

夙川学院短期大学

研 究 紀 要

第 43 号

2016 年 3 月

目次 CONTENTS

〈論文〉

規範意識の育成に関する保育・教育課程の意義の検討—幼小接続期の集団場面に焦点をあてて—

A Study on The Meaning of Curriculum of Setting Normative Consciousness

—Focusing on Group Scene of The Connection Period in Preschool and Elementary School—

園田 雪恵 SONODA Yukie 3

小学校教員養成段階における体育授業観の様態—短期大学児童教育学科を事例に—

Views of Teaching in Physical Education in the Elementary-school Teacher Training Course

—A Case Study about Department of Child Education in Junior College—

住本 純 SUMIMOTO Atsushi 18

保育者が困難な出来事に出会うことについての—考察—松野クララの姿を中心に—

Study of about that preschool teacher encounters a difficult event

—In the center an Appearance of Matsuno Clara—

林 富公子 HAYASHI Fukuko 27

絵画分析手法の導入によるリスク特定化の改善について

—Art Observation Training Improves Risk Identification Skills—

田邊 文彦 TANABE Fumihiko 38

〈調査・資料〉

小学校統廃合を経験した教員の聞き取り調査報告

A Hearing investigation report of The elementary school Teacher who experienced School Consolidation

齋藤 尚志 SAITOH Hisashi 45

〈作品〉

組曲『竹取物語』—フルート・篠笛とピアノのための二重奏—

Suite *Taketori Monogatari* (*The Tale of the Bamboo-Cutter*)

~Duet for Flute, Sinobue and Piano~

井本 英子 IMOTO Hideko 61

オードリー・ヘプバーン『映画：おしやれ泥棒』へのオマージュ

Homage to Audrey Hepburn <How to Steal a Million>

白坂 文 SHIRASAKA Aya 64

〈論文〉

物名を詠むこと—宇多院物名歌合・亭子院女郎花合を中心にして—

Composing a Mononona poetry

—A study on the Udain Mononona Uta-awase and the Teijiin Ominaeshi-awase—

三木 麻子 MIKI Asako (1)

規範意識の育成に関する保育・教育課程の意義の検討

— 幼小接続期の集団場面に焦点をあてて —

園田 雪恵

キーワード：保育課程、教育課程、規範意識、幼小接続期、集団場面

1. 問題と目的

近年、幼稚園や保育所から小学校への移行期における、子どもの学校不適応が問題となっている。いわゆる小1プロブレムと呼ばれるものである。東京都教育委員会の調査¹では、小学校にいつまでも馴染めない、授業中教員の話聞くことが出来ず立ち歩くなどの状況がある。これらの状況において、経験のある教員が担当しても授業が成立しないケースが増えている。この問題の大きな弊害は、一度発生してしまうとなかなか収まらないことである。

この状況に対して、保幼小連携という言葉に示されるように、保育所・幼稚園・小学校が、より密接に連携することが求められている。また、幼保連携型認定こども園においては、幼保連携型認定こども園教育・保育要領²の中で小学校との連携が義務付けられている。小学校においては、学習指導要領の総則³の中で、幼稚園との交流や、幼児児童生徒の交流の機会を設けることが、義務付けられている。

幼児教育から小学校教育への移行を円滑に繋ぐために、文部科学省と厚生労働省は、「保育所や幼稚園等と小学校における連携事例集」⁴を公表した。この内容は、保幼小連携、保小連携、幼小連携の3つの形態に分けて、11事例が紹介されている。全国的にも、保幼小の交流は、盛んに行われており、その成果と課題が検証されている。

幼児教育に携わる保育者と小学校教育に携わる教員では、学校文化の違いにより、子ども観や教育観が大きく異なるといわれている。例えば、1年生を例に挙げると、幼稚園教諭の視点から見れば、ついこの前まで全園児の中では1番頼りになる年長児である。しかし、小学校教諭の視点からみれば、全児童の中では学校のことはまだ何もわからない心許ない1年生なのである。また、福井県教育委員会の福井県スタート・アプローチカリキュラム指針の検討会議において、「小学校1年生が赤ちゃん扱いされてしまうことを残念に思う保育士・幼稚園教諭も多い」、「保育士、幼稚園教諭は小学校の学習指導要領を知らない。小学校教諭は保育所保育指針、幼稚園教育要領を知らない」等の意見が挙がった⁵。

幼小接続期の在り方については、幼児教育に携わる側と小学校教育に携わる側で、

お互いを批判しがちである。これは今に始まったことではない。倉橋惣三が大正期に執筆した「幼稚園雑草」⁶の中で、「…小学校の方からは幼稚園を責めると云ふやうなことになる易いのでありますが、其結果として、幼稚園の方の人々は幼稚園の教育は小学校の教育に対して直接の準備をして居るものでないと云ふ様なことを言つて見たり」と当時も同様の有様であったことが紹介されている。そして、彼は、「有らゆる意味に於て幼稚園と云ふものは小学校教育の基礎となり準備となる」とし、幼児教育と小学校教育を「結びつける工夫」が必要であると提言している。

このように、両者を融和的に繋ぐ方法を検討することが急がれる。2008年の中央教育審議会（答申）⁷においても、「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について」の中で、幼児教育と小学校教育の接続の必要性について触れている。その「教育課程の基本的な枠組み」において、幼児教育では、規範意識の確立に向けた集団とのかかわりに関する内容や、小学校低学年の各教科等の学習や生活の基盤となるような体験の充実が必要であると明示している。一方、小学校低学年では、幼児教育の成果を踏まえ、体験を重視しつつ、小学校生活への適応、基本的な生活習慣等の確立、教科等の学習への円滑な移行などが重要であるとしている。

幼児教育では、それぞれの遊びの中に学びがあることに対し、小学校教育では、教科等の学習をすることによる学びへと大きく変化する。小学校における学習は、集団で受ける授業形態である。ここでは、同じ目標の下で学習に取り組むための規範が共有される集団である必要がある。集団の規範意識の高低が、児童の学習習得にも影響を及ぼすことが考えられる。教科学習が始まる時点から、学習における規範を成立させておくことが、児童の学習習得のひとつの重要な鍵になっているのではないだろうか。

最近では、学習に対する規範を「学習規律」という言葉で表現している研究がある⁸。この内容は、教員が授業前に学習のきまりや授業の目的を明確にし、集団行動を徹底することにより、児童が集中して学習に取り組める環境を確保するということである。この重要性が注目され、その成果がネット上でも掲載され、学力向上のための方法としても認められてきている。授業に対する児童の規範が保たれ、集中して授業に取り組める学級であれば、結果として学力の向上が見られる。

文部科学省の調査では、「学力向上に有効な指導方法等」⁹の中で、「私語をしないなど学習規律の維持を徹底」などの指導上の取組が学力向上に有効であるとしている。小1プロブレムの状況下では、クラス全体の児童の学業習得に悪影響を及ぼすことが考えられる。児童が安心して学ぶ環境を確保する必要があり、学習活動を支障なく進めることができる規範の確立が重要である。騒がしい、集中できないなどの状況であ

れば、児童は安心して学ぶことはできない。学業に課題を抱える児童ほど、引きずられてしまうだろう。

幼小接続期に当たる児童は、これから十数年以上にわたって学習に取り組むことになる。このことから、幼小接続期の集団場面の規範意識について検討する必要性は高い。そこで、本稿においては、保育課程と教育課程における幼小接続期の規範意識の育成に関する記述を分析し、保育・教育課程の意義を検討していくことを目的とする。

2. 方法

幼児教育においては、「幼稚園教育要領」¹⁰、「保育所保育指針」¹¹「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」¹²、小学校教育においては、「小学校学習指導要領」¹³を分析資料とする。この資料を基に、集団場面における幼小接続期の規範意識の育成に関する保育・教育課程の意義の検討をする。具体的には、まず規範意識の育成について整理し、次に柏木が定義した自己制御機能¹⁴における自己主張と自己抑制の2つの側面から、規範意識の理論的枠組みを構築する。そして、上記の分析資料から、①幼児教育の規範意識育成に関する保育・教育内容について、②小学校教育の規範意識の育成に関する教育内容について、③幼児教育から小学校教育への規範意識育成の継承について、検討していく。

3. 規範意識の育成について

3-1 規範と規範意識の関係性

ここでは、まず規範と規範意識の概念と2者の関係性を整理しておく。文部科学省と警視庁は、「児童生徒の規範意識を育むための教師用指導資料」¹⁵の中で、「規範」及び「規範意識」を以下のように定義している。

「規範」・・・人間が行動したり判断したりするときに従うべき価値判断の基準 「規範意識」・・・規範を守り、それに基づいて判断したり行動しようとする意識

園生活及び学校生活における「規範」と「規範意識」の関係性はどのようなものであろうか。園や学校の集団社会において、子どもたちに期待される規範は多数ある。幼稚園教育要領の5領域のひとつ「人間関係」のねらいとして「社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける。」ということが明記されている¹⁶。また、小学校学習指導要領の総則には「社会生活上のきまりを身に付け、善悪を判断し、人間としてしてはならないことをしないようにする」ということが示されている¹⁷。このように、幼児教育及び小学校教育において、「社会生活」を営む上での行動規範が掲げられている。

園や学校では、集団という単位で社会生活が営まれている。集団にはうまく機能していくための規範が存在する。規範は、その集団の気質により作られるため、所属す

る集団により個の規範意識は、変化する可能性がある。規範は、構成されている集団から生まれ、その準拠する集団にいる個人の中に判断基準としての規範が取り込まれ規範意識が形成される。

規範意識が低ければ、個人が勝手気ままに行動することになり衝突が起こることが予測され、集団として統一できなくなる。学習場面において、望ましい集団を形成するには、一人ひとりの規範意識の形成が重要である。

山口によると個の規範意識の低さが、問題行動を起こし、授業だけでなく遊びなどにも影響するとしている¹⁸。このことから、個の中に形成された規範意識が、準拠集団にフィードバックし集団の規範に影響を与え、再び個の規範意識に反映し、規範と規範意識は変容し続けることが予測できる。

したがって、よい規範がある程度定着している集団は、個の規範意識も高い。このような集団は、規範と規範意識との良い相互作用があり、児童が安心して学習できる環境が提供されることが考えられる。

そのため、園生活を始める幼児期から、集団を意識し、集団規範の内在化を図る必要がある。子どもが就学期に意欲をもって学業に向かう姿勢を培うには、集団の質の向上を図り、個々の子どもの規範意識の育成に取り組むことが必要である。

3-2 幼児期における自己制御機能—自己主張と自己抑制—

幼児期は、入園により家庭から離れ初めて社会との接点を持ち、集団生活の中でままならない場面に遭遇する。つまり、園生活の中で保育者や友だちとのかかわりがあり、そこで折り合いをつけながら遊びや生活をしていくことが求められる。その時必要なのが自己制御能力である。

柏木は、幼児期における自己制御を「自分の欲求や意志を明確に持ち、これを集団の中で表現、主張し、また行動として実現する自己主張的側面と、集団や他者との関係で、自分の欲求や行動を抑制、制止する自己抑制的側面の2側面がある」と定義している¹⁹。

自己主張は、単に声高に言い張り、わがままをすることではない。それは、明確な自分の欲求・意志を表現させられることである。また、自己抑制は、単におとなしくしていること、我慢することではなく、抑制制止すべき場面で行動を抑えられることである。

この自己制御機能は、自己主張が強ければ自己抑制が弱く、自己抑制が強ければ自己主張が弱いと考えられがちである。しかし、近年の実証的研究動向を調査した薫によると、自己主張も自己抑制もできると認知している子どもは、自己を向社会的であると認知している²⁰。そして、仲間からも向社会的であると認められていること、また

自己抑制も自己主張も共に高い子どもは、思いやりがゆたかであるという結果が示されたとしている。

自己制御機能は、子どもが社会を経験し成長することにより身につくものである。自己制御機能の年齢的な発達を調査したものとして次のような調査がある。子安・鈴木は、被験者に遊んでいたおもちゃを他児に持ち去られるという対人葛藤場面提示し、反応を選択させた²¹。その結果、年中児では自己抑制的反応が多いが、年長児になると、いつでも自己抑制するのがよいわけではなく、場合によっては自己主張すべきであると認識できていることが明らかになった。

また、年少児から年長児を調査した金子によると、園児の欲求と規範との関係性を、年少児は「欲求の衝動的表出」の時期、年中児は、「欲求と規範の葛藤」の時期、年長児は、「欲求と規範の融合」の時期とした²²。特に幼児期の後半においては、単なる自己抑制や自己主張ではなく、周囲との関係性を考慮し適切な自己制御ができるようになることが重要であるとしている。

以上のことから、幼児期は、自己制御機能の発達が重要であり、自己抑制的な発達だけではなく、自己主張的な発達も必要ということが理解できる。

3-3 自己制御機能の原理と規範意識の2つの側面—自己主張的規範と自己抑制的規範—

自己制御機能と規範意識の関係性は深く、この自己制御機能が身についていなければ、小学校における規範意識を育てていくことは難しいといわれている²³。また、文部科学省の「生徒指導提要」²⁴には、「自己制御は、個人差が相当に大きく、児童の問題行動の多くにこの自己制御の力の不足がある」と指摘されている。上記で、自己制御機能は、2つの側面があることを述べたが、規範意識も育成すべきことは、ただきまりを守り自己抑制的な行動をすることだけではない。

規範遵守するには、自己の欲求を抑えることが必要である。子どもの向社会性育成の視点からいえば、能動的に自分から物事に取り組み関わっていくことにより醸成される規範もあるのではないだろうか。学習が始まる小学校において、自ら学び取る主体性的姿勢は必要である。

したがって、規範も社会生活の中で主体的且つ能動的に行動していくことが求められる規範（自己主張的規範）と、自己を抑制・制止し他者の存在を意識しつつ尊重することが求められる規範（自己抑制的規範）、この2つの側面があると仮定できる。これは、柏木が定義した自己制御機能と同様に2つの側面がある。つまり、集団の中で自らが能動的に動くことによって醸成される自己主張的規範と、他者との関係性の中で自分の欲求や行動を抑制、制止することで醸成される自己抑制的規範という2つの側面の見方ができると考えられる。

4. 幼児教育の規範意識育成に関する保育・教育内容

文部科学省は幼稚園教育要領の中で、幼児期には、互いに思いを「主張」し、「折り合い」を付ける体験をし、きまりの必要性などに気付き、自分の気持ちを「調整」する力が育つようにすることとしている²⁵。幼児期の規範意識を育成する視点からいえば、「主張」と「折り合い」、この両者の育ちにより自己制御ができるようになり、規範意識の形成に繋がると考えられる。つまりは、自己主張的側面と自己抑制的側面の2つの側面の成長が求められているのである。

では、具体的に幼児教育の保育課程および教育課程の中で、規範に関する教育内容はどのようなものであろうか。幼児期の集団生活における自分自身の在り方や他者とのかかわりに関する規範意識育成の要となる教育内容は、5領域（「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」）の中の「人間関係」の内容に見ることができる。

その中から、就学期以降の集団規範に深いかかわりを持ち、その下地として考えられる項目を、「幼稚園教育要領」13項目、「保育所保育指針」14項目、「幼保連携型認定こども園保育・教育要領」13項目、の中から、それぞれ12項目ずつを抜粋した。そして、上記の規範の2つの側面である自己主張的規範と自己抑制的規範について分析を行った。

「自己主張的規範の育ちに関する記述」3項目、「自己抑制的規範の育ちに関する記述」7項目、「自己主張的規範及び自己抑制的規範の育ちに関する記述」2項目に分類し表1に示した。

分類の方法として、「自分」「積極的」「物事をやり遂げる」というキーワードから、園生活において自身が能動的に行動することが求められている内容として、「自己主張的規範」に分類した。集団の規範を考えたとき、自分以外の他者の存在を尊重することが求められる。そこで、「友達」「先生」など他者とのかかわりや「共感」「共同」「思いやり」など他者との共有場面の想定をされているもの、また「よいこと悪いこと」の善悪判断に関するものや、「きまりを守る」規範遵守に関する項目は、「自己抑制的規範」とした。なお、両方の記述があるものは、「自己主張的規範及び自己抑制的規範」とし、自己主張的規範と自己抑制的規範の記述それぞれに下線を引いた。

表1 幼児教育の規範意識育成に関する内容項目（人間関係）

自己主張的規範の育ちに関する記述
<ul style="list-style-type: none"> ・ <u>自分で考え、自分で行動する。</u> ・ <u>自分でできることは自分でする。</u> ・ <u>いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。</u> ◆
自己抑制的規範の育ちに関する記述
<ul style="list-style-type: none"> ・ “先生” や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。 ★ ・ 友達のよさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう。 ・ <u>友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見出し、工夫したり、協力したり</u> などする。 ・ <u>よいことや悪いことがあることに気付き、考えながら行動する。</u> ・ <u>友達とのかかわりを深め、思いやりをもつ。</u> ▲ ・ <u>友達と楽しく生活する中できまりの大切さに気付き、守ろうとする。</u> ・ <u>共同の遊具や用具を大切にし、みんなで使う。</u>
自己主張的規範及び自己抑制的規範の育ちに関する記述
<ul style="list-style-type: none"> ・ <u>友達と積極的にかかわりながら喜びや悲しみを共感し合う。</u> ・ <u>自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。</u>

※下線は筆者による。波線は自己主張的規範に関する記述を示し、直線は自己抑制的規範に関する記述を示す。

※▲上記は「幼稚園教育要領」「幼保連携型認定こども園保育・教育要領」の記述であり、◆▲の項目は「保育所保育指針」では、以下の記述になっている。

◆友達と一緒に活動する中で、共通の目的を見だし、協力して物事をやり遂げようとする気持ちを持つ（上記では、自己主張的規範に分類しているが、「保育所保育指針」では、自己抑制的規範の記述も含まれている）。

▲身近な友達との関わりを深めるとともに、異年齢の友達など、様々な友達と関わり、思いやりや親しみを持つ。

★上記は「幼稚園教育要領」の表記で、“先生”となっているが、「幼保連携型認定こども園保育・教育要領」では、“保育教諭等”、“保育所保育指針”では“保育士等”の表記になっている。

以上の分類から、幼児期の教育内容に示された規範意識の育ちに関する記述から、2つの側面、自己主張的規範と自己抑制的規範の育成を求められていることが理解できる。

5. 小学校教育の規範意識の育成に関する教育内容

小学校教育においても、規範意識の育成に取り組むことが重要とされている。文部科学省・警察庁において、児童生徒の規範意識を育むための「児童生徒の規範意識を育むための教師用指導資料」が作成された。それは、子どもたちの問題行動への予防や解決の手立てを示し、安心して学業に取り組める環境を確保することが目的とされている。学校教育における規範意識育成の道德教育改善および方策を示されている。

また、文部科学省は、2015年に小中学校の教科外である道德を、正式な教科とする学習指導要領の改定案を公表した²⁶。小学校では2018年度に教科化される見通しで、道德における学習評価も始まる。小学校教育においても道德教育への重要度が増している。

小学校学習指導要領において、小学校の道德の目標は、「道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うこととする」と明記されている²⁷。小学校の道德の内容は、その内容は、「1主として自分自身に関すること」「2主として他の人とのかかわ

りに関すること」「3主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」「4主として集団や社会とのかかわりに関すること」の4つの視点から構成されている。

また、学習指導要領の道徳の内容項目は「第1学年及び第2学年」「第3学年及び第4学年」「第5学年及び第6学年」として分けて示されている。本稿においては、幼小接続期である「第1学年及び第2学年」の内容を検討する。そして、小学校教育の「第1学年及び第2学年」の道徳の内容項目を表2に示す。

表2 小学校教育の「第1学年及び第2学年」の道徳の内容項目

1 主として自分自身に関すること
(1) 健康や安全に気を付け、物や金銭を大切に、身の回りを整え、わがままをしないで、規則正しい生活をする。
(2) 自分がやらなければならない勉強や仕事は、しっかりと行う。
(3) よいことと悪いことの区別をし、よいと思うことを進んで行う。
(4) うそをついたりごまかしをしたりしないで、素直に伸び伸びと生活する。
2 主として他の人とのかかわりに関すること
(1) 気持ちのよいあいさつ、言葉遣い、動作などに心掛けて、明るく接する。
(2) 幼い人や高齢者など身近にいる人に温かい心で接し、親切にする。
(3) 友達と仲よくし、助け合う。
(4) 日ごろ世話になっている人々に感謝する。
3 主として自然や崇高なもののかかわりに関すること。
(1) 生きることを喜び、生命を大切にすることをもち。
(2) 身近な自然に親しみ、動植物に優しい心で接する。
(3) 美しいものに触れ、すがすがしい心をもつ。
4 主として集団や社会とのかかわりに関すること。
(1) 約束やきまりを守り、みんなが使う物を大切にすること。
(2) 働くことのよさを感じて、みんなのために働く。
(3) 父母、祖父母を敬愛し、進んで家の手伝いなどをして、家族の役に立つ喜びを知る。
(4) 先生を敬愛し、学校の人々に親しんで、学級や学校の生活を楽しくする。
(5) 郷土の文化や生活に親しみ、愛着をもつ。

6. 幼児教育から小学校教育への規範意識の育成の継承

6-1 幼児教育から小学校教育への規範意識に関する項目

教育基本法の第6条2項には「教育を受ける者が、学校生活を営む上で必要な規律を重んずるとともに、自ら進んで学習に取り組む意欲を高めることを重視して行われなければならない。」と示されている²⁸。つまりは、学校生活の中で自己を抑制し「必要な規律を重んずる」ことと、「自ら進んで学習に取り組む意欲を高める」主体的な行動規範が求められており、小学校においても、幼児教育から継続して、規範意識における2つの側面（自己主張的規範・自己抑制的規範）の育成が求められていることが分かる。

小学校教育において、道徳教育の位置づけは、道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであるとしている。つまり、学校生活におけるすべての活動が道徳性を育む時間であり、特定の教科や特定の時間だけに指導されるものではない。これは、園生活におけるすべての時間において、道徳性の芽生えを育むことに柔軟に

対応している幼児教育と似ている。

では、幼児教育から小学校教育に引き継がれている集団における規範に関する内容はどのようなものであろうか。表1で示した幼児教育の規範意識育成に関する内容項目（人間関係）の12項目は、小学校の道徳の教育内容へ継承されている。表2で示した小学校教育の「第1学年及び第2学年」の道徳の内容項目から、集団における規範に関する項目を抜粋した。そして、幼児教育から小学校教育への規範意識の育成の継承について表3に示した。

表3 幼児教育から小学校教育への規範意識の育成の継承

幼児教育（人間関係内容）	小学校教育（道徳1.2年生内容）
	1. 主として自分自身に関すること。
・ <u>自分でできることは自分でする。</u> （自己主張的規範）	(2) <u>自分がやらなければならない勉強や仕事は、しっかりと行う。</u> （自己主張的規範）
・ <u>いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。</u> （自己主張的規範）	
・ <u>自分で考え、自分で行動する。</u> （自己主張的規範）	(3) <u>よいことと悪いことの区別をし、よいと思うことを進んで行う。</u> （自己抑制的規範及び自己主張的規範）
・ <u>よいことや悪いことがあることに気付き、考えながら行動する。</u> （自己抑制的規範）	
	2. 主として他の人とのかかわりに関すること
・ <u>友達と積極的にかかわりながら喜びや悲しみを共感し合う。</u> （自己主張的規範及び自己抑制的規範）	(3) <u>友達と仲よくし、助け合う。</u> （自己抑制的規範）
・ <u>自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。</u> （自己主張的規範及び自己抑制的規範）	
・ <u>友達のよさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう。</u> （自己抑制的規範）	
・ <u>友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見出し、工夫したり、協力したりなどする。</u> （自己抑制的規範）	
・ <u>友達とのかかわりを深め、思いやりをもつ。</u> （自己抑制的規範）	
	4. 主として集団や社会とのかかわりに関すること。
・ <u>友達と楽しく生活する中できまりの大切さに気付き、守ろうとする。</u> （自己抑制的規範）	(1) <u>約束やきまりを守り、みんなが使う物を大切に<u>にする。</u></u> （自己抑制的規範）
・ <u>共同の遊具や用具を大切に<u>し、みんなで使う。</u></u> （自己抑制的規範）	
・ <u>先生や友達と共に<u>過ごすことの喜びを味わう。</u></u> （自己抑制的規範）	(4) <u>先生を敬愛し、学校の人々に親しんで、学級や学校の生活を<u>楽しくする。</u></u> （自己抑制的規範）

※下線は筆者による。波線は自己主張的規範に関する記述を示し、直線は自己抑制的規範に関する記述を示す。

学習指導要領の道徳の内容項目は「第1 学年及び第2 学年」「第3 学年及び第4 学年」「第5 学年及び第6 学年」として分けて示されている。本稿においては、幼小接続期である「第1 学年及び第2 学年」の内容を検討する。

その内容は、「1 主として自分自身に関すること」「2 主として他の人とのかかわりに関すること」「3 主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」「4 主として集団や社会とのかかわりに関すること」の4つの視点から構成されている。

このうち、「3 主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」には集団場面における規範に該当する項目がなかった。他の3つの視点は幼児教育から継承したと考えられる集団場面の規範意識育成に関連するものがあつた。視点の別に見ると「1 主として自分自身に関すること」は2 項目、「2 主として他の人とのかかわりに関すること」は1 項目、「4 主として集団や社会とのかかわりに関すること」は2 項目であつた。

この結果、「第1 学年及び第2 学年」の道徳の全内容16 項目の内5 項目が該当し、約3 分の1が、幼児教育から引き継いだ集団における規範の育成に関わる内容項目となっていることがわかる。また、小学校教育の内容も幼児教育の内容と同様に、規範の2つの側面（自己主張的規範・自己抑制的規範）を示した。

以下に、3つの視点ごとの項目を見ていくことにする。

6-2 主として自分自身に関することについて

「(2) 自分がやらなければならない勉強や仕事は、しっかりと行う。」の項目は、主体性や自律性の観点があり、自己主張的規範を示している。幼児教育の「自分でできることは自分です。」「物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。」は、今後学習をするうえで、実践意欲、課題解決への意志を育むために必要な自己主張的規範であり、この2項目を小学校教育に受け継いでいる。小学校教育では、「しっかりと行う」ということから、学業に対して、幼児期から育んできた能動的姿勢を引き続きさらに強化しようとしていることが窺える。

「(3) よいことと悪いことの区別をし、よいと思うことを進んで行う。」の項目は、学習における積極的な行動力であり、その前提には一旦自分を静観し善悪判断が求められているため、自己主張的な側面と自己抑制的な側面の両面が考えられる。幼児教育からも同様に、「自分で考え、自分で行動する。」という主体的行動が求められる自己主張的規範の項目と、「よいことや悪いことがあることに気付き、考えながら行動する。」という、善悪判断において状況を客観的に見る自己抑制的な側面が受け継がれている。

幼児教育では「自分で考え、自分で行動する」から、小学校教育ではさらに「よいと思うことを進んで行う」ということが示されている。つまり、幼児期には自己決定

が出来るようにすることが必要であり、さらに児童期にはそこから発展して向社会的な行動が出来るようになることが求められていることがわかる。

6-3 主として他の人とのかかわりに関することについて

「(3) 友達と仲よくし、助け合う。」の項目は、自己抑制的規範であり、集団で学習を行う上で他者を尊重することは重要であり、協調していくことが小学校教育で求められている。集団での学習では、良好な人間関係が成立していることで、落ち着いた学習環境が展開できる。

しかし、幼児教育においては、社会性の発達の中で、けんかや葛藤も必要な経験と捉えられている。友達との関係性について、「友達と積極的にかかわり」それらを乗り越えることにより「相手の思っていることに気付く」ことができ、「思いやりや喜びや悲しみを共感し合う」ようになると考えられている。

つまり、幼児期に、自ら友だちとかかわることでいざこざや挫折体験を重ね、壁にぶつかりながら、友達のよさを発見し、協調していくことの大切さに気づく。幼児期の葛藤体験は非常に重要であり、それを克服し生き抜いたことにより、就学期以降、良好な他者とのかかわりができる下地が形成されると考えられる。

だからこそ、幼児教育においては、友達とのかかわりに関する項目に能動的なかかわりの在り方としての自己主張的規範の項目も2項目含まれている。幼児期には、主体的な行動により、たとえぶつかり合いがあったとしても、発達過程において他者に積極的にかかわる姿勢は非常に重要であり、それが小学校における安定した友人関係を築く基盤になっていると考えられる。

6-4 主として集団や社会とのかかわりに関することについて

「(1) 約束やきまりを守り、みんなが使う物を大切に使う。」の項目は、規範遵守と共有物に対する公德心について触れられており、自己抑制的規範であると考えられる。小学校の学習場面においても、公共の教室を使用し、共用の教具を使うことになるため、物に対する規範も重要である。

幼児教育においても、同様に「きまりの大切さに気付き、守ろうとする」という、きまりの気付きから始まる規範遵守の態度と、「共同の遊具や用具を大切にし、みんなでする」ということは、遊具などは他者との共有が必要であり、自分だけのものではないという意識を持たせることが必要とされている。

「物」に対する規範の記述は、同じような表現がされている。幼児教育では、「みんなでする」ということから、物に対する共同性の意識を強調している。小学校教育では、「使う物を大切に使う」ということから、物を大事にすることが強調されていると

考えられる。

「(4) 先生を敬愛し、学校の人々に親しんで、学級や学校の生活を楽しくする。」の項目は、授業者である教員に対して敬意を持ち、他者を尊重し、思いやりの気持ちを大切にするという自己抑制的規範が含まれている。児童一人ひとりが集団の中でこの規範が形成されることによって、学校での生活が充実するということになる。

幼児教育の「先生や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。」の項目との関連がある。「共に過ごす」という文言は一見何気ない表現である。入園したての園児にとって、家族以外の他者と共に同じ時間を過ごすということは、不安な状況の中、ある意味我慢や葛藤が伴い、自己抑制的規範が含まれていると考えられる。

しかし、ままならない体験を通して、その我慢や葛藤を乗り越えた後に「共に過ごす喜び」を味わうことができるようになるのである。また、幼児期には「共に過ごす」ことで、集団を意識し、集団における規範があることを少しずつ理解しながら、その集団で過ごす楽しさを感じられるようになることが大切である。

教師に対する態度の記述は、幼児教育では、「共に過ごすことの喜びを味わう」である。小学校教育では「敬愛し」となっており、教師という年長者に対して、親しみと共に敬う謙虚さも児童に求めていることが窺える。

7. 総合考察

現在子どもの規範意識の低下が叫ばれ、小学校教育と幼児教育の接続が求められている。幼児期に「一人ひとりを生かした集団」である保育・教育課程から、「集団の一員」として学習をしていく小学校教育の教育課程へとつながっていくことになる。学習が始まる小学校教育においては、学習場面における規範が整っていることが重要である。

本稿においては、学習指導要領や、幼児教育の保育・教育課程の教育内容を分析することにより、両者の集団場面における規範意識育成の検討を行った。その結果、幼児期に培われた集団の規範意識を基盤にして小学校教育の集団場面において、さらにそれを強化し高めることが期待されていることがわかった。また、その規範意識育成に関する教育内容は、柏木の自己制御理論を応用することにより、自己主張的規範と自己抑制的規範があることが明らかとなった。

自分自身に関することについては、幼児教育の自己主張的規範の項目を基盤としている。幼児期から自律的行動ができるようにすること、また小学校では、それを発展させ、向社会的行動の推進をしていくことが必要とされていることが窺われた。

他の人とのかかわりに関することでは、幼児教育から友人関係に関する項目を受け継いでいる。まず幼児期には自己主張的側面を伸ばし、友だちと積極的にかかわるこ

とにより、けんかや葛藤を乗り越え、自己抑制することを学び、それを基盤に小学校では相互理解し、支え合う良好な友人関係を築けるようにすることが期待されていることが窺える。学習場面においても豊かな人間関係の中で、互いに認め合い支え合える集団であることが必須である。

集団や社会とのかかわりに関することについては、次のようなことが考えられる。幼児教育においては、集団の中で他者との関係性をとおして、きまりの必要性に気づき、それを遵守することの大切さを知る。また、園生活の中では、共同で使う物もたくさんある。遊具や用具など、自分だけではなく、友だちも使うことになる。家庭では、好きな時に自由に使えた物が、園生活では、使えない場合も起こりうる。そして、少しずつ我慢をする必要性を認識するようになってくる。つまり、対集団においては、自己抑制的行動が幼児期から求められていることになる。したがって、「集団」や「社会」では、多くの他者が存在し、それに支えられていることを理解し、幼児期から集団生活の中で、自分の欲求を抑えることを覚えていく必要がある。幼児期に自己を抑制することができるようになることにより、集団における規範意識が育ち、小学校における集団の学習形態に移行しやすいのではないだろうか。

今回、幼児教育から小学校教育への規範意識育成における継承項目を分析した中で、「3主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること」の内容が含まれていなかった。

これは、幼児教育の中では、5領域の環境から小学校の道徳に引き継がれているものと考えられる。その環境の内容項目は、「自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く」、「身近な動植物に親しみをもち、いたわったり、大切にしたり、作物を育てたり、味わうなどして、生命の尊さに気付く。」である。これらの内容は、集団場面の規範意識の育成には、直接関係あるものではないかもしれない。

しかし、自然や生命に対し、畏敬の念を持ち、大切するということには、他者への共感や思いやりの心の育ちが求められる。このことは、集団場面における規範意識の育成に通じるところがあるのではないだろうか。また、中央教育審議会は、道徳の教科化の検討における「道徳に係る教育課程の改善等」の中で、4つの視点の内、「主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること」は、3番目ではなく、4番目でよいのではないかということを指摘している²⁹。

道徳性の発達を考慮すれば、「自分自身」から、「他の人」「集団と社会」「自然と崇高なもの」へと広げた方がよいのではないかということであった。集団や社会への規範意識が育成された後に、自然や崇高なものへの道徳性が育つものなのかもしれない。

教育は、発達過程を考慮し適切な指導を行うことが重要である。幼児期から児童期における指導や支援の在り方も、子どもの現状を把握しながら、発達にふさわしい対

応が求められる。幼小接続期においては、保育者と教師が共に手を取り、発達段階に相応しい教育の展開のもとに、子どもが急激な「段差」を感じさせないスロープを登っていくような工夫が必要ではないだろうか。

一斉学習が始まるのは小学校からであるが、集団を経験するのは、幼児期である。集団を経験することによる規範の学びが存在している。その学びを児童期に継承し、集団場面の規範維持につなげ、さらに自律性や向社会性を育むことが必要であると考えられる。

<引用文献>

- ¹ 東京教育委員会（2011）「東京都公立小・中学校における第1学年の児童・生徒の学校生活への適応状況にかかわる実態調査について」
- ² 内閣府・文部科学省・厚生労働省（2014）「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」文部科学省告示第1号第3章 指導計画作成に当たって配慮すべき事項
- ³ 文部科学省（2008）「小学校学習指導要領解説総編」
- ⁴ 文部科学省・厚生労働省（2009）「保育所や幼稚園等と小学校における連携事例集」
- ⁵ 福井県教育委員会（2013）「福井県教育委員会体験の多様性と関連性に関する調査研究—子どもの発達と学びの一貫性・連続性を見通したカリキュラムの作成—」pp. 6-8
- ⁶ 倉橋惣三（1926）『幼稚園雑草』幼稚園と小学校の連絡 pp. 131-139 内田老鶴園
- ⁷ 文部科学省（2008）中央教育審議会「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について（答申）」1月17日付
- ⁸ 埼玉県北本市立栄小学校. 栄小学習規律 www8.ocn.ne.jp/~sakae/gakusyuuakiritu.pdf
- ⁹ 文部科学省（2011）全国的な学力調査の在り方等の検討に関する専門家会議（第1回） 配付資料1. 義務教育の検証等※3年間にわたる全国学力・学習状況調査の結果やその分析。「国における調査の分析の結果明らかになった主な事」より抜粋
- ¹⁰ 文部科学省（2010）「幼稚園教育要領」文部科学省告示第26号
- ¹¹ 厚生労働省（2008）「保育所保育指針」厚生労働省告示第141号
- ¹² 内閣府・文部科学省・厚生労働省（2014）「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」文部科学省告示第1号
- ¹³ 文部科学省（2008）「小学校学習指導要領解説道徳編」p7
- ¹⁴ 柏木恵子（1988）「幼児期における「自己」の発達：行動の自己抑制機能を中心に」東京大学出版会『心理学評論』第29号 pp. 3-24
- ¹⁵ 文部科学省・警視庁（2006）「児童生徒の規範意識を育むための教師用指導資料」
- ¹⁶ 文部科学省（2008）「幼稚園教育要領」文部科学省告示第26号 p4
- ¹⁷ 文部科学省（2008）「小学校学習指導要領解説道徳編」p7
- ¹⁸ 山口 賢（2011）「小学校低学年における学級経営の在り方—体験的な活動を通して規範意識を育てる学級経営年間計画例の提示—」京都市総合教育センター p5
- ¹⁹ 柏木恵子（1988）「幼児期における「自己」の発達：行動の自己抑制機能を中心に」東京大学出版会『心理学評論』第29号 pp. 3-24
- ²⁰ 薫存梅（2007）「幼児の自己制御の発達及び文化的特徴との関連—一日中の比較を中心に—」東北大学大学院教育学研究科『研究年報』第56集 第1号 pp. 215-226
- ²¹ 子安増生・鈴木亜由美（2002）「幼児の社会的問題解決能力と心の理論の発達」『京都大学大学院教育研究科紀要』第48号 pp. 63-83
- ²² 金子敏子（1999）「幼児期における自己抑制行動の発達に関する研究」『日本教育心理学会第41回総会発表論文集』p416
- ²³ 山口 賢（2011）「小学校低学年における学級経営の在り方—体験的な活動を通して規範意識を育てる学級経営年間計画例の提示—」京都市総合教育センター p8
- ²⁴ 文部科学省（2010）「生徒指導提要」p154

²⁵ 文部科学省（2010）「幼稚園教育要領」文部科学省告示第26号 p6

²⁶ 文部科学省（2014）中央教育審議会「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」

²⁷ 文部科学省（2008）「小学校学習指導要領解説道徳編」p7

²⁸ 「教育基本法」（2006）法律第120号

²⁹ 文部科学省（2014）中央教育審議会「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」

小学校教員養成段階における体育授業観の様態

—短期大学児童教育学科を事例に—

住本 純

キーワード：教員養成、体育授業観、事例研究

1、問題の所在と研究目的

現在、日本の学校教育において、「学び続ける教員」（中央教育審議会，2012）という教職生活全体を通じた教員の成長過程の中で、授業力量を形成し、向上させていくことが求められている。そして、この件に関して先行研究では、教員が持つ授業観や教師観、子ども観といった信念がその成長過程に深く関わっていることが明らかにされてきた（木原，2004；黒羽，1999；吉崎，1991）。また、小学校教員の持つ信念が教員の授業力量の成長発達に関係のあることが指摘されており（小野ら，1995）、教員の有する授業観が目指すべき授業や授業成果を大きく規定することが報告されている（吉崎，1997）。

上記を踏まえ、体育科教育学分野においても、行動主義的な研究への反省などから教員の体育授業に対する「知識」や「信念」の影響も議論されるようになり、知識や信念が教員の授業力量を規定することが指摘されてきた（中井，2010；Zhu et al.，2011）。一方で、教員が有する授業観は、児童、生徒、学生として何万時間と過ごしてきた経験により構築されており、変容が難しいことが指摘されている（秋田，2000）。

これらの指摘から、小学校教員を目指す学生が保持する体育授業観を明らかにすることは、教員養成段階での体育の授業力量を向上させるためにも重要であると考えられる。

実際に嘉数ら（2010）は、教員養成段階の1年生から4年生の学生が保持する「目指す体育授業」としての体育授業観について報告している。また示された体育授業観の学年間の相違についても指摘し、それらに教育実習経験が影響を与えることを示唆している。加えて嘉数ら（2013）は、教育実習前後の体育授業観を質的に分析し、保持する体育授業観が教育実習における授業実践を通して変容していくことを指摘している。他方で、勝亦ら（1979）も1、2、3年生の4月段階と教育実習後の4年生の体育授業観を比較し、その相違について明らかにしている。これら先行研究は、変容が難しいとされる授業観の変容の可能性を示唆するものである。しかしながら体育科教

育学分野では、保健体育教員志望学生を対象としたものであり、体育授業を実施する小学校教員志望学生を対象に体育授業観を明らかにした研究が見当たらない現状である。そのようなことから、小学校教員志望学生を対象に、教育実習前の具体的な体育授業観を調査し、検討していくことは有意義だと考えられる。また第一義的にどのような体育授業観を保持しているかを明らかにするための方法として、先行研究において理科授業観を明らかにした山崎（2007）や先述した嘉数ら（2013）が用いた研究方法を参考に質的に分析していくことで有用な知見を提供できると考えられる。そして、小学校教員志望学生の体育授業観を明らかにすることで、小学校教員免許取得に係る体育科関係の授業科目において、より学生の授業力量向上を意図した講義内容を提供することができると考えられる。また教育実習前の体育授業観を明らかにし、教育実習後の調査を実施することにより、小学校教育実習における体育授業観の変容の可能性を探ることを可能とするだろう。

そこで本研究では、教育実習前の小学校教員志望学生が保持する体育授業観を明らかにすることを目的とした。

2、研究方法

2-1 対象

対象者は、2015年度S短期大学児童教育学科1年生の小学校教員免許取得希望者37名である。教育実習前の学生を対象としているため、1年生を対象とした。

S短期大学児童教育学科では、保育士資格、幼稚園教諭2種免許、小学校教諭2種免許を取得することが可能である。資格・免許取得は卒業要件としていないが、在籍する学生の9割以上は、いずれかの資格・免許を取得し、卒業する。その中で1年生は157名在籍しているが、調査時点で進路希望について、不確定な学生も存在した。そこでデータ収集の時点で、小学校教員免許取得を希望する学生を小学校教員志望学生とし、対象者として選定した。

2-2 データの収集方法

データの収集は、2015年6月22日、2015年9月25日に行った。

山崎（2007）や嘉数ら（2013）を参考にした質問紙を作成し、自由記述式で回答させた。質問項目は、「①あなたが目指す体育授業は、どのようなものですか。その理由も説明してください。」「②その授業について比喻を用いた場合、どのように表現できますか。」「③その比喻を考えた理由を書いてください。」である。

また学生に質問内容の理解を促すために、配布した質問紙に目指す体育授業とそれ

に対する比喩表現を例示した。

2-3 データの分析方法

対象者の体育授業観を明らかにするために、文書化したデータに対して KJ 法（川喜田，1967）を用いて分析した。

KJ 法は、帰納的に概念や仮説を生成していく分析方法である。この方法では、まず対象者の自由記述などの特定事象を別の事象を分類していく。このような分類から暫定的な概念を生成していき、更にその他の事象とも分類を進め、サブカテゴリーからカテゴリーを引き出していく。このような分析作業を繰り返し行った。分類の対象は質問項目①とし、比喩表現やその説明の質問項目②③は、体育授業観を分類するための解釈の参考に用いた。

この手法に基づき本研究の分析では、質的データを対象とするため、量的研究との研究過程の相違などから信頼性と妥当性を高めるために異なる手続きが必要になる（大川ら，2002）。また質的研究の「解釈における分析では、数量的分析のようにデータを数量化し、結果の再現性を保証することで客観性を支える方法を取らない」（藤江，2007）ので、信頼性と妥当性の確保が重要になる。そのため、第 1 に分析過程において、調査者と小学校教員 2 名（教職歴 35 年目の指導教諭、教職歴 8 年目）の計 3 名で 3 回協議を重ね、分類（平成 27 年 9 月、10 月、11 月）を行った（peer examination）（メリアム，2004）。1、2 回目の分析は、3 名合同で分類を行った。分析者間の意見が一致するまで協議を重ね、2 回目でサブカテゴリーからカテゴリーを生成し、カテゴリー一名も決定した。3 回目は、各分析者それぞれで分類を行い、分析者間の分類一致率が 90% 以上であったことにより、分析を終了とした。同時に分類が一致しなかったデータについては、各分析者が分類した基準を説明し、3 名の意見が統一するように協議を加え、分類した。

3、結果と考察

分析結果から、生成された小学校教員養成段階の学生が保持している体育授業観のサブカテゴリーとカテゴリーに該当する記述をした人数と全体における割合を表 1 に示した。またサブカテゴリー I における具体例と比喩表現を表 2 に示した。

表 1. 体育授業観のサブカテゴリーとカテゴリー

カテゴリー	サブカテゴリー II	サブカテゴリー I	I	II	III
体育授業の目標に関すること	技能を向上させる授業	達成感や成功体験を得ることができる授業	2	2	8 (21.6%)
	認知面を形成する授業	技能の向上に必要な知識を学べる授業	1	1	
	態度面を形成する授業	仲間との協調性を身につけられる授業 技能や体力の向上だけでなく、友だちと認め合うことのできる授業	4 1	5	
体育授業の情意面に関すること	子ども全員が楽しめる授業	楽しいと思える授業	13	23	25 (67.6%)
		運動の苦手な子どもでも楽しめる授業	4		
		運動の得意な子どもも苦手な子どもも楽しめる授業	6		
	子どもの関心意欲が高い授業	子どもが主体的に動いている授業 子どもが積極的に参加している授業	1 1	2	
体育授業の安全面に関すること		安全面を考えた授業	4		4 (10.8%)
合計			37		

表 1 のサブカテゴリー I から、「技能を向上させる授業」、「認知面を形成する授業」、「態度面を形成する授業」、「子ども全員が楽しめる授業」、「子どもの関心意欲が高い授業」というサブカテゴリー II が生成された。それらの結果から、カテゴリーとして「体育授業の目標に関すること」、「体育授業の情意面に関すること」が位置づいた。サブカテゴリー I で生成された「安全面を考えた授業」は、他のサブカテゴリーと統合されず、独立したカテゴリーとして位置づけられた。その上で、カテゴリー名として「体育授業の安全面に関すること」とした。

「体育授業の目標に関すること」は、「技能を向上させる授業」は技能、「認知面を形成する授業」は思考判断、「態度面を形成する授業」は態度というように、現行の学習指導要領の目標項目と対応する結果となった。この点は、保健体育科教員養成段階の学生を対象に調査した研究でも、体育授業で何を身につけさせたいかという「技能」・「知識」・「態度」に関する具体的な考えを含んでいるのが特徴と指摘されている（嘉数ら，2013）。そのような事から、小学校教員養成段階の学生にも、体育授業で児童に何を身につけさせたいのかという具体的な授業目標を体育授業観に含んでいると同様のことがいえるだろう。

表 2. カテゴリー I に対応した記述例と比喩例

カテゴリー I	記述例	比喩
達成感や成功体験を得ることができる授業	<ul style="list-style-type: none"> 成功体験がたくさんできる授業 運動するで充実感、達成感を得られることを分からせる授業 	<ul style="list-style-type: none"> アンパンマンのような 長距離
技能の向上に必要な知識を学べる授業	<ul style="list-style-type: none"> 楽しくて、瞬発力や持久力を身につけるためにはどうすればいいかわかる授業 	<ul style="list-style-type: none"> アスレチックのような
仲間との協調性を身につけられる授業	<ul style="list-style-type: none"> 周りの友だちと仲良くなれるような授業 友だちと一緒に協力して、頑張れる授業 	<ul style="list-style-type: none"> コンサートのような ハリーポッターのような
技能や体力の向上だけでなく、友だちと認め合うことのできる授業	<ul style="list-style-type: none"> 技術や体力の力がついただけじゃなく、協力することや人の良いところをみれるようにさせるような楽しい授業 	<ul style="list-style-type: none"> 休み時間のよう
楽しいと思える授業	<ul style="list-style-type: none"> 楽しく学べる授業 子どもが思いっきり楽しんでいる授業 	<ul style="list-style-type: none"> 遊園地のような カッパえびせんを食べているような
運動の苦手な子どもでも楽しめる授業	<ul style="list-style-type: none"> 運動が苦手な子どもこそが鍵を握る体育 運動に対する苦手意識が薄れていく授業 	<ul style="list-style-type: none"> チームスポーツ 料理上手なお母さん
運動の得意な子どもも苦手な子どもも楽しめる授業	<ul style="list-style-type: none"> 運動の得意な子どもも苦手な子どもも積極的に参加できる授業 運動が苦手な子どもも得意な子どもも楽しめる授業 	<ul style="list-style-type: none"> お子様ランチ おもちゃ屋さんのような
子どもが主体的に動いている授業	<ul style="list-style-type: none"> 子どもが主役になるような授業 	<ul style="list-style-type: none"> 部活動のような
子どもが積極的に参加している授業	<ul style="list-style-type: none"> 子どもが積極的に参加している授業 	<ul style="list-style-type: none"> テーマパークのような
安全面を考えた授業	<ul style="list-style-type: none"> ケガをさせない授業 子どもが楽しみ、なおかつ安全を考えた運動を教えられる授業 	<ul style="list-style-type: none"> 保冷剤のような お母さんのキャラ弁

加えて、「体育授業の目標に関すること」に分類した記述の比喩表現（表 2）では、「アンパンマン」、「アスレチック」、「コンサートのよう」と表されていた。例えば、「コンサートのよう」との比喩を考えた理由では、「授業前はワクワクして、授業中は楽しくて、授業後に友だちとの協調性とか何かを学べるような授業にしていきたい

から」と記述していた。この例のように「体育授業の目標に関すること」の Kategorii に分類された学生の記述は、体育授業を受ける子どもたちが楽しいと思うことの上に、授業で学ぶことが必要だという認識に立っていることが読み取れるだろう。

次に「体育授業の情意面に関すること」は、「子ども全員が楽しめる授業」、「子どもの関心意欲が高い授業」から形成されている。「子ども全員が楽しめる授業」は、運動が好きな子どもだけではなく、苦手な子どもも一緒に楽しめる授業を目指していきたいという考えである。また「子どもの関心意欲が高い授業」は、授業中に教師にやらされるのではなく、子ども自身が積極的に主体的に取り組んでいけるような授業を目指していきたいという考えである。記述された比喩表現（表 2）では、「おもちゃ屋さんのような」「料理上手なお母さん」、「かっぱえびせんを食べているような」等が挙げられた。理由としては、「料理上手なお母さんは、好きなもの嫌いなもの関係なく、おいしく料理するから。運動の苦手な子・好きな子に関わらず楽しめる授業がいい」、「一回はまると、なかなか止めれなくなりそうな楽しい授業にしたい」と記述されていた。記述された比喩表現やその理由から、実際の授業で子どもたち全員が楽しく主体的に取り組んでいける雰囲気や子どもたちの意識といった内面に焦点を当てていることが考えられる。

上記のように形成された「体育授業の情意面に関すること」の Kategorii においても、先述した「体育授業の目標に関すること」の Kategorii と同様に、嘉数ら（2013）の先行研究において指摘されている。嘉数ら（2013）は「体育授業における生徒の雰囲気」として、全員の生徒が楽しむことや積極的に活動することなどの考えを含んでいることを体育授業観の特徴と指摘した。この点から、この特徴が小学校教員養成段階の学生においても、体育を専門とする保健体育教員養成段階の学生と共通した体育授業観を保持していることが示されたといえるだろう。

しかし本研究では、嘉数ら（2013）の先行研究との相違点も見られた。それは Kategorii として、「体育授業の安全面に関すること」が形成されたことである。この Kategorii は、体育授業を行うにあたって、怪我を予防するといった観点にたった考えである。グラウンド・体育館設備等の物的側面やどのように安全に指導していくかという人的側面に対する記述がみられた。その例として、比喩表現とその理由をあげていくこととする。比喩表現として、「保冷剤のような」、「お母さんのキャラ弁のような」が挙げられた。理由としては、「おいしいものでも、くさってしまったら食べれない。その運動が楽しくても、ケガをしたら怖くなるから。ケガをしないような授業がいい。」「お母さんのお弁当は安心して食べれるから。」と記述されていた。この点は、児童教育学科における小学校教員養成段階の学生特有の指摘といえるだろう。なぜなら調査対象となった児童教育学科では、小学校教諭免許をはじめ、幼稚園教諭免許や保育士

資格も取得できる。資格・免許取得に係る必修単位が重複している科目が多い。そこで、乳幼児期での安全教育や安全管理について学ぶ機会が多くあり、子どもたちに対する安全配慮に対する意識が高まっていると考えられるからである。加えて、乳幼児期や児童期の子どもたちはまだまだ体が未発達であり、重大事故に陥りやすいといわれている（日本保育協会，2014）。そのような事からも、保育士・教師や保護者の怪我や病気の予防に対する意識が高いことも挙げられる。また昨今取り上げられるメディア情報の影響もあるだろう。調査を行った時期（6月・9月）は、運動会シーズンということもあり、組体操や体育授業での怪我や学校での安全管理の問題が大きくニュースでも取り上げられていた。このような背景から、安全意識が高まり、体育授業観として含まれた可能性も否定できない。

さらに現職の保健体育教師を対象に授業観の変容を検討した朝倉(2014)の研究において、教師になる前の経験から、保健体育教師の授業観の中に「規律・態度志向」と「運動量・安全志向」の存在を明らかにしている。このような先行研究からも、学生自身の体育授業を受けてきた体験や免許取得に係る学びの経験から、安全面に関することが授業観に含まれていったことと考えられる。そして、この授業観は、グラウンドや体育館で実際に体を動かし、運動するといった教科である体育科特有の授業観として解釈できる。

他方で、体育授業観のサブカテゴリーとカテゴリーに該当する記述をした人数の全体における割合（表1）をみると、「体育授業の目標に関すること」は約22%、「体育授業の情意面に関すること」は約68%、「体育授業の安全面に関すること」は約11%となった。体育授業の情意面を重視した記述が約7割占めた理由は、2点考えられる。1点目は、まだ大学に入学してから1年も経過しておらず、体育科教育法も未履修であるので、具体的な目標論や指導論についての知識が不十分なことが考えられる。2点目は、教育実習について未経験という点が挙げられる。なぜなら、教育実習経験において、「授業の具体的な手立てを含めた考えへの変化が認められる」（嘉数ら，2013）との指摘があるように、教育実習経験が学生の体育授業観をより具体的な目標論や指導論にしていくことは先行研究でも多く示唆されているからである。（Tsangaridou, 2008；嘉数ら，2013）。

上記の点を踏まえると、短期大学小学校教員養成課程の学生であっても教育実習前では、「楽しい体育授業」といった抽象的な体育授業観を多くの学生が記述するということが指摘できる。加えて、この対象学生らが教育実習を経ることにより、「楽しい体育授業」を実践するための具体的な目標や指導方法を記述するか否かを検証することが求められる。

4、結論と今後の課題

本研究では、短期大学小学校教員養成課程の学生が保持する体育授業観の様態を明らかにすることを目的とした。その結果は以下の通りである。

まず体育授業観としては、大きく3つの考えに分けることができた。それは、「体育授業の目標に関すること」、「体育授業の情意面に関すること」、「体育授業の安全面に関すること」であった。「体育授業の目標に関すること」、「体育授業の情意面に関すること」については、嘉数ら（2013）の先行研究と比較することで、体育を専門とする保健体育教員養成段階の学生と共通した特徴を持つ体育授業観を保持していることが示唆された。一方で、「体育授業の安全面に関すること」については、これまでの保健体育教員養成段階の学生を対象とした先行研究では指摘されておらず、短期大学児童教育学科における小学校教員養成の学生の特徴として示すことができた。

しかしながら、抽象的な体育授業観を示している学生が約7割を示す中で、そのまま変容をすることなく、教員免許を取得し、教員として入職していくのか。教員免許取得過程の中で変容していくのか。それとも嘉数ら（2013）やTsangaridou（2008）の先行研究が示すように、教育実習経験が体育授業観に影響をもたらし、変容するのかが課題として残された。その課題を検討するためには、継続的に教育実習前と教育実習後に、本研究と同様の質問紙調査を行う必要があるだろう。加えて、対象者を選定し、個別事例としてインタビュー調査を並行して実施することにより、詳細な変容過程を追うことを可能とするだろう。

<引用・参考文献>

秋田喜代美（2000）教師の信念．日本教育工学会編，教育工学辞典．実教出版：東京，pp. 194-197.

朝倉雅史（2015）体育教師の成長と学びに関する研究－信念と経験の相互影響関係に着目して－．筑波大学博士論文要約．

<file:///C:/Users/2155003/Downloads/B2745.pdf>（2016年1月28日）

中央教育審議会（2012）教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）．文部科学省．

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf（参照日 2015年12月5日）

藤江康彦（2007）教育・学習研究における質的研究の留意点．秋田喜代美・能智正博監，はじめての質的研究法 教育・学習編．東京図書：東京，pp. 21-45.

保育士としての事故予防に関する調査研究報告書

http://www.nippo.or.jp/research/2014.html#h26_c (2016年1月21日)

- 嘉数健吾・岩田昌太郎 (2010) 教員養成段階における体育授業観に関する事例的研究. 日本スポーツ教育学会第30回国際大会記念論集: 139-145.
- 嘉数健吾・岩田昌太郎 (2013) 教員養成段階における体育授業観の変容に関する研究—教育実習前後に着目して—. 体育科教育学研究, 29 (1): 35-47.
- 勝亦紘一・高橋亮三 (1979) 教育実習に関する調査研究—体育科実習を通しての授業観の変容—. 順天堂大学保健体育紀要 22: 16-27.
- 川喜田二郎 (1967) 発想法. 中央公論新社: 東京.
- 木原俊行 (2004) 授業研究と教師の成長. 日本文教出版: 東京.
- 黒羽正見 (1999) 教師の授業実践観に関する事例研究—公立S小学校の校内研修対象のエスノグラフィ—を通して—. カリキュラム研究, 8: 73-86.
- メリアム: 堀薫夫ほか訳 (2004) 質的調査法入門 教育における調査法とケース・スタディー. ミネルヴァ書房: 京都.
- 中井隆司 (2010) 体育授業で求められる教師の能力. 高橋建夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖編著, 新版体育科教育学入門. 大修館書店: 東京, pp. 251-262.
- 小野由美子・小野擴男 (1995) 教師の授業実践力量に及ぼす学校組織特性および教育信念の影響. 教育実践研究指導センター研究紀要, 4, 33-44.
- Tsangaridou, N (2008) Trainee primary teacher's beliefs and practices about physical education during student teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13 (2): 131-152.
- X, Zhu., C. D. Ennis and A. Chen (2011) Implementation challenges for a constructivist physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16 (1): 83-99.
- 山崎敬人 (2007) 理科教師の専門的力量の向上を目指した教師教育の改善に関する研究 (課題番号 15500592). 平成15年度～平成18年度科学研究費補助金 (基盤研究C) 研究成果報告書.
- 吉崎静夫 (1991) 教師の意思決定と授業研究. ぎょうせい: 東京, pp. 123-155.
- 吉崎静夫 (1997) デザイナーとしての教師・アクターとしての教師. 金子書房: 東京.

保育者が困難な出来事に出会うことについての一考察

—松野クララの姿を中心に—

林 富公子

キーワード：保育者、困難と思える出来事、松野クララ、人間関係

1. はじめに

1990年の1.57ショック以降、保育現場はそれまで以上に保育や子育てに関する政策を保育サービスという名で支えることが期待されている。また、それに伴い保育者¹に求められる役割や責任は日毎多くなり、今まで以上に専門的な知識が求められるようになってきている²。

同時に、幼稚園教諭³・保育士⁴を問わず早期退職が問題になっており保育職に携わる者のキャリア形成が課題となっている。この問題は、1970年代頃より保育学会の発表論文集においても掲載されていた。例えば、保育者養成校の卒業生に対して職場適応に関する質問紙調査では、退職や職場を辞めたいと思っている理由は卒後1年目の者が「園内における人間関係」、「保育の仕事の煩雑さ」、それ以上勤務している者は「結婚・出産」が保育の職を辞す理由⁵⁶と記されていた。

その後の保育者養成校を卒業した者に対する質問紙調査でも、「精神的・肉体的負担」、「人間関係」⁷⁸、「結婚・出産」⁹¹⁰など同様のことが述べられており、いつの時代もそれほど変わらない保育者の離職理由であると推測される。

中でも「園内の人間関係」¹¹は勤務年数の長短に関わらず精神的健康を害する理由として考えられており、特に新任保育者は人間関係の問題を抱えやすく¹²、そのメンタルヘルスを考える上でも職場の人間関係が重要であるとも言われている¹³¹⁴。

さらに、保育者同士の人間関係だけでなく、子どもと関わって楽しいという思い、クラス運営が満足にできているという思いがあると、日々起こる様々な出来事に対しても乗り越えていこうという姿勢につながることも¹⁵も指摘されている。このように保育者として継続して仕事をする為にも「保育者同士の人間関係」や「保育者の子どもとのかかわり」は非常に重要である。

一方、個人が初めて仕事に就きそれが現実性を帯びてきた時に夢と現実のギャップを持ち¹⁶、これを切り抜けられない場合は、早期の離職に至ることがあるとも言われている¹⁷。つまり、保育者の中にはこのようなギャップを感じている間に困難と思える出来事に出会うことで「保育者同士の人間関係」や「子どもとのかかわりの楽しさ」を

得る前の段階でその職を辞している者もいると推測される。

でも、保育者がこのようなギャップを感じている中、人間関係などの困難に思える出来事に出会うことは多かれ少なかれ全ての保育者にあるのではないだろうか。

このような事を考える中で、ある一人の女性の事を考えた。その女性とは、松野クララである。彼女はドイツ人でドイツの保母養成所で保育を学んだと言われる女性であり、日本で初めて根付いた東京女子師範学校附属幼稚園の最初の主任保母である。さらに彼女は主任保母当時に妊娠も出産もしている。彼女の末裔であるニコラス・フォン・ハインツ氏が述べているようにクララはドイツから離れた遠い地で自分の将来を探し求めたこと¹⁸は、おそらく困難に感じる出来事の連続であったと思われる。

そこで今回は、保育者養成に携わる者の一人として松野クララが困難な出来事に出会った時にどのように向き合っていくのかという事についてみることを目的とする。

2. 東京女子師範学校附属幼稚園の成立

まず、東京女子師範学校附属幼稚園の成立について述べる。

保育原理のテキストなどでは、幼稚園の創設期について「1876（明治9）年に、東京女子師範学校に附設して幼稚園が創設されたのが、我が国の幼児保育施設の始まりであるとされています」¹⁹と述べられており、東京女子師範学校附属幼稚園が日本において初めて根付いた幼稚園であることはよく知られている。

一方で、東京女子師範学校附属幼稚園以前にも幾つかの幼稚園が存在していたことも周知の事実である。例えば、明治4年横浜の「亜米利加婦人教授所」、明治8年京都の柳池学区の「幼穉遊嬉場」の存在がある。しかし、これらの施設は国民一般の教育に対する関心が低いこと、幼児教育に対する理解と協力が得られなかったこと、幼児そのものを集めることが難しかったことという理由で、いずれも2年とたたずに閉園している²⁰。

このような中、東京女子師範学校附属幼稚園が現在のお茶の水女子大附属幼稚園につながる程長い間続いている理由は、官立であったことがしばしば言われる。

しかし、官立の幼稚園であったもののその設立過程には紆余曲折があり、容易に設立されたものでない。例えば、「明治5年の學制の中には幼児教育に対する文言が見られるが、その内容は幼稚小学の存在を示した一文が掲げられているだけで、その運営に関して、何らの指針を示されておらず、基本的になんらその普及を企図されるものではなかった²¹」とあるように、当初幼稚園はその存在がそれ程大きく期待されていなかったと思える節もある。

また、文部大輔の田中不二麿が東京女子師範学校設立以前の明治8年7月に三條大臣宛に「幼稚園解説之儀の伺い」を出したが、8月2日に「伺之趣難聞届候事」が下り

たので、再度同 8 月に太政官に宛てて「再應伺」申し出、ようやく伺いを出した 2 ヶ月後の 9 月 13 日に三條大臣の「伺之趣難聞届候事」という達しが出て、早速 9 月 15 日に幼稚園設置を布達したこと²²からも、幼稚園の創設が望まれつつもその過程においては困難を伴った事柄があったことが窺える。

このように日本で初めての幼稚園の設立が複雑な様相を見せる中において東京女子師範学校に幼稚園が設立された理由のもっとも直接的な原因は、明治 7 年田中不二麿の名で、三條大臣に出た伺書の中で「蓋シ女子ノ性質婉靜音ニ能ク其教科ヲ講習スルヲ得ルノミナラズ、向來幼穉ヲ扶養スル任アレバナリ」²³とあることや、皇后陛下も文部大輔田中不二麿を宮中に召されて「女學ハ幼穉教育ノ基礎ニシテ忽略ス可カラザル者ナリ」²⁴とあることから、東京女子師範学校の設立にある²⁵とされている。

こうして日本で初めての幼稚園と言われる、東京女子師範学校附属幼稚園は東京女子師範学校の付属として設立された。これは、東京女子師範学校の開成式から約 1 年後の明治 9 年 11 月のことである。

そして明治 9 年 11 月 16 日、東京女子師範学校は 75 人の子どもたちを迎えてスタートした。その時に同附属幼稚園の保姆²⁶として採用されたのが、主席保姆の松野クララ²⁷、保姆の豊田英雄、近藤濱、助手山田某、大塚某²⁸である。

2. クララが東京女子師範学校附属幼稚園主席保姆 になるまで

松野クララ（クララ・ツィーテルマン Clara Zitelmann）²⁹は、保育用語辞典第 8 版によると、「東京女子師範学校附属幼稚園創設当時の主任保姆³⁰であり、我が国における幼稚園教育の基礎を築いた先覚者」³¹とあるように、1853 年 8 月 2 日にドイツのベルリンで生まれた女性で保育を学んだものにとっては非常に有名な人物である。

ベルリン生まれの彼女が日本の幼稚園の主席保姆になった理由はドイツ留学中の日本人男子である松野礪³²と知り合って婚約したことにある。

クララは松野との婚約後、明治 9 年 7 月 2 日にフランスのマルセイユから郵船タイナス号で日本へ向かい、同年 8 月 14 日に横浜港へ到着した。このようにクララが日本に来た理由は松野との結婚の為であったが、書類不備の為すぐには結婚ができなかった。この問題に対する解決の為かクララと松野礪は 8 月 15 日には出会えなかった木戸孝允と、16 日に独逸公使館で会いこの件に関する話し合いをしている³³。

その場でクララは涙ながらに松野と婚姻するまで、公使館の男子の中に一人泊まることも、松野と同居することもできないことを訴えた。そしてその姿に木戸孝允は深く同情し³⁴、クララの英語が堪能であったことから、彼女は木戸孝允邸の敷地内に住み、明治 9 年 9 月 26 日より木戸を雇主としながら東京女子師範学校で英語の教師を始め³⁵、その後、明治 9 年 11 月 16 日に東京女子師範学校附属幼稚園の主席保姆に転職した³⁶。

この転職に関して、8月に来日し、婚姻も難航する中でクララがわずか3ヶ月足らずで、フレーベル式の保育法の教師資格を持っていることが分かり、日本で最初に根付いた幼稚園である東京女子師範学校附属幼稚園の主席保母として採用されたことは、タイミングが良すぎるので、あらかじめ来日前にそのような話ができていた可能性のあったことが指摘されている^{37,38}。

筆者もクララは来日前から日本に来た後は東京女子師範学校附属幼稚園の保母として働く予定があったのではないかと考えている。というのも幼稚園の園舎ですら「幼稚園解説の伺いを立てて、その再應伺には、建物に特別な費用を出してもらわないでよいからと、ひたすら許可の出るような伺いが出ているが、出来上がった建物や庭園などを考えてみると、間に合わせのものでも無いような、相当立派な建築であり、特に幼稚園のために作られた内部である（下線筆者）」³⁹と記載されていることから、園舎にもこだわりを持って建築しているにもかかわらず、偶然保育者を見つけたとするのは不自然であると感じるからである。

クララの学んだ養成校や期間などまだ解明されていないことは多くあるが、いずれにせよ、クララ・ツィーテルマンは日本の幼稚園で保母 をすることを念頭において来日したと推察される。

3. 東京女子師範学校附属幼稚園開業とクララ

クララの来日の理由は幼稚園保母 になることではなく、松野礪との結婚を目的としたものであった。だから、クララは幼稚園開園後の明治9年12月17日に松野礪と東京上野の精養軒において日本で初めて公然とした国際結婚をし⁴⁰、その後明治10年10月12日に一人娘のフリーダ・文を出産⁴¹した。つまり明治9年8月に来日したクララは日本での生活と結婚生活をスタートさせつつ、日本初の幼稚園で主任保母になり、その中で出産をするという多くの私生活における変化を経験している。

ところで、クララは東京師範学校附属幼稚園の主席保母として採用になったが、同園は開園当初から問題を抱えていた。

というのも東京女子師範学校附属幼稚園は、その規模からしてとても大きく、世界的に見ても珍しい幼稚園であったことが言われており⁴²、少なくとも同僚の保母 たちよりは幼稚園と言うものを知っているクララにとっても、東京女子師範学校は未知のものであった ことがその述べられている⁴³。

その結果、東京女子師範学校附属幼稚園は彼女が態勢を整えるためにも開園わずか10日で子どもの入園を当分さしとめたこと⁴⁴や、東京女子師範学校の学生ら数人も学業の合間に手伝いに行っていたこと⁴⁵も言われており、開園当初は混沌とした日々の連続であったことと思われる。

林：保育者が困難な出来事に出会うことについての一考察

またクララの幼稚園の仕事には、クララが英文を読み幼稚園監事の関信三が通訳と解説をして、同僚の保姆らが筆記するという形で行われていた⁴⁶保育法の伝習⁴⁷があった。日本語が苦手でコミュニケーションも難しく⁴⁸、さらに同僚ではあるが先生と生徒との立場でもあったクララの同僚保姆らとの関係は、どのようなものであったのだろうか。

幼稚園開園当初の保姆の年齢は数えて、主席保姆松野クララ 24 歳、保姆豊田英雄 32 歳、保姆近藤濱 37 歳であり、他の同僚たちに比べ年齢がとても若く、人生経験も未熟な女性であった。そのようなこともあってか、豊田の目録におけるクララの呼称が「クララ先生」、「独逸人教師」、「クララ氏」と変化しており、クララと 2 人との関係にも監事であり通訳であった関信三のフォローが必要であった可能性があることも指摘されている⁴⁹。このことから、豊田も近藤も礼節をもってクララに接してはいたものの、3 人の間には少し心理的な距離があるように感じられた。

一方で、クララは幼稚園での主席保姆の仕事以外に妊娠期間中の明治 10 年 8 月に 4 泊 5 日の日程で群馬県へ出向き、前橋と高崎において、県内の指導層を対象に、幼稚園設置の必要性を訴える仕事もしている⁵⁰。現在においても妊婦の長距離移動はリスクが伴うことが言われており⁵¹、クララは、妊娠 8 ヶ月の体で、今以上に交通手段が限られるなか⁵²、体調に気遣いながらもこの仕事を行ったことが推測される。

さらにクララは、保育に関する仕事以外にも、明治 10 年頃週に 2、3 回自宅で 8、9 歳の巖谷小波に独逸語を教え⁵³、年代の詳細は不明だが幼稚園主任保姆時代に学習院女子部でピアノを教えていた⁵⁴。このようにクララは幼稚園での業務以外にも多様な仕事を行っていた。

クララは来日後まだそう日数が立っていない中、言葉、結婚に際する法律上の問題、日本のしきたり、不慣れた天候⁵⁵、結婚、妊娠、出産を私生活で経験し、仕事では見たこともないような規模の幼稚園の主任保姆になり、さらに幼稚園以外の多様な仕事にも取り組んでいた。

これらのことから、クララ自身も私生活、言語、様々な仕事、同僚との関係などから心身ともに気苦労が絶えなかったことが予想できる。

このような困難に思える出来事にクララは直面しつつ、なぜそれらの事柄を遂行することができたのであろうか。その理由として彼女の信仰による社会性と人類愛、事にあたっての強い信念と周到な心構えにより、精神的ないし物理的な重圧をはねのけていたことが後のクララの姿から考察されている⁵⁶。これらのことから、クララの開園当時にあった私生活も含めた難問に直面しつつも、乗り越えていこうとする芯の強さが窺われた。

4. クララと子どもたちとの関わり

クララは日本語が不自由だったことや私生活上の変化もあってか、子どもたちと一緒に恩物の活動をしたり、触れ合ったりすることは少なかったと言われている⁵⁷。そのような中、クララの東京女子師範学校付属幼稚園での主な仕事は週に2回（月曜日と水曜日）の朝の集まりで遊戯をする際にピアノを弾くこと⁵⁸であったという⁵⁹。このようなことから、クララ自身は東京女子師範学校付属幼稚園の主席保母であったにもかかわらず、実質的な保育は同僚の豊田英雄や近藤浜らが担っていたとされている⁶⁰。

クララの第一印象は少年期の巖谷小波が「高い鼻とちょっと怖いような目つきを持っていた」⁶¹と述べているように、一見すると少し怖い印象を与えていた。しかし、性格はいたって優しく親切⁶²で大変陽気⁶³であったと言われている。

一方、明治12年頃に園児であった宮田修の記憶として「先生は独逸の婦人で松のクララという方で、この方が主として幼児の面倒を見ておられました。クララ先生の他に尚保母の方が二人居られましたが、お名前は忘れてしまいました」⁶⁴というものがあ

る。この時の二人の保母とは明治12年2月19日に豊田英雄が鹿児島県初の幼稚園の設立により同県に出張していた為、明治11年12月24日に東京女子師範学校付属幼稚園の保母として採用された横川楳子⁶⁵と以前から勤めていた近藤浜であったと考えられる。なぜクララはあまり保育に携わっていなかったと言われているにもかかわらず、他の保母たちよりも子どもの印象に残っているのだろうか。

その理由の一つは先ほどの元園児の「先生は独逸人の婦人で」（下線筆者）という発言にもあるように外国人だったからだろう。しかし、それだけで続きの「この方が主として幼児の面倒を見ておられました」（下線筆者）というように、主として関わっていたとは言わないのではないだろうか。

幼稚園におけるクララと子どもとの関わりにおいては、同僚であった豊田英雄が最晩年に当時の事を振り返って「クララは記憶力がよく娘を出産した後、娘を幼稚園に連れてきて子どもたちと一緒に日本語で手をたたきながら唱歌を歌っていた」と述べており⁶⁶、単に幼稚園でピアノを弾いていただけではないことが分かる。

この文章だけではクララが子どもと一緒に日本語で唱歌を歌っていた時期を特定することは難しい。しかし、クララと英雄と一緒に勤務した時代であったこと、英雄が「娘を出産した後」（筆者下線）と述べていることから、クララが娘文を出産した後の明治10年10月から英雄の鹿児島出向の明治12年2月までと考えるのが妥当ではないかと思われる。

さらに、クララの子どもに対する関わりとして当時師範学校の保母見習いであった氏原銀が「子どもに対してはやはり英語を使って居られましたので言葉はよくわかり

ませんでした。先生のご様子でお心持を知ったり、先生も動作によって子どもの心をくみ取っておいでのことは度々ありました」とあり、その後、幼稚園での保育中の子どもとの関わりを述べている⁶⁷。

氏原は明治11年2月に上京後、授業の一環で毎日附属幼稚園の保育に参加し妊娠の為同年8月末に大阪に帰っている。これは明治11年2～8月にかけての出来事であったことが分かる。

これら2つの話から、単純にクララはピアノだけを弾きに来ていたわけではなく、子ども好きであった事⁶⁸もあり、日本語に苦勞をしながらも子どもと関わろうとしていたのではないと思われる。そしてその姿が園児にも伝わり前述したような「この方が主に幼児の面倒を見ておられました」という文言に繋がってきたことが推測された。

5. おわりに

松野クララについては、日本の保育に大きな影響を及ぼした人物である割によく分かっていないことが多い。しかし、クララは言葉や文化が異なる国で保育者として、今まで見たこともないような大規模の幼稚園の立ち上げに主席保母と言う名で参加し、多様な仕事を果たしたことは事実である。そして、その生活は毎日が困難に感じる出来事の連続であったと容易に予想できる。そのような中であっても、日本語で歌を歌い、ピアノを弾く中で、子どもたちとかかわるといように子ども達とも積極的に接した様子が窺えた。

同僚保育者との関係も監事関信三のフォローが必要であったことも確かである。しかし、関信三はあまり体調がすぐれず幼稚園を休む日もあり⁶⁹、また、明治12年11月5日に病死している⁷⁰ため、幼稚園に就業している間ずっと関信三だけに支えてもらっていたわけではないだろう。晩年豊田英雄はクララがドイツに帰国する時にどこまでかは忘れたが送っていったこと、帰国後消息は分からないがどうされているのかと気に留め述べており⁷¹、このことからクララと同僚の間には同じ困難な時代を乗り越えたという絆があったのかもしれない。

フレーベル主義保育の初期の定着のためには、田中篤胤、中村正直、桑田親吾の支援を受けた関信三、松野クララ、豊田英雄、近藤濱のチームが必要であったこと⁷²が言われている。日本で初めて幼稚園を立ち上げるという難しい出来事を遂行するために、クララも含めてそれぞれが自分の与えられたことに取り組んだことが推測される。

今回は、松野クララの姿から彼女がどのようにその困難に向き合っていたのかという事について考えた。クララは今ほど情報が行きかかわなかった時代に、独逸から日本へひとりでやって来たほど、気丈で信念を持った女性であったことは確かである。

しかし、同時に彼女の日本語ができなくても日本語での遊戯などに入っていくその姿勢、子どもに対する温かいまなざしは子どもとの関係に変化をもたらしていたことも事実であったと思われるし、物事に真摯に向き合う姿勢が同僚保母らとの関係にも良い影響を与えたのではないだろうか。

クララの姿から、保育者が困難であると思われる出来事に出会った時に、年齢も国籍も関係なく保育者同士も互いの違いを認め合いながら相手を尊重しつつ支えあって物事と向き合う事の重要性、つまり「寛容性」の涵養⁷³の必要性についても改めて考えさせられた。

〈注〉

¹ 保育者とは保育用語辞典（2015 保育用語辞典第8版 ミネルヴァ書房）では、①広義（幼稚園教諭、保育所保育しに限らず、親もすべての幼稚園や保育所のスタッフも含有することば）と狭義（幼稚園や保育所で直接的に子どもの保育に携わるものについての、そうした共通の働きに着目したことば）の意味があると書かれている。しかし、続いて①保育するものとしての働きに着目したことばであること、教師とは違い、配慮をもって、専心にかかわる人であることが書かれている。これらのことから、本文では保育者を幼稚園、保育所、認定子ども園で直接子どもの保育に関わる者と定義する。

² 保育所保育指針解書の(4)保育士の専門性において、保育士の専門性が述べられている。

(http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/hoiku04/pdf/hoiku04b_0001.pdf 2016/3/9 アクセス) また、幼稚園教諭の専門性についても、「幼稚園教員の資質向上について—自ら学ぶ幼稚園教員のために」(報告)の中でその必要性が記されている。

(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/019/toushin/020602.htm 2016/3/9 アクセス)

³ 川俣美砂子 2010 幼稚園教諭のキャリア形成に関する研究—養成課程の現状と課題 福岡女子短大紀要 (73) p46

⁴ 庭野晃子 2015 新任保育者の早期離職に関する調査Ⅱ—東海地区における調査結果報告—静岡県立大学短期大学部研究紀要 29—W号 p1

⁵ 光岡摂子・石井美晴・常田奈津子・後藤千鶴子 1974 保育者の資質に関する研究—保育科卒業後1年における保育者としての意識—日本保育学会大会研究発表論文集 (27), p169-170

⁶ 田中東亜子 1975 短大卒業生の保育者としての定着性について 日本保育学会大会研究論文集 (28) p125-126

⁷ 高見令英・桐原宏行・徳田克己・横山範子・横山さつき 1994 保育従事者の職場適応に関する研究(1)—職種間比較を中心として—日本保育学会大会研究論文集 47(318)

⁸ 望月珠美 石上智美 徳田克己 横山範子 2001 保育者養成校の卒業生における職場適応 III : 保育者の離職・転職の状況を中心に : 2000年の調査結果より 日本保育学会大会研究論文集 (54) p 810-811,

⁹ 原田康子 1995 保育者養成短期大学における、卒業生の就職動向と退職の要因(その2): 保育職を退職した者の退職理由と結婚退職の慣例の有無 日本保育学会大会研究論文集 48(205)

¹⁰ 石上智美 望月珠美 徳田克己 横山範子 2001 保育者養成校の卒業生における職場適応 II : 保育従事者の職場における楽しみと困難を中心に : 2000年の調査結果より 日本保育学会大会研究論文集 (54), p 808-809,

¹¹ 西坂小百合 岩立京子 2004 幼稚園教師のストレスと精神的健康に及ぼすハーディネス, ソーシャルサポート, コーピング・スタイルの影響 東京学芸大学紀要, 第1部門, 教育科学 Vol. 55 p. 141 -149

¹² 中田奈月 (2003) 女性保育者のライフコース 奈良女子大学社会学論集, 10, p103-125.

- ¹³ 加藤由美・安藤美華代 (2013) 新任保育者の抱える困難—語りの質的検討— 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科 教育実践学論集, 14, p27-38.
- ¹⁴ この「保育者の人間関係」に関しては、新任保育者だけでなく、職場の上司や同僚からの支え（ソーシャル・サポート）があると心身への影響が緩和されると述べられており（重田博正 2010 保育職場のストレス 保育職場のストレス—いきいきした保育をしたい!（保育と子育て 21）かもがわ出版 p36）、全ての年代において当てはまるのではないかと考えられる。
- ¹⁵ 前田富公子 2003 保育者の精神健康に関する一考察 聖和大学修士論文 p11
- ¹⁶ これを表す言葉として、リアリティ・ショックというものがある。リアリティショックとは、その仕事が学校でどんなに入念に説明されても、また、どれほど多くのパートタイムないし見習いの仕事を経験してきても、人は一方における自分の期待・夢と他方における職場での仕事・そこに所属することが実際にどのようなものかのギャップに初めて出会うので、職場との最初の全面的なかかわりの現実には衝撃的であるというものである。
- Schein, E. H. , 1991, キャリア・ダイナミクス—キャリアとは、生涯を通しての人間の生き方・表現である 二村敏子・三善勝代訳, 白桃書房 p105 (Schein, E. H. , 1978, Career Dynamics: matching individual and organizational needs, Boston : Addison-Wesley Publishing Company).
- ¹⁷ 谷川夏実 2015 初期キャリアの保育者の危機と専門的成長に関する研究動向 教師学研究 16 p13
- ¹⁸ 宮里暁美 立浪澄子 小林恵子 編集 2011 松野クララを偲んで—顕彰碑設立の記録— 松野クララ顕彰碑建設事務局発行 p21
- ¹⁹ 森上史郎編 2007 保育原理第2版 ミネルヴァ書房 p164
- ²⁰ 古木弘造 1996 幼児保育史 大空社 p8, 9
- ²¹ 日本保育学会 1968 日本幼児保育史第一巻 p52
- ²² 倉橋惣三 新庄よし子 1930 日本幼稚園史 フレーベル館 p32, 33
- ²³ 倉橋惣三ら 1930 前掲書 p7
- ²⁴ 倉橋惣三ら 1930 前掲書 p7
- ²⁵ 倉橋惣三ら 1930 前掲書 p6
- ²⁶ 1947年「学校教育法」の制定により幼稚園教諭の名称が「保姆」から「教諭」と改められたことから、ここではあえて「保姆」ではなく「保姆」と記している。
- ²⁷ この時点でクララはまだ松野圃と結婚しておらず、正式にはクララ・ツィーテルマンであるが、引用文献であることから松野クララと表記した。
- ²⁸ 倉橋惣三ら 1976 前掲書 p66
- ²⁹ クララの綴りは、誤植の影響等からか“Clara Titelman”、“Klra Zeitelmann”、“Klara Titelman”など様々なものがあるが、中村理平が「洋楽導入の軌跡—日本近代洋楽史序説—」（1993 刀水書房 p227）でも述べているように、ドイツ領事館員が自国民のクララ・ツィーテルマンの結婚について書いた公文書ではその綴りが“Clara Zitelmann”となっており、これが正式な綴りとしてみなしても良いとしている。
- ³⁰ ここでは松野クララの職名が「主任保姆」となっているが、これは現在の読者のことを考えてこのように表記されていると考えられる。
- ³¹ 永田陽子 2015 保育用語辞典第8版 ミネルヴァ書房 p430
- ³² 松野圃とは、松野クララ顕彰碑建設事務局発行（宮里暁美ら編集 2011 前掲書 p4）の書籍の中の彼の碑の写真を見ると「松野圃先生は弘化四年長州美祢郡太田の生まれ。明治三年北白川宮の随員としてドイツへ渡り、高等森林学校で林学を学ぶ。八年に帰国し内務省に迎えられ初の林業行政に迎えられ、初の林業技術者として林業行政に携わるが技術者養成の必要性を痛感し、林業試験研究の端緒となる樹木試験場を創設。さらに東京大学林学科の前身である山林学校を設立。初代校長として人材育成に貢献した。山林局の要職を歴任後、三十八年目黒に設立された林業試験場の初代場長となる。明治四十一年五月四日歿 享年六十一歳」と記されており、現在の山口県出身の男性で日本の林業の発展に貢献した人物であることが分かる。
- ³³ 妻木忠太 1933 木戸孝允日記 第3 木戸侯爵家蔵版 p399-400 早川良吉 近代デジタルライブラリ <http://kindai.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1075415> (2016/3/9 アクセス)

- ³⁴ 木戸孝允日記 1933 前掲書 p400
- ³⁵ 中村理平 1993 前掲書 p203
- ³⁶ 前村晃 野里房代 清水陽子 高橋清賀子 2010 豊田英雄と草創期の幼稚園教育 建帛社 p125
- ³⁷ 中村理平 1993 前掲書 p204
- ³⁸ 例えば文部少輔の田中不二麿が、幼稚園解説が認められた後、明治9年4月から明治10年1月までフィラデルフィア万国博覧会に出席するため渡米し、幼稚園開業時にも不在だったにもかかわらず、後年「ついにその開設を断行し、而して彼の幼稚園の誕生国たる独逸人にして、当時すでに松野礪夫人となりシクララ子を主任教師に任ぜり」と述べており、田中が当初からクララが来日した暁には指導者として迎える手はずを整えたうえで幼稚園解説の伺いを出したと考えられることや、クララも、礪との婚約後礪の希望通りに幼稚園教師としての卒業試験を受けたことを述べており、来日後は幼稚園教育を伝授する役割を自覚していた節もあったことが記されている（立浪澄子 2012 保育者の誕生 - 東京女子師範学校初代主任保姆松野クララ来日の経緯について - 幼児の教育 111 p64）
- ³⁹ 倉橋惣三ら 1930 前掲書 p55
- ⁴⁰ 木戸孝允日記 前掲書 p464
- ⁴¹ 小林富士雄 2010 松野はごまと松野クララ—明治のロマン 大空社 p156
- ⁴² 国吉栄 2005 日本幼稚園史序説 関信三と近代日本の黎明 新読書社 p215
- ⁴³ 国吉栄 2005 前掲書 p287
- ⁴⁴ 国吉栄 2005 前掲書 p288
- ⁴⁵ このことから、保姆たちだけでは保育をすることが難しく人手が足らなかったことが推測される。山川菊枝 1972 おんな二代の記 平凡社東洋文庫 p34
- ⁴⁶ 前村晃ら 2010 前掲書 p126
- ⁴⁷ 幼稚園開業前の11月16日から始められ、幼稚園開業後には幼稚園の放課後行われていた。
- ⁴⁸ クララは、来日してから1年半以降の明治11年2月に大阪から保姆見習いとして東京師範学校に入学した学生である氏原銀に対し「主席保姆松野クララ先生は、日本語に熟せられず、私の名を呼ばれるに、尊称をつけて、お氏原さんと申された」という記述にあるように、日本語に相当苦勞していたことがよく言われている（倉橋惣三 1930 前掲書 p120）。
- ⁴⁹ 前村晃 2015 豊田英雄と同時代の保育者たち 三恵社 p120
- ⁵⁰ 南雲元女 1976 松野クララの人間的側面：研究ノート（その一）（人でつづる保育史） 幼児の教育 75(11) p35
- ⁵¹ 今野秀洋 2013 妊娠中の旅行について 2016年2月15日アクセス <http://www.sanolc.com/blog/2013/09/post-3-633787.html>
- ⁵² 当時、東京と群馬の交通機関は馬車、人力車、利根の水路を利用することであったと記されている（南雲元女 1976 前掲書 p36）
- ⁵³ 倉橋惣三ら 1930 前掲書 p349
- ⁵⁴ 倉橋惣三ら 1930 前掲書 p348
- ⁵⁵ アネッテ・フォン・ハインツ（平野正久訳） 松野クララ顕彰碑除幕式へのメッセージ ごあいさつ 宮里暁美ら 2011 前掲書 p21-22
- ⁵⁶ 松野礪の亡き後、個人の遺徳を偲び門下生らが東京大学演習林内にある外国樹種植栽地一体を「松野記念林」にし、その地域の一角に顕彰碑を建てた。その松野記念林の外国樹種の植栽を実現するために、クララは異常なまでの執念を燃やし、そのクララの真剣な取り組み方には林業関係の専門家も一様に胸を打たれた様で、賛辞を送ったことなどが挙げられている（南雲元女 1976 松野クララの人間的側面：研究ノート（その二）（人でつづる保育史） 幼児の教育 75 . 12 p16）
- ⁵⁷ 鷗原晶子 1997 Margarethe Meyer Schurz の研究 2—M.M. シュルツと松野クララを比較して—日本保育学会研究論文集 50 p379
- ⁵⁸ 氏原銀 女子高等師範学校付属幼稚園にツキテ 竹村一 1960 幼稚園教育と健康教育 ひかりのくに昭和出版株式会社 p137
- ⁵⁹ 尚、ピアノやクララが引く曲が当時珍しかったからかこの活動を子どもも保姆らも楽しみにしていたことが記されている（倉橋惣三ら 1930 前掲書 p236）。

- ⁶⁰ 前村晃ら 2010 前掲書 p75
- ⁶¹ 倉橋惣三ら 1930 前掲書 p350
- ⁶² 倉橋惣三ら 1930 前掲書 p350
- ⁶³ クララ・ホイットニー(著),一又 民子(翻訳) 1976 クララの明治日記 下巻 講談社 p52
- ⁶⁴ 倉橋惣三ら 1930 前掲書 p81
- ⁶⁵ 前村晃 2011 豊田英雄と草創期の幼稚園教育に関する研究(8)：横川椋子と私立八王子幼稚園の開設事情及び同園の史的位置 佐賀大学文化教育学部研究論文集 15(2), p13
- ⁶⁶ 倉橋惣三 1941 豊田英雄女史御慰安會に列して：併せて、貴重な幼稚園史資料の数々 日本幼稚園協會 幼児の教育 Vol. 41-2 p29
- ⁶⁷ 倉橋惣三ら 1930 前掲書 p346
- ⁶⁸ 前村晃ら 2010 前掲書 p126
- ⁶⁹ 氏原銀 女子高等師範学校付属幼稚園にツキテ 竹村一 1960 前掲書 p134
- ⁷⁰ 国吉栄 2005 前掲書 p379
- ⁷¹ 倉橋惣三 1941 前掲書 p29
- ⁷² 前村晃 2010 前掲書 p176
- ⁷³ 日浦は、「寛容性」の涵養を現在の教育・保育の重要な課題として、人々の間にある「違い」による葛藤を乗り越え互いに尊重し合いながら、対話と参加によって新しい価値を創造する心性と態度であるとしている(日浦直美 2009 「寛容性」の涵養に関する幼児教育学的考察—可視的差異に対する幼児の反応と反偏見教育的アプローチの分析— 風間書房 p195)。

絵画分析手法の導入によるリスク特定化の改善について

田邊 文彦

キーワード：絵画分析 KYT リスクマネジメント リスク特定化

要旨

リスクマネジメント中で、リスク特定化の手段として、JIS31010（2012年）において、ブレインストーミング、デルファイ法などが提案されている。しかしこれは、あくまで専門家（十分な知識のある者）を想定した方法論である。

一方、我が国で発達してきたKYT（危険予知トレーニング）は、現場の実際に携わっている人々が主体である点、イラストなど図形情報を用いた方法である点で、一般の人々でも危険予知、そしてリスク特定化に参画できる道を開いたが、重要な危険の抽出の過程が、「皆の総意」という曖昧な点が、リスクマネジメント教育の現場ではネックになっていた。

この点を改善すべく、ここでは、イェール大学メディカルスクールの絵画分析の手法を用いて、実際のリスクマネジメントの授業で得られたデータを用いてモデル化した。

結果は、「場所に対する観察」で、観察内容と根拠を示すというプロセスが、危険予知、そしてリスク特定化の作業に寄与する可能性が示唆された。

1. はじめに

リスクマネジメントは、マネジメントという用語から分かるように、元々、企業経営で求められ、発達してきた分野である。しかし、近年のニュースからも分かるように、様々な危険・危機の影響が、企業や行政などの枠を超えて広く我々に及び、一度当事者になれば、我々は大きな影響を受ける。

特に、震災などの様々な自然災害や交通事故さらにはテロなどの人為的災害が世界のどこか常に発生している状況から鑑み、企業や専門家に限らず、我々が社会の一員としてどのようにリスクに対峙し、どのように対応するべきかをテーマに学ぶことが必要となってきた。

その点で、リスクマネジメントについて、国際標準化機構ISOが近年その標準化を進めてきており、日本工業規格JISもこれを受けてリスクマネジメントの規格を設定するなど、リスクマネジメントの考え方が社会へ浸透・普及しつつある。

また、現場でも、中央労働災害防止協会がKYT（危険予知トレーニング）と呼ばれるイラストを用いた危険予知の手法を積極的に普及している。

ここでは、このKYTの手法を、更に発展させたリスクマネジメント教育の可能性について、

検討する。

2. これまでの研究と本稿の位置づけ

2.1 ISO および JIS におけるリスク特定化の方法論

リスクマネジメントの標準手順としては、①リスクの特定化、②リスクの分析・評価、③リスク対策の3つがある。

本稿は、最初のステップである①リスクの特定化の教育方法について検討・分析したものである。

リスクマネジメント自体については、近年、国際標準化機構（International Organization for Standardization 略称 ISO）が標準化を進め、2009年11月15日に ISO 31000:2009 “Risk management - Principles and guidelines（リスクマネジメントー原則及び指針）として発行された。

我が国においては、これを受けて、日本工業規格として ISO-31000 を基に、技術的内容及び構成を変更することなく作成された規格が JIS Q 31010 である。（日本規格協会、2012）

この規格の附属書 B（参考）では、リスクアセスメント技法として具体的な方法論が述べられている。

そこでは、リスク特定化の技法として、「ブレインストーミング」が挙げられている。リスクマネジメントにおける「ブレインストーミング」は、「知識のある人々のグループ間に自由な会話を促し、奨励して、潜在的故障モード及び関連するハザード、リスク、意思決定のための基準、及び／又は対応選択肢を明らかにする作業」とされ、具体的な方法論が附属書 B（参考）に記載されている。

この他、同書では、他のリスク特定化の方法論として、「デルファイ法」が挙げられている。「デルファイ法」は、「専門家が、プロセスが進行するにつれて、他の専門家の見解を確認しながら、自分の意見を独自に匿名で表明することである。」となっている。

いずれにしても、ISO や JIS が想定している方法は、あくまで専門家（十分な知識のある者）を想定したリスク特定化の方法論である。

2.2 KYT（危険予知トレーニング）によるリスク特定化

この ISO/JIS の動きとは、全く別に、我が国の現場において独自に発達・活用されてきた、危険予知の方法論として KYT の（危険予知トレーニング）がある。

なお、KYT においては「リスク特定化」の用語は用いられず、「危険予知」が用いられる。厳密には両者は同一概念ではないが、ここでは、「リスク特定化」の手段として教育現場で KYT の方法論を活用するという視点に立ち、KYT の手法における記述は、「危険」および「危険予知」の用語を用い、KYT をリスクマネジメント教育に活用する際には、「リスク特定化」の用

語を用いる。

KYTとは、中央労働災害防止協会（中災防）が提唱している危険を現場で予知する能力開発の方法論であり、同協会のホームページ上の解説では、以下の通りとなる。（中央労働災害防止協会）

「危険予知訓練は、職場や作業の状況のなかにひそむ危険要因とそれが引き起こす現象を、職場や作業の状況を描いたイラストシートを使って、また、現場で実際に作業をさせたり、作業してみせたりしながら、小集団で話し合い、考え合い、分かり合って、危険のポイントや重点実施項目を指差唱和・指差呼称で確認して、行動する前に解決する訓練」である。ここで言う「危険予知訓練は、「危険（キケン、Kiken）のK、予知（ヨチ、Yochi）のY、トレーニング（トレーニング、Training）のTをとって、KYT」と呼ばれ」ている。

KYTは、その名前から分かるように、我が国独特の方法論であるが、元々、「1973年、中災防の欧米安全衛生視察団に参加していた住友金属工業㈱和歌山製鉄所の労務部長が、ベルギーのソルベイ社を訪れた際、交通安全教育用のシートに目」をとめ、それを現場で応用すべく、「社内プロジェクトチームを結成」し、「その成果として危険予知トレーニング（KYT）としたと言われている。」（高岡、2011）

特に、最大の特徴は、リスクの特定化のために、「イラスト」を用いて現場で話し合う点にある。このため、現場のグループワークに利用することが容易であり、KYTは日本の製造業を中心に、医療・看護などの現場で広く普及している。

なお、KYTの4ラウンド法（厚生労働省、2015）では、イラストを見て危険のポイントを数多く抽出した後、

1. 「重要と思われる項目に○印をつける。
2. さらに、絞り込んで「危険のポイント」とし、◎印とアンダーラインを引く。
3. ◎印の危険のポイントをメンバー全員で指差し唱和する。

という手順が提示されている。

この危険ポイントの絞り込みにおける課題は、危険の絞り込みという極めてクリティカルな過程が、「皆の総意」という曖昧なものになっているという点にあると言える。

2.3 米国イェール大学メディカルスクールの必修科目「絵画鑑賞コース」

この点で、同じ絵という図形情報を用いた危険予知訓練として、米国イェール大学メディカルスクールで行われている「絵画鑑賞コース」の取り組みがユニークである。

同スクールでは、「絵画鑑賞コース」が必須科目としてカリキュラムに取り入れられている。しかも、この科目は、教養科目の位置づけではなく、あくまで、臨床能力の向上を目指した科目となっている。

同科目では、「学生は、与えられた名画を分析的に観察し、『見てわかったこと』を説明」する。

田邊：絵画分析手法の導入によるリスク特定化の改善について

「ただし説明は、必ず絵の中で発見した根拠に基づいて行わなければならない。例えば、「ある婦人の肖像画を説明するとき、学生は『この人は意気消沈しているようだ』とだけ述べることはできない。目や口、そのほかの顔つきがどのような様相をしているためにそう解釈したのか、具体的に述べなければならない」とされる。

この方法論を日本に紹介した、「絵本で育てる情報分析力」（三森ゆりか、2002）では、実際のイェール大学メディカルスクールの絵画分析例「チャタートンの死」（1856）が掲載されている。

2.4 リスクマネジメントの授業における応用

前述のように、KYT では、「イラストを見て、危険を指摘」し、次に「重要だと思われるものに○をつけ」、「さらに皆の合意で絞り込み◎をつける」という作業が提唱されている。

一方、イェール大学メディカルスクールの絵画分析では、危険を指摘する際には、必ず根拠を示す点が異なっている。

このため、ここでは、従来の KYT で用いられるイラストからスタートし、危険の絞り込みの段階で、絵画分析における「観察結果と根拠」を示す課題を与えた場合、危険の絞り込みの精度が向上するのかどうかモデルを使って検証した。

3. 利用データとモデル式

本稿の分析で用いるデータは、平成 27 年 10 月 27 日に、神戸松蔭女子学院大学で実施した著者の授業「リスクマネジメント論」における課題シートの結果を用いた。

課題シートでは、初めに、保育園におけるリスクを現したイラストとして、田中哲朗「保育園における危険予知トレーニング」日本小児医事出版社、2006 年 P104 を学生に見せた。

このイラストは、2 名の子どもが描かれている合同保育のケースである。1 名は 5 歳程度の子どもで、彼は保育室の机の前にある椅子に座っており、「どんぐり」をつまみながら、口に入れようとしている絵が描かれている。もう 1 名は、この子の足元の机の下では、ハイハイをしながら、どんぐりを拾おうとしている 2 歳程度の子どもが描かれている。

イラストの提示後の課題シートでは、前述の絵画分析例「チャタートンの死」（1856）における質問項目を参考に、次の質問を行った。

Q1:この人物は、それぞれ何をしているのか。

(答えと根拠)

Q2 この光景は、どんな場所か。

(答えと根拠)

Q3:なぜ、ここに居るのか。

(答えと根拠)

Q4:この人物はそれぞれ何歳だろうか。

(答えと根拠)

Q5:どんな危険があるのか(できるだけたくさん)

(答えと根拠)

Q5 がリスクの特定化の質問であるが、その前に、Q1 から Q4 まで、絵の状況に対する観察結果に関する質問と、根拠に関する質問となっている。

田中によると、「低年齢児が誤飲」などの危険を指摘するために掲載したと解説されている。

まず、Q5 の回答を、発生した場合の重大性から次の 5 段階に分類し、回答したサンプルに 1、それ以外に 0 の値を入れた。

G5:「どんぐり」など具体的に誤飲しやすいものの危険を指摘したもの

G4:対象物を特定化せずに、飲み込む危険を指摘したもの

G3:机の角にハイハイをしている 2 歳児が頭をぶつける危険を指摘したもの

G2:5 歳児が、2 歳時を足で蹴る、または、手を踏んでしまう危険を指摘したもの

G1:その他

次に、この Q5 の回答を、変数化するために、次のような危険度の得点 Y を計算した。

$$Y=w1 \times G1 + w2 \times G2 + w3 \times G3 + w4 \times G4 + w5 \times G5$$

ここで、w1 から w5 は、各回答に対するウエイトの係数である。

なお、このウエイトであるが、G5>G4>G3>G2>G1 の順に危険度の重大性が順位付けられることから、それに応じて、ウエイトの大きさが w5>w4>w3>w2>w1 の順になっていることが必要である。

ここでは、単純に次のようなウエイトを設定した。

$$w5=5 \quad w4=4 \quad w3=3 \quad w2=2 \quad w1=1$$

さらに、Q5 の結果を説明する独立変数として、Q1~Q4 で、各回答に結果と根拠があるものを 2、結果のみのものを 1、結果も根拠もないものを 0 とした。

演算の結果、Q4 については、回答すべてが 1 と一定値であったため、モデルの変数から除き、Q1 から Q3 の値を X1 から X3 という変数名を付けて、推計を行った。

方法は、対数変換した最小二乗法 (OLS) である。推計には、gretl2016a を用いた。

モデル式は、

$$Y=\alpha+\beta1 \cdot \ln (X1) +\beta2 \cdot \ln (X2) +\beta2 \cdot \ln (X2) +\beta3 \cdot \ln (X3)$$

ここで、

Y:危険度の得点

X1:人物に対する観察

X2:場所に対する観察

X3:理由に対する観察

である。

4. 結果と考察

推計結果は、次のように、有意水準5%でp値が有意な変数は、X2すなわち「場所に対する観察」であり、他の変数は有意ではなかった。

表1 モデル推計結果

	<i>Coefficient</i>	<i>Std. Error</i>	<i>t値</i>	<i>p値</i>	
Const	1.95203	0.0301001	64.8512	<0.0001	***
l_X1	0.000753801	0.0130719	0.0577	0.9545	
l_X2	0.0301263	0.01287	2.3408	0.0283	**
l_X3	-0.0162057	0.0187727	-0.8633	0.3969	
R-squared	0.222803	Adjusted R-squared		0.121429	
Log-likelihood	14.52326	Akaike criterion		-21.04653	

最小二乗法(OLS), (n = 27)

以上の簡単な回帰分析結果から、絵画分析手法を KYT に導入し、絵の詳細な観察から危険を予知させる可能性が示唆された。

前述のように JIS31010 におけるリスク特定化の手段としては、ブレインストーミング、デルファイ法などが提案されているが、あくまで専門家（十分な知識のある者）を想定した方法論である。

一方、KYT は、現場の実際に携わっている人々の経験からの指摘である点、イラストなど図形情報を用いた点で、より一般の人々でも危険予知そしてリスク特定化に参画できる道を開いたが、危険の抽出後の絞り込みの過程が、「皆の総意」という曖昧なものになっているという課題があった。

ここでは、イェール大学メディカルスクールの絵画分析の手法を用いて、実際の著者のリスクマネジメントの授業で得られたデータを用いてモデル化することで、絵を観察した結果からの気づきとその根拠を考える訓練が、危険の絞り込みに寄与する可能性を示すことができたと考ええる。

なお、本モデル計測における課題としては、Y の危険度の得点の計算で、ウエイトを単純に 5~1 として割り当てたことについては、その恣意性に批判があり得る。また、X1 から X3 の観察のデータについては、回答内容の質はデータに反映されず、根拠まで考察したか否かを形式的に変数としている点に課題があると言える。また、サンプル数が当該授業の課題シート提出者の 27 となっている点で、更に、毎年講義を通じてデータを蓄積し、プーリングしたデ

ータでの計測を行うなどの工夫をすることなども必要であると考えられる。

これらの意味で、本分析は、パイロット的なものであるが、今後の工夫を更に重ねて、リスクマネジメント教育に関するより深い洞察を得られるようなモデルに発展させていきたいと考える。

5. 参考文献

- 中央労働災害防止協会（中災防）ホームページ「危険予知訓練 KYT」
<http://www.jisha.or.jp/zerosai/kyt/index.html> 2016/02/27 閲覧
- 厚生労働省労働基準局安全衛生部安全課「KYT 基礎 4R 法」『社会福祉施設における安全衛生対策～腰痛対策・KYT 活動～』 P48-P49 2015 年 2 月
- 三森ゆりか「絵本で育てる情報分析力」一声社 2002 年 P56-P57
- （一財）日本規格協会「日本工業規格 JIS Q 31010」 2012 年
- 高岡弘幸 旭硝子(株)CSR 室 MS 統括グループ プロフェッショナル「日本が世界一安全な職場を実現する日」中央労働災害防止協会産業安全運動 100 年記念小論文 2011 年
https://www.jisha.or.jp/anzen100th/pdf/ronbun_02.pdf 2016/02/27 閲覧

小学校統廃合を経験した教員の聞き取り調査報告

齋藤 尚志

はじめに

拙稿「学校統廃合における『子どもの意見の尊重』①」（本学紀要 42 号所収。以下、拙稿①と表記する）において、私は「学校統廃合においても最も影響を受ける子どもが当事者として位置づけられていない。当事者である子どもの声が聴いてもらえていない。子どもに限らず、問題状況の当事者の最善の利益が第一次的に考慮されるのは当然のことである。そのために、当事者は意見を聴いてもらい、意見を表明する。この当たり前のことが学校統廃合でも行われていない。」と述べた。そのため、拙稿①では学校統廃合を経験した元子どもたち 7 名（聞き取り調査時、高校 3 年生 4 名と大学 2 年生 3 名）の聞き取り調査の内容をまとめた。

なお、当事者研究を進めるにあたり、子どもの権利条約に基づいて学校統廃合問題、とくに「公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引 ～少子化に対応した活力ある学校づくりに向けて～」〔2015（平成 27）年 1 月〕の分析も行った。

元子どもたちの聞き取り調査からは、統廃合に対する肯定・否定両方の意見、遊びの変容、先生と子どもたちの考えのズレ、個人差だけでなく低学年生と高学年生の気持ちの共通点と相違点、地域と子どもたちの関係の変化などが明らかになった。当事者だからこそその気持ちや思いに気づかされた。

今回は、学校廃校を職場の消失、学校統合を新しい職場の創出と考えた時に第一の当事者である教員に焦点をあてる。それは、教員が子どもと学校生活を共有し、学校における「子どもの意見の尊重」を第一次的に担う存在だからである。二つ以上の学校が統廃合されるということは、統廃合前後にさまざまな調整が必要となる。例えば、図書や備品の整理・リストアップ・廃棄と運搬などの事務的なことから、一緒になる子どもたちの出会い・関係づくりのための合同学習や合同行事、統合後の子どもたちの環境の変化に対するケア、学校行事や教育内容の精選、校区拡大した新しい地域と学校の関係づくりのための打合せや具体的な活動など。そのような慌ただしく余裕のない先生たちの状況を元子どもたちも見ていた。子どもたちと学校生活を共有する担任教員の聞き取り調査の内容を紹介する。今回の調査は「学校統廃合における『子どもの意見の尊重』」について研究を進めるための資料として位置づける。

また、昨年 12 月に中央教育審議会答申¹が出された。その中の「教員の資質能力の向上」答

申では、『教員は学校で育つ』ものであり、同僚の教員とともに支え合いながらOJTを通じて日常的に学び合う校内研修の充実や、自ら課題を持って自律的、主体的に行う研修に対する支援のための方策を講じる」とある。ここでは教員の資質能力の向上に際し、研修の充実と支援のみが指摘されているが、注意したいのは「教員は学校で育つ」という点である。学校統廃合は一定以上の規模の学校への再編を進める。それは極小規模校・小規模校が消えていくことを意味する。教員は多様な規模の学校で育つ機会を奪われることになるのであるⁱⁱ。2章では学校統廃合を教職員の立場から労働、職場の問題として考えてみたい。

1. 小学校統廃合を経験した担任教員

調査対象者・教員Aは、拙稿①にて調査対象者となった元子どもたちのうち、統合時3年生であった4名の、5年生時（統合3年目 クラス児童数25名）と6年生時の男性担任である。調査対象校は、近畿地方山間部に位置するほぼ同じ児童数のX小学校とY小学校が統廃合して開校した新設のZ小学校（全校児童約120名 全学年単学級）である。統廃合の経緯については拙稿①を参照願いたい。

調査対象者・教員Aは、統合後3年目にZ小学校に赴任した。それまでの経歴を簡単に記すと、大学卒業後に臨時採用を含めて小学校9校に勤め、その後、社会教育主事を3年、小学校教諭2年、社会教育主事2年を経て、40歳代前半にZ小学校勤務となる。現在もZ小学校に勤めている。2016（平成28）年2月10日にZ小学校にて聞き取り調査を行った。なお、伝統芸能に関する現在のことに関しては教員Bにも話を聞いた。

（1）Z小学校着任直後の思いや同僚から聞いた統合1、2年の様子

齋藤 Z小学校着任直後はどのような様子でしたか。同僚の先生に聞いたことなども含めて、いかがでしょうか。

教員A 統廃合当時あの子たちは小学校の3年生。まだ物事の良し悪しとか自分の考えをもつということが十分に持ち切れてない年齢であったであろうに、その当時のことをちらっと、赴任した時に聞いたりしたことで、「友だちができるかどうか」と本当に不安だったと。やっぱりX小学校の場合は少人数、Y小学校はどちらかといえばX小学校より多く、うまく打ち解けられるだろうかとまず不安だったと。で、齋藤先生の論文（拙稿①）にもありましたが、ドッチボールをするなんかでも、少ないよりもたくさん的人数でやった方が楽しいなって感じた子がおったようですが、人と人の関わり方をそういう人数の多い中で、揉まれる中で「自分づくり」というのが始まった元年というか。そういう意味でも統合したというのは子ども自身がそういう気持ちを持っているのがあったんじゃないかと。自分を変えたいとか、自分がよくなりたいという気持ちもあったのではないかと思います。その反面、「どうして急に統合するの？」と、一年前だから交流会しましょうとかいろいろ何回かそういう接点が

齋藤：小学校統廃合を経験した教員の聞き取り調査報告

あったようですけれども、子どもの中には「させられている」というような、そういうのもきつとあったんじゃないかなあとと思います。大きくは二つに分かれたと思います。前向きに考える子、それから保守的というか、いややっぱり統合したくないとか、この一緒の仲間でありたいとか、いろんな中であったけれども、結局周りのおとなとか、学校の先生たちが「じゃ、一緒になるんだから仲良くしましょうね」と。「確かに『仲良くしましょうね』はよくわかるんだけど、私たち一人ひとりを見てちょうだい」というのも先生の論文でふれていたと思うんですけども…。

齋藤 はい。高学年の子ですね。

教員A それすごく、なんというか、人権とか、人格というものを大切にしなければいけない一番心臓部かなあと思いました。それは今でも同じことが言えるのではないかなあとしながら読ませてもらいました。なので、逆に先生の論文を読ませていただくことで、これから今の学校の子と向き合う、あるいは学校が変わってもどの学校の子と向き合うにしても、人づくりの一番土台になっている大事なところだなあとあって、一人ひとりを大事にするということはそういうことにつながっていくんだなあとということを教えられたというか、改めて感じさせられました。

(2) 社会教育で学んだことを学校現場へ

齋藤 Z小学校に着任する時はどのような思いだったのですか。

教員A 社会教育の行政の仕事をさせていただいたのは合計5年間です。そういう仕事をさせてもらったことをできるだけ学校現場へ帰った時に活かしたいという思いもありまして、この論文にも書いていただいておりますように、子どもたちが劇に取り組んだりとか、あるいは伝統芸能を通してとか、表現を磨いていくことによって自分のコミュニケーション能力の引き出しを増やしたりとか、あるいは自分の思っていることや考えをちゃんと自分なりの言葉で表現、伝えていくという、そんな心の強い人になってもらいたいなあとという思いがありまして。じゃあ、劇をやってみようかとか、今までおとなしくて声を、ほんとか細い声を出していた子がステージの上に立ったら人が変わったように、ふわあーとこう表現をするような子に変身してくれたりとか。あるいは5年生、最初持っていた時には、ほんとに発表とか、自分からしようとしなかった子が卒業間近になったら自分の思いを「おわりの会」で伝えてみたり、友だちに授業の中で質問を試みたり、肯定的に友だちを見ることができるようになったりとか。あるいは卒業式の時にはほんとに自分の思いを、6年間の思いを堂々と語れるようになってくれたりとか。ほんとに全員ではないですけど、そういうことができる子が形として自信をもって卒業してくれていたのでも、それを論文でふれていてくれて、とてもうれしかったのですが、社会教育の中で勉強させてもらったのはただ学校というものと、社会教育というのと、別の分野ではなくてほんとに一緒に相歩みながら、一つの教育として

人づくりをしていくんだということには違いはないと思いましたもので、取り入れたいと思って取り組んできました。ただ、統合したでたと聞いていたので、おそらくこれはなかなか子どもも先生同士の人間関係もちょっと難しいのと違うだろうかといろいろと不安をもちながらやってきた感じです。

齋藤 この社会教育主事をしていた5年間はどうのことをされていたのですか。

教員A はい、一応、あの一、本来の業務ではないのですが、社会教育がもつことではないのですが、子ども会の担当をメインではないですが、それが割と業務の中では多かったです。それから人権教育。各小学校区単位で自治協（地区自治協議会）なんかが仲介をして人権学習なんかにお世話をしたり、自分がコーディネーターみたいな立場で参加をさせてもらったりとか、ビデオ上映をするところでは後の解説であるとか、地域が求めているもの、地域の課題をふまえて意見交換をするようなファシリテーターみたいなことであるとか、そんな業務です。あと、スポーツクラブの立ち上げに関わったりとか、都道府県事業の土曜日の地域のふれあい学級のような行事をしてみたり、いろんな行事をするにしてもどうしてもお金のことがあったので行事運営・予算執行などの事務窓口のようなことであったり。細かいところではお手伝い的ですが、婦人会活動の補助であるとか。

齋藤 子ども会ではどのようなことをされていたのですか。

教員A 小学校区単位の子ども会、旧町単位の子ども会。例えば、勉強会をするとか、親の学習会をするとか、子どもがドッチボール大会というのを企画しましょうと、それに対しての運営委員としての組織が各小学校区の会長さん、副会長さんに集まってもらって、「運営はどういうふうにしましょうか」という会議の運営をしたりするような仕事です。

（3）地域と共にある先生？

齋藤 X小学校とY小学校が統廃合に向けて動き出した頃は社会教育の領域におられたということですが、その頃、X小とY小の統廃合のことをご存じでしたか。ご存じだったとしたら、どのように感じておられましたか。

教員A そうですね、私自身が教員として適切ではないかもしれませんが、「一つ学校が減ってしまうんだなあ」と率直に思っていました。市内の中から。ということは学校が減るということは子どもの数も減るんだし、先生もいなくなるんだと。自分たちの必要性っていうのはどこあるんだろうかって、真剣に、こういう統合の話聞いた時に内心考えました。自分がもし統合校の先生ならどんなことを思ったんだろうなあとは考えたことがありますねえ。

齋藤 実際に、統合して2年後にZ小へ来られたわけですが、すでに2年が経過しています。この2年間のことについてはいかがですか。先生同士の引継ぎであるとか、同僚の先生からこの2年間のことについて聞いたこととか。

教員A これは、あの一、文章化するのに躊躇もあるのですが、正直言って、教員間に壁があ

ったと聞いております、対立。

齋藤 X小から来た先生とY小から来た先生の間で？

教員A はい。職員会議でもなかなかうまくまとまりにくかった。あと、休憩時間といってもどうしてもY小の先生、X小の先生で固まろう、固まろうと。統合1年目からいる先生によりますと。

齋藤 Z小学校が開校した時に、他の小学校から来た先生もいますよね。X小から来た先生、Y小から来た先生、その他の先生という三つのグループがあったということですか。X小、Y小からそれぞれグループになるぐらい多くの先生が来られていたのですか。

教員A 結構いたみたいですね。全部で20人近くいて、新たにやってきた先生はそんなには多くなかったと思います。とくに1年目は。私がやってきた3年目でもX小、Y小から来た先生がごろごろいました。

齋藤 統廃合したといえども、X小、Y小それぞれの先生がそれぞれの地域（旧小学校区）とまだつながっていたと。先生方はどうしても旧の地域の意見や思いが入りやすいので、先生同士でもそうってしまったと思うのですが。

教員A そうですね。それが大きいと思います。X小にはX小でやってきたということがありまして、例えば、伝統芸能ですね。X小では運動会でも卒業式の時にもずっと披露してきたらしいんですね。その時（統合3年目 教員A赴任1年目）の6年生担任の先生が別に子どもたちにそういうことをさせたくないわけではなくて、純粋に学校というものの流れを見ていたら、伝統芸能にかかる時間がとても負担だと。地元の人が講師で教えるのであれば、伝統芸能を続ける意義があるのだけでも、「なぜ先生が教えるという負担をもちながらもやっていく必要があるのか」と。地域は「やってくれ、やってくれ」と。で、先生の中には「やりましょう」という人と、「ちゃんとした正当な理由がないのに、教育課程の中に位置づいていないのに」という人と大きく分かれたと聞いています。

齋藤 断る理由も分かりますよね。X小でやっていたものを教育課程に位置づいてもいないのにやってしまったら、Y小でやっていたものもやらなければいけなくなるし、二重、三重の負担が先生にかかるわけですからね。また2000年代半ばといえば、学力向上が声高に言われていたわけですし、多忙感・多忙化が増す中でこういう地域の伝統芸能をはじめとする統合前の各小学校の取り組みを統合後にどうしていくのか。一つの軋轢みたいなものが生まれざるをえないってことですね。

（4）統合後の教育課程編成

齋藤 この伝統芸能は、その後、A先生が来られてからはどのようになっていったのですか。

教員A Y小の方には地域の人たちの気持ちを動かすような活動があったわけではないんです。ところが、運動会なんかであれだけ晴れがましくやられたら、「これは毎年やってもらいた

い！」というニーズがすごく熱く、ヒートアップしたわけで。親同士でもX小とY小で考え方が違っていただけなのに、だんだんそうしてたら、伝統芸能を肯定的に思うY小の保護者が一人、二人増えてきて、協力的になってきました。

齋藤 それは実際に観て。知らなかったY小の保護者がぼつぼつと。

教員A はい。ただ、それに比例して先生たちの気持ちも上がればきれいに収まるのですが、やっぱり学校としたら、今先生がおっしゃられたように、勉強するのになかなか負担だと。運動会の練習、プラス、伝統芸能の練習となると、授業をそれだけ削らなければならない。

齋藤 子どもたちにとっても負担ですよ。

教員A そうなんです。それで、私が赴任した1年目の時（統合3年目）は、伝統芸能を運動会で披露し、今度は卒業式にまで披露したいと、子どもの方から上がってきまして。当時の6年生の担任の先生は「いや、もう卒業式では伝統芸能はなしにしようや」と。そう言ったことが火をつけてしまって。ある保護者が便箋に十枚ぐらい思いを書き込んで。子どもは校長室に直訴しに来て、「卒業式にやらしてください！」と。

齋藤 それはA先生が赴任1年目ですね。聞き取り調査をした元子どもたちが5年生の時、直訴したのは一つ上の6年生ということですね。

教員A はい。その子どもたちが直訴しに来たのです。それぐらい地域のニーズがだんだんだんだん、伝統芸能にかける地域の思いが上がってきたので、「これはもう学校としてどうしようか」と。そこまできたら、これはもう先生も習って覚えなないといけないというので、地域の人に講師として何回か学校に来てもらって、大まかなリズムを覚えまして、毎日の練習は先生が教えていきましょと。あの子たち（X小出身の元子どもたち）はずっと小さい時からやっていてリズム感がついていますので、リーダーとしてみんなに教えてやって、としまして。

齋藤 それは言うなれば、先生たちが折れたというわけですか。

教員A まあ、そうですね。地域のニーズ、勢いもあって……。

齋藤 とくにその、伝統芸能をやっていたX小でないY小から来た先生たち、あるいは新しく来られた先生たちの方が折れて、「やる」という形ですか。

教員A はい、そうですね。

齋藤 いろんな議論があったと思うんですが、それはA先生も最初は「やらない」側におられたわけですよ。1年目の運動会でその伝統芸能を観て「これはすごいなあ」と思った。その次に、これは「学校でやろう」と思ったのかどうか。

教員A 本当に迷っていたんです。「なんで先生が教える？ 自分にはこんなもの教えられないぞ」と思っています。子どもと一緒に練習する中で、「やること自体はおもしろい」と思いはじめまして、「これをするならば、その意義を見つけ出さないといけない。ただただやっているだけでは子どものためにもならない」と。それで、表現力を身につけさせたいとか、大勢の前でも堂々と自分を表現できる人になってもらいたいと目標を持ったとしたら、それな

齋藤：小学校統廃合を経験した教員の聞き取り調査報告

ら手段として伝統芸能をしようとか、劇をしようとかそういう形に持っていきました。先生たちの中にもすごく否定的な方も何人かおられたわけですけど、やってみようと思ったわけです。新たな出発、新たにZ小を創ろうとしている時期でしたので、いろんなことをやってみるのも「あり」ではないかと、そんな気持ちでやってたような時期もあります。

齋藤 意義としては「表現」と位置づけたと。時間数の確保とか教育課程の編成としてはどのようにしたのですか。

教員A 「総合的な学習の時間」に位置づけました。あとは、「体育」の表現にも通じるので「体育」のカリキュラムの中にも入れました。あとは「学活」も。

齋藤 きちんと教育課程に位置づけた時の反対していた先生たちの反応はどうでしたか。

教員A 反対はぜんぜん。それはもう認めてもらえました。

齋藤 教育課程に位置づけるということは、きちんと正規の労働として位置づけたということですね。ボランティア、サービス労働ではなく。地域との連携や多忙化解消の際に大事な点ですね。Y小の方にはX小の伝統芸能のような特色のある教育活動はなかったのですか。

教員A 実はその年の秋ごろに「Y小でやっていたこともできないだろうか」とPTAの会合の際に保護者から言われました。土曜の地域活動で行っていた交流事業の一つ、収穫祭。もち米をつくり、もちをつき、収穫祭でみんなで食べる、それを復活したいと。

齋藤 それはY小時代に教育課程に位置づけられていた活動ですか。

教員A はい。そのようでした。統合した時にはそれはしていなかったので、「PTAが主になってやるので、学校は何もしなくていいからとにかくやらせてくれ」と。「PTA行事となると、学校はお客さん、ただ場所を貸すだけ。それでは教育的によくない」となり、「それなら学校行事に位置づけよう」と。学校行事に位置づけるとしたら、やっぱり学校がメインとなって、学校が計画を立てて、確かに負担にはなるのですが、伝統芸能にしても収穫祭にしても「ふるさと」を勉強していくことに違いはない。「やりましょう！」と計画を立てて、以前のY小での様子を聞きながら、支障があれば2年目以降で少しずつ変えていけばいいではないですかという感じでやっていました。学校は、両方にいい顔するだけでは結局、学校、自分たちを苦しめることになるだけなので、それはいけないと思うのですが、これをする事で子どもたちが変わっていくのであればやったらいいではないですか、ということで継続してやっています。

齋藤 その時は、A先生はどのような立場でされていたんですか。担任、教務担当ですか。

教員A PTAに三部会ありまして、その一つの研修部が収穫祭の担当となったんです。たまたま私が研修部担当でして、計画としては学校行事として位置づけますので、私が提案させていただきます、と。器材などどのようなものがありますかと聞き出して、リストアップして、「これはどなたから借りてくる」「これは誰が買い出しに行く」とか役割分担したり。

齋藤 先ほど伝統芸能を「総合的な学習の時間」に入れた時には、3、4、5、6年生でそれぞれ

れ入れていったと。収穫祭も同じように3、4、5、6年生に入れていったのですか。伝統芸能と収穫祭の関連性はどうなっているのでしょうか。

教員A はい。田植え、稲刈り、脱穀は全校生でしょうとなって、どの学年にも入っています。

1、2年生は生活科のカリキュラムの中に入れましょうということで。

齋藤 ということは、伝統芸能と収穫祭と二つが「総合的な学習の時間」に入ったと。元々あった、統合1年目、2年目で取り組まれていた「総合的な学習の時間」の内容はどうなったのでしょうか。やらなくなった活動はあるのですか。もしやらなくなったことで例えばゲスト・ティーチャーとか頼んだり、畑を借りていたとしたら断ることになったのでしょうか。

教員A なくなった活動はありますね。どの学校もそうだと思うのですが、学年ごとにテーマがありまして、例えば3年生だったら環境のことだとか、5年生だったら自然のことであるとか、6年生だったら平和とか人権とか。どの学年にも「ふるさと学習」をサブ・テーマとして持ってきて、あったものをなくしたとしてもちゃんと理由づけができていればいいでしょうということで、「これをする必要があるからこれを入れました」とちゃんとと言えるようにしておきましょうねというこれだけの確認はしました。

齋藤 統合1年目、2年目は各学年の先生が個々で「総合的な学習の時間」の内容を構成していたが、3年目以降X小、Y小でそれぞれやっていた伝統芸能と収穫祭を「ふるさと学習」という軸で全学年でやっていこうと合意ができていったと理解してよいですか。

教員A そうですね。

(5) 縦割り(異年齢)の子ども関係

齋藤 他学年の様子をお聞きします。6年生だった元子どもたちから聞いたことなのですが、「仲良くするのが一番だ」というプレッシャーがあったとのことですが、A先生が赴任した3年目以降はどうだったのでしょうか。何かお聞きになっていることがあれば、併せてお聞かせください。

教員A 私が来た時にはそういうのは感じなかったですけども。子どもたちはなじんでいるようでしたし。学級遊びはよくしました。とにかく外で遊ぼうと。キックベースをしたりとか、サッカーをしたりとか。あと、とにかく「学級でやろう！」というどの学年もしましたね。昼休みなんか全校生が外に出て、学級で遊ぶと。意外とよく遊んだと思います。

齋藤 6年生の元子どもたちは異年齢の縦割り(活動)が当たり前だったと、統合して学年という枠になった時に「上の子、下の子、みんなで!というのがなくなってさびしかった」と言っていたんですね。「学年で遊ぶのも楽しかったけども」とも言っていました。統合3年目にもなると、学年での活動が当たり前になっていたということでしょうか。

教員A そうですね。それもちらっと聞いたんですけども、まずは学級固め、というか、学級というものを大事にして、それから縦割りというものを作っていきや、ということで、最

初の頃は学級単位（学年単位）の行動を大事にしたと聞いたことがあります。確かに縦割りもしましたが、あの頃は確か10班編成、一つの班でも結構子どもがいたんですけど。縦割りで動くとしたら、掃除、登下校。縦割り遊びもあったかなあ、ちょっと分かりません。

齋藤 今の話にとらわれずに、A先生から見て、地域での状況であるとか、子どもたちの縦の関係は統合3年目以降どうでしたか。小さな学校にいと縦の関係が強くて、一学級20人以上、30人以上、複数学級になるとともに、横の、学年の枠が強くなると思うのですが、学校内でも地域でも構わないのですが、子どもたちの縦の関係で遊ぶとかはどうでしたか。

教員A 家に帰ってから縦割りで遊ぶというのは聞かなかったんですよ。同じ学年同士、家に行って遊ぶとか、学校に来て遊ぶとか。学年が違った子同士で遊ぶといたら、バス通学の子がバス待ちの時に一緒に遊ぶのを見かけたぐらいでしょうかねえ。ただ、バス待ちの時の子ども同士の人間関係というのは、見ていて、「いいなあ」と感じています。よく遊んでいるんです。通常、教育課程内では学年単位で遊んだり、学級遊びとか多かったんですけども、バス待ちで約30分間、遅バス（学校が東西の中心地点にあり、先に西・X地区方面を、後に東・Y地区方面を巡回する）の子は待ちがあるんです。どうして過ごしているのかというと、上の学年の子が上手に下の学年の子を引き連れて、自分たちがしたい、できる、得意な遊びではなくて、低学年の子に合わせて遊んでいる。あれはすごいなあと感じて教員間で話題にしたことがあります。

齋藤 それは当時のことですか。

教員A 当時です。私が来た頃です。

齋藤 それはA先生としてはめずらしいことだったんですか。他の学校とかではなかなかないことですか。

教員A ないですねえ。バス待ちをうまく利用してああいうことができているという、子どもの中での人間関係が教師やおとながいちいち口出ししなくても自分らで考えてできていることに、すごくうれしいというか、喜びを感じたんです。

齋藤 それは旧の、Y小の、地域での縦割りで遊んでいたのが、このバスで帰る時だけは同じ方向に帰るので残っていると。今はどうなんでしょうか。

教員A 今も一緒ですね。今もそれが伝統として、人数はもうこじんまりとしましたけど。

齋藤 かつて学校が終わるとともに、学校で、地域で異年齢でみんなで遊んでいたものが今でもバス待ちの時間にはちゃんと残っていて、子どもにとっては貴重な時間としてある。そのへんX地区はどうなんですか。

教員A X地区はバス待ちの時間がないので。その年によると思うのですが、バスの乗せ方ですね。6年生が勝手に先に乗ってしまうタイプが多い学年だと少し指導をいれなければいけないし、6年生がしっかりしている時には「先に乗って」と下の学年の子に声かけをして自分は最後に乗ると。

齋藤 Y地区の子どもたちは今も変わらずということですか。X地区の6年生が勝手に先に乗ってしまうようなタイプの子であったとしても、Y地区の6年生は変わらずと。

教員A ええ、そうですね。面倒見がいいですね。正確に言うと、Y地区の子たちでもバス通学の子たちが縦割り遊びっぽい遊びを自分たちで考えてできていると。Y地区の徒歩通学の子は例えば低学年の子がぐずった時に上手になだめて連れて帰るとするのは難しいみたいでしてね。一緒にいる集団によって人間関係の作り方がちょっと違うように感じます。少なくとも、バス待ちのあるバス通学の子たちはあの頃からずっと変わらず上の子が下の子をちゃんとバスに乗るまで面倒見てくれている。それは今もいい形で残っているなあと思っています。職員会議とか研修の中でも話題にしたことがあります。

齋藤 それはスクールバスの中の偶然のいい要素ですよ。時間を共有すること。20分、30分を毎日共有する。集団下校も時間を共有しているのですが、下校するという行為にしばられている。列を乱してはいけないとか、追いつかなければならないとか。ただ時間だけを共有するのではなくて、その時間は自分たちのもので自分たちで過ごし方を決めることができる。かつての放課後の子ども同士の時間をそこにスライドさせて、子ども同士の文化が残っているということですね、偶然といえども。もちろん、子どもたちが暮らすその地域の人間関係も影響しているのでしょうか。

(6) 地域の文化になった教育活動

齋藤 伝統芸能はそもそも一学年上の子たちが直訴して実施となり、収穫祭は保護者からの要望で始まったわけですが、その年にするかどうかについて先生のクラスの子どもたちには意見を聞いたのですか。

教員A はい。聞きました。

齋藤 それは特別に時間を取って聞いたのですか。

教員A はい。そうですね。伝統芸能に関して言えば、全学年ではないですが、当時の5年生（統合3年目にしてA先生赴任1年目）には聞きました。「する、しない、どちらにしても将来的にこのZ小学校の児童会を運営していかなければならない。君たちは今大事な学年に来てるんやで。例えば、伝統芸能をここ何年間か続けてきているみたいだけど、伝統芸能を今年もするのか。ちょっと意見を聞かせて」と言って。

齋藤 6年生のクラスですか。25人の子どもたちに対して。

教員A はい。とくに卒業式での伝統芸能の披露については、一学年上の子どもたちが運動会で行い、卒業式にも行いました。あの子たちが6年生の12月に、「去年、卒業式に伝統芸能をやったよなあ。君らはあれをどう思う?」と。「卒業式で伝統芸能をするかしないか。その理由を書いてみて」と。全員「したい。伝統芸能ならどんな演目でもいい」と。「なぜそこまで伝統芸能をしたいの? 気持ちが強いのか?」と聞いたら、そしたら「やっぱり今までずっと

齋藤：小学校統廃合を経験した教員の聞き取り調査報告

とやってきたから、6年間の総仕上げとして心を込めて自分を表現したい」と理由を書いた子であったりとか。「やるんだったらしっかり練習してやろう」ということになり、職員会議にもかけて。ただし、「これは儀式の中で取り扱うのはいかがなものかと前々から思っていた」と、「一度『これにて卒業証書授与式を終了します』と言った後に、改めて伝統芸能をするという形はどうか」とあり、「それでいきましょう」となり、子どもたちの気持ちを実現したようなことなんです。

齋藤 今はどうなんですか。今でも伝統芸能をしているのですか。

教員A いや、その次の年までですかね。

齋藤 続かなかったのはなぜですか。

教員A 子どもたちに、保護者に聞いてもさほどこだわりがなかったような…。

齋藤 そうなんですか。子どもたち自身がそうだったんですか。確認ですが、A先生がZ小に赴任された年は、元子どもたちが5年生になっていてその一学年上の6年生の子たちが運動会で伝統芸能をし、卒業式にも直訴してやったと。その時は伝統芸能は教育課程に位置づいておらず、翌年元子どもたちが6年生となりA先生の赴任2年目に教育課程に位置づけたということですね。ということは、統合1年目から3年目までは学校で教育課程外で先生がボランティアで伝統芸能の練習に関わっていて、一度地域の人や保護者へ披露してみようというので統合3年目の運動会でやってみたと。それを観たY小の子どもたちや保護者の一部が感動し、好意的にとらえたと。

教員A そうですね。3年目になると伝統芸能を知っている先生も少なくなって、かつてX小にいた先生に来てもらって教えてもらうようなこともありました。

齋藤 今も伝統芸能は教育課程の中にあるのですか。

教員A いや、もう外してしまいました。入れていません。

齋藤 それはいつ頃ですか。

教員A B先生、いつ頃外しましたかねえ？

教員B 一昨年です。それまでは先生が指導してましたが、去年から保護者や地域の人たちで、子ども会を中心にやっています。運動会でも昨年度は有志という形、今年度は子ども会という形で続いています。

齋藤 それはX地区の子ども会ということですか。

教員B いえいえ、Y地区の子ども会も。

齋藤 それはX地区の伝統芸能というだけでなく、Y地区の伝統芸能、伝統芸能とまでいなくても一つの文化になっているということでしょうか。

教員A及びB そうですね。

教員A かって、指導する者はY地区の卒業生の方が多いです。高校生、大学生。その子どもたちが帰ってきて教えています。

齋藤 それはもう文化ですね。学んだ人間が指導する側になっている。文化の伝承、継承の循環ができはじめていますね。学校が地域の伝統芸能や伝統文化を掘り起こしたり、継承のためのお手伝いとして学校の教育活動で取り組んだことが、今や地域に返し、地域で継承され根付いている。子どもの教育は何でも学校へ、と教育機能の学校への一元化、あるいは学校依存が進む中で、すごいことですね。ふるさとを学んだ子どもたちがふるさとに帰ってきてふるさとのことを年下の子たちに伝えている。ふるさと学習としても理想的ですね。

教員A 文化になっていたとしたらうれしいですね。

齋藤 X地区子ども会、Y地区子ども会が合同で練習することもあるんですか。

教員A はい。

齋藤 かつて統廃合で対立した二つの地区が学校の教育活動によって関係が結ばれ、今や学校を離れ一つの地域となって子どもたちの伝統芸能を担っているわけですね。学校が二つの地区を結びつけた。今や学校は手を引いて、舞台だけを用意して、地域の中で伝統芸能が循環していつている。地域の人と人をつなぐ地域の核をZ小が担っているのですね。

時間となってしまいました。長時間、調査協力いただき、ありがとうございました。

2. 学校統廃合と教職員

統廃合3年目に赴任した教員Aは、旧小学校で取り組まれていた行事を統合校の教育課程に位置づけた。それは、3年間のサービス労働や多忙化などの労働問題を解消する結果となった。この点からさらに教職員の労働、職場の問題に着目して学校統廃合を考えてみたい。

山下祐介は学校統廃合による地域住民が抱く「諦めと依存の心理効果」を指摘し、以下のよう

に述べるⁱⁱⁱ。

学校統廃合のような施策は、地域切り捨てのような意識がそこにあったか、なかったかにかかわらず、当の地域からすれば『棄民だ』と映る。そしてこの棄民は、自主的な逃散としても現れ、負のスパイラルを引き起こす。捨てられる前に自ら逃げ始めるのだ。……そして残った者たちも『何とかしなければ』とは考えずに早々に諦め、しかも『とりあえずは、何とかしてくれるから大丈夫だ』という依存のうちに、逃散する人々を止めることもなく、むしろその意思を尊重してしまうのだ。

教員Aにも学校統廃合に対して一定の心理が働いていた。すなわち、「学校が減るということは子どもの数も減るんだし、先生もいなくなるんだと。自分たちの必要性っていうのはどこあるんだろうかって、真剣に、こういう統合の話を聞いた時に内心考えました。」と。山下が指摘する地域住民の「棄民だ」「捨てられる」という心理・意識とまではいわなくても、自らの教員としての必要性、存在意義の揺らぎが「先生もいなくなるんだ」「自分たちの必要性っていうのはどこにあるんだろうか」に現れている。

実際に学校統廃合における教職員数の変化を見ると、例えば、子ども90名（1学年1学級15

名とする)と教職員11名^{iv}(正確には10.75名)の規模の小学校三校があるとすると、これら三校の統廃合を行う場合、子どもの数は単純に足し算して270名となる。しかし、教職員の数は足し算して33名にならない。統廃合によって各学年2学級となり、計12学級となる。12学級の教職員の定数は、18名(正確には17.50名)である。統廃合に伴う加配教員、県費および市費負担の教職員を配置しても、教職員は大幅減となる。

教職員の数は学校統廃合により確かに減る。とはいえ、教職員が減ることでその分の人件費が施設・設備や教育活動の充実費に充てられることはない。なぜならば、教職員の給与は、都道府県と国が負担する。統廃合による人件費の削減は都道府県と国にとって有意義なのであり、市町村(基礎自治体)にはそうではない。ただし、市町村からすれば、統廃合前の方が自らの出費なく多くの教職員を配置できることになる。小規模校を残し、少人数のきめ細かい指導などの小規模校のメリットを活かしつつ、定期的に数校が一か所に集まり多人数の教育活動も展開する宮崎県五ヶ瀬町のG授業や兵庫県香美町の学校間スーパー連携チャレンジプランなどの取り組みはこの点をふまえてのことといえる。

学校統廃合によって教職員は減る。「減る」のであって、「いらない」わけではない。「よりよい教育」を掲げて学校統廃合をしたのなら「いらない」わけがない。ただし、教職員の定数上、あるいは市町村費負担の教職員は財政的に確保することができないのである。統合後は、学校生活に順応できる子どもばかりではない。通学方法の変更や友だち関係の広がりなど環境の変化につまずき、消極的になってしまう子や学校へ行けなくなってしまう子もいる。今回は取り上げなかったがZ小学校でも統合後に不登校になった子どもがいた。そのような子どもたちへのケアをはじめ新しい学校を子どもと共に創り上げていくには定数や加配以上の教職員が必要なのである。

多くの教職員も学校統廃合によって勤務校が減ること、教職員が減ることを理解している。しかし、教職員として何らかの意見をもつだろうが、学校統廃合の賛否を論じる際には、教職員の声はほとんど聞こえてこない。代わりに聞こえてくるのは、「立場上、賛否を述べるができない」という言葉である。それとともに、教職員は保護者や地域住民の決断をただ尊重する。公務員である教職員が学校統廃合に関して賛否、つまり個人の見解を発信することには抵抗があるのだろう。とはいえ、そこには「学校統廃合は、保護者の教育問題、地域住民の地域問題である」という捉え方がないだろうか。先に挙げたように、「教員は学校で育つ」とするならば、学校統廃合は教員が育つ場、とくに極小規模、小規模の職場がなくなることを意味する。そのような事態に際し、教職員が自らの意見を発信できないでいるとしたら、教職員はその当事者性を失っている、あるいは奪われていることになる。学校統廃合が問題になる際に、この教職員の当事者性の消失・欠如を問題視したい。

学校統廃合に限らず、子どもや学校、教育・保育のことになると、「子どもや学校、教育・保育」からなる独自の領域でもあるような錯覚に陥り、他の領域や関連事項と切り離して論じる

傾向がある。例えば、待機児童問題。「保育に欠ける」状況の問題解決・改善として、産休・育休の充実やワークシェアなど保護者の、私たちの労働（働き方）の問題を論点として掲げてよいはずである。しかし、保育所の新增設、保育士の確保、保育士の低待遇の改善など保育の中での対応ばかりが叫ばれる。もちろん、それらの対応も急務であるが。

かつて教育においても労働の問題、すなわち「職場の労働の組織化をめぐる問題、つまり自らの社会権的人権たる労働基本権にかかわる問題」¹⁾としてあったにもかかわらず、そうとらえられなかったことがある。1950年代から1960年代にかけて、いわゆる「逆コース」と呼ばれる戦後教育改革の時である。任命制教育委員会、学習指導要領の「法的拘束性」、学校管理規則の制定、教員の勤務評定、全国学力テストなど、中央教育行政が地方教育行政から学校、教職員、教育内容まで直接指導できる体制を作った。それに対し、勤評闘争、学テ闘争という形で抵抗したのが日本教職員組合をはじめとする現場の教職員であった。しかし、そこでは例えば、勤評はまずは「子どもと教育の問題」として意識され、「子どもを守り、教育を防衛する闘いだ」と位置づけられ、教職員の労働の問題としてとらえる意識は希薄であった。

この時期の教育労働運動は、職場の労働の組織化をめぐるヘゲモニーが失われ、労働過程における決定権限が次々と奪われていった。そのため、職場の、労働の自己管理の否定、能力主義・競争主義の本格的導入が進み、退潮へと転換した。このような中で、勤評闘争や学テ闘争も教職員の労働の問題としてではなく、子どもや教育の論理に依拠せざるをえなかった。ただし、それによって国民的な大闘争を組織しえたともいえる。問題の軸は、教職員の立場からいえば、「子どもや教育の論理」ではなく「職場の労働の組織化をめぐる問題、つまり自らの社会権的人権たる労働基本権にかかわる問題」としてとらえる必要があった。

現在の学校統廃合とこの時期の教育労働運動を直截的に比較するつもりはない。ただ、学校統廃合は教職員にとって職場がなくなること、統合は新しい職場を一から創り上げること、である。教職員にとっては、子どもや教職員の数が大規模になればなるだけの、小規模になればなるだけの課題や対応があり、同僚・保護者・地域住民、そして子どもたちに助けられ支えられて、「学校で育つ」ものである。多様な規模の職場で働く経験こそが職業人としての育ちに有益となる。逆に、同一規模の学校、そして職場は画一化を生み、教職員の個性の発揮を抑制し、多様な教職員の存在を排除・否定することにもなる。さらにはその抑制や排除・否定は「能力強化」の方針のもと、子どもにも向けられるかもしれない。

教職員は「自らの社会権的人権たる労働基本権にかかわる問題」として学校統廃合を位置づけ、「立場上、賛否を述べることができない」状況を問題視し、多様な規模の職場で働くことを希望してよいのではないか。学校統廃合で影響を受ける教職員としての当事者性を取り戻すために。

おわりに

教員Aの聞き取り調査から、元子どもたちからは見えにくい、担任教員ならではの統合後の教員同士の人間関係、新しい教育課程の編成と地域行事との関連、子どもたちの関係の変化などの様子が明らかになった。例えば、教員の対立を単に個人的な問題としてとらえてよいだろうか。各教員は統合前にそれぞれの学校で保護者や地域の人たちとつながり、子どもにとってよいと思える教育活動に励んできたであろう。やってきたことに対する自負もあるし、統合後も旧小学校区の保護者や地域の人たちとの関係も続き、さまざまな思いや願いを聞く機会もあったはずである。つながりや集団はその関係が強ければ強いほど、そのつながりや集団以外の者を遠ざけるし、時には排除し、敵対関係を生むこともある。統合後の地域と学校・教職員のつながりの質に注意しなければならない。

新しい教育課程の編成と地域行事との関係については、子ども、保護者、地域からの要望に応える上で、教育課程の編成で対応することが当然のことであるが、大事であることがわかった。統合直後はどうしても保護者や地域からの要望に過剰に配慮しがちである。Z小学校でも伝統芸能の練習を教員がボランティアで引き受けていた。その際の教員同士の軋轢を6年生だった元子どもたちは目撃していたことは拙稿①にて紹介した。統合4年目にして二つの活動を教育課程に入れ、正式に学校の教育活動として位置づけた。それは、子どもの意見を尊重するため、保護者の思いを受け止めるため、であった。しかし、それはそれまでの3年間のサービス労働や多忙化という労働問題の解消にもなった。そして、後には教育課程の意義（活動の必要性）によって伝統芸能を教育課程から外し、地域へ返してもいる。ふるさと学習の方向性も示されている。

「子どものため」、「地域のため」の裏で、誰かが犠牲になることがあってはならない。権利は他者による加害や侵入から個人の自由を保護するためだけでなく、他者との関係性を形成する個人の自由を保護するものでもある^{vi}。子どもの権利（思いや願い）、保護者や地域住民の権利（思いや願い）と同等に教職員の権利（思いや願い）も発信し、諸権利（思いや願い）を調整する中で相互に適度な関係性を築いていくことが大切である。

バス通学に関しては、バスの待ち時間の有無によって子どもたちの関係に差があることがわかった。元子どもたちでは気づかない、教員だからこそ見える子どもの姿であった。おとなが関わらない（でも見守られてはいる）子どもたちだけの自由な時間の共有をどのように確保するか。同時に、このような何気ない子どもたちの育ちへの気づきを大切にしたい。“しぼり”にならない程度の見守りが可能な、またこのような育ちへの気づきを教職員間で共有できる学校の規模や労働（働き方や同僚との関係なども含めて）とはどの程度、どのようなものなのか。

今後も引き続き、学校統廃合を経験した元子どもへの聞き取り調査を中心に、その基礎資料となる統廃合関係者の聞き取り調査も行っていく。また並行して、教職員の労働問題としての学校統廃合について追究していく。

〈注〉

- i 中央教育審議会答申（2015年12月21日）は、「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」、「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて」の三つである。ここでは、三つ目を「教員の資質能力の向上」答申と表記する。
- また、これらの答申に関して問題点を明記しておく。これらの答申は「一億総活躍の実現と地方創生の推進のため」に出されたものである。しかし、「一億総活躍」に関しては、一億総活躍国民会議においてその意味の曖昧さが指摘され、ソーシャル・インクルージョン（社会的包摂）＝「誰もが排除されることのない社会」を目指すよう提案がなされている。その提案に対する返答もないままに、いまだ曖昧な意味のまま目標に掲げられた「一億総活躍」。曖昧な目標の実現のための答申という問題点がある。
- さらにいえば、国際的な動向としてOECDの戦略と歩調を合わせる日本政府のスタンスがある。そこでは「しなやかで強靱（レジリエント）な経済と包摂的社會－雇用と成長に向けた人々の能力強化」とのテーマが掲げられ、「人々の能力強化による持続可能でバランスの取れた包摂的成長としなやかで強靱な経済の実現」等が目指されている。日本では、「持続可能」という言葉は経済成長に代わる、あるいは脱成長を意味するものとして東日本大震災以降に主として注目を浴びた。相反するはずの「成長」（OECDの目的＝経済成長・開発・貿易）と「持続可能」が並ぶが概念説明はない。
- また、「人々の能力強化」のもと、知識・スキル・人間性（Character）の一体的把握と「人間性（Character）、社会的スキル（Social Skill）を重視したカリキュラム」が提唱され、日本国内ではアクティブ・ラーニング・道徳教育・外国語教育・ICT・特別支援教育の有機的な関連性のあるカリキュラムが組まれることになる。ここにコミュニティ・スクール、チームとしての学校、教員の資質能力の向上としての養成・採用・研修も連なっていく。アクティブ・ラーニング等の個別の施策の評価にとらわれず、全体がどこへ向かおうとしているのか。人間性を含めた「能力強化」はすでに、人生すべてを捧げなければならない、人間らしさが奪われる「全人格労働」（「大特集 仕事に全人格を捧げ、私が壊れていく」『AERA』所収 2016年2月15日発行）として現れ、問題化している。教職員の精神疾患による病休者数がこの5年間ほぼ5,000人前後を推移していることを考えると、すでに教職員の労働も「全人格労働」に近い状況にあるのかもしれない。「しなやかで強靱（レジリエント）な経済」を担う「しなやかで強靱（レジリエント）な人」を教育することが何をもたらすのか。人間らしさを奪われてもなお「しなやか」に「強靱（レジリエント）」であらねばならないのか。「能力強化」を自明のものとして、人びとの自由・多様性を基にしてその上で「能力」を社会的にどのように位置づけるのか。思考停止せず、政策のよってきたる必然性を問い、当事者性をもちつづけなければならない。
- OECDから中教審答申への一連の教育改革動向については、社会配分研究会春季集中研究会（2016年3月5、6日 四国学院大学）にて、桜井智恵子氏（大阪大谷大学）よりご教示いただいた。
- ii 上記（注i）の一つ「学校と地域の連携・協働」答申の「おわりに」には「誰かが何とかしてくれる、のではなく、自分たちが『当事者』として、自分たちの力で学校や地域を創り上げていく。子供たちのために学校を良くしたい、元気な地域を創りたい、そんな『志』が集まる学校、地域が創られ、そこから、子供たちが自己実現や地域貢献など、志を果たしていきける未来こそ、これからの未来の姿である」とする。教職員はここでの「自分たち」には入っておらず、「教員の資質能力の向上」答申にあるように「養成・採用・研修」の対象としてのみ位置づけられる。それゆえ、教職員が学校の規模に応じて「研修」ではなく「同僚の教員とともに支え合いながらOJTを通じて日常的に学び合う」ことは想定されていない。また、当事者性に関して、本来、そのことは誰が担わなければならないのかという確認も大事である。行政なのか、学校・教員なのか、保護者・地域住民なのか。当事者性の協調が責任回避の手段として用いられてはならない。
- iii 山下祐介『地方消滅の罅』（2014 ちくま新書） 68頁。
- iv 教職員の定数については、文部科学省「学級編成及び教職員定数に関する資料」（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/029/shiryo/05061001/sankou002.pdf）に基づく。校長および教頭を含むが、少人数学級などの加配教員や用務員などの市費負担職員は含まない。また、市町村財政からの学校統廃合政策の是非については、拙稿「学校依存から拓かれる」〔桜井智恵子・広瀬義徳編『揺らぐ主体／問われる社会』所収（2013 インパクト出版会）〕にて論じた。
- v 尾崎ムゲン「戦後教育の歴史像」〔『戦後教育史論 民主主義の陥穽』所収 1991 インパクト出版会〕参照。
- vi 大江洋『関係の権利論 子どもの権利から権利の再構成へ』（2004 勁草書房）参照。

制作概要

『竹取物語』のストーリーからその印象を5曲の小品で構成した組曲。西洋の木管楽器フルートと和楽器の篠笛の音色のちがいをすることによって時空の広がりをもっと感じられるように表現した。

第1曲目の表題は『むかしむかし』。今現在を生きる私たちが、悠久の「むかしむかし」の世界にタイムスリップ。現実から離れた世界に身をおく。

第2曲目は竹取物語の主人公『かぐや姫』が表題。緑の山々、おだやかな空、美しい自然の中の竹林。そこに心優しい翁、媼と、そして可愛いかぐや姫。平穏で安らかな毎日。幸せな日々の暮らしへの感謝。中間部はわらべうたのモチーフで、懐かしさへの安らぎを味わう。

第3曲『争い』。立ちほだかる相手との争い。無理難題と立ち向かう知力・精神力の闘い。自己の気持ちの中の迷いと様々な葛藤。

第4曲『祈り』。翁の祈り、媼の祈り、かぐや姫の祈り。万策尽き果て、もうできることは何も無くただ祈る、ただただ祈るしかない人事の無力の切なさ。祈りの前では無垢で無防備な自分を知り、頭を垂れる尊さを知る。

第5曲『月へ』。結局かぐや姫は月に戻って行く。逆らえない現実。有限の無情。容赦のない時の移ろい。結末はあるがすべての終わりではなく、何事もまたそこから果てしなく広がりつながっていく。

本作品は、2015年9月11日 兵庫県立芸術文化センター神戸女学院小ホールで初演。『井本英子ピアノリサイタル 2015 The Sound Of Music, Songs From The Moon』の第2部、「Songs From The Moon 月からの調べ」と題したプログラムの中での最終曲。第1、2、5曲は篠笛（長谷川蘭情製作 十筈調子）とピアノ、第3、4曲はフルートとピアノで演奏。演奏者はフルート・篠笛は森本英希氏、ピアノは井本英子。演奏時間 20分。

井本 英子

組曲『竹取物語』

—フルート・篠笛とピアノのための二重奏—

2015年9月11日

『井本英子ピアノリサイタル 2015

The Sound Of Music, Songs From The Moon』

兵庫県立芸術文化センター神戸女学院小ホール

1. 「むかしむかし」

The musical score for 'むかしむかし' consists of three staves. The first staff, labeled '1-①', shows a melody in 2/4 time with a treble clef and a key signature of one flat. It features a triplet of eighth notes. The second staff, labeled '1-②', continues the melody with a 3/4 time signature. The third staff, labeled '1-③', continues the melody in 2/4 time.

第1曲『むかしむかし』2分の2拍子 a moll 篠笛は後方からのバンド演奏。導入部は5音音階での篠笛のソロインプロヴィゼーション。そしてテーマに入る（1-①）。旋律は自然短音階で構成。第1テーマの1回目、和声はI m7のみ、2回目はVIM7も入る。第2テーマ（1-②）の和声はIVm7、Vm7も入り、Tonic-Dominant-SubDominantがそろい、音楽の輪郭をはっきりさせている。拍子は4分の4拍子と4分の3拍子が交互に織り交ざる。

中間部（1-③）も旋律自体は派生音なく構成されているが、和声は一時転調を繰り返しながらすすみ第1テーマに流れ込む。終結部はピアノのソロインプロヴィゼーション。篠笛奏者が舞台正面定位置に着くまで続く。

2. 「かぐや姫」

The musical score for 'かぐや姫' consists of three staves. The first staff, labeled '2-①', shows a melody in 4/4 time with a treble clef and a key signature of two sharps. The second staff, labeled '2-②', continues the melody with a treble clef and a key signature of two sharps. The third staff, labeled '2-③', continues the melody with a treble clef and a key signature of two sharps.

第2曲『かぐや姫』Gdur 4分の4拍子。篠笛の叙情的なソロインプロヴィゼーションに続いて、第1テーマ（2-①）の最初のモチーフは「かぐやひめ」と歌える「H-H-H-D-D」音から成る。複合3部形式のAの部分は長音階、Bの部分（2-③）は日本音階で対比。

3. 「争い」

3-① 

3-② 

3-③ 

第3曲『争い』 *amoll* 複合3部形式。4分の4拍子の前奏（3-①）はフルートとピアノの *Tutti*。第1テーマ（3-②）は8分の7拍子と8分の4拍子を交互に或いは随時織り交ぜた疾走的なテーマ。中間部（3-③）はフルートとピアノが呼応しながら様々な調に転調を繰り返して流動的に展開して前奏にもどる。再現部は、フルートがテーマを繰り返す中、ピアノパートのパスセージがエキサイトして終結。

4. 「祈り」

4-① 

4-② 

第4曲『祈り』4分の3拍子 リート形式。 *Fdur* と *dmoll* を常に揺れ動く調性。第1テーマ（4-①）はピアノソロで始まる。第1テーマの繰り返しの中でフルートのオブリガートが加わる。第2テーマ（4-②）の1回目はピアノソロ。両者がそれぞれテーマとオブリガートを分担しながら第1、2テーマを反復。クライマックスは両方のテーマが重なって奏される。

5. 「月へ」

5-① 

5-② 

5-③ 

第5曲『月へ』 *Adur* 4分の3拍子 リート形式。ピアノの前奏のあとピアノでの第1テーマ（5-①）は、3小節+2小節+4小節のモチーフで構成。第2テーマ（5-②）は第2曲の「かぐやひめ」の音型のモチーフ。経過句のあと2小節のモチーフ（5-③）が繰り返される中、第1テーマが現れ、2つの楽想が結合しながら曲がすすみ前奏が後奏となり終わる。

制作概要

本作品は2015年、第83回NDK日本デザイン文化協会ファッションショー「Over the Rainbow ～虹の彼方に～」に出品したイブニングドレスである。

ショー・タイトルであるOver the Rainbowは、有名なミュージカル映画『オズの魔法使』（1939年）の劇中歌であるが、今回ショーに作品を出品するにあたり、ショー・タイトルのような古き良き時代の映画にちなんだ衣装をデザインしようと考えた。そして今もなお色褪せず人々の記憶に残る“銀幕の妖精”オードリー・ヘプバーンへのオマージュとなる衣装をデザイン制作した。

オードリーは『ローマの休日』、『麗しのサブリナ』、『ティファニーで朝食を』などに出演し、ハリウッドを代表する人気女優であることは周知の事実であるが、映画界ならびにファッション界のアイコンとしても知られている。米国映画協会（AFI）の「最も偉大な女優50選」では第3位にランクインしており、インターナショナル・ベスト・ドレッサーにも殿堂入りしている。

オードリーは当時ハリウッドでもてはやされていた金髪で豊満な女優たちとは異なり、瘦身で大きな瞳と長い脚を持ち、ショートカットやパンツスタイルなど映画ファッションに新しい風を吹き込み、知的でハンサムな女性像で多くの人々を魅了した。

今回制作したイブニングドレスはオードリーが1966年に出演した映画『おしゃれ泥棒』のオープニングの軽快なドライブシーンからインスパイアされたもので、オードリーの優雅でエレガントな部分を身頃からボトムに伸びたフリルで表現し、知的でハンサムな部分はスカートではなくあえてパンツで表現した。パンツスタイルのイブニングドレスという新しいドレスのスタイル提案である。

白坂 文

「オードリー・ヘプバーン
『映画：おしゃれ泥棒』
へのオマージュ」
イブニングドレス
NHK大阪ホール

●使用素材

メタルサテン、メタリックチュール、合皮レザー、ケミカルレース、ベルト金具、スナップ、コンシールファスナー、前髪用ウィッグ

●付属品

アクセサリ（ネックレス、サングラス）

●パターンメイキング

文化式原型を使用し、モデルサイズの身頃、袖、パンツのパターンを作製

●仮縫い点検



1) ウエスト位置が低くベルトの下からウエストの切り替え線が見えたため、ウエストライン(WL)を5cm上げた。

2) ヒップ寸法が足りていなかったため、ヒップを3cm出し、ヒップライン(HL)から膝丈(KL)を新たに引き直した。

3) 身頃からパンツにかけて施したフリルの存在感を出すため、パンツを足のラインに沿って細く修正した。(HL~KL、KL~裾)

4) フリル幅は全体のバランスをみて修正。ショルダーポイント(SP)位置のフリル幅を15cmとし、ウエスト位置(WL)で11cm、ヒップライン(HL)で8cm、膝丈(KL)で5cm、パンツ裾上がり5cmの位置でフリル終了となるように徐々にフリル幅を狭くした。

5) ヘッドドレスのサイズ感を確認し、顎のラインでスナップを留める位置の修正を行った。

●縫製のポイント

1) 文化式原型を使用し、モデルサイズの身頃、パンツのパターンを作製、オールインワンにするためパターンを展開する。

2) 身頃のプリンセスラインからパンツの折山線をフリルを挟み入れる切替え線とする。

3) 身頃は前中心、前脇(左右)、後ろ脇(左右)、後ろ(左右)との7パーツ。パンツは折山線を切り替え線とし、前パンツ(左右)、後ろパンツ(左右)の4パーツとした。使用生地はメタルサテン

であるが、薄く透け感が出るため、全てのパーツに接着芯で裏打ちを行い、ケミカルレースをランダムにカットして手縫いでメタルサテンに縫い付けた。

4) それぞれ身頃のパーツとパンツのパーツをウエストラインで縫い合わせおく。

5) フリルはメタルサテンをフリル幅×2+(縫い代)分を取り、総丈の2倍分で裁断、メタルサテンを縦半分に折りわにした状態で粗ミシンをかけギャザーを寄せた。

6) 身頃のプリンセスラインとパンツの折山線にフリルを挟み込む形で縫製し、それぞれのパーツを制作。パンツはモデルの足のラインにフィットするような細身にするため、膝丈(KL)から裾までにコンシールファスナーを付けた。

7) 袖はモデルの袖丈58cmのセットインスリーブとし、袖山はいせ込みのみで袖付けした。

8) ヘッドドレスのパーツにも接着芯を裏打ちし、ケミカルレースを手刺繍しパーツを作り、それぞれのパーツを縫い合わせ帽子を制作、モデルサイズに合わせ顎のラインでスナップを付けた。またモデルは前髪の無いワンレングスであったが、当初のデザインイメージと違ったため、前髪用ウィッグをヘッドドレス前面に縫い付け、ヘッドドレスを付けると前髪があるよう制作した。

9) 付属品のサングラスは元々アイボリーカラーであったため、白のペンキでペイントし、全体のカラーイメージに合わせた。

10) イブニングドレスのウエスト部分にメタリックチュールでオーバースカートを制作。ベルトは合皮レザーにシルバーメタリックの刺繍糸でフォークロア風の模様をデザイン手刺繍し、ケミカルレースのナチュラルなイメージと合わせた。

＜ショーの舞台裏の様子＞





白坂 文
イブニングドレス「オードリー・ヘプバーン
『映画：おしゃれ泥棒』へのオマージュ」
2015年9月18日
第83回NDKファッションショー
NHK大阪ホール

物名を詠むこと

―宇多院物名歌合・亭子院女郎花合を中心にして―

三木 麻子

キーワード：宇多上皇、歌合、物名歌、後宴和歌

はじめに

『宇多院物名歌合』¹は、尊経閣文庫所蔵「十卷本歌合」巻一に収められる他、昭和美術館所蔵二十卷本²の伝本がある。十巻本の目録には「宇多院歌合」と記され、歌合本文の「宇多院歌合」とある内題の下には、ミセケチされた「ものゝ名をよむ」という注記がある。物名歌が盛んであった平安初期、『古今和歌集』成立前後の時代において、特に物名を詠むことを主眼として開かれた注目に値する歌合である。遊戯性が高いとも評される物名歌がこの時代に関心をもたれた理由について、本歌合とともに宇多上皇が主催した三度の「女郎花合」の表現を検討することで、いささかの考察を加えてみたい。

一、『宇多院物名歌合』の成立

宇多上皇が関わる歌合は天皇在位時代を含め数多いが、その中

で成立時期の未詳なものがいくつかあり、本歌合もそのひとつである。本歌合の成立については、遠藤寿一「宇多院物名歌合の成立」³に従来の説⁴が整理され、検討されている。

それに従って掲出すると、

- (a) 延喜五年（九〇五）以前の成立
- (b) 延喜五年以後まもなくの成立

- (c) 延喜七年（九〇七）頃の成立

の説に、遠藤氏の、

- (d) 延喜十三年（九一三）三月二三日以降、同十四年四月頃（あるいは十五年初頭）までと考証されるが、本歌合に「子日」「子日を惜しむ」題があることから、延喜十四年もしくは十五年正月の成立

とする説が加わることになる。

(a)の根拠は、作者名の中に「友則」があるため、開催は彼の没年と考えられている延喜五年以降ではないということだが、これには、(b)が、延喜五年以前の成立であれば、なぜ四月に成立した『古今和歌集』に一首も入集していないのかという異議を唱えた。

三木：物名を詠むこと

また、(c)は歌合名の「宇多院」を開催場所としての説である。歌合名に書かれる「○○院」が、人名か、場所かについては、どちらの場合もあるという。たとえば、十卷本目録が「亭子院歌合昌泰元年」と記す「亭子院女郎花合」⁶は、歌合本文では内題を記さず、「亭子のみかどおりみさせたまひて」と書き始められているので、目録は、「(退位した)亭子のみかど(主催)の歌合」の意で書いたと思われる。そして、他の歌集に採歌されたこの歌合歌が『古今和歌集』では「朱雀院の女郎花合」と詞書され、『三条右大臣集(定方)』では「寛平のみかどの、朱雀院にて女郎花あはせさせ給ひける時」と引かれることを、萩谷朴氏が、「(亭子院女郎花合の亭子院は人を指し)朱雀院女郎花合の朱雀院は所をさすもので、両者は決して矛盾するものではない」(二〇七頁)と言われているごとくである。

ちなみに、宇多上皇の「女郎花合」に関していえば、三つの催しが存在する。先の(1)「亭子院女郎花合」(昌泰元年(八九八))、二十卷本断簡と十卷本「亭子院女郎花合」への混入本文がある、(2)「某年秋 宇多院女郎花合」⁷と、二十卷本断簡のみが存する、(3)「某年秋 朱雀院女郎花合」⁸である。これを『和歌合抄目録』巻二上皇宮は、それぞれ、

(1) 「亭子院歌合 昌泰元年 題女郎花」、
 (2) 「同(宇多)院歌合 十二番 題女郎花」
 (3) 「朱雀院歌合 三番 題女郎花」

のように区別して記している。(2)・(3)は成立年次が未詳で、萩

谷氏はそれぞれの混同を避けるための細心の呼称とされ、これも全て人物、宇多上皇主催をいうのである。「宇多院歌合」も開催場所ではなく、開催年次不明の歌合主催者をいう可能性が高い。(c)説は「宇多院」を人名とすればひとまず措くこととなる。

さて、(b)の説は、友則の存在を無視することになるが、これには、根拠が示される。

「宇多院物名歌合」の友則歌は一番と九番にあり、次のように、ともに貫之歌と番えられている。

一番 子日

左 貫之

ほのぼのとみねのひのまづさしつればむすばぬ春の雪ぞとける

右 友則

片恋をするがの富士の山よりもむねのひのまづ燃えまさるか

九番 雁靡花

左持 貫之

片をかゝ火のはなばなに見えつるはこの面かの面に誰かつける

右 友則

わたつみの沖なかに火のはなれ出でて燃ゆと見ゆるは天つ星かも

(十卷本)⁹

物名歌として、一番では「峰の日」「胸の火」に「ねのひ」を、九

番では「片岡に火の花々」「沖中に火の離れ」に「かにひのはな」を詠み込んでいる。

この友則歌の他の歌集への入集状況をあげると次のようになる。

【一番】

①『続後拾遺集』物名・五〇七

亭子院の歌合に、子日のまつ 紀友則

かた恋をするがの富士の山よりもわが胸の火の先もゆるか

②『夫木和歌抄』雑一・火・七九四八

寛平御時歌合、ねのび 友則

片恋をするがのふじの山よりもわが胸の火のまづもゆるかな

【九番】

③『古今和歌六帖』第六・三九〇九「かにひ」

わたつみのおきなかにひのはなれいでてもゆとみゆるはあ

まのいさり火

④『拾遺和歌集』物名・三五八・伊勢「かにひの花」

わたつ海のおきなかにひのはなれいでてもゆと見ゆるはあま

のいさりか

⑤『拾遺和歌抄』雑上・四八三・伊勢「かにひのはな」

わたつみのおきなかにひのはなれいでてもゆと見ゆるはあま

つ星かも

⑥『伊勢集』（正保版本歌仙家集本）・五〇四「かにひの花」

わたつみのおきなかにひのはなれ出てもゆるみゆるはあまの

いさりか

この九番歌右の友則歌が④⑤⑥では作者「伊勢」であることから、「残る一首（二番右歌―稿者注）」も、果たして、友則の作か否か、何等決定的な証拠となる記録はないのであるから、もしこれをしも友則の作にあらずとせば、本歌合の成立を延喜五年古今集成立以後に下げて考えることも可能であろう（歌合大成）とするのである。本歌合記録の作者表記は、すべてに及ぶものではなく、二四首中六首は無記名であるが、それだからといって記された作者を無視してよいだろうか。

本来、本歌合の歌が他出する場合は、一番の友則歌①②のように、また、五番左興風歌が、『夫木和歌抄』の春部四・花・一四一人に「亭子院歌合、花桜 おきかぜ」として採られるように、後代の歌集であっても作者は本歌合のままである。

他に『古今和歌六帖』は九番の友則歌を採歌しているが、これは、九番左の貫之歌を同時に、

『古今和歌六帖』第六・三九一〇「かにひ」

かたをかに日のはるばるにみえつるはこのもかのもに誰かつけけん

と採っている。また、十番（題「石斛花」左歌貫之、右歌作者名なし）の番も、

『古今和歌六帖』第六・さこく・三九一三

春はきて昨日ばかりを浅緑いろは今朝濃く野はなりにけり

『同』第六・さこく・三九一四

春雨にしめぞ結ふらし花にさこくのはなへて咲き満ちにけり

三木：物名を詠むこと

のように採歌するが、『古今和歌六帖』の作者名表記は恣意的なものであり、当該歌群には記されていない。しかし、どちらも物名歌として認め、その歌題のもとにそれぞれを番で採歌しているのである。

さらに、十二番の例を見よう。

十二番 子日を惜しむ

左 貫之

むねの火を、緒しも貫かねば、乱れ落つる涙の玉にかつぞ消ちつる

右勝 忠岑

くらき夜にともす螢のむねの火を、緒しも抜けたる玉と見るかな

の番は、右歌、忠岑歌が、

⑦『古今和歌六帖』第六・螢・四〇一二

つらゆき

夏の夜はともすほたるのむねの火ををしもたえたる玉とみるかな

⑧『夫木和歌抄』夏二・三二六一

亭子院歌合、借子日

忠峰

くらきよにともすほたるのむねの火をおしこめもたる玉かとぞみる

のように入集している。

この⑦⑧の二歌集では歌題や歌詞が本歌と異なっている。⑧の

歌題は誤写であるし、歌詞の異なりは異伝歌の享受とみられる。

⑦の『古今和歌六帖』の場合は、初句が「夏の夜は」に変えられた時点で、隠題ではなくなっているし、「螢」題に入れた『古今和歌六帖』も物名歌という認識はしていないだろう。「宇多院歌合」の歌が、異伝歌として享受される際に、同番の作者貫之の名で伝えられたと見られるのである。

このように、誤記があつたとしても、本歌合の作者名表記は決して疎かにはされていない。それでは、さきの九番友則歌の異伝はどう考えるべきだろうか。

『新編国歌大観』解題では、

その友則の詠とされている一八番歌が「伊勢集」において伊勢の歌となつていことからこの作者名表記を疑う人もあるが、拾遺抄・拾遺集は伊勢集からの採歌であり、伊勢集に

この歌が含まれているのは宇多院の側近にいた伊勢がこの歌合に深く関与していたことを示す証でもあるから、この歌合の信憑性はかえって高まるともいえるのである。

(片桐洋一・中 周子)・傍線稿者

とするが、友則歌は『伊勢集』のうち、第三系統の正保版本歌仙家集「伊勢集」(『私家集大成』伊勢Ⅲ)にのみ載せられている。同集五一三首中の五〇四番、増補部分への記載である。当該部分は『後撰和歌集』や『拾遺和歌集』歌群、『新古今和歌集』、『新統古今和歌集』などを示す集付けが多くつけられている。集付けは後補としても、実際に当該撰集への入集歌が列挙される中、特

に五〇二番歌から五〇八番歌の拾遺集歌群は「伊勢集」伝本のうち、第三系統だけが記載する歌が多数であり、勅撰集『拾遺和歌集』から採歌した可能性が高いと思われる。それでも、『拾遺和歌抄』の資料に「宇多院の側近にいた伊勢がこの歌合に深く関与していた」結果が何らかのかたちで反映されたことは頷ける。

方人などとしてその場にいる可能性はあるが、逆に、他の歌との関わりが残らないことから、歌人として伊勢が歌合に参加した可能性は、低いように考えられる。

十卷本、二十卷本ともに作者表記のある友則が参加したことを否定できないまま、延喜五年以降に成立年を繰り下げることが不可能ではないだろうか。(b)説が、本歌合歌の『古今和歌集』未入集を疑問視して、『古今和歌集』成立後の開催の根拠とするなら、延喜十三年(九一三)までの増補に漏れたことも疑問視せねばならないだろう。

これらを踏まえた上で、躬恒不参加にも疑問を呈する遠藤氏の(d)説が出され、これを承けて、中島和歌子氏¹⁾も、五番歌左に「あさがほ(朝顔)」が詠まれていることも根拠として『古今和歌集』以後の成立とされた。しかし、(a)説が否定できないことは既述の如くである。

成立を考える前提として、まず物名歌の意義について考えてみたい。

二、物名歌の目的

従来、「宇多院物名歌合」の和歌への評価は高い¹⁾。それは夙に久曾神昇氏が、

……隠題はいふまでもなく和歌のうちに物名をよみこむの
であり、容易でなく、歌合に於いては後宴和歌として昌泰元
年及び延喜頃の亭子院女郎花合にも見られるが、古く歌合と
して番はれたものはこの外にはないやうであり、特に注意す
べきである。隠題も二三字のものは容易であるが、五六字以
上になると甚だ困難であり、歌学書には殆ど常に「あらふね
のみやしろ」の隠題が例歌に引かれているが、この歌合に於
ても「かにはざくらははな」(樺桜)が九字であり、以下種々
困難なものがよくよまれてゐる。又漢字音の物名が和歌によ
み難いことは常にいはれる如くであるが、それを隠題として
ゐるものもある。…… (第五款 宇多院歌合)

とされ、遠藤氏論文が、「本歌合の平均音節数は、六・〇〇音節、『古今集』巻十物名での平均は四・三七音節、『拾遺集』巻七物名での平均は四・八八である」と指摘されるように、難度の高い物名歌に挑戦していることがその要因の一つであると思われる。

そもそも、「物の名」を和歌に詠むことは『万葉集』の時代から行われていた。そして、仮名が生まれた結果として、掛詞や縁語とともに享受された技巧であるとしても―菊池靖彦氏は「物名歌とは、あらためていえば、言葉を詠みこむのではなくて、文字を

詠むこむのである」とされる¹²⁾、一体に物名歌が目指したものは何だろうか。

『古今和歌集』には、卷十物名巻以外にも『伊勢物語』九段、業平の「かきつばた」歌(卷九・羈旅部・四一〇)などが収められ、広義の「物名歌」とは折句歌を含めた、和歌のどこかに物の名の文字を詠み込む歌であることが知られている。

卷十物名部を検討した結果、物名歌が詠まれる題や場に関して、人見恭司氏¹³⁾は、「詠作事情の記された五首の歌は、全て眼前にある物(あるいは地名)を題として詠んだ歌」で、「物名歌で題とされているのは、実体を伴わない言葉だけの題(所謂、後の題詠における題)ばかりではなかった」点と、これらが他人の要請や「女郎花合」などの集団の中で詠まれた歌、もしくは贈答歌の場合もあり、独詠歌でないことを、窪田章一郎氏¹⁴⁾の御論を承けて指摘されている。

また、中周子氏は、「和歌にまつたく無関係なものを詠み込む面白さや物名そのものの意外性のみならず、和歌に縁の深い事物が文字の連なりこそ同じながらあらぬものと化す意外性が重視されている。そして後者の物名歌にこそ『古今集』物名歌の開拓した新しい知巧的な歌が多く見出せる」と指摘される¹⁵⁾。

物名歌は(一)その題と歌意が重なる場合と、(二)題とはまったく縁のない内容の創作となることもあり(この場合の題が「隠題」となる)、これを後者とされるのであろう。

窪田氏も、前掲の御論の中で、(一)の例に四二二番、

うぐひす 藤原敏行朝臣

心から花のしづくにそほちつうく、ひずとのみ鳥のなくらむや、後掲の貫之の「薔薇」の例をあげて、これが物名の発生した頃の基本であろうと言われた。しかし、詞つづきに題を隠し、歌材の美しさや懐かしさへ寄せる感情表現をしたことを評価されている。また、(二)を物名の発展した段階とし、ここでは題の物名を複数入れるなどし(字数の多い題もこれに含まれるだろう)、難題をこなすことに興味があつたと指摘されて、そこでは、題を隠すことを条件とした上で、自由な歌境を詠んで、本質的な抒情の開放がおこなわれたと述べていられる。窪田氏が評価されるのは、例えば、四二七番である。

かにはざくら つらゆき

かつけども浪のなかにはざぐら、れで風吹くことうき沈む玉は「樺桜」を隠しつつ、波に浮き沈みする玉を詠むという、自由な独自性のある表現をしていて、古今的特質を集約した表現と認められているのである。

物名部の題と歌意の関係を人見氏は三つに分類し、(一)と(二)の間に、題そのものを詠むのではないが、その一般的な属性が詠まれ、何らかの関連があるものとされたとされた。その中で物名を詠むことに関しては(二)の歌の完成度が高いといえるだろう。貫之歌は物名部に四首入集している(四二七・四三六・四三九・四六〇)。そのうち、四三九番は折句歌であるが(後述)、四三六番歌、

さうび つらゆき

我はけさうひにぞ見つる花の色をあだなるものといふべかり
けり

が(二)の「薔薇」題に、花を詠んだ歌である。しかし、初にみた
儂い花が捉えられているし、四六〇番は、

かみやがは づらゆき

うばたまのわがくろかみやかはらむ鏡の影にふれる白雪
と、「紙屋川」の地名を詠み込んで嘆老の歌とした(二)の例とな
ろう。

『古今和歌集』物名部においては、貫之歌は、彼の目指した和
歌の抒情と和歌の詞の知的な組み立てを両立したということがで
きるだろう。この物名部を一つの到達点として、「宇多院物名合」
の成立を考えるために、『古今和歌集』以前に触れておきたい。

三、『古今和歌集』物名部前史

それでは、『古今和歌集』成立以前の、昌泰元年(八九八)「亭
子院女郎花合」の場合を見よう。

物合の場では花の美を堪能しながら和歌を詠んで花を讃えた。
その後宴で、「をみなへしといふこと」を句のかみしもにてよめる「
沓冠歌や」をみなへしといふことを「これはかみのかぎりにすゑ
たる」折句の歌、さらに「をみなへし」の文字を続けて詠みこむ
物名歌が詠まれたのは、名前の音を味わうための試みであったと
思われる。この後宴の二九首の披露ではいろいろな和歌の趣向に

対して興が高まった事が想像できる。

後宴歌は全てが物名歌ではなく、十卷本では、I沓冠歌が23
25番歌の三首、II折句歌は26、28、41、42番歌¹⁾の五首、III
物名歌が29、30、33、34、38、40番の六首にみえる。

例えば、Iの23番歌は、

23 折る花を／むなしくなさむ／名を惜しな／でふにもなして
／しひや止めまし、

各句の頭と脚にそれぞれ「をむなてし」が入っているが、「み↑↓
む」「へ↑↓て」と音が変化している上に、「名を惜しな」という
表現も耳慣れず、また「でふになす」は「帖になす」(花を帖に仕
立てて)という歌意が考えられるが難解である。

一方、IIの折句歌の方が難易度は下がるだろう。例えば、26番
歌は、

26 斧の柄はみなくちにけりなにもせでへしほどをだにしらず
ざりける

と、王質が仙人の打つ碁を見ている間に長年を経た故事(水経注・
漸江水)を「をみなへし」で詠む和歌が詠まれている。他の折句
歌は、秋や女郎花を感じさせるものが詠まれているので、26番歌
も「経し程を知らず女郎花に見とれていたことだなあ」とする意
も読み取ることができ、まず成功例といえるだろう。

また、IIIの物名歌は、例えば、

致行

30 惜しめども枝にとまらぬもみぢ葉をみなへしおきて秋の後

見む

もとより

33 立田山秋をみなへし、すぐさねばおくる幣こそ紅葉なりければ、
のように、「(〇〇)を、皆へし(おく)」、「(〇〇)を、皆へし(すぐす)」のように詠んでいてなかなか解釈しづらい。30番歌は「紅葉の葉を皆押し花のようにしておいて秋の後に見よう」と解せ、「へし」は、「押す」(押さえつける)意となろう。「へす」という音は、「経し」「経じ」などとも使われるが、こなれた表現とはなり難いものである。

この「亭子院女郎花」で、花に添えられ番えられた和歌は、

一番 左

1 草隠れ秋すぎぬべき女郎花にほひゆゑにやまづみえぬらむ

右

2 あらかねの土のしたにて秋へしはけふの占手をまつ女郎花

のように、女郎花合という晴れの場に登場した女郎花を「にほひゆゑにや」と誉め讃え、秋の野に草がくれたいた女郎花が満を持してこの場に誘われたことを詠んで、晴れがましさを感じさせて

いる。その場に会した人びとの気持ちも代弁するような和歌である。また、物合の中で唯一の物名歌である二番右の3番歌、

3 秋の野をみなへし、るとも笹わけに濡れにし袖や花と見ゆらむ

も、「をみなへし」を「(秋の野を)皆経知る」(秋の野を全て経て知る)と用い、秋の野を知り尽くしていても、(女郎花を求めめる私には)野原の笹を分けて濡れた袖が花だと見えるのかと詠んでい

三木：物名を詠むこと

て、本歌合の歌人たちの力量が並々でないことを感じさせるのである。後宴の「合わせぬ」歌どもとは出来栄えが違うようにも見えるが、逆に、後宴は愛翫した花の名の「音」を詠みこむ、「詞」を遊ぶことに挑戦した企画であったと思われるのである。

さて、『古今和歌集』物名に入集した四三九番歌、

朱雀院の女郎花あはせの時に、をみなへしといふ五文字

を句のかしらにおきてよめる づらゆき

小倉山みねたちならしく鹿のへにけむ秋をしる人ぞなき

を、『歌合大成』では歌合本文補遺として扱っている。貫之が後宴の折句物名歌の作者であったとするのである。十巻本には載せられない歌で、作者名はどこにも記されない貫之であるが、『古今和歌集』巻四・秋上には、「朱雀院のをみなへしあはせにやみてたて

まつりける」の詞書で二三〇〜二三六の七首が載せられ、その

うち、二三二番にも、貫之歌が、

たが秋にあらぬものゆゑ女郎花なぞ色にいでてまだきうつろ

ふ

とあるので、後宴に参加した可能性もあるだろう。

しかし、物名四三九番歌は、「亭子院女郎花合」後宴歌の、

41 をとこ山みね踏みわけてなく鹿はへじとおもふしひて秋

には

に酷似している。同時に詠まれ、記録には記されなかった可能性もあるが、後宴歌を貫之が推敲して古今集歌とした可能性も考えられるだろう。宇多上皇の周辺で楽しまれた技巧の物名であるが、

『古今和歌集』には整えた折句歌を収めたいという編者貫之の意識が働いていると思われるのである。

四、三度の女郎花合

第一節で、宇多上皇主催の女郎花合が三度行われたことを述べた。(1)「亭子院女郎花合」(昌泰元年(八九八))、(2)「某年秋 宇多院女郎花合」、(3)「某年秋 朱雀院女郎花合」である。

(1)については、第三節で検討を加えた。物合と同時に番われた歌合の水準は高く、『古今和歌集』秋上に七首がひとつの詞書で入集する(注16参照)うち、(3)と重複する一首を含め、(1)の三首が載り、(3)の和歌は現存断簡の三首全てが入集している。

残りの二首も歌合記録には残らないまでも、(1)・(3)と同じ、もしくは近い時期に詠まれたと思われる。

そして(1)の後宴歌は『古今和歌集』物名に貫之歌として収められている。

それでは、(2)の場合はどうだろうか。二十卷本断簡により一六首が知られるが、そのうち、六首は、十卷本(1)に混入する。

また、『新撰万葉集』下巻に四首が採られているので、延喜十三年(九一三)までの成立とみられているが、四首歌は(1)の後宴歌であるため、『歌合大成』は(1)からも採用した撰歌合と指摘している。

このうち、物名歌であるのは、次の二首、

一番 右
2 秋の野をみなへし、人のかへらねば花てふ花は残らざりけり

16 甲斐もなき花の香にのみ謀られて秋の野山をみな経知りぬ
る

で、「(秋の野)を、皆経し」、「(秋の野山)を皆経知り」と(1)「亭子院女郎花合」と同様の修辞になっている。

また、折句は、次の三首であるが、

七番 左

7 秋風をうらめしとのみ思ふかな千々の花さへうつろひにけり、

八番 左

9 をとこ山うち越え惑ひな、か空に経むやぞ秋の知らぬ野中に

左

15 をとこ山むかしは我も鳴く鹿を経し世久しくしる人ぞ無き

七番歌が、「をみなへり」を句の下に据えた折句で、あとの二首は

「をうなへし」「をむなへし」と字音を変えた折句になっている。

七番歌が意味の通りやすい内容であるが、そのために「し→り」

が入れ替わり、九番、一五番歌の歌意は通じにくい。

これも(1)の場合と同じように、難易度をあげることが主眼で、少々の無理を楽しんだ場の雰囲気を感じ取れる。

五、「宇多院物名合」の物名

ここまで、成立が近いと思われる「女郎花合」の物名歌を検討した。「をみなへし」の折句は難題であるが、さまざまな挑戦が見られた。同じ宇多院主催の「物名」の歌合はどのようなものであろうか。

和歌作者に貫之、友則、忠岑と『古今和歌集』撰者となった三人の他、興風、定文などの歌人がいるため、逆に宇多上皇の寵臣である躬恒の不参を不審としたところから考証して、第一節で述べたような、(d)延喜十四年もしくは十五年正月の成立説が生まれたのである。外部徴証からの成立問題はさておき、内容面から「宇多院物名合」を見ておきたい。

一番と、結番の十二番に「子の日」、「子の日を惜しむ」を置き、その間は春の花の名を題とする。「子の日」ばかりか、「子の日を惜しむ」題まで付加したところや、「紅梅花」という漢字音題にも難易度を出したい意欲が感じられる。実際の詠まれ方はどうだろうか。

- ・ 一番 「子の日」
左「みねの日のまつ」
右「むねの火のまつ」
- ・ 二番 「春花」
左「年かはる／野はなほことに」
右「消えて緑に代はる野は／ながれて」
- ・ 三番 「梅花」
左「かづきてむ／めのはなひきて」

・ 四番 「紅梅の花」

右「いでて見む／めのはなひきて」
左「みしころは／いのはなれては」

・ 五番 「桜花」

右「なほ来むは／いのはなやかに」
左「ひとはなさくら野はなりにけり」
右「なさくらのなへに」

・ 六番 「樺桜花」

左「にはかには／さくらの花と」
右「はるかには／さくらの花と」

・ 七番 「款冬花」

左「われぞや止まふ／きの葉なる露を」
右「春雨降り止まふ／きの葉なべても」

・ 八番 「躑躅花」

左「思ひかけつつ／しのばなむ」
右「のちも恋ひつつ／しのばなむとか」

・ 九番 「雁靡花」

左「片をかに／火のはなばなに」
右「沖なかに／火のはなれ出でて」

・ 十番 「石解花」

左「なべてけさ濃く／野はなりにけり」
右「春のくさ／濃く野はなべて」

・ 十一番 「藤花」

左「見えまがふ／茅の葉ながらに」
右「ゆく月の淵の端などは」

・ 十二番 「子の日を惜しむ」

左「むねの火を／緒しも貫かねば」
右「ともす螢のむねの火を／緒しも」

和歌の該当部分を引いて、物名に傍線を付し、物名中の句切れを「／」で示した。

題が長くなるため、物名は二句にわたることが多いが、見事に名を隠している例に二番、三番、七番、八番、九番、十番、十一

番がある。第一節にあげた一番の歌は句またがりではないが、一番や、九番はどちらも貫之・友則の番で歌意も「春の雪を溶かす日」や「胸のおもひ」、「野焼きの火」や「沖の漁火にまがう星の光」が滑らかに表現されている。

また、十番「石解花」左の貫之歌も、

春来ては昨日ばかりを浅緑なべてけさ濃く野はなりにけり

とあり、「さくのはな」の音は、「けさ」の語の途中から始まる高度な取り込み方で、春になったばかりの野が緑濃くなるさまが表現されていて、歌意もよく通じている。

しかし、三番「梅の花」は、

左勝 貫之

5 そき速くさらには出でてかづきてむめのはなびきてうち寄せ

よ波

右 貞文

6 風吹かばいざ浦ごとに出でて見むめのはなびきて波に寄るやと

のように、助動詞「む」から物名が始まり、隠し方は巧みであるが、次の句「めのはなびきて」は左右同じで、「海藻の葉がなびいて」という和歌には珍しい言い回しになっているものもある。

貫之歌でも、六番「樺桜花」左歌の、

春霞立ち満つを見てにはかにはさくらの花と思ひけるかな

は、霞を桜に紛う歌意はよく通じているが、「かには桜」題にそのまま「さくらの花」を詠んでいる例で、右歌も同様である。

一方、十二番「子の日を惜しむ」で勝となった忠岑歌は、

暗き夜にともす螢のむねの火を緒しも抜けたる玉と見るかなと詠んでいて、乱れ飛ぶ螢の火を糸の抜けた玉が飛び散るさまに喩えて優美であるが、「螢の火」でよいところが「螢の胸の火」となってしまうところに、物名の制約が見られる。

そもそも、「女郎花合」で見られたような、物名題の音が変化する例もある。漢字音の取り込みが難しい四番「紅梅花」が「ころはい」「むはい」となったり、十二番「子の日を惜しむ」の「惜しむ」が「ををしも」となったりしているのである。

ちなみに、五番「桜花」題は難ではなさそうではあるが、興風と作者名無表記の番は、左歌、

我が園へいざ帰りなむあさがほのひとはなさくら野はなりに

けり

右歌、

春はきぬたねに蒔くべき稲はなさくらのはなへに降ろし果ててよ

とあって、左歌では「あさがほの」一花咲く野」を表現するのに「ら」と余計な音が入ってしまう。右歌は、「種に蒔くべき稲」と斬新ではある。しかし、「はなへ」で場所を表現したいようにも見えるものの、歌意がまったく通じない。

このような失敗作もあるのだが、それでもなぜ、このような「物名」を中心に据えた歌合がおこなわれたのだろうか。

まず、先に引いた窪田氏の御論にある、和歌創作への意欲的な取り組みであることと、「一人ではない多数の場での発表を前提とし」、「をかし」の要素をとまなう和歌が、少々の音違いもこのよ

うに取り込んだと披露され、「明るい笑いを頒ちあう」「活気にみちた」場で享受されていることが重要なのではないだろうか。

歌人たちが、「このように入れれば隠れるか」と趣向を共有したり、「題の音とは違っているけれど」、「左右ともおかしな表現だけれど」と物名を取り入れた結果を楽しんでいたことが感じられる。

「亭子院女郎花合」の後宴で好評を博した物名歌の宴が、近い時期に気運が高まって、「宇多院物名合」と結実しただろうと思われるのも、延喜五年以前の成立とする(a)説を支持する所以となる高い可能性として、昌泰元年(八九八)秋以降、が付加できるだろう。

『古今和歌集』に採歌されなかったのはなぜか、という疑義に今すぐ答は出ないのであるが、やはり一首一首の和歌が独立して、心・詞・姿を吟味される編纂の場で、物名歌としては、「名」の特殊性も検討要素となつて¹⁸、一首一首が評価された結果であろう。久曾神昇氏が十巻本の押紙について触れられている¹⁹。

歌合の最後の貼紙に「此歌依^レ在^レ古今中^一注^二付其由^一、而相^二勘年紀^一已不^二相叶^一、可^レ尋」とあるが、古今集にあるのが矛盾でなく、却つて延喜五年以前の事が確かめられて年代推定上好都合であるのに未だその歌が見出されない。異本古今集にあったのであろうか。

『古今和歌集』に採歌されたものもあつた可能性が指摘される。

おわりに

稿者がかつて『元良親王集』に関して「呼称」にこだわる当時の和歌表現を明らかにした²⁰が、業平歌「名にし負はば」に集約される「名」を重んじる表現は、「亭子院女郎花合」にも、「名にし負へばあはれと思ふを女郎花たれを憂しとかまだき移ろふ」(後宴歌7番・平希世)がある。そもそも「女郎花」をその「おみな」という名で愛好した和歌は枚挙に暇がない。自然の植物を慈しむ上に、それがどのような名で呼ばれるかに関心が深い時代であるということがいえるだろう。

『古今和歌集』は自然と恋の歌が大半を占めるが、自然を詠む四季歌のなかで詠まれる景物は非常に限定されている。後の時代の歌集は、歌材の拡充を求めてさまざまな動植物、天象気象を詠歌の対象として増やしてゆくのであるが、『古今和歌集』においてはストイックなほどに歌材を限つて和歌を残している。

一方で歌人たちの前に存在する自然は豊かな花々を咲かせていて、その詠歌対象とすべきものとの落差を埋めるのが物名歌であつたというのうがち過ぎであろうか。

しかし、実際に、われわれは物名巻に拠つて当時の歌人になじみある植物名を知る。すでに確認できない動植物が「三木三鳥」として『古今和歌集』注解の奥義となつたのである。

*歌集の本文引用は特に断らない限り、『新編国歌大観』による。ただし、適宜表記を改めた箇所がある。

【注】

〔注〕萩谷朴『平安朝歌合大成 増補新訂』（平成7年〔1995〕）に拠る名称。歌合番号「二五」。以後、萩谷氏の説は『平安朝歌合大成』に拠り、『歌合大成 増補新訂』の頁を示す。また、書名を引用する場合は、『歌合大成』とする。

〔注²〕小松茂美『古筆学大成』21巻（平成4年〔1992〕）。『日本名跡叢刊』68（二玄社・昭和57年〔1982〕）。

〔注³〕『湘南文学』23号（東海大学・平成元年〔1989〕年3月）。以下、遠藤氏の説は本論による。

〔注⁴〕遠藤氏論に拠るが、(a)には、他に久曾神昇氏説（『伝宗尊親王筆歌合巻研究』昭和12年〔1937〕尚古会）がある。

(a)峰岸義秋『歌合の研究』昭和29年〔1954〕。『新編国歌大観』「宇多院歌合」解題片桐洋一・中周子、昭和62年〔1987〕。

(b)萩谷朴『平安朝歌合大成』昭和32年〔1957〕。

(c)村瀬敏夫『紀貫之伝の研究』昭和56年〔1981〕。

〔注⁵〕『歌合大成』（注3）など。

〔注⁶〕『歌合大成』の名称。歌合番号「九」

〔注⁷〕『歌合大成』の名称。歌合番号「一〇」。二十巻本断簡。『古筆学大成』21巻（図72）。

〔注⁸〕『歌合大成』の名称。歌合番号「一一」。二十巻本断簡。『古筆学大成』21巻（図73）。

〔注⁹〕本文は、尊経閣文庫本十巻本を底本とし、適宜濁点と漢字を宛てた。

〔注¹⁰〕「宇多院物名歌合」について―「本院左大臣家歌合」「近江御息所歌合」にふれつ―（北海道教育大学『札幌国語研究』9号・平成16年〔2004〕）。

〔注¹¹〕（注4）の(a)参照。『歌合大成』にも「高度の技巧を凝らした物名歌を集めた本歌合」（二二二頁）とあり、他に中島氏（注9）論文など。

〔注¹²〕「物の名」の特色と構造 古今和歌集の部立（一冊の講座 古今和歌集『有精堂』昭和62年〔1987〕）。

〔注¹³〕『古今集』物名歌についての考察（『中古文学論攷』5号・昭和

59年〔1984〕10月）

〔注¹⁴〕「古今和歌集の物名と俳諧歌」（早稲田大学国文学会『国文学研究』第43号・昭和45年〔1970〕）。

〔注¹⁵〕『拾遺和歌集』における物名歌（『樟蔭国文学』第40号・平成15年〔2003〕。後に『拾遺和歌集論攷』（和泉書院・平成二十七年〔2015〕）に所収。

〔注¹⁶〕『歌合大成』の歌番号による。

〔注¹⁷〕この七首には、別の機会の女郎花合（「某年秋 朱雀院女郎花合」）の三首も、朱雀院（宇多上皇）が主催した女郎花合であるために混在し、そのうちの二三四番歌は「亭子院女郎花合」との両歌合に、躬恒、定文と別の作者名で供されているという複雑な状況であるが、これらは近い時期の宇多上皇の女郎花合の記録としてまとめ載せられたのだろう。

〔注¹⁸〕（注13）に指摘がある。

〔注¹⁹〕（注4）の(a)引用に同じ。

〔注²⁰〕三木麻子『元良親王集』の表現―「入りにし月」をめぐって―（『百舌鳥国文』16号・平成17年〔2005〕3月）

【付記】

十巻本歌合の調査研究に際し、公益財団法人前田家育徳会尊経閣文庫のご高配を賜ったことを、記して深謝申し上げます。

本稿は、二〇一五～二〇一九年度日本学術振興会研究費補助金・基盤研究(C)「平安初期歌合の研究」（課題番号15K02223）の研究成果の一部である

執筆者紹介

園田 雪恵	児童教育学科	専任講師	幼児教育学
住本 純	児童教育学科	特任講師	体育科教育学
林 富公子	児童教育学科	特任講師	保育・幼児教育
田邊 文彦	児童教育学科	教授	経済学・経営学
齋藤 尚志	児童教育学科	准教授	教育学
井本 英子	児童教育学科	准教授	音楽
白坂 文	児童教育学科	非常勤講師	被服デザイン・被服構成
三木 麻子	児童教育学科	教授	日本文学

夙川学院短期大学研究紀要 第43号

2016年3月20日 発行

夙川学院短期大学研究委員会

〒650-0045 神戸市中央区港島1丁目3-11

TEL (078) 940-1154 (代表)

印刷所 水山産業株式会社

〒653-0012 神戸市長田区二番町3丁目4-1

TEL (078) 577-3757

投稿規定

- 1) 本紀要に投稿できるのは、原則として本学専任教員とする。ただし、本学名誉教授については、研究委員会(以下委員会という)において審査し、掲載を認める場合がある。非常勤講師についても、所属学科教授の紹介がある場合には、同様に扱う。
- 2) 原稿の提出期限は別に定める。
- 3) 体裁の統一、活字の指定、掲載順序の決定は、内容に影響のない範囲で委員会の裁量で行う。
- 4) 校正については、初校および再校を著者が行い、その後は委員会が行う。
- 5) 原稿は、その内容によって次のように区分する。このうち (2) (3) (4) (5) は、未発表のものに限る。
 - (1) 作品 絵画、彫刻、デザイン、染織工芸、服飾、作曲等の作品の写真、作図等およびそれらの解説文。
 - (2) 総説 内容が学界の広範囲に亘り、学問の時流に対する解説および評論。ただし特定の分野の研究の総括、評論をも含む。
 - (3) 論文 独創性に富み、専門分野に対する貢献度が高く、かつその体裁が適切と認められるもの。
 - (4) 調査・資料 専門分野の研究に資する資料、またはその資料に関する紹介等。文翻訳を含む。
 - (5) 研究ノート 一連の研究の中間報告、および新しい研究の内容や新知見に関する紹介等。
 - (6) 学会発表 学会における口頭発表等の内容の紹介。
 - (7) 研究概要 本学特別研究助成金による研究結果の梗概。
 - (8) 解説 専門分野の学術、技術等についての解説、紹介。
- 6) 投稿者は、前条による区分および表題の英文訳を、原稿に表記する。
- 7) 委員会は、執筆者に、原稿の内容についての質問を行い、補正および編集に伴う協力を求める場合がある。
- 8) 投稿原稿の量は次の通りとする。
 - (1) 和漢文の場合は、原則として本文が次の量を超えないこと。

原稿用紙 400字×65枚
横組 42字×34行×18ページ
縦組 29字×23行×2段×18ページ
 - (2) 欧文の場合は、原則として本文が次の量を超えないこと。

34行×18ページ
 - (3) 「調査・資料」は、原則として組み上がりで30ページ以内とする。
 - (4) 「学会発表」は、1篇が4000字、要旨のみの場合は800字程度とする。
 - (5) 「作品」については3ページとし、主作品に1ページを充て、制作概要に1ページ(700～1000字)、制作過程説明および関連作品を含めて1ページを充てる。
 - (6) 文末の注、参考文献は枠外とし、字の大きさは本文より小さくする。
 - (7) 作品の解説論文については「論文」に準ずるものとする。
- 9) 原稿掲載者には、別刷り各30部を無償供与する。
- 10) 原稿は、特に要望のない限り返却しない。
- 11) 著作権および電子化による公開本誌に掲載された著作物の著作権は執筆者に属するが、著作物は原則として電子化し、国立情報学研究所等の公的機関のホームページに公開することを許諾するものとする。但し、執筆者から電子化を承諾しない旨の申し出があった場合はこの限りではない。

BULLETIN
OF
SHUKUGAWA GAKUIN COLLEGE
NO. 43

March 2016