

目 次 CONTENTS

[論 文]

幼児期の社会情緒的コンピテンスの育成について実証的研究

— 非認知的能力評定尺度の分析と保育場面の観察から —

A study on the development of socio-emotional competence in early childhood through the analysis of Noncognitive Ability Scale and the observation of childcare scenes

藤井 裕子、田中 麻紀子

FUJII Hiroko TANAKA Makiko 2

「スポーツの構造」試論(1)

— 文化としてのスポーツの位置づけをめぐる —

“ The sports structure ” Tentative assumption (1)

—Theory on sports as a culture—

山本 章雄

YAMAMOTO Akio 27

ナチズム期のシュタイナー学校

— 校長ポトマーに着目して —

Waldorf Schools under National Socialism:

Focusing on the Principal of Stuttgart Waldorf School, Fritz Graf von Bothmer

有川 優子

ARIKAWA Yuko 43

乳児期の「自己肯定感」の研究

A research in self-affirmative sensibility of the Babies and infants

今津 香

IMADU Kaori 62

[研究ノート]

石森延男の幼児教育論

— 「お話」による心と言葉の育ちをめぐる —

An Essay on the Thoughts of Ishimori Nobuo Concerning the Infant Education

宇賀神 一

UGAJIN Hajime 82

幼児期の社会情緒的コンピテンスの育成について実証的研究

— 非認知的能力評定尺度の分析と保育場面の観察から —

藤井 裕子 田中 麻紀子

【抄録】 近年、社会情緒的コンピテンス（非認知的能力）について研究が盛んになっている。就学前の社会情緒的コンピテンスの育成が将来の生きる力の基礎につながるものであることが先行研究から明らかになっている。本研究では幼児期の社会情緒的コンピテンスの育成について、保育者による「非認知的能力尺度」の統計的分析と保育場面での観察を通して実証的に検討した。この結果、社会情緒的コンピテンスの中核をなす向社会的行動に3歳児と5歳児で質的な違いが認められることが明らかにできた。5歳児では、他者と共通の目的を持った協力的な活動が増え、その中で共感性が醸成され、自分の意見を主張すると同時に他者の行動や感情とおりあいをつける経験を蓄積する。向社会的行動は年長児に促進されることが明らかになった。この基盤となるのは乳幼児期からの大人に対する信頼関係の構築であり、大人に対するゆるぎない信頼関係が他児との社会的関係を積み重ねるポジティブな仲間関係を形成し、向社会的行動につながり、結果的に社会情緒的コンピテンスを高めていくことを検証することができた。今後も幼児期の社会情緒的コンピテンスの発達過程を検討していきたい。

キーワード：社会情緒的コンピテンス、非認知的能力評定尺度、向社会的行動

【Abstract】

In recent years, there has been much research on socio-emotional competence (non-cognitive ability). Previous research has shown that the development of socio-emotional competence in preschool leads to the foundation of future life skills. The present study empirically examined the development of socio-emotional competence in early childhood through statistical analysis of the Noncognitive Ability Scale by caregivers and observation in childcare settings. The results showed that there was a qualitative difference in prosocial behavior, which is the core of socio-emotional competence, between 3-year-olds and 5-year-olds. In this way, children develop empathy, assert their own opinions, and at the same time, they accumulate experience in reconciling the actions and feelings of others. Psychosocial behavior has been shown to be enhanced in older children. It was verified that this is based on the establishment of trust in adults from infancy, and that the unshakable trust in adults leads to the formation of positive peer relationships that build up social relationships with other children, which leads to prosocial behavior and consequently enhances socioemotional competence. We will continue to examine the developmental process of socio-emotional competence in early childhood.

1, 問題と目的

急速な社会的変化のうえにグローバルで多様化する現代社会の中で、教育現場においても価値観が問い直されることが多い。この中で生きていく力の基盤をなすものとして乳幼児期からの社会情緒的コンピテンスについての意義は高まり研究も増えている。社会情緒的コンピテンスは「非認知能力」とも呼ばれ、もともと社会学の分野で取り上げられ20世紀前半より研究が盛んになった。特に1960年代、USAの「ペリー就学前計画」が実施した大規模な研究の成果が有名である。この研究は、経済的に恵まれず教育的リスクのある子どもとその家庭に対し、就学前に社会情緒的コンピテンスの育成を中心にした教育プログラムによる介入を行い、その後40年間の追跡調査を行うという長期的で壮大な研究である。幼児期からこの教育プログラムを受けた子ども達に自制心、粘り強さ、動機づけが育かれたことが、結果としてよりよい人生を送ることになったということが明らかになった。幼児期から非認知的能力を育成する教育的プログラムの介入の効果を証明したのである。経済学者のHeckman(2001)はこの教育プログラムを受けた子どもに教育効果の見られたことは「ソフトスキル」と呼ばれる非認知能力を中心とする社会情緒的スキルが形成されたことによる、と主張している。「ソフトスキル」と呼ばれる社会情緒的スキルの中には、「長期的目標の達成」「他者との協働」「感情を管理する能力」の3つの側面が含まれ、認知的能力にも影響を与える。社会情緒的スキルは言語発達や思考力といった認知的能力の発達を促進し、全体としてバランスのとれた「whole child」に育っていく、ということを証明している。幼児期から何事にも興味や意欲を持って主体的に取り組むことで、達成感の喜びや楽しさを他者と共有することにつながり、次への意欲にもつながる。非認知的能力と認知的能力が関連し合い子どもの社会的適応が育成されていくことになるということが明らかになった。

非認知的能力についての研究は我が国にも影響を与え発展し、1970年代以降、非認知的能力の社会情緒的側面に注目した研究が多く行われるようになってきている。遠藤(2017)による「非認知的(社会情緒的)能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書」では乳幼児期から青年期まで行われた研究を網羅し、各段階での特性が教育とも関連づけて詳しく紹介されている。この報告書では、社会情緒的コンピテンスが向社会的行動を促し自己肯定感やストレスに対するレジリエンスの向上につながることも証明されている。また西坂(2017)らの研究では家庭でのかかわりの観点から明らかにし、非認知的能力の解明とともに、その育成をいかに育むか考察しているが長期的に意味のある介入は今後の課題とされている。ベネッセ教育総合研究所(2016)は幼児期から小学1年生まで縦断的な調査を行い、協調性の得点が言葉との関連が深いことや意欲や適切な自己主張につながることを明らかにしている。非認知的能力の育成が重視され、自己肯定感や社会的態度の基盤を形成する意義から、その研究も増えてきている。

このことはもちろんこれまでから幼児教育において重視されてきたこととも関連が深い。困難に出会った時に粘り強く克服する力の育成や園児同士がさまざまな感情を体験しながら共通の目的を実現する協同性を培う活動など、重点目標として掲げられている。これらは、「保育所保育指針」や「幼稚園教育要領」においても記載されており、目標や意欲をもった行動や、粘り強く仲間と協調して取り組む姿勢を幼児期に育成することとして大事にされてきている。幼児期には自己と他者が明確になることで、他者の感情や心的状態への理解が進み人と関わる力を養うことを重点的な指導項目としている。しかしながら幼児期における非認知的の研究について実証的な蓄積は十分になされているといえず、「保育に関するエビデンスの積み上げは乏しい（秋田、2016）」ことも指摘されている。さらに非認知的能力と認知能力は循環的に育成されていくものであり、特に幼児期において両者を分けて考えることは難しい、などの課題も指摘されている。

このような背景を踏まえて私達は、幼児期の社会情緒的コンピテンス（非認知的能力）の育成プロセスを実証的に検証することがエビデンスの蓄積となり、それを分析し理論化していくことが幼児教育の質の向上にも寄与できるのではないかと考えた。3歳から5歳にかけて自己と他者が明確に分けられるようになり、他者の心的状況に対する理解も進んでくること、その結果、基本的な感情統制が可能になっていき他者への思いやり行動が増えてくることなどは先行研究から明らかになっている。とはいえ、その発達プロセスで様々な葛藤や幼児期特有のトラブルが生じるため直線的なプロセスをたどるとは言い難い。保育場面で子ども相互の自己主張のぶつかりあいや所有物をめぐっての葛藤などは日常的に見られることであり、このような経験を経て幼児なりに自分の感情を統制し、互いの意見や主張を調整し協力していく経験を積み重ねる結果、幼児期に対人社会的行動は大きな発達的变化をとげる。「3歳から5歳にかけて対人葛藤場面における問題解決方略の総数は増加する（東、野辺地、1992）」ことは明らかになっており、年齢による葛藤場面での解決方法の質的な違いも認められている。さらに幼児期の社会情緒的コンピテンスが豊かに育成されていくことが初等教育における語彙力の形成や思考力のリテラシーの基礎となる可能性へとつながり、初等教育への接続についての基盤を形成することにもなる。

本研究は、幼児期の社会情緒的コンピテンスの育成を重視し、その育成プロセスを検証することで3歳から就学前までの年齢別変化と質的特徴を明らかにすることである。幼児期の社会情緒的コンピテンスを実証的に分析することは幼児がその年齢なりに他者理解をして思いやり行動へ発展していく様相であり、他者との適応的なかかわり行動を育てることにつながる重要な観点であると考え、このテーマを研究論題とした。

以上をふまえ研究目的として、幼児期の社会情緒的コンピテンスの育成過程について保育場面での観察、および保育者による「非認知的能力評定尺度（西坂、岩立、2017）」の結果を分析することにより明らかにする。幼児期の社会情緒的コンピテンスには、「自己とその制御（セ

ルフコントロール)」「他者の感情の同定とそれを理解する能力(森口、2012)」が重視されている。3歳から5歳にかけて他者との関係性に基づいて協力的な活動が増える反面、対人葛藤場面やトラブルも増える。本研究では、3、4、5歳児の保育場면을観察し園児相互の協力の様子、問題解決場面での方略、目標に向けての意欲や達成感など、年齢別特徴について明らかにする。同時に担当保育者に対して「幼児の非認知的能力評定尺度」について質問調査と聞き取り調査を行い、客観的な把握も行う。保育場面で見られる幼児の社会情緒的コンピテンスや保育者による介入によりどのように促進されるか実証的に明らかにすることを研究目的とした。

2、方法

(1) 調査協力者

組織や個人が特定されないことを説明し同意が得られたうえで実施することにした。研究協力の得られたこども園に在籍する3、4、5歳(年少組:平均年齢3歳8か月、32名、年中組:平均年齢4歳8か月、24名、年長組:平均年齢5歳8か月、42名)、合計園児数98名、および各クラス担当保育者3名と管理職を調査協力者とした。

(2) 調査時期

2021年7月に観察および調査を実施。資料回収後、2021年7月から12月に結果をまとめ分析検討し、考察をまとめた。

(3) 保育観察

各クラスの保育場面のうち、園児が協力して活動する場면을約40分ずつの観察を行った。

(4) クラス担任の保育者への調査内容

3、4、5歳児の担当保育者に「非認知的能力評定尺度」を用いて聞き取り調査を行った。「非認知的能力評定尺度」は先行研究(西坂・岩立ほか、2017)から援用し、幼児期に見られる姿として、「自発性」「意欲」「集中」「興味」「協調性」「素直さ」「共感」「折り合い」「自己主張」「自己抑制」「生活力」からなる11項目の質問項目で「よく見られる」から「全く見られない」までの5件法により園児に対する評価を答えてもらった。援用した「非認知的能力評定尺度」は以下の通りである。

表1 「非認知的能力評定尺度」(西坂・岩立、2017)

質問項目	全く見られない	少し見られる	見られることもある	かなり見られる	よく見られる
1, 遊びや生活の中で自発的な姿がみられる					
2, 最後までやりとげようとする姿が見られる					
3, 遊びなどで集中して取り組む					

4, 物事を明るく楽観的にとらえる					
5, 友達と一緒に協力することが出来る					
6, 大人に言われたことを素直に受け入れる					
7, 友達の気持ちに共感する					
8, 友達と折り合いをつけることが出来る					
9, 思ったことを言葉で友達に伝える					
10, 必要なときにはがまんする					
11, 生活力がある					

(5) 担当保育者および管理職への半構造的面接

3、4、5歳児のこども園での生活や行動について向社会的行動がどのように見られるか保育者と管理職に半構造的面接を実施した。

(6) 倫理的配慮

本研究を実施する前に、神戸教育短期大学研究委員会の審査、承諾を得た。観察および調査を実施する前に研究協力者の夙川学院ソレイユ認定こども園に十分な説明を行い、研究目的に同意の得られたうえで実施した。データは個人や組織が特定されないこと、質問紙は研究以外の目的で使用しないことを伝えた承をいただいた。

3, 結果

結果の分析方法は、次の手順により量的・質的分析を行った。

- ① 11項目の非認知的能力評定尺度について対象児98名の統計的分析を行い、有意差、年齢別比較、質問項目ごとの因子分析。
- ② 非認知的能力評定尺度の11項目を「目標達成・意欲」「協調性」「前進力・乗り越える力」の3群に分け、各群の因子分析。
- ③ 保育場面の記録について年齢別に特徴を比較し質的分析。
- ④ 保育者への半構造的面接を行い園児の状況の把握。
- ⑤ 全ての結果をふまえて総合的な考察。

3-1 統計的分析

① 「非認知的能力尺度」の質問 1 1 項目の園児 98 名の平均値、標準偏差は表 2 の通りである。

表 2 11 質問項目の平均値と標準偏差

変数	N	平均	標準偏差	最小値	最大値
Q1	98	3.70	1.12	1	5
Q2	98	3.17	1.14	1	5
Q3	98	3.46	0.98	1	5
Q4	98	3.28	1.09	1	5
Q5	98	2.90	1.29	1	5
Q6	98	3.38	1.05	1	5
Q7	98	2.77	1.33	1	5
Q8	98	2.67	1.26	1	5
Q9	98	3.17	1.30	1	5
Q10	98	2.86	1.06	1	5
Q11	98	2.70	1.13	1	5
Q000	98	3.10	0.86	1.18	4.91

非認知能力評定尺度全体の度数分布表は図 1 の通りである。

非認知能力評定尺度の平均得点は Q000 で表している。

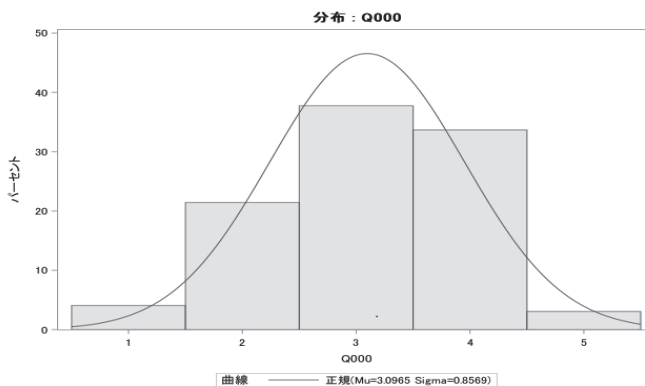


図 1 非認知能力評定尺度全体の度数分布表

非認知能力評定尺度の平均得点の平均値は3.10、標準偏差は0.86であった。
 3あたりを中心とした釣鐘型に近い分布となっており、回答傾向に偏りが無いと言える。
 次に年齢別の質問項目の平均値と標準偏差を表3で示す。

表3 「非認知的能力評定尺度」の年齢別に見た質問項目の平均値と標準偏差

year	Obs数	変数	N	平均	標準偏差	最小値	最大値
年少	32	Q1	32	3.34	1.33	1	5
		Q2	32	2.47	1.27	1	5
		Q3	32	3.03	1.23	1	5
		Q4	32	2.50	1.16	1	5
		Q5	32	2.13	1.16	1	5
		Q6	32	3.19	1.26	1	5
		Q7	32	2.19	1.23	1	5
		Q8	32	1.78	0.91	1	4
		Q9	32	2.53	1.46	1	5
		Q10	32	2.06	0.80	1	4
		Q11	32	1.84	1.19	1	5
年中	24	Q1	24	3.92	1.10	1	5
		Q2	24	3.38	1.01	2	5
		Q3	24	3.38	0.71	2	4
		Q4	24	3.79	0.78	2	5
		Q5	24	3.13	1.19	1	5
		Q6	24	3.33	0.82	2	4
		Q7	24	2.21	1.02	1	5
		Q8	24	2.46	0.93	1	4
		Q9	24	3.54	1.14	1	5
		Q10	24	3.00	0.93	1	4
		Q11	24	2.88	0.45	2	4
年長	42	Q1	42	3.86	0.90	2	5
		Q2	42	3.60	0.83	2	5
		Q3	42	3.83	0.73	2	5
		Q4	42	3.57	0.86	2	5
		Q5	42	3.36	1.19	1	5
		Q6	42	3.55	0.99	2	5
		Q7	42	3.52	1.19	1	5
		Q8	42	3.48	1.15	1	5
		Q9	42	3.45	1.09	1	5
		Q10	42	3.38	0.96	2	5
		Q11	42	3.26	0.96	2	5

②「非認知的能力評定尺度」の各質問項目の度数分布表を表とグラフで示す。

表4 Q1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
1	5	5.1	5	5.1
2	9	9.18	14	14.29
3	23	23.47	37	37.76
4	34	34.69	71	72.45
5	27	27.55	98	100

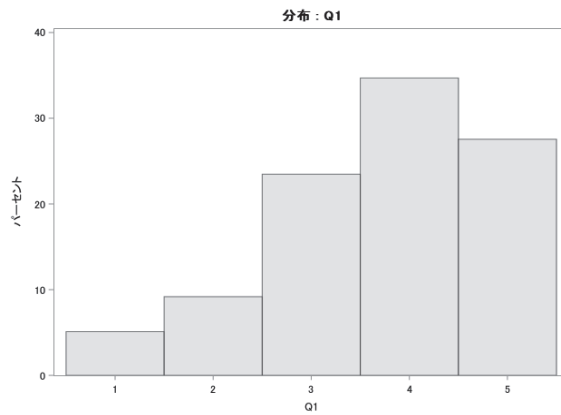


図2 Q1の度数分布グラフ

表5 Q2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	9	9.18	9	9.18
2	18	18.37	27	27.55
3	29	29.59	56	57.14
4	31	31.63	87	88.78
5	11	11.22	98	100

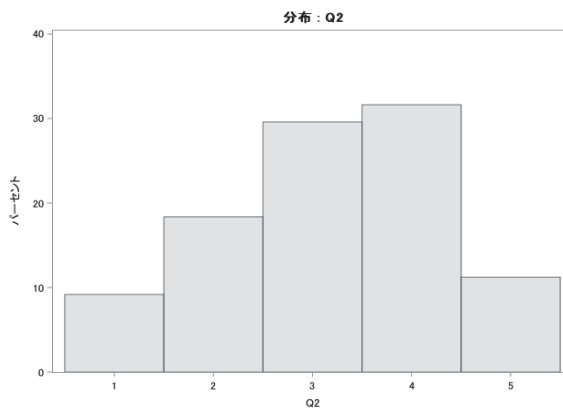


図3 Q2の同数分布グラフ

表6 Q3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	4	4.08	4	4.08
2	12	12.24	16	16.33
3	27	27.55	43	43.88
4	45	45.92	88	89.8
5	10	10.2	98	100

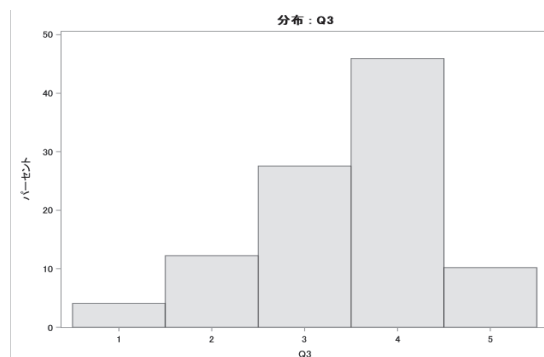


図4 Q3の度数分布グラフ

表7 Q4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	6	6.12	6	6.12
2	18	18.37	24	24.49
3	29	29.59	53	54.08
4	33	33.67	86	87.76
5	12	12.24	98	100

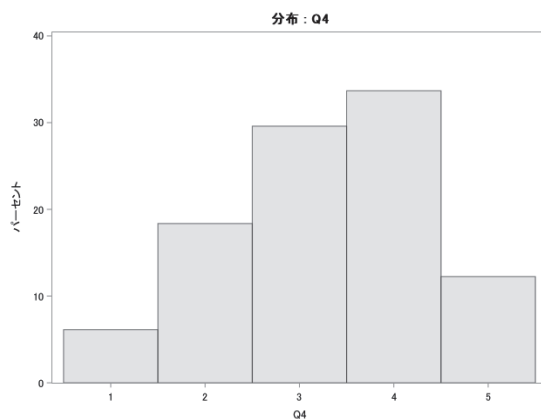


図5 Q4の度数分布グラフ

表8 Q5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	16	16.33	16	16.33
2	27	27.55	43	43.88
3	17	17.35	60	61.22
4	27	27.55	87	88.78
5	11	11.22	98	100

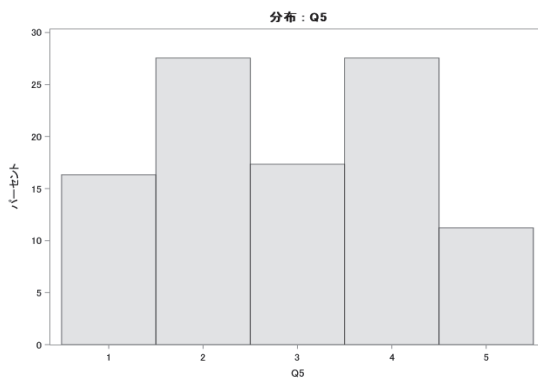


図6 Q5の度数分布グラフ

表9 Q6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	3	3.06	3	3.06
2	20	20.41	23	23.47
3	25	25.51	48	48.98
4	37	37.76	85	86.73
5	13	13.27	98	100

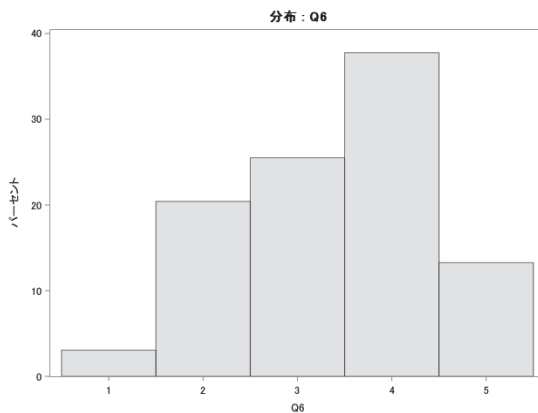


図7 Q6の度数分布グラフ

表 10 Q7 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	19	19.39	19	19.39
2	28	28.57	47	47.96
3	23	23.47	70	71.43
4	13	13.27	83	84.69
5	15	15.31	98	100

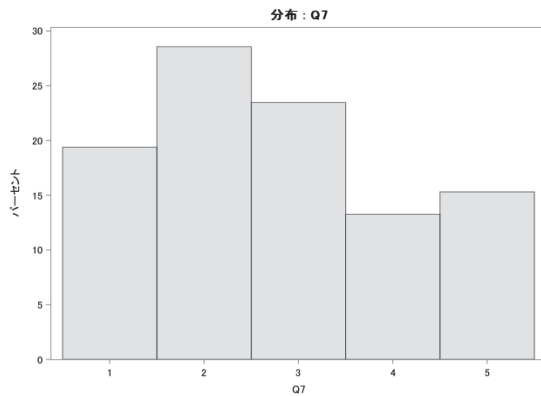


図 8 Q7 の度数分布グラフ

表 11 Q8 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	20	20.41	20	20.41
2	28	28.57	48	48.98
3	24	24.49	72	73.47
4	16	16.33	88	89.8
5	10	10.2	98	100

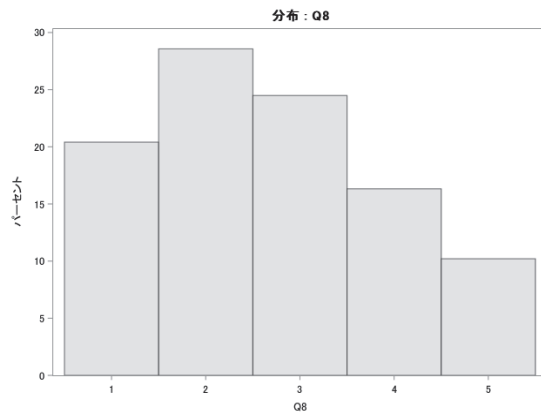


図 9 Q8 の度数分布グラフ

表 12 Q9 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	13	13.27	13	13.27
2	19	19.39	32	32.65
3	21	21.43	53	54.08
4	28	28.57	81	82.65
5	17	17.35	98	100

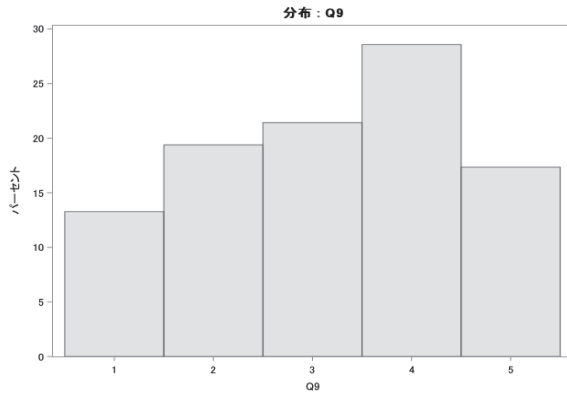


図 10 Q9 の度数分布グラフ

表 13 Q10 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	9	9.18	9	9.18
2	31	31.63	40	40.82
3	28	28.57	68	69.39
4	25	25.51	93	94.9
5	5	5.1	98	100

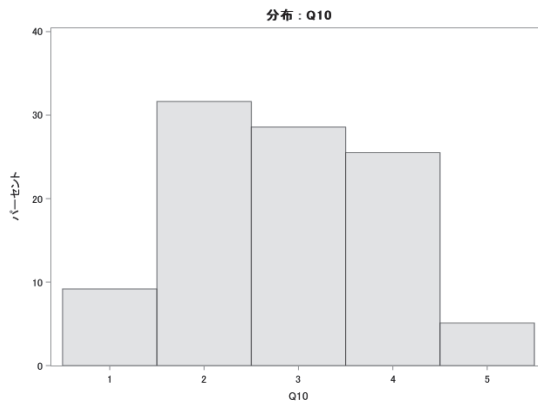


図 11 Q10 の度数分布グラフ

表 14 Q11 の度数分布表

Q11	度数	パーセント	累積 度数	累積 パーセント
1	16	16.33	16	16.33
2	24	24.49	40	40.82
3	40	40.82	80	81.63
4	9	9.18	89	90.82
5	9	9.18	98	100

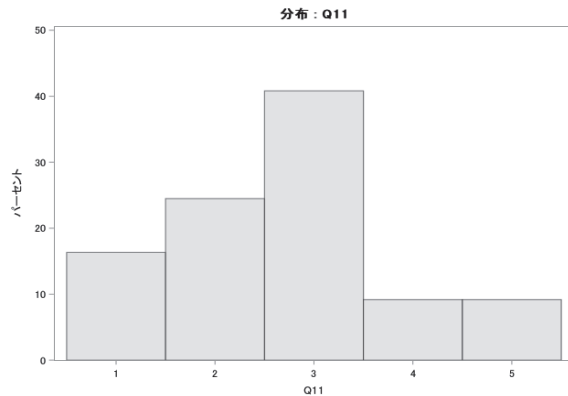


図 12 Q11 の度数分布グラフ

これらの結果から、Q1、Q2、Q3、Q4、Q6、Q9は「かなり見られる」ものの、Q5、Q7、Q8、Q10は、「少し見られる」「見られることもある」が多くなっている。すなわち協力的行動が見られるものの共感性や友達とおりがあをつけていくことには課題があることが認められる。

③ 「非認知的能力尺度」の11項目の質問項目に見る年齢による有意差

年齢によって、回答に差があるのか確認するため、被験者間1要因（年齢：年少、年中、年長の3水準）と被験者内1要因（Q1～Q11の11水準）の被験者の2要因混合分散分析を行った。その結果、被験者間要因による方が優位であった。年齢による主効果が1%水準で有意であったため、 $(F(2,95)=20.1, p<0.01)$ 、回答について、年齢による差が認められた。

また質問項目ごとに年齢による有意差があるかどうか確かめるため、TukeyのStudent化範囲（HSD）検定により明らかにした。

表 15 Q1 に対する Tukey の Student 化範囲 (HSD) 検定

有意水準 0.05 で有意に差があることを *** で示す。				
year 比較	平均の差	同時 95% 信頼限界		
2 - 3	0.0595	-0.6143	0.7333	
2 - 1	0.5729	-0.1381	1.2840	
3 - 2	-0.0595	-0.7333	0.6143	
3 - 1	0.5134	-0.1045	1.1313	
1 - 2	-0.5729	-1.2840	0.1381	
1 - 3	-0.5134	-1.1313	0.1045	

表 16 Q2 に対する Tukey の Student 化範囲 (HSD) 検定

有意水準 0.05 で有意に差があることを *** で示す。				
year 比較	平均の差	同時 95% 信頼限界		
3 - 2	0.2202	-0.4102	0.8507	
3 - 1	1.1265	0.5484	1.7046	***
2 - 3	-0.2202	-0.8507	0.4102	
2 - 1	0.9063	0.2410	1.5715	***
1 - 3	-1.1265	-1.7046	-0.5484	***
1 - 2	-0.9063	-1.5715	-0.2410	***

表 17 Q3 に対する Tukey の Student 化範囲 (HSD) 検定

有意水準 0.05 で有意に差があることを *** で示す。				
year 比較	平均の差	同時 95% 信頼限界		
3 - 2	0.4583	-0.1023	1.0189	
3 - 1	0.8021	0.2880	1.3161	***
2 - 3	-0.4583	-1.0189	0.1023	
2 - 1	0.3438	-0.2478	0.9353	
1 - 3	-0.8021	-1.3161	-0.2880	***
1 - 2	-0.3438	-0.9353	0.2478	

表 18 Q4 に対する Tukey の Student 化範囲 (HSD) 検定

有意水準 0.05 で有意に差があることを *** で示す。				
year 比較	平均の差	同時 95% 信頼限界		
2 - 3	0.2202	-0.3603	0.8007	
2 - 1	1.2917	0.6791	1.9043	***
3 - 2	-0.2202	-0.8007	0.3603	
3 - 1	1.0714	0.5391	1.6038	***
1 - 2	-1.2917	-1.9043	-0.6791	***
1 - 3	-1.0714	-1.6038	-0.5391	***

表 19 Q5 に対する Tukey の Student 化範囲 (HSD) 検定

有意水準 0.05 で有意に差があることを *** で示す。				
year 比較	平均の差	同時 95% 信頼限界		
3 - 2	0.2321	-0.4854	0.9497	
3 - 1	1.2321	0.5742	1.8901	***

有意水準 0.05 で有意に差があることを *** で示す。				
year 比較	平均の差	同時 95% 信頼限界		
2 - 3	-0.2321	-0.9497	0.4854	
2 - 1	1.0000	0.2428	1.7572	***
1 - 3	-1.2321	-1.8901	-0.5742	***
1 - 2	-1.0000	-1.7572	-0.2428	***

表 20 Q6 に対する Tukey の Student 化範囲 (HSD) 検定

有意水準 0.05 で有意に差があることを *** で示す。				
year 比較	平均の差	同時 95% 信頼限界		
3 - 2	0.2143	-0.4251	0.8536	
3 - 1	0.3601	-0.2262	0.9464	
2 - 3	-0.2143	-0.8536	0.4251	
2 - 1	0.1458	-0.5289	0.8205	
1 - 3	-0.3601	-0.9464	0.2262	
1 - 2	-0.1458	-0.8205	0.5289	

表 21 Q7 に対する Tukey の Student 化範囲 (HSD) 検定

有意水準 0.05 で有意に差があることを *** で示す。				
year 比較	平均の差	同時 95% 信頼限界		
3 - 2	1.3155	0.6047	2.0263	***
3 - 1	1.3363	0.6845	1.9881	***
2 - 3	-1.3155	-2.0263	-0.6047	***
2 - 1	0.0208	-0.7293	0.7709	
1 - 3	-1.3363	-1.9881	-0.6845	***
1 - 2	-0.0208	-0.7709	0.7293	

表 22 Q8 に対する Tukey の Student 化範囲 (HSD) 検定

有意水準 0.05 で有意に差があることを *** で示す。				
year 比較	平均の差	同時 95% 信頼限界		
3 - 2	1.0179	0.3931	1.6426	***
3 - 1	1.6949	1.1220	2.2679	***
2 - 3	-1.0179	-1.6426	-0.3931	***
2 - 1	0.6771	0.0178	1.3364	***
1 - 3	-1.6949	-2.2679	-1.1220	***
1 - 2	-0.6771	-1.3364	-0.0178	***

表 23 Q9 に対する Tukey の Student 化範囲 (HSD) 検定

有意水準 0.05 で有意に差があることを *** で示す。				
year 比較	平均の差	同時 95% 信頼限界		
2 - 3	0.0893	-0.6617	0.8403	
2 - 1	1.0104	0.2179	1.8029	***
3 - 2	-0.0893	-0.8403	0.6617	
3 - 1	0.9211	0.2325	1.6098	***
1 - 2	-1.0104	-1.8029	-0.2179	***
1 - 3	-0.9211	-1.6098	-0.2325	***

表 24 Q10 に対する Tukey の Student 化範囲 (HSD) 検定

有意水準 0.05 で有意に差があることを *** で示す。				
year 比較	平均の差	同時 95% 信頼限界		
3 - 2	0.3810	-0.1703	0.9322	
3 - 1	1.3185	0.8129	1.8240	***
2 - 3	-0.3810	-0.9322	0.1703	
2 - 1	0.9375	0.3557	1.5193	***
1 - 3	-1.3185	-1.8240	-0.8129	***
1 - 2	-0.9375	-1.5193	-0.3557	***

表 25 Q11 に対する Tukey の Student 化範囲 (HSD) 検定

有意水準 0.05 で有意に差があることを *** で示す。				
year 比較	平均の差	同時 95% 信頼限界		
3 - 2	0.3869	-0.1960	0.9698	
3 - 1	1.4182	0.8836	1.9527	***
2 - 3	-0.3869	-0.9698	0.1960	
2 - 1	1.0313	0.4161	1.6464	***
1 - 3	-1.4182	-1.9527	-0.8836	***
1 - 2	-1.0313	-1.6464	-0.4161	***

質問項目ごとに年齢による有意差について、Tukey の Student 化範囲 (HSD) 検定結果から以下のことが明らかになった。

- ・ Q1 は年齢によって回答に有意差はなかった。
- ・ Q2 は年長と年少、年中と年少それぞれに 5 %水準で有意差があった。
- ・ Q3 は年長と年少に 5%水準で有意差があった。
- ・ Q4 は年中と年少、年長と年少それぞれに 5 %水準で有意差があった。
- ・ Q5 は年長と年少、年中と年少それぞれに 5 %水準で有意差があった。
- ・ Q6 は年齢による回答に有意差はなかった。
- ・ Q7 は年長と年中、年長と年少それぞれに 5 %水準で有意差があった。
- ・ Q8 は年長と年中、年長と年少、年中と年少にそれぞれ 5 %水準で有意差があった。
- ・ Q9 は年中と年少、年長と年少にそれぞれ 5 %水準で有意差があった。
- ・ Q10 は年長と年少、年中と年少にそれぞれ 5 %水準で有意差があった。
- ・ Q11 は年長と年少、年中と年少にそれぞれ 5 %水準で有意差があった。

この結果から Q1 と Q6 は年齢による有意差はないが、他の項目はすべて年齢による有意差が見られた。遊びの中での自発性や大人に対する素直さは年齢にかかわらず一般的に多く見られることが明らかになった。

④ 各質問項目の相関関係を見るための相関行列は表 26 の通りである。

表 26 各質問項目の相関行列

Pearson の相関係数, N = 98											
H0: Rho=0 に対する Prob > r											
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11
Q1	1	0.3464 0.0005	0.66137 <.0001	0.44552 <.0001	0.47044 <.0001	-0.04413 0.6662	0.29801 0.0029	0.16433 0.1059	0.62824 <.0001	0.17112 0.092	0.44904 <.0001
Q2	0.3464 0.0005	1	0.61356 <.0001	0.54118 <.0001	0.57378 <.0001	0.19441 0.0551	0.55748 <.0001	0.56461 <.0001	0.45932 <.0001	0.54715 <.0001	0.68697 <.0001
Q3	0.66137 <.0001	0.61356 <.0001	1	0.59635 <.0001	0.60361 <.0001	0.20128 0.0469	0.48906 <.0001	0.47613 <.0001	0.61908 <.0001	0.42099 <.0001	0.63737 <.0001
Q4	0.44552 <.0001	0.54118 <.0001	0.59635 <.0001	1	0.65073 <.0001	0.23204 0.0215	0.49948 <.0001	0.56165 <.0001	0.48891 <.0001	0.45995 <.0001	0.71713 <.0001
Q5	0.47044 <.0001	0.57378 <.0001	0.60361 <.0001	0.65073 <.0001	1	0.42492 <.0001	0.61763 <.0001	0.69796 <.0001	0.50911 <.0001	0.58293 <.0001	0.66449 <.0001
Q6	-0.04413 0.6662	0.19441 0.0551	0.20128 0.0469	0.23204 0.0215	0.42492 <.0001	1	0.44039 <.0001	0.49987 <.0001	0.23079 0.0222	0.54639 <.0001	0.35485 0.0003
Q7	0.29801 0.0029	0.55748 <.0001	0.48906 <.0001	0.49948 <.0001	0.61763 <.0001	0.44039 <.0001	1	0.79772 <.0001	0.37542 0.0001	0.57292 <.0001	0.64464 <.0001
Q8	0.16433 0.1059	0.56461 <.0001	0.47613 <.0001	0.56165 <.0001	0.69796 <.0001	0.49987 <.0001	0.79772 <.0001	1	0.3248 0.0011	0.6958 <.0001	0.66945 <.0001
Q9	0.62824 <.0001	0.45932 <.0001	0.61908 <.0001	0.48891 <.0001	0.50911 <.0001	0.23079 0.0222	0.37542 0.0001	0.3248 0.0011	1	0.39773 <.0001	0.56718 <.0001
Q10	0.17112 0.092	0.54715 <.0001	0.42099 <.0001	0.45995 <.0001	0.58293 <.0001	0.54639 <.0001	0.57292 <.0001	0.6958 <.0001	0.39773 <.0001	1	0.66552 <.0001
Q11	0.44904 <.0001	0.68697 <.0001	0.63737 <.0001	0.71713 <.0001	0.66449 <.0001	0.35485 0.0003	0.64464 <.0001	0.66945 <.0001	0.56718 <.0001	0.66552 <.0001	1

● 5%水準で有意
● 1%水準で有意

この結果、Q6とQ3、Q6とQ4、Q9とQ6に5%水準で有意な相関関係が認められた。すなわちQ6「大人に対する素直さ」がほかの項目に強く連関していることがうかがえる。

⑤ 質問項目群による因子分析結果

11項目の質問を内容別に以下の3群に分けて年齢別の比較を行った。

Q1、2、3、10は「目標達成、意欲」

Q5、6、7、8は「他者との協力、協調性」

Q4、9、11は「前進力、乗り越える力」

とし、因子分析を実施した。その結果、各群に1因子が抽出された。因子負荷量が低い項目を除くことなく全ての項目で α 係数を算出した。

●目標達成、意欲

目標達成、意欲に関連すると推測される、4項目（Q1～3、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。Q2とQ3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、 $\alpha = 0.773$ であった。したがって「目標達成・意欲」はQ2、Q3で示される「遊びの中で集中して取り組み、最後までやりとげる」ことに現れることが証明された。

表 27 「目標達成・意欲」群の因子パターン

因子パターン	
	Factor1
Q3	0.93
Q2	0.72
Q1	0.58
Q10	0.51

●協調性

協調性に関連すると推測される、4項目（Q5～8）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、Q7、Q8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、 $\alpha = 0.847$ であった。したがって「協調性」は「友達と協力したり気持ちに共感したりし折り合いをつける」態度に現れることが証明された。

表 28 「協調性」群の因子パターン

因子パターン	
	Factor1
Q8	0.94
Q7	0.84
Q5	0.75
Q6	0.54

●前進力・乗り越える力

前進力・乗り越える力に関連すると推測される、3項目（Q4、Q9、Q11）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。Q4、Q11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、 $\alpha = 0.813$ であった。したがって「前進力」は「物事を明るく楽観的にとらえ生活力に結びつける」態度に現れることが証明された。

表 29 「前進力・乗り越える力」群の因子パターン

因子パターン	
	Factor1
Q11	0.91029
Q4	0.78749
Q9	0.62216

- ⑥ 11項目の質問に対する各年齢の平均値を表およびグラフで示したものが以下の通りである。

表 30 11項目の年齢別比較

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11
年少組	3.3	2.5	3	2.5	2.1	3.2	2.2	1.8	2.6	2.1	1.8
年中組	3.9	3.4	3.4	3.8	3.1	3.3	2.2	2.5	3.5	3	2.9
年長組	3.9	3.6	3.8	3.6	3.4	3.6	3.5	3.5	3.5	3.4	3.3

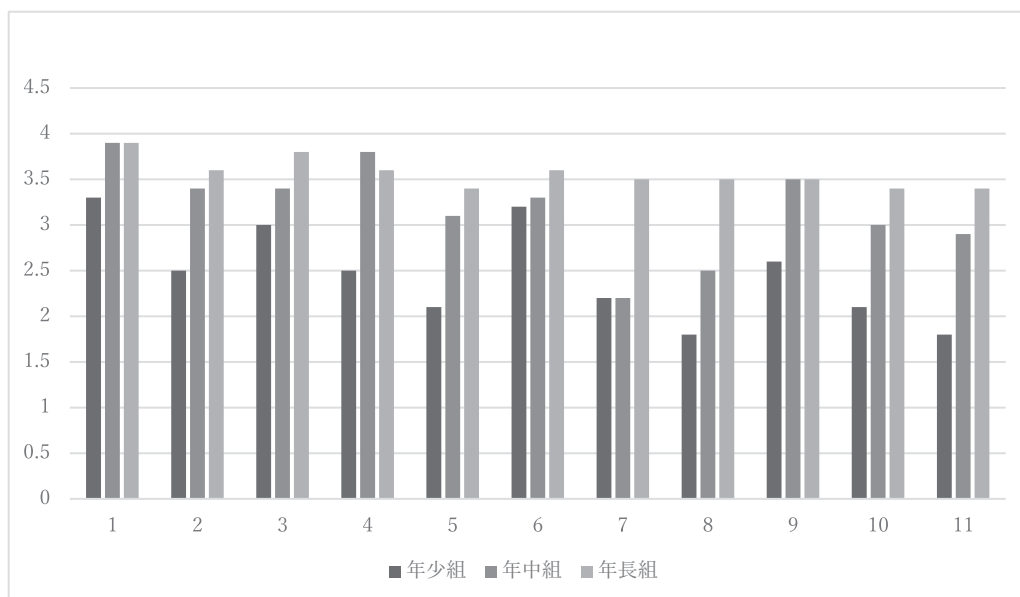


図 13 11 項目の年齢別比較

質問項目群による因子分析結果と 11 項目の質問の年齢別比較から以下のことが示唆された。

- ・ Q1、6 は年齢差というより個人差（性格など）の違いが考えられる。年齢が低くても積極的に物事に取り組める子どももいれば、年齢が高くても消極的な子どももいる。個人差について今後の検証が必要である。
- ・ Q3 について、様々なことを経験するうちに集中力が養われることが考えられ、年齢が上がるにつれて高くなることが証明できた。
- ・ Q6 については、年齢差にかかわらず大人のいうことを素直に受け入れる面が明らかになった。
- ・ Q5、7、8 について友達とのかかわりについては、年長児に高い比率となっており園生活での経験の積み重ねが社会情緒的コンピテンスを育成していることがうかがえる。
- ・ Q7 では、年少組より年中組のできている割合が若干低くなっているのは、年中組は自分の思いが強くなりそれを主張し始める時期であることも考えられる。ただし、調査時期や対象児数について今後の検証が必要である。
- ・ Q8 は特に友達関係の確立と関連が深く、園生活で友達とかかわる経験を多く持つことが友達とおりあいをつけることの効果をもたらしたと考えられる。
- ・ Q9 については、年少から年中にかけて言語発達が進んでいること、同時に自分の思いを伝えることや、必要な場合ががまんすることは年長になるほど養われており、年長になれば他者との協力的な活動に際し感情の自己調整が可能になってくることが明らかになった。

3-2 保育場面の観察

2021年7月に保育場で各クラスの協同遊び場面の行動観察を行った。

【年少組】

園庭で色水遊びの場面。年少組が2グループに分かれて草花や絵の具を使って色水を作って遊んでいる。2、3人のグループが自然発生的にできてくるが、固定した関係というより流動的に動いている。グループでの活動というより、一人一人が思い思いに活動し、その遊びに集中している。思い通りに色水が作れた場合に保育者に見せて確認を求めてくる。保育者が肯定的なフィードバックをするとさらにモチベーションが高まり、別の色水を作ったり変化を楽しむ。グループとしてのまとまりやクラスとしてのまとまりは緩やかだが、入園後3カ月が経過しているので安心感もたらされている。バケツの中に小さい物（葉や花など）を浮かべたり、ビーズを落としたり底に沈む様子を観察したり、沈んだ物を拾い上げたりして結果を楽しむ。保育者にその結果を話し、「見て・見て」と共感を求めることが多く見られる。園児同士で特にトラブルや目立った葛藤は観察されない。

【年中組】

園庭で色水遊び、2グループに分かれているものの、いつのまにか数名ずつの小さなグループに分かれて、1つのテーブルで色水作りが展開している。小グループは一緒によく遊んでいる子ども同士が自然に集まり、色水の微妙な色合いを花の量や混ぜ方を工夫することで少しずつの違いを観察しながら作っている。数本のペットボトルに少しずつ色目の違う色水を作り、テラスに並べて楽しむ。バケツの中にビーズなどを落とすという遊びも、大きさや形状により落下のスピードが異なることに気づき、落とす物や落とす方を工夫して実験のような遊びに発展している。疑問が生じた場合などもすぐに保育者に聞きにくるのではなく、園児同士で話し合ったり、相談したりして自らで解決しようとする。行き詰まると保育者が介入し、そのことで解決に至ると安心したかのように、次の展開に進んでいく。集中して遊んだ後の後片付けも自然にグループごとに手際よく水を流したりして、スムーズな片付けになっていく。なお、どのクラスにも言葉の発達の少し遅い子どもや発達障害の診断のある子どもが、2～3名在籍し、加配の保育者が入っている場合もある。

【年長組】

音楽指導（歌唱練習とバチ遊び）歌唱指導は保育者のピアノに合わせて歌を歌うが、新しく覚えたばかりで歌詞の一部がうろおぼえの状態である。歌うこと自体は楽しんでおり、保育者が「きれいな声で歌おうね」と働きかけると大きな声を出すよりも皆と声を合わせる、という目標を共有していた。一人の園児が「もう1回歌おうよ」と発言すると、他の園児も納得した様子で反対する子どももおらず、全員でもう1回練習し始めた。保育者も「だんだんいい声が出てきたね」と積極的に評価すると満足気な様子が見られた。音楽指導の場面でも園児同士の葛藤なども特に見られなかった。

楽器の練習：運動会に向けて打楽器の練習だが、まだ実物の楽器は用いずにバチを使ってリズムをとる練習をしている。リズムの変化を楽しんで取り組んでいるが、後半になると疲れも出たのか、姿勢のくずれてくる園児が数名、観察された。音やリズムを合わせていくという目標に向けて他児の様子も見ながら合わせようとし、目的をもった取り組みになっている。年長組は音楽指導の場面であり協同遊びの場面ではないが、声を合わせてハーモニーを作るという子どもなりの意図が観察できた。

4. 考察

本研究の目的は幼児期の社会情緒的コンピテンスの育成過程について「非認知的能力評定尺度」による統計的分析と保育場面での観察により明らかにすることであった。この結果、幼児期の協同性と向社会的行動の年齢別特徴などについて、年長児で他者への共感性に基づいた向社会的行動が顕著に伸びること、同年齢の仲間との目的を共有した協同活動において促進されることに一定の知見が得られた。その前提になるのは乳児期から幼児期前半にかけて大人に対する安定した愛着関係が基礎に備わっていることが重要であることについても明らかにできた。しかし社会情緒的コンピテンスの一側面である対人葛藤場面について十分な検証はできなかった。この理由として保育観察の機会が1回であったことや、対象園児数が限られていたことにもよると思われる。

幼児期の社会情緒的コンピテンスの基盤を形成する向社会的行動について3歳と5歳で質的变化のあることは保育場面での観察からも明らかになった。たとえば保育場面で、年少児では遊びの中で発見がある度に保育者に伝えに来たり見せに来たりする。うまくいかない場合や困った場合もそばにいる保育者に（担当者でなくても）伝えに来る。しかし年中組では自然にいくつかのグループで活動しているが、それは流動的でゆるやかにつながっており、ある目的の際は別のグループの園児ともつながっていく。一人で活動する場合もあれば友達に見せあい相談したりして自然な動きである。困ったことが生じるとある程度自分たちで解決しようとするが、それでも解決しなければ保育者の所に来る。保育者がちょっとしたヒントを言うと次には自分たちで進めていく。年長組でも、歌を再度歌いたい、という欲求を一人の園児が発言した際、他の園児も反対することはなく自分たちの欲求を代弁してくれた、といった空気感があり皆が声を揃えて歌い始めた。どちらかといえば反応の強い子どもが次の展開を提案したようであった。これらの観察結果から、向社会的行動は年長児になるにつれ他者のために援助したり協力したりしようと自発的に行動すること、目的行動に向けて提案をすること、遊びの中で条件を変えてみるなどの経過自体を友達と共有するようになることに見ることができた。

また非認知的能力評定尺度による統計的分析から11項目の質問のうち、Q6「大人に言われたことを素直に受け入れる」がQ3「遊びへの集中」やQ9「思ったことを友達に伝える」との相関関係が強く、対人関係で着実な基盤が形成されていることが向社会的行動の発達につながり幼児期の適応的な行動に結びつくことが明らかになった。表30「11項目の年齢別比較」からQ7「友達の気持ちに共感する」も年長児に飛躍的に伸びており、他児との協力的な活動を楽しむことに集中して取り組んでいることがうかがえた。

向社会的行動は「他者あるいは他の人びとの集団を助けようとしたり、こうした人々のため

になることをしようとしたりする自発的な行為 (Eisenberg & Mussen,1989)」と定義されて、幼児期の社会情緒的コンピテンスを形成する基盤の一つである。向社会的行動が発現されるためには、他者とのコミュニケーションが発達すること、他者の感情や心的状態を理解することが必要である。「心の理論」課題における誤信念課題の通過率も「2歳から5歳の間に発達し、44か月時点で50%、56か月時点で75%の通過率 (Wellman,Cross, & Watson,2001)」であることが証明されている。向社会的行動をとる際には、前提として心の理論が発達していることが必要であり、心の理論が形成されていると他者の気持ちに対する共感が見られるために仲間とも良好な関係を築くことが出来る。この心の理論の発達には、「乳児期のアタッチメントの形成が影響し、親子の会話の質や量、内容も影響する (篠原、2011)」ことが指摘されてる。

本研究で確認された向社会的行動は年長になるにつれ顕著に見られ、園児自らが「友達と一緒に協力したい」「友達の意見とおりあいをつけながら遊びに変化をつけていく行動」として認められた。統計的分析で見られたQ6「従順に大人に従う」の項目が他の質問項目との相関関係の高さから考えると、「大人への信頼の確実さに基づく素直さ」であることが考えられる。すなわち幼児の社会情緒的コンピテンスの形成は、まず大人に対する愛着をもとにした信頼関係が確実であることが、同年齢の他者への理解や共感につながるのではないか。それがあの場合にはリーダー的な行動により集団の凝集性が高まることにつながり、ある場合にはゆるやかで流動的な仲間関係が形成され、向社会的行動が促進されていくように考えられる。観察した園児の表情がおだやかでのびのび活動している様子であったことから、こども園の場自体が安心感を醸し出し、基本となるアタッチメントが確実であることから、他者理解も促進され向社会的行動へとつながっていくのではないだろうか。向社会的行動はこのような園生活の状況の中で同じ目標を持った活動の中で仲間と協力したり、自分の意見と他者の意見が葛藤したり、おりあいをつける経験を通して蓄積され、結果的に共感性の獲得につながっていくのではないかと考えられる。

幼児期の社会情緒的コンピテンスの育成において、子どもと大人との確実な信頼関係の構築を基に幼児なりの他者理解が進み、協同的な活動を通して共感性を身につけていくのではないかと考える。問題葛藤場面が生じた場合に保育者の介入により、あるいは年長になれば自分たちで解決の方略も探索するが、その際にも状況全体を見守っている保育者の存在が必要となるだろう。活動の中で条件を変えて試し経過を共有していくためにはある程度の辛抱強さや結果に至る過程をあせらずこらえることにも自分の感情の統制が必要となる。年長児がこのような力をつけていくことが社会情緒的コンピテンスの現れの一つと考えられる。3歳から就学前にかけて適切な向社会的行動を獲得していくことは就学後の学習へとつながり、他児とのさまざまな形でのコミュニケーションの経験が社会情緒的コンピテンスの基盤になることが検証できた。

5, 今後の課題と展望

本研究では対象となる園が1か所であり対象児の人数も少なかったこと、保育場面も1回の横断的観察であったため限定的となった。今後の課題としてより幅広い研究対象とすることや保育観察場面も複数回の縦断的調査とすれば詳細な検討が可能と考えられる。幼児期の社会情緒的コンピテンスの育成に関わる要因について、向社会的行動に注目してさらなる研究を深めていきたい。

引用・参考文献

- 遠藤利彦「非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書」2017, 国立教育政策研究所
- 西坂小百合・岩立京子・松井智子「幼児の非認知能力と認知能力。家庭でのかかわりの関係」共立女子大学家政学部紀要、2017
- 根岸良久、庄井良信「絵本の読み聞かせと社会情緒的コンピテンスの涵養—幼小接続期におけるALの原初形態に関する教育学的研究—」北海道教育大学大学院学校臨床心理学専攻研究紀要第16号、2019
- 西田季里・久保田愛子・利根川明子・遠藤利彦「非認知能力に関する研究の動向と課題—幼児の非認知能力の育ちを支えるプログラム開発研究のための整理—」東京大学大学院教育学研究紀要第58巻、2018
- 東敦子・野辺地正之「幼児の社会的問題解決能力に関する発達の研究：けんか及び援助状況の解決と社会的コンピテンス」教育心理学研究, 40, 1992
- 森口佑介「わたしを律するわたし：子どもの抑制機能の発達」京都大学出版会, 2012
- 秋田喜代美・田島信元・佐々木丈夫・宮下孝広「歌と絵本が育む子どもの豊かな心—歌いかけ・読み聞かせ子育てのすすめ」ミネルヴァ書房, 2018
- 篠原郁子「母親のmind-mindednessと子どもの信念・感情理解の発達：生後5年間の縦断的調査」発達心理学研究, 第22号, 2011
- ベネッセ教育研究所「生涯の学びを支える『非認知能力』をどう育てるか」これからの幼児教育特集第2号, 2016
- 厚生労働省「保育所保育指針」フレーベル館, 2017
- 文部科学省「幼稚園教育要領」フレーベル館, 2017
- Eisenberg, N., & Mussen, P., (菊池章夫・二宮克美訳)「思いやり行動の発達心理」金子書房, 1991
- Wellman, H. Cross, D. & Watson, J 「Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief」. Child Development, 72, 2001
- Heckman, J. J., & Rubinstein, Y. 「The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program」. American Economic Review, 2001

謝意

本研究にご協力いただきました夙川学院ソレイユ認定こども園の園長先生はじめ先生方、園児と保護者の皆様に厚く御礼申し上げます。

「スポーツの構造」試論（1）

－ 文化としてのスポーツの位置づけをめぐる －

山本 章雄

キーワード：文化、スポーツ、発祥、形成過程、スポーツ文化、価値創造

はじめに

日本においては、1961年（昭和36年）に施行された「スポーツ振興法」の全部改正により2011年（平成23年）6月に「スポーツ基本法」が公布され、国に於けるスポーツの振興、普及を推進する法律的な整備が実施された。その前文では「スポーツ立国の実現を目指し、国家戦略として、スポーツに関する施策を総合的かつ計画的に推進する。」ことが謳われており、また、その第3条ではスポーツに関する施策を総合的に策定し実施することを国の責務と位置づけ、2015年10月に文部科学省の外局として「スポーツ庁」の創設が行われた。これにより、それまでスポーツ教育は「文部科学省」、スポーツによる健康づくりは「厚生労働省」、スポーツ施設建設は「国土交通省」など縦割り行政により分断されていたスポーツ施策のシステムが一元化され、スポーツ政策の立案や実施が有機的かつ網羅的に行われるようになった。

「スポーツ白書」¹⁾によるとこうした動きを反映し、国民のスポーツ実施率（週1日以上スポーツを実施する人の割合）は向上し、1988年に26.4%であった実施率が30年後の2018年には55.1%へと倍増したことが示されている。また、スポーツ実施率の向上は経済へも波及し、2016年に7.6兆円であった「スポーツGDP（Sports Gross Domestic Product）」が2020年には13.9兆円に達し、2025年には15.2兆円になることが「スポーツ未来開拓会議」²⁾（スポーツ庁と経済産業省の共同で設置）によって公表されており、「するスポーツ」（競技スポーツ・市民スポーツ・障がい者スポーツなど）だけではなく、「見るスポーツ」（競技場での応援・テレビ観戦など）「支えるスポーツ」（スポーツボランティア・障がい者サポートなど）が広く普及してきている。

このように、日本における「スポーツ」のプレゼンスは近年大きな高まりを見せており、この状況は様々な動向や数値によって証左されている。

一方世界に目を向けると、競技スポーツのメガイベントである「オリンピック（The Olympic Games）」を主催する国際オリンピック委員会（IOC：International Olympic Committee）において憲章の改変が行われ、これまで28競技に規定されていた実施競技数の制限を緩和し、2021年開催の東京大会では「スポーツクライミング」「スケートボード」「サー

フィン」などが追加実施され、2024年開催予定のパリ大会では「ブレイクダンス」の実施が準備されており、世界全体におけるスポーツ実施状況の多様化への対応が行われている。また、「オリンピック」と並行開催されている「パラリンピック（The Paralympics）」においても、これまでハンデキャップを持つ人達のリハビリテーションを主たる目的として実施されていたパラスポーツを、チャンピオンシップスポーツの趣旨も目的に含めて位置付け、出場の選手が競技の成果として名声や対価を得ることが出来るよう改革が行われており、種目の多様化だけではなくスポーツを実施する人間の多様化、目的の多様化においてもイノベーションが生起している。このような世界におけるスポーツの領域拡大の動きは実施形態（ある意味では「スポーツ概念」の変容と捉えることもできる）にも変化をもたらしている。その動向は、世界全体で1億3000万人の競技人口があり賞金総額が100億円を超える大会が行われる「eスポーツ」の盛隆、「ゆるスポーツ」という名称で提唱されているリバーシインテグレーション（Reverse Integration：逆方向の統合・動作に制約を設け心身の様態が違う人達がみんな同じ条件で競技することが可能なスポーツ）の考え方を基盤とする競技の出現、また、「超人スポーツ」として開発が進められている、人間拡張工学により考案されたデバイスを装着し、人間の能力を補綴することを認めるスポーツの登場などに現れており、この潮流に関しても、様々な事例を挙げる事が可能となってきた。

また、スポーツを取り巻く環境、特に国際社会の状況とスポーツの関わり合いにも強い関係性が生まれており、2022年開催予定の北京冬季オリンピックに向けては、開催国である中国の政治姿勢（新疆ウイグル自治区等での人権問題対応）に対する批判を明確にするため、欧米各国の政府関係者が大会への出席をボイコットする「スポーツ活動の政治化」が顕在化してきている。

このように、日本を含む世界全体において「スポーツ」は現代社会を構成し動かす重要な「社会装置（文化）」として進展・拡大してきており、この重要な「文化」を有効に活用し適正に運用することは、人間生活を幸せで豊かなものとするために必須の条件となってきた。また、このように人間生活の基盤を支える「文化」となった「スポーツ」を、将来に向けてより充実させ発展したものとするためには、現在行われている「スポーツ」の「文化としての姿」を解明し、正しく把握することが基礎研究の手続きとして重要性を増してきており、併せて、明確となった「スポーツの姿」を未来に向けてどのように機能させていくべきであるかについても検討することが求められている。

本研究では上述のような現状認識と命題を足場として論考を進めることとし、本稿では先ず「スポーツ文化」の礎である人間が生み出した「文化」そのものについて検討を行い、次いで「文化」として位置付けられる「スポーツ」の発祥や拡大の道程を検証することにより、その「姿」の形成過程を探る作業を行いたい。なお、現代におけるスポーツの「姿」を明確にするために必要な、「構造理論」を援用した内部構造、外部構造などについての論証、及び構造が明らか

になった「スポーツ・システム」をどのように有効に機能させ、スポーツの未来を構築していくかについての考察は、紙幅の関係により本稿では行わず、次稿「スポーツの構造」試論（２）－スポーツ文化の構造と今後について－にその検討を譲ることとする。

1, 「文化」のとらえ方

「文化」をどのように概念づけ、どのように捉えるかに関しては多くの議論が歴史的にも行われてきており、この問題に対してどのような立場でアプローチするか、どのような学問領域の考え方にに基づき解明していくかによって多様な定義が示されている。本章では、（１）人類が生起させた「文化」の発祥についてから検討を開始し、次いで（２）「文化」の考え方や歴史的な推移や発展について論を進め、最後に（３）「文化」の有るべき様態や役割について考察を行うこととする。

なお、「文化」と類似する言葉である「文明」との概念の差異については、吉山³⁾が論証する「文化と文明は『表』と『裏』の関係にあり、文化の中の先進文化は文明の核芯であり、文明は先進文化がもたらす進歩的な社会状態（社会的具象）であると同時に、文化の社会に対する進歩性を計る尺度でもある。他の言葉で言い換えれば、文化は文明を支え、文明は文化の社会に対する進歩的な姿（文化の文明像）である。」に準拠しながら論を進めることとする。

（１）人類が生起させた「文化」の発祥について

鈴木⁴⁾は、人類が「文化」を生起させることができた理由を「直立二足歩行によって大脳の言語中枢が発達し神経調整が高度化したため言葉を得ることができ、また、道具の作製も可能となった。こうした能力の獲得により複雑な記憶を可能にし、思考の抽象化と体系化が行えるようになり、学習能力を飛躍的に高めたことにより文化を発生させることができた。」と述べている。その構成要素については「言語、価値、社会、技術の４分野に大別でき、言語は独自の機能と自律性をもっとも強く保ち他分野からの影響を受けにくく、価値（道徳、思想、宗教、自然観、価値観）は、人間の内面に関わりすべての行動を方向づけるものであり、社会（慣習、制度、法律、日常交際）は、他の３分野からの影響を最も受ける傾向にあり、技術は科学、経済活動、自然適応などを中心的に支え、累積的であり進歩という尺度を当てはめることができる分野である。」と論じている。

田村⁵⁾は、文化の伝達・継承に見られるプロセスやパターンを進化の視点で捉える「文化進化（Cultural evolution）」の立場より、アンドレイ・ヴィシェドスキー（Andrei Vishedsky：「Research Ideas and Outcomes」ボストン大学 2016 年）が考察する、人類が獲得した「文化」発祥のメカニズムを紹介している。これによると「現生人類には約 60 万年前に現代人と同じような音声器官が整っており、主要なコミュニケーションに使用される単語の数も現

在とさほど変わらなかった。しかし、言語使用による生活の変化にも関わらず『文化的創造力』の発生は7万年前になってようやく生起しており、音声器官の発達と文化獲得との間には『空白の50万年』という長いギャップが存在している。」と述べている。また、その背景については「文化を生起させる源となる創造力の獲得には、言葉を個別の単語として理解するだけではなく、記憶に留め複数の単語を連関させて解釈する能力としての『メンタル統合 (Mental Synthesis)』、『前頭前野統合 (Prefrontal Synthesis)』が必要である。また、人間の言語において特徴的な『入れ子構造』(「主語+述語」で成立している文中に、更に「主語+述語」の文章が挿入されているもの)や単語の柔軟な組み合わせが行われる『再帰言語』を理解するためにもこうした能力が必要であるが、人類がこの『メンタル統合』『前頭前野統合』の能力を獲得できたのは、7万年前に突然変異として複数の人間に発生した前頭前野皮質発達の遅延による理解力深化の取得によるものである。」と指摘している。

このように人類は、自然環境の激変によって引き起こされた「直立二足歩行」への行動変容、また、行動変容によって獲得が可能となった発声器官の発達を起点とし、その後長い期間を経る中で偶然に変異として起こった「前頭前野皮質発達遅延」によって手に入れた「メンタル統合」「前頭前野統合」の能力を基盤に、「文化」を形成していったことが理解できる。

また、この過程を鈴木³⁾の言う文化の構成要素の4分野と対比して考えると、「直立二足歩行」「発声器官発達」「メンタル統合能力」の獲得自体が人間にとっての「自然適応」活動であったと考えることができ、これが人類最初の「文化」の生起であると位置づけることも可能である。

(2) 「文化」という言語の発祥と概念の推移について

「文化 (Culture)」という単語の語彙についてウィリアムズ⁶⁾は、「文化という言葉は19世紀初頭まで自然成長物を手入れすること(栽培・耕作)を意味していたが、その後起こった社会的、経済的、政治的な諸変化により、人間自体が自然成長物と同じように完成されていく語彙を包含するようになり、その後も語彙を発展させていき、精神の一般的な状態もしくは習慣、社会における知的発達の一般的状態、学芸の総体へと変遷し、最終的に物質的、知的、精神的生活の仕方全体を意味する言葉にたどり着いた。また、こうして生まれた文化という新しい言葉と概念は、近代的特質を有すると指摘される多くの社会構造、政治構造、経済構造、精神構造、思想構造などの様相に影響をもたらすこととなる。」と著し、文化の概念の発祥と推移を述べている。

また、この様な流れを受けた西洋世界における文化の考え方として代表的なものに関して池田⁷⁾は、タイラー (E.B.Tylor 「Primitive Culture」1871年) の定義を以下のように示している。「文化は、その広い民族史学上の意味で理解される場所では、社会の成員としての人間 (man) によって獲得された知識、信条、芸術、法、道徳、習慣や、他のいろいろな能力や習慣 (habits) を含む複雑な総体である。」また、タイラーの文化概念の有益なところに関しては、

「人間の作り上げたものを、具体から抽象、創造、伝承、破壊に至るまですべてを包括しており、さまざま要素があり、それらの要素はお互いに絡み合う総体であるという視点を提示した点である。」と述べている。一方、タイラーが提唱する概念の限界にも言及し、「文化を、人間が作り上げ維持していく『すべて』を枚挙しない限り理解できないとする考え方であり、部分だけで文化を表象できる事実、異なった社会に異なる文化がある事実の説明がこの概念では困難であり、理論的に精彩を欠く。」と指摘している。また、この指摘をより明確なものとするため、ベネディクト (R.F.Benedict「Patterns of Culture」1934年) やギアーツ (C.J.Geertz「The Interpretation of Cultures」1973年) の考察を援用し、「文化を単数形で捉えると、人間という種が共有して持つ集団的能力と考えることができ、複数形で捉えると、それぞれの社会集団(文化的集団)によって複数存在すると考えることができる。」と論じている。一方、池田⁷⁾は自分自身の考え方にも論及し、「文化ないし文化現象とは『創造』『維持』『破壊』といった様態を持ち、一時的には構造的安定ないしは一種の自己新陳代謝を行っているため静態的に理解されるが、実態としては変化し流転するものである。また、グローバルとローカルという二元論によって整理されることもあるが、変化や流転は相互交渉によって引き起こされていることを考えると、すべての文化は『創造』『維持』『破壊』の脈絡を辿りながら相関している。」と述べている。

このように「文化」に関しては様々な議論が行われてきているが、これを大きく括ると「文化」は多様であり相互に影響しながら変遷して行くものであると理解することができ、「文化」の研究や分析を行う場合には、その基本的な視座として「総体性(ホリスティック)」が重要であることが示されている。

(3) 「文化」形成の様態や役割について

青木⁸⁾は「文化」が形成されていく上での「言語」と「創造」の関係性について論じ、「人間の言語は意味の伝達を行うばかりでなく、意味の創造を可能にしている。かつての言語学は、人間の認識に先立って現実が存在し、言語はその現実に対応するラベルを貼っていくものであるという考え方であったが、19世紀末以降は、人間は言語によって現実を共同で創造していくという理論に転換している。この理論は、言語という『意味するもの』に対応する語彙『意味されるもの』が、言語共同体(社会集団)においては同時にそして独特に生成され、次第に一般概念化されていくと考えるものであり、こうした過程で行われる「創造」こそが「文化」の創出である。」と述べている。また、同様な指摘は近森⁹⁾によっても行われており、「言葉を透明で中立的な媒体やツールと考えるのは間違いであり、むしろ言葉はそれ自体が力を持ち、規則に従い独自の秩序を形成する。そうして人間は、自律的に運動する言葉に右往左往させられながら、文化(現実)を形づくっていく。」としている。

こうした「文化」形成の様態は、まさに人類が「文化」を創出し始めた時の言語中枢における「メ

ンタル統合」能力獲得のメカニズムと呼応しており、「言語」が如何に人間の「文化」創造活動において重要であるかを示唆している。

一方、クラックホーン¹⁰⁾は「文化」形成の規定要因や責務について、「およそどの人間集団の成員にしても生物学的に具備している資質には大差なく、誕生、無力、病気、老齡、死亡などの重大な生活体験を誰もが例外なく経るのである。種としての人間が持つ生物学的資質が、積み木のように組み合わせられて諸々の文化が出来上がる。いずれの文化に於いても、性別、年齢差、体力や技能の個人差など、生物学的に否応なく規定されている要因によって文化が結晶されているパターンが認められるのが常であり、文化形式は自然界の現実によって制約を受けている。」と述べ、人間が創出する「文化」の規定要因や類似性について指摘を行っている。

また、このように創出される「文化」形成における人間の責務についても論じており、「人類の起源と文化の発展の発見が、すべての発見のうちで最も偉大であると認められる日がいつか来るかも知れない。今までの人間は文化的社会的定則の前には全く無力な存在で、いつの時代になっても、人間的な価値や理想はそれらによって破られ、崩れ去るという歴史を繰り返してきた。これを必然不可避なことと信じている限り、運命と甘んじるより仕方ない。しかし今や人間は、人間の文化と社会組織は不変不動の宇宙プロセスではなく、人間の手で作られたものであり、変えることもできると悟り始めている。人間にふさわしい生き方を創造する、これが歴史の起源であり人間文化の目的である。科学の驚異がもたらした新しい力を利用してこれからの文化的課題に臨み、人間の運命を人間が司るという偉大な伝統を創る、これが現代に課せられた責務である。文化の教訓で一番大切なのは、人間が努力し、闘争し、模索しつつ目指している目標は、最終的な形で生物学的に「与えられた」ものでもなく、全く環境の力で決められたものでもない、ということであり、それに足るだけの英知と活力をもって理路整然として事に当たれば、内外の文化の理解を通じて、この狭い現代の世界を驚くほど短時間に変えることも不可能ではない。」と記している。

このように、「文化」は確かに自然の摂理に大きな影響を受け、また、時として人間の誤った欲望、争いによって理想とかけ離れた様態となってきた歴史があるが、未来に向けては、人間の幸せづくりにふさわしい「姿」へと育成していくことが、現代人に求められている課題であると考えられる。

2、「文化」としてのスポーツのとらえ方

(1)「文化」としてのスポーツの萌芽

人間（ホモ・サピエンス）はその先史時代より、身体活動を生きるために、生活をするために行ってきた。それは、食物を獲得するための狩猟であったり、採取であったり、より良い環境を求めての移動であったり、また時として、自分の領域を獲得する、パートナーを獲得

するための戦いであつたりしていた。その頃の人間は、数家族による小集団（バンド：band・人間進化の段階での最も未発達な社会集団。独立した政治単位でもあり儀礼なども行っていた。）を作り、季節の移り変わりに対応し、また、食物を求めて移動生活を送っていたことが明らかとなっている。この時代の壁画調査によると、歩く、跳ぶ、投げる、人間同士の押し合い、引き合い、投げ合い、などの身体活動が描かれており、また、生活で使用する物品や自然界に生える植物などを用い、受け渡し、取り合いなどを行う余暇活動（遊び）と理解できる岩絵も残されている。

新井¹¹⁾は、人間の生活として行われてきた身体活動が「スポーツ」としての原型を成してゆく過程を、過去の研究を考察することにより3つのロジックで説明している。その第1は労働の延長線として出現したと捉えるロジックで、本来は動物などを射止めるために行われていた槍投げなどが「仕事」（狩猟活動）から独立し、能力を測る目的だけに特化され、槍をどれだけ遠くへ投げることができるか、どれだけ正確に投げることができるかへと昇華していったと理路するものである。第2のロジックは、動物の一種別として存在する人間が、その本能的行為として行う「縄張り争い」「異性争奪」により引き起こされる「闘争」行動が、土地や異性を獲得するといった目的から離脱し、戦う能力を競い合う行動だけが抽出され、スポーツの原型となったと論考するものである。3番目のロジックは、超自然的な神や靈魂を崇拝する精神活動から生起したと論じるもので、神を崇拝する気持ちを表す行動として様々な「儀礼」が行われるが、この儀礼においては神に対して供物を捧げることが一般的な習わしとなっており、その供物として「踊り」や「力の披露」（重い物を差し上げて見せる、二人が対峙して格闘する、多人数が二組に分かれて力を競い合う等）が行われていたが、やがて「踊り」や「力の披露」が独立し、普段の生活の中で儀礼とは別に行われるようになったと考えるものである。

このように、生きるために必要であった身体活動がその様態を変容した過程は、本稿で「文化」の位置づけの検討を行った際に述べた「直立二足歩行、発声器官発達、メンタル統合能力の獲得自体が、人間にとっての自然適応活動であったと考えることができ、これが人類最初の文化の生起であると位置づけることも可能である。」という考え方と符合し、人間（ホモ・サピエンス）が生きるため基本的に持っている能力やこれに基づく行為を進化させる変容であり、「文化」の芽生えであったと考えることが可能である。また、青木⁸⁾の指摘を援用することにより論述を進めた、「人間は言語によって現実を共同で創造していくという理論に転換している。この理論は、言語という『意味するもの』に対応する語彙『意味されるもの』が、言語共同体（社会集団）においては同時にそして独特に生成され、次第に一般概念化されていくと考えるものであり、こうした過程で行われる『創造』こそが『文化』の創出である。」を適応することによっても、こうした変容を「文化」としてのスポーツの始まりであると考察することが可能である。それは、基本的な生活を行う上で不可欠であった「仕事」「闘争」「捧げ物」といった『意味するもの』（青木の論では「言語」）が、その概念や用い方を拡大、特化することにより、違った

形態を独特に生成し、次第に一般概念化されていき、『意味されるもの』（「能力を競う活動」「力を争う活動」「動きを愛でる活動」）を生みだしていく過程であったと解釈するもので、この過程こそが「創造」であると捉えることができることから、その成果物は「文化」であると結論づけるものである。

このように、人間社会における「文化としてのスポーツの胎動」は先史時代より芽生えていたと捉えることができる。

注) 「スポーツ」という用語の使用について

本稿で記載する「スポーツ」という言葉は、英語の「Sports」の日本語訳であり、その語源は、井上¹²⁾がエリアス（Norbert Elias）の論を紹介して述べるように「Disport（気晴らし）という言葉に由来し、さまざまな娯楽や楽しみを指すものとして広く使用されていたが、18世紀になりイギリスにおいて、肉体の行使が重要な役割を果たす娯楽の特殊な形態（現行のスポーツ）を意味する言葉として定着した。」と位置づける。

これに基づく「スポーツ」という言葉や概念は、当然、先史時代から近代に至るまでの期間には無かったこととなるが、本稿では、現在の「スポーツ」を立脚点とし過去の経緯を検証する立場を取ることから、あえて「スポーツ」という言葉を時代考証と切り離して使用することとする。

（2）古代文明における「文化」としてのスポーツの開花

紀元前8世紀ころから始まったと考えられる古代文明の時代に入ると、胎動をはじめていた文化的な活動としての「スポーツ」は、「文化」としての要因を確実に持ち始めることとなる。この「文化」の要因に関しては、池田⁷⁾が述べているタイラー（E.B.Tylor「Primitive Culture」1871年）による文化の定義「文化は、その広い民族史学上の意味で理解されるころでは、社会の成員としての人間（man）によって獲得された知識、信条、芸術、法、道徳、習慣や、他のいろいろな能力や習慣（habits）を含む複雑な総体である。」に依拠して検討することが可能であり、その時代の人間生活を構成する様々な要因に関して、どれだけ多くの要因に関与しているか、また、それぞれの要因においてどれだけ深く相関的に影響を及ぼしているかが、その文化性の判断基準になると考えることができる。

古代文明の中で特に「スポーツ」が栄えたのは、エーゲ海を中心とした地域で発展したギリシャ文明であり、その中でも「オリンピア競技」（古代オリンピック）の発祥がその代表格であると新井¹³⁾は述べている。この「オリンピア競技」は、紀元前776年から4年に一度開催され、当初は宗教行事であった「オリンピアの祭典」の儀礼の一部として競技が実施されていたものである。初期に実施されていた競技は「スタディオン走」1競技であり、当時ギリシャ地域を構成していた都市国家の戦士によって競走が行われており、賞金や賞品を目指したものはな

く、鍛え抜かれた身体と精神を評価されることを名誉とするものであった。こうした実施の様態を考えると「文化」としての要因として挙げることができる「信条」「価値」という要件を、当時の「スポーツ」が色濃く具備していたことは明確であり、文化としてのスポーツの確立の様子を、こうした点からもうかがうことができる。一方、この「オリンピック競技」開催の年には「聖なる停戦」が3ヶ月間厳格に実施され、オリンピアの地に競技者だけでなく学者や政治家が集まり、都市国家間の和平について議論していたという記録もあり、「政治」をも包含した文化としての位置づけが、古代文明の時代から「スポーツ」にあったことが推察され、今日の「スポーツの政治化」の源流はこの頃に遡ることができる。

一方、このように行われていた「オリンピック競技」の実施形態や精神には、時代の変化、社会の変化に伴って変質が起こっており、賞金を目当てとするプロ競技者の出現が契機となり、「信条」「価値」だけではない違った文化的要因である「経済」が付け加わることとなる。また、これに伴って「すること（精神や身体を鍛える）」が本質であったスポーツが、プロ競技者を見ようとする多くの観衆を惹きつけることとなり「見ること（観戦、応援する）」が新しく実施様態に加わり、「スポーツ」の文化的要因が多様性を持つ方向へと進展していったと考察することができる。新井¹³⁾は、この時代の競技を行った場所について論考を行っており、当時の競技場は「キルクス（Circus）」（ラテン語）と呼ばれ、これは英語の「サーカス（Circus）」の語源にあたり「娯楽」という語彙を持っていたと述べており、また、砂が敷かれた競技場は「アレナ（Arena）」（ラテン語）と呼称され、それが現在の体育館「アリーナ（Arena）」という言葉につながっていると述べている。このように「スポーツ」の文化的進展が、「建築」という文化的要因においても当時より見られていたと推察することができる。

（3）中世・近代における「文化」としてのスポーツの結実

時代が8世紀以降の中世に入ると、封建社会の中で身分の分化が進み、上流社会であった貴族階級において、騎士による大規模な騎馬競技が行われるようになった。また、この騎馬競技は酒宴や舞踏会と連動した催し物となり、特権階級においては「社交」「遊興」としての色彩を強め、「文化」としてのスポーツは華やかな社会装置としての特徴を持つようになった。一方、庶民の間では、安息日にダンス、剣術、格闘、民族運動（走る・跳ぶ・投げるを競う運動）を楽しむ「娯楽」が生まれ、この娯楽を競い合う大規模な公開競技大会も開催されるようになり、スポーツの「文化」としての裾野が社会全体に広がっていった。こうした流れは農民にも伝播し、復活祭や収穫祭などの祝祭において踊りや民族運動を楽しみ、また、野原においてボールを奪い合うゲームも行われるようになり、実施する人間の拡大という裾野の広がりだけでなく、身体活動の内容や種類に多様性が出現し始め、「文化」としてのスポーツの膨張が始まったと考えることができる。

また、中世後半には「ルネサンス（Renaissance）運動」がヨーロッパ全体で始まり、「文化」

の復興を理念とするこの動きは、スポーツの取り扱いにも大きな影響をもたらし、それまでは実施すること、楽しむことが中心であった身体活動が、活動の内容を再検討し見直すことにより理論化し、「文化」としての復興を目指そうとする動きが始まり、この動きを追い風にして多くのスポーツに関する「書籍」が著されるようになった。また、こうした理論書、指導書を手掛かりとして、スポーツを子どもや学生に教育しようとする流れもこの頃から始まり、「教育」といった文化的要因をスポーツが手に入れるに至っており、今日の「コーチング」の萌芽がこの時代にあったと考察することが可能である。

近代に入ると、それまで「スポーツ」の文化としての膨張を支えていた地域がギリシャ、ローマからイギリスへ移り、新しい展開を生むこととなる。当時のイギリスでは「ジェントリー (Gentry)」と呼称される上流階級の人達が、多くの余暇時間を利用していろいろな「スポーツ」の創造を行っている。それは現在の「フットボール」「ハンドボール」「テニス」「ゴルフ」の原型となるスポーツであったり、「狩り」「釣り」「乗馬」「射撃」といったフィールドスポーツであったりしていた。また、産業革命によって生まれた「ブルジョアジー (Bourgeoisie)」(中産階級)の人達により「スポーツ」の大衆化の動きも生まれ、「クリケット」「ボクシング」「競馬」などが楽しめるようになり、組織的で大規模な競技会も開催され、これに対して「賭け」を行うようにもなっていた。

このように中世から受け継がれた「スポーツ」は、近代に入ると上流階級、中産階級の余暇時間の増大によってますますその裾野を広げ、また、進化していくこととなり、「賭博」といったスポーツ本来の実施形態とは違った領域の文化的要因を具備していったと考えることが出来る。

大衆化した「スポーツ」は、多様な人達の参加を促し一層繁栄していくことになるが、こうした流れは一方で、お互いの能力を必要以上に競い合うことに拍車をかけることとなり、無軌道な勝利至上主義を誘発するといった面があった。このような状況に危機感を持ったパブリックスクールの学生達は、「アスレティズム (Athleticism)」(スポーツ活動を、単に身体能力の向上や勝敗を競うものとして扱うのではなく、人格陶冶のための有効な教育手段と位置づけ重要視する考え方)を提唱することにより、「スポーツ」活動を組織的に、計画的に、専門的にコントロールし、道徳的な理念をもって実施する活動へと誘導を行っている。この潮流は後に「アマチュアリズム (Amateurism)」(スポーツ活動の目的を純粋に名誉を目指したものとして行い、経済活動や金銭とは無関係な活動であるとする考え方)として確立され、近代スポーツを支える基本的な理念として大きな影響を与えることとなる。

「スポーツ」はこの時代の動向により、「倫理」「道徳」といった人間社会において根幹を支える文化的要因を獲得していったと判断することができる。

また、社会装置として巨大化し、人間の価値観にも影響を与えるようになった「スポーツ」は、その後起こった人間の移動手段の発達、情報伝達手段の発展などによって世界中に拡散するこ

ととなる。特に移民が多く移り住み、活力のある社会を作り上げたアメリカにおける「スポーツ」の発展は著しく、「ベースボール」「ボウリング」「アーチェリー」「バスケットボール」「バレーボール」といった新しい競技を生みだし、発展させている。このような「スポーツ」の繁栄は、古代文明の「スポーツ」において生じた道程と同様な変容をもたらし、スポーツの興業化によって引き起こされた観客の拡大による「見るスポーツ」の興隆、そして観客、応援者が増大することによる人気選手の登場へとつながり、人気選手への支援の力はこうした選手のプロ化を促し、スター選手が社会の人気者として活躍する状況を確認することとなる。

一方、世界に拡散したさまざまなスポーツは、活動の場を限られた地域や自国内に留めず、地域や国を跨いで試合や競技大会が開催されるようになり、世界に共通する競技規則の制定や使用用具規格の統一が求められるようになった。この時流の要請を受け、多くのスポーツにおいては国際間での協議が実施され、統括競技組織である「国際連盟」の設置が行われるようになり、「スポーツ」のグローバル化が進展している。

このように「スポーツ」は時代の流れとともに様々に変容し、この変容を契機として「文化」としての多くの要因を包含することになり、社会装置としての拡大、膨張を続け、21世紀初頭には「文化」としてフルスペック（Full specification）の要因を備えるに至っている。

3. 「スポーツ文化」のとらえ方と現状について

本稿においては、「スポーツ」の発祥や拡大の道程を検証することにより、その「姿」の形成過程を探る作業を行ってきた。この「スポーツ」という言葉の起源については、前章（1）「文化」としてのスポーツのはじまりの注）においてその考え方を示し、18世紀にこの言葉が概念化され市民権を得たとする説を論拠とした。このような視点から考えると、「スポーツ」の発祥は18世紀ころとするのが論理的であり、それ以前のスポーツの発祥を促した身体活動や、スポーツの発祥を下支えした身体活動などは当時の名称を調査し、その時の概念で位置づけることが適切であり、これに関する論考が必要となる。しかしこれに関しては、名称の検証は行っていないが、前章において、先史時代から近代に至る人間の身体活動における文化的要因の推移や増加を検討することにより、その時代における身体活動の概念的な位置づけや明確化を行っており、各時代の様態に関する論考はすでに終了していると考えられる。

本稿では次に、「スポーツ」の現状を把握するために重要な言葉となる、「文化」と「スポーツ」を繋ぎ合わせた「スポーツ文化」という言語が使用され始めた経緯やその概念について考察を行い、現代における「スポーツ文化」の姿についての確認を行うこととする。

（1）「スポーツ文化」の考え方について

「スポーツ文化」の考え方の発生過程について井上¹²⁾は、「暴力性や残虐性を抑制しながら

平等な条件で戦うためのルールが整備され、ルール違反に対する罰則も厳格になり、フェアプレーのモラルや価値観、認識、感性が形成されていくことによって創造されていった。」と述べている。また、同時に「スポーツの本質は競争的な略奪衝動に基づくもので、そこで育成強化されるのは、暴力と策術、凶悪と悪賢さであり、狭くて自己中心的な心理習慣をもたらす。また、スポーツは肉体を機械と見なし、高性能な機械の条件に合うよう人間を容赦なく仕込むものである。と位置づけられていた価値観からの離脱の過程でもある。」と論じている。

また、永島ら¹⁴⁾は、「文化とは高尚なものであり、絵画、演劇、文学、詩、音楽などがこれに相当する。一方スポーツは、個性、創造力、想像力、そして思考性を抑圧し、野蛮で暴力的であり、残酷な行為と攻撃があり、弾圧、略奪の精神の表出であると理解されていたため、ほんの数十年前までは文化現象としての扱いを受けていなかった。しかし今日のスポーツは、文化としての価値モデル、態度、スタイル、規範、規則、環境を持ち、他の文化との関係性においても、また、内的な構造形成においても自己のアイデンティティを発展させており、スポーツ文化として社会からの承認を受けている。」と記している。

菊¹⁵⁾は「スポーツ文化」の特徴について、「社会における人びとのライフスタイルにとって基本的に望まれること、逆に言えば、社会が成立するために人びとが内面化しなければならない、教育的性格、禁欲的性格、倫理的性格、知的・技術的性格、組織的性格、都市的性格、そして何よりも非暴力的性格を保持していることである。」と述べており、これは「社会が成立するために相応しい特徴であり、社会が望ましと認めた理念や目標をスポーツが保持し、その範囲内でお互いに競走することでレベルを高めたり、より良い記録の達成を追求したり、合理的で効率的な用具や施設を開発したりすることによって確立される。」と指摘している。

これらの論述を網羅的に検討すると、以下のように「スポーツ文化」の理念、概念をまとめることが可能となる。それは、時代の流れに沿いながら様々な文化的要因を獲得してきた「スポーツ」ではあるが、「スポーツ文化」として固有の立場を醸成し、社会の中で認められた「文化」となるためには、人間や社会に対して何らかの形で寄与していくことが求められている。その「スポーツ」に課せられる社会への寄与は価値の創造であり、この価値は社会にとってポジティブな様態であることが必定となり、また、常にこれを検証していく態度も必須の事柄であると考えることが出来る。

(2) 「スポーツ文化」の現状について

「スポーツ文化」の現状については、これに関連する事項を著した近年発刊の書籍の目次などを確認する手法により、その状況や様態について、広範囲かつ確度高く明確にすることが可能であると考えられる。ここではこうした検証方法により「スポーツ文化」の現状を見ることにし、スポーツ文化やスポーツ人類学に関する代表的な著書を抜粋し、そこに記載される題目や目次を抜き書きで示すことにより、「スポーツ文化」が関わっている事象や置かれている立場につ

いての確認作業を行うこととする。

- ① 『よくわかるスポーツ文化：改訂版』¹⁵⁾ (2020年) ミネルブア書房
「メディア化するスポーツ」「消費文化としてのスポーツ」「スポーツと政治・権力」
「スポーツとジェンダー」「スポーツする身体」「スポーツとテクノロジー」
「生活からスポーツへ」「スポーツと教育」「スポーツと芸術」「スポーツと地域社会」
「職業としてのスポーツ」「スポーツファンの文化」

- ② 『よくわかるスポーツ人類学』¹⁶⁾ (2017年) ミネルブア書房
「スポーツと宗教」「遊びの人類学」「健康のスポーツ人類学」「動きのスポーツ人類学」
「からだのスポーツ人類学」「エスノサイエンス身体論」「おどりの人類学」
「マンガのスポーツ人類学」「部活のスポーツ人類学」「動物スポーツの人類学」
「エスニシティー・ナショナルリティーとスポーツ」「スポーツ空間の人類学」
「学習のスポーツ人類学」「民族スポーツの観光化」「民族スポーツ・エスノグラフィー」

- ③ 『新版：スポーツの歴史と文化』¹³⁾ (2021年) 道と書院
「体操・体育からスポーツ教育へ」「スポーツの技術・戦術・ルール」
「スポーツと世界平和」「スポーツと政治・経済・社会」「現代スポーツの課題」

- ④ 『現代スポーツ評論』^{17) ~ 18)} Vol.16 (2007年) ~ Vol.42 (2020年) 創文企画
「フェアプレイスピリットは死んだ」¹⁷⁾ 「スポーツの現在を検証する」¹⁸⁾
「ネット時代のスポーツメディア」¹⁹⁾ 「スポーツ思想を学ぶ」²⁰⁾
「スポーツの力を問い直す」²¹⁾ 「スポーツ立国のゆくえ」²²⁾
「スポーツ・インテグリティを考える」²³⁾ 「体育とスポーツは何が違うのか」²⁷⁾
「スポーツマネジメント能力とは何か」²⁴⁾ 「テクノロジーとスポーツの変容」²⁶⁾
「スポーツ団体のガバナンスをめぐって」²⁵⁾ 「大学スポーツの産業化」²⁸⁾

ここに列挙したように、「スポーツ文化」の現状は多岐にわたる事柄に及んでおり、スポーツ活動自体の範囲を大きく乗り越え、人間生活の様々な事象と絡み合って形成されていることが明確になったと言える。前段でも述べたように、「スポーツ文化」として固有の立場を醸成し、社会の中で「スポーツ文化」が認められるようになるためには、この多岐多様にわたる事象それぞれにおいて、「スポーツ」が何らかの形で人間生活に寄与していくことが求められていると考えられ、これを実現するためには「スポーツ文化」全体における価値の創造を目指すだけでなく、個々の事象における個別の価値創造の努力が必要であることが証左される。ま

た、この多様な価値の創造を達成していくためには、「スポーツ文化」の全体像の把握と、「構造理論」を援用した「スポーツ文化」の内部構造、外部構造などの論考が次の手続きとして求められており、併せて、構造が明らかになった「スポーツ文化」のシステムをどのように有効に機能させ価値を創造していくか、また、期待されるスポーツの未来をどのように構築していくかについての考察が今後必要であると考えられる。

なお、これらの手続きは、本稿の「はじめに」でも述べたように紙幅の関係により、継続論文として計画する「スポーツの構造」試論（２）－スポーツ文化の構造と今後について－において行うこととする。

4、まとめ

本稿では、社会を動かす重要な「社会装置」として進展・拡大してきている「スポーツ文化」に着目し、先ず「文化」そのものについての検討を行い、次いで「スポーツの発祥や発展の道程」を確認し、最後に「スポーツ文化」の現状について検証した。

その結果、以下のような事柄が明らかとなった。

- (1) 人類は、直立二足歩行への行動変容、発声器官の発達、メンタル統合能力の獲得によって、「文化」を形成することが可能となった。
- (2) 「文化」の考え方に関しては様々な議論が行われてきているが、その基本的な視座として「総体性（ホリスティック）」が重要であることが示された。
- (3) 現代人に求められている課題は、「文化」を未来に向け人間の幸せづくりにふさわしい「姿」へと育成していくことであることが確認された。
- (4) 人間社会における「文化としてのスポーツの胎動」は先史時代より芽生えていたことが明らかになった。
- (5) 古代文明の時代に入ると、「スポーツ」は「政治」「経済」や生活における「価値観」などの文化的要因を持ち始めていることが示された。
- (6) 中世に入ると「スポーツ」は「社交」「遊興」としての色彩を強め、また、「ルネサンス（Renaissance）運動」によって著された理論書、指導書によって「教育」といった文化的要因を手に入れていたことが確認された。
- (7) 近代には「賭博」というスポーツ本来の領域とは違う要素が加わった一方、勝利至上主義に反目する「アスレティシズム（Athleticism）」「アマチュアリズム（Amateurism）」が提唱され、「倫理」「道徳」といった文化的要因を「スポーツ」が獲得していったことが明らかになった。
- (8) 「文化」としての「スポーツ」に求められるものは「価値の創造」であり、この価値は社

会にとってポジティブなものであることが要求されていることが明確になった。

- (9) 「スポーツ文化」全体における価値の創造を目指すだけでなく、個々の事象における個別の価値創造の努力が必要であることが確認された。
- (10) 今後の手続きとしては、「スポーツ文化」の全体像の把握を「構造理論」を援用した方法により検証し、併せて、明らかとなった「スポーツの構造」を有効に機能させた「スポーツの未来像構築」の考察が必要であることが提示された。

参考文献

- 1) 渡邊一利 編集責任者 (2020) 「スポーツ白書 2020」～ 2030 年のスポーツの姿～ 笹川スポーツ財団, p.341.
- 2) スポーツ庁・経済産業省 (2016) 「スポーツ未来開拓会議 (中間報告)」～スポーツ産業ビジョンの策定に向けて～, p.52.
- 3) 吉山青翔 (2005) 「文明と文化の概念上の非一緻性」四日市大学環境情報論集, Vol.9-No.2, pp.73-83.
- 4) 鈴木二郎 (1994) 「文化の解説」日本大百科全書 (ニッポニカ) 小学館,
<https://kotobank.jp/word/文化-128305>
- 5) 田村光平 (2020) 「文化進化の数理」森北出版, p.256.
- 6) レイモンド・ウィリアムズ「文化と社会 (Culture and Society)」若松繁信・長谷川光昭 訳, ミネルブア書房, p.288.
- 7) 池田光穂 (2002) 「異文化理解の基礎知識」大阪大学 C O デザインセンター
<https://www.cscd.osaka-u.ac.jp/user/rosaldo/def-cul.html>
- 8) 青木恵理子 (2002) 「文化人類学・第 1 章 (人間と文化)」医学書院, pp.2-36.
- 9) 近森高明 (2018) 「全訂新版 現代文化を学ぶ人のために (現代文化研究の視点と方法)」世界思想社, pp.243.
- 10) クライド・クラックホーン (1971) 「人間のための鏡 (Mirror for Man)」光延明洋訳, サイマル出版, p.272.
- 11) 新井博 (2021) 「スポーツの歴史と文化・第 1 章 (スポーツの起源)」道和本書院, pp.13-18.
- 12) 井上俊 (1999) 「スポーツ文化を学ぶ人のために・序論 (文化としてのスポーツ)」世界思想社, pp.1-19.
- 13) 新井博 (2021) 「スポーツの歴史と文化・第 2 章 (時代と社会の関わり)」道和本書院, pp.20-37.
- 14) 永島惇正 他・訳 (2004) 「文化としてのスポーツ (Sport als Kultur)」オモニー・グルーベ 著, ベースボール・マガジン社, p.155.
- 15) 菊幸一 (2020) 「よくわかるスポーツ文化論:改訂版・序 (スポーツ文化論の視点)」ミネルブア書房, pp.2-5.

- 16) 寒川恒夫 他 (2017) 「よくわかるスポーツ人類学」 ミネルブア書房, p.211.
- 17) 中村敏雄 他 (2007) 「フェアプレイスピリットは死んだ」現代スポーツ評論, 創文企画, Vol.16.
- 18) 友添秀則 他 (2009) 「スポーツの現在を検証する」現代スポーツ評論, 創文企画, Vol.20.
- 19) 清水諭他 (2010) 「ネット時代のスポーツメディア」現代スポーツ評論, 創文企画, Vol.22.
- 20) 友添秀則 他 (2010) 「スポーツ思想を学ぶ」現代スポーツ評論, 創文企画, Vol.23.
- 21) 清水諭 他 (2011) 「スポーツの力を問い直す」現代スポーツ評論, 創文企画, Vol.25.
- 22) 友添秀則 他 (2012) 「スポーツ立国のゆくえ」現代スポーツ評論, 創文企画, Vol.26.
- 23) 友添秀則 他 (2015) 「スポーツ・インテグリティをを考える」現代スポーツ評論, 創文企画, Vol.32.
- 24) 清水諭 他 (2018) 「スポーツマネジメント能力とは何か」現代スポーツ評論, 創文企画, Vol.39.
- 25) 友添秀則 他 (2019) 「スポーツ団体のガバナンスをめぐる」現代スポーツ評論, 創文企画, Vol.40.
- 26) 清水諭 他 (2019) 「テクノロジーとスポーツの変容」現代スポーツ評論, 創文企画, Vol.41.
- 27) 友添秀則 他 (2020) 「体育とスポーツは何が違うのか」現代スポーツ評論, 創文企画, Vol.42.
- 28) 友添秀則 他 (2017) 「大学スポーツの産業化」現代スポーツ評論, 創文企画, Vol.36.

(2022年1月21日投稿)

ナチズム期のシュタイナー学校

― 校長ポートマーに着目して ―

有川 優子

キーワード：シュタイナー教育、ポートマー、ナチズム期

1. 研究目的

シュタイナー教育はオーストリア出身の哲学者ルドルフ・シュタイナー (Rudolf Steiner, 1861-1925) によって創始された教育である。その教育を取り入れたシュタイナー学校¹は、今からおよそ100年前の1919年に、ドイツのシュツットガルトで誕生した。2021年5月時点で世界には、1251校の学校と1915園の幼稚園・保育施設が存在し²、100年を経た今現在も世界中に広がり続けている。日本においては7校³のシュタイナー学校と60園⁴のシュタイナー幼稚園・保育園・そのほか加盟団体がある。日本に存在する7校のシュタイナー学校のうち、3校はユネスコスクールの加盟校⁵であり、2016年には3校とも文部科学省ESD重点校形成事業であるサステイナブルスクールとして認定された⁶ことから注目を集めている。特にシュタイナー教育の実践報告に関しては多くの書籍が出版されており、国内の代表的なものとしては、子安 (1975)⁷、広瀬ら (2020)⁸があり、日本のシュタイナー学校から出版されたものとしては、シュタイナー学園編 (2012)⁹、京田辺シュタイナー学校編 (2015)¹⁰がある。

こうした研究でその実態が検討されてきたシュタイナー教育は、100年間の歩みの中で、その存続が危ぶまれた時期がある。それはナチスによってドイツ全土のシュタイナー学校が閉鎖に追い込まれた1933年～1945年のナチズム期である。ドイツ全土のシュタイナー学校が閉鎖され、一部の学校は建物自体も破壊されたシュタイナー教育であるが⁸、当時のシュタイナー学校の教師や生徒はナチズム期をどのように生き、そして後世へとつないだのか、その解明が求められている。

遠藤の論文 (2017)¹¹ (2019)¹² は、ナチズムとシュタイナー学校の関係を解明する上で重要な論文であるが、未だナチズムとシュタイナー学校の関係については解明されていないことも多い。遠藤はナチズム体制下のシュツットガルトのシュタイナー学校 (Freie Waldorfschule Uhlandshöhe in Stuttgart) において、1934年1月時点では音楽教師のP.バウマンが校長を務め、1938年4月1日付で強制閉鎖された後、1945年10月8日には再開したことを明らかにしている。また遠藤 (2019) は、シュツットガルトのシュタイナー学校が強制閉鎖された時に語られ

た教師たちの言葉について、Werner (1999) ¹³ を参照し、「『学校はいつの日か（遍歴の旅から）戻ってくるだろう』という隠喩的言葉に託して、ナチズム崩壊後の学校再開という希望が語られた。」¹⁴ と触れてはいるものの、十分には深めていない。

ところで、近年 Selg (2019a) ¹⁵ に、ある校長の影響により閉鎖が延長されたという証言がある。それがポートマー (Fritz Graf von Bothmer, 1883-1941) である。しかし、シュタイナー教育の入門書の一つである西平直『シュタイナー入門』(1999) ¹⁶ や、100周年を記念して出版された広瀬俊雄ら編『シュタイナー教育 100年 - 80カ国の人々を魅了する教育の宝庫 -』(2020) ¹⁷ を始め、ナチズム期のシュタイナー学校に焦点を当てた遠藤の研究など、日本の研究ではポートマーに関して触れられていない。

そこで本稿では、日本のシュタイナー教育に関する研究では扱われたことのない3つの史料を基に、ポートマーの生涯及び活動内容と、ナチスによって強制閉鎖に追い込まれたシュタイナー学校で閉鎖される前々日と前日に、ポートマーら教師たちが生徒たちに語った内容を明らかにして、ナチズムとシュタイナー学校の関係の一端を解明していく。

本稿で主に用いる史料は、1985年から1996年までシュタイナー学校の教師を務め、1996年以降はシュツットガルトの大学でシュタイナー教育セミナーの講師を務める Loebell (Peter Loebell, 1955-) が書いたポートマーの生涯と活動に関する史料 (史料1) ¹⁸、2019年シュタイナー教育100周年を記念し、シュタイナー学校の教師の同意を得て公表された、強制閉鎖時の教師のスピーチ (史料2) ¹⁹、強制閉鎖時のポートマーによる最後のスピーチ (史料3) ²⁰ である。

たとえば史料3では、シュツットガルトのシュタイナー学校が強制閉鎖される前々日と前日に教師が生徒に語ったスピーチが記録され、校長ポートマーのスピーチも記録されている。本稿をとおして、強制閉鎖に追い込まれたシュツットガルトのシュタイナー学校では、教師は生徒たちに何を語り、どのような思いを託したのかなどを検討していきたい。

2. ナチズムとシュタイナー学校

まずは当時のシュタイナー学校が置かれた状況を、先行研究に学び整理しておく。

遠藤 (2017) ²¹ によるとナチズム期にはドイツ全土に8校のシュタイナー学校が存在し、ヒトラーが首相に就任した1933年1月時点では3,200人の生徒が学んでいた。

Dietrich (2006) は、ナチズム体制下におけるシュツットガルトのシュタイナー学校の校長に関して、ポートマーが1934年に、P.バウマンから校長を引き継ぎ、1935年からシュツットガルトのシュタイナー学校の校長を務めたとしている²²。遠藤 (2017) によると、やがてナチスの弾圧により、ドイツのすべてのシュタイナー学校が閉鎖に追い込まれることとなったが、その態様は自主閉鎖と強制閉鎖と異なるものであり、閉鎖時期も異なっていた²³。

そして遠藤は、シュタイナー学校の教師によるナチ当局への働きかけによって一旦は発令さ

れたシュタイナー学校への弾圧処置が撤回されたことを明らかにし、このシュタイナー学校の教師からのナチ当局への働きかけは、シュタイナー教育を存続させることが目的であったのではないかと仮説的に結論づけている。また遠藤（2019）はシュタイナー学校を含む私立学校に適用されるドイツの憲法「私立学校を設置する権利」の設立には、間接的にシュタイナー学校が介在していたことや戦後のシュタイナー学校再建について取り上げている²⁴。

ナチズム期の教員に関しては、1933年4月に「職業官吏再建法」が制定されたことにより、非アーリア人（端的にはユダヤ人：遠藤）及び政治的に信頼できない人物（特に共産党・社会民主党员等：遠藤）が公務員から罷免・免除され、免れた教員は「ナチス教員連盟」（NSLB）²⁵に加入することとなった²⁶という。1936年時点でドイツ全教員の97%がナチス教員連盟に加入し、そのうちの32.1%はナチ党员となっていた²⁷という。

遠藤（2017）によると、シュタイナー学校は校長を配置しない規則であるが、ナチズム期においては、ナチズムの「指導者原理」（Führerprinzip）がシュタイナー学校にも適用され、校長は学校における「指導者」（Führer）として位置づけられ、当該の学校に関するすべての事項を単独で決定できる権限が付与されていた²⁸。遠藤（2017）はRolf（1963）²⁹を参照し、バイエルン州及びハンブルク州においては「私立学校の校長資格としてアーリア人であることに加えて、ナチ党への入党義務が課せられた」³⁰ことを挙げている。ポートマーが校長を務めたシュツットガルトはヴェルテンベルク州に属しているため、入党義務が課せられていたかは定かではないが、ポートマーのナチ党への入党は確認できていない。

また遠藤（2017）はWerner（1999）³¹を参照し、1934年、ヴェルテンベルク州文相メルゲントハラー（Christian Mergenthaler）は、新年度からの第一学年の生徒受け入れを禁止したが、シュタイナー学校の教師によるナチ当局への働きかけにより、1935年1月には、「1934年2月に出していた命令を撤回して、新年度から一年生の生徒受け入れを40名に限り許可する旨の命令を出すに至った」³²ことを挙げている。

遠藤の論文（2017）で取り上げられた1937年5月29日付で提出されたナチス教員連盟の支部によるシュツットガルト校への査察報告書には、シュツットガルト校がナチズムの教育とは相反するものであったことが報告されている。遠藤によればその査察報告書には、シュツットガルト校では「『音楽的・芸術的教育』が重視されているが、ナチズムの学校が第一に要求する人物教育・意志教育はほぼ完全に無視されている。シュツットガルト校の教育方法は現在でもなお国際主義的であると特徴づけなければならない。…（中略）…この学校の教員室には現在でもヒトラー総統の写真は飾られていない。」³³と記されていたという。

またナチズム期のシュタイナー学校について詳しいPriestman（2009）³⁴は、シュタイナー学校が強制閉鎖へと追い込まれたのは、オルタナティブな教育の一つであるシュタイナー学校が、国家社会主義に対する脅威であると考えられたためである³⁵と論じている。

ナチズム体制下におけるドイツの学校教育は、ヒトラーの「民族国家の教育原則」に基づき、

同質化され、シュタイナー学校を含む私立学校ではナチ当局により「『公的な必要性』の有無の厳しい再審査を受け、『ナチズム的ドイツ人』の育成という『政治的役割』を果たしていると認定された私立学校以外はその認可を取り消された」³⁶という。

シュタイナー学校のナチズムの教育に反する形で独自の実践を貫き通そうとしたことが、やがてはドイツ全土のシュタイナー学校閉鎖へと追い込んでいったのではないかと考える。

次にナチズム期にシュツットガルトのシュタイナー学校で校長を務めたボートマーの生涯と活動及びボートマーが考案した「ボートマー体操」を取り上げることによって、シュタイナー学校とナチズムの関係の一端を探る。

3. ボートマーの生涯と活動及び「ボートマー体操」(Bothmer Gymnastik) について (史料 1)

3-1. 史料情報

史料 1 は Bodo von Plato が編集し、2003 年に Verlag am Goetheanum (ゲーテアヌム出版社) から出版された著書 Anthroposophie im 20. Jahrhundert: Ein Kulturimpuls in biografischen Porträts 『20 世紀の人智学：伝記的肖像にみられる文化的衝撃の製本版』(訳：筆者) に収録されている Loebell が書いたボートマーの伝記である。全 1166 頁で人智学関係者の伝記が収められている。同書はシュタイナー教育の中心的な研究所である「ゲーテアヌム」(Goetheanum) から取り寄せたものであり、2021 年 2 月に入手した。

3-2. ボートマーの生涯と活動

Loebell (2003) は史料 1 において、ボートマーの生涯と活動を整理している。本項では同書を翻訳・整理するかたちで、①幼少期～18 歳まで、②軍人時代、③シュタイナー学校の体育教師時代、④ナチズム期のシュタイナー学校の校長時代の 4 つに区分し、整理していく。なお、あらかじめ大枠を示せば表のとおりである。

ボートマーはバイエルン国王大佐である父モリッツ (Moritz Graf von Bothmer, 1845-1895) の息子として、1883 年にミュンヘンで生まれた³⁷。ボートマーの男性の先祖は何世代にもわたり、歩兵部隊の将校を務め、バイエルン国王の側近を務めるような人物だった。このような軍人の家系に生まれたボートマーは兵士として生きていくのが当たり前だった。

・6 歳～18 歳 (1883 年～1901 年)

6 歳から 12 歳までミュンヘンの「ラテン学校」(Lateinschule) に通い、休暇はメックレンブルク州で家族の別荘で過ごした。ボートマーはパジェリー (貴族生まれの男児が入学する学校、教育所) に入学する直前に父を突然亡くした。パジェリーに通っていた 14 歳～18 歳

まではラテン語やギリシャ語を多く学ぶとされている「基礎の人間的な教育」(grundlegende humanistische Bildung)を受けていた。当時のボートマーは内向的で謙虚な性格で自己主張ができずに苦しんでいた。

・18歳～ (1901年～1921年：軍人時代・シュタイナーとの出会い)

18歳のとき、ボートマーは「見習士官」(Fähnrich)として国王の軍隊の候補生となり、1904年には位があがり、「少尉」(Leutnant)になった。この頃からボートマーは軍隊に所属する若者の指導について関心を持つようになった。

軍隊のやり方に矛盾を感じていたボートマーは、「防御力」(Wehrkraft)と呼ばれる活動の中で多くの若者とハイキングに行っていた。ボートマーはこのハイキングに行くことについて、軍隊に対しては体を鍛える目的で行っていると言いながら、実際は「自制心」(Selbstbeherrschung)を鍛えるために行っていた。彼らのエネルギーはたくましい体の中からではなく、自分の感情に打ち勝つことから出てくるエネルギーであった。

1904年、ボートマーの母はシュタイナーの講義を聞いてまもなく当時シュタイナーが所属していた「神智学協会」(Theosophischen Gesellschaft)に入り、ボートマーもシュタイナーの思想を基盤とした「人智学」(Anthroposophie)に刺激を受け、1907年に一員となった。このとき、シュタイナーから教育の道へと進むことを提案されたが、ボートマーはこの段階では教育の道へ進むことはしなかった。

1902年から神智学協会に所属していたシュタイナーであったが、協会内部での対立により、1913年には除名されることとなる³⁸。その後、シュタイナーは「人智学協会」(die Anthroposophische Gesellschaft)を発足させ、指導者として活動した³⁹。

1914年、第一次世界大戦が始まり、ボートマーの勤務地はフランス、セルビア、ルーマニアへと変わった。1920年10月の母の死を機に、軍人家系に生まれたことや過去と祖先との結びつきがなくなったと感じたボートマーは、「歩兵部隊」(Infanterie)で働く意義が見いだせずにはいた。この頃は軍隊において国家社会主義的な傾向が強くなってきている時期でもあり、ボートマーはゲーテの考えた理想的な世界主義の実現を探していた。

1922年1月、ボートマーは久しぶりにシュタイナーの講義を聞きにミュンヘンを訪れた。Max Wolffhügel(1880-1963)がシュタイナーにボートマーについて知らせていたことから、ボートマーは講義の後、シュタイナー学校に来て授業に参加した後、教員として働いてほしいと頼まれた。1922年5月、ボートマーはミュンヘンでシュタイナー講義を聞き、その際、国家主義の人たちによる妨害に巻き込まれた。

第一次世界大戦と革命の終わりからボートマーは「将校」(Offizier)としての任務に対し、深く疑問を持つようになった。君主政治が終わった後、「道徳性価値」(sittlicher Werte)が崩壊している兵士たちを見たボートマーはショックを受け、それを機に軍隊を辞め、教育の道

へと進むことを決心した。そして1922年6月15日にシュタイナー学校から採用され、体育教師として勤めることとなった。それはボートマーが38歳の時であった。

・38歳～（1922～1934年：シュタイナー学校の体育教師）

軍隊を辞め、シュタイナー学校の教員となったボートマーはボートマー体操を考案した。シュタイナーの人智学の思想や人類学を基に考案されたボートマー体操はシュタイナーにも評価されており、1922年10月終わりに開かれた教員会議においてシュタイナーがボートマー体操を評価すると表明している。

・52歳～55歳（1935～1938年：ナチズム期のシュタイナー学校の校長）

ボートマーはシュタイナー学校の「校長」(Schulleiters)に任命された。晩年、考案した体操に関する本を出版する。1941年、肺の病気により、死去する。

表 ボートマーの略年譜

年月日	年齢	経歴
1883.12.21.		ミュンヘンにて誕生（軍人の家系） 父：Moritz Graf von Bothmer (1845-1895) 軍人。 父も含め、ボートマー家の男性の先祖は何代にもわたり、バイエルン国王の側近を務める。
1889 ～1895	6～12歳	ミュンヘンにあるラテン学校に通う。 1895年、父死没。 シュタイナーの「社会三層化運動」に影響を受ける。
1897 ～1901	14～18歳	文化系の教育（＝ラテン語やギリシャ語を学ぶ教育）を受ける。 内向的で謙虚な性格で自己主張に苦しんでいた時期であった。
1901	18歳	見習士官として国王の軍隊の候補生になる。若者の指導に関心を持つ。 軍隊に対しては体を鍛える訓練をしていると言いながら、実際は若者の精神力を鍛えるためにハイキングに行く。
1904	21歳	位が上がり、少尉となるが、軍のやり方に対して矛盾を感じる。 母がシュタイナー講義を聞き、神智学協会に入る。
1907	24歳	ボートマーも神智学協会の一員となる。 軍隊を続けることに迷いを感じる。 シュタイナーから教育の道を提案されたが、このときは応じなかった。
1913	29歳	ヒルデガルド男爵令嬢（父はバイエルン王国の貴族）と結婚する。 勤務地がフランス、セルビア、ルーマニアへと変わる。
1920	36歳	母死没。 軍隊において国家社会主義的な傾向が強まっていた時期だった。
1922.1.	38歳	1月にシュタイナーの講義を聞くためにミュンヘンを訪れる。講義後、シュタイナーからシュタイナー学校で働くことを提案される。5月にはシュタイナーの講義が行われたミュンヘンで国家主義の人たちによる妨害に巻き込まれる。 第一次世界大戦と革命の終わりから、彼は将校としての任務について疑問を持つようになる。君主政治が終わった後、彼は兵士の道徳的価値が崩壊しているのを見てショックを受ける。

1922.6.15	38 歳	6 月 15 日、シュタイナー学校で採用される。除隊する。 9 月、新しい体育の教育プログラム＝ボートマー体操を考案し始める。 10 月下旬、教員会議にて、シュタイナーからボートマー体操が評価される。 生徒からも尊敬されていた。
1923.3.1		教員会議にて、ボートマー体操の特徴について紹介する。
1925	40 歳	シュタイナーの妻であるマリー・シュタイナーからの依頼で、ドルナッハ（スイスにあるシュタイナー研究所本部）での俳優指導を始める。 体育の教師として勤務する。生徒や教職員からの評価が高かった。ナチスの権力が強まり、徐々にシュタイナー学校の存在も危なくなる中、ボートマーは授業を続けることに力を注ぐ。最終的には、強制的に校長を任される。
1934	51 歳	ヴェルテンベルク州の文相が新年度からの一年生の生徒の受け入れを禁止される。
1938.3.30.	55 歳	ヴェルテンベルク州の文相によって、シュツットガルト校が強制閉鎖されることが決まり、閉鎖される前にボートマーを含めシュタイナー学校の教師たちがスピーチをする。
1941.	58 歳	晩年、考案した体操に関する本を出版する。 11 月 13 日肺の病気により、病死。ザルツブルクにて死没。

3-3. ボートマーが考案した「ボートマー体操」(Bothmer Gymnastik) について

Loebell はボートマー (1959)⁴⁰ を参照し、ボートマー体操について「人間が空間をどのように体験するのかを出発点とし、自分自身はその空間でどのように感じるのか、その空間の力を体で体験し、そして体を動かすことを通して頭と精神を高めるものである。」⁴¹ と述べている。

国際ボートマー体操の公式サイト⁴² では、ボートマー体操について、教育分野だけでなく、自己教育・人格開発、ならびに治療、芸術、社会分野でも使用され、体育教師に生徒の運動の発達を理解するための鍵と体育全体が展開できる基礎を提供するものであると記されている。またボートマー体操をすることによって、生徒には健康、自信、運動と協調能力が身につく、それが精神的、道徳的な発達をサポートすると公式サイトでは紹介されている。ボートマー体操は、現在、シュタイナー学校、人智学の枠を越え、世界的に知られている⁴³。

Loebell (2003) の史料から、①ボートマーは軍人家系であったが、少尉として軍隊のやり方に矛盾を感じていたこと、②戦争によって道徳的価値が崩壊する若者を目の当たりにし、ショックを受けたボートマーは軍隊を除隊し、シュタイナー学校の教師になったこと、③ナチズム期においてはシュツットガルトのシュタイナー学校の校長に任命されたこと、④ボートマー体操は当時、ナチズムの教育で重視されていた身体的鍛錬とは異なり、体を動かすことによって精神力や頭を育て、体をコントロールすることを目的とした体育であったことなどが明らかとなった。

3-2. の「ボートマーの生涯と活動」を概観すると、ボートマーの軍人時代における経験が、その後のボートマーの体操理論の基盤を形成する上で役立ったと思われる。具体的には、当時軍隊のやり方に矛盾を感じていたボートマーは、軍隊に対しては体を鍛える目的でハイキングに行くことと表明しながら、実際は若者の自制心を鍛える目的で行っていたという経験であり、こ

の経験が、頭や精神力を鍛えるポートマー体操の体操理論へとつながったのではないかと考える。また同じく軍人時代に、戦争によって若者の道徳的価値が崩壊していくのを目の当たりにしたポートマーは、戦うための体を鍛え上げる体操ではなく、若者の道徳的価値を更生することを目的とした頭と精神力を鍛える体操理論をつくりあげることには力を注いだと考えられる。

Loebell (2003) の史料において、ポートマー体操はシュタイナーの人智学の思想や人類学を基に考案されたものであり、シュタイナー自身も教員会議の中で評価していたことが記されていることから、ポートマーは、シュタイナーの思想の体現者であったのではないかと考える。

次にナチズム期において校長を任命されたポートマーが、シュタイナー学校閉鎖時に生徒たちやシュタイナー教育関係者に語ったスピーチを取り上げ、ナチズムとシュタイナー学校の関係の一端を探りたい。

4. 1938 年 シュタイナー学校強制閉鎖時の教師とポートマーによるスピーチ (史料 2)

4-1. 史料情報

史料 2 は、筆者が 2019 年 9 月 7 日～10 日の間に、ドイツのシュツットガルトのシュタイナー学校⁴⁴で行われた「シュタイナー教育 100 周年記念式典・シュタイナー教育者のための国際会議 2019」に参加した際に、書籍コーナーで収集したものである。

史料 2 は 100 周年を記念し、2019 年に、Buchhandlung ENGEL Antiquariat (ENGEL 古書店) から出版された Festschrift 100 Jahre Freie Waldorfschule Uhlandshöhe 1919-2019『100 周年記念論文集 自由ヴァルドルフ学校 ウーラントの丘 1919-2019』(訳:筆者)に収録されていた Peter Selg の論文である。この論文は Das Weiterleben im Tod: Die Ansprachen der Stuttgarter Lehrer bei der Zwangsschließung der Schule 1938「(学校が) 亡くなった後も生き残る シュタイナー学校強制閉鎖時のシュツットガルトの教師たちのスピーチ 1938」(訳:筆者、()内は筆者の解説。以下、同じ)と題して、シュタイナー学校強制閉鎖時の教師とポートマーによるスピーチの一部が紹介されている。100 周年を記念して出版された著書の構成は、全 275 頁で、「ERINNERN (思い出す)」「ERGREIFEN (つかむ)」「GESTALTEN (形づくり)」の 3 部構成となっている。史料 2 は 1 章に収録されていたものである。

史料 2 には、シュタイナー学校が強制閉鎖される前々日の 1938 年 3 月 30 日に生徒たちに向けられた 19 名の教師によるスピーチの一部が紹介されている。史料 2 のシュタイナー学校 100 周年の記念本が出版された同年、Selg (2019b) は Verlag des Ita Wegman Instituts (イタ・ヴェーグマン研究所出版社) から、Erzwungene Schließung: Die Ansprachen der Stuttgarter Lehrer zum Ende der Waldorfschule im deutschen Faschismus (1938)『強制閉鎖－ファシズム期のシュタイナー学校の終わりにおけるシュツットガルト校の教師によるスピーチー』(訳:筆者)を出版しており、その著書には 3 月 30 日と 3 月 31 日にポートマーが語っ

たスピーチの全文が紹介され、加えて史料2で紹介するボートマーのスピーチについて、当時の生徒が保管していたボートマー直筆のものが写真で掲載されている⁴⁵。

このSelg (2019b) の著書は3部構成(全311頁)で、1部には今回100周年を記念して公表された強制閉鎖時の教師のスピーチ(1938年3月30日・31日)、2部にはナチズム期(1933年～1945年)のシュタイナー学校について、3部には1919年9月7日、最初のシュタイナー学校が開校された時のルドルフ・シュタイナーのスピーチとシュタイナー学校の教師でもあり、シュタイナー教育に関する雑誌の編集者でもあったハイデブランド(Caroline von Heydebrand, 1886-1938)によるシュタイナー学校におけるルドルフ・シュタイナーと題したシュタイナー教育全般に関する解説が掲載されている。Selg (2019b)⁴⁶によれば、シュタイナー学校では強制閉鎖される前に3回の式典が行われた。

1回目の式典は政府から強制閉鎖の命令が出された後、1938年3月30日の午前に「終業式」(Shulssfeier)として行われ、教員たちは生徒たちに別れを告げた。19人の担任の教師は、合計555人の生徒と保護者と他に招待された人々の前でスピーチをした。その9年前のシュタイナー学校では1155人の生徒が学んでいたが、ナチス政府の弾圧により、次第に生徒数が減った⁴⁷という。

2回目の式典は1938年3月30日の晩に、「シュタイナーの追悼式典」(Feier zum Gedächtnis an den Todestag Rudolf Steiners)(訳:筆者)として行われ、ヴァルドルフ学校協会と教師、保護者や友人が招待された⁴⁸。

3回目の式典は1938年3月31日の晩に、保護者のための終業式と卒業生とヴァルドルフ学校団体のメンバーなど応援してくれた人々のための終業式として行われた⁴⁹。

4-2. 教師たちのスピーチの紹介 (史料2)

1回目の式典時の教師によるスピーチ(史料2)を基に、シュタイナー学校が強制閉鎖される前々日(1938年3月30日)の状況を概観したい。補足としてドイツ語表記のKinder, Kindern は、「子ども」「子どもたち」と訳し、Schüler, Schülern は、「生徒」「生徒たち」と訳す。

1938年3月30日、シュタイナーの13回忌でもあるこの日に、ホールに555人の生徒が集められ、終業式が行われた。

12年生の担任をしていたSchwebsch (Erich Schwebsch, 1889-1953)は次のように述べている。

「我々にとっても将来にとっても重要なことは、シュタイナー学校がどのように墓に入るのかということです。シュタイナー学校は破滅したわけでもなく、病氣したわけでもありません。ただ自分の心でシュタイナー学校がとても生き生きとしていたことを留めておきま

しょう。」⁵⁰（訳：筆者）。

この Schwebsch のスピーチは、Schwebsch が、生徒たちに分かりやすいような抽象的な言葉を用いて、強制閉鎖によってシュタイナー学校での活動が今日をもって中断されることはシュタイナー学校が一生復活できないこと（破滅）や、シュタイナー学校に悪い問題（病気）があったことを意味するのではないということ、そして生き生きとしたシュタイナー学校の思い出を心に留めておいてほしいということを伝えたかったものと解釈できる。

5年生のBクラスの担任をしていた Treichler（Rudolf Treichler, 1883-1972）は愛する教育施設が死んだという話をし、8年生クラスの Ege（Karl Ege, 1899-1973）は次のように生徒たちに話し、シュタイナー学校の将来を託した。

「学校閉鎖は人間の肉体が死んだこと、人間の体が破壊されたことと同じ意味であり、私たちの学校も外見を破壊されました。土地や建物の所有権が他の人に移ったり、クラスが分解されたりしています。ここで生きていたことや起こったことはもう二度と起こることはありません。学校は非常に賑やかで、そこで過ごすみんなも非常に生き生きとしていました。しかし今、国家によって禁じられました。しかし学校で過ごした日々は破壊できない宝物であり、心のなかのものはすべて破壊できないし、不滅であるから、そのことを君たちはよく覚えておいてほしいです。」⁵¹（訳：筆者）

この Ege のスピーチは、Ege が生徒たちに、国家の命令によって、すべての活動が中断されたシュタイナー学校だが、心の中にあるシュタイナー学校で過ごした日々は国家に破壊されることなく、生き続けることができること、そして目に見える形ではシュタイナー学校は残らないが、目に見えない形で心の中ではいつまでもシュタイナー学校は存続させることができることを伝えたかったと捉えられる。

Gabert（Erich Gabert, 1890-1968）のスピーチは次のようなものである。

「シュタイナーがシュタイナー学校というあまりにも大きなプレゼントをくれたから、この学校に勝るプレゼントはない」⁵²（訳：筆者）ことを生徒に伝え、続けて「宝物が壊れてしまって新しく作らなければならないと同じように、学校も壊れてしまっても新しく作らなければいけません。それぞれの心の中の孤独と静けさの中で新しく作ることができます。真剣に心の中で学校を作り直すことを一人一人が始めたら、今は辛くても耐え抜くことができます。」⁵³（訳：筆者）

この Gabert のスピーチは、Gabert が生徒に将来、シュタイナー学校が復活するためには心

の中で準備すること、そして目の前に厳しい現実があっても、心の中でシュタイナー学校を作り直すことに専念すれば、辛い状況も乗り越えられると伝えたかったことを例証している。

Selg (2019a) によると Gabert は未来のシュタイナー学校がシュタイナー学校の生徒たちによって復活することを確信していた。また同時にシュタイナー学校の生徒たちは国家の全体主義的な政権の基に管理されているナチズム教育が行われている学校に転校しなければならない状況で、彼らの将来が非常に不確かなものであったことを当時の教師たちは理解していた⁵⁴という。

Selg (2019a) はまた、ナチズム期にボートマーに校長を任せたことによって閉鎖前の数年はナチスから許容された⁵⁵とも述べている。

次に3月30日にボートマーが生徒たちに語ったスピーチについて取り上げる。

ボートマーは生前のシュタイナーが1925年3月15日に、シュタイナー学校の生徒たちに向けて書いた手紙を読み上げ、その後、ヴェルテンベルク州の命令によってシュタイナー学校が閉鎖されることについて生徒たちに伝えた。それまでの教師のスピーチでは「閉鎖される」(geschlossen)という言葉は使用されていなかったが、暗に示す形で生徒たちにとって分かりやすい言葉で閉鎖について語られた。

そして最後に、ボートマーは次のような言葉で生徒たちに将来のシュタイナー学校を託した。

「私は今、ここでヴェルテンベルク州の命令によってシュタイナー学校を閉鎖されることについて言わなければなりません。愛の力で愛のある未来が来るまで、自分たちの一番深い心のなかで私たちの学校(シュタイナー学校)を封印しておきましょう。」⁵⁶ (訳:筆者)

このボートマーのスピーチについて、ボートマーが生徒たちに、強制閉鎖されるからといってシュタイナー学校が途絶えてしまうのではなく、将来また復活できると信じ、心の中に閉まっておくことが大事であると伝えたかったものとして理解される。

Selgの著書(2019b)⁵⁷にはボートマー自身が直筆で書き、当時の生徒に託したメモが掲載されており、これは当時の生徒であったChristhilde Blume(1923-2012)が保管していたものである。

本項では、強制閉鎖される前々日の1938年3月30日に、3名の教師(Erich Schwebsch, Karl Ege, Erich Gabert)と校長ボートマーのスピーチを一部紹介した。4名のスピーチから、①当時の教師たちは生徒たちに、たとえ、建物が破壊され、外見的にはシュタイナー学校が失われたとしても、生徒たちの心の中にシュタイナー学校での出来事を生き生きと生き続けさせることの重要性を伝えたこと、②そして国家の命令によってシュタイナー学校が奪われたとしても、生徒たちの心の奥深くにあるものは決して国家には奪われないこと、③ナチズム期を生きる生徒たちがナチスを乗り越え、シュタイナー学校を再建する日が来ることを教師は信じ、

生徒たちにシュタイナー学校の未来を託したことが、読み取れた。

次に強制閉鎖前日の最後の式典でポートマーが語ったスピーチを取り上げる。

5. 1938年3月31日 ポートマーの最後のスピーチ (史料3)

5-1. 史料情報

史料3も史料2と同様、筆者が2019年9月7日～10日の間に、ドイツのシュツットガルトのシュタイナー学校で行われた「シュタイナー教育100周年記念式典・シュタイナー教育者のための国際会議2019」に参加した際に、書籍コーナーで収集したものである。史料3では、史料2で紹介したSelg (2019b) の著書 *Erzwungene Schliessung: Die Ansprachen der Stuttgarter Lehrer zum Ende der Waldorfschule im deutschen Faschismus (1938)* 『強制閉鎖－ファシズム期のシュタイナー学校の終わりにおけるシュツットガルト校の教師によるスピーチー』（訳：筆者）に収録されているシュタイナー学校強制閉鎖時の最後のポートマーのスピーチを取り上げる。

最後の式典となる保護者のための終業式と卒業生とヴァルドルフ学校団体のメンバーなど応援してくれた人々のための終業式は、1938年3月31日の晩8時から行われた⁵⁸。史料3はそのときのポートマーの最後のスピーチである。

5-2. ポートマーによる最後のスピーチ 全文の紹介 (史料3)

史料3のポートマーの最後のスピーチも史料1、史料2と同様に、日本では翻訳されておらず、かつ重要な史料であるため、全文を紹介する。() 内には筆者による補足説明と筆者なりの解釈を記載した。

「今、ここにいるすべての愛する仲間と保護者の皆さんに、私を含め全教員から話します。今私が話しているこの場所から、ルドルフ・シュタイナーもよくスピーチをしており、(シュタイナーは)『保護者は最も愛するもの(生徒)を、この学校で教育を受け、授業を受けられるように連れてくる。』と話していました。そして今私たちは、(生徒たちを)保護者の元に返さなければなりません。でもシュタイナー学校はあなたがた(保護者、生徒たち)とともにこの場からいなくなります。(シュタイナー学校は建物としてはなくなり、保護者も生徒もこの学校から去らなければならないが、学校と離ればなれになるのではなく、共にあります。それぞれの心の中にあります。)(生徒・保護者・教員を含めシュタイナー学校に関係するすべての人は)、お互いに与え、受け取りながら、親密に絡み合う中で、ともに成長し、育ち、開花し、実がなり、成熟してきました。

子どもたちの教育について不安が襲ってきた時、シュタイナー学校のことを思うでしょう、

そしてあなたがたがシュタイナー学校に聞きたいことがある時、その答えはシュタイナー学校にあると私は思っています。(子どもの教育について不安が出てきたときに、シュタイナー学校にその答えを求めれば解決の道を示してくれるでしょう。)

昨日の午前に、『シュタイナー学校が閉鎖する』というきびしい言葉が発表されました。この言葉は口では終わりません。(この言葉が発せられたからといって希望や愛情が徐々に消えていくことを意味しているではありません。) その日は過ぎ去りましたー素晴らしい日でした。子どもたちや保護者から、たくさんの愛情を感じました。それは言葉から感じ取ったものや、言葉にしなくても伝わるものもありました。

それと同時に、私は他のシュタイナー学校の姉妹校からも愛情と友情を感じたことを考えました。非常に遠いシュタイナー学校の保護者と子どもたちからも愛情と友情を感じ取り、そしてシュタイナー学校の卒業生がシュタイナー学校で話したことや活動していたことを思い出しました。

私たちは昨夜、ルドルフ・シュタイナーのことを想ったり、友達のカール・シューベルトの言葉に力をもらったり、オイリュトミー偉大なる芸術に気持ちが高揚したりしました。私たちが考えること、思うこと、願うことを眠りの世界へと沈めましょうー人生の源泉で給水を探すために、眠りの世界に沈めましょう。(私たちが考えていること、想っていること、願うことを心のなかに閉まっておきましょう。夢をしばらく諦め、またいつか良い時が来たときに取り出しましょう。今は思っていることや願っていることはかなわない世の中ですが、それを心の中に閉まっておけば、眠っている間にそれが満たされるでしょう。)

今朝、復活祭の美しさが私たちを迎えたー今、夜になるとまた門を閉鎖しなければならないことを考えます。(朝目覚めた時は素晴らしい日だったのに、夜になったら閉鎖のことを考えます。)

愛する皆さん、今この瞬間、私たちの考えや気持ちをルドルフ・シュタイナーに届けましょう。

エミール・モルトとの思い出や、バルタ・モルトへの愛と感謝の気持ちを持ったり、私たちの友達の(亡くなった)クリストフ・ボーイとの思い出を思い出したり、彼(クリストフ)が亡くなる前、亡くなった時、亡くなった後にかけて亡くなった方々に思いを馳せましょう。そして彼(シュタイナー)の仕事、彼(シュタイナー)の学校に心を向けましょう。そして彼(シュタイナー)に、学校の礎石に関する詩“Grundstein-Spruch”(シュタイナーが作った詩)でもってこの学校を守ってくれるように頼みましょう。それから私たちはその詩に耳を傾けましょう。そしてその詩は徐々に消えていくでしょう。(亡くなったシュタイナーにこの詩を捧げましょう。みんなでこの詩を読みましょう。)

私たちはここ(シュタイナー学校)でもらった恩恵に、感謝と幸せの気持ちを持ってここ(シュタイナー学校)から出しましょう。(シュタイナーが私たちのために作った学校に対して、

シュタイナーに感謝の気持ちを届けて学校も守ってくださいという気持ちも届けましょう。そして学校の外に出ましょう。感謝の気持ちと幸せの気持ちをもってシュタイナーが与えてくれた言葉への感謝と幸せの気持ちを届けてここを出しましょう。)

この礎石の詩が、この場所（ボートマーが話している場所）から響く最後の言葉になりますように。

Grundstein-Spruch 礎石の詩（シュタイナーが残した詩）

愛がある精神の強さ

親切をもって優しさがある精神の光がひきたつように

心の安全から

ゆるぎない精神から

若い人間は

身体の仕事のために

愛情のこもった霊を

魂の明るさを

もたらすことができる

この場所から捧げます：

若い精神を持った人は

才能があつて、光をくれる

人間の養育者を見つけるでしょう」

史料3ではナチズム期にシュタイナー学校の校長を務めたボートマーが、強制閉鎖時に生徒たちに語ったスピーチの全文を紹介した。史料3から読み取れることは3点ある。①ボートマーのスピーチから、シュタイナー学校の関係者（子ども、生徒、教員、保護者、関係者）がいかに互いに影響し合い、ともに成長してきたかが読み取れること、②子どもの教育について不安があるとき、その答えをシュタイナー学校に求めれば解決できるとボートマーは考えていたこと、③シュツットガルトのシュタイナー学校に在籍する生徒、保護者、関係者から愛情と友情を感じるだけでなく、他の姉妹校のシュタイナー学校の保護者と子どもや生徒たちからも愛情と友情を感じるとボートマーが語っていることが明らかになり、このことから、シュタイナー関係の関係者は、人と人、学校と学校のつながりが非常に深いものであったと考えられる。

また史料3から、ボートマーが強制閉鎖される前日に、生徒たちに残したメッセージとして、①シュタイナー学校を築き上げてくれた人々、具体的にはシュタイナー学校の創設者であるルドルフ・シュタイナーとエミール・モルト、そしてエミール・モルトの婦人のベルタ・モルト

に対する愛と感謝の気持ちを持つこと、②この学校で過ごした時間や経験に対して感謝と幸せな気持ちを持ってこの学校を去ること、③最後にシュタイナーが作詩した詩を生徒とともに読み上げ、天国にいるシュタイナーが私たちとこの学校を守ってくれるように頼んだことが明らかになった。

6. 仮説的結論

本稿の目的は3つの史料を基に、ナチズム期にシュタイナー学校の校長を務めたボートマーの生涯と活動内容、ナチスによって閉鎖に追い込まれたシュタイナー学校の強制閉鎖時の状況及び最後にボートマーが生徒たちに語ったことについて明らかにすることにより、ナチズムとシュタイナー学校の関係の一端を明らかにすることであった。

3つの史料から、次の6点が明らかとなった。具体的には、①ナチズム期にシュツットガルトのシュタイナー学校の校長を務めたボートマーは軍人の家系で前職は軍隊であったこと、②ボートマーが考案したボートマー体操はナチズムの教育のものとは異なる新しいものであったこと、③ナチズム期にボートマーに校長を任せただけによってナチスから数年間は許容されたこと、④強制閉鎖時の教師が生徒に語ったスピーチ内容、⑤強制閉鎖される前日に、ボートマーが生徒に語ったスピーチ内容である。

仮説的結論として Selg (2019a) のナチズム期にボートマーを校長にしたことがナチスから許容された⁵⁹理由として、ボートマーが元々軍隊に所属していたこと、シュタイナー学校で行われていたボートマー体操はナチズム教育の基本となる身体的鍛錬とは異なるものであったものの、体育教師であったことが、ナチズム期にシュタイナー学校が少しの間、閉鎖の時期が猶予されることと関係しているのではないかと考える。

先行研究で取り上げた遠藤 (2017) は、レシンスキー (Leschinsky, Achim: Waldorfschulen im Nationalsozialismus, In: *Neue Sammlung*, Nr. 3, Mai/Juni 1983, S.255-278) がシュタイナー学校とナチズムの間の一定の親和性があったと指摘していることに対し、「ヴァルドルフ学校関係者がナチス当局に『接近』したことが、ナチズムへの《迎合》や《協力》のためであったのか、それともヴァルドルフ教育の理念を存続させるための外的条件整備が目的だったのか、その真相は、ナチズム体制下のヴァルドルフ学校が行っていた人形成の実態解明を俟って、初めて明らかになる」⁶⁰という意図から分析を行い、シュタイナー学校がナチスに「迎合」「協力」した側面とともに、「あくまでもヴァルドルフ教育の原則に基づく人間形成が実践されていたこと」⁶¹を明らかにしている。

本論の史料を分析した限りにおいて、当初軍人として若者を指導する立場であったボートマーは、精神が荒廃していく若者たちを見て、それを更生することを目的に、「ボートマー体操」(Bothmer Gymnastik) を考案したこと、そしてボートマーは軍隊の訓練において戦闘力とし

でたくましい体を作り上げるために運動するのではなく、精神力を鍛えるために運動することを重視したと考えられることから、ナチスに対しては批判的だったことが考えられる。

しかし上述したように、ポートマーが元々軍隊に所属していたことや、シュタイナー学校で行われていたポートマー体操はナチズム教育の基本となる身体的鍛錬とは異なるものであったが、表面的には体育教師であったことが、ポートマーが強制的に校長を任された⁶²こと、そしてナチズム期にシュタイナー学校が少しの間、閉鎖の時期が猶予される⁶³ことと関係しているのではないかと考える。

シュタイナー学校の強制閉鎖時の教員によるスピーチに関しては、当時、そのスピーチは生徒たちに口頭で伝えられるだけではなく、スピーチ内容を手書きで紙に記録し、当時聞いていた生徒たちに渡された⁶⁴。ナチズム体制下に生き残った生徒たちが、当時のシュタイナー学校の教師のスピーチを保管していたこと、そして教師の言葉を胸に、心の深い部分でシュタイナー学校の思い出を、生き生きと生き続けさせたことによって、100年を経た今もなお、世界中に広がり続けることとなり、そして生徒たちが保管していた教師の手書きによるスピーチ内容が、ナチズム期にシュタイナー学校が置かれた状況を解明する一つの重要な史料となったといえるだろう。

今後の課題は2点ある。1点目はポートマーがナチズム期にシュタイナー学校の校長として選出された理由についてさらに調査を進め、根拠となる史料から詳細を明らかにすること、2点目はナチ当局とポートマーとのやり取りを明らかにすることである。校長としてナチスからどのような指示を受けていたのか、そしてその指示に対して従ったのか否かについてさらに明らかにしたい。

本稿では Selg (2019a) が述べているシュツットガルトのシュタイナー学校が1938年に閉鎖されるまでの数年間、ナチスから許容された⁶⁵というのは、ポートマーの育った環境や背景、活動内容が関連しているのではないかと仮説的に結論づけた。

しかし、ポートマーが校長であることがナチスからシュタイナー学校が許容されたと即断するには史料が不十分であるため、今後さらなる史料収集と調査から究明していきたい。

追記：本稿の内容は2021年12月4日（日）に行われた幼児教育史学会第17回大会での口頭発表「ナチズム期のシュタイナー学校の状況について」を加筆修正したものである。

1 遠藤の論文(2017)ではシュタイナー学校のことをヴァルドルフ学校と記しているが、本稿ではシュタイナー学校に統一する。シュタイナー学校は、タバコ工場の社長エミール・モルト(Emil Molt,1876-1936)が、ルドルフ・シュタイナーに学校を設立してほしいと依頼し、設立されたものである。日本ではシュタイナー教育と呼ばれることが多いが、海外ではヴァルドルフ教育と呼ぶのが

- 主流である。
- 2 ルドルフ・シュタイナー教育芸術の友 (Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e.V.) のサイトに掲載されている世界のヴァルドルフ学校、ヴァルドルフ幼稚園のリスト「Waldorf World List」によれば 2021 年 5 月時点で、世界には 1251 校のシュタイナー学校と 1915 園の幼稚園が存在する。https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf (2022 年 1 月 25 日閲覧)
 - 3 日本シュタイナー学校協会のサイト「正会員校」<https://waldorf.jp/about/organization/> (2022 年 1 月 20 日閲覧)
 - 4 日本シュタイナー幼児教育協会のサイト「全国の会員団体」一覧 <https://jaswece.org/connection/preschool/> (2022 年 1 月 20 日閲覧)
 - 5 ユネスコスクール公式ウェブサイトに掲載されている「加盟校」https://www.unesco-school.mext.go.jp/schools/results-school/?_sfm_acfsd_schooltype=%E3%81%9D%E3%81%AE%E4%BB%96 (2022 年 1 月 20 日閲覧)
 - 6 ユネスコスクール公式ウェブサイトに掲載されている「サステイナブルスクール認定校一覧」<https://www.unesco-school.mext.go.jp/network/join-the-project/sustainable/> (2022 年 1 月 20 日閲覧)
 - 7 子安美知子 (1975) 『ミュンヘンの小学生－娘が学んだシュタイナー学校－』中公新書。
 - 8 広瀬俊雄、遠藤孝夫、池内耕作、広瀬綾子 (編) (2020) 『シュタイナー教育 100 年－80 カ国の人々を魅了する教育の宝庫－』昭和堂。
 - 9 学校法人シュタイナー学園 (編) (2012) 『シュタイナー学園のエポック授業－12 年間の学びの成り立ち－』せせらぎ出版。
 - 10 NPO 法人京田辺シュタイナー学校 (編) (2015) 『親と先生でつくる学校－京田辺シュタイナー学校 12 年間の学び－』せせらぎ出版。
 - 11 遠藤孝夫 (2017) 「ナチズム体制下におけるヴァルドルフ学校の基礎的研究」『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第 16 号、41-59 頁。
 - 12 遠藤孝夫 (2019) 「戦後ドイツにおけるヴァルドルフ学校の再建と『私立学校を設置する権利』」『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第 18 号、51-68 頁。
 - 13 Werner, Uwe(1999): *Anthroposophen in der Zeit des Nationalsozialismus(1933-1945)*, Oldenbourg Verlag München, S.225-226.
 - 14 遠藤、前掲、2019 年、54-55 頁。
 - 15 Selg, Peter(2019a): Das Weiterleben im Tod: Die Ansprachen der Stuttgarter Lehrer bei der Zwangsschliessung der Schule 1938 , Freie Waldorfschule Uhlandshöhe(Hrsg.); *Festschrift 100 Jahre Freie Waldorfschule Uhlandshöhe 1919-2019*. Stuttgart: Buchhandlung ENGEL Antiquariat, S.58.
 - 16 西平直 (1999) 『シュタイナー入門』、講談社。

- 17 広瀬俊雄ら（編）（2020）、前掲。
- 18 Loebell, Peter(2003): Graf von Bothmer,Fritz., Bodo von Plato(Hrsg.) *Anthroposophie im 20. Jahrhundert: Ein Kulturimpuls in biografischen Porträts*, Verlag am Goetheanum, 2003, S.108-110.
- 19 Selg(2019a) a.a.O., S.53-59.
- 20 Selg,Peter(2019b): *Erzwungene Schliessung: Die Ansprachen der Stuttgarter Lehrer zum Ende der Waldorfschule im deutschen Faschismus(1938)*.Aelesheim: Verlag des Ita Wegman Instituts, S.87-88.
- 21 遠藤、前掲、2017年、46頁。
- 22 Esterl, Dietrich(2006): *Die erste Waldorfschule: Stuttgart· Uhlandshöhe 1919-2004. Daten· Dokumente· Bilder*, Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen e. V.,Stuttgart: Bund der Freien Waldorfschulen, S.145.
- 23 遠藤、前掲、2017年、41-42頁。
- 24 遠藤、前掲、2019年。
- 25 1929年にナチ党の下部組織として設置され、ヒトラーの権力掌握後は唯一の教員組織として位置づけられた（遠藤、2017、44頁）。
- 26 遠藤、前掲、2017年、44頁。
- 27 同上、44頁。
- 28 同上、44頁。
- 29 Eilers, Rolf (1963): *Die nationalsozialistische Schulpolitik : eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat*, Köln: Westdeutscher Verlag, S.93.
- 30 遠藤、前掲、2017年、45頁。
- 31 Werner, a.a.O., S.121.
- 32 遠藤、前掲、2017年、51頁。
- 33 同上、50頁。
- 34 Priestman, Karen(2009): *Illusion of Coexistence: The Waldorf Schools in the Third Reich, 1933-1941*, Ph.D dissertation, Wilfrid Laurier University
- 35 *ibid.*, p. ii .
- 36 広瀬俊雄ら（編）（2020）、前掲、7-8頁。
- 37 名前の Graf は伯爵を意味する。在間進（2016）『アクセス独和辞典 第3版』、三修社、684頁。
- 38 広瀬俊雄（2009）『シュタイナーの人間観と教育方法－幼児期から青年期まで－』ミネルヴァ書房、17頁。
- 39 同上、17頁。
- 40 Bothmer, Fritz Graf von(1959): *Gymnastische Erziehung*, Dornach: Pädagogische Sektion am Goetheanum Dornach
- 41 Ebenda, S.92.

- 42 国際ボートマー体操の公式サイト
<https://bothmer-movement.de/index.php/home/bothmer-gymnastik> (2022年1月20日閲覧)
- 43 なお、ボートマー体操の内容についてはギルバート・チャイルズ著、渡辺穰司訳(1997)『シュタイナー教育－理論と実践』イザラ書房及びドルナッハ・ゲーテアヌム教育部門と自由ヴァルドルフ連盟教育研究部門合同プロジェクト著、鳥山雅代＋ヴィリギリウス・フォーゲル訳(2021)『[[新版]シュタイナー学校の全カリキュラム第1～第8学年編－中心授業づくりのアドヴァイス, 専科の授業の全体像, クラス運営と保護者の取り組み』特定非営利活動法人東京賢治の学校、水声社で紹介されている。
- 44 シュツットガルトのシュタイナー学校は最初に設立されたシュタイナー学校であり、およそ100年前の1919年9月7日に開校した。
- 45 Selg.a.a.O., 2019b, S.95.
- 46 Ebenda, S.9-16.
- 47 Ebenda, S.9.
- 48 Ebenda, S.14.
- 49 Ebenda, S.16.
- 50 Selg.a.a.O., 2019a, S.55.
- 51 Ebenda, S.55.
- 52 Ebenda, S.57.
- 53 Ebenda, S.57.
- 54 Ebenda, S.57.
- 55 Ebenda, S.58.
- 56 Ebenda, S.58-59.
- なお、ボートマーに関しては原文を掲載する。
- “Ich habe nun die Aufgabe hier auszusprechen, dass auf gehei der württembergischen Regierung die Waldorfschule geschlossen ist. Wir wollen unsere Schule versiegeln in den tiefsten Tiefen unseres Herzens auf die Zukunft durch die Kraft der Liebe.”
- 57 Selg. a.a.O., 2019b, S.95.
- 58 Ebenda, S.86.
- 59 Selg.a.a.O., 2019a, S.58.
- 60 遠藤、前掲、2017年、42頁。
- 61 同上、54頁。
- 62 Loebell,a.a.O., S.110.
- 63 Selg.a.a.O., 2019a, S.58.
- 64 Ebenda, S.59.
- 65 Ebenda, S.58.

乳児期の「自己肯定感」の研究

今津 香

キーワード：乳児、自己、主体性、自尊感情、自己肯定感

1, はじめに

私の子育ての経験から、子どもは「オギャ」と声をあげてこの世に誕生したときから、一人の人間として、主体性を持ち立派な生命体として存在していると考えます。個人差はあっても、生後2カ月程度で別の部屋に寝かされると「アーン・アーン」と家のものを呼び、心地よい気分時は「ウククン・ウククン」と声を出し、「気持ちいいの?」「そう」とリズムに合わせて声をかけて親子で応答していたのである。

そのような乳児期の応答関係や相互関係の中で、子どもは愛されている、大切にされているという実感を自然に持ち、繰り返し行われる情動交流の中で、自分の存在を肯定する気持ち、「自己肯定感」がはぐくまれているのではないかと考える。このことについては、2008年の保育所保育指針にも、乳幼児期からの「自己肯定感」をしっかりとはぐくんでいくことの大切さを、その解説書の中で詳述されている。

たとえば、保育の方法として、「家庭での生活と保育所での生活の連続性に配慮して保育すること」、「かけがえのない存在として、一人一人の子どもの主体性を尊重し、子どもの「自己肯定感」がはぐくまれるよう対応していくこと」が必要であり、重要であることが指摘されている。又、保育のねらいの解説には、「子どもが保育士などに受け止められながら、安定感を持って過ごし、自分の気持ちを安心して表すことができることは、子どもの心の基盤となります。周囲の大人や子どもから、かけがえのない存在として受け止められ、認められ、自己を発揮していくことは自分への自信につながります。保育士等が子どもを一個の主体として尊重し、主体として受け止め認めるという対応を通して、こどもは自己を肯定する心を育てていくのです。また、そのことにより保育士等や周囲の人への信頼感が育ち、一人一人がかけがえのない存在であることを感じ取っていきます。人との相互的な関わりにより育てられていくこうした「自己肯定感」を乳幼児期に育てることは、子どもの将来にわたる心の基盤を培うことでもあります。」とより具体的に記述されている。

2018年の保育所保育指針の解説書では「身近な人と気持ちが通じ合う」ねらいとして、次の3点が指摘され「自己肯定感の」大切さを取り上げている。

①安心できる関係の下で身近な人と共に過ごす喜びを感じる。②体の動きや表情、発声など

により、保育士等と気持ちを通わせようとする。③身近な人に親しみ、関わりを深め、表情や信頼感が芽生える。

又、「社会の中で生きていく人間として、子どもの発達において特に大切なのは人との関りである。乳児期において子どもは身近にいる特定の保育士等による表情豊かで受容的・応答的な関りを通して相手との間に愛着関係を形成し、これをよりどころとして、人に対する基本的信頼感を培っていく。又、自分がかげがえのない存在であり、周囲の人から愛され、受け入れられ、認められていることを実感し、「自己肯定感」を育てていく。さらに安心できる関係の下で、自分の気持ちを相手に表現しようとする意欲が生まれる。こうした育ちは、生涯にわたって重要な、人との関わり合いながら生きていくための力の基盤となるものである。」と記述されているが具体的な育ちの姿として示されたものはない。

乳児の自己概念の研究は鏡像認知等、検討されているが、多くは小学校以上の自尊感情測定尺度や臨床的なものが多く用いられた報告が多い。そこで、筆者は仮説を立て、保育所の子どもが主体的に、行動している姿を観察し、乳児期の「自己肯定感」指標を作成してきた。それをもとに、保育士に該当するところに、複数人で○を記入して得点化を図り、あとで、保育士と対話を重ねながら乳児期の「自己肯定感」について研究してきたのである。

2. 乳児の自己の先行研究

「自己肯定感」を論じるにあたり、乳児の自己についての先行研究を見てみると、心理学では1世紀以上前から、自己、自我、アイデンティティ、自己概念、自己意識などをテーマに膨大な研究がおこなわれてきた。

玉置（1998）「人権保育のカリキュラム研究」を引用すると「乳児期に人間はどのような形で自己の感覚が育ってくるのかは、昔は鏡を使用していたが現在では写真・ビデオ等、視覚映像的自己研究がされている。この研究はハーター・アムステルダム・バーテンハル・梶田等がレビューを行っている。」と記述されている。前掲のp332のJames（1890）の分類によれば、自己には主体的側面と客体的側面がある。主体的側面はI（主我）とされ、知り、考え、行動する主体としての自己である。対して、客体的側面はMe（客我）とされ、対象化され、知られるものとしての自己である。同じくP338ではStern（1985）は、（2ヶ月～6ヶ月）の間であるが乳児は、ハンドリガードといって、自分の手を見つめる行為に示す姿がある。これは自己の身体的単位として体験し、主体としての自己感であると述べている。ちなみに客体としての自己はいつごろかという、一般的に18ヶ月以降子どもは自分を客体化し、言語の獲得と使用によって客体的な自己が確立されていくといわれている。これは現在の子どもの発達の様相を示している。

又、玉置（1998）によれば、「例えば、机を偶然とんとんとたたいたら養育者は同じよ

うにとんとなんとたたくという行為が実現してくると、自己を主体的な行為者とみなすということが出来るのは当然のことであろう。こうした主体を確認する活動を通して、乳児は自己が世界を支配しているという満足感も得られるであろう。(中略) 乳児が自己を確立するという時に「他者」の存在を前提にしてその関わりで検討しなければならないであろう。(中略) 最初の段階において身体活動であり、「自己の主体確認」があるということになる。その後に乳児は自己の身体の特徴を認知するのであって、逆ではない自己の行為が次の予期を生み出している。自分が自己の世界を支配している満足感、自分の活動がうまくいくかどうか自己評価も表れるはず(大人との関わり・・)。乳児期から自己の相当の部分が育っているのでは(中略)。少なくとも2歳までは活動を通じて自己の身体的な特徴を自己の中に蓄えていると研究の中からも言える。」と記述されている。

坂上(2012)「幼児は自己や他者に関する理解をどのように構築するか」では、1歳代後半に表象レベルでの自他理解が構築されると指摘されている。

植村(1979)は1歳すぎ「00ちゃんおいで」に正確に反応するようになる。1歳2ヶ月すぎ名前を呼ばれたら「はい」と言えるようになる。1歳6ヶ月すぎ自分の名前を言いはじめる。1歳7ヶ月すぎ「00ちゃんは？」と聞かれて正しく自分を指差すようになる。2歳1ヶ月ころから「00ちゃんが」と、おやつや食事を自分の名前で要求し始めると報告している。

一方、梶田(1988)は、「自尊心は、人のごく幼いころから現れる。たとえ2歳児でも、すでに彼なりの誇りを持っている。自分のやっている事に周囲の大人が手出ししたりすると、彼は、かな切り声をあげてそれに抗議し、自らの世界を主張しようとするであろう。こうした自尊心は、人が周囲の大人たちへの心理的依存から脱して自立への道をたどっていくうえで欠くことのできない基盤である。このことは青年期において、それまで親や教師など与えられてきた枠組みや規定、規範や価値観等々に対して、ことごとく疑問や違和感を持ち、悩んだり、反抗しながら一人前の大人として自立を図っていくという過程についても言いうることである。」と記述されている。

野沢(2011)は自己主張がなされる場合・1歳前半では発生による主張が特徴的・2歳前後にかけて不快情動の表出を示す行動が増加し、その後は減少する・2歳後半にかけて情動や行動を制御した発話や交渉的表現などより スキフルな自己主張が増加することが示唆された。

又、柏木(2012)では、「赤ちゃんの微笑みが無差別に起こっているのではありませندのような対象が微笑みを誘発するかを調べた研究によりますと子どもの顔よりも大人の顔、それも無表情な顔でなく笑顔、声を出している大人に対して赤ちゃんの微笑反応はもっとも多いです。自分に関心を持ち笑顔や声掛けで反応してくれる大人が赤ちゃんには魅力があるのです。赤ちゃんの微笑みを受けた大人はその魅力に取りつかれ離れがたくなるでしょう。そして笑顔を返し言葉かけをする。さらには、何くれなく世話をして遊び相手になるでしょう。このように赤ちゃん自身は、無力、しかし、このように人を動かし、使いこなすという点ではまことに

有能と言えるでしょう。」と赤ちゃんの有能感について記述されている。

乳児の笑いについては多くの報告があり見聞きするところである。泣いたり、笑ったりして自己表現をしている。生まれてすぐ笑うことがあるが、しかしこの笑いは筋肉が緩んで笑う「生理的微笑」と言われるものである。でも周りは、笑ってくれたと思い、愛情いっぱいを受け止め、同じように笑い、微笑み返すのである。こうした行為により、子どもは受け止められたことにより安心感を覚え、自己がその時から始まっていると思われる。あやしたり、揺らしたりすると2ヶ月頃の赤ちゃんは、声を上げて笑う、この時の子どもの笑いは「社会的微笑」と言われ、周りの大人たちに、今までの苦勞はどこへやらと忘れさせてくれる程のものでもある。

3、乳児の「自己肯定感」の先行研究

次に乳児の「自己肯定感」についてみる。

高垣（2011）は「人が哺乳類の一員として肉体を持ってこの世に生まれてからの個人史の中に、自己肯定感を位置づけるなら、やはり「オッパイ」をくれる相手・母との関係が大きな意味を持たざるを得ない。母親の胸に抱かれて、オッパイをもらうその姿に、自己肯定感の源があるような気がする。母親に身をゆだねて、温かいまなざしに見守られながら、赤ん坊がおっぱいをもらうとき、赤ん坊は「自分が自分であって大丈夫」という自己肯定感の原型をもらっているように思えるのだ。その「記憶」がそれ以降の自己肯定感の核になっているに違いない。」と述べている。筆者も共感できる親と子の信頼関係が源であると思われる。

鯨岡（2011）は自己肯定感や他者への信頼という心の育ちの大切さについて「愛されているかどうか、大事に思われているかどうか、可愛いと思われているかどうかなど（心）が一人の子どもの心の育ちには決定的に重要です。なぜなら、その周囲の大人の思いが子どもの心の中に染み込む結果、自分は愛されている。大事にされて当然、自分は可愛いのだという形でその子の自己肯定感（自分は大事だという感覚）や自信や人への信頼感が育まれる。」まさしくその通りだと筆者も共感できる。

平野（2009）は「自己肯定感とは（自分の在り方や存在を受容し、肯定する気持ち）である。心理学では自己肯定感（self-esteem）の訳語の一つとして用いられる。セルフエスティームは自尊心・自尊感情・自己価値なども訳されるがそれは（自分が価値のある、尊敬されるべき、すぐれた人間であるという感情）という、どこか高みを目指す意味合いがこの熟語にあるから、自ら弱さやあやうさも含めて（ありのままの自分でいい）というニュアンスを強調する際に、自己肯定感が好んで選ばれるようである。・・・（中略）自己肯定感のような自己感覚は通常、意識の背景にあり実感されないという点で呼吸にたとえて説明される。・・・（中略）それでは、呼吸に対する空気に当たるものは何だろうか。それは周囲からの応答である。この応答はミラリングと呼ばれる。つまり周囲の応答は自分を映し出す「鏡」なのである。私

たちは周囲の人々の言葉、表情、目の動き、声の調子、態度など「鏡」として確認するのである。」と記述されている。これは保育士等が、子どもを一人一人、大事に保育することで周りも仲間を尊重するのである。これは人権保育にとって大切なことである。

そこで、筆者は、玉置哲淳(1998)の「人権保育カリキュラム研究」p379に掲載されている「幼児の自己の構造と契機」試論の中に四つの構造と八つの契機を提案している(表1)。これを子どもの主体的行動と捉え、「乳児の自己肯定感の構造と契機」に置き換え、「自己肯定感」の検討してきたのである。(表2-1~5)

表1 幼児の自己の構造と契機

玉置哲淳先生の「幼児の自己の構造と契機」試論								
自己の契機 自己の構造	A 活動的自己 運動感 生得 遊び	B 身体的自己 自分の 往、来 往、来 往、来	C 物質的自己 自分の 色、梅も 物、服 お金の形	D 社会的自己 1 対大人関 係、それ 共通した 文化	E 能力的自己	F 社会的自己 2 仲間関 係、同伴 者 社会的 アイデンテ ティティ	G 精神的自己 気持も 往來 関係など	H 全体的自己
1、支配感(自分の世界で)	自分はこんなことを支配している(はず)	自分の身体はこう動かせる(はず)	こんなものは動かせる	大人とこうして遊べる(はず)	自分の能力でこういふことができる	友達とこうして遊べる(はず)	自分はこんな気持もだからこんなことができる(はず)	自分はよくや
2、自己受容・既知の評価 満足・喜び 希望・恥 自慢と謙遜	自分の労働に満足(失望)している	自分の身体に満足(失望)している	〇〇でいいと思う	既、先生に満足(失望)している	自分の能力に満足(失望)している	友達に満足(失望)している	あなたはどんな気持の人ですか	自分に満足している
3、自尊感情(セルフ・エスティーム)	一のような労働はうまくいく方	身体には自信がある方	〇〇はやれる	先生に気に入られる事が多い	自分の能力に自信がある方	友達に気に入られる方	嬉しりやさんなど自分の特徴もっている	自分の気持もに入っている
4、可認的自己・自己秩序	こんな労働で遊ぶはず	こうすればかわいくなる	大きくなったらこんなことができる	先生とこれからもうまくやれるはず	自分はどんどん成長する	もっと友達がふえるいつものお友達に	将来自分はこんな人間になる	

筆者は(表2~5)今津試案として作成したものである。「乳児の自己肯定感の構造と契機」として、活動的な自己の肯定感、身体的な自己の肯定感、物質的な肯定感、社会的な自己の肯定感1(大人)社会的な自己の肯定感2(仲間)、それら五つの契機で検討したのである。

4. 乳児の「自己肯定感」をはぐくむ構造と契機（今津試案）

以下の表2は、自己支配感 W で、A´は活動的な自己の肯定感、B´は身体的な自己の肯定感、C´は物質的な自己の肯定感、D´は社会的な自己の肯定感1、E´は社会的な自己の肯定感2を表した一覧表である。

表2—1 自己支配感 W

	年齢	A´ 活動的な自己の肯定感 躍動感 生活・遊び	B´ 身体的な自己の肯定感 自分の性、容貌 身体の特徴	C´ 物質的な自己の肯定感 自分の色、持ち物、服 自分の場所	D´ 社会的な自己の肯定感1 対大人関係・それに通じた文化	E´ 社会的自己の肯定感2 仲間関係、同伴者、社会的、アイデンティ
自己支配感	0歳	①快・不快を感じると笑ったり、泣く。	①手をかざす	①安心できる居場所である。	①大人に泣く、笑う、微笑むと「どうしたの？」と受け止めてくれてうれしい。	①相手が泣くと自分も泣く。
	く	②排泄して気持ちがいい。	②抱かれやすい	②明りの方に頭を向ける。安心する。	②オムツを替えてもらいながら声かけしてくれて、うれしい。	②互いに見つめ合って笑う
	6ヶ月	③おっぱいを飲んで満足。	③乳房を捜す。		③乳房を捜し、おっぱいを飲ませてもらって満足。	③そばの子によりさわる。
	まで	④衣服の調節の折、手足を動かす。	④首が据わったり腹ばいになる。	③快適な衣類等感覚的にわかる。	④衣服の調節をやさしく声かけ、してもらって嬉しく手や足を動かす。	
		⑤機嫌よく声を出す。(クーイング)・喃語を出す。	⑤腹ばいになって頭をあげる。	④場所が違うと目できょろきょろ様子を見る。	⑤クーイングに答えてもらって嬉しい。(情動行動)	
自分の世界でW		⑥好きな人をジーと見る。		⑤一定の場所が落ち着く	⑥親、先生に受け入れられて安心。(信頼関係) ⑦抱いてもらうとこちよくなる。	
		⑦離乳食の味に驚く。			⑧初めての経験を互いに確かめあい食べると喜んでくれる。	
		⑧自由に前、後ろと動くのを楽しむ。			⑨あやしてもらうと嬉しくて手足を動かしたり、ますます喃語を発する。	
		⑨寝返りし、何度も自分でして遊ぶ。	⑥くると回転する。(寝返り)		⑩寝返りし、やった！と満足。「できたねー」と共感してくれて嬉しい。	
	⑩音を聞いたり、物を見たり、しゃぶつ					

以下の表2-2は、上記の表2-1の続きである。自己支配感Wの6ヶ月～1歳3か月までの年齢を表記している。

表2-2 自己支配感（6ヶ月から1歳3か月）

自己支配感W	6ヶ月～1歳3か月	①寒い、暑い等泣いて訴える。	① 足を持ったり自分を確かめる。	① 周りのおもちゃは自分のものだ。	① 「寒い？熱い？わかったよ」と受け止め、優しく衣類の調節をしてくれる。	① 顔をのぞきこむ。
		②便が出ると気持ち悪く表情で知らせる。	② ハイハイして這う。	② 人の持っているものがほしい。	② トイレに行き、出たらほめてもらい嬉しい。	② すぐ隣の子に触りに行く。
		③乳房を触りながら飲む。	③ 立てたー！とつかまり立ち。	③ 手で触るもので音を出して楽しむ。（畳、壁ふすまをガリガリ）	③ 優しく「食べようね、おいしいね」と声掛けしてもらってうれしい	③ 顔見知りの好きな同年代の相手のところに寄っていく。
		④半固形食が食べられるようになり嬉しい。	④ これ見よがしに歩く。	④物を落とし拾ってもらってうれしい。繰り返す。	④ 「かみかみ・もぐもぐ等声掛けしてもらい同じようにする。	④ 玩具の取り合いをする。
		⑤喃語でしゃべる。	⑤ 鏡に映った自分の顔がわかる。	⑤好きなおもちゃがある。	⑤大人の真似っこをして楽しむ。	⑤ ボールなど転がし一緒に追いかける。
		⑥ 見慣れない顔の人が来ると泣く。			⑥好きな人以外は泣く。（人見知り）	
		⑦好きな大人を追いかける			⑦ハイハイで近寄っていきくと必ず抱いてくれる。	
		⑧歩けるようになる。			⑧立った！歩いた！とみんなが祝ってくれる。	
		⑨いない・いないパーなど、もう1回と表情、しぐさで要求する。			⑨いない・いないパーをしてくれて嬉しい。	
		⑩探索活動をする。			⑩探索活動を見守ってくれて嬉しい。	
		⑪ 行動を阻止されると泣く。			⑪ トラブルがあっても「00したかったのね」と受け止めてくれる。	

以下の表2-3は、上記の表2-2の続きである。自己支配感Wの1歳3カ月～2歳までの年齢を表記している。

表2-3 自己支配感（1歳3カ月～2歳）

自己支配感	1歳3ヶ月	①片言ながら口で「暑い」「寒い」など言える。	①自分の容貌がかわいいと思う。	①壊して楽しむ	①好きな大人が受け止めてくれて嬉しい。	①兄弟に甘える。物の取り合いをする
W	～2歳	②便が出たことを知らせる。	②自分のものがわかる。	②好きな遊びがある。	②便が出たことよって「気持ち良かったね」と言ってくれる。	②友達と手をつなぐ。
		③普通の食事ができる。		③体を動かして遊ぶのが好き。	③大人と同じものを食べて共感できてうれしい。	③仲間と遊ぶ。
				④置き場所、寝る場所、食べる場所がわかる。	④受け止めてもらうことで待てたりできる。	
		④片言と身振り手振りのできる。		⑤いろいろなものには名前があることがわかる。	⑤指差しに答えてもらい、物には名前があることを知り嬉しい。	④好きな友達ができる。
		⑤指差しをする。			⑥受け止めてもらうことで待てたりできる。	
					⑦「そうだね」「00だね」と受け止めてくれる。	
		⑥「もう1回」と催促をする。			⑧トラブルがあっても「00ちゃんもしたかったのね」と受け止めてくれて仲介してくれて安心	⑤友達のものがわかる。
		⑦見立て遊びをする。			⑨歌ったり、音楽を聴いて一緒に口ずさむ。	⑥おもちゃのやり取りを大人の見守る中とする。
		⑧「いや！」という。			⑩簡単なごっこ遊びを一緒にしてくれて嬉しい。	⑦泣いてる友達を「よし・よし」する。
		⑨「自分で！」と主張する。				
		⑩ごっこ遊びができる			⑪片言ながらやり取りができる。（どうぞ・ありがとう）	
		⑪自分の名前が言える。				

以下の表2-4は、自己受容と自尊感情である。自己受容Xの0歳～2歳までと自尊感情のYの0歳から2歳の年齢を表記している。

表2-4 自己受容・自尊感情（0歳～2歳）

自己受容	0歳～6ヶ月	①W-A-1～10 喜怒哀楽を表現して満足。	①W-B-1～6 動いて満足。	①W-C-1～5 居場所があって満足。	①W-D-1～10 好きな大人がいて愛してくれて満足。	①W-E-1～3 仲間がいて安心満足。
	X 6ヶ月～1歳3ヶ月	①W-A-1～11 一人で歩いて自由になり、探索活動が広がり、満足。	①W-B-1～5 活動している自分に満足。	①W-C-1～5 好きなおもちゃがあって満足。	①W-D-1～11 歩けた！みんなと共感し、自信に満ちみんなで満足。	①W-E-1～5 友達と一緒に笑い共感する。
	1歳3ヶ月～2歳	①W-A-1～11 いろんなことができることを認めてくれて満足。	①W-B-1～2 自分は何でもできる	①W-C-1～5 自分はいろんなことが分かってきてやれる。	①W-D-1～11 大人の言うことがよくわかる。自信につながる。	①W-E-1～7 友達に満足している。
自尊感情	0歳～6ヶ月	①W-A-1～10 自己表現に満足。	①W-B-1～6 首が座り、寝返りできて満足。	①W-C-1～5 安心安全な場所、い場所で満足。	①W-D-1～10 尊敬され、愛される。ありのまま認めてもらい満足。	①W-E-1～3 そばにいただけで満足。
	テセイルフエム 6ヶ月～1歳3ヶ月	①W-A-1～11 好きな遊びをし、歩行を中心に探索活動を行い認められると嬉しい。	①W-B-1～5 ハイハイをし、立って歩けるようになる自信。	①W-C-1～5 自分は好きなおもちゃで遊べる。いろんなところを探索でき満足。	①W-D-1～11 周りの大人に成長の節目を喜んで共感してもらって満足。 好きな大人にすごい！上手！と認めてもらおうと満足。	①W-E-1～5 友達と遊ぶと楽しい！満足。
	Y 1歳3ヶ月～2歳	①W-A-1～11 見立て遊びが高まり、何事にも関心がある。 それらを受け止めてもらい満足。	①W-B-1～2 盛んに模倣してきた時の達成感が分かる	①W-C-1～5 歩く、走る、とぶ、など周りの環境により行動をとる。周りが見えてくる。	W-D-1～11 強く自分を自己主張するが受け止めてもらうことにより満足。 指差ししていろんなことを知らせる。答えてもらって満足。	W-E-1～7 友達が好きだ。

表2-5

可 能 的 自 己 Z	0歳 〜 6ヶ月	①自分の存在、行動が受け入れられている。	①可愛い存在。	①安心安全な場所にある。	①好きな大人がいる。(大人と情同交流ができる。)	①友達の行動を眺める。
	6ヶ月 〜 1歳3ヶ月	①喜怒哀楽のすべて表現できる ②自信を持って歩く。	①丸ごとの自分を認める。	①自由に探索できる場がある。	①歩く喜び、探索活動受け入れ見守ってくれる。 ②肯定的にも守ってくれる大人がいる。	①一緒に同じ遊びをする。
	1歳3ヶ月 〜 2歳	①身の回りのことを自分でしようとし、片言ながら発し、道具を使って遊ぼうとする。	①髪を切ってもらってより可愛い。	①物に名前があるのを知り、大きくなったらしいんなことができるはず。	①大人の気持ちを感じ、それに応じたり、行動を認められてさらに次の行動へと意欲が持てる。	①あこがれのなかまがいる。(好きな子のそばによる)

こうして、表2-1~5の、乳児の「自己肯定感」をはぐくむ構造と契機を0歳~2歳を対象として、子どもの側からの行動・姿を指標として作成したものである。

結果、子どもの健やかに育つ姿が浮き彫りになったのである。筆者はこの表2-1~5からでもわかるように、自己の発達は、目に見えて誰にも感じるところは、5ヶ月終わりごろから8ヶ月にかけての人見知り、歩きだしたころの自信に満ちた顔、道具を使って押したり引っ張ったりと得意顔、自分の名前を呼ばれたら「ハイ!」と言える等、2歳までに自己が育っているのもそんな子どもたちを、周りの保育士が一人の人間として、尊敬し、大事に育てることで、初めて健やかに成長するのである。

そして、四つの自己の構造と八つの自己の契機が「自己肯定感」をはぐくんでいくと考えたのである。

乳児期の「自己肯定感」については難しく、なかなか推し量れないとされているが、筆者は、四つの構造と八つの契機から、子どもの姿を見ていくことで見えてくると思ひ、現場に行き観察し、立証を試みる。そして、「自己肯定感」指標を作成する。それを基に保育士にインタビューすることで、乳児期の「自己」の成長・変化についての研究を考えたのである。

そこで、1年間(平成23年)は月1回保育所において、乳児の主体的に行動する姿や表現を記録し、保育者の関わり方や子どもの姿を観察したのである。そして、筆者は乳児の「自己肯定感」がどのように育つのか、仮説を立てたのである。

5, 乳児の「自己肯定感」の仮説

(1) 仮説

乳児の自己肯定感を言葉で表すなら、「私は私である」「私は愛されている」「私は可愛い・私は泣いても大丈夫」「私は何でもできる」である。

そして、乳児の「自己肯定感」の育ちは四つの構造と八つの契機からなると考える。

四つの自己の構造（自己支配感・自尊感情・自己受容・可能的自己）は以下のとおりである。

- ①「私は私である」という自己支配感を認められることにより自信や安心につながり、「自己肯定感」がはぐくまれる。
- ②「自分は愛されている」という自尊感情を持つことにより、「自己肯定感」がはぐくまれる。
- ③「私は可愛い・私は泣いても大丈夫」と自己受容することにより、「自己肯定感」がはぐくまれる。
- ④「私は何でもできる」と可能的自己・自己期待を持つことにより「自己肯定感」がはぐくまれる。

八つの自己の契機（活動的自己・身体的自己・物質的自己・能力的自己・社会的自己1・社会的自己2・精神的自己・全体的自己）は以下のとおりである。

- A、生活や遊びを通しての活動的自己
- B、自分の容貌、身体的な特徴な身体的自己
- C、自分の持ち物、場所などの物質的自己
- D、言葉などの能力的自己
- E、大人との関係を社会的自己1
- F、仲間との関係を社会的自己2
- D、嬉しい、楽しい、つらい、等、気持ちを表す精神的自己
- H、総合的に捉えて全体的自己

乳児期での自己を押し量ることは難しいといわれているが、子どもの姿を四つの構造と八つの契機から見ていくことで、乳児の「自己肯定感」が見えると考えて仮説とする。

(2) 仮説の考え方

私は私である（自己支配）は、日常の保育の中で、特に昼食時などに、ふと子どもがスプーンを叩くと仲間が一斉に面白がって叩いたり、お絵かきをするとき「トン・トン」と誰かが始めると、にぎやかにトントンコールが始まったりする。又、スープを飲むときに、コップでうがいした時のように「ガラガラ」と一人がすると仲間もする。自分のした行為を周りも真似をして、同じようにしてくれると自分が周りを動かしているように思うのである。ここで自己支

配感が育っていると考えられる。このように、日常生活の中で繰り返し行われる活動を通して、自分の行為が認められたりすることによって自信や安心感につながるのである

また、「私は私である」ということは永遠に難しいテーマであると考え、子どもが誕生し親は思いや願いをこめて名前をつけるのである。そして、愛情を持って「00ちゃん」と数えきれないくらい人生の中で声をかけてもらうのである。そんな「00ちゃんである私」「自分の思いを出せる私」「保育士や周りの人と生活や遊びを共にできる私」「仲間と一緒に遊べる私」なのである。

一人の人間としてしっかり主体的に生きることが「自己肯定感」につながると考える。食べることや遊ぶこと、大人や仲間とかかわることなどのなかにそれはある。これらは八つの自己の契機（A～H）が基になっているのである。それは日々の中で、自分は食事の時・スプーンやフォークを使って自分で食べようとしたり、これ見よがしに歩いたり、自分の服は自分のものだと執着したり、指差し、簡単な言葉で相手に伝えようとしたり、自分は先生と遊ぼうとしたり、先生を介して仲間と遊ぼうとしたり、自分は嫌なことは「イヤ」と気持ちを表したり、自分はこうして自己主張をし、大人を動かしているのである。

体の成長や心の成長は、日々の生活や遊びを通して、人・物・環境にかかわり、自分が主体的に活動していくことを認められることによって、自信となり、「自己肯定感」が育まれていくのである。

私は愛されている（自尊感情）は自分に対する肯定的なイメージ・自分を大切にしようとする気持ちである。

周りから愛され、情緒が安定することである。生まれてから大事に育てられ、オッパイやミルクを飲み、「首が据わった!」「ハイハイした!」「立った!」「歩いた!」と周りは一喜一憂して成長を喜んでくれ、子どもは認められていくのである。そんな生活や遊びの中で子どもは自信や達成感が生まれてくる。これも八つの自己の契機（A～H）が基となる。それは、自分は一人でスプーンやフォークを使って食べることが好きだったり、これ見よがしに歩くことが得意だったり、おもちゃを使うのが得意であったり、片言の言葉を発する事が出来て誇りに思ったり、スキンシップをしてくれる、優しい先生は好きであり、友達に好かれて誇りに思ったり、いろんなことが出来るようになり、誇りに思うのである。

自己支配感のところでは事例を出していたが、食事の時、汁物でガラガラうがいをしてしまう。すると行儀が悪いので、保育士は、「ダメ!」と頭ごなしで言うのか、「スープは飲むものよ。ごはん食べた後に、お水でガラガラうがいをしようね。」と促す方法で接するのか、言い方として良い悪いでなく、子どもの受け止め方がずいぶん違ってくるのではないかと考える。

子どもは、いろいろやってみて確かめているのである。こうした日常生活や人間関係の中で遊びを通して、いろいろなことを受け止めてもらい大人との安定した関係から、やがて仲間を目を向けていくのである。気に入った仲間ができるといつもそばにくっついているのである。

しかし、しんどい状況におかれている子どもは活動そのものについていけず自信もなく、敗北感等、味わっていき自己の存在感すら希薄になってしまうのである。そうなると自分は愛されていないのではないかと不安をだき「愛されていないかも」と思うのである。こうした子どもの心を開き自信を持たせていくには、何よりも「受け入れる」「認める」「大切にする」という大人の関わりがあって初めて「受け入れられている」「認められている」「大切にされている」と感じるのである。

私は可愛い・私は泣いても大丈夫（自己受容）は、自分に満足していることである。

大人の行動、しぐさを真似する子どもたちは、ぬいぐるみを赤ちゃんに見立て、ミルクを飲ませ母親になったつもりで満足している。おもちゃの流し台で洗い物をしている姿を見ると、おもちゃをガラガラさせ、音だけ出して食器を洗っている様子を表している子どもに「お茶碗を洗ってるの？お母さん見たい」というと「こっくり」とうなずき満足している子ども。おもちゃのバギーにお人形を乗せて押している満足顔、自己主張をして認められることによって満足顔。歩けるようになってみんなに認めてもらって満足。積木を積んで、ほめられた自分の能力に満足。自分で「00 可愛い！」と言って満足。自己受容は、親・先生・仲間と遊べて嬉しい楽しいと思っている自分に満足していることである。八つの自己の契機（A～H）が基となり、自分は一人でスプーンやフォークを使って食べることに満足だったり、歩けることに満足、片言の言葉を発する事に満足、自分を大事にしてくれる先生に満足、好きな友達がいて満足、驚きや感動を共感してくれる人がいて満足。自分は受け入れられて満足なのである。

私は何でもできる（可能的自己）は、こんな活動はチャレンジできるはずと思うことである。

フォークやスプーンを持ってたべようとチャレンジしたり、歩けるようになるとどこへでも探索したり、「ダメ！」といわれても自分が納得するまで「イヤ！」と言い、精いっぱい反抗して駄々をこねるのである。このような形で「自我」が芽生えてくるのである。又、手先も器用になり、道具を使って遊ぼうとしたり、生活の面では、衣服を着脱しようとしたり、自我の芽生えを基に「自分で！」と身辺自立をしようと、日々チャレンジしているのである。簡単な言葉で相手に伝えようとチャレンジしたり、先生にほめられるとさらにチャレンジしたり、自分は好きな仲間と遊ぼうとチャレンジしたり、「ダメ！」と禁止されても、又チャレンジしようとするのである。自分はいろんなことが出来るようになりさらにチャレンジするのである。可能的自己も八つの自己の契機（A～H）が基になっているのである。

（3）乳児の「自己肯定感」指標の作成

1年目（平成23年）0歳児クラスの子ども達を対象に、遊びや食事場面で、主体的行動している子どもの姿と保育者の関わりを観察し、予備調査を行い、2年目（平成24年）には子どもたちに接している1歳児クラスの保育者にインタビューして、子どもの自己の成長を聞き取り調査するための調査票として、乳児の「自己肯定感」指標を作成した。それを使って、「1

歳児の自己肯定感について」乳児教育保育学会や、日本保育学会で発表してきたのである。

今回は「0歳児の自己肯定感について」、四つの**自己の構造**（自己支配・自尊感情・自己受容・可能的自己）と、生活や遊びを通しての**A, 活動的自己**、自分の容貌、身体的の特徴などの**B, 身体的自己**、自分の持ち物、場所などの**C, 物質的自己**、言葉などの**D, 能力的自己**、大人との関係の**E, 社会的自己1**、仲間との関係の**F, 社会的自己2**、嬉しい、楽しい、つらい等、気持ちを表す、**G, 精神的自己**、総合的にとらえて**H, 全体的自己**に分類し上記の**八つの契機**で「0歳から1歳3カ月」までの観察の尺度として子どもの行動、気持ちを表した「自己肯定感」指標（表3）を作成したのである。

6. 乳児の「自己肯定感」のアンケート調査

3市で、四件法（そう思う4点、どちらかというと思う3点、どちらかというと思う2点、思わない1点）で点数化する。乳児の「自己肯定感」指標（表3）を使って0歳から1歳3カ月の子どもを対象として0歳児の保育士にアンケートを行った。

(1) 調査の方法

3市の民間保育園で乳児の「自己肯定感」指標を使って、0歳から1歳3カ月の子どもを対象とする。

- ① 令和3年11月（A 保育所・B 保育所・C 保育所）
- ② 対象児 0歳～1歳3カ月 各施設（7人）合計21人
- ③ 保育士にアンケート（複数人で読み取り確認）
- ④ 4件法による

(2) 結果

表3の乳児期の「自己肯定感」指標（0歳から1歳3か月）の得点の高かった項目は「自分は受け入れてくれる人が好きである」「自分はみんなに愛されている」「自分は物にさわったり、握ったり落とそうとしたりする」「自分は寝がえり、ハイハイ、歩こうとチャレンジする」であった。

後は、自己の構造と自己の契機から考察をはかる。

表3 乳児期の「自己肯定感」指標（0歳から1歳3か月）

		乳児期の「自己肯定感」指標（0歳から1歳3か月）			合計		
		対象年齢月（0歳から1歳3ヶ月） N=21					
		令和3年5月～6月 0歳児クラス					
		そう思う （4点）	どちらかとい うとそう思う （3点）	どちらか というそ う思わな い（2 点）	思わない （1点）		
私は 私 で あ る	自己 支 配 感	自分は良くおっぱい（ミルク）を飲み、食べようとする。	68	6	4	0	78
		自分は、手や足を使って自分の体を動かそうとする。	68	6	2	1	77
		自分は物に触ったり、握ったり、落とそうとしたりする。	68	9	2	0	79
		自分は表情、仕草で相手に伝えようとする。	56	21	0	0	77
		自分は先生の真似をしようとする	40	18	6	2	66
		自分はそばにいる子が気になり触ったりしようとする。	56	3	8	2	69
		自分は人見知りをして泣いたりする。	44	12	8	1	65
		自分は泣いたり、笑ったりして大人を動かしている。	60	15	2	0	77
小計		460	90	32	6	588	
私は 愛 さ れ て い る	自 尊 感 情	自分は飲んだり、食べたりすることが好きである。	64	9	4	0	77
		自分は、手や足を使って自分の体を動かすことが好きである。	64	6	6	0	76
		自分はおもちゃで遊ぶことが好きである。	60	12	4	0	76
		自分は表情やしぐさで相手に伝えることができ誇りに思う。	32	36	0	1	69
		自分が笑う笑顔で返してくれる先生が好きである。	68	6	2	1	77
		自分は周りに友達がいることは好きである。	48	21	2	1	72
		自分は受け入れてくれる人が好きである。	80	3	0	0	83
		自分はみんなに愛されている。	76	6	0	0	82
小計		492	99	18	3	612	
私は 可 愛 い 私 は 泣 い て も 大 丈 夫	自己 受 容	自分は飲んだり食べたりして満足している。	64	9	4	0	77
		自分は、手や足を使って自分の体を動かすことに満足している。	56	12	6	0	74
		自分は好きな遊びがあり満足している。	52	15	6	0	73
		自分は、表情、仕草で相手に伝えて満足している。	40	30	0	1	71
		自分は先生に可愛がってもらって満足している。	52	24	0	0	76
		自分は友だちが気になり触ると満足している。	52	15	2	2	71
		自分は共感してくれる人がいて満足している	56	21	0	0	77
		自分は泣いたらかまってくれるので大丈夫と思える。	40	30	2	0	72
小計		412	156	20	3	591	
私 は な ん で も で き る ・ 自 己 期 待	可 能 的 自 己	自分は手づかみでも食べようとチャレンジしようとする	56	12	2	2	72
		自分は寝返り、ハイハイ、歩こうとチャレンジする。	68	9	2	0	79
		自分はいろいろな玩具に触りチャレンジしようとする。	64	6	6	0	76
		自分は表情、仕草で相手に訴えようとチャレンジとする。	56	18	0	1	75
		自分は好きな先生に関わろうとチャレンジしようとする。	52	21	2	0	75
		自分は気になる仲間に関わろうとチャレンジしようとする。	40	21	4	2	67
		自分は愛され、安心してチャレンジしようとする	56	15	4	0	75
		自分は愛容され、安心して何事にもチャレンジしようとする。	60	12	4	0	76
小計		452	114	24	5	595	
合計		1816	459	94	17	2386	

(3) 自己の構造の全体考察

4つの自己の構造の得点率から考察すると四つの構造ではあまり変化はなく、全体の平均の88%前後であった（表4）。

自己の契機の得点率から考察すると精神的自己・能力的自己・社会的自己1・社会的自己2は差が認められた。自己の契機については、得点率90%をこえていないものは精神的自己（82%）、能力的自己1（86%）社会的自己1（87%）社会的自己2（88%）であった。今後、発達していく通過点ではないかと考える（表5）。

表4 自己の構造

自己の構造	全体21(100%)	
	平均	%
自己支配感	28.0	87%
自尊感情	29.0	90%
自己受容	28.0	87%
可能的自己	28.0	87%
全体の平均	28.0	88%

表中%は得点可能最大値 21 に対する得点の比率（百分比）を示す。

表5 自己の契機

自己の契機	全体21(100%)	
	平均	%
活動的自己	14.4	90%
身体的自己	14.5	90%
物質的自己	14.4	90%
能力的自己	13.9	86%
社会的自己1	14	87%
社会的自己2	14.2	88%
精神的自己	13.2	82%
全体的自己	14.2	88%

注 表中%は得点可能最大値 21 に対する得点の（百分比）を示す。

表4の自己の構造から、得点の高いほうから考察すると

- ① 「私は愛されている」（自尊感情）の得点率は90%である。

自分は受け入れてくれる人は好きであり、自分は愛されていること、自分は寝返り、ハイハイをし歩こうとチャレンジする。自分は共感してくれる人がいて満足している。

子どもは、この世に生を受けて「まあ可愛い！」と受け入れてもらい、周りは誕生を喜び、「私」の存在を認め、大事に育てられているのである。

- ② 「私は私である」（自己支配感）は、得点率は87%である。

自分は物に触ったり、握ったり落とそうとする。自分はおっぱい、ミルクを飲み、食べようとする。自分は泣いたり、笑ったりして大人を動かしている。

優しく抱かれて、温かいまなざしで、成長を見守ってくれる環境は子どもにとってこの上なく幸せで「お母さんのようになりたい」と後ろ姿を見て歩こうと真似ているのであろう。

歩きだしたら、これ見よがしに歩く姿は堂々と自分は「一人の人間としてしっかり生きていくよ！」とアピールしているのである。

まさに「自己肯定感」がはぐくまれている大きな子どもの行動の一つではないかと考える。

- ③ 「私は可愛い・私は泣いても大丈夫」（自己受容）は（自己支配感）と同じく得点率87%である。

自分は大事にしてくれる先生に満足し、驚きや感動を共感してくれ、泣いても「大丈夫！」と受け入れてくれる先生が好きで満足しているのである。

- ④ 「私は何でもできる」(可能的自己・自己期待)も同じく87%である。

自分は寝返り、ハイハイ、歩こうとチャレンジしているのである。少々のことではへこたれず、積極的にそれぞれがチャレンジしているのである。この時期ならこそ、歩きかけると歩くことに夢中になるのである。

(4) 自己の契機の全体考察

表5の自己の契機の得点の高い方から考察すると

- ① **活動的自己**は得点率90%である。

「自分は良くおっぱい(ミルク)を飲み、食べようとする」得点は、「どちらかというと思う」を入れて得点率は高い。この時期は特定の人との関係で安心して身をゆだね、おっぱいを飲んだり、ミルクを飲んだり、飲む行為をする時期であり、又、離乳食が始まると、素材に慣れることや、スプーンなど持ち始める。食欲のある子は手づかみでも食べる。食に対しては変化のある時期であり、子ども刺激を受けながら意欲的になる。中には、個別に配慮の必要なアレルギー症児などには注意する必要がある。

- ② **身体的自己**も得点率90%である。

この1年の成長は早く、首が座る、寝返りする。はいはいする。つかまり立ちする。歩こうとする。発達の質的転換期と考えられる。つかまり立ちしながら手を放し一歩、一歩、進み、転んでもまた、立ち上がり歩こうとする、最も人間らしい力が全面でている時期でもある。自分で歩いて方でバランスをとって歩いている姿は本当に自信に充ち溢れ、自分を信じて、しっかり歩こうと肯定し、「この世界は私のもの」と言わんばかりに大人の顔を見ながら、あちこちと探索活動をしているのである。又、周りも歩けたことにより、喜び、歩くたびにほめたたえ、子どもの成長をみんなで、祝うのである。本人自身も認められることにより成就感・達成感・満足感を覚え、自己肯定感がはぐくまれていると考えられる。

- ③ **物質的自己**も同じく得点率90%である。

「自分は物に触ったり、握ったり、落とそうとする。」「自分はおもちゃで遊ぶことが好きである。」「自分は好きな遊びがあり満足している。」「自分はいろいろな玩具に触りチャレンジしようとする。」など、発達の特徴として、自分の手足を触りながら、また次第に周りの玩具にも興味を示しなめたり、触ったりと確かめながら、行動範囲も広がって、探索活動へと行動が活発になるのである。

④ **全体的自己**は得点率 88%である。

「自分は泣いたり笑ったりして大人を動かしている。」は一人だけどちらかというところを思わないであったが、後の 20 人は、どちらかというところも含めてそう思うのであった。「自分はみんなに愛されている。」ほぼ全員そう思うのであった。「自分は泣いたらかまってくれるので大丈夫と思える。」は一人以外全員そう思うのである。「自分は受容され、安心して何事にもチャレンジしようと思う。」どちらかというところを思わない二人以外は全員そう思うのであった。一人、得点が低かったのは養育者の子育てに対するしんどさが現れていたのである。

⑤ **社会的自己 2**は得点率 88%である。

「自分はそばにいる子が気になり触ったりしようとする」「自分はまわりに友達がいることは好きである。」「自分は友達が気になり触ると満足している。」「自分は気になる仲間に関わろうとチャレンジしようとする。」

⑥ **社会的自己 1**は得点率 87%である。

「自分は先生の真似をしようとする。」「自分が笑うと笑顔で返してくれる先生が好きである」「自分は先生に可愛がってもらって満足している。」「自分は好きな先生に関わろうとチャレンジしようとする。」

1 人を除いて「どちらかというところを思いう」も含めて得点が高いのである。これはまだまだ、乳児期にとっては先生が関わってくれ、受け止めてくれることが何より大事なことであり、そのことで安心して、自分の気持ちを表すことができ、子どもの心の基盤となると考えられる。

⑦ **能力的自己**は得点率 86%である。

「自分は表情、仕草で相手に伝えようとする。」「自分は表情やしぐさで相手に伝えることにより誇りに思う」「自分は表情やしぐさで相手に伝えて満足している。」「自分は相手に表情やしぐさで訴えようとしてチャレンジする。」「訴えようとしていて「そう思う」が多いが、一部、「そう思わない」子どももいる。まだこれから言葉の出る時期であり、これから育っていくのではないかと読み取れる。

⑧ **精神的自己**は、得点率 82%である。

「自分は人見知りをして泣いたりする。」「自分は受け入れてくれる人が好きである。」「自分は共感してくれる人がいて満足している」「自分は愛されていて安心してチャレンジしようとする。」この先、1 歳半ぐらいになると自我の芽生えが出てきて「自分で」という意識が

出てくる時期で、気に入らないことがあると「イヤ！」と反応していくのである。

この時の大人の対応が子どもの気持ちに寄り添った関わり方をする事によって子どもは受容され受け入れてもらったという自信にもなることもあるが、逆に「聞き分けのない子」「ダメな子」「嫌な子ねえ」と否定的に言われ続けると、だんだん「自分はダメの子」と、思い込んでしまい自己否定し、「自己肯定感」がはぐくまれないと考えられる。

7. まとめ・今後の課題

仮説の「**私が私である**」は、自分に名前がつけられ、「00ちゃん！」と小さいころから優しく声をかけてもらい、自分は大切な存在である「私」なんだという感覚は、無意識のうちに周りから映し返しとして受け取っているのである。大切に保育されることで、「**私は愛されている**」「**私は可愛い**」と、自分はかけがえのない存在であることを自分なりに肯定する感覚を覚え、泣いても受け止めてもらえる経験をする事で「**私は泣いても大丈夫!**」と思うのである。いろいろな経験を通して、周りから「失敗しても大丈夫だよ」というメッセージを多く受け止めることにより、「**私は何でもできる**」とさらにチャレンジし、自分のことが好きになるのである。逆のかかわり方であれば当然、自己否定に陥ることは多くの先人が言ってきていることである。

又、4. 乳児の「自己肯定感」をはぐくむ構造と契機は、子ども側からの成長であり、そこには0歳児であっても、しっかりと泣き笑い等、自己表現し、1歳半ぐらいからは、ますます自分の意思を出し、自己主張が目立ってくる。2歳を迎えるころはさらに、言葉も出るようになり、自分の名前言うことができ、相手に対して言葉で、思いを出せるのである。この時期こそ、子どもの自己主張や感情を十分に受け入れ、共に喜び、**共感できる関係**をつくることで、「自己肯定感」がはぐくまれているのである。

子どもは、一人の人間として尊敬され、健やかに成長することがいかに大切であるか、乳児期こそ「生きる力」の源である安心感や「自己肯定感」を大事にすべき時期である考える。「自己肯定感」は、自分らしく人間として生きるために年齢に関係なく生涯にわたり基本的な大切な気持ちであると考ええる。

乳児期の「自己肯定感」指標を作成し、保育士にアンケートを取って得点化した調査結果を見ると、能力的自己・精神的自己には差が見られたが、これらは自己の成長の今後の発達していく通過点であると考ええる。なによりも得点が高かった自尊感情の「自分は受け入れてくれる人が好きである」「自分は愛されている」や次に高かった「私は何でもできる」という可能的自己、自己期待の「自分は寝返り、ハイハイ、歩こうとチャレンジしようとする」などに注目したい。そこには「自分は共感してくれる人がいて満足している。」という当たり前のことであるが養育者との好ましい関係が大切さであることが確認することができた。

自己の構造と自己の契機から作った指標を、これからも検討を重ねて作成し、乳児の「自己

肯定感」の尺度のひとつとして、子どもたちの成長を確認していく指標になれば、保育の質も変わっていくのではないと思われる。

今後、乳児の育ちとして2歳以上の子どもを調査し、自己の育ちを横断的・縦断的に見ていくことや母親との関係も含めた乳児の「自己肯定感」についての調査も必要であると考えます。

引用・参考文献

- 天野祐子 (2003) 「私への「なぜ」という問いー自我体験ーVOL50
- 今井和子 (1998) 「0・1・2歳児の心の育ちと保育」: 小学館
- 今井和子・榊原洋一 (2010) 「乳児保育の実践と子育て支援」: ミネルヴァ書房
- 今井和子 (1997) 自我の育ちと探索活動: ひとなる書房
- 今井和子・波多野ミキ・堀内節子 (2010) 「自己肯定感の育て方」: 本の木
- 宇佐美百合子 (1999) 「あなたはあなたのままでいい」: PHP 研究所
- 植村美民 (1975) 「乳児期におけるエゴ (e g o) の発達について
- 大方美香 (2006) 「乳幼児教育学」: 久美株式会社
- 梶田叡一 (2002) 「自己意識の心理学」: 東京大学出版会 p 127
- 柏木恵子 (2003) 子どもの「自己」の発達: 東京大学出版会
- 柏木恵子 (2012) 「発達の心理学」 p 28
- 鯨岡峻 (2011) 「保育・主体として育てる営み」: ミネルヴァ書房 p 80
- 鯨岡峻 (2011) 「子どもは育てられて育つ」: 慶應義塾大学出版会株式会社
- 小林芳夫 (2006) 「子どもと保育の心理学」: 保育出版社
- 小林芳夫 (2010) 「発達のための臨床心理学」
- サリー・ワード (2011) 「語りかけ育児」: 翻訳 榎朝子 小学館
- 坂上裕子 (2012) 「幼児は自己や他者に対する理解をどのように構築するのか」 乳幼児教育学研究 21号
- 玉置哲淳 (1998) 「人権保育のカリキュラム研究」: 明治図書 p 307・p 308・p 309・p332・p338
- 玉置哲淳・堀井二美 (2010) 「2歳児の人権保育」: 解放出版
- 高垣忠一郎 (2011) 「生きることと自己肯定感」: 朝日日本出版社
- 野沢祥子 (2011) 「1～2歳の子どものやり取りにおける自己主張の発達の变化」
- 平野直樹 (2010) 「自己肯定感を育てる」: 金子書房
- 古荘純一 (2009) 「日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか」: 光文社
- 保育所保育指針解説書 (2008) 24、62 - 64 116-117
- 保育所保育指針 解説書 (2018)

石森延男の幼児教育論

— 「お話」 による心と言葉の育ちをめぐる —

宇賀神 一

キーワード：石森延男 言葉 「お話」 幼小接続 第二次世界大戦

はじめに

本小論の目的は、国語教育者の石森延男（1897 - 1987 年）における幼児教育論の特徴を明らかにすることである。

この作業がもつ意義を、まず述べていきたい。それは第一に、国語教育史上における石森の位置づけを明らかにする研究の一環としてのものであり、第二に、幼児期から児童期にかけての言葉の育ちとそれを支える教育のあり方について示唆を得る角度からのものである。

一つ目について、石森の経歴と彼をめぐる研究史を概況しながら意味づけてみたい。

1897（明治 30）年北海道札幌市で生まれた石森は、北海道師範学校卒業後小学校訓導を務めたのち東京高等師範学校文科第二部に進学し、同校を卒業して以降、愛知県成章中学校と香川県師範学校で教員を歴任した。1926（大正 15）年「満洲」にわたり、南満洲教育会教科書編集部に在籍して在満日本人用国語副読本『満洲補充読本』の編纂に参加し、その後は視学官と大連弥生高等女学校教員を務めた。その傍ら、文部省が編纂した第 4 期国定国語教科書に教材原案を寄稿し、1939（昭和 14）年文部省図書局に招聘され、1941（昭和 16）年度から国民学校で使用された第 5 期国定国語教科書の成立に寄与した。

第二次世界大戦後も文部省に残った石森は、戦後初期の国語教科書政策を主導し、1947（昭和 22）年に公表された『学習指導要領国語科編（試案）』の作成にも参加した。その後は光村図書の国語教科書の編纂に携わり、昭和女子大学ほかで教鞭を執るなど精力的に活動し、1987（昭和 62）年この世を去った。

以上のように、石森は、第二次世界大戦前後のいずれの時期においても、責任ある立場から国語教育政策に関与した人物であった。こうした仕事に対する国語教育学研究上の評価は高い。一例をあげれば、『石森延男国語教育選集』（全 5 巻、光村図書、1978 年）第 1 巻に収録された「刊行の辞」は、石森を「戦前・戦中・戦後を通じて、およそ半世紀の長きにわたり、国文学・国語教育・児童文学等の面において、学究または指導者・創作者として、わが国の言語文化および言語教育の進展に力を尽くされた。その足跡は大きく、その影響力の底深く甚大であることは、普く知られている」（頁数なし）と紹介している。同書の各巻末に附された「解説」も一様に、

石森を全面的に礼讃し、肯定的な評価を下している。

こうした評価の一面性を問題にして、石森に対する批判的検討の必要性を提起したのが、渋谷孝である。渋谷は、国語教育の戦後の出発期に石森が果たした役割の大きさを認めながらも、戦前の仕事が十分に検討されていないことを疑問視した。そして、石森における戦前と戦後を「全体としてどのように評価すべきかということは非常に難問である」¹と述べ、石森の仕事の全景を知る手がかりとして『現代国語教育論集成 石森延男』（明治図書、1992年）を編んだ。ときを同じくして、磯田一雄が「満洲」における石森の活動に焦点化し、『満洲補充読本』の分析に着手した²。磯田は、石森の「満洲」での経験が「内地」に還流し、戦後の国語教育に影響を及ぼしたという仮説に基づき、上記のような検討を行ったのであった。以後、石森の仕事を精査することが国語教育思想史研究上の重要課題として位置づけられてきた³。こうした課題を引き取り、筆者はこれまで、石森が第二次世界大戦前後に編纂した国語教科書の内容とその基盤としての彼の思想に関する通史的研究を進めてきた⁴。

ところで、以上のように進んできた石森研究において取りこぼされてきたのが、彼の幼児教育論である。前出の『石森延男国語教育選集』には幼児教育に関する論考は収録されておらず、同書の「解説」を担当した飛田多喜雄、沖山光、栗原一登、八木橋雄二郎の諸氏も言及していない。かろうじて、第3巻の「解説」を担当した野地潤家が、石森の国語教育論の特徴を概説する過程で、「児童・幼児の言語生活・言語行動の的確な把握・洞察（傍点は引用者による。以下同じ）」（491頁）と述べている。この指摘は、石森が幼児期における言葉の育ちまでを視野に入れていたことを予想させるが、野地はその内実に踏み込んでおらず、「幼児の言語生活・言語行動」を「把握・洞察」していたということの具体的な内実は詳らかでない。渋谷の手になる『現代国語教育論集成 石森延男』にも幼児教育に関するものは収められておらず、渋谷による同書の「解説」でも幼児教育の角度からの言及はみられない。小学校の国語教育に焦点化してきた筆者のこれまでの研究でもやはり、この点は論じていない。

ところが、石森の著作を瞥見すると、彼が幼児教育にも関心をもちつづけていたことが確認されるのである。すなわち、書籍に限定しても、日中戦争下の1940（昭和15）年『幼な児へのお話』（横山書店）が刊行され、終戦から間もない占領期の1947（昭和22）年には『幼児にあたへるお話』（振鈴社）が上梓されている。そして、喜寿を目前に控えた1972（昭和47）年にも石森が編者を務めた『日本の幼児教育 心の巻』（全2巻、中統教育図書）が世に問われた。このように、幼児期を対象にした教育論が長期にわたり展開されたのであり、これまで知られてこなかった幼児教育に関する彼の主張を分析することにより、国語教育史上における石森の位置づけをより正確かつ立体的に描くことができるものと思われる。

つぎに、二つ目の意義についてである。今日、幼稚園から小学校への円滑な接続の必要性が積極的に議論されており、その具体的な方途が模索されている。言葉の育ち／教育における幼児期から児童期にかけての連続性も例外でなく、八木雄一郎が指摘するように、幼小接続の観

点は、「国語科（特に小学校低学年）においてもそのあり方の丁寧な検討が求められている」⁵。上述のとおり、石森はわが国の小学校の国語教育にさまざまな角度からかかわってきた人物であった。その石森が、幼児期と児童期の言葉の育ちの関係性をどのようにとらえ、その教育についていかなる認識をもっていたのかを辿る試みをとおして、言語発達に関する認識の歴史の一場面が明らかになるものと考えられる。

こうした課題意識に基づき、本小論ではとくに、第二次世界大戦前後を貫く1940年代に焦点化して石森の幼児教育論を検討してみたい。

2. 戦前期の幼児教育論

1) 『幼な児へのお話』における「お話」の奨励

石森が幼児教育に関して最初にまとめた書籍が『幼な児へのお話』である⁶。同書には、「大正期から昭和期にわたって近代的な幼児保育思想の確立のために貢献した先駆的な研究者」⁷として名を残している倉橋惣三と、洋画家の石井柏亭から寄せられた「序」が添えられている。倉橋は同書について、「幼い子どもへの話といふもの、家庭に於ける母の話といふものに就いて、その心もちを、ふうわりと語り示してゐる」と評し、同書の内容を「話し方と話材とをあはせた本」と紹介しながら、母親と幼児にかかわる「先生方」および「姉さん方」に「是非薦めたい」⁸と述べている。石井もまた、高橋庸男による同書の装丁と挿絵を評価したうえで、「子供に関する出版は、すべてかういふ調子に行かねばならぬ」といい、「印刷や出版に就てのあらゆるものが、不自由な今の時代にこれだけのものが出来たことを心から喜びます」⁹と好意的である。『幼な児へのお話』が内容と意匠の両面から高い水準にあったことがうかがわれる。

石森による「はしがき」によれば、同書は「四つから七つ頃までの小さなお子さん」に「聞かせてあげるお話」（1頁）を検討する意図から執筆されたものであった。「はしがき」では、同書が「お母さん」と「今にお母さんにならうとする人」、「幼な子を育てる幼稚園の人たち」（2-3頁）を対象にすると述べられており、おもに数え年で4歳から7歳の教育に携わる人々を読者として想定していたことがわかる。

同書は、「一 はじめて聞かせるお話。」「二 子どもによつて、お話の聞き方がちがひます。」「三 お話は自分の手で。」「四 お話の力。」「五 お話し言葉。」「六 子ども心の進み方。」の6章からなり¹⁰、章題から看取されるように、平明な口語を用いた親しみやすい表現で記述されている。本文において、「じつは、私にも二人の子どもがありまして、上は女の子、下は男の子で、一つちがひ。女の子が五つころになりますと、やはりおはなしを聞いたがるやうになりました」（12頁）と回想され、石森が子どもたちに語り聞かせた「おはなし」が仔細に紹介されており、同書は自らの子育ての経験に基づき編まれた書籍であった。

各章は、幼児教育に対する石森の主張と、それに関連する「おはなし」からなる。ところで、

石森は同書において「おはなし」と「お話」を意図的に使い分けている。すなわち「お話」は子どもに向けて物語などを語り聞かせる行為を指し、「お話」の素材となるものが「おはなし」と表記された。以下、本小論でも石森と同様の意味で二つの用語を用いる。

同書で論じられた幼児教育論の特徴の1点目は、家庭なかんずく母親による「お話」の重要性を一貫して提起したことである。同書が「幼稚園の人たち」も対象にしたことは先に述べたとおりであるが、本文は基本的に「お母さん」に向け語られている。

母親に期待されたのは、五大昔話などの既存の「おはなし」を聞かせることにとどまらず、積極的に「自分の力で、おはなしを生みだ」(18頁)すことであった。日常生活のさまざまな場面に「おはなしの種」(19頁)が潜在しており、母親は、子どもの年齢・性別・「知能の進み方」(23頁)を考慮しながら「おはなし」を作って語り聞かせてほしいというのが、石森の主張であった。「おはなし」の内容を具体的に想起させるため、同書では、たとえば紅茶、レモン、角砂糖を擬人化した「お紅茶」や、水道から流れる水を素材にした「水道さん」など、石森の手になる「おはなし」が例示された。同書に収録された「おはなし」については、次節であらためて言及する。

特徴の2点目は、「お話」の意義が明確に示されたことである。この点を論じたのが「四お話の力。」であり、「お話」の「肝要な目あて」は、「おはなしによつて、子どもの心が健康に肥つて、大きくなるといふこと」と、「おはなしによつて、言葉を正しく使へるやうになること」(87頁)だと謳われた。人格形成と言葉を適切に使用する能力の育成という二つの観点から、幼児期における「お話」の必要性が論じられたのであった。

なお石森は、「お話」に目的を設定することへの批判に対し、「もつともなこと」だと述べ理解を示しながら、「しかし何も考へないでおはなしをしたり、作つたりしてゐては、大切なおはなしによいものが含まらなくな」(87-88頁)と反駁している。ここでは「よいもの」の内実は具体的には論じられておらず、「親として、これをよいものであるかどうかを、一応調べるだけの親切があつていゝ」や、「子どもの将来を思つたり、少しでも幼児心理のことを調べたり、おはなしの価値を考へたりする人は、どれほどすぐれた養育をすることになるかわかりません」(88-89頁)というように抽象的に示唆されるにとどまった。とはいえ、たとえば「お話」によって「地方の人情風俗にいつのまにかなじませること」になり、それは「郷土に親しみ、故里を離れがたい心もちを、しらずしらずのうちに植ゑつけ」ることにほかならず、「やがてそれがわが日本を愛することにもなる」(89頁)と行論されており、石森が郷土、ひいては日本に対する愛着を育てることを「お話」の重要な役割と考えていたことがわかる。

2) 帝国日本の拡張と日本語の普及への期待

こうした目的意識と関連する3点目の特徴は、「東亜」政策と関連づけながら言葉＝日本語・国語の意義が説かれたことである。

石森は「おはなし」の内容について、「おもしろいことも大事、正しい内容をもつことも大事」であるが、「言葉そのもののよさを自然に会得させる」ことにも力点を置くべきだと述べ、それが「日本精神……日本的なものを心に育てる」(149-150頁) ことにつながると論じており、さらに次のように続けている。石森の社会認識・自局認識が確認されるため、やや長文だが厭わず引用する。

こんどの支那事変によつて、日本の国威が、日に日に、かゞやきわたり、満洲はいふにおよばず、蒙疆地方から、北支那、中支那、南支那と日本兵のゆく先に、この日本語が、根をはつていくのであります。日本語が通じることができて始めて、日本人の心が異国民にもわかつてもらへるのであり、またわからせることになるのでありますから、どうしても、日本の立場、主唱、態度、精神などを通じるには、日本語なくしてはできかねるのです。あなたがたのお子さんが、大きくなつて、あるひは蒙古の奥で働くやうなことになるかもしれません。あるひは厦門あたりで警備兵になるかもしれません。あるひはもつと遠くまで進んでいく兵隊さんにならないとも限りません。そしてお子さんの持つてゐるその日本語こそは、実に日本のしるしです。いはゞ見えない日の丸の旗であります。どこの国にいつてもその見えざる国旗をかざして、日本人の正義を示し、日本の慈愛をほどこしてやるのです。(150-151頁)

ここでは、帝国日本の「東亜」政策を支えるものとしての言葉＝日本語の役割が論じられており、「異国民」に「日本の立場、主唱、態度、精神」といった「日本人の心」を「わからせる」うえで、彼らが日本語に「通じる」ことが不可欠なものとして見做された。「日本人」同士を結びつける対内的役割と、日本と「異国」を結びつける対外的役割の二つの角度から、言葉＝日本語がもつ意味が説かれたのであった。次の記述も、このことと深くかかわっている。

その見えざる日の丸の旗、すなわち日本語を、お子さんに最初に授けてあげるのがお母さんなのです。それでこそお子さんたちは、温い母の愛を偲ぶとともに大切な国語を忘れることはないのです。たとへどんな異郷で働くにしても日本語は忘れるどころか、ますます懐かしくなつて、日本語を使ふたびに、かしこくも御稜威のありがたさを念ひ、慕はしいお母さんの面影が、胸にひろがつてくるにちがひありません。(151-152頁)

先に確認したとおり、石森は日本の帝国主義的な拡張政策に適合的な論理において言葉＝日本語をとらえ、「満洲」「蒙疆地方」「支那」「蒙古」「厦門」「あるひはもつと遠く」における日本語の普及を正当化した。その基盤となったのは、日本人であることのアイデンティティを日本語＝「国語」に求める思想であった。こうした意味において重要な言葉＝日本語を習得して

いく第一歩目を、家庭における母親の教育に期待したのであった¹¹。

以上と連続するものとしてとらえられる4点目の特徴は、言葉＝日本語の「醇化」という視点から「お話」の意義が説かれていることである。

1941（昭和16）年に成立した国民学校における国民科国語は、その目的が「国民学校令施行規則」において「日常ノ国語ヲ習得セシメ其ノ理會力ト發表力トヲ養ヒ国民的思考感動ヲ通ジテ国民精神ヲ涵養スルモノトス」（第4条）とされた。ここでの「日常ノ国語」は、「生活言語としての生きた国語」を意味するものの「方言・訛語や蕪雑野卑な言語」は含まれず、これらは「当然矯正醇化さるべきもの」とされ「どこまでも純正な国語」¹²の習得が目指された。渡辺哲男が端的に指摘するように、それは「『国語』における均質性の獲得」¹³を目指すものであった。こうした目的意識をもって準備されたのが第5期国定国語教科書であり、文部省の職員としてその成立を演出した一人がほかならぬ石森であった¹⁴。

『幼な児へのお話』でもやはり「純粋な国語」の問題が論じられたものの、石森の立場は、「国民学校令施行規則」ほど強固に日本語の「醇化」を主張するものではない。このことは、標準語と方言・訛語との関係について「言葉といふものは、始めから正しいとか良いとか、正しくないとか、悪いとかいふ区別はない」（115頁）と述べたことや、標準語に「方言をまぜることもいゝでせうし、古めかしい言葉を入れたりすることもさしつかへありません」（117頁）と論じていることなどから確認される。

とはいえ、言葉が「思ふこと」を「他人に伝へわからせる」役目を担う以上、「わづかの人よりは、なるべく大勢の人にわからせるといふことが、やはり大切な条件」（116頁）だとする指摘や、「今日本は、この標準語をひろく築きあげねばならぬ時」（118頁）であるという発言などから確認されるように、日本語の均質化の必要性を認めてもいる。別の箇所でも、「地方の方言で、地方の訛りで、思ふ存分語つた方が、子どもたちも安心して聞く」ことができ、それが「お国言葉」として思い出されるはずだと論じながらも、一方で、「たゞそのやうな愛着のみを満足させてゐたら、何時になつたら一体この国家的に統一されねばならない標準語使用の日に近づくことがきませう」と述べて、母親に「少しづつでも直していかうと考へていたゞきたい」（149頁）と訴えている。

以上のように、同書においては、子ども個々人や家庭という単位で考えるならば、方言・訛語に意義があり、その「醇化」は必ずしも必要ではないとする見解と、国家という単位で考えた場合、「純粋な国語」を目指す言語政策を下支えするものとして、幼児期から標準語の習得を意識してほしいという主張が併存した。

5点目として、児童期の言葉の育ちとの関係が意識されていることがあげられる。「六 子ども心の進み方。」では、小学校入学後の発達段階ごとの興味・関心の変化と、それに対応する「お話」のあり方をめぐって、松村武雄『童話及び児童の研究』（培風館、1922年）に依拠しながら論じられている。第二次世界大戦開戦などの社会状況の変化に言及した石森は、「戦

ふからには勝たねば」ならず、そのために「勇気と知恵と創造と、このやうな大切なものを国家は要求して」おり、「しかしこれらの尊い力といふものは、大人になつてからといつて、急にでき上るもの」ではなく、「小さい子どもの時代に、しつかりと芽生えさせておくことが肝心」(238頁)だと述べて、幼児期から児童期にかけての発達を連続的にとらえていた。

こうした立場は上述した標準語に関する記述のなかにも確認され、幼児は母親が標準語を用いることによって「標準語に近い言葉を労することなしに、いつのまにか覚え」としたうえで、「さうすれば、小学校に入つてからも、大した骨折なしに、国語読本が正しく読め、お話も正しくできる」(114頁)と述べており、小学校の国語教育を下支えするものとして、幼児期における言葉の育ちの必要性が唱導された。

3) 『保育』への寄稿

1941(昭和16)年9月に刊行された雑誌『保育』第53号に、石森が文部省図書監修官の肩書で執筆した「幼な子とことば」が収録されている¹⁵。同論における「幼な子」とは、「なんにも『ことば』を知らない幼な子」(13頁)や「やがて、幼な子は、自分から『ことば』を使つて、お母さんに話しかけてくるやうになる」(14頁)などの記述から、言葉を習得しはじめた時期の子どもを想定していた。同論考においては、言葉が育まれる過程において母親の愛情が決定的に重要であること、そして、幼児期の言語にまつわる経験が小学校における言語学習の基盤となることが語られた。

一つ目については、同論考が「お母さんの美しい幼な子への愛情はいろいろなかたちとなつてあらはれてくる。その一つに『ことば』の世界がある」(13頁)と書き起こされていることが象徴的である。幼児が言葉を話すようになるまで繰り返し語りかける母親の行為について、当の母親自身は「少しもむだなこととも思はず、をかしいとも思はず、いたつてまじめで、さも大切なことをしてゐる」と認識しており、それを石森は、「この心、この仕方、これは、お母さんの愛情のあらはれでなくてなんだらう」(14頁)と述べた。そして、幼児の言葉の発達においては、いかに教えるかという方法論は重要ではなく、言葉によるやりとりが「お母さんの幼な子に対する深い愛情の発露」であること自体に決定的な意味があるとして、それは、授乳や「朝から夕まで相手にな」(15頁)ることができない父親にはなし得ず、母親に固有の役割であると綴っている。

二つ目については、たとえば次のような文脈で論じられた。幼児が言葉を覚えてそれを「生活と結びつけ……自分で思ふことが、口でいへるやうに」なれば「大変なすみ方」であり、小学校の国語教育(国民学校国民科国語)が目指す「『ことば』をりつぱにつかへるやうにすること……ごまかしでないたしかな『ことば』をいへるやうに導く」(17頁)ことの基礎が築かれる。「ことば」の学びの「師」は「学校の師」であるが、その「本もとは、家庭であり、家庭といふよりは、お母さん」(17頁)であり、母親が言葉の学びを保障することによって、

子どもたちは小学校入学後に「どれほど本当の勉強ができるかしれない」(17頁)と記述された。

ところで石森は、「お母さんがたの集り」の場で、「方言はなるべく使はないで、標準語をつかひませうとか、アクセントに注意ませうとか、敬語を小さいことからおぼえこませておきませう」という内容が話題にのぼると述べながら、「よく考へてみれば、これは、まづまづ形の上のことである。できればこれにこしたことはないが、その以前にまだしておかねばならない大事な大事なことがある」(15-16頁)と論している。「大事なこと」とは、『ことば』は生きものであるといふことを、お母さんたちも知り、幼な子にも知つてもら」(16頁)うことだという。言葉は「その人の正しき心を、外に示すことにはかならない」ものであるため、それを書物のなかに収められた「死物」とみることや、「いいかげんうそをいつてお茶をにごしておけばいい」とする認識は「大違ひ」(16-17頁)であるというのが石森の立場であった。

こうした言説から、ここでは二つのことを指摘しておきたい。一つは、方言などにやはり一定の理解を示していることである。『幼な児へのお話』で論じられたことと併せ、こと幼児期に関して石森は、言葉=日本語の「醇化」を絶対視するものではなかった。

いま一つは、言葉を心の形象ととらえる言語観が明確に看取されることである。石森は別の機会に、「文章の要は……自分の心の中にあることを、自分の云ひたいと思ふことを出来るだけその通りに、且明瞭に伝へることにある」¹⁶と述べている。第5期国定国語教科書に収録された石森の手になる「ことばと文字」という教材においても、「ことばと文字は、いはば心の中を写し出す鏡」¹⁷と端的に論じられた。石森にとって言葉とは、人間性を直接に反映する「生きもの」であり、「正しき心」を形成していくうえで蔑ろにできないものであって、それは幼児期も例外ではなかった。

「幼な子とことば」は、先に取りあげた『幼な児へのお話』が刊行されてから1年半後に執筆された論考である。この間に国民学校が発足し、それにともない石森自らが編纂に参加した第5期国定国語教科書(1年生用・2年生用)が児童の手にわたった。そうした教育状況の変化を経験しつつも、石森が雑誌論文というかぎられた紙幅のなかで提起したのは、幼児期における言葉の育ちの重要性と、それを支える母親への期待という旧書で論じたことに通底する内容であった。ここに、幼児教育に対する石森の思索が収斂されているとみることができる。

3. 戦後初期における幼児教育論

1) 『幼児にあたへるお話』の構成

占領下の1947(昭和22)年7月に刊行されたのが『幼児にあたへるお話』(振鈴社)である。これから明らかになるように、同書は前節で取りあげた『幼な児へのお話』を骨子とするものであった。まずは『幼児にあたへるお話』の構成について、『幼な児へのお話』と比較するかたちで紹介しよう。内容的な連続性に留意しながら両書の目次を整理すると、表のようである。

表. 『幼な児へのお話』と『幼児にあたへるお話』の目次

『幼な児へのお話』 横山書店、1940年	『幼児にあたへるお話』 振鈴社、1947年
一 はじめて聞かせるお話。	1 はじめてのお話
二 子どもによつて、お話の聞き方がちがひます。	2 お話の聞き方
	3 子どもへのつとめ
三 お話は自分の手で。 ・お紅茶 ・水道さん ・お空	4 お話は自分の手で ・おかあさんのエプロン ・お紅茶 ・水道さん
	5 目と耳 ・お空
四 お話の力。 ・ラジオ	6 お話の力 ・ラジオ
五 お話し言葉。 ・だるまさん ・海あそび	7 お話の言葉 ・だるまさん ・海あそび ・とうきびの葉 ・影絵 ・髪をすいて ・足袋さして ・春を ・ききたいこと ・ひびき ・雨 ・飛行船 ・いただきます ・乗せませう ・病む子があたら ・あのことろ ・ひばり ・楓の木
六 子ども心の進み方。 ・牡丹の花 ・風車 ・となりのお嬢ちゃん ・こほろぎ ・旅の驢馬さん ・やなぎ並木 ・お洗濯チャポチャポ	8 子ども心の進み方 ・ほたんの絵 ・風車 ・となりのミツちゃん ・こほろぎ ・旅のろばさん ・やなぎのなみ木 ・おせんたくチャポチャポ
	9 お話の形
	10 おしまひに ・ナコちゃん

『幼な児へのお話』が6章構成であったのに対して、『幼児にあたへるお話』は10章からなり、一見両書の連続性はみえにくい。ところが、各章の内容を確認してみると、『幼児にあたへるお話』であらたに書き下ろされたのは「10 おしまひに」のみであり、それ以外は、「4 お話は自分の手で」「6 お話の力」のように旧書の章題が踏襲されたもの、「1 はじめてのお話」「7 お話の言葉」のように章題が多少変更されたもの、「4 お話は自分の手で」と「5 目と耳」、「8 子ども心の進み方」と「9 お話の形」のように、旧書の一つの章が二つに分けられたものであった。

両書の目次には、各章に収録された「おはなし」が記載されている。目次の「おはなし」に注目すると、『幼児にあたへるお話』の「7 お話の言葉」にはあらたな「おはなし」が15作品収録されたように思われるが、実際は、「とうきびの葉」から「楓の木」までの作品は、旧書の目次に未記載であったもの、「五 お話し言葉。」の本文にすべてが収録されている¹⁸。

以上のように、『幼児にあたへるお話』で論じられたことの大半は、すでに『幼な児へのお話』において成立していたのである¹⁹。次に『幼児にあたへるお話』の成立過程で修正された記述、

削除された記述、加筆された記述を明らかにしながら、同書の特徴を検討してみたい。

2) 『幼児にあたへるお話』にみる言葉の育ちとその教育

(1) 修正された記述

上述したとおり、『幼児にあたへるお話』は『幼な児へのお話』の「修正版」とも呼べるものであり、内容の多くを旧書から引き継いでいる。その意味で同書における石森の幼児教育論は、原則的に前述したような特徴をもつものとみることができる。とはいえ、本文の表記には多少の修正がみられ、内容についても特徴的な用語の変更が確認される。ここでは内容面での修正に注目していく。

それがもっとも端的にあらわれているのが、『幼な児へのお話』で「六 子ども心の進み方。」に収録された「お洗濯チャポチャポ」である。母親の洗濯場面を扱ったこの「おはなし」では、洗濯物を干す母親に対し「雪子さん」が、「どこのおうちでも、こんなにしてお洗濯干すの？」と問いかけ会話が展開される。母親の「え、さうなのよ。」という返答を受け「雪子さん」は、「満洲でも？」「支那でも？」「ドイツでも？」とさらに質問を重ねる。そして、「じゃ、お日様はずるぶん疲れるわね。」という「雪子さん」の発言に対して、母親は「え、疲れるわ。どんなにお疲れになつても、皆んな同じやうに、かわかして下さるのよ。雪ちゃんのお襦袢でも、支那のお嬢さんの着物でも、イタリアの坊ちやんの靴下でも。」(224-225頁)と応える。

洗濯中の会話という身近な生活場面を題材にしつつ、外国へと視野を広げさせるような内容である。この「おはなし」が執筆されたのは、「日本国独逸国間ニ締結セラレタル共産『インターナショナル』ニ対スル協定ヘノ伊太利国ノ参加ニ関スル議定書」(1937年11月6日)締結から「日本国、独逸国及伊太利国間三国条約」(1940年9月27日)調印に向かう、日本-ドイツ-イタリアの協力関係が確認されていた時期であり、そうした国々へと子どもの意識を広げていこうとする点で、時世の様相を色濃く反映している。

この「おはなし」は、『幼児にあたへるお話』にも「おせんたくチャポチャポ」と漢字表記をひらがな表記にあらためたうえで再録されており、話の大筋は踏襲されている。しかし、「雪子さん」から母親に向けた質問が、「アメリカでも？」「シナでも？」「ロシヤでも？」と修正されており、その後の母親の台詞も「え、つかれるわ。どんなにおつかれになつても、みんな同じやうに、かわかして下さるのよ。雪ちゃんのおじゅばんでも、アメリカのぼつちやんの着物でも、シナのあかちやんのくつ下でも」(155-156頁)となっている。

同書を刊行するにあたって、「ドイツ」や「イタリア」は連合国の「アメリカ」と「ロシヤ」に変更されており、やはり連合国側であった「支那」はカタカナ表記に修正のうえそのまま記載された。

(2) 削除された記述

削除された記述の一つが、前節で引用した「支那事変」以降における日本語をめぐる認識を述べた箇所である。「日本の国威」の拡大を支えるものとしての日本語の重要性を説いた本小論第2節第2項の「こんどの志那事変によつて」からはじまる引用文は全文が削除された。

『幼な児へのお話』の最後の4頁もまるごと削除されている。戦前から戦後初期にかけての石森の思想を知るうえで重要だと思われるので、削除された記述を多少詳しく紹介する。削除された記述の書き出しは、「たゞいま、歐洲では、第二の世界戦争が初まりました。……どの国も、祖国を守ることに一生懸命であり、勝つことを願はざるものはありません。自分の国のために国民は命をかけて戦つてゐます。戦ふからには勝たねばなりません」(238頁)というものである。そして、国家が要求する「勇氣と知恵と創造」を育てていくために、それを幼少期より「しつかりと芽生えさせておくことが肝心」(同前)だと続けられた。さらに、母親の役割という観点からナポレオンの幼少期のエピソードが紹介され、ナポレオンが「計画的な統制的な戦略」(240頁)家になったのは、母親の計画的な仕事ぶりをみて育ったことに由来すると論じられた。そして石森は、母親の日々の生活が「お子さんにとつては、大事な大事な芽えになつてゐる」と述べ、子どもたちが将来「ほんたうに国のために働けるだけの力(創造力、勇氣、判断力、意志、緻密、想像力、計算、大胆同情心、正義感 —)に富んだ子どもに育てておくといふことは、これこそ銃後のお母さんがたの大切な大切な御奉公であらうと考へるものです」(241頁)と論じ同書を結んだ。

以上のように、旧書で展開された戦時体制・政策にかかわる内容は、当然ながら尽く削除された。

(3) 加筆された記述

上述したとおり、『幼児にあたへるお話』でまったくあらたに書き下ろされたのが「10 おしまひに」である。同章は、前半に終戦直後の社会における「お話」への希望が語れ、後半に「ナコちゃん」という「おはなし」が収録されている。

石森は同章を、「このごろ、子どもたちのために、何が与へられてゐるでせう。一ばんすきな甘いものもありません。おもちやの類も、これはといふもの」はなく、「魚本なども、ゆきわたつたとはいへない」(167頁)とはじめている。こうした物資不足の状況下において、「子どもたちの心に与へるものが、必ずしも『物』でなければならないといふことはありません」(同前)と述べ、「物」を必要としない「お話」がいまこそ重要な活動になると論じる。そして、自身の「七つになる一人の娘」である「七重」に「この一年ほどのあひだ」(168頁)に語り聞かせたという「ネーブル太郎」「鬼太郎」「かぶと虫と小人」「かみなりさん」を紹介している。

石森は、これらの「おはなし」は「同じやうなものばかりであり……そこにあらはれる主役的なものが、変つてゐるにすぎ」(171頁)ないという。いずれの「おはなし」にも共通したのは、

「七重」の興味・関心に即したものを題材にして、そのなかに「七重」を登場させたことである。たとえば、「ネーブル太郎」は、「七重」が「どこからかネーブルを三ついただいて……大事にたべずにかざつておいた」ことに触発され構想された物語であり、擬人化したネーブルと「七重」が「いつしよに散歩にでかけたりする」（169頁）ような場面が盛り込まれた。

「七重」は同書が刊行された年より小学校に入学しており、最近では小学校の友人や近所の友人も石森の「お話」を聞きに集まってくるようになったといい、「えん側で、お話をしたり、門前でしゃがんで、きかせてやつたり」（171-172頁）という。戦後初期におけるこうした経験をとおして「お話」の重要性が再確認され、同書が刊行されたものと考えられる。

石森は同章において読者に次のように語りかけている（172頁）。

どうぞ、おかあさん方、
先生や、嫁さんがた、
日本の新しい門出のために、
日本のホープともいふべき子どものために、
あなた方の一ばん美しいと思ふもの、
正しいと思ふものをお考へください。
温いものを、おしみなくお与へください。

戦後の出発期に子どもたちに希望を託した石森の胸中を覗きみることができる。子どもたちの育ちを支えることが「おかあさん」や「先生」、「嫁婦」に期待されたのであり、美しさや正しさを自ら考え、それを子どもたちに伝える役割が求められた。そのための一方途が、言葉の育ちを支える「お話」なのであった。

4. おわりに

以上、1940年代に登場した書籍・論考の内容を紹介して、石森の幼児教育論を検討してきた。本小論をとおして明らかになったのは、戦前における石森の幼児教育論が戦後も命脈を保ったことである。1940（昭和15）年に刊行された『幼な児へのお話』の大部分を引き継いだ『幼児にあたへるお話』が、1947（昭和22）年という時期に刊行されたのであった。

両書において展開された石森の幼児教育論は、家庭における母親を主たる対象とするものであった。幼児に対する母親の愛情を出発点に、幼児の言葉の育ちを支えることの重要性と方向性が示された。なお、諸論における言葉の育ちをめぐる石森の主張は、幼児期に限定されるものではなく、常に小学校入学後の言語習得との関連が意識されており、幼児期の経験がその後の学習の基盤を形成していくという角度から行論されていた。以上のような観点から石森がと

くに唱導したのは「お話」の活動であった。その素材となる「おはなし」をめぐっては、既存のものを利用にとどまらず、母親自身が幼児の発達段階や趣向を丁寧に掬いあげながら、生活の端々から題材をとって作成することが奨励された。

この点に関して付言しておこう。石森は児童文学作家としても著名であった。彼の活動はすでに「満洲」において積極的に展開されており、「満洲」の「児童文学を興し、常に牽引してきた」²⁰ものと評されている。戦後も引き続き精力的に活動した石森は、代表作『コタンの口笛』（東都書房、1957年）によって第1回未明文学賞と第5回産経児童出版文化賞を受賞し、のちに全20巻からなる『石森延男児童文学全集』（学習研究社、1971年、1976年）が編まれている。日本児童文学学会（1962年設立）初代会長を務めたのも石森であった。幼児教育の場において児童文化財²¹の活用が注目される今日においては、児童文化財の一つとしての「おはなし」を作り上げる経験と技量があった石森が、自らの手になる「おはなし」集を提示するのではなく、母親自身が教育者となり「おはなし」を作ることを希求したという点は興味深い。

石森が幼児期における「お話」を重視した背景には、幼児が「お話」とおして習得していく言葉が、その後の人生にも影響を与えるという認識があった。それは、言葉が人格形成に深く関与し、また、他者との意思疎通を図るうえで言葉が必要になるという言語観によるものであった。

『幼児にあたへるお話』の刊行は、以上のような特徴をもった石森の幼児教育論が戦後も通用するものであったことを意味する出来事として捉えられる。とはいえ石森の幼児教育論は、まったくそのままに戦前から戦後へと継承されたわけではなかった。旧書には、帝国日本の周縁における日本語の普及を自明視した立場が明確に看取されるほか、国民科国語が目指した日本語の「醇化」を促すような記述も認められた。『幼児にあたへるお話』は、戦時体制にかかわる以上のような記述が周到に削除・修正されたうえで、戦後のあらたな社会における幼児教育への期待が加筆されて成立した。このように、戦時下における自らの幼児教育論が修正を必要とするものであったにもかかわらず、戦後間もない時期にあらためて世に問うた事実からは、石森が自らの幼児教育論に一定の自信をもっていたことがうかがわれる。

以上のような思想的な連続性の問題を含め、本小論で着手できていない点を記しておきたい。一つには、幼児教育史上におけるその位置をみきわめる共時的研究である。二つには、占領期以降の彼の幼児教育論を検討する通時的研究である。「1. はじめに」で多少触れたように、石森はその後も幼児教育に関心を抱いており、そのことはたとえば、1972（昭和47）年、石森が編者を務めた『日本の幼児教育 心の巻』が刊行されていることから確認される。以上のような観点から石森の幼児教育論をさらに分析したうえで、児童期以降を対象とする国語教育論との関連を検討することは、今後の課題としたい。

〔付記〕

本小論は、JSPS 科研費（課題番号：21K13529）の助成を受けた研究成果の一部である。

-
- 1 渋谷孝「解説」『現代国語教育論集成 石森延男』明治図書、1992年、481頁。
 - 2 磯田一雄「石森国語の成立と満洲 — その基盤としての『満洲補充読本』」『成城文藝』第141号、1992年12月25日、15-46頁。
 - 3 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。
 - 4 拙著『石森延男研究序説』風間書房、2022年。
 - 5 八木雄一郎「幼稚園の領域『言葉』における幼小接続のあり方に関する一考察 — 『言葉遊び』を介して」『信大国語教育』第30巻、2021年3月30日、69-70頁。
 - 6 表紙には「幼な子へのお話 — 母のために」と表記されているが、本小論では、奥付の表記を用いた。
 - 7 穴戸健夫『日本の幼児保育 — 昭和保育思想史 上』青木書店、1988年、17頁。
 - 8 倉橋惣三「序」石森延男『幼な子へのお話』横山書店、1940年、3頁。
 - 9 石井柏亭「序」同前書、5頁。
 - 10 目次と本文で表記が異なる場合があり、本小論では目次の表記を用いた。
 - 11 磯田一雄は石森の児童文学作品の分析をとおして、石森が「満洲」において「異民族・異文化との接触」を経験したことが、「一方では『国際的精神』を育てもするが、他方ではかえって日本人としてのアイデンティティ・クライシスから、『日本の精神』をいっそう強調するようになる」（『皇国の姿』を追って）皓星社、1999年、51頁）ったことを指摘しており、引用箇所はこのことの一部が石森の幼児教育論に現出したものとして理解される。
 - 12 文部省『ヨミカタ 教師用』1941年、19-20頁。
 - 13 渡辺哲男『「国語」教育の思想 — 声と文字の諸相』勁草書房、2010年、6頁。
 - 14 拙著『石森延男研究序説』（前掲註4）の第5章・第6章に詳しい。
 - 15 石森延男「幼な子とことば」『保育』第53号、1941年9月15日、13-18頁。
 - 16 石森延男『綴方への道』啓文社、1935年、121頁。
 - 17 文部省『初等科国語 五』1943年、51頁。
 - 18 「とうきびの葉」と「ひばり」は、旧書では「玉蜀黍の葉」と「雲雀」と漢字で表記されている。なお、両書とも本文に収録されているものの目次に掲載されていない「おはなし」が全編をとおして多数確認される。
 - 19 前節で紹介した「序」と「はしがき」は削除されており、挿絵も減少している。
 - 20 寺前君子「旧植民地満州の児童文学研究 — 石森延男在満十三年の軌跡」『中国児童文学研究』第23号、2015年3月31日、46頁。
 - 21 滑川道夫の定義にしたがい、「児童のための文学・美術・音楽・演劇・放送・放映・遊具・玩具等」

を指すものとする（「児童文化」『児童文学辞典』東京堂出版、1970年、189頁）。「児童文化」という概念自体が検討対象であることは、首藤美佳子「『児童文化』・『子ども文化』の定義をめぐって」（『チャイルド・サイエンス』Vol.6、2010年3月31日、8-11頁）などで指摘されているが、ここでは立ち入らない。

執筆者紹介

藤井 裕子	こども学科	教授	発達心理学（保育臨床）
田中 麻紀子	こども学科	講師	教育学（幼児教育・保育）
山本 章雄	こども学科	教授	スポーツ科学（スポーツ教育学）
有川 優子	こども学科	講師	教育学（幼児教育史）
今津 香	こども学科	講師	教育学（幼児教育）
宇賀神 一	こども学科	講師	教育学（教育史）

神戸教育短期大学研究紀要 第3号

2022年3月10日 発行

神戸教育短期大学研究委員会

〒653-0862 神戸市長田区西山町2丁目3-3

TEL (078) 611-3351

印刷所 交友印刷株式会社

〒650-0047 神戸市中央区港島南町5-4-5

TEL (078) 303-1320