

常磐短期大学研究紀要

第 46 号 (2017年度)

目 次

原著論文

- 短大生の体力と幼児期及び児童期における意識や生活環境との関連性
..... 森 慎太郎 1
- 伝統・文化教育についての「言葉」領域施策をめぐって—児童文学の活用と方法
..... 船城 梓 13
- 異年齢保育における対人葛藤場面での介入者の関わり方について
—「お話しテーブル」での葛藤場面より— 村上八千世 33
- 星野徹の〈神話批評〉 菅野 弘久 142

研究ノート

- 医薬品登録販売者制度の沿革と課題 森本 敦司 51
- 保育者養成課程における基礎造形教育の在り方についての一考察 酒巻 洋一 63
- 保育におけるピアノ・オルガン使用の歴史的研究
—明治期の唱歌教育における伴奏楽器と楽器産業の関係性について—
..... 鈴木 範之・岡村 麻未 73
- 国語施策と短大生における書字教育 船城 梓 83
- 教員・保育者が行うリスクマネジメント 森 慎太郎 97

報告

- 常磐大学幼稚園における造形ワークショップについての実践報告
—モバイル製作における造形表現の教材研究とその指導法について—
..... 酒巻 洋一 105
- 「プレゼンテーション演習」受講生に対するアンケート調査報告
..... 森本 敦司・笹原 康孝 115

常磐短期大学

平成30 (2018) 年 2 月

短大生の体力と幼児期及び児童期における 意識や生活環境との関連性

森 慎太郎

Abstract

There are studies that have examined the relationships between living environments and athletic ability of children, while there are few studies that have examined the impact of living environments in childhood on their subsequent athletic ability. This study is intended to examine the impact of consciousness and living environments in childhood on the physical strength/athletic ability later in life, and clarify the relevant factors.

The subjects of this study are 142 female junior college students who have no impediment to performing physical exercises. The author conducted a physical fitness test and a questionnaire survey on the consciousness of physical exercises and living environments in childhood, and examined their relationships. They suggest the possibility of the relationships between the consciousness of physical exercises/living environments of preschool and school-aged children and their physical strength/athletic ability at the age of 18. And they clarify that the factors depend on whether they liked exercises in childhood.

1 背景

1-1 幼児期の生活環境と体力・運動能力

子供にとって、身体を動かして遊ぶなど、身体活動を高めることは、心身の発育発達に重要な役割を果たすが、近年、その子供の体力・運動能力が低下していると言われている。その原因として、子供を取り巻く環境の変化や生活習慣の乱れなどが指摘されている。子供を取り巻く環境の変化とは、生活が便利になったことで日常的に体を動かさなくなったことや、スポーツや運動遊びをする時間や場所が減少したこと、さらには一緒に遊ぶ仲間が減少したことなどであり¹⁾、生活習慣の乱れとは、脂肪分や糖分を摂りすぎるなどの栄養バランスの偏りなどの食生活の問題や、就寝時刻が遅くなったことによる睡眠不足の問題で、「疲れやすい」、「集中力がない」など、

昼間の活動性が低下してしまったことなどが挙げられ、これらの要因が子供の体力の低下に繋がったと考えられている。

幼児及び児童の生活環境と運動能力の関係を調査した研究では^{2) 3)}、運動遊びの頻度が多いほど、そして外遊びの時間が長いほど運動能力が高く、近所の遊び場の有無や運動に関する習い事の有無、兄弟・姉妹の数などで運動能力が異なることが明らかにされており、子供の生活環境と体力・運動能力には密接な関係があることがわかる。

1-2 幼児期及び児童期の運動の重要性

運動能力の発達に関し、幼児期が重要であることは、神経の発達の観点からよく説明されており、幼児期は神経の発達が著しいため、動きの習得や動きを調整する能力が高まり、運動能力の向上が期待される。また、児童期においては、運動能力の向上に適した「ゴールデンエイジ」と呼ばれる時期であり、神経の発達に加え、筋力・持久力の向上や心身の発達、集中力の高まりなどにより、より高度な運動スキルを高められる時期である。

これらの時期に培われた運動能力はその後の運動能力にも影響を及ぼす、いわゆる「持ち越し効果」があるとされている。文部科学省の調査によると、幼児期に運動遊びや体力向上に関わる様々な取り組みを行った実践園の卒園児はその後の運動能力や運動の頻度、運動部活動への加入率が高いなど、卒園後も活動的な傾向であることが示されている⁴⁾。このように幼児期及び児童期の運動はその時期だけの効果だけでなく、その後にも影響が及ぶため、より重要度が高いと言える。

1-3 本研究の目的

これまで幼児や児童の生活環境と運動能力の関連について検討した研究はあるが、幼児期及び児童期の生活環境がその後の運動能力に及ぼす影響を検討した研究はあまりない。

そこで本研究では、幼児期及び児童期の生活環境が将来の体力・運動能力に与える影響を検討し、その関連要因について明らかにすることを目的とした。

2 方法

2-1 対象

対象は、現在運動の実施に支障がない短期大学1年生(18歳)の女子142名とした。

2-2 体力テスト

被験者の体力を測定するために、文部科学省「新体力テスト実施要項(12～19歳対象)」の方法に基づき⁵⁾、「握力」、「上体起こし」、「長座体前屈」、「反復横跳び」、「20mシャトルラン」、「50m走」、「立ち幅跳び」、「ハンドボール投げ」を2016年10月に実施した。各被験者の測定結果を同実施要項の「項目別得点表」により得点化し、全項目の得点を合計した総合得点を算出した。

表 1. アンケート質問項目

◆ 幼児の時のことについてお聞きします。

1. あなたは保育園、幼稚園に通っていましたか？
①保育園に通っていた、②幼稚園に通っていた、③通っていない、④その他
2. どのような遊びが好きでしたか？ 1 番好きだったものを教えてください。
①製作・お絵描き、②ごっこ遊び、③読書、④運動遊び、⑤音楽、⑥TV・ゲーム、⑦その他
3. 親とは遊んでいましたか？
①よく遊んでいた、②まあ遊んでいた、③あまり遊んでいない、④ほとんど遊んでいない
4. 親とはどういった遊びをしていましたか？
①製作・お絵描き、②ごっこ遊び、③読書、④運動遊び、⑤音楽、⑥TV・ゲーム、⑦その他
5. 運動等の習い事はしていましたか？
①していない、②していた
6. (5. 運動等の習い事を「していた」人は) その習い事はなんですか？
①体操、②水泳、③ダンス、④球技、⑤武道、⑥その他
7. 運動以外の習い事はしていましたか？
①していない、②していた
8. (7. 運動以外の習い事を「していた」人は) その習い事はなんですか？
①ピアノ、②そろばん、③習字、④学習塾、⑤芸術系、⑥その他
9. どういった場所で遊んでいましたか？
①公園、②庭、③道路、④自然がある場所、⑤屋内、⑥その他
10. 幼児の時、兄弟姉妹はいましたか？
①兄がいた、②姉がいた、③弟がいた、④妹がいた、⑤いなかった
11. 幼児の時の住宅環境を選んでください。
①一戸建て、②マンション・アパート、③その他
12. 運動は好きでしたか？
①好きだった、②どちらかというと好きだった、③ふつうだった、④どちらかというと嫌いだった、⑤嫌いだった
13. 運動は得意でしたか？
①得意だった、②どちらかというと得意だった、③ふつうだった、④どちらかというと苦手だった、⑤苦手だった

◆ 小学生の時のことについてお聞きします。

14. どのような遊びが好きでしたか？ 1 番好きだったものを教えてください。
①製作・お絵描き、②ごっこ遊び、③読書、④運動遊び、⑤音楽、⑥TV・ゲーム、⑦その他
15. 1 番好きな科目は何でしたか？
①国語、②算数、③理科、④社会、⑤体育、⑥図工、⑦家庭科、⑧音楽
16. 1 番嫌いな科目は何でしたか？
①国語、②算数、③理科、④社会、⑤体育、⑥図工、⑦家庭科、⑧音楽
17. 運動等の習い事はしていましたか？
①していない、②していた
18. (17. 運動等の習い事を「していた」人は) その習い事はなんですか？
①体操、②水泳、③ダンス、④球技、⑤武道、⑥その他
19. 運動以外の習い事はしていましたか？
①していない、②していた
20. (19. 運動以外の習い事を「していた」人は) その習い事はなんですか？
①ピアノ、②そろばん、③習字、④学習塾、⑤芸術系、⑥その他
21. 小学生の時、兄弟姉妹はいましたか？
①兄がいた、②姉がいた、③弟がいた、④妹がいた、⑤いなかった
22. 小学生の時の住宅環境を選んでください。
①一戸建て、②マンション・アパート、③その他
23. 運動は好きでしたか？
①好きだった、②どちらかというと好きだった、③ふつうだった、④どちらかというと嫌いだった、⑤嫌いだった
24. 運動は得意でしたか？
①得意だった、②どちらかというと得意だった、③ふつうだった、④どちらかというと苦手だった、⑤苦手だった

◆ あなたの現在についてお聞きします。

25. 運動は好きですか？
①好き、②どちらかというと好き、③ふつう、④どちらかというと嫌い、⑤嫌い
26. 運動は得意ですか？
①得意、②どちらかというと得意、③ふつう、④どちらかというと苦手、⑤苦手

2-3 アンケート調査

現在及び幼児期と児童期における運動に対する意識や生活環境について、アンケート調査を行った。質問内容と選択肢は表1.に示した。

2-4 分析

アンケートの回答結果と体力テストの総合得点から、現在及び幼児期、児童期における運動に対する意識や生活環境と体力との関連について明らかにするため、以下の分析を行った。

まず、運動に対する意識に関する質問項目（表1.中の質問12、13、23、24、25、26）の回答については、「好き/得意（だった）」を5点、「どちらかというところ好き/得意（だった）」を4点、「ふつう（だった）」を3点、「どちらかというところ嫌い/苦手（だった）」を2点、「嫌い/苦手（だった）」を1点と点数化し、運動に対する意識と体力テストの総合得点との関連を、Spearmanの順位相関係数を用いて検討した。

次に、幼児期及び児童期の生活環境によって現在の体力に違いがあるかを検討するために、アンケートの回答別に体力テストの総合得点を算出し、アンケートの質問の選択肢が3項目以上の場合は一元配置分散分析を用いて項目間の比較を行い、有意差が認められた場合はTukey法にて多重比較を行なった。質問の選択肢が2項目の場合は対応のないt検定を行った。

なお、いずれの分析も有意水準は5%未満とした。

3 結果

3-1 体力

体力テストの結果及び2016年度における同年齢の全国平均値を表2.に示した。

本研究における被験者の体力テストの結果は全国平均と比較し、各測定項目の平均値及び標準偏差共に同等であった。

3-2 運動に対する意識と体力との関連性

幼児期及び児童期、現在の運動に対する意識に関するアンケートの回答結果別に体力テストの総合得点を集計したものを表3.に示した。

また、幼児期及び児童期、現在の運動に対する意識に関するアンケートの回答結果と体力テストの総合得点との相関係数を表4.に示した。

幼児期における運動に対する意識に関するアンケートの回答と体力テストの総合得点には、いずれも弱い正の相関があり、幼児期に運動が好きであったのであれば、現在の体力・運動能力が高く、運動が得意であったのであれば現在の体力・運動能力が高いということが示された。

児童期における運動に対する意識に関するアンケートの回答と体力テストの総合得点には、いずれも中程度の正の相関があり、児童期に運動が好きであったのであれば、現在の体力・運動能

表2. 短大生の体力テスト結果

	握力 (kg)	上体起こし (回)	長座体前屈 (cm)	反復横跳び (回)	シャトルラン (回)
被験者	27.0 ± 5.2	23.0 ± 5.7	50.0 ± 9.6	48.1 ± 6.5	44.7 ± 13.9
全国平均	26.7 ± 4.9	23.3 ± 6.1	46.9 ± 10.0	47.9 ± 7.3	47.0 ± 19.8
	50m 走 (秒)	立ち幅跳び (cm)	ハンドボール投げ (m)	総合得点 (点)	
被験者	9.2 ± 0.8	170.6 ± 19.6	15.4 ± 3.8	51.3 ± 9.0	
全国平均	9.2 ± 1.1	168.6 ± 23.9	14.0 ± 4.1	49.9 ± 11.5	

〔mean ± SD〕

表3. 運動に対する意識と現在の体力総合得点

	選択肢	体力		選択肢	体力		選択肢	体力
幼児期	好きだった	53.9 ± 8.4	児童期	好きだった	56.0 ± 6.9	現在	好き	57.5 ± 7.1
	どちらかという 好きだった	51.6 ± 7.4		どちらかという 好きだった	52.1 ± 8.7		どちらかという 好き	51.2 ± 7.7
	ふつうだった	46.7 ± 7.4		ふつうだった	46.1 ± 8.7		ふつうだった	44.1 ± 6.4
	どちらかという 嫌いだった	50.9 ± 13.5		どちらかという 嫌いだった	45.6 ± 6.9		どちらかという 嫌い	44.3 ± 7.1
	嫌いだった	42.7 ± 9.0		嫌いだった	41.7 ± 6.5		嫌い	44.1 ± 5.0
	得意だった	55.7 ± 8.4		得意だった	57.5 ± 7.0		得意	59.5 ± 6.7
	どちらかという 得意だった	53.4 ± 7.6		どちらかという 得意だった	54.1 ± 6.2		どちらかという 得意	56.4 ± 6.6
	ふつうだった	49.0 ± 7.8		ふつうだった	48.0 ± 9.1		ふつう	49.3 ± 7.3
	どちらかという 苦手だった	46.5 ± 8.5		どちらかという 苦手だった	45.9 ± 7.0		どちらかという 苦手	42.9 ± 6.4
	苦手だった	47.0 ± 12.6		苦手だった	42.8 ± 6.0		苦手	43.2 ± 5.5

〔mean ± SD〕

表4. 運動に対する意識と現在の体力テスト総合得点の相関係数

		幼児期		児童期		現在	
		運動が好き でしたか	運動が得意 でしたか	運動が好き でしたか	運動が得意 でしたか	運動が好き ですか	運動が得意 ですか
体力テスト総合得点		0.31*	0.40*	0.55*	0.59*	0.62*	0.67*
幼児期	運動が好き でしたか		0.81*	0.71*	0.63*	0.50*	0.48*
	運動が得意 でしたか			0.71*	0.70*	0.48*	0.57*
児童期	運動が好き でしたか				0.88*	0.72*	0.72*
	運動が得意 でしたか					0.70*	0.77*
現在	運動が好き ですか						0.80*
	運動が得意 ですか						

(* : $p<0.05$)

力が高く、運動が得意であったのであれば現在の体力・運動能力が高いということが示された。

現在の運動に対する意識に関するアンケートの回答と体力テストの総合得点には、いずれも中程度の正の相関があり、運動が好きであれば体力・運動能力が高く、運動が得意であれば体力・運動能力が高いということが示された。

運動に対する意識に関するアンケートの回答に関し、幼児期の回答と現在の回答には、いずれも中程度の正の相関があり、児童期の回答と現在の回答には強い正の相関が見られた。幼児期及び児童期に運動が好き・得意であれば、現在も運動が好き・得意である傾向が示された。

これらの結果から、幼児期及び児童期に運動が好きであった、もしくは得意であった子供は現在も運動が好き、もしくは得意であり、体力が高い傾向があることが明らかとなった。

3-3 幼児期の生活環境と現在の体力・運動能力との関連性

幼児期及び児童期の生活環境に関するアンケートの回答別に体力テストの総合得点を集計したものを表5.に示した。

また、上記の集計に対し一元配置分散分析を行い、有意差が認められ、さらに事後検定によって有意差が認められた質問項目について、回答別に体力テストの総合得点を比較したものを図1.に示した。

幼児期において、アンケートの回答間に有意差が認められたのは「どのような遊びが好きだったか」という質問であり、アンケートの回答別に体力テストの総合得点を比較した結果、「運動

表5. 幼児期及び児童期の生活環境と現在の体力テスト総合得点

幼児期				児童期			
質問	統計	選択肢	体力テスト総合得点	質問	統計	選択肢	体力テスト総合得点
あなたは保育園・幼稚園に通ってましたか		保育園に通っていた 幼稚園に通っていた 通っていなかった その他	50.9 ± 8.6 51.9 ± 8.9 — 46.5 ± 12.9	どのような遊びが好きでしたか 一番好きなものを教えてください	*	製作・お絵描き ごっこ遊び 読書 運動遊び 音楽 TV・ゲーム その他	48.3 ± 8.8 44.8 ± 4.3 47.3 ± 9.8 54.3 ± 8.9 50.1 ± 7.7 46.0 ± 5.3 —
どのような遊びが好きでしたか 一番好きなものを教えてください	*	製作・お絵描き ごっこ遊び 読書 運動遊び 音楽 TV・ゲーム その他	52.4 ± 9.9 49.2 ± 8.6 48.0 ± 0.0 56.1 ± 7.2 50.1 ± 7.6 29.0 ± 0.0 52.3 ± 8.1			国語 算数 理科 社会 体育 図工 家庭科 音楽	49.9 ± 10.1 46.4 ± 7.2 45.3 ± 9.7 42.0 ± 0.0 55.7 ± 7.8 49.5 ± 9.9 49.9 ± 9.4 49.4 ± 5.8
親とは遊んでいましたか		よく遊んでいた まあ遊んでいた あまり遊んでいない ほとんど遊んでいない	50.6 ± 9.3 52.0 ± 8.1 52.5 ± 8.1 43.7 ± 17.5	一番好きな科目は何でしたか	*	国語 算数 理科 社会 体育 図工 家庭科 音楽	55.5 ± 7.9 50.6 ± 9.0 51.6 ± 8.9 53.2 ± 8.1 41.7 ± 5.8 51.3 ± 11.0 50.0 ± 11.3 61.0 ± 0.0
親とはどういった遊びをしていましたか		製作・お絵描き ごっこ遊び 読書 運動遊び 音楽 TV・ゲーム その他	48.7 ± 9.1 52.0 ± 8.7 52.4 ± 6.5 53.4 ± 8.7 52.0 ± 12.7 43.7 ± 8.4 45.9 ± 10.1	一番嫌いな科目は何でしたか	*	国語 算数 理科 社会 体育 図工 家庭科 音楽	55.5 ± 7.9 50.6 ± 9.0 51.6 ± 8.9 53.2 ± 8.1 41.7 ± 5.8 51.3 ± 11.0 50.0 ± 11.3 61.0 ± 0.0
運動等の習い事はしていましたか		していない していた	50.7 ± 8.5 52.4 ± 10.0	運動等の習い事はしていましたか	*	していない していた	48.2 ± 8.0 52.9 ± 9.1
(運動等の習い事を「していた」人は) その習い事はなんですか (複数回答可)		体操 水泳 ダンス 球技 武道 その他	56.1 ± 8.6 52.0 ± 10.1 53.9 ± 5.4 52.5 ± 10.8 58.5 ± 2.1 49.0 ± 5.6	(運動等の習い事を「していた」人は) その習い事はなんですか (複数回答可)		体操 水泳 ダンス 球技 武道 その他	53.0 ± 14.1 52.1 ± 9.0 50.6 ± 9.1 56.1 ± 7.9 60.2 ± 5.0 53.1 ± 11.1
運動以外の習い事はしていましたか		していない していた	53.1 ± 8.5 50.5 ± 9.1	運動以外の習い事はしていましたか		していない していた	51.8 ± 7.8 51.3 ± 9.1
(運動以外の習い事を「していた」人は) その習い事はなんですか (複数回答可)		ピアノ そろばん 習字 学習塾 芸術系 その他	49.6 ± 8.9 61.0 ± 0.0 50.2 ± 9.3 48.7 ± 8.7 52.5 ± 2.1 51.7 ± 11.9	(運動以外の習い事を「していた」人は) その習い事はなんですか (複数回答可)		ピアノ そろばん 習字 学習塾 芸術系 その他	50.4 ± 9.1 50.1 ± 7.4 51.7 ± 9.1 49.2 ± 9.4 67.0 ± 0.0 55.3 ± 7.5
どういった場所でよく遊んでいましたか	*	公園 庭 道路 自然がある場所 屋内 その他	51.4 ± 8.9 53.0 ± 8.6 56.3 ± 9.9 46.3 ± 9.8 46.7 ± 7.9 —	小学生の時、兄弟姉妹はいましたか		兄がいた 姉がいた 弟がいた 妹がいた いなかった	51.1 ± 8.6 51.0 ± 9.5 51.4 ± 8.6 55.1 ± 10.1 56.2 ± 8.5
幼児の時、兄弟姉妹はいましたか		兄がいた 姉がいた 弟がいた 妹がいた いなかった	51.1 ± 8.6 51.0 ± 9.1 50.6 ± 8.8 56.2 ± 9.1 51.3 ± 8.7	小学生の時の住宅環境を教えてください		一戸建て マンション・アパート その他	51.5 ± 8.6 51.3 ± 10.3 44.0 ± 12.3
幼児の時の住宅環境を教えてください		一戸建て マンション・アパート その他	52.1 ± 8.5 49.7 ± 9.8 51.6 ± 10.8	一元配置分散分析により、質問の項目間に有意差が認められたものは統計欄に*を記した。[*: p<0.05]			

〔mean ± SD〕

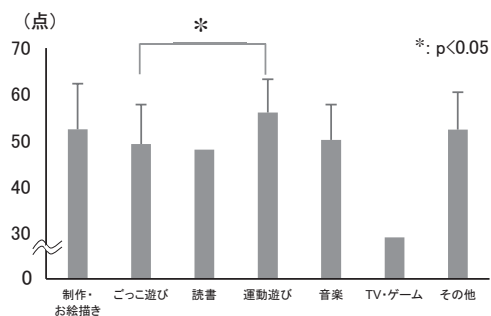


図1-1 幼児期の遊びの好みによる体力の比較

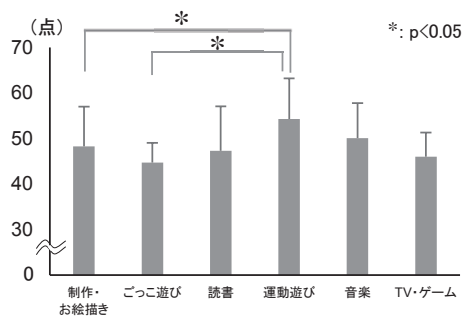


図1-2 児童期の遊びの好みによる体力の比較

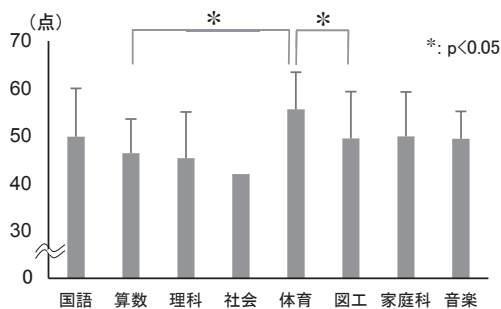


図1-3 児童期の好きな科目による体力の比較

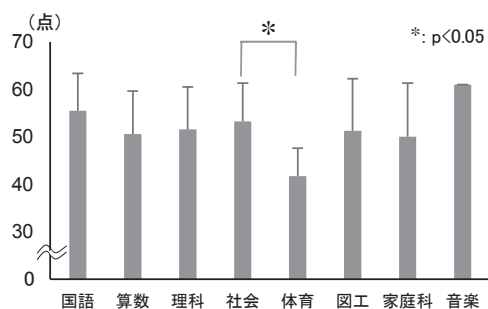


図1-4 児童期の嫌いな科目による体力の比較

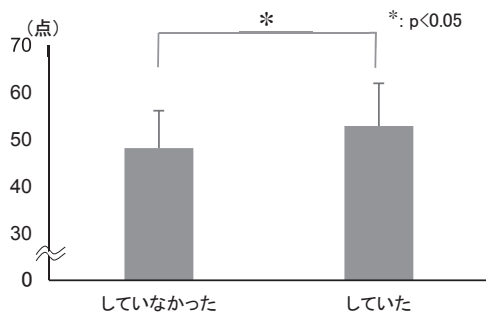


図1-5 児童期の運動等の習い事の有無による体力の比較

遊び」と回答した者が「ごっこ遊び」と回答した者と比較し体力テストの総合得点が有意に高かった（図1-1）。

また、「こういった場所をよく遊んでいたか」という質問においても、アンケートの回答間に有意差が認められたが、事後検定においては有意差が認められなかった。

次に、児童期において、アンケートの回答間に有意差が認められたのは、幼児期と同じく「どのような遊びが好きだったか」という質問であり、アンケートの回答別に体力テストの総合得点を比較した結果、「運動遊び」と回答した者が「制作・お絵描き」、「ごっこ遊び」と回答した者と比較し体力テストの総合得点が有意に高かった（図1-2）。

小学校での「好きな科目」、「嫌いな科目」という質問においても、アンケートの回答間に有意差が認められ、アンケートの回答別に体力テストの総合得点を比較した結果、「体育が好き」と回答した者は「算数が好き」、「図工が好き」と回答した者と比較し体力テストの総合得点が有意に高く（図1-3）、「体育が嫌い」と回答した者は「社会が嫌い」と回答した者と比較し、体力テストの総合得点が有意に低かった（図1-4）。

また、児童期において「運動等の習い事をしていたか」という質問でも、アンケートの回答間に有意差が認められ、「していた」と回答した者は「していない」と回答した者と比較し体力テストの総合得点が有意に高かった（図1-5）。

4 考察

体力・運動能力及び身体活動量には持ち越し効果があるとされ、幼児期から児童期、児童期から青年期へと追跡した報告などが見られる⁴⁾⁶⁾⁷⁾⁸⁾。本研究は、幼児期及び児童期の生活習慣とその時期の体力に関連があり、幼児期及び児童期の体力の持ち越し効果によって、18歳時の体力にも影響を及ぼすという仮説に基づき、幼児期及び児童期の生活習慣と18歳時の体力に関連があるかを検討した。

「運動が好きか」と「運動が得意か」という運動に対する意識と体力テストの総合得点との間には、幼児期、児童期、現在のいずれの時期の意識においても正の相関が見られた。また、生活環境に関する質問項目では、「どのような遊びが好きだったか」という遊びの好みに関して、幼児期では、「ごっこ遊び」と比較して、児童期では、「ごっこ遊び」及び「制作・お絵描き」と比較して、「運動遊び」が好きだった者が現在の体力が高いことが示された。「ごっこ遊び」は鬼ごっこ等の動的な遊びも含まれるが、ままごと等の静的な遊びも多く、「制作・お絵描き」は静的な遊びである。こういった遊びと比較して、運動遊びという動的な遊びを好んで行なっていたことがこの結果につながったと考えられる。また、児童期において、好きな科目が「体育」だった者は、「算数」及び「図工」が好きだった者と比較して、現在の体力が高く、嫌いだった科目が「体育」だった者は、「社会」が嫌いだった者と比較して現在の体力が低いことが示された。「算数・図工・社会」以外の科目との比較では有意差は見られなかったが、「体育」の好き嫌いは現

在の体力に少なからず影響を及ぼしていると言える。これらの結果より、「運動の好き嫌い」といった運動に対する考え方や、「運動の得意不得意」といった運動能力に対する自己の肯定感が現在の体力・運動能力に影響を及ぼしていることが明らかとなった。谷らは、「運動の好き嫌い」と身体活動量の関連について、「運動がとても好き」と答えた児童は、「運動が好き・嫌い・とても嫌い」と答えた児童より身体活動量が高かったと報告している⁹⁾。さらに、田中は運動能力テストの得点が高かった幼児は多軸加速度計を用いて計測した身体活動量が高かったと報告している¹⁰⁾。そのため、運動に対する意識が肯定的な子供は身体活動量が増加し、体力・運動能力が向上していると考えられる。また、運動能力が高い子供は、運動有能感が高まるため、運動に対する意識もさらに肯定的になると考えられ、身体活動量の増加、体力・運動能力の向上へとポジティブループとなることで、より体力・運動能力の向上へと繋がっていくのではないと思われる。

次に、児童期に運動等の習い事をしていた者は、していなかった者と比較して、現在の体力が高いことが示された。「平成26年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査結果」によると¹¹⁾、児童期において学校の運動部や学校外のスポーツクラブに入っている者は入っていない者と比較して、体力テストの結果が高く、持ち越し効果があることを踏まえると本研究の結果はそれを支持するものであった。これは、運動等の習い事によって単純に運動時間が増えたことによる身体活動量の増加と、専門家による指導によって運動有能感が高まったことによって生じたと考えられる。

幼児期及び児童期において、体力・運動能力を高め、その能力を将来まで持ち越すためには、遊ぶ場所や兄弟姉妹、住宅環境等よりも「運動が好き」であること、つまり運動に対する肯定感が重要であり、その肯定感は、本研究の結果より幼児期から児童期、現在へとおおよそ変わらないことが示されたため、現在も身体活動量が確保でき、体力が高いまま維持されていることが予想される。そのため、幼児期において、運動時間を確保し、運動に対する有能感を持たせ、運動意欲を阻害しないように環境を整え、指導していくことが必要であり、そうすることで運動が好きな子供が増え、体力の向上に繋がっていくと考えられる。

最後に、本研究は後ろ向き研究であり、児童期以降の要因や、現在の体力や生活習慣、思考から生じるバイアス等を考慮していないため、今後は前向き研究で行っていく必要があり、今後の課題としたい。

5 結論

本研究の結果より、幼児期及び児童期の生活環境と18歳時の体力・運動能力に関連がある可能性が示唆された。その要因は、幼児期では「運動遊びが好き」であったかどうか、そして「運動遊びを好んで行っていた」かどうかであることが明らかとなった。また、児童期も同様に「運動遊びが好き」であったかどうか、そして「運動遊びを好んで行っていた」かどうかであることに加え、実際に「運動等の習い事を行っていた」かどうかが重要であることが明らかとなった。

そのため、成長期以降の体力・運動能力を高めるためには、幼児期及び児童期にいかに関運動が好きになれるかが重要であり、さらに運動等の習い事により、運動できる時間を確保することが必要であると考えられた。

6 参考文献

- 1) 文部科学省「子どもの体力向上のための総合的な方策について（中央教育審議会答申）」（2002年）
- 2) 吉田 伊津美, 杉原 隆, 森 司朗, 近藤 充夫「家庭環境が幼児の運動能力発達に与える影響」（2004年）体育の科学 Vol.54, 3: 243-249
- 3) 森 司朗, 杉原 隆, 吉田 伊津美, 近藤 充夫「園環境が幼児の運動能力発達に与える影響」（2004年）体育の科学 Vol.54, 4: 329-336
- 4) 文部科学省「体力向上の基礎を培うための幼児期における実践活動の在り方に関する調査研究報告書」（2011年）：5-52
- 5) 文部科学省「新体力テスト実施要項（12～19歳対象）」：
http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/stamina/05030101/002.pdf
- 6) Glassow RRB et al.; Motor performance of girls age 6 to 14 years. : Res Q Exerc Sport, 31: 426-433, 1960
- 7) 鈴木宏哉「成人期を見据えた子どもの頃の身体活動経験」（2011年）体育の科学, Vol.61: 653-660
- 8) Telama, R., et al. : Participation in Organized Youth Sport as a Predictor of Adult Physical Activity : A 21-year Longitudinal Study, Pediatr. Exerc. Sci., Vol.18, No.1 : 76-88, 2006.
- 9) 谷 健二, 赤田 信一, 保科 義高, 山本 章「運動の好ききらいが小学生の運動量と体脂肪率に及ぼす影響」（1998年）静岡大学教育学部研究報告（自然科学篇）48: 35-43
- 10) 田中 沙織「幼児の運動能力と身体活動における関連について－5歳児の1日の生活からみた身体活動量を中心として－」（2009年）保育学研究第47巻第2号: 112-120
- 11) 文部科学省「平成26年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査結果報告書」（2014年）

伝統・文化教育についての「言葉」領域施策をめぐって —児童文学の活用と方法

船城 梓

はじめに

本稿では、幼稚園／保育所／こども園で行われている幼児期の教育（以下、幼児教育）での文化教育における、児童文学ことに説話／物語／昔話を活用した新たな方法と、その実施を可能にする保育者育成について、検討と提言を行う。

このような検討・提言を要する背景には、伝統文化をいかにして守り継承するかという現代の日本全体の課題、及び各学校種間の教育連携という教育上の課題の存在がある。

如上の課題を受けて小学校の国語教育においても、伝統文化の継承を、国語という教科を通じて言語面から行うことを意図した、「〔伝統的な言語文化に関する事項〕」の教育が近年新たに盛り込まれた。

この小学校教育での変化と時を同じくして、幼児教育と小学校教育の教育上の接続・協力（以下、幼小連携）それまで以上に重視されるようになった。この幼小連携の観点から、幼稚園と小学校がどのように接続あるいは協力して教育を行うべきかという課題について、2000年代以降様々な取り組み・試みが行われてきたが、未だ解決には至っておらず今日でも様々な取り組みが行われている。

そのため、円滑な幼小連携とよりよい幼児教育の実現に向けて、いかなる施策が可能であるのかという問いは、今日なお有効であると言える。

よって本論文においては以下、幼小連携の可能性について従前の事情や経緯を改めて状況を確認しつつ、問題点を踏まえながら、「言葉」領域特に児童文学をどう活用するかという観点から、その解決について考えてゆく。その際、より良い連携を可能とする教員の養成のあり方にまで踏み込みながら、幼小連携に向けた具体的な施策を検討・提示することとしたい。

1. 文化継承と教育

最初に、幼小連携を論ずるに先立ち、その前提となる文化継承の問題と、教育を通してそれを助けることの意義について、簡単に述べておきたい。

少子化が叫ばれて久しい。このような超高齢社会と人口減少とは、これまでそれらに継承されてきた、様々な文化の存続をも危うくするものと言える。

改めて言うまでもないことであるが、文化は、一旦その連続性が途切れてしまえば、再び蘇らせることが極めて難しい。その具体的事例は枚挙に暇がないが、例えば食膳の文化などはその好例と言える。

かつて日本の食文化は、食膳の使用とそのマナーを前提としていた。これは、「食膳」という言葉そのものに、食器・什器と食事の両方の意味があることから窺い知ることが出来る。さりながら今日、日々の食事に際して食膳を使用することは、稀有のことに属すると言って良い。いわゆる「食育」の中でも、膳の使用を想定した教育を実施している例はあってもごく稀なものであろう。

このような食膳文化の風化は、戦後の住宅の洋風化や食卓の普及などをきっかけにしていよう。その意味では、食膳文化の風化は一見、器物の有無という、資材面での衰退を大きな要因にしているようにも思われる。

しかし、食膳そのものは、なお世の中から物質的に消え失せたわけではない。昔から同じ所で生活し続け、その土地に根付いてきた世帯では、今なお、蔵や納戸の内に蔵されていることも少なくないはずである。そのような食膳を保有する世帯でも食膳が用いられないのは、食膳文化の衰退が、資材確保を主因としないことを意味しよう。むしろ確保した資材をどう用いるかという、運用面での断絶によるところが大きいことを示すはずである。

すなわち、文化の継承とは、資材の継承と運用の継承の両方によって成り立ち、ことに後者が決定的な断絶の原因になりやすいのである。

このあたりの事情を、レジス・ドブレは、「物質化された組織」と「組織化された物質」という言葉で説明する。ドブレは、時代を超えて行われる人間間の働きかけである「伝達」(transmission)について論じるフランスの思想家である。ドブレによれば、文化の継承を含む「伝達」の実現にあたっては、目的のために安定的に存在し続ける人間群と、緊密に関係づけられ連携する資材群との双方が、不可欠だという。¹

すなわち文化の継承とは、その文化を扱う人(組織)と、扱われる物(資材)との両方の継承を意味する。そして組織の維持には、人そのものの存在と共に、何らかの教育の存在が不可欠なのである。

よって、上述の如く文化継承・維持が危ぶまれる中、教育を通じた伝統文化的素養の涵養は、次世代への社会的投資として高い意義を持つのであって、日本の人的資産レベル維持のためにも、現在積極的方策を要すると言える。

このような社会的要請をも受けながら、日本においては、2000年代に大きな教育改革が行われた。結果として、特に幼児教育と小学校教育において、社会の課題を解決すべく重要な変更が加えられたのであった。

2. 教育改革と幼小連携

(1) 幼小連携をめぐって

2000年代の一連の教育／教育機関の改革は、「まさに今求められている教育の理念」²を掲げ行われ、戦後このかたの教育を大きく改めることを企図したものであった。

それは、「教育基本法」改正（平成18年（2006））、「学校教育法」を筆頭とする教育3法の改正（平成19年（2007））、「幼稚園教育要領」・「小学校教育指導要領」の改訂（平成20年（2008））と続く、安倍第一次政権～麻生政権間の動きに特徴的に見てとれる。これらの改革は、教育のある種の効率化を目指したと考えて良い。

この2000年代の教育改革の中で、理念・制度・施策に特に大きな変化がもたらされたのが幼児教育である。社会の直截な必要性を背景として、改めて幼児教育の重要性が強調される形となった。

このような国家的理念乃至路線の変化／変更は、幼稚園教育に大きな影響を及ぼした。平成19年の改正「学校教育法」において、それ以前には曖昧であった幼稚園教育の役割が「義務教育及びその後の教育の基礎を培うもの」（第22条）³と初めて定められたのである。これにより幼稚園から大学に至る一連の教育は、一貫した体系を構成するものとされたこととなる。

こうした改正「学校教育法」に基づく教育体系の成立によって、幼児教育と小学校教育との、緊密かつ効率的な接続が、国家的ミッションとして明確に位置付けられた。この接続が、いわゆる幼小連携である。

本稿は、この幼小連携を、特に幼児教育中の物語を使った施策、ことに伝統文化教育の観点から考えることを一つの目的とするが、実際の幼小連携は、幼児教育側・小学校教育側それぞれの規定に大きく左右される。

これらを左右する規定、すなわち「幼稚園教育要領」・「保育所保育指針」・「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」及び「小学校学習指導要領」については、平成29年（2017）に相次いで新版が告示され、平成30年（2018）4月より平成29年告示版が用いられる。現在は、いわば過渡期にあると言える。

このため、如上の新旧の要領・指針を踏まえ、今後求められる幼児教育、なかんずく幼小連携をめぐる幼児教育のあり方を探り、伝統文化継承の可能性を模索することは、必要なプロセスの一つと言えよう。

よって以下節を改め、幼児教育側、小学校側のそれぞれの規定について見ることとしたい。

(2) 「小学校教育指導要領」における「伝統的な言語文化」教育の展開

本節では、現行の平成20年告示版「小学校教育指導要領」、及びそれをさらに発展させた平成29年版「小学校学習指導要領」における「伝統的な言語文化」教育について、簡単ではあるが確認をしておくこととしたい。

平成20年の「小学校教育指導要領」改訂時、それまでの「教育指導要領」と比して国語教育分野のあり方に大きな変更が加えられた。すなわち小学校の教育内容として、「話す・聞く」・「読む」・「書く」の3領域に加えて伝統文化教育、文法及び作文規則、並びに書字を扱う「〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕」が整備されたのである。これが「国語」教科におけるいわゆる3領域1事項制の成立である。⁴

この3領域1事項制に伴い「〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕」中に、「ア 伝統的な言語文化に関する事項」が置かれ、学年ごとの学習内容（例えば、小学校1・2年生では「(ア) 昔話や神話・伝承などの本や文章の読み聞かせを聞いたり、発表し合ったりすること。」）が、定められた。これによって、現代語訳された神話や物語に触れるという形での「伝統的な言語文化」に関する教育、つまりは小学校の段階からの、古典教育が開始されることになったのである。

如上の20年版に対し、新たに文部科学省から示された平成29年（2017）版「小学校教育指導要領」⁵では、3領域1事項制を改めて、その資質の上から「〔知識及び技能〕」と「〔思考力、判断力、表現力等〕」を立て、この二門のうち「〔知識及び技能〕」の下に、「(1)言葉の特徴や使い方にに関する事項」、「(2)情報の扱い方にに関する事項」、「(3)我が国の言語文化に関する事項」の3事項を置く。

この平成29年版「小学校教育指導要領」の変更は、従来の「〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕」の内容を拡充し、それぞれの項目について手厚さを加えたものである。例えば、小学校1・2年生の「〔知識及び技能〕」の「(3)我が国の言語文化に関する事項」において、「イ 長く親しまれている言葉遊びを通して、言葉の豊かさに気付くこと。」の内容が新設されたこと、また「読むこと」領域から「エ 読書に親しみ、いろいろな本があることを知ること」が移されたことなどは、その証左と言えよう。

このように、平成20年版「小学校学習指導要領」から平成29年版「小学校学習指導要領」へと続く小学校の国語科教育の動きは、新たに「伝統的な言語文化」についての教育を明示的・積極的に行うことで、個々人の教養・知識を高めることをねらうという特徴を有するものであった。これは、さらに、中・高における国語科教育を、小学校教育によって培われた知の裾野の広さをもって補う意図があるものと考えられる。

(3) 幼児教育／保育における「伝統文化教育」

前節で述べたように「小学校学習指導要領」においては、平成20年版、そして平成29年版と伝

統文化乃至「伝統的言語文化」についての学習内容が増広されていったことが見て取れる。

では、本稿の本来的テーマである小学校入学以前の時期に目を転じてみるならば、どのようなことが言えるであろうか。

この点でまず指摘出来ることは、平成29年版「幼稚園教育要領」において、平成22年版「幼稚園教育要領」になかった「伝統」の語が現れるということである。

まず平成29年版「幼稚園教育要領」で初めて置かれた前文に、教育全体の目標として、

5 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。

と現れる（下線部、筆者。以下同）。

これを受ける形で、5分野のうち「環境」分野に、「(6)日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ。」の内容、またこの内容についての「内容の取扱い」として

(4)文化や伝統に親しむ際には、正月や節句など我が国の伝統的な行事、国歌、唱歌、わらべうたや我が国の伝統的な遊びに親しんだり、異なる文化に触れる活動に親しんだりすることを通じて、社会とのつながりの意識や国際理解の意識の芽生えなどが養われるようにすること。

との取扱い規定が、いずれも新設されている。

実はこのような「環境」分野における伝統文化への規定は、「幼稚園教育要領」に前後して告示された、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」⁶（以下、「こども園教育・保育要領」）及び「保育所保育指針」⁷でも全く同文の記述が新規に示されているのである。

今、「こども園教育・保育要領」の記述をもって示せば、「環境」領域の内容に「(6)日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ。」の内容があり、「3. 内容の取扱い」において

(4)文化や伝統に親しむ際には、正月や節句など我が国の伝統的な行事、国歌、唱歌、わらべうたや我が国の伝統的な遊びに親しんだり、異なる文化に触れる活動に親しんだりすることを通じて、社会とのつながりの意識や国際理解の意識の芽生えなどが養われるようにすること。

という規定が置かれている。

以上のように平成29年告示版では、幼児教育／保育の全体にわたって、伝統・文化とのふれあ

いをこれまでのあり方からの一つの重要な変更点として、逆に言えば今後の重点的内容として、位置付けていることになる。

なお、この伝統・文化とのふれあいに関する内容が、いわゆる5領域のうち「環境」領域に置かれていることについて、一つ付言しておかなければならない。

「幼稚園教育は、幼児期の特性を踏まえ環境を通して行うものであることを基本とする」(第1章総則、第1 幼稚園教育の基本)⁸とされて以降、幼稚園教育ひいては幼児教育は、「環境を通して行う」ものと明確に規定されており、これは平成29年に告示された「幼稚園教育要領」「こども園教育・保育要領」及び「保育所保育指針」でも踏襲されている。

この規定は、小学校以降と違い、保育者は幼児の「幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気付き、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる幼児期の教育における見方・考え方を生かし、幼児と共によりよい教育環境を創造する」ことをもって、教育／養育の手段とすることを述べたものと考えられる。

よって、「環境」領域には諸領域を総合する性格があるとも言え、単に言語面のみならず、他領域全てを総合した伝統・文化に関する教育を想定しているために、「環境」領域にこれが置かれていると見てよい。

しかしながら、この「環境」領域におかれた伝統・文化の教育が、全く「言葉」領域あるいは小学校以降の国語科教育と関わらないわけではない。むしろ、「言葉」領域までにまたがることは前提としていると考えて良いであろう。

以上が、小学校教育並びに幼児期の教育に関する今後の教育及びその連携に関する展望である。

3. 幼児教育における伝統・文化教育についての提言

(1) 幼児教育における従来の取り組みをめぐって

本章では、上述した今後の展望を受けて、実際に現場でどのような取り組みが出来るかについて提言を行う。

最初に述べておかなければならないことは、実際の幼児教育・養育の現場において、これまで、「伝統的文化」に配慮した取り組みが行われてこなかったわけではなく、むしろ積極的に行われてきた状況がある、ということである。

例えば、壁面構成やより大きな製作物による飾り付けなどを活用しながら、環境構成を行い、七夕・月見等の年中行事を子どもたちに体験させる取り組みは、いずれの園でもなされている、ごく一般的なあり方であろうと思われる。事実、本稿の筆者も、学生の実習に伴う巡回などで各地の幼稚園・保育所・こども園に伺った際、そのような取り組みを拝見することが多くあった。

よって、以下に述べる取り組みについては、これまで全く行われてこなかったことと言うわけではなく、あくまで、「幼稚園教育要領」等を踏まえ、幼小連携を視野に入れながら、伝統・文化教育を行うにはどのような方策が可能かつ容易であるかを検討したものであるということを、

あらかじめ述べておきたい。

(2) 絵本・紙芝居・素話などを利用した地域伝承／物語教育

幼児教育の中で、最も日常的な活動の一つが、絵本・紙芝居・素話などによって、物語に触れさせるということであろうと思われる。幼児は、日頃から数多くの物語に接することで、語彙を増加させたり、ストーリーの展開のパターンを無意識に学習したりしている。また、絵本に限っても、単に物語に留まらず、動植物の有様や生態、生物の面白さ、環境保護といった生物学・環境学的な教育、身体機能・食事・排泄・健康といった医学／衛生／生理的教育といった理科的なもの、職業・産業の説明や歴史などの社会的なもの、数量・形についての数学や芸術に関係するものと、複数領域にまたがる数々の絵本が存在し、幼児に対して新しい扉を開き続けている。

この非常に日常的で多領域にまたがる活動を活用することで、幼児と伝統や文化の接触機会を増やすことが出来れば、望まれる教育の継続的で有効な手段となりえよう。

逆に言えば、手段が確保されている以上、さしあたって問題になるのは、教育上有効乃至は適切なコンテンツが存在しているかどうか、ということになる。

これについては、各地の伝承や古典作品を扱う作品が、数は多いとは必ずしも言えないながらも出版されている。一例を挙げよう。

絵本『だいだらぼう』⁹は、茨城に伝わる「だいだらぼう」（ダイダラボッチ・ダイダハウシ等とも。日本の巨人伝承に現れる巨人の名）伝説を取り上げた絵本である。主人公である巨人「だいだらぼう」は、最初は現在の水戸市大足町に住み、後に筑波山に移住。村人の依頼によって元来大足町にあった朝房山を現在存在する笠間市池野辺に移したという。『だいだらぼう』は、この物語を絵本化した作品である。

この絵本『だいだらぼう』は茨城新聞社が平成17年（2005）に出版した絵本シリーズ「茨城の民話」¹⁰の第二作であり、いずれも茨城県に伝承されたいわゆる民話をその題材としており三作を数える。

「茨城の民話」シリーズは、裏表紙に「だいだらぼう」関連の土地や施設（水戸市塩崎町の大串貝塚ふれあい公園にある「ダイダラボウの像」など）を記した地図や交通案内を掲載して、読み聞かせを行う大人や興味を持った子どもの便に資するような配慮がなされているなど、上述の絵本を通じて伝統や文化に幼児に触れさせる取り組みに適していると言える。

古典作品を扱った絵本の例もある。古典を再話した作品としては、堀川理万子（ほりかわりまこ）が平成21年（2009）の『権大納言とおどるきのこ』以降、『今昔物語集』を題材にした作品を継続的にものしていることが注目される。『今昔物語集』は、これまでも説話集すなわち短編の物語を集めたアンソロジーとしての性質上、比較的一般に親しみやすい古典作品として知られてきた。堀川はこれをさらに、多くの説話を切り出し、本来複数存在している主人公を一人の人間に集約する形でまとめ直すという手段を用いることで、全体を分かりやすく、読みやすく、感

情移入しやすいように、現代的に再構築を行っている。

このような作品群について言えば、身近な地域や分かりやすい物語を取り上げたものが常にはないものの、注意を払っていれば、手に入れて活用が可能な程度には供給されている。伝統・文化あるいは伝統的言語文化を扱う際に、選択肢として取り入れることが充分可能である。

叙上の作品群あるいはその他の伝承や古典を再話した作品を日常の教育・養育の活動の中で、少しずつでも読み聞かせていくことを、指導によることなく環境の中で自然に、幼児に伝統・文化との接点を持たせ興味を育てる方策として提起したい。

(3) 伝統・文化関連施設／史跡等への訪問

伝統的言語文化、ことに伝承された物語・説話について目を向けてみると、個々のストーリーが固有の一定地域あるいは一定区域と結びついていやすいことに気付く。このような、いわゆる地縁性の存在は、それらの伝承文学が地域や施設の開発・建設の由来や文化・風習の発祥といった由来譚を扱うこと、あるいは由来譚そのものであることが多いことに起因している。このような由来譚は、ともすれば不明な部分の多い、あるいは最初から不明である何かしらの事物の由来を、人名・地名・時代等を補って仕立て直し、地域や集団で共有しやすいように固定する役割を持つことも多い。よって実は逆に、地縁性がある、ということそのものが由来譚ひいては伝承文学に必要とされた要素でもあったのである。

このため、日常的には気付きづらいけれども、地域ごとにこのような伝承をテーマとした公園などの施設／顕彰碑／史跡等が設けられていることが少なくない。

例えば、上述した水戸市の大串貝塚ふれあい公園にある「だいだらぼうの像」などはその典型的な例であると言えるだろう。また、鹿嶋市にある大野潮騒はまなす公園なども、古典（御伽草子『文正草子』）と結びついた公園施設である。その他、筑波山や霞ヶ浦、勿来の関、『常陸国風土記』や『万葉集』にその地名や伝承が伝えられる土地等、言うまでもないことではあるが、茨城県内だけでも数限りない文化的・伝統的な意味を大きく持つ場所が存在する。

上記例のような施設に日常の散歩や遠足などの園行事の際に出かけていき、行事の一部としてその場を使って語られる「だいだらぼう」や文正の物語を聞かせること、またその場そのものを体験させる（場合によっては保育者の説明を通じて知識的に知ることも含むであろう）ことは、幼児の文化的な芽生えを促し、後の文化・伝統にもつながるであろう。

よって、伝統・文化とふれあう環境を構築する一つの方策として、これについても提起をしておくこととする。

(4) 実現性の問題

如上のような伝統・文化の教育の施策は、単純に実施することそのものはさほど難しくないものと思われる。絵本や紙芝居などを手に入れて読み聞かせる、施設や場所に連れていく、という

ことのみで、およそ実施可能であるからである。

しかしながら、それが既に述べたような組織化のレベルに至るまで有効に機能するためには、やはり困難が存在しないわけではない。

その最たるものは、上記施策を運用する保育者そのものの素養である。

繰り返しになるが、幼児の教育・養育の現場にあっては、保育者自身を含めた環境全体を保育者が意識的に管理・運営することが重要である。伝統と文化に関する教育の実施にあっても、絵本・紙芝居・施設の選択から始まり、物語外の事柄の適切な補足、逆に子どもに与えるには不必要な内容の除外等、調整すべきことは多い。あるいは仮にそれを可能とする外部者に委託をするとしても、示された結果の吟味、必要に応じた修正、園でのその他の教育との関連付け等、保育者の責に帰するところはなくなりえない。つまるところ、伝統と文化に関する教育の成否は、基本的に、保育者自身がどれだけそれらに対する理解と親しみを有しているか、ということに根ざすであろう。

よって、今日、学生の伝統・文化への理解及び親しみ（古典作品や昔話へのそれを含むであろう）の確保・拡充は、保育者養成を行う中での新たな課題であると言える。保育者を目指す学生は、どの程度伝統・文化に親しんでいるのか。また、どのような教育を必要としているのか。

これにつき、以下章を改めて保育者を目指す学生の伝統・文化への親しみの度合いを確認し、その上で具体的な保育者養成施策について述べることにしたい。

4. 短大生における古典受容調査

(1) 調査内容について

前章までの議論を受けて、本章では、現在の保育者養成課程の学生がどの程度古典文学あるいは伝統文化との関わりがあるかについての調査と、その結果について述べておきたい。

この調査は、調査対象者が古典や昔話、あるいは近代小説に現れる人名乃至キャラクター名をどのくらい知っているのか通じて、どのような作品に触れているのか、また作品を通じてどのくらい知識・経験が蓄積されているのかを、ごく簡易な方法ではあるが確認することを目的としている。

調査の詳細は、下記の①～⑧の通りである

①研究方法

保育者を目指す短大1年生を対象に、上代～近代に至る日本の文学・伝承・伝説中に現れる人名を知っているか／知らないかについて、アンケート形式で調査する（実施時間：説明を含めて20分間）

②対象者と対象人数

茨城県 T 短期大学幼児教育保育学科 1 年生140名 (140名中134名が研究に利用することに同意)

③実施時期

平成29年 (2017) 5 月

④研究対象者の選定方法

個別に選定せず、T 短期大学幼児教育保育学科 1 年生全員に実施

⑤個人情報保護の対策

- a. 調査については無記名で行い、研究者にも調査対象者ごとの個人情報が取得出来ないようにする。
- b. 取得データに関しては、ロック機能を持つ U S B メモリを使用して研究室の P C のみで扱う。
- c. 取得した回答及びデータは研究期間終了後 2 年間施錠可能な保管場所に保管し、期間満了後には、速やかにシュレッダーにて裁断処理をして破棄する。

⑥調査後の利用

本研究並びに計 5 年間の追跡研究以外には使用しない

⑦研究利用のための同意の取得方法

調査開始前に、書面及び口頭説明により①～④上記内容を対象者に通知し、同意書並びに調査用紙により同意を取得

⑧アンケート記載の人名 (記載順。なお、調査用紙では振り仮名が振られている)

河合曾良・荻萱道心・菅原道真・さぬきのみやつこ・平中・藤原道隆・大国主命・楠木正成・真如・紀昌・花咲か爺・浦嶋太郎・小野小町・敦道親王・源博雅・源義経・竹中半兵衛・西行・苦沙弥先生・李徴・一寸法師・源頼光・諸葛孔明・かぐや姫・六条御息所・藤原兼家・工藤祐経・伏姫・瀬川丑松・金太郎・藤原道綱・堀部安兵衛・二条の後・藤原家隆・高師直・間貫一・藤原利仁・酒吞童子・宋江・素戔鳴尊・和泉式部・平重盛・青山半蔵・桃太郎・厨子王・孫悟空・宇多天皇・因幡の白兎・在原業平・松尾芭蕉・大石内蔵助・ダイダラボッチ・菅原孝標女・平将門・木下藤吉郎・美登里・仏師良秀・大工の鬼六・弥次郎兵衛・石童丸・時任謙作・お宮・松王丸・藤原秀郷・紀貫之・天照大神・葵上・禅智内供・曾我五郎・赤西蠣太・藤原定家・花山天皇・犬塚信乃・中宮定子・柿本人麿 (計75名)

(2) 結果

調査結果は、後掲の〔表1〕のようになった。

この結果について、まず上位群から検討したい。上位となった、すなわち名前だけでもよく知られている人物乃至キャラクターは、概ね三群に分かれるものと言える。

まず第一群が、おとぎ話あるいは童話の主人公たちである。調査結果の10位以内で、1位～6位・8位にランクしている。これらは、主に幼児期に読み聞かせ・紙芝居・人形劇等から受容している。調査の対象者が、幼児教育について学ぶ意志を持って入学してきた学生であるということとを差し引いても、幼児期の読書あるいは読み聞かせ体験の影響の大きさと、その定着性の高さを指摘することが出来るであろう。ただし、一般によく知られたCMに用いられており、日常的にCMを通じて第一群の人物に触れている点は無視しえない。もっとも、繰り返し耳目に触れている点が重要であるという点では、幼児期という年齢面の差があるにせよ、何にどう触れていたか、ということが問題になるという意味で、同じ意味を持つであろう。

第二群は中学・高校の国語教科書で取り上げる教材に関わりの深い人物である。その中でも上位の、7位松尾芭蕉は『奥の細道』、9位小野小町は『古今集』中の和歌、10位源義経は『平家物語』中の「扇の的」、11位紀貫之は『古今集』の「仮名序」と、いずれも教科書の教材に関わる。また、14位平重盛からおおよそ半数の学生が知っていたことになる同率21位の和泉式部・中宮定子までの8人についても、18位李徴（中島敦『山月記』）に端的に見て取れるように、教科書とのつながりがある。第一群同様、繰り返し耳目に触れている点が、この結果につながったものと考えられる。

第三群は、同率12位の平将門・ダイダラボッチであり、茨城県すなわち郷土に関わりの深い人物／キャラクターたちである。これらは、書承による文学的な接触のみならず、口承や、地域ごとの顕彰や商品化などによってこれら触れることで、名を知る機会が増大していると考えられる。平将門は、かつて茨城県の県西地域（旧 下総国猿島郡・豊田郡）に本拠があり、ゆかりの場所も多く、顕彰碑・顕彰看板などの形で取り上げられることは日常の中でも少なくない。また、その名は食品の商品名にも用いられるなどしており、茨城県内においては日常的に触れる可能性がある名であると言える。ダイダラボッチについては、既に述べたような状況があってゆかりの土地の施設や物語、あるいは伝承そのものに触れる機会が存在し、第一群・第二群と同様、短大入学以前に接点が築かれていることが、平将門・ダイダラボッチの順位を押し上げた要因であると考えられる。

最後に下位層であるが、注目されるのは、全体として近世・近代文学関連人物の順位が低い、ということである。56位の下人（芥川龍之介『羅生門』）・厨子王（森鷗外『山椒大夫』・説教節『さんせう大夫』）以下は、58位藤原秀郷（『将門記』等）、58位石動丸・75位荻萱道心（説教節『荻萱』）、71位工藤祐経・71位曾我五郎（『曾我物語』）の5人を除けば、16人全てが近世・近代文学関連である。これは、いわゆる名著・名作が、高校生までの通常の読書体験の中では読まれに

表1 調査結果

順位	調査人名	回答数(人)	知悉率(%)
1	浦嶋太郎	133	99.3%
1	桃太郎	133	99.3%
3	かぐや姫	132	98.5%
4	一寸法師	130	97.0%
5	金太郎	128	95.5%
5	孫悟空	128	95.5%
7	松尾芭蕉	126	94.0%
8	花咲か爺	125	93.3%
9	小野小町	121	90.3%
10	源義経	120	89.6%
11	紀貫之	111	82.8%
12	ダイダラボッチ	106	79.1%
12	平将門	106	79.1%
14	平重盛	88	65.7%
15	藤原道綱	87	64.9%
16	藤原道隆	83	61.9%
17	菅原道真	79	59.0%
18	李徴	74	55.2%
18	藤原兼家	74	55.2%
20	在原業平	70	52.2%
21	和泉式部	68	50.7%
21	中宮定子	68	50.7%
23	天照大神	56	41.8%
24	源頼光	55	41.0%
25	菅原孝標女	45	33.6%
25	藤原定家	45	33.6%
27	諸葛孔明	42	31.3%
29	藤原家隆	39	29.1%
30	弥次郎兵衛	36	26.9%
31	西行	34	25.4%
32	さぬきのみやつこ	25	18.7%
33	楠木正成	23	17.2%
34	竹中半兵衛	21	15.7%
35	柿本人麿	20	14.9%
36	因幡の白兎	19	14.2%
37	六条御息所	18	13.4%
38	高師直	16	11.9%
39	素戔鳴尊	15	11.2%

順位	調査人名	回答数(人)	知悉率(%)
39	葵上	15	11.2%
41	二条の後	14	10.4%
41	宇多天皇	14	10.4%
43	花山天皇	12	9.0%
44	敦道親王	11	8.2%
44	大石内蔵助	11	8.2%
44	大工の鬼六	11	8.2%
47	大国主命	10	7.5%
47	木下藤吉郎	10	7.5%
49	宋江	9	6.7%
49	お宮	9	6.7%
51	源博雅	8	6.0%
51	間貫一	8	6.0%
53	平中	6	4.5%
53	真如	6	4.5%
53	酒吞童子	6	4.5%
56	下人	5	3.7%
56	厨子王	5	3.7%
58	河合曾良	4	3.0%
58	苦沙弥先生	4	3.0%
58	瀬川丑松	4	3.0%
58	堀部安兵衛	4	3.0%
58	石動丸	4	3.0%
58	藤原秀郷	4	3.0%
64	伏姫	3	2.2%
64	禅智内供	3	2.2%
64	犬塚信乃	3	2.2%
67	紀昌	2	1.5%
67	青山半蔵	2	1.5%
67	美登里	2	1.5%
67	時任謙作	2	1.5%
71	工藤祐経	1	0.7%
71	仏師良秀	1	0.7%
71	松王丸	1	0.7%
71	曾我五郎	1	0.7%
75	荇萱道心	0	0.0%
75	赤西蠣太	0	0.0%
平均		40.2	30.0%

くくなっているためであると推測出来る。このことは、同時代的でない文学あるいは文化経験については、いかにして教育の中に取り込むかが問題になるということをも示唆するであろう。それは、高校の国語教科書で取り上げられている中島敦『山月記』の主人公である李徴（18位）と、同じ中島敦の『名人伝』の紀昌（67位）の差を見ても明らかである。

また、44位大石内蔵助（8.2%）、58位堀部安兵衛（3.0%）という結果にも注目される。この結果は、かつては一般的常識であったと考えられる『忠臣蔵』（あるいは赤穂事件）について、現在余り知られなくなっている、ということを示すであろう。しかしながら、『忠臣蔵』や上でも言及した『曾我物語』については、歌舞伎や文楽等との関わりから、実は文化的影響度が大きい。また、一見関連がないように見える各地の祭礼などの文化財とも、実は関わりが深いのである。

本稿との関連で一例を挙げれば、「日立風流物」¹¹と『忠臣蔵』の関わりがある。「日立風流物」は、茨城県日立市にある神峰神社の祭礼で使われる、一種の山車であり、その上でからくり人形芝居が行われる。今日でも4基が現存し、日立市の桜祭りで披露されている。この「日立風流物」のからくり人形のテーマの一つが、『忠臣蔵』の「吉良邸討入」であって、『忠臣蔵』のストーリーがある程度以上理解出来ていなければ、この「日立風流物」のからくり人形はただ見るだけでは意味が分からない、ということになるのである。『忠臣蔵』が知られなくなっているということは、この「日立風流物」の意味合いが知られなくなってくることにもつながる。

このように、知悉率下位層のあり方は、かつては一般に受け入れられよく知られていた文学、ひいては文化・伝統が徐々に廃れ、破壊されつつある現状を示すと言える。かつは又、現代の世代間における文化的な断絶の大きさを示すものでもある。今後、文化・伝統教育を行うに際しては、現在では欠けてしまっている素養・知識を折に触れて拡充する必要があるものと考えられる。

以上から、今後の文化・伝統の維持には、学生あるいは人々と文化・伝統との、時代相や世代を超えた媒体―それは学校教育や親族や地域の人間関係等、一定の組織だった存在になるであろう―を通じた接点が、重要となるものと予想される。

(3) 調査のまとめ

今回の調査からは、大学に入学したばかりの学生の状態として、ある程度の古典あるいは伝統文化に関する知識が定着していると考えられること、その定着した内容はこれまでの人生経験の中でどれだけの接点があったかに左右されること、さりながら伝統・文化教育の担い手として次代に伝統を継承してゆくためにはなお不足の部分が見てとれること等が明らかになったと言える。

また、個々人の読書経験に不足充当の手段を求めることには限界があり、学校教育の中である程度積極的に不足を補う施策が必要であることも見て取れる。これは、幼児教育から始まる一連の学校教育全体での施策が重要であろうが、その実施のためには、まずそれを担う教員を育てる、大学・短大の教員養成課程での補充が必須であると言える。よって、今後の教員養成課程に

においては、従前に比して学生の文化的素養を拡充するような施策が一層の施策が用意されねばならないものと考えられる。

以上が今回の調査についての結論である。

5. 保育者養成施策の提言

(1) 保育者養成に向けた施策の必要性

既に述べたごとく、新たな要領類で示され要請されている伝統・文化教育を実施していくにあたっては、幼児教育、あるいは国語科を中心とした伝統・文化教育に関連する教員を養成する課程において、教員となるべき学生の文化・伝統に関する素養向上の取り組みが必要である。

これについては、ひとまず読書経験・観劇経験・地域行事への参加経験等諸々の文化的経験を増大させる施策をもって補うことが可能と思われる。

さりながら保育者養成にあたっては、他の学校種の場合とは違い、単純に知識を詰め込むだけの取り組みは、必ずしも有効ではない。自らが有する知識を、いかに幼児に受容しやすい環境に落とし込むのかという環境形成の部分についても、同時に学びうる施策乃至教材が必要とされていよう。

このような施策として、現在筆者が行っている取り組みから例を挙げて提言としたい。

(2) 「古典翻案紙芝居」の制作

① 「古典翻案紙芝居」とは何か

「古典翻案紙芝居」の制作は、本稿の筆者が平成28年(2016)度より2年生の「課題研究」科目(ゼミナール相当の科目)において行っている取り組みである。

内容は、読んで字のごとく、既存の古典文学のストーリーを利用し、表現等を仕立て直して、現代の子どもでも楽しめる紙芝居を制作する課題である。

この制作課題は、日頃触れることの少ない古典作品に主体的に触れる機会を設けるとともに、児童文学としての性格をも持つ古典作品を通じて、子どもと伝統的な文学(言語文化)や文化との関わりを考えさせることを企図している。

また、紙芝居という保育者にとって日常的かつ基本的な教材の制作を行うことで、学生の教材制作の技術を高めることを目的としている。

この施策には、学生が古典作品を自己のものとして表現出来るところまで読み解き、それをまとめ直す作業や、それぞれの作品に出てくる人物の服装や風景等と考証あるいはアレンジしながら画面を構成してゆく作業、子どもに分かりやすいよう絵柄等にも配慮しながら画面や描き方を工夫してゆく作業などが含まれる。

これらの作業を行うことで、学生は教員の補助を得ながら、これまで触れてこなかった古典文学あるいは伝統文化に触れるとともに、それを教材・環境として活用する術を自然と身につける

ことが出来ると言える。

また、出来上がった学生の作品については、そのまま実際の教育現場での教材として用いることも可能である。

②制作の手順

「古典翻案紙芝居」の制作は、学生ごとに時間のかかる部分に違いはあるものの、基本的に次の手順で行われる。

- 1) 『蛙草子』絵巻の読解演習 (90分)
- 2) 題材選び (90 ～ 360分)
- 3) 題材の読解・現代語訳とストーリーシート制作 (180 ～ 270分)
- 4) 絵コンテ制作 (180分)
- 5) 下絵描き (180分)
- 6) 描画および色塗り (180 ～ 270分)
- 7) 紙芝居の練習と発表 (90分)

この手順のうち1) 以外を1人～数人で担当して、紙芝居を完成させる。

特に伝統文化との関わりで重要なのは、2) 及び3) である。以下、この2)・3) について詳述する。

③題材選び

紙芝居制作に用いる物語は、説話集や御伽草子、近世怪異小説、地域伝承、あるいは漢籍類や西洋のメルヘンまでも含めた広い範囲の古典作品から、各学生の好みに応じて一つを題材として選ばせている。

これは、あくまでも学生が主体的・意識的に物語と取り組むことを重視し、それを可能にするためである。

平成28年(2016)度・平成29年(2017)年度に学生たちが選択した題材は、

○平成28年度

- 『化物草紙』(御伽草子)
- 『一寸法師』(御伽草子)
- 『七草草紙』(御伽草子)
- 『枕中記』(沈既済 作。いわゆる「邯鄲の夢」)
- 「桐壺」(『源氏物語』)
- 「夢応の鯉魚」(上田秋成『雨月物語』)

- 「三獣行菩薩道兎焼身語」(『今昔物語集』 卷5第13)
「近衛舍人秦武員鳴物語」(『今昔物語集』 卷28第10)
「大帯刀陣売魚姫語」(『今昔物語集』 卷31第31)

○平成29年度

- 『猫の草子』(御伽草子)
「竹取翁見付女兒養語」(『今昔物語集』 卷31第33)
「鉄のハインリヒ」(『グリム童話』 第一話)
「牽牛と織女」(七夕伝説)

の諸作品であるが、これらの題材には高校までの古典では扱うことのない作品も多く含まれており、学生それぞれが、それまでの読書経験を下地として、それを乗り越える形で選び出していると言える。

その点で、この題材選びの際に重要となるのが、担当教員によるコンサルティングである。現在、この題材選びの過程において、学生の希望(「怖い話」・「面白おかしい話」等、比較的漠然としていることが多い)を聞いた上で、いくつかの作品を推薦することを行っている。学生は推薦を参考にするが、必ずしも従うことはない。推薦を受けた数作品を訳文や注を頼りに読み解きながら、自分の希望するところの作品像を固めてゆくことで、教員も予期しなかった作品を題材として取り上げる学生も少なくない。平成28年度の「夢窓の鯉魚」や『化物草紙』はそのようにして題材とされた作品であるが、そこには教員による推薦を乗り越える中で、古典に関する主体的読書経験が形成されていると言ってよい。

④題材の読解・現代語訳とストーリーシート制作

題材を選んだ後、その題材について担当者間で読み合わせながら、ストーリーシートを制作する。

ストーリーシートとは、A4判の紙を3段2行に区画したものを2枚合わせたものである。この用紙2枚12区画(表紙部分を除けば11区画)に、翻案したストーリーを書き込んでゆくことで標準的な紙芝居12枚の構成を練る作業を行ってゆく。絵コンテと同時に行わないのは、紙芝居は表面(絵)と裏面(ストーリー)の進行がずれるため、描画時に混乱しないようにするためである。

ストーリーシートの制作は、紙芝居のストーリーの展開、場面転換、盛り上がり箇所等を決定する作業である。従って作業の遂行には、題材についての十分な理解を必要とし、場合によっては学生相互の題材の解釈の違いによって、作業をやり直す必要が随時出てくる。

実際、学生たちは、この過程で苦戦することが多い。学生たちは、古典に日頃親しみが薄いため、現代語訳等を適宜利用しながらも、紙芝居制作が出来る程度までの題材理解に至るまでに、時間を要するからである。しかしながら、その費やされた時間は、すなわち、単純かつ個人的な

読解から、より多くの人間に開かれ共有される深い読解へと、読みが展開されるために用いられた時間である。紙芝居制作の作業を通じて、自然に古典に関する主体的読書ひいては主体的学習が行われると言えよう。

⑤完成例

【写真1】は、平成28年度(2016)卒業生の手になる、『ななくさがゆのはじまり』の一部である。

『ななくさがゆのはじまり』は、御伽草子『七草草紙』を紙芝居に仕立てた作品である。絵柄は現代的にアレンジされているが、正月儀礼としての七草粥の由来を表現するとともに、「春の七草」の植物的特徴については可能な限り正確に描いたり、色を出来る限り再現したりするなどの工夫もなされている。



写真1 『ななくさがゆのはじまり』

学生の現代的感性によって古典が再生された例と言える。

⑥学生の反応

「古典翻案紙芝居」の制作についての、学生からの反応は、概ね前向きで良好である。

制作後の振り返りでは、学生より「古典を自分なりの工夫で紙芝居にしたことでとても達成感があり、いい経験が出来た」、「機会があったら子どもたちの前で披露したい」、「題材選定・ストーリーシート制作に大幅に時間を取られ、作業が遅れたため、もっと以前から題材を選ぶための読書を行っておけば良かった」等の感想・反省が示された。

紙芝居制作という実践的課題を通じて、主体的に楽しみながら古典に親しむことが出来たと評価出来よう。

⑦制作にあたっての問題

「古典翻案紙芝居」の制作に際しては、指導教員の助力・助言が欠かせない。

古典に不慣れな学生たちが制作を行うにあたって、より分かりやすい資料を提供したり、語句の訳出・理解の正しさ、ストーリーや表現の改変の適切さを確認したりする環境整備の機能が、指導教員に求められるところの役割となる。

筆者の経験上、指導者がこの環境整備の役割を果たすにあたっては、二つの課題があるように思う。

第一には、援助の程度判断の難しさである。繰り返しになるが、学生たちは古典に親しみが薄く、作業中のつまずきも少なくない。当然、指導者としては助力・助言を積極的に行いたくなる部分がある。しかしながら、保育者を目指す学生にとっては、助言・助力を受けることも、後に

自己が援助を行う側になった際の一つのモデルになりえるものであって、学生のそれまでの到達の具合に合わせて援助を行うという原則に従うことが重要になる。ある意味で矛盾したこの状況には、学生たちと頻繁に話し合いを持ち、会話を交わしながら作業を進めさせることで対応したが、今後それ以外のより良い方法が見出される可能性もある。

第二には、指導者の古典に関する素養の多寡である。学生たちよりもそれぞれの題材の様々な側面についてよく知っておくことは、援助を行う上で重要である。実施に際し学生たちの選んだ題材については既に述べておいたが、それらの中に筆者が元来専門とする『今昔物語集』に由来するものが多いのは、一面において指導者の古典の素養乃至は専門性に学生が大きく影響を受けることを意味する。その点で、仮に指導者と学生の双方が望むならば、援助がより容易となるよう制作の題材を指導者が完全／部分的に指定することもあり得よう。しかしながら、なお指導者の古典文学あるいは伝統文化に関する素養の確保・研鑽は不可欠であると言える。

⑦まとめ

上記のような施策を行うことで、比較的学生の負担を増大させず、また主体的学びを多く設けながら、伝統文化教育に向けた素養の向上を図ることが可能である。

施策そのものは、具体的な作業が想定しやすく、実践的で、かつある意味で非常に実利的なものであるため、学生たちからも理解しやすく取り組みやすい。

古典あるいは伝統文化について学生が学ぶ機会を確保し、その上で学びのあり方を指導教員が工夫することが出来れば、学生の学生としての学びに留まらず、保育者としての利用・展開も容易に出来るという点で、当該施策は、伝統・文化教育への一つの対応策として有効であることから、活用を提言するものである。

以上が本章の結論である。

6. 今後の課題と展望

上述の通り、平成31年度以降の幼児教育はこれまでとは違う新たな教育内容に取り組むことが必須となる。しかしながら、それは、ある意味で日本社会の公共の財産を守ることにもつながるものであって、保育者並びに幼児教育の場をもって伝統や文化を後代に伝える要としてゆくことは、前向きかつ積極的に取り組むべき課題とも言えるのではないか。

かつて、日本におけるグリム童話研究の第一人者であり、昔話の研究者でもある小澤俊夫氏は、昔話を「母国語」¹²と呼んだ。これは昔話が、社会に共通的に理解され、常に受容・保持され続けることによって、時間と空間を超えて人々を相互に結び付け組織化し、社会の基盤を形成する性質を持つ言語文化であることを看取しての指摘であるが、昔話に留まらず、古典あるいは伝統・文化は、常にそのような性質を有する。

近時、社会的な結びつきの希薄さやその問題性、あるいはその進行に関する危惧が語られる

が、保育者を通じた文学・文化・伝統の、保持と伝播は、それを防ぐ重要な手段として見直され、よく、実際、このような社会維持の基盤としての保育者への期待が国家的ミッションとして立ち現れたものが、今日の教育の改革であると言える。

本稿では、如上を踏まえて、保育者及び保育者養成校の両者における実践と研鑽について、一定の考え方と施策を示したが、問題の規模と深さを考えれば、完全なる解決をもたらすものでなく、なお様々な方策が用意されるべきものであると考える。

よって今後についても、「言葉」領域を軸とし、あるべき伝統・文化教育の姿につき、検討を行っていく。

付記

本研究にあたり、ご協力いただいた方々に、心より御礼を申し上げます。

注

- ¹ メディオロジーに関しては、ダブル『メディオロジー入門』（西垣通監修、島崎正樹訳NTT出版、2000年）等のダブルの著作を参照のこと。
- ² 安倍晋三「教育基本法改正法成立を受けての内閣総理大臣の談話」、2006年12月15日（http://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/houan/siryo/06121913.htm、2015年07月10日参観）
- ³ 「学校教育法等の一部を改正する法律」、2007年6月（http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2017/04/03/1237942_003.pdf、2017年7月20日参観）
- ⁴ 文部科学省「小学校学習指導要領」、2010年11月（http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/11/29/syo.pdf、2015年4月10日参観）
- ⁵ 文部科学省「小学校学習指導要領」、2017年3月（http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf、2017年7月20日参観）
- ⁶ 内閣府「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」、2017年3月、（<http://www8.cao.go.jp/shoushi/kodomoen/pdf/kokujibun.pdf>、2017年7月20日参観）
- ⁷ 厚生労働省「保育所保育指針」、2017年3月（<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000160000.pdf>、2017年7月20日参観）
- ⁸ 文部省「幼稚園教育要領」、1989年3月（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/old-cs/1322225.htm、2017年11月20日参観）
- ⁹ 今瀬文也監修、国田純子再話、はやさとさよ画『だいだらぼう』（茨城民話（2））、茨城新聞社、

2005年5月

¹⁰ 『だいだらぼう』の他、『女化きつね』・『安寺持方おもしろばなし』がある。

¹¹ 文化庁「文化遺産オンライン」、「日立風流物」

(<http://bunka.nii.ac.jp/heritages/detail/225179>、2017年10月12日参観)

¹² 小澤俊夫「昔話は母国語である」(小澤俊夫『昔ばなしとは何か』、大和書房、1983年6月所収)

異年齢保育における対人葛藤場面での介入者の関わり方について —「お話しテーブル」での葛藤場面より—

村上八千世

In a mixed nursery that consists of children aged three to five in one classroom, I observed scenes of conflict between children and clarified how they are actually involved as interveners. The findings indicated that children frequently participated as interveners rather than as parties in conflicts across all ages, and when they encountered conflicts within the classroom, they watched with high interest or actively engaged in the conflicts. In addition, three-year-old children already have sufficient awareness as members of a group, and it turned out that they were eagerly watching the end of the conflict among the older parties. Although the conflicts were mostly between combinations of same age or same sex children, intervention behaviors were prevalent irrespective of age and gender. This research focused on 'gaze' and 'out-of-context action' as intervention behaviors. In 'gaze' behavior, even though the conflicting parties repeatedly rejected interventions, the interveners had the strong intention of watching them carefully, which caused considerable stress to the parties. 'Out-of-context behavior' seemed to be seemingly unrelated behavior, which influenced conflicts by causing interruptions and making results unreasonable. This can be considered a reconciliation method causing less damage to either party. 'Gaze' is a common intervention behavior for a three-year-old child, probably because it is difficult to intervene linguistically, although its influence on the conflicting parties was significant. 'Out-of-context behavior' does not considerably decrease with increasing age, and it is not thought that it is due to a delay in language development. Its intention is to obstruct the discussion of the parties and to obscure the results.

I. 問題と目的

幼稚園や保育所で集団生活を行う幼児にとって、他児との葛藤経験は幼児の言語・認知能力や社会性、道徳性などの発達を促すことが指摘されており、幼児が他者との社会的関係を学び他者の存在や意図を知ることにより自分の考えを主張する方略を学習する貴重な機会でもある(Hay, 1984、齊藤・木下・朝生, 1986、Shantz, 1986)。

幼児の対人葛藤に関する研究はこれまでも数多くなされてきた。大きく分けて対人葛藤の「当事者」を対象にしたもの(東・野辺地, 1992、山本, 1995、丸山, 1999、高濱・無藤, 1999など)と、「介入者」を対象にしたものがあるが、近年は後者の研究がよく行われている。それは幼児の対人葛藤は当事者だけが存在する空間で生起している訳ではなく、その周りには保育者や他児が何人も取り巻いている集団としての社会環境の中で起こっているからに他ならない。当事者の社会性の発達だけを捉えていては集団としての発達を捉えることにはならない。幼児の対人葛藤場面における問題解決能力や社会性の発達は、当事者、介入者を含めた集団社会の問題として捉えるべきである。

これまでの幼児の対人葛藤に関する研究で介入行動に焦点を当てた研究を概観すると、主に次のようなことが明らかになっている。①介入行動は年齢とともに増加すること(加用1981)、②当事者への介入行動は中立型よりも当事者のどちらかに加担する加勢型の介入行動が多いこと(Butovskaya, Verbeek, Ljungberg, & Lunardini, 2000、越中, 2001)、③介入者と当事者の支配関係の違いによって介入行動も変化し、弱い立場の者を援助しようとする傾向があること(中川, 2002)、④介入行動は発達とともに不公平なものより公平なものが多くみられるようになり、保育者による公平な介入方法をモデリングすること(中川・山崎, 2003、中川, 2004)、⑤幼児が誠実な謝罪につながる介入を行えるようになるのは、加害者の罪悪感や被害者の不快感を正確に推論できるようになる6歳になってからであること(中川, 2004)、⑥保育者が主導的に介入する場合は非当事者の幼児は注視などの方略を用いることが多く、幼児だけで介入する場合は自分と親しい方の当事者や不利な状況に陥っている当事者に加勢することが多いこと(松原・本山, 2013)、⑦男児のいざこざには男児が介入し、女児のいざこざには女児が介入するという関係が顕著であること(安田・日野林, 2009)、⑧複数の幼児が介入する場合、加齢に伴い介入者がそれぞれ協力し合う協応型の解決方略が増加し、教師が介入しなくても幼児同士で連携して主体的に葛藤を解決してゆくこと(松原, 2017)、⑨3歳児の場合でも発達とともに傍観的態度から当事者へ関わろうとする変化がみられること(都築・上田, 2009、松原・本山, 2016)などである。

しかし介入行動を対象にしたこれまでの研究にはいくつかの課題がある。第一に、自然観察方法を用いた研究でも特定の年齢クラスを対象を絞り込んでおり、異年齢間での関わり方を検討したものはほとんど見当たらない。保育園や幼稚園の多くは年齢ごとのクラス割を設定しているが同じ年齢の子どもを集めて保育する形は本来の社会環境とは異なっているともいえる。異年齢の混合クラスを設定している園では異なる年齢の子どもたちが関わり合いながら育ち合うことが社

会性の発達に寄与することに価値をおいているはずである。第二に、「介入行動」の定義及び分類方法の問題がある。介入行動の範囲を言語的仲裁や当事者の行動を制止するなど直接的身体的な関わりを対象にしている場合が多く、「注視・傍観」や当事者の葛藤場面とは「文脈のずれた行動」などを除外して分析する研究が少なくない。しかし「注視・傍観」や一見「文脈のずれた行動」も当事者の葛藤が生じているからこそ起こっている行動であり、「介入行動」として捉えるべきであると考える。

本研究では異年齢混合クラスでの葛藤場面の介入者に焦点を当て、年齢の異なる幼児の集団での介入行動の実態を明らかにすること、従来の研究では重視されてこなかった「注視・傍観」、および当事者の葛藤場面とは「文脈のずれた行動」も介入行動として捉えて分析することを目的とする。

Ⅱ. 方法

埼玉県にあるU保育園では3・4・5歳児を一つの大きな部屋で一緒に保育する異年齢混合保育をおこなっている。その部屋の一角に普段より「お話しテーブル」と称する話し合い専用のコーナー（Figure. 1）が設定されている。通常は子ども用のテーブル1台とイス4脚がセットされているが、話し合いの人数に応じて臨機応変に幼児自身がイスの数を追加している。幼児たちの間で葛藤が生じると葛藤の当事者は自主的に「お話しテーブル」へ移動するかまたは保育者に促されて移動し、話し合いを始める。「対人葛藤」の定義については「二者以上の明確な対立が認められる場合に限定するもの」、「対立に至らなくても幼児が他児に自己の欲求などを阻害されることによって心理的な葛藤状況にある場合を含むもの」（高濱・無藤、1999）などがあるが、本研究では前者の定義に沿いながらもなおかつ「お話しテーブル」に着いて葛藤を継続させた場合を対象にした。

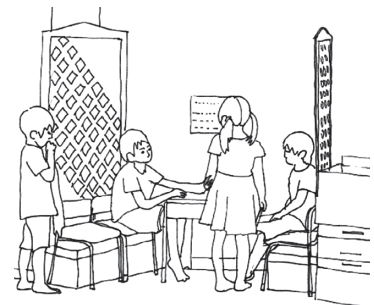


Figure.1 「お話しテーブル」の様子

(1) **調査期間**：2014年9月～2015年2月の10日間、2015年9月～2016年2月の10日間で合計20日間であった。1日当たりの観察時間は午前または午後の約3時間であった。分析は二つの期間を合算して行った。

(2) **調査対象**：U保育園の3・4・5歳混合クラスの幼児。対象人数の詳細はTable. 1の通りであった。なお2年度に渡る観察期間のため2014年度の3・4歳児は2015年度では4・5歳児になっており同じ幼児が重複している。

(3) **調査方法**：午前中の観察は朝のあいさつの終了後から給食までの自由遊びの時間（8:30～11:30頃）、午後の観察はおやつを食べ終わった後から自由遊びの時間（15:00～18:00頃）に自然

Table 1. 調査対象児の詳細

		2014年度			2015年度			合計
		3歳クラス	4歳クラス	5歳クラス	3歳クラス	4歳クラス	5歳クラス	
人数 (人)	男子	17	15	17	13	18	15	95
	女子	9	12	10	13	9	12	65
	全体	26	27	27	26	27	27	160

観察を行い、「お話しテーブル」での葛藤場面をビデオカメラで記録した。葛藤の当事者が「お話しテーブル」に着席する直前から話し合いが終了してテーブルを離れるまでを葛藤場面の1単位とした。

Ⅲ. 結果と考察

観察期間中の「お話しテーブル」での葛藤場面は30事例であった。

(1) 介入者の関わり方

介入行動の分類は、「言語」「身体接触」「注視・傍観」「文脈のずれた行動」の4つに絞り込んだ (Table 2)。「言語」は介入者から当事者に向けて発せられた言語的行動を示し、仲裁や葛藤の状況把握を行うものなどを全て含める。先行研究では「言語」の内容を「仲裁」「状況説明」などと細かく分類しているものが多いが、本研究の目的はこれまで介入行動からは除外されることが多かった行動に注目することであるため、細分することを避けた。「身体接触」は介入者が当事者の身体の一部に触れ

Table 2. 介入行動の分類

分類	具体例
言語	当事者に向けて話しかける行動： ・ 仲裁する ・ 「どうしたの？」などと問いかける
注視・傍観	発話や身体接触の無い状態でただ見つめる行動 当事者のすぐそばから半径2メートル以内で確認されたもの
身体接触	当事者の身体の一部に触れる行動： ・ 頭をなでる ・ 肩に触れる ・ 隣に座る ・ キスするなど
文脈のずれた行動	当事者の話し合いの文脈とはずれた行動だが、当事者に向けられた行動： ・ ジャンケンを挑む ・ 踊る ・ 歌う ・ 変な顔をして当事者に見せる ・ テーブルに絵本を広げて眺む ・ テーブルにおもちゃを置いて見せるなど

る行動を指す。「言語」に「身体接触」が伴う場合は「言語」と「身体接触」の両方にカウントした。今回の観察では介入者が当事者の行動を制止するような「身体接触」場面は確認されず、介入者が当事者の身体の一部に触れたり、身体を接触させて隣に座るなどの行動であった。「注視・傍観」は言語や身体接触を伴わないただ見つめている行動を指し、当事者との距離はすぐそばからビデオカメラがカバーできる半径2メートル程度の範囲とした。「文脈のずれた行動」とは当事者の話し合いの内容や流れとは関係なく介入者が唐突に当事者に対して行う行動を指す。「文脈のずれた行動」には「言語」を伴う場合があるが、話し合いの文脈とは無関係であるため「言語」にはカウントせず、「文脈のずれた行動」のみにカウントした。同一児がテーブルを訪れたり去ったりすることを繰り返して、複数のカテゴリで関わりを示した場合は各カテゴリに1回ずつカウ

ントした。同一児が同じカテゴリの関わり方で何度もテーブルを訪れた場合は1回としてカウントした。

介入者の関わり方を年齢ごとに分析するとFigure. 2の通りとなった。3歳クラスでは「注視・傍観」による関わりが多く、4歳クラス・5歳クラスになると「言語」

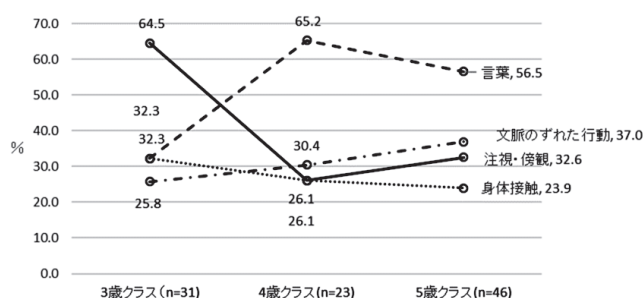


Figure 2. 介入者の関わり方の割合 (%)

の割合が増加した。「文脈のずれた行動」や「身体接触」の割合は全体としては低いが、「文脈のずれた行動」は年齢が進んでも減少することなく、むしろ増加した。越中（2001）はおどけを中立型の介入行動として考察しており、対人葛藤解決にポジティブな影響をもたらすとしており、本研究でも「文脈のずれた行動」の割合が加齢とともに増加していることから、言語能力やコミュニケーション能力が未熟であるという理由ではないことが示唆された。

(2) 当事者と介入者の割合

当事者として同じ子どもが違う事例に重複して参加する場合は、それぞれ1人としてカウントした。また介入者として同じ子どもが同じ事例内で何度もテーブルに来たり、離れたたりした場合は1人としてカウントした。その結果当事者として葛藤場面に参加した子どもの割合は全体の約4割であり、クラス別にみると3歳クラスから5歳クラスに進むに伴い増加した。介入者として葛藤場面に参加した子どもの割合は全体の約6割であり、クラス別にみると4歳でいったん減少するが年齢とともに増加する傾向にあり、3歳児でもすでに約6割が介入行動を示した。当事者としてお話しテーブルで話し合うにはある程度の知的能力の発達を遂げている必要があるが、介入者としては積極的に葛藤場面に関心を示しており、向社会的発達の表れであることがわかった (Figure. 3)。

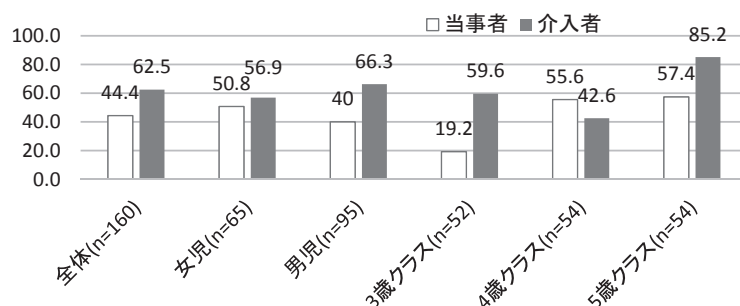


Figure 3. 当事者と介入者の人数の割合 (%)

(3) 葛藤場面のグループ構成

葛藤場面のグループを構成する人数と性別とクラスの組み合わせについて分析した結果をTable 3～4に示した。葛藤場面1件当たりの当事者の構成人数は2人が多く、男女混合に比べて同性同士の組み合わせが多く、異クラス混合に比べて同クラス同士の組み合わせが多かった。一方、葛藤場面1件あたりの介入者の人数は0人から15人までと幅が広がった。話し合いの当事者と介入者の性別の組み合わせ、クラスの組み合わせについては、介入者同士は性別、クラスに関わりはなく構成されており、当事者の性別やクラスとも関わりなく構成されていた。介入者は3歳児でも年上の当事者の葛藤場面に積極的に関心を示していた。

(4) 話し合いの所要時間と介入人数

葛藤場面の所要時間についてTable 5にまとめた。5分未満が多く、平均所要時間は約6分、最長は約40分、最短は13秒であった。所要時間と性別や年齢との関連はなかった。事例によっては途中で食事などを挟み食後に再開する場合もあったが、その場合は中断部分を話し合いの時間から差し引いた。介入者が15人の事例は、話し合いの時間が40分10秒の事例であり、話し合いが長引くと介入者の人数は増える傾向にあった。また介入者が0人という事例が5件あったが、そのうち4件は話し合いの時間が5分未満であった。話し合いの所要時間と介入者の人数の相関を分析したところ高い正の相関が認められた ($r = .489$, $p < .001$)。すなわち話し合いの時間が長いほど介入者の人数も多いことがわかった。クラス内でいざこざが起これば気にせずにはいられない仲間意識が働いていることがうかがえる。

Table 3. 話し合いの構成人数

	当事者(件)		介入者(件)	
	2人	22	0人	5
人数	3人	5	1～2人	11
	4人	3	3～4人	4
			5～6人	5
			7人	4
			15人	1

Table 4. 話し合いの性別とクラスの組み合わせ

	当事者	介入者	件数
性別	女	混合	6
	女	女	2
	女	男	2
	男	混合	5
	男	男	5
	混合	混合	2
	混合	男	3
女: 女児のみ、男: 男児のみ、混合: 男女混合			
クラス	混合	混合	8
	混合	同年	1
	混合	単独	2
	同年	混合	8
	同年	同年	2
	同年	単独	4
混合: 異クラス混合、同年: 同クラス同士、 単独: 介入者が一人			

Table 5. 話し合いの所要時間

所用時間	
5分未満	19件
5分以上10分未満	8件
10分以上	3件
平均時間	6分2秒
最短時間	13秒
最長時間	40分10秒

(5) 保育者の介入の有無と葛藤場面の終了のパターン

葛藤場面30事例のうち、保育者が介入した事例は9件、介入のなかった事例は21件であった。保育者が「お話しテーブル」に行くように幼児たちに促す行動は介入としてはカウントせず、あくまでも「お話しテーブル」の場で保育者から何らかの介入があった場合に限定した。対象園では幼児の葛藤場面に保育者はできるだけ口を出さず、子どもの主体的な解決行動に委ねる姿勢を取っており、幼児から保育者に対して介入要請があったり、保育者が必要と判断したとき以外は、できるだけ離れた場所から見守るようにしていた。

葛藤場面の終了パターンについてTable 6のように分類できた。葛藤ははっきりと解決したことがわかる形で終了する場合もあれば、決着がついたのかどうかうやむやになって解散してしまう場合も少なくなかった。保育者の介入の有無と葛藤場面の終了パターンとの関係をTable 7にまとめた。保育者が介入した場合は和解して終了することが多く、保育者の介入がない場合は決着がついたのかどうかかわらない場合や話し合いが中断してうやむやになってしまう場合が多かった。

終了のパターンと介入幼児の関わり方には相関関係は認められなかったが、保育者が介入する場合は介入幼児の「文脈のずれた行動」は保育者によって制止されることも少なくなかった。「文脈のずれた行動」による介入がなければ話し合いを整然と進めることができ、解決に導かれやすいとも考えられる。

(6) 事例の分析

次に実際の幼児の話し合いの事例から分析を行う。特に「注視・傍観」「文脈のずれた行動」の事例を取り上げることとした。幼児の発話で不明な部分は「・・・」で示しており、幼児の名前はすべて仮名である。

Table 6. 話し合いの終了のパターンの分類

和解して終了	・終了後、当事者同士に笑顔が見られる場合
	・互いに手をつなぐ姿、肩を組み合わせる姿が見られる場合
うやむやなまま終了	・終了後すぐに一緒に遊びを始める場合
	・当事者の葛藤は解決していないが、別のプログラムが始まったり、他児が「ごはんだよ」と呼びに来るなど、当事者の関心が話し合いから逸れ、「お話しテーブル」から離れて終了する場合
	・当事者の誰かが先に「お話しテーブル」から離れてしまうことにより、話し合いが終了してしまう場合

Table 7. 話し合いの終了のパターンと保育者の介入の有無(件)

終了のパターン	保育者の介入		
	無	有	合計
和解して終了	7	8	12
うやむやなまま終了	14	1	18
合計	21	9	30

<事例1>「注視・傍観」の事例

＜葛藤の理由と話し合いの状況＞				
男児3人がカルタ遊びを行っていたが、Y也(5歳)とS太(5歳)はいつも負けてばかりでおもしろくなくなって、勝手にゲームから抜けてしまった。R郎(5歳)は勝っていたが、2人が抜けてしまったために一人取り残された上に後片付けまでしなくてはならなくなり怒った。S太は話し合いの途中で保護者が迎えに来たため退席したので話し合いはR郎とY也の1対1になった。Y也は謝ってもR郎が許してくれないのでどうしてよいかわからず泣きだしてしまう。				
分:秒	当事者	言動	介入者	言動
	(省略)			
3:50			H人 (3歳)	Y也とS太の背後に立ち、話し合いを見る。視線は手に持っているおもちゃに向いているが、聞き耳を立てている様子。
	R郎 (5歳)	「早く話せよ!」と叫ぶ		
4:14	Y也 (5歳)	「その代わり大きな声出さないでよ。ここに書いてあるんだから」といって、お話しテーブルのルールを書いた掲示を指さす。	H人	一旦R郎の横に立つが、テーブルの正面に何かが落ちているのを見つけて、かがんで拾いながらそのまま正面に座り込み、3人の様子を見つめる。
4:26			保育者	H人の隣に座る。
(省略:S太(5歳)の迎えの保護者が来て退席する。保育者もテーブルを離れ、H人も保育者についてゆく)				
	Y也	「じゃあなんでさ、……………」?		
6:00	R郎	「何でじゃありません。おまえのさっきの、おまえのさっきの、全部聞くから俺」「全部聞いてやる!早くしゃべれ!」と叫ぶ	A助 (4歳)	テーブルの正面に来て立ち、二人の激しいやり取りをみつめるが、すぐに去る
	Y也	「ごめんね」		
	R郎	「お前、『ごめんね』じゃねえだろ!『ごめんね』で許すか!」とY也をにらみつける		
(省略:R郎の怒りがおさまらないため、Y也は謝るほかに方法を見つけ出せずにいる様子)				
8:07	R郎	「おまえこのまま、ずーっと……………延長(保育の時間)まで。俺がおやつを食べている間もずーっとお前はここで……………」	H人	戻ってきてテーブルの前に立って二人を見つめる
	Y也	「なんで?」		
8:30	R郎	「そういう約束だよ、全部、俺きいてもらいますからね」と片手でテーブルをたたく	H人	Y也の横に移動してR郎をみつめる
(省略)				
9:00	R郎	「……………ちゃんと話をしなかったら、帰れないからな」と大きな声で叫び、「H人はあっちへ行け!」とH人に向かって言う	H人	テーブルを離れるが、少し離れたところに腰かけて様子を見守る。
	Y也	「なんで……………ここにいなきゃいけないの?」と、大きな声をあげて泣く		
9:24			C秋 (5歳)	テーブルの正面に来て「どうして泣いてるの?」とY也にきく
	Y也	「だって、延長(保育の時間)まで、ここにいなきゃいけないんだもん」		
9:29	R郎	「こいつがしゃべらなかったらね」	B男 (4歳)	タオルを口にくわえながらテーブルに来て、R郎の横に立って見る
9:40			H花 (5歳)	「何で泣いてるの?」とテーブルの正面に来て、立つ。
	R郎	「……………」と言ってH花をにらむ	H花	テーブルを離れる
10:06	Y也	声を張り上げて泣く	T男 (3歳)	テーブルに来て、だまってみるが、すぐに去る。少し離れて、建具に張り付きながらテーブルの様子を見る。
10:35			H人	テーブルに近づいて床に座って二人を見つづける
10:45	R郎	「B男、さっきからなんでそこにいるんだよ」とにらむ	B男	テーブルから去る

10:52	R 郎	「あ〜あ、泣いちゃった。泣いたら話できないよ」と Y 也を見る		
	Y 也	声を張り上げて泣く	C 秋 H 人	それぞれ、視線は当事者に向いていないが聞き耳を立ててじっと座っている
	(省略)			
11:58			保育者	テーブルに来て「どこまで話したの?」と二人に聞く
			C 秋	保育者に続いて来て、保育者の横に立つ
	R 郎	「ぜんぜん、さっきからぜんぜん」		
	Y 也	「でも延長 (保育の時間) まで話聞かなくちゃいけないんだもん」と言って泣き叫ぶ		
	(省略)			
13:10			保育者	テーブルを去る
			C 秋	床に座ったまま視線は二人を見ないままにする
13:25	Y 也	「だってさ、ぜんぶさ、・・・・・・だもん」	I 男 (3 歳)	テーブルに来て正面に立ち、そのまま Y 也の横に座る
	R 郎	「おまえが、・・・・・・なら・・・・・・いないにきまってんじゃねーかよ」と机を持って自分の方に引き寄せる	I 男	手に紙のようなものを持っていじりながら視線を紙に落としたまま緊張した様子
14:04	R 郎	「・・・・・・」と C 秋に向かって言う。	C 秋	テーブルから離れる
			I 男	C 秋に続いて離れる
14:07	R 郎	「H 人もさっきからなんでここにいるんだよ」という	H 人	立ち上がって離れる
	(省略)			
15 : 22	Y 也	「さっき『ごめんね』って言ったのに、『まだ話をしない』って・・・・・・」		
15 : 36	R 郎	「さっきなんか・・・・・・何にも話してないのに『ごめんね』なんか言えるかよ」	C 秋	テーブルの前を通りすぎて、離れた場所に座っている保育者と視線を合わせる
	(省略)			
16 : 24			K 男 (5 歳)	テーブルに来て「まだ喧嘩?」という
	R 郎	「うん、こいつが・・・・・・」		
	Y 也	「・・・・・・」		
16 : 37	R 郎	「もういいよ、『ごめんね』っていいな!」と怒る	K 男	両手を広げて二人の前で足をじたばたさせて、テーブルを離れる
	Y 也	R 郎を黙っている		
16 : 56	R 郎	机を Y 也の方に押して席を立ち、テーブルから離れて近くの壁にもたれる	U 男 (3 歳)	R 郎の横に立って壁にもたれ、R 郎をみる
	R 郎	保育者の方を見て何か言いながら遊びコーナーへ戻っていく		
17 : 07	Y 也	ひとりテーブルに取り残される	U 男	離れて様子をうかがっていた保育者のところに行って抱き着く
17 : 17			保育者	テーブルのところに行って、R 郎が座っていた椅子に座り「話しできたの?」と Y 也に聞く
17 : 21			U 男	保育者についてテーブルに行き、テーブルに手をつけて Y 也を見る
17 : 29	R 郎	戻ってきて U 男の横に立って Y 也を見る		
	Y 也	「だって『ごめんね』って言ってるのに、R 郎が『まだ終わらない』っていうんだもん」		
17 : 42			保育者	「R 郎君どうぞ」と言って R 郎に席に座ることをすすめて、U 男を連れてテーブルから離れる
	(省略)			

17:53	Y也	「だって許してくれないじゃん」		
18:00	R郎	「はっ?だからおまえが……」	S男(3歳)(Y也の弟)	Y也の隣の椅子に座る
	Y也	「ごめんね」		
18:21	R郎	「お前が言うんじゃないくて、俺の話を聴けよ」	S男	テーブルに上半身を乗り出している R郎の顔の下に自分の顔を持っていき、黙ったまま至近距離で許しを乞うようなまなざしで見つめる
	(省略)			
18:35	R郎	「俺が『ごめん』って言ったんだから、『いいよ』だろ?」と叫ぶ		
	Y也	「いいよ」		
18:44	R郎	テーブルを離れて遊びコーナーへ戻る	S男	テーブルに上半身を横たえて、脱力する
	Y也	U男の膝を跨いでテーブルを去ろうとする	S男	「お兄ちゃん」と言って Y也の腕に一瞬すがり付く
18:50	Y也	S男を振り切って去る	S男	離れて見ていた保育者のところへ行っ て、膝に顔をうずめる。
			H人	離れた場所で座り込んだまま話の終了を見届ける
	R郎とY也は一緒に遊び始める			

事例1で「H人」は話し合いが始まってから終了するまで「お話しテーブル」の近くを離れることなく様子を見守り続けた。時には当事者から追い払われることもあったが、距離を少し広げてはまた縮めて話し合いの様子を見続けた。視線の向け方も、当事者に睨み返されるときは直接当事者を見ないように手元のおもちゃに視線を向けながら、聞き耳を立てるなど、強い緊張感を感じながらも見続けていたことがよくわかる。「S男」は当事者「Y也」の弟であったが、「R郎」に兄が怒鳴りつけられるのを心配したのか隣に座ってR郎を見つづけた。言葉は発しないが「R郎」が怒鳴る顔のすぐそば(20センチ程度)まで自分の顔を近づけて許しを乞うようなまなざしで見続けるなど大胆な行動があった。「S男」は話し合いが終了した後、ぐったりと上半身をテーブルの上に投げ出したり、保育者のところへ行っ膝に顔をうずめるなど、強い緊張感から解放された様子がうかがえた。「U男」は「R郎」が一旦席を立てて近くの壁にもたれて立ったときに、すぐに横に行って並んで壁にもたれた。「U男」は言葉を発せず何か言いたそうな視線を「R郎」に送ったが、「R郎」はそれを逃れるようにその場を離れた。その語「U男」は保育者のところへ行っ抱き着いた。これも強い緊張感のため、保育者のところへ行っ気分を落ち着かせるためであったと考えられる。介入者たちは何度も「R郎」に追い払われているが、それでもあきらめずに話し合いの行く末を忍耐強く見ていた。また介入者は「R郎」が激しく叫んだ時や、「Y也」が泣き声をあげたときなどのタイミングで近くによって来たり、視線を向けたりすることが多かった。5歳の「R郎」の怒りは強く、3歳の介入者にとっては「怖い存在」であったと考えられるが、彼らは視線を送ることを止めなかった。これは話し合いの結末がどうなるのか、「Y也」がどうなるのか、「R郎」の怒りが早く収まってくれないかという気持ちの表れであると思われる。そして「R郎」にとっては介入者の視線は不快であるらしく、何度も追い払おうと

試みている。介入者たちの視線は確実に当事者に圧力を与えていたと考えられる。

<事例2>「文脈のずれた行動①」の事例

＜葛藤の理由と話し合いの状況＞				
T女（5歳）とA女（5歳）がお話しテーブルに座って既にお話を始めている。（原因不明）				
T女は泣き声で（涙は出ていない）必死にA女に自分の言い分を話している。A女も涙を流している。				
分：秒	当事者	言動	介入者	言動
		（省略）		
0：11	T女	「そういわれてほしくないでしょ？……でしょ？」と泣き声でいう		
0：20	A女	手で自分の涙をぬぐう	Ryu男（5歳）	テーブルの正面に来て「うわあーい」といって両手をあげてすぐに去る
	A女	「ごめんね」という		
	T女もA女もしばらく黙る			
1：02	T女	ふたたび泣き声で力説をはじめる「……」	M女（3歳） Y女（5歳）	M女がY女の手を引いてテーブルの正面に来る。Y女が正面の椅子に座り、M女はY女の膝の上に座る。Y女は膝に乗せたM女を抱きかかえて立ったり座ったりしながら「うおーい、うおーい」と盛り上がる。
			R子（5歳）	M女、Y女と一緒に来て、A女の隣に座る
	T女	「……って言ったのにさ……」とA女に訴える。		
2：48	A女	「……」Y女に言う	Y女 M女 R子	テーブルを離れる
		（省略）		
	T女	「だいきらいとか、ばかとか言っていていいと思ってるの？いい気持ちなの？嫌な気持ちになったんだよ。嫌だって言ってるのになんでわかってくれないの……」と泣き声で訴える		
2：23	A女	「……」T女につぶやく	Y女	テーブルの前を二人の様子を見ながらうろうろする
2：24			D男（3歳）	テーブルに来て持っていたおもちゃをテーブルの上に置くが、A女がそれを払おうとしたので、D男はすぐにおもちゃを回収して去る。
2：28			Y女	A女の背後に立って見る
2：30			T助（3歳）	親指を口にくわえてテーブルの前で二人の様子を見る
2：48	A女	Y女にあっちへ行くように「……」と言う	Y女	テーブルを離れる
	T女とA女は話し合いを続け、T女は依然とA女に言い分を訴える。			
2：58			T助	テーブルを離れる
3：01			M女	T助と入れ替わりにテーブルに来て、T女とA女の耳元でそれぞれ「……」という。T女の腕に触って、M女の腕をT女の方に回して、去る
3：10			Ryu男	「ねー、お話し、ねー、お話って」（これから「朝のお話の時間」がはじまるよ）と大きな声で言いながらテーブルに近づく。
T女とA女はしばらく黙ってすわっていたが、朝の会のピアノ演奏が始まったのでテーブルから離れる。				

事例2ではどの介入者も直接的に当事者の話し合いには関与しておらず、当事者の話し合いの文脈とずれた行動をしている。しかしそれらをわざわざ当事者の座っているテーブルの場所で行っていることが特徴的であり、文脈はずれているが、その場所で行うことに意味があると考えられる。「M女」はわざわざ「Y女」を引っ張ってお話しテーブルに連れてきているし、「Y女」は当事者が話し合いを行っていることを認識しつつも、「M女」を膝にのせて立ったり座ったりしてふざけ、大きな声をあげて楽しんだ。当事者の「A女」はそれをわずらわしく感じたのであろう、何か言って「Y女」たちをテーブルから追い払った。しかし「Y女」はその後もテーブルに戻ってきて近くで見守りつづけた。

「D男」は当事者が話し合っているテーブルの上に唐突におもちゃを持ってきて置いたが、当事者にすぐに払いのけられそうになった。これらの「文脈からずれた行動」は当事者の話し合いへの集中力を削ぐ働きを持っていると考えられる。

＜事例3＞「文脈のずれた行動②」の事例

＜葛藤の理由と話し合いの状況＞				
リエコ（4歳）とユキコ（4歳）が既にテーブルについて話し合っている。（原因は不明）				
ユカ（5歳）が仲介役をつとめるが、ヒロ男（5歳）が絵本を持って割り込んでくる。				
分：秒	当事者	言動	介入者	言動
	(省略)			
0：03	ユキコ	「さっき怒ってたでしょ？」と泣き叫ぶ	ウタ子 (4歳)	テーブルに来て「どうしたの？」ときく
0：07			ユカ (5歳)	ウタ子の横に立って、ウタ子の肩をポンと叩き「・・・・・・」という。そのままテーブルに上半身を乗り出す。
	ユキコ	さらに泣き声を大きく上げる		
0：20			ユカ	「泣いちゃったよ、どうしたの」とウタ子にいう
			ウタ子	「知らない」
			ユカ	「どうしたの」とユキコにきく
0：34	ユキコ	「・・・・・・おこらないで」と泣き声でいう		
	リエコ	「何が怒らないで、なの？」とユキコに聞く		
	ユキコ	「さっき怒ってたでしょ」と泣き声でいう		
0：41	リエコ	「怒ってないよ」	ヒロ男 (5歳)	テーブルに来て、テーブルの上に立ってかけてあった絵本を「・・・・行きまーす」といいながら手に取る
0：44			ユカ	「ユキコちゃんには怒ったように見えたんじゃない」
0：52			ヒロ男	「ねえ、こうやってやればいいんだよ」といって、テーブルの前の床に座って絵本を広げる。
0：58			ウタ子	テーブルを離れる
1：03			ヒロ男	絵本の文字を大きな声で一文字ずつ読み上げる「・・・・・・が、い、って、い、ま、し、た・・・・・・」
			ユカ	リエコとユキコの仲介をつづける
	(省略)			

1:56			ヒロ男	絵本を持って立ち上がりテーブルの上に絵本をひろげて、「これなんでしょう」とユカにきく
			ユカ	テーブルを離れる
2:12			ヒロ男	ユカがいなくなって、テーブルの正面を大きく使って絵本を広げて「えっとこの中で・・・」といいつける
			アキ男(5歳)	ヒロ男のところへ来て「・・・先生が呼んでるよ」という
2:18			ヒロ男	・・・先生の方を見ながらテーブルを離れる
2:22	リエコ	絵本を閉じてテーブルを立つ		
	ユキコ	続いてテーブルを立つ	ヒロ男	絵本を取りに来て去る
リエコとユキコは笑顔で手をつないで遊びコーナーへと戻っていく				

事例3の「ヒロ男」は当事者の話し合いとは全く関係のない文脈で絵本を開いて大きな声で読みだしたり、テーブルの上に広げて当事者の意識を絵本に引き付けようとしている。「ヒロ男」の「文脈のずれた行動」は事例2の行動に比べるとかなり強引に当事者の話し合いを中断させ、強制的に意識を絵本に引き付けようとしており、話し合いが成立しなくなる影響力を持っていた。離れて見ていた保育者が「ヒロ男」の行動を見て、話し合いの邪魔になると考えて途中で「ヒロ男」を呼び寄せるが、その時は既に当事者も馬鹿らしくなったのか話し合いを止めて、仲良く手をつないで笑顔でテーブルを後にする。話し合いによって葛藤が解決したわけではないが、結果的には平和的に終結したといえる。

「注視・傍観」は非常に消極的な方略ではあるが、当事者に大きな圧力を与えていることがわかった。介入者は下手をすれば当事者からの攻撃を被る可能性もあるはずだが、大変強い意志を持って「注視・傍観」を行っていた。

「文脈のずれた行動」には当事者の話し合いを妨害する機能があり、当事者は話し合うどころではなくなり、笑い出したり、あきれたり、葛藤そのものがどうでもよい雰囲気になってしまうことがある。当事者にとって介入者の「文脈のずれた行動」はわずらわしく、介入者を追い払うが、介入者は簡単には引き下がらず、しつこく繰り返すことも多かった。介入者は「文脈のずれた行動」によって当事者の話し合いを妨害し、険悪な雰囲気を緩和させたり、決着をつけさせないようになっているのではないだろうか。

IV. 総合考察

本研究の目的は、第一に異年齢混合クラスでの葛藤場面の介入者に焦点を当て、年齢の異なる幼児集団での介入行動の実態を明らかにすること、第二に従来の研究では「介入行動」の分類からは排除されることが多かった「注視・傍観」「文脈からずれた行動」に注目して分析することである。

幼児は当事者として葛藤場面に参加するよりも介入者として参加することのほうが多く、3歳

児の介入行動の割合は4歳児よりも高いほどであった。異年齢混合保育において介入者は当事者の性別や年齢に関わりなく介入を行っており、3歳児は年上の葛藤にも積極的に介入していた。3歳児が当事者として「お話しテーブル」で話し合いを行うためには言語的能力が要求されるが、他児の葛藤を我がことのように捉える仲間意識は4歳児、5歳児に劣っていないと考えられる。

当事者の話し合いの時間が長くなるとそれに関わる介入者の数も増えること、保育者が介入しない葛藤場面では葛藤の結末がうやむやになって終了することが多いことを考えると、介入者は葛藤に決着をつけさせることを目的としているよりも、決着をつけさせずに終了させることを目的としているのではないだろうか。

3歳児の介入方略は「注視・傍観」が多く、これは言語発達が十分でないために消極的な方略を取っているようにも思えるが、「注視・傍観」し続ける意思は非常に強く当事者に与えるストレスは決して小さいとは言えない。「注視・傍観」することで当事者に視線による「抗議」を示しているという印象があった。「注視・傍観」は当事者の至近距離で行われることも多く、介入者は怒鳴られたり、睨み返されたり、時には身体的な報復を受ける可能性がある状態の中でもやり抜いていた。さらに葛藤が終了した時に介入者は緊張感から解き放たれたように保育者のもとに行って抱き着くなど癒しを求める行動を示していたことから、よほどの緊張感の中で「注視・傍観」行動を行っていることがわかった。

「文脈のずれた行動」は加齢とともにむしろ増加していることから、社会的調整能力の未熟さだけが要因となっているとは考えにくい。越中(2001)は「おどけ」を中立型の介入行動として考察しており、幼児期においても対人葛藤場面を和ませることを目的とした遊戯的ユーモア志向が存在すると示唆した。「文脈のずれた行動」は葛藤を中断させ、結果をうやむやにする機能があるが、白黒はっきりさせるよりも勝敗をうやむやにする方が集団にとってメリットがあると幼児は認識しているからではないだろうか。

De Waal (1989・1996・2005) はチンパンジーの社会では闘争する雄達には日和見的な「和解」が起こることがあり、それによって群れ内の安定を図っているという。例えば連合するリーダー2頭が闘争を起こせば群れの安定は崩れ、第三の雄が台頭する可能性が強まり混乱が起こるからである。また社会性の高い霊長類は喧嘩に勝つと友人を失うというジレンマを抱えており、有益な関係を維持するためには「和解」は重要な社会的スキルである。生きていくためには仲間の存在は不可欠であるからだ。「和解」とは対立していた者が、戦った後しばらくして友好的な関係になることであると定義している。山極(2009)はゴリラ同志に喧嘩が起きたときに第三者が入って「引き分け」にさせることで争いを解決させるが、第三者のお陰で当事者はどちらも面子を保って引き下がるができるという。

吉田(2016)は「あそびの延長」のような介入方法については3歳児では多くみられるが、発達とともに見られなくなると分析を行っているが、本研究で見られた「文脈のずれた行動」による介入行動は、むしろ年齢とともに増加していた。介入者が葛藤の原因や成り行きを理解できて

いなくても、とりあえず何らかの手段でその場を繕おうとして、当事者の面子を損なわずに当事者に和解のチャンスを与える有効的な方略として意図的に行っているように思えた。

大人が幼児の葛藤場面に介入する場合、何か「結論」のようなものへと導くことが「解決」であると考えがちであるが、幼児は必ずしも「結論」や「決着」をつけることを望んでいないのかもしれない。

多くの先行研究が示しているように、発達とともに言葉による仲裁などが増え、葛藤の当事者も介入者も言語レベルでの解決方法を用いるように社会的規範を獲得してゆくが、幼児期の子どもたちはそれを獲得してゆきつつも、手っ取り早く、効果的な方略を駆使しているのではないだろうか。

最後に「お話しテーブル」における幼児の葛藤場面の特徴として考えられることを述べておく。対人葛藤が生じた場所から「お話しテーブル」へ行くという時間的、空間的移動が伴うことが特徴となっている。「移動」には衝動的な幼児の感情をクールダウンさせる機能があると考えられる。テーブルについて、すぐに仲直りして遊びに戻っていく事例があることを考えると、「移動」が葛藤の原因が大したことではなかったと思える余裕を作り出しているのではないだろうか。もともとケンカするほどのことではなかったことでも、幼児にとっては衝動的に湧き起こった感情をコントロールすることは大人に比べて困難であろう。また「お話しテーブル」があることで、そこで葛藤場面が繰り返し広がられていることが他児にとって一目瞭然となり、介入行動を起こしやすい環境になっているのではないだろうか。

＜課題と今後の展望＞

本研究では異年齢クラスでの葛藤解決場面への介入者の行動を対象に分析を行ったが、「お話しテーブル」という特殊な環境における事例であった。観察者としては「お話しテーブル」があることで子どもたちの葛藤場面が捉えやすくなった側面もあれば、「『お話しテーブル』で一人前に話し合いをしてみたい」という子どもの社会性の発達に対する欲求が感じられる事例もあって、通常の葛藤場面よりも話し合いを促進する機能があったかもしれない。単純に先行研究と比較することはできないが、それが「お話しテーブル」の興味深い点でもある。

今後はさらに事例数などを増やし、縦断的に介入行動の発達を追跡することも必要であると感じた。

＜引用文献＞

- 東 敦子・野辺地 正之（1992），幼児の社会的問題解決能力に関する発達的研究：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(1)，64-72
- Butovskaya, M., Verbeek, P., Ljungberg, T., & Lunardini, A. (2000), A multicultural view of peacemaking among young children, In Aureli, F., de Waal, F. B. M., (Eds.),

- Natural conflict resolution*, Berkeley, University of California Press, 243-258
- De waal, F. (1989), *Peacemaking among primates*, William Morris Agency Inc., (フランス・ドゥ・ヴァール, 西田利貞・榎本知郎訳 (1993), 霊長類は平和な暮らしをどのように実現しているか, 仲直り戦術, どうぶつ社)
- De waal, F. (1996), *Good natured : The origins of right and wrong in humans and other animals*, Harvard University Press, (フランス・ドゥ・ヴァール, 西田利貞・藤井留美訳 (1998), 利己的なサル、他人を思いやるサル モラルはなぜ生まれたのか, 草思社)
- 越中康治 (2001), 幼児の対人葛藤場面における第三者の行動, 広島大学心理学研究, 1, 193-217
- フランス・ドゥ・ヴァール (2005), 藤井留美訳, あなたのなかのサル 霊長類学者が明かす「人間らしさ」の起源, 早川書房
- Hay, D. F. (1984), Social conflict in early childhood, In G. Whitehurst (Ed.), *Annals of child development*, 1, Greenwich, 1-44
- 加用文男 (1981), 幼児のケンカの心理学的分析, 現代と保育, 7, 176-189
- 丸山 (山本) 愛子 (1999), 対人葛藤場面における幼児の社会的認知と社会的問題解決方略に関する発達の研究, 教育心理学研究, 47(4), 451-461
- 松原未季 (2017), 他児の対人葛藤場面への介入における幼児同士の連携: 幼稚園3年間の縦断的調査から, 人間文化研究科年報, 32, 81-98
- 松原 未季・本山 方子 (2013), 幼稚園4歳児の対人葛藤場面における協同的解決, 保育学研究, 51(2), 187-198
- 松原 未季・本山 方子 (2016), 幼稚園3歳児の対人葛藤場面における介入行為と状況変化, 保育学研究, 54(2), 37-48
- 中川美和 (2002), 支配関係の異なる相手に示す幼児の介入行動, 広島大学大学院教育学研究科紀要, 51, 365-373
- 中川 美和・山崎 晃 (2003), 対人葛藤場面における幼児の介入行動の変化: 問題解決方略との関連, 幼年教育研究年報, 25, 27-34
- 中川美和 (2004), 対人葛藤場面における年長児の謝罪・許容スクリプト, 広島大学大学院教育学研究科紀要, 教育人間科学関連領域 52, 345-353
- 斉藤こずゑ・木下芳子・朝生あけみ (1986), 第3章仲間関係, 無藤 隆, 内田伸子, 斉藤こずゑ (編), 子ども時代を豊かに, 学文社, 59-111.
- Shantz, D.W. (1986), conflict, aggression, and peer status: An observational study, *Child Development*, 57, 1322-1332
- 高濱裕子・無藤隆 (1999), 仲間との関係形成と維持: 幼稚園期3年間のいざこざの分析, 日本家政学会誌, 50(5), 465-474

都築 郁子・上田 淑子 (2009), 子ども同士のトラブルに対する3歳児のかかわり方の発達的变化, 保育学研究, 47(1), 22-30

山極寿一 (2009), 「一緒に食べる」の革命性 霊長類学が映し出す人間コミュニケーション (前編), 日経ビジネスONLINE,

(<http://business.nikkeibp.co.jp/article/life/20090204/184970/?P=2>)

山本愛子 (1995), 幼児の自己調整能力に関する発達的研究:幼児の対人葛藤場面における自己主張解決方略について, 教育心理学研究, 43(1), 42-51

安田 純・日野林 俊彦 (2009), 他児のいざこざへの保育園児の介介入行動, 大阪大学大学院人間科学研究科紀要, 35, 99-117

吉田真理子 (2016), 友だち同士のいざこざに幼児はどのように関与するか: 発達的变化およびネガティブな展開に着目して, 心理科学, 37(2), 48-63

<謝辞>

本研究の調査にご協力くださいましたU保育園に深く感謝を申し上げます。

医薬品登録販売者制度の沿革と課題

森本 敦司

1 はじめに

医薬品登録販売者とは、一般用医薬品（後述）販売に係る専門職であり、2006（平成18）年の「医薬品医療機器等法（当時「薬事法」）」の改正（2009（平成21）年6月より実施）により導入された比較的新しい資格である（注1）。たとえば、厚生労働大臣への医薬品等の副作用等の報告について、同法68条の10第2項は、「薬局開設者、病院、診療所若しくは飼育動物診療施設の開設者又は医師、歯科医師、薬剤師、登録販売者、獣医師その他の医薬関係者は、医薬品、医療機器又は再生医療等製品について、当該品目の副作用その他の事由によるものと疑われる疾病、障害若しくは死亡の発生又は当該品目の使用によるものと疑われる感染症の発生に関する事項を知った場合において、保健衛生上の危害の発生又は拡大を防止するため必要があると認めるときは、その旨を厚生労働大臣に報告しなければならない。」と規定し、同資格を「医薬関係者」の一つとして位置付けている。

医薬品は大別して医療用医薬品と一般用医薬品に分かれるが、登録販売者の資格は一般用医薬品のなかでも比較的低リスクの低い第二類以下の医薬品を取り扱うことができる。医療用医薬品は医師の処方箋に基づき薬剤師が薬局等で調剤することを原則とする医薬品であるのに対して、一般用医薬品は医療用医薬品よりも安全性が高く、薬剤師や登録販売者を通じて消費者の手に渡る医薬品をいう。「OTC薬（医薬品）」「市販薬」「大衆薬」などとも称され、後述するように、使用者の健康を自らの手で管理する「セルフメディケーション」に貢献する（注2）。ちなみに「医薬品医療機器等法」が規制する対象には医薬品、医療機器以外に、人体に対する作用が緩和なものとして医薬部外品や化粧品もあるが（「医薬部外品」の定義については「医薬品医療機器等法」2条2項、「化粧品」については同3項参照）、これらの販売に薬剤師や登録販売者などの資格者や販売業の許可は不要である。

医薬品登録販売者の資格は一連の規制改革の流れの中で誕生したものであり（注3）、2013（平成25）年3月31日末の時点で各都道府県に登録された登録販売者数は12万1,137名であり、2012

(平成24)年12月31日時点の届出薬剤師数28万52名の4割程度に相当する(注4)。

本稿は、医薬品供給に係る薬剤師に次ぐ第二の専門職であるところの医薬品登録販売者制度に焦点を当て、その沿革を理解した上で、その課題と在るべき将来像を展望することを目的とする(注5)。

2 登録販売者制度の沿革

医薬品の販売には許可が必要である。なお、薬局については医薬品医療機器等法4条以下においてその開設に係る都道府県知事の許可が規定されるが、同法2条12項の定義によれば「薬局」とは、薬剤師が販売又は授与の目的で調剤の業務を行う場所であり、薬局の開設者が医薬品の販売業を併せ行う場合には、その販売業に必要な場所を含むとあり、薬局の許可を受けていれば、医師の処方箋に基づく医療用医薬品の調剤を行うことはもちろんのこと、一般用医薬品の販売についても、その該当する許可を受けることなく販売することができる。後述するように、かつては医薬品の販売形態は、一般販売業、薬種商販売業、特例販売業、配置販売業の4種類に分けられていたが、2009(平成21)年6月より、店舗販売業と配置販売業の2種類に整理された。店舗販売業に薬剤師を配置するか、あるいは新たに導入された登録販売者を配置するかで取り扱える一般用医薬品の幅を変えるというもので、これによりコンビニエンスストアなどでの一般用医薬品の販売を容易にした。一般用医薬品は、その副作用の程度等を基準として第一類から第三類まで分類され、第一類、第二類の指定は、厚生労働大臣が薬事・食品衛生審議会の意見を聴いて行う(同法36条の7第3項)(注6)。店舗販売業者は第一類医薬品を販売するには薬剤師を、第二類又は第三類医薬品を販売するには薬剤師又は登録販売者を配置しなければならない(同法36条の8第2項)、第一類医薬品については、薬剤師が情報を文書で提供することが義務づけられ(同法36条の10第1項)、第二類医薬品については、薬剤師又は登録販売者による情報提供の努力義務が(同第3項)、第一類から第三類までいずれの医薬品にも相談応需義務が課せられる(同第5項)。購入した医薬品のリスクに応じて「情報提供」や「相談応需」を義務付けることで、「消費者は、医薬品を購入／使用するに際し、その医薬品がどのリスク区分にあるかを知り、専門家から情報提供を受けたり、相談したり、添付文書を注意深く読むことで、リスク回避のための方法を得ることができるようになった」(注7)(注8)。

かつては登録販売者制度の前身ともいえる「薬種商販売業」と呼ばれる販売形態が存在した。旧薬事法(当時)24条には、医薬品を販売しようとする場合には都道府県知事の許可が必要である旨が規定され、この医薬品販売業には、一般販売業、薬種商販売業、配置販売業及び特例販売業の4種類があった(同法25条)。薬種商販売業とは、厚生大臣(当時)が指定する医薬品(指定医薬品)以外の医薬品を販売することができる業態を言い、この薬種商販売業の許可は、店舗ごとに、その店舗の所在地の都道府県知事が、基準に適合する場合に与えることとされており(同法28条、29条)、その人的要件として、申請者が指定医薬品以外の医薬品を取り扱うことについて

必要な知識経験を有するものとして政令で定める基準に適合する場合を除き、必要な知識経験を有するかどうかについての試験に合格した者と定められていた（同法施行令（当時）6条）（注9）。

登録販売者は個人に対する資格制度である。従前の薬種商販売業は店舗ごとに都道府県知事の許可を受けて、厚生労働大臣が指定した医薬品以外の医薬品を販売することができた制度であり、前述のように、薬種商販売業の許可を得るには、当該申請者が、申請をしようとする都道府県知事の行う試験に合格すること等が要件であり、その効果は当該都道府県にかぎられたものであった。ところが旧薬事法の改正によって薬種商販売業の許可が「店舗販売業」に統合され、店舗内にいる有資格者が薬剤師であるか、あるいは登録販売者であるかにより取り扱える医薬品の範囲が異なるかたちに変更され、登録販売者の資格はどの都道府県で取得しようと全国的に許可申請に使用できるものとなった。「登録販売業者」という業務形態があるわけではない点に注意しなければならない。

3 登録販売者をめぐる課題

登録販売者になるには都道府県知事が実施する試験に合格した上で都道府県知事の登録を受けなければならない（医薬品医療機器等法36条の8）。「登録販売者試験は、毎年少なくとも一回、都道府県知事が行う」ものとされ（同法施行規則159条の4第1項）、「試験を施行する期日及び場所並びに受験願書の提出期間は、あらかじめ、都道府県知事が公示する」（同第2項）が、平成29年度では8月から12月にかけて都道府県単位で実施されている。登録販売者試験は筆記試験で行われ、試験項目は、（1）医薬品に共通する特性と基本的な知識、（2）人体の働きと医薬品、（3）主な医薬品とその作用、（4）薬事に関する法規と制度、（5）医薬品の適正使用と安全対策、であり（法施行規則159条の3）、試験問題は『試験問題作成に関する手引き（平成27年4月）』に沿って作成される（注10）。厚生労働省が公表する「平成27年度登録販売者試験実施状況」（平成27年12月31日現在）によると（注11）、当該年度の全国合計の受験者数は49,864人であり、合格者数は22,901人、合格率は45.9%であった。都道府県別にみると当該年度で最も合格率が高かったのは岩手県66.2%であり、逆に最も低かったのは愛媛県22.6%、都道府県で若干開きが見受けられることがこの試験の特色でもある。

2015（平成27）年度以降の登録販売者試験は、2014（平成26）年度以前の試験で受験資格として定められていた実務経験要件等が不要となり、誰でも受験可能となったが、以前は受験資格として、高校卒業以上の者が受験する場合は薬局や医薬品販売業での1年以上の販売経験が求められていた。受験に際しては薬局開設者又は医薬品販売業者が発行した実務経験証明書を添えることとなっていたが、2012（平成24）年から2013（平成25）年にかけて、大手企業等による業務経験証明書の偽装が相次ぎ、受験資格の見直しに至った背景がある。以下に、朝日新聞記事データベース「聞蔵Ⅱビジュアル」を使って検索した同不正問題に関する記事の見出しを掲載するが、合計41件検索することができた。

2012 (平成24) 年11月5日付『朝日新聞』朝刊によると、「大手スーパー S が偽った証明書を発行し、必要な実務経験時間を満たしていない従業員が受験していた疑いがあることが分かった。都や厚生労働省が調べており、不正の対象者は全国で200人に及ぶ可能性があるという。これは過去にない大規模なケースとみられ、都や厚労省によると、今年8月、都に「Sの店舗に、医薬品に詳しくない登録販売者がいる」と匿名の情報提供があった。その店舗を立ち入り調査したところ、登録販売者の受験に必要な実務経験がない販売者がいることがわかった。その後の調査で実務に従事していなかったり、雇用実態がなかったりするなどの疑いが判明。疑いがあるのは過去4年間で19都道府県200人に及び、うち都内が約100人。証明書は各店で記載していたという。」と報道されている。また、その原因としては、同年11月7日付同紙朝刊に「利益確実、人材確保急ぐ S、薬の「登録販売者」不正200人」として、「…うそまでついて資格を欲しがった背景には、もうけが確実な医薬品を売りたい気持ちが強く、人材確保を急いでいた経営事情が透けてみえる」とした上で、「チェック体制の不備」を指摘する。「…経営効率を上げるため、従業員を一つの売り場に縛らず1日のなかでも複数の持ち場を回る態勢を敷く。だが勤務簿は出退勤時間しか記録がなく、どの売り場で働いたかの記録がなかった。結果、店舗の申告を本社側で検証する仕組みがなかった可能性がある」としている。また、一般用医薬品の需要について、「値引き競争の激しい食品や生活雑貨と違い、価格が安定した医薬品は、確実なもうけが見込めるなどの利点が大きいためだ。小売業界の関係者は「医薬品は集客を期待できる魅力的な商材だ」と口をそろえ、医薬品が売れる人員の確保を急いできた」ことも指摘する。

2013 (平成25) 年4月19日付同紙朝刊では、同問題について、「厚生労働省は18日、大手スーパー S など33事業者の延べ1064人が受験で不正または不正の疑いがあったと発表した。…調査は、昨秋にSなどで大規模な不正が発覚したために行われた。最初の試験があった2008年から昨年までの実態を調べ、今年3月末時点の結果を中間報告としてまとめた。」としている。

資料：医薬品登録販売者試験不正問題に係る朝日新聞見出し一覧

【2013 (平成25) 年】

- 01.12月26日朝刊／鹿児島／医薬品販売試験で不正、合格を取り消し 鹿児島県
- 02.12月18日朝刊／ちば首都圏／医薬品登録販売者の合格取り消し 試験で不正 千葉県
- 03.10月30日朝刊／青森／薬の販売資格、不正に受験 県、1人合格取り消し青森県
- 04.10月04日朝刊／福岡／薬販売者資格の合格取り消し 県、Dに嚴重注意 福岡県
- 05.08月24日朝刊／奈良／薬登録販売者試験で8人分を無効 奈良県
- 06.07月17日朝刊／新潟／実務経験証明書不正、12人合格取り消し S薬局 新潟県
- 07.07月09日朝刊／大分／薬登録販売者試験、2人を合格取り消し 大分県
- 08.05月11日朝刊／横浜／薬販売不正受験で3社を嚴重注意 県、6人合格取り消し 神奈川県
- 09.05月09日朝刊／北海道／薬販売の不正受験、2社13人無効 北海道

- 10.04月26日朝刊／奈良／薬品登録販売者5人の試験無効 受験要件満たさず 奈良県
11.04月19日朝刊／社会／薬販売の不正受験1064人
12.04月12日夕刊／社会／薬品販売者合格を3人分取り消し 愛知県「Dが不正」【名古屋】
13.04月01日朝刊／経済／薬の登録販売者資格で不正取得防止策 S、責任を明確化
14.03月28日朝刊／埼玉／薬の登録販売者試験、71人が不正受験 Sなど8社 埼玉県
15.03月23日朝刊／ちば首都圏／S従業員らの登録を取り消し 薬販売試験で虚偽証明書 千葉県
16.03月23日朝刊／山梨／医薬品「登録販売者」3人の合格取り消し 証明書問題で県 山梨県
17.03月08日朝刊／茨城／医薬品登録販売者試験の受験者9人を無効に 茨城県
18.03月02日朝刊／奈良／薬の登録販売者2人の合格を取り消し 奈良県
19.03月01日朝刊／大阪市内／府、薬販売者13人の登録取り消し 大阪府
20.02月26日朝刊／茨城／薬登録販売者4人取り消し S発行の証明書に虚偽 茨城県
21.02月14日朝刊／栃木／薬登録販売者、1人取り消し 受験時の実務経験虚偽 栃木県
22.02月08日朝刊／横浜／薬登録販売者、70人取り消し 県、不正取得受け F 神奈川県
23.02月08日朝刊／社会／Dでも薬販売資格不正
24.02月07日朝刊／大分／県内で3人不正合格 Sの薬販売試験問題 大分県
25.02月02日朝刊／佐賀／薬の販売者試験、県内で6人不正 佐賀県
26.01月30日朝刊／茨城／薬の登録販売者試験、虚偽の証明書で受験 県、4人取り消し…茨城県
27.01月25日朝刊／神戸／S不正受験、県内でも5人 県、合格取り消し 兵庫県
28.01月23日朝刊／新潟／実務経験証明書を虚偽発行の疑い S薬局 新潟県
- 【2012（平成24）年】
- 29.12月21日朝刊／山梨／薬の販売員試験で提出書類に間違い スーパー I 山梨県
30.12月20日朝刊／名古屋／S従業員23人の登録を取り消し 薬販売者試験不正で県 愛知県
31.12月03日朝刊／北海道／薬販売者不正受験、道がSに厳重注意 北海道
32.11月23日朝刊／伊豆／S、県内でも12人が不正受験 薬販売者の登録試験 静岡県
33.11月21日朝刊／むさしの／医薬品販売の資格で不正、Mも 東京都
34.11月15日夕刊／社会／薬販売また不正発覚、経験水増し190人合格 F
35.11月07日朝刊／経済／利益確実、人材確保急ぐ S、薬の「登録販売者」不正200人
36.11月07日朝刊／北海道／Sの2人、不正受験疑い 薬販売者試験 北海道
37.11月06日夕刊／社会／S、不正合格200人 薬販売者試験、組織ぐるみは否定
38.11月05日朝刊／社会／S、不正受験の疑い 薬販売者の登録試験 実務経験偽装か
39.08月03日朝刊／神奈川／虚偽の実務証明書出す 横浜の男性、医薬品の県登録販売者の合格取消…
40.06月07日朝刊／埼玉／薬販売者試験で偽の証明書 量販店R、29人に発行 埼玉県
41.01月26日朝刊／和歌山／U薬局、虚偽の証明書発行か 販売員の資格試験で 県が調査 和歌山県

※ 上記見出し記載企業名についてはイニシャルを用いている。

店舗販売業者は、その店舗を、自ら実地に管理し、又はその指定する者（店舗管理者）に実地に管理させなければならない（同法28条1項）、店舗管理者は、厚生労働省令で定めるところにより、薬剤師又は登録販売者でなければならないと定められる（同法第2項）。店舗管理者は、保健衛生上支障を生ずるおそれがないように、その店舗に勤務する薬剤師、登録販売者その他の従業者を監督し、その店舗の構造設備及び医薬品その他の物品を管理し、その他その店舗の業務につき、必要な注意をしなければならない（同法29条第1項）、また、「店舗管理者は、保健衛生上支障を生ずるおそれがないように、その店舗の業務につき、店舗販売業者に対し必要な意見を述べなければならない。」とも規定される（同第2項）。店舗管理者は、（1）要指導医薬品又は第一類医薬品を販売し、又は授与する店舗では薬剤師、（2）第二类医薬品又は第三類医薬品を販売し、又は授与する店舗では、薬剤師又は登録販売者であつて、その店舗において医薬品の販売又は授与に関する業務に従事するものでなければならないが（同法施行規則140条第1項）、（2）の店舗等の店舗管理者等になることができる登録販売者は、過去5年間のうち薬局等において、一般従事者として薬剤師又は登録販売者の管理及び指導の下に実務に従事した期間及び登録販売者として業務に従事した期間の合計が通算して2年以上である者に限られ、また、第一類医薬品を販売し、又は授与する店舗において薬剤師を店舗管理者とすることができない場合には、過去5年間のうち、第一類医薬品等を販売授与する薬局、薬剤師が店舗管理者である店舗販売において登録販売者として業務に従事した期間が通算して3年以上である登録販売者であつて、その店舗において医薬品の販売又は授与に関する業務に従事するものを店舗管理者とすることができる（同第2項）。

法改正により登録販売者試験の受験要件であつた実務経験を不問としたことに伴い、試験合格・登録前の実務経験と試験合格・登録後の業務経験を併せて整備したことに注目しなければならない（注12）。「店舗販売業者は、薬剤師、登録販売者又は一般従事者であることが容易に判別できるようその店舗に勤務する従事者に名札を付けさせることその他必要な措置を講じなければならない」と定められる（同法施行規則147条の2第1項）。

4 むすび

さて、以上が医薬品登録販売者制度の沿革とその課題についてであるが、比較的合格率も高くはなく、また、全国で異なる日にちに受験可能であり、ドラッグストアには必置の資格ということでもあり同資格の人気は高い（注13）。人気の高さもさることながら、受験者数、それに伴う登録者数も増加しており、また、一般用医薬品とはいえ薬という人の生命に大きくかわかる商品を取り扱うがゆえに今後は専門職資格としての役割や、あるべき将来像が明確にされる必要があろう。最後に、医薬品登録販売者制度に求められる、あるべき将来像について、社会事象との関連において以下に展望する。

わが国は現在、世界的に例を見ない未曾有の少子高齢社会にある。平成29年版『厚生労働白

書』はその第1部において「社会保障と経済成長」を取り上げ、そのなかで、「我が国の人口構成について、年齢3区分別人口で推移を見てみると、1970（昭和45）年の時点では、高齢化率は7.1%とおおよそ14人に1人が高齢者の社会であったが、医療水準の向上等により平均寿命が上昇する一方で、1974（昭和49）年以降、合計特殊出生率が人口置換水準を下回る状態が続いてきた結果、少子高齢化が急速に進展し、2016（平成28）年では、高齢化率が27.3%と4人に1人以上が高齢者の社会となっている。また、生産年齢人口割合についても、1990（平成2）年以降減少が続いている」ことを指摘している（注14）。具体的に数値で見えてみると、医療機関等における保険診療の対象となり得る傷病の治療に要した費用を1年間推計したものである「国民医療費」については年々増加傾向にあり、平成27年度は「42兆3,644億円、前年度の40兆8,071億円に比べ1兆5,573億円、3.8%の増加となっている。人口一人当たりの国民医療費は33万3,300円、前年度の32万1,100円に比べ1万2,200円、3.8%の増加となっている」（注15）。診療種類別に見た場合、医薬品に係る薬局調剤医療費は7兆9,831億円（構成割合18.8%）であり、歯科診療医療費の2兆8,294億円（同6.7%）を大幅に上回り、対前年度増減率をみると9.6%の増加となっている（注16）。

また、年金や医療保険、介護保険、雇用保険、生活保護、子育て支援など社会保障制度に関する1年間の支出を集計し、取りまとめた『社会保障費用統計』を見てみると、2015年度の社会保障給付費の総額は114兆8,596億円である。対前年度伸び率は2.4%であり、対国内総生産比は21.58%である（注17）。部門別社会保障給付費を見てみると、「医療」が37兆7,107億円（32.8%）、「年金」が54兆9,465億円（47.8%）、「福祉その他」が22兆2,024億円（19.3%）である（注18）。

2年ごとに改定される診療報酬の2018年度予算の検討過程において、国庫負担は全体として800億円の増加とはなるものの、医薬品の公定価格であるところの薬価に関しては厚労省試算の段階ではマイナス1.74%であり、政府は薬価引き下げを含めて全体で1800億～1900億円の財源を捻出する目論見だという。医師の人件費等技術料は引き下げが難しく、さらに大幅な薬価の見直しによる医療費の削減は喫緊の問題であると言える（注19）。ところで、前述の国民医療費の範疇には「薬局調剤医療費」は含まれるものの（注20）、一般用医薬品の購入に係る費用は含まれていないが（注21）、これには一般用医薬品の役割・性質を理解する必要がある。あらためて、一般用医薬品の定義を確認すると、医薬品医療機器等法では、一般用医薬品の定義を「医薬品のうち、その効能及び効果において人体に対する作用が著しくないものであつて、薬剤師その他の医薬関係者から提供された情報に基づく需要者の選択により使用されることが目的とされているもの」とする（同法4条5項4号）。需要者の選択に委ねるという点において医療用医薬品とは異なり、世界保健機関（WHO）の定義による「自分自身の健康に責任を持ち、軽度な身体の不調は自分で手当てすること」と定義される「セルフメディケーション」の考え方と合致する。セルフメディケーションとは、「自主服薬」とも呼ばれるが、「ご自分の健康状態に基づいて、調剤薬局などで薬剤師や登録販売者からの適切な情報提供を受け、ご本人の自己責任・自己判断にお

いて購入する」医薬品であり（注22）、一般用医薬品の普及を今以上に推し進めることこそが医療費全体の削減にもつながっていくことになる。セルフメディケーション普及の一策として、近年、「セルフメディケーション税制」と呼ばれる減税措置が行われている。「セルフメディケーション税制（医療費控除の特例）」は、健康の維持増進及び疾病の予防への取組として一定の取組を行う個人が、平成29年1月1日以降に、スイッチOTC医薬品（要指導医薬品及び一般用医薬品のうち、医療用から転用された医薬品）を購入した際に、その購入費用について所得控除を受けることができるものである（注23）。「適切な健康管理の下で医療用医薬品からの代替を進める観点から、健康の維持増進及び疾病の予防への取組として一定の取組を行う個人が、平成29年1月1日から平成33年12月31日までの間に、自己又は自己と生計を一にする配偶者その他の親族に係る一定のスイッチOTC医薬品の購入の対価を支払った場合において、その年中に支払ったその対価の額の合計額が1万2千円を超えるときは、その超える部分の金額（その金額が8万8千円を超える場合には、8万8千円）について、その年分の総所得金額等から控除する」というものである（注24）。

前述のように、国民医療費を下げる施策はあらゆる方面からなされなければならない問題である。医薬品の側面より考えるならば、医療用医薬品と一般用医薬品との棲み分けを図ることも一考に値すると思われる。薬剤師は現在6年制課程において養成される医療専門職であり、6年制課程で養成される資格は他に医師、歯科医師、獣医師に限られる。薬剤師法1条に規定する「薬剤師の任務」によれば、「薬剤師は、調剤、医薬品の供給その他薬事衛生をつかさどることによつて、公衆衛生の向上及び増進に寄与し、もつて国民の健康な生活を確保するものとする」とある。薬剤師は、調剤はもとより、医薬品の厳正な管理、適切な医薬品情報の提供、薬害の防止などに専念して、一般医薬品の供給については今まで以上に登録販売者に委ねる方向で考える時期に来ているのではなかろうか。元々の登録販売者制度創設に至る理念には「国民の健康意識の高まりを始め、一般用医薬品を取り巻く環境の変化を踏まえ、セルフメディケーションを支援する観点から、安全性の確保を前提とし、利便性にも配慮しつつ、国民による医薬品の適切な選択、適正な使用に資するよう、薬局、薬店等において、専門家による相談応需及びリスクの程度に応じた情報提供等が行われる体制を整備する」とあり（注25）、登録販売者が、さらなるセルフメディケーション推進のプロフェッションとして位置づけられることが求められる。

六本佳平によれば、プロフェッションに共通の特徴としては、（1）特定の分野について、学問的または実務的に精練され、歴史的に蓄積された体系的な知識に基づき、しばしば理論的に基礎づけられた高度な専門的知識・技能を身につけていること（学理性・体系性）、（2）その分野について通常の一般人（しろうと）には及びえない貴重・稀少な（そして高価な）知識・技能の独占的な保有者として資格を公認され、社会において高い威信を享受し、種々の特権を認められること（希少性・独占性）、（3）社会公共にとって特別の価値を持つものとして認められ、プロフェッション自身によって伝統的に発展させられてきた知識・技能の体系を維持し、一般公衆の

ために役立て、その価値の実現に努めることを、社会から委託された任務とすること（利他性・公共奉仕性）、（４）専門職業的役務の遂行には、人格的自由・独立が要請され、仕事の委託は、多かれ少なかれその特定の職業家に対する信頼を含むことにならざるをえないこと（信頼性）、（５）専門職業家の補給・養成・資格認定は、通常専門職業家自身に委ねられ、その職業に固有の職業倫理の規範体系（倫理綱領）を自主的に作成し、実体化し、その実現の機構を作り上げて、それを適性に運用すること（職業的自律性）、（６）社会公共への奉仕のみならず、利己的利益や時には圧力団体としても機能する自律的な職業団体を形成していること（利益団体性）、などが指摘される（注26）。現時点における登録販売者制度がこれらの要件をすべて備えているとはいえないが、今後はこれらのプロフェッション性の確立に向けた資格制度の発展が望まれよう。

以上

【注】

- （１）「医薬品医療機器等法」とは正式には、「医薬品、医療機器等の品質、有効性及び安全性の確保等に関する法律」であり、2014(平成26)年の法改正までは「薬事法」と称していた。なお、「薬機法」とも略される。なお、本稿では特に引用する場合などを除き「医薬品医療機器等法」として表記する。
- （２）拙稿「新「薬機法」(旧「薬事法」)施行後の医薬品販売をめぐる法規制」『東海学院大学紀要』8号(2015年) pp.187-192
- （３）規制緩和と一般用医薬品販売制度の改革については、株式会社ドーモ編『よくわかる改正薬事法 医薬品販売制度と登録販売者編』薬事日報社(2008年) pp.8-12
- （４）登録販売者数については「平成24年度登録販売者試験実施状況及び平成24年度末現在登録販売者数」
http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11120000-Iyakushokuhinkyoku/shiken_24.pdf、
届出薬剤師数については「平成24年(2012年)医師・歯科医師・薬剤師調査の概況」<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/ishi/12/index.html>
- （５）医薬品医療機器等法中の正式名称は「登録販売者」であるが、何を登録販売するのかが不明であるために、本稿では条文等の引用の場合等を除き「医薬品登録販売者」と医薬品を付記して表す。
- （６）2013(平成25)年法改正により新たに「要指導医薬品」というカテゴリーが追加された(2014(平成26)年6月実施)。これは、・その効能及び効果において人体に対する作用が著しくないものであつて、・薬剤師その他の医薬関係者から提供された情報に基づく需要者の選択により使用されることが目的とされているものであり、かつ、・その適正な使用のために薬剤師の対面による情報の提供及び薬学的知見に基づく指導が行われることが必要なものとして、厚生労働大臣が薬事・食品衛生審議会の意見を聴いて指定するもの、をいい、「一般医薬品としての

- リスクが確定していないもの（スイッチ直後品目・ダイレクトOTC）」や毒薬、劇薬などを
さし（同法4条5項3号）、一般用医薬品とは区別される。同法36条の5以下には要指導医薬
品の販売に係る薬局開設者・店舗販売業者の義務が規定される。
- (7) 増成直美「薬事法改正について 日本」『年報医事法学』25号（2010年）pp.208
- (8) 現行医薬品の販売形態については、拙稿「研究報告 医薬品ネット販売規制～最高裁判例
を中心にして～」『経営実務法研究』16号（2014年）pp.49-60
- (9) 薬種商の解説については、中村健『薬事法・薬剤師法の解説〔3版〕』（2000年）ユート・
ブレーン、p.115
- (10) <http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000082537.html>
- (11) http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11120000-Iyakushokuhinkyoku/shiken_32.pdf
- (12) 「登録販売者制度改正のポイント」『薬業ライセンス』（2015年7月）pp.23-26
http://www.yakken-ctr.jp/files/28_license.pdf
- (13) 「生涯学習のユーキャン」のサイトによると、「ユーキャンサイト人気講座 年間ランキン
グトップ30」では、登録販売者の資格は、医療事務、調剤薬局事務に次いで第3位であり、その
人気の高さがうかがい知れる。
http://www.u-can.co.jp/special/rank/index.html?vl=_semg_s10476692&gclid=EAIaIQobChMI4730r5P62AIVSAUqCh0JRwTmEAAAYASABEgI6y_D_BwE&device=c
- (14) 平成29年版『厚生労働白書』pp.19-20
- (15) 「平成27年度 国民医療費の概況」〔厚生労働省〕結果の概要p.3
<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-iryohi/15/index.html>
- (16) 同上p.5
- (17) 『社会保障費用統計（平成27年度）』〔国立社会保障・人口問題研究所 平成29（2017）年8
月1日公表〕p.5
- (18) 同上p.10
- (19) 「診療・介護・障害福祉、3報酬改定で国負担800億円増」『日本経済新聞』〔電子版〕2017
年12月17日
- (20) 「医療用医薬品が患者に提供される経路として、(1) 病院・診療所といった医療機関が自ら
薬を患者に出す場合、あるいは、(2) 医薬分業といって医療機関が処方箋を書いたうえで調剤
薬局がそれに従って薬を出す場合との二つがある。「国民医療費」における薬局調剤とは、こ
のうち(2) 調剤薬局が薬を出す場合における薬剤費と調剤薬局技術料・薬学管理料の合計で
ある。」（西沢和彦「「国民医療費」における薬剤費統計の不備を改めよ」『JRIレビュー』（2013
年）Vol.4, No.5 p.30）したがって、この費用の中には単に薬剤に係る費用以外に薬剤師の技
術料等が含まれている。
- (21) 国民医療費と一般用医薬品については薬剤師国家試験においてもよく出題される。たとえ

ば第100回国家試験必須問題問78において、国民医療費に関する記述のうち正しい選択肢を選ぶ問題で、「一般用医薬品の購入費用は含まれない」を正答とする問題が出題されている。

(22) 日本調剤による一般用医薬品の定義より。<https://www.nicho.co.jp/medicine/otc/>

(23) 厚生労働省「セルフメディケーション税制（医療費控除の特例）について」

<http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000124853.html>

(24) 同上

(25) 厚生科学審議会『医薬品販売制度改正検討部会報告書』平成17年12月15日 p.6

(26) 六本佳平『日本の法システム』〔放送大学教材〕（2000年）「6 法律家 6.1 プロフェッションとしての法律家」 pp.112-114

保育者養成課程における基礎造形教育の 在り方についての一考察

酒巻 洋一

1. はじめに

造形教育とは、子供に対して単に美術的な技術を身に付けさせるためにあるのではなく、創造体験である造形活動を通して、感性や創造力、表現力の育成を図ることが目的である。特に幼児期においては、絵の具・クレヨン等の描画材料や粘土などの造形素材に触れ合い、自己の表出欲求に従って形作っていく行為のなかで触覚・視覚的刺激を受ける直接体験が、子供の全体的感覚の発達にとって大きな意味を持つ。そのような行為を繰り返して行く中で、しだいに身体感覚的思考から創造的思考に移り変わり、概念を形象化することに繋がっていく。つまり、造形表現においては、その活動の結果のみならず活動過程の経験にこそ価値があると言える。

しかしながら、造形活動は、作品として結果が目に見える形で残されるので、その活動に対する評価は作品至上主義になりやすく、幼児期の造形活動に関して言えば、ともするとその考えが弊害になりかねない。一つの傾向として、保育者は何とかして子供に形あるものを作らせようとする。一見それは、子供に幾ばくかの達成感を与えるように思えるかもしれないが、実のところ、保育者自身が理想とする活動展開のイメージを具現化することや、保護者である親に対しての成果発表が主たる目的にすり替わり、本来新鮮な驚きとともにあるべき体験が予定調和に終わったり、子供自身に残る体験の実感が希薄になったりする場合も多い。

『幼稚園教育要領』¹における領域〈表現〉のねらいに示されている「感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。」ということは、子供自らが主体的に取り組むことを指している。ただし、造形的表現において必要とされる巧緻性の面で未だ発達途上の幼児にとって保育者の支援は不可欠である。幼児の造形活動を展開させるためには、ただ見守るのではなく、時に保育者自身がその活動を牽引すべく幼児とともに表現する力量が必要となる。しかし、ここで気をつけるべきことは、その保育力量を保育者自身の造形技術的力量と取り違えることである。大切なのは、素材の特性や種類、道具の扱い方への知識と、様々な技法の表現効果に関しての知識を有し、それを基盤として幼児の造形活動に適した環境を構成できるかである。

そのように考えれば、保育者を志す者にとって必要であるのは、個人の造形的資質よりも、子供の発達過程への理解と、何よりも子供の目線に立った造形体験により得た素養の方であると言える。もちろん造形能力に長けていることは素晴らしいことであるのは言うまでもないが、保育者として子供と造形活動を共にするにおいては、保育者自身が「作り出す喜び」や「工夫することの意味」を十分に知っていることが重要なのである。

筆者は、2008年より某大学初等教育教員養成課程で造形の基礎科目の授業を担当し、現在は短期大学の幼稚園教諭・保育士養成課程で造形表現領域の科目を担当している。10年前に教職課程の授業を担当し始めた当初は、学生の「基礎造形」科目の授業に取り組むモチベーションの低さに愕然とした記憶がある。美術を専門として研究する学生たちではないので、“描くこと・作ること”、に対する興味の低さに物足りなさを感じることは予測をしていた。そのうえで、特に1年生に配当された基礎造形の授業では、図画工作の基礎的な技法の習得を目的とした製作と、表現の多様性を知ることが目的とした相互鑑賞を組み合わせた授業計画を立て、出来る限り親しみやすく取り組めるよう配慮したつもりでいた。しかし、担当してしばらくの期間が経過しても、一向に変わらず、受講する学生の反応が芳しくないことに苦慮していた記憶がある。

そのような状況がづくうちに、自身の授業運営は棚に上げて、その反応の悪さの元凶として学生の中に根深い“図工アレルギー”があるのではと考え、そのことを確認するため、翌年度の第1回授業のガイダンスの際、受講者に対して小中学校の「図画工作」「美術」の授業が好きであったか、高校時代に芸術の科目で「美術」を選択していたか、について質問をした。挙手による大まかな確認であったので厳密な統計を取ったわけではないが、結果としては、好きか嫌いかについては、教室の中の学生の約1～2割程度が“好き”であると答える程度で、その他の学生は、“嫌い”もしくは“どちらでもない”という割合であった。また、高校で「美術」を選択したものはほんのわずかな人数であった。

守山(2014)は私立短期大学における必修科目「幼児造形Ⅰ」の授業の観察記録の中で、「受講生の造形技能は個々によってかなりばらつきがある。図工・美術を得意とするもの、中学校卒業以来絵の具に触れたこともないもの、小さな頃からとにかく苦手で嫌だったとしきりに口にするものなど、様々である。しかし、対象とのふれあいや出会いに対して子どもさながら素直に驚き喜びはしゃぎ楽しむ、という素質を備えたままにいる学生が多く見受けられた。」と述べている²。

筆者も今まで教員養成課程で携わってきた造形教育の経験をとおり、上述した造形表現離れの現況を認識しながらも、一方で、本来はそれほど造形活動に対して嫌悪感を抱いてはいないのであると推察される場面に多く直面していたことも事実である。

現在科目担当している造形表現領域の科目で言えば、1年次の「基礎造形」科目における、鉛筆デッサンなど造形表現の基礎的課題などにおいては、学生個々の造形的資質によって取り組む姿勢や意欲にその差が顕著に表れるものの、2年次の「保育に関する指導法」科目の、幼児との活動を想定した素材や技法を実体験する活動では、全体的に学生の興味は増す。それは「保育の

現場で活かせる引き出しを増やしたい」という考えに起因していることは明らかなが、そのことを差し引いても、純粋に表現活動を楽しむ姿が垣間見えるのである。

このような状況に鑑み、造形活動から縁遠くなっている学生に対して、造形技術の習得とその習熟度に偏った目標設定ではなく、表現活動に内在する楽しさや意味深さを体感できる授業運営をすることで、造形表現領域科目としての学習成果の獲得を高めることができるのではと考えた。

本論では、あらためて学生の短大入学前までの被造形教育体験に対しての意識調査をし、その結果を踏まえて現在の授業科目内容の検証をし、保育者養成課程における基礎造形科目の授業計画・授業運営の在り方について考察する。

2. 学生に対するアンケート調査

対 象：T 短期大学幼児教育保育学科在籍 2 年生 124 名
内 容：幼児期から高等学校在籍時までの造形活動・図工・美術に対する意識調査
および短期大学入学後の造形領域の授業に対する印象の聞き取り
実施時期：2017 年 10 月

◆アンケート質問項目

1. 幼児期に、絵を描くことや製作することが好きでしたか？
①好き、②どちらかというと好き、③ふつう、④どちらかというと嫌い、⑤嫌い
2. 小学校低学年（1～3 年生ころ）、教科「図画工作」が好きでしたか？
①好き、②どちらかというと好き、③ふつう、④どちらかというと嫌い、⑤嫌い
3. 小学校低学年（1～3 年生ころ）、教科「図画工作」が得意でしたか？
①得意、②どちらかというと得意、③ふつう、④どちらかというと苦手、⑤苦手
4. 小学校高学年（4～6 年生ころ）、教科「図画工作」が好きでしたか？
①好き、②どちらかというと好き、③ふつう、④どちらかというと嫌い、⑤嫌い
5. 小学校高学年（4～6 年生ころ）、教科「図画工作」が得意でしたか？
①得意、②どちらかというと得意、③ふつう、④どちらかというと苦手、⑤苦手
6. 中学校の時期、教科「美術」が好きでしたか？
①好き、②どちらかというと好き、③ふつう、④どちらかというと嫌い、⑤嫌い
7. 中学校の時期、教科「美術」が得意でしたか？
①得意、②どちらかというと得意、③ふつう、④どちらかというと苦手、⑤苦手
8. 質問 2・4・6 で①どちらかというと嫌い、②嫌い、を選んだ方、なぜですか？
①成績で評価されるようになったから、②なんとなくそう感じるようになった、③その他
9. 高等学校の時期、芸術で何を選択しましたか？
①音楽 ②美術 ③工芸 ④書道
10. 質問 9 で美術又は工芸に丸を付けた方、なぜ選択したのですか？
①美術がやりたかった、②なんとなく選んだ、③その他

3. アンケート結果の分析

◆アンケート回答結果Ⅰ (質問1～質問7)

質問1	①36	②29	③35	④20	⑤4	質問6	①26	②22	③37	④24	⑤15
質問2	①38	②23	③37	④20	⑤6	質問7	①17	②15	③40	④34	⑤18
質問3	①25	②28	③39	④23	⑤9						
質問4	①32	②23	③40	④19	⑤10						
質問5	①21	②23	③42	④27	⑤11						

幼児期から小学校・中学校の時期に、「絵を描くことや製作すること」、「図画・工作」「美術」が好きであったか、嫌いであったかについての意識調査（質問1・2・4・6）は、年齢を重ねるほどに「好き」の割合が減少していくものの、幼児期はもとより、小学校低学年・高学年、さらに中学校の時期まで「好き」と回答した者が、「嫌い」と答えた者を上回った。

一方、教科としての「図画工作」「美術」が得意であったかについて（質問3・5・7）は、小学校低学年・高学年では「得意」と回答した者が「苦手」と回答した者を上回ったが、中学校の時期になると「苦手」が「得意」を大幅に上回った。このことは、小学校教科「図画工作」から中学校教科「美術」に移行すると、より教員から作品の完成度への要求等が強まり、その技術的習熟度が評価に影響するようになるからだと考えられる。

◆アンケート回答結果Ⅱ (質問8～質問10)

質問8	①11	②29	③13
質問9	①100	②17	③1 ④6
質問10	①8	②5	③5

小学校低学年・高学年、中学校の時期に図工・美術を「嫌い」と回答した者にその理由を問うた質問（質問8）に対しては、「成績で評価されるようになったから」と回答した者は11名と予想していたより少ない回答結果となった。ただ、回答後の個人的なインタビューの反応では、やはり、「成績が悪くなったから苦手意識が強くなったと答える者が多く見受けられた。

また、高校時代に芸術の選択授業で何を選択したかについての質問（質問9）に対しては、調査対象124名中17名が「美術」を選択したと回答した。その他の内訳は「工芸」1名、「書道」6名、残りの100名が「音楽」を選択したと回答している。中には、アンケート回答後、口頭で「高校では芸術の選択科目の中に美術が設定されていなく、望もうともその機会がなかった」という発言もみられた。このことから、美術部などの部活動や個人的な趣味で絵を描く・イラストを描くなどの経験を継続しているものがあることを考え合わせたとしても、全体の8割程は中学校以来ほとんど造形活動に触れずに短大へ入学してくるのが実態であることが分かった。

以上のことから、年齢を重ねるごとに「図工・美術」への拒否反応が緩やかに増していくものの、割合としては好きだという思いの方が多いという結果が出た。その中には、詰まるところ国語や算数などの教科に比べ気楽に受けられたというような消極的なイメージも含まれていると推測できるが、決して筆者が決めつけていた「図工アレルギー」なるものは存在しないのではと考えられる。それよりも中学校における教科「美術」の評価がそのまま「得意」「不得意」というイメージを植え付けることに直結していること、更には高校時代を境に造形活動に関わる機会が急激に失われ、大多数の者が創造体験から縁遠くなる“造形離れ”が現実であることがわかる。

4. 造形活動離れの影響と改善のための課題設定

アンケート結果の分析でも顕在化した“造形離れ”の影響で、短大入学時の学生の大部分に、造形素材への圧倒的な知識の不足、また、画材と文房具の区別、あるいは応用ができない等、以下に示すような様々な影響がみられる。

- 課題に際しての下絵などちょっとした描画表現をする場合でも、日常的に筆記具として使用しているシャープペンシルを使用する。
- スティック糊やテープ式糊の発達の影響か、直に指先で糊を付けることを躊躇する。
- 基本的なカッターの使用方法を知らない。(持ち方・替え刃の装着法など)
- 筆・パレット・水入れ等、絵の具を用いる際の道具の扱い方、手入れに関する基礎知識がない。
- 製作の際、机などを汚さないために養生をするなどの環境を整える配慮ができない。

以上の傾向は、殆どの学生に当てはまる。保育者養成課程における「保育者の知識と技能」の必修科目である造形表現領域関連科目の、1年次の基礎造形科目「平面美術構成」の各課題では、基本的な造形能力の獲得のみならず、幼児の造形活動に関わる最低限必要である素材と道具の取り扱いについての知識を獲得できるようにするとともに、その学習成果が幼児を対象とした表現の環境構成をする能力の基盤となるよう、以下に示した教材を選択し課題の目標設定をしている。

- 基礎デッサン：鉛筆の芯をカッターで削り画用として使用することの理解。
- クレヨンによる木の葉の色彩採集：クレヨンの組成および色彩混合の理解。
- 色紙作りとコラージュ（貼り絵）：色とかたちの関係性の理解。
- 紙版画：版表現の基本と、刷りの工程時の環境設定の理解。
- 3原色のみの絵具使用：混色・調色体験による色彩原理の実践的理解。

◆課題例 1年次「平面美術構成」－色紙づくりとコラージュ－

<ねらい>

画用紙に対して直接形態を描写することと異なり、学内の環境の中で様々な凹凸のある場所を探し、コピー用紙にフロッタージュ技法（擦り出し）で模様を写し取り色紙を作る。単純な作業工程でありながら魅力的な色彩と質を発見できることを知る。また、幼児の造形活動にとって適切な描画材料であるクレヨン素材の特性を知る。

<製作工程>



図 1



図 2

図工室周辺の廊下や柱など、様々な箇所の凹凸を利用し、フロッタージュ（擦り出し）で色紙作りをする。（図 1）作り出した色紙を切ったりちぎったりして画面にコラージュ（貼り絵）し、イメージを表現していく。（図 2）

5. 造形表現におけるグループワークの効果

幼児期から高校時代までの造形活動に対する意識調査と同時に聞き取りをした、現在受講中の幼稚園免許必修科目「造形表現」の授業で主に展開しているグループワークについての質問に対しては、124名中115名が「自分にとってグループワークが望ましい」との回答をした。残りの9名は「個人で製作体験をしたい」との回答であった。筆者の予想していたところでは、個人での製作を望む者は、自分が造形活動を得意だと自覚しているものに多いと考えていたが、予想通り9名全員が小・中学校時代「図画工作」「美術」が好きであったと回答していた。しかし、グループワークでの演習は美術を苦手とするもの、高校時代美術を選択せず造形活動から縁遠くなっていたものに対してのみならず、全体的に受け入れられている反応が得られた。その中には「みんなと一緒に活動でき楽しい」や「グループのきずなを深める」などの感想とは別に、「グループでアイデアを出し合うことができた」「自分にはない視点で作品を見ることができた」という感想も聞こえた。幼児の造形活動の環境を構成し活動を支援するために必要な技法材料への知識を深める製作実践を行うためだけでなく、個人の製作では踏み込めない領域に作品の完成度を持

たせることが、素材や技法の可能性を知ることにつながるという意味において、グループワークの実践は有効に働いていると分析できる。

◆グループワーク実践例 2年次「造形表現（指導法）」－落ち葉から生まれる世界－
＜ねらい＞

描画・彩色による図像表現とは異なり、採集した木の葉の色味・質・形を利用し、画面構成をする。学内の自然環境と呼应しながら、絵の具を塗るという作業をなくすことで、活動のハードルを下げ、表現の幅を広げる。

＜製作工程＞

- ①大学敷地内でグループごとに落ち葉を採集してくる。実現したいイメージに必要な色味の葉を探す過程で、自然の葉の持つ色味に反応し、委ねるようにして、自分たちの求めている色彩を柔軟に変換することを考える。採集した葉は、画用紙に張り付ける作業性を高めるために新聞紙とカルトンなどでプレスし押し葉にする。（図3）
- ②原画のイメージを鉛筆で描き、葉っぱの形状や色彩を活かしたり、ハサミで加工したりしながら張り込んでいく。接着は木工ボンド使用。原画を描かず直接葉の形状を活かして貼っていく方法も可なので、製作の進め方はグループによって選択をする。（図4）

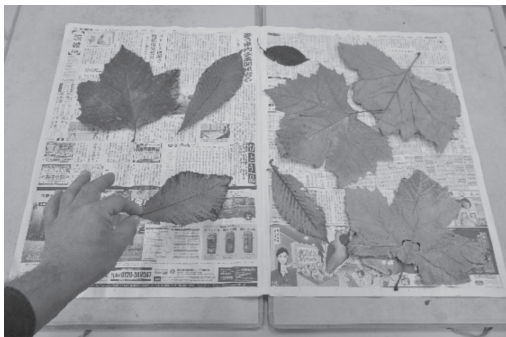


図3



図4

- ③あらかじめ落ち葉を別の画用紙に貼り、それを素材として様々な形に切り抜き台紙に張りつけていく方法をとる様子。落ち葉の表面に薄くボンドを塗ることで、強度が増すとともに光沢が得られ、魅力的な質が生まれる。グループワークであるので、原画担当や素材準備などの役割分担をして作業が進められる。（図5）
- ④グループワークならではの完成度の高い作品が生み出される。（図6）



図5

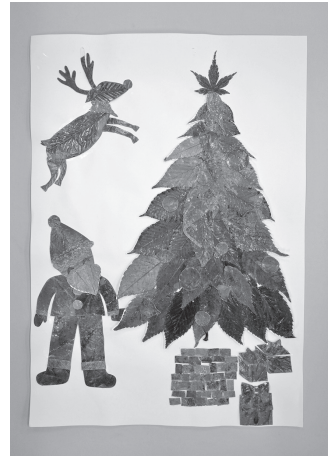


図6 (完成作品例)

6. ICTの利用による視覚的効果の有効性

1年次の基礎造形科目である「平面美術構成」においては、学生各自にスケッチブックの準備をさせ、各課題をその中で作成している。これは製作時においても、表紙が画板の役割をするため作業性が良いこと、さらに完成した作品の保管にも効果的であることが、その使用理由である。ただ、全授業終了後は、当然のことながら学生個人が持ち帰るものであるため、過去の参考作品として学生に事例を示すには、作品を撮影し、画像として提示する方法が有効になる。現在ではデジタル撮影が容易になり、タブレット等の機器も使用できるので、造形的表現の最も大きな特性である視覚的な事例の提示には最適であるといえる。

また、2年次の指導法科目「造形表現」のグループワークによる作品に関しては、過去の学生が製作した作品を一定期間保存し、その中から参考として適当と思われる作品を、具体的作例として課題の導入時に提示している。これは映像で示すのと比較して、現物を目にするのが、その素材感や技法の効果を参考とするためにはより実感に勝るからである。一方で、多くの事例を提示したり、教室の後方に着席している学生に対しても全員同時に提示したりするためには、不便に感じる場面も少なくない。今後は、参考作品の現物による提示と合わせ、過去の作品を撮影しアーカイブ化することで、より多くの具体的作例・事例を示すことや、書画カメラを使った製作手順の説明など視覚的効果を利用した授業運営を積極的に行うことが、造形表現領域において学習成果の獲得に有効に働くものと考え、そのための環境整備を行っていきたい。

7. まとめ

学生アンケートの回答に対する分析結果を踏まえ、現在短期大学で展開している保育者の知識と技能の基礎科目および、保育内容の研究（指導法）の授業内容を検証してきた。

上述したように、大多数が中学卒業以来、造形活動から離れていた学生達に対して、現行カリキュラムでは、基礎造形科目である「平面美術構成」と「立体美術構成」の2科目を1年次前・後期に通年で配置している。課題例として挙げた「クレヨンによるフロッタージュ」など幼児教育の現場に即した素材に触れる機会を取り入れるよう配慮してはいるが、全体的な課題内容は基礎的造形能力の獲得を主目的とした課題設定に偏っている。「平面美術構成」において、学生から聞こえる反応の中には、「私には絵心がない」などという決まり文句を言い、それ以上向上したいという意欲を見せないことが少なくない。また、造形表現を不得手とする者にとっては、塑像表現を中心に課題設定をしている「立体美術構成」において、三次元的に形態を把握し表現することは、容易なことではない。

そのような現状を踏まえ、基礎的造形能力を求める課題で、学生に図工コンプレックスを助長させる内容から、緩やかに、まずは親しみやすく素材に触れることで、造形活動への垣根を取るよ内容に変化させ、造形表現への入り口として、学生各自が力の差を感じることなく取り組めるように全体の授業計画の検討を行いたい。その結果、学生全体が積極的に造形素材に触れ、表現の工夫をする習慣を持つことに繋がることが期待できる。

これまでの検証結果に基づき、幼稚園教諭の養成段階に求められる造形表現領域の基礎的技能の習得に関して、より合致した科目編成に変更する計画をしている。具体的には、再課程認定申請に向けた新教育課程において、現行の「平面美術構成」と「立体美術構成」を統合し「基礎造形」として1つの科目とし、描画表現と立体的造形を横断する柔軟な内容とすることで、“幼児に対しての造形”という観点に立った基礎的造形科目を配置する予定である。

以上、保育者養成課程における基礎造形教育の在り方について考察をしてきた。今後、造形表現領域において基礎技能の習得を目的とした造形科目と併せ、実践的な事例を踏まえた指導法科目などを編成する。そのために、引き続き授業観察や学生からの授業評価の内容等の分析を行いながら、造形表現領域の科目全体の学習成果獲得の向上に向け検討を続けていきたい。

【引用文献】

- 1 文部科学省『幼稚園教育要領』（平成29年）
- 2 守山 紗弥加「保育者養成課程における造形活動の意味」『大學教育研究三重大学授業研究交流誌』第22号（2014）p.99

保育におけるピアノ・オルガン使用の歴史的探究 —明治期の唱歌教育における伴奏楽器と楽器産業の関係性について—

鈴木 範之 ・ 岡村 麻未

1. はじめに

保育においてピアノ実技および弾き歌い実技は必須技能として求められ、ほとんどの保育者養成校において必修科目として位置づけられている。「音楽教育」は「幼児教育・普通教育（学校教育）・芸術教育・生涯教育など、様々な対象や目的の中で行われているもの」と定義されている^[1]。音楽が多様な形で人々に親しまれていると捉えられる一方で、その多様性がかえって幼児教育や学校教育における音楽教育を偏ったものにしてしまっているようにも考えられはしないだろうか。例えばマーチングバンド^[2]などは、多くの幼児教育現場で広く行われているものであるが、吉永（2016）も指摘するように、果たして幼児教育に相応しいものかどうかは慎重に検討すべきである^[3]。幼児のための音楽教育が「音楽の教育」なのか、「音楽による教育」なのか、今一度立ち止まって考えるべきではないだろうか。保育におけるピアノ使用も然りである。保育者養成校において扱うべき必要な音楽の技能とは何かについて再考していく必要がある。本研究は、保育者養成校で広く行われている音楽教育の一つとして「ピアノ」および「弾き歌い」に焦点を当て、なぜ保育にピアノが使用されるに至ったのかを歴史的に探究することが目的である。

保育において必須技能として求められている「弾き歌い」は次のように定義されている。「自分で伴奏を弾きながら歌うことをいう。この場合、あくまでも歌が主で、伴奏はそれに付随するものである。弾き歌いを試みる場合には、少なくとも保育者が自信をもって歌えることが最低条件として必要である。」^[4]しかし、なぜ保育に「ピアノ」が必要なのかという根本的な理由は明らかではない。平井（1986）は、早い時期から保育におけるピアノ使用について疑問を呈している。「幼児教育についても、小さな流行がある。わらべ歌運動もそのひとつであろう。しかし、音楽については、わが国ではピアノ一辺倒の古い考え方が保育界に定着していて、それはとくに幼稚園においてみられる現象である。幼稚園では、今日もなおピアノの弾ける保育者を求める傾向が強く、ピアノに頼って保育している保育者さえいる。それは保育者が子どもを動かすのに便利であるからであり、ピアノが子どもに条件反射を作り出していることさえあるが、そのことに

2018年1月30日受付

SUZUKI Noriyuki 幼児教育保育学科・准教授（音楽教育学、ピアノ）

OKAMURA Asami 幼児教育保育学科・非常勤講師（声楽、舞台表現）

気づいていない」と述べ、早くからピアノ一辺倒の保育に警鐘を鳴らしている^[5]。また、安田・長尾(2010)は保育者養成校におけるピアノ教育について、入学までの義務教育と大学からの専門教育としてのピアノ教育について、次のように矛盾を指摘している。「ピアノ演奏能力は歌唱やリコーダなどと違って、小学校から高等学校までの音楽教育では養成されていない能力であるということに関係する。このことはつまり、入学してくる学生のピアノに関する能力について、それがあるかないかは、偶然に任されているということである。保育者養成機関のピアノ教育は実はこの偶然によりかかって成り立っている教育である、というのが養成機関のピアノ教育が抱え込んでいる大きな矛盾である。」^[6]

平成29年3月に改訂された『幼稚園教育要領』においても、保育者の資質としてピアノ技能については触れられてはいない。公的な文書を確認すると、昭和31年「幼稚園設置基準」(1956)に「ピアノ又はオルガン、簡易楽器、蓄音器及びレコード」を備えなければならないとある^[7]。幼稚園の楽器設置に関する規定は、この昭和31年以降定められていない。平成7年4月からはその基準が大まかなものとなり、細部は各園の裁量に任されている。このように、保育においてピアノ技能が必須の条件となった背景には、長きにわたり楽器設置基準が存在し、それに併せて保育者に求められる能力の一つとして「ピアノ弾き歌い」が浸透していったものと推察される。

そこで本稿では、さらに以前の明治期のピアノ・オルガン導入の軌跡を辿り、なぜ保育においてピアノ・オルガンが使用されるようになったのか、明治期の唱歌教育における伴奏楽器および当時の楽器産業にも目を向け調査する。先行研究として、西海(2015)は保育におけるピアノ(オルガンを含む)使用の源流を、明治初期(1876-1887)に焦点を当てて史実の集約に努めている^[8]。武石(2009)は明治初期の文部省購入楽器の資料を基に、日本のピアノ教育の胎動期について調査・研究をしている^[9]。しかし、いずれも楽器産業との結びつきは触れられていない。井上(2010)は明治期日本の博覧会における洋楽器について調査しているが、主となる楽器はヴァイオリンである^[10]。

本稿では明治期の伴奏楽器の決定と楽器産業の結びつきについて明らかにしていくことを主な目的とする。考察にあたり、「2. 明治初期の唱歌教育における伴奏楽器について」「3. 明治中期の楽器産業について」「4. 考察と今後の課題」と進めていく。なお、本稿では原則として漢字は新字に改め、「ヴァイオリン」「バイオリン」などの表記に揺れについては引用元に従っている。

2. 明治初期の唱歌教育における伴奏楽器について

保育にピアノが必要であると認識されるに至ったのはいつからなのか。倉橋(1956)によれば、東京女子師範学校附属幼稚園(現・お茶の水女子大学附属幼稚園)で用いられていた楽器の変遷は以下のようである^[11]。

唱歌教育が行われ始めた明治9年頃には、和琴(わごん)、笏拍子(しゃくびょうし)、調子笛、

そしてピアノが用いられていた。その頃ピアノを弾けるのは当時の主任保母であるドイツ人の松野クララ（独名：Clara Louise Zitelmann 1853-1931）のみであった。当時はピアノも数える程度しかなく、日本人保母で弾ける者は誰一人いなかった。クララが月曜日と木曜日の朝の集会で弾いており、幼児も保母や練習生も大変楽しみに待っていたという。

和琴については、西洋音階の7音（ドレミファソラシ）は出せたものの音量はあまり小さくなく、遊戯はほとんど楽器なしで歌を歌いながら行っていたということである。和琴の使用の実態は、ピアノの間に「ジャランジャラン」というような音を合いの手として入れたようなものであり、保育参観のような特別な機会に用いられていたようである。保母の歌う唱歌に楽器の音の方が調子を合わせるという程度で、楽器そのものの音にはあまり重きを置かれていなかった。

明治12（1879）年10月に、本郷の文部省用地内に音楽取調掛が設置される。当時東京師範学校長であった伊澤修二（1851-1917）が長を兼務することとなった。伊澤の就任早々の同年10月30日付で、文部卿寺島宗則に「音楽取調ニ付見込書」を上申した。その中で今後取調掛が行うべき事業を次の3項目に整理した^[12]。

第一「東西二洋ノ音楽ヲ折衷シテ新曲ヲ作ル事」

第二「将来国楽ヲ興スベキ人物ヲ養成スル事」

第三「諸学校ニ音楽ヲ実施スル事」

東洋と西洋の音楽を折衷して新たな音楽をつくり出すこと、そして小学校や幼稚園において音楽を扱うことを盛り込んでいる。それを実現するために伊澤は「音楽取調掛設置のための上申書」の中で、取調掛の当初必要な人員として、「西洋音楽教師 一人」という要求を出している^[13]。この要求に対して、ボストン府アメリカ人音楽教育家であるルーサー・ホワイティング・メーソン（Luther Whiting Mason 1818-1897）が迎えられることとなった。明治13（1880）年3月2日に横浜に到着し、この日から約2年間にわたり日本政府雇外国人教師として取調掛に勤務することとなった。

メーソンがどのような人物についてかは、当時幼稚園監事であった小西信八（1854-1938）の回顧録が残されているので、以下に筆者（岡村）が現代語訳した文章を引用する。

メーソンさんのこと

メーソンさんは伊澤修二さんがアメリカで音楽研究の折習った先生で、音楽取調掛が出来る時、日本に唱歌を広めるために呼んだ方です。ところが、幼稚園で以前から歌っているものでは一向にわからないので、加藤錦さんに西洋歌を翻訳してもらいました。いろいろ沢山作ってもらいました。歌の調子が活発で子供によくあうような調子なので子供も喜びました。氏が幼稚園に来られると、このお爺さんのまわりにとびついて行ったものです。メーソンさ

んもまた幼稚園に来るのが楽しみらしかった。自分は、あまり歌わないのでヴァイオリンを弾いたり、時にはピアノを弾くこともあった。メーソン氏は日本語が出来なかったので、岡倉覚三夫人及び後高嶺氏夫人となられた中村たか子女史が常に通訳の労をとっておられた。メーソン氏はその頃年齢は承知しないが、なんでも六十に近かったと思うが幼児に非常に慕われて、氏も幼稚園に来ると、いのちが二十年か延びたと常に言い言いしておられた^[14]。

この回顧録から、メーソンは日本語を話すことはできないが、子どもたちからは慕われており、音楽教育だけでなく幼児教育にも理解を示していたことが読み取れる。また、本人がピアノやヴァイオリンを使用して音楽を教えていたこともわかる。

その後、明治14 (1881) 年11月に『小学唱歌集』が作成された。それに収録された曲は、「見わたせば (むすんでひらいて)」、「蝶々」「蛍 (蛍の光)」など、歌詞は異なるが現在でもよく歌われているメロディーの音楽であり、その多くは西洋音階で作られている。明治14、15年頃からは日本人でもピアノの弾ける者も増え、ヴァイオリンも使用するようになったという^[15]。明治17 (1884) 年には、音楽取調掛より文部省へ唱歌教育への使用を推奨する楽器について報告されている。「学校唱歌ニ用ル所ノ楽器ハ本邦ノ箏、胡弓、西洋ノヴァイオリン、風琴、洋琴ト定ムベシ」^[16]すなわち、この時点で箏、胡弓、ヴァイオリン、オルガン (風琴)、ピアノ (洋琴) に絞られたと解釈できる。しかし、唱歌教育のためのヴァイオリンの使用については音楽取調掛としては後ろ向きだったらしく、明治15 (1882) 年度報告書と明治17 (1884) 年度の申報書には以下の内容が書かれている^[17]。

- ① バイオリンは輸入に頼っていること
- ② しかし、「幸ニ、伶人中「バイオリン」熱心家ノ意ヲ承ケテ、老練ナル本邦楽器師ノ試製セルトコロ、功ヲ奏シ」たこと
- ③ メーソンも木材の使い方その他、こまごまと教示したこと

このように、ヴァイオリンについてはその優れた点を認めながらも、製作上の困難さ、国産化の困難さを問題としている。塩津 (2004) はこれについて、「問題は楽器製作上の困難さよりも、演奏上の難しさにあったと考えられる。まだ西洋音楽への耳が出来ていない当時の指導者が、フレットがなく音程の定まりにくいヴァイオリンを使って唱歌を教えるということは、所詮無理な話であろう」と述べている^[18]。自ら音程を取って演奏することが困難という理由により、音楽取調掛としては反対だったようである。唱歌教育のためのヴァイオリンに代わる手頃な楽器として、音楽取調掛は和楽器の改造を試みている。一つ目は胡弓であり、「耳中ニ記留スルガ故ニ音声ノ高低長短等ヲ熟習セシムルニ於テ最モ好器」だったとして評価しているが、「高キニ過クルヲ以テ耳ニ入テ聴官ヲ苦シメ、聞クニ堪エザル」音を「其音質ヲシテ温和ナラシメ」ることが最

大の課題であった^[19]。音楽取調掛としては積極的に胡弓を推奨して地方に宣伝したが、結局普及には至らなかった。

胡弓と並んで月琴（げっしん）^[20]の改良も試みられている。音が固定しているから便利だが、唱歌に必要な音を全部出すことができず、一絃多くしてみたところ、明治17（1884）年度の成績申報書で「大二、其音質ヲ爽快ニ為シ、且、諸音ヲ発作スルコト自由自在ニシテ、最モ輕便ナル楽器」となったという^[21]。しかしながらこれは音楽取調掛の誇張した物言いであり、月琴についても胡弓と全く同じような改造を試みたが普及には至っていない。

同じように箏についても改造が試みられた。柱を動かすことによって絃の音高を調整することが可能であったが、音の高さを探するのが困難であり、また音域も広くはないことが欠点であった。音楽取調掛は明治14（1881）年に二十一絃琴の新調を注文している。しかしそれ以降一面も製作はされておらず、明治14年度の報告書にも触れられていない^[22]。また、一絃琴も使用されていたようであるが、音叉的な役割しか果たされておらず、伴奏楽器としては全く取り扱われなかった^[23]。

このように音楽取調掛は唱歌教育のために様々な伴奏楽器を模索していた。「唱歌ニ用フベキ、適当ノ楽器ヲ製出センコトハ、本掛ニ於テ、日夜苦辛スルコト」だったということも記録されている^[24]。音楽取調掛としては箏・胡弓を学校用楽器として決定した理由の一つは「楽器の普及が計りやすい」という点にあった^[25]。しかしそうした配慮にもかかわらず、実際にはオルガンの方が普及することとなった。結局、音楽取調掛が楽器改造を試みたのは明治14（1881）年から明治17（1884）年頃までの短い期間であった。

明治15（1882）年12月に学事諮問会の会員に対して、音楽取調掛ははっきり箏・胡弓を学校用楽器とする方針を打ち出している。オルガンについては「中学若クハ師範学校ニ於テハ風琴ヲ併スモ其便宜ニ任ス」という程度の説明であった^[26]。それにもかかわらずオルガンの注文が相次ぐようになったという。その理由としては、「各府県の会員が実際に風琴を見聞きし、それに魅せられたからであろう」と記録されている^[27]。

以上のように、唱歌教育における伴奏楽器については、音楽取調掛としては箏や胡弓といった和楽器を推奨していたが、現場からの需要はオルガンなどの洋楽器であった。その後、明治16（1883）年には音楽取調掛もオルガンの輸入計画を文部卿に提出し、順次購入依頼のあった各県へとオルガンを普及させていったのである^[28]。

3. 明治中期における楽器産業

明治中期の楽器産業界に目を向けてみると、幼稚園や小学校における楽器の需要がある程度把握できると考えられる。ここではオルガン・ピアノ生産で活躍した山葉寅楠（1851-1916）と、ヴァイオリン生産で活躍した鈴木政吉（1859-1944）を中心に上げ、当時の楽器産業と教育界との関連性を考察してみたい。

オルガン・ピアノ生産で大きな功績を残した山葉寅楠は、日本楽器製造株式会社の創業者であり、現在のヤマハ株式会社の前身である。明治20（1887）年に小学校教育に唱歌が必須科目となり、浜松尋常小学校（現在の元城小学校）の唱歌科にアメリカのメイソン社製オルガンが導入された。しかし導入から2か月後に、故障して音が鳴らなくなってしまう。その修理の適任者として推薦されたのが山葉であった。山葉は慎重に分解しながら故障の原因をすぐに発見し、当時の45円だった高級輸入品に対して「これくらいのオルガンなら、自分は3円で作る自信がある。将来、オルガンは全国の小学校に設置される。そうなれば日本はつねに高額な外国製品を輸入しなくてはならない。オルガンの国産化は日本の国益につながるはずだ」と、自らの抱負とオルガン製作の意欲を語ったと伝えられている^[29]。そしてそのわずか2か月後に、国産第1号となるオルガンを製作する。そのオルガンを評価してもらうため伊澤修二に面会し、「オルガンの形はいい。しかし、調律が不正確で使用にたえない」という酷評が下される^[30]。山葉はその後伊澤のもとで1か月音楽理論と調律の勉強に取り組み、その結果、音楽知識だけでなく、独自の調律法までも身につけることができたという。完成したオルガン第2号を再び音楽取調所で伊澤の審査を仰ぎ、「前回の欠点はことごとく取り除かれた。舶来に代わり得るオルガンだ」と合格の保証が与えられた。ようやく実用に耐えうるオルガンの国産化に成功した。明治21（1888）年には山葉風琴製造所を設立し、その4年後の明治25（1892）年にはオルガン78台をイギリスに輸出するほどに急成長した^[31]。

鈴木ヴァイオリンを創始した鈴木政吉は、明治20（1887）年に初めてヴァイオリンを目にし、見よう見まねで翌年（1888）のはじめに国産第1号を完成させた。製造を始めてわずか2年後に、第3回内国勸業博覧会に初出品し、3等有功賞を獲得する。内国勸業博覧会（以下、内国博）とは、日本国内の産業発展を促進し、魅力ある輸出品目育成を目的とした明治政府主導の博覧会である。万国博や各地の共進会・品評会等を連結・統括する結節点として重要な役割を担っており、各府県にとっても一大行事であった。内国博は明治時代に計5回行われ、それぞれ明治10（1877）年、14（1881）年、23（1890）年、28（1895）年、36（1903）年に東京、京都、大阪で開催された^[32]。この内国博のいちばんの特徴は、「それが出品物の「コンクール」の場であり、出品物に対して評価を下す場であったこと」である^[33]。「第3回内国博の審査方法や審査基準はそれまでの内国博に比べて格段に進歩し、細かくなった。審査は各部各類で定められた審査項目に従って各々100点満点で採点し、その平均点を割り出し、91点以上が1等、76点以上が2等、61点以上が3等、31点以上が褒状と定められた。褒賞の種類として、名誉賞は出品中卓絶したものに与えられ、その他、進歩・妙技・有功・協賛賞の四つの賞がそれぞれ1等から3等まで設定された。さらに、審査官は少なくとも3名以上（部長を除く）と決められていた」^[34]

楽器産業にとってはいわば大きなビジネスチャンスでもあり、ヴァイオリンやオルガンなどの洋楽器を国産化する動きもここから見え始めている。その中でも山葉寅楠のオルガン、西川寅吉のピアノ、鈴木政吉のヴァイオリンは代表的なものであったとされる。明治政府が楽器製作に力

を入れ始めたのが『小学唱歌集』の作成を始めた明治14（1881）年頃からであったので、第3回（明治23年）以降、楽器の出品が増えていった。

第3回の審査では、「性質、考按、構造、形色・形状、装飾、適用、価値、製額、販額」が評価項目として設けられていた。審査は「鑑定」と「調査」の二つの部分からなっており、「調査」というのは、「出品者が提出する申告書に基づいて、生産量や需要条件への適否、あるいは発明・普及への貢献度などを評価するもので、とりわけ発明・普及の項目に対する配点は大きかった」ということである^[35]。すなわち、内国博の評価基準に呼応する形で、楽器産業は進化・発展を遂げていくこととなった。

このように、楽器産業においては政府主導の内国博により、楽器製作の質の向上に繋がった。さらに楽器製作は大きな事業となり、その中でもオルガン、ピアノ、ヴァイオリンが突出して生産されるようになっていく。楽器産業の発展は、芸術家の養成、そして教育用としても一定の地位を築き上げていったのである。

4. 考察と今後の課題

本研究では、明治期のピアノ・オルガン導入の軌跡を辿り、なぜ保育においてピアノ・オルガンが使用されるようになったのか、明治初期の幼稚園における楽器について、明治中期における楽器産業という2つの視点からアプローチした。

明治初期の幼稚園における楽器については、唱歌教育に使用する伴奏楽器を確定させるために試行錯誤しながら楽器の改良・改造に取り組んだ音楽取調掛の努力が垣間見られた。明治14（1881）～17（1884）年の『小学唱歌集 初編』、『同 第二編』、『同 第三編』が完成されるまでの期間に、伴奏楽器も同時に確定させていくといった経緯が明らかとなった。箏・胡弓といった和楽器を中心とした楽器を選ぶか、オルガン・ピアノ・ヴァイオリンといった洋楽器を中心とした楽器を選ぶか、ここが大きな分岐点となったことは興味深い史実である。

明治20（1887）年以降の楽器産業では、山葉寅楠や鈴木政吉といった後の楽器産業の創業者の出現、内国博への楽器出品による質の向上、楽器製作の事業化により、大きな成長・発展を遂げたことが明らかとなった。それは芸術家の養成のみならず、教育の質の変化・向上をもたらした。

明治初期のメーソンや松野クララといったピアノが弾ける教師の存在が大きかったこと、楽器の演奏技術習得のしやすさ、当時の西洋音楽への耳が日本人にはまだ慣れなかったことなど、明治中期以降の楽器産業の発展など様々な要因が絡んで、保育・教育現場で用いられる伴奏楽器がオルガンやピアノに落ち着いたのだと考えられる。

今後の課題として、明治政府と楽器産業の関係性をより詳細に調査し、楽器産業が保育・教育とどのように結びついていったのかを明らかにしていく。

（1. 3. 4. を鈴木が、2. を岡村が分担執筆）

【注・引用文献】

- [1] 「音楽的素質を開発し、導くこと。音楽教育には幼児を対象に幼稚園、保育園で行われるもの、普通教育の一環として児童、生徒を対象に学校で行われるもの、音楽家および音楽教師の養成を目指し学生を対象に音楽専門学校で行われるもの、任意の人物を対象に家庭および民間の音楽教育施設で行われるものなどがあり、それぞれその対象や目的を異にしている。」『ブリタニカ国際大百科事典小項目事典』 <<https://kotobank.jp/word/音楽教育-41836>> (2017年12月26日)
- [2] マーチングバンドとは、主に管楽器と打楽器で編成され、行進や隊列を組み合わせながら演奏をする形態をいう。幼稚園や保育所によって、「鼓笛隊」「鼓隊」「鼓笛」「マーチングバンド」など呼称は異なる。
- [3] 吉永早苗 (2016)『子どもの音感受の世界～心の耳を育む音感受教育による保育内容「表現」の探究～』萌文書林, pp.149-167
- [4] 全国大学音楽教育学会 (2001)『幼児音楽教育ハンドブック』音楽之友社, p.110
- [5] 平井信義『保育者のために』新曜社, 1986, pp.225-226
- [6] 安田寛・長尾智絵 (2010)「『保育におけるピアノの流行』と保育者養成機関ピアノ教員の関心の在り方との関係について」『奈良教育大学紀要』59-1 (人文・社会) p.174
- [7] 文部省 (1956〔昭和31〕)『幼稚園教育要領』
- [8] 西海聡子 (2015)「保育におけるピアノ使用の源流をたどる—明治初期の幼稚園における唱歌とその伴奏楽器について—」『東京家政大学研究紀要』pp.31-38
- [9] 武石みどり (2009)「明治初期のピアノ—文部省購入楽器の資料と現存状況—」『東京音楽大学研究紀要』, 33号, pp.1-21
- [10] 井上さつき (2010)「明治期日本の博覧会における洋楽器—鈴木ヴァイオリンの事例を中心に—」『愛知県立芸術大学紀要』40, pp.111-123
- [11] 倉橋惣三・新庄よし子 (1956)『日本幼稚園史』臨川書店, pp.235-238
- [12] 東京芸術大学音楽取調掛研究班編 (1976)『音楽教育成立への軌跡』音楽之友社, p.10
- [13] 同上, p.11
- [14] 倉橋惣三・新庄よし子 (1956) 前掲, pp.283-284
- [15] 同上, p.238
- [16] 「音監経伺書類上下, 音楽取調掛成績申報書」(1884)より (『東京芸術大学百年史 東京音楽学校篇第一巻』所収)
- [17] 東京芸術大学音楽取調掛研究班編 (1976)『音楽教育成立への軌跡』音楽之友社, pp.125-126
- [18] 塩津洋子 (2004)「明治期関西ヴァイオリン事情」『大阪音楽大学音楽博物館年報』第20巻, 大阪音楽大学音楽博物館, p.16

- [19] 同上, pp.126-128
- [20] 中国・日本の伝統楽器であり, リュート属の撥弦楽器で満月のような円形の共鳴胴に短い首(琴杵)を持つ。
- [21] 東京芸術大学音楽取調掛研究班編(1976)前掲, p.128
- [22] 同上, p.129-131
- [23] 同上, p.131
- [24] 同上, p.419
- [25] 同上, p.419
- [26] 同上, p.419
- [27] 同上, p.419
- [28] 同上, pp.419-424
- [29] 志村和次郎(2006)『ヤマハの企業文化とCSR:感動と創造の経営 山葉寅楠・川上嘉市のDNAは受け継がれた』産経新聞出版, pp.22-27
- [30] 同上, p.26
- [31] 大村いづみ(1998)「転換期を迎えるピアノ製造業—浜松地域の産業集積に関するケーススタディー」『産業学会研究年報』第14号, pp.75-107
- [32] 井上さつき(2010)「明治期日本の博覧会における洋楽器—鈴木ヴァイオリンの事例を中心に—」『愛知県立芸術大学紀要』40, pp.111-123
- [33] 同上, p.114
- [34] 同上, p.114
- [35] 同上, p.120

国語施策と短大生における書字教育

船城 梓

はじめに

現代の日本において、日本語能力の充実はいよいよ教育上の課題として取り上げられる。

特に大学生・短期大学生については、在学中の学びと卒業後の社会人としての活動の、双方の基礎をなすものとして、日本語能力の充実・向上が求められている。近年、教育現場でリメディアル教育が重視され様々な取り組みが行われているのも、その表れと言って良い。

このような日本語能力の充実を図る教育の中で、学習者が最初に超えなければならない関門として、漢字の読み書きがある。

現在は各種電子機器における、文字入力用のいわゆるIME（Input Method Editor）アプリケーションの普及もあり、書記の多くはそちらに任され、文字を手書きすることは少なくなっているが、機会が皆無となったわけではない。日本社会の広範な領域において、手書きの文書・書類が作成されている。

ことに、教員養成課程においては、実習時の日誌等の記録類他、学生が手書きで作成する文書が多く存在しているし、卒業後の職場でも手書き文書の作成機会は少なくない。また、教員養成課程以外の学生においても、就職活動時の履歴書／エントリーシートや小論文など、他者の評価を受ける局面で手書き文書を作成する必要があることは、見過ごされがちであるが、個々人の将来を左右するという点で非常に重要である。

当然、そのような手書きの文書を作成する場合においては、文書を受け取る側は、そこに正しい字が書かれていることを期待し、作成する側も正しい字を書くことに留意しながら作成する。誤字があれば、多くの場合指摘を受けて細かな訂正を行うであろうし、場合によっては全面的な書き直しを行うよう指示されることもあろう。

すなわち今日においても、局面によっては手書きでの漢字使用の適切さが大いに必要となるのであって、ために日本語能力充実のための教育の中では、小テストを中心とした漢字能力向上の取り組みが、一般に広く多く行われている。

その上で、一つ問題になるのは、果たしてそこで書かれるべき正しい字、ことに「正しい漢字」とは一体どのようなもので、学生たちは（あるいはそれ以外の人々も）それを書きこなすのか、それを過不足なく書かせるためにはどのような教育ないしは訓練を施す必要があるのか、ということである。

実は近年、漢字の字形に関わって、この〈正しい漢字〉に関する観念に大きな変化がもたらされつつあるのである。

言うなれば、これまでとは大きく違う国語のないし日本語のあり方／運用が形成されつつあるのであって、今後はその環境を十分に把握し、それを踏まえながら教育を行うことが必要となる。

このとき、小中高の教育においては、「学習指導要領」や検定教科書を通じて、上述の状況に対応した一定の施策が構築され、今後徐々に新しい方向性での教育が軌道に乗っていくと考えて良いであろう。

これに対し、リメディアル教育を含めた大学・短期大学・社会人の教育にあって、新しい漢字使用のあり方をどのように織り込むべきであるのかについては、個々の現場において対応を検討する他はなく、その道筋は未だつけられていないものと思われる。

よって本稿においては、この新しい漢字使用のあり方について簡単にまとめるとともに、学生に実施した調査を元にして、短期大学生の現時点での漢字能力の状況を分析しながら、今後の高等教育以後の日本語教育においてどのような施策が可能であるかについて論じることとしたい。

1. 「常用漢字表」改訂と『常用漢字表の字体・字形に関する指針』について

(1) 「字体についての解説」とその意義

本章では、以後の検討の前提となる〈正しい漢字〉観念に関する近年の変化とその状況に関して、述べる。

その変化の起点は、「常用漢字表」の改定に求められる。

平成22年（2010）11月、それまでの「常用漢字表」が改められ、いわゆる「改定常用漢字表」が示された。

この「改定常用漢字表」には、手書きという観点から見た場合、非常に興味深い三つの特徴があった。

第一の特徴は、情報機器の使用と手書き文化の保存の両立を目指した改訂であったこと¹、第二の特徴は常用漢字表の文字の全てを手書き出来なくてもよいものとしたこと²、第三の特徴は文字の字体・字形についての指針を示す「(付) 字体についての解説」（以下、「字体についての解説」）が増広されたことである。

特に第三は、それまで明朝体活字体の字形と手書き楷書字体の字形の違いを簡略に示すに過ぎなかった「字体についての解説」を、「明朝体のデザインについて」と「明朝体と筆写の活字の違いについて」の二章に分け、漢字表記の注意点について、従来と比してより細かな説明を加え

ており、重要である。

ことに、第1章にあたる「明朝体と筆写の活字の違いについて」は、楷書の手書き文字と活字との間の違いについて、代表的事例を挙げながら、その扱い方を解説しており、見逃すことが出来ない。

理解の便のために「明朝体と筆写の活字の違いについて」で取り上げられている例を見よう。漢字の「保」の旁「呆」の下部は、活字においては「木」であるが、手書き文字の歴史的経緯の中では「木」・「ホ」の両者が混在してきた。この活字と手書きの違いについて、「当用漢字表」以降の日本の文字教育では、活字側に揃えて「木」による字形を〈正しい漢字〉とし、そこから外れる文字を退ける傾向が強かったと言える。これに対し「明朝体と筆写の活字の違いについて」では、「印刷文字と手書き文字におけるそれぞれの習慣の相違に基づく表現の差と見るべきものである」と位置付け、手書きについては、「木」・「ホ」のいずれで書いても本質的違いはないものとし、可とする。

また、「令」字は、手書きにおいて「令」・「令」の両字形が存在する。これについても、上記理由により、手書きではいずれも可であるとされている。

これらの解説ならび例示は、手書き文字の歴史的実情を踏まえながら、印刷文字と手書き文字の字形を明示し、その間の微妙な〈揺れ〉を許容することで、現代の環境に適合させることを企図しているよう。

このように「明朝体と筆写の活字の違いについて」では、手書き文字の微妙な違いにつき、多くのパターンを示して、そのどれもが許容されるべき違いであるとする。すなわち、「改定常用漢字表」における「字体についての解説」では、一つの字形に収束させる傾向の強かった従来のそれよりも、広い範囲の〈正しい漢字〉のあり方を定めたのである。

「字体についての解説」は、情報化により誰もが容易に活字（フォントを含む）を扱えるようになって以降、無秩序に近かった活字及び手書き文字の字形の〈揺れ〉の問題とその運用方法について、国が統一的に見解を示したものとして、画期的であったと言って良い。

ところが、この「改定常用漢字表」に付された「字体についての解説」は、残念ながら広く一般の人々に知られるという状況には至らなかったのである。

(2) 平成26年度「国語に関する世論調査」とその結果

国立国語研究所は、国家としての日本語の取り扱いに関する方針、すなわち国語政策立案のため、「国語に関する世論調査」を毎年行っている。

この「国語に関する世論調査」の平成26年（2014）度調査において、「字体についての解説」の存在を知っているかを尋ねる設問が設けられた。

結果は、「『字体についての解説』の内容を知っていた」と答えた者が8.4%（有効回答1942人中163人）、「『字体についての解説』の存在は知っていた」と答えた者が12.0%（同じく233人）

となった。

回答者のおよそ8割は「字体についての解説」の存在について知らなかったのである³。

自然、「字体についての解説」で意図された、手書きでの字形の〈揺れ〉を許容することで、活字・手書き両面での円滑な文字運用を可能にするという試みも、一般社会レベルにおいては、徹底されていないことが明白となった。

上記を受けて、文化庁の文化審議会国語分科会は、改めて広く一般および地方自治体等に向けて「字体についての解説」を取り上げ、解説し、周知することが求められる状況となったと言える。

(3)『常用漢字表の字体・字形に関する指針』

上述のように、「常用漢字表」改定の一つの目玉でもあった「字体についての解説」は、一般に認知されること少なく、状況の立て直しが必要になった。

これに対応する形で公表・公刊されたのが『常用漢字表の字体・字形に関する指針』⁴（以下『字体・字形に関する指針』）である。

この指針は、「字体についての解説」導入の意義、導入以前以後の経緯、内容等を一層細かに解説するとともに、第三章「字体・字形に関するQ & A」（以下「Q & A」）や、これまでの慣習の中でどのような字形の違いが存在してきたのかを具体的に示した第四章「字形比較表」を設けて、「字体についての解説」を自治体の業務を軸とした一般社会に徹底させることを企図したものと見てよい。

ことに「字形比較表」は、「字体についての解説」では代表的事例をもって例示するのみであった活字と手書き文字及び手書き文字間の字形の違いを、「改定常用漢字表」収載の全2136字について示した膨大なものである。また、「Q & A」も50頁78問答に及ぶもので、当該指針に従って漢字を使用する上での注意点を精細に説明している。

『字体・字形に関する指針』は、誰もが平易に、かつ伝統的な書字のあり方から見ても一定の妥当性をもって、漢字を扱えるような緩やかな目安を示すという「字体についての解説」ひいては「改定常用漢字表」の目的を実現するための強力かつ具体的な方策であるといえよう。

しかし同時に、如上の「改定常用漢字表」の目的は、『字体・字形に関する指針』の補いによって、初めて実現されるものであったことにも注意が必要であろうと思われる。

(4)『常用漢字表の字体・字形に関する指針』の問題点

既述したように、『字体・字形に関する指針』は、現在の日本における漢字使用の目安を詳細かつ明確に方向付けるものである。

そしてその特徴は、繰り返しになるが、〈正しい漢字〉をそれまでより緩やかにとらえることである。具体的には、「Q & A」のA25⁵における、

（前略）当指針は、書かれた漢字がその漢字として備えおくべき骨組みを過不足なく備えていれば、誤りとはしないという考え方を採っています。これまで、これらの考え方が十分に社会一般に浸透していなかったため、手書きされた漢字にも特定の正しい字形がある、手書きでも印刷文字のとおりには書かなくてはいけないなどといった誤解が広がっています。

そのような誤解を解消していくためには、教育関係者の方々も常用漢字表の考え方を十分に理解し、踏まえておくことが求められます。

との記述に簡潔に示されている。今後は当該指針に基づき行政や教育における文字の取り扱い、そのような緩やかな〈正しい漢字〉を用いる立場に準拠していくことになるであろうし、実際にその動きが進んでいるものと考えられる。

しかしながら、『字体・字形に関する指針』には、未だ少なくとも三つの問題が残されているように感じられる。

一つ目の問題は、当該指針に言う「書かれた漢字がその漢字として備えおくべき骨組み」をどのように把握するべきなのかについて必ずしも明確でないことである。「当用漢字表」以来70年以上「備えおくべき骨組み」をかなり厳しく固定的に見る教育であった訳で、現在の社会の大部分は、これまでの常識的な厳しく固定的な枠組みをもって、〈正しい漢字〉観としている。緩やかな「備えおくべき骨組み」がどのようなものであるかの基準を、一定の教育あるいはその他手段無しに社会において広く共有出来るかは、未知数と言うべきであろう。当該指針が「整い方、丁寧さ、美しさ、巧みさなどに配慮して文字を書くことが大切な場合であることを踏まえた上で、しかし、これらの評価や観点は、正誤の判断とは別なものである、混同せず区別して考えましょう、というのが当指針の考え方」（「Q & A」A36）、としつつも「書かれた文字の字形が整っていない場合、その度合いによっては、ある線を境に漢字の骨組みが読み取れなくなることがあるかもしれません。その場合には、誤った漢字として判断されるおそれがありますから、注意が必要です」（「Q & A」A35）とするあたりにも、この点の難しさが見て取れる。

二つ目の問題は、仮に『字体・字形に関する指針』中の「字形比較表」をもって「備えおくべき骨組み」を判断する基準と見なした時、果たしてそれだけで当該指針の掲げる理念の達成が可能なのか明確でないということである。「字形比較表」は、各漢字について、常用漢字表字体の他に4種の印刷文字の字形、2～3種の手書き文字の字形、さらには各文字が『字体・字形に関する指針』のいずれの内容と関わるかについての索引が伴う大変な労作であり、国がこれを「備えおくべき骨組み」を判断する基本的な手段と考えていることは明白と考える。しかしながら、「字形比較表」によって2～3種の手書き文字の字形を参照するのみで、個々人の書き癖や筆勢等まで含み込みながら様々に現れる字形のすべてについて、「備えおくべき骨組み」を判別することは困難であると考えられる。

三つ目の問題は、『字体・字形に関する指針』にあって、漢字の「備えおくべき骨組み」の崩れを認識しながら、それを許容するかのような記述が見られることである。それは「Q & A」Q A67⁶の記述であって、

Q67 接触の仕方（「就」や「蹴」など）

「就」という字の右側は「尢」のように書かないといけないのでしょうか。

A 一旦横に書いてから下ろす書き方が正しいというのは誤解です。むしろ「尢」のように書くものです。

近年「尢」のように、極端に表現すれば「乙」のような形に書かないと誤りであるという誤解が広がっています。

これは主として、手書きの楷書を基に作られた印刷文字などにおける始筆の筆押さえが横画であると捉えられてしまうことによって生じている誤解です。本来は次に示す「就」に見られるとおり、「尢」あるいは「尢」のように、軽く接する程度の形で書くものであり、正誤の判断を行う際には、注意が必要です。（中略）

なお、筆押さえが大きくなってしまっている「尢」のような字形についても、漢字の判別に影響しないという意味で、誤りであるとまで考えるのは行き過ぎでしょう。

同様に考えられる漢字として「概」、「既」、「蹴」、「沈」、「枕」などが挙げられます。

（下線、舩城）

としている。

今、参考として〔写真1〕および〔写真2〕を掲げる。これは、本稿筆者の行った書き取り調査（第2章にて詳述）にて現れた手書き文字での同様の現象の例である。〔写真1〕は「沈」字の最終画について、横画を伴うような形に変化していることが分かる。

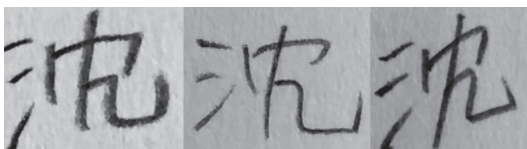


写真1 横画付加字形3例

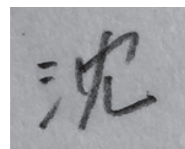


写真2 元来的な字形例

さて、上述の『字体・字形に関する指針』の見解は、「尢」字形が「本来」的な「就」の字形すなわち「備えおくべき骨組み」から逸脱している例が現在増加していることを認識した上で、「漢字の判別に影響しない」故に「誤りであるとまで考えるのは行き過ぎ」とするものである。

しかしながら、「改定常用漢字表」中に同様の変化が起こりうる漢字が少ないことを前提として
いるとしても、「漢字の判別に影響しない」かどうかについては明かでない。あるいは[写真1]
の例などでは、いかなる字のつもりで書いているのかということを読み手側が疑うことも十分あ
りえよう。

また、「尢」字形が「本来」の書き方、すなわち「備えおくべき骨組み」から逸脱しているこ
とは『字体・字形に関する指針』も認めている。これを「誤り」としないことは、「備えおくべ
き骨組み」をもってその根幹とする『字体・字形に関する指針』のあり方を不明瞭にすることに
なるのではなかろうか。

さらには、「とめ・はね・はらい」や点画の「接する・離れる」のような筆勢に類するものと
は違い、明白に「備えおくべき骨組み」の崩れであるこの例のような場合、これを放置すること
は、当該指針の見解があったとしても、教育上難しいものと考えられ、その場合やはり正誤の判
断を下さざるをえないであろう。

以上から、漢字使用の新しい基準と言える『字体・字形に関する指針』について、問題を抱え
ている部分があることが確認できた。これによって、今後の文字運用、ことに文字教育の分野に
ついて、単純に当該指針に沿うことのみで、指針の掲げる理想と現実求められる児童／生徒／
学生の能力の保証の両立が可能であるか、なお分明でないことも明らかになったように思われる。

そこで以下、簡単にではあるが、現在の短期大学生に実施した漢字書き取り調査をもとに、
『字体・字形に関する指針』下でどのように教育を行っていくべきかについて検討することにし
たい。

2. 漢字書き取り調査とその分析

本章においては、短期大学生の協力を得て実施した、漢字書き取り調査について分析する。当
該調査は元来学生がどのような字形を以て漢字の書字を行っているかを追跡調査するものであ
り、今回はその結果から『字体・字形に関する指針』の示す新たな〈正しい漢字〉観について考
える。

調査詳細は、①～⑥のとおりである

①研究方法

無記名で漢字の書き取り50問を実施し、そこに現れる誤答のパターンから、『字体・字形
に関する指針』への対応を検討する。

②対象者と対象人数

茨城県T短期大学1年生220名

(幼児教育保育学科140名、キャリア教養学科80名。220名中189名が研究に利用することに
同意)

③実施時期

平成29年 (2017) 5月

④研究対象者の選定方法

個別に選定せず、T短期大学一年生全員に実施

⑤研究利用のための同意の取得方法

調査開始前に、書面及び口頭説明により調査の詳細内容を対象者に通知し、同意書ならびに調査用紙により同意を取得。

⑥漢字選定の基準

本稿の筆者の経験から、学生がこれまでの〈正しい漢字〉観では誤答とされる漢字を書く可能性が高いと考えられるものを独自に選んだ。

調査の集計結果は、[表1]のようになった。ここに言う字形誤答率は、誤答全体の中に占める、主に字画レベルで字形に誤りがあった誤答（無記入でも完全な文字の取り違いでもない誤答）の割合を示す。なお、前章で示した[写真1]・[写真2]の例は、ともに本調査第33問の漢字の取り違いによる誤答の中から見いだされたもので、字形誤答率には影響しないことを付言しておく。

採点にあたっては、出来る限り筆勢を認め、『字体・字形に関する指針』ないし「字体についての解説」を踏まえ許容の度合いを高くした。その上で、「備えおくべき骨組み」の喪失と認定可能であるものを誤りとした。

今回の調査では、字形誤答率が高い設問が前半に固まるなど偏りがみられた。以下、重要な結果を示した設問を中心に分析を加える。

第1問、「春」の字で見られた主な誤りは、上から二番目の横画と左はらの交点を始点とする右はらいが、一番下の横画と左はらの交点を始点とする、分岐の誤りである（誤答38例中37例）。字画の分岐に関する誤りは、「春」字ほど顕著ではないものの、第5問「漢」（誤答20例中7例）、第41問「難」（誤答40例中5例）にも見え、ある種の「備えおくべき骨組み」が曖昧に把握されていることが見て取れる。『字体・字形に関する指針』の方針に基づけば、漢字の判別に影響しない例とも考えられるが、教育効果を考えた場合には、「備えおくべき骨組み」の理解のためにも誤りとして確認を促す事例にあたるかと思われる。

第1問同様、今回の調査では誤りとしたが、「漢字の判別」の基準から今後誤りとされない可能性があるのが、第23問「展覧会」・第39問「友達」である。第23問については「展」字下部に「裏」のように斜めの画が追加されている例が誤答64例中18例、第39問「友達」については「達」字の

表1 書き取り調査結果

n=189

No.	問題	正答	誤答率	字形誤答率	No.	問題	正答	誤答率	字形誤答率
1	季節が <u>はる</u> に近づく。	春	20.1%	97.4%	26	作業が <u>て</u> いたいする。	停滞	48.1%	3.3%
2	<u>かんきょう</u> を整備する。	環境	8.5%	87.5%	27	靴の紐を <u>と</u> く。	解	36.5%	10.1%
3	ごみを <u>ぶんべつ</u> する。	分別	0.0%	0.0%	28	<u>さんみ</u> のある食べ物。	酸味	27.0%	41.2%
4	詳しく <u>じじつ</u> を確認する。	事実	35.4%	77.6%	29	連絡 <u>たいせい</u> の不備。	体制	51.3%	6.2%
5	<u>かんぶん</u> を勉強する。	漢文	10.6%	65.0%	30	一日8時間 <u>ねむ</u> る。	眠る	18.5%	11.4%
6	アルバイトの <u>ぼしゅう</u> 。	募集	32.3%	90.2%	31	責任を <u>ほうき</u> する。	放棄	36.0%	25.0%
7	数学の <u>せいせき</u> を上げる。	成績	47.6%	0.0%	32	器具の <u>てんけん</u> を行う。	点検	14.3%	25.9%
8	コップに <u>おぎちゃ</u> を注ぐ。	麦茶	6.9%	0.0%	33	薬で痛みを <u>しずめ</u> る。	鎮	79.4%	0.0%
9	毎日のおうらいに使う道。	往来	33.3%	0.0%	34	施設内の各 <u>むね</u> 。	棟	61.4%	0.0%
10	<u>かいよう</u> 生物を保護する。	海洋	18.0%	0.0%	35	野球チームの <u>かんとく</u> 。	監督	66.1%	22.4%
11	備品を <u>こうにゅう</u> する。	購入	30.2%	3.5%	36	テントを <u>せつえい</u> する。	設営	54.0%	0.0%
12	初日の出を <u>おがむ</u>	拝む	23.3%	56.8%	37	カメラで写真を <u>と</u> る	撮	12.2%	0.0%
13	<u>みょうご</u> にちに会う。	明後日	33.9%	0.0%	38	行動を <u>きるく</u> する。	記録	7.9%	0.0%
14	強盗の <u>ひがい</u> に遭う。	被害	25.9%	49.0%	39	仲のいい <u>ともだち</u> と遊ぶ。	友達	12.2%	69.6%
15	<u>おちつじょ</u> な状態。	無秩序	50.3%	1.1%	40	子どもと <u>みずぎわ</u> で遊ぶ。	水際	44.4%	0.0%
16	新人の <u>かんげいかい</u> 。	歓迎会	55.6%	14.3%	41	<u>むずかしい</u> 名字の人。	難	21.2%	45.0%
17	<u>あんもく</u> の了解がある。	暗黙	30.2%	1.8%	42	上司の <u>めいれい</u> に従う。	命令	5.8%	9.1%
18	日立沖を <u>こうこう</u> する。	航行	79.4%	0.7%	43	<u>へんけん</u> の無い考え方。	偏見	43.9%	0.0%
19	文化の <u>ちがい</u> を学ぶ。	違	56.6%	100.0%	44	どろぼうを <u>と</u> らえる。	捕	36.5%	0.0%
20	お客を <u>せったい</u> する。	接待	32.8%	0.0%	45	<u>はいひん</u> のリサイクル。	廃品	51.3%	9.3%
21	依頼者の <u>めいよ</u> を守る。	名誉	49.2%	4.3%	46	<u>すじみち</u> に沿って考える。	筋道	27.5%	0.0%
22	氷で <u>れいきゃく</u> する。	冷却	22.2%	2.4%	47	<u>しゅうがくりょこう</u> に行く	修学旅行	2.6%	20.0%
23	<u>てんらんかい</u> に行く。	展覧会	33.9%	35.9%	48	夏は <u>あつ</u> い。	暑	6.3%	16.7%
24	言葉に <u>まどわ</u> される。	惑	33.3%	9.5%	49	<u>そくせき</u> の料理。	即席	59.3%	2.7%
25	美術品を <u>ばいばい</u> する。	売買	19.6%	0.0%	50	新製品を <u>どうにゅう</u> する。	導入	8.5%	0.0%

横画が一本不足し「幸」になっている例が23例中12例見られた。これらについては、「備えおくべき骨組み」は備えられており、かつ「漢字の判別」に問題はなく、『字体・字形に関する指針』通りの扱いが可能と言える。しかしながら、従来の教育ではこれらについては明かなる誤りとされてきた経緯もあり、一般にどのように扱われるかに関しては今後の社会的動向に委ねられることになる。逆に言えば、動向が明確になるまでは、やはり誤りとしては是正を指導しなければならない可能性もあるのである。

「備え置くべき骨組み」の逸脱としてよいのではないと思われる初例は、第2問の「環「境」である。字形の誤り16例中14例が「𠂔」の下の横画「一」を書かなかったものである。ごく単純な誤りであるが、「備えおくべき骨組み」を逸脱していると考えてよいものと思われる。

第4問「事」は、非常に興味深い例である。「事」・「筆」・「争」等に共通の「𠂔」部は、現代の「又」に相当する右手の形の象形であって、中央の横画が最も長く、「常用漢字表」の字形では縦画を貫く。しかしながら、学生の解答では、中央の横画が縦画で止まっている例が誤答61例中27例、中央の横画ではなく一番下の横画が最も長く縦画より右に出ている例が61例中25例（複合1例）見られた。面白いことに、形は類似しているが最も長く突き出ている画が違う、第38問「記録」の「録」字右上部では、中央が長くなる事例は見られなかった。実は本稿の筆者の経験上、このような「事」の「𠂔」部の崩れは、今回調査を行ったT短期大学以外の事例でも増えており、何らかの関係で「𠂔」に関する「備えおくべき骨組み」の崩れもしくは誤解が発生し、「𠂔」を「録」字右上部のように書きなす流れが生まれている可能性が指摘できる。指針の示す、「漢字の判別」の可否の点から言えば問題がないが、これも教育上は誤りとした方がよいものと思われる。

第6問「募集」は、「募」字下部の「力」と「刀」の書き違いあるいは取り違いが、誤答61例中51例に及ぶ。これは、「券」字などとの関わりから発生する誤りと考えられ、これも「漢字の判別」の点から言えば度外視されることになるはずであるが、漢字の意味の把握との関わりから、誤りとしては是正すべきと考えられる。これは、第7問・第14問・第35問との関わりからも言える。字形の誤りとは言えないため、表1の字形誤答率からは排除してあるが、第7問の誤答例は84例中77例が「績」と「積」、すなわち「禾」と「糸」の取り違いであって、これについては明らかに間違いとされうる。この場合、問題になるのは、「禾」と「糸」の意味上の違いであって、第6問の「力」と「刀」の書き違いも、画の貫く・止まるのみならず、意味の違いに結びつくことから、単純に「漢字の判別」の問題に還元してよいかについては、疑問と言える。また、第14問「被害」は「𠂔」と「𠂔」の取り違いが字形上の誤りとして多い（誤答49例中24例）。これらわずか一画の違いながら、看過しえないものであると言える。また、第35問「監督」では「督」の「目」が「日」になっている例が125例中20例あり、これも意味と形の観点から教育上は是正の必要があると思われる。

第12問「拝む」については、誤答44例中23例が横画の本数が三本となっている例である。これ

に関しては、「漢字の判別」に影響は少なく、誤りと判断するのを迷うところであるが、非常に単純な字形を有する「𠂔」字において、画の不足は「備えおくべき骨組み」と直結することから、誤りと出来るものと捉えた。このような事例においては、『字体・字形に関する指針』の示す「備えおくべき骨組み」・「漢字の判別」という二つの基準の扱い方の難しさを感じるところである。

最後に筆勢による〈揺れ〉を認め、緩やかに漢字を捉えることの限界を示す例についてみてみたい。それは、第19問「違」である。今回の調査において、筆者は「違」字の誤答107例全てを字形による誤りとした。これは「違」字の「韋」下部「𠂔」形部分の〈揺れ〉が非常に大きかったことによる。特に右縦画が上横画を貫いているのか否かについて、筆勢によるものであるのか、「備えおくべき骨組み」を理解していないためであるのか、非常に迷うところがあった。それは「韋」下部について、「口」に「𠂔」の上横画がない〔上端が開いた「4」〕様の形（惑星記号の木星（「𠂔」）のごときもの）がそのまま接している形がまま散見されるなど、この部分についての学生の「備えおくべき骨組み」理解の低さを窺わせる徴候があったためである。また本調査全体に、横画の多い字につき特に「備えおくべき骨組み」の理解に問題が生じているように見られる部分があったためでもある（元来縦書き文字である漢字を横書きすることによるものではないかと推測されるが、それについては今後の研究課題である）。『字体・字形に関する指針』に従うならば、「𠂔」形部分の崩れも筆勢の問題として処理する可能性が高いが、しかしながらその場合、文字の理解・運用能力を問い、かつまた育成していくことが難しくなる場合も想定されるものと言える。

3. おわりにー日本語教育／日本語リメディアル教育の拡大にむけて

以上、見てきたように、現在新しい漢字についての指針が国により定められ、それに沿った運用が行われようとしている。

これは、役所等における漢字の扱いを想定しての制定であると考えてよいであろうが、当然のこととして、教育にも大きな影響を及ぼすものと言える。

当該指針のあり方は、過去数十年における日本社会での漢字使用のあり方乃至は〈正しい漢字〉通念と大きな隔たりを有しており、これを埋めるには、教育の力をもってしても、多くの人々の長期にわたる努力が必要になるであろう。

それを考えるならば、対応の現実的方策は、実は必ずしも新しい緩やかな漢字取り扱いの徹底に限らないのではないかとと思われる。

すなわち、従来の〈正しい漢字〉を一つのスコープとして、そこに向けた取り組みを継続し、漢字の「備えおくべき骨組み」を初等教育ならびに中等教育の中で十分に理解・習得させた上で、高等学校・大学・社会人教育等で、「常用漢字表」および『字体・字形に関する指針』の理念とあり方について、身につけさせるようにしていくことが妥当なのではないか。

そのためには、これまでの字形の暗記に終始するのみの漢字教育から脱し、字形と意味、ある

いは字音と意味といった、より高度な文字・漢字等についての教養が比較的早い段階から身につくような、そして折に触れて繰り返し学ぶことができるような体制を構築していくことが求められるはずである。

そのようなことを可能とするためには、それを可能とする教員の養成が不可欠であって、今後、広く教員養成課程において、より高度な日本語の専門教育を施していくことが求められよう。

また現在、『字体・字形に関する指針』の内容と理念を理解するためには、当該指針を読む以外に方法がない。既に述べたように、今後は、初等教育・中等教育がこれに沿って行われるはずであるが、広く国民全体にこれを知らしめ、その理念が実行可能になるような教育方法—言うなれば、国民全体に向けた日本語リメディアル教育—が必要であろう。

そしてそれは、生涯教育の拠点としての、大学の果たすべき役割に含まれるのではないか。

いずれにせよ、『字体・字形に関する指針』が発せられた今日、大学・短期大学における日本語教育は、指針と社会の求めるものとの両方を満たす必要があり、拡充の要があると言える。今後は、漢字書き取り調査を継続し、結果を分析・活用しながら、その方策を用意するよう勉めたい。

以上が本レポートの結論である。

付記

本研究にあたり、調査にご協力いただいた方々に、心より御礼を申し上げます。

注

- ¹ 常用漢字表の改訂を諮問した際に、文部科学大臣が発した「平成17年3月30日文部科学大臣諮問理由」では、「パソコンや携帯電話などの情報機器の普及は人々の言語生活とりわけ、その漢字使用に大きな影響を与えている」という認識に立ち、「情報化の進展する現在においても「漢字使用の目安」として十分機能しているのかどうか、検討する時期に来ている」と諮問理由を述べる。その上で、

また、情報機器の広範な普及は、一方で、一般の文字生活において人々が手書きをする機会を確実に減らしている。漢字を手で書くことをどのように位置付けるかについては、情報化が進展すればするほど、重要な課題として検討することが求められる。検討に際しては、漢字の習得及び運用面とのかかわり、手書き自体が大切な文化であるという二つの面から整理していくことが望まれる。

としている。

(文部科学大臣「平成17年3月30日文部科学大臣諮問理由」、2005年3月30日)

(http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_29/gijishidai/shiryo_4.html、2017年11月20日閲覧)

- ² 「情報機器の使用が一般化・日常化している現在の文字生活の実態を踏まえるならば、漢字表に掲げるすべての漢字を手書き出来る必要はなく、また、それを求めるものでもない。」

(文化庁文化審議会答申「改定常用漢字表」、Ⅰ. 基本的な考え方 2 改定常用漢字表の性格 (1) 基本的な性格、2010年6月7日)

(http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/sokai/sokai_10/pdf/kaitei_kanji_toushin.pdf、2015年10月12日閲覧)

- ³ 文化庁「平成23年度「国語に関する世論調査」の結果の概要」

(“http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/kokugo_yoronchosa/pdf/h23_chosa_kekka.pdf”、2017年7月20日閲覧)

- ⁴ 文化庁『常用漢字表の字体・字形に関する指針—文化審議会国語分科会報告（平成28年2月29日）』（三省堂、2017）

- ⁵ 前掲4、80頁、15～42行目

- ⁶ 前掲4、107頁、24～41行目

教員・保育者が行うリスクマネジメント

森 慎太郎

1 はじめに

2011年に起こった東日本大震災では、小学校や幼稚園等で下校、降園する前に被災した子供たちもあり、その場の教員や保育者の対応によって被害の状況が大きく変わったと指摘されている。また、保育園では、午睡時のうつ伏せ寝による死亡事故やプールでの溺死事故等のニュースも聞かれたりする。このような事故や災害はいつどこで発生するかは分からないが、科学的、経験的にしっかりと分析をし、対策を講ずれば被害を防いだり、最小限に留めたりすることが可能である。子供を守る立場である教員及び保育者は、子供に迫る危機に対してどのように対処するのか、もしくは危機をどのように把握し、排除するのか、という危機管理能力を持ち合わせていなければならない。そこで、本稿では、教員及び保育者が行うべき危機管理についてまとめた。

2 子供の事故やケガの発生状況

2-1 死因順位

「子供の命を守る」ことは、子供を預かる者として最低限の使命であると言える。そこで、まず子供たちがどういった理由で死亡しているのかを見ていく。

表1.には2016年における、0歳から9歳の子供の死因順位の第5位までを示している。この表を見ると、0歳では先天性の疾患や出生後の特異な障害が死因となっているものが多く、1歳以降は後天性の疾患が死因となるものが増えてくる。これらの多くは避けようがないものが多く、医者以外に対処できる者はいないだろう。注目したいのは、0歳では第4位、1～9歳では第2位となっている「不慮の事故」である。不慮の事故とは、急激、かつ偶発的な外来の事故のことであり、交通事故や転倒・転落、溺死や災害死などがそれにあたる。これらは思いがけない事故ではあるものの、危機管理をしっかりと行っていれば防ぐことができる可能性が十分にあり、そのためには、子供のそばにいる保護者や保育者、教員の対処が重要となってくると考えられる。

表 1. 死因順位別に見た年齢階級・構成割合

	0 歳	1～4 歳	5～9 歳
第 1 位	先天奇形、変形及び 染色体異常	先天奇形、変形及び 染色体異常	悪性新生物
	34.4 %	21.7 %	21.5 %
第 2 位	周産期に特異的な 呼吸障害等	不慮の事故	不慮の事故
	14.6 %	12.3 %	17.4 %
第 3 位	乳幼児突然死症候群	悪性新生物	先天奇形、変形及び 染色体異常
	5.7 %	8.6 %	8.2 %
第 4 位	不慮の事故	心疾患	肺炎
	3.8 %	5.8 %	4.9 %
第 5 位	胎児及び新生児の 出血性障害等	肺炎	心疾患
	3.5 %	5.1 %	4.1 %

（厚生労働省「平成 28 年人口動態調査」より）

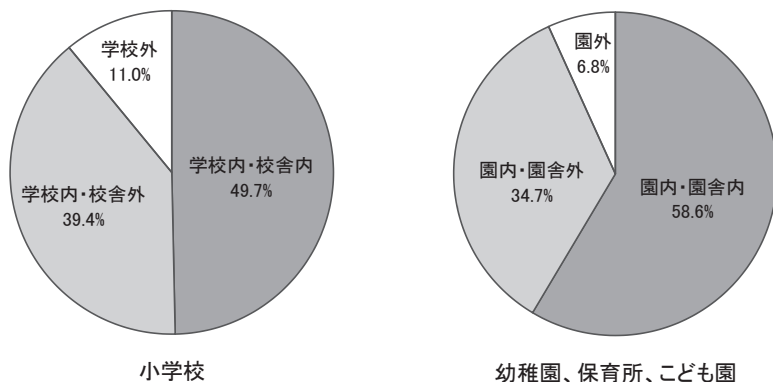


図 1. 事故（負傷・疾病）の発生場所
（JSC「学校の管理下の災害 [平成29年版]」より）

2-2 事故の発生場所

次に、子供の危機管理能力が育っていないため、教員や保育者が子供を守らなければならない小学校や幼稚園、保育所では、どういった場所で事故が発生しているのかを見ていく。

独立行政法人日本スポーツ振興センター（JSC）が、2016年に学校の管理下の災害（負傷・疾病）により、医療費等の災害共済給付を行ったデータをもとに、負傷・疾病の発生場所をまとめたものを図 1. に示した。これによると、小学校では「学校内・校舎内」が一番多く 49.7%、続いて「学

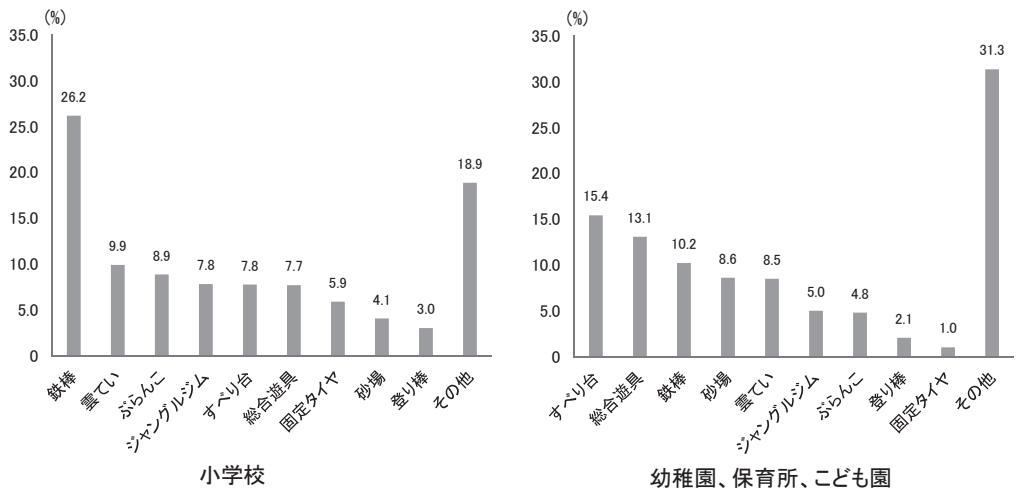


図2. 遊戯施設・体育用具別の事故（負傷・疾病）発生割合
(JSC「学校の管理下の災害」〔平成29年版〕より)

校内・校舎外」が39.4%、そして「学校外」が11.0%となっている。幼稚園・保育所も同様に「園内・園舎内」が一番多く58.6%、そして「園内・園舎外」が34.7%、「園外」が6.8%と続いている。このデータは、発生件数のみをパーセンテージで示したものであるため、「学校（園）内・校（園）舎内」が一番多くなっているが、これは校（園）舎内で過ごす時間が他の場所と比較して圧倒的に多いので、当然の結果と言える。このデータにはその場所で過ごした時間のデータは含まれていないため、正確には算出することはできないが、時間を加味すると、学校（園）内・校（園）舎外、いわゆる校（園）庭が危険率が高いと予想される。

次に、同じくJSCの災害共済給付のデータより、その校（園）庭にある、どのような遊戯施設や体育用具で事故が発生しているかを見てみると（図2.）、小学校では、鉄棒、雲てい、ぶらんこの順に、幼稚園・保育所では、すべり台、総合遊具、鉄棒の順に事故が多く、そういった高さのある遊具からの落下による事故が多いのではないかと考えられる。

以上のことから、学校及び幼稚園・保育所においては、校（園）庭で事故が発生しやすく、高さがある遊具等の危険性が高いため、活動時は特に注意すべきだと言える。

3 危機管理

3-1 リスクマネジメントとクライシスマネジメント

さて、あらゆる危険から子供たちを守るために、教員及び保育者が行うべきものが危機管理であるが、この危機管理には2つの概念が存在する。それは、リスクマネジメントとクライシスマネジメントである。リスクマネジメントとは、「危機が起こらないようにあらゆる対策を講じて予

防すること」で、危機を回避もしくは軽減させる行動をとることである。しかし、危機に対していくら対策を講じたにも関わらず、危機は発生してしまう可能性があるため、危機が起こった時にどのように対応するのかという事前の準備・対策も必要となってくる。これがクライシスマネジメントである。どちらも危機が起こる前に対策をすることなのではあるが、発生を防ぐことを目的にするのか、発生後の被害を最小限に食い止めることを目的にするのかという違いがある。学校・保育現場で例えると、子供同士が廊下でぶつかることを防ぐために、走らないように指導したり、右側を歩くことを指導したりすることや、鉄棒の指導中に落下しないように手を添えてあげることがリスクマネジメントにあたり、火災が起きた時にどう行動するのかについて、避難マニュアルを作成したり、避難訓練を実施したりすることがクライシスマネジメントにあたる。

これら2つの危機管理は、学校・保育現場において、教員や保育者がしっかりと行っていくべきものではあるが、リスクマネジメントの方が、各教員・保育者が子供と関わる場面でその時々に行っていかなければならず、その管理能力の差が出やすい。そのため、危機管理の中のリスクマネジメントを中心に話を進めていく。

3-2 リスクとベネフィット

学校・保育現場において、ゼロリスク（危険が全くない状態）にコントロールできれば、子供たちに危険が及ぶことはないが、果たしてゼロリスクは可能なのだろうか。体育の授業で、いくら気をつけていてもケガは起こるし、教室に行くのに階段を登れば転落の危険性もある。人が集まれば感染症のリスクだってあるため、ゼロリスクを達成するためには、子供が学校や園に来ないことが必要であるということになってしまう。そのため事実上、ゼロリスクというのは不可能であると言える。

病気の時に、処方された薬を飲むことは、病気を早く治癒させるために必要なことであるが、薬には副作用といったリスクが存在する。実際はあまり気にすることはないが、病気を治すという利益（ベネフィット）と副作用のリスクを天秤にかけ、ベネフィットを選んだ結果が服薬するという行為につながっている。このように、日常生活においても、学校・保育現場においてもリスクは必ず存在するため、リスクとベネフィットを比較して、どちらが有益かを選択することとなる。このリスクとベネフィットの選択の基準は、個々人の価値観も反映されるため、一般化することはとても難しいが、適切にリスクマネジメントが行われれば、このリスクとベネフィットの選択において、ベネフィットを選択する可能性を高めて行くことにつながっていく。

4 教員・保育者が行うべきリスクマネジメント

4-1 リスクマネジメントの実際

それでは、教員及び保育者がどのようにリスクマネジメントを行っていけば良いか、体育で行う縄跳びを例に、リスクマネジメントの考え方や手順を見ていく。

リスクマネジメントを行うにあたって、まずやらなければならないのは、どんなリスクがあるのかを洗い出すことである。このことを「リスク特定」という。縄跳びでは、「縄に引っかかって転倒すること」「縄が周りの人に当たってしまうこと」「子供が縄を振り回し始めること」等が挙げられる。次に、これらのリスクを「発生可能性」と「影響度」という観点から分析し、リスクの大きさの算定を行う。このことを「リスク分析」という。「縄に引っかかって転倒すること」は、発生可能性はとても低く、もし転倒してもその影響としては擦り傷程度のケガを負う可能性と考えられるだろう。「縄が周りの人に当たってしまうこと」と「子供が縄を振り回し始めること」は、発生可能性は比較的大きいと考えられ、影響度も縄が当たる場所によっては（例えば目等）、大きくなる。さらに、縄を跳んでいる時の縄のスピードと、縄を振り回した時の縄のスピードは後者の方が速いため、その影響度も大きくなると考えられる。このようにリスクの大きさが算定されたら、次にリスクへ対応するための優先順位をつける「リスク評価」を行う。リスク分析でリスクが大きかった「子供が縄を振り回し始めること」「縄が周りの人に当たってしまうこと」の順に対応すべきであると判断する。「縄に引っかかって転倒すること」は、縄跳びを習得するというベネフィットのためには受容可能なリスクと判断されるだろう。そして最後に、リスク軽減のための行動をとる「リスク対応」を行う。「子供が縄を振り回し始めること」に対しては、縄跳びを始める前に、子供に注意喚起を行い、「縄が周りの人に当たってしまうこと」に対しては、縄を跳ぶ場所を考え、広がるように指示することでリスクが軽減される。

4-2 リスクコミュニケーション

このように「リスク特定」「リスク分析」「リスク評価」「リスク対応」というプロセスに沿って、リスクマネジメントを実施していく（図3.）。しかし、全てのリスクを特定できているのか、もしくはあらゆることを想定したリスク分析・評価になっているのか、そしてリスク対応の方法が本当にリスク軽減につながっているか等、不安になることもあるだろう。適切なリスクマネジメ

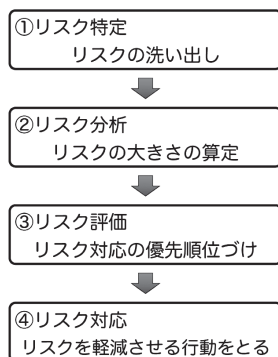


図3. リスクマネジメントの手順

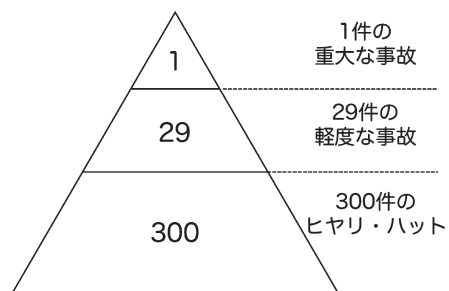


図4. ハインリッヒの法則

ントができるようになるには、それぞれのプロセスを深く考え、経験を積んでいく必要がある。それに加え、リスクコミュニケーションとして、関係者とリスク情報を共有したり、検討を行ったりすることが重要であると考え。

また、リスク情報の共有の一つとして、ヒヤリ・ハット事例を共有することも有効である。ヒヤリ・ハット事例とは、ヒヤリとした経験、ハットとした経験の事であり、事故や危機には至らなかったが、場合によっては事故や危機に直結したかもしれない事例のことである。これは、1つの重大事故の背後には、29件の軽度の事故が起きており、さらに300件のヒヤリ・ハット事例が存在するという法則性を示したハインリッヒの法則(図4.)によって、広く知られている。このヒヤリ・ハット事例を共有し、その段階で対応をしておけば、軽度の事故や重大事故は防げる可能性がかなり高くなるだろう。

4-3 子供が行うリスクマネジメント

教員・保育者が子供たちを守るだけではなく、子供たち自身がケガをしないために、事故に巻き込まれないために、さらには加害者にならないために、日常生活上の危険を見極め、回避もしくは軽減できるような行動ができる子供を育てていくのも教員・保育者の重要な役割である。全てのリスクを取り除いていては、子供の危機管理能力は育たないため、適度な危険や痛みを経験させることも必要となってくる。また、安全教育として、言葉だけの抽象的な指導では理解が得られにくいので、具体的・体験的な指導を心がけ、さらには視聴覚教材を用いた指導などの工夫をしなければならない。そして、子供が危険なことを行おうとしていた際は、「それをしてらどうなるか」といったことを想像させるような問いかけ等を行うことで、子供の危機管理能力は育ち、リスクマネジメントが行えるようになっていくと思われる。

5 まとめ

学校・保育現場において、教員・保育者が、子供たちを危険から守るために行うべきリスクマネジメントについて述べてきた。子供が日々安全に過ごせるように、そして事故が起きてしまった時に「ああしておけばよかった」と後悔しないためにも、リスクマネジメントを常に心がけ、危機管理能力を高めていっていただきたい。

6 参考文献

- 独立行政法人日本スポーツ振興センター (2017)「学校の管理下の災害 [平成29年版]」
 福岡市教育センター 経営研究室 (2013)「学校の危機管理を機能化するリスク・マネジメントの在り方 ―学校の実態把握と組織的な取組の事例研究を通して―」研究紀要 (第913号)
 勝俣良介 (2017)『世界一わかりやすいリスクマネジメント集中講座』オーム社.
 厚生労働省 (2017)「平成28年人口動態調査」

松野敬子（2012）「遊具の安全規準におけるリスクとハザードの定義に関する一考察」 社会安全学研究（3），p.51-73

大阪教育大学附属池田小学校（2017）『学校における安全教育・危機管理ガイド』東洋館出版社.

崎村英樹（2012）「保育のリスクについて考える－保育の実践者の「自己認識」を高めるために－」
「保育科学研究」第3巻

田中浩二（2017）『写真で学ぶ保育現場のリスクマネジメント』中央法規出版.

常磐大学幼稚園における造形ワークショップについての実践報告 —モビール製作における造形表現の教材研究とその指導法について—

酒巻 洋一

1. はじめに

筆者は、2012年より現在に至るまで、常磐大学幼稚園が実施している才能発見プログラム「わくわくチャレンジ」の、造形活動部門を担当している。「絵画で遊ぼう」と題されてはいるが、実際の内容は、描画活動に限定せず、年齢に合わせ、また発達に差のある子供たちが等しく体験でき、達成感とともに新鮮な驚きを感じ、美術の範疇を超え、物のバランスや動く構造の不思議などを実感できる造形・工作の内容を展開している。

本論では、プログラムの中で年中組において実施している「モビール—うみのせかい—」の内容について、その概要と実施についての準備物や活動内容の詳細、および初年度からの活動を振り返り、ワークショップとしての指導法について検証し報告する。

2. 常磐大学幼稚園における造形プログラムの企画

2012年に常磐大学幼稚園における造形プログラムの担当依頼を受け、最初に年少・年中・年長組のそれぞれの年齢に応じた教材の選定について検討した。物質としての絵具について知る実践体験や、簡単に手作りできる玩具製作と遊ぶ活動をとおして構造と機能の関係を見る体験など、「絵画で遊ぼう」というプログラムのサブタイトルからは少々逸脱しながらも、幅広く年齢に応じた価値のある体験になるよう計画を練っていった。

検討の結果、以下の企画を立て、年齢ごとに配当した。

1) 年少（3歳児）3クラス×30分

マッピングによる色紙づくりの活動

2) 年中（4歳児）2クラス×50分

ぶんぶんゴマの製作（本体への着色・描画）と回す遊びの活動

3) 年長（5歳児）2クラス×50分

「モバイルーうみのせかいー」と題し、子供たち各自が海の中にいる生物を描き切り抜く制作活動と、筆者がそれぞれの魚をパーツとしてモバイルに組み上げていく過程を見せる鑑賞活動

3. モバイル制作活動のテーマと概要

第一回目のワークショップを行うに当たり企画したマーブリング・ぶんぶんゴマ・モバイルの3つの活動の中で、最も表現活動の展開に広がりがあると感じたモバイルの企画を、最終学年の年長クラスで行うことが適当であると考えた。

さらに「うみのせかい」というサブタイトルをつけた理由は、モバイルが作品を設置した状態で可動するものであり、その動きが“水中を泳ぐ魚たちの群れ”の様子に合致することをイメージしたことに起因している。幼児が自分の記憶や創造を基にかたちを描き彩色を施した魚たちの絵を、さらに切り抜きモバイルの構成要素である部材とする。保育者はその魚に紐をつけ、針金を用いて繋げ、モバイルに組み立てていく。魚を切り出した時点で子供たちの製作活動は終了するが、眼の前で大きさや形の違った部材それぞれが揺れ動き、回転しながら繋がり増殖していく。最終的には皆の魚が一つの塊となり保育室の天井に吊るされゆるやかに動きだす。あたかも魚群が回遊しているように見える。こういった一連の活動の流れを想像するだけでわくわくする活動になるであろうと直感をし、企画を練り実行に移すことにした。

活動内容が、魚の絵を描き、ハサミで形を切り出すところまですべて子供の手にゆだねるといったプランであり、製作活動としてかなり難易度が高いと思われたが、5歳児であれば、描画表現の発達段階から考えて、魚の形象や色彩を実際に水族館で目にした記憶やその他の経験をもとに想像し描くことができ、さらにハサミである程度のかたちを切り出すことも経験していると考え、活動計画を立案した。小学校との連携を見据えた企画内容の充実を考慮し、モバイル製作における造形領域にとどまらない体験的価値を持たせることと、子供により大きな達成感の獲得を持たせることの両面を考えたからである。

4. モバイルを教材とする有効性

モバイル【mobile】は、動く彫刻（キネティック・アート）の一種である。紙やプラスチック、金属板、薄い板等の軽い素材で作られた部材を、糸や棒で吊るし、バランスをとって安定させたものである。それぞれの部材は一か所だけで吊るされているので回転しやすく、風や人が触ることによって揺り動かされると、予想しがたいように変化する。北欧では古くから室内装飾として用いられていたが、アメリカの彫刻家アレクサンダー・カルダーが芸術作品としてのモバイルを創始したことで知られる。

またモバイルは、前述した芸術品や装飾品としての価値とは別に、知育玩具としての機能もあり、乳児の保育にも使われる。ベビーベッドの上に吊るすことで、乳児がその動きを追視し、視

覚的な刺激を与えることに効果的である。保育室の装飾にも適していて、幼児教育の現場に取り入れやすい教材であるといえる。

モビールがいかにしてバランスを取り組み立てられているか理解をするには、大人であってもその原理を一瞥して説明するのは難しいことである。初等教育における実験教材として「てこの原理」を学習し、算数で「比」について学習をすることを経て、その原理に対しての説明が可能となるのだが、そうとは言え幼児期にその現象を目の当たりにするような原体験があることは、その後の初等教育への連結という観点から考えても、非常に有意義な機会であるということとは間違いない。何より、装飾性を伴うオブジェクトとしての魅力から、造形表現領域の教材であると考えがちであるが、実際の制作工程を踏まえながら考察をしていく中で、要所要所は多分にその物理的な要因の理解によることが多いと実感をし、美しさと共に不思議さを伴う非常に興味深い教材であると考えられる。

5. 第一回の活動の振り返りと反省

実際に活動を行ってみると、子供たち個々の発達の差が予想以上に大きく、5歳児といえどもすべての子供が魚の絵を描き切り抜くことを2～30分の活動時間の中で行うことは困難であった。出来上がった子供のパーツから順に紐を取り付けていき、少しずつ組み立てていく作業に移ったものの、おおよそ1時間弱の活動時間の中では、5, 6人のテーブル毎にモビールとして組み立てることが精いっぱいであった。当初計画していたクラス全体を一つの大きなモビールに組み立てることは程遠い結果となり、事前の検討の甘さが露呈した形となってしまった。

原因として第一に挙げられることは、素材として厚みと硬さのあるボール紙を切り抜くことが子供たちにとって予測していた以上に難しい作業であったことである。また、素材の切りにくさだけではなく、子供は切り抜くことを見越して、描く魚の形状を単純化したりデフォルメしたりするデザイン性など考慮するわけがなく、大人であっても切り抜きが難しい絵を描いていたことも挙げられる。子供たちは“海の中のもの”というキーワードから想像を膨らませ描いていく。その結果たくさんの細い足を持つタコやイカ、切り抜くことが不可能と思われる閉じていない（輪郭が結ばれていない）形など、純粹に自らのイメージに反応し描くのであって、それを切り抜くことを課せられた場合、うまく切り抜けないストレスを与えることに繋がるのは当たり前であったと痛感した。企画者として自らの理想とする活動のイメージの実現に子供たちを巻き込み難しい作業を強いてしまったことを反省した。

6. カリキュラム内容の再検討

2012年度のプログラムの実施後、「子供たちが想像した魚を描きそれを切り抜く」という造形活動と、「筆者がモビールとして組みあげていく」様を見る鑑賞活動を同時に満たすことが、カリキュラムの時間的制約から考えても欲張りすぎであったという反省をもとに、企画全体の検証

とモビールの活動の内容の見直しを図ることとした。

第1回目の活動を振り返り、モビール製作の体験を行う場合、子供たち個々が想像した魚を描きその形を切り抜く造形活動に重点を置くと、要する時間の個人差が大きくなること、また支援のボリュームもかなり大きくなることが判明した。そもそも、モビールを題材とした第一の理由は、個々の魚が徐々につながり揺れ動きながら一体となっていくという過程を、保育者のパフォーマンスによって体现し、子供たちの目の前で見せていくところが意味深い感じたことにある。その側面から考えれば、「絵画で遊ぼう」という幼稚園側が設定したカリキュラムのサブタイトルに縛られることなく、子供らの製作部分を縮小しても活動全般の価値は落ちることはないと考えに至った。もちろん十分に時間をかけることができるならば、子供たちそれぞれが色彩とかたちの両面を創造した形が集合し調和していくところを味わわせたいと思うが、一方で描いたり形を切り抜いたりする活動は、このプロジェクトに限らず子供たちは日ごろの幼稚園教育活動の中でたくさん体験をする機会が用意されている。そのことも考え合わせ、このカリキュラムではモビールが組みあがっていく過程を鑑賞し、物理的な現象を感じ知することを主な目的とし、その不思議さや驚きを皆で共有し、最終的にみんなの魚が一つに繋がることを目の当たりにすることで、クラスの皆のつながりを感じることに重きを置くべきと考えた。

7. 子供たちの制作活動部分の検討

プログラム全体の時間配分において、子供たちそれぞれの製作部分の範囲を縮小し、その分を筆者がモビールを組み上げる作業時間に充て、活動の流れに余裕を持たせるという計画の修正のため、子供たちにどこまでの活動を担わせるかを検討した。

【検討課題】 切り抜くといった負担をなくすこと。

対応策①：切り抜きを容易にするため、素材をボール紙から画用紙等の薄い用紙にする。

問題点：切り抜きの困難さは素材の硬さだけではなく、5歳児に精密な切り抜きは困難である。また、紐の取り付けや設置後の耐久性に問題が生じるため、素材の変更は望ましくない。

対応策②：あらかじめ台紙を一定の矩形（四角もしくは丸型など）で準備し、そこに描かせる。

問題点：海の中という世界観を表現するために重要な構成要素であるそれぞれの部材の魚の形象が失われる。

切り抜きの問題に対して、以上の2つの対応策を考えたが、いずれもデメリットがあり採用するには至らなかった。その結果あらかじめ魚の形象をした台紙を準備する案を考えるに至った。

●魚型台紙の検討

まず魚型の台紙を準備するにあたり、当時小学1年生であった筆者の息子が魚カードの図を参考にして描いた絵（写真右）と筆者が魚カードの絵をデフォルメした台紙（写真左）の形状を比

較した。(図1)

参考とした魚カードの図はマンボウであるが、息子の描いた絵の形（ここではシルエットの形状を指す）はカードの図の形状にみられるカーブやゆがみなどの特徴に反応し無意識に強調をし、結果としてとてもダイナミックな形となっている。一方筆者がカードの図を下敷きに簡略化・デフォルメした型紙案は、描画をせず白地のみでマンボウとしてあらかず制限に縛られた結果、説明的な形状になり、フォルムとしての面白さは感じられない。

両者を比較し、やはり子供それぞれがイメージし描いた形象がそのままシルエットとしてモビールのパーツになることに魅力を感じた。しかし、(図1)にある息子の描いたマンボウも本人が描画した後に筆者がその線を尊重し切り抜く見極め（アウトラインが一本の線になってはいなかったなので、線を選ぶ）と丁寧な作業が必要となる。この作業を一クラス30数名の子供たちの分、その場で対応することはカリキュラムの時間制限上不可能である。

検討の末、筆者が魚カードの中からそれぞれに形状に特徴がある、6種（マンボウ・ハギ・フグ・タイ・ヒラメ・ツノダシ）を選び台紙を作成することとした。形状はマンボウと同様、適度に簡略化し、尖った部分をなくすようデフォルメをした。また子供たちが彩色・描画することに不平等がないように面積も揃えるよう配慮をした。(図2)

以上のようにあらかじめ魚型台紙を準備し、子供たちの制作活動部分を台紙両面に彩色・模様などの描画をおこなうことのみに限定をすることとした。

8. モビール組み立てに必要なその他の材料

モビールを製作するにおいて台紙以外に使用する材料に関しては、初年度実施時から用いている材料と現在まで大きな変更はない。使用する道具類に関しても初年度から現在まで踏襲している。台紙に穴あけパンチで穴をあけ鳩目金具を付ける。さらにたこ糸を適度な長さで結び付け、各パーツを吊るせるよう

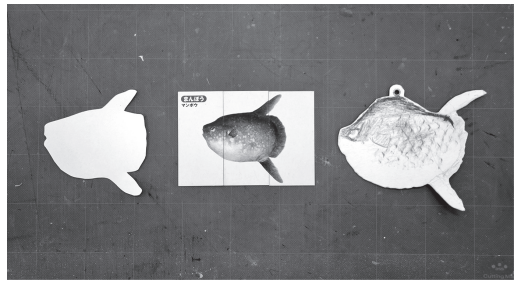


図1



図2



図3

準備する。(図3)

また紐を結び付けた各パーツを組み上げていくために適当な素材を物色した末、造花作成用の地巻きワイヤーを使用した。モビールを構成していくに必要な棒材には、他に竹ひご・工作材・各種針金等が考えられるが、この造花用ワイヤーは真直ぐな鉄芯にあらかじめ紙巻がしてあり、見た目の良さ、加工のしやすさの面から良い選択であると考えている。

9. モビールへ組み上げていく工程

モビールへ組み上げていく工程は、前項で示した棒材(地巻きワイヤー)の両端をペンチで輪っか状に加工する。太さにもよるが、最初の2つのパーツをつなぐ際に使う細身の20番のワイヤーであれば、ラジオペンチで簡単に加工できる。(事前に準備しておく)(図4)その両端にそれぞれの台紙に取り付けた紐を結び付ける。(図5)

両端に適当な長さで結びつけられたパーツは、その形状の違いによって、多少の重量の差が生じているので、当然のことではあるがワイヤーの中央でバランスがとれるわけではない。支点を見つけ出す方法は、人差し指の上にワイヤーを乗せて、バランスが取れる位置になるまで、ゆっくり左右に動かしながら、左右どちらにも傾かない位置になるよう微調整をする。(図6)この場面を実際のワークショップの中では、子供たちを注目させるような声かけをしたうえで行う。最初結びつけた2つのパーツを、次に3つもしくは4つと、同じ要領でバランスを取りながら組み上げていく。(図7)

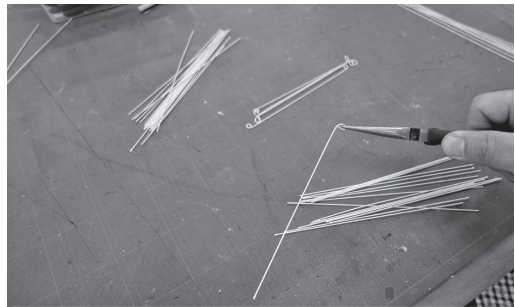


図4

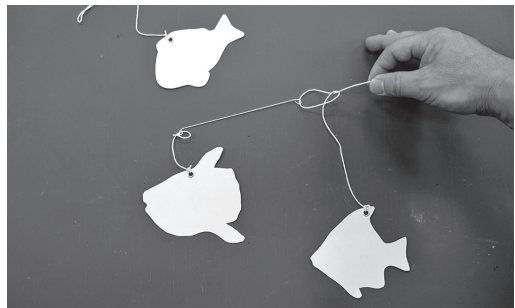


図5



図6

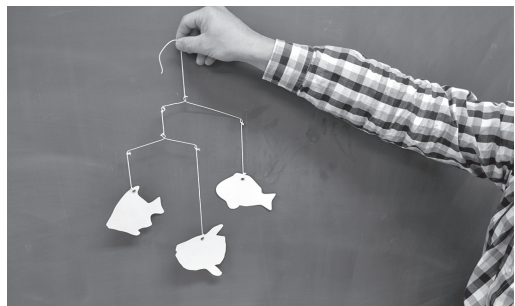


図7

この手順を繰り返し、まず1テーブル5～6名の子供たちの魚を一つのモビールに組み上げ、更には隣のテーブルどうしのモビールを繋げていき、最終的にクラス全体の魚を大きな一つのモビールに組み上げる。この過程を子供たちの目の前で演じるように見せていくことがワークショップの最大の見せ所となる。

10. 2017年度ワークショップの状況

実施日時 2017年9月14日（木）10：00～11：50

対 象 常磐大学幼稚園年中組2クラス（ほぶら・もみじ）

当日は、筆者のほか各クラス担任教諭のほか、教育実習中でそれぞれのクラスに入っていた本学2年生（各クラス1名）がワークショップに参加した。

企画を開始した2012年当初は、年長クラスで実施をしていたが、魚型台紙に描画・彩色する活動に絞り込んだことで、内容が年中児にも十分可能になったことと、当初年中児に担当していたぶんぶんゴマの活動が、製作後の遊ぶ活動において、年長児の活動に合致していることを考え配当を変更した。いずれにしても、発達には個人差があり、単純に年齢によって扱う教材や製作内容を選択しきれものではないが、より配当に妥当性を持たせるため入れ替えをした。

筆者による導入の話の後、魚型の台紙を各テーブルに6種ずつ配り、各自が選んでからマーカー（10色）で彩色・描画を開始した。例年のことであるが魚型の台紙を選ぶ際、特定の形状に人気偏ることがなく、取り合いになることはほとんどない。魚カードの中から形状に特徴のある種を選び、バリエーションのある型紙を用意しているつもりでいるが、面積に大きな差のないことがその要因かもしれない。イカやタコ、カニやエビなどが含まれていれば、もう少し状況が変わるのではないかと考えられる。また2年前から、より活動をスムーズにするために、あらかじめ鳩目金具を付ける事前準備をするようにしているため、子供たちの彩色・描画の時間にも余裕が生まれているが、平均的には20分程度で両面の彩色が終了する。（図8、9）



図8



図9

紐がついた子供が複数いるテーブルから順にワイヤーに結び付け(図10) バランスをとる様子を見せていく。(図11)



図10



図11

支点に新たに紐を取り付けていく組み上げ作業の補助になるよう、順番に持つように声掛けをしながら進める。テーブルの5人の魚が一つになった状態。(図12) 大きく手を伸ばさないとテーブルにぶつかってしまう大きさになっている。(図13)



図12



図13

テーブル毎にモビールが組みあがった後は、全員に注目させてそれぞれのモビールをつなげていく。片側のモビールだけで重量も増しているため、使用するワイヤーは造花製作用のものではなく、太めの番線を使用するので、力のいる作業となる。(図14)

本年度は保育室内の窓際(図15)と園内の階段ホール(図16、17)に設置した。

11. モビール制作活動の今後の展開

以上、現在まで継続してきた常磐大学幼稚園における造形プログラム、「モビルーうみのせかいー」に関しての内容をまとめてきた。

今後、限られた時間設定で行う内容計画だけではなく、プログラムを発案した当初の活動イメ



図14



図15



図16



図17



図18

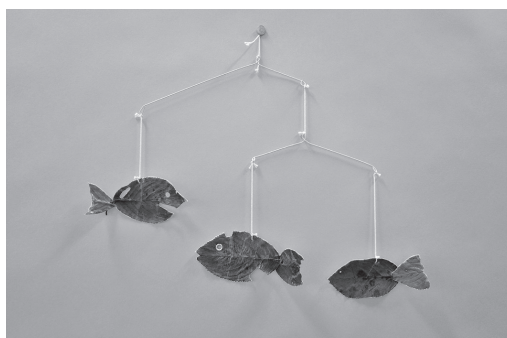


図19

ージである、子供たちが描き時間をかけて切り抜く造形活動の時間に余裕を持たせ、活動全体により豊かさを持たせることも実現したいと考えている。

また、板状の材料を切り抜いて部材を作る（図18）ことや、落ち葉を魚に見立てて作成する（図19）など、素材の豊かさや、環境領域と架橋した課題への応用も考えられる。

更には、窯設備の必要性が伴うことではあるが、粘土でレリーフ上の魚型を作成し、焼成し陶

板としてパーツにするなど、素材としての魅力を増幅させ、一過性の飾りでない園内装飾として卒園記念の製作とするなど、活動の展開の可能性は大いにあると考えている。

また今後は、幼稚園児を対象と限定せず、モビール製作活動が有している、造形表現領域に限らない学習効果の側面も考え、小学校の「教科」との連携を視野に入れた活動内容の計画も検討していきたい。

「プレゼンテーション演習」受講生に対するアンケート調査報告

森本 敦司 ・ 笹原 康孝

1. はじめに

高等教育において「アクティブ・ラーニング」という言葉が聞かれて久しい。「アクティブ・ラーニング」とは、議論や発表などを通じて積極的に授業に参加する学習方法をいい、こんにちでは高等教育機関だけでなく、高等学校以下においても「学習指導要綱」の改定により、2020年度以降からの順次導入が予定される（注1）。

中央教育審議会は、2012年8月28日第82回総会において、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」を取りまとめたが、その答申内の「用語集」において、「アクティブ・ラーニング」を「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」と定義している（注2）。

和上（2017）によれば、「具体的な方法としては、発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等を含み、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等が挙げられている。したがって、アクティブ・ラーニング型の授業として、このような学習方法が推奨されたことによって、学生がプレゼンテーションする機会が多くなっている」（p.64）との指摘もある。

ひとくちにプレゼンテーションといっても、それに求められるスキルには、人前で発表する技能から発表内容の文章構成や展開、PC操作の技術まで多岐にわたるが、佐藤（2003）では、「3プレゼンテーション」の中の「2 プレゼンテーションの目的の明確化」において、「プレゼンテーションとは限られた時間の中で、情報を正確に的確に聴き手に伝達し、その結果として、聴き手に判断や意思決定をしてもらうコミュニケーションの方法」とした上で、さらに、「この場

合、聴き手の判断や意思決定は、あくまでもプレゼンターである自分の見解を肯定するものでなければならない」(p.55)としている。

実際にプレゼンテーションを授業に活用するとなると、授業の一部にプレゼンテーションを導入するものであったり、あるいは「プレゼンテーション演習」等の授業名の下、そのすべてをプレゼンテーションスキルの養成に当てるもの、正規の単位として位置付けるもの、課外活動的なものなどが考えられようが、現実にはプレゼンテーションを担当する教員の専門分野によりさまざまであり、秘書教育や国語教育、情報処理等に力点を置くものなど多種多様な報告・発表が見受けられる(たとえば、秘書教育をベースとした関(2011)、国語教育をベースとした富士原(2014)、情報処理教育をベースとした細川(2009)、心理学をベースとした中野(2012)など)。

本学キャリア教養学科では、後述のように「プレゼンテーション」関連科目として「プレゼンテーション概論」「プレゼンテーション演習Ⅰ」「プレゼンテーション演習Ⅱ」「プレゼンテーション演習Ⅲ」が開講されるが、ここでは筆者二人が担当する2年次開講科目「プレゼンテーション演習Ⅱ」と「プレゼンテーション演習Ⅲ」に絞り、受講生に実施したアンケート調査の結果をもとに受講生がプレゼンテーションスキルをどのように考え、また同演習に何を求めているのかなど結果を報告し、今後のプレゼンテーション演習の授業の改善に向けてそのポイントのいくつかを検討する。

2. 本学における「プレゼンテーション演習」の試み

本学では、2003年度入学生から一般財団法人全国大学実務教育協会が認定する「プレゼンテーション実務士」の資格認定を行っている。同協会のホームページによると、「プレゼンテーション実務士」養成の目的として、「端的かつ具体的に伝えられる日本語表現や口頭・身体表現、説得力をもたせられる内容構成や進行方法、興味を感じさせられる資料作成やツール活用などを習得し、商品やサービスの企画立案において、より魅力的なプレゼンテーションができる人材を養成」するものとし、活躍できる職種として、「企業の商品開発部門や広報部門のプランナー、プロモーター、営業など」を挙げている(注3)。称号認定に必要とされる科目、その講義内容等については資格認定に関する規程及びそのガイドラインに記されるが(注4)、本学で2017年度に「プレゼンテーション実務士」取得のために開講される必修科目、選択科目は以下のとおりである。

▽必修科目(合計10単位 ※以下、○括弧内は単位数)

日本語表現法②、プレゼンテーション概論②、プレゼンテーション演習Ⅰ②、
プレゼンテーション演習Ⅱ②、プレゼンテーション演習Ⅲ②

▽選択科目(合計10単位)

イングリッシュ・リテラシーⅠ①、イングリッシュ・リテラシーⅡ①、

初級簿記②、初級簿記演習①、ビジネス実務論Ⅰ②、ビジネス実務演習Ⅰ②、
インターンシップ②、経営学入門②、情報活用②、表計算演習①、情報科学入門②、
経済と社会②、情報と人間②、心理学入門②、社会心理学②

筆者の一人である森本が担当する資格必修科目「プレゼンテーション演習Ⅱ」は2年次前期（春 semester）に開講される。1年次科目で習得したプレゼンテーションに関する基礎力を前提として、より実践的なプレゼンテーション能力を身に付けることをねらいとし、グループ・ディスカッションを通じて毎回の課題の中にある問題点を発見して、それを要約しプレゼンテーションにつなげていくことを目的としている。毎回提示する課題は、就職活動を意識してなるべくタイムリーな時事問題を取り上げるようにして、同テーマに関連する新聞記事を配布し、また視聴覚教材（ニュース映像など）を視聴した上で毎回プレゼンターを決めてグループ・ディスカッションを仕切り、翌週その討論の内容を踏まえてプレゼンテーションすることをノルマとする。プレゼンテーションにグループ・ディスカッションの要素や問題発見・解決型の試みをプラスした応用科目として位置付ける（注5）。

授業で取り上げた時事問題の主なテーマとしては「大人は何歳からか？」「働く女性に3つの壁は必要か？」「どうしたら待機児童はなくせるか？」「危険ドラッグはどうすればなくせるか？」「少子高齢化にどう対応するか？」「赤ちゃんポストは必要か？」「安楽死・尊厳死は認められるべきか？」などであり、受講生はちょうど就職活動と並行する時期でもあるので、新聞やニュースに接する機会を同時に持てるよう工夫した。

また、筆者の一人である笹原が担当する資格必修科目「プレゼンテーション演習Ⅲ」は2年次後期（秋 semester）に開講される。同科目は、論理的な構成でプレゼンテーションを組み立て、パワーポイントを用いて、視覚効果の高いスライド資料を作成し、そして、プレゼンテーションに向けて十分な事前準備を行うことをその到達目標としている。パワーポイントの活用を主とする演習授業であるので、当然情報処理演習室にて授業を行う。

具体的な講義内容としては、プレゼンテーションの実践力を高めるために、「プレゼンテーションの企画」「ストーリー構成」「必要な情報の収集」「視覚資料の作成（1）レイアウトデザイン、（2）チャート化、（3）カラー化、（4）表の活用、（5）グラフの作成、（6）イラスト・写真の活用、（7）アニメーションの設定」「事前準備の仕方（1）リハーサル、配布資料、（2）発表スキル、質疑応答」、「プレゼンテーションの準備」「プレゼンテーションの実施」をその準備から実施に至る流れにそって演習授業を展開する。

3. 受講生に対するアンケート調査の結果報告

より望ましいプレゼンテーション教育の実態を探るために、受講生を対象としてアンケート調査を実施した。本アンケート調査の目的としては、「プレゼンテーション演習Ⅱ」および同演習

Ⅲにおいて、その科目間の関連性及び連続性を、同アンケートを通じて知ることによって全体的なプレゼンテーション能力の養成に一貫性を持たせることであり、効果的なスキル向上のポイントを探ることである。

3. 1. アンケート調査の概要

2017年度開講の「プレゼンテーション演習Ⅱ」および同演習Ⅲの受講生を対象に、履修前と履修後の計4回にわたって質問紙法によるアンケート調査を実施した。ただし、演習Ⅲについては全日程終了時ではなく第8週目の授業終了時に履修後アンケート調査を行った。その結果、演習Ⅱについては履修前・履修後ともに45人、演習Ⅲについては履修前31人、履修後28人からの回答が得られた。表1と2にその質問項目を示す。この質問項目のそれぞれについて受講生から5段階評価（5：非常にそう思う、4：ややそう思う、3：どちらともいえない、2：あまりそう思わない、1：全くそう思わない）で該当する番号に○を付けてもらった。

表1 履修前アンケート質問項目

- | |
|---------------------------|
| (1)現時点でのプレゼンテーション能力 |
| (2)この授業を受講する理由 |
| (3)この授業で身に付けたい能力・技能 |
| (4)プレゼンテーションに重要と思われる要素 |
| ※以下は演習Ⅱのみ実施 |
| (5)プレゼンテーション能力を活用したいと思う場面 |
| (6)社会人として身に付けたい能力・スキル |
| (7)希望する職種 |

表2 履修後アンケート質問項目

- | |
|----------------------------|
| (1)履修後のプレゼンテーション能力 |
| (2)履修前アンケートの質問項目(3)に対する上達度 |
| (3)履修前アンケートの質問項目(4)に対する上達度 |

3. 2. アンケート調査の結果報告

① 受講生のプレゼンテーションスキルに対する意識

「受講理由」および「プレゼンテーション能力を活用したい場面」の回答結果を図1～3に示す。「プレゼンテーション実務士の資格を取得するため」と回答した受講生の割合が多い。特に演習Ⅲにおいてはその傾向が強くなることがわかる。

プレゼンテーション能力を活用したい場面では、就職活動を「非常にそう思う」と回答した受講生の割合が6割を占めている。その他の場面については関心が均等に分かれ、受講生が2年生というところで同時並行的に就職活動にも取り組んでおり、直近の活動との関連性が強く指摘される。

「社会人として身につけたい能力・スキル」および「希望する職種」についての回答結果を図4と5に示す。社会人として身につけたい能力・スキルでは、「社会常識」「ビジネスマナー」「コミュニケーション能力」と回答した受講生の割合が多い。また、希望する職種については、「事務系」「サービス・販売系」が多く、「技術系」を希望する者はいなかった。

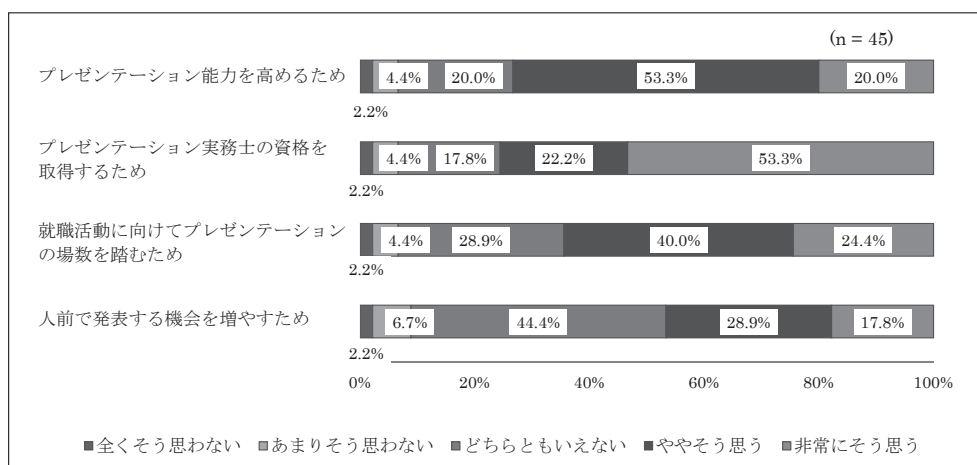


図1 受講理由（演習Ⅱ）

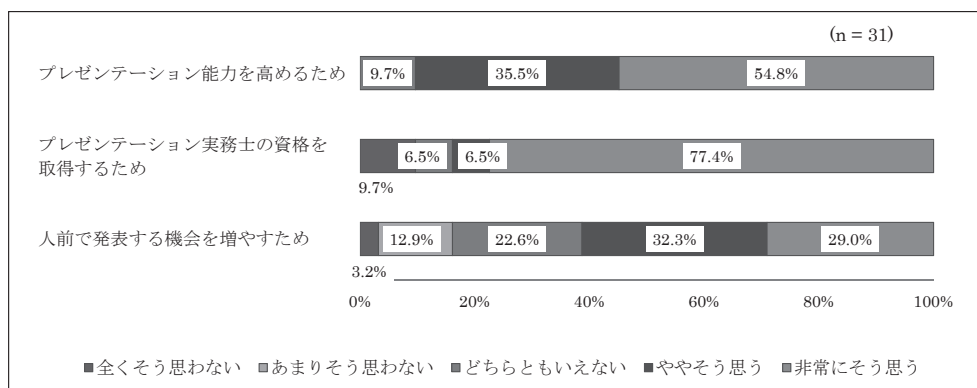


図2 受講理由（演習Ⅲ）

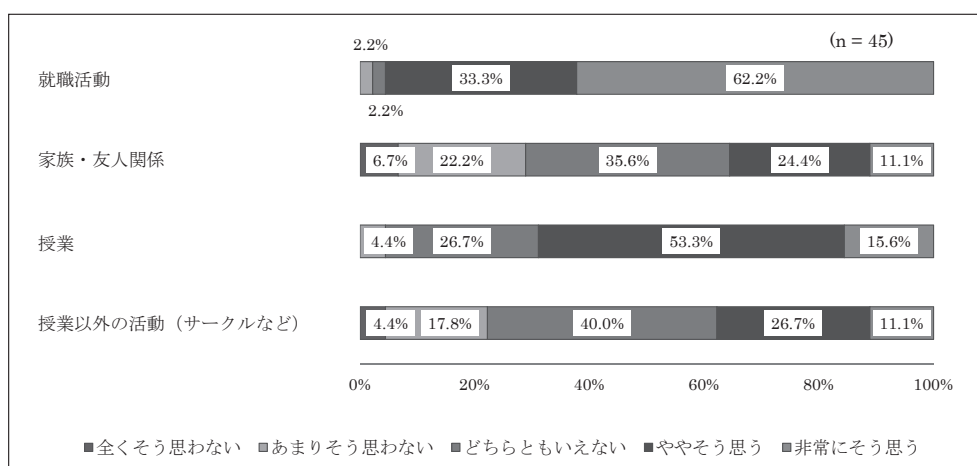


図3 プレゼンテーション能力を活用したい場面（演習Ⅱ）

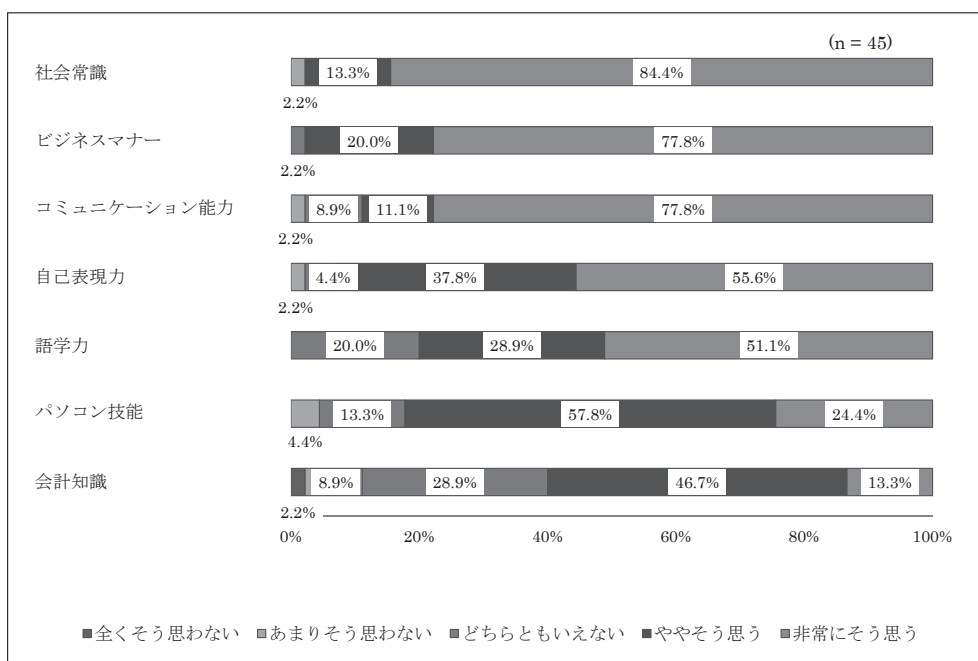


図4 社会人として身に付けたい能力・スキル

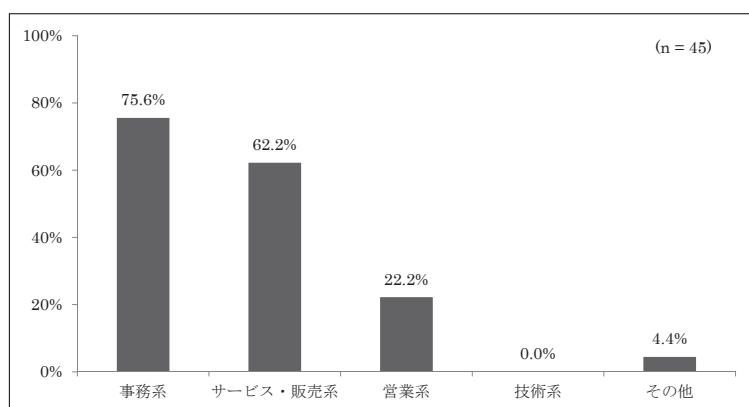


図5 希望する職種

②「プレゼンテーション演習Ⅱ」および同演習Ⅲの学修効果

本科目の履修前と履修後で受講生が自身のプレゼンテーションの能力に対して、どのように捉えているのかについて、その回答結果を図6～8に示す。演習Ⅱの履修前は、「プレゼンテーションが得意である」に対して、肯定的な回答をした人は1割未満であったが、履修後には8割以上と大幅に増加した。また、「この授業を受講してよかった」という設問に対して、肯定的な回答が9割以上であった。

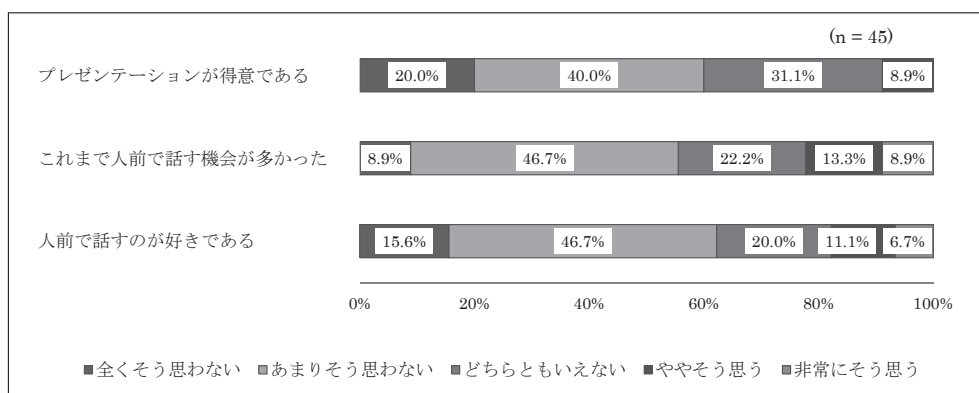


図6 現時点でのプレゼンテーション能力について

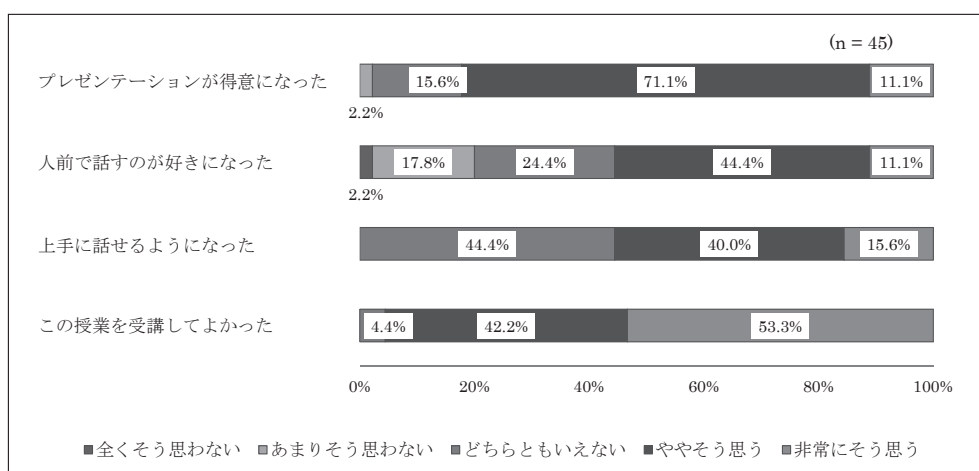


図7 履修後のプレゼンテーション能力について（演習Ⅱ）

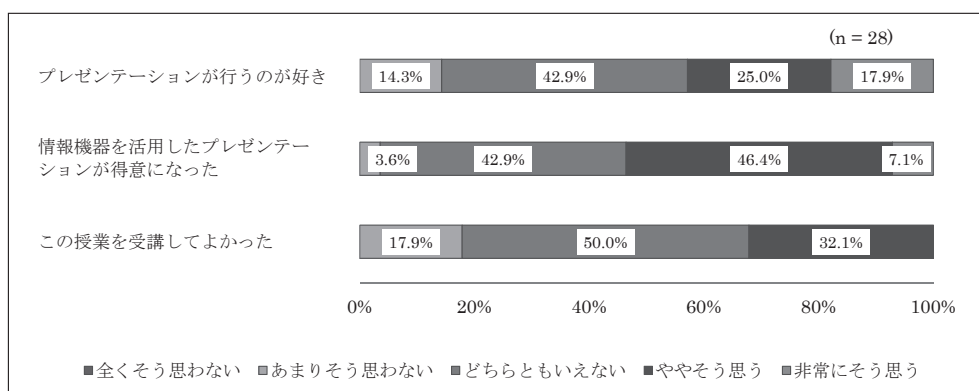


図8 履修後のプレゼンテーション能力について（演習Ⅲ）

演習Ⅲの同設問に対しては3割程度であったが、これはアンケートを実施した時期が授業の全日程のうち半分しか経過していないことが理由として考えられる。

次にプレゼンテーションにおける各能力・技能および重要と思われる要素について、履修前には重要であるかどうか、履修後には授業を通じてどれだけ上達したかについて肯定的な意見(「非常にそう思う」と「ややそう思う」)を回答した人の割合を図9～12に示す。

演習Ⅱについては、「分かりやすく相手に伝える」「順序立てて話す」については、8割以上の受講生が上達度について「ややそう思う」以上の回答をしている。

一方、「表情豊かに話す」「ボディランゲージも含めた表現力を身につける」「言葉に強弱をつける」といったより応用的な話し方の技術に関する項目については、肯定的な回答は5割前後に留まった。

演習Ⅲについては、「スライドのデザインに統一感をもたせる」「スライドの色彩・配色に注意する」「フォントの種類やフォントサイズに注意する」といったパワーポイントを使って見栄えよくスライドを作成するスキルについては、約9割の受講生が上達度に対して「ややそう思う」以上の回答をしている。

一方、「内容をチャート化(図式化)して簡潔に表現する」「表を使って情報を整理する」「グラフを使って客観的にデータを示す」といった情報を整理するといった能力については、9割以上の受講生がその重要性を認識しているのにもかかわらず、履修後の自身の上達度に対して「ややそう思う」以上の回答はそれぞれ5割から6割程度であった。

3. 3. アンケート調査結果の要約

以上のアンケート調査結果をまとめると以下のとおりである。

- ・「受講理由」で最も多いのは、「プレゼンテーション実務士の資格を取得するため」
- ・「プレゼンテーション能力を活用したい場面」で最も多いのは「就職活動」
- ・演習Ⅱにおいては、履修後には「プレゼンテーションが得意になった」に対して肯定的な回答が8割以上で、「この授業を受講してよかった」に対しては9割以上であり、この授業に対する満足度が総じて高いことがわかる。
- ・一方、演習Ⅲにおいては履修途中ではあるが、「この授業を受講してよかった」に対しては肯定的な回答は3割程度であるため、授業の進め方に工夫が必要と考えられる。
- ・演習Ⅱにおいては、「分かりやすく相手に伝える」「順序立てて話す」といったプレゼンテーションの最も基本となる部分について、8割以上の受講生がその上達を自覚できた。
- ・一方、演習Ⅲにおいてはスライドを見栄えよく作成するスキルは9割以上の受講生がその上達を自覚しているが、伝えたい内容をチャート化、表やグラフでビジュアル化して情報を整理する能力については5割から6割程度に留まった。

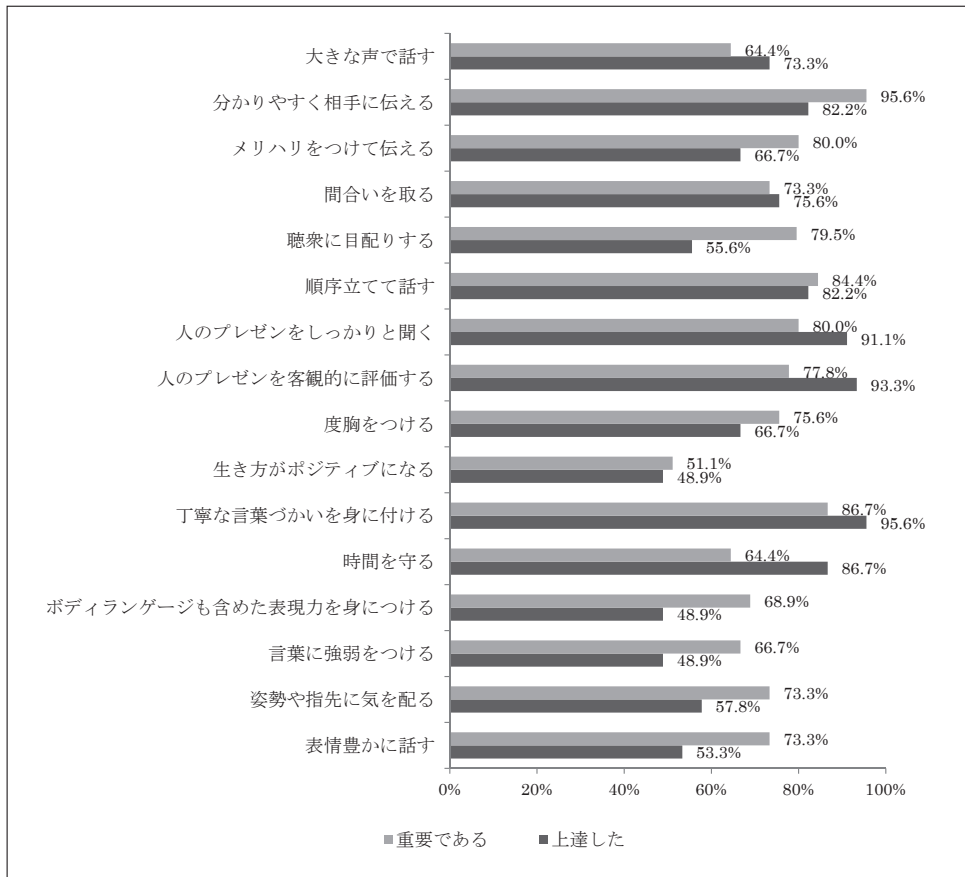


図9 プレゼンテーションの能力・技能について（演習Ⅱ）

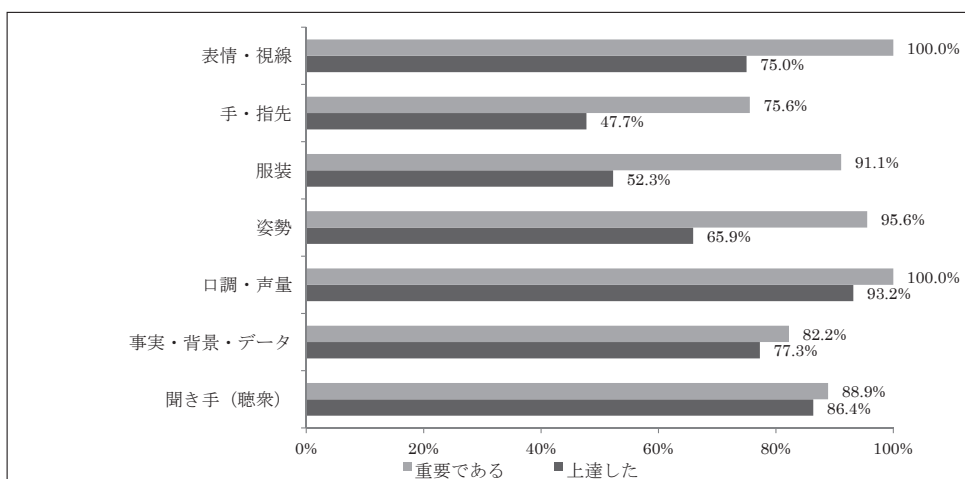


図10 プレゼンテーションに重要と思われる要素（演習Ⅱ）

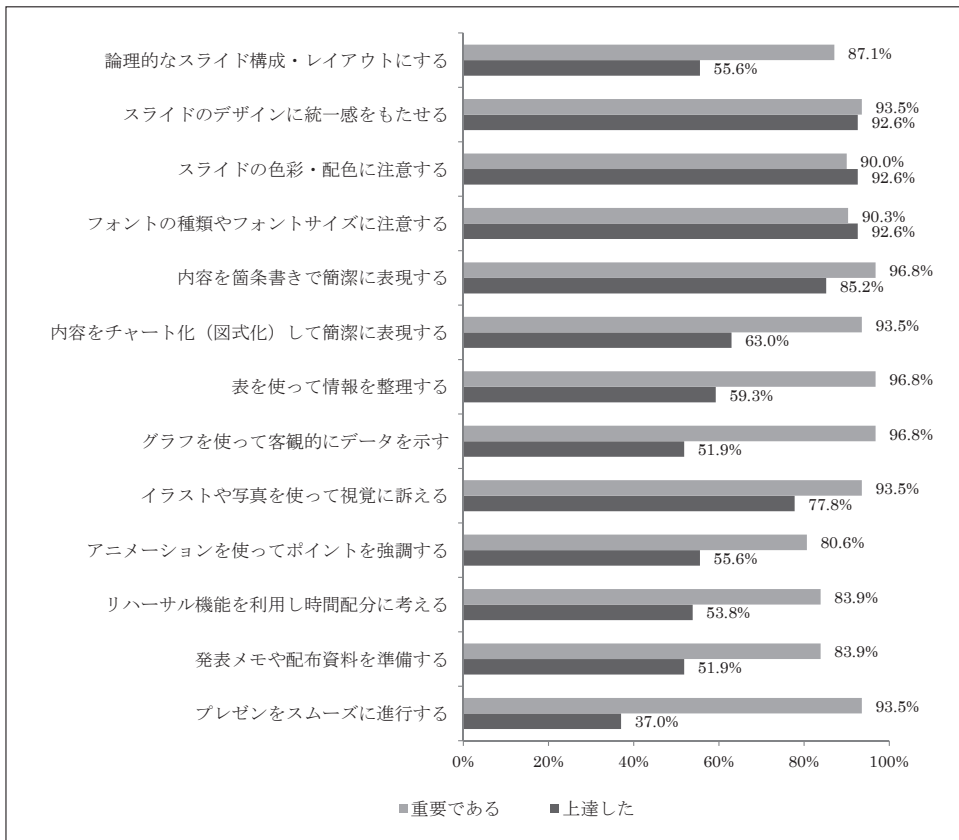


図11 プレゼンテーションの能力・技能について（演習Ⅲ）

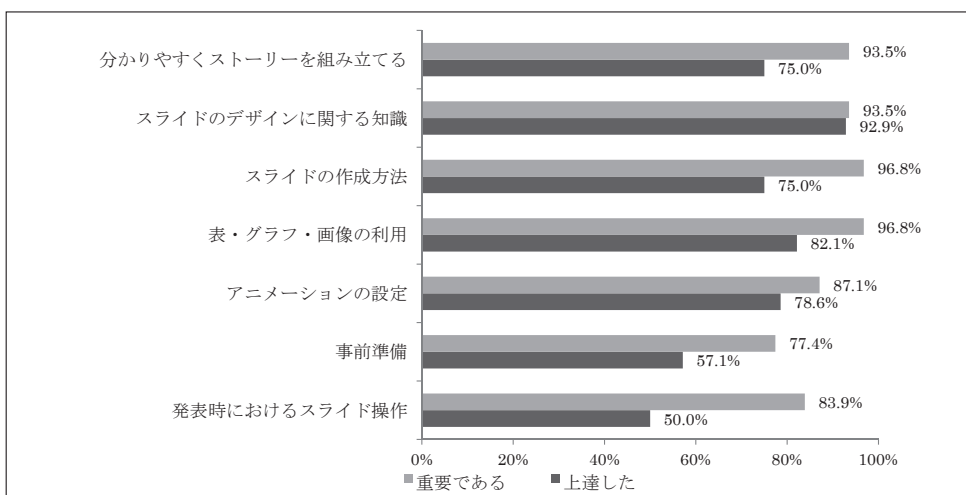


図12 プレゼンテーションに重要と思われる要素（演習Ⅲ）

4. むすび

以上が、2年次開講科目「プレゼンテーション演習Ⅱ」及び同演習Ⅲにおいて、受講生を対象とした授業のアンケート調査の結果報告である。限られた時間の中で、また、両科目履修の間に長期の休みを挟むこと、演習Ⅲについては履修途中であることなどを考慮すると、受講生から、今後の参考とすべく十分なアンケート結果を得られたかどうかは不明ではあるものの、「プレゼンテーション」という極めて能動的、主体的な科目において、受講生が実に熱心に取り組んでいる様子がうかがえる結果が得られたのではないかと考えられる。科目間に連続性や一貫性を持たせることについては今後の課題ではあるが、うまく連携をとることにより、プレゼンテーション能力に長けた人材育成の可能性は探れたものと思われる。時間的な制約もあり、今回はアンケート結果の詳細な検討にまでは至らなかったが、今後は同アンケート結果をさらに精査して効果的なプレゼンテーション能力の向上に向けた実践的な教育方法の検討等を試みる。

プレゼンテーションをはじめとする「アクティブ・ラーニングが注目されるのは、より能動的・主体的な学習ほど学んだ内容の定着度合いや教育効果が高いと考えられる」との指摘がある。「定着度が最も高いのは「誰かに教える」ことで、以下、▽実践による経験・体験・練習▽議論する▽実演してもらう▽視聴覚▽資料や書籍を読む一の順に低下し、最も定着しないのが日本型授業の主流である「講義」だ」とするのはすべての学問領域に共通するとは考えにくいものの、総論的には興味深い（注6）。

しかしながら、プレゼンテーションをはじめとするアクティブ・ラーニングの実践が真に学生の求めるものであるかどうかもちろめ検証し、議論する必要性もあろう。大学側がディスカッションなど主体的・対話的な授業を増やす改革を求める一方で、学生側の学ぶ姿勢は逆に受け身になっていたことが指摘される（注7）。ベネッセ教育総合研究所が行った、大学生の学習や生活実態調査において、大学で経験した授業に関する問いで、グループワークやプレゼンテーションを経験した学生が従来に比べて増加し、「異なる意見や立場に配慮する」「意見を言う」と答えた学生も同様に増加した一方、学習の方法については「自分で工夫する」と答えた学生より「授業で指導を受ける」と答えた学生の方が上回り、また、学生生活についても「学生の自主性に任せる」より「教員が指導・支援する」方がよいと考える学生が従来より増えているとのアンケート結果を公表する。同調査結果では、学生の依存的な傾向が強まっていることを指摘されるが、教員サイドの目論見と学生側の認識にずれがあることがうかがわれる内容である。これはプレゼンテーションをはじめとするアクティブ・ラーニングの実践に限った問題ではなく、シラバスの作成、授業アンケートの実施等も含めて高等教育機関全体として議論しなければならない問題であると考ええる。

以上

【注】

- (1) 「学ぶ 育む「アクティブ・ラーニング」」2016年9月7日付『読売新聞』朝刊
- (2) 中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて ～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)」 「用語集」より
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf
- (3) 全国大学実務教育協会「資格一覧プレゼンテーション実務士」より
<http://www.jaucb.gr.jp/student/license/presentation.html>
- (4) 全国大学実務教育協会「プレゼンテーション実務士資格認定に関する規程」および「プレゼンテーション実務士教育課程ガイドライン」より
<http://www.jaucb.gr.jp/kanri/upload/guideline/pdf/000025.pdf> および同 000026.pdf
- (5) 筆者による同種の試みとして、薬学部一般教育科目である「法学」にアクティブ・ラーニングの手法を取り入れた、森本敦司、萩原幸彦「昭和薬科大学2年次「人と文化（社会のしくみを学ぶ）における法学教育の試みとその評価」、『昭和薬科大学紀要（人文・社会・自然）』44号（2010年）、pp.1-16
- (6) 杉山剛士「実践アクティブ・ラーニング 脱・受け身 取り組み幅広く」2016年3月14日付『日本経済新聞』朝刊
- (7) 「大学生、進む「受け身志向」 ベネッセ教育総研調べ」2017年8月10日付『日本経済新聞』朝刊

【参考文献】

- ・佐藤（2003）：佐藤啓子編著『プレゼンテーション 言語表現能力の開発〔改訂版〕』嵯峨野書院
- ・細川（2009）：細川美穂「「プレゼンテーション演習」授業実施報告」『国際短期大学紀要』24号、pp.115-137
- ・関（2011）：関由佳利「研究授業「プレゼンテーション演習Ⅰ」の実施報告」『高松大学・高松短期大学研究紀要』54・55号、pp.385-393
- ・中野（2012）：中野美香『大学生からのプレゼンテーション入門』ナカニシヤ出版
- ・富士原（2014）：富士原伸弘「「プレゼンテーション演習」の実践と報告」『香川高等専門学校研究紀要』5巻、pp.83-88
- ・和上（2017）：和上順子「アクティブ・ラーニングにおける効果的なプレゼンテーションスキル」『広島文教グローバル』創刊号〔広島文教女子大学人間科学部グローバルコミュニケーション学科〕、pp.63-75

母殺しの罪で復讐の女神に追跡されるオレステスの姿をも焼き付けるという工夫を同時に施しながら、劇的独白の方法で書いたものだが、それはわたしの詩論である神話批評を創作面に応用した最初の試みであった」。

- (27) 三好達治の「春の岬」について、王朝風の優雅な措辞とリズムとは対照的に、その底には〈痛切な挫折感〉や〈どすぐろい実存的混沌〉が流れているとし、それは〈手足の爪を抜かれて追放された須佐之男が、いわば反現実の世界の岬である鳥髪山に降り立ったときの、挫折感、敗北感に通じ、そのときの実存的生の極限的混沌とまさしく同質のものであったろう〉と短く〈須佐之男〉にふれている。星野徹「三好達治の『春の岬』」、『星野徹詩論集Ⅰ』、一六九頁。

- (28) 菅野弘久「ジョン・ダンの説教(一)」、『桐朋学園大学短期大学部紀要』第十九号(二〇〇一年)、一三四頁。

- (29) 星野徹「豊饒の女神」、「詩と原型」(思潮社、一九六七年)、一一六頁。

- (30) 星野徹「神話の精神分析」、『星野徹詩論集Ⅰ』、一九二〇頁。
(31) T.S. Eliot, "Ulysses, Order, and Myth," Frank Kermode, *op. cit.*, p.178.

参考文献

- 星野徹『詩と神話』(思潮社、一九六五年)
星野徹『詩と原型』(思潮社、一九六七年)
星野徹『詩の発生』(思潮社、一九六九年)
星野徹『PERSONAE』(国文社、一九七〇年)
星野徹『花鳥』(国文社、一九七三年)

星野徹『星野徹詩論集Ⅰ』(笠間書院、一九七五年)

星野徹『星野徹詩論集Ⅱ』(笠間書院、一九七五年)

星野徹『詩論と批評—イギリス文学を中心として』(沖積舎、一九八〇年)

星野徹『車輪と車軸—T・S・エリオット論』(沖積舎、一九八一年)

星野徹『詩的方位』(国文社、一九八四年)

星野徹『星野徹の世界 神話論的形而上詩』(沖積舎、一九九六年)

星野徹『薔薇水その他』(菅野弘久編)(国文社、二〇一四年)

*

菅野弘久「ジョン・ダンの説教(一)」、『桐朋学園大学短期大学部紀要』第十九号(二〇〇一年)、一三四頁。

菅野弘久「星野徹のイーディス・シットウェル批評」、『常磐短期大学研究紀要』第四四号(二〇一六年)、一六二三四頁。

菅野弘久「星野徹のT・S・エリオット受容」、『常磐短期大学研究紀要』第四五号(二〇一七年)、六二一七六頁。

菅野弘久「星野徹の〈劇的独白〉」、『大みか英語英文学研究』第二二号(二〇一八年)、二一三三頁。

Eliot, T.S., *Selected Prose of T.S. Eliot* ed. By Frank Kermode (Faber & Faber, 1975)

Wheelwright, Philip, *Burning Fountain: A Study in the Language of Symbolism* (Indiana University Press, 1954)

- (12) 菅野弘久「星野徹のイーデイス・シットウェル批評」、『常磐短期大学研究紀要』第四四号（二〇一六年）、二八—三〇頁。
- (11) 星野は「詩の発生」（一九六六）のなかで、詩の発生の起源を原始的生活協同体としての集団の場に求める考えに共感し、その共感から原型的イメジ追求が始まったことを認めている。
- (10) 星野徹「詩的人生」、『星野徹の世界 神話的形而上詩』（沖積舎、一九九六年）、九五頁。
- (9) 星野徹「棘の座標」、『棘』第二号（一九六三年）、六頁。
- (8) 星野徹「棘の座標」、『棘』第二号（一九六三年）、六頁。
- (7) 星野徹「わたしの詩論・一つのポインント」、『薔薇水その他』（菅野弘久編）（国文社、二〇一四年）、一六一—一八頁。
- (6) 星野徹「詩と神話」、『詩と神話』、二〇頁。
- (5) 星野徹「あとがき」、『詩と神話』、二四〇頁。
- (4) 星野徹「詩と神話」、『詩と神話』（思潮社、一九六五年）、一一—一二頁。
- (3) 星野徹「山繭の歌」、『星野徹詩論集Ⅱ』（笠間書院、一九七五年）、一一九頁。
- (2) 星野徹「ベシミズムの克服」、『車輪と車軸——T・S・エリオット論』（沖積舎、一九八一年）、七—三五頁。星野の詩作の始まりにあった虚無感または鬱の感情とエリオットの〈ベシミズム〉の同質性については、菅野弘久「星野徹のT・S・エリオット受容」、『常磐短期大学研究紀要』第四五号（二〇一七年）、七四頁。
- (1) 星野徹「夢と神話」、『詩的方位』（沖積舎、一九八一年）、一〇三頁。
- (13) 星野徹「神話追放と神話復活」、『星野徹詩論集Ⅰ』（笠間書院、一九七五年）、一一—一三頁。
- (14) 星野徹「原型的イメジ」、『星野徹詩論集Ⅰ』、二九頁。
- (15) 星野徹「陰喩的と原型的」、『詩と神話』、一三八—一三九頁。
- (16) T.S. Eliot, "Tradition and the Individual Talent," *Selected Prose of T.S. Eliot* ed. by Frank Kermode (Faber & Faber, 1975), p.41.
- (17) 星野徹「無限研究会作品発表選評」、『無限』第三二号（一九七三年）、一四四—一四五頁。
- (18) 星野徹「豊饒の女神」、『星野徹詩論集Ⅰ』、七二頁——〈創作衝動に圧倒されないだけの強烈な主体的自我が先ず必要である。しかも、その衝動の深さ、広さを絶えず測定しながら、その全き成長、超個人的な顕現を助長してやるだけの忍耐力と意識的自覚がなければならない〉。
- (19) 星野徹「詩的人生」、前掲書、九五頁。
- (20) 星野徹「大岡信の「青春」」、『星野徹詩論集Ⅱ』、二四四頁。
- (21) 星野徹「ひとつぶの麦」、『詩の発生』（思潮社、一九六九年）、一一—一頁。
- (22) 星野徹「エロスの意志」、『星野徹詩論集Ⅰ』、五八—五九頁。
- (23) 星野徹「始原性の復権という主題」、『星野徹詩論集Ⅱ』、五〇頁。
- (24) 星野徹「山繭の歌」、前掲書、一一—一二頁。
- (25) 星野徹「陰喩的と原型的」、前掲書、二三—九頁。
- (26) 星野徹「詩的人生」、前掲書、九六—九七頁——〈「古事記」や『金枝篇』、またアイスキュロス作『オレスティア』を手掛かりとして、ユング心理学の経験の原型なるものの感覚的等価物を捉えるべく、ペルソナとしての〈スサノオ〉にはさらに、

統に文学的価値を求めるエリオットの詩学もまた、ヒューマニズム思想の批判を契機とすることでユングのシニズムに通底する。この否定の思想を内在する神話批評は、人間優位のヒューマニズムを前提とし、結果的に戦争の惨劇を招いた近代文明への疑問、その〈ペシニズムの克服〉に詩的営為を始めた星野にとって、きわめて親和的なものであったと考えられる。その意味で、星野が神話批評を実作と批評の根拠にしたことは、自然な結果であったといえる。

しかし、星野が神話批評についてめぐらす思考の軌跡をたどるとき、意識の古層に測鉛を落とし、個の実存的価値を保証する遠い記憶を探ることが、けして容易な作業ではないことは、一九六〇年代、神話にもとづく詩論が、その位相をさまざまに変えながら重ねられ、またその詩論をもとに、神話的・歴史的人物に語らせる〈劇的独白〉の手法で、詩が書き続けられていたことからわかる(本稿では、その一部にふれたにすぎない)。古代と現代の時空を超えたつながりによって、日常の束縛を解かれ、それ自身の全き価値で存在する世界の構築。それを実現する強靱な意志の背後には、人間存在の不可思議への謙虚な想いも感じられる。汎人類的な記憶への沈下は、イエイツが『幻想録』で想起した螺旋状に旋回する一対の円錐のように、逆に形而上の世界への願望に変わり、上昇へと向かうことになる。

星野が強く影響された『荒地』の神話的方法、その世界認識の可能性を、エリオット自身、どのように意識していたかは、二十世紀を代表するジェイムズ・ジョイスの小説を論じた『ユリシイズ』、『秩序、神話』からうかがうことができる。(「神話」を用いることは、〈現代と古代の間の連続的な平行関係を扱うこと〉であり、〈現代史という不毛と混沌の広大な展望を制御し、秩序づけ、

そこに形と意味をあたえる手段〉になりうる」との認識を示し、〈現代がこれまでに発見した最も重要な表現〉を行ったジョイスの功績を、〈わたしたちすべてが、この書の恩恵に浴し、この作品から逃れられる者など誰一人としていない〉と認めた上で、次のように結ばれる――

Instead of narrative method, we may now use the mythical method. It is, I seriously believe, a step toward making the modern world possible for art, toward that order and form which Mr. Aldington so earnestly desires. And only those who have won their own discipline in secret and without aid, in a world which offers very little assistance of that end, can be of any use in furthering this advance.⁽¹³⁾

〈神話的方法〉は〈語りの方法〉に代わり、〈現代世界〉を〈芸術〉として扱うことを可能にする〈一歩〉であり、それは〈秩序と形式〉へ向かう〈一歩〉でもある。そしてその〈前進〉を押し進めることに貢献できるのは、〈ほとんど援助の得られない世界で、ひそかに独力で、みずからの規律を獲得した者たち〉だけだという。〈みずからの規律を獲得した者たち〉には、むしろエリオット自身が含まれ、その上でのジョイスへの共感と賛意の表明になっているが、ここにさらに星野を重ねて、一連の記述を読み直してみたい。星野もまた、神話批評という神話を手がかりとした〈みずからの規律〉となる方法論の〈獲得〉をめざし、戦後日本の現代詩ではおよそ例を見ない詩的営為を、〈ひそかに独力で〉というべき状況の下で行っていたのである。

「車輪」とともに鍵語となる「車輪」が詩句に含まれていることには注意したい。「車輪と車輪」(一九六二)や「エリオットの車輪とイエイツの車輪」(一九七二)によれば、「車輪」をもつ「車輪」のイメージがエリオットの詩で形成されるのは、キリスト者・詩人として文明の歴史、そのなかの人間の状況と詩人の使命に「想像力」がかかわるときで、またエリオットの考える詩人の使命は、現実の諸現象を把握する核として、ロゴスの肉化を達成することにあるという。

同様の議論は「想像力のあがない」(一九六六)でも、W・B・イエイツの志向と対照しながら展開され、ロゴスの肉化については、混沌とした時代相を再統一するためのキリスト教正統という理念、その核となるロゴス／神のことはを、「想像力」を通過せしめることで、「それ自体として堅固な、或いは自律的で充足した存在」の〈言葉、イメージ、詩〉にすることと敷衍される。現実／日常の世界と相互浸透的關係にある仮象／反日常の世界の「想像力」による構築の願いといえるが、そのような想いの背景には、「私たちに、想像力を贖うべき目標が存在するか」、「想像力を贖う目標も図式も、私にとつてはいまだかすかな予感の形でしか訪れてこない」のことはからうかがえるように、いまや「価値観が断片化し離散してゆく時代」にあつて、「想像力」そのものが「あがない」の対象になっているとの現状認識、すなわち「価値観の断片化に伴う詩の言葉の、つまり想像力の極度の個性化、畸型化」が進行していることへの危機感がある。「停止」していた「車輪がまわりはじめた」に続く、「おれは駆ける もう一つの 絶望の方へ 夜明けの方へ」との最後の一節は、「絶望」と映る不分明な時代にあつても、「夜明け」を導きうる詩人としての意志を、神話的人物を「劇的独白」で語らせる詩の形をとつた詩論(神話

批評)というメタ・ポエトリの視点から表明するものとして読める。

その意志の表明からは、「須佐之男」の「死と再生のパターン」が、星野自身の「死」と「再生」の意識、つまり戦争体験による喪失感の払拭という「ペシミズムの克服」と重なることがわかる。またそれは、「想像力」の偏りによつて地味を失いつつある詩的風土を、古代と現代の相互照射によつて人間の根源的姿を浮かび上がらせる神話的なものの力で、沃野に変え得ることを示すものでもある。

*

「外的世界に対する人間の相貌的な知覚を緯とし、時空を未分化な連続体として把握する意識を経として織り出された一枚のアラベスク」——このように神話が説明されるとき、そこには「命名」の瞬間に生まれる、ことはと「物」とのアニミスティックな原初的關係、その時空を超えた再把握の可能性への期待も込められているはずだが、この古代と現代の同時性／同一性、すなわち過去と現在の同時存在は、過去から未来へ直線的に流れる時間感覚とは相いれるものではない。この点で神話批評は、時間の直線運動と結びつく進歩の思想を否定し、したがって進歩の果てに位置づく近代文明を批判する側にあるともいえる。

この文明批判の性格に関わるものとして星野は、文化人類学とともに原型追求を理論的に加速させたユングの深層心理学について、文明化された意識の表層を原始のまま残る集合的無意識の深層が支えるという思想には、人間の理性に価値を置くヒューマニズム思想へのシニシズムがあると指摘する^③。伝統とキリスト教正

つの 絶望の方へ 夜明けの方へと

詩は〈麦〉の一語で始まる。一切の修飾語もなく漢字一文字で始まることで、叙事詩でいう〈イン・メディアス・レス〉(in medias res)のように、圧倒的な存在感をもって、読者を一気に詩の核心部分へ奪取する効果が生まれる。表題〈須佐之男〉との並列的・連続的關係から〈須佐之男〉と〈麦〉が文字どおり直結することで、〈須佐之男〉伝説のなかでも、大気都比売に食物を求めたときの五穀生成の逸話が予感され、実際、第三節には〈おれを愛した部分から 穂が いっせいに のびあがり〉とある。この〈死と再生のパターン〉は、「ひとつぶの麦」(一九六四)によれば、キリスト教のシンボリズムでは、「ヨハネ福音書」の伝える〈一粒の麦に落ちて死なずば、ただ一つにてあらん〉にあらわれ、またフレイザーの『金枝篇』を手がかりとすれば、アドニスやオシリスの原始的祭祀にも見られることから、原体験を映すパターンのひとつということになる。

この原型のパターンを現代のことば(詩)で再生産し、その現代的意味または詩的形象の可能性を問うことが「須佐之男」の創作動機としてまずあったが、〈死と再生〉の主題を〈須佐之男〉に結びつけて考えることで、〈劇的独白〉のペルソナとしての〈須佐之男〉には、星野自身の声がいっそう強く響くように思われる。伊邪那岐によって高天原から追放された〈須佐之男〉の姿に星野は、おそらく自身の戦争体験を重ねて、〈敗北〉と〈挫折〉、その結果の〈実存的生の極限的混沌〉を感じていたからである。そうであれば、〈のろし さわぎさきる鳥 蜂起する 千の銚 万の銚〉の干戈の響きは、遠い過去の戦いの記憶だけではないだろう。〈どこから どこへ 追われつづけるのか おれ いつから い

つまで 刈られつづけるのか おれ〉と、〈月あかりの麦〉の〈刃のようなかげ〉に〈呪縛されて〉身をひそめる〈須佐之男〉のつぶやきには、戦争による故郷喪失者としての虚無感・孤絶感とともに、めざす場所さえわからぬまま、何かに駆り立てられながら進みしかない焦燥感があふれている。

〈須佐之男〉の追放に、母親殺しの罪で復讐の女神に追われるオレステスの姿を重ねる主知的操作は、「祭祀的パターン」(一九六三)で詳説されるエリオットの詩劇の二層構造、すなわち舞台上で登場人物のアクションで進行する〈劇的パターン〉とそれを下部構造として支えるギリシア劇の豊饒祭祀のパターン、星野のいう〈祭祀的パターン〉を意識した結果であると考えられる。追放あるいは放浪のモチーフは、聖書の伝える樂園喪失やホメロスの『オデュッセイア』にも求められ、またジョン・ダンが最後の説教「死との決闘」で説くように、人間の誕生が〈子宮〉という〈墓〉からの解放であり、人間の一生は〈肉体〉に閉じ込められて不自由なまま、土に戻るための〈墓〉へ向かう〈巡礼／遍歴〉のようなものであるなら、この〈どこから どこへ〉の感覚は、追放・放浪を宿命づけられた人間の根源的部分に由来するものであり、それゆえここでは、いっそう重層的に感じられる。〈死(破壊)〉と〈再生(詩的靈感)〉を含意する両義的な〈風〉——〈風のように だが 風はなかった〉——もまた、〈須佐之男〉の背後にひそむ詩人・星野がおかれた境位を暗示する。

詩人としての境位ということであれば、星野のいう〈市民的人格／政治的人格〉や〈詩的人格／現実的人格〉という詩人の二面性から、単に詩人の個人的事情ばかりでなく、詩をめぐる状況論や詩人論への意識もあるはずで、その意味で〈時 停止する 時の車輪〉、〈車輪がまわりはじめた〉と、星野のエリオット論では

クリティシズムが分析の焦点とした〈隠喩〉は、〈物質的な現象をあらわす言葉で、その現象の背後にある何か精神的なものを定義するもの〉であるから、詩が真実にいたるプロセス、その世界認識としてのありようは、真実・隠喩・詩の関係でとらえることができる、詩は〈ペルセウスの盾〉となる。ペルセウスの英雄伝説にモダニズム詩観の神話的表現を見ることが星野は、詩がこの最も古い本来の機能を自覚するときに、その〈現代と古代とのより密接な関係〉によって、〈物と心との断絶に架橋する呪術的な役割〉を果たし、〈現代人が喪失して久しい生命感の故郷〉を回復できると考える。

*

神話批評の観点から詩を分析・評価し、詩について考えることは、星野にとって詩を書くための手がかりでもあったが、その実際はどのようなものなのか。再び「詩と神話」によれば、二十世紀前半のイギリス詩における神話復活、その神話的想像力の可能性を日本の現代詩にも取り込もうとすれば、エリオットやシットウェルが人類学の提供する神話類型を再構成したように、人類学に相当する民俗学の収集する神話類型を借用することが有効であるという。『PERSONAE』（一九七〇）と『花鳥』（一九七三）には、ギリシア神話の登場人物にまじり、〈大気都比売〉、〈蛭子〉、〈葦屋菟原処女〉、〈少彦名〉、〈可美葦牙彦舅尊〉などを主題とする作品が収められているが、ここでは一例として、〈神話批評を創作面に応用した最初の試み²⁶〉とされる「須佐之男」（一九六四）――

須佐之男

麦 月あかりの麦 交叉する麦の 千の茎と万の葉と その
かげ 鳥はない まして歌も まして星も ひたすらに 刃
のようなかげ そうして 時 停止する 時の車輪

どこから どこへ 追われつづけるのか おれ いつから
いつまで 刈られつづけるのか おれ 獣のように 風のよ
うに だが 風はなかった 束の間の停止 車輪の停止 烙
印のように そこに 貼られ 呪縛されて そこに おれが
在った 動けば 麦が切れる くいこむ

死体には 乳房がなかった 臍も 陰さえも それら 嬉々
として在った部分に 根が からみ もつれ もつれる細い
虹のように かがやいていた それら おれを愛した部分か
ら 穂が いっせいに のびあがり のびあがる翠の蠟燭の
ように 夜空を指して 炎えていた

夜であった 月あかりであった 銚の先からしたたる 血が
大地を 大地の凍った胎を 濡らし 湿し 温めていた す
こしずつ うねり うねり高まる 石女の胎 うねり高まる
いのちのサイクル サイクルのひかりと かげ かげの部分
おれは 一瞬 奈落の底へと投げこまれた 発芽のために
はたした掟 はたした殺戮 妻を 母を

月が傾いた 車輪がまわりはじめた 流れる星 のろし さ
わぎきしる鳥 蜂起する 千の銚 万の銚 いっさいは ま
ぼろしのように 血しぶきのように おれは駆ける もう一

もいえる。詩は詩人から切り離された自律的な世界と見るエリオットの考えは、I・A・リチャーズの批評理論と共鳴するものであり、またリチャーズの〈アイロニー〉の作品評価の視点は、エンプソンの〈曖昧〉の鍵語に連続し、ニュー・クリティシズムの〈精読〉による読みの流れを作るが、上述した神話批評による作品分析・評価のプロセス、そのテキストを時間的に自在に横断し、それぞれの背後にひそむ太古の記憶や経験の連続相を明らかにする読みは、ニュー・クリティシズム的な〈精読〉の手続きにも通じる。エリオットはまた、自律的とされる作品を秩序づける伝統の概念を重視し、新しい作品は、ホメロス以後のヨーロッパ文学の総体に同時的な存在として回収されると考えた。エリオットの詩、とくに『荒地』を、長大な時間相に自律する作品として読むことは、神話／原型と〈精読〉というふたつの要素を、どのように意味づけるかということでもあった。

「陰喩的と原型的」(一九六四)では、〈隠(陰)喩〉と〈原型〉がどのように関係し、また〈想像力〉からどのように引き出されるかが論じられる。〈陰喩〉と〈原型〉の関係を考えることは、〈ニュー・クリティシズム〉と〈神話学的批評〉の〈止揚〉の可能性を考えることにほかならず、したがって、このエッセイが『詩と神話』の巻末、すなわち神話批評の原理論から始め、論考を重ねた最後に置かれている理由もそこにある。星野はみずからの批評的・方法的志向の理論的根拠を、フィリップ・ホイールライトが〈想像力〉を意味論的に四分類したうちの〈原型化する想像力〉に求める。〈原型化する想像力〉は、〈個々の事物が普遍的なものの具体例であること、普遍の存在の投影を含むものであることを見て取る想像力であり、双方を関係づける想像力のはたらき〉とパラフレーズされる。〈普遍の存在〉が〈個々の事物〉に含まれ

ることを、その〈投影〉でとらえ、かつ〈個々の事物〉を〈普遍的〉とすることに〈想像力〉が関わることを意味論的に位置づける点を星野は評価し、ホイールライトの分類の意義を、〈原型を感じ取る人間の力を、想像力のはたらきに帰属せしめ、その相対的なはたらきの中に、意味論的に一つの位置を与え、〈人間実存の原理の一端を解明しようとする〉ことにある〉と説明する。自身の方法論について理論的根拠を得た星野は、〈原型化する想像力〉と〈陰喩化する想像力〉の働きからデイル・トマス「わたしの裂くこのパン」の分析を行い、ことばと〈物〉との原初的な関係となる〈命名〉の意味に立ち還って論考を結ぶ。詩人としての星野自身の意志の表明のように――

想像力の陰喩化するはたらきも、原型化するはたらきも、結局は、命名という認識の行為に奉仕する。名をもたぬもの、得体の知れぬもの、しかもそこにあることが確実なものに、最もふさわしい、最初で最後の名を与えるという行為、その困難な行為に奉仕するのである。²⁵⁾

〈陰喩〉と〈原型〉の関係については、世界認識としての詩のありようを、古代と現代の相互照射のなかで考える「ペルセウスの盾」(一九六〇)からもうかがえる。ペルセウスは、メデューサの顔を直接見るのではなく、盾に映った姿を見て近づき、その首を刎ねたとされるが、この怪物退治の神話は、イデアに鏡を向けて、その影を映しとるという古代ギリシア人の実在観、またミメシスの古典的詩観と、原理的思考では同じであると星野は考える。イデア・影・鏡は、メデューサ・姿・盾にそれぞれ対応するからである。一方、モダニズム詩観では詩と同義であり、ニュー・

仁の詩篇「舞踏遊女」（一九七二）に探るなかで、〈死者の意志、原体験〉と言い換えられる〈エロスの意志〉が、意識的に〈媒体〉と位置づけられた詩人を通して、その〈現象化〉と〈形象化〉に成功していることを認め、背景にある技巧の確かさ、つまりは〈巫女〉よりも優位に立つ〈批評家〉の存在を暗示する――

この作品について見落してならないのは、先ず言葉の布置の異常な明晰さであり、次に数学的な計量の正確さである。これほどの明晰さ、計量の正確さは、表現説に立つ凡百の作品の主知的傾向を凌駕するだろう。むしろ、超主知的な操作によって反主知主義を望むというのは、現代詩人の置かれたアイロニカルな状況をよく示しているとも言える。²³

無意識に浮かんだことは自動的に写し取るシュルレアリスムの状態で、ことばが詩に定着するのではなく、むしろ意識的に〈超主知的な操作〉によらなければ達成できないものである。〈言葉の布置の異常な明晰さ〉や〈数学的な計量の正確さ〉を保証するのは、別のところでは、〈工人の手つきを想わせる精巧な、メカニツクな、しかしアンビヴァレントな言葉の技術〉とされる。

詩人の〈批評家〉の心性を優先する星野だが、詩を書くことが〈既知の世界〉から〈未知の世界〉への自己投企というなら、そこには〈巫女〉の心性によって、ことばに導かれながら詩人自身が変容することへの期待はあるだろうし、逆にそのような期待がなければ、詩人が詩を書き続けることはないのかもしれない。「山繭の歌」（一九六一）では、その期待は次のように説明される――

一篇の作品が成立する場合、それは、作者自身でさえ計算し

切れなかった剰余の部分を必ずもつ。意識的価値判断の網目をもれる部分が、必ずできてくる。そしてその剰余の部分こそ、原体験の情緒的当価物を表象するという意味で、もつとも根源的なものの表象に寄与するのである。（中略）その剰余の部分と現代的な強烈な個性とのあいだに一つの緊張関係が成立するとき、詩としてさらに高次のものになるだろうということである。²⁴

エンブソンが、あの〈説明されない美はわたしをいらだたせる〉という一節を刻んだとき、エンブソンの意識には、〈曖昧〉を手がかりとした分析手法への自信と〈美〉の解明への強い意志とともに、それでもなお説明し尽くせぬ〈美〉が残ることへのいらだちがあったと想像されるが、同じように詩を書くときにも、〈批評家〉の心性、その〈意識的価値判断の網目〉からこぼれ落ちる、〈作者自身でさえ計算し切れなかった剰余の部分〉があらわれる。この〈剰余の部分〉が〈原体験／根源的なもの〉と関わることで、詩人の〈強烈な個性〉との間に生まれる〈一つの緊張関係〉について、〈個性〉が〈原体験〉を引き寄せ、〈原体験〉が〈個性〉を際立たせるような相互规定的な影響による〈緊張関係〉と考えれば、そこには〈詩〉のみならず、詩人もまた〈高次のものになる〉変容の瞬間がなければならない。

*

星野は自身の方法論を、〈神話学的批評〉と〈ニュー・クリティシズム〉を〈止揚〉するものと位置づけていたが、その〈止揚〉の契機は、エリオットの受容ということにすでに内在していたと

capability) にふれながら、詩的靈感の到来を虚心に待つことの大切さが繰り返し説かれ、〈批評家〉については、感覚的に把握したものを言語化するプロセスには、創作衝動に匹敵する〈強烈な主體的自我〉と、その衝動を詩にするための〈忍耐力〉と〈意識的自覚〉が必要とされる。詩人にとって〈批評家〉と〈巫女〉の二心性は、ウィリアム・エンブソンの〈曖昧〉(ambiguity) のように、対立・相補的といえるかもしれないが、星野の場合、意識としては、〈巫女〉よりも〈批評家〉に比重がかけられていたように思われる。その理由はたとえば、詩的表現に詩人の情緒を制限する詩の没個性論を唱えたエリオットへの共感、あるいはニユー・クリティシズムの批評実践から醸成される、詳細な分析に耐え得る自律的な詩の構成の意識などに求められるが、それ以上に、星野には、思想や感情の表出よりも〈詩という無辺際の可能性の世界〉を優先させる意識があったことから、そのように判断できる。

その意識は、実際、戦後詩を論じたエッセイからもうかがえる。たとえば「大岡信の『青春』」(一九六八)によれば、〈反日常的な夢の論理〉による「青春」(一九五六)は、〈夢の論理〉に〈必然の類推の糸〉を通し、〈理知による計算〉をほどこして書かれているという。いわば〈批評家〉の〈理知〉による検閲を経て生まれたというわけだが、禁欲的ともいえる自意識をもって詩が書かれねばならないことは、次の一節からも明らかである――

詩人は、自己の肉体を含めた現実の世界から、夢を、イメージの世界を作るのだが、それが作られるとき、詩人の肉体も現実もそれだけ痩せてゆく。イメージが実体となるとき現実とは影となる。詩人はつねにそうした意識の倒錯の苦痛に堪えてゆ

かねばならない。この意味では、詩人は意識の受難者であり、したがって意識の英雄でもあることになる。ということは、詩を、或る超越的存在と見なし、そこに向かって志向する悲愴な決意のごときものも、ここから汲み取れるだろうということでもある。一種の詩的絶対論である²⁰⁾。

〈現実の世界〉とは対極にある〈イメージの世界〉、その〈反日常的な夢〉による非在への憧憬。アイデアのごとき〈超越的存在〉として詩を現出させる詩人には、その容易ではない実現に向かう〈悲愴な決意〉が求められる。大岡信の〈作者の詩論を図式化した作品〉を批評して星野は、あるべき詩人と詩の姿を語りながら、作品への共感によって、星野自身の詩的営為をも語ることになる。創作時の〈批評家〉の心性の強調は、創作技術論として技巧面の意識につながっていく――

詩は、もつともすぐれた言葉のもつともすぐれた結合でなければならぬ。そして、なおかつ、そのような言葉の結合が、つまり、結合の仕方、形式から生じるシンボリズムが、もつともプリミティヴな体験のパターンを抱えこむとき、つまりそのパターンを再生産したとき、言語の形式美は各段と時空の奥行きを増すにちがいない。²¹⁾

〈巫女〉が感じた〈もつともプリミティヴな体験のパターン〉、すなわち原体験を取り込みながら、〈もつともすぐれた言葉のもつともすぐれた結合〉によって〈詩〉とする〈批評家〉の役割が強調される。このような創作上の技巧について、「エロスの意志」(一九七三)では、現代詩での〈媒体としての詩人〉の成立を寺門

を変えざる力を潜在的にもつことになり、詩人の社会的存在価値も、まずはその点に求められる。つまるところ詩の〈主題〉とは、ひとつの世界認識であり、つきつめれば、どう生きるかに関わる意志であり、欲求でもある。

*

原型的イメジにせよ、また原体験にせよ、そもそも抽象的なものを感覚的に把握するとは、どのようなことなのか。「ヴァイタルな風」(一九六四―六五)は、この詩人の創作心理にふれて、詩人の〈制作者としての精神〉は、〈批評家としての詩人〉と〈巫女としての詩人〉の対照的な心性を〈統一し、両者の関係に均衡をあたえる〉ことにあると説明する。どれほど個性的・主体的と映る詩人の想像力も、経験の想起には媒体としての想像力が契機となり、媒体としての想像力も詩人の個性・主体性の変形を受けるといふ、おそらく星野自身の経験的感覚による判断から、詩人の意識の古層から想起される集合的記憶や経験も、個性的な色合いを帯びて定着するという――(詩人は、内部の批評家と巫女との交渉から、イメジを生み、詩を生む。生み出されたイメジ、詩は、或る原型、原体験のヴァリエーションとなる)。

詩人の創作心理を〈批評家〉と〈巫女〉の二心性から説明すること、ある既知のイメジに意識的操作を加えて詩にすることが神話的方法論である、というような誤解も回避される。詩人にとって、詩は〈既知の世界から未知の世界への架橋〉であると星野は考えるが、現実／日常から仮象／反日常への跳躍とも言い換えられる、この〈架橋〉を支えるものが、ふたつの心性で活性化される想像力であるとすれば、詩を書くという行為は、詩人自身の

変容の可能性も含め、さらに意義づけられることになる。

詩人の裡に〈批評家〉と〈巫女〉を措定することは、エリオットの〈経験する人間〉と〈創造する精神〉の区別に示唆されたかもしれない¹⁶⁾。この創作心理に関わる詩人の二心性は、「安保詩再考」(一九六九)では、〈市民的人格〉と〈政治的人格〉となり、安保詩の数少ない成功例である秋谷豊の「雨季」(一九六三)は、両者の相克から生まれた結果であると説明される――(創作時にいて二つの人格の対立、拮抗を招来し、拮抗は彼の深層へと内向していつて一つの原体験を触発し、かくして外的状況と内的原体験との対応関係を可能にしたからであらう)。また「大岡信における主体・客体・言葉」(一九七二)では、〈詩的人格〉と〈現実的人格〉となり、戦前の詩と戦後詩の違いが、〈詩的人格の相対主義的な変化〉という観点から説明される。〈詩的人格〉とは〈詩人の書く主体〉を意味するが、戦前の詩では〈詩人／主体〉は明確で、詩が描く対象である〈客体〉との関係で、その〈詩的人格〉が揺らぐことは一切ないのに対し、戦後詩では、その〈無謬性、絶対性〉が失われて、両者の相対的な関係――(相対主義的な変化)――のなかで詩が結ばれていくという。星野には、状況論としての詩史的展望、とくに戦後詩の動向に関する論考が他にもあるが(「詩・政治・祭祀」(一九六二)、「戦後詩と海外詩」(一九七三)、「近代詩から現代詩へ」(一九七八)、ここでは戦前の詩と戦後詩の違いが、〈詩的人格〉と〈現実的人格〉という視点を設定することで明らかにする詩人の境位から論じられる)。

詩の誕生について「石との対話」(一九六七―六八)で示される、(一つの詩篇が作られる過程は間断なき対話の過程ではないか)という認識もまた、詩人のふたつの心性から導かれる。(巫女)については、ジョン・キーツの〈消極的受容力〉(negative

ことに始まり、〈連帯〉の感情を醸成するほどの生者／詩人の意識的・主体的働きに支えられているという。その〈言葉〉に結晶されるのは、〈感覚的、肉感的な、生者と死者とのなまなましい交感〉であり、〈古代の鎮魂の呪歌の趣き〉、〈土俗的な感覚〉、〈言葉の民俗的な肉質の部分〉である。〈感覚的、肉感的〉なものに〈土俗的〉、〈民俗的〉なものを含み、〈死者〉を〈鎮魂〉する〈呪歌〉とすること。このような思考に、フレイザーの文化人類学や折口信夫の民俗学・古代研究の影響を見ることが容易である。〈死者との連帯の風土〉は〈神話的風土〉とも表現されるから、〈死者〉はまた、連綿とした生の継承の上に自己の存在があることを教え、その根源的な人間存在の不可思議を問うことへ向かわせるだろう。

「原型的イメジ」(一九六八)によれば、近代文明は〈象徴〉の〈無限級数的な連鎖反応〉による〈象徴の体系／概念の体系〉に支えられているが、それはことば——シンボリック・アニマルとしての〈人間〉が作り上げた最も古い〈象徴〉にはかならない——と〈物〉との原初的関係の喪失を不可避としている——

人間はシンボルを、つまり象徴をつくり、象徴によって生きる。象徴は象徴を生み、その無限級数的な連鎖反応はやがて一つの体系をつくりあげる。むしろ象徴の体系である。象徴の体系、それは概念の体系といいかえてもよい。この象徴の、概念の体系、それがつまり人間の文明である。体系の、文明の頂点が高くなればなるほど、逆に人間は物そのものから遠ざかる。¹⁴

この〈人間〉と〈物〉との触知可能な関係の喪失に、星野は近代

文明批判の根拠を置いて、そこからの回復をめざすことになる。ことばが〈象徴〉となる瞬間は、〈命名〉という行為——「いまだ名をもたぬもの、しかも感覚的にそこにあるもの」に名前をあたえ、〈人間の力で制御できる範囲内に誘き寄せること〉¹⁵——によってもたらされるから、危機的状況を回避する具体的な方策は、〈人間と物との関係を改めて把握しなおす〉こと、すなわち〈イメジの原型、原体験をつかみなおすということ〉に求められる。この関係の再構築は、〈二次的、三次的な象徴、概念〉を破壊しながら、同時に〈一次的な象徴、概念〉を創造するという〈アムビヴァレントな心〉¹⁶でもあるから、非常な困難を伴う。そしてこの〈文明の危機や苦悶〉を引き受けて行う作業は、〈詩人に課せられた苦痛な使命〉とされるが、これは詩人の社会的存在意義とともに、文明の危機に対峙して生きる詩人としての星野の意識のありかを示すものと理解できる。

同様の課題意識について、「始原性の復権という主題」(一九七三)では、〈原体験の回復〉、〈神話の再発見〉、〈未開の、その喪われた経験とか意味の復位〉という意味での〈始原性〉の〈復権〉が主張される。〈拡大する空間意識に始原性という時間意識を交叉させること〉で、〈拡散し、希薄化する人間の存在感、生命感に収斂の核をあたえること〉ができるという判断による。その上で、詩は本来的に〈反日常性への志向の願望を多少なりとも動機として秘めもつ〉ことから、〈反日常性の極点〉である〈原体験〉を探る詩／詩作が、〈人間性を阻害する文明への抵抗の拠点〉として位置づけられる。詩の〈主題〉は、〈時代の要請〉と〈詩人の内的必然〉が重なるところに求められる、と星野は考える。〈時代の要請〉となる時代思潮や時代精神にしても、所与のものではなく、詩人の主体的な社会参入によって作られるから、詩は世界

神話類型が再表象されることで生まれる詩的感動、その理由を明らかにする神話批評の実際を、高浜虚子の句〈蓑虫の父よと鳴きて母もなし〉の〈蓑虫〉から見る。虚子から芭蕉、そして『夫木和歌抄』、『新千載集』、『枕草子』、『竹取物語』、『宇津保物語』、さらに『万葉集』、『日本書紀』、『古事記』へと時代を超えてテキストを横断し、同時に折口信夫と柳田国男による民俗学の知見も加えながら、俳句（詩）を読んだときの一挙全体的な感動の理由を検証し、〈蓑虫〉が〈神話を形づくっていたアニミズムの世界、古代人の信仰の世界〉、〈精神的形象の最もプリミティブなもの〉を暗示する〈原型的イメージ〉であると結論づける。このテキストを自在に往還し、とくにテキストを時間的に遡及して、その下部に広がるイメージの網状組織を明らかにしていく手続きは、原型的イメージという抽象的概念を具体化して抽出する手続きでもある。そして論考は、このような手続きで詩的感動が説明できるとすれば、〈このプロセスを逆にたどって、新しい詩芸術を生み出すための一つの方法にも転用できるのではないだろうか〉と結ばれる。

「詩と神話」では、神話批評の方法論的原理を確認したのち、〈新しい象徴主義〉をめざしたイギリス現代詩の神話復活の動きが三つに分類され、そこから日本の現代詩への援用の可能性として、ジェイムズ・フレイザーの『金枝篇』に代表される文化人類学の知見に相当する、日本の民俗学が収集する神話類型を手がかりとした詩作の可能性が提案される。イギリス現代詩の〈新しい象徴主義〉は〈神話〉によって〈経験の原型〉を追求することで〈生命の根源的な在り方〉を把握し、〈新しい人間解釈〉を引き出すものと評価されていることから、この神話にもとづく新しい表現に、星野が自身の〈ペシミズム克服〉の可能性を感じていたことがうかがえる。

「詩と神話」は「蓑虫考」の議論を補完するだけでなく、星野詩学のモチーフとなる胚珠的要素を含むことでも重要な論考である。イギリス現代詩の神話復活の背景には、複雑化した現代文明による人間疎外への危機感があるが、この文明批判ないし〈近代の超克〉の意識は、星野と同質のものであり、また星野の場合、戦争体験による虚無感・喪失感のために、より強く意識されたであろうから、ここでの議論は、詩をめぐる状況論へと展開しうる。神話的方法論の日本の現代詩への援用に関する言及は、荒地グループ以後〈抒情詩〉への傾斜による〈平板な生活感情の表出〉（個人的恣意的イメージの捏造）へ向かいかねない時代思潮（論考が書かれる直前、一九五〇年代後半のそれ）を感じての発言と思われるが、それは戦後、しかも地方で詩を書くことの根拠を求めるには不可欠な現状認識でもあったのではないか。この問題意識は、状況論から演繹される詩人論や技術論を含む創作心理の議論へ広がっていくことになる。

＊

状況論としての近代文明批判には、合理主義精神による判断を積み重ねた結果の近代文明であることは認めても、反面、物質文明の多様さが徐々に混乱の様相を呈し、やがて人間疎外が生まれ、その果てに悲惨な戦禍が招来されたとの現実認識がある。星野は自身の戦争体験からその認識を強め、〈敗戦〉（会田綱雄と敗戦の契機）（一九七四）、「吉岡実の不条理のアイロニー」（一九七四）、あるいは〈死者〉（「死者との付き合いの歌」（一九六五）、「死者との連帯の風土」（一九七二）の観点から詩を考えるようにもなる。「死者との連帯の風土」では、〈戦後詩〉は〈死者〉の存在を意識する

化した現実との峻厳な対峙があったことは容易に想像がつく。六歳のときに父と死別し、その結果、戦争に縁取られた青年期を異国で過ごしたことによる喪失感と孤絶感。これらを払拭するため、神話的・根源的なものへの志向が、不条理な現実から心理的に遠いところにあつて、個の実存的価値を見つめ直すに足る深度と振幅を感じさせたことから生まれ、そしてそこに精神的紐帯のようなものが求められることになったとしても不思議ではない。¹¹⁾

『荒地』の斬新な神話的方法を受け入れるこの素地は、ほどなくシットウェルを始めとする、戦後イギリス詩人たちの神話的想像力の可能性の予感に強められていくが、その予感は、さらにエリオットとの遭遇によって実感となっていく。それにより星野は、神話の反歴史的／反合理的同一化の原理による固有の象徴機能に、戦争の惨禍を経験した文明の危機の時代にあつて、『世界認識』としての〈方位決定〉の〈重要な手掛かり〉があると考える――

文明の過度に複雑化した諸機構の中にあつて自己の方位を見失っているのが現代人の姿であるとすれば、経験の原型の象徴的表現であつた神話の中に、方位決定のための重要な手掛かりが見出される可能性がある、ということなのだ。方位決定とは世界認識ということにほかならず、世界認識とは人間の生き方の基本に関係する問題であるわけで、そのような問題の全的な表現となるとき、神話をしのぐほど効果的な表現が他にあるとは思われない。¹²⁾

〈神話〉を〈世界認識〉の〈重要な手掛かり〉として詩を書くことができるという確信は、星野に生の意味を問う根拠と、そのための確かな方法をあたえることになり、詩を書くことで認識の地

平が広がり、詩を考えることで生の意味が深められていった。

*

星野の神話批評については、批評三部作――『詩と神話』（一九六五）、『詩の原型』（一九六七）、『詩の発生』（一九六九）――の主に原理面の論考と、『星野徹詩論集Ⅰ』（一九七五）と『星野徹詩論集Ⅱ』（一九七五）に収められた批評実践から、その全容をうかがうことができる。なかでも『詩と神話』は、その「あとがき」に、〈神話学的批評とニュー・クリティシズムとを、ぼくに止揚しながら、現在という時点において詩とは何か、という問いかけを、ぼく自身に問いつけてきた結果〉とあるように、神話批評の理念や方法論に関する議論が多く含まれているだけでなく、〈私たちが神話というものを信じなくなつてからすでに久しい〉の象徴的なフレーズに始まり、〈命名〉という〈困難な行為に奉仕する〉詩人のあるべき姿にふれて終わる、その周到な構成からは、星野が神話批評の実践に強い意志で臨んでいたことが了解できるという意味でも、とくに重要な詩論集である。その他の詩論集は、緊密なイメージ連鎖の幾何学に具体的な像が浮かび上がる星野の詩作品さながら、主張をさらに多面的に、たとえば状況論、詩人論、創作心理などにふれながら補強し、発展させる論考で編まれている。

そのような論考の関連性を主題と変奏に例えてみれば、主題にあたる論考は「蓑虫考」（一九六〇）と「詩と神話」（一九六〇）である。相補的關係にあり、ほぼ同時期に書かれて、同じく詩誌『無限』（一九五九―八三）に掲載された。「蓑虫考」では、詩のイメージが原型的イメージを呼び起こし、さらに原型的イメージによって

底に収められた人類共通の経験、その原型的イメージないし神話類型が、ある条件によって触発され、エリオットのいう〈客観的相關物〉(objective correlative)のように作品に顕在化するとき、詩的感動——「理性や知性による意識的な精神活動を麻痺させるほどの感動」——が生まれると考える。星野がエッセイで言及し、分析してみせる〈薊〉、〈卵〉、〈風〉、〈容器〉、〈石〉、〈蝶〉などの原型的イメージや原体験とは、あくまでひとつの抽象物であり、過去の人類の経験や記憶が遺伝情報のように世代を超えて伝わるものと考えられるが、無意識部分に堆積するとされるだけに、感覚化されなければ、その存在すら気づかれないものである。星野はこれを、〈私たちの遠い祖先たちによって繰り返し経験された人間の運命や哀歎の平均値〉、〈汎民族的な集合的無意識の底に、幾世代にも互って堆積され平均化されてきた経験の型〉と説明する^④。意識の古層に、それと知らず眠る太古の経験と記憶が詩人のことばで呼び覚まされ、あらゆる人間の心を揺さぶる芸術に昇華するという発想は、多分にロマンチックでもあり、失われたものへのあえかな郷愁さえ感じさせる。星野がその詩的営為に、〈無名への意志、共同体的幻想への回帰の意志〉^⑤を込めていたことも肯ける。

このように詩に向かう基本的アプローチは、星野にとって作品分析と評価の基準であっただけでなく、作品創造の方法論でもあった。神話的方法の意識が、〈人類学が探り当てたところの原型的イメージの現代語への翻訳であり、神話類型の現代的状況への再適用〉^⑥と言いつ換えられる『荒地』体験の衝撃によって開かれたとしても、その後の詩論構築が試行錯誤の過程であつたことを含め、ユング心理学を援用したモード・ボドキンや汎人類的文脈で神話類型をとらえた土居光知のように、理論的精度の向上を一義的課

題とは必ずしも考えていなかったことを、星野は認めている^⑦。また当時、茨城の前衛短歌誌と目された『棘』の創刊号(一九六三)では、それまでの論考で展開された原型的イメージ論の実作への援用の意志が示され、実際、一九六四年前後から、これもエリオットに影響された〈劇的独白〉(dramatic monologue)の手法も取り込んで、神話的・歴史的人物を題材とする作品が連続して書かれるようになる。星野にとつての神話批評は、詩を書くためのものであり、書くために詩を考える手がかりと理解すべきで、この点において、星野がエリオットに下した評言は、図らずも星野自身の創作と批評の布置を語るものとしても読める——

エリオットは、本質的に詩人であつた。本質的に詩人であつたということは、第一義的に詩の創作を目的としたということであつて、詩論家エリオットの評論活動がどれほどはなやかに見えようと、すべては詩の創作といういとなみに収斂され、またそのための関心の範囲と考察の仕方によって限定されている。あるいは自己の創作の立場を擁護し、その立場を正当化する上に役立つ文明論を展開し、あるいは自己の創作方法を考察し、その方法を明確化する上に役立つ詩人の作品について語るといふ具合であつて、すべてが詩人エリオットの言語経験から放射され、またそこに収約されている^⑧。

神話批評へ傾斜していく契機となつた『荒地』体験以前に、星野に神話的なものを受け入れる素地があつたことは、初期の詩作品が『古事記』や『万葉集』から拾い上げた語彙をコラーージュした記紀歌謡風のものであつたことから、ある程度うかがえるところだが、その志向を強めた背景には、文字どおり〈荒地〉と

星野徹の〈神話批評〉

菅野弘久

〈文明の発達の一つの極限に達したと言われる現代は、ふたたび神話の曙の時代であるのかもしれない〉⁽¹⁾

星野徹が初期の実作と批評の根拠に神話批評を据えていたことは、その長い詩的営為の始まりに、幼少期の父との死別とその後の故郷喪失や、青年期の異国での戦争体験による喪失感の払拭という〈ペシミズムの克服〉⁽²⁾が大きく与っていたこと、モダニスト詩人イーデイス・シットウェルとT・S・エリオットとの遭遇により、神話的想像力の可能性が実感されたこと、またニュー・クリティシズムが果たした時代的役割を受け継ぐように、神話批評／原型批評が欧米で注目されつつあったことなど、初期の星野をめぐる文学状況を考えれば、ある意味当然であり、むしろ必然であったといえるかもしれない。しかし結果的に、当然または必然と映るにしても、そのような状況を引き受ける前提としての評価や判断が、やはり星野にはあつたはずで、この点について、その主体的選択に至る過程を検証することは、星野徹の詩学を考える上で不可避であると思われる。

*

神話批評／原型批評は、ニュー・クリティシズム以後、

一九五〇年頃から浮上してきた批評方法のひとつで、モード・ボドキン、フィリップ・ホイールライト、エリザベス・ドルー、ノースロップ・フライ、ガストン・バシュラールなどの批評実践に代表される。文化人類学や民族学を傍証として援用し、ユング心理学が明らかにした経験の普遍相である原型／原体験を探り出し、その個々の文学作品における表象の様相によって、すなわち普遍的な経験の型と当該作品での詩的形象との差異、その主題と変奏とでもいえるべき有機的関連に作品評価の基準を設定する。神話批評は、さらにエルンスト・カッシーラーの象徴形式論、スザンヌ・K・ランガーの芸術哲学の知見も取り込みながら、作家（詩人）に力点をおいて、個性や独創性という主観的要素に基準を求めるロマン主義的批評に代わり、可能な限り合理的で客観的な批評基準の確立をめざそうとした。

星野もまた、記憶の残滓あるいは痕跡として集合的無意識の奥

二〇一八年一月三十日受付
KANNO Hiroisa キャリア教養学科・教授（イギリス文学）

常磐短期大学研究紀要寄稿規定

制定 昭和51.11.24 教授会
改正 昭和60.3.19, 平成2.4.18
平成10.7.14

(目 的)

第1条 専門委員会の設置および運営に関する規定第4章に基づいて発刊する研究紀要の寄稿については、この規定の定めるところによる。

(寄稿資格者)

第2条 本紀要の寄稿資格者は、次の各号のいずれかに該当する者とする。

1. 本学の専任職員であって、教員資格審査規定第2条に定める教員
2. 学内講師および本務校のない非常勤講師であって、委員会が寄稿資格を認めた者
3. 本学の事務員であって、1～2号との共同研究者
4. その他、学問的価値などを考慮して、特に委員会が認めた論文の寄稿者 (昭和60.3.19改正)

(未発表の原則)

第3条 寄稿論文は未発表のものに限る。

(論文の種類)

第4条 寄稿論文は原著論文のほか、研究ノート、報告、翻訳、書評、文献紹介などとする。(昭和60.3.19, 平成10.7.14改正)

(基準原稿枚数)

第5条 論文1篇の長さは、図・表・写真などを含め、400字詰用紙40枚を基準とする。(昭和60.3.19改正)

(1人1篇の原則)

第6条 寄稿論文は1人1篇とする。但し、共同研究の場合、もしくは2つ以上の原稿論文の合計が40枚を越えない場合には、複数の論文を認めることがある。

(原稿の訂正等)

第7条 委員会は、寄稿論文に対して必要な場合には、加筆、訂正、削除もしくは、掲載見送りを要求することがある。

(著者校正)

第8条 校正は著者校正とし、校正段階での原稿の変更は原則として認めない。

(抜 刷)

第9条 抜刷は1篇につき40部を無料とし、それ以上については希望者の実費負担とする。(平成10.7.14改正)

(論文概要)

第10条 原著論文には、論文概要(例、英文で200語程度)をつける。(平成10.7.14追加)

附 則

1. この規定の改廃には、教授会出席者の3分の2以上の同意を必要とする。
2. 昭和60年3月19日の改正により、第2条を削除し、第3条および第4条をまとめて第2条とし、以下2ヶ条ずつ繰り上げる。
3. この規定の改正条項は、昭和60年4月1日より施行する。
4. 校名変更に伴い、平成2年4月1日より規定名称を改める。
5. この規定の改正条項は、改正の日より施行する。

常磐短期大学研究紀要 第46号 (2017年度)

平成30(2018)年2月28日発行

発行者 常 磐 短 期 大 学

〒310-8585 水戸市見和1丁目430番地の1

電 話 029-232-2511(代)

印刷所 山三印刷株式会社

〒311-4153 水戸市河和田町4433の33

編集委員会

委員長 菅野 弘久

委 員 船城 梓 名城 邦孝

橋本 安司 鈴木 範之

室谷 直子

(アルファベット順)

Bulletin of Tokiwa Junior College

No.46

Contents

Articles

- MORI Shintaro : Relationships between the Physical Strength of Junior College Students and their Consciousness and Living Environments in Childhood 1
- FUNAGI Azusa : A method of traditional culture education in childhood : practical using Japanese classics and classical tales. 13
- MURAKAMI Yachiyo : The Study of Children's Interventions in Interpersonal Conflict Situations in a Multi-aged Nursery 33
- KANNO Hirohisa : Myth Criticism by Toru HOSHINO 142

Research Notes

- MORIMOTO Atsushi : The History and Problems about Registered Sales Clerks 51
- SAKAMAKI Yoichi : A Consideration on the Education of Basic Art : In the Education Curriculum for Kindergarten and Nursery School Teachers ... 63
- SUZUKI Noriyuki and OKAMURA Asami : Historical Approach of the Use of Piano and Organ in Kindergarten—On the Relationship between Accompanying Instruments on “Shoka” Education and the Musical Instrument Industry in the Meiji period 73
- FUNAGI Azusa : The impact of “The guideline of Chinese character forms in the Joyo kanji-hyo” on the Japanese education in the junior college : implementation and coping. 83
- MORI Shintaro : Risk Management Activities Undertaken by Teachers and Childcare Workers 97

Reports

- SAKAMAKI Yoichi : Practice Report on Art Workshop at Tokiwa University Kindergarten 105
- MORIMOTO Atsushi and SASAHARA Yasutaka : A Questionnaire Survey of the Students Studying “Presentation Practice” 115
-

Tokiwa Junior College
February 2018