2020

ISSN　2434-9437

紀要　58

東北女子大学

目　　次

一　戸　智　之：学習指導要領音楽編（昭和 22 年刊行）及び保育要領
—幼児教育の手びき—（昭和 23 年刊行）の両試案からみる
幼児期から小学校低学年に至る戦後の音楽表現活動指針の形成に関する一考察
～音楽的成長のためのリズム感覚の育成に焦点をあてて～…… 1

出口佳奈絵・前田　朝美・亀田　健治・加藤　秀夫：
必須アミノ酸プロファイルにおける小腸と肝臓の生理的役割…… 17

江良　真衣・大髙　梨沙・出口佳奈絵・前田　朝美・加藤　秀夫：
カフェテリア食における孤食と共食の違い…… 21

大　津　美　香：在宅療養者の看護ケアや看取りに関する「家庭看護」の授業評価…… 25

小野　昇平・本山　敬祐・坂本　徹：個の尊重と学校教育
—不登校児童生徒への支援に関する公開研究会の記録（１）—…… 39

小野　昇平・本山　敬祐・森　岩樹・斎藤美佳子：個の尊重と学校教育
—不登校児童生徒への支援に関する公開研究会の記録（２）—…… 58

葛西　美樹・工藤　寧子：生活技術の定着と家庭科教育の課題…… 81

齋藤　　望・出口佳奈絵・白戸　里佳・妹尾　良子・前田　朝美：
嗜好品の習慣と３食の食事内容の特徴…… 85

佐々木　　創：発達障害のある子どもの『学びの選択』
— UDL を活用した小学校社会科指導案作成から— …… 91

佐々木史雄・佐々木　隆：舟越保武のダミアン神父像と人権について再考…… 104

神　　和　人：小学校教員養成における体育科教育法の指導について（その２）…… 119

諏　訪　才　子：教員養成課程における声楽実技指導の実践研究（２）
—新学習指導要領に基づくルーブリックの活用と検証— …… 127

田中　夏海・大髙　梨沙・出口佳奈絵・亀田　健治・加藤　秀夫：
摂取タンパク質の違いによる非必須アミノ酸のプロファイル…… 141

奈良　拓哉・葛西　克行：児童・園児のためのプログラミング教育の教材研究
—パソコンを使わない教材に関する提案—…… 145

花田　玲子・江良　真衣・妹尾　良子：
管理栄養士養成課程における献立作成を用いた入学前教育…… 151

藤　田　晴　央：エーリヒ・ケストナー～叙情を核心に抱いた反骨精神…… 158

船　水　　周：小学校教育における「短歌づくり」の可能性 Ⅱ
—言語感覚の視点からの一考察 — …… 168

前田　朝美・出口佳奈絵・齋藤　　望・白戸　里佳・妹尾　良子：
「食生活自己チェック表」を用いた自己評価と健診結果の変化 …… 176

保　村　和　良：米国立公文書館所蔵文書にみる占領下の青森県
—『米国占領軍青森県占領記録』
1947 年から 1948 年を中心として—（その二） …… 182

吉　田　裕美子：幼児の物との関わり・数量や文字との関わりについて …… 194

東北女子大学　紀要　No.58：1～16　2020

学習指導要領音楽編（昭和22年刊行）及び保育要領 ―幼児教育の手びき―（昭和23年刊行）の両試案からみる 幼児期から小学校低学年に至る戦後の音楽表現活動指針の形成に関する一考察

～音楽的成長のためのリズム感覚の育成に焦点をあてて～

一　戸　智　之*

One consideration about the formation of the postwar music expression activity guideline to reach the elementary school lower grades from the infancy judging from both tentative plans of course of study music（1947 publication）and guide -（1948 publication）of childcare point - preschool education

～ I'd like to focus on upbringing of a rhythm sense for musical growth ～

Tomoyuki ICHINOHE*

Key words : 学習指導要領　The government course guidelines
保育要領　The childcare point
音楽表現　Music expression
リズム感覚　Rhythm sense

1．序論

「学習指導要領音楽編 試案 文部省 昭和22年6月刊行」(以下「音楽編（試案)」という。）及び「保育要領―幼児教育の手びき―試案　文部省 昭和23年3月刊行」(以下「保育要領（試案)」という。）は、当時の音楽教育の様相を伝える価値の高い史料である。前者は教師の参考書として、後者は教師及び一般に向けて編集された。両者には法的拘束力はなかったものの、幼稚園及び小学校における音楽教育を取り巻く今日的課題を予見し、多様な視点から示唆を得られる画期的な指導書といえる。両試案の刊行によって、戦後の初等音楽教育の目標と方向性が決定づけられ、以降の学習指導要領に基本理念や指導領域の根幹が継承され、直接的・間接的影響を与えてきた。

文部科学省のホームページには、平成29年告示幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂のポイントが明示されている。そこには、改善事項の「伝統や文化に関する教育の充実」の中で、「正月、わらべうたや伝統的な遊びなど我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむこと（幼稚園)」、「我が国や郷土の音楽、和楽器などの指導の充実（小中：音楽)」が打ち出されている。明治以降の音楽教育では、童謡・唱歌教育とともに、遊戯等を通したリズム教育にも重点が置かれ、戦後も長らく歌唱とリズム活動を中心とした実践指導が行われていた。

本論考では、文部科学省が示した、我が国のわらべうたや唱歌、和楽器の再評価ともいえるこうした改善事項を踏まえ、明治前期から試案刊行に至る唱歌及びリズム教育の思潮と法制上の変遷過程を追うとともに、戦後の音楽教育の基層となる指針を定め、歴史的役割を果たしてきた両試案における、幼児期から小学校第一学年に至る音楽表現領域の目標及び指導内容の「リズム」に関する記述に着目し、小幼保接続という視座から両試案

＊東北女子大学

のリズム活動に通底する教育的意義とその結節点を明らかにしていきたい。なお、両試案と文部省及び文部科学省が発表または施行した各年度の学習指導要領については、学習指導要領データベース作成委員会（国立教育政策研究所）で作成され、文科省ホームページで公開されているデータベースを参照・引用する。

２．明治前期から試案刊行に至る音楽教育の思潮と法制上の変遷過程

教育現場における音楽表現活動の実際は、楽器等の有無や教室環境、さらに教師の楽器演奏及び歌唱等の力量に大きく左右され、教科の特質として理想と現実の齟齬を生じやすい領域でもある。学習指導要領はこれまで各時代の要請に応じて目標、指導内容、指導方法、教材等について検討・改訂がなされてきた。言い換えるならば、学習指導要領は時代が求める人物像を示してきたという側面もあるだろう。いつの時代にあっても、それ以前の教育理念の反省の上に立って作成されてきたのは論を俟たないが、この章では、現行の学習指導要領と比較し優劣を論じるのではなく、また、過去の音楽教育の在り方の正否を判断するものでもないことを前提とした上で、明治前期から試案刊行に至る初等音楽教育の思潮を踏まえ、その諸相と歴史的変遷を辿っていきたい。

明治５年､｢学制｣が頒布され､｢唱歌｣と「奏楽」が教科に関する科目として示されたものの、現状を鑑み「当分之を欠く」とされた。こうした処置を取らざるを得なかったのは、当時は音楽教育観が確立されていなかったのと音楽に精通した指導者が育成されていなかったということが時代的背景にあるのは衆目の一致するところであろう。とはいうものの、唱歌は一教科として位置づけられたのである。

明治 11 年に伊澤修二らによって当時の文部大輔に提出された「学校唱歌ニ用フベキ音楽取調ノ事業ニ着手スベキ、在米国目賀田種太郎、伊澤修二ノ見込書」において、欧米では音楽は教科目としてみなされていること、音楽には効果及び効能があること、洋楽と和楽を折衷して新たな音楽を創る必要があること等の指摘がなされた。翌年、「音楽取調掛」が設置され、伊澤は、音楽取調御用掛に任命され､｢音楽取調ニ付見込書」の中で、有名な以下の３点を文部卿に上申した。

① 東西二洋の音楽を折衷して国楽を創成すること
② 将来国楽を振興し得る人物を養成すること
③ 諸学校に音楽を実施すること

これによって我が国の音楽教育の当座の方向性がある程度確立し、具体的な作業が本格化していくこととなる。

こうした動向を象徴するのが明治 10 年に宮内省式部寮雅楽部によって作成された保育唱歌である。ここには「君が代」が収録されている。この唱歌集を用いて唱歌と遊戯を織り交ぜたフレーベル式の教育が東京女子師範学校附属幼稚園によって実施された。腐心の跡がうかがえるものの、難解な歌詞、かつ跳躍進行を多用した声域が幼児の発達段階に即していないこと等によって、広く普及するには至らなかった。また、明治 14 年から刊行が開始された「小学唱歌集」（全３編）は、唱歌科の官製教科書としては最初のものであった。これは徐々に各地に浸透していくものの、内容は外国曲が半数以上を占め、徳育的・教訓的な歌詞が多用され、批判もあった。外国曲は、蛍（蛍の光）、菊（庭の千草）、見わたせば（むすんでひらいて）等が含まれていたが、草創期の唱歌教育は、教材確保や指導の実践方法について、便宜的に諸外国からの輸入に依存せざるを得ない状況であった。日本の歌については、日本音階を用いた旋律に古典等から引用した歌詞を当て嵌めた歌をテキストとして使用する等、旋律は二義的というのが実態であり、当初の目標が矮小化されていた。とはいうものの、教育内容はペスタロッチ主義による体系的音楽指導法に基づいており、漸次段階を踏んだ教育内容が盛り込まれてはいたのである。一方、幼児教育においては、明治20年に｢幼稚園唱歌集」が文部省より出版された。それらの歌詞は相変わらず難解な文語体であり、旋律も子

どもの声域や発達段階を踏まえているとは言い難かったが、現在でも馴染みのある「ちょうちょう」や「「ぶんぶんぶん」等が掲載されている。しかし、当時の音楽関係者は、不完全な唱歌集であってもその必要性を切実に感じており、より理想的な唱歌創作に力を注いだ。これは彼らにとって唱歌科の生き残りをかけた必死の啓蒙活動であったと思えてならない。何はともあれ、先駆者たちの尽力によって音楽は「唱歌科」として存続し、着実に音楽教育の価値は認知され始めるのである。

明治20年代から2つの戦争によって、音楽教育においても当時隆盛を極めたヘルバルト教育学の影響を強く受け、そうした教育思潮が唱歌教育における歌詞内容にも色濃く浸透していくことになる。法制上の取り扱いでは、明治24年公布「小学校教則大綱」第十条において「唱歌ハ耳及発声器ヲ練習シテ容易キ歌曲ヲ唱フコトヲ得シメ兼ネテ音楽ノ美ヲ弁知セシメ徳性ヲ涵養スルヲ以テ要旨トス」とされ、「歌詞及楽譜ハ成ルヘク本邦古今ノ名家ノ作ニ係ルモノヨリ之ヲ撰ヒ雅正ニシテ児童ノ心情ヲ快活純美ナラシムルモノタルヘシ」と定められたが、これは明治33年に廃止され、同年、新たに公布された「小学校令施行規則」第一章 教科及編制 第一節 教則第九条では「唱歌ハ平易ナル歌曲ヲ唱フコトヲ得シメ兼テ美感ヲ養ヒ徳性ノ涵養ニ資スルヲ以テ要旨トス」とされ、「歌詞及楽譜ハ平易雅正ニシテ児童ノ心情ヲ快活純美ナラシムルモノタルヘシ」と一部改正された。ここで「成ルヘク本邦古今ノ名家ノ作ニ係ルモノヨリ之ヲ撰ヒ」の一節が削除されたのは、当初の目標であった邦人作曲家の人材育成が軌道に乗りつつあったためと推察される。内容は徐々に改善されてはいるものの、依然として全学年にわたって単音唱歌の歌唱指導に限定されていた。その後、明治40年にも改正され、尋常小学校において「唱歌科」は初めて必修教科となった。

明治33年には、田村虎蔵と納所弁次郎によって言文一致唱歌として「教科適用幼年唱歌」が出版され、さらに翌年には、滝廉太郎らによって子どもの能力や発達段階を踏まえて編纂された「幼稚園唱歌」が刊行されたことは特筆すべき点である。そして、明治40年代には、歌唱教育がある程度地方にまで普及し、唱歌教育の全盛期を迎える。明治後期に至り、伊澤が明治12年に提言した3つの目標の成果が徐々に現れ始め、専門教育を受けた職業作曲家が次々と誕生し、音楽理論を踏まえた作曲法に基づく数多くの作品が創出された。以後、日本人の手による音楽的に秀逸な佳品が次々と誕生し、国楽を振興し得る人物の育成を標榜してきた伊澤の念願がほぼ達成されるのである。明治後期以降は、子どもの生活や感情を大切にした歌詞や旋律が多く編み出され、明治44年から順次出版された文部省編纂による「尋常小学唱歌」（全6冊）には、「もみじ」、「春の小川」、「ふるさと」といった昨今の学習指導要領で示されている歌唱共通教材の多くが収められている。

大正初期には、音楽の大衆への浸透に伴い、作曲家にも精神的・経済的余裕が生まれた。そうした中で、童謡運動の中心となる文芸雑誌「赤い鳥」が発刊されるなど、新展開が見られた。こうした動向はこれまでの状況を一変させ、大衆運動に発展し、抒情的歌詞を伴った創造性豊かな「童謡」というジャンルが確立され、隆盛を極めることになる。そこでは徳目的かつ教条主義的な唱歌教育に対する批判を背景として、情感豊かな歌詞と練り上げられた旋律線とを調和させ、児童中心主義の立場から主観的かつ抒情的な感情表現を追求した多種多様な楽曲が創作された。しかし、こうしたロマン主義的な思潮の台頭に対し、賛否両論が巻き起こったのも否めない事実である。リズム教育については、明治前期から遊戯を伴ったリズム遊びが主流であり、そうした中で、以降の自由主義的思潮を象徴するのが、ダルクローズによるリトミックが、小林宗作らによって系統立てた総合リズム教育として日本に紹介されたことである。大正期には、専門家の間で遊戯やリズム教育、創作教育の必要性について頻繁に論及されるようになり、こうした動向がやがて当時としては斬新な律動遊戯の普及へとつながっていく。そしてリトミックの影響を強く受けつつ、明治期から行われ

ていた表情遊戯の発展的形態として、筋肉を動かし、全身運動を伴った律動遊戯が隆盛を極めることになる。これは土川五郎が中心となって研究され、子どもの遊び、リズム、音が動作と密接に関連付けられた遊戯であり、幼児音楽教育は新たな展開を見せ、活況を呈することになる。そうした中で、大正６年に出版された「大正幼年唱歌」の歌詞はすべて口語体で書かれ、子どもの視点に立脚した教育思想を垣間見ることができ、当時の時代の風潮が如実に表れている。また、身体的リズム表現に留まらず、程度の差こそあれ各地域の実情に従って、多様な楽器が各校で漸進的に整備され始め、鼓笛隊や吹奏楽の楽器も一部普及するなど、器楽表現の幅と深みが広がっていく。その後、より一層音楽の大衆化が進行し、一般大衆が音楽を鑑賞する機会が格段と増加していく。レコードの発売やラジオ放送の開始によって大衆の音楽に対する関心が即時的に高まっていくのである。こうした音楽を取り巻く状況の変化は、一般大衆が音楽そのものに魅力を感じ、音楽の必要性と影響力を認識し始めたことに起因するところが大きい。この時期、大正 15 年に勅令として発布された「幼稚園令」第一条では「幼稚園は幼児ヲ保育シテ其ノ心身ヲ健全ニ発達セシメ善良ナル性情ヲ涵養シ家庭教育ヲ補フヲ以テ目的トス」とした上で、同年に公布された「幼稚園令施行規則」第二条では「幼稚園ノ保育項目ハ遊戯、唱歌、観察、談話、手技等トス」とし、５項目に分類された。この幼稚園令は保育要領（試案）が示されるまで幼児教育の基準として存立することになる。

戦時下では、昭和 16 年の「国民学校令及国民学校令施行規則」によってこれまでの「唱歌科」から「芸能科音楽」へと名称変更された。第十四条では「芸能科音楽ハ歌曲ヲ正シク歌唱シ音楽ヲ鑑賞スルノ能力ヲ養ヒ国民的情操ヲ醇化スルモノトス」とされ、「初等科ニ於テハ平易ナル単音唱歌ヲ課シ適宜輪唱歌及重音唱歌ヲ加ヘ且音楽ヲ鑑賞セシムベシ又器楽ノ指導ヲ為スコトヲ得」と示された。この法令によって初めて「鑑賞」が明記され、歌唱においても、これまでの単音唱歌から重音唱歌、適宜輪唱歌も取り扱うことが明文化された。また、音楽理論の指導や聴覚の育成等々、時局的要請が反映された内容となった。特筆すべき点は、遊びを通した音やリズムの的確な聴き分け能力の育成にも力が注がれるようになったことである。結果として戦時体制によって諸外国でも見られるように、国民の国威発揚と挙国一致を実現するために、音楽は重要視されるのである。

戦後、幼稚園における音楽領域の位置付けは、「旧学校教育法」第七十七条により「幼稚園は、幼児を保育し、適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする」と定められ、続く第七十八条では、前条の目的を実現するために５つの号に整理され、五号では「音楽、遊戯、絵画その他の方法により、創作的表現に対する興味を養うこと」と到達目標が示された。その後、改正され、「音楽、身体による表現、造形等に親しむことを通じて、豊かな感性と表現力の芽生えを養うこと」と全面的に変更された。また、小学校における音楽科の位置付けは、「旧学校教育法」第十七条では、「小学校は、心身の発達に応じて、初等普通教育を施すことを目的とする」と定められ、続く第十八条では、前条の目的を実現するために８つの号に整理され、八号では「生活を明るく豊かにする音楽、美術、文芸等について、基礎的な理解と技能を養うこと」と到達目標が示された。その後、改正され、「生活を明るく豊かにする音楽、美術、文芸その他の芸術について基礎的な理解と技能を養うこと」とし、「その他の芸術について」が付加された。

このように現在では、これらの法文は、豊かな感性と表現力の芽生えを養い、生活を明るく豊かにする欠くことのできない領域・教科の一つとして成立させるための論拠となっている。

３.「学習指導要領音楽編 試案（昭和 22 年刊行）」について

３.１　全体の単元

音楽編（試案）全体の単元は表１のとおりである。音楽編（試案）には、戦後の混沌とした時代

背景の中で、音楽・芸術・情操の教育的調和と均衡を図り、音楽自体の存在価値を高め、芸術文化としての音楽の可能性を見出そうとした作成者の諸井三郎の理念が随所に盛り込まれている。各単元には、諸井のドイツ留学を経験した幅広い知見と作曲家としての体系的な楽典の知識が色濃く映し出されているとともに、開放的な理想主義的色彩が強く投射されている。全体を通観して見ると、これまでの教条主義的思想が否定され、諸井の既成概念にとらわれない進取の気性が伺える。児童中心主義が謳われ、音楽美の理解・感得を目標に定め、芸術教育を根幹とする情操育成を中心に据えている。このことから筆者は拙論文にて「諸井は教育的分野に影響を与えられる芸術音楽を希求した」(1) と結論付けた。

ここでは、低学年におけるリズム感覚の育成に焦点を当てて探究するため、「第六章 第一学年の音楽指導」の論旨を中心に考察するが、必要に応じて他の章も参照する。全体は、現行の音楽科の目標にも掲げられている音楽活動を通した人間形成と情緒の安定を要諦に据え、その理由と方法論が体系化され具体的に示されている。諸井は屈指の理論家であったが、文脈をでき得る限り平易に組み立てようと熟考した感が窺えるものの、節によっては専門用語についての定義が不明瞭な箇所も少なくない。そのため、ある程度、音楽に習熟した教師は意味理解が可能であるが、そうでない場合、かなり難解で困惑するのは否めないだろう。しかし、そこには芸術家として諸井の初等音楽教育への期待値の高さが垣間見える。

表１.「音楽編（試案）」全体の単元

まえがき
第一章　音楽教育の目標
第二章　音楽の学習と児童の発達
第三章　教程一覧表
第四章　第一　音楽の学習指導法
第二　学習指導上注意すべき要点
第三　音楽と他教科及び学校生活との関連
第五章　音楽指導における予備調査
学習指導結果の考査
採点の参考
第六章　第一学年の音楽指導
第七章　第二学年の音楽指導
第八章　第三学年の音楽指導
第九章　第四学年の音楽指導
第十章　第五学年の音楽指導
第十一章　第六学年の音楽指導
第十二章　第七学年より第九学年までの音楽指導
諸注意
歌唱教材一覧表
全歌唱教材とその指導上の要点
A　小学校
B　中学校
鑑賞レコード教材一覧表
参考書

３.２ 「第六章 第一学年の音楽指導」における論旨

３.２.１ 「一 全体の指導目標」

「第六章 第一学年の音楽指導」の単元を表２に示す。

表 2.「第六章 第一学年の音楽指導」の単元

一　全体の指導目標
二　歌唱教育
三　器楽教育
四　鑑賞教育
五　創作教育

単元二～五については、それぞれの単元ごとにさらに詳しく「一 指導目標」、「二 児童の生理的心理的段階、教材選択の基準、指導法」、「三 学習結果の考査」、「四 教材」といった４項目に分けられ、各々に〔解説〕が付記されている。ことにリズム活動に関わる記述に焦点を当てて、筆者の見解を述べつつ、以下で順次見ていきたい。

「一 全体の指導目標」では、音楽教育において心理的発達段階を踏まえ、とりわけ重視すべき活動として、歌唱教育を挙げているが、表２に示したように、広い視野に立って器楽、鑑賞、創作といった音楽能力のバランスと調和のとれた健全な発達を促す必要があると指摘している。平成 29 年改訂小学校学習指導要領音楽科の目標においてリード文で掲げられている「表現及び鑑賞の活動を通して～」の一節に示されている「表現」領域については、「第２ 内容」で歌唱、器楽、音楽づ

くりの３つに分類されているが、音楽編（試案）においてすでにこうした大きな枠組みが形作られていたのである。但し、ここでは試案作成当時の時代的背景から、児童の興味や能力、さらに音楽上の設備や環境等の格差も考慮し、これらを相互に関連させることは、学校自体に任せるべきであるとしている。また、他教科との関連についてもいくつか指摘がなされているが、中でも２つの教科についてとりわけ具体的に言及している。一つは、体育との結合である。遊戯、リズム体操、ダンス等の体育科との結合が重要視され、初歩的段階においてリズムを身体的、運動的に捉えることとし、具体的にはリズム体操等、純粋にリズムやフォームを主体とした活動を取り入れることによって道徳的な面から団体訓練の基礎を育むためにも重要であると述べている。もう一つは、絵画との結合である。単に聴覚印象を視覚印象に移す方法ではなく、音楽絵画のような手段で実践するのが良いとしている。

ジェームス・マーセルが幼児期の音楽的成長過程について例証を挙げて次のように述べている。「ベートーヴェンのような大作曲家の作曲過程と、子どもや青少年のそれとは、根本的には同質なのである。数人の五歳くらいの幼稚園児が太鼓をたたきながら『太郎さん、あぶないよ。花子さん、あぶないよ。あぶない、あぶない、気をつけてね』とわらべ唄のようにうたっているとしよう。すると、いつの間にか太鼓のたたき方にリズムがつき、それにつれて言葉にも高低が現れてくる。～（中略）～つまり、ある一つの漠然とした感じが、いろいろな表現手段によって、より明確な、より確実なものになってくるのであって、これがすなわち、音楽的成長の過程といわれるものである。」(2) こうした過程を積み重ねることにより、次第に形を整えていく。そして「正しい音楽教育とは、～中略～　つまり、音楽教育の全課程が表現芸術としての音楽の本質を啓示し、明瞭にする過程として扱われる教育のあり方のことである」(3)と述べている。さらに、音楽的反応は詩的反応であるとして、音楽的成長において幼い子どもの音楽的反応は次のような発達段階を辿る。単純な音の美しさに対する喜び➡（歌がうたえ、楽器が弾けるようになると）音楽内容の深い理解➡（演奏技術や音楽理論の習得によって）音楽を詩として表現する技術➡（音楽史を学ぶと）音の詩としての芸術がどう用いられてきたか、また、音楽が過去の人たちに何を意味したか等、理解できてくる。こうした一連の音楽活動を通して音楽芸術の価値と可能性が理解できるようになる。それがすなわち、音楽に対する反応力の発達であるとしている。(4)「いつも音楽に対して詩的に反応する能力と、音という手段によって感情を表現する能力の発達にポイントが置かれなければならない」(5) と指摘しており、この見解は深い示唆を含んでいる。拙論文では「感性豊かな子どもたちはこうした一見単純とも思える実践の過程を経て、漸進的に情操育成を図り、芸術的・文化的な素地を育み、高めていくのである。」(6) と筆者の見解を示した。こうしたマーセルの音楽的成長に対する見方・考え方を踏まえると、音楽的素養が未発達な幼児期・児童期における音楽との関わりの中で根底にあるのはリズム感覚であり、リズムに対する鋭敏な感性を磨くことで音楽的性向が高まり、音楽的成長の可能性が芽生えるということである。音楽を構造的・分析的に捉える前段階では、こうした初歩的段階におけるリズムに対する幼児の微妙な反応と興味を軽視したり、過小評価してはならないのである。

表３は「第二章 音楽の学習と児童の発達」の全学年について筆者が整理したものである。

表３.「第二章 音楽の学習と児童の発達」

	学 年	発 達 段 階
第一段階	第一学年 第二学年	１、感覚的、運動的感受力を主体とする時期 ２、表現力の芽を培養する時期 ３、音域に対する条件 第一学年：(一点ハ音）一点二音～二点ハ音(二点二音) 第二学年：(一点ハ音）一点二音～二点二音

第二段階	第三学年	1、感覚的感受力に漸次知的理解の加わる時期 2、外交的傾向が著しく強まり、表現力の豊富になる時期 3、道具・機械に対する興味の目覚める時期 4、音域に対する条件 一点ハ音～二点二音
第三段階	第四学年 第五学年 第六学年	1、知的理解力が増進する時期 2、感覚的、運動的能力が増大する時期 3、表現力が発達する時期 4、音域に対する条件 第四学年：(変ロ音）ロ音～二点二音（二点変ホ音） 第五学年：変ロ音～二点変ホ音 第六学年：変ロ音～二点ホ音

表４は「第三章 教程一覧表 第一・二学年」である。低学年においては、リズムを感覚的、運動的に捉え、音楽美を直接に感得することが大切であるとしている。子どもたちが表現をする喜びと楽しさに気付き、多様な経験を通して、創造性を高め、自発的に音楽と関わろうとする音楽的性向を育むことを第一義的目標としているのが理解できる。

表 4.「第三章 教程一覧表 第一・二学年」

	音楽の要素（リズム・旋律・和声）に対する理解と表現	音楽の形式及び構成に対する	楽器の音色に対する理解	音楽の解釈
第一学年	1）リズムを感覚的、運動的にとらえさせる 2）単純な旋律を歌う力を養う 3）和音感を養う		楽器の音色に興味を持たせる	音そのものの美を直接に感得させる
第二学年	1）リズムを感覚的、運動的にとらえさせる 2）リズムと旋律とを一体的にとらえさせるとともに旋律を歌う力を養う 3）和音感を養う		同上	同上

3.2.2「二 歌唱教育」

「二 歌唱教育」の「一 指導目標」は、以下の５項目に分類され、各項目に〔説明〕が付記されている。

1．音楽の喜びを味わうことを主眼とし、音楽を通して気持ちを開放するとともに、これを心の糧とする。
2．リズム教育を主とし、音楽の律動的秩序を感覚的、運動的にとらえさせる（ママ）。
3．音程の正しい感得を行わせる。
4．しいて一学級全体が整然と統一的に歌唱することを強制せず、多少の自己中心的傾向を許容し、各自が各自として音楽の喜びを十分味わうよう指導する。
5．ヨーロッパ音楽の音組織を、音楽教育の基礎として教える。

これらの中で「リズム」について記述がある２について〔説明〕の趣旨を要約すると、第一学年では、心理段階を踏まえ、音楽の諸要素のうち基本的に最も適合するのはリズムである。旋律や和声といった他の要素を否定するのではないことを前提とし、その上でそのリズムを単に頭脳的、理論的にではなく、幼少期には、ことに身体的活動を通して感覚的に直接的な方法で捉えるのが重要であり、さらに効果を高めるには、体操や舞踊との関連が必要である。ここではダルクローズの教育理念が色濃く反映された内容となっている。

「二　児童の生理的心理的段階、教材選択の基準、指導法」の項目について表５に示す。

表５.「二 歌唱教育」の「二 児童の生理的心理的段階、教材選択の基準、指導法」

1．児童の発声機関（ママ）は未熟であるから、自然な発声による正しい発音を指導し、疲労せしめないように注意する。
2．音域は次の標準による。
　一点ニ音（一点ハ音）～二点ハ音（二点二音）
3．第一学年の児童は感覚的、運動的な発達段階にあるから、比較的テンポの速い軽快な律動的な音楽及び単純な旋律による音楽を教える。

4．拍子は四分の二、四分の四、四分の三などの単純なものを選ぶ。
5．附点音符（ママ）及び三種類以上の異なる種類の音符の混合はできるだけ避ける。
6．目標にもとづき（ママ）音階は長音階を主とする。
7．児童の知能的段階を考慮し、調子はハ長調・ト長調・ヘ長調を主体とし、ニ長調・変ロ長調をこれにまじえることができる。
8．児童の自己中心的傾向に照らし、単音唱歌を主体とする。
9．単純な伴奏により、和音感及びリズム感を養成する。
10. 注意力の持続性に適合するため歌の長さは八小節から十六小節までのものを適当とする。
11. 歌曲の内容は次のようなものとする。(a ～ d)
12. 聴唱を主体とするが、自然のうちに楽譜に親しむようにつとめる。
13. 歌曲はできるだけ記憶させるようにつとめる。
14. 歌唱に伴なう身体の自然な運動は自由に行わしめ、形式的な行儀をしいない。音楽の喜びによって一学級全体の気持ちが集中するようにつとめる。
15. 教室において授業を行うことのみにとらわれず、季節に応じて戸外でも授業を行う機会を作るなど、歌唱即生活という本学年児童の特異性を考慮した取り扱いを工夫する。
16. 他教科と密接な関連を保ち、可及的にそれらと一体的に取り扱う。

16 項目に分類されており、各項目の〔説明〕において「リズム」について言及されている４、５、９、11、12 の中で特筆すべき点を抽出し、筆者の見解を加えた要約を以下に示す。

4．まずはリズムをつかませる上から、拍子は単純なものを選ぶ。第一に、二拍子系の歌曲を選択し、段階を踏んで三拍子系に及んでいくことが自然である。
5．日本の歌と外国の歌を比較し、前者を困難にしている要因の一つとしてリズムの複雑さにある。重要なことは、歌詞との関係を考慮しつつ単純なリズムの歌を用いることである。
9．歌唱では、一様に旋律のみによって指導せず、簡易な伴奏を付けて和音感及びリズム感を養成する必要がある。
11. リズミカルで遊戯と結合できるような歌を選択すべきである。
12. 音楽を耳から入れる感覚的な面を大切にする一方で、初期段階から系統的に覚えこむのではなく、楽譜に親しませつつ、正確に読譜ができる能力の習得を目指すことが必要である。但し、聴唱を主体とすると、リズム・音程が不正確になる危険性がある。そのため、教師には正確に教えるために歌唱能力の向上が望まれる。

「三 学習結果の考査」は、表６に示す。第一学年の歌唱教育における評価基準とも言える項目である。

「四 教材」では、巻末に示された教材はあくまでも参考であり、広い範囲から選択することが許されるとしている。昭和 33 年告示、第３次学習指導要領改訂に伴い、初めて歌唱共通教材が示された。昭和 22 年当時における時代の思潮を踏まえると、「共通」という画一的な印象を与える共通教材の設定は困難であったと推察される。

表６．「二 歌唱教育」の「三 学習結果の考査」

1．音程～音程を正確にとらえることがどの程度できているかを考査することで、これは音楽教育の基礎訓練として最も大切である。
2．リズム～リズムに対する感覚が正確に作られているかどうかを考査することで、これも基礎訓練として、はなはだ重要である。そしてこれの考査にはただ単に音楽としての面からの考査だけではなく、身体的運動としてのとらえかたを考査する必要がある。
3．記憶～歌の記憶がどの程度できているかを考査する。

３.２.３ 「三 器楽教育」

「三 器楽教育」の「一 指導目標」は、以下の２項目に分類され、各項目に〔説明〕が付記されている。

1．楽器によってさまざまな音色が発せられることに興味を持たせる。
2．リズム教育を主とし、音楽の律動的秩序を感覚的にとらえさせる。

これらの趣旨を要約すると、器楽教育ではリズ

ム教育が重要である。とりわけ２において、身体的活動を主としてリズムを感覚的、運動的に捉えることに重点を置くべきであるとしている。

「二 児童の生理的心理的段階、教材選択の基準、指導法」の項目について表７に示す。

表７.「三 器楽教育」の「二 児童の生理的心理的段階、教材選択の基準、指導法」

１．児童は音に対して敏感であるから、その能力を発達させると同時に、美しい音へ心を向けて行く。
２．音に対する指導は児童の感覚的能力を中心に行うべきで、概念的説明は高学年において教授するのが適当である。
３．最初の段階ではリズムを統一的に即ち一種類のリズムを取り扱うが、漸次二種類あるいは三種類の異なるリズムを混合させる。しかし、リズムの複雑な混合は避ける。
４．初歩的段階においては、独立した器楽教材を与えることよりも、歌唱教育で使用する教材の利用を主体とする。
５．児童の身体的発育状態を考慮し、楽器を使用する場合には小型のものを選択することが望ましい。例えば、拍子木、・ミハルス・トライアングル・鈴・カスタネット・タンブリン・その他児童の制作した簡単な打楽器を主体とする。これらは、音色にも比較的変化があり、リズムを表わすにも適している上に、演奏も容易であるから、これの操作によって、リズムを体得させたり、器楽的な方面に興味を向けさせるのに極めて効果的である。
６．最初の段階では、手拍子あるいは簡単な打楽器で、歌唱せられる歌のリズムを打つ。これによって強拍・弱拍の関係、四分の二拍子、四分の四拍子、四分の三拍子のリズムを感覚的にとらえるよう指導する。

６項目に分類されており、各項目の〔説明〕において「リズム」について言及されている３、４、５、６の中で特筆すべき点を抽出し、筆者の見解を加えた要約を以下に示す。

３．リズムのとらえ方を確実にするため、手拍、あるいは楽器を用いて単純な形から始める。ここでは楽譜を示し、リズムの種類は歌をもととして教師が考えるとしている。また、「リズムの演奏は正確に行うことが大切で、特に強拍と弱拍の秩序をとらえさせなければならない。また身体の運動をこれに伴わせることもよい。」という一節からは、リズム活動と身体表現との関わりの重要性について力点が置かれているのが理解できる。

４．器楽教育（低学年）はリズム合奏が主体となり、楽器や設備等の諸事情により適宜活用できる楽器を用いて、場合によって歌唱教材を合奏用に編曲する等、教師が工夫すること。ここからは当時の設備・環境の不備・不良といった実情が理解できる。

５．効果的な小打楽器として拍子木、ミハルス、トライアングル、鈴、カスタネット、タンブリン等が挙げられる。リズム教育の見地から発達段階を考慮しながらこれらの他に多様な楽器を組み入れることも必要である。

６．リズム感の確実な体得を目指すこと。ここでは歌唱と器楽を切り離すのではなく、相互に関連させ、均衡を保ってリズム感を養うことが重要視されている。

「三 学習結果の考査」では、リズム感を正確に捉えることがどの程度行われているかを考査するために、楽器による表現とともに、手拍子あるいは身体運動によって考査するとしている。

「四 教材」では、歌唱教育の教材の利用を主とするとしている。

３.２.４ 「四 鑑賞教育」

「四 鑑賞教育」の「一 指導目標」は、以下の５項目に分類され、各項目に〔説明〕が付記されている。

１．鑑賞教育においては、単に受身の態度で聞くだけでなく、その曲の中に没入してその曲を味わい、そこに含まれているさまざまな情緒に触れる。

２．曲の理解には一定の解釈を強制すべきではなく、各人の個性的解釈を深め、また広めていく。

３．リズムをとらえることに重点を置く。

４．旋律美を味わわせる。

5．音楽に対する文学的解釈よりも、音そのものの美を直接に感得することを目的とする。

これらの中で、3の〔説明〕では、低学年においてはリズムをとらえることに重点を置くべきであると強調している。但し、リズムだけを切り離すのではなく、音楽はリズム、旋律、和声の総合体であることを踏まえる必要があるとも述べている。

「四 鑑賞教育」の「二 児童の生理的心理的段階、教材選択の基準、指導法」について表8に示す。7項目に分類されており、各項目の〔説明〕において「リズム」について言及されている1、3の中で特筆すべき点を抽出し、筆者の見解を加えた要約を以下に示す。

1．第一学年の児童の気持を開放するために、テンポの速い軽快なリズミカルな音楽や単純な明るい旋律を持つ音楽を聞かせることが適当である。
3．教師はリズミカルな曲、明るく美しい子どもの歌、擬音的なものを含む曲といった音楽的によいものを選択すべきであるとしている。もっとも、当時、専門知識や経験の浅い教師にこのような適切な教材選択を求めるのは、相当な精神的重圧であったことは想像に難くない。

表8．「四 鑑賞教育」の「二 児童の生理的心理的段階、教材選択の基準、指導法」

1．歌唱教育の二の3と同じく比較的テンポの速い軽快なリズミカルな音楽及び単純な明るい旋律を持つ音楽を聞かせる。
2．一曲の長さは児童の注意集中の能力を考慮し、約二分から三分ぐらいが適当である。
3．音楽の種類は、舞曲のようなリズミカルな曲、明るくまた美しい子供の歌、擬音的なものを含む曲などとし、できるだけ音楽的によいものを聞かせる。
4．歌唱教育の目的5によりヨーロッパ音楽を中心とする。
5．教材の選択には歌唱教育・器楽教育との関連を考慮する。
6．歌唱教育に使用せられる教材を教師みずからが歌って聞かせたり、また蓄音機やラジオの条件が完備しているならば、レコードやラジオを利用したりして、児童自身が学習中の歌を客観的に味わう機会を与える。
7．音楽を聞かせる場合には多くの説明を加えず、児童自身が自由にとらえ、また理解するにまかせると同時に、音そのものの美を直接感じ取るように指導する。

「三　学習結果の考査」では、速い音楽、遅い音楽、愉快な音楽、静かな音楽等というように感覚的に音楽を捉えることを中心に行うのが適当であるとしている。

「四　教材」では、曲名については巻末に示すとしている。示されている鑑賞教材は西洋音楽が大半であるものの、第1学年においても「ごむまりぽんぽん」、「かわいいお人形さん」、「花火」、「春がきた」といった日本の歌も含まれている。昭和33年告示、第3次学習指導要領改訂に伴い、鑑賞共通教材が示され、第4次改訂では、「我が国の音楽」への指導が充実された。その後、平成10年告示、第7次改訂では、鑑賞共通教材は設定されず廃止となり現在に至っている。

3.2.5 「五 創作教育」

「五 創作教育」の「一 指導目標」では、以下の4項目に分類され、各項目に〔説明〕が付記されている。

1．音楽の喜びを味わうことにより、児童に創造的な気分を持たせる。
2．豊かな想像力を持たせる。
3．創作教育はりっぱな作品を作ることを目的とするよりも、むしろ児童に創作の体験を味わわせることに重点を置くべきである。
4．創作教育は全部の児童に強制すべきではないが、なるべく多くの児童に創作の体験を持たせるほうがよい。

各項目の［解説］において特筆すべき点を抽出し、要約すると、子どもたちの感受性を大切にし、創造性を喚起させ、音楽の喜びを知り、自由に創

作活動の体験をさせることを重視している。第一学年においては、１及び２を中心に据えることとしている。

「五　創作教育」の「二　児童の生理的心理的段階、教材選択の基準、指導法」について表９に示す。４項目に分類されており、ここでは各項目の〔説明〕においても「リズム」の記述はない。第一学年における創作教育は、系統的指導ではなくむしろ創造的気分を持たせるなどの準備的教育に主眼を置くことであると強調している。

表９.「五 創作教育」の「二 児童の生理的心理的段階、教材選択の基準、指導法」

１．児童の心理的発達段階を考慮し、作曲に対しての系統的指導は行わない。
２．児童は自分の自由に思いつく旋律を持っているものであるから、そのような思いつきを育てるようにつとめる。
３、楽譜についての知識は作曲の基礎であるから、楽譜についての単語（例えば五線・ト音記号等）を少しずつ覚えさせる。
４、特に才能に恵まれた児童には適切なヒントを与える。

「三 学習結果の考査」では、第一学年においては学習結果の考査は行わないとしている。

４.「保育要領―幼児教育の手びき―試案（昭和 23 年刊行）」における音楽領域について

4.1　全体の単元及びまえがき

保育要領（試案）の目次を表 10 に示す。なお、「参考図 目次」については省略する。

表 10.「保育要領（試案）」目次
「参考図 目次」は省略

目　　次
一　まえがき
二　幼児期の発達特質
三　幼児の生活指導
1　身体の発育
2　知的発達
3　情緒的発達
4　社会的発達について
四　幼児の生活環境
1　運動場
2　建物
3　遊具
五　幼児の一日の生活
1　幼稚園の一日
2　保育所の一日
3　家庭の一日
六　幼児の保育内容
―楽しい幼児の経験―
1　見学
2　リズム
3　休息
4　自由遊び
5　音楽
6　お話
7　絵画
8　製作
9　自然観察
10　ごっこ遊び・劇遊び・人形芝居
11　健康保育
12　年中行事
七　家庭と幼稚園
1　父母と先生の会
2　父母の教育
3　父母教育の指針
4　小学校との連絡

「保育要領（試案）」は、当時の文部省が幼児教育の内容の検討と指導書となるようなものの必要性に駆られて「幼児教育内容調査委員会」を発足させ、その審議の中で小・中学校の学習指導要領を参考にしつつ「保育要領」とすることに方針が決定し、昭和 23 年３月に「保育要領」―幼児教育の手引き―として刊行された。これは前年に刊行された音楽編（試案）と同様に参考書的なものであり、幼稚園や保育所現場はもとより、一般にも理解が図れるよう、意識的に平易な文体で書かれている。また、新しい教育方法の模索によって、全編にわたってこれまでの形式的な教条主義は排除され、子どもの自発性と創造性を尊重する教育思想で一貫している。具体的には子どもの興味・関心に基づき、発達段階に即した環境の整備と自由な保育が重要視され、理論に立脚するというよりはむしろ実践を通して子どもたちの動機付けを図ろうとするねらいが色濃く表れている。

「一　まえがき」では、国の根幹となる幼児教

育について根本から反省し、学理と経験に基づいて、国の将来を憂いながら幼児たちを心身ともに健やかに育成していくことに努めなければならないといった謙虚な姿勢が全面に打ち出されている。文体的特徴は、広汎な人々が新しい日本を建設するために幼児期の人間教育の重要性についての言及が多く見られることである。ここでは、幼児期において、身体的方面、知的方面、情緒的方面、社会的方面の４方面から分類し、個に応じた適切な教育計画と方法、心身の発達と成長に応じた環境作りを重視し、幼児目線に立った指導の必要性が述べられている。そして、幼児期の特質に即した方法で教育の目標を達成していくことが肝要であると強調している。それまでの幼児教育は、身体面の養育についてばかりが重要視される傾向にあったため、ここでは幼児期の教育が人の一生における性格の発達に多大な影響を与え、子どもの一生の生き方を決定し、社会の形成者として人と協同して社会に貢献する意欲を持ち、さらに生きがいのある一生を送るための人格形成の時期であるということが見逃されてきたと力説している。

４.２「六 幼児の保育内容 ―楽しい幼児の経験―」について

４.２.１　全体の項目

12 項目の領域に分類され、その中で音楽活動に関わる項目として「２ リズム」と「５ 音楽」が挙げられる。昭和 31 年「幼稚園教育要領」では、これらが統合され「音楽リズム」となり一括して示された。平成元年改訂では、音楽は「表現」領域の中に組み込まれ、全体は５領域に整理され、現在に至っている。こうしたことから、保育要領（試案）では幼少期の音楽及びリズム活動をとりわけ重視していたのが見て取れる。また、保育要領（試案）では、平成 29 年告示幼稚園教育要領を含め、昨今の保育所保育指針解説あるいは幼稚園教育要領解説とは異なり、音楽領域についてきわめて具体的かつ詳細な注釈がなされているのが特徴的である。

４.２.２「２ リズム」

冒頭では、「幼稚園のリズムの目的は、幼児ひとりひとり、及び共同の音楽的な感情やリズム感を満足させ、子供（ママ）の考えていることを身体の運動に表わさせ、いきいきと生活を楽しませることにある。」と定義した上で、子どもの自発的かつ創作的な活動を促すことを重視している。例えば、特別の内容なしに、リズム的に走ったり、はねたり、手を振ったり、スキップしたりといったことの大切さが示され、具体的に唱歌遊びやリズム遊びを例として挙げ、子どもたちが種々の経験をしたあとに、教師が音楽を伴奏して示すと楽しく、感情は強く新鮮になる。このように、子どもの自由な表現、創作を重んじ、自発的になされる遊びを尊重されるように導いていくこと。そして、教師の考えによって教え込むことは避けた方が良い。よろこんで楽しく遊ぶということがたいせつ（ママ）である、と結論付けている。マーセルは「音楽に対して反応する力の発達――音とリズムのパターンを知覚し、想像し、考える力と、それによって表わされる感情内容に対する感受性の発達が、音楽的成長ということになる」(7) と捉え、あらゆる音楽的成果は、音楽的成長の現れだとすれば「あらゆる音楽活動や学習は、音楽的成長の促進という線に沿って計画されるべきであり、～（中略）～このことこそ、強調されるべきポイントなのである。」(8) としている。こうしたことから、音・リズム・身体との関係性において子どもの音楽的技能の巧拙と音楽センスの適否を強調すべきではなく、感覚的・身体的にリズムを知覚でき得る方向、音とリズムによって表されたものに対して反応する力を養うことこそが重要視されるべきであると述べている。

４.２.３「５ 音楽」

冒頭の「幼児に音楽の喜びを味わせ、心から楽しく歌うようにすること、それによって音楽の美しさをわからせることがたいせつ（ママ）なのである。音楽美に対する理解や表現の力の芽ばえ（ママ）を養い、幼児の生活に潤いを持たせるこ

とができる」というリード文の意義付けに着目すると、音楽編（試案）における「第一章　音楽教育の目標」の一で示されている「音楽美の理解・感得を行い、これによって高い美的情操と豊かな人間性を養う」との類似性があり、影響を受けているのは明らかである。ここでは歌唱・器楽・鑑賞活動の３項目に分類して示されている。各項目について特筆すべき点を筆者の見解と補足を入れつつ、整理したものを以下に示す。

（１）歌唱活動では、歌曲（旋律、拍子、リズム、調性、声域、音程、小節の長短、発声の仕方）の理想的な教材の在り方が示されている。歌詞内容についての言及はなく、むしろ歌詞よりもリズムや旋律の適切性について述べている。注釈では、子どもたちの即興的表現を重視し、注意深く聴いて、一緒に歌うこと。模範唱をできる限り実施し、教師側もまた即興的な作詞・作曲の技能を身につけるようにすることが望ましいとしている。

（２）器楽教育では、「器楽（楽隊）は幼児が音楽に興味を持ち、静かに楽しめるようになってから始める」としている。楽器については、太鼓、小太鼓、シンバル、カスタネット等々の楽器があればよいが、不足する場合は有り合わせの材料で楽器を作るとよいという一節から、当時の厳しい現場環境が推察される。器楽教育は、明治以降、昭和50年代まで（地域によって格差はあるが）各校において高価な楽器類を整備できず、教育環境に悩まされ続けてきた歴史でもある。そうした中にあっても、指導の際、選曲、聴取、リズムや休止の理解、楽器の選択、楽器の特質の理解、指揮者の選択にあたって、幼児の自主性、創造性を尊重し、幼児たちに自由に考えさせることの大切さを力説しているのは、現在も変わらない。

（３）鑑賞活動では、できる限り、よい音楽を聴くこととし、その選曲については上品で明朗かつ律動的なものがよいとしている。そして、音楽編（試案）にも示されているように、音の美しさを直接的に感じさせることが大切であるとしている（音楽美の理解と感得）。また、身体運動を伴った聴き方も自然であると述べている。表11は、ここで示されている鑑賞教材の例である。

これらの鑑賞教材の中には、現在でも小学校の鑑賞教材例に網羅されているものも少なくないが、近年の幼稚園教育要領には、こうした具体的な曲名までは明示されていないことを考慮すると、当時の鑑賞教育、ひいては音楽教育全般に対する相当な期待と意気込みが伝わってくる。概して特徴的なリズムを持った旋律と美しい旋律線が明確で、音楽の仕組みが理解しやすい曲想の楽曲が多く含まれ、マーチのように身体的な活動に繋げやすいリズミカルな曲調が中心をなしている。加えて、音色、速度、強弱、音の重なり、和音の響き、呼びかけとこたえ等々、音楽を形づくっている要素を指導のねらいとして設定しやすい楽曲も見られる。小学校音楽科において現在も存続している歌唱共通教材を除き、その他の歌唱教材や鑑賞教材はその時代の流行を追い求める傾向にあり、教科書会社によって掲載されている楽曲はまちまちである。現在ではあまり取り扱われない過去のこうした鑑賞教材の教育的意義とその効果について考察を深め、これらを小学校低学年の鑑賞実践に適宜活用していくことも可能であろう。

表 11．鑑賞レコード

曲目	作曲者
行進曲	
旧友	タイケ
カール王	ウィラート
星条旗	スーザー
美中の美	〃
トルコ行進曲	ベートーベン
トルコ行進曲	モーツァルト
ミリタリーマーチ	シューベルト
舞踏曲	
こおろぎの踊	プロカン
かえるの行列	クルッフェルト
ドイツ人形	ラウルス
メヌエット	ベートーベン
ミュゼット	グルック
妖（よう）精の踊り	ベルリオーズ
組曲、くるみ割り人形より	チャイコフスキー
金米糖の踊り	〃
ダニューブ河のさざ波	イバノヴィッチ
ガボット	ゴッセ
星の踊り	グリーン
描写曲	
とけい店にて	オルト

森のかじ屋	ミカエリス
トルコの巡羅兵（じゅんらへい）	ミカエリス
狩猟の景	
国際急行列車	
サイレントナイト（聖歌）	グルーバー
金魚	ドビュッシイ（ママ）
森の狩猟	フェルカー
その他	
おもちゃの交響楽	ハイドン
スプリングソング	メンデルスゾーン
モーメェントミュージカル	シューベルト
子守歌	〃
鈴の兵隊進め	ピエルネ
アンダンテカンタビレ	チャイコフスキー
バグダットのしゅう長	ポルデー
白鳥	サンサーンス
スーベニール	ドウドウラ
郭公	ダカン

浜野政雄は「リズムが子どもの生活に深い関係を持っていることである。もともと音楽は具体性を持たないものであるが、リズムだけは実際の日常生活にもとらえることができる。とくにこどもは波の音や風の音などの自然の中に、あるいは日常の起居動作の中にもリズムを感じ取り、あそびに踊りに歌に、それを持ち込んでしまう」(9) と指適した上で、主観的リズムと客観的リズムに関して「幼児において、その生活―もちろん音楽はその中心になるべきだが―をリズミカルに育てリズム感を伸ばすことは、そのまますぐれた主観的リズム感の伸長を意味し、その後の音楽生活をより豊かに、より深める結果となるわけであろう」(10) と述べている。こうした子どもたちの特性を踏まえることが重要である。そして、音楽的成長に結び付けていくために、以下に示すマーセルによる定義が、きわめて説得力かつ妥当性がある。「音楽的成長は、音楽の本質を把握する能力が、不完全な、粗雑な状態から、より完全な、繊細な状態に洗練されていく過程である」(11) とし、「画家、彫刻家、作家の例を挙げ、作ろうとする物の大まかな輪郭を考え、それから時間をかけて細部を仕上げていく。～（中略）～一つひとつの細部を完全に仕上げてから次に進むようなやり方ではけっきょく巧くいかないのである。」(12) と指摘する。また、「未熟な子どもに、一時に、音とリズムの両面の正確さを注意させることは不可能なのである。ピアノレッスンにおいて音の正確さが強要されれば、リズムが不明瞭になってしまうし、リズムの正確さが強要されれば、音を間違えるのである。とすると、どちらが大事であろうか。それは、リズムである。」(13) と初歩段階におけるリズム感覚の習得の重要性を述べている。また、「音楽的成長は具象から抽象へ移っていく過程である」(14) とし、「音楽の表現要素としての音の色彩、動き、リズム、調子の関係などに鋭く反応するようになると、音楽内容が、より深く把握できるようになる。」(15) とも述べている。こうした考え方を踏まえると、ダルクローズが提唱したリズム運動、ソルフェージュ教育、即興演奏の３つを基軸としたリトミックの教育理念と、保育要領（試案）は本質的に類似点が多いと推察されるのである。

５．結論

両試案には、音楽教育の目標の一つとして、音楽美を感得し、音楽をする喜びや楽しさを味わい、子どもの自発的・創造的な学習態度を養うことと示されている。特筆すべき点は、「感覚的」「運動的」「身体的」という記述が多く見られ、音楽・身体活動・リズム遊びの融合された場の設定の大切さが強調されていることである。本論考の主旨に則ってリズム感覚の育成について読み解くならば、幼児期から小学校低学年に至る表現活動の根幹にあるものは、第一義的に唱歌遊びやリズム遊びといったリズムを中核に据えた実践活動である。これについて、両試案及びマーセルの主張に基づいた筆者の見解を付加するならば、「歌唱力や演奏技能等を習得する前段階、あるいは初歩的段階において、理論的展開の伴わない感覚的・身体的なリズム遊びを通してリズム感覚を体得することは、音程感や演奏の正確さを理解するよりも、子どもにとって音楽への興味・関心を高めるための近道となる。そして、子どもたちのリズムに対して鋭敏に反応できる感性を養うと、音楽的性向が芽生え、学習への動機付けとなり、さらにこれを継続的に実践し、導いていくことによって、音楽的知識や読譜力が総合的に培われてい

く。」ということである。このように、音楽的成長ひいては人間的成長を促す一つの有効な方法として、リズム教育の在り方を捉え直すことは、音楽教育の可能性の領域をさらに広げていくことになる。したがって、この時期には、読譜力や旋律理解といった音楽基礎力の習得よりも、リズム感覚の育成を主眼とすることが、幼児期の音楽教育にとっては肝要であると結論付けられる。こうした要諦を両試案の編集に関与した作成者らは、当時の社会の趨勢の変化に即応して音楽教育の在り方を根本から精査し、小幼保接続という視角から両試案が整合性を保ち齟齬を生じないよう、どう適用していくか検討を重ねたことが推察される。

平成29年告示小学校学習指導要領音楽科「第２ 各学年の目標及び内容」において「リズム」の記述があるのは、低学年における「２内容 A表現（２）ウ（ア）」の「範奏を聴いたり、リズム譜などを見たりして演奏する技能」及び「３内容の取り扱い（２）」の「主となる器楽教材については、既習の歌唱教材を含め、主旋律に簡単なリズム伴奏や低声部などを加えた曲を取り扱う」の２箇所である。音楽編解説では、「視奏の基礎となる力を養うために、リズム譜を見ながら、リズム唱をしたり体や楽器によるリズム打ちをしたりするなどして、リズムに対する感覚を十分に身に付けるようにすることが重要である。」[16] と注釈されている。また、「第３ 指導計画の作成と内容の取扱い ２ 配慮事項」（６）及び（８）の〔共通事項〕の「音楽を特徴付けている要素」の中に「リズム」の記述が見られる。平成29年告示保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領における領域「表現」において「音楽」に関わる記述が見られるのは、「内容」の1, 4, 6である。中でも、6では「音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう」としている。これについて解説書では、「幼児が思いのままに歌ったり、簡単なリズム楽器を使って遊んだりしてその心地のよさを十分に味わうことが、自分の気持ちを込めて表現する楽しさとなり、生活の中で音楽に親しむ態度を育てる」さらに「子どもたちが教師自身の歌唱や演奏している姿に触れることは重要な経験である」[17] と注釈されている。現在に連なるこうしたリズム活動の意義は、試案作成時に形づくられたといえる。指導方法や学習過程は当時とは多分に異なるものの、人間の本源的なリズム感覚を音楽と生活の中から遊びを通して体験的に感じ取り、人間形成と情緒の安定を図っていくという基本的な考え方は、平成29年告示小学校学習指導要領「音楽」においても大きく変更されていない。今後の検証課題として、両試案で示されているリズム感覚の育成の意義をさらに精査し、リズム活動の有効性及び本質について多面的・多角的な視点から明らかにしていきたい。

引用・参考文献

(1) 一戸智之著（2017）『昭和22年度学習指導要領音楽編（試案）にみる新学習指導要領の解釈のための一考察～音楽教育の理念とその目標の実践性に着目して～』東北女子大学・東北女子短期大学紀要第56号. p.56

(2) マーセル，ジェームス・L（1971）『音楽的成長のための教育』（美田節子訳）音楽之友社. pp.65～66

(3) 前掲同書 p.66

(4) 前掲同書 p.67

(5) 前掲同書 p.67

(6) 前掲一戸智之論文（東北女子大学・東北女子短期大学紀要第56号 p.53

(7) 前掲『音楽的成長のための教育』p.13

(8) 前掲同書 p.13

(9) 浜野政雄著（1977）『音楽教育学概説』音楽之友社. p.120

(10) 前掲同書 p.121
浜野は前掲同書で、シーショアの著書「音楽における美の探究」でシーショアが分類した主観的リズムと客観的リズムの定義について以下のように示している。「主観的リズムとは、ちょうどわれわれが時計の音や汽車のレールの音にリズムを感じ取るように、一定の音の進行に対して心理的に感じてしまうものであって、客観的リズムとは、音楽や詩におけるように、初めから、また実際にリズムづけられたものである。～（中略）～主観的リズムは、常に客観的

リズムより大きな役割りを果たす本質的なもので、主観的リズムを持っていない者にとっては、自然や芸術、音楽の中の客観的リズム、すなわち一般にいうリズムも感じ取ることはできない。」pp.120 ～ 121

(11) 前掲『音楽的成長のための教育』p.89

(12) 前掲同書 p.90

(13) 前掲同書 p.91

(14) 前掲同書 p.94

(15) 前掲同書 p.95

(16) 文部科学省（2018）『小学校学習指導要領解説　音楽編』p.40

(17) 文部科学省（2018）『幼稚園教育要領解説』フレーベル館．p.240
内閣府・文部科学省・厚生労働（2018）『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』フレーベル館．pp.294–295
厚生労働省編（2018）『保育所保育指針解説』フレーベル館．p.274

・文部省・文部科学省『学習指導要領データベース』学習指導要領データベース作成委員会（国立教育政策研究所内）.
・木村信之（1993）『昭和戦後　音楽教育史』音楽之友社.
・マーセル，ジェームス・L（1967）『音楽教育と人間形成』（美田節子訳）音楽之友社.
・マーク，マイクル・L（1986）『音楽教育の現代化』（松本ミサヲ/田畑八郎）音楽之友社.
・ヘンリー・ネルソン・B（1986）『音楽教育の基本的概念』音楽之友社.

東北女子大学　紀要　No.58：17 ～ 20　2020

必須アミノ酸プロファイルにおける小腸と肝臓の生理的役割

出口佳奈絵*・前田　朝美*・亀田　健治**・加藤　秀夫*

The physiological role of small intestine and liver on essential amino acid profile in rats

Kanae IDEGUCHI*・Asami MAEDA*・Kenji KAMEDA**・Hideo KATO*

Key word : 必須アミノ酸　essential amino acid
アミノ酸プロファイル　amino acid profile
タンパク質栄養　nutrition of protein

はじめに

血漿中の遊離アミノ酸組成は，健康増進および生活習慣病との関連性について数多く報告[1~5]されており，臨床科学的な指標として重要視されている。生化学的な側面から，アミノ酸代謝における内分泌系，自律神経系などによる調節とその制御により，血漿中のアミノ酸プロファイルが恒常的に維持されている[6]。しかし，タンパク質の量や質が異なる食餌を摂取した場合のアミノ酸プロファイルと代謝臓器の特異性はほとんど明らかにされていない。食餌由来のタンパク質は，小腸でアミノ酸として吸収され，門脈を経由して肝臓で代謝された後に肝静脈を介して全身へと運ばれ，生体の構成成分やエネルギー源として利用される。門脈と肝静脈血中のアミノ酸プロファイルから，食餌タンパク質の小腸と肝臓での栄養生理学的意義だけでなく，生体とアミノ酸栄養の関連性について明確にすることが可能である。

体内で合成できない必須アミノ酸は食餌タンパク質で影響されることから，血漿中の必須アミノ酸プロファイルは生体の栄養と健康状態の指標になると考えられる。

本研究では，量と質の異なる食餌タンパク質をラットに摂取させて，消化器系の小腸と肝臓における必須アミノ酸プロファイルの相違とタンパク質栄養の意義を検討した。

＊東北女子大学
＊＊愛媛大学

方法

Wistar 系９週齢の雄ラットを用いて，活動期である暗期を９:00 ～ 21:00 とする 12 時間の明暗サイクルで約１週間の予備飼育をした。食餌は，暗期の 10:00 ～ 16:00 に自由摂食させた。

実験１の実験食エネルギー比を図１に示した。アミノ酸スコアの高い食餌タンパク質のカゼイン量を変えて，低カゼイン食，標準カゼイン食，高カゼイン食の３群に分けた。食餌組成のタンパク質エネルギー比は５％，20％，35％である。脂肪のエネルギー比はいずれの群も 20％とし，残りのエネルギー源は糖質で調整した。

実験２の実験食エネルギー比を図２に示した。摂取タンパク質の種類の違いにより，カゼイン食，小麦タンパク質食，混合食（カゼイン：小麦タンパク質＝１：１）の３群に分け，食餌のエネルギー比率は，タンパク質 20％，脂肪 20％，糖質 60％に設定した。

各実験食で飼育後，空腹時の８:00 と摂食開始から３時間後の 13:00 に各群５匹ずつ麻酔下で解剖し，門脈と肝静脈からの同時採血を行った。血漿中遊離アミノ酸の分析は，愛媛大学学術支援センター病態機能解析部門に依頼し，全自動アミノ酸分析器（日本電子 JLC-500）を用いて分析・測定し，アミノ酸プロファイルを提示した。

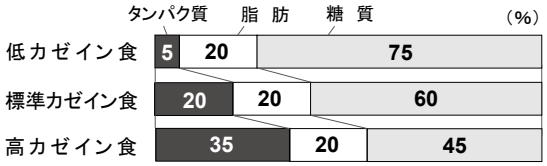


図１　実験食のエネルギー比（実験１）

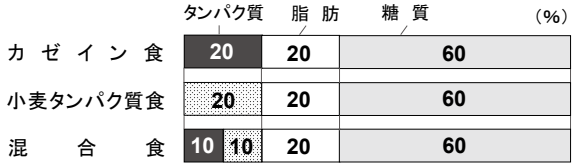


図２　実験食のエネルギー比（実験２）

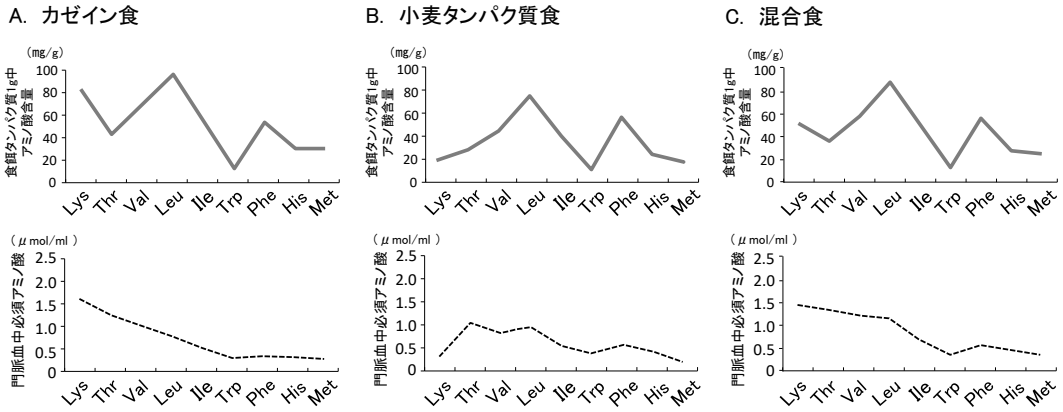


図３　食餌中アミノ酸組成および摂食後の
門脈血中必須アミノ酸プロファイル

結果

タンパク質の消化吸収は約97％と高く，小腸を消化吸収の機能に限定すると，門脈血中のアミノ酸プロファイルは食餌中のアミノ酸組成に依存していると想定される。アミノ酸代謝における小腸の特性を調べるために，３種類の食餌タンパク質のアミノ酸組成と各実験食を摂取した後の門脈血中必須アミノ酸濃度を比較した（図３）。いずれも空腹時の門脈血中濃度の高いアミノ酸から順に横軸に並べてアミノ酸プロファイルを示した。カゼイン食と混合食のアミノ酸組成が異なるにもかかわらず，門脈血中の必須アミノ酸プロファイルは類似していた（図３A,C)。一方，リジンの少ない小麦タンパク質食では，門脈血中リジン濃度が低いままのアミノ酸プロファイルを示した(図３B)。

食餌摂取の影響がほとんどない空腹時（８時）と摂取してから３時間後の摂食時（13時）において，食餌タンパク質の量と質の違いによる門脈及び肝静脈血中の必須アミノ酸プロファイルを図４と図５に示した。いずれの群も空腹時では，小腸を経由した門脈と肝臓を経由した肝静脈血中の必須アミノ酸プロファイルはほぼ同じパターンであった。腸管を経由した必須アミノ酸は肝臓で代謝されずそのまま素通りしていることが考えられた。摂食時では，タンパク質の量と種類によって門脈血中アミノ酸濃度は異なっていた。血中のアミノ酸濃度が門脈よりも肝静脈で低くなると，肝臓でのアミノ酸利用が亢進した。いずれの実験食群においても，小腸で典型的なアミノ酸プロファイルを維持し，肝臓ではアミノ酸プロファイルの量的な調節が行われていると考えられる。

考察

食餌タンパク質の栄養価は，必須アミノ酸の組成により評価され，摂取したタンパク質の消化吸収率やアミノ酸の体内利用も考慮されている。腸管より吸収されたアミノ酸は門脈を経て肝臓に入

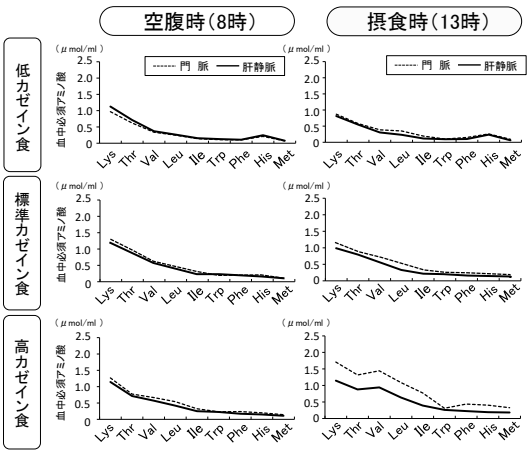


図４　食餌タンパク質量の違いによる
必須アミノ酸プロファイル（実験１）

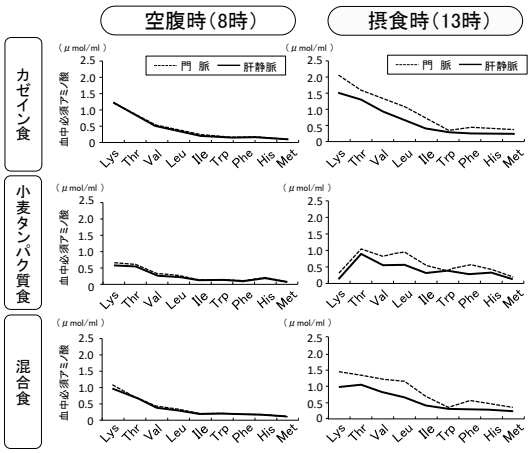


図５　食餌タンパク質の違いによる
必須アミノ酸プロファイル（実験２）

り，大部分はそのまま血液中に放出される。血中アミノ酸は，組織タンパク質の供給源として，また，ホルモンや生理活性物質，核酸の構成成分となる。過去のタンパク質栄養に関する有力な知見[7, 8]から，生体内におけるアミノ酸代謝の臓器間の流れは，タンパク質栄養だけでなく外傷や術後の早期改善，アミノ酸輸液組成など臨床的に有用な指標である。今回，食餌組成を変えながら，肝臓に入る前の門脈血液と肝臓から放出された肝静脈血液の同時採血を行い，血漿中の必須アミノ酸プロファイルの相違を検討した。

門脈および肝静脈血中の必須アミノ酸プロファイルは，空腹時において食餌タンパク質の量と質の違いに関係なく，一定のパターンを維持していた。カゼインを含んだ食餌群では，食餌中のタンパク質量に関係なく典型的なアミノ酸プロファイルを示した。一方，リジンを第一制限アミノ酸とする小麦タンパク質食群では，食後の門脈血中リジン濃度が空腹時よりも著しく低下した。この理由として，小麦タンパク質食のリジン含量が少ないだけでなく，摂食後に小腸でのアミノ酸の相対的な利用が増加したと考えられる。つまり，タンパク質の量と質の異なる食餌を摂取しても，小腸はタンパク質の消化吸収だけでなく，生体に適応したアミノ酸プロファイルの形成に関与していた。また，食餌タンパク質中に不足しているアミノ酸を補足する機能がないことも考えられる。従って，典型的な生体固有のアミノ酸プロファイルを示す“空腹時”の情報と併せて，タンパク質栄養を反映する“摂食時”のアミノ酸プロファイルを評価することは，栄養と健康状態の把握に有効である。

Elvehjem ら[9]は，門脈中の遊離アミノ酸量の増加は食餌タンパク質の摂食量を反映していると報告している。今回，食餌タンパク質の摂取量と種類によって門脈血中アミノ酸濃度は増減した。また，小腸で形成されたアミノ酸プロファイルは維持しながら，肝臓ではアミノ酸プロファイルの量的な調節が考えられた。食餌タンパク質の量と種類の違いに関係なく，アミノ酸プロファイルの形成には，小腸の質的な調節と肝臓の量的な調節の双方によって生体固有の血漿中アミノ酸動態が決定されることを示唆した。これらのことから，生体に必要なアミノ酸レベルを維持するうえで，腸管を経由したタンパク質の摂取，つまり，口から食べる重要性を浮き彫りにした。食餌由来のタンパク質が生体で無駄なく活用されるためには，小腸と肝臓の栄養生理学的役割が重要である。

今後は疾患モデルラットにおける生体固有のアミノ酸プロファイルを解明すれば，適正なタンパ

ク質摂取と疾患予防に対応した栄養管理の実用化にも応用できると考えられる。

参考文献

1）Yamakado M, Tanaka T, et al：Plasma amino acid profile is associated with visceral fat accumulation in obese Japanese subjects. Clin Obes, 2: 29–40（2012）

2）Shingyoji M, Iizasa T, et al：The significance and robustness of a plasma free amino acid（PFAA）profile-based multiplex function for detecting lung cancer. BMC Cancer, 13: 77（2013）

3）Fukutake N, Ueno M, et al：A Novel Multivariate Index for Pancreatic Cancer Detection Based On the Plasma Free Amino Acid Profile. PLoS One, 10: e0132223（2015）

4）Yamakado M, Nagao K, et al：Plasma Free Amino Acid Profiles Predict Four-Year Risk of Developing Diabetes, Metabolic Syndrome, Dyslipidemia, and Hypertension in Japanese Population. Sci Rep, 5: 11918（2015）

5）Tochikubo O, Nakamura H, et al：Weight loss is associated with plasma free amino acid alterations in subjects with metabolic syndrome. Nutr Diabetes, 6: e197（2016）

6）安東敏彦，化学と工業，60, 40（2007）

7）石川榮治：高等動物におけるアミノ酸代謝の全体像．化学と生物，10, 831–837（1972）

8）吉田昭：タンパク質，アミノ酸栄養の最近の問題から．栄養と食糧，23, 583–597（1970）

9）Denton, A. E., Elvehjem, C. A. : Availability of amino acids in vivo. J Biol Chem, 206, 449–454（1954）

東北女子大学　紀要　No.58：21 ～ 24　2020

カフェテリア食における孤食と共食の違い

江良　真衣*・大髙　梨沙*・出口　佳奈絵*・前田　朝美*・加藤　秀夫*

Physiological difference of rat fed solitary and community eats in cafeteria type meal

Mai ERA *・Risa OTAKA *・Kanae IDEGUCHI *・Asami MAEDA *・Hideo KATO *

Key word : 孤食　solitary eats
共食　community eats
甘味の嗜好性　sugar taste
カフェテリア食　cafeteria type meal

１．緒言

ライフスタイルの多様化により１人で食事をとる「孤食」が増加している。農林水産省食育白書（平成 29 年度）によると、週に半分以上「孤食」の人は 15.3％で前回調査（平成 23 年度）と比較しても 5.1 ポイント増加している。農林水産省「食育に関する現状と意識に関する調査」（平成 30 年３月）では、「家族と一緒に食事をすることは重要である」に 90％程度が「そう思う」と回答している。共食が重要であることは多くの人が理解しているなかで、日常的に誰かと食卓を囲むことが困難な生活環境にある。

孤食の増加の背景には、単独世帯や核家族世帯の増加により、誰かと一緒に食事を共にする機会が得られない環境や、恒常的な長時間労働やワークライフバランスの欠如、家庭において生活時間配分の変化が考えられる。

１人で食事をとる孤食は、誰かと一緒に食事をする共食に比べて、摂食行動の面からどのような嗜好性を示すのかはよく知られていない。このことを明らかにするために、実験動物のラットを孤食と共食の異なる飼育条件で自由に選択できる食環境のカフェテリア食においてどのような栄養組成を本能的に欲求するのかを検討した。また、食餌の三大栄養素の種類を変えて嗜好性と摂食行動を時間栄養学の観点から調べた。

嗜好性を反映する飲水行動において４種類の濃度の砂糖水を自由飲水させ、甘味の嗜好性における日内リズムを調べた。

本研究より、いつ食べるか、何を食べるか、どのような嗜好性かを考えていく上で、共食と孤食による食行動の違い、嗜好性における食行動と飲水行動の関連性について併せて検討した。

２．方法

実験動物に Wistar 系雄ラットを用い、12 時間の明暗サイクルで飼育した。ラットは夜行性なので昼夜を逆転させて、暗期にカフェテリア食を３回に分けて自由摂食させた。孤食群は１匹を１ケージ、共食群は４匹を１ケージで飼育して、食環境の違いによるカフェテリア実験と嗜好性の違いを調べた。摂食時刻は活動開始期９時～ 11 時（朝食）、活動期 13 時～ 15 時（昼食）、活動終了前 17 時～ 19 時（夕食）とした。食餌はカフェテリア形式とし、高タンパク質食、高砂糖食、高脂肪食に分け、いずれのタンパク質もアミノ酸スコアの高いカゼインまたはアミノ酸スコアの低い小麦タンパク質に分類し、６種類の実験食を同時に与えた（図１）。

＊東北女子大学

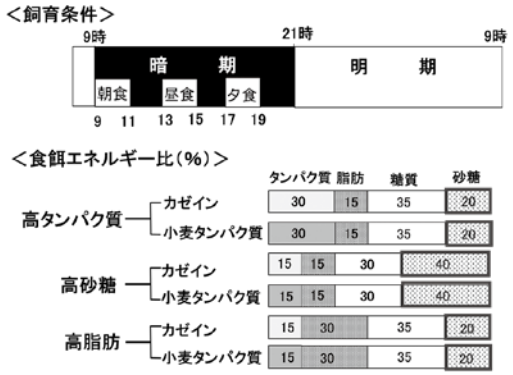


図１：ラットの食行動に関する実験

飲水リズムは活動期の８時～12時（朝）、12時～16時（昼）、16時～20時（夕）と休息期の20時～翌日８時の４期間で調べた（図２）。砂糖水は清涼飲料水よりも少し甘い15％濃度を基準とし、その半分の7.5％、7.5％の３倍濃度にあたる22.5％と０％の４種類を自由飲水とした。

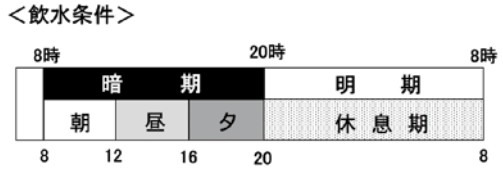


図２：ラットの飲水行動に関する実験

３．結果

活動期の摂食量は共食群、孤食群いずれの群も活動開始の朝食で少なく、活動期の昼食で多くなる日内変動がみられた。夕食は朝食と昼食の中間程度の摂食量となった。

共食群は高砂糖・カゼイン食を最も好み、次に高砂糖・小麦タンパク質食を摂食していた。孤食群ではさらに高砂糖食の摂食量が増加した（図３）。このことから、ラットは本能的に砂糖の多い食餌を好む結果が認められ、孤食ではさらに砂糖の多い食餌の摂食量が多くなった。

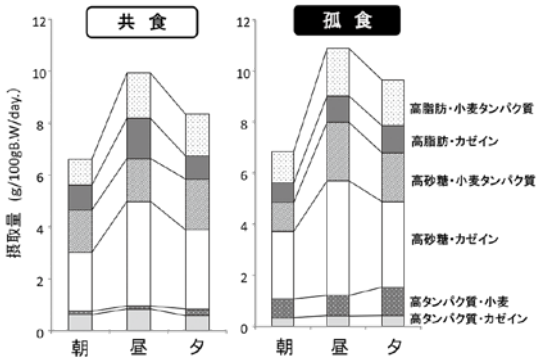


図３：活動期における摂食リズムと摂食内容の違い

高タンパク質食、高砂糖食、高脂肪食の三大栄養素別に比較すると、孤食群、共食群ともにどの摂食時刻においても高砂糖食を最も好んだ（図４）。高脂肪食、高タンパク質食の摂食量は高砂糖食に比べて少なかった。

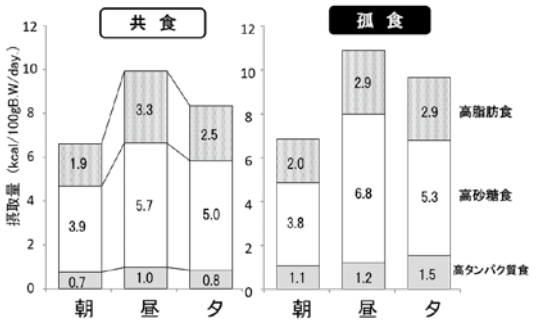


図４：三大栄養素の嗜好性に関する摂食リズム

食環境の違いにおける砂糖溶液の飲水パターンは、孤食群、共食群ともに活動開始の８時～12時で多く、22.5％の高濃度の砂糖水を好んで摂取した（図５）。さらに孤食群では15％、7.5％の砂糖溶液の飲水量も増加したことから甘味に対する嗜好性が高まった。

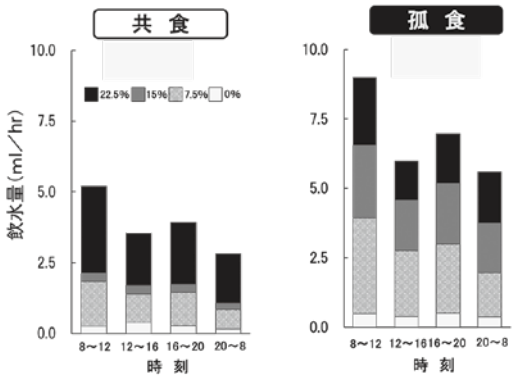


図５：食環境の違いによる砂糖溶液の飲水パターン

食餌と砂糖溶液による１日の摂取エネルギー量は孤食群、共食群いずれの群も同程度であった。しかし、砂糖溶液による摂取エネルギー量は共食よりも孤食で多かった（図６）。

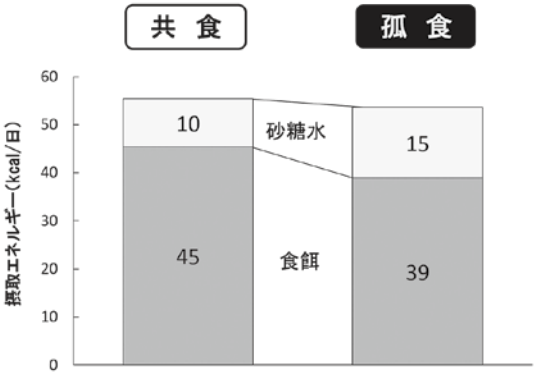


図６：１日の摂取エネルギーの内訳

４．考察

本研究では、カフェテリア食における孤食と共食の嗜好性と食行動及び飲水行動の関連性を検討した。

摂食量は、孤食群、共食群ともに活動開始の朝食で少なく、昼食で多くなる日内変動がみられた。いずれの飼育環境でも高砂糖食の摂食量が多かった。芋坂らは、共食群における食嗜好について、孤食群と類似して高砂糖食を好んで摂食したが、共食群の高タンパク質食は、小麦タンパク質よりもカゼインの摂取量が多くなったと報告している[1)]。

さらに、出口らの報告では、高砂糖食ではカゼインを、高脂肪食及び高タンパク質食では小麦タンパク質との組み合わせを好んだことから、栄養素の組み合わせにより嗜好性に違いが生じることを示唆した[2)]。

Drewnowski らは、砂糖や油脂を豊富に含んだ食餌は、本能的に嗜好性が高く過剰に摂取されるということを報告している[3)]。この実験結果は、基本的に高砂糖食や高脂肪食が好まれた今回の研究結果と類似した。高タンパク質食、高砂糖食、高脂肪食の三大栄養素別に比較すると、孤食群、共食群ともにどの摂食時刻においても高砂糖食を最も好んだ。また、共食群に比べ、孤食群で著しく高砂糖食を好んで摂食した。

甘味は糖質であり、活動開始の朝にエネルギーが不足していると甘いものが欲しくなりやすいと考えられている[4)]。ライフスタイルの多様化により、一人でも手軽に食べることのできる高糖質食であるおにぎりや菓子パン、カップラーメンのような食事は本能的な嗜好により要求される食事であることがうかがえる。さらに脂質の過剰摂取や野菜の摂取不足、朝食の欠食や夜遅い夕食などの栄養の偏りが問題となっている中で、栄養に関する知識を深め、体調管理に適切な食習慣を習得し、「食を選択する能力」を身に付けていくことが必要である。

食環境の違いにおける砂糖溶液の飲水パターンは、孤食群、共食群ともに活動開始の８時～12時で多く、22.5％の高濃度の砂糖水を好んで摂取した。さらに孤食群では15％、7.5％の砂糖溶液の飲水量も増加し、甘味に対する嗜好性が高まったことが明らかとなった。このことから、孤食環境では、甘味に対する嗜好性が増強したと考えられる。

食餌と砂糖溶液による１日の摂取エネルギー量は孤食群、共食群いずれの群も同程度であった。しかし、砂糖溶液による摂取エネルギー量は共食

群よりも孤食群で多かった。同じエネルギー量でも質が異なり、摂取エネルギー量は同程度であるが、孤食群は栄養バランスのよい食餌より、甘い砂糖水に依存したと考えられる。

大髙らは、摂食量と砂糖溶液の飲水量に日内変動があったことから、本能的なエネルギー欲求と甘味の嗜好性が同一でないことを報告している[5)]。

本研究より食環境の違いが、甘味の嗜好性と食行動及び飲水行動へ影響を与えていると考えられる。

糖類の中でグルコースは最も基本的な単糖類で、血液中では血糖として存在している。グルコースにはＤ型とＬ型が存在しており、生体内でみられるグルコースは全てＤ型として存在している。D-グルコースは生体内でエネルギー源となり、脳が唯一エネルギーとして利用できる糖である。一方、L-グルコースはエネルギー源とはならない人工的に作られた甘味料である。

今回の実験結果において孤食群で砂糖飲水量が増加した理由について、甘味を好んだのか、エネルギー摂取のために砂糖濃度の高い飲み水を好んだのかは不明瞭である。これらを明らかにするために、本能的にエネルギー摂取のできる甘みを好むのか、エネルギー源とはならない甘みを好むのかを検討する予定である。

孤食は恒常的な長時間労働やワークライフバランスの欠如、貧困といった社会の落し穴を背景としている。このような孤食によるストレスを緩和するために、甘味に依存したと考えられる。

最近、食事の疲れと食事性低血圧が「食と医療」において注目されている。孤食は過食と砂糖の嗜好性を高めるので食後のだるさ、眠気などによって食後低血圧を誘発する可能性が示唆されている[6)]。共食者や健常者は周囲の目や理性によって調節作用が働き、適切な状態に維持させ、生活の質を高めることができる。

加藤らは、孤食より共食の方が規則正しい食生活になり、栄養バランスもよくなる理由として、孤食では、甘味の嗜好性が増強することによって、摂食量が減少し、肥満や生活習慣病の原因となることを報告している[7)]。このことから、糖尿病患者は共食環境にすることで砂糖の摂取量を抑制することができる。

本研究より、食事は１人ではなく集団で食べることの栄養学的意義を示した。

文献：

１）苧坂枝織，嶋本文雄，栢下淳，西田由香：高等動物におけるライフステージ別の摂食行動に関する研究．県立広島大学大学院修士論文（2013）

２）出口佳奈絵，花田玲子，田中夏海，前田朝美：食餌蛋白質の違いにおける食の嗜好特性．保健科学研究，6, 75（2016）

３）Drewnowski A et al:Metabolic determinants of binge eating.Addict Behav, 20 (6) 733–745 (1995)

４）奥恒行，柴田克己編集：基礎栄養学．南江堂，55–66（2015）

５）大髙梨沙，帯川琴子，江良真衣，田中夏海，出口佳奈絵，前田朝美，西田由香：味覚形成における食環境の役割．東北女子大学・東北女子短期大学紀要，57, 7–10（2018）

６）平山正昭：食後の疲れと食事性低血圧.「食と医療」講談社，86–90（2019）

７）加藤秀夫，前田朝美，齋藤望，花田玲子，山田和歌子，出口佳奈絵，苧坂枝織，西田由香：時間栄養学から食育を科学する（総説）．東北女子大学・東北女子短期大学紀要, 52, 11–20（2013）

東北女子大学　紀要　No.58：25 ～ 38　2020

在宅療養者の看護ケアや看取りに関する「家庭看護」の授業評価

大　津　美　香*,**

Evaluation of “Home Nursing” lessons focusing on nursing care and end-of-life care for home care patients

Haruka OTSU *,**

Key words：家庭看護　Home Nursing
授業評価　Evalvation of Lessons
看護ケア　Nursing Care
看取り　End-of-Life Care

Ⅰ．はじめに

「家庭看護」は高等学校（家庭科）の免許法施行規則に定める科目区分としては、「保育学」の中に含まれ、乳幼児の健康管理に関する内容が教授されてきた。平成 20（2008）年高等学校学習指導要領改訂（家庭編）[1] 以降、超高齢社会に伴い高齢者の健康管理や介護に関する知識・技術等の習得が重要視されるようになってきた。しかし、「家庭看護」の開講の仕方は様々あり、「保育学」などの授業の中に家庭看護を含む場合には、全 15 回中の 1 回の授業に留まる等、少ない授業時間の中で「家庭看護」の内容を十分に網羅することが難しいとされている[2]。A 大学では、2 単位 15 回の授業時間数が確保され、高等学校学習指導要領を遵守したうえで、小児期から老年期の人々を対象とした看護や救急処置を含んで家族が病気になったときの看護など、学生は幅広く学習できる機会がある。その一方では、国立国会図書館の蔵書検索において、「家庭看護」に関する教科書は 1990 年代以降の内容[3]の更新はないうえ、絶版となった。このような経緯から、担当教員が独自に「家庭看護」の授業内容を検討し、教授している現況であった。

在宅医療が推進されているわが国においては、医療機関以外の場所における死亡が微増する傾向にあり[4]、在宅療養者の看護ケアに加えて、在宅での看取りについても学習する機会が必要であると考えた。本研究では、高等学校学習指導要領を遵守した「家庭看護」において、在宅療養者の看護ケアや看取りに焦点を当てた授業を計画及び実施し、履修学生が教員を目指すうえで役立つと認識する授業となることを目指すこととした。授業の評価と今後の課題を明らかにすることによって、授業の質改善を目指すという点において意義あるものと考える。そこで、本研究では在宅療養者の看護ケアや看取りに焦点を当てた「家庭看護」の授業を計画及び実施し、授業評価と今後の課題を明らかにすることを目的とした。

Ⅱ．研究方法

1．対象者

A 大学において健康栄養学を専攻し、高等学校教諭の普通免許状（家庭）の取得のため「家庭看護」を履修する 1 年次学生 27 名であった。

2．授業内容及び目標

授業の概要及び目標は表 1 ～ 6 の通りである。

＊東北女子大学
＊＊弘前大学大学院保健学研究科

全15回のうち、在宅療養者の看護ケアや看取りに焦点を当てた授業は第10～15回までの6回であった。教材は「家庭看護学（第3版）[3)]」に加えて、看護学を専攻する学生に使用されている看護ケアや看取りに関するテキストを用いて配布資料やパワーポイントのスライドを作成した。また、ケアに関する技術の実際については、配布資料やパワーポイントによる説明に加えて、理解が容易となるようVTRを教材として用いた。

表1　第10回の授業概要及び目標

第10回「看取り」
1．死に場所の現状
2．在宅で看取りを可能にする条件
3．死をめぐる倫理的課題
4．ターミナル／終末期にある人の身体的特徴
5．末期がん患者にみられる症状
6．ターミナル／終末期にある人の心理･社会･霊的特徴
7．ターミナル／終末期にある人のケア　①倦怠感
8．ターミナル／終末期にある人のケア　②痛み
9．ターミナル／終末期のケア　①終末期前期
10．ターミナル／終末期のケア　②終末期中期
11．ターミナル／終末期のケア　③終末期後期
12．VTR「終末期のケア」
【目標】ターミナル／終末期にある人々の特徴とケアについて、理解できる。

表2　第11回の授業概要及び目標

第11回「家庭看護の基本技術　日常のケア1：療養環境づくり」
1．環境づくり：病室の選び方と整え方
2．環境づくり：病床・ベッドのつくり方・選び方
3．体位の保持：体位変換・移動、良肢位、安楽な体位
4．体温の意義と測り方
5．脈拍の意義と測り方
6．呼吸の意義と測り方
7．氷枕・氷嚢のつくり方・使い方
8．保温のとり方
9．VTR「ねまき・シーツ交換、体の移動」
【目標】病人の療養環境と看護について、理解できる。

表3　第12回の授業概要及び目標

第12回「家庭看護の基本技術　日常のケア2：清潔ケア、食事の援助」
1．口の清掃
2．義歯の手入れ
3．入浴援助時の注意点
4．清拭
5．陰部洗浄
6．洗髪
7．排泄の世話
8．食事の世話
9．自助具の使用
10．VTR「口の中の清潔、洗髪、排泄、介護服」
【目標】在宅療養に必要なケアについて、理解できる。

表4　第13回の授業概要及び目標

第13回「家族が病気になったときの看護：症状別の看護ケア1」
1．発熱と看護
2．咳嗽・喀痰と看護
3．吐気・嘔吐と看護
4．下痢と看護
5．薬の正しい使い方
6．VTR「吸引」
【目標】症状とそれらへの対処法について、理解できる。

表５　第 14 回の授業概要及び目標

第 14 回「家族が病気になったときの看護：症状別の看護ケア２」
１．ガス中毒・酸素欠乏の手当て
２．やけどの手当て
３．熱中症の手当て
４．凍傷の手当て
５．体に異物が入った時の手当て　①目の異物
６．体に異物が入った時の手当て　②鼻の異物
７．体に異物が入った時の手当て　③耳の異物
８．体に異物が入った時の手当て　①のどの異物
９．ハイムリック法
10. 背部叩打法
11. のどの異物の除去
12. 毒物・薬物を飲んだ・食べたときの手当て
13. 吐血の手当て
14. 下血の手当て
15. VTR「事故やけがの応急手当て」
　頭･胸･手足･目のけが、やけど、ガス中毒、熱射病
【目標】症状とそれらへの対処法について、理解できる。

表６　第 15 回の授業概要及び目標

第 15 回「家族が病気になったときの看護：家庭での救急処置、事故と救急手当て」
１．すり傷・切り傷の手当て
２．止血法：①直接圧迫法
３．止血法：②間接圧迫法
４．鼻血の手当て
５．刺し傷の手当て
６．犬・猫にかまれた場合の手当て
７．蛇にかまれた場合の手当て
８．蜂に刺されたときの手当て
９．打撲の手当て
10. 捻挫・脱臼の手当て
11. 骨折の手当て
12. アキレス腱断裂の手当て
13. 指や手足の切断時の手当て
14. 救命処置：気道確保、人工呼吸、胸部圧迫の方法
15. AED（自動体外式除細動器）の使い方と注意点
16. VTR「命を助ける救急手当て、急病のときの救急手当て」
【目標】ケガなどの応急処置・手当について、理解できる。

３．調査方法・内容

各授業の終了後に自記式質問紙調査を実施した。各授業において扱う看護に対する興味・関心の程度、授業評価として各授業内容の理解度と高等学校の教員（家庭）になるうえでどの程度有用性を感じるか、項目を設定した。興味・関心の程度は「１全くない」～「５とてもある」、授業内容の理解度と有用性は「１全く理解できなかった／全く役に立たない」～「５とても理解できた／とても役に立つ」の５段階のリッカート尺度を設定した。「あまり／全く理解できなかった」「あまり／全く役に立たない」の場合には、理由を明らかにするため、自由記載欄を設定した。また、第１回の授業前及び第 15 回の授業後には、授業で学びたいこと、授業を受けて役に立ったと思う内容について、自由記載による回答を依頼した。

４．分析方法

リッカート尺度による回答は平均値及び中央値を算出した。また、理解度と有用性については、回答の正規性の有無を確認後、IBM SPSS version 25 を用いて、Spearman の相関係数を算出した（有意水準５％）。自由記載については類似性のある内容をまとめ分類した。

５．倫理的配慮

本研究の目的、方法、個人情報の保護、研究参加の任意性、参加の可否により成績に影響する等の不利益が生じないこと等について口頭及び文書を用いて説明を行い、自由意思の下、無記名の調査を実施した。質問紙の回収をもって同意が得られたこととした。所属大学の倫理委員会から承認を得ている（承認番号 : 2018015）。

Ⅲ．結果

１．第 10 回授業内容の理解度と有用性

配布数は 26 部、回収数及び有効回答数は 25 部（96.2%）であった。理解度と有用性の授業評価結果を表７に示す。１～ 12 の授業内容について、理解度及び有用性は全ての対象者から４以上

表７　第 10 回授業内容の理解度と有用性

n=25

授業内容	理解度		有用性		1-12 の理解度と有用性
	平均値 標準偏差	中央値	平均値 標準偏差	中央値	Spearman 相関係数
1．死に場所の現状	4.68 ± 0.48	5.00	4.64 ± 0.57	5.00	0.758**
2．在宅で看取りを可能にする条件	4.68 ± 0.48	5.00	4.68 ± 0.56	5.00	0.668**
3．死をめぐる倫理的課題	4.64 ± 0.49	5.00	4.68 ± 0.56	5.00	0.597**
4．ターミナル／終末期にある人の身体的特徴	4.72 ± 0.46	5.00	4.68 ± 0.56	5.00	0.749**
5．末期がん患者にみられる症状	4.72 ± 0.46	5.00	4.68 ± 0.56	5.00	0.749**
6．ターミナル／終末期にある人の心理・社会・霊的特徴	4.72 ± 0.46	5.00	4.68 ± 0.56	5.00	0.749**
7．ターミナル／終末期にある人のケア ①倦怠感	4.72 ± 0.46	5.00	4.68 ± 0.56	5.00	0.749**
8．ターミナル／終末期にある人のケア ②痛み	4.72 ± 0.46	5.00	4.68 ± 0.56	5.00	0.749**
9．ターミナル／終末期のケア ①終末期前期	4.72 ± 0.46	5.00	4.68 ± 0.56	5.00	0.749**
10．ターミナル／終末期のケア ②終末期中期	4.72 ± 0.46	5.00	4.68 ± 0.56	5.00	0.749**
11．ターミナル／終末期のケア ③終末期後期	4.72 ± 0.46	5.00	4.68 ± 0.56	5.00	0.749**
12．VTR「終末期のケア」	4.72 ± 0.46	5.00	4.68 ± 0.56	5.00	0.749**

**p<0.01

の評価が得られた。全ての授業内容の理解度と有用性には中等度から高い正の相関がみられた（p<0.01）。看取りの興味関心の平均値は 3.76 ± 1.20 であった。

２．第 11 回授業内容の理解度と有用性

配布数は 26 部、回収数及び有効回答数は 25 部（96.2%）であった。理解度と有用性の授業評価結果を表８に示す。１～９の授業内容について、理解度は全ての対象者から４以上の評価が得られた。一方、有用性は１名が 3, 4 の授業内容について３の評価であった。また、１名は３～９の授業内容について３の評価であった。その他の 23 名は有用性について４以上の評価であった。全ての授業内容の理解度と有用性には中等度から高い正の相関がみられた（p<0.01）。家庭看護の基本技術に関する興味関心の平均値は 3.56 ± 1.19 であった。3, 4 と３～９の授業内容について３の評価であった２名については、家庭看護の基本技術に関する興味関心の回答は２であった。

表８　第 11 回授業内容の理解度と有用性

n=25

授業内容	理解度		有用性		1-9 の理解度と有用性
	平均値 標準偏差	中央値	平均値 標準偏差	中央値	Spearman 相関係数
1．環境づくり：病室の選び方と整え方	4.64 ± 0.49	5.00	4.60 ± 0.56	5.00	0.763**
2．環境づくり：病床・ベッドのつくり方・選び方	4.64 ± 0.49	5.00	4.64 ± 0.57	5.00	0.680**
3．体位の保持：体位変換・移動、良肢位、安楽な体位	4.68 ± 0.48	5.00	4.60 ± 0.65	5.00	0.761**
4．体温の意義と測り方	4.68 ± 0.48	5.00	4.60 ± 0.64	5.00	0.761**
5．脈拍の意義と測り方	4.68 ± 0.48	5.00	4.64 ± 0.57	5.00	0.758**
6．呼吸の意義と測り方	4.68 ± 0.48	5.00	4.64 ± 0.57	5.00	0.758**
7．氷枕・氷嚢のつくり方・使い方	4.68 ± 0.48	5.00	4.64 ± 0.57	5.00	0.758**
8．保温のとり方	4.68 ± 0.48	5.00	4.64 ± 0.57	5.00	0.758**
9．VTR「ねまき・シーツ交換、体の移動」	4.60 ± 0.50	5.00	4.68 ± 0.56	5.00	0.535**

**p<0.01, *p<0.05

３．第 12 回授業内容の理解度と有用性

配布数は 26 部、回収数及び有効回答数は 24 部（92.3%）であった。理解度と有用性の授業評価結果を表 9 に示す。１～ 10 の授業内容について、理解度は全ての対象者から４以上の評価が得られた。一方、有用性については、１名のみ１～８の授業内容について３の評価があり、他 23 名からは４以上の評価が得られた。全ての授業内容の理解度と有用性には高い正の相関がみられた（p<0.01）。家庭看護の基本技術に関する興味関心の平均値は 3.71 ± 1.23 であった。１～８の授業内容について３の評価であった１名では、家庭看護の基本技術に関する興味関心の回答は２であった。

表９　第 12 回授業内容の理解度と有用性

n=24

授業内容	理解度		有用性		1-10 の理解度と有用性
	平均値 標準偏差	中央値	平均値 標準偏差	中央値	Spearman 相関係数
１．口の清掃	3.71 ± 1.23	4.00	4.67 ± 0.48	5.00	0.991**
２．義歯の手入れ	4.58 ± 0.72	5.00	4.71 ± 0.55	5.00	0.812**
３．入浴援助時の注意点	4.67 ± 0.48	5.00	4.71 ± 0.55	5.00	0.716**
４．清拭	4.67 ± 0.48	5.00	4.67 ± 0.57	5.00	0.716**
５．陰部洗浄	4.67 ± 0.48	5.00	4.67 ± 0.57	5.00	0.716**
６．洗髪	4.67 ± 0.48	5.00	4.71 ± 0.46	5.00	0.713**
７．排泄の世話	4.67 ± 0.48	5.00	4.67 ± 0.57	5.00	0.716**
８．食事の世話	4.67 ± 0.48	5.00	4.71 ± 0.55	5.00	0.812**
９．自助具の使用	4.67 ± 0.48	5.00	4.75 ± 0.44	5.00	0.816**
10. VTR「口の中の清潔、洗髪、排泄、介護服」	4.67 ± 0.48	5.00	4.67 ± 0.57	5.00	0.716**

**$p<0.01$

４．第 13 回授業内容の理解度と有用性

配布数は 25 部、回収数及び有効回答数は 25 部（100%）であった。理解度と有用性の授業評価結果を表 10 に示す。１～６の授業内容について、理解度及び有用性は２名を除いて、全ての対象者から４以上の評価が得られた。２名のうち、１名は６の授業内容の理解度と有用性が３の評価であり、家庭看護の基本技術に関する興味関心は４の評価であった。もう１名については、理解度は全て５の評価であったが、１～６の全ての授業内容について、有用性は３の評価であった。全ての授業内容の理解度と有用性には中等度の正の相関がみられた（$p<0.01$, $p<0.05$）。家庭看護の基本技術に関する興味関心の平均値は3.68 ± 1.28であった。

表 10　第 13 回授業内容の理解度と有用性

n=25

授業内容	理解度		有用性		1-6 の理解度と有用性
	平均値 標準偏差	中央値	平均値 標準偏差	中央値	Spearman 相関係数
1．発熱と看護	4.68 ± 0.48	5.00	4.76 ± 0.52	5.00	0.478*
2．咳嗽・喀痰と看護	4.68 ± 0.48	5.00	4.76 ± 0.52	5.00	0.478*
3．吐気・嘔吐と看護	4.68 ± 0.48	5.00	4.76 ± 0.52	5.00	0.478*
4．下痢と看護	4.68 ± 0.48	5.00	4.76 ± 0.52	5.00	0.478*
5．薬の正しい使い方	4.76 ± 0.43	5.00	4.80 ± 0.50	5.00	0.489*
6．VTR「吸引」	4.60 ± 0.58	5.00	4.68 ± 0.63	5.00	0.556**

**p<0.01, *p<0.05

5．第 14 回授業内容の理解度と有用性

配布数は 22 部、回収数及び有効回答数は 21 部（95.5%）であった。理解度と有用性の授業評価結果を表 11 に示す。1 ～ 15 の授業内容について、理解度及び有用性は全ての対象者から 4 以上の評価が得られた。全ての授業内容の理解度と有用性には中等度から高い正の相関がみられた（p<0.01）。応急処置に関する興味関心の平均値は 4.10 ± 1.14 であった。

表 11　第 14 回授業内容の理解度と有用性

n=21

授業内容	理解度		有用性		1-15 の理解度と有用性
	平均値 標準偏差	中央値	平均値 標準偏差	中央値	Spearman 相関係数
1．ガス中毒・酸素欠乏の手当て	4.71 ± 0.46	5.00	4.86 ± 0.36	5.00	0.645**
2．やけどの手当て	4.71 ± 0.46	5.00	4.86 ± 0.36	5.00	0.645**
3．熱中症の手当て	4.71 ± 0.46	5.00	4.86 ± 0.36	5.00	0.645**
4．凍傷の手当て	4.71 ± 0.46	5.00	4.86 ± 0.36	5.00	0.645**
5．体に異物が入った時の手当て ①目の異物	4.71 ± 0.46	5.00	4.86 ± 0.36	5.00	0.645**
6．体に異物が入った時の手当て ②鼻の異物	4.71 ± 0.46	5.00	4.86 ± 0.36	5.00	0.645**
7．体に異物が入った時の手当て ③耳の異物	4.71 ± 0.46	5.00	4.86 ± 0.36	5.00	0.645**
8．体に異物が入った時の手当て ①のどの異物	4.71 ± 0.46	5.00	4.86 ± 0.36	5.00	0.645**
9．ハイムリック法	4.67 ± 0.48	5.00	4.76 ± 0.44	5.00	0.791**
10．背部叩打法	4.67 ± 0.48	5.00	4.76 ± 0.44	5.00	0.791**
11．のどの異物の除去	4.71 ± 0.46	5.00	4.81 ± 0.40	5.00	0.767**
12．毒物・薬物を飲んだ・食べたときの手当て	4.71 ± 0.46	5.00	4.81 ± 0.40	5.00	0.767**
13．吐血の手当て	4.71 ± 0.46	5.00	4.81 ± 0.40	5.00	0.767**
14．下血の手当て	4.71 ± 0.46	5.00	4.81 ± 0.40	5.00	0.767**
15．VTR「事故やけがの応急手当て」	4.76 ± 0.44	5.00	4.86 ± 0.36	5.00	0.730**

**p<0.01

6．第 15 回授業内容の理解度と有用性

配布数は 25 部、回収数及び有効回答数は 23 部（92.0%）であった。理解度と有用性の授業評価結果を表 12 に示す。1 ～ 16 の授業内容について、理解度及び有用性は全ての対象者から 4 以上の評価が得られた。全ての授業内容の理解度と有用性には中等度の正の相関がみられた（p<0.01）。応急処置に関する興味関心の平均値は 4.04 ± 1.19 であった。

表 12　第 15 回授業内容の理解度と有用性

n=23

授業内容	理解度		有用性		1-16 の理解度と有用性
	平均値 標準偏差	中央値	平均値 標準偏差	中央値	Spearman 相関係数
1．すり傷・切り傷の手当て	4.65 ± 0.49	5.00	4.87 ± 0.34	5.00	0.530**
2．止血法：①直接圧迫法	4.65 ± 0.49	5.00	4.83 ± 0.39	5.00	0.628**
3．止血法：②間接圧迫法	4.65 ± 0.49	5.00	4.83 ± 0.39	5.00	0.628**
4．鼻血の手当て	4.70 ± 0.47	5.00	4.87 ± 0.34	5.00	0.586**
5．刺し傷の手当て	4.65 ± 0.49	5.00	4.83 ± 0.39	5.00	0.628**
6．犬・猫にかまれた場合の手当て	4.70 ± 0.47	5.00	4.83 ± 0.39	5.00	0.694**
7．蛇にかまれた場合の手当て	4.70 ± 0.47	5.00	4.83 ± 0.39	5.00	0.694**
8．蜂に刺されたときの手当て	4.65 ± 0.49	5.00	4.83 ± 0.39	5.00	0.628**
9．打撲の手当て	4.65 ± 0.49	5.00	4.83 ± 0.39	5.00	0.628**
10. 捻挫・脱臼の手当て	4.65 ± 0.49	5.00	4.83 ± 0.39	5.00	0.628**
11. 骨折の手当て	4.65 ± 0.49	5.00	4.83 ± 0.39	5.00	0.628**
12. アキレス腱断裂の手当て	4.70 ± 0.47	5.00	4.83 ± 0.39	5.00	0.694**
13. 指や手足の切断時の手当て	4.70 ± 0.47	5.00	4.83 ± 0.39	5.00	0.694**
14. 救命処置：気道確保、人工呼吸、胸部圧迫の方法	4.65 ± 0.49	5.00	4.83 ± 0.39	5.00	0.628**
15. AED（自動体外式除細動器）の使い方と注意点	4.61 ± 0.50	5.00	4.83 ± 0.39	5.00	0.572**
16. VTR「命を助ける救急手当て、急病のときの救急手当て」	4.70 ± 0.47	5.00	4.83 ± 0.39	5.00	0.694**

**p<0.01

7．学生の興味と理解度及び有用性の関連

第 10 ～ 15 回の授業において各看護の興味関心について相関分析を行った（Spearman 相関係数）結果、第 10,11,12,15 回の授業について、看護に対する興味関心と授業内容の理解度及び有用性において、有意な相関関係がみられた（表 13,14）。

表 13　看取りと看護ケアに対する興味関心と授業内容の理解度及び有用性の関連

授業内容の理解度と有用性	興味関心	
	看取り	看護ケア
第 10 回「看取り」の授業評価		
理解度		
3．死をめぐる倫理的課題	0.467*	—
第 11 回「家庭看護の基本技術　日常のケア１：療養環境づくりの授業評価		
理解度		
9．VTR「ねまき・シーツ交換、体の移動」	—	0.486*
有用性		
1．環境づくり：病室の選び方と整え方	—	0.462*
第 12 回「家庭看護の基本技術　日常のケア２：清潔ケア、食事の援助」の授業評価		
理解度		
1．口の清掃	—	0.409*
2．義歯の手入れ	—	0.410*
3．入浴援助時の注意点	—	0.410*
4．清拭	—	0.410*
5．陰部洗浄	—	0.410*
6．洗髪	—	0.410*
7．排泄の世話	—	0.410*
8．食事の世話	—	0.410*
9．自助具の使用	—	0.410*
10．VTR「口の中の清潔、洗髪、排泄、介護服」	—	0.410*
有用性		
1．口の清掃	—	0.449*
2．義歯の手入れ	—	0.449*
3．入浴援助時の注意点	—	0.545*
4．清拭	—	0.545*
5．陰部洗浄	—	0.545**
6．洗髪	—	0.537**
7．排泄の世話	—	0.545**
8．食事の世話	—	0.449*
9．自助具の使用	—	0.439*
10．VTR「口の中の清潔、洗髪、排泄、介護服」	—	0.545**

**$p<0.01$, *$p<0.05$

表 14　応急処置に対する興味関心と授業内容の理解度及び有用性の関連

授業内容の理解度と有用性	応急処置の興味関心
第 15 回「家族が病気になったときの看護：家庭での救急処置、事故と救急手当て」の授業評価	
理解度	
1．すり傷・切り傷の手当て	0.475*
2．止血法：①直接圧迫法	0.566**
3．止血法：②間接圧迫法	0.566**
4．鼻血の手当て	0.445*
5．刺し傷の手当て	0.445*
6．犬・猫にかまれた場合の手当て	0.445*
7．蛇にかまれた場合の手当て	0.445*
8．蜂に刺されたときの手当て	0.566**
9．打撲の手当て	0.566**
10. 捻挫・脱臼の手当て	0.566**
11. 骨折の手当て	0.445*
12. アキレス腱断裂の手当て	0.445*
13. 指や手足の切断時の手当て	0.445*
14. 救命処置：気道確保、人工呼吸、胸部圧迫の方法	0.475*
16. VTR「命を助ける救急手当て、急病のときの救急手当て」	0.445*
有用性	
1．すり傷・切り傷の手当て	0.530**
2．止血法：①直接圧迫法	0.628**
3．止血法：②間接圧迫法	0.628**
4．鼻血の手当て	0.586**
5．刺し傷の手当て	0.628**
6．犬・猫にかまれた場合の手当て	0.694**
7．蛇にかまれた場合の手当て	0.694**
8．蜂に刺されたときの手当て	0.628**
9．打撲の手当て	0.628**
10. 捻挫・脱臼の手当て	0.628**
11. 骨折の手当て	0.628**
12. アキレス腱断裂の手当て	0.694**
13. 指や手足の切断時の手当て	0.694**
14. 救命処置：気道確保、人工呼吸、胸部圧迫の方法	0.628**
15. AED（自動体外式除細動器）の使い方と注意点	0.572**
16. VTR「命を助ける救急手当て、急病のときの救急手当て」	0.694**

**$p<0.01$, *$p<0.05$

8．授業前の学びたいこと、授業を受けて役に立ったと思う内容

授業前の学びたいことの記述内容を表 15 に、授業を受けて役に立ったと思う内容を表 16 に示す。授業前では記述の多かった内容には「将来の家庭・生活や仕事に役立つこと」「看護の全般的な内容」「母子に関する看護」があった。授業後に役立ったと思う内容は「病気やケガ、緊急時の対応」が最も多かった。

表 15 授業前の学びたいこと

分類	授業で学びたいことの記載内容
将来の家庭・生活や仕事に役立つこと	将来の仕事や生活に役立つような知識を身につけたい 将来、家庭をもったときに役立つこと これからの生活で生かせることのできる看護の知識を身につけたい 家庭を持った時に役立つようなこといろいろと学んで知識として知っておきたい
看護の全般的な内容	将来関わるかもしれないため、一定のことを学びたい 看護とは何か、定義、対処法など 看護はどのようなことをするのか学びたい 自分がいつ看護にかかわるかわからないため、そのようなことを考えて学びたい
母子に関する看護	子ども、妊娠、出産、育児のことを詳しく知りたい 子どものケアを学びたい 妊娠、出産、育児についてとても興味があり、将来、役立つと思うため、学びたい 高齢者や障がい者のことは学んだことがあるため、初めて聞く母性看護に興味がある
ケースや対象による看護	年代ごとの看護について どのようなケースでどのように対応すべきか詳しく学びたい
高齢者の看護	高齢者の看護について知識を身につけ、将来、親や祖父母の役に立ちたい 高齢者の看護についてとても興味があり、将来、役立つと思うため、学びたい
管理栄養士にとって役立つ内容	管理栄養士を目指しているため、栄養や食事と関係のあることを学びたい 病院で他の医療スタッフと管理栄養士として働きたいため、将来に役立つような高齢者の看護を特に学びたい
他者の世話や援助方法に関する知識	身近な人が困った時にすぐ手を差し伸べられるように知識を深めたい どのように世話をすれば相手が心地よくなるのかを学びたい
医療における食事に関する内容	ケアや病院で提供されている食事を知りたい 医療関係の話から食事の大切さを聞きたい
ケガや病気の対処法	家で誰かがケガや病気になったときの簡単な対処法を学びたい 家族が病気やケガをした時の看病の仕方を知りたい
自分自身や周囲などの 実生活に役立つ知識	自分自身や周りの人に役立つような知識を学びたい 同年代の人たち以外の健康や置かれている状況などを知り、実生活に役立てたい
健康のためにできること	看護師ではない自分が健康のためにできることを学びたい
認知症	認知症について学びたい
看護用品	看護がしやすくなる使用物品を紹介してほしい
思いつかない	思いつかない

表 16　授業を受けて役に立ったと思う内容

分類	役立つ授業内容についての記載内容
病気やケガ、緊急時の対応	家族の介護や道端で倒れている人がいたら、学んだことを実際に生かしていきたい 家庭や学校で緊急のときに対応できるようにしていきたい ケガや事故の対応等、日常生活の中で使う場面が多いと思うので、しっかりと復習し役立てるようにしたい 日常生活で何か起こったときのために役立てたい いつ何が起こるか分からないため、プリントやテキストを見ていざ実施できるようにしたい 今後誰かに危険が迫ったときに実践できるくらいに知識を深めたい 応急処置など活用していきたい 日常のもしものときに備えて活用していきたい 自分の身に起こったときに即座に対応できるようにしていきたい 病院で働く際にも何かあったときの応急処置に役立てたい
習ったこと全般	いつ自分に看護する日が来るかわからないので、習った内容を覚えておきたい 自分がその場に立ったら役立つと思うので、しっかり覚えておきたい 家庭看護の新しい知識を学べた 習った知識を無駄にしないようにしたい 自分や身近な人を将来助けるために必要な知識が得られた 様々な場面で使えるので、活用していきたい
家族の面倒や介護	家族の面倒は見られるようにしたい 家族の介護に学んだことを実際に生かしていきたい 介護は関わる可能性が高く、学んだことを踏まえ、早い段階から家庭内で話し合ってみたい 親や子どもの看護に役立てたい
病人や高齢者の対応	職場や家庭で授業で習ったことを踏まえて、特に病人や高齢者の対応をしていきたい 介護は今後絶対に役に立つことなので、授業で学んだことは将来に役立てたい 教員として働く際には授業内容を活用し、介護・看護について日常での役立つよう生徒に教えたい 症状のある当事者が一番つらいと思うため、責めたりせずに接していきたい
日頃の生活	日常生活に活かせることは多いと思った 日頃の生活に生かしたい
栄養士としての相手への寄り添い方	栄養士を目指すうえでも、相手の気持ちに寄り添う方法を活かしていきたい

Ⅳ．考察

1．授業評価

在宅療養者の看護ケアや看取りに焦点を当てた第 10 ～ 15 回までの授業内容は、ほとんどの内容について理解度は 4 以上の評価が得られた。また、自由記載欄では授業内容に対する苦情は皆無であった。よって、受講者にとって理解しやすい授業内容であったと考えた。いずれの授業内容についても、理解力が高いと有用性の認識も高かった。また、第 13 回の VTR「吸引」については、1 名が理解度及び有用性をともに、3「どちらともいえない」と回答していた。このことから、理解可能な授業内容とすることで、将来役立つと思う認識も高められると考えられた。

2. 今後の課題

第11回の授業では日常のケアに関する家庭看護の基本技術を扱っており、２名については理解度が４以上「理解できた／まあ理解できた」であったが、有用性は３「どちらともいえない」と回答していた。それらの内容は、体位の保持、体温・脈拍・呼吸の意義と測り方、氷枕・氷嚢のつくり方・使い方、保温のとり方、VTRねまき・シーツ交換、体の移動であった。第14回及び第15回の家族が病気になったときの看護に関する授業では、興味関心は4.10、4.04であったが、日常のケアに関する第11回及び第12回の授業では3.56、3.71とそれらよりも低かった。第11回の授業では有用性を３と回答した２名において、家庭看護の基本技術に関する興味関心の回答は２「あまり興味関心がない」と回答していた。第12回の授業内容では、口腔の清掃、義歯の手入れ、入浴援助時の注意点、清拭、陰部洗浄、洗髪、排泄・食事の世話について、理解度は全員が４以上であったが、有用性では３と評価した者がいた。その回答者は、家庭看護の基本技術に関する興味関心の回答は２と評価していた。これらのことから、全体的には有用性を感じてはいるものの、高齢者等の日常生活機能が低下した人々を援助するための日常のケアについては興味関心が低く、救急処置を含む家族が病気になったときの看護に興味関心を持っていることが明らかになった。「ケガや病気の対処法」については、授業前からのニーズがみられ、授業後に役立ったと思う内容についても、「病気やケガ、緊急時の対応」が最も多かった。一部の受講者では、日常のケアについて興味関心が低い者が有用性を感じる程度も低かった。高齢者の健康管理や介護に焦点を当てた「家庭看護」の授業評価結果においても、寝たきりや長期療養者の看護に関る興味関心の程度は、3.71、3.76と高いものではなかった[5)]。本研究においても、日常のケアは高齢者等、生活機能が低下した人に用いられ、青年期にある受講者にとっては身近なものと感じられず、興味関心が低かったことが推察された。20歳代前後の女子大学生では子宮がん検診の検診受診率は低く、子宮頸がんの重大性については理解している一方、自分とは無縁の疾患であると考えていたと報告されている[6)]。怪我や病気の対処などの内容のほうが経験をして身近に遭遇する可能性があると認識していたことから、興味関心が高かったことが考えられた。看護ケアの意義や重要性の教授だけでは不十分であり、日常のケアについても、身近なものと感じさせ、興味関心を引き出す授業となるよう検討していく必要がある。

Ⅴ. 引用文献

1）文部科学省：高等学校学習指導要領解説家庭編, 2010. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2010/07/29/1282000_10_1.pdf

2）叶内茜，倉持清美，伊藤葉子，吉川はる奈，鎌野育代：家庭科教育養成における「家庭看護」学習教材の効果．日本家庭科教育学会大会・例会・セミナー研究発表要旨集，60（0), 97, 2017.

3）松下和子, 花沢和枝, 紅林みつ子, 平野かよ子：家庭看護学第３版, 医歯薬出版株式会社, 1996.

4）厚生労働省：【テーマ１】看取り 参考資料. https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12404000-Hokenkyoku-Iryouka/0000156003.pdf

5）大津美香，多喜代健吾，北宮千秋：高齢者の健康管理や介護に焦点を当てた「家庭看護」の授業評価. 保健科学研究, 10（1）: 59–67, 2019.

6）田中千春，国府浩子：若年者の子宮頸がん検診に関する知識と思い．日本がん看護学会誌, 26(2), 35–44, 2012.

東北女子大学　紀要　No.58：39 ～ 57　2020

個の尊重と学校教育

―不登校児童生徒への支援に関する公開研究会の記録（１）―

小野　昇平*・本山　敬祐*・坂本　　徹**

Respect for the ‘individual’ in School Education：Record of the public meeting for the study about the support to absentees（１）

Shohei ONO*・Keisuke MOTOYAMA*・Toru SAKAMOTO*

Key word : 個の尊重　respect for the individual
不登校　abentees
公開研究会　public meeting
フリースクール　free school

１．公開研究会の概要

本稿は 2018 年 12 月１日に開催した東北女子大学家政学部公開研究会「『個』の尊重と学校教育～不登校児童支援を中心に～」の記録である。本研究会は、小学校教員と保育者の養成課程を有する東北女子大学家政学部児童学科の小野昇平と本山敬祐が企画・運営し、当日もそれぞれの専門分野から話題提供を行った。小野昇平は研究会設立の趣旨の説明に加え、法学の視点から個の尊重と学校教育の関係を考える際の理論的な視点を提示した（２節）。本山敬祐は教育行政学の視点から日本におけるフリースクールの概況を説明し、フリースクールと学校および教育委員会との連携による公教育の変容を例示した（３節）。

青森県における不登校支援において、2018 年は一つの画期であった。同年７月２日に NPO 法人コミュサーあおもりがフリースクール「あおもりサニーヒル」（以下､「」を省略する）を開校した。あおもりサニーヒルは開校時に「県内唯一」[1]や県内初ともいわれた。青森県において今後の不登校支援を検討していくにあたってはフリースクールについて理解を深める必要があると考え、あおもりサニーヒルの校長（当時）[2]を務める坂本徹氏をお招きした。坂本さんにはあおもりサニーヒル開校までの経緯や開講当初の理念等についてお話しいただいた（４節）。内容を先取りすれば、あおもりサニーヒルは青森県における新たな不登校児童生徒のための居場所であるだけでなく、坂本さんご自身のこれまでの取組を含む青森県における学校外の不登校支援の系譜に連なるものとして位置づけられる。

個別報告の後にはパネルディスカッションを行い、不登校児童生徒を支援する際の視点や教育において個を尊重するとはどういうことかについて議論を深めた（５節）。

本研究会は、平成 30 年度大学コンソーシアム学都ひろさき活性化支援事業による補助を受けたものである。そのため、本研究会で得られた知見をより広く共有することが地域貢献につながると考え公開研究会の記録を公開するに至った。次節以降、文末注による補足説明や話の流れを大きく変えない程度の修正を除き、研究会当日の発表や質疑を文字起こししたものを掲載している。

２．子どもの権利と学校

それでは個の尊重と学校教育、子どもの権利と学校というテーマでお話をさせていただきます。

＊東北女子大学
＊＊フリースクールあおもりサニーヒル

本研究会のタイトルにもなっております個の尊重というものは、こちらのチラシ、私が作成したものではございますが、こちらはいろいろな色の色鉛筆がたくさん書いてございます。私が今回の研究会のテーマを考える際に、最初はこの背景の画像を例えば学校であるとか教室であるとかそういうものにすることも考えたわけですが、学校であるとか教育であるとかそういったことの前に、人間が一人ひとり個人として尊重されるということを重視したいと思い、この色鉛筆一本一本が一人ひとりの子どもたちであるということをイメージしました。

そうした個の尊重というものを例えば日本国民であるとか、青森県民であるとか、〇〇小学校・中学校の生徒であるとか、そういった人間の集団を集団として捉えるのではなく、一人一人の人間を個人として尊び重んじる、その個人の権利を尊重するということをここでは意味しています。タイトルに個人の尊重といわずに個の尊重としましたのは、意味としては同じような意味にはなるのですが、その人を見るのはもちろんなんですけれども、その人それぞれの個性であるとか特徴であるとかそういったものひとつひとつを尊重するというような意味合いがあって個の尊重とタイトルをつけさせてもらいました。

私はその中でも子どもの権利という観点からお話をさせていただきます。子どもの権利が学校教育との関係でどのように反映されるべきなのか、また特に今日の問題である不登校児童支援というものとの関係でどのように捉えられるべきなのかといった点について報告をさせていただきます。

レジュメの２.にうつります。先ほどから私が述べております子どもの権利とは、言い換えれば子どもの基本的人権ということになります。その意味ではその子どもの権利というものは書いているものとしてまず参照されるべきものは日本国憲法であろうということになります。日本国憲法における基本的人権に関する種々の規定の中でも最も重要であるとされているのは憲法第13条に書かれております「すべて国民は個人として尊重される」という文言です。この個人として尊重されるという文言は人権保障の根拠であるとも称されるもので、なぜ憲法に規定されている基本的人権というふうなものが保障されなければならないのかということの実質的な根拠を示しているものと理解されています。先ほど述べましたように、本研究会のタイトルもこの憲法13条というものを念頭に置いているものであります。また、レジュメのほうには憲法第13条に加えて第25条の健康で文化的な最低限度の生活を営む権利というものと、第26条の教育を受ける権利というものも記載してございます。こちらも本研究会との内容において触れなければならない重要な条文となります。

特にこの第26条につきましては学校教育を含む教育制度を国が用意しなければならないのは、国民一人一人が教育を受ける権利を有しており、それを国が保障しなければならないからです。後に述べますがこの個人の教育を受ける権利に対して国がどのようなところをどこまでやらなければならないのかという点が重要になってくるわけでございます。

一言付言すればこの第26条につきましては、特に26条の１項よりも、２項の「すべて国民はその保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ」といういわゆる親の就学義務が学校に行かせる義務というような観点で語られることがあるのですが、憲法というものはそもそも国家権力を制限して国民の権利を保障するという性格のものでございますので、国民、特に親がその保護する子女を学校に行かせなければいけないということよりも、その子ども一人一人が教育を受けることができるということをむしろ重要視するべきであると考えております。

次に（２）に児童の権利条約、Convention on the Rights of Child、CRCと省略されることもございますが、に触れておきたいと思います。本来条約というものは、国家間の約束でございまして、厳密には子どもと国の間の約束や権利義務を定めたものではございません。しかし日本においては、条約というのは批准と同時に国内においても

法としての効力をもつということになっておりまして、その効力というものは通常の法律よりも優位するということになっています。ですから日本もこの条約を批准したからには学校教育を含む子どもたちに関わる様々な場面において、この条約に書かれていることが適切に遵守されているということを確保しなければなりません。

同条約では子どもの権利に関するいくつもの重要な規定を置いていますが、本日は時間の都合上そのすべてについて説明するのは難しいため、2つの条文についてだけ述べさせていただきます。

まずこの児童の権利条約において特に重要とされるのが、第12条に規定されている意見表明権と呼ばれる権利です。第12条は、締約国が、児童が自由に自己の意見を表明する権利を確保する、児童の意見は児童の年齢及びその成熟度にしたがって相応に考慮されると規定しています。この規定は子どもに意見を表明させそれが考慮されるいわゆる意見を聞いてもらえる権利、right to be heard であるとされています。児童の権利条約の第13条に、この権利とは別に表現の自由が別途規定されているということと合わせて考えてみますと、子どもを大人の言いなりにすることなく子どもを個人として尊重するという同条約の理念を象徴する権利であると言えましょう。すなわち、大人も共有する基本的人権というふうなものをただそれが子どもに当てはまるということだけでなく、子どもであるからこそこのような意見表明権を保障しておかなければならないということであり、子どもは大人の言う事をただ聞いていれば良いという19世紀以前の子ども観というものを明確に否定する趣旨をここから見て取ることが出来るわけです。

古く19世紀のアンデルセンの童話『人魚姫』において、地上に出て行く人魚姫は声を失うというエピソードがございますが、即ちこれは大人の世界では子どもは発言権を許さないということであり意見表明権を否定することの暗喩であるとする研究もございます。

また、本報告との関係では同条約が子どもの教育を受ける権利を規定している点が注目されます。すなわち、同条約第28条は締約国の教育についての児童の権利を認めるものとし、この権利を漸進的にかつ機会の平等の基礎として達成するための措置を取る。また、締約国は学校の規律が児童の人間の尊厳に適応する方法で運用されることを確保するための全ての適当な措置をとると規定してございます。この前半部分につきましては日本国憲法26条や教育基本法などに書かれていることと大きく変わるところはございませんが、後段の文言については条約レベルでこの点を締約国に義務付けている点は興味深いと言えます。教育は子どもの権利であり、学校はそのための場である。そうである以上は絶対視されるべきは学校そのものではなく子どもの教育を受ける権利であり、子どもたちが個人として尊重されるということをこれらの条文は述べていると言えます。

続きましてレジュメの3にうつりたいと思います。今ほど述べましたように、子どもの権利は子どもたちの成長の過程において常に尊重されなければならないものですが、学校教育との関係でも文科省は児童の権利条約批准年である平成6年に「児童の権利に関する条約について」と題した通知を発し、各都道府県の教育委員会や都道府県知事に対しまして児童の権利条約の批准を受けて学校においても児童の権利の保障を徹底するべきとしています。この通知は、いじめや体罰の問題に触れつつ、通知の4において、例えば校則の制定に際しても条約に規定される子どもの権利を尊重すべきことを述べています。そして、同通知は続けて児童の権利条約に規定される子どもの権利の中でも、特に子どもの意見表明権が重要である旨を述べているわけです。

このように憲法はもとより児童の権利条約に規定されるような意味での子どもの権利というものは学校現場でも十分尊重されなければならないのですが、この点との関係でよく問題となるのは、子どもの権利の尊重というのは子どもをどこまで自由にすることを意味するのかということです。すなわち、子どもの権利という言葉に対しては、

例えば子どもの我儘の容認になるのではないか、あるいは権利を濫用する子どもが出てくるのではないかという批判が加えられることがしばしばあります。参考資料の４に載せました評論家の意見というふうなものは、多少オブラートに包まれた言い方にはなっていますが、同様の意見は、例えば各自治体での子どもの権利条例制定に向けたパブリックコメントにおいてもよくそのような批判がなされているのを目にします。県内では青森市において子どもの権利条例というものが制定されておりますが、その権利条例の制定にあたってのパブリックコメントの中でもこういった子どもの権利や自由に対する批判的な意見がしばしばなされておりました。

こういった意見の違い、先ほど私が憲法や児童の権利条約との観点で述べましたものと今ほど述べましたそういった子どもの権利に対する批判といったものは、先ほども少し触れましたがいわゆる子ども観の違いによるものだと言えます。今述べましたような、子どもに権利を認めれば子どもが我儘になる、あるいは子どもの権利が人間として当然に認められる固有の権利であるにもかかわらずそれを法律で与えられた特別の権利であるかのように捉え、基本的人権については本来問題にならない権利の濫用という言葉を使用する。このような子どもを大人の枠に収めるような子ども観というものは、先ほど述べました児童の権利条約で否定されたものであり、少なくとも法的には認められないと言えます。

基本的人権の観念が浸透した現代においては、原則は自由であり例外的にそれを制限することができるというのが基本的な考え方であり、それが子どもであるからといった理由だけで自由を制限されて良いということにはなりません。

なお先ほど述べました児童の権利条約というものは特にいわゆる児童福祉とか社会福祉とかそういった分野ではよく知られているものでございまして、例えばつい最近ですね、社会福祉協議会というところが刊行している『保育の友』という雑誌があるのですが、保育現場の方たちに対するいろんな最新の制度の動向を知らせる雑誌なのでございますが、そこで、子どもを尊重する保育とは何かという、児童の権利条約に触れながら子どもを尊重する保育というものをどうやっていくかということが特集で組まれていたりします。

しかしながらですね、当然のことながら社会においても学校においても子どもに関わらず個人の自由を完全な形で認めるということは難しいですし、又は場合によってはそれは妥当でないという場面もあろうかと思います。ただそれは、自身の他の基本的人権の保障のため、又は他者の基本的人権の保障という関係で特定の基本的人権を制約せざるを得ないというふうな場合に限られます。法律的にはこれを、公共の福祉による制約と呼びます。ただし注意が必要なのは、こういった公共の福祉による制約というのはそもそもが例外的であるということが認識されていない場合があると。またその上しばしばですね、目的の正当性によって手段の正当が推定されがちだということが注意点としてあげられます。当然のことながら、どんなに正しく崇高な目的であってもそのためであったら何をしても良いというわけではないとうことです。さらにその目的についても、例えば目的として子どものためだということもあろうかと思いますけれども、しかしその目的は子どもの何のためなのか。例えば子どもがテストで良い点を取るようになるためなのか、将来社会に出て困らないようになるためなのか、友達と喧嘩をしないようにするためなのか。子どものためと一口に言っても、あるいは教育的目的という言葉もよく使われますけれども、その内実というふうなものは様々なものでございますから、この点は可能な限り丁寧に検討されるべきであろうと、人権の制約というのは本来であればそのようなものだと言えます。

これ以上の詳細を述べますことは本研究会の趣旨からいささか離れてしまいますので、ここまでの指摘にとどめさせていただきますが、個人には自由がある一方で、公共の福祉による制約として認められる範囲に限り、その自由が完全な形では認められない場合があるという点は、特に学校で

の教育という場面においては、また難しい問題を引き起こすわけでございます。すなわち、学校というものは、教育を受ける権利を実現する一つの制度でございますが、学校を含めて教育制度、あるいはそもそも制度というのは一般に完全には両立しない様々な要素の均衡を図りながら設計されるものであって、そこでは例えば特定の個人の人権が他の多数の個人の人権との兼ね合いで制約されなければならない場合も生じるわけです。全ての子どもには教育を受ける権利があり、日本においてはその教育というものは、原則として学校という制度の中で提供されることとなっております。そうすると、本研究会のメインテーマであります不登校児童支援の問題がまさにそうですけども、種々の理由で学校に通えなくなってしまったという子どもに対しては教育を受ける権利があるにもかかわらず教育を受けることができないということになります。しかし、このような子に対して元の学校において自分のクラスとは離れて個別にその子だけに別途教育を行うというふうなこともそもそも学校という制度は原則として全ての子どもたちの教育を受ける権利をなるべく完全な形で満たすために設計されているものでございますので、そういった学校という枠組みの中では難しいか、あるいは適切ではないということも考えられるのではないかということです。

他方で、こういった学校に通えなくなった子どもの教育を受ける権利というものはあるわけですから、そういった教育を受ける権利が保障されないまま放っておくということはそれ以上に適切ではなく、それ故何かしらの代替的な手段によるこれらの子どもたちの救済の必要性が出てくると考えられるのです。

本日この後お話いただくフリースクールの話というのも私としてはそのように位置づけられると考えております。レジュメの4にうつります。今お話したように、教育を受ける場である学校という場に通えなくなってしまった子どもにも教育を受ける権利がある以上、何らかの形で代替的な教育機会を設ける責任が国にはあるわけですが、そしてそのようなことを定めた法律が一昨年成立しまして昨年施行されました。いわゆる教育機会確保法という法律でございます。この教育機会確保法の特徴的な点は、まず前文においてですね、児童の権利条約についての言及があることです。いわゆる不登校児童生徒が児童の権利条約等で規定されている教育を受ける権利というものを十分に保障されていないということを認めていると捉えられるからです。少なくとも私の知る限り教育と名の付いた法律に児童の権利条約という言葉が明確に出てきたのは恐らくこれが初めてではなかろうかと思っております。しかし他方で、同法の中身を見る限り、この法律において具体的な支援策が打ち出されたとは言い難い内容だと言えます。本日私の報告では同法の第10から第13条に着目します。この10条から13条までの規定は、一見したところ、原則として元通り学校に通える、それがだめでも特別に編成された教育課程を、さらには公立の教育施設における教育を、さらには学校以外の場における学習のように、多層的なフォローがなされているにも思えるのですが、特別の教育課程における学校の整備、学習支援を行う公立の教育施設の整備等については必要措置を講ずるよう努めるという実質的に何もしなくても良い規定になっております。学校以外の場についても状況を把握するために必要な措置を講ずることが定められているに過ぎません。また、学校以外の場において学習についても不登校児童生徒およびその保護者に対する情報提供等の支援を行うために必要な措置を講ずるという極めて間接的な規定に留まっております。そしてもう一つ気になる点としては、学校で行われるものや教育施設において行われるものは教育であるのに対し、学校以外の場において行われるのは教育ではなく学習であると書かれている点です。同法が国会において審議されている際に、当初フリースクールなどに法的な位置づけを与える内容の規定があったものが削除されたという経緯があったとされていますが、このような規定文には同法が不登校児童生徒の教育を受ける権利を十分に保障していると言えるの

かという点について疑義を生じさせるものとなっております。

時間がなくなって申し訳ございません。最後に、「おわりに」に入りたいと思います。先に触れました児童の権利条約について、ユニセフによる解説によれば、教育の義務化というふうなものは、通学の義務化を意味しません。教育と学校は同義ではなく、子どもの教育は学校外でも可能であるし、子どもが通学しているからといって必ずしも教育を受けていることにはならないのです。もちろん、一般的には学校こそが子どもの教育を受ける最善の場所であるというふうに児童の権利条約の起草者は考えていたようですが、これはそもそも学校制度が確立していない途上国の存在を前提としたものですし、児童の権利条約では、児童の教育を受ける権利と単に学校に通わせるということを意味するのではなく、学校の中でどのように過ごすかという点をも重視しているとされています。児童の権利条約における教育権の規定は、教育が子どもの完全な発達（full development）を促進するという目標を果たすことができるよう、国が十分な注意を払っていかなければならないということを求めています。子どもたちが教育を受けることができなくなれば、子どもたちが教育を受ける権利以外の他の権利をも実質的に享受できなくなってしまうのです。その意味で、児童の権利条約の観点からは様々な事情で学校に通うことができていない全ての子どもたちが何らかの形で教育を受けられるように適切な対策をとるということは、教育機会確保法にあるような努力義務ではなく、そのような状況を作り出す結果を求めるものであると言えましょう。本日の私の報告はあくまでも条約や法律の条文をもとに雑駁な理論的説明を行ったに過ぎず、特に現場の先生からはこれだから学者は頭でっかちで困るんだというふうなご意見もあろうかと思いますが、本日私が述べましたような理論というふうなものは現場での実践の際の考え方の指針の一つとなるものであると理解しております故、このような考えをするものもあるというふうなことを片隅に置いて頂けましたら幸いです。少し長くなってしまいましたが、以上で私の報告を終わらせていただきます。ご清聴ありがとうございました。　　（小野　昇平）

３．日本におけるフリースクールの動向

私からは日本におけるフリースクールの動向ということで、日本のフリースクールについてこれまでの研究等からわかっていることをいくつかご紹介します。

本題に入る前に、話者の前提を明示しておきます。本日のテーマである不登校について語るときは、どういう視点から語るのかということ自体が難しい問題でもあります。臨床的な視点や社会学的な視点など様々な視点があるわけですが、私自身は不登校について「自分が自分であるための自己防衛としての表現」であるという精神科医の渡辺位さんの言葉をよく用いています。学校からすると不登校はあくまで不適応行動なわけですが、その子にとってみればそうならざるを得ない状況であるというのが私の理解の根本にあります。文部科学省が一昨年 2016 年 9 月 14 日に出した通知では、不登校を問題行動と判断してはいけないことが明示されました。不登校の解決として学校復帰を掲げた過去の通知の見直しも進められており、こういった視点は共有されつつあると感じています[3]。また、必ずしも教育現場で共有されるわけではないかもしれませんが、教育行政学では学校教育も行政サービスの一種とみることができます。行政機関が担っている限り児童福祉も行政サービス、学校教育も行政サービスです。サービスという言葉に抵抗がある方もいるかもしれませんが、いずれも憲法に規定された一人一人の人権を保障するために実施されているものです。このように考えると、政府が行政サービスとして提供する学校教育、とりわけ義務教育は均質の内容を大量かつ安定的に提供できる点に特徴があるといえます。日本全国どこへ行っても同じような内容と水準の教育が受けられるのは、世界的にみれば実はすごいことです。一方で、均質な教育内容ということからしますと、制度の逆機能として「落ちこ

ぼれ」あるいは「吹きこぼれ」があげられます。学校の授業についていけなくて困っている子どもがいれば、逆に学校の内容がつまらないということで日々の学びに充実感が得られない子どもも出てくるのは、学校教育制度の前提を踏まえれば不可避であるといえます。

このように考えていきますと、学校の外に個に応じた学習機会が求められるというのはある種の必然です。学校の勉強がつまらないという子に関しては学習塾が市場においてそのニーズに応えていたのに対して、不登校の子は初期の頃は病気とみなされて教育の対象というよりは治療の対象でした。したがって、不登校の子どもの教育機会の保障というのは学習塾が出てきた時期よりも10年以上で遅れてきたように思われます。

具体的な話に入ります。まずフリースクールの定義は何だということになりますが、一言でいえば厳密な定義はまだありません。そこで、教育学関連の事典やフリースクールを対象とした各種調査を参考にみていきます。手元にある事典では、2002年に出されていたものにはフリースクールという項目があるわけですが、諸外国での実践が紹介されています。一例ではありますが、当時の事典に日本のフリースクールのことは書かれていなかったわけです。

ところが近年は、日本におけるフリースクールに関する記述が事典においても見受けられるようになっています。日本ではフリースクールは不登校との関連で捉えられる傾向がありますが、佐川（2018）はフリースクールの実践は不登校をめぐる諸課題と連動して多様化してきているということを指摘しています。例えば、フリースクールを利用していた子どもが高校に入っても中退するとなった場合、フリースクールの中にもサポート校ということで義務教育を終えた子どもを受け入れるところも存在します。さらには社会に出るための就労支援が課題になり、教育だけではなくて福祉行政にも関わる事業を展開していくフリースクールも出てきています。そのため、フリースクールが受け入れる子どもの対象は義務教育段階に限らず、また、行政分野からみても教育支援に留まらない存在になりえます。

このような背景からフリースクールを厳密に定義するのが難しければ、フリースクールを対象に行われてきた調査を通じて、フリースクール像を理解するのも有効かもしれません。量的な把握というのも徐々に進んできました。代表的な調査の一つとして文部科学省が2015年に行った調査があります。この調査の対象となった民間の団体・施設が474か所です。日本においてフリースクールについて理解するにあたって調査票を送ったこの数自体が意味のある情報になります。概要をみていきますと、組織形態としては約46%がNPO法人で、スタッフのうち教員免許状の所有者が36.8%です。「フリースクールは素人がやっているんでしょ」と言われることがありますが、教員経験の有無に着目すれば教員免許をもっている方は一定数いるということになります。また、一団体・施設あたりの在籍者数の平均は13.2名ということで、それぞれ小規模な形でやっているということが予測されます。そして、各フリースクールに義務教育段階の子どもが何名いるのかをたずねた結果として出てきたのが4,196人という数字です。

この4,196人という数字自体がひとつの発見なのですが、同年度のいわゆる問題行動調査と比較することで、この数字がもうひとつの意味がでてきます。文部科学省は毎年不登校児童生徒数や不登校児童生徒がどういう支援を受けているのかを調査しています。フリースクールに対して行った調査が2015年の3月なので2014年度になるわけですけれども、2014年度間のデータが示される2015年度の問題行動調査では、不登校児童生徒のうち民間の施設・団体で指導・支援を受けている子の数は2,633名とされています。もしかしたら不登校児童生徒がフリースクールで支援を受けていたとしても、学校では十分に把握できていかもしれません[4]。

フリースクールの実態について、私がお名前を拝見したことがある範囲でのご紹介になりますが、青森県内でも青森市、八戸市、弘前市のそれぞれ

に不登校に関する支援団体があります。弘前市については本日別の場所で講座を開かれている「ユースひろさき」さんのチラシを送っていただきました。後ほどお渡しします。さらに、「ひろさき不登校親と子のほっとスペースきみだけ」という居場所支援をされている方もおられます。青森県全域にまたがるものとして「不登校を考える親の会」や、坂本先生がなさっている「子どもたちの未来を考えるネットワーク会議」があります。これらは私が知っている限り今年設立された団体や開始された活動になっています。青森県内でもフリースクールをどう理解し、社会の中で位置付けていくかという課題は、決して他人事ではなくなっています。

そこで次にみていくのは、日本におけるフリースクールの普及過程です。時間の都合上本当に大まかではありますが、1970年代80年代までさかのぼって考えていきます。1974年には高校進学率が90%を越えて義務教育以降の学習が一般的になっていったのに対して、80年代にはいじめや校内暴力が社会問題となっていたとされます。こうした学校病理の解決を求めて、1970年代末より脱学校論や諸外国のオルタナティブ教育が日本で紹介され始めています。1985年には今でも続いており数あるフリースクールの中でも影響力の大きい東京シューレが設立されました。

しかしながら、80年代から90年代初頭にかけては戸塚ヨットスクール事件や風の子学園事件について言及しなければなりません。いずれもいわゆる民間の矯正施設に通っていた不登校児童生徒が死亡してしまうという痛ましい事件です。特に風の子学園事件では教育委員会の責任が裁判で問われることになりました。その翌年に文部省は「不登校はどの子にも起こりうる」という認識を示して民間施設を利用する不登校児童生徒に対する指導要録上の出席扱いを認める制度が導入されるわけですが、日本において学校教育と不登校児童生徒を支援する民間施設と関係は非常に不幸な事件から始まったというのは忘れてはいけません。

つづいて注目すべき節目は、1998年に成立したNPO法です。それまで任意団体としてしか活動出来なかったフリースクールのうち、一部がNPO法人を取得して公共サービスの担い手になっていきます。NPO法自体は不登校対策の促進を意図したものではありません。しかし、東京シューレは1999年にNPO法人になったことで、行政と連携する際のハードルが下がったという記述が残されています。先ほどの文科省による調査でもNPO法人が多くを占めていたことを踏まえれば、不登校支援においてもNPO法の意義は大きかったといえます。さらに、先ほど小野先生からお話がありましたように、2016年に教育機会確保法が成立したことも大きな転機となります。

フリースクールの役割や意義についてみていきます。まず、フリースクールにおける学びの特徴についてです。不登校支援に限定せずフリースクールといえば自由という言葉が真っ先に想像されますが、学校教育における自由とは何なのかということを考え実践してきたのがフリースクールであるともいえます。そこで世界初のフリースクールと称されるサマーヒルを設立したニイルの記述にあたってみますと、「自分自身である自由」を尊重する学校を目指して設立されたと書かれています。サマーヒルスクールの具体的な特徴として、授業への出席の自由がたびたび注目されています。このように個人の意思が尊重される一方で、ニイルは出席した授業で騒いで授業を妨害するような人の自由を侵害する自由までは認めていません。つまり、ここでは他者の権利を侵害しない限りの自由が想定されています。そして、具体的に何がどこまで許容されるのかは人によって異なることから、学校の決まりは全員参加のミーティングを通じて決めることが重視されています。

全員参加のミーティングのように多くのフリースクールに共通する特徴として考えられるのが、自治あるいは対話を通じた民主主義社会の主体の育成です。つきなみですが、民主主義の本質というのは、自分たちの決まりは自分たちで決めるということに求められると考えられます。その決定に直接関わることもあれば間接的に関わることも

あるかもしれません。ただし、学校において自分たちのことは自分たちで決めるというのが重要な要素であるとすると、教師と子どもは対等な関係であることが求められます。子どもが決めたことを教師が指導だといって自らの判断だけでひっくり返すことはなく、ミーティングでは教師も子どももそれぞれ一票をもっています。このような実践を通じて子どもには自治や他者と折り合いをつける能力を含む社会性が身についていくと思われます。

フリースクールの存在意義と課題について、一般的に NPO に指摘されていることと重ねて検討していきます。まず存在意義について、ここでは３点あげます。第一に権利擁護です。フリースクールが存在することで、一部の不登校児童生徒の教育を受ける権利が保障されてきました。第二に、メインストリームに対するオルタナティブの提示です。当事者性や実践に基づく情報発信、また支援者によるアドボカシーというのもフリースクールの存在意義として認められます。アドボカシーによって、不登校児童生徒の意見表明権も保障されることになります。第三に、開かれた存在であるということです。自由の中には出入りの自由というのも含まれるかと思われます。それは子どもだけでなく私のような者でもボランティアとして出入りさせていただける自由でもあったりします。ボランティアを通じて肩書抜きに人が集まり学べる場所であり、いろんな人の出入りがあることによって情報や資源が集まり、新たな価値を生み出すことが期待されます。

一方で、フリースクールにはフリースクールの弱さもあると言われます。一つはアマチュアリズムで、学校の教員が専門家であるとすると、当事者意識をもってフリースクールでの教育活動に取り組んでいる方はある種アマチュアとして見られかねません。第二に、慢性的な資源不足です。人財、資金の不足が避けがたく、組織の継続性につながる課題であります。

これらの存在意義や課題を踏まえれば、学校や教育行政にはフリースクールとの連携による不登校児童生徒への支援が求められます。日本でも一部の自治体ではフリースクールと積極的に連携してきたところもあります。そこで、官民が連携を重ねていくことで生じた日本の公教育への影響というのをみていきます。そのひとつが不登校特例校です。特に京都市立洛風中学校は、先ほどのニイルの教育論を教育実践の柱の一つとしています。子どもを学校に合わせるのではなく、学校を子どもに合わせるのを意識した公立の中学校です。また、秋田県では「スペース・イオ」という教育特区事業を通じて設置されたものですけれども、教育委員会が提供する「フリースクール的空間」とされています。開設当初は１か所から始まったものが、現在は４か所まで増えています。また、フリースクールと同じ現場レベルの公的機関である教育支援センター（適応指導教室）も一部では変わりつつあります。有名なところでは川崎市に設置されているフリースペース「えん」は、公設民営型のフリースペースです。公設民営のため、利用者は無償で利用できます。こちらの「えん」は川崎市が制定した子どもの権利条例を根拠として設置されています。

一方で栃木県高根沢町フリースペース「ひよこの家」は、「表面的な学校復帰を前提としない」と明示している教育支援センター（適応指導教室）です。この「ひよこの家」の特徴というのは、当時の町長が東京シューレの OBOG らを中心として設立した「不登校新聞」を購読し、また、教育委員会の職員が川崎市のフリースペース「えん」への視察を通じて「ひよこの家」の運営方針が具体化されたと記されています。限られた例ではありますが、フリースクールができたことで行政機関も変わりつつあるということが見えてきます。

最後に、フリースクールにおける実践から得られる示唆を教師教育に生かしていく研究を紹介します。フリースクールにおける特徴を自由や開放的であるとすると、その対極にある管理主義教育が行きつく先が「全制的施設化」です。刑務所のようなイメージです。学校が刑務所のようになると、学校や教師は抑圧的、閉鎖的、規則主義的に

なっていきます。今津孝次郎は、このような特徴を帯びた学校を「かたい学校」と呼んでいます。「かたい学校」に対して、脱学校論やフリースクールにおける実践から導き出される学校像を「やわらかい学校」と呼んでいます。「やわらかい学校」には開放性、柔軟性、親密性、自己改善性という特徴があります。「やわらかい学校」はいじめや体罰を生まないだけでなく、変化の大きいこれからの社会に専門職としての教員の職能開発を支えるとも述べています。このように、不登校児童生徒への支援だけでなく個を尊重する学校教育について検討していく際に、日本におけるフリースクールによる実践から生まれてきた「やわらかさ」から学ぶ必要があると考えます。

話題提供としてのまとめとして、フリースクールについては賛成か反対かを問う段階から、社会的な役割、制度上の位置づけを問う段階にあると考えられています。教育機会確保法が成立したことや公教育が変わりつつあるという現状を踏まえると、フリースクールをどう位置付けるかという視点でフリースクールをみていく必要があると考えられます。また、研究上の課題としてはフリースクールと学校教育、教育行政との相互作用から生まれる価値や仕組の記述が必要であるとも考えています。さらに、最近の黒髪訴訟にみられるように、改めて学校が何に対して責任を持つのかというのも問わざるを得ない状況にあります。そこで、先ほど小野先生のお話にもありましたけれども、やはり憲法26条をベースにして考えていく必要があるのではと感じています。

そして具体的な学校像について考えていくときには、下村（1978）の言葉を借りれば「控えめな学校観」の承認が求められるかもしれません。不登校児童生徒への支援に関しても何でも学校で解決できると思わず、様々な機関との連携によって広い意味での公教育というのを描き直せないかと考えています。　　（本山　敬祐）

４．フリースクールの現場から

こんにちは。坂本と言います。先ほど紹介いただきましたが色んなことに首を突っ込んでおりまして、不登校の子の世話やフリースクールの運営に関わったり、まちづくりや生涯学習振興に関わったりしています。それから、高校生や大学生と一緒に異年齢交流事業などもやっています。

もともとは高校の数学の教師でした。数学で生きていくつもりでしたし、部活を子どもたちとやりながら教師を続けていこうと思っていたのですが、平成元年に「青森市に新しくできる社会教育センターに行ってみろ」と言われて、いわゆる社会教育に足を踏み入れました。37年間務めた中で実は学校教育が17年、社会教育が20年という、行ったり来たりしながら、しかも社会教育の方が長いという人生を歩みました。ですから職名もいろいろありました。教諭、指導主事、「学校地域連携推進監・課長代理」というという凄く長いのもありました。それから校長と所長。昨年の３月に社会教育センターの所長で定年退職して、今はフリーになって２年目ということになります。

ここに招かれたのは、県内初のフリースクール「あおもりサニーヒル」の校長としてということです。あおもりサニーヒルの責任者は西川さんという方で、コミュサーあおもりというNPOの理事長さんです。私がセンターの所長だったときに、「不登校の子の面倒をみたい」、「学校に行けない子たちの居場所をつくりたい」ということでアドバイスが欲しいと訪ねて来られた方です。それがきっかけで、今年の７月にフリースクールを開校するにあたって、校長を頼まれまして現在に至っています。

校長といっても普通の学校の校長とは少し異なります。私の役割は３つあります。一つめは教育的見地からのアドバイスです。サニーヒルには教育経験のあるスタッフがいません。子供や保護者に対する接し方からスクール運営まで、幅広いアドバイスが求められます。二つめは、サニーヒルと教育委員会や校長会などを繋ぐパイプを作ることです。教育界との連携が重要かつ不可欠ですから。三つめは教育相談です。不登校の子たち、あるいはその保護者の相談にのることです。

このパンフレットを見ていただくと私たちが目指すフリースクールがどういうものなのかというのがわかります。「あおもりサニーヒルとは」、「児童生徒のみなさんへ」、「保護者の皆さまへ」というところを読んでみてください。まだ週３日だけの開催で、基本は月水金となっています。いずれ毎日開校したいとは思っています。実は、開設前にいろいろ相談したときに、毎日やろうかという話もあったんです。毎日午後だけとか。でも、いろいろ考えた末、時間帯を長く設定することを優先しました。９時から夕方の６時半まで。早い時間からの居場所を確保してやりたい。あるいは朝弱い子にも対応できるようにしたい。親御さんが迎えに来られる時間まで子どもたちがいれるようにしたい。そういうことで、毎日やるよりは、時間帯を長くすることをとりあえず選んでみようということで今やっています。運営等の問題もありますが、将来的には毎日できるようになっていきたいなと思っています。

サニーヒルという名前は、イギリスのスコットランドにある「サマーヒル」をイメージしてつけました。サマーヒルは世界で一番自由な学校と言われていわゆるフリースクールの元祖のような存在です。ドイツで生まれ、後にイギリスに移転しました。30年くらい前にサマーヒルのことを知って、自由な校風と、子どもたちの主体性を大事にする姿勢に感銘を受け、ずっと憧れをもっておりました。一方、NPO法人コミュサーあおもりでは、フリースクール開設前の２年間ほど、月一で子供たちの居場所を開設していたのですが、その名前が「ひだまりカフェ」だったのです。陽だまりのイメージの「サニー」と「サマーヒル」を掛け合わせて、フリースクール「サニーヒル」が誕生しました。

最初に、私がなぜ不登校と関わるようになったのかをお話をしておきたいと思います。　私が不登校と関わるようになって、直接的関りと間接的関りを合わせると多分30年くらいになると思います。不登校の子あるいは親の支援みたいな形で関わってきました。実は現在89歳になる私の父親がルーツなのです。教員だった父が、平成元年に八戸中央高校校長を最後に退職してすぐに、自宅を開放して「心の窓」という教育相談室を始めました。「フリースクール」は名乗りませんでしたが、たぶんこれが県内では実質的に最初のフリースクールだったのだと思います。その頃、私は社会教育センターに勤務していて、土日に八戸の実家に帰ったときに手伝う程度でしたが、約15年間父親がやることを見てまいりました。

15年間で58,000件の相談があり、自宅を訪れた方が16,000人だったという記録が残っています。その後、私も相談を受けるようになり15年程たちますが、まだ1,000人にも達していません。父親の10分の１にもいっていませんから、まだまだ未熟だと思っています。

当時、「心の窓」でどんなことが行われていたかといいますと…。最初は週一回土曜日に集まっていたようなのですが、土曜日まで待っていられないわけですよ。不登校の子もその親も。ですから最終的にはほぼ毎日ということになってしまいました。何時から何時までもほとんど無いような状態。この様子を放送局がドキュメンタリーにして全国放送にしたところ大反響になって、北海道から沖縄まで全国各地から電話相談が入るようになって先ほどの件数になってしまったのです。実際に自宅を訪れた方も全国からで、九州からアポなしで訪れた親子もいたそうです。

30年前は今のように学校教育センターや適応指導教室などの公的なサポートは十分ではなく、民間の相談機関やフリースクールのようなものもほとんど無かったので、県内はもとより全国の人たちが、それこそ藁にもすがるような気持ちで来られたんだろうと思います。24時間電話相談に対応していて、夜中の１時２時に電話がかかってきても、４時までででも５時までででもずっと話を聞くというような人でしたので、体を壊して15年間で閉じてしまったのでした。

父親がやれなくなったら行き場がなくなって困る人たちが出てきたんですね。どこで聞きつけたのか、息子が一人いるらしいとうことで社会教育

センターに突然訪ねて来られた方がいました。教育相談の看板を上げているわけはなかったのですが、追い返すわけにもいかず相談に乗っていたのですが…。それが、口コミで広まって次から次へと来るようになり、その後、生涯学習課とか、青森北高校とか、県立盲学校、それからまた社会教育センターと職場は変わるわけですが、本業とは別に、私設教育相談室のような状態で不登校と関わってきました。現在もフリースクールサニーヒルを介さずに相談に来る方がいます。抱えているのは常時５人から７人ぐらい。年間で 20 人ぐらいですかね。今朝も起きて３件ほどメールと LINE で相談をしてから来ました。

ここでもう一人紹介しておきたいのが伊藤功一さんという方です。この方は平成３年から 13 年間十和田市で「生活学校たかもりやま」を開設していました。ここもいわゆるフリースクールだったと思います。もともと小学校の先生で退職なさってからお仲間と一緒にそういう施設を作って不登校の面倒をみていました。父親は病気で辞めてしまいましたが、伊藤先生たちは高齢化で幕を下ろすという感じでした。そういうことがずっと気になっていて、民間と自分がいた公的な教育施設がうまくタイアップをするような不登校の総合支援事業をやりたいと思うようになりました。実は計画を立て、設計図を作り上司にもオッケーをもらっていたのですが、盲学校への異動のためにお蔵入りになってしまいました。自分の職業生活の最後の仕事と思っていたので本当に心残りでした。

父が何年か前に自分史という手記のようなものを作ったのですが、それに書いてある当時のことを紹介したいと思います。「学校に行けず一年半も部屋に閉じこもり母親も顔すら見たこと無い生活だった男子がやっと部屋から出るようになってから暴れ出した。苦しい自分の腹いせに母親にあたりちらす。母親の手を縛り頭に小麦粉をかけジュース、醤油、ソース、油をかけて殴る蹴る。果てはテレビを壊し食器を投げつけて家具を壊す。そのたびにその母親を我が家に保護をした」ということが書いてあります。それから「それは寒い日の夜だった。玄関で助けてください、先生入れてくださいと母親の声がした。家に入ってもらうと異様な臭いがした。頭から息子に灯油をかけられて我が家に飛び込んできたのだった。息子がもがき苦しみどうにもならない気持ちを母親に向けた。息子のひどい仕業に驚いた夜だった。幾日も幾日も我が家は灯油の臭いが絶えなかった。ガタガタと恐怖に震えた母親の顔を今も忘れることはできない」。

不登校というのは症状なのです。その後ろにはいろんな背景があるのです。一人ひとりみんな異なります。暴力団の事務所に泊まり込むようになった子どもを、体を張って連れ戻してきたこともあったそうです。このような例は特殊だと思われるかもしれませんが、今は軽症であっても、対応を違えば深刻化する可能性も否定できません。現在私が相談にのっている子たちも多様です。非常に深刻な子もいます。高校３年生なのですが、あと１日休むと単位不足で卒業できなくなると言われてから全く行けなくなってしまってしまいました。とりあえず休学届を出したのですが、休学届を出したら少しは楽になったのかな、高校等卒業認定試験を受けると言っているそうです。それが新しい一歩になるのかどうなのかまだ予断は許さない状況です。それから中学校３年生の男の子、今日もお母さんからメールがありましたけれども、今日で 10 日間風呂に入っていないと。部屋から出てこないのだそうですよ。どうせ自分はもう駄目なんだと。もう綺麗にしたって意味がないと。ちょっと今の段階ではどう対処して良いかなかなか難しいです。

一方で中学校３年生の女の子なのですが、学校には行けないけれど、人生に対しては前向きな子がいます。「行けない」ではなく「行かない」なのかもしれません。高校には行きたいとのことですが、友達とかが行くような学校には行かないということと、もう一つは家を出るって決めたらしいです。自分が学んでみたいと思えるような学校を探して、お母さんと一緒に東京で開かれた学校説明会に行ったりしています。今第一希望にして

いるのは北海道の高校だそうです。全国展開で自分の進路を考える逞しい不登校児です。

もちろんこの子だってこの先どうなっていくかわかりませんけれども、ただ、非常に多様だということだけは間違いない。ですから、今日のメインテーマである個を尊重していくということが大切なのです。学校に戻せばいいとかいう単純なことではないのです。学校に戻すのが良いという子もいれば、そうでない子もいるかもしれないのです。その根っこの「個」を大事にしなければならない、尊重しなければいけないということを見失わないようにしながら対処法を考えていかなければ。

今回お招きいただいて単に不登校の話ということではなくて個の尊重と学校教育というタイトルだと聞いたとき、私は大変ありがたいテーマだなと思いました。（坂本　徹）

５．パネルディスカッション（一部紹介）

5.1.教諭時代に不登校の子がいたということですが、当時そのような子に対してどのような対応を行っていましたか。また、現在その対応を振り返ってみてどのように感じますか。

坂本：教員になって４年目か５年目のとき、まだ27、８歳ぐらいでしたかね。Ｔ君という子が僕のクラスに転校して来ました。その時は私も全然本質がわかっていませんでした。ですから対処療法しかできなかったです。何でこの子が不登校になったのかとか、その背景には何があるのかとか、そういうことを多分全然考えていなかったと思います。しかもなんとかして教室に戻そうとそればっかり考えていました。ですから家庭訪問をしたり、仲の良い友達に「卓球部に誘ってこい」と仕向けてみたり。

少なくとも若いときは知識もなかったし教えてくれる方もいませんでした。ですから今考えてみたらとんでもないことをしたなと思います。本当に未熟者だったと思います。救いだったのは、その後、某大学に進んだその子は、大学生活においては４年間皆勤だったそうです。何が彼をそうさせたのかはいまだにわかりませんけれども、学校に行く力をどこかで彼が取り戻したのだと思います。

5.2.サニーヒルを卒業した生徒達がどのような生き方をしていったら良いと思いますか。就職の受け皿などを検討していますか。

坂本：高校まではサポートが充実しているが、社会人になってからの適応対策はどうなっているのか。社会では理不尽な業務や人間関係に出くわすことも多くなるので、その点に対してどのようなアドバイスを行っているのかという質問ですね。これはなかなか難しいと思います。私自身、不登校になったことはありませんが、職場に行けなくなったことがあります。かなりの重症でした。それこそ学校でいえば退学届を出す寸前まで行きました。上司との対立がきっかけで、出勤しようとしても体が動かなくなって、涙が止まらないとか、体に震えがくるとか、不登校の子たちが表す症状を同じようなこと。ですからそれはどの社会にもあることだと思います。

今振り返れば、そのことが私を強くしたとも思っています。同様に、不登校だった子たち、元不登校の子たちに、その不登校だった時期があなたにマイナスだったかと聞くと口をそろえて言います、「いや、プラスだった」と。それからもう一つ父親の手記の中にさっきのような悲惨な話がずっと続いていた後ですね、こういうのがあります。「しかし、どの子どもも立ち直った」。居酒屋を開いた子、動物病院で働く子、ミュージシャンになって活躍している男の子、立派な大工さんになった子ども、不登校だった兄弟は見事高校に復帰して大学を受験、東大、電気通信大、二人とも受かって一流会社に今は勤務。きびきびと働く看護師さんになった子もいる。結婚してお母さんになった人もいる。このように、子どもたちは見事に立ち直り巣立っていった。嬉しい限りである。私たちにできることは何か。つまづいて果てしない闇の中で悩める子どもたちに寄り添い温かく見守る。この一言に尽きると思う。

ずっと言っていました。必ず立ち直ると。18,000人大丈夫だったと。ただ、早いか遅いかだと。待ってあげられるかどうかだと。そういう環境を作るかどうかだと。楽観的と言われればそれまでかもしれませんが、私はやっぱり父親から聞いたこの話は信じていきたいと思います。

私たちは何ができるのでしょうか。社会に出てからのことは関与できないのです。それは高校の先生だって大学の先生だって同じです。巣立ってしまったら手も足も出せません。せいぜい相談にのるぐらいしかできません。やれることは何か。関わっているときに何とかして強い力を身に付けさせることなのだろうと思います。サニーヒルにおいても、理事長とよく話しているのは、ただの居場所ではなくてここでいろんな経験をさせたいね、単に勉強ということだけでなくいろんな大人と関わらせたいね。そうすることで強くなっていってもらいたいねという話をしています。

私はサニーヒル以外にも色々と活動しています。現在、レスタという学生団体を主催していますが、これはもともと不登校の子の面倒を見るためにと思って作った団体です。今は、高校生と大学生のグループで小中学生相手に、一緒に宿題をやったりかけっこしたり、鬼ごっこしたりしているのですが、なぜそんなことをやっているのかは忘れたくないです。不登校の子やあるいは障害がある子がいつでも入って来られる場を自分たちは作っておこう。そういうことをやっているのです。フリースクールが全てをカバーできるものではないですけれども、場のひとつとして社会に出たときに強い力をもって生きていける環境みたいなものを提供していけるようになれば良いなと考えています。

5.3.個を尊重するとはどういうことか

坂本：日頃考えているところをお話しします。個の尊重ということなのですが、私が一人ひとりを大事にしなければ思ったのは、教員になってすぐの頃だったと思います。それは、数学という教科の特色によるものだったかもしれません。

例えば、20人の生徒がいてテストの平均点が50点だったとして、50点に合わせた授業をしてよいものでしょうか。もし、詳しく調べたら10人が100点で10人が0点で平均50点だったら…。50点相当の授業はどの子にも合わないことになってしまいます。0点の子も100点の子も合わないわけですよね。平均点には魔物がすんでいるのですが、私たちはこの平均点というものに非常に大きく影響を受けています。例えば、生徒本人も親も「平均点より上だったらまあ良いか」といった相対的な評価の仕方が身についてしまっているわけです。今は絶対評価が重要といわれるようになりましたが、相対的評価が無くなったわけではありません。偏差値などというものは正しくそうなのです。20人の集団を1つのモノと見てはならないのです。

学業以外のことについても同じことが言えると思います。ですから一人一人を大事にしようという気持ちがなかったら、学力を伸ばすことができないだけではなく、その子の人間性だったり、情緒だったり、そういうところに対応することもできないのです。昨年「みんなの学校」という映画を見て、そこに登場する大阪市立大空小学校の前校長である木村泰子先生のお話を聞く機会がありました。不登校の子であれ、発達障害の子であれ、全てを受け入れる。その校長先生の考え方は教員だけではなくて児童にまで浸透しているのです。しかも、学校という領域に留まらず、「学校が変われば地域が変わる、地域が変われば社会が変わる」と、学校から社会を変えていこうという運動にもなっているすごい取組だなと思いました。

ただ、一方で、学校が全てを抱え込むというのはいかがなものかなとも思います。学校は万能ではないのですから、家庭も社会も一緒になって子どもを育てていくという、そういう考え方を広めていかなければいけないと思います。親もそうです。学校に行けないということだけで悩んでいてはいけません。不登校OBの子たちは口をそろえて言います。あの時期があったから今の自分があると。皆さんの中には例えば大学受験に失敗して

一浪二浪した人がいると思います。そこで２年間ぐらいのブランクがあるのと、中学校とか高校で２年間のブランクがあるのとでどこが変わるのでしょうか。客観的に考えると、「他の子たちが体験できない貴重な体験をしている」ことにもなるわけです。もちろん、渦中の本陣は苦しい。だからこそ、せめて周りにいる親とか支援者はそういう目で見ていけるようになりたいものだと思います。

5.4.ハイブリットな学びの可能性

小野：今時遠隔でも授業を受けられるシステムはあるので、例えば大学受験の予備校とかだと東京の本校の超有名講師の授業が放送で録画されていてそれを仙台でも受けられるようなのは結構よくあるんですけれど。そういうふうな形でやるとなると、今は学校に行けていない子たちも少なくとも勉強はできるのかなと思っていまして。ハイブリット教育、ハイブリットといってもいろいろ形があって、現地でやるのとテレビでやるのもハイブリットというのもそうですし、行政と民間が半官半民の形での教育施設というか、そういう意味でのハイブリットというのもあるんですけれども。今私が述べたような半官半民型にすれば資源の問題は解決できるかもしれないと。あとはデジタル技術を使って学校でなくても授業が受けられるという形が一つ私としてこれから先の不登校支援の方法として思いつくところではあるんですけれども。

坂本：通信を使った話、これは例えばサニーヒルの中でも話は出ています。サニーヒルにも来られない子はいるわけですよね。そういう子にはこういう手段を講じることも必要だと考えます。先ほど本山先生のお話にあったスペース・イオですが、そこはもうとっくにやっています。私が行ったのは８年ぐらい前ですか。秋田市にある明徳館高校という通信制・定時制の 2,800 人もの在籍がある大きい高等学校の一角に小中学生の居場所であるスペース・イオがありました。フリースクールのようにいつ来ても良いし、いつ帰っても良いような状態で、午後から来る子もいたり、午後から学校へ行く子もいたり、週に１回来る子もいたり、一人でしか勉強できない子もいたり、数人でやれる子もいたり、あるいは集団で勉強する子もいたり、非常に多様でした。しかも、通って来られない子たちのためにということで専門の先生方が４、５人いらっしゃって、パソコンを使って通信で教えるというのをもうとっくにやっていました。いわゆる学力テストで秋田県がすごいというのは有名でしたが、秋田県の教育に取り組む真剣さを改めて感じさせられました。不登校の要因の一つに学力不振があるとすれば、それも考えていかなければならないんだろうなと思います。

もうひとつ官民の話をさせてください。私の父や伊藤先生たちは病気や高齢化によって閉じることになってしまいました。民というのはとても熱いのですけれども、持続する力が弱いのですよ。一方、官の方は持続性が強いですが、基本的に９時５時の世界なのです。教育センターの相談課の先生といえどもお仕事でやっている。もちろん熱心にやっておられる方が大勢いらっしゃるのですが…。親が子どもに対してというのとはやっぱり違います。官民それぞれ一長一短あるのでうまい具合に合わせていったら持続可能で熱い仕組が作れるんじゃないかなと思いましたが、私は今その立場にはいない。残念です。

先ほど本山先生からご紹介があった、私が世話人をさせていただいている「子どもたちの未来を考えるネットワーク会議」なるもの。６月 25 日に１回目、11 月 18 日に２回目の会合が開催されました。これから年に１回ぐらいずつやっていくと思うんですけれども、６月は 40 団体ぐらいが来ていたんですね。80 人ぐらい。官も民も。市教委も来ていましたし、県教委も来ていましたし、県庁の子ども未来課とか青少年課とか。事業を起こすという大それたところまではいきませんけれども、そこで情報交換をしていく中で、上手に官と民が一緒にやっていける機運が高まっていけば良いな思いますし、長くやっていければいいなと感じております。

小野：ありがとうございました。通信教育の話も私が言っておいてなんですが、勉強というところはカバーできるかもしれないけれどもというのはありまして。なんとなく私がこの大学に来て５年目で、教育って何なんだろうなというのを深く考えだしたのもここ２、３年の話ではあるんですけど。何か明確な目標があれば分かりやすいんですね。東大に何人合格だとか、それがその学校の目標なんだと決まっていれば、そこに向けてとにかくどんどんやっていけば良いという話になるんですけれど。フリースクールの在り方をどうするかというのもそうなんですけど、結局は目指すべきところは何なのかというのはどうしてもパッと、抽象的にはみんなが幸せに暮らせればそれでいいという話になるんですけれど、何が幸せなのかというのも人によって違うでしょうし、何をすれば幸せになれるのかというとそれも難しいでしょうし。教育というものの永遠の課題なのかもしれませんけれど、どこに向かって我々は教育しているんだろうかみたいなことはすごく私の大学での教育というところで日々感じているところであるわけです。

先ほども言ったように、結局フリースクールを出て正規の学校に通えなくてもその後社会人として活躍しているということであれば、別に学校じゃなくても良いと。あるいは小中は通えて高校で不登校になってしまったという子がいたとして、そもそも最初から中卒で働いていますという人が生き生きと働いて満足のいく生活をしているわけで。別に高校なんて行かなくても幸せにはなれるんだというふうな話になるのか。

よく子どもの貧困との関係で低所得の家庭の子は得てして学力が低いと。それを解決するために政府が考え出したのが塾のクーポンを配れば良いというふうなことを言ったと。ですから学校が結局貧困家庭、所得が低い子たちがなんで学力が低いかというと塾に行けないからだというわけですよ。なので、そういうふうな子どもたちにも、塾に行けるようにクーポンを配れば学力が高くなって良い暮らしができるんだというような理屈なのかもしれないですけど、それは塾に行かなければ幸せになれないのかっていう疑問を生じさせますし、そうだとしたら憲法 25 条の観点からやはり問題のある考えだなと思うわけです。

憲法第 25 条には人間は健康で文化的な最低限度の生活をおくることができると書いてあるんです。憲法 25 条は社会権と呼ばれる権利の核となる条文なのですが、その社会権というのは例えば表現をするとか、自分で好きなことを考えるとか、自分で好きな商売をするとか、そういう自由を獲得するために必要な環境を整備しろというふうに国に対して要求する権利なんですね。ですから自由権と社会権というのは車の両輪で、どちらかだけでは達成できない。好きな表現がしたいから、好きな本が読みたいと思っても、好きな学問を追究したいと思っても、それができる環境がなければ生命への危険が無い安心した生活がしたいと思っても、それを可能にするような上下水道の整備ですとか住環境といったものが無ければいけないのと同じように、教育を受けられないということは自由権を享受するできなくなることだと言ったんですけれど、そうした観点からすれば、憲法 26 条で教育を受ける権利というふうなものがあって、それはただ教育を受けさせれば良いというふうな話ではなくて、全ての人が健康で文化的な最低限度の生活がおくれるように、そこに達成させる責任が国にはあるのだろうと思うのです。その中の一つの手段として学校教育、学校を中心とした教育制度というものがある。

先ほどお話が出ましたけど、学校だけが子どもたちの居場所ではなくて、学校もあって家庭もあって、その他社会もあって近所のおじさんおばさん、お隣の人とか、そういうのを全部ひっくるめて社会なわけですから、学校に行っても行けなくても、最終的にはその一人一人が健康で文化的な最低限度の生活が送れるようにいろいろと策をもっと細かく考えていく必要があるのではないかなと。ざっくりと生活保護があれば良い、ただ社会保障があれば良いということではなくて、社会保障や社会福祉というのは相当細かくいろんなこ

とが決まっているわけですよ。でも学校、教育を受ける権利ということになると、そこが全部学校というところに投げられているのも、本来の筋としてはもしかしたら違うのかなと思うわけです。

5.5. まとめにかえて

小野：最後にまとめもかねて、もう少し広い目線で不登校児童生徒への支援というところを越えてこれから先子どもたちに必要なものというのは何なのかというのを簡単にお話いただければと思います。

本山：坂本先生の「持続可能で熱い仕組み」というのはとても素敵な言葉だと感じました。官民一体になった公というのを捉えようとするときに、官にできることできないこと、民にできることできないことをより深く理解しなければなりません。そして、それが教育行政の中ですごくわかりやすい形で見えてきているのが実は不登校支援だったりするわけです。民の部分でのフリースクールというのは全国的に出てきていて、学校外の多様な学びを法律で位置付けようとする動きまで出きました。「ガバメントからガバナンスへ」といわれますけれども、そういった点では不登校支援というのは先駆的であるといえます。

最後に不登校に限らずというところでいいますと、私たち自身今持っている当たり前というのを常に相対化していかなければいけないと考えています。特に大人世代、学校の先生もそうだと思います。教育技術の発展、とりわけ Edtech について現在では文科省だけでなく経産省が入ってきています。「自分たちのときはこうだったけれども今の子どもたちに必要なのはこうだよね」と考えられるある種の柔軟性が必要だと思いますし、そのためには学び続けなければならない。公立学校においても当たり前を相対化すれば、学校を変えることもできると。その一つの例が先ほどあがった大空小学校だと思っています。

学校現場の中でも変わろうとしているところがある。一方で、学校が変わろうとしても保護者や地域から反対されて変われない学校もある。部活動の地域移行がうまく進まないというのもその一つです。このようなときに一人一人が教育の当事者として、本当に子どもにとって大切なものについて考え議論できること、議論し続けることが大事じゃないかと思っています。

坂本：10 日ほど前に社会教育センターで講義をする機会がありました。「社会に開かれた教育課程の編成に向けて」という内容で、小学校、中学校、高校、特別支援学校の先生方が 80 人ぐらい受講されていました。学習指導要領が改訂に伴う勉強会です。ネットでも見ることができますので、小学校のでも中学校のでもいいのでご覧になってみてください。

改訂された学習指導要領には前文が付いています。これは初めてのことなんです。なぜ学習指導要領を改訂するのか、教育の目的と目標、これからの学校が求められること、社会に開かれた教育課程とは何であるかなどが、この前文に書いてあります。前文を読み解いていくと、学校のとして、教員としてこれから何をしなければならないかということが見えてくるんですね。ただ、今まで経験の無いことが多く含まれているので、現場の先生方は結構戸惑っているようです。

日本の教育は「読み書きそろばん」から始まったわけですが、「読み書きそろばん」は目的ではなくてツール、道具だったはずなんですよね。今、多くの人々は何のための読み書きそろばんだったのかということを忘れてしまっている。英語も数学も国語も大学受験のためと思っている先生も多いし、それが当たり前の状態になっています。それをもう一度、原点に立ちかえって考えてみましょうというのが今回の学習指導要領の改訂なのだと思います。

学校が目指すものと地域が目指すものは同じであるはずです。端的に言うと子どもたちが幸せになるということですよね。それが地域の将来像であるし、地域が求めるものだということ。その実現のために学校における教育があるということ。だから、学校と地域が一緒になって、目標と方法

を考えていきましょうということなのです。

岐阜県立可児高校の浦崎太郎さんの提唱が有名ですけれども、あれは岐阜県の可児市なりのやり方であって、青森には青森のやり方があるはずです。私は既に学校教育の現場からは離れた人間ですが、これからか、一国民、一県民、一市民として、子どもたちのための何ができるのかを考え、行動していきたいと思います。

小野：先生方、大変貴重なお話ありがとうございました。またこのような形での研究会を来年度以降何かしらの形で開けたらいいなと思っておりますので、もしご興味をお持ちの方はお越しいただければと思います。最後までご参加いただきましてありがとうございました。

注

1 「『あおもりサニーヒル』開設　県内唯一　子供たちの居場所に」(「毎日新聞」2018年7月3日)。

2 2019年度より坂本徹氏はあおもりサニーヒルの顧問を務めている。

3 2019年10月25日に文部科学省初等中等教育局長より「不登校児童生徒への支援の在り方について(通知)」が出された。同通知は不登校に関する調査研究協力者会議およびフリースクール等に関する検討会議による教育機会確保法の施行状況に関する議論のとりまとめを踏まえ、過去の通知を含めて学校復帰を前提とした不登校支援の在り方を見直したものである。なお、同通知をもって「登校拒否問題への対応について」(1992年9月24日)、「不登校への対応の在り方について」(2003年5月16日)、「不登校児童生徒が自宅においてIT等を活用した学習活動を行った場合の指導要録上の出欠の取扱い等について」(2005年7月6日付)および「不登校児童生徒への支援の在り方について」(2016年9月14日)は廃止された。

4 後藤(2109)に同様の指摘がある。

参考文献

ミーク・ベルハイド(平野裕二訳;国際人権法政策研究所編)(2007)『註釈・子どもの権利条約28条:教育についての権利』現代人文社。

後藤武俊(2019)「学校外教育の公共性に関する考察—困難を抱える子ども・若者への包摂的支援の観点から—」『日本教育行政学会年報』第45号、41–57頁。

濱川今日子(2009)「子ども観の変容と児童の権利条約」国立国会図書館　調査及び立法考査局『青少年をめぐる諸問題　総合調査報告書』、66–78頁。

堀真一郎(2013)『きのくに子どもの村の教育』黎明書房。

今津孝次郎(2017)『新版変動社会の教師教育』名古屋大学出版会。

伊藤功一(2007)『不登校の子どもに教えられたこと——元教師による不登校問題への提言——』日本標準。

加瀬進(2018)『フリースクール等の支援の在り方に関する調査研究報告書』(2017年度文部科学省「いじめ対策・不登校支援等推進事業」「学校以外の場所における教育機会の確保等に関する調査研究」—「民間団体の自主的な取組の促進に関する調査研究」—)。

京都市立洛風中学校(2014)『洛風のKiseki Ⅱ(開校10周年記念:人権教育編)』。

本山敬祐(2018)「フリースクール」日本教育経営学会編『講座現代の教育経営5　教育経営ハンドブック』70–71頁。

永田佳之(2005)『オルタナティブ教育—国際比較に見る21世紀の学校づくり』新評社。

A.S.ニイル(堀真一郎訳)(2009)『新版ニイル選集③　恐るべき学校』黎明書房。

日本弁護士連合会(編著)(2017)『子どもの権利ガイドブック[第2版]』明石書店。

奥地圭子(2005)『不登校という生き方:教育の多様化と子どもの権利』日本放送出版協会

大沼安史(1982)『教育に強制はいらない:欧米のフリースクール取材の旅』一光社。

小澤周三(2002)「フリー・スクール」安彦忠彦ほか編『新版　現代学校教育大事典』第6巻、ぎょうせい、13頁。

佐川佳之(2018)「フリースクール」日本教育社会学会編『教育社会学事典』丸善出版、522–523頁。

下村哲夫(1978)『先きどり学校論』学陽書房。

高根沢町教育委員会(2015)『高根沢町フリースペー

ス「ひよこの家」開設10周年記念誌　ひよこ10年の歩み』。
J. Todres, S. Higinbotham（2016）, *Human Rights in Children's Literature: Imagination and the Narrative of Law,*（Oxford）
友野清文（2017）「生徒指導の意義と学校教育制度―『教育機会確保法案』についての議論をめぐって」『昭和女子大学現代教育研究所紀要』第2号、83頁。
辻正矩ほか（2013）『こんな学校あったらいいな：小さな学校の大きな挑戦』築地書館。
UNICEF（2007）, *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child,*（3rd. ed.）, pp.407–454.
弓田千春（2017）「単位制・通信制高校，サポート校，フリースクール」児玉隆治・近藤卓・元永拓郎編『学校メンタルヘルスハンドブック』大修館書店、97–102頁。
渡辺位（2006）『不登校は文化の森の入り口』東京シューレ出版。
全国不登校新聞社（2016）「不登校50年証言プロジェクト　#02　坂本悦男さん」。

東北女子大学　紀要　No.58：58 ～ 80　2020

個の尊重と学校教育

―不登校児童生徒への支援に関する公開研究会の記録（２）―

小野　昇平*・本山　敬祐*・森　　岩樹**・斎藤美佳子***

Respect for the ‘individual’ in School Education：Record of the public meeting for the study about the support to absentees（２）

Shohei ONO*・Keisuke MOTOYAMA*・Iwaki MORI*・Mikako SAITO*

Key word：個の尊重　respect for the individual
不登校　absentees
公開研究会　public meeting
フリースクール　free school
親と子の居場所　places of belonging for children and parents

１．はじめに

本稿は 2019 年７月 27 日に開催した東北女子大公開研究会「個の尊重と学校教育２～不登校支援の現場から～」の記録である。

2018 年 12 月１日に開催した第１回の公開研究会につづき、今回も不登校支援がテーマである。近年、不登校児童生徒を含めて夏休み明けに学校へ行くのが辛くなる子どもに対する様々なキャンペーンが見受けられる。そこで、今回は学齢児童生徒が夏休みに入る時期に２回目となる公開研究会を開催し、不登校当事者の困り感をはじめ、自分に合った居場所が見つかることで子どもや保護者がどのように回復していくのかを理解することを目的として、弘前市内で不登校や高校中退者およびその保護者に対する支援を行っておられる方をお招きした。

本稿の構成は次の通りである。第２節では小野が研究会の趣旨説明の説を兼ねて個の尊重と学校教育に関する論点を提示した。第３節では「ユースひろさき」代表の森岩樹氏より、フリースクールおよびサポート校における不登校児童生徒や高校中退者支援についてお話しいただいた。第４節では不登校児童生徒およびその保護者に対する居場所支援を行う斎藤美佳子氏より、ご自身の学校教育との関わりをはじめとして「ひろさき親と子の不登校ほっとスペースきみだけ」の設立経緯や当事者支援から見えてくる課題についてお話しいただいた。第５節では本山が二名の報告に関連した文部科学省による不登校生徒の追跡調査や日本財団による調査結果を共有した。第６節ではパネルディスカッションにおける質疑の一部を掲載した。

第１回と同様に、本研究会は平成 31 年度大学コンソーシアム学都ひろさき活性化支援事業による補助を受けたものである。そのため、本研究会で得られた知見をより広く共有することが地域貢献につながると考え、記録を公開するに至った。不登校児童生徒や保護者に対する学校外の支援機関について、地域にどのような支援者が存在するのかを理解しておくことが、いざというときの支えになるものと思われる。

次節以降、文末注による補足説明や話の流れを大きく変えない程度の修正を除き、研究会当日の発表や質疑を文字起こししたものを掲載している。

＊東北女子大学
＊＊ユースひろさき
＊＊＊ひろさき親と子の不登校ほっとスペースきみだけ

２．公開研究会の趣旨

本日の会は個の尊重と学校教育というテーマとなっております。昨年の12月１日に青森市にあります「あおもりサニーヒル」から先生方に起こしいただき、１回目の研究会を開催しました。今回はそのパート２ということになっているわけです。

不登校児童支援というのが副題となっていて、主題が個の尊重と学校教育となっている理由を簡潔に述べるとすれば、子どもたち一人ひとりを尊重していこうということを強調したかったからで、不登校児童支援というものもそのような試みの一つだと考えているからでございます。

学校というというものも含めて、教育制度、そもそも制度というものは一般には必ずしも完全には両立し得ない様々な要素というものの均衡を図りながら設計されているということがありまして、そこでは例えば特定の個人の人権、これは私の権利というふうに言い換えてもよろしいかと思いますけど、それが多数の人権みんなの権利との兼ね合いで制約されなければならない場合も生じうるわけです。しかし、そのみんなというは一人一人の私が集まってみんなになるというところでありますから、無条件にみんなが私よりも優先されるという理由は本来ないわけです。みんなが大事だけどみんなのためなら私は我慢せよというのは、ちょっと趣旨が違うのではないかなということです。

教育ということに目を向ければ、全ての子どもたちには教育を受ける権利があって、それは重要な私の権利です。日本においては教育というものは原則として学校という制度の中で提供されることになっています。しかしこそは、私のための学校でもあるんですけど、みんなのための学校でもあるというところもあり、そうすると、種々の理由で学校に通えなくなってしまった子どもたちに対しては、みんなのための学校ではそういった教育を受けることができないということになってしまうこともあるということです。

しかし、こういった子ども達に対して例えば学校において個別にその子だけに対して教育を行うということは現実的には難しく、また、みんなのための学校というのはみんなのニーズを満たすために設計されているというふうなところもございますので、全ての私たちの権利というものをひとつひとつ完璧に満たすことが難しいか、場合によってはそういうことが不可能なことがあるのではないかということです。他方でだからといっていろんな理由で学校へ通えなくなってしまった子どもたちの教育を受ける権利が保障されないままにしておくのはそれ以上に適切ではないわけですから、何かしら代わりの方法で教育機会の提供というものも必要になってくると。そういったところでフリースクールですとかが必要になってきたり、またそれ以外にもこういった子どもたちをその後どのようにして支援していくかということと、どうするのがその子どもたちにとってベストなのかとうのを考えていく必要があると思っているわけでございます。

一言だけ付け加えさせていただきますと、私はもともと法律を専門にしておりまして、学校の問題についてもいろいろ法律の観点から深く研究しているというよりは常々考えているところなんですけど、その観点で先日同じ法律の先生と話していて出てきた話としましては、つい先日参議院選挙がありまして、18歳、19歳の投票率が非常に低かったと。つい最近までは18歳も選挙に行けるようになったんだということで18歳選挙権ブームというようなものがあったんですけど、そのブームも過ぎ去ってしまったようでして、やっぱり投票率というのが低かったままだったわけです。そうなることの背景にはどうしても先ほど言った学校とか、世の中の仕組みというのは基本的にみんなのために作られているもので、中にいる人たちはその中で私というのを出すことに少し抵抗を覚えるということもあると。要はみんなのものというのは所与のものとしてあって、その枠の中で私たちは生きるというような意識というようなものが特に若い人には根付いているのではないかというふうなことをちょっと話していたわけです。そ

ういうところで今回の公開研究会のテーマは個の尊重と学校教育というテーマになっている次第でございます。

これからお話していただく不登校支援というお話も今の私の話もなんというか、いろいろと浅はかなところもあるかもしれませんけども、そういった観点からお聞きいただけますと企画責任者としては幸いでございます。よろしくお願いいたします。（小野　昇平）

３．フリースクールの現場から

みなさんこんにちは。今ご紹介いただきました森と申します。14:20 まで、だいたい 30 分お話させていただきます。どうぞよろしくお願いします。

それでは、まず私はどんな人間かという話をさせていただきます。私は弘前に生まれ、四中学区で過ごし現在に至ります。まだ弘前南高校ができて２年ぐらい、周りはまだリンゴ畑の所に生まれ、だから大体歳は想像できると思いますが、兎年です。

そんな感じでしたので、私の小中学校高校を通じて、そんなに荒れていたという記憶は無いのですけれど、ちょっと私が生意気な生徒でしたので、一つ上の先輩に目を付けられているという感じの子どもでした。あるとき、理由は分からないのですがその一つ上の男の人に殴られたことがありました。それからいろいろ考えるようになったのかな、と今にして感じております。まあ生意気だったのですが、逆に可愛がってくれるというとおかしいですけど、そういう先輩もいたので、あの人に殴られて、みたいな話をしたらなぐさめてくれたということもありました。

時を経て成人になり、学校を卒業して、市内に第四城東土地区画整理組合という組織がありました。ちょうど国道 102 号線バイパスが新しくできたときに、あの辺を整理するという事業があり、その区画整理組合内にできた弘前流通団地協同組合という事業体に就職をしました。ご存知の通り、いろんな企業が張り付いていますが、そうした企業誘致したりとか、土地取得や建設資金を国から借りる手続きと返済の取りまとめをしたりしました。そういう仕事に従事していたのですが、バブルが終わってその余波が弘前にもじわじわときて、やはり耐え切れなくなった会社さんが結構出ました。結果、その企業の社員の方の再就職をお手伝いすることに至りました。これが就労支援とのかかわりの最初となります。そんなことがあって、私自身も厳しい状況になりましたので、私も辞めました。辞めて、再就職しようと思ったわけですが、これがなかなか困難でした。当時から 35 歳を過ぎると再就職は無い、と言われておりましたが、本当に再就職はできませんでした。応募してもうまくいかず、仙台や東京で、と思って行ったもののなかなか就職できませんでした。

そうしてもがいている時期に周りの人から言われたのが「あんた何やってるの」という言葉でした。その言葉に対して「何やってるのって、仕事を探しています。紹介してくださいよ」とよく言い返しました。しかしこの時に、何かに所属していない人ってすごく生き辛いっていうのを初めて身をもって感じました。今もそうかもしれないですよね。何かに所属しての自分みたいな感じでないと、ちょっと日本って暮らしにくくないかっていう思いがあります。いくら私の名前は森岩樹です、と言ったところで「は？」と怪訝な顔をされるのが落ちです。例えば、弘前大学何年生の誰々ですと言うと、「あ、学生さんね」と話は通じますが、個人の名前を言っても、それが何？みたいな感じはあると思います。例えば芸能界では、最近某女性グループとか男性グループに入っての誰々みたいなことをよく言います。私はよく理解できないのですが、本人たちはそれを良しとしてやっているので、それはそれで構わないですが、何かに所属しての誰々というのが、すごく強い社会なのではと思っています。それを自分の就職活動を通じて気が付いたということになります。

その後、何かに所属しないと駄目なのだ、ということを自覚しまして、キャリアコンサルタントという資格を取りました。その後、青森市アスパムにあるジョブカフェ というところに就職する

ことができました。それで若い人の就職の手伝いの仕事、いわゆる就労支援をすることになりました。そこは契約社員でしたので契約更新をせず１年で辞め、次に、若者サポートステーション という、対人関係がうまくいかない、学校になかなか行きづらい、仕事に就けないというような、例えば引きこもり傾向が強い人や就職困難者を支援するところに勤務しました。青森市で１年、その後弘前市で２年、その後再び青森市で土曜日だけ２年従事しました。その際、サポートステーションに通ってくる人たちと話をしていると、中学校全然行っていないとか、高校中退したとか、そういった話が随分と出てきました。大人も大変だけど、子どもたちももっと大変だよな、とその時改めて感じました。

サポートステーション事業では、従来県庁所在地にしかなかった施設を一挙に増やすという年度があり、弘前と八戸にも設置されました。その時に弘前で、と言われて勤務したのですが、その時のメニューに学び直し事業というのがありました。サポートステーション利用者の中に、高校中退の人が全国的に多いので高卒認定試験の勉強をして高卒に準じた資格を取らせて就労に役立てようという趣旨です。これはとても良いなと思い、力を入れることにしました。高校教員免許取得者を１名採用して、そのうえで（生徒の）募集をかけたら、５人くらい来ました。実際に通えたのは３人ほどでしたが、１年間学び直しといいますか、もう一回勉強したいという方のニーズがあることを実感しました。生徒の年代は 17 歳から 30 代半ばの人までです。ちょうどその頃仙台に行った際、夜間中学校を仙台市内で開講しているチラシを見て、勉強をもう一回する、というところは非常にニーズがあるな、と思ったのがそもそもフリースクールをやるきっかけなのかなと思っています。

残念ながらこの学び直し事業は１年で終了でした。加えてサポートステーション事業は国費ですので、毎年度県庁に入札願いのようなものを出す必要があります。競争入札です。残念ながら私の勤務先が負けてしまい、手を引くことに至りました。それでも若い人の状況を知ってしまったので、若い人の手助けはするが、一方で自分の生活をしなくてはいけません。ですから、女性活躍推進事業や育児休業・介護休業、がんと仕事といった働き方改革のなかで企業さんを訪問して上記のことについてのご相談を受けております。その他にシルバー層の方の再就職ですとか、広く浅くお仕事に関わることをさせていただきつつ、フリースクールと通信制高校のサポート校というのをやらせていただいております。

去年の今頃そろそろやらないと駄目だな、と思っていたところ、フリースクール全国ネットワーク から会長の奥地さんを弘前に呼ぶことが実現しました。そのことが、開校のきっかけです。フリースクールに関していろいろ考えていた時、今日後ほどお話ししていただく斎藤さんも動かれていたことも手伝い、大体このように人が動いてくれる時期というのは、流れとして良いきっかけなのかとも思いました。そのフリースクールのお話を聴いた後で、土手町をぶらぶらしていたらちょうど空き店舗があり、大家さんに話をしたら決まってしまったというところです。ちょうどまちなか情報センターの斜め向かいで、そこを借りて９月に仮オープンをしました。

話があちこちに飛びましたので、レジュメのフリースクールとはというお話をしましょう。自己紹介の中でいろいろお話をさせていただきましたが、私はもともと就労支援系の人間で、また不登校になった経験はありません。しかし先ほど話しましたが、何かに所属していないと生きづらい今の世の中で、生きづらさを感じている若い人達と出会いました。またそれとは別に仕事を探していた時、予備校の先生をしていました。小学校１年生から大学浪人まで、です。小学校１、２年生のお子さんはお金持ちのご子息が多かったです。通年通ってくる小中学生の多くはそうしたご子息が多かったのですけれど、ある時、中学校３年生の女の子が泣いていました。どうした？と聞いたら、親御さんと進路をめぐっていさかいを起こしたようでした。親御さんが昨日の夜来てその子供さん

に向かって「塾にお金を払っているのだから、もっとできないと駄目だ」みたいなことを言っていたようでした。結局そのお子さんが自分もこんなに頑張っているのに、これ以上というのは自分にはできない、無理だと泣いて訴えてきました。親心も分らなくもないけど、そういうふうに強いる、強いられるというのはどういうことなのか、と思ってしまいました。別の生徒さんは、風邪をひき学校を休んでも塾には来るという、方もいました。このように塾がその人にとって、居心地のいい場所だったのだろうし、居場所というものは家やそのほかのところにもあっていいのだ、そういえば大人は喫茶店や居酒屋で憂さを晴らせるけど、こども達の居場所とは何だろう、と思ったりもしました。こうした思いがフリースクールの伏線になっていたような気がします。弘前でフリースクールを開校したところで、どうなのだろうという葛藤は常にありました。ニーズがないからやらないのか、あっても運営できないからやらないのか。

ちょっと教科書的に言うとフリースクール、ご存知の方も多いかと思いますが、何らかの理由から学校に行くことができない・行かない・行きたくても行けないっていう子どもさんたちが、小学校・中学校あるいは高校の代わりに過ごす場所という説明がわかりやすいでしょうか。そういったいろんな事情を抱えるお子さんたちを受け入れて学びというか、学習以外の、人との関わりなどを互いに学ぶ場所になるのかなと思っています。フリースクールを開校するにあたっては、フリースクール養成講座をオンラインで学習しました。先に紹介した奥地さんが主宰されているところで、フリースクール概論とか実践など３か月程度勉強しました。最終回にこれからフリースクールをやる人に向けてみたいな話がありまして、お月謝いくらぐらいだと思います？という話が出ました。その時の話は、平均月 35,000 円とのことでした。この地域で 35,000 円はありえないのではないでしょうか。かといって２万円だと運営できない。学校に行きづらい子どもさんを持つ親御さんに、義務教育なのにさらに出費を強いるのは正しいのかと思いつつ、現実に困っている子供たちがいるのであればまずはやってみよう、とその辺は見切り発車でやってしまいました。

こうした葛藤があったので、ホームページで料金を載せなかったところ「なんで料金を載せないのだ」というクレームがあり、また直接電話で「料金いくらですか」と聞かれて「３万円ぐらいでどうでしょうね」という話をしたら、「それではとても払えません」で終わってしまったので、ますます料金を載せる決心がつかずそのままお問い合わせくださいということにしてしまいました。このように親御さんからお金をもらうのが難しいなというのがありました。そうは言っても子どもさんたちがなかなか厳しい状況にあるのは間違いなく、ある勉強会で、青森県の中学生の引きこもりの数が 38 人に１人というデータをお示ししていただいたので、やっぱり結構いるなということを思ったところです。

フリースクールについては例えば中学校、地域とうまく連携しているところもあるので、卒業とか出席扱いとされるケースも結構ありますが、弘前で開校したところでどうなのだろう、という不安は非常にあります。まずとにかくやってみて、批判があるということは関心が高いということでもあるので、やってみようと思ったところです。やってみたところでじゃあ実際に来ているかっていうと来ません。

私は田舎館村に田んぼを借りて、米作りをやっています。作業は一年続くので、それに来ない？と言ってきていただいている方が一人います。男性なので、なんだかんだ言いません。私もあえて言いません。そんな関係でずっときています。お母さんには今日タニシいたよというような話をするようですが、私には一言も言わない。でも男同士だから良いやということで過ごしています。彼も今度は中学校三年生になるので、そろそろ進路の話とかを考えているとは思いますが、その辺はあえてしていません。

進路の話が出たので、通信制高校の話をします。

通信制高校というと、かつては弘前高校に通信制課程がありました。今は尾上総合高校に移りました。先に述べた高卒認定のときに、別に通信制高校自体をやらなくてもサポート校っていうものがあるという話も知っていたので、じゃあサポート校をやったら良いんじゃないか、と思っていたところ、八戸市のあおば学院さんとういところがあるということを知り見学をさせていただきました。そのうえで、私は予算的に大きいことができなかったので、塾みたいな形態ですが、通信制の提出課題を一緒に学習するサポート校というのをやろうということにしました。サポート校をフリースクールと一緒に開いたのですけども、サポート校は意外にも１人すぐに希望者が出ました。自分でもびっくりしていますが、前の高校をちょうど辞めてすぐの今年の２月の下旬に来ていただいてお話を聞きました。前の高校は辞めるという意思が強かったものですから、じゃあそのままこちらで勉強を続けて３年生をこちらでやりましょうというという話をさせていただきました。ちょうどその時期が転校ということになり、卒業年次が他の人たちと一緒になるというところを本人も親御さんも望んでいたので、そういう手続きを取らせていただいて通ってきていただいています。

現在は非常に勉強を熱心にしておられて、たまには授業中居眠りもありますが、提出物はしっかりしています。卒業後の進路を尋ねたところ、上の学校に行きたいという希望を持っており、じゃあ頑張りましょうという話をしているところです。さらに、５月ごろ、話を聞きたいという人が保護者の方とお出でになられました。その時点で私のところは生徒さんお一人のお月謝しかもらえていないので、これは難しい、だめなのかも、と耐えられる運営資金も用意していなかったので、せめて現在の方が卒業するまでは続けよう、別事業で生活を安定させようと思っておりましたので、新規の方については、受入れて良いのだろうかという葛藤がありました。そこで、県内にはいろいろな通信制あるいはサポート校もあるので他校と比べてみてください、と逃げました。

通信制高校については、例えばこの辺でいくと公立では尾上総合高校の中に通信制課程があります。あと、弘前市内に住んではいるもののそれゆえ弘前市内の学校に通いたくないという人もおります。誰かに会うのが怖い、今どこに通っているのと聞かれても教えたくないということだと思います。そういう人はどこに通っているのかと言うと、五所川原にあります私立の高校さんの通信制課程、青森の私立の通信制に通っている人もお出でです。最近は、Ｎ高という学校さんがありまして、ああいうところに行っている方もおいでになる。（通うというよりネットで授業を受けたりしている）そうした様々な学校も今あるので、そちらに行ってみはどうですか、覗いてみたらどうですかとお話をさせていただいております。

先ほどの方の例に戻ると、ありがたくもこっちに来たいというお話をしていただいたので、いや実は土手町のところは一端締めるのですが良いでしょうかという話をしたら、閉めてもそれでも関りとして教えてくれるなら良いですと言っていただいたので、今通ってきていただいているところです。

サポート校の話をさせていただきますと、大体運営母体というのは予備校さんに代表される、学習支援する産業さんが多いのかなと感じています。生徒の学習とか生活支援を行うことを目的にしています。基本的に入学資格というのは設けられていません。試験はありますが、資格は設けられていません。通信制高校自体、例えば尾上総合高校さんとか公立では授業料は安いですが、われわれサポート校という形態を使って学習をすると高くなります。そもそもその通信制高校自体がひとつの母体があって、私は日頃の学習のお手伝いをする塾講師みたいな立場ですので、学校に収めるお金とサポート校に収めるお金がダブルでかかるというわけです。ですから、フリースクールも同様ですが、結構お金が大変です。親御さんとしてはどうなのだろうなと思います。それは親御さん次第ですので、失礼な話なのですが、現実的に金銭面ではいろいろ考えてしまいます。

その次に不登校と教育機会確保法 に触れます。教育機会確保法というのは、不登校の生徒さんが増えてきて、学校復帰一辺倒で果たして良いの？という声が超党派の議員さんの中から出てきました。中心になったのは、馳浩さんです。馳さんは新日本プロレスに在籍されていたプロレスラーとしてもつとに有名な方ですが、もともとは高校の先生でした。プロレスラーという夢を断ちがたく、教育現場からプロレスラーになったという方です。その後政界に進出され、文部科学大臣をされた方です。馳さんの書かれたものを読むと、小学校か中学校かのときに、学校に通ってこられなかった同級生がいて、あいつ今どうしているのだろうというのがずっと心に残っていた。教育行政に関わっていると、不登校の子どもさんが非常に多く、あの時の彼も不登校だったのだろう。こうした現状を自分がなんとかしなくては、ということで取り組まれたのが、この不登校と教育機会確保法です。これは小冊子としてまとまっているのですけど、そもそも教育機会確保法というのは、別に学校っていうのに戻らなくてもいいということを書いている法律です。それぞれの子どもに合った教育というのがあるので、それを確保して国や自治体は子どもや親を支援しましょうという法律です。

学校に行きづらい子どもさんたちとか親御さんの話を聞いていると、学校に戻らなければいけないという、何々しなくちゃいけない、その学校に所属しているのが当たり前という風潮と申しますか、戻ること一辺倒で果たして良いのかということです。ただ成立したからといって、現場でどうなのかというとそれはまた別問題で、教育現場に行き届いていない、現場と齟齬があってうまく機能していないところが現実としてあります。ただ、法律としてはあるということは覚えておいた方が良いのではないかと思います。

次は６番子どもをとりまく環境です。子どもを取り巻く環境というのを改めて書くということ自体、現状はよろしくない状況だろうと感じています。去年斎藤さんが主催されたときに話が出たと思いますが、青森県では 38 人に１人の中学生が不登校ということだそうです。実際にもそれぐらいはいそう、でも実はもっという感じがあります。不登校の背景の要因は人それぞれです。一様にこれが要因だという事は絶対に言えません。

私は言い忘れましたけど、生活困窮者支援　という事業にも参画していました。生活保護まで至らない人に、就労をしていただくことで、生活保護をもらわないようにしよう、簡単に言うとそうした事業です。逼迫する財政の中で福祉的な要素は常に不利な状況にあります。しかし、仕事をする事で生きがいを得る人も実際にお出でです。ただこの生活困窮者支援を通じて、原因の一つは青森県の最低賃金に代表される、収入が低いということに起因する家庭環境、これが大きいと感じています。ある例としては、子どもがバイトしてきたお金をお父さんお母さんが生活費に使うのは当たり前、車の免許を取るために子どもが働いて貯めていたお金に手を付けるお父さんお母さんがいるというのもあります。このように、貧困といいますか、働き方といいますか、お父さんお母さんも頑張って働いているけどそもそも非正規の仕事ですとか、正規のお仕事でも週３ぐらいしかお仕事できないということがあったりすると、どうしてもそうならざるを得ないと察します。本当に厳しい状況です。

ただ、子どもとして生まれてくることはその子どもは生育環境を選んだり望んだりはできないことですから、なんとかならないものか、社会的な配分は機能しているのか感じます。その中で先ほど、小野先生から個の尊重ですね。今回の研究会の個の尊重という話を聞いて、個の尊重というのは子どもも入る。ところが、その子どもの個の尊重というはなかなか厳しい現状があって、例えば子どもの権利については青森では条例がありますよね、でも弘前には無い。文化都市を標榜しているのに無い。こういったことで子どもをとりまく環境というのはすごく厳しいし、大人ができることは手を尽くすことが必要と思います。今通ってきている通信制の人たちにお話を聞くと、中学校に入って、歴然たるカーストがあったと教えてく

れました。ヒエラルキーです。一番上はどういう人？と聞いたら、親が金持ちで、スポーツができて、勉強ができる人がトップに君臨しているそうです。そういう人は高校に入ったら入ったで、同様な連鎖が繰り返されているかもしれません。教育費などいわゆる経済的な目に見えるところで学校内外にも格差がしっかりあって、校内外の居場所と言いますか、その自分の安心していられる居場所から一度逸脱してしまうとみんなからいじめられるみたいなところが今でもあるようです。

子どもには子どもの社会というのがありますが、実はやっぱり子どもの社会といっても大人の社会の縮図みたいなものと思っています。家に帰ってお父さんお母さんが人に対しての悪口を言うのは理解しますが、子どもの前で話すと、子どもは聞くし、学校に行くと話すと思います。中には先生の悪口を子どもの前で話す親御さんもいると思います。あるいはあの子のお父さんお母さんがどうだという話を家で話す。あの子のお父さんお母さんはああいう感じ、みたいな話をすることもあるのだ、と思います。悪気なく。悪意無いのが本音だったりもするので厄介です。そういう大人社会の縮図は子どもの中にもあるし、子どもに即影響を与えるし、そうした大人の会話を子どもたちはよく聴いて理解もしています。ゆえに子どもの前では、耳に入れて良いことと悪いことをわきまえて話すべき、と強く思います。

先週の東奥日報夕刊に、ひきこもりの話が載っており、その中に生産性という話が出てきていました。今般の働き方改革で取り沙汰されている一つの文言が生産性です。日本人は生産性良くないです。バカンスをとる某国より生産性は悪い。だからこそそのデータをもとに、日本政府は生産性を上げて効率よく仕事をしましょうと言っています。確かにそういう一面はあるのかもしれませんが、生産性を上げて効率化して懸命に働く。そればかりで果たして良いのでしょうかという疑問があります。憲法の国民の義務で、納税・勤労・教育があります。確かにその通りです。しかし、憲法でそういうことを明記するというのは、国民が主体的にやろうということであって、国が命令することでは全くありません。しかし現在の日本人は得てして上から言われたとおりにすればよいというか、寄らば大樹の陰が安心。しかし自然権としてまたは個の尊重という観点からはストレスがたまるのではないでしょうか。こうしたストレス満載の大人の社会も生き辛いゆえに、子どもの社会も生き辛いのかなと考えます。明日は明るい日なのに、明日は憂鬱で、良い暮らしができる時代というのはなくて、これから若い人たちに何かを強いる社会になりつつあるのでは、と思います。

一方地域に目を向けてみますと、フリースクールとかそういう箱もの居場所としてはとても必要だろうなと思う一方で、本当はこの居場所に来れば、どうして今日学校行ないの？髪染めた？という余計な詮索をしなくても良い場所というのは、本当は地域でたくさんあれば良いだろうなと思いますね。この話は斎藤さんに言っていただこうと思いますが、そういうふうになると居心地のいい場所になると思います。

最後に大人の話に戻ると、大人の世界はちょっと変わってきて、いわゆる時短、短時間休暇とか育児介護のために休んでも良いよと変わってきています。時代も変わってきたので、新しい働き方が出てきたというのは社会が変わっていく一つのきっかけになるのではないかと思います。こういった変化が子どもの現場にも下りてくるとよいのですが、一方で学校の先生の働き方というものは本当に大変です。学力が高い人が学校の先生になることが多いので、できないって多分言えない。それに乗じて仕事量が半端なさすぎると思います。だから学校の先生たちも、いい意味でちょっと息を抜く時間が必要のではないでしょうか。時間も過ぎてしまいましたので、この辺にします。

（森　岩樹）

４．当事者支援の現場から

ひろさき親と子の不登校ほっとスペース「きみだけ」を主催しています斎藤美佳子と申します。あんまり人前でお話することが日常ではないので、

結構緊張していて噛んだりとか声が小さくなって後ろの人が聞こえにくくなったら合図をしていただけると大変助かります。よろしくお願いします。

まず自己紹介です。1974年北海道生まれです。北海道だったんですけど親が高校教員だったので、大体7年おきに転勤および引っ越しをする家庭で育ちました。最初は深川、それから日高門別、札幌、岩見沢。小学校5年生の3学期から長期不登校をしまして、その後引っ越した札幌市で、北海道で初めてできたフリースクールさとぽろの一期生になりました。さとぽろに通いながら中学校もほとんど通わないまま卒業して、中卒のままだんだんと社会出て二十歳のときに北海道の親元を離れて完全に社会に出ます。それからいろいろありまして2012年に弘前出身の夫と当時2歳の息子を連れて弘前に移住してきました。現在、小四の息子が不登校中です。

まず学校とのお付き合いなんですが、普通に小学校は深川小学校に入りました。旭川の隣の大体人口3万人ぐらい、この辺だと平川市ぐらいの町の田園の街です。すごく怖い年配の女性が担任の先生で、連帯責任で廊下に立たされるとか、小学校入ったばかりでまだ様子もわからず大あくびをしていたら「何やってるんだ」と名指しで叱られたりとかして、怖いと思って学校になかなか行きたくない、でも引きずられていく。怒らないからおいでって言われて中に入る。後で呼び出されて怒られる、話違うじゃんみたいな、そんな感じでした。それから小学校2年生のはじめに大体人口9,000人ぐらいのサラブレットを出していて海があって沙流川という大きな川に鮭が遡上してくるような街です。そこで、小学校2年から中学校2年の終わりまで通います。教員住宅が小学校のすぐ隣にありました。急いでいるときは学校のグランドを突っ切っていけばもう1分かからずに学校に入れるぐらいの至近距離です。そこで不登校になりました。

大体のところ優等生ではあったんですけど、なんとなく女子のコミュニティに居心地が悪くてですね、男子と遊んでいる方が多かったんです。小学校高学年になってくると男子もあんまり女子を入れてくれなくて、だからといって女子の複雑化しているグループ関係にとても入り込めない。誰と誰がリボンの色が被ったの被らないのとか誰が誰と仲が良いから誰と仲良くしちゃだめとか、お揃いでトイレに行こうとか、御免被りたい感じだったんですね。優等生だったのもあったので割と孤立しがちというか、当時80年代でまだバブルが崩壊する前でネアカがハッピー、ネクラがいけてないみたいな今でいう陰キャ陽キャみたいな感じのカテゴリがしっかりありました。先生にひいきされているガリ勉みたいなことを言われるのが辛くなって、学校の先生ともいろいろあってそれまでも何回も学校に行きたくない、でも行かなきゃみたいな感じで何日か休んでまた来たりとか、親とか友達とか先生とかに迎えに来られながら学校に行ったりとか、そういった時期があったんですけど、小学校5年生の3学期頃にいよいよ神経的にもう参ってしまって。尖ってる物が見られないとか、ビニールのカシャカシャいう音とかももうだめになるとか、ちょっと神経症的な症状が出始めて、教員だった親がそういった生徒を見たことがあってこれはもうちょっと休ませなきゃいけないなと判断してくれて長期不登校になることが認められたという感じでした。

ただ、当時不登校ってまだ言葉としては登校拒否と呼ばれていた時代でして、保健室に登校してみたりとか校長室に登校してみたりとか、校長室登校ってすごく居心地が悪いんですけれども、先生と二人きりでとか。あと特別学級に6年生から編入したりしました。今で言うと支援学級とかサポートルームとか発達障害系の方とか割と多い。今子どもが小学校に行っているとサポートルームの生徒ってこんなに多いんだってビックリするんですけれども、当時は600人の児童数の中で特別学級に通っているのは2人みたいな。ちょっと知的障害が入っているぐらいの子じゃないとそういう学級には行かない時代でした。だからちょっと優等生だった私がそこに編入したのは割と騒ぎになって、休み時間にクラスメイトとかが見に来た

りとか、そういうこともありました。

小学校を卒業して、中学校はだいたい家から徒歩30分ぐらいのところなんですけど、一応制服も来て頑張って行こうと思ったんですけど、なにせ町に小学校も中学校も１校ずつしかないところだったので、全く人間関係がリセットされないまま持ち上がりなんですよ。すごく頑張ったんだけれど、ゴールデンウイークが明けたらもう行けなくなりました。

それでフリースクールに通ったきっかけなんですけども、中学校２年の終わりで父親が札幌に転勤になりました。７年間富川町にいたので、私にとってはすごいチャンスだったんですね。これまでの自分を知っている人がいなくなる。私が学校に行けなかったことや、真面目なネクラだって言われていた子だってことを知っている人が誰もいないところへ行ってやり直しができるということで、頑張って今度は真面目になりすぎないようになるべく女子のグループに合わせて当時の流行りのアイドルの話とかもなるべく合わせながら、ちょっとおちゃらけたりもしながら頑張って通ったんですけど、やっぱりゴールデンウイークが明けるとですね、体力気力が途絶えてしまって行けなくなりました。

これって本当にどうしようかなというときに当時アイドル雑誌の、今ローマ字になっている『MYOJO』が漢字で『明星』という時代だったんですけど、今世田谷区長の保坂展人さんが連載をもってらしたんです。学校についてのいろんなレポートを書いている。いじめのことであったりとか、体罰のことであったり。たまに不登校のこともありました。それを見ている時に、北海道に不登校の子が通うフリースクールがオープンしたという記事が載ったんです。そのオープンしたところの代表の方が前の日に日高から高速バスに乗って母親と一緒に小児科からいろんなカウンセリングの場所とか親の会とか行ってたんですけど、その中で一番自分がしっくりきたなという印象を持った方が代表だったんです。あの人がそういうのを始めたんならちょっと行ってみようかなというので、その記事に書かれていた電話番号に自分でかけて見学に行って、初めてだったんですよね、その時に自分以外の登校拒否の子がこんなにいるっていうのを初めて見たんです。それまでは日高にいたときは、日高管内でお宅のお子さんだけですよと親が教員に言われるような、すごく広い日高管内で私たちしかいない。私と３つ下の私の弟も数か月後に不登校になっていたので、私たちしか学校に行けない子はここにいないんだってのはすごく感じていました。

だけどフリースクールに行ったら、まあすごくみんな解放されてはっちゃけた子どもたちがたくさんいて、まだツッパリとかヤンキー文化が結構残っていたので、剃りこみ入っている人とか、金髪の女の子というタイプがいれば、スポーツやってましたという男の子がいれば、アイドル目指してますというすごく可愛い女の子がいたり。なんかみんな普通に、学校に本当に行ってなかったの？って思っちゃうぐらい、普通の子たちに見えたんです。そのフリースクールに通う中で、自分が一人じゃない、いろんな子たちがいることで、私が特別おかしかったわけでもないし、親の育て方が悪かったわけじゃないんだということを実感することができました。

フリースクールさとぽろという名前なんですけど、さとぽろで自分たちの体験の作文を集めてそれを劇にして上映するという活動をしていました。登校拒否を考える会の全国大会というのが年に一回、これは今も不登校を考える親の会として全国大会を持ち回りでやっているんですけども、この東京大会にフリースクールさとぽろのみんなで飛行機と電車と乗り継いで上映するために行ったりもしました。その時の経験から、演劇ってすごく面白いなって。実際にそこにいる人たちと観ている人たちがリアルタイムに心が通じていく様子とか、終わった後の拍手とかお客さんの涙とかそういったものを見ていて、演劇の魅力にすっかりはまってしまいました。札幌だったので小劇場はいろいろあって、劇団のあちこちに観に行ったりとか、演出でそのフリースクールに来ていただいて

いた方のアマチュア劇団にお手伝いに行ってお手伝いとか、ちょっと小道具係とかエキストラ的な役とか、そうしたことをお手伝いしながら大体18歳ぐらいまで演劇のところに通いつつ、昼間はバイトをしたり徐々にという感じですね。演劇やっているというとなんか舞台に出てたの？と言われるんですけど、たぶんこの時ぐらいですね。これは少年役で出てたんですけれども、これをやりながら私は立つ方は向いてないなと思いまして、その後は音響効果とか小道具係とか、裏で支える方をやっていました。

その後二十歳のときに東京から来た職業劇団の札幌公演のお手伝いをしまして、それをきっかけにしてその劇団に入ることにしました。当時二十歳になったばかり、1994年の暮れのころに東京に行きまして当時60人ぐらいの劇団員の人がいたのかな、私と同じぐらいの若い世代の人から、上の創立メンバーがもう60代にさしかかるという人たちと一緒に朝から晩までほとんど一緒に過ごすという生活ですね。お芝居も稽古もそうだし、それから地方事務所を作ってその地方で公演したいときはいろんな町の人たちに呼びかけていくんですけど、その地方制作事務所に一緒に寝泊まりしながら先輩たちと仕事をしていくという、割とプライベートも無いぐらいの集団生活の中に入りました。

最初は学校がダメだった自分が果たしてそんな集団生活に耐えられるんだろうかという不安はあったんですけど、やっぱり演劇をやる人はどこか変わっているので、演劇で食べていこうとする人たちの集団の中にいると、学歴も全然関係ないですし、コミュニケーション能力は私にしても大学を出た先輩たちにしてもそんなに変わらなかったんですよね。大学を出た先輩で体育会系の人たちはやっぱり体育会系のノリがあってちょっと違ったんですけど、いきなり呼び捨てにされるとか。ただ、入った劇団はあんまり上下関係が厳しくないところで、先輩も60代の人たちがお互いにニックネームで呼びあったりするアットホームなところだったので私はそこで社会性を育ててもらったなという感じがしています。ここで例えば事務をやりながらパソコンを覚えたりですとか、小道具係をやったりとか、あとは音響スタッフとして公演について回るほうが多かったです。照明さんはチームでやるんですけど音響って割と一人でやるので、一人で黙々と機材を運んで設置してサウンドチェックをしてっていう感じでやっていました。あとインターネットがちょうど普及し始めたころだったので、自分でホームページの作り方を勉強して劇団のホームページを作って運営するとか、結構支援者の方が多かったので、その支援者の方に送るニュースレターの編集とかをやったりしていました。大体パソコンの使い方とか文章の書き方とか発信についてはこの時にベースを学んできたかなと思っています。

話は飛ぶんですけど、私の子ども、男の子がいるんですけど小学校に入りました。たぶんこう自分に似てあんまり集団生活になじまない感じかなと思っていたので、それでも学校に行った方が楽だなというのは自分の経験から思っているので、行けなかったら仕方がないけれど、楽しく行ければ本人にとっても親にとっても楽だなということは感じていたので、特に学校の悪口は言わなかったし、自分が不登校していたことも言わなかったし、ランドセルもちゃんと綺麗なのを買ったし、小学校一年生のときには進んでPTAの役員をやったりもしました。私みたいに高学年になって不登校になったときに役員やってたら具合悪いなと思って早めに済ませておこうという算段もあったんですけども。目論見通りでしたね。一年間きっちりとPTA役員をやって、彼が二年生になって二年生の途中ぐらいから本格的に学校に行きたくないと。彼の場合は私とはキャラが違うので、優等生でどっちにも気をつかいすぎて疲れて折れてしまった私とは違って、彼の場合は最初から「学校なんで嫌なの？」と聞くと「長いから」と言って、学校だから仕方ないよねという感じです。

今は四年生です。小学校二年生の当時この弘前エリアでは不登校の親の会とかフリースクールが無かったですよね。移住してくる前からもしも、

移住してくるとき当時２歳でしたけど、もしもこの子が将来学校へ行けないとなったときに青森県にそういうことを受け入れる場があるんだろうかってネットで検索したんです。そうしたら無いですね。表立って活動している親の会とかも見当たらなかったので、覚悟してやってきて。いざ彼が学校へ行かないとなったときに、さてこれはどうしたものかと思いました。

昨年なんですけど、「＃不登校は不幸じゃない」という活動を、不登校経験者で今は起業しています青年実業家の小幡和輝さんが全国 100 か所で夏休みが明ける前に子どもの自殺を止めようって、学校に行くのが辛い子の居場所を全国 100 か所でやろう、是非地元でやってくれる人を募集しますというのを Twitter で発信されていたんです。私そのちょっと前から小幡さんのことをフォローしていて、不登校の経験の本を出すクラウドファンディングをやるというのを支援したりして応援していたんですけども、これはちょうど良いかなと。彼は結構発信力が強くてフォロワーも多い人だったので、この全国 100 か所でやるよというコメントに乗っかることで、弘前でこれをきっかけにして親の会とか不登校の子が出会う場を作っていければ良いかなと思ったんです。その時の開催ガイドラインとしては、主宰チームに不登校の当事者や子どもの気持ちがわかる人がいること。それからイベント名は「＃不登校は不幸じゃない in 弘前」とつけること。去年なので８月 19 日の日曜日の午後１時から５時まで。参加費は無料。会場はクローズの場所。参加対象は学校は辛いお子さんやその保護者および元不登校の経験がある人。不登校の経験が無い参加者は主宰メンバーの知人で信頼できる人に限るといったガイドラインで、あとは主宰者にお任せというスタイルでした。だからどこの会場を借りるかとか、どれぐらい経費をかけるかとか、どれぐらいの人数に呼びかけるかというのも４時間というイベントの期間を何するかというのも全く主宰者任せの形で、とにかく全国 100 か所にそういった参加できる居場所をつくろうというムーブメントでした。

私は「さいとうサポート」という個人事業主をやってるんですけども、「さいとうサポート」ブログとして結構地域情報をたくさん発信していまして、結構読んでいただいている方が多かったんです。その中に自分の不登校体験談を時折地域情報に混ぜて書いていたので、自然と実は自分の子も不登校になっているんだよねみたいな相談を受けたりとか、全く別のことで出会った人が最近ちょっとうちの子が学校に行きにくくてみたいな相談を受けたりもしていました。だから多分数人で集まるだろうという目論見がありました。

やっぱり私が最初に田舎の町で、しかも教員の子どもとしてその町にいて不登校になったというのはかなり孤立していてですね、道を歩いていれば〇〇先生のお子さんみたいに声がかかるぐらいにその人その人がくっきりわかってしまうという町だったんです。札幌の病院まで２時間ぐらいかけてカウンセリングに行ってたりとか、札幌に引っ越してやっとフリースクールに通ったりする中で自分はこの生き方で良いと思うことができるようになったので、やっぱり孤立しているのよりもなるべく同じ経験をしている人たちで集まって、どんなことがあったとか今こういうことを思っているとかっていうのをざっくばらんに話せる場が欲しいなと思ったんです。

これはさっきお話したんですけど、親の会とかまだ無かったので作ろうと。実際に去年の取組としては、５月 10 日にこれ小幡さんが提唱しているやつを私やりますと Twitter と Facebook で開催表明をして、ぜひ力を貸してくださいと呼びかけをしました。14 日には、去年はヒロロだったのでヒロロの会場を予約して、18 日にブログ上で実行委員を募集しました。そしたらですね、全然私は知らなかったんだけれど、私のブログや Twitter を見て応援してくださっている方がいたんですね。発信し始めてから何日かのうちに全然知らない方から実はうちの子小３で不登校してるんです、斎藤さんのブログを読んでいましたっていう方からメッセージがきたりとか、本山先生からもそういったつながりからで実際に会ってお話したりと

か、やっぱり自分が名前を実名で出して不登校の経験をこの地域で書いていたってことは結構見られていたみたいで、力を貸してくださいと言ったら、いろんな方が、私が全然知らなかった方からメッセージや声がけをいただきました。

Facebook グループを作って第一回の実行委員会を開いて、ここで７人参加、これがほとんど親の会みたいな感じで集まっている方がそれぞれ不登校の子の親御さんであったり、自分が経験したという方だったんです。だから自己紹介し始めると１時間ぐらいかかって、２時間のミーティングのうち半分ぐらいは自己紹介みたいな感じで、実行委員会を５回ぐらいやって当日の準備をしました。

なんだかんだで実行委員 30 人ぐらいになりまして、借りていた部屋が定員 28 名だったんですけれども、何日か前にもう満室になるという状況になったんです。それで別のお部屋を借りて ZOOM という Skype みたいなアプリで動画中継をしたりとか、急遽対応したりしました。当日ふたを開けて見ると参加者は 45 人、うち実行委員の方は 25 人。実行委員の方もほとんど当事者性のある方ばかりです。内容としては発起人の小幡さんの動画中継が最初にあって後は地元に任されていて、不登校体験がある人と３人の発表とか、弘前からカナダに留学している女の子が不登校すごいじゃんというプレゼンテーションをカナダから動画でしてくれたりとか。それから全国 100 か所の中でもここが珍しかったんですけれども、弘前市の教育センターのフレンドシップルームという不登校の子が通う教育委員会の施設があるんですけど、そこの主事が参加してくださって。実際に私と対談する形でフレンドシップルームはこういう活動をしていますよという紹介をしてくださったんです。

そのときに弘前市の不登校の状況っていうのも伺いまして。ちなみに不登校というのは、年間 30 日以上病気などではない理由で欠席している人を文科省では不登校と定義しています。弘前では 140 人だったかな、小中学校合わせて。フレンドシップルームに来ている人は年間のべ 40 人ぐらいということで、全国的には不登校の数は割合としてはちょっと少なくって、フレンドシップルームみたいなところは都市部にあるんですけれども、大体 10% ぐらいのお子さんが利用されているそうなんです。だけど、弘前のフレンドシップルームは、それが３割以上にのぼるという取組をされていて、こんな活動があるよというのを実際にお話されていたので、これは参加されていた親御さんからも大変好評いただいていました。

前半の２時間は体験発表や教育委員会からのお話があって、後半はそれぞれ実行委員会の人たちが特技としているあるいは趣味としてもっているものを持ち寄ってカードゲームとか、パステルアートとか朗読体験とかセラピーとかそういうブースがあって、あと座談会ブースを作っておいて、そこでお互い交流するという形で４時間やっていました。

今年のチラシについてはお手元に配布させていただいていますけども、今年は８月 18 日に、ヒロロがいっぱいだったので、弘前の駅前記念会館という知る人ぞ知る公民館的な施設をお借りして開催します。当事者や親の方は当日でも受け付けるんですけども、そうでない、何か関わりたいという方は事前に実行委員になって参加していただければありがたいです。去年参加していただいた方が今年は実行委員として参加していただいたりもしています。

この２年目の取組として、発起人の小幡さんが全国行脚として全国の主宰者のもとを回る県庁所在地が基本だったんですけど、青森はちょっと青森の会場の都合がつかなかったので弘前になりまして、小幡和樹さんが７月から８月の１か月間 47 都道府県を回るというハードスケジュールの２日目に弘前に来て交流の座談会をしてくれました。このとき平日の午後だったんですけれども、16 人が参加しました。内訳を言うと、小学生一人はうちの子なんですけど、小学生が２人、中学生が１人、通信制高校生が２人、あとは大人の人たちで 16 人という感じでした。

やっぱり私も不登校経験者ですけれども、何分

もうすぐ45になる世代でどっちかというとお母さん側の方なので、小幡さんみたいに20代の人が10代の子と話すと私とはまた違ったすごく近い距離間でいろいろ話を聞きだしていて、私があんまり遠慮してしゃべんない子に話しかけないでいたところ、彼の場合はどんどん「普段家で何してるの？何が好きなの？スライム好きなの？それすごいじゃん」ってどんどん話しかけていくと、あ、しゃべったみたいな感じのことがありました。そういった不登校をしていた人が、彼は今大学生でもあって中学校を出てから定時制高校に行って、昼は働いて夜は定時制高校で皆勤賞取るぐらいにずっと定時制は行ったそうです。高校3年生から起業して今の会社の代表をやりながら和歌山大学にAO入試で入って大学はあともうちょっとで卒業できそうなんだけどなかなか卒業しないで、この活動の全国行脚をしたりしています。

私の世代、30年前の不登校の世代だとあんまり高校に進学する人もいなかったし、まして大学に進む人なんて同期生の中に聞いたことが無いんですけれども。専門学校とかは結構いますが、大学まで進もうってのはあんまり聞かなったです。だけど、今は結構若い世代の人たちを見ると、通信制高校に行ったり定時制高校に行ったりして、そこから普通の大学に入って社会に出て行くという方が非常に増えています。これはちょっと自分の世代のときとその時のフリースクールの子たちもその後しか知らなかったので、今はそういう感じなんだなというのをすごく実感しています。

通信制高校は生徒数がずっと微増しているそうで。子どもが少なくなっているのでどこの学校も生徒数は自然減しているんですけど、通信制高校は維持または微増しているそうなので、割合としては増えているということなんですね。そういった小学校、中学校には行けなかったけれどもその後こうやって大人になって社会に出て行っているという姿を間近に見せられることが今悩んでいる子とかその親御さんにとって大事かなと思っています。

そんなわけで、去年8月をやってから、ひろさき親と子の不登校ほっとスペース「きみだけ」という名前のサークルを立ち上げまして。これは月に1回ヒロロの子育て支援センターで開催しています。これは参加費無料で、告知はホームページとSNSと口コミ。初回のみお申し込みをいただいています。通ってきている子は小中学生の子で不登校中の子や、保健室には登校できている子や、フレックス登校って書いてますけど、時間をずらして遅れてだったら登校できている子という子が来ている子と、違う学校に通う通信制高校生が2人、あとは不登校経験のある学生や社会人、それとその家族ですね。親御さんも来ていますけども、珍しいところでは同居しているおじいさんも来ています。ざっくばらんに今こういう感じなんだよねということを話したりだとか、子どもたちはゲームやったりとか、この間は大道芸人の人が去年の実行委員の人が立ち寄ってくれて、次の日のイベントに出る相方の人と一緒にバルーンアートとかジャグリングとかのパフォーマンスを見せてくれてすごい盛り上がったんです。20人ぐらい参加していたので、多目的室がパンパンになってすごくワイワイしていたので、初めて来たお母さんが一瞬「あ、間違った」と思って締めちゃったという、大丈夫ですよこっちですよということもありました。私がこぎん刺しを趣味でやったりもしているので、こぎん刺しを教えたりってこともリクエストでやったりもしています。

やっぱり親御さんも最初に参加してきたときに、それまでやっぱり弘前の中にいてもすごい孤立した中にいた。だけど、こうやって来てみたら本当にいろんな子がいていろんな親の人たちがいるということで、この前参加した初めての方も自己紹介のときに涙ぐんでしまって、やっぱりほっとするものがあったんですよね。そのちょっと前から参加している方も自分のその時のことを思い出して一緒に泣いちゃって二人でワイワイ泣いていて私までなんか危ないって感じのことがあったんですけど。気兼ねなく不登校のことを話せるというだけでも、すごく気が楽になったということを言われています。

どうやって見つかるかというところなんですけど、私が「きみだけ」のホームページも作っているんですが、ホームページに開催日程を毎月載せて更新しています。あと「さいとうサポート」ブログの方でも「きみだけ」の活動をたまに紹介したり「＃不登校は不幸じゃない」の活動を紹介したり、自分の不登校経験を載せたりもしているんですけれども、そうやって真面目に更新していると「不登校　弘前」で検索してきたときに１位から５位までこの関係で埋まるということになりました。「弘前　不登校」で検索すると３番目か４番目に市役所が作った教育センターを紹介するページも出てきますが、やっぱり WEB で皆さん検索して情報を見つけるので、ホームページを見てきましたとか、Twitter は何でも呟いているので、Twitter を見てきましたという方も結構いらっしゃいます。そういった WEB を押さえているのも結構大きいかなと思っています。

さっき、ちょっと森さんのお話の中でも出てきたんですけれども、平日にちょっと元気になってきた子どもと親が外出したときに、結構な割合で「今日学校はどうしたの？」って言われるんです。うちの一家はまあ親子ともにあんまり気にしてないから「今日休みなんです」って言ってるんですけど。子ども休んでるので間違いは無いんで嘘は言ってないと思ってます。だけど、気にする人はそこはやっぱりすごくデリケートなので、お子さんにしてもそうやって聞かれると外に出づらい。心身の状態が回復してきてやっと外に出られるとなったときに、「今日学校どうしたの？」と言われてしまう。または言われるんじゃないかという恐れをもつってことで、出られなくなったりということがあります。それって社会的なひきこもりの作り方だと思うんですよね。本人のことではなくて。なので、それを聞かないでってお店の人に言うのは難しいんだけれども、うちは聞かないよってところを集めようということで、去年の８月の取組をしながらそういったカフェとか飲食店、それからアミューズメント施設、雑貨店とか、結構大事なんですけど理美容室。髪切りたいと思っても何話しかけるかわからないっていうことがあると髪を切りに行けない、髪を切りに行かないとだんだんむさ苦しくなるから外に出づらくなるということが自分が田舎で不登校をしていたときにもありました。こういったリストを作って、それを参加していただいた人に共有するということをやっています。本当は公開したいんだけどもそれはそれでそこに対して「お前の店は不登校を容認するのか」という人が現れかねないのがまたこの社会情勢なので、今は限定的に公開しております。

運営にあたって気を付けていることなんですが、当事者や経験者、家族以外の支援をしたいという方についてはスタッフとして参加してただく。必ず事前にお申し込みいただいています。去年の８月のイベントがその後新聞に出たので、それを見てただ関心があるという方が「きみだけ」に来たことがあったんですけど、大変申し訳ないんだけどもその方については入場をお断りさせていただきました。悪意が無いことはわかってるんですけど、コントロールできないんですよね、少人数の集いでどういった人かわからない方が見学者として入るっていうことが。ですので、基本的に当事者以外の人が運営スタッフになるということで参加していただいています。それから、人の話を否定しないということをアナウンスしています。お互いに不登校の子の親であっても、それは違うんじゃないかと言いたくなるときはあると思うんですが、その人の体験について否定をしないようにお願いしています。話せない子のために本とかゲームとか、一人で楽しめるものも用意しています。本については去年の８月のイベントのときに結構多めの寄付金をいただいたので、それでたくさんの不登校関係の本を買わせていただいて、あと実行委員の人のおすすめの本とかを持ち寄って貸出をしたりもしています。

これは私が心掛けていることなんですけれども、学校にだんだん戻っていく子もいます。サポートルームから戻っていけたりとか、週に何回かだけ戻れるという子の話のときにも、「良かったね」とか「頑張ってるね」ということは言わないように

気を付けています。これはすごく難しいところで、今学校に行けなかったり外に出られなかったりする状態の子がそこにいるわけです。その子の前で学校に行ったということに対して「良かったね」っていうことは、学校に行かないことは良くないと言ってしまうことや、頑張っていないって言ってしまうのを背中合わせになっていると思っています。なのでこのあたりはすごくデリケートだなと思っています。

２回目からはお申し込みはいらないけれど、こちらからもメールとかで案内は出さないのでホームページを更新しておくから来たいときに来てねというスタンスでいます。だから、「きみだけ」に参加してきている方も延べ人数で結構多くなっているんですけども、本名を知らない人もいます。連絡先とか。とういう感じで運営をしております。来月は８月 18 日の「＃不登校は不幸じゃない」と合同で「きみだけ」もこれを合わせてになるので、その次の単体の「きみだけ」としては９月 21 日に開催をする予定です。もし何か関わりたいという方がいれば、事前にご連絡をいただいてスタッフ側としてお茶を用意するとか、子どもたちの遊び相手になるといった形で関わっていただけるとありがたいです。

そんな感じで、自分の不登校体験から孤立しないための当事者の活動をつくっています。私自身は中学校を出てから結局戻ることは無く、中卒のまま社会に出て行って劇団に入ったしその後会社勤めもしたし、今は自分で開業して在宅でいろんな仕事を受注してお仕事をしています。事務代行としてパソコンを使っていろんなものをやっています。ライターとしての仕事をしたりとか、ここ数日は電子書籍のコーディングの仕事を受けていて、全く何が書いてあるかわからない物理学や電子工学のテキストを kindle で読める電子書籍にコーディングするというお仕事をしていて。国立大学卒の夫に見せてもなんだかわからないという本のお仕事をしています。

自分自身はそれで社会に出て行けたんですけど、それぞれいろんなお子さんがいていろんな進路の選び方があります。だけど、自分がたまたま札幌にいたからフリースクールに通えた、親が教員で母が専業主婦だったからそう裕福ではないんですけれども、一応安定しているからフリースクールに行く。90 年当時でも月謝 35,000 円しましたので。あと通勤定期しか買えなかったので、学割がきかなくて定期代も高かったんです。そういったお金を出してもらって、３年間フリースクールに行くことができたけれども、そういった環境になければ行けなかったですね。もっと地方に住んでいるとか親の収入が不安定だったりしたら行くことができなかったと思ってるし、今もそれは残念ながら 30 年たっても変わらないです。だから小さい町で親がある程度安定した収入をもっていないと、学校に行くしかない、教育を受ける機会がそれしかないという状況は変えていって自分の子どもに渡していきたいなと思って活動しています。

私からの発表は以上ですので、あとは座談会とかパネルディスカッションとか、ご質問のコーナーで受け付けたいと思います。あと何かあれば検索していただければホームページも「さいとうサポート」ブログも出てくるので、個人的にご連絡いただければと思います。ありがとうございました。　（斎藤　美佳子）

５．パネルディスカッションに向けての情報共有

後半のパネルディスカッションに入るにあたり、本日お二人にお話いただいたことに関連してこれまで行われてきた不登校に関する調査結果を共有させていただきます。

一つ目は文部科学省による不登校生徒の追跡調査です。これは中学３年生のときに不登校だった子が５年後にどのように過ごしているか、５年後に自分の不登校経験を振り返ってどのように感じているか等をアンケートやインタビューによって明らかにしたものです。過去に２回実施されました。2014 年に公表された２回目の調査結果は、2006 年度に不登校だった中学３年生の５年後を調査したものです。先ほど斎藤さんのお話にあったように、1993 年度に不登校だった中学校３年

生の５年後を調査としたひとつ前の追跡調査と比較して、不登校の子が大学に進学する割合が上がっています（6.6% から 19.0%）。したがって、たとえ中学校で不登校であったとしても、それがただちに学校教育そのものからの離脱につながるわけではないと考えられます。

この調査でもうひとつ注目したいのが「中学校三年生の時に自分の将来について夢や希望がありましたか」という質問に対する回答の結果です。不登校状態にあった当時の自分に対する評価ということになりますが、夢や希望が「あった」と答えた方が 22.2% なのに対して、「なかった」というのが 41.3% です。しかし、その５年後に「自分の将来について夢や希望がありますか」という質問に対しては「ある」という方が 43.5%、「ない」というのが 20％ということで、具体的な数値の動き方はわかりませんが、５年後に自己評価自体が大きく入れ替わっていると予測されます。ただし、その自己評価が変わる大きな要因はどこで誰と出会うのか、どういう支援が受けられるのかというところに影響されると考えられます。不登校という経験自体は変えられないにしても、それに対する解釈というのはその後の人生で変わる可能性があるといえます。それだけに、不登校の子どもがどこで、どういう支援を受けられるかが重要になってくるわけです。

不登校になった理由に関して最近立て続けに興味深い報告が出てきています。本日森先生と斎藤さんのお話がどうしても聞きたいと思ったきっかけとなったのが、NHK が 2018 年度に不登校状態あるいは不登校傾向にあった 1,968 名の中学生に対するアンケート調査です。不登校の要因について、文部科学省はいわゆる「問題行動調査」（文科省調査）で例年公表しているのがありますが、これは子どもが不登校になった要因を学校が推測して回答しているものです。文科省調査では本人に関わる要因や家庭に関わる要因が大きいとみられる傾向にあります。しかし、文科省調査と比較できるように設計されていた NHK による調査の結果によれば、教員の回答と本人の回答の傾向に大きな違いがあるのがわかります 。とりわけ NHK による調査では、「教員との関係」が不登校の要因として大きな値を示しています（NHK 調査 23%: 文科省調査 2.2%。以下同じ）。他にも「部活動」（21%: 2.7%）や「決まりや校則」（21%: 3.5%）など、子どもによる回答からは、学校では当然だとされることや学校のあり方に関する要因が重視されています。とりわけ「いじめ」を要因とする不登校に関しては、文科省調査の結果を信用して良いのか疑わしくなる結果です（21%：0.4%）。この調査結果を見て、不登校に関しては学校から見えていることや学校でしか見えないこともあるんでしょうけれども、学校にいるからこそ見えていないことがあるんじゃないかと感じました。そういう点で学校外の居場所や学校の外で支援をされている方のお話が聞きたいと思い、今回このような形で公開研究会を開かせていたわけです。

もうひとつ調査結果を紹介します。日本財団が 2018 年の年末に公表したものです。中学生の不登校は例年 11 万人ぐらいとされていますが、日本財団が中学生に対してアンケート調査を行ったところ、学校には行っているけれどいわゆる保健室登校ですとか、教室にはいるけどなかなか居場所として感じられない子どもたちを不登校予備軍だとすると、それは推計でおよそ 33 万人いるという数字が出ました。不登校について考える際は学校に来ていない子どもだけでなく、学校にいる子どもたちのことも同時に考えていく必要があるといえます。

これらを踏まえてどのような議論ができるかということなんですけども、先ほど教育機会確保法に関するお話がありました。休養の必要性が法律で明記されていますが、学校現場でこの法律がどのように解釈されているのだろうかというのも学校外で支援をされているお二人の視点から伺いたいところです。

さらに、不登校から生まれる学びもあるということで、先ほどの追跡調査のインタビュー調査では、自己理解が深まったり人に優しくされる経験が得られたり、時間を気にせずに何かに熱中でき

たりと、学校に行けない代わりに経験していることを広く学びとして捉えることもできるだろう思います。ただし、進路に関して将来どのような選択肢があるのかわからないということも追跡調査で指摘されています。本当はいろいろ選択肢があるんだけれどもそれが分からないということは、本人にも保護者の方にとっても将来に対する不安の原因になっているかもしれません。そういったところで当事者の会や多様な支援機関が重要な役割を担っているのだろうと思われます。

最後に、長期的な展望として学校の機能や可能性を丁寧に見定めていくことも重要です。「学校に行けないからもうだめだ」、「学校が何もしてくれない」といった学校に対する依存や不信の背景には、学校に対するある種の幻想があるのかもしれません。昨今先生の働き方が問題とされるなかで、今以上の負担を学校に求めるのも難しい状況があります。不登校の支援に関して学校にできることとできないことを冷静に見極めて、その子にあった方法を具体的に選択していく必要があるかもしれません。

先ほど生産性のお話もありました。人数の大きいクラスでみんなが同じようにすることが求められる「工場モデル」の学校教育というのは、二次産業が中心の時代には機能していたのかもしれません。しかし、社会構造が大きく変わったときに、みんな一緒であることが期待される学校が本当に今の社会やこれからの社会に合っているのかどうか、それに合わない子が一定数いるのは当然だという見方もあります。この点に関して、不登校児童生徒への支援を通じた学校の変化が見受けられます。一例としては不登校特例校や最近では校内フリースクールというような形で、部分的ではありますが学校が変わりつつあります。これらは民間支援機関による学校外での様々な実績が公教育に影響を与えたものだと捉えられます。学校外での多様な支援を地域でどのように受け入れて、育てていくかが大事になってきます。

大まかな話ですけども、いろんな論点があり得るということを私からもお話させていただきました。私からは以上ということで、後半の議論が深まればなと思います。　（本山　敬祐）

６．パネルディスカッション（一部紹介）

6.1. 教育機会確保法について。現場にいると行き届いていない印象がある。この法律ができたことで風通しが良くなったのか、全く変わっていないのか。また、こういうことは学校から言われて実は困るとか、もしそういうのがあれば教えていただきたい。

森：今のお話について思うことは、この法律自体が制定されて間もないということも手伝い、現場に浸透していくのは時間がかかるだろうなと思います。ただ、関心ある先生方がおられるのも事実で、個人的に勉強されている先生が多くいらっしゃることも承知していますが、やはり集団になってしまうと、個人で感じることと、学校、もしくは集団として動くことは別論理や集団としての意思決定ということもありますので、個の力はまだまだ日本の社会では難しいのかなと思います。

生徒さんのお話をよく聞いていると、生徒さんが朝迎えに来るとか、先生がプリントを携えてくるのは非常に気が重い。一人ひとり感じ方は違いますが、来てくれることに対して否定的に思う人もいれば、申し訳ないと思う人もいる。それは個人個人それぞれ感じ方に違いはあります。

今の質問の趣旨から離れるかもしれませんが、学校というとやっぱり先生という話が出ますが、事務員さんが結構問題だと捉えている方が多くて、そこは私も驚きました。各手続きをとるのが事務の方なので、口には出さないけれど悩んでいるのだ、と感じました。学校という単位ではあるけど、地域の一員としてもこのように悩んでいる一方で、その解決のために自分もなんとかしたいと思う人は案外いるものだなと思いました。

斎藤：去年「＃不登校は不幸じゃない in 弘前」をやるときに教育委員会から後援をいただこうとしたんです。後援をもらうと学校に配布できるんですね。でもしばらくほかされていて、回答がきたんですが不承認だったんです。その理由として

は、まず公益的な団体やそれに準じる団体ではないこと、まあこのために立ち上げた実行委員会でまだ日が浅いことや、対象となる人が限られた人であることといったそもそもダメじゃんというところと、その「＃不登校は不幸じゃない」というコピーやキャッチフレーズが不登校を無くすことを目標としている教育委員会の趣旨と合わないという文も入っていて、まだそこかなということが文書できました。こればらすと怒られるのかわからないけど。

ただ、フレンドシップルームの小笠原主事が当日来てお話をしていただいたんですけど、この人がフレンドシップルームをやっている限りは私は信頼できると思っていて。かなり学校っぽくない人なんですよ。最初見た時に私は脳科学者の茂木さんみたいな人が来たと思って、他のフレンドシップルームでお世話になっているお母さんは葉加瀬太郎がいたみたいな話をしていて、全然先生っぽい雰囲気の無い人がやっていて。一応適応指導教室のがフレンドシップルームに変わったものではあるけれど、学校にすぐに戻そうということを目標において活動しているところではないのはその先生から感じています。

ただ、全体としては教育委員会からそういた回答が来るし、小笠原さんがにっこり笑いながら話をしている姿がWEBに載ったがために、教育委員会や他の学校の先生からフレンドシップルームでは不登校を容認するのかとういお問い合わせがいったという話も後日聞きました。とういう意味では、まだ教育機会確保法は全然浸透していないし、対応もまだまだ属人的というか個人的なところに左右されるなということを感じています。そして、この法律も３年たつので見直し時期なんですけれど、家庭内に学校が入ってくるきっかけになるんじゃないかといことでは意見が分かれるところもあって。親に学習計画を提出させてそれを認めるようなフローを作ろうみたいな話も出てきているので、フリースクール関係者の人たちにとっても結構意見が分かれるなというのはいろんな関係者のTwitterをフォローしていて感じているところです。ただ、波及はそこまでしていないなと実感しています。

6.2. 親と子どもの勉強に対する考え方が全然違う。親は勉強させたいし、子どもは居場所を求めてきていたりする。現場におられるお二人はどう思っているのか。

斎藤：私自身学校教育は小学校５年生からドロップアウトして、後はどうにかこうにか必要があればその都度自分で勉強してやってくるというやり方をしていて、私と一緒に不登校をしていた弟は小学校３年から不登校をしていたんですけれども、彼の方はちゃんと通信制高校も卒業して高卒の資格も得て会社の正社員として働き続けていまして、小学校から中学校まで全然行かなったのに通信制高校の課題をちゃんと提出してて偉いなというのを感じております。

学校のカリキュラムに従った教科学習については、その気になれば結構取り返せると感じていて、私自身もフリースクールに通いながら大検を受けようと思って自分で参考書を買ってそれで勉強して。結構自分でやる気になってから勉強するとなんか４大文明の始まりとか、川があるところに文明が生まれていくんだなとかいうのを知るのが楽しくてですね。文系とか簿記とかそういった系は大体取れて、あとは理科と数学だけはちゃんと勉強しないと１年目では到底無理だったので、ちゃんとどこかで勉強しないといけないなと思いながら社会にでちゃって今に至るという感じです。

だから、教科学習をするときに学校に行きたいのか、進学をして通信制にしても定時制にしても高校に進学をしたいと本人が思っているかどうかと、大学まで見据えて高認の勉強をするのか、それとも親に勉強しなさいと言われてるからなんかやらなきゃいけないのかなというのとではモチベーションが全然違って。この子どもの勉強はモチベーションがかなり左右するので、毎日学校に行って毎日テストを受けたり文字を書いている人たちからすると定着は弱いかもしれないけれど、短期間で集中して勉強してテストをやる分につい

ては、割と短期間で取り返せるんじゃないかなという実感を自分の体験や弟の経験から見ています。

自分の子については低学年からの不登校なので、一応掛け算割算とか基礎学力はあった方が良いかなと思ってタブレット端末での学習を進めてやってるんですが、本人はあまりモチベーションが無く嫌々やっているので。これが終わったらSwitchができるというニンジンをぶら下げて毎日20分ぐらいでもやっていれば、いずれ学校に行くことになったときに一応見たことはあるとか、学校からプリントをよくもらってくるんですけれども、プリントを見たときに、これやったことはあるよねっていうことを重ねておいた方が同世代に対するコンプレックスとかが少なくなるんじゃないかなと思って今は続けさせていますけど、あんまりこれが効果が無いようだったら、辞めても仕方がないかなという感じでやっております。

森：フリースクール自体では学習はしていないのですが、通信制のサポート校に通ってくる方で一人は上の学校に行きたいというので、勉強しているという形です。ただ、興味の無い科目はやる気がないようです。それはわかるので、必要最小限ぐらいは点数取ってねという話をしています。もう一人の方は中学校時代に不登校だったので、追いつきたい、という気持ちを強く感じます。だから数学にしても結局いわゆる高校入試の計算問題を復習しています。印象としては本人が非常に素直でやる気があるので、中学校の復習も今からやれば別に取り返せるだろうと思っています。将来の希望に関して質問すると、漠然としたものはあるけど明確なものは無い。だから上の学校にいくかもしれないし、それは3年かけて探していくという話をしていました。

加えて、一人親家庭の学習支援のお手伝いをしたことがあって、あの時はおやつにつられてくるお子さんたちが結構いらっしゃいました。それはそれで当たり前だよな、という思いがあります。ただ、そういうふうに学習する場で気が付く子どもが中にはいて、自分がこういうことをすれば将来ああいうこともできるだろうかとか、そういう話をするお子さんもお出でです。人によっては勉強する意欲みたいなものを感じて自分の将来はこういうふうにして開けば良いのかなという話をするお子さんもお出ででした。逆にいろいろ教えられて勉強になったという感じはします。そういった意味では居場所って大事なのかなという印象です。

6.3. フレンドシップルームとフリースクールの違いについて

森：私もよく分かっていません。ただ、本人がフレンドシップルームにいつも行けたりしたら、午後でも良いからちょっと寄れれば良いじゃないかと。同じ学区の子に会うとまずい時間帯とかあるじゃないですか。そういう時間帯にここに来ればいいのでは、のような感じでいました。残念ながら資金不足でフリースクールはお休みしていますが、そういう立場でやっていたので、勉強がわからなければちょっと一緒にやるかとか、さっきの話ではないけれど稲刈り一緒に行くかとか、そんな感じのその方との取っ掛かりを探しながら、その途中でいろいろ見つければ良いんじゃないの、というおせっかいというか、ゆるい感じです。

斎藤：たぶん適応指導教室とかそういうのが出てきたって1992年頃ですよね。最初は適応指導教室っていう名前だから嫌な感じって思っていたんですけど、だんだん各地で名前が変わってきて、公的なところがやっているか民間がやっているかというところが制度としては一番大きくて。私が通っていたフリースクールも月謝それだけかかっていたし、それでも資金不足にしょっちゅうなっていて経営に波があって今はやっていないしっていうことがあるので、公がお金もかからないでああいうところをやっているのはすごく時代が変わったなというところと、それもその場所に関わっている人たちの不登校に対する捉え方で結構違いがあるので、弘前はあの人がいる限りは良いと思うんだけれども、他の町とか、弘前でも小笠原さんがいなくなった後とかどういうふうになるのかなとは感じています。実際にフリースクール

というのは制度的には何も整っていないので、私塾を開いているのと同じ感じです。

6.4.個の尊重とはどういうことか

森：個の尊重というと本当に難しくて、今来ているのは15歳と17歳です。その時に個の尊重をどのぐらいまでしていいのかというのは確かに難しいなと思っています。だた、いろいろお話をした中で、本人が言ったことはまず否定はしないようにしようというのが一つあります。それだけは駄目だとか、何考えてる、というのは多分今まで散々されてきただろう、というのはちょっと感じることはあるので、一端今は「そういうふうに考えているのだね」っていうような言い方をして受け入れるというか、そういうことを心掛けています。実際にできているかはわからないですけど、そういうふうにしゃべっていて顔が「できるわけない」みたいな表情をもしかしたらしているかもしれないけれども、とりあえずそういう話で受けようと努力しています。

ただやっぱり移ろいやすい年ごろですので、日々変わるだろうなということは一方で思っていて。それはそれでまた受け入れつつ、本人から何か質問や相談があれば聞きながら。進学とか実際にお金がかかることであれば親御さんを交えて話をしましょうか、という感じになっています。

斎藤：私がフリースクールにいたころに、決まりというのは特になくて。何時に行っても良いし何時に帰っても良いし。勉強しても良いししなくても良いし。いろいろ用意されているプログラムもあるけれど参加しなくても良いというなかで、自分がどれを選ぶかとか、それからこの子がやりたいことと私がやりたいこと違うけれども同じ時間を過ごさなければならないときにどうするかとかっていうことを、すごく何回も話し合いをしたし、子ども同士が集まっているのでいじめまではいかなくてもトラブルは発生するんですよね。そういうときにスタッフが叱るんじゃなくて、みんなでミーティングっていうのをもってどう思うかとか、こういうことを話し合うというすごく時間をかけてやっていて、そういう中で自分が思うことと相手が思うこと、その全体の場がどうありたいかということと調整をしていくのを鍛えられたというか、上からルールとして定められるんじゃなくて自分たちが話し合ってつくっていくんだということを体験していました。それは劇団に入ってからもで、創造物って正解が無いので自分はこうだと思うとか演出家はこうだと思うとかのぶつかり合いでやってきたかなと思います。

今「きみだけ」をやっていても、私の考えで全部染めるんじゃなくて、学校に戻りたいと思っている子や、本当は学校に戻って欲しいと思っている親の気持ちも否定しないようにしようというのを心掛けています。

小野：個の尊重という話を持ち出したのは私なんですけれども、先ほどの教育機会確保法の流れの中で一つだけ付言しておくと、教育関係のいろんな法律があるんですけれども、教育機会確保法はその手の法律の中で唯一児童の権利条約というものに言及しているんですよ。児童の権利条約は日本も入っている条約で日本も締約国である以上書いてあることはちゃんと守らなければならないというふうなことなんですけど、その児童の権利条約の中に児童の最善の利益という言葉が出てくるんですね。こちらは子ども家庭福祉とか児童福祉の分野では必ず出てくる重要な言葉なんですけれども、不思議なことに教育という場面になると出てこなくなるというのを私がこの大学でいろいろ教えている中でなんでだろうなと思っていたところでして、そういう中でこういうテーマでやってみないかということを本山先生にもちかけて今日このような形で開催に至ったというわけです。

6.5.まとめ

小野：本日は暑い中お越しいただき、また議論に参加していただいたことを大変感謝しています。いろいろと不十分な点もあったかと思いますけれど、おかげ様で充実したものとなったと思います。今回は不登校の問題を取り上げたんですけども、不登校の原因とか、不登校は問題っていう取り上

げ方をされる背景にも学校に行くのが普通で行かないのがおかしいという固定観念があって、その固定観念からはずれた一人一人の個人というものが社会から排除されてしまうというところがあるわけです。

個の尊重という話は憲法に書いてあるようなことではあるんですけれども、その背景にある思想というのは寛容の精神と言われることがあります。一人ひとりの個や一人ひとりの私を尊重するということは、お互いにそれを認め合うということです。歴史を遡ればキリスト教はカトリックとプロテスタントに分かれて大戦争をしたんです。あれも結局はカトリックのほうはプロテスタントのやっていることは認めない、プロテスタントの方はカトリックのやっていることは許さないと言ってお互い喧嘩になってそれが戦争になってしまったというものだったんですけれど、それはもっとミクロなものに移せばいじめの問題だってそういうところもあるわけです。もちろん全てではありませんけど。一人ひとりが違っていても良いはずなのに、違うことが悪いことであるかのように捉えられる社会というのは本来健全ではないと、一人一人違う私がいるわけで。とはいってもどうしても同じにしなければいけなかったり、みんなに合わせなきゃいけなくなったりする場面もあるわけですよ。それは決まり事ということになるわけですけれども、どうしてもそういうふうなところでは私はみんなに合わせなければいけないというところもあるんですが、それはその私だけが我慢しているのではなくて、また別の場面で同じように我慢する必要があると。そういうお互い様っていうところがあるから我慢するのは仕方が無いと見出すことができるわけです。そうやってみんなの幸せが保たれて私の幸せも保たれるというところもあるわけです。いずれにしても根底にあるのは一人ひとりを尊重すること、認め合うことが大事にわけです。自分だけが合わせて不利になるのは結局不平等だということになりますので、それはそういうルールの作り方がおかしいというような話になるのではと思っているわけです。

私は現場のことは何も知らない一介の法律研究者なんですけど、すごく抽象的なことしか言えないんですけれども、いろいろ個別具体的なお話を聞きながら私も理解を深められたらと思いますし、私も学校教育の私とみんなというのを地域の人たちと考えていければなと思っております。それでは、時間が過ぎてしまって申し訳ございませんでしたが、今日のところはここまでとしたいとお思います。最後に今日来ていただいたゲストのお二人に拍手でもって感謝を申し上げたいと思います。どうもありがとうございました。

注

1 ジョブカフェとは、都道府県が主体的に設置する若者の就職支援をワンストップで行う施設を指す。厚生労働省も都道府県の要望に応じてジョブカフェにハローワークを併設し、職業紹介等を行うなど、都道府県と連携しながら支援に取り組んでいる（厚生労働省ホームページ参照）。

2 域若者サポートステーション（通称サポステ）は、働くことに踏み出したい若者たちと向き合い、本人や家族だけでは解決が難しい働き出す力を引き出し、職場定着するまでを全面的にバックアップする厚生労働省委託の支援機関を指す（厚生労働省ホームページ参照）。

3 フリースクールネットワーク全国ネットワークの詳細については、同団体のホームページを参照されたい（https://freeschoolnetwork.jp/aboutus最終アクセス 2019 年 11 月 17 日）。

4 教育機会確保法が成立した経緯や附帯決議については 2016 年 12 月 22 日に出された文部科学省初等中等教育局長通知「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律の公布について（通知）」に詳しい。

5 生活困窮者支援制度は 2015 年 4 月に導入され、働きたくても働けない、住む所がないといった生活全般にわたる困りごとに関する相談窓口が全国に設置されている。相談窓口では一人ひとりの状況に合わせた支援プランを作成し、専門の支援員が相談者に寄り添いながら、他の専門機関と連携して解決に向けた支援を行う。

6 詳細については次のホームページを参照した。「不登校は『家庭が原因』？教員と生徒で食い違いNHKによる中学生 1968 人調査で見えた実態」

（https://toyokeizai.net/articles/-/283662 最終アクセス 2019 年 11 月 20 日）。

参考文献・資料

不登校生徒に関する追跡調査研究会（2014）『不登校に関する実態調査　平成 18 年度不登校生徒に関する追跡調査報告書』。

今津孝次郎（2017）『新版変動社会の教師教育』名古屋大学出版会。

NHK スペシャル「シリーズ子どもの“声なき声”第 2 回 “不登校”44 万人の衝撃」（初回放送 2019 年 5 月 30 日）。

日本財団（2018））『不登校傾向にある子どもの実態調査報告書』。

苫野一徳（2019）『「学校」をつくり直す』河出書房。

渡辺位（2006）『不登校は文化の森の入口』東京シューレ出版。

東北女子大学　紀要　No.58：81 ～ 84　2020

生活技術の定着と家庭科教育の課題

葛西　美樹*・工藤　寧子*

Adoption of life skills and challenges for home economics education

Miki KASAI*・Yasuko KUDO*

Key words：家庭科教育　home economics education
生活課題　task on living
家庭教育　home education
質問紙調査　questionnaire survey

１．序論

近年、暮らし方や価値観に変化が生じ、家事の外部化や消費形態の変容がみられる。そのため、小・中・高等学校の家庭科教育で取り扱う内容や題材も現在の生活の営みに合った内容にすることが求められている。「第５回学習基本調査」報告書（2015）[1] によると、「小学生が好きな教科」の第一位として家庭科が挙げられ（90.2％）、中学校では、技術・家庭が第二位（59.5％）と上位にランキングされている。「家庭生活に関わる意識や高等学校家庭科に関する全国調査」(2016)[2] において、「家庭科を学んでよかった」「どちらかというと学んでよかった」と考える社会人は約95％[3] と高い値を示し、家庭科教育と日常生活との関連が予測される。

そこで、高等学校までの家庭科学習を終えた大学生の現状を把握するため、家庭科で学習した知識・技能が家庭生活で活用されているのか調査をする。また、地域により環境の違いが家庭生活活用度に反映するのか、既存データと比較し考察する。

２．既存データ

既存データは、「日本学術会議健康・生活科学委員会家政学分科会，家庭科及び家庭科教員養成に関する調査―これからのくらしに家政学が果たすべき役割を考えるために―，2014.8」[4] を使用した。調査概要は以下の通りである。

時期：2013 年 9 ～ 10 月
対象者：学部１～２年生を主
調査方法：質問紙を用いて、講義内の約 10 分間で回答
標本数：回答数 740 件、有効回答数 684 件(94.8％)
調査内容：下記に示す計 24 項目

衣生活関連の技と知識　8 項目
ボタンの補修、針と糸のほころび直し、ミシンで縫う、靴下の洗濯、表示を見て洗剤を選ぶ、表示の意味がわかる、織物と編み物の違い、衣服サイズ表示の理解

食生活関連の技と知識　8 項目
ご飯の炊き方、カレーの作り方、食器の洗い方片付け方、クッキーの作り方、茶碗蒸しの作り方、栄養を考えた食事のとり方、栄養素の名前と働き、生鮮食品の選び方

住生活関連の技と知識　8 項目
間取り図の書き方、風通しや採光の良い家具の配置、整理整頓の仕方、掃除の仕方、防音を考えた工夫、省エネを考えた暖房の仕方、地震に備えた家具の配置、近隣の接し方

＊東北女子大学

３．Ｔ大学調査

家庭における生活活用度について、地域により違いがあるのか既存データの質問紙を用いて、Ｔ大学の学生を対象に調査を実施した。

調査時期：2018 年 1 月

調査方法：質問紙を用いて、約 10 分間で回答

調査内容：既存データと同一の質問内容 24 項目

調査対象：青森県Ｔ大学小学校教職課程履修者 37 名

調査結果：

『衣生活関連の技と知識の活用度』

「活用している」割合が 80％以上である項目は、「ボタンの補修」のみであった。「知らない」割合が 40％以上の項目では、「衣服サイズ表示の理解」「織物と編み物の違い」の 2 項目であった。

『食生活関連の技と知識の活用度』

「食器の洗い方片付け方」「ご飯の炊き方」「カレーの作り方」「生鮮食品の選び方」の項目で「活用している」割合が 80％以上であった。「知らない」割合が 40％以上の項目はなかった。

『住生活関連の技と知識の活用度』

「掃除の仕方」のみ、「活用している」割合が 80％以上であった。「知らない」割合が 40％以上の項目は、「省エネを考えた暖房の仕方」「防音を考えた工夫」「間取り図の書き方」であった。

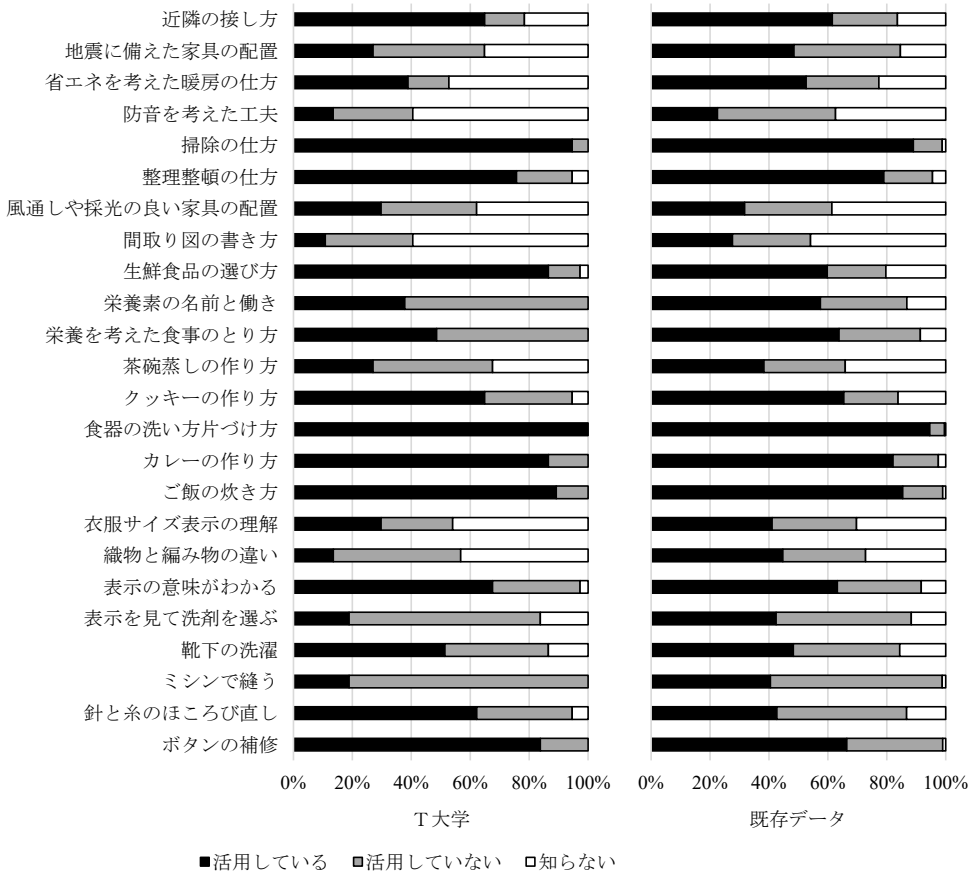


図１　衣・食・住分野の技と知識の認知度および活用度

４．既存データとＴ大学調査との比較

［共通事項］

衣生活分野では、「活用している」割合が80％以上の項目が既存データにはなかったが、60％以上で比較すると「表示の意味がわかる」「ボタンの補修」の２項目において共通性がみられた。この２項目は小学校領域の学習内容であり、特に「表示の意味がわかる」では、家庭用品品質表示法に基づく繊維製品品質表示規程の改正[5]に関わる議論が長い年月をかけて行われて来たため学びが印象深かったことも考えられる。

食生活分野では「食器の洗い方片付け方」「ご飯の炊き方」「カレーの作り方」の３項目で80％以上が活用していた。特に「食器の洗い方片付け方」の項目では、Ｔ大学の学生全員が「活用している」と回答した。学生が活用していることから、今後も家庭科教育において上記の項目は、生活の営みに必要な技能・知識であると推察される。

住生活分野では「掃除の仕方」が活用されており、既存データ89.0％、Ｔ大学94.6％で、Ｔ大学は「知らない」と回答した学生は０％だった。「防音を考えた工夫」では「活用している」割合がＴ大学で13.5％、既存データで22.5％、「間取り図の書き方」はＴ大学で10.8％、既存データで27.6％、と多少の差はあるが全般に活用度が低かった。「防音を考えた工夫」「間取り図の書き方」は、中・高等学校の学習内容である。新学習指導要領では、「防音を考えた工夫」は小学校での学習内容となるため、今後活用度に変化があるかみる必要がある。

［相違事項］

既存データでは、24項目すべてにおいて「知らない」学生がいるのに対して、Ｔ大学では「ボタンの補修」「ミシンで縫う」「ご飯の炊き方」「カレーの作り方」「食器の洗い方片付け方」「栄養を考えた食事のとり方」「栄養素の名前と働き」「掃除の仕方」の８項目において、「知らない」と回答した学生が０％で違いがみられた。

既存データと比較してＴ大学の「知らない」割合が多い項目は、住生活分野では「防音を考えた工夫」「省エネを考えた暖房の仕方」「地震に備えた家具の配置」の３項目が挙げられた。特に、Ｔ大学は「防音を考えた工夫」を「知らない」割合が59.5％に対して、既存データでは37.4％と違いがみられた。１住宅当たりの持ち家住宅の述べ面積は全国平均が122.3 m^2であるのに対し、Ｔ大学の所在地の青森県は150.1 m^2（2013年）[6]と広いことから、居住空間と防音を考えた工夫に影響する可能性がある。

「活用している」割合がＴ大学で高い項目は「ボタンの補修」83.8％（既存データ66.4％）、「生鮮食品の選び方」86.5％（既存データ59.8％）であった。Ｔ大学が「ボタンの補修」を「活用している」割合が高い理由の１つとして、制服がありブラウスなどボタンの付いている洋服を日常生活で着用しているためと推察される。

既存データと比べＴ大学で活用度の低い項目は、衣生活分野では、「ミシンで縫う」18.9％（既存データ40.5％）、「織物と編み物の違い」13.5％（既存データ44.7％）、「表示を見て洗剤を選ぶ」18.9％（既存データ42.4％）であった。住生活分野では、「地震に備えた家具の配置」27.0％（既存データ48.5％）であった。東日本大震災など災害が多数発生しているが、活用度が低かった。

５．総括

調査対象となった全大学生は、住生活分野の技と知識の定着度不足がみられた。特に「間取り図の書き方」など高等学校の学習内容の活用度が低い結果となった。一方、「掃除の仕方」「整理整頓」など小学校で学習する内容は活用度が高かった。

また、「ボタンの補修」「ご飯の炊き方」「食器の洗い方片付け方」など小学校の学習内容は家庭生活に活用される傾向があり、衣・食・住の偏りがなく生活技術と知識の定着がうかがえた。

先述の調査[1]の好きな教科ランキングで家庭科が小学校では第一位、高等学校では９教科中第八位（44.8％）であったことから、「家庭科」は児童生徒が好んで学習することが生活活用度を促す

と推測される。

さらに、平成29年に告示された学習指導要領の改訂にあたり、発達段階に応じた小・中・高等学校の内容の系統性および空間軸と時間軸という学習対象の明確化が行なわれた[7)]。時間軸では、小学校は「現在・これまでの生活」、中学校は「これからの生活」、高等学校は「生涯を見通した生活」と、指導内容を整理した。この時間軸と調査結果に関連性がうかがえた。小学校の学習内容は、掃除の仕方など、自らの日常生活に直結している。また、できなかったことができるようになる喜びから達成感が得られ相乗効果をもたらし、好き・活用度につながった。また、小学校での学びの成果が浸透しているとも言えるだろう。一方、高等学校の学習内容（間取り図の書き方など）は、生涯を見据えているため、高校生にとって実感が伴いにくく、自分のこととして学ぶ意義を見いだせないことが考えられる。そのため、多くの大学生が「知らない」「活用していない」と回答したと思われる。

このことから、教師は、生活技術と知識の定着を高めるために、生徒自身が生涯を見通した視点と課題意識をもち、主体的に学習することをねらいとした教材の研究をすることが求められる。

住生活分野の「防災」「防音」については地域の特性がみられた。空間軸と時間軸の観点から、生涯を見据え、児童生徒自身の居住地域以外の事象も積極的に授業に導入していくことが必要である。

今後は、家庭科で学ぶ24項目の内容が、実際に家庭科教育で学び得たのか、或いは家庭学習により得た知識・生活技術によるものか、調査・検討していきたい。

引用文献・参考文献

1) ベネッセ教育総合研究所,「第5回学習基本調査」報告（2015）, https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=4862, 2019.10.31
2) 日本家庭科教育学会，未来の生活をつくる ―家庭科で育む生活リテラシー― ，明治図書出版株式会社，2019
3) 日本家庭科教育学会，未来の生活をつくる ―家庭科で育む生活リテラシー― ，明治図書出版株式会社，2019，p.31
4) 日本学術会議健康・生活科学委員会家政学分科会，家庭科及び家庭科教員養成に関する調査 ―これからのくらしに家政学が果たすべき役割を考えるために― ，2014
5) 消費者庁，家庭用品品質表示法, https://www.caa.go.jp/policies/policy/representation/household_goods/，2019.11.18
6) 青森県企画政策部企画調整課，平成29年度版 よくわかる青森県，2018
7) 文部科学省,教育課程部会　家庭・技術，家庭ワーキンググループ（第7回）, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/065/siryo/1372128.htm ，2019.11
8) 文部科学省，小学校学習指導要領（平成29年告示）解説　家庭編，2018
9) 文部科学省，中学校学習指導要領（平成29年告示）解説　技術・家庭編，2018
10) 文部科学省，高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説　家庭編，2019
11) 文部科学省，小学校学習指導要領解説　家庭編（平成20年），2008
12) 文部科学省，中学校学習指導要領解説　技術・家庭編（平成20年），2008
13) （一社）日本家政学会　被服構成学部会，日本家政学会　被服構成学部会誌　第39号，株式会社アディス，2018

東北女子大学　紀要　No.58：85 ～ 90　2020

嗜好品の習慣と３食の食事内容の特徴

齋藤　　望*・出口佳奈絵*・白戸　里佳*・妹尾　良子*・前田　朝美*

Combination of meals characterized by the food habit of snacks and alcohol

Nozomi SAITO*・Kanae IDEGUCHI*・Rika SHIROTO*
Yoshiko SENOH*・Asami MAEDA*

Key words：間食　snacks
飲酒　alcohol
食事内容　combination of meals
ヘモグロビン　hemoglobin
握力　grip strength

はじめに

健康日本21（第２次）では、生活習慣病の発症予防・重症化予防の徹底を図るために、個人の生活習慣の改善について目標を挙げている[1)]。健康日本21（第２次）中間報告では、「適正な量と質の食事をとる者の増加」に関する３項目において、策定時と比べて、直近の数値に改善はみられず、肥満者の割合も横ばいである[1)]。このように、「実践」の成果には至っていないのが現状である。

これまでの調査から、食生活を朝・昼・夕の時間帯に分けて自己評価することで自分の問題点を把握し、目標設定の具体化と実践につながりやすいことがわかっている[2)]。しかし、間食や飲酒などの嗜好品の習慣は問題の把握はできても改善が難しい状況がみられる。１つの要因として、間食習慣の有無は個人のライフスタイルの影響を受けやすく、朝食欠食や夜遅い夕食などにより、食事間隔や食事配分が一定でない生活習慣が考えられる。本研究では、嗜好品の習慣を改善する手立てを探るため、３食の食事と嗜好品の習慣の関連を調査した。また、内臓脂肪やヘモグロビン、握力を測定し、身体状況への影響も併せて検討した。

＊東北女子大学

調査方法

弘前市内のＡ社社員男女69名を対象に、食生活自己チェック表[3)]を用いて、朝食･昼食･夕食･嗜好品を100点満点で点数化して自己評価を行った。評価項目は食事の摂り方や量、質、種類など13項目について設定した（表１）。さらに、対象のうち16名には内臓脂肪、ヘモグロビン、握力の測定を行った。内臓脂肪は、内臓脂肪計EW-FA90（パナソニック株式会社）を使用し、内臓脂肪面積を測定した。ヘモグロビン量の測定には、健康モニタリング装置ASTRIM FIT（シスメックス株式会社）を使用し、近赤外分光画像計測法により、推定した。握力は、デジタル握力計グリップＤ（竹井機器工業株式会社）を使用し、左右の握力を測定した。統計処理には、IBM SPSS Statistics 20 Advanced Modelsを用い、点数等の平均値の検定には、t検定または一元配置分散分析のTukey検定を用いた。また、クロス集計の有意差検定にはx^2検定を行った。

結果

朝食、昼食、夕食の食事時刻

表２に朝食と昼食の食事時刻を示した。朝食時刻は個人差が大きく３:00 ～８:00と５時間の幅があった。昼食時刻は個人差が小さく、11:00 ～

表１　食生活チェック表の項目

チェック項目	合計100点			
	朝	昼	夕	嗜好品
食事の摂り方	食事時間、欠食習慣 食べる速さ			乳製品の量 果物の量 お菓子の種類 間食の頻度 飲酒の頻度 飲酒の量
食事の量と質	主食・主菜・副菜の量 主菜の種類			

表２　朝食と昼食の食事時刻

	朝食時刻	昼食時刻
平均	6:11	12:01
最大値	8:00	13:00
最小値	3:00	11:00

表３　夕食の食事時刻

夕食時刻	n	（%）
20時前	63	(94.0)
20～22時	3	(4.5)
22時以降	1	(1.5)

表４　朝食、昼食、夕食の食事時間

	朝食時間 n（%）	昼食時間 n（%）	夕食時間 n（%）
5分未満	10 (15.9)	1 (1.4)	0 (0.0)
5～15分	46 (73.0)	45 (65.2)	15 (21.7)
16～25分	7 (11.1)	22 (31.9)	40 (58.0)
26～30分	0 (0.0)	1 (1.4)	7 (10.1)
31分以上	0 (0.0)	0 (0.0)	7 (10.1)

13:00の間で、ほぼ規則正しく摂っていた。夕食時刻は選択肢を設定して回答してもらったため、分布でみると、約９割の者が20時前に夕食を摂っていた（表３）。

朝食、昼食、夕食の食事時間

表４に３食の食事時間を示した。朝食と昼食は５～15分の者が多くそれぞれ73.0％、65.2％であった。夕食時は16～25分が約６割と最も多く、時間をかけて食べる者が増えた。

３食の食事と嗜好品の得点

図１に３食の食事得点と嗜好品の平均得点を男女別に示した。総点は男性で43.9点、女性で49.7点とほぼ同じで、いずれも得点は低かった。得点の内訳は男女共に夕食の点数が３食の中で最も高い傾向がみられた。これに対し、嗜好品の得点は男女共に最も低く、24点中男性で1.2点、女性で3.7点と得点率にして5.0％～15.4％だった。

嗜好品（間食と飲酒）の実態

得点の低かった嗜好品の習慣について、間食と飲酒に分けて摂取状況の実態を男女別にまとめた（図２～４）。間食の頻度では男女で違いがみられ、男性に比べて女性で毎日２回以上間食を摂る者が有意に多くみられた（図２）。飲酒の頻度は女性で飲んでいない者、男性で週３日以上飲む者が多くみられたが、有意な差はみられなかった（図３）。１回の飲酒量では男女で違いがみられ、

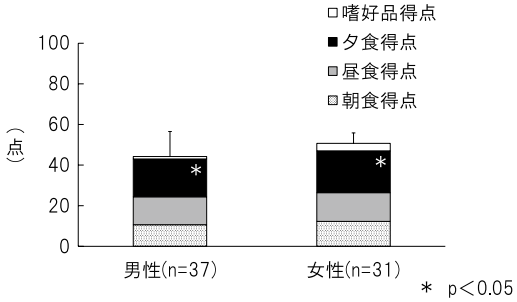


図１　３食の食事と嗜好品の得点

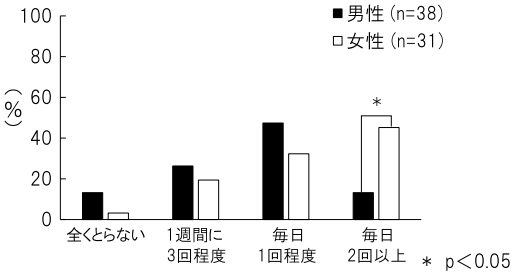


図２　間食の頻度

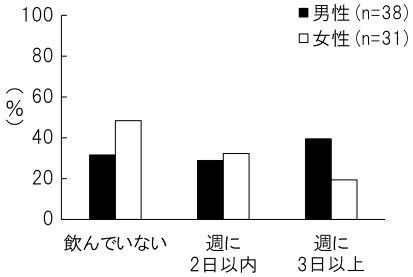


図３　飲酒の頻度

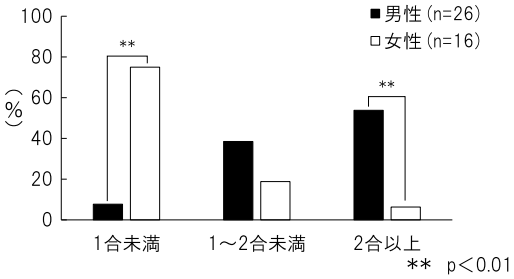


図４　１回の飲酒量

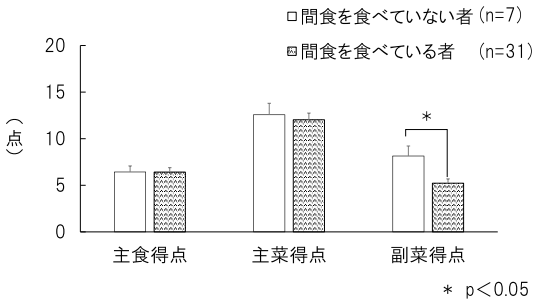


図５　間食の習慣と食事の得点（男性）

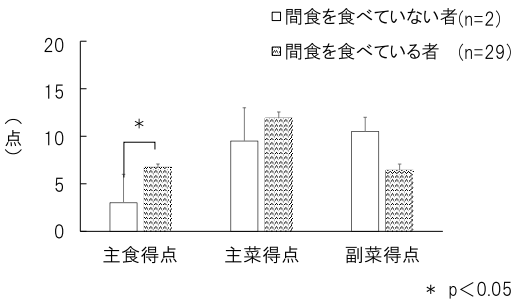


図６　間食の習慣と食事の得点（女性）

女性では１合未満の者が約８割を占めていたのに対して、男性では２合以上飲む者が約６割と有意に多くみられた（図４）。

嗜好品（間食と飲酒）の摂り方と食事の得点

男女別に間食を食べていない者と食べている者で１日の主食、主菜、副菜の点数を比較した（図５、図６）。男女とも間食を食べている者では副菜の点数が低い傾向がみられた。特に男性で、有意に差がみられた。また、女性は主食の得点が間食を食べていない者で有意に低い傾向がみられた。これは、間食を食べていない女性は主食の量が少ないためであった。次に、１回の飲酒量の違いによって食事の得点を比較した（図７、図８）。食事の得点は、飲酒量による有意な差はみられなかった。

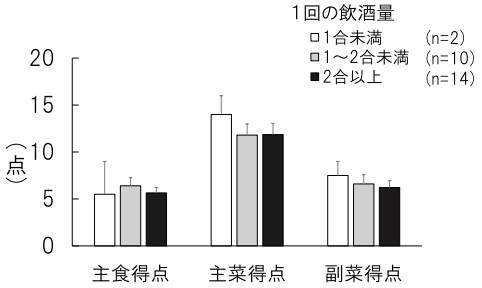


図７　１回の飲酒量と食事の得点（男性）

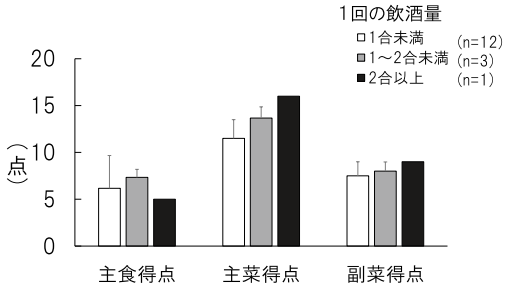


図８　１回の飲酒量と食事の得点（女性）

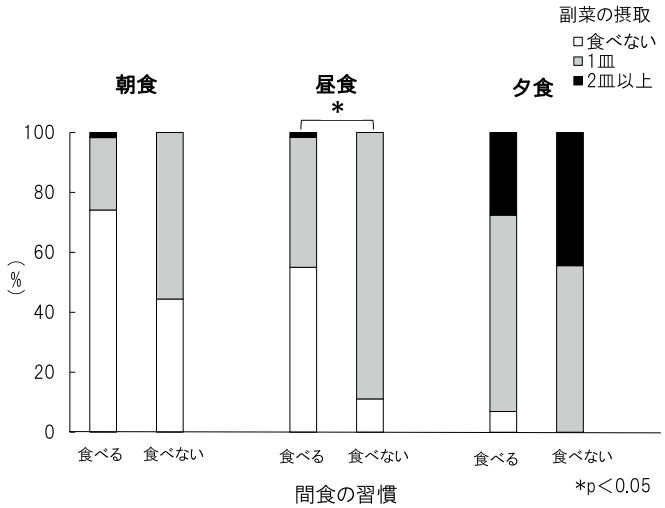


図９　間食の習慣と朝昼夕の副菜の摂取量

表５ 身体計測者の年齢

年齢	n
10代	2
20代	3
30代	4
40代	1
50代	1
60代	3
合計	14

間食習慣と朝昼夕の副菜の摂取量

図９に間食の習慣によって、朝昼夕のいつの副菜の摂取量に違いがあるか示した。朝は間食の習慣に関わらず、副菜を食べていない者が多くみられた。昼食では違いがみられ、間食を食べている者では昼食時に野菜を食べていない者が有意に多い傾向がみられた。夕食においては、間食の習慣に関わらず、ほとんどの者で野菜を食べていて、朝や昼に比べて、「2 皿以上」の者が多かった。

間食習慣と身体状況

身体計測を行った対象者のうち 16 名の身体計測を行った。このうち、間食を摂る習慣のない者１名と男性１名は分析から除外した。表５に身体計測を行った対象者 14 名の年代を示した。10 ～ 60 代の女性であった。表６に身体計測者の内臓脂肪、ヘモグロビン、握力を示した。

内臓脂肪は基準値（内臓脂肪面積≧ 100㎠）を超える者はいなかった。平均値は 57.9㎠であった。ヘモグロビンの平均値は 12.6g／dl で、14 名中５名が基準値（成人女性でヘモグロビン≧ 12.0g／dl）を満たしておらず、貧血が疑われた。平成 29 年国民健康・栄養調査[4] において成人女性のヘモグロビン 12.0g／dl 未満の割合は 13.4％であるのに対し、本調査対象者は、基準値未満の者が 35.7％と多かった。握力は、左右の測定値を平均

表６　測定結果

	内臓脂肪 （100㎠以上） n ＝7	ヘモグロビン （12.0g／dl未満） n ＝14	握力 （年代別の平均値と比較） n ＝12
n　（%）	0　（0.0）	5　（35.7）	5　（38.5）
平均値	57.9cm^2	12.6g／dl	28.29kg

※内臓脂肪７名、握力２名未測定者を除く

して判定した。平成30年度体力・運動能力調査[5)]と比較すると、握力の測定を行った12名中５名が年代別の基準値よりも低かった。体力・運動能力調査では30代にかけて握力が強くなり、40代をピークに徐々に低下する傾向がみられた。これに対し、本調査では20代、30代で握力が低い者がみられた（表７）。

考察

今回の調査で、間食の摂取状況は３食の食事と相互に関わっており、間食習慣の改善には、主食、主菜、副菜のそろった食事を３食摂ることが重要であると考えられた。

本調査において間食習慣がある者は、生活習慣病と密接に関係する内臓脂肪面積は基準値を超える者はいなかった。しかし、持久力や筋力に関わるヘモグロビン推定値や握力において、基準値や年代別の平均値よりも低く、特に若い者でその傾向がみられた。これは、間食の習慣によってエネルギー過多には至らなかったものの、３食の食事の栄養バランスが偏ったことが影響したと考えられる。間食の習慣は、１日のエネルギー摂取が過剰となり、肥満を引き起こす原因となりやすい。しかし、今回の対象者では間食の習慣により、１日のエネルギー摂取量よりも栄養バランスを崩し、体力を低下させる原因となっている可能性があることが問題となった。このことから、間食の習慣を扱う場合、体力指標を示しつつ、いつどのように食べるか３食の食事と併せてアプローチすることが大切だと考えられた。

今回の調査では、身体計測者が少ない上に、14名全員が内臓脂肪と握力の測定を行えなかった。今後は、測定者を増やして検討していきたい。

表７　握力の測定結果（年代別）

年齢	平成30年度 平均値（女性） kg	体力・運動能力調査 平均値未満の者 n	（%）
10代	26.11	0	（0.0）
20代	28.00	2	（100.0）
30代	28.87	2	（50.0）
40代	28.94	0	（0.0）
50代	27.55	0	（0.0）
60代	25.87	1	（33.3）
70代	23.25	0	（0.0）

※握力未測定者２名を除く

参考文献

1）厚生労働省：健康日本21（第二次）中間評価報告書（2018）
2）前田朝美，齋藤望，出口佳奈絵，白戸里佳，妹尾良子：食生活自己チェック表を用いた評価方法について．東北女子大学紀要，57，20-25（2018）
3）前田朝美，出口佳奈絵，齋藤望，白戸里佳，妹尾良子：「食生活自己チェック表」を用いた自己評価と健診結果の変化．東北女子大学紀要，58，175-180（2019）
4）厚生労働省：平成29年国民健康・栄養調査報告（2018）
5）スポーツ庁：平成30年度体力・運動能力調査報告書（2019）

東北女子大学　紀要　No.58：91～103　2020

発達障害のある子どもの『学びの選択』
―UDLを活用した小学校社会科指導案作成から―

佐 々 木　　創*

“Choice of learning”of the developmental disorder child.
― With the elementary school social studies teaching plan untilized UDL ―

Sou SASAKI*

Key words : 発達障害　Developmental disorder
ニューロダイバーシティ　Neurodiversity
UDL　Universal Design for Learning
自己決定　Self determination

１．はじめに

独立行政法人日本学生支援機構の2018年度調査によると、高等教育機関へ在籍している障害のある学生数は、33,812人（在籍率1.05％）と発表されており、約100人に１人の何らかの障害のある学生が高等教育機関に在籍していることとなる。統計を取りはじめた2006年度の調査では4,937人（在籍率0.16％）であったので、12年の間に高等教育機関に学ぶ障害のある学生は約6.8倍にも増加している。その中でも特に増加率の高い障害種別は発達障害である。2006年度は127名の在籍で、全体の2.6％と比較的少ない障害種別であったが、2018年度は6,047名の在籍となり、全体の約18％を占めている。なんと12年間で約48倍に増加しているのだ。入学試験を伴う高等教育機関でこの在籍率ということは、義務教育を含めた初等中等教育機関での在籍率はどうだろうか。

文部科学省が平成24年12月に公表した「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」では、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合は、推定値で6.5％とされている。この数値はあくまでも学校側の解答によるもので、医師の診断によるものではないが、30人学級に１～２名ほど発達障害の可能性がある児童生徒が在籍している計算になる。この数値を見ると、「特性が原因でいじめの対象になっていないだろうか」「学習の内容をきちんと理解できているのだろうか」「画一的な学習方法しか提供されていないのではないか」といった心配が起きる。実際の調査結果としても、発達障害などでバリアを感じている児童生徒の50％以上が学校に適応できていないというデータが出ている。みんながわかる１つの学習方法はあり得ないし、画一化すればするほど「できない学習者」を増やしてしまう。それが原因でいじめやからかいを受けてしまうケースも少なくない。

発達障害のある子をはじめ多様な子どもたちが共生する学校という場所で、より充実して安心な生活を送れるよう様々な支援を行う必要がある。ここでは学習支援の一環としてニューロダイバーシティの考えを交えながらUDL（学びのユニバーサルデザイン）を活用して、個人に合った「学びの選択」が尊重される教育の在り方を考察する。

２．発達障害とニューロダイバーシティ

発達障害とは、何らかの要因による中枢神経系の障害で、生まれつき認知やコミュニケーショ

＊東北女子大学

ン・社会性・学習・注意力等の能力に偏りや問題が生じ、現実生活に困難をきたす障害のことで、生まれつき、あるいはごく早期からの特徴であり、その根本的な特性はあまり変化なく終生続く。未だ原因は解明されていないが、家庭での養育や親の躾、あるいは学校など社会的環境の問題のために急に起きるものではない。薬物療法や民間療法なども行われているが、医学的にその根本障害を変える治療は見つかってない。症状や状態像は不偏的ではなく、経年的・環境的な変化により変わる場合もある。知的な遅れがないケースが殆どであるため、健常との境界線が曖昧で一見分からないことも多く、一度に処理できる情報が少ない（やり方が違うとパニックに陥ることも）ので、人と繋がるノウハウ（コミュニケーションスキル）が身に付かず、様々な場面で困難が生じる。発達障害は主に【ASD（自閉症スペクトラム症）】【ADHD（注意欠如・多動性障害）】【SLD（限局性学習障害）】に分類される。

発達障害が数字上急増した要因として考えられることに、発達障害が社会的に認識されたことが挙げられる。ひと昔前であれば診断名は付かず「元気すぎる人」「落ちつきがない人」「マイペースすぎる人」「こだわりの強い人」と思われており、クラスに一人はいるような存在であったが、近年メディアなどで発達障害が取り上げられる機会が増加し、社会的な関心事となった。また、発達障害の診断ができる医療機関の増加も一因で、精神科以外にも「心療内科」が増えたことによって受診率が増加し、診断名が付されることで然るべき配慮が受けられるようになった。乳幼児定期健診や小学校就学前の健診にも発達障害のチェック項目があり、早期発見されるケースも多い。

一方、高等教育機関に学ぶ発達障害のある学生が急増した背景には、構造変化が考えられる。高等教育機関は学力だけが必要とされていた時代ではなくなり、社会から必要とされる人材を育成するという目的で社会人としての総合力や人材像・対人関係能力やコミュニケーション能力の育成を目的とした教育に変化してきた。今や全入時代とも呼ばれ、53.9%（2011年：生涯学習政策局調査企画課）の障害がある生徒が進学するようになったが、高校までと授業や学び方のスタイルが変化することと、対人能力やコミュニケーション能力など、社会へ適応する方法が複雑化することにより、目に見えない障害が顕在化した。

発達障害のある学生は自身が必要な配慮を自覚しにくく、また、自覚していても周囲に発達障害をオープンにしたくない場合があり、合理的配慮の調整のみでは十分な学習環境が整わないケースが多い。欧米各国では当事者を中心とした社会的運動として、障害は人間の個性の１つであると捉え、困難の原因は障害そのものに起因するものではなく、社会の側の環境にある「社会モデル」の観点からニューロダイバーシティ（脳の多様化）の考えが提唱されている。我が国においても発達障害ほか、障害のある当事者が『私たちの事を私たち抜きで決めないで』を取り入れ、包括的な環境整備がされはじめている。

ニューロダイバーシティの概念の中心に「脳の状況が違うのであって治療を行う必要はなく、わずかな支援と協力と理解があれば良い」という考えがある。人間の多様な脳を、人間の可能性として見ようとしているのだ。多様な脳の人たちの思考によって、種の進化・科学の進歩・創造的な芸術が生まれてきた。誰も考えないようなことを始め、斬新な企画を生み出す人は天才と言われてきた歴史がある。その人は常人の斜め上を行きすぎていて「天才となんとかは紙一重」と揶揄され、変わり者とされてきたのも事実である。ダヴィンチ、モーツアルト、エジソン、アインシュタイン、ウォルトディズニーなどは発達障害の特性行動をとっていた史実が残されている。

ニューロダイバーシティの考えからすれば、極端に能力が高いために、ふつうではない人ということになる。ふつうの人と違うということは、多様な脳の存在の本質であり、ふつうの人たちの社会に適合するように操作されたり強要されるべきことではない。例を挙げると、iPhone と Android は同じスマートフォンの部類とされるが、違いは

あるが一括りでスマホと呼ばれ、見た目も似ており、同じような機能が内蔵されている。しかしiPhone でAndroidのアプリは動かない。動かないからといってiPhoneが壊れている訳ではない。同じようでそれぞれ違い、どのOSが一番優れているかを決める事はできない。100人いれば100通りのスマートフォンの使い方があり、向き不向きもでてくる。

子どもたちの「学びの選択」も、ニューロダイバーシティなのである。

3．発達障害がある子どもの学習支援

みなさんは多くの選択肢の中から、何らかの「選択」をする際どういった基準で選ぶだろうか。当然自分の目的に合ったものや好きなものを選ぶだろう。では、発達障害のある子どもが学びを選択する場合、選ぶ基準は何になるのか。

障害があっても無くても、大人でも子どもでも「おもしろそう」「たのしそう」な方を選ぶのではないだろうか。おもしろく学習しながら力をつけられたら、これ以上の学習方法はない。特に子どもが学習をおもしろい、たのしいと思うためには「わかる」「できる」という自信を付けさせることが必要である。ゆえに、子どもの困難を障害別に分析し、「できること」や「わかること」が増えるような多様な学習方法や支援オプションを提示し、選択させ、環境の調整を行うことが、教育職員としての務めである。

◎ASD（自閉症スペクトラム症）

特定の事項にしか興味関心が持てない困難を抱えているASDの子どもは、自分の興味が無いことには殆ど反応しないが、好きなことに関しては極端に集中力が高い傾向にある。興味関心のある分野について深く追求することができるので、没頭して楽しめるものがある子どもに対しては、好きなことと学習を結びつけることが困難の解消につながる。好きなキャラクターの挿絵が入った教材や映像・動画・音声入り教材を使用して、学習に興味関心を引き付ける手段も有効である。これは子どもであれば誰でも学習意欲が湧くのではないだろうか。

◎ADHD（注意欠如・多動性障害）

注意力欠如や多動の困難を抱えるADHDの子どもにとって、長時間座って学習することは相当な苦痛である。一般的な学習では長時間座っていることが求められるが、長時間座ったからと言って良い学習結果が獲られるとは考え難い。よって、授業中にクラス全員がイスから立ち上がる学習課題を出すことで、どの子どもにとっても気分転換を兼ね、脳を活性化する役割を果たす。授業中歩きまわる子どもは好きで歩きまわっているわけではない。本人が一番困っているのであるから、子どもの視点や気持ちに立って対応していくことが大切である。また、ADHDの子どもは、テンポよく一つのことを繰り返し学習することが得意であり、かつ効果的で、一旦ルーティーンにはまると疲れ知らずで取り組む事ができる。

ASDとADHDは障害特性上、「どこが分からないのかが分からない」といった状況に陥る場面がある。しかしこれはどの子どもたちにも起き得ることであるので、一方的な授業展開ではなく、都度対話しながらアドバイスすることが必要である。前の単元まで遡ったり、今の学年から遡って問題に取り組ませ、子どもたちの苦手を把握したうえで授業を進めたい。

◎SLD（限局性学習障害）

知的な発達に問題はなく、むしろ一般レベルかそれ以上な場合が多いSLDは、「書く」「読む」「計算する」などの特定の能力だけが極端にできない困難を抱えている。

文字を読むのに時間がかかってしまう場合、文節ごとに斜線を引いたり、文字とイラストを照らし合わせて覚えられるようにすることが有益である。また、読む行だけが見えるように他の行を隠す事ができるタイポスコープが多く用いられている。

また、計算が理解できない場合、ブロックなどを活用して視覚で学習したり、筆算をする時にマス目が入った用紙を使用したり、パソコンやタブレットを使用することは、SLDでない子どもた

ちにとっても楽しく学習するツールであることは明白である。

このように効果的な学習オプションを多く用意し、子どもが学びを選択できる学習環境を整えることは非常に重要である。車いす使用の人にスロープがあり、視覚障害の人に盲導犬がいるように、発達障害の人にも環境整備が必要なのだ。障害があるから一緒に学習させない・できないのではない。「この障害にはこの支援」と決め付けてしまうことで学習の幅は狭くなるし、ましておもしろく学習できるとは思えない。あらゆる支援は押しつけであっては意味がなく、本人が選択して自己決定する機会を保障できる環境整備こそが学習支援の基本になる。

自己決定の力を育てるためには、困難場面に出会ったときに、こちらが支援を決定するのではなく、必要な支援を自分で選び自分で決定する経験を積み重ねていくことが大切である。

しかし発達障害のある子どもは、小学校に入学する前の段階の自己決定経験が少ない状態で選択をしなければならない場面に出会う。「特別支援学校で学ぶ」「特別支援学級で学ぶ」「交流級で学ぶ」「通級指導で学ぶ」「通常学級で学ぶ」という選択だ。

この段階の子どもたちは自己決定能力が皆無に等しく、経験も何もないことから、自分で選択決定することは難しい。就学前の健診で何らかの支援が必要であると判断された場合、保護者が医療機関や教育委員会と相談し「特別支援学校へ入学させるのか」「特別支援学級へ入れるのか」「通級指導を受けさせるのか」「交流級へ入れるのか」「普通学級へ入れるのか」を決定する。その決定が子どもにとって最善の選択であるかは判断できないが、絶対に忘れてはいけないのは、学校に通うのは、医師でも教育委員会の人でも先生でも保護者でもなく、子どもたち自身であることだ。入学前に色々と見学をしながら、安心感・納得感のある決断ができると良い。所属学校・学級に優劣はない。子どもがどこで学ぶことになっても、将来を見据えながら、自分で「できること」や「わかること」が増える学習方法や支援オプションが選択できるような環境に置いてあげることで、おもしろく学習しながら力をつけることができると考える。そこで、障害の有無にかかわらず学びやすい環境づくりをするUDL（学びのユニバーサルデザイン）の考え方を教育現場に波及させたい。

４．UDLは何を変えるのか

日本の教育の実情は全員一律の単一学習方法が基本とされ、いわゆる「ふつうの人」に合わせており、「みんな同じ」を良しとする同調圧力の強い学級風土が形成されている。「みんな同じ」というのは、あたかも「平等」であるようだが、みんな同じスタートラインに立って学習活動ができるよう配慮することが「平等」であり、「合理的配慮」の 考え方である。現状では、同一行動がとれない子どもを受け入れず、排除し、多様性のかけらもない学級すら存在する。多様性を包含する学級づくりを妨げているのは、学級担任の「みんな同じ！」「教育はこうでなければならない！」という教員主体の押し付け型の学級運営である。そんな教員主体の学校教育を、UDLが変えると考えている。

UDLはすべての学習者に、学ぶ機会を提供し、学びのエキスパートに育てるための柔軟なカリキュラムデザインである。脳科学を中心とした科学的根拠に基づくガイドラインであり、３つの脳ネットワークに対応した３原則で構成されている。カリキュラム（学習の目的、方法、教材、評価）に多様なオプションを用意し、調整または特別な設計を必要とすることなく、学級に在籍する全ての子どもが使用できるような教材・教具を準備し、学校・教室環境を整え、教育計画を作成する具体的支援である。

学習者自身が自分に合った学び方を選び、主体的に学ぶ力をつけることで、授業目標に即した内容が「わかる！」「できる！」という「学ぶよろこび」が実感できる。

UDLは、児童・生徒が主体的に学ぶための枠

組みとしてアメリカで生まれ、「授業でどう教えるか」ではなく、「どのように学ぶか」という視点から、学びという活動を捉えている。UDL を取り入れて実践を準備すると、次のようなことが学びの過程で期待される。

①子どもがそれぞれ得意な方法で、楽しんで学ぶことができるようになる。子どもそれぞれ、得意な学び方は異なるので、単一の方法では、必ずうまく学べない子どもが生じる。この問題を解消できる。

②多様な学習オプションの中から自分に合った方法を自己決定できるので、自分から勉強する意欲がわき、学力の向上が期待できる。

③子ども自身が自分の学び方の特徴を知り、適切な方法を選択できるようになる。多様な学習オプションをクラスに提供するので、障害の有無に関わらず、子ども達は主体的に選択（自己決定）するようになる。

④UDL の実践は障害者差別解消法における合理的配慮実施義務にも対応できるので、将来的に高等教育機関へ進学する場合もセルフアドヴォカシー（自分自身の権利を護る力）の行使につながる。

UDL の特徴的な考え方に「カリキュラムの障害」がある。例えば、学ぶ意欲のある視覚障害者に紙の教科書を使用しても、目で読むことはできない。「視覚的な情報しか提供されないカリキュラムの障害」が発生しているのだ。紙の文字を読むことが苦手な学習者に問題があるのではなく、紙の文字を読まなければいけないカリキュラムに問題があると考える。すなわち UDL は、学習者が主体的に学ぶことができるようにするための理論的枠組みであり、カリキュラムの障害やバリアを取り除くための方法であると言える。

視覚障害のある学習者が文字を読めるようにするのは大変なことであるが、読む以外の他の方法を提供することは比較的容易なはずである。まず実践の中のカリキュラムの障害を探すことが UDL のスタートラインとなる。カリキュラムの障害を取り除くための手段の主な内容には「学習のためのオプション」「代替手段」「段階的な支援」「調節」がある。「オプション」は学ぶための環境や教材の選択肢、「代替手段」は学習者が自身に合った必要な方法に変更すること、「段階的支援」は提供した支援を必要に応じて減らしていくこと、「調整」は逆に支援を増やしていくことである。

教える立場としては色々な準備や知識が必要となるが、UDL は今の教育現場に不可欠であると考える。

5．カリキュラムの精査とオプション

UDL でいうカリキュラムという言葉は、日本語で用いられる「教育課程」ではなく、教育の目標や評価まで含めた広い意味での教育方法や指導指針のことを指す。カリキュラムが目的とするのは、単に学習者が特定の知識やスキルを身に付けるための補助ではなく、学ぶこと自体の習得である。教え方に対する反応は学習者によって全く異なるのだが、教える側が期待していない反応があった場合、間違った評価をされてしまうケースが多い。これこそがカリキュラムの障害やバリアである。

教える側が「あなたのためにこういう学習方法を用意しました」「あなたにはこの学び方が合うはず」と決めつけてしまっては、発達障害のある学習者は殆どというほど興味を示さない。発達障害の特性として、決めつけられたもの（自分が納得しないもの）をやりたがらないからである。しかし、自分で選択し、自分なりに納得がいく学習方法なら、教える側の期待以上の反応を見せてくれる。強要されない「学びの選択」ができるカリキュラムの精査が必要なのである。

UDL のガイドラインでは「学びの選択肢」として、以下のオプションが提示されている。

- 知覚するためのオプション
- 言語、数式、記号のためのオプション
- 理解のためのオプション
- 身体動作のためのオプション
- 表出やコミュニケーションに関するオプション

- 実行機能のためのオプション
- 興味を引くためのオプション
- 努力やがんばりを継続させるためのオプション
- 自己調整のためのオプション

オプションは支援が必要な子どもにとっては「ないと困る支援」であり、他の子どもにとっても「あると便利で役に立つ支援」なのである。オプションを駆使しながら、本質を失わずに全ての学習者に対応できる例を挙げる。

社会科の時間に外国語の映像教材を用いたため、よく理解できない学習者がいた場合には、教材に日本語の字幕を入れることは有効なオプション（提示のためのオプション）であると言える。しかし外国語のリスニングの時間に同じような手法を用いてしまっては本末転倒な結果を招く。UDL の実践を行うためには、そもそも授業のねらいが何であったかを明確にする必要がある。感想文を書く授業では、本質は「感想」を書くことなので、書くことが苦手な学習者は PC を使用しても本質は失われない（身体動作のためのオプション）。しかし書写の授業では「文字を書く」ことが本質であるので、PC で打った文字を印刷することは本質が失われている。

このように UDL ではそのオプションが有効かどうかは、授業のカリキュラムが何を目的にしているかによって変わってくる。カリキュラムを決める際には以下の点が重要である。

- 狙いは何か
- 教具は何をどのように使うか
- どのように学ぶか（学びの方法は何か）
- 評価はどのようにするのか

だが、やみくもにオプションを多数用意することは教える側にとって骨の折れる作業となってしまうので、必要と思われるオプションを精査するために、対象となる学習者の成育歴やニーズ・困りごと・興味関心を把握し、苦手の背景となる特性を分析・強みとなる力や伸ばしてあげたい力を、保護者を含めた定期的な面談や話し合いでアセスメントすることが大切である。それを基に対象者の最新の状況に合わせてカリキュラムを設定し、学習上の特性を考慮しながら「何を」「どのように」学ばせたいのか、オプション用意の計画をしなければならない。計画に沿って対象者の強みを生かし苦手をサポートしながら学習を進める中で、効果的なオプションが見つかるはずである。オプションを精査する作業は、対象者のみならず他の学習者、また教える側にとっても良い影響を与えてくれる。

６．UDL を活用した指導案作成

本項では、自身が取得している教育職員免許状の分野である社会科の指導案作成を通して UDL を考える。

国立教育政策研究所教育課程研究センターが 2011 年に発表した『評価基準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料【小学校社会科】』によれば、「生活科は大好きだが社会科は好きではない」という意識が出てくる時期であるというアンケート結果が報告されている。社会科は小学校入学から２年間学習した生活科から移行する教科であり、障害の有無に関わらず、社会科は知識の量が多いため、暗記が苦手で嫌いになる児童が増えるそうだ。特に移行したばかりの３年生に多いようで、言葉や用語は覚えるが、それをアウトプットした時に、なぜそれが答えになるのか理解できないことが原因のようだ。社会科を好きになってもらうためには興味を持たせる導入が大切である。そのために「おもしろそう」「たのしそう」は欠かせない。

第３項でも記したが、おもしろく学習しながら力をつけるためにも、社会科に興味が持てるような授業展開が求められる。用語を覚える学習に偏重せず、ヴィジュアルを重視する事に特化したい。社会科が嫌いな児童がノートまとめをすると、教科書を写すだけの作業になってしまいがちである。ヴィジュアルが思い浮かぶかどうかという学習は、大変重要だと考える。「織田信長」と言われたときにパッと顔が浮かぶかどうか、都道府県名を言われたときに咄嗟に特産品や特徴が浮

かぶかどうかで、社会科への興味も変わってくるのではないだろうか。ヴィジュアルを使用することは印象に残りやすく、なによりも楽しんで学ぶことができる。極論ではあるが、ノートまとめをさせないで資料集や教員の手作りワークシートのみの学習のほうが効果の期待ができる。また、必ずリフレクション（振り返り）の時間を設定することで自分の学びを跡付けすることができ、様々な気付きを与える。

以上を踏まえ、社会科に触れたばかりである小学校３年生の最初の単元『わたしたちのまち　みんなのまち』（東京書籍　新編新しい社会３・４上を使用）の学習指導案を様々なオプションを用意し作成する。

第３学年社会科学習指導案

１　単元

わたしたちのまち　みんなのまち

２　単元設定のねらい

はじめて社会科に出会う 3 年生が、これからの学習に向けて「社会科はおもしろい・楽しい」と感じられるような授業を展開したい。生活科での町探検や生活経験を踏襲することで、従来の覚える社会科ではなく、楽しむことを重視した社会科の授業への転換を図る。

３　単元の目標

本単元は、学習指導要領第 3 学年の目標（1）「身近な地域や市区町村の地理的環境、地域の安全を守るための諸活動や地域の産業と消費生活の様子、地域の様子の移り変わりについて、人々の生活との関連を踏まえて理解するとともに、調査活動、地図帳や各種の具体的資料を通して、必要な情報を調べまとめる技能を身に付けるようにする」に関する内容の取り扱い「自分たちの市に重点を置き、白地図にまとめる際に、地図帳を参照し、方位や主な地図記号について扱うこと」に基づいて設定する。また、指導計画の作成と内容の取り扱い（4）「障害のある児童などについては、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと」に準じ、UDL を活用する。

４　単元の指導案

①単元のねらい

・自分たちの住んでいる地域の特色ある事柄や場所を白地図に表現する活動を通して、地域についての理解を深める。

・地図について学習したことを基に、自分の地域の良さを発見する

・初めて学習する社会科を、おもしろく学習しながら力をつけるために必要な「問題発見力」「追究力」「表現力」「社会的判断力」を養う。

②指導計画　11 時間

時	主な学習内容・学習活動	指導上の留意点	評価計画
①	・通学路や家のまわりの様子を思い出し、自分のお気に入りの場所を紹介し合う。 ・白地図で紹介した場所を確認したり、行き方を説明したりする。	・白地図や地域の写真を提示し、それぞれの場所を想像できるようにする。 ・書き込める白地図を用意する。	・身近な地域に関心を持ち、意欲的に調べている。（関心・意欲・態度）
②	・学校の周りの様子について、調べたいことを	・何を調べ、どのように	・身近な地域について進んで調べ様々
	省略		
		合わせて地域の様子をつかませたい。	している。（思考・判断・表現）

５　本時の指導

①目標

・自分たちが住んでいる地域がどんなところかを考え、関心を持ち「お気に入りの場所」を考え紹介することができる。
（関心・意欲・態度）

・「お気に入りの場所」を紹介するための絵地図を作成することができる。
（思考・判断・表現）

・絵地図で紹介した場所を確認し、行き方を説明することができる。
（知識・理解）

②ねらい

・自分の家や学校周辺について学習し、みんなに「お気に入りの場所」があることを知り、地域の特色について理解していく。地図の導入として「お気に入りの場所」を白地図に表して発表し、土地利用の仕方の理解へとつなげる。

③本時の流れ（1 時間目/11 時間）

学習活動	想定されるバリア	用意するオプション	評価・養うべき力
◎通学路や家のまわりの様子を思い出し、自分の「お気に入りの場所」を紹介しあう ●教科書の写真 3 つを見てどんなところがお気に入りなのか発表させる ・おじさんが人形を手作りしている ・池でほたるを観察 ・神社に桜が咲いている	■写真が何かを理解できない ■声を発したくて我慢できない ■言葉で表現することが難しい	◆挙手制にせず、教員がヒントを出しながら全員でクイズ形式にして答えていく ◆教員の質問に対し〇×で答えられるような発問をする	・身近な地域に関心を持ち、意欲的に調べている （関心･意欲･態度）
●自分たちのまわりにも「お気に入りの場所」がないか考えさせる ・公園　・寺院 ・駅　・病院 ・商店　・田畑 など	■活動の見通しがもてない ■落ちついて座っていられない	◆学区内で児童が関心を持ちそうな場所の拡大写真や映像資料を提示 ◆意見交換するために全員が立ち歩くことを許可する	・他の発表者の意見を否定せず、受容し認め合う （社会的判断力）
◎自分が見つけた「お気に入りの場所」を絵地図にかいて紹介する ●教師が提示した学区内の白地図を参考にして、自分が紹介したい場所を簡単な絵地図にかかせる ・学校や大きな建物を目印にするとわかりやすい	■活動の見通しがもてない ■絵地図をかくことが難しい	◆黒板に手順を掲示する ◆前もってヒントを記入した用紙を配布する ◆ICT 機器を含め、教室内にあるものは何を使用してもよい	・自分の意見をみんなに伝えるための絵地図を作成することができる （思考･判断･表現）
●自分でかいた絵地図を見せながら、「お気に入りの場所」と選んだ理由を発表させる ・弘前公園があり桜がきれいです ・茂森にはお寺がいっぱいならんでいます ・学校の近くにおおきな	■順番を無視して発言してしまう ■言葉で表現することが難しい	◆事前に発表のルールを決め、話を聞く場面だと気付かせるサインを決めておく 発言が苦手な児童は付けたしとして発言してもよい	・多様なツールを使用して自分の考えを表すことができる （表現力）

リンゴ畑があります	■聴覚の情報だけでは内容を理解できない	◆黒板に大きな白地図を掲示し、児童の発言に合わせて教員が絵地図を作成する	
◎白地図を使ってそれぞれの「お気に入りの場所」を確認したり、行き方の説明を聞いたりする ●行き方の説明を聞いて、友達の「お気に入りの場所」を確認させる ・聞き手にわかるように説明させる ・なぜその場所を選んだかの理由も挙げさせる	■活動の見通しがもてない ■順番を無視して発言してしまう ■言葉で表現することが難しい	◆黒板の大きな白地図を使って家から学校までの道のりを指でたどらせる ◆タブレットの地図アプリを使用する ◆必ず誰か 3 人に説明し、相手の説明も聞くルールをつくる	・絵地図で紹介した場所を確認し、行き方を説明することができる （知識・理解） ・他の人の考えと自分の考えが違う事を受容し、観点の比較ができる （問題発見力）
◎リフレクション 学びの成果を実感させ、学んだことや意欲・問題意識を次につなげる ●自分たちのまわりには素晴らしい場所がたくさんあることを実感させる ●次時の学習で学校のまわり探検のコースを話し合う告知をする	■活動の見通しがもてない	◆次時の活動予定等を記載したリフレクションシートを配布する	

7．まとめ

弘前市内の小学校でクラス担任を持っている教員複数名へヒアリングしたところ、発達障害のある（疑いのあるものを含む）児童は、10 年前に比べると激増しているように感じると全員が答えた。その割に学校の体制や指導法に大きな変化はなく、全体での指導はどうしても画一的になってしまうとのことであった。UDL については初めて聞く人が殆どで、各種研修会などでも UDL を活用した指導法の提起などはされていないとの話であり、残念ながら UDL はまだまだ浸透していないのが現状である。UDL を活用した「学びの選択」について話したところ、理想的な教育方法であるという言葉を頂いた。ぜひ自身でも勉強して活用してみたいとのことであったが、学校全体で教具を揃えるための金銭面の課題や、現時点でも授業準備に時間がかかっているのにオプションまで用意するとなれば相当な労力が必要であると

のことで、すぐには難しい様子であった。また先生方が勤務する小学校では、個別に支援が必要な児童は特別支援学級や通級指導で学んでいる（サポートルームなどの名称）のが実際のようである。

近年、教員の業務多忙が問題視されており、通常の授業や父兄との連絡、課外活動や部活動の指導など、業務は増える一方である。だが、教員の一番の業務は子どもを観察すること、子どもの話を聞くこと、子どもと一緒になって考えることだと私は考える。子どもを見れば、何をしたいのかが分かる。子どもに話を聞けば、子どもが何を求めているのか分かる。子どもと一緒になって考えれば、良い考えが生まれる。このような時間を作れるかどうかどうかが大切なのである。そのためには、管理職のサポートが必要である。教員にも様々な悩みがある。その悩みを解決するには、教員同士のコミュニケーションが不可欠である。管理職からの励ましの言葉や、教員の皆さんがどういう悩みがあるのかを聞いてあげるだけで、教員はだいぶ楽になるのではないか。教育というのは目に見えない仕事である。管理職が中心になり、学校全体の意識と資質を高め、一人一人の子どもにとってより良い教育環境を整えられるよう、今一度考えてみることも必要ではないだろうか。

弘前市教育委員会では2019年度方針として『みんなが学ぶ』『みんなと学ぶ』『みんなに学ぶ』をあげている。義務教育9年間を通した系統的な指導及び地域とともにある魅力ある学校づくりの推進に努めるとあり、『みんなが学ぶ』では共感的人間関係を支えに主体的に学ぶ、『みんなと学ぶ』では多様性を尊重し協働的に学ぶ、『みんなに学ぶ』では子ども同士・教職員や地域の人等との関わりを通して、対話的に学ぶを学校教育指導の方針としており、障害の理解啓発が少なからず行われていることが見て取れる。『みんなと学ぶ』で、多様性を尊重し協働的に学ぶことを方針とするならば、特別支援学級や通級指導にウエイトを置くのではなく、研修等でUDLの紹介や支援ツールとしてタブレットなどICT機器を導入する予算確保を早急に行っていただきたいと考える。また、予算がなくてもできる支援の一貫として配布資料のフォントを明朝体ではなく丸ゴシック体に統一する（読字障害であるディスレクシアは、明朝体を記号と認識してしまうため、丸ゴシック体が読みやすいとされる）など、すぐにできる支援についてのガイドライン制定なども行ってほしい。

国内に目を向けると、多くの教育機関ですべての児童・生徒に分かりやすいように工夫された教育、すなわちユニバーサルデザイン教育が謳われている。だがユニバーサルデザイン教育に定義はなく、教育者各人で認識が違うケースが多い。ユニバーサルデザイン教育では“みんながわかる・できる授業づくり”“指導や学習環境、教具を統一化する”という考えが先行しておりUDLとは似て非なるものである。また、UDLを学んだ者でも、多数派に良かれと思う指導法を用い、オプションが必要な学習者にだけ追加すれば良いという自分なりのUDLを考案している者もいるようで、必要な学習者のためにオプションを提供するのではなく、最初からオプションを標準装備していれば、教室にいる学習者全員に開かれた指導を行うことができる。オプション追加型の学習支援では、オプションが必要な学習者と、そうでない学習者の溝がどんどん深まるばかりで、授業についていけない学習者が出てしまう。

オプションを標準装備することで多様な「学びの選択」ができ、そこから「わかる！」「できる！」を実感することで、学びがスタートとし、「学ぶよろこび」が実感できた学習者は、こちらから教えなくても自発的に学ぶようになり、授業を通して、さらに多様な「学びの選択」がある事に気付く。授業内容が「わかる！」、学習理解が「できる！」という過程で、学習者は自信を深めていく。授業の中で発表がうまくできたり、クラスメイトの前で褒められたりすれば、誰でもうれしい。子どもたちの自尊感情や授業での満足感が高まると、お互いの失敗や違いを許容する雰囲気も高まる。

学校は性別・人種・脳の多様性など、それぞれ

異なっていてもお互いを認め、対等であるべき場所なので、定型発達がスタンダードではない発達障害のある子どもに対して過剰な対応をする必要はない。学校は、ひとりひとりが安心して過ごすことのできる場所。子どもたちの成長や倫理観は、教職員や、子どもに関わる大人の対応次第で、良くも悪くも変える事ができるのだ。それについて心に刺さる言葉が、スウェーデンの中学教科書に記載されているので抜粋する。

子ども

批判ばかりされた子どもは
非難することをおぼえる
殴られて大きくなった子どもは
力にたよることをおぼえる
笑いものにされた子どもは
ものを言わずにいることをおぼえる
皮肉にさらされた子どもは
鈍い良心の持ち主となる
しかし、激励をうけた子どもは
自信をおぼえる
寛容にであった子どもは
忍耐をおぼえる
賞賛をうけた子どもは
評価することをおぼえる
フェアプレーを経験した子どもは
公正をおぼえる
友情を知る子どもは
親切をおぼえる
安心を経験した子どもは
信頼をおぼえる
可愛がられ抱きしめられた子どもは
世界中の愛情を感じとることをおぼえる

この言葉は、令和天皇が皇太子時代の2005年の誕生日会見において、自身の子育てについて語られた際に、最近非常に感銘を受けた言葉として紹介されている。大人が感銘を受け共感する内容を、スウェーデンでは中学校で学ぶというのだから驚きだ。

だが、これこそが今日の家庭教育・学校教育に必要なことである。ほんの一握りの学校・教育者ではあるが、障害のある者を批判し、排除し、皮肉を言い、笑いものにする言動は残念ながら存在しており、初等中等教育段階では、いじめの原因となっている。高等教育機関では合理的配慮を求める学生に対し、「他の学生が不利になる」「特別扱いはしない」「その行為こそが差別にあたる」などと平気で放言し、通常では提出させない誓約書や同意書を提出させるケースもある。明らかに学校や教育者の勉強不足・生徒への倫理観の教育不足と言わざるを得ない。信頼している教育者や学校、友達に批判され、排除され、皮肉を言われ、笑いものにされれば、安心して過ごせるはずの学校での存在価値を抹殺されたも同然である。

子どもを預かる責任がある学校・教育機関・教育者だからこそ、より一層、障害の理解啓発に力を入れて頂きたい。

今回は発達障害のある子どもの『学びの選択』について、指導案作成を切り口として考察した。発達障害には困り感がたくさんあることを理解はしていたが、それに伴った支援オプションは無限にあるということに気付かされた。指導案の中で想定されるバリアをあげる際も、記載しきれないほどのバリアが想定され、発達障害の困り感がどれほどであるかを再認識した。オプションも同様で、記載していない事態が起きた時に備えて用意しておく必要がある。授業の準備が大変なのも十分理解できたが、場当たり的な支援ではなく、選択の幅を広げるためのオプションを標準装備していなければならないと再認識した。

我々人間は色々な選択をしながら生きており、大きな選択を迫られる場合もあれば、無意識な取捨選択などは日常的な行為である。色々な選択を当たり前のように行っていて、自分の意思で「決定」するという当たり前の行動こそが、生きるために行っている本能の行動ではないだろうか。自分の思ったことや直感で行動に移すことが「普通」なのであれば、発達障害のある子どもなら、なおさらである。そのような当たり前のことをサポー

トするツールとして、UDL に日の目が当たることを期待する。

〈参考文献〉

- 独立行政法人日本学生支援機構（2006～2018） 大学、短期大学および高等専門学校における障害のある学生の支援に関する実態調査結果報告書
- CAST（2011） 学びのユニバーサルデザイン（UDL）ガイドライン
- UDL 研究会（2013） わかりたいあなたのための学びのユニバーサルデザイン
- 文部科学省（2012）通常の学級に在籍する発達障害のある可能性のある特別な配慮を必要とする児童生徒に関する全国実態調査
- 文部科学省（2018）小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説社会編
- 弘前市教育委員会（2019） 弘前市教育委員会の方針
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター（2011）評価基準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料【小学校社会科】
- PEPNet-Japan（2018） 聴覚障害学生サポートブック
- 国立特別支援教育総合研究所：齊藤由美子（2019）校内における交流及び共同学習の充実―多層的な支援システムを手がかりに―
- 東京書籍（2015） 新編新しい社会 ３・４上
- 東京書籍（2015） 新編新しい社会 ３・４上教師用指導書 指導編 研究編
- 新潟県立教育センター（2016） 授業改善ヒント集Ⅱ
- 高橋知音（2012） 発達障害のある大学生のキャンパスライフサポートブック
- 佐藤曉（2004） ヒューマンケアブックス発達障害のある子の困り感に寄り添う支援
- 鴨下賢一、立石加奈子、中島のぞみ（2013） 学校が楽しくなる！発達が気になる子へのソーシャルスキルの教え方
- 株式会社 Kaien（2019） TEEN 発達障害のある小中高生向け放課後等デイサービス
- 株式会社リップルズ（2019） アンダンテ西荻教育研究所 HP
- アーネリンドクウィスト、ヤンウェステル、川上邦夫 訳（1997） あなた自身の社会 スウェーデンの中学教科書

東北女子大学　紀要　No.58：104 ～ 118　2020

舟越保武のダミアン神父像と人権について再考

佐々木史雄*・佐々木　隆**

Reconsideration of Yasutake Funakoshi's statue
of Father Damien and human rights

Fumio SASAKI*・Takashi SASAKI**

Key words : 舟越保武　Yasutake Funakoshi
ダミアン　Damian
崇高　Sublime
人権　human rights
ハンセン病　Leprosy

要　旨

舟越保武の彫刻作品「病醜のダミアン神父像」昭和 50 年（1975）制作が昭和 58 年（1983）４月から埼玉県立近代美術館で一般展示された。するとハンセン病の元患者から作品が人権侵害を引き起こすと抗議され撤去が求められた。表現の自由（知る権利・学ぶ権利を含む）を尊重するか、患者及び元患者そして家族が差別されず平穏に暮らす幸福追求権（人権）を守るかが問題になった。

元患者らと美術館と舟越と協議がなされ、作品の鑑賞を希望する者にのみ見られる別室展示となった[1]。平成８年（1996）４月にらい予防法は廃止され、３年後の平成 11 年（1999）８月から作品名を「ダミアン神父像」と変え一般展示された。

表現の自由（人権）と元患者の人権の対立は原過去の日本政府のハンセン病患者への隔離政策から生まれてきたものである。この政策によって社会は正しいつもりで患者らを差別するようになり、その家族まで迫害を受けたのである。

美術館は作品をただ展示すれば良いのではなく、患者や元患者などを含めた観客に正しく鑑賞できる（知る権利）展示方法や作品紹介を配慮する必要がある。差別意識を生み出す無知と偏見を克服するためにも作品理解の知識を提供しなければならない。作品理解のために、舟越がダミアン神父に感じた崇高な美とは何か、その前提となるキリスト教とハンセン病への理解と問題点、そして舟越の長崎の 26 聖人像からダミアン神父像までの作品の解釈を行い、ダミアン神父像の表現の意味と作品が隔離された理由を明らかにした。

はじめに　ダミアン神父と舟越保武について

ベルギー出身のダミアン神父（1840－1889 以下ダミアンと呼ぶ）は、ハワイから宣教師たちにも敬遠されたモロカイ島のハンセン病の隔離施設へ行き、患者のために重労働を行い、劣悪な生活環境を改善し、身も心も尽くしハンセン病となった[2]。病気のダミアンをモデルにした舟越保武のダミアン神父像（以下ダミアン像と呼ぶ）は、目に見える形の整った外側の綺麗さを超えて、心に見える内面の愛と崇高な美を表わそうとしたものである。

この作品は 1983 年４月から埼玉近代美術館の一般展示室に置かれたが、ハンセン病の元患者から撤去を求められ、希望者のみ見られる美術館の別室へ移され 1984 年１月から 1999 年８月まで置かれた。これは患者と元患者そしてその家族たちが受ける人権侵害[3]を恐れたからである。それは

＊彫刻家
＊＊東北女子大学

岩手県立美術館所蔵ダミアン神父像昭和 50 年（1975 制作）

伝統的にあった差別に加え、対外的な国家の威信のために、国が厳格な強制隔離政策を行い、伝染の恐れを誇大に宣伝したことによる。その結果、社会は患者を以前よりも恐れ差別し排除[4]してきたのである。しかし、ハンセン病はほとんど伝染しない病気で、在宅治療も可能である。それは医学的に知られた事実であり、以前から国内外から隔離政策が人権侵害であると批判されてもきた。特効薬によって治るようになってからも隔離政策は続けられ、患者とその家族たちは人権侵害を受けてきた。この像によって差別意識を呼び起こし、新たな差別を作りだすと不安を抱くのも当然のことであった。しかし、それは必ずしも元患者すべての意見ではなく、元患者の伊波敏男氏の芸術性の評価と撤去反対の意見もあったのである[5]。

問題は国の隔離政策に従事し、人権侵害を気付きうるにもかかわらず、気付かぬままであった医学界やキリスト教会を含めた宗教界の在り方である[6]。そこでダミアン・神父というキリスト教に属する人物への肯定的な評価は、過去のキリスト教会の誤りまでも肯定しかねなかったのである[7]。舟越個人に差別する意思がなくとも、キリスト教の神父の像が作者の手を離れ独立した物となった時、差別をしてきた社会の中では差別のきっかけや差別の容認となる可能性があるのである。

元患者の訴え（過去と現在の差別と将来の差別への不安）によって、埼玉県立近代美術館と話し合いがなされ、舟越も了承の上で別室に移された。その後、1996 年 4 月のらい予防法の廃止や幾つもの裁判において患者側の勝訴となり、権利が回復され、元患者らの状況にある程度の改善がなされた。撤去の要求も撤回され、ダミアン像は再び一般の人の目に触れる所に展示されるようになった。別室展示から 15 年、法律が廃止されてから 3 年も経って再び一般展示がなされるようになったのは、今だに偏見が克服されていないからである。さらに、ダミアン像を別室に置くことは、国の隔離政策を美術館でも同じように行ってしまうことへの反省と作品の芸術性への理解が深まったことがあると思われる。

外側から見える権威や権力そして容姿などで人間を評価し、内側の目には見えない人間性や人格そして愛を評価しないものの見方や感じ方、それらの無知と偏見と自己の優位性を喜ぶ傲慢から差別が生まれてくる。それを改めすべての人を人として平等に認め、人間性を深めるには目に見える

ものの価値を超えた目に見えないものの価値に無知に気付かなければならない。その無知の自覚を促すのが芸術であり、それに相応しく適切に展示し紹介をするのが美術館の社会的な役割である。

芸術への啓発（Enlightenment）について、音楽を例にすれば、鑑賞力をもたず、聴き方も知らなければ、どんな名曲や名演奏も楽しむ事は出来ないであろう。音楽を享受するためには音楽会場や音楽室など環境を整え、音楽への理解を育てる教育的配慮が必要である。幼い頃から、さまざまなメディアで自由に聴けて、学校でも良き指導者から学べれば、音楽の快楽性に止まらぬ芸術性に目覚め、豊かな心が育つであろう。同じことが美術でも言える。ダミアン像に解説を付け、展示の仕方を考えれば、我々は啓発され、感銘を受けるであろう。そうすれば、崇高な美を経験し人間性を高める機会をえられるのである。撤去の抗議の前に美術館がどのような展示をしていたか。ハンセン病について何も知らない観客への配慮をしていたか。場所、他の展示物との関係、照明などによって彫刻作品の受ける印象や理解がまるでちがってくるからである。

別室にダミアン像を置けば、問題は何もないのではなく、作品を通じて知られるはずのダミアンという存在もハンセン病も人権侵害のあった事実も隠されて、存在しなかったのと同じことにされ、問題は忘れられてゆくのである。別室展示されている間、作品の解説と作品が別室に置かれていることをどのくらい告知されたのだろうか。隔離と差別という人権侵害を行ってきた国の政策を意識・無意識に是認してきた我々も反省しなければならない。ダミアン像の持つ批判性が、隠されているならば、同じような無知と偏見による過ちが繰り返されることになる。隠したい、忘れたいことであっても、将来への反省のために、隠したり、忘れたりしてはならないのである。これまでの患者と元患者とその家族の苦労と生きてきた意義と証をなくしてしまってはいけない。芸術作品に内在する崇高な美が感じられないままになるならば、我々は無知の無知なままになり、隔離されたまま亡くなった人々を悼むことさえできなくなるのである。

作品を通じて、真実を謙虚に学ばなければならない。それには我々は事実の観察や言葉の吟味によって美に目覚め、無知と誤りに気付かなければならない。人権侵害に対して、規則を作り法的に抑制するだけではなく、作品との対話を通じて芸術を学び、心を耕すために、ダミアン像自体を改めて理解しなければならない。

ここでは岩手県立美術館の展示と紹介を参考に考察する。一般の市民の目に触れ、ネットでも見ることのできる岩手県立美術館の作品とその解説を前提にして論じる。(本論文は歴史的記述に従って、ハンセン病とらい（癩）病とを使い分け表記した。佐々木の論文（2016）と再考のため重複する所がある。)

1　舟越保武作品について

岩手県立美術館の紹介（2019年10月現在）は1975（昭和50）年の作品「ベルギー人のダミアン神父（1840-1889）はホノルルで司祭となるが、1873年、志願してハンセン病患者が収容されているハワイのモロカイ島に宣教師として赴く。この病を治療する薬のなかった当時、ここに来ることは死を意味していた。神父がどれだけ患者達にいたわりと同情の言葉をかけ熱心に布教活動をしても、この病に罹った者達にとって神父の説教など空々しい。同情と哀れみによって彼らとともに涙を流したとしても、患者でない神父とは限りない隔たりがある。これに悩んでいた神父も1885年に同じ病者となり、改めて患者に神の言葉を伝えたという。数年の後ダミアンはこの島で死んだ。舟越保武はこの作品を作るより10年ほど前、病に冒された一枚のダミアンの写真に出会う。彼はダミアンの人間愛に気品と崇高なる美しさを感じとり、それが彼の中に10年以上も鮮明に焼き付けられていた。できあがったダミアン神父の左眼は病に冒されながらも、右の眼ともども患者の心のなかに深く向けられている」とされている。

ダミアンがモロカイ島へ移った1873年は、ハ

ワイに赴任してから10年目で、ノルウェーのアルマウェル・ハンセンがらい菌を発見した年でもあった。[8] ダミアンは患者たちのインフラの改善のみならず、娯楽を与え慰め、子供たちには学校を作った。患者の生活の質は向上し、絶望の中から生きる意味を見出せるようになった。平均余命も伸びたと言われる。しかし、そのやり方について、ハワイ州の行政当局とも教会の上司とも、その間で葛藤があった。つまり、ダミアンの考え方と行動は独自なもので、当時の役所や教会の方針に沿うものではなかったのである。[9]

病めるダミアンの写真に舟越の見た「崇高」とは何か。それは「この人を見よ Ecce homo」と示された驚愕の宗教的な体験ではなかったろうか。利益打算そして快楽を求める日常の体験や感覚を超え、生き方を変えるものであったであろう。

カントは美（Schöne）を実用性など利害関係（関心）から離れたものとし、それを優美（Schönheit）と崇高（Erhaben）に分けた。優美とは感覚にそのまま快をあたえるものとされる。崇高とは人間を圧倒するような巨大な物や嵐のような圧倒的な力を意味するものとされる。崇高は、客観的な物の性質ではなく、人間が人間の尺度を超えるものを認識して、その認識によって改めて対象を崇高なものとして再認識する主観的なものである。だから崇高は対象の中にあるものではなく我々の認識の中にある認識を超えるものである。人間は自らの弱さを認めるがゆえに、自らを圧倒する無自覚な宇宙に対する認識において優位に立つとパスカルは『パンセ』の「人間は考える葦である」[10]と言っている箇所で示している。これは誰でも感じるものではなく、人間としての生き方が自己を超えて崇高なものを感じうる生き方をしているか否かに関係すると思われる。

舟越のダミアンに感じた崇高は、自然の大きさでも威力でもなく、日常的な意識や生き方を超えた存在（神や仏）への敬虔な生き方（信仰と愛）に示される宗教的な崇高である。ハンセン病とそれを取り巻く過酷な社会状況の圧倒的な暴力に絶望することなく希望をもって抵抗する人格化された崇高さである。崇高なものは、当然、日常的な世界の中の安楽で心地よいだけのものではない。それを認識するには崇高を認識できるだけの認識力が求められる。受動的に見てもそのまま分かるというものもあるが、このような芸術の場合、鑑賞者は、能動的に情報を得て、観察し、作品と対話し、味わい、成長する時間が必要である。

崇高の意味には、言葉で語りきれない、目に見えない、聖なるものや畏怖の念が含まれる。畏怖という言葉は畏と怖に分けられる。ダミアン像は病の痛みや苦しさと、それへの恐れと患者たちの国や社会から受けてきた非人間的なさまざまな待遇の恐れを見る者に共感（compassion）させるのである。病める人間を思いやり苦痛を共にするダミアンの極限までの愛への畏れを共感させる。ダミアン像には、そのような苦しみとそれに対し耐え抵抗し生き抜いてきた患者の生と患者を愛し、患者から愛された生を畏敬するダミアン自身の生の両方が内在しているのである。

ダミアンが説教で「あなたたちハンセン病患者は」と呼びかけていたが、自分もハンセン病となり「わたしたちハンセン病患者は」と呼びかけ、心を通わせられるようになったことを喜んだと言われる。[11] マルティン・ブーバーならば、ダミアンがどんなに優しい言葉や、心を尽くし、精神をつくし、力をつくしたとしても「我とそれ」という行政的な福祉事務に対する権利と義務の関係として患者の側からは受け止められていたと言うであろう。それが、患者の側からも受け入れられ「我と汝」の平等で人格的な愛の関係になったのである。それはダミアンがハンセン病になって共に痛みを経験しただけではなく「我」の在り方が変わり「汝」の在り方に応じられるようになったのである。同じ患者の間でも考え方や個性や民族などの違いから共同できないことがあるからだ。病気になったことは重要な要素であるが必要条件であって十分条件ではない。患者の心とダミアンの心が共に変わったのである。それが愛の関係である。ダミアンは司祭として人々の上に立つ立場でありながら人々と対等の友となれたのである。

2　舟越保武について

岩手県立美術館の解説「舟越保武［1912-2002］「大正元年（1912)、現在の岩手県二戸郡一戸町に生まれる。県立盛岡中学校（現・県立盛岡第一高等学校）では、のちの洋画家松本竣介と同期であった。昭和９年東京美術学校彫刻科塑造部に入学。14 年新制作派協会彫刻部創立に参加し、会員となる。このころから大理石彫刻を始める。

直彫りによる石彫の第一人者で、25 年の第 14 回新制作派展出品作の《アザレア》は、文部省に買い上げられた。16 年郷里盛岡で松本竣介と二人展を開催。二人の交友は、23 年の竣介の死まで続く。25 年盛岡カトリック教会で洗礼を受ける。33 年に着手、37 年に完成した《長崎 26 殉教者記念像》で第５回高村光太郎賞を受賞する。また、島原の乱の舞台となった原城跡で得たイメージをもとに制作した《原の城》では、はじめ頭像を、47 年にはすぐれた造形力を示す全身像を完成し、中原悌二郎賞を受賞。同 作は同年ローマ法王庁に贈られ、翌 48 年これに対し、ローマ法

高山右近昭和 39 年

原の城昭和 39 年

原の城昭和 46 年

LOLLA 昭和 47 年

王から「大聖グレゴリオ騎士団長」の勲章が授与された。この間、42年東京芸術大学教授に就任、43年には田沢湖に《たつこ像》を、翌年《ダミアン神父》を制作する。52年釧路市の幣舞橋に設置された《道東の四季―春―》で長谷川仁記念賞を受賞。53年には芸術選奨文部大臣賞を受けた。55年東京芸術大学を定年退官。翌年多摩美術大学教授となる。58年、同大退官。61年、東京芸術大学名誉教授となる。62年、脳梗塞に倒れるが、退院後、左手でデッサンを、そして彫刻を始めている。平成11年、文化功労者に選ばれる。平成14年（2002）２月５日、多臓器不全のため逝去。89歳」(2020年２月）である。

大理石の「LOLA」[12]は大変美しく上品である。外国人がモデルであるが日本の女性に通じる雰囲気がある。製作年代を見ると「原の城」とほぼ同じ時期に作られている。ずいぶん違う作品のように見えるが、LOLAは世俗的なものを超越して遥か彼方を見るような眼をして、繊細でありながら毅然とした表情をしている。崇高なるものがここにもある。原の城の死とLOLAの生を制作し、生と死に相通じるものを作者は見ていたのである。

LOLAはカントによれば優美（Schönheit）と分類されるであろう。しかし、単に綺麗であると言うだけではおさまらない、心を浄化するものがある。芸術の持つカタルシス効果である。

舟越は、世間では綺麗と美しいを同じような意味に使うが、綺麗な人と言う場合の意味と美しい人と言う場合の意味が違うと言う。

確かに「綺麗」は表面を問題にし、内面を問わない場合もあり目に見える形の美である。「美しい」は必ずしも目に見えるとは限らない人格的な内面の美を問題にする。なお、行為の道徳的な在り方として綺麗と汚いという言葉があるので、綺麗が内面性を全く問わないわけではない。

舟越の綺麗であり可愛いらしく微笑む少女アンナ（ANNA）を見ていると微笑みがうつって来る。アンナは幼く無垢でさわやかな美しい胸像である。LOLAもアンナもその謙虚な美しさは処女マリアの無垢な聖性に通じる。この処女マリアは亡くなったイエスを抱くピエタ像の悲しみの聖母にもなる。それは与える喜びと慈しみ（優しさ）と受ける苦しみと悲しみという慈悲の心を示す存在である。悲しさと美しさの重なる聖性は長崎の26聖人の像にも通じ、ダミアン像に至るのである。ダミアン像を理解するには、イザヤ書「彼にはわれわれの見るべき姿がなく、威厳もなく、われわれの慕うべき美しさもない」罪無くして受難に苦しむイエスを語るキリスト教の信仰についての解読が必要である。キリスト教とかかわる「原の城」やダミアン像とのつながりを理解する助けになる。だから、カントのように美を優美と崇高に分けることは美を理解するために重要な区分であるが、宗教的な聖性の美についてはカントの無関心な関心としての美の鑑賞では終わらないのである。

舟越が亡くなった２月５日は長崎の26聖人の殉教した日である。臨終に立ち会った長男の舟越桂によれば、ベッドから病室の天井の方をじっと見つめ、ぽろぽろっと涙を流したそうである。まるで26聖人が迎えに来たように見えた。作品が26聖人によって受け入れられたと感じられるような最後だったと言われた。過去の事実を思い起こさせるモニュメントを作る作家として作品自体の芸術的な完成度や依頼者や観客の評価だけではなく、モデルになった崇高な人たちに敬虔な気持で向かい合い、彼らが作品の真実を受け入れてくれることを心にかけていたのである。

３　「26聖人像」から「ダミアン神父像」へ

舟越は教会の依頼によって長崎の26聖人殉教記念碑年昭和37年（1962）を作った。これは慶長元年12月19日（1597年２月５日）豊臣秀吉の命令によって長崎で磔の刑に処された26人の殉教者（martyr・証をする人）たちを記念するものである。舟越は教会から依頼されて作っただけではなく、キリスト教信者としても作ったのである。依頼の内容は、大阪から長崎まで歩かされ磔にされた殉教者の傷つきやつれた無残な姿をそのまま再現するものだった。それは苦難に耐え信

仰を貫いたことを示し、信仰を含めた自由を認めぬ為政者の残酷さを糾弾することでもあったであろう。しかし、残酷さをそのまま描けば、為政者の見せしめの役割も果たしてしまう。そこで舟越は依頼とは異なって信仰を守り殉教した者たちに晴れ着を着せ、敬虔な祈りの姿で昇天してゆく栄光（崇高）の姿に作品化したのである[13]。

26人は信者一般の一人（one of them）として描かれるのではなく、一人一人の顔や姿や表情を変えて個性と人格を持った掛け替えのない人物（only one）として描きだされている。人間は集団の一員であるだけでなく、個人として尊重されなければならない。多様でありながら全体として調和がとれ統一されているように配置されている。多様な物が生かされる調和は自然の目指すところであり美の要素でもある。

残酷さは為政者への糾弾となるが、信仰を世俗的な政治の問題にしてしまわないか。殉教の苦しみを表現することが人を信仰へと導くものか、かえって恐れて遠ざけはしないか、難しい問題である。そもそも殉教した人々は何を求めて信仰の道を歩んだのか、弱い人間であるがゆえに信仰に基づいて人間として人間らしく良く生きることである。それは世俗のどんな権力のあたえるものをも越えるものである。殉教は我を張ってこの世の権力に死をもって抵抗することではなく、あくまでも教えに忠実であろうとした結果であって、あえて死を目的として選んだものでは無い。殉教の意味を示すためにキリスト教信仰のある人でもない人でも、和洋の文化の違いを超えて、誰にでもわかるように、美しくデフォルメし崇高な姿に理想化して表現したのである。

「高山右近」昭和39年（1964）は毅然と立っている姿である。高山右近（1552－1615）は戦国のキリシタン大名で、茶の湯で有名な千利休の弟子であった。彼の洗礼名はジュスト（正しい人）で、茶道の儀礼も敬虔に正しく行うことに努めたであろう。カトリックのミサの儀式との茶の湯の作法が似ていることは知られているが、利休の弟子にキリシタンが多かったことに関係するように思われる。裏千家の口伝には利休もキリシタンであったという説がある。大徳寺の立花大亀老師は「茶の湯は仏事」であると言われ、仏事はキリスト教の宗教儀礼に相当する。茶の湯の儀礼はカトリックのミサとの共通性が認められている。右近の茶の湯も単なる趣味や遊び以上の意味があった。茶道の所作には能に通じる動きがある。能は動く物の中に動かぬ物を表現し、彫刻は動かぬ物に動く物を表現する。舟越は小面の能面に関心を持っていた。能面には表情が無いように見えるが、演じられている時には様々な表情を現わす。高山右近像も鑑賞者が見る位置を変えると表情を変える。右近には織田有楽斎が「清（きよし）の病」があると評したが、敬虔で美しいが儀礼として整いすぎる[14]という意味であろうか。右近の生き方は豊臣と徳川の世を巧みに泳ぎ、生き残った有楽斎の生き方とは正反対の生き方であった。世間の常識に適合するものを健常とすれば、常識を超えた優れたものは病気に見えるであろう。しかし、常識に合わせるだけの生き方は凡庸と化し、さらには悪となる。見方を変えれば、有楽斎の生き方は清くないのである。日本の伝統文化の中にキリスト教という文化が現われた違和感を病気と評することになるが、その病は日常の価値を超える価値に道を拓くのである。「清の病」は右近の毅然とした生き方（崇高）を表する言葉になる。

敬虔な信者として棄教することを拒み、キリシタン国外追放令にしたがって、1614年にマニラへ行き、1615年2月5日に病没した。右近のマントが体全体を占めて、見る人の目が顔に集中する。その顔は正面を向いているが、やや目を伏している。自らの信仰を守ったが、キリスト教へ導いた領民を後に残した。彼らが将来受けるだろう弾圧の苦難を案じているようである。右近の顔に刻まれている皺は傷のような痛みを感じさせる。毅然と立った姿に強い意志が表されるだけではなく、残った人々への憂慮と悲しみがある。衣服が身体を覆い、信仰への情熱を抑え、運命に耐えている。これは不条理なものに対して自由であろうとする人間の生き方を示している。

遠藤周作の『沈黙』が1966年（昭和41）に出版されている。迫害は桃山時代からはじまり、踏み絵は江戸時代を通し明治の初めまで継続する。小説では宣教師が信者の命を救うために踏み絵を踏み棄教する事件が取り上げられている。発表された当時のキリスト教界では否定的な評価が多かった。『沈黙』は世界的なカトリック作家グレアム・グリーンの名作『権力と栄光』というメキシコ革命による教会への迫害と棄教と殉教の話を踏まえて書かれている。有名な作品を下敷きにしていることを意図的に示すような書き方は自分の作品を真面目なキリスト教文学作品として読んで欲しいと言う願いを示している。グリーンからも良い評価を受けている。しかし、当時は必ずしもそうは読まれず、教会から遠藤は批難された。

舟越は『沈黙』を読んで共感していたのではないか。原の城を作る頃、舟越も弱者や敗者が踏み絵を踏み棄教することへの神の受け止める痛みを理解していたと思われる。「原の城」について岩手県立美術館の解説は「島原の乱は、島原や天草の領民が1637（寛永14）年に領主の苛政やキリシタン的動きへの取り締まりに耐えかねて起こした農民一揆。当時すでに廃城になっていた原の城に2万7千の一揆軍は立てこもって応戦。凄惨を極めた戦いの末、10数万の幕府軍に敗れ去り全員殺害された。『その原の城址を舟越保武が訪れたときは、静かな海を背に花々が咲き雲雀鳴く明るい長閑（のどか）な丘であった。かつて凄惨な戦いがあったとは。かえってそこが明るく静かであっただけに、彼には地の底から数万のキリシタンや農民たちの絶望的な鬨（とき）の声が聞こえるようで悲惨な結末が不気味に迫る。』以来、現実と幻想、実像と虚像という、相反する世界を彫刻家は行き来することになった。本丸で討ち死にした兵士が雨上がりの夜に月光を浴び亡霊のように立ち上がる姿を心に描く。現実と幻想のあいだを浮遊する像、ときに現れときに消える。彫刻という実体のあるものよって幻覚のようなものを作りだそうとした。これができて彫刻家は原の城の幻影から解放された。」（2020年2月）と舟越の文章を引用して書かれている。[15]

全身像「原の城」昭和46年（1971）という作品は、これまでの26聖人の像のような理想化され晴れやかな毅然とした栄光の姿ではなく、苦しみ悩みつづける敗者の姿である。戦ってはいけないと言う教えを破って戦うことは、踏んではいけない踏み絵を踏むことに通じる。島原の乱で、戦いに敗れて亡くなった人々の代表として、無名の兵士が月光の中に土の中から立ち上がる亡霊の姿（魂）のイメージが示されている。

最初に兜をかぶった頭部の作品昭和39年（1964）ができ、次に全身像の作品が7年後（昭和46年）に出来上がる[16]。立像の腰の部分に「いえずす」「さんたまりあ」そして「歿」と書かれている。彼がキリスト教徒として亡くなっていることを示している。頭部の作品「原の城」の目は伏しながら虚しく見開き口からは苦しいうめきが聞こえてくる。殺すなかれという教えにもかかわらず戦って敵を殺し、自分も殺された、これで良かったのか良くなかったのか、戦いの虚しさを問い続けるようである。だから、それから全身像が作られたとき、当然格好の良い勇ましいもの（綺麗なもの）ではなく、前かがみの今にも倒れそうな姿になった。この身体の傾きはダミアンの傾きにも通じる。ダミアン像は藏座江美氏によれば見た目よりも重いと言う。重心を保つために重くしてあるのである。そこに魂の実体（存在の重さ）が内在している。全身像は頭像とは顔の表情や兜の形が少し違っている。見る位置と角度が変わるからである。さらに全身は神に尋ね、許しを請い、神の答えを聴こうとしているようである。頭像の問いをさらに全身は深めているのである。この像が代表する人々は戦いに参加し、防衛のためであっても人を殺したので、宗教的には26聖人のように殉教とは認められない。世俗的には敗戦したので戦った意味がないことになる。救いはないのだろうか？

光の当て方で頭像は金色に輝いて見える。この全身像の灰色の彫刻も上から月光に照らされる姿を思い描くと、レンブラントの人物のように神か

らの光を浴びて銀色に輝くように（美しく）感じられる。世俗の評価を超え、教会の教えや掟を超えて、『沈黙』における神のように、神は人々の苦悩を受け入れているのである。

彫刻の人物は我々と共に我々の中に存在している。演劇の臨場感に通じる。無表情のように見える能面も役者が物語に従って演技でしぐさや顔の角度を変えると喜びや悲しみが表現される。それに対し彫刻は、我々が彫刻の周りを歩き動くことで、位置や角度が変わり形も変わる。我々の思い描く物語に従って表情を変化させるのである。ダミアン像の場合も彼の人生を知れば悲惨と栄光が現れてくる。見る人の角度や位置が変わると、形が変わり、表情が変わり、心が受け止める物語が展開するのである。

ダミアン像昭和50年（1975）は、教会などから依頼を受けて制作したものではなく、舟越が小田部胤明の『ダミアン神父』を読んだのをきっかけに制作されたものである。作品は健常者であった頃の理想に燃えた若きダミアンではなく、晩年の病み衰えたダミアンであり、（綺麗な）理想化はされていない。傷ついた兵士を描いた「原の城」との連続性がある。舟越は外から見えるものを超えた、心に崇高なもの（美しさ・聖なるもの）を感じ取ったのである。「26聖人」「高山右近」「原の城」を経て「ダミアン像」に至るまで舟越の表現が変わったように信仰も作者の在り方と考え方に応じて変化し深化していったのである。社会的な背景として昭和29年（1954）から昭和48年（1973）までの高度経済成長の終わる時期であり華やかな繁栄に対する批判や反省がある[17]。

ダミアンの制作の順序は、健康だった頃の綺麗な姿をまず作り、それを病める姿へと変えた。[18]ダミアンがダミアンでありながら変わってゆくことを追体験したのである。それは舟越も助手も悲痛な思いであったという。作品は初め柔らかな粘土である。ダミアン像の手に触れ、ダミアン像からダミアンの身体に触れたような感覚を持ったであろう。そのダミアンは患者に触れ、患者と手と手を握り支えあう手となった。そしてダミアンの手もダミアン像の手も患者の手となったのである。彫刻はただ見るだけの視覚的なものに留まるのではなく、触覚的なものなのである。[19]

ハンセン病は「らい病」と呼ばれていた。国はこれまでのらい予防法昭和28年（1953）制定を廃止し、平成8年（1996）、それに関連する強制隔離政策の非を認めた。しかし、それですべてが解決し変わったわけではない。明治40年（1907）に「癩予防ニ関スル件」が制定されて以来の影響が残っているからである。ハンセン病患者に対する偏見と差別のあった精神風土は急には変われない。宿泊拒否事件があり、そのことへの抗議への偏見に満ちた元患者を非難する反抗議が行われた。令和元年（2019）ハンセン病家族訴訟も原告の多くが匿名で行われなければならなかった。

ダミアン神父像の最初の題名は「病醜のダミアン神父」であった。[20]それが「ダミアン神父」と表示されるようになった。変更は深い配慮によるものであろうが、キリスト教の視点からみると、最初の「病醜」の命名には「病」というものに苦しむすべての人々の痛みと悲しみへの共感が込められている。キリスト教では全能の善なる神が世界を創造したのに、なぜ人々は苦しむのか、なぜ悪があるのかということが問題（弁神論）になる。それが聖書のヨブ記にあると言われる。何の罪も咎もなかった正しい人ヨブが信仰を試され苦難を味わうのである。ヨブは、自らの責任ではなく財産を失い、家族を失い、そして重い皮膚病（これがらい病と言われてきた）となる。この神の不条理な試練に対するヨブの抗議が述べられる。自分でも家族の過ちでもなく、苦難を受けるのはなぜかと問う。ヨブを見舞いに来てくれた友人たちとの議論がなされる。生真面目な友人たちが一旦は同情しても事実を知らぬまま、一連の不幸や病をすべてヨブの自己責任としての罰であると非難し攻撃するのである。同じようにダミアンがハンセン病になったのは、ダミアンの不行跡の結果であると非難した牧師がいたのである。[21]

それに対してヨブは徹底的に反論する。苦難を容認しない、受けるべきものを受けているとは認

めない。ハンセン病の姿に、イザヤ書にある面影もなく傷ついた「苦難の僕」の姿を重ね合わせ、何故苦しみが存在するのか、「わが神、わが神、見捨てたもうか」というイエスの糾弾の問いを含む祈りを読み取れるのである[22]。贖罪はイエスがすべて果たしているので、さらに人が行う必要はない。「醜」はダミアンの自らに感じている痛みと苦しみを指している。このことを直観的に理解できる人もあるかもしれないが、我々は宗教芸術と前提しなければ、理解できないだろう。だから「醜」とはヨブと同じように罪の結果の穢れの意味ではない。舟越はハンセン病患者への差別や偏見する側にはいない。道徳的に罪がないのに処刑された26聖人や日本の社会から追放された高山右近、そして島原の乱で殺された人々、少数者や差別される側に舟越はすでにいたからである。

作者の美術上のデフォルメとは何かという問いかけがある。デフォルメは作者の意図を強調するための変形であるが、この作品のデフォルメとしての醜は、共に痛みを分かつ（compassion）経験のためであり、綺麗さや快適さを重んじる世俗性を超越する形を超え形、宗教的崇高さ、聖なるものを表現するためである。語りえぬものを語るには逆説的な表現をせざるをえなかった。26聖人や高山右近や原の城では描けなかったさらなる真実を舟越は表現しようとしたのである。

4　ハンセン病とキリスト教と聖書

荒井英子の『ハンセン病とキリスト教』は日本のキリスト教会が隔離を認め無らい県運動に協力していた事実を示した。善意であっても、自分が何をやっているのか、その善意を施される人にとって、それが本当に良いことかどうか、自分も相手も、お互いにとって本当に善いことかどうか、対話し吟味しなければならないことが反省される。

舟越が芸術的な表現の自由を主張して元患者の主張を拒否せず、展示の制限を受け入れたのは謙虚な反省である。その抗議が撤回されたのは差別される側が差別する側の眼差しを受け入れてしまったこと[23]に気付いたからではないだろうか。

ダミアンも舟越も読んだ聖書ではΛέπρα をLeprosy、らい病と訳していた。新共同訳では重い皮膚病と訳され、最新訳では「規定の病」とされた。共同訳でもらい病と訳され、新共同訳が出るまでは「らい」の言葉が使われ、田川建三は歴史的な言葉として癩病とそのまま訳している。[24]ヘブライ語のツァラアトとは皮膚病一般のことであって、聖書に規定の病と書かれた病はらい病ではなかったという説が最近は有力である。しかし、新約聖書はギリシア語で書かれているのでツァラアトとそのまま結びつくであろうか。イエスが患者に関する規定を破ってでも病気を癒したことが、不治の病を治したという以上に、ユダヤ教の権威や規則による差別を超えたことへの驚きだった。それはユダヤ教からキリスト教への飛躍であった。

らい病という言葉が不愉快にさせるのは、言葉よりも、偏見や差別を「規定」や習俗によって人権侵害なされるからである。言葉の言い換えは差別する人たちの意識を変える条件の一つにすぎない。何よりも正しい事実認識をして、ダミアンの業績を知り、ハンセン病がほとんど伝染しないこと、治療が可能という医学的な知識を、共有することが必要である。不利益な扱い、肉体的・精神的・社会的な苦痛を除くには、隔離政策のような制度的な差別を改め、認識の誤りや誤解を質し、人権意識を育てなければならないのである。

らい病を「規定の病」と言い換えて差別が改善してゆくならば良いが、戦後、憲法は法の下の平等など人権規定と言葉を変えたが、ハンセン病患者を含めたすべての人の人権が認められるようにはならなかった。らい病からハンセン病に名称が変わっても、国の隔離政策は近年まで維持され、人々の偏見も克服されなかった。

旧約聖書のレビ記13にらい病に関する規定がある。イエスは治癒の後に元患者に規定（祭司に体の状態をみせること）に従わせた。マルコ福音書1章40節～45節。イエスが治したことについては沈黙させ、元患者を規定に従わせたのは、元

患者を平穏に社会復帰させるためであろう。

ヨハネ福音書は冒頭に神の受肉の話から復活したイエスの傷に触ろうとする話まであるのに、このらい病治癒の奇跡について全く触れてない。しかし、後世の伝承ではヨハネ福音書に描かれた復活したラザロがらい病だったという伝説からラザロにちなむキリスト教組織がらい病患者の看護に当たっていたと言われる。[25] そのような看護の思想が明治初期に外国人宣教師による日本のらい病患者の施設の設立へ導いたと思われる。肉体的に傷つき、社会的に追放され、絶望の闇の中にいることに対して、「光は闇の中で輝いている」という言葉がある。パウロの「光の子」となりなさいという言葉は闇を照らし共に生きることを命じているのである。[26] 割礼という肉体にかかわる言葉が出てくるパウロの書簡にもらい病の言葉はない。信仰、希望、愛のうち最も優れているのは愛であると言っているので、らい病患者への差別なき愛の働きで特別視しなかったのかもしれない。

ユダヤ教の一派がキリスト教という新しい宗教としてユダヤ教の律法や組織から離れ独立しようとしていた。パウロやヨハネ福音書の立場から、ユダヤ教への回帰をさせないために、そのことを語ることをさけたのか、罪による汚れという考え方を否定し、ユダヤ教の祭司に見せることを不要と考えたように思われる[27]。

教会は組織として、隣人愛や自然法に基づく人権思想の浸透から、らい病患者を受け入れる根拠として後世のラザロの伝説を受け入れたのであろう。らい病は中世の西欧社会で必ずしも受け入れられていたのではない。レビ記の規定の影響を受けた差別を行っていた。今日の人権がすべての人に同じように理解されているのではないように、聖書も教会や信者に同じように理解されているわけではない。だから、新約聖書からインスピレーションを受けてダミアンは独自にイエスとらい病患者との出会いに倣って、ハンセン病患者と接し、その人を癒し、人間としての生活を取り戻すことを考えたのである。ハワイ州で強制隔離政策が始められた時に教会は自らの方針を持っていなかったと思われる。つまり、当局の方針に従ったのである。ここにダミアンとの摩擦の原因がある。[28] ダミアンをキリスト教会制度の枠の中で理解したり批判したりするのは誤解である。それは『沈黙』の遠藤[29]も『ダミアン像』の舟越も同じである。

明治からの日本の教会の限界は、近代的な人権意識が信仰と共に育てられず、ラザロにちなむ組織の伝統もなかった。国の発展のための国策としての隔離政策にやすやすと協力することになった。キリシタン禁令や廃仏毀釈運動そして自由民権運動の弾圧のあった社会では、宗教指導者は国家と妥協し組織を維持する方向へ向かわざるをえなかったようである。荒井の言うように、教会は信仰としては人間的な憐れみを向けながらも、組織としては国のハンセン病患者への隔離と排除の政策を支持したのである。戦争中は教会が弾圧されて政策への抵抗どころではなかったとしても、戦後も差別を続ける政府の政策に無自覚なままであったことは問題である。

5　近代日本のハンセン病の隔離政策

キリスト教の宣教師であったコーンウォール・リーやハンナ・リデルは施設を作り、路上や神社仏閣などで乞食をしていた人々を救い人間として扱おうとした。リデルの手紙にはダミアン神父の名前がでてくる。[30] ハンセン病患者のための待遇改善のための資金の募集を求め世界に発信していた。リーやリデルたちの作った施設は修道院のようではあったが、比較的開放的で自由なものであった。後に国策で施設は閉鎖され、国のために患者を隔離する自由のない施設へと質的に異なるものへ変わった。[31]

国の政策は療養と言うよりも人の目に触れぬところへ患者を排除し監禁するものであった。初期の施設は警察が監督し職員にも警官がいるなど、外からは完全に隔離され交流が遮断され内部の情報も伝わらなかった。患者に外と交流させないために施設内部でのみ有効な通貨まで作られた。施設では王道楽土が実践されていると現実とは異な

る宣伝がなされていたのである。

ハンセン病患者のいない欧米に対して患者のいることを日本の恥として、らい病患者を隠すために隔離し、日本からなくそうと無らい県運動が全国で行われた。そのために恐ろしい伝染病という恐怖心を掻き立てる宣伝がなされ、政府による患者探しが路上生活者だけではなく家で暮らす者にも行われた。国の建前は患者の救済であったが、施設に入れば一生出られない、本音は社会から抹殺する民族浄化運動であった。患者同士の結婚はその条件として断種手術が行われ、妊娠した場合には中絶が強制された。医療施設と言うには不衛生で栄養も不十分な収容施設だった。

ダミアンは役人とも衝突しながら患者の生活条件（QOL）を向上させた。治療薬のない時代に死亡者の数を減らし平均余命を伸ばすことになった。ダミアンは人間らしい暮らしを少しでも可能にし人々に希望を持てるようにしたからである。

日本のハンセン病の隔離政策は特効薬ができてからも続いた。その政策の中心人物が救らいの父と呼ばれる光田健輔であった。隔離政策を批判した太田正雄や小笠原登などの反対意見は否定された。小笠原は所属する浄土真宗の組織から無視されたが、ハンセン病を重い皮膚病と偽って、患者を隔離政策から守ったことが知られている。

このような光田を心から尊敬し隔離政策を支持したのが神谷美恵子で、彼女は初め太田正雄の弟子であったので批判は知っていた。同じ光田の弟子でも犀川一夫は隔離政策に反対した。神谷は精神病患者の隔離を批判したミシェル・フーコーに会いその説も知り、その著書を翻訳している。フーコーに日本の遅れた医療状況と患者の隔離の不完全を弁明して、彼を当惑させた。神谷はフーコーを患者と接する現場の精神科医ではなく、治療の現場を外から眺める哲学者に過ぎないと批判した。神谷は海外経験もありハンセン病の海外の事情も知っていたが日本独自のハンセン病患者の厳しい隔離を是認した。その枠の中での生を肯定し、人生の充実を彼女の『生きがいについて』は提唱したのである。神谷は患者に対しては慈母のように接したが、施設への待遇改善の要求や解放を訴えた患者の存在については全く触れず、人権侵害を黙認した。それは母性の持つ保守性によるものではなかったか。神谷の誤りを指摘せず賛美する伝記は、過去の隔離主義まで肯定することになる。日本のハンセン病にかかわる行政は、光田の影響のもとに、隔離政策を続け、無菌となった元患者の社会復帰のための社会的な啓発も行わなかった。現在、元患者の平均年齢が85歳である。今伝えておかなければ、過去にどんな誤ったことが行われたのか反省のための記憶が失われてしまう。ダミアン像の撤去から再展示への過程は苦難の歴史を示すものであるので、作品の解説に加えるべきであろう。

6　神谷美恵子の問題は我々の問題

ダミアン像への共感が生まれれば、差別や病に対する恐れと苦痛と困難の中で共に生きようとするようになるだろう。崇高なものへの畏敬によって、日常の中でまどろんでいる我々は覚醒へと導かれ、我々は我々自身の大切なことへの無知に気付かない無知に気付かされることになる。

隔離政策について問題点を指摘され、外国の在宅治療についても知っていた。にもかかわらず光田や神谷のような人たちは、患者の非人間的な扱いを見ても、人権の意識を持たず非人間的であることに無知であったのである。それ故、国のハンセン病対策について反省も批判もできなかった。

慈母とか聖女のようだと賛美される神谷はダミアンとは逆の立場にあると思われる。神谷は隔離と断種と中絶を実践していた光田を生涯尊敬していたのである。光田は臨終に際し、キリスト教の洗礼を受けたがその霊名はダミアノ、即ち、ダミアンである。教会とダミアンの名を忌まわしいものとしたのである。

神谷は戦後の日本の外交交渉における文章の翻訳に携わった。内容は極秘事項だったとしても、戦前の日本の在り方や人権問題への批判を反省的に読まなかったのか。日本語よりもフランス語の方が堪能と言う神谷は日本人としてのアイデン

ティティを国家と一体化（滅私奉公）することで得ていたのではないか。

彼女の父親前田多門は新渡戸稲造の門下生であり内村鑑三の聖書研究会に参加した人物で、兄の前田陽一はパスカルの研究家である。彼女はスイスの学校で学びキリスト教のことを幼いころから知らされていたが敬遠していた[32]。父は東京市の助役や文部大臣であった。その環境から、神谷は上の地位に立つ人間の下へのまなざしを持ったのではないか。国策をいかに効率的・効果的に遂行するかは考えても、国策自体に疑問を持つことはなかったのだろう。支配される側の思いに無知であることに無知であることが思考の枠組みとして固定されていたのである。K・レーヴィットが「日本人は西洋の哲学について実によく知っている。しかし、その哲学によって自己と自己の文化への省察を行っていない」という批判は文化に関して彼女にも我々にもあてはまるであろう。差別の背後にある「恥の文化」への反省が必要である。森貞彦によれば我々は『菊と刀』が読めていないという。

神谷は与えられた環境の枠の中で懸命に生きる個人のことを考察する。社会的な隔離を考慮から外す。ローマ皇帝マルクス・アウレリウスの自省録を翻訳している。アウレリウスは禁欲主義で知られているストア派の哲学者である。神谷はローマ帝国の体制を守りキリスト教を迫害したことに触れていない。自省録の翻訳で、彼女は同じ言葉を読みやすいように言い換えて訳した。しかし、荻野弘之によればアウレリウスは同じ言葉を自分自身の反省の規範・尺度となるように意識的に使っていたという。意識的に同じ言葉を使っていたことを読者への彼女の善意あるいは忖度によって分からなくしていたのである。「地獄への道は善意によって舗装されている」というが、それは彼女個人の問題だけでなく、我々の問題でもある。ダミアン像の展示制限の反省にも言えるであろう。ダミアンも舟越も遠藤も過去の教会の中にいるが必ずしも教会と同じではないことを知り、ハンセン病の知識と展示への配慮があれば、より良い鑑賞が可能になるのではないか。

参考文献

小田部胤明『ダミアン神父』改訂版中央出版社 1993 年

小田部胤久「西洋美学史」東京大学出版会 2009 年

渡辺二郎「芸術の哲学」放送大学教材 1993 年

舟越保武『巨石と花びら』筑摩書房 1982 年

三宅一志『差別者のボクに捧げる！』晩聲社 1981 年

カール・レーヴィット『ナチズムと私の生活』法政大学出版局 1991 年

神谷美恵子「生きがいについて」みすず書房 1980 年

神谷美恵子「人間をみつめて」みすず書房 1980 年

神谷美恵子「本、そして人」みすず書房 2005 年

江尻美穂子「神谷美恵子」清水書院 1995 年

大谷美和子「神谷美恵子―ハンセン病と歩んだ命の道程」くもん出版 2012 年

荒井英子『ハンセン病とキリスト教』岩波書店 1996 年

荒井英子『弱さを絆に』教文館 2011 年

武田徹『隔離という病』講談社 1997 年

ハンセン病と人権を考える会『ハンセン病と人権』解放出版社 2000 年

宮坂道夫『ハンセン病重監房の記録』集英社 2006 年

伊波敏男『ハンセン病を生きて』岩波書店 2007 年

伊波敏男『花に逢はん』NHK 出版 1997 年

伊波敏男ハンセン病を生きる①② https://bit.ly/375NoiC

荻野弘之『マルクス・アウレリウス「自省録」―精神の城塞』岩波書店 2009 年

大野哲夫『ハンセン病講義』現代書館 2013 年

ドリアン助川『あん』ポプラ社 2015 年

高木智子『隔離の記憶』彩流社 2015 年

木村功「病の言語表現」和泉選書 2016 年

森川恭剛『ハンセン病と平等の法理』法律文化社 2012 年

鈴木禎一『ハンセン病―人間回復へのたたかい:神谷美恵子氏の認識について』岩波出版サービスセンター（製作）2003 年

佐々木隆「舟越保武のダミアン神父像をどのように理解すればいいのか」上智人間学紀要（46）2016

佐々木隆「いじめの一起源とヨブ記の人権教育論的考察」東北女子大学・東北女子短期大学紀要（56）2018

日本のハンセン病問題 https://bit.ly/2Nj7m0k

ハンナ・リデル https://bit.ly/2pkHLfh

コーンウォール・リー https://bit.ly/31Oc6QF
コーンウォール・リー女史ネット・ミュージアム https://bit.ly/31Oc6QF
ハンセン病政策の変遷―わが国におけるハンセン病差別の生成過程―中田暁子日本のハンセン病問題 https://bit.ly/2Nj7m0k
ハンナ・リデル https://bit.ly/2pkHLfh
コーンウォール・リー https://bit.ly/31Oc6QF
コーンウォール・リー女史ネット・ミュージアム https://bit.ly/31Oc6QF
厚生労働省「わたしたちにできること」何もしないでいることの過ち https://bit.ly/36bNDIw
小杉世『ウルフと精神医学:神谷美恵子とM・フーコーとの関連において』https://bit.ly/36dMLmv
ヴァージニア・ウルフ研究 15（0), 1-15, 1998 日本ヴァージニア・ウルフ協会
田中真美『神谷美恵子と長島愛生園:ハンセン病から精神医学へ』立命館大学大学院先端総合学術研究科 2013「「10 月 30 日島行き.高島重孝園長と初対面。エネルギッシュな感じ。精神病者がらいの治療も精神病の治療もうけずに放置され、不潔な状態におかれているのは、国辱ですね。（神谷 1980: 195）[33] https://www.r-gscefs.jp/pdf/ce09/tm01.pdf
田中裕　歴程日誌―創造的無と統合的経験―神谷美恵子について「全国ハンセン病患者協議会元事務局長の鈴木禎一さんの近著「ハンセン病―人間回復へのたたかい―神谷美恵子氏の認識について」（岩波出版サービスセンター 2003）は、このような神谷美恵子の考え方を含めて、光田イズムを、強制収容された入所者の視点から批判したものであるが、それは、基本的には、松本馨さんの「らい予防法に抗する闘い」と同じく、安直な歴史的な相対主義にたつことなく、戦前戦後の日本の「救癩」政策の主流を形成してきた「光田イズム」に対する根源的な批判である。私は鈴木さんの本から、多くのことを教えられた。強制収容された当事者自身から為された、このような批判を踏まえて、今一度、神谷美恵子の思想と実践を、再検討することが必要であろう。たんにハンセン病の問題だけでなく、神谷自身の精神医療に対する考え方、さらに一般的にはごく最近まで日本の精神医療に存在していた人権抑圧の問題点に対しても、同時に検討しなければなるまい」https://bit.ly/32SXZuO
同「復生の文学」彼方からの声東京大学出版会 2007 年[34]
新田さやか 2018 年度立教大学博士学位論文ハンセン病者の当事者性とその不在化の様相に関する研究―隔離政策の変遷を時間軸としてhttps://bit.ly/2NXimAH
森貞彦「「菊と刀」再発見」東京図書出版会 2002 年

---

1 舟越保武《病醜のダミアン》を展示しないという決断前山裕司aicaJAPAN NEWS LETTER ウェブ版第 6 号美術評論家連盟会 2016 年 https://bit.ly/332zpb7
美醜を超える芸術の力についOn Leprosy and Fine Arts池田光穂 https://bit.ly/31RqLdR

2 ベルギーとハワイの風土の違い、過労で免疫力が落ちていたので、罹病したのではないか。

3 ハンセン病家族補償法が 2019 年 11 月 15 日成立

4 無癩県運動は、1930 年代から 1960 年代にかけて、癩病患者を療養所に隔離・強制収容させて「県内から癩を無くそう」という目的で行われた日本の社会運動である。医師の光田健輔や各都道府県が主導。https://bit.ly/2WkM72f

5 伊波敏男『花に逢はん』付論２ p328-343

6 ハンセン病強制隔離政策に果たし各界の役割と責任 https://bit.ly/2OpkEZJ　https://bit.ly/2XmoFSN

7 日本カトリック司教団ハンセン病に関わる謝罪声明を発表 https://bit.ly/2qlfVA4　その他 https://bit.ly/2XmoFSN

8 小田部胤明前掲 p148　10 年は準備期間である。

9 小田部胤明前掲 p121　啓示を受けたようである。

10 自然のなかで最も弱いものである。だが、それは考える葦である。彼をおしつぶすために、宇宙全体が武装するには及ばない。蒸気や一滴の水でも彼を殺すのに十分である。だが、たとい宇宙が彼をおしつぶしても、人間は彼を殺すよりも尊いだろう。なぜなら、彼は自分が死ぬことと、宇宙の自分に対する優勢とを知っているからである。宇宙は何も知らない。だから、われわれの尊厳のすべては、考えることのなかにある。世界の名著『パスカル』由木・前田訳中央公論社 p204

11 小田部胤明前掲 p178　隔離の現実を前提の呼びかけであり、19 世紀の医学と宗教の限界である。

12 岩手県立美術館の解説 https://bit.ly/2WZ6FO5

13 逆の場合がロダンの「カレーの市民」の像である。市から自己犠牲に向かう英雄的な姿を求められたが、処刑に苦悩する人々の姿を描き論争が

あった。

[14] 美しく綺麗すぎることへの反省として、小堀遠州の「綺麗さび」の茶道のヒントになったのではないかと思われる。茶道の言葉「和敬清寂」と高山右近の生き方には敬と清への比重が大きい。彼において和は平和、寂は侘びに通じ侘びは詫びに通じる。

[15] 舟越保武「巨石と花びら」筑摩書房 1982 年 p41

[16] ロダンのクローデルをモデルにした瞑想という作品に似ている。舟越のロダンへの挑戦ではないか。https://bit.ly/2pV07Ue

[17] ルネサンス初期に活躍した彫刻家ドナテルロの晩年とされる作品にマグダラのマリアの像がある。通常このテーマで描かれるのは美しい長い髪を携えた若い女性で表現されているが、ドナテルロが彫刻したものは髪のもつれてやせ細った老婆の姿であった。初めて見ると正直恐ろしく近づきがたい彫刻である。しかし、我慢してそばにいるとその描写を含めた造形力に驚かされ、存在感の強さが忘れられないものとなる。これから華やかに全盛期を迎えるフィレンツェの社会の動きとは逆行するような老婆の作品に信仰とはこのように壮絶なものであること伝えたかったのではないか。彼は神の恵みを受け洞窟の中で美しい姿でいるのではなく物乞いが手をあわせたような貧しい姿に作った。これは見た目の美しさを超えたものを表現したかったからだと思われる。これから繁栄を誇るこの時代に忘れてはいけないものとしてこの彫刻を制作したとしか思われない。想像を巡らして思考しながら作品と対話し時間を過ごすことによって初めてその人の中で信仰と美術が一つのものとして目の前に現れてくる。学生や生徒たちに芸術家がどのような気持ちで制作しているか、芸術作品が見る人に訴えかけてくるかを伝えなければならない。そのために宗教への偏見を取り払い、信仰が身近なものであることを知る機会としなければならない。それでこそ人生の糧となる芸術と言うものではないか。https://bit.ly/2pV07Ue

[18] 舟越前掲 p63-64

[19] ヨハネ福音書 20 章 24 節から 29 節　イエスの傷口に手を入れるという触覚による存在の把握が出てくる。粘土の柔らかいところに触れるのである。輸送者によればダミアン像は意外に重量があり重い。身体を傾けているので重心を下にしてバランスを取るためであるが、存在の重さのように思われる。

[20] 舟越前掲 p60 では小田部の本も『救癩の使徒ダミアン神父』の題名のものを読んでいる。

[21] 小田部前掲 p230　スティーブンソンの批判が掲載。G・グリーン［キリスト教のパラドックス］J.ロゲンドルフ『現代思潮とカトリシズム』創文社 p219 1959 年

[22] マルコ福音書 15 章 34 節詩編 22 の 2 節プラトン『国家』第 2 巻 360 節義人から良さを何一つ取り除くこと無く、その良き外観をすべて奪い、最大の不正を犯したという評判を立てられる。このようにして迫害が加えられても死に至るまで正しさを守ることができるだろうか。人間がいかに外観にとらえられ判断を誤ると言うことが示されている。それでも正義を守らなければいけないのである。

[23] 新田さやか前掲　p64　2019 年立教大学

[24]「単語が差別語なのではなく、癩病患者が差別されたのである」と田川は批判している。新約聖書 1 作品社 2008 年 p166　重い皮膚病をらい病と言ったように見える。今日、聖書の記述からハンセン病患者を差別しようと思うだろうか。

[25] 小田部前掲 p112　ルカ福音書（16 章 19〜31 節)にもラザロの名前が出てくるが、これは金持ちと貧乏人との暮らしの比較である。

[26] ヨハネ福音書 12 章 35－36 節

[27] ヨハネ福音書 9 章 1－41 節病は人の罪ではない。

[28] リチャード・スチュワート「ダミアン神父物語」サンパウロ 2005 年 p197

[29]『多様なハンセン病者を可視化する－らい予防法廃止後の映画『愛する』今井瞳良 https://bit.ly/2qyIxFT

[30] ウィキペディア　ハンナ・リデル参照

[31] 小笠原嘉祐「リデル、ライト両女史とハンセン病救済活動」『ハンセン病講義』現代書館 2013 年 p160-189

[32] 岩田澄江『ブナの森へ』神谷美恵子に関する章

[33] 患者への気のお毒と言う言葉や人権侵害ではなく「国辱」即ち恥であると言っている。医者の目線で患者の人格ではなく医療の対象物を見て、恥の文化と国家の立場でものを考えることが分かる。

[34] 北条民雄の評価が一つではなく、施設の内と外、施設の中でも分かれることを教えられた。

東北女子大学　紀要　No.58：119 ～ 126　2020

小学校教員養成における体育科教育法の指導について（その２）

神　　和　　人*

Teaching Method of Physical Education at University for Training Students to be Elementary School Teachers

Kazuhito JIN*

Key words : 体育科教育　Teaching Method of Physical Education
小学校教諭　Elementary School Teacher
教員養成　Teacher Training

Ⅰ．はじめに

１．体育の方向性

教育基本法第１条の教育の目的を「教育とは人格の完成を目指し、平和的民主的な国家及び社会の形成者として必要に資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を目指す」と規定している。この目的はいかなる場合でも変わることのない願いである[1)]。

また、教育基本法第１章第２条第１号において「知・徳・体」の調和のとれた発達を学校教育法第 30 条第２項において、確かな学力の要素について規定がなされている。要約すると「生きる力」が重要視されている。このことから体育の方向性は生きる力から確かな学力・豊かな心・健やかな体の要素に繋がっている。とくに確かな学力では、基礎的・基本的な知識・技能の習得に分類される。他には思考力・判断力・表現力等に纏められる[1)]。最後に学習意欲として掲げられる。正しくこれからの時代に対応できることを求められている。

以上をふまえ、これからの小学校教員をめざす学生に必要とされていることが二つある。１）グローバル的な視点から確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和を重視すること。２）「生きる力」を育成するために体育・運動を通して学びと社会とのつながりに向けた体育の授業をどのように捉えていくかが要求されている[1)]。

表１は旧学習指導要領と新学習指導要領[2)]。を示したもので、内容の違いが理解できる。

表１

旧学習指導要領（平成元年告知） 適切な運動の経験と身近な生活における健康・安全についての理解を通して、運動に親しませるとともに健康の増進と体力の向上を図り、楽しく明るい生活を営む態度を育てる ⇓ 新学習指導要領（平成 10 年告知） 心と体を一体としてとらえ、適切な運動の経緯と健康・安全についての理解を通して、運動に親しむ資質や能力を育てるとともに、健康の保持増進と体力の向上を図り、楽しく明るい生活を営む態度を育てる。

２．体育の改善と基本方針

全国で児童の運動習慣が二極化している。運動能力・体力調査によって運動を実施する児童とそうでない児童である。それが全体の体力低下と生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の育成が十分に図られていないことが深刻な状況として長期的に継続している。

＊東北女子大学

さらに、健やかな体の育成及び心の育成については学校だけではなく、家庭、地域の役割も重要な課題となっている。体育はそのような環境のもと、新たに家庭、地域に新たに連携をつなげていく必要性がある。また、生涯にわたって健康を保持増進し、豊かなスポーツライフを実現することをはかり、心と体をより一体としてとらえ、健全な成長を促すことが重要である。体育の基本方針は、体を動かすことが、身体能力を身に付けることともに、情緒面や知的な発達を促し、集団的活動や身体表現を通じてコミュニケーション能力を育成することや、道筋を立てて練習や作戦を考え、互いの話し合う活動を通じて論理的思考力をはぐくむこととなる。

３．体育の役割

体育の時代をさかのぼると、身体の教育（身体を強健にすること）から運動の教育（運動やスポーツに内在する価値を重視）へと変革してきた。

とくに発達段階を踏まえての小・中・高等学校を通しての 12 年間は豊かなスポーツライフの基礎的部分に値するため指導内容の体系化と明確化が図られている。結果として、運動そのものの楽しさや種目による技術習得や自己の目標達成による楽しさを味わうことが体育の役割である。

この内容をしっかり把握し指導計画をすることが重要であると考える。

４．東北女子大学家政学部児童学科の教育目標[3)]

「小学校・幼稚園教諭、保育教諭、保育士など、子どもの成長に関わるエキスパートとして、専門的知識と技術だけでなく、子どもに関わる現代の様々な課題について深く考える能力、さらには社会において仲間と協力して活動するために必要となるコミュニケーション能力を備えると共に、教養を高め礼節と品性を身に付けた人材を育成する。」

教育課程の編成方針[4)]

１）大学の学びの地盤となる教養科目を通じて、現代社会の様々な課題を理解し、これらの問題に解決のために必要な考察力や判断力を身に付ける。

２）幅広い基礎（保育・教育に関する原理や心理学、及び表現の技能など）から、学年進行に伴って深く応用的な課題を身に付ける。

３）各免許・資格に必要な実習や事前事後指導、及び学内外での行事等を通じて、社会において必要とされるコミュニケーション能力と協調性を身に付ける。

４）「卒業研究」では、論理的思考力を養いながら、問題解決能力やプレゼンテーション能力を身に付ける。

５）日常の学習指導（生活指導・履修指導）を通じて、自己管理能力を身に付ける。

表２　小学校教諭一種免許・幼稚園教諭一種免許・保育士の資格取得「体育」の授業科目と単位（東北女子大学「学校案内 2017」p19-20 より作成）[5)]

授業科目	単位数	年次別単位数				
	必修	選択	１年	２年	３年	４年
体　　育	2		①②③			
身体表現（1）		2		①②③		
身体表現（2）		2		①②④		
体育科教育法		2			①	①

①小学校教諭当該免許に係わる必修科目
②幼稚園教諭当該免許に係わる必修科目
③保育士当該免許に係わる必修科目
④保育士当該免許に係わる選択科目

求める人物像

Ⅱ．本研究の目的

拙稿では第１回～２回の体育の基本概念についての内容とした。主に教員養成（体育）をするための基本的な知識や指導方法を教授する「体育科教育法」における授業内容を示し、小学校教員養成（体育）のための今後の課題を明らかにすることを目的とする[6)]。

具体的には、体育科教育法の授業のねらい、内容、展開方法を示し、今後の課題を明らかにするとしたが、本稿の目的は講義計画の第３～９回までの各計画の（目標・目的・意義・分類・種類）に応じた内容を理解する。具体的には学習指導要領解説保健体育編の理解を中心にするため、各領域について、学生が理解できる。

（２）講義内容

拙稿に記載してあるが、講義計画は全体の内容が明確でなければ理解しにくい点があるので、本稿は第３回の体育の指導計画（作成の意義・種類・教育課程編成と年間指導計画の実際）より９回の時間計画の検討とし、講義計画の内容を説明する。

講義計画の表は拙稿と同じく全体の内容を把握するため表させていただく。

１）第１回～２回[6)]

体育の基本概念、変遷、意義及び方法と学校教育の課題と役割などを取り上げた。

２）第３～９回[6)]

各計画の（目標・目的・意義・分類・種類）に応じた内容を理解する。具体的には、学習指導要領解説保健体育編の理解を中心にすすめ、各領域について、学生が理解できる。

３）第10～12回[6)]

評価について理解させる。学習指導案（単位時間計画等）に関する具体的な項目や作成時に留意する点について学ぶ。

４）第13～15回[6)]

保健の基本概念・目標・目的を理解し、評価について学ぶ。

（３）講義の特徴[6)]

各計画案は体育の授業を実践するうえでシナリオとなる部分である。このため、授業がイメージできるように目標・内容・方法等を明確に記述することが必要となる。本科目では「生徒に対し、いかに良い授業ができるか」が前提のもと、詳細な内容を提示し、それに沿って学習指導案作成能力の育成を図る[6)]。

（４）評価[6)]

評価は、通常授業の意欲・態度が30％、筆記試験70％で行う。

２．体育科教育法の講義計画[6)]

小学校教員養成における体育科教育法の授業のねらいと授業計画について以下に示す（表３参照）。

授業のねらいは、「体育科教育の基本概念（基本方針・目標）から始まり、学校体育の在り方、学校スポーツ等の理解を含める目標、内容、指導計画、学習指導方法、評価方法等について授業展開をどのような観点から展開するべきかを学習し、体育科教員として必要な基礎的要素を学ぶ」こととしている。また、授業の到達目標として、「学校体育から生涯スポーツまで理解できる」を位置付けた[6)]。

３．講義内容の詳細

講義内容については拙稿通り、第１回から２回までの内容であったが、本稿は第３回「体育の指導計画」～９回「時間計画」の検討までとした。

第３・４回（３、講義４、演習）

体育の指導計画

１　教育課程の編成

２　指導計画作成の意義と種類

３　年間指導計画の作成

表３　体育科教育法の講義計画[6)]

回数	講義計画と内容	形式
1	体育の学習に関する基本概念（変遷、基本方針、目標）	講義
2	体育の内容（体つくり運動、器械運動系、陸上運動系、水泳系、ボール運動系、表現運動系）	講義
3	体育の指導計画（作成の意義・種類、教育課程編成と年間指導計画作成の実際）	講義
4	年間指導計画の作成	演習
5	年間指導計画の検討・単元計画作成の実際	講義・演習
6	単元計画の作成（小学校体育ハンドブック参照）	演習
7	指導計画作成の実際	講義・演習
8	時間計画作成の実際	演習
9	時間計画の検討	講義・演習
10	体育の学習指導と評価の基本	講義
11	体育の学習指導と評価の実際（体つくり運動、器械運動系、陸上運動系、水泳系、ボール運動系、表現運動系）	講義
12	学習評価の実際	講義・演習
13	保健学習に関する基本概念（目標、内容）	講義
14	保健授業の実際	講義
15	保健授業の指導と評価	講義

1　教育課程の編成

教育課程とは

学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童の心身の発達に応じ、授業時間数との関連において総合的に組織した学校の教育計画である[7)]。

教育課程編成の留意点

- 法律に定められた学校教育の目的や目標を前提とするものであること
- 学習指導要領に示す各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動の目標やねらいを前提とするものであること
- 教育委員会の規則、方針等に従っていること
- 地域や学校の実態等に即したものであること
- 教育的価値が高く、継続的な実践が可能なものであること
- 評価が可能な具体性を有すること

2　指導計画作成の意義と種類

①　指導計画作成の意義

- 指導計画とは、教科ごとに各学校の教育計画を具体化したものである。
- 体育科・保健体育科の目標を達成するためには、地域や学校の実態、子供の現状等を踏まえ、意図的・計画的に授業を展開するための指導計画が必要になる。
- 指導計画は、授業の善し悪しを決定する大きな要素となるものであり、各学校においては、周到な指導計画を作成することが求められる。

②　指導計画作成の種類

- 年間（指導）計画
- 単元計画

• 時間計画

３　指導計画作成の基本的な手順

①基礎資料（児童の実態、施設、用具の規模と数、学級・教職員数、地域の条件等）を作成する
②学校における体育科の目標を定め、指導方針を明確にする
③指導内容、領域別時数を決める
• 運動の取り上げ方の重点化
• 運動の取り上げ方の弾力化
④単元の構成や規模を決める
⑤単元配列を決める
⑥年間指導計画を作成する

指導計画作成上の留意点
①地域の学校の実態を考慮、個々の児童運動経験や技能に応じた指導、児童自らが運動の課題解決を目指せるように工夫
②一部の領域の指導に偏ることのないように授業時間数を配当
③「保健」の時間数は、３・４年次は２学年で８単位時間程度、５・６年次で16単位時間程度
④総則および道徳教育の目標に基づき、道徳の時間などとの関連を考慮しながら、体育科の特質に応じて適切な指導をする
⑤身体能力を身に付けるとともに、情緒面や知的な発達を促し、単元の構成や規模を決める。

第５・６回（５、講義６、演習テキスト）

単元計画作成の実際

１　単元計画とは

• 学習者にとって意味のある一つのまとまりをもった学習内容の基本的単位であり、体育では一般に運動種目を単元として捉えている。
• 授業者が単元の学習指導をどのように進めようとするかを示したものであり、時間計画を作成していくうえでの根拠となるものである。
• 授業者が、年間に配列された一つ一つの単元（学習内容）をどのように進めようとするかを示したものであり、毎時間の学習指導につなげる指導計画としての役割を担うものである[9)]。
• 構成
　１単独か組み合わせか
　２単元の規模
　３大きさなど
• 配列
　実施時期等

２　単元計画の作成

単元計画作成上の留意点
• 新学習指導要領では、指導と評価の一本化が求められている。
• それぞれの単元（題材）にいて、観点別学習状況の評価に係る最適な時期や方法を観点ごとに整理することが重要である。
• 児童の実態を踏まえた学習のねらい（単元の目標）が明かになれば、具体的な学習の進め方（学習過程）と学習内容が導き出され、児童の活動が予測できる。
•「技能」「態度」「思考・判断」の身に付けさせたい内容を、バランスよく単元計画に組み込む。
• 児童の実態を踏まえた学習のねらい（単元の目標）が明かになれば、具体的な学習の進め方（学習過程）と学習内容が導き出され、児童の活動が予測できる。

作成上の留意点
　１単元（題材）における指導と評価の計画を示す。
　１単元（題材）における評価基準や評価方法（ワークシートなど）を示す。

第７回（講義・演習）

指導計画作成の実際

１　指導計画作成のポイント

• 一人の教師が担当するだけの指導を考えるのではなく、小学校６年間を見通して、学校全体で

指導計画を立てる。
- 地域や学校の実態を考慮する。（・気候 ・校庭の広さ・施設や用具・児童数など）
- 子どもの心身の発達の段階や特性

2　年間指導計画作成の留意点

- 従前の指導計画の課題の整理
- 系統系を踏まえた内容の明確化
- 運動系の取り上げ方の弾力化の活用
- 年間指導計画作成の配慮
- 従前の指導計画の課題の整理

例）• 各単元の割り当て時間数は適当であったか
- 各単元の配列の時期は適切だったか

系統性を踏まえた内容の明確化
- それぞれの学年でどのような内容を指導し、何を身に付けるのかを明確にする。あわせて教材の選択と内容の位置づけを考える。
- 高学年であれば、中学校でどのような内容が示されているかを確認し、小学校の段階で、どこまで指導するのかを明らかにする。
- まず、時間設定ありきの計画にならないように気を付ける。
- 運動の取り上げ方の弾力化の活用
- 指導内容が身に付けやすいのであれば、弾力化をいかし、どちらかの学年でまとめて学習を深める計画も立てられる。
- 特に低・中学年は高学年に比べ授業時間数が多いため、一つの単元に多めの時間を配当し、まとめてじっくり学習する方法が取れる。
- 各学校や地域の実態に応じて、指導内容の定着をより一層図ることができるように指導計画を工夫する。

年間指導計画作成の配慮
- 同じ領域および内容の配当時期をできるだけ揃える。（運動場や固定施設、用具を有効的に活用できるようにする）

単元計画作成の実際
1　単元計画とは
2　単元計画の作成

1　単元計画
単元とは
- 学習者にとって意味のある一つのまとまりをもった学習内容の基本的単位であり、体育では一般に運動種目を単元として捉えている。

1単元計画とは
- 授業者が、年間に配列された一つ一つの単元（学習内容）をどのように進めようとするかを示したものであり、毎時間の学習指導につなげる指導計画としての役割を担うものである。

構成
- 単独か組み合わせか　・単元の規模　・大きさなど

配列
- 実施時期等

2　単元計画作成上の留意点
①　単元計画の課題の整理
②　二年間を見通した単元計画の作成
- 学習指導要領では二年間の最終段階までに指導すべき内容が示されている
- そこで、二年ごとに身に付ける内容を考慮した計画を立てる
- 小学校の教師は単一学年の指導を考えがちであるが、二年間のまとまりで考える。
- 学年のムラや無駄の少ない効果的な指導を目指す。

③　単元計画の課題の整理
- 指導方法は適切だったか
- それぞれの単元の学習時間が適切だったか
- 学習の手順は良かったのか
- 小学校の教師は単一学年の指導を考えがちであるが、二年間のまとまりで考える。
- 学年のムラや無駄の少ない効果的な指導を目指す。

④　新学習指導要領では、指導と評価の一本化が

求められている。

⑤　それぞれの単元（題材）について、観点別学習状況の評価に係る最適な時期や方法を観点ごとに整理することが重要である。

⑥　児童の実態を踏まえた学習のねらい（単元の目標）が明かになれば、具体的な学習の進め方（学習過程）と学習内容が導き出され、児童の活動が予測できる。

⑦　「技能」「態度」「思考・判断」の身に付けさせたい内容を、バランスよく単元計画に組み込む。

⑧　１単元（題材）における指導と評価の計画を示す。

⑨　１単元（題材）における評価基準や評価方法（ワークシートなど）を示す。

第８回（演習）

時間計画（指導案）作成の実際

１　時間計画（指導案）とは

２　時間計画（指導案）の作成

１　時間計画とは

- 単元計画に準じて１単位時間の単位で学習指導（授業）や評価がどのように展開されるかを示したものである。

時間計画（指導案）作成の実際

- 時間計画（指導案）とは
- 時間計画（指導案）の作成

運動の楽しさと指導内容の明確化

- 小学校体育では、生涯にわたって「豊かなスポーツライフ」を送ることができるように、その基礎的な資質や能力を育むことを目指している。
- そこで、「発達の段階に応じて運動することの楽しさを子どもが享受できる。」ことが大切。すなわち「楽しさ」の追求。

内容について

- 良い授業では「楽しい」状況をうまくふくらませることで指導内容の定着化が図られる。
- さらに、楽しさや喜びを味わうことができるようにするためには、「指導内容の明確化」とそれらが身につくような指導が必要。

授業づくりのポイント

「楽しさ」の理解のために

- 運動することで得られる楽しさは、「体を動かす」「うまくなる」「工夫する」「わかる」「考える」「協力する」など様々である。
- また「楽しさ」は子どもの成長とともに変容していく。子どもの欲求を満たすような授業の組み立により意欲的な学習の展開が可能となる。

成長の考慮

- 例えば低学年・中学年では、体を動かすことそのものに楽しさを感じる。
- 高学年では、いろいろな課題に取り組んだり、新しい技術を獲得したり、ゲームで勝ったりしたときに「楽しさ」を感じるようになる。
- そのためには、基本技能の習得、場の工夫、生徒同士認め合い・教え合いなどの学習展開により、成就感や、達成感を味わえるようにすることが重要。

時間計画作成上の留意点

書式

- 一般的には、「はじめ－なか－おわり」あるいは「導入－展開－整理」などの段階ごとに、学習内容や学習活動、教師の支援や評価基準、評価方法等が示される。

内容について

- 「本授業で身に付けさせたいことは何か」「それを身に付けさせるためにどのような指導を行うのか」「指導したことが見についたのか（評価）」等の事項を押さえる。

第９回（演習）

時間計画（指導案）の検討

第８回の時間計画（指導案）作成の実際に基づき内容の検討

１　時間計画について

時間計画とは、単元計画に準じて１単位時間の単位で学習指導（授業）や評価がどのように展開されるかを示したものである。

２　内容について

- 良い授業では「楽しい」状況をうまくふくらませることで指導内容の定着化が図られる。
- さらに、楽しさや喜びを味わうことができるようにするためには、「指導内容の明確化」とそれらが身につくような指導が必要。

３　作成上の留意点

- １単元（題材）における指導と評価の計画を示す。
- １単元（題材）における評価基準や評価方法（ワークシートなど）を示す。

まとめと課題

今回の第２報は体育科教育法の具体的に中心となる指導計画である。とくに目標・意義・種類を理解し計画が立案されなければならない最も重要な根幹である。内容も教育課程について前提としてあり。細部にわたり緻密に計画されたものでなくてはならない。また、計画の演習が加味さるため、実際に組み立てた計画が演習で確認することができる。本稿は教員として必ず理解しておく必要があり、体育の授業を遂行する上で最も基本的な内容を学習することを目的としている。

今後の課題は、東北女子大学児童学科の学生が本講義で理論的に理解した内容を指導実践することにより実体験を積んでいく機会を設定することである。

第３報では、体育の学習指導と評価の基本・体育の学習指導と評価の実際・学習評価の実際について学習指導要領を中心に説明する。

引用文献

１）杉山重利、高橋建夫、園山和夫：教師を目指す学生必携「保健体育科教育法」（2013）大修館 p4
２）川口千代、杉山重利、高橋建夫、辻野昭、三木四郎、他：「小学校体育科教師用指導書：共同印刷 p8
３）東北女子大（2017）：学校案内 P16
４）東北女子大（2019）：学校案内 p22
５）東北女子大（2017）：学校案内 pp19-20
６）神　和人：小学校教員養成における体育科教育法の指導について「東北女子大学紀要」第 57 号、2018 年、pp43-54
７）埼玉県教育委員会 HP より抜粋

東北女子大学　紀要　No.58：127 ～ 140　2020

教員養成課程における声楽実技指導の実践研究（２）
―新学習指導要領に基づくルーブリックの活用と検証―

諏　訪　才　子*

A Practical Study of Vocal Skill Instruction in the Teacher Training Course (2)
― Application and testing of the Rubric based on the New Course of Study ―

Saiko SUWA*

Key words : 声楽実技　Vocal Skill
ルーブリック　Rubric
評価アンケート　Evaluation Questionnaire
新学習指導要領　New Course of Study
自学自修　Self-directed learning

１．はじめに

2016 年、中央教育審議会答申『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について』では、新・教育課程で育成を目指す資質・能力として、３つの柱 ①生きて働く「知識・技能」の習得、②未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成、③学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養、が明示された。そして、この能力を養うためには、「主体的・対話的で深い学び」が必要とされた。

さらに、大学教育においては、2012 年、中央教育審議会答申『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～』を受け、既に能動的・主体的な学修への質的転換が図られている。また、初等中等教育と高等教育は、各々の教育段階での特質や有効性を生かしたプログラムを構築しながらも、共通の視点をもって連携していくことが求められている。

これらのことを鑑み、前研究（諏訪 2018）では、大学教育における「主体的に考える力」及び新学習指導要領のキーワードである「３つの柱」と「主体的・対話的で深い学び」に基づき、〔教員養成課程における声楽実技のためのルーブリック〕を作成した。

特に、芸術分野における演奏・作品などのパフォーマンスは、個人の感性や音楽経験などに拠るところが大きく、スキルアップに必要な具体的な内容や評価については抽象的で個人差が生じる傾向にある。ルーブリックは、課題や評価規準（観点）、評価尺度（達成レベル）、評価基準（パフォーマンスの具体的な特徴）を明確に示している。このため、定性的評価の可視化・尺度化という点で、芸術の評価に適している。

作成したルーブリックを使用し、少人数の学生に対し、声楽指導を行った。指導では、ルーブリックの内容を細分化した評価アンケートを用いた。その結果、このルーブリックと評価アンケートを使用した教育実践は、有効であることが明らかになった。

そこで、本研究では、少人数の学生に対する指導の分析結果を一斉授業に反映させた。同一の、〔教員養成課程における声楽実技のためのルーブリック〕と評価アンケートを、さらに声楽の一斉授業で使用し、実技指導を行い、作成したルーブリックの活用方法と有効性を検証することを目的とした。

＊東北女子大学

２．声楽実技指導の実践

２.１　声楽実技指導の実施（対象と期間）

声楽実技指導の対象者は、2018 年度に本学で開講された科目〔音楽表現Ⅱ（声楽）〕を受講した児童学科３年生 50 名である。声楽指導は、2018 年 11・12 月に計５回実施した。

２.２　声楽実技指導の実施（方法）

課題曲は、イタリア歌曲「Nina」(Giovanni Battista Pergolesi 作曲）である。第１回目の授業の冒頭で、学生に対し、全５回の授業で「Nina」の歌唱を仕上げ、最終回の第５回には、演奏会形式により暗譜で独唱発表を行うことを伝える。また、声楽実技のためのルーブリック評価表（表１）を学生に提示し、評価観点（学修規準）と評価尺度（学修到達レベル)、評価基準について説明する。５回の授業は、このルーブリック評価表に基づいて実施し、各回の終了時に、評価アンケート（表２）を用いて振り返りを行うことを説明する。なお、第５回には、学生は自己評価に加え、他学生に対する評価を行う。また教員による個人評価を行う。さらに、学生は毎回、６項目についてのレッスン記録（表３）をとる。

２.３　声楽実技のためのルーブリックと評価アンケート

「教員養成課程における声楽実技指導の実践研究～新学習指導要領に基づくルーブリックの作成と検証～」(諏訪 2018）において作成及び使用したものと同一の声楽実技のためのルーブリック（表１）と評価アンケート（表２)、声楽レッスン記録（表３）を使用する。ルーブリックの４観点とアンケート項目の対応表も同じである（表４)。これらの詳細については、本学「東北女子大学紀要 57」で述べている。

２.４　声楽実技指導の概要

第１回

１．発声のためのウォーミングアップを行う。
　①簡易な柔軟体操を行う。(以下、〔柔軟体操〕とする。)
　②呼吸体操及び基本的な呼吸トレーニングを行う。(以下、〔呼吸トレーニング〕とする。)
２．発声練習
　①５母音に子音ｍを付けた「マ」「メ」「ミ」「モ」「ム」により、“あくび、驚き、笑い”の態勢を加えた頭声発声を行う。(以下、〔発声練習①〕とする。)
　②５度音程の分散和音による音形を「ミ」で行う。(以下、〔発声練習②〕とする。)
　③１オクターブの分散和音による音形を「ミ」で行う。(以下、〔発声練習③〕とする。)
３．歌唱曲の練習
　①「マ」による母音唱法を行う。(以下、〔歌唱曲・母音唱法①〕とする。)課題曲の譜読みを、音程・リズム等を中心に、教員によるピアノ単音補助を付けて行う。
　②頭声発声により歌詞の読みを行う。(以下、〔歌唱曲・読み②〕とする。)

第２回

１．ウォーミングアップ〔柔軟体操、呼吸トレーニング〕を行う。
２．発声練習〔発声練習①、②、③〕を行う。
３．歌唱曲の練習
　①〔歌唱曲・母音唱法①〕を行う。
　②〔歌唱曲・読み②〕を行う。
　③歌詞により通して歌う。(以下、〔歌唱曲・歌詞③〕とする。)
４．歌唱曲の練習〔歌唱曲・母音唱法①、読み②、歌詞③〕のグループ練習を行う。

第３回

１．ウォーミングアップ〔柔軟体操、呼吸トレーニング〕を行う。
２．発声練習〔発声練習①、②、③〕を行う。
３．歌唱曲の練習〔歌唱曲・母音唱法①、読み②、歌詞③〕を行う。
４．歌唱曲の練習〔歌唱曲・母音唱法①〕のグループ練習及びグループ発表を行う。

第４回

卒業研究において声楽演奏を予定している４年

表１　声楽実技のためのルーブリック

観点		A 大変素晴らしい	B 十分できる	C まあまあできる	D 一部はできる	E 初歩的な基礎学習ができる
知識	読譜力（音程・リズム・拍子感等）	音楽的要素を理解して、正確な音程・リズム・拍子感で歌うことができ、かつ音楽性を備えている。	音楽的要素を理解して、正確な音程・リズム・拍子感で歌うことが十分できる。	音楽的要素を理解して、正確な音程・リズム・拍子感で歌うことが概ねできる。	音楽的要素を理解して、正確な音程・リズム・拍子感で歌うことが、部分的にできる。	音楽的要素を理解して、ピアノの単音補助をつけて、正確な音程・リズム・拍子感で歌うことができる。
	楽曲の解釈（音楽様式の理解・歌詞の理解）	音楽様式と歌詞の内容を深く理解して、説明することができる。	音楽様式と歌詞の内容を十分理解している。	音楽様式と歌詞の内容を概ね理解している。	音楽様式と歌詞の内容を部分的に理解している。	音楽様式や歌詞の内容について、参考資料を基に調べることができる。
技能	発声（姿勢・呼吸・共鳴等）	姿勢・呼吸法・共鳴など、発声法のメカニズムについて深く理解して、説明を加えて、音楽性豊かに実践することができる。	姿勢・呼吸法・共鳴など、発声法のメカニズムについて十分理解して、実践することができる。	姿勢・呼吸法・共鳴など、発声法のメカニズムについて概ね理解して、実践することができる。	姿勢・呼吸法・共鳴など、発声法のメカニズムについて、部分的に理解して、実践することができる。	姿勢・呼吸法・共鳴など、発声法のメカニズムについて、参考資料を基に調べることができる。
	歌詞の発音（母音・子音等）	日本語や外国語による歌詞を、自然に美しく、正しい発音・ディクションで歌うことができる。	日本語や外国語による歌詞を、正しい発音・ディクションで歌うことが十分できる。	日本語や外国語による歌詞を、正しい発音・ディクションで歌うことが概ねできる。	日本語や外国語による歌詞を、正しい発音・ディクションで歌うことが部分的にできる。	日本語や外国語による歌詞の発音・ディクションについて、参考資料や音源を基に声に出して読むことができる。
表現	演奏表現（音楽的表現・歌詞の表現）	旋律のもつ音楽性、歌詞の内容・心情を、創意工夫して、大変表情豊かに表現することができる。	旋律のもつ音楽性、歌詞の内容・心情を、創意工夫して、十分表現することができる。	旋律のもつ音楽性、歌詞の内容・心情を、概ね表現することができる。	旋律のもつ音楽性、歌詞の内容・心情を、部分的に表現することができる。	旋律のもつ音楽性、歌詞の内容・心情を、参考資料や音源を基に理解することができる。
	完成度（暗譜・伴奏合わせ）	暗譜は体得されていて、歌とピアノ伴奏の音楽性も非常に一体化した、大変完成度の高い表現ができる。	暗譜していて、歌とピアノ伴奏の音楽性が一致した十分完成した表現ができる。	暗譜、歌とピアノ伴奏の音楽性が一致した表現が概ねできる。	暗譜、歌とピアノ伴奏の音楽性が一致した表現が部分的にできる。	暗譜、歌とピアノ伴奏の音楽的な合わせに取り組むことができる。
	ステージマナー	大変丁寧で、美しく品格のあるステージマナーを身につけている。	丁寧で、基本的なステージマナーを十分身につけている。	基本的なステージマナーを概ね身につけている。	基本的なステージマナーを部分的に身につけている。	基本的なステージマナーを理解することができる。
主体的に取り組む態度		自ら歌唱曲を選出し、知識・技術・表現などの課題を解決しながら、音楽的に大変豊かに表現することができる。	自ら歌唱曲を選出し、知識・技術・表現などの課題を解決しながら、音楽的に表現することが十分できる。	指定された曲の中から歌唱曲を選出し、知識・技術・表現などの課題を解決しようとしながら、音楽的に歌唱することが概ねできる。	指定された曲の中から歌唱曲を選出し、知識・技術・表現などの課題を解決しようとしながら歌唱することが部分的にできる。	指定された曲の中から歌唱曲を選出し、知識・技術・表現などの初歩的な課題に取り組むことができる。
総合評価		印象に残る大変魅力的な演奏ができる。	十分に良い演奏ができる。	基本的な歌唱が概ねできる。	基本的な歌唱が部分的にできる。	歌唱の初歩的な学習ができる。

表２　評価アンケート

声楽レッスン アンケート

5…大変素晴らしい　4…十分できる　3…まあまあできる
2…一部はできる　1…初歩的な段階である

１．音楽的要素（音程・リズム・拍子感など）を、正確に歌うことができる。
２．音楽様式や歌詞の内容を理解している。
３．自然な良い姿勢、美しい立ち姿で歌うことができる。
４．呼吸法、ブレスは、適切にできる。
５．口の開き方や顔の表情など、発声上の留意ポイントは適切にできる。
６．全体に、自然で無理のない美しい響きのある発声ができる。
７．全体に、声量は豊かである。（音域による違いも判断基準に含める。）
８．全体に、よく通る響きのある声である。（音域による違いも判断基準に含める。）
９．歌詞の発音は、正しくかつ明瞭である。
１０．フレージングなどメロディーの音楽的表現、また歌詞の内容を表現することができる。
１１．暗譜、また伴奏との合わせは十分にできる。
１２．ステージでのマナーは適切にできる。
１３．総合的に、印象に残る魅力的な演奏ができる。

表３　声楽レッスン記録

声楽レッスン記録・レポート

１．レッスン日までの練習記録
２．今回のレッスンで分かったこと、体感したポイント
３．できるようになったこと
４．レッスンでのキーワード
５．歌唱曲での具体的ポイント
６．レッスンを受けての感想

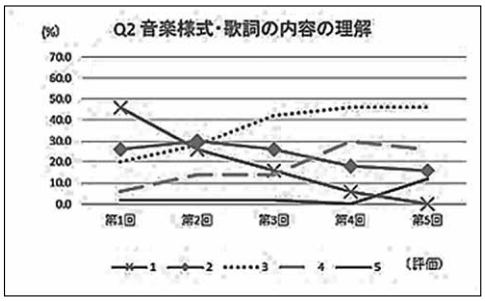
表４　４観点とアンケート項目の対応表

観点	項目
知識	１、２
技能	３、４、５、６、７、８、９
表現	10、11、12
主体的に学習に取り組む態度	知識・技能・表現の修得過程に含まれているため、特に設定しない。

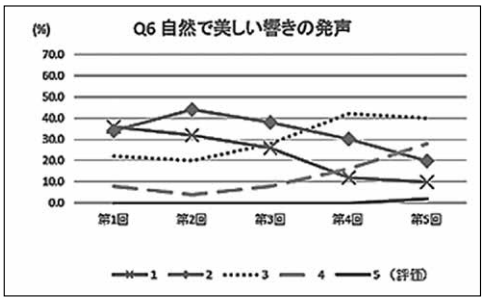
生の学生（以下、〔４年学生〕とする。）が、授業に参加する。４年学生は、既に、同一のルーブリックとアンケート、レッスン記録を使用した集中レッスンを受け、その最終回では、「Nina」の独唱発表を行った。

１．ウォーミングアップ〔柔軟体操、呼吸トレーニング〕を行う。
２．発声練習〔発声練習①、②、③〕を行う。
３．歌唱曲の練習〔歌唱曲・母音唱法①、読み②、歌詞③〕を行う。４年学生が「Nina」の演奏発表を行う。
４．歌唱曲の練習〔歌唱曲・歌詞③〕のグループ練習及びグループ発表を行う。
５．教員と４年学生が、歌唱曲の練習〔歌唱曲・

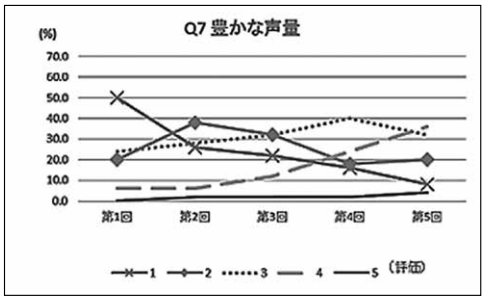
〔Q2. 音楽様式や歌詞の内容を理解している。〕



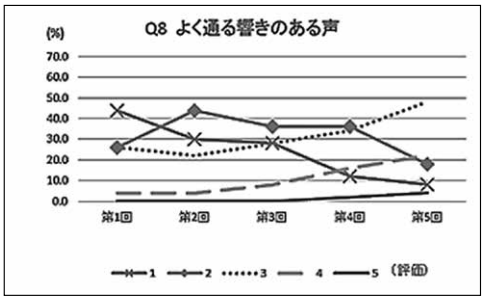
〔Q6. 全体に、自然で無理のない美しい響きのある発声ができる。〕



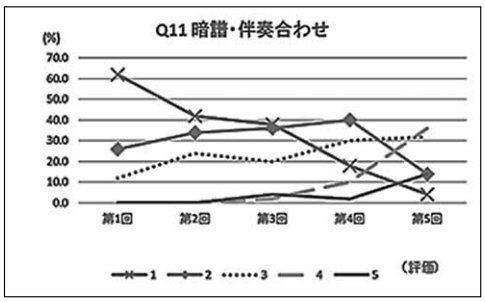
〔Q7. 全体に、声量は豊かである。（音域による違いも判断基準に含める。〕



〔Q8. 全体に、よく通る響きのある声である。（音域による違いも判断基準に含める。〕



〔Q11. 暗譜、また伴奏との合わせは十分にできる。〕



〔Q13. 総合的に、印象に残る魅力的な演奏ができる。〕

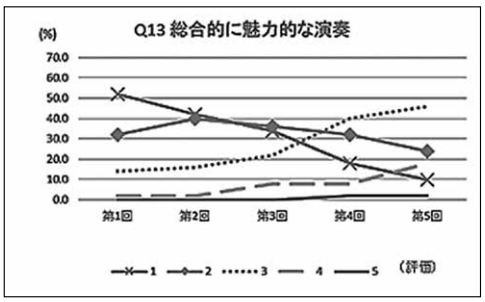


図１　Q1～Q13 別の第１回から第５回までの５段階評価の割合

歌詞③〕のグループ及び個別指導を行う。

第５回

１．ウォーミングアップ〔柔軟体操、呼吸トレーニング〕、２．発声練習〔発声練習①、②、③〕、３．歌唱曲の練習〔歌唱曲・母音唱法①、読み②、歌詞③〕を、各自、個人練習した後、演奏会形式により「Nina」の暗譜・独唱発表を行う（学生の伴奏による）。自己評価とともに、同じ評価アンケートを用いて他の学生への評価も行う。

３．結果と考察

学生による評価アンケート（１～５の５段階）

の結果を分析する。５段階評価の〈4〉と〈5〉を“できる”肯定的評価、〈3〉を“どちらでもない”、〈1〉と〈2〉を“できない”否定的評価にまとめる。また、以下、〈4〉と〈5〉の合計を〈4、5〉、〈1〉と〈2〉の合計を〈1、2〉と表す。

３.１　各項目別の第１回～第５回における評価の比較

学生による第１回から第５回の13項目別の５段階評価の人数の割合（表５）を、折れ線グラフに表す（図１）。ここでは、Q2、Q6、Q7、Q8、Q11、Q13について載せる。以下、13項目は、Q1～Q13として表す。

図１のグラフからも読み取れるように、全項目が、多少の上行下行がありながらも、最終回の第５回には、評価〈4、5〉と〈3〉の割合が大きく増加し、評価〈1、2〉が著しく減少した。第２回から第５回の４回の授業における、Q1～Q13各項目数の計52のうち、評価〈4、5〉の割合が減少した、または評価〈1、2〉の割合が増加した回と項目を抽出し、分析する。

- 〔Q1 音程・リズム〕の第３回において、評価〈1、2〉が4.0ポイント増加した①。
- 〔Q4 呼吸・ブレス〕の第２回において、評価〈4、5〉が4.0ポイント減少した②。第５回において、評価〈1、2〉が2.0ポイント増加した③。
- 〔Q5 口の開き方など発声のポイント〕の第２回において、評価〈1、2〉が4.0ポイント増加し、評価〈4、5〉が6.0ポイント減少した④。
- 〔Q6 自然で美しい響きの発声〕の第２回において、評価〈1、2〉が6.0ポイント増加し、評価〈4、5〉が4.0ポイント減少した⑤。
- 〔Q8 よく通る響きのある声〕の第２回において、評価〈1、2〉が4.0ポイント増加した⑥。
- 〔Q9 歌詞の発音〕の第２回において、評価〈4、5〉が2.0ポイント減少した⑦。
- 〔Q10 メロディーの音楽的表現・歌詞の内容表現〕の第２回において、評価〈1、2〉が2.0ポイント増加した⑧。

②、④、⑤、⑥、⑦、⑧は、いずれも学修の初期段階の第２回であり、グループ練習を取り入れている。これにより学生は、互いに教え合い、他の学生の歌を聴き自分の歌と比較することにより、自分の歌唱について客観的に判断できるようになったと考えられる。①については、第３回でのグループ発表により、学生は、自分の音程・リズムの不安定、未修得を把握することができたと考えられる。さらに、発表を聴いた他の学生から、改善点を含むアドバイスを得ることができた。③については、同様に第５回の最終独唱発表により、呼吸・ブレスの体得が不足していることを認識したと考えられる。また、学生は、発表により、自己評価と自分の歌唱を基にした他学生への評

表５　Q1 ～ Q13別の第１回から第５回までの評価の割合

Q2(%)	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回
1	46.0	26.0	16.0	6.0	0.0
2	26.0	30.0	26.0	18.0	16.0
3	20.0	28.0	42.0	46.0	46.0
4	6.0	14.0	14.0	30.0	26.0
5	2.0	2.0	2.0	0.0	12.0

Q6(%)	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回
1	36.0	32.0	26.0	12.0	10.0
2	34.0	44.0	38.0	30.0	20.0
3	22.0	20.0	28.0	42.0	40.0
4	8.0	4.0	8.0	16.0	28.0
5	0.0	0.0	0.0	0.0	2.0

Q7(%)	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回
1	50.0	26.0	22.0	16.0	8.0
2	20.0	38.0	32.0	18.0	20.0
3	24.0	28.0	32.0	40.0	32.0
4	6.0	6.0	12.0	24.0	36.0
5	0.0	2.0	2.0	2.0	4.0

Q8(%)	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回
1	44.0	30.0	28.0	12.0	8.0
2	26.0	44.0	36.0	36.0	18.0
3	26.0	22.0	28.0	34.0	48.0
4	4.0	4.0	8.0	16.0	22.0
5	0.0	0.0	0.0	2.0	4.0

Q11(%)	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回
1	62.0	42.0	38.0	18.0	4.0
2	26.0	34.0	36.0	40.0	14.0
3	12.0	24.0	20.0	30.0	32.0
4	0.0	0.0	2.0	10.0	36.0
5	0.0	0.0	4.0	2.0	14.0

Q13(%)	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回
1	52.0	42.0	34.0	18.0	10.0
2	32.0	40.0	36.0	32.0	24.0
3	14.0	16.0	22.0	40.0	46.0
4	2.0	2.0	8.0	8.0	18.0
5	0.0	0.0	0.0	2.0	2.0

価、二つの方向から評価することにより、知識・技能を定着させながら、指導法を身につけることができたと言える。この７項目での８回を除き、他は全て回を重ねるごとに自己評価値が高くなっている。

重要なことは、以上の学修がルーブリックと評価アンケートに基づいて行われたということである。授業では、課題に対して明確に示され、学生・教員ともに共有された評価規準・尺度・基準のもとに、適切な自己評価や相互評価、協働が行われたと考えられる。これにより、学修が深まり、フィードバックを効果的に行うことができたと言える。

３.２　第１回～第５回、各回における項目別評価の比較

第１回から第５回の全項目について、評価〈4、5〉、〈3〉、〈1、2〉、それぞれの割合の高い順に項目を比較する。表の一番下に、総合評価〔Q13 総合的に魅力的な演奏〕を設定する。肯定的評価〈4、5〉に着目して分析する（表６）。評価〈1、2〉の割合については、概ね、評価〈4、5〉の順位結果と反比例するため、評価〈4、5〉の分析結果に置き換える。

（１）表５、表６から、学生による第１回から第５回の総合評価〔Q13 総合的に魅力的な演奏〕について、評価〈4、5〉、評価〈3〉、評価〈1、2〉、それぞれの割合を比較する。

総合評価に対する評価〈4、5〉の割合は、第１回から第５回にかけて、2.0％から 20.0％に大きく上昇した。評価〈3〉は、14.0％から 46.0％に上昇し、評価〈1、2〉は、84.0％から 34.2％へと著しく減少した。この評価〈1、2〉から評価〈3〉と評価〈4、5〉への数値の変動は、第３回から第５回に顕著に見られた。

以上のことから、総合評価は、第１回から第５回にかけて、“できる”肯定的評価へと大きく数値が上がったことが分かる。この上昇の変化は第３回から第５回に顕著に表れたことから、第３回、第４回にグループ発表を行ったこと、さらに第５回の独唱演奏発表という最終目標に向けて、後半、学修が急速に深化したと考えられる。ルーブリックによる学修全体の目標の明示と学修の最終段階での学修成果の発表というより具体的な目標が、学生のモチベーションを高め、学修の動機づけとなったことが推測される。

（２）学生による第１回から第５回、各回における評価〈4、5〉の割合の高い項目について比較する。

表６から、第１回から第５回まで共通して、上位を占めている項目は、〔Q3 姿勢〕、〔Q12 ステージマナー〕、〔Q2 音楽様式・歌詞の内容の理解〕、〔Q7 豊かな声量〕である。先の３項目は、比較的に、学生が自学により達成することが容易な項目である。また、ルーブリックのステップ１から５に、短時間で到達することが可能な学修内容である。さらに、発声に関する項目〔Q7 豊かな声量〕が入っていることから、学生は、声が良く出ていると判断していることが伺える。

この他に上位項目として、第１回から第４回では、〔Q1 音程・リズム〕、〔Q4 呼吸・ブレス〕、〔Q5 口の開き方など発声のポイント〕が挙げられ、第５回では、〔Q11 暗譜・伴奏合わせ〕が〔Q12 ステージマナー〕に次いで第２位となっている。第１回の授業で行った音程・リズムを中心とした譜読みの技能が第４回にかけて定着してきたと考えられる。また、学生は、ブレスや口の開き方など発声の具体的なポイントに留意して取り組んでいることが分かる。これは、第３回、第４回のグループ発表では、特に意識した内容である。第５回では、演奏会形式による独唱発表を行った。これらのことから、上位項目には、各回での授業内容が顕著に反映されていることが分かる。

さらに、歌唱の基礎として中心的に行われる必須技能の発声、声に関する項目〔Q5 口の開き方など発声のポイント〕、〔Q6 自然で美しい響きの発声〕、〔Q7 豊かな声量〕、〔Q8 よく通る響きのある声〕のいくつかが３～５位に入っていることも同様の理由による。また学生は、発声を重要だと考えていることが推測できる。しかし、一方で

表６　学生による第１回から第５回における評価〈４、５〉の割合の高い項目順、％

4,5	1回		2回		3回		4回		5回	
順位1	〔Q3 姿勢〕	22.0	〔Q3 姿勢〕	32.0	〔Q3 姿勢〕〔Q12 ステージマナー〕	34.0	〔Q12 ステージマナー〕	44.0	〔Q12 ステージマナー〕	52.0
2	〔Q5 口の開き方など発声のポイント〕〔Q12 ステージマナー〕	12.0	〔Q2 音楽様式・歌詞の内容の理解〕〔Q12 ステージマナー〕	16.0	〔Q2 音楽様式・歌詞の内容の理解〕	16.0	〔Q3 姿勢〕	42.0	〔Q1 暗譜・伴奏合わせ〕	50.0
3	〔Q4 呼吸・ブレス〕	10.0	〔Q1 音程・リズム〕〔Q7 豊かな声量〕	8.0	〔Q7 豊かな声量〕	14.0	〔Q2 音楽様式・歌詞の内容の理解〕	30.0	〔Q3 姿勢〕	44.0
4	〔Q2 音楽様式・歌詞の内容の理解〕〔Q6 自然で美しい響きの発声〕	8.0	〔Q4 呼吸・ブレス〕〔Q5 口の開き方など発声のポイント〕	6.0	〔Q4 呼吸・ブレス〕	12.0	〔Q4 呼吸・ブレス〕〔Q7 豊かな声量〕	26.0	〔Q7 豊かな声量〕	40.0
5	〔Q1 音程・リズム〕〔Q7 豊かな声量〕	6.0	〔Q6 自然で美しい響きの発声〕〔Q8 よく通る響きのある声〕	4.0	〔Q1 音程・リズム〕〔Q5 口の開き方など発声のポイント〕〔Q6 自然で美しい響きの発声〕〔Q8 よく通る響きのある声〕〔Q9 歌詞の発音〕	8.0	〔Q1 音程・リズム〕〔Q5 口の開き方など発声のポイント〕〔Q8 よく通る響きのある声〕	18.0	〔Q2 音楽様式・歌詞の内容の理解〕	38.0
6	〔Q8 よく通る響きのある声〕	4.0	〔Q10 メロディーの音楽的表現・歌詞の内容の表現〕	2.0	〔Q1 暗譜・伴奏合わせ〕	6.0	〔Q6 自然で美しい響きの発声〕	16.0	〔Q4 呼吸・ブレス〕	34.0
7	〔Q9 歌詞の発音〕	2.0	〔Q9 歌詞の発音〕〔Q1 暗譜・伴奏合わせ〕	0.0	〔Q10 メロディーの音楽的表現・歌詞の内容の表現〕	2.0	〔Q9 歌詞の発音〕〔Q10 メロディーの音楽的表現・歌詞の内容の表現〕	14.0	〔Q1 音程・リズム〕〔Q5 口の開き方など発声のポイント〕〔Q6 自然で美しい響きの発声〕	30.0
8	〔Q10 メロディーの音楽的表現・歌詞の内容の表現〕〔Q11 暗譜・伴奏合わせ〕	0.0					〔Q1 暗譜・伴奏合わせ〕	12.0	〔Q8 よく通る響きのある声〕	26.0
9									〔Q9 歌詞の発音〕〔Q10 メロディーの音楽的表現・歌詞の内容の表現〕	22.0
総合評価		2.0		2.0		8.0		10.0		20.0

表７　教員による第５回における評価〈４、５〉の割合の高い項目順、％

4,5	5回	
順位1	〔Q3　姿勢〕	65.3
2	〔Q9　歌詞の発音〕	59.2
	〔Q11 暗譜・伴奏合わせ〕	
	〔Q12 ステージマナー〕	
3	〔Q4　呼吸・ブレス〕	48.9
4	〔Q1　音程・リズム〕	40.8
	〔Q2　音楽様式・歌詞の内容の理解〕	
5	〔Q10 メロディーの音楽的表現・歌詞の内容の表現〕	28.0
6	〔Q7　豊かな声量〕	24.5
7	〔Q5　口の開き方など発声のポイント〕	22.4
8	〔Q6　自然で美しい響きの発声〕	14.3
	〔Q8　よく通る響きのある声〕	
総合評価		20.4

は、これらの項目は、上位と下位の両方に渡っていることから、発声全般の技能については、課題があると言える。

下位には、〔Q9 歌詞の発音〕、〔Q10 メロディーの音楽的表現・歌詞の内容の表現〕、〔Q11 暗譜・伴奏合わせ〕（第５回を除く）がある。これらの項目は、発声を応用した学修の後半での表現や仕上げ段階の項目であるため、学修の深化や達成に時間がかかることから妥当性があると言える。また、学生は、イタリア語の歌詞の発音に苦戦していることが伺える。

比較的に自学により達成することが容易な項目、授業内容に関する項目、そして、歌唱の必須技能である発声に関する項目のいくつか、これらが、学生が特に達成できたと判断している内容であると考えられる。

（３）教員による、第５回における評価〈4、5〉の割合の高い項目について比較する（表７）。

上位には、学生と共通して〔Q3 姿勢〕、〔Q11 暗譜・伴奏合わせ〕、〔Q12 ステージマナー〕、〔Q2 音楽様式・歌詞の内容の理解〕が入っている。これらは、同様に、自学により修得が容易な内容である。下位項目は、〔Q7 豊かな声量〕、〔Q5 口の開き方など発声のポイント〕、〔Q6 自然で美しい響きの発声〕、〔Q8 よく通る響きのある声〕であることから、教員は、学生に対して、さらなる発声の技能の向上を求めていることが分かる。また、学生・教員ともに発声全般の技能の修得には不足があると認識していると考えられる。以上のことから、学生と教員の評価は、ほぼ一致していると言える。

（４）学生と教員による、第５回の評価〈4、5〉の割合を比較する。

表６・７より、教員評価において上位にあり、かつ学生評価より高い順位の項目は、〔Q9 歌詞の発音〕、〔Q4 呼吸・ブレス〕、〔Q1 音程・リズム〕、〔Q10 メロディーの音楽的表現・歌詞の内容の表現〕である。特に〔Q9 歌詞の発音〕と〔Q10 メロディーの音楽的表現・歌詞の内容の表現〕は、教員評価が上位５位以内であるのに対し、学生は最下位の９位であった。比較すると、教員評価では、〔Q9 歌詞の発音〕、〔Q3 姿勢〕、〔Q4 呼吸・ブレス〕、〔Q1 音程・リズム〕が、それぞれ 37.2 ポイント、21.3 ポイント、14.9 ポイント、10.8 ポイント、学生評価を上回る数値となっている。一方、学生評価が教員より高い項目は、〔Q6 自然

で美しい響きの発声〕、〔Q7 豊かな声量〕、〔Q8 よく通る響きのある声〕で、それぞれ15.7ポイント、15.5ポイント、11.8ポイント、教員をやや上回る数値となっている。発声、声に関する評価が高いことが特徴である。順位と割合が大きく異なる〔Q9 歌詞の発音〕、〔Q3 姿勢〕、そして、やや異なる〔Q4 呼吸・ブレス〕、〔Q6 自然で美しい響きの発声〕、〔Q7 豊かな声量〕、〔Q8 よく通る響きのある声〕の項目以外は、〔Q13 総合的に魅力的な演奏〕を含め、ほぼ同じ評価であると言える。

これらのことから、最終回の独唱演奏発表において、教員の評価に反し、学生は、歌詞の発音に自信がなかったことが分かる。他に、姿勢や呼吸、音程・リズムについても学修の不足を把握した学生がいることが伺える。学生による自己評価の分析結果から、教員は、授業での学生の歌唱からだけでは判断することのできない課題や傾向を把握することができた。また、発声に関して、教員評価は学生より低いことが分かる。しかし、学生と教員の評価は、全体的には、総合評価を含め概ね一致していると考えられる。

ルーブリックとその内容を細分化した評価アンケートを使用した授業では、教員と学生が同じ目標と尺度をもって学修を進めることができ、このことは、一斉授業において、学修を効果的に進めるための重要な要素であると言える。

3.3　各項目における“できる”肯定的評価〈4、5〉の割合を満足率とし、CS分析を行う。

CS分析は、各項目別の満足度と重要度から、改善項目の優先度を把握し、改善施策の指針とする分析方法である。総合評価〔Q13 総合的に魅力的な演奏〕における満足度を総合満足度とし、各項目が総合評価に与える影響について相関係数を求め重要率とする。満足率と重要率は、偏差値に変換し、満足度、重要度とする。偏差値tは、以下の数式で求められる。（それぞれの平均を q、標準偏差を s、得点を m とする。）

$$t = \frac{m-q}{s} \times 10 + 50$$

満足度、重要度は、次の式で計算する。

満足度＝（満足率－満足率の平均値）÷標準偏差値×10＋50

重要度＝（重要率－重要率の平均値）÷標準偏差値×10＋50

項目ごとの満足度を縦軸（y軸）、重要度を横軸（x軸）として、２次元座標にプロットし、これを偏差値50の境界線により、４象限に分割する。右下の象限は、重点改善分野で、重要度が高いにもかかわらず満足度が低く、総合満足度を上げるために最優先で改善しなければならない。右上の象限は、重点維持分野で、重要度、満足度ともに高く、引き続き満足度を維持する必要がある。左上の象限は、維持分野で、満足度は高いが、重要度が低く、現状維持の内容となる。左下の象限は、改善分野で、重要度、満足度ともに低く、総合評価への影響は少ないが、満足度が低いため、重点改善分野に次いで改善を要する内容である。また、改善の必要性は、改善度として、数値化することができる。

満足度、重要度、改善度を表８に示す。ここでは、第５回について載せる。第５回の学生と教員の改善度順位を表９に示す。改善度の算出には、南（2007）の方法を参考にした。ここでは改善度をCSグラフと合わせるため、南（2007）の方法の10倍の値とした。第５回の学生と教員による評価のCSグラフを図２に示す。また、CSグラフの各分野を図３に示す。

（１）総合評価と相関が高い項目を抽出する。

学生による第１回では、〔Q9 歌詞の発音〕、〔Q11 暗譜・伴奏合わせ〕、第２回は、〔Q8 よく通る響きのある声〕、〔Q9 歌詞の発音〕、〔Q12 ステージマナー〕、第３回は、〔Q8 よく通る響きのある声〕、〔Q5 口の開き方など発声のポイント〕、〔Q6 自然で美しい響きの発声〕、第４回は、〔Q8 よく通る響きのある声〕、〔Q1 音程・リズム〕、〔Q10 メロディーの音楽的表現・歌詞の内容の表現〕、〔Q11 暗譜・伴奏合わせ〕、第５回は、〔Q6 自然で美しい響きの発声〕、〔Q10 メロディーの音楽的表現・歌詞の内容の表現〕などである。教

表８　学生と教員による自己評価の満足度、重要度、改善度

学生　第５回

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
満足率	0.3	0.38	0.44	0.34	0.3	0.3	0.4	0.26	0.22	0.22	0.5	0.52
重要率	0.67	0.29	0.38	0.71	0.59	0.85	0.66	0.61	0.69	0.73	0.67	0.53
重要度	53.47	28.66	34.60	55.87	48.66	65.02	52.80	49.93	55.08	57.61	53.62	44.66
満足度	45.22	53.13	59.07	49.18	45.22	45.22	55.11	41.26	37.30	37.30	65.01	66.98
改善度	8.25	−24.48	−24.47	6.70	3.44	19.81	−2.31	8.67	17.78	20.31	−11.39	−22.32
改善度順位	5	12	11	6	7	2	8	4	3	1	9	10

教員　第５回

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
満足率	0.41	0.41	0.65	0.49	0.22	0.14	0.24	0.14	0.59	0.29	0.59	0.59
重要率	0.79	0.78	0.78	0.75	0.75	0.86	0.90	0.89	0.70	0.83	0.64	0.64
重要度	52.13	50.46	50.34	46.58	46.77	60.03	64.24	62.99	41.30	56.32	34.34	34.50
満足度	50.55	50.55	63.68	54.92	40.70	36.32	41.79	36.32	60.39	43.98	60.39	60.39
改善度	1.58	−0.09	−13.34	−8.34	6.07	23.71	22.45	26.66	−19.10	12.33	−26.05	−25.89
改善度順位	6	7	9	8	5	2	3	1	10	4	12	11

表９　第５回における学生と教員の改善度順位

学生

項目	改善度	改善度順位
Ｑ１０	20.31	1
Ｑ６	19.81	2
Ｑ９	17.78	3
Ｑ８	8.67	4
Ｑ１	8.25	5
Ｑ４	6.70	6
Ｑ５	3.44	7
Ｑ７	-2.31	8
Ｑ１１	-11.39	9
Ｑ１２	-22.32	10
Ｑ３	-24.47	11
Ｑ２	-24.48	12

教員

項目	改善度	改善度順位
Ｑ８	26.66	1
Ｑ６	23.71	2
Ｑ７	22.45	3
Ｑ１０	12.33	4
Ｑ５	6.07	5
Ｑ１	1.58	6
Ｑ２	-0.09	7
Ｑ４	-8.34	8
Ｑ３	-13.34	9
Ｑ９	-19.10	10
Ｑ１２	-25.89	11
Ｑ１１	-26.05	12

員による第５回では、〔Q7 豊かな声量〕、〔Q8 よく通る響きのある声〕、〔Q6 自然で美しい響きの発声〕、〔Q10 メロディーの音楽的表現・歌詞の内容の表現〕が挙げられる。これらの項目は、総合評価に影響を与え、かつ学生、教員それぞれが重要視している内容であると考えられる。

（２）第５回の改善度の順位について、表６と表８を比較する。

学生、教員、それぞれの総合評価に影響を与え、また学生、教員が重要視している項目は、評価〈4、5〉の割合の下位項目であると推測できる。さらに、これらの項目は、総合評価と相関が高く、改善度上位項目であることが示されている。

（３）第５回の学生と教員による評価の CS グラフを比較する。

CS グラフと表９から、学生では、重点維持分野が、〔Q7 豊かな声量〕、〔Q11 暗譜・伴奏合わせ〕、維持分野は、〔Q2 音楽様式・歌詞の内容の理解〕、〔Q3 姿勢〕、〔Q12 ステージマナー〕、重点改善分野は、〔Q10 メロディーの音楽的表現・歌詞の内容の表現〕、〔Q6 自然で美しい響きの発声〕、〔Q9 歌詞の発音〕である。教員では、維持分野として、〔Q9 歌詞の発音〕、〔Q11 暗譜・伴奏合わせ〕、〔Q12 ステージマナー〕、〔Q4 呼吸・

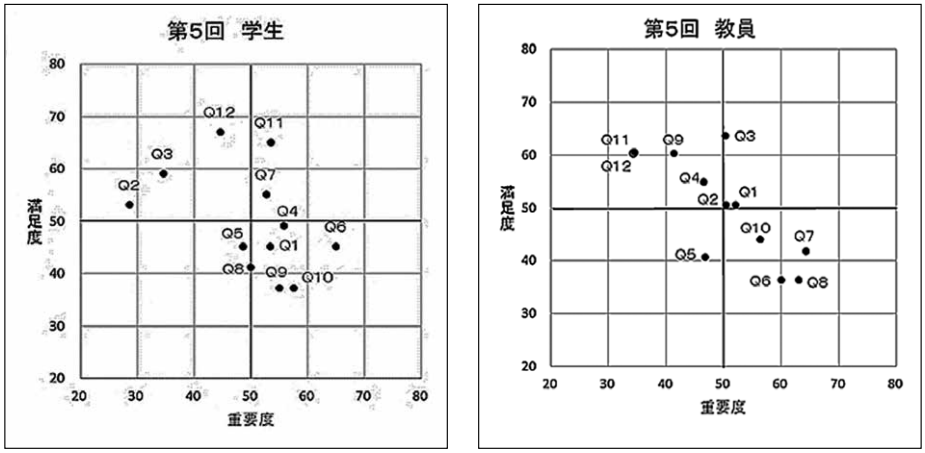


図２　第５回学生と教員による評価のＣＳグラフ

ブレス〕が挙げられ、〔Q6 自然で美しい響きの発声〕、〔Q7 豊かな声量〕、〔Q8 よく通る響きのある声〕が重点改善分野である。

第５回の独唱発表では、重点維持分野の項目から、学生は、声量と暗譜・伴奏合わせを重要視し、かつ自己評価が高いことが分かる。これらの項目には、授業内容も反映されていることが推測できる。また、教員が、今後さらに伸ばしていきたい内容である。維持分野には、比較的に自学により到達しやすい項目、さらに重点改善分野には、イタリア語による歌詞の発音や発声に関わる他の項目など、技能の修得に学修の回数や時間のかかる内容、また、技能を活用した学修の後半での表現に関わる内容が入っている。この重点改善分野の項目が、総合評価に影響を与え、学生が重要視している学修内容であると言える。教員では、独唱発表において達成されているべき項目、また、学生同様に、自学により達成し易い項目が、維持分野に入っている。さらに重点改善分野には、発声に関する３つの全ての項目が入っている。これらが、総合評価に影響を与え、教員が重要視し、かつ改善度の高い学修内容であると言える。なお、今回は、イタリア歌曲の譜読みから暗譜独唱発表までを、５回の授業で仕上げた。学生、教員ともに、改善度を下げるには、課題曲に対する授業回数、各自の練習時間・回数を増やすことが、第一の改善策に挙げられる。

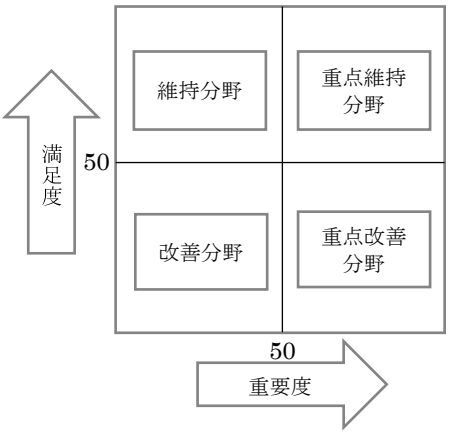


図３　CSグラフ　各分野

以上のことから、CS 分析の結果からは、３.２（２）、（３）の考察と一致する結論が得られた。CS 分析については、改善という視点からのみ見るのではなく、評価〈4、5〉の上位、即ち、重点維持分野や維持分野にも焦点を当てて、その学修内容をさらに伸ばすことにより、学生の項目満足度や総合満足度が高まり、教育効果が上がるという視点をもって活用したい。

また、今後の授業において、学生・教員ともに、

評価〈4、5〉の上位項目、即ち、比較的に自学により達成が容易である学修内容については、主に学生の自主性に依ることができる。評価〈4、5〉の下位項目、即ち、学生・教員ともに重要だと考え、総合評価に影響を与えている、発声全般（特に学生は、声の響きを含む声のクオリティに関わる技能）や表現については、特にファシリテーターの役を担う教員が、援助していく必要のある学修内容であることが分かった。歌唱の必須技能である発声法は、そのメカニズムが身体内部で行われ、直接確認できないため、理論のみでは達成が困難である。学生が良いシステムの発声を体得するよう援助する必要がある。

４．おわりに

主体的な学修と新学習指導要領の３つの柱に基づいて、教員養成課程における声楽実技のためのルーブリックを作成した。このルーブリックを用いた声楽指導を、少人数の学生と、一斉授業に対し行った。授業終了後、学生に、自己評価による13項目の５段階評価の設問と自由記述からなるアンケートを行った。少人数の学生に対するアンケート結果を分析し、一斉授業に反映させた。その結果、一斉授業において、声楽実技のためのルーブリックと評価アンケートを使用した声楽指導には、以下の効果があることが分かった。

１）ルーブリックを学修の目標と位置付けることにより、学修者は、学修の全体像や方向性を明確に把握することができ、学修の動機づけができる。
２）芸術の実技という主観的かつ抽象的な評価尺度を具体的に可視化することができる。
３）ルーブリックの評価尺度を教員と学生、また学生同士が共有することにより、共通の認識の下で、適切なフィードバックが行われ、学修効果が高まる。
４）評価尺度を共有した学修者は、協働学修により、自己評価とともに他者に対するメタ認知的な評価をすることとができる。これにより、知識・技能が定着し、指導法が身につく。
５）アンケートを用いて、自己評価による振り返りを行うことにより、自己の課題を明確に把握し、次の学修に反映させることができる。
６）同時に、評価アンケートを用いて、達成できたことを可視化することにより、自己効力感が高まり、モチベーションを高く保ち、主体的に学修に取り組むことができる。
７）教員は、評価アンケートを分析することにより、授業では確認することのできない学生の学修状況や傾向、課題を把握することができる。これを次の指導に、フィードバックすることができる。

以上のことから、本研究の教育実践では、ルーブリックの活用方法が分かった。授業では、主体的な学びと新学習指導要領に基づいて作成したルーブリックを学修の目標と位置付ける。これは、学修の動機づけとなる。また、学修者は自己評価アンケートを用いて振り返りを行う。さらに、これをフィードバックさせ、試行錯誤しながら主体的に課題に取り組む。教員は、学生の主体的な学修をファシリテーターとして援助する。○ルーブリックによる学修の動機づけ、○試行錯誤しながらの主体的な学修とファシリテーターによる援助、○評価アンケートによる振り返り、このサイクルがスパイラルに向上していくことで、新学習指導要領の３つの柱である知識・技能、思考・判断・表現、主体的に学習に取り組む態度、が身についていく。これは、自分の力で、歌が上手くなる、即ち、自学自修の教育方法である。この授業方法は学生の自学自修として有効であることが分かった。

ルーブリックとその内容を細分化した評価アンケートを用いた声楽実技指導は、少人数の個人レッスンのみならず、一斉授業においても大変有効であることが明らかになった。今後は、アンケート結果を、さらに他の方法で検証したい。

参考・引用文献

１．諏訪才子（2018）「教員養成課程における声楽実技指導の実践研究～新学習指導要領に基づく

ルーブリックの作成と検証～」『東北女子大学紀要』第 57 号，pp.55-65.
2．中央教育審議会（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」文部科学省 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf（参照日 2019/8/20）
3．中央教育審議会（2016）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」文部科学省 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf（参照日 2019/9/20）
4．南　学（2007）「学生による授業評価への CS 分析の適用」『三重大学教育学部附属教育総合実践センター紀要』第 27 号，pp.29-34.
5．横溝聡子・磯部哲夫・南川肇・深谷登喜子（2018）「音楽科実技科目におけるルーブリック評価の導入」『郡山女子大学紀要』第 54 号，pp.179-194.

東北女子大学　紀要　No.58：141 ～ 144　2020

摂取タンパク質の違いによる非必須アミノ酸のプロファイル

田中　夏海*・大髙　梨沙*・出口佳奈絵*
亀田　健治**・加藤　秀夫*

Plasma profiles of non-essential amino acids in the rat fed the different protein diets

Natsumi TANAKA*・Risa OTAKA*・Kanae IDEGUCHI*
Kenji KAMEDA**・Hideo KATO*

Key words : 非必須アミノ酸　Non-essential amino acids
糖新生　Gluconeogenesis
グルコース-アラニンサイクル　Glucose alanine cycle

１．諸言

非必須アミノ酸は、糖質以外の栄養素からグルコースを生成する糖新生の代表的な基質であるアラニンやグルタミン酸、アスパラギン酸が代表的であり、空腹時や運動時のエネルギー供給に関与している。

アミノ酸は、体内における合成機能の有無により､必須アミノ酸と非必須アミノ酸に分類される。食餌からの摂取が不可欠である必須アミノ酸は栄養学的に重視されているが、体内で合成と分解の双方で調節されている非必須アミノ酸も、健康栄養学的に重要である。

アミノ酸の栄養生理学的研究は、1977 年小畠ら[1)] が摂取タンパク質レベルによるアミノ酸吸収速度の違いを報告し、1983 年には松下ら[2)] がタンパク質欠乏における必須アミノ酸と非必須アミノ酸の血漿遊離アミノ酸濃度について報告している。ロイシン、イソロイシン、バリンなどの分岐鎖アミノ酸が肝臓や筋肉の臓器レベルで注目されているが、非必須アミノ酸ではアラニンぐらいである。

肝臓は、循環血液中のアミノ酸プロファイルの維持に関与し､アミノ酸代謝の主要な臓器である。

本研究ではラットに量と質の異なるタンパク質を一定時刻摂取させて、門脈と肝静脈血中の非必須アミノ酸プロファイルを調べ、小腸と肝臓の栄養生理学的役割とタンパク質栄養の重要性を検討した。

２．方法

Wistar 系 9 週齢の雄ラットを用いて、活動期となる暗期を 9 ：00 ～ 21：00 に設定する 12 時間の明暗サイクルで約一週間予備飼育した。

実験１のタンパク質の量を変えた実験食には、タンパク質にカゼインを用いて、タンパク質エネルギー比率５％の低タンパク質食、20％の標準タンパク質食､35％の高タンパク質食とした（表１）。

表１　タンパク質の量が異なる実験食のエネルギー比率

	タンパク質	脂肪	糖質
低タンパク質食	5	20	75
標準タンパク質食	20	20	60
高タンパク質食	35	20	45

（%）

実験２の摂取タンパク質の質を変えた実験食には、カゼイン食、小麦タンパク質食、混合食（カ

＊東北女子大学　健康栄養学科
＊＊愛媛大学

ゼイン：小麦タンパク質＝１：１）を用いた（表２）。エネルギー比率は、タンパク質 20%、脂肪 20%、糖質 60%に統一した。

表２　タンパク質の質が異なる実験食組成

	カゼイン食	小麦タンパク質食	混合食
ミルクカゼイン	204	―	102
小麦タンパク質	―	204	102
ラード		46	
大豆油		46	
砂糖		189	
デキストリン		212	
α-コーンスターチ		212	
ミネラル混合		40	
ビタミン混合		10	
セルロース		40	
コレステロール		2	

（単位：g）

実験食は暗期の 10：00 ～ 16：00 に与え、水は自由飲水とした。

空腹時の８：00 と摂食開始から３時間後の 13：00 に、５匹ずつ麻酔下で解剖し、門脈と肝静脈から同時採血を行った。血漿は分析に用いるまで－ 80℃で凍結保存した。

血漿中遊離アミノ酸の分析は、愛媛大学の共同研究者に依頼し全自動アミノ酸分析器（日本電子 JLC-500）を用いて、分析・測定した。

血中アミノ酸濃度の比較には、一元配置の分散分析を行い、有意差を認めた場合には、Tukey HSD 法による多重比較検定を行った。統計解析には、統計用ソフトウェア IBM Statistic 25（日本アイ・ビー・エム株式会社）を用い、有意水準を５％未満とした。

相関関係の分析にはピアソンの相関係数を用いた。

３．結果と考察

１）食餌中と血中の非必須アミノ酸プロファイル

<u>実験１：食餌タンパク質量の違い</u>

量の異なる実験食のタンパク質には、動物性のカゼインを用いた。カゼイン中の主な非必須アミノ酸の割合は、うま味を持つグルタミン酸が 36％と最も多く、ついでプロリンが 19％、アスパラギン酸が 12％であった（表３）。

表３　食餌タンパク質中の主な非必須アミノ酸

	グルタミン酸		プロリン		アスパラギン酸	
	mg/g	(%)	mg/g	(%)	mg/g	(%)
カゼイン	220	36	116	19	73	12
小麦タンパク質	403	49	153	18	38	5

タンパク質1g中の非必須アミノ酸量をmgで示した
日本食品標準成分表2015年版　アミノ酸成分表より

空腹時の門脈血中非必須アミノ酸プロファイルを図１に示した。非必須アミノ酸 11 種類のうち、アラニンが最も多く、グルタミンやプロリン、セリンとグリシンが多かった。一方、グルタミン酸やアスパラギン酸、アスパラギン、チロシン、アルギニン、システインが少ないアミノ酸プロファイルを示した。これは、松下ら[2]の報告と同様の結果であり、体内で一定のアミノ酸プロファイルが形成されていた。

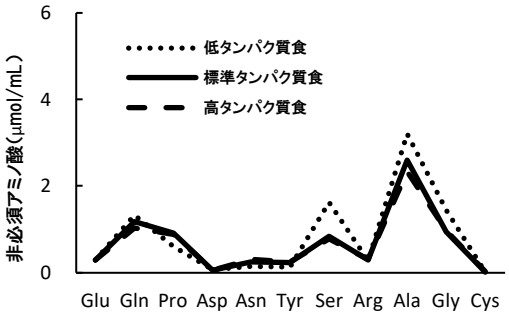


図１　空腹時における門脈血中の
非必須アミノ酸プロファイル（実験１）

摂食後の門脈および肝静脈血中非必須アミノ酸プロファイルを図２に示した。食餌タンパク質の量に関係なく、空腹時と同様のアミノ酸プロファイルが維持されていた。食餌中に多いグルタミン酸は体内で少ないことが確認された。

Nakamura ら[3]は、食餌から摂取したグルタミン酸の炭素骨格 75％が、小腸でアラニンに転換されて、門脈中に放出されると報告している。このような食餌の摂取によるグルタミン酸の代謝をはじめ、運動時や空腹時にはグルコース-アラニンサイクルによる糖新生の材料として、筋肉からアラニンが血中に放出されることからも、血中アラニン濃度が他の非必須アミノ酸よりも高く

なったと考えられる。

小腸を経由した門脈では、グルタミンやアラニン、プロリンなどの一部の非必須アミノ酸濃度が、標準タンパク質食より高タンパク質食で有意に高く、食餌タンパク質の量による差が認められた（図２Ａ）。肝臓を経由した肝静脈では、門脈よりアミノ酸濃度は低くなり、摂取タンパク質の量に関係なく、ほぼ一定であった（図２Ｂ）。

実験２：食餌タンパク質の質の違い

異なるタンパク質にカゼインと小麦タンパク質を用いた。小麦タンパク質の主な非必須アミノ酸の割合は、うま味であるグルタミン酸が約 50％と半数を占めることがカゼインとの大きな違いであった。プロリンは 19％とカゼインとほぼ同じで、アスパラギン酸は５％であった（表３）。

摂食後の門脈血中の非必須アミノ酸プロファイルは、実験１と同様のアミノ酸プロファイルが確認された（図３）。しかし、グルタミン濃度はカゼインと比較してグルタミン酸が多い小麦タンパク質食で高くなった。このことから、門脈血中のグルタミン濃度は食餌中のグルタミン酸の影響を受けていると考えられる。食餌中のグルタミン酸と門脈血中のグルタミンの関連が示唆された。

グルタミン酸と同じ酸性アミノ酸にアスパラギン酸がある。これらのアミノ酸は、食餌中に多く血中濃度は低い結果が得られた。アミノ基の有無により構造的にも類似しているアスパラギン酸とアスパラギンにおいても、グルタミン酸とグルタミン同様の関係性があるかを調べたところ、本研究ではアスパラギンの血中濃度は低く、関係性はみられなかった。これは、グルタミンがプリンヌクレオチド生成のためのアミノ基供与体として他の代謝に関わるのに対して、アスパラギンは単独で代謝に関わるより、アスパラギン酸からアミノ基転移によるオキサロ酢酸への変化や、アルギノコハク酸を経た尿素の生成、カルバモイルアスパラギン酸を経たピリミジン生成などの代謝に利用されることが関与していると考えられた。

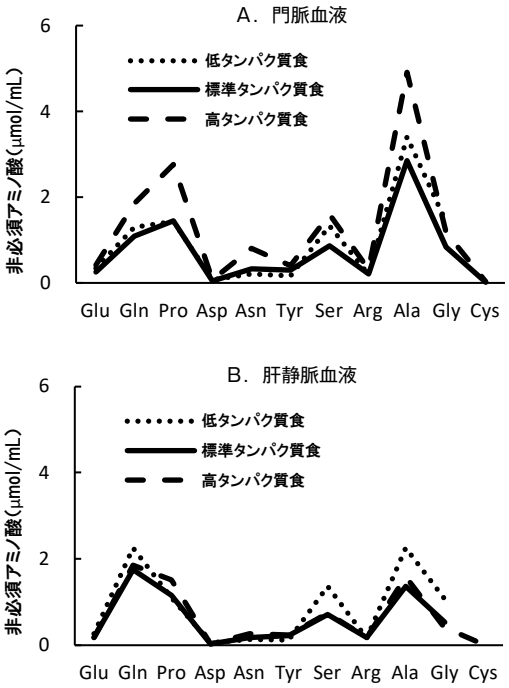


図２　摂食後における血中の非必須アミノ酸プロファイル（実験１）

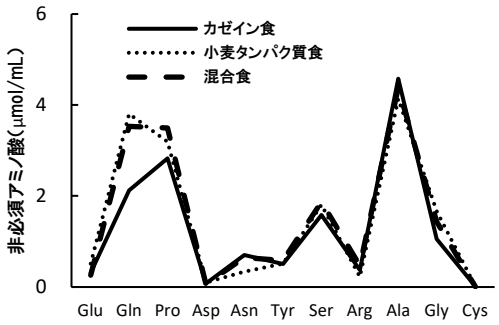


図３　摂食後における門脈血中の非必須アミノ酸プロファイル（実験２）

２）肝臓におけるアラニン利用について

アラニンの血中濃度は、門脈で高く肝静脈で低下しており、肝臓でその多くが代謝されていた。このアラニンの代謝に注目し、門脈と肝静脈の濃度差を算出し、尿素合成との関連を示した（図４）。

食餌タンパク質の量を増減させると、肝臓でのアラニン利用と尿素合成とに有意確率１％の有意

な正の相関が認められた。

この結果から、アミノ酸代謝におけるグルコース-アラニンサイクルを介した肝臓と筋肉の臓器相関を明らかにした。

4．まとめ

摂取タンパク質の違いが、血中非必須アミノ酸プロファイルに与える影響を調べた。量や質といった食餌タンパク質の違いによって、小腸を経由した門脈では一部の非必須アミノ酸濃度に差はあったものの、非必須アミノ酸プロファイルは一定であることを確認した。また肝臓はタンパク質の量や質の違いにも対応し、一定の非必須アミノ酸濃度に調節を行っていた。アミノ酸代謝には小腸と肝臓の役割が大きく、経口栄養の重要性を明らかにした。

また、本研究で食餌中のグルタミン酸と血漿中のグルタミンの関連性が認められた。グルタミンは小腸のエネルギー源として利用されていることが知られており[4)]、また、アラニンは食餌中には少ないものの血中濃度は最も高く生体内の窒素運搬体として働いている。このように非必須アミノ酸は、体内環境の変化に応答し各臓器で合成と分解が行われる重要な栄養素である。

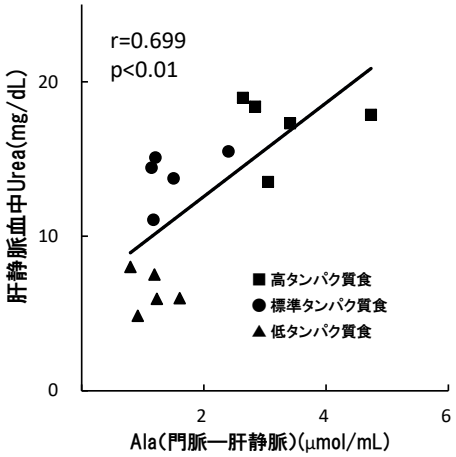


図４　肝臓におけるアラニン利用と尿素合成

血中アミノ酸プロファイルの変動は、肝障害などの疾患で起きることが報告されている[5)]。今後は、糖尿病などの病態モデルラットにおける非必須アミノ酸プロファイルから、疾病の重症化予防につながるタンパク質栄養を検討する予定である。

5．参考文献

1）小畠義樹，岩谷昌子，田村盈之輔：摂取たん白質レベルがラット小腸のアミノ酸吸収に及ぼす影響．栄養学雑誌，35(4): 199-204（1977）

2）松下千江子，水上戴子，堀川蘭子：ラットのタンパク質欠乏における組織中のタンパク質量，核酸量および遊離アミノ酸濃度の変化．日本栄養・食糧学会誌，36(5): 347-358（1983）

3）Hidehiro Nakamura, Yasuko Kawamata, Tomomi Kuwahara, Kunio Torii, and Ryosei Sakai: Nitrogen in dietary glutamate is utilized exclusively for the synthesis of amino acids in the rat intestine. *Am J Physiol Endocrinol Metab*, 304(1): E100-108（2013）

4）Windmueller HG, Spaeth AE: Uptake and metabolism of plasma glutamine by the small intestine. *J Biol Chem*, 249: 5070-5079（1974）

5）門田正己：肝障害時における血清遊離アミノ酸に関する研究．日本内科学会雑誌，53(2): 132-147（1964）

東北女子大学　紀要　No.58：145 ～ 150　2020

児童・園児のためのプログラミング教育の教材研究
―パソコンを使わない教材に関する提案―

奈良　拓哉*・葛西　克行**

Programming Education for Young Kids.
― Coding Activities Without a Computer ―

Takuya NARA*・Katsuyuki KASAI**

Key word：プログラミング教育　Programming Education
アンプラグド　Unplugged Programming
プログラミング的思考　Programming Concepts

Ⅰ　序　論

『IT 人材の最新動向と将来推計に関する調査結果～報告書概要版～』によると、「IT は今後も我が国産業の成長にとって重要な役割を担うことが強く期待されており、十分な IT 人材を確保することは、これまで同様、今後もきわめて重要な課題である」（経済産業省 2016，p.3）としている。しかし、「我が国の人口減少に伴い、労働人口（特に若年人口）が減少することから、今後、IT 人材の獲得は現在以上に難しくなると考えられる」（経済産業省 2016，p.4）とされ、「IT 人材の不足は、今後ますます深刻化し、2030 年には最大で 79 万人が不足する可能性がある」（経済産業省 2016，p.7）と報じた。また、英オックスフォード大学のマイケル・A・オズボーン准教授およびカール・ベネディクト・フレイ博士との共同研究で発表された『日本の労働人口の 49％が人工知能やロボット等で代替可能』では、「国内 601 種類の職業について、それぞれ人工知能やロボット等で代替される確率を試算し、10 ～ 20 年後に、日本の労働人口の約 49％が就いている職業において、それらに代替することが可能」（野村総合研究所 2015，p.1）とし多くの反響を呼んだ。このような背景もあって政府は 2016 年開催の産業競争力会議で、ICT に関わる人材育成を図るため、2020 年から小学校でプログラミング教育を必修化すことを発表した。そして平成 29（2017）年３月告示の『小学校学習指導要領』に、「プログラミング教育」に関する内容が正式に盛り込まれることになった。

ところが、地域による予算的格差や学校の規模などにより、ICT 環境の整備は一律に統一され

表１　学校における ICT 環境の整備状況
（全学校種平均）

	全国平均	最高値	最低値
教育用コンピュータ１台当たりの児童生徒数（人／台）	5.6	1.8 佐賀県	7.9 埼玉県
普通教室の校内 LAN 整備率（%）	90.2	99.0 徳島県	64.2 青森県
超高速インターネット接続率（30Mbps 以上）（%）	91.8	100.0 富山県	72.1 山口県

＊東北女子大学
＊＊東北女子短期大学

ておらず、どこにいても同じ指導が受けられる状況にないのが現状である。文部科学省が平成30（2018）年３月１日現在で調査した『平成29年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果（概要）』を見ると、全学校種の全国平均で教育用コンピュータ１台あたりの児童生徒数は5.6人／台。普通教室の校内LANの整備率は90.2％。超高速インターネット接続率（30Mbps以上）は91.8％（文部科学省2018a，p.8）と、高い割合で整備されているのがわかる。しかし、都道府県ごとに細かく見ると、普通教室の校内LAN整備率で最上位の徳島県が99.0％であるのに対し、最下位の青森県では64.2％となっている（文部科学省2018a，p.11）など、環境整備が高い割合ですすめられている一方で、そうではない地域も存在し、その内容に大きな格差があることがわかる。

また、『幼稚園教育要領』においては、情報機器の安易な利用は避けるべきとしている。論理的思考と関連する数量や図形、物の仕組み等に関心・興味を持つためには、実際に積み木やボール等の遊具や用具等の物に触れ、遊びを通して学習することを重要視している。情報機器は直接的な経験を活かすために使用する二次的なツールとしての意味合いを持ち、情報機器を使用しないで、実際に積み木やボール等の遊具や用具で遊ぶことが主要な学習活動となる。（文部科学省2018d，p.115）

このような状況下、小学校低学年児や幼稚園児に対して、コンピュータを用いずに実施できる「プログラミング教育」の教材を開発した経過について報告する。

Ⅱ　本　論

１　プログラミング教育

『小学校プログラミング教育の手引き（第二版）』では、小学校におけるプログラミング教育のねらいを、「①「プログラミング的思考」を育むこと、②プログラムの働きやよさ、情報社会がコンピュータ等の情報技術によって支えられていることなどに気付くことができるようにするとともに、コンピュータ等を上手に活用して身近な問題を解決したり、よりよい社会を築いたりしようとする態度を育むこと、③各教科等の内容を指導する中で実施する場合には、各教科等での学びをより確実なものとすること」（文部科学省 2018b，p.11）としている。

①の「プログラミング的思考」を育むための教材は表２に示すとおり、現在３種類が提供されており、大きくコンピュータを使用するものと使用しないものに分けられる。コンピュータを使用するものの一つは、マサチューセッツ工科大学メディアラボのミッチェル・レズニック氏率いる研究チームが開発した『Scratch』や、文部科学省が開発した『プログラミン』などのソフトウエアを用いて学習する「ビジュアル型プログラミング教材」である。もう一つは、電子機器などのハードウエアの利用を伴うもので「ロボット教材・ブロック教材・基盤教材」に分かれる。また、コンピュータを使用しないものとしては、『ルビィのぼうけん』のような絵本を用いるものや、カードなどで実践する「アンプラグド教材」がある。

表２　「プログラミング的思考」を育むための３種類の教材

コンピュータを使用するもの		
	ビジュアル型プログラミング教材	
		ソフトウエアのみの教材（Scratch、プログラミン など）
	ロボット教材・ブロック教材・基盤教材	
		ハードウエアの利用を伴う教材（mBot など）
コンピュータを使用しないもの		
	アンプラグド教材	
		絵本やカード等を使用（ルビィのぼうけん など）

どの学年でどのようなプログラミング教育を実施するかの判断は、各学校現場に委ねられている

が、『小学校プログラミング教育の手引き（第二版）』では、「プログラミング教育全体において児童がコンピュータをほとんど用いないということは望ましくないことに留意する必要がある」（文部科学省 2018b，p.19）としている。そして、「コンピュータを用いずに『プログラミング的思考』を育成する指導を行う場合には、児童の発達の段階を考慮しながらカリキュラム・マネジメントを行うことで児童がコンピュータを活用しながら行う学習と適切に関連させて実施するなどの工夫が望まれる」（文部科学省 2018b，p.19）とされている。

幼児や小学校低学年児に対しては、コンピュータを使わないアンプラグド教材は極めて有効である。しかし、コンピュータを使わないプログラミング教育の導入には、子供たちの発達段階に応じた配慮が必要である。

2　アンプラグド教材の提案

アンプラグド教材によりプログラミング的思考力を養う方法として、歯車の特性に注目し、それを学習活動に取り入れることにした。大きさの違う平歯車（正歯車、円筒歯車ともいう）を組み合わせ、歯の数や回転数を比較し、動力が伝わる様子を予想しながら観察することで論理的思考力の育成を図ることができるのではないかと考えた。その理由としては、歯車が子供たちにとって生活の中で見かける身近な存在であること、また、歯車が回転する仕組みは容易に理解できることが挙げられる。さらに、平歯車を回転させて瞬時に結果を確認できるところは、コンピュータを利用した学習効果と同等の結果を得ることができると考えたからである。

『小学校プログラミング教育の手引き（第二版）』では、プログラミング的思考を「自分が意図する一連の活動を実現するために、どのような動きの組合せが必要であり、一つ一つの動きに対応した記号を、どのように組み合わせたらいいのか、記号の組合せをどのように改善していけば、より意図した活動に近づくのか、といったことを論理的に考えていく力」（文部科学省 2018b，p.9）と説明している。歯車を活用した学習ではまさに、自分が意図する一連の活動を実現するために歯数の違う歯車の組合せを考え、回転させたり改善を試みたりすることで、プログラミング的思考力を育むことが可能であると考える。

これらのことから、歯車を使った教材は、アンプラグド教材として利用できると判断した。

3　平歯車の特性

平歯車は図１に示すとおり、歯の筋が軸に対して平行に配置された形状で、動力伝達用として幅広く使われている。

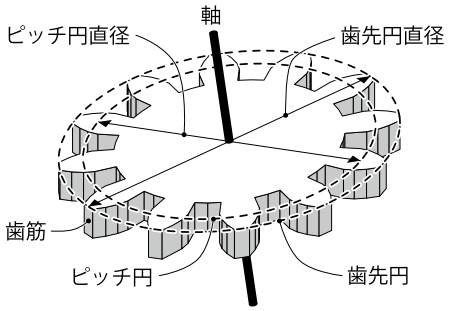


図１　平歯車の形状

平歯車を接合した際の、回転方向や速度・回転力（トルク）の伝わり方を表３にまとめる。

表３　回転方向や速度、回転力の伝わり方

	接合する歯車の大きさ		
	同じ場合	違う場合	
		動力を伝える側が大歯車	動力を伝える側が小歯車
回転方向	逆方向		
回転速度	同じ	速い	遅い
回転力	同じ	小さい	大きい

平歯車では、動力の回転方向は常に逆方向に伝わる。そして、接する２つの歯車の大きさが同じ

場合には、回転速度と回転力は同じである。歯車の大きさが異なる場合では、歯車の大きい方を大歯車、小さい方を小歯車と呼び、動力を伝える側が大歯車の場合には、回転速度は速く回転力は小さく伝わる。動力元が小歯車の場合には、回転速度は遅く動力は大きく伝わるという特性がある。

4　平歯車の製作

平歯車を製作するにあたり、材料は厚さ 15mm のシナベニヤを用いた。そして子供の手でも扱いやすいように、歯の大きさを示すモジュールは 10mm に設定した。歯車全体の大きさが違う場合でも、モジュールのサイズが同じであるため、歯の大きさ・形状は等しく、噛み合わせはスムーズである。歯車全体の大きさは、中心から歯先までを半径とする円の直径で表される。また、歯車が噛み合う際には、歯先円からモジュール値の分だけ内側にあるピッチ円上で接するが、ピッチ円の大きさもその直径で表す。本研究で製作する平歯車の詳細を表４に示す。

表４　製作する平歯車

		モジュール (mm)	ピッチ円直径 (mm)	歯先円直径 (mm)
歯数（枚）	6	10	60	80
	12		120	140
	18		180	200
	24		240	260

平歯車を用いた学習では、歯車の位置や順番を替え、接合と回転を繰り返しその動きを確認するのが主な活動となる。そのため、組み合わせが簡単にできるよう、図２のようにそれぞれの平歯車に台座を製作し取り付けた。

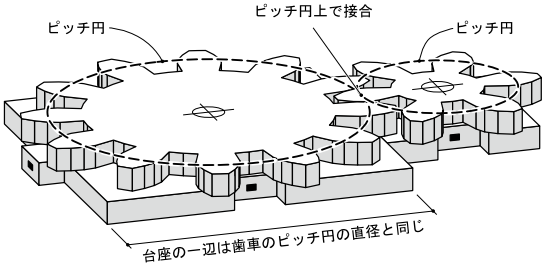


図２　歯車接合の様子

台座同士の接合により自然に歯車のピッチ円が接するよう、正方形を基準にした台座の一辺は、ピッチ円の直径に合わせた。そして台座を接合しやすいように、図３のような凹凸を付け磁石を埋め込んだ。回転する歯車に指が巻き込まれるようなときは、台座が離れけがをすることはない。さらに、歯車を回しやすいように取り付けた取っ手にも磁石を埋め込み、各歯車と簡単に着脱できるようにした。

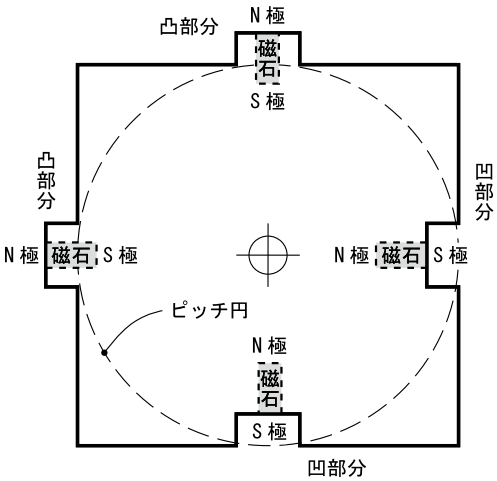


図３　製作する台座

完成した６歯の歯車を５組、12 歯は４組、18 歯を２組、24 歯を１組の計 12 組の平歯車を図４のように組み合わせてみた。動かしてみると、それぞれの平歯車がかみ合い、スムーズに回転することができた。

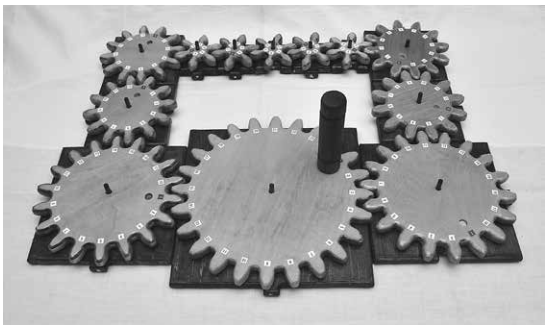


図４　製作した平歯車の組み合わせ例

５　子供たちの反応

10 月に開催した本学の学園祭に訪れた子供たちに、歯車で遊んでもらいその様子を観察した。５歳と７歳の女児姉妹は、取っ手や歯車の接合と分離を繰り返しながら、大小ある台座をいろいろと組み合わせ、歯車が回転する動きを見ていた。勢いよく回転する様子を見て「お花みたい」とか、「（大きい歯車に比べ）小さい歯車（の回転速度）が速い」と感想を述べていた。４歳男児は、台座から平歯車を分離させ、一つの台座に二つの歯車を重ねてみたり、連結する一方の平歯車を台座ごと 90 度傾け、垂直方向に接合しようとしていた。

図５　歯車で遊ぶ子供たちの様子

６　改良点

子供たちが歯車で遊んだ際、垂直方向に連結を試みようとする様子を見て、図６のようなパーツを新たに製作した。パーツの凹凸部分と台座の凹凸部分は同じサイズにし、歯車の大小に関係なく、どの台座にも接合できるようした。このパーツを二つの台座の間に挟み接続することで垂直方向にも連結でき、図７に示すように、立体的な組み合わせが可能となった。

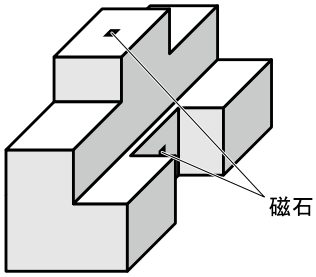


図６　垂直に連結するためのパーツ

７　今後の課題

これまでに製作した４種 12 個の歯車を一直線上に並べようとしたとき、その組み合わせは 83,160 通りにのぼる。それをそれぞれの台座にある４か所の凹凸部分を利用して、平面的に広げながら連結させた場合、その組み合わせのバリエーションはさらに増え、自由な発想による学習活動が活発に行われることが期待できる。今後は、図７に示

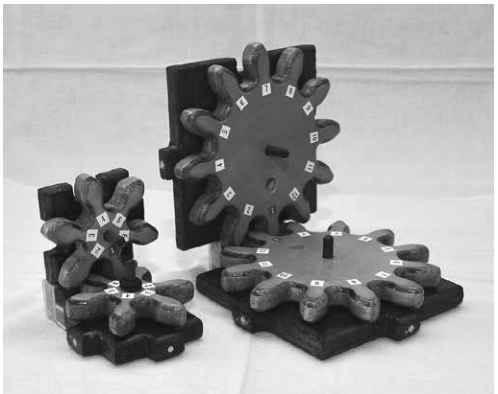


図７　連結パーツで垂直に接続した様子

す接合方法とは違った連結を工夫したり、一つの軸に歯数の異なる２種類の平歯車がついた二段歯車を製作したり、回転運動を往復運動に変換するクランク機構や間欠回転運動に変換するジェネバ機構などのメカニズムを取り入れるなど、動きのバリエーションを増やしたいと考えている。

また本教材の活用は、プログラミング学習を中心とするが、その周辺の算数や理科の教科における具体的活用方法も探っていきたい。他に、歯車遊びをシミュレーションできるアプリケーションソフトウエアをオブジェクト指向の設計手法で開発する予定である。幼児の歯車遊びを補完するために活用できるほか、児童のプログラミング学習を、段階を踏んで進めていくことが可能になると考えている。木製の歯車を利用して、プログラミング的思考力を養う活動をした幼児や児童が、数年後、自在にコンピュータを操作できるようになったとき、今度は以前の活動に関連付けてコンピュータを操作し、振り返りながら「論理的思考力」の育成が図れるツールとなるよう開発を計画している。

Ⅲ　最後に

森林伐採を起因とする山林での土砂災害や海での磯焼けなど､環境破壊が全国的な問題になった。そのため、子供たちに対し木材や森林を身近なものに捉えさせようと、木に触れさせたり、森林保全の活動を体験させたりする試みが多く見られた。2004 年にはじまった、北海道の木育推進プロジェクトチームによる｢木育｣もその一つで､｢食育」や「服育」などと並び子供たちにその大切さを伝える教育活動である。木育では、木を使いながら、遊んだり考えたりする経験を通して「思いやり」や「優しさ」など、人間としての豊かな心や感性を育むことを目指している。そして、自然災害や環境問題にまで興味が広がるようにその内容が工夫されている。木材ならではの感触や匂い、木目の模様や色、擦れたりぶつかったりする際に発する音などは、無機質なプラスチックや金属などとは違った興味を引き、子供たちの五感を刺激する。華美ではないシンプル素材の木材に触れて体験することは、情操教育の観点からもその意義は大きいのではないだろうか。

本研究が子供たちの「プログラミング的思考力」とともに、豊かな心や感性をも育む一助となることを願う。

参考文献

経済産業省（2016）『IT 人材の最新動向と将来推計に関する調査結果～報告書概要版～』https://www.meti.go.jp/policy/it_policy/jinzai/27FY/ITjinzai_report_summary.pdf,（参照 2018-11-10）

野村総合研究所（2015）『日本の労働人口の 49％が人工知能やロボット等で代替可能に』https://www.nri.com/-/media/Corporate/jp/Files/PDF/news/newsrelease/cc/2015/151202_1.pdf,（参照 2017-11-01）

文部科学省（2018a）『平成 29 年度 学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果（概要）』http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/10/30/1408157_001.pdf,（参照 2018-11-01）

文部科学省（2018b）『小学校プログラミング教育の手引（第二版）』http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/11/06/1403162_02_1.pdf,（参照 2019-01-10）

文部科学省（2018c）『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総則編』，東洋館出版社

文部科学省（2018d）『幼稚園教育要領解説』，フレーベル館

リンダ・リカウス（鳥井雪 訳）（2016）『ルビィのぼうけん』，翔泳社

草ヶ谷圭司（2003）『初学者のための機構学』，理工学社

東北女子大学　紀要　No.58：151 ～ 157　2020

管理栄養士養成課程における献立作成を用いた入学前教育

花田　玲子*・江良　真衣*・妹尾　良子*

Program of preparatory education by menu designing
for students of registered dietitian course

Reiko HANADA*・Mai ERA*・Yoshiko SENOH*

Key words : 献立作成　menu designing
アクティブクック　Active cook
入学前教育　preparatory education
管理栄養士　registered dietitian
給食経営管理　feeding service management theory

Ⅰ．はじめに

管理栄養士の業務として献立作成は、給食経営管理、食育、栄養管理のベースとなるものである。東北女子大学健康栄養学科（以下、本学）では、１年次から献立作成の指導を行っている。例年、献立作成の指導は１年の期間を要することから、より早い時期からの意識づけが必要である。

本学では、平成 29 年入学生から、入学前教育として献立作成を課している。専門教育への導入を目的とし、大学での学修に関心を深めている。山岡[1)]の入学前教育に対する高校現場の意識調査によると、入学前教育で重点を置くべき内容として、「大学の学修の準備」が「高校の学習の復習と基礎学力強化」を上回った。理由として、「モチベーション」と「学びの姿勢の涵養」の２面があげられている。大学での積極的な学修を体験する機会を与えるような入学前教育は入学予定者のモチベーションを維持することができ、入学後の学修の充実を図る上で重要である。

料理づくりは栄養素の組合せを理解し、生活リズムを整える機会でもある。本学では、時間栄養学をベースにした生活習慣病予防に効果的な食べ方として「Active cook」を提案している（図１）。Active cookの要素を意識することで、献立作成が食育の媒体として活用できる。

そこで、入学前にActive cookを取り入れた献立作成を体験させ、栄養の専門家としての意識づけや献立指導の課題について検討した。

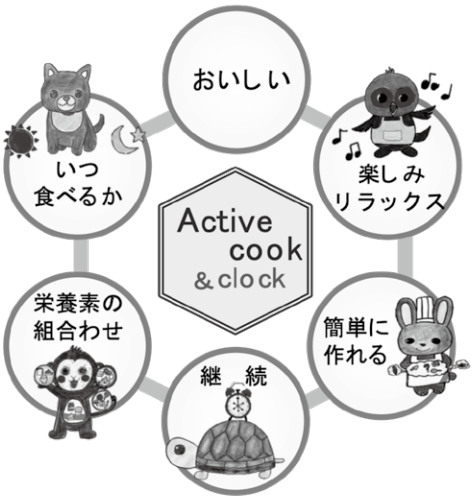


図１　Active cook ６つの要素

＊東北女子大学

Ⅱ．方法

１．対象

2019年度推薦入試に合格した本学への入学予定者20名を対象とした。

２．実施時期

献立作成の課題は入学手続き完了後に、対象者に郵送し、2019年４月の入学時に回収した。

３．課題内容

１）１日分の献立作成

健康な女性１日分の献立作成を課題とした。献立の対象は18～29歳女性（身体活動レベルふつう）とし、献立作成の基準は日本人の食事摂取基準2015年版[2)]により、表１の通りとした。また、使用する食品の種類と重量の目安として、表２の通り食品構成表を示した。また、作成時のポイントについて、以下の通り説明を加えた。

①１食のバランス

栄養バランスの良い食事には、主食、主菜、副菜、副々菜（汁）の４つが整っていることが大切である。

②料理の数（器の数）

朝食は主食１品と副食２～３品、昼食と夕食は主食１品と主菜１品、副菜２～３品とする。丼物の場合は主食と主菜を１品と数えて、副菜２品を組み合わせる。また、果物は副菜の数が少ない時にプラスする。

③料理のバランス

主菜と副菜が同じ調理法になるなど、味付けが偏らないように注意する。

④食材のバランス

３食の主菜は肉類、魚介類が重ならないようにする。

⑤食塩の使いすぎに注意

食塩量は１日7gとし、１食では２～3gとする。

２）写真記録

１日分の料理の写真を添付させた。

表１　献立作成の基準

18～29歳女性 身体活動レベル　ふつう	基準値
エネルギー必要量（kcal）	1,950
タンパク質（g）	80
カルシウム（mg）	650
食塩相当量（g）	7

表２　食品構成表

食品群	純使用量g	目　安
ごはん	540	小茶碗1.5杯（180g）×3回、 小茶碗1.5杯＝食パン8枚切2枚＝うどん1.5玉＝スパゲティ70g
魚介類	80	中1切れ、アジ中1尾、サンマ小1尾、ブラックタイガー中1尾25g、刺身1切れ10g
肉類	60	
卵類	50	1個
乳類	200	牛乳1本
豆類	100	木綿豆腐1/4丁、納豆1パック、厚揚げ1枚
いも類	60	じゃが芋1/2個
緑黄色野菜類	120	小松菜1束300g、にんじん1本100g、ブロッコリー1個300g、かぼちゃ1個1kg
その他の野菜類	230	きゅうり1本100g、大根1本1kg、玉ねぎ1個200g、キャベツ葉1枚50g、なす1本70g
果実類	200	りんご1個300g、バナナ1本100g、キウイフルーツ1個100g、みかん中1個100g
海藻類	5	きゅうりの酢の物に入れるわかめ1g
砂糖類	10	大さじ1杯
油脂類	10	小さじ2杯強
種実類	3	小さじ1杯
食塩	7	小さじ1杯強　食塩1g＝しょうゆ6g：小さじ1杯 ＝味噌8g：大さじ1/2杯

３）献立の自己評価

献立について、おいしさ、彩り、簡単さ、継続可能かを自己評価させた。

４）アンケート

献立作成をしてみて困ったこと、今後教えてほしいことについてアンケート調査を行った。アンケート用紙は課題回収時に合わせて回収した。回収率は100％（配布数20、回収数20）であった。

５）フィードバック

献立の栄養価、自己評価、アンケート結果について、１年次の合宿研修会（2019年６月７日）でフィードバックした。

Ⅲ．結果

１）献立の栄養価

回収した献立の栄養価を表３、図２に示した。エネルギーの平均±標準偏差は2,064 ± 336kcalと適正であり、± 10%を適正とすると、適正９名(45%)、過剰８名(40%)、不足３名(15%)であった。タンパク質は平均88.9 ± 19.4gと概ね適正であり、50～97gを適正とすると、適正15名(75%)、過剰５名（25%）であった。カルシウムは平均628 ± 216mgと不足であり、650mg以上を適正とすると、適正６名（30%)、不足14名（70%）であった。食塩相当量は平均13.1 ± 4.9gと過剰であり、7g未満を適正とすると、適正２名（10%)、過剰18名（90%）であった。

表３　献立の栄養価

	平均値±標準偏差	適正	過剰	不足
エネルギー必要量(kcal)	2,064 ± 336	９名	８名	３名
タンパク質(g)	88.9 ± 19.4	15名	５名	０名
カルシウム(mg)	628 ± 216	６名	０名	14名
食塩相当量(g)	13.1 ± 4.9	２名	18名	０名

n=20

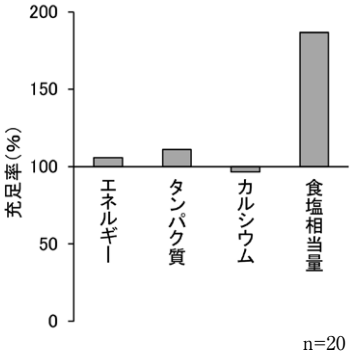


図２　栄養価の充足率

２）使用食材と調理法

１日分の野菜使用量を表４に示した。緑黄色野菜の平均±標準偏差は200 ± 84gで、目標量120gの充足率は167%であり、最大360g、最小10gであった。その他の野菜は平均234 ± 102gで、目標量230gの充足率は102%であり、最大403g、最小32gであった。野菜の合計量は平均434 ± 154gで、目標量350gの充足率は124%であり、最大718g、最小42gであった。野菜使用量はばらつきが大きかった。

野菜の使用回数をABC分析した。累積構成比率が80%までの野菜を使用回数の多い野菜とし、図３に示した。緑黄色野菜では、にんじん、ほうれんそう、トマト、ブロッコリー、ミニトマト、青ピーマンの順に多く使用された。特に、にんじんは最も多く使用され、１日に２回以上使用した者が10名（50%）であった。その他の野菜では、たまねぎ、根深ねぎ、キャベツ、きゅうり、大根、しょうが、レタス、にんにく、りょくとうもやしの順に多く使用された。

調理法の種類を表５に示した。朝食の主食は、ご飯11名（55%）とパン９名（45%）が同程度であった。昼食は麺が12名（60%）と多かった。夕食はご飯が16名（80%）で最も多かった。主菜の調理法は焼き物が多く、朝食で15名（75%)、夕食で13名（65%）であった。昼食では主食と主菜が一つになった変わりご飯・麺が13名（65%）と多かった。副菜は、３食とも和え物・サラダが多く、朝食で10名（50%)、昼食で９名（45%)、夕食で11名（55%）であった。和え物に使用した野菜はほうれん草が多く、７名（35%）であった。汁物は朝食16名（80%)、昼食８名（40%)、夕食18名（90%）で多く、３食全てに汁物をつけた者は４名（20%）であった。汁物の具材はわかめが11名（55%）と目立った。果物は、朝食と昼食につけた者が多く、果物を全くつけなかった者は７名（35%）であった。乳製品は朝食に多く、３食全てに乳製品がない者は４名（20%）であった。

表４　１日の野菜使用量

献立の目標量	緑黄色野菜 120g	その他の野菜 230g	野菜合計 350g
平均値±標準偏差(g)	200 ± 84	234 ± 102	434 ± 154
最大値(g)	360	403	718
最小値(g)	10	32	42

n=20

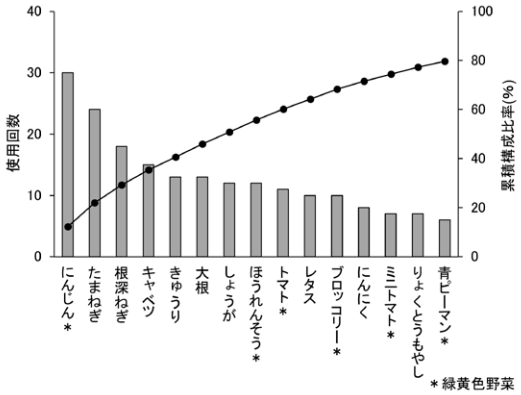


図３　使用回数の多い野菜

表５　調理法の種類

	調理法	朝食	昼食	夕食
主食	ご飯	11	4	16
	パン	9	1	－
	変わりご飯	－	3	3
	麺	－	12	1
主菜	煮物	2	1	2
	焼き物	15	4	13
	炒め物	－	1	－
	揚物	－	－	1
	変わりご飯・麺＊1	1	15	4
	なし	2	－	－
副菜	煮物・炒め煮	2	4	4
	焼き物	2	3	－
	炒め物	2	1	2
	揚物	－	－	1
	蒸し物	－	1	1
	和え物・サラダ	10	9	11
	なし	4	3	1
副々菜・汁	煮物	－	－	1
	炒め物	－	1	－
	和え物・サラダ	5	5	4
	汁物	16	8	18
	漬物	－	1	－
	なし	4	6	2
果物・乳製品＊2	果物	7.5	8	4
	乳製品	7.5	3	1

＊１　変わりご飯、麺は主食と主菜の両方に含めた。　　n = 20
＊２　フルーツヨーグルトは果物と乳製品を各0.5として数えた。

３）献立の自己評価

献立の自己評価を図４に示した。おいしさについては、良い15名（75%）、普通５名（25%）であり、悪いと評価した者はいなかった。簡単さについては、良い７名（35%）、普通13名（65%）であり、難しいと思う料理を献立に取り入れた者はいなかった。彩りについては、良い８名（40%）、普通10名（50%）、悪い２名（10%）で、ほとんどが彩りに問題を感じていなかった。継続可能かについては、良い２名（10%）、普通17名（85%）、悪い１名（５%）であった。他の項目に比べて良いとの回答が少なかった。また、献立作成後に気づいたこと（自由記述）では、彩りやバランスについての記述が最も多かった。次いで、食塩量、野菜の量などの分量についての記述があげられた（図５）。

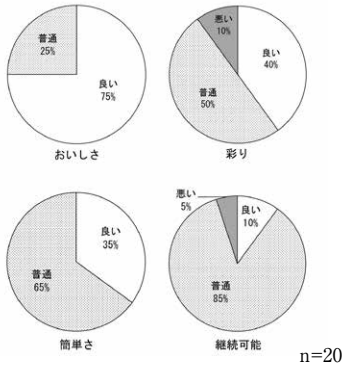


図４　献立の自己評価

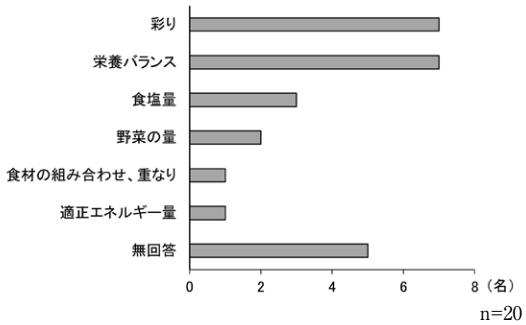


図５　献立作成後に気づいたこと（自由記述）

４）アンケート結果

アンケート結果を図６～11に示した。朝食の摂取頻度では、毎日食べている18名（90%）に対し、週に３～４回が２名（10%）と欠食のある者もみられた（図６）。

自分で調理する頻度は、毎日が２名（10%）、週に３～４回が２名（10%）、週に１～２回が９名（45%）であり、全く調理していない者が７名（35%）であった（図７）。

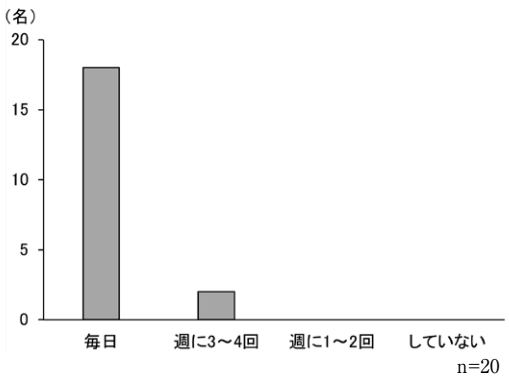


図６　朝食の摂取頻度

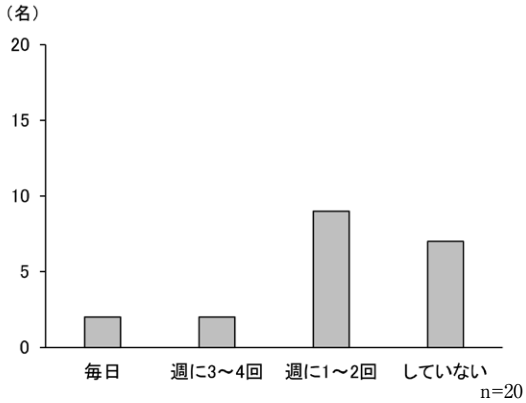


図７　自分で調理する頻度

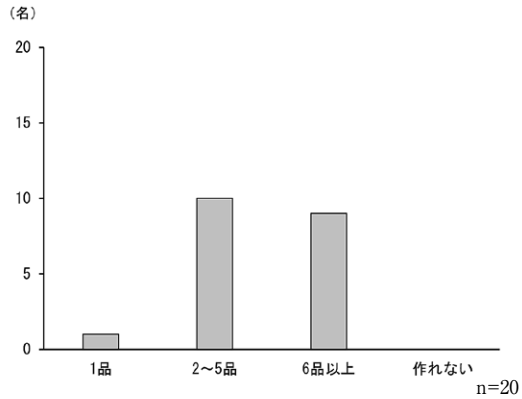


図８　自分で作ることのできる料理数

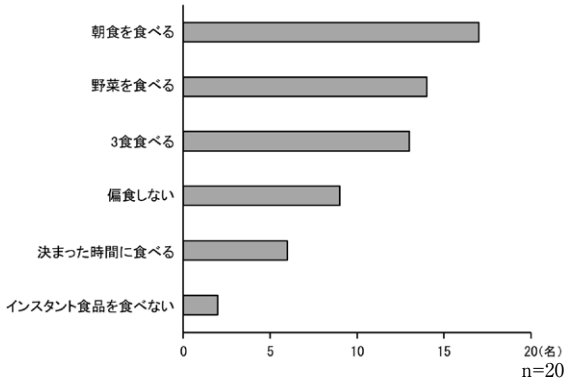


図９　毎日の食事で気をつけていること（複数回答可）

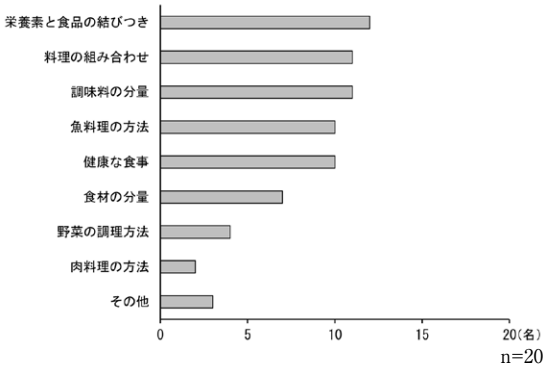


図 10　難しいと感じたこと（複数回答可）

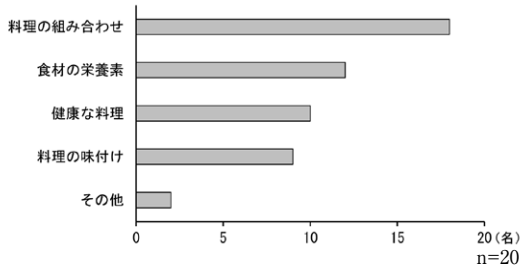


図 11　今後教えてほしいこと（複数回答可）

自分で作ることのできる料理数は、１品が１名（５％）、２～５品が10名（50％）、６品以上が９名（45％）で、半数以上が作ることのできる料理数が５品以下であった（図８）。

毎日の食事で気をつけていることは、朝食を食べるが17名（85％）、野菜を食べるが14名（70％）、３食食べるが13名（65％）であった。次いで、偏食をしない９名（45％）、決まった時間に食べる６名（30％）、インスタント食品を食べない２名（10％）であった（図９）。

献立作成時に難しいと感じたこと、困ったことについては、栄養素と食品の結びつき12名（60％）、料理の組み合わせ11名（55％）、調味料の分量11名（55％）、魚料理の方法10名（50％）、健康な食事10名（50％）であった（図10）。少数意見として、塩分を規定量にすることや料理本を参考にしないと作れないことなどがあげられた。

今後教えて欲しいことは、18名（90％）が料理の組み合わせと回答した。次いで、食材の栄養素12名（60％）、健康な料理10名（55％）、料理の味付け９名（45％）であった。その他では、油の適量や揚げ物の吸油量などがあげられた（図11）。

Ⅳ．考察

○栄養素の組合せ

回収した献立の栄養価は、エネルギー、タンパク質は適正であったが、食塩相当量は９割が過剰であった。主食や主菜の食材重量は食品構成表を参考にすると１食分を適正にしやすく、エネルギーやタンパク質が整いやすかったと考える。一方、献立の調理法をみると、３食全てに汁物をつけた者や麺類をつけた者が多かった。食塩量の多くなりやすい汁物や麺類の回数が増えると、食塩摂取量が多くなりやすい。食塩量の多い料理を組み合わせたことにより、食塩相当量が過剰になったと考えられる。また、平成28年青森県県民健康・栄養調査[3)]によると、対象者の年齢区分である15～19歳の食塩摂取量は、男性10.2g、女性9.6gであった。いずれも目標量の男性8.0g未満、女性7.0g未満を２g以上超えており、食塩摂取量の多い食習慣がうかがえる。今回の対象者のうち、17名（85％）が青森県出身者であった。食塩量の多い料理を好む食習慣が献立に反映され、食塩相当量の過剰につながったと考えられる。

野菜使用量は緑黄色野菜、その他の野菜ともに目標量を満たしたが、使用量のばらつきが大きかった。目標量の２倍使用した者がいた一方で、目標量の10分の１しか使用しなかった者もいた。また、その他の野菜の平均使用量が目標量と同程度であったのに対し、緑黄色野菜は1.7倍と偏りがみられた。これは食品構成表で示した目標量に合わせて、「野菜を取り入れなければ」という課題への意気込みがあったと推察される。一方、野菜の使用回数では、野菜の種類が限定していた。献立に使用する野菜の種類を増やすためには、幅広い野菜を用いた料理を実習に取り入れるなどの工夫が必要である。

○簡単

食事作りを継続する要素として、簡単さは必要である。簡単さについて悪いと評価した者がいなかったことは、自分で簡単に調理できる料理を献立に取り入れたことを示唆している。これは、Active cookの要素である「簡単」を意識したと考えられる。

○楽しみ

食事を楽しむためには、彩りは重要である。彩りの良い食事はおいしそうに見え、食べる意欲にもつながる。ほとんどが彩りに問題を感じていなかった。献立を実際に調理、写真記録したことにより、できあがりの彩りを意識することにつながったと考えられる。今回、検討したのは、彩りだけであったが、他にも食事の楽しみについて検討が必要である。

○継続

難しいと思う料理を献立に取り入れなかったにも関わらず、継続可能かについて、良いと評価した者は少なかった。簡単な献立を継続して作成することは困難と感じていた。理由として、知っている料理数が少ないことがあげられる。さらに、自分で調理する頻度が少ないため、実際に継続し

て食事を作ることが難しいと感じたと考えられる。

献立作成時に難しいと感じたことや困ったことについて、６割が栄養素と食品の結びつきと回答した。食品成分表のみでは、食品の栄養素の特長をとらえるのは難しい。そこで、一目でわかる栄養素別の食品一覧表を示すことが有効であると考えられる。また、５割が調味料の分量不明と回答した。料理本やレシピサイトでは、おいしさが重視されやすく、食塩量が多い味付けの料理が掲載されていることも少なくない。献立マニュアルに、望ましい味付けの参考となる料理マスターを組み込むことが有効であると思われる。

さらに、料理の組み合わせ、健康な食事を難しいと回答した者も５割であった。難しいと感じたかに関わらず、料理の組み合わせは、全体の９割が今後教えてほしいと回答した。１日分の献立作成では難しいと感じなかった者も、継続した献立を作成するためには、料理の組み合わせの知識が必要と感じたと考えられる。実習等で健康な食事となる料理の組み合わせモデルを多く示すことが有効であると思われる。今回の入学前の献立作成の体験は、様々な問題点に気づき、食事による健康づくりの意識を深めたと考える。

Ⅴ．まとめ

入学前教育の課題として、Active cookを取り入れた献立作成を体験することによる、栄養の専門家としての意識づけや献立指導時の課題について検討した。献立のエネルギーとタンパク質を適正にすることはできたが、食塩量の多くなりやすい汁物や麺類が目立ち、食塩相当量が過剰であった。今後の取り組みとして、栄養素別の食品一覧表や料理マスター、料理の組み合わせモデルを示すことが有効であると考えられる。また、食事づくりを継続するためには、料理の組み合わせの知識と調理習慣が関係することが示唆された。献立作成を用いた入学前教育は、大学での積極的な学修の準備となり、入学後の管理栄養士課程における学修の充実につながると考える。

文献

1) 山岡憲史：接続教育支援センターにおける入学前教育の到達点（特集　立命館大学教育開発推進機構の研究と実践）立命館高等教育研究（15）、55-71、2015-3
2) 日本人の食事摂取基準（2015年版）　厚生労働省（平成26年3月）
3) 平成28年青森県県民健康・栄養調査　青森県健康福祉部（平成30年2月）

東北女子大学　紀要　No.58：158 ～ 167　2020

エーリヒ・ケストナー
～叙情を核心に抱いた反骨精神

藤　田　晴　央*

Erich Kästner
～ Rebellious spirit with lyrical core

Haruo FUJITA*

Key words : 焚書　book burning
親子愛　Parent-child love
貧しい階層への共感　Sympathy with the poor
禁止への抵抗　Resistance to ban
叙情的精神　lyricism

エーリヒ・ケストナー（注1）は児童文学の世界を代表する作家のひとりである。個々の作品については後述するが、それらのよく知られた作品の背後には、彼の生きた時代と彼の生きた国家があった。それがどのような時代でどのような社会であったのかに触れながら、彼の作品を考えてみたい。児童文学のみならず、詩をはじめとしたケストナー文学全体を支える芯は何なのか。そのことを考えることは、世界にふたたび軍備増強の流れが強まり、表現の自由を認めない国家が強大になってきている今日、私たちにたしかな示唆を与えてくれるであろう。

１．焚書事件（注2）

1933 年 5 月 10 日、ナチス（注3）の突撃隊、学生、警察がドイツ各地の図書館に入り、彼らが考える「反国家的」な図書を持ち出し、広場に積み上げて燃やした。首都ベルリンでは五千人の若者たちがナチス突撃隊の制服を着て、焚書のための広場に集まり、ベルリンだけで二万五千冊の図書が燃やされた。フリードリヒ・ヴィルヘルム大学（現在のフンボルト大学）と国立歌劇場の間の広場がその場所で、四万人の群衆が集まりその様子を見守った。ナチス宣伝相のゲッベルスは「ここに非ドイツ精神は葬り去られる」と演説、一人一人、作家、詩人、思想家の名前を読み上げていった。その中にエーリヒ・ケストナーの名前もあった。この時、ケストナーも群衆に混じってそこにいた。彼は焚書事件について次のように書いている。

「わたしの本は、ベルリンの国立オペラ劇場わきの大広場で、ゲッベルス氏とかいう人によって、陰惨に大げさにはなばなしく焼かれた。象徴的に永久に葬り去られるべき二十四人の著作家の名を、彼は勝ち誇るように読み上げた。二十四人の中でわたしは、この芝居じみた厚顔無恥の所業に立ち会うべく親しく現場に現れたただひとりであった。」

（ケストナー『自著検討』より、高橋健二訳）

めらめらと燃え上がる炎に照らされたためか、群衆の中から「あすこにケストナーがいるわ！」という声があがり、ケストナーは人ごみをかきわけてその場を脱出した。

（クラウス・コードン『ケストナー　ナチスに抵抗した作家』より）

＊東北女子大学

当の作家にとっては不快でもあり危険でもある焚書の現場にわざわざ立ち会っていることは、特異な行動と言っていいだろう。

この日のケストナーの振る舞いは、多くの作家たちが、ドイツから脱出していったのにケストナーがこの焚書からますます燃え盛るナチスの炎の中、十二年の長きに渡りドイツ国内にとどまり続けたことと照応しているのではないだろうか。ある一日の出来事だが、それがケストナーという作家の在り方を象徴しているような気がする。

単に焚書の対象になったといっても、現在ではそのことの真の恐ろしさが伝わらないかもしれない。「焚書」の持つ恐怖を具体的に記した書物がある。

ユルゲン・ゼルケの『焚(や)かれた詩人たち』は、ナチスが焚書・粛清した文学者たちの肖像を描いた労作である。焚書の対象になった文学者への弾圧は、その著書を炎に投げ入れるだけでなく、文学者自身を逮捕し、時には拷問し収容所へ送る苛酷なものであったことを、一人一人の文学者の追跡取材を通して伝えている。亡命した人も、自殺した人も少なくない。そのようにナチスのもとで粛清された文学者は数百人に及び、十二年間の空白をへて、そのまま忘れられてしまった人も少なくないことがわかる。

たとえば、反戦劇『変容』の作家エルンスト・トラー(注4)は、社会主義の活動家でもあったために逮捕され刑務所に入れられている。彼は社会民主党にもドイツ共産党にも入党せず、「革命的平和主義者」として、ヒトラーに警告を発し、独裁を阻止しようと全左翼の連帯を求めた。この呼びかけには、物理学者アイシュタイン、作家ハインリヒ・マン、そしてケストナーも参加している。

トラーは、国会炎上事件（1933年2月27日）の夜、突撃隊に自宅を襲われたが難を逃れ、スイスに亡命し、ヨーロッパ各地やアメリカで亡命者の救助活動をした。しかし、1939年にニューヨークで自殺している。亡命すなわち安寧ではなかったことは、1939年、ブラジルで果てたシュテファン・ツヴァイクほかの自殺が物語っている。

2．詩人ケストナー

ケストナーは1933年にドイツでの出版禁止、1942年にドイツおよび外国での執筆禁止処分を受けている。それは1945年のナチス政権の崩壊まで続く。

そもそもケストナーはどのような執筆活動で焚書の対象となったのであろうか。1928年に出版された『エーミールと探偵たち』が対象とされたわけではなかった。それ以前からケストナーは、多くの詩を新聞に発表していた。第一詩集『腰の上の心臓』は1928年、『エーミール』に先立つもの。続いて1929年、詩集『鏡の中の大騒ぎ』、1930年、詩集『ある男が通知する』、1932年、詩集『椅子の間で歌う』と刊行していて、これらがことごとく多くの読者を獲得している。

詩においてケストナーはみずからの貧しかった生い立ちに立脚し、社会、そして人間の滑稽さを皮肉った。社会の片隅に生きる人たちに注意を向ける事、そして、社会の危険な流れにシニカルな警鐘を鳴らすこと、それが彼の詩であった。

これらの詩集から自選詩集的に編んだのが『ドクター・エーリヒ・ケストナーの叙情的家庭薬局』である。これは、日本では『人生処方詩集』というタイトルで知られている。

原題は“Doktor Erich Kästner Lyrische Hausapoke: Gedichte für den Hausbedarf der Leser”。つまり、Lyrische Hausapoke「叙情的家庭薬局」（の）「読者の家庭の必需品の詩」であって「叙情詩」ではない。しかし、日本のケストナー紹介の第一人者・高橋健二は「ケストナー博士の叙情詩家庭薬局」としている。またドイツにおける評伝の類でも彼の詩を「叙情詩」とした文脈をみる(注5)。一方、ケストナー愛好者の一人、池内紀は「叙情ではなく叙事的な詩といえる。日本の詩の伝統や作風にはあまり見られないもの」（池内紀『自由人は楽しい』より）と語っている。

叙情か叙事か。ケストナーの詩がどんなものであるかをみてみよう。

詩集『叙情的家庭薬局』の冒頭に置かれた詩で

ある。長い詩なので、ここでは全七節のうち一節目、四節目、五節目、最終節を掲げる。

Das Eisenbahngleichnis

Wir sitzen alle im gleichen Zug
und reisen quer durch die Zeit.
Wir sehen hinaus. Wir sahen genug.
Wir fahren alle im gleichen Zug.
Und keiner weiß, wie weit.
（略）
Auch er weiß nicht, wohin er will.
Er schweigt und geht hinaus.
Da heult die Zugsirene schrill!
Der Zug fährt langsam und hält still.
Die Toten steigen aus.

Ein Kind steigen aus. Die Mutter schreit.
Die Toten stehen stumm
am Bahnsteig der Vergangenheit.
Der Zug fährt weiter, er jagt durch die Zeit.
Und niemand weiß, warum.
（略）
Wir reisen alle im gleichen Zug
zur Gegenwart in spe.
Wir sehen hinaus. Wir sahen genug.
Wir sitzen alle im gleichen Zug.
Und viele im falschen Coupé.

以下に拙訳を記す。

鉄道列車

私たちはみんな同じ列車に乗り
この時代を貫いて旅をしている
見あきた車窓を眺めながら
私たちはみんな同じ列車で向かっている
どれほど遠くまでゆくのか誰も知らない
（略）
車掌も知らない　どこへ行くのかを
彼は口をつぐみ車室を出てゆく
汽笛が鋭く泣き叫び
列車がゆっくり静かに止まり
死者たちが下車してゆく

ひとりの子どもが下車し母親が悲鳴をあげる
死者は無言で立っている
過去のプラットフォームに
列車はまた動き出し　時代の中を走る
誰も知らない　なぜ走るのかを
（略）
私たちはみんな同じ列車に乗っている
今のままの未来へ
見あきた車窓を眺めながら
私たちははみんな同じ列車に座っている
多くの人は誤った車室に

音韻を表しづらい日本語では伝え難いが、前掲の原文では、第一節の一行目 Wir、三行目・四行目の Wir が、もうひとつ二行目 und と五行目 und が頭韻を踏んでいて、一行目末尾 Zug、三行目末尾 genug・四行目末尾 Zug が脚韻を踏んでいる。この詩は七つの詩節から構成されているが、ひとつひとつの詩節が、ABA′A″B′の形をとっている。二行目と五行目の行頭が Die と Und、zur と Und になっている場合もあるが、全体としては頭韻、脚韻を整えている。このような交叉韻＝クロイツライム（Kreuzreim）は、ケストナーの理解者でもあったヘルマン・ヘッセを始め多くの詩人たちが愛用した詩形だ。

その韻律を日本語で味わうことは難しいが、ケストナーの伝えたいことは、暗喩（die Metapher）や直喩（das Gleichnis）の形を通して深いイメージを伴って伝わってくる。

最終節の二行目“Zur Gegenwart in spe.”の spe は一般的な『独和辞典』には載っていない。ラテン語から来た言葉で希望や期待を意味するが、「名詞（N）＋ in spe」の場合、「将来 N になるかもしれない」という意味になるので、ここは、「将来、Gegenwart（現状）になるだろう」ということだ

から、先達の「現在のところは、希望をもって。」（高橋健二訳）「現在は、希望をもって」（小松太郎訳）ではなく「今のままの未来へ」とした。高橋、小松訳では詩の流れから浮き上がってしまうし、この方がペシミスティックな詩脈に合っているのではないだろうか（注6）。

『ドクター・エーリヒ・ケストナーの叙情的家庭薬局』は1936年の出版である。すでに1934年にはヒトラーは全権を掌握して次々と独裁政治を発動していた。しかし、この詩集の大半は1933年以前に書かれたものである（注7）。そのような時代（die Zeit）を背景にしてこの詩を読むと、ケストナーの予見性と危機感がひしひしと伝わってくる。1938年にはユダヤ人の強制収容所への強制収容が始まり、それは大量殺人につながっていた。まさしく「死者たちが下車してゆく」のである。

この詩では、そうした出来事への予見性と同時に、時代への認識が重要だ。「私たちははみんな同じ列車に座っている／多くの人は誤った車室に」。この比喩こそ詩人の眼差しでり、言葉の力だ。そして、この詩には、鉄道列車という移動するものから張りつめたリリシズムが発せられている。

3．核心部にあった叙情

ケストナーに『小さな男の子の旅』という短編があるる。新聞に辛辣な風刺のきいた詩を書いていたころ、まだ『エーミールと探偵たち』が本になっていないころに書いたものである。

主人公は「男の子」。入院中の母が入院している病院に手術の費用250マルクを届けるために、一人で駅に。男の子は、花屋で見舞いの花を買う。駅長が男の子を市電に乗せ、車掌に行先を教えてあげる。ここで駅長が男の子に「お金をしっかりみはってるんだぞ」と声をかける。あの『エーミールと探偵たち』と似ている。けれど、この後の展開は違っている。電車の中で男の子は乗客が見ている中で紙幣を数える。花代と電車代を払ったので残りは245マルク。やがて目的の停車場に着いて、車掌に教えられて下車。男の子は病院で看護婦にお金を差し出し病室へ。お母さんは黒ずんだ顔をして苦しそうな息をして眠っている。男の子は部屋を出て看護婦に「お母さんに言っておいて、僕が泣かなかったって」と言って待合室に入る。すぐに看護婦は待合室の中から男の子の泣き声を聴く。看護婦の目にも涙。院長が通りかかり、男の子を「もう少しここにいさせてあげよう。母親はおそろしく心臓が弱っている。ひょっとしたら……」と言って口をつぐむ。（榊直子訳を要約）

物語はそこで終わる。余韻の残る短編だ。冒頭の駅長とのやりとり、電車の中での無邪気な振る舞い、病院に着いてからのけなげな言動と、最後の待合室のドアの中から聴こえるすすり泣きの対比が胸をしめつける。ここには、アクの強い泥棒グルントアイス氏は出てこない。泥棒を追いかける大勢の子どもたちも出てこない。静かな、小さな物語である。そこに「叙情」がある。

この“Ein kleiner Junge unterwegs“（直訳では「途上にある小さな少年」）が発表されたのは1927年。

翌年の1928年、ケストナーは児童書の出版社ウィリアムス社の社主エーディト・ヤーコブゾーンから子ども向けの本を書くことをすすめられ『エーミールと探偵たち』を書いている。このときケストナーはエーディット・ヤコブソンに「なんだってまた私にそんなもんが書けるだなんて考えたですか」（初見基訳、『大きなケストナーの本』より）と答え、これが児童文学を書いた初めてであるかのような印象を与えることを記している。しかし、このときヤーコブゾーンが「あなたの掌編小説にはよくこどもが出てくるじゃないですか」と言っている。つまりケストナーは『エーミールと探偵たち』以前に『小さな男の子の旅』のような短編を書いていたのである。

4．ナチス台頭期～『ファビアン』

ケストーにはもうひとつの側面がある。それが1931年に刊行された『ファビアン』の世界だ。

ケストナーの児童文学作品だけを知っている人

には「意外な」小説だろう。1931年の出版ということがここでは大きな意味を持っている。私たちは、ナチス台頭期からナチスが完全に権力を握った時代に目を奪われがちだが、その直前の数年間こそ、ドイツ現代史にとって重要な時期である。

1918年、ドイツ革命が起り帝政は廃止され、第一次世界大戦が終結し議会制民主主義のヴァイマール共和体制のもと新国家が樹立される。同時にドイツは莫大な借金を背負った敗戦国となる。異常なインフレなど経済が混乱する中、社会福祉と労働者の権利を獲得しようとする民主主義勢力と、富裕層の権益拡大とドイツ至上主義を標榜する復古主義勢力がつばぜり合いを繰り広げる。一方、政治・経済が混乱するなか、大衆文化や芸術が狂い咲く。建築、音楽、舞踊、映画、絵画、彫刻、文学と多岐に渡ったドイツ表現主義の活発な展開も1920年代のもので、ベルリンはこの「ドイツの黄金の20年代」を象徴する都市であった。『ファビアン』はそうした時代の空気をよく伝えている作品としても貴重なものだ。

文体としては、表現主義の影響もみられ、どぎつい比喩や、乱脈な性的描写が差し込まれながら人間関係の急激な展開で物語が運ばれてゆく。主人公ファビアンは、物語の前半では宣伝企画の会社員であり、怪しげなクラブで知り合った女性にその住まいまで連れて行かれたりする。友人のラブーデは社会主義に共鳴している。友人ミュンツァーのいる新聞社では社会情勢に関する議論がたたかわされている。小説の途中でファビアンは解雇されて仕事探しをしている。彼は駆け出し女優のコルネリアとの危うい関係や親友の自殺などに悩まされながら、ベルリンの街をスリリングな体験を重ねて日々を生きている。登場人物たちとの会話を通して、国家の現状に対しての鋭い批判と考察も記されている。ファビアン自身はプロレタリアの味方だが、プロレタリアートが天下を握っても「人類の理想は依然として実現されやしない」とも考えている。

街の出来事として当時の政治状況も活写されており、中でも興味深いのは、夜の街でナチス支持の男がインターナショナル(注8)を支持している労働者を銃で撃つのだが、実はナチスの男もケガをしており、重症を負った二人をファビアンと友人がタクシーに乗せて病院に運ぶくだりだ。ここでファビアンは二人に向かって「ドイツはこれ以上こんな状態をつづけることはできないという点では、われわれの意見はみんな一致しているんだ。維持することのできない状態をいま冷酷な独裁政治によって、永続させようとすることは、一つの罪悪だ。忽ち罰を受けるにきまってる。」(小松太郎訳)と語っている。

第二次世界大戦後、ナチスが登場する文学作品では、当然のことながらナチスはすでにあのホロコースト(注9)を行った独裁政権として登場する。児童文学作品としてよく知られている『あのころはフリードリヒがいた』(注10)は、ナチス台頭の過程を描いていて重要な作品だが、権力掌握後の悪魔性がほぼ全編を覆っている。それに対して『ファビアン』のナチスは、あくまでも「一方の勢力」である。この小説は、執筆が1930年9月からなされ1931年7月に完成し10月に発売されたもの。今、戦後、そして現在の視点から読むと、その頃のドイツ国民の受け止め方はこのようなものだったのであろうという妙にリアルな感じを与える。むろん、作者の立ち位置は独裁政治の否定にある。その政治理念とは別に、ここには、その時そこにいたからこそ書ける不思議な「禍々しいものの日常性」が活写されている。

ケストナーはなぜ亡命しなかったのか、という問いがあるが、その答は、この『ファビアン』から窺うことができる。彼は「禍々しいものの日常性」は、そこにいなければ見とどけることができないことを知っていた。そして、1933年のナチスによる焚書の対象になりながらも、それから12年間、終戦までドイツ国内にとどまった。執筆禁止処分を受けたり、二度、ナチスに逮捕されたりしながらも、亡命せずに踏みとどまった。そのことを手放しで称賛することはできない。一定の妥協があったであろうことが想像されるし、亡命が可能な身であれば安全なところで執筆するの

が作家の務めではないかという考え方もある。しかし、それ以上に、綱渡りの日々を何とかくぐり抜けた精神の強靭さこそ注目される。

焚書の対象になったのは『エーミールと探偵たち』を書いたからではなかった。数々の風刺的な詩や『ファビアン』のような見方によっては退廃的にも見える描写とファシズム批判が暗示された内容ゆえであり、焚書の対象にされたのもそれまでの四冊の詩集とこの『ファビアン』であった。

その意味では、ケストナーはもともと“詩人として”ナチスからマークされていたのである。ドイツ国内での出版が禁止されてから、ケストナーはスイスの出版社から児童文学作品を出版し続ける。その児童文学作品には、脈々と、小さき者への、弱い者への、貧しい人々へのエールがあり、権力への批判がある。内心に秘めた叙情的な気骨＝リリシズムがそれらの児童文学を生んだのであり、特殊な情況下にあって、詩人としての可能な限りの「抵抗」であった。

主な児童文学作品からその社会意識をみてみよう。

5.『エーミールと探偵たち』

1928年の刊行。この三年前にヒトラーは国家社会主義ドイツ労働者党（ナチス）を設立し、この年、ナチスは国会に12議席を獲得している。日本は昭和3年。関東軍によって張作霖爆殺事件が起こされている。

エーミールはドイツのとある町の少年。板金工をしていた父は五歳の時に亡くなり、母が自宅のリヴィングで美容師をして、エーミールを育てている。

エーミールはおばあさんにお金を届けるためにベルリンに向かう汽車に乗る。初めての一人旅。母がこつこつためた140マルクはこの親子にとっては大金である。ベルリンまでは七時間の旅。ところが、眠って目ざめるとお金がない。個室の向かいに座っていたグルントアイスと名乗る山高帽の男が取ったのに違いない。男は今しもベルリンの改札を抜けるところ。エーミールは尾行を開始。おとなに面と向かって泥棒と言っても体よくあしらわれるだけだろう。ともかく後をつけよう。男はカフェテラスに入った。見張っているエーミールにグスタフという少年が話しかける。事情を知ったグスタフは早速仲間の男の子たちを連れてくる。頭の切れる「教授」やちびのディーンスターク――ちなみにDienstには「尽力」や「助力」という意味がある――ほか20人以上もいる。

少年たちは連絡係など係を決めて、山高帽の男を追いつめる作戦を立てる。間もなく、エーミールのいとこの女の子ポニーも合流。こうして、手に汗をにぎるハラハラドキドキの物語が展開され、最後は百人もの子どもが追いつめて巡査を呼んで男を逮捕する。このことは新聞でも話題になり、エーミールはお金をとり返したうえに、男が銀行破りの犯人であり捕まえた人には賞金が出ることになっていたために、千マルクをもらえることに。

このケストナーが初めて書いた本格的な少年向けの物語から私たちは、ヴァイマール共和政(注11)の大都市ベルリンの風景と社会の片鱗を味わうことができる。第一次世界大戦の後、敗戦のどん底から復興しようとする国の首都。わが国でもそうだが復興とはすなわち豊かさの実現を意味するものではない。ともすれば貧富の差の拡大や望ましくない環境の変化を併せ持つ。ケストナーは、貧しい片親の家庭をメインに据えて、そこからの視線で社会を描いている。主人公の母は、アパートの自宅の居室で美容師を営んでいる。その息子は美容に使うお湯をわかす薬缶を運ぶ係だ。主人公に協力する少年たちも、金持ちで気取っているような子はいない。みんなエーミールのためにひと肌ぬぐ友情の持ち主だ。

こうした低所得者階層に足場を置くケストナーの視線こそが、彼の作品世界を味わい深いものにしている。実際にもケストナーの父はドレスデンの皮職人で、母は物語と同じくアパートの寝室の隅に美容コーナーを作って美容師を営んでいた。

20世紀初頭、父も母も資本主義の大波におそわれながら懸命にケストナーを育て、ケストナーもそれを肌で味わって育った。そのようなケストナーの物語に描かれるのは、中世から鍛えられてきたところの「市民」だ。

「市民」はドイツ語ではBürger。領主の居城としてのSchloß「城（館）」とは異なる、城壁を持った空間であり避難所の意味も持つBurg（城廓）を語源とするBürgerには「市民」としての自覚が籠められている。ヨーロッパ中世の優れた研究者である阿部謹也はその著書で「都市の自由とは、このように流入する人々が、かつて人格支配を受けていた農村の領主から自由となることを意味していたのみでなく、都市内の様々な生活において領邦君主の恣意的支配下におかれない、ということも意味していた。」と述べている(注12)。奴隷状態から逃れ、人間としての権利を確保する場所として都市があった。だから都市としてのBurgは、日本の天守閣のような城にではなく、市民の暮しを守る城壁とその内部空間に重きがあった。むろん、負の側面も様々にあったが、その城壁内に暮らす人々には、困っている人を助けたり協力して助け合う「市民」としてのモラリテイが育ったのである。この『エーミールと探偵たち』の登場人物たちを支えているのもそのようなモラリティであり、エーミールやグスタフや「教授」やポニーの振る舞いの基本にあるのは良き「市民」としてのそれだ。そのまったくニュートラルに尊ばれるべき品性は、間もなくナチスの抬頭によって圧迫を受け始めるのだが、この作品は、その圧迫を受ける前の「ニュートラルな価値」を光らせている。

6．『点子ちゃんとアントン』

1931年の刊行。1919年に帝政を廃して誕生したヴァイマール共和国は「ヴァイマール憲法」という理想を抱きながらも左右両派の確執に揺れつづけ崩壊の危機に瀕している。ナチスは32年には国会での勢力を拡大し、33年にはヒトラーが首相となっている。そのような状況の中でケストナーは『ファビアン』を書き続ける一方でこの少年少女むけの物語も書いていたわけである。

主人公の点子ちゃんはお金持ちのポッゲ社長の娘だ。住み込みの養育係アンダハトさんがいる。二人は犬のピーフケと一緒に散歩に出るのが日課だ。ところが途中でアンダハトさんはダンスに行き、点子ちゃんは友達のアントンの処に行く。夕方に待ち合わせて一緒に帰ることを示し合わせている。アントンはボロアパートに病気がちのお母さんと暮らしていて家事もこなす少年。アンダハトさんがようやくみつけた婚約者ローベルトは柄が悪い。点子ちゃんの家の見取り図を要求しているところが怪しい。それはそれとして、ベルリンの街中にある橋に夜な夜な「マッチ売りの少女」が現れる。盲人用のメガネをかけた貧しい身なりの女とぼろをまとった女の子の二人組。女の子が「あわれと思召してマッチを買ってください」と声をはりあげている。向かい側の通りではアントンが靴紐やマッチを売っている。小銭を得た一同は安食堂で一休み。女の子は点子ちゃん、貧しい女はアンダハトさん。アントンにとっては稼ぎは母子で暮らすための切実な収入だ。アンダハトさんは悪い婚約者に貢ぐため。点子ちゃんはアントンを助けるため。三者三様の理由による物売りである。

アントンは点子ちゃんの話から家の見取り図が狙われていることに気づく。

一方、アントンの母さんは自分の誕生日を息子が祝ってくれることを楽しみにしていたのに、息子が忘れている様子に気落ちしている。その日も遅くなってそのことに気づいたアントンは自分の至らなさに失望して家を飛びだす。母さんはそんなアントンを探して点子ちゃんと町を尋ね歩く。アパートに戻ると小さなプレゼントを手にしたアントンが。抱き合う母と子。

一方、点子ちゃんの父・ポッゲさんは、娘が怪しい行動をしているという告げ口を受けて、ある夜、こっそり家を出る点子ちゃんとアンダハトさ

んの後をつける……。

この作品は、ケストナーの児童文学作品の中で最も「社会」というものへの構造的な学びが得られるものとなっている。それも教科書的なものではなく、年少者がごく自然に現実社会の在り方へ思いを馳せることが出来るようになっている。

富裕な家庭と貧しい家庭が登場する。これによって読者である子どもたちは社会の在り様を知ることだろう。点子ちゃんがアントンに肩入れするのは、相手が貧しいからではない。人間として尊敬しているからだ。お雇い家庭教師のアンダハトさんが立派でもなく悪人でもないところがよい。加えてアントン母子の愛情が浪花節的に涙腺をしぼる。最初から描かれていくエピソードが無駄なくラストに向かって絞られていく。ケストナーはここでも、貧しい人に、心の清らかな人に寄り添っている。かといって金持ちを馬鹿にしたりはしない。ポッケ社長は点子ちゃんの「侠気」の良き理解者である。物語は子どもたちの手柄によって、大団円を迎える。この物語を少年期に読めた子どもたちは幸せだと思う。

そして、この物語には1930年頃のベルリンの街角がふんだんに登場する。この本が出された翌1932年、ナチス党は国会に230の議席を獲得。ヴァイマール共和政の国防相が親衛隊や突撃隊の行動に禁止命令を出すが逆に失脚させられ、ハーケンクロイツが国中にひるがえるようになる。

7.『飛ぶ教室』

1933年刊行。この本を最後にケストナーはドイツ国内での出版を禁止される。前述したように五月に行われたナチスによる「焚書」ではケストナーの本もその対象になった年でもある。

キルヒベルクにあるギムナジウム(注13)の寄宿舎が舞台。高等科一年のマルチンは奨学金を受けている勤勉家で成績は首席。マチアスは勉強は苦手だが腕っぷしは強い。ヨーニーは「飛ぶ教室」という題のクリスマス劇の作者。生徒たちは、クリスマスに体育館で演じる芝居の稽古に打ち込んでいる。

そこへかねて対立している実業学校の生徒たちにギムナジウムのクロイツカムが捕虜になったという知らせ。マルチンたちは、日ごろ慕っている禁煙先生に相談。結果、集団での乱闘はやめて代表同士の決闘に。これにマチアスが勝利。

しかし、実業学校の生徒たちが承服しなかったために、結局、集団での雪合戦に。これに勝ったものの寄宿舎の舎監ベク先生に叱られる。この正義先生と呼ばれる先生は、生徒たちが仲間を救い出すための行為を認め、寛大な処分を施す。そして、二十年前のあるエピソードを語る。ひどい病気で入院した母親を心配して規則を破って度々寄宿舎を抜け出した少年がいた。少年は厳しい舎監に監禁室に閉じ込められたが、見まわりに行くと、そこには別な少年が身代わりに入っていた。ついに校長が少年から事情を聞いてその行動を理解した。

こうしたことから、この時寄宿舎を抜け出した少年は将来、生徒たちから悩みを打ち明けられる舎監になろうと決意。正義先生は替え玉になった少年と親友だったが、大人になって妻を失ったその友人は心に痛手をおって姿を消してしまったという。この話を聞いて生徒たちは正義先生への信頼を深めるとともに、二十年前、替え玉で監禁室に入ったのは、今、学園の隅の禁煙車両で暮らす禁煙先生ではないかと推理した。

寄宿舎の生徒たちはクリスマスには自分の家に帰りそのまま正月を迎える。しかし、マルチンのもとには旅費を送れないという母からの手紙。涙するマルチン。

そして、この年最後の授業の日、12月23日がやってきた。夜、生徒たちによって「飛ぶ教室」の芝居が上演された。これまでは正式な職員ではなかった禁煙先生は、正義先生の申請により、学校の校医となることが決まり、二人の親友は同じ学校で働くこととなった。そして、24日、生徒たちはみんな嬉しそうに学校を出て行った。ぽつ

んと残っているマルチンに正義先生は、旅費を手渡す。折しも雪が降りだした。マルチンの故郷では、父親と母親が寂しいクリスマスを迎えようとしていた……。

この作品が、今も読まれ続けているのはどうしてだろう。まず、読み終わって感じるのは「ああ、これはクリスマス物語なんだ」ということだ。ギムナジウムのクリスマス劇の練習に始まり、その上演までの日々が背景になっている。そこで展開されるエピソードにわくわくさせられる。実業学校の生徒たちとの対決は、鈴木清順監督の『けんかえれじい』のような日本の旧制中学校を彷彿とさせるが、寄宿舎制度の歴史は欧州の方がずっと年季が入っている。

つまり、少年たちを規制する見えない枠がここにはある。それは、歴史的なものであるし社会的な構造につながっている。その枠を少年たちが乗り越えていく。そこにこの物語の魅力がある。いくつかのエピソードはすべて「禁止」や「規則」に対して抗う方向性を示している。実業学校の生徒たちとの喧嘩も、「禁煙先生」はそれを止めようとはしない。ただ、集団での乱闘ではなく代表者同士の道具を使わない紳士的な決闘で決着させる。このことからわかるように、「禁止」や「規則」に対して暴力的な破壊をすることを望んでいない。人間としての尊厳を保ちながら、そこから自由になろうとする。それこそがケストナーの立ち位置なのだ。

折しも、ナチスが権力を掌握し、次々と「禁止」につながる身勝手な「規則」を法案として成立し始めていた。ケストナーはその危険な流れを敏感に察知していた。この作品そのものに表立った当時の体制批判はない。しかし、ケストナーが抗わなければならないとした本質的なことはたっぷり盛り込まれている。中でも、物語の半ばで語られる舎監の正義先生の若かりし日のエピソードは、規則と人間的な行動の関係を示している。これは、実際にケストナー自身の体験を書き込んだというだけあって説得力を持っている。二十年前の厳しいだけの舎監とは違い、正義先生は生徒たちの校則違反に粋な処分をする。それは、何よりも正義先生が、中等高校生だったころの気持ちを忘れていないからだ。なんと現代の世の中には、あの十代の日々の心を忘れている大人たちの多いことだろう。

8．おわりに

ケストナーは、強烈な反体制の行動はしなかったかもしれない。当時、ドイツのみならずナチス支配下の国で、そのように行動した文化人は、たちまち捕らえられ収容所に入れられ死に追いやられた。また、多くの文化人が国外に亡命した。しかし、ケストナーは、国内にとどまり、ナチスに迎合することなく、生きのびた。その作品の底流には、権威批判がある。富裕者層への批判と風刺がある。彼の基本的なスタンスは、低所得者層に思いやりを持った市民階級にある。普通の暮らしが大事という言葉は得てして、体制に対してカドを立てないという形で現状維持につながっている。しかし、ケストナーは、絶えず風刺的な詩、都市に生きる人間たちのカオスを描いた小説、そして児童文学作品から批判の言葉を放ち続けた。戦後は、早い段階で原爆批判の声をあげ、晩年はベトナム戦争反対の意思表示もした。

私は思う。エーリヒ・ケストナーの文学は社会に対峙するしなやかで強靭な姿勢として、今こそ、振り返られるべきものではないだろうか。その強靭さの中心にあるのは、子どもの心に寄り添うリリシズムなのである。

その心の強さを支えているものは何なのか。それは、初期作品『小さな男の子の旅』にあるような、子どもの心を手放さない精神の在り方、そして一見叙事的に見えながらリリシズムに支えられた詩に込められている叙情的精神、それが彼を支えていたのだと思う。

【注】

1．エーリヒ・ケストナー＝1899年ドレスデン生まれ。主に詩人、児童文学作家として活躍。平和主義者として多くの社会的発言を行った。1974年没。
2．焚書事件＝1933年5月10日、ドイツ各地で、ナチス突撃隊及び親衛隊によって行われた。焚書の対象となったのは、マルクス、フロイト、ブレヒト、トーマス・マン、ハインリヒ・マン、ツヴァイクら、文学史・思想史に欠かせない作家、詩人、思想家たちであった。
3．ナチス＝Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei 国家社会主義ドイツ労働者党。1919年設立。アドルフ・ヒトラーを総裁として国会の議席を増やし1933年1月、独裁政権を獲得した。
4．エルンスト・トラー＝(1893-1939)。詩人として『燕の書』、劇作家として『変容』などがある。ナチスから追放されて亡命し病気と貧困のなかニューヨークで自殺。
5．たとえばスヴェン・ハヌシェクの『エーリッヒ・ケストナー』にはたびたび「かれの抒情詩」という表現がみられる（157頁ほか）。
6．speの意味と文脈の解釈については、ケルン大学教授モニカ・ウンケルの教示を得た。
また、岸美光は『大きなケストナーの本』所収の「鉄道のたとえ話」で「未来の現在に向かって」と訳している。
7．スヴェン・ハヌシェクは『エーリヒ・ケストナー』において「ケストナーが1933年以降に自分の名前で発表したものは散文だけであり、『家庭薬局』に収められているのは、大半が古い作品だったのである。」と述べている。
8．ここでのインターナショナルは特定の組織ではなく“労働者のための国際的連帯”という概念を指していると考える。
9．ホロコースト＝ナチスによる主としてユダヤ人の大量虐殺。犠牲者は600万人に及ぶとみられている。ほかにポーランド人、ドイツ国内の反体制派なども殺害された。
10．『あのころはフリードリヒがいた』＝戦時中に少年期を過ごしたハンス・リヒターが書いた小説。ナチスがどのようにユダヤ人を追い込んでいったかという過程が細やかに描かれている。岩波少年文庫。
11．ヴァイマール共和政＝1919年に成立したドイツの共和政。皇帝を退位させた民主制であったが、労働者中心の左翼勢力と右翼ファシズム勢力の闘争の果てに1933年には崩壊しナチス独裁政権の誕生を生むこととなった。
12．阿部謹也『ハーメルンの笛吹き男～伝説とその世界』は、13世紀のハーメルンを中心にドイツの都市の成り立ちとその性格を述べている。
13．ギムナジウム＝ドイツの高等中学、10歳から19歳の9年制であり戦前は寄宿舎制度をとっているところが多かった。現在は8年制。

〈参考資料〉

1．Erich Kästner“Doktor Erich Kästners Lyrische Hausapotheke: Gedichte für den Hausbedarf der Leser”（Atrium Verlag: Zürich）
2．スヴェン・ハヌシェク『エーリヒ・ケストナー～謎を秘めた啓蒙家の生涯』（藤川芳朗訳、白水社）
3．ユルゲン・ゼルケ『焚かれた詩人たち』（浅野洋訳、アルファベータ）
4．クラウス・コードン『ケストナー～ナチスに抵抗し続けた作家』（那須田淳／木本栄訳、偕成社）
5．シルヴィア・リスト編『大きなケストナーの本』（丘沢静也・岸美光・初見基訳、マガジンハウス）
6．高橋健二『ケストナーの生涯』（駸々堂）
エーリヒ・ケストナー『ケストナーの終戦日記』（高橋健二訳、駸々堂）
7．エーリヒ・ケストナー『ケストナー博士の叙情詩家庭薬局』（高橋健二訳、方英社）
8．エーリヒ・ケストナー『人生処方詩集』（小松太郎訳、ちくま文庫）
9．エーリヒ・ケストナー『小さな男の子の旅』（榊直子訳、小峰書店）
10．エーリヒ・ケストナー『ファービアン』（小松太郎訳、東邦出版）
11．エーリヒ・ケストナー『ファビアン あるモラリストの物語』（丘沢静也訳、みすず書房）
12．エーリヒ・ケストナー『子どもと子どもの本のために』（高橋健二訳、岩波書店）
13．生野幸吉・檜山哲彦編『ドイツ名詩選』（岩波文庫）
14．池内紀『自由人は楽しい～モーツァルトからケストナーまで』
15．『ケストナー少年文学全集・全9冊』（高橋健二訳、岩波書店）
16．阿部謹也『ハーメルンの笛吹き男～伝説とその世界』（筑摩書房）

東北女子大学　紀要　No.58：168 ～ 175　2020

小学校教育における「短歌づくり」の可能性 Ⅱ
―言語感覚の視点からの一考察―

船　水　　周*

Possibility of “Tanka making” in elementary school education Ⅱ
―A consideration from the perspective of language sense―

Hiroshi FUNAMIZU*

Key words : 想像力　imagination
定型　fixed form
感情　feelings
オノマトペ　onomatopoeia
コミュニケーション　communication

1　短歌の詩型がもつ特異性

短歌は五・七・五・七・七の五句三十一音の音数で構成された定型詩である。五音・七音の二句を三回以上くり返し、最後を七音で結ぶ長歌に対する歌で、日本で最も広くつくられてきた。

短歌は江戸時代まで和歌と呼ばれていた。明治に入り、正岡子規が短歌の革新を唱えて以降、近代詩歌（詩・短歌・俳句等）の一つとされ、和歌は短歌の名称に収斂された。

現代の短歌は、日本で古くからつくられてきた和歌がもとになっている。そもそも和歌、短歌とは何か。紀貫之は古今和歌集の「仮名序」に和歌の本質をこう記す（注1）。

> 倭歌は、人の心を種として、よろづの言の葉とぞなれりける。世の中にある人、ことわざ繁きものなれば、心に思ふことを、みるもの聞くものにつけて、言ひ出せるなり。
> （訳：和歌は人の心を種として、それが生長して様々な言葉になったものである。この世の中に生きている人は、関わり合う出来事や行動が多く、それらについて心に思ったことを見る者や聞くものに託し、言葉で表現しているのである）

この一節を根拠にして、和歌、短歌の本質は感情を詠むものと理解されることがある。

「仮名序」の「心に思ふこと」について、安田（2012）は次のように指摘する（注2）。

> 「心に思ふこと」とは、感情に限ったものでなく、思想から妄想、幻想、（中略）「理屈」にいたるまで広範囲のものを含んでいる。（中略）哀しみや嬉しさ、寂しさなどといった感情だけを念頭に置いて「心に思ふこと」といったのではあるまい。

紀貫之が記した「心に思ふこと」は、安田が指摘するように、感情が込められていることが多いが、それだけにとどまるものではない。

和歌（短歌）は、一つの作品が原則的に三十一文字（正確には三十一音）の短詩型で完結する。つまり文字数（音数）が極端に制限される短詩型だからこそ想像力（創造的読み）が発揮できる。折々に出合った物事に自分がどのように感じたのか。そのときの感情だけに矮小化すると、想像力の自由が奪われてしまう。

短歌を抒情（感情を述べること）だけに限定してはならない。書き手が三十一音という小さな器に時々の感情や思い、感覚を込めた言葉で盛るこ

＊東北女子大学

とにより、逆に読み手の想像力を促し、読みの広がり、深さをもたらすからだ。

本稿では、以上に述べた短歌の詩型がもつ特異性を踏まえ、小学校教育においてなぜ「短歌づくり」が必要なのか、その意義と可能性を言語感覚の視点から考察する。

2　理解と表現を往還する短歌づくり

現代では誰もがコミュニケーションの言葉を口にしたり、耳にしたりする。家庭、学校、会社など、組織の中で良好な人間関係を築き、それを維持、発展させていくには、一人一人のコミュニケーション能力が必要不可欠となっている。

明鏡国語辞典第二版は、コミュニケーションを「ことば・文字・身振りなどによって、意思・感情・思考・情報などを伝達・交換すること」(注3)と説明する。多様な社会組織の中でよりよく生きていくためには、自分や他人の意思・感情・思考・情報などを適切に伝達し合い、交換していかなければならない。その具体的な手段として、言葉・文字・身振りなどがある。

よって本稿で取り上げる「短歌づくり」においては、コミュニケーションを「言葉を媒介に表現と理解を往還すること」と捉える。

実際、言葉自体を学習の対象にしている国語科では、言葉の働きに気付かせ、それを意識した言語活動を通して、子ども一人一人に言葉の力を身に付けさせることが求められている。

ただし一口に言葉の働きといっても、言葉にはさまざまな作用がある。また研究者によってもその捉え方に違いが見られる。

たとえば岩淵悦太郎は言語の働きを次の４つに区分する(注4)。こうした簡単明瞭な区分は子どもが言語の働きを学ぶうえで最適なものである。

①認識（言語で認識する）
②伝達（言語で伝達する）
③思考（言語で思考する）
④創造（言語で創造する）

この４つの視点で言葉の働きを捉えると、表現と理解の往還が、いかにコミュニケーションの成立に不可欠であるか、理解できる。またコミュニケーションが適切に行われたかどうかの評価（自己評価・相互評価）もしやすくなる。なぜなら表現と理解の往還が適切であれば正しく理解され、逆に不適切であれば誤解される。場合によって、曲解されることもあり得る。

こうした言葉の働きを意識して、適切な言語活動（表現活動・理解活動）をくり返し経験していけば、子ども一人一人に言葉の力が確実に育まれ、充実していくようになる。

短歌づくりという言語活動を小学生（１～６年）に取り組ませる意義は、表現と理解を自然な形で往還させることにある。表現と理解を分断して学ばせるのではなく、あざなえる縄のように関連的、統一的に学ばせていかなければならない。

たとえば表現の立場では、物事や現象を言葉でどう切り取り、それを短歌の器にどう盛るかになる。反対に理解の立場では、短歌に盛られた内容（物事や現象）をどのように想像（思考・認識）し、どう受け取るか（評価するか）になる。

短歌づくりの活動を通して、子どもたちが表現と理解の間を自由に往還する。それは子どもたちの内面に短歌という橋を架け、互いの意思の疎通（コミュニケーション）を適切に図る行為となる。

齋藤孝（2004）はコミュニケーションの役割について次のように述べる(注5)。

> 情報を伝達するだけではなく、感情を伝え合い分かち合うこともまたコミュニケーションの重要な役割である。（中略）情報伝達としてのみコミュニケーションを捉えると、肝心の感情理解がおろそかになる。人と人との関係を心地よく濃密にしていくことが、コミュニケーションの大きなねらいの一つだ。

また和歌のやりとりの意義にも言及する。

> コミュニケーションの日本的な形態として、

和歌のやりとりがある。五・七・五・七・七の型の中に、あふれる感情を込める。すべてを言い切るわけではない。言葉の象徴性をフル活用する。受け取った相手も、言葉の意味するところを深く読み込む。（中略）この和歌のやりとりによる感情の響き合いは、日本が世界に誇るべきコミュニケーションの型であった。

物事に対する感情や思いについて、書き手自身が切り取った構図に合う言葉を選び、短歌のフォームに仕立てる。読み手はそうした言葉の象徴性や語感を手がかりに歌の意味や状況を読み解く。つまり読み手が自由に想像の翼を羽ばたかせる（想像できる余地を残す）ことで読みに広がりや深さをもたらす。そのためには抽象的な言葉だけで説明せず、その場の状況をイメージできる、具象性をもった言葉で描写する。

だが、言葉を選ぶためには言葉を知っていなければならない。それもできるだけ多くの使える言葉を必要とする。ただ漠然と知っているだけでは、その言葉のニュアンスがわからない。ニュアンスがわからなければ、当然適切には使えない。

たとえ大ざっぱな理解でも、くり返し使っていれば使い方が修正されてくる可能性はある。言葉は使い続けなければ、上手く使えるようにはならない。自分の中で十分にこなれていなくても、使ってみる勇気や機会が必要である。と同時に知っている言葉のニュアンスを捉えて、実際に使える言葉にしていく不断の努力が欠かせない。

茂木健一郎（2019）は言葉の使用について脳科学の視点からこう述べる[注6]。

言葉を多く使いこなせるということは、それだけ多くの鏡を自分の周りに置いているということです。使いこなす言葉が多ければ多いほど、自分をよりよく映し出す鏡をたくさん持つことになります。（中略）言葉には、その言葉を使うべき文脈があります。ここぞというベストのタイミングで使ってこそ、言葉が生きてきます。

3　感情表現と言語感覚を磨く短歌

前述した通り、短歌は物事に触発されて生じた自分の感情や思いを五句三十一音で自由に表現する詩型である。しかし感情と思いを厳密に区別するのは殊の外難しい。なぜならこれらの言葉は意味のうえで地続きになっているからだ。たとえば新明解国語辞典第七版は、思いの意味として、考え、想像、愛情などとともに気持をあげている。同様に広辞苑第七版、精選版日本国語大辞典でも、思いの意味の一つに気持を載せている。感情はどの辞典でも気持の意味で言い換えている。

辞書的意味はニュアンスの違いを別にすれば、思い・感情・気持は同じような意味と捉えて、特に差し支えない。

小学生を対象にした短歌づくりでは、思い・感情・気持をそれぞれ区別するよりも、感情一つに統合した方がわかりやすい。以下、思いや気持を含めた「感情」という言葉で述べていく。

人の感情は「喜怒哀楽（喜び・怒り・悲しみ・楽しみ）」や「快・不快」「好悪」という大きな括りで捉えるとわかりやすい。だが、それはあくまでも代表的例である。一つの括りにすぎない。実際の感情は一瞬一瞬複雑化し揺れ動く。物事の変化に敏感に対応するからだ。だからこそ感情は奥深く、表現方法も多種多様になる。同じ事象（出来事、情景）でも、見方や考え方、感じ方、知識や語彙の量などで捉え方が異なってくる。

たとえば感情を表す「あきらめる」という言葉の類似語をあげてみる。

【見限る】…見込みがないと判断する。
【放り出す】…あきらめてやめる。
【投げる】…途中で放棄する。
【断念する】…きっぱり思い切る。
【観念する】…覚悟する。

このようにニュアンスの違いにより、多様な言葉の選択が可能となる。

因みに感情を表す言葉をポジティブとネガティブとの観点で分け、分析・考察した研究がある[注7]。

そのような知見をもとに、感情を表す言葉を分類すると、以下のようになる。

［ポジティブ］

【喜び】【楽しさ】【安心】【感動】【感謝】【期待】

【勇気】【喜び】【幸福】【興奮】…

［ネガティブ］

【怒り】【寂しさ】【不安】【不満】【悲しみ】【恥】

【落胆】【後悔】【嫌悪】【恐怖】…

感情を表す言葉は実に多種多様である。その時々の一瞬の感情を的確な言葉で表すためには、何よりも使おうとする言葉のニュアンスを捉えていなければならない。一瞬の感情にできるだけぴったり合う言葉をさがしたり、表現を工夫したり、使用例を見つけたりする努力が欠かせない。こうした日常の積み重ねが自らの表現力を正しく豊かにし、言語感覚を磨くことにつながる。

4　観察と観点、五感、描写

見慣れた風景や物事でも観点を変えて注意深く観察すると、それまで見落とし見過ごしていた事実に気付かされる。観察の観点が変われば、認識も変わる。新たな現象に違和感や疑問、感動が生まれ、対象の捉え直しが行われるからである。

本稿では、観点によって対象を注意深く捉え直す行為を観察と呼ぶ。

同じ対象でも認識に違和感（ズレ）が生じると、それが疑問や感動を呼び起こす。なぜだろう、不思議だなと思う好奇心がかきたてられる。こうした感覚は誰しも経験しているものだ。最初は気にとめず漠然と眺めていた事象でも、観察を通して初めてある事実や物事の本質、正体に気付く。

子どもの学びを充実・発展させていくためには、その場で注意深く見聞きしたり、調べたり考えたりしたこと（＝インプット）を言葉で表現すること（＝アウトプット）に結びつける必要がある。学び続ける力（理解と表現を往還し認識を更新していく力）は、そうして育っていく。

子どもたちに観察を指導するうえで欠かせない言葉の意味（概念）を以下にまとめる。

【観点】観察するときの見方や着眼点。【五感】人間が感じることができる五種類の感覚。視覚・聴覚・嗅覚・味覚・触覚。【描写】具体的に想像できるように対象を生き生きと写すこと。

短歌づくりの要諦は、手垢の付いた、紋切り型の表現をしないことに尽きる。言い換えれば、自分の五感で捉えた事実や本質、感情などを読み手に伝える場合、具体的イメージが伴うように表現を工夫する。それには、短歌に詠み込む対象をさまざまな視点から眺め回し、新しい発見や気付きが得られるよう詳細に観察する。また観察範囲を絞ったり、広げたり、俯瞰したり、仰ぎ見たりしながら、五感を縦横に働かせ、心を捉える一瞬を的確に描写する。たとえば、

①目で捉える（明るい・小さい…）
②耳で捉える（静か・うるさい…）
③鼻で捉える（くさい・芳しい…）
④手・膚で捉える（堅い・温かい…）
⑤口で捉える（辛い・甘い…）

といった、できるだけ鮮明なイメージが浮かぶ表現を心がける。ただしその場の状況を一方的に説明する「うれしい」「楽しい」「きれい」など、一語で感情を表す形容詞に頼りすぎてはならない。あくまでもそこに使われている具体的言葉や表現を手がかりにして、読み手が自由に想像できる（想像の翼を広げられる）ように表現を工夫する。一つの短歌作品は読み手の主体的参加（解釈）によって初めて完結する。

5　感覚の描写とオノマトペ

日本語は他言語と比較して、オノマトペ（擬声語、擬音語、擬態語）の種類が豊かだといわれる。実際、日本語のオノマトペは感覚的言葉で、造語しやすい性質をもつ。物事や現象、あるいは自分の感情や行動、状況を伝える場合、イメージさせやすいという特徴がある。昔からインパクト（瞬発力）が強い言葉として使われてきた。『古事記』『源氏物語』など、歴史的作品にも情景描写等の用例がある。

オノマトペ（オノマトペア）は擬声語・擬音語を意味するフランス語である。広義には音声を伴わない抽象的な様態を描写した擬態語を含む概念として使われ、日本語（特に大和言葉）の表現に欠かせない豊かさや深みを与えている。対象を観察する場合、固定観念にとらわれず、五感を働かせて捉えたり、自分なりの発見や気付き、感覚をわかりやすく伝えたりするうえで、オノマトペは有効な表現方法である。

一般にオノマトペは擬声語、擬音語、擬態語の総称として使われるが、本稿では擬声語を含めた擬音語と擬態語の二つに大別して使用する。ただし同じ言葉が擬音語、擬態語の両方に使われて、一つにまとめられない場合は、文脈によりどちらの意味かを判断する。以下に示すオノマトペのうち、擬音語の「ぱちぱち」、擬態語の「ばんばん」がそれにあたる。

［擬音語］　物音や動物の鳴き声など、実際に聞こえる声に近い形で写しとったもの。

【ぴよぴよ】ひな、ひよこなどの鳴く声。

【ぱちぱち】①続けざまにひびく鋭く小さい音。火の強くはぜて燃える音。放電などの音。手を続けて打ち鳴らす音。また、そのさま。②カメラのシャッターを次々に切る音。また、そのさま。③しきりにまばたきをするさま。④こまかい模様のさま。⑤服の寸法がきついさま。

＊①～②は擬音語・擬態語、③～⑤は擬態語。

［擬態語］　人や物事の様子・状況など、実際に聞こえないことを感覚的な言葉に表したもの。

【ぱんぱん】①手を打ち合わせたり、手でものをたたいたりする高い音。②続けてものが破裂する音。ぱーん。③ものがはちきれそうにふくらんでいるさま。＊①～②は擬音語、③は擬態語。

【のろのろ】動きがにぶく、遅いさま。

＊【ぴよぴよ】【ぱちぱち】【ぱんぱん】【のろのろ】の分類・語義は『日本語オノマトペ辞典』（小学館 2007）による[注8]。

オノマトペは老若男女を問わず、日常生活で頻繁に使われている。今も昔も日本語のコミュニケーションに欠かせない便利な言葉である。

たとえば、「おいしそうにご飯がたけた」と表現するよりも、「ほっかほっかで、あつあつのご飯が炊けた」というオノマトペを使った表現の方が味覚、触覚、視覚を刺激するイメージが喚起されやすく、一層おいしそうに感じられる。

オノマトペは幼児の遊びや絵本、児童文学作品（童話・物語）などに数多く出てくる。したがってオノマトペに着目すれば、相手（登場人物）の様子や気持、状況を具体的に想像したり、逆に自分の様子や気持、状況を相手（読み手・聞き手）にわかりやすく伝えたりしやすくなる。

幼児期・児童期はオノマトペが豊かに使われている児童文化財（言語学習材）にふれる機会が多い。子どもの言葉に対する感性は、児童文化財にふれる体験を通して磨かれる。それに伴い言葉による創造力、思考力、伝達力、表現力も育っていく。

オノマトペはイメージを喚起し、伝える意味や感情を描写する機能をもつ。その証左として、小学生がつくる短歌にも自然に出てくる。

筆者が編集に関わった全校歌集（一人一首、合計 293 首）[注9]について、オノマトペの種類と出現数を調べた結果「表－１」を示す。

〈全校歌集で確認したオノマトペ〉

＊印は擬音語と擬態語の両方に使われている。

【擬音語】（13 種類）：ごろごろ　どん　はあはあ　びゅーびゅー　ひゅーひゅー　ぽたぽた　ぴゅーどん　ちりちり　ぴゅーぴゅー　しゃりしゃり　＊がたがた　みんみん　＊どんどん

【擬態語】（50 種類）：ぼこぼこ　ぐるぐる　ぽかぽか　どきどき　ぴかり　すいすい　もりもり　きらきら　わくわく　ぐらぐら　ひらひら　ぱらぱら　＊ぽたぽた　ぷうん　ふわっ　だんだん　にこにこ　ひんやり　びしょびしょ　びっしょり　ぱくぱく　さっさ　ぽーっ　どってんころりん　びっくり　すっきり

しっかり　ぺこぺこ　きーん　きらり
ぷくうっ　つるつる　くるくる　ぽうぽう
じりじり　うんざり　にっこり　ゆらゆら
＊びゅんびゅん　ぴょん　ころころ　じんじん
ぱくり　そろそろ　ほっ　ゆっくり　かっくん
せっせ　ちょこん　ぽきっ

表－１　オノマトペ（擬音語・擬態語）の出現数

学年		歌数	擬音語（16）		擬態語（75）		オノマトペ（91）	
低	１年	44	2	8	10	24	12	32
	２年	59	6		14		20	
中	３年	41	3	5	13	24	16	29
	４年	57	2		11		13	
高	５年	43	1	3	20	27	21	30
	６年	49	2		7		9	

※上表の擬音語は擬声語を含む。数え方は一首に複数回使用しても、擬音語１、擬態語１とした。

○各学年とも擬音語より擬態語の出現数が多い。これは擬音語・擬声語が動物の鳴き声や物音を音写した言葉で使用する機会が限られるのに対して、擬態語は人や物事の様子、状況を感覚的に（感情を含む）表した言葉で擬音語よりも使用機会が多いことが原因であると推測する。

○低・中・高では、擬態語の出現数に極端な偏りが見られない。これは日常生活で相手にさまざまな様子・状況を具体的に伝える場合、擬態語が欠かせないことを示す。

６　感情を表す終助詞と短歌の定型

日本語表現では、終助詞は文または文節の終わりについて、疑問・禁止・詠嘆・感動など、話し手の気持を表す言葉である。

たとえば終助詞の、「よ」「か」「な」「なあ」「ぞ」「ね」「かな」は、自分の感情（感動）をはじめ、判断・依頼・勧誘・決意・確認・疑問・質問・推量・希望などを相手に伝える機能をもつ。

こうした終助詞の使用について、前出の全校歌集で調べた結果「表－２」を示す。

表－２　文末／文節末に付く終助詞の出現数

学年		歌数	な	なあ	ね	よ（76）		ぞ
低	１年	44	4	0	3	17	32 42%	1
	２年	59	9	1	7	15		6
中	３年	41	7	0	4	18	32 42%	1
	４年	57	5	3	4	14		1
高	５年	43	4	0	3	7	12 16%	4
	６年	49	2	0	1	5		3

学年		か	かな	全終助詞（166）		
低	１年	0	2	27	71 43%	132 80%
	２年	0	6	44		
中	３年	0	2	32	61 37%	
	４年	1	1	29		
高	５年	1	1	20	34 20%	34 20%
	６年	2	1	14		

※数え方は、一首に同じ終助詞を複数回使用していても１とした。また一首に異なる終助詞を使用している場合は、それぞれ１とした。

○終助詞の全出現数の 80％を低・中が占める。これは低・中が相手に話しかける意識が強く、終助詞が定型の音数調整に便利なためと推測する。

○終助詞の全出現数（166）の 46％（76）を「よ」が占め、そのうち 84％（64）が低・中に出現している。これは「よ」が相手に強く伝える気持を表し、さまざまな語（体言・活用語・助詞等）に接続しやすいためと推測する。

短歌づくりをはじめて間もない頃、子どもたちは、五・七・五・七・七の定型（＝制約）に苦労する。特に１学年は他学年に比べて負担が大きい。五音・七音のパーツを意識しながら、言葉をさがしたり、音数調整をしたりしなければならないからである。

だが全く心配はいらない。１学期を過ぎてひらがなが読み書きできる頃になると、左程苦労しなくなる。自分が見聞きしたり経験したりしたことを先生や友だちに伝えようとする思いや気持が育ってくると、短歌の定型は子どもを苦しめるものではなくなる。むしろ子どもの漠然とした思いや気持を明確なフォーム（形）に仕立てる魔法の

杖に変化していく。

子どもたちは音数を指折り数えて、定型に合わせる体験（苦労）を重ねていくうち、日本語の安定した調べ、五音・七音のリズムに馴染んでくる。結果、漢語や外来語とは違う日本固有の大和言葉の響き、深さに自然に気付けるようになる。

7　言葉の働きと言語感覚の重要性

改訂小学校学習指導要領・国語[注10]の目標は、「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」を育成することである。そのために「言葉がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、国語の大切さを自覚し、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う」ことを求めている。

これを受けて、［第１学年及び第２学年］の内容〔知識及び技能〕は、「ア　言葉には、事物の内容を表す働きや、経験したことを伝える働きがあることに気付くこと」を設定している。同様に、［第３学年及び第４学年］は、「ア言葉には、考えたことや思ったことを表す働きがあることに気付くこと」、［第５学年及び第６学年］は、「ア　言葉には、相手とのつながりをつくる働きがあることに気付くこと」を設定している。

以上から、各学年に共通するのは、適切な言語活動を通して、その学年で求める言葉の働きに気付かせ、自覚させていく指導である。

言葉の働きは、語彙の指導項目で、［第３学年及び第４学年］の「オ　様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増し、話や文章の中で使う」、［第５学年及び第６学年］の「オ　思考に関わる語句の量を増し、話や文章の中で使う」など、関連指導で効果をあげるように求めている。

「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」を育成するためには、「言葉がもつよさを認識」し、「言語感覚を養」うことが欠かせない。語彙は理解できるだけでは不十分である。実際に使用できなければならない。量的には多い方がよい。言葉の理解と表現は表裏の関係にある。言語感覚（言葉のセンス）は両者をくり返し往還することにより磨かれていく。

言葉の働きを意識して、相手の言葉から意味や感情を読み取る行為と、自分の考えや感情を言葉にして相手に伝える行為はセットである。こうした言語意識は子ども一人一人を「主体的・対話的で深い学び」へ導くうえで欠かせないものだ。

8　表現力と想像力を鍛える定型

短歌の定型（五・七・五・七・七）は古事記、万葉集の時代から千三百年以上守られてきた。

古事記にはスサノオノミコトが詠んだとされる日本最古の短歌が記されている。

八雲立つ／出雲八重垣／妻籠みに／八重垣作る／その八重垣を

歌意は「幾重にも湧き立つ雲が八重垣となり、出雲の地に妻と住む」。八重垣が三度くり返され、情景と喜び（祝婚）の感情が強くリズミカルに伝わってくる。先人はこの詩型を使って、物事に抱いた時々の感情を、五音・七音の調べを伴うフォーム（形）に仕立てあげた。

別な言い方をすれば、短歌は定型という制約があったからこそ、千三百年以上も継承されてきた。書き手（話し手）は何をどのように表せば、読み手（聞き手）が適切に受け止めてくれるかを考える。反対に読み手（聞き手）は書き手が何を伝えたかったのか、なぜそのように表したのかを想像する。選んだ言葉による定型表現を介して、思考力・想像力を働かせ、互いに意思疎通を図る。後世、短歌に修辞法が発達したのは必然であった。

しかし小学生の短歌づくりは「修辞法ありき」ではない。五・七の定型に自分の考えや感情を、限られた言葉でいかにまとめるか、それが重要である。修辞法は相手に伝える方法として有効だが、こだわりすぎると、子どもを短歌嫌いにさせてしまう。作歌のレベルや必要に応じて学び、そのよさに気付き、自ら使うのが王道である。外形だけ整えた歌をつくっても、表現したい欲求や内容が損なわれていたら、考えや思い、感情は伝わらない。学級歌集、全校歌集に短歌を載せる際は、そうした基本スタンスを自覚したい。

以下、前出の全校歌集を対象に修辞法の種類と出現数について調べた結果「表－３」を示す。

〈修辞法の種類〉体言止め：結句を体言で収める技法。比喩：あるものを説明するときに似たもので表す技法。倒置法：言葉の順序を普通と逆にする技法。リフレイン：同じ部分をくり返す技法。擬人法：ものや動物を人に見立てる技法。

表－３　修辞法の出現数　全技法数（120）

学年		歌数	体言止め（77）64%		リフレイン（18）15%	
低	１年	44	11	24	2	5
	２年	59	13		3	
中	３年	41	6	22	1	9
	４年	57	16		8	
高	５年	43	16	31	1	4
	６年	49	15		3	

学年		擬人法（8）7%		倒置法（7）7%		比喩（10）8%		全技法数
低	１年	1	2	1	4	1	4	39
	２年	1		3		3		
中	３年	0	2	0	2	0	5	40
	４年	2		2		5		
高	５年	1	4	0	1	0	1	41
	６年	3		1		1		

＊数え方は一首に同じ修辞法を複数回使用しても、１とした。また一首に異なる修辞法を使用している場合は、それぞれ１とした。

○低・中・高学年とも体言止めが多く出現した。これは体言止めが収まりがよく、きっちりした印象を与えるためと推測する。

○この小学校では短歌の修辞法を教えていない。国語科等で学んだ修辞法が短歌づくりに反映され、感情表現の幅を広げていると解釈する。

９　短歌づくりの意義と課題

小学生に短歌をつくらせる活動を否定する人もいる。確かに短歌は大人の文芸とされてきた歴史がある。しかし日本最古の歌集・万葉集には天皇や宮廷歌人の歌だけでなく、一般庶民が詠んだ素朴な歌も収録されている。共通するのは短歌の詩型に伴う五音・七音の調べである。日本語、特に大和言葉は五音・七音の調べに乗りやすい性質をもち、日本人の根源的リズムを形成する。短歌は自分の考えや感情を自由に表現し、相手とコミュニケーションを図る対話ツールといえる。

短歌づくりは小学生の言語意識を高め、言語感覚を磨く、最適な言語活動である。短歌づくりを遊び感覚で体験し継続する意義と可能性は計り知れない。今後の課題としては、場面の切り取りや語彙の指導、他教科との関連性があげられる。

［参考文献・資料］

- 渡部泰明編『和歌のルール』（笠間書院 2014）
- 山口仲美編『擬音語・擬態語』（講談社 2015）
- 北原保雄編『明鏡国語辞典第二版』（大修館 2010）
- 山田忠雄編『新明解国語辞典第七版』（三省堂 2013）
- 新村出編『広辞苑第七版』（岩波書店 2018）
- 『精選版日本語大辞典』（小学館 2006）
- 横山未来子『やさしい短歌のつくり方』（日本文芸社 2015）
- 沢辺有司『図解いちばんやさしい古事記の本』（彩図社 2016）
- 岩渕匡他編『日本文法用語辞典』（三省堂 1990）
- 全国大学国語教育学会編『小学校国語科教育研究』（東洋館出版社 2019）

注1　紀貫之「仮名序」『古今和歌集』（角川書店 2007）
注2　安田純生「抒情」『短歌のツボ 100』三枝昂之編（角川学芸出版 2012）125 頁
注3　北原保雄編『明鏡国語辞典第二版』同上
注4　田近洵一他編『国語教育指導辞典第五版』（教育出版 2018）271 頁
注5　齋藤孝『コミュニケーション力』（岩波書店 2004）2-3 頁，156-157 頁
注6　茂木健一郎『「書く」習慣で脳は本気になる』（廣済堂出版 2019）145 頁，147 頁
注7　苫米地英人『「感情」の解剖図鑑』（誠文堂新光社 2017）
注8　小野正広編『日本オノマトペ辞典』（小学館 2007）
注9　平川市立金田小学校『平成 26 年度 全校歌集 “ 金田っ子 ”』（金田小学校 2015）
注10　文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年 告示）解説国語編』（東洋館出版 2018）

東北女子大学　紀要　No.58：176 ～ 181　2020

「食生活自己チェック表」を用いた自己評価と健診結果の変化

前田　朝美*・出口佳奈絵*・齋藤　　望*
白戸　里佳*・妹尾　良子*

The self-evaluation by Dietary-self check seat is effect for the change of health examination results

Asami MAEDA*・Kanae IDEGUCHI*・Nozomi SAITO*
Rika SHIROTO*・Yoshiko SENOH*

Key words : 食生活自己チェック　Dietary-self check
点数化　score
モニタリング　monitoring
生活習慣病予防　life style related disease
健康診断　Health examination

はじめに

国民医療費の増加の一因ともなっている糖尿病や高血圧症、脂質代謝異常症などの罹患者は年々増加している。特定健診・保健指導制度においても新たに保健指導の対象となる者の割合は依然として増加していることから、病気になる前段階での効率的で効果的な保健指導が求められている。しかし、治療目的とは異なり、疾病予防のために不特定多数の方へ継続して保健指導の機会を提供するのは難しい。これらの実態を踏まえ、生活習慣病の罹患者を減らしていくには、リスクの低い対象者に対して、少ない機会でいかに自己管理力を高めるかが支援する上で重要であると考える。

また、健康日本21（第２次）や第３次食育推進基本計画において、１食１食の質が重要視され、「主食・主菜・副菜を組み合わせた食事を１日２回以上ほぼ毎日食べている者の割合の増加」が目標項目となっている[1)]。１回の食事に複数の料理を組み合わせて摂取することは、各栄養素の「摂取量」を充実させる[2)]だけでなく、栄養素の組み合わせによる効果も期待される。例えば、血糖調節は、糖質そのものの摂取量だけでなく、糖質と同時又は糖質の直前に摂取する栄養素（脂質やタンパク質、食物繊維など）の影響を受ける[3, 4)]。さらに、時間栄養学の観点から食べる時間帯によってもその影響は異なる。このことから、１食１食の課題を発見することが生活習慣病予防の糸口になると考える。

以上のことを踏まえ、平成30年度から青森県生活協同組合連合会との共同事業により、食生活を朝食・昼食・夕食の各食事と、間食及び飲酒などの嗜好品の習慣に分けて自己評価できる「食生活自己チェック表」の作成を試みている[5)]。この「食生活自己チェック表」は評価結果を点数化することで、食生活改善の動機づけと自発的な行動変容を促すことを目的とした。また、健診項目と食生活自己チェック項目の対応表「栄養とからだの診断表」を併せて作成し、自分の健診結果に食生活のどの問題点が関連しているかを理解してもらうための補助資料とした。

本研究では、生活協同組合コープあおもりが主催する「食生活改善体験モニター」事業に参加したモニターに、「食生活自己チェック表」を使用してセルフモニタリングを３か月間継続してもら

＊東北女子大学

い、点数の変化が健康診断結果と関連するかを分析した。これにより、作成した資料が自発的な行動変容に効果的かを検討した。

調査方法

本調査は、生活協同組合コープあおもりが主催する「食生活改善体験モニター」事業の参加者17名を対象に平成30年8月25日～11月25日の３か月間行った。モニターは、直近の健康診断で腹部肥満、脂質異常、高血圧、または高血糖のいずれか１項目以上に当てはまる者とした（表１）。

調査には、青森県生活協同組合連合会と結成した「食生活の改善に向けた啓発・指導検討専門家チーム」において作成した「食生活自己チェック表」を用いた。「食生活自己チェック表」は調査開始時から毎月１回記入してもらい、計４回の結果を比較した。評価項目を表２に示した。調査期間中は、対象者が自分で健康診断と食生活の関係を確認できるように、食生活自己チェック表の項目とどの健診項目が関連するかを示した対応表「栄養とからだの診断」を配布し、活用してもらった。表３に「栄養とからだの診断」で用いた対応表を示した。

表１．対象者の条件

項目	健康診断の結果
腹部肥満	ウエスト周囲径 男性85cm以上、女性90cm以上
脂質異常	中性脂肪：150mg/dl以上　または HDLコレステロール：40mg/dl未満
高血圧	最高血圧：130mmHg 以上 最低血圧：85mmHg以上
高血糖	空腹時血糖値：110mg/dl以上

表２．「食生活自己チェック表」の評価項目

分類	評価項目
３食の食事	「食事時刻」、「食事時間」、 「主食の量」、「主菜の種類」、 「主菜の量」、「副菜の量」、 「味付けの濃さ」
嗜好品	「間食の種類」、「間食の頻度」、 「飲酒量」、「飲酒の頻度」

また、健康診断の受診又は健康診断結果の提供により身体状況を調べた。身体状況は調査前６か月以内に行った健診結果を開始時のデータとし、11月下旬～12月に受診した健診結果を終了時のデータとした。主に体重、空腹時血糖、中性脂肪、

表３．「栄養とからだの診断」に用いた対応表

食生活自己チェックシート＜質問項目＞	肥満		糖尿病		脂質異常症			高血圧
	BMI	腹囲	血糖値	HbA1c	中性脂肪	LDL-C	HDL-C	
1. 食事時刻	●	●	●	●	●			
2. 食事時間	●	●	●	●				
3. 主食の摂取量	●	●	●	●	●			
4. よく食べる主菜の種類	●	●				●	●	
5. 主菜の摂取量								
6. 野菜の摂取量	●	●	●	●	●	●		●
7. 味付け								●
8. 乳製品の摂取量	●	●				●		
9. 果物の摂取量	●	●	●	●	●			
10. 間食の頻度	●	●	●	●	●	●		
11. 間食の種類								
12. 飲酒の頻度	●	●			●	●	●	
13. 飲酒量								

LDLコレステロール、血圧等の変化を調べた。

統計処理には、IBM SPSS Statistics 20 Advanced Modelsを用い、クロス集計の有意差の検定にはx^2検定を行った。また、点数や検査値等の平均値の検定には、t検定、一元配置分散分析のTukey検定または反復測定分散分析のBonferroni検定を用いた。

結果

1．食生活自己チェック表の点数変化

調査開始時の平均得点（得点率）は、朝食12点（49.1%）、昼食16点（62.0%）、夕食19点（69.6%）、嗜好品7点（36.7%）と夕食で最も得点が高く、嗜好品が最も低かった（図1）。この傾向は4回の調査すべてに共通していた。調査終了時（第4回）では、夕食の得点は24点（88.1%）にまで上がったのに対し、朝食は15点（60.8%）、昼食は17点（68.0%）、嗜好品は8.8点（36.7%）と低いまま改善されなかった。特に間食や飲酒の習慣である嗜好品の得点は3か月間の自己評価だけでは改善が困難であった。1回目から4回目の自己評価を繰り返すことで点数が増加した者は、夕食15名（88.2%）朝食12名（70.6%）と有意に多かった（表9）。一方、嗜好品の得点が増加した者は8名（47.1%）と少なく、約半数は減少した。

2．健診結果の変化

調査開始時と調査終了時の健診結果を比較すると、体重、収縮期血圧、拡張期血圧、LDLコレステロールの値が低下した者が有意に多かった。また、HDLコレステロールは10名（58.8%）において上昇した。これらの検査値に対し、空腹時血糖が下がった者は7名（41.2%）と最も少なく、検査値が改善しにくい傾向がみられた（表5）。

3．食生活得点の変化パターン

食生活の総合得点の推移の仕方によって、対象者を3つのグループに分類した（図2）。調査開始時から終了時にかけて、総合得点が下がることはなく、順調に得点が上がった者を「上昇安定群」とした。調査終了時で総合得点は上がったものの、2回目または3回目に一時的に得点が下がっ

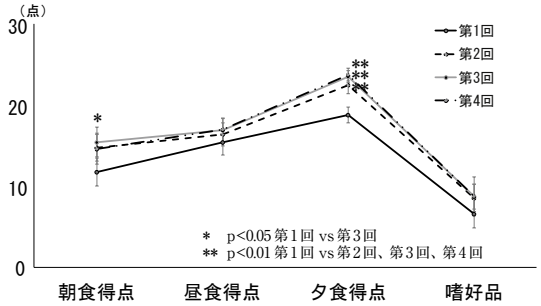


図1．食生活自己チェック表の得点の変化

表4．自己評価による終了時の点数変化

	朝　食**		昼　食		夕　食**		嗜好品	
	（人）	（%）	（人）	（%）	（人）	（%）	（人）	（%）
増　加	12	70.6	10	58.8	15	88.2	8	47.1
変化なし	2	11.8	4	23.5	0	0.0	1	5.9
減　少	3	17.6	3	17.6	2	11.8	8	47.1

** p<0.01

表5．調査開始時と終了時における健診結果の変化

(n=17)

	体　重**		腹　囲		収縮期血圧**		拡張期血圧**		空腹時血糖		中性脂肪		HDLｺﾚｽﾃﾛｰﾙ**		LDLｺﾚｽﾃﾛｰﾙ**	
	（人）	（%）	（人）	（%）	（人）	（%）	（人）	（%）	（人）	（%）	（人）	（%）	（人）	（%）	（人）	（%）
上　昇	3	18.8	4	26.7	5	31.3	5	31.3	10	58.8	8	47.1	10	58.8	6	35.3
変化なし	0	0.0	0	0.0	1	6.3	1	6.3	0	0.0	0	0.0	1	5.9	1	5.9
低　下	13	81.3	11	73.3	10	62.5	10	62.5	7	41.2	9	52.9	6	35.3	10	58.8

※腹囲2名、体重と血圧1名において開始時の測定をしていないため、除外した。

** p<0.01

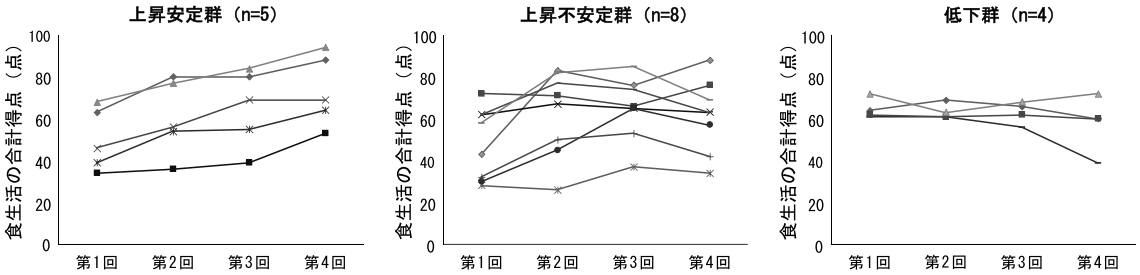


図２．食生活総合得点の推移

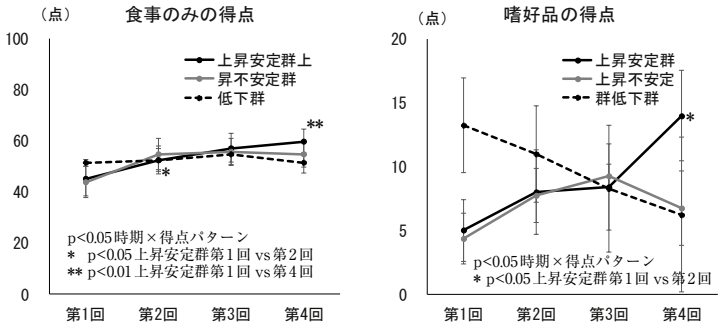


図３．食生活総合得点のパターンの違いと点数の内訳

た者を「上昇不安定群」とした。これらに対し、調査終了時で総合得点が下がった者を「低下群」とした。上昇不安定群は８名（47.1％）と最も多く、次いで上昇安定群５名（29.4％）、低下群４名（23.5％）であった。各グループの調査開始時の得点は、いずれも個人差が大きかった。さらに３グループの得点の内訳として、３食の食事のみの合計点と間食や飲酒などの嗜好品の合計点を比較した（図３）。上昇安定群では、他の群と比較して食事のみの得点と嗜好品の得点がいずれも、初回から終了時にかけて有意に増加した。上昇不安定群では、食事のみの得点は初回から２回目にかけて有意に高くなったが、その後の得点は変化しなかった。嗜好品の得点は個人差が大きく、平均値は初回から第３回まで上昇安定群と同様に上がったものの第４回では低下群と同程度まで下がった。低下群は食事のみの得点は初回から大きな変化はなく、改善がみられなかった。また、嗜好品は初回の平均点は他の群より高かったものの毎回下がり、終了時は初回との点数差が最も大きくなった。

４．食生活総合得点パターンの違いと空腹時血糖の変化

健診結果の中で改善しにくい傾向が見られた空腹時血糖について、食生活総合得点のパターンの異なる３グループの開始時と終了時の変化を比較した（図４）。上昇安定群では５名中４名（80％）において、終了時に空腹時血糖は低下または基準値内を維持した。これに対し、上昇不安定群では４名（50％）、低下群では２名（50％）と、改善した者の割合は少ない傾向がみられた。このような傾向は、LDLコレステロールにおいてもみられた。

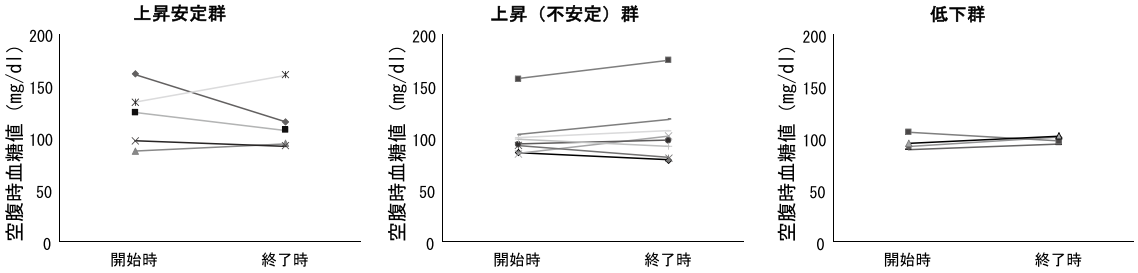


図４．食生活総合得点のパターンの違いと空腹時血糖の変化

５．食生活総合得点パターンの違いと課題理解度

対象者は個々に問題のある健診項目が異なることから、「栄養とからだの診断表」に基づき、健診結果を改善するために見直す必要のある食習慣を「食生活自己チェック表」の質問項目から選び、優先課題とした。優先課題の項目数のうち、終了時に得点が上がった項目数の割合を課題理解度として示した（図５）。課題理解度は上昇安定群で 54.7％と最も高く、次いで上昇不安定群は 37.0％、低下群は 12.2％と低くなった。上昇安定群と低下群の差は有意であった。

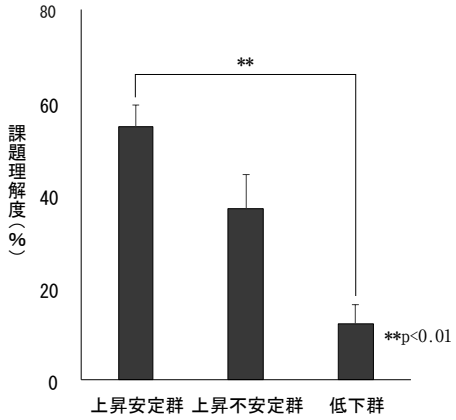


図５．食生活総合得点のパターンの違いと課題理解度

考察

食生活自己チェック表を用いた食生活の総合得点は、初回と比べて２回目以降は高くなった。特に自己評価のみで点数の改善がみられたのは、夕食の得点であった。３食の食事の中で、朝食と昼食の得点は２回目以降も低い傾向がみられ、食事の中では改善しにくいことが明らかとなった。嗜好品の得点は、調査開始時から最も低く、３か月間自己評価を繰り返しても約半数の者で改善がみられなかった。このことについて、モニターが記録として残した感想等から、間食や飲酒の習慣に問題があることを自覚していることはわかっている。しかし、間食や飲酒の習慣を改善する方法については、情報提供あるいは励まし等による支援が必要であると考えられる。

励ましの支援として、食生活自己チェック表における嗜好品の得点の見直しも必要であると考える。前回の報告[5]において、嗜好品の配点は減点項目が多く、配点が低いことが課題となった。今回は、嗜好品の配点は増やしたものの、習慣を改善した際に点数が上昇しにくい質問項目であることが新たな課題となった。このことから、嗜好品の得点については、わずかな改善でも徐々に得点が増えるように、さらに質問項目や選択肢の見直しが必要であると考えられる。

また、このことについて、食生活の総合得点の推移の仕方によって分類した３つのグループに分けて考察した。調査開始時から終了時にかけて、常に得点が上昇し続けた上昇安定群では、食事のみの得点も嗜好品の得点も両方に改善がみられた。また、課題理解度が最も高かったことから、

優先課題を的確にとらえ、その習慣を改善していることがわかる。今回用いた「食生活自己チェック表」では、対象者の約30%は上昇安定群に分類され、自己管理による食生活の改善と維持をすることができた。これに対し、上昇不安定群は、自己評価のみでは改善しにくい嗜好品の得点が3回目以降に低下した。低下群は、食事のみの得点も嗜好品の得点もいずれも改善は見られず、特に嗜好品は初回から大幅に得点が低下した。上昇不安定群や低下群のように、自己評価のみでは点数の改善とその維持が難しい者に対しては、「食生活自己チェック表」の活用と合わせて、別の支援も必要である。上昇不安定群については、課題理解度が37.0%と中程度であったものの、食習慣、特に嗜好品の習慣の改善を継続できなかったことから、嗜好品の行動変容とその維持に重点を置いた支援が必要であったと考えられる。この点においても、「食生活自己チェック表」の嗜好品の質問内容や選択肢の見直しは重要である。一方、低下群は課題理解度が12.2%と最も低く、ほとんどの者が優先課題とは異なる習慣の改善に留まった。このことから、低下群は「栄養とからだの診断表」を活用して、まずは健診結果と関連する食習慣について理解を深める必要があると考える。

おわりに

本研究を行うにあたり、ご協力いただいた青森県生活協同組合連合会の皆様に深謝申し上げます。

参考文献

1）主食・主菜・副菜を組み合わせた食事と健康・栄養状態ならびに食物・栄養素摂取状況との関連―国内文献データベースに基づくシステマティックレビュー―，黒谷佳代他，栄養学雑誌 Vol.76，No4，2018
2）料理選択型栄養教育の枠組みとしての核料理とその構成に関する研究，足立己幸，民族衛生，50，–107，1984
3）糖尿病患者における食品の摂取順序による食後血糖上昇抑制効果，今井佐恵子他，糖尿病53(2)，2018
4）Divided consumption of late-night-dinner improves glucose excursions in young healthy women: A randomized cross-over clinical trial. S. Kajiyama et al, Diabetes Res-clin. Pract., 136, 78, 2018
5）食生活自己チェック表を用いた評価方法について，前田朝美他，東北女子大学紀要大57号，2018

東北女子大学　紀要　No.58：182 ～ 193　2020

米国立公文書館所蔵文書にみる占領下の青森県
―『米国占領軍青森県占領記録』1947年から1948年を中心として―（その二）

保　村　和　良*

HEADQUARTERS AOMORI MILITARY GOVERNMENT TEAM APO 248
― MONTHLY ACTIVITIES REPORT APRIL 1947~1948 ―(the second volume)

Kazuyoshi YASUMURA*

Key words : 占領下の学校視察　Education and School Inspection
教員適格審査　Screening of Teachers ―　Disqualified Personnel
健康・衛生・社会福祉　Public Health Matters and Medical Activities
青森醫専・公教育　Petition for the Establishment of Medical College and Civil Education Activities
国立療養所松丘保養園　The Matsuoka National Leprosarium

はじめに

本稿は東北女子大学　紀要　第57号　2018年に発表したその続編である。占領下の学校視察、教員適格審査、健康、福祉、公教育に焦点を絞り終戦直後の事情を新聞記事と合わせ読みながら当時の青森県を概観してみたい。

連合軍による青森進駐は昭和20年9月25日、一万四千名が青森市（五千）、八戸（三千）、弘前（六千）合計一万四千名が進駐した。
このような事態に対処するために進駐部隊の便宜を図るために、弘前警察署では弘前地方の地図を作成・頒布するために、市公会堂に各町内会長が招集され徹底するようにとの注意事項の説明が行われた。また米軍から住宅の要求に対しての英文と日本語による提示文書[(1)]も配布された。

昭和20年10月31日、米軍司令部渉外局より「すべての軍国主義者および、極端な国家主義者の教育に従事する禁止令が発せられ、適格者選定の行政機構を司令部交渉部が要求してきたのである。これを受けて文部省の方針として審査委員会を立ち上げ、地方に於いては各都道府県庁で官民の中から委員を選定した。官僚的色彩を払拭するため、委員会定数の半数以上を学校長の選挙によって選出すること」の指令[(2)]を発した。昭和25年10月12日と翌年の5月1日に公職追放は解除された。

医大設置に関しては青森存続か弘前移転かの問題になっていることを「青森県における医科大学の設立に関する陳情」と題して取り上げている。その他の青森軍政部からの指令を翻訳を通して紹介したい。

写真１　英語による標識と奥羽線のガード下が見える
（「東奥日報」昭和20年9月25日）

＊東北女子大学

1．
青森県占領活動報告　実施　1946年10月
③418

教員適性検査の結果報告

中学校教員	（1333人）	不適格教員	（25人）
青年学校教員	（910人）	不適格教員	（11人）
小学校教員	（4554人）	不適格教員	（12人）
教育関係管理職	（23人）		（　0）
計	6820人	計	48人

不適格者の理由は次の通り
大政翼賛会（1人）　旧軍人（6人）　国学院（2人）
旧職業軍人（25人）　中国興亜専門学校（1人）
学習院（2人）
軍思想宣伝活動家（10人）

2．
適格審査委員会組織　③457

1946年12月28日　教師による選挙有資格調査委員会が県の調査委員会室で行われ、委員長にはクドウ・タツロウ氏が選出された。調査と適格審査の方法は以下の通りである。
A）新旧の調査委員
B）中学校の校長と教頭
C）青年学校の校長と小学校の教頭
D）小論文または著書の出版経験のある者。
委員会のメンバーは下記の通り。（筆者注：個人名は省略した）

委員長：弘前高等女学校長、野辺地男子高等学校、木造男子高等学校、青森市高等女学校、福原小学校、田名部青年学校、青森高等女学校、青森漁業協会社長、青森県宗教教団、青森県農業協会理事、青森県市町村組合長、青森県女性協会理事長

3．　③458

1946年12月18日、19日に青森県立学校の審査委員会議が青森県立実業高校でおこなわれた。議題は以下の通りである。
A）1947年末に代替教師のための指針が採択された。
B）1947年度における小学校の学級、授業の構成について。
C）1947年度における小学校教諭の配置について。
D）民主教育に対する教育計画。
E）学校給食の提供の奨励。
F）公民館の設置について。
G）母親学級の計画について。
H）映像による「アメリカの教育」について。
I）適正教師選出審査のための審査員選挙。
J）新憲法公布の式典計画について。

4．
教育　③480

1946年2月13日付けの総司令部第八連隊、軍事作戦指令に従い、先月、学校巡視が行われた。視察で特別に重点が置かれたのは小学校と中学校であった。

長島小学校において、審査員全員の指摘は「整列」の指導方法であり、小さな集団行動が極めて軍事教育に似ているからであった。

早速、校長を召還し、これらの指導に関しての説明を求めた。校長の説明によると1946年7月8日に当校で行われる運動会での整列の予行練習とのことであった。司令部はこの校長に対して、このような隊形による指導を繰り返すようなことの無いように申し渡した。さらに、この校長に対して、軍事訓練でないとしても、今後このようなことがあれば軍政部は校長を追放して、指導した者には責任をとらされるとのことであった。運動会の計画書にはいかなる軍隊式実演も行わないことを確約することで、変更させた。運動会は軍政部の隊員によって監視され、軍国主義的な指示・指導無しで行われた。監視できたという点においては成功したと思う。

多くの学校視察は以前は第80歩兵部隊によって行われていたが、現在はワイルド・キャット部隊が行っている。[(3)]

WILDCAT
PUBLISHED BY THE GIVE'EM WILDCAT DIVISION
ASKS FOR CONTROL MELAND
ARMY COMMANDER VISITS WILDCAT DIVISION TODAY
JAPS MUST RENDER ORDNANCE RECORDS
ALLIED MINISTERS

写真２　「山猫部隊」兵營を訪ふ
（ワイルドキャット）
（「東奥日報」昭和 20 年 10 月８日）

巡回報告では数件の食い違い、例えば，火災非難時の件、校舎建築、絶縁されていない電気配線等があった。そのために、各校の校長には注意するように促した。次に、多くの点で改善策を講じてもらわなければならない事が摘発された。それは大野小学校の状況であるが、校舎が不衛生で修繕すべきところが不十分であった。さらに、教具類を収納してある屋根裏には可燃性のゴミでいっぱいであった。学校の便所は不潔で、換気がなされていない。かなりの蛆虫が繁殖していた。これらの状態を改善するように校長に申し渡した。一週間後に追跡調査・視察がおこなわれ、われわれの命令で大いに改善されたことが確認された。定期巡回視察で最低５校の視察報告が司令部第 11 部隊に送付された。

５．　　③ 491

先月、巡回学校視察は夏休みのため行われなかったので、通常の「学校審査月報」は９月１日に報告されることになった。審査に関する面接が青森県教育課・課長の木村氏と青森県教員適格審査委員長のイワト氏が同席の上、実施された。この審査委員会は現在､青森県において､｢実施規定｣すべきものとされている。

この作業班は文部省令により 1946 年６月に開始して、1946 年 11 月１日までに完了されるべきものとなっている。次回この委員会の開催は９月 15 日と予定されており、この班の代表が審査することになる。

青森県の「教員適格審査」の統計資料は次の通りである。

１、適格審査の対象教員は 10、87 人でこのうち 45 人は不適格者で、1042 人は教員適格者と認められた。

２、残りの教員に対しては必要条件の項目事項の回答を完了しているが、今の時点では残りの教員には適格か不適格かの決定はまだ下されていない。

６　　③ 503

青森県における先月の学校巡視で特に注目されたのは小学校と中学校であった。通常の「審査月報」では５校の報告を司令部第 11 部隊へ送付した。公立学校巡視会議が県協議会で行われた。学校教育のより良い改善に関しての協議が目的であった。その内容項目を挙げると、

１、全教職員へ学校教育改善の周知徹底
２、再教育を必要とする教員への対策
３、急を要する公民館の設置
４、「母親学級」の促進
５、「産業教育」の促進
６、学校衛生協議会の設置

文部省の大学部会の課長である松井氏は県庁を訪れ青森医科大学の促進に関する調整を行った。現時点でも適格審査の作業は行われており、6820 人の教員が審査を受けている。その内 48 人が不適格であることが判明した。

７．　　③ 547

1946 年２月 13 日付　総司令部　第８連隊軍事作戦指令第 19 号に従い、先月学校巡視視察がおこなわれた。約 23 校がその対象であった。これらの学校視察の内、注目された６校の小学校がチェックの対象となった。学校視察ではほとんどの学校が食糧や衣料品の不足、さらに、教材と燃料不足に児童は耐え忍んでいる。

壊れかけた窓、不十分な学校施設、燃料不足に

要求の声が増している。教科書はあまりにも教科内容が多すぎて進度内容をカバーするには時間的に無理がある。

現在の時点で適格審査会議は24回おこなわれ、7135人の教師が審査にかけられ、その内51人が不適格となりSCAPIN1106[4]に基づき、教職の地位を剥奪された。いわゆる、1946年付公布の「教育者の公職追放」である。

1946年10月17日、青森県南津軽郡黒石の差出人不明の手紙が一通送られてきた。それには青森県南津軽郡黒石「青年同志会」とだけ書いてあった。内容は前青森県教育課学校審査議官の「責任」の問題に関するものであった。

この人物は当該の課には存在しない人物であったので、1946年10月28日付けでこの件に関して調査を開始したが、この手紙を書いた人物をついに追跡調査することはできなかった。

近いうちに、新しい日本史の教科書であるProgress of the Nation『くにのあゆみ』[5]が小学校のカリキュラムで使用されることになっている。

青森市の小学校では1946年10月5日から1946年11月11日まで、初めて「教育映画」が上映されることになった。このような計画は毎月、一週間通して児童に鑑賞させることになっており、上映期限にはこだわらなく実施されるだろう。

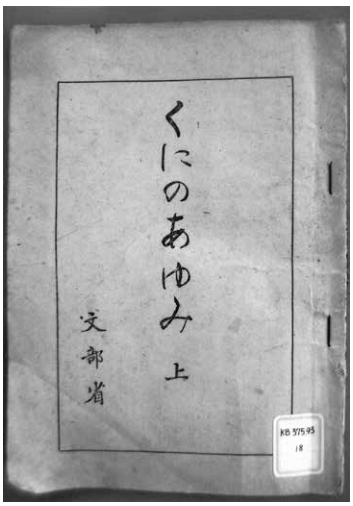
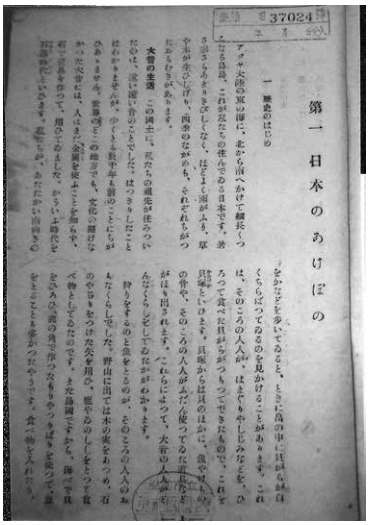


写真３　GHQ公認の歴史教科書
（弘前市立図書館蔵）


第一　日本のあけぼの

一　歴史のはじめ

写真４
（弘前市立図書館蔵）

健康に関する報告

発疹チフスが今月トミノ村で発生した。他に感染するような病気は報告されていない。パチルス性の赤痢が発生したことは深刻な問題であるが、蔓延を防ぐ対策を立てたために効果が出できている。コレラ、腸チフス、パラチフス、ジフテリアなどの予防接種は継続して実施されている。青森県ではDDT粉末散布の効果が低いという事は、今後もシラミの予防対策を続行していく必要がある。DDTの量を確保することは100％可能であるが、シラミの撲滅対策は山形県の例を見るまでもなく、効き目のないDDTを使っても効果はない。

８．青森県における医科大学[6]

医科大学の設立に関する陳情　　③456

最近医学教育のシステムが改善されたことに伴い高等医学専門学校が医科大学として改組されることになっている。青森県高等医学校は在学中の学生が終了次第、新制医科大学として設立されることになるだろう。言い換えれば、青森高等医学専門学校は大学に格上げとなる。医科大学は医者になるための養成所であり、日本の医療を担うことになり、国民の健康に関して特にその地域住民のために徹底した医学研究がなされなければならない。

医科大学の設立が公になった場合、弘前が最適な市であり、要望としては青森市から弘前市へとの要望があがり、候補地が変更された。

しかしながら、この問題については弘前市の関係責任者たちは政争の具にするのではなく専門家によるしっかりとした審査に委ねるべきとの確信をもっている。さらに言えば、青森側の再建が頓挫した場合は我々としては「道義上の問題」として積極的な働きかけをせずに、文部省の調査研究とその結果を見守るだけである。

文部省の責任者の綿密な調査によって弘前が青森より大学の設置場所として適していることが判明した。その理由は、弘前は大学の開設にあたりその準備が万全であり、その上、直ちに準備に着手することが可能であり、開学についての回答が即座に文部省に提出できるからであった。この決定報告を受けたとき、我々の事務方と市民はたとえコストがかかっても開学設立に全面的に後押しすることを決定した。

我々の期待に反して、青森県出身で国会議員の川崎氏は青森を支持して県議会と他の代議士の同意を得て、青森を候補地とすることを教育局の副大臣のナガノ氏へ訴えた。この訴えを聞いて、文部省は既に決定した案を取り下げ再び協議をし直すように命じた。

当然のことながら、市民やこの件に疑問を持っている人たちは黙っているわけもなく、私たち（GHQ）に政治問題として採り上げるべきと主張した。青森高等医学専門学校の学生たちも集会を開き、弘前に投票することに決定したが、変更に反対したのは３人だけだった。学生たちの代表は文部省の責任者に問題提起するために東京に向かったと言われている。政治的な配慮から医学校の誘致の決定は間違いないだろう。

青森県の教育に対する熱意に敬意を表したいと思います。そこであなたに（筆者注；当時の岩渕市長）是非お願いしたいことはこの問題に関してあらゆることの調査をお願いしたいのです。
ご配慮よろしくお願いいたします。

弘前市長　岩渕　勉様

９．青森占領軍　APO468　第３部隊
Annex-E-1 control System Symbol MG-12
占領軍月間報告　1948 年３月－５月

視察した中学校は新制高等学校の発足のためよく運営されている。県の報告によると中学校のために新しく 160 教室が用意され、さらに、６月までに 200 教室が追加される予定である。

高等学校の本校、分校の立地については県教育課の案はその必要性をよく踏まえている案であるといえるが、その計画の決定はまだ見ていない。

県の報告によると師範学校の卒業生は 257 人であるが、新学期には 600 人の教師が必要になるという。

各学校に於いては図書の充実を認識し始めて活発に動いている。しかしながら、財政面での不安が図書の充実を阻んでいる。

「女性のための教育」の専門家数名は６校の卒業式で女性のさらなる活発な「職業ガイダンス」について講演をする機会を得ることができた。

視察した学校は下記の通りである。報告は転送済みである。

１、県立高等女学校　青森市
２、山田家政学校　　青森市
３、聖愛高等女学校　弘前市
４、浪打小学校　　青森市
５、大畑小学校　　下北郡　大畑町

県の「栄養課」では今月の栄養調査を行った。猿賀町の栄養調査はほぼ完了しつつある。調査対象は農民層 400 人に対して実施された。
カロリー摂取は 2500 カロリーであることがわかった。カロリーの計算と同様に健康診断の結果も満足のいくものであった。

注目された主な症状は舌炎と口内炎で 17％の症例があげられた。

897,000 円相当の医療器具が県によって４月までに売却された。これらの器具は備蓄されていたもので、以前は日本海軍が使用していたものであった。これについては既に SCAP（Supreme Commander for the Allied Powers 連合国総司令部 GHQ と呼称している）の承認を得ている。

10.

1948年4月月間報告

以下の学校視察をおこなった。報告は転送済み。

1、古川小学校　青森市
2、古川中学校　青森市
3、舞戸中学校　西郡舞戸村
4、鰺ヶ沢中学校　西郡鰺ヶ沢町
5、板柳中学校　北郡板柳町

巡視中、視察官は再教育訓練の計画、より良い健康管理、生徒による自治会などの必要性を力説した。

「青年組織会」の指導者会議が3月から始まり4月に終了した。合計で14回行われ300を超えるグループの面接が行われた。青少年の「社会性」を教育するためのにも是非とも「レクレ―ション」を教育の中に取り入れなければならない。

女性教育課の幹部が主に5郡の「安定経済会議」に参加した。この会議に出席した目的は「食と衣類の配給計画についての意見を述べてもらうことであった。これらの2市においては女性のボランティア組織が野菜の配給の仕事をしている。

「望ましい職業」と題して女子高等学校には教育と看護を力説した内容の話し合いであった。女性連合団体の女性たちの中から「組織会」結成の声が上がり、組織化されつつある。これについては結成が採択される前に承認を取り付けてある。

東奥日報紙に掲載された「女性蘭」には県の社会教育課の専門家である大石氏によって投稿され、その内容は「青森県の女性の活動―地域から郡へ、そして世界に向けて」を要約したものであった。

11.

1948年5月月間報告　②334

以下の学校視察を行った。報告は転送済み。

1、蟹田中学校　東郡蟹田町
2、平舘中学校　東郡平舘村
3、新城中学校　東郡新城村
4、野脇中学校　青森市
5、浪岡中学校　南郡浪岡町

これら新設の中学校では問題が2つあり1つは校舎の「スペースが十分でない」ことと「再教育」の学習計画の問題である。前者は急速に解決しつつあるが、後者の問題にはさらに注目をしていく必要がある。

1948年～1949年の就学統計調査をみると以下のようになる。

		就学生徒数	教師
小学校	478	177,277人	4186人
新制中学	276	64,106人	1819人
新制高等学校	46	23,547人	1020人

（アメリカの）7学年、8学年の入学と5学年、6学年で入学した場合を比較すると、日本ではすべての生徒は前者すなわち、7, 8学年に入学すべきであることを勧める[(7)]。

小規模学校では仕事の人的労力に無駄が見られる。そこでは、明らかに、1人で学校運営に費やす時間が多く、指導に時間がとれない状態である。

県の当局者は会議の席上で教師が7人以下の規模で学校管理をさせるためだけに1人起用することには疑問を呈した。

「教師と保母」の協議会では「教師と保母」について女子生徒を対象に職業として勧めるための互いに協力している。

東奥日報紙の「女性欄」には女性と青少年に関連した特集記事を掲載している。

「健康であるための秘訣」と題したポスターが貼りだされたのは青森市内外の先生たちの手によって女子高生に訴えるための計画であった。

12. 婦人団体　②335

女性による組織化された婦人団体より活動に使うための視覚教材や参考文献の要望が出ている。これに応えるために、われわれの「婦人社会教育担当官」は日本女性が政治参加をするための活動に関する資料や写真等を編集している最中である。

5月27日にはGHQの「青少年組織会」の指導者であるタイパー氏によって会議が開かれた。参加者は約175人の男女で青森県の各地から集まり盛大な会であった。

13. 児童福祉　　② 349

司令部と県の児童福祉課、県警察署の協力関係は良好であり、少年の補導と浮浪児対策に実りある結果を出している。全国にある鉄道の駅舎や連絡船の発着所は行き場のない少年たちにとっては格好の場所である。ここでの少年たちの主な行動は物乞いしたり、靴磨きをして駅や連絡船の乗り場で毎日過ごしている状態である。

今月は22人の少年たちが補導された。県当局は11人の少年たちをそれぞれの家へ戻すことができたが、他に身寄りのない11人は青森学園で世話を受けている。

14.　　③ 422

９月の定期視察で22人の孤児たちが鉄道駅、市場、連絡船待合室で発見された。22人のうちで親元へ戻った孤児はたった一人だけであった。３人は養子にだされたが、残りは孤児院へ収容された。

青森孤児対策協会では孤児のために新しい用地を探したが思うように事が進まなかったので臨時の措置として古い施設を建て替えて使うことに決定した。修理費用として県当局は10万円を見積もっている。

10月５、６、7、12日に経費の調達のために行動を起こすことになった。売上高の約半分は県社会福利厚生課に委託することになっている。

青森県の廃墟となった建物について再建するかどうかについては検討中である。10月２日現在で10,724家屋、八戸では250家屋がホームレスの状態である。

1945年９月１日から青森市には4,725家屋が建てられる予定である。現在、青森市で建築中の家屋は合計で745件で、今後６ヶ月をかけて500件を予定している。引揚者の数が増加しており、住宅問題は深刻な状況にある。急場しのぎであるが、仮設住宅として旧日本軍が使用したバラックの活用を検討しているが、新築となると資材不足、労働不足が問題が出てくる。

15.　　③ 423

社会福祉　1946年10月実施

１）10月15日　青森孤児対策協会が青森市の近郊に再建され、活動が開始した。修理には２日かかったが、20人の孤児たちが収容される予定である。ホームレスの子供達については10月上旬現在でその数は定かではない。

２）福祉に関する以下の統計は青森県公共福祉協会から提出されたものである。

A）生活保護を受けた人の合計	41,240人
B）助成金を活用した販売額	1,590,494円
C）各施設で援助を受けた人	697人
D）善意による援助金	7,925円

３）旧陸軍兵舎で生活している500人の引揚者の生活状況についての巡回視察がおこなわれた。

冬の対策として旧兵舎の床を畳敷きにすることが追加計画として出された。107人の家族のために県の公共福祉課では冬用の毛布を配布することになった。現在の備蓄状況では十分なものとはいえず、すぐに枯渇してしまうだろう。

福祉・更生施設

青森聾唖学校は県の施設で、収容人数は80人である。われわれが視察をおこなった時点では収容人数は50人であった。20人がここで生活をしている。年齢は６歳から22歳までいる。その内30人は男子、女子は20人である。校舎は新しく、寝室、浴室、トイレの設備はそれぞれ良好である。この施設では男女が別棟で生活している。食堂は一個所で清潔で良く整っている。医療に関しては適切に行き届いているようだ。学校や子供達の世話をする職員の助手は配置されていない。先月ララ物資による十分な配給（衣類）がなされた。

16.

「国立療養所松丘保養園」　　② 350

青森新城にあるこの施設は収容患者は650人いる。現在の収容患者は580人（男性344人、女性213人、子供23人）である。敷地と施設は十分ゆとりがある。病棟はコテージ風に建てられてお

り、寺院とチャペルがそれぞれこの敷地内にある。

学校は２校あるが、患者用に１校、感染していない13人の生徒用に１校ある。またレクレイションが行われる時に使用するための大きな建物が１棟ある。

料理はすべて一括して中央調理室でなされて常に清潔な状態が保たれている。浴室は少年、少女、青年男女はそれぞれ別棟に用意されていた。病棟については老人用と重篤な患者用と別々に配置されるべきであるが、そのようには配置されていなかった。

ほとんどの患者は台所での仕事、洗濯の係り、管理の仕事など、それぞれ分担されていた仕事をしていた。多くの患者は隔離病室が付いている広大な農場で作業をしている。

最近になって「患者の会」が厚生省に医療の増加、教育、レクレ―ションの補助金の増額などの請願を提出した。この施設での患者への扱いは良好であるが厚生省に提出した請願書によって、さらに快適な作業ができるであろう。

17.
公教育活動と視察　②361
公教育担当士官　E・クロス

a 以下の各中学校，小学校の視察をおこなった。
１）七戸中学校　北上郡七戸町
２）田名部中学校　下北郡　田名部町
３）八戸高等女学校　三戸郡　八戸市
４）小中野小学校　三戸郡　八戸市
５）湊小学校　三戸郡　八戸市

b　学校の視察状況　―　校舎、グランドをすべて徹底的におこなった。校長と教頭による会議がおこなわれ、のちに職員会議が行われた。

c　上記のすべての学校の望ましい点、不都合な点が視察され、その実態を県の教育課に報告した。強調すべき点は各学校とも記録簿には正確に、適切に保管されておくべきものであること。

視察した大部分の学校では信頼すべきものであるが、新しい出欠の記録簿、教科書の冊数、入学者数の統計が保管されていない。

３日間にわたり、弘前、八戸で社会教育会議が行われ、出席者数は1,000人でCE士官は以下の講演をした。
１、「社会教育の目的とは」
２、「PTAにおける女性の組織」
３、「ユネスコと平和」

以上の講演についての質疑応答の時間を設けた。

日本人による円卓討論会がおこなわれた。議題は次の通りである。
１、「公衆の健康」
２、「図書館について」
３、「青少年の組織のありかた」
４、「ラジオを利用した教育」
５、「体育教育について」
６、「少年非行について」
７、「インフレ問題」
８、「目にみえる援助とは」
９、「県の企画による社会教育のあり方」

さらにCE班は以下のタイトルを報道に流し、毎週新聞紙上で紹介され、その中で２社のラジオ局からも放送されることになっている。
１、「PTA活動は何をどのようにしたら成果がでるか」
２、「中学校教育におけるその目的と機能」
３、「学校給食のもつ意味とは」「家庭生活と農家の女性」

18.
特別調査　②378
A）健康課長と共に「県民の健康」と「衛生」の立場から弘前にいる引揚者たちのための住宅事情の視察がおこなわれた。

伝染病が急速に蔓延してしまうような危険と背中合わせの中でとても勧められない狭い所で生活している人たちが見られた。バッラク建ての住宅はまずまずの清潔さを保っており、特に母乳を与えられない乳幼児を除いて深刻な栄養失調に罹っ

ているケースは少ない。

暖房を住居に取り入れる対策はこれまではなかった。それどころか、窓が不足していた。浴室の設備も十分ではなかった。ゴミの収集はこれまでも適切に処理されていなかったし、ゴミを集めておくことでハエの繁殖につながるものであった。

今回の「住宅計画」によって死者の数が減少病気に罹った人もほとんどいない。弘前では毎日看護婦がその地域を巡回訪問をしている。入院費は無料で実施されている。

この企画で「シラミ」や「床ジラミ」の報告はない。「シラミ」の駆除についてはDDTの散布がおこなわれ、来週で終了の予定である。

免疫を要する天然痘、コレラ、ジフテリアなどの病気には特に予防するためにも十分な配慮がなされる必要があるだろう。

水の供給は今のところ安全といえるであろう。引揚者とその家族に対してはツベルクリンの接種を受けさせることが必要であるといわれている。この地域では多くの乳幼児や子供達に結核感染率が非常に高いためにツベルクリンの接種は実施されなけらばならない。

住宅計画は伝染病を予防するためにも十分検討しなければならない。窮屈な住宅状況に置かれている人たちを他の住宅に移動させることで多くの問題は解決されるであろう。

最近の視察調査でわかったことがある。それは青森市の２つの病院で麻酔薬品が安全に保管と管理がなされていないことであった。これらの病院では「麻酔薬品」のキャビネットに施錠されていなかった。コデイン（鎮痛睡眠薬）、硫酸は机の上に置かれたままであった。他の病院の調査も至急実施されることだろう。

19.　　③454

教育　「実験校としての取り組み」

A）目的：「民主教育」と「不適格教師の再教育」

B）組織：

１、校長が自ら「民主教育の原理」を把握すること。真の人間教育のあり方を研究して、その能力を養うこと。また平和と文明国家に貢献できるように努めること。

２、教師は「実験校」の目的が成し遂げられるように十分な「力」を備えておくこと。

３、教室の増加に伴い教師の人数を定員の２～３倍に増やすこと。

C）「実験校」の実施にあたり諸条件を次のように決定した。

１、一地域に一校を設置する。

２、交通の便利が良いこと。

３、宿泊可能な所に設置すること。

４、その町で生まれ、両親が教育に深く関心をもっていること。

注

1）「東奥日報　昭和20年9月25日」

「弘前警察署では進駐軍部隊の便宜を図るために地図の作成頒布するに決定した。・・・二十二日、市公会堂に町内会長などを集め米軍進駐に注意事項を説明し市民に徹底せしめるように依頼した」

「東奥日報　昭和20年9月14日」

You are requested to consult the General Headquarters of the Allied Occupation Forces instead of dealing directory with private individuals or families all matters relations buildings,residences, automobiles,etc.will be arranged through this office.According to the orders of the General Headquarters of the Allied Occupation Forces.

Central Liasion Office
Minister of Person Office

「連合軍の方へ　進駐軍総司令部の命令のより建物、住宅、自動車その他に関しては、あなたがた個人的に直接交渉することなく終戦連絡事務所を通じて行ふことになっています」

2）「東奥日報　昭和21年12月19日」
「委員会改組と審査遣り直し　成否する委員の選挙」
「・・・教職適格審査委員会は十一月末日までにその約80％の三十九万八千余名の審査を終了した。その内千六百五名、別表第二による自助的追放者（別表とは公職追放勅令第百九号を含むところの教職員適格審査勅令第二百六十三号のこと）で審査委員会の審査に附された結果不適格の極印を捺された者は全教職員の千分の一にも足りない四百二十二名になっている。
　本県の教職審査委員会の俎上に上った県下教職員の総数は七千百八十名で内不適格者と認定された者は縣知事の職権による（勅令第二百六十三号）いわゆる別表二　該当者三十八名、委員会決定不適格者十八名、保留中の者三名となっている。委員会改組、審査やり直しの強権が発動された」

3）『東奥年鑑』p26 「日本管理―本縣の管理概況　昭和21年」

ワイルド・キャット部隊（山猫）
「本県に進駐のミュ―ラ―少将統率になる第八十一師団司令部ワイルド・キャット部隊のニックネームを持ち所属将兵に左肩には黒い山猫のマークが付けられ、アメリカ人らしいユーモアを匂わせていた。この部隊では全師団管下将兵のために『ワイルド・キャット』と名付けた新聞を発行していた。携帯用輪転機によって作られるこの印刷は鮮明で編集担当者は米本国で新聞社に勤めていた人々ばかりであった。なお、この師団のマスコットとしてフィリピン群島で手に入れたという本物の牝の山猫が飼われている。」

4）『GHQ指令　APAPIN - A　総集成1略語解説　1997』竹前栄治
SCAPIN 1106 Supreme Commander for the Allied Powers Index Numbers（連合国最高司令官索引番号）連合国最高司令官から発せられた基礎的施策を定めるための指示訓令。

5）『くにのあゆみ』
　弘前市立図書館・和徳小学校寄贈図書には原本として、上巻のみ所蔵されている。形態と教科書の内容を記すと、

形態：タテ21×ヨコ15.2
p14～p45
昭和21年8月16日翻刻印刷
昭和21年9月5日翻刻発行
昭和21年8月16日文部省検査済　著作所有　文部省
定価：壹圓五拾銭
著作権：文部省 Approved by Ministry of Education（Date Aug.16.1946）

第一　日本のあけぼの
　二　歴史のはじめ
　三　大陸文化のうけ入れ

問題：一　聖徳太子のなさった仕事について、まとめてみよう。
問題：二　大化の改新とはどんなことですか。また改新の政治で大せつなことをあげなさい。

6）「東奥日報　昭和21年11月24日」
「醫大設置　再び青森有力　文部省掲示条件に近く回答」

官立青森醫専の昇格に伴い青森存続か弘前移転か両市の争奪戦を演じていたところ文部省の態度は一旦白紙にかえり改めて検討することになり、木村同助役が十六日文部省を訪問打ち合わせをしたところ青森設置計画案を掲示、ここに

青森存続が九分通り確定的となった。同計画とは、

一、敷地五萬坪を暫定通り二十一年度中に買収整地ふること（内二萬七千坪買収済み）
二、基礎教室一千三百坪を二十二年度中に新築とし、県費負担。
三、附属医院三千坪及び臨床講堂三百坪（県費負担、二十二年度中に完成）
四、臨床実習に使用するため浪打校を緊急改造。

弘前側からは岩渕市長、佐藤商工会議所会頭等が文部省を訪問、青森存置方針を聴取した。

『弘前市教育史　下巻』p844
弘前市の移転決定の経緯については次のように説明をしている。

「・・・・文部省は青森医専を設備不十分ということで廃校にすることを内定していた。施設設備と環境のよい弘前移転を条件に挙県一致でその存続と医科大学昇格を請願することになった。こうして昭和二十二年二月青森医学専門学校は弘前市に移転が決定し、医科大学昇格が決定したのである」

7）『アメリカ教育使節団報告書』全訳解説
村井実　p63–p64

原文では Shichinohe Lower Secondary School, Tanabu Lower Secondary School, Girl's Upper Secondary, Hachinohe となっている。

この Lower.Upper について『アメリカ教育使節団報告書』によると、

「・・・小学校に引き続いて三年間、すべての少年少女を対象に『下級中学校』を設けることを勧める。・・・われわれはこの『下級中学校』への就学を三年間の、あるいは十六歳までの義務とすることを勧める。・・・これらは、条件が整い次第早急に男女共学にすべきである。・・・この『下級中学校』の上に、授業料は徴収せず、希望者は全員が入学できる三年制の『上級中学校』を設けることを勧める。財政的節約になるだけでなく、男女の平等を確立する助けになるであろう。・・・・」と日本での中等教育制度のあり方を勧めている。

参考文献

・『ドン・ブラウンと昭和の日本―コレクションで見る戦時・占領政策』（横浜開港資料館）
・『アメリカ教育使節団報告』（講談社学術文庫）
・『弘前市教育史　下巻』（弘前市教育委員会）
・『マッカーサーの二千日』（サイマル出版）
・『戦後日本の原点　上下』（紀伊國屋）
・『占領された者　日米関係の原点を考える』（サイマル出版）

おわりに

占領下における本県の教育事情に焦点をあて『米国占領軍青森占領記録』① ② ③のそれぞれの資料（総数 572 枚）の中から抜粋したものを翻訳した。

表題にあるように原文資料は 1945（昭和 20）年～ 1948（昭和 23）年までのごく限られた占領記録である。1952（昭和 27）年に占領終了となったので、当時の青森県の事情を探索するには地方新聞（東奥日報）に頼るしかない。

青森軍政部内から日本側へ発する伝達・指示文書や日本側からの受け入れ文書を照合作業をすることによって、さらに当時の占領政策の実態をより正確に証明されるのではないかと思われる。

本稿でみたように、占領初期においては軍政部が直接指導、伝達していたものが漸次県当局を介してすすめていく形に変化していった。

学校視察においては現場の改善項目などについては、後日再度点検する方式をとっている。

学校視察では、ある小学校での「整列」に関して軍政部とのやりとりがあったが、何らかの学校側と軍政部との間に感情的なやり取りもあったの

ではないかと推測されたが、この件については「月間報告書」の中では感じとることはできなかった。

今回、本稿でカバーしきれなかった分野も多く残されている。例えば「県政」「農漁業」「リンゴ生産と米軍」「女性の地位向上のためのCIE主導による支援活動」「青少年の課外活動のありかた」などである。これらは他日に期することとしたい。

最後に本稿をまとめるに当たって英文資料を寄贈してくださったグリーン・誠子氏に感謝の意を表したいと思います。

東北女子大学　紀要　No.58：194 ～ 199　2020

幼児の物との関わり・数量や文字との関わりについて

吉　田　裕美子*

Relations with infants relations with quantity and letters

Yumiko YOSHIDA*

Key words : 領域「環境」　Area environment
物との関わり　Relationship with things
数量との関わり　Relationship with quantity
文字との関わり　Relationship with characters
生活科　Life department

１．はじめに

幼児は、園生活の中で環境に主体的に関わり、自発的な活動である遊びを中心としている幼稚園・保育所・認定こども園等の保育施設での生活から、教科ごとの教科書を使用した一斉指導の学習を中心とする小学校での生活への移行に戸惑う姿がみられる。小学校生活に戸惑い、授業中に立ち歩いたり教室から出ていくなど、授業が成立しない「小１プロブレム」等の問題や、「学びの連続性」等の関心から、幼稚園・保育所・認定こども園と小学校の連携、いわゆる「保幼小の連携」の必要性がさかんに言われている。そのため、近年は就学前教育から小学校低学年までの接続期の教育という観点から、様々な取り組みが行われるようになってきた。

『幼稚園教育要領解説』では、「幼児は、発達や学びは連続しており、幼稚園から小学校への移行を円滑にする必要がある。しかし、それは、小学校教育の先取りをすることではなく、就学前までの幼児期にふさわしい教育を行うことが最も肝心なことである」[1] と明記されている。つまり、幼児は、幼稚園・保育園・認定こども園から小学校に移行していく中で、幼児教育と小学校教育との段差を乗り越え、滑らかな接続が必要であると考えられる。

＊東北女子大学

小学校における「接続期の教育」の中核を担うのが生活科であり、生活科は、1989（平成元）年の小学校学習指導要領の改訂で、理科と社会を廃して新たに設けられた。しかし、理科と社会の合科学習ではなく、「小学校教育において低学年児童が主体的に取り組める学習活動の場を保証すること」[2] と述べられていることから、幼児期の遊びを中心とした生活経験を踏まえた、体験的な学習を通して総合的な指導をすることが言われてきた。2008（平成 20）年の『小学校学習指導要領解説　生活編』では、「例えば、４月の最初の単元では、学校を探検する生活科の学習活動を中核として、国語科、音楽科、図画工作科などの内容を合科的に扱い大きな単元を構成することが考えられる。こうした単元では、児童が自らの思いや願いの実現に向けた活動を、ゆっくりとした時間の中で進めていくことが可能となる。単元から徐々に各教科に分化していくスタートカリキュラムの編成なども効果的である。」と、入学始期の指導計画に関して「スタートカリキュラム」という用語が明記されるようになった。[3] 更に、2017（平成 29）年の小学校学習指導要領の改訂では、２学年間を見通した指導計画を立てることが大切であり、スタートカリキュラムをはじめとする幼児期の教育との連携をあげている。

前述のとおり、入学当初から低学年の時期において生活科が中心的な役割を担いつつ、各教科と

の合科的・関連的な指導の一層の充実を図ることが求められている[4]とあるように、『幼稚園教育要領』に示された総則第２「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」にも、「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」が記載されている。

無藤（2017）は、「この項目は、領域「環境」と、文字などは一部「言葉」の領域にも関連し、子どもが身近な環境での遊びや生活を通して、様々な数量や図形、標識や文字といった記号に気付き、それがどのようなものかを直感的に理解していくこと」[5]と述べている。普段の生活の中で様々な記号に出会い、意味を知り、次第に自分たちなりに使うことができるようになることが、数量や図形、標識や文字等への興味や関心、感覚の始まりと考えられる。

また、「具体的な活動や体験を通して、自分と身近な人々、社会及び自然との関わりに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う。」[6]ことを目標とする生活科と、幼児教育において最も関係が深いのは、「周囲の様々な環境に好奇心をもって関わり、それらを生活の中に取り入れていこうとする力を養う。」[7]ことを目指す領域「環境」である。本論では、幼稚園における領域「環境」の中から、小学校始期の学びにつながる物や数量・文字に関する保育者の環境構成の配置等について、保育室や園舎内の物や数量・文字に関わる保育者の環境構成への配慮等を具体的な事例を挙げて検討する。写真の記録は、2017（平成 29）年６月～ 10 月に朝の自由遊びの様子を撮影したものである。

２．領域「環境」における物や数量・文字についての取扱い

幼児の物や数量・文字との関わりに関して、幼稚園教育要領の領域「環境」の「内容」と「内容の取り扱い」に以下のように記されている。[8]

内容

（８）身近な物や遊具に興味をもって関わり、自分なりに調べたり、関連付けたりしながら考えたり、試したりして工夫して遊ぶ。（９）日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ。（10）日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心をもつ。

内容の取り扱い

（１）幼児が、遊びの中で周囲との環境と関わり、次第に周囲の世界に好奇心を抱き、その意味や操作の仕方に関心をもち、物事も法則性に気付き、自分なりに考えることができるようになる過程を大切にすること。また、他の幼児の考えなどに触れて新しい考えを生み出す喜びや楽しさを味わい、自分の考えをよりよいものにしようとする気持ちが育つようにすること。（５）数量や文字などに関しては、日常生活の中で幼児自身の必要感に基づく体験を大切にし、数量や文字などに関する興味や関心、感覚が養われるようにすること。

『幼稚園教育要領解説』には、物との関わりに関して、「幼児が心と体を働かせて物とじっくりと関わることができるような環境を構成し、対象となるその物に十分に関わることができるようになることが大切である。」[9]と明記されている。また、数量に関しては「知識だけを単に教えるのではなく、生活中で幼児が必要感を感じて教えたり、量を比べたり、様々な立体に触れたりするなど、多様な経験を積み重ねながら数量や図形などに関心をもつことが大切である。」[10]と遊びなどの園生活の中で幼児が数量に興味をもつような環境の必要性を説かれている。文字に関しても「幼児にとって、自分が話している言葉がある特定の文字や標識に対応しているのを知ることは新鮮な驚きである。」「教師はまず幼児が標識や文字との新鮮な出会いを体験出来るよう環境を工夫する必要がある。」[11]と数量と同じように知識として教えるのではなく、園生活の中で幼児の発達に沿った文字や標識との出会いが工夫されるよう求められている。

以下、領域「環境」の物や数量、文字に関してどのような配慮がなされているか見ていく。

３．物との関わり

写真１は、Ｆ幼稚園３歳児と４歳児の男児が砂場で遊んでいる様子である。スコップやシャベルなどの道具を使って夢中になって遊んでいる。写真２は、子どもたちが砂場の道具を取り出しやすいように、分かりやすく、片付けやすく道具ごとに分けられ、文字と図で示されている。

写真１　砂場での遊び

写真２　砂場の道具

写真３は、４歳児クラスでのままごと遊びである。キッチンの道具を使いご馳走を作ってお客さんにふるまっている場面である。写真４は、お店屋さんごっこの品物作りをしている場面である。おめん作りに必要な材料や道具を探し、主体的に活動している。写真５は、作ったおめんや作品を乾かす乾燥台に飾り、おめんやさんとして開店する場面である。どのように飾ったら見やすいのか、売れるのか、試行錯誤している場面がみられた。

写真３　ままごと遊び

写真４　製作

写真５　おめんやさん

４．数量・文字との関わり

Ｐ園では、自然に関わる遊びを積極的に取り入れている。写真６は、外で年少組の子どもたちが色水遊びをしている場面である。アサガオの花びらや園庭にある草花をつぶしたり、みかんをすって色水を作っている。友達の作る様子や出来るまでの変化を見ていたり、友達の作り方を真似て挑戦する姿も見られた。自分の好きな色や思い思いに混ぜながら偶然にできる色を楽しんだり、色の量を考えながら友達とのやり取りが続いていた。

写真７は、子どもたちが道具を取り出しやすいように、道具ごとにケースや棚にも、何処に何をしまうのかが文字や絵で示されている。

写真８はＳ幼稚園、年長児クラスの保育室内である。幼児は、登園後に日付の確認を行い、おたより帳に書かれている数字を照らし合わせシールを貼り籠に入れる、という習慣が身についている。

写真８　登園後の日付確認

写真６　色水遊び

写真９　空き箱製作の様子

写真７　道具の収納

写真 10　空き箱製作の様子

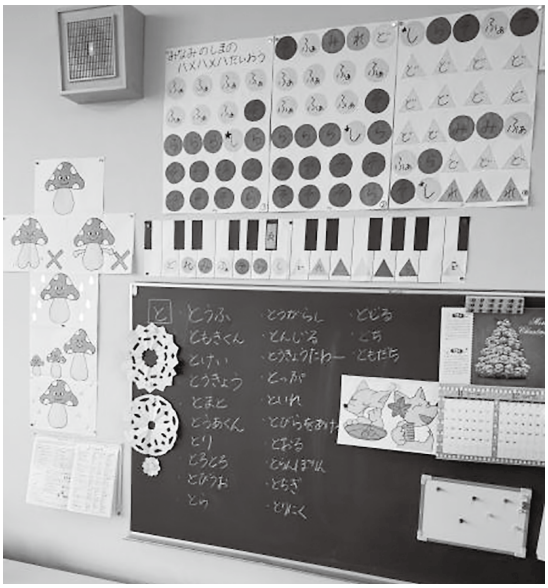


写真11　保育室内の掲示

写真12　保育室内の掲示

写真９、10は、年中クラスでのお菓子の空き箱などの廃材を使った製作活動である。それぞれが好きな素材を選び考え、遊びながらイメージをもち製作に取り組む様子がみられていた。いろいろな形の空き箱を組み合わせたり、積み上げたり、形や量などを考え工夫しながら製作している様子が見られた。

各保育室の掲示では、年齢ごとに図や絵ばかりではなく、幼児の発達段階に合わせて、子どもたちに無理のない量の文字情報を取り入れる配慮がなされている。

５．まとめ

幼児が主体的に活動するためには、環境がどのように構成されているかによって大きく左右される。幼児が興味や関心を持ち、思わず関わりたくなるような物や人、事柄があることで幼児が関わり、興味や関心が深まり意欲が引き出される。また、やってみたいと思えるように環境を工夫すると共に、試行錯誤を認め、時間をかけて取り組めるようにすることも重要である。主体的な活動を展開するためには、ありのままの自分を出せる保育者との信頼関係のもとで、安心感や安定感が基盤にあることが大切であると考える。また、素材や教具などは保育者がすべて用意するのではなく、幼児が自分で考えたり試したり工夫したりできるような環境を、幼児と共につくっていくことが重要であると思われる。

関らは、「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」を育むには、遊びや生活の中で、繰り返し親しむ体験を重ねることが大切であるとしている。つまり、園内にはクラスや職員室、トイレなどの標識や表示、ロッカー玩具・道具の棚、当番表やマークや表示、それと共に文字が書かれている。その環境の中で幼児は、標識や絵、文字が何を示しているのかを理解したり、使う楽しさや便利さ、必要性を実感することになる。それがもっと知りたい、もっと使いたいという意欲につながったり、関心や感覚が育っていくと考えられる。[12)]

今回取り上げた子どもたちの活動場面では、いずれも保育者は子どもの様子を見守るのみで、子どもたちに任せていた。子どもたちの主体的な遊びを重視し、遊びや園の日常生活の中で物との関わり、数量・文字との関わりを深めている様子の一部がうかがわれた。

絵カードや四字熟語などのフラッシュカード、ワークブック、茶道や書道などを取り入れ集中力を養うなど、様々な方法で小学校低学年での学びを幼児教育に早く取り入れることで早期教育と捉える園も少なくない。物との関わりや数量・文字も知識として指導することで、子どもたちは興味

関心を持ち覚えていくであろうが、それは主体的な学びとは言い難い。園生活の中で様々な物との関わり、時間をかけて遊びこんでいく中で、子どもたちは多くの学びを得ていくことができ、生活科が求める「主体的な学習活動」に結びつくのは、子どもの主体的な活動を取り入れている保育のあり方なのではないだろうか。

幼保等から小学校へのスムーズな移行のための幼保小の連携は今後も更に進められることになるであろう。また、中核としての生活科の重要性も更に高まると思われる。

謝 辞

本研究にあたりご協力くださった弘前市Ｓ幼稚園、Ｆ幼稚園、埼玉県上尾市Ｐ園様にお礼申し上げます。

〈引用・参考文献〉

１）文部科学省『幼稚園教育要領』2018，p.84
２）文部科学省『小学校学習指導要領解説　生活編』2017，p.82
３）矢治夕起『幼稚園における物とのかかわり・数量や文字とのかかわり』淑徳大学短期大学部研究紀要第 56 号（2017.2）
文部科学省『小学校学習指導要領　生活編』2008，p.45
４）文部科学省『小学校学習指導要領』
５）無藤　隆『平成 29 年告示 幼稚園教育要領　まるわかりガイド』チャイルド本社，2017
文部科学省『小学校学習指導要領』
『幼保連携型認定こども園教育・保育要領、幼稚園教育要領、保育所保育指針』チャイルド本社，2014
６）文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館，2008，p.128
７）『幼保連携型認定こども園教育・保育要領、幼稚園教育要領、保育所保育指針』チャイルド本社，2014，p.36
８）同前，pp.37-38
９）文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館，2008，p.128
10）同前，p.129
11）同前，p.130

東北女子大学　紀要

投稿規定

1．本紀要への投稿は、東北女子大学の教員およびこれに準ずる者に限る。なお共同執筆者に、学外の研究者を含むことはさしつかえないが、学生は除くこと。
2．投稿原稿は和文または欧文とし、正副二部（副は必ずUSBメモリやCDなどの記録メディア）を提出すること。提出に際しては、図・表・写真・本文・アブストラクトの内訳を別紙に明記し、別刷りの必要部数も記入すること。なお手書き原稿は認めないこととする。
3．投稿原稿は、所定の執筆要項に従い、研究倫理規定に反しないものとする。
4．投稿原稿はすべて掲載するが、原則として一人一編とする。本文の長さ、図・表・写真の大きさなど編集上不都合が生じる際、または印刷体裁が整わない場合には、変更を求めることもある。
5．投稿の締め切りは、毎年紀要編集委員会で決定する。
6．校正は二校までを投稿者が行う。初校段階での大幅な変更は原則的に認めない。また、二校以後における内容にわたる修正も認めない。
7．投稿原稿は、各編集委員会あてに提出する。

執筆要項

1．投稿原稿の長さは､表題を含めて刷り上がり10ページ以内にとどめること。表題部分は500～700字に相当､1ページには1,798字（縦書き）､1,760字（横書き）がはいる。ただし、やむをえず所定のページを超える場合は投稿者の実費負担とすることがある。
2．和文原稿は、Ａ４判の用紙を使って１枚当り、縦書き１行31字29行、横書き１行22字40行で印字する。
3．欧文原稿は、Ａ４判の用紙を使って、用紙の左右2.5～3.0cm、上下3.5～4.0cmの余白をとり、ダブルスペースで、１行約60打字40行のタイプライト（用紙枚に約300words入ることになる）にする。
4．投稿原稿は、表題･図･表･写真を別葉とし（本文中に入れないこと。また本文中に余白をとって指定しないこと）､図・表・写真の掲載箇所は、本文原稿の右端欄外に赤字で図・表・写真の番号をもって指定すること。
5．表題は、本文中には記載せず別葉とし、表題･著者名･所属の順とし、本文に表紙として付すこと。和文表題には、欧文表題・著者名の英名を付すこと。掲載例を参照すること。
6．欧文アブストラクトを付す場合は､300語程度以内、本文とは別葉とし､論文表題･著者名に欧文のものを併記する。
7．注は本文中にその位置をアラビア数字で（　）内に指示し、注記は各論文の形式に適した位置に置く。なお注の活字は本文の活字よりもポイントを下げて組むこととする。
8．１）Keywordsは５つ以内とする。
　２）引用文献の記載は、それぞれの学会誌等に準ずるものとする。
　３）他の出版物から、図・表等の資料を引用転載する場合は、その資料が著者自身のものであっても必ず出典を明記すること。
9．図・表・写真については、必要最小限にとどめ、図・表は一枚の用紙に一つずつ書き、そのまま製版できる状態で提出すること。表は、縦けいは原則として省き、横けいもできる限り省くこと。写真は、鮮明なものを用い、はぎとりやすい程度に台紙にはりつけて提出すること。図･表･写真の番号は（図１）（表２）（写真３）（Fig. 1）（Table 2）（Photo 3）のようにする。表の説明は原稿の上部に、図の説明は別紙に図の番号順にまとめて書くこと。図表原稿の大きさは、Ａ４判を超えないことを原則とする。刷り上がりの大きさは、図表原稿余白に刷り上がりの横幅を投稿者自身が指定することとし、幅は7cm～14cmの間とする。また、最大幅は印刷ページ（14cm）を超えないこと。なお、編集または版組みの都合上、希望の縮尺にそわないこともある。また、やむをえず折り込みとなる場合は、増加実費を投稿者の負担とすることがある。
10. 字体は､各指示を文字で指定しなくても､次のように原稿に赤字で指定すれば､矢印で示した右の字体に印刷される。

a b c d e f → *a b c d e f*（イタリック）
a b c d e f → **a b c d e f**（ゴチック）
a b c d e f → ABCDEF（スモールキャピタル）
a b c d e f → ABCDEF（キャピタル＋スモールキャピタル）
a b c d e f → ＡＢＣＤＥＦ（キャピタル）
O_2 → O_2（下つき）
山　田[1] → 山　田[1]（上つき）

2012年７月４日改正
東北女子大学紀要委員会

東北女子大学　紀　要　第58号

令和２年３月25日発行

編集者　東北女子大学　紀要編集委員会

発行者　大島義晴

学校法人柴田学園

〒036－8503　青森県弘前市上瓦ヶ町25
電話　0172－32－6151

印刷所　やまと印刷株式会社

〒036－8061　青森県弘前市神田４丁目４－５
電話　0172－34－4111

東北女子大学　〒036－8530　青森県弘前市清原１丁目１－16　電話　0172－33－2289

この図書は公益財団法人青森学術文化振興財団からの助成金により出版されました。

2020

ISSN 2434-9437

ANNUAL REPORT OF TOHOKU WOMEN'S COLLEGE

No. 58

CONTENTS

Tomoyuki ICHINOHE : One consideration about the formation of the postwar music expression activity guideline to reach the elementary school lower grades from the infancy judging from both tentative plans of course of study music (1947 publication) and guide - (1948 publication) of childcare point - preschool education ～ I'd like to focus on upbringing of a rhythm sense for musical growth～ ····· 1

Kanae IDEGUCHI, Asami MAEDA, Kenji KAMEDA, Hideo KATO : The physiological role of small intestine and liver on essential amino acid profile in rats ····· 17

Mai ERA, Risa OTAKA, Kanae IDEGUCHI, Asami MAEDA, Hideo KATO : Physiological difference of rat fed solitary and community eats in cafeteria type meal ····· 21

Haruka OTSU : Evaluation of "Home Nursing" lessons focusing on nursing care and end-of-life care for home care patients ····· 25

Shohei ONO, Keisuke MOTOYAMA, Toru SAKAMOTO : Respect for the 'individual' in School Education : Record of the public meeting for the study about the support to absentees (1) ··· 39

Shohei ONO, Keisuke MOTOYAMA, Iwaki MORI, Mikako SAITO : Respect for the 'individual' in School Education : Record of the public meeting for the study about the support to absentees (2) ··· 58

Miki KASAI, Yasuko KUDO : Adoption of life skills and challenges for home economics education ····· 81

Nozomi SAITO, Kanae IDEGUCHI, Rika SHIROTO, Yoshiko SENOH, Asami MAEDA : Combination of meals characterized by the food habit of snacks and alcohol ····· 85

Sou SASAKI : "Choice of learning"of the developmental disorder child. — With the elementary school social studies teaching plan untilized UDL— ····· 91

Fumio SASAKI, Takashi SASAKI : Reconsideration of Yasutake Funakoshi's statue of Father Damien and human rights ····· 104

Kazuhito JIN : Teaching Method of Physical Education at University for Training Students to be Elementary School Teachers ····· 119

Saiko SUWA : A Practical Study of Vocal Skill Instruction in the Teacher Training Course (2) — Application and testing of the Rubric based on the New Course of Study — ··· 127

Natsumi TANAKA, Risa OTAKA, Kanae IDEGUCHI, Kenji KAMEDA, Hideo KATO : Plasma profiles of non-essential amino acids in the rat fed the different protein diets ····· 141

Takuya NARA, Katsuyuki KASAI : Programming Education for Young Kids. — Coding Activities Without a Computer — ····· 145

Reiko HANADA, Mai ERA, Yoshiko SENOH : Program of preparatory education by menu designing for students of registered dietitian course ····· 151

Haruo FUJITA : Erich Kästner～ Rebellious spirit with lyrical core ····· 158

Hiroshi FUNAMIZU : Possibility of "Tanka making" in elementary school education Ⅱ — A consideration from the perspective of language sense — ····· 168

Asami MAEDA, Kanae IDEGUCHI, Nozomi SAITO, Rika SHIROTO, Yoshiko SENOH : The self-evaluation by Dietary-self check seat is effect for the change of health examination results ····· 176

Kazuyoshi YASUMURA : HEADQUARTERS AOMORI MILITARY GOVERNMENT TEAM APO 248 — MONTHLY ACTIVITIES REPORT APRIL 1947~1948 — (the second volume) ··· 182

Yumiko YOSHIDA : Relations with infants relations with quantity and letters ····· 194