

群馬大学

教育実践研究

Research in Educational Practice and Development, Gunma University

第22号

2005年3月

俳句学習の改善 — 言語感覚の育成を図る一手段として —	中村 亨	1
「林原本平家物語絵巻・殿上閣討事」授業化の構想	古田 雅憲	15
大学生の宗教的知識に関する調査 — 社会科教育の観点から —	山口 幸男	29
図形教材の一注意 — 四辺形の変形と対角線の交角について —	村崎 武明	39
明治末期における師範学校の教学教育の状況について		
— 明治45年の『教学教科調査報告』を中心に —	西谷 泉	47
弁当パック立体模型を使った授業実践	堀 真季子・早川由紀夫	57
エタノール水溶液の構造：Kirkwood-Buff 積分および揺らぎの組成・温度依存性	高橋 良育・中川 徹夫	67
化合物中のセリウム分別定量	吉國 忠亜・樋口 昇・中川 徹夫	79
炎色反応を簡便に観察するための教材の試作	菅原 一晴・小暮 匠・奥沢 誠	87
小学校理科教科書における磁石の扱いの変遷	塚越 百加・岡崎 彰	93
自然界と社会現象のアナロジーモデルと有名人取材による文理融合型教養教育授業	大和 政彦	105
和音学習の鍵 — 楽曲における機能と声とコードの相互性に関する考察 —	西田 直嗣	127
音楽教育における直観（感）力育成についての一考察	吉田 秀文	137
体育授業場面の期間記録に関する指導プログラムの有効性の検討		
— 教職専門科目／中学校指導法科目における取り組み —	大友 智・岡出美則・鬼澤陽子・吉永 武史・中井 隆司・尹 賢秀	149
中学校体育授業における教育実習生の実践的指導力について	松本 富子・真塩三津夫・土橋 智美・小池 直美・小川 真太郎	165
幼稚園教育における固定遊具の教育的効果について I		
— 幼児用2階建て小屋の製作・設置とその効果 —	加藤 幸一・田端 貴宏・安藤 哲也・上林 千秋・渡邊 俊	181
PDA (Portable Digital Assistant) を利用した授業実践の分析	古田 貴久・奥木 芳明・高橋 正明・林 徹志・阿部 里衣子・片柳 雄大	189
Literature in Language Learning	John Rippey	197
Negative Yes/No Questions in English and Japanese	Kazuo Shindoh, Yoshimitsu Kanai	203
英語の直接語法に関する考察 (1)：「引用部」+伝達部」の語順について	清水 武雄	215
知的障害養護学校卒業後の生活 III — 軽度知的障害者の就労場面のビデオ分析から —	幸山 紘子・佐原 司穂・佐竹 博之・松田 直	221
	金澤 貴之・町田 一男・後藤 貴浩・本多 美香	221
教員のボディイメージ、ダイエット体験、摂食態度および外貌評価	中村 このゆ	229
公開座談会「子どもたちに聞く 私たちの学校生活」発言要旨		
— 研修講座「日本語指導が必要な児童生徒の可能性を拓く」より —	古屋 健・山口 陽弘・藤本 美知代・林 恵・佐藤 久恵	241
保育者の意識の変容がもたらす保育の質的向上		
— 保育カンファレンスを通じた保育者の意識の変容に視点を当てて —	上林 千秋・浅田 眞由美・渡邊 俊・向井 道子	265
	安藤 哲也・岩味 留美・相澤 富士子・加藤 幸一	265
第14回学校教育臨床総合センター公開シンポジウム 平成15年度群馬大学公開講座		
「表現芸術と臨床心理学」— 表現することと生きること —	附属学校教育臨床総合センター	283
平成15年度 群馬大学教育学部 学校教育臨床総合センター「心理教育相談室」相談活動報告		
	群馬大学教育学部心理教育相談室運営委員会	349

群馬大学教育学部

附属学校教育臨床総合センター

俳句学習の改善

—— 言語感覚の育成を図る一手段として ——

中 村 亨

群馬大学大学院教育学研究科教科教育専攻国語教育専修
(2004年11月15日受理)

I 問題の所在および研究の内容

学習指導要領国語科の目標の一節に「言語感覚」という用語がある。この言葉は昭和43年度版の学習指導要領から目標の一節に加わった言葉で、平成11年5月の小学校学習指導要領解説国語編には「言葉の使い方の、正誤・適否・美醜などについての鋭い感覚のこと」と説明されているものである。このように目標の一節として掲げられている「言語感覚」であるが、果たして子どもたちに言葉の正しさや美しさ、そして言葉が使われる際にその言葉が適切であるかどうかといった感覚が育っているのだろうか。また、育てることができるといえるような実践が具体的に行われているのだろうか。

自分のまわりの子どもたちを例にとって考えてみる。例えば、何か行事が終わった後に子どもたちに感想を聞いたとき、まず返ってくる言葉は「楽しかった」または、「つまらなかった」である。行事に限らず、子どもたちは自分の気持ちを「楽しい」「うれしい」「おもしろい」「つまらない」といったありきたりの言葉で表現する傾向がある。子どもたちは言葉を知らないわけではない。言葉はある程度知っているが、それを表現に使うことができず、ありきたりの言葉で表現してしまっているのではないだろうか。このような実態にある子どもたちを、ありきたりの言葉でなく自分の言葉で表現し合えるようにしたい。そして、自分が使っている言葉、友達など他の人が使っている言葉に関心をもてるようにしたい。そんな動機がこの研究に取り組もうと思ったきっかけである。

言語感覚を育成する手だてとして、本研究では俳句を取り上げる。俳句は5・7・5と他の文学ジャンルに比べて極端に短い表現方法である。したがって、創作するには適切な言葉を探し選び抜くことが必要で、また、鑑賞するには使われている言葉が適切かどうかといった吟味が必要であり、言語感覚を養っていくのにふさわしい教材であると考えられる。

II 現在行われている俳句学習の問題点

上記のように俳句は言語感覚育成の可能性が期待できるが、現在、教育現場で実際に行われ

ている俳句学習は言語感覚の育成に適したものになっているとは言えない。3つの視点から現在の俳句学習の問題点について指摘する。

(1) 俳句教材の現状

まず、教科書教材の問題点について考える。初めは小学校の俳句教材である。

①小学校の俳句教材

小学校俳句教材の問題点は、文語調に慣れることが中心目標になっていることである。文語調に慣れることがその中心であるとする理由の一点目は、教科書会社が発行している指導書の「目標」にある。俳句教材で学習することをこの「目標」で見ると、「七五調や文語の調子に慣れる」といった「俳句の形式やリズム」に関する記述と、「情景や作者の思いの描写を読み味わう」といった「俳句の鑑賞」に関する記述に分けることができる。そして、教科書会社6社のうち、「俳句の形式やリズム」に関しては全社が目標として掲げているのに、「俳句の鑑賞」に関しては掲げていない会社があるのである。

理由の二点目として、インターネットで紹介されている文部科学省文化審議会の第7回国語分科会国語教育等小委員会（平成15年7月25日）の議事要旨がある。ここに「以前に比べて、教科書から古典的な作品が姿を消しつつあるのか。」という質問に対して、

そうとは言えない。中学校では各学年1単元・15時間程度の古典教材が入っている。高校の国語総合にも、もちろんある。小学校では短歌、俳句が入っている。（下線は論者）

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/gijiroku/017/03090202.htm

という返答が記載されており、「短歌と俳句」が小学校の文語文（古典的な作品）学習の代表となっているように受け取ることができるのである。

これらのことから、小学校における目標の中心に文語調の学習があり、俳句の学習は文語調に慣れることができればよいといった浅いレベルでとらえられる危険があると考えられる。

②中学校の俳句教材

次に中学校の俳句教材について述べる。それぞれの単元名を並べてみると、次のようになる。

- 命の共鳴（学校図書）
- 表現の魅力（教育出版）
- こころをつなぐ（三省堂）
- 言語感覚を磨こう（東京書籍）
- 本の世界を広げよう（光村図書）

このように中学校俳句教材の単元名は一見して、バラエティーに富んでいることがわかる。教科書会社によって俳句を使った学習に独自性がでてくることは決して悪いことではない。しかし、もう一度単元名を見直してみると、教育出版の「表現の魅力」や東京書籍の「言語感覚を磨こう」は納得できるが、他の3社の単元名はどうであろうか。俳句の学習として広がりすぎるくらいはないだろうか。中には読書単元に俳句教材が入っている教科書もあるのだ。

このような中学校の俳句教材の実態を見ると、教科書会社としては、俳句をどのように教材として活用したらよいのかという迷いがあるのではないかといった感じを受ける。

(2) 実際の俳句学習から

それでは実際の教育現場ではどのような授業が行われているのであろうか。

最初に、現在行われている俳句学習の一般的な例として、次の文章を紹介する。これはインターネットで検索した結果でできた指導案の「教材観」に書かれている文章の一部である。

俳句は、世界で最も短い詩として多くの人に親しまれているが、一般に中学生にとっては身近なものとは言えないようだ。しかし、十七音の中に自然や社会、生活といったものに対する新鮮な感動が表現されている点を考えれば、指導法によっては、多感な生徒に共感を与えることもできるはずである。そのためには、ややとつきにくい文語表現や表現技法についての基礎知識をわかりやすく説明し、俳句のルールをある程度身につけさせる必要がある。 (下線は論者)

この指導者が「多感な生徒に共感を与える」という視点で取り組んでいることは素晴らしいが、そのためにどうして「文語表現や表現技法についての基礎知識」や「俳句のルール」を身につけなければならないのか疑問である。

現在行われている俳句学習はこのように俳句の形式の習得からスタートしようとするものが多く、それをもとに教科書に掲載されている俳句を鑑賞する、感想文を書くといった流れになっている。だが、このような流れでは学習者に俳句についての既存の知識を身につけさせることはできても、主体的な取り組みは期待できない。

また、現在の教科書教材で創作を勧めているものは全くないと言ってよい。そのため、俳句学習に創作を取り入れる実践を行っている指導者は少ないのが実態である。つまり、現在の俳句学習が鑑賞に偏りすぎていることも問題である。

(3) 教科書に載っている俳句

昭和から現在使われている教科書まで通時的に調べると、近年の教科書では新しい俳人の句が採られるなどの変化はあるものの、採用される俳人の顔ぶれには大きな変化はないことに気づく。芭蕉、蕪村、子規、虚子、誓子といった俳人は採られる句は変化しても常に採用されている俳人である。このような採用のされ方を見ると、教科書の採用は、有名な俳人であること、そして、世間的によく知られた句であることが基本であるように思われる。詩のように子どもの作品を採用するなどの工夫が必要なのではないだろうか。

Ⅲ 欧米の HAIKU 学習

(1) HAIKU の現状

上記のように日本の俳句学習が停滞している中で、欧米において俳句は HAIKU として多くの人々に親しまれている。現在ではほとんどの英和辞書にも「HAIKU」として載っているほど、英語圏において認められる言葉となっている。

(2) HAIKU の指導法

それでは学校教育の中ではどのような方法で HAIKU が指導されているのであろうか。文献やインターネットからいくつかを紹介したいと思う。まず、佐藤和夫（注1）はアメリカで使われている1976年版、スコット・フォーズマン社の「パスポート・アンド・スタディブック」レベル16に載っている俳句教材として次の文章を紹介している。

- * 詩（ポエム）という言葉聞いて思い浮かぶことは何ですか。詩には韻がなければならぬと思いますか。2行や3行のものも詩と呼べますか。詩はわかりやすいものですか。
- * HAIKU は日本の詩です。次のページを見てご覧下さい。それらの詩は長いですか。これらのハイクの例には韻がありますか。
- * HAIKU には明確な形式があります。各行の音節を数えてご覧下さい。第1行と第3行の音節はいくつありますか。それぞれの第2行の音節はいくつですか。
- * あらゆる年齢の人が俳句を読み、書くことを楽しんでます。あなたが美しい景色や考えを長く止めておきたいと思ったら、それを HAIKU で表すことを考えてみましょう。

この教科書には芭蕉の「雲雀より空にやすらふ峠かな」の英訳など3句が紹介されているが、上記の文章はそれらの HAIKU の前のページに載っているものだという。内容を見ると、最初の「*」で、子どもたちに詩一般のイメージを確認している。言い方やその後続く項目から見ると、これまでの詩教材にはあまりよくないイメージがあると言わせたいようにも感じられる。そして、2つ目と3つ目の「*」において、実際の HAIKU を見ながら、HAIKU が短いこと、韻を踏んでいないこと、短い中に形式があることを確認させることで、これまでの詩のイメージを一新させる意図があるようだ。そして、最後の「*」は HAIKU を作るためのものであり、この手引きと思われる文章を見る限り、HAIKU 一つ一つを詳しく鑑賞しようとする学習ではなく、表現することを中心とした学習であるように感じられる。

次にインターネットサイトから紹介する。この指導例が載っているのは Teachervision.Com というサイトである。このサイトでは [Lesson Plans] として、様々な学習のプランを紹介しているのだが、その中の一つとして HAIKU を載せている。対象学年は3年生から12年生ということで、ほとんど、どの学年でも実施可能なものである。内容は次の通りである。

○目標

HAIKU の穏やかなリズムに乗せて秋の静けさを比べてみることにより、HAIKU における音節構成や叙述の方法を学習する。

○準備

- ・HAIKU のサンプル
- ・いろいろな形や大きさの葉
- ・秋を表現するような色のクレヨン
- ・薄い紙
- ・フェルトペン
- ・秋を感じさせる音楽

○手順

- ・HAIKU に必要な条件を話し合う。

5・7・5 音節からなること、自然の様々な表情を映し出すことができること（初心者はたくさんの中に入れてみるが、一番いいのは2つか3つの明確なイメージをもつこと）
- ・秋の音や景色を話し合う。子どもたちは葉の色が変わることや動物たちが冬の準備をすることなど、秋の様子を思い浮かべることができる。
- ・みんなで HAIKU の例を作ってみる。
- ・次は一人ひとりが俳句を作る。そのとき秋をイメージできるような音楽をかけることで、叙景的な俳句を作れるようにする。
- ・薄い紙の裏に思い思いの葉を入れ、その上からクレヨンでこすると、きれいな葉の模様が浮かび上がる。
- ・その紙に作った俳句をフェルトペンやクレヨンで清書する。

<http://www.teachervision.fen.com/page/5637.html>

この例では、具体的な「HAIKU のサンプル」は紹介されていないが、学習の流れは前述の教科書教材と同じように、HAIKU のサンプルを通して HAIKU について理解し、その後 HAIKU を作るというものである。また、ここでの特徴は HAIKU を作る際に音楽を流したり、木の葉を用意したりと子どもたちがイメージしやすいように、また進んで作りやすいように環境を考えている点である。この二つの例を見ると、HAIKU の学習は HAIKU を鑑賞することが中心ではなく、HAIKU を作ることにあることがわかる。

また、インターネットで「HAIKU」をキーワードとして検索すると、「HARRYPOTTER HAIKU」というページがいくつか紹介される。これは子どもたちに大人気のハリー・ポッターを HAIKU 作りに取り入れたものである。ハリー・ポッター HAIKU は現在いくつかのサイトが紹介するほどの人気があり、ハリー・ポッター HAIKU を題材としたレッスンプランには次の

ようなものがある。学年は3学年から8年生という記述がある。

○目的

- ・ HAIKU の作り方の学習
- ・ 読み方の技能を実践するきっかけ

○道具

- ・ 鉛筆
- ・ 紙
- ・ 「HAIKU パンフレット」のコピー
- ・ ハリー・ポッターの本

○手順

- 1 子どもたちに HAIKU パンフレットを配布してください。
- 2 HAIKU パンフレットに沿って学習させてください。
- 3 サンプルの HAIKU の音節をいっしょに数えさせてください。

<http://teachervision.fen.com/page/2677.html>

次に、このレッスンプランにでてくる「HAIKU パンフレット」を紹介する。

1. 俳句とは何ですか？

俳句は日本の伝統的な詩の形です。俳句は韻を踏まない3行からなっています。伝統的に最初と最後の行は5音節、真ん中の行は7音節からなっています。17世紀の日本の俳人芭蕉の句のそれぞれの行にどれだけの音節があるか調べてください。

from all directions

winds bring petals of cherry

into the bird lake

※「四方より花吹き入てにほの波」の英訳

(※は論者)

2. ここに生徒が書いた俳句の例があります。

Harry soars past us

a song in his heart, the Snitch

in his sweaty palms

—Mirror Girl, 12

3. さあ書いてみましょう

1行目 (5音節)

2行目 (7音節)

3行目（5音節）

<http://teachervision.fen.com/page/2673.html>

これを見ると、題材がハリー・ポッターになっても、これまで見てきた学習の流れと差はない。これまでと同様、サンプルを例にしながらか HAiku について学習し、実際に HAiku を作るというものである。しかし、この例の一番の特徴はハリー・ポッターを使っていることであり、読書活動と合わせていることが伺える。

(4) HAiku を俳句学習へ

HAiku は今日、世界中に広まっている。そして、教育の場での HAiku の扱い方を見ると、日本の学校における俳句学習とは異なっている点が多い。しかし、そこには日本の学校教育で進めるべき俳句学習のヒントも隠されているようである。現在の日本における俳句学習は問題点も多い。ここでは、英語圏における HAiku 学習の特徴をまとめ、これからの俳句学習を考える際の参考としたい。

- 単に HAiku を鑑賞させるのではなく、HAiku を作ることに中心が置かれている。
- 子どもの HAiku も教材として使われている。
- 視聴覚教材を使っている。
- ハリー・ポッターに代表されるように、子どもたちの興味関心を活用している。

また、HAiku 学習だけでなく、次のような HAiku そのものの特徴も今後の俳句学習を進める際に参考になるのではないかと考える。

- 「季語」にとらわれていない。
- 取り合わせの技法を原則とする。

これまでの俳句学習は俳句という伝統文化を教えていくことにこだわりすぎていたのではないか。海外での HAiku の発展を参考に、もっと新しい方法を用いて、子どもたちの力になる形に変えていく必要がある。

IV これからの俳句学習

これまで日本の俳句学習の問題点や欧米における HAiku 学習について述べてきた。ここではこれまでのまとめとして、論者が考えるこれからの俳句学習について論じる。

論者は俳句学習の中心に言語感覚の育成を挙げている。そのためには、現在よく行われている名句の鑑賞にとどまらず、創作を取り入れるべきだと考えている。英語圏で行われている HAiku 学習をふり返ってみても、そこでは、確かに創作に力を入れている実態があった。また、論者が調べた限り、有名な HAiku を詳しく鑑賞するといった学習は見られなかった。つまり、英語圏における HAiku 学習は HAiku を作る、そして作った HAiku を鑑賞するというこ

とは行われているが、日本で中心となっているような名句の鑑賞は行っていないのである。このことを日本の俳句学習に応用できるのではないだろうか。つまり、これまでのように名句の鑑賞のみ行う、または名句の鑑賞した後に創作をするというのではなく、創作を中心にするのだ。簡単に流れを示すと、次のようになる。

活動の過程	活動のメリット
俳句の創作をする。	<ul style="list-style-type: none"> ・作る面白さ、大変さが味わえる。 ・言葉を探したり選択したりする力が身につく。
↓	
作った俳句の鑑賞をする。	<ul style="list-style-type: none"> ・身近な人の俳句ということで、鑑賞に積極的に取り組める。 ・自分では気づかなかった言葉の使い方などに気づくことができる。
↓	
名句の鑑賞をする。	<ul style="list-style-type: none"> ・これまでのように受け身的ではなく、能動的に取り組める。 ・これまでの学習を生かして、名句のよさが味わえる。
↓	
俳句の創作をする。	<ul style="list-style-type: none"> ・一回目以上に作る面白さ、工夫が味わえる。 ・言葉の使い方、選び方の力がさらに身につく。
↓	
作った俳句の鑑賞をする。	<ul style="list-style-type: none"> ・一回目以上に積極的に取り組める。 ・一回目以上に深く広く鑑賞できる。

ここでは、二回目の「作った俳句の鑑賞」までを示したが、時間があれば二回目の「名句の鑑賞」を行うことも可能である。また、途中で一旦活動を終了し、時期をずらして同じ指導を行うことも可能であろう。

以上述べたような指導過程を組むことで、これまでの俳句学習に比べて学習者が主体となった活動を期待することができる。また、これまで創作すると時間がかかるといった問題があったが、これは一つの句をとりとめもなく鑑賞するといったことが原因である。上記のような指導過程を組み、鑑賞に目的をもたせることで、俳句学習に創作を取り入れることは可能である。

ただ、このような流れにするだけでは、俳句学習を改善できたとは言えない。例えば、創作を先にすると言っても、ただ「俳句の創作をします」では、子どもたちは戸惑うだけである。「俳句とはどんなものなのか」がわからないし、「どう作ったらいいのか」もわからない。俳句学習において、これまで創作があまり行われなかったのも、このことが大きな理由だったのだろう。このように、流れを工夫するだけでなく、それぞれの場面において、どうしたら創作が

うまくいくのか、鑑賞が活発になるのかといった工夫をしていく必要がある。そこで、次にそれぞれの過程について考えられる手だてを述べる。

(1) 創作場面

①取り合わせの活用

この「取り合わせ」は英語 HAIKU では、エズラ・パウンドがスーパーポジションとして取り入れたり、ドナルド・キーンが「俳句には二つの要素があり、俳句が効果的であるためには、そのあいだで火花がとぶ」と表現したりするなど、なくてはならない要素と言えるものである。日本において、この取り合わせを最初に俳句に取り入れたのは芭蕉であるが、現代の我々にとって、この取り合わせはなじみのあるものとはなっていない。しかし、この取り合わせを活用している人もいる。坪内稔典（注2）は、自らが行った俳句の授業を本にまとめているが、その中に次のような一節がある。

〈紫陽花よ〉と目玉焼きを並べると、紫陽花に影響されて、目玉焼きが紫陽花みたいに見えますね。このようにですね、二つの違う言葉を組み合わせると、二つが互いに影響し、それぞれがいつもと違って見えます。こういうのを「取り合わせの効果」といいます。取り合わせの効果は、二つの言葉、二つの情景を組み合わせたとき、できます。

では、わたしたちも二つの情景を組み合わせ、さっそく俳句を作りましょうか。

坪内はこのように取り合わせの例を示し、それから創作へと誘っている。論者のこれまでの実践から見ても、作ることに慣れていない児童の場合、ともすると「学校の給食とてもおいしいな」といった、確かに5・7・5にはなっているが、単に一文を形式に当てはめただけのものを作ってしまいがちである。そのような俳句では、作った後の鑑賞においても話し合いの題材にならない。その点、この取り合わせは、俳句作りの目安ともなるし、創作後の鑑賞においても「取り合わせでどんなイメージが広がっているか」など、めあてをもって話し合いを進めることができる。

このように取り合わせは創作に当たって有効な手だてであると論者は考えるが、俳句の創作は実際に見たこと、したことをもとにするべきだとする立場から見ると、この取り合わせ俳句は見たことではなく、イメージを組み合わせただけではないかという批判があるかと思われる。しかし、「見たこと・したこと」を5・7・5で表現するのは子どもにとって難しいのではないだろうか。ともすると、上記の「学校の給食とてもおいしいな」レベルのものが多くなってしまわないだろうか。

また、俳句を創作する価値をどこに置くかという問題もある。これまでの俳句の創作は単に「作ってみる」ことで俳句を経験させるといったことが目的だったのではないだろうか。目的もなく、俳句を作ってみるだけであれば、子どもが意欲的に取り組むはずもない。それでは、俳句を創作することで何を指すか。論者がこの俳句学習で創作を取り入れる目的は言語感覚の育成である。取り合わせを活用することは、言葉を探す、組み合わせる、選ぶといったこと

を創作や鑑賞活動の中で自然に行うことができる。つまり論者が俳句学習で最もねらうべきと考えている言語感覚の育成のためにこの取り合わせは最適のものなのである。

②興味もてる工夫（ネーミング）

この取り合わせを授業で扱う際に、教材名を考える必要がある。名前が「取り合わせ俳句」では、古いイメージが残る。また、「俳句」だけでも難しいイメージがあるのにと、取り組みにくさを感じる子どももいるだろう。子どもたちが意欲的に、また興味をもって取り組める題材名が必要である。そこで、この教材では「コラボレーションハイク」の名前を考えた。「コラボレーション」は、例えばイミダス2003（集英社 2002年11月）の「新語」では次のように説明されている。

異業種のメーカー同士が共同で製品開発やキャンペーンに取り組んだり、複数の広告主が1本のCMに相乗りしたりするビジネスの手法。コラボレーションとは「協業」の意味で、最近多くのヒットを生んで注目されている。たとえば、食品メーカーのニチレイと日清製油は「ヘルシーオイルで揚げました」というキャッチコピーのもと、電子レンジでのキャノーラ油の使用をアピールして、ともに大幅売り上げ増。（以下略）

このようにコラボレーションは異種のもものが結びついて新しくよいものを生み出すために使われる、最近注目されている言葉である。「異種のもの」が結びつく点、そして、「新しい、よいものを生み出す」という点は「取り合わせ」と共通するところがあると考えられる。

そこで、この教材ではこの「コラボレーション」という言葉を使うことによって、新しいものを創造しよう、意欲的に学習に取り組もうという気持ちももてるのではないかと考えた。

③題詠

取り合わせの技法を活用することによって、そしてネーミングを工夫することによって、子どもたちは作り方を理解することができるだろう。ただ、「二つのイメージを重ねる」際に二つとも自分で探すというのは難しいと思われる。そこで、句会でよく用いられる「題詠」を取り入れることにする。題が決められることにより、二つのうち、一つのイメージを題との関係を考えながら探せばよいことになり、二つとも自分で探すことに比べるとだいぶ楽になる。

ただ、題詠については、どのような題を選んだらよいかという問題がある。小林恭二（注3）は『俳句という遊び』で、俳人を集めて句会を開いたときの様子を描いているが、そこででてきた「春 金 枝 種 坂 甲斐 闇 いか 眼鏡 まんじゅう」という題について、

はっきり言って簡単な題ばかりである。こういうとき破天荒な題がでるとみんな苦しむことになる。

かつてある句会で「右翼」だの「空の色」だのという題がでてえらい苦しんだことがある。みんな大事にしていこうとしているのだろう。

中でちょっと難しそうなのが、無責任な黒衣の私が出した「眼鏡」と「まんじゅう」。こ

れとてさほど面倒なわけではないが、イメージが限定される分、イージーには作れない。その分、ひねった句がでる可能性がある。

と言っている。ここで出された題を見ると、季語にこだわらず、ほとんど具体物が題として出されているが、小林は「簡単な題ばかり」であるという。そして、それに対して「右翼」「空の色」という題は「破天荒」であるとする。また、出された題のうち「眼鏡」と「まんじゅう」は「イメージが限定される」としている。これらの小林の発言から、題にはどのようなものがよいのかを想像すると、

- 「右翼」など、イメージが限定されるものはよくない。
- 「空の色」といった抽象的すぎるものはよくない。
- 具体物でもいいが、いろいろな使われ方をするものがよい。

といったことが言えそうである。

また、取り合わせの点から考えると、取り合わせる二つの世界があまり近すぎるとはイメージの広がりがなく、つまらないものになってしまう恐れがある。その点からも、題からイメージが広がるもの、いろいろな解釈ができるものがふさわしい。実際の授業の際には、このことを参考に題を選んでいく必要がある。

(2) 創作した俳句の鑑賞場面

①句会の活用

鑑賞の場面では句会の形式を取り入れる。句会の形式を取り入れることで、これまで受け身的であった鑑賞を自分の考えを述べるという能動的なものに変えていきたい。句会については坪内や小林がその利点を述べている。まず坪内（注4）から紹介する。

選句が終わると、こんどは合評。ぼくの場合、人気の高かった数句をまず取り上げ、後は誰かが選んだ句を順番に合評します。この合評では、選んだ人はその句のよい点を、選ばなかった人は選ばなかった理由を述べます。そんなふうにして議論を進めると、素敵な表現とか無駄な表現などが具体的に指摘されます。わずか五七五音の表現だけど、その中で言葉同士がおたがいに支え合ったり助け合ったりしていて、言葉が生き生きと働いているんだということが確認できる。このことが句会の最大の魅力です。

ここで坪内は句会の魅力を議論していく中で言葉の働きについて確認できる点を挙げています。このことはこれまでの上意下達式授業でも教師から伝えるという形で可能である。しかし、自分たちで発見するのと伝えられるのでは、身につくかどうかで大きな差がある。このように句会の利点是对等な立場で自分の考えが伝えられる、他の人の意見も聞ける、そしてその中で言葉の働きについて確認ができるということにある。また、小林（注5）は句会について次のように述べる。

句会というのは、自分が書かなきゃどうしようもない。人が出してくれなきゃしょうがない。出したところで、比べてみなきゃどうしようもない。比べた後で選んでみなきゃどうしようもない。選んで採点して点数出してみなきゃ面白くない。そういうゲームです。

小林はここで面白さやゲームという言葉を使っている。確かに句会にはゲーム性がある。楽しみながら取り組むことができる。しかも坪内が言うように言葉についての確認ができる。取り組む価値のある活動である。また、小林の発言からはどうせ作るのならそれをもっと活用しよう、といったニュアンスが感じられる。俳句を創作することは価値ある活動だが、作ったものがただ掲示されるだけならば、価値は半減してしまう。句会は創作活動の価値を高めることにもなるのである。

さて、次に句会をどのように進めていくかであるが、まず、グループごとに句会を開き、その後、グループからの報告という形での全体句会に移行する形を取る。グループ活動を取り入れることにより、一人ひとりの意見がより出しやすくなるだろう。

また、「匿名で選び合う」「よい句を選び合う」というゲーム的要素も取り入れる。このことを前もって知らせておくことで、創作も含めて意欲的に取り組めるようになる。

このように句会を取り入れ、また句会を工夫することで、作った俳句の鑑賞がより意欲的に、また、充実したものになると考える。

(3) 代表的な俳句の鑑賞場面

①鑑賞にふさわしい句の選定

代表的な俳句の鑑賞はこれまでの俳句学習で行われていたもので、上意下達的である場合が多かったものである。その原因は指導の側にもあったが、もうひとつの大きな原因は鑑賞させる俳句が子どもの実生活とかけ離れすぎてイメージが湧きにくいものであることにもあった。そこで、鑑賞する俳句を選ぶ際の観点を明確にし、その観点にそって俳句を選び、その俳句を鑑賞の題材にすることを考えた。次に、選ぶ際の観点を示す。

- 学習者がイメージしやすい句
- 日本人として覚えておきたい句
- 取り合わせが使われている句

これまではここで言う「日本人として覚えておきたい句」が中心で、これに偏ることについては論者も否定するが、一方でこれまで親しまれてきた俳句を全く学習しないというのも問題である。そこで、その観点だけでなく、「学習者がイメージしやすい句」を付け加えることにした。この観点を加えることで、自分たちで鑑賞しようとする気持ちをもつことができると考える。また、もうひとつの観点は、この学習に入る前までの学習で重視していた「取り合わせ」を選んだ。取り合わせが使われた名句を鑑賞に選ぶことで、これまでの学習を生かして名句における取り合わせの仕方を学習することができ、また、そのことを次の創作に生かすことができると考える。

(4) 実践の結果と今後の課題

以上述べてきたことを実践に移した結果、主体的な学習への取り組みという成果をあげることができた。これは自分たちが俳句を作り、またそれを自分たちで鑑賞し合うという形式をとったことによると考えられる。また、これまで表現することに苦手意識を持っていた子供がいたにもかかわらず、全員が自分の俳句を作ることができたのも大きな成果で、これも俳句だからこそできたものとする。そして、もう一つの成果が少ない時間の中で活動できたことである。国語の時間が削減されている中で新しい取り組みをする際の大きな問題は時間の確保である。その点からもこの活動は有効で、繰り返し活動することにより、言語感覚を育てていくことができると考える。

一方、課題も浮かび上がってきた。その一つがコラボレーションすることの難しさである。「夏の空」という題で作らせたが、子どもたちはどうしても「夏」から浮かぶものを連想しがちで、作られた俳句もイメージの広がりや乏しいものが多かった。これは選んだ題によるところも大きく、提示する題はどんなものがよいのかを考えていくことも今後の課題である。ただ、これらの課題は活動を繰り返すことで解消していくことが可能なものである。今後も時間を作り、取り組んでいきたい。

〈引用文献〉

- (注1) 佐藤和夫『俳句から HAIKU へ』(南雲社 1987年3月) p.78
 (注2) 坪内稔典『坪内稔典の俳句の授業』(黎明書房 1999年3月) pp.19-20
 (注3) 小林恭二『俳句という遊び 句会の空間』(岩波新書 1991年4月) p.17
 (注4) 坪内稔典『同上書』p.59
 (注5) 小林恭二『小林恭二五七五でいざ勝負』(KTC 中央出版 2001年8月) p.25

〈参考文献〉

- 青木幹勇『授業俳句を読む、俳句を作る』(太郎次郎社 1992年6月)
 岩辺泰吏『ぼくらは物語探偵団』(柏書房 1999年5月)
 大岡信『子ども俳句の国際化の意義』
 (http://www.jal-foundation.or.jp/html/haiku/haiku_saijikiniyosete/haiku_saijikiniyosete_ooka.html)
 川本皓嗣『アメリカの詩を読む』(岩波書店 1998年12月)
 小林恭二『俳句という遊び 句会の空間』(岩波新書 1991年4月)
 小林恭二『小林恭二五七五でいざ勝負』(KTC 中央出版 2001年8月)
 小室善弘「俳句は教材として生き残れるか」(月刊国語教育 Vol.18 No. 8 東京法令出版 1998年10月)
 小室善弘『鑑賞と表現 一 国語授業の実践的研究一』(武蔵野文学舎2001年12月)

- 佐藤和夫『俳句から HAIKU へ』(南雲社 1987年3月)
- 佐藤和夫『海を越えた俳句』(丸善ライブラリー 1991年3月)
- 佐藤広也『子どもたちはワハハの俳句探偵団』(旬報社 1997年3月)
- 柴田奈美『戦後における俳句教材史の研究』(芸風書院 1989年9月)
- 辻桃子『俳句の作り方』(成美堂出版 2000年1月)
- 坪内稔典「現代俳句の魅力」(月刊国語教育12-9 1992年11月)
- 坪内稔典『坪内稔典の俳句の授業』(黎明書房 1999年3月)
- 夏井いつき『子どもたちはいかにして俳句と出会ったか』(創風社出版 2000年10月)
- 仁平勝『俳句を作ろう』(講談社現代新書 2000年11月)
- 花田修一「授業改善の基本方向 一想像力と言語感覚を育むために」(月刊国語教育No.211 東京法令出版 1998年10月)
- 藤井囿彦『俳句の授業・作句の技法』(明治図書 1998年8月)
- 藤井囿彦「俳句教材を殺さず大きく育てたい」(月刊国語教育 Vol.18 No.8 東京法令出版 1998年10月)
- 星野恒彦『俳句とハイクの世界』(早稲田大学出版部 2002年8月)
- 吉村侑久代『HAIKU のすすめ』(ジャパントイムズ 2003年3月)
- W. G. アストン『日本文学史』(七月堂 1985年4月)
- Willam. J. Higginson『THE HAIKU HANDBOOK』(講談社インターナショナル 1994年)
- Jane Reichhold『Writing and Enjoying Haiku』(講談社インターナショナル 2002年10月)

「林原本平家物語絵巻・殿上闇討事」授業化の構想

古 田 雅 憲

群馬大学教育学部国語教育講座
(2004年11月15日受理)

【はじめに】

「古典に親しむ」という目標を実現するために様々の工夫が凝らされ、そのなかにはたいそう効果的な実践も行われているが、こと「視覚資料の活用」というアプローチに限っては、まだまだ開発の余地も多いと思われる。実際、教科書挿絵や国語資料集の図像を本文理解に援用するという事は普通に行われているが、絵それじたいを中心的な学習材として活用しようというプログラムは稀である。国語教育における視覚資料の活用という課題については学会でも取り上げられて久しい⁽¹⁾ところだが、古典教育に絵を用いる意味や方法論は必ずしも広範な理解を得ているという状況にはないらしく、論者などの実感では、そのような提案を口にするとき、決まって返ってくるのは、「美術鑑賞教育なのか、国語教育なのか」という疑念であり、あるいはまた「〈古典〉に親しむのか、〈古文〉に親しむのか」という疑問である。

そのような疑義を解消する議論のためにも、小稿では「平家物語絵巻」⁽²⁾を題材として取り上げ、視覚資料を国語（古典）教室の素材として展開する一つの試みを示してみたいと思う。

【「絵解き」ということ】

そのような〈絵とことばの相関〉を焦点とするプログラムを構想するにあたっては、やはり当然「絵解き」を意識することになる。「絵解き」の場に生じる〈ことば〉の諸相については、諸賢のつとに指摘するところ⁽³⁾であるし、論者も旧稿で触れたことがある⁽⁴⁾から、ここで詳しく言及することは控えたい。ただ、「絵解き」の場とは、絵解き側の活動（代々の絵解き所作を見聞する・自身も絵を見る・詞書を読む・台本を書く・聴衆の前で話す等）と、聴衆側の活動（絵解きを聞く・見る・見ぬ人に思い出しながら話してみる等）とが、相互に交差するような質のものである点を確認しておきたい。絵を「見る」ことを媒介として、絵解きと聴衆の「話す・聞く・書く・読む」の言語活動が相互的に活性化しているわけである。また、それが同時にきわめて身体的な表現活動の場であることにも留意してよい。

そのような「絵解き」文化の特性を、「平家物語絵巻」を中心的な素材として教室空間に還元しようとするのが小稿の目論見である。そのプログラムの主要な課題は次の各条である。

- ①絵巻に描かれたさまざまな人物や景物に向き合うこと
- ②詞書を踏まえた適切な学習支援を得て、物語を想像（創造）すること
- ③自ら紡いだ物語を他者に向けて話すこと
- ④同様に紡がれた他者の物語を聴くこと
- ⑤それを踏まえてふたたび絵巻に向かいあい、新たな知見を得ること
- ⑥原物語（詞書）を読み、自分が想像したところと比較して、古文の表現の特徴や面白さを知ること
- ⑦「絵解き」が創造的な言語体験を生む文化的システムであることを知ること

すなわち、学習者に、「古典絵画を観察し、そこから自分なりの物語を考え、話し、聴き、再び考えること」を求め、その後で「原物語の古文に出逢うこと」でその「表現の面白さや個性を発見」してもらおうとするプログラムである。言い換えれば、まず「絵解き」を楽しみながら物語理解のスキーマを活性化し、次にそのスキーマを駆使して原典を読むことでより多様で豊かな古典体験・古文理解を可能にしようというのである。これらの課題を達成する過程は、認知的実践（①②⑤⑥）、実存の実践（②⑤）、社会的実践（③④）、評価的実践（⑥⑦）の展開であり、それを通じて、対事認識（作品や作者に向かいあう）、対自認識（自分自身に向かいあう）、対他認識（他者に向かいあう）、対言認識（言語空間そのものの価値に気づく）などを活性化しようとする⁽⁶⁾。もはや明らかのように、このプログラムは「古文の授業」というときに漠然と想起されるようなものを念頭に置いていない。いうなれば、「伝えあう力の育成」という大目標を念頭に置きながら、「古典に親しむ」という目標を達成しようとする一試案ということである。

【素材とその教材化について】

小稿が学習材として取り上げるのは、江戸時代前期の筆という林原美術館蔵本「平家物語絵巻」である。櫻井（1992,1993）、小松（1993）に言うとおりに、豪華な料紙、丁寧な作り方、鮮やかな色あいからも、当時贅を凝らして作らせた様子がしのばれる。全巻揃いである点、また保存の良い点も美質であるが、特に、絵が詞書とよく対応するように細かく描かれている点は、小稿のような利用について有効である。

その成立の詳細を明らかにした櫻井（1992）によれば、その画は「土佐左助」の指揮に拠った多くの画工の分担作業に成ったもの、詞書は青蓮院門跡、滝本流など四派十一人の寄せ書き、その本文は書写グループ毎に異なる三種類流布本という。

そのような「平家物語絵巻」の読まれ方について、櫻井（1992）は次のように言う。

先の「平家絵十巻」という記事（後崇光院「看聞日記」永享十年六月十三日条、論者注）には、続いて「平家詞、源中納言行豊朝臣これを読む」、後の記事には「詞持経朝臣これを読

む」と続く。傍らにいて家臣に「詞」を読ませていることがわかる。絵巻は詞と絵が交互に現れる。まず、詞がある程度書かれ、そこに書かれた内容に相当する場面が次の絵に描かれる。物語を家臣に読ませ、それを聞きながら後崇光院自身はその場面の絵を鑑賞する。そんな風景が目に浮かんで来る。この場合の「これを読む」が声に出す音読であることは言うまでもない。

「平家物語」は琵琶法師、つまり人が語るのを聴くものであった。この享受の仕方は、絵巻にも一面で共通する。勿論、琵琶を伴奏楽器として盲目の琵琶法師が節をつけて語るのと、素人が文字に書かれた詞書を一字一句、声に出して追っていくのとでは、語られ方に本質的な違いがあるのは当然である。しかし、それを耳で聴く人間にとって、しかも、いつも琵琶法師の語りを身近に聴いてきた人間にとって、素人が読むことによっても、その背後に琵琶法師の声を思い浮かべることはできよう。素人の読みによっても「平家物語」の〈語り〉を追体験できたことであろう。

勿論、琵琶法師の語りを〈聴く〉ことと絵巻を〈見る〉こととの最大の違いは、情景を想像しながら聴くのか、目を開いて場面を見ながら話を追うのか、であろう。画面があるかないかがいかに大きな問題かは、現代の私たちにも容易に想像がつく。テレビや映画のように動き続けるものではないが、絵巻のヴィジュアルな情景を目のあたりにしながら、「平家物語」を聞くことは、琵琶法師の語りを追体験する喜びを一方では味わいつつも、また一方では、情景を目のあたりにする新鮮な喜びを味わうことにもなる。

「見て楽しむ平家物語」と言ってもよからう。小稿の構想する授業プログラムを、そのような享受のありように立脚して、「絵解きで楽しむ平家物語」と題する。すでに述べてきたように、その目標は「絵解き」を疑似体験することを通じて古文の表現の特質や面白さを体験的に学習し、「古典に親しむ」ことである。



そのような目標の達成に向けて、「平家物語絵巻」では最初の絵画章段となる「殿上闇討事」を取り上げ、その絵を全景1シーンおよび部分6シーンに分けて、スライド等を作成する。また、それぞれのシーン毎に、絵をよく観察するための問と簡単な解説を施したワークシートを作成する。

学習者は、各シーン毎に、教室のスクリーンに提示されたスライドを見ながら、手もとのワークシート課題と指導者の適切な助言とを学習支援として、描かれたものをよく観察し、物語について想像をめぐらす。ついでそのシーンについて意見や感想を話し合う。指導者は各人の発表と話し合いを上手にまとめながら、シーン毎にエピソードを構成・展開し、物語の全体を構築していくことが求められる。

以下にそのワークシートの実態を明らかにしながら、「絵解き」授業化の具体的な展開構想を述べたいと思う。

【ワークシートの実態とそれを用いた「絵解き」の梗概】

「平家物語絵巻・殿上闇討事」の全景および部分6シーンについて順にワークシートを作る。まず下図とともに次の解説と問とを付したワークシート①（台紙上部に絵を横置きにし、その下部に解説と問を縦書きしたもの）を作成する。

[解説1] 平家物語絵巻（林原美術館蔵本）は「見て楽しむ平家物語」の一本です。江戸時代前期に作られた大作（全三十六巻）で、土佐左助という人物が中心となってその制作に関わったらしいのですが、彼の正体は必ずしも明らかではありません。

林原本は絵巻物としてはかなり時代が下ったものですが、その豪華さには目を見張らされるものがあります。まずはその絵を存分に楽しみ、あわせて平家物語の詞章〈ことば〉を味わってみましょう。

[解説2] この「殿上闇討事」という章段は平家一門による政権掌握のはじまりを語るものです。

時は平安末期。しだいに輝きをなくしつつある貴族たちに代わって、平忠盛（たいらのただもり）という武士が力もちはじめていました。彼は当時の最高権力者であった鳥羽院（とばいん）の信頼を得てトントン拍子に出世し、ついには武士でありながら内裏へ上がること（昇殿）を認められるようになりました。その異例の榮譽は忠盛に対する羨望と憎悪を招きました。そういう貴族の一派は、「五節豊明の節会（ごせつとよのあかりのせちえ）」の晩に忠盛を暗殺（闇討ち）する計画を企てたのでした。

忠盛と家貞（いえさだ・忠盛の家臣）はその陰謀から間一髪で逃れますが、この絵はそのときの「機転と勇気の物語」を描いています。

※五節豊明の節会……十一月下旬、四日間におたり宮中で行われた儀式。第四日が豊の明の節会で、舞姫が五節の舞を奏し、天皇が新穀を召し上がり、群臣にも賜る宴会。

[問1] この絵全体には、時間順に6つの場面が描かれています。

- * どこに区切りがありそうですか？ また区切りのためにどんな工夫がありますか？
- * 多くの場面に登場する主人公忠盛はどの人物でしょうか？

[問2] この絵はどのような場所から描かれたものだと思いますか？

- * 建物全体の構図はどのようなになっていますか？

[問3] 描かれた場所全体はどのような空間だと思いますか？

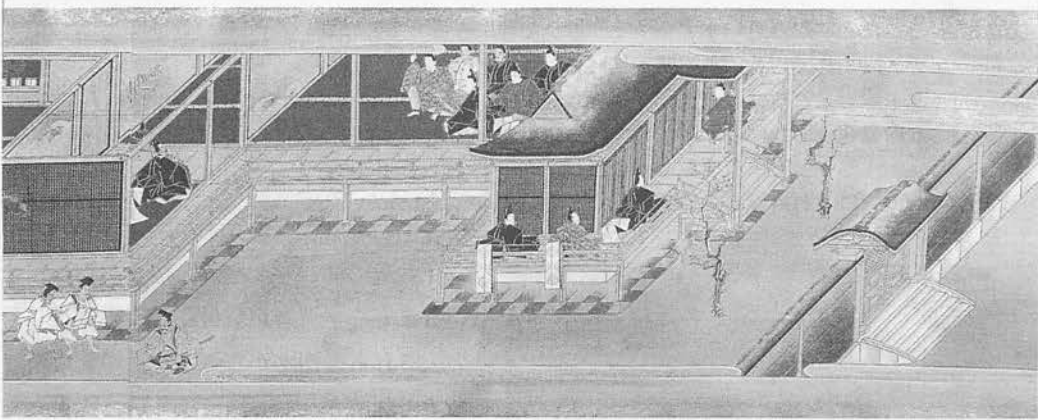
- * 画面の上下に漂っているものはなんだと思いますか？
- * 門が閉ざされているのはなぜだと思いますか？

物語の序幕として、シーン全体の梗概と場面の移り変わりをまず大まかに捉えることを目的としている（解説1・2、問1）。

梗概に関しては、詞書の詳細を学習者に提示する必要はないだろう。指導者からの補足として、鳥羽院の御願を叶えるべく得長寿院を造営奇進した件で信任を得たこと、事前に情報を知って万全の準備を整えた忠盛の前に謀略は未遂に終わったこと等を述べれば充分である。

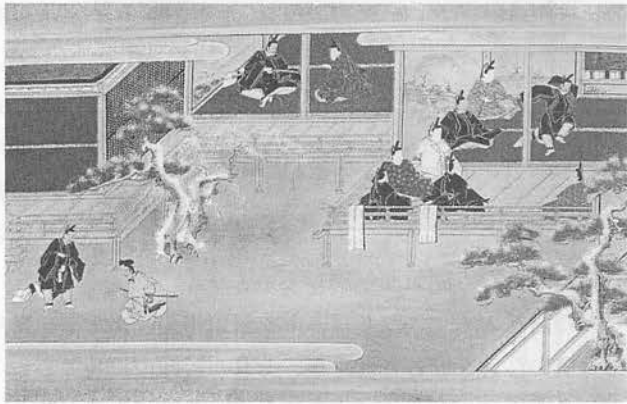
場面の移り変わりに関しては、障子、部、簾、壁、縁、樹木などが時間的空間的な区切りとして機能していることに学習者が気付くよう、適切な支援を心がけたい（問3）。

また同じ衣装を着るなど明らかに同一人と見られる人物が数カ所に描かれている。主人公の忠盛は4場面で描かれている。「異時同図」という用語はともかく、絵巻においては時間的な推



移をそのような描き方で示唆する点に学習者が気付くよう、適切な支援を心がけたい。

関連して、この画面が斜投象・俯瞰の平行画法を基本的にとっている点に学習者が気付くよう、適切な支援を心がけたい(問2)。「吹き抜け屋台」という用語はともかく、そのような絵巻の視点と構図が、「時間」を表現するうえで有効な横長画面を可能にしたこと、あるいは重なり合う人物群を違和感なく描出することを可能にしているのである。



そのような絵巻画面の特徴に関連して、画面上下に霞が描かれている点に学習者が気付くよう、適切な支援を心がけたい。

霞は主としてフレームとして機能するほか、時間的空間的な距離感を示す。この絵の場合、画面全体が霞によって丸く囲まれているが、これは描かれた空間が遠くから覗き込まれた光景であることを視覚的に示唆する。ちょうど望遠鏡で覗いたような印象を与える。この光景が内裏という密室内の出来事であって、およそ本来的には衆目の及ぶところではないということを視覚的に象徴していると意味づけても面白い。門が固く閉ざされている描写も、この話が本来的には余人の立ち入ることのできない質のものであることを示唆するだろう。平家による権力奪取の動きは、禁裏の奥深く、衆目の及ばぬところで密かに始まったということである。

ともあれ、このワークシート①では、絵巻の空間認識と表現技法とに学習者の意識を向けることが眼目となる。



ワークシート②は、下図とともに以下のような問を付した一葉として作成する。

〔問3〕 ここはどこだと思いますか？そう思った理由も考えてください。

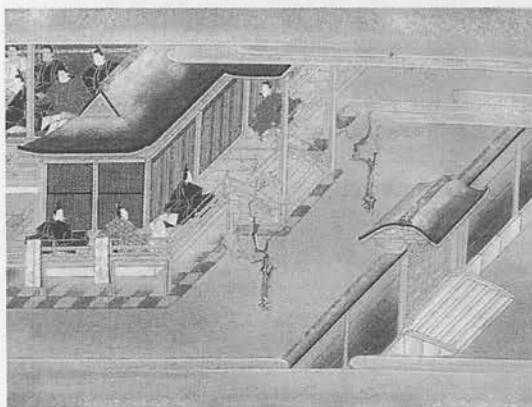
* 描かれている二本の樹木は何でしょうか？

* 殿上人たちはどのような出で立ちですか？

〔問4〕 五節豊明の節会の夜のことでですから、ずいぶん寒かったようですね。

* 「寒さ」を象徴するものを捜してみましよう。

〔問5〕 絵の中に闇討の陰謀を感じ取ることができるでしょうか？



「右近の橘」と「左近の桜」が描かれていることに学習者が気付くように支援したい。それらの樹木からここが宮中紫宸殿であると理解されるということは、指導者側の説明として触れられてよい。橘が実を結んでいる様が色鮮やかに描かれていて、いかにも十一月の景物として相応しい。桜も時期相応の色彩を与えられている。また建物の基礎部分が黒と銀の格子模様彩られているが、このような色彩表現も宮中とい

う非日常的な雰囲気強調していよう。

また居並ぶ殿上人たちはみな衣冠束帯姿、また裾を垂らす姿勢を保っている。これらの姿に学習者の注意を向けさせた後、それが昇殿の正装であることを指導者側から触れてよい。いかにもその場に相応しく威儀を正しているのである（問3）。

紫宸殿の屋根上などに描き添えられる霜の白さに学習者が気付くよう、適切な支援を心がけたい。その描写は当日の寒さを視覚的に象徴するだろう。五節豊明節会の夜という物語舞台とも符合する（問4、解説2）。

また、時刻をそれらしく表す工夫を見出すこともできる。紫宸殿に描かれている階は「鵲の渡せる階」ともいうが、それに「霜の白さ」を重ねれば、有名な「鵲の渡せる階におく霜の白きを見れば夜ぞふけにける」という古歌（新古今・家持歌）を思い出すことができるだろう。その歌を媒介として、描かれた〈宮中の階〉や〈霜〉が〈夜更け〉という場面の時刻を示唆していると読み解くこともできる。

そのうえで、画面に描かれている人々の表情や態度に学習者の注意が向くように支援したい（問5）。殿上人たちの心の内は嫉妬と憎悪に染め上げられているにもかかわらず、澄ましこんだその様子からは不吉な陰謀の影は少しも感じられないだろう。しかし、闇討決行は迫っているのである。忠盛はそのことを事前に知りながらその場所へ乗り込んだのである（解説2）。



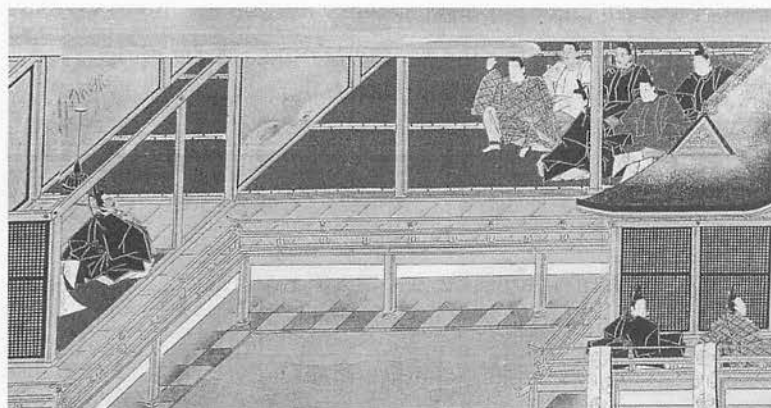
ワークシート③は、下図とともに以下のような問を付した一葉として作成する。

〔問6〕 二つの力が対峙しています。どのような事態が生じているのだと思いますか？

- * 両者の距離はどのくらいあるでしょうか。
- * 部屋は明るいのでしょうか。
- * 許可なく帯刀昇殿するのは異例の大罪でした。左側の人物がかざしているのは本物の刀だと思えますか？

[問7] この場面の詞書は次のようなものです。絵の表現と比較してください。

- * 参内のはじめより、大きな鞆巻を用意し、束帯の下に、しどけなげに差しほらし、火のほのぐらき方に向かつて、やはら此刀を抜き出して、鬢にひき当てられたりけるが、よそよりは氷などの様にぞ見えける。諸人目をすましけり。



画面左手の一人と右手人物群とが対峙している様には学習者も容易に気付くだろう(問6)。これまでの成り行き(解説2)から、忠盛と彼の命をねらう殿上人たちであるということもそのまま了解されよう。この場面、特

に両者を隔てる「縁」の存在に学習者の注意が向かうよう、適切な支援を心がけたい。両者の空間的な距離と共に、決して相容れない心理的な距離や違和感を象徴的に示していよう。

忠盛が右手で抜いた刀を振りかざし、自らの鬢にあてている様は学習者も容易に気付くだろう。殿上人たちの一人が立膝して右手を振り上げている様を、それを驚きや怒りの表れと意味付けるかどうかはともかく、忠盛の所作に対する反応として捉えることもまた困難なことではあるまい。この場面、特に画面左上の部屋に描かれる燭台に学習者の注意が向くよう、適切な支援を心がけたい。そこには一つ火が仄かに灯っている様が描かれている。この場面、実はほとんど暗闇での出来事である。忠盛の太刀は、描かれているほど明瞭に見出されるわけではないと学習者が気付くことが大切である。忠盛の刀は実は木刀に銀箔を押しした物にすぎなかったが、その真相を知らぬ殿上人たちは陰謀をとりあえず中止することにした。その場が、たった一つの灯火が灯されているだけの夜更けの室内であったから、殿上人たちが模刀を真剣と見間違えたのである。

この場面、詞書には「参内のはじめより、大きな鞆巻を用意し、束帯の下にしどけなげに差しほらし、火のほのぐらき方にむかつて、やはら此刀を抜き出して、鬢に当てられたりけるが、よそよりは氷などの様にぞ見えける。諸人目をすましけり。」という(教室の便宜を考えて、適宜、漢字を宛てるなどしている)。絵の観察の後に、この短く平易な本文を提示して、絵の表現とことばの表現とを対照させても面白い(問7)。

ほの暗い灯火の中で鬢にあてた刃が「氷などの様にぞ見えける」という表現が、殿上人たちに突きつけられた忠盛の気迫をよく伝えていよう。またその気迫に圧倒されてしまう殿上人た

ちの姿を、「諸人目をすましけり」と表現するのも面白い。「目を凝らす・耳を澄ます」等の慣用表現を考える契機としても有効か知れない。



ワークシート④は、下図とともに以下のような問を付した一葉として作成する。

〔問 8〕 ここでも二つの力が対峙しています。どのような事態が生じているのだと思いますか？

* それぞれの人物はどんな仕草をしていますか？

* 彼らはどんなことを話していそうですか？

〔問 9〕 この場面の詞書は次のようなものです。絵の表現と比較してください。

* 貫首以下あやしみをなして「うつほ柱よりうち、鈴の綱の辺に、布衣の者の候は何者ぞ、狼藉なり、罷出よ」と、六位をもつて言はせられたりければ、家貞畏まつて申しけるは「相伝の主、備前守の殿、今夜闇討にせられ給ふべき由承つて、そのならん様を見むとてかくて候ふなり。えこそ罷出づまじ」とて、また畏つてぞ候ひける。是等をよしなしと思はれけむ、その夜の闇討うちなかりけり。



画面右手の一人と左手二人組とが対峙している様には学習者も容易に気付くだろう（問 8）。

右側の人物が忠盛家臣の家貞であることは、これまでの成り行き（解説 2）から推測できよう。武士郎等らしく折烏帽子・狩衣姿に刀を腰に佩いていることや、彼の足元が裸足であることなどに学習者が気付くよう、適切な支援を心がけたい。指導者側の指摘として、家貞がシート③で貴族たちを牽制する忠盛のちょうど真下に描かれていることに学習者の注意を向けさせ、そこから「両者の一体感」を見出させることがあってもよい。

一方、左手二人組は立烏帽子・狩衣姿、裸足であることなどから白丁であることが知られる。宮中で雑務にあたる下層の人々であるが、この点は指導者側の説明が必要である。併せて、許可なく宮中に家臣を伺候させることは大罪であったことを示したうえで、彼らが殿上人に言い付けられて家貞を尋問しているらしいことに学習者が気付くよう、適切な支援を心がけたい。その際、彼らの「指を差す」仕草に注意を向けさせることも有効だろう。その仕草を「詰問・問い質し」などと短絡的に意味づける必要はないが、およそ「緊張関係」の一象徴として理解することは学習者にも自然のことであろう⁽⁶⁾。

そのような支援後、家貞の発言や心情を想像することは困難なことではない。この場面、特に家貞が「胡座」をかいて坐っていることに学習者の注意が向くよう、適切に支援を心がけたい。主君の身を案じて伺候した家貞は、初冬の寒さのもと、悠然と宮中小庭に坐しているのがある。その姿を忠義と大胆との現れとして読み解くことは容易である。

この場面、詞書には、「うつほ柱よりうち、鈴の綱の辺に、布衣の者の候は何者ぞ、狼藉なり、罷出よ」という白丁の発言と、それに応えた家貞の「相伝の主、備前守の殿、今夜闇討にせら

れ給ふべき由承つて、そのならん様を見むとてかくて候ふなり。えこそ罷出づまじ」という発言が描かれる。一連の絵解きの後、両者の発言を音読させてみるのも面白いだろう（問9）。

ともあれ、殿上人たちは忠盛に陰謀が露見していることを悟り、その夜はついに何事もなく過ぎたのである。こうして主従は当面の危難を逃れることができたということ、ここで一度確認しておいた方がよいだろう（解説2）。



ワークシート⑤は、下図とともに以下のような解説と問とを付した一葉として作成する。

【解説3】 闇討計画が失敗に終わった翌日のことです。五節豊明の節会の後、帝の御前に召されて舞うという習慣がありました。この度は忠盛にそのお召しがあったのです。画面奥の一段高いところに帝がいらっしゃいます。忠盛に注がれる殿上人たちの眼差しは複雑なのでしょう。彼をとことんやり込めたいでしょうが、院のお気に入りの忠盛ですから、さすがに御前で露骨な態度もとりにくい。そんな表情を読みとることもできるでしょうか。

【問10】 彼の舞にあわせて人々は「伊勢へいじはすがめなりけり」と囃しましたが、その囃子詞には忠盛を侮辱する含意があったのです。忠盛はすぐさま密かに退出してしまいます。その侮辱がどういふものであったか、「平家物語」詞章を読んでみましょう。

*かけまくもかたじけなく、この人々（平氏一門）は、柏原天皇（桓武帝）の御末とは申しながら、中比（近年）は都の住まひもうとうとしく（かけはなれて）、地下（下級貴族）にのみ振舞ひなつて、伊勢国に住国深かりしかば（生活の基盤だったので）、その国の器物に事寄せて、伊勢へいじとぞ囃されける（伊勢の国で作る瓶子＝徳利は品質が悪くて、酢瓶にしか使えなかった）。そのうえ忠盛の目のすがめれたりけるゆへにこそ（斜視だったので）、かやうには囃されけるなれ。



画面中央、節会の余興として御前で舞っている人物が忠盛であることは、学習者も容易に気付くだろう（解説3）。もっとも、室内や縁に坐している殿上人たちの表情から秘められた悪意をうかがい知ることはできない。この場面、彼らは囃子詞にことよせて忠盛に屈辱を与えたのであるから、絵の読み解きにはその本文が踏まえらる必要がある。それが「伊勢へいじはすがめなり」という囃子詞である。表面上、平家一門が伊勢の国に基盤をもっていたことを踏ま

えて伊勢産の瓶の不出来なことを囃したように見せながら、実は、生まれつき斜視だった忠盛を嘲弄したものであったことは周知の如くである。

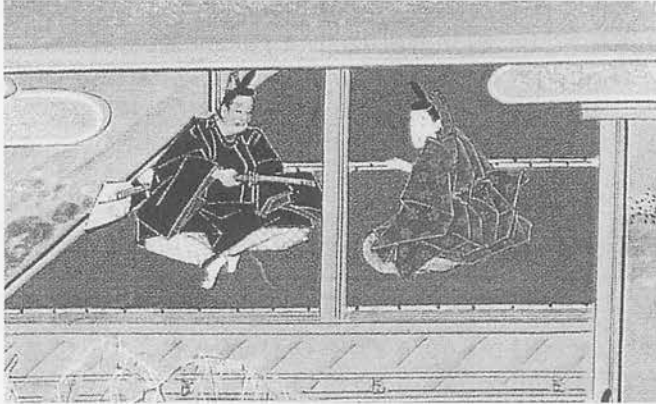
ただし、この表現の取り扱いには配慮が必要であることは言うまでもない。あるいは、「解説3」末尾に「困った殿上人たちは、忠盛の目が不自由だったことを囃したてて馬鹿にしたのでした。」のような一文を加え、「問10」は削除してしまうことも考えるべきかもしれない。



ワークシート⑥は、下図とともに以下のような問を付した一葉として作成する。

[問11] 侮辱に怒って退出しようとする忠盛と殿上人が対峙しています。どのような事態が生じているのだと思いますか？

- * 殿上人はどんな仕草をしていますか？
- * 忠盛は刀に手を掛けています。刀を抜くのでしょうか？
- * 彼らはどんなことを話していそうですか？



侮辱に怒って退出しようとする忠盛と殿上人（本文では主殿司）が画面左右に対峙している様には学習者も容易に気付くだろう（問11）。指導者側から、そもそも内裏に刀を帯びて参上することが大罪であったことを指摘した上で、この殿上人の「指を指す」仕草に学習者が気付くよう、適切な支援を心がけたい。

先にも触れたが、その仕草を「詰問・問い質し」などと短絡的に意味づける必要はないが、およそ「緊張関係」の一象徴として理解することは学習者にも自然のことであろう。そのような支援後、この殿上人の発言や心情を想像することは困難であるまい。彼は忠盛に向かって帯刀昇殿の件について詰問しているのである。

一方、忠盛は刀に手を掛けているが、それが右手で鞘をもつ様であることに学習者が気付くよう、適切な支援を心がけたい。今しも斬りかかろうという仕草ではない。殿上人の指摘に遵って刀を預け置いていくのである。そのように捉えた後に、忠盛の発言や心情を想像することは困難なことではあるまい。慇懃な態度と穏やかな発話が予想されるが、この刀が模刀であることは、この殿上人は知らないし、実は学習者もこのプログラムではまだはっきりとは知らされていないのである。ことの成り行きをハラハラしながら見迎える楽しみが残されている。



ワークシート⑦は、下図とともに以下のような問を付した一葉として作成する。

[問12] この場は一段と寒さが厳しくなったようですね。どんなところからそれが分かりますか？

[問13] 忠盛と家貞が対峙しています。ふたりはどのようなことを話し合っているのだと思いますか？

- * 家貞は片膝をついて前屈みです。このポーズにどんな意味がありそうですか？
- * 忠盛は家貞に向かって指を差しています。彼は家貞がそこにいることを知っていたのでしょうか？

[問14] この場面の詞書は次のようなものです。絵の表現と比較してください。

* 家貞待ちうけ奉つて、「さて、いかが候ひつるやらん」と申しければ、かうとも言はまほしうは思はれけれども、まさしう言ひつる程ならば、やがて殿上までも切り上らざる者のつらだましむにてある間、「別の事なし」とぞ答へられける。



以前に増して寒さが厳しい場面であることが、松に積もる雪で表現されている(問12)。シート④の松やシート②の門などと比較させるような支援があつてよい。

そのような寒さの中、左側からやってくる忠盛を家貞が左向きで見迎える構図である。

家貞が片膝付きの姿勢で頭を垂れて畏まっている様であることに学習者が気付くように、適切な支援を心がけたい(問13)。たとえば、梶子でも動かないといった風の、あるいは悠然とくつろいでいるといった風の④図のポーズと比較

させるような支援があつてよい。そのような支援後、家貞の発言や心情を想像することは困難であるまい。この場面、その身を案じていたところ思いがけず生還した主人の姿に、家貞が驚きと感動を覚えて畏まっている姿を表していよう。

一方、忠盛が、寒い小庭で畏まっている家貞を見つけて指を差しながら問いかけていることに学習者が気付くよう、適切な支援を心がけたい。その仕草をこれまで同様に「緊張関係」の一象徴として理解すれば、家貞がそこにいることを知らずに思わず発した驚きであったかもしれない。「別の事なし」という素っ気ないような一言にこそ、忠盛と家貞二人のそれぞれの思いの深さをうかがい知ることができよう(問14)。



以上は、指導者が心得ておくべき「平家物語・殿上閣討事」絵解きの梗概を示したにすぎない。実際には、学習者のさまざまな着想・発見にしたがってもっと多様な談話が展開されてよい。いろいろの談話を交換するなかで、学習者それぞれの物語が(それは「内言」であってもよいだろう)醸成されることを目的としているのである。ただし、話の破綻は無いにこしたことはないが、原物語を再現することが目的ではない。最初に述べたように、このプログラムの目的は、①絵巻に描かれたさまざまな人物や景物に向き合うこと、②詞書を踏まえた適切な学習支援を得て、物語を想像(創造)すること、③紡いだ物語を他者に向けて話すこと、④同様に紡がれた他者の物語を聴くこと、⑤それを踏まえてふたたび絵巻に向かいあい、新たな知見を得ることなどである。

絵解きを楽しむことによって活性化した物語読解のためのスキーマを活用して、最後に「殿上閣討事」の本文末尾(物語のエピローグ相当)の詞書を読むこととする。家臣を伴って内裏に参上したうえで宮中で抜刀した忠盛がどのような結果を招くのか、その顛末は学習者もはっ

きりとは知らされていないのである。この本文の読みによって結末が明らかにされるわけである。

下記の本文を指導者が講読するという形式もよいだろうが、学習者の実態に応じて訳文を付し、さらに下記の間のような支援を行うことも考えられてよい。学習者自身が古文の表現特性や発想について気付くよう、適切な支援を心がけたい。

〈殿上閣討事・エピローグ〉

案のごとく、五節果てにしかば院中の公卿殿上人一同に訴え申されけるは、「それ雄剣を帯して公宴に列し、兵杖を給つて宮中を出入するは、みなこれ格式の礼を守る。綸命由ある先規なり。しかるを忠盛朝臣、あるひは年来の郎従と号して布衣の兵を殿上の小庭に召しおき、あるひは腰の刀を横たへ差いて節会の座に連なる。両条希代、いまだ聞かざる狼藉なり。事すでに重畳せり。罪科もつとも逃れがたし。早く殿上の御札を削つて、闕官停任行はるべきか」と、諸卿一同に訴へ申されければ、上皇大きに驚かせ給ひて、忠盛を御前に召して御尋ねあり。

陳じ申されけるは、「まづ郎従小庭に祗候の由、全く覚悟せず。ただし近日人々あひ巧まるる旨子細あるかの間、年来の家人、事を伝へ聞くかによつて、その恥を助けむがために忠盛に知らせずして儻かに参候の条、力及ばざる次第なり。もし咎あるべくは彼の身を召し進ずべきか。次に刀の事は、主殿司に預けおき候ひ終んぬ。これを召し出され、刀の実否について咎の左右あるべきか」と申されたりければ、

「この儀、もつともしかるべし」とて、急ぎかの刀を召し出して観覧あるに、上は鞆巻の黒う塗つたりけるが、中は木刀に銀箔をぞ置いたりける。「当座の恥辱を逃れんがために刀を帯する由あらずといへども、後日の訴訟を存じて木刀を帯しける用意のほどこそ神妙なれ。弓箭に携はらんほどの者の謀り事は、もつともかうこそあらまほしけれ。兼ねてはまた郎従小庭に祗候のこと、且つうは武士の郎等の習ひなり。忠盛の咎にはあらず」とて、かへつて観感に与かつしうへは、敢へて罪科の沙汰はなかりけり。

[問15] 殿上人は勝訴を確信しているようですが、彼等の心情がよく表れた表現はどれでしょうか？

- * 「綸命由ある先規」とは「お上のみずから決めた由緒正しいきまり」という意味ですが、帝への申し入れに、わざわざそのような言い方をする意図は？
- * 多用される強調表現を指摘してみましょう。どんなことを強調しているのでしょうか？

[問16] 忠盛は神妙な素振りをしながら、実は逆に殿上人一味の陰謀をお上に直訴しています。彼の強気な様子がよく表れた表現はどれでしょうか？

- * 「ただし近日人々あひ巧まるる旨子細あるかの間」とありますが、「ただし近日人々あひ巧みたる旨子細あるかの間」というのとはどう違うのでしょうか？
- * 「もし咎あるべくは彼の身を召し進ずべきか」とありますが、「咎により彼の身を召し進ずべし」というのとはどう違うのでしょうか？
- * 「刀の実否について咎の左右あるべきか」とありますが、「刀の実否について咎の左右あるべし」というのとはどう違うのでしょうか？

[問17] 刀の真相を知ったお上の驚きや讃歎を表すのにどのような工夫がありそうですか？

- * 「上は鞆巻の黒う塗つたりけるが、中は木刀に銀箔をぞ置いたりける」とありますが、「……中は木刀に銀箔を置いたりけり」というのとどう違うのでしょうか？

・忠盛を「神妙」という表現で賛美していますが、「神妙」とはどのような価値観なのでしょう？ 現代語の「神妙」と同じですか？

以上、「平家物語・殿上閣討事」授業化の構想を述べた。「絵巻を楽しみ、古典に親しむ」ことが顕現されるような具体的実践の契機となれば幸いである。

[注]

- (1) 全国大学国語教育学会編集（1987）「特集 国語科教育における映像の位置」（国語科教育 35）
- (2) 「平家物語絵巻」の絵と本文は、小松茂美編（1990～92）『平家物語絵巻』（中央公論社）を用いた。また併せて以下の諸書を参看した。
 - ※櫻井陽子編（1992）『平家物語絵巻 林原美術館所蔵』（林原美術館）
 - ※櫻井陽子（1992）『平家物語』と『平家物語絵巻』（『平家物語絵巻 林原美術館所蔵』〈林原美術館発行〉解説）
 - ※櫻井陽子（1993）「林原美術館蔵『平家物語絵巻』についての考察—詞書の底本の確定と絵巻の成立」（富士フェニックス論叢 1）
 - ※平凡社（1975）『平家物語絵巻』（別冊太陽13）
- (3) このあたりの議論については次の諸書などに詳しい。
 - ※黒田日出男（1986）『姿としぐさの中世史 絵図と絵巻の風景から』（平凡社）
 - ※大阪市立博物館編（1987）『社寺参詣曼荼羅』（平凡社）
 - ※徳田和夫（1990）『絵語りと物語り』（平凡社）
 - ※下坂守（1993）『日本の美術12 参詣曼荼羅』（至文堂）
- (4) 古田雅憲（2002）『「信貴山縁起・尼公巻」授業化の構想—絵解きを通じて古典に親しむ』（語学と文学38）
- (5) 「対事（対自・対他・対言）意識の活性化」については高橋俊三の論に詳しい。
 - ※高橋俊三（1993）『対話能力を磨く 話し言葉の授業改革』（明治図書出版）
 - ※高橋俊三（2000）「話し合うことの授業づくり」（明治図書出版「教育科学 国語教育」No. 587）
- (6) 宮腰直人（2000）「中世絵巻研究序説—絵の中で指を差す人々—」（『立教大学日本文学』84）
倉石忠彦（2002）「攻撃する指—人差し指の民俗—」（『都市民俗研究』 8）

大学生の宗教的知識に関する調査

—— 社会科教育の観点から ——

山口 幸 男

群馬大学教育学部社会科教育講座

(2004年11月15日受理)

A Study on the University Student's Knowledges to the Religion

—— From the Viewpoint of Social Studies Education ——

Yamaguchi Yukio

Department of Social Studies, Faculty of Education, Gunma University

(November 15, 2004)

1 はじめに

今日の教育において最も欠けていることの一つは、人間の内面的世界、精神的世界に関する知識・理解であろう。このことが、青少年の凶悪犯罪、非行の根因になっているとの指摘も多い。社会科教育についてみると、社会そのものが人間の外部に存在している事象であるため、外的世界についての知識・理解が中心の対象となっているが、しかし、社会は人間が創っていくものであって、社会についての理解は人間についての理解と一体であること、また、社会という事象・事物そのものの中に人間の精神的世界が投影されていること、これらのことを考えれば、人間の精神的世界に関する知識・理解は社会科教育にとっても重要な意義を持つものといえる。もちろん、人間の内面・精神だけを単独で扱うことは社会科教育としてはあまり大きな意味はない。社会科教育が対象とする人間・社会的事象の中には人間の精神的世界が投影されていて、精神的世界の投影されている状況の理解なくして人間・社会の十分な理解は出来ないというのが、社会科教育の立場であろう。

このような問題意識から、筆者は今、社会科教育における宗教的・信仰的教材の開発に関する研究を進めており、小稿は、そのための予備的作業として行った大学生の宗教的知識に関する簡単な調査の結果を報告するものである。

調査対象(回答者)は群馬大学教育学部学生計74人(表1)、調査期日は平成16年5月11日(火)、「小学校社会科指導法」の講義の中で実施した。設問は7問、回答時間は約10分である。調査対象数は少ないが、調査結果にかなり明瞭な傾向性がみられたので、この人数でも意味があると考えられる。

表1 調査対象者

	2年	3年	4年	計
国語専攻生	26人	1		27人
社会専攻生	27		1	28
英語専攻生	11		3	14
数学専攻生		2	1	3
理科専攻生			1	1
美術専攻生			1	1
計	64人	3	7	74人

2 4つの石造物のグループ分け

設問1は、「お地蔵様」「馬頭観音」「庚申塔」「道祖神」の4つの石造物を上げ、この4つを2つにグルーピング（A群、B群）するとしたら、①～③（表2参照）のどれが良いと思うかを回答させるとともに、それを選んだ理由を書かせるものである。

出題者側で期待した回答は③である。「お地蔵様」と「馬頭観音」は仏教の神仏（菩薩）で、「道祖神」と「庚申塔」は民間信仰の神仏であるという区別からである。期待される回答をした者は29人、39%を占めたが、その理由をみると（表3）、ほとんどが出題者側で期待したようなものではなかった。最も多かった回答は②で51%に達した。その理由で多かったのは、「地蔵」も「道祖神」も道に関係している（道ばたにいる、道を守っている）というものであった。このような理解もわかるが、「馬頭観音」も道に関係しているの、この分け方では十分とはいえない。回答①は8%と少なかった。これらの結果から、4つの石造物についての知識・理解は十分とはいえないといってよいであろう。

注目しておきたいことは、実際に見た経験をもとに回答している例がかなり見られたことで、正確な知識・理解は十分ではなくとも、日常的にはなじみ深い存在になっていると推測される。

表2 設問1（4つの石造物のグループ分け）の回答

①	6人	A お地蔵様 庚申塔、	B 道祖神 馬頭観音
②	38人	A お地蔵様 道祖神、	B 庚申塔 馬頭観音
③	29人	A お地蔵様 馬頭観音	B 道祖神 庚申塔
不明	1人		

表3 設問1における選択理由

①	<ul style="list-style-type: none"> ・道祖神と馬頭観音が一緒に建っているを見た。 1人 ・道祖神、馬頭観音は旅に関係している。 1 ・道祖神、馬頭観音は守り神。 1 ・地蔵、庚申塔は身近かにたくさんある。 1 ・なんとなく、わからない。 2
②	<ul style="list-style-type: none"> ・地蔵と道祖神は道ばたにいる。道を守っている。 13人 ・地蔵・道祖神は日本的な信仰、庚申・馬頭は仏教伝来のもの。 3 ・地蔵・道祖神は形になっている。庚申・馬頭は名前だけ。 2 ・地蔵・道祖神は庶民的、庚申・馬頭は神聖・高尚なイメージ。 1 ・家の近くに庚申と馬頭がセットであった。 1 ・地蔵・道祖神は地域に密着している。 1 ・同じ宗教。 1 ・守りっばいから。 1 ・何となく、無答。 17
③	<ul style="list-style-type: none"> ・地蔵と馬頭は人、道祖神、庚申は石にみえる。 5人 ・道祖神、庚申は道の神様、道しるべ。 3 ・神と仏に分けた。 3 ・見た時、一緒にあったから。 2 ・地蔵・馬頭は日本ばい、道祖神・庚申は中国ばい。 2 ・ぱっとみてわかる形をしている。 1 ・道祖神・庚申はその土地に身近かな信仰、地蔵・馬頭は遠い存在。 1 ・地蔵と観音がつながるから。 1 ・地蔵・馬頭は願いを頼む。 1 ・庚申と道祖神をセットでみたことがある。 1 ・地蔵と道祖神は違うグループと思う。 1 ・地蔵、馬頭は見守っている。他のものはお告げをする。 1 ・名前の響きで。 1 ・何となく、無答。 5

3 「如来」の名前

設問2は、知っている「如来」の名前を自由に記させるものである。

最も多かったのは「阿弥陀如来」で61%の者が記した(表4)。次いで「薬師如来」の26%である。「大日如来」は12%と少なかった。注意すべきは「釈迦如来」が8%ときわめて少ない点である。釈迦という名前はほとんどの者が知っていると思われるにもかかわらず、釈迦と如来とが結びついていない。釈迦＝「阿弥陀如来」という意識が強くあるように思われる。いうまでもなく、「如来」は多数あり、その中で、唯一、実在したのが「釈迦」で、その他の如来は書物上の、あるいは教理上の存在である。これらの結果は「釈迦」と「如来」の理解が非常に低いことを物語っている。

表4 設問2 (如来の名前) の回答

阿弥陀如来	45人
薬師如来	19
大日如来	9
釈迦如来	6
こうぼう	1
金剛	1
高野山	1
たいし	1
大仏	1
観音	1
ひやくせん	1
無答	13

4 「如来」と「菩薩」の違い

設問3は、「如来」と「菩薩」の違いを自由に記述させるものである。

「わからない、無答」が55%を占め(表5)、これについての知識・理解もきわめて低いといえる。「如来」とは悟りを得て仏になったものことで、「菩薩」は如来になるために修行中のもの、また、如来の命を受けて衆生を救うものことである。回答の中にはこれに近い内容もあったが、その数はきわめて少ない。

表5 設問3 (如来と菩薩の違い) の回答

如来は男(女)、菩薩は女(男) (うち、菩薩は性別なし 1)	8人
如来は悟りの域に達したもの、菩薩は修行中 (うち、如来は菩薩仏への道 1)	5
如来は人間が修行を積んでなれるもの、菩薩は天に住んでいる神	1
菩薩は人々の悟りを手伝い、如来は自分で悟りを開いた人	1
如来は人間を極楽へ導いてくれる	1
位の違い	4
如来は神様(仏様)、菩薩は仏様(神様) (うち、仏と神 1)	3
菩薩は慈悲深い	2
同じ	2
如来は天国の神、菩薩は地上に降りた神	1
如来は天からきた、菩薩は日本の古くからの神	1
如来は天からの使い、菩薩は天に住む神様	1
未来とカコ	1
怒っているか、ほほえんでいるか	1

如来は腕の本数が多い	1
如来は仏の尊称、菩薩は僧侶の呼称	1
宗教が違う	1
根本的に違う	1
時代が違う	1
如来はひらひらとんでいる	1
わからない、無答	41

5 奈良の大仏と鎌倉の大仏の違い

設問4は、「奈良の大仏」と「鎌倉の大仏」の違いを自由に記述させるものである。

この場合も「わからない、無答」が70%と圧倒的に多かった(表6)。回答された中では、「大きさが違う」「奈良は建物の中、鎌倉は外」「建設年代が違う」などが多かった。両大仏については、ほとんどの者が修学旅行などで実際に見ているし、小、中、高校の歴史学習においても大きく取り上げられているので、そのことからこのような回答がなされたものと思われる。この回答自体は間違いではないが、大仏そのものの宗教的な意味合いを指摘したものではない。大仏は知っていても、仏像本来が持つ宗教的性格に関する知識・理解は絶無に近いように思われる。鎌倉の大仏は「阿弥陀如来」であり、奈良の大仏は「毘盧舎那如来」であり、その違いは、たとえば手の組み方(印相)に表れている。

表6 設問4(奈良の大仏と鎌倉の大仏の違い)の回答

・大きさが違う	23人
・奈良は建物の中、鎌倉は外	16
・建設年代が違う	14
・作られた理由、目的が違う	7
・場所が違う	4
・作った人が違う	4
・奈良は全国の国分寺の総本山	4
・奈良は国歌安寧のため	3
・手の形が違っている	2
・立っているか、座っているか	1
・履き物の違い	1
・奈良の大仏は東大寺にある	1
・鎌倉の大仏は体内に入れる	1
・鎌倉のものは奈良のものを写した	1
・奈良は力強い、鎌倉は戦いモード	1
・材料が違う	1
・種類が違う	1
・指導者	1

- | | |
|-------------------|----|
| ・色 | 1 |
| ・奈良は金造、鎌倉は木造 | 1 |
| ・金箔があるかどうか | 1 |
| ・奈良はやさしい顔、鎌倉はこわい顔 | 1 |
| ・わからない、無答 | 23 |

6 「帝釈天」について知っていること

設問5は「帝釈天」について知っていることを自由に記述させるものである。

この場合も「わからない、無答」が70%ときわめて多かった(表7)。回答された中では、「男はつらいよ、寅さん」「柴又」などが多く、映画「男はつらいよ」の影響が大きい。一般に仏教界における「天部」は、如来を守護し、助ける存在で、たとえば「四天王」などが良く知られている。「帝釈天」は四天王の更に上に立ち、最も武勇に優れた天とされている。これに近い回答もあったが、ごく少数である。

表7 設問5 (帝釈天について知っていること) の回答

- | | |
|-----------------|----|
| ・「寅さん」「男はつらいよ」 | 7人 |
| ・柴又にある | 4 |
| ・四天王。邪鬼をふみつけている | 2 |
| ・仏教を守る天上界の王 | 1 |
| ・武の神様 | 1 |
| ・剣を持っている、戦いの神様 | 1 |
| ・十二神将の一つ、戦いの神 | 1 |
| ・仏教界の一部分を治める神 | 1 |
| ・一番偉い | 1 |
| ・神様 | 1 |
| ・古い仏教の最高位 | 1 |
| ・すごい女の人 | 1 |
| ・東京葛飾柴又にあるお寺 | 1 |
| ・東京にある建物 | 1 |
| ・東京にある | 1 |
| ・わからない、無答 | 52 |

7 「修羅」について知っていること

設問6は、「修羅」について知っていることを自由に記述させるものである。

修羅についてはいろいろな話があり、ひろさちや(『仏教の世界観—地獄と極楽—』、すずき

出版, 1990. 2.) によれば次のようである。修羅（または阿修羅）はもともとは天界にいた。帝釈天の非道徳的な行為に憤り、戦いを挑んだが破れ、六道の一つである修羅道（海）に落とされた。しかし、その正義の気持ちは変わらず、帝釈天に一生戦いを挑み、一生怒り続ける狭量な存在となってしまった。回答には、「修羅場」「怖い」「鬼」「戦い」「仇をとるため」など、修羅のイメージに近いものもいくつかあったが、全体としては、「わからない、無答」が65%を占め（表8）、「帝釈天」と同じような結果であった。

表8 設問6（修羅について知っていること）の回答

・修羅場	5人
・阿修羅	5
・怖い	5
・鬼のようなもの	3
・戦い、戦いの神	3
・地獄の一つ	2
・手がたくさんある	2
・三面六臂	1
・罰を与える神たち	1
・悪い奴を倒すやつ	1
・人斬り	1
・武者	1
・仇をとるため旅をしている人	1
・血で身体をきたえる厳しい道を歩んでいる人	1
・悪い意味で世間を離れる人	1
・若い頃は暴れていたけど、守護神みなくなった	1
・元は仏だったが、帝釈天にそむき長い間戦った	1
・わからない、無答	48

8 4人の人物の歴史的順序

設問7は、キリスト教に関係する著名な人物4人、イエス・キリスト、モーゼ、ダビデ、ソロモンの4人を、歴史的順序に従って並べさせるというものである。

4人の名前は、ほとんどの学生が知っていると思われるが、歴史的順序に従って正しく並べられた者（モーゼ→ダビデ→ソロモン→イエス・キリストの順）はわずか4人、5%にすぎなかった。このことも、大学生の宗教的知識が如何に乏しいものであるかを物語っている。

因みに、最初に書かれた人物と最後に書かれた人物を示せばと次のようである。

○最初の人物 ソロモン28人、モーゼ25、イエスキリスト11、ダビデ7、無答3

○最後の人物 ダビデ28人、イエスキリスト27、モーゼ8、ソロモン8、無答3

9 おわりに

以上述べたごく簡単な調査の結果から、今の大学生はこの種の宗教的知識をほとんど持っていないということができよう。学校教育はもちろん、家庭、社会においても、この種の教育が全くといってよいほどなされていなかった現状からすれば当然の結果である。

問題は、宗教的内容を含む人間の精神的世界を取り上げていくことがこれからの学校教育、特に社会科教育にとって必要か否かということになる。終戦直後の初期社会科においては宗教的内容が大きく取り上げられていたが、いつの間にか姿を消してしまった。これには教育基本法第9条が大きく関係している。ところが、近年、青少年の凶悪犯罪の多発化に伴い、宗教に関する教育が注目されつつある（〈参考資料1〉を参照）。筆者としては、人間の内面的世界に関する知識・理解が社会科教育において今後重要視されていくであろうという予測のもとに、教育基本法の問題をクリアしながら、検討を続けていきたいと思っている。参考までに昭和22年版社会科学習指導要領における宗教的内容に関連する部分を、〈参考資料2〉として掲げておく。

なお、平成16年9月に、群馬大学教育学部の夏季集中講義「社会科地域調査実習」（担当教官山口幸男）の一環として、安中市秋間地区をフィールドに「石造物の教材開発に関する社会科地域調査」を実施した。その調査結果は、『群馬大学社会科教育論集』第14号（平成17年3月）に掲載してあるので、参照いただきたい。

〈参考資料1〉 宗教教育に関する最近の文献

梅原 猛『梅原猛の授業、仏教』，朝日新聞社，2002. 2.

宮坂宥洪『仏教が救う日本の教育』，角川書店，2003. 11.

雑誌『教育』53-11，特集「宗教と人間形成」，国土社，2003. 11.

稲垣久和『宗教と公共哲学』，東大出版会，2004. 3.

杉原誠四郎・大沢素史・貝塚茂樹『日本の宗教教育と宗教文化』，文化書房博文社，2004. 7.

〈参考資料2〉 昭和22年版社会科学習指導要領

○学習指導要領社会科編Ⅰ（小学校）

第三学年 問題十 国や宗教上の祝祭行事は各地でどのように行われているか。

第四学年 問題八 私たちの祖先に寺社はどのような役目を果たしたか。

○学習指導要領社会科編Ⅱ（第七学年～第十学年）

第九学年（中学校第三学年）

単元二（ロ） 宗教は社会生活に対してどんな影響を与えて来たか

要旨

世界の民族で、なんらかの形の宗教を持たないものはない。中でも仏教・キリスト教及び、回教は世界宗教といわれ、世界の三大宗教として世界の各地に行われ、多数の信徒を持ってい

る。日本においても、民族宗教である神道のほかに仏教、キリスト教が伝来したが、ことに、仏教は深く国民の生活や文化に浸透して、多くの新しい宗派を發展させた。キリスト教は天文年間に伝わり、いろいろな困難を経て、明治時代に至り、制度上發展の自由が認められるとともに国民の間に信じられるようになった。回教は近年になって、移入されたばかりで信者は少ない。中国の儒教及び道教の思想的影響は非常に大きく、それらは、宗教としての体系をなさないがわれわれの生活に深いつながりを持っている。さらに固有の神道からいっそう宗教的な形態をとって發展したいいわゆる教派神道は、中世ごろからそのさざしを見せ、近年ますます盛んになっている。

なお社会生活が複雑になるにつれ、いろいろ異った形態の宗教が多く生ずるのが常であるが、この傾向は最近特に著しい社会現象となっている。このようにして、宗教は人類の歴史を通じて、その生活や文化に深い関連を持ち、人類の文化を形作る重要な要素となっている。

ところで、宗教がこのように、人類の社会現象として、重要な一面をなしているについては、一方多くの偉大な宗教者たちが、人類の永遠の福祉をもたらすことを目指して、自分の信仰を確立し、これを述べ伝えるとともに、その信教の自由を確立するために、きびしい努力と闘争を続けて来た事実を忘れることができない。すでに述べたように、宗教が社会生活や、その文化のあらゆる部面に深いつながりを持っているものである上に、宗教上の団体においてその成員が強固に団結して、社会生活上の有力な勢力となりやすいので、宗教は統治者とあるいはその絶えざる監視や、干渉や、激しい弾圧のもとにおかれるのが常であった。

宗教史において、「信教の自由」ないし「国家との関係」の問題がきわめて重要な主題となっており、迫害や殉教の史実が顕著であることは、正にこのことを物語っているものである。それと同時に、宗教史に著しいもう一つの事実は、新しい宗教が唱えられるときに、常に、在来の宗教との間に激しい争いが生じたということである。初期のキリスト教に対する障害、宗教を主体としての東西ヨーロッパの分裂、カソリックに対する宗教改革による新教の分裂、新教各派の分裂、信仰の自由を求めてのピューリタン大陸移住、並びに新教の自由に対する現在の運動は、西洋の歴史にあらわれた宗教者たちの努力と闘争のおもなものである。同様なことは、仏教・回教においても見られ、アラビア・インド・中国その他東洋諸国の歴史にその幾多の実例がある。

キリスト教が、その成長と伝ばに伴って多くの障害を乗り越えた後、欧米の宗教的、社会的思想に多大の影響を与えたように、回教は、近東、中亜、及び南海に広まった。そうして仏教は、アジア東部の大部分に広まって行った。日本においては、先ず仏教はその渡来の当初、固有神道との間に、あつれきを生じたが、日本歴史のいろいろの時代に、仏教と神道との間に対立と融合が行われ、その間、中国から新教理を輸入したり、同化したりして、ことに鎌倉時代ごろから、多くの新しい宗派が起った。

明治維新は、日本国民に名目上では法律上の信教の自由を与えた。しかし、国家が神社神道に財政的な援助を与え、これを奨励し、いろいろの機関を通じてひろめたから、ほんとうの信教の自由は達成されなかった。ほんとうの信教の自由は、昭和二十一年に發布された新憲法に

よって保障され、確保されるに至ったのである。

このように長い歴史と広い地域にわたる複雑な宗教の発展を見わたすと、宗教が、いかに人間の社会生活に深い関係を持っており、したがって、また、人間精神の内奥に深い結びつきを持っているかがわかる。たいていの宗教は、人間に永遠の幸福への道を教えるとともに、現在の生活における行動に高い理想を示すものである。この二つのことがらのいずれかに重点をおくかによって、いろいろの宗教のあり方が異なってくるが、この単元の目的は、ある種の宗教や、宗派や宗教的教説を唱導することではない。その任務は、個人及び、社会生活の中で宗教が果たした役割に対して、理解を与えようとするところにある。

目標

- (一) 宗教が各国民に共通に経験されるということを理解すること。
- (二) 日本における宗教の種類について理解すること
- (三) 世界の宗教について、その種類と教理の一般とその重点とを理解すること
- (四) 社会生活の一部面と考えられる宗教の歴史的発展について理解すること
- (五) 神社・寺院・教会その他の宗教団体が行う社会的な仕事に対する理解を深めること
- (六) 家庭及び社会における宗教教育が一般の社会生活にどんな影響を与えるかを認識すること
- (七) 宗教が集団の連帯性を発展させるのに、如何に大きな影響力を持っているかということ
- (八) 宗教文化が社会生活を豊かにして来たことを認識すること
- (九) 科学精神の発展や社会の進歩に伴って宗教が如何に洗練され変化しつつあるかを理解すること
- (十) 宗教が個人の価値を確立するのに貢献していることを認識すること
- (十一) 信教の自由とそのため過去の人々がいかに戦ってきたかを認識すること
- (十二) 他の人々の宗教を尊重すると共に自分の信仰によって、社会生活に障壁を築くことのないような肝要な態度を養うこと

教材の排列……………略

学習活動の例……………略

図形教材の一注意

—— 四辺形の変形と対角線の交角について ——

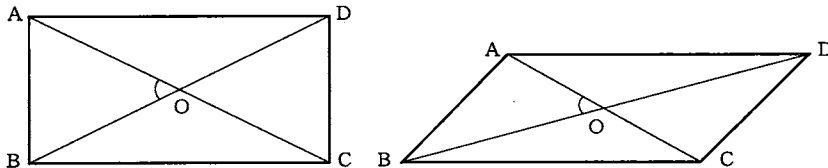
村 崎 武 明

群馬大学教育学部数学教室

(2004年11月15日受理)

〈I〉 はじめに

子供の頃に、マッチ箱の空き殻を斜めに押し潰してその形が変わって行く様子を見た経験は誰にもあると思います。それは次の図(1)のように、最初は長方形であったものが、平行四辺形になり、やがて平べったくなってしまう。漫然と見ているうちは気が付かないかも知れま



図(1) 対角線の角度 1

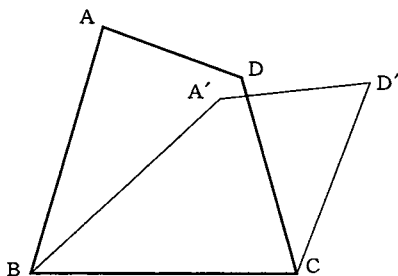
せんが、注意して観察していると、様々なことが見えてきます。例えば各辺の長さはありませんが、内角の大きさが変化しています。そして $\angle B$ が 90° から 0° まで減少して行くにつれて、対角線ACの長さは減少し、BDの長さは増大します。更に、これらの交角 $\angle AOB$ の大きさも変化します。この図 ($AB < BC$) では、 $\angle AOB$ は鋭角であり、 0° に向かって変化して行きます。対角線の交角は四辺形の形状に付随して定まるのですから、一般には、その形状が変われば交角の大きさも変化するの当然、と言えますが、正方形の場合には、それを押し潰すような変形をしても菱形になり、従ってその対角線の交角は常に 90° で一定です。このようなことを実際に見ると、“四辺形を変形すれば、対角線の交角も変化する”という程度の素朴な認識だけでは不十分に感じられることでしょう。もう少し詳しい観察をしたいものです。

〈II〉 四辺形の等辺変形

長方形を押し潰す変形(図(1))は、各辺の長さを変えない変形です。そこで、このような変形を一般の四辺形にも行なって、その対角線の交角の変化を見よう、というのが本論で行なお

うとすることです。その変形をもう少し丁寧に説明すれば、

四辺形の各辺の長さや繋がり順は変えずに、内角の大きさだけを変化させる、というものです。その様子を実際に見るには、模型を作るのが良いでしょう。それはどんな四辺形に対しても作ることが出来ます。例えば次図(2)の四辺形 $ABCD$ を考える時、四本の細い



図(2) 四角形の等辺変形

厚紙を繋げて四辺とし、その繋ぎ目 A 、 B 、 C 、 D をハトメで留めます。これが模型であって、ハトメの締め方を少し緩くしておけば各辺を頂点で動かせますから、そこでは四辺形 $ABCD$ を四辺形 $A'B'CD'$ に変形することが出来ます。明らかにこの変形では、

$$AB = A'B', BC = BC, CD = CD', DA = D'A'$$

となっています。本論で取り上げる変形はこれであって、各辺の長さや繋がり順を変えないので、「等辺変形」と呼んで置きましょう。このような変形は具体的な模型を見ながら観察出来るので、学校数学で取り上げれば生徒の興味関心を引く題材になると思われれます。さて

等辺変形によって「四辺形の対角線の交角の大きさはどう変化するのか？」

即ち図(2)において、四辺形 $ABCD$ の対角線の交点を O 、四辺形 $A'B'CD'$ の対角線の交点を O' と措く時、対角線の交角は (辺 AB を点 B を中心にして回転させると)

$\angle AOB$ から $\angle A'O'B$ へ変形されているが、その大きさの変化の様子はどうか？

ということです。そして、

「交角の大きさは変化するにしても、どの程度変化するのか？」

「交角の大きさが変化しないような四辺形とはどんなものか？」

というような疑問が自然に浮かんで来ます。それらは基本的なことなので、今から調べることにしましょう。

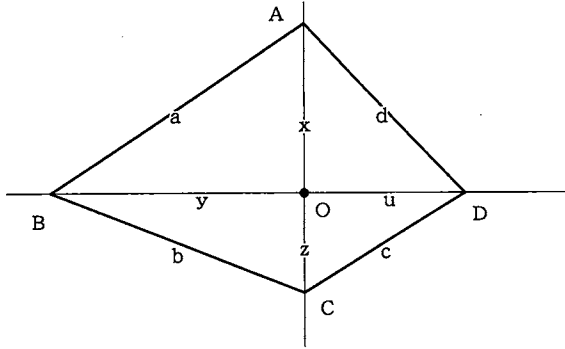
《Ⅲ》 対角線の交角

最初から一般論を扱うのは難しいものです。まずは特定の場合を想定して、それを観察して行くのが普通でしょう。それを通して問題の考察に慣れ、またヒントを掴んで行くのです。そ

れでは特別の場合として、最初に「対角線が直交する場合」を調べてみましょう。即ち

対角線が直交する四辺形 $ABCD$ では、どんなことが言えるか？

という質問です。考える手掛かりに図を描くのですが、「対角線が直交」という状況から、対角線を直交座標軸にしてみてもうどうでしょうか？ 即ち、次の図(3)を描きます。



図(3) 直交対角線四辺形

ここで各線分の長さを

$$AB = a, BC = b, CD = c, DA = d,$$

$$AO = x, BO = y, CO = z, DO = u$$

と置きます。すると三平方の定理により、

$$a^2 = x^2 + y^2, b^2 = y^2 + z^2, c^2 = z^2 + u^2, d^2 = u^2 + x^2$$

が得られるので、容易に

$$a^2 + c^2 = x^2 + y^2 + z^2 + u^2 = b^2 + d^2$$

となることが分かります。即ち、

『対角線が直交するような四辺形は、対辺の二乗和が一致するものである』

ということになります。例えば、各辺の長さが順に「4、5、7、6」と与えられている四辺形では、対辺の二乗和が

$$4^2 + 7^2 = 65, \quad 5^2 + 6^2 = 61$$

となるので、「対角線は直交していない」ことが分かります。そして、四辺形の等辺変形では各辺の長さは変わりませんから、

‘この四辺形を等辺変形して行っても、対角線が直交することはない’

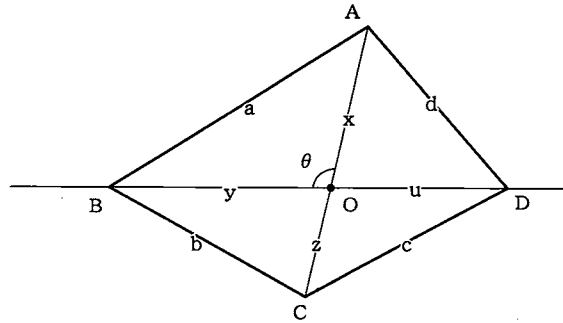
ということも分かります。

それでは、対角線が直交していない四辺形ではどうでしょうか？ 上の場合をヒントにすれば次の図(4)が考えられます。ここでは $\angle AOB = \theta$ が 90° より大きい場合を見ています。三平方の定理を学んだ時に、鋭角や鈍角の場合も調べて置けば、その知識をここで使うことが出来ます。即ち

$$\angle AOB = \angle COD > 90^\circ \text{より、} a^2 > x^2 + y^2, c^2 > z^2 + u^2$$

$$\angle BOC = \angle AOD < 90^\circ \text{より、} b^2 < y^2 + z^2, d^2 < u^2 + x^2$$

となるので、



図(4) 四辺形対角線 2

$$a^2 + c^2 > x^2 + y^2 + z^2 + u^2 > b^2 + d^2$$

が得られます。即ち、対角線が直交していない四辺形では、

『大きい方の交角の対辺を a, c とすれば、 $a^2 + c^2 > b^2 + d^2$ である』

ということが分かります。

以上を纏めれば次のことが言えます。

定理 1 四辺形 $ABCD$ において (図(4)参照)、

$$\angle AOB < 90^\circ \iff a^2 + c^2 < b^2 + d^2$$

$$\angle AOB = 90^\circ \iff a^2 + c^2 = b^2 + d^2$$

$$\angle AOB > 90^\circ \iff a^2 + c^2 > b^2 + d^2$$

証) \implies については上に述べた通りであり、 \impliedby については転換法に依れば良い。

例えば各辺の長さが順に「7、8、4、1」と与えられている四辺形では、対辺の二乗和が

$$7^2 + 4^2 = 65, \quad 8^2 + 1^2 = 65$$

となるので、「対角線は直交する」と言えます。しかし「7、8、4、2」という四辺形では、その対角線は直交しないのです。

さて、一つの四辺形 $ABCD$ を等辺変形して別の四辺形 $A'B'C'D'$ が得られたとしましょう。

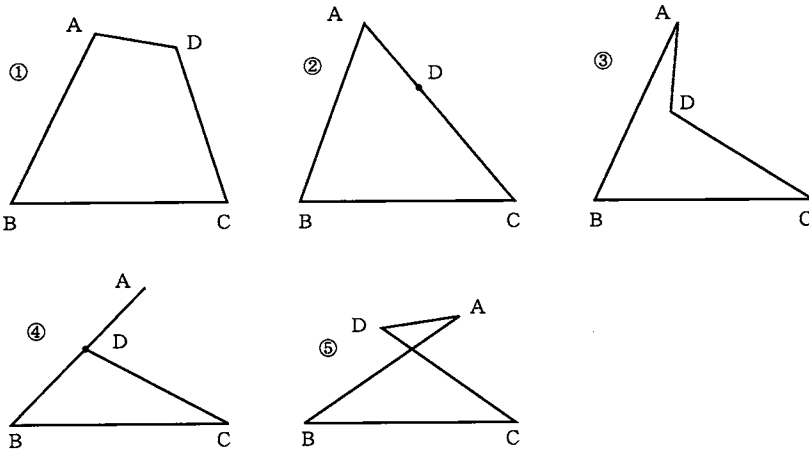
(図(2)参照) この時には辺の長さ (繋り順) が変わりませんから、対辺の二乗和は変化せず、従って $\angle AOB$ と 90° との大小関係も変わらないこととなります。このことを纏めれば、次のように言えます。

定理 2 四辺形 $ABCD$ の対角線の交角 $\angle AOB$ が鋭角 (直角、鈍角) の時には、それを等辺変形して得られる四辺形 $A'B'C'D'$ の対角線の交角 $\angle A'O'B'$ も鋭角 (直角、鈍角) のままである。

四辺形を等辺変形して対角線の交角の大きさが変わる時でも、「鋭角から鈍角に変化する」と

いうことは起きないのです。鋭角の中だけで変化し、鈍角の中だけで変化するのは。しかも、直角になるものはどのように等辺変形しても、直角のままなのです。これが定理2の意味する結論です。

〈Ⅳ〉 四辺形の対角線



図(5) 四辺形の変形2

四辺形を等辺変形する時、模型を動かしてみれば分かるように、得られるものは凸四角形だけではありません。その様子を図(5)を見ながら観察しましょう。

最初は①のように凸四角形 ABCD が与えられているとします。ここから辺 AB を (点 B を中心にして反時計回りに) 回転して行くと、やがて②のように A-D-C が一直線になる時に至ります。これは $\angle D$ が 180° (平角) になるので、普通の四角形ではありません。凸でも凹でもないので、'平四角形' と呼ぶことにします。ここから辺 AB を (今度は時計回りに) 回転して行くと、点 D の動き方は①へ戻る時と③に行く場合とが考えられます。この③が凹四角形です。更に回転を進めれば ($\angle B$ を減少させれば)、点 D が辺 AB 上に来て、④のような図形が得られます。これを四角形と呼ぶのはいささか気が引けるので、四辺形の一種と考えることにしましょう。更に回転を進めれば、⑤のような四辺形が得られ、これは '捻れの四辺形' と呼ばれているものです。

このように、四辺形を等辺変形すれば、凸四角形以外の様々な形の四辺形も得られるのですが、前項までの考察は、簡単のために、凸四角形に変形される範囲 (①) に限定していたのです。それでも、定理1や定理2のような興味深い結果が得られました。そしてこの範囲であれば中学校数学で扱えます。

それでは、②から⑤のような場合にはどう考えたら良いでしょうか？ ここではまず、対角

線の定義が問題になります。もっともらしいのは、‘対頂点を結ぶ線分’と定めることでしょう。即ち、線分ACと線分BDのことです。(変形の途中でAとCが一致することもあるでしょうが、その時は対角線は考えないことにします) そしてその交角の大きさを考えるのですが、それを四辺形の形状毎に(②~⑤)調べて行くのは適切とは思えません。一括して調べるにはどうしたら良いでしょう? そう考えれば、そこに幾何ベクトルの手法を利用することが思い付かれます。そしてその時には、対角線の交角 θ とは

ベクトル \overrightarrow{AC} と \overrightarrow{BD} のなす角度

と定義しておくのが良いでしょう。この準備の下に考察を進めてみます。

平面上に相異なる四点A、B、C、Dが与えられていて、

$$AB=a, BC=b, CD=c, DA=d$$

と定められているとします。更に簡単のために、

$$\overrightarrow{AB}=\vec{a}, \overrightarrow{BC}=\vec{b}, \overrightarrow{CD}=\vec{c}, \overrightarrow{DA}=\vec{d}$$

と置きます。明らかに

$$\vec{a}+\vec{b}+\vec{c}+\vec{d}=0 \quad \dots\dots(\ast)$$

となるので、

$$\begin{aligned} |\vec{d}|^2=d^2 &= (\vec{a}+\vec{b}+\vec{c}) \cdot (\vec{a}+\vec{b}+\vec{c}) \\ &= a^2+b^2+c^2+2(\vec{a} \cdot \vec{b}+\vec{b} \cdot \vec{c}+\vec{c} \cdot \vec{a}) \quad \dots\dots(i) \end{aligned}$$

が得られます。一方で、

$$\overrightarrow{AC}=\vec{a}+\vec{b}, \quad \overrightarrow{BD}=\vec{b}+\vec{c} \quad \dots\dots(ii)$$

となるので、

$$\begin{aligned} \text{内積 } \overrightarrow{AC} \cdot \overrightarrow{BD} &= AC \cdot BD \cdot \cos\theta = (\vec{a}+\vec{b}) \cdot (\vec{b}+\vec{c}) \\ &= \vec{a} \cdot \vec{b} + \vec{b} \cdot \vec{c} + \vec{c} \cdot \vec{a} + |\vec{b}|^2 \\ &= 1/2 (d^2 - a^2 - b^2 - c^2) + b^2 \quad ((i)を代入して) \end{aligned}$$

即ち

$$(b^2+d^2) - (a^2+c^2) = 2 \cdot AC \cdot BD \cdot \cos\theta \quad \dots\dots(iii)$$

となり、次の結果が得られます。

定理3 平面上の相異なる四点A、B、C、Dにおいて、
 $AB=a, BC=b, CD=c, DA=d$
 と与えられているとする。この時、ベクトル \overrightarrow{AC} と \overrightarrow{BD} のなす角度を θ と置けば、

$$\theta < 90^\circ \iff a^2 + c^2 < b^2 + d^2$$

$$\theta = 90^\circ \iff a^2 + c^2 = b^2 + d^2$$

$$\theta > 90^\circ \iff a^2 + c^2 > b^2 + d^2$$

これは定理1の(凸四角形でない場合も含めた)一般化であり、その証明も高校数学のベクトル計算の練習問題程度のもので、この結果の特に興味深い点はやはり、「線分ACとBDが

垂直になる場合」でしょう。それが、平面に分布している四点間の距離 AB 、 BC 、 CD 、 DA の関係だけから出て来るのですから。

更には、定理 2 の一般化も次のように得られます。

定理 4 四辺形 $ABCD$ の等辺変形 $A'B'CD'$ において、
 \overrightarrow{AC} と \overrightarrow{BD} 、 $\overrightarrow{A'C}$ と $\overrightarrow{B'D'}$ のなす角度は、
 共に鋭角、共に直角、共に鈍角
 のいずれかとなる。

〈V〉 四面体の対稜

前項では、相異なる四点 A 、 B 、 C 、 D が平面上にある場合を扱いましたが、空間の点で一平面上には無い場合にはどうでしょう？ 即ち、四面体 $ABCD$ です。定理 3 のベクトル計算を見ると、それは空間ベクトルでも成立することは容易に分かります。すると例えば、次のことが言えます。

定理 5 四面体 $ABCD$ の辺長を、
 $AB=a$ 、 $BC=b$ 、 $CD=c$ 、 $DA=d$
 とおく時、
 $AC \perp BD \iff a^2 + c^2 = b^2 + d^2$

右図のような四面体 $ABCD$ において、

AB と CD 、 BC と DA 、 AC と BD

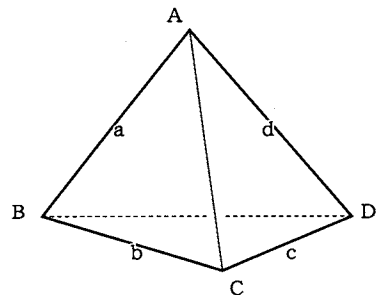
の位置にある二辺を対稜と呼びます。上の定理は

一組の対稜 AC 、 BD が垂直関係にあることは、
 残り 4 辺の長さだけで決まる、

と言っています。そして、この四面体を（辺 AC をはずして）辺 BD で折返して平面の四角形 $ABCD$ を作ると、そこでは AC と BD が対角線となりますから、定理 1 により「四角形 $ABCD$ は対角線が直交するような四角形」となります。言い換えれば、

一組の対稜が垂直になる四面体は、対角線が直交する四角形を対角線で折返して作られる、

ということも出てきます。これは図を想像すれば分かることではありますが、次のことはそういう訳にも行かないでしょう。



四面体 $ABCD$ において、三組の対稜がどれも垂直関係にある時、この四面体を直稜四面体と呼びます。例えば、正四面体や三直角四面体です。〔1〕参照）四面体 $ABCD$ の三組の対稜の長さをそれぞれ、

$$a \text{ と } c, b \text{ と } d, e \text{ と } f \quad (e=AC, f=BD)$$

と置く時、定理 3 から知られるように、この四面体が直稜四面体になるための必十条件は

$$a^2 + c^2 = b^2 + d^2 = e^2 + f^2$$

となることです。またこれによって、対角線 AC と BD が直交するような四角形 $ABCD$ が与えられた時、それを対角線 BD (または AC) で折返して直稜四面体を作るためにはどのくらいの長さ $AC=e$ をとれば良いか? は、($f=BD$ が分かっているので) すぐ分かります。

〈VI〉 おわりに

図形の性質を調べる時、紙に描いてそれを見ながら考察することは普通に行なわれます。しかし一旦描かれてしまえば、それは固定されてしまい、図形を変化させようとすれば、頭の中で想像するしかありません。今はコンピューターを利用して図形を動かして見ることも出来ますが、実際に動く模型を作ることが出来れば、それが最も分かり易いものです。四本の細い板を端で繋ぎ、ハトメで留めれば、動く四角形の枠が作れます。これを見ながら考察を試みよう、というのが本論の趣旨でした。図形が様々に変化する様子を見たことの無い人が、その状景を頭の中の的確に思い浮べるのは難しいことであり、「考える」ということには体験の裏付けが必要なのです。模型の動きを観察していると、単に想像していただいただけでは気付かないようなことも見えて来ることがあり、それを手掛かりに考察を進めることも出来ます。また生徒には、単に見ることと観察することの違いも知ってもらいたいものです。実際に模型を作り、それを動かしてみると、何が見えるか? 漠然とではなく、いろいろと考えながらものを見ようとする気持ちが大切なのだ、と気付いてもらいたいものです。

本論では、中学校や高校での自由研究などの素材を提供するつもりで述べました。この中から指導に参考になるものを汲み取って頂ければ幸いです。

参考文献

- [1] 岩田至康：幾何学大辞典（全六巻）（槇書店）
- [2] 村崎武明：図形教材（四面体）の一つの扱い方について、（群馬大学教育実践研究第17号 27～64頁 2000年）

明治末期における師範学校の数学教育の状況について

—— 明治45年の『数学教科調査報告』を中心に ——

西 谷 泉

群馬大学教育学部数学教育講座

nisitani@edu.gunma-u.ac.jp

(2003年11月15日受理)

I. はじめに

1908年にローマで第4回国際数学者大会が開催された時に、アメリカのコロンビア大学のミスが斡旋して国際数学教科調査会が発足し、27カ国を組織する会となった。そして各国から数学教育の報告書を出版させることに成功した。日本もこの国際数学教科調査会に参加することになり、1910年（明治43年）文部省内に数学教科調査委員会が設置され、藤澤利喜太郎が委員長となり、1912年（明治45年）に『数学教科調査報告』を出した。その内容は、①小学校数学教科調査報告、②中学校数学教科調査報告、③高等学校数学教科調査報告、④帝国大学理科大学数学教科調査報告、⑤東京帝国大学工科大学数学教科調査報告、⑥師範学校（男子）数学教科調査報告、⑦中等学校数学科教員（男子）養成、⑧高等女学校数学教科調査報告、⑨女子師範学校数学教科調査報告、⑩女子高等師範学校数学教科調査報告、⑪商業学校数学教科調査報告、⑫工業学校数学教科調査報告、⑬陸軍諸学校数学教科調査報告、⑭海軍諸学校数学教科調査報告、⑮通信省所管諸学校数学教科調査報告、であった。

ここでは、⑥師範学校（男子）数学教科調査報告を中心に明治末期の小学校数学教員養成の状況を紹介する。当時の師範学校の小学校教員養成の内容や方法は、現在の教員養成を考える上で多くの示唆を与えてくれる重要なものである。

II. 師範学校の目的と組織について

1. 目的

1897年（明治30年）の勅令により師範学校令が公布された。師範学校の目的は小学校教員を養成することであるが、単に教員という専門的職業教育を施すだけの学校ではなく、当時なりの高等普通教育を施すことも目指していた。師範学校の入学資格は、小学校卒業程度で、8年或いは9年の初等教育を受けた者であった。師範学校は各道府県に1校若しくは数校設置され、地方長官が管理した。当時の師範学校の目的について以下のように述べられている。

「師範学校ハ小学校ノ教員タルベキ者ヲ養成スル所ニシテ、其ノ性質ヨリイヘバ一種ノ専門的職業教育ヲ施ス学校ナレドモ、我国ノ師範学校ニ於テハ其ノ入学者ノ資格ハ小学校卒業ノ程度ニシテ僅ニ八年若クハ九年ノ初等普通教育ヲ受ケタルノミナレバ、将来社会ニ出デテ相当ノ地位ヲ占メ教師ノ職責ヲ全ウセンガタメニハ、単ニ教職ニ対スル職業的素養ヲ与フルノミナラズ、兼テ又高等普通教育ヲモ施サザルベカラズ。」

明治末期から大正初期の全国の師範学校数の状況は表1の通りであった。

表1〔師範学校数〕

(松山大学経営学部、山田浩之の調査による)

		男子師範学校	女子師範学校	男女併設師範学校	合計
1911年	明治44年	38	30	15	83
1912年	明治45年	41	32	13	86
1913年	大正2年	41	33	12	86
1914年	大正3年	45	34	11	90
1915年	大正4年	47	35	10	92

また、全国の師範学校の教員数、生徒数の状況は表2の通りであった。

表2〔師範学校全体の教員数、生徒数、卒業生数〕

(松山大学経営学部、山田浩之の調査による)

		教 員		生 徒		卒 業 生	
		男	女	男	女	男	女
1911年	明治44年	1348	223	16805	7487	4952	2013
1912年	明治45年	1403	216	17198	7704	5124	2217
1913年	大正2年	1408	215	17163	7813	5158	2225
1914年	大正3年	1445	216	17234	7909	5147	2343
1915年	大正4年	1465	231	16922	7734	5076	2416

参考に同時期の全国の中学校の教員数、生徒数の状況は表3の通りであった。

表3〔中学校全体の教員数、生徒数、卒業生数〕

(松山大学経営学部、山田浩之の調査による)

		教 員		生 徒			卒 業 生		
		公立	私立	公立	私立	合計	公立	私立	合計
1911年	明治44年	4766	1219	100806	23768	124574	14352	3926	18278
1912年	明治45年	4821	1301	102716	25536	128252	15189	3924	19113
1913年	大正2年	4827	1325	104064	27173	131237	15290	4211	19501
1914年	大正3年	4879	1443	106407	29659	136066	15499	4424	19923
1915年	大正4年	4939	1505	109677	31538	141215	15930	4793	20723

また男子師範学校の卒業生の一部は2校の高等師範学校に進学したが、その状況は表4の通りであった。

表4〔高等師範学校入学者の出身状況〕

(松山大学経営学部、山田浩之の調査による)

		東京高等師範学校				広島高等師範学校			
		師範学校	中学校	その他	合計	師範学校	中学校	その他	合計
1911年	明治44年	52	69	1	122	33	74		107
1912年	明治45年	67	56		123	35	68		103
1913年	大正2年	65	53		118	40	82		122
1914年	大正3年	69	45		114	42	53		95
1915年	大正4年	78	63		141	75	47	1	123

2. 組織

師範学校には本科及び予備科があり、本科には第一部と第二部があった。予備科は修業年限1年で、本科第一部に入学するために必要な教育を行う所であり、入学資格は2ヵ年の高等小学校を卒業した者または年齢14歳以上で、それと同等な学力がある者ということであった。

本科第一部の入学資格は、予備科を修了した者、或いは修業年限3ヵ年の高等小学校を卒業した者、或いは年齢15歳以上でそれと同等な学力がある者ということであった。本科第一部の修業年限は4ヵ年であった。本科第二部の入学資格は、中学校を卒業した者、或いは年齢17歳以上でそれと同等な学力がある者であり、修業年限は1ヵ年であった。本科第二部は高等普通教育を修了した者に対して、短期の師範教育を施すことを目的とした。

なお、当時の男子師範学校の教員は、殆どが高等師範学校（東京高等師範学校、広島高等師範学校）卒業者と検定試験合格者であり、女子師範学校の教員は殆どが高等師範学校（東京女子高等師範学校、奈良女子高等師範学校）卒業者であった。当時の師範学校の教員数、生徒数等については表2に示した通りである。

III. 男子師範学校における数学教育について

1. 男子師範学校の状況

1912年（明治45年）に発行された文部省『数学教科調査報告』における男子師範学校に関する調査は、全国男子師範学校52校中（『数学教科調査報告』による）、以下の31校の調査結果によるものである。

- 1) 埼玉県師範学校 2) 群馬県師範学校 3) 北海道師範学校 4) 山梨県師範学校 5) 栃木県師範学校
- 6) 山形県師範学校 7) 島根県師範学校 8) 沖縄県師範学校 9) 佐賀県師範学校 10) 愛媛県師範学校
- 11) 新潟県師範学校 12) 兵庫県御影師範学校 13) 千葉県師範学校 14) 徳島県師範学校 15) 長野県師範学校
- 16) 滋賀県師範学校 17) 岡山県師範学校 18) 香川県師範学校 19) 奈良県師範学校 20) 神奈川県師範学校
- 21) 岩手県師範学校 22) 大分県師範学校 23) 和歌山県師範学校 24) 福井県師範学校 25) 三重県師範学校
- 26) 高知県師範学校 27) 富山県師範学校 28) 愛知県第二師範学校 29) 東京府青山師範学校 30) 宮城県師範学校
- 31) 福島県師範学校

表5〔男子師範学校入学競争率〕（山田浩之（松山大学経営学部）の調査による）

		第一部	第二部
1911年	明治44年	4.4	1.9
1912年	明治45年	4.3	1.9
1913年	大正2年	3.8	1.9
1914年	大正3年	3.0	2.1
1915年	大正4年	2.4	2.4

表6〔高等学校の志願者、入学者状況、志願倍率〕

(山田浩之(松山大学経営学部)の調査による)

		入学志願者				入学者				志願倍率
		第一部	第二部	第三部	計	第一部	第二部	第三部	計	
1911年	明治44年	2934	2683	2423	8040	1014	779	364	2157	3.7
1912年	明治45年	3183	3236	2753	9172	1008	738	306	2052	4.5
1913年	大正2年	3048	3442	2542	9032	985	645	329	1959	4.6
1914年	大正3年	3431	3534	2427	9392	949	707	334	1990	4.7
1915年	大正4年	3528	3682	2456	9666	987	719	355	2061	4.7

表5の男子師範学校の入学競争率は、表6の高等学校の志願倍率と比較して、師範学校第一部は高等学校とほぼ同様な倍率であり、比較的高い倍率であったことが分かる。

2. 男子師範学校の教育課程

明治末期の男子師範学校本科第一部では、教育、国語・漢文、英語、数学、図工、体操に比較的多くの時間をかけ、重視していたことが分かる。教育実習に時間数が確保されていることから、実践的学習が重視されていたことが分かる。英語の時間数が多いことが注目される。

表7〔男子師範学校の教育過程〕

	予備科	本科第一部					本科第二部
		第一学年	第二学年	第三学年	第四学年	合計	
修身	2	2	1	1	1	5	2
教育	-----	-----	2	4	12 (*9)	18 (*9)	15 (*8)
国語及漢文	10	6	4	3	2	15	2
英語	-----	3	3	3	2	11	-----
歴史	-----	2	2	2	-----	6	-----
地理	-----	2	2	1	-----	5	-----
数学	6	4	3	3	2	12	2
博物	-----	3	2	1	-----	6	3
物理及化学	-----	-----	2	3	4	9	-----
法制及経済	-----	-----	-----	-----	2	2	2
習字	3	2	1	1	-----	4	-----
図画	2	3	3	3	3	12	3
手工	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
音楽	2	2	2	2	1	7	2
体操	6	5	5	5	3	18	3
農業又ハ商業	-----	-----	2	2	2	6	-----
計	31	34	34	34	34	136	34

(注) 表中の*は教育実習の時間数を示し、内数である。英語は随意科目である。

3. 師範学校の数学教科内容

男子師範学校における数学関係の教育内容は明治40年の文部省令で規定されていたので、全国画一のものであった。数学の科目の中でも算術が重要視されていたことが覗える。

(1) 予備科

算術……週 6 時間 (暗算、筆算及珠算の練習、高等小学校第三学年の程度に準じる)

(2) 本科第一部

〈第一学年〉 週 4 時間

〔算術、代数〕 1) 整数、小数、分数 2) 負数 3) 整数式 4) 四則、一次方程式、約数、倍数

〔幾何附算術〕 1) 直線 (角、平行線) 2) 直線形 (三角形、平行四辺形、求積) 3) 円 (弧、弦、弓形、切線)

〈第二学年〉 週 3 時間

〔算術、代数、幾何〕 1) 分数式 (約分、通分、四則、分数方程式) 2) 開方 (開平、開立、二次方程式、無理式)
3) 比例 (比、比例、比例線、相似形、求積)

〈第三学年〉 週 3 時間

〔算術、代数、幾何〕 1) 三角関数 (鋭角の三角関数、直角三角形の解法、対数) 2) 級数 (等差級数、等比級数)
3) 歩合算 (歩合、利息)

〔簿記〕 1) 複式簿記 (貸借、勘定科目、帳簿記入、結算) 2) 単記簿記

〔小学校における算術教授法〕

- 1) 教授の要旨 2) 教授材料の選択及び配列 3) 教授の方法 4) 教授用具及び教授上必要な注意
- 5) 小学校算術教科用図書の研究

〈第四学年〉 週 3 時間

〔幾何附算術〕 1) 平面 (平面と直線、二面角、立体角) 2) 多面体 (角柱、角錐、求積)
3) 曲面体 (円柱、円錐、球、求積)

(3) 本科第二部 週 2 時間

〔算術〕 暗算、筆算及び珠算の練習 〔簿記〕 本科第一部に準ずる 〔小学校における算術教授法〕 本科第一部に準ずる

4. 師範学校における指導内容・方法

小学校教則大綱の中に、「算術ハ日常ノ計算ニ習熟セシメ、兼テ思想ヲ精密ニシ、傍ラ生業上有益ナル智識ヲ与フルヲ要旨トス」とあり、日本国民共通の基本的な計算能力や数量的な側面の良識を涵養することが主たる目的であった。それを受けて、師範学校における数学教育の目的について、数学教科調査委員会の『数学教科調査報告』(1912年)の中では以下のように述べられている。

「師範学校ニ於ケル数学教科ノ目的ハ、一層高級ノ学校ニ入ルタメノ準備ニアラズ、又数学専門家ヲ養成スルニモアラズ、主トシテ日常ノ計算ニ習熟セシメ、数量的常識ヲ養ヒ、数学的興味ヲ増進セシメ、兼テ学校ニ於ケル算術教授ノ要領ヲ会得セシメ、之ニ因リテ将来教育アル国民教育者トシテ十分ナル素養ヲ与ヘントスルニアリ。サレバ教授ノ方法モ亦此目的ヲ顧慮シ、兼ネテ生徒ノ多数ハ青年期ニ属スル者ナレバ、一般青年ノ心理的傾向ニモ十分注意セザルベカラズ。」(引用文献 1) pp.15)

〈教科書について〉

教科書は、文部省検定済の教科書を各師範学校が協議して校長の責任で採択した。もし非検定の教科書を使用する場合は文部省の認可が必要であった。教科書以外の参考書、問題集等に関しては何らの規定も無かった。

〈指導方法について〉

理解、記憶、応用を中心に、反復により学力の定着を図ったようである。同時に将来小学校教員になる生徒の人格陶冶を重視していたことが覗える。

「師範学校ニ於テハ、主トシテ教科書ヲ中心トシ、所定ノ細目ニ準拠シテ教授シ、生徒ノ年齢モ適当ノ指導ノ下ニ自ラ研究セシムルニ適スルノミナラズ、学科ノ性質上予習、練習、復習等ニ重キヲ置クガ故ニ教授形式ハ一般ニハ問答式ニ依リ、唯特殊ノ場合ニ於イテノミ講演式ヲ用フルコトアリ。随ッテ生徒ハ特ニ注意スベキ要点ヲ筆記スルコトアレドモ、所謂筆記教授ノ弊ニ陥リ筆記ニ忙殺セラルルガ如キコトナシ。

理解、記憶、応用ハ数学教授上ノ三要件ナレバ、徒ラニ教材ノ該博多量ナルコトヲ要セズ、主要ノ点ニ就キテ特ニ反復練習シ、比較的重要ナラザルコトハ成ルベク省略シ、正確ニ理解シ、忠実ニ記憶シ、応用自在ナラシメンコトヲ主トシテ教授ヲ進行セシムルヲ要ス。

教師ノ学識、教授ニ対スル熱心等ヨリ、教師ノ信用、徳望等ガ教授ノ効果ニ影響ヲ及ボスコト極メテ大ナリ。教師ハ常ニ此点ニ注意シ修養ヲ努ムルヲ要ス。中等教育ニ於テハ教授ノ形式ノ研究ノ如キハ寧ロ第二ニ置キテ可ナリ。」(引用文献1) pp.16)

〈計算力について〉

小学校教則大綱の中に、「算術ハ日常ノ計算ニ習熟セシメ…」とあるように計算力の養成を大変重要視し、徹底的な習熟を図ったようである。

「師範学校ニ於ケル算術科ニ於テハ、小学校ニ於テ既ニ学ベル事項ヲ整理シテ之ヲ確実ニシ、其ノ足ラザル所ヲ補ヒテ之ヲ完全ニシ、比較的断片的ナリシ知識ヲ連続統一セル知識トナスコトヲ務メ、兼ネテ其計算力ヲ完成センコトヲ要ス。

就中ハ計算数学ノ基礎ニシテ最も重要ナルモノナレバ、数学教授ニ於テハ第一ニ先ズ計算力ヲ完成シテ確実ナル教授ノ基礎ヲ定メザルベカラズ。計算ハ元来小学校ニ於テ十分習熟ノ域ニ達セシムベキモノニシテ、高級ノ学校ニ於テハ生徒ノ計算力ノ素養ニ信頼シテ教授ヲ進ムベキモノナレドモ、現今實際ノ有様ニテハ、入学生徒ノ計算力概シテ微弱、不完全、不統一ニシテ到底之ニ信頼スルニ足ラズ、師範学校ニ於テハ入学ノ初メニ当リ下級ニ於テ十分ニ計算力ヲ補習スル必要アリ。

計算力ノ微弱、不完全ナルコトハ現今我国ニ於ケル各種各階級ノ学校生徒ニ共通ノ事実ニシテ、数学教科ノ不成績ノ原因、数学ニ対スル普通通俗的一般嫌忌ノ原因等ハ、皆主トシテ計算ノ未熟ヨリ来ルコトモ争フベカラザル事実ナリ。サレバ計算未熟ノ原因ヲ究メ、之レガ救済ノ方法ヲ講ズルノ必要ナルコトハ識者ノ夙ニ認ムル所ニシテ、計算力増進ノ方案ハ数学教授改良ヲ論ズル場合ニ於テ第一ニ考究セザルベカラザル根本問題ナリ。師範学校ハ将来小学校教員タルベキモノヲ養成スル所ナレバ此問題ハ一層重要ナリ。」(引用文献1) pp.16-17)

〈数学的興味の増進について〉

現在において、注入式教授や難問奇問の弊害等については共通認識となっている感があるが、明治末期に既にこのような問題点を指摘し、更に適切なレベルの練習問題・応用問題、発表における言葉使い、意欲の喚起などについて言及している点は大いに注目に値するものであり、

示唆も多い。以下にそれらの点に関する言及を示す。

「数学的興味ヲ増進シ、事物ヲ精確ニ論理的ニ觀察シ処理スル常習ヲ養成センガタメニハ、務メテ注入教授ノ弊ニ陥ルコトヲ避け、生徒各自ヲシテ自発的ニ学習スルヤウニ指導セザルベカラズ。此点ニ關係アル教授ノ方法ニ就キテハ尚ホ次ノ事項ヲ挙グルコトヲ得ベシ。

- a) 予習ヲ重ンジ、問題練習等ニ於テモ自ラ努力シテ、事實關係、計算關係等ヲ熟考シテ解決ヲ試マシムルコトヲ奨励スベシ。
- b) 数学ハ終始一貫シテ秩序的ニ一步一步向上發展スベキ教科ニシテ、其所ニ本科特有ナル興味ノ原因ヲ見出スコトヲ得ベシ。故ニ常ニ忠実ニシテ次ノ教授ニ對シテ十分ナル基礎トナルヤウニスルヲ要ス。
- c) 思考力ヲ練ルニハ常ニ多クノ難問題ヲ課スルハ得策ナラズ。斯ノ如キコトハ却リテ思考力ヲ鈍ラシ、数学的興味ヲ減殺スルノ因トナルコトアリ。各自ノ力量ニ適シ、進歩ノ程度ニ相応シタル問題ヲ自ラ解決シテ、成功ノ愉快ヲ感ジ、進歩ヲ自覚シ、能力ノ自信ヲ強ムル機会ヲ与フルコトハ、練習ノ秘訣ニシテ興味ノ源泉タルベシ。
- d) 問題ヲ解キ、計算ヲナスニ場合於イテ、常ニ検算ヲナシテ問題ニ適合セル完全ナル答ヲ得テ始メテ満足スル習慣ヲ養フベシ。斯クスルコトハ管ニ問題、計算其物ノ解決上至当ノ手續ナルノミナラズ、推理的興味ヲ進メ、能力ノ自信ヲ強ムルタメニ極メテ有効ナル処置ナリ。
- e) 思想ノ精確ト発表ノ精確トハ、一般ニハ相待チテ發展進歩スルモノナレバ、問題ノ説明、定理ノ証明解釈ハ勿論、總テ教授上ニ使用スル言語文章等ハ、教師モ生徒モ常ニ簡明正確ニシテ完全ナル形ニ於テ発表スルコトニ注意スベシ。之レ亦思想ヲ精確ニシ、嚴密ナル推理力ヲ養フニ最モ必要ナルコトナレバナリ。
- f) 代数ニ於ケル恒等式ノ検算、方程式ノ根ノ吟味、幾何ノ練習問題、就中軌跡及作図問題等ニ於テ十分ナル吟味ヲナスコト等ハ思考ヲ練リ興味ヲ増進スル上ニ最モ有効ナリ。

数学ニ對スル一般の嫌忌（何トナク嫌フ風）ノ原因トシテハ次ノ事項ヲ挙グルコトヲ得ベシ。

1. 教材ノ多キニ過ギ、或ハ困難ニ過グルタメニ、理解十分ナラズ、随ッテ記憶不確實トナリ、活用ニ適セザルコト。
2. 計算ノ練習不完全ナルガタメニ、一般ニ計算力ガ微弱、不完全ニシテ其ノ運用円滑、敏捷ヲ欠キ、計算ニ際シテ常ニ不安ノ念ト、煩勞ノ感トノ伴フ傾キアルコト。
3. 基礎ノ觀念ニ明瞭ヲ欠キ、根本ノ知識不確實ニシテ兼ネテ練習不完全ナルガタメニ、取得セル知識技能ガ總テ活用力ニ乏シキコト。
4. 日常生活上ニ關係多キ實際的数量ニ関スル基礎ノ觀念知識ノ不精確ナルタメニ實用ニ適セザルコト。
5. 練習問題、就中応用問題ノ選択当ヲ得ザルコト。
 - a. 實際ニ適切ナラザルコト。
 - b. 困難ニ過グルコト。
 - c. 平易ニ失スルコト。
 - d. 冗長迂遠ニ過グルコト。
 - e. 連絡統一ヲ欠クコト。
6. 教師及生徒ノ数学教科ノ一般目的及各分科主要ノ目的ニ關スル知識ノ欠乏及誤解。
7. 教授ノ方法適切ナラズ、特ニ教師ノ熱心足ラズ、学力不十分ナルコト。
8. 学習ノ方法適切ナラズ、特ニ研究的態度欠乏セルコト。

9. 試験制度ノ不備及其ノ適用ノ不完全ヨリ来ル所謂試験勉強ノ弊風アルコト。
 10. 青年時代ハ一般ニ想像ニ耽リ、空想ニ陥リ易キ傾向アリ、随ッテ緻密ナル数量的觀察、嚴格ナル論理的推究ヲ好マザル風アルコト。」(引用文献1) pp.18-20)

〈数量的常識の養成について〉

明治末期に既に、実地作業活動などを通しての量感覚を伴う数量指導の重要性を説き、それを「数量的常識」という言葉で表現している点などは大いに参考になり、興味深い。以下にそれらに関する言及を示す。

「実物、模型、図表等ヲ適宜利用スルコトハ、畜ニ理解ヲ容易ニシ觀念ヲ精確ナラシムル助ケトナルノミナラズ、数量的常識ノ養成ニハ最モ必要ナリ。算術、幾何等ノ教授ニ於テハ此点ニ注意スルコト最モ望マシキコトナリ。(中略)

実地作業トシテ、簡單ナル実地測量、度量衡器ノ実地使用法練習、製図、統計表ノ製作、図表模型等ノ製作ヲ課スルハ数量的常識ノ養成ニ有効ナル方法ナリ。

概数及ビ量ノ目測、概測等ハ亦数量的常識ヲ進ムルニ益アリ。長さ、面積、容積、目方、角度、時間等ノ目測概測ヲ練習シ、指幅歩幅、音ノ速度等ニテ長さ距離等ヲ概測シ、脈拍ノ数、呼吸ノ数等ニテ時間ヲ概測シ、水ノ目方ト其容積トノ関係比重等ヲ利用シテ日常器物ノ容積ヲ計算スルコトヲ練習シ、其他問題ノ解方計算等ノ練習ニ先ヅ其ノ答数ヲ概算スルコトノ練習等ハ皆奨励スベキコトナリ。

數量ニ関スル日常生活上ニ必要ナル諸問題ニ就キテハ、務メテ正確ナル知識ヲ与ヘテ実地応用ノ才能ヲ進メ、社会ノ習慣、公ノ規定等ニ就キテモ、常ニ實際ニ適切ナル觀念ヲ与ヘンコトヲ努ムベシ。

練習問題、就中応用問題ノ選択ニ就テハ、ナルベク實際ニ適切ナル例ヲ採リ、問題中ノ数、量モ實際ヲ顧慮シテ選択スルヲ要ス。日常生活上ノ諸問題、他教科ニテ学ベル事項等皆好資料トナスニ足ル。實際ニ迂遠ナル仮設架空ノ問題ハ寧ロ没常識ニ導ク因トナルベシ。」(引用文献1) pp.20-21)

〈小学校の算術の教授法について〉

当時も既に数学専門の学習に加えて、実践的教授法の学習としての教育実習も重要視されていたことが覗える。以下にそれについての言及を示す。

「小学校ニ於ケル算術ノ教授法ハ、各分科、就中算術科教授ノ際、随時教授スルコトヲ務ムルハ勿論ナレドモ、多クハ個々ノ問題及計算ノ取扱ヒ及ビ説明ニ止マリ、且ツ教授ノ方法トシテハ唯必要ナル注意ヲ断片的ニ与フルニ過ギザレバ、教授法ニ関スル一般の原理及其適用、教授ノ要旨、教材ノ選択及排列、其取扱、教授法ノ細密ナル注意、教具及教科用図画ノ研究等ニ就キテハ、別ニ系統的ニ教授シテ、統一セル知識ヲ与ヘ、且ツ実地ニ練習セシムルヲ要ス。

教授法ノ教授ニハ通例二十時間内外ヲ充テ、実地練習ハ附属小学校ニ於テ教師ノ指導ノ下ニ為サシムルモノトス。」(引用文献1) pp.23)

〈教科の目的と教材について〉

現在の算数指導において、どの程度の事実問題を扱うかは課題となっている。余り実用に傾

き過ぎると生活単元学習の轍を、数学形式主義に傾き過ぎると数学教育現代化の轍を踏む可能性も出てくる。明治末期にはこれらに関して以下のように言及している。

「教科ノ目的ニ関スル近時ノ傾向トシテハ、主トシテ实用ノ方面ニ重キヲ置キ、将来小学校教師トシテ直接必要ナル方面ヲノミ深ク顧慮スルノ風アリ。然レドモ斯カル傾向ハ、近時一般ニ実利主義ニ傾キ、物質主義ニ流レ来レル時代風潮ノ一時的影響ニシテ採ルニ足ラズ。師範学校ハ純粹ノ職業学校ニアラズ、或ハ其ノ職業的方面ヨリ見ルモ、将来国民普通教育ノ任ニ当ルベキ者ニシテ他ノ専門ノ職業ニ従事スルモノト自ラ其趣ヲ異ニスルガ故ニ、将来ノ職業上ニ注意シテ直接ニ必要ナル知識技能ヲ与フルト同時ニ、高等普通教育ヲ施スノ見地ヨリシテ、ソレニ必要ナル方面ヲモ深ク顧ミザルベカラズ、代数及幾何ヲ算術ノ副科トナサントスル傾向モ思フニ皮相ナル実利の見解ヨリ来リタルモノナルベシ。（中略） 実利主義、物質主義ノ影響ヲ受ケテ、实用偏重ノ弊ニ陥レルト同一ノ事情ニヨリ、智力ノ啓発、興味ノ増進ノ必要ナルコトヲ忘レ、知識ノ蓄積ヲ重ズルノ風ニ傾ケル結果トシテ、一般ニ教師モ生徒モ材料ノ多キヲ貪リ、成ルベク多クノ材料ヲ簡便ナル方法ニテ教授シ、習学セントスル傾向アリ、材料詰込主義ノ教授法ハ、所謂軟教育的教授法ト相待チテ、下ハ小学ヨリ上ハ大学ニ至ルマデ、我国一般ニ流行セル傾向アリ、然レドモ近時漸ク其弊ヲ認め、成ルベク材料ヲ精選シテ徒ラニ多キヲ求メズ、充分ニ研究同化シテ、活用アル知識トナスヲ努ムルト共ニ、知力啓発、興味増進等ノ点ニ注意ヲ払フニ至レリ。計算問題ヲ重ンジ、函数ノ觀念ヲ十分明確ニスルコトヲ努メ、図式表示ノ方法ヲ利用スルコトヲ授クル等モ近時ノ一傾向トイフヲ得ベシ。」（引用文献1） pp.26-27

IV. 女子師範学校における数学教育について

明治初期は女子生徒は男子生徒に比べて遥かに少なかった為、師範学校女子部の名称で男子部と併設で設置された。しかしその後小学校教員を志望する女子が年々増加し、また各小学校においても女子教員の必要性が増した為、女子師範学校が設置されるようになり、『数学教科調査報告』によれば明治45年には師範学校女子部は16であったが、独立した女子師範学校は30校になっていた。

女子師範学校の組織は、本科と予備科の2科があり、更に地域によっては本科に第一部と第二部があった。本科第一部の修業年限は4年、第二部は2年又は1年であった。予備科は本科第一部に入学する為のものであり、修業年限は1年であった。

予備科の入学資格は、2ヵ年の高等小学校卒業業者又は14歳以上で前者と同等の学力を有する者であった。本科第一部の入学資格は、予備科修了者又は3ヵ年の高等小学校卒業業者又は15歳以上で前者と同等の学力を有する者であった。本科第二部2年課程の入学資格は、4ヵ年の高等女学校卒業業者又は16歳以上で前者と同等の学力を有する者であり、本科第二部1年課程の入学資格は、5ヵ年の高等女学校卒業業者又は17歳以上で前者と同等の学力を有する者であった。表8は女子師範学校の教育課程である。男子師範学校に比べると数学の授業数は少なく、男女不平等の状況は明らかであった。

表8〔女子師範学校の教育課程〕

	予備科	本科第一部			
		第一学年	第二学年	第三学年	第四学年
修身	2	2	1	1	2
教育	-----	-----	2	4	12 (*9)
国語及漢文	9	6	4	3	2
英語	-----	(3)	(3)	(3)	(2)
歴史	-----	2	2	2	-----
地理	-----	2	2	1	-----
数学	5	3	3	2	2
博物	-----	2	2	1	-----
物理及化学	-----	-----	2	2	4
家事	-----	-----	-----	2	2
裁縫	4	4	4	4	3
習字	3	2	1	1	-----
図画	2	3	3	3	2
手工	-----				
音楽	2	2	2	2	1
体操	4	3	3	3	2
農業又ハ商業	-----	-----	2	2	2
計	31	31	31	31	32

(注) 表中の*は教育実習の時間数を示し、内数である。英語は随意科目である。

V. おわりに

『数学教科調査報告』(1912年)により、明治時代末期の師範学校教育の実態状況を窺い知ることができた。今後は当時の師範学校の教科書等を詳細に調査し、さらに研究を深めたいと考えている。

〔引用・参考文献〕

- 1) 数学教科調査委員会『数学教科調査報告』「師範学校(男子)数学教科調査報告」1912年
- 2) 数学教科調査委員会『数学教科調査報告』「女子師範学校数学教科調査報告」1912年
- 3) 西谷泉『明治時代末期の小学校・中学校の数学教育について—明治45年の『数学教科調査報告書』を中心に—』群馬大学教科教育学研究第3号, pp.35-41, 2004年3月

尚、松山大学経営学部、山田浩之氏の教育史調査結果については、「日本教育史 統計データベース」(<http://www.cc.matsuyama-u.ac.jp/~yamada/database/>)より情報を得た。また、数学教科調査委員会『数学教科調査報告』と山田氏の『文部省年報』を基にした調査結果の間に多少の数値の差異があるが、これについては現時点では判断できない。

弁当パック立体模型を使った授業実践

堀 真季子・早川 由紀夫

群馬大学教育学部理科教育講座
(2004年11月15日受理)

1. はじめに

2003年7月26日、東京の北の丸公園内にある科学技術館で「青少年のための科学の祭典 2003年全国大会」を見学した。そこで、松村浩一教諭（山口県防府市立華西中学校）による「弁当パックで立体模型2」に注目した。

これは、弁当パックのふたを何枚も重ねて山や海岸などの地形を表現する立体模型である。身近にある安価な弁当パックのふたを使い、簡単に優れた立体模型を作ることができるこの弁当パック立体模型はたいへん素晴らしく、自分でも作ってみたい、作らせてみたいと思わせるに十分であった。

松村先生のアイデアであるこの弁当パック立体模型を独力で作ってみた。そして、これを使って実施した授業を以下で報告する。

2. 弁当パック立体模型

準備するもの はさみ・セロハンテープ・蛍光ペン（3-5色）または色鉛筆・油性ペン黒・油性ペン青・等高線地図・弁当パックのふた（5-10枚）・文庫本（2cm程度の厚さのもの）

作る前に 作りたい模型の等高線地図を用意する必要がある。山の模型を作る場合、2万5000分の1地形図を拡大コピーして使うとよい。しかし地形図にはここでは不必要な情報も書かれているので、児童生徒にとってはそこから欲しい線だけをピックアップするのがむずかしい。カシミール3D (<http://www.kashmir3d.com/>) というパソコンソフトを使えばとても簡単に、欲しい場所の欲しい等高線だけをピックアップすることができる。縮尺も変えることができるので、児童生徒に型作りをさせる場合はカシミール3Dを使うとよい。

作り方

(1) 地図の等高線を蛍光ペンでなぞる。高い方あるいは低い方からなぞっていくと決めて、たとえば3色ならば（ピンク→黄色→青→ピンク→黄色→青）と順番になぞっていくと、ふ

たに等高線を書き入れていくときにやりやすい。

- (2) 地図をふたのうらに貼り付け、もっとも低い等高線をふたの上に描く。このとき、ふたの下に文庫本を入れると、台となって書きやすくなる。
- (3) 地図を貼ったふたの上に新しいふたをのせ、ひとつ上の等高線を記入する。書き終わったらはずし、新しいふたを上のにせて作業を繰り返す。
- (4) 全部重ね、動かないように横をセロハンテープで止めたらたらできあがり。好みにより、完成した模型に地名を入れたり、湖を青く塗ったりする。

今回使用した弁当パックのふたは、TR-36F (17cm×17cm)。600枚で4500円であった。卸し問屋から購入した。

3. 立体画像と等高線地図

カシミール3Dは、数値地図を利用して山やその風景を楽しめるソフトウェアである。5万分の1地形図・20万分の1地形図や50mメッシュ標高データを使い、地形をいろいろなかたちで表現できる。

弁当パックのふたを使った立体模型をつくるにあたり、1)山の立体画像をつくること、2)等高線地図をつくること、の二つの目的のためにこのソフトウェアを利用した。

図1は山を立体的に表現した「仮想写真」であり、このような画像を作成することをカシミール3Dでは「撮影」と呼んでいる。この機能は地図上にポイントを設定し、そこから写真を撮るかたちで鳥瞰図を作成する。写真を撮る際、どのポジションで撮影したらよいかを決めるために「カシバード」を起動する。これを動かして欲しい場所の画像を作成する。

「仮想写真」は撮影する場所・目標はもちろんのこと、対地高度・撮影範囲・仰角・カメラの種類・背景などを自由に選ぶことができる。この写真を撮ることによって、自分の作った立体模型と実際の山を比較することができる。また、平面の地図ではわかりにくい箇所や想像しがたい箇所も、特徴的に表現できる。

図2は等高線だけを描いた地図である。カシミール3Dを立ち上げると画面右側に「白地図」というアイコンがある。そのアイコンをクリックすると、等高線だけが描かれた地図を表示することができる。高度の数値は残念ながら表示できない。図2ではペイントソフトで数値を入れた。等高線の間隔は1、2、5、10、20、25、50、100、200、250、500、1000mの間隔から自由に選ぶことができる。また4倍から1/4倍の範囲内で、縮尺ズームもできる。

この等高線地図をもとに立体模型をつくる。山の大きさと高さによって等高線の間隔を選択することで、弁当パックのふたの大きさ・枚数に応じた等高線地図を得ることができる。



図1 カシミール3Dでつくった立体画像（浅間山）

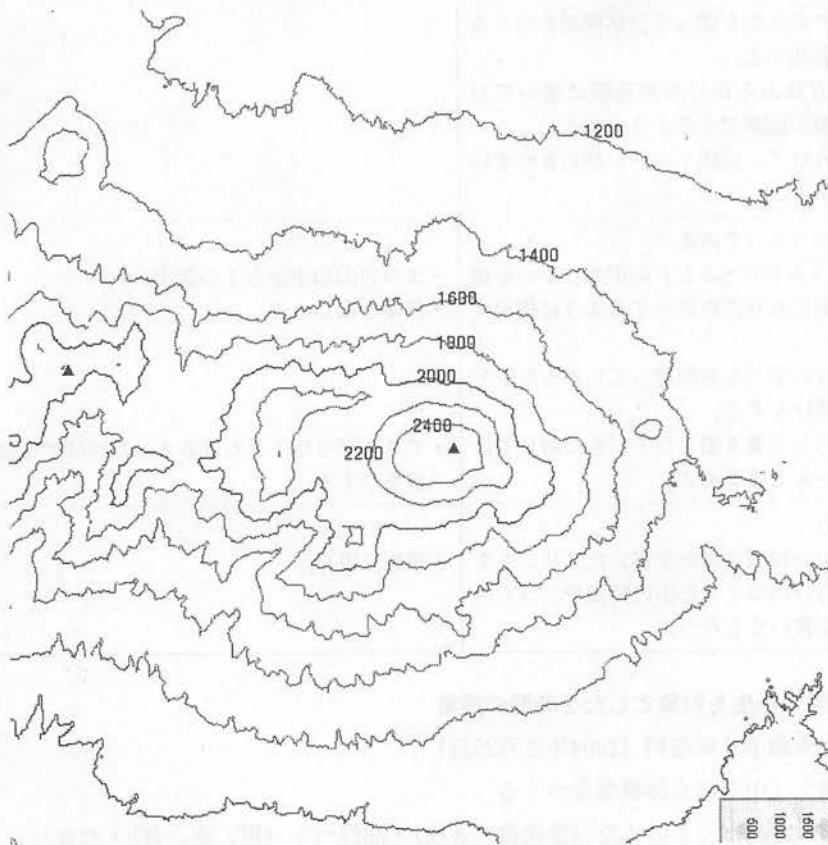


図2 カシミール3Dでつくった等高線地図（浅間山）

4. 指導案

4.1 中学1年生を対象とした1時間の授業

高崎市立高南中1年選択理科(2004年2月3日)

- (1) 課題：先週の早川先生のお話に関連して、「山」の立体模型をつくる。
- (2) 準備：弁当パックのふた(生徒数×8枚)・油性ペン(黒、赤、青)・セロハンテープ・はさみ・文庫本・等高線地図(あさま・ふじ・みやけ)・ティッシュペーパー・アルコール・見本の模型
- (3) 生徒に用意してもらうもの：色鉛筆・はさみ・文庫本
- (4) 展開

内 容	子どもの活動	時間
<p>1. 自己紹介・作り方の説明</p> <p>「川路先生の後輩で、今は早川研究室に所属している群馬大学の学生です。」</p> <p>・今日は先週の早川先生の話をもまえて、弁当パックのふたを使って立体模型をつくることを説明する。</p> <p>・つくり方はあらかじめ模造紙に書いておき、手順が確認できるようにする。</p> <p>・見本をみせて、完成イメージがわかりやすいようにする。</p>	<p>・道具を準備して話を聞く。</p>	10分
<p>2. 実際につくってみる</p> <p>・「あさま・みやけ・ふじ」の中から1つを選び、手順どおりに作業をするように指示する。</p> <p>・わからない子どもや間違ってしまった子どもの手助けをする。</p> <p>・サインペンで書き損じた子どもに対してはアルコールで線を消す。</p>	<p>・3つの山の中から1つ選ぶ。</p> <p>・作業をはじめる。</p> <p>・できあがった子どもはあまった時間で2個目をつくる。</p>	40分
<p>3. まとめ</p> <p>・3つの山の特徴や歴史を書いたプリントを配り、自分のつくった山の特徴や、つくった感想を書いてもらう。</p>	<p>・感想を書く。</p>	10分

4.2 小学6年生を対象とした2時間の授業

前橋市立桃瀬小6年理科(2004年2月25日)

- (1) 課題：「山」の立体模型をつくる
- (2) 準備：弁当パックのふた(生徒数×8枚)・油性ペン(黒、赤、青)・セロハンテープ・はさみ・文庫本・等高線地図(あさま・あかぎ・はるな・みやけ)・ティッシュペーパー・アルコール・見本の模型・見本の立体画像

(3) 生徒に用意してもらうもの：色鉛筆・はさみ・文庫本・セロハンテープ

(4) 展開

内 容	子どもの活動	時間
<p>1. 自己紹介・つくり方の説明</p> <ul style="list-style-type: none"> ・以前の早川先生の出張授業の内容を思い出しつつ、今日は「弁当パック模型」を作ることを説明する。 ・今日作る模型の見本とその山の立体写真をみせながら、その山はどこにあるどのような山なのか簡単に説明する。 ・作り方を説明する。つくり方はあらかじめ模造紙に書いておき、手順が確認できるように掲示する。 ・見本をみせて、完成のイメージがわかりやすいようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・道具を準備して話を聞く。 	15分
<p>2. 実際につくってみる</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「あさま・あかぎ・はるな・みやげ」の中からひとつを選び、手順どおりに作業をするように指示する。 ・わからない子どもや間違ってしまった子どもの手助けをする。サインペンで書き損じた子どもに対してはアルコールワットで線を消す。 ・完成した作品を見せてもらい、作業の終わった子どもに対しては、地名を入れたり湖をかいたりして、模型に工夫することを勧める。 	<ul style="list-style-type: none"> ・4つの山の中からひとつ選ぶ。 ・作業をはじめる。 ・できあがった子どもはあまった時間で2個目をつくる。 <p>※トイレ休憩をはさんでもよい</p>	1時間
<p>3. まとめ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分のつくった模型の、山の特徴やつくった感想を発表してもらう。 ・その山の特徴や、尾根・谷の説明、また等高線の意味などについて説明し、まとめる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・意見・感想を発表する 	15分
<p>4. 片付け</p> <ul style="list-style-type: none"> ・使った道具やごみなどを片付けるように指示する。 ・弁当パック模型の横にセロハンテープを貼って、模型がばらばらにならないように指示する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・片付ける 	5分

5. 授業実践

5.1 ららん藤岡での「遊びの広場」

2004年1月25日(日) 10:00~16:00

『遊びの広場～サルでもわかる科学教室～』

群馬大学教育学部奥沢研究室主催の、小・中学生を対象とした科学教室に参加した。スライム作りやシャボン玉、液体窒素を使った実験などと一緒に「お弁当パックのふたを使った山の立体模型をつくろう」というブースを設けた。野外での作業になるため、長机と椅子を用意し、長机の長いほうの辺をあわせて2つ並べ、その一方の辺側に3脚のいすを並べて小学生を座らせるというスタイルで行った。色鉛筆は鉛筆立てに入れておき、セロテープはある程度の長さで切って机に貼り付けておく、また、色を塗った見本の等高線地図を机の見やすい位置に貼っておく、などの手立てをした。

椅子に3人しか座れないこと、また作業に時間がかかるため昼休み以外は常に子どもが作業をしているという状況だった。対象年齢を小学校高学年～中学生としていたのだが、実際にきたのは小学校低学年～中学年がほとんどであった。初めは、「こんな小さい子にこのような難しい作業ができるのか？」と不安に思ったが、少し丁寧に作り方の説明をしてあげれば、比較的スムーズに作業を行うことができる、ということがわかった。

地図は、カシミール3Dで作った等高線地図をもとに、地名や標高などを書き加えてわかりやすくしたものを使用し、カシミールを使ってつくった3D写真とともにB4の紙に印刷した。小学生は立体模型そのものに対しては興味を示すが、その山を描いている3D写真にはあまり興味を示さなかった。白黒コピーだったために、印象が弱かったのかもしれない。

富士山・三宅島・浅間山のなかで、小学生に一番人気があったのは浅間山であった。これは、浅間山は複雑な形をしていて、なおかつ山っぼい感じがし、また200m間隔で作ったときにある程度の高さがでて、完成時に一番「山っぼい感じ」がするからだと思われる。

完成時には、ほとんどの子どもが「すごい！」や「ほんとに立体的に見えるね」などと言って達成感と満足感を感じていたように見えた。しかし、例えば100という数字をなぞただけでそれが100mの等高線であると理解している子どもは少なかったように思えた。

野外で活動を行う場合、風が強かったり気温が低かったりするとテンションが下がるので、天気も重要な要素である。

5.2 高崎市立高南中学校

2004年2月3日(火) 11:40~12:30

中学1年選択理科の授業

早川研究室の卒業生である川路美沙さんが受け持っているクラスの授業を2時間いただいて「お弁当パックのふたを使った立体模型」の授業をやらせていただいた。1週目の1時間は、早川教授による「山」の講義で、山とはどういうものかなど、地学に興味を持つような話があっ

た。

2週目の授業で弁当パックのふたを使った立体模型を、実際に子どもが作るという授業を行った。はじめにどのようなものをつくるか説明し、浅間山・三宅島・富士山の中から、自分のつくる作品をひとつ選ばせた。

あらかじめ用意した模造紙を見せながらつくり方を説明したあと、実際に作業を開始するように指示を出した。子どもは、しっかりと説明を聞いて意欲的に作業にとりこんでいた。

このとき用いた地図は、藤岡で子どもにふりむいてもらえなかった3D写真にも注目してもらおうと思い、カラーで印刷した。その甲斐あって、多少は3D写真にも注目してくれたように思えた。

色鉛筆でなぞるという作業を子どもは、手の止まることなく、あまり間違えることもなくこなした。しかし弁当パックのふたに線を引く際は、とまどった子どもが多く、説明を改良する必要があると感じた。

等高線は引くが、その等高線が何メートルなのかと意識している子どもは少ないようにみえた。できることなら、ただの工作で終わるのではなく、その山の特徴や標高、地名などにも興味を持ち、そこからいろいろなことに興味関心がもてるような手立てができれば、よりよい教材として利用できるだろう。

また、平面方向の縮尺、垂直方向への縮尺に興味をもてる子どもがいたら、ひとつの山で縮尺比を変えた模型を複数作ってみるのも面白いと思った。

50分という授業の時間は、この作業を行うには少し短いので、説明を短く工夫するなどして、もう少し子どもが作業する時間をとれたらよかったのではないかと感じた。

5.3 前橋市立桃瀬小学校

2004年2月25日(水) 10:45~12:20 (3-4時間目)

6年1組理科の授業

高南中学校で行った1時間の授業では子どもの作業する時間が短いと感じたため、桃瀬小学校では2時間続きの時間を頂いて、弁当パック模型を作った。

高南中学校ではカラーの立体写真つきの等高線地図を渡したが、今回の立体写真は大きくプリントして説明の際に見せるだけにとどめ、等高線地図が4種類印刷されているものを配布した。また、いままで「あさま・みやげ・ふじ」の3種類だった模型を「あさま・はるな・あかぎ・ふじ」の4種類に変更した。

小学生が対象であることと、時間に余裕があることから、作り方の説明は丁寧にやったつもりである。ただ、もっとわかりやすく説明する必要があると感じた。

実際作業をはじめると、みな熱心に作っていた。最初はとまどいつつも、友達と相談し合っ

て楽しそうに作っていた。
「みやげが一番簡単です」などと言ってしまったためか、クラスの半数以上の子が「みやげ」を作っていたので、次は先入観を持たせずに自分の興味のある山を選ばせたい。

「完成した人は見せてください」と言ったら、みんな教卓まで出てきて作品を見せてくれた。見せてくれた子に「地名をいれてごらん」「湖を青で塗ってごらん」などとアドバイスした。しかし、バックをかさねた段階で「こんなすごいのができたんだ！」と感動させることができたから、さらによかったように思う。

子どもに「2個作っていい？」と聞かれたので「バックが余っていたらいいよ」と答えた。なかには模型を3つも作っていた子どももいた。

あとで知ったのだが、小学校6年生は「等高線」という言葉を知らない。よって、等高線の概念が小学校6年生の頭の中にはないと思われる。等高線の性質を理解していないと「あかぎ」と「はるな」にある湖を模型に書き込むのは難しいので、はじめに等高線とはどういうものであるかを説明しておく必要があると感じた。また地図にも湖の標高を入れておくとわかりやすいと思った。

時間があつたので最後に発表とまとめをした。当初の予定には入ってなかったもので、動揺して適当なことを言ってまとめてしまった。作った感想については発表があつたが、地形の特徴などについては発表があまりなかった。小学生には少し難しいのかもしれない。

最後に早川先生から「尾根と谷」について説明があつた。やはり、実物と模型を重ねあわせるという思考は小学生には難しいようで、理解している子どもは少数だったようだ。

5.4 前橋市立桃瀬小学校

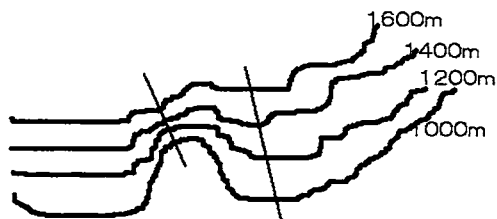
2004年3月2日(火) 8:50~10:25 (1-2時間目)

6年2組理科の授業

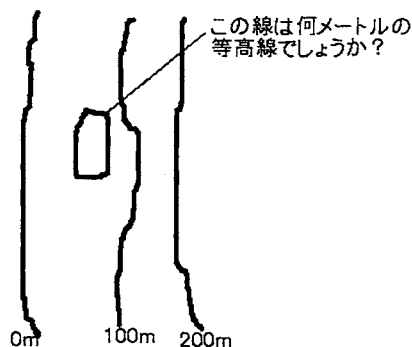
1週間前の6-1とほぼ同様の授業を行った。前回の6-1で、生徒が等高線を勉強するのが初めてだということがわかったので、6-2の授業では、最後に早川先生が等高線に関する問題を出すことにした。

まず問題1を黒板に書き、尾根は「でっぱっているところ」谷は「へこんでいるところ」と説明をした。その後、子どもたちに自分たちで作った模型を見ながら考えてみようと呼びかけた。

二本の線、どちらが谷で
どちらが尾根でしょうか？



問題1



問題2

最後に挙手で子どもたちの考えを聞いた。最初の段階では理解している子どもは少ないようだったが、いろいろな説明の後には、なんとなく理解しているようであった。

問題2は「みやげ」の地図に同じような場所があり、授業中に「ここはどうすればいいのですか?」という質問が多かったので、その箇所を誇張して問題にした。作業中に質問してきた児童に対しては個別に説明したので、正解はわりとスムーズに出てきた。正解を確認したあと早川先生はこの地点の断面図を書き、丸く囲まれた部分は、標高が高くなっていると説明した。また、三宅島は火山であり、このように山腹に小さな火山ができることもあると説明した。

5.5 利根村立利根中学校

2004年3月8日(月) 13:50~15:40 (5・6時間目)

中学1年理科の授業(2組合同)

桃瀬小と同じスタイルで行った。地図は、「みやげ・あさま・はるな・ほたか」の4種類を持っていった。前回まで使っていた「あかぎ」をやめ、地元の「ほたか」を持っていったのだが、利根中の生徒の中では「皇海山(すかいさん)」が地元の山、という認識があるらしく、「ほたか」に興味を示す生徒は少数であった。

利根中学校では、桃瀬小学校に比べて作業にかかる時間の個人差が大きかった。時間をかけて1個作る子もいれば、同じ時間内に3個作る子もいた。また、1時間では短いものの、2時間では時間が余るので、補足授業を行うことにした。

桃瀬小と同じ二つの質問と、地図の縮尺の違いによる模型の出来上がり方の違いを説明した。しかしこの授業は堀が行ったため、説明がうまくいかず、子どもの理解をあまり進めることができなかった。

地図上では地名を入れるとき等高線と重なってしまうので、やむなくあいているスペースに地名と標高をいれているが、生徒はその地名を離れているところにそのまま写してしまうので、地名をカラー印刷して該当地形のすぐ近くを書く工夫が必要だと感じた。

6. おわりに

弁当パック立体模型をつくるときにもっとも重要なのは、弁当パックのふたの形状と等高線地図である。じょうずな立体模型をつくって効果的な授業を行うためには、使い勝手のよい弁当パックを探し、等高線地図に改良を重ねることが必要である。

また、この模型は等高線の学習にとってもよい教材である。等高線についての授業も並行しておこなうことによって、より高い学習効果が期待できる。今後は理科にとどまらず、社会科や総合的な学習の時間に応用もしていきたい。

謝辞 「弁当パック立体模型」の授業を行うために高南中学校の川路美沙先生、桃瀬小学校の井

野節子先生と岡野大介先生、利根中学校の佐藤成夫先生、また群馬大学の奥沢誠先生に理解と協力をいただきました。ここに感謝いたします。

追記 弁当パック立体模型のページを参考にしてください。等高線地図と作品例も置いてあります。<http://www.edu.gunma-u.ac.jp/~hayakawa/project/kazan3D/bento/>

エタノール水溶液の構造：Kirkwood-Buff 積分 および揺らぎの組成・温度依存性

高橋良育¹⁾・中川徹夫

群馬大学教育学部理科教育講座

1) 現所属：榛名町立榛名中学校

(2004年11月15日受理)

Structure of Ethanol Aqueous Solution : Concentration and Temperature Dependences of Kirkwood-Buff Integrals and Fluctuations

Ryousuke Takahashi ¹⁾, Tetsuo Nakagawa

Department of Science Education, Faculty of Education, Gunma University

1) Present Address: *Haruna Junior High School*

(November 15, 2004)

Abstract

The Kirkwood-Buff (KB) integrals, G_{11} , G_{22} and G_{12} (1: ethanol, 2: water), the KB integral differences from ideal solution, ΔG_{11} , ΔG_{22} and ΔG_{12} , the concentration fluctuation of ethanol $N \langle (\Delta x_1)^2 \rangle$, the density fluctuation $\langle (\Delta N)^2 \rangle / N$ and their correlation term $\langle \Delta N \Delta x_1 \rangle$ have been estimated over the whole concentration range and at the temperature range of 283.15–353.15 K. The KB integrals have been calculated from isothermal compressibilities k_T , excess molar Gibbs energies G_m^E , and excess molar volumes V_m^E . Successively, these KB integrals have been converted to the KB integrals differences from ideal solution and fluctuations. In G_{11} , G_{22} , ΔG_{11} , ΔG_{22} , $N \langle (\Delta x_1)^2 \rangle$ and $\langle (\Delta N)^2 \rangle / N$, the maxima have appeared at $x_1 \approx 0.2$, and increased with the increase of temperature. On the other hand, in G_{12} , ΔG_{12} , and $\langle \Delta N \Delta x_1 \rangle$, the minima have appeared at the same mole fraction. However, this tendency is reversed in $x_1 > 0.3$. These results suggest that the self-and hetero associations are preferential in $x_1 < 0.3$ and $x_1 > 0.3$, respectively, and that their magnitudes are more significant as the temperature increases.

1 序 論

液体や溶液構造の研究として有用な手法に、Kirkwood-Buff (以下 KB)¹⁾ 理論がある。これによれば、溶液の混合状態を定量的に示す指標として KB 積分 (または KB パラメータ) が、以下のように定義されている。

$$G_{ij} = \int_0^{\infty} [g_{ij}(r) - 1] 4\pi r^2 dr \quad (1)$$

ここで、 r は成分 i, j 間の距離、 $g_{ij}(r)$ は成分 i, j 間の 2 体相関関数である。KB 積分 G_{ij} は、溶液系の巨視的な熱力学量と、微視的な構造を表す量とを結び付ける役割を果たしている。

Ben-Naim²⁾ は KB 理論の溶液構造の研究に対する有効性を主張した。つまり、等温圧縮率、部分モル体積および部分蒸気圧から G_{ij} を算出し、溶液構造の解釈を試み、具体例として、298.15K におけるエタノール水溶液の構造について議論した。続いて、Donkersloot³⁾ や Patil ら⁴⁾ は、KB 積分を用いて 298.15K におけるアルコール水溶液の構造を、また、Matteoli と Lepori⁵⁾ は 298.15K において、14 種類の有機溶媒水溶液の構造に関する知見を得た。Shulgin と Ruckenstein⁶⁾ は、メタノール、エタノール、1-プロパノール、2-プロパノールおよび 2-メチル-2-プロパノールの 5 種類のアルコール水溶液について、298.15K (2-メチル-2-プロパノール水溶液のみ 323.13K) における KB 積分を算出した。Marcus⁷⁾ は、アルコール水溶液系をはじめとして、様々な 2 成分混合系の KB 積分の値を報告した。中川⁸⁾ は 5 種類の温度 (283.15、298.15、308.15、323.15、および 353.15K) について、1-プロパノール水溶液の KB 積分を算出し、その溶液構造に関する知見を得た。Nishikawa は、X 線小角散乱 (SAXS) により各種揺らぎの値を出し、その値を用いて KB 積分を算出した。その結果、293.15K における、エタノール水溶液⁹⁾、1-プロパノール水溶液¹⁰⁾、2-プロパノール水溶液¹⁰⁾、および 2-メチル-2-プロパノール水溶液¹¹⁾¹²⁾ の構造に関する知見を得た。

エタノール水溶液の物性に関しては、総説¹³⁾¹⁴⁾をはじめ、数多くの先行研究がある。たとえば、298.15K における部分モル量¹⁵⁾、(323.15–623.15) K、(0.02–19.0) MPa の範囲における過剰モルギブズエネルギー G_m^E ¹⁶⁾、(288.15–308.15) K の温度範囲での密度、過剰モル体積 V_m^E ¹⁷⁾、(278.15–338.15) K の温度範囲での V_m ¹⁸⁾、298.15K、全濃度範囲における部分モル体積¹⁹⁾、さらには 1 気圧、298.15K における過剰モルエンタルピー H_m^E ²⁰⁾²¹⁾ 等に関して報告されている。また、コンピュータシミュレーションにより構造を解釈した結果と、SAXS、中性子小角散乱 (SANS) および光散乱 (LS) などの実験により解釈された構造とを比較している研究²²⁾ や、ごく最近の研究として、誘電緩和²³⁾ に関しても報告されている。

このように、エタノール水溶液の構造・物性に関する研究例は多い。しかし、その温度依存性に関しては、ほとんど議論されておらず、研究する意義は大きい。

本研究では、エタノール水溶液の構造の組成および温度変化に関する知見を得るため、系の等温圧縮率 k_T 、過剰モルギブズエネルギー G_m^E ならびに過剰モル体積 V_m^E などの熱力学量より、同種・異種分子間の KB 積分 G_{ij} を算出した。続いて、 G_{ij} を用いて KB 積分の理想溶液からのずれ ΔG_{ij} と各種揺らぎの値を算出した。計算は、全濃度範囲、5 種類の温度 (283.15、298.

15、308.15、323.15、および353.15K)において実行した。そして、得られた各種値を用いて、エタノール水溶液の構造の濃度・温度変化について議論した。

2 理 論

2.1 Kirkwood-Buff 積分

一般に2成分混合系溶液の場合、式(1)で与えられるKB積分は次式により計算できる⁵⁾⁶⁾。

$$G_{12} = G_{21} = RTk_T - \frac{V_{m,1}V_{m,2}}{V_m D} \quad (2)$$

$$G_{ii} = G_{12} + \frac{1}{x_i} \left(\frac{V_{m,j}}{D} - V_m \right) \quad i \neq j, \quad i, j = 1, 2 \quad (3)$$

ただし、

$$D = x_i \left(\frac{\partial \ln \gamma_i}{\partial x_i} \right)_{T,P} + 1 \quad (4)$$

である。ここで、 R は気体定数、 T は絶対温度、 k_T は溶液の等温圧縮率、 $V_{m,i}$ は成分 i の部分モル体積、 V_m は溶液の平均モル体積、 x_i は成分 i のモル分率、 γ_i は成分 i の活量係数である。本報では成分1をエタノール、成分2を水とする。

2.2 KB積分の理想溶液からのずれ

Matteoli²⁴⁾は、KB積分が理想溶液においても0になることはなく、一定の値を示すことから、実在溶液のKB積分値と理想溶液のKB積分値との差が、溶液構造を議論する場合の重要な指標であると考えた。そこで、Matteoliは理想溶液のKB積分値を、次式によって定義した。

$$G_{12}^{id} = G_{21}^{id} = RTk_T - \frac{V_{m,1}^0 V_{m,2}^0}{x_1 V_{m,1}^0 + x_2 V_{m,2}^0} \quad (5)$$

$$G_{ii}^{id} = G_{12}^{id} + V_{m,j}^0 - V_{m,i}^0 \quad i \neq j, \quad i, j = 1, 2 \quad (6)$$

この式で、 k_T は等温圧縮率、 $V_{m,i}^0$ は成分 i のモル体積である。式(5)と式(2)の異なる点は、前者は $V_{m,1}^0$ 、 $V_{m,2}^0$ のように理想混合を前提としていることである。また、式(6)と式(3)の異なる点は、前者には $V_{m,i}^0$ 、 $V_{m,j}^0$ という理想混合における値を用いているところである。このことから、KB積分の理想状態からのずれは以下のように言える。

$$\Delta G_{ij}^M = G_{ij} - G_{ij}^{id} \quad (7)$$

式(7)において、添字MはMatteoliによって誘導されたことを意味している。一方、ShulginとRuckenstein⁶⁾は、成分分子そのものの体積の不変性に着目して、式(5)および式(6)を次のように修正した。

$$G_{12}^V = G_{21}^V = RTk_T - \frac{V_{m,1} V_{m,2}}{V_m} \quad (8)$$

$$G_{ii}^V = G_{12}^V = V_{m,j} - V_{m,i} \quad i \neq j, \quad i, j = 1, 2 \quad (9)$$

したがって、KB積分の理想溶液からのずれは、

$$\Delta G_{ij}^{SR} = G_{ij} - G_{ij}^V \quad (10)$$

と定義することができる。式 (10) において、添字 SR は Shulgin と Ruckenstein によって定義されたことを意味する。なお、 ΔG_{ij}^V と ΔG_{ij}^{SR} の値を計算すると、両者は酷似している。よって本稿では ΔG_{ij}^{SR} の値のみを議論の対象とした。

2.3 揺らぎ

Nishikawa は、3 種類の KB 積分 G_{11} 、 G_{22} 、 G_{12} の値より、揺らぎを求める式を誘導した²⁵⁾。成分 1 の濃度揺らぎ $N \langle (\Delta x_1)^2 \rangle$ 、密度揺らぎ $\langle (\Delta N)^2 \rangle / N$ 、および密度揺らぎと濃度揺らぎとの相関 $\langle \Delta N \Delta x_1 \rangle$ は、次の式により計算できる。

$$N \langle (\Delta x_1)^2 \rangle = x_1 x_2 [1 + n x_1 x_2 (G_{11} + G_{22} - 2G_{12})] \quad (11)$$

$$\langle (\Delta N)^2 \rangle / N = x_1^2 n G_{11} + x_2^2 n G_{22} + 2x_1 x_2 n G_{12} + 1 \quad (12)$$

$$\langle \Delta N \Delta x_1 \rangle = x_1 x_2 n [x_1 (G_{11} - G_{22}) - x_2 (G_{22} - G_{12})] \quad (13)$$

ここで、 x_i は成分 i のモル分率、 n は溶液の平均数密度である。

3 データソースと計算方法

3.1 等温圧縮率

等温圧縮率 k_T の値は、KB 積分の値に比べて 3% 未満と非常に小さい値である。そのため、Shulgin らの方法⁶⁾を用いて、近似的に

$$k_T = k_{T,1}^0 \varphi_1 + k_{T,2}^0 \varphi_2 = k_{T,1}^0 \varphi_1 + k_{T,2}^0 (1 - \varphi_1) \quad (14)$$

のように純成分であるエタノールの等温圧縮率 $k_{T,1}^0$ および水の等温圧縮率 $k_{T,2}^0$ を容積分率 φ_i で平均した値を採用した。ここで、 x_i と φ_i の関係を以下に示す。

$$\varphi_i = \frac{x_i V_{m,i}}{x_i V_{m,i} + x_j V_{m,j}^0} \quad (15)$$

$k_{T,1}^0$ の値は文献27から引用した。ただし、283.15K および 353.15K における値は外挿、323.15K における値は内挿値である。 $k_{T,2}^0$ の値は文献28より引用した。これらの値を Table 1 に示す。

Table 1 Isothermal compressibilities $K_{T,i}^0$ of ethanol and water

Compound	$k_{T,i}^0 / \text{GPa}^{-1}$				
	T/K	283.15	298.15	308.15	323.15
Ethanol ^{a)}	1.044 ^{o)}	1.153	1.230	1.368 ^{d)}	1.743 ^{d)}
Water ^{b)}	0.4781	0.4525	0.4444	0.4417	0.4614

a) Ref. 27 b) Ref. 28

c) Extrapolated value. d) Interpolated value.

3.2 平均モル体積と部分モル体積

2成分混合系の場合、各成分の平均モル体積 V_m および部分モル体積 $V_{m,i}$ は、対応する過剰モル体積 V_m^E の値から算出することができる²⁹⁾。ここで V_m と $V_{m,i}$ と V_m^E の間には、次の関係式が成り立つ。

$$V_m = x_1 V_{m,1}^0 + (1 - x_1) V_{m,2}^0 + V_m^E \quad (16)$$

$$V_{m,1} = V_{m,1}^0 + V_m^E + (1 - x_1) \left(\frac{\partial V_m^E}{\partial x_1} \right)_{T,P} \quad (17)$$

$$V_{m,2} = V_{m,2}^0 + V_m^E - x_1 \left(\frac{\partial V_m^E}{\partial x_1} \right)_{T,P} \quad (18)$$

ここで、 $V_{m,i}^0$ は純成分 i のモル体積である。本研究では、エタノール水溶液の過剰モル体積 V_m^E の値を文献30より引用し(ただし、298.15K および 308.15K の値は内挿値)、Redlich-Kister 式

$$V_m^E = x_1 x_2 \sum_{k=0}^5 A_k (2x_1 - 1)^k = x_1 (1 - x_1) \sum_{k=0}^5 A_k (2x_1 - 1)^k \quad (19)$$

に合うように係数 A_k を決定した。その結果を Table 2 に示す。式 (19) を式 (16)、(17) および (18) に代入することにより、 V_m および $V_{m,i}$ を求めた。

Table 2 Fitting parameters A_k for Eq. (19)

T/K	$A_k/\text{cm}^3\text{mol}^{-1}$						$\sigma/\text{cm}^3\text{mol}^{-1}$
	A_0	A_1	A_2	A_3	A_4	A_5	
283.15	-4.15	0.911	-1.60	3.02	1.12	-4.87	1.5×10^{-2}
298.15 ^{a)}	-4.33	1.11	-1.44	2.28	0.910	-3.86	1.2×10^{-2}
308.15 ^{b)}	-4.25	1.27	-1.19	1.74	0.709	-3.01	1.4×10^{-2}
323.15	-4.14	1.31	-0.942	1.97	0.318	-3.18	1.4×10^{-2}
353.15	-3.92	1.22	-0.852	2.54	-0.0475	-3.82	1.4×10^{-2}

a) Obtained from interpolated V_m^E values.

3.3 過剰モルギブズエネルギーと D 値

流量係数 γ_i と過剰モルギブズエネルギー G_m^E との間には、次の関係がある³¹⁾。

$$\ln \gamma_i = \frac{1}{RT} \left(\frac{\partial n G_m^E}{\partial n_i} \right)_{T,P,n_j} = \frac{1}{RT} \left[G_m^E + (1 - x_1) \left(\frac{\partial G_m^E}{\partial x_1} \right)_{T,P} \right] \quad (20)$$

ここで、 R は気体定数、 T は絶対温度、 n は系の全物質質量、 n_i は成分 i の物質質量である。式(20)を式(4)に代入すると、次式により、 D 値が計算できる。

$$D = \frac{x_1(1-x_1)}{RT} \left(\frac{\partial^2 G_m^E}{\partial x_1^2} \right)_{T,P} + 1 \quad (21)$$

エタノール水溶液の過剰モルギブズエネルギー G_m^E の値を文献30より引用し(ただし、298.15K および 308.15K の値は内挿値)、Redlich-Kister 式

$$G_m^E = x_1 x_2 \sum_{k=0}^3 B_k (2x_1 - 1)^k = x_1 (1 - x_1) \sum_{k=0}^3 B_k (2x_1 - 1)^k \quad (22)$$

Table 3 Fitting parameters B_k of ethanol and water for Eq. (22)

T/K	B_k / kJmol^{-1}				$\sigma / \text{Jmol}^{-1}$
	B_0	B_1	B_2	B_3	
283.15	2.72	-0.621	-0.367	0.343	9.5
298.15 ^{a)}	2.95	-0.740	-0.154	0.158	9.9
308.15 ^{a)}	3.11	-0.825	-0.0216	0.0578	10.6
323.15	3.31	-0.927	0.156	-0.0779	10.8
353.15	3.61	-1.10	0.412	-0.235	12.8

a) Obtained from interpolated G_m^E values.

に合うように係数 B_k を決定した。結果を Table 3 に示す。式 (22) を式 (21) に代入して、 D 値を得た。

本研究においては、エタノール水溶液の全濃度範囲 ($0 < x_1 < 1$) にわたり、 x_1 を 0.01 間隔で、各種物性値を算出した。

4 結 果

4.1 Kirkwood-Buff 積分

Fig. 1 の (A)、(B) および (C) に G_{ij} の組成・温度依存性を示す。これらのグラフに、Nishikawa らが 293.15 K における SAXS によって得た実測値や、Matteoli、Shulgin および Ben-Naim らが 298.15 K における熱力学量より算出した値も併せて記す。これらの値と本研究の 298.15 K での計算値とを比較すると、 G_{ij} の濃度依存性の傾向はほぼ同じであるということがわかった。

$x_1 \approx 0.2$ において G_{11} が、 $x_1 \approx 0.4$ において G_{22} が極大値を示している。この極大値は温度上昇とともに増大している。そして、極大値が出現するエタノールの濃度は、温度上昇とともに低濃度側へシフトしている。一方、 G_{12} の値は $x_1 \approx 0.2$ において極小値が出現している。この極小値は温度上昇とともに減少し、低濃度側へシフトしている。さらに $x_1 \approx 0.3$ を境にして G_{ij} の温度依存性の傾向は逆転する。つまり、 $0.3 < x_1 < 0.6$ の濃度領域においては、温度上昇に伴って G_{11} および G_{22} の値は減少し、一方で G_{12} は増大している。しかし、 G_{22} については $0.6 < x_1 < 0.9$ の濃度範囲では、低濃度領域と同様の温度依存性が確認できる。

4.2 KB 積分の理想溶液からのずれ

Fig. 2 の (A)、(B) および (C) に、 ΔG_{ij}^{SR} の組成・温度依存性を示す。Fig. 1 と比較すると、温度依存性や濃度依存性に同じような傾向が見られた。このことから、両者の組成・温度依存性に関しては、同様の傾向が認められた。

4.3 揺らぎ

Fig. 3 の (A)、(B) および (C) に、各種揺らぎ (濃度揺らぎ $N < (\Delta x_1)^2 >$ 、密度揺らぎ

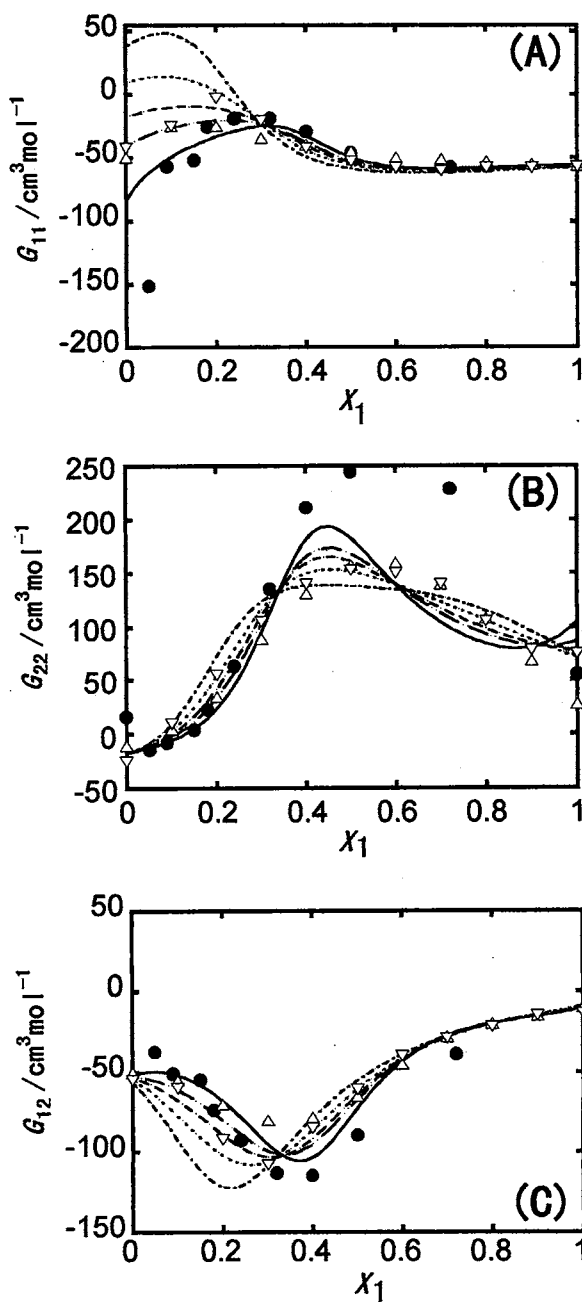


Fig. 1 Concentration and temperature dependences of (A) G_{11} (B) G_{22} (C) G_{12} in ethanol aqueous solution.

Suffixes 1 and 2 denote ethanol and water, respectively. The symbol of x_1 is the mole fraction of ethanol. The solid, dashed, broken, dotted, and dash-dotted lines mean the results for 283.15, 298.15, 308.15, 323.15, and 353.15 K, respectively. ○: Nishikawa et al (at 293.15 K by small-angle X-ray scattering); △: Matteoli et al (at 298.15 K by thermodynamic data); ▽: Shulgin et al (at 298.15 K by thermodynamic data).

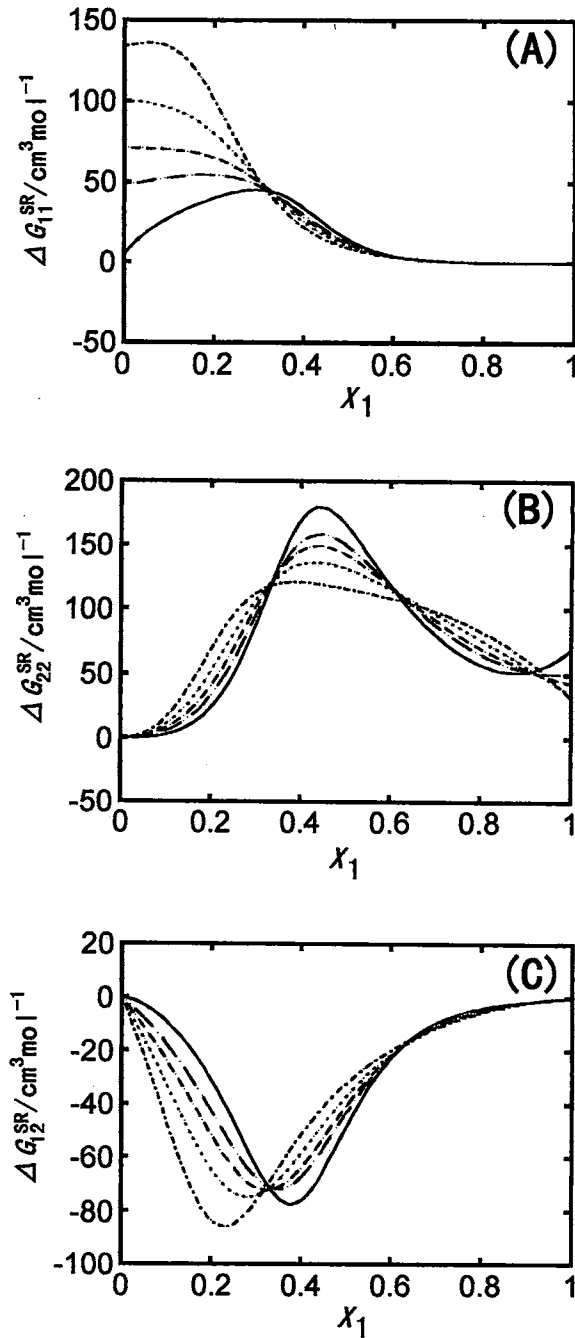


Fig. 2 Concentration and temperature dependences of (A) ΔG_{11}^{SR} (B) ΔG_{22}^{SR} (C) ΔG_{12}^{SR} in ethanol aqueous solution.

The symbols of x_1 and five lines have the same meaning as in Fig. 1

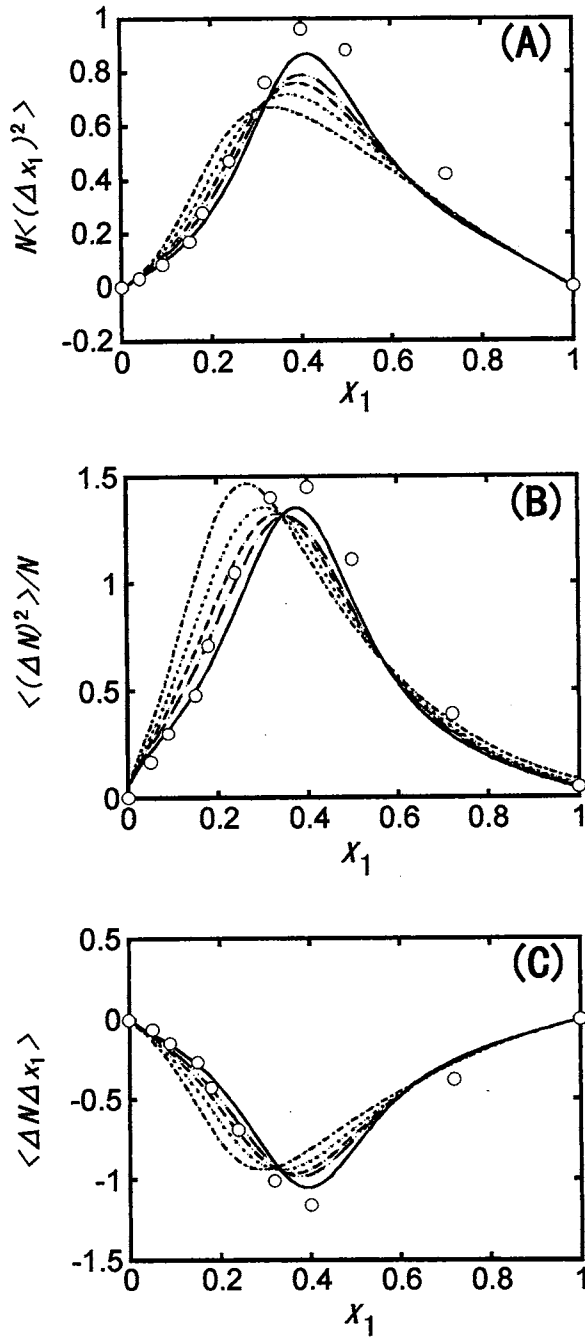


Fig. 3 Concentration and temperature dependences of (A) $N\langle(\Delta x_1)^2\rangle$ (B) $\langle(\Delta N)^2\rangle/N$ (C) $\langle\Delta N\Delta x_1\rangle$ of ethanol in ethanol aqueous solution.

The symbols of x_1 , \circ , and five lines have the same meaning as in Fig. 1

$\langle (\Delta N)^2 \rangle / N$ 、濃度揺らぎと密度揺らぎの相関 $\langle \Delta N \Delta x_1 \rangle$ の組成・温度依存性を示す。ここに Nishikawa らの SAXS より得られた実測値も併せて記す。これらの値は、本研究で得られた 298.15 K における値とよく一致している。

各種揺らぎの温度依存性は、KB 積分の場合同様、 $x_1 \approx 0.2$ で $N \langle (\Delta x_1)^2 \rangle$ 、 $\langle (\Delta N)^2 \rangle / N$ は極大値を、 $\langle \Delta N \Delta x_1 \rangle$ は極小値を示した。そして、これらの値は温度上昇とともにいっそう増大あるいは減少し、極値が出現するエタノールの濃度は低濃度側へシフトしている。 $x_1 \approx 0.3$ を境にして各種揺らぎの温度依存性の傾向が逆転し、 $0.3 < x_1 < 0.6$ の濃度範囲での温度依存性は、 G_{ij} の場合と同様である。

5 考 察

$x_1 \approx 0.2$ 付近において、 G_{11} 、 G_{22} 、 ΔG_{11}^{SR} 、 ΔG_{22}^{SR} 、 $N \langle (\Delta x_1)^2 \rangle$ および $\langle (\Delta N)^2 \rangle / N$ に、それぞれ極大値が確認できる。この極大値は温度上昇とともに増大し、さらに極大値が出現するエタノールの濃度は低濃度側へシフトしている。この傾向は、1-プロパノール水溶液⁸⁾ や 2-メチル 2-プロパノール水溶液¹¹⁾¹²⁾ の G_{ij} の温度依存性にも認められる。

エタノール水溶液の構造に関して Matteoli と Lepori⁵⁾ によれば、エタノールの低濃度領域において温度が上昇するにつれて G_{11} の値が増大するのは、エチル基の疎水性相互作用が増大するためと解釈されている。つまり、エタノールの低濃度領域において、温度上昇とともにエタノール分子のエチル基の疎水性相互作用が増大したため、エタノール分子同士の自己会合が進行するものと思われる。さらにそれに伴い、エタノール分子の回りにある水分子の構造化が促進される。その結果、水分子同士の会合も促進されるであろうと予測できる。このようにエタノールの低濃度領域において、エタノール分子、水分子の温度上昇に伴う自己会合の促進により、これらの物性値の温度依存性が解釈できる。しかし、エタノール水溶液に濃度揺らぎの値は、1-プロパノール水溶液のそれのおよそ 1/10 程度であることから、エタノール水溶液は、比較的弱い自己会合性の溶液であると考えられる。

$x_1 \approx 0.2$ 付近において、 G_{12} 、 ΔG_{12}^{SR} および $\langle \Delta N \Delta x_1 \rangle$ にそれぞれ極小値が出現している。この極小値は温度上昇とともに減少し、さらにこの極小値が出現するエタノールの濃度は低濃度側へシフトしている。この現象は、エタノールの低濃度領域においてはエタノール分子、水分子の自己会合が促進されているため、結果的にエタノール-水分子間の会合が阻害されるためであると解釈できる。

$x_1 \approx 0.3$ において、各グラフとも温度依存性が逆転している。 $0.3 < x_1 < 0.6$ という濃度範囲では G_{11} 、 G_{22} 、 ΔG_{11}^{SR} 、 ΔG_{22}^{SR} 、 $N \langle (\Delta x_1)^2 \rangle$ および $\langle (\Delta N)^2 \rangle / N$ で、温度上昇に伴う各種値の減少が確認できる。これらの結果より、エタノール濃度の上昇に伴って、疎水性相互作用が起りにくくなり、これによって誘起される水分子の構造化も生じにくくなったと予測できる。この濃度範囲で、温度上昇とともに、各種値が減少しているのは、エタノール分子間の水素結

合が切断され、エタノール分子同士の会合が阻害されたためであると解釈できる。また、水分子間でも同様に、温度上昇とともに水分子間の水素結合が切断され、水分子同士の結合が阻害されたためであると解釈できる。一方、 $0.3 < x_1 < 0.6$ という濃度範囲で G_{12} 、 ΔG_{12}^{SR} および $\Delta N \Delta x_1$ では温度上昇とともに値が増加している。この現象は、 $0.3 < x_1 < 0.6$ という濃度範囲において同種分子間の水素結合が切断され、同種分子同士の会合が阻害されたことによって、相対的にエタノール-水分子という異種分子同士の会合が促進されたと解釈できる。

以上のような考察より、以下のようなエタノール水溶液の描像が推察される。つまり、 $x_1 < 0.3$ というエタノールの低濃度領域では、エタノール分子の疎水性相互作用がエタノール間の水素結合よりも優先し、温度上昇に伴って、エタノール分子の疎水性相互作用やそれに伴う水分子の構造化による、同種分子同士の会合が進行する。しかし、1-プロパノール水溶液ほど顕著ではない。一方、 $0.3 < x_1 < 0.6$ というエタノールの比較的高濃度領域においては、温度上昇に伴ってエタノール分子間および水分子間の水素結合が切断され、相対的に異種分子間の相互会合が促進する。

謝 辞

本研究の実行にあたり、有益な助言や激励の言葉をいただいた群馬大学大学院教育学研究科修士課程 萩原克明氏、群馬大学教育学部理科専攻4年 田野崎歩美さん、同 須藤紫野さんに深謝する。

参考文献

- 1) J. G. Kirkwood and F. P. Buff, *J. Chem. Phys.*, **19**, 774 (1951).
- 2) A. Ben-Naim, *J. Chem. Phys.*, **67**, 4884 (1977).
- 3) M. C. A. Donkersloot, *J. Solution Chem.*, **8**, 293 (1979).
- 4) K. J. Patil, G. R. Mehta and S. S. Dhondge, *Indian J. Chem.*, **33**, 1069 (1994).
- 5) E. Matteoli and L. Lepori, *J. Chem. Phys.*, **80**, 2856 (1984).
- 6) I. Shulgin and E. Ruckenstein, *J. Phys. Chem. B.*, **103**, 2496 (1999).
- 7) Y. Marcus, *Monatsh. Chem.*, **132**, 1387 (2001).
- 8) 中川徹夫, 日本化学会誌, (3), 301 (2002).
- 9) K. Nishikawa and T. Iijima, *J. Phys. Chem.*, **97**, 10824 (1993).
- 10) H. Hayashi, K. Nishikawa and T. Iijima, *J. Phys. Chem.*, **94**, 8334 (1990).
- 11) K. Nishikawa, H. Hayashi and T. Iijima, *J. Phys. Chem.*, **93**, 6559 (1989).
- 12) K. Nishikawa, Y. Kodera and T. Iijima, *J. Phys. Chem.*, **91**, 3694 (1987).

- 13) F. Franks and D. J. G. Ives, *Quart. Rev.*, 20, 1 (1966).
- 14) F. Franks and J. E. Desnoyers, *Water Sci. Rev.*, 1, 171 (1985).
- 15) E. L. Shock and H. C. Helgeson, *Geochim. Cosmochim. Acta.*, 54, 915 (1989).
- 16) T. Ohta, *Chem. Eng. J.*, 61, 27 (1996).
- 17) G. C. Benson and O. Kiyohara, *J. Solution Chem.*, 9, 791 (1980).
- 18) K. N. Marsh and A. E. Richards, *Aust. J. Chem.*, 33, 2121 (1980).
- 19) H. A. Akers and D. G. Gabler, *Naturwissenschaften*, 78, 417 (1991).
- 20) R. F. Lama and B. C.-Y. Lu, *J. Chem. Eng. Data*, 10, 216 (1965).
- 21) J. A. Boyne and A. G. Williamson, *J. Chem. Eng. Data*, 12, 318 (1967).
- 22) E. Ruckenstein and I. Shugin, *Chem. Eng. Sci.*, 56, 5675 (2001).
- 23) T. Sato and R. Buchner, *J. Phys. Chem. A*, 108, 9800 (2004).
- 24) E. Matteoli, *J. Phys. Chem. B*, 101, 9800 (1997).
- 25) K. Nishikawa, *Chem. Phys. Lett.*, 132, 50 (1986).
- 26) E. Matteoli and L. Lepori, *J. Chem. Soc., Faraday Trans.*, 91, 431 (1995).
- 27) M. Diaz Pena and G. Tardajos, *J. Chem. Thermodyn.*, 11, 441 (1979).
- 28) G. S. Kell, *J. Chem. Eng. Data.*, 20, 97 (1975).
- 29) T. Nakagawa, *J. Sci. Educ. Jpn.*, 24, 179 (2000).
- 30) S. Westmeier, *Chem. Technol.*, 28, 350 (1976).
- 31) 小島和夫, “化学技術者のための熱力学 改訂版”, 培風館 (1996), p.170.

化合物中のセリウム分別定量

吉 國 忠 亜・樋 口 昇¹⁾・中 川 徹 夫²⁾

群馬大学教育学部理科教育講座化学教室

¹⁾ キュウピー食品㈱

²⁾ 群馬大学教育学部理科教育講座理科教育教室

(2004年11月15日受理)

The separable determination of cerium in compounds

Tadatsugu Yoshikuni, Noboru Higuchi and Tetsuo Nakagawa

Department of Chemistry, Faculty of Education, Gunma University

*Kyupie Food Co. Ltd*¹⁾

*Department of Science Education, Faculty of Education, Gunma University*²⁾

(Accepted November 15, 2004)

1. 緒 論

ランタノイドは、触媒その他で多用されている第一、二遷移金属と比べて原子半径が大きく多機能を有するので、固体機能性材料として注目されている。ランタノイドの中でセリウム化合物は、発火材料、蛍光剤およびアモルファスなど固体材料として重宝されている。化合物の溶液としての用途は少ないが、分析化学で知られている硝酸第二セリウム(IV)アンモニウム(CAN)の水溶液は、酸化還元反応で用いられている[1]。CANの強い酸化力を利用して有機化合物の液相酸化反応に用いられたが、副反応が多く収率も満足ではなかった[2]。セリウム(III)化合物は酸化作用がそれ自身ないが、分子酸素を共存させる液相酸素酸化が開発され、安価なクレゾール類から有用なシリングアルデヒドが合成出来るようになり、用いたセリウム錯体の触媒サイクルも可能なので安定供給できるようになった[3-6]。そのプロセスは、セリウム(III)が酸素分子によってセリウム(IV)になりそれが基質を酸化する機構が考えられるが、これまで機構は詳しく解明されていない。

セリウム(IV)は定量できるが[7]、セリウム(III)を直接定量する方法はまだ見つかっていない。セリウム(III)をセリウム(IV)に酸化して定量すれば既知の方法が利用できるとの考えから化学酸化剤で酸化を行なったが、予想に反して化合物によって酸化する程度にかなりの差があった。それ故、セリウム(III)とセリウム(IV)を定量する条件について実験を行った結果、それぞれの化合物によって最適条件が異なることが判り、全般的に良い知見を得たので報告する。

2. 実 験

2・1 チオ硫酸ナトリウム標準水溶液：チオ硫酸ナトリウム 5 水和物 $\text{Na}_2\text{S}_2\text{O}_3 \cdot 5\text{H}_2\text{O}$ の約 2.5 g と炭酸ナトリウム 0.02 g を、煮沸処理後の脱イオン交換水に溶かして 1 リットルにし、24 時間放置した溶液をチオ硫酸ナトリウム標準水溶液とした。別にヨウ素酸カリウム KIO_3 を 130°C で 2 時間乾燥して約 0.02 g を秤量し、ヨウ素滴定用フラスコに入れて 50 ml に溶かし、 N_2 気流下にヨウ化カリウム KI 約 0.2 g および 10% 硫酸水溶液 10 ml を加え、0.01 規定 (N) チオ硫酸ナトリウム標準水溶液で滴定し、淡黄色になったときデンプン指示薬を 1 ml 加え紫色が消失した点を終点とした。

$$(1/6)\text{mol}(\equiv 1\text{N})\text{KIO}_3 \quad 1\text{L} = 1\text{molNa}_2\text{S}_2\text{O}_3 \quad 1\text{L}$$

2・2 セリウムの定量：ヨウ素滴定用フラスコにセリウム換算約 300 mg (0.212 mM) を秤量し、6 M H_2SO_4 溶液 30 ml を加え、更に蒸留水 100 ml および加硫酸アンモニウム 1 g (4.4 mM) と硝酸銀 0.1 g (0.6 mM) を加えて煮沸酸化する。放冷後、 N_2 気流下に KI 溶液を加え、15 分間暗所に放置し、0.1% でんぷん溶液 1 ml を加え 0.01 N $\text{Na}_2\text{S}_2\text{O}_3$ 溶液で滴定する。

$$\text{Ce(III)の含量 (\%)} = \{[A \times f \times (N - n)] / S\} \times 100$$

ここで、A は 3 価セリウム塩の分子量 (g)、f は 0.01 N $\text{Na}_2\text{S}_2\text{O}_3$ 溶液の規定度係数、N は 0.01 N $\text{Na}_2\text{S}_2\text{O}_3$ 溶液の消費量 (ml)、n は空試験による 0.01 N $\text{Na}_2\text{S}_2\text{O}_3$ 溶液の消費量 (ml)、そして S は 3 価セリウム塩の採取量 (mg) である。

$$0.01\text{N Na}_2\text{S}_2\text{O}_3\text{溶液の消費量} \quad 1\text{ml} = \text{Ce}^{3+} \quad 1.401\text{mg}$$

2・3 セリウム (IV) の定量：セリウム (IV) 化合物は酸化させる必要はないが [8]、セリウム (III) と同じ条件下に定量するために硫酸添加と煮沸を行なった。セリウム (IV) は硫酸酸性下に安定であることを実験で確認しており、煮沸は加硫酸ナトリウムによる酸化反応と分解反応を実施した条件に合わせた。

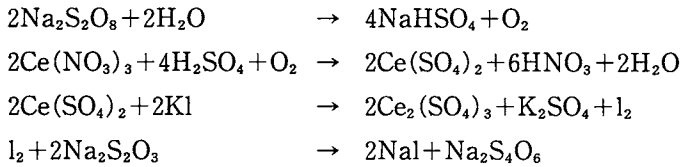
$$0.01\text{N Na}_2\text{S}_2\text{O}_3\text{溶液の消費量} \quad 1\text{ml} = \text{Ce}^{4+} \quad 1.401\text{mg}$$

2・4 薬品：全ての試薬は、1 次標準試薬として用いることのできる純度を有する物を用いた。

2・5 装置：定量する化合物は、島津マイクロ天秤 (感度 0.01 mg) で秤量した。用いた水は、ヤマト科学社製オートスチールによりイオン交換樹脂処理と煮沸蒸留した蒸留水を用いた。

3. 結果と考察

化合物中のセリウム (III) は無色で弱い還元性のある化合物なので直接定量できない。それ故、過硫酸ナトリウムを用いてセリウム (IV) に酸化し、添加したヨウ化カリウムを反応させて析出するヨウ素をチオ硫酸ナトリウムで滴定する。硝酸セリウムの定量を例にしたのがスキーム 1 である。



Scheme 1. The principle of quantitative analysis

セリウム(III)化合物の硝酸セリウムと酢酸セリウムの水溶液に過硫酸ナトリウムを加えた。まずガスバーナーで煮沸を行なったが、煮沸までの時間にバラツキがあり定量値も安定しなかった。ホットプレートで過熱する方法にしたところ再現性が良くなった。図1は煮沸時間の違いによる定量値の変化を表したものである。

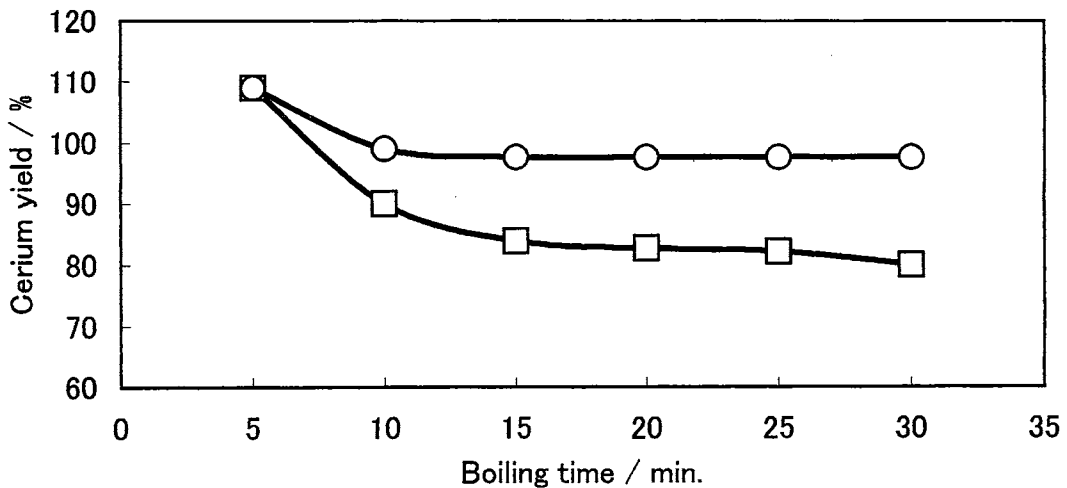
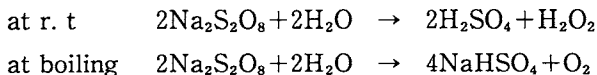


Fig. 1. Dependence of the boiling time.

□ : Cerium (III) acetate, ○ : Cerium (III) nitrate. N₂ bubbling : 2min.,
KI : 6mM, AgNO₃ : 0.6mM, H₂ SO₄ : 90ml, (NH₄)₂S₂O₈ : 4.4mM

ホットプレートで過熱すると煮沸するまでに、約13分を要し、それ以降を煮沸時間とした。硝酸セリウムは煮沸時間15分で一定の定量値に達し、酢酸セリウムは20分であった。一方、煮沸時間5分前後では110%になっている。これはスキーム2で示すように、加熱と煮沸時間が充分でない場合は過酸化水素が生成するので、これがヨウ化カリウムを分解し余分なヨウ素が発生して定量値を増加する原因になると考えられる。



Scheme 2. Decomposition of persulfuric acid

表1は、種々のセリウム化合物の煮沸時間による定量値の変化を示したものである。いずれの化合物も短時間煮沸では、過硫酸ナトリウムの分解が充分でないので定量値は高めに出る。煮沸時間15分ですべての化合物はほぼ一定の定量値を保持した。しかしながら、化合物によって純度の差が顕著に現れており、構成する陰イオンの種類が純度に大きく影響していることを

Table 1. Relationship of boiling time and yield % due to different cerium salts

Entry	Cerium salts	Cerium (III) (%) at the boiling time (min.)				
		5	10	15	20	25
1	Ce(OAc) ₃ ·H ₂ O	—	90.3	83.6	82.6	82.5
2	CeCl ₃ ·7H ₂ O	—	88.7	87.6	87.4	87.5
3	Ce(NO ₃) ₃ ·6H ₂ O	109.5	99.3	97.5	97.4	97.4
4	Ce ₂ (SO ₄) ₃ ·8H ₂ O	—	79.6	78.7	78.6	78.5
5	Ce ₂ (C ₂ O ₄) ₃ ·9H ₂ O	—	82.9	81.8	81.1	81.2
6	Ce(NH ₄) ₂ (NO ₃) ₃ ·4H ₂ O	—	82.8	83.8	83.8	83.4

Cerium conversion: 0.21mM, (NH₄)₂S₂O₈: 4.4mM, AgNO₃: 0.6mM, KI: 6mM, H₂SO₄: 90mM, Nitrogen bubbling: 2mi., Cooling at 25°C, Filtration at the dark.

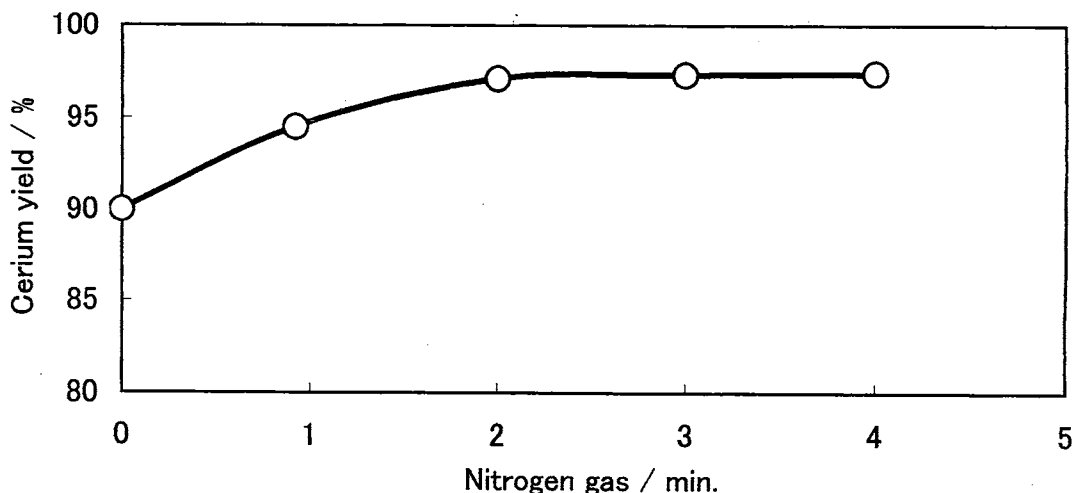


Fig. 2. Dependence of the bubbling time of nitrogen gas.
The same condition as Fig.1 except the bubbling for 15min.
○: Cerium (III) nitrate.

示している。

図2は、窒素ガスの注入時間と定量値との変化をしめしたものである。過硫酸ナトリウムを添加後煮沸し放冷してから窒素を0.5L/分で水溶液に注入すると約2分で定量値が一定になり、元の濃い黄色がかった溶液が淡くなった。

図3は、生成したセリウム(IV)の還元剤として加えられているヨウ化カリウムの添加量の変化と定量値の関係を示したものである。ヨウ化カリウムの添加量は、6mMで最高定量値が一定になった。種々試した予備実験で助触媒は硝酸銀が最も良好であったが、還元剤として添加するヨウ化カリウムと反応して難溶性のヨウ化銀を生成する。ヨウ化銀は難溶性のためにヨウ素を生成するとは考えにくい、暗所で濾別する操作を行なうことで定量の再現性を確実にした。

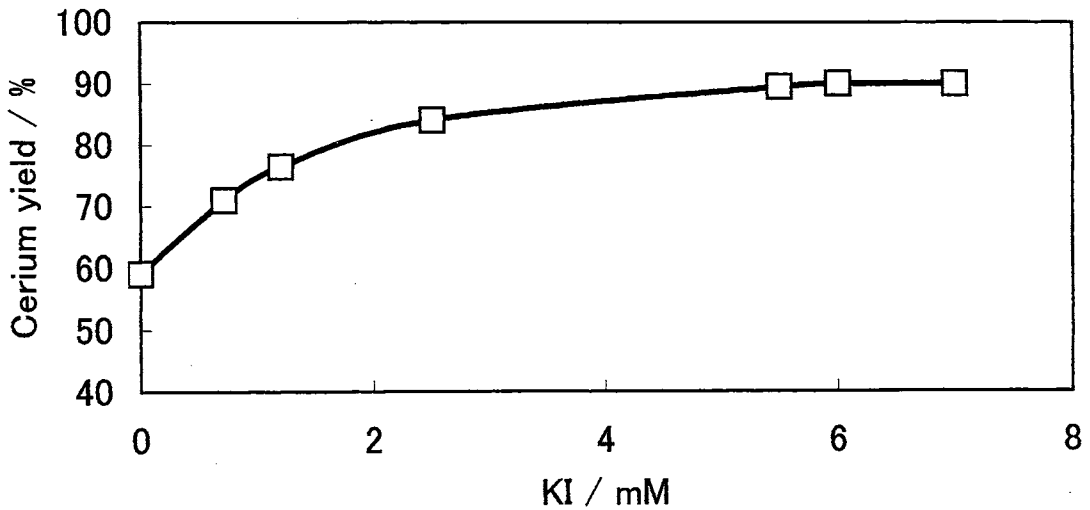


Fig. 3. Dependence for the addition of potassium iodide.
The same condition as Fig. 1 except the addition of KI.
□: Cerium (III) acetate.

図4は、過硫酸ナトリウムの添加量と定量値との関係を示したものである。助触媒の硝酸銀の添加量を0.15mMと0.6mMにした場合、過硫酸ナトリウムの添加量が2mM以上で、セリウムの定量値は一定の最高値を保持した。

助触媒はある程度の量を存在させたほうが、定量値の再現性が良く、また過硫酸ナトリウムの添加量が少なくて最高値を保持できることが判明した。しかしながら、硝酸銀は高価であり、

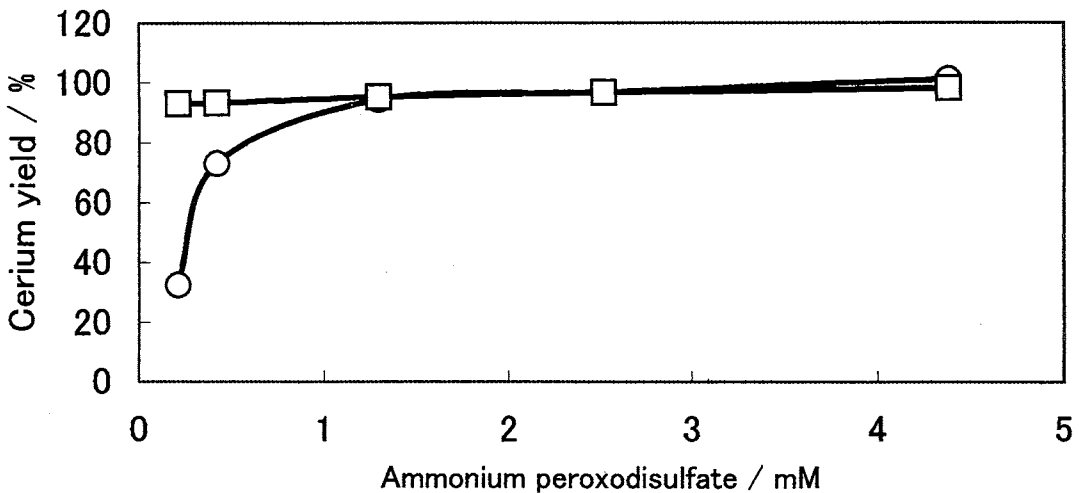


Fig. 4. Dependence for the addition of $(\text{NH}_4)_2\text{S}_2\text{O}_8$.
 AgNO_3 : O; mM, □; 0.60 mM. The same condition as Fig. 1 except the bubbling for 15 min.

難溶性のヨウ化銀を再利用するには困難な為出来るだけ少なくする必要がある。

表2は、最適条件で行なった種々のセリウム塩の定量値を示したものである。かなり改善された良好な値が得られているが、塩化セリウムはやや低い定量値を示している。これは他のセリウム塩と同じ量の助触媒の硝酸銀を加えてあるので、塩化セリウムとの反応で難溶性の塩化銀が生成し、過硫酸アンモニウムの分解を妨害しているのが原因と考えられる。この原因を解決する為に助触媒を増加して反応させると、0.6mM以上の硝酸銀で塩化セリウムの定量値が93%になる事が判った。

Table 2. Determination of cerium salts by oxidation

Entry	Cerium salts	Cerium (III) %
1	Ce(OAc) ₃ H ₂ O	90
2	CeCl ₃ 7H ₂ O	87.6
3	Ce(NO ₃) ₃ 6H ₂ O	97.9
4	Ce ₂ (SO ₄) ₃ 8H ₂ O	97.8
5	Ce ₂ (C ₂ O ₄) ₃ 9H ₂ O	93.9
6	Ce(NH ₄) ₂ (NO ₃) ₃ 4H ₂ O	99.7

Cerium conversion: 30 mg (80.21mM), (NH₄)₂S₂O₈: 2mM,
 AgNO₃: 0.15mM, KI: 6mM, Boiling time: 15min., H₂SO₄: 60mM,
 Nitrogen bubbling: 2min., Cooling at 25°C, Filtration at the dark.

表3は、セリウムの3価と4価の分別定量の補正值を示したものである。先ず酸化剤のない状態で滴定し、次に酸化剤を加えた状態で滴定して、3価と4価の分別を行いその割合から補正して比較した。エントリー1-4は満足な結果を与え、分別定量が良好であることが判った。しかしながら、エントリー5ではかなり大きな比が得られた。

Table 3. Fractional quantitative analysis

Entry	Cerium salts	T (ml)	P (ml)	R
1	Ce(OAc) ₃ H ₂ O	2.03	0.71	1.42
2	CeCl ₃ 7H ₂ O	2.1	0.71	1.15
3	Ce(NO ₃) ₃ 6H ₂ O	2.2	0.57	1.31
4	Ce ₂ (SO ₄) ₃ 8H ₂ O	2.02	0.78	1.07
5	Ce ₂ (C ₂ O ₄) ₃ 9H ₂ O	2.5	0.31	5.56

T: Titer of Ce (IV), P: Corrected titer of Ce (IV).

R: Ratios of experimental value/theory value.

The same condition as Table 2.

シュウ酸セリウムには還元性作用を有するシュウ酸イオンが存在するので、化合物中に4価が存在しても内圏還元を起こして3価のセリウムに変化するものと考えられる。それを確かめる為に、シュウ酸セリウムと他のセリウム塩を酸化し、経時的な変化を調べた結果が表4である。

Table 4. Titer for the alternative change from the oxidated cerous salts.

Entry	Cerous salts	days					
		0	2	3	5	6	14
1	$\text{CeCl}_3 \cdot 7\text{H}_2\text{O}$	2.1	2.1		2.1		2.1
2	$\text{Ce}_2(\text{SO}_4)_3 \cdot 8\text{H}_2\text{O}$	2.02	2.02		2.02		2.02
3	$\text{Ce}_2(\text{C}_2\text{O}_4)_3 \cdot 9\text{H}_2\text{O}$	2.5	1.81	0.55	0.22	0	0

The same condition as Table 2 except the titer of ml.

塩化セリウムと硫酸セリウム（エントリー 1、2）は、2 週間経過しても全く定量値に変化がなく安定であった。しかしながら、シュウ酸セリウムでは定量値が順次減少し 6 日で完全に消失したことから、共存するシュウ酸イオンによって 4 価のセリウムが 3 価のセリウムに変わったと考えるのが妥当であり、表 3 の結果も説明が可能である。

空気酸化によるキノン、アルデヒドそしてカルボン酸類の合成は、安価な酸化体を利用する魅力的で合理的なシステムであるがコントロールの難しい面をもっている [9]。特にカルバアルデヒド類の酸素酸化機構 [10-12] は不明な点が多く、セリウムイオンが関与する機構は未知の段階である。今回の研究で、クレゾール類の空気酸化過程のセリウム III と IV イオンの割合が解明されるものと期待したが、生成するカルバアルデヒドの性質上の問題で予備定量は不明瞭なものであった。しかしながら、予想される機構 [13] が内圏電荷移動によるものとして定量を試みた結果、反応中途段階のエーテル生成ピークのと看、僅かのセリウム IV とと思われる反応種を検出したので、本研究を更に発展させて次回に報告したい。

謝 辞

本研究の一部は、電化工業(株)基礎研究基金、EH (株)深江・技術科学研究基金、および三菱化学(株)研究基金の援助によって行なわれたので、ここに深く感謝の意を表します。

参考文献

- [1] E.S.B.Ferreira, A.N.Hulme, H.McNab and A.Quye, Chem. Soc. Rev., **33**, 329 (2004).
- [2] A.Citterio, R.Sebastiano and M.C.Carvayal, J. Org. Chem., **56**, 5335 (1991).
- [3] T.Yoshikuni, J. Mol. Cat. A: Chem., **56**, 29 (1992).
- [4] T.Yoshikuni, J. Chem. Tech. Biotechnol., **59**, 353 (1994).
- [5] T.Yoshikuni, J. Mol. Cat. A: Chem., **148**, 285 (1999).
- [6] T.Yoshikuni, J. Mol. Cat. A. Chem., **187**, 143 (2002).

- [7] J.P.Jandlova, Chem. Anal., **36**, 523-533 (1991) .
- [8] B.T.J.Hardwich and E.Robertson, Can. J. Chem., **29**, 828 (1951) .
- [9] A.E.Shilov and G.B.Shulpin, Chem. Rev., **97**, 2879 (1997) .
- [10] E.S.B.Ferreira, A.N.Hulme, H.McNab and A.Quye, Chem. Soc. Rev., **33**, 329 (2004) .
- [11] M.I.de Heer, P.Mulder, H.G.Korth, K.U.Ingold and J.Luszyk, J. Am. Chem. Soc., **122**, 2355 (2000) .
- [12] E.A.Lewis and W.B.Tolman, Chem. Rev., **104**, 1047 (2004) .
- [13] T.Mallat and A.Baiker, Chem. Rev., **104**, 3037 (2004) .

炎色反応を簡便に観察するための教材の試作

菅原 一 晴¹⁾・小 暮 匠²⁾・奥 沢 誠³⁾

¹⁾群馬大学教育学部理科教育講座化学教室

²⁾高崎健康福祉大学高崎高等学校

³⁾群馬大学教育学部理科教育講座物理学教室

(2004年11月15日受理)

1. はじめに

炎色反応とは、アルカリ金属やアルカリ土類金属、銅などの元素を含む化合物が、強く熱されるとそれらの元素特有の炎色を示す反応である。その反応機構は、以下の通りである。それぞれの原子中の基底状態にある電子は、熱エネルギーによって励起状態になる。励起状態は不安定なため、励起された電子はすぐに元の基底状態にもどる。電子が励起状態から基底状態に戻る際には、二つの状態におけるエネルギー差に等しいエネルギーを光として放出する。このように多数の電子が励起されては光を放出するという過程を繰り返している。この光の波長が可視部にある場合、鮮やかな炎色反応がみられる。原子の種類により励起される電子のエネルギーが異なるために、その原子特有の波長の光が出る。これら原子の炎色反応における色の表現が難しく「黄色」と表現されるナトリウムも「オレンジ色」に近いものであり、バリウムと銅の「緑色」も若干違って見える。従って、色の表現に関しては主観が入るが、実際に目で見るのが重要である¹⁾。

一般的な炎色反応の実験方法としては、白金線に金属塩の水溶液をつけてガスバーナーの炎の中に入れるものがある²⁾。しかしながら、この方法では金属イオンの炎が小さく、継続時間が短いといった欠点を持つ。さらに、白金線も高価で塩酸によって前処理することが必要であり、操作が煩雑となる。このため、中学校や高等学校の学習においては、実際に実験を行わず各金属イオンの色の暗記にとどまることが多い。これまでに報告されている白金線を用いない手法には、試験管に酸化剤である塩素酸カリウムと塩化ナトリウムを入れ加熱し割り箸の小片をいれ反応させるやり方³⁾、金属塩を含む水溶液を付けたスチールウールをガスバーナーにかざす方法⁴⁾、金属塩の飽和水溶液にたこ糸を浸けて、ロウでかためて燃焼させるものなどがある。一方、炎色反応を明確に確認する実験の一つに、金属塩をメタノールに溶解し蒸発皿中で点火する実験⁵⁾、この溶液をスプレーボトルや噴霧器に入れガスバーナーの炎に向かって吹きかける方法もある⁶⁾。これらの手法は有用であるが、メタノールに対してのナトリウム塩およびカリウム塩の溶解度が低いと、不十分な結果となる場合がある。また、ガスの炎に溶液を吹き付けるならば、金属塩溶液によるバーナー本体や実験台の無意味な汚染が起こる。このような方法

に対して、メタノール、金属塩、ステアリン酸を湯せんで溶解し炎色反応を観察する方法がある⁷⁾。しかしながら、実験時間が長いいため、より迅速な手法の開発が望まれる。

本研究では、上述の問題を解決するために試料調製が簡便で炎色反応を遠くから観察できるスケールアップした教材の作成を試みた。具体的には、メタノールにステアリン酸と金属塩とを混ぜホットプレート上で溶解し冷却した後、炎色反応を観察するものである。

2. 実 験

【試 薬】

塩化カリウム、塩化カルシウム、塩化ストロンチウム、塩化銅(II)、塩化ナトリウム、塩化バリウム、塩化リチウム、ステアリン酸およびメタノールは、関東化学から特級試薬を購入した。

【器 具】

アルミカップ(直径4 cm)、ホットプレート、薬さじ、天秤、ライター(図1のようなライターを用いると安全性が高いと考えられる)

【操 作】

1. アルミカップを2枚重ねメタノール7.5mlとステアリン酸1.0gと金属塩0.1gを入れる。
2. メタノールの沸点は64.85°Cであるため、ホットプレートを60°C程度に設定してアルミカップを置く(図2)。
3. ステアリン酸が溶解したら加熱をやめホットプレートからおろす。その移動には、ピンセットなどを用いることが望ましい。数分間、試料を放置するとゲル状になる。そのときに、カップを少し揺るとよい。
4. その後、試料を耐熱性のバットに入れライターで点火し炎色反応を観察する。

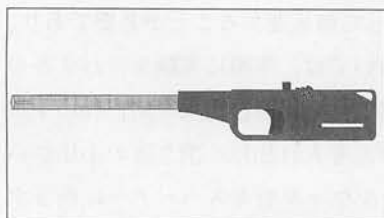


図1 着火ライターの一例

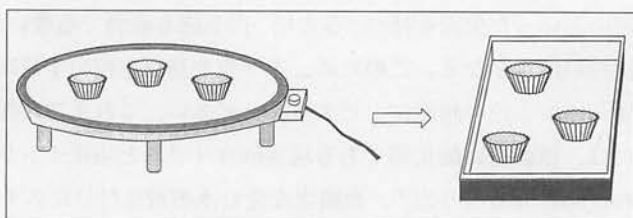


図2 ホットプレート上での試料調製と炎色反応の観察

3. 結果と討論

3. 1. ホットプレートの使用

本実験を行うにあたり、ホットプレートの導入が最大のポイントである。金属塩、メタノー

ル、ステアリン酸の溶解をホットプレート上で行うことで、実験時間を短縮することができる。もう一つのメリットとしては、複数の試料を一度に調製できることである。湯せんを用いたステアリン酸の溶解にはガスバーナーを用いる方法もあるが、温度制御はホットプレートに比較し困難である。演示実験を行う場合一般の教室にはガス管が設置されていないことが多いため、その有用性は高い。また、ガスバーナーは1個あたり2,000から2,500円であり家庭用のホットプレートは3,000円程度と高価であるが、様々な実験にも利用でき汎用性もある。

3. 2. アルミカップの使用

試料を蒸発皿に加える実験が行われているが、アルミカップを使用することで実験準備時間と後かたづけ時間も短縮される。また、蒸発皿の数は限られるが、アルミカップでは同時に複数の実験を行うことができる。燃焼時間はカップに盛られた試料の表面積に依存するため直径4 cmアルミカップを用い、持ち運びや試料調製における強度を考慮してアルミカップを二重に重ねた。

3. 3. 試料調製法

カリウム、ナトリウムなどのアルカリ金属やアルカリ土類金属であるカルシウム、ストロンチウム、バリウムおよび銅の金属塩は、塩化物では沸点が低く炎色反応を観察するために適している。炎色反応を行う際には、容器、葉さじ、かき混ぜ棒は金属塩ごとにそれぞれ別なものを使用する。試料調製も非常に簡単であり、金属塩やステアリン酸は使い捨てスプーン等で、メタノールも計量カップ等ではかりとることができる。

3. 4. メタノールとステアリン酸による金属塩の分散

金属塩を溶解する溶媒としてはエタノールではオレンジまたは黄色の炎となるため、青白い炎を示すメタノールを使用した。表1に、メタノールに対する各金属塩の溶解度をまとめた⁸⁾。これらの数値は飽和溶液100 g中に含まれる金属塩の質量/gである。塩化カリウム、塩化ナトリウムの溶解度は低いため、メタノール溶液に点火すると炎色反応が起こりにくいことがある。このような場合、金属塩、メタノール、ステアリン酸を温めて混合し冷却すると、試料がゲル状になりステアリン酸中に金属塩が分散され明瞭な炎色反応を示す。ステアリン酸は、携帯燃料としても使われており燃焼時においてススがほとんどでなく、火力も強いので炎色反応の実験を行う上では適している。調製した試料を放置するとメタールが揮発して粉末になり点火し

表1 メタノールに対する無機化合物の溶解度

溶質	温度(°C)	溶解度	溶質	温度(°C)	溶解度
BaCl ₂	15.5	2.13	KCl	25	0.53
CaCl ₂	20	22.6	LiCl	25	29.1
CuCl ₂	20	36.9	NaCl	20	1.41

にくくなるが、メタノールを加えると炎色反応が再び確認できる。

3. 5. 炎色反応の観察

点火する際には、アルミカップの下にアルミホイル、セラミックス板や鉄板など燃えないものを敷いて行う。特に、塩化ナトリウムや塩化カリウムはカップから試料が飛び散るので注意が必要である。実験を行う場合、上からのぞき込まず50cm以上離れ側面から観察する。明るい部屋で実験を行うとカリウムの炎の色が見えにくいため、アルミカップの後ろに黒いついたてを置いたり教室を暗くしたりするとよい。この方法では炎色反応が2-3分間は続いたため、類似した色を示すストロンチウムとリチウムおよびバリウムと銅の色の違いを比較できるメリットがある。

3. 6. 高等学校における炎色反応の実験

提案した教材を用いて、高崎健康福祉大学高崎高等学校の理科総合Aの授業で炎色反応の演示実験を行った。使用した教室は一般の教室であり、上述のような操作により数種類の金属塩の試料を同時に調製した。この一連の操作は5分以内に行うことができた。そして、教室を暗くして教卓を囲むように生徒たちを座らせ、試料に点火して炎色反応を観察させた。特に、ストロンチウムとリチウム、バリウムと銅の試料に同時に火をつけそれぞれの炎色反応の色を比較させた。また、カリウムの炎は薄い紫であるので、炎の後ろに黒い画用紙を置く工夫をした。実験終了後、生徒たちからこの実験に対するコメントが寄せられた。以下に代表的なコメントを挙げる。

- A. 中学校の時に白金線による炎色反応の実験を見たが、今回の実験のほうが明瞭に観察できた。継続時間も2分程度と長く驚いた。
- B. 中学校で行った実験ではカリウムの炎色反応が確認できなかったが、本実験ではよく確認できた。
- C. 白金線による実験では1色ずつしか炎色反応が観察できなかったが、この実験では同時に幾つもの炎色反応が観察でき、バリウムと銅との色の違いがよくわかった。
- D. 炎色反応の実験を実際に行うと、各金属の炎色反応を印象深く覚えることができると思う。
- E. 教科書の写真で見ると実験で見る炎色反応とは少し違っていた。
- F. 黒い画用紙を置くことで、炎色反応が非常に観察しやすくなった。
- G. ホットプレートを使う実験は、便利だと思った。
- H. なぜ、白金線を用いる方法が一般的なのかが疑問に思った。

4. まとめ

本研究では、ホットプレートを実験に導入することで炎色反応を観察するための試料調製の

時間が大きく短縮された。さらに、炎色反応の継続時間が長く、異なった元素の炎色反応の比較が容易であった。高等学校において作成した教材により演示実験を行ったところ、好評な意見が得られている。以上のことから、炎色反応を理解するにあたり、この教材の有用性は明らかであり高等学校での利用が期待される。

参考文献

1. 日本化学会編, “身近な化学実験 II”, 丸善 (1990) p.362-364.
2. 島原健三, 化学演示実験, 三共出版 (1982) p.112-115.
3. 新潟県化学を楽しむ会編, “やってみよう・見てみよう 楽しい化学 5分間実験”, 裳華房 (1999) p.26-27.
4. <http://www.geocities.jp/kagakulabo/1.html>
5. <http://www.rpel.che.tohoku.ac.jp/create/2000/flame/flame.html>
6. 日本化学会編, “化学を楽しくする 5分間—手軽にできる演示実験”, 化学同人 (1984) p.42-43.
7. 左巻健男, 理科おもしろ実験・ものづくり完全マニュアル, 東京書籍 (1993) p.68-69.
8. 日本化学会編, “化学便覧 (基礎編), 改訂4版, 丸善 (1993) p.172-174.
(すがわら かずはる、こぐれ たくみ、おくさわ まこと)

小学校理科教科書における磁石の扱いの変遷

塚 越 百 加 *¹・岡 崎 彰 *²

*¹ 群馬大学大学院教育学研究科教科教育専攻理科教育専修

*² 群馬大学教育学部理科教育講座

(2004年11月15日受理)

1 はじめに

小学校における磁石・電磁石の学習は、物理学の基本分野のひとつである電磁気学に関わる内容であり、その最初の一步と言える。磁石・電磁石の学習は、その後の中学校、高等学校でも扱われ、電流の磁気作用、電磁誘導へと系統的につながっていく。

磁石は、昔から人々の興味を引く物であった。実際、日本でも能狂言や歌舞伎などにも登場し、磁石の力が興味を引く存在であったことが窺える。現在では、磁石はいろいろな物に実用的に利用されている。身近に存在し、子どもでも安全で容易に取り扱うことができ、その上、不思議な力をもつ磁石は、子どもたちにとっても関心が高い。Barrow (2000) も、「磁石は、小学生の好きな物理分野の学習内容のひとつである。」としている。板倉 (1970) は磁石を教材とした仮説実験授業を提案し、また、理科教材史の中で板倉 (1987) は「磁石教材は、もともと子供たちの興味をひきやすいためか、戦後はあまり教材研究の対象とはならなかった。」と述べている。

Barrow (1987) は、小学生に期待される磁石の基本概念として「磁石には最も強い力を及ぼす2つの極がある」「磁石は、物を貫く力の場をつくる」など、8つを掲げた。さらに Barrow (1990) は、アメリカの小学校理科教科書における磁石の記述の中で、上記8つの概念がどのように扱われているかを調査し、それによってどのようなミスコンセプションが生じ得るかについて考察した。また、Barrow (2000) は、理科授業手引き書(Science methods textbooks)についても同様な調査を行った。

日本の初等・中等教育の教科書は学習指導要領にしたがっているもので、同じ時期では各社の教科書の内容はあまり大きく違わないといわれる。その一方で、学習指導要領は、国の教育政策や社会の状況などを反映して何度か改訂されており、その内容は時代とともにかなり変化してきている。小学校理科の内容を見ても、学習指導要領の改訂に応じて教えられなくなったり、逆に新たに教えられるようになったりしたものは少なくない。そのような中で「磁石」は戦後一貫して扱われている内容であり、子どもたちの関心の高い教材だという板倉 (1987) や Barrow (2000) の見方を裏付けている。板倉 (1987) は、戦後の学習指導要領における磁石の扱いについて取り上げ、その変遷について簡潔な説明を加え、磁石の各概念との関わりについて述

べている。しかし、系統的な詳しい考察は行っておらず、そこで扱っている指導要領も当時の昭和52年版までにとどまっている。

本研究の目的は、戦後の学習指導要領の改訂に伴い、小学校理科教科書の「磁石」についての扱いが現在までにどのように変化してきたかを調べ、さらに、磁石の種類や使われ方の多様化などに対応した各教科書の独自の立場からの扱いの違いも調べ、小学生の磁石の基本概念に関わる内容についてどのような配慮がされてきたかを考察することである。具体的に調査するのは、Barrow (1990) の掲げた8つの基本概念のうちの2つに関連して、磁極の位置、磁力の遠隔作用に関する内容である。次節では、戦後の小学校理科学習指導要領の変遷とそれに伴う磁石の扱いの変化を概観し、第3節では教科書の調査の方法を述べ、第4節では調査の結果を示し、第5節で調査結果の考察を行う。

2 小学校理科学習指導要領の変遷と磁石の扱い

小学校理科学習指導要領の変遷については、多くの資料（例えば八並、1984）があるが、ここではそれらの資料に基づきながら、磁石の扱いも含めて簡単に述べる。

戦後に試案という形で登場した昭和22年版学習指導要領では、いわゆる生活単元・問題解決学習であったため、理科の内容が社会科や家庭科と重複し、どこまで理科で教えるのかが明確でないという問題があった。磁石は1、2、3年の「機械と道具のはたらき」という単元で扱われた。教科書は最初に文部省から出されたが、その後検定教科書が整備されるようになり、文部省教科書は廃止された。続いて、同じく試案という形で昭和26年版学習指導要領が示され、生活単元・問題解決学習が一層強化された。その小学校理科編は翌27年に出され、磁石は「磁石や電気を使うことによって、人の生活が進んだ」という理解の目標の下に、多くの学年で扱われた。しかし、生活単元・問題解決学習は、当時の厳しい教育環境では理想的に実施することは難しく、やがて、断片的な知識しか与えず、学力低下を招いたと言われるようになった。

昭和33年版学習指導要領は、そのような批判を受けて作成されたもので、ここで生活単元学習から系統学習へと大きく方針が転換された。また、このときから学習指導要領は「文部省告示」として発表され、より拘束力の強い性格を持つようになった。磁石は、1年（磁石のはたらきに関心をもつ）と3年（磁石の性質を調べる）で扱われた。やがて、アメリカにおける「教育の現代化」の影響を受けた昭和43年版学習指導要領が登場し、探究の過程を通して科学の方法を習得させ、基本的な科学概念を育成することが重視されるようになった。このときから、小学校理科の内容が「A. 生物とその環境」、「B. 物質とエネルギー」、「C. 地球と宇宙」の3つに区分されるようになり、磁石はB区分として、1年（磁石が物を引きつけることを理解する）、3年（磁石の二つの極は、性質の違いのあることを理解させる）で扱われた。上記の昭和33年、43年版学習指導要領の時期における小学校理科の年間授業時数は628であり、現在から振り返ると、戦後の義務教育の中で最も割り当て時数の多い時期であった（図1）。

その後、環境問題などで科学技術への冷めた見方が広がり、さらに「落ちこぼれ」問題が深刻化する中で、昭和52年版学習指導要領が登場し、理科の内容は削減されて、子どもが直接経験できる「基礎・基本的な事項」を中心に構成された。磁石は、引き続き1年（磁石を使った活動を工夫させながら、磁石に付く物と付かない物とがあること及び磁石のはたらきに気づかせる）と、3年（磁石の極を調べたり、磁石を作ったりして、磁石の性質及びはたらきを理解させる）で扱われた。次に登場した平成元年版学習指導要領では、生活科が新設されたことに伴い、低学年理科が廃止された。それまで1、3年生で学習していた磁石の内容は、3年（乾電池にいろいろな物をつないで回路を作ったり、物に磁石を近づけたりして、物の性質を調べることができるようにする）で、電流の学習と対比する形で学習することになった。現行の平成10年版学習指導要領では、完全週5日制の実施や総合的な学習の時間の新設に伴い、内容がさらに削減され、磁石は、引き続き3年（磁石を使い、磁石に付く物や磁石の働きを調べ、磁石の性質についての考えをもつようにする）で学習することになった。ただし、電流とは独立の形で扱われるようになったので、むしろ磁石については相対的に比重が増す格好になった。昭和52年版学習指導要領以降の小学校理科の授業時数は減少の一途をたどり、現行の平成10年版では昭和33年、43年版のときと比べて約6割弱の350時となっている（図1）。

3 調査の方法

前述のように、戦後の学習指導要領は、昭和22年版の試案以降、昭和27年、昭和33年、昭和43年、昭和52年、平成元年、平成10年と6回改訂されてきた。本研究では、昭和22年版から現行の平成10年版までの小学校理科教科書における磁石の扱いを調べた。昭和27年版の両試案の

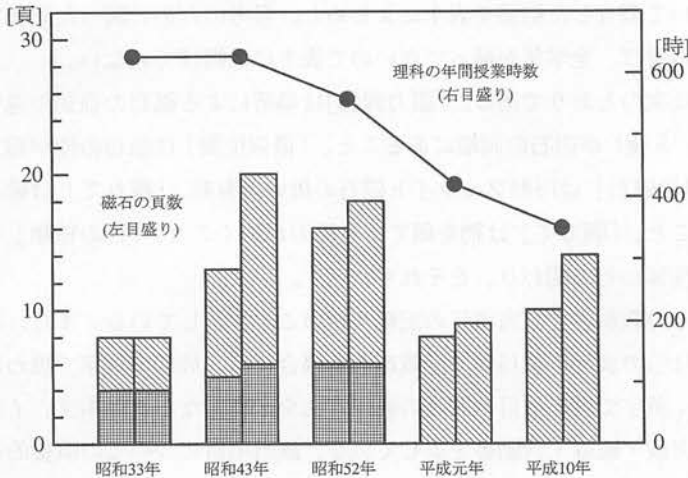


図1：昭和33年版以降の各学習指導要領時期における小学校理科の年間授業時数〔折線グラフ〕と磁石（電磁石を除く）を扱う小学校理科教科書（2社）の頁数〔棒グラフ〕。昭和52年以前の棒グラフの下段は1年生、それ以外は3年生で扱う分を表す。

適用期間は1社の教科書、文部省告示となった昭和33年版の適用期間以降は2～6社の教科書を対象とした。教科書の記述内容や表現が学習指導要領の内容を反映していることはよく知られているが、同じ学習指導要領の下であっても、教科書の編集方針の違いから記述内容や表現が出版社によってかなり異なっている。そこで、この2つの要因を振り分けるため、少なくとも1社の教科書については長期間にわたって追跡できることと、少なくともある時期の学習指導要領の下では全社の教科書が比較できることとがともに重要である。今回は、昭和22年版試案から現行の平成10年版までの全期間を通して1社(T社)、文部省告示となった昭和33年版以降は新たにもう1社(G社)を加えた2社について、同一出版社の教科書を調査する一方、現行の平成10年版対応の教科書については全6社について調査した。なお、昭和22年と27年版対応の文部省教科書は4～6年用しか出版されなかったが、参考のため調べた。

調査の項目としては、第一の視点である磁石の極に関連して、磁石の場所による磁力の大きさの違い、磁極の位置、円形フェライト磁石の扱いの3点に着目し、また、第二の視点である磁石の遠隔作用に関連しても、離れていても磁力が作用すること、物を隔てて作用すること、隔てる物の種類の3点に着目した。教科書ごとに、これらの記述の有無、着目の程度、表現方法(本文、図・写真等、実験・観察・活動等の区別)、学習指導要領の内容との関係について調べた。なお、上記の2つの視点はそれぞれ、Barrow(1987)の提唱する8つの基本概念のうち、「磁石には最も強い力を及ぼす2つの極がある」と「磁石は、物を貫く力の場をつくる」に関連している。

4 調査結果

各教科書について調査した結果を表1にまとめた。参考のために調べた昭和22年版と27年版対応の文部省教科書は、全学年が揃っていないので表1には掲げていない。

各項目の意味は次のとおりである。「磁力強弱」は場所による磁石の強弱の違い、「両端位置」は磁石の極(N、S極)が磁石の両端にあること、「最強位置」は磁石の極が磁力の最も強い所にあること、「円形磁石」は円形フェライト磁石の扱いの有無、「離れて」は磁石から離れた所にも磁力が及ぶこと、「隔てて」は物を隔てても磁力が働くこと、「物の種類」は隔てる物の種類(とくに強磁性体)との関わり、をそれぞれ示す。

表中の一は、その教科書で該当項目の記載が無いことを示している。また、学習指導要領で記載がある場合は○で表し、教科書で記載がある場合には、最初の数字で扱われている学年を示し、それに続く英字で該当項目の記載の表現方法を区別した。Pは本文、Iはイラスト・写真・図等、Lは実験・観察・活動等を表している。該当項目についての直接的な記述はないけれども、その概念を前提とするなど深く関連する内容が扱われている場合は、それぞれ小文字の*p*、*i*、*l*で示した。このほかに、昭和33年版以降の2社(G社とT社)の教科書における磁石の記述の頁数の変遷を図1にグラフで示した。

表1 学習指導要領の各時期の教科書における磁石の記述

学習指導要領/ 教科書	磁極に関する記述				遠隔作用に関する記述		
	磁力強弱	両端位置	最強位置	円形磁石	離れて	隔てて	物の種類
昭和22年版 要領	—	—	—	—	—	—	—
T社	—	—	—	—	3 <i>pi</i>	2 <i>il</i>	—
昭和27年版 要領	○*	—	—	—	○*	○*	—
T社	1 <i>i</i>	1 <i>i</i>	—	—	—	1 <i>i</i>	—
昭和33年版 要領	○	—	—	—	—	○	—
K社	1 <i>IL</i>	—	—	—	3 <i>il</i>	1 <i>il</i>	—
G社	1 <i>IL</i>	3 <i>PI</i>	3 <i>PI</i>	—	1 <i>IL</i>	1 <i>IL</i>	—
T社	1 <i>IL</i>	3 <i>P</i>	—	1 <i>I</i>	1 <i>IL</i>	1 <i>IL</i>	1 <i>il</i>
昭和43年版 要領	○	—	—	—	○	○	○
G社	1 <i>IL</i>	3 <i>IL</i>	3 <i>PI</i>	—	3 <i>P</i> ,13 <i>IL</i>	1 <i>IL</i>	1 <i>IL</i>
T社	1 <i>IL</i>	3 <i>IL</i>	—	3 <i>I</i>	13 <i>IL</i>	1 <i>IL</i>	1 <i>IL</i>
昭和52年版 要領	—	—	—	—	—	—	—
G社	1 <i>IL</i>	3 <i>P</i>	—	13 <i>I</i>	13 <i>i</i>	1 <i>i</i>	—
T社	3 <i>P</i>	3 <i>P</i>	3 <i>P</i>	1 <i>I</i>	1 <i>i</i> ,3 <i>IL</i>	1 <i>i</i>	—
平成元年版 要領	—	—	—	—	—	—	—
D社	3 <i>P</i>	3 <i>PI</i>	3 <i>PI</i>	3 <i>IL</i>	3 <i>Pil</i>	3 <i>Pil</i>	3 <i>p</i>
K社	—	—	—	3 <i>I</i>	3 <i>il</i>	3 <i>il</i>	—
G社	—	3 <i>P</i>	—	3 <i>IL</i>	3 <i>I</i>	3 <i>PIL</i>	—
T社	—	3 <i>P</i>	—	3 <i>IL</i>	3 <i>pi</i>	3 <i>PL</i>	3 <i>PL</i>
平成10年版 要領	—	—	—	—	—	—	—
D社	3 <i>P</i>	3 <i>PI</i>	3 <i>PI</i>	3 <i>IL</i>	3 <i>Pil</i>	3 <i>PI</i>	—
K社	3 <i>p</i>	—	3 <i>PI</i>	3 <i>IL</i>	3 <i>PI</i>	3 <i>PI</i>	—
R社	3 <i>IL</i>	—	3 <i>PI</i>	3 <i>IL</i>	3 <i>PI</i>	3 <i>PI</i>	3 <i>p</i>
S社	3 <i>IL</i>	3 <i>PI</i>	3 <i>PI</i>	3 <i>IL</i>	3 <i>PIL</i>	3 <i>PIL</i>	3 <i>p</i>
G社	3 <i>PIL</i>	3 <i>PI</i>	3 <i>PI</i>	3 <i>IL</i>	3 <i>il</i>	3 <i>PI</i>	3 <i>p</i>
T社	—	3 <i>P</i>	—	3 <i>IL</i>	3 <i>IL</i>	3 <i>PIL</i>	—

* 学習指導要領の付録にある「理解の目標」に記載。

以下では、学習指導要領の記載と各教科書の記述例を紹介しながら、各時期の傾向を調べる。

4.1 磁極（N極、S極）に関する記述

小学校理科教科書において、磁極（N極、S極）が磁石のどのような場所なのかを表す記述は、磁石の両端とするものと磁力の最も強いところとするものとに大別される。科学的な見方としては、後者の方がより妥当な表現といえる。ただし、前者の教科書でも、別の説明の中で、両端が磁力の最も強いところと記している場合もある。以下では、まず、場所による磁力の違いについての記述を調べ、その後、磁極（N極、S極）の場所を表す記述に着目する。また、円形フェライト磁石の扱いについても紹介する。

4.1.1 場所による磁力の強さの違い

学習指導要領では、磁石の場所による磁力の強さの違いに関わる記述は、昭和27年版「磁石は、その端に近いほどよく引きつける（付録の「理解の目標」）」、昭和33年版「…磁石には砂鉄やくぎなどをよくつける所とよくつけない所とあり、…」、昭和43年版「磁石が物を引きつける力は、端ほど強いこと」の3つの時期に見られるが、昭和52年版以降、現行の平成10年版に至るまで、場所による磁力の違いについては取り上げられていない。

本研究で調査した教科書の中では、昭和27年版対応のT社（1年）が砂鉄の付いた磁石の写真で磁石の強弱を表現しており、昭和33、43年版の両時期に対応の各社（1年）は、「じしゃくのどこにたくさんつきましたか。」などの問いかけと併せて、場所によって引きつけられる砂鉄の量やくぎの数が違う挿絵・写真で磁力の違いを表現している。昭和52年版対応の各社（1年）は、学習指導要領で取り上げられていないにも関わらず、43年版対応と同じように、問いかけや挿絵・写真を示して場所による磁力の違いを確かめる活動をしている。ところが、低学年理科の廃止された平成元年版対応の各社（3年）では、D社を除いて、このような磁力の違いに関する記述は一切なくなってしまう。しかし、平成10年版対応の教科書（3年）では、その多くが「じしゃくのはしのほうは、鉄をよく引きつけます。」「くぎやき鉄などは、じしゃくの両はしには、よくつきます。」など、両端が磁力の強いことを明示する形で復活させている。

4.1.2 磁極（N極、S極）の位置

学習指導要領では、昭和27年版「磁石の極には、引き合うものとしりぞけ合うものがある（付録の「理解の目標」）」、昭和33年版「磁石にはN、Sの極があることを知り…」、昭和43年版「磁石の二つの極は、性質の違いのあることを理解させる」、昭和52年版「磁石の極を調べたり…」、平成元、10年版「磁石の異極は引き合い、同極は退け合うこと」というように、どの時期においても何らかの形で磁石の極（N極、S極）という用語が登場している。しかし、このように二つの極（N極、S極）の性質について述べているにもかかわらず、学習指導要領の中では、極とは磁石のどのような場所を指すのかという点についてまったく取り上げられていない。

本研究で調査した教科書の中では、各時期のほとんどの教科書が、磁石が南北を指すことを利用してN極、S極の区別をしているだけでなく、極の位置についても触れている。調査した教科書で極の位置の記述がなかったのは、昭和33年、平成元年版対応のK社だけであった。

極の位置については、ほとんどの時期の多くの教科書で磁石の両端にあると記述している。例えば、昭和33年版対応のT社（3年）「じしゃくの北をさすほうのはしをNきよく、南をさすほうのはしをSきよくといます。」、昭和52年版対応のG社（3年）「北をむくはしをNきよく、南をむくはしをSきよくという。」、平成元年版対応のT社（3年）「北をさすほうのはしをNきよく、南をさすほうのはしをSきよくといます。」、などと表現されている。

他方、磁力の最も強いところが極であるとしている教科書も少なくないが、その多くは、極が両端にあるという記述と抱き合わせである。例えば、昭和33年版対応のG社（3年）「じしゃ

くには、りょうはしに、くぎやさてつをよくひきつけるところがあります。ここをじしゃくのきょくといいます。」、昭和52年対応のT社(3年)「じしゃくがくぎなどを引きつける力がいちばん強いはしのところを、じょくといいます。」、平成元年版対応のD社(3年)「じしゃくのはしのほうは、鉄をよく引きつけます。この部分をじしゃくのきょくといいます。」、平成10年版対応のS社(3年)「じしゃくのはしのほうは鉄を強く引きつけます。この部分をじしゃくのきょくといいます。」などの表現で示されている。とくに平成10年版対応の教科書では、6社中5社がそのような記述をしている。

4.1.3 円形フェライト磁石の扱い

どの時期の学習指導要領にも、円形フェライト磁石についての扱いはとくに示されていない。しかし、調査した教科書に限って言えば、昭和33年版対応の一部の教科書あたりから、円形フェライト磁石がイラストなどで示されるようになりだったが、各教科書で本格的に登場するようになったのは、昭和52年、平成元年版の頃からである。とくに、平成元年版対応の教科書以降では、観察・実験・活動等に積極的に使われるようになった。平成10年版対応の教科書に登場する円形フェライト磁石は、大部分が両面着磁の円板形・リング形であり、一部で面2極着磁の円板形・リング形も使われている。そのような円形フェライト磁石の極の位置は、イラストや写真でN極、S極のラベルを示すようにして表している。調査したどの教科書にも、N極、S極がともに複数ある多極着磁の円形フェライト磁石は扱われていなかった。

4.2 遠隔作用に関する記述

遠隔作用は、磁石同士を近づけると引き付け合ったり、退け合ったりすることを調べる活動において前提となる概念である。しかし、教科書においては一貫して扱われているわけではなく、離れていても磁力が作用することについて明確に書かれている時期とそうでない時期とに分かれる。物を隔てて磁力が作用することの記述についても同様な傾向が見られる。以下では、まず、離れていても磁力が作用することについての記述を調べ、その後、物を隔てて磁力が作用することについての記述に着目する。また、隔てる物が強磁性体(鉄など)であるかないかの記述の有無にも目を向ける。

4.2.1 離れていても作用

学習指導要領では、磁石の遠隔作用について、昭和27年版「距離が遠くなると、物に及ぼす磁石のはたらきは弱くなる(付録の「理解の目標」)」、昭和43年版「磁石のまわりにはたらく磁力の強さや方向には、両極からの隔たりによって違いがあること」の2つに見られる。しかし、その他の時期の学習指導要領では、遠隔作用は明確な形で扱われていない。

調査した範囲では、離れていても磁力が作用することの明確な説明のある教科書が比較的多い時期は2つあり、ひとつは、学習指導要領でこの内容が扱われている昭和43年版の時期と、もうひとつは、学習指導要領ではこの内容に触れていない平成10年版の時期である。調査した

昭和43年版対応の2社の教科書では、「はなれていても、じしゃくは、ひきつけるでしょうか。(G社)」(1年)などの活動が載せられていた。また、平成10年版対応の教科書では6社中5社で磁力の遠隔作用に言及している。例えば、K社(3年)「じしゃくは、じしゃくともとの間が空いていても、鉄を引きつける力がはたらきます。」などと、まとめの文や活動の中で述べられている。

上記の時期以外の教科書でも、昭和33年版対応のG社(1年)「はなれていているものでも、ひきつけるでしょうか。」、さらに、平成元年版対応のD社(3年)「じしゃくと鉄の間が少しはなれていても、…じしゃくは鉄を引きつけることができます。」など、幾つかの例が見られる。学習指導要領で扱われていた昭和27版対応の教科書は1社しか調査しなかったが、そこには遠隔作用の明確な記述は見られなかった。当時の学習指導要領は試案であり、しかも付録の中での扱いということから、文部省の検定は現在ほど厳格でなかったと考えられる。

4.2.2 物を隔てて作用

学習指導要領では、物を隔てて磁力が作用するという扱いは、昭和27年版「磁石は、紙・木・ガラスなどを通して鉄を引きつける」昭和33年版「紙やビニルなどを隔てても、砂鉄やくぎなどを引きつけるはたらきのあることに気づく」昭和43年版「磁石が物を引きつける力は、ビニル、水などによってその間が隔てられていてもはたらくが、…」で見られる。他の時期の学習指導要領には、間に物を入れても磁力が作用するという扱いは示されていない。

調査した教科書のほとんどは、紙やプラスチックなどを隔てて磁力が作用するものとしている。このことを明確に意識して記述している教科書の割合が多いのは、学習指導要領でこの内容が扱われていた昭和33年版と昭和43年版の時期と、学習指導要領では扱われていない平成元年、10年版の時期である。前者の時期のものとしては、例えば、昭和33年版対応のG社(1年)「あいだにものをおいてもひきつけるでしょうか。」、昭和43年版対応のT社「かみやしたじきなどをひきつけるでしょうか。」と、磁力が物を隔てても作用することを1年生において探究の過程を経て学習させている。低学年で理科が無くなった後者の時期でも、平成元年版対応のG社(3年)「じしゃくともとの間に、ほかのものを入れても、じしゃくの力は、はたらくでしょうか。じしゃくの力は、間にものを入れてもはたらきます。」、平成10年対応のS社(3年)「じしゃくとじしゃくにつく物との間に、紙やプラスチックなどを入れ、引きつけるかどうかを見る。じしゃくは、間に、紙やプラスチックなどがあっても、ものを引きつける力がある。」などの記述が見られる。

磁力が物を隔てても作用することに着目しているわけではないが、これを前提とした遊び等を取り入れている教科書の割合は、昭和22年、27年、52年版に多い。例えば、昭和22年版対応のT社(2年)「かみの上でブリキのついたにぎょうをうごかしましよう。」、イラストで示した昭和27年版対応のT社(1年)、昭和52年版対応のG社(1年)「じしゃくをつかうと、どんなあそびができるでしょうか。」などがある。

4.2.3 隔てる物の種類

学習指導要領では、物を隔てて磁力が作用するという扱いの中で、隔てる物が強磁性体でない場合に限って磁力に影響しないことを意識させる扱いは、昭和43年版「…、磁石につく金物の板に隔てられると、その力ははたらきにくくなること」だけに見られる。このほか、昭和27年版「磁石は、紙・木・ガラスなどを通して…（付録の「理解の目標」）」、昭和33年版「紙やビニルなどを隔てても…」では、隔てる物を少なくとも強磁性体以外のものに限定する仕方で行っている。上で見たように、他の時期の学習指導要領には、そもそも物を隔てて磁力が作用するという扱い自体が示されていない。

教科書においては、このことが学習指導要領で直接に扱われていた昭和43年版の時期には、例えば、G社（1年）「かなものをあいだにおいてもひきつけるでしょうか。」などの記述が見られる。他の時期には、このような明確な位置付けでは取り上げられていないが、昭和33年版と平成元年、10年版の各時期の一部の教科書では、隔てる物について、「かみやしたじきなど」「紙やプラスチックなど」と強磁性体以外の物質を具体例として示している。平成元年版対応のT社（3年）では「ガラスや紙や鉄でない金ぞくなど」と、強磁性体以外の金属にも目を向けさせている。

5 考 察

5.1 磁極の扱い

3年で磁極を単に磁石の両端と定めている教科書のうち、昭和33年から昭和52年版対応の大部分の教科書では、1年での磁石の強弱を調べる活動の中で、磁石の両端が磁力の最も強い場所であることを記していた。これと合わせて考えれば、磁極は磁力の最も強い所ということ伝える材料は教科書に盛り込まれていることになる。しかし、実際問題として、2つの学年をまたがる授業を通して、子どもたちがそのような認識を持てたかは疑問と言えよう。また、低学年で理科が廃止された平成元年版対応の教科書では、このような1年での磁石の強弱の記述がなくなり、磁石の極については、調査をした4社のうちD社以外の3社は、磁石の両端という以上の説明をしていない。しかし、平成10年版（平成14年発行）の教科書では、学習指導要領でこの部分の内容が実質的に変更されていないのに、6社中5社で、磁極は磁力の最も強いところという説明を加えている。

Barrow (1990) は、アメリカの小学校理科教科書を調査し、「引き付ける力が最も強い磁石の領域が、磁極と呼ばれる。調査した教科書の中には、磁石の両端に極があると定めているものがいくつかあった。しかしこの表現は、ミスコンセプションを助長しかねない。というのは、セラミック磁石の場合、極は磁石の両端ではなく両面にあるからである。」と述べている。また、板倉 (1970) も「最近の磁石の保磁力は大変協力になってきたために、磁極が磁石の一つの面に集まっているものが普通になってきた。そこで従来の〈磁極は磁石の両端にある〉という教

え方は現実に適合しないものになっている。」と指摘している。実際、現代の生活の中では円形磁石など多様な磁石を子どもたちが目にする機会は多いが、現行の教科書では依然として棒磁石が主流である。調査した教科書に限って言えば、円形フェライト磁石が本格的に登場してきたのは、昭和52年版対応のものからである。平成10年版対応の教科書におけるフェライト磁石の扱いを見ると、大部分が両面着磁の円板形・リング形であり、一部で面2極着磁の円板形・リング形が使われているものの、多極着磁のものは扱われていない。そして、いずれも実験や物作りなどの場面でイラスト等で紹介されるなど、あくまで脇役的な扱いにとどまっている。

柔軟に考えれば、両面着磁の円板形・リング形フェライト磁石は、丸棒磁石を長さ方向に思い切って縮めたもの、またはそれに穴を開けたものと捉えることができる。面2極着磁のフェライト磁石にそのような見方を当てはめるのは難しいが、少なくとも円板・リングの中心を挟んで向かい合う外縁にN、S極が一对あるという点では、棒磁石の両端にN、S極があるという捉え方と共通する部分がある。Barrow (1990) の懸念にもかかわらず、磁極が両端にあるとする教科書の中で棒磁石と円形フェライト磁石が混在して扱われていても、子どもたちの間にそれほど深刻な混乱が生じないのは、そのような漠然とした共通性が見られるからかもしれない。とはいえ、円形フェライト磁石の普及とともに、磁力の最も強い場所を磁極とする見方の必要性はますます増していることは確かである。

もしも、多極着磁の円形フェライト磁石を扱うことになれば、きわめて大きな混乱がおきると考えられる。その場合には、磁極が磁石の両端にあるという説明はもはや通用しなくなり、磁力の最も強い所を磁極と定めるという見方が不可欠になるだろう。とはいえ、そのような複雑な磁石を小学校の段階で登場させることは、決して好ましいことではない。なぜなら、磁石の基本はあくまで一对のN、S極を持つことであり、電磁石とのつながりを考えてもこの基本的な見方を維持することが極めて重要だからである。

5.2 遠隔作用の扱い

磁石から離れたところにも力が作用することが最も詳細に扱われたのは、科学概念の育成が重視された昭和43年版の時期であった。その時期の教科書では、1年の「じしゃくあそび」という単元で「はなれていても」引きつけるかを調べる活動があり、課題を探究させながら概念を育成する「探究学習」の形で扱われていた。さらに3年では、磁力の及ぶ範囲や向きや力の強さを、方位磁針を使って調べる活動があった。また磁石のまわりの砂鉄の描く模様を挿絵として入れて、磁力線や磁場の概念を示唆することも試みられた。

離れていても磁力が作用することについては、昭和52年版以降の学習指導要領では直接に扱われていない。しかし、例えば、同極同士は反発し合い、異極同士は引き合うなどの磁石の基本的な性質を調べる実験では、2本の棒磁石を接触させることなく、互いに近づけながら行うのがふつうである。このように、離れていても磁力が作用するという概念は、磁石を用いた多くの実験で不可欠のものといえる。教科書ではその点を考慮して、離れていても作用することを何らかの形で示しているものが多い。最近は「じしゃくを近づけては、いけない」ものとし

て、磁気を利用した媒体（フロッピー、磁気カードなど）への注意を呼びかけている教科書も見られる。このような注意は、離れていても磁力が作用するという概念と結び付いてこそ、児童たちに効果的に伝わることになる。その意味でも、平成10年版対応の教科書の多くが遠隔作用について明確に扱うようになったのは、自然の流れといえよう。

科学概念の育成が重視された昭和43年版の時期には、物を隔てて磁力が作用すること、隔てる物の種類が強磁性体（鉄など）かどうか、の2つについても、当時の教科書（1年）で「探究学習」の形で扱われていた。とくに後者については、隔てる物として、紙や下敷きだけでなく、各種の金物も扱い、磁石につかない物の場合とつく物の場合とを比べるなど、強磁性体で隔てられると磁力が及ばなくなるとの概念を児童に育成することを目指していた。

物を隔てて作用することと隔てる物の種類とについては、昭和52年版以降の学習指導要領では直接に扱われていない。しかし、身の回りには、例えば本来磁石に引き付けられるはずのないプラスチック製のはさみの柄などが、実際には内部にある鉄のために引き付けられることがあり、このことを理解するためには、物を隔てて作用するとの概念が不可欠である。そのような立場から、平成元年版と平成10年版対応のほとんどの教科書は「鉄でできた物は磁石に引き付けられる」という概念のまとめの文の中で、物を隔てて磁力が作用することを説明している。

平成元年版以降の時期の教科書は、隔てる物の種類について「紙やプラスチックなど」と強磁性体以外の物質を具体例として示している。一見すると、前述の昭和43年版の時期の教科書と同じ立場で記述されているように見えるが、実際には両時期の視点は大きく異なる。昭和43年版の時期は、学習指導要領でも明確にうたわれていたように、強磁性体で隔てられると磁力が及ばないとこの概念を育成するという立場で扱われていた。それに対して学習指導要領で扱われていない平成元年版以降の時期は、磁石が強磁性体（鉄）以外の物質にも作用するとの誤解が生じないようにとの立場で扱われており、強磁性体で隔てられると磁力が及ばないとこの視点はない。しかし、この「磁気シールド」の考え方は、例えば、フロッピー、磁気カードなどを鉄製の箱にうまく収めれば外部の磁力から保護できることを理解するために必要であり、近い将来、実用的な立場から再び扱われてもよい内容だろう。

6 おわりに

本研究では、磁石の概念のうち磁極と遠隔作用の説明について、戦後の小学校における学習指導要領の内容と教科書での記述内容について調査した。結果の一部を振り返ると、科学概念の育成を重視していた昭和43年版の時期に学習指導要領で扱われ、その後はまったく取り上げられていないが、「ゆとり」の時期とされる最近の教科書で明確に扱われるようになった「強磁性体以外の物を隔てて磁力が作用」という例があった。この例では、前者の時期と後者の時期とでは扱う視点が異なっていた。また、もともと学習指導要領で扱われていない磁極の場所の例においては、科学概念重視の昭和43年版対応の教科書では一部にしか科学的に妥当な表現が

使われていなかったが、平成10年版対応の教科書では大半の教科書に科学的に妥当な表現が明確に述べられている。これは、児童たちの身近な磁石として円形フェライト磁石が普及している現状への対応と考えられる。

以上のように、教科書の磁石に関する記述内容はそれぞれの時期の学習指導要領の内容と基本的に整合しているが、それ以外にも、児童たちの理解を助けるため、あるいはミスコンセプションを生じさせないためという教科書独自の配慮から、その時代の社会的状況などに応じて、いくつかの重要な磁石の概念が盛り込まれていることが明確に示された。今後は、他の磁石概念の記述についても調べる一方、今の児童たちが磁石をどのように捉えているかのアンケート調査を実施したいと考えている。

参考文献

- Barrow, L.H., 1987, "Magnet Concepts and Elementary Student' Misconceptions." Paper presented at the Second International Conference in Science and Mathematics, Ithaca, NY
- Barrow, L.H., 1990, "Elementary Science Textbooks and Potential Magnet Misconceptions", *School Science and Mathematics*, **90**, 716—720
- Barrow, L.H., 2000, "Do Elementary Science Methods Textbooks Facilitate the Understanding of Magnet Concepts?", *Journal of Education and Technology*, **9**, No.3. 199—205
- 板倉聖宣, 1970, 「授業書『じしゃく』による仮説実験授業」, 国立教育研究所紀要, 第73集, 1—83
- 板倉聖宣, 1987, 「第11章 磁石 —磁石と磁極・電磁石・分子磁石・地球磁石・磁界—」, 板倉聖宣, 三井澄雄, 永田英治, 松井吉之助編著『理科教育史資料 第5巻 理科教材史II』, 東京法令出版株式会社, 283—288
- 国立教育政策研究所教育研究情報センター, 2002, 教育情報データベース「学習指導要領」 (<http://nierdb.nier.go.jp/db/cofs/>)
- 八並勝正, 1984, 「理科教育論」, 健帛社, 64—74

自然界と社会現象のアナロジーモデルと 有名人取材による文理融合型教養教育授業

大 和 政 彦

群馬大学教育学部理科教育講座
(2004年11月15日受理)

Liberal Arts Education Using Analogical Models of Natural and Social Phenomena and Reporting Big Names

Masahiko YAMATO

Department of Science Education, Faculty of Education, Gunma University
4-2 Aramaki, Maebashi, Gunma 371-8510, Japan

要 旨

文系、理系、芸術系、体育系を融合させた多分野の話題を織り交ぜた、柔軟で多面的な教養教育授業を行っている。異分野間のアナロジー発想法による自然や社会現象の仮説思考モデルの開発を試みた。「言葉は文字元素の化合物」の喩えで、順列組み合わせ文字変換言霊(ことだま) 解読法を考案した。オーラ自動車運転法も開発した。授業では音楽パフォーマンス、絵画創作、詩の朗読、パン作り、工作、将棋対局、右脳ゲームなど、体験型授業で想像力や感性を豊かにする。ミステリー探索、丘への散策などで、自然界を五感を使って楽しく体験するキャンパス外散策授業、日本科学未来館ツアーなどの従来の企画に加え、ノーベル賞受賞者講演会を聴くなど、独特の課外授業を行った。TV や新聞、雑誌などのマスメディアに登場する音楽家、アーティスト、作家、武道家、政治家、タレントなど有名人と直接会って、授業で体験談を話し、説得性を持たせている。文理融合による日本の教育システムを提唱する。

1. 20世紀学問の要素還元主義と社会構造

20世紀は、学問の細分化、細密化が進み、統合が失われ、知の世界全体が、急激なインフレーションを起こし、個々人の知性の中に納まりきれなくなった(立花, 2004)。社会が巨大なブラックボックス化し、自己の無力感が個人の意欲を削いでいる。オルテガは、文明のいっさいの原

理に興味がない大衆が文明の主導権を握り、科学技術の発展によって、19世紀後半頃からの科学技術の専門化の野蛮性を弾劾した(高辻, 1998)。日本は技術立国を標榜するが、首相、閣僚、国会議員、官僚など国を牛耳る人々は、ほとんど文系出身者で、科学技術には疎い。業界団体のトップは、政治家や行政との関係が重視され、文系出身者が多く、やはり日本は文系の国である(高辻正基氏、毎日新聞科学環境部, 2003)。日本の悪い点は、官僚や政治家が科学を知らないことを誇りにしていること(野依良治氏、読売2004.12.2)。青色発光ダイオード発明者、中村修二氏は「日本の大学受験は超難関ウルトラクイズ王にだけチャンスが与えられる国。本当に創造性のある考える力のある人にはチャンスがない。官僚や政治家の現状維持は、彼らがウルトラクイズ王だから」(毎日2004.7.26)。人の能力は多元的であり、ペーパーテストで簡単には判定できない。Howard Gardrev (1983) が提唱した Multiple Intelligences (多重知能) は、①言語的知能②論理的知能③空間的知能④身体運動的能力⑤音楽的能力⑥対人的知性⑦心的知性である(Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence)。IQ (知能指数) は与えられた課題を要領よく達成する能力で、①と②に相当し、センター入試でこれが試される。芸術天才にセンター試験問題を解く力は全く必要ない(中本, 2004)。

2001年夏の明石市の花火大会で、陸橋で何人もの幼児など弱い人が死傷した事故は、人の流れをフラックス(流束)として流速計算する理数的素養が市職員に欠如していたためである。2004年3月26日、東京港区の六本木ヒルズ森ビルの自動回転扉で、大阪から遊びに来ていた6歳の男の子が頭を挟まれる死亡事故が起きた。当事者の森ビルと三和タジマはそんな可能性を予測せず、以前起きた事故にも、対策を怠った。力学の回転運動の慣性モーメントや運動エネルギーや光センサーの知識が欠如し、危険性を認識できていなかった。地震や巨大津波や原発事故、大気汚染、地球環境、ゲノムなどの自然科学の問題には、文系出身のお役人や官僚は状況把握が不得手である。日本には理系センスを持つトップ(経営者)が不可欠である(瀬川至朗氏、毎日2004.2.22)。自然科学と人文社会科学の2分野の隔絶原因は、知識人エリートの行き過ぎた専門化であり、バランスある見識は諸分野の統合が不可避だ(ウイルソン, 2002)。ノーベル化学賞受賞の野依良治名大教授(現、理化学研究所理事長)は「評価の問題と関係し、今までの研究の続きが最も生産性が上がるため、先端的研究という名の末梢的な研究が多いが、若い時代に視野の拡大が大事」(大嶋と北村, 2002)。自然科学とは、全く未知の世界に説明を持ち込むことである(養老, 2003)。目標限定型なら狭く深くの研究だが、時には広く穴を掘らないと、全体構造は見えてこない。研究者の数と蛸壺的専門研究が増えたが、蛸壺をつなげて壘壕(ごんごう)が必要(上笙氏、朝日2004.1.30)。分野間の共通性を見出す一つの方法が、アナロジー的発想である。

日本の教育は、明治以来、画一的な教育が実践されて、多様な幅広い柔軟な教育は慣れていない(本吉氏、読売2004.8.6)。芸大教授に就任した映画監督、北野武氏の確かな構成は数学の能力にある(読売2004.11.14)。文理融合の具体例として、自然と社会のアナロジー的発想のモデルの提案する。また、有名人体験取材から、社会とは、ブラックボックスなどではなく、個人が直接働きかけられる環境であることを示す。知識優先授業から方向転換して、多元的な

人間の能力を発掘する目的で、行動体験型授業を実施し、学生の柔軟な思考と創造力、能動性を養う。

2. 自然と社会のアナロジーモデル

寺田寅彦は、茶碗の湯の対流、ひび割れ、猫の紋様など、日常見られる形態に興味を持った。ファラデーは自著「ロウソクの科学」で、身近で小さな現象にある自然の神秘を解き明かして見せた。統計学の権威者であるマサチューセッツ工科大学教授パプソンは、「一日一時間学習すると、1年で一つの専門家になれる」というパプソンの法則を提唱した(樺, 1988)。高価で巨大な実験装置で研究する職業科学者だけが、科学する能力と権利があるというのは誤った先入観である。「同じお金をかけるなら、リスクのある高額な研究を少数だけ実施するより、お金のかからない研究を広くやったほうが、一般的に大きな果実をつかめるチャンスは増加する。成功の鍵を握るのは結局人間なので、お金をかけない範囲で研究者にやりたいように研究させる、が研究開発推進の最も合理的なポリシー」(高安, 2004)。

理解には「アナロジー」と「アナリシス」という二つの方法がある(日下, 2002)。アメリカの心理学者ウィリアム・ゴードンが類比発想を、積極的にアイデア開発、問題解決の方法として提唱した。(A) 異質純化 (B) 馴質異化は、①人格的類比 ②直接的類比 ③象徴的類比、の3つを提唱した(樺, 1998)。発想の方法、モデル化の方法は、現象の単純化、切断(低次元化)、写像、結合(異分野間の知識の結合)などが考えられる。イメージ発想法の例は、カンフー映画『燃えよ、ドラゴン』で、ブルースリーは弟子に「理屈で考えるな、指で月を指差すがごとく感じるのだ」と諭した。ベルナル・パッテンの1973年の発表論文「視覚的思考—アインシュタインの場合の報告」と1978年発表論文「言語欠損の修正における記憶と知的想像」で、「アルベルト・アインシュタインは相対性理論の創造的思考過程に視覚的方法を用い、数学は後出だ」(杉元, 2001)。植物の葉は、力学的形にしている(軽部と花方, 1997)。

横並び性行が強い日本社会は、強磁性体で喩えられる(高辻, 1998)。脳の形がプリューム対流という仮説も提唱されている。NHK教育の「サイエンス ZERO」(2004年12月4日)では、マイクロ・バブルという微小な泡が潰れる時、衝撃波が発生して、周囲に球対称に拡がる様子が映し出された。これを宇宙物理学へアナロジー写像すれば、星の末期に赤色巨星が重力崩壊して潰れ爆発し、超新星となって衝撃波が発生して宇宙にエネルギーと物質が拡がっていく現象と類似している。池内 了・名大院教授は、1980年前後にバブル宇宙論を発表した。銀河は、シャボン玉の膜を成すような形で連なり、その内部には銀河がほとんど見えない丸い空間が広がる様子は、シャボン液に息を吹き込んだとき、泡がぶくぶくと押し合いへし合い膨張する様子とそっくりで、「泡(バブル)構造」と呼ばれる(池内, 1999)。二大政党制は、シーソーバランスモデル(大和, 2004)で理解できる。イースト社会の生態系は、微分方程式で表される(浜田, 1984)。恋愛の方程式は、4元連立微分方程式が成立する。 $\frac{\partial x}{\partial t} = \sigma y + ayw - \sigma x$, $\frac{\partial y}{\partial t} =$

$\gamma x - xz - y$, $w = \int x \cdot \exp(-b(t-\tau)) d\tau$ ④ $z = \int y \cdot \exp(-b(t-\tau)) d\tau$ (高辻, 1998)。
次に、具体的に、アナロジーモデルを提案する。

【地球時空間形態モデル】宇宙論では、因果律は光のスピード c で伝播するため、宇宙の時空間の様子は、光錐 (light コーン) で表現される。同様な発想で、竹の形態は、地球の時空間の表現と考えられる。竹の断面の円形の輪郭は地球の球体の輪郭に相当し、竹の生長する長さ方向は時間軸になり、節は1世紀を表わす。

【惑星形成と麦打ちのアナロジー】東京工業大学助教授の井田 茂博士は、コンピュータを使った惑星形成シミュレーションの世界的権威である (NHK スペシャル、宇宙 未知への大紀行 3)。土井善晴の料理 (テレビ朝日2004. 9. 18) の手打ち蕎麦作りは、平らな蕎麦打ち鉢にそば粉を入れて、水を段階的に入れ、手で捏ねてゆく。そば粉は互いに凝集し、小さい粒から段階的に大きな塊に変化する現象は、ちょうど微惑星が衝突し、重力凝集して巨大化し、惑星系に進化する過程に似ている。

【国際紛争の論理】「(A国の国力、軍事力) \gg (B国の国力、軍事力) なら、A国は必ずB国に勝利する」という論理で仕掛けたのが、2001年9月11日の同時多発テロをきっかけにアメリカが起こしたイラク戦争である。フセイン政権は崩壊し、戦争は終結したかに見えたが、自爆テロや武装勢力のゲリラ攻撃という「非対称戦」で、まだ戦乱が継続している。第二次世界大戦までの「 $A > B$ の戦争の論理」が成り立たなくなった。一方では、(日本の軍事力) $<<$ (アメリカの軍事力)なので、日米安保条約の為、日本政府はアメリカ政府に服従する選択を選び、イラクへ自衛隊を派遣し、さらに1年間延長を決定した。この式が成立していることが解る。カスケード現象という渦散逸乱流構造がある『社会の渦・乱流モデル』(大和, 2004) で世界紛争を大雑把に理解できる。科学技術立国をめざす日本だが、米国と比べると、政府の「科学オンチ」は明らかで、国の意思決定に、理系の参画が不可欠な時代を迎えている (毎日新聞科学環境部, 2003)。

【絶対値の式と動物園檻とのアナロジー】A、B、Cを、正または負の実数とすると、次の式が成立する。 $|A+B+C| \leq |A| + |B| + |C|$ A、B、Cが異符号なら打ち消し合い、 $<$ になる。絶対値記号は動物を容れる檻に喩えられる。A、B、Cを肉食動物や草食動物とすると、別々の檻に入れて飼うと数は変わらないが、同じ檻に入れると捕食関係で数が減ることに対応する式である。

【言葉の移流拡散】拡散方程式でアメリカのAIDS感染者の空間的拡散を分析する (放送大学、矢野桂司氏, 2004. 5. 29)。京都からカタツムリという言葉が周辺領域に、同心円状に拡散した。群馬学シンポジウムで、群馬県立女子大学教授、篠木れい子氏は、「お国言葉は地理的に移動しながら変化する」と話した (2004. 5. 8)。言葉の伝達現象は、大気構成物質の移流、拡散、重力沈降、沈着、化学反応による変質と類似する。

【車の街乗りは、ビデオの早送りのアナロジー】徒歩での街歩き \leftrightarrow ビデオ映画鑑賞、車で街を見る \leftrightarrow ビデオの早送り、の対応が考えられる。

【ドライブによる行動思考パターン形成】車生活は、車の「排他体積効果」で、移動するコー

スがパターン化される。{風景、信号で止まる時間、ギアチェンジ、コンピュータ制御エンジン音、防音効果、エアコンによる匂い、温度の室内環境条件}など五感の刺激がパターン化され、目的とするショッピングセンターも固定化する。この結果、条件反射的な習慣的行動パターンにより大脳を活性化する機会が少なくなり、ひいては社会全体が、人間の活力の少ない社会になる。

【ショッピングによる行動パターン化】無痛文明(森岡, 2003)、車社会の日本では、客が店を選ぶ基準は、{立地条件、楽な行動、駐車場面積、快適さ、安全さ、明るさ、楽しさ、色、チェーン性、ブランド名、清潔さ、安さ、大きい店}などの要素が多い店を利用するという法則性がある。

【オゾン層化学反応モデルと家計収支のアナロジー】オゾン生成反応は、チャップマンモデルで、 $O_2 + O + M \rightarrow O_3 + M$ 、という反応が唯一である。これは家計の収入源(source)として給料が唯一ということに相当する。一方、オゾン破壊反応は、フロンによる分解など数多く、家計で家賃、食費、教育費、衣料費、車ローン返済、光熱費、電話代、など支出(sink)が多数であることに対応する。

【単語=文字の化合物モデル】サブリミナル言霊暗号解読法(大和, 2003)の続編として、『文字順列組み合わせワープロ変換言霊解読法』を開発した。文字を元素に置き換えると、単語は文字が化学反応して生成された化合物である。単語を一旦文字に分解し、再び結びつけると、新しい化合物としての新単語が生成される。その方法は、言葉をすべてひらがなに書き直し、順番に番号を付ける。ひらがなの選択順列組み合わせの中で、有意な組み合わせの番号のセットを選び、漢字変換で新しい単語にする。ひらがなから漢字に変換する際に、同音異義語が多数あるが、その中で、全く関連性がない単語は排除して、一般的で頻度が高く、かつ、元の単語に意味が戻ってくる回帰的性質の単語に変換する。こうすれば、ある程度、漢字変換による任意性は無くなる。濁点は、除去しても、付加しても良い。生成された新しい単語を組み合わせ、統語解析によって、フィールド(場)に相応しい有意な文章を作成する。「おわびのしようもない」→しようもないおわび。「駆除」=①く②じ③よ；③①②=よくじ→よくし→(ワープロ漢字変換)→良くし、抑止、②③①→しよく→(ワープロ漢字変換)→私欲、①③=くよ→供養。「迷惑」=①め②い③わ④く；③①④→喚く、④②→喰い、悔い。「システム」=①し②す③て④む；④①→無私、無私、②③→捨て。「バブル」→ハブル→ハップルの膨張宇宙論→バブル宇宙論→バブル。「消費者金融」=①し②よ③う④ひ⑤し⑥や⑦き⑧ん⑨ゆ⑩う；④②③→費用、⑤⑦⑧→資金、②⑦⑧→預金、⑨⑩①→融資、②⑨⑩→余裕、⑨⑩⑦→勇氣、⑥①⑧→野心、⑨⑩④→夕日、③⑧⑨→運輸、⑥⑦⑧→夜勤。「キャッシング」(融資)=①き②や③つ④し⑤ん⑥ぐ；①⑤⑥→キング(王)、①⑥⑤②→貴君や、効くんや、④②③①⑤→借金、④⑤①⑤→信金、⑥⑤④①⑤→軍資金、②①⑤→夜勤、①③④→きつし、④⑤⑥→辛苦、①②⑤⑥=きやんぐ→ギャング(犯罪者)、①⑥→危惧、①⑤④→禁止、③⑤⑥→つんく、「王は、軍資金が必要になり、信金に借金して、きつい夜勤をして(……)を危惧し、辛苦を味わう」。「幸せ」=①し②あ③わ④せ；②④→汗(労働)、①④→皺、④③①い→忙しい、④③→世話。日本人は『シ

カタガナイ』という檻（おり）の中に暮らしており、自由に生きたい市民は『シカタガナイ』を自分の辞書から追放すべきだ』（ウオルフレン、1994）。「しかたがない」=①し②か③た④が⑤な⑥い；②⑤①⑥→悲しい、②④⑥→課外（自分の仕事でない）、加害、禍害、②③⑥→硬い、難い、①⑤⑥→しない（無為）、①③④⑤⑥→舌がない、下がらない。統語解析で文章にすると、「加害にあっても、悲しいが舌が無く、課外なので、無為でも、これ以上は悪くはならない」。順列組み合わせワープ変換法によって発生する新しい単語の連動が、用語のサブリミナル・メッセージが浮き彫りにし、言葉を表す「クオリア（茂木、1997）」が解説される。

【自由競争社会のアナロジー】「IT産業による経済活動を自由にさせると、デジタル・デバインドが大きくなり、貧富の差が拡大する」といわれるが、これと類似するのが、次の現象である。「性が自由化したら、みんな、いい目に会うというのは幻想で、いい目に会うやつと会わないやつとがますますはつきりするだけだ。男にとってきつい時代の到来」（上野、1982）。大学の卒研学生の自由な研究室配属も同じ現象である。三つの現象は、お金と異性と学生で目的語が異なるものの、『自由競争社会』という点で構造と結果が共通している。

【満足感度エントロピーモデル】エントロピー変化は、 $\Delta S = \Delta Q / T$ である。 ΔQ は系に入る（マイナスは出る）熱量、 T は系の絶対温度である。 ΔQ を系に流入（マイナスは流出）するお金、 T は生活水準に置き換える。同じお金を得る際、生活水準が高い T_2 の人の場合は、 ΔS の絶対値は小さく、満足感が小さいが、生活水準の低い T_1 の人には、 ΔS の絶対値は大きく、満足感が大きい。 $T_1 < T_2$ の場合、 $\Delta S_1 = \Delta Q / T_1 > \Delta S_2 = \Delta Q / T_2$ となり、同じ金額を得るなら、低所得の人の幸福感がずっと大きい。社会全体の幸福感は各人の幸福感 ΔS の総和である。（社会全体の幸福感） $= \Sigma(\Delta S_i)$ 、社会のGDPが一定のゼロサム社会では、社会のIT化により貧富の差が激しい、所謂「デジタル・デバインド」が起きる。例えば、高級ホテルレストランで残り物が大量に出るが、貧しい人には行かずに焼却処理され、結果として、社会全体では無駄が多くなる。その結果、社会全体の満足感が減少し、社会は不活性になり、デフレーションが増強するという、ポジティブ・フィードバックループがより堅固になる。デジタル→（ル→ノレ、タ→フ）→①デ②ジ③フ④ノ⑤レ；①③⑤②→デフレ時。デジタル→手下乗れ。

【テクノロジーと使用者のベクトルモデル】車や携帯電話、インターネットなどのテクノロジー（技術）には善悪がなく、スカラー（大きさ）である。使用者の倫理によって、善と悪との方向付け、つまり「ベクトル化」がなされる。運動量 $P = mV$ 、 m （質量）はテクノロジーの威力の大きさ、 v （速度ベクトル）に善悪の方向がある。ベクトルの多体系は社会のモデルになる。

—悪方向 ← ● → 善方向+

【反射望遠鏡受光系と樹木の葉のアナロジー】林の端の領域の樹木は、日光を最大限受けるために、限られた葉の枚数で、日光に対する葉の総面積が最大になるよう、葉と葉の間の隙間が最小に、葉相互が重なり合わないよう配置し、その結果、平面的な葉の集合面が形成される。この構造はハワイ、マウナケアの巨大反射望遠鏡「ケック望遠鏡」の複数鏡面集光方式と類似する。最新技術はすでに自然が行っていた訳である。

【年輪、ひび割れと等電位線、電気力線のアナロジー】樹木の年輪とひび割れは、等電位線、

電気力線に類似する。電場 E は、ポテンシャル ϕ の勾配である。 $E = -\nabla\phi = -(\partial\phi/\partial x, \partial\phi/\partial y, \partial\phi/\partial z)$ 、電気力線は等電位線に垂直に交差する。木の年輪の中心から、ほぼ垂直にひび割れができる。アナロジーの対応を \Leftrightarrow で示す。年輪のひび割れ \Leftrightarrow 雷放電現象、鉋をかけた木目 \Leftrightarrow 天気図の等高線 \Leftrightarrow 電位の鳥瞰図 \Leftrightarrow 社会のステイタス鳥瞰図。表 1 に、種々の現象に見られる周回方向と半径方向のアナロジー対応を示す。

現象 \Rightarrow	電気力学	樹木断面	蜘蛛の巣	首都圏道路
周回線 \Rightarrow	等電位線	年輪	周回糸	環状線
半径線 \Rightarrow	電気力線	ひび割れ	半径糸	主要高速道路

表 1 周回円と半径方向線の関係にみられる現象間のアナロジー

【膨張形態；エントレインメント（取り込み）】積乱雲 \Leftrightarrow カリフラワー \Leftrightarrow 樹木の枝葉、タンポポの花 \Leftrightarrow 打ち上げ花火の爆発形態。

【雨を落とす形態】葉の反り返り 赤城山の尾根と谷が交互に折りなす地理構造

【フラクタル構造】シダの葉（1～5 階の階層構造） \Leftrightarrow 新興住宅街路地

【人為淘汰による雑草調整法】ダーウィンは自然淘汰で生物の進化論を唱えた。「人為淘汰」で身近な植物生態系をコントロールする方法を考案した。クローバや黄色い花を咲かせる草など一種類だけ好ましい雑草を選ぶ。その他の雑草を時々間引いて、1 種類の雑草だけを生き残らせると、他の雑草は育ちづらくなり、好きな花だけの庭に変化する。

3. 有名人取材体験

経済学者・元慶応義塾大学総長、小泉信三氏は「万巻の書を読むよりも、すぐれた人物に会うことのほうが勉強になる」。発想法に共通するのは視点の変化で、異業種、異分野、異環境、異国の人間と会い、発想交換をすると、想像力を強く刺激され、自分の世界に何が必要で何が足りないのか判る」（樺，1988）。ICU の絹川正吉学長は「回り道に見えても、多様な学問、多様な人間と触れ合う経験は必ず強みになる」（毎日新聞科学環境部，2003）。芸術と科学の融合を目標に掲げる土佐尚子さん（米 MIT 高等視覚研究所リサーチフェロー）は、「さまざまな分野の人の意見を聞きながら、面白いと思うことに信念を持って取り組むことが大切」（毎日新聞科学環境部，2003）。ノーベル賞受賞者は、既にノーベル賞受賞者と出会っているという法則がある。野依良治博士は、幼いころ偶然に、日本最初のノーベル賞（物理学賞）を受賞した湯川秀樹博士と出会っている。ノーベル医学生理学賞受賞の利根川 進 MIT 教授は、クボタの講演会でノーベル賞受賞者が輩出する研究室からノーベル賞が出やすいと述べた。著名な人を天才と定義すれば、有名人、著名人と直接会って取材する方法が、天才教育に必要である。教える方も天才に会って刺激を受けて変わらないと、創造型人材の開発、問題発見型人材の育成はできない。TV や新聞、雑誌、著書などのメディアで登場する有名人と会った体験談の集積として

の『ネットワーキング取材』は、授業としての説得力を演出できる。

著者は、朝日、毎日、読売、東京、産経か上毛の五つの新聞を定期講読している。新聞各誌に掲載されたシンポジウム参加に応募する。講演会、シンポジウム、コンサートなどに参加して、多くの有名人、文化人、作家、芸術家、政治家、科学者にサイン頂き、名刺、握手、質問、記念撮影などの取材活動を行ってきた。一部は、大和(2004)に記した。最近、シンポジウムのパネリストの似顔絵を描いている。質問などの内容も含めて取材活動を報告する。

小田実氏(作家)にサイン(1980年代、東京代々木ゼミナール)。梅原猛氏(哲学者、文化勲章受賞)に質問「笑いの研究を止めた理由は何か?」(名古屋大学、1980年代)。浅田彰氏講演会(名古屋大学1980年代)。高安秀樹氏主催「フラクタル研究会」で氏と話をする(名古屋大学理学部、1980年代)。高橋秀俊教授(物理学)にサイン(名古屋大学、1983.9.13)、大沢文夫教授(分子生物学)にサイン(名大、1983.11.9)、黒田玲子(東大教授)分科会参加(大学セミナーハウス)。絹川正吉氏(ICU学長、大学セミナーハウス館長)サイン(1999.7.11)。佐藤康光名人VS谷川浩司九段、第57期将棋名人戦第六局観戦、終局後の対局室で感想戦を見学する。田中寅彦九段にサイン(群馬県伊香保町、福一、1999.6.8)。

黒柳徹子氏講演会、吉村作治氏(早大教授、古代エジプト研究)講演会、池田晶子氏(作家)講演会とサイン会(以上、新田町エアリス)、福島敦子氏(キャスター、エッセイスト)講演会(渋川市民会館、2002.11.3)。谷川俊太郎氏(詩人)講演会(2004.5.29、群馬県立女子大学)。大岡信氏(詩人、文化勲章)にサイン(2004.5.29、県立女子大)。柴田翔氏(芥川賞作家、共立女子大教授)講演会でサイン(2004.7.3)、中西輝政氏(京都大学教授、国際政治学)講演会(国立代々木オリンピック青少年センター)、寺島実郎氏(三井物産戦略研究所所長)講演会(大学セミナーハウス、2000.7.7)、中嶋嶺雄東京外国語大学学長(国際社会学)の名刺(大学セミナーハウス、2000.7.4)。吉田民人、東大名誉教授講演会でサインと上野千鶴子、東大教授(社会学)と会う(東大文学部、2002.5.22)。富岡賢治氏(群馬県立女子大学学長)名刺サイン(2004、県立女子大)。河合隼雄氏(文化庁長官)講演会(群馬県立女子大、2004.7.10)。江戸川乱歩フォーラムで山崎洋子氏(作家)にサイン(立教大学、2004.8.21)。

郡司ななえさん(絵本作家)盲導犬ベルナの講演会とサイン会(渋川市)。平野淋人氏(画家)サイン会(新宿伊勢丹、1999.8.28)、関口ココ氏(切絵作家)人物絵画を買いサイン(2003)。わたせせいぞう氏(漫画家)サイン会で、氏の似顔絵を描いて見せる(ベイシア伊勢崎店、2004.8.22)。小さな童話大賞 童話サロン、山本容子氏(銅版画家、NHK番組「課外授業ようこそ先輩」出演)講演会とサイン会で、その場で著者が山本容子さんの似顔絵を描き、見せる(毎日新聞社小ホール、2005.1.25)。

中村敦夫氏(衆議院議員、「木枯し紋次郎」演じた俳優)サイン。池澤夏樹氏(作家)の司馬遼太郎賞受賞スピーチ、塩川正十郎氏(前財務大臣、現東洋大学総長)が目前を通る(司馬遼太郎氏のお第8回菜の花忌シンポジウム、日比谷公会堂、2004.2.12)。

水島広子氏(民主党衆議院議員)、枝野幸男氏(民主党政策調査会長、衆議院議員)、築瀬進氏(民主党内閣委員長、参議院議員)演説会で名刺と握手(2004.3.27、宇都宮市)。高木政夫、

前橋市長に名刺サインと握手（第2回アマチュアちんどん競演会 IN 前橋、2004.11.6）。一龍斎貞水氏（講談協会会長、2002年重要無形文化財保持者（人間国宝）、上野本牧亭にて講談を聴き、名刺とサイン（2004.4.4）、一龍斎貞水、立体怪談で色紙にサイン（2004.9.23, 文京シビックホール）。一龍斎春水さん（講談師、松本零土原作・西崎義展プロデュース「宇宙戦艦ヤマト」森雪の声優、麻上洋子さん）真打披露でサイン（2004.4.4, 上野本牧亭）。三遊亭圓窓氏（落語家）、浜田桂子氏（絵本作家）にサイン（麻布区民センター、2005.1.22）。極真会館世界大会決勝戦で、フランシスコ・フィリオ VS 数見 肇戦を観戦（東京体育館、1999.12.5）。古賀稔彦氏（バルセロナオリンピック金メダル）に「古賀選手だ！ すごい！ テレビの中の英雄だ！」と言って、色紙に「勝負魂」とサインと握手、谷 亮子選手（シドニーオリンピック金メダル、アテネオリンピック金メダル）に「やわらちゃん、また優勝して！」と言って握手。横澤由貴選手（アテネオリンピック銀メダル）を撮影（アテネオリンピック代表選手強化宿泊見学、2004.4.20~23, 赤城村スポーツセンター）。落合博満氏（中日ドラゴンズ監督）講演会（新田町エアリス、2005.1.16）。音楽関係；石川ひとみさん（歌手）の一日郵便局長ミニ・コンサートで赤い薔薇の花束贈る（名古屋駅、1980年代）、川嶋あいさん（女子高中生路上歌手）路上ライブを聴き、手売りCDにサイン（NHK 前、2002.11）。岩崎宏美さん（歌手）渋川市民会館コンサート握手会（2004.5.20）。森 正氏（指揮者）の名古屋フィルハーモニーの合唱指導を受け、サイン。ヴェルディ・レクイエムで声楽家、木村俊光、板橋 勝、中澤 桂、春日成子、ベートーベン第九交響曲で、栗林義信、安念千恵子、平野忠彦、小林一男、各氏にサイン（1979, 名古屋市民会館）。外山雄三氏（作曲家、指揮者）の名フィルでベートーベン第九交響曲の合唱指導を受ける（1980年代）。東京の駅（1990年代）と第2回仙台国際音楽コンクール（2004.6）であいさつ。群馬交響楽団合唱団参加で、高関 健氏（群馬音楽監督、指揮者）にサイン、風岡 優氏（群馬コンサートマスター）にサイン（2000.9）。千住 博氏（画家）、千住 明氏（作曲家）、千住真理子さん（バイオリニスト）、東京芸術大学祭講演会で「3人の先生方で、どの方が一番の天才ですか？」と質問すると、千住 博氏が、「真理子さんが天才だが、3人を教育した母が天才です」と返答された。舞台芸術創造フォーラムの三善 晃氏（作曲家）講演で「日本のオペラは、恋愛が淡白ですが？」と質問すると、客席の畑中良輔氏（声楽家）が「(あなたは) 曾根崎心中を知らないのか？」と答えた（東京文化会館、2001.3.29）。松下 耕氏（作曲家、指揮者）サイン、清水敬一氏（指揮者）上野の森コーラスパークで合唱指導とサイン（東京文化会館、2003.8.17）。シンシナティ交響楽団コンサートで、パーヴォ・ヤルヴィ（指揮者）サイン会（横浜みなとみらいホール、2003.11.8）。斎藤雅広ピアノリサイタルでサイン会（高崎市）。佐藤 篤茨城大学教授ピアノリサイタルでサイン（2004.11.21トッパンホール）。大谷康子氏（バイオリニスト、東京交響楽団コンサートマスター）リサイタルでサイン会、藤井一興氏（ピアノ）（2004.前橋市民文化会館）。五嶋みどりさん（バイオリニスト）サイン（群馬大学、2004.6.23）。川久保賜紀さん（チャイコフスキー国際コンクール最高位）バイオリンリサイタル、伴奏は、江口 玲氏（ピアニスト）、サイン会

で、バイオリンにもサイン（前橋市民文化会館、2004.10.1）。ボリス・ベレゾフスキー（チャイコフスキー国際コンクールピアノ部門優勝）リサイタルサイン会でバイオリンにサインと会話する。氏はピチカートして、著者のバイオリンに「ストラディバリウス？」とジョークを言った（前橋市民文化会館2004.11.25）。第1回日本チャイコフスキーコンクールで上原彩子さんの演奏を聴く（2002年3.20～24浜離宮朝日ホール）。上原彩子さん（チャイコフスキー国際コンクールピアノ部門優勝）リサイタルでサイン会（前橋市民文化会館、2004.12.17）。

第2回仙台国際音楽コンクールバイオリン部門セミファイナル出場者、矢野玲子（聴衆賞）、有希・マヌエラ・ヤンケ（6位、聴衆賞）、アンドレアス・ヤンケ（4位）、守屋剛史、マクシム・プリリンスキー（2位）、ヴァーリヤ・デルヴェンスカ（5位）、松山冨花（1位、聴衆賞）、各氏にサインと握手（仙台市青年文化ホール、2004.5.2～23）。仙台国際音楽コンクールのピアノ部門出場者、居福健太郎、エリーザヴェータ・ドミートリエヴァ（4位）、ミハイル・ナミロフスキー（3位）、高田匡隆（2位）、タン・シャオタン（1位、聴衆賞）、泊 真美子、ショーン・ケナード（5位、聴衆賞）、ペーテル・トート、津田裕也（聴衆賞）、各氏にサインと握手（2004.6.12～13、仙台青少年センター）。仙台国際音楽コンクール優勝者がガラコンサートを聴く。藤井 黎、仙台市長にサインと握手（仙台市青年文化ホール、2004.6.19）。アメリカのショーン・ケナードさんの母上、ケナード（常本）・恵子さんは、群馬大学教育学部、英語専攻を卒業している。コンクールの交流サロンの様子が河北新報（2004.5.26）に紹介され、マクシム・プリリンスキー氏とともに、著者も写っている。NHK 2004.7.4、芸術劇場で特集した。

第70回日本音楽コンクールバイオリン部門本選会で、傳田正秀氏（入選）にサイン（2001.10.27、東京文化会館）。第71回日本音楽コンクール本選会、ピアノ部門本選会で今井彩子さん（2位）にサイン（2002.10.19）。バイオリン部門本選出場者、杉村香奈（1位）、傳田正秀（2位）、三木晶子（3位）、松田理奈（3位）、千葉清加（入選）、各氏にサイン（2002.10.20、東京オペラシティコンサートホールタケミツメモリアル）。第72回日本音楽コンクール本選会、バイオリン部門本選出場者、齋藤吟思、鍵富弦太郎（1位）、千葉清加（3位）、大岡 仁（2位）各氏にサイン（2003.10.18）。ピアノ部門本選出場者、佐野隆哉（2位）、前田健治（入選）、小林えり（3位）、泊 真美子（1位）、各氏にサイン、NHK・TVの日本音楽コンクールの特集番組の結果発表の背景に著者も映る（2003.10.19、東京オペラシティ）。日本音楽コンクール受賞者発表演奏会で、遠藤真理さん（チェロ部門1位）にサイン（2004.3.1、以上は、東京オペラシティ）。第73回日本音楽コンクール本選会、ピアノ部門本選出場者、長瀬賢弘（3位）、佐藤圭奈（入選）、伊藤わか奈（2位）、外山啓介（1位）各氏に、サインと握手。佐藤圭奈さん演奏中に1回目の中越地震でホールが大きく揺れた（2004.10.23、関連記事、毎日新聞2004.10.24）。バイオリン部門本選出場者、齋藤吟思（入選）、山本紘子（入選）、守屋剛志（2位、聴衆賞）、松田理奈（1位）、湯本亜美（3位）、太田雅音（入選）、各氏にサインと握手（2004.10.24、東京オペラシティ）、関連記事；毎日2004.11.9、音楽の友2004年12月号。

NHK「科学大好き土よう塾」スタジオ公開録画参加、小池百合子、環境大臣御挨拶、中山エミりさん、室山哲也氏、山本明利氏（柏陽高）、テツ and トモ（2004.6.5）。NHK ふれあいホー

ル『お昼ですよ』スタジオ参加、阿部 渉アナウンサー、中山秀征氏、間 寛平氏、バニラ・ムード(2004. 6. 16)。永田 武、国立極地研究所所長(第一回日本南極越冬隊長)にサイン(1983. 11. 10、関連番組；プロジェクトX)。「プロジェクトX挑戦者たち」開催記念セミナー、プロジェクトX「番組制作フォーラム」で質問『『プロジェクトX』という声は美しいが、誰が話しているのですか？ テーマは製品開発が多いが？』、返答は「久保純子アナウンサーの声も含まれ、複数の女性の声です」、膳場貴子アナウンサーは、「群馬交響楽団の例もあります」と答えた。国井雅比古アナウンサー、今井 彰氏(エグゼクティブ・プロデューサー)、小山好晴氏、田口トモロヲ氏(語り、俳優)(2004. 7. 28、東京ドームホテル)。第3回プロジェクトX開催記念セミナー「リーダーの条件：伏見工業ラグビー部・日本一への挑戦より」山口良治氏(伏見高校ラグビー部総監督)にサイン「信は力なり。熱き感動を求めて」と質問(2004. 8. 20、東京ドームホテル)。

ノーベル物理学賞、朝永振一郎博士講演、ノーベル物理学賞受賞者、ハンス・ベデー博士にサイン(日本数学物理学会1970年代、共立女子大学)。ノーベル物理学賞チャンドラセカール博士に2度サインで「Thank you!」と言われる(1983. 4. 12)。早川幸男氏(宇宙物理学、名大教授、元名大学長)にサインと握手(名古屋大学、1980年代)。大林辰蔵、東大宇宙研教授のグループゼミに参加、サイン(大学セミナーハウス、1980年代)。杉本大一郎、東大助教授(現、放送大学教授)のゼミ参加、佐藤文隆(京大基礎物理学研究所長)、森本雅樹(東大教授)、海部宣男氏(現、国立天文台台長)、小沢直樹氏(惑星科学)、江沢 洋氏(物理学)サイン(大学セミナーハウス、1970年代)。西村 純(東大宇宙研教授)にサイン、古在由秀、ぐんま県立天文台台長にサイン(2000)。ジョー・ファーマン氏(南極のオゾンホール発見者)にサイン(上野弥生会館、1990年代)。

大学村記念祝賀会で、ノーベル文学賞作家、大江健三郎氏の記念講演で意見する。「色々問題が起きている社会を良くするには、超能力を発揮して変革すべきです」。大江氏「現在の延長上で良くして行きましょう」。大和「それでは間に合いません。もっと急峻な行動が必要です」と反論した(北軽井沢町、1998. 8. 17)。田中耕一氏(ノーベル化学賞、島津製作所)講演会(2003. 4. 10、ホテルオークラ)。利根川 進、MIT 教授講演会(東大駒場キャンパス)、利根川 進、MIT 教授講演会で名刺を渡し、色紙にサイン頂く(2000. 12. 7、東京大学農学部、弥生講堂)。クボタ主催の利根川 進 MIT 教授講演会2回参加(メルパルクホール)。東京大学理学部からのメッセージ、「基礎科学が拓く未来社会」遠山敦子文部大臣の挨拶、毛利 衛氏(宇宙飛行士、日本科学未来館館長)の講演に質問する。大和「スペースシャトルは物質文明が生み出した極致ですが、人類は進化していない。人間は脳内宇宙構築も大切です。宇宙哲学の構築は考えられないか？」(東京大学・安田講堂、2002. 4. 19)。

ノーベル賞100周年記念国際フォーラム「創造性とは何か」(東大安田講堂、2002. 3. 16~17)で村上陽一郎、ICU 教授講演後、「ノーベル賞は白人の国で生まれたものなので、有色人種に対し人種差別している。日本を含め有色人種にもっと賞を贈るべき。優れた研究は、メジャーな雑誌だけでなく、マイナーな雑誌も調査必要です。」と意見を述べると、ノーベル賞選考委員

会関係の人物が「インドのガンジー首相は、ノーベル賞受賞しないで暗殺されたのは残念だった。」などを答える(2002. 3. 16)。ノーベル化学賞の野依良治、名大教授に「日本では、人と違う発想、行動をとると、変人扱いをされる。どうしたらよいですか?」と質問すると、「新しい道を拓く人は30%位必要」と返答された。朝日新聞(2002. 3. 20, 夕刊)のフォーラムの記事でこの質問も掲載される。「右脳にはモーツァルト音楽の代わりにベートーベン音楽ではだめですか?」と質問する(会場から笑い声(2002. 3. 17))。フランク・シャーウッド・ローランド教授(ノーベル化学賞、カリフォルニア大学教授)講演。白川英樹、筑波大名誉教授(ノーベル化学賞、内閣府総合科学技術会議議員)講演後、サインを求める。江崎玲於奈博士(ノーベル物理学賞、芝浦工業大学学長)講演(2002. 3. 16)。名古屋大学理学部記念式典(2002. 4)で、野依良治、名大教授に質問「社会と結びつきをもつには、どんなことをしたらいいですか」→「あなたは、社会をよく観察し、良い教育をしてください」。野依良治教授にサインと一緒に記念写真。

ノーベル物理学賞、小柴昌俊、東大名誉教授講演会で質問(2004. 7. 17, 群馬県高山村)。上毛新聞2004年7月19日に著者の質問があった。実際の質問は「小柴先生は、東京大学理学部物理学科の学生時代は、成績があまりよくなかったそうですが、ノーベル物理学賞受賞されましたが、秀才達は受賞しませんでした。その理由なぜか?秀才の人たちは今何をしていますか?(会場から笑い声)」。小柴昌俊博士「能力は受動的な能力と能動的な能力がある。相手から言われたことを理解して仕事をするのは受動的な能力で、何をすべきか自分で探し出し実行するのが能動的な能力。(全体としての能力) = (受動的な能力) × (能動的な能力)。一方がゼロでは才能は生かされない。受動的な能力が全体の50%以下の人でも能動的な能力を高めれば、優れた仕事ができる。同級生も立派な仕事をされてる。」参考文献(小柴, 2002 a, b)。

東京新聞、'04年国際シンポジウム「明日の世界：真の豊かさを求めて」、アジアで初めてのノーベル経済学賞受賞、アマーティア・セン米ハーバード大教授、明石 康氏(元国連事務次長)、酒井啓子氏(アジア経済研究所参事)、セン教授と握手(2004. 3. 25, 日本プレスセンタービル)。

松坂慶子さん(女優)ロケ見学(宮城県松島町)。竹下景子さん(女優)を2m近くに見る(2003. 8. 17, 東京文化会館、上野の森コーラスパーク)。岸 恵子さん(女優)講演会で質問「風が見ていた(新潮社)」の主人公の特徴を尋ねる、サイン会と見送る(イイノホール, 2004. 3. 20, 毎日3. 21)。高木美保さん(元美人女優、タレント、エッセイスト)参加の富士山クリーンツアー2004(毎日新聞)に参加して、サイン(2004. 9. 4)。ドラマ『伊奈守草介の事件簿』の主人公、加藤 剛氏の高崎中央アーケード街ロケ、市毛良枝さんの高崎経済大学「高崎法科大学」授業ロケ見学(毎日2004. 7. 23)。

高遠菜穂子さん、今井紀明さんの報告会、2004年7月22日東京都中野区なかのZEROホールでの講演会。イラク人質事件、いま問い直す「自己責任論」シンポジウムで、高遠菜穂子さんの挨拶を聴き、意見を述べ、高橋源一郎氏(作家)にサイン(東大経済学研究科, 2004. 7. 24)。日本ペンクラブ女性作家委員会主催シンポジウムで、高遠菜穂子さんに、著書にサインと、「無

事で帰ってきてよかったね。私もうれしい」と声かけ握手。巽 孝之(慶大教授)、道下匡子(作家)、野中章弘(ジャーナリスト)各氏に名刺とサイン(ウイメンズプラザ、渋谷、2004.12.3)。国立国語研究所11th 国際シンポジウム (2004.3.21)。

櫻井よしこ氏(ジャーナリスト)に名刺にサインと車を見送る(上毛新聞マネーセミナー、2004.9.7、前橋テルサ)。第8回活字文化推進フォーラム「読書の効用を科学する」参加、養老孟司、北里大院教授、川島隆太、東北大教授、高木美保氏(タレント)、松田哲夫氏(編集者)(2004.9.25よみうりホール)。

地球市民フォーラム参加；安藤忠雄氏(建築家、東大名誉教授)サイン、フレデリック・Cドゥビー氏(国際連合グローバル・コンパクト事務所上級顧問)サイン、レスター・ブラウン氏(地球環境学者、アースポリシー研究所所長)「プランB」サイン会(2004.6.2東京、ロイヤルパークホテル)。地球シミュレーションセンターシンポジウム；野田 彰、小松左京、立花 隆、佐藤哲也、各氏、立花 隆氏の著書にサインと質問(2004.10.13イイノホール)。「東京大学の生命科学」シンポジウムで2回質問(安田講堂2004.12.4)。群馬県民カレッジ連携講座「19世紀の理科教育と群馬県師範学校」で意見し、永田英治、宮城教育大学教授の著書にサイン(2004.12.11、群馬大学)。理系白書シンポジウム参加；毛利 衛・日本科学未来館館長と握手、秘書室を通して「毛利衛、ふわっと宇宙へ」(朝日新聞社刊)に「地球まほろば」とサイン頂く。元村有希子氏(毎日新聞科学環境部記者、「理系白書」取材班キャップ)と瀬川至朗氏(毎日新聞科学環境部長)に著書「理系白書」にサイン、室伏さきみ子氏(お茶の水女子大学副学長、日本学会協議会員)、小林傳司氏(南山大学教授)、各氏にサインと名刺と握手、関連記事、毎日新聞2005.1.7、理系白書シンポジウム(2004.12.12、日本科学未来館)。

4. 実践的授業プログラム

躊躇から行動へ移行するには、心理ポテンシャル障壁を乗り越える必要がある(畑村, 2004)。その障壁を越えられない知識は役に立たないので、教育とは、高みから偉そうに(自分はしないのに)説教するのではなく、自ら泥にまみれても実行して手本を示すことである。「行動することでそれまでに見えなかったものが見える」と3度目の単独無寄港世界一周に挑む堀江謙一氏は言い、国際人には、“心の冒険”が必要(毎日新聞、2004年10月4日)。大抵の先生は「基礎が大切」と授業を始めるが、その応用の面白い話を付け加えないから学生は興味を失う(日下, 2002)。都市化で自然が遠のき、TV、IT 機器などで日常空間がブラックボックス化し、無痛化装置に取り囲まれた無痛化社会(森岡, 2003)になったことは、筋力と気力の減退が社会を不活性にしている原因の一つであろう。群馬大学教育学部の山西哲郎教授が、NHK・FM 群馬(2004.6.3)で散歩の重要性を説いた。散歩は五感を刺激し、右脳を活性化し、頭が良くなる(大島, 2003)。課外授業で、自然界での散歩や学外授業をすることは効果的である。歌には恐怖を克服する力がある(中谷, 2001)。共に歌うことで、連帯感、暖かさ、勇気などの感覚

的共感で、人を支え、命を救う（山下柚美氏、東京新聞2004年10月26日）。毛利 衛・日本科学未来館館長は、「芸術的な観点から科学を見る、科学に芸術を組み込む新しい試みをやっています」（毎日、2005. 1. 7）。『ゾウの時間ネズミの時間』（本川、1992）は、生物の歌を作詞、作曲、独唱している融合型授業の著書である。歌によって気力と意欲を引き出す授業も必要である。群馬大学、教養教育授業でも、著者は随時、オペラや歌曲の独唱や即興オペラ（アリア）、バイオリン演奏、ピアノや電子ピアノ即興演奏を生で行っている。

担当授業と受講生数；力学演習（後期月曜3-4時限、応化）45名、物理学実験（前期 医2B、後期 応化、建設）42~45名、『大気環境科学』前期木3-4時限（2003年69人）、『地球と宇宙の構造・詩・メロディ』前期木3-4時限（2004年46名）、学修原論『超能力学園ワールド座標M』、前期金曜3-4時限（2003年205名、2004年165名）、総合科目『遙かなる地球と宇宙時空間への旅』、後期金3-4時限（2003年207名）、総合科目『遙かなる知の時空旅行』後期金3-4時限（2004年65名）。

『超能力学園ワールド座標M』の右脳トレーニングゲームを紹介する。マインド・マップ作成（ブザン、2003）、複製絵画値段当てクイズ（平野淋人「潮騒のレストラン」、鶴田一郎「お市の方」、ペイネ「雲の上のパーティ」）。似顔絵モニター作画（学生が女性歌手やバイオリニストの顔を口述描写し、他学生が描き、最も近い絵を選ぶ）。速聴CD（田中と大木、2002）、

高田匡隆さんのプロコフィエフピアノ協奏曲のイメージ絵画を描く。テレパシーゲーム、視線ゲーム、5円玉振り子ダウジング、紙コップ透視実験、『ピーターブルックゲーム』（数人~十数人が円形に座り、1、2、3、4、5……と、一人一人声出し挙手する。二人以上の方が同時に声を出したら、ゲームオーバーで、回数継続を競うゲーム）。じゃんけんトーナメント、南都 麗、詩画集「潮に聞け」学生朗読。

【地球と宇宙の構造・詩・メロディ、力学演習の授業実習】パン作りで地球実験；パン作りは、レオロジー（岡、1970）、地球惑星科学、気象学、黒体放射と様々な分野と連結している。学生には楽しく印象に残った。桃の木川で渦を観察スケッチ、棒温度計で、大学キャンパスの気温の測定、フラクタル自己相似性図形の作画、紙飛行機製作、牛乳パックでプーメラン作り、ペットボトル風車作成、将棋教室；お菓子の空き箱で将棋板、駒を作り、対局する（2004年11月5日、知の時空旅行）。

【音楽のメロディのグラフ化の方法】テレビやDVD、LDのモニターに映るヴァイオリニストが弦を弓で弾く腕の動きやリズムに同期させて手を激しく動かし、画用紙にボールペンで曲線を描く。

幻想絵画制作方法は、野外で風景画を描き、それを土台に、空想事物を描き入れる。サインペンやボールペンで下書き、パステル、クレヨン、水彩ペンで着色する。授業で紹介した著者作画の幻想絵画をさらに描き込んで仕上げた『ごちゃごちゃ惑星協奏曲』を示す（図1）。何かを見て書いたのではなく、頭の中のイメージ作品で描いた。惑星表面は「メロディーの図式化の方法」で描いた。

キャンパス外授業；群馬アリーナ、田口町ミステリー発見散策、桃の木川の橋にある店『みよ

し屋』のおばさんからアイスクリームを買い、河川敷で食べる（超能力学園M）。丘陵散策と絵画創作（2004.10.31）、SEGA でゲーム、住宅展示場見学。学内のレストラン・アラマキでのパーティ（2005.1.21）。

社会实践例(A) オーラ自動車運転法；普通のセダン車を、巨大なロールスロイスを運転するがごとく、大きく落ち着いて静かに運転（著者は中古ロールス・ロイス・シルバースhadou I（1971年）所有）。普通の車とは明らかに異なる速度、加速度プロファイルで走行すると、後続車は「ただ者ではない」と感じ、距離を置いて走る。

(B) 1998年7月前橋七夕祭りで、一人の10代後半らしき若い女性が、赤いTシャツの若い男に暴力を受けて泣いているのを目撃し（他の人は無関心）、ふたたび攻撃しようとする瞬間「止めろ！」と大声で一喝し、男は立ち去り、阻止した。その後、警察官に話したが、反応なかった。

(C) 電車内携帯電話注意法；高崎線、新幹線、東京の電車、地下鉄車内で、携帯電話で会話する人を注意する体験談と方法を話す。携帯電話を注意する人は皆無で、見て見ぬふりをしてる。著者が注意して止めさせている。この実践は、日常化している。JR 前橋⇄上野駅間で、合計3人に注意したこともある。これまで相手が怒って逆切れしたことは3度あった。止めない相手が逆切れして怒って迫ってきたら、暴力喧嘩回避のため、「自分が大きな声出し

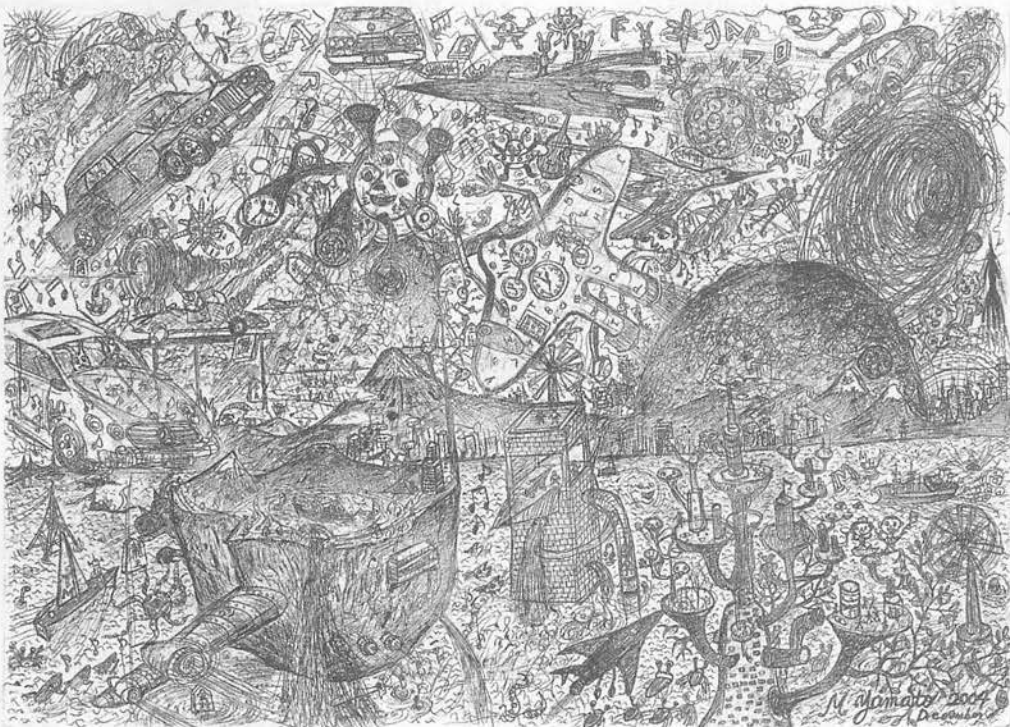


図1 授業で学生にコピー配布した幻想絵画をさらに描き込んだ『ごちゃごちゃ惑星協奏曲』
作画 大和政彦 高崎線で赤羽から前橋への車中で描き始めた（2004年12月8日）。

て悪かった」と謝る演技をすることが方法として必要である。

- (D) 体力トレーニング法；無呼吸40m水泳、親指2本腕立て伏せができる気力や体力を常に鍛えておく。JR 前橋駅からバスに乗らずに、20kgのリュックを背負って群馬大学荒牧キャンパスまで8kmを歩く。エレベータ、エスカレータを使わず、階段は2～3段ごと上り、2段ごと降りる。街や電車ホームに落ちている空き缶を拾う。不法投棄物を役場に知らせる。
- (E) 授業での募金の勧め；重度の心臓病と診断され、米国での心臓移植を希望している子持中2年、千明美咲さんへの募金「美咲さんを救う会」、上毛新聞2004年10月9日、11月1日、11月5日、東京2004.10.9、毎日10.9、著者募金4万円。数人の学生が募金した。徳島県鳴門市の2歳児、川上莉奈ちゃんは、重い心臓病で募金を求めている(上毛新聞2004.12.8)。著者募金3万7千円。『莉奈ちゃんを救う会』〒771-1151 徳島県徳島市応神町古川字戎子古山ハイツパートII112号室、Tel&Fax：088-666-2307, <http://www.save-rina.net> 授業で学生から募金を合計1万5千円程集める。

『超能力学園ワールド座標M』&『地球と宇宙の構造・詩・メロディ』の右脳を磨く学外授業を実施した。

I 東京バスツアー、2004年4月29日、JR 前橋駅南口⇒定期バス(1800円)⇒新宿ヒルトンホテル見学、昼食、地下鉄⇒新橋⇒ゆりかもめ⇒日の出栈橋、水上バス(400円)⇒お台場海浜公園、デックス東京見学、絵画素描、学生25名参加。

II 群馬県庁ミステリー見学&群響クラシック音楽の夕べ、第33回前橋市民名曲コンサート、指揮 下野竜也、モーツァルト、フィガロの結婚序曲、ベートーベン交響曲第8番、リスト・ピアノ協奏曲第1番、松本和将(P)、大栗裕・大阪俗謡による幻想曲、約10名参加(2004.5.28, 7時、前橋市民文化会館)。

III 前橋七夕祭り散策&県立女子大学、河井隼雄氏(文化庁長官)講演会(2004.7.10)男子1名参加。

IV ノーベル物理学賞受賞者、小柴昌俊、東京大学名誉教授講演会(2004.7.17, 高山村、村民体育館)、女子2名、男子1名参加(上毛新聞2004.7.19)。

V 前橋中央商店街ちんどん競演会(2004.11.6)男子1名参加(上毛2004.11.7, 毎日11.7)。

学校教育の分野では、日本科学未来館で提携授業を実施している(井上と毛利, 2003)。『遥かなる知の時空旅行』、『力学演習』合同学外授業として『隅田川下りと日本科学未来館への日帰り東京ツアー』を2004年11月20日(土)実



図2 『遥かなる知の時空旅行』、『力学演習』の学外授業、浅草見物、隅田川下りと日本科学未来館への東京ツアーの風景、2004年11月20日(土)

施した(図2)。参加学生34名(受講外生1名、宇都宮大生1名)、日程は、JR前橋駅(8:30)→伊勢崎駅(1160円)→(東武伊勢崎線)→浅草駅(12:00)→隅田川桟橋→隅田川下り(1060円、13:15)→日の出桟橋→船の科学館桟橋→日本科学未来館15:00(入館料400円、土曜18才以下無料)→解散(17:00)。

遙かなる地球と宇宙時空間への旅 学年末試験 試験問題 2004年2月6日

問1 自分の似顔絵と自己紹介 問2 無痛文明とは何か。無痛文明機械やシステムの具体例を示せ。これによって、日本社会はいかに変化したか。問3 「他人に迷惑をかけてはいけない」によって、日本社会は活力消失し、社会問題が発生した理由は? 問4 21世紀、アメリカ・ブッシュ政権やネオコンが世界をリードすると世界と日本の行方は? 問5 サプリミナル問題、(1)「ゼイリブ」はどんな映画?(2) サプリミナル暗号解説せよ。ルルゴールド、シネマ、NISSAN, FAIRLADY、ホームレス、Beisia ペイシア、アイシティ、Grazia、渋谷エクセルホテル東京 問6 「ドクター大和」が直接会った有名人の名前と職業、業績は? 問7 アーティスト名や映画のタイトル名とあらすじを書け。音楽CDのアーティストは誰? 問8 3億年後の地球の生物の姿、名前、生活は? 問9 ワームホールで時空旅行の方法?(J.リチャード・ゴット(2003)参照)。問10 2004年度の「時空間を感じる」をテーマとする学外授業の計画を立案し、イメージ絵、費用、日程設定しろ。問11 時空間旅行超短編SF小説を執筆せよ。タイトルや挿絵も描け。問12 {時空間、風と大気、海と波、生き物、都会}でテーマを選び、イメージ曲を作詞作曲せよ。

『超能力学園ワールド座標M』学期末試験 2004年7月30日(金)

問1 自己紹介と似顔絵、出身地、出身高校、所属クラブ・星座、趣味 問2 超能力Mの最後の課外授業は、2004年7月17日(土曜日)、高山村民体育館で、ノーベル賞受賞者、東京大学名誉教授、小柴昌俊博士が講演会参加。学生参加者数、講演会に来た聴衆の数、ノーベル賞受賞対象となった小柴昌俊博士の業績は何か。その記事が、上毛新聞、7月19日に掲載された。Dr.大和は、小柴先生に質問して、新聞にその内容が載った。どんな質問をしたか。帰りに寄ったレストランの名前と場所と風景は? 問3 7月24日、東大経済学研究科一番教室に踏み入れると、シンポジウムは始まっていた。Dr. YAMATO は前から3番目の右手側の席に着いた。名前を紹介され、壇上に立ったその女性は二日前、なかのゼロでのシンポジウムの主役で、最近の話題女性。その場で描いたこの女性の似顔絵は誰か? 問4 南都麗、詩画集『潮に聞け』(文芸社)からの出題 問5 ジェームズ・アレン「本当の幸せをよぶ心の法則ノート」(イースト・プレス)からの出題 問6 七田 眞『超右脳革命』(総合法令出版)(1) 人気格闘技漫画(アニメ)『グラップラー刃牙(バキ)』で、主人公の範馬刃牙(バキ)は、強い相手と戦うとき出す脳内ホルモン、ペータ・エンドルフィンの働きは何か。(2)「仏陀の脳波」とは何か。周波数は? 赤ちゃんは生まれながらの超能力者といわれ、言語を学ぶ速度が速い。何と共鳴するのか。(7.5ヘルツ(Hz)の宇宙の波動) 問7 詩人、谷川俊太郎の詩(谷川、2002)の朗読を速記せよ。答;「心の重力」人間味があるなどと気安く言うが人の味は皆それぞれで食物の味よりもはるかに変化に富んでいる(以下省略)。問8 透視問題 (1) 10個の紙コップで、

どの紙コップに鉛活字が入っているか、ダンボール箱中の竹の棒の本数を当てろ(25本)、カバーがかかった絵を透視せよ。(カッシニョールの「HOTEL NIKKO NARITA」)、壊れて止まったこの時計の針の時刻を当てよ。ダンボール箱の中の物を透視せよ。問9 この古い顕微鏡は、どの研究機関で使用されていたものか。学問分野、何を観察するために使われていたか。(東大、脳科学) 問10 新しい超能力ゲームを考案せよ。問11 CD音楽の第二回仙台国際音楽コンクールのピアノ部門第二位になった演奏者の名前と演奏曲名? 問12 サプリミナル言霊(ことだま)を解説; BIC CAMERA → AMERICA, IC(集積回路)、I am(私は)、ABCCE。機動戦士ガンダム→①き②ど③う④せ⑤ん⑥し⑦が⑧ん⑨だ⑩む; ⑩⑨⑧→無断、⑦⑥⑤→過信、⑦⑥→<餓死、化し、貸し、歌詞>、④⑦⑩→せがむ、①⑦→飢餓、②③④⑤→当選、②③④⑩⑨→どうせ無駄、②③⑦⑧→童顔、など。綿矢りさ「蹴りたい背中」(2004年芥川賞受賞)、答; ①わ②た③や④り⑤さ⑥け⑦り⑧た⑨い⑩せ⑪な⑫か; ③④⑧⑨=やりたい、⑪⑫⑩⑧⑨→泣かせたい、①②⑤⑩⑨→渡さない、③⑩⑧⑨→瘦せたい、⑫⑪④→かなり、問13 超能力学園ワールド座標Mのテーマソングを作詞、作曲せよ。問14 超能力学園ワールド座標Mの授業、課外授業の時空間マップを描け。問15 あなたのエスパー能力とエスパーランキング、最強の優れたエスパー学生を紹介せよ。

『地球と宇宙の構造・詩・メロディ』学期末試験(2004年7月29日)

問1 自己紹介と似顔絵 問2 三善晃作曲、谷川俊太郎作詞「木とともに人とともに」(カワイ出版)の「空」、「生きる」の歌詞とイメージイラスト? 大島清「頭が良くなる脳科学講座」(ナツメ社)の要点。問3 エアコンを使い、車で通勤または通学するAさんと、徒歩、自転車などで行くBでは、五感の働かせ方の違い? 問4 毎日、パソコン、インターネット仕事のAさん、直接屋外で、情報を収集するBさんの能力的差異? 問5 「言葉=記号」で認識するのと実際の物に触れて観察する違いは? 問6 荒牧キャンパス内で紫外線と温度測定した値は、日向で36°C、日陰で33°と3°Cしか差がないが、紫外線量は、日向2400 μ W/cm²、日陰50 μ W/cm²と数十倍の開きがある理由? 問7 自然現象と社会現象のアナロジー 問8 今年の夏の猛暑の原因は大都市のヒートアイランドと都市地形的影響がある。新聞記事を読み、原因を空間的広がり、土地利用、気流の循環場や温度場などの環境メカニズムのイメージ絵を描き説明せよ。緩和策は? 問9 地球と宇宙の構造の特徴をイラスト描いて論ぜよ。問10 波やせせらぎ、渚、風、樹木、小鳥、昆虫、海、火山爆発、銀河宇宙などテーマに曲を作詞、作曲せよ。曲のタイトル、イメージ絵を描け。

授業に対する学生の感想文の例の抜粋文; 「はじめにインパクトが強すぎた。大学にこんな感じの先生がいるとは思いませんでした。独特すぎる、超能力っぽすぎるという感じでした。他の講義では絶対得られないことを経験できたと思います」(工、K君)。「透視実験、結構はまりました。私のエスパー度が上昇しました!! 笑顔のバロメーター面白かったです」(社情、KTさん)。「この授業は他の授業とは全く違う。まず、勉強するという感覚がなく、先生も他の先生とは違いました。まったく知らない人のサインをたくさん集めていました。とても不思議で、感性が豊かなので、信念が強い人だと思いました」(社情、T君)「毎回の講義の度に、わくわく

し、今までにほとんどやったことのないこと、知らないことを知ることができた。この講義は他のただ知識を詰め込むだけの講義とは違い、大人になってできないことを体験できた貴重なものだった。これから先もずっと忘れることはないだろう(工、O君)。「パン作りは結構楽しかったです。自分たちが主体となって授業をしている、という感覚が今までにないものだったので、良かった。結構おいしかった。授業を聴いて、世の中には多くの相似性があるということに気づきました。夏休み中には、自然の中の相似性を探しに行きたい(医学部、Sさん)。「この授業は、他の暗記ばかりの授業と違って、自然に触れたり、パンを作ったりなど、楽しい内容ばかりでした。特に、外に出て、絵を描きに行ったことが楽しかった。貴重な体験をさせていただき、本当に有難うございました。黒板に書いてあるものを学ぶのではなく、自分が実際に行動して得たものを覚えていく授業を続けて欲しい(工学部O君)

5. 21世紀の教育へ向けて

日本の高学歴エリートは頭で理論や政策を考え、本当の現場で働いたことが無い人が多い。学校歴の高い人々の組織ほど、己を高しとして、周囲の変化に疎く、三菱ふそうリコール隠し、各県警、NHK不祥事など、高い学校歴の人々で構成される一流企業や団体の反社会的な不祥事が続出した(毎日2004.12.16社説)。学歴エリートのように、知識だけで経験がない人は、真の決定も現実化もない(畑村, 2004; 養老, 2003b)。一方、日本人は減点主義で、多方面ある長所の評価が不得意で、「出る杭は打たれる」という諺のように、目だった人や創造力豊かな人が認められたい国である。しかし、日本では自分で考えないで世間のするようにしていると幸福にはなれない(漫画家、水木しげる氏、読売2004.10.5)。停滞期を抜け出すには、個人の潜在能力をフルに引き出し、他人の領域に入って活性化や創造が起きる(富山和彦氏、朝日2004.9.5)。富田 勝、慶大教授は、「日本は分野を超えてやってくる新参者には冷たい。欧米はそれを独創的だと面白いがる。そんな土壌がないと新しいものは生まれない(毎日新聞科学環境部, 2003)。細分化学問の保守的な学風を打破してこそ、日本は活性化する。オペラは、演劇、美術、オーケストラ、歌手など合体した最も感動的芸術であり、授業でも、従来の授業の枠を逸脱した複合分野を多元的に扱う総合的実践授業があっても良い。

近代産業の製品萌芽は、すべて一個人の頭脳に収められており、研究機関はその人材の能力を引き出すためにあり、『世界で一つ、日本で一つの奇跡』という観念がまだ日本人には足りない(高木理次氏、毎日2004.2.22)。理系白書シンポジウムで、元村有希子氏は、「理系の人や研究者に対しては「出る杭」を打たないでほしい。広い視野を持って頑張っている若者や女性を抑えつけないでほしい。文系の人には科学に関与してください」と発言した(毎日, 2005.1.7)。日本は1%の人を敵視するのではなく、その人たちを中心に、みんなで応援し、お互いに繁栄するシステム、天才歓迎、天才優遇の国づくりが必要だ(日下, 2002)。さまざまな能力が生かされる多様性の高い社会作りが必要である(養老, 2003b)。多様な分野の著名人と会うこ

とは、人間の潜在能力の多様性と凄さを体験することでもある。文理融合授業で、学生の持つ多方面の潜在能力を発見させる授業が望ましい。複合的な才能を同時に持つことは、物事を多面的に見られることにつながり、世の中にはびこる「無関心主義」の風潮を減らすことになるだろう。文理融合社会が実現すれば、知の世界が2倍に拡大して、人々が多方面に関心と興味を持ち、人間は、精神的満足感が得られ、経済活動も増加し、社会は活性化するにちがいない。

要素還元主義学問の細分化の量的拡大の道の先には、人間の本当の豊かさや幸福は訪れない。鈴木 守、群馬大学長は、「最終的に目指すのは、経済を基盤とした今の世の中を「知」を基盤とした社会に変えること。科学技術だけでなく、もっと広い文化活動も含めた知を、大学がしっかり認識し、その上に経済があるという構造に作り直す役割を果たすべきだ」（読売 2004. 3. 20）。普通の人々が日常のできごとをある見方で見ることができるのが真の科学立国である（養老, 2003a）。独創的な研究とは、単純明快で従来の研究パラダイム、価値観を一挙に変革して非連続的發展をもたらすものと定義でき、諸分野で蓄積された知見の複合的活用（synthesis）による機能の創造である（野依良治、名大教授、『化学』vol. 44, 1989）。

理系、文系で人を差別する風習は、リベラル・アーツが浸透しているアメリカには無く、アメリカの大学では、専門よりリベラル・アーツが重視され、良識ある社会人になることが目標になっている。日本がアメリカと対等に渡り合おうとするなら、日本の教育も文理融合が必要である。文系を1次元X座標軸、理系を1次元Y座標軸に見立てれば、文理融合は、2次元XY平面で高次元化して現象を見ることになり、その結果、多様多元的社会現象の未知の法則が発見でき、世界や日本の社会現象と構造、動力学を科学的に解明できる可能性がある。そのためには、高校では、文系、理系と分離しない教育が必要である。受け入れる大学側も、狭い専門分野のI型の人間よりも、リベラル・アーツ（人間性を含めた幅広い教養教育）を基幹においたT型人間の教育へと、教育システムを転換する必要がある。さもないと、20世紀の愚かな数々の誤りは、21世紀も再び繰り返されることになるだろう。

謝 辞

著者が担当した教養教育授業を受講した群馬大学の主に1学年の学生のみなさまに感謝致します。また、群馬大学大学教育研究センター教養教育系の職員のみなさまに感謝致します。

引用文献

- 浜田哲夫（1984）イーストの人口論，地人選書 8
畑村洋太郎（2004）決定学の法則，文藝春秋
井上徳之，毛利 衛（2003）スーパーサイエンススクール，数研出版

- 池内 了 (1999) 天文学者の虫眼鏡：文学と科学のあいだ，文藝春秋
- 樺 且純 (1988) 実践成功の心理法則77，成美堂出版
- 樺 且純 (1998) 頭のキレをよくする本，PHP 文庫
- 軽部征夫，花方信孝 (1997) エンジニアから見た植物のしくみ，講談社
- 小柴昌俊 (2002) 物理屋になりたかったんだよ，朝日新聞社
- 小柴昌俊 (2002) ようこそニュートリノ天体物理学へ，海鳴社
- 日下公人 (2002) すぐに未来予測ができるようになる62の法則，PHP 研究所
- 茂木健一郎 (1997) 脳とクオリア：なぜ脳に心が生まれるのか，日経サイエンス社
- 森岡正博 (2003) 無痛文明論，トランスビュー
- 本川達男 (1992) ゾウの時間ネズミの時間，中公新書
- 中本千晶 (2004) 「東大脳」の作り方と使い方，生活情報センター
- 中谷彰宏 (2001) 強運になれる50の小さな習慣，PHP 文庫
- 南都 麗 (2001) 潮に聞け 詩と画集，文芸社
- 岡 小天 (1970) レオロジー入門，工業調査会
- 大島 清 (2003) 頭が良くなる脳科学講座，ナツメ社
- 大島幸一郎，北村雅人編 (2002) ノーベル賞化学者 野依良治博士 学問と創造，化学同人
- 七田 真 (2002) 七田式超右脳開発トレーニング [CD 付き]，総合法令出版
- 杉元賢治 (2001) 大追跡!! アインシュタインの天才脳，講談社
- 立花 隆 (2004) 脳を鍛える：東大講義「人間の現在」，新潮文庫
- 高辻正基 (1998) 文理シナジーの発想，丸善ライブラリー
- 高安秀樹 (2004) 経済物理学の発見，光文社新書167
- 田中孝顕，大木幸介 (2002) 超かんたん能力開発法：速聴が10分でわかる本，きこ書房
- 谷川俊太郎 (2002) 詩集 谷川俊太郎，思潮社
- 上野千鶴子 (1982) セクシイ・ギャルの大研究，光文社
- 大和政彦 (2003) アメリカ型コマーシャルリズムによってマインド・コントロールされた日本社会構造の心理分析と21世紀日本再生への道：社会観察眼としての言霊（ことだま）サブリミナル暗号解読法の構築，群馬大学教育学部紀要人文社会科学編，52，309—368.
- 大和政彦 (2004) 知の融合目指す多様なテーマを扱うリベラルアーツ教養教育，群馬大学教育実践研究，21，121-142
- 養老孟司 (2003 a) 脳の冒険，三笠書房
- 養老孟司 (2003 b) 養老孟司の〈逆さメガネ〉，PHP 新書
- エリッヒ・ヤンツ (1986) 自己組織化する宇宙，工作社
- ウイルソン・エドワード (2002) 知の挑戦：科学的知性と文化的知性の統合，山下篤子訳，角川書店
- J. リチャード・ゴット (2003) 時間旅行者のための基礎知識，草思社
- トニー・ブザン (2003) どんどん右脳が目覚める！ 不思議なノート法，きこ書房

カレル・ウオルフレン (1994) 人間を幸福にしない日本というシステム, 毎日新聞科学環境部
(2003) 理系白書, 講談社

和音学習の鍵

—— 楽曲における機能和声とコードの相互性に関する考察 ——

西 田 直 嗣

群馬大学教育学部音楽教育講座

(2004年11月15日受理)

1. 《はじめに》

一般的に音楽の3要素と言うと、旋律、リズム、和音、であろうか？ もちろんそれらが存在しない音楽も今日では当たり前になっており、天の邪鬼な人々はそれらの存在の無を無の存在として認識しようとするであろう。その3要素の中で少なくとも音楽教育においては立場をはっきりと2分しているのが「和音」である。1つは西欧音楽史の流れの中ではぐくまれた「和声」であり、もう一つは米、英国で生まれた「コード」という概念である。その特徴はまさしくそれらを表す記号が物語っている。日本では「和声」は、ローマ数字により和音記号が表記され、調、音名はドイツ語が使用されている。それに対し「コード」は特別な慣習によるものを除いて殆ど全て英語により表記される。しかし学校教科書においてで楽譜と共に目にする殆どは「コード」であり、「和声」における和音記号がついている楽譜はその調における和音分析的な目的を持つ楽譜教材以外にお目に掛かったことがない。(実際は小、中、高の教科書においてそのような和音分析的な目的をもつ教材すら見たことはないが……)そしてその結果教育現場で使用されている楽曲に付記されているコードを機能的な見地から教員自身が理解も説明も出来ない状態を作り出している。時代が進むにつれ進化してゆく音楽素材に対し、それに対する知識、修練されるべき感覚が立ち後れてしまっている。本稿ではそれを具体的な教材を通して改善しつつ、その二つの概念の相互性と音楽教育におけるそれらの在り方について考察してゆきたいと思う。

2. 《音楽教育における「コード」主導型の弊害について》

まず、教育現場では「コード」を学習する機会を多く設けられているわけではないようである。つまり、「コード」が付記されていてもそれがどういう和音を示しているのか分からない人が多いのが現状である。(しかしそれを言い始めると、教育現場での音楽理論教育の必要性へと進んでしまうので、今回は深く触れないでおきたい。)

周知の通り「コード」はコードのそれぞれのKeyにおける機能が学習されないと、それが意

味するものは和音の構成音のみである。機能を学習するとなると結局 I、IV、V などの和音記号、T、D、S などの和音機能を学習せねばならず、一挙に習得しなければならない事が増えて混乱してしまう。もちろん「コード」の利便性を無視する事が出来ないのも事実である。とにかく極めて直接的な和音を表す記号であるので、その場面でほしい音が即座に判明してしまう。

以外にもこの現象と逆に位置するのが「移動ド」の存在である。「移動ド」は全ての調がドレミファソラシドなので、ある意味では機能重視型の考え方である。実際はその機能が理論的に裏打ちされる事は殆どなく、中途半端に調における機能感を身につけた結果生じているにすぎない。しかし希に音楽的感覚が研ぎ澄まされている音楽家などの例外が有ることも否定出来ない。この「移動ド」では全ての主和音がドミソになってしまうため、いくらコードのしくみを知ってもそれを自分のものにしていくには遙かなる距離が存在する。

転調に対応しにくかったり、無調の曲にはお手上げであったりする事は言うまでもないことではあるが、私は「固定ド」と「移動ド」の良点、欠点は存在するも、優劣を語る事は今やナンセンスだと考えているし、両方身に付いている事が望ましい事は言うまでもない事である。

しかし、よく耳にする『「固定ド」は音、和音機能を踏まえていない考え方』というのは間違いで、要は、例えばへ長調におけるド音、ドミソ和音を「コード」的ドミソではなく V 度と認識し、感じられれば問題ない。ここまでくると、「コード」と「移動ド」は両極端に位置し、それを「和声」がつかないでいることが分かるが、その位置づけは理解されているであろうか。後でとってつけたような機能教育を行うのであれば、自分の声が聞こえないカラオケ（合唱）に終始せず、最初から調や和音機能についてしっかり学習するべきだと考える。

3. 《移調楽器におけるコード》

移調楽器の調の問題はコードのみならず、全般的に存在する。B 管の楽器の初心者教則本には実音シ(b)ドレミ(b)ファソラシ(b)変ロ長調がドレミファソラシドハ長調と書かれており、これは限定された調への移動度現象そのものである。確かに楽器の初心者が初めて弾く音階がハ長調であることのメリットはあるだろうし、楽器それぞれの習慣についてはそれぞれの世界があってよいと考えるが、実際は教育現場であやふやな教育が行われている、というより行われていない……。

教師は今鳴っていた音をなんとなくあの手この手で説明し、なんとかごまかして納得させてはいるが、少なくとも楽器を初めて手にする子供たちが混乱しないような手だてを取るべきである。特にピアノと平行して移調楽器に取り組む場合、移調楽器を手にする時に絶えずその人の中では二つの調が同一の音階として認識されなければならない。そして二つの調に挟まれ、消化不良のまま実音を基調とした「コード」に出会うともう頭の中はパニック状態。そこでは実音「コード」自体を移調して、そして機能を考えて……。これらは一度に習得されるべき知

識、技能ではない。しっかりとしたカリキュラムの元、一つ一つの思考しなければならない段階毎に丁寧に学習されなければならない。

「音楽」という世界は他の分野とは異なった性質を持っている。もちろん数学や語学等の考え方を基盤にしているのは間違いないが、音符の長さ一つをとっても極めて数学的な配置が感情のルバートによって延びたり縮んだりするし、3度と6度を足すと8度になったりする。#、bの世界観の違いが生む異名同音転調などは同じ事象を他のカテゴリーから探し出すのは困難だ。それらの性質を一つずつ紐解いて、繋げてゆくことによって、確信を持って音楽に臨む事を可能にする。移調楽器による「コード」への対応はそれらの究極の課題として位置づけられなければならない。

4. 「コード」と「和音記号」の相互性

1) 和声における和音記号の特徴

「コード」と「和音記号」の違いの概略はすでに述べたが、もう少し具体的な話をしてみたい。和声における「和音記号」は基本の形がある調の音階上に組織され、記号自体がその機能を表し、構成している全ての音は根音、第7音、付加音などの音自体の機能も示している。しかし調と和音記号のみが記される場合、複雑な和音になればなるほど瞬時にして具体的構成音にたどり着く事は難しくなる。借用和音に至ってはかなり習練を積んだ者でなければ、この調の何度調の何度の何展開などと最初の取り付きから和音構成音、配置の認知までにいくつもの扉を開かねばならない。ここで気がつくのは、この作業が「楽典」の試験等で頻繁に出題される問題「何調の何度の平行調は？」を解く作業と同一のものであるということである。「楽典」においてはこの作業にスピードは要求されていないが、この課題に対するスピーディーな対応の訓練は複雑な和音記号から実際の和音構成音を瞬時に導きだすのに非常に有効であると言える。また、作、編曲においては和音変換点におけるそれぞれの音の方向性を踏まえた上での接続が必要になってくるので1音1音の役割と性格、方向性が和音記号という音の所持者のはっきりした性質により明確に認知される。

2) コードの特徴

コードは前述した通り和音構成音を直接的に記したもので、単純に考えると頭を使わなくて良いという事になる。とは言っても書かれているコードは英語式の記号でそれらのアルファベットや、それに付随する sus4、(-5)、dim などの記号についての理解と鍛錬が前提とされる。記号を見てから考え込んで音を探るのであれば「コード」の特性は殆ど発揮されないといい。

和音機能的ないわゆる「コード進行法」と言われるものは存在し、確立されていると言ってもよいが、結局聞いて気持ちよく違和感がなければ良いという立場が強いので、基本があり、

例外があり例外は例外でなくなり、例外の方向から全てを見渡すとなんでも有りになってしまっているように見受けられる。つまり作り手の音楽性に委ねられてしまっていると言うことだ。これは優れた移動度の音楽家が多数存在する事実と似ている事象かもしれない。しかしこの見地は現在の音楽教育に少なからず蔓延し、音楽がなんとなくこんな感じな科目になってしまっている一つの要因にあげられるであろう。「コード」は、それを創作の世界まで広げようとするならその時点での高い音楽的感覚の鍛錬なしにはその特徴を十分に発揮する事は出来ないのである。

3) 「和音記号」、「コード」の使用法

では、教育現場で教師がこれらをどの様に使用してゆけばよいのか考えてみたい。和音に関する知識を必要とされる場面は、

1. コード付きの旋律に伴奏をつける。
2. 旋律のみの楽譜に伴奏をつける。
3. 決められたコード、和音記号に旋律や、伴奏をつける。
4. 全て創作する。
5. 楽曲の和音、和音機能分析に使用する。

などが挙げられる。

1. コード付きの旋律に伴奏をつける。については素早い対応が求められる時にはそのまま書かれているコードの通りに音を出してゆけばよい。旋律に対してより相応しい伴奏をとれば伴奏型、音域、重複される音の扱いなど様々な事項に対する綿密な配慮が必要とされる。
2. 旋律のみの楽譜に伴奏をつける。については、多くは自己の音楽的感覚をたよりに見合う和音を付けてゆくのであるが、ここでは先にコードは出てこない。まず具体的な相応しい和音を探しだし、忘れないためにコードを使用すると言うことである。覚えているなら全くコードは必要ないということになる。そして音楽的感覚の手助けをするのが機能音声である。
3. 決められたコード、和音記号に旋律や、伴奏をつける。これは半分作曲の作業になるのだが、ここではコードで書かれている場合は殆ど「1」と同じ状態になる。和音記号で書かれている場合はそのまま考えてゆけば良いのだが学習不足の人にとっては、コードは使用する和音構成音を記す良い目印となる。
4. 全て創作する。この場面で学習者の殆どが余程指示を出さないかぎり自己の脆弱な音楽的感覚によってのみ行おうと試みる。その結果、和音から和音へ、小節から小節への移行はある程度スムーズに行われても、曲全体の完成度としては低い結果に終わる事が多い。創作はもちろん小、中、高、の創作授業に用いられる事も多いが、そこで使用される音楽的感覚は前述したとおり音楽的経験の量と質とそれを受け止める能力により大きな差がでてくるものであり、これを主体とした多人数の音楽教育はその場面で自己の音楽的能力の

なさを実感させる事になる。

5. 楽曲の和音、和音機能分析に使用する。和音記号による分析はこの面では「コード」よりも直接的な思考を可能とする。つまり、たまたまある調の楽曲の分析を行っている事は、使用する調によってその内容が殆ど左右されないという利点によりその内容を容易に自身の創作的活動の肥やしとすることが出来るのである。和音構成音は和音、和音機能を考える過程において必然的に把握されているので、その構成音を具体的に示したい場合さらにコードによる表示が必要となる。

ここまで和声における「和音記号」と「コード」の使用法について述べてきたが、この二つの立場を整理してみると、

- ※「和音記号」では和音の機能についての効能を持つ反面、具体的和音構成音については1段階（借用和音に至っては数段階）の思考を余儀なくされる。
- ※「コード」では具体的和音構成音が直接把握できる反面、和音機能については楽曲が複雑（借用和音、転調、9th以上の和音の使用等）になればなる程思考する回路の量が増えてゆく。

繰り返すが、この二つの立場では和音を完全に認識するまでに次の違いが生じている。

和音記号から考える場合、

調→和音記号（機能）→具体的和音構成音

コードから考える場合、

調→具体的構成音→和音機能

であり、学習者が機能的和声について強い抵抗感を示す要因は、機能を考えてからやっとほしい和音にたどり着く段階の多い性質であるが、裏を返せば容易に欲しい和音をつかむ事の出来るコードを使用する時、すでに彼らの目的は達成され、その先は特に生きてゆくのに【不都合】はない。計算機が出来て思考の必要性を喪失している現象と似ているのことはあるが、この二つの見地の効能とそれらを繋ぐ糊代の充実が実のある音楽教育に結びついてゆくと考えらる。

5. 「和音記号」と「コード」を繋ぐもの

とはいえ、あやふやな機能和声を習得している学習者は多く存在し、それを実践でなかなか生かせないでいる現実がある。そこで、「コード」から和音機能を出るだけ容易に察知するのに注意しておくべき点をここではV₇、diminish、II₇を中心に考察したい。（表記はまばらだが……）

1) V₇ (ドミナント) 和音

「V₇」はコードでは「C₇」などと書かれ、セブンスコードと呼ばれる。この和音の特徴は固有音のみによる構成音では1つの調の音階上に1つだけ存在し、同主調も同じ構成音（和声短音階 {ハーモニックスケール} の場合）だということである。従って、このセブンスコードが調を決定づけると言っても良い。ある程度習練を積めば早い段階でこのコードの後ろに主和音がはっきりと見えてくるに違いない。「C₇」の場合は「F」である。もちろんメジャー、マイナーの性質は把握していなければならないが、この段階の克服が飛躍的な機能性を身につける基本である。ただ、これはあくまでも和音構成音が固有和音である場合のみの話であるので、その他いくつかセブンスコードの可能性を挙げておく。

〈サブドミナントとしてのV₇ (セブンスコード)〉

サブドミナントとして使用される一番頻度の高いものはV̇₇と書かれるドッペルドミナントと呼ばれるものでドミナントのV₇やI²-V₇の前に置かれ、ハ長調の場合D₇となる。これはト長調からの借用和音の一種。もちろんト長調においてはドミナントになるので借用和音ととらえるか、転調ととらえるかによって和音機能が異なってくる。V₇は通常借用和音としてサブドミナントの機能を持つ。その他に長調においては同主短調の平行調V̇₇、つまり同主短調V₇の変終始的な使用も顕著である。

また、ナポリの和音に短3度上の音を付加した、ハ長調ではD_{b7}になる和音もナポリの変形として使われるが、この和音は第7音のC_bが導音と同音になってしまうので、ドミナントの象徴的な音を事前に出してしまうという意味ではサブドミナントの機能として不十分なものではあるが、時に唐突に響くナポリの3和音を滑らかにする効果は持っている。そして異名同音でC_{#7}と同一であり、遠い調の嬰へ調へ繋ぐ和音としても使用される。

借用和音のV₇の使用は多用であり、借用におけるV₇-VIの進行も加味すると進行の可能性を極端に増やす事の出来る和音である。もちろん一時的な転調ともいえるので転調への契機にもなる。

そのほか、経過和音として、特に連続してV₇(セブンスコード)を使用する用法もみられる。その場合は楽譜1に示したように、循環コードの反復進行のような枠①の用法と、半音階和音進行の枠②の用法がしばしば用いられる。

The image shows a musical score with two staves. The first staff has a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The second staff has a bass clef and the same key signature. Above the notes are various chord symbols. In the first staff, there are circled annotations: a circled '7' above a box containing 'D7 G7 (#9) C7 (#9)' and a circled '2' above a box containing 'A7 A♭7 G7'. In the second staff, there is a circled '2' above a box containing 'A7 A♭7 G7'.

楽譜 1

2) dim. (ディミニッシュ)

ディミニッシュは以外とよく目にする和音で、単三度の連続で形成されている和音だが、構成音が3つの場合も4つの場合も同様にこう呼ぶので非常に紛らわしい。3つの場合は長調ではVIIの和音、短調ではIIの和音と和声短音階におけるVの根音省略型が考えられる。特にVII(ドミナント)、II(サブドミナント)の用法については同種長調の転調時に機能の異なった和音を解する転調の手段としてしばしば用いられる。4つの場合はV₉の根音省略形として使用されバスが半音ずつ上がってゆく進行によく見られるがドッペルドミナントとしての使用も多い。4音とも同じ音度でどこまでもつらなっていく、転回する毎に違う調の同一和音になってしまうのでV₇の変形としての役割から自由な転調への経過和音としても使用される。

3) 短調のII₇ (m₇⁽⁻⁵⁾)

m₇⁽⁻⁵⁾は長調では根音省略のV₉にあたるがポピュラーでは殆どお目にかからない。その殆どは短調のII₇である。したがってこの和音も調を判定する目印になる。

学習者は、殆ど調を確定させるセブンスコード、m₇⁽⁻⁵⁾コードをセットで習得する事で、基本的なコードの世界を掌握する事を可能とする。

6. 《楽曲のコード使用の実際》

ここで実際の楽曲を用いてその使用法について考察してみたいと思うが、以前はミリオンセラーになるような楽曲はシンプルなコードで作られているものが多かったが、最近では音の当たりの厳しいジャズのコード進行をうまく取り入れ、受け入れられている楽曲も増えてきた。ということは教科書にもいくらポピュラーとは言え、指導者が楽曲についてはちんぷんかんぷんの状況が予想される。この考察が指導者のコードに対する意識の向上についても役立つものとなるよう願ってやまない。今回はその中から誰もが知っている「MISHA」の「Everything」の一部を取り上げる。

{Intro}

〈楽譜2【1】～【3】〉

この曲のイントロは非常に特徴的である。【1】～【3】で旋律は狭い音域をうねうねと這うような動き。原曲では弦楽器が奏し、その効果を高めている。Intro前半部は二つに分かれ、前半は【3】まで。最初の主和音(D_b)からすぐにその和音をVIとして持つFminキーに転調し、FminキーのV₇(C₇)へ。その和音をE_b majキーのV₇としてII₇→V₇へと続く。この曲初からのはっきりしない和音機能が独特の流れを作っている。

後半の頭は普通にE_b majの主和音、基本形に落ち着かず不安定な響きの第二転回型を使用することによって、宙ぶらりんの響きがさらに続き、【8】の、歌い出だしの主和音(D_b)の

前のドミナントの効果を高め歌い出しをより印象的なものへと導いている。

【5】やっとバスがE \flat に落ちついたと思ったら、すでにその和音は原調D \flat maj キーのII $_{7(11)}$ であり、次のD $\flat^{(+5)}/E\mathbb{b}$ は楽譜にはAが記譜されているが実はB $\flat\flat$ で同種短調のII $_{7(11)}$ で[E $\flat m_7^{(-5)}$]である。【6】は同種短調のIVからサブドミナントとしてのV $_7$ (C \flat_9)からその同種短調和音のC \flat_9/A へ。この和音はVの機能を持っている。このサブドミナント同士のクラシカルな和声の進行と逆転する動きはポピュラーの特徴になっており時間が逆行するような感覚さえ覚える。そして【7】～【8】は通常のI 2 -V $_7$ となる。

ここまでの流れを見てもコードは直接音に変換しやすくするためなら、機能がわかりやすくする事は二の次になっている。異名同音で置き換えなければおおよそその機能を認識するのは困難を極める。

espressivo (♩=64)

Intro. D \flat C7(-9) Fm7 B $\flat_7^{(-9/+5)}$

D \flat D $\flat^{(+5)}/E\mathbb{b}$ G $\flat m$ C $\flat_9^{(13)}$ C \flat_7/A D \flat E $\flat m_7/A\mathbb{b}$

A D \flat D \flat/F G \flat E9 E \flat_7 A \flat_7 A $\flat_7^{(-9)}$

れ ち が ー ー と き の な ー か で ー ー ー ー あ な た と ー め ぐ り あ ー え た

楽譜 2

{A}

【10】の後半E9は \flat 系の曲の中で急に出現するAmajのドミナントであるが、これも異名同音で置き換えるとA \flat majのVの同主短調第2転回系に近い和音である。

【11】以降については前述と同じ異名同音の置き換えさえ行えば殆ど通常の機能和声で容易に理解できる。

楽譜3【13】～【14】はV7の第3転回型からバスのみを以降させてできるIII₇への動きがこの曲の特徴にもなっている。また様々なコードの文献を見ても、I²-V₇という形をクラシカルな音楽に多く使用される進行と書かれている事が多いが、少なくともこの曲の中ではその不安定な響きを非常に効果的に使用されている事も注目したい。

Bm7 D7/A Gmaj7 A7/G F#m7 B7 Em7 Em7 A7(-9)/G

- thing (12) あなたと (13) はなれてる-ばしょでも- (14) あえばい-つも- (15) きえさ

楽譜3

7. 《まとめ》

これまでの考察を通してコードの機能性の不明さを作りだしているのは異名同音の多用である事が分かる。また、近代のフランス音楽の機能性の喪失の方向性に類似している、掛留的な和音の前に解決されるべき音をあらかじめ見せてしまったり、【12】のように解決されるべき音をそのまま構成音として残すような手法は、本来の機能の効能を失わせていることに違いないがmajからminへの転換の可能性を増やしたり響きの組み合わせの可能性を増幅させる効果を持っているともみれる。

学校教材に新しく生み出されるアカデミックな現代の音楽や変遷してゆく現代のポピュラー音楽を取り入れる動きはますます強くなってゆき、ゆくべきであると考えられるが、そのためには教師がそれらに対応し、理解する能力を持つ事が不可欠である。教師は現状の和声やコードの分離作用や、音楽的悪習の放置など、これまであやふやに野放しにされてきた問題に目を向け、音楽教育の中で一つ一つ音楽上の共通認識を増やす事に力をそそぎながら、一人でも多くの人が豊かな音楽の学習に取り組めるように務めなければならない。私が大学で行っている「和声」、「作曲法」などの授業は全てこの問題と直結しており、その中で学生一人一人に浸透するよう、これらの諸問題の改善に取り組んでゆきたいと考えている。

〔参考文献〕

- 1) 林 知行「標準 ポピュラー・コード理論」シンコー・ミュージック (1995-12-12発行)
- 2) ニューミュージック・ラブバラード名曲集より「MISIA/Everything」ドレミ音楽出版社 (2002-5-30発行)

音楽教育における直観（感）力育成についての一考察

吉田 秀文

群馬大学教育学部音楽教育講座
(2004年11月15日提出)

1. はじめに

我々は、表現活動、鑑賞活動に関係なく、音楽活動に従事しているときには、その活動自体のより深遠なる世界の次元へと突き進むために、関連する様々な事象や対象についての選択や統合を繰り返し模索しながら行っている。その際、実際にどのような模索をどのように試みていくかは、個々人に内在している思考様式や感情の捉え方、嗜好性等のその人独自のパーソナリティに関連する事項であり、平たく捉えればそれは「感性」の問題であるとも考えられる。

加えて、この「感性」は音楽教育においても子どもたちの「感動体験の共有」を実現させていくための重要なキーワードの一つとして掲げられ、表現と鑑賞の全体的・総合的な活動を通して、この「感性 (sensitivity)」のより充実した育成が、大きな課題となっている。教員養成のための教科書によれば、感性とは「価値判断を伴う鋭敏な直観（感）力によって鋭く、すばやく行う源となるもの」であるとされ、「音楽に対する感性を育てるということは、音楽を対象として価値判断を行うための鋭敏な感受力と直観（感）力を育てることを意味¹⁾」²⁾している。つまり、「感性」にとって「直観（感）力」の存在は、「感受力」と同様に必要不可欠なものであり、相補的な関係にあることが伺える。しかし、我が国において、この「直観（直感）」について音楽教育の理論や実践の中で論じられている研究は、ほとんど見当たらない。今や、音楽学習の場面におけるこれら「直観（直感）」の実態把握が必要であると考えられる。

本稿は、こうした音楽教育における「直観（感）力」育成について、音楽活動における直感的作用とは何なのか、そしてそれはどのように扱われるべきなのかについて、考察することとしたい。まず、始めに「直観（感）」に関する近年の研究成果を踏まえ、「直観（感）」そのものの実態に焦点をあて、具体像を明らかにする。次に、実際の音楽活動において、「直観（感）」が大きく関与・作用している場面とはどのような事象を指し示すのか、について考察する。そして、音楽教育研究において、特に「直観（感）」というキー・コンセプトを音楽の分析過程で重要な概念として位置づけて論じている、スワニック氏の著述に依拠し、これを参考にしながら、我が国における音楽教育の実際について、再考を試みることにしたい。

次節で引用する文献の訳者があとがきの箇所述べているように、「近代科学の合理的知性が信頼され、物事が『客観的』尺度で判断・類推される風潮が支配的になってから、その規格から外れるものは疑わしいまなざしを投げかけられるように」³⁾なってきたことから、我が

国においても「直観（感）」という、それは一種の「山勘」のように信頼性の薄いもの、信憑性がないものとして、研究の範疇から遠ざけられてきた傾向は否めないだろう。しかし、坂本氏が続けて指摘するように、「人間存在には合理的知性が生み出した規格だけでは計りきれない側面がある」こと、「合理的な知性が支配的になる前には、日常生活において、人々は大いに直感の判断を頼りにしていた」³⁾ こと、を踏まえると、「直観（感）」的な能力も大いにその価値が認められ、その陶冶に目を向けるべきではなからうか。とりわけ、芸術のような創造的活動、引いては音楽教育の主要な活動として位置づけられている表現（歌唱、器楽、創作等）、及び鑑賞の活動においては、合理的知性だけでは説明できない側面が多々あるように思われる。

本稿が、音楽教育の理論研究に、些末ながら貢献することができれば幸いである。

2. 教育的価値としての「直観（感）」

広辞苑によれば、「直感」とは「説明や証明を経ないで、物事の真相を心でただちに感じ知ること。すぐさまの感じ」、また「直観」は「一般的に、判断・推理などの思惟作用の結果ではなく、精神が対象を直接に知的に把握する作用。直感ではなく直知（以下省略）」⁴⁾と表記され、プラトンのイデア直観、フッサールの現象学的還元による本質直観等があげられている。英語の「intuition」は、むしろ「直観」の方の指し、「直感」の方は「hunch」や「six sense」などが用いられている。

ここでは、「直観（感）」とは実際どのようなものなのか、研究対象としてどのように扱われているのか、その実態を把握するために、ドリス・J・シャルクロスとドロシー・A・シスク著「INTUITION」を中心に述べてみることにしたい。この著作は、直感研究の入門書として、内容においても洋の東西を問わず学際的に幅広い視点で「直感」を概観し、考察していることから、相応しい適した文献であると考えられる。尚、この邦訳タイトルは「直感—ひらめきの心理学—」と「直感」の字体が採られている。このことについて一概には言えないが、「直感」がこれまで日常的に用いられてきた範囲を越えて、より科学的に捉えられていることが伺われる。つまり、そこでは哲学的で心理学的な考察や意味世界といったものが、同時に取り込まれて扱われているように推察される。よって、本稿においても、以下「直感」の語を用いて進めることにしたい。

まず、直感的な理解のレベルについて、フランシス・E・ヴォーンの見解から、身体的・情緒的・心的・スピリチュアルに分類し、それぞれ知覚されるレベルによって異なることを指摘している。身体的レベルでの直感的経験とは、綴りのごとく「身体的感覚」を生じることであり、それはジャングルで身震いを感じたり、腹痛、頭痛を感じたりするもので、その原因を生み出す状況下におかれれば、都会でも経験しうるものであるとしている。情緒的レベルとは、他の人の感情的反応（エネルギーの振動）に対して敏感になることであり、明白な根拠もなく相手の感情に影響される（テレパシー）ような経験をしてしまうことである。心的レベルは、

イメージ、「内的洞察力」というようなものを通して表されるとしている。論理や推理が徹底して十分に行われ、その後に直感的なひらめきが「予告なしに」突如表れる、というような経験をいう。スピリチュアルなレベルとは、神秘的な経験と関係し、他のすべての直感形式が生じてくる根底をなすもので、これこそが「純粋な」直感であるとしている。そこでは「トランスパーソナル（個人的な世界を越える）」な意識が支配し、それは出来事において通常の時間や空間の境界線を経験的に乗り越えていくような状態であるとしている。そして、個人的なレベルに適した認識様式である理性と、トランスパーソナルなレベルに適した認識様式の直感の両方を我々は受け入れ、両者を含む意識の理解力や経験を広げていく必要があることを強調している。

このことに関連して著者らは、創造的体験における直感の存在が大きいことをあげている。「もし創造性が、私たちと他の動物とを区別するものだとするならば、創造性のあの最初のひらめき（直感）を覚醒し、鋭敏にしなければならない⁵⁾」と述べ、その価値の重要性を指摘している。芸術創作における直感の中で、筆者らは芸術家が直感の表れであるとした数々の証言の紹介を通して、直感が創作過程の第一段階であり、芸術家はこれが理性でなく直感であることをむしろ歓迎していることを示している。直感が起こる前の心理状態は苦悶状態に陥っているのが特徴的であり、自ら直感的な状態へと導くために、例えばチェロ奏者のパプロ・カザルスが毎日ピアノでバッハのフーガを数曲演奏することから始めたとするエピソードをあげている。つまり、直感を待ち望むためには、自らを解放して、受動的、受動的な状態で、「何かが起こりそうだ」と芸術家が感じる快感状態⁶⁾が大切なのである。このようにして、「芸術家は真理を発見し、人類や宇宙についての知恵を獲得することに関心を抱き、(途中省略)、直感によって人は、あの広大な無意識の知の宝庫である、個人的な無意識と集合的な無意識から、そうした真理や知恵を引き出すことができる⁶⁾」としている。

また、直感を十分に活用させて創造または表現された芸術作品においては、そこに「美的洞察の経験（美的統合を作り出す経験）」が大きく関与している。これは、アブラハム・マズローの「頂上体験（peak experiences）」に匹敵するとされ、そこでは「芸術家は普遍性に触れたかのように感じ、新たに作りだした統一体はこの普遍性を含んでいて、時空を超越する『具体的で普遍的』であるように見える⁷⁾」ことを指摘している。また、こうした恩恵は無論、芸術家だけでなく、共に享受する観客にとっても可能なものであると述べている。その傍らで筆者らは、チクセントハミーの高められた自覚（awareness）、すなわち「フロー（流れ）」について触れているが、この行為と自覚とが互いに解け合っていく体験であるとする「フロー」の状態は、マズローが呼んだ「頂上体験」や先述した「トランスパーソナル」やスピリチュアルなレベルと大きく関連するものと言えよう。スピリチュアルな直感における「超越」の際の状態として、その体験は意識しているが具体的なものは何も意識していないこと、意識の自覚のみが存在すること、知ったということのみが存在すること、があげられているが、これらの事項はまさに、マズローのいうところの「知の二元論（合理的・概念的）」を超越し、「知の非二元論（直感的・全体的にあるもの）」へ移行することと一致しているように思われる。

最後に、筆者らはこうした直感的資質を本来的に内在する個人、すなわち直感的自我を受容していくことの大切さを述べている。そこでは、自分を自由にし、自分自身を信頼すること、決断するには思い切って直感を使い、その過程の分析を通して検証すること、夢を無意識からの価値ある情報の源として活用すること、直観力の働く心になるには時間が必要であること、などが要点として読みとれる。また、直感を促進する環境が阻害されることは、直感や創造性の開発にとって不利益となる。ファーガソンが示した、トランスパーソナル的な教育法に向けてパラダイム転換を図るために提示した次の対比は大変興味深く、今後の教育的な価値感を考察する上で大いに参考となろう。⁸⁾

●古い理論的枠組みの教育が前提としているもの

- ・強調するのは〈内容〉、一度で「正しい」情報の体系を修得すること。
- ・〈生産物〉、到達点としての学習。
- ・外界の強調。
- ・分析的、直線的、左脳の思考を強調。
- ・規範に関心を抱く。

●新しい理論的枠組みの学習が前提としているもの

- ・強調するのは、どのように学ぶか、どのようによい質問をするかを学ぶこと、正しい物事に関心をはらうこと、新しい考え方に心を開き、評価すること、情報の利用方法をもつこと。いま「知っていること」は変わるかもしれない。〈コンテキスト〉の重視。
- ・〈過程〉、旅としての学習。
- ・学習状況と見られる内的体験。夢の旅、心像を使用し、物語を語ること、練習に集中すること、感情の探求が奨励される。
- ・脳全体の教育を目指す。左脳の合理性に対して全体的で、非直線的で直感的方法を増大させること。この二つの過程を合流させ、融合させることが強調される。
- ・可能性の点から個人の遂行能力に関心を抱く。限界を試し、感じられた限界を超えることに興味を抱く。

3. 直感的瞬間・創造的瞬間の場面

日常生活の活動において、「直感」が大きく作用している瞬間とは、どのような事象が繰り広げられている時であろうか。また、そうした場面を我々はどうのように解釈し、同時に受容していけばよいのだろうか。ここでは、こうした「直感」の作用する場面、芸術活動における創造的瞬間の意味について考察してみたい。

まず、佐藤は今日我が国の学校教育における芸術教科の危機的な状況について触れ、アート

の教育的意義を再発見し再確認することの必要性、緊急性に言明した。氏によれば、「アートの教育の目的は、子どもの創造性と想像力を形成し、『もう一つの自己』との出会い『もう一つの現実』と出会うことにある」⁹⁾とする。「アートの創造的精神と批評的精神の基本の哲学を教育し、モノや事柄と人との新たな関わりを築いてそれらと自己の内的真実を探求し表現するアートの技法の教育」¹⁰⁾が、ますます重要になっていると述べた。ここでの中心的概念である「想像力」とは、日常世界において隠されているものを照射する能力であり、「イメージ」を再構成する人間存在の根元的欲求に根ざした能力として捉えられている。また、こうしたアートの教育を弊害してきたものとして、例えば「情操教育」として性格づけられたアートの教育は、ナショナリズムの文化的道徳的統合を志向して、アートが内包している創造性と破壊性を去勢する機能をはたしてきた¹¹⁾等、学校カリキュラムが行ってきた教科主義をあげている。

「自己の内的真実を探求し表現する」ためには、生きて働く洞察力、芸術活動であれば美的な洞察力が大きく関与したり、また「想像力」によって「個人的無意識」、「集合的無意識」が露出して新たな自己を再編成していくことが予測されることから、こうしたアートの技法における「直感」の役割は大きいと考える。その一方で、アートの教育に弊害を与える形式的な教科主義においては、そこに「直感」を育むための環境を期待することは難しい。今後大いに検討されるべき課題である。

矢野は、子どもの遊び体験における創造的瞬間の特徴について論じる中で、自己と世界との境界線が溶解してしまう「溶解体験」について述べている。そこでは、遊びの世界への全身的な没入があり、その体験の中で自らが遊んでいることを反省することはない。このような体験を理解するには、「発達の相」ではなく「生成の相」として捉えることが必要であり、それは子どもの知覚や遊びのみならず、子どもという存在そのものを捉えることを可能にするとしている。遊び体験の反復は、単なる模倣やモデルの機械的なコピーではなく、相似しつつ無限に広がっていく系列を作り出す創造の反復である。最後の箇所では「この溶解の瞬間は、言葉によって分節化される環境の外部に触れることであり、至福の瞬間であると同時に言い表すことのできない陶酔の瞬間でもあり、ここに創造的瞬間の秘密が隠されている」¹²⁾と述べている。

この「溶解体験」については、行為と自覚が自然と解け合っていく感じであるとした「フロー」の様相に通じるようなところがあるように思える。子どもにとって「直感」の働きはごく自然なものであるとされていることから、遊び体験での創造の積み重ねは大変尊いものである。この「至福の瞬間」や「陶酔の瞬間」も、先述したマズローの「頂上体験」をイメージしないわけにはいかない。今後、こうした「直感」による体験を受容し、積極的に育成していく環境を整えていくことが大切である。

G・バシュラールは、瞬間の美学について独自の時間論的考察の中から、これを「ポエジー」として捉えた。「目的とするところは、垂直性、つまり深さあるいは高さであるが、それは安定した瞬間であり、そこでは同時性が相互に調整し合いながら、詩的瞬間がひとつの形而上学的見通しを持っていること立証する」¹³⁾とある。このことは、あらゆる次元における二元論が相互に作用して一つの統一体を成し遂げているように思える。「夢中になったり、恍惚となるために

は、それらの反対命題が、互いに反対の感情をともに持ちながら結合していることが必要である」¹⁴⁾とあるように、そこで導き出された統一体が先述した直感のスピリチュアルなレベルを誘因しているのかもしれない。バシュラールは、こうした垂直的時間を生成する契機的経験の秩序として以下の3点をあげており、このようにして人は自動同時的な (autosynchrone) はたらしに到達するとしている。そのとき、時間は流れるのではなく噴出する、と言明している。

- (1) 自分に固有の時間を、他人の時間に帰属させないことに慣れること—これは、持続の社会的な枠を破ることである。
- (2) 自分に固有の時間を、事物の時間に帰属させないことに慣れること—これは、持続の現象的な枠を破ることである。
- (3) —これは実行困難なことだが—自分に固有な時間を、性の時間に帰属させないことに慣れること—これは、心臓が鼓動しているかどうか、喜びが大きくなるかどうかをも、もはや知らないことであり、持続の性の枠を破ることである。

ゆえに、「ポエジーはこうして、形式的原因のひとつの瞬間、人格的力のひとつの瞬間となる」¹⁵⁾。「自動同時的な」という表現は、それが操作することなく直接的に訪れることであり、そこでは「直感」がその人の中で無意識的に存在し、それがその人を構成する個性、人格となっていることを表すと考えられる。

以上、「直感」が作用する瞬間や創造的な場面について考察してみた。そこで起きている現象のレベルによって解釈のされ方は無論差異があろうが、こうした事象は、「内的洞察力」「トランスパーソナル」「フロー（流れ）」「頂上体験」「溶解体験」「ポエジー」「もう一つの自己との出会い」「もう一つの現実との出会い」等のキーコンセプトで語られていることが確認できた。ここでより大切なことは、こうした瞬間、現象を学校教育の場面において、いつ、何を、どのように計画、実現していくのか、その実現の可能性はどの程度のものなのか、反対にこれらを阻止している要因は何か、について明確にすることである。こうした綿密な考察から各教科における関連性を検討することを通して、その有効性はより現実的なものになると考える。音楽教育における「直感」的作用の可能性もこれらを検討する中から大いに実現されよう。

4. 音楽教育における「直感」的能力の必要性

音楽教育研究の中で、「直感」すなわち「INTUITION」について扱った研究として、スワニック氏のものを取り上げたい。氏はその著作「MUSICAL KNOWLEDGE」において、直感的な知識 (Intuitive Knowledge) が音楽教育の分析を行う上で重要な役割を担うことを認め、厳密に位置づけていることから、大いに示唆に富む。ここでは、「MUSICAL KNOWLEDGE」の第2章「Intuition, analysis, symbolic forms」を参照しながら、我が国の音楽教育の在り方に

ついて考察を試みることにする。

まず、氏は、直感が音楽経験の中心的視座にあるとの見解から論を開始している。論理的あるいは分析的知識には、哲学を苦しめる何かがあり、そこには直感と分析のダイナミックな関係があるとした。その上で、イタリアの哲学者であるベネデット・クローチェの論説に依拠した。クローチェは直感について、「直感とは、空間や時間のような抽象概念ではなく、性格や個人の外形であるところの芸術作品において明らかになる」¹⁶⁾と述べている。そこでは、知識が直感的な知識と論理的な知識の二分法で捉えられること、概念や知識の能力より根底に優先して直感や美的な能力が位置づけられること、直感的な能力は知覚による印象の経験、人間が持つ組織と外界との調和なしにはありえないこと、これらの知識は対称的なバランス関係ではなく階級のある関係として考えるべきであること(図1)、などが確認された。つまり、知覚の経験は、直感的な知識が使われ始めると後退し、直感的な知識も論理的な知識の準備過程としてより高い次元に到達するとその役目が終わることになるのである。尚、スワニックは、これら3つの知識をブルーナーの1. the enactive (実際に直接感じること)、2. the iconic (イメージで考えること) 3. the symbolic (言語や他のシステムが象徴的な反応やコミュニケーションを伸ばすこと)、の次元にそれぞれ関連づけた。

次にスワニックは、これらの検討をもとに、象徴的な表現形式 (symbolic forms) の一つである音楽について、「音楽は、人々が経験に対する反応を象徴的に関連させたり、他の人と観察力や洞察力を共有することのできる、重要かつ普遍的な方法である」¹⁷⁾と述べ、音楽の様々な特質 (quality) について言明した。ここでは、象徴的な表現形式 (symbolic forms) にとって、

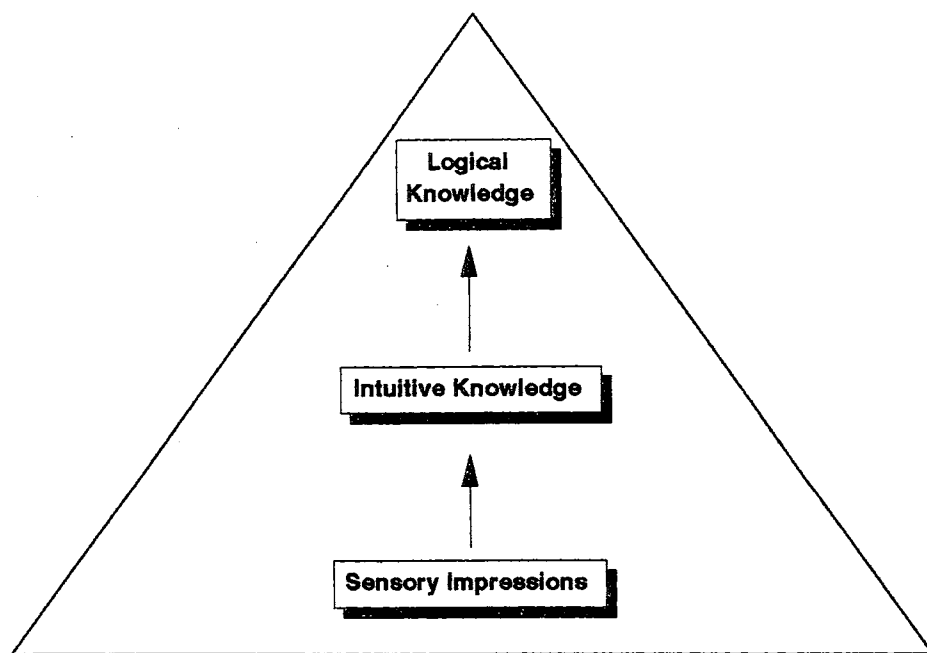


図1 クローチェによる知識のヒエラルキー (Croce's hierarchy of knowledge)

直感を越えてより分析的にアプローチすることの必然性を指摘している。「すべてのものは、直感と分析が相互作用することによる処理 (transaction) と理解 (understanding) の特質 (quality) に基づく」ものであり、「分析は、音楽的経験の特質の一部であり、直感的洞察を育成する」ものであるとされる¹⁸⁾。また、ピルシグによれば、「特質 (quality) は、主観と客観の気づきが可能となるような出来事 (event) である」とされ、これを受けてスワニックは「音楽は、特質が賛美される出来事 (event) である」¹⁹⁾とした。

このような考察を通して氏は、「音楽経験の一つの側は、直感や美的な味がするサウンドからなり、もう一つの側は、底流にある形式、それはロンドやソナタ形式といった一般的な概念ではなく、人間の勘の満ち引き、思考や感情の形で捉えたもの、を聴いたり知覚したりすること」²⁰⁾であると述べ、これが音楽の中心的価値の証であるとしている。そして、図2のような数々のコンセプトからなる『「特質」のダイナミクス (The dynamics of 'Quality')』を提示するに至った。この両側にできた空間では、永続的で持続的に発展していく知識が生み出され、共有される空間を示している。それは、カール・ポパーが「第三世界」とよんだものであり (これについては、スワンウィック著、野波健彦他訳「音楽と心と教育」、音楽之友社、18~19頁を参照)、ピルシグがクオリティと呼んだものであるとしている。また、本質的に直感的な知識は感覚と分析の間のイメージをつなぐものであり、象徴的な表現形式を取らなければ、直感は成長できないこと、直感的な見識が表現形式として他の人々と共有されるや否や、それは、吟味、

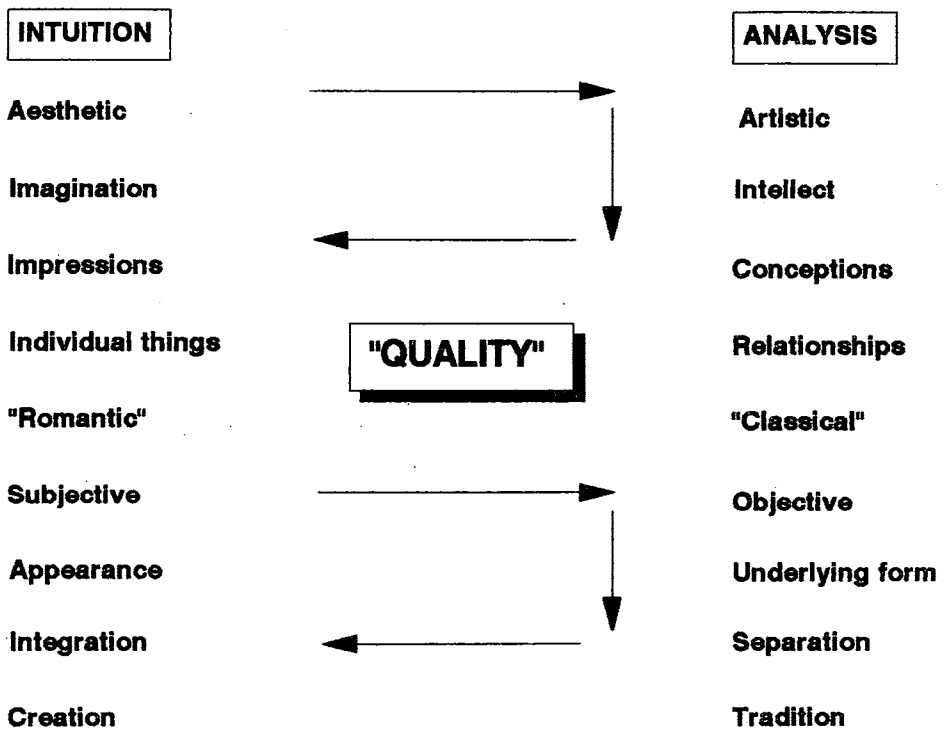


図2 「特質」のダイナミクス (The dynamics of 'Quality')

選択、深み、再構築の分析的な過程を必然的に引き寄せること、を指摘した。このことは、音楽の分析過程で両者が相補的に関連することを伺わせるものと言える。そして、このような方法によって音楽は新たな知識を生み出すことになる。ピルシグによれば、「喪失したものの上で暮らす代わりに、創造されるもの、及び喪失と誕生のような連続としてその過程を見ることは重要なことである」²¹⁾と述べている。結果的にスワニックは、音楽に関する特別な2つの分析形式を次のように区別させた。まず、「第一のまたは固有な分析とは、音楽理解の本質的な要素、それは、直感的なデータの選択や解釈、再構成といった過程と関連する象徴を創作すること、象徴を共有する活動として存在する。第二のまたは偶発的な (extrinsic) 分析とは、特定の音楽についての思慮深いレクチャー (discourse)、それはより習慣的に理解された定義、から存在する」「第一の分析は、すべての音楽経験において絶対的であり、第二の分析は、これらの洞察を示す音楽を越えた (extra-musical) 方法に関係がある」²²⁾。そして、この第二の分析が、音楽教育における中心的課題であり、それは見え方の変更を予測していく試みであるとしている。

以上、スワニック氏の著作を検討したが、音楽分析の過程において、直感的な知識が厳格にかつ有効に定義づけられていることが確認できた。氏の見解の中で、とりわけ興味深く重要であると感じたことは、芸術の本質的な活動が、分析の過程を通してまったく新しいものを創造していく営みであるということ、またそうした視点を養っていくことが芸術教育の中心的視座であるということである。これは、先に佐藤氏の引用で触れたように、「アートが内包している創造性と破壊性の機能」を芸術教育としていかにその役を担い、実現していくかの問題である。音楽教育においても、こうした視点でもって授業が計画されなければならないと考える。

氏の論述はこの後、こうした枠組みをもとにさらに、音楽経験のリサーチ、音楽的な学習の指導へと論を展開させている。

5. 結語にかえて

本稿は、音楽教育における直感的能力に関して、その位置づけや理解のされ方を中心に検討した。その結果、直感的な知識が、音楽の分析過程において重要な役割を担っていること、アートの教育を志向する中で、活動の瞬間に起きるあらゆる事象が意味するものは絶大であり、そこでは直感的な能力が大きく関与していること、芸術教育の目的はこのような体験を通して象徴的な表現形式における伝統的なディスコース、領域を越えたところでの深い洞察によって、創造と喪失の繰り返しの連続性を認めること、パースペクティブの再編を通してより多くの直感的場面を授業の中で創造していくこと、など多くの事項が確認された。

さて私事ながら、夏期研修としてポーランド共和国を訪問し、そこでワルシャワ音楽アカデミーのリディア・コズベク (Lidia Kozubek) 教授と面会することができた。そこで氏は、音楽学習を支える3つの条件として、①十分なテクニック、②様々な感情の育成、③魂の浄化を

あげていた。とりわけ、3点目の魂の浄化においては、日頃からの積み重ねが大切であり、それはスピリチュアリティの問題であると語られていた。無論、ここでの「精神性」の意味がカトリシズムによって支えられていることは言うまでもない。今、我が国の音楽教育の現実を省みて思い起こされることは、音楽をより深く享受することの重要性、伝統的なディスコースを越えていく勇気であると考えられる。そのための方略については、より複雑な問題が多々待ち受けている。しかし、我々は常にこうしたことに目を向けて取り組まねばならない。本稿においても、研究をさらに継続して進めて参りたい。

おわりに、筆者の稚拙な語学能力のために、特に第4節のスワニック氏の著作において、その意味を十分に訳出できなかったことをお詫びすると共に、このことについてのご指導、ご鞭撻を仰ぎたい次第である。

注

1. 山本文茂「初等科音楽教育法」小学校教員養成課程用、音楽之友社、2003年、11頁。
2. ドリス・J・シャルクロス、ドロシー・A・シスク著、齋藤勇監訳、坂本仁訳、「直感—ひらめきの心理学—」、日本教文社、1997年、235頁。
3. ドリス・J・シャルクロス、ドロシー・A・シスク著、齋藤勇監訳、坂本仁訳、前掲書、235～236頁。
4. 広辞苑第5版、岩波書店、「直感」「直観」の項。
5. ドリス・J・シャルクロス、ドロシー・A・シスク著、前掲書、36頁。
6. ドリス・J・シャルクロス、ドロシー・A・シスク著、前掲書、127頁。
7. ドリス・J・シャルクロス、ドロシー・A・シスク著、前掲書、128頁。
8. ドリス・J・シャルクロス、ドロシー・A・シスク著、前掲書、210～211頁。
9. 佐藤学「想像力と創造性の教育へ」『子どもたちの想像力を育む—アート教育の思想と実践—』、東京大学出版会、2004年、23頁。
10. 佐藤学、前掲書、24頁。
11. 佐藤学、前掲書、21～22頁。
12. 矢野智司「子どもの遊び体験における創造的瞬間」『子どもたちの想像力を育む—アート教育の思想と実践—』、東京大学出版会、2004年、71頁。
13. G・バシュラール「新装復刊 瞬間の直観」、掛下栄一郎訳、紀伊国屋書店、1997年、126頁。
14. G・バシュラール、前掲書、127頁。
15. G・バシュラール、前掲書、135頁。
16. Keith Swanwick, 「Intuition, analysis and symbolic forms」『Musical Knowledge, Intuition, analysis and music education』, Routledge, London, 1994, 27頁。

17. Keith Swanwick, 前掲書、38頁。
18. Keith Swanwick, 前掲書、40頁。
19. Keith Swanwick, 前掲書、40頁。
20. Keith Swanwick, 前掲書、41頁。
21. Keith Swanwick, 前掲書、43頁。
22. Keith Swanwick, 前掲書、43～44頁。

体育授業場面の期間記録に関する 指導プログラムの有効性の検討

—— 教職専門科目/中学校指導法科目における取り組み ——

The effectiveness of the instructional program on the duration recording to analyze physical education classes

大友 智 : OTOMO Satoshi¹
岡出 美則 : OKADE Yoshinori²
鬼澤 陽子 : ONIZAWA Yoko³
吉永 武史 : YOSHINAGA Takeshi⁴
中井 隆司 : NAKAI Takashi⁵
尹 賢秀 : YOUN Hyunsu⁶

¹ 群馬大学教育学部 : *Gunma University, Faculty of Education*

² 筑波大学体育科学系 : *Institute of Health and Sport Sciences, University of Tsukuba*

³ 筑波大学大学院博士課程人間総合科学研究科 : *Doctoral Program in Health and Sport Sciences, University of Tsukuba*

⁴ 早稲田大学スポーツ科学学術院 : *Faculty of Sport Sciences, Waseda University*

⁵ 奈良教育大学教育学部 : *Nara University of Education, Faculty of Education*

⁶ 筑波大学大学院修士課程体育研究科 : *Master's Program in Health and Sport Sciences, University of Tsukuba*

(2004年11月15日受理)

Abstract

The purpose of this study was to develop an instructional program of the duration recording analyzing physical education classes and to examine the effectiveness of the instructional program. The duration recording is suggested to analyze the time allotted to 4 episodes of teaching (instruction, management, motor learning, and cognitive learning). The instructional program was developed on the basis of Takahashi et. al. (1994).

The subjects were 24 undergraduate students trained with PETE program. Two kinds of data were collected to examine the effectiveness of the instructional program.

One was the percentage of the agreement, which were acquired by analyzing a recorded physical education class, and the other was the subjective evaluation of the students to the program.

The main findings were as follows:

- 1) The instructional program had a effect on improving the student's performance to analyze physical education classes by the duration recording and on promoting the understanding of the duration recording.
- 2) However, the problems to be solved were suggested. Those were (1) to clarify the difference of the 4 teaching episodes, (2) to clarify the relation between teaching episodes and teaching behaviors, (3) to clarify the standard of the judgement on the changing episodes, and (4) to clarify the concept of "the teaching episode".
- 3) It was suggested that this program was necessary to be taught after studying the instructional theory on physical education.

I はじめに

近年、体育科教育学領域において、体育教師教育に関する論議が活発に行われている。これらの論議を踏まえると、現状の体育教師教育が抱えている課題、改善に向けた取り組み、並びに、教員採用試験の問題点は、以下の5点に集約できるという（岡出、2005）。

- 1) 教員養成系大学に勤務する教員の姿勢。この点は、担当者の専門科学志向や教員養成に対する熱意の欠如として指摘されている。
- 2) 教員養成系大学等で実施されている授業の内容。この点は、職業領域で派生する問題との関連の弱さとして特徴づけることができる。
- 3) 教職希望学生の実技能力の低さ。採用試験担当者からは複数の実技能力の高さが期待できない点が問題視されている。
- 4) 保健の授業のできる力量不足。この点は、特に、自分ができても生徒に教えることができないという問題が指摘されている。授業構想能力の欠如といえる。
- 5) 想定されている教師像。教師教育の場では、学生は得てして知識の消費者として位置づけられることが多い。しかし、近年では、知識の共同生産者としての教師、反省的実践者としての教師という教師像が提案されている。しかし、この教師像を想定した、教師教育カリキュラムは、まだ、その具体像が提案されていないといえる。

本研究では、これらの諸課題のうち、教員養成系大学等で実施されている授業の内容、特に、体育授業の実践的指導力の向上を図る指導プログラムに関する検討を行う。本研究は、「体育教師教育プログラムにどのような内容を入れるのかについて体育授業研究の研究成果を踏まえて検討する」（大友ら、2003）という研究の延長線上に位置づいている。

近年我が国の体育授業研究は多くの研究成果を生み出してきた。それらの研究成果を踏まえて、高橋・岡澤（1994）は、「授業の基礎的条件」と「授業の内容的条件」がよい体育授業を成立させる条件であると指摘した。本研究では、授業の基礎的条件に関して検討する。

授業の基礎的条件とは、「授業のマネジメント、授業の規律、授業の雰囲気など、教授—学習活動を円滑に進めるための基礎的条件になる部分であり、これらの条件は教師の教授技能によって決定される部分が多い。体育授業は広い空間で、活発な運動が行われるため、この条件は他教科のそれよりも授業成果に大きく影響するものと考えられる。」（高橋、1992）と言われる。

授業の基礎的条件に関して、体育教師教育プログラムに関わって、これまで様々な検討が進められてきた。例えば、新任教師や実習生が授業の基礎的条件を整えることが困難である実態を明らかにした研究（入口ら、1991）、授業の基礎的条件を体育教師教育プログラムに導入し、その効果を検証する試み（吉野、2003）、そして、これらの授業の基礎的条件に関連する内容を体育科教員養成プログラムに導入し、その状況を詳細に報告した研究（岡出、2002）等である。

授業の基礎的条件を形成する主要な3つの内容は、(1) マネジメント（学習時間の確保）、(2) 授業の雰囲気（人間関係、情緒的解放）、そして、(3) 学習の規律（学ぶ姿勢）である。この条件は、どのような体育授業であっても、整えることが求められる条件であるという（高橋・岡澤、1994）。

本研究では、授業の基礎的条件を形成する主要な3つの内容のうち、(1)のマネジメント（学習時間の確保）に関する内容を取り上げる。この内容に関して、学部学生には、学習時間を確保するためにマネジメント技術を獲得させること、が実践上の最も重要な課題であろう。そして、そのことと同時に、体育授業は、様々な授業場面に分割して捉えることができ、各場面への配当時間によって分析できる、ということを理解させることが必要であろう。

高橋ら（1994）は、授業過程の観察・記録法として、授業場面の期間記録、子どもの学習従事記録、子どもの情緒的雰囲気の記録、教師の相互作用の記録、観察者による授業評価チェックリスト、そして、計画—過程—成果の総合的解釈、を提案した。本研究では、授業の配当時間を分析するという考え方を理解させるために、最も適していると考えられる授業場面の期間記録（高橋ら、1994；高橋・吉野、2003）を取り上げた。そして、授業場面の期間記録を理解させるための指導プログラムを作成し、その指導プログラムの有効性を検討することにした。

本研究の目的は、体育授業場面の期間記録に関する指導プログラムを開発し、そのプログラムの有効性を検討すること、である。

II 方 法

1. 授業場面の期間記録に関する指導プログラムの開発

授業場面の期間記録に関する指導プログラム（以下、指導プログラムと示す）は、高橋ら（1994）

3. 期日

2004年5月14日(6回目の授業)、及び、7月13日に対象授業が実施された。対象授業は、A大学構内で行われた。5月14日の対象授業における分析対象者は、2年生12人、3年生2人の計14人であった。5月14日は、対外試合、あるいは、教育実習等の理由で、対象授業を欠席した学生が多数見られた。そのため、7月13日に欠席者に対して補講を行った。7月13日の補講を受けた分析対象者は、2年生5人、3年生5人の計10人であった。なお、7月13日の補講を受けた3年生の分析対象者5人は、教育実習を経験した後に指導プログラムを受けた。

4. 調査内容

対象授業の履修者全員に対して、指導プログラムの客観的評価を行うための調査用紙(図1参照)、並びに、指導プログラムの主観的評価を行うための調査用紙(図2参照)を授業中に配付した。そして、分析に用いた箇所について、2回の対象授業とも対象授業中に記載させた。なお、調査用紙は後日回収した。

5. 分析方法

指導プログラムの客観的評価並びに主観的評価を分析した。指導プログラムの客観的評価は、分析対象者の分析データ^{#2)}と基準データの一致率を算出することによって行った。なお、一致率に関して、継続時間記録の信頼度を算出する方法を適用した^{#3)}。指導プログラムの主観的評価は、分析対象者によって指導プログラムを主観的に評価させることによって行った。なお、主観的評価は、5段階評定法を適用した。

III 結 果

1. 指導プログラムの概要

開発された指導プログラムの概要は、以下の通りである。

(1) 体育授業を組織的に観察する方法を説明する、(2) 授業場면을観察することの意義を説明する、(3) 授業場面の観察カテゴリ及び「授業場面の観察記録」の記入例と集計の仕方を説明する、(4) マネージメントについて説明する、(5) 学習指導について説明する、(6) 認知学習について説明する、(7) 運動学習について説明する、(8) コーディングシートの記入の方法について説明する、(9) コーディングシートについて説明する、(10) コーディングシートの集計の方法について説明する、である。

各授業場面に関する説明は、第一に各授業場面名並びにその定義を提示する、第二にその授業場면을構成する下位の授業場面名及びその説明を提示する、第三に各下位授業場面に該当する体育授業の映像を提示する、という順序で構成された。例えば、マネージメント場面については、次のようになっている。

(1) 「マネージメント (Management) とは」 「クラス全体が移動、待機、班分け、用具の準備、休憩などの学習成果に直接つながらない活動に充てられている場面。 i) 移動 ii) 待機 iii)

用具の準備」、(2) 「i) 移動」「教師がゲームの説明をした後、各チームが移動する場面」「映像」、(3) 「ii) 待機」「教師が各班に配るバトンの準備をしている場面」「映像」、(4) 「iii) 用具の準備」「学習者がこれから使う縄跳びの準備をしている場面」「映像」、である。

その他の授業場面においても、ほぼ同様の構成とした。

2. 対象授業の概要

対象授業の概要は、図3に示した通りである。対象授業では、3枚の資料(資料1～資料3：A4版計3部)が配付された。資料1は、中井(2002)によって説明されている授業場면을観察する方法を印刷したもの、資料2は図1、及び、資料3は図2に示したものをを用いた。

指導プログラムは、25分程度で終了した。各下位授業場面の映像は、2回ずつ視聴させた。

指導プログラムの終了直後、約23分の授業が録画されているビデオテープを視聴させ、授業場面の期間記録を用いて分析させた。視聴させた授業は、A大学教育学部の学生が行った模擬授業であった。ビデオテープには、授業全体の様子とともに、教師役の学生の教師行動が収録されていた。教師役の学生の音声は、集音マイクによって収録された。なお、この模擬授業は、A大学教育学部において、2001年12月25日(集中講義)に実施された中学校体育科指導法Ⅱの授業の中で行われたものであった。

視聴させた模擬授業の概要は、次の通りであった。バレーボールを素材とした授業で、ソフトバレーボールを使ってゲームが行われていた。ゲームは、(1) アンダーハンドサーブで開始する、(2) 2回目の触球は両手の下手でキャッチしてよい、(3) キャッチした後にアタッカーに対して両手の下手でトスをしてよい、というルールが設定されていた。模擬授業は、ルール説明(学習指導場面)→移動(マネジメント場面)→ゲーム(運動学習場面)→移動(マネジメント場面)→説明(学習指導場面)→移動(マネジメント場面)→説明(学習指導場面)→作戦会議(認知学習場面)→移動(マネジメント場面)→ゲーム(運動学習場面)→移動(マネジメント場面)→まとめ(学習指導場面)、という流れであった。授業時間は23分、各授業場面への配当時間は、マネジメント場面は1分51秒(8.0%)、学習指導場面は6分39秒(28.9%)、認知学習場面は2分56秒(12.8%)、運動学習場面は11分34秒(50.3%)であった。この結果から見ると、学習指導場面がやや長く、運動学習場面がやや少ない授業であった。

3. 指導プログラムの評価

指導プログラムの有効性を検討するために、客観的評価、並びに、主観的評価を分析した。なお、客観的評価に用いたデータは、分析対象者が先の模擬授業を分析した結果であり、主観的評価に用いたデータは、分析対象者が指導プログラムをどのように感じたかについて、5段階評定法で評価した結果である。

客観的評価の結果は、表2及び表3に示した通りである。また、主観的評価の結果は、表4-1～表4-3に示した通りである。なお、表4-1～表4-3に関して、「5」は「理解できた」、「4」は「おおよそ理解できた」、「3」は「どちらともいえない」、「2」は「あまり理解できなかった」、「1」は「理解できなかった」を示している。また、「5・4」は「5」及び「4」の合計、「2・1」は「2」及び「1」の合計を示している。

表2 各授業場面の一致率

	全体 (n=24)		2年生 (n=17)		3年生 (n=7)		教育実習未経験者 (n=19)		教育実習経験者 (n=5)	
	一致率	SD	一致率	SD	一致率	SD	一致率	SD	一致率	SD
マネジメント場面	78.0	16.2	82.0	13.8	68.2	18.6	81.0	14.6	66.7	18.6
学習指導場面	88.5	16.2	90.1	18.3	84.8	9.3	89.8	17.3	83.6	11.1
認知学習場面	91.1	13.0	90.9	15.2	91.6	6.1	91.3	14.4	90.4	6.9
運動学習場面	97.2	2.5	97.2	2.8	97.3	1.8	97.1	2.8	97.8	1.1

時間	内容
8:40-8:50	1 出席の確認等
8:50-9:15	2 指導プログラムの実施 1) 授業場면을観察することの意義について 「授業を観察するということを学習する。後で実際に授業を分析する。」ということを伝えた。 2) 各授業場面について資料1を配布した。映像の箇所は、2回流した。 3) 「授業場面の観察記録」の記入例と集計の仕方について資料2(図1)を配布した。
9:15-9:40	3 模擬授業の分析(分析対象者の客観的評価のデータ収集) ビデオに録画されている授業を視聴させ、分析させた。分析結果は、資料2(図1)に記入させた。
9:40-9:50	4 分析結果の確認 資料2(図1)に記入した結果(分析結果)を集計させた。
9:50-10:05	5 分析対象者の主観的評価のデータ収集 資料3(図2)を配布し、主観的評価を記入させた。
10:05-10:10	6 諸連絡
準備物	パソコン、指導プログラムを保存したCD-ROM、資料1~3(各40部)、ビデオカメラ、分析用の模擬授業を収録したビデオテープ、ケーブル、デジタルビデオテープ

図3 対象授業の概要(2004年5月14日)

表3 各授業場面等における不一致の理由、その人数及び割合(n=24)

	不一致の理由	人数(人)	割合(%)
マネジメント場面	マネジメント場면을学習指導場面と判断した	4	16.7
	マネジメント場면을認知学習場面と判断した	1	4.2
	マネジメント場면을運動学習場面と判断した	2	8.3
	マネジメント場面であったが見落とした	19	79.2
学習指導場面	学習指導場면을マネジメント場面と判断した	15	62.5
	学習指導場면을認知学習場面と判断した	3	12.5
	学習指導場면을運動学習場面と判断した	0	0.0
	学習指導場面であったが見落とした	18	75.0
認知学習場面	認知学習場면을マネジメント場面と判断した	0	0.0
	認知学習場면을学習指導場面と判断した	0	0.0
	認知学習場면을運動学習場面と判断した	0	0.0
運動学習場面	運動学習場면을マネジメント場面と判断した	1	4.2
	運動学習場면을学習指導場面と判断した	2	8.3
	運動学習場면을認知学習場面と判断した	0	0.0
その他	各場面の開始・終了時間が不正確であった 記入間違い	24	100.0
		2	8.3

以下では、授業場面別等に、結果を述べていく。

1) マネジメント場面に関して

表2を見ると、マネジメント場面の一致率に関して、全体は78.0%、2年生は82.0%、3年生は68.2%、教育実習未経験者81.0%、教育実習経験者は66.7%であった。

表3にマネジメント場面の不一致の理由、その人数及び割合を示したが、マネジメント場面に関して、学習指導場面と判断した学生は4人、認知学習場面と判断した学生は1人、運動学習場面と判断した学生は2人、マネジメント場面を見落とした学生は19人見られた。

表4-1から表4-3を見ると、定義については「どちらともいえない」と評価した学生は20.8%(5人)、2年生では23.5%(4人)、3年生では14.3%(1人)を示し、映像については「どちらともいえない」もしくは「理解できなかった」と評価した学生は29.2%(7人)、2年生では29.4%(5人)、3年生では28.6%(2人)を示した。その他の学生は、定義、映像ともに、

表 4-1 指導プログラムの主観的評価 (全体: n=24)

		人数 (人)					割合 (%)					割合 (%)		
		5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5・4	3	2・1
授業場면을観察することの意義		4	9	10	1	0	16.7	37.5	41.7	4.2	0.0	54.2	41.7	4.2
マネジメント場面	定義	6	13	5	0	0	25.0	54.2	20.8	0.0	0.0	79.2	20.8	0.0
	映像	7	10	6	0	1	29.2	41.7	25.0	0.0	4.2	70.8	25.0	4.2
学習指導場面	定義	4	12	7	1	0	16.7	50.0	29.2	4.2	0.0	66.7	29.2	4.2
	映像	8	9	5	1	1	33.3	37.5	20.8	4.2	4.2	70.8	20.8	8.3
認知学習場面	定義	13	6	5	0	0	54.2	25.0	20.8	0.0	0.0	79.2	20.8	0.0
	映像	11	6	6	0	1	45.8	25.0	25.0	0.0	4.2	70.8	25.0	4.2
運動学習場面	定義	16	7	1	0	0	66.7	29.2	4.2	0.0	0.0	95.8	4.2	0.0
	映像	14	7	2	0	1	58.3	29.2	8.3	0.0	4.2	87.5	8.3	4.2
例察と記録集計場面の仕記の方入観	コーディングシートの記入の方法	5	14	4	1	0	20.8	58.3	16.7	4.2	0.0	79.2	16.7	4.2
	コーディングシート	4	12	7	1	0	16.7	50.0	29.2	4.2	0.0	66.7	29.2	4.2
	コーディングシートの集計の方法	10	9	4	1	0	41.7	37.5	16.7	4.2	0.0	79.2	16.7	4.2

表 4-2 指導プログラムの主観的評価 (2年生: n=17)

		人数 (人)					割合 (%)					割合 (%)		
		5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5・4	3	2・1
授業場면을観察することの意義		3	7	7	0	0	17.6	41.2	41.2	0.0	0.0	58.8	41.2	0.0
マネジメント場面	定義	3	10	4	0	0	17.6	58.8	23.5	0.0	0.0	76.5	23.5	0.0
	映像	5	7	5	0	0	29.4	41.2	29.4	0.0	0.0	70.6	29.4	0.0
学習指導場面	定義	3	7	6	1	0	17.6	41.2	35.3	5.9	0.0	58.8	35.3	5.9
	映像	5	7	4	1	0	29.4	41.2	23.5	5.9	0.0	70.6	23.5	5.9
認知学習場面	定義	9	3	5	0	0	52.9	17.6	29.4	0.0	0.0	70.6	29.4	0.0
	映像	7	6	4	0	0	41.2	35.3	23.5	0.0	0.0	76.5	23.5	0.0
運動学習場面	定義	12	4	1	0	0	70.6	23.5	5.9	0.0	0.0	94.1	5.9	0.0
	映像	10	5	2	0	0	58.8	29.4	11.8	0.0	0.0	88.2	11.8	0.0
例察と記録集計場面の仕記の方入観	コーディングシートの記入の方法	4	11	2	0	0	23.5	64.7	11.8	0.0	0.0	88.2	11.8	0.0
	コーディングシート	3	9	5	0	0	17.6	52.9	29.4	0.0	0.0	70.6	29.4	0.0
	コーディングシートの集計の方法	8	5	3	1	0	47.1	29.4	17.6	5.9	0.0	76.5	17.6	5.9

表 4-3 指導プログラムの主観的評価 (3年生: n=7)

		人数 (人)					割合 (%)					割合 (%)		
		5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5・4	3	2・1
授業場면을観察することの意義		1	2	3	1	0	14.3	28.6	42.9	14.3	0.0	42.9	42.9	14.3
マネジメント場面	定義	3	3	1	0	0	42.9	42.9	14.3	0.0	0.0	85.7	14.3	0.0
	映像	2	3	1	0	1	28.6	42.9	14.3	0.0	14.3	71.4	14.3	14.3
学習指導場面	定義	1	5	1	0	0	14.3	71.4	14.3	0.0	0.0	85.7	14.3	0.0
	映像	3	2	1	0	1	42.9	28.6	14.3	0.0	14.3	71.4	14.3	14.3
認知学習場面	定義	4	3	0	0	0	57.1	42.9	0.0	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0
	映像	4	0	2	0	1	57.1	0.0	28.6	0.0	14.3	57.1	28.6	14.3
運動学習場面	定義	4	3	0	0	0	57.1	42.9	0.0	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0
	映像	4	2	0	0	1	57.1	28.6	0.0	0.0	14.3	85.7	0.0	14.3
例察と記録集計場面の仕記の方入観	コーディングシートの記入の方法	1	3	2	1	0	14.3	42.9	28.6	14.3	0.0	57.1	28.6	14.3
	コーディングシート	1	3	2	1	0	14.3	42.9	28.6	14.3	0.0	57.1	28.6	14.3
	コーディングシートの集計の方法	2	4	1	0	0	28.6	57.1	14.3	0.0	0.0	85.7	14.3	0.0

「理解できた」もしくは「おおよそ理解できた」と評価した。

マネジメント場面の一致率が、80%未満であった分析対象者（12人）の記述を、一致率の低い順に見てみると、以下のようであった。

M24生（保健体育専攻生・3年生男子・教育実習経験者/一致率44.4%）の記述：定義については「資料から読みとることができた」が、映像については「パワーポイントの映像は小さすぎて見えにくかった」と記載している。そして、マネジメントと学習指導に関して、VTRに収録された授業の「最初の場面での切り替わりの捉え方の違い」があったと記載している。

M23生（保健体育専攻生・3年生男子・教育実習経験者/一致率52.9%）の記述：マネジメントと学習指導に関して、「捉え方の違いで、少し誤差が生じた」と記載している。

M22生（保健体育専攻生・2年生女子・教育実習未経験者/一致率53.6%）の記述：「どこからどこまでが移動なのか分からなかった」「移動の完了時間が判断しにくかった」と記載している。

M21生（保健体育専攻生・3年生男子・教育実習未経験者/一致率54.1%）の記述：定義並びに映像は分かりやすかったと記載しているが、「学習指導の時間と勘違いしていた」と書き間違いがあったことを記載している。

M20生（保健体育専攻生・2年生男子・教育実習未経験者/一致率63.1%）の記述：「マネジメントの捉え方が違った」と記載している。また、4つの場面に関して、「どう見分けるかが難しかった」と記載している。

M19生（保健体育以外専攻生・3年生女子・教育実習経験者/一致率65.3%）の記述：定義については「どう言った場面をいうのかがよく分かった」、映像については「映像が定義内容の理解の助けになった」と記載しているが、「出席確認の場面をお互い違うカテゴリーとして判断してしまった」と記載している。

M18生（保健体育専攻生・2年生女子・教育実習未経験者/一致率67.3%）の記述：定義については「マネジメントの範囲や細かい所での違いが、分かりづらかった」、映像については「ばらばららして分りづらく、見るができなかった」と記載している。また、「マネジメント領域理解が不十分であった」と記載している。

M17生（保健体育専攻生・2年生男子・教育実習未経験者/一致率72.6%）の記述：定義については「プリントを見ながら映像を見て、おおよそ理解できた」、映像については「声がよく聞き取れなかったが、移動場面だと分かった」と記載している。そして、「一番初めにあいさつや、出席確認をしたが、その部分」について理解が違ったと記載している。

M16生（保健体育専攻生・2年生男子・教育実習未経験者/一致率74.0%）の記述：特に記載は見られなかった。

M15生（保健体育専攻生・2年生男子・教育実習未経験者/一致率74.0%）の記述：定義については「学習成果に直接つながらないものといってもかなり多くあり、どれがM（マネジメント）で、どれがM（マネジメント）でないかが分からない。例えば、挨拶、出席確認。」、映像については「その内容にあったものであった」と記載している。そして、「最初の場面切り替え

が違う認識があった」と記載している。

M14生（保健体育専攻生・2年生男子・教育実習未経験者/一致率79.3%）の記述：定義については「授業に直接つながらないが、授業を補助するものだということが分かった」、映像については「実際にどんな行動かを見れた」と記載している。

M13生（保健体育専攻生・2年生男子・教育実習未経験者/一致率79.3%）の記述：定義については「まだ覚えきれていない」と記載しているが、映像については「見た通りよく分かった」と記載している。

2) 学習指導場面に関して

表2を見ると、学習指導場面の一致率に関して、全体は88.5%、2年生は90.1%、3年生は84.8%、教育実習未経験者は89.8%、教育実習経験者は83.6%であった。

表3を見ると、学習指導場面に関して、マネジメント場面と判断した学生は15人、認知学習場面と判断した学生は3人、運動学習場面と判断した学生は0人、学習指導場面を見落とした学生は18人見られた。

表4-1から表4-3を見ると、定義については「どちらともいえない」もしくは「あまり理解できなかった」と評価した学生は33.4%（8人）、2年生では41.2%（7人）、3年生では14.3%（1人）を示し、映像については「どちらともいえない」、「あまり理解できなかった」もしくは「理解できなかった」と評価した学生は29.2%（7人）、2年生では29.4%（5人）、3年生では28.6%（2人）を示した。その他の学生は、定義、映像ともに、「理解できた」もしくは「おおよそ理解できた」と評価した。

学習指導場面の一致率が、80%未満であった学生（3人）の記述を、一致率の低い順に見てみると、以下のものであった。

I24生（保健体育専攻生・2年生男子・教育実習未経験者/一致率22.6%）の記述：定義については「発問に対する回答が学習指導に入るのか、認知学習に入れるのかが微妙」と記載し、そして、「発問に対する回答の時間を（学習指導か認知学習の）どちらに含むかによって差が生じた」と記載している。

I23生（保健体育専攻生・3年生男子・教育実習経験者/一致率70.2%）の記述：定義については「資料から読みとることができた」が、映像については「パワーポイントの映像は小さすぎて見えにくかった」と記載している。そして、マネジメントと学習指導に関して、VTRに収録された授業の「最初の場面での切り替わりの捉え方の違い」があったと記載している。

I22生（保健体育専攻生・3年生男子・教育実習経験者/一致率77.7%）の記述：映像については「教師役の行動がよく分かった」、そして、マネジメントと学習指導に関して、「捉え方の違いで、少し誤差が生じた」と記載している。

3) 認知学習場面に関して

表2を見ると、認知学習場面の一致率に関して、全体は91.1%、2年生は90.9%、3年生は91.6%、教育実習未経験者は91.3%、教育実習経験者は90.4%であった。

表3を見ると、認知学習場面に関して、マネジメント場面、学習指導場面、そして、運動学

習場面と判断した学生はいずれも0人であった。

表4-1から表4-3を見ると、定義については「どちらともいえない」と評価した学生は20.8% (5人)、2年生では29.4% (5人)、3年生では0% (0人)を示し、映像については「どちらともいえない」もしくは「理解できなかった」と評価した学生は29.2% (7人)、2年生では23.5% (4人)、3年生では42.9% (3人)を示した。その他の学生は、定義、映像ともに、「理解できた」もしくは「おおよそ理解できた」と評価した。

認知学習場面の一致率が、80%未満であった学生(2人)の記述を、一致率の低い順に見てみると、以下のようであった。

I24生(保健体育専攻生・2年生男子・教育実習未経験者/一致率39.1%)の記述:定義については「発問に対する回答が学習指導に入るのか、認知学習に入れるのかが微妙」と記載し、そして、「発問に対する回答の時間を(学習指導か認知学習の)どちらに含むかによって差が生じた」と記載している。

I23生(保健体育専攻生・2年生女子・教育実習未経験者/一致率68.2%)の記述:映像について「作戦タイムの時に教師が声をかけていたのは、指導にもなるのか?」と記載している。

4) 運動学習場面に関して

表2を見ると、運動学習場面の一致率に関して、全体は97.2%、2年生は97.2%、3年生は97.3%、教育実習未経験者は97.1%、教育実習経験者は97.8%であった。

表3を見ると、運動学習場面に関して、マネジメント場面と判断した学生は1人、学習指導場面と判断した学生は2人、認知学習場面と判断した学生は0人であった。

表4-1から表4-3を見ると、定義については「どちらともいえない」と評価した学生は4.2% (1人)、2年生では5.9% (1人)、3年生では0.0% (0人)を示し、映像については「どちらともいえない」もしくは「理解できなかった」と評価した学生は12.5% (3人)、2年生では11.8% (2人)、3年生では14.3% (1人)を示した。

運動学習場面の一致率が、80%未満であった学生は見られなかった。なお、最も低い一致率は91.3%であった。

5) 授業場면을観察することの意義に関して

表4-1から表4-3を見ると、授業場면을観察することの意義については「どちらともいえない」もしくは「あまり理解できなかった」と評価した学生は45.9% (11人)、2年生では41.2% (7人)、3年生では57.2% (4人)を示した。

学生の記述を見ると、スライドが変わるのが早かった、説明の声が小さく聞きづらかった等提示の仕方に関する問題、並びに、意義が抽象的すぎて分かりづらかった、どのような授業がよい授業なのか具体的に分かりづらかった、という記述が見られた。

6) 「授業場面の観察記録」の記入例と集計の仕方について

表4-1から表4-3を見ると、コーディングシートの記入の方法については「どちらともいえない」もしくは「あまり理解できなかった」と評価した学生は20.9% (5人)、2年生では11.8% (2人)、3年生では42.9% (3人)を示した。コーディングシートについては「どちらと

もいえない」もしくは「あまり理解できなかった」と評価した学生は33.4%（8人）、2年生では29.4%（5人）、3年生では42.9%（3人）を示した。コーディングシートの集計の方法については「どちらともいえない」もしくは「あまり理解できなかった」と評価した学生は20.9%（5人）、2年生では23.5%（4人）、3年生では14.3%（1人）を示した。

Ⅳ 考 察

以上の結果から、本研究で開発した授業場面の期間記録に関する指導プログラムの有効性を検討する。

各授業場面に関する指導プログラムについて、各授業場面の一致率（全員）を見れば、マネジメント場面（78.0%）は80%を若干下回っているが、学習指導場面（88.5%）、認知学習場面（91.1%）、並びに運動学習場面（97.2%）は、全て80%を上回っている。また、指導プログラムの主観的評価は比較的高い。これらのことから考えると、本研究で開発した指導プログラムは、学生の授業場面の期間記録を行う能力を保證することができる、と考えてよいであろう。

しかしながら、各授業場面に関して、指導プログラムの問題がいくつか見られた。それらには、第一に各授業場面の違いを一層明確にすること、第二に授業場面と教師行動の関係を明確に説明すること、第三に授業場面の切り替わりの判断基準を明確に説明すること、第四に授業場面という考え方を明確に説明すること、があげられよう。具体的に言えば、第一の課題に関しては、出席確認をどのように扱うのか、第二の課題に関しては、認知学習場面あるいは学習指導場面において、教師がある児童に個別に質問をして考えさせた場合をどのように判断するのか、教師行動と授業場面の次元の差異についてどのように扱うか、第三の課題に関しては、指導スタイルとも関連するが、授業場面の切り替わりを教師行動あるいは児童の行動で判断することをどのように扱うか、第四の課題に関しては、授業場面は数秒でも切り替わると判断すべきか、授業場面という概念どのように理解すべきか、等である。

また、体育科教育に関する専門的な学習経験、例えば、体育の目標論・内容論等の理論学習あるいは教育実習経験が、客観的評価、すなわち、一致率に影響を及ぼすことはなかった。しかしながら、主観的評価に関しては、それらの学習経験は影響を及ぼしていたと考えられる。

このことに関して、大友ら（2004）は、体育科教育の理論をまだ学習していない学部学生（1年生）を対象に、体育の目標に関する認識について調査を行った。その結果、体育科教育の理論をまだ学習していない学生に関して、「情意目標並びに社会的行動目標を体育の目標として認識していたが、技能目標、とりわけ認知目標を体育の目標として認識している学生は少なかった」ことを指摘した。それらの学生にとっては、学習指導場面の意味、あるいは、認知学習場面の意味を明確に理解できないと考えることができる。このことから、授業場面の期間記録を用いて体育授業を分析するという能力が高まったが、そのような分析が何を意味するのかということについて、主観的には明確に理解しにくかったという結果となって現れた

のではないかと考えられる。例えば、マネジメント場面の定義に関して「学習成果に直接つながらない活動」という意味がよく理解できない旨の記述が見られた。この記述からみても、体育科教育の理論の学習、少なくとも、体育の目標に関するある一定の理解をさせた後に、この指導プログラムを実施する必要があるのではないかと考えられる。

この他、映像については、表示領域を大きくすること、並びに、映像として切り取られている授業の一部分について、その直前の部分で何が行われていたのか等、切り取られている映像について若干説明を加える、ということも必要であろう。

授業場면을観察することの意義として、指導プログラムでは、(1) 教師のマネジメント技能を向上させる、(2) 教師の介入の仕方の適否を知ることができる、(3) 認知学習の時間・頻度分かる、(4) 運動学習が確保されたかどうか分かる、という内容を示した。このような授業場면을観察することの意義を理解するためには、マネジメント、認知学習、運動学習等、授業場面の概念を理解しておく必要がある。しかしながら、この指導プログラムでは、授業場面に関する内容を説明する以前に、授業場面の概念を用いて授業場면을観察することの意義を説明していた。授業場面の概念は、この指導プログラムを通して理解していくのであるから、授業場면을観察することの意義については、少なくとも、この指導プログラムの後半に位置づける必要があるだろう。

「授業場面の観察記録」の記入例と集計の仕方に関しては、コーディングシートに問題があった。プログラムに加えるべき情報として、どの程度の詳細さを用いて授業内容を記載するのか、具体的には、準備運動、チーム別練習等という記載をすると言うことを一層詳細に説明する必要があろう。

コーディングシートに関して、それに対する主観的評価は高いとはいえなかった。コーディングシートには縦線を引いて、授業場面が転換したことを示していくが、対象授業では、VTRを視聴する時に画面上に現れるタイムカウンターの時間(100分の1秒単位で表示)を用いて、縦線を記載するように指示していた。コーディングシートは10秒単位に短いライン、1分単位に長いラインで区切られていた。分析開始前の時点では、分析終了後に1秒単位で割合を算出することを明確に指示していなかった。対象授業では、多くの学生は1秒単位で記入しようとしていたが、コーディングシート上には1秒単位のラインが予め引かれていないため、コーディングシートの評価が高くならなかったと考えられる。このことは、表3のその他に関する箇所、各場面の開始・終了時間が不正確であったという不一致の理由が、全員に当てはまっていることから理解できる。

さて、コーディングシートをどのように修正すればよいであろうか。これは、授業場面の観察記録の行わせ方によって、修正の仕方が異なると考えられる。例えば、VTR等に収録した授業を分析させるのであれば、繰り返し視聴することが可能であるから1秒単位で分析させることも可能である。他方、目の前で観察している授業をその場で分析するのであれば、10秒インターバル等のインターバル記録法を用いること、各授業場面については優先システムを導入すること等が必要であろう。

V 摘 要

本研究の目的は、体育授業場面の期間記録に関する指導プログラムを開発し、そのプログラムの有効性を検討すること、であった。分析の対象とされたのは、A大学教育学部2～3年生24人であった。また、対象とされた授業は、A大学教育学部における教職専門科目、中学校教科指導法で、中学校教諭一種免許状（保健体育）取得のための必修科目であり、そのうちの1回分（90分）の授業であった。

指導プログラムを受講させた後に、VTRに収録した体育授業を視聴させ、その授業を授業場面の期間記録によって分析させた。そこで得られた分析結果と、指導プログラムに対する学生の主観的評価を用いて、指導プログラムの有効性を検討した。

その結果、以下の諸点が明らかにされた。

- 1) 本研究で開発された指導プログラムは、学生の授業場面の期間記録を行う能力を保証することができる。
- 2) 指導プログラムの問題点は、(1) 各授業場面の違いを一層明確にすること、(2) 授業場面と教師行動の関係を明確に説明すること、(3) 授業場面の切り替わりの判断基準を明確に説明すること、(4) 授業場面という考え方を明確に説明すること、であった。
- 3) 体育科教育に関する専門的な学習経験は、授業場面の期間記録の分析能力の向上には影響を及ぼさないが、授業場面の期間記録の意味や意義の理解には影響及ぼすのではないかと推察された。このことから、この指導プログラムは、体育科教育の理論の学習を行った後に実施する必要があるのではないかと考えられた。
- 4) 映像については、表示領域を大きくすること、並びに、映像として切り取られている授業の一部分について、若干説明を加える必要があることが示唆された。
- 5) 授業場면을観察することの意義は、指導プログラムの後半に位置づける必要のあることが示唆された。
- 6) 「授業場面の観察記録」の記入例と集計の仕方については、コーディングシートに関していくつか問題が見られた。それらは、(1) どの程度の詳細さを用いて授業内容を記載するのかについての一層詳細な説明が必要であること、(2) コーディングシートの修正に関しては、授業場面の観察記録の行わせ方によって修正の仕方が異なること、が示唆された。

今後、本研究で示唆された課題を解決した指導プログラムを作成し、再度その有効性を確認することが必要であろう。

注

- 1) 授業場面には様々な用語が用いられているが、本研究では、マネジメント(場面)、学習指

導（場面）、認知学習（場面）、運動学習（場面）に統一して記載した。ただし、引用箇所については、原文のままとした。

- 2) 分析対象者の分析データとは、分析対象者が、授業場面の期間記録を用いて体育授業を分析したデータ、を指す。分析対象者は、対象授業において、指導プログラムを受けた。そして、その直後に VTR に収録された体育授業を視聴し、その授業を授業場面の期間記録によって分析した。
- 3) 継続時間記録の信頼度は、以下の式によって算出した（出口、1989）。
継続時間記録の信頼度（%）＝短い累積継続時間/長い累積継続時間×100

付 記

本研究は、文部科学省科学研究費（基盤研究（B）（1）大学・大学院における実践的指導力量形成のための体育科教員養成プログラムの開発（平成14～17年度）、研究代表者：大友智、課題番号：14380011）の補助を得て行われた。

引用・参考文献

- 出口光（1989） 行動修正。杉本助男・佐藤方哉・河嶋孝孝共編。行動心理ハンドブック。培風館：東京，pp.95-105。
- 入口豊・池田好優・松本大輔・高橋健夫（1991） 体育科教育実習生の教授技術に関する事例的研究。体育授業改善のための基礎的研究：体育授業研究論文集（平成2年度文部省科学研究費研究報告書（課題番号 総合A 01301093）、研究代表者：高橋健夫）。pp.71-86。
- 中井隆司（2002） 模擬授業の観察と評価。高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖編著。体育科教育学入門。大修館書店：東京，pp.267-278。
- 岡出美則（2003） 実践的指導力育成のための体育教師養成カリキュラム開発。平成12年度～平成14年度科学研究費補助金（基盤研究（C）（2））研究成果報告書（課題番号 12680009）。研究代表者：岡出美則）。pp.1-237。
- 岡出美則（2005） 体育科における教科の専門性と教師育成の課題。日本教師教育学会年報。14号。印刷中。
- 大友智・岡出美則・中井隆司・高橋健夫（2003） 体育科教育学関連学会からみた体育教師教育に関する課題。群馬大学教育実践研究。20：197-214。
- 大友智・ジュリー・マエダ・リン・ランドール・金子直子・岡出美則・中井隆司（2004） 学部学生の体育目標に関する認識の検討。群馬大学教育実践研究。21：195-206。
- 高橋健夫（1992） 体育授業研究の方法に関する論議。スポーツ教育学研究。特別号：19-31。

- 高橋健夫・岡澤祥訓（1994）よい体育授業の構造。高橋健夫編著。体育の授業を創る。大修館書店：東京，pp.9-24.
- 高橋健夫・大友智・高田俊也（1994）体育の授業分析の方法。高橋健夫編著。体育の授業を創る。大修館書店：東京，pp.233-245.
- 高橋健夫・吉野聡（2003）体育授業場面を観察記録する。高橋健夫編著。体育授業を観察評価する：授業改善のためのオーセンティック・アセスメント。明和出版：東京，pp.36-39.
- 吉野聡（2003）教育実習生を対象とした小集団教授練習の効果に関する研究：授業場面，教師行動，生徒行動の分析を中心に。スポーツ教育学研究第23回大会号。p.55.

中学校体育授業における教育実習生の実践的指導力について

松本 富子*1・真塩 三津夫*2・土橋 智美*3
小池 直美*3・小川 真太郎*3

*1 群馬大学教育学部

*2 群馬大学大学院教育学専攻保健体育専修

*3 群馬大学教育学部附属中学校

(2004年11月15日受理)

I はじめに

学生にとって教育実習は実際の教育現場で児童・生徒と接することのできる貴重な体験の場である。今まで、漠然と抱いていた教師という夢に一步近づいたような気にさせてくれる。それと同時に、これまでは授業を受ける立場だったのが、一転して授業を行う立場に立たされ、普段何気なく受けてきたものの、授業をつくることにどれほどの努力が注がれていたかを学ぶことになる。

筆者らは、教育実習生の実践的な指導力に関心を持ち、特に体育授業に求められる実践的指導力の内容について、実証的に検討を進めている。大学における教員養成プログラムが教育実習生にあらかじめ提供できる実践的指導力の内容は何か、また、教育実習では何をどのように学ばせるかなどを見通す上で、不可欠な研究であると考えている。

体育授業の中ではさまざまな場面が生じる。「マネジメント」「学習指導」「認知的学習」「運動学習」の4つの授業場面である。たとえば、体育授業では、子どもたちの運動学習時間を十分確保することが、授業評価や学習成果を高めるうえできわめて重要である。そのため優れた教師はマネジメントを効率的に行い、潤沢な学習時間を確保していると言われる¹¹⁾。

また、学習指導は子どもの学習意欲と関わっており、教師がクラス全体を対象とした直接的指導(説明・演示)を頻繁に、あるいは長時間行うと、子どもの学習の勢いを停滞させ、学習意欲を失わせてしまうなどが認められている¹³⁾。認知的学習も長くなりすぎたり、頻度が多くなると評価を下げってしまう。

一方、学習の主体は子どもである。子どもが評価する良い授業とはどのようなものなのだろうか。高橋らは子どもが評価する良い体育授業は、「授業の勢い」と「授業の雰囲気」という2つの特徴があることを見いだしている¹⁵⁾。「授業の勢い」の視点から子どもが評価する良い体育授業を実現するためには、体育授業中のマネジメント場面(移動、待機、準備・後片付けなど)を少なく、また、教師による直接的指導場面(説明、指示、演示など)の頻度や時間を少なくして、子ども自身が積極的に運動学習に取り組める時間を確保することが必要であ

る¹³⁾。

また、学習成果に直接つながる時間は、実はきわめて少ないということが検証されている。ALT-PE と名付けられた観察記録法により、子どもたちの真の学習時間（特に運動にあてられた時間）は約7%程度になってしまうことが明らかにされている¹²⁾。運動学習場面では、移動や待機、補助的活動のように、直接主運動に費やされない時間が観察される。それらを除いた時間が実際の運動練習に費やされ、また、実際の試行回数やその達成度が子どもの技能的成果として反映されるのである。従って授業場面の観察に加え、子どもの運動学習場면을さらに詳細に観察・分析することは意味がある。

先に報告した研究では、小学校における教育実習生の体育授業を対象として分析を行った。そこで、本研究⁴⁾では、中学校における教育実習生の体育授業を対象として授業の記録分析を行い、「授業の勢い」と成果につながる「真の学習時間」などの良い授業を実現する観点から、教育実習生の実践的指導力について検討する。

II 研究方法

1 対象

群馬大学附属中学校において前期教育実習期間中に教育実習生2名(S教生、A教生)が行った体育の授業より、単元の始め・中・終わりの時間を抽出し、延べ5時間分の授業を対象とした。(表1)

また、生徒の学習行動をとらえるために、各授業に対して2名の対象児を無作為により抽出した。S教生の授業では、Fさん、Aさん、A教生の授業では、Oさん、Nさんである。

表1 対象とした教育実習生の授業時間及び内容

S教生(1年男子)			A教生(2年女子)		
月日	時間	内容	月日	時間	内容
6月4日	1時間目	跳び箱	6月9日	2時間目	サッカー
6月14日	3時間目	跳び箱	6月17日	5時間目	サッカー
6月17日	5時間目	跳び箱			

2 方法

対象授業の記録については、VTRカメラ2台を用いて教師行動並びに生徒の学習行動を記録した。また、授業終了時に4次元全9項目による形成的授業評価のアンケート(表2)¹⁾を行い生徒により授業を評価してもらった。

3 分析の方法

マネジメント、学習指導、認知的学習、運動学習の4カテゴリー(表3)¹⁵⁾による期間記録を作成し、1時間の授業の流れと各授業場面に要した時間をとらえた。また、形成的授業評価のアンケート結果については、「はい」を3点、「どちらでもない」2点、「いいえ」を1点として各授業の評価得点を算出し統計的な処理をほどこした。運動学習場面については、さらに実際に運動に費やされた場面とそれに要した時間をとらえた。また、抽出した対象児の学習については、学習カードの記載についても分析し補助資料として用いた。

表2 授業評価項目

質問項目
1 深く心に残ることや感動することがありましたか。
2 今までにできなかったこと(運動や作戦)ができるようになりましたか。
3 「あっ、わかった!」とか「あっ、そうか」と思ったことがありましたか。
4 精一杯、全力を尽くして運動することができましたか。
5 楽しかったですか。
6 自分から進んで学習することができましたか。
7 自分のめあてに向かって何回も練習できましたか。
8 友達と協力して、仲良く学習できましたか。
9 友達と互いに教えたり、助けたりしましたか。

表3 期間記録分析の分類カテゴリー

マネジメント場面 (Management)	M	クラス全体が移動、待機、班分け、用具の準備休憩などの学習成果に直接つながらない活動に充てられている場面。
学習指導場面 (Instruction)	I	教師がクラス全体の子どもに対して説明、演示、指示を与える場面。子どもの側からみれば、先生の話を聞いたり、観察したりする場面。しかし、発問によって子どもの思考活動が中心になる場面はA1に記録する。
認知的学習場面 (Activity 1)	A1	子どもがグループで話し合ったり、学習カードに記入したりする場面。
運動学習場面 (Activity 2)	A2	子どもが準備運動、練習、ゲームをおこなう場面。

III 結果と考察

1. 期間記録からみた教育実習生による体育授業の特徴

1) 教育実習生の行った体育授業の概要

S先生の授業は、学習カードを用い、準備、練習1、練習2、自己評価による1時間の構成

であった。A教生の授業は、学習カードを用い、準備、技能練習、簡易ゲーム、自己評価による1時間の構成であった。S教生の授業場面と時間配分は表4・図1の通りである。また、A教生の授業場面と時間配分は表5・図2の通りである。

2) S教生の授業の特徴

S教生の授業では、マネジメントに平均して38.3%もの多くの時間が割かれた。また、学習指導にも16.2%~40.5%の時間が費やされた結果、S教生はどの授業も運動学習の時間を十分に確保することが

表4 S教生の授業場面と時間配分(跳び箱)

月 日	6月4日	6月14日	6月17日	平均 %
時 間	1時間目	3時間目	5時間目	
マネジメント(M)	36.9	43.6	34.3	38.3
学 習 指 導(I)	40.5	16.2	26.4	27.7
認知的学習(A1)	0.0	12.4	14.0	8.8
運 動 学 習(A2)	22.6	27.8	25.3	25.2

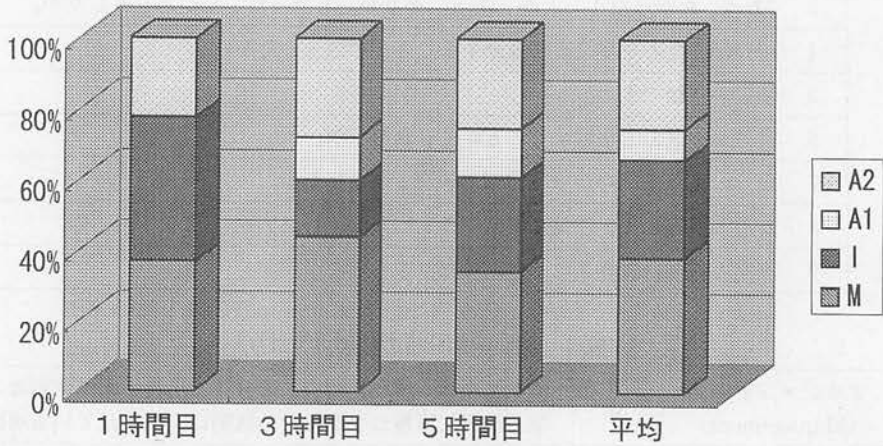


図1 S教生の授業場面と時間配分(跳び箱)

できなかった。運動学習に与えられた割合は、平均して25.2%であった。マネジメントに多くの時間が割かれたのは、跳び箱運動という教材によるところが大きい。学習前後に跳び箱・マット等の器具の準備・後片づけの作業が生じるためである。しかし、生徒は真面目に取り組み、目立ってふざけたり、運動に関係のない行動を起こすような生徒は見られなかった。

マネジメントについてみると、S教生は約束事、跳び箱・マットの配置など、図表を使ってわかりやすく指導するための工夫をおこなっていた。生徒もよく説明を聞いて、あまり混乱なく器具のセッティングができており努力が認められた。また、跳び箱の準備・後片づけ等に生

表5 A教生の授業場面と時間配分(サッカー)

月 日	6月9日	6月17日	平均 %
時 間	2時間目	5時間目	
マネジメント(M)	15.4	11.6	13.5
学 習 指 導(I)	37.5	21.9	29.7
認知的学習(A1)	11.6	22.3	16.9
運 動 学 習(A2)	35.5	44.2	39.8

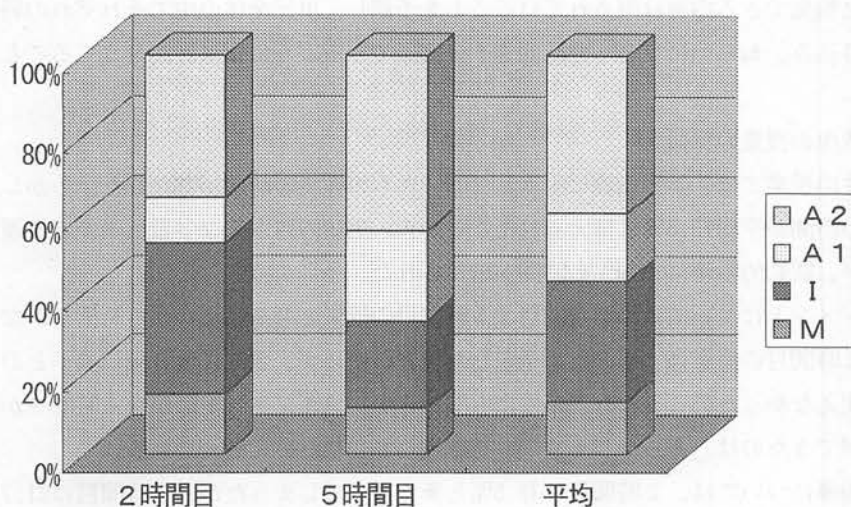


図2 A 教生の授業場面と時間配分 (サッカー)

徒が積極的・協力的に取り組む姿が見られたという点で、必ずしも無駄な時間が費やされたわけではない。また、しかし、主たる運動時間がこれによって減じられてしまうことに問題がある。マネジメントの時間をいかに少なくして、学習成果に直接つながる運動学習時間を確保するかが授業の基本となる。

学習指導については、1時間目に40.5%と最も多くの時間を費やしていた。1時間目はオリエンテーション的な要素を多く含んでいるので、説明の時間が多くなる。大切なことは、説明すべきことはしっかり説明し、これから授業に取り組むに当たっての約束事やルールをしっかり押さえて理解させることである。1時間目については、生徒が主体的に学習を進める運動学習・認知的学習の時間がたとえ十分確保できなくても、ここで教師がしっかり指導しておくことで、後の授業が規律ある授業になり、結果的に生徒の運動学習や認知的学習の時間を多くとることにつながるからである。

認知的学習は、生徒の学習カードの記録という形で行われた。また、3時間目にはペアを作り友達の試技を観察評価するという活動が導入された。1時間目の学習指導案では、①跳び箱運動をする上でどんなことが大切になってくるのか、学習カードを用いながら考え発表する。②指示された4種類の技の中から1種目選択する。そして、学習カードに種目の中で取り組む技のポイントを書き込む。③同じ技の中でペアをつくり、自己の技の習得状況をお互いに観察することで客観的にとらえる。④学習カードに本時の技のできばえや感想を記入して提出する。という4つの認知的学習場面が設定されていた。しかし、1時間目の観察や期間記録の分析からは、その時間をとらえることができなかった。その後の3時間目、5時間目では、授業者も十分時間をとって学習カードへの記入をさせており、学習カードも短時間で記入できるように工夫されていた。

学習カードを使って生徒の認知的学習の確保を図ることは重要なことである。しかし、1単

位時間に実施できる内容は限られていることを予測し、単元全体の中でそれぞれの時間のねらいを絞り込み、ねらいに見合った時間を十分確保できるように指導計画を立てることが重要である。

3) A 教生の授業の特徴

A 教生の授業では、学習指導に平均して29.7%もの多くの時間が割かれた。しかし、マネジメントの時間が平均13.5%に抑えられたことから、生徒の自主的な学習活動である運動学習に39.8%が、認知的学習に16.9%の時間が確保された。

マネジメントについては、2時間目、5時間目の授業ともそれにかかる時間をかなり抑えていた。2時間目の授業は、雨のため予定した校庭が使えず、さらに体育館は男子との共用で半面しか使えなかった。こうした悪条件にも関わらず、マネジメントにかかる時間をかなり抑えることができたのは、あらかじめコートを準備していたためと考えられる。

学習指導については、2時間目は37.5%と多くなってしまったが、5時間目は21.7%に抑えることができていた。A 教生は適切な言葉を用いて学習指導を行っていたが、2時間目が予定外の体育館であったこと、また、基礎的技術のドリル学習が導入されたため、説明などの学習指導が多くなったものと考えられる。さらに時間を削減するためには、説明を簡略にできる説明図を用いるなどの工夫が必要であろう。

運動学習については、2時間目、5時間目ともその時間を確保し、4 カテゴリーの中で一番大きな割合を占めた。しかし、これは目標とされる50%⁹⁾、また、実習生の一般的な授業の傾向である57.4%には届かない¹¹⁾。運動学習の時間をできるだけ多く確保することによって、生徒が取り組んだ学習の成果が期待される。

認知的学習については、学習カードへ記入することによって自己の学習状況を評価し、次の課題を持つように計画されていた。限られた授業時間の中で学習カードへの記入時間を確保することは、指導計画で考えている以上に難しい。時間が足りなくなってしまう学習カードへの記入時間をカットしてしまいがちである。しかし、教生の授業では記入時間が確保されていた。マネジメントの時間をできるだけ抑えさせたことが、時間を生み出すことにつながったと考えられる。しかし、グループメンバーが相互に観察し評価し合うような認知学習場面はまったくみられず、また、計画もされてはいなかった。球技などの集団的学習においては、特に、学習者が相互に学び合う学習活動を構想することが重要であろう。

4) 抽出児からみた実際の運動学習時間

表6と表7は、抽出児4名が運動学習場面内で実際にどのくらい運動したかを表している。

S 教生の跳び箱授業では、自分の順番を待って跳び箱を跳ぶため、生徒が実際に練習に費やせる時間は、順番を待っている時間を除いた時間となる。Fさんは、1授業のうち1分10秒～1分40秒というわずかな時間を自分の練習にあてたにすぎなかった。また、跳び箱を跳んだのは、1授業で7回～11回であった。跳び箱授業では、運動学習時間が12分20秒～15分00秒であったことを考えると、順番を待つのに運動学習時間のほとんどが費やされていたことになった。

他方A 教生の授業では、Oさんが技能練習と簡易ゲームを行った時間は、1授業のうち5分

05秒～9分35秒の間であり、Oさんは簡易ゲーム内で6回ボールにさわっただけであった。サッカー授業では、運動学習時間のうち2分の1から3分の1がゲームに参加する時間として与えられるが、メンバーとしてゲームに参加した場合でもボールにふれて直接プレーする機会は大変少ないものであり、そのほとんどが間接的に運動に参加するものであった。

生徒が自分の課題を達成するために直接役立つ運動学習の時間は、驚くほど少ないことが明らかである。

表6 運動学習場面における有効な運動時間（跳び箱）

単元名	単位時間	対象者	運動学習場面 (/授業時間)	実際に運動学習に 費やされた時間 (/授業時間)	跳び箱を 跳んだ回数
跳び箱	1時間目	Fさん	12分20秒 (27.4%)	1分10秒 (2.5%)	7回
		Aさん	13分40秒 (30.3%)	1分20秒 (2.9%)	8回
	3時間目	Fさん	15分00秒 (30.0%)	—	—
	5時間目	Fさん	11分10秒 (22.3%)	1分40秒 (3.3%)	10回
		Aさん	20分00秒 (40.0%)	1分50秒 (3.6%)	11回

表7 運動学習場面における有効な運動時間（サッカー）

単元名	単位時間	対象者	運動学習場面 (/授業時間)	実際に運動学習に 費やされた時間 (/授業時間)	ボールに 触った回数
サッカー	2時間目	Oさん	17分30秒 (35.0%)	5分05秒 (10.1%)	0回
		Nさん	—	—	—
	5時間目	Oさん	18分30秒 (37.0%)	9分35秒 (19.1%)	6回
		Nさん	22分00秒 (44.0%)	9分20秒 (18.6%)	—

5) 教育実習生による授業の特徴と今後の授業づくりのポイント

各授業場面の時間量には適切な数値があるわけではない。なぜなら、単元過程において、取り扱う教材によって、さらに対象となる学年によって変化することが十分予想されるからである。しかし、適切な運動学習の時間量が直接成果に反映すると考えられるため、体育授業では運動学習時間が十分確保され、マネジメントや教師の学習指導場面が少なくなる方が望ましいといえる。とくに運動学習場面は、最低50%は確保することが望ましいとされる。また、学習指導は20%を越えないようにすることが望まれる¹⁵⁾。

S教生とA教生の結果を比較すると、マネジメントにおいては、S教生の方がかなり時間を費やしていた。これは、先に述べたように跳び箱運動という教材によるところが大きい。授業の準備にかかる時間は、教材の違いに左右されるということである。学習指導の時間は教材の違いや教生のパーソナリティの違いに関係なく、平均は同じような割合となった。しかし、毎

時間の推移を見ると、両教生ともに変動が見られ学習指導がまだ不安定であることがうかがわれた。運動学習と認知的学習については、両教生に明らかに違いが出た。まさにマネジメント時間のロスが、運動学習時間や認知的学習の確保に影響を与えたと言える。さらに、単元学習の特徴として、1時間目の学習はオリエンテーションとしての位置づけからマネジメントや学習指導の時間が多くなるという傾向が認められた。

このことから、S教生の飛び箱では、マネジメントにおける時間の割合をいかに少なくしていくかが、重要なポイントであるということがわかる。また、単元1時間目の学習では、オリエンテーションとしての位置づけを大切に、1単位時間で消化できる内容に絞り込んで計画することや、2時間目以降の学習がスムーズにながれるように、生徒が学習の進め方や生徒相互の学び方を理解し行えるようにすることが必要である。よりよい授業を実現するためには、S教生、A教生ともにさらに学習指導に工夫を加えるなどによって、時間の短縮を図り、また、毎時間の指導の安定を図ることが必要であろう。こうして運動学習時間をできるだけ多く確保することが大切である。しかしながら、単に運動学習、認知学習の時間が確保されただけでは、成果につながる運動学習を実現することはできない。抽出児のデータが語るように、直接、生徒の課題達成に働きかける真の運動学習時間をいかに確保できるかという視点をおきながら、運動学習場面、認知学習場面に工夫を加えることが重要である。

2. 授業評価からみた教育実習生による体育授業の特徴

1) S教生の授業の特徴

表8と図3はS教生の飛び箱授業に対する形成的授業評価の変化を示したものである。

2回の授業において、授業評価項目の平均値、診断基準に大きな差はない。また、4次元別にみた診断基準は5段階評価における「2～4」に相当する授業であった(表8)。3時間目の「成果」を除けば、生徒はこの授業におおむね満足していることがわかる。このことから、S教生の授業は始めの段階から、良く準備され生徒が評価する標準的な水準の授業であったといえることができる。

4つの次元では、なかでも「学び方」が「4」と評価が一番高い結果となった。特に項目「6 自分から進んで学習することができましたか。」が、「4」と高い評価となり、自発的に学習できた点に生徒は手応えを感じていた。授業観察からも、生徒が自分なりに学習課題をもって積極的に運動に取り組む場面がよく見られた。

次に評価が高いのは「協力」であった。項目「8 友だちと協力して、仲よく学習できましたか。」が、「4」となり高い評価となった。観察からも、飛び箱を跳ぶために順番を待つ間などに友だち同士で跳び方について会話している場面が確認されており、また、飛び箱やマットを準備したり片付けたり、友だちと協力して活動する場面が毎時間あり、活動の中で協力や助け合いがよくなされていた。そういった意味での協力や友好的な「関わり」が見られた、良い雰囲気(雰囲気)の授業であった。しかし、「9 友だちとおたがいに教えたり、助けたりしましたか。」は「3」であった。3時間目には習得状況をペアで評価し合う活動が組み込まれていたものの、観

表8 S教生の授業に対する形成的授業評価

次元 項目	成果			意欲・関心		学び方		協力		平均
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
3時間目	1.87 (2)	2.19 (2)	2.23 (2)	2.58 (3)	2.61 (3)	2.71 (4)	2.61 (3)	2.84 (4)	2.48 (3)	
合計(31人)	2.10 (2)			2.60 (3)		2.66 (4)		2.66 (4)		2.46 (3)
5時間目	2.03 (3)	2.40 (3)	2.35 (3)	2.70 (3)	2.70 (3)	2.60 (4)	2.60 (3)	2.78 (4)	2.35 (3)	
合計(40人)	2.26 (3)			2.70 (3)		2.60 (4)		2.56 (3)		2.50 (3)

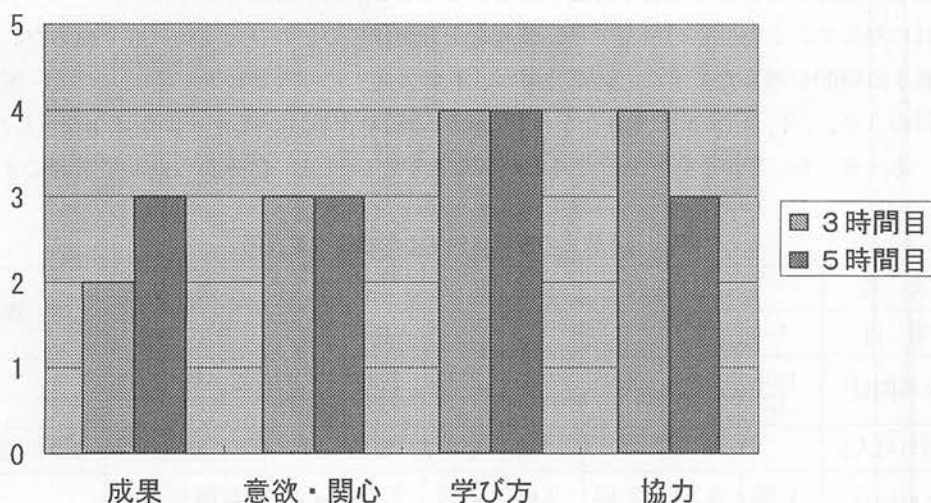


図3 S教生の授業に対する形成的授業評価の変化

察からも、積極的に互いに教えあったり、助けあったりするような場面はほとんど見られなかった。

3時間目の「成果」については、「1 深く心に残ることや感動することがありましたか。」「2 今までにできなかったことができるようになりましたか。」「3 『あっわかった!』とか『あっ、そうか』と思ったことがありましたか。」が、すべて「2」にとどまった。S教生の授業は生徒におおむね受け入れられたものの、技術的な習熟や達成、認知面での成果が得られる授業ではなかったことを示している。

器械運動では、「技ができる、できない」がはっきり現れる。生徒は「できない技が、できるようになる」「より難しい技が上手になる」などの達成感に、楽しさや喜び、感動を覚える。しかし、そうした工夫を授業の中で生かすことは、実習生にとって容易なことではないであろう。

2) A教生の授業の特徴

表9と図4は、A教生の授業に対する形成的授業評価の変化を示したものである。

このグラフを見て明らかなことは、2時間目の授業より5時間目の授業の方が、項目9を除

くすべての項目で評価が高くなったことである。2時間目の平均の診断基準は「2」と低いものであったが、3時間目には「3」と向上した。また、4次元すべての診断基準が向上した。中でも「成果」と「意欲・関心」の次元が、2時間目は「1」と極めて低い評価であったが、しかし、5時間目には「3」となり大きな伸びを示した。

2時間目の授業は、天候の影響で校庭が使えなかったため、体育館半面を使った授業であった。学習内容は、「シェイプアップ体操」「ボールタッチの基礎練習」「しっぽ取りゲーム」など楽しく学べるような工夫が見られたが、結果として生徒を奮い立たせることができなかった。何をやるにも場所が狭く交代でやらなければならないので、運動学習場面の半分は待機している時間となったことなど、生徒の意欲や学びをそぐ条件下での授業であった。「しっぽ取りゲーム」はこの条件を取り去るには十分といえず、さらなる工夫が必要であった。

これに対して、5時間目の授業では、校庭を十分使ってのびのびと運動に取り組めた。実際に運動する時間が増したことなどの満足感が、評価の向上につながったと考えられる。実際に9項目のうち、「2 いままでできなかったこと（運動や作戦）ができるようになりましたか」「3 あっそうか、わかったと思ったことがありましたか」「6 自分から進んで学習できまし

表9 A教生の授業に対する形成的授業評価

次元	成果			意欲・関心		学び方		協力		平均
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
2時間目	1.58 (2)	2.00 (2)	2.05 (2)	2.35 (1)	2.23 (1)	2.30 (3)	1.95 (1)	2.63 (3)	2.48 (3)	
合計(41人)	1.88 (1)			2.29 (1)		2.11 (2)		2.55 (3)		2.17 (2)
5時間目	1.95 (3)	2.58 (4)	2.63 (4)	2.68 (3)	2.82 (3)	2.74 (4)	2.24 (2)	2.76 (4)	2.53 (3)	
合計(38人)	2.39 (3)			2.75 (3)		2.49 (3)		2.64 (4)		2.55 (3)

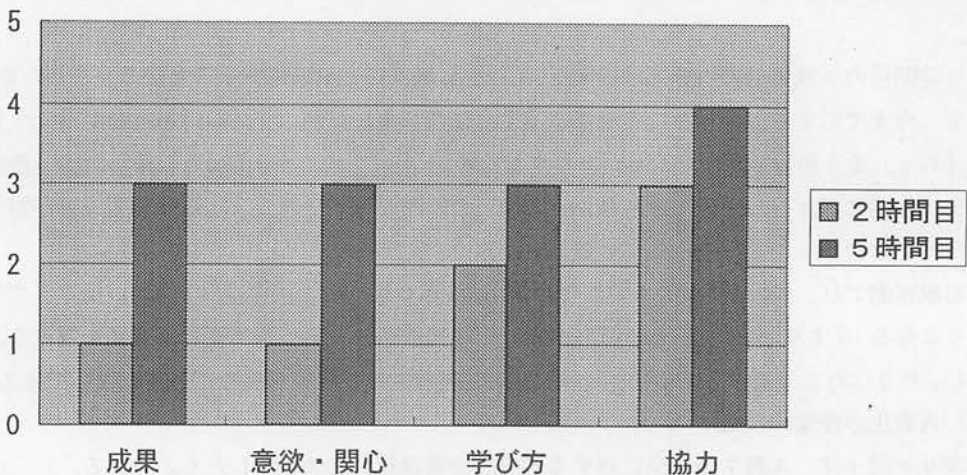


図4 A教生の授業に対する形成的授業評価の変化

たか」「8 友だちと協力して、仲よく学習できましたか」の4項目が「4」であり、「成果」「学び方」「協力」において生徒に満足される評価を得ていた。特に、成果に関する2項目があげられたことは評価に値する結果である。

2時間目の授業は特殊な状況での授業であった。平素を上回るマネジメントや効果的な学習活動の工夫が求められることを考えると、実習生がその水準にまで授業を高めることは簡単ではない。また、5時間目には評価できる成果が得られたことを考え合わせると、A先生の授業も、生徒におおむね満足を与える標準的な水準にあったとすることができる。

3. 抽出児の課題追求過程からみた教育実習生による体育授業の特徴

1) 抽出児Fさんの場合

Fさんは、運動能力は中程度だが、授業に取り組む姿勢は大変真面目で、跳び箱に取り組む姿勢は熱心である。また、先生の話によく耳を傾けたり、自分の友だちが跳んでいる姿をよく見たりする生徒である。Fさんの好きな技は、開脚跳びである。開脚跳びには自信を持っているようであるし、跳び方もきれいである。Fさん自身の開脚跳びが好きな理由は、「それしか跳べないから」である。

表10、表11は形成的授業評価の得点を表したものである。Fさんは、3時間目の「意欲・関心」「学び方」が「5」と大変評価が高いにも関わらず、「成果」と「協力」が「1」であった。授業評価の推移をみると、Fさんの評価は「意欲・関心」「学び方」において、「5」から「2」へ、あるいは「3」へと評価が下がった。逆に、「1」であった「成果」と「協力」は「3」へと評価が大きく向上した。

第1時間目の授業で、Fさんは、はじめ自分のできる技である開脚跳びを楽しそうに跳んでいた。後半は、自分にとって少し高度な難しい技である、跳び箱を横にした開脚跳びに挑戦していた。第1時間目の授業のねらいは、「できる技を行う」であるから、無理に自分にとって難しい技である跳び箱を横にした開脚跳びに挑戦しなくてもよかったはずである。にもかかわらず

表10 Fさんの次元別にみた形成的授業評価

Fさん	成果	意欲・関心	学び方	協力	平均
3時間目	1.00 (1)	3.00 (5)	3.00 (5)	2.00 (1)	2.25 (2)
5時間目	2.33 (3)	2.50 (2)	2.50 (3)	2.50 (3)	2.44 (3)

() は5段階の診断基準

表11 Aさんの次元別にみた形成的授業評価

Aさん	成果	意欲・関心	学び方	協力	平均
3時間目	2.33 (3)	3.00 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)	2.83 (5)
5時間目	2.33 (3)	3.00 (5)	3.00 (5)	2.00 (1)	2.56 (4)

() は5段階の診断基準

ず、Fさんは意欲的に挑戦していた。しかし、Fさんは跳び箱を横にした開脚跳びを3回試技したが1度も飛び越すことができなかった。

Fさんは開脚跳びを練習しながら、ある一つのことを盛んに気にしていた。それは、「足の開脚角度」についてであった。彼は自分の番が来る間、足を開脚して柔軟運動を行ったり、友だちに足の開き方などを尋ねるような会話をしていた。また、第1時間目の学習カードには「足を横に大きくひろく開く。」とポイントが書いてあり、さらに、感想の所には、「中学の跳び箱は全部でかいのでビックリした。跳び箱は、かたいとできないことがわかった。」と書いていた。Fさんは自分なりに課題を持って、意欲的に跳び箱に取り組んでいた。しかし、授業の中でFさんが課題を解決するための適切な練習法はなかった。また、S教生がFさんに直接指導・支援することはなかった。Fさんの学習カードには、先生のコメントとして、「かたい」の所にアンダーラインが引かれ、「ストレッチをしよう！」と書かれていた。

S教生もその後の授業で学習カードを使い、「技のポイントを押さえたり」「友だち同士見合って学びあったり」「できる技から少し難しい技への挑戦」などができるように、毎時間の授業づくりを工夫していた。しかし、Fさんのつまずきを克服するためには場の設定が十分ではなかった。また、学習カードを使って自分や友だちの跳び方を見て評価する学習が取り入れられたが、しかし、「成果」と「協力」が満足のいく評価となっていないことから、相互評価を取り入れた学習活動はあまり機能しなかったと考えられる。

第5時間目になると、Fさんは、前半を「開脚跳び（縦）において技能をみがく」こととし、練習に取り組み上手く跳び越していた。そして、後半を「閉脚跳び（横）において高さに挑戦する」こととし練習したが、なかなか跳べず4回の試技すべてが失敗に終わった。「気づいたこと、学んだこと、友だちからのアドバイス」の所に「ちゃんと踏み切った方がよい」と書き「意識したポイント」としてやはり「ふみきり」と書いている。

自ら課題を持ち何とか課題を解決しようとひたむきに取り組んでいたFさん。跳びたいという願いを見取り、学習カードの記述をくみ取り、具体的に支援することがいまひとつ実習生はできなかった。40人のなかの一人ひとりの生徒の取り組みに気が付くことは実習生でなくとも難しいことである。しかし、生徒の願い、そして、学習課題にどう答え授業を組織していくのか、それができる教師の専門性を培うことは不可欠である。

2) 抽出児Oさんの場合

Oさんは、まじめに学習に取り組んでいる生徒である。学習活動の観察では、授業中にほとんど言葉を発しないし、グループの仲間との関わりがみられにくい生徒であった。表12はOさんの形成的授業評価の得点を表したものである。驚くことにOさんの診断基準は、全ての次元で「1」であった。ビデオによる行動分析の結果、Oさんは一人であることが多く、友達と話をしたりする場面がほとんど見られない。しっぽりゲームの時も自分達の班がゲームをするまでの待機の間、一人で座ってゲームを見ていた。ゲームでしっぽをとられてしまった後も、一人で見学していた。Oさんの得点は5時間目には「成果」が「1」から「3」に大きく変化した。しかし、それ以外の次元は「1」にとどまったままであった。

表12 Oさんの次元別にみた形成的授業評価

Oさん(2年2組)	成果	意欲・関心	学び方	協力	平均
2時間目	1.00 (1)	1.00 (1)	1.00 (1)	1.00 (1)	1.00 (1)
5時間目	2.33 (3)	2.00 (1)	1.50 (1)	1.00 (1)	1.78 (1)

表13 Nさんの次元別にみた形成的授業評価

Nさん(2年1組)	成果	意欲・関心	学び方	協力	平均
2時間目	2.67 (4)	3.00 (5)	2.00 (5)	3.00 (5)	2.44 (3)
5時間目	2.00 (2)	3.00 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)	2.67 (4)

Oさんには、「成果」において飛躍的に向上したという特筆すべき変化が起こった。毎時間の学習カードには、ドリル結果や、学んだこと、チェック項目による自己評価が記載されていた。2時間目と5時間目を比較すると次のようなOさんの学習過程や成果が認められた。Oさんは、ドリル練習で行ったボール操作の数が2時間目より5時間目でみるからに向上した。自己評価の内容にも向上が認められた。特に、3段階による状況判断能力3項目の評価がCからBへすべて向上し、「楽しく運動することができた」がCからAへ変わった。試しのゲーム診断カードの記載を見ると、試合中にできたこととして、「敵のボールをカットできた。敵と敵の間に入ってパスを阻止した。周りをよく見てパスがもらえるところにいった。」と書いており、また、試合中の自分を振り返った結果から、技術面の自己課題「ドリブルの基礎固め」「周りをよく見る」をあげ、具体的解決策についても記述することができていた。

A先生の授業で用意された活動や学習カードによって、Oさんはサッカーの技術とそのポイントを理解し、具体的な取り組みの目標を設定できたことが認められた。こうして運動への理解や自己の技術的課題への理解が生まれると共に、技術的な伸びが実感されたことが影響を与えた結果、Cであった「楽しく運動できた」がAへと大きく変化していったと考えられる。5時間目の授業の感想にも、「楽しくできてとてもよかった」と書かれており、Oさんの頑張りや成果が具体的に見て取れた。こうした学習過程と成果の記述、授業評価とを考え合わせると、成果次元が「1」から「3」変化した理由が理解された。

しかしながら、「チームやペアの人と声を出し合った」はいぜんとしてCに留まったままであり、他の次元では相変わらず評価が「1」に留まってしまう。このあたりに、Oさんのような、自分から友達とかかわりを結ぶことができない生徒の抱える問題が潜んでいると考えられる。友だちとの「関わり」が体育の学習成果に与える影響には大きなものがある。A先生の、あるいは他の実習生の授業づくりや生徒による自己評価項目において、「関わり」について生徒の意識化がはかれるように工夫が加えられる必要がある。

Ⅳ ま と め

本研究では、群馬大学附属中学校の教育実習生2名により行われた体育授業のうち、計5授業を対象として教育実習生の実践的指導力について検討した。主として、VTRによる授業記録を行い、期間記録法により時系列的に授業場面と時間配分を分析することや、授業後に生徒に記載してもらった授業評価の結果や学習カードを分析することを行った。

その結果、教育実習生の体育授業の特徴について以下の諸点が明らかとなった。教育実習に際しては、諸点に関わる教師としての専門的力量を大学教育において身につけると共に、教育実習にむけて準備することが求められる。

なお、今回の分析では授業時の教育実習生による生徒へのかかわりや支援の内容については取り上げることができなかった。生徒の願いや課題を見取るなどの専門的力量に関しては、今後検討をすすめ結果を報告する。

1) 教育実習生が行った授業に対する評価の傾向から

- (1) 標準化された体育授業の診断基準からみると、総合的には「3」の段階の評価が得られたことから、教育実習生による授業は標準的な水準にあり、授業はおおむね子どもに受け入れられるものであった。
- (2) 授業が進むにつれ生徒による授業評価は向上・安定傾向を示したことから、教育実習生の授業は回数を重ねるにつれ安定し上達していく傾向にあった。
- (3) 授業評価項目の4次元のなかでは、「学び方」「協力」が「成果」「意欲関心」よりもやや高くなる評価傾向が認められ、中では「成果」が一番低い傾向にあった。

2) 授業場面の計画と時間配分の傾向から

- (1) 教育実習生の授業では、マネジメントや学習指導に費やされた時間量が多くなる傾向にあった。その影響を受け、運動学習の時間が確保されにくい結果が見られた。また、学習指導に費やされる時間には変動があり、指導が不安定であることがうかがわれた。例えば、手順の工夫や教具の利用などによって要点を簡潔に短時間で伝える力を身につけることが不可欠である。
- (2) 器械運動など、教材によっては学習の準備・後片付けに時間がかかり、マネジメントの時間が増加してしまう。準備が素早くできるような教材に応じた工夫が大切である。
- (3) 運動学習場面が多く確保されていても、生徒が実際に活動している時間はきわめて少ないことが見られた。成果に直接つながる時間を保証できるように、運動学習場面での活動の行い方や場を工夫することが大切である。

3) 抽出児の学習行動から

- (1) 学習資料や学習カードなどが大変よく準備されていたことから、抽出児がこれを活用し自分から進んで取り組む「学び」の姿を読み取ることができた。「学び方」を具体化した学習資料や学習カードは有効であった。
- (2) 「成果」を高めるためには、実際の運動学習時間や効果的な運動の行い方とその回数などが

極力多くなるように計画したり、生徒の課題を達成させることのできる適切な練習の場などを工夫する専門的知識が必要である。

- (3) 抽出児については、「協力」の評価が「1」という結果があらわれ、授業の観察からも、生徒同士の教え合い助け合いがあまり見られなかったことから、授業における友達との関わりについて課題が残った。

V 参考・引用文献

- 1) 長谷川悦示, 松本富子, 高橋健夫, 浦井孝夫 (1995) 小学校体育授業の形成的評価票及び診断基準作成の試み. スポーツ教育学研究: vol.14 (2), 91-101
- 2) 橋 憲市, 青柳智之, 松本富子, 竹之内 篤, 高野光江, 原田佳幸, 高松洋介 (2002) 体育授業における学習行動に関する事例研究—技術水準上位児と下位児の比較から—. 群馬大学教科教育研究: 1, 107-124
- 3) 家田重晴, 勝亦紘一, 田川則子 (1993) 保健体育の教育実習生の授業に関する構造的分析. 学校保健研究: 35, 599-609
- 4) 勝亦紘一, 高橋亮三 (1997) 教育実習に関する調査研究—体育科実習を通しての授業観の変容—. 順天堂大学保健体育紀要: 122, 16-27
- 5) 勝亦紘一, 家田重晴, 深井一三 (1985) 保健体育科の教育実習に関する調査研究—体育授業からみた実習生の実態と課題—. 中京大学体育学論叢: 27, 63-72
- 6) 勝亦紘一, 家田重晴, 田川則子 (1994) 保健体育科の教育実習に関する調査研究 5 事前・事後指導に対する学生の評価と要望. 中京大学体育学論叢: 35, 59-73
- 7) 松本富子, 新井利治, 小川勇之助, 小林史尚, 深田直宏, 森 高弘, 青木金雄, 清水雅文, 高橋友美, 小林秀樹 (2003) 教育実習生の実践的指導力について—初めて実施した「体育」授業における指導行動の分析から—. 群馬大学教科教育学研究: 2, 45-67
- 8) 野口義之 (1971) 保健体育専攻学生の教育実習 (体育) における発言内容の分析. 京都教育大学教育研究所所報: 17, 110-121
- 9) 西村清己, 松岡重信, 房前浩二 (1999) 保健体育科における教育実習のあり方に関する研究 (3): 教育現場から見た教育実習の諸問題. 研究紀要: 28, 169-178
- 10) 高橋健夫他訳 (1988) シーデントップ体育の教授技術. 大修館書店
- 11) 高橋健夫 (1989) 新しい体育の授業研究. 大修館書店
- 12) 高橋健夫, 岡沢祥訓, 大友 智 (1989) 体育の ALT 観察法の有効性に関する検討. 体育学研究: 34-1, 31-43
- 13) 高橋健夫, 岡沢祥訓, 中井隆司, 芳本 真 (1991) 体育授業における教師行動に関する研究—教師行動の構造と児童の授業評価との関係—. 体育学研究: 36, 193-208
- 14) 高橋健夫 (1994) 体育の授業を創る—創造的な体育教材研究のために—. 大修館書店

- 15) 高橋健夫編著 (2003) 体育授業を観察評価するー授業改善のためのオーセンティック・アセスメントのためにー. 明和出版

幼稚園教育における固定遊具の教育的効果について I

—— 幼児用2階建て小屋の製作・設置とその効果 ——

加藤 幸一¹⁾・田端 貴宏²⁾・安藤 哲也³⁾
上林 千秋⁴⁾・渡邊 俊⁴⁾

- 1) 群馬大学教育学部技術教育講座 (附属幼稚園長)
- 2) 館林市立第七小学校
- 3) 前橋市立春日中学校
- 4) 群馬大学教育学部附属幼稚園

(2004年11月15日受理)

1. はじめに

現行の幼稚園教育要領¹⁾では、子どもの自発的で主体的な活動である「遊び」を保育の中心に位置づけている。幼稚園は、その遊びを中心とした生活を通して、幼児の生きる力の基礎を育成している。その中で、子どもには環境とのかかわりを通して発達に必要な様々な経験をさせることが大切であり、教諭は、幼児と物や人とのかかわりを考慮して、物的・空間的環境を構成しなければならない。その際、園庭等の遊具は重要な位置を占め、遊具の種類と数、設置場所(位置)、遊具がつくり出す立体的な空間構成や動線等を考慮することが重要とされている^{2,3)}。また、幼児が遊具とのかかわりを通して豊かな体験を得るためには、幼児の視点から遊具を工夫する必要がある⁴⁾。幼稚園の遊具での幼児の遊びは数多くの幼稚園の研究紀要等⁵⁾に見ることができ、前述のような遊具の具備すべき条件が活かされている。しかし、遊具が幼児の発達にどのように影響するのか、あるいは、遊具が幼児の遊びにどのように影響するのかといった遊具の教育的効果についての我が国の調査研究はほとんど見当たらないように思える。

そこで本研究では、幼稚園内に設置された遊具が幼児に及ぼす教育的効果を検討することを目的とした。既存の遊具での幼児の遊びや友達とのかかわりを観察することからもある程度の知見は得られると思われるが、ここでは、新たな固定遊具を園庭に設置して、その設置前後での幼児の行動を観察し、その相違より、遊具の効果を明らかにしようとした。

設置遊具の効果を明らかにするためには遊具にかかわる園児の行動を知ることが必要と考えたので、ほぼ同一時刻の園児の活動内容を、表面的ではあるが、全体的に捉える調査方法を用いることにした。

2. 研究方法

2. 1 観察対象

群馬大学教育学部附属幼稚園（3歳児1クラス20名、4歳児2クラス68名、5歳児2クラス67名）の5歳児全員を観察の対象とした。5歳児は緑組（2年保育）33名と、白組（3、2年保育）34名の計67名で、男女ほぼ同数である。

2. 2 観察期間

図1の遊具（2階建ての小屋）を試作し、平成15年12月26日（金）に設置した。平成15年11月4日（火）から平成16年1月30日（金）までの冬休み期間を除く、火・水・木・金曜日に園児の行動を観察した。なお、幼稚園の行事等により、一部観察ができない場合もあった。また、3学期が始まり、幼児が最初に供試遊具を目にしてから1週間のデータは採用していない。有効な観察ができた日数は遊具設置前22日、設置後9日であった。

2. 3 観察方法

幼児に関する研究では、一般的に、特定の幼児またはグループを詳細に観察する方法を採ることが多い。ここでは、5歳児全体の中での遊びの比率や遊具の使用状況を知る必要があるため、そこで交わされる会話等のデータは得られないが、供試遊具にかかわらない園児を含めた5歳児全体を観察することにした。すなわち、9時、9時30分、10時、10時30分の時点で、5歳児が、どこで、誰と、どんな遊びをしていたかを、観察者（1名）が園内を描いた地図（野



図1 供試遊具（2階建て小屋）

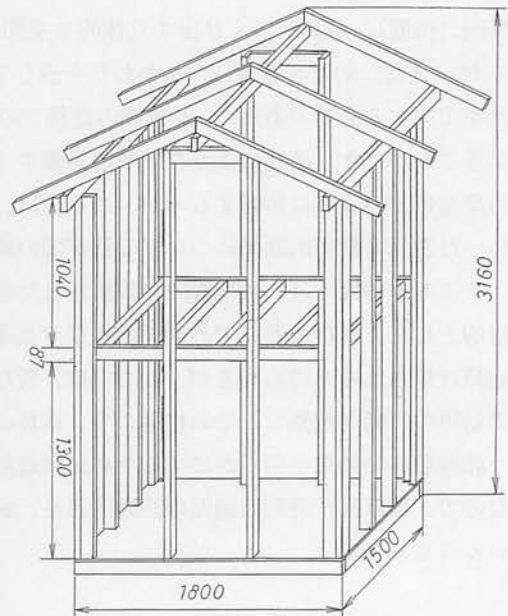


図2 2階建て小屋の構造（概略図）

帳)に記録する同時に、デジタルカメラを用いて園児の様子を撮影した。なお、5歳児全体の調査に要する時間は10分～15分であった。この記録から、大まかではあるが、30分ごとの5歳児全体の活動を読みとることができる。なお、園の行事等で集団で活動する場合は除いている。

2. 4 試作遊具 (幼児用2階建て小屋)

観察対象の幼稚園には、すでに図3のログハウス(丸太組構法)の小屋(平屋2.8㎡)と、プラスチック複合材料製のきのこの小屋(1.7㎡)の2棟が設置され、ごっこ遊びの基地的な存在になっている。これらの小屋を5歳児が利用できない訳ではないが、設置場所が3歳児、4歳児の遊び場になっている所であり、通常、3、4歳児が使うので、あるいは、規模も小さく魅力がないのかもしれないので、5歳児はほとんど使わない。結局の所、5歳

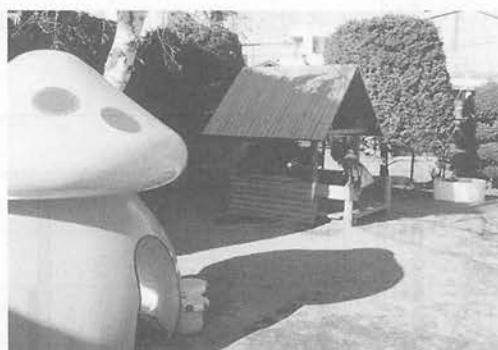


図3 ログハウスの小屋ときのこの小屋

児用の小屋はない状況にあった。一方、当該幼稚園には2階部分があるが、園児は2階部分への立ち入ることは禁止されており、遊具等設置の機会があれば、2階へ上がる行動を取り入れたいと考えていた。以上の理由から、5歳児用の2階建て小屋を製作し、設置することにした。

園庭には図3のログハウスのような素朴感のある小屋が似合いそうだが、2×4材を主材料とし、枠組み壁工法を準用して2階建ての小屋を製作した。2×4材、合板、接合金具の入手が容易であり、且つ比較的安価であること、高度な加工が必要でなく、基本的な木工機械や電動工具を用いれば比較的容易に製作ができることが主な理由であった。完成した小屋は図1、2のように、間口1.8m、奥行き1.5mである。なるべく高さを低くして安定感のある小屋にしようとしたが、1階部分の天井までの高さを幼児の身長を考慮して1.3mとしたので、小屋の高さは3.16mとなった。周囲の壁と屋根、床部分には、12mmの構造用合板を用いた。園児が怪我なく安全に使用できるように、また防水・防腐のため、遊具の周囲には透明の水性塗料を塗った。

設置場所としては、園児が活発に動き回る場所を避け、遊戯室前の、従来からドラセナやピヤクシンなどが植栽され、隠れ家的に使用されていた場所とした。

2. 5 園児の動きの可視化

観察データから園児の行動を可視化するために、Visual Basic 6.0を用いて、幼児の行動軌跡システムを試作した。すなわち、時刻ごとに園児のいた地点(地点を記号化したアルファベット)を入力すると、園全体の遊具等の配置図に、時刻によって定められた色の線によって入力地点結ばれ、幼児の行動の軌跡が確認できるようになっている(図6)。1人の園児の複数日の線を表示させれば、その園児の活動の傾向を掴むことができる。また、グループの園児の線を表示させることによって、グループの活動パターンなどを掴むことができる。

3. 結果及び考察

3. 1 遊具設置前後における遊び場所・遊具の使用比率

遊具設置前後における遊びの場所・遊具の使用比率を図4に示す。使用比率は、設置前または後について、各観察時刻で使用していれば観察数1とし、その度数の総観察数に対する比率である。

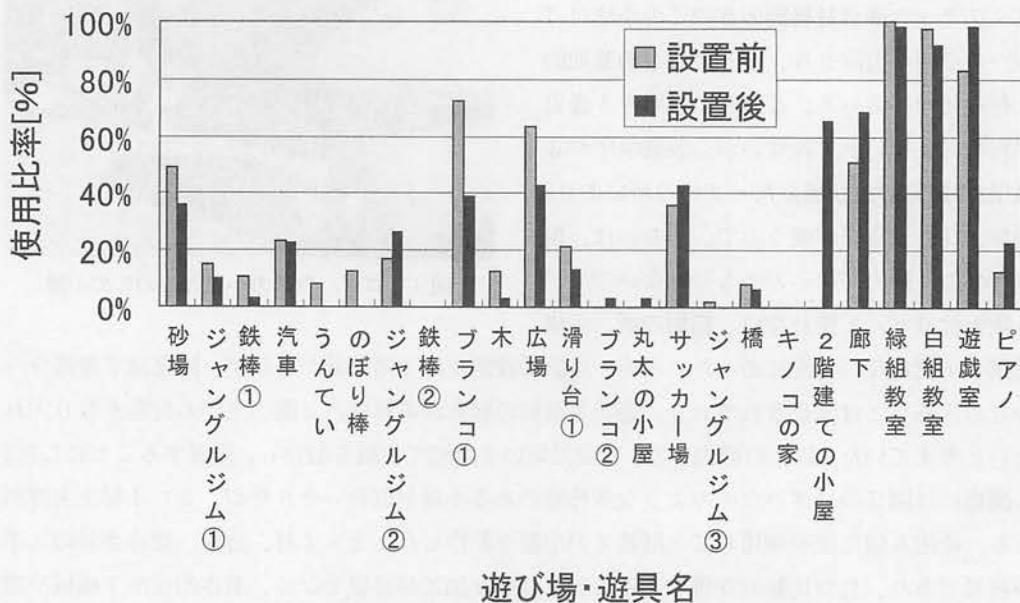


図4 遊び場・遊具の使用比率

設置前においては、各組の教室の使用比率はほぼ100%で、次に遊戯室も使用比率が高く、園児がこれらの場所を常に遊びの場としていることが分かる。室内では、廊下の使用比率が高く、ごっこ遊び等の場所になっている。戸外ではブランコの使用比率が高い。教室前の広場はフラフープや縄跳び等の遊び場になるので使用比率は高い。砂場も園児の重要な遊び場で、遊びが始まれば継続的に使用されるが、時期的にも晩秋から冬の季節であり、時々使用されていないことを示している。季節的に男子を中心としたサッカー遊びも多いことを示している。

設置後においても設置前の傾向とほぼ同様であり、室内では、各教室、遊戯室の使用比率はほぼ100%である。廊下の利用も比較的多い。戸外では、サッカー広場、砂場、教室前広場、ブランコの利用は比較的多い。

遊具設置後を比較すると、室内の廊下、ピアノ、遊戯室の使用が増しているのに対し、サッカーはやや増加しているものの、ぶらんこ、砂場、広場、滑り台などの戸外での遊びの場所の使用比率が減っている。すなわち、遊具を設置したのは園の冬休み中であり、年明けからはより寒くなり、幼児の戸外での活動量が減ったためと考えることができる。

「2階建ての小屋」の値は、各教室、遊戯室、廊下に次いで使用比率が高い。新しいものに

興味を示して遊んでいる可能性があるが、2階建ての小屋は、戸外での遊びの場の中では使用比率が最も高く、戸外の遊びが減少する中で、幼児に興味・関心を持たせ、戸外での遊びを誘発する遊具であることが認められる。

5歳児全体に対してどれくらいの園児が、各観察時刻に各遊具等で遊んでいるかを見ると、特定の遊具または場所に集中することはなく、最も使用比率の高い各教室でも平均で10～20%である。戸外では教室前園庭で遊ぶ人数が最も多く、11%である。2階建ての小屋はこれに次いで5%程度であり、後述のように、特定グループの戸外でのごっこ遊びの主要な基地になっている。

3. 2 遊具での遊びの継続性

幼児が同一遊具をどの程度継続して使用するかを観察データから求めた。9時、9時30分、10時、10時30分の観察時点で全て同じ場所で遊んでいた場合を継続数4とし、どれかの時刻のみであれば継続数1として、各遊具で連続して遊んだ幼児の平均値を求め、主要な4つの遊具について図5に示す。ブランコの継続数の平均値は1.1であり、30分以内で次の遊びに移ることが分かる。前述のように、使用比率は高いので、常に入れ替わって遊ぶ

遊具である。サッカーでの継続数は1.7で、30分程度、教室の遊びの継続数は2.8で、30分から1時間程度継続して遊ぶことを示している。これらに比べ2階建ての小屋の継続数の平均値は3.2であり、1時間～1時間30分継続して遊ぶことができる遊具であることが分かる。

幼児によっては、教室でのごっこ遊びや折り紙に集中して遊ぶ場合には継続数が4であることもあるので、教室での遊びが長そうに予想されたが、幼児の平均から見ると30分から1時間程度で、次の遊びに移っている。2階建ての小屋では教室の遊びよりやや長くなっているため、教室と同じ程度以上に、小屋を使用したごっこ遊び等が行われたことを示している。

3. 3 人間関係に与える影響

新しい遊具が設置されることで、幼児が供試小屋に対して強い興味・関心を持ち、このことが動機となって、現在のグループに影響を与えるかもしれないし、新たなグループ形成に繋がるかもしれない。そこで、2階建ての小屋で遊ぶ回数が多かった緑組の男子のグループと女子のグループの、設置前後の友達関係を、幼児の行動軌跡システムを用いて調べてみた。これらのグループは遊び場を変えてもほぼ同じメンバーで移動し、設置前後でグループのメンバーの変化は見られなかった。したがって、供試小屋は友達関係を壊すような遊具ではないことが分かる。

図6に、1月14日(水)の供試小屋にかかわった9人分のデータを示す。T(緑組教室)から始まる線が緑組、U(白組教室)から始まる線が白組の幼児の動きの様子である。10時30分の時

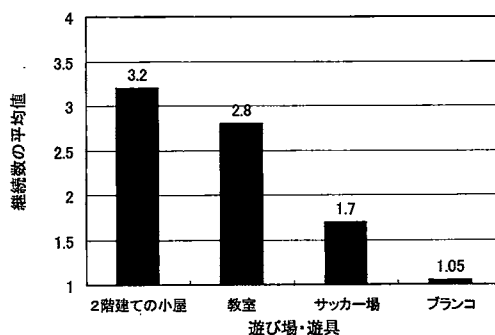


図5 遊び場・遊具の継続数

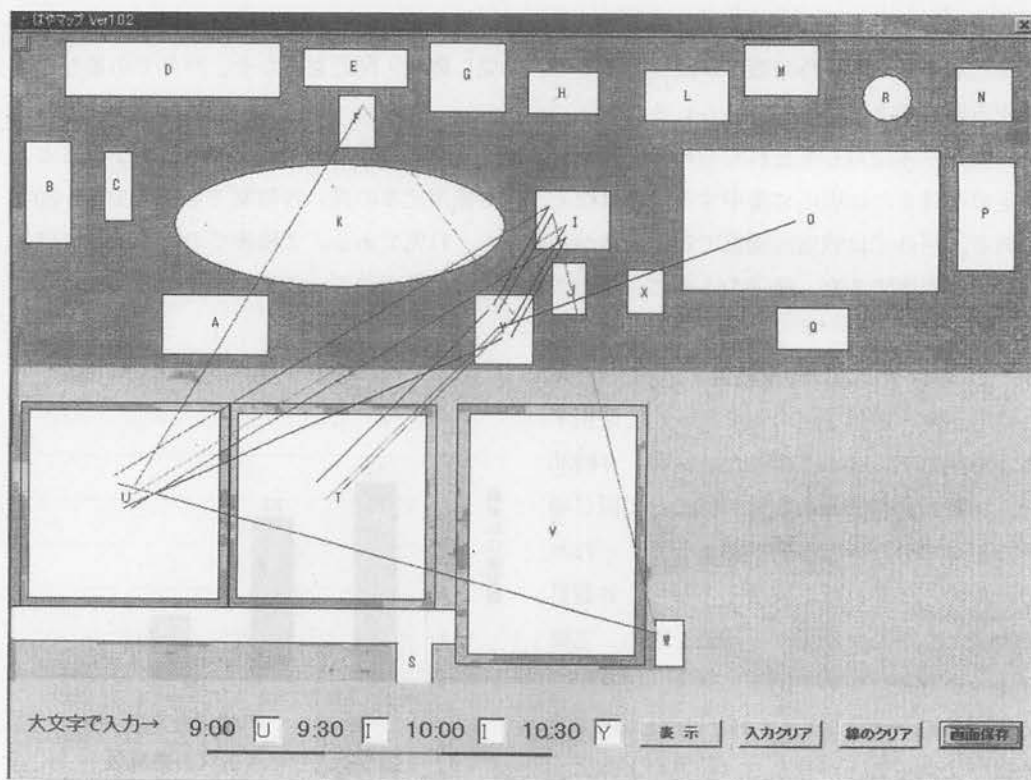


図6 園児の活動パターンの一例

A：砂場、I：ブランコ、K：広場、O：サッカー場、T：緑組教室、
U：白組教室、W：玄関（ピアノ）、Y：2階建て小屋

点で、9人の幼児が2階建ての小屋（Y）に集まり、普段は一緒に遊ぶことの少ない緑組と白組の共通の遊びの場となったことが分かる。すなわち、複数のグループが共に遊ぶ場合も見られ、新たなグループの形成が期待できそうな遊具であると思われる。

3. 4 2階建て小屋での遊び

2階建て小屋で遊んでいる幼児の様子を図7に示す。設置当初はもの珍しさから、入って観察だけの行動(a)から、特定の2、3のグループのごっこ遊びの場としての使用に変わっていった。ごさを敷いてままごと(b)やお店屋さんを開いたり、基地に見立てて遊んでいる(c)幼児の姿を観察することができた。この他にも、遊戯室前テラスと小屋との間にごさを敷き、遊び場を連続させ、より大きく使う遊び方(d)も見られ、今後の遊びの広がりを期待できそうな遊具と思われる。

製作者は、園児が供試小屋を教室と同じように、地面とはある程度区別して利用するのではないかと予想していた。しかし、園児は小屋の中に敷いたごさには靴を脱いで上がるが、小屋内へは、土足のまま入った。また、ごっこ遊びの材料としての砂や水も持ち込み、小屋の床はたちまちにして土にまみれた。このことは他の2棟の小屋と同様で、使用方法に年齢差は見られなかった。

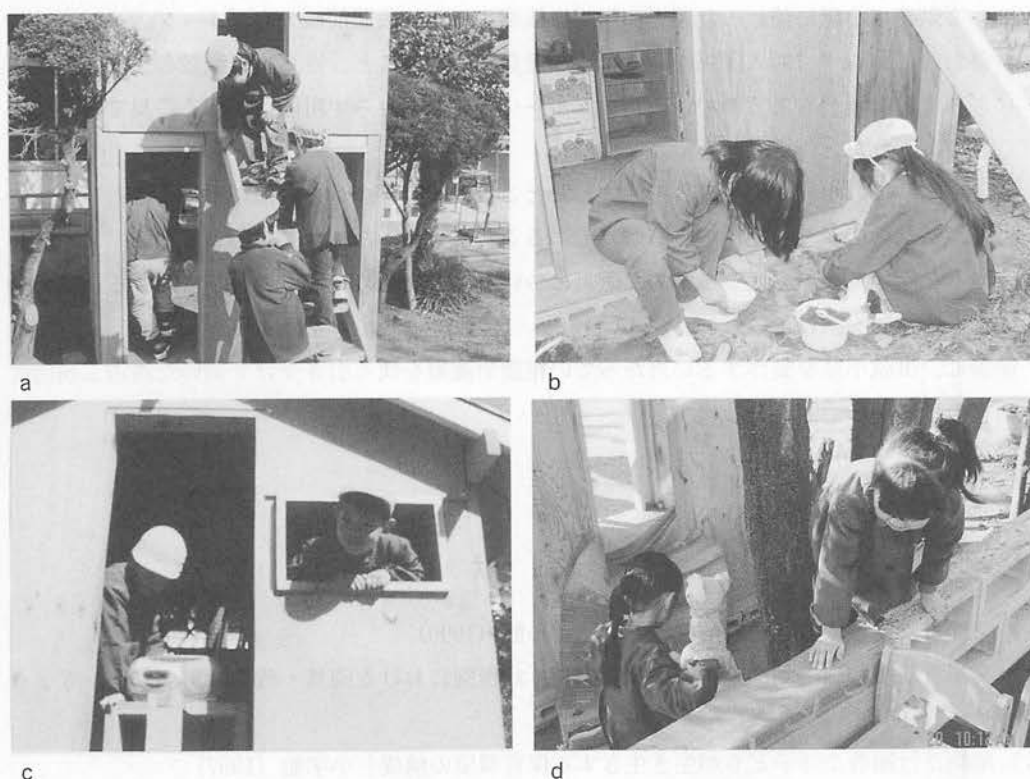


図7 2階建て小屋での遊び

観察をしている中で、周囲の目を引きたくて遊具内に水をまく幼児もいれば、「このままだと木が腐っちゃうよ。」と言って、度々遊具内の床を拭いている園児も目にする事ができた。また、2階部分で使用する砂や水が、1階部分に落ちて、1階で遊んでいる園児の苦情もあった。調査時点では、園児の間で小屋の利用法についてあるルールは出来上がっていないが、自分達の遊びのルールを自分たちでつくる方向に向かえば、また違った遊具の効果が現れるように思える。

4. まとめ

- (1) 園児の戸外での遊びを充実させる目的で、2階建て小屋を製作、設置した。使用比率をみると、園児に興味・関心を持たせ、戸外での遊びを誘発する遊具であることが認められた。
- (2) 同一遊具で継続して遊ぶ時間からみると、2階建て小屋での遊びは、教室と同じ程度以上にごっこ遊び等が行われており、遊び始めると継続して長く遊ぶ遊具であることが認められる。

(3) 2階建て小屋に係わった園児の動線を観察すると、設置前後でもグループのメンバーは替わっておらず、対人関係を壊すような遊具ではないこと、さらに、複数のグループが混ざって遊ぶ場合もあるので、新たなグループ形成をもたらす可能性がある遊具であることも認められた。

(4) 2階建ての小屋の使用内容を観察したところ、設置直後から数種類のごっこ遊びが始まり、遊びの広がり期待できる遊具であることが分かった。

今後も2階建て小屋の遊びを含めた遊具について調査を進め、幼児の遊びに対する遊具の効果について検討を続けたい。

最後に、供試小屋を製作するに当たっての相談や運搬を快く引き受けて頂いた渡辺工務店渡辺昭夫氏に心から感謝いたします。

文 献

- 1) 文部省：幼稚園教育要領解説、フレーベル館（1999）
- 2) 文部省幼稚園課内幼稚園教育研究会編：「幼稚園における園具・教具活用事例集」ぎょうせい（1998）
- 3) 柴崎正行編著：「子どもが生き生きする保育環境の構成」小学館（1997）
- 4) 神長美津子編著：「計画的な環境の構成」チャイルド社（2000）
- 5) 例えば、佐々木久視ほか：「幼児が輝く楽しい幼稚園づくり」北海道教育大学教育学部附属旭川幼稚園 平成14年度研究紀要（2003）

PDA (Portable Digital Assistant) を利用した 授業実践の分析

古田 貴久¹・奥木 芳明²・高橋 正明³
林 徹志⁴・阿部 里衣子⁵・片柳 雄大⁶

¹ 群馬大学教育学部

² 群馬県吾妻郡六合村立入山小学校

³ 群馬県伊勢崎市立宮郷小学校

⁴ 群馬県沼田市立池田中学校

⁵ 群馬大学大学院教育学研究科

⁶ 東京工業大学大学院総合理工学研究科

(2004年11月15日受理)

1. はじめに

Zaurus や Palm などの PDA (Portable Digital Assistant) は、近年、特にビジネスユーザーの間で普及しつつある、小型で持ち運びが容易な、デジタルツールである。基本的には電子手帳のようなものであるが、アプリケーションソフトを追加インストールしたり、GPS 受信装置や携帯電話などのアタッチメントを装着することで、メーカーが出荷時点で用意した以上の機能をユーザによって持たせられることが、電子手帳には見られないメリットである。

PDA は、現時点では、あまり学校教育の現場では利用されていない。これは、いまのパソコンに特段の不都合を感じていないため、馴染みのない情報機器を新たに導入する積極的な理由が見当たらないためであろう。また、PDA は、パソコンよりも機能が劣るのも事実である。PDA の画面はだいたい 5 cm×7 cm 程度と、パソコンの画面のおよそ 1/30 程度で、一度に表示できる情報量がずっと限られている。ハードディスクを内蔵していないため、追加でインストールするアプリケーションはメモリ上に保存しなくてはならないが、そのメモリの容量は大きくても数 100 MB ほどである。携帯電話を介してインターネットに接続できるが、その通信速度はせいぜい数百 Kbps で、一般家庭にも普及しつつあるブロードバンドの 1/100 程度でしかない。

しかしながら、PDA には、パソコンにはない多くの利点もある。それらを一言で要約すれば、気軽に使えることである。具体的には、1 つは、軽くてかさばらないことである。2～3 kg あるノートパソコンをポケットに入れておくことは、サイズのにも、ほとんど不可能だが、PDA なら数百グラムで手帳サイズのため、十分可能である。したがって、持ち運ぶことが容易である。2 つめに、価格が安いことである。新品のノートパソコンなら安くても 10 万円以上はするが、PDA なら 1 万円以下で買えないこともない。このため、パソコンでは、大きな液晶がパネルが割れないように、とか、絶対落としてはならないと使用中も持ち運び時も神経を使うが、

PDAではあまりそのような心配をすることがない。3つめに、起動時間がたかだか10秒と短いことである。パソコンの場合、電源を入れてからワープロに文書を入力できるようになるまでどうしても1分以上かかるが、PDAなら、ほとんど即座に入力することができる。このため、パソコンと較べると、より紙と鉛筆と同じような感覚で使うことができる。第4に、これまで述べた利点と重複があるが、児童・生徒に使わせたときの教員としての心理的な抵抗感が少ないことである。ノートパソコンを、例えば、木工室に持ち込ませることは抵抗はあるが、PDAならそのようなことはない。もしPDAを工作室に持ち込めば、これまではあまり行われていない、ものづくりの実習場面で情報機器を用いて授業改善を図るといったような事が実現しやすいと想像される。あるいは、パソコンを児童・生徒に家に持ち帰らせて使わせたり、校外活動のために持ち出させることは、落としたりして故障することが考えられるので、あまりやらせたくないことである。それに対してPDAなら校外に持ち出させることには、ほとんど抵抗感を持たれない。したがって、パソコンに較べて、児童・生徒がよりアクティブに参加するカリキュラムを設計しやすいというのは、生活科や「総合的な学習の時間」の重要性が増しつつある中で、大きな魅力である。

本論文では、PDAを取り入れた授業の実践例として、経済産業省IT教育改善モデル開発・普及事業（Eスクエア・アドバンス）の採択を受けたプロジェクト「携帯情報端末を活用したモバイル学習環境の実現」^[1]について、その活動報告を分析し、小中学校においてPDAを利用した授業の特徴や利点・欠点について考察する。同プロジェクトは、堀田龍也静岡大学情報学部助教授をリーダーとして、大津市立瀬田小学校と浜松市立都田小学校、および海の中道海洋生態科学館が、PDAの携帯性、機能性を効果的に活用できると考えられる学習場面を3パターン想定し、子どもたちの学習活動を支援するためのシステム開発と評価を行ったものである。本論文でこの事業を取り上げた理由は、PDAを利用した実践授業の中でも、その手順や結果などについて詳細な報告書がコンピュータ教育開発センターを通じて公開されており^[1]、実践の内容が把握しやすいことにある。

本稿はどちらかといえばPDAを好意的に評価しようとするものだが、もちろん、授業においてPDAを使うことが本質的なことであると考えているわけではない。義務教育段階における情報リテラシーについても、小学校段階ではコンピュータに慣れ親しませることが目的であり、教員も情報機器の操作能力を身に付けさせようと思って情報機器を使わせているわけではなく、必要に応じて使わせているに過ぎないことも、我々は十分承知している。しかしながら、新しいテクノロジーが社会を変えるということも事実である以上、少なくとも数のサラリーマンが利用しているPDAというテクノロジーを学校教育で利用する場合の可能性と問題点についてここでまとめておくことには、一定の意義があると考えられる。

2. 実践例

本章では、「携帯情報端末を活用したモバイル学習環境の実現」の報告書に記載された PDA を用いた授業・活動の事例のうち、浜松市立都田小学校と滋賀県大津市立瀬田小学校での実践をまとめる。

2.1 静岡県浜松市立都田小学校の場合^[2]

都田小学校は浜松駅の北18kmに位置し、緑豊かな自然環境に恵まれた環境にある。児童総数100名ほどの小規模校だが、創立以来130年を越える歴史をもつ^[3]。同校では、以前から野外体験授業で、メモ帳に加え、デジタルカメラ、ICレコーダといった電子機器を児童が使用している。

同校では、2002年9月～2003年1月にかけて、野外体験学習での利用の効果を検討することを目的として、PDAを5年生(29名)全員に配布して、常に携帯していられる状況を作った。このような、常時携帯できることは、パソコンにはないPDAのメリットである。

児童にとって、PDAを扱うことは初めであった。そこで、実際に野外授業でPDAを使用させる前に、「児童がPDAを文房具のように扱えるようになる」ことを目標に、次のような3ステップからなる活動を通じて、PDAの使用法を習得させた。第1ステップとして、PDAの操作とグラフィティ機能による文字入力に慣れさせるために、国語の教科書に載っていた詩を宿題として入力させた。第2ステップとして、それまで使用してきた電子機器にPDAでもメモを取るように指導した。児童は、グラフィティ機能(手書き文字入力機能)によるテキスト入力以外に、自発的にイラストで記録を残す者もいた。次いで、PDAで作成したデータをコンパクトフラッシュに保存し、それをパソコンで読み出して、Webページを作成したり、プレゼン用の原稿を作成したりした。

第3ステップにあたる野外体験学習では、学区を流れる都田川の特徴や、周辺の環境が川に与える影響について理解することを目的に、実地調査を行い、その結果をもとに話し合いをさせた。子どもたちを3つのグループに分け、都田川にかかる、都田橋、倉下橋、および、藤淵橋の3地点で川の水温、流れの速さ、生き物の数、Ph、水の透明度を調べた。児童は、グループごとに、計測データ記録用のPDAと、他のグループとリアルタイムで情報交換を行ったり教師からの指示を受けたりするためのPDAを持って出かけた。児童がPDAに入力した計測データは、Web上に用意した情報交換システムにリアルタイムに登録される。また、そのデータは他の地点で調査を行っている児童が閲覧し、自分たちのグループのデータを見直すことも可能である。同時に、Webシステム上には電子掲示場を設けて、計測の方法や各計測地点の周辺の様子を記入できるようにしたため、グループ同士で進捗状況を知らせあったり、計測方法の統一を図るなどの使い方がされていた。教師は、掲示板の書き込みなどを見ながら、観察方法を指示したり、集合時刻を知らせたりすることで、野外グループ活動の効率を高められたと述べられている。

野外での観察活動の後、野外活動で収集した各地点のデータを比較し話し合い活動を行った。話し合い活動では、児童が自分で比較・検討するデータを、野外活動で自分たちが測定し Web を介して蓄積した各地点のデータの中から選択し、簡単な操作でグラフ化できるシステムを開発し、利用した。自動化の比率を高めることで、記録したデータを整理しまとめる時間を少なく済ませられるため、本来の学習目的である、データ分析のための話し合い活動に十分な時間をとることができたと同校では評価している。

以上の野外活動の授業実践の成果と課題は、以下のようにまとめられている。

- ・グループ活動ではしばしば教室に戻ってから観察の不備や記録の取り忘れに気がつくことがあるが、そのようなことを防ぎ、野外での活動を効率的に行うことができた。
- ・教室に戻った後、観察メモやデータを整理し、グラフ化する作業時間を短縮できたため、本来の学習目的である話し合い活動の時間を十分に確保することができた。
- ・通信機器を備えると電池の消耗が大きくなること、および、子どもたちにとって利用しやすい手書き認識能力の向上が、教育利用を目的とした PDA の開発において求められる。

2.2 滋賀県大津市立瀬田小学校の場合^[4]

瀬田小学校での実践は、2002年9月～2003年1月にかけて小学校6年生を対象に行われた。広島への修学旅行での利用と、即時的な評価システムとしての利用の2つが紹介されている。

広島への修学旅行では、児童は PDA を次のように利用した。まず、修学旅行に行く前に、事前学習として、パソコンを使って平和に関するさまざまな資料を閲覧・収集し、それらの資料をまとめてコンパクトフラッシュに保存させた。子どもたちは、修学旅行の車中や見学先で、事前に調べておいた資料を PDA を使ってチェックした。同校は、「PDA を介したこれらの一連の学習活動によって、単に見学するだけでなく、実際の資料をより深く認識することができたようで、見学の意味をより深めることができた」と同校では自己評価している。

次に、PDA に GPS レコーダを取り付けて、PDA 上に表示される広島平和記念公園の地図に子どもたちの移動の軌跡を表示させるシステム⁷の実験を行った。このシステムを使った班は、平和記念公園内で目的地を的確に探し出し、時間内に見学をスムーズに終えることができたという。また、修学旅行の1日目の夜に、PDA を使って子どもたちにその日の感想を書かせ、宿舎からインターネット上に公開した。子どもたちの修学旅行先での感想や学習を保護者に見せた。

2つめの実践「PDA を足回りに使った学習評価システム」では、授業等の実践と言うよりは、PDA 使ったシステム構築の紹介がされている。すなわち、40台の PDA が、無線 LAN によって統合され、1つの評価システムを構成している。児童は、各自に PDA のブラウザを使ってイントラネット上のこのシステムにアクセスし、表示される問題に解答した。

このシステムの目的は、現状のペーパーテストによる評価が、学習の終了後に行われるのに

⁷ これらのシステムは、既製品ではなく、それぞれの実践のために、プロジェクトに参加していた企業の1つが開発したようである。

対して、即時的な評価を行えるため、より効果的な評価システムに変革することが期待できることにある、と述べられている。ただし、報告書には、児童がその機器をどのように操作するのかについては記述があるものの、授業としてどのように使用したのか、学習活動として児童は何を行ったのかについては述べられておらず、システムを利用したことによる成果や、明らかになった問題点はあまり明確にされていない。

3. 考 察

ここでは、Eスクエア・アドバンス事業採択プロジェクト「携帯情報端末を活用したモバイル学習環境の実現」の実践報告をもとに、情報教育における PDA などの携帯型情報機器を教育現場で用いることの意義について考える。本論文では、特に、これらの実践が共通して述べている、PDA を用いることによる省力化、および、学習評価の改善への利用可能性、および、実践の場の設定の仕方の 3 点について検討する。

3.1 省力化の手段としての利用について

これまで見てきた 2 つの学校の実践報告において、どちらも省力化を強調していたことには注意すべきであろう。この場合の省力化は、生徒にとっての省力化と、教師にとっての省力化がある。

児童・生徒にとっての省力化としては、教室外で調べてきたことを、教室に戻ったとき、改めてコンピュータに入力し直す手間が不要なことや、コンピュータを使うことでデータの取り忘れを防げるといったことが指摘されている。

しかしながら、これらの省力化が内容面での向上に結びついているかどうかは不明である。例えば、都田小学校の実践では、データを整理する時間がとられなくなったため、本来の学習活動であるデータの比較・分析のための話し合い活動に十分に時間をとることができたことが効果として挙げられている。だけど、時間をかければ議論が充実するというものではない。どうでもよいことをいつまでも漫然と話しているだけでは、意味のないことは明らかである。より多くの選択肢が挙げられる、など、議論の質を深めるための工夫は、省力化だけからでは得られないのである。

また、データの取り忘れを防げるというのは、PDA だからというよりは、そのもとになったワークシートが適切に設計されていたからであろう。その意味では、PDA によって授業がどのように改善されたかが明らかにされたとはあまり言い難い。

さらに、これらの実践例において、教師にとっての省力化は、多くの場合、生徒を管理するのが容易になることを指している。例えば、都田小学校の場合、通信機器を併用した授業では、教師は分散している各班を足を運んで巡回することなく進行状況をモニターできることで、生徒の活動がリアルタイムに把握することに使われているし、瀬田小学校の修学旅行での実践で

は、生徒が旅行先で迷子になることなく、集合時間を守らせることができたことが指摘されている。これらは、どちらかといえば、教師にとっての生徒管理上の利便性を向上させるものである。

このような、生徒管理の発想から PDA などの携帯型情報機器をとらえることには、違和感が持たれる。たしかに大人数の児童・生徒が教員の目の届かないところで安全に活動しているかどうか把握する上で、携帯情報機器は便利ではあろう。だが、あまりにもそのメリットが強調されているため、むしろ、企業的な管理の思想が感じられ、教育の本来の目的である「人を育てる」という観点からは、疑問がもたれる。

もちろん、児童・生徒が事件に巻き込まれることは誰も望まない。だが、事件の芽をあらかじめ摘みきって、すっかり教員がお膳立てを済ませた環境で活動させることは、教育的に望ましいこととは言えない。子どもたちは、面倒なことは「大人」がなんでもやってくれる、「大人」とは自分たちに奉仕する者である、と考えるようになる。実際、教室運営において、教員が過剰に関与すると、子どもは教員になにもかも任せるとを当然と思い、自分たちで学級委員すら決められないクラスになってしまう。携帯型情報機器を用いることで、校外活動時の子どもたちの安全性が高められるという意味での生徒管理上のメリットは認めるが、過保護にならないようなバランスの取り方を工夫することが必要になろう。

3.2 評価の改善手段としての利用について

瀬田小学校が2つめの実践例で指摘しているように、生徒の活動をリアルタイム（即時的）で把握できるようになったことは、学習評価が即時的に行えることを意味する。同校では、取り組みの成果及び課題として、「PDA を使うことによって、従来の紙ベースでは不可能であった即時的な評価を授業に生かして、授業の流れを変えることも可能であると実感した。その意味で、想定された学習効果が上がったと言える」^[3]と総括している。

しかしながら、この点には以下のような疑問が残る。評価を即時的に行うならば、指導も即時で行わなくては意味がない。本来、学習評価の目的は、児童・生徒の進んでいる面を伸ばし、劣っている点は改善すべく指導を行うことにある。したがって、PDA を利用することで児童・生徒の評価・指導をリアルタイムで行えるようになるとすれば、その意義は本来、児童・生徒が、ちょうど横に家庭教師がついているような、より細やかな指導が受けられるようになることであろう。さもなくば、教師が楽をしているだけとみなされても仕方がない。もちろん、瀬田小学校における実践では、その点に関して配慮がされているとは思われるが、具体的にどのようなことがなされたのか、それに対する児童の反応がどうであったかについて、あまり具体的に記載されていなかったため、われわれにはそのように見えただけかもしれない。報告書を読む限りでは、成果は抽象的かつ感覚的なレベルにとどまったように見える。だが、より個に即した指導の推進に、学習過程における評価と指導のリアルタイム性の改善が有用で、リアルタイム性の向上手段として PDA の有用であることが提案されたと考えれば、同校の実践は非常に示唆に富むといえる。

一般的に言って、授業の一連の過程で子どもは常に変化している。すなわち、まず、児童・生徒の事前の実態があり、そこに単元や授業が実施される。そして、子どもが示した学習成果に対して評価が加えられ、子どもに返される。これらは、連続的な過程である。実際に授業を実施しながら評価をしていく上で、教育とはこのようなものを積み上げていく過程であるとの前提のもとで、リアルタイムな評価のありかたを考え、それを踏まえて PDA はどのように活用し得るかを考えるべきであろう。

3.3 実践の場の設定の仕方について

瀬田小学校では、修学旅行で PDA の活用を試みている。授業時間数が削減されている現状で、実質的な授業時間を確保する手段として、現実には、他の学校でもこのような相乗りがしばしば行われるのは事実である。しかしながら、本来、学校行事は学校行事で、「総合的な学習の時間」は「総合的な学習の時間」で、それぞれ異なる目的が設定されているものである。相乗りによって、乗られた授業や行事が本来の目的を達成に影響があっては、意味のないことである。

情報教育という観点からも重要なことは、PDA に限らずパソコンも含めて、情報手段を使用する場をわざわざ設定することではなく、無理なく自然に使う状況を設定することである。今回検討した実践例は、いずれも集団としての活用を取り入れたものであったが、それはたまたまそのような事例がそろっただけであると考えたい。むしろ、情報手段を使用するか否かを含めて、個が選択して活用できるように教員が考えていくことも、情報教育においては重要であり、そういった選択範囲をひろげるカリキュラム内容を検討していくべきであろう。

4. おわりに

サラリーマンなど、ビジネスの世界で普及しつつある PDA は、学校教員の間ではあまり普及しているとはいえ、教育界ではなじみが薄いことは事実である。その理由として、特定の用途を念頭においた専用機という PDA のパラダイムが、パソコンという電子メールやワープロなどソフトウェア次第でさまざまに利用できる、汎用性の高い情報機器の利用という、現在の授業における一般的な方法論と必ずしも整合しないため、これまでの経験や知見をそのまま生かした授業を構想しにくいといったことが考えられる。授業で必要な仕様を満たしたアプリケーションソフトウェアがまだまだ十分そろっている状況にもない。

しかしながら、PDA はその可搬性の高さや、気軽に使えるといったパソコンより優れた点により、これまでの情報機器よりも（パソコンよりも）より広い場面での情報機器の活用がようやく可能になってきた。PDA は、パソコンと較べると、あらかじめ習得しておかなくてはならない操作技能が非常に少ないため、すぐ本来の活動に取り掛かれるというメリットがある。今回、取り上げた学校はいずれも小学校であった。カリキュラム上、情報機器操作能力の習得の

重みは小さい小学校の授業では、情報機器を必要に応じて使わせているにすぎないので、PDAは、むしろ小学校における情報活用能力の育成に適していると思われる。

今回の考察は、同プロジェクトに参加した2つの小学校の例についてであり、それ以外の学校で行われている実践例については、検討していないので、単なる特殊事例かもしれない。しかしながら、分析は、小学校・中学校の教育現場での教育経験を踏まえてのものであり、いくつかは、従来型の授業でも言われてきたことの繰り返しでもあるため、一般性がそれほど低い結果であるとは考えられないし、教具がPDAになっても教育実践における本質は大きく変わらないことが再確認されたといえる。

また、この2つの学校の事例を選んだのも、決して批判することが目的ではない。本論文における我々の狙いは、情報教育を今後とも改良していく上でのヒントを実践例を通じて得ることである。言い方を変えれば、これらの実践を選んだのは、劣っているからではなく、分析・批判するに足る数少ない実践だからである。

謝 辞

本研究の一部は、科学研究費補助金 特定領域研究（新世紀型理数系教育の展開研究、研究項目A03、研究代表者：早川由紀夫、課題番号：15020217）の補助を受けた。関係各方面の方々に深く感謝する。

文 献

- [1] <http://www.cec.or.jp/e2a/e2a/1/01.HTM>
- [2] <http://www.cec.or.jp/e2a/e2a/1/07.HTM>（浜松市立都田小学校での実践）
- [3] 浜松市立都田小学校（2004）<http://www.city.hamamatsu-szo.ed.jp/miyakoda-e/gaiyou/jittai.htm>.
- [4] <http://www.cec.or.jp/e2a/e2a/1/06.HTM>（大津市立瀬田小学校での実践）
- [5] 火曜の会（2003）情報教育カリキュラム。<http://kayoo.org/home/>
- [6] 文部科学省（2002）情報教育の実践と学校の情報化一新「情報教育に関する手引き」一。

Literature in Language Learning

John Rippey

English Department, Faculty of Education, Gunma University

(Accepted on November 15, 2004)

Introduction

This article argues an essential role for literature in communicative language learning. The first section presents the reasons for using literature. The second section overviews the range of available literary genres. The third section discusses enabling ways of using literature in the communicative language learning classroom.

1. Reasons for Using Literature

When young children listen to picture books and sing nursery rhymes, or adolescents read short stories and poems, or adults read fables and novels, they realize benefits not accessible through other types of texts. The two advantages that literature offers learners are *a)* human growth and *b)* integration of language device. Each of these advantages creates its counterpart — ripeness of understanding and richness of expression ultimately coalesce. Literature refers here to ‘imaginative’ material, in any genre; it may or may not reflect the facts of the real world. Such imaginative material contrasts with ‘representative’ material which aims to faithfully portray outer reality.

Schools aim to nurture character as well as practical skills, wisdom along with thought, compassion as well as intelligence, both reflection on and action in the world. Language learners, too, hope to ‘grow as humans.’ They trust schools to provide opportunities for doing so. Among the academic subjects, literary texts supply these opportunities, complementing the growth made possible through other school experiences such as social interaction and extracurricular activities. Philosophy, history, and other social science texts offer indispensable perspectives to learners. News sources afford valuable exposure and raise awareness of the actual world. Representative texts like these, however, communicate exclusively through the medium of ideas. Literature communicates to and from the heart as well as the mind. Literature considers what it is to be

human. It offers the opportunity to introspect and share perspectives, thereby broadening and deepening learners. Learners come to better understand themselves and others.

Literature also delivers learners a rich stream of language device. Language device includes rhythm, diction, metaphor and simile, parallelism, anaphora, assonance, consonance and other elements of textual 'music.' Device is language artifice, unavoidable stylistic choice made from basic and blank language resources. Features of device emerge out of the bedrock syntax and lexicon of the language and well up naturally and widely in human utterances. The features combine in an endless and continually growing array of patterns. Every utterance marshals device in unique and inimitable ways. Device weaves a text's mood, tone, and attitude. It exists in all types of texts: written and oral, personal and formal. Device reaches densest concentration in literary texts. Imaginative texts expose language learners to layers of language device at threshold levels of awareness. Device carries the deep feeling and offers the human quality of these texts.

Literature is occasionally dismissed as language learning material with the observation that "people don't speak that way." People, manifestly, are unable to. In most contexts, they are denied the luxury of time required for such utterances. But people, comfortably and pleasurably, harness large amounts of device in both writing and speech. They engineer metaphor and simile. They commonly cluster stresses for emphasis. They invoke a tight interpretation of a word. Or they produce a new and colorful coinage. In everyday language use, people foreshadow. They find and sustain a rhythm. They develop a cadence. People condense plot for acceleration, so their stories don't drag. They delight in alliteration. They harness hyperbole for humor. They employ parallel structure for clarity. People continuously produce and interpret all manner of device for a full range of effect.

For learners, exposure to the concentrated device in literature enriches reception and production. Learners develop a sense for the natural contours of the language. They become able to interpret others and express themselves more fully. The two benefits that literature offers learners—human insight and familiarity with artifice—turn out to be one and the same. Without exposure to the concentrated device in imaginative texts, it is unlikely that learners are able to develop working knowledge of the full communicative potential of a language.

2. Literary Resources

Literature is canon and niche, seasoned and fresh, native tongue and translation. It is

realistic, fantastic, and every complexion in between. New literature is continuously created. Overlooked literature is routinely rediscovered. Imaginative texts are available in books, periodicals, and on the internet. Many imaginative texts can both be read on the page and enjoyed in performance. They are delivered in written script, and audio and visual recordings. Attractive texts exist for every age and type of learner. Research suggests that learners are open to and eager for contact with a wide range of genres (Rippey, 2004). Language art holds an enduring and intrinsic human appeal.

The alphabetized list of literary genres shown below in Table 1 is necessarily partial. Categories such as novels, drama, short stories, and poetry contain a large number of sub-varieties. The sampling only hints, as well, at the wide variety of classroom uses for literature. Creative writing activities, for example, offer learners the chance to create imaginative texts of their own. Literature brings a wealth of opportunities to explore to both teachers and learners.

Table 1: Sampling of Imaginative Text Types

- 1 . adolescent literature
- 2 . children's literature
- 3 . comics
- 4 . diaries
- 5 . drama
- 6 . essays
- 7 . fables
- 8 . fairy tales
- 9 . folk tales
- 10 . graded reader fiction
- 11 . graphic novels
- 12 . humor
- 13 . movies
- 14 . myths
- 15 . novels
- 16 . nursery rhymes
- 17 . oral history
- 18 . oral literature
- 19 . personal narrative
- 20 . poetry

21. prayers
22. sacred texts
23. short stories
24. song lyrics
25. speeches

3. Communicative Classroom Use

Learners must read literary texts with comfort and confidence. Their reading should unfold in a flow and rhythm. Reading pace can be slow, but it should remain relatively constant and uninterrupted. Texts need to be within actual learner reading capabilities so that learners appreciate and derive pleasure from the texts. In foreign language settings, one strategy for locating appropriate texts is to look at material for lower age levels. Children's literature might contain suitable language for high school students or adult beginners. Adolescent literature might work best with college students or adults. This approach, however, also risks mismatches between learner and content. Fortunately, it is not the only strategy available. More generally, the difficulty of a text should be balanced against its length.

Once an imaginative text is adopted, learners should interact with the text fully and deeply in order to develop personal response to it. This process begins with thoughtful reading and reflection. Initially, a response is a sensed affinity, which develops into an interior dialogue with the text. A teacher can provide guidance during the reading and reflecting stage. This involves directing learner attention to global and local significances. What urgency seems to have inspired the text? What feelings does it exude? What are the text's primary concerns? What is the significance of a key turn of events? What associations do images prompt? How are characters portrayed? Guidance in such inquiries helps learners to consider both the text as a whole and also those isolated points at which the text's distinctive concerns come into a clear and tight focus. Learner responses will be individual and plural. Literature's open-endedness is its strength.

Any reading requires time to emerge and mature. As responses acquire shape, learners can share them with each other and with the teacher. This engagement further extends their interaction with the text. Articulating a response propels it to further dimensions and higher resolution. Others' perspectives augment one's own and trigger additional insights. Learning process should be rich, as learners engage in a variety of formats: discussion, question-and-answer, sharing of readings, etc. Learning product, in

the form of reports, essays, and presentations can also focus efforts and provide effective benchmarks for the long-term process. Consideration of imaginative texts leads to natural engagement of all four skills. As human utterance, literature is supple and protean in application and can be adopted into virtually any specific communicative learning approach.

Conclusion

Literature is language concentrate. It is memorable utterance that learners draw on for nourishment. A language learning goal of practical ability does not implicate solely pragmatic learning texts. Variety in input produces richer and more enabling learning. Imaginative texts are indispensable resources for learners. Literature shares a central aspiration with communicative language learners: portrayal of the self. When used in appropriate ways, literature enhances both the pleasure and impact of language learning.

Sources and Suggested Readings

- Brumfit, C.J. and Carter, R.A. (eds.) (1986) *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Dupuy, B., Tse, L., and Cook, T. (1996) Bringing books into the classroom: First steps in turning college-level ESL students into readers. *TESOL Journal*, 5 (4).
- Hassett, M. (2000) Making a Pitch for Poetry in ABE. *Adventures in Assessment*, 12. Boston: Massachusetts Department of Education.
- Lazar, G. (1993) *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maley, A. and Duff, A. (1989) *The Inward Ear: Poetry in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McKay, S. (1986) Literature in the ESL classroom. In Brumfit, C.J. and Carter, R.A. (eds.) *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- McKay, S.L. (2002) Literature as content for EFL/ESL. In Celce-Murcia, M. (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle.
- McRae, J. (1991) *Literature with a Small 'l'*. Hong Kong: Macmillan.
- Preminger, A. and Brogan, T.V.F. (1993) *The New Princeton Encyclopedia of Poetry and Poetics*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

- Rippey, J. (2003) Poetry as content for EFL. *Research in Educational Practice and Development, Gunma University*. Maebashi: Gunma University.
- Rippey, J. (2004) Poetry in use among language learners. *Research in Educational Practice and Development, Gunma University*. Maebashi: Gunma University.
- Short, M.H. and Candlin, C.N. (1986) Teaching study skills for English literature. In Brumfit, C.J. and Carter, R.A. (eds.) *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1975) *Stylistics and the Teaching of Literature*. London: Longman.
- Widdowson, H.G. (1992) *Practical Stylistics*. Oxford: Oxford University Press.

Negative *Yes/No* Questions in English and Japanese

Kazuo Shindoh

Fundamentals of Engineering II, Faculty of Engineering, Gunma University

Yoshimitsu Kanai

Department of English, Faculty of Education, Gunma University

(November 15, 2004)

0. Introduction

A negative *yes/no* question is exemplified by (1) :

- (1) Doesn't John drink?

Among the various properties this type of question has, we shall concentrate on its systematic ambiguity and the resolution of that ambiguity with the addition of polarity items. After reviewing these issues with respect to English, we shall consider how a negative *yes/no* question is translated into Japanese and how its ambiguity is resolved or preserved (or even resurrected) in the process of translation. The paper is organized as follows. Section 1, based on Ladd (1981) and Romero & Han (2004), explains the nature of the relevant ambiguity (1.1); shows how the ambiguity can be resolved by adding *too/ either* (1.2); introduces a simplified version of those authors' analysis of the ambiguity and its resolution (1.3); and further illustrates the ambiguity resolution, using additional polarity items as examples (1.4). Section 2, mainly based on Kuno (1973), shows how, in the process of translation from English into Japanese, the relevant ambiguity can be resolved by using a complex form of negative question (2.1), but can be preserved (or resurrected) by using a simplex form of negative question (2.2); Section 2 also contrasts the two languages with respect to the lexicalization of polarity items. Section 3 is the conclusion.

1. Negative *Yes/No* Questions in English

1.1. Ambiguity in Negative *Yes/No* Questions

Ladd (1981) observes that negative *yes/no* questions are systematically ambiguous between

what he calls 'outside negation' and 'inside negation' readings. Thus (2) can be interpreted either as in (3) or (4).

(2) Didn't Mary even vote for Reagan?

(3) Outside Negation Reading :

- a. The speaker presupposes that Reagan is a candidate one is least likely to vote for.
- b. The speaker believes that Mary voted for Reagan.
- c. The speaker uses (2) to confirm the truth of that positive proposition.

(4) Inside Negation Reading :

- a. The speaker presupposes that Reagan is a candidate one is most likely to vote for.
- b. The speaker has just inferred that unexpectedly Mary didn't vote for Reagan.
- c. The speaker uses (2) to double-check the truth of that new and unexpected negative proposition.

Ladd (1981) argues that this ambiguity involves a difference in scope of negation: negation does and does not constitute a part of the proposition under question in (4) and (3), respectively. In other words, what is at issue is a positive proposition in (3) and a negative proposition in (4). Furthermore, the positive proposition in (3) represents the speaker's current belief, while the negative proposition in (4) most typically represents the addressee's belief or remark (Romero and Han 2004).

1.2. Resolving the Ambiguity by Adding *Too* and *Either*

The following sentence has the same ambiguity as (2) :

(5) Isn't Jane coming?

Ladd (1981) observes that this ambiguity can be resolved by adding polarity items. It is well known that *too* and *either* are used in positive and negative sentences, respectively :

(6) Jane is coming too/*either.

(7) Jane isn't coming *too/either.

The situation does not change if (6) is turned into the corresponding question :

(8) Is Jane coming too/*either?

However, the situation does change if (7) is turned into the corresponding question (Ladd 1981) :

(9) Isn't Jane coming too?

(10) Isn't Jane coming either?

Now both *too* and *either* become possible. Furthermore, (9) and (10), unlike (5), are no longer ambiguous: (9) has only the outside negation reading, while (10) has only the inside

negation reading (Ladd 1981).

The difference between (9) and (10) is made salient by putting them in different contexts (Romero and Han 2004). In the following dialogue, only *too* is appropriate in B's question :

(11) A : OK, now that Stephan has come, we are all here. Let's go!

B : Isn't Jane coming *too/#* either?

Here, person B believes the positive proposition "Jane is coming" and is trying to confirm it (outside negation). In the following dialogue, on the other hand, only *either* is appropriate :

(12) Scenario : Pat and Jane are two phonologists who are supposed to be speaking in the workshop on optimality and acquisition.

A : Pat is not coming. So we don't have any phonologists in the program.

B : Isn't Jane coming *either/#* too?

Here, person A's remark implies the negative proposition "Jane is not coming," and person B is trying to double-check it (inside negation).

1.3. Analysis of the Ambiguity

Based on Ladd's (1981) intuition that the ambiguity under consideration involves a difference in scope of negation, Romero and Han (2004) propose an analysis to account for both the ambiguity and its resolution by means of polarity items. Avoiding technicality, we shall translate their analysis into a form much easier to understand.

Consider (5) again. Romero and Han propose to account for its ambiguity essentially by mapping it into two distinct representations :

(13) Is it not true [that Jane is coming] ? (outside negation)

(14) Is it true [that Jane is not coming] ? (inside negation)

In (13), *not* does not constitute a part of the inner proposition ("Jane is coming") but, instead, is used to cast some doubt on his belief of that proposition. Thus (13) is roughly equivalent to (15) :

(15) Is the positive proposition I believe false?

In (14), on the other hand, *not* does constitute a part of the inner proposition ("Jane is not coming"), which the speaker has just inferred from the addressee's remark or the context and whose truth she is trying to double-check. Thus (14) is typically equivalent to (16) :

(16) Is the negative proposition you have just implied true?

Given the representations (13)/(14), it is easy to account for the fact that the ambiguity can be resolved by adding polarity items. Since *too* and *either* are compatible only with positive and negative propositions, respectively, the following contrast results :

(17) Is it not true [that Jane is coming too/*either] ?

(18) Is it true [that Jane is not coming either/*too] ?

Hence, *too* and *either* force outside and inside negation readings, respectively.

1.4. Examples Involving Other Polarity Items

The disambiguation effect observed so far can be illustrated by using other polarity items.

Thus compare (19) and (20) (Quirk et al. 1985):

(19) Hasn't the boat left already? (outside negation)

(20) Hasn't the boat left yet? (inside negation)

(19) and (20) typically mean (21) and (22), respectively:

(21) I believe that the boat has left already. Am I wrong?

(22) You have just implied that the boat hasn't left yet. Is that true?

This contrast can be accounted for by mapping (19) and (20) to two distinct representations:

(23) Is it not true [that the boat has left already] ?

(24) Is it true [that the boat has not left yet] ?

The fact that *already* and *yet* force outside and inside negation readings, respectively, follows from the following contrast:

(25) The boat has left already/*yet.

(26) The boat has not left yet/*already.

The same remark holds of *some* and *any* (Romero and Han 2004):

(27) Didn't she write some poetry in the 70s? (outside negation)

(28) Didn't she write any poetry in the 70s? (inside negation)

(27) and (28) typically mean (29) and (30), respectively:

(29) I believe that she wrote some poetry in the 70s. Am I wrong?

(30) You have just implied that she didn't write any poetry in the 70s. Is that true?

This contrast can be accounted for by mapping (27) and (28) to two distinct representations:

(31) Is it not true [that she wrote some poetry in the 70s] ?

(32) Is it true [that she did not write any poetry in the 70s] ?

The fact that *some* and *any* force outside and inside negation readings, respectively, follows from the following contrast:

(33) She wrote some/*any poetry in the 70s.

(34) She did not write any/?? some poetry in the 70s.¹

The negative polarity item *lift a finger* does not have its positive counterpart, so it illustrates only half of the paradigm observed so far (Ladd 1981):

(35) Aren't you going to lift a finger to help? (inside negation)

This sentence is unambiguous, used only to double-check the negative proposition "You are not going to lift a finger to help":

(36) You have just implied that you are not going to lift a finger to help. Is that true? This is because (35) can not be mapped into (37), whose complement clause is ungrammatical:

(37) *Is it not true [that you are going to lift a finger to help] ?

(38) Is it true [that you are not going to lift a finger to help] ?

2. Negative *Yes/No* Questions in Japanese

In section 1, we have observed how negative *yes/no* questions in English are ambiguous between outside and inside negation readings and how the ambiguity can be resolved by adding polarity items. In section 2, we shall observe how the situation will, or will not, change when the relevant sentences are translated into Japanese.

2.1. Negative *Yes/No* Questions Involving Complex Sentences

2.1.1. *Too* and *Either*

Recall (5) and (11)/(12) in section 1, repeated below:

(39) Isn't Jane coming? (ambiguous)

(40) A: OK, now that the Stephan has come, we are all here. Let's go!

B: Isn't Jane coming too? (outside negation)

(41) Scenario: Pat and Jane are two phonologists who are supposed to be speaking in our workshop on optimality and acquisition.

A: Pat is not coming. So we don't have any phonologists in the program.

B: Isn't Jane coming either? (inside negation)

As (40) and (41) illustrate, adding polarity items *too/either* resolves the ambiguity of (39).

Now let us consider how (40B) and (41B) are translated into Japanese. But, before that, note that Japanese uses a single lexical item *mo* for both *too* and *either*:

(42) a. Jane is coming too. b. Jane mo kuru.

(43) a. Jane is not coming either. b. Jane mo konai.

Hence, simply adding *mo* could not possibly resolve the ambiguity. So how (40B) and (41B) are differentiated in Japanese? (44) and (45) are the Japanese translations of (40B) and (41B), respectively (cf. Kuno 1973):

(44) Jane mo kuru no de wa arimasen ka?

(45) Jane mo konai no desu ka?

Kuno (1973) glosses the Japanese expression *no desu* as ‘it is that ...’, which constitutes a matrix clause embedding the dotted part. This means that (44) and (45) are complex sentences, as represented below :

(46) [Jane mo kuru] no de wa arimasen ka? (outside negation)

(47) [Jane mo konai] no desu ka? (inside negation)

Notice that negation (*masen, nai*) is outside and inside the complement clause in (46) and (47), respectively (Kuno 1973 ; Nakau 1984).

Recall from section 1 that (40B) and (41B) were mapped to distinct representations :

(48) Is it not true [that Jane is coming too] ? (outside negation)

(49) Is it true [that Jane is not coming either] ? (inside negation)

Here again, negation is outside and inside the complement clause in (48) and (49), respectively. In this respect, (46)/(47) and (48)/(49) are quite similar to each other ; they only differ in that the former are actual sentences, while the latter are abstract representations.

2.1.2. *Already, Yet, Still, and Any More*

Consider (50a)-(53a) (Smessaert and Meulen 2004) together with their Japanese translations :

(50) a. John is already asleep. b. John wa moo nete iru.

(51) a. John is not asleep any more. b. John wa moo nete inai.

(52) a. John is still asleep. b. John wa mada nete iru.

(53) a. John is not asleep yet. b. John wa mada nete inai.

As you can see, Japanese does not distinguish between *already* and *any more* or between *still* and *yet* (Yoshimura 1989). The same was true of *too* and *either*, so it is expected that the observations made in the previous subsection can be repeated by using these aspectual adverbs.

Consider (54)-(56) :

(54) Isn't John asleep? (ambiguous)

(55) Isn't John already asleep? (outside negation)

(56) Isn't John asleep any more? (inside negation)

Here again, adding polarity items resolves the ambiguity of (54). Now consider how (55) and (56) are translated into Japanese ((57) and (58) are the Japanese counterparts of (55) and (56), respectively) :

(57) [John wa moo nete iru] no de wa arimasen ka?

(58) [John wa moo nete inai] no desu ka?

(67) Didn't John come too? (outside negation)

(68) Didn't John come either? (inside negation)

Also recall, however, that both *too* and *either* are translated into Japanese as *mo*. Now, if we translate (67)/(68) into Japanese using a simplex, instead of a complex, form of negative question, the two sentences will collapse into a single translation (69), which, given the observations made around (65), should be ambiguous:

(69) John mo kimasen desita ka?

And indeed (69) is ambiguous, as observed by Hasegawa (1991).

2.2.2. *Still* and *Yet*

Similar remarks apply to *still/yet* and *mada*. The ambiguity of (70) can be resolved by adding *still* and *yet*:

(70) Isn't John asleep? (ambiguous)

(71) Isn't John still asleep? (outside negation)

(72) Isn't John asleep yet? (inside negation)

Since both *still* and *yet* are translated as *mada*, (71) and (72) are collapsed into (73), which also should be ambiguous:

(73) John wa mada nete imasen ka?

And indeed (73) is ambiguous, as reported by native speakers of Japanese.

2.2.3. *Some* and *Any*

Unlike the cases of *too/either* and *still/yet*, *some* and *any* are translated into Japanese as distinct lexical items, *ka* and *mo*. Hence the disambiguation effect observed in (74)/(75) is preserved in their Japanese counterparts (76)/(77) (Kuno 1973):

(74) Didn't you buy something? (outside negation)

(75) Didn't you buy anything? (inside negation)

(76) Nani ka kaimasen desita ka? (outside negation)

(77) Nani mo kaimasen desita ka? (inside negation)

3. Conclusion

We have made the following observations in this paper:

(78) Negative *yes/no* questions in English are systematically ambiguous between outside and inside negation readings.

(79) a. Negative *yes/no* questions in Japanese come in two types: those involving

- complex sentences with *no desu* and those involving simplex sentences without *no desu*.
- b. The complex type is unambiguous, explicitly placing negation either outside or inside the complement clause.
- c. The simplex type is ambiguous between outside and inside negation readings.
- (80) a. In English, the ambiguity of negative *yes/no* questions can be resolved by adding polarity items.
- b. The same is true of Japanese simplex-type negative *yes/no* questions, provided that distinct lexical items are used to express polarity.
- (81) a. A pair of positive and negative polarity items in English are sometimes translated into Japanese as a single lexical item.
- b. In that case, a simplex form of Japanese negative question may resurrect the original ambiguity which was once lost by adding distinct forms of polarity item in English.³

Notes

1. A positive polarity item like *some* can be used with *not* if it scopes over *not*: (i) is grammatical in the sense of (ii) (Szabolcsi 2004).
- (i) I don't see something.
- (ii) There is something I don't see.
- However, (34) in the text is hard to interpret in this way.
2. The outside negation reading of (i) can be translated into Japanese either by using *no desu* (ii) or not (iii):
- (i) Didn't John come? (concentrating on its outside negation reading)
- (ii) John ga kita no de wa arimasen ka?
- (iii) John ga kimasen desita ka?
- That (ii) is a complex sentence and (iii) is a simplex sentence can be confirmed by replacing the subject case marker *ga* with *sika* 'only', which requires the presence of clause-mate negation:
- (iv) *John sika kita no de wa arimasen ka?
- (v) John sika kimasen desita ka?
3. Romero and Han (2004) observe that (i) and (ii) differ from each other in their implicatures:
- (i) Doesn't John drink?

(ii) Does John not drink?

According to them, (i), either on its outside or inside negation reading, has the implicature that the speaker believes or has believed that John drinks, while (ii) does not necessarily have that implicature; hence, in a neutral, unbiased context, only (ii) is appropriate:

(iii) Scenario: Speaker B has no previous belief about John's drinking habit.

A: Jane and Mary do not drink.

B: a. OK. What about John? Does he not drink (either)?

b. #OK. What about John? Doesn't he drink (either)?

There is an analogous contrast between a complex and a simplex type of negative questions in Japanese. Compare (vi) and (vii), the Japanese translations of (iv) or (v):

(iv) Didn't you eat anything?

(v) Did you not eat anything?

(vi) Nani mo tabenakatta no desu ka? (complex type)

(vii) Nani mo tabemasen desita ka? (simplex type)

In a neutral context like (viii), only (vii) is appropriate:

(viii) Scenario: The doctor has told her patient not to eat anything before the operation on his stomach, but she does not know whether he has obeyed her instruction. She asks him……

a. Kinoo wa nani mo tabemasen desita ka?

'Yesterday'

b. #Kinoo wa nani mo tabenakatta no desu ka?

On the other hand, in a context where the speaker has expected that the addressee ate something, only (vi) is appropriate:

(ix) Scenario: After a party, the addressee says that she is starving. Hearing that, the speaker says……

a. Nani mo tabenakatta no desu ka?

b. #Nani mo tabemasen desita ka?

Based on these observations, one might propose that a complex type of negative question in Japanese (vi) corresponds to a question with preposed negation in English (iv) and that a simplex type (vii) corresponds to a non-preposed type (v). However, there are at least two difficulties against this proposal. First, in Scenario (iii) above, both (x) and (xi) below, which should correspond to (iiiBa) and (iiiBb), respectively, according to the proposal, are appropriate:

(x) Kare mo (sake o) nomimasen ka?

(xi) Kare mo (sake o) nomanai no desu ka?

Second, according to Romero and Han (2004) a question like (ii) is only natural on the inside negation reading ; on the outside negation reading, it sounds archaic :

(xī) A: Pat is coming.

B: What about Jane? # Is she not coming too? (outside negation : archaic)

On the other hand, a simplex type of negative question in Japanese is quite natural on the outside negation reading, as observed in the text. For these reasons, we are not sure whether the proposed correspondence is valid or not.

References

- Hasegawa, N. (1991) "Affirmative Polarity and Negation in Japanese," in C. Georgopoulos and R. Ishihara, eds., *Interdisciplinary Approaches to Language : Essays in Honor of S.-Y. Kuroda*, 271-285, Kluwer, Dordrecht.
- Kuno, S. (1973) *The Structure of the Japanese Language*, The MIT Press, Cambridge.
- Ladd, D.R. (1981) "A First Look at the Semantics and Pragmatics of Negative Questions and Tag Questions," *CLS* 17, 164-171.
- McGloin, N.H. (1976) "Negation," in M. Shibatani, ed., *Syntax and Semantics, Volume 5 : Japanese Generative Grammar*, 371-419, Academic Press, New York.
- Nakau, M. (1984) "Situgi Ootoo no Hassoo to Ronri (The Concept and Logic of Questions and Responses)," *Nihongogaku* 3 : 4, 13-20.
- Romero, M. and C.-H. Han (2004) "On Negative *Yes/No* Questions," *Linguistics and Philosophy* 27, 609-658.
- Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech and J. Svartvik (1985) *A Comprehensive Grammar of the English Language*, Longman, London.
- Smessaert, H. and A.G.B. ter Meulen (2004) "Temporal Reasoning with Aspectual Adverbs," *Linguistics and Philosophy* 27, 209-261.
- Szabolcsi, A. (2004) "Positive Polarity — Negative Polarity," *Natural language & Linguistic Theory* 22, 409-452.
- Yoshimura, A. (1989) "Yet ni Tuite no Iti-Koosatu (A Study on *Yet*): *Yet, Already, Still, Any More to Mada to Moo*," *Osaka Literary Review* 28, 16-29.

英語の直接話法に関する考察 (1):

「引用部」+伝達部」の語順について

清水 武雄

英語教育講座

simizu@edu.gunma-u.ac.jp

(2004年11月15日提出)

1. はじめに

日本語の場合、発話された台詞が誰の言葉であるかについては、文脈から判断できる場合もあるが、発せられた台詞での言葉遣いそのものからも推測することができる。英語の場合と比べて、日本語では老・若・男・女に応じた使い分けが明示的であり、また、時には発話者の出身地や職業を窺わせる独特の言い回しや口調、そして社会での対人関係に基づく尊敬語・謙讓語なども明瞭に存在していることから、発せられた台詞の発話者が誰であることを特定することが比較的容易だからである。したがって、日本文学の場合、いわゆる古文と称されるジャンルは基より、近・現代文学の場合でもテキスト中に発生した台詞の発話者をその都度いちいち筆者が明示しないのが無標と言える。ところが、英語の場合は、そうした各種の差違が日本語ほど判然と談話の中に生起しないために、日本語の場合のように（発話者を明示することなく）引用部で文を開始してしまうと、その台詞の発話者が誰であるのかを特定しにくくなり、情報展開上、致命的な支障を来たす可能性もある。

さて、小論は、英米文学テキストの中に発生した直接話法のうち、特にその台詞の発話者が誰であることを示す伝達部が引用部の後に配置されたり、特定されなかったり（つまり、省略されたり）した事例について、先行論文を批判修正する形で考察したものである。

2. 先行研究の福地論文を足がかりとして

今日まで日本語と英語の情報展開に関する相違について関心を抱いてきた本稿筆者は、日本語で書かれた小説と英語で書かれた小説の大きな違いの事例考察として、たとえば「物語文における〈現在〉の階層：Tense Switch in Fiction」（『群馬大学教科教育研究』第1号、平成14年3月）などを発表してきたが、今回は、英米文学テキストに生起する直接話法の伝達部と引用部の展開順について考察したい。長年、大学の専門課程で英米の小説を講読する講義を担当してきたが、この直接話法の展開順については未解決のままだったからである。この分野にお

ける先行研究は稀少であり、私の手許にあって一考に価するものとしては、福地 肇「英文法研究の最前線② Said John: “The newspaper is late again.”」(大修館書店「英語教育」、pp. 64-65. 昭和60年3月)があるのみである。

さて、福地は直接話法の展開例として次の(1)から(4)を挙げ、順次、詳しく考察している。

- | | | |
|---|-------|--------------|
| (1) John said, “The newspaper is late again.” | (SVQ) | S = 主語 |
| (2) “The newspaper is late again,” John said. | (QSV) | V = 述語動詞 |
| (3) “The newspaper is late again,” said John. | (QVS) | Q = 引用部 (台詞) |
| (4) Said John, “The newspaper is late again.” | (VSQ) | |

これらの事例の中で本稿の主旨に関与するものは(2)と(3)であるので、そこに的を絞って論を進めたい。福地は「小説の会話部分などで、話した人物が文脈上読者に見当がつき易い時に、SVQよりもむしろQSV、QVS型の語順が用いられ、場合によっては伝達部分を言わずに済ませることがある」(p.64)と述べている。換言すれば、引用部が先発する型の直接話法は、その台詞がこれまでの文脈から誰の発話であるか了解可能な場合であり、したがって後続の伝達部は情報価値も低く、省略されることがあるということである。この福地の見解は必ずしも間違いではないが、十全とは言いがたい。では、任意に選んだ英米文学テキストを素材にして、福地論文を批判修正したい。

2-1. 既知情報との結束を優先した引用部の前置

アイルランドのOscar Wilde (1854-1900)が1888年に発表した“The Happy Prince” (from *Complete Short Fiction*, Penguin Books, 1994)の冒頭部分は次のようになっている。

High above the city, on a tall column, stood the statue of the Happy Prince. He was gilded all over with thin leaves of fine gold, for eyes he had two bright sapphires, and a large red ruby glowed on his sword-hilt.

He was very much admired indeed. “He is as beautiful as a weathercock,” remarked one of the Town Councillors who wished to gain a reputation for having artistic tastes; “only not quite so useful,” he added, fearing lest people should think him unpractical, which he really was not.

“Why cant’ you be like the Happy Prince?” asked a sensible mother of her little boy who was crying for the moon. “The Happy Prince never dreams of crying.”

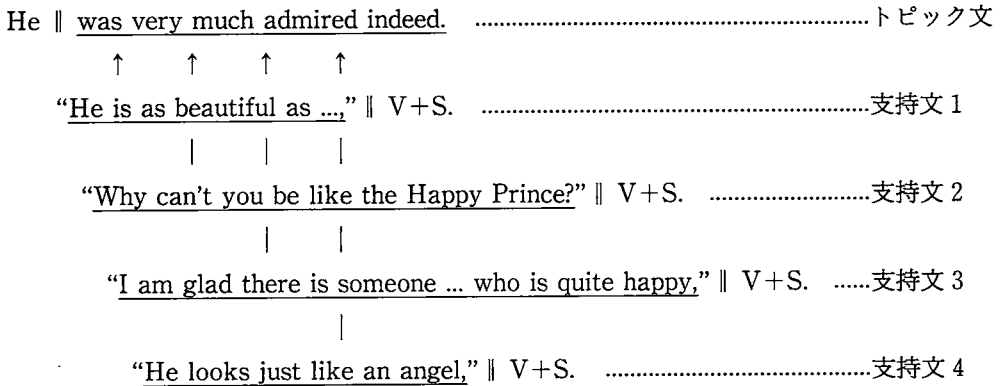
“I am glad there is someone in the world who is quite happy,” muttered a disappointed man as he gazed at the wonderful statue.

“He looks just like an angel,” said the Charity Children as they came out of the cathedral in their bright scarlet cloaks and their clean white pinafores.” (p.3)

上記テキスト中の直接話法 (第2段落の1行目、第3段落の1行目、第4段落の1行目、そして第5段落の1行目)は、いずれも QVS 型をしているものの、それぞれが段落の冒頭部分に位置していることもあり、その引用部の発話が既知の文脈から誰のものかを実際に特定することは無理である。文の後半に明示された伝達部に目を走らせて初めて発話者を特定できるので、「引用部」+伝達部」の語順に関する福地の説明では処理できない事例である。

さて、上記テキスト中に引用部前置の直接話法である QVS 型が発生した根拠は、第2段落の第1文との意味上の「結束 (Cohesion)」のためと解釈するのが妥当と思われる。ちなみに、主題進行図で結束関係を図示すれば下記のようなようになるであろう。

* [Theme || Rheme]: Theme は主題「……について言うなら」であり、Rheme は題述「……だ。」である。



すなわち、これら引用部前置 (4 個) の文の発生原因は、福地の言うごとく既知情報から発話者が特定可能だからでは絶対になく、この段落のトピック文である He was very much admired indeed. の Rheme (記号 || の後の部分) に対して、これら 4 個の文が具体的に例証する形になっている。つまり、それぞれの引用部を前置させることで各支持文における Theme の機能を持たせ、先行するトピック文の Rheme と結束関係を生じさせ、文章に纏まり (Coherence) を与えているのである。なお、ついでながら、この 4 個の支持文の伝達部がいずれも V + S の語順を取っている (すなわち、V が先行して S が後置されている) のは、S が V に比べて語数の多い名詞句だからであり、1 語からなる単発的な V よりも遥かに情報内容が豊富 (重要) なためである。但し、S が代名詞の場合は、この文学テキストでは全て Q + S + V の型で処理されている。

2-2. サスペンス効果のための伝達部の省略

アメリカの Richard Wright (1908-60) が1937年 (Oscar Wilde の “The Happy Prince” から50年後になる。) に発表した “Big Boy Leaves Home” (from *Uncle Tom’s Children*,

HarperPerennial, 1993) の冒頭部分は次のようになっている。

Yo MAMA don wear no drawers.....

Clearly, the voice rose out of the woods, and died away. Like an echo another voice caught it up:

Ah seena when she pulled em off.....

Another, shrill, cracking, adolescent:

N she washed 'em in alcohol.....

Then a quartet of voices, blending in harmony, floated high above the tree tops:

N she hung 'em out in the hall.....

Laughing easily, four black boys came out of the woods into cleared pasture. They walked lollingly in bare feet, beating tangled vines and bushes with long sticks.

“Ah wished Ah knowed some mo lipes t tha song.”

“Me too.”

“Yeah, when yuh gits t where she hangs em out in the hall yuh has t stop.”

“Shucks, whut goes wid *hall*?”

“*Call*.”

“*Fall*.”

“*Wall*.”

“*Quall*.”

They threw themselves on the grass, laughing.

“Big Boy?”

“Huh?”①

“Yuh know one thing?”

“Whut?”②

“Yuh sho is crazy!”

“Crazy?”③

“Yeah, yuh crazys a bed-bug!”

“Crazy bout whut?”④

“Man, whoever hearda *quall*?”

“Yuh said yuh wanted something t go wid *hall*, didn't yuh?”⑤

“Yeah, but whuts a *quall*?”

“Nigger, a *qualls* a *qualll*.”⑥

(pp.17-18)

上記テキスト中の直接話法の部分は全て「引用部」のみで成り立っており、「伝達部」が欠落

している。福地論文によれば、「話した人物が文脈上読者に見当がつき易い時に、SVQ よりもむしろ QSV、QVS 型の語順が用いられ、場合によっては伝達部分を言わずに済ませることがある」ということであった。確かに、①～⑥の部分については、文脈から Big Boy の発話であることは了解できるが、それら以外の引用部の発話者が誰であるかは、既知情報から、せいぜい登場人物たる 4 人の少年の中の誰かといった程度のことしか分からない。したがって、このテキストもまた、「引用部」+「伝達部」の語順に関する福地の説明では処理することができない。

さて、このように文脈からも結束からも発話者を特定できないような引用部の生起については、筆者である Wright が何らかのテキスト効果を狙って敢えて明示しなかったのではないかと推察できる。確かに、これらは他愛もない発話の連続体であり、それぞれの引用部が誰の発話であるかを特定しなければならないほど重要な内容だとも思われぬ。但し、このテキストの冒頭部分そのものが全く無意味な情景描写であろうはずがなく、おそらく、こうした伝達部の省略という表層テキスト上での情報の抑制によって、たとえば映画でのシーンであるなら、アメリカ南部のとある森にカメラのレンズを向けたまま、少年たちの歌声や会話のやり取りなどの音声のみを流し、彼らの姿を映し出さないことによって、観客（読者）に一種のサスペンスを与えようとしたのであろう。無意味と思われる会話のやり取りや笑いに興じる天真爛漫な黒人少年たちの姿そのものを直ちに視覚的に描写しない、すなわち、情景として映し出さない（意識的な情報のカット）で、のっけからサスペンスを投入するこの手法は、*Uncle Tom's Children* というこの文学テキストを考究するに当たって極めて重要な問題を含んでいると思われるが、本稿に課せられたテーマを逸脱しかねないので、詳しくは今後の課題としておきたい。

3. まとめ

「引用部」+「伝達部」（もしくは、後者「伝達部」の省略）の語順については、先行論文として福地 肇が

- (1) 文脈上読者に見当がつき易い時に、SVQ よりも QSV、QVS 型の語順が用いられ、場合によっては伝達部分を言わずに済ませることがある

と述べたが、本稿筆者は、こうした要件に加えて更に下記の 2 点を追加しておきたい。

- (2) 例証などのパラグラフで、既知情報であるトピック文とその具体例である直接話法の引用部とに結束関係を生じさせるために表記の語順をとることがある。
- (3) サスペンスなど、筆者がテキスト効果を高めるために敢えて伝達部の情報を抑制することがある。

先行論文が極めて少ないとは言え、実はこの分野の研究は英米小説の解釈は基より、英米小説の邦訳や我が国の小説の英訳などの際にも決して小さからざる問題を内包していると思われる。今回は直接話法の展開に関する型の一部について論考したが、今後さらにこの課題に取り組んでいきたいと考えている。

知的障害養護学校卒業後の生活 III

—— 軽度知的障害者の就労場面のビデオ分析から ——

幸山 紘子¹⁾・佐原 司穂²⁾・佐竹 博之³⁾
松田 直⁴⁾・金澤 貴之⁵⁾・町田 一男⁶⁾
後藤 貴浩⁷⁾・本多 美香⁸⁾

- 1) 群馬大学大学院教育学研究科学校教育専攻学校教育専修（障害児教育）
- 2) 精神障害者地域生活支援センターよしおか
- 3) 群馬大学教育学部附属養護学校卒業生保護者
- 4) 群馬大学教育学部障害児教育講座
- 5) 群馬大学教育学部障害児教育講座
- 6) 群馬県藤岡市立藤岡第二小学校
- 7) 熊本大学教育学部
- 8) 知的障害者通所授産施設ほほえみ工舎

(2004年11月15日提出)

1. はじめに

群馬大学教育学部附属養護学校では、平成12年7月に、当校卒業生を支援する目的として「ひまわり会」を設立した。その後、当校の卒業生に限らずその支援をより広く行うために「養護学校等卒業生を支援する会 ひまわり会」と名称が改められ、活動の支援、相談業務等の支援を行っている。ひまわり会調査・研究部では、支援活動の方向性をよりの確なものとするため、卒業生の生活実態を把握することが重要であると考え、調査・研究を行ってきた。平成12年度は卒業生及び保護者らを対象にアンケート調査（第1次調査）を行い、平成13・14年度では企業、知的障害者の更生施設、授産施設、福祉作業所における当校生徒の実習受け入れ状況、卒業生の採用状況の実態に関するアンケート調査（第2次調査）を行った。その後、アンケート調査にご協力いただいた卒業生のうち、一般就労している5名の卒業生の働いている現場をビデオ撮影し、就労の実態をさらに詳しく調査（第3次調査）した。そして、今年度から「重度知的障害者の雇用促進を目指す研究開発プロジェクト」として研究メンバーと活動内容を大幅に拡充して、重度知的障害者の就労支援を行うための実践研究を開始した。本稿ではその研究の中の一部として第3次調査データをもとに職業評価を実施し、一般就労における重要なスキルを考察するとともに重度知的障害者の一般就労の雇用への可能性を探った。

2. 目 的

一般企業で働いている群馬県内の知的障害養護学校の卒業生5名について就労場面のビデオデータの分析によって職業評価を行い、就労実態を明らかにする。これを基に知的障害養護学校の卒業生の一般就労に必要な能力を考察する。

3. 方 法

1) 研究対象の抽出と観察方法について

5ケースは、以下の2点を満たすものから抽出した。

- ① 一般就労の拡大を念頭においた研究であるため、一般企業で就労しているケースであること。
- ② 第1次研究(町田他, 2004)、第2次研究(本多他, 2004)と関連付けるために、両調査において回答を得られたケースであること(つまり、本人・保護者・企業の3者ともに回答を得られたケースであること)。

その中から作業特性の異なる5ケースを抽出し、各々において出勤から退勤までの約8時間ビデオ撮影を行った。作業中は対象者から4～5mの位置でビデオ撮影や記録を取り、休憩時間や昼休みは対象者や企業の方にインタビューを行った。

2) 撮影日程

- ケース1…平成15年3月19日(木)、8時30分～17時50分
ケース2…平成15年3月10日(月)、8時30分～17時30分
ケース3…平成15年3月31日(月)、8時30分～17時31分
ケース4…平成15年3月20日(木)、8時45分～17時06分
ケース5…平成15年3月12日(木)、8時30分～17時00分

3) ケースの概要

各ケースの概要は表1の通りである。

4) 分析方法

ここに取り上げた5ケースは、作業の内容や形態がそれぞれ異なっており、その上勤務年数も大きいところで5年も差があるので、一概に比較検討することは難しい。そこで日本障害者雇用促進協会障害者職業総合センター(1995)による「障害者用就職レディネス・チェックリスト」を基に独自のチェックリストを作成し、5ケースを比較できるように改めた。そしてそれを用いて職業評価を行い、それぞれの実情を明らかにした。評価については、5ケー

表1 各ケースの概要（平成15年3月現在）

	ケース1 Tさん	ケース2 Sさん	ケース3 Oさん	ケース4 Hさん	ケース5 Yさん
主な仕事	特養老人ホームの清掃	クリーニング業	プラスチック加工	造園、花や陶器の販売	米菓子製造
全社員一 常勤障害者	65-0	80-24	8-1	40-1	26-1
同じ作業の 繰り返しが 多い	×	○	○	×	×
人とのつな がりが多い	×	○	×	○	○
物とのかか わりが多い	○	○	○	○	○
就業期間	3年11か月	5年11か月	8年5か月	5年11か月	3年6か月
職場での職 員との関係	個人作業が主であり、他の職員との接触があまり無い。	個人作業が主であるが、担当の職員がそばにいて、手厚い指導を受けていた。	個人作業が主である。一日の作業が安定しているため、彼に対する信頼は厚い。	時々援助を受けながらもチームの一員として仕事をしている。	チームの一員として、他職員と対等に仕事をしている。

スの観察者2名が一方の主観に傍らないよう評価原案を作成し、評価の妥当性についてメンバー全員でチェックを行った。課題が遂行できた場合には○、できなかった場合には×、不十分であるができた場合には△を記入した。

4. 結果および考察

評価結果を表2に示す。

課題遂行の項目で差が見られたのは1、3、4、8、9、11、13、15である。そのなかでも、「8. 失敗が少ない」や「9. 作業が確実である」の項目は、仕事が慣れてくれば自然と克服できるだろう。一方、4や15のような報告・連絡・相談といった課題については、慣れでは解決できず、支援が必要となるのではないかと考えた。

今回5ケースの課題の遂行評価をするにあたり差がみられた、「3. ミスや故障を連絡する（連絡）」「4. 進行状況を報告する（報告）」「15. 理解できないことがあれば自分から尋ねる（相談）」は報告・連絡・相談という、一般就労で重要視される項目である。この3つの項目を一つ一つ見ていく。

「3. ミスや故障を連絡する（連絡）」について

ケース1：作業上のミスや故障の場面の連絡は見られず×となったが、老人ホーム内の入居者とのトラブルがあったとき、スタッフに連絡をしていた。

ケース2：ミスする場面は何度も見受けられたが、本人から連絡するのではなく、指導者に指摘されることばかりであった。これは本人がミスしているという自覚が無かったから連絡できなかったように見えた。

ケース3・4・5：ミスや故障場面で指導者や仕事仲間への連絡場面がみられた。

表2 「課題の遂行」に関する評価結果

チェックリスト項目 課題の遂行	ケース1 〈中間作業〉	ケース2 〈安定作業〉	ケース3 〈安定作業〉	ケース4 〈変動作業〉	ケース5 〈変動作業〉
1. 課題の進み具合に注意する。	×	×	○	△	○
2. 用具などを準備する。	○	△	○	○	○
3. ミスや故障を連絡する。	×	×	○	○	○
4. 進行状況を報告する。	×	×			
5. 安全に注意する。	○	○	○	○	○
6. 用具の正しい使い方を守る。	○	○	○	○	○
7. 能率にむらがない。	×	×	○		○
8. 失敗が少ない。	△	×	○	△	○
9. 作業が確実である。	○	×	○	△	○
10. 慣れれば能率や確実さの向上が期待できる。	×	○	○	○	○
11. 積極的に取り組む。	△	×	○	○	○
12. 決まりきったことなら、指示しなくてもする。	○	△	○	○	○
13. 気が散る状況でも、周囲に影響されない。	×	×	○	○	○
14. 指示されたことは目を離していても自分でやり遂げる。	○	○	○	○	○
15. 理解できないことがあれば自分から尋ねる。	○	×	○	○	△
16. 注意されたときには素直に従う。	○	○	○		○
17. 努力するができないときには人の援助を素直に受け入れる。		○	○		○
18. 期待にこたえられないとき、障害を理由にした弁解をしない。	○	○	○	○	○

(注) 中間作業、安定作業、変動作業とは、大野呂・大竹他(2004)による

「4. 進行状況を報告する（報告）」について

ケース1：本人以外に彼と同じ清掃を行っている人がいなく、且つ、彼の仕事を評価してくれる存在がいなことから、報告しにくい環境であったと考える。

ケース2：報告できる相手はいるが、報告する必要も無いくらい頻繁に指導者のほうから状況を見に来てくれていた。

ケース3・4・5：進行状況をメモしていたが、作業中の口頭による報告場面はみられなかった。しかし、本人たちが何に取り組んでいるか言わなくても周りの職員は把握できるからこそ、本人たちの報告が不必要と感じられたため空欄となった。

「15. 理解できないことがあれば自分から尋ねる（相談）」

ケース2：報告と同様に本人から尋ねる前に、指導者による声掛けがあるため、自分から尋ねるという意識が無いと思われた。

ケース1・3・4：他の職員に自分から尋ねる場面が見られた。

ケース5：次にやるべき行動が自分で把握できているため、尋ねることなしに次の行動に移れていたようであった。いつもと違うことをやる際には、他の職員による指示があった。

全体的に見るとケース1・2と、ケース3・4・5は○の数に違いが見られた。前者が後者に比べて言葉によるコミュニケーション能力が極めて劣っているようには感じられなかった。観察者としては、前者よりも後者が、積極的に仕事に取り組み且つ、職場環境にも溶け込み、他の職員との関係も比較的良好である印象を受けた。ケース3・4・5は、本人のキャラクターを周りの職員が理解しているため、職場でのポジションがある程度確立し、作業しやすい環境になっているため遂行しやすいのではないかと感じられた。では、この違いはどのようにして生まれているのだろうか。

大野呂・大竹・柳原・藤井（2004）は、卒業後2年以上にわたり、比較的安定した就労を果たしている軽・中度知的障害者の職場を対象に、知的障害者がどのようなやりとりにどの程度参加しているのかについて明らかにしている。そこでは、やりとりの生起頻度や性質が職場の環境に依存するという先行研究の指摘を踏まえて、食事・休憩場面において対象者が積極的にやりとりに参加していたと述べられている。今回観察を行った5ケースの昼食場面では次のような様子が見られた。

ケース1・2・3とは観察者が一緒に昼休みを過ごすことができた。

ケース1：昼食を他の職員と食べることがあるかと尋ねると「はい」と答えたが、具体的にしていることについては、たまに眠ってしまうことやメールをうつことを話し、いずれも一人でする活動であった。その様子は本人が他人との接触を拒んでいるか、コミュニケーション能力に問題があるように思われた。しかし、しばらくすると観察者の問いかけに笑顔で返答し、本人から話し掛ける等も見られ、コミュニケーション

ン能力に問題はないようであった。自己アピールを含んだ会話ができ、人と話すことが楽しいといった印象であった。

ケース 2：昼休みを会社で過ごすのではなく、自宅に戻って食べていた。休日の過ごし方等楽しそうに観察者に話をしていた、人なつっこい印象を受けた。

ケース 3：社長と 2 人で昼休みを過ごしていた。このとき社長は昼食を食べるのではなく、ケース 3 の昼休みに合わせてコミュニケーションをとるために一時間休憩をとっているようだ。時にはキャッチボールしたり、天気のよい日にはバドミントンをしたりしているようであった。

ケース 4：観察者が社長のインタビューについてしまったため、確認できなかった。

ケース 5：初対面の人との会話が苦手な性格で、初対面の私たちと昼食をとるのは緊張することによって他の職員といつものように昼食を取っていた。

昼休みの過ごし方ひとつでも 5 ケースさまざまであり、仕事以外の場での仕事仲間との関係が伺える。この結果からも昼休みの過ごし方が仕事場でのポジション作りに反映されていることが伺える。だからこそ昼休みに一緒に食事を取り、コミュニケーションを図ることはとても大切なことのように感じる。私たちにも言えることであるが、社会に出るとまずは自分の居場所を築くことが社会人の第一歩である。しかし、高等部まで与えられた環境の中で育ってきた障害者は社会に出た途端にこういった自己アピールする力を身につけるのは困難なことである。だからこそ高等部在学中から産業現場等における実習を繰り返し行ったり、学校での作業学習を通して一般社会の現状を体験したりする学習が重要なだろう。また、ケース 1 のように、本人は自己アピールする力を持っていたとしても、機会に恵まれなければ発揮できないこともある。日本障害者雇用促進協会（1991）によれば職場における上司や同僚とのやりとりによく参加できず、そこでの人間関係が悪化すると、作業能率の低下や欠勤等の事態を招き、その結果、離職を引き起こすことが示されている。こういった仕事場面以外でのやりとりの大切さに、事業主だけでなく、身近で働く職員にも気づいてもらう必要がある。

5. おわりに

今回の 5 ケースは、軽・中度の知的障害者の就労場面であった。今後、本会が目指す、重度知的障害者の就労となると、自分から言葉によるコミュニケーションが困難なことも多く、やりとりに参加する上で誤解を生じることもあるだろう。そのときに学校の先生やジョブコーチといった第 3 者の意見やサポートが大切になってくる。この第 3 者の意見やサポートは、本人のためだけではない。就業継続のためには事業主の理解が必要不可欠であり、また同じ職場で働く職員の理解も重要である。つまり、障害者理解を深めてもらうためにも、職場全体の潤滑油として、こういった事業主や職員をサポートする上でも、第 3 者が求められているのではな

いだろうか。また、実際の就業場面で言葉による報告・連絡・相談が難しい場合は、補助具で補うことはできるだろう。

謝 辞

本調査にあたり、ビデオ撮影にご理解とご協力をいただいた卒業生、保護者、そして企業の方々に深く感謝いたします。ひまわり会調査・研究部は今後も群馬大学医学部第3病棟6階公募研究プロジェクトに位置する共同研究スペースを拠点としながら、重度知的障害者の雇用促進に向けて研究を進めていきたいと思えます。

文 献

- 大野呂浩志・大竹喜久・柳原正文・藤井聰尚（2004）一般就労を果たしている知的障害者のやりとり参加に関する実態分析 ―職場環境との関連性に焦点をあてて―。特殊教育学研究，42（2），85—95。
- 上岡一世（1997）自閉症者の就労に関する研究。特殊教育学研究，34（5），29—36。
- 上岡一世（2000）ある重度精神遅滞を伴う自閉症者の就労後の発達的変容 ―16年間の追跡研究―。特殊教育学研究，37（5），89—97。
- 日本障害者雇用促進協会障害者職業総合センター（1995）「障害者用就職レディネス・チェックリスト」活用の実証的研究。日本障害者雇用促進協会障害者職業総合センター調査研究報告書，10。
- 日本障害者雇用促進協会障害者職業総合センター（1999）知的障害者の就労の実現と継続に関する指導の課題：事業所・学校・保護者の意見の比較から。日本障害者雇用促進協会障害者職業総合センター調査研究報告書，34。
- 厚生労働省（2004）平成15年度障害者雇用実態調査
- 町田一男・原美智子・松田直・永井真紀・太田裕子（2004）知的障害養護学校卒業後の生活 ―その実態と支援・相談の方向性―。群馬大学教育実践研究，21，261—273。
- 日本障害者雇用促進協会（1999）企業における精神薄弱者の職域に関する研究，171。
- 本多美香・石原敏晴・佐竹博之・金澤貴之・松田直・町田一男・幸山紘子・佐原司穂・太田裕子・後藤貴浩（2004）知的障害養護学校卒業後の生活II ―受け入れ側から見た就労等の実態―。群馬大学教育実践研究，21，275—284。

教員のボディイメージ、ダイエット体験、 摂食態度および外貌評価

中 村 このゆ

群馬大学教育学部学校教育講座教育心理学教室
(2004年11月15日受理)

A Study around School Teachers' own Body Image, Dieting Experiences, Eating Attitudes and Estimation of Appearance

Konoyu Nakamura

Department of Faculty of Education, Gunma University
(November 14, 2004)

This study investigated schoolteachers about their body image, dieting experiences, eating attitudes and estimation of appearance to others. Subjects are 177 schoolteachers resident in Gunma. A half of them hold wrong perception around body image, and women teachers often have tend to perceive their body fatter than their real ones given by BMI. Both women and men are much interested in diet behaviors for their health and beauty. A lot of women did and do some diet for beauty. By EAT-26, women in thirties may have problems on their eating attitudes. For asking about estimation of appearance to others, only about 30% teacher gave answers speaking of others appearance. However, toward asking what kinds of expression they use to respect others including school children, they chose expressions around appearance, for example pretty, beauty, for women. Also they chose gentle, harmonic, care-giving expressions as favor traits for women, comparing for men. In sum, from this investigation in behaviors and consciousness of schoolteachers, it is not so wrong that most of them overtly or covertly take on stereotyped gender roles including pursuing thinness.

1. はじめに

近年、摂食障害の発症が低年齢化し、小学校児童にまで拡大していることが問題となっている⁽¹⁾⁽²⁾。筆者らが2001年、2003年に群馬県下で行った調査でも小学校高学年女子でもダイエット志向が顕著なことを明らかであった⁽³⁾⁽⁴⁾。これらの報告から学校現場で何らかの取り組みが必要なことは明らかであろう。そこで筆者は2003年に学校教員の摂食障害に関する知識、関心、指導経験の調査を行った⁽⁵⁾。その結果、摂食障害について何らかの研修を受けたものは10%にもみなかった。そこで本研究では、予防教育に取り組むべき学校教員自身がどのような自己のボディイメージ、ダイエット体験を持っているのか、またその摂食態度、他者の外貌をどのように評価しているのかを調査する事を目的とする。

2. 対象と方法

(1) 調査対象

群馬県下の小学校、中学校、養護学校教員129名、群馬県教育委員会認定講習受講者(群馬県内勤務者)48名、合計177名を対象にした。対象者の性別、年代、勤務校、職名、教職歴別人数と割合を表1に示す。

(2) 調査方法

調査用紙はフェイスシートを含めて全5ページ。フェイスシートで本調査の趣旨、教示を述べ、性別、年代、勤務校、職名、教職歴の記入を求めた。設問はA、B、Cの3部に分かれ、設問Aでは、身長、体重、ボディイメージ、ダイエット体験について、設問BはEAT-26を用

表1 対象教員の性別、年代、勤務校、職名、教職歴
()内%

性別	年代	勤務校	職名	教職歴
女性 86(48.6)	20代	小学校	校長・教頭	5年未満
	19(10.7)	90(50.8)	8(4.5)	16(9.0)
男性 91(51.4)	30代	中学校	教諭	5～9年
	77(43.5)	45(25.4)	152(85.9)	12(6.8)
	40代	養護学校	養護教諭	10～19年
	67(37.9)	41(23.2)	6(3.4)	100(56.5)
50代	その他	講師		20年～
	13(7.3)	1(0.6)	7(4.0)	47(26.6)
	不詳		不詳	不詳
	1(0.6)		4(2.3)	2(1.1)
177	177	177	177	177

いて摂食態度を尋ね、設問Cでは他者の外貌評価に関する態度を尋ねた。設問A、Cの質問内容を表2に示す。

調査期間は2004年8月から9月。調査は、教育学部付属学園教員には校長を通して調査の趣旨を説明し、同意が得られた教員を対象に行った。他の教員は、筆者の担当する大学院講義を受講する現職教員を通して本務校の教員を対象に実施した。群馬県教育委員会認定講習受講者は、筆者が担当した講習受講者で同

表2 設問A、Cの質問内容

設問A あなたの現在の身体の状態とダイエット経験についてお尋ねします。

- (1) 現在の身長 cm 現在の体重 kg * (BMI)
 * この欄は記入しないで下さい。

◆ 女性にお尋ねします。あてはまるものに○をつけてください。

- 1 月経はずっと規則正しい 2 不規則である 3 3ヶ月以上無月経だったことがある
 4 現在無月経である 5 閉経した (ただし項目3・4は妊娠、婦人科疾患を除く)

(2) 現在のご自分の体重についてどのようにお考えですか？

- 1 適正 2 やや肥満 3 肥満 4 やや痩せている 5 非常に痩せている

(3) ダイエット (食事制限) 体験についてお尋ねします。

- 1 過去にした 2 現在している 3 しようと思っている 4 したことはない

(4) 項目(3)で、1、2、3に○をした方にダイエットを行った理由をお尋ねします。

- 1 健康上の理由 (医師の勧め) 2 健康上の理由 3 美容上の理由

設問C 女性、男性の外見や態度に関するあなたの日頃の意識についてお尋ねします。

(1) 男性 (知人、同僚、生徒、児童) を評価するとき外見を話題にしますか？

- 1 よくする 2 する 3 あまりしない 4 ほとんどしない 5 全然しない

(2) 質問(1)で1、2と答えた方にお尋ねします。男性の外見を話題にするとき良く使う表現全てにまるをしてください。

- 1 背が高い 2 背が低い 3 肥っている 4 痩せている 5 ぽちゃっとしている
 6 ずんぐりしている 7 がっちりしている 8 スマート 9 すらっとしている
 10 スタイルがいい 11 ハンサム 12 美しい 13 かわいい 14 男前 15 美人
 16 手・足が長い 17 胸が大きい 18 胸が小さい (または薄い)
 19 お尻が大きい (または小さい) 20 肌がきれい 21 色が黒い 22 色が白い
 23 髪がきれい (またはうすい) 24 歯がきれい 25 顔立ちが整っている 26 顔が小さい
 27 その他 ()

(3) 女性 (知人、同僚、生徒、児童) を評価するとき外見を話題にしますか？

- 1 よくする 2 する 3 あまりしない 4 ほとんどしない 5 全然しない

(4) 質問(3)で1、2と答えた方にお尋ねします。女性の外見を話題にするとき良く使う表現全てにまるをしてください。

- 1 背が高い 2 背が低い 3 肥っている 4 痩せている 5 ぽちゃっとしている
 6 ずんぐりしている 7 がっちりしている 8 スマート 9 すらっとしている
 10 スタイルがいい 11 ハンサム 12 美しい 13 かわいい 14 男前 15 美人
 16 手・足が長い 17 胸が大きい 18 胸が小さい (または薄い)
 19 お尻が大きい (または小さい) 20 肌がきれい 21 色が黒い 22 色が白い
 23 髪がきれい (またはうすい) 24 歯がきれい 25 顔立ちが整っている 26 顔が小さい
 27 その他 ()

(5) 男性 (知人、同僚、生徒、児童) を肯定的に評価するとき良く使う表現全てにまるをしてく

ださい。

- 1 強い 2 女らしい 3 優しい 4 親切 5 センスがいい 6 粘り強い
 7 頭がいい 8 明るい 9 おしゃれ 10 おもしろい 11 優秀 12 おとなしい
 13 スタイルがいい 14 元気がある 15 かわいい 16 努力家 17 意志が強い
 18 男らしい 19 よく気がつく 20 清潔 21 しっかりしている 22 きれい
 23 てきぱきしている 24 頼りになる 25 カッコいい 26 几帳面
 27 その他 ()

(6) 女性(知人、同僚、生徒、児童)を肯定的に評価するとき良く使う表現全てにまるをしてください。

- 1 強い 2 女らしい 3 優しい 4 親切 5 センスがいい 6 粘り強い
 7 頭がいい 8 明るい 9 おしゃれ 10 おもしろい 11 優秀 12 おとなしい
 13 タイルがいい 14 元気がある 15 かわいい 16 努力家 17 意志が強い
 18 男らしい 19 よく気がつく 20 清潔 21 しっかりしている 22 きれい
 23 てきぱきしている 24 頼りになる 25 カッコいい 26 几帳面
 27 その他 ()

意が得られた受講者に直接実施した。

3. 結 果

(1) 設問A-(1)(2)、体重とボディイメージに関するに回答

設問A-(1)の有効回答者は170名(女性80、男性90)。身長と体重から算出したBMIの性別、年代別平均を表3に示す。男性が女性より高い値を示した。20歳代を除いてどの年代でも男性が高い。30歳代女性が最もBMIが低く、反対に30歳代男性が最も高く、その開きが大きい。

また、体重をBMIによってやせ(～17.6)、やや痩せ(17.6～19.8)、適正(19.8～24.2)、

表3 性別、年齢別のBMIの平均

年代性別	20代女性	30代女性	40代女性	50代女性	20代男性	30代男性	40代男性	50代男性
n	11	28	36	5	7	45	30	8
BMI 平均 [SD]	21.5 [2.20]	20.8 [2.04]	21.5 [2.12]	22.1 [4.07]	21.5 [3.10]	24.1 [2.39]	23.8 [2.62]	23.8 [1.53]
	20代男女 n : 18 21.5 [2.50]		30代男女 n : 73 22.8 [2.78]		40代男女 n : 66 22.5 [2.61]		50代男女 n : 13 23.1 [2.78]	
	女性 n : 80 21.3 [2.24]				男性 n : 90 23.8 [2.51]			
	全体 n : 170 22.6 [2.70]							

やや肥満 (24.2~26.2)、肥満 (26.2~) の5段階に分類した。170名中、適正102名 (60.0%)、やや肥満28名 (16.5%)、肥満18名 (10.6%)、やや痩せ20名 (11.8%)、痩せ2名 (1.2%) であった。その男女別の人数を図1・3に示す。女性80名のうち、適正56名 (70.0%)、やや肥満4名 (5.0%)、肥満4名 (5.0%)、やや痩せ14名 (17.5%)、痩せ2名 (2.5%) であった。7割の女性が適正な範囲の体重であり、肥満傾向にあるものは1割であり、5人に一人が痩せ傾向であった。一方男性は90名のうち適正44名 (48.9%)、やや肥満26名 (28.9%)、肥満14名 (15.6%)、やや痩せ6名 (6.7%)、痩せ0名であった。適正な体重はおよそ半数にとどまり、4割が肥満傾向、痩せ傾向にあるものはわずか数であった。この性別結果からみると女性はおおむね適正な体重を維持しているもののやせ傾向の者が目立ち、男性の肥満傾向が大きい。

女性の月経についての有効回答者84名。そのうち規則正しい58名 (69.0%)、不規則14名 (16.7%)、3ヶ月以上無月経の経験 (ただし妊娠、婦人科疾患を除く) 5名 (6.0%)、無月経1名 (1.2%)、閉経6名 (7.1%) であり、何らかの月経異常を訴える女性がおおよそ4人に一人23.9%であった。

設問A-(2)、体重の自己評価についての有効回答者は172名(女性84名、男性88名)。その性別による分類を図2・4に示す。女性84名のうち、自己の体重を適正と考える者40名 (47.6%)、

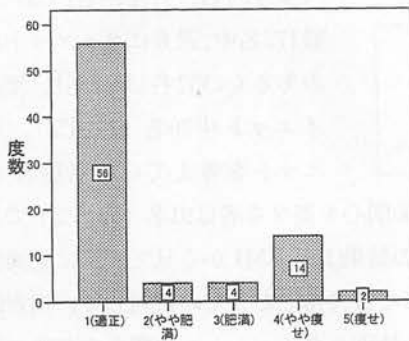


図1 女性の BMI による体重の分布
N = 80 (人)

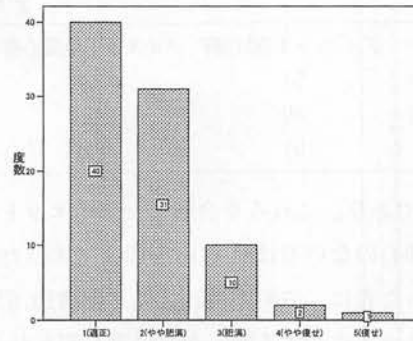


図2 女性の自己評価による体重の分布
N = 84 (人)

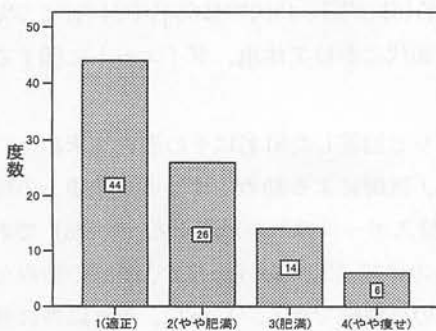


図3 男性の BMI による体重の分布
N = 90 (人)

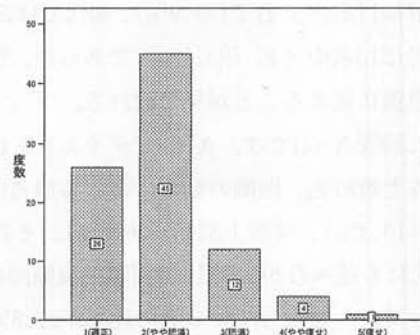


図4 男性の自己評価による体重の分布
N = 88 (人)

やや肥満と考える者31名 (36.9%)、肥満と考える者10名 (11.9%)、やや痩せと考える者2名 (2.4%)、痩せと考える者1名 (1.2%) であった。男性88名のうち、適正26名 (29.5%)、やや肥満45名 (51.1%)、肥満12名 (13.6%)、やや痩せ4名 (4.5%)、痩せ1名 (1.1%) であった。これらの結果をBMIによる現実の体重と比較してみる。図1・2で見ると女性の肥満傾向にあるものは1割に過ぎないのに、自己評価では5割近くが肥満傾向であると考えていることが分かる。また自分の痩せ傾向を認識していないものが多い。一方男性を図3・4で見ると、実際より多くの者が自分の体重をやや肥満と認識している。この傾向を詳細に見るため、設問A-(1)とA-(2)に共に有効な回答を与えた167名(女性84名、男性88名)についてみると、自己の体重を的確に認識していた者は87名(52.1%)、女性は31名(46.8%)、男性は57名(62.5%)であった。半数近くの者が自己の体重について誤った認識をもっており、特に女性の歪みが大きく、実際以上に肥満と捉える傾向が顕著であった。これを年代別に見ると、20歳代では18名中8名(44.4%)、30歳代では73名中39名(53.4%)、40歳代では63名中35名(55.6%)、50歳代では13名中6名(46.2%)が自己の体重を適正に認識していた。

(2) 設問A-(3)(4)、ダイエット体験とその理由に関する回答

表4 性別によるダイエットへの関心の有無の比較(人)

	ダイエット関心群	ダイエット無関心群	計
女性	51	33	84
男性	40	48	88
計	91	81	172

χ^2 検定 *.05

問A-(3)の有効回答者は172名(女性84名、男性88名)であった。

設172名中、過去にダイエット体験のあるもの52名(30.2%)、現在ダイエット中20名(11.6%)、ダイエットを考えている者19名(11.0%)であり、これらを合わせたダイエットに何らかの関心を寄せる者は91名(52.9%)であった。関心のない者は81名(47.1%)であった。本研究の結果(1)のBMIから見て実際に肥満傾向にあった者は、やや肥満16.5%と肥満10.6%をあわせて27.1%であったのに対して、相対的にダイエットに対する関心が高い事が窺われる。これを性別とダイエットへの関心の有無で比較したものを表4に示す。女性84名中51名(60.7%)、男性88名中40名(45.6%)がダイエットに関心を持ち、この差は5%水準で優位であった。これを年代別に見ると20代では、ダイエット関心群は11名中7名で(38.9%)、30代では75名中46名(61.3%)、40代では65名中34名(52.3%)、50代では13名中3名(23.1%)であった。20代から30代にかけて体重、ダイエットに関する関心が急速に高まることが見て取れる。

次に設問A-(4)では、A-(3)でダイエットに関心ありと回答した91名にその理由を求めた。有効回答者数87名。医師の勧めによる者19名(21.8%)、医師による勧めではないが健康上の理由35名(40.2%)、美容上32名(36.8%)、その他(競技スポーツのため)が1名(1.1%)であった。先にも述べたが、BMIで実際肥満傾向にあるものは27.1%であったので、医師の勧めなどでダイエットを行っている者の比率が21.8%であるのは理解できる。しかし、それ以外に健康と美容のために実に77.0%の者がダイエットを行っているのには驚かされる。ダイエットの理由に美容を挙げた性別人数の比較を表5に示す。予想されたことであるが、女性は47名中31名

次に設問A-(4)では、A-(3)でダイエットに関心ありと回答した91名にその理由を求めた。有効回答者数87名。医師の勧めによる者19名(21.8%)、医師による勧めではないが健康上の理由35名(40.2%)、美容上32名(36.8%)、その他(競技スポーツのため)が1名(1.1%)であった。先にも述べたが、BMIで実際肥満傾向にあるものは27.1%であったので、医師の勧めなどでダイエットを行っている者の比率が21.8%であるのは理解できる。しかし、それ以外に健康と美容のために実に77.0%の者がダイエットを行っているのには驚かされる。ダイエットの理由に美容を挙げた性別人数の比較を表5に示す。予想されたことであるが、女性は47名中31名

表5 ダイエットに美容上の理由とそれ以外の理由を挙げた性別人数の比較 (人)

χ^2 検定 ***.001

	美容上の理由	美容上以外の理由	計
女性	31	16	47
男性	1	39	40
	32	55	87

(66.0%) が美容を理由に挙げ、男性は40名中1名であり、両者の差は有意であった。20代では7名中6名が美容を理由に挙げたが、30代になると44名中17名が美容を理由に挙げた。女性は美容を男性は健康を理由にあげる者が多かった。40代では、49名中9名のみが美容を理由に挙げ、男性では医師の勧めを理由に挙げる者が増えた。50代20名で美容を理由に挙げるものは皆無であった。

(3) 設問A-(5)(6)(7)(8)、スタイルの良さと健康、若々しさ、魅力についての回答

設問A-(5)への有効回答者170名(女性84名、男性86名)。スタイルのよい男性を健康的で若々しいと考えるものは女性63名(75.0%)、男性75名(87.2%)、全体で138名(81.2%)であった。20代20名中17名(85.0%)、30代75名中65名(86.7%)、40代64名中52名(81.3%)、50代11名中4名(36.4%)がそのように考えている。A-(6)の有効回答者169名(女性83名、男性86名)。スタイルの良い男性を魅力的と考えるものは女性60名(72.3%)、男性67名(77.9%)、全体で127名(75.1%)であった。年代別に見ると20歳代20名中16名(80.0%)、30歳代74名中58名(78.4%)、40歳代64名中47名(73.4%)、50歳代11名中6名(54.5%)がそう考えていた。年代が上がるにつれて、スタイルの良さが必ずしも男性の魅力とは結びつかなくなってゆく。

次にスタイルの良さと女性の健康、若々しさ、魅力との関連についてみる。設問A-(7)への有効回答者は171名(女性84名、男性87名)。女性69名(82.1%)、男性75名(86.2%)、全体で144名(84.2%)が肯定的回答を与えた。年代別に見ると20歳代20名中19名(95.0%)、30歳代75名中64名(85.3%)、40歳代64名中57名(89.1%)、50歳代12名中4名(33.3%)が肯定的に捉えている。男性に対する場合より、女性も男性も50歳代を除くすべての年代でスタイルの良さを女性の健康と若々しさに結びつけるものが多い。設問A-(8)の有効回答者は171名(女性84名、男性87名)。そのうち女性74名(88.1%)、男性76名(87.4%)、全体で150名(87.7%)がスタイルの良い女性は魅力的と回答した。年代別では、20歳代20名中18名(90.0%)、30歳代75名中(90.7%)、40歳代64名中56名(87.5%)、50歳代12名中8名(66.7%)がそのように考えていた。これらの設問の回答から見ると、性別を問わず、スタイルの良さが女性の健康、若々しさ、魅力と強く結び付けられているのが分かる。特に20代、30代は顕著であった。

(4) 摂食態度についての回答

EAT-26の有効回答者は169名(女性82名、男性87名)。ただし年代別の有効回答者は169名(女性82名、男性87名)。それぞれの得点平均を表6に示す。これらの平均の比較で、50歳代男性は20歳代女性(.05)、30歳代女性(.01)、30歳代男性と(.01)の比較で有意に低い値であった。また、30歳代女性は40歳代女性より有意に高い値を示した。(.05)男女合わせた30歳代と50歳

表6 性別、年代別のEAT得点の平均

年代性別	20代女性	30代女性	40代女性	50代女性	20代男性	30代男性	40代男性	50代男性
n	12	29	36	5	7	44	29	7
EAT 平均 [SD]	2.92 [3.34]	5.07 [7.76]	1.61 [2.13]	1.00 [1.41]	2.43 [3.16]	2.05 [2.57]	2.62 [3.19]	0.57 [0.79]
	女性 n : 83 3.05 [5.20]				男性 n : 87 2.15 [2.76]			
	全体 n : 170 2.59 [4.15]							

代の差も有意であった。(。05) なお、カットオフポイント20を超える者が30代女性に3名見られた。このうち2名はBMIで痩せ傾向であったが、本人らは自己の体重を適正、もしくはやや肥満と捉えていた。また、このうちの別の二人は月経が不規則であった。

(5) 設問C-(1)(2)(3)(4)、他者の外貌評価に対する回答

設問C-(1)男性(知人、同僚、生徒、児童)の外見を話題にするかという質問の有効回答者176名(女性86名、男性90名)。話題にすると回答したものは31名(女性19名、男性12名)(17.6%)であった。しかし、話題にしないと回答しながら設問C-(2)に回答をした9名を合わせると40名(女性23名、男性17名)(22.7%)であった。また、C-(3)女性の外見を話題にするかという質問の有効回答者は175名(女性85名、男性90名)。話題にすると回答したものは49名(女性23名、男性26名)(28.0%)であった。しかし、男性に対してと同様、話題にしないと回答しながら設問C-(4)に回答したものの14名を合わせると63名(女性29名、男性34名)(36.0%)であった。これらのうち男性・女性の外見についての26項目の表現に対してよく使用すると回答した人数と比率を性別で表7に示す。男性の外見については、「背が高い」「肥っている」「がっちり」の3項目が性別を問わず50%以上の回答を得たが、他の項目はおしなべて回答率が低い。女性については、「いいスタイル」「きれい」「かわいい」「美人」の4項目が両性から50%以上の回答を得た。さらに女性の回答者は「痩せている」にも50%以上、「背が高い」「すらっとしている」「胸が大きい」「肌がきれい」「色が白い」「整った顔立ち」の6項目に40%以上の回答を与え、同性の外見と痩せている事への高い関心を示している。

(6) 設問C-(5)(6)、他者の肯定的評価への回答

これら二つの質問への有効回答者170名(女性84名、男性86名)。これらのうち男性・女性をばめるときに良く使う表現26に対してよく使うと回答した人数と比率を性別にわけ表8に示す。さらにC-(5)(6)および質問C-(1)(3)に有効回答した者を対象に、男性・女性の外見を話題にすると回答した者と話題にしないと回答した者が、質問C-(5)(6)で他者の評価に外貌に関連がある7つの表現を肯定的として挙げた比率をみた。その比率を表9に示す。他者の肯定的評価については、男性にたいしてと女性に対してその傾向が分かれた。また回答者の性別によっても異なった傾向が見られた。男性に対しては両性共に「優しい」「親切」「元気がある」「しっかりしている」「頼りになる」の5項目に50%以上の回答を与えた。女性回答者はさらに「頭がいい」

「面白い」の2項目をあげたが、男性回答者は「努力家」「強い意志」「よく気がつく」の3項目を挙げ、結果的に全体では男性に対しては50%以上の回答を得たのは、6項目であった。その中に外貌に関連する表現は含まれていない。

一方女性に対して両性共に「優しい」「親切」「センスがいい」「明るい」「かわいい」「よく気がつく」「しっかりしている」の7項目について50%以上の回答を与えた。さらに女性回答者はその上に「頭がいい」「おしゃれ」「きれい」の3項目にも50%以上の回答を与えた。結果的に女性に対しては9項目が50%以上の回答を得、その中で外貌に関連する項目は「センスがいい」「おしゃれ」「かわいい」「きれい」の4項目に上った。表9から見ると、外見を話題にしないと考える者も女性に対しては「センスがいい」「おしゃれ」「かわいい」という肯定的表現をよく使うことが分かる。

表7 男性・女性の外見についてよく使う表現 人(%) 50%以上

	男性に対して			女性に対して		
	女性 n : 23	男性 n : 17	全体 n : 40	女性 n : 29	男性 n : 34	全体 n : 63
1 背が高い	17(73.9)%	9(52.9)	26(65.0)	12(41.4)	9(26.5)	21(33.3)
2 背が低い	8(34.8)	7(41.2)	15(37.5)	8(27.6)	6(17.6)	14(22.2)
3 肥っている	11(47.8)	11(64.7)	22(55.0)	10(34.5)	13(38.2)	23(36.5)
4 痩せている	8(34.8)	6(34.3)	14(35.0)	15(51.7)	13(38.2)	28(44.4)
5 ぼちゃっと	0(0)	0(0)	0(0)	11(37.9)	10(29.4)	21(33.3)
6 ずんぐり	4(17.4)	3(17.6)	7(17.5)	3(10.3)	0(0)	3(4.8)
7 がっちり	12(52.2)	9(52.9)	21(52.5)	2(6.9)	0(0)	2(6.9)
8 スマート	2(8.7)	1(5.9)	3(7.5)	11(37.9)	5(14.7)	16(25.4)
9 すらっと	4(17.4)	3(17.6)	7(17.5)	13(44.8)	8(23.5)	21(33.3)
10 いいスタイル	6(26.1)	2(11.8)	8(20.0)	16(55.2)	20(58.8)	36(57.1)
11 ハンサム	8(34.8)	3(17.6)	11(27.5)	0(0)	0(0)	0(0)
12 きれい	1(4.3)	0(0)	1(2.5)	19(65.5)	18(52.9)	37(58.7)
13 かわいい	3(13.0)	2(11.8)	5(12.5)	19(65.5)	21(61.8)	40(63.5)
14 男前	8(34.8)	7(41.2)	15(37.5)	1(3.4)	0(0)	1(1.6)
15 美人	1(4.3)	0(0)	1(2.5)	19(65.5)	21(61.8)	40(63.5)
16 長い手足	5(21.7)	2(11.8)	7(17.5)	5(17.2)	8(23.5)	13(20.6)
17 胸が大きい	0(0)	0(0)	0(0)	12(41.4)	10(29.4)	22(34.9)
18 胸が小さい	0(0)	0(0)	0(0)	4(13.8)	2(5.9)	6(9.5)
19 お尻の大小	2(8.7)	2(11.8)	4(10.0)	2(6.9)	3(8.8)	5(7.9)
20 肌がきれい	2(8.7)	0(0)	2(5.0)	13(44.8)	7(20.6)	20(31.7)
21 色が黒い	6(26.1)	4(23.5)	10(25.0)	4(13.8)	3(8.8)	7(11.1)
22 色が白い	3(13.0)	2(11.8)	5(12.5)	12(41.4)	13(38.2)	25(40.0)
23 髪がきれい (うすい)	5(21.7)	3(17.6)	8(20.0)	11(37.9)	10(29.4)	21(33.3)
24 歯がきれい	0(0)	0(0)	0(0)	4(13.8)	4(11.8)	8(12.7)
25 整った顔立ち	7(30.4)	4(23.5)	11(27.5)	12(41.4)	10(29.4)	22(34.9)
26 顔が小さい	1(4.3)	0(0)	1(2.5)	4(13.8)	6(17.6)	10(15.9)
27 その他	センスがいい、かっこいい			声がきれい		

表8 男性・女性をほめるとき良く使う表現 人 (%) 50%以上

	男性に対して			女性に対して		
	女性 n : 84	男性 n : 86	全体 n : 170	女性 n : 84	男性 n : 86	全体 n : 170
1 強い	17(20.2)	34(39.5)	51(31.6)	5(6.0)	1(1.2)	6(3.5)
2 女らしい	0(0)	0(0)	0(0)	22(26.2)	31(36.0)	53(31.2)
3 優しい	63(75.0)	54(62.8)	117(68.8)	66(78.6)	69(80.2)	135(79.4)
4 親切	52(61.9)	48(55.8)	100(58.8)	52(61.9)	53(61.6)	105(61.8)
5 センスがいい	32(38.1)	30(34.9)	62(36.5)	51(60.7)	43(50.0)	94(55.3)
6 粘り強い	14(16.7)	32(37.2)	46(27.1)	6(7.1)	20(23.3)	26(15.3)
7 頭がいい	49(58.3)	42(48.8)	91(53.5)	43(51.2)	32(37.2)	75(44.1)
8 明るい	39(46.4)	36(41.9)	75(44.1)	58(69.0)	56(65.1)	114(67.1)
9 おしゃれ	22(26.2)	14(16.3)	36(21.2)	53(63.1)	41(47.7)	94(55.3)
10 おもしろい	57(67.9)	40(46.5)	97(46.5)	29(34.5)	24(27.9)	53(31.2)
11 優秀	24(28.6)	35(40.7)	59(34.7)	21(25.0)	25(29.1)	46(27.1)
12 おとなしい	1(1.2)	3(3.5)	4(2.4)	5(6.0)	10(11.6)	15(8.8)
13 スタイルがいい	6(7.1)	5(5.8)	11(6.5)	40(47.6)	31(36.0)	71(41.8)
14 元気がある	49(58.3)	44(51.2)	93(54.7)	30(35.7)	35(40.7)	65(38.2)
15 かわいい	2(2.4)	3(3.5)	5(2.9)	56(66.7)	54(62.8)	110(64.7)
16 努力家	39(46.4)	44(51.2)	83(48.8)	30(35.7)	33(38.4)	63(37.1)
17 意志が強い	27(32.1)	45(52.3)	72(42.4)	11(13.1)	29(33.7)	40(23.5)
18 男らしい	26(31.0)	31(36.0)	57(33.5)	1(1.2)	0(0)	1(0.6)
19 よく気が付く	36(42.9)	43(50.0)	79(46.5)	66(78.6)	61(70.9)	127(74.7)
20 清潔	11(13.1)	11(12.8)	22(12.9)	23(27.4)	28(32.6)	51(30.0)
21 しっかりしている	47(56.0)	52(60.5)	99(58.2)	50(59.5)	47(54.7)	97(57.1)
22 きれい	1(1.2)	1(1.2)	2(1.2)	47(56.0)	39(45.3)	86(50.6)
23 てきぱきしている	26(31.0)	30(34.9)	56(32.9)	40(47.6)	30(34.9)	70(41.2)
24 頼りになる	67(79.8)	65(75.6)	132(77.6)	30(35.7)	21(24.4)	51(30.0)
25 かつこいい	35(41.7)	30(34.9)	65(38.2)	9(10.7)	9(10.5)	18(10.6)
26 几帳面	12(14.3)	17(19.8)	29(17.1)	14(16.7)	22(25.6)	36(21.2)
27 その他	個性的、誠実2名、真面目、力強い 思いやりがある、仕事ができる2名 体格がいい			家庭的、思いやりがある、男らしい 料理がうまい、気が合う		

表9 外見を話題にする者としらない者の外貌に関する肯定的表現を使用する比率

(%) 50%以上

	男性に対して n : 170		女性に対して n : 169	
	話題にする n : 31	話題にしない n : 139	話題にする n : 48	話題にしない n : 121
5 センスがいい	38.7	36.0	60.4	52.9
9 おしゃれ	25.8	20.1	66.7	50.4
10 スタイルがいい	9.7	5.8	58.3	34.7
15 かわいい	3.2	2.9	72.9	61.2
20 清潔	19.4	12.2	31.3	28.9
22 きれい	0	1.4	58.3	47.1
25 かつこいい	51.6	35.3	14.6	9.1

4. 考 察

筆者が教員を対象に2003年に行った調査では、摂食障害の発症要因として「瘦身追求の社会風潮」を多くの教員があげ(女性教員86.8%、男性教員90.2%、全体88.9%)、その中で「健康・美容産業の隆盛」を半数近くの教員が問題だと考えていた(女性教員47.4%、男性教員42.3%、全体44.2%)。「また、女性に多発する一番の理由として「女性が外貌で評価される事」と回答した(女性72.4%、男性68.3%、全体69.8%)。ところが、今後取り組むべき予防教育について「摂食障害に関する知識の普及」(76.9%)、「食事、栄養摂取に関する知識の普及」(65.8%)には高率の回答が得られたが、「健康・美容産業の商業主義の是正」(8.3%)、「女性を身体的に過重に評価する社会風潮の見直し」(8.3%)、「女性と男性の性役割の見直し」(15.3%)は低く、摂食障害を幅広くジェンダーの視点から捉えるにはいたってないことを報告した⁽⁵⁾。

その理由を今回の調査から検討すると、教員自身が「瘦身追求の社会風潮」とステレオタイプな性役割観を少なからず取り込んでいる実態が浮かび上がってくる。半数以上の教員が自己の体重を的確に把握しておらず、女性教員の多くは適正な体重でありながら、半数が肥満傾向にあると認識していた。ダイエット経験者、関心者の比率も高く、その理由として女性教員は美容を挙げるのが多かった。男性でも健康のためのダイエットはもはや常識になっている。EAT-26得点からみると、20歳代、30歳代の食行動はそれ以上の年代に比べて問題が多い。特に30歳代女性教員の摂食態度には相当問題傾向がみられ、EAT得点20点以上の者も存在した。

他者評価において外見を話題にすると回答したものは多くはなかった(男性に対して22.7%、女性に対して36.0%)。しかし教員にとって、児童・生徒を含む他者評価で外見を話題にするかという問いに迷わずそうだと答えるには、抵抗感があると思われるので、この数字は飽くまで表向きと考えるのが妥当であろう。それでも女性に対しては「かわいい」「美人」「きれい」「スタイルがいい」など、外見が話題になる比率は高く、内容も詳細多岐にわたっている。特に女性同志の関心が高い。さらに、外見を話題にしないと回答した多くの者が、女性の肯定的表現に関する質問では外貌に関する表現を用いており、女性の外貌には多くの関心が寄せられていることが分かる。性格特性でも、男性に期待されるのが精神的強さであるのに対して、女性は、「よく気がつく」などの他者の世話がより多く求められている。

井上は、多くの資料を用いてメディアが差別的な性役割が再生産することを論じているが⁽⁶⁾、その中で、日本では「かわいい」女性に大きな価値が置かれると述べている。今回の調査でも、「かわいく」「よく気がつく」「明るい」そして「スタイルの良い」といった女性観が見られた。伊藤はおおよそ20年前に性役割特性語の意味構造を検討し、男性は作動性と共同性を同程度に重要と考えるが、女性は共同性が最も重要であり、ついで作動性、美・繊細さを重要視すると述べている⁽⁷⁾。今回の調査でも同じ特性語を用いたわけではないがおおよそ同様の結果を得ており、この20年間男女に期待される特性にあまり変化がないことを窺わせる。

それでは教員がこのようなジェンダー観をもって教育にあたることについてはどうなのだろう。藤田、中西らは教育社会学の視点から、学校が「かくれたカリキュラム」として性差別を

拡大再生産することを指摘している⁽⁸⁾⁽⁹⁾。教員自身が「現代の常識」として、女性に求める性役割の一部として「瘦身追求」を無自覚的に深く取り込んでいる現状では、摂食障害の予防は、単に摂食障害の知識の普及や栄養上の指導にとどまらず、教員自身のジェンダー意識にまで踏み込んだ予防プログラムが求められるのではないだろうか。

文 献

- (1) 渡辺久子 1996 [総説] 神経性食欲不振症。小児科診療, 8(3), 1249-1256.
- (2) 生野照子 2000 摂食障害。小児科臨床, 53(増刊), 1247-1254.
- (3) 三澤奈緒・中村このゆ 2003 国立大学、女子大学、短期大学学生および小学校児童の摂食態度。群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編, 52, 489-501.
- (4) 中村このゆ 2004 群馬県下の男女小学校高学年児童、中学生の摂食態度—EAT-26をもちいて—。群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編, 53, 297-306.
- (5) 中村このゆ 2004 教員の摂食障害に関する意識調査—群馬県を中心に—。群馬大学教育実践研究 21, 285-299.
- (6) 井上輝子 1992 メディア・セクシズムを撃つ—「女性とメディア」研究の動向と課題—。女性学研究会編『女性学研究2 女性学と政治実践』158-189.
- (7) 伊藤裕子 1986 性役割特性語の意味構造—性役割測定尺度 (ISRS) 作成の試み。教育心理学研究, 34(2), 75-81.
- (8) 藤田英典 1993 教育における性差とジェンダー。東京大学出版会『東京大学公開講座 性差と文化』257-294.
- (9) 中西裕子 2000 学校教育とジェンダー。伊藤裕子編『ジェンダーの発達心理学』ミネルヴァ書房, 210-223.

謝 辞

本調査にご協力をいただいた群馬大学付属中学校校長菅原英直先生、付属小学校校長海鋒正毅先生、付属養護学校前校長松田直先生、教員の皆様、安中市立碓東小学校、高崎市立八幡中学校の教員および認定講習受講者の皆様に心より感謝申し上げます。

公開座談会「子どもたちに聞く 私たちの学校生活」発言要旨

—— 研修講座「日本語指導が必要な児童生徒の可能性を拓く」より ——

古 屋 健¹⁾・山 口 陽 弘¹⁾・藤 本 美知代²⁾
林 恵³⁾・佐 藤 久 恵⁴⁾

¹⁾群馬大学教育学部学校教育講座（教育心理学教室）

²⁾三重県上野市立緑が丘中学校

³⁾大泉保育福祉専門学校

⁴⁾おこのぎ法律事務所

(2004年11月15日受理)

前 書 き

この公開座談会は、平成16年8月19日と21日の2日間にわたり群馬県総合教育センターを会場に開催された自主研修講座「日本語指導が必要な児童生徒の可能性を拓く」において「19日午前の部」（午前10時から12時まで）として実施されたものである。

この研修講座は、古屋を研究代表者として群馬大学教育学部の教員を中心に構成された研究チームによるプロジェクト「地域の国際化による日系南米人増加の実態をふまえた教員養成システム導入のための研究」の一環として企画され、群馬県教育委員会の協力を得て開催したものである。当日はプロジェクトのメンバーをはじめ、現場で活躍されている多くの先生方のご参加を頂いた。

この公開座談会には3つの目的があった。ひとつは、日本語指導が必要な児童生徒の指導について、教師の側からではなく、指導を受ける側からの意見を聞くことである。指導する側はさまざまな思いから指導に当たるが、その思いが実際に子どもたちにはどのように受け取られているのか、そのような点を子どもたちの口から聞くことである。そのために、われわれは公開座談会という形式を採用することにした。第2の目的は、日本語指導が必要な児童生徒の可能性について何か見通しを持てるようなモデルを提示することである。そのために選ばれたのが日本の小中学校に転入し、その後、高校に進学して自分の夢に向かって努力している高校生たちである。（なお、選ばれた高校生たちは個人的な繋がりから紹介された方ばかりで、何かの代表というわけではない。また、たまたま女性ばかりであったが、候補にあがった男子高校生の方が日程の都合で参加できなかったためである。）そして、第3の目的は、参加してくれた高校生について、実際にどのような指導がなされ、何が効果的であったかを検証することである。そのために、当日の「午後の部」では、座談会に出席してくれた高校生たちの小中学校時代の恩師の先生方によるパネルディスカッションを開催した。本来なら、公開座談会とパネルディスカッションを合わせて公表すべきところであるが、紙面の都合でパネルディスカッションの

内容は別の機会に譲ることとした。

しかし、振り返ってみると以上の目的を十分に達成できたかどうか、少々、不安でもある。時間が限られる中、また多くの聴衆の前で緊張する中、参加してくれた高校生たちにはこちらの質問に手際よく答えて頂いたが、あれも聞きたい、これも聞きたいという、聞き手の欲張りのために、ひとつひとつのテーマについて意見を十分に汲み取れなかったのではないかと思われる。事前の打ち合わせの際に聞くことができたさまざまな意見やエピソードも、本番ではその半分も紹介できなかった。その点については、聞き手の力不足を認めざるをえない。とはいえ、高校生たちの言葉には、ひとつひとつ実感がこもった重みがあり、われわれにはそれを真摯に受け止める必要がある。

なお、発言記録全体はほぼ本稿の2倍の量になるが、公表するに当たり発言の趣旨を歪めない範囲で省略と補足をしたことをお断りしておく。また、参加者・聞き手については以下の記録の中で紹介されているので割愛する。ここから何を読み取るかは、立場や経験によって人それぞれであろう。参考までに、われわれがこの座談会から学んだことの一部として、本稿の最後に、聞き手の山口と林、座談会の発言記録の作成に当たった佐藤のコメントを掲載した。

座談会発言要旨

古屋 お待たせ致しました。それでは早速、お招きした高校生の方々からお話をうかがいたいと思います。その前に聞き手を紹介します。自己紹介が遅れましたが、私は群馬大学の教育学部学校教育講座の古屋健と申します。隣は同じく学校教育講座の山口陽弘です。そちらは大泉保育福祉専門学校講師の林恵先生です。それから、午後の部で実践報告をして頂く予定の三重県上野市立緑が丘中学校・藤本美知代先生にも参加して頂いております。まず、お話をうかがう高校生の方々には、最初に簡単な自己紹介をして頂くようお願いしてありますので、お一人ずつ自己紹介をして頂きましょう。

S. L. こんにちは。S. L. です。伊勢崎女子高校の二年生です。私はブラジルのサンパウロで生まれ、七歳の時までブラジルに住んでいました。ブラジルにいた頃は、Liceu Camilo Castelo Branco という学校に通っていました。私が通っていたこの学校は、幼等部から大学までひとつの敷地にあつたので、すごく広いところでした。この学校では子どもも大人も、同じ敷地で学んでいたのも、生徒一人一人がとても仲のいい学校でした。ですが、伝統がありレベルの高い学校だったので、勉強がすごくたいへんでした。宿題が毎日大量に出て、毎日のようにテストがありました。小学校一年生から英語を学び、外国語教育にも力を入れている学校でした。成績の悪い子は、たとえ小学校一年生でも留年させられました。

私がこの学校に通っていた時、両親はすでに日本にいました。その間、私はおばに預けられていました。私が病気になったので、日本から母が来て、私が七歳の時、一緒に日本に来ました。日本に来て三ヶ月くらいは、日本の生活に慣れるために、学校へは行きませんでした。

た。その三ヶ月間、私は、箸の使い方をおぼえたり、道や日本語の挨拶の仕方をおぼえたりしました。

日本では日本の学校に入りたいと思い、殖蓮第二小学校に転入しました。小学校には日本語教室があり、私はそこで日本語の基礎をおぼえました。学校では、周りが日本人ばかりで、常に日本語を耳にしていたので、比較的早く日本語が話せるようになりました。はじめ日本語が十分に話せなかったのが、自分の思っていることを相手に伝えることができず、友達づくりに苦労したのを覚えています。高学年になるにつれ、日本語も上達し、友達も少しずつ増えていきました。

小学校を卒業すると、私は殖蓮中学校へ入学しました。中学へ入り、最初の間テストでは、結果がものすごく悪くて、「これではどこの高校にも行けない」と思い、必死に勉強しました。その成果もあって、成績はみるみるよくなっていき、伊勢崎女子高に合格することができました。今は家に帰ると、とりあえず予習をやり、土日は復習を中心に勉強しています。ゆくゆくは大学へ進学して、英語を勉強したいと思っています。将来は、日本語・英語・ポルトガル語の三カ国語を話せて活かせる職業につきたいと思っています。

古屋 はい、どうもありがとうございます。続きまして、T. M. さんです。

T. M. こんにちは。T. M. です。今通っている学校は常盤高等学校です。ブラジルで生まれて、小学校四年生までは、むこうの学校に通っていました。日本には小学校五年生の時に来ました。ブラジルで少しだけ日本語の勉強をしていたので、日本に来た時は、少しだけ聞き取ることができました。でも、話すことはできませんでした。

小学校は、殖蓮第二小学校で、中学校は殖蓮中学校でした。今は日本に来てすぐにはじめてバレーボールを続けています。高校にはバレーボールの推薦で入学し、今はバレーが生活の中心になっています。今日は短い時間ですが、よろしくお願ひします。

古屋 はい、どうもありがとうございました。今日もバレーの練習があるので、終わってすぐそちらに駆けつけることになっているとのこと。さて、今日は四人の高校生をお招きしていますが、会場が伊勢崎ということで、どうしても伊勢崎出身の方が中心になってしまいました。その中でお一人だけ前橋から来て頂きました。T. A. さんです。よろしくお願ひいたします。

T. A. 皆さん、こんにちは。私の名前は T. A. です。群馬県立前橋女子高等学校に所属しています。出身地は中国です。小学校から中学校一年までは杭州の学校へ通っていました。中国で浙江省杭州市求是小学校を卒業し、中学は杭州市第十五中学へ通い、十四歳の秋に日本に来ました。到着した二日後から、前橋市立広瀬中学校の二年生として学校生活を始めました。そして、平成15年度に学校を卒業しました。今は学校で普通科の授業の勉強をしています。理系に進もうと思っているので、物理を選択しています。部活は ESS 部に通っています。これは英語の勉強に関係する部活です。全称は English Study Society です。週に二回の活動があります。今のところ、進路では、建築か医学のどちらに進むかという点で迷っています。以上です。

古屋 はい、どうもありがとうございました。今までの三人は、二年生でしたけれど、最後、S. M. さんは一年生です。自己紹介お願い致します。

S. M. こんにちは。私は共愛学園高校の S. M. です。私は南アメリカのペルーという国で生まれ育ちました。ペルーでは小学校三年生まで、カトリック教の学校に通っていました。日本に来たのは、三年生の夏休みでした。はじめての土地、はじめての言語、新しい生活、新しい文化、何もかもが初めてで、私が住んでいたところとは全く違う世界でした。夏休みが開けて新学期になると、私はまた小学校に通い始めました。最初は期待でいっぱいでした。しかし、実際に学校に通い始めてみると、思いもよらない問題がたくさん待っていました。その一つは、言葉という大きな壁でした。相手が何を言おうとしているのかわからないし、自分の意見や気持ちも伝えることができなくて、段々ストレスになっていきました。自分の国に帰りたかったことも何度もありました。でも、日本語がわかるようになると、周りの人も応援してくれて、少しずつ話せるようになり、友達もできるようになりました。

小学校を卒業したあとは、伊勢崎第一中学校へ入学しました。そこでは、部活に入って友達との輪を広げ、たくさんのすばらしい仲間や先生に会いました。中学校三年間は、私にとってプラスになることが多くて、とてもすばらしい三年間だったと思います。私の今があるのは、私を支えてきてくれた先生方や友達、家族のおかげだったと思います。そして、その人達がいたからこそ、高校に合格することができたのです。私は、今、高校で英語の勉強をしています。将来は、自分の母国語でもあるスペイン語をマスターして、日本とペルー、そしてたくさんの国々の架け橋になれるような仕事につきたいと思っています。ありがとうございました。

古屋 皆さん、私が期待していた以上の自己紹介を用意して頂き、どうもありがとう。さて、それでは、私も座らせていただいて、いろいろお話をうかがっていきたくと思います。

日本の学校の印象

古屋 4人それぞれ日本に来た時期が違っているのですが、いちばん小さい時に来たのが S. L. さん。それから、次が S. M. さん。次に5年生の時に来たのが T. M. さん。そして、中学生の時に来たのが T. A. さんということですね。年齢によって、はじめて日本に来て日本の学校を見た時の印象が違うと思うので、順に話を伺いたくと思います。まず、7歳の時に日本に来た S. L. さん。ブラジルの学校はずいぶん勉強が厳しかったようですが、はじめて日本の学校に来たとき、最初に感じたことを聞かせてもらえますか？

S. L. 私の学校はすごく広いところだったので、日本に来た時の学校の第一印象は、小学校しかなくて、下駄箱があるのですごく驚きました。あちらでは、下足のままでしたから。(古屋向こうでは大きな学校だった訳ですね。日本では小学校だけです。)それで小さいなと思ったのと、下駄箱があるのに驚きました。それから、教室に入ってピアノがある、オルガンです

か？（古屋 オルガンですね）オルガンがあるのにも驚いて、テレビがあるのにも驚きました。（古屋 あちらは、机と教壇と黒板くらいですか？）はい。（古屋 いろいろなものがあるのびっくりした？）はい。

古屋 勉強のほうは？

S. L. 最初は、勉強にすごくとまどいました。黒板でわからない文字を書きますよね、それが縦書きで、「どうしよう！」と思いました。そこで最初の頃は、先生にノートを出されて、そこに「あいうえお」を先生が書いて、私もそれに続けて書きなさいって。だけど、書いてる自分が今何を書いたのかも分からなくて。それから、テストとかありますよね。そのテストも、先生が薄い鉛筆でこう答を書いてくれるんです。私はそこをなぞるんです。でも、自分が何をやっているのかも分からないし、自分が何を書いているのかも分からないのに、いつも百点だったんです。だけど、意味が分からないので、これは何だろうなと思いました。

古屋 いろいろ面白いお話がたくさんありますね。では次に、小学校三年生の時に来た S. M. さんです。S. L. さんと年齢はあまり違いませんが、国が違いますから印象も違うと思いますが、いかがでしたか？

S. M. いちばん驚いたのが、自分で歩いて学校へ行くことでした。向こうでは、バスで送り迎えをしてくれて通っていましたので、それがいちばん面倒くさかった。けれど、みんなが自分で歩いて行くので、「偉いなあ」と思いました。（古屋 自宅の近くまで送迎バスが迎えに来てくれたのですか？）はい、目の前まで来てくれました。（古屋 それから？）日本では私服で学校に通うことです。向こうでは、制服を着て行ったので、それに驚きました。（古屋 制服は日本のものとは違うでしょ？）学校によっていろいろ違ってきます。（古屋 学校に入ってみて驚いたことは？）靴を脱ぐことです。あと、職員室とかがあったのも驚きました。向こうにはなかった。（古屋 あちらでは先生どこにいるんですか？）教室とかにいて、あまり休み時間もなかった（古屋）ので、先生も、教室にいることのほうが多かった。

古屋 勉強のほうはどうでした？

S. M. 最初はひらがなとカタカナから練習して行って、分かるようになると小学校一年生くらいの漢字を練習しました。最初、小学校三年生の頃は、授業中も何を話されているのか分からないから、すごく退屈でした。（古屋 授業は、何年生くらいから分かるようになりましたか？）四年生の後半くらいからです。

古屋 どうもありがとうございます。では、次に小学校五年生の時に来た T. M. さんです。五年生だと学校の勉強のほうも難しくなっている時期だと思いますが、どんな印象でしたか？

T. M. 学校に入ったときに、靴を脱ぐこと。それから、学校にいる時間が長いことです。向こうでは朝からお昼までしか、学校にはいませんでした。日本の学校は四時くらいまであって、長いと思いました。

古屋 それで、長いと思ったわけですね。他の方も同じですか？ S. L. さんはどうでしたか？

S. L. 私の学校は、朝から午前中までで、二部に分かれていました。

古屋 二部に分かれて、別の子が今度午後から来るんですね。S. M. さんはペルーですが、や

はり午前中だけでした？

S. M. 一時ぐらゐまで授業があつて、そのあと、家に帰ってお昼を食べていました。(古屋 そうすると、給食を食べるのをはじめてだったわけですね) はい。(古屋 どうでした?) 最初はまずくて、食べられなかった。(古屋 牛乳くらいは?) 牛乳も嫌いでした。冷たい牛乳とか、飲めなくて。向こうでは、温めて飲んでいたので。(古屋 冷えた牛乳が出てきて、びっくりしちゃった?) はい、のどを通らなかった。(古屋 おかずも食べられないとパンだけ?) パンも、なんか、コッペパンとか、あるじゃないですか? あれは味がなくて、まずくて食べられなかった。

古屋 T. M. さんは、給食はどうでした?

T. M. 普通に食べられました。

古屋 S. L. さんは?

S. L. はい、来た時の最初の給食に、プチダノンが出たんです。それで、プチダノンは食べたんです。それだけ食べて、次の日はうどんが出たんですけど、うどんは麺と汁が分かれていて、私は、うどんはうどん食べるもので、スープはスープだと思ったの。それで私は最初うどんをそのまま食べたんです。「こりやまずいな」と思いました。カレーうどんだったので、カレー味も食べられなかった。ごはんもおいしくなかったんですけど、食べました。

古屋 ちょっと話がずれてしまいましたので、話をもどしましょう。T. A. さんは小学校ではなくて、中学校二年生の時に来たわけですが、いつ頃でしたか?

T. A. 二学期です。

古屋 それでは、中学校三年間のうち半分はむこうで、半分は日本でということですね。向こうの学校から移ってきて、どんな印象でした?

T. A. 第一印象が生徒と先生の人数が少ないということです。(古屋 広瀬中学校は何クラスありましたか?) ニクラスです。(古屋 向こうの学校は?) 十クラスでした。(古屋 一クラスの人数は?) 中国は、一クラスに五十人以上、必ずいました。(古屋 それから?) それから、プールがあったこと。プールの授業が、夏になるとあるじゃないですか。

古屋 勉強のほうは?

T. A. 驚いたということではないのですが、中国にいた時には、小学校五年生から英語を勉強していました。それからコンピュータ室でも勉強したんですよ。あとは、日本では数学が思ったより簡単だった。(古屋 高校も?) 高校でも、やっぱりあっちのほうが難しいみたいです。だけど、学んでいる内容はだいたい同じです。(古屋 生活面では?) 食べ物だと、刺身とか食べられられません。

古屋 それから、外国にはあまりないそうですが、日本の学校では校舎の掃除を自分たちがするということがあります。

T. A. 中国でも自分でしますけど、雑巾がけはしません。(古屋 床の?) はい。膝を床につけるのがいやだったので。古屋 雑巾がけが嫌だった?) はい。(古屋 先生に注意されました?) 言われました。一回だけ、先生がいない時に、雑巾を足で踏んでやっていたら。それ

で、怒られました。(古屋 先生に説明しました?) しません。仕方なくやりました。

言語と学業について

古屋 これまでのお話をうかがった範囲では、どの方も日本語でこちらの言っていることもお分かりのようだし、またこちらに分かるよう細かいことも説明していただき、とても上手に日本語を使われていると思います。また、どなたも今は日本語と自分の生まれた国の言葉を話して、それから中には特に英語を勉強されている方もいらっしゃるようなので、三つの言葉がどういう関係になっているのか、一人ずつ確認しておこうと思います。

T. A.さんは中学校二年生からということで、家ではお父さんお母さん、ご家族とどの言葉でお話ししているのですか?

T. A. おうちでは、中国語です。時々日本語も混じります。(古屋 どういう時?) 喧嘩した時に、時々、日本語が出てきます。(古屋 ご両親は日本語を話す?) しゃべれます。おうちでは、中国語です。(古屋 英語は?) 英語は、一番の得意教科です。

古屋 では、次に S. M.さんは、おうちでは何語使ってるんですか?

S. M. 親と話す時は、スペイン語です。あと、弟がいるんですけど、弟とは日本語です。(古屋 ご両親は日本語を話せる?) 日本語はあまりわからない。私の弟は、今中学校に通っているのので、日本語がわかります。(古屋 弟さんは、スペイン語を話す?) スペイン語は、もうほとんど話しません。(古屋 ご両親と弟さんは?) 弟は日本語でしゃべるけど、分からない時は私がスペイン語に訳しています。(古屋 S. M.さんが、両方使えるから。) はい。(古屋 弟さんは日本に来た時に幼稚園に入って、日本語の環境で育ったから?) スペイン語はほとんどわかりません。(古屋 英語は得意?) 得意じゃない。中学の時は、結構できていたので、英語に進もうと思ったんですけど、高校に入るとやっぱり、もっとレベルが高い人がいるので、普通っていうか、真ん中くらいです。

古屋 では、次に T. M.さん。おうちでは何語でお話しするのですか?

T. M. 日本語です。(古屋 ポルトガル語は?) お父さんとお母さんは使うけども、ポルトガル語で質問されても、私は英語で答えちゃう。(古屋 田中さんはポルトガル語ができる?) 読むことはできるけど、しゃべれない。(古屋 ごきょうだいは?) います。上に、お兄さんとお姉さんがいます。(古屋 お兄さんお姉さんは?) 日本語とポルトガル語の両方を使っています。

古屋 S. M.さんのご家族とちょっと似ていますね。きょうだいの上の方が、両方の言葉を使えて、一番下の T. M.さんは日本語を使うわけですね。では、S. L.さんはどうですか?

S. L. おうちではポルトガル語です。(古屋 ポルトガル語が話せる?) はい。でも、あっちには7歳までしかいなかったから、頭の中は7歳のままなので、難しい言葉が出てくるとわからないから、そういう時には質問しておぼえるようにしています。(古屋 意識的に勉強して

いないと、忘れちゃいそう?) だから、普段から雑誌とか、新聞とか、外国のものを見ています。(古屋 ポルトガル語の?) はい。

古屋 英語はどんな勉強をしているのですか?

S. L. 英語はポルトガル語と文法が似ているので、知らない単語でも似ていたりするんですね。それと、雰囲気も。(古屋 似てるから、一緒に勉強できちゃう?) はい。

古屋 日本語で、特に困ることはあまりなさそうですが、どうですか?

S. L. 国語の現代文とか、国語の教科書とかで文章とか出てきて、「何だこれは」って思うことがあります。こう何か書いてあっても、その意味がわからない時があります。そういう文章があるんですよ。(古屋 それは小説とか文学作品のこと?) 小説の方が多いですけど、ことわざとかが全然わからない。

古屋 T. M. さんは、日本語の授業とかは大丈夫?

T. M. 大丈夫です。得意じゃないけど、できます。

古屋 T. A. さんは、日本に来たばかりで、国語が苦手だったということですが、高校では?

T. A. 古文ですね。古典がいちばんやばいです。日本の昔の文章ですよ。(古屋 中国語ができると漢文は有利なように思いますけど?) それは、誤解です。文章を中国語として読めば、だいたいの意味はとれます。だけど、難しい問題だと、読んでもわかりません。漢文の問題で、「日本語に訳せ」とか、あと「返り点をつけなさい」とか、だめです。(古屋 中国語は関係ない?) 漢文は古代中国語ですから。中国の学校でも習いましたけど、中国では一年生までなのでレベルが低かったじゃないですか。私は高校二年生なのでレベルが高くなっているんです。

古屋 S. M. さんも日本語は大丈夫そうですが、国語はどうですか?

S. M. 国語がいちばんだめです。(古屋 古典は?) はい、やっています。なんか、紫式部が書いた文章とか、枕草子とか勉強していますが、よくわかりません。あれは現代文とやっぱり違うので、何を言っているのか分からないし、「こういうこと言っているのかな」と思っていると、全然違うことだったりして、それで、わからない。それから、漢文も全然、分かりません。(古屋 新聞は?) たまに難しい漢字とかが出てくると、読みも分からないし、意味も分からないです。

古屋 ブラジルやペルーから来た方にとって日本語の難しいところは漢字だと思いますが、中国ではその点で有利じゃないかと思いますが、どうでしょう。

T. A. 訓読みが一番弱い。時々、中国語と違った意味になるので、分からなくなる。(古屋 二つ重なっている漢字だと大丈夫?) だめなものもあるし、大丈夫なものもある。

古屋 T. A. さんは最近日本に来たのに、日本語が上手にしゃべれるので驚きました。向こうにいた時から日本語は勉強していたんですか?

T. A. 特に勉強していたということはなかったんですけど、来た時には、しゃべれました。(古屋 身近に日本語を話す人は?) いません。自然に入ってくるっていうか、親が時々しゃべっている時に、こう聞き取るような、日本語しゃべっていると、こう入ってくる。(古屋 お父

さんが日本にいて、日本語を話した?) はい。それで自然に入ってきました。あと、日本に
来た時に、テレビとか見てれば自然に入ってくる。そんな感じでした。

古屋 T. M. さんも向こうで少し日本語を勉強してきたということですね。

T. M. はい、日本語学校です。ひらがなとカタカナは分かっていました。

古屋 S. L. さんと S. M. さんはゼロからスタートしたわけですが、S. L. さんは七歳の小学校
二年生のいつ頃日本に来たのですか。

S. L. 二年生の最初から来ました。(古屋 授業の話がわかるようになったのは?) 三年生から、
もう、日本語教室には行ってなかった。三年生になってから日本語教室に行った時には、
算数を勉強しました。二年生の1年間、算数を習ってなかった。掛算はそのブラジルの学校
で一年生とかで終わって、何とかできていたんです。そうしたら、分数とか入ってきて急に
難しくなって、追いつかなくなってしまって、今度は追いつくのが大変でした。(古屋 もう
日本語は苦勞しなくなった?) 国語はちょっと。(古屋 漢字ですか?) いいえ、漢字は好き
でした。漢字には一つ一つ意味があって「おもしろいな」と思って、全然苦勞しないで進ん
で自分から勉強していたので、漢字は大丈夫でした。(古屋 他の教科は?) この間の通知表
をもらって、一番だめだったのが現代文です。先生が厳しい人で、恐い先生でした。

古屋 T. M. さんは、高校の成績はどうですか? 苦手な科目はありますか?

T. M. 現代社会。歴史とかやっても、まったく分からなかった。昔の人の名前が出てきて、
分からない単語がいっぱいできて、成績がよくない。

古屋 T. A. さんどうですか? 成績は?

T. A. 体育が弱いです。(古屋 他の教科は?) 今年はないんですけど、一年生の時に勉強した
教科に政治経済があって、全然だめだった。(古屋 どこがだめなの?) 先生に言われた通り
にやっているんですけど、多分勉強の仕方が間違っているんだと思う。(古屋 地理は大丈
夫?) 地理は、今年選んでいますけど、もうやめたい。あれは、やる気ができません。(古屋 授
業がつまらない?) 先生が授業でやっている内容を聞いて、そのあとに、ワークをやるじゃ
ないですか。違うんですよ、ワークに書いてある問題が。先生の話していない問題がワーク
に出ているんです。それが分からなくて。(古屋 自分で調べなさいということでは?) 多分
そうだと思います。本を見れば多分わかるんですけど、やる気がしない。

古屋 S. M. さんにも聞いてみましょう。国語の話はいろいろ出てきましたが、他の教科はど
うですか?

S. M. 私もやっぱり昔から、歴史がだめでした。(古屋 中学校の時から?) いいえ、小学校の時
からです。小学校の時に、歴史の勉強をしたんですけど、その時から、ちゃんとやっていな
かったのが、中学になっても全然覚えられなくて。それで、中学校三年の時に、公民の勉強
をしたんですけど、それもだめで、憲法とか、どうやって覚えればいいのかわからなくて。「そ
ういうの覚えなくても生きていけるじゃない」と思って。

古屋 今、うかがっていると、現代文や古典が苦手だというのは、なんとなく分かりますし、
歴史で昔の人名が覚えにくいというのも分かるんですけど、現代社会や公民といった社会科

系全般が評判よくないようですね。では、ついでにうかがいたいのですが、理科系は大丈夫ですか？ S. M. さんどうですか？

S. M. えっと、中学校の時までは、割と平気だったんですけど、高校で生物やっているんですけど、新しい言葉とか、すごくいっぱい出てきて全然わからない。

古屋 T. A. さんは中学校に来た時、どうでした？

T. A. 中学校の理科はだめでした。今は、少しずつ上がっているんですけど。(向こうでは得意だった?) はい。(古屋 言葉の問題?) そうだと思います。(内容の違い?) それは関係ない。日本語の理科はカタカナが多い。中国では中国語でした。まだ、そういうのに完全に慣れていない。

古屋 T. M. さんと S. L. さん、理科はどうですか？

T. M. できない。苦手でした。

S. L. 中学の時は、どちらかっていうと、全部一緒にやるじゃないですか。どちらかっていうと、科学のほうが得意だったんですけど、高校に入って最初に生物をやって、生物は覚えることがいっぱい、「随分つまらないな」と正直思いました。二年生になって、選択になって、地学を選択したんですけど、似ているんですよ。やっぱり、難しいです。だけど、地学は難しいけど、やっていることは嫌いじゃないです。テスト前になると一番必死に勉強しているのが地学です。

藤本先生からのコメント

古屋 藤本先生いかがでしょうか。やはり教科として社会科が得意でないというのは一般的なことなのでしょうか？

藤本 まあ当たり前のことだと思います。政治経済や歴史や地理で教えているのは言葉ですが、われわれは日本で生まれて、日本で育ってきた中で、日本の風土や日本の社会のことを学び取ってきているわけです。その中に、たとえば憲法というものもあるわけです。憲法という言葉をただ constitution と訳しても、憲法というものがどういう概念かということをも身につけてないと、ただ言葉を置き換えているだけで、理解することはできないことです。日本人の子供たちも、小学校6年生で日本国憲法の三つの原則を習って、中学校三年生になるともう少しきちんとした形で習います。その背景となる日本の制度というか、そういったものがすべて文化を担っているという考え方を持つことが、必要なあとだと思います。

ここにいる四人の方は本当に正直よくがんばって高校に入ったなって思います。成績のことを言えば、今の時点の力が全てじゃなくって、それを勝ち取ってきた中で大きな力を発揮してきたと思います。多分、これまで随分つらいこともあっただろうし、「母語で勉強していたら、どんなに自分ももっといい成績がとれただろう」という悔しい思いというのも、必ずこの四人の方は持っていると思います。

彼らはダブルの大変さを背負っているという部分を持っています。小学校五年生に来た T. M. さんは、よくがんばって高校に入りましたね。一番難しい小学校の五年生から中学校三年生あたりの頃が一番シンドイ時だったろうと思いますが、その時に頑張って高校に進んだということで、多くの先生や、多くの方たちがすごく支えてくれたんだらうなって思います。小学校二年生、小学校三年生から来たお二人も、ほんとに長ければいいっていうものではなくて、その間の苦悩というもの、今だからこそ言えることを、聞かせてもらえたらなって思います。あの頃のことを振り返って、その時にはわからなかったけど、今だからこそ言えるという、考える力を高校生になって身につけたと思います。今後、やって来るたくさんの子どもたちのためにも、ここにいらっしゃる多くの先生がたも含めて、これまで獲得してきた力で、どういうことを工夫して下さったら、自分たちはうまくやっていけるだろうということを聞かせてもらえたらと思います。

小・中学校の先生について

古屋 今日、皆さんに来ていただいた目的は、皆さんの話を聞いている先生方に、小学生や中学生だった頃に、学校の先生のおかげで助かったことや、逆に苦勞したことなど、いろいろなことがあったと思いますので、そのようなことを聞きたいと思います。S. L. さんは、最初小学校に入ったとき時に、先生はどうでしたか？

S. L. 最初の担任の先生が、ものすごくかまってくれたんですよ。でも、そんなにかまってくれなくてもいいかなって思いました。教室の掃除をするときにも、こうやって拭くんだよって、すごくかまってくれたんです。でも、けっこう学校に来て時間がたって、それはもう平気だよっていう時になって、自分でも行動できるはずなのに、ちょっとかますぎた。

それから、日本語教室の先生は一日一時間だけで、あまり廊下とかで会うこともなかったんですけど、その先生が、日本の習慣とかいっぱい教えてくれました。たとえば、七夕祭りがあるんだよとか、そういうことです。そういう話はすごく面白かったですね。日本語の勉強だけじゃなくって、日本ではこういうことをするんだよ、こういう行事があるんだよっていうのを教えてくれたことは、とても勉強になったし、楽しかった。でも、今でも日本の年間行事っていうのは、よくわからないですね。

古屋 一年間は担任の先生にかまってもらったということですが、それ以降はどうでした？

S. L. それ以降、先生が変わって、三年生になったときは、普通に日本の子と同じ扱いにしてくれました。勉強もわからないところは説明してくれたんですけど、いちいちわからないことがあると、何度も何度も先生に聞きに行きました。それで、すごく勉強しやすくて、日本語もどんどんしゃべれるようになりました。

古屋 二年生の時もほんとはそうしてほしかった？

S. L. そうですね、あまりかまってくれないほうがよかった。

古屋 クラスの中に同じような立場の子がいたんですか？

S. L. 一人だけですね。もう一人ブラジルから来た子は、もう本当にちいさい頃から日本にいたので、日本語もわかっていたから。私しか日本語がわからなかったから、余計にかまってくれたみたいです。

古屋 S. M.さんは三年生の時に来て、どんな感じでした？

S. M. 担任の先生が、すごい辞書を買ってきて、こうやって調べてくれたり、いろいろ説明してくれて、クラスの朝の挨拶とか、「おはようございます」とか、「さよなら」とか、スペイン語で言ってくれたりして、すごうれしかった。ですけど、途中で先生が産休で代わったんですね。それで、ちょっと厳しい先生になったんですよ。その先生の時に、すごくたくさん漢字とか練習させられて、それで上達したんです。それで、ちょっとは日本語をおぼえたんです。だけど、学校では、何となくなかなか自分からしゃべれなくて。わかっているんだけど、恥ずかしいのもあったし、そういうふうに何か辞書とかで調べてもらおうと、自分はまだ日本語がわからないんだと思って、しゃべれなかったんです。日本語がちょっとわかるから、聞こうかなとか思っても、なかなか自分から言い出せなくて大変だったんです。

だけど、四年生になって、担任が男の先生になったんです。それで、女の先生とちょっと違うじゃないですか。(古屋 三年生の時は、女の先生だったんですね。) 四年生で男の先生になって、なんでわからないんだとかいって怒られるんです。それから、ちょっとずつしゃべれるようになって、周りにお友達とかもできました。だから、最初は嫌だったんですけど、やっぱりちょっと厳しい方がいいかなって思いました。あまり、やさしすぎるのもどうかかって思うし、わからないからって叱られるのも、いやだし。

古屋 今のお話聞いていると、S. M.さんは、S. L.さんと違って、わからないことがあっても自分からは聞けなかったようですが、そうすると、先生の目から見ると、何も言わないから、わかっているんだろうと思われることはなかった？

S. M. わかってないな、と思われていたと思う。ともかく、全然しゃべれなかったのが、多分ぜんぜん、全くわかってないなって思われていた。(古屋 それで先生は一生懸命説明してくれたの?) はい。たぶんわかっているのですが、返事とかもしないし、「うん」とかも言わなかった。(古屋 本人はわかっていたつもり?) はい。一つ一つの言葉が全部わかったわけではないんですけど、一つ一つの言葉を聞き分けていくと、こういうこと言われているのかなあ、みたいな感じで。(古屋 それで、大きな間違いはなかった?) あ、ありました。

古屋 それでは先生のほうも困ってしまっただろうね。そういう時にも、ちょっと自分からは聞きづらかった？

S. M. はい。なんか、普段から全然しゃべってないので、いきなりしゃべったら、どう思われるのかなあって、

古屋 でも、四年生になって友達ができるようになったのね？

S. M. はい。先生から、わかるんだったら間違ってもいいからしゃべりなさいって言われて、ちょっとずつしゃべれるようになって。それで、しゃべれるようになったら、まわりにお友達

ができるようになりました。

古屋 話を戻すようですが、S. L.さんは、質問したいけど、なんとなく質問しにくいということはありませんでしたか？

S. L. わからないことは、自分から質問するようにしたんですけど、自分が質問している日本語が正しいかなっていうことは心配だった、まだ日本語が完璧ではなかったのでも、これはしょうがないな、と思って、間違っても質問していました。

古屋 S. M.さんは、日本語しゃべれなくて、あまり普段からしゃべらない子だと思われてたらしいんだけど、S. L.さんは？

S. L. うるさかった。

古屋 さて、T. M.さんはちょっとおとなしそうな感じですが、最初来た時、学校の先生との関係で何か困ったようなことがありますか？

T. M. 話しかけられてもわからなかった時とか、絵を描いてくれたり、ジェスチャーで説明してくれたりしました。(古屋 自分から質問した?)自分からはしゃべれなかった。(古屋 日本語教室の先生は?)できるだけ、しゃべらそうとしていたんです。それで、だんだんしゃべれるようになった。

古屋 中学二年生で日本に来たT. A.さんは、卒業するまで日本語教室に行っていたんですか。

T. A. 受験が近くなってからは行きませんでした。(古屋 先生との関係は?)最初に転校してきた時、何日間かは、友達や先生とは、英語と日本語でしゃべっていました。(古屋 困ったことは?)わからないことがあれば先生に聞いて教えてもらえるし、担任の先生とか、日本語教室の先生とか、みんな心配してくれていた。

高校進学について

古屋 皆さん、一生懸命勉強されて高校に進まれたわけですが、進学のことについてお話ししてくれますか。

T. A. 最初の頃、前橋女子高校はいい学校だということを聞いて、「それなら入ろうかな」と思って、それで後半になって日本国籍をとったので帰国子女ということで、それを使って受験しました。それで、受かりました。(古屋 帰国子女枠を利用した?)よくわからないんですけど、日本国籍を取ってからです。それやると試験を受けるときに、三教科だけ受けて、あと二教科の時間は、面接と、作文に変えられます。(古屋 それは知っていた?)それは先生に教えてもらった。

古屋 前期試験では、T. A.さんにとってとても有利な点がありましたね? そのことを皆さんに教えてあげてください。

T. A. 群馬県の少年の主張大会で、学校の代表になった。そこで賞を取ったら、けっこう有利でした。

古屋 優勝しましたね。たくさん練習しましたか？

T. A. すごく練習した。放課後になると、別の教室にいて、先生が聞きにきた。国語の先生です。(古屋 何人か一緒に?)一人です。その時はもう、学校で一人だけです。学校代表ですから。

古屋 見事に優勝して、それが前期試験の時に有利に働いて合格できたわけですね。後期試験だったらどうだったでしょう？

T. A. 後期は落ちました。(古屋 その時はどうするつもりだった?)樹徳高校に行こうと思っていました。

古屋 前期で希望校に合格できて良かったですね。T. M. さんも、いろいろ苦労されたんじゃないかと思いますが？

T. M. 中学校の時には、高校は別に行かなくてもいいと、思っていました。就職しようかと。勉強も嫌いだったんです。あんまりしていなかったし。でも、バレーボールの推薦の話がきて、それで行くことにしました。(古屋 おうちの人は?)好きなようにしなさいって。(古屋 誰かと相談しましたか?)先生とか、親とは、ちょっと話をしました。(古屋 高校に行つてよかった?)はい。(古屋 高校に行っていなかったら、今頃何をしていたと思う?)わかりません。

古屋 T. M. さんの場合、バレーボールでがんばっていたことが高校に入る上でラッキーに働いたようですね。S. L. さんは、最初から意識的に進学の勉強をしていたようですね。

S. L. はい。日本の中学校に入って、それで将来は日本の高校に行きたいって思っていたんですけど、もし行けなかったら、ブラジルの元いた学校の高等部に戻ろうかなと思っていました。ブラジルの学校で勉強しても、あちらの勉強に追いつくのが大変だと思うけど、親には日本の高校行けなかったら、ブラジルに返すって言われていました。ふだん、親には「勉強しなさい」とか言われていなかったけど、でも日本の高校に行きたいから、中学の定期テストとかの前は、いい点をとらないと高校に行けないと思って勉強しました。

古屋 大学進学まで考えましたか？

S. L. そこまでは考えていなくて、「高校には頭のいい人しか入れない」というイメージを持っていました。それですごく勉強したんです。

古屋 高校を選ぶときには、いろいろ考えましたか？

S. L. はい、とりあえず進学校に入りたいと思いました。最初は、伊勢崎女子高は第二希望で、第一希望は違うところがあったんです。部活の先生に、「お前には女子高は合わないよ」と言われて、私も「それはそうだなあ」と最初は思っていたんです。(古屋 なぜ伊勢崎女子高にしたの?)頭が悪くて、受験勉強をしていなかったので、勉強ができなかったから。伊勢崎女子校も前期試験は落ちてしまって、それから受験勉強をしました。「これはやばいなあ」と思って、理科を一日六時間くらい勉強しました。理科がずっといやで、やっていなかった。社会科は「もう一回歴史をやらなきゃいけないのか」と思うと、泣きたくなくて、二日間で教科書をまとめたんです。でも、社会科は覚えるのが無理でした。そこで、受験のためのワー

クブックみたいなのを買って、理科を一応全部終わらせて、それからまたノートにまとめて、勉強しました。

古屋 先生のアドバイスがあった？

S. L. 受験前になると、これから勉強するなら社会と理科だっていうんです。伸びるのはこの二つだって。そこで、社会はいいから理科をやろうと思いました。理科は苦手ではなかったんです。でも、もう一回歴史を勉強するのがめんどくさくて。地理はいいんですよ、でも歴史がもういやで。人の名前とか似ているんですよ、源のなんとかとか。それで誰が何をやったのか、訳がわからなくなっちゃうんです。

古屋 第一希望ではなかったようですが、今はどう思っていますか？

S. L. 伊勢崎女子高でも、勉強すればいい大学にいけるので、まあいいかな。(古屋 進路については?) 私は、理科系でなくて、全くの文系で、語学も勉強したいから、志望を外国語においています。

古屋 S. M.さんは、高校進学にあたって、何か迷ったことありました？

S. M. 英語科に進みたかったのが、最初は、公立の桐生女子高校にしようと思ったんです。私立はお金がかかるので、公立高校に行こうと思って、桐生女子高校を目指していたんです。だけど、夏休みのオープンスクールで共愛高校に行ってみて、施設がすごかったんです。校舎とか、すごく整っていて、きれいだったんです。校舎にはクーラーもあったりして。それから、中学校の時には、高校では留学したいと思っていたので、私立の共愛高校の方が、留学制度が整っていていいなあと思いました。

それで、共愛高校を選んだんですけど、受験勉強らしいものはしていなくて、最初から私立と決めたので、けっこうのんびりしていました。(古屋 いわゆる単願受験?)はい。まわりの友だちの中には、公立高校を受ける子が多くて、その子たちよりのんびりしていたと思います。

古屋 意識的に進路を考えた選択をしたわけですね。

S. M. はい。(古屋 将来は?)共愛には大学に国際科がありますが、別の大学も受けたいです。

友人関係について

山口 残り時間が少なくなりましたが、最初に友だちになった人はどんな人だったか、日本に来てからの友だちとの関係について、お話しして頂けませんか、お願いします。

S. M. 最初できた友だちは、日本人の友だちなんですけど、この子とは今でも、同じ学校でも仲がいいです。四年生くらいで友だちになって、家も近かったので、一緒に学校に行ったり、学校から帰ったりして、お友だちになったんですけど、小学校も中学校ずっと同じ学校で、今でも一緒です。

古屋 人に聞きにくいことがあっても、そういったお友だちがいたら、聞けるからずいぶん助けになったでしょうね？

S. M. はい。

古屋 T. A.さんは中学校から来たわけですけど、友だちはどうですか？

T. A. 最初にできた友だちが、中国国籍の子で、分からなかったことは全部聞けて、すごく助かりました。同じクラスだった。(古屋 その人は今は?)今は共愛高校に行っています。他にもまだいて、もう一人も中国の子なんですけど、同じように助けてくれました。(古屋 何才の時に日本に来た人ですか?)一人が小学校六年生で、もう一人は小学校二年生です。

古屋 T. M.さんはどうですか？

T. M. 最初は、同じブラジル人と一緒にいたけど、日本語がわかってくるようになったら、日本人の友だちと一緒に遊んだり、帰ったりするようになった。

古屋 聞きにくいことも、友だちに聞いた？

T. M. ブラジル人の友だちは、私と同じようにわからないことが多かった。最初は通訳してもらっていました。

古屋 ブラジル人の友だちというのはS. L.さんのこと? お二人は同級生だったんですね。

S. L.さんの方は何でも自分から聞く方でしたね。では、S. L.さんは友だちとの関係はどうでしたか？

S. L. 日本に来たときは、クラスにブラジル人の子がいて、その子に教えてもらっていたんですけど、あまり友だちっていうほどの関係ではありませんでした。そのうち、その子の日本人のお友だちがいて、その子と仲良くなって、次にその子の仲のいい子たちとまた友だちになって、増えていきました。

古屋 同じような境遇の人がそばにいて、いろいろ教えてもらえると、それをきっかけに段々友だちが広がっていくような感じは、皆さん共通していますね？

S. L. はい。

家庭の教育方針

山口 もう一つ、お父さんやお母さんは、皆さんにどういう人生を歩んでほしいと思っているか、教えてほしいんですけども。

S. L. うちの両親は、私が日本の高校に行きたいと言ったら、両親も高校に行ってほしいと言っていました。私がこういうふうに勉強したい、こういうふうにやってみたいと言うと、じゃがんばりなさいって言ってくれますけど、「勉強しなさい」とは言いません。

古屋 T. M.さんの御両親はどうですか？

T. M. ふだんはあまり将来のこととか言いませんけど、好きなようにやって、がんばれって言います。

古屋 T. A. さんはどうですか？

T. A. 同じです。努力しなさいって言います。(古屋 進路のことは?)私の進路については大体賛成してくれます。

古屋 S. M. さんは？

S. M. うち、中学校を出たら高校には行きなさい、せめて高校だけは出たほうがいいって言われました。そのあとのことは、もし勉強したくないんだったら就職してもいいけど、親としては、大学でもいいし専門学校でもいいから、行ってほしいって言われました。(古屋 いつ言われたの?) ちっちゃい頃からです。親としては、大学を出て、ちゃんとした就職をしてほしいと言われたんです。もし自分が、勉強はいやだって言うんだったら就職して働いてもいいけど、結局それで苦勞するのは自分だから、ちゃんと勉強したほうがいいって言われました。

先生方へのアドバイス

古屋 どうもありがとう。さて、最後になりますが、皆さんには、今日は現場の先生方、特に実際に皆さんと同じような立場の子どもたちを指導されている先生方が集まるので、是非そういう先生方に、こんなふうにしてあげてくださいといったアドバイスをしていただけるよう、あらかじめお願いしておきました。では、S. L. さんからお願いします。

S. L. 私は、子どもたちの思っていることを聞いてあげて、それから子どもたちだけでなく親からも、子どもの将来のことをどういうふうを考えているかっていうことを、ちゃんと聞いてあげて話をして、子どもの将来はどうするのかということ、進路相談みたいな形でしていった方がいいと思います。そういう話を、日本語を教えてもらう時に、してもらったよ良かったと思います。学校やめちゃうような子は、親も「中学出たら働きなさい」という考えがあるからだと思うんです。でも、それではよくないから、普段から、子供とも親とも相談して、子供たちの進路を決めてあげたほうがいいと思います。(古屋 親と話をするのが大事?) そうですね。家庭でも、親が子供にそういう話をするようになるので。

古屋 はい、とても貴重な意見だと思います。次に、T. M. さん、何か一言。

T. M. あまり特別扱いとかしないで、何でも一緒に、他の子と一緒にしたほうがいい。

古屋 S. L. さんが、あまりかまわれすぎるとも嫌だと言っていましたが、似てますね。次に T. A. さん、お願いします。

T. A. 時には表で、時には陰で支えてください。(古屋 「陰で支える」というのは?) 口に出さないで、子どもを陰で見ているというか、彼らの行動を信じて、自信を持ってほしいということ。子供を信じると、そういう感じ。(古屋 あまり手出しせずに、一人でできるって信じてあげて、時には待つてあげること?) そうです。

古屋 どうもありがとう。最後に S. M. さん、一言お願いします。

S. M. 授業中でも、先生が、あの子はどこの国の人とかいうことがあると思うんですけど、それを言うことによって、まわりの日本人の子たちも、ああどこの国だとか言い始めて、いじめということではありませんけど、意地悪をする人も出てくると思うんです。できるだけ、そういうことは言わないで、なるべく他の子たちと、同じように接してあげた方が、その子にとっても、まわりの日本人の子どもたちにとってもいいことだと思うので、先生たちも特別な目で見ないで、自分と同じ人間だということを忘れないで指導していけばいいと思います。

古屋 先生の指導が、子供たちの関係にも影響を与えることを、もっと自覚してほしいということですね。はい、皆さん、貴重なご意見をどうもありがとうございます。

さて、予定された時間も過ぎていきます。今日の午後は、皆さんのお話を参考にして、我々はこれからどう考えていったらいいか、どう取り組んでいくべきか、考えてみたいと思います。皆さん、今日は長い時間お話しいただいて、どうもありがとうございます。(拍手)

コメント

公開座談会を聞いて

林 恵

全体を通して、彼女達は学校を中心とした日本のシステムによく適応している印象を受けました。海外で生活していたということを全く感じさせず、優秀な日本の高校生らしい高校生のイメージです。しかしそれは、彼女達が語っていない部分で多大な努力と困難を乗り越えての結果であろうと思います。それを支える要素の一つとして家族、主に両親の姿勢もあるのではないかと思います。外国籍の子ども達の中には少なからず、両親の仕事の関係などで帰国と来日を繰り返す場合がありますが、おそらく彼女達の家庭はこの先も日本で暮らしていくことが前提と考えているのではないかと思います。だからこそ期待をもって夢や希望を語ることができ、具体化させていく努力もできるのではないかと感じました。意見の中でもあったように、親への情報の提供は早いうちから必要だと思います。私の勤務先がある大泉町は日系ブラジル人が非常に多い町です。彼ら同士非常に強いつながりがあるように思われがちですが、親族を中心としたつながりに留まっている場合もあり、実際はかなり限られた情報しか得られていない場合も多いようです。この場合親子共に将来へのビジョンが描けず、具体的な目標を持ち努力していくことも困難になるかもしれません。

また、彼女達の対人関係の広がりについても関心を持ちました。私はここ数年、保育園で外国籍の子ども達がどのように対人関係を広げていくのか観察を続けています。多くの子どもたちがまず保育士に十分甘えを受け入れてもらってから、同じ言語を使う子どもへ、そして言語や国籍にかかわらず気の合う仲間へと変化していきます。彼女達も年齢が大きく違うにもかかわらず、同じような経過をたどっています。幼い子どものような行動としての甘えではありま

せんが「陰で支えて欲しい」との言葉に同質のものを感しました。学校内で自分は守られている、大丈夫だという感覚を持てることはどの年齢でも必要なことであり、その後の適応の仕方にも大きく関わってくるのではないかと感しました。

適応に向けてのストーリー

山口陽弘

私自身が女子高生および高校生一般と接する機会がほとんどないので、主に若い人のモデルが、自分の接する大学生から形成されています。しかもそこでの接し方が、大学の教師としての接し方であるため、若い世代への印象がいびつであると思います。が、それを割り引いたとしても、四人全体をまとめた印象は、非常にしっかりしているというものです。おそらく、現在の学生たちと比較して、しかもそれが大学一年のような新入生ではなく、四年までも含んだとしても、全く遜色ない、しっかりした意見をもった高校生たちであるという印象を持ちました。

言葉の点を考えても特に外国籍だからということで劣った印象も持ちませんでしたし、全体に、きわめて日本社会に適応している正事例として彼女たちを眺める必要があるかと思えます。

全体にかつての日本人のある種のステレオタイプである「勤勉さ」「まじめさ」「上昇志向」を彼女らから感しました。それは逆に現在の日本の若者たちにとっては、爛熟した社会の中で失ってしまったものであると思うのですが、彼女らは保持しているという印象を持ちました。

ただ、全般にある種の過剰適応のような印象も持たないではありません。「学校」という建前が通り、真面目さ、誠実さを絶対善とする一次元的な社会においては、彼女らは尊ばれますが、それが社会人となったときに、そのままの対処法略で適応的でありつづけるのかというと、正直わかりません。その意味では、さらに彼女らが社会人となったときにも、同じような適応的な「正事例」でありつづけるかどうかを追跡調査していくことが重要だと思われまます。

また正事例であるということを前提にして上記の点を述べていますが、もう少し彼女らと長期間、継続的に話を聞く必要があるということも感しました。実際には日本で不快に感じた点、適応に苦慮した点などは、努力して適応しようとしている今現在では、それを意識化して表出しにくいのではないかとと思われまます。ある程度ラポールがとれた後にまた異なった意見が出てくる可能性があるでしょう。正事例の陰にある負事例は、彼女ら自身の中でも得られると思うのです。

上記の点のような陰の部分での問題があることはさておいて、彼女らの適応に向けての私の感じた表面的なストーリーをまとめておきます。

①家族が日本社会に適応しようという積極性が感られる。

いずれのご家族も、日本社会への適応に積極的であるという印象を持ちました。それはご両親ともです。

②本人自身も、もちろん、日本社会に適応しようという積極性がある。

既に述べたように、彼女らは非常に勤勉です。そもそも勤勉だったから適応できたのか、適応するために勤勉な習慣を身につけたのか、おそらくその両方なのでしょうが、ともかく日本社会に適応しようという強い動機づけが感じられました。

③その基本は日本語の習得、しかもそれは日常会話も重要だが、学習言語の確実な獲得が重要。

だいたい一年程度で、日常会話のみならず、学校での授業に確実についてこられるようになっていた点が、彼女らに共通しています。これは言語の獲得というだけでなく、日本での学習形態、学級運営、授業場面への適応ということも見逃せません。

④陰に隠れた本人の継続的な努力がある。

②、③の背景として、日本人児童ではほとんど考えられぬほどの学習時間があるという印象を持ちました。個別のインタビューの中からうかがえる点です。

また、母語の保持、増進も、自主的に行っている点も見逃せません。日本語習得にも十分な時間をかけるだけでなく、母語のポルトガル語を忘れないように学習しようとしている高校生がいたのには驚かされました。

⑤きちんと誠実な応答、対応してくれた先生、学校に恵まれた。

これは発表をしてくださった先生方の発言から十分うかがえますので省略します。

⑥進学、自立に向けての家族の支援がある。

①とも重なりますが、ある程度の家庭の経済的な面での土台もしっかりしているということも重要だという印象を持ちました。

⑦友人にも恵まれている。

これもはっきりとは本人たちは語りませんでしたが、やはりよい友人関係が築けているようです。同じ外国籍児童でも学校に適応できなかったため、学校に来なくなってしまう児童も知人にはいたようですが、最終的には彼らとつきあわなくなり、学校での友人関係にその重心が置かれていくようになっていくようです。

外国籍児童生徒に対する義務教育上の進学成功例

佐藤久恵

高校生座談会は、「外国籍の子供が高校進学を果たした」という得難い事例の、その当事者四人を迎えてのものでした。彼女らに語るというこの企画は、実のところ非常に大胆な企画であり、今後、外国籍児童の進学問題を考える上で、多くのヒントを得られるものだったと思います。同時に、これまで教えた教師の側にたって考えてみると、たいへん緊張する企画でもあったのではないのでしょうか。四人は、自らの体験を正直に語り、教師の側の実践の数限りない工夫と配慮の集積を表していましたし、外国籍児童の心を代弁していたと思います。つまり、進学の成功例が示されたとともに、実践の細かな点を生徒の側から語らせ、外国籍児童のなかなか語りにくい部分をよく吸い上げていると思われました。

私が印象的だったものの一つは、特に、以下の例です。

生徒A 三年生になったときは、普通に、日本の子と同じ扱いにしてくれて、勉強もわからないところは説明してくれたんですけど、何度も何度もいちいちわかんないことがあって、私も自分でもわからないところがあると思ったので、なんか、すごい勉強しやすくて、日本語も、どんどんしゃべれるようになりました。

司会 特別扱いされてかまわれないほうが、自分で分からない時、聞きに行くから、そっちのほうがいいわけだ、本来なら二年生の時もほんとうは、そうしてほしかった？

生徒A そうですね、あまりかまってくれないほうがよかった……

簡単にまとめると「特別扱いしないでほしい、もっと自然に関わってほしい」という発言ですが、こういう配慮がやはり一番難しいのではないのでしょうか。各個にとっての「自然な関わり」が多種多様なために難しいのはもちろんですが、「特別扱い」よりも、「今ここでこの子を大事にすることがポイント！」という瞬間を逃さない実践が、四人を育てたように思いました。例えば以下のような配慮です。

「受験を目前に控え、どうも成績がさがってきた、なぜだろう？」と思った担任が、色々聞き出してみると、母親がその時期にパート就労についたために、弟の面倒を見ざるを得なくなり、思うように受験勉強に時間がとれない、ということでした。

担任の先生は、その状況をいち早く察知して、(上記のような状況を) 家族に伝え、「受験を終えるまでは、就労を控えてもらえないか……」という話をしたのです。

その後、ご家族は、その担任の先生のアドバイスに従ったというのですが、それまでに、ご家族と担任の先生との心の交流や信頼感がなかったとしたら、担任の話もストレートには通じなかったのではないのでしょうか。

次に、学習という点からたいへんにおもしろいと思ったのは、以下の部分でした。

生徒B 小学校の時に、あの、あれ、歴史やってたんですけど、その時から、ちゃんとやっていなかったんで、中学のほうが難しくて、公民やったんですけど。

司会 公民。はいはい。それもだめ。

生徒B はい、だめで、憲法とか、どうやって覚えればいいのかわからなくて、そういうの覚えなくても生きていけるじゃない、と思って。

司会 (笑)ごめんなさい、今、聞いていると、国語とか古典が苦手だっているのは、なんとなく、国語問題ですからわかるし、歴史で昔の人の名前が覚えにくいとかっていうのも、なんとなくわかるんですけど、現代社会とか、公民とか、社会科系全般が、あんまりこう、評判よくないようですね。

「歴史」が難しいこと、また、「古文」が難しいと感じることは、今後、外国籍児童のために、

これらの教科をいかに教えるかというヒントに結びつく発言と思われました。人名、職位・職名などの覚えにくさ、現代語ではないことによる、古文表現の理解不可能な部分など、それらが外国籍生徒への学びやすさへ転換される方法があったら、日本人生徒への学習改善にも繋がる期待を持たせます。また、「歴史」理解は、その国に生活し、文化を知っていることが、いかに歴史理解の基礎になっているかという確認にもなりました。

最後に、受験の仕組みと戦略ということを考えたいと思います。四人の生徒の受験が成功した背景には、対高校受験に対する教員の受験戦略があったように思いました。具体的には、受験の方法、推薦入試にするか、一般入試にするか、また、調査書をどのように作るか、何を付加すれば合格に結びつくかなど、合格に直結することを教員集団が無駄なく行っていたと思われます。

例1)

生徒C 日本国籍をとって、帰国子女というやつで、それを使って、受験して、で、受かった。

司会 あ、日本の国籍が取れた訳ね。

生徒C はい。

司会 国籍を取ることによって、帰国子女の枠を利用できるようになって？

生徒C よくわからないんですけど、三教科だけ受けて、あと二教科の時間は、面接と作文とか。

司会 ああ、後期日程の入試、群馬県の入試の時に、国語、算数、理科、社会、英語あるうちの、国、数、英だけ受けて、あとの二時間を面接に変えられる。

生徒C 面接と作文。

司会 そういう措置が受けられる訳だ。

例2)

司会 実は聞いているんだけど、前期の時に有利なことがあったんだって？ ちょっと皆さんに教えてあげてよ(笑)。

生徒D 群馬県の少年の主張大会で県の代表になった。その賞を取ったら、結構有利。

司会 結構有利になったのね。前期日程試験だと、内申書で、県で活躍したとか、色々な大会で活躍したということがあると有利なんですよ。

例3)

生徒E バレーの推薦がきて、それで。

司会 おうちの人はどう思っていたんだろう。

生徒E 好きなようにしなさい。

司会 「好きなようにしなさい」だったの。あの進学しなさいとか言わなかった？ 高校行ったほうがいいよ、とか言わなかった？

生徒E 言わないです。

司会 じゃ、自分で決めたの？ 誰かと相談した？

生徒E 先生とか、親には、ちょっと……。

司会 要するに、中学校でバレーで活躍していたら、今の高校から、バレー部で推薦出せば、

入学許可しますっていう話が来たの？

例1は、国籍を変更したことによって生じる帰国子女枠の入試について触れています。例2は、内申書の効果についてであり、例3は、部活の活躍による推薦を生かした例です。一つ目は、外国籍児童特有のものでもあります。後者の例2、3は、日本人の生徒には当然、配慮されているものです。それらを、外国籍の生徒に対しても有効に利用したことが、受験に際して、効き目を表していると思いました。これらを踏まえると、もっと戦略的に受験対策がとられる事は確実で、外国籍の優秀な生徒が、自らの特色を生かした形で、この日本の中で進学していけるのではないのでしょうか。四人の進学に対しては、各学校の対受験校に対する作戦勝ち、であるとも考えます。外国籍の子供に限らず、どのくらいのレベルに達すれば進学が可能なのかということ、受験を担当してきた教員は知っているのだから、彼らの実績に、何を加えれば合格可能なのか、ということは今後も外国籍児童生徒への受験戦術として十分利用してやってほしいと思いました。高校や大学に合格することが可能だと知り、その道筋が開かれると知れば、より多くの力あるもの達はその道を、力強く踏み出すのではないのでしょうか。

今回の座談会の中でのことではありませんが、次のような実践方法も、教員の力量を感じさせるものでしたので、紹介したいと思います。例えば、ある学年の数クラスに散らばっている外国籍児童を、一手に引き受けて一クラスにまとめるという実践をされた先生があるという例です。これは、他クラスとの比較もされないし、先生の裁量で自由な実践ができるという点を考えると、教員のすばらしい工夫であり、力だったと思います。

教員は、うまくいかなければいけないほど、工夫します。それはほんとうにすごいことだと思います。また、ある児童が、話さきっかけを失っている時期に、「話さなければだめだよ」と言った先生の「見極め」や「勇気を促す発言」、これらも注目に値すると思いました。

私は、以前調査した学校の先生の言葉で、「とてもいいな」と思ったものがあるのですが、それは、以下のようなものです。「Rちゃんみたいな子は、勉強になるんだよね。他の子はたいてい、すぐにいうことを聞いてくれるからね、どう練習させようか、とそこへんが勉強になる」。「難しいからこそおもしろい」「どうしてみようかと考える」。それらは、どの先生も日々、考えていることなのだと思います。

謝 辞

今回の公開座談会を開催するに当たり、多くの方のご協力を頂きました。まず、4名の高校生の方には、勉強やクラブで忙しい夏休みの最中に貴重な時間を割いてこの企画に参加して頂きました。今後のご活躍を大いに期待しております。

群馬県教育委員会義務教育課課長・井田延夫氏と群馬県総合教育センター研修部部长・小林孝夫氏には、研修講座の企画・実施に当たり適切にご指導・ご助言を頂きました。また、こち

らの不手際のために多々ご迷惑をおかけしたことについて、お詫び申し上げます。

参加してくれた高校生たちの恩師に当たる先生方には、座談会を聞いていただいた後にパネルディスカッションに参加して頂きました。その内容は別の機会に公表する予定ですが、ここにお名前を記してお礼申し上げます。S. L. さんの恩師・松本佳代子先生、T. M. さんの恩師・長沼明典先生、T. A. さんの恩師・高柳信道先生、S. M. さんの恩師・阿左美裕美子先生です。特に、松本佳代子先生には参加者の連絡役となっていたなど、格別のご協力を頂戴いたしました。重ねてお礼申し上げます。

付記：本研究は平成15～17年度科学研究費補助金基盤研究(B) (2)、「地域の国際化による日系南米人増加の実態をふまえた教員養成システム導入のための研究」(研究代表者：古屋健、課題番号：15330162) を得て行われた。

(ふるや たけし、やまぐち あきひろ、ふじもと みちよ、はやし めぐみ、さとう ひさえ)

保育者の意識の変容がもたらす保育の質的向上

——保育カンファレンスを通じた保育者の意識の変容に視点を当てて——

上 林 千 秋 *¹・浅 田 眞由美 *¹・渡 邊 俊 *¹・向 井 道 子 *¹
安 藤 哲 也 *²・岩 味 留 美 *¹・相 澤 富士子 *¹・加 藤 幸 一 *³

*¹ 群馬大学教育学部附属幼稚園

*² 前橋市立春日中学校

*³ 群馬大学教育学部技術教育講座（附属幼稚園長）

（2004年11月15日受理）

1 はじめに

幼稚園教育要領は、平成元年に大幅な改訂が行われ、その後、時代の変化に対応した今後の幼稚園教育の在り方についての調査・協力者会議の答申を受け、平成10年にも改訂が行われてきた。現在の幼稚園教育は、この平成10年に改訂された幼稚園教育要領によって行われている。平成10年の改訂では、次のような事項が改訂の基本的な方針として示されている。①遊びを中心とした生活を通して、一人一人に応じた総合的な指導を行うという幼稚園教育の基本的考え方を引き続き充実発展させること。②幼児の主体的活動が十分に確保されるための幼児理解に基づく教師による計画的な環境の構成や遊びへのかかわりなどにおける教師の基本的な役割について明確化すること。また、改訂の要点として、「教師は、幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成すべきこと及び幼児一人一人の活動の場面に応じて、教師は様々な役割を果たすべきことを明確にした」とある。

幼稚園教育要領には、教師の役割として、活動の理解者、共同作業員、共鳴する者、あこがれを形成するモデル、遊びの援助者、幼児が精神的に安定するためのよりどころとなることがあげられている。教師が、一人一人の幼児に応じた上記のような役割を適切に果たしていくことが保育の質的向上となるであろう。そして、教師が一人一人の幼児に応じた役割を適切に果たしていくためには、一人一人の幼児についてどのようにその行動や内面を理解していくかがきわめて重要となってくる。すなわち、幼児をどのように理解するかによって、教師の役割は大きく異なってくるのである。岸井（2000）が、「子どもを理解する時に、保育者はそれぞれ自分の今までの経験や知識、感じ方などそれぞれ独自の視点から子どもをみる。それは、認識以前の理解構造に規定されている」と述べているように、幼児の行動や内面をどのように理解するかということは、実はたいへんに難しい問題である。保育における幼児理解には、保育者のものの見方や考え方が反映されるので、保育者は自分自身のものの見方や考え方の傾向に気付いたり、新たなものの見方や考え方を獲得したりして、保育者自身の人間性を高めていくこと

が大切であろう。なぜならば、このような保育者自身の成長が、保育の質を向上させることに必ずつながっていくと考えるからである。鯨岡（2000）も「保育者の専門性は知的専門性に還元されるものではなく、知性と感性が交叉する保育者の人間性に根差し、またそこに帰還する性格のものであることをしっかりと見届けておく必要」を述べ、保育者の人間性に触れている。また、松永（1994、2003）は、保育の質的向上を図るための方法として、保育者自身の内観的記録の重要性を述べている。保育者自身による内観的記録こそ、保育者の人間性をさらけ出したものと言えよう。内観的記録をとることで保育者が自分自身の人間性に気付き、気付くことから出発してさらに人間性を磨くことへとつながり、保育の質が向上していくものと考えられる。

群馬大学教育学部附属幼稚園（以下、本園と表記する）では平成12年度より「幼児の発達を支える保育の在り方を探る」という研究主題のもとに実践研究を行っている。そして、平成13～15年度では、「チーム保育の考え方を取り入れた学級の経営」を副主題とする実践研究を進めてきた（群馬大学教育学部附属幼稚園，2002，2003，2004）。本園の3年間にわたる全体研究では、幼児のよりよい発達を支えるためのチーム保育の考え方を取り入れた学級の経営の在り方について明らかにしていくことを大きな目的とした。そして、本園におけるチーム保育の考え方を「複数の教職員が保育中に实际的・直接的な連携をするだけでなく、保育後の情報交換や保育カンファレンスなどの間接的な連携や支え合いを積極的に取り入れる。それにより、一人一人の幼児への理解を深め合ったり、思い込みを払拭したりし、質の高い保育を達成していく。また、それぞれが個性を発揮し合いながら、一人一人の幼児について共通の願いをもってその育ちを支えていく」ととらえ、チーム保育や学級経営を進めていくために、保育カンファレンスが重要な役割を果たすことを明らかにしてきた。

保育カンファレンスとは、森上（1996）によると、正解を求めず、立場や経験年数などにこだわらず、参加者が自分の思いや考えを本音で対等に話し合い、保育者相互の成長を互いに支え合うものである。そのような保育カンファレンスをもつことで、保育者が何に問題意識をもち、どのように幼児理解をしていたか、どのような保育の癖（傾向）があるかなどが明確になってくる。保育者が自分でも気付かなかったようなことまで明らかになってくることもある。このように、保育者が自分自身の保育の癖（傾向）に気付き、それを踏まえた上で保育を進めたり、自分の保育（幼児理解の仕方や環境の構成・再構成、援助）について軌道修正をしたりすることで、より質の高い保育の実現が可能になると考える。本論文では、平成15年度の研究を中心に、各担当が自分の保育についての内観的記録をとり、それを資料として保育カンファレンスを行うことが、保育者の意識の変容をもたらし、保育の質的向上につながることを明らかにすることが目的である。

藤崎（2002）は合同カンファレンスの重要性を、高梨ほか（2000）は継続した公開保育カンファレンスが保育者の「自分らしい保育」を創りだしていくことへの有効性をそれぞれ述べている。そこで本論文では、園内職員での保育カンファレンスの他、外部講師を交えた保育カンファレンスや、年間3回行われた公開研究会（全回参加者も少なくない）での保育についての

話し合いも保育カンファレンスの場として考えていく。

なお、本園の全体研究では各担任がそれぞれ実践を行ったが、本論文では、保育者の内観的記録とそれをもとにした保育カンファレンスにより、保育者の意識がどのように変容していったのか、また、保育者の意識の変容が保育の質的变化にどのようにつながっていったのかを、人事異動で本園に赴任し、幼稚園教諭として1年目のA教諭の実践を通して検討する。

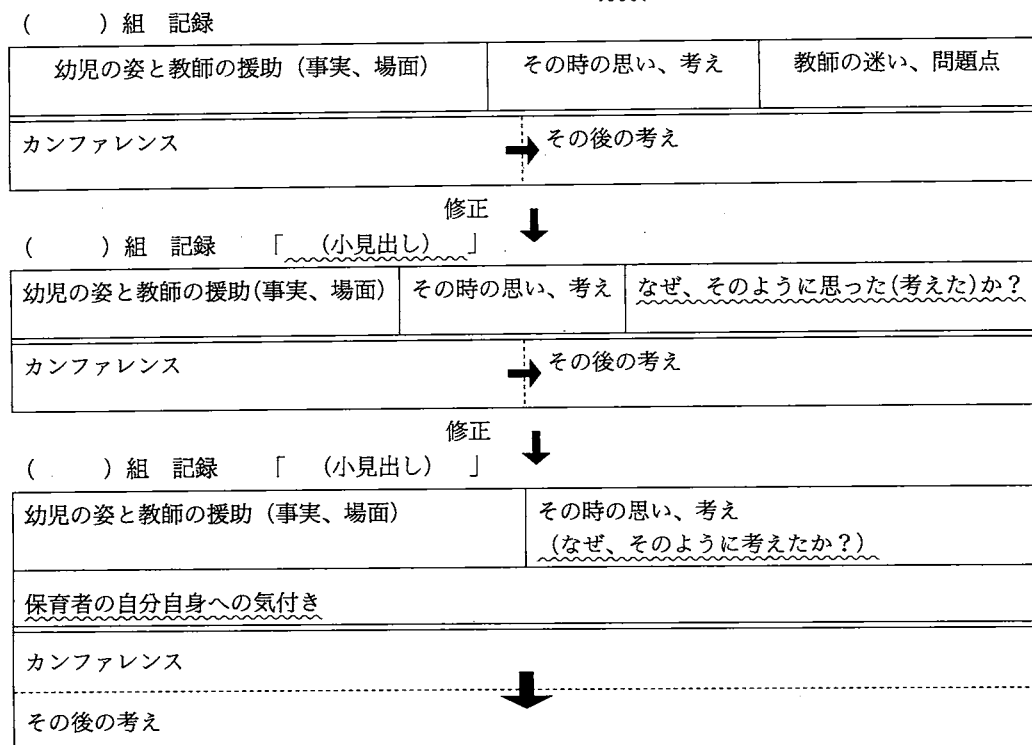
2 方 法

(1) 保育カンファレンスのための資料作成

担任が自分の保育の悩みや引っかかり、おもしろいと感じた場面、気になる幼児などをエピソードとして取り上げて記録し、事実のみでなくその時の保育者の思いや考えについても振り返りを行い、保育カンファレンスの資料としてまとめた。保育カンファレンスの資料としてまとめるに当たっては園内で共通の形式を用いたが、保育カンファレンスを繰り返す中で、保育者の意識の変容が見えやすい形式や、より深いレベルでの保育カンファレンスを目指した資料としての形式も追求した。図1に保育カンファレンスの資料形式の変遷を示す。

図1 保育カンファレンスの資料形式の変遷

(~~~~~部分が修正が加えられていった箇所)



保育カンファレンスの資料に登場する幼児のことをどのようにとらえているのか、なぜそのようにとらえているのか、なぜそのような環境の構成・再構成や援助を行ったのかなどの保育についての「なぜ」や「どうして」のような保育者の意識にかかわるところについては、保育カンファレンスの資料作成の際の保育者自身によるより深い振り返り（本園ではこれを「一人カンファレンス」と称した）を重視するようにしていった。

(2) 保育カンファレンスの実施

本園では、本園職員（園長・副園長・各担任・養護教諭）による保育カンファレンス（週1回程度）のほか、外部講師を交えての保育カンファレンス（月1回程度）、公開研究会の参加者を交えての保育についての話し合い（第1回6月4日・第2回10月21日・第3回1月30日、参加者は各学級各回ごとに20名弱～30名程度）を行った。そして、保育カンファレンス後、保育カンファレンスの資料を作成した保育者が、取り上げたエピソードについて自分の保育をさらにとらえ直し、保育カンファレンスを通して学んだことを書き加えた。

(3) 保育カンファレンスの資料の整理

保育カンファレンスを受けて学んだことを時系列で並べて整理し、保育者の意識の変容の過程と保育への変化・保育の質的向上への転換について考察した。

3 実 践

以下に掲載する実践は、幼稚園教諭として1年目である3歳児担任A教諭の実践「小学校教諭から幼稚園教諭へ ―カンファレンスによる変容―」である。

(1) 一人一人の内面理解から始まる学級

第1回公開研究会での保育についての話し合いの内容（表1）を振り返ってみて、自分自身の保育に不足していた考え方が明らかになった。具体的には次のようなことだった。

下の表1の〰から、保育者が幼児の姿だけに振り回されて、なぜそのような姿になっているのかというところまで考えていないことが分かる。それゆえ、具体的な援助ができていない。保育者は担任として、一人一人の思いを理解するよりも先に、学級全体に対してのおやつ準備をすることに精一杯になっていた。今まで家庭にいた幼児が、初めて経験する集団生活の場である幼稚園では、何よりもまず一人一人の幼児の姿から内面を理解することが大切であった。

なお、表（1～7）中のT1は担任（A教諭）、T2は3歳児補助を示し、幼児名は全て仮名である。

表1 おやつ準備に精一杯で、幼児の思いを理解していなかった事例

<p>〈自身の保育の反省〉</p> <p>○ねらい「安心してしたい遊びをするようになる」について</p> <p>→ なかなか遊び始めず、普段のような盛り上がった遊びの姿が見られなかった。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 大勢の参観者の中で幼児の様子がいつもとだいぶ違っていた。いつもは剣作りをすると園庭に出て、かけり始めるのだが、剣作りで停滞。予想はしていたが、教師二人とも、戸惑いが出てしまった。T2が室内で剣作りにかかわり、<u>T1が特に不安定な様子のゆみやまさきと戸外でかかわるような形で保育がスタートした。</u> <p>○ねらい「友達の近くで過ごすようになる」について</p> <p>→ 多くの幼児は友達の近くで、似た遊びをして過ごしていた。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 当日の環境により不安定なゆみやまさきには常にT1が側にいることで安定を図ったが、遊びの中で先生を独占していたいすみれ、側にいるゆみとまさきに個々には対応できてもなかなか同じ空間にいる心地よさを実感させられるところまでは援助ができなかった。 ・ <u>ゆみが不安定と理解し、遊びの片付け頃、とうとう「帰りたい」と泣き出してしまったゆみを抱き上げて受け止めるようにしたが、おやつ前には、手の空いたT2に引き渡し、準備にかかった。</u> (ゆみやまさきへの教師2人の援助がどうだったか。このような場面でどうあるべきか。) <p>〈話し合い〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ゆみの不安が爆発して泣き出した状況について (T1の見逃した、直接のきっかけをみていた参観者は無し) T2/今までそんなに不安定になることはなかった。今日は大勢の大人に囲まれ、居場所が見付けられずに悲しくなったのではないか。 参加者/今日はT1に抱かれても、おやつ準備に気が向いているT1の気持ちが丸ごとゆみにいっていないことが要因で、ゆみの気持ちがなかなか立て直せなかったのではないか。 指導助言/幼児は抱っこ一つでも教師の気持ちが伝わってしまう。普段の状況ならば、予定を変更してでも、その幼児に寄り添うことも必要になる。
--

(2) 教えるのではなく、共に作り出す生活

表2は、幼児が「きまり」の大切さに気付き、守ろうとするようになるための指導について、園内で保育カンファレンス（平成15年7月10日）をした時の記録である。それを受けて、次のようなことに気付いた。

〈事例1〉については教育実習生の行った指導である。しかし、これが不適切な指導だとは思わずに保育カンファレンスの資料として取り上げた。保育カンファレンスを通して、幼稚園では自分たちの生活をつくり出していくことをとても大切にしていることに気付かされた。幼児たちが、きまりがあることを教わるだけでなく、生活をしていく中で、きまりをもつくり出していけるようになっていくのが大切である。そのつくり出していく過程をいかに援助するかが、保育者の指導の意図のもちょうにかかっていることを強く感じた。

(3) 何を育てたいのかを考えて、教材選択

表3、4は教材選択・提示の際に生じた自分の迷いについて書いた記録と、それをもとにした保育カンファレンスの記録である。

表2 「きまり」にかかわる指導を誤解していた事例

<p>〈事例1〉</p> <p>園庭の「枝ブランコ」にA児が気付き乗りに行く。ついて行った何人かのうちB児がA児を差し置いて乗ってしまう。</p> <p>教育実習生が『一人しか乗れないね。皆一緒に乗れないなあ。Aちゃんが枝のブランコを見つけて一番に来たね。どうしようか。じゃあ、一人ずつ10回押したら交替ね。Aちゃんが先で、次はBちゃん、そしてCちゃん、その次がDちゃん。さあ皆で数えようか。』</p> <p>※考察</p> <p>友達と同じ遊具で遊び、友達に気付き始める頃の幼児たちにはこのようなトラブルは多い。そこで、遊びの中で必要に応じて、きまりの大切さに気付かせる援助が必要である。順番を守ることはトラブルにならず、皆で楽しく遊ぶ際の基本的なきまりの一つである。本事例は、一人一人がブランコに乗る際に数を数えることで、順番だけでなく、「時間の平等」(交替のタイミング)も意識させる援助である。</p>
<p>※カンファレンス</p> <p>この指導は本当に適当だったのだろうか。「10回で交替」は適切ではない。大人の規範を押しつけている。10回でB児が満足したかどうか不明。B児には待っている友達がいるから後で譲ってほしいということを伝える必要があるだろう。また、先にブランコを見つけたA児の気持ちを伝える、待っている間、楽しいことをして待つという援助も必要。交替したB児に対し、自分で区切りをつけたことを認めていくとよいだろう。どんな小さいことでも自分で決めるということを大切にしたい。</p> <p>皆で楽しく過ごす経験と、皆が楽しくは過ごせないこともあるということをつからせる経験と、どちらを優先するかで悩むことがあるのも事実。いけないことをその場ですぐ叱るのではなく、それ以上のよい経験をさせることも必要なのではないか。いけないことはいけないと伝えるが、それが本当に分かるには時間がかかるのもやむを得ないだろう。</p>

この時期、教材を取り上げる規準は年間計画に求めている。しかし、幼稚園の年間計画の示し方は小学校の教科等の年間指導計画のように、細分化されたものではない。いつも「この遊びは幼児の発達に合っているのか? この先、どう発展するのか? 去年の3歳児はどのように遊んでいたのか?」など、不安でいっぱいだった。正直なところ、具体的に示されていない新素材の提示では経験豊かなT2の助言や提案に頼って安心していた。その一方で、学級担任として、経験から教材を考えていけないもどかしさも感じていた。

表3、4からは次のようなことを気付いたり、感じたりした。

幼児に何を育てたいのかを考えて、教材選択をすることの視点が自分には不足していた。教材の選択規準を幼児の姿から考えようという姿勢以上に、教育課程や年間計画に求める傾向が強かった自分がいたことに気付いた。

同時に幼稚園教育への課題も感じた。幼稚園の年間計画のめあては、かなり大綱化されたものである。経験の浅い自分には、ねらいに書かれていることから具体的な幼児の姿が想像しにくかった。幼児の具体的な発達の見通しがもてないことが、教材選択・提示の際の迷いの元となっていた。教材をたくさん知らないと、幼児に必要な経験をさせられないのではないか。自分のような新任者でも、3年間ある程度見通して、教材を選択できるようなもう少し細かい年間計画にしていく必要もあるのではないかと感じた。

表3 記録「教材選択は何が基準？」 9/18カンファレンス

幼児の姿と教師の援助（事実、場面）	その時の思い、考え	教師の迷い、問題点
<p>7月中旬から保育室前の花(アサガオ、オシロイバナ)を用いた色水遊びが始まった。</p> <p>夏休み明け、ひでよしが「色水がしたい。ビニールを出して。」と言い出し、再開。1学期より多くの花が咲き、より多くの幼児が夢中になって遊んでいる。T2がビニールの他に空き容器、じょうごやペットボトルを加えると、「〇〇ジュースです。」とジュース屋さん気分になり、教師の所へ持ってくる。ログハウスに持って行って屋台店のイメージで遊び出す子もいた。(年長児の影響？以前、年長児がジュース売りをやっている、年少児は葉っぱのお金で買ったことがあった。)ジュースの色は保育室前の花でできる赤が多かったが、遠くに咲く黄色い花や緑の葉(お茶のイメージ)を用いたものも加わった。同色であっても、色の濃淡に気付いて楽しんでいるようだ。</p> <p>2学期の色水遊びではT2が関わる事が多く、9月2週目には色水遊びに絵の具を加えるようになった。絵の具が出されると多くの幼児が集まっていった。年中も加わり、桃組が保育室に入った後も年中だけで遊んでいたようだ。T2が絵の具を出した時、T1は色水遊びに関わることなく、室内で製作をしている幼児に関わっていた。T2は「絵の具をだしまーす。」とT1に断り、色水遊びに絵の具を加えるという援助を始めた。</p>	<p>・花が咲き始め、年間計画に照らし、そろそろ始めたいと考えてT1が提案。(以前から教師2人で話し合っていた。)大半はプール遊び。プールに入れなくて手持ちぶさたの数の遊びを充実させたかった。プールの側でできる水遊びとしてもよいと考えた。白い皿にアサガオの咲き終わった花をこすりつけて見せることから始めた。</p> <p>・幼児たちがビニール袋に花殻や葉を入れ水加減をしながら色を揉み出す姿、ペットボトルに注いで、カップにつき分ける姿などを見て、いろいろなことをやれる遊びだと思った。T2の道具の増やし方も遊びをより発展させるものと感心していた。</p>	<p>・T1として、何となく不安があった。新しい素材の絵の具を出すことについて、しっかりと話し合いをもっていなかったのので、T1はT2の思いを理解していない。</p>
カンファレンス	➔	その後の考え
<p>・保育後、T1とT2で話したこと。</p> <p>T1…年間計画にどのように位置付いた活動なのか、不安がある。色水や草花とは明記されているが、絵の具を登場させる時期など適当だったのだろうか。年中の遊びも一部中断させてしまったことも心配。悪い影響ではなかったのだろうか。</p> <p>T2…自然物は十分やり、停滞してきた。そこで自然物にはない色を加えて遊ぶために、絵の具を提案した。色水遊びの発展として考えた。</p> <p>・カンファレンス</p> <p>助言者…この時期の幼児には試行錯誤できる素材が適当。自然の色の不思議に十分気付かせたい。発見や気付きを大切にしたい。ならば、人工的な絵の具の色は不適切ではないか。また、絵の具は色水遊びの素材ではないのではないか。自然の草花でいろいろな体験(揉み出しの苦労、分量による色の差、こぼす等)を積みませたい時期である。</p>	<p>・経験が浅く、どうしても経験豊かなT2をよりどころにした実践が多い。T1としてはできる限り本園の年間計画、発達に照らして教師2人の考えを合わせる話し合いをしなければならないと思った。今後もT2には豊富な経験から様々なアイデアは出して欲しい。ただし、できる限り、共通理解をして進めるようにしたい。</p>	

(4) 幼児それぞれのあるがままの姿を受け止める……そこが援助の出発

表5は、願いと反対に見える幼児の行動に対する援助での迷いについて書いた記録と、それをもとにしたカンファレンスの記録である。表5からは次のようなことに気付いた。

2学期末になり、幼児にこう育てほしいという具体的な願いをもって、援助することがようやく自分なりに見えてきたように思う。しかし、具体的な援助の記録を見ると、願いと反

表4 記録「教材提示のタイミングは？」 9/25カンファレンス

幼児の姿と教師の援助（事実、場面）	その時の思い、考え	教師の迷い、問題点
<p>9/17 また、「たかしたちが、いつ、シャボン玉するの？」とT1に聞く。この日初めて、シャボン玉の用意をした。用意した後、T2が用具の扱い等の指導をし、初めの15分は全員が遊んだ。年中も集まってきた。ひとしきり熱中した後、数人の幼児が少し遊んで違う場所に移っていくとかかわり方をしていた。</p> <p>9/18 今日もやりたかったので出した。皆がひとしきり遊んだ後にひでよしはひとりベンチにすわり楽しんでいた。T1がそばにより、気短かに小さいシャボン玉を飛ばしていると、ひでよし「そおとふくんだよ。そうすれば大きいのできるから」という。</p> <p>9/19 朝からシャボン玉遊びを設定した。年少は、初日のような群がりはなく、やりたくなったところで、ちょこっとやるというかわり方が続いた。年中の割合の方が多くなった。</p>	<p>・年間計画の9～10月には、シャボン玉遊びが取り上げられている。その点ではT1もT2も共通理解していて、シャボン玉液は学期始めから用意し、教師コーナーにしまっておいた。ただ、いつ提案するかは決めてなかった。単発の新しい遊びなので、教師が提案するより他はないと思っていたが、年間計画にあるとはいえ、脈絡なく唐突に『物が出る』という感じはいやなので、たかしたちが何度も聞いてきたことで、T1は『今だ』と思い、出した。</p> <p>・昨日の遊びの様子から、T1もT2もシャボン玉遊びは、季節の遊びで発展性はないが、ひでよしのような幼児がほっと心を和ませる遊びであると考えて、幼児の要求に応じて設定することにした。</p> <p>・年少にとっては、ほっとする遊び空間として、よいと思ったが、近くにいる年中にとってはどうなのか不安に思うようになった。</p>	<p>・絵の具の件から、T2は環境の再構成で、途中で物を出す時には必ず、T1に確認をとる姿勢がはっきりしてきた。ただし、年少にとって初めてのシャボン玉に関しては、T1が判断するのを待っているように見えた。担任のT1が判断、発信しなければならない立場なのだろうが、どうしても『昨年はどうだったのか？この遊びの見通しは？発達との関連は？』など、経験からの判断材料に欠け、不安である。</p> <p>・設定した場所は水道のあたりで、色水遊びをしていた場所。シャボン玉道具を水洗いして戻す指導をするにも便利。しかし、年中の目にとまりやすい。シャボン玉をやること、設定場所について等の共通理解は、年間計画にあっても、事前に学年を越えてしておくべきであったか。</p>
<p>カンファレンス</p> <p>・遊びの提示は、教師が「誰に、何が育ってほしいか」を明確にして設定すればよい。</p> <p>・では、なぜ、この時期に「シャボン玉」なのか。提示の必要性は？季節の遊び？</p> <p>・色水遊びでは同じ遊びに見えても、学年によって内容が違っている。その辺は教師のみとり方次第で、記録に出てくるはず。</p>	<p>→ その後の考え</p> <p>・小学校の教科指導での教材選択では、悩むことがなかった。ほぼ、標準的な教育課程に乗っていればそれでよかった。しかし、幼稚園ではもっと、目の前にいる幼児をよく見て、育てたいことから考えて設定する必要はあることは分かった。それではなおさら、教師が教材の引き出しを持っていないことには話にならないだろう。</p>	

表5 記録「いじわるな感じがします！」 12/4カンファレンス

幼児の姿と教師の援助(事実、場面)	その時の思い、考え	教師の迷い、問題点
<p>11/26</p> <p>・登園時、いつものように母と別れがたく、ぐずぐずしていたあきをT1が母から引き受け、あきとかかわることにした。あきは「先生、あきちゃんと一緒に走ろうよ」とT1と手をつないだ。走り出すと最近室内での遊びが多かったきえもついてきた。</p> <p>・すぐに、かけっこが大好きなみのるが交ざってきた。そこへ、たかしが大きな声で「みのるをつかまえろー」と、他児(ひでよし、じゅんいち)を誘うようにして、勢いよくみのるを追いかけ始めた。T1は「たかし君、意地悪な感じがする！」といった。すると、たかしは「先生(T1)を追いかけろー」といって追いかけ始めた。他児の勢いもあり、そのまま、T1をつかまえる追いかけっこに変わった。T1がやっとなつかまったところで、「今度は違う人が追いかけられる人ね。」と提案すると「たかしはやだよ。もうやめた。」という。ひでよしは追いかけられるのがこわくて嫌だという。(このとき、すでにあき、きえ、じゅんいちを抜けていた。)T1は「みのるの君と先生はさっき追いかけられたんだから、交替じゃない?なんかずるい気がするんだけど。」という。すると「じゃあ、たかしがオニになる。」といって、また、くたくたに息が切れるほど追いかけっこをした。</p>	<p>・あきが安定して一日のスタートをきれいに、まずは一緒にいるところから遊びに移行できればよいと考えた。きえもついてきてくれてよかった。</p> <p>友達と一緒に心地よさがあきを早く遊びに向かわせるだろう。きえも徐々に外の遊びに向かうかもしれない。</p> <p>・「みのる」を呼び捨てにして、言い方にとげを感じる。みのるに対するたかしのこのような場面を何度も見てきたせいか、T1はすかさずたかしに言い返してしまった。たかしは一瞬はつとした様子を見せたが、すぐにT1を追いかけることで発散させようとしているようだった。問題をはぐらかそうとしている。</p> <p>・たかしは機転が利く。遊びを仕切る。周りにいる子たちも勢いに乗せられて遊びが始まることも多い。そのようなよさと同時に自分勝手に物事を運んだりする面も目立ってきた。はぐらかさないできちんと、受け止めさせたい。</p> <p>・たかしなりに受け止められたと考えた。</p>	<p>・男児が交ざり、かかわろうと思っていたあき、きえには十分でなかったかもしれない。しかし、2人一緒に室内のごっこへ移動したので、目的は果たせたのか?</p> <p>・みのるは体格がよい。そのわりに、幼さが目立つ。個人面談では「わたし、みのるくん嫌い。だって、先生が通信がありますっていうのに、いっつも通信かばんを忘れるの」とある女兒が母親に言い、それを聞いた母親が対応に困ったという話題もあった。他にも「きえちゃんきらい、だって、いっつもよだれがたれているんだもん」友達とのかかわりが増えていくと同時に、友達の負の面が見えるようになり、嫌いだということになるのだろうか。要領のよいたかしにとって、みのるはどんくさく感じて、突つきたくなるのか。</p> <p>・担任として、一人一人の長所をもっとアピールしていかないといけないと感じた。たぶん、短所が浮き彫りになっているのだろう。もっと配慮したい。</p> <p>・たかしのみのるへの接し方は、機を逃さずに、繰り返し、繰り返し、指導するしかないだろうか。</p>
<p>カンファレンス</p>	<p>➔ その後の考え</p>	
<p>・「悪いところがあまり出ないように」と言っても、出てしまうのでは? →忙しいときなど、幼児の悪いところを指摘するような無配慮な言葉を掛けているかもしれない。・自分が問題と思うのは、みのるのよさがたかしに伝わっていないということか、教師の「意地悪な感じがする」という言葉か? →たかしの態度は気にかかるが、ではどのように援助したらよいか迷っているのだから、後者。</p> <p>・教師に「意地悪な感じがする」といわれたときのみのるの様子は? →みのるは特に意地悪されたと感じていない様子であった。しているたかしの日頃の様子から発した言葉である。</p> <p>・何が教師をいらだたせるのか。たかしにどうなってほしいのか。</p>	<p>・振り返ってみて、たかしに「意地悪な感じがする」と言った時点で、教師自身の価値観にたかしを押し込み始めていたと思った。教師の価値観からの出発になっていて、何が問題なのか、問題点そのものが不明瞭になって</p>	

<p>→呼び捨てにした時点で、たかしの意地悪な態度を感じた。友達を呼び捨てにしてほしくない。</p>	<p>しまう。</p>
<p>・なぜか。教師とたかして思いがズレただけでないか。もっと違う部分で教師が気にしている部分があるのではないか。</p>	<p>・こういう行動をするたかしにどうなってほしいのかという、指導</p>
<p>→皆を呼び集めてみのあるをやっつけようとしたがるたかしが気になる。</p>	<p>の視点が抜けていたの</p>
<p>・たかしは皆を集めてみのあるをいじめていると、教師が捉えているということか。</p>	<p>で、たかし自身が行動</p>
<p>→そう思っている。1学期にも資料に挙げたが、イヤな感じがする。</p>	<p>を振り返る機会すら与</p>
<p>・たかしはなぜ、そのような遊びをするのか。したがるのか。そのことを考えることがたかしの指導の前進につながる。表面的な行動だけを直そうとすると、教師の見ていないところでは、するようになる。</p>	<p>えていない。</p>
<p>・みのあるよさを他の幼児にアピールしていないということではなく、教師の思い(こういう桃組の姿であってほしい)と、たかしの姿が違うのでは?「意地悪な感じがする」と教師が言ったことを、他児はどう思っているのかを引き出せると、たかしも「もっとこうしたかったんだ。」というような自分の思いに気付くようになるのではないか。</p>	<p>・都合が悪いことから、はぐらかそうとすることが多いたかしには、なおさら、相手の</p>
<p>・自分だったら「みのある君の気持ちを考えなよ。」と言う。表面的に意地悪に見えても好きなサインということもある。なぜそういうことをしてはいけないのか、基本(人のことを考えよう)にもっていきたい。そのよい機会だろう。たかしのやることを「だめ」ではなく、受け止めながら、「でもね」としていかないと問題が残る。人にはどの人にも悪いところもよいところもある。悪いところも認めながら付き合えるように、悪いところもひっくるめて友達になってほしい。思ったことは正直に出す。出したところから人の言うことを考えていける方向に言葉を掛けていくのが指導。「こんな感じ」という教師の枠に幼児を入れようとしている気がする。どういう育ちを願っているのかということが見えていない。理想像は重要だが、中身が重要。「教師の迷い・問題点」の欄に、こんな風に育ってほしいと思っているんだということ、たかしの行動をどう捉えているのかということ、「意地悪な感じがする」と言った自分について追求していくと、自分というものが見えてくるのではないか。教師がたかしをどう捉え、それはなぜなのかということも記述しておくことも必要。</p>	<p>ような冷静な言葉をかける必要があった。</p>
<p>・私たちの資料は記録が薄い(不十分)。「なぜ?」を言い合うカンファレンスになっている。一人カンファレンスをしてから全体でのカンファレンスにあげたい。</p>	<p>・自分の枠だけで幼児を見るのではなく、</p>
<p>・枠(自由保育に慣れていると、これが曖昧になる)があるからこそ、教師の意図が見える保育になっている。</p>	<p>もっと、幼児それぞれのあるがままの姿を、</p>
<p>→されているみのあるの立場が抜けている。自分の思いだけで「意地悪な感じがする」と言っていた。たかしには、された相手のことを考えてほしいと願っていることは明確になった。</p>	<p>受け止めて、そこを出発点に援助を考えなければいけない。確かに、</p>
<p>・教師に言われたたかしと教師の関係がどうなるか。どういうたかしによって違う。教師の対応が、やられた側(例;叩かれた方の気持ち)にあると、やった側へも伝わるものが異なってくるだろう。たかしの内面について書いたものを出すと、自分自身が深まっていく。本日の資料の「教師の迷い・問題点」の欄に、たかしの内面についての教師の考えを書き加えてみると、記録が豊かになっていく。そうやって、記録をためて自身の引っかけ方を総合してみると、自分の傾向が分かる。</p>	<p>人格形成の大事な時期を預かるのだから、幼児自身が考えてよりよい生活を作り出せるようにしていく援助でなければいけないのだ。</p>

対に見える幼児の行動を矯正しようとする意図が強く、「なぜそうするのか」「された方はどんな気持ちか」など、その場面で幼児に何を考えさせ、何が育つのかという根本に迫る視点が不足していた。保育の傾向として、表面的なところにとどまっていることが課題として見えた。保育カンファレンスから、「こうでなければならない」というような自分の狭い枠で幼児を見ていて、幼児をあるがままの姿で受け止める視点が不足していること、幼児の表面の姿から内面の育ちをどう願って援助するのかという肝心の視点が欠けていることに気付かされた。

(5) 教師の意識の変容が、保育の質的向上へ

表6、7は、これまでの自分の保育の課題を踏まえた実践の記録である。担任として、学級の幼児それぞれに何を育てたいのかを考える姿勢が明確になってきている。

表6は、保育カンファレンス未実施の記録である。いろいろなことが記録されていて整理されていない。しかし、今までの記録に比べると、一人一人の幼児の内面を理解しようともがき、よりよい援助を模索している姿が顕著に現れているように思う。

表7は第3回公開研究会での、参会者の記録をもとにした保育についての話し合いから、自分の保育を振り返り、気付かされたことをまとめたものの一部である。自分が変容してきたと感じることのできる部分として、「まさきの記録を通して考えた教師のかかわり方」、「片付けの場面での教師のかかわり方」を載せた。幼児をあるがままの姿で受け止め、幼児の表面の姿から内面の育ちをどう願って援助するかが明確になっている。これまで、記録を書き、カンファレンスで多面的な意見をもらい、その都度、自分の保育について気付かされ、見直してきたが、そうやって鍛えられた保育観が生かされている場面だと思っている。

4 考 察

保育カンファレンスの資料(表1～7)を時間経過に沿って見てくると、幼稚園での保育経験を積み、保育カンファレンスを重ねていくごとに、記録に取り上げる「教師の迷い」の内容やそこでの気づきが、表面的な事柄から、一人一人の幼児の内面の育ちにかかわる事柄に移っていることがとらえられる。最初に枠組みありきではなく、目の前の一人一人の幼児をどのように捉え、どのように育てるかということに、ようやく悩めるようになってきたということであろう。ここに、小学校教諭であったA教諭が、幼稚園教育を肌で感じながら、幼稚園の保育者になっていく過程としての「意識の変容」が読み取れる。このように、保育の中で悩む中身が変化してきていることこそが、保育の質的向上の第一歩を意味しているのではないかと思われる。だからこそ、表6、7のような幼児理解や保育観などの変化が現れ、保育そのものが、質的向上の方向へと変化してきていると考えられるのではないだろうか。

表6 記録「遊びの充実と片付けの意欲はつながりがあるのだろうか」

幼児の姿と教師の援助（事実、場面）	その時の思い、考え	なぜ、そのように思った（考えた）か？
<p>11/27(木) 午前降園</p> <p>・T1は登園時ぐずっていたあきの要求に応じて「かけっこ」を始めた。次第にふゆみ、まゆか、みのる、たかし、しげき、ゆいか、けんた、しゅんべい、まさきが加わり、「セーラームーンごっこ」や「おぼけたいじ」のイメージが渾然一体となった遊びになっていった。そのうちたかしが「あぶくたった」を提案。T1、しげき、みのる、ゆいか、ふゆみが残った。男児がふゆみにしっこくしてふゆみが転び大泣き。けがはしてないようだが気持ちを立て直すためにT1と保健室へ。みんなして付き添い、遊びは消滅。</p> <p>・あっという間に片付け始める時刻。砂場で遊んでいた幼児たちがそのまま別の場所に散ってしまっていて不在。見渡すとかよ、やえこ、すみれ、あや、ゆいかがログハウスに砂場の遊具を持って行って遊んでいる。T1はベランダにいたやすひこ（あぶくたったをしている時に砂場で遊んでいた）に「もう、岡さんがおやつ、持ってきてくれるの？大変！砂場に誰もいなくて片付けるのが先生一人なの。」と声を掛ける。すると、やすひことともにたかし、しん、しげき、じゅんいち、しゅんべい、まゆかがすぐに手伝いに来た。その時、あやがログハウスから砂場に遊具を取りに来たので、「さっきまで、片付ける人が誰もいなかったんだけど、手伝ってもらってるんだ。」と声を掛けるがすうっと、また行ってしまう。T1たちは片付け終わると、ログハウスの5人には声を掛けずに、室内に入った。</p> <p>・間もなくログハウスの5人が遊具はそのままにして、走って保育室に戻って来た。そこで、T1は「お帰りなさい。（ログハウスの方を見ながら）あら、砂場の道具は持って行ったまま？」と声を掛けると、かよは「あっ、そうか」といって大慌てですみれとともに片付けに行った。やえこは事情が分かっていない様子で室内に残るが、ままごとコーナーの片付けに交ざっていた。あやは「だって」と口をとがらせて片付けには行かない。ゆいかはT1の顔をのぞき込んで「ばー！」などと言っておちゃらけている。片付けて戻ってきた2人にT1は「2人でお片付け、ありがとうね。今度忘れないでね。」と声を掛けた。</p>	<p>・あきは遊び始めて少しTがかかわれば安定するだろう。・ふゆみはだいぶ自分の思いを表現できるようになってきた。Tにくっついて遊びたいのだろう。</p> <p>・午前降園だと遊びが短いなあ。幼児たちも十分遊んだ気がしないのではないだろうか。</p> <p>・片付け始めのきっかけを作らなくては。</p> <p>・あやは片付けが始まっていることを察しただろう。それで知らないふりしたな。</p> <p>・ログハウスの5人はこのまま遊び続けるのだろうか？</p> <p>・残されて不安になったのだろう。</p> <p>・かよ、すみれはやらなければならぬことが分かっているし、自分自身を振り返る素直さが育っている。やえこはともかくあや、ゆいかは一筋縄ではいかないな。だから、この場面ではかよ、すみれに<u>だけ声を掛け、あや、ゆいかが間接的に感じればよい</u>と思った。</p>	<p>・以前のふゆみは自分の思いを出し切れないで、Tの取り巻きを遠巻きに見ていた。大声で泣くようになれたのだと安心した。</p> <p>・片付けていることを察していながら、遊んでいるとしたら、「しまった！」という思いをさせたいと考えた。</p> <p>・ゆいかもあやもやらなければならぬことは分かっているのだと思う。ゆいかは片付けをしない自分自身をはぐらかそうとしている。あやは一度砂場で声を掛けられて無視したことで気がとがめ、T1の言葉を素直に受け止められないのだろう。声の掛け方が皮肉っぽかったのか。ストレートに伝えた方がよかったかもしれない。</p>
<p>12/8(月) 午前降園</p> <p>・登園して間もない時間にふゆみ、ゆいか、かよ、やえこの4人がサテンのスカートをはき、ベランダでパレリーナごっこをして遊んでいた。T1はお面作りをした幼児にかかわり始めていたため、音楽を出してやろうと思いつつもそのままになってしまった。すぐに、ゆい</p>	<p>・やえこがかよだけでなく他児とも遊べるようになってよかった。心配していたふゆみとの関係がうまくいっているようで</p>	<p>・ふゆみは以前かよと手をつなごうとしてやえこに「だめ」と叩かれ、翌日欠席したことがあった。</p>

か、かよ、やえこは製作に交ざってきた。かよとやえこはツリー飾り。ゆいかはごっこで使う料理に見立てたものを作り始めた。そのうちかよ、やえこ、ゆいかは他児とともにままごとと一緒に遊び出した。

・片付け時、ベランダにはまだスカートが脱ぎ散らかされていた。かよは手際よくままごとの片付けをしている。やえこもせっせと細かいゴミを拾っている。ふゆみは外の片付けをしていた。ゆいかは何も片付けず水道でしばらくうがいなどをしている。T1もままごとの片付けをしていて、「パレエではいていたよね。」とそのままになっているスカートのことを話す。かよとやえこは無言でさっと片付けに行った。T1はゆいかもベランダにいたので「かよちゃん、やえこちゃん、ありがとう。全部しまってくれるの？ゆいかちゃんも1枚しまおうよ」と声を掛け、2人に1枚だけ残してもらおうと、ゆいかは「先生なんか大嫌い！」と言って大声で泣く。トイレに入って泣き続けた。T1もT2も共通理解のもと、ゆいかをそのままにして、おやつにした。窓越しにゆいかの片付ける姿が見え、入り口まで来ていたので、T1はゆいかを迎えに行った。T1はみんなで楽しく遊んだ後は片付けもがんばってほしいこと、自分で使った物は片付けてほしいことを伝えた。そして、残されたスカートがゆいかが使った物ではなかったことを謝った。ゆいかはすぐにけろっとしておやつを食べた。

12/9(火)

・登園後、間もなく、ふゆみ、ゆいか、かよ、やえこの4人がサテンのスカートをはき、ベランダでセーラムごっこを始めた。そのうちに、ままごとコーナーのありったけのスカートや布を持つたりまとったりしながら、ピクニックごっこを始めた。T1は砂場で他児とかかわり、遠目にその様子を見ていた。しばらくすると、4人とも脱ぎ散らかしたまま外へ出てきた。T1は「ねえ、ベランダのスカートはままごとで使いたい人があると思うよ。だから、片付けていった方がいいんじゃない？」と声を掛けると、全員上がって片付けに行った。

12/10(水) 附属中学生の保育参加日

・登園後すぐに、T1はしんとあきに誘われトトロチョコレート作り。附属中学生(以下「附中生」)が来園し、中断して保育室に集合。附中生との思い思いのかかわりが始まり、しばらくすると、そのままになっていたトトロチョコレートのところであき、まゆか、ゆいかが続ぎを始めた。砂場の附中生と幼児のかかわりを見ながら、T1もトトロチョコレートの続きを一緒に楽しむことにした。トンネル山の土で始めていたが、掘りすぎて崩れることが心配になり、他の所はないかと子どもたちに相談し、ログハウスのそばの木の下へ引っ越して続きをすることにした。ぽかぽかの日差しを背中に向け、

うれしい。

・やえこは一生懸命片付けるようになったな。いつも一緒のかよのよい面の影響を受けている。

・ゆいかに少しでも片付けをしてほしかったので、とにかく1枚残させた。

・どんなに泣こうが、やらなければならないことはさせたい。でも、残されたスカートはゆいかは使っていない。それが泣きやまない理由？

・ゆいかが気持ちよく片付けられるようになるにはどうすればよいのだろうか？

・昨日と同じパターンにならないよう注意しよう。

・なんと、素直な！素早い片付け。ゆいかちゃん、やれるんじゃない。でもどうして？

・トンネル山では砂場の附中生とのかかわりが気になっていたが、引っ越してからはトトロチョコレート遊びに没頭していた。子どもたちとの会

・やえこはかよといつも一緒だが、やえこの成長にプラスになっている。

・どの色のスカートをはいていたかまでは記憶していない。1枚でも片付けさせたい一心。かよ、やえこにゆいかの使っていた物を確認して残せばよかったのだろうか。

・遊んでから時間もたっているのに、もっと早い段階で片付けを促せばよかったのだろうか。

・遊んだ直後で、次の遊びも始めていない。やはりその気になれるタイミングがあるのだろうか。

・最近、一つの遊びにかかわったとしても、記録を残さなければという必要感にも迫られ、他の幼児の遊びも気になって、気がそぞろになることが多かった。内

<p>ゆいかが「ここがあったかいね」と言う。T1が「水入れすぎてない?」と言うときが「じゃ、こぼそう」、まゆかが「あたし、水をくんでくる」と出かけるなど、会話が弾んだ。そのうちかよ、やえこ、たかし、じゅんいちが交ざり、泥団子を作ったり、それらを器に並べて花や葉を飾ってデコレーションケーキを作ったりする遊びになった。ゆいかがT1に向かって「きのうはごめんない」とぼつりと言った。「スカートのこと?」と返すと、「うん。ごめんない。」T1が「いいよ。今日は先生、トトロチョコレート、ゆいかちゃんといっぱいやって楽しかった。片付け一緒にがんばろうね」と言うと、ゆいかは「そうだね」と言った。</p>	<p>話のやりとり、共同作業、泥の感触、とても楽しかった。</p>	<p>面に触れるかかわりをするには、今日のトトロチョコレートのところのようなかかわり方が必要だろう。</p>
<p>・そろそろ片付け始める時刻になったので、T1が「もう、おべんとうかな」と言うと、じゅんいちが室内のやすひこに確かめに行った。「おべんとうだって」と戻って来て、片付けが始まった。料理はおうちの人に見せると言って軒下にとっておくことにした。遊具は手分けで運んだ。ゆいかも張り切って運んでいた。水洗いでは寒い日だったためか、「ぬれたから」と、途中で部屋に入ってしまう子が多かった。最後、T1としげき、かよで片付けている時、かよが室内に戻ったやえこに「やえこちゃんも遊んだでしょ」と声を掛け、やえこも一緒に水洗いをした。</p>	<p>・T1が同じ遊びの楽しさに共感していたので、ゆいかも心が和んだのだろうか。それにしてもゆいかは大人っぽい。やや、大人の顔色をうかがう面が気になる。</p>	<p>・以前、片付けは遊びの片付けであって、弁当についているものではないと指導されたが、他に促す言葉が見付からない。</p> <p>・やえこが単にかよの言う通りにしただけなら困る。片付けなくてはいけないという思いが大切なのだろうか。</p>
<p>12/12(金) 午前降園</p>	<p>・片付け始めるきっかけを作ろうと思い、声を掛けた。「お弁当だから片付けよう」という意識でいいのだろうか。</p>	<p>・以前、片付けは遊びの片付けであって、弁当についているものではないと指導されたが、他に促す言葉が見付からない。</p> <p>・やえこが単にかよの言う通りにしただけなら困る。片付けなくてはいけないという思いが大切なのだろうか。</p>
<p>・T2は製作の援助をし、T1は室内ままごとコーナーのおうちごっこベランダの病院ごっこにかかわりながら援助をしていた。遊びの後半になり、たかし、やすひこ、あき、けんた、しげき、みのるが砂場でごちそう作りを始めた。T1はベランダの病院にいて外には降りなかった。しかし、ごちそうを競ってT1に運んでくるので、電話で砂の出前を屈けてくれるようにして、病院ごっこの遊びとつなげた。</p>	<p>・ゆいかなりにできることをしたな。やえこはかよ以外の友達から言われたら片付けに来たのだろうか。</p>	<p>・以前、片付けは遊びの片付けであって、弁当についているものではないと指導されたが、他に促す言葉が見付からない。</p> <p>・やえこが単にかよの言う通りにしただけなら困る。片付けなくてはいけないという思いが大切なのだろうか。</p>
<p>・室内の片付けが始まると、砂場のごちそうごっこの幼児たちは自分たちだけで片付け始めた。T1が途中で手伝いに行くと、たかしが「○○ちゃんは片付けない。おやつ食べないんだね。」と言う。</p>	<p>・まだまだ、一人一人が教師にごちそうを運んで食べさせたがるんだな。病院に届けてもらうことごっこ遊びをつなげよう。</p>	<p>・教師と一対一でかかわることより、仲間とかかわった遊びをして欲しいと考えた。</p> <p>・ベランダの病院ごっこと、遊びがつながっていたので、片付けでも一体感を感じたのだろうか。もし、全くつながりがなかったのなら、片付けのタイミングを察することができただろうか。</p>
	<p>・自分たちだけで片付け始めるなんて、成長したなあ。・たかしの発言にどきっ!これは普段、何気なく掛けている教師の言葉そのものかもしれない。</p>	<p>・「自分のできることを自分でしようとするようになる」というのがこの時期のめあて。遊びの片付けでは、このめあてに向かう姿を育てる言葉を掛けていけないだろう。</p>

表7 幼児の表面の姿から内面の育ちをどう願って援助するかが明確になってきた

1. 教師のかかわり方についての話題から

〈参会者によるまさきの記録より〉

9:20過ぎまでまさきが一人で杉の木の下に座り込んでいる。T1は何度か近付くがあまりかかわらない様子(T1もT2もまさきにかかわっていないがそれでいいのか。)

・本日のような特別な日では予想通りの姿だった。事前の打ち合わせから、このような様子でも、初めからT2についてもらうことは考えていなかった。まさきは自分なりに、多くの参会者から離れて安定できる場所を選んでいるのだ。その場所から友達遊ぶ姿をちゃんと見ているのが分かった。だから、今の時期のまさきにはもう一歩進んで、教師が手を引いて誘うような形でなく、動き出すことができることを望んだ。T1は数人の男児と追いかけてこをしながら近くへ行って「まさちゃん、助けて」と声を掛けたり、楽しく土山を掘ったり、動かないまさきを強く誘わなかったがまさきの視野に入るように遊ぶようにしていた。しかし、一人で木の下から動かないでいる姿が30分も続くと、さすがにT2の力を借りようかと思った。指導案にも記した「T2の臨機応変な入り方」、まさきの育ちにとって、一体いつが臨機応変なのか迷った。

・他児と呼ばれてかかっているときも、一人でいるまさきをずっと気にしながら保育していた。そんな中、待たせていたゆいかのかゆをこちそうになった場面があった。何度も呼ばれながらもきちんと応じることができなく、やっと応じた場面。ゆいかにはここでしっかり向き合おうと思ってかかわり始めた。テーブル代わりのベンチを、ゆいかの言う通りに保育室前に動かした。この場所はありがたいと思った。保育室からも砂場からも、まさきの所からもよく見える。ゆいかとT1の2人だけのかかわりから、他児も加わってほしいという願ひをもっていた。ゆいかのがT1に食べるようすずめ、椅子代わりのバケツを持ってきた。T1はそれをテーブルの端に置き、思わず「一人じゃ、さみしいなあ」とつぶやいた。ゆいかとバケツをいくつか並べながら、そばで、まだ好きな遊びが見付けられなそうにしていたみのるを誘うことになった。(みのるは昨日欠席し、登園後間もない頃は、やみくもにソフトブロックを蹴飛ばしていた。)ゆいかのみのるへの料理がくるのを待つ間、T1はみのると言葉を交わしながらもまさきを気にした。しかし、みのるに直接、まさきを誘ってやってほしいとは言っていない。・そのうち、ゆいかの料理のテーブルに数人がやって来た。にぎやかになってきたところでT1は、製作中の別の幼児に呼ばれるまま、手伝うことにした。それが終わって杉の木の方に目をやった時、みのるがまさきのもとに行きかかわり始めたのを目にした。「よかった。まさきが動くきっかけになればいいな」と願いつつ、ベランダから見守った。そのうち、2人が一緒にメリーゴーランドで遊んでいる姿が目に入った。まさきのこの姿を見ることで、まさきの遊び始めに、T1がついたり、T2に援助してもらったりしなくてよかったと確信がもてた。

〈まさきとみのるの姿を追っていた参会者の話より〉

第1回の公開研からみのるやまさきが気になっていた。長い間ひとりぼっちのまさきを、どうなるのかとドキドキしてみているところにみのるがやってきた。みのるはまさきの隣に同じように座り、同じように砂をいじり、「見てごらん」というようなことを言ったが、会話しあい話もなく、それでも、何か息があったようで、2人でメリーゴーランドに駆けて行った。前回の公開研では、シャベルの取り合いをしていたみのるとまさき。体格のいいみのるのことをまさきは「こわい」というような関係だった。どうしたら今日のような関係になるのか。ここから先、まさきが生き生きとして友達の遊びに交ざるなどかかわり始めた。

この場面は、一人でいるまさき、あるいはみのると2人になったところに、教師が行かなかったこと、それを見守るかかわりに徹したことで生まれた場面だと思う。焦って幼児と幼児をつなげようとしなかったから、生まれたかかわりなのだと思う。時間はかかったけれど、友達のみのるによって、まさきが自分の思いで動き出すきっかけがもてたことは、まさきにとってもみのるにとっても価値ある経験になったと思う。教師が見守り、入り方を見極めることは、幼児自身の力を信じること、幼児同士が育ち合う力を引き出すことと大きくかかわっていると、改めて感じた。そのためには、一見何もしていないように見えている幼児がどのように一人でいるのかを見極めることなど、幼児理解が基本だ。それにしても、みのるはなぜ、あの時、まさきのもとへ行ったのだろうか。みのるも前日に休んで、少なからず不安定な心であっただろう。T1との何気ない会話の中で、まさきの一人ぼっちのさびしさを感じて、まさきの所へ行ったのだろうか。いずれにしてもまさきの気持ちに通じるみのるの優しさの表れと言えるだろう。

・幼児の発達に合わせてT2のかかわり方を変えること、今の時期にT2の直接的なかかわりを減らすことの意図は、ねらい「自分でできることを、自分でできるようになる」だけでなく、「一人であるいは教師や友達と一緒に、好きな遊びをすることで、友達と遊ぶことにも興味をもつようになる」にも大きくかかわることが分かった。

2. この時期の「自分でできることを自分でできるようになる」とは？ という話題から
 〈参会者の記録より…片付けの場面〉

幼児たちは遊びながらも、自分でできることを探しながらしていた。自分が遊んだところ、遊んでなくても出されている物を自分なりに片付けようとしていた。教師は「片付けよう」とは言わず、幼児たちは教師の片付ける姿を見ながら動いていた。みんなが片付けている中であや、きえが絵本を見ている。担任は「これ、どこにおくのかな」と言葉を掛けるが、「今、絵本見ているの」と言っしょうとしめない。T1は「そう、悲しいな」と言って行く。そのうち2人も片付け始めた。

・教師は片付けの目安の時間を知って動く。これまでの傾向として、T1は時間に追われ始めると、片付けな子を無理矢理でも動かしたい気持ちが強くなり、「片付けねばならぬ」というニュアンスの働きかけをしがちである。そんなとき、決まって幼児は教師の願いと違ふ姿になる。そこで、この時期、この場面で幼児に育てたいことは何か、もう一度問い直す。片付けをできる子を育てているのではなく、自分の生活をつくり出せる力を育てているのである。だから、教師に言われたから、心にもなく片付ける姿に満足してはいけなないのだ。幼児が今すべきことを察して片付けるようにならなければ、幼児にとっての意味がない。だとすると教師の掛ける言葉は「できるからえらい」「できないからえらくない」という、教師の都合から出るものであつてはいけなないのだと改めて感じるこができた。「みんなですると楽しいね。きれいなつたね。手伝ってくれてありがとう。」片付けの面倒くささを感じさせたいのではなく、やはり自分(たち)でできた達成感を味わわせたい。それが、次に自分でできるこを見付ける気持ちにつながるはずだ。

5 まとめ

このような教師の意識の変容、保育の質的向上をもたらしたのは、①保育者の意識の変容が見えやすい保育カンファレンスの資料の作成に努めてきたこと、②保育カンファレンス(一人カンファレンスも含めて)を深める力が私たちの中につけてきたこと、③保育カンファレンスで多面的な意見をもらうことで、保育そのものや保育観、子ども観、幼児の見方などを広げたり、別の角度からとらえたりできたこと、④保育カンファレンス後にカンファレンスで出されたこをもう一度振り返り、その上で自分の新たな考えを記録して蓄積してきてきたこと、⑤保育カンファレンスを通しての気付きを真摯に受け止め、保育をよりよいものにしたいという強い願いをもって保育カンファレンスを継続してきてきたことによると思われる。そして、チームでの保育者相互の支え合いが実現してきている成果によるところも大きい。本論文では、小学校からの赴任で幼稚園教諭1年目のA教諭の実践を通して上記のこを検証してきてきた。

今後も、群馬大学教育学部附属幼稚園では、保育カンファレンスを継続していくことで保育者の意識の変容をもたらし、保育の質的向上につなげていく実践を進めていきたいと考えている。

文 献

- 藤崎真知代 2002 現場からみた発達 育児・保育現場での発達とその支援 柏木恵子・藤永保(監修), ミネルヴァ書房, 2-14
- 群馬大学教育学部附属幼稚園 2002 幼児の発達を支える保育の在り方を探る ―その2 ティーム保育の考え方を取り入れた学級の経営Ⅰ― 群馬大学教育学部附属幼稚園研究紀要
- 群馬大学教育学部附属幼稚園 2003 幼児の発達を支える保育の在り方を探る ―その2 ティーム保育の考え方を取り入れた学級の経営Ⅱ― 群馬大学教育学部附属幼稚園研究紀要
- 群馬大学教育学部附属幼稚園 2004 幼児の発達を支える保育の在り方を探る ―その2 ティーム保育の考え方を取り入れた学級の経営Ⅲ― 群馬大学教育学部附属幼稚園研究紀要
- 岸井慶子 2000 保育現場から保育者の専門性を考える 発達, ミネルヴァ書房, 83, 16-21
- 鯨岡俊 2000 保育者の専門性とはなにか 発達, ミネルヴァ書房, 83, 53-60
- 松永あけみ 1994 実践を見、記録すること ―エピソードの取り出しと読みとり― 発達, ミネルヴァ書房, 58, 19-24
- 松永あけみ 2003 子どもと共に変化する保育者 ―保育者自身による内観的保育記録の分析を通して― 群馬大学教育実践研究 第20号, 329-341
- 森上史郎 1996 カンファレンスによって保育をひらく 発達, ミネルヴァ書房, 68, 1-4
- 高梨瑠子ほか 2000 継続した公開保育カンファレンスの試み:教育課程の見直しに向けて 群馬大学実践研究, 17, 225-243

付 記

本論文は群馬大学教育学部附属幼稚園によって平成15年度に「その2 ティーム保育の考え方を取り入れた学級の経営Ⅲ」として行われた研究の一部を加筆修正したものである。

謝 辞

継続した公開保育カンファレンスの趣旨をご理解頂き、日常保育でお忙しい中、公開保育カンファレンスに継続して参加くださいました群馬県下の公立・私立幼稚園の先生方に、心より感謝申し上げます。また、外部指導者として園内で行われた保育カンファレンスや公開研究での保育についての話し合いにご参加いただき、助言もしていただきました塩崎政江先生(群馬県教育委員会)、高岩一美先生(高崎市立豊岡児童館)、高梨瑠子先生(聖徳大学)、藤崎真知代先生(明治学院大学)、松永あけみ先生(群馬大学)に心より感謝申し上げます。

第14回学校教育臨床総合センター公開シンポジウム
平成15年度群馬大学公開講座

「表現芸術と臨床心理学」
—— 表現することと生きること ——

主催 群馬大学教育学部 附属 学校教育臨床総合センター
後援 群馬県教育委員会
日時 平成15年11月10日 午前11時～午後5時
場所 群馬大学 大学会館多目的ホール

シンポジスト 持田 睦 (劇団 moz-art 主宰)
竹内 敏晴 (元宮城教育大学教授)
山中 康裕 (京都大学大学院教授)
舞台公演 劇団 moz-art (俳優:持田 怜香、持田 睦)
コーディネイター 所澤 潤 (群馬大学教育学部教授)
猪股 剛 (群馬大学教育学部講師)

1. 開講の挨拶

(公開講座担当大学事務局) 本日はお忙しいところ、またお足元の悪い中、群馬大学にお出かけいただきありがとうございます。「表現芸術と臨床心理学—表現することと生きること—」を始めさせていただきたいと思います。本日の「表現芸術と臨床心理学」は群馬大学の教育と研究の成果を地域の皆様方にお伝えをします群馬大学の公開講座でありますとともに、今年で14回を数えまして、これまた長きにわたりまして行われております、教育学部附属の学校教育臨床総合センターのシンポジウムでもございます。今日はこの両者がタイアップをいたしまして、このような催しをさせていただきます。一日どうぞよろしくお願い申し上げます。それでは初めに本日の司会進行をお願いしております、群馬大学教育学部附属学校教育臨床総合センター講師の猪股剛先

生から一言お願いします。猪股先生よろしく
お願いします。

(猪股) ご紹介に預かりました猪股です。今日は司会を務めさせていただきますのでよろしく申し上げます。学校教育臨床総合センターのシンポジウム「表現芸術と臨床心理学」という主題、「表現することと生きること」という副題で、3人の先生にお出でいただきまして、話題提供していただきます。また、お1人の先生が主宰されます劇団の芝居をご覧くださいいただきますので、合計しますと4つの話題提供です。それぞれ発表していただいた後に討論会というようなことで皆様の質疑応答を含め1時間半ほど話ができればと思っています。

では11時からご発表の持田睦先生のご紹介をさせていただきます。先生は京都大学の文

学部哲学科を卒業されまして、京都大学大学院の人間環境学研究科で美学を専攻され、哲学・美学の研究を続けてこられました。大学院在学中にはオーストリアのウィーンに演劇の研修等も含めてお出かけになられています。オーストリアからご帰国後大学院を退学なさいまして、ご自分の劇団である moz-art を創設されまして、それ以降劇団 moz-art の活動中心に研究実践と舞台公演をされています。それでは持田先生よろしく申し上げます。

2. 舞台への導入：持田 陸

劇団 moz-art 主宰

話題「舞台への導きとして・表現することあるいは生の翻訳」（付録1の資料参照）

（持田）皆さん、こんにちは。エム・オー・ゼット・アートという団体を主宰しております持田陸と申します。1時間弱のお話になるかと思いますがよろしくお聞きください。皆さんお手元にレジユメはございますでしょうか。「E.I.A.I.O.」というタイトルでレジユメを作ってみました。私が主宰しています moz-art の芝居の台本をどうやって作っているのかという話を通じて、表現と生という問題についてお話できたらなと思っています。

まず、第1番目、「a translation of a translation」というところからお話してまいります。a translation of a translation は翻訳の翻訳という意味で、僕の今回の作品のタイトルは「H in H (free love)」というタイトルなんですけど、それを作るきっかけとなったできごとがありまして、それはまさに翻訳の翻訳ということが無かったら起こりえない出来事だったと思うんです。

まず始めに日本語で書いてある部分をご覧ください。海辺という所から始まって、つぎに

海という項目がある、「フォーエヴァー・モーツァルト」のシナリオというところから引用したもののなのですが、「フォーエヴァー・モーツァルト」っていうのは「勝手にしやがれ」などで知られている映画監督のゴダールの作品です。彼が5年ほど前に発表したのが「フォーエヴァー・モーツァルト」で、僕らの団体が moz-art というのもあって、このモーツァルトはどういう映画かなあと見てみて、面白かった。それでシナリオも読んでみて、そこに面白い一文があったんですね。それはホフマンスタール「難しい男」からの引用で、「生が強いる極限の隷属では、表象が可能と知ることは、せめてもの慰みとなる。」まあちんぷんかんぷん。その下に、「生を知ることは、表象に影がつきまとうことのせめてもの慰みだ」。これもまあ、ちんぷんかんぷんな翻訳ですけど、なんとなく気になったんで、探してみたんです。ホフマンスタール「難しい男」っていうのは戯曲で、日本語でも出ています。それですぐ見つかるなあとと思って、ホフマンスタールの「難しい男」を一生懸命読んでみたんですが、どこにもこんな一文が見つからない。確かにホフマンスタールの「難しい男」からの引用だと書いてあるんで、どこかにあるはずだと一生懸命に読んでみたんですが、どこにも無かった。困ってしまった。これはじゃあ、簡単に言えば引用というのは嘘なのか、間違っているのかと思って全集をしつこく探してみたところ、《Das Wissen um die Darstellbarkeit……》、ここに書いてある一文が見つかりまして、ああこれじゃないかと。ホフマンスタールの「*Dichter und Leben*」、ホフマンスタールの「詩人と生活」という小さな、本当に短いエッセイが見つかりました。

こういう出来事が起こったのはなぜかとい

うと、たぶん澤田直さんが「引用」というのを適当に言ったんだと思うんですね。ゴダールが「難しい男」の話をした後でこの文章を引用しているインタビューか何かを見て、澤田さんはホフマンスタール「難しい男」からの引用だと決め付けて、このように書いて、僕は非常に迷惑をこうむった(笑)。ただ非常に迷惑をこうむったと同時に、これはもう恵みだったんですね。どう恵みだったかという、もともと何か台本を作りたいと思っていて、アイデアを抱えていた。ベケットの「ハッピー・デイズ」、「しあわせな日々」という題で翻訳されている戯曲がありまして、それを僕自身の言葉で構成したいなあ、作り変えたいなあと思っていたんですが、どうも材料が無い。一つ、レハールの「ザ・メリー・ウィドウ」、「陽気な未亡人」というタイトルのオペレッタは、わりと「ハッピー・デイズ」と組み合わせられるなあと考えていた。ただそれだけだと、どうも頭が動かないし、何か書く気にならない。それで、日々暮らしてた時に、この澤田直さんのミスティクを見て「難しい男」を使おうという発想が生まれました。でも、これ翻訳の翻訳という事態から起こった出来事だと思います。澤田さんはこれをフランス語のゴダールのシナリオから日本語に直したものだと思われまます。おそらく澤田さんがホフマンスタールだからドイツ語で原典を探そうとしたら、このようなミスティクはまず100%生じなかった。ただ翻訳したものを翻訳することを澤田さんはしてくれた。ホフマンスタールのドイツ語をフランス語に直したものを日本語に直したその作業をしていく過程でこのようなミスティクが生まれ、それが僕に恵みとなった。それが第1番目のお話です。

このホフマンスタールの「詩人と生活」という文章のちょっと分かりやすい日本語訳を僕が第2番、「how does a poem relate to reality?」というところで書いてみました。

人はみずからが詩人でありうることを知るならば、生活に圧倒的に支配されながらも、慰めを得られる。

これは簡単に言えば、ちょっとつらいことがあったとき詩を書いたりした経験というのが皆さんおそらくあると思うんです。まあ、僕はあるんですが、ちょっと嫌なことがあったな、この世の中が嫌だなあという気分になったとき、ちょっとした詩を書いてみたら少し救われた気がした。おそらくホフマンスタールはその程度のことを言っていると思います。「生が強いる極限の隷属では、表象が可能……」、表象が可能と言われてもちんぷんかんぷん。壊れた翻訳だと思うんですね。続いて、

人はみずからが生活していることを知るならば、詩人であることが幻影にすぎなくても、慰めが与えられる。

これはちょっと分かりづらい。自分が生きている、生活をしていることを知ったら、詩人であることが幻であっても、慰めとなる。こっちはちょっとぴんときない感じがします。ただ一点申し上げますと、ここで僕はいんちきをしています。翻訳するところで「詩人でありうること」という日本語を使っていますが、そのような日本語に対応するドイツ語はホフマンスタールの中には出てこなくて、Darstellbarkeit、表現が可能であること、表現ということを僕は詩人であるというふう意識してみました。これは故なきことではなくて、僕が大学時代学んでいたハイデッガーが、芸術家というのはみんな詩人だとい

うことを言っていたような記憶があつて、まあいいかな、そのほうが分かりやすいかなと思つてこのような日本語にしてみました。詩人であるということは分かりやすいと思ひます。つらいときに、詩を書く、詩人というのは世の中でこれっぽちも役に立たない。詩人が役に立つときは、あまり自分が幸せでないときのほうが多かった記憶があるということです……。

一方、生活という言葉は何なのか、それをちょっと考えてみます。3番です。「a time of transition」、transition、移り変わり、変わり目なんていう日本語に訳せる言葉だと思ひます。変わり目の時。

突然ですが、三木清という人の「親鸞」という、これはしっかりとした書物ではなくて断片からなる作品があります。三木清は皆さんご存知と思ひますが、西田幾多郎の弟子でありまして、一番弟子といつてもよいほどの優秀な人だったように思ひます。彼はドイツに渡つて、ハイデッガーの下で修行もして、まあ僕はこの三木清という人に憧れて京大の哲学科に行きたいなあと思ひました。ただ三木清のような言語力が無かつたなあということは今でも時々思ひます。言語能力も三木清は高かつたように思われます。その彼が最後に遺した書物がこの親鸞を扱つた哲学書、でしょうか。でもそれはしっかりとした哲学書にはなつておりません。断片です。そこにこんな一文があります。

末法は未来に属するのではなく、まさに現在である。この現在の関心において過去も初めて関心の中に入つてくるのである。現在がまさに末法時であるというところから浄土は未来に考えられることになる。

末法という言葉は末法思想という言葉を通じて皆さんご存知かと思ひます。もう世の中にまともな秩序が無くなつた。坊さんが酒飲んで、肉食べてそれで平気な顔をしている。まあ一つの末法時の表れといわれます。僕は大学時代に何年かお寺のほうにお世話になっておりまして、それでも修行してたわけではないのですが、何年か住居を提供していただいております。そこで、初めてお寺に入ったときに、びっくりしたことは何かつて言う、「持田君ようこそ、歓迎会をしよう」。お刺身が出てきたんですね。みんなで刺身食べて、ああ、お刺身食べていいんだな。「じゃあ、持田君一杯」。お酒が出てきて、ああお酒を飲んでいいんだな。もうびっくりしました。まあ、それが末法かと思つたかという、ありがたかつたんですけど(笑)。やはり一つの末法の表れかもしれません、お寺にいても肉食べてお酒を飲むなんてことが、なんてこともなく行われている。その末法は未来に属するのではなく、まさに現在である。僕の認識としては現在が末法であるという言われ方をすると、とてもぴんとくるところがあり、まさに末法だからこそ、今僕はこういう活動、詩人であるというよりかはお芝居という形で活動しているのですが、このお芝居という活動が必要だと思つているのかもしれない。

ここ分かりづらいところがあるかと思つたので、もうちょっと説明しますと、「人が自ら生活をしていくということを知るならば」、この生活という言葉、生という言葉は僕は現在生きていくということ、そしてそれは僕にとって末法なんだということから考えて、「人はみづからが末法の時代を生きていることを知るならば、詩人であることが夢幻にすぎなくても、慰めが与えられる」というふう

に理解できるのかなあと思っています。簡単に言えば、今の時代は末法なんだ、法も秩序もないんだ、そしたら詩人であること、詩人が何か夢物語を語ったり、理想を夢見てそれが崩れ去ったりしても、もともと僕たちは末法の時代に生きているのだ。そこに有効な、永遠に有効な法や秩序があるのかどうか、そんなことは分かりもしないのに、詩人の語ることが夢幻だからといって笑うことは出来るのかなあ、という形で解釈しています。

ただこれ、まだ分かりづらいと思います。そこで三木清が書いてくれた図があります。現在・過去・未来、過去を媒介として、現在と未来との間に運動が生じている図がこれだと思えます。現在は末法、未来というのは極楽浄土のことです。三木清によれば、極楽浄土にたどり着くためには、過去というものを媒介にしないとイケない。この図をみて僕は、これは翻訳の運動ではないかと思ったんです。現在、僕が末法の時代に生きている。そして過去の文学作品に触れて、それを翻訳する。そしてその翻訳の形はなるべく未来、言葉が今ある言葉よりかはもっとよい言葉になるようにという思いを込めて翻訳をしたとすれば、現在・過去・未来という動きが生まれるのかなあというふうに思っています。現在・過去・未来、翻訳の運動。現在を生きる人間が過去の文学作品ないしは書物、何でもいいです、言葉で書かれたものに触れて、そして未来につながるような言葉を残す。こういう翻訳活動をした人が、僕は一人、すぐ思い浮かぶ人がいます。その人は、ヘルダーリンです。

次に行きましょう。4番、「brokenness of the language of translation」、翻訳の言語の、brokenness ですから、壊れていることとでも

訳せばいいでしょうか。翻訳の言葉は壊れている。先ほど、澤田直さんの訳したホフマンスタールの日本語、これは壊れているなどいいました。「生が強いる極限の隷属では表象が可能」と、こんな日本語ははっきり言って意味不明だし、壊れているとしか思えない。ただそれは悪口として言ったのではなく、確かに翻訳の言葉って壊れているなあ、壊れているからこそ翻訳の言葉なんだなあという気持ちがあったからです。先ほど名前を挙げましたヘルダーリンですが、彼はドイツロマン派の詩人でゲーテやシラーの後の時代の詩人です。まあちょっと時代が重なります。シラーをものすごく敬愛していて、ただそのシラーによく思われていなかったきらいがある。ただ本人はものすごくシラーの影響下にあって思索活動を続けていた。あるときシラーから抜け出せないかと思ったのでしょうか、ギリシア語のテキストの翻訳をヘルダーリンは始めます。ここに引用しているのはピンダロスというギリシアの詩人のギリシャ語なんです。読み方は当時の発音がわからないので、ギリシャ語は発音できなくてもいいと僕は大学で習ったのですが、一応読んで見ますと、

êthelon Cheirôna ke Philluridan,
ei chreôn touth' hameteras apo glôssas
koinon euxasthai epos,
zôein ton apoichomenon,
Ouranida gonon eurumedonta Kronou

なんだか僕にもよく分からないんですが、読んでみて随分簡素な感じで、読んでいて心地よい。これローマ字読みでほとんど読めますので、みなさんも家に帰って読んで見るとギリシア語って面白いなあと感じられるかもしれないです。「びゅーていあ祝勝歌」と僕は

日本語にしているのですが、ピンドロスは祝勝歌、オリンピックのような競技で勝った青年や王様を讃える歌をたくさん作っている。今で言えば、例えば松井がこの間、大リーグで活躍してホームランを打った。その松井を讃えて詩を作る、あるいは、オリンピックで金メダルを取った人がいたらそれを讃えて詩を作る、そのようなことをピンドロスはしていた。そのピンドロスの「ぴゅーていあ祝勝歌」、これ、日本語訳が出ています。内田次信先生の翻訳。

願わくはピリュラの子ケイロンが
一皆が抱くこの祈願の語をわたしの
口から言わねばならぬのなら、
ウラノスの子クロノスから生まれ
広く威をふるった今は亡き彼が、生き
ていたらよかったものを！

古代ギリシア語が分かりやすい形で翻訳されていると思います。それをヘルダーリンがどのように翻訳したか見てもらいたいのですが、かなり内田先生のものとは語順が異なるのにすぐに気付くと思います。Ich wünsche、ここは一緒に「願わくは」、「ピリュラの子ケイロンが」が逆ですね、chiron der phillyride。次に「皆が抱くこの祈願の語をわたしの口から言わねばならぬのなら」、Wenn ziemend es ist dis von unserer Zunge。「皆が抱く」という発言は Wenn ziemend の行ではなくその下の行にある。いわゆる語順が違うことが見て取れるかと思います。一番分かりやすいのは Chiron と Phillyride、あるいは5行目ですね。Der Uranide はウラノスという点では一致しますが、ウラノスの子クロノスから生まれ、Der Uranide, der Sohn のすぐ後にはクロノスという言葉は出てこない。

何が言いたいのかって言うと、ヘルダーリ

ンは実はギリシア語の語順にはぴったりくるように訳している、つまり内田先生のほうが分かりやすい日本語にしようとして語順はばらばらにしている。ヘルダーリンの翻訳は人名が大文字になってて分かりやすいので照らし合わせますと、大体位置が似ています。ピンドロスのギリシア語、Cheirôna ke Philluridan、これ Chiron der Phillyride に一致している。最後に Kronos の一語がきて、そしてピンドロスも Kronou という言葉がきている。これが実はヘルダーリンが自分が影響を受けていたシラーから抜け出るために行ったことです。ギリシア語の語順そのままにドイツ語を可能な限り置き換えるという作業をヘルダーリンは孤独な仕方でした。

結局これは出版は、まあ当然ですが、されなくて、死んで大分経ってから出版されました。ヘルダーリンが活着している間は誰もヘルダーリンがこういうことをしていたとははっきりと知らなかった。ヘルダーリンは一人で練習していたんですね、一生懸命。ほとんどではないですけど6割、7割くらいのピンドロスの祝勝歌をこつこつとドイツ語に翻訳していった。僕これを読んだときにちょっと分からないなと思ったんですね。何を書いているのかパッと読んで分からなかった。しょうがないからギリシア語ではどうなんだろうと辞書を引き引き照らし合わせて考えて、何だこれ語順が全く、100%じゃないですけど9割がた一緒なんだと。面白いなあと思って、僕もやってみたいなあと思ったんですね、それがその次日本語で書いてあるものです。

あーあ あ、けいろんが なあ ぴりゅら
ら のたねが なあ、
もしもね ぴったりくるならね それ

あたしら べろべろって
 みんなのものを 出しちゃって いっ
 ちゃって、
 あーあ あ 生きててくれたら なあ
 あっちちに いっちゃった、
うらのす のたねの、 むすこが
 なあ あっちこっち
 気をくばる くろのす のが なあ

これ、「願わくはピリュラの子ケイロンが」
 と比較すると、一目瞭然で、僕の翻訳のほう
 が素晴らしいです(笑)。それは冗談として、
 狙いが違うんだと。内田先生はさっきの三木
 清が書いた図、現在・過去・未来の図で表現
 しますと、現在・過去で留まっているんだと
 思います。過去のを正確に現在に引き戻
 すということで、まあ簡単に言えば、博物館
 に飾ったらいいいんだろうなと思う翻訳だと思
 います。過去のピングロスのものが、可能な
 限り正確に、日本語として正確に翻訳されて
 いる。これは悪口ではなくて、それはすばら
 しい仕事だと思いますし、僕もこの仕事を大
 変参考にさせていただきました、翻訳する時。
 ただ、じゃあ現在・過去・未来という本来翻
 訳にあるべき運動が、ここにあるかと申しま
 すと、それはないのかな、あるいは狙って
 ないのかなと。僕がここで狙ってみたのは、
 可能な限りドイツ語をヘルダーリンの語順に
 即して日本語にしてみよう、そこでなにか新
 しい日本語が見えてこないかなあと思って翻
 訳してみました。すこしやり過ぎたきらいが
 あるので、なんだいという感じもしますが。
 ただ僕自身は非常に練習になりました。ああ
 今まで僕自身が持っていた表現とは大分違う
 ものが表現出来るようになったなあ。

ただ、困った事がいくつかあります。それ
 はひとつはドイツ語には格というものがあつ

て、英語で言えば主格、所有格、目的格を“が”
 と訳すものとか“の”と訳すものとか“に・
 を”と訳すものとか、そういう区別をつける
 のですが、そうすると、何かうるさいなあと
 いう気持ちがしてきてしまう。あるいは助動
 詞が一番困る。ここでいい例があります。上
 から4行目 Daß leben möchte の möchte、こ
 れ助動詞なんです、この助動詞をこの語順
 で訳そうとすると、leben で「生きる」möglich
 「なんとかだつたらなあ」の形で、「生きてて
 くれたらなあ」。あれ、これ一致してる、これ
 は一致しちゃってますね(笑)。もうちょっと
 簡単な例で言うと、I can play soccer を逐語
 的に訳すと、「私は 出来る する サッカー
 を」の語順になります。I can play soccer、
 これ英語を習得すると何のこっちゃ無いん
 ですが、子供なんかにはやらせると分からないん
 ですね、語順が。I can play soccer。「私はサッ
 カーを出来ます」と書いてもらおうと、I soccer
 play can とかって平気で書く子がいて、僕は
 それは素晴らしいなと思います、逐語訳して
 るから。普通に考えたら、そう訳すのが本当
 で、後から英語のルールを教わったら I can
 play soccer になるんだなと。でも I can play
 soccer を「私 出来る する サッカー」つ
 て書いたらおまえそれ間違ってるよとなると
 思います。実際そうなんでしょうけど、ただ
 僕は本来その言葉が持っている形をしっかり
 伝えようとしたら、そう訳すしかないんじゃない
 のかなと思うんです。でも「私 出来る」、
 そこまで、僕が「びゅーていあ祝勝歌」を翻
 訳している時期には思い切れなかったです、
 そこまで訳すとまずいかなと思って、助動詞
 なんかは普通に動詞の後におくという形で処
 理していきました。

次をご覧ください。これは今日公演する H in

H (free love) の台本を作っているときに選んだホフマンスタール「難しい男」の中からの一節です。これは僕、100%逐語訳してみました。“が”とか“の”とか“を”とか“に”つてのは面倒くさいんでとっちゃって、あと助動詞も色々と処理してみました。あ、助動詞と前置詞ですね。前置詞が非常に処理しづらかった。

でも その アントワネット いる
でも そこ

これ、「Aber でも die その Antoinette アントワネット ist いる doch でも da そこ」と、これ逐語訳ですね。その後、Sie existiert doch so ganz für den Moment、これもまったくそのとおりに一致させています。

彼女 存在 でも そう まったく
目的 その 瞬間

für という前置詞は目的を示すんだから、もう「目的」と訳してしまっています。この辺、冒険なんですけど、今日の芝居の中でこのセリフを言うシーンもありますので、どういう風に聞こえるのか注意して聞いてもらえたらいいかなと思います。まあ壊れていますけどね、この翻訳自体は。これを例えば、学術的にこういう翻訳でどうでしょうと発表したら、おまえドイツ語勉強し直せと言われてしまうかもしれません。ただ翻訳の運動を作ろう、動きを作ろうと思ったとき、何かひとつ、日本語とは、僕が普段使っている日本語とは何かまったく違った仕方て日本語というものを組み立てるひとつのいい訓練になるかなあとやってみて、実際にいい訓練になっているのかなあとと思います。

じゃあ、結局、何をこの翻訳を通じて言いたいのかというと、現在・過去・未来という運動を作りたい。じゃあ僕の翻訳が未来、浄

土を示しているのかといったときに、これはだめでしょと思っている人も結構いると思うんです。それは、しょうがないんです、詩人であることは幻影に過ぎないから。僕が生きているこの世界、生活しているこの世界のなかで詩人であろうとするときに、詩人であるということは幻影に過ぎないと思知らされてしまうときが結構ある。やっているときはいいんです。「あーあ あ、けいろんが なあ」つて、いいなあ、すばらしいなあと、ただあまり評価されない。「でも その アントワネット」とやって、これは最高に面白いなあと僕は思ってるんですが、あまりに評価されなかったりすると、駄目だなあと落ち込んでしまう、未完成だなあと。しばらくこういう活動していて、あまり分かんない、つまんないと言われることもあって、その度に落ち込んでしまうんですが、でもどうなんだろうと最近思うんです。詩人であることは幻影に過ぎない。まあこういう翻訳をしてみても、例えばヘルダーリンが訳したもの、さらに言えばピングロスのもともとの原文、ピングロスのもとは一番優れているなあという感触は拭い去れない。これは完成しているなあという所が多々ある。ただ翻訳の翻訳をしていくと、その域に中々達しない。未完成なまま。でもいいのかなあというのが次の話です。

5番、「the poems, imperfect as they are」。詩、現状では不完全。Imperfect、不完全という言葉を聴くと皆さんあまりいい感じがしない。野球でもピッチャーはまず perfect を狙う。パーフェクトピッチングが出来なかったら、ノーヒット・ノーラン、次は完封、完投を狙う。Perfect じゃないとだめ。でも実際活動していて、果たしてパーフェクトだと思えるときが、この末法の世の中で可能なのかな

と思ったときに、案外そうでもない。みんな未完成、不完全が実は当たり前なのかな。僕、こういう翻訳を今僕自身が書いていますし、内田さんはこういうのを書いている、澤田さんはこういうのを書いている。澤田さんに、僕がホフマンスタールの「難しい男」からの引用って、間違っていますよと言ったら、「ここ imperfect だったから修正するね」というと思うんです。でもそういうものなのかなと思います。例えばヘルダーリンという人は、非常に変わった人と言うか、正直な人で、自分が書いた詩を何回も書き直すんです。完成稿がある、完成稿を見ると嫌になって書き加えちゃうんです。で、完成稿にも書き加えたものが、今現在に残っていて、じゃあ、ヘルダーリンが本当に書きたかったものは何なのか、ヘルダーリンにとって完成稿って何なのという話があるらしい。ヘルダーリンにとっての完成稿なんておそらく無いんですよ。ヘルダーリンは、自分が生きている時代ってというのは、彼が憧れていたギリシアとはまったく異なる時代、僕の言葉で言うと末法の時代のようにとらえていて、そういう時代だからこそ完全を求めるんだけれども、絶えず自分が不完全なことを知っていた。完全になりたい。ギリシアの世界のように、詩人ピンダロスのように完璧な詩を書きたいんだけど、書けない。それを知っていて、諦めなかった人なのだと思います。僕もこうした翻訳をしてみても、明らかなミステイクがあったら、直さなければならぬし、もう一度翻訳しなおそうとすれば、いくらでも修正箇所がある。締め切りがあるから、とりあえず完成したものを提出しなければならない。人は締め切りに間に合って何か完成したものを提出した気になっているけど、それが本当に完成している

のかなあ、いや誰も本当は完成したものなんて今の時代提出できないのに完成した振りしているのかなあという気がします。期限がなかったら、僕は例えば今回の作品でもここで公演する期限があるために、例えば台本を期限内に間に合うように書いて、今から見ていただく芝居を練習してきました。これが2ヵ月後芝居、ということになったら、いま出来上がったものとはまったく違うものになるかと思えます。この翻訳にしてもそうです。また一年後、二年後見直したら、変わっていきだろう、そして、その時点でじゃあ完成しているのかといたら、自信を持って、いや、不完全だと思えます、といえると思えます。

ここに、5の項に挙げているのが、ベケットの「Happy Days」、僕が、H in H (free love)、今から上演する作品を書く上で、一番のモチベーションになった人の作品なんです。この人がタイトルを決めるのにこれだけ色々考えていたという例です。一つ、Female Solo、まあ「女性一人芝居」という感じです。A Low Comedy、これは「茶番劇」。Tender Mercies, Many Mercies, Great Mercies、色々な仕方で「慈悲の言葉」を使いたかった。そしてもう一個 Happy Days があった。ベケットがどうやってこのタイトルを決めたかという、ずるいから、演出家に送って、選んでくださいって言って、選んでもらった。それもまた一つの期限の作り方だと思えます。そこで選ばれた「Happy Days」はすばらしいタイトルだと思いますが。

その次です、Happy Days で歌われる最後の歌、これも2つベケットには候補があった。When Irish Eyes are Smiling。これはアイルランドの人に今でも愛されている歌のようです。あと I Love You So. The Merry

Widow というレハールの作品、H in H (free love)の中でも使っています、The Merry Widow という作品の中に含まれている有名なワルツの歌です。ベケットはこれも決めあぐねて、演出家の人にどっちか選んでって言って、演出家の人は I Love You So を選んだということらしいです。

その次は、名前です。Happy Days は男の人と女の人が1人ずつ出てくるお芝居なんです。男の人の名はこんなに変わっているんですね。はじめに Tom, B, Ed, Hubert, Edward, Bee, B, Edward, Tom, Willie、そしてその時点で締め切りだったんでしょうね。もしかしたら B とかだったかもしれないですね。女性、W, M, W, Mildred, Winnie。結局 Willie と Winnie という男女が出てくる芝居になったんですが、僕はこれ、ベケットは、「完成しました、Willie と Winnie でパーフェクトです」と本当に思っていたかという、そんなことは無いんじゃないかと思えます。実際は Willie と Winnie って名前をつけた時点で締め切りが来ちゃった。じゃあ、もう一回書き直してくださいって言ったら、書いているうちにやっぱりエドワードのほうが悪かったなあと思うかもしれない。ベケットはその後もうこの戯曲に関心を失ったから、これが完成稿となってるんでしょうけど、実際はどうなんだろう。僕これ、Willie と Winnie の後をカンマで区切ってますね。これ、まだ続けられるんじゃないかなという気持ちを含めてカンマで区切ったんです。僕は実際今日、上演する作品を作るにあたり、この続きというか、ベケットはあれで完成稿だと思ってないのじゃないか、「Happy Days」って作品はもっと別の形になるんじゃないのかと思って作っていました。

そういうことからしてみますと博物館に入ってしまった作品、いっぱいありますね、ここで僕が扱ったもので言えば、The Merry Widow、Happy Days、「難しい男」、これ全部博物館の中に入ってしまったような作品で、図書館の全集なんか Happy Days と「難しい男」は入っていて、読んでみるとどうだろう、あまり生き生きしているとは感じられないんじゃないだろうか。The Merry Widow のほうは今でもかなり愛されているようですが。そうした、言わば過去のままとどまり続けるものを蘇らせるためには、ある程度の荒治療が必要になるんじゃないかなと思います。そういう荒治療をほどこして現代にきちとした形で作品を蘇らせようとして H in H (free love) という作品ができています。

結局僕が考えるところの詩人であるということは、絶えず未完成であり続けることなんだと思います。勇気がいると思うんです。僕はヘルダーリンのその勇気を見ていると本当に力がわいてくる、勇気づけられるんです。ヘルダーリンは可哀想って言えば可哀想だけど、でも可哀想な人で、彼はギリシア語をこういう仕方、未完成であり続けるという仕方でも翻訳した。これを一人の稀有な出版者がいて出版しようという話になった。ヘルダーリンがソフォクレスを翻訳したものなんです。それを発表した後に、ヘルダーリンのもとに舞い込んだものは数限りない嘲りなんです。かつての自分の仲間、あるいは尊敬するシラー、あるいはギリシア語学者なんかから、「おまえの翻訳はめっちゃくちゃだ」といった嘲りを新聞や色々なところでやられてしまう。だけどヘルダーリンはそれを作り終えた後に「僕のはまだ不完全なんだ」といったこ

とを言ってるんです。出版する直前、まだ嘲りの言葉が入ってくる前に、まだやり直したい、もっと生き生きした言葉に直したい、まだ不完全なんだと。絶えず自分のどんな作品に関しても不完全なんだという意識を持って、完全性を求めているこうとし続ける。詩人であることは幻影に過ぎなくても、事実にはなりえない、パーフェクトには成りえなくても、仕方ないじゃないか、僕たちの生きる世の中は末法の世の中なんだ。じゃあ仕方が無いからといってそこに安住するのかというと、そうではなくて、ヘルダーリンはそれでも安住しない。自分は不完全だ、完全にはなりえない。だけど不完全なまま完全を求め続けるというその勇氣ある態度はとてもすばらしい。ただ、ヘルダーリンはその後、有名な話ですが、自分を失っちゃうんですね。自分はスカルダネッリという名前の人間だと思ひ込みだしてしまって、自分のお母さんなんかにひどくあたたたり、結局は塔みたいなところで暮らすことになる。

最後です。「E.I.A.I.O.」っていうタイトルのレジュメですって言ったとき、E.I.A.I.O.ってなんだろうって思った方がいるかと思うんですが、別に大したことではないです。6番のタイトル exposing の E、it の I、as の A、imaginary の I、only の O をとって E.I.A.I.O. っていう面白いかなあと思っただけです。それをイマジナリーをとしてのみさらすこと。イマジナリー、仮想あるいは架空。それを仮想、架空としてのみさらすこと。仮想、架空ってなにか、まずはホフマンスタールが、これは映画というものに彼が出会ったときに衝撃を受けたときの言葉です。映画って言っても今のような音声のある映画ではなくって、音の無い映画ですね。無音映画を見た

きにホフマンスタールはこういうことを言ってる。映画館っていうのは場所なんだ、そこでは魂が暗い自己保存衝動に迫られて逃走する。数字から幻像へ。幻の象。Vision、この Vision という言葉とイマジナリーとは近い意味なのかなあと僕は思っています。数字っていうのは簡単に、昨日テストで100点取ったとか90点だとか、そういう数字ですよ。あるいはお金とか、僕たちの生きている末法の世の現実の中では数字というものが非常に大きな意味を持っていると思います。芝居でもどのくらいお客さんが入っているかで、どれ位なものか判断されるということはあります。まあどんな世界でも数字で判断されるということは、末法の世の中では有り得るのかなと思います。でもホフマンスタールが映画を見ていたら、数字から幻の像、Vision へと逃走できるように感じた。これも、僕はすごく気に入った文章で、ああ、こういう芝居を作れないかなと思ったんです。Vision あくまでも幻の像でいい、ただその幻の像というものをしっかりさらすことは出来ないのか。本来そんな幻は現実の世の中には存在しないはずなのにそういう幻をこの世の中にさらすことは出来ないのか。ここに写真があります。虫眼鏡を持って何かを見ている女性ですが、これはさっきからお話しているベケットの「Happy Days」という作品の一コマです。これ胴体が埋まっているんですね、土の中に。第一幕だからまだこんなもんなんですけど、第二幕になると首まで埋まってしまう。それでぺちゃくちゃぺちゃくちゃこのウィニーという女性がお話をするというもので、まあこういう写真なんかも、おそらく初めて見た人はびっくりしたと思うんですね。芝居見に行くと、ベケットの「Happy Days」、しあわ

せな日々ってどんな日々だろうと思って見に行ったら、女の人が埋まってなんか言っている。これは僕にとってはひとつの Vision でありました。ああ、すごい像だなあ、こういうことって出来ないかなあ、今でもそう思っています。中々こういうものって思いつかないなあと思います。ただ「Happy Days」の作品の中には、こういう像、Vision だけではなくて、次のような Vision もある。

Yes, the feeling more and more that
if I were not held (gesture)

ここで何かジェスチャーをするんですね。
in this way, I would simply float up
into the blue.

blue、青空。float up into the blue。自分は今大地にとらわれて、この辺まで埋まっちゃっているんだけど、時々、そこから解放される Vision を持つんだという話をしてるんだと思います。simply float up into the blue。青い空の中に、青の中にすーっと吸い込まれていく Vision を持つ。この Vision、とても読んで美しいなあと思いました。あるいは次の文、これはウィニーが幻の像を見るシーンです。彼女の目の前にシャウワーかクッカーという名前の男とそれとペアの女が、自分のそばに、手をつないで、もう片方の手にはカバンもって近づいてきて、じっと見ている。そしてそのうち、この埋まっているウィニーについて何か言い始める。これも僕、とっても面白いなあと思うんです。埋まっているウィニーに、おそらく夫婦ではないような二人連れ、不倫の二人連れのような、シャウワーかクッカー、どっちか分からない男と女が近づいてきて、ウィニーの夫ウィリーと埋まっちゃってるウィニーの夫婦を見て「こいつ、埋まっちゃってるよ。なんでだんなは

ほじくりかえさねえんだろうなあ」と言う。何かものすごく印象に残るシーンです。この二つのシーン、「Happy Days」を再現するなら、作り変えるなら、ぜひ表現したいなあと思ってはいたんですが、その二つが一つになったものが見つかったんです。

Ross の翻訳した The Merry Widow。Ross というのは、アメリカの作詞家だと思います。調べてみても、あまりこの人に関する研究はなされていなさそうです。翻訳をいくつかしている。あとイギリスに The Merry Widow を持っていったときの話が本になっているらしいんですけど、それ以外特に何もなし。その Ross という人が翻訳したこの詩ですね。

If I could go with you,
Beyond the distant blue,
To some fairland unknown,
Where we were all alone,

実はこれ、不倫をしている一組のペアの男性のほうがこの歌を歌うんです。

あなたと一緒に行けたらなあ、
遠い青い空を越えて、
知られていない公平な国へ、
そこでは私たちだけなんだ、

これ、何かベケットの float up into the blue というイメージと、不倫をしている男女がじっと夫婦を見ている姿がぴったり重なってくる。こういう Vision を見たときに、単に現在・過去という部分にとらわれているんじゃないかって、ずっと未来が見えてくる気持ち僕が僕はしました。こういう Vision だけをさらす芝居というものを、今から上演します H in H (free love) で実現したしたいなあと思っています。Ross の The Merry Widow の翻訳ですが、もともとの The Merry Widow のドイツ語を見ますとこんなことまったく書い

てなくて、ほとんど創作なんです。ただ僕はエイドリアン・ロスという人が The Merry Widow を聴いて、こういうイメージを作り上げたというのは面白いなと思いました。本当に取り留めも無い話なんです。僕の作品、これから皆さんにお見せする作品は、ひとつは翻訳ということが中心になっている。翻訳の運動というものをしっかりと実現したい。この翻訳の運動を実現するという事は、現在と未来が過去を媒介としてつながることなんだ、そしてその未来というのは、イメージとして幻として、幻の像として見えてくるものだけでも、その幻の像はパーフェクトなものではないから、如何せん儚く消えてってしまう。芝居、僕がやりたい芝居ってというのはおそらく、そんな芝居なんだということをお話させていただきました。非常に断片的なお話ですが、そんな作品です、芝居のほうも。

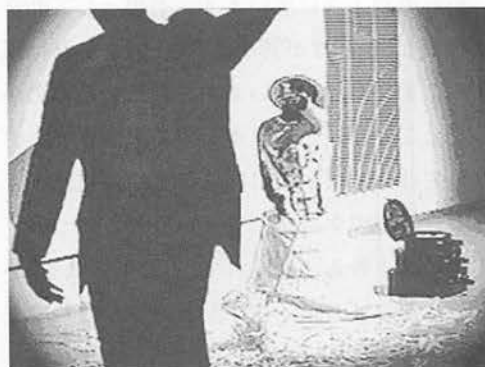
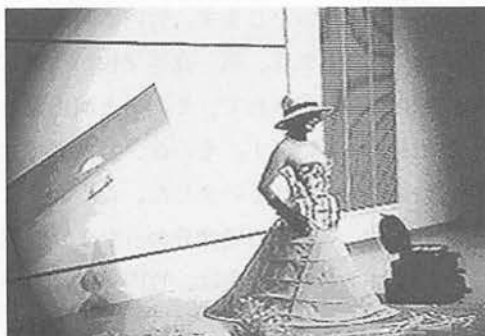
(猪股) 持田先生ありがとうございました。午前中の1時間から、表現することと生きることの、おそらく一番その深部に触れていただいたのではないかと思います。フロアーにきていただいている方、臨床をされている方や教育に関わっておられる方、数多くいらっしゃると思います。表現すること、あるいは壊れている現在を表現することが未来を開くことに繋がるのかもしれない。壊れているもの、未完成であるものが、非常に矛盾を孕みながら、でも未来を開くのかも知れない。そんな舞台が見れたらなあと思いながら、皆さんと共に午後1時を楽しみにしたいと思います。

3. 舞台公演：劇団 moz-art 公演

HinH (free love)

—The Merry Widow と Happy days を基にして作られた小劇—

—内容記載は省略—



4. 午後の開会と講師紹介

(猪股) では改めて先生方のご紹介をさせて頂きたく思います。持田睦先生に関しましては午前一度ご紹介させて頂いていますが、午後からご参加の方もいらっしゃるかと思いますのでもう一度、紹介させていただきます。持田睦先生ですが、京都大学の文学部の哲学科を卒業されまして、研究はショーペンハウワーなど、ドイツの哲学をされておりました。京都大学大学院の人間環境学研究科に進学されて、そこでは主に美学、先ほどのレジュメのなかにもありましたけれど、ヘルダーリン

などの詩を美学の方面から研究なさっておられました。研究の途上でオーストリアのウィーンに演劇の留学をされまして、帰国後大学院を退学され、現在の劇団 moz-art を創設されたとうかがっております。

(所澤) それでは続きまして、竹内敏晴先生についてご紹介いたします。竹内敏晴先生は1925年に東京生まれ、第一高等学校から東京大学文学部を卒業されて、そのあと演出家として活躍されています。その後、宮城教育大学の教授も務められていました。このように説明すると、ふつうの場合分かったような感じがするわけですが、実は、竹内先生についてはそれだけではちょっと語れないのではないかというふうに思います。著書として非常に有名な『ことばが劈かれるとき』、これは現在ちくま文庫ででています。『教師のためのからだとことば』という本もでております。竹内先生はことばが人に届くことや、自己をどのように表現するか、そういうことについて非常に深く考えていられて、そしてそれを「からだとことばのレッスン」というかたちで実践・指導されています。

たとえば、私が以前うかがったお話で非常に鮮烈だったのは、芝居で、指導していくつかのグループに同じストーリーの芝居をさせたところ、全く異なる芝居ができた。そしてそれを観ていた他の指導している方たちが、どうしてそんなに違う芝居ができるのかというふうに聞かれたということなんです。しかし、竹内先生の考えから言うと、違う人が演技をする、芝居をすればですね、それは違うものができて当然であって、同じものをつくるというのは自分にはとても難しい、というような話をされました。これは、臨床心理学の点からも面白いことなんだろうと思

うんですが、学校教育の場面でも非常に興味深いことで、同じ先生が授業してもクラスが違えば全く違う授業が生まれるわけですね。ですから、学校で、たとえばある授業をモデルにしてそれを現場に普及しようとしても同じ授業が各学校で行われるわけではない。そういう意味で今日も学校教育臨床総合センターのシンポジウムでは、臨床心理学ということだけではなくて、学校の現場の先生にとっても非常に興味深いお話がうかがえるのではないかと思います。略歴では以上で、今日、ここにいらっしゃる先生のお話をききながら、そして先生のパフォーマンスをみながら、皆さんで理解していただければ、というふうに思います。

(猪股) 続きまして山中康裕先生の紹介をさせていただきますと思います。山中先生は、ご存知の方も多いと思いますが、精神科医で臨床心理士でもおられます。山中先生も、今、竹内先生のご紹介にありましたように、ただ精神科医と臨床心理士という二つの肩書きで語れる先生ではございませんで、非常に広い分野において国内・国外あわせて活躍されている先生でいらっしゃいます。とくに今回のテーマであります「表現することと生きること」、それを芸術のほうからも、また臨床心理学のほうからも日々実践されている先生でいらっしゃいます。そういった方面の著作は本当に数多くあります。表現療法、芸術療法、箱庭療法また、箱庭療法の創始者でありますカルフ女史に直接は指導を受けておられますし、スイスやヨーロッパの心理学や表現療法、芸術療法にまさに先駆的に関わっていられる先生であります。現在は京都大学の大学院の教授でいらっしゃいまして、多くの学会の理事長や理事をつとめられております。著作に

関しましてはここでわたしが紹介できる量ではなく、ほんの一部私自身が読んで面白かったものを紹介します。まず、これはもう本当に古典的名著といわれていますが、『少年期の心』ですね。これは臨床心理学を学ぶ者が読まねばならない本だと思っております。また、それ以外にも数多くの著作があるのですが、二年ほど前からになりますか『山中康裕著作集』が、岩崎学術出版から出版されています。その中に数多くの問題、老いの問題、芸術の問題、こどもの問題、そして私がまた感銘しますのは、内閉論の問題、いろいろな視点が語られています。ご興味のあられる方は是非読んでいただきたいと思います。今日もスライドを使っていただきまして、表現ということ、まさに目で見える形で教えていただけたと思いますので、みなさんもそれに触れて、最後の討論のときに数多くの質問をしていただけだと思います。

では前後いたしました。竹内敏晴先生から話題提供をしていただきたく思います。先生、どうぞよろしくお願いいたします。

5. 話題提供：竹内敏晴

元宮城教育大学教授

話題「教育と身体表現の現場より」

(竹内) 竹内です。こんにちは。どういうお話をしてよいのか、本当をいうとよくわからないで立っているんです。で、さっきの上演の感想とつなげなければいけないのかなとも思うけれども、すぐにはむづかしい。焦点がちょっと決まらないのですが。あつ、その前にみなさん、一番後ろの方聞こえますか？ ちょっと聴こえにくい？ あ、なぜマイクを使わないかということについてはあとで申し上げます。聞こえなかったら言って下さい。

主題は、表現芸術と臨床心理学ということになっていますね。私、初めは、自分がやっていることをどうつなげて話したらいいのか分からなかったんですね。一つには、現在私がやっている「からだごとことばのレッスン」は、自分に気づくこと、吟味の手助けであって、〈芸術〉と関係がない。また私は治療を目指したことはないのです。癒えようのない、癒しようのないことがある。それに向かい合うのが演劇であり、宗教でありましょうから。

ですけれども、私自身が2年位前に初めて気づいたことがある。私にとって表現という問題、演劇という仕事を選んだってということが自分が生きるということの、ポイントであったということについて初めてはっきりと気がついた。それが2年位前なんですね。この年になってつから初めて気がついたわけですが、生きるってことを別の言い方で申しますと、自己治癒ということになろうかと思えます。

私は、生まれてじきに難聴が発見されて、昔の診断で言いますと、慢性中耳炎急性発作症といいました。年中耳だれがでていて、聞こえなかったのです。ですから、ことばがしゃべられなかったわけです。小学校の5年くらいになってから、だいぶ体力ができたんだと思いますが、少し、聞こえるようになりまして、小学校を卒業するころにまた急激に悪くなった。旧制中学の1年から4年までは、まったく聞こえませんでした。最前列のところに座らせられたんですね、学校で。昔の軍国主義時代。1番できるやつがそこにいる(後ろをさす)。1234と並んで5678とだんだん前列に出る、1番成績の悪いのが1番前。その隣に、また私がいるわけです。私は一番できないやつという扱いを年中うけていた。

それで、16歳のときにはじめて、化膿性疾患に対する薬ができたんですね。それまでは、学校に来まして、例えば、体育の時間にこう並ばせられますね。で、お日様はこっちから当たる。するとこっちの耳だけがあっつくなる。これはいかんと思っても、自分だけ逃げられるわけにはいかない。するとその晩必ずその耳が熱を出します。もうそれでアウトで横になって寝て、氷をあてて、のどにも氷をあてて、寝てる以外ない。脹れて痛いですから、飲むことも食べることもできない。身動きしても痛い。絶対安静で寝たまま、氷をあてている。何日間かそういうふうにいるより仕方がない。そういうわけですから、身体が丈夫になるわけがない。運動したら必ず熱を出しますから。化膿性疾患に対する薬がなかったわけなんです。そういうような状態でずーと続いたのが、中学の4年生のときに初めて投与されました。それが私にはたいへんよくあったんだと思います。あとではそれは副作用があるって、禁止されてしまった薬なんです。それでこちら（右）の耳の耳垂れがとまりまして、とにかくこっち（右）の耳だけは聞こえるようになりまして、今でもこっち（左）は完全に聞こえないのですが、50代になってからこのままでおいとくと、中で進行して頭蓋骨に穴が開くという話で、中耳の内全部切除しちゃった。ですから、こっち（左）はまったく聴こえない。というような状態がありましたから、ことばがしゃべれない。今のようにはしゃべれるようになりましたのは、えーたぶん44歳。で、そんなときになにがおこったかという話は、さっき御紹介の「ことばが劈かれるとき」という本に書いたんですけれども。それはあとで話します。

ですから、よく聞こえもしゃべれもせぬま

まで旧制高校に入り、敗戦にぶつかって、また言葉がでなくなり、ようよう大学に進んだ。私はさっき紹介されましたように、大学は文学部で、歴史学を選びました。歴史学を選らんだのは中国近代史をやったので。なぜ中国近代史をやったかっていうと、それは、魯迅という文学者を理解したかったからなんです。中国に近代ってものがあつたのかどうかってこと自体が当時は考えられなかった。中国は前近代の社会であるというふうに一般的に思われていたわけで、半植民地である。中国に近代ってものがどういう風に現れたかっていう、その発端を知りたいので、歴史学をやった。実は公の場にてこういう話をしたのは始めてです（笑）。それで卒業したときに自分の友達はみな大学に残ったり、研究所に行ったり、教職についたりしました。しかし私は、そうしても学問の道へ進む気が起こらない。どうしてもできないんですね。それで、ついに、当時私の義理の母になりました、竹内てるよという詩人の紹介で、山本安英さんという女優さんに会いに行つて、岡倉士郎という演出家に紹介されて、新劇の道に入ってしまった。まだよく言葉はしゃべれないわけですね。こっちの耳は聞こえるようになっていましたけれども。それでも飛び込んでしまうわけです。それからずっと、演劇の演出の仕事に入つていったわけですが、なぜ自分が芝居の道を選んだのか自分がわからなかったわけです。

理屈は一応あるんです。とにかく、敗戦で生きてきた基盤が全部壊れて、死のうと思つていました。そういうなかで、魯迅に出会つて、やつと生きるということについて、少しずつ、なんとか必死になつて探り始めたわけけれども、自分個人というものに対して全

く自信がない。わからない。だから、表現することを自分でできるようになるなんてことは考えられなかった。なにか、自分が生きるとすれば、人の集団の中で、お互いがぶつかり合いながら、自分も生きてみるということしかできないのではないかっていう思いが漠然とありました。それで、今から思うと不思議なんですが、長野県の農民組合の書記になるか、それとも新劇に入るかという、まことに奇妙な選択ですけれども、自分の目の前に二つおいた。最後に、岡倉士郎先生という方にお目にかかったので、私は演劇の道に入った。ということになります。

そして、先生について学んでるうちに演劇とは人の魂の底に炎が動き出す一瞬をとらえることに賭けるのだと気づいた。しかし、一途に突き進んでいるうちに以前からの方針に固執する劇団のやり方と衝突して、一生懸命自分の信じるところでまっすぐ行こうと思ったら劇団を壊しちゃったっていうような体験もしました。そのあとで私は前衛劇のハシリになりました。いわゆる、アングラです。

その間10年ほど出ない声を出しながら、しゃべってきたわけです。前衛劇に打ち込んでいる頃、40歳を過ぎていましたが、普通の発声訓練ではなくてね、グロトフスキーという、ポーランドの、前衛演出家がおりまして、その人のレッスン、特にその中の発声法をやってみた。たとえば、前に紙を下げて、それを声でぱつとやぶるというような激しいものですけれども、それをやっているときに、ある日突然声がひらかれた。

「ことばが劈かれる」という言葉を使いましたけれども、こういうことです。それまで、私はじかに人に話しかけることができなかつた。ある場合はうつむいて、前に言葉をそつ

と置いて、よかったら取って下さい、という気持ちでなすなすしゃべる。「劈かれた」体験の後で、はじめて自分の状態が見えたのです。今までは、モニタールームの中に入ってるみたいに大きなガラスの壁に閉じ込められていた。どなたか私に話しかけてくる。それがすつとこうくるわけじゃない。見えないマイクروفオンをとおして、どっかのスピーカーから声が聞こえてくる。今度は、僕が所澤さんに話しかけるとすると、「うん」といってくれても、それも大きなガラスの壁を隔ててのスピーカー、どっかから私の声が向こうにいつているのだ、ということが分かるというだけ。そのガラスの壁がいつべんにふっとんだ。私のことばがすつと相手のからだに届いていくのが見える。声が触れると相手のからだはざると動いて、いきなりじかに相手のことばが私に飛び込んでくる。その時に始めて、じかということがわかった。人と人とが向かい合ってじかに触れ合う、向かい合うってことはどういうことかってことを、そのときに実感した。それから、35年くらいになるのですけれども、30年間、禅の言い方でいえば、「一生受用して尽きず」という言葉がありますが、自分の本当のものになるために動き続けてきたと言えるように思います。

それから次第に、演劇を離れて行って、“からだとことばのレッスン”になります。演劇、フィクションの世界に生きるよりもっと手前で一人の人が、ここで選ばれていることばで言えば「芸術表現」ということよりも、もっと以前にひとりの人が、生きるときに、あるアクションをどこから起こすのかっていうことを、本当につきとめたいということがあつて。そちらのほうにどんどん、どんどん進んでいった。

それで、ひとつの亀裂が、さっきのことばがひらかれた過程で起こったわけです。ことばが、しゃべれるようになって、非常にびっくりしたことがある。今まで自分はうまくことばがしゃべれないけれども、他の人はよくしゃべってると思ってたわけですね。それは、AがBに話しかける、それをBがうけとってAに返す。こういうことばのやりとりをしているんだと思い込んでいた。ところが、ガラスの壁が破れてみてみたら、そういうしゃべり方をしている人はほとんどいないわけですね。勝手にAはしゃべってて、あるきっかけになると、突然「あ、そうね。」といて、相手のBがしゃべり始める。Aに話しかけているかと思うとそうじゃない。自分で勝手にしゃべってる。すると、またAが途中で勝手にしゃべる。というわけでお互いが対話することが、ほとんどないと気がついて、愕然としたわけです。人と人が話し合うってのは一体どういうことだろう。

そこから完全に、ある意味で商業的な演劇から、どんどん外れまして、“レッスン”に集中することになっていったわけです。「からだことばのレッスン」というのはそういうことで。ときどきはオペラとか、演劇の演出をすることもありますがけれども、基本的に言うと演劇による、いわゆる芸術表現、つまり皆さんに見せるためにひとつの作品、商品をつくり出すというような意味での演劇表現ということからは、ずっと遠くなりました。一人の人が身動きし始めたときに、どんな表現が始まるか、表現ということが自分の中で始まった瞬間の手ごたえ、それによってその人がどう変わっていくかということについて、一所懸命関わっていくというように変わってきたわけです。

それで、そういう筋道をずっと辿り直してみると、結局これは自分にとって全身が生き生き働いて、全身で声を出す。まあ、演劇を選んだときには自分は声でてなかったですから、全身心で何か生きる充実感を持ちたい。表現するということばをそのころはまだ知らないわけで、何かそういうかたちを見つけたということに、自分はそのとき、闇雲に自分を賭けたんだらうと、今になって思うのです。それからあと数十年の歩みは、ある意味でいうと、自己治癒、言葉の建設、人と人とが真に触れ合うとは、どういうことかということへの歩みと言えましょう。

機変転もした自己治癒の長い歩みと重ね合わせて、人が一つのステップを上がろうとする時に、小さな手助けになりたい、というのが、今の私のレッスンの希いです。小さな話を2つ述べます。『教育と身体表現の現場より』というタイトルをつけられてしまったので、教育の現場のこと、といいましても私は、長いこと定時制高校の授業に入りました。そのことについては、岩波新書に本が一冊ありますんで（笑）「からだ・演劇・教育」というのですが、それを見ていただきたい。それから、湊川高校というところに林竹二先生と一緒に授業に入りまして、また演劇をもって、毎年そこでやった。それも最近本を、林先生との対談の本を出しましたんで、それをみていただければいいと思うんです。

ここでは去年の経験を少し。山中温泉というのが、北陸にあります。芭蕉が奥の細道でずっと廻って、最後に泊まったところですね。そのこの中学、私はいってみたらびっくりしたんだけれども、山中町というところは中学がひとつしかないですよ。全町一中学なんてことを、私ははじめて知ってびっくりしたん

ですが、そこの校長先生が、かつて湊川高校の研究授業に出ておられた。ちょっと一言付け加えますと、湊川高校というところはそのあたりが7年前ですか、大震災でつぶれた長田区なんです。長田区というのは、たぶん日本の都市における被差別部落としての最大の場所です。そこの出身者あるいは他からも来ていますが、被差別部落の出身者が60%くらい、そういう高校であったわけです。そのとき、そこに研究会で集まっていた全国からきた先生の一人が山中町の校長になっていて、最近総合学習というのができて、今年演劇のクラスをつくったから、見に来てくれないかと呼ばれた。「いまさら行かない、もう現場から離れている」といったんです。でも、みんな声が出ない、なんとかできないか、という。声が出ないと言われると人ごとではない。それで行って見た。声のでないような人ばかり集めて、クラスをつつたんじゃないかと、思ったぐらいでしたが。

そのとき出会った一人の生徒のことだけをいいます。初めに教室に入ったら、教室の前半分くらいのところに、女の子がずらっと並んでいる。その前に男の子が並んで、二列座っていて、その前に教壇があって私が立たされるわけですね。見たら向こうの壁ぎわ学校の先生だの、PTAだの、県の人だか、教育委員会の人だかなんだか、10人くらい見ているわけですよ。変なところへ連れてこられたなあと思って、まあとにかく子どもたちと話し始めた。声が出ないという話だったけど、声っていったって、出そうと思ってでるわけじゃないんだから、まず一緒に少し身体を動かした。真前に、ちょうど私のすぐ前にいた男の子がぐだ一っとして、顔もほとんどあげない。「はてな？」と思ったけれども、声かけてみ

たら、不思議そうな顔したが、背中合わせになって、動いて、背にのっけて歌ったり、離れたところにいる友達に呼びかけたりした。結局一月に一回くらい、三回行ったんです。四回、行ったのかな？

あとでどういう子かなと思って、校長さんに聞いたらば、小学校のころから変わっていて、もうとにかく、なんか始めるとずっと引っ込んじゃったきり出てこない子だった。全然授業に入っていない。横っちょで、睨んでいるだけで、有名な子だったという。なにしろ、全町一中学ですからね、みんな分かっているんですね。次に行きましたら、生徒たちはまったく同じ座り方をさせられている。まず演劇というのは、本をもってボソボソ読み上げればつながるというようなものじゃない。お客に向かって自分がまっすぐ立たなきゃならないと言って、「回れ右」しようと言った。すると壁際の人々のほうに向いた。あれはお客さんだ、あの人たちに向かってしゃべるんだと言った。彼はその時には隅っここのほうに行っちゃって、ピアノの陰に隠れて、じろっと見ているだけでね、こっちを向かない。「よだかの星」という宮沢賢治の童話ですね。あれを担当の教師が各人に割りふって、ずらっと順番を決めて、1から順々にただ読んでいくのです。そういうことをやっても声より前に弾みが見つからない、元気が出ない。それで、これは何の話だろうと問いかけた。けれども、誰も何も答えない。それをまず考えてみようと言って、まず最初の行を読むのは誰だって聞いたら、彼だって言うわけです。引っ込んでいたわけだけれども、一番最初だからしょうがない。仏頂面で、ぼそぼそそと、「よだかは実に醜い鳥です」というとずっと逃げた。この物語はこの一言から始まる。「よだかは実

に醜い鳥です」。この最初の一行がこの作品全部を表している。これは一番大事なセリフだと話した。醜い鳥、それで、どんなに醜いか、醜いもんだから周りからいじめられているというふうに発展するのだ、と。

だから、真ん中によだか役の人でてこいて言って、周りにいじめる小鳥の役が全部集まって、しゃがんでるよだか役に向かってめちゃくちゃ憎まれ口をたたきつける。鷹の人は誰やといたら、僕ですと出てきた。これは強いね。だから椅子の上で上からわっと怒鳴らせる。下にいるよだかの役に「どんな感じや」ときいたら、「いやーな感じ」。「いやな感じやろう、いやな感じやったらどうするかね？」というようなことで練習が始まったんです。彼は向こうのほうで最初の一言いったきり、あとは仏頂面してんでいた。

三回目に行きましたときに、ナレーターとか、それからよだかをやる人とか、何人か声のでる生徒がいて、それを中心に声をだすレッスンをした。声を出すっていうのは、あそこにいるあの先生方に向かって話すことで、ただ自分で頑張って大きな声を出すだけでは駄目だ。あの人に話せ、ということをや々にやっていった。突然大声になるが棒読みの子とか、声は小さいけど染み入るようにしゃべる子とか一人ずつかなり突っ込んでレッスンしていった。そして、この次の番は誰やといたら、彼だという。さっきまでそのピアノの横にいたのに、あれっどこにいっちゃたんだろうと、いないんです。おかしいなと思ってみたら、舞台の横に来て台本を取ってまっている。えっ、と思って、私もそこに行くと、「あんだ、この次のセリフか？」と聞いたら、「そうだ」という。それで、「あそこにいる太陽の役にむかってしゃべれよ」といった

ら、「わかった」といって身構えて、ばーっとしゃべった。あとで、先生方に聞いたならば、あんな声をあいつが出したのははじめて聞いたという。私は「たいへん良い声でだけれども、しかし、もうひとついこう。ここのところと、ここのところが大事な言葉だ、ここの言葉が通ればいい。あとのところは捨ててもいいから、あんまり急がないでもう一遍やってみろ」といった。見事にしゃべりました。終わってね、いい感受性もっているなあと私は感心した。教師たちは、あんなことはじめてだ。なんでそんなに違うのかなと討論になった。

先生方は竹内の指導の仕方がいいと言った。そういうことじゃないだろうと思うんですね。実は、その朝、教員との打ち合わせでこういうことがあった。これはあとしばらく経つと、文化会でやるんだと言う。担当の中年の女の先生が文化会では、みんな声がでないから、一人一人にマイクをつけさせようか言うんですね。ワイヤーレスマイクをいくつ集められたかなんていう。私はいささかムツとしてね。「なんてことをいっているんです。先生がそんなに結果というか評判ばかり心配であたふたしていたら生徒が集中できるわけじゃないじゃないか。精一杯やって、その上で一人一人に自分はこういうことを努力したけれども、少しできた、あるいはここまでしかできなかった」という作文書いたら教育のプロセスとしたら十分とちゃうか」と言うたんです。見る人がどう見たかという結果だけが問題ではないだろうと、かなり激しい討論をやった。「なんであんたは、見に来る父兄たちに、感心させようということばかり頭にあって、子供たちのほうは、これはいかんなあれもい

かんなと思って、どんどん縮こまってしまうに決まっているやないか」という話をばしばしやりまして、校長がこちらの味方に立ってくれたもんだから、まあ、なんとか落ち着いた。演劇というのはそういう風に、ここでかこうつけたらお客が喜んでくれるという問題ではない。からだ全体で、生き生きとしてどういう風にお互いぶつかりあえるかという問題だから、先生方も入れと言いつつ、4人か5人、役をつけてね。子どもたちと同じ役です。二人で一役やりましょうと、それから稽古する。先生方が、子どもにまじって一所懸命声を出し同じ役の子を励ます。そういう風に動き始めたときに、さっきの男の子がぐうっと打ち込み始めた。こういうことだろうと思ったのです。

担当の先生がもう一所懸命なんです。中年の女の先生ですね。一所懸命なんだけれどもその先生が、こうだあだとやっているときには、彼は照れくさくってでてこない。彼が自分を表現するというか、自分をまっすぐに出すためにはある決定的な集中が必要なんです。彼が自分を表現してもいいという風に安心できる、あるいは「おう、やってやろうじゃないか」と思切れる集中の場が、そこになかったんですね。もっとずっと上つかわの調子を合わせて、ちらちらちらちらしゃべっているような、そういうところでは、彼は自分を表現するというところまで、集中させることは、とてもじゃないけれども、アホくさくてできない。それを突き抜けるだけの集中度を作り出し、それに自分自身も染み入って、その場を指させるのが教師の仕事というものだろうと思うのです。

もうひとつ簡単に話します。市民たちでやっているレッスンの場での話です。あそこ

に「からだ2001」と書いてありますが、今年には2003なんです。グループはありません。ただ場があるだけです。月に一遍レッスンがあるわけだけれども、来たい人はくる。今回は無理だから来ない人もいるというだけの話で、グループが結成されているわけではありません。そこで、何年かレッスンしている女の人が、今年大変見事な発表をいたしました。彼女は、私のレッスンの中でもなかなか自分をださない。なんかやろうとすると、恨みがましいことばかりやるわけですよ。泣いたり、恨み言いったり。明るいセリフいっても、どっかで恨みがましい。何年前かに、お父さんとの間に問題があるということが分かってきましたから、お父さん相手の「エンプティチェア」というレッスンをやったりした。2つ向かい合ってイスを置きまして、こちらに座ってね、向こうのいすに座ってるつもりのお父さんにむかってしゃべる。ばーと言った跡に、今度はその人が、ぱっと反対側のいすに座って、お父さんになって空のいすにいる娘、つまり彼女自身ですが、にしゃべる。それで問題のポイントは、かなりはっきり浮かび上がって来ただけだけれども、まだ吹っ切れていない。この人は幼い頃に、お母さんが病気で亡くなって、それからずっとお父さんの世話をしてくれている。30過ぎまで。お父さんは娘さんをヨメさん代わりにしてずっと寄りかかっている。家事は全部彼女にやらせていた。お父さんは足がちよっと悪い人だったこともあって、彼女に対してなんでもかんでもわがまま放題にやっていた。一番典型的なのは、なんか事業をはじめてはつぶしてしまう。つぶれたあとで、また、何かやりたい。娘から金をかりる。この繰り返しがあったわけです。もうお父さんと離れて一人で暮らし

たほうがええやろうと話して、それからしばらく経ってから、家を出て、自分の部屋を借りた。そのうちに何年かたって相手がみつかり結婚した。結婚したら、かなり関係が変わりましたね。それで一時期安定していたのですが、最近またおかしくなった。結婚してから家族と一緒に集まって、こういう宣言をした。「お父さんにお小遣いはあげます。いくらでもあげますけれども、事業のためにお金を貸すことは一切お断りします」という話をして了解した。彼女はもう長年の苦勞がこれで終わったと思うと、ほっとしたんですね。ところが半年ばかりたったら、またやってきて金貸してくれといわれて、彼女としてみると、あんなに苦勞したのが何にもならなかった。がっかりしたというところから、実は今年のレッスンから表現の試みが始まるわけです。

途中でいくつものレッスンを終えて、最終的に彼女は舞台上で親父さんを形象化した。なってみたわけです。自分が親父になってね、娘つまり自分は他の人にやってもらう。何しろ長年自分に身につけているから、毎回違うエピソードが出てくる。どんなに彼女が苦しんだかってのが、見ていて笑い転げながら、よく分かる。そのうちに、父親が若い頃打ち込んで歌手を志していた。その見果てぬ夢に焦点が当たってきた。それをクラウン(道化)として彼女は非常に見事にコミカルというより、グロテスクなまでにするどくやり切ったとき、彼女はほっとした。ある何かがあふん彼女を通過し切った。親父さんとその後あってももう前みたいにガタガタしない、笑っている。そういう非常に単純なこと。自分の身体で自分が苦しんできたものを通過していく。頭で処理してもだめなんです。これが彼女の場合の表現することによって生きる

—自分を形成していく歴史です。

……それで、どうしようかな。みなさん長いことすわっていると息が詰まってきてるんじゃないですか、ちょっと立って、息を入れてみませんか。(聴衆立ち上がる)。手を伸ばして、息を入れて—。止めて、吐いて—。今、これだけ人数がいるのにね、息をはいた音つてのは、ほとんど聞こえないですね。もう一回。息を入れて、とめて、はいて。(ふ—)。あのね、申し上げたいのは、ちょっと見えますか。こうやって息を入れるでしょう。息を吐きときに「ふう—」とこういうひとがとても多いと思う。これは声を出してからお話ししたほうがいいんだけど、実は気になっていることがあるんです。7~8年前から気になっているんですが、歯をかみ締めたままこうやってしゃべっている。(やってみせる)「私、竹内です」と。こうやってしゃべっている子どもが、かなり目についていた。で、学校の先生方に何年前前からこどもたちに注意してみて下さいと言っていただけ、「そうですね」もなければ、「そんなことないですよ」でもない。5、6年たちましたらば、突然そういう隣のクラスに集団で、私のクラスにもいた。という報告がぱっぱとでてきた。どうしてそういうことになったのかよく分かりませんが、みなさんにもちょっと気がついてみていただきたい。ちょっと二人ずつ顔を見合わせてみて。それで、一方の人は歯を噛んだまま「あなた綺麗ですね」といって見て、聞いている人はどんな感じがするか話し合ってみてください。どうぞ。今度は口をあいて「あなたは綺麗ですね」といってください。(笑いながら聴衆がやる)。はい、腰を下ろしてください。討論をやっている時間がないので。ただ口を開けるだけでなく歯も開けて。

そうすると息の出方が全然違いますね。つまり、体の中で動いている息遣いが、歯をかんでいる時にはかみ殺されているということになりますね。自分の情動が外にでていかないようにしている、歯で自分をかみ殺しているという言い方が一番早い。表現することを止めているわけです。口をまずあけましょう、という言い方がまず第一ですね。とりあえず今実験であけてみてください。開けるってどうやってあけるの？ということになるわけですが、これは不潔だからやらないという人はやらなくても結構ですが、小指をですね、奥歯に挟む。それで放す。そのままだよ。そんなに縦にあけなくてもいい(笑)。

とりあえず、奥歯をあける。そのままいきますよ。息を入れて、止めて、はいて。(はあー)。そう。やっとなめ息みたいのができました。息を入れて、とめて、上あごに息をぶつけてこっちまでとどける。はいて!!(はあ〜〜) (笑) やっぱり。のどに引っかかっているね。これは胸式呼吸ですね。もういっぺん息を入れて、とめて、胸が上がっている人は下ろす。(一人、はーと息を吐く)。息を吐いちゃだめ!! (笑) 息を入れて止めたら、胸をおろす。いいですか。もういっぺん、息を入れて、止めて、胸をおろす。そうするとどっかに、力が入っていますね。力が入っているかさわってみてください。みぞおちとか下腹を抑えている人が多いですね。そこで、息を支えている。奥歯もあけて、はいて(はあ〜)。ようやく息が深く広がってきた。

時間見ないから、そのまま歌ってみましょう。えー、「夕焼け小焼けで日が暮れて」という歌を知っていますか？ そうね、聞かないとわからない？ 知らない人もいるかも。いきますよ。さんはい

(みんなが歌を歌う) 音をそろえましょう。(声の高さを調節する) もう一度、さんはい。(ゆうやけこやけをみんなでうたう)
(歌の途中で) かーかー!! (鳥の鳴き声) (笑)
大変しとやかに歌っていただきましたが、これはもともと一体誰が歌っている歌なのかな。こどもの歌だよ。ね。「♪かーえりましようー」なんてこんな行儀のいい声で歌っている子供というのはいかなあ。学校教育の話になりますが、こう直立不動の姿勢で歌うのが歌だとみんなどっかで刷り込まれている。歌っているのはそういうもんじゃないでしょう。踊りながら歌うとか、歌っている人が踊っている人を励ましながら歌うとか、あるいは気持ちが大きく動いて叫ぶ。……さっきやったパフォーマンスの一番最後に、歌になったというかなりかかったというかわかりませんが、ありましたけれども、そういうことですね。「おててつないでみな帰ろう」というあそこから言葉でいって。さんはい。

(聴衆が)「おててつないでみな帰ろう」
どうしておててつながないんですか？ (笑)
よーい。いくよ。ちょっとまって、隣の人ともうすでに手をつないでいる人がある。でも「おててつないで〜帰ろう」というんだから、おててをつなぎましょうということ。これからつなぐのであって、もうつないでますではない。説明の言葉ではない。行動の呼びかけ方です。誰かつなぎたい相手の顔を見て、ここはあまり動けないからしょうがないけど、その人にむかって「おてて」といって。て。

(参加者) おてて〜(笑)

(竹内) (笑) じゃあ私に向かって「おてて」といって。て。

(参加者) おてて〜

(竹内) 全然いわれた気がせえへん。そっちで勝手にいっているだけや。もういちどおてて!! (手をさしのべる)

(参加者) おてて〜!!!

(竹内) そうや、そうやって歌ていくんやで。僕と全部が手をつなぐわけにはいかないからとなりの人とつなぐ。用意、僕の顔見ないで相手の顔を見て、さんはい。

(みんなが手をつないで歌をうたう。)

(竹内) 声が変わったのが分かります?

(ざわざわ。手を上げる人がいる。)

子どもの歌ですよ。子どもは何をしていた? 遊んでいたよな。遊んでいる子どもが夕焼けに気付くことがありますか。私が子どもの頃だったら、真っ暗になっても遊んでいる。普通気付くことはない。なんで夕焼けに気付くのでしょうか。

(参加者) 山のお寺の鐘がなるから

(竹内) そうでしょうね。カラスが鳴くからかもしれんけど。何でお寺の鐘がなる?

(参加者) 6時をしらせる。

(竹内) 6時とか時刻を知らせるのは今のチャイムですよ。夕日が沈むときに暮六つの鐘が鳴る。暮六つの鐘が鳴ると家へ帰って寝なくては鳴らない。暮六つの鐘が鳴っても遊んでいる子どもがいると、神隠しにあうかもしれない。だから帰らなくてはならない。まだ遊んでいるつもりで、さんはい。

(参加者「ゆうやけ」まで歌う、竹内止める。)

(竹内) 「ゆうやけ」と言ってみて下さい。一音一音「ゆ」の母音「u」までしっかり押して。「ゆーう」と暗くなってゆく感じわかりますか? 「ゆ」「う」と「u」の母音を2つ重ねていく、と暗くなってゆく。3つ重ねると「ゆうぐれ」。ところが、「ゆう」ときた暗さが「焼け」なければならない。「やける」と言ってみ

て。「や」の「a」をはっきり出さないと「焼け」ないよ。(みんな発声する) 焼けましたか? では「夕やけ」これは歌う方がやりやすい。では歌います。

(参加者) ゆうやけこやけで……

(竹内) まだ焼けてない! もう一遍

(みんなで歌う)

拍手。

(竹内) うーんと、最初のときとね、変わったなあ実感された方どのくらいいらっしゃいますか? (あちこちで手が挙がる) 若いころに役者が名高い歌手のもとにレッスンに行く。そうするとね、不思議なことに今までね、いい声が出てた人はどどんいい声になる。ところが、あんまり声のでてなかった人は、どどん声のでなくなるんだよね。ああ、これはこういうことをやってもね、俺みたいに言葉がうまくしゃべれないヤツは、絶対声が出るようにはならないと思ったところから、私の発声の考え方はスタートしたわけです。結局からだ全体がはずんでなにかに向かって働きかける勢いとどが開くことにつながりに気づいたということです。

からだ全体が「お〜て〜て〜」(よい声で) になれば、「お〜て〜て〜」(小さい声で) とは全然違うからだの動きがありますね。相手にこう働きかけて、ぱっと声のでたとたん、今の声が変わる。それが声というものであって、それまでは作り声ですね。学校の音楽の先生が地声でうたってはいけません、という教え方をする人が今でもかなりいるみたいです。地声でなかったら何で歌ですか!! 庶民にとって、いいかい、一般の人だよ。それはね、専門家はいいよ、どんな声だしてくれたって。でもこっちは関係ない。歌を歌うっていうのはからだ全体で歌うのが歌であって、そ

んな作り声で歌うのは歌じゃない。すくなくとも喜びじゃない、こどもにとっちゃ。というのが私の考えです。時間になりましたので、お座りください。実は猪股先生からお話がありまして、大学院の学生さんたち使ってね、レッスンをもう少しやってみようかなというのも考えたのですが、それは時間で打ち切るということで。内容だけ申します。まず、呼びかける、相手にじかに声がかかる。直に声がかかった。直に話しかけられたという実感はどういうときに起こるかということを感じていく。そして言葉というものに気がついてみるって言うのが呼びかけのレッスンですが、それはまたの機会がありましたら。何をお話したのかよく分かりませんが、どうもありがとうございました。

(猪股) マイクでいうのが恥ずかしいのですが、先生、どうもありがとうございました。

6. 話題提供：山中康裕

京都大学大学院教授

話題「臨床の現場より」

(山中) 皆さん、こんにちは。山中です。竹内先生には、実は15年前に京都大学に来ていただいて、院生に色々お手ほどもきをしていただいて。とても懐かしく思い出させていただいていたところ。本当にちょっとした15分ほどで、皆さんの声・姿勢・目の色が変わったという実感できました。先生は相変わらずどころか益々お元気で、すばらしいですね。お年から考えると本当にお元気で。私は元々地声がこんなものなので、マイクなしでも話せます。もちろん聞き取りづらかったら、言ってくだされば、いくらでも大きくでも小さくでも、マイクも使えますので。

実はですね。大変ここに来て驚いたことがあるんですけど、来る前から知っていたのは猪股君で。猪股君は私の教え子だもんですから、彼は不肖の教え子といたしますか、あまりこんな教師のところにも多くのことは学べないだろうと思ったのかドイツに行っちゃいました。それで私がいっぺん偵察に行ったことがある。何しとるんだろうとミュンヘンのほうに行ったんですけどね。勉強してるのを見ることはなかったんですが、一緒に飲んで「まあ、これならいい」と帰ってきたということがあります。まあそんなところなんですけども、驚いたのはその後です。

実は竹内先生とは新幹線降りたところで気付いて驚いたんですけど。ここにきて驚いたのは、さっきの女優さんは私の教え子です。これもまたびっくりですね。ほんとびっくりですね。怜香さんですよ。そういうことで、何だ知っている人ばかりやんかと。そうすると俄然話しやすくなるというか、嬉しくなるというか。与えられたテーマってというのは「表現芸術と臨床心理学」で、竹内先生はそっちを見たとおしゃつられたのですが。私はそんなの覚えが無いんです。私が見たほうは「表現することと生きること」のほうなんです。面白いですね、どっちのほうを見るかで、変わると思うんですが。「表現することと生きること」ということしか私の頭にはなくて、臨床心理学は頭に無かったんです。ここにきて「えっ、そんな話もするの」ということですが。ただまあ、京大に私が移ったのは23年前で、京大で河合隼雄先生という、今は文化庁の長官になってしまった方ですが、河合先生が電話をくださって、「山中君ちょっと来るか、手伝ってくれるか」といわれたので「はい、お手伝いなんでもします」。その前までは

研究会で時々で、突然、あの人は突然しか電話かけてこられないのですが、かけてこられたもんですから、「いいですよ、お手伝いしますよ」といったら、助教授だったんですよ。そこからだまされて、ずっとですね。23年間、臨床心理学を講じる羽目になったので、臨床心理学もやっております。あの、さっき猪股君がですね、適切に紹介して下さったように、元々は精神科医だったんですね。精神科医にもかかわらず、「少年期の心」なんて本を書いてしまったものですから、「これは山中だ」とおよび下さったんだと思うんですが。私としては、だから色んな人に「お前よく変節する奴だ」と言われる。まず学問がですね、「精神医学の中で臨床心理学とは何だ!」。もっとひどいのは「お前は医学部にいただろう、いつのまにか文学部にいるじゃないか」。それは南山(大学)にいたときのことですけど。「なんで、そして今度は教育学部だ、お前学問を愚弄しておる」というわけなんです。大体そんな、ひとつの学問がですね一朝一夕にマスターできるはずも無いものを、そんな3つも変わってけしからんというんです。だけれども、私の気持ちからしますと、この37年間ですね、給料をくれるところが違っただけなんです。やってることは全く一緒なんです。ずっと一貫して一緒でした。大体医者といいますが、医者が大嫌い。だから、まあこういう仕事になったのかもしれないというのはあるんですが……。

実はですね、私が医者になって最初に精神医学教室を選んだ理由というのもいろいろあるんです。この話をしていると進まないんで、ほとんど省略しなくてはならないんですが、ちょっと何で精神科に入ったかという、それが精神科が医学部から一番遠いこともあつ

たんですが、その精神科の中でも結局なにを始めたかという、老人ジャリ外来とあだ名されました。何で老人ジャリ外来かといえますとですね、要するに私の患者は老人と子どもばかりだったからです。何でかっていったら、それははっきりしている。私はですね、インターン、私の頃はまだインターンがありまして、私はインターンをやっていたんですね。大学病院でインターンをしていたものですから、精神科の当直をほとんど毎直に近い形で、月30日しかないのを15日くらい当直をやっているものですからね。なぜかって言うと家に帰ったって面白くないからで。当直してますでしょ、精神科の当直ってのはね、待合室の隣なんです。で、ベットで寝てると、ドアひとつ向こうに待合室の音が聞こえてくるわけです。6時前から来ている患者さんがいるんですよ。それは、おじいさん、おばあさん。暇なんですね、朝早く起きて、それで来ておられる。ところがね、不思議なことに彼らが呼ばれるのは10時なんです。なんと5時に来た人は5時間も待ってるわけですよ。6時に来た人でも4時間待っているわけです。それともうひとつは子どもたちですが、子どもってのはご存知のように、自分で来て来てくるというのはほとんどありません。特に精神科は連れられてくるのです。それで、誰に連れられてくるかという、お父さんお母さんです。お父さんが連れてくるというのは極めて稀でお母さんですよ。ついについてこられる方というのは、保健所の先生、保育園の保母さん、今だと保育師さんですか、などいろいろな方がついてこられます。一人の子供を見るのに、いろんな人の話を聞いたり、子どももなかなか大変ですから、一人に一時間以上絶対かかりますね、当然。ですか

らもう何も診られへん。だから後にしはるんです。結局呼ばれるんが随分後になる。用事なんか、「うちの隣の猫が……」、猫の話で、「猫の話でこられたんですか」と聞くと、「違う、それで嘸まれて……」で、最後に怪我した話をされる。「はよ、それ言ってください」とたいていの医者言うんですが、それが大事なんです。その経過全体を聞くのが、そのお婆さんの治療にとって一番大事なんです。そういうことで私は実は医者になって初め、老人ジャリ外来とあだ名される外来から始めました。ところが子どもはですね。不思議なことに5歳ですと5年たつと10歳なんです。全然不思議じゃないですけど。で、10歳の子供ですと5年たつと15なのですよ。それで、85歳のおばあさんなら5年たつと90歳かあるいは、亡くなっておられる訳ですよ。何が言いたいかという、おばあさんがですね、まあ一年半くらい通われて良くなられた。「ちょっと、家の嫁、診てやってよ」といわれるわけですよ。そして嫁さんを連れてこられて、その連れ合いそして、孫だ誰だと、いつの間にか10年も臨床やってるうちに、私は0歳から102歳まで見てきたことになるわけです。実はね、それは他の医学の分野からすると邪道だということです。というのは思春期だとすると、思春期外来というのがあって、うちは思春期だけをやります。うちは青年期外来、青年期だけをやります。うちは老人外来、だから老人だけをやります。世の中に有名な名のある専門家たちを汚そうという気持ちはまったくありません。間違えないでほしいのですが、思春期外来にしる青年期外来にしる老人外来の専門の方はそこだけ見るんですね。ところが私が10年も経たないうちに0歳から102歳まで見てきたのには意味がある。

0歳を本当に見たのかというと、もちろん見ました、自閉症というのは0歳から発症するので、0歳の子は正に自閉症の子でした。それから先天性の問題を持った子どもは0歳から始めますしね。それからさっき言いましたが、「孫見てちょ」と当時の名古屋弁で言うのですが。ということで10年もたたないうちに全ライフサイクルを見てくるわけですね。そのうちの、そのなかで少年期が際立って見える部分について10人の子どもを取り上げて書いたものが「少年期の心」なんです。そして、河合隼雄先生がそれをうけとめて、読んでくださったとなったんですが。私が京大に移ったその日から、実は老人専門ということで病院に関しては老人だけを見てきました。まだ当時老人ことについて言う方がほとんどいなかった。何人が有名な先生もいらしたんですが、その人たちは大家で、それ以外の人達は痴呆の老人、ローカル（地方）じゃないですよ、痴呆の老人に興味を示す方がいなかった。私は痴呆の老人に努めてお会いしました。10年経ってそれらのかたとの出会いとあり方について書いたものが、「老いの魂学」という本です。

そしてまた10年経ってその中間を埋めるべく仕事をやってきたんですが、もう私再来年3月31日に定年で辞めますので、カウンセラーは一切やめて、カウンセラーというか人間の相手は。僕はもう対象を決めております、川にしよう。「川は～流れ～て、どこどこ行くの～」の川です。あの川が対象です。もう10年、すこし予備調査をしてきているんですが、川のカウンセラーをやろうと。それは何かというと「千と千尋」にオクサレ様というのが出てくるでしょう。オクサレ様ってグギャーグギャーと出てくるでしょう、そして

「誰だーこんなくさいやつ連れてきたのはー」と言ってるでしょう。ところが湯ばあばという、黒柳徹子がお化けになったようなおばあさんが出てくるじゃないですか、「大事なお客さんじゃ、大事にせー」と言うでしょう。それから千尋が一所懸命がんばってとげ抜くじゃないですか、あのとげ抜いたときに一番最初に出てきたものって何だと覚えておられますか、私映画一回しか見ていないんですが。(会場から自転車という声)自転車の左ハンドルですよ、自転車の残骸の。それが出てきてからですね。うわー出るわ、でるわ、ヘドロがいっぱい出てきた。それが薬を浴びてきれいなお湯を浴びてきれいな元の神様になられたじゃないですか。あのイメージがいいね、僕やるのこれだ。千尋ちゃんに先鞭をつけてもらったんですけれどね、あれは先鞭を抜いたんですけどね。とにかく、それで川のカウンセラーをやろうと。それで川も36河川にしようと思ってます、何でっていわれると、風流やからですよ。わかるでしょ。冗談言うなってみんないうんですけどね、冗談じゃないです。36以上はせえへんで、百人一首とかは嫌だって言ってるんです。そういうことですね、ちょっととぼけたところもあったから呼んでくれたと思うんですが、そういう話もちろん私大好きで、今の話は明らかに竹内先生に触発されて出てきてるんだろうと思うんです。しかしまあ要請されてることも、ちゃんと話をしようと思ってます。どんな話でももちろん私できますが、やっぱり折角、皆さんがこういう形でですね、企画者側のそうそうたる先生方が考えておられるように、表現ということ、臨床心理ということ、向こうには教育という言葉もある、ちらちらと見えるわけですよ。あわよくばこういうこ

とを話させよう、あわよくばこういうことも話させようと、あのお二人を見れば分かるじゃないですか。(猪股、所澤を指差す)教育法理学と臨床心理学の教官なんだから。そうこれも私は見抜いております。だからそれをちゃんと答えます。

やっぱりそういうことをすると私、視覚的に目で見てわかってもらう、声で聞いて分かかってもらうということも実は私してるんです。今これで20年になるんですが、私、金曜は歌手なんです、病棟の歌手。私が「老いのソウロロギー」という本を書いた時、あれ文庫なんです、なんとそれを見てびっくりしたんです。金曜日私は病棟の歌手ですって書いてあるんですよ。どうもそれ私がつけたんじゃないかって、どうも読んでつけてくれたようなんですが。それ以来私を歌手と呼んでくれる方がおられるようになりました。現に今でも、例えば先週の金曜日も老人病棟で歌ってきました。一日に40曲ほど歌えます。それがなんかといいますと、別に喉自慢しに来たのではなくて、大体ね、目の前にいるおばあちゃん、もう言葉も失っておられる方に「おばあちゃんどこの人やったのかな」と聞いて、「わたしゃ佐渡や」と言われれば、佐渡おけさですよ。「鳥取だがな」とおっしゃったら、はいから節ですよ。あるいはおっしゃらへんかたもおられるわけですよ。それで看護婦さんに聞くんですよ、今は看護師さんといわれるんですけど、「この人、富山ですよ」、そしたら、こきりこおしになりますやん。という風にですね、やっていると、600曲ぐらい歌えるようになります、アカペラで。言葉も16カ国です。なぜかという、金曜日は絶対私は病棟の歌手ですというのを守ろうと思って、逆に、ドイツで学会やってても、ドイツの老

人病棟、ドイツの老人クラブ、ドイツの老人施設を訪ねますし、スイスに行けばスイスの、フランスに行けばフランスの、この間ギリシャに行ってきました。ギリシャに行けばギリシャの老人施設を訪ねますから、そこで歌を歌います。歌はね、全然すぐに通じます。言葉なんか通じなくなつて、すぐ歌えます。一緒にコミュニケーションできますので、本当にそのおかげで16ヶ国語で歌を、せっかくその国に行ったんだから覚えてくるじゃないですか。

そういうこともあるんですが、今日はその話はおいておきます。望みがあれば、後でやります。嘘ですけど。ということで、そういうことをやってるんですが、一番表現ということと体と心と言葉あたりの話だとしたら、体が関与する事例を。しかし実は学問は難しいことを言い出せばいくらでも言えるんだけど、何も面白くない、そんなものは。かといって面白ければいいというものでもありませんので、視覚的に分かってもらえて、かつ体が関与しててというあたりをちょっと選ぼうかと思ひまして。そういう私が関与した方々、何十例かあるんですが、そのなかでこの方が一番皆さん方聴衆方々を拝見するとそれぐらいの年齢の方も多いので選んだ。

この方はですね、20代の女性です。クライアント、クライアントという言葉は説明しなくてもいいですね。本当はドイツ語で来談者を意味するのですが、臨床心理学で採用するようになった言葉です。医学部なんかのほうではクランケといたりもします。クランケは患者さんという意味ですけど。この方はですね、実は私がまだ精神科医のほうが勝っていた時代に拝見した方です。大体私、こういう一杯の方にクライアントさんと共有した秘

密を外へ出すということは、ほとんど20年経つまでしてきませんでした。それでも本人の了承をえなけりゃならんということもありますし、簡単に個人の共有した秘密を明かすということは本当は良くないことでありますから。この方は30年以上前にお会いした方なんですけど、実は了承は今回では無くて、一番最初にこれを公開するとき、「こういうことであなたと共有したことを皆さんの前でお話したいと思うことがあるんだけどいいだろうか」といいますと、「喜んで、自分があのとき本当に苦しかった。本当に苦しかったけど気が付くと自分が乗り越えていた。そのことの経過が皆さんのお役に立つなら、どうぞ使ってください」と言って下さったので喜んで使わせていただいています。

ちょっとスライドを使いましょう。お願いします。この方はですね、私がまだ精神病院の外来に勤務していた頃、お会いした方です。その精神病院というのもですね、当時私はA県時代で、AからB電車というローカル電車に乗って30分ほど経たないと着かない町でした。だから30キロから40キロくらい離れてる町の、しかも当時精神病院というのは、街の真ん中にあるということはほとんど無く、町のはずれに、地域からは嫌われてある病院が多かった。ここの病院もご多分に漏れずにそうだったみたい。今行ってみると町のど真ん中にある。なんでっていうと開発されて、当時周辺だったところが今は中心になったということでしたが、当時はまだ周辺でした。私はここへ大学病院のときから、出向という形で火曜と木曜と週2日にかけていた。火曜の一日の勤務は9時から。患者さんを診るのが私は遅いほうなものですから40人ほどの患者さんにお会いしていましたが、9時から3時

くらいまで5時間か6時間、昼食は食べませんでした。昼食を食べずにずっと6時間やっていたら、ある患者さんが、後ろのほうのですよ2時か3時の患者さんが「先生腹へっとれへん、腹空いてたら僕はちょっとしか見てもらえんと思うから。飯食べてから来てください」と言われて、ああそうなんだと思って、それから昼食を食べるようになったんですが、昼食を食べずにやる時期のほうが長かったんですが、とりあえず5時間外来をやってから、3時から5時まで残りの時間を火曜日は病棟のほうに、木曜日は朝から晩まで病棟のほうで、という生活形態というか診療形態をだした。それで40人ほどの患者さんをですね、40人という数は意味があるんですが、1人15分とったとしましょう、とどういうことが起こるかというで一時間に4人しか診れない。そうすると6時間あっても24人しか診れへんです。40人ということは一人15分かからない、7分ちょっとということですよ。まずそのくらいだと踏んでください。まあそういうものが自然に出来てくるのですが、この方もそういう風な状況でお会いしました。

初めて来られた時のものすごくぶんぶん怒っておられました。なんでぶんぶんしている、初めてですよ、まあ医学のほうでは初診といいます、臨床心理学のほうではインテークとありますが、初めてお会いするときに、ものすごくぶんぶん怒っておられるわけですよ。何でこんなにぶんぶん怒ってはるのかなと思って、まあおもむろに何が問題で来られたんですかと聞いたんですね。「私はですね、精神の病気じゃないですよ」。当時はこころの病なんてしゃれた言葉なんて無かったんです。「私はね、精神の病じゃないですよ。なんでこんなところに来なあかんのですか」と、怒っ

てる理由なんです。しかも紹介状を3通も持ってらしたんですよ。紹介状を3通持っている。それなんですかと云ったら「紹介状」。ぱっと渡して「読んでください」。それで開きました。「読んでいいですか」と読みました。皮膚科の先生からです。えっ、皮膚科？ こんな事はじめてです。私ね、精神科の先生がね、自分の診療所からよこしてくださることもありましたし、内科の先生がね、内科との境界領域として送ってこられる、外科の先生が送ってこられるということはありません。皮膚科の先生から送ってこられるということは、初めてだったものですから、えっと思ひまして、読み直しますね。実はそんなこと言われなくてもすごい蕁麻疹なんですよ。とにかくすごい蕁麻疹で、この人大変だな。今で言うとアトピーかなんかが、ベースにあってそれに蕁麻疹もおこっているというような状況で。そういう方で、皮膚科の先生的には、皮膚科的には別に蕁麻疹以外の問題はなくて、薬を使っても効かないんですね。そうしていろいろ話を聞いていくと、どうもこれはこころが問題としか思えないので先生を紹介しますと書いてあります。本人はあんなの藪医者なんだと、言ってるんです。でも3枚ある、後はなにと見たら別々の先生が同じことを書いている。本人が言うには実は、7件行ったんだそうです。7件の皮膚科のお医者に行ったところ、全部がこころの病といったそうではなく、7件のうち4件がこころの病。薬はでたけど良くならない。でもなんで私がと。周りを見ると精神の病の方や神経症の方いろいろありますから、本人はむしろそのことで怒ってられるわけですよ。何でこんなところ来なあかんのか。それで私が答えたのは、私はあなたの役に立つかどうかぜんぜん

分からないけど、でもね、3人もの皮膚科の先生が行けとおっしゃるんだから、そういうことがあるんでしょう。とにかく通ってみて下さいといって通ってもらい始めたんです。でも、私は皮膚科の先生じゃないのでお薬使ったことも無いのでお薬は出せませんと言ったら、本人が気休めの薬をくださいとそうおっしゃるんです。気休めの薬って何やる。気休めの薬など私今まで出したこと無かったものですから、気休めの薬なんか分からないといったら、「神経症の人に出す薬ですよ。」といわれるから、「こうイライラとかぶつぶん怒るのをなだめる薬でしょ」とよう知ってはるんですね。それで、じゃあわかりましたってことで、ジアゼパノールというホリゾンとかセリスンという一番軽いマイナーのやつ1錠だけをあげました。くれ言うからあげるんですね。

ところがそんなんで治るわけが無いんですね、当然ながら。それで次の週も来られて、3回目ほど通ってこられて、「先生全然治りません」って。そんなん当たり前じゃないですか。私何もしていない、治るわけが無い。治ったら大変ですよええ。何かいい方法があるといいですねえ。私の言葉で窓って言うんですが、一人一人の患者さんにですね、一人一人違う方法を私はやっています。窓というのはですね。当時私が医者になった頃にやってた十朱幸代さんって言う女優さんが出てる「パス通り」なんていうテレビドラマが朝あって、まだ白黒の頃なんですけど、「おはよー、おはよー」と窓開けて挨拶する。あの窓が、話の通ずる窓で、という感じで、一人一人違うのですよ。あなたにね、窓が見つかるといいな。どんなことがあなたの趣味ですか、どんなことがお好きですかといろいろ聞くんですが、

そんなことありません、そんなしゃれたものありません、そんな暇がありません、とおっしゃって本当にもう全然取り付く島が無いです。しょうがないです。それで当時、風景構成法というものを中井久夫さんが、69年に考察して、私はまだ中井久夫さんと直接にはまみえてなくて、電話でやり取りするぐらいです。「風景描いたら何か面白いことがあるよ、山中君」と話を聞いていたので、風景描いてもらったんです。順番があるんです。

するとなんですか、見てください、お世辞にも上手とは言えないですよ。上手い下手を見るわけではないですから。川があつてですね、その川には前から行くと金魚、なぜか金魚、金魚ですよ。それからオタマジャクシ2匹、それからカニが向こうにいますね。亀さん、ロバ、羊で、そして蛇が、蟻さんがいる。動物なんかやたらたくさんいる。「《人》は私、描きません」と言ったので、ああそれもありますよ、描かなくていいです。「でもこれ描いて良い？」と言って、上に書いてあるのは、飛んでるし、上に輪っかがあるし、なんやこれと思ったら、天使だそうです。ただしね、私が彼女が描いてる最中にすでに気にしてたのは何かというと、この「根っこ」です。もう根っここのところで完全にスパークして切られている。しかもこれは完全に人為的に切られたものです。嵐にあつてとか雷がぶつけられたものではない。人為的に切られたものです。上の山が2つ、頂上の部分が画面の端で切られている。その二つを私は気にしているのです。何か根源的にこう、外的なものに圧搾された、カットされたようなことがあるのかなあとか。特に私は女性の胸を上のものに連想しましたので、女性性に関わるもので何かこの人は問題があつてのことかなあと思つてま

した。そういうことは聞きません。

とにかくですね、これ意外と楽しく描かれたので、「あんた絵かくとき、さきほどと態度ぜんぜん違っとるやん。絵かくのどう？」と私が言ったんですね。「えーっ」てまず言われました。まあ、お世辞にも上手くない。「こんなもんやったことが無い、小学校以来じゃないかしら」と彼女ね。実は彼女、年齢だけ言ったんですが、大学を卒業してあるところに勤務なさって、2年ほどは上手くいったんですが、3年目にはいって対人的なことをたくさん要求される部署に配置転換になったときから蕁麻疹がでてきたとのことだったんです。そういう方だったんで永らく絵も描いたことが無かった。でも、「まあいっか」とおしゃったので、それで画用紙をわたしました、一枚。ここで書いてもらってはいかんのですよ。15分が最大ですから。それで、「うちで描いてきてください、そのかわりクレパス一箱差し上げますから。画用紙は毎週渡してあげますわ」、とってはじめることにしたんです。

(スライド) 次お願いします。そしたらですね、初めて描いてきた絵ってのはですね、「木」ですよ。木なんです。遠くに行くと、小さく山の天辺も見えたんですね、ああ遠くに行けば切れてるわけじゃないんだと思いました。しかしですね、今回一番目立ったのは樹頂です。木の一番頂上の部分の空白に抜けている部分がある。抜けたままでぶら下がってる。「これはなんですかね」と私が訊いたんですね。彼女は「わからない、何でこんなところにこんなのかなきゃならない、何で先生がこんな絵を描かせるのかわからんとわからんことだらけです」とおっしゃる。ああそれはそのとおりだ。まあ、さっきですね、切れたのはあそこに切断された枝としてありま

すし、こちらでこぼえがあるなあと思ってます。それはもう話はしません。

(スライド) 次お願いします。こういうことでですね、毎週一枚づつ絵を描いてきてお会いしようと思うんだけどいいだろうかと言うと、「良くないけどいいです」とおっしゃいました。それではじめました。段々ね、絵のコミットメントと我々は言いますが、絵の入れ込み具合が変わってくる、今回も根を描いてるのに、もうコミットメントが起り始めているのがお分かりになると思います。見ててくださいね。これ何って私聞きました。びっくりしました。もちろん根っこだということはすぐ分かっている。根っこです。へー根っこ。根っこで思い出すことあると聞きました。別に無いと怒ったような顔で言われましたが、しばらくすると、「なんで私根っこ描いたんだろう」とおっしゃってですね、「あっそうだ、私、父があります」。当たり前です、父がいないと生まれるわけないんだから。お父さんと根っこことどのような関係があるん？ 根源、ルーツという意味があるかなあと思って聞いたんです。でも違うんですね。「父は変な人です。ほとんどしゃべりません。ほとんど緘黙で、しゃべりません」と、「お仕事何してはるの」と聞くと、半農半漁なんですね。海岸の近くに住んでおられる方で、漁師をやっておられて、畑もやっておられます。畑が暇なときに漁師を主にやって、畑が忙しいときに他のことはやらない。それで、「この根っこことどういう関係があるの」と言うと、海をずっと歩いていくと根っこが落ちていることがある。それは台風やらで流されたものですね。それを拾ってきて、その大きな根っこを担いできて、ありますでしょ床の間に飾ってある飾り。それを作るわけです。

布でごしごしとですね、まあ本当にごしごしとですね、余分なところはのこぎりで切り落としてですね。つやが出てきたら、これはええと悦に入る人で変な人でしょとおっしゃる。ついでお母さんについても聞きました。「お母さんはどんな方ですか」、「母はもううちに父親が2人いるみたい」と言われました。なんで、と言うと男のような声でガーとがなる、そしてすごい働き者だからとおっしゃる。「兄弟はおられるんですか」と聞いたら、妹が1人いる。「妹さんはおいくつ下ですか」、ひとつ下。年子なんですえ。妹さんはどうしておられるのと聞くと、妹さんも家からでて、別のところで働いている。そんなことを聞きました。

それで何を描いていいかわからんとおしゃったので、「いやなんでもいいのだと心に思いつくこと心に思い浮かぶことあるいは気になること、そんなことがあったら描いてきて欲しい。もしそういうものが何も無いなら、この一週間に見た夢のなかで印象に残ったのを書いてもいいよ」と言ったんです。

そしたら夢を見たんです。変な夢だった、あの人の夢はこれから何回かでてきますが、とても印象的だったことをちょっと言いますと、海岸を歩いているんだそうです。波打ち際です。波うちのちょうど波のところだけ歩いているんですが、最初は靴かサンダルか何かはいてるんだそうですが、そのうち脱いで、じかに砂と波に触れたくて、裸足で歩いていく。そうするとですね、何かじわじわと波と砂の感じがとてもいい感じというところが、わたしの夢の始まりなんだといつもおっしゃいます。それで今回もそうだと。何あれはと聞きましたら、「いや、窓があったから、はっとあけたん、そしたら向こうにお天道様が

たん、変な夢」。夢なんて変じゃない夢のほうがおかしいですよ。夢なんて変なものなんですよ、論理的に言ったらね。それでいいんですよ。そういうことを感じてくれることはうれしいなと。ところで、これはって聞いたら、金魚です。えっ、金魚が海に飛び込んでるってどういうことと聞いたら、「そんな論理的に言わんでください」。そうだそうだ、ごめんごめん、非論理でも何でもいいからとにかく、思いついたこと実際見た夢でもなんでも描いてきてくださいということにしました。

(スライド) 次お願いします。そしたらすごい夢を、さっきと同じように波打ち際を、海岸線を砂の感触、波の感触を味わいながら歩いてると、急に目の前でパカッとですね海が2に分かれて、見たらですね、彼女に言わせて見たら緑のじゅうたんみたいなものが歩いてあって、えっこれなということですね、歩いていって見たらですね、ドアがあって、いつの間にか自分の手には鍵が握られていたのでしてね、それを差し込んでみるとすうっと開いたので、向こうにいったら真上に上がる階段があったという夢だった。

へえー、すごいなあ、このとき私実はですね、あなたはクリスチャンと聞いたんです。何故ならエクソダスというものがありますよ、旧約聖書に出エジプト記と訳されているもので、モーセが海を割ってエジプトを脱出するユダヤの人を助ける奇跡の話があるじゃないですか。あれがぱっと私の頭の中をよぎったものですから、クリスチャンか聞いたら、ぜんぜん違うんです。うちは誰も全然信心深くない、しかしよく考えてみるとばあさんさんの葬式でじゃらんじゃらんやってたから、多分仏教やと思うという程度ですよ。そうなのクリスチャンじゃないんだね、だけど

ねえ、まず私はそれを連想した。それともうひとつはですね、絵を見て不思議に思ったのは、絨毯のところに映ってる影が赤くて、歩いている本体が灰色だったということで、これ逆の立場なんじゃないかなあと思いました。しかし尋ねませんでした。何故かっていうと夢というものはしばしば現実と正反対、逆になって出てくることが多いので。あっ、この人、夢の中で動き始めたかもしれんと思っ、この辺のところをむしろ質問して聞いただして、意識化させすぎて、この流れを変えてはいかんと思っ、聞かなかったんです。

(スライド) 次お願いします。今のようにですね、世界にちよつとずつコミットメントの度合いがましていきます。彼女はですね、少し私が始めたこの方法に上手くはまられたように思います。ところが一方で、そう簡単にすべてが上手くいくわけじゃありませんので、「先生。精神病ってうつりませんか？」って聞くんです。なんでって聞くと、「私この頃おかしいんです。私どうも精神病になったか神経症になったか」とおっしゃるんです。何のことを言ってるのと聞くと、「先生のところから帰って、自分の下宿に帰ると」、下宿なんですよ、大学時代からずっと、この8年間、いや7年間かずっと同じ下宿なんです、まあ下宿というか女性専門の寮なんです。昼の部屋なんだけどね、彼女、勉強机を置いて椅子に座る。それ以外のところは座布団で座ってる。ちっちゃな部屋で、座布団で座ると急に後ろに何かあるような気がするの、ぱつと後ろを見ると何も見えない。前を向いて座布団に座っていると、また後ろに何かあるような気がする。「これは精神病じゃないか、幻覚って言うんでしょ」といわれるんですよ。

それは幻覚かもしれないか分からないけど、精神病がもううつるんなら僕は君よりも先になつてるといいました。「ねえ、僕はいつつも患者さんに接しているわけだし、何年かやってきているんだし、僕はないから、精神病はうつる病気じゃないと思います。あなたがそういうことをおっしゃるには別の意味がありそうだから、そのことが何なのか一緒に考えていってみたいから、そのことがあったら教えてくれる」。

それでこれを描きました。また彼女は彼女ですね。この葉っぱは何と聞いたら、彼女は何か優勝したときに被るものがあるでしょって言うから。ああ月桂樹のことと言うと、そうそう、それぞれと。上のきらきら光ってるような青い玉は何なんと聞くと。どうもこれが分からんです、これが後ろで光ってるような気がするとおっしゃる。それが見えないんですが、それを掴んでみたいとおっしゃるんです。

(スライド) はい次お願いします。そのうちにですね、「やっぱり先生精神病うつるの」っておっしゃるんですよ。で、なんでって聞いたら、座布団の下からドバーって水が吹き上げてくるイメージがあつて、なんかお尻がふつと上へ上がるんだと。変な感じで、でも見るとなんにも水もないし、でもすごい水圧で吹き上げられるような感じがすると語られる。うーん、おもしろいことが起こるねえ、あなたの体は何か反応してるんだと思うよって私は言いました。

(スライド) 次お願いします。そのうちにですね、噴き上げる水はですね、突発的に瞬間的に起こるだけでなく、いつもいつもすごいエネルギーで吹き上げてくる感じがするとおっしゃった。さらにはこの頃には、彼女

ですね、この玉に名前をつけることが出来ました。左側は現実の太陽、右側は水玉の太陽と名づけられました。だけど私にはまだ見えない。見ようとすると見えない。この2つの太陽がですね、左右に描かれている。ところが私この絵をみて、彼女の話をはっきりと半分うつつで聞いてたんです。だから、これ「ふくろう」に見えたんです。画面の構成からですね、ふくろうというと、実はこの間ギリシャに行ってきたんですが、ギリシャの首都というアテネでありまして、アテネのオリンピックが来年あるんで、ごった返しているんですが、2倍に道路をすることと、空港を変えることとで。こんなことはどうでもいいんです。アテナイの守り神がこのふくろうなんです。ご存知ですか。ふくろうちゃんですね、なぜかという、夜目も利くということで、昼間も夜もアテネの町を守ることが出来ると、ね。僕は、右目と左目が違うという意味もあって、だって金目、銀目の猫っているじゃない。赤目、青目のふくろうなんてちょっと面白いなあなんて、なんやろなあこれと。こっちは勝手なことを考えてますが、彼女は彼女で、例によってまた病気が移るし、こんなことやってもちっとも治らないじゃないですかとおっしゃる。治そうと思ったら治れへんよ、ひたすら自分の中のイメージを追いかけてみてごらんよと。

(スライド) 次お願いします。そしてですね、それが効いたのか、彼女はですね、不思議なイメージ、これが皮切りに何回もこのイメージ出てくるんですけどもがね、「フラスコ」が描かれている。そしてその中でですね、ものすごく光明的な意味を持つと思うんですが、太陽と月と地球、そして時計と。そして時計を見るとですね、時刻は6時を指し

ている。そしてアラームがあるんですね、そしてアラームを見ると、8時15分でしょうかあたりを指してます。8時15分で何か思いつくことがあるっていうたら、「先生のところに」。実はね、この病院は受付というものがありません、8時半から受け付けて、11時半までに入らないとその日の診療をしないというものなんです。なので彼女は11時半までには入らなければならない。彼女は8時15分には起きないとそれがぎりぎり間に合わないので、8時15分にアラームをかけてあるとおっしゃったので、ああそうか、私との関係性を表してるものでもあるんだなと思いました。だけど一番下に鍵があるのはこの間使った鍵かなあと思いつつ、そこら辺は何も聞きません。見ただけで分かることなんで。一番外側に雨みたいなのがある。「ここに雨が降ってるのは？」と私は聞きました。そしたら「それは涙です」とむっとふてくされた顔して言われたので。僕はそのとき、あっアリスちゃんにも涙があって、アリスちゃんのときは涙でビンの中に入って助かるじゃないですか。あのイメージが私にはありまして。関係ありません。

(スライド) 次お願いします。関係ないこと、いっぱい言います。実は関係があるんです。それで、この間の涙が宿題となって涙もいっぱい、もう泣く涙もなくなったぐらいの雨ですね。もう何で治らんものやろう、何でこんなに私だけが、私の入った会社では私だけがこんな蕁麻疹で、それでわたしの気持ちをだれも分かってくれないし。「今は会社はどうしてるの？」と聞いたら、しばらく前から休んでるとおっしゃった。あら休んじゃったのというわけですよ。彼女はですね、涙も一杯たまったら、ちょうど外側を見ると落ち葉の

季節です、11月の半ばですね。

(スライド) 次。そして、これが今見ると麻原彰晃だよ、どう見たって。でも34年前ですよ、麻原彰晃なんて私も知らないし、麻原彰晃がそのとき何をしてたなんて・・・どうでもいいです。あの名前を口にするだけでちょっと腹が立ってくるから、やめますけど。キリストだそうです、彼女に言わせると。あるいはキリストという言葉が言われなかったな、彼女は「大いなる者」という言い方をされたね。「なんかすごいもの大きいもの」という言い方をされたんですが。

夢はですね、やはり海岸の波打ち際です、足にですね、ぺたぺたという波を感じながら、足の指のところでは砂を感じながら、歩いている。そして、これ見よがし、これに乗りなさいといわんばかりに、ボートが一艘置いてあった。それで私はすっと乗ってオールを漕いでくると、ああ意外に上手く漕げるんだわねと思ひながら漕いでいたら、水平線にでた。

そんなバカなことがあるわけが無い。水平線に出たというのは理論的にありえないんです、何故かっていったら、水平線というのは目の高さで地球の、ね、それがまさに水平線に見えるわけなんです、そこを行ったら次にまた水平線か陸があるわけなんです、ありえるわけが無いですよ。そんなこと彼女はもう関係が無い。水平線まで行ったら、すごい人が現れて、あーってオールものうなっちゃった。そのときに先ほどフラスコの中にあっただすね、僕が5エレメンツと名前をつけてたんですけど、それがですね、あります。ところが不思議なことは、あの5エレメンツの月の位置に、月の代わりに水玉の太陽がある。だから彼女の心のなかでは月と水玉の太

陽が同時なのかなと一方では思っています。ここも取り上げません。

(スライド) 次お願いします。そして、次のシーンもその大いなる者とは、ずっと出会ったままで、先ほどの下から吹き上げてくる水のイメージもここで表現されているし、大いなる者の両手の上にはですね、両方の太陽が、現実の太陽と水玉の太陽とがつかまることができます。

(スライド) はい、次いきます。これも彼女の夢ですね、このときはぜんぜん違ってますよ。「別に何にも描くものが無かったので、なんか変な夢だったけど楽しかったから描いた」。何が楽しかったのと聞くと、「私、空を泳いでたんですよ。で、泳いでて下のほうに何か見えるなあってみたら、ギリシャに着いてたの」。よっかたねえって。あのパルテノンだそうです。でもパルテノンはこんなじゃないですよ。パルテノンはねえ24本の柱があるんですが、彼女にとってはこれはパルテノンだそうです。描くのが面倒くさかったのかもしれない。

(スライド) はい、次お願いします。そしてですね、先ほどもちょっと注目していただいたフラスコが出てくる。もっと驚いたのは、その前に、私がエクソダスをイメージしたあの影のほうの赤い影が出てきている。その影のハートが赤く描かれた。これはちょっと動き出したなあと。それで、彼女に、「これは？」というと、よく分からない。よくわからないんだ。とにかくなんか絵を描いてたら自然にこんな絵になったんだ。よく分からない無意識的で名前がしっかりつけられないものになってくるほど、本人の一番大事なものに近づいていく時に起こってくる連想です。意識でこれはこれですと説明できるうち

はそういうことではないんです。

ところがね、私少し気になっていることがあるんです、何故かって言うと受付の女の子がね、「山中先生、〇〇さんが盛んに私のところに来て、山中先生は結婚しているのか聞く」とか、「何時の電車で来て、ここまではタクシーなのか歩いて来るのか自転車なのかと色々聞かれるけど答えていいでしょうか」って、僕のほうをちらっと見るような目で見られるんですよ。気が付いておられるわけですね。彼女がそういうことを盛んに聞いていること。聞いているだけじゃなくてね、私の帰る時間を物陰で待っていて調べようとしてらっしゃること。これはね、私どもの領域では陽性転移といいましてね、患者さんと親密に内的な心の関わりを持ち始めるのですね。特に彼女はその一人だったんですけどね。対価的な対物的な外的なコミュニケーションなどほとんど無い人たちにとって、唯一の、言ってみれば大事な話をする人であるわけですね。そうすると上手くいくと上手くいくんですが、下手すると大変いろんなことが起こってくるわけです。それは何かというと、恋愛性の転移というやつですね、好きな人が出来る。この人はご多分に漏れず、「私、好きな人が出来ました」とおっしゃたんですよ。それで私は、あれ、あんた会社ほとんど出てないとおっしゃったじゃないですか。「ほとんど出てないじゃなくて、辞めました」。えっ、そんな大事なことを相談してくれなきゃ困るじゃないか。「相談したって先生、何も言ってくれないじゃないですか」。これは事実です。でも彼女はやめてしまった。しかも聞くと、私のところへ来るとき以外は、市場で一週間分の買い物をするだけで、外には出てこないんです。どこにも行かないのに、恋人ができるなんて

どういうことかなって言ったら。「分かってるくせに」とおっしゃるんですよ。それで実はですね、気が付いたんですけど、爪を見るとマニキュアしてるじゃないですか、いつのまにか。そしてこうして見せるんですよ。だけど私はもうね、そういうこともあろうかと、精神科医なろうと決心したときに、学生時代に結婚してますから。安定した基盤を持っておりますので、ご心配なく。とりあえずそういうこともちょっとあります。

(スライド) 次の絵をお願いします。ところがね、彼女の恋心は、そんじょそらのものじゃない。燃え上がるんですから、ねえ、もうすごいですね。情熱ですよ。情熱ってなんかいい言葉ですね。それはそれで、そんじょそらの炎の燃え方じゃないですね。これはね、相当気をつけてね、彼女に会わないと、彼女自身が折角燃え上がった状況をだめにしてはいけない。実はそういうことが起こってくること自体ある状況に入ってきているということですから。それですから私は相当慎重に頑なになろう。一方ではごく自然さを装う形ですね、その両方を持って接しました。

(スライド) 次をお願いします。そしてですね。見て下さいよ。先ほどの水玉の太陽と普通の太陽とがものすごく接近して、接触し始めます。肌の部分が接触しています。そして下には、ほっほっほっほ、どうですかナウシカだったら、これ巨神兵の心臓じゃないかとおもうような、マグマがですね、火山のマグマが見える。ほっほっほっほ、すごいエネルギーです。これがまだ炎だったら、せいぜいといってもバカにできないですけどね。カルフォルニアでは3日3晩燃え続けて東京都よりも広いところ燃えつくしてしまったんですから。でも火山だったらそんなんじゃ済ま

ない。私この間行ってたサントリニ島というのは、あのアトランティス大陸のうわさが出たところなんですけど、あそこの海底火山が爆発してですね、上3分の2が吹き飛んで周囲のところだけが残された。それは阿蘇のカルデラとか磐梯山もそうなんですけど。それよりもはるかに規模の大きい火山が。だからアトランティスのうわさが出てきたと思うんですが。火山を爆発させたら大変だ。これは慎重どころの話じゃないぞと思いました。

(スライド) 次お願いします。そしたらですね、下から水が出てきたなら、どううちゅうことはない。放水なら困りますけど、火ですよ。火の中から女の人が現れて、右手に鳩がハートをくわえてるじゃないですか。そんな、ええ加減にせいちゅう感じやけど。左側は炎じゃなくて、数字じゃないですか。私これ見たとき、私自身はギリシャ神話のアモールとプシュケーを思い出していました。「あなたギリシャ神話を読まれることがある？」と聞きました。すると今は読まないけど昔読んで面白かったものがあると話しておられました。でもそれ以上でも以下でもないです。

(スライド) じゃあ次お願いします。ついにとうとう両太陽が接触するだけでなく融合し始めます。そしてそれを祝ってですね、鳩が月桂樹とハートをくわえて飛んでます。

(スライド) 次お願いします。このときはですね、実は忘れもしないのですが、これね12月25日だったんです。12月25日がどういう意味だったかという、次の週が元旦なんです。元旦というのは病院の診療日はお休みなんです。だから次は8日なんです。だから8日に普通の方は2週分のお薬を出して、次は2週間後ですね、となります。この日が今年

の最後だというのに、いつも11時半にぎりぎりに滑り込みセーフで診察券を入れにきてた彼女が来ないんですよ。それでわたしはですね、その頃は私ご飯食べるようになりましたので、昼食をとるからって言って15分だけ昼食休憩を取って、それで受付のほうに行ってますね、そのとき4人ほど気になっている方がいたものですから、「いらっしゃってないんだけど」と、私は慎重に彼女の名前を3番目に出したんですが、受付の子はその娘さんの名前しかいわないですよ。「〇〇さんまだ見えてませんよ。今日は来られなくて残念ですね、せんせ!!」とまあ。何ですかそれは。そうすると、ちょうど受付に行ったときに電話が鳴って、「先生、LOVEちゃんですよ」と。何でそんなこと言うの。私は別にLOVEちゃんなんかじゃないですよ、向こうがLOVEちゃんなんだけどね。それで出たですね、彼女の前で、できるだけ仏頂面して、「先生、今起きたんです。昨日一所懸命描いてた絵がどうしても見て欲しいのに。今日、もし先生に見せれないと、2週間待たなきゃならないでしょ。悪いけど会ってもらえませんか」と。はじめ駄目ですよと言おうと思ったんですけど、そうだと考えてみると2週間あるしな、5分だけですと言ったんですよ。そうすると、「5分だけでいいです」と彼女が言って、タクシーに乗って飛んできた。で、見たのがこれです。これはちょっとね、見といてよかったと実は思います。これで2週間持ちこたえるのはえらいこっちゃと。それで5分経ってお会いしたのを僕は良しとします。

(スライド) はい、次。そしてお正月が来て2週目です。なんですかこれ、ねえ。あのものすごい展開、急展開でどんふうに展開をしていくのかしらと、ここにくると私のほう

もどんな風になるだろう、どんなアイデアがでるだろうと心待ちがありますね。そしてらですね、猫です。へえ、という感じですね。これは何これとは。「猫です」と。そんなこと言われなくても分かりますよね。「この猫はあなたの飼ってる猫？」と聞きますとね。「今は飼ってる」といいますね。で、どうしたのと。「この間先生のところに来た時、5分しか会ってくれなかったでしょ。あの時来たでしょ。うちに帰ったんですよ。そしたら」、もうねえ、彼女言いますね、「さびしい女がね、一人ね、真っ暗な部屋に入ってね。スイッチをいれるのよ。ぱあっと裸電球がついてね、さびしいものよ」とこういう言い方ですよ。ね、そしたら、がりがりがりという音がする、玄関のところで。なんだろうと思ってあけたら、わあと入ってきたのが、このにゃー子だそうです。それでけしからんことに、彼女が言うにけしからんことに、ベットにです、はーっと飛び込んでさっとね、それからずーっと住んでるんだと。「私はね、冬でなかったら猫と一緒に寝るなんて嫌だった」。ただでさえ蕁麻疹の人ですから。「猫と寝るのは嫌だから畳で寝るだけけどねえ、布団は1つしかないしねえ、あっち行ってなさいって言って寝てたの、ずっとね」。あ、大事なこと言うの忘れてた。4週か5週目ぐらいに、実はこの症状だけじゃないということが分かった。それは何かといたら、彼女が精神病じゃないと言ったのは、そっちのほうが問題じゃないのかと思うんだけど。我々の専門領域で離人症というものがあります。それは自分が自分でない、滑っても自分の痛みが自分の痛みと感じられない。景色を見てもありありと生き生きとした雰囲気感感じられないという症状です。それは感情とですね、心と感

情との間になんか、先に竹内先生はガラスの覆いがあったという言い方をしましたが、それがあつたんだと思います。で、驚いたことに、しかもですね、猫ばかり見てたんです。そして彼女をもう一度見たんです。すると彼女、離人症でなくて、その話は後の話なんです。が、蕁麻疹が無いじゃないじゃないですか。「あなた蕁麻疹が無いじゃないですか」。「そうなんです。この猫と一緒に住み始めてから蕁麻疹が消えた」って言う。普通と逆じゃないですか。猫と寝たら余計ひどくなるというのはあつても、これも窓かしら。そんなことはありません。

(スライド) 次お願いします。もっとすごいことが起こるんですね。あれ1月8日ですよ。それで、1月8日彼女が自分の下宿へ帰りますでしょう。彼女が下宿といいますが、強引に下宿といいますが、私は寮だと思えますが、下宿へ帰ったんです。「私は今までここで7年住んできた。学生時代4年間、社会に出て3年間。7年住んでるのに隣の人がある人であるかも、会ったことも無かった。話したこともなかった」。なんで? 「なんでだろう、学生時代は忙しかった、それから仕事始めてから蕁麻疹がでてとても人とは話せる状況じゃない。「ところが、このあいだ」、蕁麻疹がなくなったからだと私は思うのですが、「ちょっと気が楽になった。それでたまたま、自分の部屋に入ろうとして鍵を開けようと、がちゃがちゃとすると、向こうにがちゃがちゃと出てきた女の人がいた。見てみると、私と同じくらいの年頃の女の人だった」。それで、「こんにちは」つと初めて挨拶すると、向こうも「こんにちは」。お互いに名前を名乗りあつて、何も聞く前に向こうから「私お姉さんのところで赤ちゃんが生まれたから見に行

くの」とおっしゃったそうです。すると「私も見たい」といったそうです。今、後で、なんでそんなことが起こったのか分からないですが、病院に行ってみてきたそうです。それで赤ちゃんなわけです。「先生、赤ちゃんつくらない?」。きこえました? そんなのね、むちゃくちゃじゃないですか。何を言ってるのってねえ。赤ちゃんは作るものではなくて、授かるものだと私は考えてるものですから、むちゃくちゃ言うなど、少しむっときました。赤ちゃんは作るものではなくて、授かるものなんだから。「じゃ、授かってもいいわ」とね。まあこれは冗談なんです。これ見てください。この人が見てきた隣の人のお姉さんの赤ちゃんとですね、今まで飛び回ってた鳥はケージに入ってるは、むらむら燃えてたものはマントルピースの中に入ってるはと、みんなですね、収まっとるんですよ。だいたい収まってきた。

(スライド) はい、次お願いします。そしてですね、その融合した二つの太陽をベースにして月桂樹がですね、ハートの中で育ち始めている。

(スライド) はい、次お願いします。これ一切彼女にこういうものを描きなさいとは言ったことは無いわけですから、全部彼女のイメージですね。そのハートを貫いて月桂樹がとうとう根を出して根付き始める。それで、半身裸身を示す女性がですね。これはなぜかといったらですね、「先生、私の肌こんなに綺麗になったのよ。みてくれる」と。でも明らかにその誘惑を受けたらですね、次何が起こるかといったら、怖いですから。見たいですよ、本当は。そりゃあ、ねえ若い女性の裸身を見るなんてことは、すばらしいことだじゃないですか。でもそれはできません。た

だ私は公式的な答えを言いました。精神科医というのは心という部分、言葉だけで通じ合うので、実際には触れないのだ。だから診察もしなかったでしょ。「わかりました。先生が見てくれないから」と後姿だけ見せてくれたんですね。

(スライド) はい、次お願いします。綺麗になったのですよ。そしてですね、私はこのときうれしかったですね、矛先が私以外の男性に向いたから。私に向いているときは、やっぱりちょっと、待ってられるし、駅まで行く間一緒にタクシー乗せてもらえんのかなとか、電車一緒に乗って30分の間だけ隣に座ったらあかんのかなと、そういうの全部断りましたからね。断るだけでもエネルギーがいるんですよ。だからちょっと、たじたじもしてましたけど、なんといい人ができたとおっしゃるんですよ。はあ、よかったあと思って「誰?」と聞いたんですよ。ジェームス・ディーンです。これまたおもしろい。ジェームス・ディーンなら僕は太刀打ちできるわけじゃないですね。相手はだって、交通事故で死んじゃって永遠の人になってる人ですから、そりゃあ、いいわと僕は思ったんですね。ところが、この人はやっぱり熱の入れ方が違って、ディーンの出る映画は全部見てるんですね。

(スライド) はい次お願いします。そして、まあ久しぶりに描くものがなくなると、夢の話のほうも今回は何も起こらなかった。鳥の飛んでいく音が聞こえたのと、自分の足音がだということですよ。

(スライド) はい、次お願いします。そしてですね、三日月が中央に書かれて、波と。しかしですね、火山のですね、例のマグマはですね、爆発寸前のところまで来ているとい

うことから、わかりますね。あと、このころから彼女は「もう先生の安物のその紙要らない」とおっしゃいました。要するに安物ということが味噌なんです、八つ切りの本当小学校で図工の時間に使われるあの八つ切りの画用紙しか私用意していなかったものですから、そんなものでは役に立たないのだと。それの4倍の大きさの紙を先生は持ってないですかと、彼女は自分で買って来て、もう描き方ももうすごいコミットメントだとわかるでしょう。この紙描くだけでも十何時間かかっていると思うんです。

(スライド) 次、お願いします。そしてですね、この時は実は八つ切りで描いてこれたんです。今描いてるものが間に合わないの他の絵から持ってきたんです。ところが、彼女が「先生、このあいだ言ったでしょ」。私、忘れてたんですけど、女の子が2歳の時には、あるいは4歳の時には、6歳の時には、8歳の時には、10歳の時にはどんな絵本を読むのかなあという質問をしておられたんです。私はね、偶然うちには娘が3人おりましたので、娘たちが2歳の時に読んでいたのは「ぐりとぐら」だったかなあとか、6歳になったら「はじめてのおつかい」だったかなあとか、一般的な自分の娘でのことを答えてましたらね、「15歳は？」と。15歳なあ、忘れたなあと言ったら、彼女はアンデルセンの「人魚姫」といって。確かにこれは15歳。15歳のときに読むというのではなくて、人魚姫は15歳になったら、海上に出ることをお父ちゃんが許してくれる話ですけど。明らかに初潮が来て、女性になっていく、新しいロマンチックな段階から肉体的・現実的な丁度中間を描いてるお話ですよ。ああ、そうかこれは悪くないかもしれえないな、ダイレクトにとらえれば

そういう世界を少しずつやり直しつつあるという感じがありましたので、この人賢い人だなどと思うのと、それに純粋に言ってくれたことなので、距離が取れるようになってきました。

(スライド) 次、お願いします。そしてね、このときも驚いたんですがね、実際は天文学的にこんなことは起こらないのですが、彼女は日食と月食が同時に起こったといえます。そんなことはありえませんよ、日食、月食は位置関係が逆ですから。だけど彼女にとっては、私どもはコンセントレイルっていいいますが中心化現象いいいますが、心の問題が中心になる。さきほども中心化現象なんです、2度目の中心化現象が起こってきている。

(スライド) はい、次お願いします。そしてね、彼女が言うんですよ、「うちの猫ったら図々しいのよ。私が結婚していないのに、ガールフレンド連れ込んで、2人で生活している」。2人、2人でって言うんですよ。えーっ、かわいい猫を連れてきてですね、2人でベッドで寝てるんですよ。で、この時、離人症がなくなったんですよ。でね、急に色がすかーっと抜けてしまったので、なんかあったのかなと聞いたら、「この間までずっと言ってた、あの変な感じがなくなって、周りの景色があまりにぎらぎらするので、かえって困るぐらい。それでね、絵も少し距離を置いて描いた」といういい方をされたのが印象的でした。

(スライド) はい、次お願いします。時間は大丈夫なのかしら、はい、すぐ終わりますね。じゃあ、急ぎますね。症状は消えたんです。だから症状損失の段階で終わるということだったらそれで終わればいいんですが、彼女はその後3ヶ月ほど、症状が消えたんです

けど、何故か来られるんです。何故か来られるんです。僕はそれはよかったと思うんですが。それで、画用紙の大きさはですね、同じ全紙の大きさなんですけど、今度はパブリのね、世界名話全集を惜しげもなくじょきじょき切って張ったり、すごいエネルギーのいれ方です。

(スライド) はい次お願いします。これはおそらくコラージュ療法では日本だけでなく、世界最初じゃないかと思う。1960何年の頃ですから。そしてなんと、一番驚いたことの一つはですね、今は女性週刊誌や月刊誌にも微笑みなんてとんでもなくて、男性のヌード載せてるご時世ですから、全然珍しくないですがね。当時男性の週刊誌を女性が買うなんてことはありませんでした。プレイボーイやパンチですね、ピンナップヌードが真ん中に挟んであるやつを買ってきて張るというのですから、僕びっくりですね。実は前は絵で描かれた後姿でしたが、前はこんなにきれいになった、私よりもこの娘の方が汚いよと言うんです。私のほうが綺麗だよと。

(スライド) はい次お願いします。そしてですね、セント・セバスチャンが、この人は2世紀の殉教者の人なんですけど、その矢を受けて殉教してる様と、ジェームス・ディーンお気に入りの、そしてラファエロの聖母子像と。

(スライド) はい次。心なしかを大分抑えられるようになってきています。

(スライド) はい次。それからマリリンモンロー、驚きました。

(スライド) はい次。自由奔放に動けるようになったということですね。それからジェームス・ディーン。

(スライド) はい次。そしてこのころです

よ、彼女はテレビで「風とともに去りぬ」を見たと言うんです。もちろん私も何度も見ましたし、原作も読んでおります。彼女が「ねえ先生、メラニーとスカーレットとどっちが好き?」。僕はメラニーが好きなんですよ。だって落ち着いた素晴らしい成熟した女性じゃないですか。配慮のあり方もいいし、僕はメラニーが好きというと、「私は断然スカーレットが好き」と。スカーレットだそうです。スカーレットってのは、赤い緋色という意味なんですけど、髪まで緋色になっている。はい、そして動脈と静脈の分合地。はい、ロシアクロイウを真ん中にして、斧と花が。

(スライド) はい、次。そして最後に、星、私も一つの星になる。自分の軌道を舞う星になる。これ、彼女の地方じゃ、「まう」が「まわる」の意味になるそうです。私は今まで惑星のようなところがあった。私の安全性はその軌道を回ることにあつた。でも私もひとつの星になる。この星というのは恒星のことかな。この大空を自分の軌道を生きる星になる。社会の中では〇〇〇〇(本名ですね)として生きるが、地球上では永遠の旅人。革命家。昭和時代のスカーレット・オハラになりたい。宇宙次元では私は最後まで〇〇〇。これはファーストネームです。星。

(スライド) それでは次お願いします。最後の週、グラジオラスのようにと書かれています。と同時にこのモデルになった本物の花を持って私の診察室を訪れました。「花瓶ぐらい無いの、この殺風景な部屋」と言われます。実は確かに殺風景な診察室でね、花瓶ぐらい一ついい色があればいいなあとと思ってたんですが。しょうがないから受け付けの女の人にちょっと花瓶持ってきてよと、花瓶持ってきてもらった。彼女はそこにグラジオラスを入

れて帰った。実はあの症状が消えて3ヶ月ですが、全部で半年かかりました。もう見ていただいて、余分な説明つけなくても、伝わってると思うんで。心の問題、体に出た心の問題、実はいろいろな問題がでてきたんです。でも原因追求型の治療を私はしていません。実はユング派ってのは原因追求型の治療はしないんです。ただ私は別にユング派でも何でも無いんですけども、症状が無くなる、自分が自分で生きるという宣言を独立宣言をなさってるところまでいってるので、もうこれ以上私がすることはないと私は思ってたんです。彼女自身も「もう先生、本当にお世話になりました、ここに来て本当によかったです」ということを言って帰られたので、終わりにしました。これはちょうど、「表現することと生きること」。彼女がこれをもってですね、自分で自分の道を開いて生きることをはっきりと見つけていかれたということは事実です。で、「表現することと生きること」というテーマにある意味ではお答えできるケースではないかと思って選びました。どうもご清聴ありがとうございました。

(猪股) 大変、ありがとうございました。時間を山中先生に気にしていただいてしまって、申し訳なかったですが、私のほうが最後まで聞きたかったんで、途中で時間を調整できなくて済みませんでした。言葉は余りありませんが、さきほど山中先生の紹介のところで、私が、精神科医であり、臨床心理士と紹介してしまいましたが、素晴らしい本当に治療者だなど。あの私は山中先生のところ離れて6年ほどドイツに行ってましたが、いままし後悔しました。では15分休憩させていただきます。

(山中) 後悔したというのは嘘ですよ。(聴衆・笑い)

7. シンポジウム

(猪股) 再開させていただきます。他のお二人の先生方に話題提供していただいたのを受けて、5分ほどお一人ずつご発言いただけるとありがたいと思います。実際の講演の順番どおりに持田先生のほうからお願いいたします。

(持田) そしたら、お二人の先生のお話を聞いて私が、どういうところに感銘を受けたかお話ししたいと思います。まず、竹内先生の話です。お話を聞いていて、3つの不可能性……不可能であることを、お話いただけたのかな。まあ、ひとつは管理の不可能性。いくら管理しても、管理からはみでるもの、あるいは、はみでる人がいるんだということですよ。これなんかは僕も常々強く感じていることで、管理をいくら頑張って強化しても必ずそこからはみ出るものがある。あるいははみでる人がいる。だから、そもそも管理が可能だと思ふこと自体過ちではないのかなあというのが、僕がお話を聞いていて感じたことでした。軍国主義時代の教育の話で、順番で、お前一番だから一番後ろと並べてくというのは一つの管理の仕方だと思いますし、案外、そういう仕方でも子どもを管理すると、しやすいんです。できない子どもってというのは案外できないことに罪悪感を感じていることって多いと思うんで、その罪悪感をうめることが大事。ただ、これが果たして人間的かといったら明らかにそうではない。

もうひとつの不可能性、これは小学生と接していたとき、表現の不可能性を感じたというお話で、ああなるほどなあ、まあ、ぼく

なんかもこういう経験はあるんですけども、実際に何か表現してごらんなさいといったときに縮こまってしまうという経験がやっぱりあります。ただ、竹内先生の話聞いて安心したのはそこでの始まりの手ごたえというのをしっかりみてくださっている。それは一緒にこう歌を歌ったときも感じたことで、この始まりの手ごたえをとにかく、こう絶えず探っていらっしゃる。これは演出していても実はそうで、今回の芝居をやっている、「なんかやれよ、だしていいよ」といっても、いくらやってもでないもの。つまり、何か表現できる、それは見方が違うのかなあと。実際はやっぱり、こう動きを見ていて、動きをよーく見ていて、始まりの手ごたえを感じた部分を、「あ、それやってみたらどうだろうか」という仕方でも僕も演出なんかをしていたのでこれは本当に共感しました。

最後にもうひとつ不可能性を、対話の不可能性というお話をされていました。表現の不可能性とこれは実は一致するのでしょうかけれども、対話のできない子ども、子どもだけではなく大人もそうだといっていました、対話の不可能性。全身で生き生きと声をだして、他者に何かを伝える。これが難しいというのは、常々感じています。まあ、僕自身、じゃあ対話が上手ですかといわれると、やっぱりぱっと初めて人にあったときにどうしても閉じこもってしまうような経験があるだけに、よく分かりますね。理解の可能性があるということは理解できるけれども、それが対話につながらないというのは、実は現代的な問題である。安心できる集中の場を社会が用意していない。安心して何かに集中できる場というのが不足しているのかなと感じました。

山中先生のお話では、「治療の過程があっ

て、治癒がある」。まあ、極めて当然のことなんです、共感した言葉でした。が、また、治そうと思ったら治らないという言葉も、分かっているようで分かっていなかったな。山中先生の肉声をきいて、ああそうだなとすつと入った感じ。治そうと思ったら治らないから、ひたすらイメージを追いかける。そしてそれを具体的にみていければ、僕もあれを見ながらとにかくひたすらイメージを追いかける。あの、クライアントの方の心の動きが少し僕にも理解できるような気がします。

その他一点、なるほどと思ったのは、根源的なものに近づくというのは、名づきえないものに近づく、言葉にならないものに近づく、そのときにイメージ、心というのはなんかよく分からない。ただ、そこに直接近づいたら危険なんだろう。そこにAというものとBというものがあって、そこに近づくときに直接Bに近づいたら危険だろう、媒介というものがあつたという考え方は、本当にそうだなあと。直接近づいたら危険だ、媒介が必要だ。その媒介が、まあイメージであり、最後にあのイメージ一連が言葉になって結晶したときに本当に……心に響くものがありました。以上です。

(猪股) 続いて竹内敏晴先生お願いします。

(竹内) ちょっとうまくしゃべれないんですけども、また、もともとしゃべる人間ではないものですから……最初のパフォーマンスについての感想というのはしゃべって5分というわけにはいかないの、あとで話します。

山中先生のは、私は凄まじいことが起きるなと思います。その凄まじいのにまっすぐに向い合っているからだというのを感じていました。相手との間に距離を持っていたならばだめだし、ひとつになったら危ないし、そ

の自分がどういう状態でそれに向かっていったらいいのかなってということが、実を言えば、レッスンするときも毎回同じことだと、それを感じていました。

レッスンの場合、あるいは演出の場合にもね、転移に近いことが起こる。転移に近い状態が起こるまでお互いに追い込まれていかないと演劇なんていうものは火花を散らさないものなんで、そこまでいって、そこから先どうなるかっていうのがそのときそのときの勝負であります。山中先生はさっきね、簡単に、「私は安全を確保してあります」といっていましたが、ああいうことが安全の確保になるかどうかはちょっと信じがたい。人の見方によるのであります、私の場合にはあまりならないだろうと思うのですね。まあ、そういうようなことがありました。

「表現することと生きること」に焦点を当てられたと聞いて、ああそうかと、私も本当はそういうことから話さなきゃいけなかったなと思った。どういうことがそういうことかという、この頃若い人たちとレッスンをしていますね。他人が自分をどう評価するかということにばかり注意が向いている。人の顔色ばかりみている。ということで、レッスンがレッスンとして成り立たない。それを突破しないとレッスンにならないということが多くあるのですね。それが小学校のこどもたちにも広がるわけですが、こどもたちが、先生がどうこうという問題とか、今授業でなにをやっているよりも、大人にまた仲間はどう見られているかどうかということに関心が全部いっちゃうものだから、とにかく集中というものが成り立たないことがとっても多いという事例を見聞きするわけですね。それで、そういうのは自分というものがしっかりして

いないからだという見方が前からあって、たとえば近代的自我が確立していないからとか、そういうかたちで考えていくということがたくさんあるんでけれども、どうもそれもちよっと間に合わない。というか、どうもそれは本当は筋道が違うのではないかとにかく自分ってものが、そこで動き切って、なにか表現してみるというものを……夢中になって何かやったときに、私は「表出」といいますが、無我夢中でやってみたことを自分で見たときに「えー、オレはこういうことも表現できるの」という風にわかってくる。そこから自分はどういうふうになにかを表現したいのかなということを考え始めてくる。ステップがそこから変わってくる。そこから先を私は、表現というんです。とにかく、わけが分からなくてもとにかく表現してみる。そしてそれを受け止める先生のほうが、どんなに間違っようとも、まずひとつのステップとして受け止めていくことが大事なんじゃないかと、近頃しきりに考えて、まあ、そういう意味で表現することではじめて自分というものが、現れてくる。現れる芽がでてくるというか、そういうことを今、一生懸命考えないといけないのではないかなということをお話すべきであつたかなあと思いました。

(猪股) ありがとうございます。山中先生お願いします。

(山中) あのまま竹内先生がそのようにおっしゃいましたが、私はとてもやっぱり感心した。竹内先生らしきがあつて、あと15分というところから俄然。本当に、感心したとかそんなレベルではなくてですね、もう本当に目が開かれているとかですね、かつ見させられるということがたくさんありますよね。だからみなさんも感じられたと思うのだけれど、

たとえば「ゆうやけ」という、そのたった4文字のことば。「ゆうぐれ」ということばと「ゆうやけ」というたった4文字のことばを発音するとき、特に歌にするとときに、「ゆうやけ」と、「やける」。あぁーっとそこです。最後の残照がこう広がるころのその感じを、「やけ」のところにですね、やけにならずにやるっていう。それで、「ゆう」とだんだん暮れていってですね、暗くなっていくあたりの感情をその4文字の中で、どう他者との中でね、表現するかってあたりがね。それが一番大事なのに、歌をうたっているとるように、先生も言われたと思うのだけれど、学校でそういう教育をね、しちゃっている。歌を歌う楽しさですとかね、歌そのものがひとつの言葉になっている。ひとつの発音になっている。そのイメージが担っているものが背後にあるのに、体を全部置き忘れて、別々になっているものをそうじゃないんだよってことを、ちゃんとみんなの前で、あのたった15分間に示されて、みんな目の色が変わって、声も変わって姿勢まで変わったじゃないですか。それがすごいと、思いました。これは15年前に京大に来ていただいた時も、院生たちの硬いことだったらなかったですから。もう、直立不動みたいな格好でしたたのです。筋肉をばーっとほぐされる。本当に開かれるという感じがやっぱりしますね。

残念だったのが、僕、持田君の話を聞いていないわけですよ。それは汽車に乗っていたからなんだけど、その代わり持田君の作品がある、まあとにかく作品としましょう。あの作品、例えば拝見してですね、私は演劇というのは全然専門ではないのだけれど、あとで先生が言ってくださると思うのだけれど、僕ちょっと不満があるんです。やってくれた彼

女にも。(出だしを歌う)というふうに始まりますね。あの歌い方が全然駄目。あれものすごい大事な歌なんです。この劇に入る。あそこは、さっき先生が言われたように、担っているんですね。いま私英語で歌ったのですが、あれフランス語でやってたんですか。はい、そう。僕は英語でしか歌えないからそれでやったんだけど、あの歌は実はとにかく無視したらあかんで。それからあなたがそれをhumしましたね。あのhumがなっとらん。せつかく挟まっているのにね、それがものすごく基調になっていて、そのことをやっているんですよ、あの劇は。なのに、それがね、導入になっていないし、中ではっきり基調を示すところになっていない。僕ちょっとずれているんで歌えないですけれども、まあそれが、まず第一です。それと、ぶわーっとね、歯ブラシがね、彼女のセリフの中では棒という形で、しかもあれは刻む時でもあり、おそらくあなたは、朝・昼・晩とも歯を磨きますか。それとも朝だけ磨く人ですか。

(女優) はい、朝だけ。

(山中) ね、おそらく僕はそう見たんです。だからあれはね、どれだけ日にちがたった、どれだけね、繰り返しね、ずうーっとあったというのを背景にして、前提として、そして同じセリフ三回言いますよね。あれはおもしろくない。四回いったらぶん殴ってやろうと思いましたが、さすがに四回はなかった。それだけだつてね、Nは三までね、いきませんよ。N=1、N=2、で、あとはN+1のところではちゃんと表現しているでしょう。帰納法なんでね。三回やってでないと大変。そしてデルタにしない。あそこはいいですね。その間彼女の上半身がほとんど動かなかったのはすばらしい。よかった。ただね、

手の位置がだめ、ピストルの銃口とあなたの腕とが平行になっていないときがあったの。あれは絶対いけませんよ。ピストルあんな打ち方をしたら絶対当たりません。だいたい、ピストルというのは当たらないものなんですよ、ほとんど。なぜかっていったらそういうことに気がついていないから。だから、ピストルってというのは、警察庁の人と話したことがあるんだけど、100発うって98発以上絶対あたる人というのはもう見事です。もう身体の筋肉の状態が、イメージの中で目をつぶっていてもあたりますから。そういうことを「弓と禅」でかいてますやん。まっくらになってね、弓を射る。もう、弓を射るのではないの、向こうのほうから「射てくれ」といって叫んでいる姿が見える。そこに向かって射る。そのときのね、弓の位置と手の位置とがね、ちゃんとなくてもね、その線を成していなくて駄目だ。あそこを気をつけて欲しい、と思いました。(笑)

(竹内) 弓のことを最後にいわれちゃったんでね、私はどういうふうに始めればいいのか分からない。真っ暗闇で的に当てるという若い頃の話は私は書いたことがありまして、日が暮れてまっくらで的に見えなくても、当たるんですね。今のお話の向こうが呼んでいるって言うのは、向こうに、立ててある線香の火が見えている…

(山中) なるほど。

(竹内) 全然何も見えないときには向こうが呼んでいるも何も無い。

(山中) なるほどなるほど。ちゃんとした種はあるのだ。

(竹内) 何もなくても、そりゃ当たるし、まあ、私こんな話をすると思わなかったけれど、前の矢のあとに、この矢があたるという経験が

何回かありますけれども、非常に身体というのは、自分が知っている以上にね、広がっているというふうに私は思っているんですね。という話をしたならば、どうも先生はね、私のように言葉が不自由だった人と違って、えらい話がうまいですね。私もちょっと乗っかって、雑談をしてしまいますね(笑)。

谷川俊太郎に褒められた話。酒を飲む話なんです、京都の話なんです。芝居を京都でやっていて、その時に、みんな宿屋がないんですね。あのころは。それで祇園の外れの、この間行ってみてみたらキャバレーになっちゃったけれども、そこに廃業した舞妓の置屋がありましてね。そこが集団を泊めてくれるということになりました。それで、そこに、30人くらいかなあ。そしたら女将がね、そのころまだ東京へ出ていなかった、菊正の樽をあけます、と。もうすっかり喜んでね、私はあんまり酒が強いほうではないのだけれど、その時は夜中の二時か三時までいい気持ちで飲んで、七八人だけ残って飲んでた。俺も今日はよく続くなと思って飲んでた。そして、三時近いころになって、またお銚子が変わったんです。ところが今度は、のどを通らないわけです。おかしいな。のどを通らない。しょうがない、おれもちょっと、限度になったなと思ったからやめたんです。その時女将が、皆さんお先に失礼させていただきますとって挨拶にきた。こっちはありがとうございます。菊正はおいしかったですとお礼をいったわけです。本当にうまかったんですね。私もお礼を言ったんだけど、
「さっき来たおちょうしからのどが通らなくなつた、ついに限界が来たようです」と言った途端に女将が硬くなった。しばらくじっとしているから、こっちは何をしているのかな

とっていたら、「恐れ入りましたでございます。ただいまのお銚子から酒が変わりました」という。谷川俊太郎にその話をした。そして「ああ、いい話だ、ほとんど詩に近い」といった。身体というのは、意識化する前に知っていることがある、という一番分かりいい例と

（山中）まさに見事です。本当に詩ですわ。

（竹内）とにかくね、いくら味わってみても同じで、そういうことで分かったわけじゃなくて、飲もうとしたら通らない。たぶん、子どもなんかが感じているレベルというのはそういうことだと思いますね。だから、大人が判断した時にはね、だいぶずれているってことがたくさんあるんじゃないかと思う。子どもが何かで、ストップした、なんとか分かるうとした良い例がかなりあるんじゃないかと……。

というのは前座。ピストルのことをあまり厳密に言っても仕方ないんじゃないかと……私は、今日感じたことをいいますと、さっき状態が見事だとおっしゃったけれど、あれ不思議な座り方というか、居方をされましたよね。

（山中）そうなんです。

（竹内）ひざをついて、こう上をたって、それでこっから上は全然動かないわけでしょう。で、周りにあるものは全部風景であってね、風景であるけれどもどうやって関わっているかっていうのはね、歯ブラシでつながるわけですけども。あの、山をどう使うのかなというのが大切ですね。三回歯ブラシを使いましたけれども、一回ごとに変わって行って、最後にぱっと焦点があたってくるというやり方がそうですね。ドラマでも普通だと思う。でも、さっき拝見したのは、僕はそ

うじゃないのではないかと思う。それで、うしろ身体が動かないでしょう。要は、下半身はもう全部なくて、上体だけがあって生々しい肉体の感覚、あるいは記憶。記憶というのは生々しさを捨てていく。去って行って、そのエコーだけが聞こえる。そういうことの中で何かを語ろうとしていると私は思います。そういうことでいうとね、三回目に僕はこういう感じをもちました。ブラシの使い方がね、毎回ナチュラルすぎる。最初はナチュラルでも、もっとナチュラルではなくなって過激な形になっていく、それでこういうふうに行っていること自体が意味を持ち始めたら、それはほとんど不要に近くなる。語りも同じことばが三回でてきた。あれも、三回目はほとんど歌になってもいいんじゃないか。そういうふうになっていった時に、なにかその果てが違うことになるのではないかなと私は思っていた。ところが、彼女はそういう語り方をしなかったよね、最後まで。それが一呼吸してからあとで、新しいことを言い出したっていうのは、なんていったらいいかな、ああ、こういうのが今の若い人たちの感覚なのかなあつてのをひとつ考えた。

そこで、あなたがナレーションというかで、入ってきた。あれもそうで、何かしかしあそこでね、今の漫画みたいなのところがあるんだな。最後のところで格好つけちゃうんだよね。格好つけちゃうってね、ぱちっとね、こういうことなんだあと言って。「本当かよ！」って言いたくなるけれども、とにかく、格好良いことがぱつとでてくる。ああ、これが今の若い人の感覚なのかなあと思ったけれども。こういうのが私の感想で、ただ僕の感じからいうと、あれはもっと抽象化してもっと微妙になって、歌になって行って、それが先ほどいっ

たところで、ぶつとなにかで切れるか消えていくか、あるいは全然異質のもの、たとえばピストルがね、最後にだけ「ばーん」と鳴るとか、というようなことで、何かなりたつかなあ。

……これは批評じゃありません、感想です。この上演は、現代の人間行動と言語が崩壊というか解体している状況を、まさに行為と言葉の断片の組み合わせで表現しようという試みですから、言わば不可能に挑戦しているわけで、日本ではめったに行なわれないこの試みにまず敬意を表したい。その上でのことです。

(持田) まあ、三回繰り返すということで、毎回練習していて、毎回違うんです。三回目の有様というのが。……今日は極めて平版な日だったなというふうには思います。

(竹内) でもその、三回違ってく、その違っていく。……なんていうかな。その場その場での変わっていく。……演出者として、それはどこにベースをおくんですか？ つまり、まったくのパフォーマンスにするのか、それとも何か先行していくものがあるのか。

(持田) いや、先行していくものはとくにない。本当に、これ、三回繰り返して、まあ、僕が指定しているのは毎回同じようにやってくれ。ただ、そういっても毎回違ってくる。それが今日は毎回同じようになって、指定どおりになったんだけど、おもしろくなかった。

(竹内) 毎回同じようにというのは、僕は三回目のときは思いませんでしたけどね。

(持田) そうですか。

(竹内) ああ、これは締めくくりにかかったなっていう感じが僕はした。だから、そうだとすると違うんじゃないかなというふうにな

……。

(山中) おもしろいけどね、そのへんもね。僕は全く演劇の専門家じゃないから、僕はむしろね、あなたの意図をそこでは見抜いていたというかね、むしろ、三回をまったく同じにするということで、その日常性というね、それが、時間がこう経過していくけれども、日常性が繰り返していることは同じだと。ところが一方で、心の中の思い入れとか、いろんなものはね、実は、あせずしてあるとかね。そこらへんの差をうまく前面に出すために、わざと同じセリフを、同じテンポで話させているのかなあと私は思っていたんです。でも、先生からいうと、それでも、少しずつ時間の経過があれば成熟していく部分があって、少しずつ同じセリフ同じテンポでも、ちょっとずつその間の取り方がね、変わってくるんだってのが先生のおっしゃったことで、もう一つ上の段階のことを先生はおっしゃったと私は思います。

(竹内) ただ、繰り返し繰り返ししてのがね、繰り返ししてのを全く同じことをやっていけば、それが、なんていうかな、非常に近づいていくとかね。そういうあるからだのはずみ方とかゆらぎ方とか、私の言い方という、そういうことがあって、だから、演技者としては、まったく同じことを三回繰り返すというのはものすごい意識的な作業ですよ。

(女優) 毎回同じことをするという指定で、かつ、そのときそのとき違ってもかまわない、そういう指定だったので……。

(竹内) ですから、毎回同じということと、その場で今感じていることをそのまま演じきることのね、接点みたいなところが、役者としての表現の焦点になるわけでしょ

う。だから、その毎回同じってことをどういうふうに役者が焦点化して自分の中で持っているかってことが勝負になるわけですよ。

(女優) 毎回同じということに関しては、セリフが必ず同じである。あと、いくつか動きを決められている。ここでこう動くというのがいくつか決められていて、それ以外は自由にやっていい。ただ、あと、その今回私、失敗したというのですけれども、私ではないヘレーネという人格がただそれを守っていた。ただ今回、実際お客さんが前にいて始めてしまったときに、いつのまにか私だったんですよ。そういう意味で……その接点というのはたぶん竹内先生が考えられているよりもっと……竹内先生がおっしゃられたのはもっともっと高いレベルだと思うんですけど……私は本当にギリギリのところだと思うんです。本当にまったく同じようにしてくださいと言った時に、それでも違う……というよりはもっとゆるい規定だった。動きとセリフと人格という、そういうカテゴリーなんですよ。なので、確かに、私今回ベンジを東京で図ろうと思っているんですけど、今回のをもう一回やり直そうと思っているんですけども、そのときは確かに「毎回同じ」ということをギリギリのところでやったほうが、より顔も活きるし、その場で生まれるその毎回の顔も活きるし、型というのも活きるというかたちで、やっぱりその辺は、もっとストックにやったほうがいいのかなあ……。

(竹内) その場で活きるというのは、私がずっと考えてきたことでね、そこが役者というものの命だと思いますから、変わるのは当然なんですけど……いいですかちょっと雑談して？

お能っていうのがありますね。お能というのは昔から同じアクションをきちっと伝わっ

てきたものだと、一般的に思われていてね、そういうイメージのうえで、役者はやっているけれども、そんなことはないんですよ。例えば、大正年間は15年あるわけですけども、始まるときには、お能の女形ってのは、爪先が開いていたんですね。こう歩いていたわけです。ところが大正が終わったところには、爪先がこうそろっていた。つま先をこうしちゃったのは何かといえば、これは、能役者がその時代に生きていたからですよ。女形ってのを考えたときに、こういう風にしか、こういうイメージでなければ女形にならなかった。けども、そこに出てくるのは女だということを前提としているわけでしょう。ところが、あそこに出てくるのは、あれは女じゃないですね。本当をいうとあれは亡霊でしょう。亡霊なんだからね、足がこうなっているのがこうなっているのがあれは女じゃないんだから、全然別なところで存在しなければならぬわけだ。本来からいうと。けれども、ひとつの時代、明治の時代から大正という時代になってくると、科学やなんかも全部含めてね、あるリアルなものにずっと焦点が移っていく。そうするとそれは、伝統とか、一人の名人だとかという問題とはまったく違った、もっと大きなものがある感性というものを制約してきている。だから、誰が始めたかということは、各人によっていろいろ文句があつてね、俺のとはじめたなんて人もいますですけども、そんなことはあんまり問題じゃない。大正が終わってみたら、みんな爪先をそろえていた。そういうふうからだの存在の仕方というのは、意識とか、そういうものを超えた何かである。そのところで生きている、ということなんです。だから私は否定しているわけじゃないのです

よ。こうそろえたのを、否定しているわけじゃないけども、そのことによって、能は近代化されてしまったのであってね、今度この先にくっついていくには、そういう、この揃えていること自体から何かが変わらなければ、本当は新しい時代の能にはならないだろう。

(山中) おもしろいですね。非常におもしろいですね。

(竹内) どうぞ、どうぞ。何かいいたいことがあればどうぞ。

(女優) あの、私、できるだけさつき先生が今おっしゃっていた方法で演劇ってのをやってきたと思うのですけれども、……今回は、だから、見てくださる方を、竹内さん……先生のおっしゃり方を聞いて、ああこれでいいんだなあと思えた。お客さんをなめていた。体裁を整えたら……それは本当に難しい。それも、体裁を整えるのと、先生のおっしゃたことの共同というところの、その……そこもギリギリのバランスのところ、さつきも型と、その場所を生きるということのギリギリのバランスというのと、また、体裁を整えるということと、やっぱり役者が生きるということのバランスというのはどちらも同じくらい、とても難しいことだと今回は……とりとめもない話で申し訳ない。

(竹内) 今回の制約の仕方というのは非常に面白いのですけれども、あれをもっと活かさないですかね。こう置いただけで、あとは自由だったでしょう。あそこは、ああいう制約の仕方、わざわざ身体動かなくしたんだから、そういう制約をしたなら、もっとからだを縛ったほうがいい。

(持田) あの、この制約を加えるっていうのはベケットのハッピーデイズを参考にしていて、ベケットのハッピーデイズでは顔まで埋

まっちゃいます。その若いバージョンを作りましたかった。

(竹内) 若いバージョン？

(持田) まだ、若い時代……ウィニーという主人公がまだ若いころでそんなにまだ埋まっていない、埋まっていたとしても、足元までぐらいたらうと、そういうことで、ああいう制約を加えたんです。

(竹内) だったら、もうちょっと動いてもいいね。制約が制約としてあれだとよく分からないんですね。ここのところがこうなっていたとしても、あとは動ける。しかし、こっから下は、完全に動かない。その線がはっきりしていない。まあ、勝手な言い方はこれでやめます。

(山中) いやいや、勝手じゃなくて、とても面白くて、その制約部分を最初あれだけ丁寧に使うんですね。そこはちゃんと読み取っていたので、あれは悪くないなと思ったんですね。ちょっと、話を変えていいですか？

(竹内) どうぞどうぞ。「いいですか？」ってやっぱり自分で切るじゃないですか。

(山中) そうですね。じゃあ、竹内先生の話の中にですね、いろいろあってですね、そのときぱっとイメージが急に浮かんできていたので。それは、一番最初にお話になったことなんですけれどもね。子どもたちとの関係性の中で、全然表現しなかった、ことばをしゃべらなかつた子どもが、先生の前で言葉をね、発するというあたりの話を聞いて、実は幼稚園の3年間ひとこともしゃべったことのない子がやった演劇の話をも急に思い出したので、その話をちょっと伝えたいと思うのです。

その子は、一般的に臨床心理学的な言葉遣いをすれば、場面緘黙で、学校場面で、幼稚園場面で、要するに一言もしゃべらなかつた

子なんです。また、木下順二っていう話もできてきましたが、木下順二の「かにむかし」という作品。これは、ふつうでは「さるかに合戦」ということで知られている。木下順二さんは、言葉をものすごく見事に整えて、「かにむかし」という絵本にしているんですけども、その「かにむかし」をね、演劇ですんですよ。その幼稚園で。ところが、セリフは一切、先生は教えない。ただ、朝幼稚園につくと、「かにむかし」を読んで聞かせるだけ。ねっ。それであとは自由なんです、何をやっても。すごいのは、海岸の場面ではじめ柿の種を探すところから始まるんですけども、もう全部勝手なことをやっている。30分間子どもが、それだけでもう没頭ですわ。「あ、ここにあった」「僕の柿の種の方が大きいよ」「僕のほうが大きいやい」とかなんか言って、取り合いをやったり、30分やる。そういう劇なんです。とにかく「かにむかし」を毎朝毎朝、来ると、聞かせて、やってて、3ヶ月ほど。それで、突然本番が始まる。それで、完成したのがさっきの緘黙のひとつこともしゃべらない子が、「僕やりたいものがある」ということを、口ではいわなくて、みんなで、要するに何の役を誰がやるで、たくさんいるから、猿をやる子3人とかね。その猿はやりたくないんです、みんな。悪者だからね、ところがそれでも3人いる。それから、杵の役を一人とかね。はちの役とか、なんとか、かんとかと、みんな、「ほく、ほく」と手を挙げる。それで、その子だけ忘れられていたんですよ。自分で言わないし、手を挙げないから。それで、「じゃあもう全部決まったね」といったら、彼がもぞもぞとね、したんですよ。それで、「そういうば、あなた決まっていなかったわね」と、先生がいったわけです。それで、

「あなた、なにやるん？」っていったらね。彼がちょこちょこちょこって行ってね、黒板に書いてある、「牛のふん」を指でさしたわけですよ。牛のふん。牛のふんは、もちろんセリフはありません。牛のふんがしゃべったらえらいことになりますから。で、ところがね、それを彼が自分で指さしたもんだから、「え？ てっちゃんがやるの？」と。みんながね、こういうふうにかくさんのお客を呼んで、学芸会の日。なんと彼は、その牛のふんをやるのをお母さんにはしゃべるわけですよ。場面緘黙だから、家ではしゃべるんです。「僕、牛のふんやるからね」といって、初めて「見に来て」といったんです。「そんな恥ずかしいもの見にいけん」とお母さんがいったんですよ。それで、舞台始めたらね、見たらお母さんがいないわけですよ。彼はね、半泣きになってね、家に帰ってお母さんを連れてくるわけです。それで、牛のふんをやる。そしたらね、尺取虫ですよ。おしりをぽーんとあげてね、やっている。これは、ぜーんぶ彼が自分で考えたものだと思うのだけれど、実は、皆さん方、木下順二の「かにむかし」はご存知なくても、牛のふんがどういう役をやるかはご存知ですか？ どういう役割なのか。牛のふんがなかったらね、これは結幕いかない話なんです。実は、杵がね、牛のふんにすべって杵のうえにあるうすが落ちてきて、さるをどひゃー、ぎゃふんとさせる役なんですよ。これはすごく大事な部分なんです。だけど、だーれも牛のふんなんて忘れちゃってたしね、あることも。だけどその牛のふんというのは書いてはあったわけですよ、役割の中に。その子がね、おしりをぽこっとやって、玄関の、要するに杵の下までいくんですよ。それをやって、みんな大うけ。他の子が一生懸命やっ

てたのに全部、ふっとんで大拍手だったんですよ。それが終わった翌日からしゃべるようになった。これが、まさに本当に見事ね。表現ということが、その子自身も救ったし、それでお母さんに「見てくれえ」という。それはもう一世一代の大役者だったと思うのね。あれは幼稚園の子ですよ。幼稚園の年中さんですよ。その子がねえ、やっぱ、だから僕は「さるむかし」の牛のふんってどんなんだったか読み直したことがあります。これが伝えなかった。

8. 質疑応答

(所澤) それでは、話がひと段落ついたところで、質問カードを書いていただきましたので、少し質問に答えていただければと思うのですが、ただ時間の関係もありまして、全部はこちらで質問紹介できませんので、いくつか取り上げてみたいと思います。ひとつは竹内先生になんですが、こういう質問が出ております。

(質問)「講演の内容自体、すごく理解できることが多かったのですが、最後に『夕焼け小焼け』を聴衆に歌わせたのは、見方を変えれば、主張と矛盾しませんか。表現は自分の思うように地声で歌うということが大切なのに、『夕焼け小焼け』を聴衆にあれこれ指導したのは今ひとつ腑に落ちなかったのですが……自分が話を聞き落としたのかもしれませんが」。

(所澤) という質問なんですけれども、いかがでしょうか。

(竹内) なんて返事したらいいんだろうな、これは。まず、歌を指導したというつもりはまったくないので…あの、今のを聞いただけでは、誤解しているかもしれませんが、自分

の声で歌うのはなんとかって書いてありましたね。自分の声ってのはなんだろうってことです。つまり普段しゃべっている声が本当に自分の声ですか？ということ。まあ、からだを動かしてみませんか？ 今、ここで、表現を試みて、自分で気がついてみたらどうでしょうか？という呼びかけとかお誘い。からだ動かしてみたら、声が変わってたわけでしょう。声を変えましょうとやってやったわけじゃない。相手に話しかけることをやってみたら、身体が動いたら、声が変わっている、気がついてみると。これが本来だす声じゃなかったのかなあという風になっていただければ、息、そのときには、息も深くなっているんじゃないですか？ということです。とりあえず、返事するとこんな具合になります……。あの、質問した方がいらっしやいましたらどうぞ、文句をつけてください。はい。どうぞ。

(質問した男性)あの、私なんですけれども、なんていったらいいでしょう。確かに、さっき聞いていて納得した部分もありますよ。ですけど、なんていうんですかね、たとえば全体で歌わせるんだったらば、この場でしたら、デメリットはあるんですよ。リスクはあるんですけれども、それでもなんか、パフォーマンスを取り入れてみようとか、なんかそういうなんていうんですかね、確かに短時間だし、大人数だから、できないという現実もあるんですけれど、まあ、もうちょっと……。

(竹内) パフォーマンスをなに？ 取り入れて？

(男性) そう。なんか、そういうのをやるんだったら、確かに、地声や、ボイスを出すことは大事なんです、それぞれの何かを、出せる何かをやらしてもらってもよかったかな

と……。

(竹内) 一人一人に？

(男性) 一人一人というと確かに時間がかかるから……。

(竹内) いや、私はやるとすれば一人一人です。全部、一人一人違いますからね。数人でやるってことはできません。一人一人、全部違いますから。だから、今はまあ、気づいてみる、ちょっと遊んでみたわけです。ちょっと、一回だけ、やってみて楽しかったという感じの方、失礼ですけども、どのくらいいいらっしゃいますか？

ああ、ありがとう。そういうふうになればいいんで、その結果がね、どうなるか。あの、やるというのはね、そう単純にはいきません。一人一人まったく違いますから。あのね、一対一で始めたら、数分で終わる人もいるし、何日もかかる人いるし、それはそういう風にはならない。

(男性) いやー、先生の話聞いてると、まあ確かに、いや僕はへそ曲がりな性格なものですから、へそ曲がりな性格なものですから、あのちょっと見方を変えると、全体でそういう見方もできるんじゃないですかって言う意味で、質問してみたかった。

(竹内) ああ、はい。しかし、あなたはやったんですか？

(男性) 歌ですか？えっ？

(竹内) いやいや、つまりさ、文句があったんなら、歌わなかったっていうなら話は分かるけどさ、やってみたうえで話ですか？

(男性) はい、そうです。

(竹内) ああ、はいはい。分かりました。はい。

(男性) 歌に合わせて歌いましたし、まあ楽しかったって意味です。

(竹内) 少しまた考えてみます。今はとりあえずこういう返事です。

(所澤) えっとそれではですね、次、山中先生にご質問ということで……。少し僕のほうで解釈を加えて話したほうがいいかと思うのですけれども。

(質問)「山中先生の、一人の女の人の表現を見させていただきながら、最後に自分自身が星になり、自分ひとりで生きていけるようになったところで、私は自分自身の心の奥にあるものとぴったり一致したような感じがして涙が上からでてきました。私もまた、山中先生のお話を聞きながらクライアントとなり、自立していくプロセスを味あわせていただいたのでしょうか。」

(所澤) という質問なんですが、つまりこういうケースの事例を、我々が第三者が聞かせていただくということがどういう意味を持つかというご質問だろうと思うんですけども……。

(山中) そうですね、そのようですね。これ、いろんな答えからがあると思います。正しい答えがあるっていうわけでもない、私は思うのですけれども。今のことをうかがって、まず一番最初素直に、「共感」と言うことばを媒介項に使うと、あのケースと質問して下さった方がですね、共感できる部分があって、涙がでてきてですね、自分もそういう経過をひとつ、一緒に体験することができたというかたちでそれを経験して下さったのは、それはありだと思います。ちょうどそれは映画にしろ、演劇にしろ、小説を読むのもそうなんです、ほとんど読んでいる人ってのは自分をどこかに……主人公とは限りませんけどもね、端役であったり、相手の役であっ

たり、どこかにですね、おそらく共感しながら、そこに身をおいてそれを自分の中で体験していられる形で聞かれる。だからこそ演劇というものを、聴衆が聞いたり、見たりするってことに意義があるんだと私は思うんですね。だから、そういう見方もある。

一方で、そういうものが「私だったらこことか本当はちょっと違うんだけど……」と、そういう微妙な差の部分に思いが行く人も当然あるだろう。当然「共感」というものがまずベースにあるんですが、そこで微妙な差とか、ここで私だったらこんなふうにはいかないし、おそらく先生は別の表現でこういうかたちにしただろうなというふうになったら、ちょっとそこよりもうひとつ進んだ形ですね。それを自分の中に持つことができただろうと、思いますね。いろんな在り方があります。もう、まったく。

たとえば、もう一人、彼がちょっとですね、少し悪者ではないのだけれどね、「地声で一人ずつやりなさいと、先生はおっしゃりながら全員一緒にやったじゃないですか、あんなの気に入らん」といったわけですよ。そういいながら、実は気に入らないわけではなくて、先生に感服しているのだけれど、一言言いたいわけですよ、彼は。それで、まあそういうことができてきたんですけれどもね、それもありませんか。そういう誤解も確かにある。だけど、本当はそれは誤解なのよと、実は一人一人違うのだけれど、あの時間みんな、この人だけつかまえて、たとえば、じゃああなたとやりましょうとなったら、あとの人はしら一ですよ、たいていね。だから別の方法論をお使いになったんだけど……。いろんな聞き方、いろんな見方があります。私のケース、そういうふうに聞いてくださっ

たのは、私、とてもうれしく思います。そういうのもあります。私が、事例を報告するというのはですね、どんな意味でやっているかってよくいわれるんですよ。お前がつくったんじゃないかと、全部お前の自作自演の一人レッスンじゃないかといわれるんですが、それは無理です。実はさっき、控え室で話していたのですが、その事例と私との関数ですね、もしこの方が別の治療者に会われたらおそらくこういうものはでてこなかっただろうと思います。たまたま私との関係性の中で、こういうものになったんだけど、おそらく時期が違ってあはならなかったし、もう本当そのときその場で起こってくる。僕の言葉では「関数」という言葉で、非常に無味乾燥の言葉なので、嫌いな方もあるかもしれないんだけど、実はそれは「関係性」という、今流行の言葉ですね。僕、言いたくないから、「関係性」といえば全部分かったことになっている。今みているとですね、「関係性」という言葉で何を内包させているのか、何を思っているのかということ、きちっと規定したかたちで語って欲しい。それで、まあちょっと無味乾燥なことばでいったのですが、その人と私との間の中でしか起こってこなかったものなだけで、しかし、万人の中にある。共通する普遍的なものをも語ることができるし、唯一この事例という独立性、個人性、個別性そういったものでは語らない。実はそういうものとはまったく別個のものに見えるけど、実は同じものなんだということが伝えたかったわけです。だから、臨床心理士っていうのは、心理臨床家ってのはですね、方法論というのはいわゆる一般心理学の先生方が、たとえば最小四千名の調査して、そのどこからどのくらい中心からはずれているか

とか、どれだけより差があつて、これだけの意味があるのだという言い方でひとつの方法といたしますか、方法論で、ひとつの真実をみいだしてこられます。ところが我々はそういうことはできないので、ひとりの人と徹底的に関わる中で、そこから得られてくるものというのは、実はその人のものすごい個別的なものなんだけれど、みんなのものなんだというね、それが実はイデオグラフィックな方法というふうに我々が言っているものなんです。その一例を示したかったからであります。はい。

(所澤) それでは引き続き、山中先生に多少テクニカルな質問の部分もあるんですけども。

(質問)「離人症の方の移り変わりをみて、どんな思いで耐えてきたかと思うと涙がでそうでした。無意識の自己表現としての芸術という手法が、なぜ残されてきたのか分かった気がしました。そこで質問なんです、離人症の方が自分は病気の気がすると言い出したあたりから、現実感がでてきたと考えられるでしょうか？」

(山中) それはあれですね、自分はだって病気ではない、皮膚の病気は病気だけれど、それ以外は病気ではないと否定していた方なんですよ。ところが、身体がですね、ここでまさに竹内先生おっしゃろうとしている、やっておられることに関わるだけだけれど、身体が関与しなかったら、いくら表現していても、それは表現じゃないんですよ。だから、身体がはっきりと関与し始めたことの証拠なんです。おっしゃる通りだと思います。私そう見ていいと思います。

(竹内) もうひとついいかい？ 話されてい

る最中に色彩がものすごく鮮やかになりましたね。あのときにガラスの壁が破れたと、私の体験を引用されたんですね。ああ、そういうこととも言えるんだなあという風に思いました。そうすると、逆にいうと私はそれまでは離人症の患者とかなり近いことを体験してたのかなあ……。

(山中) いや、絶対そうだと思う。なぜかというそれはね、実は先生をクライアントにしようと思っていつているわけじゃない、全然違うんです。先生が左の耳が聞こえない今はもう全然聴こえないのだと、それで前はじゅくじゅくとですね、耳垂れが出て困ったのだと、本当大変だったと私は思うのだけれど、僕は左の耳が聞こえなかったからこそ、今の竹内先生があるんだと思っています。それはなぜかといったら、僕のことばで言うと、右の耳はみんなと共通の領域を聞いておられるんだけれども、左の耳は何も聞こえないから、内界からの声を聞いておられると私は受け取りました。だからそういうことができられるから、普通の人が普通だと思っていることが普通じゃなかった。それがすごいんです。そういうことは気がつかないんです。普通はね。これが両耳聴こえなかったらそれはまったく気がつかないんです。片耳だったからそうだったと私には思える。私は左足が悪い、これ、みんな、「なんであなた杖をもっているんですか」とよく聞かれる。おそらく、みんなさんとね、100m一緒に歩いたら私が一番早いと思いますよ。おそらく足が悪くなかったら、おそらく100mを10秒切る人だと、私自分でイメージしているんです。あの、河合隼雄先生なんか、「お前杖かついで走ってたじゃないか、なんでこんなものもってんや」と言われたこともある。学生たちが時々聞くもん

だから、このごろ面倒くさいもんだから「おしゃれだ」といってあるんですけども、実はおしゃれでも何でもありません。本物です。これしかも、……ちょっと持ってください。（持田先生が持つ。つぎに竹内先生が持つ）。まず、この軽さに驚かれます。なぜかといったら、重量をさらにかけるといったら僕にとっては大変なことなので、最大の重量を最低のものでやるんです。僕はね、自分のことをひけらかそうと思っているわけじゃなくて、これは先天性の股関節の亜脱臼というもので、屋根の部分が三分の二しかないんです。だからほかとくとはずれちゃうんです。脱臼が起こるんです。それで、どんどんどんどん摩滅して、とうとう真ん中にある軟骨の部分がなくなっちゃったんです。それで、二回目の手術を受けるときにはもうちょっと微動するだけでもものすごい痛みが走るんです。全身に。やってられなくなったので手術を受けたんですよ。それで、今はだから大腿骨の骨頭を切断していますから、セラミックの人工関節なんです。だから、私は実は身体障害者なんです、ところが、それでも人より早く走ったり歩いたりするんですけども、でもね、危ない。これ（杖）を持っている理由は、その部分は人工なので、神経支配がないんです。医学的に言うと。だから、神経支配があるとどういことが起きているかという、ちゃんと上手に重心が真ん中にいくようにですね、皆さん方は守られているんですが、私はそれがいかないんです。だから下手すると外れたまんまですね。座ろうとしたらがしゃーっと全部を壊してしまって、もう歩けなくなります。だから、それを防ぐために持っている。だからちゃんと意味があるんですけども、何がほしいかというのは、

私を片足で悪くさせたのは、やっぱり神の配財だろうということが言いたいからです。何も私は自分がすぐれた人間だとは全然思っていないけれど、ほかの人と別の部分で、そういう感覚やなんかをものにするのができる。だから、竹内先生が左の耳がお聞こえにならないということが今の竹内先生そのものをね、存在そのものをね、規定したんだと、私は拝見したのはその意味です。だから、ものごとってというのはネガティブなものが悪いわけではない。それどっちにしろそのものだという言い方をしたのも、まさに絶対そうだったと思う。だって、臨床にならざるを得ないじゃないですか。だって世界がね、自分と同じテンポでいこうとしたら、自分はいけへんわけだから、それで理解されない。向こうも理解されない。すると、ちょっと隔壁を置いて、少し距離を置いたかたちで世界を見る方法論を身につけておられたのがそれが離人症なんです。

（竹内）その、ことばがひらかれる前のその感覚を、数年前に思い出したんだけど、こうやって話しててね、私はつまってきて苦しくなってきたりすると、いま俺はここでこうしゃべっているけれども、本当の俺は全然別のところにおるんやと、そういうふうに思い込みながらやっていくということが、実際にありました。

（山中）そうだと思います。それがやっぱね、普通の意味で病的に言ったら離人症と呼ばれる事態で、実は私は病理だと思っていないんです。それは極めて大事な自分の守り方なんだと、症状はすべてそうですよ。あの、一言だけいうと、たとえば痛みというのがありますね、骨折したとしましょう。症状は何が出るかという、ものすごいいきなり激痛が

走るわけです。何でだと思いますか？もし痛みがなかったら骨折していることに気がつかないもんだから、ふつうと同じようにやると、もっと筋肉が断裂するし、もう他のこといっぱい起こってくる。痛みがあると動かせないんです。動かすなという意味なんです。まず、第一に。それだけ……。あといっぱいあるんですけど言いません。症状は実はですね、自分にとってはネガティブなものに思えるけれど、実はそうやって自分を守ってくれているんだということ。だから病理だけでもを言おうとすると間違えなんですね。それそのものが自分を守ってくれている。先生自身そうやって守ったからこそ、今の先生があると、私は拝見できました。

(竹内) それはさっき見ていただいた。でもね、さっきあの、色がパーっと変わったときに、自分が、耳が、ガラスの壁が破れたときに、ああそうか、ああいうふうだね、見えたなあという感覚をどこかで持ちました。

(山中) 絶対そうだと思う。

(竹内) なんか、鮮やかさっていうのがね、ぼーっとくる。

(山中) 彼女の場合は絵のほうの色が落ちて、現実のほうの鮮やかさが急に戻ってきた。

(竹内) しかし、それは世間的な意味での現実に戻った、あるいは出たのではない。もうちょっと先に、ちがう月光に突き抜けた感じがしますね。

(猪股) さて時間がなくなってきましたので、今のお話と関係してくると思うんですが、「表現することと生きること」という題で講演していただきましたので。そうですね、いま竹内先生がもう一人の自分が向こうにいて、こちらに来ている私と二人いた。山中先生の事

例のなかでも、最後に乳児の私が地球にいまして、ファーストネームの私が星の上にいる。持田さんの初めのご講演でも、インパーフェクトな私というお話で、現在の私は過去を現在に呼び戻すのではなく、過去を通じて現在にある私と、そして未来を通じて現在にいる私とがいる。2つの分裂した私と、「表現することと生きること」ということが少なくとも僕の中では、皆さんに通精していることだなあと思いました。完成しているなんてことが、どなたもあまり考えられてないなあということ。ただ生きているなあという感じをもったので面白かった。そのあたり一言ずつもう一度だけお話いただけるとありがたいなあと思います。持田さんからお願いします。

(持田) まあ、生きることと表現について、何を言えばいいのか分からないです。まとめですか。じゃあ最後に芝居の話をさせていただきますと、まあ女優もいったように、まあ、あまり上手くいかなかった。昔だったら、僕は怒ってるんですね。僕は悪くない。確実に女優がやり方を間違えたという風に思ったと思うんですけど。今日はついてなかった、それだけです。でもそういう風に思えるようになったのも、午前中にも話したような、完成品を提供しなければならないプレッシャーから逃れて、うそっぽいですよね、常に、既製品を作るようで。運が悪いときは、かなり不完全だけれど、恵まれていたこともあったなあということもあります。今日の恵みだと思うしかないなあ。これで答えになっているでしょうか。

(猪股) 十分答えになっていると思います。山中先生お願いします

(山中) 僕は完成なんてね、理想像としてはあるかもしれないけど、そんなことは人間に

はありな思っている人ですから。大体発達ということなんかでも、5段階とかを少しずつ発達していくというイメージを持つてる人がいるかもしれないけど、僕はそんなことはなくて、最初にすでに全てがあると。もう0歳のときにタブラ・ラサでなくて、白紙ではなくて、もうちゃんとしたものを持つてる。もうその時においたら、完全に生きてるんですよ、その人自身は、生きてるという言葉を使えば。その次の段階に来たら、その次の要求されることとの、さきの言葉をつかえば関数であって、そこで一所懸命生きてるので、何か足りないということではないのです。もしそんなことをいったら、すべてがいつも。僕は完成しているという言葉は絶対使わないんだけど、だからそこにはパーフェクションという言葉やマチュリティという言葉を持つてくる人が多いんだけど、インマチュアでも無いんですよ。インマチュアというのは未成熟という意味なんですけどね、そのときそのときで、その自分が一番かちっと生きてることが出来たらそれでいいので、これが足りないよという言い方、これが足りないよってくるのは実はそれを一番欲してる人が気が付くことができるだけけれども。実は、足りないよと言ってくれたときにそれを足したら、その人は余計よくなるかといったら、よくある話して、全然違いますよ。足したとたんにもう、その人でなくなるのでもう不満が残るだけですよ。だから僕の中には、じつは完全という言葉は無いのですよ。実はね、だからそこらへん、完全というものにどういう意味を付与しているかという意味の内包の違いとは思いますがね。だけれども、一方で想像としてはあるといったのは、完全な姿でいきたいなあという思いはどこかではある

だろう、それと共に、完全になんかなりたくないという反発の気持ちと同じくらいあるので、それで僕は生きています。それが僕の答えです。

(竹内) 演出家という肩書きを一応まだ持つてるんで、その立場から持田さんに勝手な感想をひとつ、助言になるかどうか分からないのですが。私はある時期に、舞台稽古で完成するというをやめたことがある。舞台稽古するのはね、普通の演劇の場合だと、舞台稽古で仕上げて幕を開けるんですね。でもそうすると、舞台稽古のほうが絶対いいんです。開けた途端にだめになる。ところが、演劇するのは、幕が開けてお客さんと向かい合った瞬間に、ほんとは生きはじめるわけですね。その生きる瞬間をどうするかというのが、全てであって、そのときに、例えば今日は一人でしたけれども、あの人がお客さんと向かい合うときに何を突破すればよいのか、それを準備するというそういう考え方を私は今でも基本的にそうです。今はもう上演という形はあんまりとりませんけれども、私はそういうことだろうと思うんです。あまりにきちっとしちゃうと、そこでやってるのにはお客がいなわけですからね。お客というのは凄まじいもので、演劇するのはお客の坩堝の中で生まれる何かみたいな、投げ込まれた金属片のようなものでダイヤモンドになるか、それとも溶けて消えちゃうかというものであるから。稽古は稽古。その時に、その瞬間にいかにかクリエイティブに集中できるかということ絶対視して準備するという風に思っています。

もうひとつ、今度は自分のことになるんですが、自分のことというよりもたとえ話みたいになっちゃうんですが。完成、完成ということよくわかんなくてね、私は完成ということは

ほとんどなくて、今の話でも分かるように、本当に直に向かい合えて、本当に何かがぱつと火花を散すかどうかということがだけが焦点。むしろ完成といえ、それだと。

こういう話を通じるか通じないかどうか自信がなくなってきたけれど。禅でね、えーと趙州（じょうしゅう）という、非常に口が鋭い、言葉が非常に見事な人がいて、私は自分が話し言葉が駄目だからかもしれないが、趙州が好きなんです。その人のところに、ある坊さんがやってきてね。向かい合って、禅問答やろうとする。「犬に仏性ありや」。そしたら、「無いなあ」。「なんでないのや」、それはね、あれやこれやうろろうしている、あれも欲しいこれも欲しい、常に業識性というものがあるからだめなんやと。ところが別の日、他の坊さんがきて、「犬に仏性ありや」。そしたら、「ある」と。どんなものにも仏性はあるんやと。これが有名な無という公案になりまして、犬に仏性ありや、無はなんぞと考えるのが修行の第一関門になるんですが。これを仏教じゃなくて人間関係という言葉を使わせてもらってあてはめると、こういう風に思うんですね。ここにこういて、向こうの人が犬に仏性ありやときいたとする。なに他人事のようにいっとるか、犬って何や、自分のことやろ。自分に仏性ありや、そりゃあ、あるに決まっとるやろうが、何で気が付かんのや。

こういう返事もできるし、また、そういうふううろろうあっちに聞いたりこっちに聞いたりしよって、自分に気づきようがないやろがとすることもできましよう。一対一のこの問答であって、仏性というものがあるかないかの客観的な問答じゃない、とまあ私は考えているわけですね。そういうことで、ありとあらゆる問いがその人がここに今本当にぱちっと生きてるかとかというところで考える。えらそんなことを言う自分がいつもそうやっと思いたいですが、そんなことは無くうろろうしとるだけですが、しかしそういう気合いで向かいあつてというふうに思っております。こういうのがまあ一応は返事ですどうも。

（猪股）ありがとうございます。最後に仏法の話が非常にある意味とってもありがたく感じられたところで時間が5分ほどオーバーしておりますので、これで終わりにしたいと思います。どうも足元のお悪いなかお越しいたごき、みなさんありがとうございます。それと3人の先生方長い時間本当にありがとうございます。

（文書記録作成：国里愛彦 群馬大学教育学部三年生。監修：猪股剛 群馬大学教育学部助教授）

付録1

E.I.A.I.O

持田 睦 (moz-art)

1. a translation of a translation

○海辺

ドミニクが裸の女を肩に乗せて現れる。正面から助監督。ドミニクは女を砂浜に横たわらせる。その隣に男の裸の死体。ふたりの上にタキシードとドレスがかけられる。

ヴィツキー (オフ) (ホフマンスタール『難しい男』からの引用) 生が強いる極限の隷属では、表象が可能と知ることは、せめてもの慰みとなる。

(中略)

○海

白い小さな腰かけをもったヴィツキーが海の方へと歩いてゆく。

ヴィツキー (オフ) 生を知ることは、表象に影がつきまとうことのせめてもの慰みだ。

(訳・構成：澤田直『『フォーエヴァー・モーツァルト』シナリオ』)

la connaissance de la possibilite
de représenter
console
en face de l'asservissement exercé
par la vie

la connaissance de la vie
console de ce que la représentation
a le caractère d'une ombre

(Godard For Ever Mozart)

Das Wissen um die Darstellbarkeit tröstet gegen die Überwältigung durch das Leben; das Wissen ums Leben tröstet über die Schattenhaftigkeit der Darstellung.

(Hofmannsthal Dichter und Leben)

2. how does a poem relate to reality?

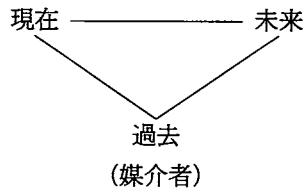
人はみずからが詩人でありうることを知るならば、生活に圧倒的に支配されながらも、慰めを得られる。

人はみずからが生活していることを知るならば、詩人であることが幻影にすぎなくても、慰めが与えられる。

(ホフマンスタール『詩人と生活』)

3. a time of transition

末法は未来に属するのではなく、まさに現在である。この現在の関心において過去 [...] も初めて関心の中に入ってくるのである。現在がまさに末法時であるところから浄土は未来に考えられることになる。



(三木清『親鸞』)

4. [brokenness] of the language of translation

êthelôn Cheirôna ke Philluridan,
 ei chreôn touth' hameteras apo glôs-
 sas koinon euxasthai epos,
 zôein ton apoichomenon,
 Ouranida gonon eu-
 rumedonta Kronou,

(Pindar Pythian 3)

願わくはピリュラの子ケイロンが
 一皆が抱くこの祈願の語をわたしの口から言わねばならぬのなら一、
 ウラノスの子クロノスから生まれ
 広く威をふるった今は亡き彼が、生きていたらよかったものを！

(内田次信訳『ピュティア第三歌』)

Ich wünschte, Chiron der Phillyride,
 Wenn ziemend es ist diß von unserer Zunge
 Das Gemeinsame auszusprechen das Wort,
 Das leben möchte der Abgeschiedne,
 Der Uranide, der Sohn weit-
 Waltend des Kronos

(Holderlin Pythische Ode III)

あーあ あ、けいろんが なあ ぴりゅら のたねが なあ、
 もしもね ぴったりくるならね それ あたしら べろべろって
 みんなのものを 出しちゃって いっちゃって、
 あーあ あ 生きててくれたら なあ あっちっちに いっちゃった、
うらのす のたね の、 むすこが なあ あっちこっち
 気をくばる くらのす のが なあ

(持田睦訳『ぴゅーていあ祝勝歌III』)

Aber die Antoinette ist doch da. Sie existiert doch so ganz für den Moment. So müssen doch Frauen sein, der Moment ist ja alles. Was soll denn die Welt mit einer Person anfangen, wie ich bin? Für mich ist ja der Moment gar nicht da, ich stehe da und sehe die Lampen dort brennen, und in mir sehe ich sie schon ausgelöscht.

(Hofmannsthal Der Schwierige)

でも その アントワネット いる でも そこ。彼女 存在 でも そう まったく 目的
 その 瞬間。そう 義務 でも 女 ある、その 瞬間 ある そう すべて。何 当然 いっ
 たい その 世界 いっしょ ひとり 登場人物 始める、状態 私 ある？ 基準 私 あ
 る そう その 瞬間 まったく ない そこ、私 立つ そこ そして 見える その ラ
 ンプ 向こう 燃えてる、そして 中 わたし 見える 私 ランプ もう 消えてる。

(持田睦訳『難しい男』)

5. the poems, 'imperfect' as they are

TITEL : Female Solo, A low comedy, Tender Mercies, Many Mercies, Great Mercies,
Happy Days,

FINAL SONG : When Irish Eyes are Smiling, I Love You So, (from The Merry Widow)

MALE : Tom, B, Ed, Hubert, Edward, Bee, B, Edward, Tom, Willie,

FEMALE : W, M, W, Mildred, Winnie,

(Gontarski Beckett's Happy Days)

6. exposing it as imaginary only

die Stätte (場所), wo (そこでは) die Seelen (魂が) in einem dunklen Selbsterhaltungsdrange
(暗い自己保存衝動に迫られて) hinfluchten (逃走する), von der Ziffer (数字から) zur Vision
(幻像へ).

(Hofmannsthal Der Ersatz für die Träume)



(Billie Whitelaw)

Yes, the feeling more and more that if I were not held -- (gesture) -- in this way, I would
simply float up into the blue.

Well anyway -- this man Shower -- or Cooker -- no matter -- and the woman -- hand in hand

-- in the other hands bags -- kind of big brown grips -- standing there gaping at me --

(Beckett Happy Days)

If I could go with you,
Beyond the distant blue,
To some fairland unknown,
Where we were all alone,
No more would I demand,
Than, with you hand in hand
To wander through that magic land.
That is the vision of happiness at home,
But in the search for it vainly we may roam.
The world is cold that we have to wander through,
Though you're the world to me and I to you.

(Ross The Merry Widow)

*なお1～6のタイトルは、

Charie Louth Hölderlin and the Dynamics of Translation より引用した。

平成15年度 群馬大学教育学部 学校教育臨床総合センター 「心理教育相談室」相談活動報告

群馬大学教育学部心理教育相談室運営委員会（執筆・猪股 剛）
(2004年11月15日受理)

I はじめに

平成14年春に開室された「心理教育相談室」は、その活動の二年目を迎え、今まで以上に活発に心理教育相談活動の充実に取り組むとともに、地域の教育相談機関との連携作りにつとめ、学外の公的相談所の訪問や、個々の教育相談員・学校教職員の教育相談のスーパーヴィジョン機能を高め、地域の相談活動の質の向上に尽力してきた。

ここにあらためて、平成15年度の心理教育相談活動状況を報告し、その活動を学内外に紹介する。それによって、多方面からの指摘や助言を仰ぐとともに、心理教育相談室の今後の課題やその発展の方向性を考える一助としたい。また当相談室の発展を模索することが、ひいては群馬県全体の心理教育相談活動に発展的な展開をもたらすことにつながると考え、活動を公に報告するものである。

II 相談体制

(1) 心理教育相談室運営委員会

「群馬大学教育学部心理教育相談室の運営に関する当面の指針」は、平成14年2月27日に群馬大学教育学部附属学校教育臨床総合センター運営委員会において承認され、平成14年3月15日には教育学部教授会において報告された。この「指針」に基づき、「群馬大学教育学部心理教育相談室運営委員会」が学校教育臨床総合センター運営委員会において承認され、平成15年度からは以下の5名の構成員によって運営が行われている。

月例の心理教育相談室運営委員会では、その月ごとの相談活動の統計的な報告が行われ、時々刻々と変化する相談室の活動運営状況と、それに対応するための今後の指針が検討されている。

《心理教育相談室運営委員》

吉川和男（相談室運営室長）、松田 直、久田信行、中村このゆ、猪股 剛

(2) 相談員

平成15年度の相談活動は、学校教育臨床総合センターの猪股剛が中心に執り行い、松田 直（障害児教育講座）・中村このゆ（学校教育講座教育心理学教室）・懸川武史（学校教育臨床総

合センター客員教授)の三名に協力を仰いだ。また、更には教育心理学および発達心理学専攻の大学院学生三名に、心理教育相談の実習として若干の相談活動を担当させている。その際、院生は必ず教官とカウンセリングチームを組むことを義務付け、その相談のスーパーヴィジョンを猪股が行うこととしている(平成16年度よりこの院生対象の実習は「心理教育相談実技演習」として授業化された)。

(3) 相談設備

平成14年度に続き、面接室2つ(その内1つは、「教育実習相談室」を整備しなおして、臨時面接室として活用している)、待合コーナー1つ、専用電話回線1本、という物理的体制である。平成14年度より整備の懸案となっているプレイルームに関しては整備費の要求をしたが認められず、いまだにADHDなど多動傾向にある児童の相談設備は整っていない。

III 相談活動

平成15年度は、「相談実施内容」の表にあるように、のべ976回の相談面接が実施された。昨年度に続き相談内容で最も多いものは、不登校問題であり相談実施回数全体の60%を超えている。また昨年度との差が目立ったものは、自傷行為やPTSDなど病態的に重度の相談が増えていることであり、群馬県においても病態の深刻化が進んでいることや当相談室に病態の重いクライアントを受け入れる体制が整ってきた等の理由が想定される。

〈相談実施内容〉

主 訴	受理面接	遊戯面接	心理教育 面 接	臨床心理 面 接	学校教育 相談面接	課外カウ ンセリング	教育指導	合計(件)	割 合
不登校	9	134	255	191		40		629	64.4%
自傷行為			32	14				46	4.7%
ひきこもり			31			29		60	6.1%
無気力状態			19	24				43	4.4%
人間関係・家族	1			38				39	4.0%
鬱傾向(進路)	1			33				34	3.5%
リストカット	1							1	0.1%
ストレス・軽度鬱状態	1							1	0.1%
PTSD	2		5	10				17	1.7%
非行	1		22	24				47	4.8%
LD	1	3	2					6	0.6%
進学・体調	1			25				26	2.7%
発達障害			1				1	2	0.2%
ADHD	1							1	0.1%
その他					22	2		24	2.5%
合 計	19	137	367	359	22	71	1	976	100.0%

また今年度は、課外カウンセリングとして、相談員が学校現場に赴き、学校内において教職員と保護者の心理相談を実施した。さらには、来談不能と思われる「ひきこもり」や「うつ状態を示す不登校女子」の自宅訪問をおこなった。その成果としては、ひきこもりの男子を抱える家庭全体のストレスの軽減と、うつ状態の女子生徒の来談カウンセリングへの導入が可能になったことがあげられる。

昨年度は、クライアント本人よりもその保護者の相談件数の方が多かったが、今年度は全体の58%が本人の相談であり、当相談室の相談機能がクライアント本人に対応可能なものに成熟してきた現われであろう。

現在受け入れているクライアントの地域性は昨年度と大きな異同はないが、対応できずにウェイティングとなっている申し込みの中には遠方からのものもあり、当相談室が県全体からの期待を担い始めていることが伺われる。

〈課外カウンセリング内訳〉 () は実件数

	ひきこもり	不登校	その他	合計	備考
学校訪問指導			2 (1)	2 (1)	
19才 男 本人	29 (1)			29 (1)	
中3 女 本人	40 (1)	40 (1)			
合計	29 (1)	40 (1)	2 (1)	71 (3)	

〈実施されたカウンセリングの延べ回数〉

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	総数
本人	10	37	41	62	43	50	72	63	50	54	44	45	571
親	19	28	31	44	22	27	48	41	33	38	24	27	382
教師等	2	0	3	3	0	1	2	4	3	3	2	0	23
合計回数	31	65	75	109	65	78	122	108	86	95	70	72	976

〈クライアントの地域性〉

前橋市	高崎市	箕郷町	北橋村	藪塚本町	吉岡町	大胡町	大泉町	合計
25	7	7	6	4	2	1	1	53
47.2%	13.2%	13.2%	11.3%	7.5%	3.8%	1.9%	1.9%	100.0%

IV グループスーパーヴィジョン

今年度は、グループスーパーヴィジョンを学内外で行い、地域の教育相談員の育成とその教育相談技量の向上に努めてきた。以下の表に示されているように、参加者はまだ少ないとはいえ、学校・医療・県教育機関などからの参加を得て活発な活動を行っている。この活動が今後、地域の医療・福祉・司法等の教育相談諸機関のネットワーク作りへと発展し、当相談室がそのネットワークのコアとしての役割を果たす第一歩となるよう、活動を展開させている。

〈グループスーパービジョン〉

月日	時間	参加者数	参加者数内訳				
			群大教員	医師 群大病院	教員	院生	教育・ 医療機関
6/25 公開	18:00~19:40	11	2	1	3	3	2
7/9 学内	17:30~19:10	4	1			3	
7/23 公開	18:00~19:40	10	3	1	2	3	1
8/6 学内	14:30~16:10	4	1			3	
8/27 公開	18:00~19:40	9	1	1	4	2	1
9/10 学内	18:00~19:40	4	1			3	
9/24 公開	18:00~19:40	10	1	1	3	3	2
10/22 公開	18:00~19:40	7	2	1	1	3	
11/20 学内	18:00~19:40	3	1	0	0	3	0
11/26 公開	18:00~19:40	8	2	1	2	2	1
12/10 学内	18:00~19:40	4	1			3	
12/17 公開	18:00~19:40	8	2	1		3	2
1/14 学内	18:00~20:00	4	1			3	
1/28 公開	18:00~19:40	9	2		2	3	2
2/20 学内	14:30~16:10	4	1			3	
2/25 公開	18:00~19:40	9	2	1	1	2	3

V 今後の課題

(1) プレイルームの設備

小学生のカウンセリングは、主に遊戯療法をもって実践される。ところが、当相談室ではまだプレイルームを整備できていない。そのため、絵画や箱庭による静的表現を主とする子どもには対応できるものの、チャンバラやドッチボールなどのような体全体を使った運動表現を必要とする子どもに対応できない状況にある。これは昨年度から続く懸案であり、プレイルームの早急の整備が必要である。

(2) 心理教育相談室の安全性

現在の相談室は、多数の学生や教員が随時通行する廊下に置かれ、心理的な問題を相談するために十分な安全性があるとはいえない。特に病態的に重度のクライアントが増えている現状では、相談機関の守秘義務を十分に守れる専門的な相談機関としての空間が必要であろう。特に廊下の隅に囲いを設けて作りつけられた待合室と臨時相談室として使われている第2面接室には早急な対応が必要であり、面接室1と受付を含めた機能を一角に集約できる施設への改変が必要であろうと考えられる。

(3) ウェイティングへの対応 と 地域の相談活動の底上げ

以下の表にあるように、平成16年3月ですでに33件52名の方が相談申し込みのままウェイティングの状態となっている。相談申し込み件数は今後も確実に増加傾向にあり、相談が実施されずに、心理的教育的問題を抱えたままに悩む児童・青年およびその両親が放置されてしまう可能性がある。

その対応として当相談室としては、他機関への紹介やリファールなどの対応をしているが、それが十分に機能するほど群馬県全体に心理教育相談施設が多くはないのが実情である。またこのウェイティング件数の伸びは、単に群馬県に教育相談施設が不足しているためだけではなく、群馬大学教育学部への地域からの期待度の表れであると考えられる。地域住民も地域の学校関係者も、群馬大学教育学部の付属機関として設立された当教育相談室へ求めるものは高い。地域の中心である大学の機関で、安心して心理的な問題や教育的な問題を相談でき、高度で質の高い対応がなされることを求め、期待している。

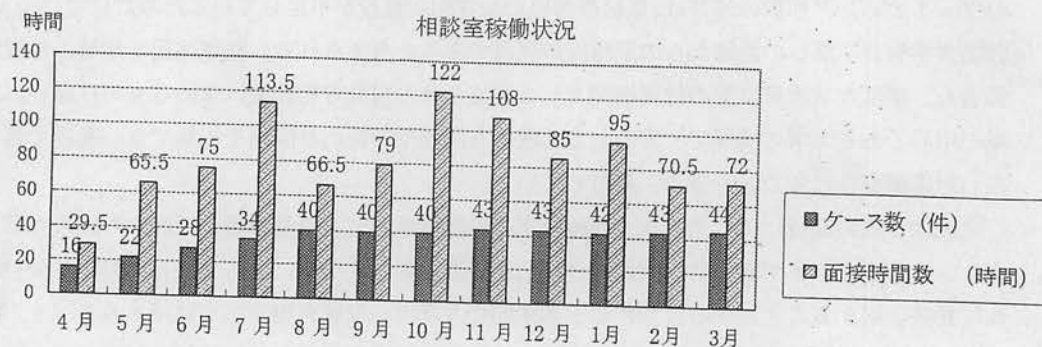
今後は、この期待にこたえるべく当相談室の相談機能の充実を量と質の両面から図らねばならないであろう。まず量的に、相談員の増員が必要であり、それによって、当面の相談受け入れ可能数は増えることになる。ただし、本来的に大学内心理教育相談室が期待されるべきあり方は、個別な心理教育相談活動に留まらず、地域の相談員の育成とその技能のレベルアップに貢献することにある。その意味では、教員の卵である学生とリカレント教育で大学にくる現職教員への心理臨床の実技指導の道を開いていかななくてはならないだろう。それには将来的な臨床心理士の育成を視野に入れながら、相談室の充実を図り、地域の相談機関とのネットワーク作りにつとめて行かねばならない。

今後は、地域の中心大学としての住民からの期待を真摯に受け止め、この地域の心理教育相談活動の根本的なレベルアップに努めていかなければならないだろう。

面接時間数とウェイティング人数の推移

〈ケース数と面接時間〉

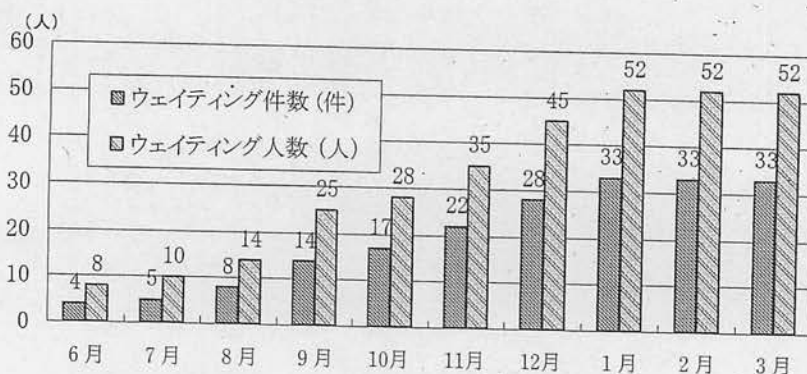
	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
ケース数 (件)	16	22	28	34	40	40	40	43	43	42	43	44
面接時間数 (時間)	29.5	65.5	75	113.5	66.5	79	122	108	85	95	70.5	72



- ※ 8月・・・2週間の休室期間あり。
- ※ 9月・・・1週間の休室期間あり。
- ※ 9月・・・2週間の休室期間あり。
- ※ 12月・・・1週間の休室期間あり。
- ※ 1月・・・4日間の休室期間あり。
- ※ 3月・・・2週間の休室期間あり。

〈ウェイティング件数〉

	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
ウェイティング件数(件)	4	5	8	14	17	22	28	33	33	33
ウェイティング人数(人)	8	10	14	25	28	35	45	52	52	52



群馬大学教育学部附属学校教育実践研究指導センター紀要執筆要項

[制定 昭60. 9. 11]

改正 昭61. 5. 28	昭62. 7. 1	昭63. 9. 14	平3. 7. 22
平4. 7. 8	平5. 7. 21	平7. 7. 1	平8. 7. 11
平9. 11. 5	平10. 7. 1	平11. 7. 21	平12. 7. 12
平13. 7. 18	平14. 7. 24		

群馬大学教育学部附属学校教育臨床総合センター紀要（「群馬大学教育実践研究」）は、主として教科教育及び教育実践に関する論文を掲載することとし、執筆の細部については以下によるものとする。

1 執筆資格

- 1) 筆頭執筆論文は1人1編までとする。
- 2) 本学部専任教官が、単著者、筆頭著者あるいは連名著者となっている論文の掲載に必要な経費はセンター紀要経費から支出する。超過頁分については、2（2）の1）による。
- 3) 本学部外国人教師が、単著者、筆頭著者あるいは連名著者となっている論文の掲載に必要な経費は、本学部専任教官との共著である場合を除き、全額（1頁当たり単価×頁数＋特殊印刷経費、以下同様）を個人研究費から支出する。
- 4) 上記2）、3）以外の者は、本学部専任教官、外国人教師との共著の論文を、筆頭著者、連名著者として掲載できる。但し、共著者となる本学部専任教官あるいは本学部外国人教師が、2編以上を掲載することになる場合は、2編目からの掲載に必要な経費は、本学部専任教官あるいは本学部外国人教師の個人研究費から全額を支出する。

また、本学部専任教官、外国人教師との共著でなくとも、以下の場合に限り論文を掲載できる。

- a) 本学部附属学校園教官は、単著者、筆頭著者あるいは連名著者として論文を掲載することができる。但し、共著者は附属学校園教官、及び前年度末まで同学校園に教官として在職していた者に限ることとし、著者の所属する附属学校園の校長から本紀要編集委員長に宛てて、掲載の推薦書を提出するものとする。各校園長は毎年度1編を推薦することができる。掲載に必要な経費はセンター紀要経費から支出する。
 - b) 本研究科修了者は、本研究科の修士学位論文を改稿したもの、又はその一部分を改稿したものを単著で掲載することができる。掲載に必要な経費は、修士課程在籍中の指導教官またはそれに代わる教官の個人研究費から全額を支出する。経費を負担する教官は、本紀要編集委員長に宛てて、掲載の推薦書を提出するものとする。
 - c) 本研究科学生及び研究生は、単著、あるいは本研究科学生及び研究生との共著で筆頭著者、連名著者として論文を掲載することができる。掲載に必要な経費は、指導教官の個人研究費から全額を支出し、経費を負担する教官から、本紀要編集委員長に宛てて、掲載の推薦書を提出するものとする。但し、研究生が本研究科の修士学位論文を改稿したもの、又はその一部分を改稿したものを単著で掲載する場合は、4）b）と同様とする。
- 5) 以上に定めていない場合については、編集委員会で決定する。

2 原稿の形式

- (1) 原稿は完全原稿にして、投稿票を添えて提出する。
- (2) 本文の部分は、以下のとおりとする。
 - 1) 長さは、400字詰め原稿用紙44枚以内を原則とする(表題、欧文要旨、図版等も含む。紀要約12頁分に相当)。欧文の場合も、仕上がり頁数で前記に準ずる。(超過頁分にかかわる経費については個人研究費より負担するものとする。本学部専任教官2名以上を含む共著論文にあっては、仕上がり頁数24頁を超える分を個人研究費より負担するものとする。ただしこの場合、共著者のうち本学部専任教官の少なくとも2名に、他の執筆論文がないことを条件とする。)
 - 2) ワープロによる原稿は、横書きの場合42字×35行、縦書きの場合31字×23行(1段組又は2段組)で印字することを原則とする。手書きの場合は20字×20行でもよい。
 - 3) ワープロ原稿の場合は、別途に文字情報をフロッピーディスクに入れて提出することが望ましい。
 - 4) ワープロ原稿の場合に、感熱紙による提出は認めない。
- (3) 原稿の1枚目は表紙とし、表題、著者名、所属研究室名等を下記順序で記入する。
 - 1) 表題
 - 2) 著者名
 - 3) 所属研究室名
 - 4) 原稿提出年月日
 - 5) 欄外表題は25字以内とし、投稿票の所定欄に指定する。
- (4) 論文には、和文又は欧文による要旨を付すことができる。

要旨は、和文の場合400字程度、欧文の場合200語程度とし、欧文の場合には上記1)～5)を欧文で付する。
- (5) 投稿者は、必ず原稿、フロッピーディスクのコピーを取っておく。

3 図、表、写真

- (1) 図は、印刷用版下を提出するものとする。写真はトリミングの指示をする。
- (2) 図、表、写真は別紙とし、本文の欄外に挿入位置を指定する。

図、表、写真には、それぞれ図1、図2、…等のように通し番号を付け、必ず縮小率、天地を指定する。
- (3) 図、表、写真の説明は別紙に書く。

4 校 正

- (1) 校正は、著者が責任をもって行うものとする。
- (2) 校正は、誤植の訂正を原則とし、語句、文章の加除はしないこととする。
- (3) 校正は、原則として二校までとする。

群馬大学教育実践研究第22号編集委員

(委員長) 加藤幸一

河野庸介

上里京子

高橋忠利

群馬大学教育実践研究
第22号

平成17年3月28日 印刷

平成17年3月28日 発行

発行者 群馬大学教育学部

附属学校教育臨床総合センター

〒371-8510 前橋市荒牧町四丁目2番地

電話 027-220-7385

FAX 027-220-7381

印刷 朝日印刷工業株式会社

〒371-2846 前橋市元総社町67

電話 027-251-1212



古紙配合率100%再生紙を使用しています