

神戸教育短期大学

研究紀要

第 1 号

2020年3月

[作 品]

生活空間における絵画

Painting in living space

佐藤 有紀 SATO Yuki 3

[論 文]

保育者を志望する学生の自己肯定感の育成をめぐる

——現職保育者から学生に対する期待と学生自身の自己点検の分析

Self-esteem of students hoping to become childcare workers

-In-service childcare workers' expectations of students and students' self-assessment-

藤井 裕子、林 幹士、浦田 雅夫

FUJII Hiroko HAYASHI Masashi URATA Masao 6

旧約聖書における「正義」について

“Justice” in the Old Testament

樋口 進 HIGUCHI Susumu 24

戦後初期国語教育と石森延男

——国定国語教科書の教材分析をとおして

A Study of Nobuo Ishimori: Focused on National Textbook During the Occupation

宇賀神 — UGAJIN Hajime 36

保育における「健康」の扱い方をめぐって（1）

——多様性の視点より考える「保育内容：健康」

A study on health treatment of childhood (1)

Health in childhood education from the perspective of diversity

山本 章雄 YAMAMOTO Akio 54

子育てサークルは地域のソーシャル・キャピタルを豊かにするのか

——子育てサークル OB 対象の質問紙調査をもとに

Does parenting circles enrich local social capital?

—Based on a survey from alumnae of parenting circles—

藤本 明美 FUJIMOTO Akemi 69

[研究ノート]

共生社会の実現に向けてのエンターテイメント・エデュケーションの可能性

——シネマカフェ神戸の活動報告から

Possibility of entertainment education for realization of Inclusive Society

—From the activity report of cinema café KOBE—

中塚 志麻 NAKATSUKA Shima 87

[学会発表]

第 122 回小児精神神経学会発表

特別支援教育に携る教員へのレジリエンスプログラム開発

——呼吸法ワークプログラムの効果の検討

中塚 志麻 NAKATSUKA Shima 97

制作概要

現代の美術作品の多くは美術館や美術画廊といったいわゆる作品のために作られた空間に設置されていることが多く、日本では日常の生活空間にアート作品が存在することは、それ程一般的なことではない。近年、自分自身の作品制作においては絵画が生きる場、また絵画作品とそれを設置する空間との関係に深い関心を持ち制作を行ってきた。その際、絵画と空間との調和や制作依頼に合わせるだけの制作となると作品は単に装飾のためのもの、空間デザインの一部、壁紙やテキスタイル製品と同様のものとなる。

今回、絵画制作の依頼を受けた千里阪急百貨店企画の展覧会「Feel the ART」は、アートを生活に取り入れるというテーマで百貨店内に絵画を展示するというものであった。

ここでは絵が商業空間を華やかに飾り立てることが目的ではなく、百貨店内の様々な商品と呼応し、調和しながらも、その存在によって日常の空間に特別な意味が生まれる(多様な画材を用い、カラフルな色彩、マチエール、質感によって非日常的な感覚を持ち込む)ことを目指し、絵画作品を制作した。

またこの展覧会のタイトルである『Feel the ART～アートを感じる』というテーマに合わせた子ども向けのワークショップを要請され、上記の絵画制作に実際に使用した画材や素材をふんだんに用いた「お絵描きコラージュ」を行った。ここでは、子どもたちが百貨店内という特殊な環境の中、親子で好きな画材を用いて自由に絵を描き、そこでの対話や初めて扱う新鮮な素材によって生まれるイメージや形を楽しみながら、手ごろなサイズ(小キャンバス)にイメージを集約する作品づくりを行った。

今後も自分自身の絵画制作による表現活動では、手仕事による絵画作品が日常の中で確かな存在感を持ちながら、その周囲の環境

やモノとの調和や対比によって表れる特別な空間を醸すことを目指したい。また様々な人が実際に絵を描き、物を作ることによって生まれる新たな視点や美しさを感じながら、それぞれ自分自身の表現を楽しむことのできる創造の場、機会を提供していきたい。

佐藤 有紀

『Yuki Sato ART EXHIBITION』

千里阪急百貨店

2019年10月30日～11月12日



Untitled(No.1405) oil,acrylic,pastel,canvas 1940 × 1630 mm 2019

Feel the art 千里阪急百貨店
Yuki Sato ART EXHIBITION
2019年10月30～11月12日



作品搬入風景 1階メインステージ

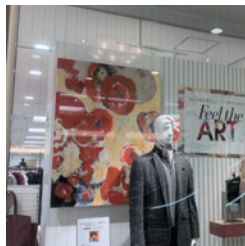


作品設置イメージ / 千里阪急営業企画部

館内展示作品

- ①no.1405 1940×1630 mm oil, acrylic, canvas
- ②no.19501 1125×850 mm oil, acrylic, panel
- ③no.0901 910×735 mm oil, canvas
- ④no.1808 530×530 mm oil, acrylic, pastel, panel
- ⑤no.1821 1455×1455 mm oil, acrylic, panel
- ⑥no.19501 545×380 mm oil, acrylic, panel
- ⑦no.10-12 545×380 mm oil, acrylic, panel
- ⑧no.19505 455×455 mm oil, acrylic, canvas
- ⑨no.19506 455×455 mm oil, acrylic, canvas
- ⑩no.19507 455×455 mm oil, acrylic, canvas

3階ショーウィンドウ



③no.0901

2階エントランス



⑤no.1821

3階メンズフロア



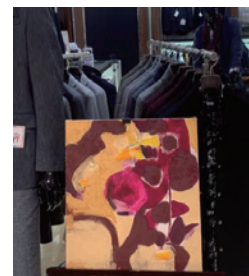
⑥no.19501



⑦no.10-12

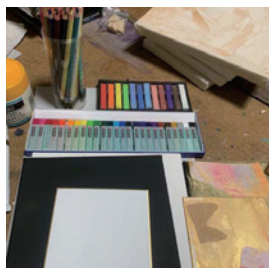


⑨no.19506



⑩no.19507

『アートを感じる親子ワークショップ』1階コトコトステージ 2019年11月2日



使用画材：オイルバステル バステル
色鉛筆 アクリル絵の具
様々な紙素材 キャンバス



作業工程① 自由に画材をえらび描画



作業工程②気に入った部分を切り抜き
メディウムでキャンバスに
コラージュする。



完成作品 (5歳児)

保育者を志望する学生の自己肯定感の育成をめぐる -現職保育者から学生に対する期待と学生自身の自己点検の分析-

藤井裕子 林幹士 浦田雅夫

[抄録] 保育者を志望する学生が健全な自己肯定感を基盤に保育に関する知識や技術を積み上げていくことが就労後のレジリエンスの向上に結びつくと考えた。質問調査による方法で現職保育者から学生への期待と学生自身の自己点検について調査した。比較分析した結果、現職保育者群が保育の知識・技術や人間性・社会的態度の項目において学生群より必要性が高いと考えていることが明らかになった。学生群の自己点検結果から、就労をまぢかにした不安、自信がない、が最も多く、保育に対する責任感を感じているものの不安で心もとないと記載した学生が多く見られた。現場から期待される組織内で保育の担い手としての協働性の必要性の高さでは若干の相違が認められた。学生には自己肯定感を基盤にして、幅広く人間性を醸成していくことが必要である。

キーワード：自己肯定感、レジリエンス、保育者、保育者養成

Self-esteem of students hoping to become childcare workers -In-service childcare workers' expectations of students and students' self-assessment-

Hiroko FUJII Masashi HAYASHI Masao URATA

Abstract

The resilience of students hoping to become childcare workers might be improved by accumulating knowledge and skills on childcare based on healthy self-esteem. A questionnaire survey was conducted to examine the expectations of in-service childcare workers from students, as well as the students' self-assessment. The results of comparative analyses indicated that in-service childcare workers regarded the knowledge and skills about childcare, the personality, as well as social attitudes as more important than did the students. On the other hand, the results of the students' self-assessments indicated that many had anxieties about the job and lacked self-confidence. They felt responsible for childcare, but were anxious and uncertain. Students' self-assessment was somewhat different from in-service workers' expectations from the students, i.e., working cooperatively by taking responsibility for childcare in the organization. It is suggested that students should develop different aspects of their personality based on their self-esteem.

Keywords: self-esteem, resilience, childcare worker, childcare worker training

1. はじめに

2014年から私達は保育者を志望する学生の、人としての成長に主眼を置いて研究を継続してきた。この中で学生の自己概念の確立において対人関係能力と自己概念の形成に相関関係があるということ、学生の自己概念の形成においては他者との共感的な感情の共有が行われることで他者信頼や満足度が向上し、結果的に自己概念の確立が促される可能性が高い、ということ进行を明らかにした。今回は学生の自己肯定感をいかに育むかというテーマに沿って新たな角度から検討を行いたい。

自己肯定感 (self-esteem) は「自己価値観、無条件な自己支持、自分に望みを持った前向きな基本的な構え (斎藤、2010)」と定義され「人格機能全体を支える土台として健全な自己尊重はきわめて重要である (同)」と指摘されている。しかし、内閣府の調査 (2014) では「日本の子どもは諸外国の子どもと比較して自己肯定感が低い」ことが明らかになっており、教育の中で自己肯定感を高める指導や支援を取り入れた多くの教育計画が取り上げられている。保育者においても秋田 (2000) による「保育者の発達段階モデル」の中に5段階の発達段階が分けられており、そのうち第2段階の「初任の段階」に自己肯定感について次のように述べられている。「理論や学んだことを保育に生かせるようになり、保育者として自他共に認められるようになる反面、内容を十分に理解し、使いこなせるだけの技術は持ち合わせていないため必要以上に自己肯定感が低下する可能性がある」。保育者として就労してからの自己肯定感の低下が保育者の早期離職につながる可能性も否定できない。第2段階を乗り越えて経験や葛藤を積み重ねることで知識や技術を自分のものとして使いこなせ、それらが保育の専門家としての自信につながり達成感ややりがいにつながっていくのではないかと考えられる。

保育の質の向上に関して現在、多くの期待が寄せられているが、保育に必要な能力について「乳幼児期の保育者に求められる資質能力報告書」(2011) では「保育者個人の有能さ、地域等の園ネットワークの有能さ、行政の有能さ」が指摘されている。保育者の専門性の向上に保育者個人の知識や技術の向上はもちろん、園全体での実践力の向上が大事ではないだろうか。社会の構造的変化の中で保育者に対する期待は年々多様になっており、保育者の責務に対して保護者はもちろん社会からの要望が高くなっていることは言うまでもない。保護者に対して保育に関する助言や指導を行うという今まで以上に保育者に対人援助職として専門的知識や技術の必要性と、次世代育成支援の担い手として対応できる人材であることが期待されている。

保育者の専門性とは「保育に必要な共通の知識・技法がその個性を媒介にして具体化されていくときのあり方 (汐見、2010)」であり「自分の個性を大切にしながら、保育者に必要な共通の知識・技法を自分なりに身につけ、こなす (同)」ことと考える。指摘されている「自分の個性を大切にしながら」ということは健全な自己肯定感と言い換えることもできるだろう。保育職に従事し始めのころは新鮮な感動で溢れていたものが、業務の複雑さや多忙さから気力が減退することのないように、本来の自分の個性を発揮できるような保育の実践に園全体での協

力も欠かすことができない。現状を乗り越えてさまざまな葛藤の中でレジリエンスを高めるためにも健全な自己肯定感を基盤に保育経験を積み上げて、保育の実践力を自分の力としていくことが必要と考えられる。実習を行った学生が保育の素晴らしさや達成感を感じ、保育者を志す出発点に自分を生かすことができる魅力的な仕事として映し出されてほしい。子どもと遊びや生活を共にしながら、実践の中から保育者自身の興味や関心も広げ自分の強みを生かすことのできる仕事としての価値を見出してほしい。保育の専門性はこのような実践の積み重ねから向上していくのではないだろうか。このことについて汐見(2016)は「臨機応変力」とも呼び、子ども、保育者、さらに保護者も含めて共に育ちあう関係性の中で育まれていくことや、「失敗を発達の中に位置づける」ことの意義についても述べている。夢を持って保育者を目指す学生が自己肯定感を向上させ、その自己肯定感に基づいた出発点から保育の現場で力をつけていてもらいたい。失敗を恐れず、臨機応変に対応し、子どもから学ぶ姿勢や子どもと共に生きることからの学びを大切に、時間をかけて成長してほしいと思う。試行錯誤を重ねつつ保育や教育の場で専門家として成長する基盤を確立することが必要である。

今回は「子どもと関わる仕事がしたい」という思いで保育者を志した学生が、実習や就職先で様々な経験を乗り越えて、本来の持ち味を生かしたその人なりの良さが発揮できる保育者、自分の個性を生かした保育者に成長してほしいと願うことから出発して、養成段階でまずはしっかりした基盤となる自己肯定感を確立させることが必要と考えた。自己肯定感を確立することがさまざまな葛藤やストレスの状況から回復するレジリエンスを高めることにもつながる。今回の研究では、保育者としての出発にあたり学生自身による自己点検の結果と、現職の保育者が学生へ期待するところの両面から調査し、学生の自己肯定感の育成と確立にどのようなことが必要か、明らかにすることを目指して研究を進めることとする。

2. 研究の目的

保育者を志望する学生の課題意識と保育現場からの期待を明らかにするを通して、学生の自己肯定感の基盤となる課題を明らかにする。保育実習をすべて終了し保育現場への就労を目前にした学生自身が必要と感じている学びの内容と、現職保育者が学生に必要と感じている学びの内容について質問紙調査を行い、比較検討する。質問項目は10項目からなり、その他に、特に重要と思われる項目の選択と、自由記述による意見を調査する。学生と現職保育者の結果を比較し、両者の課題に対する意識の比較を分析し、学生の自己肯定感の向上につながる項目を明らかにする。保育者養成における学生の自己肯定感の育成に対し指標を得ることを目的とする。

3. 研究方法

(1) 調査協力者: 個人が特定されないことを説明し同意が得られた上で実施する。教育実習保育

実習を終了し、保育現場への就労を控えた学生 100 名および現職保育者 100 名である。

(2) 調査時期：2019年8月から12月に質問調査を実施し回収後、2020年1月以降に結果を分析検討し考察を行う。

(3) 調査内容：調査項目は「保育者を志望する学生に必要な課題」を保育実習指導のミニマムスタンダード（2018年度版）から援用し、保育の専門としての知識や技術、責任感や協調性等の10項目の質問紙を作成する。質問に学生には自己点検として、保育者には期待度として「1、十分理解している」から「5、不十分」までの5件法で答える。この中で特に必要と思われる3項目をあげる。質問に対して自由記述で答える。質問項目は表1・2で示す。

表1 調査項目（学生）

対象：学生、（ ）回生

「保育者をめざす学生として、課題として感じていること」

	質問項目	十分習得している	かなり習得している	大体習得している	少し習得している	これから習得する
1	保育や発達に関する知識					
2	保育技術（音楽・造形・リズム）					
3	子どもとの関わり、遊び方					
4	保育計画・指導案					
5	保育所の意義や役割					
6	特別な配慮の必要な子ども理解					
7	安全対策・事故予防・健康管理					
8	チームワーク・協調性					
9	保護者支援・子育て支援					
10	責任感・保育者の倫理・職業倫理					

保育者をめざす学生として、特に必要な項目3つを上記から選んで番号を書いてください。

--

保育者をめざす学生として感じていること（自由に書いてください）

--

表2 調査項目（保育者）

対象：現職保育者：保育経験年数（ ）年

「保育者をめざす学生に身につけておいてほしいこと」

	質問項目	十分習得することが必要	かなり習得することが必要	大体習得していればよい	少し習得していればよい	これから習得する課題
1	保育や発達に関する知識					
2	保育技術（音楽・造形・リズム）					
3	子どもとの関わり、遊び方					
4	保育計画・指導案					
5	保育所の意義や役割					
6	特別な配慮の必要な子ども理解					
7	安全対策・事故予防・健康管理					
8	チームワーク・協調性					
9	保護者支援・子育て支援					
10	責任感・保育者の倫理・職業倫理					

保育者をめざす学生に、特に必要な項目3つを上記から選んで番号を書いてください。

--

保育者をめざす学生に期待すること（自由に書いてください）

--

(4) 結果の分析方法

①回収した質問紙の10項目について因子分析を行い、両群の相関関係および項目間の関連を検討するため相関分析を行う。必要とされる3項目の課題について、統計的に分析し両群を比較する。自由記述の内容について質的分析を行い、学生の自己肯定感の向上に指標となる内容について明らかにする。

②学生の自己点検の中で苦手とする項目が自己肯定感を低下させる要因になる可能性を鑑み、現職保育者の期待項目と比較し、両者の意識の相違点を明らかにする。

③結果について統計的分析と質的分析を総合して考察する。

4、倫理的配慮

本研究を実施するにあたり配慮することは以下の通りである。

①質問紙調査は所属する大学の研究倫理委員会の承諾を得て行う。

②調査を実施する際に十分な説明を行い、研究目的に同意の上でのみ行う。個人や組織が特定されないこと、回答した質問紙は研究以外の目的で使用しないことを伝える。回収した質問紙は鍵のかかる場所に保管し個人情報の保護に努める。

5、研究結果

結果の分析対象は記入に不備の見られた回答を除く 178 名（有効回答率 97%：学生群 85 名、現職保育者群 93 名）、全員女性で、現職保育者群の保育経験年数は 12.32 年であった。

(1) 10 項目の質問内容の統計的分析

⑩10 項目の質問の統計的結果は表 3 から表 18 で示す。

表 3 全回答数（178 名）の平均と標準偏差

変数	N	平均	標準偏差	最小値	最大値
Q1	178	3.58	0.83	2	5
Q2	178	3.29	0.78	1	5
Q3	178	3.61	0.83	1	5
Q4	178	3.32	0.78	1	5
Q5	178	3.37	0.86	1	5
Q6	178	3.37	0.95	1	5
Q7	178	3.69	0.95	1	5
Q8	178	3.66	1.00	1	5
Q9	178	2.96	0.99	1	5
Q10	178	3.63	1.00	1	5

表 4 学生群と保育者群別の記述統計

	Obs 数	変数	N	平均	標準偏差	最小値	最大値
学生	85	Q1	85	3.27	0.68	2	5
		Q2	85	3.19	0.78	1	5
		Q3	85	3.53	0.70	2	5
		Q4	85	3.26	0.68	2	5
		Q5	85	3.45	0.79	2	5
		Q6	85	3.34	0.73	2	5
		Q7	85	3.31	0.76	1	5
		Q8	85	3.36	0.77	1	5
		Q9	85	3.20	0.75	1	5
		Q10	85	3.39	0.77	1	5
保育者	93	Q1	93	3.87	0.86	3	5
		Q2	93	3.39	0.77	1	5
		Q3	93	3.68	0.92	1	5
		Q4	93	3.38	0.87	1	5
		Q5	93	3.30	0.92	1	5
		Q6	93	3.40	1.11	1	5
		Q7	93	4.04	0.98	1	5
		Q8	93	3.92	1.12	1	5
		Q9	93	2.74	1.13	1	5
		Q10	93	3.86	1.13	1	5

ただし保育者群の回答で、質問項目 7（安全対策、事故予防、健康管理）と質問項目 8（チームワーク、協調性）は平均値+1SD が 5 以上になっていることから、天井効果が生じている可能性がある。

②質問項目ごとの全員の度数分布表

表5 質問項目1の度数分布表

Q1	度数	パーセント	累積度数	累積パーセント
2	7	3.93	7	3.93
3	93	52.25	100	56.18
4	45	25.28	145	81.46
5	33	18.54	178	100

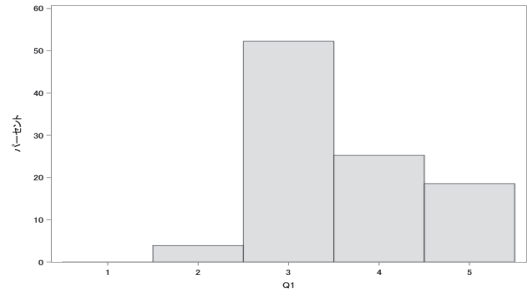


図1 質問項目1の度数分布

表6 質問項目2の度数分布表

Q2	度数	パーセント	累積度数	累積パーセント
1	2	1.12	2	1.12
2	14	7.87	16	8.99
3	107	60.11	123	69.1
4	40	22.47	163	91.57
5	15	8.43	178	100

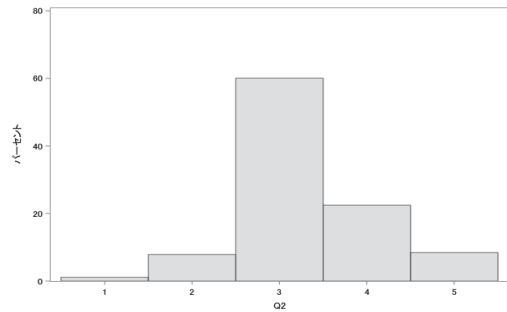


図2 質問項目2の度数分布

表7 質問項目3の度数分布表

Q3	度数	パーセント	累積度数	累積パーセント
1	1	0.56	1	0.56
2	7	3.93	8	4.49
3	82	46.07	90	50.56
4	59	33.15	149	83.71
5	29	16.29	178	100

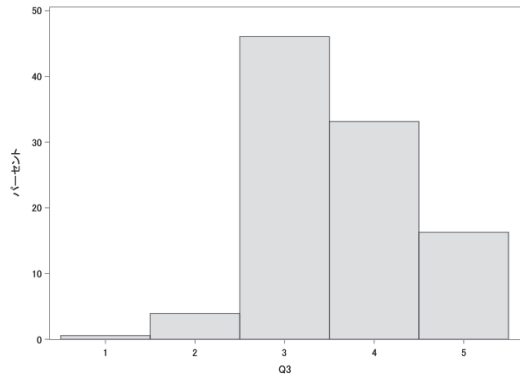


図3 質問項目3の度数分布

表 8 質問項目 4 の度数分布表

Q4	度数	パーセント	累積度数	累積パーセント
1	3	1.69	3	1.69
2	11	6.18	14	7.87
3	105	58.99	119	66.85
4	44	24.72	163	91.57
5	15	8.43	178	100

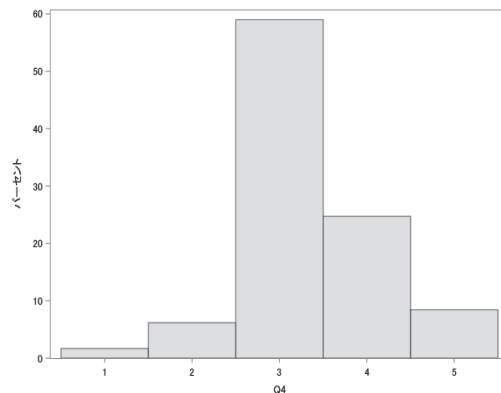


図 4 質問項目 4 の度数分布

表 9 質問項目 5 の度数分布表

Q5	度数	パーセント	累積度数	累積パーセント
1	2	1.12	2	1.12
2	15	8.43	17	9.55
3	100	56.18	117	65.73
4	37	20.79	154	86.52
5	24	13.48	178	100

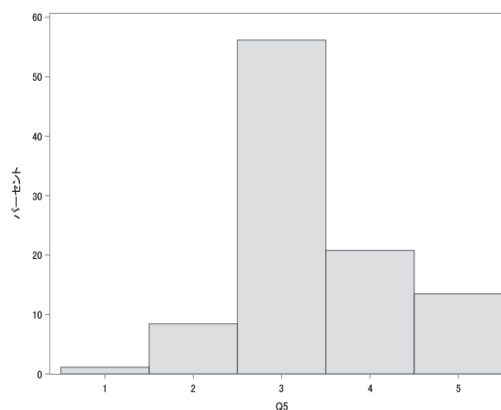


図 5 質問項目 5 の度数分布

表 10 質問項目 6 の度数分布表

Q6	度数	パーセント	累積度数	累積パーセント
1	6	3.37	6	3.37
2	19	10.67	25	14.04
3	78	43.82	103	57.87
4	53	29.78	156	87.64
5	22	12.36	178	100

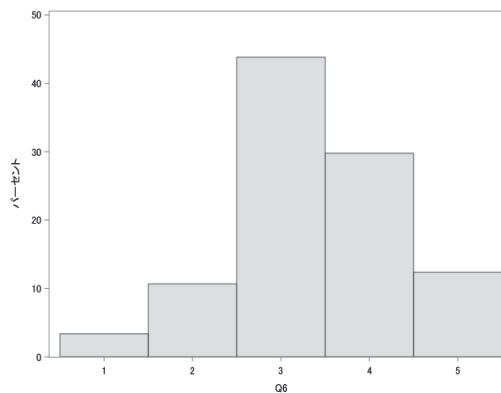


図 6 質問項目 6 の度数分布

表 11 質問項目 7 の度数分布表

Q7	度数	パーセント	累積度数	累積パーセント
1	3	1.69	3	1.69
2	9	5.06	12	6.74
3	71	39.89	83	46.63
4	52	29.21	135	75.84
5	43	24.16	178	100

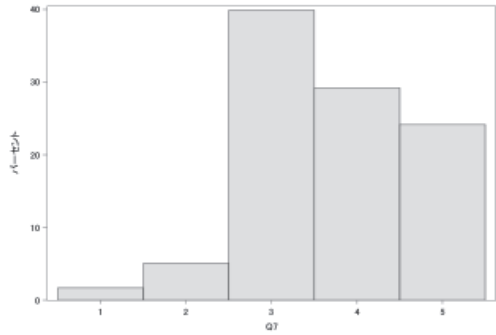


図 7 質問項目 7 の度数分布

表 12 質問項目 8 の度数分布表

Q8	度数	パーセント	累積度数	累積パーセント
1	8	4.49	8	4.49
2	8	4.49	16	8.99
3	58	32.58	74	41.57
4	67	37.64	141	79.21
5	37	20.79	178	100

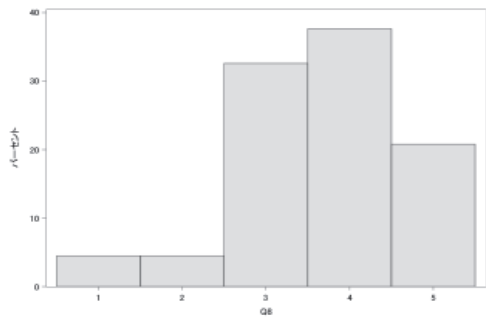


図 8 質問項目 8 の度数分布

表 13 質問項目 9 の度数分布表

Q9	度数	パーセント	累積度数	累積パーセント
1	20	11.24	20	11.24
2	23	12.92	43	24.16
3	87	48.88	130	73.03
4	40	22.47	170	95.51
5	8	4.49	178	100

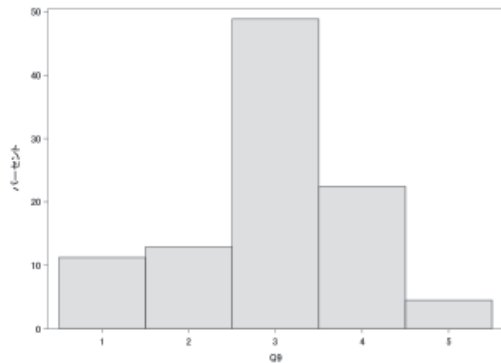


図 9 質問項目 9 の度数分布

表 14 質問項目 10 の度数分布表

Q10	度数	パーセント	累積度数	累積パーセント
1	7	3.93	7	3.93
2	7	3.93	14	7.87
3	70	39.33	84	47.19
4	54	30.34	138	77.53
5	40	22.47	178	100

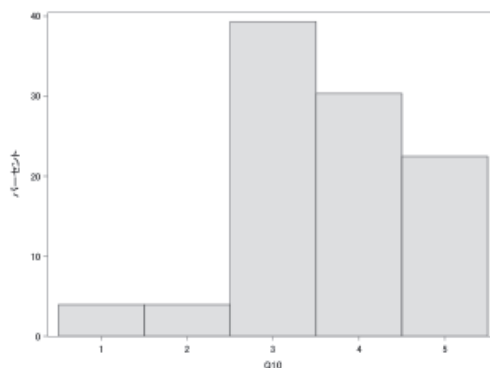


図 10 質問項目 10 の度数分布

③各項目の相関行列を表 15 に示す

表 15 全回答に対する相関行列表

Pearson の相関係数, N = 178										
H0: Rho=0 に対する Prob > r										
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
Q1	1	0.54579 <.0001	0.49159 <.0001	0.44656 <.0001	0.29406 <.0001	0.43818 <.0001	0.59203 <.0001	0.20682 0.0056	0.32772 <.0001	0.35167 <.0001
Q2	0.54579 <.0001	1	0.44474 <.0001	0.48572 <.0001	0.33511 <.0001	0.39621 <.0001	0.39829 <.0001	0.36847 <.0001	0.43222 <.0001	0.23248 0.0018
Q3	0.49159 <.0001	0.44474 <.0001	1	0.4492 <.0001	0.43657 <.0001	0.56953 <.0001	0.37721 <.0001	0.37556 <.0001	0.33255 <.0001	0.26988 0.0003
Q4	0.44656 <.0001	0.48572 <.0001	0.4492 <.0001	1	0.3835 <.0001	0.47729 <.0001	0.34578 <.0001	0.23377 0.0017	0.3935 <.0001	0.19313 0.0098
Q5	0.29406 <.0001	0.33511 <.0001	0.43657 <.0001	0.3835 <.0001	1	0.54903 <.0001	0.25087 0.0007	0.32419 <.0001	0.47228 <.0001	0.35431 <.0001
Q6	0.43818 <.0001	0.39621 <.0001	0.56953 <.0001	0.47729 <.0001	0.54903 <.0001	1	0.39053 <.0001	0.40709 <.0001	0.60853 <.0001	0.33361 <.0001
Q7	0.59203 <.0001	0.39829 <.0001	0.37721 <.0001	0.34578 <.0001	0.25087 0.0007	0.39053 <.0001	1	0.47481 <.0001	0.34591 <.0001	0.59921 <.0001
Q8	0.20682 0.0056	0.36847 <.0001	0.37556 <.0001	0.23377 0.0017	0.32419 <.0001	0.40709 <.0001	0.47481 <.0001	1	0.51361 <.0001	0.55001 <.0001
Q9	0.32772 <.0001	0.43222 <.0001	0.33255 <.0001	0.3935 <.0001	0.47228 <.0001	0.60853 <.0001	0.34591 <.0001	0.51361 <.0001	1	0.44573 <.0001
Q10	0.35167 <.0001	0.23248 0.0018	0.26988 0.0003	0.19313 0.0098	0.35431 <.0001	0.33361 <.0001	0.59921 <.0001	0.55001 <.0001	0.44573 <.0001	1

結果として全項目において、0.05%水準で有意差があると考えられる。

(2) 検証的因子分析と α 係数

質問項目の内容から「保育の知識、技術」として質問 1、2、3、4、「人間性、社会的態度」として質問 7、8、9、「責任感、探求心、応用力」として質問 5、6、10 の 3 つに分類して両群での因子分析を実施した。

①「保育の知識、技術」を Factor 1 と名付け、因子分析した結果は表 16 で示す。保育の知識、技術に関連すると推測される 4 項目 (Q1~Q4) を因子分析した。主因子法により固有値が 1.0 以上という基準で 1 因子が抽出された。Q1 と Q2 が第一因子に対し高い因子負荷量を示した。4 項目の Cronbach の α 係数を求めたところ、 $\alpha = 0.785$ であった。

表 16 Factor 1 の結果

因子パターン	
	Factor1
Q1	0.73
Q2	0.72
Q3	0.66
Q4	0.65

②「人間性、社会的態度」を Factor2 と名付け、因子分析した結果は表 17 で示す。人間性、社会的態度に関連すると推測される 3 項目 (Q7~Q9) を因子分析した。主因子法により固有値が 1.0 以上という基準で 1 因子が抽出された。Q8 が第一因子に対し高い因子負荷量を示した。3 項目の Cronbach の α 係数を求めたところ、 $\alpha=0.706$ であった。

表 17 Factor2 の結果

因子パターン	
	Factor1
Q8	0.837
Q9	0.613
Q7	0.566

③「責任感、探求心、応用力」を Factor 3 と名付け、因子分析した結果は表 18 で示す。責任感、探求心、応用力に関連すると推測される、3 項目 (Q5、Q6、Q10) を因子分析した。主因子法により固有値が 1.0 以上という基準で 1 因子が抽出された。Q5、Q6 が第一因子に対し高い因子負荷量を示した。3 項目の Cronbach の α 係数を求めたところ、 $\alpha=0.678$ であった。

表 18 Factor3 の結果

因子パターン	
	Factor1
Q5	0.76
Q6	0.72
Q10	0.46

(3) 学生群と保育者群の回答の比較 (t 検定)

「保育の知識、技術」「人間性、社会的態度」「責任感、探求心、応用力」の 3 つの Factor 項目において、学生の回答と保育者の回答に差があるかどうか t 検定を行った。

Q1~Q4 の回答の平均値を「保育の知識、技術」の値、Q7~Q9 の回答の平均値を「人間性、社会的態度」の値、Q5、Q6、Q10 の回答の平均値を「責任感、探求心、応用力」の値とした。

「保育の知識、技術」の値は、保育者が 3.51 であり、学生が 3.31 であった。「人間性、社会的態度」の値は、保育者が 3.57 であり、学生が 3.29 であった。「責任感、探求心、応用力」の値は、保育者が 3.52 であり、学生が 3.39 であった。いずれも等質性の検定の結果、分散の等質性があると仮定されたので、「Equal」の結果を用いている。

この結果、「保育の知識、技術」において、学生と保育者の回答に差があるか確認するために t 検定を行った。その結果、5%水準の両側検定で有意差が認められた

($t(176)=-2.88, p<0.05$)。従って、保育者(3.51)のほうが学生(3.31)に比べ保育の知識、技術が必要であると考えている傾向にある。

「人間性、社会的態度」において、学生と保育者の回答に差があるか確認するためにt検定を行った。その結果、5%水準の両側検定で有意差が認められた ($t(176)=-2.42, p<0.05$)。従って、保育者(3.57)のほうが学生(3.29)に比べ人間性、社会的態度が必要であると考えている傾向にある。

「責任感、探求心、応用力」において、学生と保育者の回答に差があるか確認するためにt検定を行った。その結果、5%水準の両側検定で有意差が認められなかった ($t(176)=-1.17, p=0.25$)。従って、学生(3.39)と保育者(3.52)を比べても、責任感、探求心、応用力に対する必要性の考え方に差はないと言える。

(4) 探索的因子分析

全質問項目のうち、どのような項目が影響しあっているか調べる為に因子分析を行った。項目ごとの相関関係を調べるためプロマックス回転を用いて分析した。全質問項目10項目に対して、主因子法による因子分析を行った。固有値の変化は4.66、1.19、1.03、0.67、0.06…(図)となっており、スクリープロットから、3因子構造が妥当であると考えられた。そこで、3因子を仮定して主因子法、プロマックス回転による因子分析を行った。プロマックス回転後の最終的な因子パターン、因子間相関を表19に示す。

表19 プロマックス回転後の因子分析

回転後の因子パターン (標準化回帰係数)				
	Factor1	Factor2	Factor3	
Q6	0.72	0.15	0.03	Q6 特別な配慮が必要な子ども理解
Q9	0.62	-0.05	0.28	Q9 保護者支援、子育て支援
Q5	0.62	0.03	0.07	Q5 保育所の意義や役割
Q3	0.44	0.38	-0.03	Q3 子どもの関わり、遊び方
Q4	0.44	0.42	-0.14	Q4 保育計画、指導案
Q1	0.01	0.84	0.04	Q1 保育や発達に関する知識
Q2	0.32	0.47	0.00	Q2 保育技術 (音楽・造形・リズム)
Q10	0.04	-0.01	0.81	Q10 責任感、保育者の倫理、職業倫理
Q7	-0.13	0.49	0.59	Q7 安全対策、事故予防、健康管理
Q8	0.32	-0.10	0.58	Q8 チームワーク、協調性

	Factor1	Factor2	Factor3
Factor1	1.00	0.43	0.42
Factor2	0.43	1.00	0.42
Factor3	0.42	0.42	1.00

因子ごとにCronbachの α 係数を求めたところ、Factor1(Q3、Q4、Q5、Q6、Q9)で $\alpha=0.814$ 、

Factor2 (Q1、Q2) で $\alpha=0.706$ 、Factor3 (Q7、Q8、Q10) で $\alpha=0.780$ であった。この結果から「特別な配慮の必要な子ども理解」「保護者支援・子育て支援」「保育所の意義や役割」「保育や発達に関する知識」「責任感・保育者の倫理・職業倫理」の項目が他の領域に与える影響の大きいことが明らかになった。

(5) 「特に必要な3項目」について結果

学生が身につけておくべき特に必要と思われる3項目について学生群と保育者群の有効回答数は、学生群84名(全85名)保育者群88名(全93名)であった。各群の内訳は表20で示す。

表20 「特に必要と思う3項目」両群比較

質問項目	学生群・人数	学生群・比率 (%)	保育者群・人数	保育者群・比率 (%)
1、保育や発達に関する知識	49	20.1	34	13.4
2、保育技術(音楽・造形・リズム)	7	2.9	7	2.8
3、子どもとの関わり、遊び方	49	20.1	41	16.2
4、保育計画・指導案	20	8.2	6	2.3
5、保育所の意義や役割	1	0.4	3	1.2
6、特別な配慮の必要な子ども理解	17	7	15	5.9
7、安全対策・事故予防・健康管理	28	11.5	37	14.6
8、チームワーク・協調性	13	5.3	54	21.3
9、保護者支援・子育て支援	31	12.7	9	3.5
10、責任感・保育者の倫理・職業倫理	29	11.9	48	18.9

両群を比較したグラフは図 11 の通りである。

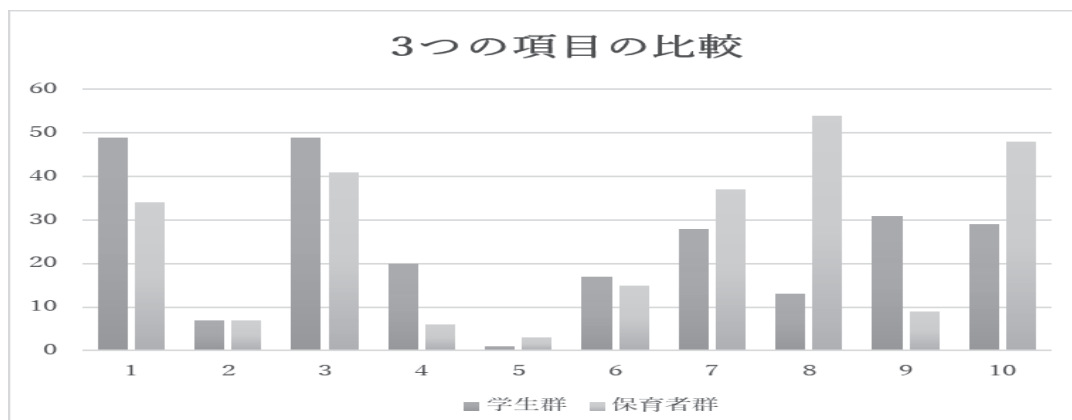


図 11 特に必要な3項目の両群比較

この結果、学生群で必要性の最も多い項目は、1、3、9、であり、最も少ない項目は、5、2、8、となっている。保育者群で必要性の最も多い項目は8、10、3、であり、最も少ない項目は、5、4、2、となっている。両群を比較すると、2、5、はほぼ同数であるが7、8、10、に保育者群の比率が高く、1、2、9に学生群の比率が高くなっていることが明らかになった。

(6) 自由記述内容について結果

自由記述は対象者に感想や意見など自由に記載してもらった。その内容からキーワードとなる言葉を抽出し、記載内容の多いものから各群を順に表 21・22 で示した。学生群のうち記載した人は 29 名 (全 85 名)、保育者群は 76 名 (全 93 名) が記載していた。

表 21 「保育者志望の学生が感じていること」

学生群

キーワード	回答数
全般的な不安、継続できるか不安、自信がない、やめたい、現実に向き合えない	10
責任感	5
乗り越えられた、前向きに取り組める	4
保育の知識や技能が身についた	3
知識を吸収する必要性	3
遊びの大切さ	3
保護者支援	3
命の大切さ	2
子どもとともに成長することの大事さ	1
健康と安全への対策	1
問題解決力をつけること	1
職業倫理の不足	1
実践力の不足	1

表 22 「保育者志望の学生に期待すること」
保育者群

キーワード	回答数
積極的で前向きな態度・自分を磨く	22
子どもとの関わり。子どもが好きであること。子どもから学ぶ、子どもと楽しむ	19
コミュニケーション、挨拶、	13
素直、元気、前向き、熱意、若さ、ゆとり、イライラしない	13
チームワーク・協調性	12
学ぶ姿勢、モチベーション、意欲	12
忍耐力、チャレンジ精神、乗り越える力、あきらめない	9
手遊び・保育の知識	8
笑顔	7
責任感	5
文章力・文字・書類の作成	4
失敗を恐れない、のびのびと若々しい態度	4
思いやり	3
柔軟性、思考力	3
個別対応・保護者対応	3
ピアノ演奏	2
マナー、礼儀	2
安全対策	2
指導案の作成	3
実践力、行動力	2

6、考察

(1) 統計的分析の結果

統計的分析で明らかにすることの一つは項目間の関連を明らかにすることである。そこで10項目の質問を Factor 1 として「保育の知識・技術」、Factor 2 として「人間性・社会的態度」、

Factor 3として「責任感・探求心・応用力」の質的に異なる3分類に分けて因子分析を行った。

各Factorには質問項目の1から10が該当するように分類した。

Factor 1 「保育の知識・技術」・・・・・・質問項目 1・2・3・4

Factor2 「人間性、社会的態度」・・・・・・質問項目 7・8・9

Factor3 「責任感・探求心・応用力」・・・・・・質問項目 5・6・10

因子分析の結果を表16・17・18で示した。Factor 1の中では、質問項目1「保育や発達に関する知識」と、質問項目2「保育技術（音楽・造形・リズム）」が関連性の高い結果となった。Factor 2の中では、質問項目8「チームワーク・協調性」が関連性の高い結果となった。Factor 3の中では、質問項目5「保育所の意義や役割」、質問項目6「特別な配慮の必要な子ども理解」が関連性の高い結果となった。これらのことから学生群・保育者群共に、保育に関する知識や技術、および特別な配慮を必要とする子どもの理解など保育を実践するための基本的で具体的な知識基盤を確実にすること、その基盤をもとに実際に保育現場で働く際に組織として協調するチームワーク力が必要とされていることが明らかになった。

全回答に対する両群の相関関係は0.05%水準で有意差のあることが明らかになったため（表15）、3つのFactorが学生群と保育者群とで異なるかどうか分析を行った。この結果、3つのFactorにはいずれも有意差が見られた。Factor 1「保育の知識・技術」の検定では、保育者群（3.51）、学生群（3.31）であり保育者群が学生群よりも必要性が高いと答えていた。Factor2「人間性・社会的態度」の検定では、保育者群（3.57）、学生群（3.29）であり保育者群が学生群よりも必要性が高いと答えていた。一方、Factor3「責任感・探求心・応用力」の検定では保育者群（3.52）、学生群（3.39）で両群に有意差が見られず、両群の必要性についての考え方に差が認めにくい、という結果になった。保育の知識や技術、人間性や社会的態度は保育者の出発として必要性は高いが、Factor3の責任感や探求心や応用力は、現時点での必要性というよりも就労してから身につける項目という認識があったからではないかと考えられる。

両群を総合して全質問項目において、他の質問項目より関連性の高い項目を検出するため因子分析を行った。その結果、6「特別な配慮の必要な子ども理解」、9「保護者支援・子育て支援」、1「保育や発達に関する知識」、10「責任感・保育者の倫理・職業倫理」が高い関連性を示し、影響力の大きいことが明らかになった。

次の質問項目「特に必要な3項目」の両群比較は結果（5）で述べたように、学生群が質問項目1、2、9で高い結果となり、保育者群では質問項目8、7、10で高い結果となった。特に保育者群が質問項目8「チームワーク・協調性」が回答数21.3%を示したのに比べ、学生群は5.3%であり、保育者群と学生群の意識の相違が認められた。学生群が保育の知識や技術的なことを重視し習得すべき項目として必要性を感じているが、チームワークや組織への協力について専門性とはあまり意識していない結果ではないかと考えられる。一方、保育者群は保育に関する知識や技術、安全への配慮は基本的に必要な項目としながら、協調性やチームワーク、

責任感といった人間性も重視していることが明らかになった。

(2) 質的分析の結果

学生群には「感じていること」を、保育者群には「学生に期待すること」を自由記述で記載した内容は結果(6)で示した。

学生群では「就労をまちかにした不安、自信がない」が最も多く、保育に対する責任感を感じているものの不安で心もとないと記載した学生が多く見られた。一方、保育者養成校での学修や実習は大変だったが実りが多く身についたという実感を記載した学生も多く、就労してからさらにスキルアップを求める内容も意識化されていた。自由記述に記載された内容には前向きに取り組みたい思いも示されており、就労を控えて自分自身の課題がより明確に意識されるようになったと考えられる。

保育者群の自由記述には複数の内容が数多く記載されており、学生に対する高い期待が感じられた。保育の知識や技術に関すること、責任感や人間性・社会的態度に関することに多くの記載が見られた。保育の基本として「子どものかかわりから積極的に学ぶ」ことの重要性や、若さや体力への期待と同時に、葛藤を乗り越えることで保育者として成長することや忍耐力や粘り強さも多く指摘されていた。

両群の相違点で目立ったのは、保育者群では組織で協働する協調性やチームワーク力が高い比率で記載され重視されている反面、学生群では学ぶべき内容としてそれらがあまり意識されていない結果となったのは明らかな違いである。保育者群は、学生を受け入れ共に保育を作っていく立場から、保育に関する基本的知識、安全への配慮をしっかりと習得し、その上でチームの一員として協力し経験を積み自分の個性を生かした保育者になってほしいという期待が記載されていることが感じられた。学生に対するエールとも言えるが、学生に社会人として基本的な態度を期待しているのに対し、学生群では知識や技術を重視する傾向が見られることが目立ち、両者の意識の違いではないかと考えられる。

(3) 総合考察

統計的分析および質的分析の結果、保育者群が、保育の知識や技術、社会的態度や人間性といった側面にわたって学生群に期待していることが明らかになった。チームとして協働する期待や素直さやコミュニケーション力への期待、様々な状況の中で前向きに対応することなど指摘されたことは、社会人として就労することへの期待感からと思われる。このことは、経済産業省(2015)が社会人基礎力として掲げられている「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」の3要素と一致している。保育現場では園内組織の中や保護者との信頼関係、地域社会の多様な人々と信頼関係を構築し連携してつながりを高めていくことが不可欠であることを学生もしっかり自覚することが必要である。

学生群の自己点検の結果から、自らの知識や技術の不足を感じ就労に対する不安感を抱く結果となっていることが明らかになった。学生の中にはこれまでの学校を含む全般的な生活の中

で自信が不足している場合や、十分な達成感を得ていない場合もあり、健全な自己肯定感を十分獲得できず漠然とした不安に結びついているのではないかと考えられる。保育者養成校で学ぶ中で知識や技術の習得は基本的に必要であるが、同時に自分の持つ力や個性を発見し、自分の長所や強みに気づき、それを伸ばしていくような人間性の醸成も必要なことである。知識や技術を習得する中で自信につなげられることもあり、好循環になっていくことが望まれる。保育の中で子ども達と向き合うことはその人間性の中で受け止め育むことの必要な仕事であり、学生の自己肯定感を基盤にした人間としての成長が育まれるように指導をしていくことが保育者養成校としての責務であると考えられる。

就労した学生が多くの経験を蓄積し保育者として成長していくためには、先述したように園全体のネットワークも機能し、その成長を支えていくことが望まれる。今回の研究は調査対象数や質問項目も少ないため、今後さらに検討を重ねた調査を行うことが必要と考える。

引用・参考文献

斎藤久美子 (2010). 「教育心理学 (改訂版)」 倉石精一他編著 PP182. 新曜社.

内閣府 (2014). 「平成 26 年版子ども・若者白書」.

秋田喜代美 (2000). 「保育者のライフステージと危機」 発達 83 号 PP48~52. ミネルヴァ書房.

Mathious Urbon et al. (2011) 「Competence Requirement in Early Childhood Education and Care」 University of London Ghent.

汐見稔幸編著 (2010). 「保育者論」 ミネルヴァ書房.

一般社団法人全国保育士養成協議会編 (2018). 「保育実習指導のミニマムスタンダード Ver. 2 『協働』する保育者養成」 中央法規出版株式会社.

藤井裕子・坂口みゆき・浦田雅夫 (2015) (2016). 「保育系学生のためのコミュニケーション教育プログラムの開発と実践、導入の試み (その 1) (その 2)」. 京都華頂大学教育開発センター研究報告書. 第 2 号、第 3 号.

汐見稔幸・久保健太編著 (2016) 「保育のグランドデザインを描く」 ミネルヴァ書房.

経済産業省 (2015). 「社会人基礎力」 経済産業省ホームページ.

Matthew McKay, Ph. D & Patrick Fanning (2018) 「SELF-ESTEEM」 マシュー・マッケイ、パトリック・ファニング、高橋祥友訳 (2018). 「自尊心の育て方」 金剛出版.

串崎真志 (2012). 「自分を見つめる心理学」 北樹出版.

謝意

本研究は令和 1 年度保育士養成協議会近畿ブロックの推薦による研究助成を受けて行ったものです。保育士養成協議会近畿ブロックの関係各位に感謝申し上げます。また調査研究に関して、神戸教育短期大学付属八尾ソレイユ認定こども園の保育者の皆様の協力、他園の協力も得ました。関係各位の皆様に御礼申し上げます。

旧約聖書における「正義」

樋口 進

キーワード：正義、公正、旧約聖書、預言者、平和、戒め、秩序

はじめに

夙川学院の教育理念は、「イエス・キリストの教えを根本とし、正義と平和を愛する徳の高い人を育てることを目的とする」である。ここで「イエス・キリストの教えを根本とし」とあるが、イエス・キリストは、人間の生にとってこの「正義」が重要であることを主張した。例えば、マタイによる福音書 23 章 23 節（ルカによる福音書 11 章 42 節）において「律法学者たちとファリサイ派の人々、あなたたち偽善者は不幸だ。薄荷、いのんど、茴香の十分の一は献げるが、律法の中で最も重要な正義、慈悲、誠実はないがしろにしているからだ。これこそ行うべきことである」と言って¹、当時のユダヤ教の指導者たちが最も重要である正義、慈悲、誠実をないがしろにしている実態を批判した²。そして、イエス・キリストの主張した「正義」は、旧約聖書の思想の影響であると考えられる。そこで、本稿では旧約聖書において「正義」がどのように言われているかについて検討する。

1. 古代オリエント一般における「正義」

現代において正義は、人間の働きと相応の報酬、裁判やスポーツにおける公平な審判、社会秩序、万人に平等な権利の保障である。一般的にはこのような公平さや社会秩序を乱すものを悪と見なし、その悪に対抗し、悪を滅ぼす力を正義と呼んでいる。また正義はそれを犯す者に対する厳格な裁判や処罰を伴うものとして理解され、その正義が保たれているところに平和が実現されると考えられている³。

¹ 聖書の引用は、指示がなければ、『聖書 新共同訳』（日本聖書協会、1989年）による。

² ここでイエス・キリストは、「正義」と同じように重要なこととして「誠実」を挙げているが、夙川学院短期大学（神戸教育短期大学）の教育理念で「愛と誠実」が謳われており、「愛」も「誠実」も聖書の思想（イエス・キリストの教え）の影響である（拙稿「聖書における『愛』と『誠実』」『夙川学院短期大学教育実践研究紀要』第13号参照）。

³ 中道基夫「正義」、(関西学院大学キリスト教と文化研究センター編『キリスト教平和と学事典』教文館、2009年、p. 225 参照。

古代世界においては、「正義」はもう少し包括的な意味合いを含んでいた。古代オリエントにおいて、「正義」という概念は、中心的なものであり、人間の救済にとって重要な意味をもっていた⁴。これは法的領域に限定されるものではなく、倫理、政治、宗教、自然をも包含するものであった。それは根本的に、世界全体の基盤となる正しい秩序である、と考えられた。人間の行為（そしてまた神の行為）は、それが世界秩序ないし世界に内在する意味と一致する場合に正しいとされた⁵。そして、世界秩序としての「正義」は、知恵と結びつけられた。古代エジプトの「知恵」の女神マアトは、太陽神ラーの娘であるが、「真実」「正義」あるいは「世界秩序」を意味するという⁶。「彼女は原初時代にあらゆるものの正しい秩序として人間の所へ下ってきた」と言われている。そして、あらゆる行為においてマアトに正しく従う人は、自分の生活を正しく処理し、成功することができるとされた。生活の正しい秩序に意識的に注意を向けることによって人生の成功を手に入れようと努める行為において、人間は同時にマアトによって定められ、究極的には神に基づく秩序に従うとされた⁷。

2. ヘブライ語における「正義」

旧約聖書の原語であるヘブライ語において、「正義」はツェデク（男性名詞）とツェダカー（女性名詞）である。旧約聖書において、ツェデクは117回、ツェダカーは155回出る⁸。また、ミシュパートもしばしば「正義」と訳され、これは旧約聖書に422回出る⁹。ツェデクとツェダカーは、古代オリエントにおける「世界秩序」という概念に起源があり、それがカナン神話を通して古代イスラエルに受容されたものと思われる¹⁰。カナンにおいてそれは、いろいろな領域における世界秩序を言い表すものであった¹¹。カナン神話においては、至高神の特質がこの語によって言い表されたが、古代イスラエルにおいてもこの語は神ヤハウェと結びつけられ、ヤハウェは「義の神」と考えられた（詩編9編参照）¹²。

ツェデクとツェダカーは、「真つ直ぐな」「しっかりした」「固い」「基準にかなった」などの基本的な意味があり、旧約聖書においては、「正義」「公義」「公平」「公正」「勝利」「救い」「助け」「繁栄」「義」などと幅広く訳されている。また、ミシュパートは、「公義」

⁴ 「義」、A. ベルレユング、C. フレーフェル編『旧約新約聖書神学事典』教文館、2016年、pp. 228-229 参照。

⁵ 同上。

⁶ W. ツィンマリ『旧約聖書神学要綱』樋口進訳、日本キリスト教団出版局、2000年、pp. 142-143 参照。

⁷ 同上。

⁸ Cf., F. Brown, S. Driver and C. Briggs, *The Brown-Driver-Briggs Hebrew and English Lexicon*, Hendrickson Publishers, 1996, pp. 842-843.

⁹ *op. cit.*, pp. 1048-1049.

¹⁰ 並木浩一「義」、東京神学大学神学会編『旧約聖書神学事典』教文館、1983年、p. 64 参照。

¹¹ W. ツィンマリ、前掲書、p. 226 参照。

¹² 並木浩一、同上参照。

「公道」「公正」「正義」「法」「裁き」などと訳され、両者がほとんど同義で用いられている場合も多い。しかし、ツエデク、ツエダカーには倫理的意味合いがあり、ミシュパートには法的意味合いがあるとも言われる。また両者が対で言われていることも50箇所以上ある。いずれにしても、両語は神の特性とされ、人間の生において神や人との正しい「関係」を表す最も基本的な語とされている。

3. 旧約聖書全般における「正義」

「正義」は、聖書における神観・人間観・世界観・思惟方法の根本に関わる事柄であり、最も重要な概念のひとつである¹³。この語は基本的に、神との関係が正しいこと、そして人との関係が正しいことを表すが、その「正しい」は神の意志において正しいことであり、その判断は神による。人間的に見て「正しい」と思われることであっても、神の意志においては「正しくない」こともある。ヘブライ語のシャローム（平和）もそのような意味合いがあり、両者は密接に関連している¹⁴。

「正義」を意味するヘブライ語のツエデクは、旧約聖書においてしばしば「義」と訳されるが、この「義」はまず第一に神の重要な属性である。出エジプト記9章27節では「正しい（ツァディーク）のは主（ヤハウエ）である」と言われている。また、「正義」は神による世界支配の礎とされている。詩編89編15節には「正義（ツエデク）と公正（ミシュパート）は王座の礎」とある¹⁵（詩編97:2も参照）。また、「正義」は神の救済行為の真髄とされている（士5:11, サム上12:7, 詩11:7, 103:6, イザ45:24, ミカ6:5参照）¹⁶。ヤハウエは正しい裁き（ミシュパート）を行い、それによって虐げられている人、貧しい人、やもめ、みなしごなど弱者を救うとされている（詩68:6, 83:3-4, 140:13, 146:7-9参照）。圧迫される弱者の側から見れば、神の正義こそは、彼らにとってその権利の保証であり、救いの希望である。そして、ヤハウエは「正義」をもって、正しい裁きを行うとされている。創世記18章25節においてアブラハムはソドムを滅ぼそうとしているヤハウエに対して「正しい者を悪い者と一緒に殺し、正しい者を悪い者と同じ目に遭わせるようなことを、あなたがなさるはずはございません。全くありえないことです。全世界を裁くお方は、正義を行われるべきではありませんか」と言って、ソドムに住む甥のロトを救おうとした。

イスラエルの非常に古い歌とされている「デボラの歌」（士5章）においては、「ヤハウエの正義（ツエダカー）が神の民イスラエルに救い（ツエダカー）を与え、その敵を打ち砕いた」

¹³並木浩一、前掲書 p. 64 参照。

¹⁴ 樋口進「旧約聖書における『平和』思想」、『夙川学院短期大学研究紀要』第45号、2018年、p. 5 参照。

¹⁵ 『聖書 聖書協会共同訳』日本聖書協会、2018年による。

¹⁶ 旧約聖書の書名の略語は『聖書 新共同訳』日本聖書協会、1989年の略語に従う。

と歌われている（士5:11）¹⁷。また、ミカ書6章5節では、ヤハウェが周辺の敵からイスラエルを救った行為を「主の正義（ツェダカー）の業」と言っている。また、詩編40編11節では、ヤハウェの正義とイスラエルの救いが同義となっている。G.フォン・ラートは次のように言っている。「最古の時代からイスラエルにおいてヤハウェは、民に『正義（ツェダカー）』の賜物を与えるものとして称えられてきた。このイスラエルに与えられる『正義』は常に救いの賜物である。¹⁸」

また、詩編45編8節において「あなたは義（ツェデク）を愛し、悪（ラシャア）を憎む」と言われており、ヤハウェは正義の神であり、悪を憎み、悪しき者を裁く神である。預言者アモスは、イスラエルの神ヤハウェを「正義の神」と特徴づけた。アモス書5章24節には「公正（ミシュパート）を水のように、正義（ツェダカー）を大河のように、尽きることなく流れさせよ」（聖書協会共同訳）とあるが¹⁹、これがアモスの中心的な主張である²⁰。

旧約聖書には、「正しい」神によって創造された世界は、良い秩序である、という考えがある²¹。創世記1章において、神は7日に分けて天地万物を創造したと記されているが、7は聖書において完全数を表し、それゆえ神によって創造された世界は完全に秩序あるものだということが意図されている。神は創造された世界を見て、「極めて良かった（トーブ）」と言ったが、これは正しい秩序を言い表している。ツェデクとツェダカーは、特に詩編と第二イザヤ（イザヤ書40-55章）、第三イザヤ（イザヤ書56-66章）においてしばしば自然領域においてさえ認識することのできるヤハウェの恵み深い秩序を表すのに使われている²²。

古代イスラエルにおいて、王は神によって選ばれ（申17:15参照）、預言者によって油注がれた者であった。それゆえ王は、神の代理として、神の「正義」を仲介するものと理解された²³。列王記上10章9節に「あなたをイスラエルの王位につけることをお望みになったあなたの神、主はたたえられますように。主はとこしえにイスラエルを愛し、あなたを王とし、公正と正義を行わせられるからです」とあるように、神は「公正（ミシュパート）と正義（ツェダカー）」を行わせるために王を選んだとされている。従って王は、貧しい者や弱い者のために尽力する責任をはじめから負っている（詩72:4, 12-14, 箴31:8-9も参照）。王が貧しい者や弱い者を

¹⁷ この最初のツェダカーは、「新共同訳」では「救い」と訳されているが、「聖書協会共同訳」では「正義」と訳されている。

¹⁸ G.フォン・ラート『旧約聖書神学』1、荒井章三訳、日本キリスト教団出版局、1980年、p.499。

¹⁹ ここで「新共同訳」では、ミシュパートが「正義」と、ツェダカーが「恵みの業」と訳されているが、ミシュパートは「公正」、ツェダカーは「正義」という訳が適切であろう。「聖書協会共同訳」ではそう訳されている。

²⁰ 樋口進、前掲書、p.5-7参照。

²¹ W.ブルッゲマン「義」、『旧約聖書神学用語辞典』長谷川忠幸訳、日本キリスト教団出版局、2015年、p.129参照。

²² W.ツィンマリ、前掲書、p.226参照。

²³ A.ベルレユング、C.フレーフェル編、前掲書、p.228参照。

保護せず、不利な立場に追いやる時には、預言者によって激しく非難された（イザ 1:17, エレ 22:15-17、アモ 2:6-8 参照）。現実の王は、このように「正義」を行わず、預言者に非難されることが多かった。詩編 72 編には、イスラエルにおける本来の王のあり方が述べられている。1-2 節には「神よ、あなたの公正（ミシュパート）を王に、あなたの正義（ツェダカー）を王の子にお授けください。彼が正義（ツェデク）によってあなたの民を、公正（ミシュパート）によって苦しむ人を裁きますように」（聖書協会共同訳）とある。また 4 節には「王が民の中の苦しむ人を裁き、貧しい人の子らを救い、虐げる者を砕きますように」とある。また 7 節には「王の治世に正しき人（ツァディーク）が栄え、月の失われるときまで平和（シャローム）が豊かにありますように」（同）とある。また 12-14 節には「王が、叫び声を上げる貧しい人を、助ける者もない苦しむ人を救い出しますように。弱い人、貧しい人を憐れみ、貧しい人の命を救い、虐げと暴力からその命を贖い、王の目にその人たちの血が、貴いものでありますように」（同）とある。これは、理想的なイスラエルの王の姿であるが、現実の王はこのようではなかった。

紀元前 587 年にイスラエルが滅亡すると、現実の王はいなくなったが、メシアがその理想的な王の姿として期待されるようになった²⁴。メシアには驚くべきカリスマが与えられ、彼は神の「正義」を貫徹する、と期待された²⁵。イザヤの「メシア預言」において（イザ 8:23-9:6）、「その主権は増し、平和には終わりが無い。ダビデの王座とその王国は、公正と正義によって立てられ、支えられる。今より、とこしえに。万軍の主の熱情が、これを成し遂げる」（聖書協会共同訳）と、メシアが到来すれば、平和（シャローム）が永遠に続くが、それはメシアが「公正（ミシュパート）」と「正義（ツェダカー）」でもって支配するからだと言われている（イザ 16:5, 32:1 も参照）。メシアは「正義（ツェデク）」を腰の帯とするので、動物界にも平和をもたらすと言われている（イザ 11:5-8）。メシアのそのような働きは、平安に達し、平安は社会的な秩序、調和、安全、平和（イザ 32:17 参照）を意味するが、それと共に祝福豊かに「自然」へと広がり、豊かさを促し、実り確かなものとする（詩 72:5-7, 15-17 参照）²⁶。

第二イザヤは²⁷、「主の僕の歌」と言われている詩を 4 つ残している²⁸。この「主の僕」が誰であるかということは、いまだに決着のついていない旧約学の大問題であるが²⁹、現実の人物

²⁴ 「メシア」は、ヘブライ語で「油注がれた者」を意味するが、それは王国時代に王が即位する時に預言者によって油を注がれたからである（サム上 10:1 [サウル], 16:13 [ダビデ], 王上 1:34 [ソロモン], 王下 9:6 [イェフ] など）。

²⁵ G. フォン・ラート、前掲書、p. 497 参照。

²⁶ A. ベルレユング、C. フレーフェル編、前掲書、p. 229 参照。

²⁷ イザヤ書 40-55 章が、紀元前 8 世紀にエルサレムで活動した預言者イザヤの預言とは区別され、紀元前 6 世紀にバビロン捕囚の地で活動した預言者の預言であるということは、19 世紀のベルンハルト・ドゥーム以来定説となっている。この預言者の名が分かっていないので、一般に「第二イザヤ」と呼ぶことが通例になっている。

²⁸ イザヤ書 42 章 1-9 節、49 章 1-7 節、50 章 4-11 節、52 章 13 節—53 章 17 節。

をモデルにしたものではなく、将来のメシアの像であるという説もある。そして新約聖書においては、特にイザヤ書 53 章の人々の身代わりに苦難を受ける描写がイエスの苦難と似ているので、この「主の僕」はイエスの到来の預言である、と解釈された（使 8:26-40 参照）。この「苦難の僕の歌」において、ヤハウェがこの僕を「正義とする」と言われている（イザ 50:8）。

預言者ゼカリヤもメシア預言をしている。すなわち、ゼカリヤ書 9 章 9 節には「娘シオンよ、大いに喜べ。娘エルサレムよ、喜び叫べ。あなたの王があなたのところにやって来る。彼は正しき者であって、勝利を得る者、柔和で、ろばに乗って来る。雌ろばの子、子ろばに乗って」（聖書協会共同訳）とある。ここでこのメシアは、「正しき者（ツァディーク）」と言われている。すなわち、「正義」を行う者である。そして、この「ろばに乗って来る」メシアは、新約聖書ではろばに乗ってエルサレムに入城したイエスの預言とされた（マタ 21:4-5 参照）。

旧約聖書において、王以外の人も、あらゆる個人が共同体を意識した行為を通じて「正義」の状態を安定させ、非社会的な行動によってこれを阻害しないように義務づけられていた³⁰。ここでの「正義」は、人間的な判断ではなく、あくまでも神の判断、神の意志である³¹。何が「正義」であるか、誰が「正義」であるかは、ヤハウェのみが定める。そして、この神の承認によって人は生きることができるとされる。エゼキエル書 18 章 9 節には「私の掟に従って歩み、私の法を守り、真実を行うなら、彼こそは正しき者（ツァディーク）であり、必ず生きる」（聖書協会共同訳）とある。この「正義」の概念は、人間と神との関係のみならず、人間同士のとりとめもない争いというような関係に対する基準、また人間と動物との関係、さらに人間と自然環境との関係に対する基準でもある³²。

初代のイスラエルの王サウルは、嫉妬心から部下のダビデを迫害した。しかしダビデは、主君を殺すチャンスがあったにもかかわらず、神が王として選んだ（主が油を注がれた）サウルをあえて殺さなかった（サム上 26 章）。その時、「主は人の正しい行い（ツェダカー＝正義）と忠実さに応じて、それぞれに報いてくださいます」と言っている（23 節）。自分の命を狙う者を殺すのは、人間的に見て「正義」かも知れないが、神の選んだ者を殺すことは神の意志からは「正義」ではない、ということであろう。また、民数記 25 章 1-9 節には、イスラエルの民がペオルにおいてモアブの娘たちの誘惑によってバアルを崇拜したという記事がある。そのとき、ピネハスは槍でその偶像崇拜者を殺したが、詩編 106 編 31 節では「これは代々とこしえに、ピネハスの義（ツェダカー）と見なされた」とその殺害が「正義」と見なされている。

創世記 15 章において、アブラハムはヤハウェにより自分の子孫が天の星のようになると言われた時、それを素直に信じた。そのとき「主はそれを彼の義（ツェダカー）と認められた」と

²⁹ 樋口進『古代イスラエル預言者の特質』新教出版社、2013 年、p. 264 参照。

³⁰ A. ベルレユング、C. フレーフェル編、前掲書、p. 229 参照。

³¹ 並木浩一、前掲書 p. 65 参照。

³² G. フォン・ラート、前掲書、p. 492 参照。

言われている。これは新約聖書のパウロに大きな影響を与えた句であり（ロマ4:20-22、ガラ3:6参照）、後にキリスト教の「信仰義認」の教理となり、マルティン・ルターもこれに基づいて当時のカトリック教会の「贖宥状（免罪符）」を批判し、これが契機となって宗教改革に至った。ここでアブラハムは、ヤハウェの約束を素直に信じたことによって「正義（ツェダカー）」と認められたのである。

旧約聖書において「正しい人（ツァディーク）」として特徴づけられているのは、「与える人」であり、特に貧しい人や弱い立場の人を保護する人である（詩112:4-9参照）。箴言において「正しい人（ツァディーク）」は、高潔と誠実をもって生き、自分の態度と行動によって共同体に安定をもたらす人々を指す（箴10:2, 7, 11, 11:5, 6, 8, 10など）。「正しい人」の反対語は「悪しき人（ラシャー）」であり、これは常に利己的、貪欲、破壊的であることが特徴的で、貧しい者を配慮しない（詩10:3-4, 8-11、エレ5:27-28参照）。しかし、「悪しき人」でも、自らを悔い改めるなら、「正しい人」と認められるであろう（ヨブ33:24-26参照）。

対になっているアルファベット詩である詩編111編と112編において、人間の正しい行為はヤハウェの正しい行為の反映とされている。111編では、ヤハウェの正しい行為がほめたたえられており、112編では、ヤハウェを畏れる人の行為がたたえられている。そして、両方の3節では「その正義（ツェダカー）はいつまでも続く」と同じフレーズが繰り返されている。すなわち、神の固有の本質は「正義」であり、その神を畏れる人間の行為も「正義」であるとされている。

旧約聖書において「正義」は、まずは神との正しい関係である。それゆえ、神の与えた戒めを守るものが「正義」の行為と考えられた。創世記3章において、アダムとエバは神が「食べてはいけない」と禁じた「善悪の知識の木」の実を蛇の誘惑によって取って食べた。これは、「正義」の行為ではない。それゆえ、厳しい罰が与えられた（樂園からの追放）。旧約聖書には、「十戒」（出20:1-17）、「契約の書」（出20:22-23:33）、「神聖法集」（レビ17-26章）などにおいて多くの戒めが与えられている。出エジプト記23章2節には「あなたは多数に従って悪をおこなってはならない。あなたは訴訟において、多数に従って片寄り、正義を曲げるような証言をしてはならない。また貧しい人をその訴訟において、曲げてかばってはならない」（口語訳）とあり、正しい裁判を行うことが「正義」だとされている。また、23章6節には、「あなたは訴訟において乏しい人の判決を曲げてはならない」とある。また、申命記25章1節には「二人の間に争いが生じ、彼らが法廷に出頭するならば、正しい者を無罪とし、悪い者を有罪とする判決が下されねばならない」とある。

神によって与えられた戒めは、人間を縛り付ける冷たい法ではなく、人間に命を与えるものである。レビ記18章5節には「わたしの掟と法とを守りなさい。これらを行う人はそれによって命を得ることができる」とある（箴4:4, 7:2も参照）。また、エゼキエル書18章9節では「わたしの掟に従って歩み、わたしの裁きを忠実に守るなら、彼こそ正しい人（ツァディーク）」

で、彼は必ず生きる」と言われている。そして詩編1編1-2節では「幸いな者。悪しき者の謀に歩まず、罪人の道に立たず、嘲る者の座に着かない人。主の教えを喜びとし、その教えを昼も夜も唱える人」（聖書協会共同訳）と言われ、これが「正しき者（ツァディーク）」（6節）だと言われている。

G. フォン・ラートは詩編15編、24編を「門の式文」と呼んだ³³。それは、神殿に参拝に来た巡礼者に神殿の門で祭司が入場資格を問うたものだ、と言う。24編3-5節には次のようにある。「誰が主の山に上り、誰がその聖所に立つのか。汚れのない手と清い心を持つ人。魂を空しいものに向けず、偽りの誓いをしない人。その人は主から祝福を、救いの神から正義を与えられる。」（聖書協会共同訳）神殿は命の領域と考えられた。そこで、そこに入ることのできる人は、神の戒めを守る「正義（ツェダカー）の人」だというのである。

旧約聖書には、「正義」の神の裁きが果たして「正しい」のかという懐疑が訴えられる場合もある。これは、神学的には「神義論」と言われる。「神義論」という用語は、ライプニッツ（Gottfried Leibniz）の1710年の著作 *Essais de Théodicée sur la bonté de Dieu, la liberté de l'homme et L'origine du mal*（『神の善意、人間の自由意志、および悪の起源についての神義論の論文』）に由来する。ここのThéodicéeは、ギリシア語のtheos（神）とdike（正義）の合成語である³⁴。神が全能で善であるとするなら、その神が創造した世界も善であるはずである。しかしながら世界には災難や矛盾、苦しみや理不尽な現実など悪の様相を呈するものが多くある。このような現実に直面したときに、全能で善である神への信仰に懐疑がもたらされる。エレミヤは「正しいのは、主よ、あなたです。それでも、わたしはあなたと争い、裁きについて論じたい。なぜ、神に逆らう者の道は栄え、欺く者は皆、安穩に過ごしているのですか」（12:1）と言って、正しいはずの神の人間への扱いが間違っていると訴えているのである。旧約聖書において「神義論」の問題を取り扱っている文学作品は「ヨブ記」である。この作品において主人公のヨブは、全く正しい人であったが、大きな災難に遭った。この時ヨブは、神の自分に対する扱いが間違っていると抗議したのである。ヨブ記31章ではヨブは自分がいかに「正しい」かを訴えている。ここでまず6節において、「正義（ツェデク）を秤として量ってもらいたい。神にわたしの潔白を知っていただきたい」と言って自分が「正義」であることを訴えている（27:6も参照）。そして、自分の善行を列挙していくのである。すなわち、「わたしが隣人の妻に心奪われたり、門で待ち伏せたりしたことは、決してない。」（9節）、「わたしが奴隷たちの言い分を聞かず、はしための権利を拒んだことは、決してない。」（13節）、「食べ物を取り占めにし、みなしごを飢えさせたことは、決してない。」（17節）、「着る物もなく弱り果てている人や、からだを覆う物もない貧しい人を、わたしが見過ごしにしたこと

³³ G. フォン・ラート、前掲書、p. 499。

³⁴ 樋口進「神義論」、関西学院大学キリスト教と文化研究センター編『キリスト教平和学事典』教文館、2009年、p. 209参照。

は、決してない。」(19 節)、「わたしが裁きの座で味方の多いのをいいことにして、みなしごに手を振り上げたことは、決してない。」(21 節)、「財宝の多いことを喜び、自分の力を強大だと思ったことは、決してない。」(25 節)、「わたしを憎む者の不幸を喜び、彼が災いに遭うのを見て、わたしがはやしたてたことは、決してない。」(29 節)、「呪いをかけて人の命を求めることによって、自分の口が罪を犯すのを許したことは、決してない。」(30 節)、「わたしがアダムのように自分の罪を隠し、咎を胸の内に秘めていたことは、決してない。」(33 節)、「わたしが金を払わずに収穫を奪って食べ、持ち主を死に至らしめたことは、決してない。」(39 節) などである。ヨブは、このように「正義」の行為を行っているのに、なぜ災難が降りかかるのかと神に問うが、神はそれに何ら答えない。「ヨブ記」には、「なぜ正しい人が苦しむのか」についての答えがないと言われたりもする。しかし、神は最後にヨブに創造の世界を見せると(38-41 章)、ヨブは沈黙してしまう。そして、ヨブは自分がいかに無知であるかを告白し、悔い改める(42:1-6)。前述のように、神によって創造された世界は秩序あるもので、それが「正義」である。ヨブは、自分に降りかかった災難にのみ目を向けて不平を述べていたが、秩序ある創造の世界を示されて、神が「正義」であることを悟った、ということであろうか。

4. 預言者における「正義」

旧約聖書において「正義」を主張したのは、特に預言者たちであった。彼らは、特に支配者階級が神によって与えられた戒めを破り、弱い立場の者を虐げたときに、ヤハウエによって遣わされ、彼らに「罪の告発」をし、また神の「裁きの宣告」をした。

アモスの活躍した紀元前 8 世紀、イスラエルはヤロブアム II 世の治世下において繁栄していた。しかしこのような繁栄は、支配者階級によって農民階級が搾取されたことによって成り立っていたのである³⁵。そこにおいては、イスラエルの社会的「正義」は著しく踏みこじられていた。この時代、支配者階級はイスラエル古来の土地法を無視して、王国成立前の部族連合時代から大切にしてきた嗣業の土地(ナハラ)を農民階級から巧みに取り上げ、大土地所有を拡大していたのである。貧しくなった農民は、わずかな負債のために債務奴隷にされ(アモ 2:6, 8:6 参照)、法外な科料を科され(2:8 参照)、偽りの秤によってだまされ(8:5 参照)、不正な売買をされ(8:6 参照)、賄賂によって不公平な裁判にかけられたりした(2:7, 5:10, 12 参照)。このような状況の中にあつてアモスは、「契約の書」(出 20:22-23:33)などのイスラエルに古くからある法に則って「公正(ミシュパート)」と「正義(ツェダカー)」を主張した³⁶。アモス書 5 章 24 節には「公正(ミシュパート)を水のように、正義(ツェダカー)を

³⁵ 樋口進『古代イスラエル預言者の特質』、p. 76 参照。

³⁶ Cf., Ernst Würthwein, Amos-Studien, ZAW 62(1949/50), S. 48.

大河のように、尽きることなく流れさせよ」(聖書協会共同訳)とある。この対になっている概念(ミシュパートとツェダカー)は、正しい秩序と社会機構およびあらゆる階級の権利を重んじる手続きが保たれることを意味した³⁷。宗教の営みが盛んに行われている社会であっても(5:21-23 参照)、その正しい秩序を重んじない社会は存続するに値しない。アモスは、没落した農民を「正しい者(ツァディーク)」と呼ぶ(2:6)。これは嗣業の地(ナハラー)に住む正当な権利を持つ共同体の成員としてのイスラエル男子を指す。ルートヴィヒ・ケーラーによると、この成員は元来自分の地所を所有し、結婚、祭儀、戦闘、裁判における4大権利を有していた、と言う³⁸。アモスは、このような正当な権利を持つ自由農民が支配者階級の横暴によって債務奴隷に転落させられている現実を、「正義」を踏みにじる行為として告発したのである。

イザヤは、イスラエルの神を「聖なる神」と特徴づけたが、これは同時に「公正(ミシュパート)」の神であり、「正義(ツェダカー)」の神だと言う。5章16節には「しかし、万軍の主は公正(ミシュパート)によって高くされ、聖なる神は正義(ツェダカー)によって、自ら聖なる者であることを示す」(聖書協会共同訳)とある。しかしイザヤは、当時のイスラエルの支配者層が本来「公正」と「正義」をもって弱い立場の者の権利を守るべきであったのに、「正義」を著しく踏みにじったと非難した(1:21-23、5:7 参照)。イザヤもアモスと同様に、弱い立場の者の立場に立ち、イスラエルの古い時代からの法に則り、弱者の保護(1:17 参照)、また「公正」と「正義」を主張した(5:7、16、9:6、16:5、28:17、32:1、16、33:5 参照)。しかし、やがて理想的な王が現れると、「公正」と「正義」を持って統治し、平和を実現すると期待した(9:5-6、11:1-5 参照)。

アモス、イザヤと同時代(紀元前8世紀)に活躍したミカも、古くからの法(特に土地法)を主張し、それを無視して大土地所有を行っていた支配者階級を非難し、「公正(ミシュパート)」を主張した。6章8節には「人よ、何が善であるのか。そして、主は何をあなたに求めておられるか。それは公正(ミシュパート)を行い、慈しみを愛し、へりくだって、あなたの神と歩むことである」(聖書協会共同訳)とある。

紀元前7世紀に活動したエレミヤも、古くからのイスラエルの伝統であるヤハウェとイスラエルとの正しい関係である「正義」と「公正」を主張した。22章3節には「主はこう言われる。公正(ミシュパート)と正義(ツェダカー)を行い、搾取されている者を、虐げる者の手から救いなさい。寄留者、孤児、寡婦を抑圧したり虐待したりしてはならない。また無実の人の血をこの場所で流してはならない」(聖書協会共同訳)とある。

³⁷ J. ブレンキンソップ『旧約預言の歴史』樋口進訳、教文館、1997年、p. 14 参照。

³⁸ ルートヴィヒ・ケーラー『ヘブライの人間』池田裕訳、日本基督教団出版局、1970年、p. 175。

エレミヤと同時代に活躍したゼファニヤも、「公正」と「正義」を求めた。ゼファニヤ書2章3節には「ヤハウエを求めよ。地上で苦しむすべての者たち、ヤハウエの公正（ミシュパート）を行った者たちよ。正義（ツェデク）を求め、謙遜を求めよ。主の怒りの日に、あるいは、かくまってもらえるであろう」（私訳）とある。

ユダ王国の滅亡（紀元前587年）とバビロン捕囚を自ら体験し、バビロンで活動したエゼキエルも、捕囚の地で「公正」と「正義」を訴えた。エゼキエル書45章9節で「イスラエルの指導者たちよ、もう十分だ。暴虐と抑圧をやめよ。公正（ミシュパート）と正義（ツェダカー）を行え。私の民から強奪をするな」（聖書協会共同訳）と訴えている。

同じくバビロン捕囚の地で活動した無名の預言者（「第二イザヤ」と呼ばれるのが通例となっている）は、「正義」を「恵み」や「救い」とほとんど同義で使っている。イザヤ書51章5節で「私の正義（ツェデク）は近く、私の救いは現れた」と言われている。第二イザヤの預言した「主の僕」は、諸国に正義と公正を行う使命を帯びていた（イザ42:1-4）。この人物は、霊を与えられ、諸国民に正義をもたらし、国際関係によくあった暴力と残虐行為を終わらせる責任が課せられている³⁹。

グンター・ヴァンケは、預言者の批判は、絶えず上層階級が古来の農民の社会秩序を破壊し、格差を増大させたことに向けられた、と言う⁴⁰。そこで預言者たちは、古い時代からのヤハウエの秩序である「公正」に基づく社会、およびこの秩序に対応した行為である「正義」を主張したのである。そして公正と正義の踏みにじられた現実に対してやがてヤハウエによって厳しい裁き（国家滅亡、捕囚）が下されると警告したのである。

結び

夙川学院の教育理念で謳われている「正義」は、イエス・キリストの教えの重要なもののひとつであるが、これは旧約聖書の思想の影響が大きい。旧約聖書において「正義（ツェデク、ツェダカー）」は、基本的に神と人間との関係、人間と人間との関係が正しいことを表した。特に、弱い立場の者に配慮することが「正義」の重要な行為である。夙川学院の教育理念で「正義を愛する徳の高い人を育てる」と謳われているが、「正義」をもって、弱い立場である子どもの教育に当たる質の高い保育者を世に送り出す使命を担うことが重要であろう。

参考文献

- 1) Ernst Würthwein, Amos-Studien, *ZAW* 62(1949/50)
- 2) ルートヴィヒ・ケーラー『ヘブライ的人間』池田裕訳、日本基督教団出版局、1970年

³⁹ J. プレンキンソップ、前掲書、p. 234 参照。

⁴⁰ Gunther Wanke, Zu Grundlagen und Absicht prophetischer Sozialkritik, *KuD* 18(1972), pp. 2-17.

- 3) Gunther Wanke, Zu Grundlagen und Absicht prophetischer Sozialkritik, *KuD* 18(1972), pp. 2-17
- 4) G. フォン・ラート『旧約聖書神学』1、荒井章三訳、日本キリスト教団出版局、1980年
- 5) 東京神学大学神学会編『旧約聖書神学事典』教文館、1983年
- 6) 『聖書 新共同訳』日本聖書協会、1989年
- 7) F. Brown, S. Driver and C. Briggs, *The Brown-Driver-Briggs Hebrew and English Lexicon*, Hendrickson Publishers, 1996
- 8) J. ブレンキンソップ『旧約預言の歴史』樋口進訳、教文館、1997年
- 9) W. ツィンマリ『旧約聖書神学要綱』樋口進訳、日本キリスト教団出版局、2000年
- 10) 関西学院大学キリスト教と文化研究センター編『キリスト教平和学事典』教文館、2009年
- 11) 樋口進『古代イスラエル預言者の特質』新教出版社、2013年
- 12) W. ブルッゲマン『旧約聖書神学用語辞典』長谷川忠幸訳、日本キリスト教団出版局、2015年
- 13) A. ベルレユング、C. フレーフェル編『旧約新約聖書神学事典』教文館、2016年
- 14) 樋口進「旧約聖書における『平和』思想」、『夙川学院短期大学研究紀要』第45号、2018年、pp. 3-15
- 15) 『聖書 聖書協会共同訳』日本聖書協会、2018年
- 16) 樋口進「聖書における『愛』と『誠実』」、『夙川学院短期大学教育実践研究紀要』第13号、2019年、pp. 3-8

戦後初期国語教育と石森延男

——国定国語教科書の教材分析をとおして

宇賀神 一

キーワード：石森延男 国語教育 国定教科書 言語教材 修身性

1. はじめに

石森先生は、教員志望のわたしたちの、今日でいうなれば、理想の人間、いや教師像であった。「いわゆる期待される人間像」なんていうような、そんなけつたいなものじゃなくて、先生となるなら石森先生のような先生にというようなあこがれの姿である。

小学校長を務めた吉本豊は、香川県師範学校在学中にわずか1年のみ教えを受けた国語教育者・石森延男(1897-1987年)を指してそう述べた¹。喜田滝治郎もまた、石森こそ「生き死にに関することを相談しにいく、とっておきの先生」²だという思いを語る。

高名な国語教育学者たちも石森の仕事を礼賛しており、元日本国語教育学会長の倉沢栄吉は「戦後日本の国語・国語科教育の最大の功労者」³として石森の名をあげ、野地潤家は石森を「近代国語教育の本流に棹さしつつ、前人未到の仕事をやむむことなく集積」⁴した人物だと評した。

石森の仕事として知られることのひとつが、1947(昭和22)年度より使用された第6期国定国語教科書、通称「みんないいこ読本」(以下、通称を用いる)の編纂である。同書は「ほとんど石森延男の独力によって一気に編集された」⁵ものであり、その仕事により「その後の五十年の国語教科書づくりの基礎的な立場が作られた」⁶とされる。とはいえ、こうした評価は理論的検討を経て出されたものではなく、あくまでも印象論の範疇だといえる。

石森を戦後国語教育の重要人物とする評価に疑問を呈したのは渋谷孝である。渋谷は石森が第二次世界大戦期に国民学校で使用された第5期国定国語教科書、通称「アサヒ読本」(以下、通称を用いる)の編纂にかかわったこと、さらに遡れば「満洲」⁷で日本人子弟用国語副読本『満洲補充読本』の編纂に関与したことなどの経歴を明らかにしながら、「これからの追究すべき問題の一つは、第五期と第六期という全く対照的な教科書づくりの指導者が同一人物であったこと、しかも極めて短期間に為されたことの意味するもの、現代日本国語科教育思想史の問題として検討すべき」⁸だと指摘して、戦前・戦中の仕事を含めた通史的検討の必要性を提起した。

その後、磯田一雄によって『満洲補充読本』の内容分析が行われ、石森が編纂に参加して以降の改訂により「日本人中心主義になり、進んでは日本の国家意識ないし国威発揚を思わせる

ような面が少しずつ出てきている」⁹ことなどが明らかにされた。また、森かをるにより、「アサヒ読本」とその前身の第4期国定国語教科書に収録された「満洲」に関する教材のモデルとして、石森が編纂した児童文学叢書『満洲文庫』（東洋児童協会、1934・1935年）の存在があったことが指摘された¹⁰。

21世紀に入ってから、石森に関する通史的研究が国語教育思想史における「重要課題」¹¹「大きな課題」¹²であることが度々確認された。しかし、その後は吉原英夫によって石森が執筆した国語教育関連の著作・論文が整理され¹³、安直哉によって石森の書簡が発掘・紹介されたのみであり¹⁴、石森の仕事に関して通史的に検討する視座をもった研究は行われてこなかった。

こうした課題を踏まえて、筆者はこれまでに、石森の東京高等師範学校在学期における活動、第二次世界大戦期の国語教科書編纂の仕事、戦後初期の文部省における役割を検討してきた¹⁵。本稿は、以上の研究の続報として、戦後初期の小学校で使用された3種類の国語教科書——「墨ぬり教科書」「暫定国語教科書」「みんないいこ読本」に着目して、石森の執筆教材（以下、石森教材と表記する）¹⁶の分析を行う。その作業をとおして、これまで印象論的に語られてきた戦後初期の石森の仕事を具体的に即して検討していく。

これらの国語教科書の性格については、唐沢富太郎『教科書の歴史』（創文社、1956年）などの教科書史研究のなかで論じられており、散逸した教科書を蒐集・分析した吉田裕久『戦後初期国語教科書史研究』（風間書房、2001年）によって、その編纂過程や教材の特徴が詳細に検討されている。こうした先行研究の成果にも導かれながら、石森の仕事の跡を辿ってみたい。

2. 「墨ぬり」にみる石森教材の課題

1) 二つの「墨ぬり」通牒と石森教材の扱い

戦後の国語教育では、まず、「アサヒ読本」後期用（偶数巻）のなかから不適当な教材を削除・修正（以下、「墨ぬり」と表記する）した「墨ぬり教科書」が使用された。「墨ぬり」は、実際には「1冊として同じものは存在しない」¹⁷と指摘されるように多様であり、本稿では文部省から出された二つの「墨ぬり」通牒に照らして石森教材の内容を分析する。なお、すぐに述べるように、「墨ぬり」が行われたのは1945（昭和20）年9月と翌年1月であり、その対象は自ずと後期用（偶数巻）に限定されることは予め抑えておきたい。

まずは通牒の概要を確認しておこう。1945（昭和20）年9月15日、文部省は「新日本建設ノ教育方針」を公表して教育の方向性を示し、そのなかで教科書について、「新教育方針ニ即応シテ抜本的改訂ヲ断行シナケレバナラナイガ差当リ訂正削除スベキ部分ヲ指事シテ教授上遺憾ナキヲ期スルコトヲナツタ」と定めた。そして同月20日、「訂正削除スベキ部分ヲ指示」するために「終戦ニ伴フ教科用図書取扱方ニ関スル件」（以下、「第一次通牒」と表記する）が移牒され、「削除スベキ教材」と「取扱上注意ヲ要スル教材」が示された。

「墨ぬり」の基準は、「国防軍備等ヲ強調セル教材」「戦意昂揚ニ関スル教材」「国際ノ和親ヲ妨グル虞アル教材」「戦争終結ニ伴フ現実ノ事態ト著ク遊離シ又ハ今後ニ於ケル児童生徒ノ生活体験ト甚シク遠ザカリ教材トシテノ価値ヲ減損セル教材」「其ノ他承認必謹ノ点ニ鑑ミ適当ナラザル教材」であり、「墨ぬり」する教材は石森ら文部省職員が選択した¹⁸。

文部省が自主的に作成した「第一次通牒」とは異なり、GHQ/CIE の影響下で作成されたのが、1946（昭和 21）年 1 月 25 日に公示された「国民学校後期用使用図書ノ削除修正箇所ノ件」（以下、「第二次通牒」と表記する）である。「第二次通牒」では、削除する教材のほか、部分的に削除・修正する教材とその具体が指示された。同通牒における「墨ぬり」教材の選択基準を、『日本教育』に掲載された「マ司令部民間情報教育班資料解説 教材削除の基準をどこにおくか」により知ることができる。それによれば、「墨ぬり」の対象は「(一) 軍国主義、(二) 極端なる国家主義（以下、超国家主義と表記する——引用者）、宗教上の差別感即ち国家神道」の「三つの原則」¹⁹により選別された²⁰。

ここで、両通牒による「墨ぬり」の全体像を、表 1 に示す²¹。「第一次通牒」では 32 教材が削除、5 教材が取扱注意とされた。一方、GHQ/CIE が作成に関与した「第二次通牒」では、51 教材が削除、20 教材が一部削除・修正とされており、その数は 2 倍に増加した。とりわけ 3 年生以上巻の教材において「墨ぬり」教材が多いことが確認できる。

石森教材の場合どうか。表 1 でみたように、1 年生用の 9 教材、2 年生用の 3 教材、3 年生用の 3 教材、4 年生用の 3 教材、5 年生用の 3 教材、6 年生用の 1 教材の計 22 教材が石森の手になる教材であった。このうち「第一次通牒」で削除とされたのが 2 教材、取扱注意とされたのが 1 教材である。対して「第二次通牒」では、6 教材が削除、4 教材が一部削除もしくは修正となっており、3 年生用以上の教材は「養老」（『初等科国語 II』）以外すべてが対象である。

2) 「墨ぬり」の内容——石森教材が内包した戦時色

では、具体的に石森教材のどのような内容に「墨ぬり」が行われたのか。「第二次通牒」の「墨ぬり」基準——軍国主義、超国家主義、国家神道に即して分析してみよう。

軍国主義に該当する教材の一つが「雪合戦」である。同教材は授業中の児童が二組に分かれて雪合戦を行うという内容であり、「両軍」「みかたの城」「敵」「攻撃」「万歳」などの軍事に関連する用語が散見される。教師用書では、同教材をとおして「戦闘的意識に燃えたち、友軍を激励しつつ突撃する」様子を確認させ、「奮戦の有様を想像させ、必勝の信念を養ひ、一致団結の力を感得させ」²²と説明されており、少国民としての心構えを育てようとしたことは明白である。如上の「マ司令部民間情報教育班資料解説 教材削除の基準をどこにおくか」のなかでも、「雪合戦の教材の如き戦争ではないが戦場になぞらへた闘争をもつて全体が構成されてみて、これが子供を戦闘へと誘つてゐる」²³として名指しで取り上げられている。

おなじく削除された「水師営」は、乃木希典とロシアのステッセルの水師営での会見の場面

表1. 「墨ぬり」の全体像

	1年生		2年生		3年生		4年生		5年生		6年生			
	ヨミカタニ	第一次 第二次	よみかた四	第一次 第二次	初等科国語二	第一次 第二次	初等科国語四	第一次 第二次	初等科国語六	第一次 第二次	初等科国語八	第一次 第二次		
1	山ノ上		富士山		神の剣	◆	▲	船は帆船上	×	明治神宮	×	王のひびき	▲	
2	アソカハツノボウクワイ		早鳥		稲刈			船はどこへ行く	×	水兵の母	×	山の生活二題	▲	
3	ウサギトカメ		海軍のいっさん	×	祭に招く	×	×	バソナ	×	姿なき入城	×	グバオへ	×	
4	ラジオノコトバ	×	乗合自動車	*	▲村祭	×	▲大道から	*	×	稲むらの火	×	孔子と顔回	×	
5	西ハタヤケ	*	菊の花		×	田道間守	×	観劇式	×	朝鮮のみなか	◆	奈良の四季	×	
6	カマキリチイサン		かけっこ		みかん		▲くりから谷		×	月の世界		万葉集	▲	
7	サルトカニ		かぐやひめ		潜水艦	×	ひよどり越		×	柿の色		修行者と羅刹		
8	オチバ	*	たぬきの腹つづみ		南洋	×	×	万寿姫	×	初冬二題	×	▲国法と大悲恋		
9	イモヤキ	*	金の牛	*	映画	×	▲林の中		×	十二月八日	×	母の力	×	
10	コモリウタ		満洲の冬	*	◆			グライダ「日本号」	×	不沈艦の最後	×	鎌倉	×	
11	オイシヤサマ		織		▲養老	*		大演習	×	世界一の織機	*	▲天広がりに		
12	デンソヤエッコ		神だな		×	ぼくの強達線		小きな伝合使	×	水師官	*	×	菊水の流れ	×
13	ケンチヤン		新年		火事			川土手	×	元旦や		▲▼ライを進む	×	
14	冬	*	いうびん		軍隊	×	×	扇の的	×	源氏と平家		×	静寛院宮	▲
15	お正月		いっさんの入堂	×	ぬもん袋	×	×	弓渡し	×	漢字の音と訓		▲	シンガポール陥落の夜	×
16	氏タエエッコ	×	雪の日		雪合戦	*	×	山のスキー場	×	塗り物の話		▲	ものふの情	×
17	ネズミノヨメアリ		白兔		菅原道真			広瀬中佐	×	はらの芽		▲	太陽	×
18	シヤンソ	×	たこあげ		梅			大阪	×	▲	×	▲	梅が香	
19	カガエ	*	豆まき		小さな温泉			大砲のできるまで	×	病院船	×	×	雪国の春	▲
20	日本のしるし		金七くんしやう	×	雪舟			擬子時計	×	×	×	×	×	
21	花サカチイ		病院の兵たいさん	×	×	×	×	水鏡鎮				▲		
22	ユメ		支那の子ども	×	×	×	×	母の日				▲		
23	根とこしかけ	*	おひな様		大れふ			防空監視哨	×	×	×	▲		
24	ウダヒス	*	北風と南風		東京	*		早稲の満洲	*	×	×	▲		
25	ワラシ													
26	汽車	*	羽衣											

【註】
 ・「×」は削除、【◆】は取扱注意、【▲】は一部削除もしくは修正された教材である。
 ・「初等科国語二」の「田道間守」は、「第二次通集」では「今は可、天皇制の問題を決定後は考慮」とされた。
 ・「*」は石森の執筆教材である。

を扱った教材である。両者が軍人として互いを認め合う様子が美談に仕立てられており、息子の戦死をも深く受け入れた乃木の態度が讃えられている。先にみた「第二次通牒」のなかの「武功ヲ賞讃スルコトニヨツテ戦争英雄ヲ理想化スル教材」、あるいは「軍務ニ服スルコトヲ以テ国民ガ国家ニ尽ス最大ノ荣誉ナリトスル観念ヲ発展セシムル教材」²⁴に該当するものである。

教材の一部が「墨ぬり」された「山の生活二題」にも注意が必要である。銅山の採鉱と岩を切り崩す仕事を題材にした同教材は、合計6箇所「墨ぬり」の指示が出されており、たとえば鉱石の用途として「弾丸になり、武器になり、機械になる貴い銅が、この鉱石の中に眠つてゐるのだ」と説明した箇所や、鉱員が「なれないどころか、戦線に弾丸を一発でも多く送つてやりたいと思へば、いくら働いても、なほ足りないやうな気がする」と心意気を述べた箇所などに軍国主義的内容が看取される。

超国家主義に該当する教材としてまず挙げたいのが、「満洲」の雄大な自然と、そこに春が訪れ人々のあいだに喜びが溢れていく様子を描いた「早春の満洲」である。同教材の趣旨は、教師用書によれば、「満洲に対する憧憬の念を深め、親愛の情を増さうとするもの」であり、「大陸早春のやうすを想像させ、日満親善の素地に培ひ、日満一体たる国家的使命を感得させようとする」²⁵のだという。当然ながら、ここで謳われる「日満親善」を言葉どおりに受け取ることではできない。「満洲国」は「国際連盟が成立し、武力による植民地獲得競争が過去のものになりつつあった時期に、日本が虚偽の謀略を理由に中国の領土を占領した」²⁶実質的な植民地であった。「墨ぬり」の基準のうち、「大東亜共栄圏建設ノ原理及ビソノ他アラユル侵略思想」や「国際連合ノ憲章ニ示サレタル原則ニ違背スル観念及ビ態度」²⁷を育てようとしたものとして削除対象になったことが推察される。

「大連から」は、「満洲」の小学校教員から「内地」の教え子に宛てた手紙であり、その手紙をとおして「満洲」の様子が紹介される。本文中で、「満洲」において他民族が日本語を当然のように使用する場面が描かれており、「日本人ハ他ノ如何ナル民族又ハ国民ヨリモ優秀ナリトスル思想」²⁸を内包する教材だといえる。

国家神道を扱ったものとしては、前出の「山の生活二題」のなかに「厳かな国民儀礼を行つたのち、いつせいに体操をする」「坑口には、大きな神棚があつて、その下を通過する時、鉱員たちは、『無事に働かしてください。』と心から祈る」という記述があり、双方とも「墨ぬり」の対象になっている。

このように石森教材には「墨ぬり」を免れ得ぬ内容が確認されるのであるが、「第二次通牒」で問題にされたこれらの教材のほとんどは、石森自ら「墨ぬり」対象を選定した「第一次通牒」では見逃されている。もちろん、終戦から間もない時期に、それまでの自身の仕事を批判的に見直すことが困難であることは想像に難くない。その意味で、「第一次通牒」における「墨ぬり」認識の甘さのみをもって、石森の思想的課題として追及するのは短絡的である。しかしながら、石森の場合こうした態度が戦後も一貫していたことは確認する必要がある。「墨ぬり」を回想し

た次の言説をみてみよう²⁹。

きのうまで、全国民が望んでいた道理がきょうは、たちまち間違いだとしなければならない。きのうまでだれひとりまっこうから反対するものもなかった教材を、きょうは、罪人のように罰しなければならない。なるほど表面的に機械的に判断すれば、その当否を決定できないこともない、しかしそのことに直面しては、さすがに難しい仕事であった。

石森においては、軍国主義と超国家主義に基づく「アサヒ読本」は終戦から20年が経過してなお、当時の「全国民が望んでいた道理」を具現化したものという位置づけなのである。戦中の仕事に対する無自覚・無反省と、石森教材の内容とそれに対する「墨ぬり」状況を併せてみると、石森の戦争認識や自らの仕事に対する批判の甘さが顕著に浮かび上がってくる。

3. 「暫定国語教科書」の石森教材

1) 「墨ぬり」を免れた石森教材の行方——「暫定国語教科書」前期用

つぎに、「第二次通牒」で「墨ぬり」を免れた教材の内容とその足跡を辿っていこう。その前提として、1946（昭和21）年度に使用された「暫定国語教科書」の成り立ちに触れる必要がある。同書は前期用と後期用で編纂方法が異なり、前期用は、①「墨ぬり教科書」（＝「アサヒ読本」後期用に「墨ぬり」を行ったもの）に収録された教材、②「アサヒ読本」前期用のうち「第一次通牒」「第二次通牒」の内容に照らして選択した教材により構成された³⁰。一方後期用は、1年生用を例外として³¹、すべて新教材により編まれた³²。

いま、「アサヒ読本」前・後期用に収録された石森教材³³と、「暫定国語教科書」前期用の教材の連続・非連続を整理してみれば、表2のとおりである。ここから三つのことが指摘できる。第1に、「第二次通牒」で削除対象とされた教材は、当然ながら「暫定国語教科書」には収録されていないことである。

第2に、「墨ぬり」の対象ではないものの、「暫定国語教科書」の編纂過程で削除もしくは修正された教材が存在することである。「ラジオノコトバ」「西ハタヤケ」「金の牛」「満洲の冬」がそうである。

日本語がラジオ放送をとおして世界中に届くことを喧伝した「ラジオノコトバ」は、「国語の海外進出の一翼をなすもので、世界に進出する国語の現状と、東亜共栄圏の共通語を以て任ずる国語の将来を想ふ時、本教材の重要性がいよいよ痛感せられる」³⁴教材であった。同教材は「満洲」の民話「金の牛」とともに、「暫定教科書」前期用に引き継がれることなく削除されている。「満洲」の夕方の風景を描いた「西ハタヤケ」は、舞台が「満洲」から「北海道」へと変更され、「満洲」を想起させる「カウリヤン」などの文章が削除された。

表2. 「アサヒ読本」と「暫定国語教科書」
前期用の石森教材における連続/非連続

学年	巻	教材名	墨ぬり		暫定
			第一次	第二次	
1	ヨミカタニ	ラジオノコトバ	×		×
		西ハタヤケ			▶
		オチバ			▶
		イモヤキ			▶
		冬			▶
		カゲエ			▶
		机とこしかけ			▶
		ウグヒス			▶
		汽車		▶	
2	よみかた三	らくかさん			×
		金魚			▶
		海			▶
	よみかた四	乗合自動車		▲	▶
		金の牛			×
		満洲の冬	◆		▶
3	初等科国語一	川をくだる			▶
		電車			▶
	初等科国語二	養老			▶
		雪合戦		×	×
		東京		×	×
4	初等科国語三	朝の海べ			▶
		とびこみ台			▶
		夕日			▶
	初等科国語四	大連から	×	×	×
母の日			▲	▶	
		早春の満洲		×	×
5	初等科国語五	ことばと文字			▶
	初等科国語六	世界一の織機		▲	▶
		水師營		×	×
		ひとさしの舞		×	×
6	初等科国語七	黒龍江の解氷			▶
	初等科国語八	山の生活二題		▲	▶

〔註〕

- ・「墨ぬり」欄の「×」は削除、「◆」は取扱注意、「▲」は一部削除・修正の対象になったことを意味する。
- ・「暫定」欄の「▶」は再録された教材、「▶」は修正のうえ再録された教材、「×

このようにして、「墨ぬり教科書」の「満洲」の残滓が、「暫定国語教科書」前期用の編纂過程で取り除かれていった。例外として、「満洲」の冬の風物を描いた「満洲の冬」は、「満洲の子どもたち」という記述が「満洲に住んでゐる子どもたち」に修正されたのみで継承された。現時点でその理由は分明的でないものの、駒込が占領政策について論じた、「アメリカもまた自らの国益を追求する帝国主義国家であった」という事実が、植民地帝国日本の歴史を批判する観点の曖昧さを生み出³⁵したという指摘が、教科書編纂上で顕在化したことの一例として理解される。

第3に、「アサヒ読本」から「暫定国語教科書」前期用そのまま再録された17教材(表2「▶」)についてである。石森が戦時下に執筆した教材は、半数以上が戦後の国語教材として適当と判断されたことになる。

さしあたり、高学年用に収録された教材に注目してその内容を確認しておこう。「黒龍江の解氷」は、「黒龍江の解氷時の情景を詩に表現し、早春の歓喜と希望とを具現化し³⁶た散文詩である。本文は、「擬人的な表現によつて、黒龍江の大きな動きを、児童の身近に感じさせる³⁷ことを狙っており、「眠つてゐた黒龍江が、ひとつ大きなあくびをしてから、春のいぶきをいつばいに吸ひ込んだ」「やがて黒龍江は、やさしい手

をひろげ、わが子のやうに満洲をだきかかへて、春の歌を歌ふ」というように黒龍江を擬人化している。こうした工夫により子どもの想像を喚起する、石森の教材執筆上の工夫として捉えることができる。

「ことばと文字」は、「ことばの本質をやや論理的に理會させ、国語に対する自覚と愛護の念を深め³⁸ることを目的とした教材である。意思を伝え合う場面として、会話や手紙などを取り上げ、そのときどきで音声言語と文字言語が用いられていることを意識させようとする。すぐのちにみるように、言語生活を取り扱うこうした教材は、戦後国語教育のなかで重要な位置

を占めることになる。

2) 「暫定国語教科書」後期用における新教材の登場

「暫定国語教科書」後期用が、1年生用を除きすべて新教材により編まれたことは先述した。同書の教材数は、2-5年生用8教材、6年生用5教材の合計37教材である。そのうち石森の手になる教材は、表3にあげた12教材である。多少先取りすれば、これらはすべて次期「みんないいこ読本」の同学年の巻に継承された。

教材の傾向として二つ指摘しておこう。まず「言語知識、言語態度に関する教材」³⁹＝言語教材が散見されることであり、「お話と文」「しんせつ」「お正月遊び」「いろはがるた」「ことば」がそれにあたる。

例として「お話と文」を紹介すると、教員が児童に「文をかくことは、あひての人に、お話をしてあげることとかはりはありません。お話の時は、目の前にあひての人がゐて、いちいちへんじをしてくれますが、文を書く時には、あひての人が見えません。あひてなしには、文は書けるものではありません」⁴⁰と話しかけ、子どもたちは各々が文章を執筆して先生の助言を受けるといった教材である。学習者と同じ状況の子どもたちを主人公にして、言語に関する知識や、言語を用いる技術・心構えなどについて学ばせようになっている。同教材は文章を執筆するための具体的な方法が説かれた作文教材であり、この点は後述する。

言語教材については、「設定しはじめたのは、文部省の『みんないいこ』の教科書であって、これは当時の石森監修官の識見によるものであった」⁴¹と指摘されてきた。しかし、国語教科書における言語教材の定位という視点に立てば、「みんないいこ読本」に先立ち「暫定国語教科書」後期用はその方向性が確認される。さらにその源流を辿れば、前項で取り上げた「アサヒ読本」の「ことばと文字」にすでに石森の言語教材への関心と教材化の試みを認めることができる。

つぎに、「がんのなかま」「イソップものがたり」「うさぎさん」「一びきのくも」などの道徳性を学ばせるような物語教材である。たとえば「がんのなかま」は、自分本位な行動で仲間迷惑をかける1羽の雁が、銃で撃たれ怪我を負うも仲間の献身により回復し、その後は積極的に協調するようになるという内容である。「うさぎさん」は、うさぎがほかの動物たちに遊び道具や食料を奪われてしまう。しかし、ほかの動物たちと決して争わないうさぎたちは、その姿勢をみた「神さま」の手によって最終的に救済されるという物語である。

このように、擬人化した動物の生き方とおして道徳を教えようとする教材が用意された。言語教材の場合と同様、こうした教材も「みんないいこ読本」でさらに増加していく。

表3. 「暫定教科書」後期用の石森教材

学年	巻	教材名
2	よみかた四	お話と文
		しんせつ
		がんのなかま
		お正月あそび
3	初等科国語二	いろはがるた
		川のうた
		イソップものがたり
4	初等科国語四	うさぎさん
		汽車の中
		音といふもの
5	初等科国語六	一びきのくも
		ことば

4. 第6期国定国語教科書の石森教材における戦後国語教育の指向

1) 石森教材の全体像と旧国語教科書との連続性

1947（昭和22）年度から「みんないいこ読本」の使用が開始された。同書に収録された石森教材の全体像は、表4のとおりであり、全154教材のうち半数以上の80教材にのぼる⁴²。このうち、「アサヒ読本」から8教材、「暫定国語教科書」後期用からは前節でみた全12教材と⁴³、高等科用『高等科国語二』に収録された「雪の映画」が引き継がれた。

「みんないいこ読本」のなかの石森教材の特徴として、さしあたって、①作文教育の重視、②演劇活動へと展開させる教材の積極的採用、③正しい生き方を説くような道徳的内容の頻出という三つの事柄を指摘することができる。

前節で取り上げた言語教材「お話と文」は、「いろいろなあいて」と改題のうえ「みんないいこ読本」に再録されており、そのほか、石森の手になる言語教材として「ひとつのことばから」「『あ』のつくことば」「ことばあそび」「ことばあつめ」「心に生きていることば」「手ということば」「いいにくいことば」「外国からきたことば」「ことばのはたらき」が認められる。

ところで、「いろいろなあいて」が子どもに文章を書かせる内容であることは先にみたとおりである。「みんないいこ読本」は『国語教科書＝読み物教材集』を脱却して、表現へも広く道を開き、「読本では収まらない広がり」を備えており、『国語』教科書としての一つのあり方を示した⁴⁴と評価されており、「暫定国語教科書」後期用伝来の「いろいろなあいて」のほかにも、多様な作文教材が石森により準備されている。

ほかに目を引くのが、教材を演劇化する意識である。一例を、「アサヒ読本」から再録された「かげえ」にみることができる。「アサヒ読本」の「カゲエ」は、子どもが影絵を観覧して楽しむという内容であった。一方、「みんないいこ読本」の「かげえ」は、「カゲエ」をひらがな書きに改めた「(一)」に加え、あらたに「でる人 いちろう じろう いもうとのさちこ おかあさん」という登場人物と「ところ へやの中」という場面設定のト書きから成る家族劇の「(二)」が加筆されている。「暫定国語教科書」後期用から引き継がれた教材である「イソップものがたり」にも同質の修正が認められ、「みんないいこ読本」のそれはト書きのある演劇化を意識したものに変容している。

「暫定国語教科書」後期用の石森教材にみられた生き方や道徳を学ばせる教材もまた、「みんないいこ読本」のなかに多分に盛り込まれた。教材の修正に着目すれば、たとえば「みんないいこ読本」の「うらしまたろう」は、カメをいじめていた子どもたちが行い自覚し反省する様子や、竜宮城に招待された浦島が礼を辞して見返りを求めない描写など、旧来の教材にはみられなかった記述が加筆されている。

本稿での最後に、これら三つの観点に即しながら、「みんないいこ読本」に収録された石森教材の内容を詳しく分析してみたい。

表4. 「みんないいこ読本」の石森教材

学年	巻	教材名	割合	
1	こくご一	みんないいこ		
		なのはな		
		たまいれ		
		もちもの		
		よみかき		
		あさのこくぼん		
		ゆうぎ		
		あいさつ		
		人のかお		
		手と足		
		ひとつのことばから		
		なつてみたいもの		
		だんだんくわしくなる	14/18	
		山のつつじ	(78%)	
	こくご二	「あ」のつくことば		
		えにつき		
		ことばあそび		
		おはなし		
		山びこ		
		かげえ ●		
		ゆめとつくえ ●	8/9	
		春をむかえに	(89%)	
	こくご三	花まつり ●		
		ことばあつめ		
		学校		
		かえり道		
一まいの紙		6/13		
かぐやひめ ●		(46%)		
2	こくご四	この町		
		いろいろなあいて ◇		
		心に生きていることば◇		
		がんのなかま ◇		
		ことばあそび ◇		
		いろはがるた ◇		
		クリスマス		
		うらしまたろう ●		
	一つのもので			
	四季	11/13		
	はごろも ●	(85%)		
	3	国語 第三学年上	川のうた ◇	
			私の旅	
			石炭	
心と心				
国語 第三学年下		あさがおの花	6/12	
		学級日記から	(50%)	
		イソップものがたり ◇		
		かべ新聞		
		だれの力	5/11	
		たこ	(45%)	

		うさぎさん ◇		
4	国語 第四学年上	校門のかしの木		
		手ということば		
		もんしろちょう		
		汽車の中 ◇		
		作文	6/8	
			にげたらくだ	(75%)
	国語 第四学年中	天の川	1/7	(14%)
		国語 第四学年下	組みあわせ	
	音というもの ◇		3/12	
	一びきのくも ◇		(25%)	
5	国語 第五学年上	美しいもの		
		あなたの思っていることは		
		発明二つ ●	4/7	
			私の妹	(57%)
	国語 第五学年中	やりなおし		
		雨の中	3/9	
		いいにくいことば ◇	(33%)	
国語 第五学年下	小さな行			
	光を求めて			
	伝説			
	ことばのはたらき	5/11		
		ある写真帳	(45%)	
6	国語 第六学年上	真理		
		みどりの野	3/7	
		ホートン風景 ●	(43%)	
	国語 第六学年中	外国からきたことば		
		星の光		
		雪の映画 ◇	4/10	
			マッチ売りのむすめ	(40%)
	国語 第六学年下	まさに立つべし	1/7	(14%)
				80/154(52%)

【註】

- ・「●」は「アサヒ読本」から、「◇」は「暫定国語教科書」後期用から再録された教材である。
- ・「割合」欄は、収録教材数に占める石森教材数とその割合（小数第一位を四捨五入）である。

2) 石森教材の三つの内容的特徴

(1) 作文教材の積極的採録とそのルーツとしての『綴方への道』

吉田裕久は、「みんないいこ読本」に収録された作文教材を「同年代の子供の作文例を示すことによって、学習者の作文を具体的に導くもの」と「作文を実作するときの具体的な注意を与えるもの」に分類して、「どちらも、石森が得意とした手法であった。というのは、石森にはすでに『綴方への道』(昭和10.11、啓文社)という著作があり、こうした作文についての手ほどきはすでにお手の物であった」⁴⁵と指摘した。しかし、吉田は『綴方への道』の内容に触れておらず、「お手の物であった」ということの実態は分明でない。本稿では、石森の作文教材の特徴を、『綴方への道』との関係を問いながら明らかにする。先に結論を述べておけば、そこには、心と文の結びつきの強調、推敲の重視、指導体系という三つの共通項が見出せる。

別稿で論じたように⁴⁶、『綴方への道』は、文章を執筆すること＝心を具現化する作業と捉える立場から、文字や文章を心そのものとする理論構造に基づき行論された。こうした意識は「みんないいこ読本」所収の石森教材からも明確に看取される。

たとえば、読むことと書くことを意識化させる1年生の教材「よみかき」は、読むことと書くことの出発点は「こころ」にあると説く。6年生の教材「雪の映画」では、同じ題材を扱っても作者により文章が異なることに注目させ、「どのような文章でも、読む人の心がひかれるのは、ものごとをあたたくながめた人によって書かれた文である」⁴⁷とまとめており、1年生から6年生までをとおして、文と心の結びつきが強調されている。

石森の作文教材における二つ目の特徴は、推敲を重視して具体的にその方法を説明することである。20頁以上にわたり推敲について説明した「作文」をみてみよう。同教材では、推敲を彫刻の創作過程になぞらえ、彫刻には骨組みに肉付けする方法と削る方法があることを紹介し、前者は「ちょうど、文章をくわしく書きたすのににて」おり、後者は「文章をきりつめていくのと同じ」⁴⁸だと述べ、推敲における加筆と修正を理解させようとする。これとまったく同様の説明が、『綴方への道』のなかで展開されている⁴⁹。

三つ目は、作文教育の体系である。『綴方への道』では、読み手と表現形態の二つの要素を組み合わせ、1学期には特定の相手に向けた手紙類を、2学期には自分に向けた日記類を、3学期には多数の相手に向けた作品類を執筆するという年間指導概略が示された。

「みんないいこ読本」に目を転じ、3年生用に収録された三つの作文教材——「心と心」「学級日誌から」「かべ新聞」をみると、1学期に学ぶ「心と心」は児童間の手紙、つぎに学ぶ「学級日誌から」は児童が執筆した1週間分の日記、最後に扱う「かべ新聞」は児童が執筆した(という設定の)随想や短文、物語などの作品類を盛り込んだ新聞であり、これらをとおして作文の意味や心持ち、方法などを学ぶように構成されている。これらの教材内容と配列が『綴方への道』の年間指導概略と対応することは明白である。

(2) 演劇教材の教育的効用への着目

「みんないいこ読本」に収録された教材は、従来とは異なる基準により分類されている。石森に聞くと、「すでに多くいわれてきた分類の基準」が「公民的教材とか、科学的教材とか、地理的教材、説話的教材、韻文教材、女子教材」のような「素材によ」るものであったのに対して、「みんないいこ読本」の教材は「詩情を主としたもの」「思索・記録を主としたもの」「物語を主としたもの」「演劇を主としたもの」「このほかに、零の単元として、言語自体に関する教材群」⁵⁰によって分類された。このように「内容本位の分類から、表現本位の分類へ移行した」教材分類の転換は、「国語教科書の一大変革を確かに実現した」⁵¹メルクマールとされる。本稿の視角から重要なのは、「みんないいこ読本」において演劇教材が分類の一領域をなすほど重要視されたということである。

演劇教材という観点から石森教材を見渡してみると、まず注目されるのが、『こくご二』の巻末教材、1年生が最後に学ぶ教材に位置づけられた「春をむかえに」である。同教材は、「これはよびかけです。みんなでかんがえて、やりましょう」という一文からはじまる戯曲であり、「しゃしょう」「ぼち」「みけ」「からす」「すずめ」「ぶた」「みんな」による会話を劇化した教材である。同教材のほかにも、「やまびこ」「かげえ」「うらしまたろう」「はごろも」「イソップものがたり」「もんしろちょう」「にげたらくだ」は、先にみた教材分類のうちの「演劇を主としたもの」に数えられ、石森教材に限定せず「みんないいこ読本」全体をみれば、計20教材が「演劇一般のむれ」に分類される⁵²。

石森によれば、「国語の学習時に、芝居を演じてみるのは、何の国語力を育てることにならないようだが、実はそうではなく、演じる子どもたちは発声方法や用語の選択、表情や仕草などを学び、「見物している児童・生徒たち」にとっても感想や批評の材料となり、『話しかた』の練習⁵³ができるという。また、「人前に立つていう自信」や、準備段階で「協力して一つのを仕あげていくという精神や言動」⁵⁴をも学び得るとされる。また別の論考では、教材を演劇化する「教育上、大きなねうち」は、「みんなと仲がよくなる」ことや「自分の生活をふりかえる」こと、「共同して仕事する喜びを味わう」こと、「文学の鑑賞力がつく」⁵⁵ことにあると論じられている。同論考では、「国語教科書に、脚本が出て来た時」と「学芸会などでやる」⁵⁶演劇が区別なく扱われており、石森がそれらを統一的に捉えていたことがわかる。「みんないいこ読本」で積極的に導入された演劇教材には、狭義の言語学習のための教材にとどまらない広範な教育的効用が期待された。

(3) 国語教育における道徳的価値の規定

「みんないいこ読本」の編纂に参加した沖山光は、石森が「第一冊目が教科書編修の山場となる。これで勝負は決まる……殊に最初の教材に何を提出するかによって、その教科書がその後どのように発展するか」⁵⁷が決まるという国語教科書観をもっていたと証言する。「みんないい

「いいこ読本」の場合、1年生用の巻頭教材は石森が執筆した「みんないいこ」であり、次のような教材である⁵⁸。

おはなを かざる、 みんな いい こ。
きれいな ことば、 みんな いい こ。
なかよし こよし、 みんな いい こ。

同教材は、二つの課題を内包している。第1に、視点の問題である。「みんないいこ」で描かれているのは、大人の視点から見た子どものあり方である。「大部分が好評であったという読本は、他に類がない」⁵⁹と評される第4期国定国語教科書は「サイタ サイタ サクラガ サイタ」から文字学習がはじまっており、つづく「アサヒ読本」の場合は「アカイ アカイ アサヒ アサヒ」であった。「みんないいこ」に先立つ両教材が、ともに児童の視点にたって自然を眺めた感動を詠っていることは留意すべきであろう。児童を主体とした国語教材という児童心理の視点から見た場合、「みんないいこ」よりも先の二つの教材に軍配が上がることは否めない。

第2の課題は、いかなる生き方が「いいこ」であるかを規定する戦前の修身教育的な性格を、「みんないいこ」が孕んでいることである。「みんないいこ読本」の編纂過程において、CIEは国語教育が思想形成に傾斜することに注意を払っていた。CIEの担当官ハークネスは石森に対して、「読本の目的 (purpose) はコミュニケーションスキルである」⁶⁰という国語教育の方向を示した⁶¹。これに対して石森は、「国語科には、人間性を高めることと結びつけて考えるところがあるのに対して、アメリカの言語科には、そうした精神形成の面を含んでいない」と述べて、国語教育が「精神生活の問題」を担うことに批判的であったCIEに対して、「生活態度の指導を国語科で背負わなければならず、「正しいことばは、正しい心から生れる」⁶²と反論している。

以上のように、国語教育に人格教育の役割を課すべきかどうかについて、CIEと石森の認識には齟齬があった。最終的に石森は、「人間として生きる条件が、みんなにわからない限り、一般の教育とくに国語教育は、腰が据わらない」ため、「みんないいこ読本」の編纂過程において、思想を盛りこみ、「生きる問題を討議し、自覚し、新しい道徳を感得させ」⁶³ることを重視していった。しかして「みんないいこ読本」は、石森のいうところの「正しい心」「新しい道徳」といった道徳的価値を内面化させるような教科書として成立をみた。

5. おわりに

戦後国語教育の立役者とされる石森の仕事について、国定国語教科書に収録された彼の執筆教材の内容を分析しながら、若干の考察をくわえてきた。最後に、本稿を小括しながら石森の仕事の意味について述べてみたい。

終戦直後に使用されたのは、「アサヒ読本」に「墨ぬり」を行った「墨ぬり教科書」であった。磯田一雄はいう。「石森には確かに、戦争や軍事を正面から取り上げた教材がほとんどないことは事実である……石森は一見軍国主義的、超国家主義的色彩が乏しいように見える」⁶⁴と。ところが「墨ぬり教科書」の石森教材を確認してみると、そこには明らかな「軍国主義や超国家主義的な色彩」が確認され、それらの教材に「墨ぬり」が行われた。こうした教材をみるかぎり、石森が国語教育の再出発を先導する人物として、必ずしも適任者であったとはいえない。

一方で、その後の「暫定国語教科書」、とりわけすべて新教材により編纂された後期用になると、国語教育のあらたな時代を開拓するような教材が石森によって準備され、その成果は「みんないいこ読本」に発展的に継承された。その方向性は、石森が国語教科書について述べた次の言に集約されるように思われる⁶⁵。

国語力を涵養し、言語の組織、機能を理解するがごとき秩序をたて、この道義心低下の社会生活に処し、あくまで良心に根ざし真理を追求するような勇敢な頼もしい児童を生み出すやうに考慮がはらはれてゐる。

すなわち「言語の組織、機能を理解」させるための言語教材と、「道義心低下」に対処して「良心」を育てるような道徳的教材である。「みんないいこ読本」では、石森が執筆した作文教材や演劇活動へと発展させるような教材をとおして、言語の学習が進められた。そして、こうした教材の素地が、すでに戦前に準備されていたことは興味深い。作文教材の理論的基盤は1935(昭和10)年の彼の著作『綴方への道』に求めることができ、ここで詳しく論じる余裕はないが、演劇教材についても、石森はすでに『満洲補充読本』の編纂過程において積極的に取り入れていた。渋谷孝は、「石森延男の戦前の仕事と、それと全く対照的な戦後の仕事」⁶⁶として、石森の戦前の仕事と戦後の仕事を断絶的に捉えている。しかし、石森の国語教科書編纂の仕事は、戦前の経験が戦後になって「みんないいこ読本」のうえで結実したものとして、むしろ連続的に捉えることができるように思われる。

さて、国定国語教科書における戦前と戦後の連続性という観点から最後にふたたび言及しておきたいのが、戦後初期の石森教材が内包した道徳性＝修身性の問題である。CIEは国語教育が道徳的価値を取り扱うことに批判的であった。石森はそれを反駁しながら、巻頭教材「みんないいこ」に象徴される生き方や道徳性を論じた教材を「みんないいこ読本」に盛り込んでゆく。それは一面で、子どもは「みんないいこ」なのだという石森の教育者としての愛情と理想の投影として理解される。

しかしながら、他面では、花を飾らないような、乱れた言葉を話すような、人との和に溶け込めないような子どもは「いいこ」から捨象されるという原理的課題を孕んでもいた。子どもたちは、戦前における国民道徳の絶対的基準であった「教育ニ関スル勅語」から解放され、あ

らたな時代を生きはじめたとき、今度は石森が志向する「いいこ」という道徳的価値に呪縛されることになった。その意味で、戦後初期の石森の仕事は、戦前にあつては修身教育が担った人間形成という役割を、国語教育のうちに引き取るという歴史の一場面を演出したものとして理解することもまた可能なのである。

〔註〕

- 1 吉本豊「作文百点」『石森先生の思い出』石森延男先生教育文学碑建設賛助会、1967年、51頁。
- 2 喜田滝治郎「その底を流れるもの」同上書、68頁。
- 3 倉沢栄吉「戦後五〇年の自己史」『現代教育科学』第460号、1995年3月1日、8頁。
- 4 野地潤家「解説 石森延男先生と国語教育」『石森延男国語教育選集』第3巻、光村図書、1978年、499頁。
- 5 浜本純逸『国語科教育論・改訂版』溪水社、2006年、186頁。
- 6 渋谷孝「解説」『現代国語教育論集成 石森延男』明治図書、1992年、506頁。
- 7 「満洲」という用語は、「あるときはシベリア、モンゴル、中国の東三省、華北、山東半島、朝鮮半島を含む」広域を指し、「またあるときは関東州と満鉄付属地という、より狭い範囲を示す」というように多義的であることが指摘されている（榎木瑞生「満洲の教科書」『植民地教育史研究年報』第11号、2009年6月22日、39頁）。本稿では、「満洲」を後者の意味合いで用いる。なお、「満洲」と「満州」の使い分けについても議論があり、本稿では「満洲」と表記し歴史的概念として用いた。
- 8 渋谷孝「解説」前掲註6）、506頁。
- 9 磯田一雄『「皇国の姿」を追って』皓星社、1999年、62-63頁。
- 10 森かをる「石森延男と『満洲文庫』—国定国語教科書における満州教材」『名古屋近代文学研究』第14号、1996年12月20日、81-97頁。
- 11 浜本純逸「国語教育史研究の展望と課題」『日本教育史研究』第20号、2001年8月10日、100頁。
- 12 府川源一郎「国語教育思想の展開」『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書、2002年、53頁。
- 13 吉原英夫「石森延男の国語教科書編集について」『札幌国語教育研究』第13号、2006年9月25日、1-13頁。
- 14 安直哉「【資料】垣内松三宛て石森延男書簡—国定国語教科書編纂史資料—」『岐阜大学教育学部研究報告 人文科学』第63巻第2号、2015年3月（日付不詳）、219-228頁。
- 15 拙稿「東京高等師範学校在学中における石森延男の活動」『国語教育史研究』第16号、2016年3月31日、31-39頁。「石森延男と第5期国定国語教科書—第二次世界大戦期における文部省への招聘理由と執筆教材」『国語科教育』第85集、2019年3月31日、23-31頁。「国定教科書編纂過程にみる国語教育史上における石森延男の位置」『日本教育史研究』第36号、2017年8月30日、64-87頁。
- 16 石森教材は「石森延男執筆教科書教材目録」（『石森延男国語教育選集』第5巻、光村図書、1978年、524-535頁）により確認した。

-
- 17 吉田裕久『戦後初期国語教科書史研究』風間書房、2001年、215頁。
- 18 拙稿「国定教科書編纂過程にみる国語教育史上における石森延男の位置」前掲註15)を参照のこと。
- 19 「マ司令部民間情報教育部教育班資料解説教材削除の基準をどこにおくか」『日本教育』第6巻第2号、1946年5月5日、47頁。同論考は直接には後述する「暫定国語教科書」前期用の収録/未収録教材の基準を示したもののだが、同書は「墨ぬり教科書」の教材を用いて編纂されたため、ここで示された教材の選択基準はそのまま「墨ぬり」の基準である。
- 20 軍国主義に該当するのは、「闘争ヲナスコトヲ英雄的デアリ快受スベキ方途ナリトシテ戦争ヲ賞讃スル教材」「至上ノ忠誠ヲモツテ天皇ニ生命ヲ捧グルコトヲ荣誉トスル教材」「武功ヲ賞讃スルコトニヨツテ戦争英雄ヲ理想化スル教材」「軍務ニ服スルコトヲ以テ国民ガ国家ニ尽ス最大ノ荣誉ナリトスル観念ヲ発展セシムル教材」「軍ヲ賞讃スル諸物教材即チ大砲、軍艦タンク、要塞、兵士等」(同上)の五つの要素が認められるものであった。超国家主義とされたのは、「大東亜共栄圏建設ノ原理及ビソノ他アラユル侵略思想」「日本人ハ他ノ如何ナル民族又ハ国民ヨリモ優秀ナリトスル思想」「国際連合ノ憲章ニ示サレタル原則ニ違背スル観念及ビ態度」「天皇ニハ絶対ノ忠誠ヲモツテ服従スベシトスル思想」「日本ノ天皇ハ他ノ国家ノ元首ヨリモ優秀ナリトスル思想及ビ天皇制ハ神秘ニシテ不滅ナリトスル思想」(同上)の各項目に抵触する教材であった。国家神道については具体的な判断基準は示されておらず、「日本人ノ主教的自由ヲ完成シ、宗教ト国家トヲ分離スル目的ヲ以テ、宗教ノ教義信条哲学ヲ促進スル為ニ計画セラレタル教材、例ヘバ神道ニツイテノ教材ハ新教科書ヨリ削除セラルベキモノトス」(同上書、48頁)と記されている。
- 21 「アサヒ読本」5・6年生用には、前期と後期のそれぞれの巻末に「附録」として各3教材が収録された。5年生用に収録された『『あじあ』に乗りて』『大地を開く』『草原のオボ』『土とともに』『愛路少年隊』『胡同風景』は石森の執筆教材であるが、「墨ぬり教科書」作成時に使用された「修正版では、初版にはあった『付録』がすべて削除されてい」(吉田裕久『戦後初期国語教科書史研究』前掲註17)、123頁)たため、ここでは取り上げない。
- 22 文部省『初等科国語二 教師用』1942年、150-151頁。
- 23 「マ司令部民間情報教育部教育班資料解説 教材削除の基準をどこにおくか」前掲註19)、48頁。
- 24 同上書、47頁。
- 25 文部省『初等科国語四 教師用』1942年、231-232頁。
- 26 岡部牧夫『「満洲国」とは何だったのか』小学館、2008年、268頁。
- 27 「マ司令部民間情報教育部教育班資料解説 教材削除の基準をどこにおくか」前掲註19)、47頁。
- 28 同上。
- 29 石森延男「占領下のころ」『言語生活』第164号、1965年5月1日、52頁。
- 30 例外として、3年生用の「みにくいあひるの子」と5年生用と「茶わんの湯」は新教材である。
- 31 1年生用のみ「暫定国語教科書」前期用と同様に編纂された。
- 32 吉田裕久『戦後初期国語教科書史研究』(前掲註17)により同書の編纂背景や編纂過程、教材の出入りなどが仔細に検討されている。

-
- 33 註25) で述べたとおり、本稿では「附録」は除外した。
- 34 文部省『ヨミカタニ 教師用』1941年、25頁。
- 35 駒込武『植民地帝国日本の文化統合』岩波書店、1996年、383頁。
- 36 文部省『初等科国語七 教師用』1943年、73頁。
- 37 同上書、75頁。
- 38 文部省『初等科国語五 教師用』1942年、139頁。
- 39 吉田裕久『戦後初期国語教科書史研究』前掲註17)、431頁。
- 40 文部省『よみかた四』1946年、2頁。
- 41 奥水実「言語教育と言語教材の理論」『言語教育と言語教材』金子書房、1950年、6頁。
- 42 なかには、ほかの執筆者の文章と併せ一つの教材として成立したものや、原作に石森が手をくわえたものが含まれる。また、「小学校国語教科書における教材原作者ならびに原典一覧」(『学習指導要領国語科編昭和二十二年度(試案)』1947年、162-165頁)で別の原作者名が記載されている場合もあるが、石森が「石森延男執筆教科書教材目録」(前掲註16)において自身の執筆教材として取り上げたことに鑑み、石森の執筆教材とした。
- 43 「暫定国語教科書」後期用から題目が変更された教材として「いろいろなあいて」「心に生きていることば」「ことばあそび」があり、それぞれ「お話と文」「しんせつ」「お正月あそび」「ことば」になっている。
- 44 吉田裕久『戦後初期国語教科書史研究』前掲註17)、453頁。
- 45 同上。
- 46 拙稿「『綴方への道』にみる石森延男の綴方教育観」『研究論叢』第24号、2018年6月30日、64-87頁。
- 47 文部省『国語第六学年中』1947年、89頁。
- 48 文部省『国語第四学年上』1947年、68頁。
- 49 石森延男『綴方への道』啓文社、1935年、139頁。
- 50 石森延男「新国語教科書の特色—小学校のものについて—」『時事通信』第25号、1947年4月2日、292-293頁。
- 51 吉田裕久『戦後初期国語教科書史研究』前掲註17)、429頁。
- 52 沖山光「言語教育と言語教材の実際」(『言語教育と言語教材』金子書房、1950年、253-256頁)と、同論考に修正をくわえた吉田裕久『戦後初期国語教科書史研究』同上書、415-425頁)を参照した。
- 53 石森延男「国語教育の動向」『国文学 解釈と鑑賞』第15巻第8号、1950年8月1日、16頁。
- 54 同上。
- 55 石森延男「小学校における演劇のありかた」『学校教育』第457号、1955年11月30日、9-10頁。
- 56 同上書、9頁。
- 57 沖山光「占領下における魂の雄たけび」『石森延男国語教育選集』第2巻、光村図書、1978年、507頁。
- 58 文部省『こくご一』1947年、4-5頁。
- 59 井上敏夫『教科書を中心に見た国語教育史』溪水社、2009年、87頁。

-
- 60 小久保美子『CIE カンファレンス・レポートが語る改革の事実』東洋館出版、2002年、29頁。
- 61 こうした日米の認識の相違が、のちに『学習指導要領国語科編昭和二十二年度（試案）』の作成過程で顕在化する（坂口京子『戦後新教育における経験主義国語教育の研究』風間書房、2009年）。
- 62 石森延男「この十年—その四—」『国語教育』第1巻第4号、1955年10月1日、66頁。
- 63 同前書、66-67頁。
- 64 磯田一雄『「皇国の姿」を追って』前掲註8)、143頁。
- 65 石森延男「国民学校後期用 新しい教材について—その—初等科二年、三年用」『教育社会』第1巻第1号、1946年11月1日、18頁。
- 66 渋谷孝「解説」前掲註6)、481頁。

保育における「健康」の扱い方をめぐって（1）

— 多様性の視点より考える「保育内容：健康」—

山本 章雄

キーワード：健康観、多様性、ヘルスリテラシー、保育内容、教育要領、保育指針

はじめに

健康をどのような概念で捉えるか、また、この概念に基づき生活の中でどのような「健康観」を持って行動するのは、人間の健康基盤を育む保育現場や幼児教育者の指導においても大変重要な事柄である。特に、科学技術が急激な勢いで進展し、人々の生活リズムが自然から乖離し、価値観が個別化する現代社会においては、この「健康観」が歴史の中でどのように取り扱われてきたか、現在の社会情勢の中でどのように取り扱うべきかを明確化し、保育現場での健康教育、健康実践を行うことが強く求められている。

本研究では、健康に関する考え方の歴史的な推移を概観し、そこから導かれる現代社会において必要な「健康観」を多様性の視点を用いながら考察した。また、幼児教育において示されている「幼稚園教育要領解説」「保育所保育指針解説」の内容に、考察によって得られた「健康観」をあてはめた場合、どのような対応や具体的な運用が必要となるかについても検討を加え、ヘルスリテラシー（Health Literacy）の必要性について論じた。

1. 健康の概念、健康観の歴史的推移について^{注)}

（1）海外における歴史的推移（古代から中世まで）

古代エジプトのメソポタミア文明では人間の体を一つの空間（小宇宙）と捉え、健康を損なうのは自らの身体に「魔神」が潜んでいるからであると考え、月に一度薬剤を飲んで胃の中を浄め、浣腸を使用することにより腸の洗浄を行っていた。また、「魔神」が体内に入ることを抑制するため沐浴を行い、飲み物などの煮沸も行っていた。このように古代エジプトでは、健康の阻害は「魔神」によって引き起こされるものであるとする、宗教的思想を足場とする考えが基盤となっており、健康づくりの対応策として公衆衛生的な手法が用いられていた。

ギリシャ時代に移ると、宗教や迷信が基盤であった健康思考が自然科学の発達とともに徐々に否定されるようになり、代わって自分達の生活のあり方、生活に影響を与える環境の状況が

注) 本稿の 1. および 2. -(1) においては、榎本妙子(2000)の論に沿いながら筆者の論考を行っている。

健康を形成していくとする考えに移っていった。特にこの時代の健康の考え方をリードしたヒポクラテス (Hypokrates, BC475~BC404) の影響は大きく、自然や環境を科学的に捉え生活様式を整えることにより健康の維持や増進が確保できるという考え方が確立された。その中心となった理論が「四体液学説 (Humoral Theory of body)」であり、これは身体の健康や気質を形成するのは、体液 (血液・粘液・胆汁・黒胆汁) の構成バランスや体液と風土との調和であると説明するものであり、以後の時代へもこの考えが波及している。

ローマ時代になると、人間が本来持っている生命力への関心が高まり、治療の限界にある人間が自らの生を可能な限り活かそうとする力、自然を超越する人間力の存在が提唱された。この理論は「生氣理論 (プネウマ : Pneuma)」と呼ばれガレノス (Galenos, AD. 129~200) によって唱えられ、自然科学の理論のみに偏重していた「健康観」の足場を、人間自体が内面的に持つ神秘的な力にも向け、総合的に捉えようとするものであった。このような考え方は後のアングロサクソン語 (古英語) にも影響を与え、健康を表す言葉は「hal」が用いられており、その意味内容は「全体」「調和」といったものであった。またこの言葉は現在の健康を表す英語「health」の語源であるとされ、「癒す」の「heal」、「全体的な」の「holistic」の語源でもあるとされている。

一方、インドにおける「健康観」は「アーユルヴェーダ (Ayurveda)」という伝統医学によって取り扱われており、人体は粗い物質で出来た目に見える肉体「粗大身 (Gross body)」、粗大身を支えエネルギーを供給している「微細身 (Subtle body)」、この二つを包むように存在する「原因身 (Causal body)」で成り立っている。「微細身」にある「チャクラ (Chakras)」という中枢器官が宇宙に充満する「プラーナ (Prana)」というエネルギーを取り入れ、「ナディ (Nadi)」という通路を介して身体の隅々まで分配し、生命活動が行われているとしている。このエネルギーシステムが正常に働くとき健康が維持され、循環がスムーズに行なわれないと肉体に異常が生じるとしている。このようにインドにおける「健康観」は超自然原則に基づいたものであり、東洋的な宇宙観が根底にあるものと言える。

中国における「健康観」もインドと同様に伝統医学である「気の経路循環」によって説明されている。人間の身体には縦方向に走る12脈の「正経」があり、これが「6つの陽経」(以下の6つの腑: 胃・胆・大腸・小腸・膀胱・三焦へ経路でつながる) および「6つの陰経」(以下の6つの臓: 肺・心臓・脾臓・肝臓・腎臓・心包へ経路でつながる) に分かれ「気」の流れを送っている。また、「正経」とは別に8つの「奇経」も「気」を全身へ送る機能を担っている。この全身をめぐる「気」の流れが何らかの原因で滞ると臓器の機能が低下し病気となるとしている。これは体内の「気」のバランスが失われると健康が損なわれると考えるものであり、「気」が多く流れすぎた時を「実」、また、「気」が不足している時を「虚」として分類をしている。また、バランスを失う原因を「内因」と「外因」として挙げ、偏食や暴飲暴食など本人の自覚

の欠如により生起するものを「内因」とし、「内因」を適性に抑制すれば外部の「邪」の侵入を防ぐことができ、気候の変調など「外因」の影響によって「気」が乱れることはないと考えられていた。また、「内因」の一つに感情の偏りという心理的な側面も示されており、健康は身体と精神の相関によって左右されるという理解があったこともうかがえる。中国における「健康観」はこのように「気」というエネルギーが「経絡」を循環する理論によって説明がされている。

(2) 海外における歴史的推移（ルネサンスから20世紀まで）

文化の復興運動であるルネサンス (Renaissance) の影響は自然科学分野にも大きく、この時代以降に人間の健康に関わる発見、発明が数多く出現している。健康状態を確認する器具の面では、体温計が1609年にイタリア人のサントリオ (S. Santorio) によって考案され、健康な人間は一定の体温を保っていることが確認された。また、後の研究においては病気によって熱型が違うことも解明され、病気の診断において体温測定が不可欠な手続きであることが確立された。健康状態を確認する技法としては聴診法が開発され、それまでは視診、触診が中心であった診察方法に聴診器が導入され診察精度の向上がもたらされた。この聴診器は1816年にフランス人のルネ・レネック (Rene. t. Laennec) によって考案されている。疫病に対処する技術も多方面で進展があり、天然痘に対する予防接種として種痘が1796年イギリス人医師のジェンナー (E. Jenner) によって開発され、この技法はその後のワクチンを用いた病気予防を定着させるものであった。

物理学の面では、顕微鏡が1590年オランダ人のハンス・ヤンセン (Hans Jansen) らによって2枚のレンズを組み合わせる複式鏡として開発され、その頃まで人間にとって天敵であったペスト菌、コレラ菌など病原菌の発見を可能とし、こうした伝染病への対策が大きく前進した。また、1665年には「細胞」、1764年には「赤血球」、1677年には「精子」の存在が確認され以後の健康科学の礎となっている。公衆衛生の面では消毒方法や化学療法が開発され、疾病の予防対策を適切に実施することにより健康の維持が図れるようになっていった。

一方、身体面だけではなく精神科学の分野でも進展は大きく、19世紀初頭にフランツ・ヨーゼフ・ガル (Franz Joseph Gall) らによって人の脳が27個の器官の集合体であることが発見された。また、これを基に人間の認知行動が神経系の刺激と興奮のメカニズムによって引き起こされていることが解明され、人体における心と体の関係性が理解されるようになっていった。このように16世紀頃から20世紀に至る「健康観」は自然科学の飛躍的な進展とともに発展することとなるが、物質科学を足場とする趨勢が優位となり、人間を物質として捉え健康を考えようとする傾向が強くなり、心・価値観・社会性などを含めた総体で健康を探るといった思考は希薄になっていた。

(3) 日本における歴史的推移（古代から 20 世紀）

日本においても、古代から中世にかけての健康の捉え方は世界各地における考え方と同様の道筋を辿っており、古代においては「呪術」「祈祷」「巫術」「まじない」の対象として取り扱われ、宗教的思想を足場とし健康が考えられていた。その代表的な例としては、国津神系の神（スサノウ）を祀る神社で授与され、「蘇民将来子孫也」「蘇民将来子孫之門」といった清明紋が記されていた「護符」への信仰であり、これには避疫、無病息災の利益があるとされ、紙札、木札、ちまき、角柱、茅の輪など様々な形状、素材で作られていた。

健康医学の面では、414年に新羅から医師の金武が来日し允恭天皇（412年：第19代天皇）の健康を回復させ、また、562年には中国から智聡が「内経」「本草経」といった漢方書や「明堂図」といった鍼灸の人体図を携えて来日するなど、この頃より朝鮮、中国からの影響を強く受けることとなる。593年には仏教思想に基づき聖徳太子が「施薬臨」「療病院」を設け庶民の疾病対応にあたり、国が律令国家としての体裁を整え始めた8世紀頃には、医療を担当する「典薬寮」が設置され、灸、針、湯薬、蛭治療、湯治などによる健康維持増進の対処法が確立されてきている。

平安時代に入ると「平安京」の建設が行われ、人口の都市密集により天然痘、流感、赤痢、麻疹などの伝染病がたびたび発生したが、これらは怨霊による仕業と考えられ、朝廷は怨霊を慰めるため神泉苑で御霊会を開催した。庶民の間でも祭壇を設け道祖神を祭り、人面墨書土器や形代によって穢れを流す行事が行われており、こうした祭礼は後の祇園祭につながると考えられている。このようにこの頃は、諸外国のからの情報により健康医学知識が広がる時代でもあったが、依然宗教的な思想に基づいた「健康観」による行事、対応が根強く残っていた。

中世に入ると、禅僧が盛んに渡宋したため中国から影響を強く受けることとなる。1214年には栄西が著した「喫茶養生書」が將軍の源実朝に献上され、また、梶原性全は、隨の「病源候論」、唐の「千金方」「千金翼方」、宋の「聖恵方」「三因方」「和剂局方」などを参考に「頓医抄

（全60巻）「万安方」（全62巻）を編纂し、健康医学の分野を牽引した。また、この頃より健康医学の担い手が中央政府より僧侶に移り、「医方明」（僧侶になるために必要な学問である「五明」の一つ）を会得し「僧医」として活躍する者が多く現われた。また、こうした人材の活躍を背景にこの分野が発展し眼科、歯科、産婦人科など専門医療に分化し、戦いで刀傷を治す金創医（外科医）も出現し、同時期には以後の健康医療の中興の祖と称される、曲直瀬道三も登場している。

江戸時代の1712年（正徳2年）には、養生の指南書である「養生訓」が福岡藩の儒学者である貝原益軒によって著され、当時の健康観が3つの楽しみ「三楽」（道を行き善を積む楽しみ、病にかからず生活を快く楽しむ、長寿を楽しむ）と4つの欲の抑え「禁欲」（あれこれ食べたい食欲、色欲、むやみに眠りたがる欲、徒らに喋りたがる欲）によって示され、これは現在の予防医学の基礎となる考え方として引き継がれている。また、8代將軍の徳川吉宗は民間医の養

成所を設置し、薬草栽培を本格化させるなど健康医療面での改革を積極的に推進した。吉宗が実施した漢訳洋書の輸入緩和を受け1774年（安永3年）には杉田玄白が「解体新書」を出版するなど、この頃より西洋医学が広がりを見せ始めている。長崎ではシーボルトが日本人医師に西洋医学を教授するようになり健康医学が一層の発展をすることとなった。1796年（寛政8年）には、蘭学者の稲村三伯らによって日本初の和蘭辞典「波留麻和解（はるまわげ）」が編纂され、西洋のヘルス（health）の概念に「健康」という用語を訳語として初めてあてている。この「健康」の用語は、中国の周時代の占い書の「易経」にある「健体康心」（すこやかな体、やすらかな心）に依拠するとされている。

明治に入ると政府による医療、健康医学の近代化が推し進められ、西洋医学に基づく医学教育や医師開業免許制度「医制」を制定するなどの施策が行われた。また、1938年には政府の健康医療を司る部局として「厚生省」が設立され、国民の健康医療制度を支える国民健康保険制度なども導入されていった。

このように、日本における「健康観」は宗教的思想を起源とし、その後、朝鮮、中国、西洋からの影響を強く受けて推移し、この流れを受けた健康のあり方の思想が近代的な行政制度、健康医療制度を整備する下支えとなっている。

（4）世界保健機構（WHO）の創設と「健康憲章」制定

第2次世界大戦は世界中の国々を荒廃と貧困にさらすこととなり、この状態を回復し世界の平和を構築するためには、人々の健康を取りもどすことが最善の路であるとの議論が国際社会で行われ、常設機関として「世界保健機構（WHO:World Health Organization）」が1946年に創設された。また、事業の推進にあたっては国際社会で共通の「健康概念」が必要であるとの考により、それまでは身体・精神を中心に扱っていた健康の考え方を大幅に改め、社会的な側面も含んだ包括的な定義を構築し「健康憲章（Magna Carta of the WHO）」として以下のように制定している。

「Health is a state of complete physical , mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity.（健康とは、身体的、精神的、社会的に完全に安寧な状態であり、単に病気がないとか虚弱ではないということではない。）」

この定義は、社会的な側面を取り入れた画期的な概念であると高く評価され、「健康」の概念として世界的に定着していった。一方、抽象的な理想論である、時代の要請や個人の価値観によって変遷する視点が欠如しているといった批判的な意見もあり、その後の健康についての議論を喚起する起点にもなっている。

また、1998年には「健康憲章」の見直しについて審議が世界保健機構で行なわれ、それまでの定義に加え「人間尊厳の確保（生きている意味）」「生活の質（生きがい）」などの内容を入れるべきであるとの意見が提出された。これを受け憲章を、『健康とは、身体的、精神的、霊的

(spiritual)、社会的に完全に安寧な状態であり、(以下同様)』と改めるべきであるとする提案がなされた。しかし、霊的 (spiritual) をどのような概念として取り扱うのか、精神的との区別が難しいなどの意見が出され、この案件は現在もなお事務局長の留保事項として継続審議となっている。

このように、世界規模での「健康」を取り扱う機関が設置されることにより、「健康概念」「健康観」の議論は、科学技術の発展や社会の変化とともに深化していくこととなる。

2. 健康の概念、健康観に関する検討

(1) 世界や日本における議論の状態^{注)}

世界保健機構(WHO)が1946年に健康憲章に於いて健康の考え方を示したことを契機とし、その後「健康概念」「健康観」に関するさまざま議論が展開されている。

デュボス (R. Dubos) はその著書「健康という幻想」(1964)の中で、健康は絶対的な価値を持つものではなく、変化し続ける環境全体に対してたゆまず適応の努力をすることにより決定されていくものであり、個人の環境への適応(適合性)が重要な役割を担うと主張している。これは世界保健機構が唱える理想像としての「完全なる健康」(絶対価値)の存在を真正面から否定するものでもあった。

1979年には、アーロン・アントノフスキー (Aaron Antonovsky) によって「健康生成論 (Salutogenesis : サリュートジェネシス)」が唱えられた。これは病原や心理社会的ストレスによって疾病が生成されるとする「疾病生成論」に対し、同じ病原や心理社会的ストレスの状況にあっても健康を生成する力が人間には存在すると考えるもので、アントノフスキーはこれを「SOC (Sense of Coherence)」と呼び、人の発育過程や社会環境の中での経験によって発達していく「資源」であるとしている。

1986年にはオタワ市(カナダ)において国際会議が開催され、健康を「目的」として位置づけるのではなく、人間が自らをコントロールし改善しようとするための「資源」として考え、その資源を最大限に活用して生きていくことが「健康」の姿であるとし、この概念を「ヘルスプロモーション」と名付け「オタワ憲章」として採択している。

また、1980年代には「人生の豊かさとは何か」の議論が政治的、経済的、社会的な課題解決を巻き込みながら行われ、それまで「生命の量」(長寿)が人生の価値であると考えられていたものを、人生の豊かさを「生命の質」「生活の質」「人生の質」(QOL: Quality of Life)として捉えることが本質として適切であるとの結論を導いている。

一方、小泉明は「健康概念に係わる理論的研究」(1986)の中で、健康に関しては極めて多様な見方が存在しており「健康観」を体系的に捉える視点が必要であると記している。これは体系的な整理により、人間には「状態としての健康」「価値としての健康」のほか「自己実現とし

での健康」が存在すると考えるもので、「自己実現としての健康」について、病気や障害がある人でも自分らしく生きる努力をすることで「健康観」が保持できると説明している。

園田恭一は保健社会学の立場より健康を分析し「健康の理論と保健社会学」（1996）の中で、健康を病気の症状や異常の有無から考えるのではなく、その人自身が生活や人生をどのように高めてゆくかを主体的に制御してゆく観点から考えるべきであるとしている。

瀧沢利行は「健康文化論」（1998）を著し、その中で健康は文化であると主張をしており、健康は人間にとっての主体的創造活動であることを唱え、自分にとっての健康とは何か、自分が作り上げるべき健康の課題とは何かを、インフォームド・コンセントなどの手続きを活用しながら、最終的には自己決定することが今後大切になってくると考察している。

（2）議論から導かれる「多様性」の視点

健康観に関する歴史的な推移を踏まえながら近年の議論を検討すると、現在の状況を改善する指針として、また、今後のあり方を創る指針として、一つの方向へ考え方を整理することができる。

それは、デュボスが述べた『健康は変化し続ける環境全体に対して、個人が適応する努力により決定される。』、アントノフスキーが示した『健康を生成する力が人間それぞれにあり、経験によって発達してゆく。』、1980年代に唱えられた『人生の豊かさは、個人が自覚する生活の質である。』、小泉が説明する『健康には多様な見方が存在し、それぞれの人が自分らしく生きることで保持できる。』、園田が言う『健康は自分の生活や人生を、主体的に制御することである。』、また、瀧沢が論ずる『健康はインフォームド・コンセントにより、最終的には自己決定することである。』に共通して指し示されている考え方であると言える。つまり、健康を考えると、社会全体の利益として何が最適であるかの視点から「理想値」を設定し、万人がすべての側面で理想値に到達すべきであると思えるのではなく、人それぞれの状況や個性を認め、個人が持ち合わせる価値に基づく「健康観」を尊重していくことが大切であるとするものである。このような考え方は、多くの価値観、多くの個性を認め、これを基本とし「健康観」を構築しようとするもので、そこには「多様性の原理」が存在することとなる。

宗教的な思想に基づいて「健康観」を考えていた古代や中世では、人々の心の拠り所も宗教であった。価値観もこれを礎としていたため健康に対する考え方における個人的な差異は小さく、多くの人達が精神的に安定できる、自分の思いとしての「健康観」により生活ができていたものと考えられる。しかし、科学技術が進展し、物質文明が主導権を取るにしたがい人々の心の支えは宗教的な思想から徐々に離れてゆき、科学が証明する物的な現実にもみ頼るようになり変化していった。物事の本質は「還元主義」に象徴されるように、より微細な原因物質によってすべてが説明できると考えられ、人の「健康」も物としての取り扱いが主流となっていった。主体者である「人間の幸せ」への視線が迫りやられ、物質としての人間の機能向上が最大の目

標であるという思考に変化していった。このような状況は「医療化現象」としても指摘されており、終末医療にある人が人工呼吸器、人工心臓で命を永えていること、食事のできない人が胃ろうによって栄養摂取を行っていることなどが、本当にその人の幸せなのかといった議論に至っている。また、日々進歩を続け科学的な理想値を追い求める近代医療は、それまでは穏やかな問題であった「酒癖が悪い」「記憶力が悪くなった」などの状況を、「アルコール依存症」「認知症」として立派な病気に位置づけ、検査機器の発達による精度の向上とも相まって「健康な人間」の数を限りなくゼロへと向かわせている。これは、物質的に完全でないものは望ましくないもの、望ましくないものはすべて病気であるとする「医療化現象」の考え方に根ざすものである。一方、完全なる健康を追い求める人々の「健康観」は日頃の生活にも影響をもたらしており、スーパーなどでの健康食品の氾濫、街角でのフィットネスジムの台頭、テレビにおける健康番組の増加として現われており、これは、五木寛之が「健康という病」(2017)で述べる『健康を過度に気遣うことは深刻な病である。』を現実として示しているものと言える。

このような検討、整理を足がかりに今後の「健康観」のあり方を考えると、『完全なる健康を追い求める強迫観念から抜け出し、自分が現在おかれている状況を楽しみ、自分の価値観によって自らのあるべき姿を見つけ、それに向かって生き活きと努力することが大切である。』と定義することが可能となり、これを支える「多様性」の理念が重要な視点となる。

(3) 「多様性」を活かすために

「多様性」(Diversity)という言葉は、『いろいろな種類や傾向のものがあること』と訳され、生物多様性、遺伝子多様性、地域多様性、価値多様性など幅広い分野で使用されている。2001年11月には第31回ユネスコ総会において「文化多様性に関する世界宣言」が採択され、『多様性は交流、革新、創造の源として人類に必要なものであり、人類共通の遺産である。また、多様性はすべての人に開かれている選択肢の幅を広げるもので、より充実した知的、感情的、道徳的、精神的生活を達成するための手段として理解すべき基本要素の一つである。』としている。また、その行動計画においては、『教育により多様性の持つ価値への理解促進を図る。そのためカリキュラムの作成と教員養成を改善する。』と述べている。

このように、人間の生活において大変重要な原理と位置づけられる「多様性」を、実効性あるものとするためには、多様性の理念を理解し、また、これを共有することにより具体的な取り組み方をどのように構築していくかを検討することが大切となる。

岩波明(2020)は、『日本は同調圧力強く、所属集団の行動パターンに従わないと仲間に入れない。』と指摘している。乙武洋匡(2020)は、『多様性に関する建前的な関心は高まっているが、本音での理解という点ではまだまだ未成熟である。』と述べている。また、村田沙耶香(2020)は、『ちょうど良い程度の多様性はもて囃されるが、異常を感じる多様性は今までどおり排除されている。』と論じている。このような意見は、社会の中で「多様性」を活かそうとした時に生

起する問題点を鋭く指摘したものである。一方、このような問題点を解決してゆくための対応策に関しては以下のような意見が提出されている。永井陽右(2020)は、『そもそも多様性とは、自分にとって都合の悪い人、事柄の存在を認めることである。』と述べ、「多様性」を実効性あるものとするために必要な態度について触れている。真山仁(2020)は、『みんなが平等であるという立場で共生をしてゆくことが大切で、上から目線で異文化と対応することは間違いである。』としている。福岡伸一(2020)は、『真の多様性とは違う者との共存を受け入れること。いわば「利他的」になることである。また、これを実現するためには「エンパシー(Empathy)」の力が必要である。』と指摘している。この「エンパシー」は、他者の立場を想像し理解しようとする知的共感力のことであり、多様性を本当の意味で理解するために不可欠な能力のことである。

このように「多様性」を活かしながら「健康観」を共有するためには、文化背景や価値観が違う人達が包括的な社会を創り上げていくことが大切となり、この実現のためには知恵と努力が必要であると考えられ、現場における保育内容：健康の指導においてもこうした「エンパシー」(知的共感力)の精神に基づいた取り組みが求められている。

3. 「多様性」を活用した保育内容：健康の取り扱い

(1) 「幼稚園教育要領解説」における多様性の取り扱い

2018年(平成30年4月1日)に改正実施された「幼稚園教育要領解説」(以下「要領」と略す)では、改訂の基本的な考え方として以下のような記載がある。『子ども達が様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新しい価値につなげていくこと。』これは、社会が多様に変化し続けている現実を提示し、子ども達にその変化の状況をしっかりと認識させ、自らの力で新しい「知」を構築してゆく力を育むことが大切であるとする「要領」の基本的な立場を示しており、「多様性」の原理がその根底にあると言える。具体的な事項として述べられている改訂の基本方針では、小学校教育との円滑な接続として、『育ってほしい姿を小学校の教師と共有するなど連携を図るよう務めるものとする。』が示されており、子ども達が育ってゆく将来も視野に入れ、成長段階の「多様性」を意識しながら、その最初の段階である保育を進める態度が必要であることが述べられている。また、改訂の要点では、『地域の現状や課題を捉え、家庭や地域社会と協力して更なる充実を図っていく。』としており、この内容は、幼児教育が自らの施設内だけで完結されるのではなく、社会に開かれた教育課程として「多様性」を求め、幼児がかかわる家庭や地域社会と一体性、連携性を構築しながら展開されることを求めているものと言える。このように「要領」の序章では、保育を見つめる社会的な視野、成長過程という時間的な視野、幼児が生活する地域的な視野のいずれにおいても「多様性」も持つことが求められ、

その重要性が指摘されているものと考えられる。

「要領」の第2節1項には、心身の健康に関する領域「健康」が示されており、その内容(1)から(10)においても「多様性」の活用が重要となる記載が多く見られる。(1)「先生や友達との触れ合い、安定感を持って行動する」の解説では、『教師は一人一人の幼児と関わりながら、しっかりと幼児を受け止め信頼感関係を築いていかなければならない。』としており、一人一人の幼児にはそれぞれの個性があり、関わりをしっかりと行い信頼関係を築くためにはその「多様性」への対応が重要となる。(2)「いろいろな遊びの中で十分に体を動かす」の解説では、『幼児の興味の広がりによっていろいろな活動をおこなう。』とされており、幼児の興味という「多様性」がある事柄への対応の大切さが述べられている。(3)「進んで戸外で遊ぶ」の解説では、『幼児の年齢や生活体験などを考慮し、戸外で様々な事柄に出会うことにより安定した活動ができるようになる。』と書かれており、幼児の個人差という「多様性」への配慮と、「多様性」のある戸外活動実施の必要性が示されている。(4)「様々な活動に親しみ、楽しんで取り組む」の解説では、『幼児は、場所、遊具の有無やその種類、一緒に活動する幼児の数など様々な活動に取り組み、それぞれを楽しむことで心や体を十分に動かし調和の取れた発達をしていく。』とし、ここでも活動の「多様性」に配慮しながら実施することが求められている。(6)「健康な生活のリズムを身に付ける」の解説では『一人一人の生活のリズムを把握し、それらに応じながら遊ぶ時間や食事の時間に配慮することが必要。』としており、生活リズムという面においても幼児の「多様性」を把握し、対応することの必要性が示されている。(7)「身の回りを清潔にし、衣服の着脱、食事、排泄などの生活に必要な活動を自分でする」の解説では、『一人一人の幼児の実情に応じたきめ細かい対応を、家庭との連携を密にして指導してゆくことが大切である。』と記載されており、幼児それぞれの家庭における生活も視野に入れた対応の「多様性」が求められている。(9)「自分の健康に関心をもち、病気の予防などに必要な活動を進んで行う」の解説では、『健康な心と体の状態は、一人一人の幼児によって異なる。実情を捉え家庭との連携を図りながら、病気を予防する態度を身に付ける。』とされ、心と体の「多様性」を家庭での状況も考慮しながら理解し、対処することの必要性が述べられている。(10)「危険な場所。危険な遊び方、災害時などの行動の仕方がわかり、安全に気を付けて行動する」の解説では、『様々な状況を予測して安全の確保に配慮すること。』の記載があり、この項目においても、リスクやハザードを「多様性」をもって理解し適切に対応、指導することの重要性が述べられている。

このように、「要領」に記載されている保育内容：健康のほとんどの項目や内容において、「多様性」理念の必要性が示されており、保育での対応、指導におけるの努力が求められている。

(2)「保育所保育指針解説」における多様性の取り扱い

保育所保育の基本となる考え方や保育のねらいおよび内容など、保育の実施に関わる事項と、

これに関連する運営に関する事項を定めた「保育所保育指針解説」（以下「指針」と略す）では、第1章「総則」1、「保育所保育に関する基本原則」（1）「保育所の役割」の中に以下の記載がある。『保育においては、子どもの育つ道筋やその特徴を踏まえ、発達の個人差に留意するとともに、一人一人の心身の状態や家庭生活の状況を踏まえて、個別に丁寧に対応してゆくことが重要である。』これは、子どもの個人差、発達スピードの違い、家庭環境などの「多様性」を充分理解し、それに応じた保育実施の重要性が述べられているものと解釈できる。また、『保育士等が、一人一人の子どもを深く愛し、守り、支えようとするのが重要である。』とも述べており、「多様性」を持った子ども達を、単に能力、発達状況、家庭状況で理解するだけでなく、一人の人間として個人を尊重し、愛する気持ちを持つことが何よりも大切であり、心のこもった「多様性」の理解に向けての基本的な姿勢が示されている。（3）保育の方法では、『一人一人の子どもの状況や家庭および地域社会での生活実態を把握するとともに、子どもの主体性としての思いや願いを受け止めること。』『一人一人の保護者の状況やその意向を理解、受容し、それぞれの親子関係や家庭生活等に配慮しながら、様々な機会をとらえ、適切に援助すること。』の記述があり、子ども達が発信する「多様性」のある意見や願いを、その背景となる家庭や地域社会の実態と併せて受け入れる態度、また、「多様性」のある親子関係や家庭生活にも適切な援助を行うことの必要性を述べているものと考えられる。このように「指針」の総則においても様々な側面における「多様性」への対応が求められており、保育の実施や保育士育成での教育において重要な要素となることが理解できる。

一方、「指針」の第3章「健康および安全」では、より具体的に以下のような内容が示されている。『保育所における健康と安全は、一人一人の子どもに加えて、集団の子どもの健康と安全から成り立っており、一人一人の健康状態を把握することによって、保育所全体の子どもの疾病の発生状況も把握することができる。』これは、一人一人を大切にする「多様性」の原理を基本にしながら、違いのある子ども達が最終的に包括的な集団としてまとまることを求めるもので、相互の理解を創り上げる「エンパシー」（知的共感力）の理解と獲得が重要な要素となってくるといえる。また、「発育及び発育状態の把握」には、『発達状態については、子どもの日常の言動や生活等の状態の丁寧な観察を通して把握するが、脳神経系の成熟度や疾病、異常に加え、出生時、生育環境の影響もあり、更に個人差も大きいことから、安易に予測や判断をすることは慎むべきである。』としている。これは、人間にはそもそも個体としての「多様性」が存在することを指摘しているものであり、平均との比較において安易に善し悪し判断することを戒めている記述であると考えられる。「虐待対策の必要性」の事項には、『子どもの身体状態を把握するための視点としては、低体重、低身長、栄養不良、不自然なあざ、骨折、火傷、虫歯の多さ、増加があげられ、情緒面や行動での視点としては、おびえた表情、表情の乏しさ、笑顔の少なさ、落ち着きのなさ、激しい癩癩（かんしゃく）、泣きやすさ、言葉の少なさ、多動、不活発、攻撃行動、食欲不振、極端な偏食、拒食、過食などがある。』との記載があり、虐待を

早期に見つけだす視点にも「多様性」が必要であり、固定観念で観察するのではなく幅広い目線での把握が大切であるとしている。「健康増進」の事項にも、『睡眠、食事、遊びなど一日を通した生活のリズムを整えることが、心身の健康づくりの基礎となる。』と示されており、生活全体に目線を広げた「多様性」を持った対応や理解の大切さが示されている。

以上のように「健康および安全」の事項においても、「多様性」をもった理解の必要性、「多様性」のある対応の必要性が論じられており、「要領」での取り扱いと同様に「多様性」を基本理念の一つとした幼児教育、保育士養成の教育が求められている。

(3) 「多様性」に向けての「ヘルスリテラシー (Health Literacy)」の必要性

本稿では、今後の「健康観」のあり方を、『完全なる健康を追い求める強迫観念から抜け出し、自分が現在おかれている状況を享受し、自分の価値観によって自らのあるべき姿を見つけ、それに向かって生き活きと努力することが大切である。』と定義した。この実現には「多様性」の理念を重要な視点とすることが必要であると考え、「要領」「指針」での取り扱い方を検討してきた。これを保育の現場、保育士教育の現場で実行に移すためには、単に努力をすればよい、真摯に取り組めばよいだけでは達成が難しく、具体的な対応策として「ヘルスリテラシー (Health Literacy)」の考えに基づく活動が不可欠であるといえる。

「ヘルスリテラシー」とは、中山和弘 (2016) によると『健康や医療に関する情報を入手し、理解し、評価し、活用する力 (情報を用いてより健康に結びつくような、よりよい決定を行う能力)』とされており、「多様性」をもった現実を理解し、「多様性」もった基準で評価し、「多様性」もった活動へ結びつけるためには必須の条件であると考えることができる。この内容をより詳しく理解するためには「リテラシー」そのものの考え方を確認する必要がある。OECD (経済協力開発機構 : Organization for Economic Cooperation and Development) の「国際成人力調査 (PIAAC, 2013)」において「リテラシー」を、『社会に参加し、自らの目標の達成をめざし、自らの知識と潜在能力を発展させるために、書かれたテキストを理解し、評価し、利用し、これに取り組む能力。』と規定している。具体的に解釈をすると、多様化、高度化する社会において、自らに用意されている情報の選択肢を知り、そこで入手した情報を正確に理解する能力、また、理解した情報が信頼できるものであるかを適切な基準によって評価し、選択する能力、そして、選択した情報にもとづき意志決定を行い、行動に移す能力と捉えることができる。

このような解釈に基づき、幼児教育、保育士養成の教育において必要となる「ヘルスリテラシー」の具体的な運用の方法を整理すると、以下のように考えることができる。

- ① 自らに用意されている情報の選択肢を知る局面では、日頃から健康に関する情報を積極的に収集し、これらの情報を系統的、体系的に整理することにより記憶や理解がし易い情報として蓄積しておく、また、健康に関する情報収集を自分だけで行うのではなく、保育士の仲間達と保育園の組織としての情報収集にも務め、これを共有することにより間

口が広く多彩な情報収集が行えるよう心がけることが大切であるといえる。

- ② そこで入手した情報を正確に理解する局面では、保育士として、また、社会人の一般常識として必要とされる用語の語彙の習得、また、健康分野での専門用語に関する知識の獲得を日頃から積極的に行っておくこと、また、活字、音声、画像、実演など様々な媒体によって提供される情報への接し方にも慣れておき、その対応能力を高めておくことが必要となってくる。
- ③ 適切な基準によって評価、選択する局面では、保育や幼児教育の現場で一般的に活用されている評価基準、社会で多くの人達が利用している評価基準を心得ておくこと、また、このような標準的な基準を是認するだけではなく、批判し疑問に思う態度も身に付けておき、評価、選択の必要がある場合には、自らが最善であると考え自信を持って使用できる評価基準を用い実施できる能力を高めておくことが大切となる。
- ④ 意志決定と行動に移す局面では、保育士として一旦決めた自分自身の決定に固執するのではなく、ここでも広い視野を持ち、多くの意見、周りの意向、反対論に耳を傾け柔軟な態度で最終の決断をすることが大切となる。また、行動においては「健康理論」に基づき方法論、手法、実施順序、協力者、組織作り、タイムスケジュールなどを十分な精査を行うことにより立案し、事故なく円滑で達成値の高いアクションとして実施していくことが望まれている。

以上のように、「ヘルスリテラシー」を活用しながら「多様性」の原理に基づき幼児教育、保育士の育成教育を行うためには、その中核となるヘルスリテラシー教育の推進と多様性についての理解の促進が鍵となり、幼児教育における「保育内容：健康」においても、こうした面での取り組みが今後一層重要となってくる。

4. まとめ

本研究では先ず、古代から現代にいたる「健康観」の推移を概観し、以下の結果を得た。

- (1) 古代においては西洋、東洋を問わず宗教思想が「健康観」の礎となっており、時代が中世に移るに従って自然科学的な考えを基盤とする「健康観」が広がっている。
- (2) ルネサンス以降は科学技術の急速な進展により人間そのものを物質と見なし、幸せの尺度も医科学を中心とする理論で説明をするようになった。
- (3) 1946年には「世界保健機構」が「健康憲章」を制定し、健康の定義に身体的、精神的の他に社会的を加えたが、その目指す目標は「すべての面で完全な安寧(Well-being)」を提唱したため、「健康観」は物体としての完全を一層求める方向へと追いやられた。

これらを踏まえ現代社会における「健康観」が抱えている問題点を探ると、「自然科学至上主義」「医療化現象」などに偏重している傾向を導くことができた。

次に、この問題をどのように打開するかについての考察を進め、物質としての理想値や平均値によって健康を評価するのではなく、自分の価値観によって人間本来の幸せを目指す「健康観」を創ることが必要であることを論証し、この実現のためには「多様性」を許容する基本理念が社会に必要であることを示した。

また、「多様性」に根ざした「健康観」を、保育や保育士育成の現場でどのように活用してゆくかについての検討を行うため、「幼稚園教育要領解説」「保育所保育指針解説」の中で述べられている総説、改訂の基本的考え方、保育内容：健康、健康と安全などの記載事項と、各々の事項における「多様性」の適用方法を考察することにより、多くの局面で「多様性」の理念が必要とされていることが検証された。

最後に、「多様性」に根ざした「健康観」を、保育や保育士育成の現場で運用するために必要となる具体的な方策についても考察を行い、適切で円滑な実施を目指すには「ヘルスリテラシー (Health Literacy)」の考え方に基づく、教育活動が不可欠であるとの結論を得た。

引用・参考文献

1. 有賀徹「健康科学」篠原出版, 1990.
2. 生田清美子「健康観に関する一考察」日本公衆衛生学雑誌, Vol143-No12, pp1005-1008, 1996.
3. 五木寛之「健康という病」幻冬社新書, 2017.
4. 岩波明「多様性って何だ：理解の先の落とし穴」朝日新聞, 11面, 2020, 1, 7.
5. インド伝統医学の健康観・病気観「スピリット・ヒーリングライブラリー」日本
6. 岡戸順一「主観的健康感の医学的意義と健康支援活動」総合都市研究, Vol1. 73, pp. 125-133.
7. 小田博志「健康生成（サリュートジェネシス）とストレス」現代のエスプリ（別冊）, pp39-49, 1999.
8. 乙武洋匡「多様性って何だ：快も不快も分かち合う」朝日新聞, 11面, 2020, 1, 8.
9. 小泉明「健康概念に係わる理論的研究」昭和60年科学研究費研究成果報告, 1986.
10. 厚生労働省「保育所保育指針解説」フレーベル館, 2018.
11. 真田仁「多様性って何だ：大好きそれでも窮屈な日本社会」朝日新聞, 11面, 2020, 1, 9.
12. 関由起子 他「健康生成論 Salutogenesis と健康保持要因 Sense of Coherence (SOC) に関する研究：第1報 理論とスケール」民族衛生, Vol163, 付録, pp164-165, 1997.
13. 園田恭一「健康の理論と保健社会学」東京大学出版, 1996.
14. 瀧沢利行「健康文化論」大修館書店, 1998.
15. 多田井吉之介 訳「健康という幻想」紀伊国屋書店, 1963.
16. 永井陽右「多様性って何だ：理解の先の落とし穴」朝日新聞, 11面, 2020, 1, 7.

17. 中山和弘「健康とは何か：力、資源としての健康」健康を決める力, 2018.
<https://www.healthliteracy.jp/kenkou/whatishealth.html>
18. 日本スピリチュアル・ヒーラーグループ「インド伝統医学の健康観・病気観」2018.
<http://spirit-healing.jp/sph-hm/chapter3/c3-04.html>
19. 日本スピリチュアル・ヒーラーグループ「中国伝統医学の健康観・病気観」2018.
<http://spirit-healing.jp/sph-hm/chapter3/c3-05.html>
20. 福岡伸一「多様性って何だ：誰も否定されないこと」朝日新聞, 13面, 2020, 1, 1.
21. 福田洋・江口泰正 編著「ヘルスリテラシー」大修館書店, 2016.
22. 榎本妙子「健康概念に関する一考察」立命館産業社会論集, Vol. 36. No. 1, pp123-139, 2000.
23. 村田沙耶香「多様性って何だ：気持ちよさという罪」朝日新聞, 13面, 2020, 1, 11.
24. 文部科学省「幼稚園教育要領解説」フレーベル館, 2018.
25. 歴史まとめ「日本の医療・病気の歴史」2018.
http://rekishi-memo.net/japan_column/iryoku.html

(2020年2月22日 投稿)

子育てサークルは地域のソーシャル・キャピタルを豊かにするのか

—子育てサークルOB 対象の質問紙調査をもとに—

藤本 明美

キーワード：子育てサークル、ソーシャル・キャピタル、エンパワメント、地域

1. はじめに

1970年以降、子育て家庭を取り巻く環境の変化によって育児不安や、児童虐待をはじめ、子育てに関わる様々な問題がクローズアップされてきた。その要因として、社会全体の子育て力の低下、地域社会における人間関係の希薄さやコミュニケーション能力の低下、出会いの場の減少などが指摘されている。政府が少子化対策として子育て支援政策を打ち出してきたのは1990年の「1.57ショック」が契機であった。しかし、当初の在宅家庭への支援は保育所の整備のために後回しにされていた。そこで、待ったなしの状況の中、子育て中の母親たちが自ら孤立した状況を打破しようと、子育てサークルという自主的な親子の交流の場を全国各地で立ち上げ始めた。地域の施設を借り、自宅を開放して場所を確保し、チラシを近隣の親子に配布して「一緒に子育てをしよう」と呼びかけた。子育て中の仲間と出会い支え合える場が自然発生的に瞬く間に全国へと一気に広まった。

子育ての第一義的な責任は親や家族にあると喧伝されるが、子育ては家族だけでなく、大昔から地域（村）全体で行われ、受け継がれてきた。地域社会の支え合いがあって初めて親や家族が子育ての第一義的責任を果たし得る。親たちが自主的に出会いの場をつくり、仲間とつながり、子育てを支え合える関係性を築こうとする行動は、まさに本来的な子育て支援の希望の灯であったと言われる。

1980年代後半から2000年代初めにかけて、日本全国で子育ての当事者同士が支え合う「子育てサークル」が自主的に運営され、最盛期を迎えていた。筆者も1995年に子育てサークルを立ち上げ、子育て仲間に助けられてきた。1997年に「京都子育てネットワーク」を設立し、地域のインフラとなっていた子育てサークルと子育て家庭をつなげつつ、活動運営サポートや立ち上げ支援を進めてきた。それから20数年が経過し、当初の子育てサークルの参加者は当然のことながら年齢を重ね、子ども達も成長した。その間、子育てや仕事だけではなく、地域住民の一人として、PTAや地縁活動、肩書はなくても何らかの意思や行動を通して次世代の子育ての手助けをする行動を自然な形で実践している人が増え、そうした変化から実践の成果を感じとってきた。京都子育てネットワークでは、この流れを「循環型の子育て相互支援」と呼び、

モデル化して提唱している。

子育てサークルの研究は、実態についての事例研究や母親の育児不安などが養育に及ぼす影響、母親同士のネットワークの広がり論じたものなど多数ある。母親同士のネットワークは、個々の家庭だけでなく地域・住民にも影響を及ぼしているのではないだろうか。その影響を可視化することはできないだろうか。筆者は、こうした問題意識をもとに一連の調査研究を進めている。その一環として、藤本（2018）の調査を基に作成した質問紙を用いて2018年に子育てサークルOBを対象とする質問紙調査を行った。本論文ではその質問紙調査の結果を基に、子育てサークルで出会った仲間とつながりを持ち、自発的な活動や相互支援の体験を積み重ねることが、10年・20年の年月を経て、地域の中でどのように成熟し、他者に影響を与える存在になっているかについて、図1の仮説モデルをもとに検討する。子育てサークル活動が地域のソーシャル・キャピタルに与えるインパクトを検証し、今後の場づくりについて論じる。

調査について説明する前に、理論的基盤である安梅（2007）のエンパワメントモデル（図1）と、それに基づいて筆者らが作成した仮説モデル（図2）について説明する。

2. 安梅（2009）のエンパワメントモデルと本研究の仮説モデル

藤本（2018）の質的調査では「ソーシャル・キャピタルを豊かにする仮説モデル」（図2）について検討した。子育てサークルOB（以下、サークルOBとする）10名に非構造化面接法によりインタビューを行い、逐語録を分類した。その結果、「不安」「情報」「居場所」「出会い」「共感」「ロールモデル」「役に立つ経験」「自己肯定感」「相互支援」の9つのコードを得た。さらにデータを分類したところ、「共感」「出会い」「自己肯定感」のカテゴリーにおいて、それぞれ「仲間との共感」「仲間との出会い」「体験」というサブカテゴリーが特に抽出数が多いことがわかった（表1）。こうした結果をもとに、「仲間と出会って共感し合える関係性を持ち、何気ない会話や交流、体験を通して自己肯定感を高め、自分自身の力や使命に気づく流れが、当事者をより高い段階に発達させるために重要な意味を持っている」と考察した（藤本 2018）。

表1 子育てサークルにおける体験談で表出頻度の高いカテゴリー（藤本 2018）

カテゴリー	サブカテゴリー	抽出数
共感	仲間との共感	60
出会い	仲間との出会い	52
自己肯定感	体験	50

エンパワメントには、自分エンパワメント（self empowerment）、仲間エンパワメント（peer empowerment）、組織・地域エンパワメント（community empowerment）の3つの種類がある（安梅、

2009)。自分エンパワメントは、自分で自分の力を湧き出させることである。仲間エンパワメントは、仲間を使って力を引き出すことである。組織・地域エンパワメントは、組織や場、地域や仕組みなどを活用して元気にすることである。この3つを組み合わせることは、持続的で効果的なエンパワメントの実現に必須であるとして、エンパワメント相乗モデル(図1)と呼んでいる¹⁾。

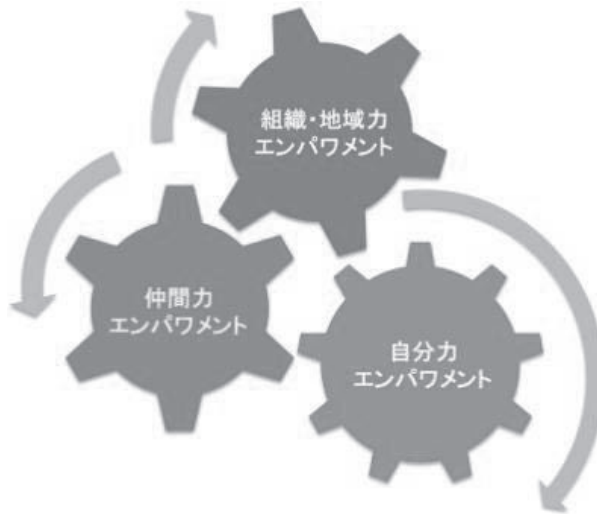


図1 エンパワメント相乗モデル(安梅²⁾)

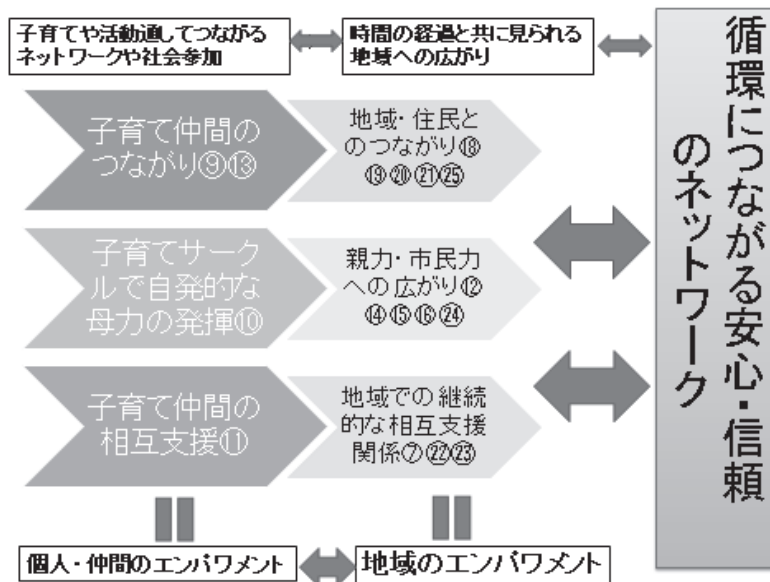


図2 ソーシャル・キャピタルを豊かにする仮説モデル(藤本2018) 図中に設問番号挿入

安梅（2013）によれば、エンパワメントが正しく機能するには「希望、夢」「自己効力感」「意味づけ」の3つの条件を満たしていることが必要である³⁾。

藤本（2018）は、全ての調査対象のインタビュー記録から、一人の母親が仲間と出会うことで、親としてサークルの一員として自分の役割を見出し、パワーを発揮し、地域の一員として周囲の子育てにも影響を与えていくといった、エンパワメント成熟のプロセスを確認している。どの事例も安梅（2013）のいう3つの条件を満たしており、エンパワメント事例と言えることが確認された。

そこで、このプロセスの積み重ねが循環を生み、安心して住むことができる地域に成長しているだろうと推測し、図2に示す仮説モデルを立てた。本論文では、藤本（2018）の調査結果をもとに、この仮説モデルの検証をさらに進める。

3. 調査方法

質問紙調査は、京都府内で子育てサークルを運営していた13団体の元リーダー14名の協力を得て、SNSにて子育てサークルOBメンバーに、google formを用いたアンケートをwebで拡散することを依頼して実施した。調査期間は2018年2月5日から2018年3月15日までであった、100名の子育てサークルOB（平均年齢42.6歳、SD=7.5439）から有効回答が得られた。

使用した質問紙は、藤本(2018)で実施したインタビューの結果と「ソーシャル・キャピタル：豊かな人間関係と市民活動の好循環を求めて」（内閣府2002）などで使われた指標などを参考に、「社会的信頼」「社会ネットワーク」「互酬性の規範」の要素を含んだ25の設問（表2）とした。

表2 質問紙調査の設問

番号	設問内容	選択内容
①	あなたの性別は	女性・男性
②	あなたの年齢は	~20・21~25・26~30・31~35・36~40・41~45・46~50・51~55・56~60・60~（歳）
③	子育てサークルに通って医いた頃に住んでいた学区と今も同じ地域にお住まいですか。	はい・市内で引っ越しした・他府県へ引っ越しした・府内の別の市に引っ越しした・海外に引っ越しした
④	現在の居住地に住んで何年になりますか。	0~2・3~5・6~10・11~15・16~20・21~（年）
⑤	初めてサークルに参加された時期を選んでください。	2016~2013・2012~2008・2007~2003・2002~1999・1998~1995・1994~1990・1989~（年度）

⑥	子どもとサークルに参加された年数（空白期間があれば合計年数）	1未満・1・2・3 [~] 4・5 [~] 6・7 [~] 8・9 [~] （年）
⑦	子どもの同伴なしで、サークルやサロン・ファミリーサポート、放課後学び教室、NPOなどであなたが子育て支援活動に関わった年数を選んで下さい。有償無償、現在の関与の有無は問いません。	関与なし・1 [~] 2・3 [~] 4・5 [~] 9・10 [~] 14・15 [~] 19・20 [~] （年）
⑧	あなたの現在の職業を選んで下さい。	会社員・役員・自営業・公務員・専門職・パート・アルバイト・専業主婦・その他
⑨	あなたがサークルに入りたいと思った理由は何でしたか。該当するものすべてをチェックして下さい。	図3参照
⑩	サークル運営の関与の経験について1つ選んでください。	図11参照 ⑩⑭クロス集計：図12参照
⑪	あなたは、サークル活動を通して、様々な相談や支え合える仲間ができましたか。	5段階評定 図4参照
⑫	あなたにとって、サークル活動は自分自身を成長させてくれるものでしたか。	5段階評定
⑬	サークルで参加親子が成長するために大切だと思う事柄を3つ選んで下さい。	図6参照
⑭	色々な親子の多様な価値観を受け止めることができるようになってきたと思う。	5段階評定 ⑩⑭クロス集計：図12参照
⑮	困っている親子を見かけたら声をかけたいと思う。	5段階評定
⑯	自分の情報や行動が他の親子の役に立つことがあると思える。	5段階評定
⑰	サークル活動に関して印象に残っていることは何ですか。	自由記述
⑱	地区・学区・町内など地縁の役割についてお答えください。	5段階評定 図7参照
⑲	PTA 役員の活動状況についてお答え下さい。	5段階評定
⑳	市民活動・ボランティア（学生時代なども含む）についてお答え下さい。	5段階評定 図8参照

⑳	あなたが地域でつきあっている人の数を選んで下さい。	図 9 参照
㉑	あなたの地域の方との付き合いの程度を選んで下さい。	図 14 参照
㉒	近所の誰かが助けを必要としたときに、近所の人たちは手を差し伸べることをいとわないと思いますか。	5 段階評定
㉓	あなたの地域の人々は一般的に信用できると思いますか。	5 段階評定 図 13 参照
㉔	あなたにとって、自分と地域の人たちはつながりは強い方だと思いますか。	5 段階評定 図 10 参照

4. 質問紙の構成とソーシャル・キャピタルとの関連

1) パットナム (Robert David Putnam) の定義に基づく質問紙の構成

質問紙 (表 2) の理論的背景を説明する。

パットナム (1993) によれば、ソーシャル・キャピタルは「人々の協調行動を活発にすることによって、社会の効率性を高めることのできる「信頼」「規範」「ネットワーク」といった社会組織の特徴」である。

ソーシャル・キャピタルの測定方法について、標準的な質問票として確立したものは現時点では見あたらないので、藤本 (2018) が実施したインタビューの結果に基づいて 25 の設問を作成した。それらをパットナム (1993) の定義を基に分類したものを表 3 に示す。質問紙はパットナムがソーシャル・キャピタルを定義した際の 3 つの要素を含んでおり、ソーシャル・キャピタルに関する調査となっている。この 3 つの要素はそれぞれ独立しているものではなく、ダイナミックな相互の関連があつて初めて成立し、深化・強化していくのであり、こうした分類は、ソーシャル・キャピタルの評価を可視化し、検討するうえで有効だと考える。

2) 設問の順序についての工夫

この質問紙調査は、ソーシャル・キャピタルに関する調査となっているだけでなく、本調査プロジェクトの土台となる「ソーシャル・キャピタルを豊かにする仮説モデル」(図 2) を検証しようとするものである。図 2 が示すように、この質問紙調査はそのモデルの要素の全てについて質問するものとなっている。ソーシャル・キャピタルと同じく、それぞれの事項は相互に関連しながら螺旋を描きつつ変化していくものであるため、どの項目に入れるのがふさわしいか判断基準が難しいが、できるだけ比較・検討しやすいように配置した。

表3 質問紙の構成

カテゴリー名† ¹	社会的信頼	社会ネットワーク	互酬性の規範
説明	一般的信頼	水平性（結束型・橋渡し型）・多様性	一般化された互酬性の規範（すぐにお互い様の関係にならないものも含む）
設問	⑭† ² いろいろな親子の多様な価値観を受け止めることができるようになってきたと思う。	⑪あなたは、サークル活動を通じて様々な相談や支え合える子育て仲間ができましたか	⑫あなたにとってサークル活動は自分自身を成長させてくれるものか
	⑮あなたは、地域の人々を一般的に信用できると思いますか。	⑬地域・学区・町内等地縁の役割についてお答えください。	⑬困っている親子を見かけたら自分から声をかけたいと思う。
		⑭PTA 役員の活動状況についてお答えください。	⑭自分の情報や行動が、他の親子の役に立つことがあると思える。
		⑮市民活動・ボランティア（学生時代なども含む）についてお答えください。	⑮近所の誰かが助けを必要としたときに、近所の人たちは手を差し伸べることをいとわないと思いますか。
		⑯あなたが地域で付き合いしている人の数を選んでください。	⑯あなたにとって、自分と地域の人たちはつながりが強いほうだと思いますか。
		⑰あなたの地域の方との付き合いの程度を選んでください。	

†¹ パットナム（2013）の定義に基づいてつけた分類カテゴリーの名称

†² 表2に示す質問紙の設問番号

5. 結果・考察

本論文では、調査結果の一部を取り上げ、それを基に、「ソーシャル・キャピタルを豊かにする仮説モデル」(図2)が有効か、図2に示した段階毎に検証していくことにする。

5-1 「子育て仲間のつながり」から「地域・住民とのつながり」への広がり

(1) 第1段階「子育て仲間のつながり」について

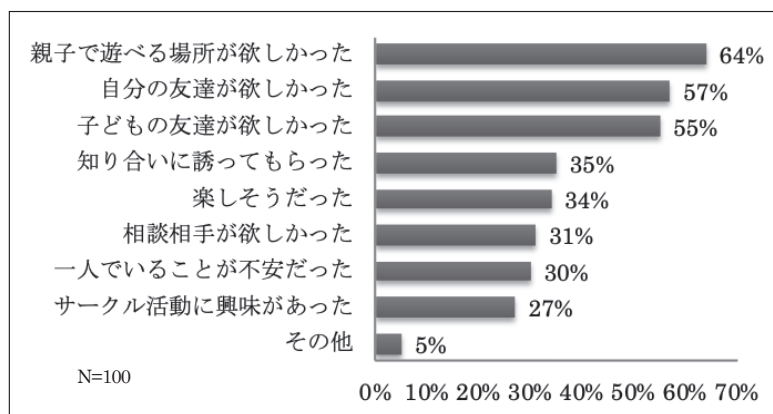


図3 子育てサークルに入った理由

子育てサークルを卒会してから1~20年以上経つメンバーに、入会時を思い出しながら選択肢から当てはまる入会理由を選んでもらった(図3:設問⑨)。複数回答であり、のべ339件の回答が得られた。一人平均3個選択しており、「親子で遊べる場所が欲しかった」(64%)、「自分の友達が欲しかった」(57%)、「子どもの友達が欲しかった」(55%)が上位3位を占める。設問⑩で「リーダー、リーダーの補佐的な役割を担ったことがある」と回答した積極的なメンバーでも、サークルに所属するまでは地域の中で親子の居場所や仲間とのつながりを求めている者が少なくない。

「サークル活動を通して様々な相談や支え合える子育て仲間ができたか」(図4:設問⑪)について、ほとんどの回答者が「全くそう思う」(51%)か「まあできた」(32%)と回答しており、サークル活動をすることで当初のニーズを満たせたと実感していることがわかる。

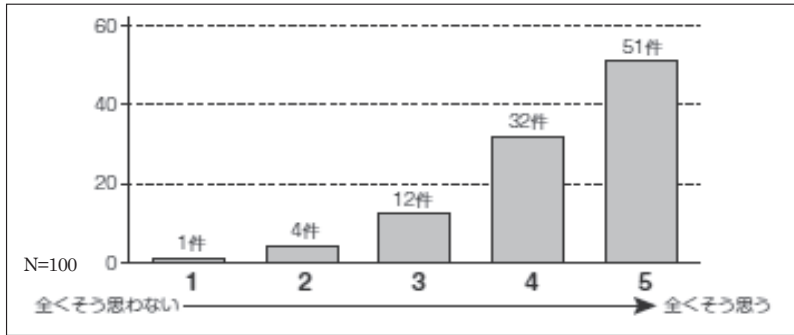


図4 サークル活動を通して様々な相談や支え合える子育て仲間ができたか

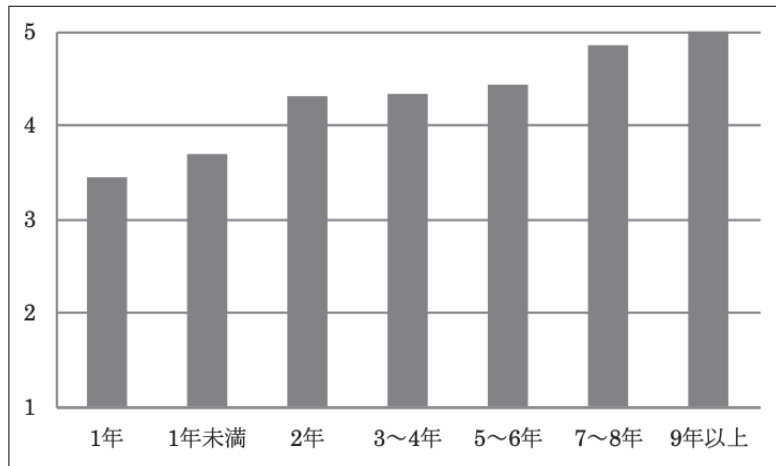


図5 仲間ができる度合いの変化（経験年数別項目得点平均）

支え合える仲間ができる度合いと活動年数のかかわりを調べるためにクロス集計したところ、図5に示す結果となった。活動年数が9年以上と長く経験している人は全員が「全くその通り」と回答し、2年以上でも平均が「まあその通り」以上である。一方、1年もしくはそれ以下の者は平均が「どちらともいえない」と「まあその通り」の間である。これらから、活動年数にともない仲間づくりの度合いが高くなる傾向があることが示唆される。

サークルで親子が成長するために特に大切だと思う事柄を3つ選んでもらったところ（図6：設問⑬）、80%が「共感し合える仲間がいる場である」、70%近くが温かく親子を迎え入れてくれる場であることを選んでいた。

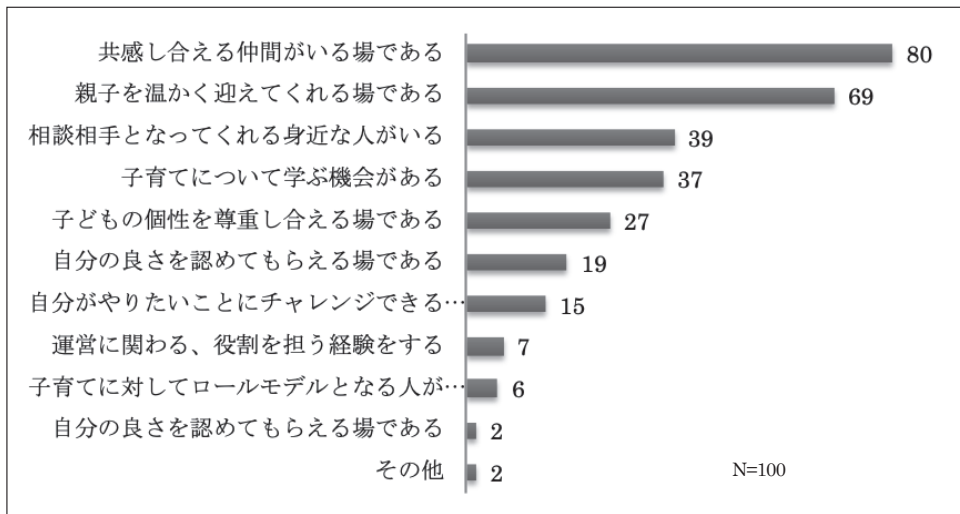


図6 子育てサークルで参加親子が成長するために大切だと思うこと

以上、図2の仮説モデルが示すように、「子育て仲間のつながり」が親子のあそび場や仲間が欲しいというニーズから始まり、活動を毎年続けるうちに支え合える仲間ができていくことがわかった。また、サークルOBの多くが、子育てサークルで親子が成長する自分エンパワメントには、仲間の存在、つまり仲間エンパワメントが大切だと考えていると言える。

(2) 第2段階「地域・住民とのつながり」について

次に、上述した子育て仲間との関係性を深めてきたメンバーが卒会して地域の中でどのようなことに関心を示して行動しているのかを見る。「地域・学区・町内など地縁の役割」(図7:設問⑱)について、「積極的に関わった(5)」～「担ったことがない(1)」の5段階で評定してもらったところ、サークルOBは47%が「積極的に関わった」と回答している。「国民生活選好度調査」(内閣府・2006)は設問が少し異なるが、町内会・自治会に積極的に関わっていると答えるのは月1回以上は12.6%であり、それと比較してみると34.4ポイントも上回っている。この違いは、子育てサークルに参加する母親は、地域活動に関与する意識が一般の人々より強くなることを示唆していると考えられる。

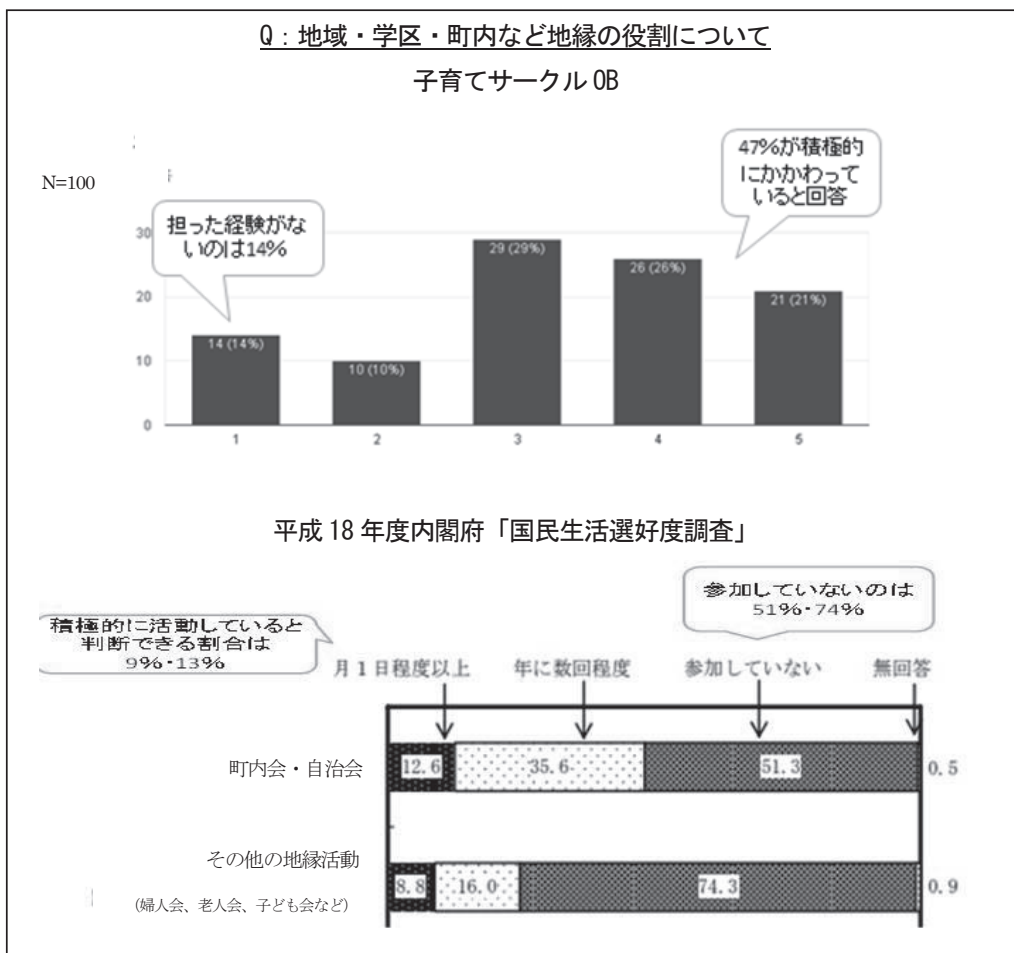


図7 サークルOBと一般対象の「社会ネットワーク」(結束型SC)に関わる行動の違い

同じく、「市民活動・ボランティアについて」(図8：設問⑳)を比較してみると、本調査では34%が積極的にかかわった経験をもつのに対し、内閣府(2006)では7.2%であり、本調査が26.8ポイント上回っている。

「近隣の交流」に関する設問(図9：設問㉑)で「近所のかかなりの多く(概ね20人以上)の人と面識・交流がある」と回答したのは32%である。同じ内容を質問している「ソーシャル・キャピタル：豊かな人間関係と市民活動の好循環を求めて」(内閣府・2002)では9.9%であり、今回の調査結果と22.1ポイントの差がある。

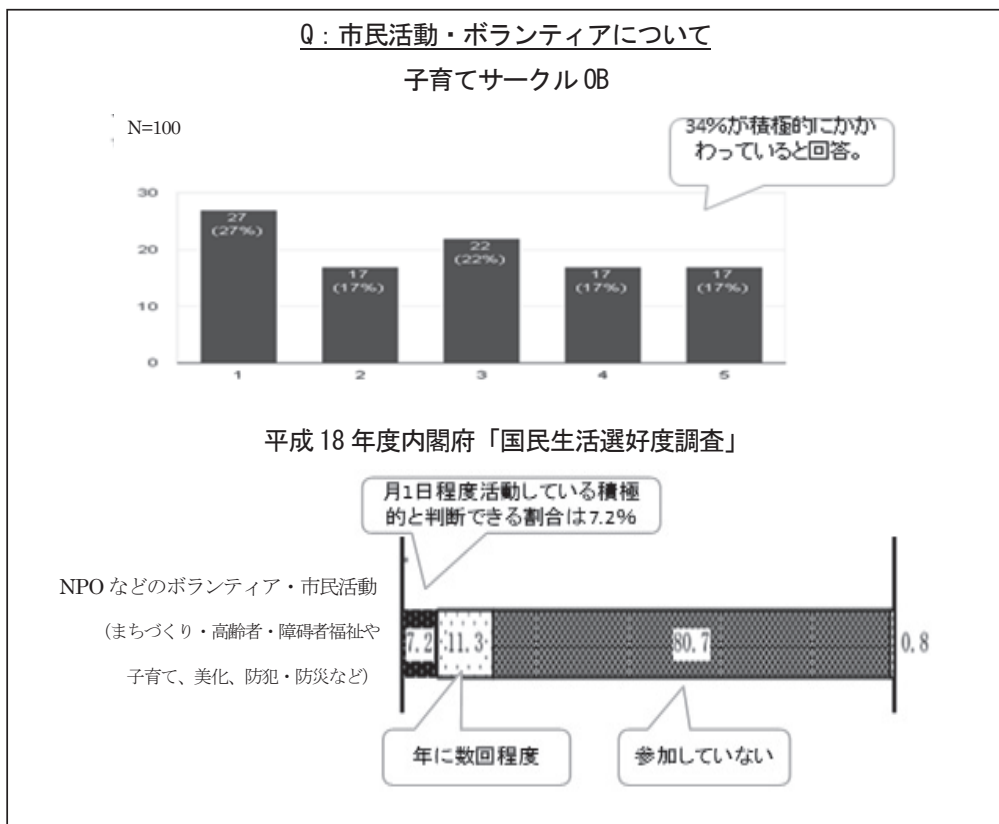


図 8 サークルOBと一般対象の「社会ネットワーク」(橋渡し型SC)への関与の違い

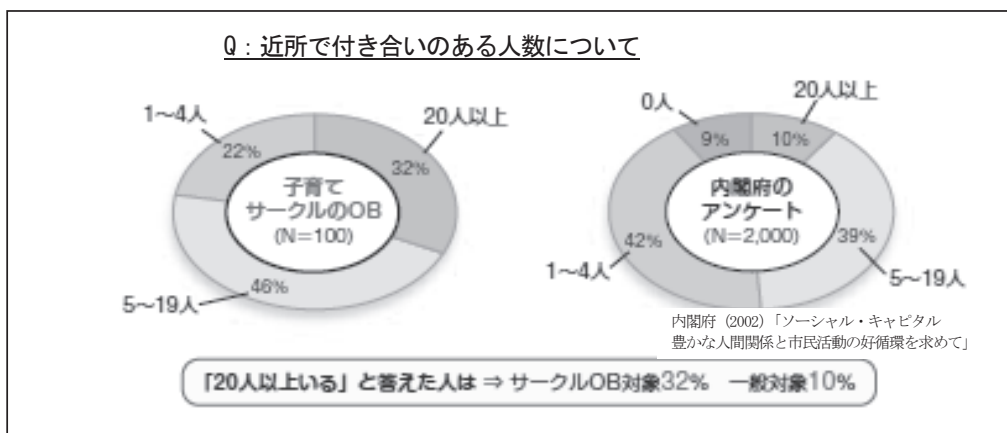


図 9 サークルOBと一般対象の「近隣との交流」(結束型SC)の度合いの違い⁴⁾

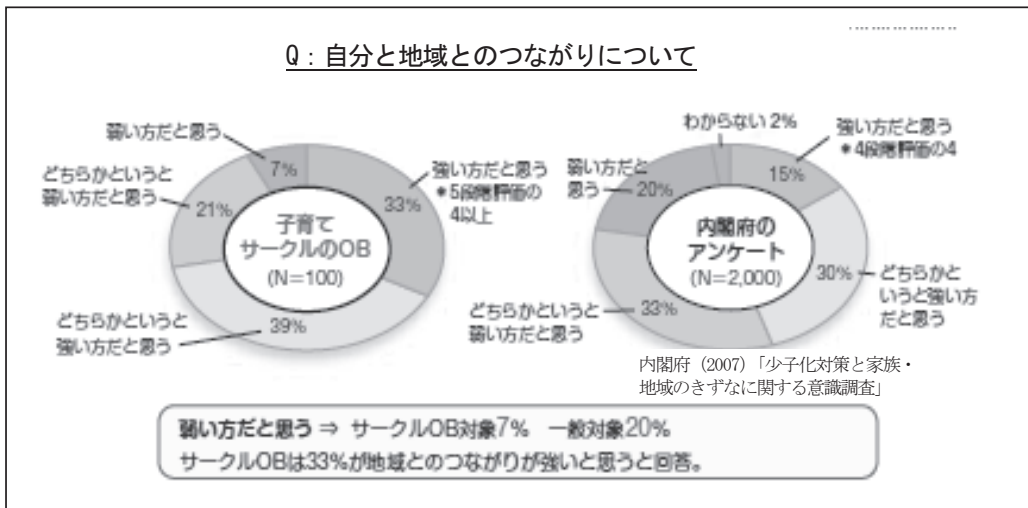


図10 サークルOBと一般対象の「互酬性の規範」の意識の違い

さらに、「あなたにとって、自分と地域の人たちのつながりは強いほうだと思うか」(図10:⑤)の設問でサークルOBは5段階中「5」か「4」を選んだのは33%であるのに対し、「少子化対策と家族・地域のきずなに関する意識調査」(内閣府・2007)で「強い方だと思う」を選んだのは15.3%である。評定尺度が同じでないため比較は難しいが、本調査において、「1」か「2」を選んだのは28%であるのに対して、内閣府調査で「弱い方だと思う」「どちらかといえば弱い方だと思う」が45.5%であり、17.5ポイントの差より本調査対象者の意識が高いと言える。

これらの結果を総合的に判断すると、本調査の対象者は、自分がよくされたら誰かによくしてあげようといった互酬性の規範が高いのかもしれない。

近年、住民へのソーシャル・キャピタル調査等で測定すべき項目の中で、認知的ソーシャル・キャピタル(感じ方や考え方)として、信頼や助け合いの規範などが挙げられている。また、構造的ソーシャル・キャピタル(目に見える行動)として、近隣との交流などの結束型ソーシャル・キャピタルに関する質問や、ネットワーク、社会参加などの橋渡し型ソーシャル・キャピタルを測定するための質問例が使われている。

以上の比較から、子育てサークルにおいて、自分・仲間エンパワメントをしながら、地域へのエンパワメントへと成長を果たすことを読み取ることができる。さらに、国民調査と比較したところ、いずれもサークルOB100名の地域とのかかわりは、意識・行動共に一般市民よりも高く、安心・信頼のネットワークを作る役割を果たしていると言える。

以上の結果より、図2の仮設モデルにあげている、「子育て仲間のつながり」が「地域・住民とのつながり」へとネットワークや信頼関係が広がり深まりをみせていることが検証できたと考える。

5-2 「子育てサークルでの自発的な母力の発揮」から「親力・市民力への広がり」へ

(1) 第3段階「子育てサークルでの自発的な母力の発揮」について

子育てに専念している期間は、地域・社会とのつながりから分断されがちになり、自分の力を家庭以外で発揮する機会が閉ざされる。ところが、子育てサークルという場所そのものが、みんなで運営していくというスタンスを取る場所であることから、自然と母力を発揮せざるを得ない。京都子育てネットワークでは、この仕組みこそが循環型の子育て支援を支える要になると考えている。今回の調査では、回答者の83%は何らかの形で関与しており、特に45%は非常に意欲的に取り組んでいることがわかった（図11：設問⑩）。

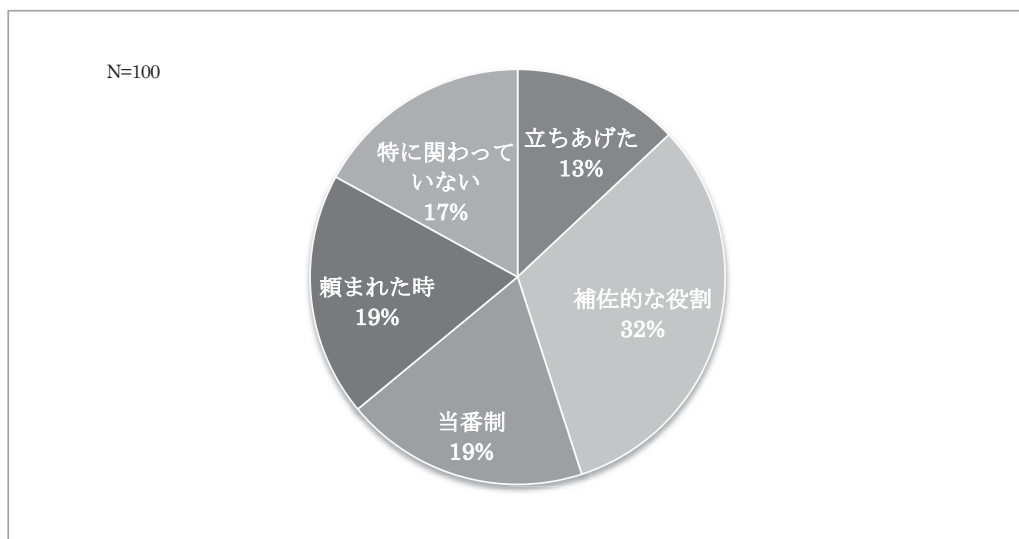


図11 サークル運営に関与した経験の有無（設問⑩）

(2) 第4段階「親力・市民力」への広がり

「サークル運営の関与の度合い」によって認知的ソーシャル・キャピタルに影響があるのかを確認するためにクロス集計を行った。「自分で立ち上げ経験」をもつ層は、全てに関して5段階評価の優位の位置を占めていた（図12）。以降、関与度合いが低い方向で数値が下がっていく特徴をもっていた。つまり、母力発揮の一つの行動の現れである「サークル運営の度合い」は認知的ソーシャル・キャピタルに影響をもつと言える結果となった。

さらに、「ソーシャル・キャピタル：豊かな人間関係と市民活動の好循環を求めて」（内閣府・2002）の調査（図13）では、「あなたは地域の人々を一般的に信用できると思いますか」の問いで、「出来る」と回答したのは34.1%であるのに対し、サークルOBの調査では（図13：設問⑭）60%である。比較したところ、25.9ポイントも高いことがわかった。何の影響でこのような結果になっているのかは今後、さらに調査する必要がある。

以上、図2の仮設モデルの「子育てサークルで自発的な母力の発揮」が「親力・市民力へのひろがり」へと拡大し、地域の信頼関係をうむ原動力となっていることが検証されたと言えるだろう。

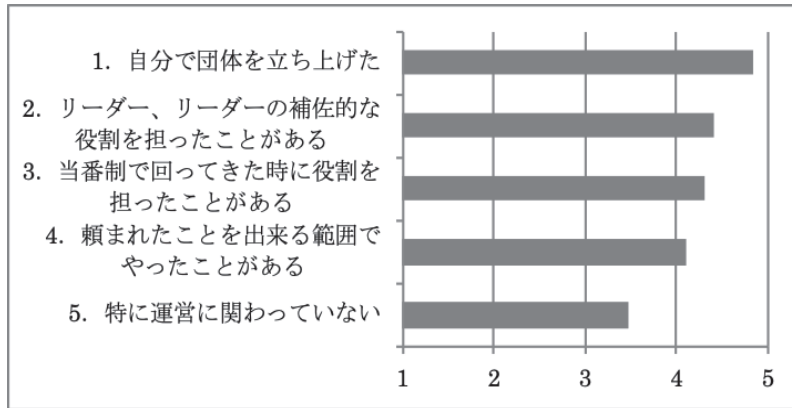


図12 サークル運営に関与した経験の度合い（設問⑩）と多様な親子の価値観を受け止めることができると思う度合い（設問⑭, 項目得点平均）との関係のクロス集計

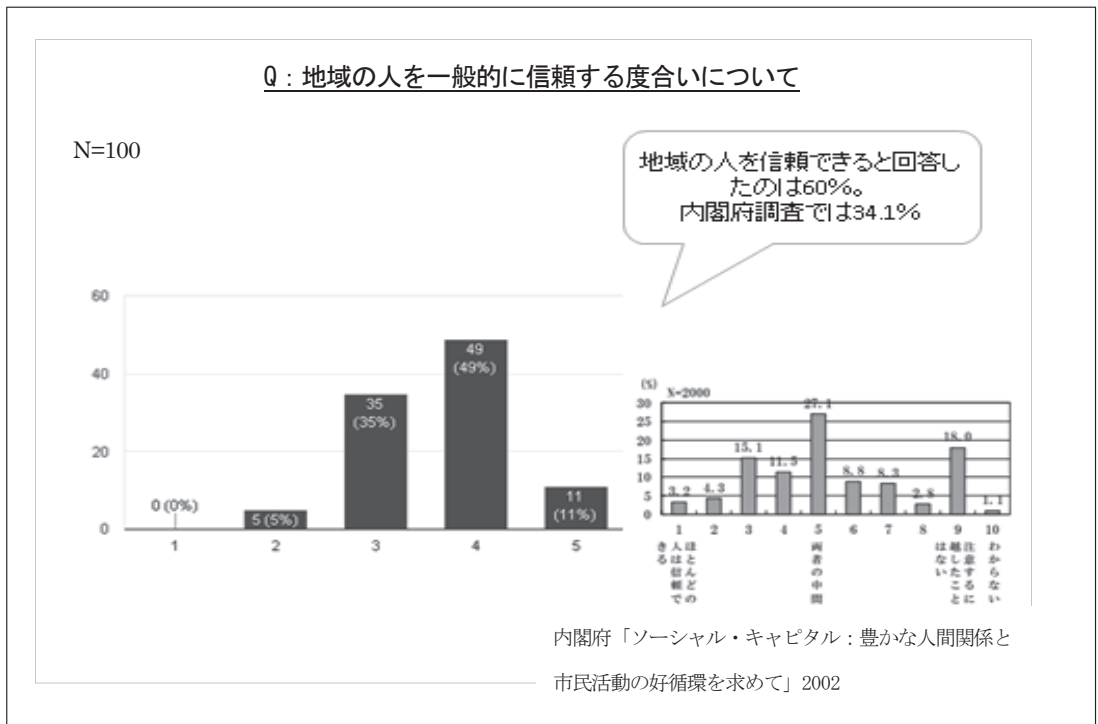


図13 サークルOBと国民全体の「地域の人を信用できる」意識の違い

5-3 「子育て仲間の相互支援」から「地域での継続的な相互支援関係」への広がり

(1) 第5段階「子育て仲間の相互支援」について

図4（設問⑩）の結果によると、支え合える子育て仲間ができたと回答するのは83%を占めている。この結果から、子育てサークル活動を通じて「子育て仲間の相互支援」の関係性が構築されていると言えるだろう。

(2) 地域での継続的な相互支援の関係

「あなたの地域の方との付き合いの程度を選んで下さい」（図14：設問⑫）の設問で、「生活面で協力し合っている」と回答したのは、本調査では30%であるのに対して、内閣府調査では10.7%である。「挨拶程度のつきあい」「全くしていない」を選んだ割合は本調査が15%であるのに対して内閣府調査は55.9%と、その差が40.9ポイントある。ここから、サークル経験者の住む地域は近隣の交流が活発であり、継続的な相互支援関係を築いていることが示唆される。

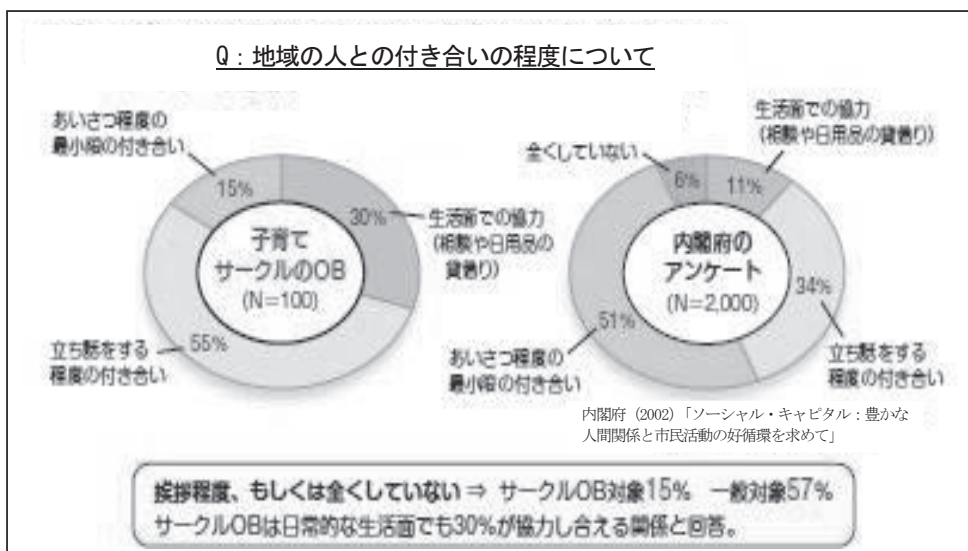


図14 サークルOBと一般の「近隣との交流（結束型SC）」の程度の違い

さらに、継続性を確認するために、子育てサークルを卒業（子どもの入園などで）した後、子育てに関わる活動年数を質問したところ、54%が地域の子育てのために活動していることがわかった（設問⑦）。従って、「子育て仲間の相互支援」の経験の蓄積が、「地域での継続的な相互支援の関係」を紡いでいく力となっていることが検証されたとと言えるだろう。

6. 討議—子育てサークルは地域のソーシャル・キャピタルを豊かにするのか—

対象者の枠組みをサークル OB に限定した本調査を、これまで一般的に調査されていたソーシャル・キャピタル測定調査の代表といえる内閣府調査と比較したところ、社会的信頼、社会ネットワーク、互酬性の規範のいずれにおいても後者より優れた結果が得られた。また、「ソーシャル・キャピタルを豊かにする仮説モデル」(図1)を裏付ける結果が得られた。従って、子育てサークルに参加して長年活動をすることで、個人的なエンパワメントだけでなく、そこから集団や地域のエンパワメントにつながっていくこと、すなわち、子育てサークル活動が地域のソーシャル・キャピタルを豊かにすることを、ある程度検証できたのではないかと考える。

藤本(2018)では、インタビューにより、子育てサークルを経験した母親達がPTAや地域活動の中心となって活躍した事例や、母親に連れられて子育てサークルに参加して他の子ども達と遊んで成長した子どもが、大人になって社会活動に積極的に参加する事例が確認されている。

無論、サークルでの経験やつながり以外の様々な要因も大きく影響していることが考えられる。しかし、少なくとも今回の質問紙調査の結果を分析することにより、子育てサークルが循環につながる安心・信頼のネットワークを地域に作る起爆剤として、地域になくってはならない影響力をもつことを確かめることができたのではないかと考える。

筆者が現場経験を通して感じるところでは、近年、子育てサークルにおける活動年数が短くなる傾向がある。その背景として、女性の自己実現、育児休暇制度の整備や再就職支援の後押し、さらに、共働きでないと家計が立ち行かない社会情勢の変化があると考えられる。また、保育所整備が進んだことも関係があるだろう。多くの参加者は1年未満で卒会していくのが現状である。子育て仲間が支え合える関係性を作る条件の一つが成立しなくなっているのかもしれない。しかしながら、調査結果から子育てサークルへのニーズは失われておらず、これまでと同じやり方では通用しなくなっているとしても、揺るぎのないニーズにどのように応えていくかは、これまで同様、あるいはそれ以上に喫緊の課題となっていると考える。

今回の調査結果はすでにハンドブックとして関係者に知らせているが、こうした知見が今もなお多様な立場で活動しているメンバーや、現在、地域住民としてつながりを広げながら生活しているメンバーの大きな「希望」や「自己効力感」となり、「意味付け」を強化するものとなることを確認している。こうした普及・啓蒙活動をさらに推進して、こうした知見を多くの人々と共有して子育て支援活動の活性化に役立てていきたい。

2002年に国庫補助事業「つどいの広場事業」が始まり、2008年には児童福祉法等の一部を改正する法律により、地域子育て支援拠点事業が第二種社会福祉事業として位置づけられた。地域の実情に差はあるが、この事業の進展により自主的な子育てサークルを継続する意味が失われ、徐々に衰退している傾向にある。今後の課題として、誰一人取り残さない社会をつくるためにも、さらに10年先を見据え、安心・信頼のネットワークを広げる市民づくりを視野に入れた子育て支援の場の在り方を模索することが必要だと考える。

謝辞

この調査の実施及びデータ分析については、特定非営利活動法人京都子育てネットワーク平成29年京都府こどもつながり応援隊事業補助金活用事業を活用し、神戸大学大学教育推進機構米谷淳教授から多大な協力を頂きました。ここに感謝の意を表します。

引用文献

- 1) 高山忠雄監修 安梅勅江・芳香会福祉研究所編著 (2014) 「いのちの輝きに寄り添うエンパワメント科学—だれもが主人公 新しい共生のかたち—」北大路書房 p7
- 2) 子育て子育てエンパワメントに向けた発達コホート研究
<http://plaza.umin.ac.jp/~empower/ece/whatisem/#top> (最終検索日:2020年2月15日)
- 3) 高山忠雄監修 安梅勅江・芳香会福祉研究所編著 (2014) 前掲書 p8
- 4) 藤本明美 (2019) 「ファシリテーション実践ハンドブック つながりづくりのためのアイデア集」特定非営利活動法人京都子育てネットワーク 平成30年京都府こどもつながり応援隊事業補助金活用事業 図3・4・6・9・10・14を引用

参考文献

- こころの子育てインターねっと関西 (2001) 「あなたのまちの子育てサークル」
- 原田正文 (2002) 「子育て支援とNPO—親を運転席に！支援者は助手席に！」—朱鷺書房
- 藤本明美 (2003) 「子育てサークル共同のチカラ」文理閣
- 藤本明美 (2018) 「子育てサークルは地域を活性化するか—面接調査をもとに—」京都聖母女学院短期大学研究紀要第47集 pp. 72-84
- 安梅勅江 (2007) 健康長寿エンパワメント—介護予防とヘルスプロモーション技法の活用— 医歯薬出版
- 安梅勅江 (2013) 「エンパワメント科学入門—人と社会を元気にする仕組みづくり—」エンパワメント科学研究会
- 安梅勅江 (2017) エンパワメント科学：だれもが主人公 新しい共生のかたち 認知神経科学 Vol. 19
- 稲葉陽二 (2011) 「ソーシャル・キャピタル入門—孤立から絆へ—」中央新書
- 内閣府 (2006) 「国民生活選好度調査」
- 内閣府 (2007) 「少子化対策と家族・地域のきずなに関する意識調査」
- 内閣府 (2002) 「ソーシャル・キャピタル：豊かな人間関係と市民活動の好循環を求めて」
- 地域保健対策におけるソーシャル・キャピタルの活用の方に関する研究班 (2017) 「住民組織活動を通じたソーシャル・キャピタル醸成・活用にかかる手引き」平成26年度厚生労働科学研究費補助金 健康安全・危機管理対策総合研究事業
- 神原理 (2011) 「ソーシャル・キャピタルの質的調査法」社会関係資本研究論集第2号

共生社会の実現に向けてのエンターティメント-エデュケーション

の可能性

—シネマカフェ神戸の活動報告から—

中塚 志麻

キーワード：共生社会、エンターティメント-エデュケーション、映画鑑賞

はじめに

少子・高齢化が急速に進む本邦において、多様な個人が、自立して共に社会に参加し、理解し、認め合い、支え合う社会である「共生社会」の形成は、積極的に取り組むべき重要な課題である。近年では、外国人就労の拡大と外国ルーツの子ども達の増加、子どもの貧困問題、被虐待児の増加、インクルーシブ教育の推進、LGBTQ+に表される性の多様性と人権問題など、「共生」のあり方について真摯に考えなければならない社会となっている。実際に内閣府の共生社会政策では、「子供・若者育成支援」、「青少年有害環境対策」、「青年国際交流」、「子供の貧困対策」、「高齢社会対策」、「障害者施策」、「バリアフリー・ユニバーサルデザイン推進」、「交通安全対策」などの政策に取り組んでいる¹⁾。また、文部科学省では、2012年に「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」を打ち出し、共生社会の形成に向けて、特別支援教育をインクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠なものであるとした²⁾。厚生労働省では、2016年に閣議決定された「ニッポン一億総活躍プラン」において、高齢者・障害者等を含む全ての人々が、役割を持ち、支え合いながら、自分らしく活躍できる「地域共生社会」の実現を掲げている³⁾。総務省においては、国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的な違いを認め合い、対等な関係を築きながら、地域社会の構成員として共に生きていく「多文化共生」の推進を提示している⁴⁾。以上のように、「共生社会」は、社会政策や新しい社会理念として、行政や教育、福祉の分野で多く取り上げられている。このような「共生」が実現する社会を形成するためには、社会全体が共生の意味や、その視点や実践方法（共生のプロセス）などについて認識し、理解することが必要とされている⁵⁾。

社会変化を起こす方法の1つにエンターティメント-エデュケーションがある。エンターティメント-エデュケーション（以下 EE）とは、エンターティメントと教育の融合であり、物語の力を通して社会的な課題にアプローチする有用な手法で、主にヘルスコミュニケーションの領域で実践されている方法論である。EEの近年における定義は「理論に基づくコミュニケーション戦略であり、望ましい個人、コミュニティ、組織、社会の変化を成し遂げるために、教育的・

社会的な課題を意図的にエンターティメント性の高いプログラムの企画、制作、普及の過程に織り込むこと」とされている⁶⁾。日本の昔話や「イソップ物語」等西洋の童話においても、人生の教訓が織り込まれているように、エンターティメントと教育を融合させる試みは、古くから存在するが、EE は比較的新しい概念とされている⁷⁾。

EE は、米国や欧州諸国以外に、中南米やアジア等の発展途上国でも活用されている。その多くは、予防接種の促進、家族計画・HIV/AIDS 予防、青少年の性行動や喫煙、健康情報等の社会問題を課題として取り組まれている。EE の効果については、様々な報告があるが、近年では米国がん研究所が、医療ドラマ「ER」にEE を取り入れ、患者の相談サービスの利用意識の向上を検証した報告がある⁸⁾。また、パーキンソン病を罹患している俳優のマイケル・J・フォックス自身がパーキンソン病患者を演じるEE形式の「マイケル・J・フォックスショー」では、パーキンソン病の理解の向上や向社会的行動の変化に一躍を担っていると記されている⁹⁾。このようにEEの多くは、公衆衛生、健康教育、ヘルスプロモーション、ヘルスコミュニケーションの領域で実践されているが、今日においては偏見を軽減する手法として、また、ジェンダー等の人権にかかわる問題や障害に対する意識変革等にも活用されている^{10) 11)}。これらのことからEEは、より良い社会作りのための社会技術とされ、共生社会を目指すためのツールの1つとしての可能性が伺われる。

1. 目的

本稿では、障害関係の映画鑑賞とワークを実施するシネマカフェの活動を報告すると共に、第18回シネマカフェ視聴映画「ぼくと魔法の言葉たち」の参加者による感想文を分析し、本作の共生社会を推進するEEとしての可能性を検討することを目的とする。

2. シネマカフェ神戸の活動

シネマカフェ神戸は、特別支援教育や障害者福祉に関する映画を鑑賞しながら、人に対する高い共感性(温かい心)を習得し、その成果を医師・看護師・理学療法士・作業療法士・介護福祉士や特別支援学校教員等の多職種の医療・福祉・教育関係者で共有することを目的として活動している。活動は、2014年1月から開始し、2020年3月までで24本の映画を鑑賞した(表1)。基本的な活動内容は、映画鑑賞後、グループワークを実施し、それぞれの立場からの意見交換を行い、交流を深める形式で行っている(図1)。活動場所は、大学や施設、病院などで、2018年からは、神戸市長田区内のN病院の協力を得て、同病院の多目的ホールで年4回(1月・3月・5月・9月)開催している。

3. 方法

1) 対象者：第18回シネマカフェの参加者 12名(内訳：中学校教員1名・特別支援学校教

員4名・知的障害当事者1名・視覚障害当事者及び家族3名・小学校教員1名・支援員2名)

2) 日時・場所：第18回シネマカフェ 2018年X月 N病院多目的ホール

表1 シネマカフェ神戸で視聴した映画一覧

回	タイトル	障害・病名・キーワード	製作年	監督名
1	学校Ⅱ	知的障害	1998	山田洋次
2	ハーヴィー・クラムベット	トレット症候群	2003	A・エリオット
3	サイモン パーシ	マルキオ症候群	1998	M・S・ジョンソン
4	泳げぬ人々 東日本人震災と障害者	障害者と災害	2014	飯田 基晴
5	人生ここにあり!	健忘	2008	ジュリオ・マンフレドニア
6	私の中のあなた	小栗がん、デザイナー・ペビー	2009	ニック・カウベテス
7	シンプルシモン	自閉症スペクトラム	2010	アンドレアス・エーマン
8	武蔵	てんかん	1997	ジム・エイブラハムズ
9	くちづけ	知的障害・グループホーム	2013	豊永 淳
10	グレートゲイズー夢に挑んだ父と子	肢体不自由	2013	ニルス・タベルニエ
11	ぼくのバラ色の人生	性の多様性	1997	アラン・ペルリネール
12	岩石の奇蹟ー子どもたちが語る3.11ー	災害・子どもの力	2013	NHKエンタープライズ
13	レインマン	自閉症スペクトラム	1989	バリー・レビンソン
14	星の国から来たたり 「自閉症児」の贈りもの	自閉症スペクトラム	2009	緒井 幸徳子
15	おとうと	発達障害	2010	山田洋次
16	奇蹟のひと マリーとマルグリット	重複障害	2015	ジャン ピエール・アメリス
17	みんなの学校	インクルーシブ教育	2015	真鍋 俊永
18	ぼくと魔法のふれあひ	自閉症スペクトラム	2016	R・ロス・ウォリアムズ
19	チョコレートーナツ	性の多様性・ダウン症・児童虐待	2014	トラビス・フアン
20	ワンダー 君は太陽	トリニチャー・コリンズ症候群	2017	スティーブン・チョボウスキー
21	君が僕の息子について教えてくれたこと	自閉症スペクトラム	2014	NHKエンタープライズ
22	ちづる	自閉症スペクトラム・知的障害・家庭	2011	永崎正和
23	暗くなるまで待って	視覚障害	1987	テレンス・ヤング
24	こんな夜更けにバナナかよ	障害者の自立・肢体不自由	2018	前田 哲



図1 シネマカフェの活動風景

3) 視聴した映画：「ぼくと魔法の言葉たち」2016年製作 91分

本作品は、ピューリッツァー賞受賞歴のあるジャーナリストで作家のロン・サスカインドが執筆した原作「ディズニー・セラピー 自閉症のわが子が教えてくれたこと」を映像化したドキュメンタリー映画である。監督のロジャー・ロス・ウィリアムは、ゲイであることをカミングアウトしているアフリカ系アメリカ人で、ダブルマイノリティとしての自身の経験により、自閉症の少年に共感し、本作を製作した。彼は映画を通して、障害者を含むマイノリティの生き辛さを表現し、社会が彼らをアウトサイダーとして軽視することは社会の損失であるとインタビューで訴えている¹²⁾。そのような背景で製作された本作は、「共生社会」をテーマとしたEEには適切な作品であると考え、視聴映画に選定した。映画は、2歳のときに突然言葉を失った自閉症スペクトラムのオーウェンが、ディズニー・アニメを通して言葉を取り戻していく幼少期の様子と、大学卒業後に自立していく奮闘を1年半の密着取材で撮影された内容の2部構成となっている。

4) 方法：参加者に対する視聴後の感想の記入はメモ形式で実施した。その感想文をテキスト化し、作成したテキストから、テキストマイニングの手法を用いた。テキストマイニングとは、テキストデータを形態素解析し情報を抽出する手法の一つである。分析方法は、テキストマイニングソフトウェア KHCoder¹³⁾を用いて頻出語彙を抽出し、それぞれの語彙の結びつきを可視化する共起ネットワーク分析を実施した。EEの可能性に関しては、Singhal等が示した「一般的なエンターテインメントとEEの相違図」の5項目^{6) 14)}に照らし合わせ、EEとしての可能性を検討した。

4. 倫理的配慮

研究に先立ち、感想文をデータ化すること、データは、研究以外に使用しないこと等倫理的遵守に関して参加者に口頭で説明した。また、感想文は無記名とし匿名性を保証し、回答は自由であることを確認した。

5. 結果

1) テキストマイニングにおける内容分析

参加者12名の感想を分析した結果、総抽出語数は1490語であった。抽出語(名詞)の出現頻度は、家族16、支援14、思い10、自閉症10等が多く出現した。次に、出現されたそれぞれの語彙の結びつきを探るために、共起ネットワーク分析を行った。共起ネットワークは、出現パターンの似通った語(共起の程度が強い語)を線で結び、ネットワーク図を描き、出現語の結びつきを可視化する分析である。描かれたネットワーク図では、それぞれの語の共起の程度が強いほど線は太くなり、出現数の多い語は大きな円で示される。

表2 品詞別単語出現頻度 (一部)

名詞	頻度	サ変名詞	頻度	形容動詞	頻度
家族	16	支援	14	大切	7
思い	10	失敗	4	必要	5
自閉症	10	心配	4	不安	4
主人公	10	理解	4	素敵	2
世界	10	感動	3	複雑	2
映画	8	希望	3	まじめ	1
障害	7	教育	3	ハッピー	1
学校	6	苦悩	3	リアル	1
自分	6	肯定	3	嫌	1
兄弟	5	挫折	3	後天的	1
言葉	5	成長	3	好き	1

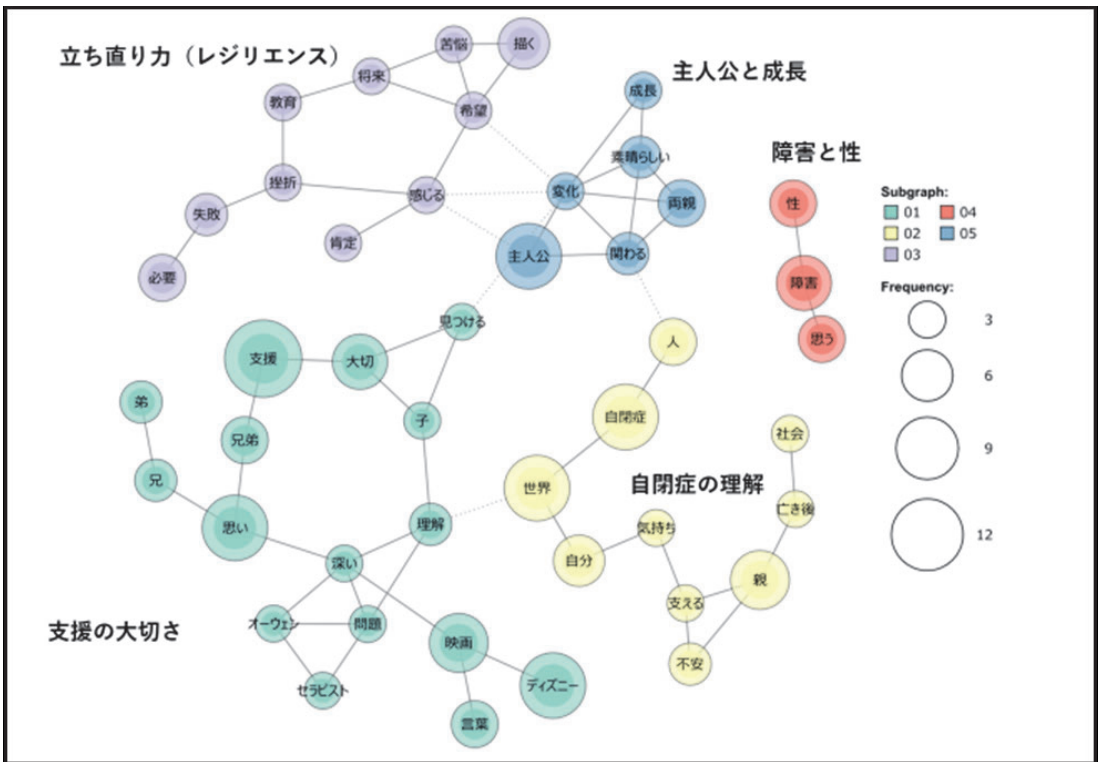


図2 5つのカテゴリーが検出された共起ネットワーク

また、サブグラフ検出により、比較的強い結びつきのある語彙同士を自動的にグループ化される。本研究では、5つのカテゴリーからなるサブグラフが検出された。5つのカテゴリーは図2に示されるように、それぞれ「立ち直り力（レジリエンス）」「主人公と成長」「自閉症の理解」「支援の大切さ」「障害と性」と命名した（図2）。

2) 映画「ぼくと魔法の言葉たち」のEEとしての可能性

EEと一般的なエンターテインメントとは異なる重要な点がいくつかある。図3は一般的なエンターテインメントとEEの相違を記した比較図¹⁴⁾であり、映画「ぼくと魔法の言葉たち」をこの図に照らし合わせ、EEとしての可能性を検討した。

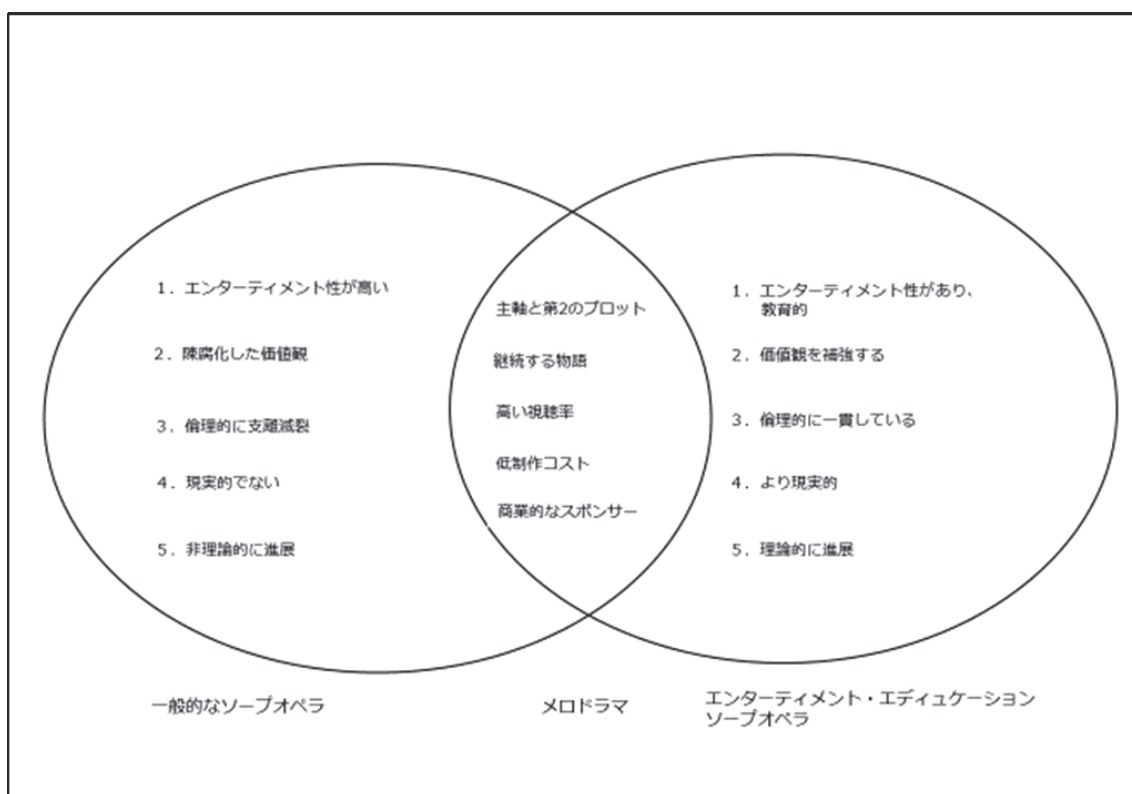


図3 一般的なソープオペラとエンターテインメント-エデュケーションソープオペラの比較 (Brown, Singhal&Rogers1988)¹⁴⁾

① エンターティメント性があり、教育的であるか

本作品は、ドキュメンタリーであるとともに、ディズニー・アニメが登場したり、絵本的な動画が取り入れられたりした構成となっており、楽しんで鑑賞することができる。さらに、サンダンス映画祭をはじめ世界中の映画祭で大喝采を浴び、エンターティメント性に優れた作品として世界的に評価されている。また文部科学省特別選定作品・文部科学省選定作品であり、教育的であることは明白である。

② 価値観を補強しているか

一般的なソープオペラは、向社会的な価値観を促すことはないが、EEは特定の向社会的な信念と価値観を促進し、補強するように設計されている。「ぼくと魔法の言葉たち」ではウィリアム監督自身がマイノリティであることから、マイノリティの生き辛さを表現し、全ての人に寛容である社会の必要性を訴えて本作を製作している。このような点でも本作は向社会的な信念と価値観を促進する要素を持ち合わせていると考えられる。

③ 倫理的な一貫性となっているか

一般的なソープオペラでは、しばしば倫理的な一貫性に欠けており、良い行動と悪い行動について明確に相違を示さないことが多いとされている。しかし、EEでは、良い行動と悪い行動が示される。そして、良い行動には恩恵が示され、悪い行動には、悪い結果が提示される。「ぼくと魔法の言葉たち」では、悪いロールモデルは示されていないが、主人公・両親・兄のそれぞれの成長が良いモデルとなっている。特に主人公のオーウェンに関しては、パリでの自閉症会議に招待されてスピーチを披露するなどの成功体験が恩恵として描かれている。

④ より現実的であるか

一般的なソープオペラは、非現実的な空想で設定されるが、EEは対象となる視聴者の現実合うように設計される。本作は、自閉症の青年オーウェンを追ったドキュメンタリー映画である。オーウェンの父ロンの著書を基にした家族の20年に渡る過去の記録映像と、社会人として自立していくオーウェンの取材撮影で構成された本作は、自閉症の青年の視点から、視聴者が体感できるように製作されている¹⁵⁾。後に父のロンは、「オーウェンの人生の絶対的な真実を提示しなければ、自閉症、特別な生活を理解している人にとっては意味がない」と述べており¹⁶⁾、本作はより現実的に製作されていることが伺われる。

⑤ 理論的に進展しているか

一般的なソープオペラは、理論的な基礎を持たないが、EEは理論的基礎を踏まえている。本作は、EE形式で製作されていないが、結果的に、バンデュエラの社会的学習理論が包含されて

いる。EE では、視聴者は映像の中で描かれているロールモデルから、社会的に行動を学習する。本作公開後、主人公のオーウェンは、自立を目指す自閉症スペクトラムのロールモデルとして現在も活躍している。自閉症スペクトラムのコミュニティで「僕らのスポークスマンになってくれてありがとう」と称賛され、観客の前に立ち、人と触れ合うこと、ロールモデルであることを楽しんでいると言われている¹⁶⁾。そのような点で、オーウェンは自閉症スペクトラムのポジティブなロールモデルとして確立しているといえよう。

6. 考察

1) テキストマイニングにおける内容分析と共生社会の推進

形態素解析の結果、抽出語（名詞）の出現頻度は、家族 16、支援 14、思い 10、自閉症 10 等の語彙が多く出現した。また、共起ネットワークでは「立ち直り力（レジリエンス）」「主人公と成長」「自閉症の理解」「支援の大切さ」「障害と性」という 5 つのカテゴリーが抽出された。「共生社会」をキーワードとしたテキストマイニングの研究では、塩川ら（2019）の報告がある。その研究結果では、共生社会のイメージを表す言葉として「知識・理解」「お互い・相互」「思いやり・寛容」「助け合い・支援」等の語彙が検出された¹⁷⁾。本研究においても「支援」「理解」等の共通の語彙が出現した。このことより、視聴者の感想文から「共生社会」をイメージする語彙が出現した本作は、共生社会を推進する可能性のある映画と考察した。本稿では、1 作品の感想を分析したため少ないデータ数となったが、今後は、データ数を増やし、検討を継続する必要がある。

2) 映画「ぼくと魔法の言葉たち」の EE としての可能性

本稿では、既存の映画である「ぼくと魔法の言葉たち」を視聴し、EE の可能性を検討した。本作はドキュメンタリーであるため、娯楽と訳される「エンターテインメント」とは異なるカテゴリーの映画とされる場合もある。しかしながら、ドキュメンタリーを EE として活用した報告¹⁸⁾もあり、ドキュメンタリーとエンターテインメントを併せ持つ映画は多く存在する。本作を「EE として 5 つの要素」と比較したところ、本作は、EE としての可能性があることが示唆された。しかしながら、その妥当性をより高めるために、作品に EE としてのメッセージの具現化の有無や頻度を検証する必要がある。今後は、このような精査された内容分析を実施し、検討を続けていく予定である。

7. 結語

EE の目的は、視聴者の意識や態度を社会的に望ましい方向に変えることである⁹⁾。映画「ぼくと魔法の言葉たち」は、既存の映画であるが、EE として活用できると考えた。また、本作視聴者の感想文をテキストマイニング分析したところ、共生社会をイメージする語彙が抽出され、

共生社会を推進する映画であると考察した。さらに、映画鑑賞後に、多種多様な参加者とグループワークを実施するシネマカフェは、EE の目的が補完され、「共生社会」を推進する可能性のある活動と思われる。グループ視聴の効果については、教育的な話題に関する仲間との会話は、マスメディアのメッセージ効果を非常に大きくするとの報告¹⁹⁾もあり、今後も継続して共生社会の実現に向けての社会活動としてシネマカフェの活動に取り組む予定である。

引用・参考文献

- 1) 内閣府 共生社会政策 <https://www8.cao.go.jp/souki/index.html>
- 2) 文部科学省 (2012) 中央教育審議会初等中等教育分科会報告「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」
- 3) 厚生労働省「地域共生社会の実現に向けて」
<https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000184346.html>
- 4) 総務省「多文化共生の推進」
https://www.soumu.go.jp/menu_seisaku/chiho/02gyosei05_03000060.html
- 5) 寺田貴美代 (2003) 『共生社会とマイノリティへの支援—日本人ムスリマの社会的対応から—』 東信堂
- 6) A. Singhal, E. M. Rogers 訳河村洋子(2011) 『エンターテイメント・エデュケーション - 社会変化のためのコミュニケーション戦略 - 』 成文堂
- 7) A. Singhal, H. Wang, E. M. Rogers (2012) The rising tide of entertainment-education in communication campaigns (4th Ed), Thousand Oaks, CA: Sage, 321-334
- 8) P. M. Marcus, G. C. Huang, V. Beck et al (2010) The impact of a primetime cancer storyline : from individual knowledge and behavioral intentions to policy-level change, J cancer Educ 25, 484-489
- 9) E. Linkl, D. M. Schlütz, S. Brauer (2016) Opportunities and challenges of entertainment-education: Learning about Parkinson's disease via The Michael J. Fox Show. Communication & Medicine, Vol 13(2) 203-214
- 10) S. Murrar, M. Brauer (2017) Entertainment-education effectively reduces prejudice. V Group Processes & Intergroup Relations, Vol 21 (7) 1053-1077
- 11) D. A. Strongl, W. J. Brown (2011) Promoting Prosocial Beliefs and Behaviour Towards People with Disabilities in Nepal, Through a Children's Entertainment-education Program. Disability, CBR & Inclusive Development, Vol 22 (2) 22-33.
- 12) HUFFPOST (2017) 「はみ出し者に不寛容なアメリカは危険」 記録映画『ぼくと魔法の言葉たち』のウィリアム監督に聞く
https://www.huffingtonpost.jp/2017/03/08/life-animated_n_15232134.html

- 13) 樋口耕一 (2014) KHcoder. <http://khcoder.net/>
- 14) W. Brown, A. Singhal, EM. Rogers (1988) Pro-development soap operas: A novel approach to development communication, *Media Development* (4) 43-47
- 15) シネマトゥデイ (2017) 「アカデミー賞にアニー賞、『ぼくと魔法の言葉たち』快進撃の理由とは？」 <https://www.cinematoday.jp/news/N009018>
- 16) NEWSWEEK (2017) The Story Behind Oscar-Nominated Documentary 「Life, Animated」 <https://www.newsweek.com/story-behind-oscar-nominated-documentary-life-animated-how-disney-films-helped-557497>
- 17) 塩川宏郷, 久保衣里, 平野昌美 (2019) 発達障害との共生社会イメージ, 小児の精神と神経, Vol. 59 (3) 235-242
- 18) F. Hallajarani Redefining Disability in Iran through Entertainment Education. OCAD University Open Research Repository
- 19) EM Rogers, PW Vaughan, RMA. Swalehe, et al (1997) Effects of an Entertainment - education Radio Soap Opera on Family Planning and HIV/AIDS prevention Behavior in Tanzania. Albuquerque, NM: University of New Mexico, Department of communication and journalism

特別支援教育に携る教員へのレジリエンスプログラム開発

—呼吸法ワークプログラムの効果の検討—

中塚 志麻

キーワード：レジリエンス、特別支援教育、教員研修、呼吸法

はじめに

日本LD学会第3回研究集会（令和2年1月25日会場：神戸国際会議場）にて、ポスター発表を行った。内容は、特別支援教育に携る教員を対象としたレジリエンスプログラムの効果を検討するものである。

1. 目的

レジリエンスは、日本語で「精神的回復力」と訳され、東日本大震災以降、注目されている言葉である。近年では、教育分野において、特別な支援を要する子ども達のレジリエンス育成も課題となっている。また、特別支援教育の現場は、精神的・肉体的に負担感を感じる教員が多く存在する。それゆえ、まずは、教員自身がレジリエンスを持つことが重要である。本研究では、プログラムの1つである呼吸法に焦点を当て、教員のレジリエンス向上の可能性を検討することを目的とした。

2. 方法

①期間：第1回2018年3月・第2回2019年8月②対象：H県内の特別支援学校に所属する教職員42名のうち有効回答者33名③研修内容：呼吸法の専門家を講師として招聘し、研修を実施した。④質問紙調査：調査項目は全17項目あり、1)フェイスシート(5項目)、2)研修に関する満足度(6項目)、3)研修効果の期待感(3項目)の3つの部分から構成した。また、本研修について良かったと改善点について、記述式で回答を求めた。

3. 結果

研修効果の期待感に関して、①知識・スキルの向上について、約75%の教員が研修の知識スキルの向上に期待を有していた。②職場や日常の活用について、約79%の教員が職場や日常の活用に期待を有していた。③精神的な安定について、期約85%の教員が研修を通して精神的な安定が期待できると回答した。また、自由記述では、日常で活かせる研修であった。新しい発見があった等の肯定的な意見が記載されていた。

4. 考察

質問紙調査の結果では、項目の中で、「精神的な安定」について、全体で約 85%の教員が研修を通して精神的な安定が期待できると回答した。また、自由記述でもストレス解消に役立たい等の記載があった。これらのことから、呼吸法によりストレスマネジメントのスキルを身につけ、ストレスへの防衛因子としてのレジリエンスが向上する可能性が伺われた。

執筆者紹介

- 佐藤 有紀 児童教育学科 特任准教授 教育学 (図画工作)
- 藤井 裕子 児童教育学科 特任教授 教育心理学 (教育相談)
- 林 幹士 児童教育学科 准教授 特別支援教育 (特別な教育的ニーズ)
- 浦田 雅夫 京都造形芸術大学 こども芸術学科 教授 社会福祉学 (ソーシャルワーク・社会福祉援助技術)
- 樋口 進 児童教育学科 特任教授 宗教学 (聖書学)
- 宇賀神 一 児童教育学科 特任講師 教育学 (教育史)
- 山本 章雄 児童教育学科 特任教授 スポーツ科学 (スポーツ教育学)
- 藤本 明美 児童教育学科 特任講師 社会福祉学 (地域福祉・コミュニティソーシャルワーク)
- 中塚 志麻 児童教育学科 非常勤講師 教育学 (特別支援教育) / 心理学 (教育心理学) / 子ども学 (子ども環境学)

神戸教育短期大学研究紀要 第1号

2020年3月10日 発行

神戸教育短期大学研究委員会

〒650-0862 神戸市長田区西山町2丁目3-3

TEL (078) 611-3351

印刷所 イワサキ出版印刷有限会社

〒653-0027 神戸市中央区中町通4丁目1-17

TEL (078) 367-6556

投 稿 規 程

- 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、1原稿につき別刷り各30部を無償供与する。なお、共著の場合は、30部を各著者にて分けるものとする。
- 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
KOBE COLLEGE OF EDUCATION
NO. 1

March 2020