

人間科学

第34巻 第2号
2017年 3月

研究論文

- コミュニケーション能力と就職活動への取り組みおよび結果との関連性
..... 石川 勝博 1
- ショパン作曲《ワルツ》嬰ハ短調Op.64 No.2に関する演奏解釈の可能性
—エディション研究により明らかにされること—
..... 岡部 玲子・加藤 一郎・武田 幸子・多田 純一 15
- 須田柿磨編『藪鶯』—化政期著名俳人の作品集（上）..... 二村 博 170（十一）
- The Origins of Class-Race/Ethnicity-Gender Study in US Sociology (1)
..... 長谷川美貴 33
- 英語の冠詞及び名詞形の指導における認知意味論の応用可能性 森本 俊 47

研究ノート

- 茨城県立高等学校における授業「道德」に係る一考察—担当教師からのヒアリングをもとに—
..... 稲葉 節生・石崎 友規・吉江 森男 55
- 大学生の生活習慣と食品摂取頻度及び生活習慣の問題意識との関連
..... 小池亜紀子 67
- 養液栽培のためのラディッシュ種子選別の検討 小林 晶子 73
- 米国における現代書の受容と展開 田畑 理恵 81
- 学生にとってアクセス困難な情報資源を可視化する
—ミッション・クリア型情報リテラシー学習プログラムの開発と試行—
..... 寺島 哲平・名城 邦孝・関 敦央・宮崎 雅幸・石田 喜美 93
- メディアと「仮想的有能感」—マクルーハン『メディア論』の今日的解釈—
..... 福田 豊子 105

課題研究助成報告

- モビリティ・マネジメント教育を担う社会科教員養成の試行的取り組み
..... 大高 皇 111
- スポーツ活動を行う小・中学生とその家族への食育の取り組み 吉野 佳織 123

訳注

- 會澤正志齋『中庸釋義』訳注稿（六）..... 松崎 哲之 180（一）

常磐大学人間科学部紀要『人間科学』編集規程

- 第1条 この規程は、人間科学部紀要編集委員会（以下、委員会と言う）が行う編集作業に関して必要な事項を定めることを目的とする。
- 第2条 この規程は人間科学部紀要編集委員会規程第4条に基づく。
- 第3条 常磐大学人間科学部の研究発表誌『人間科学』（HUMAN SCIENCE）（以下、研究紀要と言う）は、毎年度に1巻とし、2号に分けて編集し冊子体で500部発行する他、その電子版を常磐大学のホームページに公表する。
- 第4条 研究紀要へ寄稿する資格を有する者は、本学部の専任教員および委員会が認めた者とする。
- 第5条 委員会は、委員会に提出された論文が学術論文として相応しい内容と形式を備えたものであり、かつ未発表のものであることを確認しなければならない。
- 第6条 研究紀要に掲載される論稿は次の1から6のいずれかに当てはまるものでなければならない。
1. 論文 論文は学術論文に相応しい内容と形式を備えた理論的又は実証的な未発表の研究成果をいう。
 2. 研究ノート 研究ノートは研究途上にあり、研究の原案や方向性を示した未発表の研究成果をいう。
 3. 書評 書評は新たに発表された内外の著書・論文の紹介であって未発表のものをいう。
 4. 学界展望 学界展望は諸学界における研究動向の総合的概観であって未発表のものをいう。
 5. 課題研究助成報告 本学課題研究助成制度に基づく研究の経過報告および研究成果の報告をいう。
 6. その他 その他の論稿であって委員会が寄稿を認めたものをいう。
- 第7条 研究紀要の編集は前条までに規定された事項を除く他、次の各号に従って行われなければならない。
1. 必要に応じて、片方の号はテーマを決めて特集号とする。
 2. 論文の体裁（紙質、見出し、活字など）は可能な限り統一する。
 3. 紀要のサイズはB5とし、論文、研究ノート、書評、学界展望は二段組、その他は一段組で、いずれも横組とする。活字の大きさは論文、研究ノート、書評、学界展望、その他いずれも10ポイントとし、いずれも明朝体とする。

常磐大学人間科学部紀要『人間科学』寄稿規程

- 第1条 この規程は、冊子体および電子媒体で公表される常磐大学人間科学部の研究発表誌『人間科学』（HUMAN SCIENCE）（以下、研究紀要と言う）に寄稿を希望する執筆者について必要な事項を定めることを目的とする。
- 第2条 この規程は人間科学部紀要編集委員会規程第4条に基づく。
- 第3条 研究紀要へ寄稿する資格を有する者は、常磐大学人間科学部紀要『人間科学』編集規程第4条に定める者とする。
- 第4条 研究紀要への寄稿希望者は、寄稿に関してはこの規程を遵守するほか、この規程の解釈については紀要編集委員会（以下、委員会と言う）の決定に従わなければならない。
- 第5条 寄稿希望者は、委員会が定める原稿募集要領に従って寄稿希望書ならびに原稿を委員会に提出しなければならない。
- ②委員会に提出する原稿は編集規程第6条に定める論稿の種別に当てはまるものでなければならない。
 - ③委員会に提出できる原稿は原則として一号につき一人一編とする。
 - ④原稿は、手書きの場合は横書きで、A4判400字詰め原稿用紙で提出する。パソコン入力の場合にはテキストファイルのフロッピー・CD-R等のメディアと、横書き40字30行でA4判用紙に印刷されたものを提出する。
 - ⑤原稿の長さは、図表等を含め、論文は24000字（400字詰め原稿用紙換算60枚）、研究ノートは12000字（30枚）、書評は4000字（10枚）、学界展望は8000字（20枚）を基準とする。課題研究助成報告は1300字（3.25枚）以内とする（ただし、研究計画年次終了分に関しては、論文又は研究ノートに準じたものとする）。そのほかのものについては委員会で決定する。
 - ⑥提出原稿は執筆者がコピーをとり、オリジナルを委員会に提出し、コピーは執筆者が保管する。
- 第6条 寄稿希望者は原稿執筆にあたっては、次の各号に従わなければならない。
- (1) 原稿の1枚目には原稿の種別、題目、著者名および欧文の題目、ローマ字表記の著者名を書くこと。
 - (2) 論文には200語程度の欧文アブストラクトを付すこと。なお、アブストラクトとは別に欧文サマリーを必要とする場合は、A4判ダブルスペース3枚以内のサマリーを付すことができる。
 - (3) 書評には著者名、書名のほか出版社名、発行年、頁数を記載すること。
 - (4) 日本語以外で執筆された部分については、執筆者の責任においてネイティブチェックを行う。
 - (5) 数字は、原則として算用数字を使用する。
 - (6) 人名、数字、用語、注および（参考）文献の表記等は、執筆者の所属する学会などの慣行に従う。
 - (7) 図、表は一つにつきA4判の用紙に1枚に描き、本文には描き入れない。なお、本文には必ずその挿入箇所を指定すること。
 - (8) 図表の番号は図1.、表1.、とする。そのタイトルは、図の場合は図の下に、表の場合は表の上に記載すること。
 - (9) 図表の補足説明、出典などはそれらの下に書くこと。
- 第7条 初校の校正は執筆者が行う。
- 第8条 執筆者は、本人が寄稿した研究紀要の発行報告に代えて、論稿が掲載された当該研究紀要2冊と抜刷50部を学事センター研究教育支援係において受取ることができる。
- ②執筆者が前項に規定する数量を超える複製を希望する時は本人がその実費を負担しなければならない。

コミュニケーション能力と就職活動への取り組み および結果との関連性¹⁾²⁾

石川 勝博 (常磐大学人間科学部)

A study on the relationship between the communicative competence and job seeking activities, the time of notification of earliest acceptance to employment

ISHIKAWA Masahiro (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

The purpose of this study was to clarify the relationship between communicative competence, job seeking activities and the notification date of earliest acceptance to employment among students at the Department of Communication, Faculty of Human Sciences, of Tokiwa University. Communicative competence was measured through social skills, business communicative competence and “enryo-sasshi” communicative competence. Job seeking activities were measured through the time span and start of job seeking activities, the quantity of job seeking activities and interpersonal communication in job seeking activities. Results of job seeking activities were measured by the timing of acceptance to employment. In March 2015, a questionnaire survey was conducted among the graduating class of 2014. The results were as follows. Students with high communicative competence were proactive in job seeking activities, and communicated more with recruiting personnel and friends in other universities. Furthermore, one can suggest that social skills will facilitate early acceptance to employment and that business communicative competence and “enryo-sasshi” communicative competence will facilitate acceptance to employment.

はじめに

日本経済団体連合会 (2016a) によれば、新卒採用 (2015年4月入社対象) に関するアンケート調査の結果、採用選考時に重視する要素の第1位は「コミュニケーション能力 (85.6%)」であった。これは12年連続である (日本経済団体連合会, 2016b)。2位から5位は、主体性 (60.1%)、チャレンジ精神 (54.0%)、協調性 (46.3%)、誠実性 (44.4%) であった。6位は誠実性の27.4%であるから、上位5つ、特にコミュニケーション能力が重視されていることが分かる。新潟県内の企業を対象とした関 (2008) の調査では、「社

員等の採用条件としてコミュニケーション能力を重視するか」という設問に対し「そう思う」という回答が55%と過半数であった。これらの研究で扱われるコミュニケーション能力の概念が同義であるかは判然としないが、新卒学生の採用において、コミュニケーション能力が重視されていることは確かであろう。

ここで言うコミュニケーション能力とはどのようなものであろうか。日常的には、「挨拶ができる、人当たりが良い、ハキハキと自分の意見を述べることができる」といった意味で使用されることも多い (小倉, 2012など)。大学生を対象とした質問紙調査では、コ

コミュニケーション力という言葉から連想されるものとして、会話、笑顔、対人関係（人間関係）、あいさつ、積極性、協調性、話す（能力）、思いやり、ジェスチャー、聴く（聞く）といった語が多く挙げられていた（小川，2010）。こうした能力が就職活動で活かされる例として、説明会でリクルーターと明るく笑顔で挨拶し積極的に質問をしたり、面接では上手にやりとりしたりすることが考えられよう。

これまで、筆者は、コミュニケーション学科学生を対象とした就職活動調査を実施し、内定獲得時期が早期の者、晩期の者、未獲得に終わる者の就職活動の特徴を明らかにすることによって、内定獲得³⁾の有無や時期を規定する要因を指定することを試みてきた（石川，2011 など）。近年は、学業成績の影響なども検討してきた（石川，2016 など）。本研究では、同学科の教育目標の1つにコミュニケーション能力の涵養があることに鑑み、同能力に着目する。

研究を進めるなかで、コミュニケーション能力が、就職活動においてどのように活かされたのかを、直接的に明らかにすることは極めて困難であると言ってよい。例えば、個々人の採用面接の様子をデータとして取得することは不可能であるし、学生達から「面接やグループ・ディスカッションにおいて上手くコミュニケーションができた」という回答があったとしても、それが採用担当者にどのように受け止められたのかは別の問題だからである。そこで、本研究は、間接的ではあるが、コミュニケーション能力に対する自己評価と就職活動との関連を明らかにしたい。

1. コミュニケーション能力研究のアプローチ

人口に膾炙した「コミュニケーション能力」という語は、様々な研究で扱われている。2016年11月にCiNiiで検索したところ、およそ3400件ヒットした。コミュニケーション能力を追求する研究領域は、コミュニケーション論は当然として、心理学（特に社会心理学）、言語学（特に社会言語学）があり（灘光，2011；高井，2011）、本学コミュニケーション学科のカリキュラムにも取り入れられている。以下では、コミュニケーション論の概論書などでしばしば引用される内容を概観する。

1.1. コミュニケーション能力

石井（1991）は、人間のコミュニケーション行動において、言語がその手段として代表的なものであるがために、1960年代以前は、言語能力とコミュニケーション能力は同様のものとして扱われてきたとする。言語能力は、コミュニケーション能力の一要素であり、コミュニケーション能力には、言語に加えて非言語記号操作力、社会・文化的コンテクストにおける適切さ、目的達成に必要な技術などが含まれると述べている。石井・久米（編）（2013）の『異文化コミュニケーション事典』では、一定の状況下で必要な言語・非言語メッセージのやりとりを行う能力、あるいはそのメッセージの行動の質についての評価を指すと定義されている（鈴木，2013）。コミュニケーション能力の要素としてSpitzberg・Cupach（1984）は、効果性（effectiveness）と適切性（appropriateness）を挙げている。前者は、相手のメンツを保ちつつコミュニケーションの目的を達成すること、後者はある状況下においてふさわしいとみなされる程度である。

対人コミュニケーションに関する研究は、レトリック研究と社会科学的研究から行われてきた（末田・福田，2011）。前者は、修辞学とも訳され、ギリシャ時代のアリストテレスに端を発する弁論術、説得に関する技法に関する研究である。後者は、科学的レトリック研究ともよばれる（マッコビー，1964）。これは、説得効果を実証的に明らかにする研究であり、1）特性論的アプローチ、2）状況論的アプローチ、3）関係論的アプローチの3つがある（高井，2011）。

1）特性論的アプローチでは、個人に焦点を置き認知能力や行動スキルを測定する。コミュニケーション能力は、通状況的で万人に対しての特徴であると捉えられ、質問紙法で測定されることが多い。著名なものに菊池（1988）のソーシャル・スキル尺度（KiSS18）がある。2）状況論的アプローチとは、特定の状況（医療現場など）におけるコミュニケーション能力について探るものであり、異文化コミュニケーション能力もこれに含まれる。場面想定法による質問紙調査、観察法などの手法が用いられる。3）関係論的アプローチは、心理学とコミュニケーション論で扱われる。前者では、人間関係を営むために必要なコンピテンス

であり、特性論的な概念とされる。後者では、特定の二者の間で交渉され培われる二者特有の規範やルールであり、それぞれの関係で特有のコンピテンスが生まれると捉えられている。このようにコミュニケーション能力の研究には、様々な視点がある。

さらに、コミュニケーション能力の測定についても意見が分かれる。質問紙によって自己評価できる個人の資質であると捉える立場もあれば、コミュニケーションは他者との力動的やりとりの過程であるから、それは自分ではなく相手や第三者が評価するものであるという立場もある(灘光, 2011)。

以上のように、コミュニケーション能力に関する先行研究を概観したが、あくまで部分的なものであり、広範なコミュニケーション能力の概念まで網羅したとは言いがたい。したがって、その多義性とは隔たりがあるのは確かである。本研究では、以下に示すソーシャル・スキル、企業が求めるコミュニケーション能力、日本のコミュニケーション能力の3点から検討したい。

1.2. コミュニケーション能力とソーシャル・スキル

本研究では「コミュニケーション能力」の1側面として、先述の高井(2011)が指摘するソーシャル・スキルを取り上げる。これは、他者とのやりとりや関係構築に関わる能力のことであり、「対人関係を円滑にするスキル」と定義される。相手から肯定的な反応をもらい、否定的な反応をもらわないように作用するスキルであり(菊池, 2004)、個々の状況において適切な対人関係を形成・維持するための社会的な能力であると考えられている(藤本・大坊, 2007)。特徴的なのは、ソーシャル・スキルは、「巧拙に関する技能」であり練習によって習得可能であると捉えられることである(太幡, 2014)。

大学生のソーシャル・スキルと就職活動に関する研究に、種市(2011)や中嶋(2015)のものがある。これらの研究では、ソーシャル・スキルとして、KiSS18を取り上げ、同尺度を田中・小杉(2003)の研究に依拠し、コミュニケーション・スキル、トラブルシューティングスキル、マネジメントスキルの3因子で捉えている。

種市(2011)は、内定獲得者は、未決定者よりも、コミュニケーション・スキルとトラブルシューティングといったソーシャル・スキルが高く、具体的な就職活動の計画や実行に関する活動を行っていることを示した。さらに、ソーシャル・スキルと就職活動時期(考え始めた時期、情報を集めた時期、活動開始時期)とは相関がみられないこと、ソーシャル・スキルと就職活動(自己の職業の理解・統合、就職活動の計画・実行)との間には、概ね有意な正の相関があることを示した。

中嶋(2015)は、内定獲得した学生と未獲得の学生とを比較した結果、ソーシャル・スキル全体には有意な差は認められなかったが、内定獲得者は、コミュニケーション・スキル、トラブルシューティングスキルが高いことを明らかにした。さらに、就職活動量(就職活動期間、企業説明会に行った回数、企業に書類を提出した数、面接を受けた回数)の高低によって、ソーシャル・スキル全体に差はなかったが、就職活動期間が長いほうがコミュニケーション・スキルが高いことが示された。

以上のように、内定獲得者は、ソーシャル・スキルのうちコミュニケーション・スキル、トラブルシューティングスキルが高い傾向が示されている。

1.3. 企業が求めるコミュニケーション能力

企業の採用選考において「コミュニケーション能力」が重視されるようになったのは、1990年代以降のようである。松下(2015)は、「朝日新聞」記事を検索し、「コミュニケーション」と「就職活動」が同時にヒットした件数は、1990年代後半から徐々に増えていき、2000年代半ばからさらに増えていることを明らかにしている。さらに、就職雑誌『就職ジャーナル』の記事を分析し、1995年前後は、面接での会話をどのように円滑に進めるかというテクニックやコツを強調していたこと、1996年には、内定者がコミュニケーション能力を自分の「強み」として挙げるようになったことを明らかにした。そして、多くの「就活生」がコミュニケーション能力を自己PRに使用するようになり、採用する企業側も注目し始めたこととまとめている。

荻谷ら(2006)は、対人関係能力が内定獲得の有無

に正の影響を与えることを明らかにしているが、企業が求めるコミュニケーション能力を最も狭義に捉えるとするれば、それは採用試験における情報伝達能力であろう。例えば、平沢（2010）は、就職活動において、嫌みなく面接官に納得させる能力が、コミュニケーション能力（の一端）であると捉えている。

岩脇（2007；2008）の研究では、企業人事担当者を対象とした聞き取り調査に基づき、仮説的に面接評価票を作成し、評価事項の1つにコミュニケーション能力があるとした。彼女は、同能力を「相手の意図を的確に理解し自分の考えをわかりやすく伝える力」と定義している。

より広義にコミュニケーション能力を捉えているものに、厚生労働省による「YES－プログラム（若年者就職基礎能力支援事業）」がある。ここでは、「就職基礎能力」の1つに「コミュニケーション能力」が挙げられ、1）意思疎通、2）協調性、3）自己表現力の3側面で捉えられている（中央職業能力開発協会、2004）。1）意思疎通とは、自己主張と傾聴のバランスを取りながら効果的に意思疎通ができること、2）協調性とは、双方の主張の調整を図り調和を図ることとされる。そして、3）自己表現力とは、状況にあった訴求力のあるプレゼンテーションができることである。以上のように就職活動におけるコミュニケーション能力の重要性が示されているが、各研究で扱われるコミュニケーション能力の概念は様々である。

「企業が求めるコミュニケーション能力」の操作化を試みた関（2008）は、新潟県内の企業336社を対象に質問紙調査を実施し、具体的なスキルを明らかにしている。調査では、「企業が求めるコミュニケーション能力」を、田中・長尾（2006）の尺度を改変した11項目で測定している。さらに、「日常的コミュニケーション・スキル、ビジネス・コミュニケーションスキル（以下、日常的コミュニケーション・スキル）」を測定する5項目を用いている。調査の結果、「伝える、聴くといった基本的スキルに加えて、『あいさつ』や『礼儀作法』、『他者を不快にさせない態度』、そのために不可欠な『他者理解』やそれを実践するという意味で『思いやり・気遣い』などより日常的なコミュニケーション・スキルを企業が重視している（p.127）」

ことを明らかにしている。対象は新潟県内の企業に限られてはいるが、新卒採用における企業の考えが見て取れる。

1.4. 日本のコミュニケーション能力

就職活動と関わるコミュニケーション能力として、本研究では、いわゆる「日本のコミュニケーション能力」にも着目したい。近藤（2013）は、企業の採用担当者との会話において、若者に婉曲的なコミュニケーションを図る傾向が目立つことが話題に上ったとしている。すなわち、「本当は自分からの要望であっても情報の発信源になることを避けて、どこからともなく自然発生的にでてきた提案として、伝言してくる（近藤、2013, p.41）」というものである。こうした「ぼかす」スタイルは日本のコミュニケーション能力と相通じる部分があると思われる。

「日本のコミュニケーション」の例として『異文化コミュニケーション事典』では、「阿吽の呼吸」「甘え」「遠慮と察し」「以心伝心」「ホンネとタテマエ」などが示されている。また、北出（1993）は、「義理と人情」「甘え」「タテとヨコ」「罪と恥」「遠慮と察し」を挙げている。日本のコミュニケーションといってもそれが日本独自のものという意味ではなく、西洋の国々にはあまりみられないようなコミュニケーションと捉える必要があり、同様のコミュニケーションが朝鮮半島や中国でも行われている可能性を否定するものではない（古家、2013）。

以上のように「日本のコミュニケーション」に関わる概念は多岐に渡るが、しばしば指摘されるのが、「他者配慮や人間関係を含めたコンテキスト重視のコミュニケーション形式（古家、2013, p.391）」という点である。そこで、本研究では、「遠慮・察しコミュニケーション（Ishii, 1984；石井、1996；石井、2013）」を取り上げたい。石井（1996）は、日本文化は、高コンテキスト文化を代表するものであり、対人コミュニケーションは消極的になり、遠慮と察しの価値観が発達すると指摘している。日常表現でも、「遠慮深い」、「察しがいい」、「気が利く」などの語はコミュニケーション能力の高さを表すとする。そして、日本人の対人コミュニケーションでは、遠慮と察しは暗

黙の伝統的対人規範であり、メッセージ発信能力よりも受信能力が重視されるとまとめている。すなわち、自分が何も言わなくても相手は自分の気持ちをそれとなく察してくれることを暗黙の前提とした対人相互作用を行ってきたのである(濱口, 1977)。

「遠慮・察しコミュニケーション」は、次のように定義される。「メッセージの送り手は準備段階で、相手の心証を悪くしたり、プライドを傷つけたりしないように、慎重に記号化作業を行った結果、表現されたメッセージは意図が薄められたり、曖昧化したものになる一方、メッセージの受信側では、察し能力を発揮して、薄まったメッセージの補充および拡大を行い、発展的に解釈する(石井, 2013, p.28)。

以上は、「遠慮・察しコミュニケーション」の理論的な検討であるが、小山(2011)は、遠慮察しコミュニケーションを「摩擦を回避するために曖昧化したもしくは減量化した言語メッセージを発する人物と、その意味を非言語メッセージおよび社会的な文脈に依存することにより補充して解釈する人物とが、本来の意図を共有するプロセス(p.1)」と定義し、同概念の尺度化のため、関東近郊の大学に通う学生を対象とした質問紙調査を実施した。得られたデータを因子分析した結果、1) 他者の立場への配慮、2) 予測される摩擦に対する方略、3) 信頼に基づく対人関係の志向、4) 婉曲的メッセージの理解、5) メッセージの自己抑制、の5因子が析出された。本研究では、小山(2011)にしたがって、この5側面から遠慮・察しコミュニケーションを捉えることにする。

2. 問題の設定

新卒学生の採用において最も重視されるのが「コミュニケーション能力」と言われて久しい(日本経済団体連合会, 2016b)。本研究では、コミュニケーション能力として、1) ソーシャル・スキルとしてのKiSS18(菊池, 1988)、2) 企業が求めるコミュニケーション能力と日常のコミュニケーション能力(関, 2008)、3) 遠慮・察しコミュニケーション能力(石井, 1991など)に着目する。

こうしたコミュニケーション能力が、大学生の就職活動への取り組み(就職活動の開始時期、就職活動の

量、就職に関わる対人コミュニケーション)、就職活動の結果(早期、晩期、未獲得)とどのように関連するのかを検討する。以上に鑑み、本研究の研究目的(RQs)は、次のように設定できる。

RQ1: コミュニケーション能力と就職活動への取り組みとの関連を明らかにする。

RQ2: コミュニケーション能力と就職活動の結果との関連を明らかにする。

なお、今回の調査は、本学コミュニケーション学科の学生を対象とする。先行研究では、専門(文系・理系)、大学区分(国公立、私立)、入学難易度といった要因が内定獲得に関わっていることが実証されているが(荒木・安田, 2016)、本研究はこうした要因を統制した上でのもと考えられる。

3. 調査

3.1. 調査の方法と調査対象者

2014年度常磐大学人間科学部コミュニケーション学科卒業生54名(男性18名、女性36名)を対象として、2015年3月20日に行われた卒業式後に集合法による質問紙調査を実施した。調査の概要やプライバシーの保護などについて説明の上、回答を求めた。回答に不備があった4名を除く50名(男性17名、女性33名)が分析対象となった。

3.2. 質問紙の構成

次の(a)～(k)の順に回答を求めた。

(a) 属性情報

性別、所属コース、所属ゼミのコース・学科、入試種別

(b) コミュニケーション能力としてのソーシャル・スキル

菊池(1988)による社会的スキル尺度(KiSS18)で測定した。「1. いつもそうではない」から「5. いつもそうだ」までのリッカート法による5点尺度で回答させた。本研究は、コミュニケーション学科学生を対象としたトレーニングが、ソーシャル・スキル(KiSS18)を向上させるかについて検討した太幡

(2014)の研究を参考に、KiSS18を1因子構造で捉えることとする。

(c) 企業が求めるコミュニケーション能力、日常的コミュニケーション能力

関(2008)による尺度の文言を適宜修正して用いた。「1.あてはまらない」から「5.あてはまる」までのリッカート法による5点尺度で回答させた。

(d) 遠慮・察しコミュニケーション

小山(2011)による完成版尺度を用いた。各項目は、

(c)と同様のリッカート法による5点尺度で回答させた。

(e) 就職活動の開始時期(試験勉強、情報収集、入社試験)

それぞれについて「～年生～月頃」というかたちで自由記述させた。

(f) 就職活動の量

企業説明会(学内と学外、それぞれ)の参加数、会社

見学の回数、エントリーシートを提出した社数、試験を受けた社数とそのうち人事面接を受けた社数を尋ねた。それぞれの頻度について選択肢から1つを選ばせた。

(g) 就職活動に関わる対人コミュニケーションの頻度

企業の見学・訪問、学内の先輩、学内の友人、他大学の友人、キャリア支援センタースタッフ、学外のひととの程度話をしたのか、選択肢から1つを選ばせた。

(h) 就職活動の結果

内定獲得の状況、活動終了と断念それぞれの時期について「～年生～月頃」というかたちで自由記述させた。

4. 分析

4.1. コミュニケーション能力の測定

表1に、今回の調査で用いたコミュニケーション能

表1 コミュニケーション能力尺度得点の分布とクロンバック α 係数

		<i>M</i>	<i>SD</i>	α
ソーシャルスキル	KiSS18	59.44	10.85	.89
企業が求める コミュニケーション能力	企業が求めるコミュニケーション能力	37.12	5.34	.81
	日常的コミュニケーション能力	17.34	3.52	.76
遠慮・察し コミュニケーション	他者の立場への配慮	20.02	3.05	.80
	予測される摩擦	17.08	2.61	.36
	信頼に基づく対人関係	14.50	2.47	.43
	婉曲的なメッセージの理解	10.74	2.51	.81
	メッセージの自己抑制	9.28	2.30	.66

表2 コミュニケーション能力尺度間の相関

		1	2	3	4	5
1	KiSS18	—	.81 ^{***}	.66 ^{***}	.45 [—]	.69 ^{***}
2	企業が求めるコミュニケーション能力		—	.68 ^{***}	.54 ^{***}	.72 ^{***}
3	日常的コミュニケーション能力			—	.32 [†]	.57 ^{***}
4	他者の立場への配慮				—	.50 ^{***}
5	婉曲的なメッセージの理解					—

** $p < .01$ *** $p < .001$

力の尺度得点の分布とクロンバック α 係数を示す。遠慮・察しコミュニケーションのうち、予測される摩擦に対する方略、信頼に基づく対人関係の志向、メッセージの自己抑制の3側面については、 α 係数が低かったので以下の分析からは除外することとした。次いで、各尺度間の相関係数を表2に示す。いずれにおいても有意な正の相関が認められた。

4.2. コミュニケーション能力と就職活動

4.2.1. RQ1の検討

以下では、RQ1「コミュニケーション能力と就職活動への取り組みとの関連を明らかにする」を検討する。コミュニケーション能力が高い者は、積極的に就職活動に取り組んでいるのであろうか。本研究では、就職活動への取り組みとして、1) 就職活動開始時期、2) 就職活動の量、3) 就職活動に関わる対人コミュニケーションの3つの変数を取り上げる。

分析に先立ち、各コミュニケーション能力得点の平均値によって、高群と低群とに分けた。1) 就職活動開始時期の分析のため、高群、低群の中央値を算出し、まとめたものが表3である。試験勉強と情報収集の開始時期は、コミュニケーション能力によって概ね差が認められなかった。一方、初入社試験に関しては、KiSS18と他者の立場への配慮では、高群は低群

より早い時期に、企業が求めるコミュニケーション能力、日常的コミュニケーション能力、婉曲的なメッセージの理解では高群はより遅い時期となっており、一貫した傾向は認められなかった。

2) 就職活動の量の中央値を示したものが表4である。概ねコミュニケーション能力高群は、学外説明会の参加数、エントリーシート提出社数、入社試験受験数が多い傾向が見られた。すなわち、コミュニケーション能力が高い者は、就職活動に積極的に取り組んでいたことが示された。中嶋(2015)の研究では、ソーシャル・スキルと就職活動との関連は認められなかったが、本研究では、コミュニケーション能力が就職活動を促す可能性を示唆する結果となった。

なお、本研究では分析項目として用いなかったが、調査では、学業成績についても尋ねている。石川(2016)の研究では、学業成績と就職活動の量との間に正の関連がある可能性が示唆された。よって、表4のコミュニケーション能力と就職活動の関連は、学業成績を介したものである可能性がある。そこで、コミュニケーション能力と学業成績との順位相関係数を算出したところ、有意な関連は認められなかった。したがって、今回の結果は、学業を介した疑似的な関連であるとは考えにくい。

表3 コミュニケーション能力と就職活動開始時期 (中央値)

		試験勉強 開始時期	情報収集 開始時期	初入社試験 時期
KiSS18	高群	3年生12月	3年生12月	3年生3月
	低群	3年生12月	3年生12月	3年生3月～4月
企業が求める コミュニケーション能力	高群	3年生12月	3年生12月	4年生4月
	低群	3年生12月	3年生12月	3年生2月～3月
日常的 コミュニケーション能力	高群	3年生12月	3年生12月	4年生4月
	低群	3年生12月～1月	3年生12月	3年生3月
他者の立場への配慮	高群	3年生12月	3年生12月	3年生3月
	低群	3年生12月	3年生12月	4年生4月
婉曲的なメッセージの理解	高群	3年生12月	3年生12月	4年生4月
	低群	3年生12月	3年生12月	3年生3月
全体		3年生12月	3年生12月	3年生3月

表4 コミュニケーション能力と就職活動量

		学内説明会	学外説明会	会社見学	エントリー	入社試験	面接
Kiss18	高群	1～5回	6～10回	1～5社	15～16社	6～10社	1～5社
	低群	1～5回	1～5回	1～5社	6～10社	5～6社	1～5社
企業が求める コミュニケーション能力	高群	1～5回	6～10回	1～5社	20～21社	6～10社	1～5社
	低群	1～5回	1～5回	1～5社	6～10社	1～5社	1～5社
日常的 コミュニケーション能力	高群	1～5回	6～10回	1～5社	16～20社	6～10社	1～5社
	低群	1～5回	1～5回	1～5社	6～10社	1～5社	1～5社
他者の立場への配慮	高群	1～5回	6～10回	1～5社	20～21社	6～10社	6～10社
	低群	1～5回	1～5回	1～5社	6～10社	1～5社	1～5社
婉曲的なメッセージの理解	高群	1～5回	1～5回	1～5社	20～21社	5～6社	1～5社
	低群	1～5回	1～5回	1～5社	6～10社	6～10社	1～5社
全体		1～5回	1～5回	1～5社	11～15社	6～10社	1～5社

3) 就職活動について話す対人コミュニケーション量の分析結果を示す(表5)。質問紙では、企業の見学・訪問、学内の先輩、学内の友人、他大学の友人、キャリア支援センタースタッフ、学外のスタッフと話をした頻度について、「1. 全くなかった」「2. 1回だけ」「3. 2・3回」「4. 数回」「5. 何回も」の選択肢から1つを選ばせ、中央値を算出した。

コミュニケーションの対象者別に見てみると、「企

業の見学・訪問」と「他大学の友人」において、一貫して高群は低群よりも多い傾向が見られた。ただし、後者においては高群の中央値のほとんどが「1回だけ」であり活発とは言い難い。「他者の立場への配慮」高群は、学外の人を除く、全ての対象との対人コミュニケーションの量が多かった。

表5 コミュニケーション能力と就職活動に関わる対人コミュニケーション

		企業の人		友人関係		キャリア支援センター	
		企業の 見学・訪問	学内の 先輩	学内の 友人	他大学の 友人	スタッフ	学外の人
Kiss18	高群	数回	0回	数回	1回だけ	2・3回	0回
	低群	2・3回	0回	数回	0回	数回	0回
企業が求める コミュニケーション能力	高群	数回	0回	数回～何回も	2・3回	数回	0回
	低群	1回だけ	0回	数回	0回	数回	0回
日常的 コミュニケーション能力	高群	数回	0回	数回	1回だけ	数回	0回
	低群	2・3回	0回	数回	0回	数回	0回
他者の立場への配慮	高群	数回	0回～1回	数回～何回も	1回だけ	数回	0回
	低群	1回だけ	0回	数回	0～1回	2・3回～数回	0回
婉曲的なメッセージ の理解	高群	数回	0回	数回	1回だけ	数回	0回
	低群	2・3～数回	0回	数回	0回	数回	0回
全体		2・3回	0回	数回	1回だけ	数回	0回

4.2.2. RQ2の検討

本節では、RQ2「コミュニケーション能力と就職活動の結果との関連を明らかにする」を検討する。筆者によるこれまでの研究にしたがって、内定獲得時期によって調査対象者を、7月までに内定を獲得した早期群(23名)、8月以降に内定を獲得した晚期群(17名)、調査実施日までに内定を獲得できなかった未獲得群(10名)の3群に分けた。各群の割合は46%、34%、10%であった。

早期群、晚期群、未獲得群のコミュニケーション能力の自己評価に、どのような違いがあるのかを明らかにするために、それぞれのコミュニケーション能力を従属変数、就職活動の結果の3群を独立変数として一元配置分散分析を行った。表6に示すとおり、「KiSS18 ($F(2, 47)=5.49 p<.01$)」、「企業が求めるコミュニケーション能力 ($F(2, 47)=7.76 p<.01$)」、「他者の立場への配慮 ($F(2, 47)=5.04 p<.05$)」、「婉曲的なメッセージの理解 ($F(2, 47)=3.76 p<.05$)」にお

いて、条件の効果は有意であった。「日常的コミュニケーション能力」については有意ではなかった($F(2, 47)=2.28 n.s.$)」。

さらに、多重比較(TukeyのHSD法)を行った。その結果、KiSS18では、早期群の得点が高かった。すなわち、より早期に内定を獲得する学生はソーシャル・スキルが高かった。早期に内定を獲得できる学生は、自らの「対人関係を円滑にするスキル」が高いと認識していた。

企業が求めるコミュニケーション能力、遠慮・察しコミュニケーションの側面である他者の立場への配慮と婉曲的なメッセージの理解においては、内定獲得者(早期群と晚期群)が未獲得群よりもその得点が有意に高かった。早晩に関わらず内定を獲得した学生は、これらのコミュニケーション能力が高いと認識しており、コミュニケーション能力は、内定獲得の有無を規定する要因であると考えられる。

表6 就職活動の結果別のコミュニケーション能力の比較

		平均値	標準偏差	F 値	多重比較
Kiss18	早期群	64.43	9.76	5.49 [*]	早 > 晩 ≒ 未
	晚期群	56.00	9.01		
	未獲得群	53.80	11.94		
企業が求める コミュニケーション能力	早期群	39.65	4.40	7.76 ^{**}	早 ≒ 晩 > 未
	晚期群	36.24	3.67		
	未獲得群	32.80	6.76		
日常的 コミュニケーション能力	早期群	18.43	2.92	2.28	
	晚期群	16.65	3.64		
	未獲得群	16.00	4.14		
他者の立場への配慮	早期群	20.78	2.24	5.04 [*]	早 ≒ 晩 > 未
	晚期群	20.47	2.35		
	未獲得群	17.50	4.43		
婉曲的なメッセージの理解	早期群	11.65	2.39	3.76 [*]	早 ≒ 晩 > 未
	晚期群	10.35	2.06		
	未獲得群	9.30	2.83		

* $p<.05$ ** $p<.01$

おわりに

本研究の目的は、コミュニケーション能力（ソーシャル・スキル、企業が求めるコミュニケーション能力、日常的コミュニケーション能力、遠慮・察しコミュニケーション能力）と就職活動への取り組み（就職活動開始時期、就職活動量、対人コミュニケーション量）および就職活動の結果（早期、晩期、未獲得）との関連を明らかにすることであった。その検討のために、2つのRQsを設定し、本学コミュニケーション学科学生を対象とした質問紙調査を実施した。

RQ1を検討した結果、次の点が示唆された。1) コミュニケーション能力と就職活動開始時期との間には、一貫した関係が認められなかった。初めての入社試験時期とは部分的に関連が見られ、種市(2011)の研究とは異なる結果となったが、ほとんどの面で関連が見られなかったことから、先行研究とほぼ同様の結果と考えられる。また、初めての入社試験受験時期は、学生個人の要因（本研究で言えば、コミュニケーション能力）よりも、企業側の採用スケジュールに影響されるという点に鑑みても、今回の結果からは関連は認められないと解釈すべきであろう。

2) コミュニケーション能力と就職活動に関わる対人コミュニケーションとの間にもほとんど関連は見られなかった。企業の見学・訪問と他大学の友人との会話は、コミュニケーション能力高群の方が多かった。すなわち、普段の学生生活では関わり合う機会が少ない企業の人間や他大学の友人と比較的積極的に関わり合っていたと解釈され、コミュニケーション能力は、異質な他者との対話や就職活動への積極的取り組みを促すものと考えられる。

3) コミュニケーション能力が高い者は、学外説明会の参加数、エントリーシート提出社数、入社試験受験数などの就職活動量が多かった。説明会や入社試験などは人と関わるものであり、コミュニケーション能力がこうした就職活動を促すと考えられる。エントリーシート提出は、人との関わりが薄い就職活動であり、コミュニケーション能力と直接的な関連があるとは考えにくい。コミュニケーション能力が高い者は、対人関係が活発なので、そうした人から影響されて、多くの企業にエントリーしているのかもしれない。こ

の点については、推測の域をでておらず慎重な解釈が求められる。

RQ2を検討した結果、コミュニケーション能力と内定獲得とに関連性があることが示唆された。早期に内定を獲得した学生は、ソーシャル・スキルが晩期群と未獲得群よりも高く、企業が求めるコミュニケーション能力、他者の立場への配慮と婉曲的なメッセージの理解が未獲得群よりも高かった。また、晩期群の学生は、未獲得群よりも企業が求めるコミュニケーション能力、他者の立場への配慮と婉曲的なメッセージの理解が高かった。日常的コミュニケーション能力については、有意な差が認められなかった。

早期群は晩期群よりも、ソーシャル・スキルが高いことから、ソーシャル・スキルは早期の内定獲得を促すものと解釈される。そして、内定を獲得した群（早期群と晩期群）は、未獲得群よりも、企業が求めるコミュニケーション能力、他者の立場への配慮と婉曲的なメッセージの理解が高かった。これらは、内定獲得の有無を規定する要因であると解釈される。

ソーシャル・スキルにおいて、他のコミュニケーション能力とは異なる傾向が認められた理由を考えてみたい。KiSS18の項目を見ると、「あまり会話が途切れない方です」「知らない人とでもすぐに会話が始められます」「初対面の人に対し自己紹介が上手にできます」といったものがあり、こうした能力はグループ・ディスカッションや面接に有効であると思われる。また、「相手が怒っている時に、うまくなだめることができます」「相手から非難された時にも、それをうまく片付けることができます」といった項目は、面接において厳しい質問をされても上手に受け応えできるような能力に関わると思われる。さらには「仕事の上で、どこに問題があるかすぐに見つけることができます」「仕事の目標を立てるのに、あまり困難を感じない方です」などの項目は仕事に関わるものである。このようにKiSS18の項目のなかには就職活動で求められる能力と関連が深いものがあるため、こうした能力が高い学生がより早期に内定を獲得しているのではないかと考えられる。ただし、この解釈は推測の域を出ないため、他の要因が影響を与えている可能性も含めて、今後、検討が必要である。

一方で、企業が求めるコミュニケーション能力は、「相手に言いたいことを効果的に伝えられる」「相手の話を効果的に聴くことができる」「相手のおかれている状況が理解できる」などの項目で構成される。他者の立場への配慮の項目は、「相手の立場に立ってものを考えるようにしている」「会話中に相手が黙った時には、なぜ黙っているのか考えるようにしている」などの項目、婉曲的なメッセージの理解は、「相手ははっきりと言葉にしなくても、何が言いたいのか分かる」「相手が私に気を遣っているかどうか分かる」といった項目で構成されている。

これらの項目と KiSS18 の項目とを比較した場合、就職活動に直接的に関わると言うよりも、より一般的な状況においても役立つ力ではないかと思われる。こうしたコミュニケーション能力が高いほうが、内定獲得が促されるが、より早期に就職できる「就活に強い学生」とはなり得ないのではないかと考えられる。

日常的コミュニケーション能力については、有意な差が認められなかった。これは、先行研究(関, 2008)」において企業が重視するという回答に反するようにも見える。今回の調査では、学生がコミュニケーション能力を自己評価したことから推測すると、多くの学生は、「あいさつ」や「礼儀作法」、「他者を不快にさせない態度」といった、日常的なコミュニケーション能力がそれなりにあると捉えており、差が生じにくかったと考えられる。一方で、企業側では学生はこうした能力が不足していると捉えているため、重視していると回答していたと解釈できる。

本研究は、就職活動においてコミュニケーション能力が重要であると言われるなか、そこで用いられるコミュニケーション能力の概念は曖昧であることが多いという現状に鑑み行われた。本研究の意義としては、コミュニケーション論で扱われるコミュニケーション能力の概念を用いて、それが就職活動への取り組みと結果との関連を探索的に明らかにしたことにあると考えられる。今回の調査によって、部分的にはあるが、コミュニケーション能力が就職活動の活発さ、内定獲得の時期や有無を規定する要因である可能性が示唆された。

その一方で限界として3点があげられる。第1に、

今回の調査対象者が、実際にコミュニケーション能力が企業側に評価され、内定獲得に至ったの明らかではないことがある。その他の要因が関わっている可能性も否定できない。第2に、本人が質問紙で回答したコミュニケーション能力と、実際のレベルが異なる可能性があることである。今後、質問紙以外の方法を併せて測定することも検討する必要がある。そして、第3にコミュニケーション能力の概念を整理したとはいえないため、体系づけて詳細に検討することができなかったことがある。すなわち、コミュニケーション能力のいかなる側面が、就職活動にどのように関わることかというメカニズムを検討するには至らなかったのである。

今後の課題として、本研究で明らかになったコミュニケーション能力と就職活動への取り組みおよび内定獲得との関連を就職指導に活かすことがある。例えば、ソーシャル・スキルは訓練によって向上することが指摘されているが、教育によってソーシャル・スキルを向上させ、より早期の内定獲得に繋げることができるかもしれない。今回の調査結果を、どのようにキャリア教育に活かしていくのかも検討する必要があるだろう。

引用文献

- 荒木宏子・安田宏樹(2016). 大学4年生の正社員内定規定要因に関する実証分析 内閣府経済社会総合研究所 経済分析, 190, pp.1-24.
- 中央職業能力開発協会(2004). 若年者就職基礎能力修得のための目安策定委員会報告書 <http://www.mhlw.go.jp/houdou/2004/07/dl/h0723-4h.pdf> (2015年2月18日取得)
- 藤本学・大坊郁夫(2007). コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み パーソナリティ研究, 15, 347-361.
- 古家聡(2013). 日本的コミュニケーション 石井敏・久米昭元(編) 異文化コミュニケーション事典 春風社, p.391.
- 濱口恵俊(1977). 「日本らしさ」の再発見 日本経済新聞社.
- 平沢和司(2010). 大卒就職機会に関する諸仮説の検

- 討 荻谷剛彦・本田由紀 (編) 大卒就職の社会学データからみる変化 東京大学出版会, pp.61-85.
- Ishii, S. (1984). Enryo-Sasshi communication : A key to understanding Japanese interpersonal relations. *Cross Currents*, II (1), pp.49-58.
- 石井敏 (1991). 言語能力の他に何が必要かーコミュニケーション能力 古田暁 (監修) 異文化コミュニケーションキーワード 有斐閣, pp.188-189.
- 石井敏 (1996). 言語メッセージと非言語メッセージ 古田暁 (監修) 石井敏・岡部朗一・久米昭元 異文化コミュニケーションー新・国際人への条件改訂版 有斐閣, pp.81-100.
- 石井敏 (2013). 異文化コミュニケーションの基礎概念 石井敏・久米昭元・長谷川典子・桜木俊行・石黒 武人 はじめて学ぶ異文化コミュニケーション. 有斐閣, pp.13-36.
- 石井敏・久米昭元 (編) (2013). 異文化コミュニケーション事典 春風社.
- 石川勝博 (2011). 大学生の就職活動に関する調査研究 ー常磐大学人間科学部コミュニケーション学科卒業生の事例ー 人間科学, 29 (1), 13-25.
- 石川勝博 (2016). 学業成績、主体的な授業態度、内定獲得状況と大学生の就職活動との関連性 人間科学, 33 (2), 1-16.
- 岩脇千裕 (2007). 大学新卒者採用における面接評価の構造 日本労働研究雑誌, 567, 49-59.
- 岩脇千裕 (2008). 理想の人材像と若者の現実ー大学新卒者採用における行動特性の能力指標としての妥当性」ディスカッション・ペーパーシリーズ No.6, 43-83.
- 荻谷剛彦・平沢和司・本田由紀・中村高康・小山治 (2006). 大学から職業へ III その1: 就職機会決定のメカニズム. 東京大学大学院教育学研究科紀要 46, 43-74.
- 菊池彰夫 (1988). 思いやりを科学する 川島書店.
- 菊池彰夫 (2004). KiSS-18 研究ノート 岩田県立大学社会福祉学部紀要, 6 (2), 41-51.
- 北出亮 (1993). 日本人の対人関係とコミュニケーション 橋本満弘・石井敏 (編) 日本人のコミュニケーション 桐原書店, pp.23-54.
- 近藤久美子 (2013). 企業のコミュニケーション能力 仕事は単語, キャリアは言語, CSR と CSV は文法 ナカニシヤ出版.
- 小山慎治 (2011). 「遠慮・察しコミュニケーション尺度」の作成 ー異文化間比較調査に向けてー 多文化関係学会第10回年次大会予稿集.
- マッコビー, N. (1964). 新しい「科学的」修辞学 シュラム, W. (編) テレ・コミュニケーション研究会 (訳) コミュニケーションの心理学 誠信書房, pp.49-62.
- 松下慶太 (2015). 「シューカツ」とは何か? 荒木淳子・伊達洋駆・松下慶太 キャリア教育論: 仕事・学び・コミュニティ 慶應義塾大学出版会, pp.145-169.
- 灘光洋子 (2011). コミュニケーション学におけるコミュニケーション能力の捉え方 日本コミュニケーション学会 (編) 現代日本のコミュニケーション研究 三修社, pp.158-167.
- 中嶋みどり (2015). 本学部学生の就職活動によるソーシャルスキルの向上と自己成長感との関連 広島国際大学心理学部紀要, 3, 61-69.
- 日本経済団体連合会 (2016a). 2015年度新卒採用に関するアンケート調査結果 <http://www.keidanren.or.jp/policy/2016/012.html> (2016年7月2日取得)
- 日本経済団体連合会 (2016b). 2015年度新卒採用に関するアンケート調査結果の概要 https://www.keidanren.or.jp/policy/2016/012_gaiyo.pdf (2016年7月2日取得)
- 小川一美 (2010). 大学生にとってのコミュニケーション力とは 電子情報通信学会発表資料
- 小倉淳 (2012). 就職活動で求められるコミュニケーション能力に関する一考察: 発・信・力 江戸川大学紀要, 22, 321-327.
- 関久美子 (2008). 新潟県の企業における「コミュニケーション能力」の定義とその重要性 新潟青陵大学短期大学部研究報告, 38, 123-134.
- Spitzberg, B., & Cupach, W. (1984). *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills, CA : Sage.
- 末田清子・福田浩子 (2011). コミュニケーション学:

- その展望と視点 増補版 松柏社.
- 鈴木志のぶ (2013). コミュニケーション能力 石井敏・久米昭元 (編) 異文化コミュニケーション事典 春風社, pp.6-7.
- 社団法人日本経済団体連合会 (2013). 採用選考に関する指針 社団法人日本経済団体連合会 2013年9月13日改定 <http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2009/087.html> > (2016年8月26日取得)
- 太幡直也 (2014) 大学生のチームワークに関するスキルを向上させるトレーニングの評価 人間科学, 31 (2), 45-52.
- 高井次郎 (2011). 対人コミュニケーション能力 日本コミュニケーション学会 (編) 現代日本のコミュニケーション研究 三修社, pp.47-55.
- 田中健吾・小杉正太郎 (2003). 企業従業員のソーシャルスキルとソーシャルサポート・コーピング方略との関連 産業ストレス研究, 10, 195-204.
- 田中典子・長尾素子 (2006). ビジネスで求められる「コミュニケーション能力」: 教育研修講師へのインタビュー・アンケートから見えてくるもの 第21回異文化コミュニケーション学会年次大会口頭発表資料
- 種市康太郎 (2011). 女子大学性の就職活動に於けるソーシャルスキル, 内定取得, 心理的ストレスとの関連について 桜美林論考 心理・教育学研究, 2, 59-72.

とされている。したがって、それ以前に獲得したものは「内定」ではなく、「内々定」である。しかし、先行研究では、内定と内々定を区別せずに記述している例が多くみられることから (荻谷・平沢・本田・中村・小山, 2006 など)、本研究もそれにしがうこととする。

- 1) 常磐大学コミュニティ振興学部地域政策学科の岩田温先生、人間科学部コミュニケーション学科の石原亘先生、西澤弘行先生、中村泰之先生、高木幸子先生、寺島哲平先生には、調査の実施、本論文の作成にあたり、ご協力ならびに有益なコメントをいただいた。ここに記して御礼申し上げたい。もちろん本研究の内容についての責任は、筆者に帰するものである。
- 2) 本研究は常磐大学研究倫理委員会の承認を受けて実施したものである。
- 3) 本研究が対象とする2014年度卒業生向けの企業の倫理憲章 (社団法人日本経済団体連合会, 2013) によれば、正式な内定日は10月1日以降

ショパン作曲《ワルツ》嬰八短調 Op.64 No.2 に関する
演奏解釈の可能性
—エディション研究により明らかにされること—

岡部 玲子 (常磐大学人間科学部)

加藤 一郎 (国立音楽大学演奏・創作学科)

武田 幸子 (ポーランド国立フリデリク・ショパン研究所
『ショパン手稿譜ファクシミリ全集』解説日本語版監修者)

多田 純一 (大阪健康福祉短期大学子ども福祉学科)

Different Possibilities of Performance Interpretation regarding Chopin's *Waltz*
C Sharp Minor Op.64 No.2 : Based on Studies of Editions

OKABE Reiko (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

KATO Ichiro (*Department of Performance & Composition, Kunitachi College of Music*)

TAKEDA Sachiko (*Japanese Translation Supervisor, "Works by Chopin. Facsimile Edition",
The Fryderyk Chopin Institute*)

TADA Junichi (*Department of Child Care and Education, Osaka Collage of Social Health and Welfare*)

The aim of this paper is to look at different possibilities of performance interpretation of *Waltz* C sharp minor Op.64 No.2 by Fryderyk Franciszek Chopin (1810-1849) which has been published many times by various editors and revisers. This is done through study of editions.

It was a common practice for Chopin to make multiple changes to sources that he himself was involved in. Comparison of 10 different kinds of sources (including 3 autographs, the first edition which was published almost simultaneously in 3 countries, his students' writings on the notes etc.) reveals that Chopin made various changes to this piece of work as well. This study shows how those changes were reflected on each edition published after Chopin's death and also how changes and additions were made by editors, by analysing 21 editions published overseas.

Next, the authors looked at how those editions came to Japan, how they were interpreted and transmitted here, by examining 13 editions that were published in Japan. As a result of the analysis, 6 patterns of changes in the process of transmission could be observed for the editions from overseas. It was also concluded that reception in Japan was highly affected by notes published mainly in Germany after the composer's death that had some revisions by editors, especially by Scholtz edition (1879) of Peters publishers and Scholtz-Pozniak Edition (around 1905) and not sources directly related to Chopin.

With the analysis above in mind, different possibilities of performance interpretation regarding *Waltz* Op.64 No.2 were discussed. This paper is only a general analysis, but it shows that a characteristic feature for this musical piece is the practice of performing refrain, which will be a topic to be analysed in detail in future.

1. はじめに

1.1 本論の目的

本論の目的は、さまざまな校訂者や編集者により出版されてきたフリデリク・フランチシェク・ショパン Fryderyk Franciszek Chopin¹ (1810-1849) の作品《ワルツ》Op.64 No.2 についてエディション研究を行うことにより、演奏解釈の可能性を考察することである。これまでもさまざまにエディション研究は行われ、その研究成果は楽譜や校訂報告、論文等として発表されてきた。近年での主要な研究成果は、海外ではジェフリー・コールバーグ Jeffrey Kallberg による「ショパン問題」と呼ばれたヴァリエーションをどのようにとらえるのかという研究 (1982, 1990, 1998)、原典版²においても相違が見られることの要因を探り、同じ資料でもその資料をどう読むのかで違いが生じることを明らかにしたゾフィア・ヘプリンスカ Zofia Chechlińska による研究 (2002, 2003)、『ナショナル・エディション』を校訂したヤン・エキエル Jan Ekier およびパヴェウ・カミンスキ Paweł Kamiński による研究 (1974, 2001, 2002, 2003)、校訂の方法論やイギリス初版の意義を再検討したクリストフ・グラボフスキ Christophe Grabowski による研究 (2002, 2003)、ジョン・リンク John Rink によるエディション研究に基づいて楽曲分析と演奏解釈を展開していく研究 (1997, 2003, 2004, 2005) などが見られる。日本国内では、岡部玲子による出版譜の系譜を考察した研究 (1994, 1990)³ およびショパンの創作過程を明らかにした研究 (2001, 2015)、楽譜からショパンのピアノズムを読み解く加藤一郎による一連の研究 (2002, 2004, 2009, 2011)、ポーランド国立フリデリク・ショパン研究所 (以下 NIFC と呼ぶ) 出版の手稿譜ファクシミリの日本語訳監修を行い、最新のショパン研究における手稿譜の分類や用語の日本語訳の問題を浮き彫りにした武田幸子による研究 (2010ab)、日本におけるショパン作品のエディション受容を取り扱った岡部による研究 (2011) と多田純一による研究 (2010abc, 2012, 2013, 2014) 等が主なショパン作品のエディション研究である。

このように国内外問わず原典資料の調査および検討、校訂の方法論、受容、複数のエディションを比較

するなど、様々な方法でショパン作品のエディション研究は行われてきた。本論ではエディション研究により演奏解釈の可能性を探るため、日本人ピアニストにより録音された音源が最も多く残されている作品を調査し、その結果、研究対象は《ワルツ》Op.64 No.2 と決定した⁴。

1.2 《ワルツ》嬰ハ短調 Op.64 No.2 のエディションに関する先行研究

《ワルツ》Op.64 No.2 のエディションに関連した研究は、複数存在している。資料批判の観点からみると、モーリス・J. E. ブラウン Maurice J. E. Brown によるカタログ (1972)、クリティナ・コビランスカによるカタログ Krystina Kobyłańska (1977, 1979)、ユゼフ・ミハウ・ホミンスキ Józef Michał Chomiński とテレサ・ダリラ・トゥルウォ Teresa Dalila Turło によるカタログ (1990)、エキエルとカミンスキによる『ナショナル・エディション』の校訂報告 (2001)、グラボフスキによるペータース社の新原典版の校訂報告 (2006)、その他の各原典版の校訂報告などが挙げられる。これらの中で最新の研究成果が反映されているのは Grabowski 2006 である。また、初版についてはグラボフスキとリンクにより詳細なカタログが出版されている (2010)。

《ワルツ》Op.64 No.2 の楽譜と演奏の関係性が述べられた研究としては、主に中間部のルフランの奏法について考察された渡辺裕の著書 (2001) が重要である。ただし、ルフランの弾き方がまとめられた表は、録音については外国人ピアニストの SP レコードにおける 21 の録音が取り上げられているのに対し、出版譜については 5 つの版が比較の対象とされているにすぎない。

平林正司の著書 (2009) では、最終章である第 10 章のすべてが《ワルツ》Op.64 No.2 にあてられている。エディションおよび演奏の研究、作品分析などが様々な角度から論じられているが、前提となる資料批判および資料の使用について致命的なミスを犯している。平林 2009 は、フランス国立図書館関連の 2 つの自筆譜のみを資料に含んでいるが (226-227)、実際には《ワルツ》Op.64 No.2 には 3 つの自筆譜が存在し

ており、残りの一つとなる自筆譜は個人所蔵ながらそのコピーがNIFCに所蔵されている(Chomiński; Turło1990: 216)。3つの自筆譜のうち、平林が最初に「二様のエスキス」と言及している資料は、自筆譜であっても明確に「スケッチ」と分類されるものである(Kobyłańska 1979: 139, Chomiński; Turło1990: 216)。もうひとつの「重要な手稿譜」と言及されているフランス国立図書館所蔵の自筆譜については、エキエルとカミンスキは「最終的ではないヴァージョンの自筆譜」とであると判断し(Ekier; Kamiński 2001: 10)、グラボフスキは曖昧にしつつ別ヴァージョンとして再現した(Grabowski 2006: 118)。後にジム・サムソン Jim Samson と NIFC は、この自筆譜を贈呈用自筆譜として出版した(Samson 2015)。すなわち、もっとも重要な最終的な製版用自筆譜はNIFCにコピーが所蔵されているものであることが、エキエルとカミンスキ、グラボフスキ、サムソンとNIFCの一致した見解である。平林2009は、この作品についてもっとも重要な資料を使用せずに論じていることになる。また、初版についてはフランス初版のみを使用しているが、ショパンがフランス、ドイツ、イギリスの3国ではほぼ同時に作品を出版し、それぞれの国ごとにフランス初版、ドイツ初版、イギリス初版が存在していることはよく知られている。さらにそれぞれの初版においてショパンにより修正された可能性がある場合には、その初版第2刷以降も資料に含まれなければならない(Feder 1987: 51)⁵。もうひとつ重要なことは、ショパンが自身の弟子の楽譜に、レッスンの際に書き込みを行っており、その書き込みも資料として使用されるのが、ショパン研究では一般的なことである(Kallberg 1990: 264, Rink; Samson; Eigeldinger 2003: 61)。Ekier; Kamiński 2001、Grabowski 2006では、いずれもジェーン・スターリング Jane Stirling およびカミーユ・オメアラ＝デュボワ Camille O' M'éara-Dubois の楽譜に書き込みがあるとされている(Ekier; Kamiński 2001: 10, Grabowski 2006: 132)。

エディション研究は作品ごとに必要とされる資料をすべて揃え、それらの資料が果たす役割を把握してから始めなければ間違いを引き起こす可能性が大きい。ヘフリンスカも述べているように、さまざまな校

訂者により出版され、変化するエディションの内容には、その時代におけるショパン作品の共通認識および校訂者の考えが示されているのであり、具体的なエディション研究を行うことで作品に対する理解の変化を知ることが可能となる(Chechlińska 2002: 101)。これらのことから、今までに行われてきた《ワルツ》Op.64 No.2についてのエディション研究は未だ不十分であるといえる。本論では、ショパン研究における基本事項を踏まえ、可能な限り多くの資料(複数の自筆譜、3国からの複数の初版・刷、後の出版譜、弟子の楽譜への書き込み)を収集してエディション研究を行った後に、演奏解釈の可能性について考察する。

2. エディション研究

2.1 本論で用いる手法(チェックポイントの設定方法について)

「1.1 本論の目的」で述べたように、一言でエディション研究といっても、その方法論は多岐にわたる。ヘフリンスカは、「ショパンに直接関わる資料を精査し、その資料に基づいた原典版であったとしても相違は生じる。なぜならば、その資料に記されたショパンの意図をどのように読み取るのかは、結局のところ校訂者によって違うからである。しかし、そのわずかな違いでさえ演奏スタイルの研究のために役立ち、作曲家のテキストへの態度の研究の重要な資料となり、受容研究の資料にもなる」という(Chechlińska 2002: 111、抄訳: 多田)

本論では、エディション研究は、演奏解釈の可能性を考察するために行う。したがって、本論で用いる手法は、上記のヘフリンスカの考え方に限りなく近い。ショパンに直接関わる資料である自筆譜、各国の初版、弟子の楽譜への書き込みにとどまらず、ショパンの死後に出版された多くの版に見られる異同を調査し、それらがどのような変遷をたどるのかを考察する。また、それと同時に、日本人ピアニストの演奏解釈の可能性へと発展させるために、海外で出版されたエディションが日本国内で出版されたエディションにどのような影響を与えたのかについても考察する。そのため、広く使用されてきた国内版を可能な限り多く収集することにも重点を置いた。

ショパン作曲《ワルツ》嬰ハ短調Op.64 No.2に関する演奏解釈の可能性 ―エディション研究により明らかにされること―

表1 《ワルツ》嬰ハ短調Op.64 No.2のチェックポイントと各資料における異同の内容

異同についての記載 ○=有、×=無
○×で表示できない場合はコメント記載

	チェックポイント番号		CP①	CP②	CP③	CP④	CP⑤	CP⑥	CP⑦	CP⑧	CP⑨	CP⑩	CP⑪	CP⑫	
	語源	出版年	右手cis1間のタイの有無※1	右手11間のタイの有無	右手第31小節3拍目と第32小節第1拍目の有無	左手1拍目 Cis (嬰ハ音[他])か cis (嬰ハ音[楽])	Più mosso 記載の有無	縦指旋律の有無 (33-48, 48-54, 97-112, 112-128, 161-176, 176-192)	左手3拍目と右手 a-d1-a1か a-d1	右手小節間 (es2拍)にまたがるタイの有無	右手小節間(2拍)にまたがるタイの有無	右手小節間(2拍)にまたがるタイの有無	左手es1間のタイの有無	左手1拍目の音の音価	
資料	1 自筆譜A1	A1 ※2		×	×	×	cis(嬰ハ音)	×	×	×	×	×	×	2分音符か4分音符か判別困難	
	2 自筆譜A2	A2	○	×	×	cis(嬰ハ音)	×	×	×	×	×	×	×	4分音符(右手に前打音あり)	
	3 自筆譜A3	A3	×	×	×	cis(嬰ハ音)	×	×	×	×	×	×	×	2分音符か4分音符か判別困難	
	4 フランス初版	F 1847	×	×	×	Cis(嬰ハ音)	×	×	×	a-d1-a1	×	×	×	2分音符	
	5 ドイツ初版1	G1 1847	×	×	×	cis(嬰ハ音)	×	×	×	a-d1	○	○	○	2分音符	
	6 ドイツ初版2	G2 1849	×	×	×	cis(嬰ハ音)	×	×	×	a-d1	○	○	○	2分音符	
	7 イギリス初版	E1 1848	×	×	×	Cis(嬰ハ音)	×	×	×	a-d1-a1	×	×	×	2分音符	
	8 イギリス第2版	E2 1848	×	×	×	Cis(嬰ハ音)	×	×	×	a-d1-a1	×	×	×	2分音符	
	9 チェボワの楽譜	D 1847	○	○	×	Cis(嬰ハ音)	×	×	×	a-d1-a1	○	○	○	2分音符	
10 スターリングの楽譜	S 1847	×	×	×	Cis(嬰ハ音)	×	×	×	a-d1-a1	×	×	○	2分音符		
各版	1 Breitkopf und Härtel	BH1 ※3	○	×	×	cis(嬰ハ音)	×	×	×	a-d1-a1	○	○	○	付点2分音符	
	2 Herrmann Scholtz 1	HS1 1879	○	○	○	cis(嬰ハ音)	○	×	×	a-d1-a1	○	○	○	2分音符	
	3 Karl Klindworth	KK 1880-1885	○	○	×	cis(嬰ハ音)	○	○	×	a-d1	×	○	○	(右手内として) 付点2分音符	
	4 Theodor Kullak	TK 1880	○	○	×	cis(嬰ハ音)	○	×	×	a-d1	○	○	○	付点2分音符	
	5 Breitkopf und Härtel	BH2 ※4	×	×	○	Cis(嬰ハ音)	×	×	×	a-d1-a1	○	○	×	2分音符	
	6 Carl Reinecke	CR [1880-1885]	○	×	×	Cis(嬰ハ音)	×	×	×	a-d1-a1	○	○	○	付点2分音符	
	7 Carl Mikuli	CM 1884	○	○	×	Cis(嬰ハ音)	○	×	×	a-d1-a1	○	○	○	付点2分音符	
	8 Raoul Pugno	RP 1902	○	×	○	cis(嬰ハ音)	○	×	×	a-d1-a1	○	○	○	付点2分音符	
	9 Herrmann Scholtz 2	HS2 [1905]	○	○	○	cis(嬰ハ音)	○	×	×	a-d1-a1	○	○	○	2分音符	
	10 Ignacy Friedmann	IF 1913	○	×	×	Cis(嬰ハ音)	×	×	×	a-d1-a1	○	○	○	付点2分音符	
	11 Claude Debussy	CD 1915	○	○	○	cis(嬰ハ音)	×	×	×	a-d1-a1	○	○	○	2分音符	
	12 Rafael Joseffy	RJ 1915	○	○	×	Cis(嬰ハ音)	○	×	×	a-d1-a1	○	○	○	付点2分音符	
	13 高折宮次	MTJ1 1930	○	○	○	cis(嬰ハ音)	○	×	×	a-d1-a1	○	○	○	2分音符	
	14 Vladimir de Pachmann	VP [1933-1935]	○	○	○	cis(嬰ハ音)	○	○	○	a-d1-a1	○	○	○	付点2分音符	
	15 Edouard Ganche	EG 1934	×	×	×	Cis(嬰ハ音)	×	×	×	a-d1-a1	×	×	×	2分音符	
	16 世界名曲文庫	SMJ 1934	○	○	○	cis(嬰ハ音)	○	×	×	a-d1-a1	○	○	○	2分音符	
	17 Alfred Cortot	ACo ※5	○	○	○	Cis(嬰ハ音)	×	×	×	a-d1-a1	○	○	○	付点2分音符	
	18 井口基成	MJ1 1941	○	○	○	cis(嬰ハ音)	○	×	×	a-d1-a1	○	○	○	付点2分音符	
	19 猿鳴社	KMJ 1942	○	○	○	cis(嬰ハ音)	○	×	×	a-d1-a1	○	○	○	2分音符	
	20 高折宮次	MTJ2 1943	○	○	○	cis(嬰ハ音)	○	×	×	a-d1-a1	○	○	○	付点2分音符	
	21 Alfredo Casella	ACa 1946	○	○	○	cis(嬰ハ音)	○	×	×	a-d1-a1	○	○	○	付点2分音符	
	22 Ignacy Jan Paderewski	IP 1950	○	○	×	Cis(嬰ハ音)	×	×	×	a-d1-a1	○	○	○	4分音符	
	23 Leonid Kreutzer	LKJ 1950	○	○	○	cis(嬰ハ音)	○	×	×	a-d1-a1	○	○	○	2分音符	
	24 井口基成	MJ2 1951	○	○	○	Cis(嬰ハ音)	○	×	×	a-d1-a1	○	○	○	付点2分音符	
	25 Attilio Brugnoli & Pietro Montani	BM 1955	○	○	○	cis(嬰ハ音)	○	○	○	a-d1-a1	○	○	○	付点2分音符	
	26 堀内敬三	KHJ 1955	○	○	○	cis(嬰ハ音)	○	×	×	a-d1-a1	○	○	○	2分音符	
	27 全音楽譜出版社	ZOJ1 1955	○	○	○	cis(嬰ハ音)	○	×	×	a-d1-a1	○	○	○	2分音符	
	28 音楽之友社	OTJ 1956	○	○	○	cis(嬰ハ音)	○	×	×	a-d1-a1	○	○	○	2分音符	
	29 全音ピアノピース1	ZPJ1 1967	○	○	○	cis(嬰ハ音)	○	×	×	a-d1-a1	○	○	○	付点2分音符	
	30 Ewald Zimmermann	EZ 1978	○	○	○	Cis(嬰ハ音)	○	×	×	a-d1-a1	○	○	○	()付で表示 2分音符	
	31 全音ピアノピース2	ZPJ2 1988	○	○	○	cis(嬰ハ音)	○	×	×	a-d1-a1	○	○	○	付点2分音符	
	32 Jan Ekier	JE 2001	×	○	×	Cis(嬰ハ音)	×	×	×	a-d1-a1	×	var○	×	var○	2分音符
	33 Christophe Grabowski	DG 2006	×	×	×	Cis(嬰ハ音)	○	×	×	a-d1-a1	×	×	×	○()付で表示 付点2分音符の付点に[]付で表示	
	34 全音楽譜出版社	ZOJ2 2008	○	○	○	cis(嬰ハ音)	○	×	×	a-d1-a1	○	○	○	2分音符	

※1 記号などの有無については、ある場合は○、ない場合は×で示す。
 ※2 ショパンが蒐集した資料の語源は Grabowski 2006 による。
 ※3 ショパンの死後出版された楽譜の語源は、校訂者名がある場合には名前、ない場合には出版者の名を用いた。日本に出版された楽譜の場合には2つのアルファベットのあとに付加した。
 ※4 同じ出版社から複数出版されている場合には、アルファベットのあとに数字を付加した。
 ※5 違う校訂者で同じインキュベーターになる場合には、そのあとに小文字を付加した。
 ※6 古い時代の楽譜ほど、楽譜そのものに出版年が記載されていない。本稿では Chominski/Turlo 1990 を主として参考に用い、明確でない場合は角括弧で示した。
 ※7 他楽譜注でペダルの踏み方により後半の縦指旋律を響かすよう記載あり。
 ※8 楽譜に音及あり、縦指旋律には批判的である。
 ※9 「ライオンツケ版(マ?)及び他の版には、次の如くcis音が入っている」との注あり。
 ※10 楽譜には※3があり、Source CommentaryにPiù mossoの記述あり。
 ※11 bisとしてA2が書き起されている。本稿ではbisを比較対象には含まない。
 ※12 AppendixとしてA2が書き起されている。本稿ではAppendixを比較対象には含まない。

「人間科学」第34巻 第2号 (2017年3月)

CP14	CP16	CP18	CP19	CP17	CP15	CP13	CP11	備考	
第76小節	第81-82小節	第86小節	第87-88小節	第92小節	第97小節	第128小節	第159-160小節	第161小節	
左手1拍目 和音がyes音	右手2拍間のタイの有無	左手2拍目 和音の最低音が 右手の音から音	左手小節間(c1 gas1)にまた が音のタイの有無	poco ritendo 記載の有無	Più mosso 記載の有無	左手2拍目の4 分音符和音に cis1の有無	右手gis1音の有無	Più mosso記載の有無	
yes音	× (繰り返して記載)	h音の単音	×	以降記載なし	-	-	-	-	スケッチ、ハリのフランス国立図書館オベラ座図書館所蔵 Paris, Bibliothèque Nationale - La Bibliothèque-Musée de l'Opéra. RES-50 (1)
g音	× (右手は前打音あり)	h音	× (右手の旋律に相違あり)	×	×	○ (繰り返して記載)	× (繰り返して記載)	×	発見されたRothschildの家族所有だったもの。強弱記号や速度標語は全く記入されていない。贈呈用自筆譜、ハリのフランス国立図書館音楽部所蔵 Paris, Bibliothèque Nationale - Département de la Musique. MS-114
yes音	○	h音	×	×	○	○	判別困難	×	フランス初版の製版用自筆譜、スイスのバーゼル人の個人蔵、NFC所蔵の写真コピー TIF6813-4.5.6
和音	×	h音	×	○	○	×	○	○	1847年11月出版 Brandus. B. et Cie. 4743.
yes音	○	h音	×	○	○	×	×	×	1847年11月出版 Breitkopf und Härtel. 7721
和音	×	h音	×	○	○	×	○	○	1849年8月出版 Breitkopf und Härtel. 7721
和音	×	h音	×	○	○	×	○	○	1849年4月出版 Cramer, Beale & Co. 4369
和音	×	h音	×	○	○	×	○	○	1849年9月出版 Wessel & Co. 6322
和音	×	h音	×	○	○	×	○	○	Fを使用
和音	×	h音	×	○	○	×	○	○	Fを使用
和音	○	h音	○	○	○	×	○	○	() 付で表示 Friedrich Chopin's Werke, Leipzig: Breitkopf und Härtel, Plate C. IX. 6-8. Widemann Barzel (1828-87), Johannes Brahms (1833-87), Augusta Franckhonne (1808-94), Franz Liszt (1811-86), Carl Reinecke (1824-1910), Ernst Rudorff (1840-1916), Leipzig: Breitkopf & Härtel. (以下書籍情報はChominski & Turlo 1990と現物による)
和音	○	b音	○	○	○	○	○	○	Fr. Chopin's Sämtliche Pianoforte-Werke. Kritisch revidiert und mit Fingersatz(sic) versehen von Herrmann Scholtz. Leipzig: Peters. Plate 6152
yes音	○	h音	○ (両手各内声に分割して) (93にrit.記載)	×	○	○	×	○	Fr. Chopin. Oeuvres complètes: revues, dotées et soigneusement corrigées d'après les éditions de Paris, Londres, Bruxelles et Leipzig par Charles Kindworth. Vol.3. Berlin: Bote & G. Book. Plate 12263.
yes音	○	h音	○	○	○	○	×	○	Klavierwerke. Instructive Ausgabe. Vol.VI. Waltzes, Berlin: Schlesinger'sche Buch- und Musikhandlung, New York: G. Schirmer. Plate S. 7291(6-8).
yes音	○	h音	×	×	○	×	○	×	Walzer für das Pianoforte von F. Chopin. Neue Ausgabe. Leipzig: Breitkopf und Härtel. Plate V.A69. 11349.
和音	○	h音	○	○	○	×	○	○	() 付で表示 Pianoforte-Werke von F. Chopin. Neue revidierte Ausgabe, mit Fingersatz zum Gebrauch im Conservatorium der Musik zu Leipzig versehen von Carl Reinecke, Leipzig: Breitkopf und Härtel. Plate V.A67.
和音を延ばしつつ yes記載	○	h音	○	○	○	○	○	○	Complete Works for the Piano, Vol.1. Waltzes (pp.40-54). New York: G. Schirmer, 1894. Plate 11082-11084.
和音	○	b音	○	○	○	○	○	○	Chopin Walzer. Durchgesehen und nach den überlieferten Originalen bezeichnet von Raoul Pugno. Warr: Universal Edition.
和音	○	b音	○	○	○	○	○	○	Sämtliche Pianoforte-Werke, Band 1 (pp.30-39). Leipzig: C.F. Peters. Plate 9462.
和音	○	h音	○	○	○	×	○	○	() 付で表示 Fr. Chopin Pianoforte-Werke. Herausgegeben von Ignazy Friedmann, Leipzig: Breitkopf & Härtel.
和音	○	b音	○	○	○	○	○	○	Œuvres complètes pour piano. Valses (pp.38-53). Paris: Durand & Fils. Plate D. & F. 9709.
和音	○	b音	○	○	○	○	×	○	Complete Works for the Piano, Vol.1. Waltzes (LMC 27) (pp.40-54). New York: G. Schirmer, 1915(1894,1915,1922). Plate 25502.
和音	○	b音	○	○	○	○	○	○	世界音楽全集1、ピアノ曲集(1) 折宮次編、東京：春秋社。
前小節からタイのyes音	○	b音	yes音のみにタイ	×	(rit.記載)	○	○	○	Chopin. (Piano Works.) With the authentic fingering and phrasing of Vladimir de Pachmann. Transcribed and with notes by Marguerite de Pachmann-Labori, London: Augener.
和音	○	h音	×	○	○	×	○	○	The Oxford original Edition of Frédéric Chopin. Edited from the original edition and the Manuscripts by Edouard Ganche. Valses (New Impression, 1934). London: Oxford University Press. ※11
和音	○	b音	○	○	○	○	○	○	世界名曲文庫 No.22a: ショパン1a, ワルツ集、東京：世界名曲文庫刊行会。
和音	○	h音	○	○	○	×	○	○	() 付で表示 Edition de Travail des Œuvres de Chopin Valses, Paris: Edition Salabert. Plate E.M.S 5136. (東京：全音楽譜出版、八田淳訳1999)
yes音	○	h音	○	○	○	×	○	○	世界音楽全集19巻 ショパン集III ピアノ曲集III、東京：春秋社。
和音	○	b音	○	○	○	○	○	○	Keimei Piano Edition. No.1. Chopin Album, 東京：鐘鳴社。
和音を延ばしつつ yes記載	○	b音	○	○	○	○	○	○	模範ピアノ楽譜 No.8 ショパンワルツ集、東京：好楽社。
和音	○	b音	○	×	(poco rit.記載)	○	○	○	F. Chopin Valzer per pianoforte, Milano: Edizioni Curci (renewed 1974).
和音	○	h音	○	○	○	×	○	○	Fryderyk Chopin. Dzieła Wszystkie IX, Walce. Redakcja Ignacy Jan Paderewski, Ludwik Bronarski, Józef Turczyński, Kraków-Warszawa: Polskie Wydawnictwo Muzyczne-Institut Fryderyka Chopina. (ハアレフスキ編 ショパン全集 IX、東京：ジャズ音楽文化協会、アーツ出版1989)
和音	○	b音	○	×	○	○	○	○	ショパンピアノ全集 Vol.20, ワルツ集 II、東京：龍吟社。
和音	○	b音	○	○	○	○	○	○	世界音楽全集(ピアノ) ショパン集III、東京：春秋社。
前小節からyes音と和音の両方をタイで延ばす	○	b音	○	×	(poco rit.記載)	○	○	○	F. Chopin, valse per pianoforte (Brugnoli - Montani), Milano: Ricordi.
和音	○	b音	○	○	○	○	○	○	世界大音楽全集第18巻、ショパンピアノ曲集1、東京：音楽之友社。
和音	○	b音	○	○	○	○	○	○	全音ピアノライブラリー、ショパンワルツ集、東京：全音楽譜出版社(1955)。
和音	○	b音	○	○	○	○	○	○	ショパンワルツ集 東京：音楽之友社。
和音	○	b音	○	○	○	○	○	○	全音ピアノピース No.206、ワルツ op.64 No.2、東京：全音楽譜出版社。
yes音	○	b音	○ () 付で表示	○	○	×	○	○	Frédéric Chopin, Urtext, Nach Eigenschriften, Abschriften und Erstausgaben, Herausgegeben von Ewald Zimmermann, Fingersatz von Hans-Martin Theopold, München: G. Henle.
和音	○	b音	○	○	○	○	○	○	全音ピアノピース No.206、ワルツ op.64 No.2、東京：全音楽譜出版社。リニューアル版。
和音	○	h音	×	○	○	×	○	○	() 付で表示 Wydanie Narodowe Dziel Fryderyka Chopina, Urtext, redaktor naczelny: Jan Ekier, Walter op. 18, 34, 42, 64. Warszawa: Fundacja Wydania Narodowego, Polska Wydawnictwo Muzyczne.
和音	○ () 付で表示	h音	×	○	○	×	○	○	The complete Chopin. A new critical edition, Waltzes, Urtext, edited by Christophe Grabowski, London: Edition Peters. ※12
和音	○	b音	○	○	○	○	○	○	全音ピアノライブラリー、ショパンワルツ集 (選付) 東京：全音楽譜出版社 ショパンワルツ集、東京：全音楽譜出版社(1955)に新たに選付2曲とその解説を付加。

異同をチェックするポイントは、①ショパンが残した資料ですでに相違が見られる箇所、②ショパンの死後出版されたエディションにおいて相違が見られる箇所、である。①②のどちらか、あるいは、両方に当てはまる箇所の中から、おおむね耳で聴いて判断できる箇所に絞った。別稿において音源と演奏内容の分析を行う予定のためである。その結果、表1に示す21項目がチェックポイントとして設定されることとなった。

表の縦軸は上から順に、ショパンが残した資料、続いてショパンの死後に出版されたエディションが年代順に並べられている（各資料やエディションの詳細については、右側の備考欄を参照）。「1. 自筆譜 A1」から「10. スターリングの楽譜 S」までが、ショパンが直接関わったとされる資料である。本論では略称を用いて記述する。ドイツ初版はOp.64の全3曲セットで出版された初版をG1、Op.64 No.2単独で出版された初版をG2とするが、それらの間に差異がない箇所については総称してGと記す。イギリス初版はE1、第2版をE2とするが、それらの間に差異がない箇所については同様にEと記す。資料情報は、最新の研究成果が反映されている Grabowski 2006、およびウェブサイト AC Online (Annotated Catalogue of Chopin's First Editions : <http://www.chopinonline.ac.uk/aco/> 2016年10月1日検索)、CFEO (Chopin's First Editions Online : <http://www.chopinonline.ac.uk/cfeo/> 2016年10月1日検索) から抽出した。これら2つのウェブサイトは、メロン財団、オックスフォード大学、キングス・カレッジ・ロンドンが管理する学術的なサイトである。

その下に続くショパンの死後に出版されたエディション(1~34)は、本論では番号と略称を用いて記す。これらの中では、30. EZ、32. JE、33. CGが原典版として出版されている。

横軸は21項目のチェックポイントにおいて、資料やエディション間にどのような違いが生じているのかを記載した。各チェックポイントにはCP①からCP⑳までの番号を付け、本論ではその番号を用いて論じる。

本作品におけるショパンの創作過程が見られる例と

しては、CP⑦の左手3拍目和音が挙げられる。自筆譜A1(スケッチ)および自筆譜A2(贈呈用)では2拍目に和音があり、3拍目は休符となっている。しかし、製版用自筆譜A3では左手2拍目は休符で、3拍目にa-d¹の和音が記されている。このA3を版下としたフランス初版Fでは3拍目と音がa-d¹-a¹となっている。ショパンがFの校正刷りで修正したか、あるいはFの印刷ミスという可能性もあるが、校正刷りが現存していないため真相はわからない。さらに、Ekier; Kamiński 2001とGrabowski 2006によると、Fの校正刷りはその後ドイツ初版Gの版下として使用されたという(Ekier; Kamiński 2001: 10, Grabowski 2006: 132)。しかし、Gではa-d¹の和音になっている。したがって、どちらの音が正しいかではなく、いずれもショパン自身による音であるという可能性を考えることができる。

これらの様々なショパンの痕跡が、どのように解釈され、後の時代に伝わったのかを、2.2で考察していく。

2.2 海外で出版されたエディションの変化

ショパン自身に関わる資料間で相違がある場合に、後のエディションにどのように伝わったのか、あるいは、ショパンが関わった資料間では一致しているのに後のエディションに相違が現れているのはなぜか等を、ここでは、海外で出版されたエディションについて、6パターンに分類して具体的に考察する。海外で出版されたエディションは、表1における1. BH1、2. HS1、3. KK、4. TK、5. BH2、6. CR、7. CM、8. RP、9. HS2、10. IF、11. CD、12. RJ、14. VP、15. EG、17. ACo、21. ACa、22. IP、25. BM、30. EZ、32. JE、33. CGの21種類である。

2.2.1 ショパンによる弟子の楽譜への書き込みが伝承により一般化する例【CP①、CP②、CP⑩】

ここで扱うのは、ショパンが残したわずかな痕跡が引き継がれ、校訂者の共通認識となった例である。

表1のCP①、CP②を見ると、小節をはさむcis¹音とh¹音のタイについて、ショパンはA2ではCP①にタイを書いているが、CP②にはタイを書いていな

い。初版では、すべてにおいて、いずれにもタイは見られない。A3がFの版下として用いられ、さらにFの校正刷りがGの版下となったことを考慮すると、ショパンはA2で書いたタイを、A3に書くこともなく、初版の校正の間に付加することもなかったと考えられる。一方で、弟子の楽譜DにはCP①、CP②の両方においてタイが書き込まれ、タイが明確に指示されている。このように、ショパンは出版社に原稿を送った後も、校正刷りや弟子のレッスンの際に、修正や訂正、新たな書き込みを加えたことは、よく知られている。

しかし、ここで重要なことは、弟子の楽譜Dに書き込まれたタイが、ショパンの死後に出版された数多くのエディションに現れていることである。1. BH1、6. CR、8. RP、10. IFはA2と同様でCP①のみにタイがあり、5. BH2、15. EGは初版と同様でCP①、CP②のいずれにもタイがない。しかし、2. HS1、3. KK、4. TK、7. CM、9. HS2ではDと同様でCP①、CP②の両方にタイがある。その後11. CD以降では、15. EGと原典版を除くすべてのエディションでCP①、CP②の両方にタイがある。1. BH1、6. CR、8. RP、10. IFについては、この箇所のみを見れば、最初の1. BH1がA2を反映させ、1. BH1の校訂者の一人であるライネッケが6. CRにA2を反映させ、それが8. RP、10. IFへと引き継がれたと考えることもできる。この箇所では初期の頃ほどタイの有無にゆらぎが見られ、2. HS1にDで書き込まれたタイが印刷されたことで、これらのタイが口頭および書記伝承されて共通認識になったと推測される。

それはCP⑩でも同様である。初版にはなかった左手 ges^1 音のタイがSに書き込まれている。ショパンが誤ってタイを書き忘れていたのをSで気付いて付加した、あるいは逆に、誤ってSに付加してしまったという両方の可能性が考えられるが、後のエディションのほとんどがSと同様にタイを付けている。

これらのタイは、原典研究が進むと変化がみられる。32. JEでは、CP①、CP②において *ossia* としてタイが示され、33. CGでは譜面にタイは示されず校訂報告にコメントがあるのみとなっている。CP⑩については30. EZと33. CGにおいて括弧書きとなって

いる。原典版によって、タイが共通認識となる前、すなわち、ショパンが弟子の楽譜に書き込みをする前の形に戻されたといえる。

表1を見ると、15. EGがCP①、CP②、CP⑧、CP⑨、CP⑩において、他の多くのエディションとは異なっていることがわかる。15. EGは、ショパンの死後はじめて学術的なアプローチで校訂された版であり(テンパリー 1993: 567)、弟子のスターリングの楽譜Sを底本としている。スターリングがレッスンの際に用いたのはFで、そこへの書き込みがSである。CP①、CP②、CP⑧、CP⑨、CP⑩においては、Sにおける書き込みは無く、Fと同様でタイは示されていない。しかし、その後も多くのエディションでタイが示されており、これらの箇所からは、1934年に発表された学術的な15. EGが一般化されるには至らなかったことが読み取れる。

2.2.2 類似箇所の音などが転用され定着する例【CP③、CP⑤、CP⑱、CP⑲、CP⑳、CP㉑】

ここでは、ショパン自身は一切の痕跡を残していないにも関わらず、後のエディションで、おむね校訂者の共通認識となる加筆が行われた例を示す。

CP③は、旋律に対して3拍目に gis^1 音が付加された場合、一時的に旋律が二重奏になる箇所である。この演奏もしばしば聴かれるが、ショパンが残した資料のいずれにも gis^1 音は付加されていない。付加の要因は、この曲の再現部における同様の箇所CP⑳の gis^1 音にある。

CP⑳ではF、Eには gis^1 音が記されており、Fを使用していた弟子の楽譜DおよびSにおいてこの gis^1 音を消す指示がないことから、この gis^1 音はショパン自身によるものか、あるいは、ショパン自身の記入でなくとも、この音をショパンが認めていたと考えられる。この付加により、再現部で変化がもたらされたと言える。一方で、GではCP⑳においてもこの gis^1 音が見あたらない。しかし、後に出版されたドイツのエディションにおいては、1. BH1の時点で gis^1 音が付加されている。1. BH1が gis^1 音を付加した理由はわからないが、その後にドイツで出版された6. CR以降にも引き継がれており、既に校訂者の共通

認識になっていた可能性もあれば、F および E を参照した可能性もある。そして重要なことは 2. HS1 で、この箇所に対し、2 拍目裏拍にも gis^1 音が付加されていることである。この 2 拍目裏拍の gis^1 音はショパンが残した資料のいずれにも存在しない 2. HS1 独自のものである。当時こういった演奏が一般的となっていて、その演奏習慣を譜面に反映させた可能性は否定できない。

2. HS1 はこの加筆を CP ③ の第 31-32 小節へと転用させた。この加筆は 5. BH2、9. HS2、11. CD、17. ACo へと引き継がれ、ショパン自身は一切書いていない音が、現代の我々には耳馴染みのある音となったのである。つまり、類似箇所の音が他の箇所に転用され、さらに加筆が行われたフレーズが一般化するという変遷をたどっている。

CP ⑤、CP ⑱、CP ㉔は、この曲の中で 3 回出現するルフラン部分の開始の小節にあたる。CP ⑤（ルフランの 1 回目）では、3 つの自筆譜およびいずれの初版においても *Più mosso* は記載されていない。類似箇所である CP ⑱（2 回目）では A3 とすべての初版において記載されている。CP ㉔（3 回目）では A3 と F、E に記載されている。後のエディションでは、もともと記載のなかった CP ⑤にも、*Più mosso* を記載しているエディションが数多くみられる。これらは、CP ⑱、CP ㉔との類似により、CP ⑤にも *Più mosso* の指示を転用させた可能性が考えられる。

CP ⑲は、2 回目のルフランの最後、第 128 小節である。第 64 小節の類似箇所にあたるため、 cis^1 音のある第 64 小節が転用された可能性を考えることもできる。しかし、この箇所は A3 において cis^1 の有無が判読困難であり、転用かどうかを断定することはできない。他の可能性も考えられるため、現段階で論じることは避ける。

類似箇所の音などが他の箇所に転用されることについては、既に演奏習慣になっていたものを校訂者が譜面に反映させて加筆した可能性が考えられることは上述した通りである。しかし、原典版が一般的になる以前は、類似箇所に違いがある場合に、どちらかがミスであると判断してそれを正すのが校訂者の仕事の一つと考えられていた（Feder 1987: 59、Grier 1996: 8）。

そのため、校訂者がその判断によって、類似箇所を統一した可能性も考えられる。

2.2.3 2つの資料からの選択、あるいはそれらの混合 / 変更が行われる例【CP④、CP⑦、CP⑬、CP⑰】

初版が 3 国から出版されたことは先に述べた通りであるが、それらの初版の中で相違が生じているために、後のエディションの校訂者が選択をする場合がある。ここで例として挙げる CP ④、CP ⑦、CP ⑬、CP ⑰は、いずれも F と E が同じで、G のみが異なっている。F は A3 を底本としているが、CP ④、CP ⑦、CP ⑬、CP ⑰では F は A3 とは異なっていることから、F の校正刷りで変更された可能性が考えられる。しかし、F の校正刷りを底本としているはずの G ではその変更が反映されずに A3 と同様になっている。したがって、F でショパンが修正したタイミングによる可能性が高いが、あくまで可能性に過ぎない。

CP ④では、左手 1 拍目において F と E は *Cis* 音、G はそれよりも 1 オクターヴ高い *cis* 音を示している。この違いについて後のエディションでは、おおむね 3 分の 1 が *Cis* 音、3 分の 2 が *cis* 音を選択している。G を引き継いでいるエディションが多いことになるが、その詳細は興味深いものとなっている。1. BH1 は *cis* 音を示しているが、後続版となる 5. BH2 および 1. BH1 の校訂者でもあるライネッケの 6. CR は *Cis* 音を示している。ドイツのエディションが常に G を引き継ぐとは限らず、同じ出版社でも校訂者が違えば考えは異なり、校訂者が同じでも時がたてば考えが変わることもある。一方で、フランスの中でも意見は分かれ、11. CD は *cis* 音、17. ACo は *Cis* 音を選択している。

CP ⑦は、「2.1 本論で用いる手法（チェックポイントの設定方法について）」において例として示した箇所である。左手 3 拍目の和音が $a-d^1-a^1$ 、あるいは、 $a-d^1$ という差異が生じている。3. KK と 4. TK のみが G を引き継いで $a-d^1$ を示しているが、いずれもベルリンで出版されたエディションであるため、その直前にドイツ国内で出版されたエディションを踏襲している可能性が考えられる。

さらに CP ⑬と CP ⑰のように、いずれかを選択す

るだけでなく、それらの混合や改変が行われる場合も見られる。CP ⑬では左手1拍目においてFとEは和音、Gはges音が書かれている。ほとんどのエディションは和音であるが、3. KK、4. TK、5. BH2と、原典版では30. EZがges音を選択している。いずれもドイツの出版社である。7. CMは前小節からの和音とges音が混合され、14. VP、25. BMはさらにタイを付加するなど改変が行われている。CP ⑰では、第92小節部分に見られる *poco ritenuto* について、A1からA3の自筆譜にはいずれも見られず、FおよびEで現れ、Gでは記載されていない。3. KKと14. VPはrit.に変更し、21. ACaと25. BMでは *poco rit* としている。その箇所音だけではなく前後の文脈からその音や記号の意味を考えた形跡が見られ、その結果、エディションにおける提示にも多様性が見られるようになったと考えられる。

2.2.4 表現の変化が見られる例【CP ⑥】

CP ⑥はルフラン部分に現われる親指旋律である。これは、ショパンが残したいずれの資料にも見られない。本論で収集した資料のうち、19世紀中に親指旋律を指示したのは3. KKのみである。3. KKの校訂者はカール・クリントヴォルト Karl Klindworth であるが、彼が校訂したエディションは加筆が多く、19世紀後半のヴィルトゥオーソ的な演奏様式が反映されている(岡部2001: 21)。しかし、この親指旋律は14. VP、25. BMといった20世紀半ばのエディションにも見られ、それらの楽譜では親指旋律が反復部分だけに記載されている。こうしたことから、親指旋律の奏法が継承され続けてきた可能性が考えられる。

2.2.5 長い間共通認識となっていたタイの例【CP ⑧、CP ⑨、CP ⑩、CP ⑭】

CP ⑧、CP ⑨、CP ⑩、CP ⑭は、表1からもわかるように、わずかな例外を除いて、Gと同様にタイを付けているエディションがほとんどである。CP ⑧、CP ⑨、CP ⑩に関しては、タイがDにも記入されている。CP ⑭では、DではなくA3に記入されていることが異なるが、おおむね次のような可能性が考えられる。ドイツにおいてショパンの死後30年で著作

権が切れたために出版され始めた各エディションがGを引き継いだ。それが100年以上にわたって継承され、耳馴染みのある音として定着し、長年にわたってタイを付けて演奏することが共通認識となっていた。しかし、原典版として資料研究が進められた結果、32. JEではA3とFが(Ekier; Kamiński 2001: 10)、33. CGではFが(Grabowski 2006: 132)最終的にもっとも信頼される資料であると決定された。そのため、CP ⑧、CP ⑨、CP ⑩においては、A3やFと同様にタイがない。32. JEではタイもヴァリエーションとして併記されている。一方、タイがA3に記されているCP ⑭では、32. JEが、このタイはおそらくショパンによるものであるという判断で(Ekier; Kamiński 2001: 10)タイを付けている。33. CGでは、タイはA3による(Grabowski 2006: 132)ということで、()付きでタイを示している。長い間共通認識となっていたタイが、近年になって検討されている例である。しかし、ここでも、学術的にアプローチされた15. EGにおいて、既に近年の原典版と同様の内容が示されていたことが、表1から読み取れる。

2.2.6 校訂者が改善を試みた例【CP ⑫、CP ⑮、CP ⑯】

CP ⑫、CP ⑮、CP ⑯は、すべての資料(判別困難な資料を除く)で一致しているが、後のエディションでは違いが見られる箇所である。CP ⑫左手1拍目のf音は、すべての初版と弟子の楽譜で2分音符であるが、後のエディションの約半数において付点が付加され、付点2分音符となっている。33. CGでは第68小節、第72小節との類似により、付点を付加したことが記されている(Grabowski 2006: 132)。おそらく他の版でも同様であると思われる。22. IPのみが4分音符であるが、第89小節と一致させたという(Paderewski; Bronarski; Turczyński 1950: 118)。

CP ⑮は、すべての資料でh音を示しているが、後のエディションでは約3分の2がb音になっている。19世紀中に出版されたエディションでb音を示したのは7. CMのみである。7. CMの校訂者ミクリは、ショパンの弟子であり、レッスン中にショパンから受けた教えを譜面に反映させた(Eigeldinger 2006: 223)。ミクリ自身も7. CMの序文において「レッス

ン中のショパンの指示を示した」と述べている。そのため、7. CM 以降のエディションに与えた影響が大きかったと考えられる。

CP ⑩のタイは、いずれの資料にも見られない。しかし、既に1. BH1 でタイが付加され、19 世紀中では5. BH2 以外のすべてのエディションでタイが付加されている。CP ⑪の第71-72 小節との類似により、これをCP ⑩へと転用させた可能性が考えられる。

以上見てきたように、本論で設定したチェックポイントにおけるエディション間の違いには、それぞれ校訂者の考えが反映されている。校訂者の役割についても時代により考え方が変化している (Grier 1996: 16-17)。そのため、エディション間の差異が生じている個々の理由については、表1の一覧表から、別の読み取り方ができる可能性もある。すなわち、ここで分類した6パターンとは別の分類の可能性もあり得る。本節では、チェックポイントにおいて差異が出てきている理由として複数の可能性があり、断定できないものも多いことで、様々な可能性を検討してきた。これらを踏まえて、次節で日本におけるエディション受容を検討し、次章で解釈の可能性を検討する。

2.3 日本におけるエディション受容

ここでは、海外で出版されたエディションが、どのように日本に輸入され、日本ではどのように解釈され、エディションに反映されたのかを考察する。

日本で西洋音楽の楽譜が出版されはじめたのは明治期以降である。奥好義が『バイエルピアノ教則本』を出版したのは1890 (明治23) 年であるが、実質的に国内版の楽譜という媒体が流通に乗りはじめたのは1915 (大正4) 年から出版されはじめたセノオ楽譜からであるといわれている。音楽取調掛 (1879-1887) および東京音楽学校 (1887-1952)⁶ には明治期から多くのショパンの楽譜が受け入れられており、明治期に主として使用されていたのは2. HSI、3. KK、6. CR、7. CM である。楽器店では主に外国版が販売されており、国内で出版されていたのは邦人作曲家による作品が中心であった (多田 2014: 24-28)。

表1において、日本で出版されたエディションは、

13. MTJ1、16. SMJ、18. MIJ1、19. KMJ、20. MTJ2、23. LKJ、24. MIJ2、26. KHJ、27. ZOJ1、28. OTJ、29. ZPJ1、31. ZPJ2、34. ZOJ2 の13種類である。13. MTJ1 から20. MTJ2 までは第二次世界大戦終戦までのものであり、国内で出版された初期のエディションをほぼ網羅していると思われる。セノオ楽譜にもショパンの楽譜は含まれているが、いずれもバイオリンに編曲されており、オリジナルではない。音楽雑誌において掲載される場合はあったが、付録的なものである。国内版ピアノ独奏用の楽譜としては1930 (昭和5) 年出版の13. MTJ1『世界音楽全集』が最初期の楽譜と位置付けられ、当時としては画期的な試みであった。

表1からわかるように、13. MTJ1 から34. ZOJ2 までいずれも日本の楽譜独自の変更や加筆は見られない。例えばCP ⑬は、他のエディションが和音か ges 音のいずれかを選択するケースが多い箇所である。そのため、20. MTJ2 は特異に見えるが、すでに7. CM に同じ形を見ることができる。つまり、7. CM を参考にした可能性が高いと考えられる。18. MIJ1 はCP ③において6. CR について言及していることから (表1の※9)、参照した版の一つに6. CR があったことがわかる。

全体としては、日本で出版されたエディションは、2. HSI および9. HS2 の影響を強く受けているように見える。例えば、CP ⑫は「2.2.6 校訂者が改善を試みた例【CP ⑫、CP ⑮、CP ⑯】」で述べたように、初版では2分音符であった左手1拍目のf音を、約半数のエディションが付点2分音符で表記している。ショパンの死後、初期の頃に出版されたエディションでは、2. HSI および9. HS2 と5.BH2 のみが2分音符となっている。日本で出版されたエディションでは、13. MTJ1、16. SMJ、19. KMJ、23. LKJ、26. KHJ、27. ZOJ1、28. OTJ、34. ZOJ2 が2分音符となっている。日本で出版された3分の2のエディションが2分音符を示しており、2. HSI および9. HS2 と5.BH2 からの影響が考えられる。CP ⑮も「2.2.6」で述べたが、すべての資料でh音を示しているにもかかわらず、後のエディションでは約3分の2がb音になっている箇所である。ショパンの死後、初期の頃に出版され

たエディションでは、2. HS1 および 9. HS2 と 8.RP のみが b 音を示している。日本で出版されたエディションでは、13. MTJ1、16. SMJ、19. KMJ、20.MTJ2、23. LKJ、24. MIJ2、26. KHJ、27. ZOJ1、28. OTJ、29.ZPJ1、31. ZPJ2、34. ZOJ2 が b 音を示し、日本のほぼすべてのエディションが b 音を示していることになる。ここでは 2. HS1 および 9. HS2 と 8.RP からの影響が考えられる。これらの例を総合すると、日本で出版されたエディションが、とくに 2. HS1 および 9. HS2 の影響を強く受けていることがわかる。

以上、日本におけるショパン《ワルツ》Op.64 No.2 のエディション受容を見てきたが、ショパンが残した資料から一つの段階を経て始まっていることが明らかとなった。すなわち、《ワルツ》Op.64 No.2 においても、ショパンが残した資料を精査して校訂・出版したのではなく、主にドイツで出版されたエディションを参考にして校訂したために、それらの影響、とりわけ 2. HS1 および 9. HS2 の影響が強くみられるようになったと考えられるのである⁷⁾。

3. 書記性の変遷に見る美的考察

3.1 作品の構成と背景

ショパンはワルシャワの家族に宛てた 1830 年 12 月 22 日付けの手紙で、ウィーンの公衆が娯楽の一つとして、居酒屋で食事をしながらシュトラウスやランナーのワルツを聴く習慣があると書き、それを「趣味の墮落」と評している（ヘルマン；スコヴロン；ザルブレフスカ＝ストラウス：2012：472）。ショパンはその手紙で自分もワルツを書いているが、それは「ダンス用ではない」と明記しており、これは、彼が自らのワルツを芸術音楽として位置づけていたことを示している。

ショパンは 1829 年から 1847 年の間に 18 曲のワルツを書いており（CT207～224）、この内、作品番号のあるものは Op.18、Op.34 No.1、2、3、Op.42、Op.64 No.1、2、3、Op.69 No.1、2、Op.70 No.1、2、3 の 13 曲がある（Chomiński；Turło 1990：210-223）。彼のワルツの初期のものは大規模なウィンナー・ワルツの形式がとられていることが多いが、次第に簡潔な形式がとられるようになっていった。例えば、《ワルツ》Op.18 は 5 部分形式、同 Op.34 No.1 は 6 部分形式で書かれ

ているが、同 Op.64 は 3 曲共、基本的に 3 部分形式がとられている。

ショパンのワルツは、しばしば「ワルツの形式を借りた抒情詩」と言われるが、曲によってテンポは異なっても、基本的に回転舞曲的な性格を持っている。それらの中には《ワルツ》Op.34 No.1 のように華麗な性格を前面に打ち出しているもの、同 Op.18 や同 Op.42、同 Op.64 No.2 のようにオペラティックな性格を含むもの、同 Op.34 No.2 のようにスラヴ的な哀愁に富むもの、そして、同 Op.64 No.2 のようにマズルカの要素が含まれるものもあり、最後のものは後期の舞踏音楽における総合性を示している。

《ワルツ》Op.64 No.2 は A-B-A の 3 部分形式に少し手を入れた AX-BX-AX で書かれている。X はルフランからなり、それを各部分の後に挿入することによって 3 部分形式の単調さを覆い隠す役割を持っている。また、ルフランを初期の大規模なウィンナー・ワルツに用いた場合は、作品に統一感を与える効果を持っている（例えば、《ワルツ》Op.34 No.1 では AX-BX-CX-DX-AX-CX が用いられている）。《ワルツ》Op.64 No.2 では A、B、X の各部分は全て 32 小節からなり、何れの部分も 16 小節の楽節を反復する形となっているが、A と B の部分では反復部分の後半に明らかに変化が見られる。

3.2 楽譜情報の相違と演奏解釈の関係

前述したように、《ワルツ》Op.64 No.2 にはエディションによって楽譜情報に多くの相違がある。本節では、2.2 「海外で出版されたエディションの変化」であげた 6 種類の楽譜情報の変化のパターンを基に楽譜情報と演奏解釈の関係について考察する。

3.2.1 ショパンによる弟子の楽譜への書き込みが伝承により一般化する例

CP ①及び CP ②と、CP ⑩では内容が異なる。まず CP ①及び CP ②であるが、CP ①でタイが用いられればそこに 9 度の係留が生まれ、CP ②の場合は 4 度の係留が生まれる。この 9 度と 4 度の係留はショパンがワルシャワ時代に学んだキルンベルガーの『純正作曲の技法』で推奨された方法であり（Kirnberger 1771-79：I：72）、ショパンはこうした古典的な対位法理論

を踏襲して実際にはタイを用いていた可能性がある。優美な趣味を重んじたショパンが、ソプラノとバスの不協和音程を小節1拍目で同時に鳴らすことを避け、タイで予備を行っていた可能性が高い。この箇所は第25小節から始まる半音階的和声進行と共に一貫したリズム・モチーフが用いられており、第25-26小節では既にタイが記載されている。ショパンはその後のタイの記載を見落とし、Dに書き込んだと考えると、論旨が一貫する。勿論、彼が作曲当初はタイを意図していなかった可能性も考えられなくはないが、最後期の作品において意図の変化は限られよう。ショパンの死後に出版されたエディションについては、資料が十分に得られない中での校訂作業になるため、最終的には校訂者の見解に基づくものとなる。

CP⑪は明らかにショパンの見落としと考えられる。何故ならば、第69-72小節のフレーズは第65-68小節と全く同じ構造であるが、CP⑪でだけタイが欠落しているからである。

3.2.2 類似箇所の音などが転用され定着する例

ショパンはFの校正刷りでA部分の反復箇所となるCP⑳でgis¹を挿入したが、多くの後のエディションはそれをA部分のCP③にも加えてしまった。さらに、多くの後のエディションではCP⑳の2拍目裏にもgis¹を加えている。これらのgis¹はソプラノ声部の上に挿入され、倍音を増幅して詠嘆的な表現を生み出すものであるが、簡潔な表現を求めた後期のショパンはA3の段階ではgis¹を挿入しておらず、必要最小限の音しか用いていなかったことを演奏者は知っておくべきである。

CP⑤、CP⑱、CP㉑は3回挿入されたルフランのテンポ設定に関するものであり、CP⑱ではA3とすべての初版、CP㉑ではA3とF、EでPiù mossoを指示しているが、CP⑤ではショパンが直接関わった全ての資料でそれを指示していない。それ以降の楽譜の多くはCP⑤にPiù mossoの指示が無いのはショパンの見落としと捉え、それを補足している。ショパンの見落としであれば、3回に亘るルフランは全て同じテンポで奏することになる。しかし、もしショパンが敢えてCP⑤でそれを記載しなかったのであれば、1回

目のルフランはA部分と同じか僅かに速いテンポで奏し、2回目と3回目は更に速く奏する可能性を残すものである。

3.2.3 2つの資料からの選択、あるいはそれらの混合 / 変更が行われる例

CP④、CP⑦、CP⑬、CP⑰はA1～A3には含まれないが、F及びEに採用されている。このことはFの校正刷りでショパンが修正を加えた可能性も考えられる。CP④についてはcisではなくCisにした方が、より深い終止感が得られることは明らかであり、その後、軽い動きのルフランに移行することでこの箇所の音楽的文脈が明瞭になる。CP⑦については、この箇所であ-d¹ではなくa-d¹-a¹を鳴らして響きを拡大することで、3小節後の終止箇所を繊細に表現することが出来る。CP⑬についてはソプラノとの関連が考えられる。つまり、第76小節1拍目でdes³のソプラノを打ち直し、同時にgesのバスを鳴らすと、ソプラノとバスの間で5度音程が明瞭に響いてしまう。これを避ける為にはどちらかをタイにするしかない。CP⑰のpoco ritenutoはオペラティックな性格を持つB部分の終了には極めて妥当な表現である。

3.2.4 表現の変化が見られる例

CP⑥の親指旋律は明らかにショパン起源の演奏解釈ではない。しかし、この方法は一つの演奏習慣として多くのピアニストが用いており、一部の楽譜にも記載されている(3. KK, 14. VP, 25. BM)。前述したように、ルフランでは16小節のフレーズが2回反復しているが、3. KKはその2回共、親指で奏する各小節の最終音を次の小節にタイで引き延ばしている。それに比べ、25. BMは各ルフランの後半だけで親指旋律を引き延ばしており、これは反復箇所の方に変化を加えるという意味でショパンの様式と一致している。

3.2.5 長い間共通認識となっていたタイの例

この曲では前述したCP①、CP②を含め、小節を跨ぐ形で用いられるタイに関する情報が混乱している。ショパンはCP⑧、CP⑨、CP⑩のタイはA1～A3に記載しておらず、CP⑭のみをA3に記載してい

る。しかし、彼はCP⑧、CP⑨、CP⑩のタイをDに書き込んでいることから、ショパンの弟子達のサークルでこうした方法が受け継がれ、1878年以降の多くの楽譜に反映した可能性がある。問題となるB部分は前述したようにオペラティックな表現様式が用いられており、CP⑧、CP⑨、CP⑩でタイが用いられた場合は、それらの音は先取音となり、ルバートを駆使して旋律を滑らかに下行させるストラッシーノの技法を示している。ショパンがオペラの技法を腐心してピアノに取り入れていたことを考えると、そうした側面から楽譜を読み解いていくことも有益ではないだろうか。

3.2.6 校訂者が改善を試みた例

CP⑫に関しては、f音がバスとして第73小節全体に機能することを多くの楽譜が表明している。CP⑬に関しては第70小節を敷衍することの方が和声的な整合性から適切と考えられるが、32. JEと33. CGは原典性重視の姿勢からh音を採用している。ショパン死後の全ての校訂者はCP⑬をCP⑪から敷衍した可能性が高く、CP⑪にタイを記載した根拠としてはショパンがSの同じ箇所にもタイを書き込んだことがあげられる。ショパンのこの書き込みは、第72小節1拍目で減5度音程がむき出しの状態でも鳴らされることを避けたものと考えられる。

4. おわりに

本論の目的は、ショパンの作品《ワルツ》Op.64 No.2についてエディション研究を行うことにより、演奏解釈の可能性を考察することであった。

この作品に関して、ショパンが関わったとされる10種類の資料(A1～A3の3つの自筆譜、フランス、ドイツ、イギリスの3国からはほぼ同時に出版された初版や弟子の楽譜への書き込み等)を比較検討した結果、《ワルツ》Op.64 No.2においても、ショパンが様々な変更をおこなっていることが明らかとなった。また、それらの変更が、ショパンの死後に出版された各エディションにどのように伝承されたのか、各エディションの校訂者によってどのような付加・改変がおこなわれたのかを、全34種類のエディションを比較

検討するため、表1を作成した。それを基に、まず、海外で出版されたエディション21種類について考察し、次に、これらのエディションが日本にどのように入ってきて、日本でどのように解釈され反映されてきたのかを、日本で出版されたエディション13種類について考察した。その結果、海外のエディションで伝承されるうちに変化が生じた例として、1. ショパンによる弟子の楽譜への書き込みが伝承により一般化する例、2. 類似箇所音などが転用され定着する例、3. 2つの資料からの選択、あるいはそれらの混合/改変が行われる例、4. 表現の変化が見られる例、5. 長い間共通認識となっていたタイの例、6. 校訂者が改善を試みた例、という6つのパターンを見ることができた。

日本における受容は、ショパンに直接関わる資料からではなく、ショパンの死後に校訂者が様々な影響を受けながら校訂した主にドイツで出版された楽譜の影響を大きく受けており、とりわけ、2. HS1 ベーターズ社出版のショルツ校訂(1879年)、および、9. HS2 ベーターズ社出版のショルツ=ポズニャク校訂(1905年頃)の影響が強いことが確認された。

その結果を受けて、《ワルツ》Op.64 No.2における演奏解釈の可能性を考察した。今回は全体的な考察に留まったが、この作品では特にルフランの演奏習慣が特徴的であるため、稿を改め詳細な考察を行うことが今後の課題である。

¹ フランス語表記ではフレデリック・フランソワ Frédéric François である。

² 原典版とは、校訂上の付け足しや変更をしないで作曲家の意図を忠実に提示しようとした楽譜のことである。一般に広く使用されているパデレフスキ版は校訂者による書き換え（異名同等音）が多いため、原典版とは言えない。

³ 類似した論文として仲田久美子による《ソナタ》の分析（「エディション比較研究 ショパン《ピアノソナタ第2番 Op.35》第1楽章：系譜をたどる」2011 岐阜大学教育学部研究報告．人文科学 59（2）：79-90。「エディション比較研究 ショパン＜ピアノソナタ第2番 Op.35＞：系譜をたどる（2）」2011 岐阜大学教育学部研究報告．人文科学 60（1）：53-63。）が挙げられるが、先行研究を確認していないだけでなく重要な基本文献を読むこともなく論じられている。また、補遺（「エディション比較研究 ショパン＜ピアノソナタ第2番 Op.35＞ - 系譜をたどる -（3）補遺」2015 岐阜大学教育学部教師教育研究 11：133-140。）では、それぞれ論旨の異なる岡部の論稿（岡部：1994, 1990, 2001）を混在させて述べたのみならず、誤読している。さらに参考文献には岡部の博士論文（岡部 2001）のタイトルが間違っして記載されている。

⁴ 音源調査に関しては、辰野裕一氏に多大なるご協力をいただいた。具体的な音源内容および分析については別稿にてあらためて述べるため、本論では割愛する。

⁵ Grabowski; Rink 2010 では、世界各国に現存する初版について、表紙やわずかな音や記号の違いのすべてを作品ごとに刷りを分類し、示している。

⁶ 1893-1899 まで一時的に東京高等師範学校附属音楽学校となっていた。

⁷ このことを岡部は《バラード》Op.52においてすでに実証している（岡部 1990, 1994）。ただし、ショパンの全作品に共通するかどうかについては、すべての作品を検証する必要がある。

【使用楽譜一覧】

紙面の都合上、使用楽譜については表1の備考欄を参照。

【参考文献】

Brown, Maurice J. E. 1972. *Chopin, An index of his works in chronological order*; 2nd revised ed. New York: Da Capo Press.

Chechlińska, Zofia. 2002. “Wydania Dzieł Chopina Jako Źródło i Świadcstwo Przemian w Koncepcji Wykonawczej Dzieł Kompozytora”, in Artur Szklener (ed.), *Chopin w Poszukiwaniu Wspólnego Języka*. Warszawa: Narodowy Instytut Fryderyka Chopina: 101-114.

———. 2003. “Types and Categories of Textual Differences in Chopin Sources”, in Artur Szklener (ed.), *Chopin’s work. His inspirations and creative process in the light of the sources*. Warszawa: Narodowy Instytut Fryderyka Chopina: 57-66.

Chomiński, Józef Michał; Turło, Teresa Dalila. 1990. *Katalog Dzieł Fryderyka Chopina*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.

Ekier, Jan. 1974. *Wstęp do wydania natodowego dzieł Fryderyka Chopina, Część 1. Zagadnienia edytorskie*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.

Ekier, Jan; Kamiński, Paweł. 2001. “Performance Commentary” and “Source Commentary (abridged)” in Chopin, Waltzes, National Edition. Warsaw: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.

Eigeldinger, Jean-Jacques. 1982. *Œuvres Pour Piano, Fac-similé de l'exemplaire de Jane W. Stirling avec annotations et corrections de l'auteur (Ancienne collection Edouard Ganche)*. Paris: Bibliothèque Nationale.

———. 2006. *Chopin vu par ses élèves*. Paris: Fayard.

Feder, Georg. 1987. *Musikphilologie, Eine Einführung in die musikalische Textkritik, Hermeneutik und Editionstechnik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Grabowski, Christophe. 2002. "Tekst Chopina w Nowej Edycji Źródłowej Petersa", in Artur Szklener (ed.), *Chopin - w Poszukiwaniu Wspólnego Języka*. Warszawa: Narodowy Instytut Fryderyka Chopina: 123-136.
- . 2003. "Les premières éditions anglaises des oeuvres de Frédéric Chopin. Une mise à jour documentaire", in Artur Szklener (ed.), *Chopin's work. His inspirations and creative process in the light of the sources*. Warszawa: Narodowy Instytut Fryderyka Chopina: 101-115.
- . 2006. "Critical Commentary", in Christophe Grabowski (ed.), *The complete Chopin, A new critical edition, Waltzes, Urtext*, London: Edition Peters: 125-140.
- Grabowski, Christophe; Rink, John. 2010. *Annotated catalogue of Chopin's first editions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grier, James. 1996. *The critical editing of music, History, method, and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Helman, Zofia (oprac.) ; Skowron, Zbigniew (oprac.) ; Wróblewska-Straus, Hanna (oprac.). 2009. *Korespondencja Fryderyka Chopina. Tom I, 1816-1831*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. [2012. ヘルマン, Z.; スコヴロン, Z.; ヴルブレフスカ = ストラウス, H. (編) 『ショパン全書簡 1816～1831年—ポーランド時代—』 関口時正、重川真紀、平岩理恵、西田諭子 (共訳)、東京：岩波書店]。
- Kallberg, Jeffrey. 1982. *The Chopin Sources; Variants and versions in later manuscripts and printed editions*. (Ph.D. dissertation) Chicago: The University of Chicago.
- . 1990. "Are variants a problem? 'Composer's intentions in editing Chopin'" *Chopin Studies*, 3. Warsaw: Towarzystwo im. Fryderyka Chopina: 257-267.
- . 1998. *Chopin at the Boundaries*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University press.
- Kamiński, Paweł. 2002. "Wydanie Narodowe Dzieł Fryderyka Chopina (WN) Jako Przykład Urtekstu Ukierunkowanego na Wykonawcę", in Artur Szklener (ed.), *Chopin - w Poszukiwaniu Wspólnego Języka*. Warszawa: Narodowy Instytut Fryderyka Chopina: 115-122.
- . 2003. "Between the Work and the Source. The Theoretical and Practical Aspects of the Editing of the Urtext", in Artur Szklener (ed.), *His inspirations and creative process in the light of the sources*. Warszawa: Narodowy Instytut Fryderyka Chopina: 83-100.
- Kimberger, Johann Philipp. 1771-79. *Die Kunst des reinen Satzes in der Musik T.1-3*. Berlin und Königsberg.
- Kobylańska, Krystina. 1977. *Rękopisy utworów Chopina, Katalog*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- . 1979. *Frédéric Chopin, Thematisch-Bibliographisches Werkverzeichnis*. Translated by Helmut Stolze, edited by Ernst Hertrich. München: G. Henle Verlag.
- Komitet Redakcyjny; Wydanie faksymilowe rękopisu. 2007. "Editorial Introduction" *Wydanie faksymilowe rękopisu*. Warszawa: Narodowy Instytut Fryderyka Chopina: 6-9. [「序」市川信一郎／武田幸子 (監修)、寺門祐子 (訳)。
- Paderewski, Ignacy Jan; Bronarski, Ludwik; Turczyński, Józef. 1950. "Commentary", in *Fryderyk Chopin. Dzieła wszystkie IX, Walce*. Kraków-Warszawa: Polskie Wydawnictwo Muzyczne-Institut Fryderyka Chopina: 113-123.
- Rink, John. 1997. *Chopin: The Piano Concertos*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 2003. "Chopin copying Chopin", in Artur Szklener (ed.), *Chopin's work. His inspirations and creative process in the light of the sources*. Warszawa: Narodowy Instytut Fryderyka Chopina: 67-82.
- . 2004. "Analyzing rhythmic shape in Chopin's

- ‘E major Etude’, in Artur Szklener (ed.), *Analytical perspectives on the music of Chopin*. Warszawa: Narodowy Instytut Fryderyka Chopina: 125-138.
- 2005. “Chopin and the technique of performance”, in Artur Szklener (ed.), *Chopin in performance: History, theory, practice*. Warszawa: Narodowy Instytut Fryderyka Chopina: 225-238.
- Rink, John; Samson, Jim; Eigeldinger, Jean-Jacques. 2003. “Note on editorial method and practice” in *The Complete Chopin, A New Critical Edition Préludes*. London: Edition Peters: 61-62.
- Samson, Jim. 2015. “Source Commentary” *Fryderyk Chopin, Waltz in C sharp minor, Op. 64 No. 2, Wydanie faksymilowe rękopisu*. Warszawa: Narodowy Instytut Fryderyka Chopina. [『ショパン手稿譜ファクシミリ全集、ワルツ 嬰ハ短調 作品64の2、贈呈用自筆譜、フランス国立図書館 Bibliothèque nationale de France、パリ (Ms. 114)』市川信一郎/武田幸子 (監修)、寺門祐子 (訳): 37-40]。
- 岡部 玲子 1990 「ショパン作曲バラード第4番のエディションの系譜」『常磐大学短期大学部研究紀要』第19号: 22-36。
- 1994 「ショパン作曲バラード第4番のエディションの系譜 No.2～ペダル記号と運指の数字～(日本におけるショパン受容の研究へ向けて)」『常磐大学短期大学部研究紀要』第23号: 57-71。
- 2001 『パラダイム手法によるショパン《バラード》全4曲のエディション研究」[博士論文] 東京: お茶の水女子大学大学院。
- 2011 「ショパンの楽譜の受容: 1991年と2010-11年との比較」『常磐大学人間科学部紀要』第30巻2号: 67-81。
- 2015 『ショパンの楽譜、どの版を選べばいいのか?: エディションの違いで読み解くショパンの音楽』東京: ヤマハミュージックメディア。
- 加藤 一郎 2002 「ショパンのテンポ・ルバート」『音楽研究 大学院年報』第十四輯、国立音楽大学大学院: 45-104。
- 2004 『ショパンのピアノスム その演奏美学をさぐる』東京: 音楽之友社。
- 2009 「ショパンとバロックの精神—スタイル・プリゼの精神」『研究紀要』第43集、国立音楽大学: 25-36。
- 2011 「ショパンのペダリングにおける美の様式: 《24の前奏曲》作品28-1、2、13番の分析による実践的研究」『音楽研究 大学院年報』第二四輯、国立音楽大学大学院: 1-19。
- 武田 幸子 2010a 「ショパンの手稿譜について」『フォーラム・ポーランド 2009 会議録』フォーラム・ポーランド監修、東京: ふくろう出版: 72-74。
- 2010b 「自筆譜『マズルカ作品6の2』スケッチ」『生誕200年記念 ショパン展 in Tokyo Marunouchi』東京: 読売新聞東京本社。
- 多田 純一 2010a 「明治期におけるショパン作品のエディション受容」『藝術文化研究』第14号、大阪芸術大学大学院: 165-184。
- 2010b 「大正期・昭和初期の東京音楽学校におけるショパン作品のエディション受容」『創発』第9号、大阪健康福祉短期大学: 57-70。
- 2010c 「アンケート調査による音楽系大学生のエディション選択の実態」『日本ピアノ教育連盟紀要』第26号: 51-60。
- 2012 「明治期の日本におけるショパン像の形成—楽譜受容と演奏受容を中心に—」[博士論文] 大阪: 大阪芸術大学大学院。
- 2013 「「ナショナル・エディション」とショパン作品におけるエディション選択の問題点」『日本ピアノ教育連盟紀要』第28号: 61-76。
- 2014 『日本人とショパン—洋楽導入期のピアノ音楽—』東京: アルテスパブリッシング。
- テンバリー, ニコラス 1993 「ショパン, フリデリク・フランチシェク 7-14」遠山一行 (訳)、柴田南雄: 遠山一行 (編) 『ニューグローヴ世界音楽大事典』東京: 講談社: 8: 562-568。
- 平林 正司 2009 『ショパンとヴァルス』東京: 慶応義塾大学出版会。
- 渡辺 裕 2001 『西洋音楽演奏史論序説』東京: 春秋社。

【参考ウェブサイト】

AC Online (Annotated Catalogue of Chopin's First Editions): <http://www.chopinonline.ac.uk/aco/>
2016年10月1日閲覧。

CFEO (Chopin's First Editions Online): <http://www.chopinonline.ac.uk/cfeo/> 2016年10月1日閲覧。

NIFC (The Fryderyk Chopin Institute): <http://en.chopin.nifc.pl/institute/> 2016年10月1日閲覧。

OCVE (Online Chopin Variorum Edition): <http://www.chopinonline.ac.uk/ocve/> 2016年10月1日閲覧。

* 本研究はJSPS 科研費 16K02323 の助成を受けたものです。

The Origins of Class-Race /Ethnicity-Gender Study in US Sociology (1)

Miki Hasegawa (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

Abstract :

For sociologists in the US, class, race/ethnicity, and gender represent major sources of group formation, identity, and conflict. Although these categories were once treated separately in Social Stratification, Race/Ethnic Relations, and Gender Studies, respectively, for the past three decades, a number of US sociologists have made effort to incorporate them in a single research framework. Yet, few have delved into the question of how and why such inclusive practice began to thrive in the US in the first place. This article, conceived as the first of a series, sets out to answer the question by focusing on the ways in which early scholars in Social Stratification discussed class and were criticized for class determinism and reductionism, so as to pave a long way to the recent proliferation of study linking class, race/ethnicity, and gender.

1 Introduction

US sociologists consider class, race/ethnicity, and gender as key sources of group formation, identity, and conflict. They also draw on these categories to describe and explain economic, political, and social inequalities. Although studies of class, race/ethnicity, and gender used to be confined to the fields of Social Stratification, Race/Ethnic Relations, and Gender Studies, respectively, since the 1980s, scholars in these fields have demonstrated a growing interest in including all these categories in a single analytical or theoretical framework. Consequently, voluminous literature exists today that addresses class, race/ethnicity, and gender simultaneously.¹⁾

The literature indicates, however, that ways to integrate these categories are by no means uniform. For instance, liberals tend to treat class, race/ethnicity, and gender (hereinafter referred to as

CRG) as independent variables to statistically examine their relationships on a particular research topic, while radicals may focus on the intersection of CRG hierarchies and emphasize the interlocking nature of classism, racism, and sexism. However, few have systematically traced the intellectual origins of CRG study, let alone different approaches observed in the study. This article picks up the lacuna and begins to show how and why an increasing number of sociologists in the US have found it necessary to link CRG and how and why they have taken different, often contending, approaches in doing so. Specifically, this article focuses on the field of Social Stratification and reviews the ways in which early scholars in the field discussed class and were criticized for class determinism and reductionism.

In the sections to follow, I first recapitulate Marx's formulation of class and Weber's formulation of class,

status, and party because stratification scholars in question based their arguments on these formulations (Section 2). I then introduce typical or representative works of the scholars (Section 3). These works are classified into three: neo-Weberian works that belong to the consensus school (3-1), neo-Weberian works that constitute the conflict school (3-2), and neo-Marxist works (3-3). Subsection 3-1 includes some criticisms against consensus writings since the subsequent neo-Weberian and neo-Marxist works were built on these criticisms. Finally, I show how the neo-Weberian and neo-Marxist works were criticized for assuming class as primary, reducing race/ethnicity and gender issues to class issues (Section 4).

2 Marx's and Weber's Formulations

2-1 Marx's Formulation of Class

While Karl Marx did not provide a formal definition of class, he treated class relations as “the fundamental identity of society” (Giddens 1973: 29). In Marx's formulation of class, whether or not one owns means of production (such as raw materials, machines and tools, and factories) determines his class. Those who own means of production constitute the capitalist class, and those who don't, the working class. The two classes are in antagonistic relations because the former exploits the latter by not paying due wages; capitalists pay workers only for reproduction of their labor-power, or workers' capacity for work. Marx called the difference between due wages and paid wages surplus value, and maintained that this value was the very source of profits that capitalists made. Thus, for Marx, the division between the two classes originated from the production process.

According to Marx, classes are not a phenomenon unique to the capitalist society; instead, they are a historical phenomenon, with its beginning and ending. Classes emerged when elaborate division of labor, production of surplus produce, and the institution of private property together culminated into separate

groupings of people that stood in mutual opposition. Thereafter, owners of means of production formed dominant classes while propertyless producers formed subordinate classes. In ancient society in which production was based on property in slaves, patricians (slave owners) were the dominant class and plebeians (non-owners of slaves) were the subordinate class. Similarly, in feudal society where production was based on landed property, lords (landowners) and vassals (non-landowners) were the classes. In capitalist society in which production is based on property in industrial capital, capitalists and workers are the classes, as mentioned above.

Marx expected the current capitalist society to be transformed into communist society through class struggle, just like ancient society became feudal society, which in turn became capitalist society, through class struggle (or mutual breakdown). Specifically, class struggle in capitalist society occurs as contradictions of capitalism develop and as workers become aware of their objective condition and act on the awareness. Capitalism, being inherently geared to profit-making in the free market, puts capitalists under constant competition. To win the competition, capitalists are impelled to sell their products at cheaper prices by, for example, replacing workers by labor-saving machinery. This competition not only results in miserable conditions on the part of workers (in terms of deskilling and loss of employment) but also leads contradictorily to falling rates of profit for capitalists because profit ultimately comes from surplus value that workers generate in the production process. As profit rates fall, investment declines and workers are further fired. Hence arise a series of business crises. Throughout the crises, moreover, capitalists who lost their race join the working class, thereby making capitalist enterprise increasingly monopolistic—another contradiction, going against the principle of free competition.

As the size of the working class expands and

its position relative to that of the capitalist class sinks, workers become conscious of their common deprivation and begin acting collectively in order to advance their common interests. This process—from “class-in-itself” to “class-for-itself”— is also facilitated by concentration of workers in large factories and bourgeois democracy which allows them to organize labor unions and political parties. Ultimately, capitalist society must be transformed into communist society through the working class’s revolutionary action. Communist society is a classless society where means of production belong to the public and the fruit of labor is justly shared by members of that society. Marx hoped that, once the historically unprecedented capacity for production in capitalism was put to common use, no one would have to exploit others or alienate himself from the production process and products of his own labor; instead, each and every individual would be able to pursue realization of his full potential as a human being.

2-2 Weber’s Formulation of Class, Status, and Party

In contrast to Marx, Max Weber offered a formal definition of class and treated class as *one* aspect of a more fundamental axis of social organization, i.e., power, as he designated class, along with status and party, as a phenomenon of the distribution of power. In Weber’s conceptualization of class, as in Marx’s, property plays the decisive role in determining one’s class, but it rejects Marx’s theory of surplus value and defines class in terms of “life chances” tied to market situations. More specifically, a class consists of individuals with similar life chances as they share a market situation by possessing a similar level or kind of income-generating goods and skills and by facing a similar probability of procuring goods and services in the commodity market. In this conceptualization of class, whether or not one owns property is decisive not because it articulates antagonistic class relations but simply because property ownership enables some

to monopolize entrepreneurial opportunities as well as access to goods and services while lack of property deprive others of these opportunities and access.

The equation of class with the market situation leads to a multiplicity of classes because such situations vary widely. Hence, Weber first identified “property classes” based on property ownership: (1) the class of creditors, the class of owners of factories and equipment, etc.; (2) the class of debtors and the class of paupers, etc.; (3) the class of craftsmen and the class of small entrepreneurs, etc. He called the classes in (3) “middle classes” since they fell between (1) and (2). Weber further distinguished “commercial classes,” which originated from property classes. They were (1) classes of people who can offer highly marketable goods or services in the labor or commodity market (sometimes overlapping the “middle classes” above), including entrepreneurs, merchants, bankers, and professionals as well as workers with monopolistic skills and qualifications; (2) classes of laborers, including semi-skilled and unskilled laborers; and (3) middle classes, including self-employed farmers and public/private officials.

In addition to property and commercial classes, Weber went into “social classes,” which were identified on the basis of “the totality of class situations within which individual and generational mobility is easy and typical” (Weber 1968: 302). In other words, a social class was made up of two or more of property and commercial classes between which social mobility typically occurred individually and generationally. Four such classes were (1) the working class, (2) the petty bourgeoisie, (3) propertyless intellectuals and specialists, and (4) the propertied or highly educated. As such, the working class, for instance, might include individuals who belonged to lower property and commercial classes since mobility was characteristic between them.

Besides class, Weber discussed status and party as the two other factors governing the distribution of

power. For him, while class dealt with the economic sphere, status (or prestige) and party dealt with the social and political spheres, respectively. According to his formulation, a status group consists of individuals who consciously follow a distinctive “style of life” and a sense of honor, which establish boundaries between its members and the rest. Unlike classes, which are objectively defined, status groups are identified by people, or their members and non-members, through their subjective evaluation. These groups include occupational groups and ethnic communities. Unlike classes and status groups, parties are associations that people voluntarily form with specific goals. Their common purpose is to gain political leadership and domination in a larger society. Parties range from local social clubs to the state and transnational organizations.

A question may arise here as to the relationships among classes, status groups, and parties. Weber recognized that status groups often originated from classes (e.g., a group of owners of what Marx called means of production, sharing a distinctive life style). Parties might also be formed on the basis of common class or status situations. Yet, he found no necessary, fixed relationships among the three.

3 Neo-Weberian and Neo-Marxist Approaches to Class

3-1 Neo-Weberian Works: The Consensus School

More recent scholars in the Social Stratification field are broadly classified into two camps. One is the neo-Weberian consensus school, which emphasized consensus and order under liberalism. The other is comprised by the neo-Weberian conflict school and the neo-Marxist school, both stressing conflict and change. Scholars in the latter are sometimes called “critical theorists,” whether Weberian or Marxist. This subsection briefly reviews major arguments made by consensus scholars and then introduces criticisms raised against them.

In order to study how the US society was stratified, consensus scholars in the postwar period relied on Weber’s multi-dimensional approach to stratification and/or his conceptualization of classes as aggregates of individuals with no inherent inter-class relationships. Gerhard Lenski (1952), for example, saw the US society as consisting of individuals, each occupying different, often contradictory, positions in a number of separate socioeconomic status hierarchies (e.g., a black clergyman who is high in social status but low in economic and ethnic status). He argued that, therefore, the US was a classless society. If there were classes, they were simply aggregates of status positions of individuals. Lloyd Warner and his associates (1973) conducted fieldwork in communities in different parts of the US, in which they investigated how residents evaluated each other in terms of status. As a result, they maintained that there were a certain number of status groups in each, which they called “social classes.” Further, Milton M. Gordon (1958) emphasized that it was important to empirically verify different variables of stratification, and proceeded to examine the relationships among status hierarchies, including class (read status) and ethnic hierarchies.

Notice that, for consensus scholars, class was essentially a matter of status although they often called status “class.” In fact, a number of critics voiced their dissatisfaction with the scholars’ treating status groups or hierarchies as classes and identifying themselves as Weberian nevertheless. As we saw earlier, a class, for Weber, was a collectivity of individuals having similar life chances as they shared a common market situation derived from their property ownership, and social classes originated from property and commercial classes that were objectively given. Besides, Weber conceptualized status in terms of self-conscious groups based on life styles, not in terms of abstract indices to construct statistical groups as Lenski did. Hence, one critic wrote: “One may surmise whether Weber, if confronted with the knowledge of

things said and written in his name, would take a leaf out of his predecessor's book and declare, '*Je ne suis pas Weberien*'" (Parkin 1978: 604-605).

But why did consensus scholars make these terminological "mistakes"? Frank Parkin, who critically examined their works in a systematic manner, provided an answer as follows: "Because Weber's contribution was seen to be the disentangling of a number of separate variables conflated in Marx's concept of class, the addition of a few more to the list could be defended as a procedure directly in line with Weber's own reasoning" (1978: 602-603). And behind the reasoning was the traditional belief that the US was a classless society—a belief that had been commonly shared by such pioneer US sociologists as Lester Frank Ward, William Graham Sumner, Charles Horton Cooley, and E.A. Ross (Page 1969). The US was classless in that opportunities were open for every individual to move up the socioeconomic ladder; if he failed, it was his own fault.

On the classless thesis, John Pease and his co-authors (1970: 128), other systematic critics of consensus scholars, further wrote:

This tendency to adhere to a perspective that exaggerates individual opportunity for mobility and justifies the consequences of a "free" economic order has not been uniquely American. European scholars have expressed similar ideas. But the distinction of American sociologists is that they have persistently embraced and supported this view while they adopted new vocabularies that masked their basic ideological position.

Thus, for critics, the terminological problem was ultimately a problem of ideology. Specifically, the ideology was evolutionary liberalism, which holds that some "amorphous classes emerge as a consequence of individual mobility which represents the process

of natural selection of those who are socially and biologically most 'fit'," "assuming not only an open class system but one that is 'best' for the economy and society" (Pease et al. 1970: 128,130), thereby giving "a moral justification of economic inequality which has been commonplace since the advent of economic liberalism" (Crompton 1993: 7).

Importantly, however, this ideology was refuted by numerous empirical studies. For instance, Jonathan Turner and Charles Starnes (1976) traced scattered data available on the distribution of wealth and income in the US and demonstrated just how skewed it had been from the colonial era. Similarly, Christopher Jencks and his colleagues (1972) rejected the alleged significance of individual achievement in the US society by showing men's education (an index of individual achievement) exerted much less impact on chances of economic success than consensus scholars believed. Samuel Bowles (1972) further reported his finding that chances of success depended more on family backgrounds than on education. These findings were reinforced by other works which invariably supported the prevalence in determining one's position of structural forces (e.g., Lipset and Bendix 1959; Collins 1971) and ascriptive forces, including race/ethnicity and gender. After all, as one scholar put it (Rossides 1990: 83), "it is not even possible to say their [ascriptive forces] efficacy has been reduced during the course of American history."

It should be noted that critical theorists were all against the consensus school, and, as we shall see below, they together reoriented the stratification field by shifting its focus to social conflict and change, which had long been downplayed, if not totally neglected, in the years following World War II. It should also be noted that some European theorists greatly contributed to the process of reorganization of the field, which will be also indicated in the following subsections.

3-2 Neo-Weberian Works: The Conflict School

Given the close association between status on the one hand and consensus and order on the other, it was inevitable that critical theorists' focusing on social conflict and change often meant turning directly back to Marx and Weber and launching an authentic class analysis by building on their predecessors' conceptualizations of class. For many critical theorists, this endeavor involved two interrelated tasks: (1) articulation of the concept of class in *relational* terms within their respective theoretical frameworks in order to break with the earlier pseudo-classes, which were nothing more than prestige strata or aggregates of individuals filling multiple status positions, and (2) identification of *objective* class structure based on a broad premise that the structure was associated with class consciousness and action (Crompton 1993). This subsection reviews representative works of the neo-Weberian conflict school, and the next, those of the neo-Marxist school.

In carrying out the aforementioned tasks, conflict scholars paid particular attention to the question of under what conditions class conflict arose since, for Weber, a class was only an aggregate of individuals whose collective consciousness and action were not inevitable but strictly contingent and since, however, Weber did not clearly specify such conditions himself. In this connection, we may note that a number of conflict scholars, including those mentioned here, developed their class schemes through critical examination of Marx's theory of class and class conflict.²⁾

A first example is Ralf Dahrendorf (1959), who devised a class scheme on the basis of Weber's notion of "authority" or legitimate power. Dahrendorf understood modern industrial society as a "post-capitalist" society in which economic and political interests no longer coincided with each other. According to his scheme, against Marx's anticipation, class polarization and homogenization did not occur; instead, the emergence of joint-stock companies has

brought a decisive separation of ownership from control, and coupled with technological innovations and new organizational requirements, it has made the role of authority attached to organizational positions more important than that of property ownership in determining one's class position. As such, class conflict takes place between the dominant and subjugated classes (or the manager and the managed) within organizations, which are "imperatively coordinated associations, or pluralistic subsystems of the entire society," including the government, private firm, church, university, hospital, and so on. Specifically, "quasi-groups" (or "latent" classes) turn to "conflict groups" (or "manifest" classes) when three sets of conditions are met: (1) technical conditions (leadership, ideology, and material requisites, etc.), (2) political conditions (e.g., a democratic regime), and (3) social conditions (e.g., smooth communication among members).

A second example is Norbert Wiley (1967). In contrast to Dahrendorf who emphasized legitimate power, Wiley asserted that "a great deal of American political life can be explained economically, in terms of class conflict, if revisions are made in class theory" (ibid.: 107). Thus, in his class scheme, he revises Marx's dichotomous class model to fit the real life complexities by adopting Weber's multi-dimensional approach to class based on the labor market (employers vs. employees), the credit market (creditors vs. debtors), and the commodity market (sellers vs. buyers and tenants vs. landlords). Those who participate in all these markets are members of three classes and may engage in class conflict along the three distinct axes. Application of this model to the US society indicated that industrialization in the US, unlike that in Europe, had brought an inconsistent class structure in which the interests of the debtor class (private farmers) overwhelmed those of the working class (urban employees), pushing agrarian radicalism into the center of the American historical scene and undermining their common

class consciousness and struggle against their common enemy, “big business.” Likewise, compared to Europe, the US lacked working class radicalism not because unionization had institutionalized class conflict as Dahrendorf and other post-industrial theorists maintained, but because there were class inconsistencies at the individual level, that is, *not* being an employee, debtor, and buyer at once. Thus, for Wiley, a class-in-itself became a class-for-itself when there was class consistency at both the systemic and individual levels.

Finally, there is John Goldthorpe, a British, who engaged in statistical analysis of mobility within the Weberian tradition, seeking empirical potentialities for class conflict to take place in contrast to consensus scholars who assumed increased mobility as a sign of classlessness. With the assumption that mobility mitigates class conflict, his class scheme (Goldthorpe et al. 1987) modifies Weber’s class in line with contemporary capitalist societies, and identifies three broad theoretical classes based on “market and work situations”³⁾: (1) the service class (proprietors, officials, managers, professionals, etc.) ; (2) the intermediate class (non-manual workers and the petty bourgeois), and (3) the working class (manual workers). And against the theoretical class structure, the scheme examines for each class the extent of actual class formation in terms of “demographic identity” (measured by homogeneity in social origin and stability in inter- as well as intra-generational mobility). Further, to estimate the likelihood of class conflict, the scheme demands an examination of the extent to which a demographic identity is matched by political orientations.⁴⁾ For Goldthorpe, class formation was a matter of mobility, and class conflict depended on consistency between class formation and political orientations.

As I wrote at the beginning of this subsection, critical theorists attempted at articulation of class in *relational* terms and identification of *objective* class

structure, which would be associated with class consciousness and action. In tackling these tasks, neo-Marxists faced a challenge that neo-Weberian class conflict scholars did not, that is, solving the “boundary problem” (Poulantzas 1975), or the question of where and how to draw a line between the capitalist class and the working class. It is works of these neo-Marxists to which I turn now.

3-3 Neo-Marxist Works

For conflict scholars in the Weberian tradition, the emergence of white-collar workers did not pose a problem since these workers had already been within Weber’s formulation of class. Neo-Marxists were different; following Marx’s dichotomous class model, they had to properly define the working class, the protagonist of class struggle, now that white-collar workers, or “new petty bourgeoisie,” seemed to stand hard between the capitalist and working classes. The need to answer the boundary problem arose as history after Marx turned out to be much more complex than he had envisioned; not only a proletarian revolution did not occur in advanced capitalist societies but also its preconditions of class polarization and homogenization seemed blocked by the rising new petty bourgeoisie.

Harry Braverman (1974) offered one solution to the boundary problem by turning to Marx’s notion of division of labor. According to his class scheme, capitalist society is characterized by intensification of a technical division of labor (subdividing work into simple, repetitive operations) in addition to the social division of labor (distributing productive specialties throughout a given society) that has existed from precapitalist times. Since Marx’s days, there have been major changes in the social division of labor, to which Marx did refer but not sufficiently. That is, capitalism has grown from its industrial stage to a monopolistic stage at which capitalists own large corporations instead of factories and seek surplus

value from outside productive industries, too, as a sign of progress in accumulation of capital. At this stage of capitalism, “scientific management” (like Taylorism) is required to control labor in large production units, and specialized research is needed to bring a “scientific-technological revolution.” Also, the “universal market” emerges as the market swallows the private sphere (family, community, etc.). Consequently, the financial and service-retail sectors expand in the economy, and open slots in management, science, engineering, clerical work, sales, and other non-manual employment come into existence. Yet, these developments do *not* mean the emergence of a new white-collar class because the capitalist technical division of labor, or deskilling of workers, which has ever been present as “the most common mode of cheapening labor power,” permeates all kinds of labor processes regardless of industry and occupation, and, just as the craftsman’s work was subdivided into smaller units in the factory, the white-collar worker’s job is now subdivided into small parts, with his part endlessly getting closer to manual labor while the rest are taken up by the machinery. In this way, all workers lose control of labor process, being pushed to alienating routine work. They are all “wage-workers,” whose labor power is bought and sold in the labor market. Hence, new white-collar workers do not constitute a separate class whose interests oppose those of the existing working class; instead, they are the major source of an expansion of the proletariat.

Nicos Poulantzas (1975) presented another approach to the boundary problem. In his class scheme, the relations of production (the social division of labor), rather than the labor process (the technical division of labor), continue to play the decisive role in shaping a class structure since the crucial factor separating the working class from the capitalist class lies in that the former does not own or control means of production and is exploited by the latter in the production of surplus value. In this scheme, the primacy of

production relations is connected to the Althusserian reformulation of traditional Marxism so that structural class determination is infused by politico-ideological relations, which derive from the economic relations and shape class structure in a constitutive way. Hence, the capitalist class is comprised not only by formal (or legal) property owners but also by (top) managers insofar as they entertain the bourgeois ideologies of economic rationality, expansion, etc. and are endowed with the power attached to “functions of capital” which enable them to control both means of production and the labor process. Likewise, the working class is made up of productive workers or those who directly produce commodities and hence surplus value, and the new petty bourgeois in question consists largely of unproductive wage-earners (including supervisors, engineers, technicians, service workers, and civil workers), who are *not* part of the working class because they do not produce surplus value but only contribute to its circulation and, at the same time, because their ideologies of secrecy of knowledge, individualism, reformism, and so forth, are essentially bourgeois.

Eric Olin Wright (1985) took still another approach, in an effort to identify the class structure of the contemporary US. Wright agreed with Poulantzas that sheer ownership had lost much of its meaning in late capitalism; what mattered was who actually controlled property. Yet, for him, “real property ownership,” or “effective control,” involved productive assets which consisted not only of “physical assets” (means of production) and “organization assets” (control over the technical division of labor) but also of “skill/credential assets.” The fact that these assets were unequally distributed among individuals constituted the precondition for exploitation. Thus, in his class scheme, while capitalists and top managers control the means and process of production and thereby exploit workers, who are deprived of such control as well as skills, there are middle classes, including the old petty

bourgeoisie, located outside the capitalist relations and hence neither exploiting nor exploited, and the new middle class of managers and supervisors who are endowed with varying amounts of organization and skill assets and hence exploiting in one sense but exploited in another (e.g., employed professionals who are capital exploited but skill exploiting).

Braverman's class scheme emphasized common class interests between the old working class and the new middle class; Paulantzas's on the contrary highlighted their opposing interests. What does Wright's scheme say about the protagonists of class struggle? To answer this question, we must go back to his distinction of different types of assets. While these assets coexist in capitalism, the dominant type is the means of production. Yet, the dominant type of assets will be organization assets in the next historical stage of state bureaucratic socialism and, further, skill assets in socialism to follow. In this formulation, the above new middle class (as well as small employers and "semi-autonomous employees") occupy "contradictory locations" under capitalism in that their class interests contradict the major form of class struggle (between capital and labor). And because the class in a contradictory location is the rising class of the successor mode of production (like the bourgeoisie in feudalism), the new middle class or state bureaucrats in particular embodies "a principle of class organization that is quite distinct from capitalism and that potentially poses an alternative to capitalist relations." In other words, "it is no longer axiomatic that the proletariat is the unique, or perhaps even the central, rival to the capitalist class for class power in capitalist society" (Wright 1985: 89).

4 Criticisms against Critical Theorists

In the above section, we have reviewed how critical theorists in the Weberian and Marxist traditions devised insightful class schemes against the consensus school. We should recall that their point of departure

was a wish to break with the liberal explanation of stratification. Most notably, they all upheld that the way rewards were distributed was not an outcome of some natural force or purely individual achievement but that of class processes. As both Marx and Weber held, income and occupational inequalities were the result or effect of a class structure which preceded stratification conceived as a prestige or income hierarchy. In doing so, the critical theorists identified class structures, generating the stratification phenomena.

Nevertheless, whether or not they went far enough to clearly distinguish themselves from the positions they had negated became a matter of dispute. Some critics argued, for instance, the critical theorists got *closer* to the liberal regime in their treatment of property. As we saw in the first section, property constituted the key notion in both Marx's and Weber's formulations of class. Within the liberal domain, property was always marginal or totally neglected in accounting for stratification (e.g., Parsons 1970). Yet the theorists now seemed to share the idea of declining significance of property. The most notable case was, of course, that of Dahrendorf who replaced class by authority altogether. Yet, Paulantzas and Wright, too, acknowledged the prevalence of authority in advanced capitalism by introducing the notion of control. Wright, for example, explicitly rejected the term authority in an effort to dissociate himself from Dahrendorf; he instead opted for "organization" on the ground that authority was not a type of assets which concerned him but represented a hierarchy through which organization was controlled. Parkin noted, however, "If the manager is now capital personified, then it would seem to follow that authority has superseded property as the primary attribute of class and the locus of conflict. Differences in terminology can hardly conceal the extent to which the sociological assessment of property has begun to find its unexpected parallel in Marxist theory" (1978: 617).

Another major issue over which critics found similarities rather than differences between consensus liberals and critical theorists was how to deal with class relations. Some critics pointed out that critical theorists were not so much different from liberals who treated classes as aggregates of individuals without any necessary mutual relations, as the theorists now treated classes as employment aggregates, with class consciousness and action increasingly taken as contingent (Crompton 1993). For neo-Weberian conflict scholars, the relationships between class structure and class consciousness or action had always been a matter of contingency, so the criticism was directed especially at neo-Marxist class schemes. David Stark's comment (1982: 316), while specifically referring to Braverman, seems to well summarize the point:

The most important of these [basic theoretical assumptions] is his conceptualization of class relations—particularly his assumption that the concepts of class-in-itself and class-for-itself are adequate tools for analyzing the shape and dynamics of class relations in capitalist society. Within this traditional Marxist problematic the first term refers to a set of “objective” conditions while the second refers to a range of “subjective” factors. The historical effectivity of a class is viewed as the process whereby an objectively determined class-in-itself becomes a subjectively mature class-for-itself, conscious of its historical mission and organized for solidary action. Rather than focusing on class as a relationship, this type of analysis proceeds by identifying the members who “make up” the class; this aggregate is then given the properties of a purposive actor. [However], a class is not “composed of” individuals; it is not a collection or aggregation of individuals. *Classes*, like the

social relations from which they arise, exist in antagonistic and dependent relations to each other. Classes are constituted by these mutually antagonistic relations.

Stark thus argued that these class schemes were not really relational and that the analytical separation of structure and agency had led, for example, Braverman to pay only a little attention to the actual worker resistance to scientific management typified by Taylorism. As it is known, this and similar criticisms over the overdetermination of structure, the positivist methodology, and the structure-agency and objective-subjective dichotomies have motivated a number of scholars to engage in historico-cultural ethnographic studies of class formation (e.g., Thompson 1968; Willis 1977), analyses of the macro processes of class formation (e.g., Giddens 1973; Parkin 1979), and other approaches purported to transcend these dichotomies (e.g., Bourdieu 1977, 1986, 1992).

For our present purposes, however, the most important criticisms are those concerned with the common underestimation of a persistent significance of race/ethnicity and gender among critical theorists. Heidi Hartmann (1984), for instance, asserted that while Marxism could explain how capitalist development generated “empty places” in the industrial structure, as Braverman showed how the financial and service-retail sectors grew in the late capitalist US, providing open slots in management, science, clerical work, sales, etc., it could not tell *who* would fill which slots. The question had to do with the racial/ethnic and gender hierarchies. For her and other Socialist feminist theorists, the notion of patriarchy had to be inserted into the Marxist vocabulary in order to be able to explain why women, not men, had taken low-paying, manual-labor-like clerical and sales jobs in particular.

Rosemary Crompton further argued that these empty places were themselves “actively created

as gendered occupations” because labor unions and other occupational organizations could “act so as to change the relative ranking of particular occupations (1993: 155). While the class schemes, Marxist or Weberian, were often instrumental in showing how the occupational structure itself was a result of class processes (the structure of production and market relationships), the occupational structure was a result also of gender as well as race/ethnicity. Class processes, gender, and race/ethnicity “all have significant effects on the levels of power, material rewards, and so on accruing to particular jobs, as well as on the kinds of persons recruited to them” (ibid.: 77). Drawing Bourdieu, Crompton summarized the point as follows (ibid.: 80):

Class schemes have been constructed on the assumption that the underlying processes identified by particular class theories are systematically reproduced within the structure of employment and occupations. The occupational order does indeed bear the imprint of class processes. However, whether the class theory informing the initial scheme (that is, whether Marxist or Weberian), in practice, it is impossible to arrive at an ‘uncontaminated’ measure of ‘social class’ deriving from the structure of employment. As Bourdieu has argued: “the property emphasized by the name used to designate a category, usually occupation, is liable to mask the effect of all the secondary properties which although constitutive of the category, are not expressly indicated (1986: 103). These other properties include characteristics such as gender, age, and race, as well as other factors such as ‘social standing,’ ‘culture,’ or ‘locality.’ Thus ‘class analysis’ has always incorporated the study of the interaction of class with these

other properties.

Behind these and other similar criticisms against the class schemes was the unexpected eruption of racial and women’s movements in the 1960s and 1970s. It was not only evolutionary liberalism that underestimated the significance of ascriptive forces in the modern world; Marx and, albeit to a lesser degree, Weber, too, assumed that “as industrial societies develop and mature, race and ethnicity become increasingly irrelevant as principles of group formation, collective identity, and political action” (Blauner 1972: 5). In classical Marxism, in particular, the central principle of social organization was class; the major protagonists of class struggle were workers as against capitalists; and class struggle was expected to bring “all other struggles and oppositions into alignment with itself” (McAll 1990: 70). Yet, as conflicts between blacks (later joined by other people of color) and (non-Hispanic) whites and between women and men intensified, it became apparent that ascriptive forms of solidarity could persist even in late capitalism. Moreover, the immediate background that encouraged women to launch their own movement was that their male Marxist comrades frequently oppressed them or neglected their concerns despite their common societal goal (Jaggar 1983).

Faced with these developments, some neo-Marxists maintained that “ethnicity is the mask that conceals class identity” (McAll 1990: 70) and, likewise, “gender conflict is only apparent; class conflict is real” (Jaggar 1983: 70). People engaged in the racial and feminist movements were mystified; capitalism was the real cause of racial and gender oppression. Nevertheless, critics responded that such claims were incapable of explaining why the division took place along the racial and sex lines and why women and people of color were disproportionately low-paid marginal workers. Thus, they charged that these neo-Marxists were class determinist and reductionist.

In sum, an increasing number of scholars began to find the inability to “account properly for the complexities that arise when racial, ethnic, and sexual divisions run at the tangent to formal class divisions” as the “most damaging weakness” (Parkin 1979: 4) of the conventional approaches, whether liberal or radical, and an awareness grew that “now that racial, ethnic and religious conflicts have moved toward the center of the political stage in many industrial societies, any general model of class or stratification that does not fully incorporate this fact must forfeit all credibility” (ibid.: 9). In the article to follow, I will show how scholars in the fields of Race/Ethnic Relations and Gender Studies attempted to overcome the limitations of the race/ethnicity- and gender-blind approaches.

Notes:

- 1) The literature includes anthologies edited by Rothenberg (1992), Grusky (1994), and Andersen and Collins (1995), as well as independent book-length studies by Amott and Matthaei (1991), Jackman (1994), Ackermann (1996), and Rossides (1997), to name just a few.
- 2) Crompton (1993: 32-33) says that a crucial moment was provided for search for these conditions by Bendix and Lipset when they, in a Weberian vein, wrote in their influential article entitled “Karl Marx’s Theory of Social Classes” (1953) that Marx did not consider class consciousness and conflict as totally inevitable as often misunderstood.
- 3) These criteria had been suggested by David Lookwood. “That is to say, we combine occupational categories whose members would appear...to be typically comparable on the one hand, in terms of their sources and levels of income and other conditions of employment, in their degree of economic security and in their chances of economic advancement; and on the other hand, in their location within the systems of authority and control governing the processes of production in which they are engaged” (Goldthorpe et al. 1987: 40).
- 4) Goldthorpe and his associates (1987) applied the model to the British society and reached the following conclusion: class formation has occurred for the dominant service class and the dominated working class while the intermediate class is in flux and unreliable; but while the service class is likely to develop a common political identity, the working class is not, although workers may demonstrate socio-cultural homogeneity.

References:

- Ackermann, Robert J. 1996. *Heterogeneities: Race, Gender, Class, Nation, and State*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Amott, Teresa, and Julie Matthaei. 1991. *Race, Gender, and Work: A Multicultural Economic History of Women in the United States*. Boston, Mass.: South End Press.
- Andersen, Margaret L., and Patricia Hill Collins (eds.). 1995. *Race, Class, and Gender: An Anthology*. Belmont, Cal.: Wadsworth Publishing Company.
- Bendix, Reinhard, and Seymour Martin Lipset. 1953. Karl Marx’s Theory of Social Classes. In R. Bendix and S. M. Lipset (eds.). *Class, Status, and Power: A Reader in Social Stratification*. New York: The Free Press.
- Blauner, Robert. 1972. *Racial Oppression in America*. New York: Harper and Row.
- Bourdieu, Pierre. 1977. *Outline of Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 1986. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. New York: Routledge.
- , and Loic J. D. Wacquant. 1992. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bowles, Samuel. 1972. Schooling and Inequality from Generation to Generation. *Journal of Political*

- Economy* 80.
- Braverman, Harry. 1974. *Labor and Monopoly Capital*. New York: Monthly Review Press.
- Collins, Randall. 1971. Functional and Conflict Theories of Educational Stratification. *American Sociological Review* 36.
- Crompton, Rosemary. 1993. *Class and Stratification: An Introduction to Current Debates*. Cambridge: Polity Press.
- Dahrendorf, Ralf. 1959. *Class and Class Conflict in Industrial Society*. Stanford, Cal.: Stanford University Press.
- Giddens, Anthony. 1973. *The Class Structure of the Advanced Societies*. New York: Harper and Row.
- Goldthorpe, John H. (with Catriona Llewellyn and Clive Payne). 1987. *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain*. Oxford: Clarendon Press.
- Gordon, Milton M. 1958. *Social Class in American Sociology*. Durham, North Carolina: Duke University Press.
- Grusky, David B. (ed.) 1994. *Social Stratification: Class, Race, and Gender in Sociological Perspective*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Hartmann, Heidi. 1984. The Unhappy Marriage of Marxism and Feminism: Towards a More Progressive Union. In A. M. Jaggar and P. S. Rothernberg (eds.) *Feminist Frameworks: Alternative Theoretical Accounts of the Relations between Women and Men*. New York: McGraw-Hill Publishing Company.
- Jackman, Mary R. 1994. *The Velvet Glove: Paternalism and Conflict in Gender, Class, and Race Relations*. Berkeley: University of California Press.
- Jaggar, Alison M. 1983. *Feminist Politics and Human Nature*. Totowa, NJ.: Rowman & Allanheld.
- Jencks, Christopher, et al. 1972. *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Lenski, Gerhard. 1952. American Social Classes: Statistical Strata or Social Groups? *American Journal of Sociology* L VIII: 2.
- Lipset, Seymour M., and Reinhard Bendix. 1959. *Social Mobility in Industrial Society*. Berkeley, Cal.: University of California Press.
- Marx, Karl. 1977. *Capital vol. 1* (translated by Ben Fowkes). New York: Vintage Books.
- McAll, Christopher. 1990. *Class, Ethnicity, and Social Inequality*. Montreal and Kingston: McGill-Queen's University Press.
- Page, Charles H. 1969. *Class and American Sociology: From Ward to Ross*. New York: Schocken Books.
- Parkin, Frank. 1978. Social Stratification. In Tom Bottomore and Robert Nisbet (eds.) *A History of Sociological Analysis*. New York: Basic Books.
- . 1979. *Marxism and Class Theory: A Bourgeois Critique*. New York: Columbia University Press.
- Parsons, Talcott. 1970. Equality and Inequality in Modern Society, or Social Stratification Revisited. In E. O. Laumann et al. (eds.) *The Logic of Social Hierarchies*. Chicago: Markham Publishing Company.
- Pease, John, William H. Form, and Joan Huber Pytina. 1970. Ideological Currents in American Stratification Literature. *The American Sociologist* 5.
- Poulantzas, Nicos. 1975. *Classes in Contemporary Capitalism*. London: New Left Books.
- Rossides, Daniel W. 1990. *Social Stratification*. New Jersey: Prentice Hall.
- Rothernberg, Paula S. (ed.) 1992. *Race, Class, and Gender in the United States: An Integrated Study*. New York: St. Martin's Press.
- Stark, David. 1982. Class Struggle and the Transformation of the Labour Process: A Relational Approach. In A. Giddens and D. Held (eds.) *Class, Power, and Conflict: classical and contemporary debates*. Berkeley, Cal.: University of California Press.

- Thompson, E. P. 1968. *The Making of the English Working Class*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- Turner, Jonathan, and Charles E. Starnes. 1976. *Inequality: Privilege and Poverty in America*. Pacific Palisades, Calif.: Coodyear Publishing Company.
- Warner, W. Lloyd, et al. 1973. *Yankee City*. New Heaven: Yale University Press.
- Weber, Max. 1968. *Economy and Society*. Gunther Roth and C. Wittich (eds.). Berkeley, Cal.: University of California Press.
- Wiley, Norbert F. 1967. America's Unique Class Politics: The Interplay of the Labor, Credit and Commodity Markets. *American Sociological Review* 32.
- Willis, Paul. 1977. *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press.
- Wright, Eric Olin. 1985. *Classes*. London: Verso.

英語の冠詞及び名詞形の指導における 認知意味論の応用可能性

森本 俊 (常磐大学人間科学部)

On applicability of cognitive-semantics to teaching English articles and noun forms

Shun Morimoto (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

In learning English as a second language, it has been widely acknowledged that most learners experience difficulty using articles and noun forms appropriately in context. Among a number of factors which make the learning of articles and noun forms difficult, the way they have been taught in class plays a pivotal role. In the present paper, I will first take an overview of how articles and noun forms have been taught in classroom settings and identify the problems. I will then discuss how their use can be accounted for from a cognitive-semantics point of view. Specifically, it will be argued that their use can straightforwardly be understood in terms of (1) how a speaker (writer) conceptualizes the noun in question, and (2) whether the noun can be identified between the speaker (writer) and the listener (reader). Finally, I will present a case study on how articles and noun forms can effectively be taught in Japanese university classrooms.

1. はじめに

多くの第二言語学習者にとって、英語の冠詞及び名詞形 (noun form) を適切に使いこなす力を身につけることは、往々にして困難である (Butler, 2002; Robertson, 2000; Thomas, 1989)。特に日本語を母語とする学習者にとっては、日本語には冠詞に相当する文法項目が不在であることや、英語のように名詞の数 (単数・複数) を明確に区別する必要がないといった点から、習得が困難であると報告されている (Takahashi, 2013)。このような言語的な側面に加え、冠詞と名詞形の習得を困難にする要因を議論する上で重要な役割を果たすのが、教室における指導のあり方である。冠詞と名詞形の指導を巡っては、「名詞は可算名詞 (countable noun) と不可算名詞 (uncountable

noun) のいずれかに分類される」や、「the は『その』と訳す」といった誤った見方が今なお根深く残っており、学習者にとってその使用原理が必ずしも「分かり」、「使える」知識として定着していないことが指摘できる。

本稿では、以上の問題意識を踏まえ、これまでの冠詞及び名詞形の指導を巡る諸問題を詳らかにし、近年精力的な研究が行われている認知意味論の視座から、その使用原理をどのように記述することができるかを素描する。そして、大学生を対象とした授業の実践例を通し、その知見をどのように授業に応用することができるかについて考察したい。

2. 従来の冠詞及び名詞形の指導の問題点

冠詞及び名詞の指導は、当然のことながら英語学習の初期段階から行われる。しかし、学校現場におけるこれまでの指導のあり方を顧みると、必ずしも体系的・継続的になされておらず、学習者が自信をもって実際のコミュニケーションの場面で活用することができる知識になっていないことを指摘することができる。具体的な問題点としては、以下のものが挙げられる。

まず、school や egg, train は可算名詞、coffee や time は不可算名詞のように、名詞は可算・不可算名詞のいずれかに分類されるという指導が行われている(Quirk, Greenbaum, Leech & Svartvick, 1973)。しかし、この指導は I go to school by train. のような用例に出会った瞬間に破綻し、学習者にとってなぜ数えられるはずの名詞の school や train が無冠詞で用いられているのかを理解することができない。同様に、Can you give me a coffee? といった表現も日常的に用いられており、不可算名詞であるはずの coffee に a が付いていることを見た学習者が混乱をきたすことは必至である。

次に、定冠詞の the は特定できる名詞に用いられ、「その」と訳される、という指導も往々に見られる。この場合も、The earth goes around the sun. や Call the police! において「その地球はその太陽の周りをまわります」や「その警察を呼んで!」と言うのは日本語として不自然であることは容易に分かる。したがって、the が出てくるたびに「その」という訳語を付けることは、必ずしも適切ではない。

この問題に関連して、「最初に出てきた名詞には a (n) を付け、次に出てきた時は the を付ける」という指導も頻繁に行われている。確かに、I bought a cat yesterday. The cat is lovely. のような文脈では上記の内容が当てはまるが、通りがかりの人に“Excuse me, where is the post office?” のように尋ねることも一般的に見られる。ここでのやり取りにおいて、post office は初出の名詞であるが、「最寄りの」という内容が暗黙の前提となっているため、the が用いられている。もちろん、Where is a post office? と表現することも可能であるが、その際はどの郵便局でもいいの

で、任意の1つの郵便局というニュアンスになるため、必ずしも最寄りの郵便局が含意されるとは限らない。同様に the の使用に関しては、「I play the guitar. のように、楽器を演奏する場合は、決まりとして the を付ける」といった指導もしばしば見られる。この指導の問題点は、学習者からその理由を問われた際、決まり事としてそうになっているという説明しか教師が持ち合わせていないことである。例えば「私は昨日ギターを買いました」という場合、通例 I bought a guitar. のように a guitar の形を用いる。また、演奏する場合も I play a guitar. と言うことは不可能ではなく、その場合様々なギターの中から任意の1つという意味になるので、聞き手からは What kind of guitar do you play? という反応が返ってくるのが予想される。

以上の議論から、これまでの英語教育において「名詞形」(noun form) という概念が正面から取り上げられてこなかったことが見て取れる。特にゼロ冠詞(φ + 名詞)は必ずしも十分な指導が行われてきたとは言いがたい。a guitar, the guitar, guitar はそれぞれ異なる名詞形であり、それらが指す対象は異なるという視点が採られていなかったため、学習者にとってその使用原理を体系的に理解することが困難であったと言える。

また、より大きな視点から冠詞と名詞形の問題を見ると、時制や準動詞、関係詞といった文法項目と比較して、周辺的な項目として扱われてきたという点を指摘することができる。確かに教科書や問題集、文法集には名詞と冠詞という単元が設けられており、一定の指導が行われているが、その使用原理は多くの用例に触れることを通して徐々に体得するものであるという暗黙の前提があるように推察される。

最後の問題点として、冠詞及び名詞形を指導するためのエクササイズ論がこれまで不在であったことが挙げられる。冠詞と名詞形を指導するにあたり、教員はどのような例文を用いて、どのような指導手順で、どのような学習活動を通して授業をデザインするののかについて明確な枠組みをもつことが求められる。その際鍵となるのが、それぞれの活動が何をねらいに行われるのかを意識することである。例えば、I go to school by (a train, train, the train). のように、英文

を完成させる上で適切な名詞形を選ばせるエクササイズを行う場合、この活動を通してどのようなねらいが達成されるのかについて明確な視点をもつことが求められる。

3. 認知意味論的視座による冠詞及び名詞形の捉え方

3.1 認知意味論的スタンス

本節では、認知意味論の視点から冠詞と名詞形の分析を行い、両者の使用原理を素描したい。

認知意味論の上位分野である認知言語学 (cognitive linguistics) とは、言語は人がどのように世界を知覚し、概念化するのかを反映するという前提に立つ言語理論であり、「知覚」や「身体性」、「概念形成」といったこれまでの言語学で中心的に取り上げられなかった変数を射程に入れている点が大きな特徴である (Croft & Cruise, 2004; Lakoff & Johnson, 1980; Langacker, 1990; Taylor, 2002)。そこから、言語は使い手や文脈 (context) を捨象した規則の集合ではなく、言語現象の背後には、意味的動機づけ (semantic motivation) が働いているという見方が生まれる。したがって、言語現象の多くは、説明可能 (accountable) であることとなる。認知言語学は、英語教育においても多大な影響を与えており、そのアプローチに基づいた文法及び語彙の指導の可能性について、数多くの研究が行われている (Boers, 2000; Littlemore, 2009)。

3.2 認知意味論的視座から見た冠詞と名詞形の使用原理

認知意味論の視点から冠詞と名詞形の使用原理を見ると、両者は人が対象 (名詞) をどのように概念化しているのかを反映するものであり、なぜ特定の形が用いられているのかについて合理的な説明を施すことができることになる。その際に求められるのが、対象認知理論と情報共有理論という2つの理論である。対象認知理論とは、表現者が対象をどのように捉えているのかに関する理論である。リンゴを例にとると、リンゴが丸々1つある場合は数えられるものとして捉えられるので、an apple という単数形の名詞形になる。a(n) の中核的な機能は、「複数の対象の中から1つを個体、

単位、あるいは種類などとして取り出すことが可能であることを示す」というものであり (田中, 2013)、an apple という場合は、複数のリンゴの集合の中から任意の1つを取り出すという感覚となる。集合の中から複数のリンゴを取り出す場合は、複数形の apples となる。一方、スライスされたものや、すりつぶされたもののように、元の形状をとどめないリンゴを指す場合は、ゼロ冠詞の apple となる。このように、対象認知のパターンとしては、an apple (a(n) + 名詞の単数形)、apples (名詞の複数形)、apple (φ + 名詞の単数形) の3つの名詞形が挙げられる。したがって、「apple は可算名詞に分類される」という指導は意味を成さず、話し手 (書き手) がリンゴをどのようなものとして (可算か不可算か、また数はいくつなのか) 認識するかによって、異なる名詞形が用いられるということになる (Bloom, 1994)。この段階では、まだ the は使用されない点に注意が必要である。

3つの名詞形を通して対象がどのようなものとして認知されるのかが決まった後に援用されるのが、情報共有理論である。情報共有理論とは、対象が話し手 (読み手) と聞き手 (読み手) との間で共有されているか否かに関する理論である。情報共有の仕方には、大別して常識的共有、文脈的共有、場面的共有の3つのパターンがある。常識的共有とは、The earth goes around the sun. のように、話題となる名詞がどの対象を指すのかが、話し手 (書き手) と聞き手 (読み手) の間で常識を通して共有されていることを指す。先に取り上げた Where is the post office? という例も、「最寄りの」郵便局であることが常識的に判断されるため the が用いられている。第二の文脈的共有とは、文字通り前後の文脈の中からどの対象を指しているのかが共有されるケースである。I bought a cat. The cat is lovely. とした場合、the cat がどのネコを指しているのかは、前文から特定することが可能である。最後の場面的共有とは、例えば Look at the cool car over there. のように、話し手と聞き手が同じ場面に居合わせることで、どの名詞を指すのかが共有される状況である。このように、the の使用の有無は、コミュニケーション上の問題であり、以上の3つの仕方を通して共有された名詞には the が付き、共有されない名詞に

は the が付かないという使用原理を導き出すことができる。

以上の流れをまとめたものが、図1である。apple を例に取ると、まず対象認知理論によってリングが可算的または不可算的なものとして捉えられるかが決まる。可算的なものとして捉えられた場合、それが単一のものであるのか、複数のものであるのかの問題となる。ここから、an apple (a(n) + 名詞の単数形)、apples (名詞の複数形)、apple (φ + 名詞の単数形) の3つの名詞形が現れる。この3つの名詞形に対し、それぞれが聞き手(読み手)との間で共有されるか否かという情報共有の視点が加味される。例えば an apple の場合、そのリングが共有されていない場合はそのまま an apple に、共有されている場合は the apple となる。このように見ていくと、英語には、an apple, the apple, apples, the apples, apple の5つの名詞形が存在することが分かる。このように、対象認知理論→情報共有理論という2段階のステップを踏むことにより、それぞれの名詞形がどのように派生するかを納得のいく形で理解することができ、a(n)や the の使用を感覚的に決めるという状態からの脱却を図ることが可能となる。

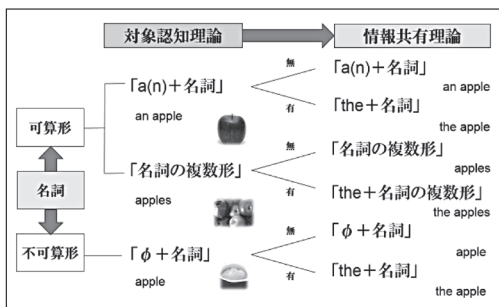


図1 対象認知理論と情報共有理論による冠詞と名詞形の使用原理

4. 実践事例

4.1 冠詞と名詞形の指導におけるエクササイズ論

本節では、以上の認知意味論的枠組みを授業においてどのように具現化できるかについて、筆者が大学生を対象に行った実践例を見ていきたい。第2節

で述べたように、授業をデザインする上で求められるのが、それぞれの学習活動がどのようなねらいを達成するために行われるのかを明確にすることである。田中・アレン玉井・根岸・吉田(2005)は、英語教育のエクササイズ論として、「気づきを高める」(awareness-raising)、「関連化」(networking)、「理解」(comprehension)、「産出」(production)、「自動化」(automatization) という5つのねらいを挙げている。以下、冠詞と名詞の指導の観点から、それぞれのねらいについて概観したい。

まず、「気づきを高める」とは、英語の学び方や英語の特性(文法・語彙・語用論的特性など)、日英の差異、文化差などを対象として学習項目に対する学習者の意識を喚起することである。例えば日本語では「眠いな」のように主語を立てない表現が頻繁に見られるが、英語では I'm sleepy. のように主語を立てるのが原則である。このことに注目させることで、「英語は主語を立てる言語である」という気づきを与えることをねらいとしたエクササイズを考案することができる。冠詞と名詞形の指導においては、与えられた状況において、異なる名詞形を対比的に提示することで、なぜその形が用いられるのだろうかという問いを誘発することができる。

「関連化」とは、学習項目を分断されたものとして扱わず、他の項目と関連させながら大きな体系の中に位置づけるという活動である。冠詞と名詞形の場合、an apple や the apples といったそれぞれの名詞形がどのように決定されるのかを、対象認知理論と情報共有理論を包含した高次の体系の中で互いに関連づけて指導し、理解を促すことが求められる。

「理解」は、文字通り、与えられた文脈において、それぞれの名詞形が何を指すのかを理解し、なぜその形になっているのかを考える活動である。「産出」は、与えられた状況に対し、適切な冠詞と名詞形を選択しながら英文を産出するといった活動である。ここでは、学習者自身が対象認知→情報共有という流れに沿って状況に応じた適切な名詞形を考え、使用することが求められる。最後の「自動化」とは、実際のコミュニケーションの場面を想定して、時間的な制約の中で即座に英語を産出する活動を指す。典型的には

リハーサルや反復訓練が中心となるが、機械的な訓練 (mechanical drills) と有意義な訓練 (meaningful drills) のバランスを図ることが求められる。冠詞と名詞形の場合、正しい名詞形を使って即座に表現ができるよう、時間制限等を設定して訓練を行うこととなる。

尚、上記5つのねらいは相互排他的なものではなく、ある特定の活動が「理解」と「関連化」をねらいをするといったように、複数のねらいをカバーすることが一般的である。

4.2 実践事例

本節では、筆者が2016年度春 Semester に担当した「上級英語 I」における実践事例を見ていきたい。履修者は人間科学部の1～3年生の32名であった。1コマ90分の授業を2コマ使い、1時限目で対象認知理論から見た3つの名詞形を導入し、2時限目で情報共有理論を踏まえた冠詞と名詞形の全体像をカバーするという構成とした。

授業の導入として、以下の会話を提示し、Jimが驚いた理由を学生にペアで考えさせる活動を行う (Morimoto, 2011)。この会話文では、an apple と apple が対比的に用いられており、同じリンゴでも両者は異なる対象を指していることについて気づきを高めることがねらいとなる。

S: Hi, Jim. What are you making?

J: Hi, Shun. I'm making a salad.

S: I tell you what. Put an apple in the salad.

J: Put an apple in the salad!?

S: Sorry, I mean put apple in the salad.

ペア活動の後、スライドを用いて両者の違いを示し、名詞は可算名詞／不可算名詞のいずれかに属するものではなく、話し手が対象をどのように捉えるかによって、異なる名詞形で表現されることを解説する。ここでは a(n) のコアを提示し、集合の中から任意の1つを取り出す感覚を意識させる。

以上の内容を踏まえ、次に以下のような英文ペアを提示し、下線部の名詞がどのような対象を指している

のかをペアで考えさせる活動を行う。

(1a) The city built a school on the hill.

(1b) I go to school every day.

(2a) There is a car in front of the garage.

(2b) I usually go to work by car.

(3a) She is Hillary Clinton.

(3b) She is a Hillary Clinton.

(1a)と(1b)では、a school と school という2つの異なる名詞形が用いられているが、前者は形のある1つの建物としての学校を指し、後者は教育制度としての学校を指すためゼロ冠詞の school になっていることを理解させる。同様に、(2a)の a car は1台の車を指し、(2b)の car は交通手段として車であり、数が問題にならないため、ゼロ冠詞の car が用いられることを解説する。(3a)と(3b)については、一般的に固有名詞には a(n) が付かないと指導されるが、a Hillary Clinton のように用いることは可能であることを指摘する。(3a)の Hillary Clinton は、クリントン前アメリカ大統領の妻を指し、(3b)の a Hillary Clinton は、前者のクリントン氏のような人の中の1人、もしくは Hillary Clinton という同名同姓の人の中の1人を指す。

2時限目では、前時の内容に、情報共有理論を援用した the の使用原理を組み込んでいく。気づきを高める活動として、The earth goes around the sun. と Call the police! という用例を提示し、日本語でどのように表現するのかを考えさせる。両者は通例、「その地球はその太陽のまわりをまわっています」や「その警察を呼んで!」とは表現されないことから、学習者が有する「the = その」という図式に揺さぶりをかけることができる。さらに以下のような会話を提示し、なぜ母親が Which boy are you talking about? という反応をしたのかについて考えさせる。

【状況】子どもが学校から帰宅

子ども : Mom, the boy hit me.

母親 : Which boy are you talking about?

ここでは、子どもが発した the boy がどの男の子を指しているのかが、母親との間で共有されていないことを確認する。

以上の活動を踏まえ、the は対象が話し手（書き手）と聞き手（読み手）との間で共有されていることを示すマーカーであることを解説し、情報共有の仕方として前述したような常識的共有、文脈的共有、場面的共有があることを用例を提示しながら確認する。the の使用原理について理解ができた段階で、前時で学習した内容との接続を図る解説を、図2のスライドを使って行う。ここでは、リンゴを例に取り、どのようなリンゴであると認知されるかにより、an apple, apples, apple という3つの名詞形が現れ、さらにそれぞれが聞き手（読み手）との間で共有されているか否かによって the の使用の有無が決まるという一連のプロセスを説明する。最後にまとめとして図1を示し、大きな体系の中で冠詞と名詞形の使用原理についての理解を図る。

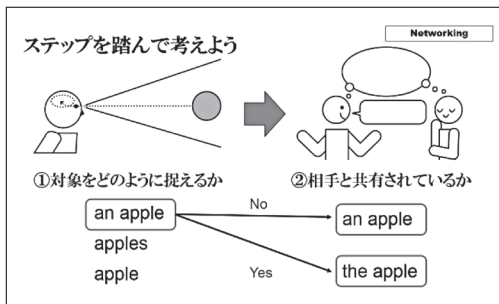


図2 theの使用原理の解説用スライド

以上の内容を踏まえ、次に産出の活動に入る。ここでは、図3のようなスライドを見せ、与えられた状況に対して英語でどのように表現するかを考えさせる。



図3 産出タスク用スライド例

上記の例では、I'll take out the garbage. のように、the garbage という名詞形が用いられるが、なぜその形になるのかを意識させることがポイントとなる。この場合、話し手と聞き手の間でどのゴミを指しているのかが場面的に共有されているため、the garbage という名詞形になることを理解させる。授業では、上記に加えて以下のような例文を提示した。

- (1) どうやってガソリンスタンドに行けばいいですか。
- (2) 冷蔵庫に行ってビールを取ってこないか？
- (3) 子どもの頃、ピアノを弾いていました。
- (4) バッテリーが切れました。
- (5) 彼はまさに俳優です。

(2)の Can you get me a beer from the fridge? という文では、a beer と the fridge という名詞形が用いられているが、前者は特定のビール缶ではなく、複数あるものの中から任意の1つを取ることになるので、不定冠詞 a が用いられる。一方、話し手と聞き手の間でどの冷蔵庫を指すのかは場面的に共有されているので、the fridge となる。ここで敢えて a fridge と言った場合、どのような状況になるのかを考えさせることも効果的である。同様に、(5)についても、He is an actor. と He is the actor. を対比させることにより、それぞれの英文がどのようなニュアンスをもっているのかを考えさせる。このように、授業で学習した冠詞と名詞形の知識を総動員しながら英文を産出することで、知識を活用する機会を提供することがねらいとなる。

最後に、知識の自動化を促す活動として、授業で扱

った例文を日英対応式に記載したハンドアウトを配布し、個人→ペア単位で日→英、英→日にする口頭練習を行う。ペア練習の終了後、Excelのマクロを使ったファイルで例文をランダムに提示し、文を産出する練習を行う。

以上の2時間の授業の最後に、受講生に対するアンケートを実施した。主な回答として、次のようなものが挙げられた。

- ・中高で何となく流していたことを、きちんと理解し直すことができた。機械的に覚えるのではなく、自分の頭でしっかり理解して使うことが大切だと思った。
- ・名詞そのものの捉え方、また a と the の段階を踏んだ捉え方は、これからの理解にさらに使えるだろうし、これまで以上に理解しやすくなった。
- ・今までは、何となく a をつけるとか the はつけないというイメージでしたが、授業を終えてそれらの使い分けをしっかり線引きできたと思います。

以上に代表される受講生からの回答において、「何となく」という表現が頻出した点が注目値する。本授業を受けるまで、学生は冠詞や名詞形についての確固とした使用原理をもっておらず、その場その場で感覚的に用いてきたことが示唆される。また、本実践事例で提示した、対象認知理論から情報共有理論への2段階を踏んだ考え方は、多くの学生にとって理解がしやすかったように思われる。

5. おわりに

本稿では、多くの日本人英語学習者にとって習得の困難な英語の冠詞と名詞形について、従来の指導の問題点を詳らかにし、「言語は人がどのように世界を知覚し、概念化するのかを反映する」という認知意味論的視座からその使用原理を素描した。対象認知理論によって、話し手（書き手）が対象をどのようなものとして認知しているのかが先ず決定され、情報共有理論によってそれが聞き手（読み手）と共有されているか否かが決まる、という2段階の思考プロセスを意識することで、リスニングやリーディングにおいてなぜ特

定の名詞形が用いられているのかを理解することが容易になり、同時にスピーキングやライティングの際にも適切な冠詞及び名詞形を選択することが可能となるはずである。

また、本稿では大学生を対象とした実践事例を通して、認知意味論的アプローチによる冠詞及び名詞形の授業をどのように具現化できるかを提示した。「気づきを高める」「関連化」「理解」「産出」「自動化」という5つのねらいを明確にすることにより、学習者が冠詞と名詞形について「分かる」「使える」知識を構築することが可能になることを論じた。

今後の研究課題として、本稿で取り上げた認知意味論的アプローチに基づいた指導がどの習熟度の学習者にとって有効なのか、他の指導法と比べてどの程度有効なのか、指導の短期的・長期的効果はどの程度なのかといった観点から実証的に検証していくことが求められる。また、エクササイズについても、本稿で取り上げた形式に加えて様々な形態のものをデザインすることが可能であり、どのようなエクササイズが習得に寄与するのかについても検討していかなければならない。いずれにせよ、冠詞と名詞形は英語学習の中核を成す項目であり、初期段階から体系的・継続的な指導を展開することが求められる。

6. 参考文献

- Bloom, P. (1994). Semantic competence as an explanation for some transitions in language development. In Y. Levy, & I. Schlesinger, (Eds.), *Other children, other languages: Theoretical issues in language development* (pp. 41-75). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Boers, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 21 (4), 553-571. doi: 10.1093/applin/21.4.553
- Butler, Y. G. (2002). Second language learners' theories on the use of English articles: An analysis of the metalinguistic knowledge used by Japanese students in acquiring the English article system. *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (3), 451-480. doi: 10.1017/S0272263102003042
- Croft, W., & Cruise, D. (2004). *Cognitive linguistics*.

- Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, R. (1990). *Concept, image, and symbol: The cognitive basis of grammar*. New York: Mouton de Gruyter.
- Littlemore, J. (2009). *Applying cognitive linguistics to English language teaching and learning*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Morimoto, S. (2011). An awareness-raising task for the use of articles. *The Language Teacher*, 35(6), 42-43. Retrived from <http://jalt-publications.org/tlt/departments/myshare/articles/1238-awareness-raising-task-use-articles>
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvick, J. (1973). *A grammar of contemporary English*. London: Longman.
- Robertson, D. (2000). Variability in the use of the English article system by Chinese learners of English. *Second Language Research*, 16(2), 135-172. doi: 10.1191/026765800672262975
- Takahashi, T. (2013). Japanese learners' criteria to judge English noun's countability. *International Journal of Curriculum Development and Practice*, 15(1), 1-10. Retrived from http://ci.nii.ac.jp/vol_issue/nels/AA11468859_ja.html
- 田中茂範 (2013). 『表現英文法』 東京: コスモピア .
- 田中茂範、アレン玉井光江、根岸雅史、吉田研作。(2005). 『幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み—ECF— English Curriculum Framework』. 東京: リーベル出版.
- Taylor, J. (2002). *Cognitive grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Thomas, M. (1989). The acquisition of English articles by first- and second-language learners. *Applied Psycholinguistics*, 10(3), 335-355. doi: 10.1017/S0142716400008663

茨城県立高等学校における授業「道徳」に係る一考察 —担当教師からのヒアリングをもとに—

稲葉 節生 (常磐大学人間科学部)

石崎 友規 (常磐大学人間科学部)

吉江 森男 (常磐大学人間科学部)

A Study on Moral Education Lesson in Ibaraki Public Senior High School by Means
of Interviewing Teachers

Setsuo Inaba (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

Tomonori Ishizaki (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

Morio Yoshie (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

1. はじめに

「県教育委員会は、19年度（引用者注：平成19年度）からすべての県立高等学校において、『道徳』の授業を必修化することであるが、そのことによって、一体どのような子どもを育てようとしているのか。」

「一つには、相手に対して、素直にありがとうと感謝の気持ちを表現できる若者である。二つには、相手の考えや意見を、じっくりと耳を傾けてよく聴き、その上で、自分の考えや意見をしっかりと表現したり主張したりできる若者である。三つには、挫折や、少しの失敗に負けることなく、自分の夢や希望に向かって粘り強く最後までやり抜くことのできる若者、そのような若者の姿を期待している。」

これは、平成19年3月茨城県議会定例会の特別委員会において、質問通告なしに一人の議員が当時の県教育長へ質問した内容と、その大凡の答弁内容である（稲葉2016 p.76）。

周知のように、小・中学校では、道徳が特別の教科として位置づけられるようになり、道徳教育の実践に関する議論がますます活発になっている。しかしまた、平成26年10月の中央教育審議会答申「道徳に係る教育課程の改善等について」においては、その他改善が求められる事項として、高等学校の道徳教育の充実に関する次のような指摘もなされている。「高等学校段階は、一人一人が人生を歩んでいく上での手掛かりや内面的な基盤を確立すべき時期であり、哲学や宗教などに関する基礎的な教養を養うとともに、今日的な課題に関する多角的、批判的、創造的な議論の経験を重ねることなどが求められる。このことを通じ、国家及び社会の責任ある一員として必要な教養や行動規範などを身に付けていくことが期待される。」（中央教育審議会2014 p.19）。

そのような中、先の答弁にあったように、茨城県では全国に先駆けて、平成19年度より高校1年生での

授業「道徳」が実施されてきている。これまで、茨城県の高등학교での授業「道徳」は、各教科で培われた知識や価値判断を前提としながら、「学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育のかなめの時間」と位置づけられてきた。さらに、平成28年度からは、高校2年生でも「道徳プラス」が必修化され、茨城県の高등학교における道徳教育は、新たな段階へと歩みを進めていると言える。

その一方で、授業実践の在り方に関しては、様々な課題がある、という現場の声も耳にする。茨城県立高등학교で授業「道徳」が始まって10年目を迎え、新たな展開をみせている今、これまでの授業実践を振り返り、成果と課題を整理することが必要であるように思われる。その際の論点はいくつか考えられるが、本稿では、個別具体的な道徳授業の内容を分析するよりも、授業論の全般的観点から考察してみたい。そのため以下では、茨城県における高등학교授業「道徳」開設に至る経過と内容を述べるとともに、次のように論を進めていく。まず、茨城県教育委員会が継続的に実施してきたアンケート調査の結果から、高등학교における道徳授業の成果の一部を分析する。次に、茨城県立高등학교で実際に道徳の授業を実施している教員と高등학교の管理職に聞き取り調査を行い、道徳の授業づくりに際しての現状と課題を質的に分析する。ここでは特に、後者の分析に力点を置きながら、茨城県における高등학교の授業「道徳」が生み出した成果と課題について事例的に明らかにすることを試みる。

2. 茨城県における高등학교授業「道徳」開設に至る経過と内容

2.1. 平成14年度からの「豊かな心の育成」を教育の重要な柱とする取組

茨城県において平成19年度から高등학교全校で「道徳」の授業が実施されるようになったのは、「豊かな心の育成」を教育の重要な柱とする取組を一層推進するためであった。実施に至るまでの経緯を述べる。

平成14年度から、ロングホームルームにおいて月1回以上は心の教育に関する指導を実施する「ホームルーム活動の充実」が図られた。平成15年度には、道徳教育研究推進校（10校）における道徳教育の在

り方についての実践研究を行う「高校生の心の教育推進事業」、そして、高校生の規範意識の高揚及び公共マナーの向上を図る「高校生さわやかマナーアップ運動」がスタートし、平成16年度まで継続した。平成16年度から、教育長が議長となり豊かな心をはぐくむための施策を総合的に推進する「豊かな心育成推進会議」を開催するとともに、茨城県立岩井西高등학교が文部科学省研究開発学校の指定（平成16年度から18年度）を受け「在り方生き方の時間」（1単位）を研究した。平成17年度からは、地区別「豊かな心育成連絡協議会」及び市町村別「豊かな心育成推進協議会」の開催により豊かな心の育成に向けた体制整備を行うとともに、校長・教頭・教員対象に「学校の教育力向上セミナー」を実施してきた。平成18年度には、平成15年度に開始した「高校生の心の教育推進事業」を拡充して「高校生の豊かな心育成事業」の内容とし、「道徳教育指導資料」及び「生徒用テキスト」の作成を行うとともに教員研修の充実を図った。

2.2. 茨城県道徳教育推進協議会及び道徳教育推進委員会の設置

平成18年度には、茨城県の学校における道徳教育の推進を図るため、県教育委員会に「茨城県道徳教育推進協議会」が設置され、(1)各学校段階間の連携・協力による道徳教育の充実、(2)体験活動等を生かした心の教育の充実、(3)命を大切にすることを心をはぐくむ道徳教育の充実について検討がなされた。

また、同時期に、「道徳」の具体案を作成するための「道徳教育推進委員会」が設置された。活動内容は、(1)「道徳」の目標や内容、年間指導計画、生徒用テキスト等の基本的な考え方の検討、(2)「道徳」の教育課程への位置づけ、評価、単位認定の方法についての検討、(3)「道徳教育指導資料」の作成、(4)「生徒用テキスト」の作成、(5)道徳教育研究推進校と連携した情報収集・情報交換、の業務である。

2.3. 高등학교道徳教育指導資料

茨城県教育委員会では、「道徳」の指導資料として平成18年9月に『高등학교道徳教育指導資料－魅力ある「道徳」の実践を目指して－』（茨城県教育委員

会 2006) を作成し、県下の高等学校に配付している。平成 24 年 3 月には、改訂版が発行された(茨城県教育委員会 2012)。(本論では「指導資料」と記述する。)

平成 18 年版(初版)指導資料の本文の総ページ数は 89 ページである。各章の表題は、第 1 章「本県の高等学校における道徳教育」、第 2 章「本県の高等学校における『道徳』についての基本的な考え方」、第 3 章「指導計画の作成」、第 4 章「『生徒用テキスト』を使用した『道徳』の指導」、第 5 章「全教育活動における指導」、第 6 章「家庭や地域社会との連携」、第 7 章「評価」である。

平成 24 年改訂版指導資料の総ページ数は、93 ページであり、各章の表題は、第 5 章が「教育活動全体を通じて行う指導」とされた以外は、初版と同一である。各章の中身は、節構成を含めて改訂が行われている。

道徳の授業が目指すものとして、まえがきにおいて、「学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育のかなめの時間として、生徒たちに善悪の判断や社会のルールを守るなどの規範意識や、他人を思いやる心、主体的に判断し行動できる力などが身に付くようにし、未来に向けて人生や社会を切り拓いていこうとする道徳的実践力を高める」こととしている(茨城県教育委員会 2006 まえがき)。

2.4. 授業「道徳」の考え方

授業「道徳」についての基本的な考え方として、改訂版の指導資料では、「中学生の高等学校への進学率が 98% を超え、生徒は多様化してきている。高校生にとって、自分を見つめ、人間としての在り方生き方を十分に考え、いかに目的意識をもって高校生活を送ることができるかが課題となっている。」としている(茨城県教育委員会 2012 p.7)。そして、「『道徳』は、学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育を補充、深化、統合する要の時間として設けており、『道徳』を必修とすることによって、生徒一人一人が豊かな心を育み、未来に向けて人生や社会を切り拓く実践的な力を身に付けていくことができる。」としている(茨城県教育委員会 2012 p.7)。

授業「道徳」は高等学校教育の一環である。授業

「道徳」はどのような考え方で捉えられているのか、また学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の中の位置づけはどのようなものか、指導資料の記述を追ってみる。

第 1 に、指導資料第 1 章の記述から道徳教育の考え方を見る。

第 1 章「本県の高等学校における道徳教育」は次の項目構成で記述されている(茨城県教育委員会 2012 pp.3-9)。

1 高等学校における道徳教育

1 高等学校における道徳教育の考え方

- 2 人間としての在り方生き方に関する教育の趣旨
- 3 人間としての在り方生き方に関する教育の展開

2 道徳教育の目標

- 1 人格の基盤としての道徳性を養う
- 2 道徳性の諸様相を養う
- 3 道徳教育を進めるに当たったの配慮事項

上記の「高等学校における道徳教育」の記述は学習指導要領と関連している。「人間としての在り方生き方に関する教育の趣旨」では、高等学校学習指導要領解説総則編(文部科学省 2009)の同表題の事項から引用し内容を記述している。また「人間としての在り方生き方に関する教育の展開」では、「公民科」、「総合的な学習の時間」、「特別活動」、「『産業社会と人間』」の 4 項目を立て、同指導要領の科目「現代社会」・「倫理」および「総合的な学習の時間」の目標から関係部分を引用するとともに、同指導要領の「特別活動」〔ホームルーム活動〕の内容から関係部分を引用し内容を記述している。なお、総合学科における科目「産業社会と人間」の配慮事項から関係部分を引用し内容を記述している。

上記の「道徳教育の目標」の記述も学習指導要領と関連している。「人格の基盤としての道徳性を養う」では、「人格の基盤としての道徳性を養う」、「道徳性の諸様相を養う」、「道徳教育を進めるに当たったの配慮事項」の 3 項目を立てている。

この「人格の基盤としての道徳性を養う」では、高等学校学習指導要領解説総則編の 6 事項つまり「人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を培う」、「豊かな心をはぐくむ」、「伝統的な文化を尊重し、それらをは

ぐぐんできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図る人間を育成する」、「公共の精神を尊び、民主的な社会及び国家の形成発展に努める人間を育成する」、「他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献する人間を育成する」、「未来を拓く主体性のある日本人を育成する」の項目名で内容を記述している。

また「道徳性の諸様相を養う」では、高等学校学習指導要領解説総則編の事項「道徳性を養う」中の記述から4項目を立て内容を記述している。これらの項目は「道徳的心情」、「道徳的判断力」、「道徳的実践意欲と態度」、「道徳的習慣」である。

第1章の記述は、高等学校学習指導要領総則編および同解説から主に導かれたものであることが分かる。

第2に、指導資料第5章の記述から高等学校の教育活動全体を通じて行う指導について見る。

第5章「教育活動全体を通じて行う指導」は次の項目構成で記述されている（茨城県教育委員会 2012 pp.35-41）。

1 指導の基本方針

（引用者注：この項目の下位項目6個は次の2から8の内容の要点を示している。）

2 各教科・科目における指導

1 道徳教育と各教科・科目の目標、内容及び教材との関わり

2 学習活動や学習態度への配慮

3 教師の態度や行動による感化

3 総合的な学習の時間における指導

1 学習内容の側面から

2 学習方法、学習形態の側面から

4 特別活動における指導

1 ホームルーム活動

2 生徒会活動

3 学校行事

5 日常的な生活の場面における指導

6 人間関係の充実

1 教師と生徒の人間関係

2 生徒同士の人間関係

3 様々な人との人間関係

7 教室や校舎・校庭等を環境の整備

1 環境美化や整理整頓

2 愛校心や郷土への愛着を深める環境作り

3 道徳性の育成に関わる情報の掲示等

8 生徒指導、進路指導との関わり

このように高等学校の「教育活動全体」で行われる道徳が捉えられており、授業「道徳」はその一環であることが示されている。

2.5. 教科『道徳』の目標と内容

第2章において、授業「道徳」の目標と内容が次の通り示されている。

授業「道徳」の目標

指導資料では、「高等学校における道徳教育の冒険は、人格の基盤となる道徳性を養うことであり、本県における「道徳」の目標は、生徒一人一人が道徳的価値や人間としての在り方生き方に関する自覚を深め、豊かな心を育て、未来に向けて人生や社会を切り拓いていこうとする道徳的実践力を高めることである。」と定めている。この「目標」は、初版と改訂版で同一である。

授業「道徳」の内容

指導資料初版においては、内容項目を次の通り分類整理している。2012年発行の改訂版では、初版と比較し、3点の修正が行われている。これらの修正点は、各々<>内に示す。順序が変更されている項目もあり、以下では番号は初版によっている。なお、指導資料での以下の内容項目は、「生徒が自覚を深め自分のものとして身に付け発展させていく必要がある内容を、高校生としての発達段階を考慮し、短い文章で平易に表現したものである。これらの内容項目を窓口として、それらを組み合わせながら、自分なりの道徳性を発展させていくことが大切である。」とされている。[1] 主として自分自身に関すること

(1) 基本的な生活習慣を確立し、節度を守り節制に心掛け、心身の調和のある生活の実現に努める。

(2) 人生の理想を求めて、希望と勇気をもってやり抜く強い意志をもつとともに、態度を身に付ける。

(3) 自主自律の精神を高め、正しく物事を判断し、誠実に実践し、その結果に責任をもつ。

(4) 真理を愛し、真実を探究し、理想の実現に向けて

- 自己の人生を切り拓く積極的な生き方を追求する。
- (5) 個性の伸長に努め、価値ある人生を追求する。
- [2] 主として他の人とのかわりに関すること
- (1) 礼儀の意義を理解し、時と場に応じた適切な言動をとる。
- (2) 他の人々の立場を尊重し、感謝と思いやりの心をもって接する。
- (3) 真の友情を育て、互いに信じ合い、励まし合い、高め合う。
- (4) 男女は、互いに異性についての正しい理解を深め、信頼と尊敬の心をもって接する。〈男女は、互いに正しい理解を深め、信頼と尊敬の心をもって接する。(改訂版)〉
- (5) それぞれの個性や立場を尊重し、寛容と謙虚の心をもって接する。
- 〈(6) 多くの人々の善意や支えにより、日々の生活や現在の自分があることに感謝し、それにこたえる。(改訂版に新規)〉

[3] 主として自然や崇高なものとのかわりに関すること

- (1) 自然を愛護し、美しいものに感動する豊かな心を持ち、人間の力を越えたものに対する畏敬の念を深める。
- (2) 生命の尊さを深く理解し、かけがえのない自他の生命を尊重する。
- (3) 自己の弱さを自覚し、その克服に向け、人間のもつ偉大で気高い可能性を信じて、人間として希望をもってよりよく生きる。
- [4] 主として集団や社会とのかわりに関すること
- (1) 集団の意義についての理解を深め、役割と責任をもち、他者との協力関係の向上に努める。
〈集団の意義を理解し、役割と責任をもち、協力して集団生活の向上に努める。(改訂版)〉
- (2) 違法精神についての理解を深め、自他の権利を尊重し、義務を確実に果たして社会秩序の維持、向上に努める。
- (3) 公德心及び社会連帯の自覚を高め、よりよい社会の実現に努める。
- (4) 正義を重んじ、基本的人権を大切にされた差別や偏見のない社会の実現を目指す。

- (5) 勤労の意義を理解し、勤労の尊さを重んじる生き方を基に、奉仕の精神をもって、公共の福祉と社会の発展に寄与する。
- (6) 父母、祖父母等に尊敬と感謝の念を深め、家族の一員。としての自覚と責任をもってより充実した家庭生活を築く。
- (7) 学校の一員としての自覚と責任をもち、教師や学校の人々に尊敬と感謝の念を深め、よき信頼関係を基に、よりよい校風を築く。
- (8) 地域社会の一員としての自覚をもって郷土を愛し、社会に尽くした先人や高齢者等に尊敬と感謝の念を深め、郷土の発展に努める。
- (9) 日本人としての自覚をもって国を愛し、国家の発展に努めるとともに、優れた伝統の継承と新しい文化の創造に貢献する。
- (10) 世界の中の日本人としての自覚をもち、国際的視野に立って、世界の平和と人類の福祉に貢献する。

2.6. 生徒用テキスト

平成18年度から茨城県が作成してきた生徒用テキスト『ともに歩む』は、参考資料と位置づけられ、年度毎に版を重ねている。平成23年の第6版および平成27年の第10版では、内容がそれぞれ一部改訂されている。

平成19年には初版と第2版が作成されている。第2版は、平成19年度に使用されたテキストであるが、この内容は35編の読み物資料から成る(茨城県教育委員会2007)。総ページ数は110ページであり、各々の読み物のテキストは1,500字から3,000字程度で、適宜写真・イラスト等が配置されている。各界の人物が作者の読み物が主体であり、これに加えて作成委員会による読み物が10編、生徒作文、新聞記事、新聞投書が各々1編含まれている。作者のある読み物には、作者について略歴が付されている。用語の説明が付されている(例:ソヴィエト連邦、芙蓉、脳挫傷)。各読み物に「考えるヒント」が付されている。

平成27年に作成された第10版は、第2版と比較すると数編の読み物資料が入れ替わり、37編の読み物資料から成る(茨城県教育委員会2015)。

読み物資料の著者と表題（茨城県教育委員会 2007）の例として数編を以下に示す。

- ・ 的川泰宜著「人々の幸せと科学・技術」（pp.1-3）
- ・ 中田英寿著「人生とは旅であり、旅とは人生である」（pp.11-14）
- ・ 日野原重明著「死をどう生きたか」（pp.80-81）

3. 茨城県教育委員会による授業アンケート調査に基づく考察

茨城県教育委員会では、「道徳」の授業に関するアンケート調査を行い、平成19年度から平成26年度までの集計結果をWeb上で公開している（茨城県教育委員会Webページ「道徳教育」）。アンケートの質問項目の多くは、年度によらず同一の質問であり、回答形式は4件法である。回答は、「思う」「ややそう思う」「あまり思わない」「思わない」のいずれかを選択する形式である。

ここでは、教員および生徒対象のアンケートの幾つかの質問項目について、集計結果を参照し、年度の進行とともにどのように推移するかを見る。

図1は、設問群「授業についてお聞きします。」の内の設問「生徒の実態にあった「道徳」の授業展開ができたと思いますか。」に、「思う」「ややそう思う」と回答した割合である。生徒の実態にあった授業ができたと認識されていることが分かる。

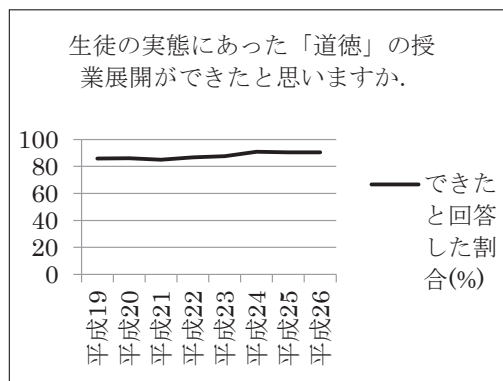


図1 生徒の実態にあった「道徳」の授業展開

図2は、設問群「4月当初と比較して生徒の変容について教えてください。」の内の設問「『道徳』の授業を通して、生徒は礼儀や思いやりなど他の人とのかわりについてじっくり考えるようになってきたと思いますか。」に、「思う」「ややそう思う」と回答した割合である。安定して推移している様子が見える。

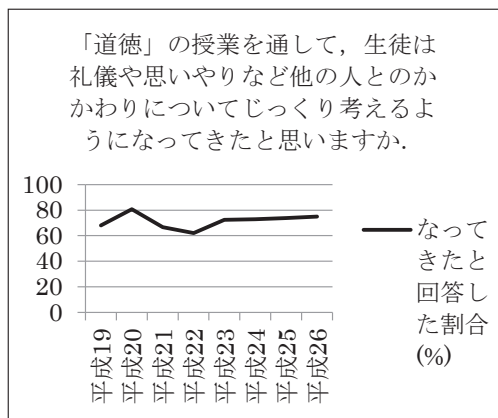


図2 生徒の変容「礼儀や思いやり」

図3は、設問群「4月当初と比較して生徒の変容について教えてください。」の内の設問「生徒は落ち着いて学校生活を送るようになってきたと思いますか。」に、「思う」「ややそう思う」と回答した割合である。増加傾向が見えることから、生徒は望ましい変容をしていることがうかがえる。

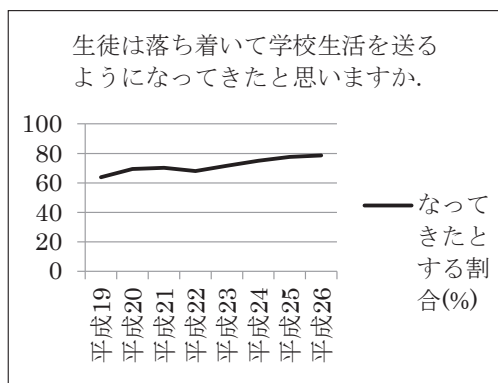


図3 生徒の変容「落ち着き」

図4は、設問群「家庭や地域との連携について」の内の設問「『道徳』の授業など、学校における道徳教育に関する取組について、家庭や地域への広報活動が十分できていると思いますか。」に、「思う」「ややそう思う」と回答した割合である。増加傾向が見えることから、地域や家庭への広報活動が進展していることがうかがえる。

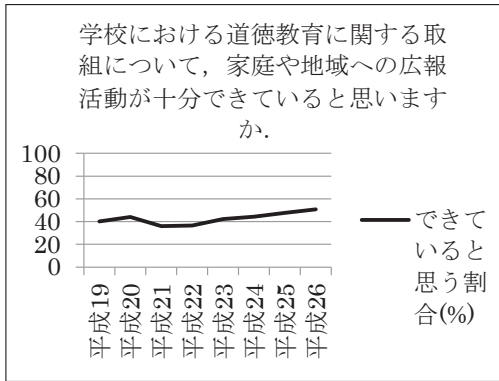


図4 家庭や地域への広報活動

平成20年度から生徒対象のアンケートが実施された。ここでは、この2設問への回答の推移を参照する。図5は、設問「あなたは、話し合いなどを通して相手の意見や考えをよく聞くようになってきたと思いますか。」に、生徒が「思う」「ややそう思う」と回答した割合である。

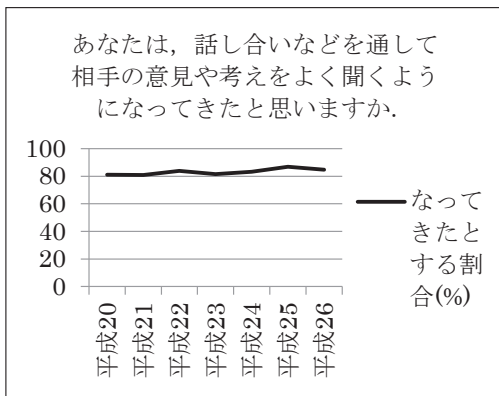


図5 相手の意見や考えをよく聞く

図6は、設問「あなたは、家族や社会の一員としての役割と責任、勤労や奉仕の精神などについてじっくりと考えるようになってきたと思いますか。」に、生徒が「思う」「ややそう思う」と回答した割合である。

以上から、教員は生徒の実態にあった「道徳」の授業展開ができるようになり、生徒は望ましい変容をしており、家庭や地域への広報活動も進展していることがうかがえる。高校「道徳」授業は一定の成果を上げていることが示唆される。

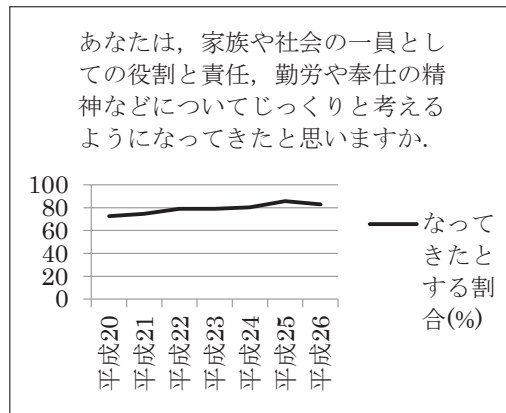


図6 家族や社会の一員としての役割、勤労や奉仕の精神

4. 担当教師からの聞き取り調査

4.1. 調査方法

茨城県立X高等学校の校長と教頭、ならびに、茨城県立Y高等学校の校長と道徳の授業を担当するA教諭の計4名の調査対象者、および調査者2名(稲葉、石崎)が同室に集まり、座談会形式で2時間程度の聞き取り調査を行った。なお、聞き取りは、予め調査者が用意した質問を中心に進めつつ、質問の途中であっても関連する事柄を調査対象者から自由に話していただいたり、質問の順序を入れ替えたりしながら行った。

4.2. 調査結果

以下では、聞き取り調査で得られた結果について、「授業づくり」、「学習評価」、「校内研修・授業研究」の3つの観点から記述する。なお、座談会形式での聞

き取りであったことから、発言者の意見に大筋で賛同が得られた内容を中心に整理することとする。

4.2.1. 授業づくり

指導資料に示されているように、授業「道徳」は、「すべての県立高等学校において、第1学年（単位制課程では年次。以下略）の全生徒に、『総合的な学習の時間』で『道徳』を1単位（35単位時間）履修させる」こととされている（茨城県教育委員会 2006 p.20）。授業実施にあたっては、学校ごとに道徳の年間指導計画が立てられ、授業担当教員は、その年間指導計画に従って各回の授業を検討、実施することになる。

調査対象者の話によれば、高等学校の道徳では、特に次のことを意識して授業を行っている、という。すなわち、道徳的实践を実際にできるようにするため、「分かってはいるけれども、できない自分」を見つめ直すとともに、話し合いを通して他者の考えや思いを分かち合う、ということである。高等学校の生徒は、小・中学校で受けてきた道徳の授業等から、ある場面に遭遇した時の望ましい行動や日常生活でのマナー等、理想的な行動についてはある程度理解している。しかし、実際にそのような行動がとれているかと言えば、そうではない、との印象があるという。高等学校での道徳の授業だからこそ、「分かってはいるけれども、できない自分」を見つめ直すこと、換言すれば、理想の姿と実際の行動との乖離に関する自己分析を行うことができると考えられているのである。

このような考えから、授業の形式としては、多くの道徳授業の場合、生徒の話し合い活動を中心に展開している、とのことであった。学校や授業によっては、授業担当教員の他に校長等別の教員も授業に加わり、話し合いに参加することもある、という。

授業の題材の選び方について、実際に授業を担当している教員からの回答によると、例えば、「命の大切さ」をテーマとした授業の回では、こども病院での患者の様子や癌患者の様子が綴られた題材を選んできた、という。このように、授業で取り上げる題材は、授業担当教員が日常の話題から選んでくることがある。県作成のテキスト『ともに生きる』は、あくまで参考資料であり、授業で使用するかどうかは授業担当

教員に任されているのである。授業担当教員は、担当するクラスの状況から本時のねらいを設定することになるわけであるが、それに合わせて適切な題材も教員が選択できるようになっている。

一方で、題材選択において難しいのは、授業を実施するクラスの生徒一人ひとりの背景や経験をよく理解しておかなければ、生徒を傷つけてしまう場合があるということである。前述の「命の大切さ」をテーマとした授業も、最近家族を亡くした生徒がいる場合、その生徒により深い傷を負わせる可能性もある。題材選択にあたって、そうした意味での慎重さは各教科・科目の授業でも当然必要であるが、聞き取りの結果から、道徳授業で扱う題材については、一人ひとりの状況に一層の気を配り、慎重に選んでいる様子が見えがえた。

次に、授業展開の仕方としては、授業者からの説明の時間を減らして、話し合いの時間をなるべく確保できるようにすることが鍵である、との意見で一致していた。授業のねらいを達成するためには、その時間の授業で取り上げる題材がどのような内容であるか、あるいは、その題材についてどのような観点から話し合いを行うかを授業者から説明する時間が必要である。しかしながら、そうした説明の時間を最小限にしなければ、話し合い活動の時間や話し合いの結果をまとめる時間を十分に確保することができない。授業の中で教員から説明する時間を意識的に減らすことによって、話し合いの時間やまとめの時間を確保できるようになり、手応えのある授業になってきた、という。

4.2.2. 学習評価

道徳における学習評価を数値で行うことは不適切である、との考えから、評価内容は文章で表現されている。聞き取りの結果、評価は短文での表現となることから、教員は短い文の中に何を記述するかを考える必要があり、結果的に、生徒一人ひとりの良い部分を見いだす機会となっている、との回答を得た。

上述のように、一人ひとりの評価は文章表現で行われることとなっているが、それには表れない道徳授業の成果があることも、聞き取りによって明らかになった。例えば、先にも挙げた「命の大切さ」をテーマと

した授業では、授業担当教員が日頃の生徒達の様子を見て、「死ね」などという言葉が簡単に出てくることを問題視し、その状況を改善することを意識して授業が行われた。すると、その授業以降、生徒たちから「死ね」という言葉が一切出てこなくなった、という。また、道徳の授業を続けてきたところ、生徒たちは以前に比べ、他の人の意見を聴く態度をとることができるようになってきた、との意見は調査対象者全員が頷くところであった。これらは、生徒一人ひとりに対する評価としては表れない部分ではある。しかし、教員から見てクラス全体の様子が良い方向に変わってきた、という印象を持てるようになったことは、道徳授業による成果の一つとみることができよう。

とはいえ、その一方で、目に見えて分かる成果としてすぐに表れない部分があることも事実である。例えば、学校の外部から見れば、「高等学校で道徳の授業を実施するようになったというのに、スカートの丈が長くなるのではないか。道徳の授業の効果が出ているのではないか」といった意見が聞こえてくることもあり、高等学校での道徳授業の意味について問われることもあった、という。

4.2.3. 校内研修・授業研究

聞き取り調査の中で、校長からは、道徳の授業が「高等学校における授業改善の大きなきっかけになっている」との意見が挙げられた。道徳の授業を考える際、授業者は、何を題材にしてどのような問いを提起し、生徒にどのようなことを考えさせるかを計画する。その際、教員が生徒に問うだけではなく、教員の側も同じ問いに対してどう答えるかを考えておく必要がある。授業中も、話し合いの中で、不意に「先生はどう思うのか」と生徒に聞かれたとき、本気で答える必要があるため、様々な準備をしておかなければならない。そうした校長の話から、特に道徳の授業では、生徒が真剣に考えていることに対して教師も同じ土俵で真剣に考える必要があることから、生徒と正面から向き合いながら進める授業へと改善するきっかけになった、とする認識を持っている点が明らかになった。

また、道徳の授業では、授業者と生徒のやりとりが特に多いことから、道徳の授業を観察することで、そ

のクラスで教員と生徒の関係が築けているかどうかを判断する一つの指標になっている、という意見が挙げられた。

ところで、授業研究を行う際、授業者が作成した学習指導案をもとに授業を検討するのが一般的であり、道徳の授業であってもそれは同様である。聞き取りでは、例えば、道徳の公開授業の前に、校長とそれぞれのクラスの授業者とが学習指導案をもとに授業の展開を協議する、という話があった。クラスによって取り上げる題材も異なる中で、別のクラスの授業展開を共有しながら、それぞれのクラスの授業に対して校長が助言する機会を設けている、という。一方で、授業で使用する予定の資料と学習指導案から、授業で何をねらいとしたいのか、授業をどのように展開したいのかを読みにくい場合が多い、とする意見もあった。

5. 高等学校における授業「道徳」の課題

今回の調査から、高等学校における授業「道徳」の現状として、主に上述の点が明らかになった。

上でまとめた3つの観点のうち、特に、「校内研修・授業研究」の観点では、授業「道徳」の特性から、道徳の授業が教員と生徒の関係性を窺う指標にもなり得る点が明らかになった。その一方で、学習指導案から授業展開が読みにくい場合があるという課題も浮き彫りになった。このことは、本来授業研究の基本的な材料として用いられるはずの学習指導案が、現状の道徳授業の場合には不完全なものが多く、道徳の授業研究の基礎材料としての役割を十分に果たしていない可能性がある、ということの意味する。

道徳の授業は、扱う内容の性質から、他の教科の授業に比べて生徒一人ひとりの背景や経験の差による影響を受けやすいように思われる。実際、授業中に生徒たちから出てくる意見に合わせて、その後の授業展開を臨機応変に対応していくことが求められる。また、隣のクラスの授業を見たとしても、授業者の担当するクラスの生徒の実態、生徒と授業者との信頼関係等の違いから、参考にならないこともある。これらのことは、道徳の授業経験が浅い教員にとっては負担になるものと考えられる。それゆえ、道徳の授業経験の有無によらず、ある程度の授業の見通しが持てるようにす

るために、高等学校における道徳の授業研究の方法を開発する必要がある。

聞き取り調査の内容からもう1つ付け加えるならば、学校と家庭や地域とがいかに連携して道徳の授業を作っていくかが大きな課題とされている点が挙げられる。学校が努力するだけではなくて、家庭も地域も一緒になって努力し、道徳教育を進めていく必要がある、との見解について、調査対象者全員が一致している。今後、高等学校側が家庭や地域に対してどのような形でアプローチをしていくのが望ましいかを吟味していく必要がある。

6. 「道徳プラス」に関すること

6.1. 高等学校第2学年での道徳

本考察の記載内容のほとんどは、2016年当初にまとめたものであるが、その後、茨城県においては、2016年4月から、全県立高等学校において、第2学年の全生徒に「道徳プラス」を月1回10回履修することにした。(授業「道徳」は、第1学年の全生徒1単位履修している。)

この「道徳プラス」に関して、2016年3月に茨城県教育委員会が発行した道徳教育指導資料「高校2年生の道徳プラス」を基に、その概要を記す。

6.2. 討議型道徳授業と協働型道徳授業

「道徳プラス」は、第1学年の授業「道徳」で培った道徳的な心情をふまえ、さらに、道徳的判断力や道徳的实践意欲と態度の育成を図り、集団や社会で必要な道徳的スキルを身に付けさせる指導内容としている。

そのため、一つには、道徳的判断力の醸成を図るため、合意形成を目指す「話し合い」活動を重視した「討議型道徳授業」を行う。

小川哲哉(2016)は、「道徳プラス」指導資料の特別寄稿において、「討議型授業」について、概ね次のように述べている(茨城県教育委員会2016 pp.2-3)。

価値観多様化が進む現代社会において、ほかの人の意見に耳を傾けることなく自己主張ばかりする人が増えれば、社会の基盤は揺らいでしまう。自他の意見を比較し、より良い社会の形成を目指す討議活動は高校

生に欠かせないものである。すなわち、「討議型道徳授業」とは、討議による話し合い活動を通して、高校生の道徳的判断力を育成させるため、クラス一人ひとりが自分の意見を表明しながら相互コミュニケーションを図り、最終的にクラス全体の合意形成を目指す授業である。

二つには、道徳的实践意欲と態度の醸成を図るため、「話し合い」を重視するモラル・スキル・トレーニングによる「協働型道徳授業」を行う。

林泰成(2016)は、「道徳プラス」指導資料の特別寄稿において、モラル・スキル・トレーニングによる「協働型道徳授業」について、概ね次のように述べている(茨城県教育委員会2016 pp.4-5)。

小・中学校におけるモラル・スキル・トレーニングは、高校生で必要なものである。むしろ、他者の道徳的心情を十分にとらえることができ、道徳的価値についても十分理解できる発達段階にある高校生だからこそ、どう行動しなければならないかということ、心情や判断力と絡めて学ぶことができる。つまり、高校段階で行なうモラル・スキル・トレーニングは、小・中学校での道徳的価値の学びを行為へと結びつける応用編なのである。

6.3. 行動できる人を目指す「道徳プラス」

本考察「4.2.1 授業づくり」において、調査対象者の話として述べていることであるが、本県において、授業「道徳」を実施している中での生徒対象のアンケート調査の結果によると、「相手の意見はよく聞けるが、自分の意見を発信することが不得手」、「道徳的に正しい行いが分かっている、行動に移せない」といった課題が見られる。

こうした中で、茨城県立高等学校において新たに設定された「道徳プラス」には、「道徳的行為が分かっている、実際に行動できる人」や、「相手の意見を聴き、自分の意見もしっかり発信できる人」を育てていきたいという強い思いが込められているものと推察できる。

謝辞

ご多忙のところ、本研究の聞き取り調査にご協力いただきました県立高等学校の4名の先生方に対しまして、この場をお借りして厚く御礼申し上げます。また、茨城県教育委員会が平成19年度から平成26年度に実施されました「道徳」の授業に関するアンケート調査結果を使用させていただきました。御礼を申し上げます。誠にありがとうございました。

中央教育審議会 (2014) 『道徳に係る教育課程の改善等について (答申)』

文部科学省 (2009) 『高等学校学習指導要領解説 総則編』

注 本研究ノートは、日本教育工学会研究会における発表以降、新たに得られた知見に基づき、加筆・修正を行い執筆した。

稲葉節生・石崎友規・吉江森男 (2016) 「高等学校における授業『道徳』の現状と課題」日本教育工学会研究報告集 (JSET16-1)、pp.197-204

参考文献

稲葉節生 (2016) 「高等学校における授業『道徳』のねらいと効果に関する教授論的考察」『教育実践学研究』第18号、pp.75-82

茨城県教育委員会 (2006) 『高等学校道徳教育指導資料-魅力ある「道徳」の実践を目指して-』(平成18年9月25日初版)

茨城県教育委員会 (2007) 『高校生の「道徳」ともに歩む-今を、そして未来へ-』(平成19年2月4日第2版)

茨城県教育委員会 (2012) 『高等学校道徳教育指導資料-魅力ある「道徳」の実践を目指して-』(平成24年3月5日改訂版)

茨城県教育委員会 (2015) 『高校生の「道徳」ともに歩む-今を、そして未来へ-』(平成27年2月4日第10版)

茨城県教育委員会 (2016) 『高校2年生の道徳プラス』(平成28年3月25日初版)

茨城県教育委員会 (2016) 『道徳教育指導資料 道徳プラス』(平成28年3月25日初版)

茨城県教育委員会 Web ページ「道徳教育」<http://www.edu.pref.ibaraki.jp/kokoro/doutoku/doutoku.htm> (2016年1月25日参照)

大学生の生活習慣と食品摂取頻度 及び生活習慣の問題意識との関連

小池亜紀子 (常磐大学人間科学部)

Relationship of lifestyle, food frequency
and awareness of lifestyle habits in university students.

Akiko KOIKE (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

1 目的

近年、若年成人(思春期以降29歳まで)の健康問題として朝食の欠食率が高い、やせの者の割合が高い、運動習慣のある者の割合が低い¹⁾など他の年代に比べ生活習慣に関連する問題が認められる。一方、生活習慣病はこれら健康問題の積み重ねで発症するが、徐々に進行するために若年成人期では最も発症率が低い¹⁾。栄養学的な問題としては1日の野菜の平均摂取量が男女とも約240gと最も少なく¹⁾、「健康日本21」²⁾で示されている野菜の目標摂取量350gに110g足りない状況である。さらに、外食・中食産業の発達により「飽食の時代」と言われ、いつでも食べ物が手に入り、食の選択の仕方により健康に影響を及ぼすことが危惧されている。誤った食事を続けることで、将来メタボリックシンドロームを引き起こす要因となるが、若年成人期は生活習慣に関する問題について自覚が無く、望ましい生活習慣を維持することが難しい現状である。

また、大学生は1人暮らしなど生活の自己管理が始まる時期とも言える。この時期に望ましい生活習慣を身に着けることはその後の社会生活の基礎となり、将来の生活習慣病予防につながる事が期待されている²⁾。

そこで、大学生を対象に生活状況と食に関する意識を調査し、生活習慣に及ぼす要因を検討することで食教育の資料とすることを目的とした。

2 方法

2-1 対象者

常磐大学健康栄養学科の2015年度所属1学年から4学年学生とした。2015年12月に授業間の休憩時に調査用紙を配布し、回答後に回収した。記入漏れや不備のない260件を解析対象とした。有効回答率は82.5%であった。

2-2 調査方法

調査は無記名自記式調査法とした。主な調査項目は以下のとおりである。

①基本属性

年齢、性別、身長と体重は自己申告とした。居住形態として「家族と同居」、「一人暮らし」、「その他」で選択させた。

②生活習慣

朝食欠食状況として「毎日欠食」、「週4～5回欠食」、「週2～3回欠食」、「ほとんど欠食しない」で選

択させた。

③食品の摂取状況

野菜、果物、海藻類、牛乳・乳製品の摂取頻度は「毎日摂取」、「週4～5回」、「週2～3回」、「週1回」、「ほとんど食べない」で選択させた。

④食意識

自身の生活習慣で問題に思っている事項16項目を設定し複数回答とした。

2-3 分析方法

統計解析ソフトSPSS (IBM, Ver24 for Windows) を使用し、群間の比較にはT検定および分散分析、 χ^2 検定を用いた。有意確立は5%未満とした。

2-4 倫理的配慮

本研究は「常磐大学・常磐短期大学研究倫理委員会」の承認を得て実施した(承認番号100061)。研究の趣旨を文書及び口頭で説明した。趣旨説明の際には参加は自由意志である事、不参加による不利益は生じない事、回答は無記名で個人が特定できないよう配慮されている事を説明した。回答された調査用紙の提出をもって同意とみなした。

3 結果

3-1 身体状況

対象者の身体状況を表1に示した。平均値は年齢 20.1 ± 1.2 歳、身長 159.3 ± 6.3 cm、体重 53.0 ± 8.1 kg、BMI 20.9 ± 2.8 kg/m²であった。男女別に身長と体重を国民健康・栄養調査結果の同年代平均値¹⁾と比較した結果、男性対象者の身長は $p < 0.05$ で有意に低かつ

たが女性対象者では同年代平均と有意差がなく、平均的な体型と判断された。

3-2 朝食欠食状況

朝食欠食状況は質問に「毎日欠食する」、「週4～5回欠食する」と回答した者を朝食欠食群、「週2～3回欠食する」、「ほとんど欠食しない」と回答した者を朝食摂取群とした。朝食欠食群は36人(14%)であった(図1)。男女間で朝食の摂取有無を検討した結果を表2に示した。 χ^2 値 0.596、有意確立(両側) 0.444 で有意差は認められなかった。性別による朝食の欠食状況に差はなかった。

次に住居形態による朝食摂取有無を検討した。住居形態は家族同居者と一人暮らし・その他を合わせた者の2群で比較した。その他の住居形態は大学寮入居者であり、家族の生活管理から離れていると考え、一人暮らしと同等とみなした。家族同居者は186人(71.5%)、一人暮らし・その他の者は74人(28.5%)であ

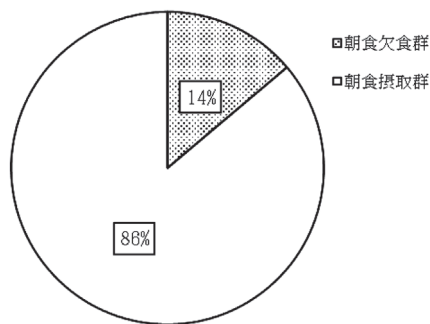


図1 朝食欠食の有無割合

表1 対象者の属性

項目	単位	全対象者(n=260)		男性(n=33)		女性(n=227)	
		平均 ±	標準偏差	平均 ±	標準偏差	平均 ±	標準偏差
年齢	歳	20.1 ±	1.2	19.9 ±	1.5	20.2 ±	1.1
身長	cm	159.3 ±	6.3	169.7 ±	5.3	157.8 ±	4.9
体重	kg	53.0 ±	8.1	61.6 ±	8.9	51.8 ±	7.2
BMI	kg/m ²	20.9 ±	2.8	21.4 ±	3.1	20.8 ±	2.7

表2 朝食摂取有無割合

	欠食群		摂取群		χ^2 値	有意確立
	n	(%)	n	(%)		
男性	6	(18.2%)	27	(81.8%)	0.596	0.443
女性	30	(13.2%)	197	(86.8%)		
合計	36	(14.0%)	224	(86.0%)		

表3 住居形態と朝食摂取状況の関係

性別	住居形態	欠食群		摂取群		χ^2 値	有意確立	オッズ比	95%信頼区間
		n	(%)	n	(%)				
男性	家族同居	3	(14.3%)	18	(85.7%)	0.589	0.443	0.50	0.08-2.99
	一人暮らし・その他	3	(25.0%)	9	(75.0%)				
	合計	6	(18.2%)	27	(81.8%)				
女性	家族同居	15	(9.1%)	150	(90.9%)	8.962	0.003	0.31	0.14-0.69
	一人暮らし・その他	15	(24.2%)	47	(75.8%)				
	合計	30	(13.2%)	197	(86.8%)				

った。男女別に朝食の摂取有無を検討した結果、男性は住居形態による摂取割合に有意差は認められなかった。女性では住居形態による朝食摂取割合に有意差が認められ (χ^2 値 8.962、有意確立 0.003)、朝食欠食率は家族同居者が9.1%に対し、一人暮らし・その他の者は24.2%であった。

3-3 野菜、果物、牛乳・乳製品、海藻類の摂取頻度

野菜、果物、牛乳・乳製品、海藻類の摂取頻度は「毎日摂取」、「週4～5回」、「週2～3回」、「週1回」、「ほとんど食べない」で回答させた。野菜の摂取頻度は最も多い回答が「毎日摂取」121名(46.5%)であった。果物の摂取頻度は最も多い回答が「ほとんど食べない」74人(28.5%)であった。牛乳・乳製品の摂取頻度は最も多い回答が「毎日摂取」88人(33.8%)であった。海藻類の摂取頻度は最も多い回答が同数で「週2～3回」と「週1回」各75人(28.8%)であった。

住居形態により各食品の摂取頻度を検討した結果、野菜、果物、海藻類に有意差が認められた。野菜摂取

頻度は家族同居者が「毎日摂取」54.3%と回答した割合が最も多かったが、一人暮らし・その他の者は「週4～5回」35.1%が最も多かった。果物の摂取頻度は家族同居者が「週2～3回」25.3%が最も多く、一人暮らし・その他の者は「ほとんど食べない」(47.3%)が最も多かった。牛乳・乳製品の摂取頻度は住居形態に関連はなく摂取回数は同程度であった。海藻類の摂取頻度は家族同居者が「週2～3回」30.1%が最も多く、一人暮らし・その他の者は「ほとんど食べない」39.2%が最も多かった。

3-4 生活習慣における問題意識

自身の生活習慣で問題と自覚している項目16項目(複数回答)から当てはまる項目を回答させた。最も多い回答は「運動をあまりしない」191件、次いで「栄養バランスが良くない」138件、「甘いのが好き」119件と続いた。

住居形態による問題意識の差異を検討した結果、有意差が認められた項目は「食事を抜くことがある」

表4 住居形態と野菜、果物、牛乳・乳製品、海藻類の摂取状況の関係

食品群	住居形態	毎日摂取	週4～5回摂取	週2～3回摂取	週1回摂取	ほとんど食べない	χ ² 値	有意確立
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)		
野菜	家族同居	101 (54.3%)	44 (23.7%)	31 (16.7%)	3 (1.6%)	7 (3.8%)	21.038	p<0.001
	一人暮らし・その他	20 (27.0%)	26 (35.1%)	22 (29.7%)	5 (6.8%)	1 (1.4%)		
	合計	121 (46.5%)	70 (26.9%)	53 (20.4%)	8 (3.1%)	8 (3.1%)		
果物	家族同居	36 (19.4%)	25 (13.4%)	47 (25.3%)	39 (21.0%)	39 (21.0%)	27.890	p<0.001
	一人暮らし・その他	4 (5.4%)	1 (1.4%)	16 (21.6%)	18 (24.3%)	35 (47.3%)		
	合計	40 (15.4%)	26 (10.0%)	63 (24.2%)	57 (21.9%)	74 (28.5%)		
牛乳・乳製品	家族同居	68 (36.6%)	30 (16.1%)	40 (21.5%)	30 (16.1%)	18 (9.7%)	5.509	0.239
	一人暮らし・その他	20 (27.0%)	14 (18.9%)	14 (18.9%)	12 (16.2%)	14 (18.9%)		
	合計	88 (33.8%)	44 (16.9%)	54 (20.8%)	42 (16.2%)	32 (12.3%)		
海藻類	家族同居	10 (5.4%)	27 (14.5%)	56 (30.1%)	55 (29.6%)	38 (20.4%)	12.214	0.016
	一人暮らし・その他	2 (2.7%)	4 (5.4%)	19 (25.7%)	20 (27.0%)	29 (39.2%)		
	合計	12 (4.6%)	31 (11.9%)	75 (28.8%)	75 (28.8%)	67 (25.8%)		

(p<0.001)、「栄養バランスがよくない」(p = 0.030)、「早食いをする」(p = 0.026)の3項目であった。家族同居者に比べ一人暮らし・その他の者は「食事を抜くことがある」、「栄養バランスがよくない」、「早食いをする」と回答した割合が高かった。

4 考察

本研究では大学生の食生活実態を明らかにし、望ましい食生活を身に着けるための資料とするため調査を実施した。朝食の欠食は男性18.2%、女性13.2%の割合で存在した。平成26年度国民・健康栄養調査の結果によると、20歳代の男性で37.0%、女性では23.5%が朝食欠食しており他の年代と比べ、比率が高いことから問題視されている¹⁾。本研究では朝食摂取の有無を回答させており、国民健康栄養調査では食事記録法による調査のため方法が異なり、単純比較できないが、本調査の朝食欠食割合が低い傾向と言える。対象者が健康栄養学科の学生であり食生活と健康について

学んでいることも影響していると考えられる。また、住居形態の違いによる朝食欠食割合については女性で有意差が認められた。家族同居者は朝食欠食が9.1%に対し一人暮らし・その他の者は24.2%と高い欠食率であった(p = 0.003)。一人暮らしなどの家族の管理から離れることで食事を欠食する割合が女性で高くなることが明らかとなった。特に女性では朝食欠食の理由として「時間がない」、「身支度などで忙しい」などが挙げられる事から、今後欠食理由の分析を進めていくことで生活習慣改善に役立つと考えられる。

主食・主菜・副菜を組み合わせた食事は良好な栄養状態につながる事が報告されている³⁾⁻⁵⁾。生活習慣病の予防として望ましい食生活を獲得するためには主食・主菜・副菜が揃った食習慣を身に付ける必要がある。そこで、副菜として摂取されることが多い野菜、果物、牛乳・乳製品、海藻類の摂取頻度を検討した。牛乳・乳製品の摂取頻度は「毎日」と回答した者が最も多かったが回答率は33.8%であり、摂取を増やす必

表5 生活習慣における問題意識

項目		家族同居者 n (%)	一人暮らし・その他 n (%)	χ^2 値	有意確立	オッズ比	95%信頼区間
①食事を抜くことがある	はい	45 (24.2%)	40 (54.1%)	21.451	p<0.001	3.69	2.09-6.50
	いいえ	141 (75.5%)	34 (45.9%)				
②食べる量が少ない	はい	10 (5.4%)	7 (9.5%)	1.444	0.229	1.84	0.67-5.03
	いいえ	176 (94.6%)	67 (90.5%)				
③食べる量が多い	はい	56 (30.1%)	24 (32.4%)	0.134	0.714	1.11	0.63-1.99
	いいえ	130 (69.9%)	50 (67.6%)				
④間食の量が多い	はい	122 (65.6%)	55 (74.3%)	1.858	0.173	0.66	0.36-1.20
	いいえ	64 (34.4%)	19 (25.7%)				
⑤夕食の量が多い	はい	29 (15.6%)	15 (20.3%)	0.824	0.364	1.38	0.69-2.75
	いいえ	157 (84.4%)	59 (79.7%)				
⑥味の濃いものが好き	はい	51 (27.4%)	24 (32.4%)	0.648	0.421	1.27	0.71-2.28
	いいえ	135 (72.6%)	50 (67.6%)				
⑦甘いものが好き	はい	86 (46.2%)	33 (44.6%)	0.058	0.810	0.94	0.55-1.61
	いいえ	100 (53.8%)	41 (55.4%)				
⑧栄養バランスが良くない	はい	88 (47.3%)	50 (67.6%)	8.721	0.030	2.32	1.32-4.08
	いいえ	98 (52.7%)	24 (32.4%)				
⑨夕食の時間が不規則	はい	65 (34.9%)	32 (43.2%)	1.558	0.212	1.42	0.82-2.46
	いいえ	121 (65.1%)	42 (56.8%)				
⑩夕食が遅い	はい	39 (21.0%)	11 (14.9%)	1.269	0.260	0.66	0.32-1.37
	いいえ	147 (79.0%)	63 (85.1%)				
⑪早食いをする	はい	47 (25.3%)	29 (39.2%)	4.959	0.026	1.91	1.08-3.38
	いいえ	139 (74.7%)	45 (60.8%)				
⑫好き嫌いがある	はい	48 (25.8%)	14 (18.9%)	1.383	0.240	0.67	0.34-1.31
	いいえ	138 (74.2%)	60 (81.1%)				
⑬お酒を良く飲む	はい	4 (2.2%)	5 (6.8%)	3.361	0.067	3.30	0.86-12.64
	いいえ	182 (97.8%)	69 (93.2%)				
⑭運動をあまりしない	はい	133 (71.5%)	58 (78.4%)	1.283	0.257	1.45	0.76-2.74
	いいえ	53 (28.5%)	16 (21.6%)				
⑮食べることがストレスの解消になる	はい	49 (26.3%)	19 (25.7%)	0.012	0.912	0.97	0.52-1.77
	いいえ	137 (73.7%)	55 (74.3%)				
⑯健康を意識することが面倒	はい	8 (4.3%)	4 (5.4%)	0.147	0.702	1.27	0.37-4.36
	いいえ	178 (95.7%)	70 (94.6%)				

要性が感じられた。牛乳は学校給食で摂取する機会が多いが、給食が提供されなくなると急速に摂取されにくい食品である。牛乳・乳製品は日本人が不足している栄養素であるカルシウム¹⁾の供給源であり、将来の骨粗鬆症予防に向けて大学生の食生活に積極的に生活に取り入れる必要が示された。果物と海藻類は住居形態で摂取割合が異なり (各 $p < 0.001$ 、 $p = 0.016$)、

特に一人暮らし・その他の者は「ほとんど食べない」割合が最も高かった。果物と海藻類はビタミン、ミネラル類の供給源であり長期間不足することにより欠乏症を呈する可能性がある。摂取しない理由については調査していないが今後、食品摂取の食教育実施に向け、摂取要因を検討する必要がある。野菜摂取頻度は「毎日」と回答する割合が最も多かった。住居形態

別では家族同居の者に比べ一人暮らし・その他の者は「毎日」と回答する割合が低く、「週4～5回」、「週2～3回」と回答する割合が高かった ($p < 0.001$)。野菜、果物、海藻類は住居形態により摂取頻度が低くなることが明らかとなったことから、一人暮らし・その他の者の食生活改善のための支援が必要であると推測される。

生活習慣における問題意識は16項目中3項目で住居形態による回答割合の差が認められた。「食事を抜くことがある」($p < 0.001$)、「栄養バランスが良くない」($p = 0.030$)は一人暮らし・その他の者で「はい」と回答した割合が高かった。この2項目は野菜・果物・海藻類の摂取頻度が低いことと関連していると考えられる。食事を抜くことで、食品の摂取頻度も低下する。その結果栄養バランスが悪いと自覚している者の割合が高い結果になったと推察できる。また、「早食いをする」割合が一人暮らし・その他の者で高かった ($p = 0.026$)。その理由として、一人での食事が影響していると考えられる。早食いは食事摂取量の増加につながり、肥満の要因となることから将来の生活習慣病の可能性が危惧される。「運動をあまりしない」の項目は住居形態に関係なく191件と最も多かった。20歳代における運動習慣者は他の年代に比べ低いことが知られており¹⁾、本調査においても運動しないことを問題と自覚している者が多かった。身体活動の不足は生活習慣病の要因であることから、食だけでなく運動習慣の改善も同時に行う必要がある。

本調査の結果、一般的に知られている項目と同様の生活問題が挙げられた。①野菜以外の副菜として摂取される海藻類や果物の摂取頻度食が少ない。②栄養バランスが良くない。③運動しない。これらに着目し情報発信することで生活習慣の改善につなげたい。

本調査の限界として健康栄養学科の学生が対象であったことから、健康に関する知識があり問題意識に偏りが発生した可能性がある。知識のない一般学生では、問題があっても問題と意識できないことが考えられることから、今後は一般学生に対象を広げ、健康に関する知識を広げる必要がある。

参考文献

- 1) 平成26年国民健康・栄養調査結果、厚生労働省、2016
- 2) 「21世紀における国民健康づくり運動（健康日本21（第2次）」、厚生労働省、2012
- 3) 足立己幸、料理選択型栄養教育の枠組としての核料理とその構成に関する研究、民族衛生、50(2)、70-107、1984
- 4) 針谷順子、料理選択型栄養教育をふまえた一食単位の食事構成力形成に関する研究－「弁当箱ダイエット法」による食事の適量把握に関する介入プログラムとその評価、栄養学雑誌、61(6)、349-356、2003
- 5) 嶋田雅子他、小学6年生における「弁当箱ダイエット法」を用いたランチバイキング学習前後の食物選択の改善、日本健康教育学会誌、16(3)、94-109、2008

本研究は2015年度および2016年度に秋田美穂氏、佐藤里緒奈氏、古沢佳奈美氏、横須賀歩氏が行った卒業研究を再検討したものである。

養液栽培のためのラディッシュ種子選別の検討

小林 晶子 (常磐大学人間科学部)

A Study of Radish Seeds Sorting for Hydroponic Culture

Akiko KOBAYASHI (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

要 旨

これまでにLEDを光源としてラディッシュの養液栽培を試みてきた。その過程で、ラディッシュの生育速度が一定ではないという問題が生じていた。そこで、実験に用いる種子の選別を試みた。重ボーマで20.8° Bé、17.9° Bé、15.6° Béの塩水に沈む種と15.6° Béでも沈まない種を選別し、それぞれを発芽させた。2株ずつ定植し、一定の光強度のもと、23日間栽培を行った。その結果、15.6° Béの塩水に沈む種子から発芽した株の主根が最も良く肥大した。続いて、17.9° Béで沈んだ種子の芽生えの生育が良好であった。

次に、主根が肥大した15.6° Bé、17.9° Béで沈む種子から発芽した株を6株ずつ、21日間栽培した。その結果、15.6° Bé、17.9° Béで沈む種子から発芽した株の主根長及び主根径のばらつき(標準偏差)には、差異は見られなかった。しかし、15.6° Béで沈んだ種子から発芽した株の方が、主根長が若干長く、主根径が1.0cm以上になる株数が多いことから、全体的に主根の肥大が良好であることが示唆された。選別を行わずに種子を発芽させ栽培すると、まったく育たない株や主根が肥大しない株、生育速度が早すぎて主根が割れてしまう株が混在していた。今後は、15.6° Béで沈む種子から発芽した株を用いて実験を行う予定である。

1. 目的

近年、人口光型植物工場にLED(発光ダイオード)光源を導入するケースが増加している。人口光型植物工場では、養液栽培が広く行われており、主に葉菜や果菜が生産され、市販もされている。私たちは、現在の社会環境において、様々な作物を植物工場のような施設で栽培することに意義があると考え、根菜をLED光源で養液栽培することを試みてきた⁽¹⁾⁽²⁾⁽³⁾⁽⁴⁾。根菜

のモデルとしては、生育の早いラディッシュを選んだ。養液栽培においてラディッシュは大気中に主根を形成する。そのため土中で生育する場合は異なり、LED光源が主根に照射されることになる。その結果として、主根表皮の皮の色合いが濃くなり、主根表皮に含まれる総アントシアニン量が増加するという実験結果を得てきた⁽²⁾⁽³⁾⁽⁴⁾。これまでの実験ではラディッシュの種は市販品を用いており、発芽させる際には、

水に5日ほど漬けておく(浸種)。発芽率は、85%程度である⁽⁵⁾。発芽した苗は、養液栽培用の培養器に定植して栽培してきた。しかし、発芽した苗がすべて同じ速度で生育することはほとんどなく、20日程度で十分な大きさに育つ株もあれば、同じ大きさになるのに30日以上かかる株も存在した⁽³⁾。また、まったく生育せずに枯れてしまう株もあった。現在のところ、実験スペースや人的労力の関係により、一度に実験に供することのできる株数は16株である。それ故、生育のばらつきは、様々な調査項目において有意差が表れにくくなる原因と考えられた。そこで、養液栽培ラディッシュの生育速度を均一にすることを目的として、種子を選別することを試みた。選別方法は一般的に様々な種子に使用されている、塩水選⁽⁶⁾を用いることとした。塩水選とは、播種前に良好な生育の望める充実した種子を選別する選種法の一つである。種子を一定の濃度の食塩水に入れ、浮いたものを取り除き、沈んだものを種子として採用することで、比重の大きな種子を選び出す。

今回は、異なる濃度の食塩水に沈む種子を選別し、それぞれの種子を発芽させた後に定植して、種まきから約20日後の株の根径、根長などを調査した。

2. 材料および方法

2-1. 種子の選別

塩水選の場合、塩化ナトリウムの濃度は重ポメ度で表わすのが一般的である。重ポメ度とは、比重の実用単位の一つで、純水を0° Béとし、15%塩化ナトリウム水溶液を15° Béとしてこの間を15等分している。重ポメ度は塩水選種計(シンワ)を用いて測定した。25° Béの塩化ナトリウム水溶液を原液とし、適宜、水で希釈することで下記の濃度の塩化ナトリウム水溶液を作成した。

実験は2回行った。1回目(実験1)は、①20.8° Béで沈む種子を選別したのち、②浮いた種を17.9° Béの塩水に浸して沈む種子を選別、③17.9° Béで浮いた種を15.6° Béの塩水に浸して沈む種子を選別、④15.6° Béでも沈まずに浮いている種子の4種類に選別し、それぞれを浸種して発芽させた。2回目(実験2)は、種を2種類選別した。20.8° Béで沈む種を取り除

き、17.9° Béで沈む種を選別した。また、17.9° Béで沈まなかった種を15.6° Béの塩化ナトリウム水溶液に入れ、沈んだ種を選別した。選別した種を浸種して発芽させた。

2-2. 品種、発芽方法

供試品種は、赤丸二十日ダイコン‘ comet ’(タキイ種苗株式会社)とした。実験1は、2016年5月10日に選種した種子を水を張ったタッパーに浸種し、タッパー全体を遮光して暗黒条件下で発芽させた。5日後にこの芽生えの中から、生育の良いものを栽培容器の穴に1株ずつ定植した。定植時には、①20.8° Béで沈む種、②17.9° Béで沈む種、③15.6° Béで沈む種、④15.6° Béで浮く種を2株ずつ、合計8株を定植した。芽生えはスポンジに深めに固定した。実験2は2016年6月2日に選種した種子を、水を張ったタッパーに浸種し、タッパー全体を遮光して静置した。7日後にこの芽生えの中から、生育の良いものを栽培容器の穴に定植した。17.9° Béで沈む種の芽生え8株、15.6° Béで沈む種の芽生え8株、合計16株を栽培容器2個に定植した。

2-3. 栽培容器と栽培条件

栽培容器として、発泡スチロール(内径:縦24.5 cm、横47.5 cm、高さ22.0 cm)に黒いガムテープを巻いて遮光したものを用いた。光源はLED水耕栽培キット スマートサラダ(ネクサス(株))に付属していた白色光LEDライト「スマートラインS」(日本アドバンテッジ(株))を用いた。スマートラインSの照射光は450 nmにピークをもち、550 nm~650 nmでも光強度が高い⁽⁷⁾。LEDライトはプラスチック板(縦36.0 cm、横51.5 cm)の中央に装着されており、発泡スチロール製の栽培容器に被せるような形で用いた。プラスチック板は、通気のために左右のどちらかに若干隙間を開けて、発泡スチロール製の栽培容器に被せた。培容器に4 Lの培養液を入れ、等間隔(縦6.5 cm間隔、横5.0 cm間隔)に2×2 cmの穴を開けた厚さ約2 cmの発泡スチロール製の板をはめ込んだ⁽³⁾。苗は発泡スチロール板に開けた12穴のうち、両端4穴を除いた8穴に定植した。LEDライト

の下部から苗を定植した発泡スチロール板までの距離は11.0 cmであった。光量子計MQ-200 (apogee) を用い、植物体を定植する発砲スチロール面上を基準として400～700nmの光量子束密度を計測したところ、 $162 \sim 182 \mu \text{mol m}^{-2} \text{S}^{-1}$ であった。

栄養成分を含む養液としてハイポニカ(協和株式会社)を水道水で500倍希釈して用いた。栽培容器の養液の交換は、1週間に1度の頻度で行った。養液の交換時にケース内の温度、湿度を測定した。また養液のpHを簡易型pHテスター(HANNA)を用いて測定し、EC(電気伝導度:トータルの養分濃度のおおまかな指標)をECメーターKL-1388(Qingdao Tlead International)を用いて測定した。pHは8.1に、ECは約 120mS m^{-1} に調整した。

収穫は、実験1では種まきから23日後に、実験2では種まきから21日後に行った。

2-4. 調査項目

収穫時には、実験1では主根径を測定した。また、実験2では主根径、主根長、最大草丈、葉数、主根の糖度を測定した。また、主根の皮の色を王立園芸協会カラーチャートにより測定した。

3. 結果

3-1. 実験1

図1に種まきから2週間後の苗の様子を示す。15.6° Béで沈む種から発芽した芽生えが最も生育が良かった。収穫日(種まき後23日目)まで、その傾向は続

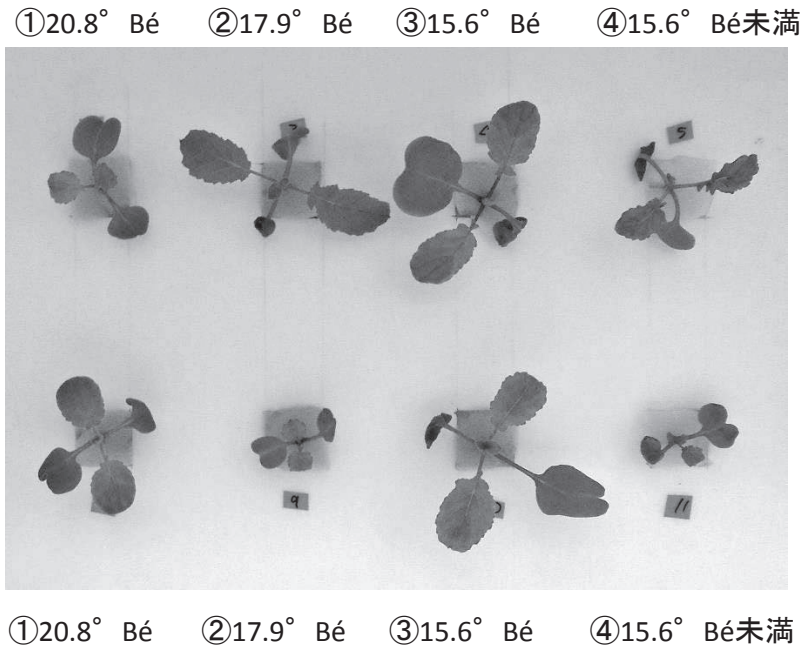


図1 種まきから14日目の様子(実験1)

- ① 20.8° Béの塩水に沈む種子
- ② 20.8° Béの塩水に沈む種子を選別したのち、浮いた種を17.9° Béの塩水に浸して沈む種子
- ③ 17.9° Béの塩水で浮いた種を15.6° Béの塩水に浸して沈む種子
- ④ 15.6° Béの塩水でも沈まずに浮いていた種子からの芽生えを定植後、栽培した。

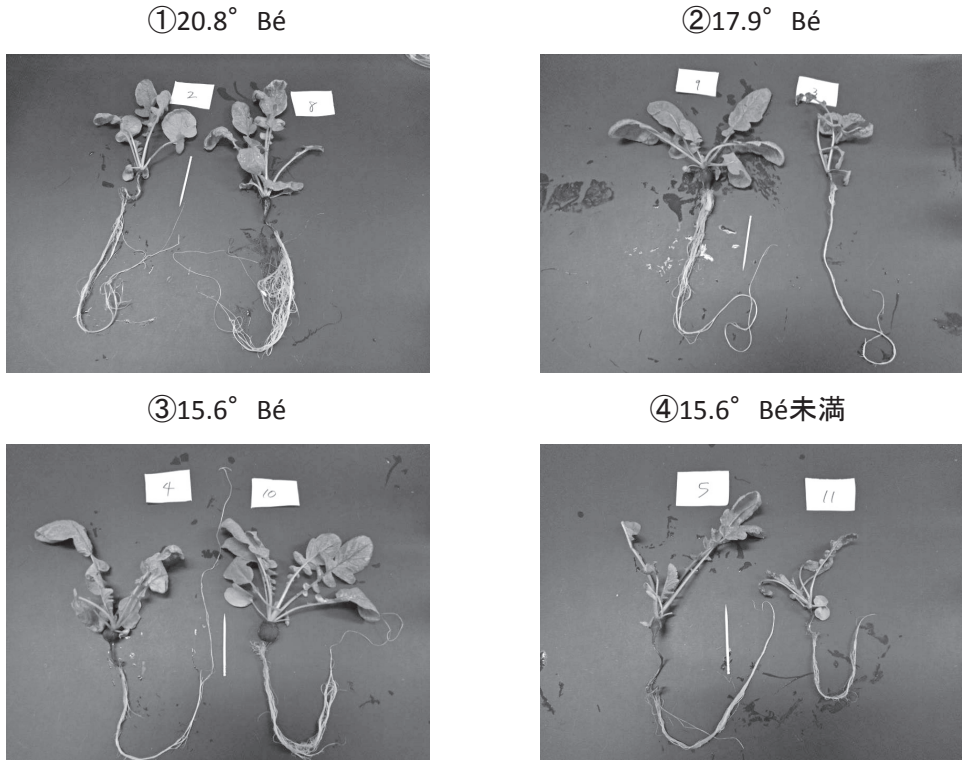


図2 種まきから23日目に収穫したラディッシュ (実験1)

- ① 20.8° Bé の塩水に沈む種子
- ② 20.8° Bé の塩水に沈む種子を選別したのち、浮いた種を 17.9° Bé の塩水に浸して沈む種子
- ③ 17.9° Bé の塩水で浮いた種を 15.6° Bé の塩水に浸して沈む種子
- ④ 15.6° Bé の塩水でも沈まずに浮いていた種子からの芽生えを定植後栽培した。種まきから 23 日目に収穫した。

いた。図2に収穫した苗の様子を示す。③ 15.6° Bé で沈む種から生育した個体は、主根径が 1.5cm、2.2cm と 2 株とも生育状態は 4 条件の中で最も良好であった。② 17.9° Bé で沈む種から生育した個体は主根径が 0.5cm、1.7cm であり、③ よりも劣った。また、① 20.8° Bé で沈む種から生育した個体は主根径が 0.6cm、0.9cm であり、1cm に満たない細い個体であった。④ 15.6° Bé で浮く種から生育した個体は、2 株のうち 1 株は根径 1.3cm になったが、もう 1 個体は、主根がまったく肥大しなかった。

栽培容器に定植してからの生育条件は、温度 $27.1 \pm 1.9^{\circ}\text{C}$ 、水温 $20.8 \pm 0.6^{\circ}\text{C}$ 、湿度 $75.0 \pm 7.4\%$ であった。

3-2. 実験 2

実験1の結果、15.6° Bé で沈む種と 17.9° Bé で沈む種から発芽した個体の生育が比較的良好であったことから、この2条件について栽培容器を分け、個体数を8個体に増やして実験を行った。収穫は種まきから21日目に行った。表1に主根長、主根径、最大草丈、葉

数、糖度、主根の皮の色を示した。主根長、主根径とともに、15.6° Béよりも17.9° Béの方が平均値は長い、5%水準での有意差は得られなかった。個体間のばらつき(標準偏差)においても、2条件の間に大きな差異は見られなかった。しかし、主根長においては、15.6° Béの方が、平均で0.4cm長く、13%水準(p=0.127)での有意差が見られた。また、主根径において1.0cm未満の株の数は、15.6° Béで8株中1株、17.9° Béで8株中3株であり、15.6° Béの方が1.0cm以上に生育した株数が多かった。最大草丈は、15.6° Béが平均で約4cm長く、8%水準(p=0.073)での有意差が得られた。葉数や糖度は、両者に大きな差異は見られなかった。

主根皮色は、両条件とも赤から赤紫色を示した。

栽培容器に定植してからの生育条件は、15.6° Béの株を栽培した容器では温度27.7 ± 1.9℃、水温23.5 ± 1.6℃、湿度70.7 ± 11.3%であった。17.9° Béの株を栽培した容器では温度28.0 ± 2.1℃、水温23.8 ± 1.6℃、湿度70.7 ± 11.3%であった。

4. 考察

今回、ラディッシュの水耕栽培に用いる種子を塩水選により選別して栽培を行った。重ボーマで20.8° Bé、17.9° Bé、15.6° Béの塩化ナトリウム水溶液に沈む種と、15.6° Béでも沈まない種を選別し、それぞれ

表1 種まきから21日目に収穫したラディッシュの測定値(実験2)

15.6° Bé

	主根皮色	主根長 (cm)	主根径 (cm)	最大草丈 (cm)	葉数 (枚)	糖度 (°)
1	RP60A	1.4	0.5	16.5	6	4.5
2	RP60A	1.5	1.6	17.8	7	3.9
3	R53A	2.6	2.0	22.4	7	2.8
4	RP59A	1.5	1.0	18.6	7	5.2
5	RP60A	1.9	1.1	19.7	6	2.3
6	RP59A	2.8	1.6	21.9	9	3.0
7	RP59A	1.5	1.2	15.3	6	4.5
8	RP60A	1.5	2.0	21.1	7	3.6
平均		1.8	1.4	19.2	7	3.7
標準偏差		0.6	0.5	2.6	1.0	1.0

17.9° Bé

	主根皮色	主根長 (cm)	主根径 (cm)	最大草丈 (cm)	葉数 (枚)	糖度 (°)
1	R53A	2.0	0.9	20.2	4	3.0
2	R53A	1.1	1.0	11.5	5	4.0
3	RP60A	0.7	0.5	11.4	5	5.0
4	RP60A	1.2	1.2	17.1	7	6.2
5	RP59B	1.6	1.9	14.0	7	3.0
6	R53A	1.8	1.7	16.1	7	4.0
7	RP60A	1.5	2.0	18.6	8	4.0
8	R53A	1.2	0.8	12.5	7	5.4
平均		1.4	1.3	15.2	6	4.3
標準偏差		0.4	0.6	3.3	1.4	1.1

灰色部分は、主根径が1.0cm未満を示す。

R: Red RP: Red - Purple

を発芽させた。そして、一定の光強度のLED光源を用いて、23日間栽培を行った。その結果、15.6° Béの塩水に沈む種子から発芽した株の主根が最もよく肥大した。続いて、17.9° Béで沈んだ種子から発芽した株の生育が良好であった。20.8° Béで沈む種子は根径が1.0cm未満の細い個体となり、15.6° Béでも沈まない種子から発芽した株の主根は、全く肥大しないものが存在した。これらの結果を受け、比較的生育が良好であった15.6° Bé、17.9° Béの塩化ナトリウム水溶液に沈む種から芽生えた苗を8個体ずつ21日間栽培し、その差異を検証した。その結果、主根径の平均値に関しては、ほとんど差異は見られず、2条件の個体間のばらつきにも大差はなかった。しかし、主根長において、15.6° Béで選別した種子から発芽した個体の方が長いという傾向が見られた。また、15.6° Béの個体の方が、根径が1.0 cm以上の個体が多いという結果となった。根径が1.0 cm未満の個体は細く小さい印象を与えるので、根径1.0 cm以上の個体の育成がひとつの目安となる。その点において、15.6° Béの方が17.9° Béよりも良い条件と考えられる。さらに、最大草丈においては、15.6° Béの方が長い傾向が見られた。養液栽培で収穫されるラディッシュは、葉が虫に食われることがなく生育するので、主根だけでなく葉も食することが可能である。葉を食用とすることも考慮すると、15.6° Béで選別した種子を用いるのが良いと考えられる。

イネや麦など、一般的に選種を行う作物は、種子が重いほど良好な発育が望めるとされている。しかし、今回のラディッシュに関して、重い種（20.8° Béで沈む種）から芽生えた個体の主根の生育は、中程度の重さの種（17.9° Bé、15.6° Béで沈む種）よりも生育は芳しくなかった。また、軽い種（15.6° Béでも浮く種）から生育した主根もほとんど生育しなかった。軽い種の生育が不良であるのは、一般の植物種子と同じ傾向であるが、重ボーメ度の高い塩水に沈む種子の生育が不良であるのは、ラディッシュの種子の重さではなく、種子の水分吸収力に関係があるのかもしれない。種子の表皮強度が不十分な場合、塩水に浸かった瞬間に水分が吸収され、重くなり沈む可能性がある。表皮の成長が未熟な種子は、その中身の生育も不十分であ

る可能性が高いと考えられる。

以前に報告した実験においては、種を選別することなく浸種して得られた芽生えの中から、生育の良いものを定植していた。種まきから21～24日目の個体は、大きさがまちまちで、主根がまったく生育しないものや、育ちすぎて主根が割れてしまう個体が約1/3の確率で生じていた⁽⁴⁾。そのため、根径をある程度の大きさまで生育させてから、光質を変化させるような実験においては、苗を余分に定植して生育が均一な個体を選ぶ必要があった。今回の実験により、選種することである程度一定の速度で生育する個体が得られると考えられるので、今後の実験に活用していきたい。また、今回用いたラディッシュの最適な生育温度は17～20℃であり、土耕栽培では約20日で根径が2cm程度になる⁽⁵⁾。今回の実験は5～6月に種まきを行ったため、以前の実験よりも栽培・収穫時期が遅れたため、そのため、室温の上昇とともに栽培容器内の温度が27～28℃と高めになり、20日前後の生育が1.5cm未満になった株も多かった。現在、温度・湿度・水温は成り行きにまかせているが、今後ではできるだけ実験環境を均一に整えていくことにも尽力したい。

引用文献

1. 小林晶子, 酒井恵理, 清水絵美. LEDを用いた根菜の養液栽培試験. 常磐大学人間科学部紀要 人間科学, 31(1), 89-96, 2013.
2. 小林晶子. LED光源を用いたラディッシュの湛液型・静止法による養液栽培. New Food Industry, 56(12), 13-18, 2014.
3. 小林晶子. 水耕栽培ラディッシュの主根に対するLED照射の影響. New Food Industry, 58(9), 21-26, 2016.
4. 小林晶子. 養液栽培ラディッシュに及ぼす赤色、青色、白色LEDの影響の検討 -その1-. 常磐大学人間科学部紀要 人間科学, 33(2), 73-78, 2016.
5. タキイ種苗株式会社 タキイの野菜 品種カタログ
http://www.takii.co.jp/CGI/tsk/shohin/shohin.cgi?breed_seq=00000184&hinmoku_cd=ADA&area_cd=5&daigi_flg=0
6. 須々田黎吉. 横井時敬の塩水選種法(横井時敬(特集)) - (実学的農学者横井時敬の前半生をめぐる人々(明治農法形成における農学者と老農の交流-2-)). 農村研究, 33・34, 38-53, 1972.
7. SMART SALAD
<http://smartsalad.jp/explanation2087.html>

米国における現代書の受容と展開

田畑 理恵 (常磐大学人間科学部)

The Acceptance and Expansion of Japanese Modern Calligraphy in the United States

Tabata Rie (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

はじめに

これまで、現代書のうち特に前衛書について、その芸術性と書道教育における今日的意義を考察する中で、前衛書を含む現代書が米国において受容され、展開している実際を認識してきた。そして、現代書を通して、西欧の抽象表現主義の画家と日本書道の書家とが交流した時期があったことが、米国において日本書道が理解される過程に影響を及ぼしていることにも注目してきた。それらの事実に加え、米国人の書家・研究者である上原セシル英男⁽¹⁾から引き継いだ調査資料によって、米国における現代書の受容と展開の動向を総括することが必要であると考えた。

書道の美は、文字を書くという日常行われる行為のなかで、「意思伝達のために毛筆で書かれた文字が、その伝達内容とは別に、滲み出た美しさを尊ぶもの」であり、「書美は副次的なもので、美そのものとして積極的に造形されたものではなかった」と表される⁽²⁾。そのように考えると、文字・言葉の共通の理解がもてない場合は、書道の造形的な美への関心が低くなってしまいう可能性が高い。1950年代に米国において、非文字性表現を含む前衛書と抽象表現主義の間に交流が生まれたことによって、日本書道を芸術として認識する契機となった理由はその点にあると考えられる。

その交流から数十年を経て異文化相互理解が求められる現代において、書道の美を分かち合うことができる可能性を、米国における現代書の受容と展開を年代を追いながらその実態を明らかにすることによって考察してゆきたい。

1. 現代書の受容の初期 (戦後から 1950 年代)

1-1. 現代書について

「現代書」という言葉は、現代において表現される日本書道の作品を総括して指す。書道は、西洋美術の概念の流入と 1880 年の楊守敬の来日を契機として、近代美術の性格を持つようになり、「副次的」であったが、存在を確信していた「造形的な美」の存在が大きくなったと考える。明治・大正期において、それまで行われてきたように、師とする書家に直接師事して師の作風を継承していくのではなく、中国の古典を臨書し、それによる鍛錬を経て創作を行うようになった時期は、「現代書」が生まれる胎動期とみなされている。その後、展覧会での発表を意識するような書道を芸術表現として捉えた観点を持ったと考えられている。芸道の系譜を持つ書道であることの意義が薄められて、芸術表現された作品であることを示そうという意図をもって、表現された作品を「現代書」と呼んで

いる。「現代書」を第二次世界大戦後の前衛書や漢字かな交じりで書かれた近代詩文書など、その頃創生された表現に限定して用いることもあるが、それは、岡村浩が述べているように、「[現代派]の定義とは、(中略)前例のない形式(素材の分野と全体構成)の有無に着眼している」ということが理由だろう⁽³⁾。芸道の思潮である、表現された結果よりも、行為に意味があると考える「書道」の系譜は否定しないまでも、表現された作品の芸術性に着眼していることを示そうと、「現代書」という呼び名が使われていると考えられる。現代書を持つ、芸道の系譜を持つ一面と、西洋美術の観点からとらえた造形芸術としての一面という二面性は、米国における受容と展開の問題において根幹にかかわる性質でもある。

1-2. ニューヨーク近代美術館の記録から

米国在住の書家・研究者である上原セシル英男(Cecil H. Uyehara)は、長年にわたって米国における現代書の受容の動向を調査してきた。図1.に示すのは、上原によって調査のうえ作成された、1950年代以降、米国における日本書道の展覧会が行われた年表である。上原は、日本書道の国際化の過程を考えると、その時代は大きく二つに分けられると、以下のように述べている。「第一波は、19世紀末から1930年代前半の期間である。(中略)第二波は1930年頃始まり、書家の比田井天来とその弟子達による急進的な新運動がおり、「主観的な感性に基づいた文字を媒質とする新しい書道表現」が提唱された。書道団体が結成され、1940年代後半からは日本の書道は新しい方向へ向かっていき、西欧の美術の思想を書道表現に取り入れ、西欧との交流が始まる。」⁽⁴⁾

上原が1996年にニューヨーク近代美術館(The Museum of Modern Art)から得た、ニューヨークでの展覧会開始時の報道関係向けの解説である「近代美術館における初めての抽象的な前衛書の展示」(“First Showing of Abstract Japanese Calligraphy at Museum of Modern Art”) (1954年)という文書は、「この10年の間に日本人の書家によって創出された新しい動向を持つ前衛書40点ほどが、6月23日から9月19日(1954年)の期間に、米国において初となる展示とし

て、ここニューヨーク近代美術館において行われる。」という文言から始まる⁽⁵⁾。このニューヨークでの展示の後、6個所で巡回展が行われ、7つの開催地ではその小規模展として20の作品が展示された⁽⁶⁾。

米国は、ヨーロッパから芸術についての主導権を1940年代頃から得たという自負があることは、一般的に知られている。そのような機運の中、ともすると古めかしい印象を免れない日本の書道作品であるが、抽象表現主義とも交流を持つ現代的な新しい傾向を示す現代書を展示することで、新しい芸術を発見したという自負ともとれる期待と興奮が窺える文章が続く⁽⁷⁾。

この新しい抽象的な表現による書道は、展示に伴う紹介文によると、日本書道の伝統からまさに今新しく創出されたものであり、読みやすさを伴いながらも、書き留められた象徴(文字)の絵画的価値観の開発を探究することを主眼においている。伝統的な書道は、一義的にはコミュニケーションの形であり、常に日本語のひとつの芸術としての造形として価値を持たれてきたのであり、そして、その伝統的な象徴は常に、自らに自由でかなり個人的な解釈を許してきた。抽象的な書道表現において書家は、彫像や静物画を抽象的にする西欧の画家が行うようなやりかたで、書家が主題とする真の姿を現すための断片的な視覚の手掛かりのみによって表現している。

この文章に続く、作品の大きさ、内容について詳細に述べる文中にも、新しいものを発見し、それらの作品がどれほどに値のあるものかを示唆していることが読み取れる。

2. 米国における日本書道の受容の変遷(1950年代から1960年代)

2-1. 日本書道と欧米の美術「熱き時代」の交流⁽⁸⁾

上原が言う、西欧の美術の思想を書道表現に取り入れ、西欧との交流が始まる日本書道の国際化の第二波の期間の中で、1945年から1969年の短い期間に、日本書道と米国の抽象表現主義との間が急速に接近した時期があり、それは、美術評論家の針生一郎によって「熱き時代」と呼ばれた⁽⁹⁾。美術評論家の植村鷹千

CALLIGRAPHY EXHIBITIONS IN THE U.S. AND EUROPE

Year	City/Country	Museum	Title and Remarks
1952	New York, USA	Museum of Modern Art	Modern Calligraphy Exhibition: 25 artists
1953	New York, USA	Museum of Modern Art	Japanese Architecture & Calligraphy Exhibition: 36 calligraphers
1957	Sao Paulo, Brazil	Sao Paulo Biennale	Teshima Yukei won the Top Prize
1958	Brussels, Belgium		Fifty Years of Modern Art
1958	Pittsburgh, USA		Carnegie International Exhibition: Morita Shiryu, Ueda Sokyu
1959	Netherlands	Claire Mueller Art Museum	Edo calligraphy, Hakuin, Manakata Shiko, Shinoda Toko, & Hidai Nankoku
1959	Kassel, Germany		Documenta II Exhibition: Inoue Yuichi, et al.
1960	Freiburg, Germany		Japanese Calligraphy: Uno Sesson, Teshima, Hidai, Morita
1960	Brooklyn, USA	Brooklyn Museum	Japanese Ink Painting & Calligraphy: 59 artworks
1961	Germany		Touring Exhibition
1961	Sao Paulo, Brazil		Ueda Sokyu, Shinoda
1963	New York, USA	Japan Society	Exhibition of Modern Japanese Calligraphy
1963	Germany		Touring Exhibition
1963	U.S.		Touring Exhibition
1963	Seattle, USA		21st Century Exhibition: Teshima
1963	Pittsburgh, USA		Carnegie International Exhibition: Shinoda
1963	Amsterdam, Netherlands Baden-Baden, Germany		Calligraphy & Figures, Inoue, Morita, Ueda, Teshima, Hidai, Nishikawa Yasushi, Hidai, Matsui Joryu, Eguchi, Sogen.
1963	Australia		Touring Exhibition: 10 artists.
1964	USA		Touring Exhibition: Modern Japanese Painting: Okabe Sofu, Hidai, Morita
1970	Boston, USA	Museum of Fine Arts	Zen Painting and Calligraphy
1975	Michigan, USA	University of Michigan Museum of Art	Calligraphy of China and Japan
1976	Seattle, USA	University of Washington Museum	Today's Calligraphy of Japan
1978	Lawrence, KN, USA	Helen Foresman Spencer Museum of Art	Obaku: Zen Painting and Calligraphy
1979	New Orleans, LA, USA	New Orleans Museum of Art	A Japanese Ecocentric: Murata Taitsu
1979	Washington, DC USA	The Phillips Collection	Okada, Shinoda & Tsutaka: three pioneers of abstract painting in 20th century Japan
1980	Houston, TX, USA	Kimball Museum of Fine Arts	In the Way of the Master
1984	New Orleans, LA USA	New Orleans Museum of Art	The World of Kameda Bosai: The Calligraphy, Poetry, Painting and Artistic Circle of a Japanese Literatus
1984	New York, USA	Japan Society	Masters of Japanese Calligraphy: 8th-19th Century
1984	Washington, DC, USA	Library of Congress	Words in Motion: Modern Japanese Calligraphy
1986	Washington, DC USA	Freer Gallery of Art	From Concept to Context: Approaches to Asian and Islamic Calligraphy
1987	New Paltz, NY,	College at New Paltz	Contemporary Japanese Calligraphy
1990	Champaign, IL USA	Krannert Art Museum, University of Illinois	Contemporary Calligraphy of Japan
1993	Torrance, CA, USA	Torrance Joslyn Fine Arts Gallery	Japanese Calligraphy: in celebration of the Wedding of Crown Prince Naruhito
1993	Washington, DC USA	Japan Information & Culture Center	Sho: Contemporary Japanese Calligraphy by Mainichi Shodo Assn.
1993	Washington, DC USA	Corcoran Gallery of Art by International Sculpture Center	Eloquent Line: Contemporary Japanese Calligraphy

図1. 1950年以降の現代書の欧米での展覧会開催 (上原による1993年の調査)

代の記述によると、当時は「西欧の美術界には書画的抽象絵画と呼ばれる分野が生まれ」ており、「日本の現代（1940年代後半当時）の書が積極的な関心をもって迎えられる下地」があった。欧州と米国に二つの流れがあったが、当時の日本書道と西欧の美術界が「互いに直接的な影響から触発されたのではない」と植村は見ていた。「西欧の画家が書的作品の下敷きにしてある書は、例えば仙厓や白隠禅師などの書に集中していたし、日本の前衛書家が触発されたのも西欧の書画的抽象作品から直接ではなく、基本的な抽象絵画の理念や作風だった」ことをその理由に挙げている⁽¹⁰⁾。その一方で、「西欧の芸術家たちが、書および書の理論に強い関心を持つようになった」ことについては『書之美』に、「1950年にイサム・ノグチや長谷川三郎が、書道誌『書之美』や、そのグループの書作品の写真をニューヨークの前衛画家フランツ・クライン（Franz Kline）に紹介したのがきっかけである。」という記載も見られる⁽¹¹⁾。

2-2. 新しい表現の素材としての書道表現

当時の米国の画家たちは、どのように現代書を捉えていたのだろうか。米国の Voice of America 放送局は、18人の美術に関わる見識者によって、“Forum, The Visual Arts in Mid-Century America” という当時の美術の動向を考えるという放送を計画実行した⁽¹²⁾。（以下、VOAと表す。）その放送内容を文章化した記述によって、1930年代からのアメリカの美術の状況を知ることができる。その中で、美術史の研究者 J. ルロイ・デーヴィッドソン（J. LeRoy Davidson）は、米国の日本の芸術との関わり方の変遷に言及している。18世紀と19世紀は、アジアの美術は西洋にとって、目新しいものとしての役割であるモチーフの輸入先であり、「アジア美術の西洋美術への影響は表面的なものに過ぎなかった」⁽¹³⁾。しかし、20世紀になると、「アメリカ人は自分たちの国のものとは違った美術を求め、その芸術原理を理解しようと努めた」⁽¹⁴⁾ というのである。VOAが書かれた当時の状況については、「アメリカと東洋という2つの非常に違った文化が、それぞれに要求しているものが、たまたま一致している歴史的時期にある」⁽¹⁵⁾と述べている。

デーヴィッドソンは、このような東洋の影響の享受のしかたについて、「マーク・トビイ（Mark Tobey）の仕事程良い例はない」と明確に述べたうえで、以下のように考察している。トビイは、実際に書道を学んだことをはじめ、中国文化と日本文化とを時間をかけて理解する努力をし、そして自発的に自身の表現にそこから学んだものを取り込んでいった。書道表現に啓示されたと考えられる、身体性や時間性を表現の意味として認識する抽象表現主義の作家たちによる、アクション・ペインティングという表現を待つことになる⁽¹⁶⁾。このデーヴィッドソンの記述からは、トビイ以後の画家もトビイのように東洋文化を理解した上での表現であったように解釈できるが、19世紀に東洋からの影響を受容した仕方と比較して、それが表面的な受容ではなかったことを強調しているようにも考えられる。

この点について、米国の抽象画家に書道の影響を認めているクラーク（David Clarke）の考察は異なる。トビイ以後の多くの抽象画家は書道表現の造形的特徴に興味を持ったが、トビイのように東洋文化を理解しようとはしなかったと指摘し、トビイ以後の作家は、筆による表現の受容とは、「中国的や日本的な何かという視覚に訴えてくるものとしての直截的な比較」ではなく、「それまでとは打って変わった世界観との遭遇」であったのだと考察している。そのように東アジアの美学の存在を知ったとしたら、確かにそれまでの東アジアの芸術の表面的な受容から段階を経て表現の意義や精神性にも関心は及んだといえる。しかし、クラークは続けて、「東アジアの美学と形而上学の複合概念に出会ったことを通じて、書道表現は米国の作家たちにとって、表現の素材のひとつの道筋としての機能を果たした」というのである⁽¹⁷⁾。

「表現の素材のひとつの道筋」として機能させるために、どこまで新しい世界観が理解されていたのだろうか。新しい世界観を理解することに努めるより、その世界観を映し出した表現結果を表現の素材の「新しい」道筋として注目し、表現に取り入れたと捉えた方が厳密には事実といえるのではないだろうか。西欧の画家にとっては、日本書道の理解が完全ではないことなどは重要ではなく、新規の表現を求めたことが重要であったと考えると、日本書道と欧米の抽象絵画の交

流についても、急速に頻繁になりながらも次第に途絶えていった事実が納得できる。伝統的な技術はいらぬが、抽象表現という新しい表現にひっ迫していた状況に、理解はできないが背景に重層な世界観を持つ単純化された表現として現代書を含む日本書道の表現を捉え、「表現の素材のひとつの道筋」として書道表現に辿りついたとも考えられる。表面的な受容であったために、日本書道を理解できていないという問題を解決することなく、当時流行した抽象画表現のための一手段として日本書道の表現に影響を受けていた。

2-3. 「熱き時代」における日本書道の理解への障壁

前述した内容を含めて、現代書の書家と西欧の画家との間で、相互理解の妨げとなった理由を考えると、以下の3点が挙げられる。

(1) 当時のアメリカの美術の動向

トビイ後の抽象表現主義の画家において認められる書表現は、当時の抽象表現主義の流行のもと、日本文化を理解した後に表現されたというより、米国内で起きていた純粋な抽象概念の表現のための抽象表現のひとつの道筋として表現に用いられ、当時の抽象表現主義の作家の大部分がアジアから影響をうけているという認識は薄かったとクラークは述べた。その理由として、初期のヨーロッパでのモダニズムを引き継いだ、美術評論家グリーンバーグ (Clement Greenberg) によるアメリカのモダニズムが支配的であったことを挙げている⁽¹⁸⁾。堅苦しい自己批判の本質的な理論を通して発展するという考えが、当時の現代美術の主流としてあったが、日本書道の芸術性を持つ、言葉は万能ではないという精神性は、この主流の考えとは反対の性質である。現代書の表現の表現結果から日本書道の表現に関心を持って、日本書道の精神性の本質的な理解を求める理論を構築することは、当時は困難であったと考えられる。

(2) 日本書道が文字を媒質とする表現であること

彫刻家の本郷新は、「紙の白と墨との関係から生ずる空間的構成、線の緩急やリズムからくる心理的快感、墨色の濃淡による強弱の妙、にじみによる神墨の

興味」に存在する抽象性こそ書道の美しさの本質をなすものであると述べている。本郷は、欧米の美術的視点からみると、文字を媒質にしていることと、その他の表現の要素から、日本書道の表現は非文字性表現でなくても抽象的な美をもっており、むしろこの点に「前衛書道の抽象主義の立脚点がある」⁽¹⁹⁾と述べた。事実、1953年にニューヨークで書道展を開催することを企画した、ニューヨーク近代美術館の建築工芸主任であったアーサー・ドレイクスラー (Arthur Drexler) は、「漢字の造型的な確かさ面白さに」興味を示し、「われわれはこれを白黒の抽象派の絵画としてみる」⁽²⁰⁾と新聞記者に答えている。

この点には、上原が述べる「西洋では書かれた言語は伝達の手段という便宜のためのものであるが、東アジアでは特別の宗教の含蓄の雰囲気を含んでいる」⁽²¹⁾ということも関わりがあると考えられる。前述した『書之美』に記載された次の記述には、「日本の前衛書家が、ともすれば文字性の否定、文字を捨てた墨象へ走ろうとするに対して、西欧からはむしろ、逆に文字のフォルムを生みだすところの、根源的な芸術衝動、生命力を高く評価し、それを求めようとしている。」⁽²²⁾という、日本書道の芸術性を肯定する欧米の視点が述べられている。

しかし、植村は、「西欧の画家たちの書に対する興味と理解の一般は、絵画的造形性が限界である」ことを認め、次のように述べている⁽²³⁾。

西欧における書に対する関心と理解の内容には多様な視点があつて一様ではない。しかし、書の西欧への紹介と喧伝に貢献した西欧の画家たち自身の書への興味と理解の入り方は、書のもつ絵画的造形表現力が驚きと魅力の対象であり、そこからの独自の技法の研究と摂取に情熱を高めたことは共通している。つまり、文字の書線のリズムや構成が、絵画的な平面の空間表現に絶妙の効果を与える技術に感動したようである。書線の強弱、緩急の変化と濃淡を巧みに操作する技術も研修の対象になったようだが、文字の意味に託した精神的象徴性の表現は対象外にならざるをえなかったであろう。

日本書道の表現の特徴の一つは、文字を媒質として
いることである。文字として読めない表現である前衛
書表現であっても、文字を造形的観点から見るとい
う、線による造形表現であることを文字表現であるこ
とより優先しているが、そこに表現される線は絵画の
輪郭の線とは異なり、あくまでも文字を形成していた
線である。

植村のいう西欧からの日本書道に対しての理解の限
界とは、抽象化されたという点で表現結果が類似して
いることによって関心が持たれても、「文字の意味に
託した精神的象徴性」は、日本書道の表現結果を造形
的に捉えることに留まっていた理解されないという
ことである。日本書道が文字を媒質とする表現である
ことが、その芸術性が理解されることを困難にしてい
たということである。

(3) 日本書道の精神性の理解の難しさ

1950年代から米国での禅の思想が流行したことは、
日本書道の表現の受容と関わりは深いと VOA で述べ
られている⁽²⁴⁾。そのような状況の中、多くのアメリカ
人作家は禅に惹かれ、アメリカでは東アジアの書道
は禅の文脈で解釈されていた。そして、禅は新しい表
現方法へとつながっていくと米国では考えられた。次
の記述はそれを示している。

この新しい美術様式（抽象表現主義）の受け入れ
方の早さを理解するには、再び極東に目を向けなけ
ればならない。今度は禅とその哲学、美術に焦点を
向けよう。禅宗は今世紀のはじめ以来、アメリカの
学者間には知られていたが、一般に禅という言葉が
ひろがったのは1950年以後のことであった。それ
も全く突然にひろがったのである。丁度、これと期
を同じくしてアクション・ペインティングが流行し
出した。この一致は決して偶然ではない。⁽²⁵⁾

デーヴィッドソンは、禅の理解の内容を以下のように
述べているが、皮肉にも実は禅の理解が不完全であ
ったことを示しているとはいえないだろうか。

禅は言葉で表現することは不可能だという性質を

持っている。それは如何なるシンボルを使っても表
現出来ない。禅は直接的な刺激に直接的な、全く知
性の介入しない感応を要求する。これはアクション
・ペインティングが観者に要求する感応と全く同
種のものである。そこには如何なるイメージもなけ
れば、如何なるシンボルも存在しない。観者は形と
色彩に反応出来るだけであり、画家と彼の創造物と
の間の深い個人的なつながりをキャッチするだけだ
である。それ故に、アクション・ペインティングと禅
は、根底に共通する何かをもっている。両方共、自
然発生的な、もっと正しくは、直観的な反応を要求
する。⁽²⁶⁾

現代書は造形表現でもあるが、西洋の表現という概
念だけでは説明できない行為自体を重要と考える芸道
の系譜を受け継いでいる。米国において禅の理解が困
難であったことは、抽象表現主義の画家が、日本書道
に内在する精神性を完全に理解することが困難である
ことに通じるのではないか。抽象表現主義の作家たち
は、現代書のなかに自分達のさらなる創造のための表
現を得られることを期待していた。そのような視点か
ら現代書を見ることによって、理解しきれなくても感
性で得られる共感に留まることはできなかったのでは
ないだろうか。

3. 「熱き時代」を経て（1970年以降）

3-1. 1970年代から1990年代の大規模な展覧会

現在はインターネットが一瞬にして膨大な情報を伝
えるが、「熱き時代」の1950年代から1960年代はも
ちろん、インターネットが広く使用される以前は、物
理的な距離は交流を妨げる十分な理由であったと考え
られる。その頃に日本と米国という距離にもかかわらず
交流が存在したのは、西欧の画家たちが新しい表現
を強く求めていたからだろう。抽象表現主義の作家と
日本の現代書の書家の強い探究心が互いの交流の機会
を作ったことは、互いの芸術表現を知る契機となった
ということからも意義深い。現代書のなかでも前衛書
を発表していた日本の書家と米国の抽象表現主義の作
家との間の「熱き時代」は1970年代に終焉を迎えた。
しかしながら、日本経済が好調であった1980年代に、

米国において開催された現代書の展覧会は、その「熱き時代」の交流が存在しなければ実現しなかっただろう。1970年代以降の主だった米国での展覧会についての米国での反応を示す以下の資料からも、そのことが読み取ることができる。

(1) 毎日書道展 “Mainichi Shodo Exhibition in foreign countries” 巡回展 (1970-1991)

ニューヨーク Japan Trade Center において 50 作品を展示 (1971)

1989年に毎日新聞が「国際化進む現代書」という見出しで取り上げた、毎日書道展の西欧における巡回展についての座談会の記事がある。(1989年6月24日付) その中で、飯島太久磨が「禅と書の精神は似ているのだろうという前提で話してきますね。」と発言している。1950年代から1960年代のように、VOA中に見た、禅の思想を正しく理解していないとみられる記述を思い起こしてしまうが、飯島は「東洋の、書の歴史など知った上で、創作性までも理解しているようなすごい人も出てきていますね。」とも発言している。現代書への理解が米国で均一であるとは言えないが、VOAが書かれた時代のように禅を完全に理解できていないような状況が続いているともいえないのかもしれない。文字を書いてその美を見出すということ自体が理解できないというより、どのようにそれを理解したら良いかという質問を受けていることも示されている。

(2) 読売書道展 “Words in Motion” ワシントン D.C. 議会図書館において 12人の書家による 130点以上の作品と議会図書館所蔵の古典を展示 (1984)

上原によると、この展覧会の提案者は読売書法展でなく読売新聞であり、上原は偶然の人脈関係でワシントン D.C. 側の総責任者となり、読売新聞のコンサルタントとして関わった。この展覧会について、作家であり歴史家であるダニエル・J・ブーアスティン (Daniel Joseph Boorstin) による「(書道とは) 文字を書く芸術」という言葉から始まる展示内容の紹介をワシントンポスト紙 (Washington Post) が掲載した。(1984年6月26日付) その本文中には、柳田泰雲の

作品を、米国人の画家フランツ・クラインと結びつけて紹介している⁽²⁷⁾。

(3) 産経国際書会 “Eloquent Line: Contemporary Japanese Calligraphy” (産経国際書会第十回展) ワシントン D.C. のコーコラン美術館 (Corcoran Gallery of Art) において 58 作品を展示 (1993)、その後 2 年間全米を巡回

この展覧会については、2社の新聞記事を資料として読むことができる。一つは、ワシントンポスト紙 (1993年7月9日付) のハンク・バーチャード (Hank Burchard) による記事で、1993年7月25日からコーコラン美術館において開催されることを示すものである。見出しは、“Old-Line Japan, Drawn Anew” (日本の伝統の線が新しい表現で) とされている。記事の終盤で、「フラストレーションがたまるが、面白い」と述べてはいるが、文字が読めないことによる理解の難しさがあることがわかる⁽²⁸⁾。

もう一つの資料は、ノースダコタ美術館 (North Dakota Museum of Art) において1993年12月5日から開催される展示についてのグランドフォークスヘラルド紙 (Grand Forks Herald) の記事である。(1993年12月3日付) 見出しの “Japanese calligraphy: Giving life to letters” からは、文字を書いてその美を見出すことへの理解を試みているといえる。文中には、1950年代の抽象表現主義との交流について述べられている。そして、「言葉や墨が何を意味するかはともかく、この展示は美しく多様な視点から味わえる。」と結ばれている⁽²⁹⁾。

抽象表現主義の画家は、現代書の表現をそれまでにない抽象表現主義の新しい表現の素材として求めていたために、抽象表現主義の表現の物差しで理解しようとしたことで、日本書道の表現を解釈が困難になったのではないかと前述した。言い換えると、互いの表現にある差異の存在をありのままの姿で認めることができなかつたとも言える。「熱き時代」の交流は、創作のために新しい表現として理解したいという画家の創作者の視点であったが、それ以降のこれらの展示についての解説にあるように、「受容の程度は多様である」

ことを重要と考え、そのような見方をすれば、書いてある文字が意味する内容が理解できなくても、「フラストレーションがたまがる、面白い」へと見方を変えられる。

このような受容の姿勢に変化がみられるのは、制作者としての視点ではないということもあるが、時代性の違いも理由のひとつである。国際間の距離が縮まり、文化の違いを自覚し、自分の価値観とは異なる価値観を持つ文化を知り、多様性を認めるという思考が広がってきたことの影響が考えられる。それでも、「熱き時代」において、日本書道の存在が芸術表現として認められたことは、そのような受容の姿勢へと発展するために意義深い。「熱き時代」の交流によって、米国においても日本においても、日本書道の表現は芸術表現であると認識されたことの最初の一步の困難さを克服していたからこそ、1980年代の交流は存在したと考えるからである。

3-2. ステファン・アディス (Stephen Addiss) の活動

米国における大規模な展覧会や書道の団体としてではなく、日本書道を理解し制作している個人のなかで特筆したいのは、リッチモンド大学 (University of Richmond) で日本文化を専門として大学教授を務めた、ステファン・アディス (Stephen Addiss) の活動と書道作品である。彼は2014年に、絵画・書道・陶芸の作品を展覧会 “No Eye Flowers” で発表した。そ



図2. Man, 1997, ink on paper, image:11 3/4×18 inches, scroll: 46×23 1/4 inches, ©Stephen Addiss, photograph by Taylor Dabney

の展示作品の中から一作品を図2. に示す。このような作品を制作するまでの経緯と、それに遡り、日本書道を知る契機、日本書道をどのように認識しているかを取材した⁽³⁰⁾。

彼は、音楽民族学と美術史を修める以前の1969年から、Wang Chi-yuan と Ishikawa Kako を師として、ニューヨーク市で書道と墨絵を学び始めた。その後、日本と台湾で、Mitani Chizan と Chiang Shao-shen を師として、日本と台湾で学びを継続した。そのような経験を持つことから、中国書道と日本書道の差にまで言及し日本書道の身体性を意識しながら文字を書いていると話す程、アディスの書道への理解は深く、前述したマーク・トビイが中国書道と日本書道を学び、理解に努めたという経験に似ているともいえる。

抽象表現主義の画家は、抽象表現主義の表現を行うことを前提に持ち、そのための新しい表現を求めて書道を学んだ。他方、アディスは、日本書道を純粋に芸術性の高い表現として捉えて、その書道の表現を行うことを目的として学び、制作し発表している。

アディスのような深い現代書の受容は特別なものであるだろうが、「熱き時代」の交流の中における日本書道への関心のあり方とは異なる、日本書道そのものを理解しようとする姿勢によって現代書が受容されるのならば、時間をかけて多くの機会を得ることで、アディスのように現代書への理解を得ることができるだけでなく、米国における日本書道のさらなる展開も期待できる。

おわりに

長年にわたって上原セシル英男が調査してきた、米国における日本書道の受容の経緯を示す資料を引き継いだことを契機として、戦後の米国における現代書の受容と展開を考察する視点を得た。そのことによって、これまで前衛書の芸術性を考察するなかで取り上げた「熱き時代」における前衛書と抽象表現主義との関係性を再考する中で、抽象表現主義の画家が前衛書を新しい表現の方法として関心を向けていたという態度が、その交流が途絶えた理由を考えるときに重要であるという気づくことができた。その一方で、その後の現代書の展覧会についての新聞記事から読み取れる

ように、その交流が存在した事実が、その後の現代書の米国での受容と展開に繋がっているという、「熱き時代」の存在意義の大きさを再認識した。

上原が収集した米国および日本の新聞の記事を読むことと、書家であり日本文化の研究者として活動中の米国人のステファン・アディスからの取材を通して、「熱き時代」以降も、米国において現代書が芸術表現として捉えられ、関心を持たれている事実はあるといえる。「熱き時代」の交流では、抽象表現という当時の新しい表現が行われるなかで、米国の画家に新しい手法を日本書道に求めるという姿勢があったことで、日本書道の芸術性を理解へと視点はまっすぐ向けられていなかったと考えられた。しかし、あらたな表現の手法を求めるのではなく、現代書の芸術性を味わおうとするときに、「熱き時代」に障壁となったことを解決するような方法を考えることで、より深い相互理解の可能性を持った米国における現代書の受容と展開のための答えが見えてくるのではないだろうか。そして、アディスのような理解者の経験や考察をたよりにして、今後の現代書の受容と展開を考えていくことが重要だろう。

しかしながら、上原は、「第二次世界大戦直後、欧州アメリカは日本の書道の墨象に大変興味を持った。1945年から1965年のその時代の後、絵画と書道は、それぞれの芸術の発生の源へと回帰していった。彼ら各々の根源的な表現のスタイル、アプローチ、哲学 (their own original styles, approaches, philosophies) に戻り、別個の道をたどり始めた。その傾向はいまだに続いている。アメリカにおける書の現状将来を結論から言えば将来は残念ながら芳しくない。1980年代以降、少しずつ後退するのみである。そしてその理由は明快であり、絵を描くことは欧米では理解されやすいが、書という表現になじみにくさがあることがその理由である。」と失望感をにじませる結論を持っている⁽³¹⁾。

上原が言うように、理解の困難さを克服できなかった時に、それぞれの側に立ち帰ってしまうと、異文化相互理解は困難となる。また、日本書道を東洋的なものを伝播するという姿勢のみでは、本質的な意味での受容は難しい。多くの情報が行き交う今日では、日本

書道は外国において、日々より認識され受容されていく傾向があると考えていたが、本考察を通じてその認識の曖昧さを突き付けられた。異文化相互理解のために努力することへの認知が広がりつつある現代において、今後も、上原の資料をさらに精査し読み取るだけでなく、それらをもとに米国を含む外国における日本書道の受容と展開という視点から、さらなる調査と考察を進めてゆきたい。

【註】

- (1) 上原セシル英男 (Cecil H. Uyehara) (1925 -) 英国 (ロンドン) で生まれ、中国 (上海)、日本 (東京)、米国 (ミネアポリス、ボストン、デイトン、ワシントン D.C.)、アフガニスタン (カブール) に居住。国務省勤務を経たことより日米関係についての著書と書家でもあることから日本書道についての著書がある。慶応大学、ミネソタ州立大学で修士の学位取得後、ハーバード大学で客員研究員を経験。
- (2) 『高等学校芸術科書道指導資料 理論編』文部省、1984, p. 75.
- (3) 岡村浩「現代書への軌跡」『新潟大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編』第8巻1号、2015, pp. 125-127. 岡村浩は、「現代書」の定義のゆらぎについて言及している。
- (4) Cecil H. Uyehara, *The Internationalization of Calligraphy*, Sumi-e Society of America, INC., quarterly Summer 1996, p.5. (上原による日本語訳)
- (5) 上原が、ニューヨーク近代美術館に問い合わせをした回答として得た、保管されていた文書の写しから。1954年6月23日に報道機関へと発表される前日の日付の文書。(原文) Approximately 40 examples of the new abstract calligraphy developed by Japanese artists in the past decade will be on view at the Museum of Modern Art, 11 West 53 Street, from June 23 through September 19 in the first exhibition of its kind presented in this country. (以下、日本語訳は筆者による。必要と考えられる場合は、原文を付した。)
- (6) ニューヨーク近代美術館の Michelle Elligott から

- の手紙文中の説明から。(1996年5月10日付)
- (7) (原文) This new abstract calligraphy, according to the introductory text accompanying the exhibition, is the newest development of the Japanese calligraphy tradition and seeks primarily to exploit the pictorial values of the written symbol, making legibility incidental. Traditional calligraphy, primarily a form of communication, has always been valued by the Japanese as an art form, and the traditional symbols have always lent themselves to free and highly personal interpretation. In the abstract calligraphy the artist alters the ancient forms somewhat like a western painter who in abstracting a figure or a still-life, preserves only fragmentary visual clues as to the actual appearance of his subject.
- (8) 拙稿「欧米抽象絵画と前衛書の交流から考察する日本書道の独自性」『学校教育学研究集』27号, 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科, pp.25-38, 2013において, 日本書道の芸術としての独自性を考察する視点からこの時期の交流について述べた。
- (9) 針生一郎「戦後日本の前衛書 —絵画との蜜月時代をこえて—」『書と絵画との熱き時代 —1945~1969』社団法人品川文化振興事業団 O美術館, 大野一夫編集, 印象社, 1992.
- (10) 植村鷹千代「昭和の書」, 植村鷹千代他著『昭和の文化遺産 書』ぎょうせい, 1991, p.124.
- (11) 有田光甫編集『書之美』書之美研究会, 1977 秋号, pp.3-4.
- (12) 森圭一他訳『現代アメリカの視覚芸術』ダヴィッド, 1963.
原書 *Forum Visual Arts Series, Voice of America*, 1960.
- (13) 森訳, 前掲書, p.41. *Forum Series, ibid.*
“Influences and Contributions: Extreme Orient”, p.1.
- (14) 同書, p.44. *ibid.*, p.4.
- (15) 同書, p.47. *ibid.*, p.5.
- (16) 同書, p.47. *ibid.*, pp.5-6.
- (17) David Clarke, *Contemporary Asian Art and its Western Reception*, Routledge, Third Text, Vol. 16, Issue 3, 2002, p.237.
David Clarke, *The Calligraphic Spirit and Modern American Art, Eloquent Line*, ‘Contemporary Japanese Calligraphy’, International Sculpture Center, 1993, p. 19
- (18) Clarke, *The Calligraphic Spirit and Modern American Art, Eloquent Line*, .p. 19.
- (19) 本郷新著『前衛書道あれこれ』新潮社, 1956, p.44.
- (20) 有田, 前掲書, p.3.
- (21) Cecil H. Uyehara, *The Rite of Japanese Calligraphy and the Modern Age*, *Oriental Art*, The Oriental Art Magazine Ltd, Summer 1987, p.174.
- (22) 有田, 前掲書, p.6.
- (23) 植村鷹千代「昭和の書」植村他, 前掲書, p.124.
- (24) 森訳, 前掲書, p.48-49. *Forum Series, ibid.*,
“Influences and Contributions: Extreme Orient”, pp.6-7.
- (25) 森訳, 前掲書, p.48. *Forum Series, ibid.*,
“Influences and Contributions: Extreme Orient”, p.6.
- (26) 森訳, 前掲書, pp.48-49. *Forum Series, ibid.*,
“Influences and Contributions: Extreme Orient”, pp.6-7.
- (27) (原文) “Calligraphy, defined as ‘the art of beautiful writing’ by Daniel J. Boorstin, the Librarian of Congress, is having its first major exhibition in this country.”
- (28) (原文) “This game is frustrating, but it’s fun.”
- (29) (原文) “There is a relationship between the abstract expressionist movement of the 1950s and contemporary Japanese calligraphy. In fact, abstract expressionist Franz Kline studied Japanese calligraphy. The history is detailed in the catalogue of the show. Reading it will give a good background on the show.”
“Whatever the meaning of the words or the ink, the show is beautiful and can be enjoyed on many different levels.”
- (30) 2016年4月5日, 米国ヴァージニア州, Virginia Museum of Fine Artにて取材。Stephen Addiss (1935 -)については, 2014年に開催された展覧の

カタログ “No Eye Flowers” に記載された紹介文を引用する。Stephen Addiss is a composer, musician, poet, painter, and Japanese art historian. Born in New York in 1935, he earned a B.A. in musicology from Harvard in 1957. Returning to New York City, he studied at Mannes College of Music and took experimental composition classes with John Cage (American, 1912-1992) at the New School of Social Research. In 1969, he began the study of ink-painting and calligraphy with Asian scholars, subsequently studying in Japan and Taiwan. In 1971, Addiss enrolled in the graduate program at the University of Michigan where he earned an M.A. and Ph.D in East Asian art history and musicology. He taught at the University of Kansas before coming to the University of Richmond where he taught from 1992-2013 in the Department of Art and Art History as Professor of Art History and the Tucker-Boatwright Professor of Humanities: Art
取材は口頭で行ったため、質疑応答の内容を Addiss との電子メール (2016年10月5日 (日本時間) に受信) によって確認した。引用については、その電子メールから該当する原文を示す。

“Of course there is a big difference when Japanese artists use kana, but even in Karayo there is a difference. I think the Chinese calligraphers usually wanted each stroke to be perfect, while the Japanese were more interested in the entire expression, even if some strokes were ‘imperfect’.”
“Simply seeing fine calligraphy was enough to make me fascinated and to want to study this great art. (….) Meanwhile I practiced myself, now for 50 years!”

(31) 上原からの電子メールの内容から引用。(2016年10月5日及び6日 (日本時間) 受信)

【参考文献】

- (1) 『高等学校芸術科書道指導資料 理論編』文部省, 1984.
- (2) 岡村浩「現代書への軌跡」『新潟大学教育学部研

究紀要 人文・社会科学編』第8巻1号, 2015.

- (3) Cecil H. Uyehara, *The Internationalization of Calligraphy*, Sumi-e Society of America, INC., quarterly Summer 1996.
- (4) 針生一郎「戦後日本の前衛書 — 絵画との蜜月時代をこえて —」『書と絵画との熱き時代 — 1945 ~ 1969』社団法人品川文化振興事業団 O 美術館, 大野一夫編集, 印象社, 1992.
- (5) 植村鷹千代「昭和の書」, 植村鷹千代他著『昭和の文化遺産 書』ぎょうせい, 1991.
- (6) 有田光甫編集『書之美』書之美研究会, 1977 秋号.
- (7) 森圭一他訳『現代アメリカの視覚芸術』ダヴィッド, 1963.
- (8) *Forum Visual Arts Series*, Voice of America, 1960.
- (9) David Clarke, *Contemporary Asian Art and its Western Reception*, Routledge, Third Text, Vol. 16, Issue 3, 2002.
David Clarke, *The Calligraphic Spirit and Modern American Art, Eloquent Line*, ‘Contemporary Japanese Calligraphy’, International Sculpture Center, 1993.
- (10) 本郷新著『前衛書道あれこれ』新潮社, 1956.
- (11) Cecil H. Uyehara, *The Rite of Japanese Calligraphy and the Modern Age*, Oriental Art, The Oriental Art Magazine Ltd, Summer 1987.
- (12) *No Eye Flowers: Paintings, Calligraphy, and Ceramics by Stephen Addiss*, University of Richmond Museums, 2014.

学生にとってアクセス困難な情報資源を可視化する — ミッション・クリア型情報リテラシー学習プログラムの開発と試行 —

寺島 哲平 (常磐大学人間科学部)
名城 邦孝 (常磐短期大学 キャリア教養学科)
関 敦央 (常磐大学心理臨床センター)
宮崎 雅幸 (常磐大学アドミッションセンター)
石田 喜美 (横浜国立大学教育人間科学部)

To visualize the difficult access information resources for students.
— Develop and practice of the information literacy learning program —

TERASHIMA Teppei (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)
NASHIRO Kunitaka (*Department of Career Development and Liberal Arts, Tokiwa Junior College*)
SEKI Atsuhisa (*Psychology clinical center*)
MIYAZAKI Masayuki (*Adimission center*)
ISHIDA Kimi (*Faculty of Education and Human Science, Yokohama National University*)

1. 研究の背景

IT技術の発達によりWebが日常的に使用される情報源として浸透している。総務省の調査【1】【2】によれば、Webが多くの大学生にとって日常的に使用される情報源となっていることが分かる。端末一つでアクセスできるWebは、手軽かつ迅速に膨大な量の情報を収集することができる。そのため学生は、Yahoo!やGoogleなどの汎用検索エンジンを用いてWeb上で調査を行う。一方、汎用検索エンジンを用いて得られる情報の質や信頼性は様々であり、情報リテラシーの十分でない大学生が、はじめからそれらの

情報のみで調査を終えることには問題がある。そのため大学の授業では、大学図書館にある書籍・雑誌・新聞などを情報源とした調査を推奨する。現在の大学生は、日常生活ではWebを使い、大学の課題では大学図書館の機能を使い、量的にも質的にも異なる複数のメディアを使い分けて調査することになる。

IT技術の発達は、大学図書館の機能をも変化させた。以前からある書籍や雑誌の閲覧や貸出といったサービスに加え、近年ではOPACやデータベース、電子ジャーナルなどのサービスも大学図書館は提供するようになった。しかし情報検索に関する一定の知識を

持たない一般の学生たちにとっては、様々な検索システムを用いて調査することは困難であると予測できる。つまり大学図書館の提供するサービスの種類が豊富になったため、機能が複雑化したことで、利用者である学生たちは混乱することになる可能性がある。

そのため多くの大学では、図書館の利用方法を初年次教育の内容として導入した。文部科学省の調査【3】p.18)によれば、初年次教育の具体的内容で「大学内の教育資源（図書館を含む）の活用方法を身に付けるためのプログラム」を実施している大学は、2008（平成20）年には197校だったが2013（平成25）年には490校へと増加している。2008年から2013年の間に約300校の大学が教育資源の活用方法を身に付けるプログラムを開始したことになる。これは他のプログラム（「レポート・論文の書き方などの文章作法を身に付けるためのプログラム」「ノートの取り方に関するプログラム」と比較して、2008から2013年の間に最も多くの大学が開始したプログラムとなった。

常磐大学においては、2014年5月に大学図書館を管轄する情報メディアセンターにより、「2013年度図書館サービスの向上を目指す取り組みにおいて」が示され、この行動計画の中に「図書館利用ガイダンスの利用促進と充実」が位置づけられた。その後、2015年5月に情報メディアセンターが管理するホームページ上に「図書館活用方法 紹介サイト」を開設した【4】。このサイトでは、OPACの利用方法や文献検索の方法などを動画で説明している。短い動画だと40秒、長い動画だと17分程度となっている。また動画内容に合わせたPDF形式の実習課題が同一ページに存在する。このように常磐大学情報メディアセンターでは、図書館の活用方法を紹介する資料をインターネット上に公開する試みを行っている。

しかし、「図書館活用方法 紹介サイト」にも不十分な点がある。前述したように、現在の学生にとって日常的に使用される情報源は大学図書館ではなくWebである。特に大学図書館を利用した経験のない新生、さらには公立図書館も含めそもそも図書館を利用した経験の少ない学生たちにとって、大学図書館は未知の施設である。彼らにしてみれば「使いな

れたWeb」ではなく「行ったことのない大学図書館」で調査する意義が理解できない。つまり調査の手段をWebから大学図書館に切り替えることで、何が達成できるのかが分からないのである。その結果、レポートや卒業論文を書く際に、大学図書館で調査せずにWebだけの調査で満足してしまう可能性がある。また前述したとおり現在の学生は量的にも質的にも異なる複数のメディアを利用して調査することになる。そのため大学図書館の基本サービスとなる書籍や雑誌の閲覧や貸出のみを利用して、あとはWebでの調査を行い満足してしまう学生がいる可能性もある。「図書館を利用する意義が理解できない」や「図書館の基本サービスしか利用しない」学生たちに対して、大学図書館の機能を十分に活用できるようになることを目的とした図書館ガイダンスの実施は重要である。

2. 事例紹介

それでは各大学では、どのような図書館ガイダンスを実施しているのだろうか。

渡辺は中京大学で行われた図書館ガイダンスについて説明している【5】。1997年時点において中京大学では新生を対象とした図書館ガイダンスを1学部平均である約400人に対して実施している。図書館ガイダンスの説明内容は原則として中京大学の「利用案内」の冊子を元にして実施している（図書館施設の概要、開館時間、貸出の手続き方法、資料検索手段など）。図書館ガイダンスの特徴として、ガイダンス対象となる学生が多人数であるため「教室内が騒然となりやすいし、説明も通り一辺倒になってしまう」（同上、p.46）や「閉架書庫の案内も多人数の為、素通りになってしまう」（同上、p.46）といった問題点を渡辺は指摘している。また図書館ガイダンスの目的として「新生に対して図書館とはこんな所だよというさわりの紹介でその目的は達成されたと図らずも納得すべきだろう」（同上、p.47）と述べ、図書館利用の入門としての役割を果たしていると述べている。さらに3・4年生対象のゼミ別の図書館ガイダンスにも触れ、少人数であり受講者側の要望を取り入れやすいガイダンスであると述べている。また他大学の事例として南山大学の図書館ガイダンスも紹介している（同上、

p.51)。1997年の時点で南山大学では初級、中級、上級と内容の異なる図書館ガイダンスを実施していることが同資料から分かる。

戸田は図書館の利用実績とアンケートから図書館ガイダンスの効果を分析している【6】。文教大学では新入生を対象とした新入生ガイダンス内で図書館ガイダンスを実施している。1998年度には新入生ガイダンスを担当した職員によって内容のばらつきがあったため、図書館ガイダンスを受講した新入生は1123名に対して414名となった。割合でいうと新入生の36.9%が参加した。それに対して1999年度は全クラスで図書館ガイダンスを実施したため、新入生1089名に対して998名が受講したことになった。割合でいうと新入生の91.6%が参加したことになる。図書館ガイダンスの説明内容は、館内ツアー、資料の探し方・見つけ方、図書館ホームページとOPACの説明、パソコン実習から構成されている。98年度の入学生の図書館ガイダンスの参加率は36.9%である。このことから図書館ガイダンス参加の有無と図書館の利用実績を比較すれば、図書館ガイダンスが新入生に与えた影響を評価することができる。ガイダンス参加の有無による利用実績の分析によれば、年間借り出し冊数5冊未満という利用水準の層ではガイダンス非参加者が上回り、5冊から40冊という利用水準の層ではガイダンス参加者が上回っていた。さらに「まったく利用しない学生は変わらない」や「本好きの学生には、ガイダンスの影響は見えない」という結果も同資料では示している(同上, pp.116-117)。また大学図書館への来館者に対するアンケート調査から、ガイダンス参加者の来館率は31.8%、非参加者の来館率は9.8%、と来館率に差があることを示した(同上, p.118)。

横谷・高橋はPBL(課題解決型学習: Problem Based Learning)の授業内で実施した図書館ガイダンスについて報告している【7】。なお同資料では、PBL形式の授業を「自ら問題点・疑問点を見つけ、自ら調べて分析・考察を行う」(同上, p.268)として定義している。従来の教育方法では、授業で学んだ内容に関する課題に学生は取り組むのに対して、PBLでは事前に必要な知識が十分でないまま課題に取り組むことになる。同資料においては図書館ガイダンスの

問題として、授業と課題の接続がうまくできなかった点を挙げている。2013年度に実施した図書館ガイダンスでは、授業の課題内容をガイダンス実施前に学生へ知らせなかったため、図書館ガイダンス実施中は「なんのためにやらなければいけないのか」(同上, p.277)が伝わらず、図書館ガイダンス実施後は「課題に関係あるのなら最初から言ってくればよかったのに」(同上, p.277)との不満が学生より出た。この結果から、図書館ガイダンスの改善案を横谷・高橋は挙げている。改善案として、問いを立てるための資料読解のコツを解説し、その後資料収集とともに問いが深まっていくことを解説する。また問いを育てる中で遭遇する具体的な状況に即した作業を授業に取り入れることで、図書館にある情報検索ツールの利便性を学生に印象づける図書館ガイダンスとする。

今回、筆者らが調べた範囲ではあるが、図書館ガイダンスを新入生対象と位置づけている内容が多かった。そのため館内ツアーやOPACの使い方など図書館の基本的な利用方法が図書館ガイダンスの具体的な内容として挙がっている。しかし図書館機能を十全に活用できるようにするためには、2年生以上の学生を対象とした図書館ガイダンスを実施する必要がある。今回の調査には3年生や4年生を対象とした図書館ガイダンスを実施している大学もあったが、実施内容は「ゼミごとに柔軟に対応している」との説明が多かった。ゼミナールにより研究方法が異なるため、図書館の利用方法が変わる可能性はある。しかし図書館の機能を十全に活用できることを考えると、館内ツアーやOPACの使い方以外の利用方法を説明する図書館ガイダンスを実施できるはずである。

3. 図書館ガイダンス「Libardry Stage-1」の試み

本研究では以上の議論を踏まえた上で、図書館の情報資源を可視化することを目的とした図書館ガイダンスを開発・施行した。新入生を対象とした図書館ガイダンスでは館内ツアーやOPACの使い方を中心とした利用方法を学ぶ。そこで本件研究で開発・施行した図書館ガイダンスは、1年生後期から2年生前期の学生が利用することを想定した。図書館ガイダンスの内容としては、新聞、一般雑誌、専門誌などの情報資源

を中心とした利用方法を説明する。また現在の大学生は Web を用いた調査を行う。ただし Web の中にもさまざまな情報資源が存在していたため、信頼性の高いオンライン・データベースの扱い方を取り入れることとし、学生たちがさまざまな情報資源の存在に気付くことをねらった。

今回の図書館ガイダンスではゲーミフィケーションの手法を用いたミッション・クリア型 RPG を提案する。ゲーミフィケーションとは、ゲーム的な発想や手法、デザインなどを一般的な分野へ応用することである。マクゴニガルは、すべてのゲームに共通する四つの要素として、①ゴール、②ルール、③フィードバックシステム、④自発的な参加を挙げている（【8】、P.39）。このうち、④自発的な参加を促すための仕組みとして、ゲームを楽しむこと、ゲームで遊ぶことを目的とした図書館ガイダンスを実施しようと考えた。ミッション・クリア型 RPG とは、ゲーム中に出される指示や依頼に従って、小さな任務や課題を複数こなしていくミッション・クリアの要素と架空の役割を演じながら遊びの場を設定する RPG（ロール・プレイング・ゲーム：Role Playing Game）の要素と二つの要素を持つゲームである。学生が図書館にある情報資源を意識するためには、それが教育・学習に関係あるものとして見えるだけでは不十分である。情報資源を用いて課題を達成することで満足を得ることを体験的に理解することが重要である。ミッション・クリア型 RPG を実施することで、さまざまな課題を複数達成する経験を学生に与えることが可能であると考えられる。今回の図書館ガイダンスにおいては、学生たちが「ゲームをクリアするための具体的な行動」として、新聞、雑誌、オンライン・データベースといった複数の情報検索システム利用しなければいけない仕組みを採用した。この仕組みを導入することで、従来の図書館ガイダンスではアクセス困難な資源を学生が認識できるようにしたいと考えた。

3. 実施内容

3-1. 図書館ガイダンス「Libardry Stage-1」の概要

「Libardry Stage-1」の概要は、下記の通りである。

①対象：常磐大学に在籍する大学1年生～3年生

②日時：2016年9月14日（水）

14時39分から16時10分まで

③場所：常磐大学情報メディアセンター（図書館）

④運営：常磐大学ゲーミフィケーション研究会5名、
情報メディアセンタースタッフ1名

⑤参加者：6名（参加者の内訳を表1に示す）

表1 参加者の内訳

グループ	ID	性別	所属	学年
1	A	男	人間科学部	1
	B	男	コミュニティ振興学部	2
2	C	男	人間科学部	2
	D	女	人間科学部	3
3	E	男	人間科学部	2
	F	女	人間科学部	3

3-2. 図書館ガイダンス「Libardry Stage-1」の内容

「Libardry Stage-1」のプログラム内容を考えるにあたっては、石田らの「全学生にとって必要最低限だと考えられる内容」（【9】、p.58）を参考にした（表2）。

表2 石田らが組み入れた図書館利用方法

区分	内容
図書館利用方法	図書館の貸出・返却方法
	雑誌（紀要）の所在
データベース利用方法	OPACによる文献検索
	Cinii Articleによる検索
レファレンス利用	「希望図書制度」の利用

本研究では、新聞、一般雑誌、専門誌などの情報資源を中心とした利用方法を扱う。また OPAC などのデータベース利用に加えオンライン・データベース利用方法も内容に加えている（表3）。想定したプログラムの所要時間は約60分であったが、実際には、90～150分程度の時間を要した。

常磐大学情報メディアセンター（図書館）は、地下1階から3階までの計4フロアを有するため、それらすべてのフロアで最低ひとつ以上の活動が行われるよ

表3 図書館ガイダンス「Librardy Stage-1」に組み入れた図書館利用方法

区分	内容
図書館利用方法	新聞の所在
	バックナンバーを含む雑誌(紀要)の所在
データベース利用方法	OPACによる文献検索
	Cinii Articleによる検索
オンライン・データベース利用	サーチエンジンによるキーワード検索

うに配慮した。その結果、考案された図書館ガイダンス「Librardy Stage-1」の内容と流れを表4と図1に示す。

ゲーム実施風景として図2と図3を示す。図2は、常磐大学ゲーミフィケーション研究会のスタッフがゲームへ参加する学生にゲームの目的を説明している様子である。また図3は、ゲームに参加している学生が新聞データベースで記事を検索している様子である。学生たちは、新聞データベースの利用方法を知らなかったため、情報メディアセンタースタッフに使い方を聞く必要があった。

表4 図書館ガイダンス「Librardy Stage-1」の内容

指示	場所	指示内容	学習内容
スタート	Qs棟プレゼンルーム		図書館利用に関する動画を観る
1	Q棟2階	Mから始まる「デザイン」の「最先端」雑誌	一般雑誌の場所がわかる
2	Q棟3階	Iから始まる1週間前の日本の新聞	新聞のバックナンバーがわかる
3	Q棟3階	2015年12月7日の茨城新聞	新聞データベース
4	Q棟地下1階	浪速の古い雑誌	大学紀要
5	Q棟2階	2009年12月5日号の週刊東洋経済	一般雑誌のバックナンバー
6	Qs棟1F	二つのキーワードからAV資料を探せ	AV資料
ゴール	Qs棟プレゼンルーム		振り返り

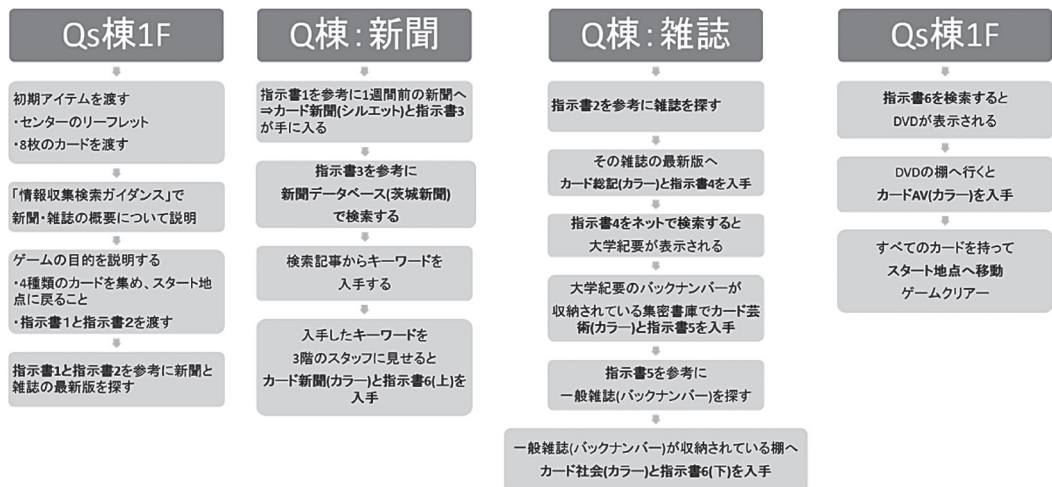


図1 図書館ガイダンス「Librardy Stage-1」の流れ



図2 ゲームの目的を説明する



図3 新聞データベース（茨城新聞）で検索する

図書館ガイダンス「Libardry Stage-1」では、「指示書」によって学生に指示を示し、そこに示された任務・課題をひとつひとつ達成していくという仕組みを採用した。また、架空のキャラクター「常磐ケン」を設定し、「常磐ケン」から届く手紙によって依頼（指示）され、そこに示された目的に向けた具体的な行動

を行うこととした。またゲーム性を高めるために任務・課題を達成するための重要なキーワードに「日本人には読めないと言われているフォント」【10】を使用した（図4）。このフォントを使用した指示書を図5に示す。

A 0065	B 0066	C 0067	D 0068	E 0069	F 0070	G 0071	H 0072	I 0073	J 0074	K 0075	L 0076
ム	乃	ㇿ	ㇿ	モ	チ	ㇿ	カ	エ	ㇿ	ケ	レ
M 0077	N 0078	O 0079	P 0080	Q 0081	R 0082	S 0083	T 0084	U 0085	V 0086	W 0087	X 0088
巾	ㇿ	口	ア	ㇿ	ㇿ	ㇿ	ナ	ㇿ	ㇿ	山	メ
Y 0089	Z 0090										
ソ	乙										

図4 日本人には読めないと言われているフォント

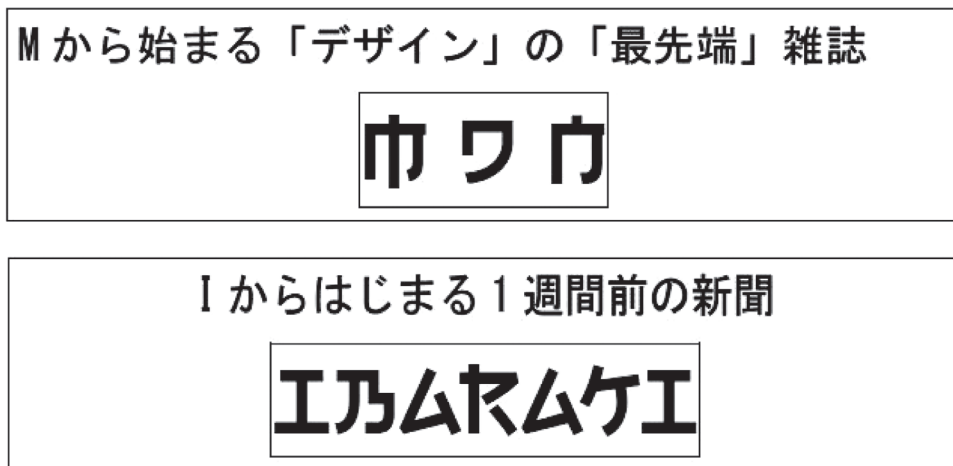


図5 ゲームで使用された指示書

4. 実施結果

学生たちにとってアクセスが困難な情報資源を可視化するための手法として、図書館ガイダンスはどのような可能性を持つものなのか。本実践終了後（2016年9月14日14:39～16:10）に実施された、参加学生たちへのグループ・インタビューの結果に基づき、この問題について検討してみたい。なお、参加した3チームの到着時間が大幅に異なっていたため、参加チームごとにグループ・インタビューを実施している。

本実践で取り扱った情報資源のうち、実践終了後に参加学生たちからアクセスの困難さが語られたものは、主に、以下の3つであった。

①集密書庫：集密書庫という存在を知らない。集密書庫入り口のドアを開けてもいいということがわからない。

②雑誌架：雑誌架の構造を知らず、最新の雑誌が立てかけられている部分を聞くことで雑誌のバックナンバーがあることに気付くことができない。

③製本雑誌：雑誌のバックナンバーが発行時期に応じて2箇所に分けられているという情報を知らない。

このうち、①と③については、館内マップとの関連からその存在やアクセスの仕方がわかりにくいという指摘もあった。たとえば参加した学生のひとりであるC（2年男。表1参照）は、「地図が欲しいですね」と述べたあと、具体的に「あの一、これだと集密書庫とか、入り方わかんないんで」「Pの33とかあるじゃないですか（石田：うん）。あれも、載ってたらなってますごい思います」と述べている。

これら①から③の問題に共通するのは、これら人工物（モノ）の不透明さが単に、空間のデザインや物理的制約に由来するものではなく、それが、学生たちが利用可能な社会的ネットワークとも深く関係しているという点である。今回とりあげた情報資源のひとつであるメディアセンターについて、インタビュー内で次のような会話が合った（事例1）。

【事例1】[11]

C：あれこの前あの、CD聞くとこあるじゃないすか、（じゆう）の方に。

D：うん

→C：あれずっとマッサージ器だと思ってたんすよ。

不明（以下、X）：フフ

D：マッサージ器があるハハ

B：ハハハハ、へへへ、あれ寝るから。

C：あれマッサージ器あるんだー！って思ってた。

で、留学サポートので行ったら、これ音楽聞けるんですよーって、そのパートナーの人に言われて、え！聞けるんすかー！って言いました。

寺島：マッサージ器に、音楽もき、追加してんだー！って思ったら実はマッサージ器じゃなかったみたいだねハハ

D：ハッハッ

C：ハッ、照れるなおいって

→D：（（小声））え、みんなここ使わないの、そんなに。

→A：使わないです。

→B：あんまり。

D：（（小声））あ、そう（なんだ）。

→C：ペンタブ[[ペンタブレットの略語]]借りにくるぐらいです。

D：（（小声））そう（なんだ）。

石田：限定的一。

寺島：すげー限定的。

この会話の前には、Cによる「考えてみたらここに入ったことないっすね」という発言に対して、D（3年女。表1参照）が「うそ！わたし1年の頃、『フルハウス』バカみたいに見てたよ（C：マジすか）ずっと見てた。ひとり、ずっと『フルハウス』見てた」と発言する場面があり、Dは、メディアセンターを頻繁に利用する学生であったと推測される。

この会話に示されている「メディアセンターを利用した経験のないCが、メディアセンター内のCD視聴機を『マッサージ器』と勘違いしていた」というエピソードは、学生たちが日常的に生きる社会的ネットワークによって、情報資源の透明性が異なることを示している。事実、雑誌架は、大学図書館や公立図書館をはじめ、雑誌を設置しているさまざまな場所に設置されている。もし、学生の中に、これらの雑誌架に日常的に接するような社会的ネットワークに参加している者が十分にいれば、雑誌架の不透明性が語られること

はなかった可能性がある。

学生から見てアクセス困難な情報資源は、空間デザインや物理的制約といったハード面の問題の他に、文化的な不透明性の問題【12】を孕んでいる。一方、本実践の結果明らかになったことは、ミッション・クリア型RPGのデザインが、これら不透明性の問題を解決しうるアプローチになりうるということである。グループ・インタビューでは、学生たちが、アクセス困難な情報資源（集密書庫、雑誌架、製本雑誌）に対して困惑した経験が語られた。しかしその一方で、そこで感じた困惑が達成感へとつながった経験についても語られていた。例えば、次に示す事例2と事例3の2つの会話では、課題を解決したことで生じる達成感が語られている。

【事例2】

石田：((Aについて))だからすごいよね。(いや)地
図読みといて。集密書庫以外はわかったからね。

寺島：うん

→D：集密書庫は難しかったね。

C：そおー、うん。

(・・・)

寺島：集密書庫はじゃあちょっと(「Libardry Stage」
の活動から)なくした方がいいかもしんないっ
すね。

石田：((息を吸う))

D：あんなとこあるんだって初めて知った。

C：そう、はい、入れるかわかんなかったっす、は
じめ。

D：ご自由になって(て)、い、

C：なっててわかんなかった

D：でなんかすごい、

→C：あそこでも、いれ入れた方がいいと思います。

((一同、笑う))

石田：(集密書庫) ハハハ

寺島：入れたほうがいい。

石田：集密

寺島：あのドキドキ感。

石田：集密書庫は入れるべき。

→C：あの、たぶん俺今回やんなかったら、集密書庫

が入れるっていうのもわかんなかったんで。

→D：そうそう、あの(あつ)知らないまま卒業して
たかもしれない。

【事例3】

関：((雑誌架を開ける活動について))あとあの開
けるっていう・・・

石田：開けるがねー。

関：はい。

石田：あの開ける(という行為)に誘導するための仕
組みをなんか考えたいと。うーん。でも開けた
いは開けたいよね。

→B：開けたいっすね。

石田：開けたいアハハハ

((一同、笑う))

寺島：いま、今あれのような気がする。誘導尋問。

石田：誘導いやいやごめんごめん。

→B：いやでも

石田：いやちょっとね。一緒にまわってたので。

寺島：なるほどね。

→B：気づいた瞬間がすごい・・・

寺島：あ、快感。

→B：快感だったので、たぶん、自分で気づく瞬間が
一番楽しいのかなって。

寺島：確かにね。

事例2では集密書庫、事例3では雑誌架が話題とし
て取り上げられている。どちらも、学生たちからそれ
らの情報資源のアクセスの難しさが示された対象につ
いて、筆者らがそれらの対象にアクセスする活動をプ
ログラムから外すべきかどうか尋ねる場面である。ど
ちらにおいても、学生たちはそれらの活動を残すべき
だと主張する。事例2ではその理由として、これまで
経験したことのない「何か」を経験する機会が提供さ
れたことが挙げられている。これは、石田らにおい
ても見出された点【9】、pp.60-61)であり、図書館に
おける情報リテラシー学習プログラムに、ミッシ
ョン・クリア型RPGのデザインを導入する際、共通し
て見られる意義と推測される。先に、学生にとってア
クセス困難な情報資源が、空間デザインや物理的制約

による不透明性の問題のみならず、文化的な不透明性の問題を孕むと指摘した。グループ・インタビューの結果からミッション・クリア型RPGのデザインによって、前者の問題が一時的に解決される可能性が示されている。空間デザインや物理的制約によって創り上げられた不透明性は、ミッション型RPGのデザインの中で、参加者たちが「自分でない人物」を演じ、「自分でない人物」に課題として提示されたミッションを達成していくことで解決される。

なぜならば、これらハード面の問題は、それを乗り越えようとする文化的実践に参加することで解決可能だからである。特に、大学図書館をはじめ、情報資源を扱う公共施設においては、情報を「伝えない実践」【13】を維持することを目的とした空間デザインが行われ、その一環として物理的制約が施される。青山【13】は、「伝えない実践」が境界横断を行わせないようにコントロールする実践のひとつとして位置付け、これらを「障壁」「限定」「暗号」「カギ」の四つに分類したうえで、それぞれについて検討を行っている。今回焦点化したような空間デザインや物理的制約の問題は、このうち「暗号」「カギ」に近い実践を維持するために設けられたものであり、本来、情報にアクセスする可能性のある大学生らがそのアクセスに困難を感じているという事実は、行き過ぎた「伝えない実践」による境界横断の過剰なコントロールの結果である。そうであるとすれば、「暗号」「カギ」を適切に利用することのできる文化的実践をシミュレーションできる学習環境を整えることで、この問題は解決しうる。事例2に見られるCによるコメントである「たぶん俺今回やんなかったら、集密書庫が入れるっていうのもわかんなかったんで」は、参加した学生たちが、「自分ではない人物」に与えられたミッションを達成していくRPGデザインのプログラムが、「暗号」「カギ」として機能していた空間デザインや物理的制約を、適切に可視化したことを示すものである。

一方、事例3では、「自分で気づく瞬間が一番楽しい」という理由が挙げられている。これは、石田らの資料【9】には見られなかった発言であり、ここに、アクセス困難な情報資源に焦点を当てたプログラムの意義を見出すことができる。マクゴニガルは、「ゲー

ムに比べて、現実是不完全だ」(【8】, p.17)という前提に立ち、14のゲームによる「現実修復法」を提案している。事例3は、本プログラムにおいて、マクゴニガルが第一に挙げる「現実修復法」が機能したことを示唆する。この「現実修復法」は、スーツによるゲームの定義——「ゲームをプレイするとは、取り組む必要のない障壁を、自発的に越えようとする取り組みである」——に基づくものである。

現実修復法その1／取り組む必要のない障壁

ゲームと比べると、現実はやしすぎる。ゲームは私たちが自発的に超えなくなる障壁に挑ませることで、私たち個人が持つ力をよりよい方向に用いるための助けとなってくれる。(マクゴニガル, 2011, p.211)

事例2においても事例3においても、学生たちは、本プログラムの中で「取り組む必要のない障壁」に挑ませることに對して肯定的な反応を示していた。例えば、事例2では、「集密書庫はじゃあちよっとなくした方がいいかしんないっすね」という寺島の提案に対しCが「あそこでも、いれ入れた方がいいと思います」と答えている。事例3でBが述べる「自分で気づく瞬間が一番楽しい」という発言も、「取り組む必要のない障壁」を、自発的に超えていくことの楽しさを述べたものであると解釈できる。

つまり、ミッション・クリア型RPGという、ひとつのゲーム・デザインをプログラムに取り入れることによって、アクセス困難な情報資源は、自発的に超えなくなるような「取り組む必要のない障壁」として可視化されたのだ。前述したように、アクセス困難な情報資源は、学生にとって文化的に不透明な存在であり、それが何に使うものなのか、それを使うことにどのような意味があるのかもわからない。ゲーム・デザインは、文化的に不透明であった情報資源を、ゲーム的な世界観の中で可視化する。見えない情報資源は発見すべきターゲットとなり、アクセスを阻む空間デザインや物理的制約は「私たちが自発的に超えなくなる障壁」「取り組む必要のない障壁」となる。

5. まとめと今後の課題

上野は、「状況論的学習論」を「学習を实践、知識、リソースへのアクセスの組織化のあり方に焦点を当てた学習への一つの観点」(〔12〕, p.14)としたうえで、「状況論的学習論からすれば、人工物のわかりやすさは、人工物そのものから来ているわけではない。こうしたことも、また、実践やネットワークへのアクセスのデザインのあり方に依存しているのである」(同上, p.16)と述べている。そうであるとすれば、図書や新聞、雑誌、オンライン・データベースなどの情報資源のわかりやすさも、それ自体に由来するのではなく、これらの情報資源をめぐる実践やネットワークをめぐるアクセスのデザインによって変わってくるはずである。本稿では、このような前提に立ち、大学生への情報リテラシー学習を、情報資源へのアクセスのデザインという視点から捉え、情報資源へのアクセスの問題を解決するための方途を探ってきた。

本稿で報告した実践から、大学生における情報資源へのアクセスの問題が、空間的デザインや物理的制約の問題および人工物の文化的透明性の問題が絡み合って生じていることが明らかになった。それに対して、本稿で試みたミッション・クリア型RPGのデザインによるプログラムは、ゲーム的な世界観を通じた文化的実践を一時的に創り出すことで、学生たちに情報資源の存在やそのアクセスの仕方を可視化した。このような一時的な文化的実践の構築と情報資源の可視化によって、それがなければそもそもアクセスするための必然性が存在しないような資源——本実践の事例では、雑誌のバックナンバーへのアクセスを確保することはできた。

一方、今回の実践では、プログラム内で取り上げたもの以外の情報資源へとアクセスを拡張していくためのデザインが不十分であった。上野は、状況論的学習論の立場から見たアクセスの組織化について、「空間的デザイン」「実践へのアクセスを可能にする社会的場面やネットワークのデザイン」「人工物の理解とアクセスの問題」という3つの観点から整理している(〔12〕, pp.13-18)。学生たちが継続的に、自分自身の必要性や動機に応じて大学図書館内の情報資源にアクセスしていくためには、「実践へのアクセスを可能に

する社会的場面やネットワークのデザイン」を講じていくことが必要であろう。例えば、今回のプログラムに参加した3チームのうち、もっともプログラム終了まで時間がかかったチーム(所要時間2時間33分)は、ゲーム運営に協力した情報メディアセンタースタッフである司書等に頼らず、上限3回までゲームルールとして許可されている質問も行っていなかった。これに対して他の2チーム(それぞれ所要時間1時間29分、1時間55分)は、プログラム途中で司書等への質問を行っていた。もっとも早い時間で到着したチームは質問を行うことのできる3回の権利すべて行使していた。この結果から、司書等のスタッフに質問をしたり、助言を求めたりすることができることが、学生の情報資源へのアクセスの向上を考える際に重要であることが示唆される。司書に対して質問を行うことができた2チームの学生たちは、今後、自分たちにとってアクセス困難な情報資源を探さなければならない場合に、今回、弱いかたちであれ形成された司書とのネットワークを活用することができるだろう。そのような意味で、今後は、情報資源へのアクセスを確保するためのネットワークのデザインという観点から、プログラムを改善していく必要がある。これについては、今後の課題としたい。

付記

本稿の執筆のために、JSPS 科研費 16K13571 の助成を受けた。

参考文献

- 〔1〕総務省, 『平成 27 年通信利用動向調査の結果』, <http://www.soumu.go.jp/>, 取得日: 2016 年 9 月 24 日
- 〔2〕総務省, 『青少年のインターネット利用と依存傾向に関する調査結果報告書』, http://www.soumu.go.jp, 取得日: 2016 年 9 月 24 日
- 〔3〕文部科学省, 『初年次教育の実施状況』, 『大学における教育内容等の改革状況について (平成 25 年度)』, <http://www.mext.go.jp/>, 取得日: 2016 年 9 月 24 日
- 〔4〕常磐大学 情報メディアセンター, 『情報収集検

索ガイダンス』, <http://www.tokiwa.ac.jp/~tucmi/>,
取得日: 2016年9月24日

- 【5】渡辺英二, 「中京大学図書館ガイダンスについて」, 『中京大学図書館学紀要 18』, 中京大学 (1997年), pp.45-55
- 【6】戸田あきら, 「図書館ガイダンスの効果ー利用実績とアンケートによる分析」, 『教育研究所紀要 (8)』, 文教大学 (1999年), pp.111-122
- 【7】横谷弘美 高橋検一, 「PBL 授業と連携した図書館ガイダンスの設計: インストラクショナルデザインを用いた改善の試み」, 『大手前大学論集 14』, 大手前大学・大手前短期大学 (2013), pp.267-285
- 【8】ジェイン・マクゴニガル, 妹尾堅一郎 (監修), 『幸せな未来は「ゲーム」が創る』, 早川書房 (2012年)
- 【9】石田喜美, 関敦央, 寺島哲平, 「大学資源の活用に向けたゲーミフィケーションの実践」, 『常磐大学 人間科学部 33 (1)』, 常磐大学 (2015年), pp.49-64
- 【10】Typodermic Fonts, 「Electroharmonix」, 『dafont.com』, <http://www.dafont.com/> 取得日: 2016年10月1日
- 【11】本稿では、インタビュー・データを文字化する際、以下のトランスクリプト記号を使用した。

(・・)	小休止・途切れなど発話内・発話間の時間的感覚 (ドット (・) は約1秒の休止)
ー	音の引き延ばし
句点 (。)	文の切れ目
読点 (、)	語句の断続を明らかにする息つき
疑問符 (?)	上昇音調
ハハハ etc	笑い。笑いは音をカタカナ表記する
(())	状況説明
[[]]	語句の説明
()	補足 (説明および聞き取り不能な語など)
【 】	語句の発音

【12】上野直樹, 「ネットワークとしての状況論」, 上野直樹 ソーヤーりえこ編 『文化と状況的学習: 実践、言語、人工物へのアクセスのデザイン』, 凡人社 (2006), pp.3-40.

【13】青山征彦, 「境界を生成する実践: 情報を伝えないことの意味をめぐって」, 『駿河台大学論叢 (41)』, 駿河台大学 (2010), pp.207-217.

メディアと「仮想的有能感」 — マクルーハン『メディア論』の今日的解釈 —

福田 豊子 (常磐大学人間科学部)

Media and “Assumed Competence”

Today’s interpretation of McLuhan’s UNDERSTANDING MEDIA

Fukuda, Toyoko (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

Abstract

The purpose of this paper is to consider the effect of new media on the mentality of children in Japan. Internet dependent students are estimated to number over five hundred thousands in Japan. Is there any relation between the new media and the mentality of teenagers?

The Japanese psychologist Hayamizu has shown that young people often maintain their self-esteem by undervaluing others. He calls this “assumed competence”.

According to the text book of Information, new media has reached a fifth stage: “digital”. The first stage was “spoken language”, the second was “written language”, then “printing type” and “electricity type”. Is it possible that this new trait of “assumed competence” has been introduced by the “virtual omnipotence” experienced by heavy users of new media, especially video games?

McLuhan pointed out that the media itself is the message. In other words, new media have changed human systems of cognition. He didn’t anticipate today’s fifth stage of media “digital”, and wrote that “electricity” had brought about the last phase of human cognition. If he were alive today, what would he say about today’s new “digital” media? Studies of today’s new media are expected, taking on his work “UNDERSTANDING MEDIA”.

1. はじめに

今日、子どもを取り巻くメディア（注1）環境の激変は凄まじい。例えば電話である。固定電話から携帯電話、そしてその携帯電話もガラケー（注2）からスマホ（注3）へと、目まぐるしく変遷し、それに付随してさまざまな問題が新たに噴出している。

スマホで使用可能なゲーム「Pokemon GO（ポケモンゴー）」が2016年夏、日本でも配信された。歩きながらこのゲームをして事故にあう事例、車を運転しながらこのゲームをして死亡事故をおこす事例などが報

告されている。内閣官房長官の記者会見でも、公共マナーや安全性の懸念などの認識を新たにすべきと注意が喚起された。10代のインターネット依存症は数十万人に達し、現在も激増中である。使用の低年齢化も危惧されている。

一方で、日本の心理学の分野においては、若者の心的傾向として「仮想的有能感」という概念が提示された。他者を見下すことによってしか自己のアイデンティティーを保ちえないようなメンタリティーを示す若者が増加しているという。この心理傾向と、メディア

環境の変化には、何らかの関連があると予測される。これまでの先行研究によると、テレビゲームのヘビーユーザーは共感性に乏しく「仮想的有能感」が高いという調査結果が出てきている。先行研究はまだ少ないが、今後、この関連を明確にしてゆく必要がある。

今日のメディア環境が「仮想的有能感」にどのような影響を及ぼしているか考察を試みるのが、本稿の目的である。方法として、マクルーハンの『メディア論』を読み解く。メディア学の原点ともいえるこの著作は、約30年前に記された。この古典に拠ってメディアを理解し、新たなメディア環境に対応したメディア論への展開を目指すことで、現代の革命的なメディアが人間の発達に与える影響についてのヒントが見いだせるだろう。

2. メディアとは

2.1. メディアの定義とメディア学

メディアとは情報の記録、伝達などに用いられる物や装置のことで媒体などと訳される。英語では、mediumの複数形mediaを指す。情報を記録するハードディスクやメモリーカードなど記録媒体を示す場合と、情報を伝達する新聞やテレビなど情報媒体を示す場合がある。前者は記録・保管のための媒体で、後者はコミュニケーションのための媒体である。後者の場合マスメディアなどという言葉でも使用されており、用語として前者より古い。

メディア学部やメディア系の学部、あるいは社会学部のメディア学科などは、20年ほど前から日本の大学にも設置されるようになってきた。日本初のメディア学部が置かれた工学系の私立大学では、情報系だけでなく社会学系にも及ぶ幅広い分野への興味・関心が就職への実績にもつながるとして、多様なアプローチで積極的な学生の誘致を行っているが、メディア学のパイオニアとして、まだ確立していないこの学問の担い手となるよう学生に対して呼びかけている。この学問領域への需要と期待は、ますます高まっている。

学会として、メディアという名称が含まれているものは「映像情報メディア学会」「外国語教育メディア学会」「日本教育メディア学会」「外国語メディア学会」「情報メディア学会」「日本語メディア学会」などあ

る。いずれもやはり歴史は浅く、またすべてが日本学術会議に所属しているわけではない。研究対象であるメディアそのものが日進月歩であるため、これからさらなる研究の蓄積が待たれる。ここ10年ほどで次々と出現してきた革新的なメディア群は、人間の生活に大きな影響を及ぼすことから、メディア学は今後、重要な学問領域として位置付けられていくだろう。

2.2. メディアの歴史とメディア革命

高校の教科「情報」の資料集には次のような説明がある。情報を伝達する媒体としてのメディアは、①話し言葉（口語）→②書き言葉（文語）→③印刷物（活字）→④電気・電子（テレビ・電話など）→⑤デジタル（インターネットなど）、と大きく5つの革命を経て発達してきた。5段階に及ぶメディア革命によって、情報伝達の量とスピードが格段に増加した。それは同時に、人間の情報伝達の能力の飛躍的な上昇を意味する。

メディア革命とほぼ軌を一にして、エネルギー革命も5段階に及んだ。①火→②家畜・自然（風力・水車）→③石炭→④石油→⑤原子力、という経過を辿ったとされる。食料の生産能力が向上し、マルサスの予測を裏切って世界の人口は爆発した。メディアとエネルギー領域における同時進行的な革命は、人間の能力を指数関数的に飛躍させたのである。

2.3. 新しいメディアによる人間の拡張

マクルーハンの『メディア論 Understanding Media』のサブタイトルは「人間の拡張の諸相 The Extensions of Man」である。メディアは人間の拡張であると彼は主張する。「機械の時代に、我々はその身体を空間に拡張していた。現在、一世紀以上にわたる電気技術を経たあと、われわれはその中枢神経組織自体を地球規模で拡張してしまっていて、わが地球に関する限り、空間も時間もなくなってしまった。急速に、われわれは人間拡張の最終相に近づく。」ここでいう「機械の時代」とは、メディア革命の第3段階である印刷（活字）メディアの時代を指し、「電気技術を経たあと」とは、第4段階である電気・電子（テレビ・電話など）メディアの時代を指している。

そもそも、人間の拡張とはどのようなことを意味するのか。「すべてのメディアが人間の感覚の拡張である」と述べられている。例えば交通機関は人間の足の拡張したものであり、衣服は人間の皮膚の拡張であるとされる。『メディア論』においては、人間の開発する技術（テクノロジー）いっさいが「メディア」と呼ばれており、「情報を伝達する媒体」という限定された意味にとどまらない。

また、「メディアはメッセージである」とはどういうことなのか。本来、メディアはメッセージを運ぶ媒体に過ぎないが、メディア自体の変化が革命的なものであるとメディアそのものがメッセージになるということである。マクルーハンはそのことを次のように説明する。「メディアは新しい知覚習慣を引き起こす。」「いかなる技術も徐々に完全に新しい人間環境を生み出すものである。」「現代の若い学生たちは電気によって構造化された世界で成人する。それは車輪の世界でなく電気回路の世界である。」「電子工学の時代を考えると、完全に新しい環境が生み出されたということ」を意味している。つまり、4段階に及ぶメディア革命はそのたびに、人間の知覚・人間環境を大きく変化させた。そして、メディア革命の前後で人間の在り方は大きく異なっているというのである。

今日の第5段階であるデジタルという新メディアの隆盛を、マクルーハンは知らない。彼が現代に生きていたら、この新しいメディア環境をどう表現するだろう。「最終相」とは、デジタルメディア全盛時代到来の前奏曲にすぎない。第4段階の電気・電子（テレビ・電話など）のメディアと第5段階のデジタル（インターネットなど）との大きな違いは、情報の流れが一方通行から双方向になったことである。ソーシャル・メディア（注4）など一般人が情報伝達行為に大きく関与するようになり、情報伝達の量とスピードは一気に加速した。そしてそれは、人間の知覚の「最終相」をはるかに超えるものなのだ。

2.4. 人間の拡張によって縮小した神と人間の距離

マクルーハんと同時代に生きたアメリカの文明史家ブーアスティンは、メディアによって量産される疑似イベントの氾濫が、幻影（The Image イメージ）とし

てわれわれの実生活や現実を圧倒してしまっていると指摘した。『幻影の時代』では、第3段階のメディア革命と第4段階のメディア革命によってもたらされた新聞やテレビなどマスメディアの功罪が詳細に分析されている。神話の時代には英雄が神として君臨していたが、現在にはもはや英雄はおらず有名人がマスコミにより量産されているにすぎない、と彼はいう。「われわれは神を最大の有名人に仕立て上げて、…」「神自身が力ではなくて幻影イメージになった」。神と人間の関係性の変化としてとらえるなら、マスメディアの量産する疑似イベントによって、絶対的な存在であった神が、幻影（イメージ）として、人間の手の届きそうな「もっとも偉大な有名人」へと変容を遂げたことが示唆されている。新しいメディア環境における人間の拡張によって、人間と神との距離が縮まりつつあると解釈できよう。

三種の神器という言葉がある。歴代天皇が継承してきた「鏡」「玉」「剣」のことで、日本神話において天照大神から授けられたといわれる宝物がそのように呼ばれている。1950年代後半、豊かさやあこがれの象徴として「白黒テレビ」「洗濯機」「冷蔵庫」が三種の神器とよばれた。1960年代半ばには、3C「カラーテレビ」「クーラー」「カー（車）」がこれに変わった。2003年、当時の首相小泉純一郎は施政方針演説の中で、「食器洗い乾燥機」「薄型テレビ」「カメラ付き携帯電話」を新・三種の神器と呼んだ。

日本の場合、宗教のあり方や信仰への向き合い方は特殊で神概念を一概に論じることはできないが、ゲームやアニメ関連のウェブ（注5）上で神という言葉は氾濫している（注6）。死という言葉と同様に神もまた消費され、現実世界から遊離してしまった。現代の日本の子どもたちもがつ神概念は、例えばイスラム教徒の神概念とは全く異なるものだ。

国によって、どのメディア革命の段階まで通過したかは様ではない。第1段階のメディアである話し言葉（口語）は誰もが使いこなしている。第2段階のメディアである書き言葉（文語）は、女性や子どもの中で一部、使いこなせない人が存在する。『世界がもし100人の村だったら』には、「1人が大学に行き、2人がコンピュータをもっています。けれど、14人は文

字が読めません」(2001年)と記されている。

第3段階、第4段階、第5段階と進むにつれ、新しいメディアの恩恵を享受することができる人間の数は限定される。経済的に豊かな国の人々しか新しいメディアにはアクセスできない。新しいメディアは経済的弱者には所有不可能な「力」であり「武器」でもある。

3. 「仮想的有能感」とは

3.1. 巨人の目線としての「仮想的有能感」

メディア革命という洗礼を受けることによって、等身大の人間が少しずつ巨人になっていき、一歩ずつ神の領域に近づくというのは一つのメタファーである。新しい第5段階のメディアを獲得することによって、人間の拡張はいよいよ究極の最終局面を迎えることになる。等身大の人間を見る巨人の目線は、上からとならざるを得ない。巨人の目線は、もはや神の目線とほぼ五角にまで達している可能性もある。

ここで再び「仮想的有能感」とは何かを考えてみたい。他者軽視により自己を過大視する若者の心性を示すこの言葉の定義は、「自己の直接的なポジティブ経験に関係なく、他者の能力を批判的に評価・軽視する傾向に付随して習慣的に生じる有能さの感覚」(速水2012)である。先行研究で、いじめとの正の相関関係や共感性との負の相関関係について結果が報告されている。また、性別による有意差も明らかになっている。他者を見下す上から目線は、「仮想的有能感」の特徴ともいえる。つまり、新しいメディアの使用頻度が多く、使用時間が長い人ほど、「仮想的有能感」をもちやすいと予測することができる。テレビゲームのヘビーユーザーは「仮想的有能感」得点が高いという調査結果(注7)も、その裏付けの一つである。

日本において特に「仮想的有能感」が指摘されるようになったのは、新しいメディアへのアクセスが低年齢から可能であること、アニメ文化やテレビゲームなどへの親和性があること等と関連があるかもしれない。テレビゲームを生み出した日本が取り組むべき課題と責任は大きい。新しいメディア環境は子どもの「仮想的有能感」に影響を及ぼしているのかどうか。その問いは研究の発端に過ぎない。影響が危惧される以上、その功罪を見定めていくことが大人の役割であ

る。人間の発達に与えるメディアの影響は計り知れない。「Pokemon GO (ポケモンGO)」が投げかけている問題は、その一つの象徴である。

3.2. 「巨人の肩に乗っている」自覚の必要性

ニュートンは友人に送った手紙でこういった。「私が彼方を見渡せたのだとしたら、それはひとえに巨人の肩の上に乗っていたからです。元々12世紀にベルナルドが述べたとされるこの言葉は、科学的成果がそれ以前の成果の上に積み重なっていることを意味する。

メディアという神器が引き起こす錯覚が巨人を量産すれば、「仮想的有能感」たっぷりの巨人たちがひしめき、地球はたちまち足の踏み場もなくなってしまうだろう。今の私たちに必要なのは、巨人の肩の上に乗っている等身大の人間にすぎないという自覚である。

3.3. バーチャルの氾濫がもたらしたリアリティーの喪失

インターネットスラック発祥の「リア充」という言葉が若者たちの間で使われるようになったのは、ここ数年のことである。バーチャル(注8)な世界にひきこもる若者が多い中で、現実のリアルな生活が充実している人のことを指す。この言葉が生まれた背景には、仮想世界に没頭し、現実世界に居場所を見つけれない若者たちの増加がある。日本の文化の一つとして英語の辞書に掲載されたオタクやひきこもりのように、「リア充」も日本の若者の現状を解説するためのキーワードである。

バーチャルな空間に引き込まれば引き込まれるほどリアリティーを感じられなくなっていく。バーチャルとリアルの関係は、ブーアスティンの言う幻影(イメージ)と現実の関係に相当する。ゲームやネットなどの仮想空間がじわじわと現実空間を脅かしている。その中で少数派となってしまう「リア充」こそ、本来の人間が生活する姿そのものであるのだが、リアルな生活感を喪失するほど、バーチャルな世界が現実を内側から蝕んでいく。浸食のスピードはゆっくりであるが、大きな流れはもはやとどめることができない。

3.4. 等身大の生活の再評価

リアルな世界は等身大の生活であり、ままならないことが多いが、バーチャルな世界は「仮想的有能感」を満たしてくれるので居心地のよい巨人の気分を味わっていられる。できるならば、苦しいことが多い現実世界から逃避し続けたいと考えるのが人情であろう。ひきこもりやインターネット依存症への陥穽は、そこかしこに待ち構えている。一旦落ち込めば、蟻地獄のようになかなか這い上がることは難しい。

生物学者の福岡伸一は、現代人の生活があまりに加速しすぎていることに危惧を抱き、生物として等身大(ライフサイズド)に生きることの重要性を訴えている。提唱されているスローライフは確かに、生物としての人間本来のリアルな生活そのものである。しかし、第5段階のメディアやエネルギー革命を経て、極めて便利で快適な生活を手に入れた私たちが、自給自足の生活に戻ることは不可能である。等身大に生活できないのなら、せめて等身大の生活者に敬意を払うことはできる。等身大の生活をしている人を見下すのではなく、同じ人間として尊重するということである。それは上から目線ではない。

等身大の生活を再評価することは、巨人のような自分自身の生活を客観視することでもある。巨人のように大量の資源を消費していることを自覚することで、本来の人間としてのリアルな生活を思い出し、バーチャルな世界から抜け出すことが可能となるだろう。メディアがかきたてる欲望を制御し、必要なものだけを消費する姿勢が求められている。

3.5. 謙虚な等身大の人間として

新たなメディアの出現は経済のグローバリゼーションを加速する。経済的勝者はますます強靱な巨人となって、等身大の人間を見下す。その構図は、経済大国でありメディア大国である日本の若者の心理傾向「仮想的有能感」を考察するためのヒントとなる。

人類学者である長谷川真理子は「ラップトップを抱えた石器人」という論考の中で、現代人の脳が石器時代の人類の脳とそれほど変わっていないことを指摘している。私たちの便利で快適な生活は、過去の数えきれない賢者たちが積み上げてきた礎の上に実現してい

るものである。私たちは巨人ではなく「巨人の肩に乗っている」等身大の人間にすぎない。そのことを真摯に自覚することが、「仮想的有能感」という麻薬に耽溺してバーチャルな世界に絡めとられないための一つの予防法である。

4. おわりに

4.1. メディアへの過度な依存に対する警鐘を

本稿においては、マクルーハンの『メディア論』に依拠して、新しいメディア環境と「仮想的有能感」との関連を考察してみた。その結果、メディアへの過度な依存が「仮想的有能感」を醸し出す可能性が示唆された。

メディアを使いこなすための情報教育がますます盛んになっている昨今、日本の教育現場においては、その功罪を今一度、立ち止まってよく検討しなければならない。教育という名のもとに、メディア機器が子どものリアルな「生きる力」をバーチャルな「仮想的有能感」に変換してしまわないよう、時代に即したメディアリテラシーをまず身につけるべきは大人の側である。特に教育者はメディアの与える子どもへの影響を学ばねばならない。

4.2. 新たなメディア論の展開に向けて

メディア学の需要は大きくなる一方である。マクルーハンの『メディア論』はもはや古典となり、新時代のメディア論が展開されていくだろう。研究成果の蓄積が待たれる。

前述したメディアに関する学会以外においても、多方面から研究がなされている。少年院に勤務経験があり、現在大阪府教育委員会訪問指導アドバイザーをしている魚住は、4000人のアンケートからメディア中毒の深刻な実態と処方箋を記した。また、全国養護教員会研究協議会では、「養護教員から見た児童・生徒に及ぼすメディアからの影響」に関する調査(10年経比)を継続的に実施している。2016年の夏には途中経過の報告がなされ、2017年の夏には最終的な結果がまとまる予定である。ひきこもりを扱う精神医学の領域でも、バーチャルな世界への没頭との関連を示唆する結果が論じ始められている。

注釈

1. 本稿では、メディア (Media) を「情報を伝達する媒体」と定義する。
2. ガラケーとはガラパコス携帯の略で、日本独自の進化を遂げた日本製の携帯電話のこと。先進的な技術や機能がありながら、海外では普及しなかった機能を有する。
3. スマホとはスマートフォンの略で、電話やメール機能以外に高度な機能を利用できる。
4. ソーシャル・メディア (Social Media) とは個人からの発信による社会性をもったメディアのこと。フェイスブックなど、次々と新たな SNS (Social Networking Service: ソーシャル・ネットワークワーキング・サービス) が開発され、ユーザーの数を増やしている。
5. ウェブ (World Wide Web) とはインターネット上で標準的に用いられている、文書の公開・閲覧システムのこと。誰でも簡単に情報を双方向でアクセスできる仕組み。
6. 例えば、離れ業のような素晴らしい対応の仕方を「神対応」と表現することがある。ウェブニュースの見出しでは「スマップ中居、神対応」というふうに使用されている。
7. 福田豊子「生命に対する子どもの感性とメディア接触時間との関連」日本発達心理学会第 26 回大会発表要旨集 (2015) の調査結果を参考にした。
8. バーチャル (virtual) とは仮想の、虚像の、疑似の、という意味で使われる。バーチャルとリアルは対義語だがバーチャル・リアリティー (仮想現実) という言葉もある。

参考文献・引用文献

- Boorstin, Daniel J. ダニエル・J・ブーアスティン 星野郁美・後藤和彦訳 (1964) 幻影の時代—マスコミが製造する事実— 東京創元社
- Cambel, Josef ジョセフ・キャンベル 平田武靖訳 (1984) 千の顔をもつ英雄 人文書院
- Dorfman, Ariel アリエル・ドルフマン 諸岡敏行訳 (1992) 子どものメディアを読む 晶文社
- 榎本博明 (2011) 上から目線の構造 日本経済新聞社

速水敏彦編著 (2012) 仮想的有能感の心理学 北大路書房

McLuhan, Marshall マーシャル・マクルーハン (1987) メディア論—人間の拡張の諸相— 栗原裕・河本伸聖訳 みすず書房

斎藤環 (2007) 「社会的ひきこもり」とバーチャルリアリティー 広田照幸 子どもとニューメディア 日本図書センター

池田香代子再話 (2001) 世界がもし 100 人の村だったら マガジンハウス

魚住絹代 (2006) いまどき中学生白書 講談社

モビリティ・マネジメント教育を担う 社会科教員養成の試行的取り組み

大高 皇 (常磐大学人間科学部)

A trial of course for preparing students for the teaching profession
of the mobility management in school education.

Tadasu Ohtaka (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

1、本研究の背景と目的

モビリティ・マネジメント (MM) は「交通」 (=モビリティ) を改善するための「種々の一連の取り組み」 (=マネジメント) と定義される¹⁾。MMによるモビリティの改善は、持続可能な社会の実現にとって欠かせない。このMMを学校教育において実施するMM教育は、児童・生徒に対するコミュニケーション効果が生涯に渡り持続することからMMの一手法として注目されている²⁾。例えばMMの施策の一つ、トラベル・フィードバック・プログラム (TFP) は、MM教育として学校教育において実施した場合に、行動変容に至る心理のプロセスがより深い心理要因に現れ、その効果が継続することも明らかにされている³⁾。加えてMM教育はシティズンシップ教育を担う社会科教育の立場からも、地域の一人ひとりの公民的資質に働きかけ、一人ひとりの主体的な協力的行動を期待する取り組みであることから注目され、教育理論の構築も進んでいる^{4) 5)}。

しかし、MM教育の実践は今のところ「総合的な学習の時間」等での単発的な実践に留まっており、効果も限定的であることが課題として挙げられている⁶⁾。なぜなら、MM教育の専門的知識・技能を擁する教員が少なく、社会科教育・土木分野の専門家の関与な

しでの実践が困難だからである。それに対し、例えば札幌市をフィールドとした研究⁷⁾では、自治体が主導で専門家と現職教員のワーキンググループを組織し、現在の社会科教育の枠組み (現行の学習指導要領・教科書等) に適合した教材を開発させて普及を図ろうとしているが、こうした自治体はまだ少ない。また、煩忙な我が国の現職教員に対し、MM教育に関する研修を行うことは現実的ではない。

そこで、大学における中学校社会科および高等学校地理歴史科・公民科教員の免許資格を取得できる教職課程の教員養成カリキュラムを、現行の教職課程の枠組みを維持しつつ、MM教育を中学校社会科および高等学校地理歴史科・公民科の中で実践できる教員を育成するものにすることが考えられる。本研究では現行の中学校社会科および高等学校地理歴史科・公民科、即ち中等段階社会科教育の枠組み (現行の教育制度・授業時数・学習指導要領・教科書) に基づいたMM教育を前提としているため、制度面での変更を伴わずにMM教育を普及させることができる。これは、MMによる持続可能な社会の実現という点でも、またシティズンシップ教育の充実という点でも、大きな意義がある。

本研究では、MM教育を担う中等段階社会科教員

養成カリキュラムづくりの試行的取り組みとして、現行の中学校社会科地理的分野および高等学校地理歴史科地理 A・地理 B、即ち中等段階地理教育の枠組みに基づいた MM 教員の養成を目標として、本学における筆者の担当科目の一部で MM 教育に関連する内容を取り扱い、その可能性を検討した。対象とした科目は「人文地理学Ⅰ」、「人文地理学Ⅱ」、「社会科・地歴科教育法Ⅰ」である。

これら対象とした科目の教員養成カリキュラムにおける位置づけを示すために、本学における教員養成カリキュラムの枠組みを表 1 に示す。多くの大学の教職課程の教員養成カリキュラムと同様に教員免許状取得を志望する学生は、①特に必要なものとして文部科学省令で定める科目、②教職に関する科目、③教職に関する科目、④教科又は教職に関する科目、の四つに該当する科目を履修する必要がある。

中学校・高等学校の教員免許状は、科目毎に交付されるものの、②の教科教育法、及び、③を除き、概ね科目を問わずに共通の科目を履修する形となっているので、②の教科教育法、及び、③については科目毎の特徴が顕著に現れることとなる。②の教科教育法は、科目毎の「教え方」を学ぶものとして位置付けられており、社会科教育の歴史の変遷や、学習指導要領、教科書検定制度について学ぶほか、学習指導案づくりや模擬授業、著名実践家の授業研究を通して授業のつくり方や板書・発問の方法を学ぶ科目である。③は社会科教育で扱う内容について学ぶものであり、社会科各分野の親学問である地理学・歴史学・経済学などの概論を学ぶ科目である。

まず「人文地理学Ⅰ」および「人文地理学Ⅱ」は、

このうち③にあたる。この科目は本学においては 1 年生に配当される科目であり、中学校社会科地理的分野・高等学校地理歴史科地理 A・地理 B の教育内容を主に扱う科目である。従って、ここで取り扱われる内容が、そのまま MM 教育の教育内容の基礎となる、地理的な見方や考え方を育成するための内容となる。

一方「社会科・地歴科教育法Ⅰ」は、このうち②にあたる。この科目は本学においては 2 年生に配当される科目であり、中学校社会科地理的分野の教育目標・教育方法を主に扱う講義である。公民的資質の育成を目指す中学校社会科の中でも特に地理的分野は、MM 教育の基礎となる、地理的な見方や考え方を育成するために重要である。なお、大学の教員養成課程の新設・改組等に際しては教育職員免許法により、教育職員免許法、教育職員免許法施行規則、そして教職課程認定基準に基づいて、文部科学大臣が免許状の授与の所要資格を得させるために適当と認める教職課程認定を受ける必要がある。

本学においては 2013 年度より教育学科中等教育コースを新設し、その際に上記の教員養成カリキュラムの教職課程認定を受けている。従って当然、ここで紹介する取り組みについても、教職課程認定を受けたシラバスに沿って実施している。

2、「人文地理学Ⅰ」での取り組み

まず、「人文地理学Ⅰ」での取り組みについて述べる。人文地理学は、人間と地域との繋がりを明らかにする学問である。本科目全体の到達目標は「地理学の基礎となる知識・技能、及び、地理的な見方や考え方

表 1 本学における教員養成カリキュラムの構成（中学社会の場合）

区分	最低取得単位数	科目
①特に必要なものとして文部科学省令で定める科目	9	日本国憲法、体育、情報処理、英語
②教職に関する科目	37	教育心理学、生徒指導論、教科教育法、教育実習など
③教科に関する科目	10	日本史、ヨーロッパ史、人文地理学、自然地理学、経済学、哲学概論等
④教科又は教育に関する科目	16	介護等体験、教職実践演習など

の前提としての、読図・作図の能力、統計資料の収集・表現の能力、文献の収集の能力、聞き取り調査の能力を身につける」ことと設定し、大学レベルの人文地理学初学者のための入門として、基礎的な概念を教授するとともに、学生にとって身近な地域である大学周辺をフィールドとし、地理学特有の概念や、分析・判断・洞察の技能、即ち「地理的な見方や考え方」を習得させることとした。

また、本科目では、大学周辺のフィールドワークを通し、実際の地域を観察することの重要性も学んでいく。地理教育でのフィールドワークの重要性は長らく指摘されているが、とりわけ中学校・高等学校においては今なおフィールドワークの実施率は低い^{8) 9)}。そこで、大学の教員養成課程においてフィールドワークの内容や方法を学ぶ教員養成カリキュラムの整備が求められる¹⁰⁾。このフィールドワークの内容や方法を学ぶ教員養成カリキュラムについて井田・藤崎・吉田(1992)は、大学時代にフィールドワークを経験した教員は、フィールドワークの重要性を認識しているため、教育現場におけるフィールドワークの実施率が高いことを指摘している¹¹⁾。フィールドワークを通して地域のモビリティのおかれた現状を認識することはMM教育にとっても欠かせないものと考えられるため、本科目ではフィールドワークを実施することとした。

具体的には、表2に示したように前半(第1回～第5回)に人文地理学の構造、読図・作図の基本、聞き取り調査の手法を学ぶ。第6回では、井田(2000)¹²⁾を踏襲し、本学の周辺で教師主導型フィールドワークを実施することとした。順路は90分間で徒歩にて周回できるものとし、レポート課題でフィールドワークの振り返りを行うこととした。レポート課題はその後の講義で取り扱う人文地理学の各領域に直結する課題を設定した他、教育内容としての地理的な見方や考え方を身につける課題として、土地利用に着目するような課題、旧版地形図を確認するような課題、石碑や掲示物を確認するような課題を設定した。各課題を解決するためのヒントは、フィールドワーク中で示した。

中盤(第7回～第13回)はフィールドワークで観察した事象を話題に挙げながら、人文地理学の各分野

表2 「人文地理学Ⅰ」のシラバス

第1回	オリエンテーション 地理学の構造
第2回	人文地理学の基礎 系統地理と地誌
第3回	地図と親しむ 読図・作図の基本
第4回	統計・文献を集める 収集・表現の基本
第5回	聞き取り調査の手法・作法
第6回	フィールドワーク
第7回	経済地理学 経済立地論
第8回	社会地理学 過疎化とコミュニティ
第9回	歴史地理学 古地図を読む
第10回	都市地理学 防犯ハザードマップ
第11回	交通地理学 バスマップを読む
第12回	文化地理学 寺社と祭り
第13回	農業地理学 環境決定論と環境可能論
第14回	ポスターセッション
第15回	総まとめ

について概説した。後半(第10回～第14回)では人文地理学の各分野を概観する講義と並行して、生徒主導型のフィールドワークを授業時間外の課題として設定した上で、その成果をまとめた模造紙大の地図の作成を行い、第14回でポスターセッションを実施した。この生徒主導型のフィールドワークに際しては、テーマ例を示したうえで班ごとにテーマを決定して班単位で実施した。ポスターセッションでは、作成した地図を使用しながらプレゼンテーションを行う時間を取った。併せて第10回～第14回の講義では、授業後半で「班別活動報告書」を記入する時間を取り、提出させた。

この科目において試行的取り組みを行ったのは、第13回の「交通地理学」の講義においてである。本科目では、人文地理学の各分野を概観し、併せて各分野に特有の分析方法も作業学習等を通して習得させている。第13回講義では、目標として以下の四点を設定した。①交通地理学とその研究手法を概観する。②現代の交通現象の最たる特徴であるモータリゼーションの現状とそれによる影響を理解する。③バスマップの

読み取り、及び、比較の技能を習得する。④モータリゼーションによる問題を解決する手段に関心を持つ。

ここでは、ある地点から別の地点へ、モータリゼーションによって普及した自家用車を使用して移動する場合と、公共交通機関を使用して移動する場合に、掛かる費用（運賃、燃料費）はどれだけか、所要時間はどれくらい掛かるかをシミュレーションし、それぞれの交通機関のメリット・デメリットを考えさせた。また、シミュレーションの過程でバスマップを用いて、どのバスを利用すれば良いのかを調べさせることで、地図（主題図）の一種であるバスマップを読み取る技能を育成させようとした。併せて、複数のバスマップを比較し、交通地理学における鉄道地図研究の手法についても概観した。モータリゼーションによる問題の事例としては、第6回のフィールドワークで観察を行った茨城交通茨城線の廃線跡に関連付けて取り扱った。具体的な授業展開を図1に示す。

3、「人文地理学Ⅱ」での取り組み

続いて「人文地理学Ⅱ」での取り組みについて述べる。本科目においては、世界で繰り返られる様々な人間活動の中でも、人文地理学の一分野である、交通地理学に関する諸事象を取り扱う。本科目全体の到達目標は「交通地理学特有の計量的手法を援用した分析手法やモデル構築の方法を活用し、地域構造の変容に対し、交通現象が与える影響を理解することができる。」ことと設定し、特に交通地理学で主流である計量的手法を援用した分析手法やモデル構築の方法を中心に取り扱っている。そして、地域構造の変容に対し、交通現象が与える影響を理解していく。即ち、人文地理学の各分野を概観し、併せて各分野に特有の分析方法も作業学習等を通して習得させる「人文地理学Ⅰ」に対し、人文地理学の一領域である交通地理学に関する諸事象を取り扱う「人文地理学Ⅱ」はMMやMM教育が改善の対象とするモビリティについての専門的知識・技能を習得することにつながるといえる。まず、本科目のシラバスを表3に示す。

本科目の中でMM教育の基礎として位置付けたのは、第1回～第4回と、第7回、第10回、そして第13回・第14回である。これらの講義では、以下の五

表3 「人文地理学Ⅱ」のシラバス

第1回	オリエンテーション 交通地理学の構造
第2回	交通地理学の展開 交通の空間的性質と地理学
第3回	交通と歴史的要因① 交通史研究
第4回	交通と歴史的要因② 交通の発展モデル
第5回	交通空間と距離 近接性の概念
第6回	交通網の構造① 分布パターンの考察
第7回	交通網の構造② 鉄道地図の思想とその展開
第8回	地域間の輸送と流動① 交通流動の分析
第9回	地域間の輸送と流動② 線型計画による輸送問題の解法
第10回	フィールドワーク
第11回	鉄道交通からみる地理的視点
第12回	航空交通からみる地理的視点
第13回	海上交通からみる地理的視点
第14回	ポスターセッション
第15回	総まとめ

点を目指として設定した。①各講義で取り上げる地域のモビリティの分析手法、あるいはMMの手法と効果について理解する。②MMの必要性について理解する。③地域に応じたMMの具体的かつ有効な手法を考えることができる。④MMに自ら取り組む方法を考えることができる。⑤MMに関心を持ち、自らMMに取り組むことができる。

まず、第1回「オリエンテーション 交通地理学の構造」においては、一人ひとりの移動や、まちや地域の交通の在り方を、工夫を重ねながらよりよいものに改善していく取り組みであるMMの考え方を紹介し、本科目での学びを通じて各自がMMに取り組むことを確認する。その上で、コミュニティバスによるMMを事例としながら、ルーラルな交通現象としてのバス交通を捉える。

続く、第2回「交通地理学の展開」においては、道路交通、特に茨城県内の道路網の広がり事例として交通の空間的性質を概観していく。ここでは、現代の道路交通の骨格をなす高速道路網の重要性について、

	学習内容・学習活動	指導上の留意点・資料
導入 (15分)	<p>●交通地理学の概要</p> <ul style="list-style-type: none"> 計量的手法、交通史研究、形態論・景観論などの領域があることを理解する <p>「Q: 土浦駅前にオフィスを構えるAさんは、打ち合わせのため、部下3人と、常磐大学のB先生の研究室を10時に訪問する予定です。①電車とバスで行く ②Aさんのマイカーで行く どちらが良いでしょうか?」</p> <ul style="list-style-type: none"> 公共交通機関とマイカーのメリットとデメリットを比較する 公共交通機関に対し、マイカーの二酸化炭素排出量が多いことを理解する。 茨城県ではモータリゼーションが進行し、その結果、公共交通機関に悪影響を及ぼしていることを理解する。 	<p>【スライド】</p> <ul style="list-style-type: none"> 各領域について簡潔に補足する。
展開① (40分)	<p>●シミュレーション(1)</p> <p>「電車・バスに乗るには、①どこの駅・バス停から乗るのか? ②どこの駅・バス停で降りるのか? ③どこ行(何線)の電車・バスに乗るのか? ④何時に乗るのか? を調べればよい。では、Aさんはどのように調べ、それぞれどのような情報を得たのでしょうか? ワークシートを埋めてみましょう」</p> <ul style="list-style-type: none"> ①②について常磐大学ホームページのスクリーンショットから得た情報を記入する。 「これから③について調べるために二種類のバスマップを配布します。」 バスマップについての説明、二種類のバスマップの発行元について理解する。 バスマップを用い、③について調べる。 「二種類のバスマップのには、どのような違いがあったのでしょうか。わかりやすさを比べてみましょう。」 スライドに基づき、ワークシートを記入して、その違いを理解する。 「Aさんは最後に④について、ウェブサイト調べました。その検索結果のスクリーンショットから得た情報を記入しましょう。」 公共交通機関の時刻の検索方法について理解する。 	<p>【スライド】</p> <ul style="list-style-type: none"> 適宜、机間巡視を行い、記入できていない学生の活動を支援する。 <p>【バスマップ】</p> <ul style="list-style-type: none"> 適宜、机間巡視を行い、記入できていない学生の活動を支援する。
展開② (20分)	<p>●シミュレーション(2)</p> <p>「マイカーで行くには、GIS(地理情報システム)を活用したカーナビゲーションシステムを使えば簡単にルートなどを調べることができます。Aさんはカーナビの代わりにルート検索サイトを利用してみました。その検索結果のスクリーンショットから得た情報を記入しましょう。」</p> <ul style="list-style-type: none"> カーナビゲーションシステムの利用方法や利便性について理解する。 シミュレーションの結果を比較し、どちらが良いか判断する。 「所要時間はほぼ同じ、費用ではマイカーの方が安い、という結果が出ました。でも、本当にマイカーの方が安いのでしょうか。」 車離れについての新聞記事を読み、マイカーには燃料費以外にも、保有や維持のために様々な費用が発生していることを理解する。 	<p>【スライド】</p>
まとめ (15分)	<p>●モビリティ・マネジメントとは</p> <p>「このように、一見安価に見えて、かつ、気軽に利用できるマイカーの利用を適正化するための取り組みとして、モビリティ・マネジメントがあります。先程紹介したバスマップも、実はモビリティ・マネジメントに役立ちます」</p> <ul style="list-style-type: none"> モビリティ・マネジメントや、バスマップがモビリティ・マネジメントに果たす役割を理解する。 	<p>【ワークシート】</p> <ul style="list-style-type: none"> 公共交通機関の利用を促す。

図1 「人文地理学I」第13回講義 指導略案

東日本大震災による常磐自動車道の被災（水戸 IC ～ 那珂 IC 間における路面崩落）を五日間で復旧させた事例を取り上げて、「なぜ、これほど急いで復旧させる必要があったのか」という発問を通して確認させた。また、MM の一手法であるロードプライシングについて説明した上で、高速道路無料化問題を取り上げて、「高速道路の無料化による利点・欠点を考え、賛成か反対か自分の意見を決めよう」と発問し、意思決定を求めた。

第 3 回「交通史の研究」では、我が国の鉄道史を事例に、交通史の研究手法を紹介し、第 4 回「交通の発展モデル」では自動車産業の発展と自動車の普及を事例に、交通の発展モデルを紹介すると共に、モータリゼーションの原因と結果についても説明した。

また、第 7 回「鉄道地図の思想とその展開」では、ロンドン地下鉄路線図のグラフィックデザイン化の経緯を事例にして、地理的正確性に基づいた路線図とトポロジーに基づく路線図とではどちらが良いのかを考えさせた。

第 10 回「フィールドワーク」では、水戸市内でバスを利用して移動し、乗降人員の集計やダイヤの分析など、これまで学んできた交通地理学の分析手法（乗降量調査、ダイヤの分析、交通景観の観察など）を実際に活用しながら、利用者目線でバス交通を捉えた時に不便と感じる点に気付かせた。そして、課題として「水戸市内の公共交通機関利用を増やすための工夫、自家用車利用を減らすための工夫」を考えてくることを課した。

第 13 回では、前半で海上交通の事例を紹介した後、

第 10 回で課題として課した水戸市内の公共交通機関利用を増やすための工夫、自家用車利用を減らすための工夫」を KJ 法によって整理させ、班ごとに提案を整理させた。ここでは、現実離れた絵空事ではなく、かつ形式的・表面的な社会参画でもない、本来の意味での具体的な社会参画を志向して、各班の提案に近い現実の事例を紹介し、その事例について詳しく調べると共に、それぞれの導入費用を調べ、ポスターとしてまとめてくることを課題として課した。各班の具体的な提案と、それに対して教員が紹介した事例は表 4 のとおりである。第 14 回では、ポスターセッションを行い、各提案を有効性・現実性の観点から評価させた。

4、「社会科地歴科教育法 I」での取り組み

「社会科地歴科教育法 I」での取り組みについて述べる。本科目全体の到達目標は「社会系教科の目的、意義、課題を説明することができる。また、教材研究の方法、学習指導の工夫、学習指導案の作成、授業実践の分析を行うことができる」と設定し、我が国の社会系教科の成立、学習指導要領の変遷、社会科カリキュラム構成原理等を検討し、社会科の目的、意義、課題を学ぶと共に、社会科・地理歴史科における教材研究の方法、学習指導要領の工夫について理解した上で、学習指導案の作成や、すぐれた授業実践の分析を行うことで、社会科の授業づくりに必要な知識・技能を習得していく。まず、本科目のシラバスを表 5 に示す。

この科目において試行的取り組みを行ったのは、

表 4 各班の具体的な提案と、それに対して教員が紹介した具体的事例

提案	事例
カーシェアリングを導入する	分譲マンションでのカーシェアリング導入
時間通りに運行できるようにする	バスロケーションシステム、公共車両優先システム
バスのメリットを知ってもらう	バス教室
料金を分かりやすく安くする	昼間運賃、上限 200 円バス
山手線のようなモニタを設置する	バスにおけるデジタルサイネージ
バスの車両を魅力的なものにする	レトロバス、ファンタスティックバス

表5 「社会科地歴科教育法Ⅰ」のシラバス

第1回	オリエンテーション:「よい授業」を考える
第2回	社会科の成立と初期社会科の実践
第3回	学習指導要領の変遷と教科書検定制度
第4回	社会科カリキュラムの構成原理
第5回	社会科の授業構成
第6回	社会科の授業分析
第7回	社会科の授業研究
第8回	指導計画と学習指導案
第9回	地域調査に基づく授業づくり① (地域調査)
第10回	地域調査に基づく授業づくり② (学習指導案検討)
第11回	地域調査に基づく授業づくり③(模擬授業)
第12回	人物学習と文化史学習の授業づくり① (実践紹介)
第13回	人物学習と文化史学習の授業づくり② (学習指導案検討)
第14回	人物学習と文化史学習の授業づくり③ (模擬授業)
第15回	総まとめ

第7回の講義においてである。第6回、および、第7回の授業分析、授業研究では、授業改善のためのPDCAサイクルに欠かさない、授業を分析・研究する観点・理論を学ぶ。ここでは、どのような観점에서授業を観察・評価すれば良いのか、という授業を分析・研究する方法を説明するとともに、著名実践家の授業の映像、および、教育実習生の授業の映像を見せて、実際の授業の分析・研究を行う。本科目の第9回以降

の講義では、受講者に中学校での社会科地理的分野、ならびに、歴史的分野の授業を想定して、一時間分(50分)の授業を計画してもらい、その計画を基に模擬授業として、講義内で教師役の学生と生徒役と学生に分かれて30分程度で実施してもらうが、ここで生徒役の学生にただ漫然と参加させるのではなく、板書や発問などいくつかの観点で評価をしながら参加してもらい、学生役の生徒に模擬授業、教育実習等での授業参観や研究授業において授業を分析・研究する力をつけてもらうために、第6回、および、第7回の授業は大きな役割を果たす。加えて、著名実践家の授業の映像、および、教育実習生の授業の映像を通し、社会科授業実践の在り方を学ぶことも、この第6回・第7回の講義の狙いである。

そこで第7回講義では以下の三点を目標として設定した。①前時に学習した観点・理論を活用して、授業を分析・研究することができる。②授業を分析・研究することに関心をもつ。③MM教育に関心を持つ。そして、著名実践家の授業の映像、および、教育実習生の授業の映像を見せるのに加え、授業者である発表者が受講者の前で模擬授業を行った。この模擬授業は中学校社会科地理的分野の授業を想定し、教材として、東京書籍の中学校社会科地理的分野の教科書¹³⁾、及び、栗原(2012)の「グーパーじゃんけん」¹⁴⁾と谷口ら(2002)の「湊練すごろく」を用いた。具体的な授業展開を図2に、使用したワークシートを図3に示す。

中学校社会科(地理的分野)学習指導案	授業者: 大高 皇
1、単元名 大単元2 世界からみた日本のすがた 小単元④ 世界と日本の結びつき	
2、生徒観 生徒は社会科教育について学ぶ大学生で、社会科に対する関心は概して高いものと思われる。授業に望む態度は真面目であるといつてよいだろう。しかし、大学生に一般的に見られる傾向かもしれないが、教師の問いかけに対する反応は薄く、自由に意見を述べあえる雰囲気は形成されていない。	
3、教材観 本単元ではグローバル化の実情と、グローバル化の進展に伴って、ますます重要性を帯びていく交通網・通信網について学んでいく。 まず、グローバル化の実情については、成田国際空港を発着する旅客機の行先を、白地図に記入し、交通網が具体的にどの国や地域と結びついているかを理解させる。また、成田国際空港における品目別の輸入量・輸出量の統計を示し、旅客だけではなく、貨物の往来もあることを理解させる。 一方、交通・通信網については旅客機の国内線や新幹線などが拡充する一方で、モータリゼーションの進展に伴って公共交通が衰退することによって生じる問題についても理解させる。また、教育現場におけるモビリティ・マネジメ	

モビリティ・マネジメント教育を担う社会科教員養成の試行的取り組み

ントとして、社会のインフラストラクチャーとしての、交通網、特に公共交通網がどのような意味を持つのか、生徒に考えさせたい。

4、単元構成（全2時間扱い）

- (1) グローバル化が進む世界 1時間
- (2) 日本各地を結ぶ交通・通信 1時間（本時）
- (3) 大単元の振り返り 1時間

5、本時の目標

- ①社会的ジレンマの構造と湊線や日本の交通が抱える問題について関心を持ち、「グーバーじゃんけん」や「湊線すごろく」などのシミュレーションゲームに積極的に参加できる。（関心・意欲・態度）
- ②「グーバーじゃんけん」に見られる社会的ジレンマの構造と、「湊線すごろく」で体験できる日本の交通を取り巻く問題について、理解することができる。（知識・理解）
- ③「グーバーじゃんけん」に見られる社会的ジレンマの構造と、「湊線すごろく」で体験できる日本の交通を取り巻く問題について、比較し、そこから自分の意見をまとめることができる。（技能・表現）

6、本時の展開

	学習内容・学習活動	指導上の留意点・資料
導入 (10分)	<ul style="list-style-type: none"> ●高速交通網・情報通信網の整備 「教科書には新幹線と光ファイバーの写真がありますね。これら高速交通網や情報通信網の整備で、私たちの暮らしは便利になったのでしょうか？」 ●グーバーじゃんけん（社会的ジレンマ） 「これから、『グーバーじゃんけん』というゲームを行います。どのようにすれば、得点を多くできるでしょうか？」 ・協力行動よりも裏切り行動をとってしまうことに気づく。 「なぜ、裏切り行動をとってしまうのでしょうか？」 ・社会的ジレンマの構造に気づく ・社会的ジレンマの構造について理解する。 	<p>【教科書・プロジェクト】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・いずれも時間的距離の短縮に貢献したことに気付かせる。 <p>【グーバーじゃんけん（ワークシート）】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・机間巡視によって、ルールややり方がわからない生徒の活動を支援する。 ・社会的ジレンマの構造は簡潔に紹介する。
展開① (10分)	<ul style="list-style-type: none"> ●湊線すごろく 「ここでは、茨城県ひたちなか市の湊線という路線を取り上げます。湊線にはどんな問題があるのでしょうか？」 ・湊線の存続問題を理解する。 「税金を投入してでも、湊線を存続する必要があるでしょうか？湊線すごろくで、状況を体験し、確認してみましょう」 	<p>【航空写真・地図（プロジェクト）】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・航空写真から、住宅が密集している地域、田畑が分布している地域を読み取らせる。 ・切実性を高める発問を行う。
展開② (15分)	<ul style="list-style-type: none"> ・湊線すごろくで、状況を理解する。 「自動車を使う人が増えるとどんなことが起こるだろう？ワークシートに記入してみよう」「それでも、なぜ自動車を使ってしまうのだろうか？」 ・ワークシートに整理する。 	<p>【湊線すごろく】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・机間巡視によって、ルールややり方がわからない生徒の活動を支援する。 <p>【ワークシート】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・机間巡視によって、記入できない生徒の活動を支援する。 ・まず個人で考えてから、グループワークへと移行し、各自が主体的に議論できるようにする。
展開③ (10分)	<ul style="list-style-type: none"> ●議論 「税金を投入してでも、湊線を存続する必要があるでしょうか？もう一度、考えてみよう」 ・ワークシートに整理する。 「存続する必要があるか、存続させる必要がないか、周りの人と話し合っ、班としての意見をまとめよう」 ・話し合い、意思決定を行う。 「班の意見を発表してみましょう」 	<p>【ワークシート】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・机間巡視によって、記入できない生徒の活動を支援する。 ・まず個人で考えてから、グループワークへと移行し、各自が主体的に議論できるようにする。 ・議論が収束してきた班には、発表者を決めるよう、個別に指示をする。 ・他の班の発表には、注意を傾けるように必要に応じて指示を出す。
まとめ (5分)	<ul style="list-style-type: none"> ●これは湊線（ひたちなか市）だけの問題だろうか 「これは湊線（ひたちなか市）だけの問題だろうか？教科書を音読して、ワークシートの空欄を埋めてみましょう」 ・我が国全体における問題であることを理解する。 「教科書P.157の地図を見てみましょう。どのような変化がよみとれますか？」 「鉄道が無くなった地域の人は、どのような手段で移動しているでしょうか？」 「こうした問題は、どうやったら解決することができるでしょうか。解決策を考えてみましょう」 	<p>【ワークシート】</p> <p>【教科書】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・段落読みではなく、読点読みとして、まんべんなく回るようにする。 ・ヒントとして留萌～羽根～稚内間、帯広～網走間に注目させる。

7、評価の方法

- ①社会的ジレンマの構造と湊線や日本の交通が抱える問題について関心を持ち、「グーバーじゃんけん」や「湊線すごろく」などのシミュレーションゲームに積極的に参加できたか。（関心・意欲・態度）
- ②「グーバーじゃんけん」に見られる社会的ジレンマの構造と、「湊線すごろく」で体験できる日本の交通を取り巻く問題について、理解することができたか。（知識・理解）
- ③「グーバーじゃんけん」に見られる社会的ジレンマの構造と、「湊線すごろく」で体験できる日本の交通を取り巻く問題について、比較し、そこから自分の意見をまとめることができたか。（技能・表現）

図2 「社会科地歴科教育法I」第13回講義 指導略案

「社会科地歴科教育法Ⅰ」第七回 ワークシート②

◆地理教育の実際—模擬授業「日本各地を結ぶ交通・通信」

現行の学習指導要領・教科書に基づいた授業を、模擬授業として実践してみる。

◆東京～大阪 550kmを…

飛脚：____日間 → 特急：____時間 → 新幹線：____時間
 郵便：____日間 → Eメール：____
 → _____ (新幹線・飛行機・高速道路) _____ (電話・インターネット) の
 発達で、みんなのくらしは便利になったかな？

◆グーパーじゃんけん

◇点数表

		A	
		グー	パー
B	グー	A: 3点 B: 3点	A: 5点 B: 0点
	パー	A: 0点 B: 5点	A: 1点 B: 1点

◇集計表 (第一試合)

A											
B											

◇集計表 (第二試合)

A											
B											

◇「グーパーじゃんけん」からわかること

- ・グーを出すのは____行動、パーを出すのは____行動。
- ・____行動よりも____行動の方が高得点を得られる。
- ・これは、「____」の一つ、「____」を体験するゲーム。

◆社会的ジレンマとは

社会において、____の合理的な選択 (= ____を出すこと) が、____としての最適な選択 (= ____を出すこと) に一致しない場合の葛藤 (ジレンマ)。

◇囚人のジレンマ

ある重大事件で二人組の犯人AとBが捕まった。それぞれ別室で取り調べを受けている。この時、Aは迷う。自白すれば、かなり長い刑期が待っている。なんとかごまかしてシラを切り通すことはできないだろうか。しかし自分が犯行を否認している間にBの奴が自白し、自分も共犯であると言ったら自分の心証が悪くなる。それよりは先に自白して、反省の念を示し、情状酌量される道を模索したほうが良いのではないか。しかし向こうも頑張っているのに自分が罪を認めてしまうと、もしかしたら証拠不十分で釈放される道を自らつぶしてしまうかも知れない。

「社会科地歴科教育法Ⅰ」第七回 ワークシート③

◆湊線すごろく

茨城県ひたちなか市の勝田駅と阿字ヶ浦駅とを結ぶ湊線（14.3km）は那珂湊漁港の海産物や、阿字ヶ浦海水浴場の観光客で賑わっていた。しかし、自動車が普及して利用者が減少し、湊線を運行していた茨城交通は、経営悪化のため2005年に湊線の廃線を発表した。そこで、ひたちなか市は税金を使って、第三セクター「ひたちなか海浜鉄道」をつくり、湊線を残した。ひたちなか海浜鉄道ができたことで、湊線は残った。だが、市が税金を使うことで、市民は運行に掛かるお金を負担しなくてはならない。税金を使ってでも、湊線を残す必要があるだろうか。それを考えるために、湊線をとりまく状況を湊線すごろくで体験しよう。

◇「進めるコマ数」表

出したカード	くるまカードを出した人数			
	1	2	3	4
くるま	4	3	2	1
でんしゃ	2	2	2	2

◇「湊線すごろく」から分かったことを書こう

- ・自動車を使う人が増えるとどんなことが起こるだろう。

- ・それでも、なぜ自動車を使ってしまうのだろうか。

つまり「_____」⇒この問題は_____の構造

◇自動車を使う人が増えると、他にはどんな問題が起こるだろう。

◇税金を投入してでも、湊線を残す必要があるだろうか。そう思った理由も書こう。

(残すべき ・ 残すべきではない)

理由：

◇周りの人と話し合っ、班としての意見をまとめよう。

(残すべき ・ 残すべきではない)

◇これは湊線（ひたちなか市）だけの問題だろうか

教科書（東京書籍『新しい社会 地理』pp156-157）には、

利用者が少ない地方では鉄道やバス路線が_____になる場合もあります。こうした地方では、交通手段を維持するために_____などが鉄道会社やバス会社のかわりにバスを運行する例も見られます。

図3 「社会科地歴科教育法Ⅰ」第13回講義 ワークシート

5、受講者のMMおよびMM教育に対する認識の分析、ならびに、MMに対する認識の育成への課題

以上の試行的取り組みによるMMおよびMM教育に対する認識への効果を分析すべく、質問紙調査を実施した。この質問紙調査では、試行的取り組みのMM教育としての効果を調査する項目と、試行的取り組みのMM教育を担う教員の養成としての効果を調査する項目とを設定した。前者については、土木学会『モビリティ・マネジメントの手引き』¹⁵⁾に基づいて尺度を設定し、後者については試行的取り組みに際して設定した教育目標および教育内容に応じて独自に尺度を作成した。MM教育を担う教員の養成としての効果を調査する尺度を表6に示す。

質問紙調査の結果、一般的な環境意識に関する項目や、自動車に対する環境的な意識、車利用抑制の行動意図、車利用抑制の意思決定コミットに関する項目、車利用抑制行動の自己報告値では有意な効果が見られ、試行的取り組みには履修者の環境問題に対する意識の変化を促すことができたほか、車利用を抑制する効果があったといえる。

但し、MMに関する知識に関する項目は、「人文地理学Ⅱ」の定期試験や提出物等においてMMに関する知識の定着が確認できたにも拘わらず、有意な効果が見られず、せっかく知識が定着しても履修者がそれを認識していないことが明らかになった。そこで、例

えば社会参加の手段としての自らの行動に関する議論を取り入れることも考えられる。

また、自動車に対する道徳的・社会的な意識に関する項目では有意な効果が見られなかった。従って、履修者は環境問題を解決するために自らの意識・行動を変容させた、という側面が強く、MMをその他の交通に関わる公的な問題の解決策としては捉えていない可能性が高い。そこで、交通に関する公的な問題に対する切実性を高めることが必要だと考えられる。

そして、MM教育による効果、MM教育への意欲に関する項目については、有意な効果が見られず、履修者はMMに関する知識が定着し、自身もMMに取り組むことができたが、それがMM教育への意欲には結びつかなかったことが明らかになった。

MM教育の普及に向けては、関連学会や公益財団法人交通エコロジー・モビリティ財団が中心となって、教材の提供や手引書の刊行などが進められており、教材の提供や実践事例の開発という側面では環境整備が整いつつある。従って、教材の提供や実践事例の開発に続く次の段階として、今後はこれらの教材や実践事例をどう活用していくかの検討が求められていると言える。本研究における試行的取り組みによって明らかになった課題を基に、MM教育を担う中等段階社会科教員養成カリキュラムのあり方を検討したい。

表6 MM教育を担う教員の養成としての効果を調査する尺度

要因	各尺度の質問文	尺度両端の定義	
モビリティ・マネジメントに関する知識	あなたはクルマについて詳しいと思いますか？	全然思わない	全くそう思う
	あなたは電車・バスの使い方について詳しいと思いますか？	全然思わない	全くそう思う
	あなたは「環境問題とその解決策」について詳しいと思いますか？	全然思わない	全くそう思う
モビリティ・マネジメント教育による効果	クルマについて子ども達に教えることで、クルマ利用は減ると思いますか？	全然思わない	全くそう思う
	電車・バスの使い方について子ども達に教えることで、電車・バスの利用は増えると思いますか？	全然思わない	全くそう思う
	「環境問題とその解決策」を子ども達に教えることで、環境問題は解決すると思いますか	全然思わない	全くそう思う
モビリティ・マネジメント教育への意欲	子ども達にクルマについて教えたいと思いますか。	全然思わない	全くそう思う
	子ども達に電車・バスの使い方について教えたいと思いますか？	全然思わない	全くそう思う
	子ども達に「環境問題とその解決策」を教えたいと思いますか。	全然思わない	全くそう思う

註および参考文献

- 1) 藤井聡、谷口綾子 (2008) 『モビリティ・マネジメント入門 ～「人と社会」を中心に据えた新しい交通戦略～』学芸出版社。
- 2) 土木学会 (2005) 『モビリティ・マネジメントの手引き 自動車と公共交通の「かしこい」使い方を考えるための交通施策』土木学会、p.76。
- 3) 谷口綾子、原文宏、高野伸栄、加賀屋誠一 (2002) 「TDMの心理的方略"TFP"の効果継続性に関する研究」『土木計画学研究・講演集』25、CD-ROM。
- 4) 桐谷正信 (2010) 「市民教育としての交通まちづくり学習の構想」、谷川彰英 (監修) 江口勇治、井田仁康、伊藤純郎、唐木清志 (編著) 『市民教育への改革』東京書籍、pp.204-213。
- 5) 藤井聡、唐木清志、工藤文三、池田豊人、岡村美好、緒方英樹、高橋勝美、谷口綾子、日比野直彦、堀畑仁宏、原文宏、松村暢彦 (2010) 「「土木」と「社会科教育」の連携の意義と可能性」『土木学会論文集』H (教育) 2、pp.39-44。
- 6) 大高 皇、唐木清志 (2012) 「ドイツ・ニーダーザクセン州の学校教育におけるモビリティ・マネジメント」『土木学会論文集』H (教育) 68-1、pp.11-22。
- 7) 新保元康、新津順一ら：札幌市内全小学校への拡大的展開を見据えたMM教育の実践的取り組み、第5回土木と学校教育フォーラム (ポスター発表)、2013。
- 8) 宮本静子 (2009) 「中学校社会科地理的分野の「身近な地域」に関する教員の意識」『新地理』57-3、pp.1～13。
- 9) 篠原重則 (2000) 「地理教育における野外調査の実態とその再構築への提言」『新地理』47-3・4、pp.132～141。
- 10) 池俊介 (2012) 「地理教育における地域調査の現状と課題」『E-journal GEO』7-1、pp.35～42。
- 11) 井田仁康・藤崎顕孝・吉田 剛 (1992) 「初等教員養成学部における身近な地域の野外調査に関する指導—上越教育大学の場合—」『新地理』40-2、pp.36～48。
- 12) 井田仁康 (2000) 「人間形成における野外観察・調査の意義—大学における教職科目の実践を通して—」『筑波大学教育学系論集』25-1、pp.71～81。
- 13) 栗原久 (2012) 『経済教育の現状と課題—経済リテラシーと市民的資質—』中等社会科教育学会第7回例会。
- 14) 前掲3)
- 15) 土木学会 (2005) 『モビリティ・マネジメントの手引き 自動車と公共交通の「かしこい」使い方を考えるための交通施策』土木学会、pp.192-194。

スポーツ活動を行う小・中学生と その家族への食育の取組み

吉野 佳織 (常磐大学人間科学部)

A trial of dietary education for elementary and middle school students
doing sporting activities and their families

Kaori Yoshino (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

キーワード

スポーツ活動 食教育 健康管理 小中学生 保護者

1 はじめに

2005年の食育基本法¹⁾制定以来、教育関連機関を始めとして、食品関連企業²⁾や地産地消を目指す地域組織でも食育活動が活発に推進されている。小学校では2011年から、中学校では2012年から新学習指導要領が全面的に実施されているが、そこでは「生きる力」を育むことを目的として、確かな学力、豊かな人間性ととともに、健康・体力増進の基本である食育推進の必要性が述べられている。中学生の技術・家庭科には「食生活と自立」という単元が設けられ、その実施に向け、2013年には、「今後の学校における食育の在り方」が検討されている³⁾。

食習慣を改善しそれを定着させるには、小学生の段階からそれまでに身についた習慣を改善させることが有効である。各小学校では、新学習指導要領の総則に「食育の推進」が掲げられた⁴⁾ことを受け、様々な取組みがなされてきている。しかしながら、現状では十分な結果・評価の報告がなされるには至っていない。

上記一般小学生への食育に加え、スポーツ庁創設に

みられるような近年のスポーツ活動促進の気運の中、ジュニアアスリートの健全な成長とパフォーマンス力向上のため、スポーツ栄養のサポートが重要となってきた。ジュニアアスリートたちは、技術の向上及び戦績をあげていくことが活動の中心となっているのが現状であり、心身の成長発達を考慮した栄養・健康管理指導まで受けているケースは稀である。実際、本研究者の地域のサッカークラブチーム所属の男子中学生に事前調査をしたところ、栄養にはあまり関心がない様子であり、このような選手たちに対し実際に食育指導を行うことは、今後の食教育の課題を検討する資料を得ために有用と思われた。

そこで本研究では、サッカー活動中の小・中学生とその保護者に対し、食に関する調査と食育指導を行った。食意識や食行動を調べ、栄養教育を実施することで、アセスメント方法、栄養教育方法、教材の選び方などについて行動科学理論に基づき検討を行い、今後の食育指導に資することがその目的である。食生活の中心はやはり家庭である。そこで、子ども達だけでなく同居家族も含めた食教育のニーズ把握と資料収集を試みた。食をめぐる環境は、グローバル化やインターネット等による情報化によって日々変化し、様々な食

に関する価値観や情報が氾濫している。このような中、食に関する正しい知識と判断力を身に付けることの重要性が高まっている。食に関する介入と調査研究により、栄養教育の方法、教材の選び方等のニーズについて検討し、今後の食育指導の基礎資料とする。

2 対象と方法

2013～2014年には、週3回以上のスポーツ活動をしている小学校高学年の男子24名（5年生12名、6年生12名）、その保護者18名（サッカーチームを通じて口頭と紙面で保護者から調査研究への協力の同意が得られた親子）を対象とし、2015～2016年には、中学校以外の場でサッカーチームに所属しており、本研究の趣旨に選手、保護者両者からの同意が得られた中学生男子55名、その保護者52名を対象として、調査・研究を行った。

身体状況、食事の摂取状況、生活習慣、食への理解度、保護者の食意識などは、測定またはアンケートにより調べた。食知識の習得度については、食育指導後に簡単なクイズやドリルで評価を行い、計5回のプログラムの理解や定着に向けたフォローアップと評価を行った。アンケートの作成には過去の調査研究⁵⁻⁹⁾に用いられたものを参考に対象集団に対応したものを

作成した。栄養教育プログラムは、プレ調査結果からP D C Aサイクルに基づいて計画・実施した。

栄養価計算にはマッシュルームソフト社製ヘルシーメーカープロ501を、統計解析にはIBM SPSS Statistics 24を用い、有意水準は5%未満とした。

なお、本調査研究は常磐大学研究倫理委員会の審査・承認を得て実施した。また、開示すべきCOI（利益相反）関係のある企業はなかった。

3 結果

①小学生

積極的に働きかける集団とそうではない集団とに分けて、食教育プログラム（必要な栄養素について、季節と食事の関係、練習のある日の食事などをテーマにした集団指導）を実施したところ、消極的介入の参加者をリクルートすることは困難であることがわかった。身体状況調査、食生活・意識調査の他、食知識の習得度を簡単なクイズやドリルで評価したところ、各プログラムの理解や定着に向けたフォローアップなどの積極的な介入ができたのは、男子小学生5,6年生の24名であった。身体状況を表1に示す。平均値としては、身長143.6cm、体重36.7kg、BMI17.7、体脂肪率22.9、収縮期血圧93.3、拡張期血圧54.0であった。

表1 小学生の身体状況と体力の様子

項目	n=24	1回目		2回目		p値
		平均値	± 標準偏差	平均値	± 標準偏差	
身体状況						
身長 (cm)		143.60	7.77	150.2	4.54	0.00 **
体重 (kg)		36.65	6.49	40.88	5.16	0.00 **
BMI		17.67	2.00	21.94	1.72	0.03 **
体脂肪率 (%)		22.91	4.37	18.08	3.16	235
収縮期血圧 mmHg)		93.22	10.64	107.4	16.2	0.01 **
拡張期血圧 mmHg)		53.95	6.94	69.52	16.64	0.01 **
体力						
20mシャトルラン (回)				n=24	82.0	16.5
シャトルランレベル					9.4	1.4
最大酸素摂取量 (ml/kg/分)					44.4	3.7

約7ヶ月後の測定結果と比較すると、統計学的に有意な差が認められ、明確な成長を確認できた。20mシャトルランでは、平成22年の茨城県の報告¹⁰⁾では、平均が22回、ほとんど毎日運動をしている5,6年生で60～70回であるのに対し、本調査対象選手の平均値は81.2回であったことから、十分な基礎体力を備えていることが確認された。

食事調査へ参加した者8名(延べ40日間)の食事バランスガイドと栄養素等摂取量を表2に示す。全体の平均値は、エネルギー2211(±300.6)kcal、炭水化物296.6(±53.0)g、タンパク質81.2(±14.3)g、脂質74.1(±10.6)g、カルシウム687.7(±148.7)mg、鉄7.3(±2.1)mg、ビタミンA618.9(±205.4)μg、ビタミンB11.18(±0.37)mg、ビタミンC119.2(±48.3)mg、食塩相当量9.5(±1.5)gであった。各人の適正エネルギー量は2100～3000kcalであり、約4割がこれに満たしていなかった。

体力(持久力)の状況を把握するために、20mシャトルランを実施した(図1)。平成25年度茨城県の児童生徒の体力・運動能力調査報告書¹¹⁾によると、茨城県の平均回数は、小学5年生で56回、小学6年生では、63回であるのに対し、本調査対象者においては、24人中23人が57回以上、と県の平均を大きく上回っていた。さらに、24人中14人が80回以上という記録を出しており、県の中学生や高校生と同程度の体力(持久力)を備えていることが確認された。シャトルランの測定値から最大酸素摂取量を推定したところ、44.4ml/kg/分であった。図3に体脂肪率とシャトルラン回数の関係を示す。スピアマンの相関係数は0.52であり、中等度の相関が有意に認められた。このことにより除脂肪体重(ほぼ筋肉量に相当)の増量、身体づくりの参考指標に活用できると考えられる。また、授業終了後の夕方に測定を実施していることから、日中の測定ではさらに回数が多いと推測され、チームのパフォーマンスを測る手段として、今後もシャトルランの測定は効果的と考えられる。

図2に、食事バランスガイドからみた副菜の摂取量と各料理区分と食塩相当量の摂取量の関係を示す。副菜の摂取量が多い方が塩分摂取量も多いという傾向が見受けられる。副菜の量が多い人は食事の全体量も多

いたために、その分、塩分も多くなっているものと考えられる。また、副菜の摂取量との相関を見たところ、主食が多い人ほど副菜也多かった。果物を食べる(食事内容に揃える)傾向にある人ほど副菜摂取が多いことが統計学的に有意に認められた。この傾向は牛乳・乳製品の摂取量が多い人についても同様であった。副菜摂取の多い人は食塩相当量も多いことが有意に認められた。図表には示していないが、塩分相当量が一番多かった選手は食事調査5日間でラーメンを3回食べていた。

食生活・意識調査として食行動について調べたところ、食事の際に気をつけている事柄に関して、16項目中14項目において食育実施前後で好ましい変容が見られた。

②中学生

中学生の身体状況に関するアセスメント結果を表3に示す。中学1年生(17名)の測定結果の平均値は、1回目は、身長152.3cm(±8.6cm)、体重41.1kg(±6.7)、体脂肪14.1%、BMI17.7、収縮期血圧106mmHg、拡張期血圧64mmHg、肺活量2676L、であり、半年後の2回目では身長は約1cm、体重は約2kgの増加していた。中学2年生(20名)の平均値は、1回目は、身長157.2cm(±7.9cm)、体重46.0kg(±7.6)、体脂肪8.2%、BMI18.6、収縮期血圧117mmHg、拡張期血圧70mmHg、肺活量2820L、であり、半年後の2回目の測定では身長が約1cm、体重が約1.5kgの増加していた。身長/体重を文部科学省学校保健統計調査(平成23年)の結果¹²⁾と比較すると(図4)、本調査の対象集団は各学年ともいずれも全国平均より低い値となっている。

「短期目標: 栄養に関心を持つ」「中期目標: 5大栄養素の働きを理解する」「長期目標: 自らの栄養知識を活用できる」として、中学生でありアスリートである選手達に必要と考えられる基礎的な栄養の知識¹³⁻¹⁷⁾、及び実生活に即した知識の応用^{18,19)}について食教育を実施した。実施約3か月後に5大栄養素の理解度について自己評価をさせた結果を表4に示す。理解していると答えた者は全体の78%だった。得られた結果を基に、「栄養素の理解度の自己評価」と「栄養素の

表2 小学生の食事の摂取状況 (食事バランスガイド・栄養素等摂取量)

ID	1		2		3		4		5		6		7)		8		全体		
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
食事バランスガイド																			
主食 (SV)	3.7	1.1	5.0	2.1	3.6	1.6	4.4	0.9	4.3	0.5	4.3	1.2	5.7	0.9	3.6	1.6	4.3	0.7	
副菜 (SV)	4.3	1.7	4.9	2.2	2.6	1.2	6.3	1.8	6.3	0.9	3.0	1.4	3.3	1.7	2.6	1.2	4.2	1.4	
主菜 (SV)	5.2	2.4	7.4	2.1	6.0	2.4	8.0	3.3	8.3	1.9	4.3	1.2	8.7	2.9	6.0	2.4	6.7	1.5	
牛乳・乳製品 (SV)	4.0	2.1	5.5	3.0	3.8	1.2	4.0	2.0	4.7	0.5	1.0	0.0	4.3	0.9	3.8	1.2	3.9	1.2	
果物 (SV)	1.3	0.7	2.4	1.4	0.2	0.4	3.1	0.8	2.0	0.8	1.0	0.8	0.7	0.5	0.2	0.4	1.4	1.0	
栄養素等摂取量																			
エネルギー (kcal)	2059.2	593.1	2657.6	887.2	1784.4	516.2	2438.9	315.7	2371.0	151.6	2138.3	269.8	2450.7	516.4	1788.8	517.7	2211.1	300.6	
炭水化物 (g)	260.30	68.30	364.63	142.07	222.80	55.77	314.71	32.63	296.33	15.92	327.00	61.84	363.67	49.09	223.60	55.70	296.61	53.03	
たんぱく (g)	71.00	21.70	97.25	29.62	67.80	18.62	98.43	24.12	91.67	9.57	62.33	7.41	93.33	26.54	67.80	18.62	81.20	14.28	
脂質 (g)	79.00	28.40	86.38	47.22	65.20	28.48	84.71	21.22	87.33	10.66	61.00	2.94	63.67	24.61	65.20	28.48	74.06	10.61	
カルシウム (mg)	2609.0	901.4	3914.9	1284.7	2054.6	453.4	3922.7	803.0	3634.0	277.3	2217.0	325.0	3066.3	1135.0	2063.2	459.3	2935.2	758.2	
カルシウム (mg)	693.5	279.6	966.8	387.4	581.6	145.8	773.7	224.9	734.0	36.0	432.7	58.8	736.0	192.2	583.6	147.5	687.7	148.7	
リン (mg)	1121.8	378.5	1637.3	519.3	1091.8	303.2	1509.6	340.9	1446.3	113.7	932.7	63.8	1452.0	441.3	1093.0	303.9	1285.6	238.1	
鉄 (g)	7.50	2.99	9.00	3.12	4.40	1.85	9.86	3.60	6.67	0.47	6.33	0.47	10.00	3.74	4.40	1.85	7.27	2.09	
ビタミンA (μgRE)	597.8	267.8	842.8	586.7	370.4	143.4	663.6	101.9	776.3	95.2	407.3	165.6	922.0	743.0	370.6	143.2	618.9	205.4	
ビタミンD (μg)	7.0	5.5	8.4	8.5	5.4	4.9	7.3	6.8	5.0	1.6	1.7	0.5	3.0	1.6	5.4	4.9	5.4	2.1	
ビタミンK (μg)	214.0	144.4	268.8	201.3	143.6	88.6	267.3	141.9	196.3	50.5	117.3	35.2	453.7	67.5	143.6	88.6	225.6	101.1	
ビタミンB ₁ (mg)	0.800	0.321	1.413	0.504	0.840	0.287	1.657	0.238	1.800	0.092	1.100	0.245	1.000	0.374	0.840	0.287	1.181	0.368	
ビタミンB ₂ (mg)	1.450	0.519	2.338	1.146	1.200	0.374	1.771	0.468	1.600	0.125	1.067	0.125	2.667	1.658	1.200	0.374	1.662	0.537	
ビタミンC (mg)	98.3	37.3	182.9	80.0	60.4	34.9	182.3	35.4	169.3	25.2	105.0	52.7	95.0	56.0	60.4	34.9	119.2	48.3	
食塩相当量 (g)	9.55	2.48	10.33	4.16	7.50	2.07	12.53	2.53	10.40	0.67	8.87	0.95	8.97	4.10	7.88	2.45	9.50	1.50	

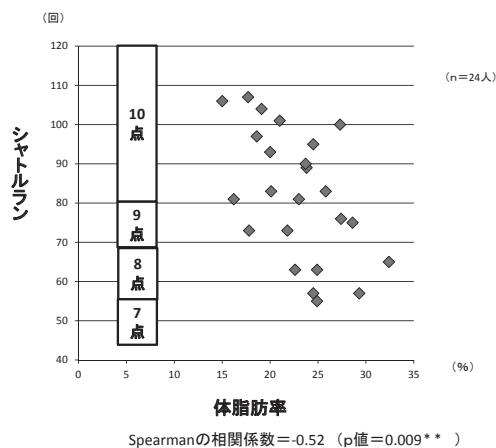


図1 小学生の体脂肪率と20mシャトルランの成績との関係

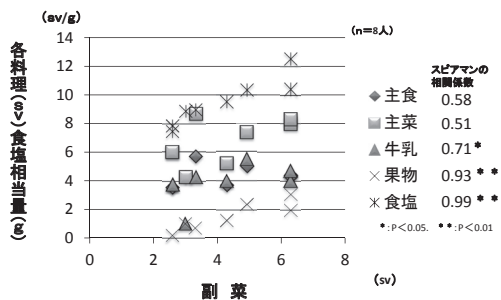
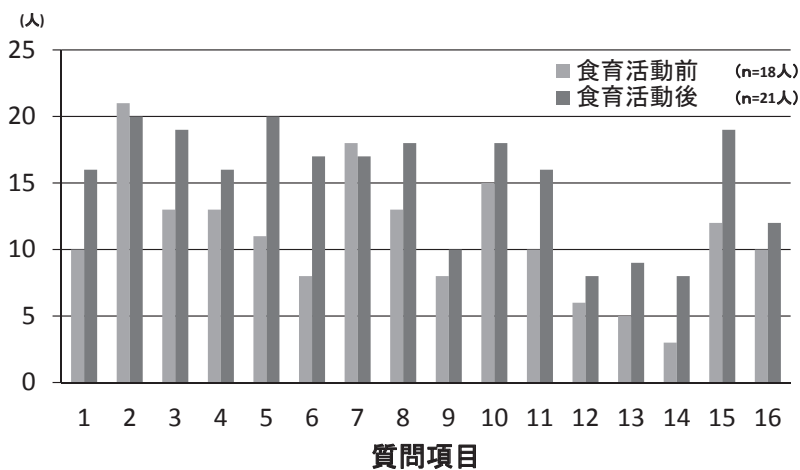


図2 食事バランスガイドによる副菜と各料理区分・塩分の摂取量



- | | |
|----------------------|-----------------------------------|
| 1. 食事は、ゆっくりとよく噛んで食べる | 9. 豆腐、納豆、油揚げ(たんばく質)を毎日食べる |
| 2. 三食必ず食べる | 10. 牛乳やヨーグルト(乳製品)を毎日食べたり、飲んだりしている |
| 3. 栄養バランスを考えて食べる | 11. 緑色の濃い野菜を多く食べる |
| 4. できるだけ多くの食品を摂取する | 12. 緑色の薄い野菜を多く食べる |
| 5. 好き嫌いをなくすようにする | 13. 果物を毎日食べる |
| 6. ご飯とおかずをかわるがわる食べる | 14. きのこと、海藻、芋(食物繊維)を毎日食べる |
| 7. ご飯かパン(主食)を毎日食べる | 15. お菓子を食べすぎない |
| 8. 肉か魚(主菜)を毎日食べる | 16. ジュースを飲みすぎない |

図3 食事の時に気を付けていること

表3 中学生の身体状況・血圧・肺活量

	単位	中学1年生 (n=17)		中学2年生 (n=20)		中学3年生 (n=18)		全体(n=55)	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
身長	cm	152.3 ±	8.50	157.2 ±	7.92	165.6 ±	8.0	158.4 ±	9.65
体重	kg	41.1 ±	6.65	46.0 ±	7.61	53.8 ±	8.1	47.0 ±	8.99
体脂肪率	%	14.1 ±	4.96	8.2 ±	2.94	7.5 ±	2.5	9.8 ±	4.57
BMI		17.7 ±	1.39	18.6 ±	1.59	19.5 ±	1.7	18.6 ±	1.72
収縮期血圧	mmHg	106.1 ±	10.19	117.2 ±	8.53	113.9 ±	12.4	112.7 ±	11.24
拡張期血圧	mmHg	63.6 ±	5.01	70.0 ±	9.43	70.2 ±	8.1	68.1 ±	8.27
肺活量	L	2676.5 ±	776.63	2820.0 ±	421.28	3572.2 ±	588.9	3021.8 ±	709.90

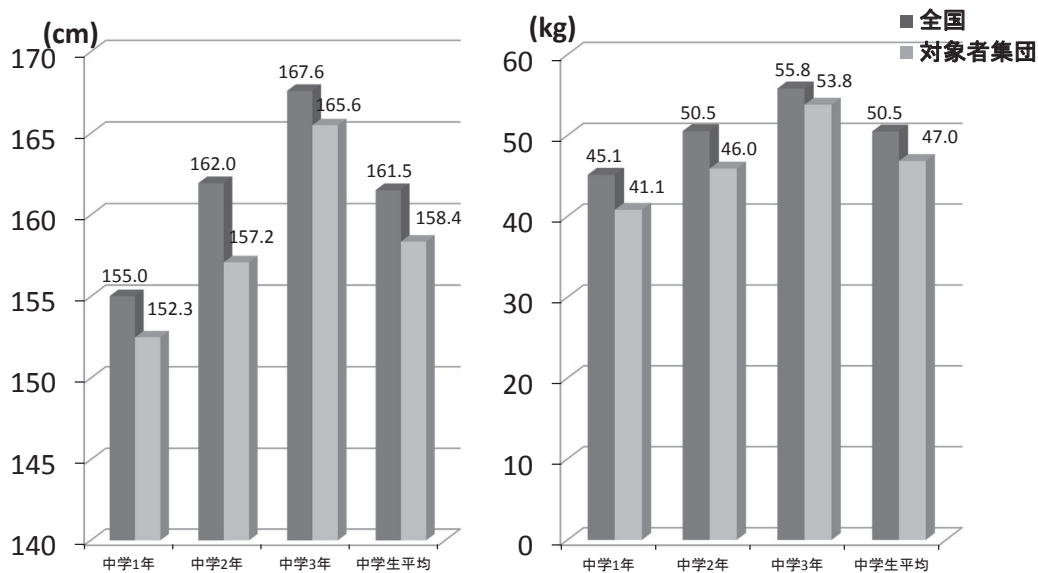


図4 中学生の身長・体重と全国平均の比較

表4 栄養知識の自己評価と実際の栄養知識の理解度
—理解しているとした者が正解していた割合(%)—

栄養素の働きに 関する問題	自己評価 (栄養素のついて理解している)		正答率
	はい	いいえ	
総合的自己評価	78	22	
たんぱく質	70	73	71
糖質・脂質	44	0	34
ビタミン・ミネラル	46	18	40

表5 情報に関する食行動

回答	食行動			
	食事・栄養に関する 情報交換		食品栄養成分表示の活用	
	家族と話す	友人と話す	家族	対象者
よくあてはまる	人 13	1	4	4
少しあてはまる	人 21	4	22	20
あまりあてはまらない	人 20	40	16	18
あてはまらない	人 0	9	11	10

働きに関する問題の正答率」の関係についてクロス集計した。予測として「自己評価で理解度の高い者は正答率も高い」ことを期待したが、糖質・脂質、ビタミン・ミネラルについては高理解の方が正答率が高かった一方、たんぱく質についてはわずかだが逆の傾向がみられた。これらのことから、栄養素の理解度の自己評価は必ずしも正しい理解と相応していないことが示唆される。

次に、食行動に関する事項として、食と栄養についての会話や情報共有・情報交換の有無を質問したところ、友人より家族との会話が多いという結果が得られた。また、食品栄養成分表示を利用するかという質問に対しては、保護者も子供とも「少し当てはまる」と

いう回答が最も多く、両者の差異はあまりみられなかった。

食育指導の介入のためのツールを、生活指導をも担当しているコーチらのニーズを基に作成し、サッカーの練習前に指導を行った。栄養サポートのニーズとしては、「筋力アップ」が一番多く、次いで体力・体調、さらに自身の食事チェック、などが挙げられた。

学習した栄養の知識の振り返りの実践として、また自身の体の状態に関心を持ってもらうことも目論んで、食事調査を行った。これをニーズアセスメントと位置づけ、PDCAサイクルに則って実施した。調査実施にあたっては、チーム事務局のご協力を得て選手全員がスマートフォンを持っており通常の使い方では

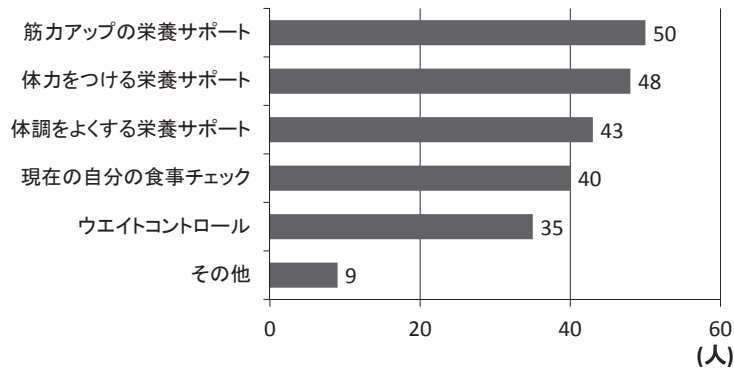


図5 希望する栄養サポート

表6 中学生の栄養素等摂取状況

栄養素等	単位	平均(n=27)	標準偏差
エネルギー	k c a l	2771.6 ±	934.0
たんぱく質	g	97.8 ±	35.7
脂質	g	85.0 ±	28.2
炭水化物	g	387.4 ±	141.2
カリウム	m g	2912.9 ±	1202.9
カルシウム	m g	616.4 ±	301.6
リン	m g	1350.3 ±	511.4
鉄	m g	8.4 ±	3.4
ビタミンA	μ g	656.8 ±	426.2
ビタミンD	μ g	8.1 ±	6.5
ビタミンK	μ g	259.1 ±	120.5
ビタミンB1	m g	1.27 ±	0.52
ビタミンB2	m g	1.49 ±	0.62
ビタミンC	m g	112.1 ±	56.7
食物繊維	g	15.4 ±	7.5
食塩相当量	g	10.6 ±	4.2

えることを確認したうえで、クラウド型 WEB アプリケーションをツールとして用いた。チームにとっても初めての食事調査であることから、事前に監督・コーチ陣・トレーナー・事務局のスタッフ達にこのアプリを試用してもらい、選手達が活用できそうか評価した後に、調査開始とした。このツールを理解している協力スタッフが選手個々に使い方の指導助言を行うなどのサポート体制を整えたところ、参加メンバーの75

%から3日間の食事記録を、全員から1日以上食事記録を得ることができた。食事調査（食事記録）の参加率としては高い値といえる。3日間の記録を提出した27名の栄養素等摂取状況を表6に示す。入力不備の者が2名あったが（原因は未確認）、その他の者はツールを用いて正しく入力することができていた。摂取状況をみると、図6に示すように、ほとんどの者がエネルギー摂取量の適正範囲外であった。また、食事

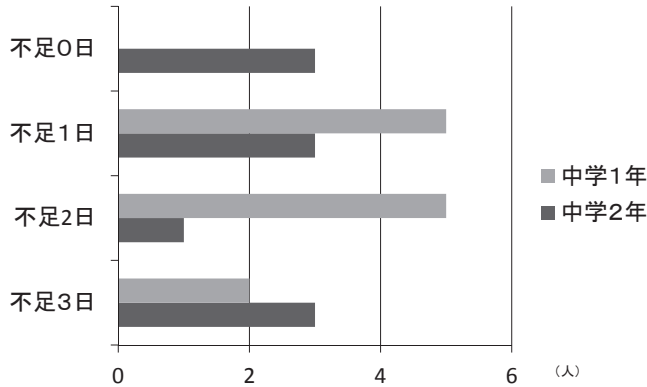


図6 エネルギー摂取量の適正範囲の不足者 (中学生)

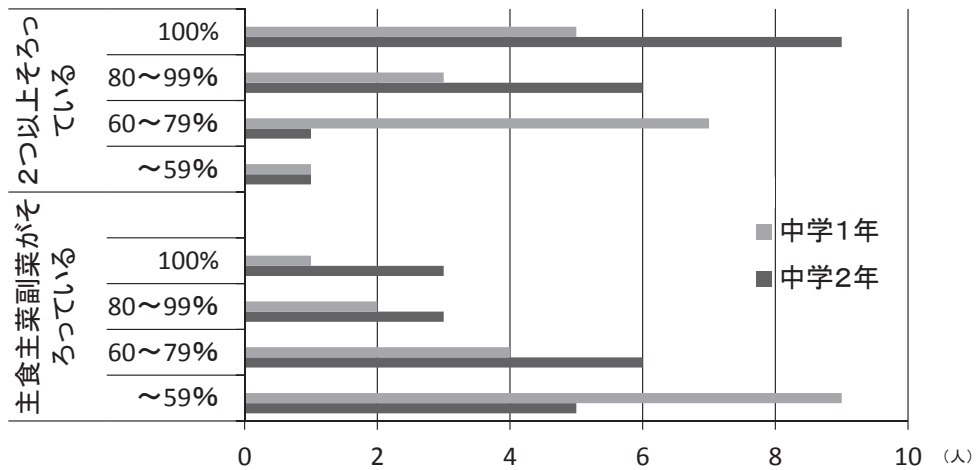


図7 主食・主菜・副菜の3つの出現割合 (中学生)

内容をみても、主食・主菜・副菜の3つが揃った献立が、すべての食事において提供されている者はわずか4名であった(図7)。

4 考察

小学生に対しては約7ヶ月の間隔を置いて身体状況を測定したが、この時期の子ども達の成長が目覚ましいことを統計学的に有意に確認した。20m シャトルランの成績は、体力とともに身体状況を示す指標となる

ことを確認した。体脂肪率の関係に中等度の相関が見られたことから、体脂肪を減らし(増やさずに)除脂肪体重を増やすための食教育にも応用できると考えられる。食事バランスガイドによる副菜の量と他の料理の摂取量の関係及び塩分摂取量の調査結果では、副菜の摂取量に依らず主菜は十分に摂取していたが、主食が不足している者が多かった。塩分摂取量は主菜の量よりも副菜の量との相関が大きいことが有意に確認された。塩分相当量が一番多かった選手は、食事調べ5

日間のうち3回ラーメンを食べていた。運動選手の場合、体力・身体づくりのためにたくさん食べる（食べさせる）ことを主眼にしている家庭も多いと考えられるが、1つの栄養素の充実を気にするあまりに、他の重要な栄養バランスへの注意がおろそかになる面があることが示唆された。今後、このような点を保護者と選手の両方に指導していくことが必要と考えられる。食事の際に気を付ける事柄に関しては、食育プログラム実施を通してほとんどの項目について気を付けて食事をしている人が増加した。

中学生の場合、協力してくれた対象集団であるチームは、体重、身長ともに全国平均を下回っており、今後、体格を大きくしていくことが必要と考えられる。食知識・食理解度調査において、栄養素の働きについては、たんぱく質の理解度が高い一方、炭水化物、脂質、ミネラル、ビタミンについては理解不足であり、これはプレ調査結果でも同様であった。たんぱく質以外についても食知識を持たせる必要があり、そのために食事の振り返りを繰り返し体験学習させていくことが重要と考えられる。ジュニアアスリートの間にもサプリメント等の情報が流布しており、情報量の偏りからたんぱく質への関心が高いと推測される。情報を整理する、あるいは正確な情報を得る方法なども食教育の課題と言える。家族との情報交換に関する調査では、家族間で食についての会話はするものの、食品栄養成分表示を活用しているのは保護者・子ども両者共に半数ほどという結果であり、これに関しては子どもだけでなく保護者への食教育の必要性が示唆された。選手が求める栄養サポートとしては、「筋力アップ」が第一にあげられた他、食事チェックを希望している者もあった。食事記録（食事調査）にクラウド型WEBアプリケーションを用いたところ、中学生でもツールを活用できることが確認された。スマートフォンで食事記録を行う手法は難度が高くなく遊び感覚があるため、高い参加率を得ることができたものと思われる。今後、アプリケーションの内容を充実させ、選手がより使いやすく、高い効果が得られるツールを開発する必要があると考える。得られた食事調査結果からは、1日3食摂ってはいるものの、主食・主菜・副菜が揃っていないこと、適正範囲のエネルギー量が確

保されていないことなどが分かった。チームの栄養改善として、主食・主菜・副菜揃った3食をしっかり摂ることが望まれる。一方、主食・主菜・副菜が揃っている選手は食事量が少ない傾向もみられ、今よりも食べるように、選手だけでなく家庭への食教育が必要であると思われる。実際、上記食事調査後に合宿に帯同したところ、やはり食事量が少ないことを確認した。どのように食事量を増やしていくか、必要性を話すだけでなく、適切な方法・スキルを指導していくことが必要であろう。まずは「ジュニアアスリートとして食べることが大切である」ことを本人及び保護者に改めて認識してもらい、栄養の正しい知識を身につけたうえで日々の食生活の中で活用することを期待したい。

今後の予定としては、食の選択能力の確保とそれを実践する自己管理能力を身につけるために、本調査研究の結果を栄養サポート・食教育プログラムを検討する資料と活用していくことを考えている。ジュニアアスリート達は、練習時間が午後6時30分から8時30分であり、その帰宅後に食事や入浴を行うため、夜型の生活になりやすい。1日のスケジュール管理をどのようにすると学習とサッカーをともに充実させることができるか、モデル案の提示や考える機会を与えることが重要と考えられる。今後、さらにデータを分析し食育プログラムの課題を絞り込んでいく予定である。今回の介入計画は、フィールドとして協力してくれたサッカーチームでも初めての食育プロジェクトであったため、手さぐり的な事柄が多く、また、現場のコーチ陣の考え方にも個人差があり、積極的な協力を得ることが難しい局面もあった。栄養教育介入の成果を得るには、コーチ陣との連携も今後の課題である。さらには、選手個々人の栄養教育のみならず、チームの連携を十分に図った年間計画を具体化させた調査研究が必要であろう。ただ、主な対象を中学生に絞った2年目には、コーチ陣、選手達との信頼関係も構築され、介入をスムーズに実施することができた。また、報告及び次年度への計画実施案についても、より具体的なミーティングを行えるようになった。継続的な活動の重要性を認識した次第である。

本調査研究から、①充実した日々の練習や試合でパフォーマンス力が発揮できる身体づくり、②風邪など

の疾病予防のためとなる食への理解とそれを反映した食行動の習慣化、③多様化した食生活やコンビニ・ファストフード店を介して身近に氾濫する食品群の中から自分にとって適切な食品・食生活を選択する力、といった事柄をより早い時期から身につけ、スポーツを長い期間にわたり楽しめる身体づくりを長期目標とした、システム化された栄養教育プログラムの開発が必要と言える。

謝辞

本研究は、常磐大学課題研究助成(2013～2015年度)を受け行われたものであり、研究助成に深く感謝致します。

本研究を行うにあたり、調査対象者への知識・理解、調査協力者への働きかけにご理解、ご配慮をいただきました水戸ホーリーホックジュニアユースチームに感謝申し上げます。また、本研究の調査に参加していただいた選手とご家族の皆様にお礼申し上げます。

引用文献

- 1) 内閣府. 食育基本法. 2015.
<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/H17/H17HO063.html>
- 2) カゴメ株式会社. 「りりこわくわくプログラム」 「カゴメ劇場」 食育支援活動 2016 CSR 活動報告. 2016.
<http://www.kagome.co.jp/tomato-nae/>
<http://www.kagome.co.jp/company/kankyo/report/index.html>
- 3) 文部科学省. 今後の学校における食育の在り方に関する有識者会議. 今後の学校における食育の在り方について (中間まとめ). 2013.
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/08/01/1338349_2.pdf
- 4) 新潟県教育庁総務課. 新学習指導要領に即した食育の推進. 新潟県教育月報 3月号 2011.
http://www.pref.niigata.lg.jp/HTML_Article/237/675/2303kyouikugeppou.pdf
- 5) 大滝裕美, 西川誠太, 岡 純, 稲山貴代. サッカー少年団に所属する4・5・6年生男子児童の食生活の評価ならびに健康度自己評価および食関連のQOLと関連する食生活要因. 栄養学雑誌 2012; 70(1): 28-37
- 6) 大木薫, 稲山貴代. スポーツクラブに子どもを通わせている母親への食教育の実践ならびに父親の栄養・食生活の報告. 栄養学雑誌 2011; 69(3) 135-147
- 7) 加藤恵子, 小田良子, 小濱絵美, 大西潤. 小・中学生男子サッカー選手の生活調査・栄養調査からみた栄養摂取の現状(1) -生活調査からみた現状-. 名古屋文理大学紀要 2014; 14
- 8) 鈴木志保子, 木村典代, 葦原摩耶子, 青野 博, 樋口 満. スポーツクラブに所属する児童の食生活・食意識・体調の実態と食教育. 臨床スポーツ医学 2008; 25(8)
- 9) 大木 薫, 稲山貴代, 安松晶晶, 西川誠太, 戸苺晴彦. サッカースクールに子どもを通わせている保護者の食生活調査. サッカー少年団への食教育介入計画にあたっての集団特徴把握を目的として. 栄養学雑誌 2009; 67 5260-269
- 10) 茨城県教育委員会. 平成 22 年度児童生徒の体力・運動能力調査報告書 第 44 号. 茨城県教育庁保健体育課. 2010
<http://www.edu.pref.ibaraki.jp/board/gakkou/karada/taiiku/tyousa/H22hokokusyo.pdf>
- 11) 茨城県教育委員会. 児童生徒の体力・運動能力調査報告書「平成 25 年度報告書 (平成 26 年 1 月発行)». 茨城県教育庁保健体育課. 2014
<http://www.edu.pref.ibaraki.jp/board/gakkou/karada/taiiku/tyousa/index.html>
- 12) 文部科学省. 学校保健統計調査 - 平成 23 年 (確定値) 結果の概要 - 2012
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa05/hoken/kekka/k_detail/1319050.htm
- 13) 木村典代. 小・中学生のスポーツ食育. 体力科学 2011; 60: 13-14
- 14) 木村典代, 古旗照美, 田口素子, 鈴木志保子, 青野 博. スポーツ活動をしている児童の保護者に対する栄養教育教材を用いた栄養指導効果の検証. 日本体育協会スポーツ科学研究報告集 2008; 2007 (III)

: 115-133

- 15) (財) 日本体育協会. ジュニア期のスポーツライフマネジメント. 日本体育協会スポーツ科学研究所. 1999
- 16) 鈴木志保子. スポーツ栄養学. ベースボール・マガジン社. 2014
- 17) (公財) ダノン健康栄養財団. ジュニアサッカー選手のための栄養ガイドブック. 2015
- 18) 間宮裕子. 小学生・中学生のためのジュニアサッカー食事バイブル. カンゼン. 2010
- 19) 柴田 麗. ジュニアのためのスポーツ食事学. 学研プラス. 2015

谷川護物の作品は十八句採られている。護物は伊勢出身で江戸に住んだ。別号田喜庵、東巢居、鶴飛、鶴巢。士朗、闌更に師事し、のち道彦の門人となる。弘化元年（一八四四）七月二十五日、七十三歳。

護物が道彦に入門した経緯について語った逸話として注目されるのは、『俳諧名譽談』（三森幹雄著 明治二十六年 庚寅新誌社）所収「井上士朗の美談」である。

伊勢の鶴飛といふ者、悪事ありて身を隠せし頃、士朗叟堪かねて此者云々に付風交謝絶ありたしと國中に信書して止めたるを、江戸の道彦、鶴飛に説て曰、「汝士朗の怒りに触ては此道に於て人と成事能はず。我汝を救はん。」とて名を護物と改め道彦の門人と成一家を起して田喜庵と云。士朗はじめは夫が為に隙あるに似たれども、彦が一人を救ひ人となしたるを忝うし、老後、『富士紀行』と名附て江戸へ出、彦に此事を謝す。故に道彦に花を持たせんとて、紀行は道彦が筆にて士朗が意趣をつゞり、連句は主客を齟齬して両吟あり。又成美と三吟あるのみにて江戸を立ち、上毛信濃を経て帰路に趣けり。是等は風雅中礼ありて他事を交へざる美といふべし。

道彦から大恩を受けた護物は、道彦の一番弟子として尽力することになる。文化十年（一八一三）、道彦句集として『萬本集』を刊行したのも護物である。だが、『萬本集』刊行に際して、柿磨の支援が影にあったことはこれまで知られていない。護物は柿磨に資金援助を依頼する書簡（国文学研究資料館蔵）を認めている。

以来御無音罷過候。向暑弥御安康可被成御座奉寿候。庵中無異御休意被成可被下候。

一、『萬本集』春中より取かゝり此節出版仕候故、一部さしつけて上申候。雑費相かゝり候二付余慶にもとり兼候故こたびハ壹部壹分以上を落担候御かたへ御頼申候趣、金令より可申上候處去月中より病氣ニ而いまだ金とり兼申候。いさゝハ蔵六子へ申遣候間、いさゝ御聞被下候而、何分可然御助力御頼申上候由、当用事迄。書余後開申上候。早々頓首。

六月七日 護物

柿磨様 机下

入梅も終るかハきや猿すべり

軒端から客の舟やるうちは哉

など申遣候。御評可被下候。

『萬本集』刊行によって生じた資金不足に際して、柿磨は惜しみない支援をしたであろう。道彦、護物は俳諧史に名を残した作家であるが、彼らを庇護した須田柿磨の存在にも留意しておきたい。

『藪鶯』（上）に京都の岸丈左は二十六句入集している。丈左は松露庵鳥明の門人で、高桑闌更と親しくした。一無庵と号す。享和二年（一八〇二）に刊行された『杖の節』によれば、丈左はこの年六十一歳であったことがわかるが、没年は文化年中（『万家人名録』）とあるのみで定かではない。丈左は奥州本宮の塩田冥々と親しく交流し、冥々を高く評価している（『俳人塩田冥々一人と作品』矢羽勝幸、二村博 共編著 象山社）。柿磨は関西の名家の一人として、丈左の句を採録したのであろう。

岩間乙二の入集は二十五句である。乙二は奥州白石の巨理山千住院住職。俳諧を父麦蘿に学び、独自に研鑽し一家を成した。文政六年（一八二三）七月九日没、六十九歳。

名古屋の井上士朗は寛政期からすでに名高い存在であった。文化九年（一八一二）五月十六日、七十一歳。『藪鶯』（上）には十九句が拾われているが、柿磨との交流は確認できない。

乙二、道彦、太節、護物、一茶らは文化期における著名作家であるが、その活動は文政期まで続いており、『藪鶯』（下）においても多くの作品が採録されている。

本稿P156によれば、対竹が尾張俳壇の土朗、竹有、松兄らと菊遊びをし、岳略とも交流したことがわかる。これらは対竹から直接見せてもらった記述を柿磨が『藪鶯』に筆写したものであろう。

本稿P146の「句帖の序文写」は、対竹の句帖に道彦が序文を記したものであるが、序文に続いてさらに対竹がものした句が書き写されている。

序文に對す

蟾の来て田や植るらん夜の声

對竹

『藪鶯』には、道彦の序文から右の対竹の句までが記されており、これらは、対竹持参の「句帖」を拝借して筆写したと考えられる。

夏目成美は五十六句採録されている。江戸蔵前の札差で、俳諧は特に決まった師についていないが、豊かさと社交性を生かして多くの俳諧師と交流した。道彦、巢兆と並び江戸の三大家と称される。成美と柿磨に深い交流があったとは思われないが、俳壇の中心人物であるから、柿磨が成美作品を拾っていたのであろう。文化十三年（一八一四）十一月十九日没、六十八歳。

三十六句入集する青野太節は下総小南の恒丸門人である。通称青野慶治郎。前号蕙芝、太蟻。猫頭庵、青猿翁、迎風道人、半年庵。小南の名主（酒造、豪農）を引き継ぐ素封家であった。江戸（芝片門前一丁目、浜松町二丁目新道）にも居を構えた。弟の東騏、子の鞍丸も俳人。文化期は恒丸の門人で、恒丸没後は月並の後継者として尽力した。文政六年以降、越後長岡地方に門人を多く得て、江戸と長岡千住町に半年ずつ住んだことから半年庵と称した。編著に『犬古今』（文化五年）『しきなみ』（文化八年）『玉笹集』（文化九年）『俳諧句題叢』（文政三年）『寂砂子』（文政七年）『鳥の道』（文政十年）がある。

文政十一年（一八二八）八月十八日長岡市千手町の半年庵で没、六十五歳。同郷常陸の俳人としては、水戸藩士の岡野湖中が三十六句拾われている。湖中は水戸藩士岡野重寿の二男。岡野重成。別号野雀、寥窓、幻窓。岡野湖中は、湖中号の三世にあたる。一世は太田湖中、二世は近藤湖中。文政十年（一八二七）、芭蕉作品集『俳諧一葉集』を刊行。天保二年（一八三一）二月二十六日没、五十六歳。湖中は、文政期に水戸で活躍した印象が強い

が、文化期に柿磨と交流があったことが『藪鶯』により明らかになった。P155に筆写された成美跋文は、前後に湖中の作品が並ぶ中間にあり、これは湖中の編著のために成美からもらった跋文であると考えられる。柿磨は湖中からそれを拝借して『藪鶯』に筆写しようである。収録句数の多さのみでも、湖中と柿磨は懇意であったとみて良さそうである。

同じ水戸の俳人でも、遅月の入集が三句しかないのは意外であった。遅月は備中小田郡笠岡村（現岡山県笠岡市）の出身。俳諧を大坂の勝見二柳に学び、三十代の頃までは大坂、京都を中心に活動していた。天明八年（一七八八）江戸に下り、成美と親交してからは、活躍の舞台を東日本に移した。翌寛政元年（一七八九）四月十五日、松島を目指して江戸を出立し、寛政三年（一七九二）まで塩釜に滞在した。その後磐城、平潟等に足跡を残しているが、寛政五年（一七九三）四月六日、水戸の神崎寺に移り、以後文化九年（一八一二）六十三歳で没するまで十九年にわたり、水戸を拠点として庶民層の俳諧文化普及と真言密教の布教に尽力した。『藪鶯』（上）は、遅月が活躍した円熟期（文化期）と重なるが、佐原の葛齋社中とはテリトリーの住み分けがされていたようである。

同郷常陸龍ヶ崎の杉野翠兄の作品収録は一句のみで、下総流山の秋元双樹は五句、守谷西林寺住職の鶴老は四句入集する。いずれも一茶と交流のあった常陸、下総の俳人たちであるが、彼らも柿磨とは比較的疎遠だったようである。

建部巢兆は三十五句入集する。江戸千住の人で、俳諧は加舎白雄門。画は谷文兆に学び、俳画の名手として知られる。文化十一年（一八一四）十一月十七日没、五十四歳。『藪鶯』では巢兆の新出句が十二句確認できる。

小林一茶は二十八句が入集する。掲載作品はすべて『一茶全集』等によって出典が確認できる。恒丸と道彦は一茶と交流があるので、柿磨は師の影響で一茶の存在を知ることになったのであろう。一茶と柿磨の直接的な交流は今のところ確認できないが、柿磨が一茶を当代の名家の一人として認知していたことが判明する。『藪鶯』（下）には一茶の新出句が一句ある。

られている。「妻も我もこもらむ」という表現は「春日野」(『伊勢物語』では「武蔵野」)はけふはな焼きそ若草の妻もこもれり我もこもれり」(古今和歌集)を踏まえており、駆け落ちをして同居していたもと女(のちの素月)の存在をほのめかしている。この序文は大火に遭った三月四日の当月に記されたものである。被災直後の恒丸の状況を道彦が親しみをこめて書けた理由は、同じ大火で道彦もまた本石町四丁目の家が類焼してしまっていたからである。成美が樗堂に宛てた書簡には「春ノ火災にみち彦など類焼、其外俳士大かた災ニかゝり申候而気毒ニ存候。野老(成美)ハ浅草川を隔申候故二草庵迄ハ火及び不申候。」(『俳人鈴木道彦の生涯と作品』矢羽勝幸著)とある。

運良く被害に遭わなかった成美と、同じ被害を受けた道彦の両者の文章を比較できるのは面白い。清貧を理想とし、物欲にまみれない恒丸の人柄は、成美、道彦のどちらの序文からも共通して言及されている。

『葛むしろ』は恒丸が文化三年に編集した俳書のようなのだが、原本は知らない。同年冬、恒丸は『葛斎月並拔萃』を刊行しているが、これは七月から十二月までの月並の高点句を抜粋したものである。『葛むしろ』は、「類焼記念」くらいの磊落な気分、恒丸が編集を企てたものであろう。

『葛むしろ』序文の直後に、柿磨は「石巖山人葛斎翁碑」の碑文を筆写している。これは、下総佐原に建立された恒丸の墓碑に刻まれた碑文である。全文は『鴛鴦俳人恒丸と素月』に掲載したのでここでは紹介しないが、柿磨はこの碑文に訓点を施して丁寧な筆写し、追悼句五句を付加した。(本稿P170)

碑文を筆写した直後の記録が、文化八年正月の連歌会の記録であるから、柿磨は「石巖山人葛斎翁碑」が文化九年に建碑される以前の原稿を筆写したのであろう。

恒丸は文化七年に没したので、『鴛鴦』(下)では恒丸の句は一句も見られなくなる。

桜井蕉雨の句は七十四句収録されている。蕉雨は江戸住吉町の人。生家は信州飯田の酒造、大板屋。質、呉服も商う豪商で能舞台も所有した。別号に

八菓、椗堂、小麓庵、尼椿老人。名古屋の井上士朗門。文化十一年(一八一四)御家人株を買って江戸へ移住、業俳となる。文政十二年(一八二九)五月七日没、五十五歳。

『鴛鴦』に柿磨は、蕉雨の作品七十句以上を一まとめに筆写している(P152)。道彦や恒丸の作品が、『鴛鴦』(上)において満遍なく拾われているのは対照的で、蕉雨と柿磨には恒常的な交流はなかったようである。蕉雨と柿磨の交流実態については、不明であるが、柿磨は当代名家の一人として蕉雨を評価していたのであろう。

栗田樗堂は、収録句数が六十六句ある。樗堂は伊予松山の人で、町方大南寄の栗田家を継いだ。暁台門。自庵庚申庵に各地の俳人を招き、一茶や恒丸も関西旅行時代に世話になった。文化十一年(一八一四)八月二十一日没、六十六歳。柿磨との直接的な交流は今のところ確認できない。おそらく柿磨が遠方の名家として評価していたのであろう。P158以降にまとめて筆写されているのが入集のほとんどである。これら樗堂のまとまった発句作品を柿磨に見せたのは、文化初年頃に関西にいた田川対竹であろうか。

『鴛鴦』(上)に五十一句入集するのは対竹である。対竹は江戸本所亀沢町の人。田川氏。本名は巖島義長。別号蕉風林、自然堂。もと肥後熊本藩士。寛政十年致仕。熊本の綺石門。上方滞居後、文化三年(一八〇六)十一月三日に江戸の夏目成美宅で一茶と初めて会い、以後江戸の鴛鴦宅に一茶が訪問したり、文通するなど親しく交流した。文化十三年(一八一六)頃、対竹から鴛鴦に俳号を変え、文政後期には鳳朗と改号した。天保十四年(一八四三)、京の二条家に「花下大明神」の神号を許される。梅室、蒼虬とともに天保三大家と称される。弘化二年(一八四五)十一月二十八日没、八十四歳。

対竹と柿磨との親交は書簡により確認ができる。柿磨宛の対竹書簡(国文学研究資料館蔵)を一部紹介しよう。

去冬中橋南大工丁一丁目、こゝに転庵所持柄場所がらゆへ日々俳事に絶不申候。もしや其うち御出府あらばきかへてとぶらひ望存候。

対竹は柿磨に転居先の住所を知らせ、来訪を促している。

糸竹にかはほりの舞ふ月夜哉（『曾波』）

卯の花を粉にこなしたる嵐哉

（『八翁六百題』弘二 碩布 「はたしたる」）

江にそふて家くくに結ふ粽哉（『曾波』）

螢追ふ門や火をたく瘦男（『曾波』）

麦畑で鳥の来てハさがしけり〇

蛸とぶや紅花たたけ片さがり

乙鳥の香のひくさよ青あらし

鶯の老ふ夏や杉葉の荒畑

巢兆

巢兆

護物

三、『藪鶯』（上）考察

『藪鶯』（上）は便宜的に、柿磨が菊雅号を改め、柿磨号を名乗る前までを範囲とした。年代は発句作品の出典等から推定すると、文化三年（一八〇六）〜文化九年（一八一二）である。恒丸が江戸の大火で家を焼かれ、下総佐原に來たのが文化三年であり、その頃菊雅（柿磨）は恒丸に入門したようである。『藪鶯』（上）における主要俳人の収録句数は以下の通りである。

道彦（金令）	九十三句	恒丸（葛齋）	九十句
蕉雨	八十五句	樗堂	六十六句
成美	五十六句	対竹	五十一句
湖中	三十六句	巢兆	三十五句
太筈	三十五句	一茶	二十八句
文左	二十六句	乙二	二十五句
士朗	二十二句	護物	十八句

収録句数の多さは、柿磨との交流の親密度の指標になり得るが、一概には片付けられないところもある。以下、収録句数の多い人物について考察する。

収録句数が最も多いのは師の鈴木道彦である。道彦は仙台藩医の家に生まれ百五十石取りで藩医となる。寛政末頃には江戸に定住し、一大勢力を築く。

化政期を代表する俳人である。文政二年（一八一九）九月六日没、六十三歳。

柿磨は『自在草』（文化三年 有斐編）に入集する道彦発句「すげなさや今日の達戸の前机 道彦」を『藪鶯』に収録しているので、恒丸に入門した頃から道彦との交流も始まっていたようである。先述した通り、道彦が柿磨に勧めた「然磨」号を柿磨は名乗らなかったが、『蕪本集』編集の際には援助を惜しまなかった（本稿P135参照）。道彦にとって柿磨は有力な支援者、門人であった。道彦の作品は『藪鶯』（下）にも多数収録されている。

『藪鶯』（上）において道彦同様、突出して収録句が多いのが、柿磨の最初の師、今泉恒丸である。恒丸は奥州三春藩領常葉村の出身で、享和二年（一八〇二）頃、常葉村の婦人白岩もと女（のちの素月）と駆け落ちして江戸に出る。二人は互いに家庭を持ちながらも三春駒の駿馬にまたがり、闇に紛れて出奔したといわれる。文化三年以降、下総佐原（千葉県香取市佐原）に葛齋を結び、下総、常陸の門人たちから絶大な支持を得た。文化七年（一八一〇）九月十四日没、六十歳。

掲載句九十句のうち、四十二句は『鴛鴦俳人恒丸と素月』（矢羽勝幸、二村博共編著 歴史春秋社）で拾えなかった新出句である。恒丸の膝下にいた柿磨だからこそ収集し得た句も多からう。

P156に筆写されている『葛むしろ』序文（道彦著）は新資料である。文化三年（一八〇六）三月四日に起きた「寅年の大火」で、恒丸は浅草の自宅と所持品を焼失する。恒丸追善集『玉笹集』の序文（夏目成美著）によれば、その時恒丸が、「いよいよ身のうへのわづらひなし、樹下に笠うちしきても此世は過してむと、かの市上人の心たかさにもならはむなどのあらましなりしを」と、成美は火災に遭っても恬淡として動じなかった恒丸の様子を賞賛している。

柿磨が筆写した『葛むしろ』序文（道彦著）も、基本的に成美の書いた内容と一致している。「江戸の菴をころりとやかれ」「濱の芦家に妻も我もこもらむこそ思なりぬる今日」「昔の実のこぼるほどもかこちうらまざるハ誠にめでたき風人ぞかし」などと、成美よりも親しみを込めた軽妙な筆致で綴

草の戸の一足ふめバ芹若な
曙の松とさくらハ夫婦哉
花ちりて木の根の高き山路哉
遠□のやうに月出る梅の中
梅の花くゝとて花の春
春たつや三冬しのぎし垣根艸
三ツ四ツもしづかにハなし春の雁
朝戸出や金の内より遠柳
梅折に來れバ海見る草の上
つりがねのさびる天氣を梅花
すしなれよ松をかぞへてくるまに
嶮ふくやゐなの笹原こす様に
毎日ハ來れど夜ハ來ず閑古鳥
ほとゝぎす月を射るかと斗にて
辻風のけしにさハラで過にけり
秋の夜や世ハさまぐゝの高わらひ
星合や露にかしたる草の庵
十の指とりひろげるや秋の月
山の井(を)汲に出れば秋の月
けふの日も入ぬ枯野の水溜り
雪の夜や地にも入べき鐘の聲
生れしもこの小庭ぞ冬木立
冬がれや山にひつつく人の影
さびしさを祖師のつたへて鉢たゝき
さくまでの夜のをもしろき千鳥哉
水仙や八瀬のくらしの秋らしき
水仙の皆たぐひなり冬の花
此すじや宵暁のはちたゝき

センダイ 巢居
梅間
シン州 希言
長斎
井眉
魯隱
ナンブ 瓜坊
一草
于当
奇測
乙二
文郷
升六
桂五
居龍
平角
エチゴ 喜年
カヒ 嵐外
ミカハ 秋萃
士朗
センダイ 雄湖
サツマ 関叟
青梁
楊堂
長サキ 蒼虬
アキ 篤老
椿堂

ふつと見て悲し霜夜の雀三羽
土ふまぬ厂かや声のうつくしき
涼しさの涼しき秋のはじめ哉
むこ入もうら町通る冬の月○
瘤□□き□□もけふハ花の主
〔鳥のむつみ〕化十 太筈「にく」「納所」「花のあるじ哉」
勸進能有けるに
ちる毎にうつけからばや鈍太良〔葛本〕「花」「たはけ」
寛永寺
大八で米おす花の山も見し〔葛本〕「声も花に鳥」
山櫻と云題にて
このもしや花の下の夕けぶり〔統葛本〕
香きくか道具の様な董かな〔統葛本〕「き、の」
ひなくもり舞ぬ雲雀も空に聞ふ〔葛本〕
唯識のたゞ中なれや華七日〔葛本〕
霞より降ぞまことの春の雨〔葛本〕「統草枕」化八 素槩『玉手篋』化八 重行
小俗のこぼれ花咲菜種かな〔曾波〕
左保姫の馬もよまる、鼻毛哉〔曾波〕「駒」
寝てをきておろかもこれや春心
旅寝せし春ハ昔しぞむさし坊
萩部屋のすみの稲荷の若楓〔統葛本〕
なせきたと雉子や思はん枯尾花○
ゑたが火をからで過行夜川哉○
さそはれて紙張飛出す夜河哉○
竹植てふどしかげばやと思ひけり〔曾波〕
夕兒やよ所の空なる稲のとの〔曾波〕
雪晴し蓼まだ青き時雨かな○
襟もとも小原の賤や栗の花〔自画賛〕

イツミ 雪雄
月化
巢居
金令
金令
乙二
乙二
巢居
金令
乙二

羅漢ほど霞のふるき土地はなし
 鳥羽殿の梅もぬからじ傀儡師
 木がくれて住たき世なり梅柳
 ものわすれするこそよけれ春の人
 春の夜や世に捨られし不破の関
 荒たる茅舎に寒夜を侘
 冬の風鳴の小腹も潜るべし
 何として氷を出しぞ山の雲
 鹿の啼ものならいかに霜の月
 暮しよい冬でハあるぞ雲に鶴
 田鼠も足あらふ日歎きくの秋 (『統葛本』)
 人になれて花にハうとき蛙かな
 藪のをくうごけバ見ゆる春の月
 鳳巾あげる人影寒し高實がき (『統葛本』)
 小菊さく日向になりぬ椎がもと (『葛本』)
 櫓の宿旅人狸にてありつ (『葛本』)「に寝し」
 百舌鳥の声院の芙蓉を鄙にする (『葛本』)
 こ、をされバ水と成行清水哉
 薄くれをめでたくしたりほと、ぎす
 蓬萊の山にも降歎初しぐれ
 男気になりても梅のしづかなり
 満月やこゝろのこへを風ワたす
 山水やかるかやのうへをこえんとす
 冬ざれや木の間を見れば薪哉
 鶯のなにも逢けり身延山
 十月の木の間も茂し身延山
 むぎぐと物くふ猫や冬の月
 今掃た庭にも木の葉の十夜哉

カヒ 有斐

きよ女

金令

こたふ

金令

士朗

ある神の社にて
 から出の扉にたぐる霜夜哉
 身延山
 打ちあける御堂の鐘や初しぐれ
 一〇年に家に遊日おもはくハ
 水めしや毎日見える竹の影
 さし図せし梅折人ハなかりけり
 笹の月としよられたりほと、ぎす
 湖の春やどちらへ暮て行
 けふといふ月に淋しきほとけ哉
 三日月をどこへやつたぞ閑古鳥
 はつがらす我死ときハ何となく
 はつ夢や見るものならバ親の兒
 ふりぐやあるハ添乳のまくらにも
 花もどり家遠かれとおもふ哉
 赤くさや夕日に重き水の色
 小正月鼠の宮に参らばや
 名月や我とし隠す影もなき
 達磨忌や心をとめる酢の匂ひ
 一本の花に尊し花のやど
 飽ぬ日のことし多かれ冬籠
 いづれこの夕にもれず厂の声
 となりから呼るや梅に花ひとつ
 こがれてもさくらにあはぬひ岸哉
 明ほのや花の情よ人に来る (『葛本』)「の」
 むくぐと若艸はへ草の庵 (『曾波』)「はゆれ」
 牛の尾も風が吹也松に藤 (『続成美家集』化五)
 十斗り家も見へけり夕柳

ヲワリ 帯梅

アハツ 重厚

井原

卓池

葛三

金令

巢光

成美

ナンブ 素郷

朝寒や白髪ちりしく硯水
 更る夜や鹿に飛る、雪の庵 (『続鳥本』)
 鳴鳴や雪に持こむ南溼気 (『鳥本』「じけ」)
 雪見にハころぶ處よちるさくら
 見落すな合歡の小家の酒林 (『曾波』)
 藻の花やさそひ分たる餌屋形 (『曾波』)
 五月雨や粟斗り出す小くらがり○
 大柳なんのかのとて冬の月
 鶯の万代もこのはつ音哉
 気先よき梅よきのふハ荅がち
 干菜寺の勝手このもし夏の月
 合歡咲や引戻さる、旅ご、ろ
 ほたる火やつり合わろき夜の笠
 夏のひばり雀の様に成にけり
 撫子やさ、ゐて見ゆる富士の露
 華鳥の夜明けに並ぶ小家かな
 涼しさやもの、見事に砂掃て
 おもしろいものをあつめて秋の暮
 山鳥は松を寝ざめの清水哉
 水無月や一木放れし丘の松
 我菴は東鶯西月夜
 わらたけハひよいくと来る蛙哉
 はつ雪の降につけても伊賀の松
 新しきこの淋しさよ庵の春
 いせの山神代より鳴ほと、ぎす
 濱千鳥冷い是も只置ず
 船の間に谷かけり散桜
 秋の日の毎日暮てはつかかなり

金令	みじか夜と思はる、也貴舟川 人の見るか面也けり野路の楳 蝶の心かりて眠らバ草の山	蒼虬
蕉雨	こゆるぎの磯菜沓里や芹薺	竹有
巢兆	かまはずに月の出である野分哉 我家のものに筭る蛙哉	芳之 冥也
浙江	さみだれのめでたさを見よ竹の朝 声く、や鵜舟をかへす宵の雨	五来
春蟻	柴の戸の冬の日長く成にけり 八朔や松の位もほの見ゆる	葵亭
秋守	鶯のたけより低き葦かな 華の雲おもひもかけずちるさくら	萬山 栢翠
雨塘	降雨の晴際よき冬木哉 春雨や老を忘れし小夜心	五雄 梅間
雄測	鶯も□の老る歎莓の門 粟稗を籠に積きる時雨かな	素郷 杉長
野松	葉も枝も華もひまなる木槿かな 秋の夜の枕にするや千曲川	嵐外 漫々
蟻道	蓼の穂のなびけバ来るや山の鹿 今をりて短くなりぬ雁の足	素壁
士朗	月既に菊の匂ひにさそはれぬ 野鴉のひまを鳴也草の花	麦阿 可都里
樗堂	木枯の浅香の松ハ青くとも 白露やぬかごも同じこぼれもの	文郷
岳堂	若葉どき草の戸尻も重くなる 蚊の声牛の水に付たる夜明かな	碩布 其堂
岳輅	春立や聞も気味よき芳野川 茶煙りもこ、ろにくさよ庵の梅	柳莊 湖中

□梅や昼さハぐ野のあはれより	鉄船	気軽さよ子規なく宵の程	士朗
花蓼やさびしさ越て夜のミゆる		秋はもの、はづミも嬉し生姜舟	ノ旦
□□のそとハ家中の桃の花（『菫本』「御かこひ」）	金令	留主遣ふ脊中小憎し胴紙衣（『統菫本』）	金令
□□のけしにあれ込むすゞめ哉（『菫本』「浜かぜ」）		□□んあとの梅見の枝折にも（『木槿集』「化九魚淵」杖捨）	
□ぎ田も落つくけふか土用入（『菫本』「繫」）	岱雲	灯ともして寝上戸にさびし神の留主（『統菫本』）	金令
世わすれな見るや小春の家の露		床夏も麦によるやら雪の艸（『うめぐよみ』「化九芦江」な）	
炭の香に闇も澄きる山家かな		いせの蛭の寝る日もあるかつもる雪（『菫本』「も」の）	
山鳥のしぐれにむせて暮にけり		あさむらや宇治の網代木うつからめ○	
鶯と婆々ところがらし吹にけり（『七番日記』「化七」）	一茶	竹□□き藪の垣根のはだれ雪（『菫本』「もな」）	
禅門にをくれてハとぶ小蝶かな（『曾波』）	巢兆	凧あげる人影寒したかす垣（『統菫本』「高竈」）	金令
□引影に日をふむ蛙かな	奇測	河豚の面にくしといふハ思ふより（『菫本』）	金令
水草は華のさかりの五月哉	升六	火傷猫かくても春ハわすれぬ歎（『菫本』）	
蓬茸は伊吹をろしの静也	瑞馬	元日もたつや鼠の夢の間に	太筈
橋の三河に入れバ花柑子	士朗	蓬菜や不足をいはゞ親ひとり	
咲出して雨をしらずや柿の花	□□	うつくしやとく人なる、春の雨	
なでしこによる隙もなしたの橋（『菫本』）	金令	はつ華の終にハ雲もなすもの歎	
親里をにの□に持てほと、ぎす	□□	椿まで心のとゞく二月かな	
ふりたて、軒にほつる□□□	□□	河千どり霞どこともしらざりし	規外
侘しさの一手にならできくの花	井眉	月花の家でありしかはツ時雨	
をしむべき暮にあらねど空の雁		芽柳やいつ祭らる、水の神	湖中
暮しよい冬ではあるぞ雲に鶴	士朗	月朧蜺の煮汁捨しより○	成美
鈴付てそれも折られつ菴の花	月居	朝顔の蔓もはつかで冬籠り（『随齋句藻』「寛八」はらはで）	
撞木にぞ寝たり花見のとまり客	士朗	遣□□のと□故を	
花を折る心いく度もかはりけり（『九淵宛書簡化八』）	成美	雨の藤春ハあぶなく成にけり（『俳諧新十家発句』）	成美
蝶飛ぶや此世に望ミない様に（『化三十八写』「化六」）	一茶	雨蝕が出てひらつく小春かな○	
正月の旭はしらぬ乙鳥哉	井眉	婆が餅爺が桜の咲にけり（『文化句帖』「化四」）	一茶
親のをやも有りけるものかなく蛙	乙二	しづかさや千鳥の空に啼鶏	太筈
なく蛙寒サハ土に入にけり	井眉	木つ、きや夜は衣をうつあたり	

二月のはやあとになるさくらかな
箱根路のくるしそう也はるの月

戸を明る音にもきゆるや春の雲
菴の梅彼岸までには日もさ、ず

麦の芽や甘い匂いになく雲雀
芦刈のさして出たる扇かな

浦人に酒ふるまはん天の川
山里や行なりに出る天の川

霍亀の正月過てた打哉
あれこれと草のなくなる芒かな

春の野ら見へて子日の小坂越
ミじか夜を横折ふせりしのぶ草

七草や薪かふ銭のをほつかな
降ばなれくけり雪のしか

ほのかなる不二の初やほと、ぎす
蓬萊のまづひとつなり冬籠

昼がほの咲くふさがりぬ蟹の宿
鶯の水呑むて来る青田かな

鳥どもの心はふるさか、しかな
はるの露梅のしべより匂ひけり

埋ミ火や浮世の末の永平寺
暮かねて月になりけり不二の雲

しづかさや□は朝からかきつばた
から鮭や芒もはえぬ鼻ばしら

板橋の紺屋濁せり桃の水
梅の月人の目鼻のミゆるなり

暮はやき秋や暮ても信夫山
伊達の大木戸にて

木枯や粉薬かけし衣の襟
青麦□志賀の唐崎はる暮ぬ

松島はし書畧
まつ鳥の初日を産し朝日哉

のぼれまくだる最上川に一トとせを送る海士が子も今宵をやまつらむ
蟹が子は親まつ宵歎酒田舟

象潟は昼の露見る處かな
むさし野は星の中なる芒かな

いでの里にて
山吹にそ、ぎて嬉し初しくれ

難波津に寝處いくつ梅の花
病中

六月二敷つゞけん歎古ぶすま
十月のはツ午まつれ帰り花

正月もかはらぬ兒の鼠かな
粽結ふ比もなつかし十団子

日の本の月日のほかのさくら哉
冬蜜柑ぬくめよ鶴の腋の下

君は千代千代の色ある□□かな
椽のやうにこぼれ遊ぶや濱ちどり

梅の屋の雪とり寄せる遊び哉
菊の垣またげばやがて山の道

草の戸は胸のすくほど時雨けり
宮城野の原より金花山を望て

これほどの秋をたゞをく夕かな
冬の日の落る硯のをもてかな

暮雨巷小祥忌
梅に月あり草は二葉に生ながら

希言

素藥

天老

青川

少汝

宇陵

長翠

松島はし書畧

のぼれまくだる最上川に一トとせを送る海士が子も今宵をやまつらむ

いでの里にて

病中

春鴻

月居

梅丈

素郷
巢居

臥央

行水やあらまし梅の十二月

空阿

時鳥の声のくるりの四月哉

えらびたる心の先を鳴が啼
朝飯を嬉しくしたり露の垣

よし香

たなばたの宵を近江の旅寝哉

升六

芋の葉に朝酒買や鳴子哉

○
秋立や鶯にならびし雲の影

湖中

しのぶ色のありやふしづくつる糸瓜
へなついて月さへよせぬ太□かな

川風や年くながら白木権

けふの毒喰へと佛のをしへても
竈馬の声にかゝる歟艸の雨

我國ハ筑波のうへの三日の月

庭掃ぬこゝろ尊し草の露

良夜

花の世や垣は越まもあらまほし

人嫌ひするまで奢る名月歟

朽葉散てはじめて夏の待れけり

船の屋根羨しとすれバ月に雁

花のなさに声のとがるやほとゝぎす

艸の穂が撫てもいなす月の虫

我庵に酒むかひせんはつ田植

ゆいにして田の水明や秋の雨

古園は何が何やらあさがすミ

初鷹も見忘れハせじ海士が子等

名月やどこにとらしてほとゝぎす

はつ鷹やなど絵にかゝぬ水葵

はし鷹のかけ込柿のをち葉哉

いざ子供木草を植ん小望月

しらぬ日を姿にもつて鳴□鳥

萩の声人の居しやと思ふまで

秋風やあなつりにくき吹出し

玉の名の泉にもあれよけふの月

あるだけを身に引かけしさくら哉

早乙女よ笠取バ絵に書れまじ

はちたゝきをのれひとり月夜かし

さやかにもあらで秋立木の間かな

春の夜の雨は物かはほとゝぎす

涼しさや身にいたつきの入とても

梅と雁たゞ正月の在所かな

船に寝てあくまで見たり天の川

あり明やよりもつかれぬ月と雪

飼鶴にあやめ見せうぞ露ながら

やり月や酒やとさくも竹の垣

加茂の水もて来てひやせ粽五把

□世にて見るべきものは若葉哉

夕立のたらいも行ぬ小松かな

君が代のやさしさしれやほとゝぎす

水飯や毎日ふえる竹の蔭

鐘つくはとし寄役歟蝶の飛

川なりに帰りたくなる夏の月

陸奥を見て来て梅の師走かな

頼まれた様に出けり夏の月

菊の露江戸の寝所も旅ぞかし

作者不知
祇鳴

百非

巢居

田位堂
葛三

嵐外

可都里

湖中

由之

里石

雪守

まじ。それ人の句かゝみ手かゝみなど新をらしく物す。さてあるをむげに書
ちらし古びたる筆に墨かハかせてわざとゆかで文字をしつけたる類ひあるハ
かむなあやまりたる上はせんすべなしとて其處をひきさきて捨つるあとの見
ゆる。そがさかしき口をしともすさまじともいはむ方なし。心得たまへ若と
のばらや、かの清原の娘の心にも恥たまへかし。 金令舎

閑古鳥啼や漕去る艦一声〔勝鹿凶志手繰舟〕化十 金堤
すさまじきものはわれ兒にしめして書ちらしたる。また天狗の鼻。清氏
のむすめいかでもらしにけん。○こは序文に對す。
蟾の来て田や植るらん夜の声 對竹
むさし野にて

寝て立ば鶴にも似る歎草の霜

草むらの神も飛夜か天の川

棚の燈や竹のさくまで年の暮

哀れなる艸をすり込あふぎかな

不二講のさゝめく宿やほとゝぎす

月夜にハ立さはらぬや閑古鳥

ひつさげて松魚の風情見よる也

早寝ナカされバ来ずば水鶏のねぢけもの〔寫本〕

日は西に梅ほろくこほれけり

椿にも一すじつきぬ山道

古川のあわれや花の七まがり

蝶二ツ其中に影ふたツかな

人の手にあればめでたし桃の花

百錢の白魚消るばかりかな

散花を見ありきぬまた七日ほど

植くてやり所なし早苗舟

春(の)夜の物にはしたり風の声

偽のなひ気色なりけり月と椽

せめてもの雨もてあそぶ臯月哉

三月やどこを打ても蝶の出る

春の夜や臯に心を置かねる

白雲の中にも花の申哉

折提る花をしほりのさくら哉

つる艸の荅をれこすうちハかな

花ちりて夜さへみじかき山路哉

朝ざくら朝く月の有かぎり

藻の花の杭にまとふや梅雨明り

露草や咲埋たる藪の溝

二月や天神様の梅の華〔七番〕化八

きろりくわんとして雁と柳哉〔七番〕

門番がほまちのけしの咲にけり〔七番〕

ほし様のさゝやき給ふけしき哉〔七番〕

何ざくら角ざくら銭の世也けり〔七番〕

杜宇月も御坐らふものならば○

きりくすよしなき夜中心かな

海山や目をふさいでも秋の暮〔玉篋〕〔三韓人〕

正月もくやく過ぬ春の風

〔梅塵抄録本 化六 上五〕正月は「文化六年二月八日於葛齋」の前書有

月のない夜を寝て居ればきりくす〔蓬路〕

萩にしをれ芒によはる芒かな

笠寺やけなしの様に啼千鳥

十六夜やかくまで人ハをとろへず

思ふ事跡なくなしぬ火とり虫

重つむ兒からかさふぞ歌倍○

秋の野の幾處にもゆふ日かな

細菊の外に垣根のきくの花

大江丸

萬籟

篤老

岳輅

士朗

桂五

士卵

一茶

恒丸

對竹

恒丸

一茶

恒丸

士朗

椿堂

綺石

、

恒丸

蒼虬

夢置故郷

松嶋や舟漕たみて茸がり○ ちつとツ、深入したり夏の山 梅折や朝のこゝろのはなれ際 捨舟に雨たまりけり神無月 月影をもて遊ぶ也萩の上 不二をろしあさまの歩行ぶり どの門も菊を咲せて稲の世話 白角子のいちもぬけてや朝芽ふく〔統寫本〕「木の」 軒ちかや雀煙がる梅の花〔統寫本〕 蟾の出で萩の芽を喰小庭哉 短か夜を人の戸さゝぬ戸口かな 萩の上じつとして居ぬ日影哉 芒見て居れば芒に成にけり 春の雪おもひ捨ても降にけり しりがたき花の心や遅ざくら 見返れば月夜なりけり山ざくら はつざくら盛りの花にゆずりけり 山吹や振舞先の野らあそび 笋や妙義の画女が小風呂敷〔寫本〕「巫女」 どつざりと花を持ちけり山ざくら 行春に咎や課せん物わすれ 人中の朝日さすなり更衣 はや露の本草と成て時鳥〔隨齋翁家集〕 二度来てハ夜に余りけり時鳥○ 星合やかげ取水に人の老 をもふ事古めかしきぞ野撫子 稲妻に思ひ入べき山もなし	雪雄 其堂 金令 樗堂 金令 葛三 金令 蕉雨 冥々 成美 恒丸 かつり 葛三 かつり	残りなく咲日は見へず女郎花 八月や風のたのまぬ波の立〔統寫本〕「も」 柴の戸や菊もてなしに人も来る〔統寫本〕「ず」 生海鼠など賣来る後の月見哉〔統寫本〕 蠅も居ぬ峠の家や九月尽〔寫本〕 行秋や門につるせし落し文○ 紅葉してたしなきもの八月夜哉 一日も置けしきして秋の雲 天龍の喧嘩聞ゆる枯野哉〔発句類聚〕「化四」〔寫本〕 年〳〵に見れども悲し枯尾花○ 冬牡丹さるべき日なく散にけり 人も見ぬ月夜ながれて川千鳥 たやすくも思ひ入りけり菊の中 春柳に山路のこゝろはなれけり 待露やうら鳴が子の咄しせん〔寫本〕「宵、筥」 木にかけた棹など見へていざよふ夜○ ひや〳〵と地を這ふ雨や紫蘇の花〔寫本〕 粟の穂にかゝる煙りのひとつ家〔寫本〕 澄月も願ひし空か駒の里〔寫本〕 まほろしがいくつもあるハ雪の上 眠たさに出てはく竹の落葉哉 柞 <small>（ほろ）</small> とハ薄月頃の名なりけり〔題叢〕	士朗 金令 春鴻 蒼虬 金令 樗堂 かつり 葛三 暁台 金令 對竹 護物 恒丸
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------

白金はいやしく思ふ黄菊哉○

刈萱の哀れを乱す野風かな (『玉笹』) (『題叢』)

松風に出て吹せばや蚤の跡 (『玉笹』)

佐保姫に幾世なれしぞ老の鶴 (書簡)

空也寺の朝兒咲ぬ垣となり (真蹟)

老をかくすミのならばしや春の雨○

松風や恋をわすれし瓢汁 (『玉笹』)

後から雪のふれかし小風呂敷 (『享和句帖』享三一茶)

浅茅野や月のあらせし菴の跡 (『題叢』)

白濱へ鴈の出て来る月夜かな (『題叢』)

春の雪転ぶ程にもせざりけり (『題叢』)

花の雨ねらひすまして濡にけり○

あさましの目鼻持けり花盛

なかである迄を卯月をほと、ぎす

富士が根は常にしあれど花の空

咲梅の空は有けり藪屋敷

寝わすれて引をくれしか春の鶯○

行春や葎の宿と成りすまし (『玉笹』)

夏の夜や拾ふ程なき草の露 (『題叢』) (ある)

有明の廿九日や秋のあめ

杜宇我身は鳥の□□守ぞ

侘人の上にはやしよ秋の風

軒のもるためにもえたし茸くあやめ

小松引て梅なぶらうぞた□やれて○

魚のなき料理に逢ぬかきつばた

蝸牛見て居る我は枕蚊屋

閑庭

松風はもたねどいざや簾

桃賣も秋をよぶ也御祓の夜

落穂さへ書てしぐれのぬれ雀

厂鴨の名さへさみしや草枕

ミよさの月も降くらしやふやく今宵夜半に晴光を得たり

久しやと月打見ればはや名残

油断せバ葛にもあれん脊戸の秋

木がらしも嬉敷ものは月の雲○

五月雨や金魚あかる、煤の漏 (『葛本』)

をし鳥は常にも有れど水の上○

千代の間を霍のまたぎし□かな

白雨に蔦吹ほどく柱かな

浅香郡に入て

浅香山さすなら折よ菊の枝

木啄もとしのいそぎぞ穴賢

このたびも句なし松島されバこそ

曙を弥生にもとやほと、ぎす

ころぶ名を露にこそあれ□□

寒き日は波より白き鴨かな

鐘撞の下りて居れバけしの散

薪つぎ水つぎて空にほと、ぎす

居過して家鴨になるな小田の雁○

後の月人目もすこしありてよし○

紫苑ふるし月もよからん辻番所○

羽二重の古くも月見こゝろかな (『続成美家集』化六)

いにしへの人の心もけふの月

小耳の花の上なり旅の秋

翌から八昼もちぎらんほと、ぎす○

我菴や牡丹ハなくて雪花菜汁○

旦々

其堂

葛三

恒丸

道彦

恒丸

幽嘯

成美

太節

蓼松

成美

恒丸

恒丸

蒼虬

其堂

完来

其堂

金令

成美

竹斎

其堂

恒丸

恒丸

名月や人のしらかの寒がりし
 草の穂に黄昏見しか十三夜〇
 富士すむや菊の日和を翌にして（『萬本』）
 有常が娘に似しや後の月〇
 鶺鴒の寒さも出来や葳の影（『萬本』）てし
 杉の実をこぼす氷も二月かな〇
 苜蓿る垣根も□ツ立暮おかし〇
 吸ものもなく傾く夏の月〇
 はや人の二人見返る柳かな（『続成美家集』化四）
 水汲も浮世がましき夕紅葉（『続成美家集』化三）
 引かぶるよしの、奥の衾かな（『続成美家集』化四）
 顔出さぬ鼠の家も後の月〇
 節季候に引かくすべし老の兒（『続成美家集』化四）
 寝こゝろや春はほのくゝ来たそふな（『続成美家集』化五）
 春の柳もたれ心に成にけり（『続成美家集』化五）
 味噌塩のこゝろはなれて子日かな（『続成美家集』化五）
 白菊の奢らぬむかし残りけり
 後の月骨にしむまで照夜かな
 露霜の菴となりけり草の中
 閑さはことし時雨のはつ夜哉
 山里の落葉曇をなく鴉
 山茶花や嵐に連て白く咲
 降雪の海に情はなかりけり
 雪の夜やちとの間も寝ぬ門の犬
 人の来てうしろをおふる櫓火哉
 婦り花此道行は誰が菴
 生り川氷今朝は雀啼斗也
 聞迄は人とゝまらず鹿の声

道彦

成美

升六

竹有

士朗
 岳輅

窓の戸や明て久敷秋の暮
 夕立や我斗とはをもはれず
 日に三度夕立たちぬ浅間山
 我老を母には見せじけさの霜
 『埋火やひまもる月は八ツの鐘
 冬の月さはられもせぬ草木哉
 落葉搔て舟の楽は宵寝かな
 唐がらし布施に引けり鉢た、き
 冬の月あてこともなき野原哉
 月の前萩より風のをどりけり
 摘捨し若葉にやがて鴨が啼
 夜すがらや嵐に沈む厂の声
 松杉の音なし小野、炭だはら
 秋来れバ只の夜はなし萩芒
 『短夜のま、に秋立浅茅哉
 橙はむかしから有露の宿
 見るもの、夕と成りぬ秋の山〇
 夕暮や月さへ出れば野は芒〇
 永キ夜の物と也けり火吹竹〇
 八月もはつかなく成夜寒かな〇
 はつ雁は狼の声と也にけり〇
 冬の月おぼつかなくもかかりけり〇
 客中
 時雨もる軒からかけん竹の杖〇
 楓ちる川上かくれ筏乗〇
 『花芙蓉淋しきハ我こゝろにて（『玉篋』）（『題叢』）
 廬山寺は京にもありて秋の雨〇
 名月や更て能見るつくば山〇

羅城

竹有
 升六

恒丸（朱書）

椎柴や雨が、かゝれば来るほたる

柿の木に秋のもろさの見えにけり

土踏ぬ雁かや声のうつくしき

水仙の花の起りと霜雪敷

草のふし折て軒やみそさゝろ

うら山や雑木まじりに蔓紅葉

花に風なしほ茶びんに火吹竹

三日月の下へさし行小舟かな

しらぬ日を姿にもつて鳴千鳥

松嶋にて鶯さゝすほとゝぎす

月と日とあしたへだつる簾かな

元祿の雨が降なりほとゝぎす

旅寝して二階から見る菊の花

芒見て後は寝られぬ夜明かな

束稲や裾はぬれたる月の露

秋風のをしあるく也水の莓

松にさへ秋のこゝろを松蘿○

ちるまでの芒になりぬ後の月○

途中

しろ□キやこゝら真向のつくば山○

爰をされバ水と成行清水哉

月影のうつれバぬるゝ扇かな

松嶋や心さぐれば夢ならず

市井に軒端持けりほとゝぎす

待ものと思ひ定めつほとゝぎす

秋風や中〜つよき人のさま

日は薄く焼野に立り松の風

うそ鳥も居たり稲荷の梅の花

桐栖

菊也

雪雄

素檠

日人

午心

楊堂

かつり

竹斎

麦阿

恒丸

乙二の娘

對竹

麦阿

恒丸

乙二の娘

對竹

麦阿

恒丸

乙二の娘

對竹

麦阿

恒丸

乙二の娘

對竹

麦阿

恒丸

乙二の娘

松嶋にて

月少しおそしと蟹も寝ぬ夜哉

(朱書「此句一艸と同案二付□」)

をし鳥の静さを見よ猫の恋(『玉笹』)(『題叢』)

こけかゝる松も聞らんほとゝぎす(『続成美家集』)

こゝらには草鞋とかれぬ牡丹かな○

寛政の頃の句

竹を見るこゝろと成て春は行(『随齋句藻』寛十)

若葉して白雲の入戸口かな

夏の夜は只人に添ふ風情哉

するゝと砂がふる也夏の水

六月の雨面竹生鳥

鶯や功者に成て老を啼

月さして心の鞆繩乱しける

うらやまし麦の秋田を余所に旅

船鉾や人も潮の漕が如し

日の本と啼ぬ鶯哀なり

多賀城石の面た、れず石の面塵土にむもれず千載の鐘今目前にあきらかなれば

紫陽花の人の世に見る誠かな

関の戸に鴉のあさる卯月かな(『続葛本』「やなぎ草子」化六 升六)

卯の花やそも〜是は上器師(『曾波』)

恋しらぬ奴であらふか照射する(『題叢』)

紫陽花や思へば松は風情なき(『玉笹』)(『題叢』)

星のよの聞物にせむ一節切(『玉笹』)(『題叢』)

有明や水菜にかゝる露の味○

はつ汐や芦辺をさして啼雀(『題叢』)

水に山春にして置處かな

恒丸

成美

巢兆

成美

巢兆

成美

雲帯

升六

重厚

八千坊

二柳

月居

空阿

長翠

道彦

巢兆

恒丸

乙二

乙二

乙二

乙二

乙二

乙二

乙二

乙二

乙二

乙二

乙二

尻崎餅は旅のこゝろや富士の山

關更は男なりけり葉喰

氣位のつくや鴈鳴夕〜

踊れ〜聲になる迄月夜まで

唐がらしくべたら啼かほと、ぎす

梅里の見へぬ梁さへ田舎かな

二日立春なりし（と）いふ元日に

あそべ〜おにのこぬ間に花の春（如毛宛書簡）

木母寺に遊ぶ

門に入れバ花にしづまること葉哉（『続成美家集』化六）

小家ミな我春〜とおもふかな（『続成美家集』化三）

こゝも又蟬を浮世に山の家（『続成美家集』化六）

秋といへばそよぐ筈かよ古反故○

嵯峨の積尊開扉の頃

たなばたも是からわたれ御手の糸○

名月やこと葉つ、しむ夜の人（『随齋句藻』化六）

淋しさを誰にもやらじ閑古鳥○

老にまたけさより秋のそハリけり（『新類題十家発句集』）

煤掃や捨ものをやる琵琶の倍（『新類題十家発句集』）

水ハ只行なり花の角田川○

傘張の傘珍敷五月かな○

白露は闇に隠れずこぼれけり○

漕過てけしきはづれな雪の舟○

朝からの暑いけたり袴腰○

何處か降風こそ来れ簾○

花の弥生一日花のなくも哉

江の芦もミのりやすらむ露の秋
いにしへハ女も名あり夏の月

霍老

成美

完来

けさの雪よるの深さを降隠す

餅喰た馬の氣相やうづら鳴（『蕪本』）

富士行のねぶにとつつく家路哉（『蕪本』川）

春過し春や塙の松の声（『蕪本』）

山吹の菴やほこりし松花堂○

春風やふくれかへりし馬の嘔○

やり羽子や小川を中に上手とも

柳より先はじまりぬ薄月夜

身は侘ぬ盆に貫し梅の花

遊ぶにも田舎ハよけれ梅柳

夕暮ハ暮さへ淋し砂の声

しまりなき空とハ桜の咲頃ぞ

秋たつやひとりこへける杉の波

なまなかに時雨で風になりけり

九日見る月や菜汁の味深し

そろ〜と秋のはじまる草の宿

時雨（る、）歎いくらも鳥の飛歩行

後れしも幸になるさくらかな

秋風や翌は訪んと思ふ空

松の木や賛じていはゞ時雨人

芝英風士の掛軸物の写し

川歳か杉を見し日歎ほど、ぎす○

川風や竹の起伏ほど、ぎす

朝兒の根づきていく世子規

山に添ふ里は雨降ほど、ぎす

生海鼠画讚

いらけ立磯家の梅や初生海鼠（『巢兆月並』化四）
米くる、人も寝て行さくら哉

道彦

如毛

嵐外

芝英

金令

春鳴

葛三

長翠

巢兆

幽嘯

椎の木がふたに成けりはツぎくら
大ざくら京へ遣りたく思ひけり
雪ミにハころぶ處よちるざくら
村雨ハ嫁入狐のさくらかな
山寺ハ是が仏よ八重八重ざくら
淋しがる宿や浮雲花に鳥
年くくりに苦もなき花の馳走哉
芳野見ず花にちいさき好かな
白雲を宿といふなり花乞食
花の事寝言にいふてされつ也
灌仏をこしらへて来る乞食哉
卯の花の蓮にさら出るよむき哉
月の出る闇なればこそほと、ぎす
芍薬の市に立けりほと、ぎす
深山木と人を見て鳴ケほと、ぎす
酒盛の中に鳴けりかんこどり
閑古鳥餘の鳥に来て連て行
竹垣や晩の鶉舟のあるじ達
夢の葉に露のをとするほたる哉
涼しさにか、へて居るや須田の橋
鳶の鳴兒の廣さよころもがへ
涼しさや正月をする川の松

舟中

むかふの木合歡の中間の花らしや
白く咲や行脚初のねぶの花
かわせみの声にちよいとや隅田川
眉毛にてぬる、雨夜のほと、ぎす
朝兒アサに伸ノスや欠が出てならぬ

二人して洗ひあげけり角力とり
さらしなや帯ひもといて月の友
山峨々として月八田毎に鳥ハ木に
蛭やころくと鳴宵のやミ
いきのこしくけりきりぐくす
大根の少し抜ケ出て秋の風
親里や蝨飛田の朝月夜
月かげや仕事に煙る浅間山
骨折し菊の九月と成にけり
十六夜に手本出したる宵寝哉
年くくの鳴子用る小家哉
寒いとて達戸のよふに居りけり
蛤の二見はくらし鳴千鳥
道くさの露も白しやはつ時鳥雨ガ
むだごとに行て来にけり川千鳥
木の中は時雨盛や茶のけぶり
雀にも踏せてくれな雪の笠
へその緒の古里寒き小松かな
はつ雪の大雪になる山家かな
藁の巢によく似たものよ冬籠
短冊扇面のうつし
一踊濟やさ、げの土ぼこり
一昨日は奇麗麗に淋し女郎花
桐一葉けさも一葉や猫とは、
七夕や雨に逢せし薪一把
又春が誘ふて咲た梅の花
かりそめの稲妻にさへ松の影
雲を栖とせん心ばへしばらく我と物とわすれける

友國

初霜の芭蕉にかゝる夜明かな	莫二	江戸にて
時雨ハ松の常なりすゝか山		
厂鴨の芦間をあらす時雨哉		
枯る、程枯ても月の芒かな		
誰菴ぞ一本す、き穂に出て	長斎	雄渚
傾けバ／＼山ほと、ぎす	蟹守	大呂
曙も一癖有てをみなへし		蕉雨
不二の嶺も□ならふ月見かな		
村落葉梅柳でハなかりけり		
月に暮てふた、び月のをぼろ哉	如蘭	
春の厂荒磯の波来る如し	、	
御祓の夜柳ワがねて戻りけり	雲帯	
松風の夜を鳴へらす蛙哉	如髪	
鶯や妻なき宿はさがしき	岳輅	
ミづうみに煤を掃込あぶミ哉	葛三	
現世にて見るべきものは若葉かな		
満月の入て程へし雪見かな	乙二	
鶯やいたどり折れバ鳴ずなる		
古きけしきをあらはず	白雄	
世は若菜気相のわるき日ハあらじ	几童	
窓の灯の梢にのぼるわか葉哉	士朗	
嵐して夢あらわる、わか葉哉		
花扇いまだ捨てハくれまいし	大江丸	
なにハづや梅ほしか、も待やらん		
七十三		
年さたをいはねバ霍も長閑なり		
蜻蛉や日本に似たる川もへず		
散萩と咲萩と日を同じうす		
羅漢寺のかまど成けり春の暮	乙二	
七夕や菊水ならでしもひほり		
梅柳世は木がくれて見へにけり		
夕東風や舟に焚火を見て過る		
元日ハ田毎二日は志賀恋し		
大津画のひとりになれバわかな賣		
花咲て藪木ハ梅に成にけり		
蟹が家やハ貝を敷なり梅の花		
椿見て居れバふへけり蚤の跡		
鶯を日に／＼いれる板戸かな		
うぐひすの兒の青さよ竹五本		
うかれ出て寄もつかずや□の五器		
蝶も来るはづよ菴ハをもしろき		
春風に家を引けりかたつむり	田家	
春の月田にしにて候猫に候		
うを打て人の見にけり春の水		
田のへりを頬白飛けり巢の仕度		
我が宿の蛙を友よ田一枚		
二處咲けり花のあらし山		
半日の静 <small>ちやう</small> あれバした、かに世をのがれたる心持にて		
瓢箪の米喰ふ虫よ山ざくら		
おもしろふだまつて暮る花の宿		
燕のかりて仕舞や須戸の家		
こま／＼と置やひるなの桶小鉢		
山吹は厂的麦喰となりかな		
はつぎくら見しやわらじをはかぬ内		

青柳を押来る雨の月夜かな

臚かけて笹もうごかぬ月夜かな

春風やかき集たる貝の砂

紅葉して菴ぞ袖ミそのほひ哉

雲霧に幾夜つゝミて後の月

松とりて二日に成し柳かな

物臭でいやしめられぬ小蝶かな

朝風や鴨の川原の洗葱

女郎花風のなき日ぞなかりけり

今になる芙蓉の花の夕かな

時鳥一声埒を明にけり

夕兒のいざよふ月のくらさ哉

夕立の景色檜原に残けり

せりの香や海苔の香や夜ハ雪ながら

春の夜のふつゝかに行小坂かな

朝兒のつめたく見ゆる夜明かな

来る雁や浦山かけて胸そろひ

月の戸や遠廻りして人の来る

遣り水や遣りばなしなる草の月

驚とまる松は枯けり萩の月

榊摘そこらあたりの若葉かな

松のなき世ならバ何と秋の風

紫陽花や大河に弱る草の軒

まがきが嶋にて

管が嶋扇の持ぬぞ小淋敷

忍の館にて

酒こぼす□の外は山のもの
冷めしや明日は出て行草の菴

大江丸

野の空をうけて歩行や春の鹿

むしろ帆の行より寒し来る姿

三日月を見にこそ来れ芒吹く

万歳のこゝろ見かけぬ智恩院

山鳥のをのがすそのも雪ふりぬ

我手を梅にかぞへてながめけり

人の見るものとして出る春の山

三日月の松をはなれてほとゝぎす

雲の峰夕立ちかきいほりかな

秋の雨晴てばらつく笹の上

うらくと竹の奥迄霜夜かな

世の中の夜を明しけり櫓の宿

乞食の夢みるぞよし野菊哉

鶴鶴付てわたりし野川哉

出て後になしく成ぬ秋の山

長閑さの門にもたるゝ柱かな

衣更て出ればけし咲畑かな

夕暮や心にあまる秋もなし

行年を押し合ふて居る雀かな

おとがひや又立戻るむしの声

うぐひすに薄壁へだつ水やかな

五月雨や粟斗出小くらやミ〇

猿引の世を語りけり山ざくら

むさし野八人がすミても霞けり

降雨は人の為なりほとゝぎす

切初て切尽しけりあやめ草

はつ時雨梅の匂ひぞ無りけり
夏山や木曾の隣に啼うづら

升六

文郷

宮庵

乙二

喜年

樗堂

喜年

岳輅

春蟻

巢兆

画溪

后杖

うつくしき世を見る事さ水の月

大安に秋をへらすか藪雀

誰やらが大事にしたり秋の暮

しら露の静にしたる處哉

夕暮の似し處あり草紅葉

野菊折る人の見らるゝ夕かな

軒荒て不破に似よかしはつ時雨

初時雨頓て侘たる人ハあれど

たゞ居ても暮るゝ日なるを木の葉ちる

さがたき欲や木の葉のちるにまで

鼓うつちから出しぬ夕すゞみ

雪の簗都鳥見て戻りけり

白梅のこゝろを得たり角田川

星むかへ夕暮からぬ宿もなし

とし寄の嬉しくもあり玉祭り

酒呑のけふをわするゝ土用かな

山里は夜寒を常歎梅の花

是も世のうつゝなりけり冬ごもり

雪の日や獨我見る野の山

舌に置物皆甘し夜の雪

ひよいと立秋や木槿の花の兒

淋しさのしばしは萩にかくれけり

雪深き空や茶を煮る老の影

どつかりと日の照る芦の枯葉哉

大かたは木の間より降春の雪

水の月柳の間くゝかな

湖は半分雪のくもりかな

湖中

寒月か明石を出て鳴千どり

大坂や雪にさけ行馬の沓

梅咲て梅に落付こゝろかな

鶯に伏□のもじかゝりけり

萩小はぎさてもいやなく成にけり

稲妻や京よし原の馬の上

月の有夕立を我こゝろかな

是迄の草の菴に花すゝき

名月のしばらくすれバ宿の月

冬の月野中の杉も見ゆる也

春の湊人ちいさくも見ゆる哉

月に来てなく夜ハ鹿もひとつ哉

あミ笠は萩見に行を名残哉

むら／＼と尾花にさはる秋の月

乞食して夜はにくまれぬ月見哉

秋風の馬をもて来る板戸哉

見るほどのかげ秋の夜と成にけり

時雨（るゝ）や山見る月も有がたく

山家の冬を題として

関守の兒のちかさよ冬ごもり

雪の朝橘植てもらひけり

名もしらぬ小草花さく枯野かな

合歡の花ミゆるまで夜ハ明にけり

俳諧のけしきふり出よはつほとゝぎす

麦時て宿は雪まつ斗なり

髯赤き鳥提て行雪吹かな

松山の雨み事なり厂の声

宿は今朝雪の雫と朝がすみ

友國

可都里

斗入

羅城

柳莊

、

、

、

、

、

、

、

、

、

、

、

、

、

、

、

、

、

、

、

とうたひツ、尻もすへ給はず又翁の袖にとりすがりて立出給ふ。

右 木屋松見

須にあかしの方もなつかしく思しけん。高き處にうちのぼりて沖なる波のたちやこゆらんとあはれにをほす。

露しぐれ沖の白波吹かへす

などいひなくさめて琵琶園のものまましてぞ帰しまいらせける。

右 虎足 岳輅

刈萱を庭に植けりならづもの〇

鳴鹿の恋せぬ我に聞けよと歎〇

五月雨や大井川越す蝸牛〇

文化八年末三月七日太々神楽執行折から鹿嶋

山めぐりして

鶯の五位にもすらめ神の山

夕べとも鳴ともしらぬ野男よ

朝寝して夜を残さばやきりくす

行秋や我ハ兒なる鴨の声

芒から蚊の出る宿にとまりけり〔曾波〕

朝兒や一ツ咲ても風が吹〔鹿島集〕化四 前出

をだやかに下りかさなるや夕千鳥

鴨なくや上野の鐘を古りよとて

うしろにハ松の上野を冬籠〔俳諧八儂歌〕寛七

人しらぬ冬野の猫の啼音かな

五月雨が止めバ屋根ほる鳥かな

来れバ淋しゆけバかなしき螢かな

名月やどこにどうしてほと、ぎす

遊ぶ子の鈴がなるなり春の艸〔葛本〕

小柿子もなしやとおもふ小春かな〇

待人ハ来てしまひけり萩の花

夕兒のさくやへちまの花の上

梅ハまだ咲もそろハぬはつ月よ

されバこそ梅の旭や根本寺〔玉篋〕〔鹿島集〕

山椿此上聞ん春もなし

垣根なる鶏に二月の旭かな

□立や片ばミ草の涼しくて

子供等が正月するやけし畑

五月雨を持余したも小庭かな

花はしとけふこそおもへ暮の雨

川すゝみ人の薨咲にけり〔木啄集〕

余りなくなるか傾くぞきりくす

とく酔て去らバ藪蚊よ酒呑ん

雁なけと思ふ斗の小舟かな

けふの月とても降なら山の雨

名月やきのふまで見し笹の雨

いざよひの松はひとりに成にけり

獨乗はをがましさよ月の雨

雨の秋芒見ぬ夜ハなけれど

梅をさぐり花をたづね鳥をき、草をふむ。風物につけてこそ身ハいそがしけれ。蝶の翅のくたびれて脚た、ぬねぶりの中に在明すむうす蒲団を息のくぐもるやうにざふりとうちかぶりたる心よからずや。□ある面あらふとてかしらのほどよりひたかけにかけたるかたはら見るものに早々やましのどけきひかりにあたり華きてせぬといひし雪霜も跡かたなくなりぬ。かゝるすがたのなりぬる人こそ誠に春の心のときとハ申べけれ。

随齋成美跋 印 印

成美

柳莊

蕉雨

長齋

恒丸

葛三

月化

嵐外

蕉雨

羅城

竹有

一茶

松見

□雨

湖中

がら佛のなし給ふとさ、やくもことハリ也けり
山の木やこんどなるなら小豆餅（七番）化七）

葛むしろ序

木槿が宿に鶯のおもひの長きをかりて走松を謡ふかわらけあれば、玉敷のにハに空蟬のはかなきたらひをたのミ芥川の流れんと云袴もぞある。佛に恥て子をなみし弓矢に誓ておのれを殺皆はおのれくが世にしていさ、かも人の世にはあらざる由、世のうき世のつらきなど申さむハ全く顧ざるのこ□かりなるべし。橘の皐月に忍び枇杷の花の木がらしにかくる、類、いづれも□つをのれが世をしりてあんじたるいはれならずや。こ、に恒丸あり。面白ける髮剃こぼちをもふま、に遊バむづる花のやよひに江戸の菴をころりとやかれ□々鯛とる濱の芦家に妻も我もこもらむこそ思なりぬる今日にもよく己が世を□りて昔の實のこぼるほどもかこちうらまざるハ誠にめでたき風人ぞかじ。さて艸帯をうむ興なからんやをかしからざらむや。

文化三年三月

金令舎述 印印

※石巖山人葛齋翁碑（竹窓主人窪木清淵撰）省略

文化八年未正月御連歌御会

唐何

代く／＼続く君が御影や春の松

動かぬ山の長閑なる國

寄る波も霞める嶋根鶴馴て

汐汲袖になれし朝湯

露結ぶ真砂の道やつくらん

月に成り行呉竹の影

色付てなびく稲葉の村く／＼に

薄霧晴る、里の傍

法眼 昌逸

御製

其阿

玄碩

易惇

易永

易師

忍孝

打向ふ山はあらたに明離れ

早くも越ん関へ間近き

すゞしくも清水流る、声聞て

螢の影はさやかなる暮

見へしとて人ハ忍べる小車に

よ深き門を別出けん

花柳習ふ木陰の露散て

囀る鳥のかるき羽遣ひ

○

小庭の菊を真白の殿、うす黄の君と名づけていとたちつそしをハするを喜ぶ。此ほどハや、大きくなり給へども、きくの九日のけふの日まで花ひとつだに咲出給はず。咲出給はずバつまみやきらむつまみや捨んをどろかして、

咲出よ花を今宵の菊の友

斯もてなし侍れどもとかくに咲出給はねバ

咲ずとも君が日なれば手折けり

右 朱樹士朗

折残されし西ハ君ハと日毎にまゐりて見るに後の月と申月の御前にてかしくも咲出給ひき。

君は黄菊殿ハ白菊の御坐哉

右 大鶴竹有

あないとをしの君たちよなをくれ給ふともなしかハ捨まいらすべき。いさ、せ給へと露ゆにふりて、

残菊をおもひのま、に手折けり

右 玄々對竹

あらをもしろの菊の遊びやあらをもしろの月の光りやきくと月とを荷ひつれたる道行翁の手ひかえて

枕とて草ひき給ふ事もなし

秋の夜とだにたのまれなくに

東雲

伝久

伝道

昌阿

昌成

昌寅

昌以

省齋

猫の恋逢夜がちにてあはれなり
何處迄かこゝろをさそふほとゝぎす

引よせて松葉さしけり榎の穴

鳴ならバ終立行んあきの暮

奈良七夜降や時雨の七大寺

行年も一度はミたき不二の山

鳩の来て藤の芽こぼす日影哉

魚と鵜のこゝろの中や水の行

起伏のこゝろ老けりさつき雨

一片の雲降そめて五月雨

隔たればものゝなつかし榎の月

舟櫛の裾太湖風にさワぐなり

啼方へむけばやミけり閑古鳥

閑古鳥なげバこゝろのまぎれ行

更わたる芥子の寒さをけしのうへ

流れ木に奥や二瀬にワかれ霜

をき出よけしの朝露消ぬうち

明星に花たちすゝむ葵かな

咲てよりばたん十日の月夜哉

かげり来て獅子のむせたる牡丹哉

青あらし夕日の中をミだれ行

暮をおしむ蛙や夜の人を啼

折はなる帟杖たゞにをもしろき

白はしに挟分たるかひ子かな

御輿に入るや子の日の尻ころび

元日は嬉し二日はをもしろし

けふの春何気ものふてめでたけれ

丈左

ひと寝して齋また打若世かな
元日や扇さしたるワたしもり

此家の古簀おかめ店をろし

身は下くの昼に起ても君が春

半立睦月の末を春の風

漁火の手廻し早きもミぢかな

しづかさになれるや月のすミだ川

月かげのことに水鶏の脊中つき

榎戸舟中

向の木や合歡の中間の花らしや

句の段や行脚はじめの合歡の花

涼しさや正月の来る門の松

守谷

蚊の声や将門どの、かくし水

竹垣や暁の鵜舟のあるじ遠

暑く候目鼻の見ゆる鬼がハラ

七つ子やたゝひに兒の華ざかり

涼風や力一ぱいきりくす〔七番〕化七

立際に春風吹や京の山〔啄木集〕化四〔前出重複〕

きりくす声をからすな翌も秋〔発句鈔追加〕

啼をるや日枝の鶯もどりがけ〔七番〕化九〔さが〕

雪どけや門はすゞめの十五日〔書簡〕化六〔御二〕

巢の鳥の口あく方や暮のかね〔化句〕化一

何のその小家も暑しやかましき〔真蹟短冊〕

袖丈の垣のうれしや春の雨〔発句題叢〕

乙松やことし祭りの赤扇〔七番日記〕化七

風今木母寺は夜に入るぞ〔化句〕化二

善光寺毘沙門堂のかたハラ李木に豆の様なるものうつくしく実いりぬ所

シナノ 蕉雨

一茶

七くさのすぐれた土地や藪に鳥
十三夜はさらしなしらぬ名なるべし
あけぼのハふすほりくさしきじの声
年とりや雪ひと山に銭五百
六位より下にはあらじ春の艸
春の月寒しといふは奢にて
客ぶりやさくらに並ぶほとけたち
にいばり筑波もきのふはミへじ
常陸出て日にはなる日ぞさく董
春の山あはれつくばハはなれもの
春雨を捨て繩のふ男かな
佐川田へかたるな花に朝寝すと
水や柳やなきや水の底清る
常をもふより世は廣き秋の月
花青葉人の三月四月かな
往て寝たし蚤蚊のをらぬ不二の山
秋来ぬや何所へなど身の捨どころ
一同の朝兒哀しはなの朝
頃は夢にも秋の夕べかな
寒空を鳥の見て居る梢かな
一日も捨る日はなし梅の華
春の雪恩日捨ても降にけり
降をとや篠に散込山ざくら
しりたきは花のこゝろやをそ櫻
精進といゝかねて立はな見かな
十日ほど花に捨たるみやこかな
花ざかり散より外はなかりけり
ミじか夜をひとのさらさぬ戸口哉

イヨ 楊堂

夜曇るぞ鳥の海なりほとゝぎす
行月を捨てみじかき夜明かな
露あくとる蒲青くくと夏の月
ハせの山神代よりなく時鳥
艸の戸や人の恵ミのはつがツを
むざくくとぼたんのもの小艸哉
松かげの蠅にかしたるひの木笠
しづかなる四条の辻やほとゝぎす
ふきげんな兒などありく暑かな
菴の人よほどのウしを作りけり
真中に宿かる華の深山かな
春の日のたらで出て行月夜哉
萩のうへじつとして居日かげ哉
しら波のうつまで露の夜明かな
芒見て居れば芒になりにけり
只居ても這るゝ客の日かげ哉
風流の罪かをそろしけふの月
面白う人は古びぬあきの風
たつ鳴のたつ迄をミてもどりけり
花董何所から来たぞちいさい子
市中やひとり隠れて梅の華
はるの月むかしがはてて哀れ也
魚棚や遅き日あしのつり蓮
木がらしに梅は苔むぞたのもしき
わすれても居ずや師走の三日の月
ありもせぬ歯をくるしめて年暮ぬ
青柳や雨に濡ける淀の城
寒き日を捨てれば冬ハなかりけり

たつ案山子増賀のめにハ佛哉○

旅行

恒丸

士朗

宿かれバこそ賑くし打ころも

あかつきの男鹿三声にせまりけり

白菊や色あるものはさめ安し

鶯も松に遊べば旅のもの

人えらミせて面白し棟の華

漣や煙にはいる夕乙鳥

白雲や清水のぞけバ昔しめく

羅漢寺や松の梢を行螢

暑き日や角力とりの来る竹の宿

旅なれて客のいひけり鹿の声

初厂や脚気の頃のつくくくと

小夜時雨かくまで雨の老たりな

雁下りて不調法にぞ成にけり

人かげを月の寒しと見給ふ歎

名月や我は乙二が娘なり

若竹や窓から馬が喰たがる

苗呼ぶ歎こちら向たる田植笠

霰見る兒さへすまぬ鳥かな

古郷の年を並てさくら哉

春の山哀れつくばハはなれもの

幸や穂の間違ふて楳白し

露ちるや朝のけしきも果ぬ内

牡丹にハたらはぬものよ三尺戸

暮なくや筑波に続く草の門

くらゐある曙ハ爰暮の梅

恋すれバ猫にもてらす月夜哉

アキタ

五明

つまとりとすれバ蝶行蝶とまる

ふうハりと鶯の下りたり春の艸

春の風あそばぬときも吹にけり

梅にかつ月は持つ也やも、の華

正月の宝も出た歎鉢かづき

長き日の梅□にけり跡に見つ

行秋のけふになつても秋の暮

梟よ寝覚ぬとしはどこでとる

鶯に酌とらせうぞ蜜柑酒

なでしこを見てしかられつ田舎人

青によし奈良墨よりぞ春の来つ

春風にもかふや旅のをさな兒

露のあはれ果ハこぼる、斗也

年の暮とてもほとけはよこれ好

暮かたや不二引よせて角田川

大空の取まワしけり不二の山

傾城の寒さ鏡にうつりけり

すゞしさに目にもとまらず浮藻屑

正月の羅漢さびしや松の霜

鶯のくもらかしけり巨燧際

ふるさとの年玉開くさくらかな

梅が香に何が不足で月は入

手のかげになるや夜寒のうつし物

對竹

- 芽芒や牛の子ひよろり〜行
 紙衣さへふりそ、がぬにはつ櫻
 人の来て元日にする菴かな
 春雨やしらづに年はよらぬもの
 凡廿日さくらに心悩らる
 なまなかに帰る家あり花盛（『続成家集』化二）
 から家とをひは烟る雪の暮（『続成家集』享三）
 とく〜の水より浅き若菜哉○
 草の戸の虫よく鳴かず秋の雨
 雲と山ふたつのけれバ穂麦かな
 さゞ浪やけぶりてはいる夕乙鳥
 鶯にかして寝かそ歟珠数倍
 葛斎叟碑面病中之直筆をしるす
 蘆華半輪これ俳諧の一大事（『玉笹』）
 かけのぼる脊戸山あれや秋の月
 鴈がねや立さハぎても秋の暮
 火ともして伽は出来たり冬籠
 とほしきハもの、さびなり初時雨
 鐘の音網代にかゝる夜明かな
 秋の世は歩行ことにもセざり梟
 あさましき迄に雪降るせき家哉
 けしの末我うごきなバ尺ぬべし
 鶯や暮十日立廿日立
 春の山是なればこそ人すめり
 花やかに日も入にけりけふの月
 あかきけし川原に向て咲にけり
 にくいほど下闇深き桜かな
 日短の日目にかゝる時雨かな
- ヒゴ
もと女
- 對竹
 蓑輔
 遅月
 成美
 成美
 太節
 幽囁
 太節
 閑斎
 閑斎
 恒丸
 乙二
 一萍
 坡下
 少汝
 自楽
 蟹守
 椿堂
 □籙
 五齡
 □國
 吾来
 翠臺
 若翁
 五芳
- ナニハ
イセ
少汝
自楽
蟹守
椿堂
□籙
五齡
□國
吾来
翠臺
若翁
五芳
- うぐひすとをなじ寢覚や松かしハ
 夜ざくらや余所にながる、天の川
 秋風やた、らあかりの夜の山
 夜は寒し枯木を鳥の啼うつる
 をのれさへ遊び歩行よ春の水
 『鈴虫の朝は涼しく夜は寒し』
 すゞしさや何となけれど志藝薄
 き、居れば芒ばかりの声ならず
 宵月やむぐら降したる雪の川
 短夜の鳩の巢に寝て世をへばや（『続葛本』）
 三日の汐干淡路鳥根に手もとゞけ
 霜の朝山伏ひとり通りけり
 枯るやら音のするなり山芒
 心ほど澄むものはなし萩の声（『玉笹』）
 立添ふて見るハ女子ぞさくら華○
 梅さくや翌の薪ハ志賀の山
 春草にそつと置たし我庵
 野に出て霞む一人と成にけり
 夜は月に預けて寝よふ庵の梅
 ことし又老ても花に追付ぬ○
 山吹に庵やほこりし松花堂○
 蓮（連）翹や鴟のわらじのかけ處（『曾波』）
 黄鳥や先立ものは人の皺（『春風帖』文化年中）
 よく聞けば齶折なり草鞋の緒
 関越て歌にも瘦ぬひるあかな
 黄鳥に喰ハせて呉れう夢の不二
 ほと、ぎす松の四阿遠まざり○
 名聞こそくるしけれ
- 春魯
滄波
乙因
羅城
大江丸
月居
蟹守
菊羽
椿堂
道彦
重厚
アハヅ
秋瓜庵
茶月
恒丸
士朗
乙二
春人
長斎
成美
道彦
菓兆
一茶
蕉雨
幽囁
太節
金令

一ト色で事足ものは黄ぎく哉
うぐひすの声にのり行わらし哉

松兄
かいつり
かいつり
シギタツサハ
かつみ

常にして櫓を活す清水哉

撫子をなぐり捨けりす、払ひ〇

成美

散て後をもふに梅ハ早かりし〔『葛本』〕

道彦

ふる郷にくらぶれバちるさくら哉

乙二

さく梅の世に出給へ福の神〔『玉笹』〕

恒丸

煎豆も花や咲くらんはツ日暮

其堂

薬喰せしは何故花の春

葱艸世に飾られる齒朶も有り

遠き世を植て見せたる柳かな

野の春がたらいで空にたつ雲雀

残る雪隅の夜をミしからす

若艸ややがて馴染ん旅の袖

菜の花をとけば野梅のこぼれ花

足のべて寝て明る日ぞ梅が咲

朝寝して顔を吹れん梅がもと

花げしや毎日たまる人の文

夏の月水をはなれてを男とこ山

生駒より出て土もりのほど、ぎす

すミよしの御馬ハ白しほと、ぎす

朝熊山青田のうへと成にけり

さして行道ハ明石よ蝸牛

月さすや水鶏の走る處まで

竹の子やをもひかへたるさや廻り

青田行人木の間かくれに也かけり

竹このむ人のこ、ろよ五月雨

蒼虬
椿堂

岳輅

川中へ笠吹れたる若葉哉

をもひ出す空を過けり子規

寝て聞バ海の方なり閑古鳥

處く舟に雨くむ茨の花

月と水ともすだれする夏の夜や

青あらし家の棟川の波がちる

昼がほや青かりさして小手枕

いせ川崎にて

□徳が孫たづね行青田哉

小春野や早苗ぐもりをなくひばり

稲妻やつかぬながらの山の鐘〇

嵯峨の釈尊開扉の頃

七夕も是からワたれ御手の糸〔俳諧新十家発句集〕

ちる桐や人はいつから扇をく〇

葛さきぬ裏の家から這ふて来て〔真蹟〕

梅雨晴や月は暎ずに角田川〔双樹苑書簡〕

蚊屋に入てをせども出ぬや筑波山

音なしの雨やひとへの花の上

畑打やよべバ桂の渡しもり

残菊やちかき他人に帰すこ、ろ〇

年よれば朝たゞ嬉しぬかごめし〇

来ん世には何にならふぞつがひ鴛鴦〇

あやかりに来たぞや花に又今年

秋の夜の明てもしばし月夜かな

椎ほりて不調法にぞ成りにける

はつ草やわすれしふミを見るこ、ち〔『葛本』〕

梅土筆とらへた富を菴のとし〔『葛本』〕

帰る處持たバ雀も霞むべし

士朗

成美

道彦

巢兆

恒丸

居龍

葵亭

金令

尾
松兄

士朗

太筈

金令

由之

麦の秋出世の出来る子供かな 川千鳥折篠火箸とゞくかな 枯あしやむだ事らしき浪の音 冬をかし若くもあらバ朝寝坊 明る夜やこそり／＼と枇杷の花 御辛洲の松葉搔たし初時雨 寺の嫁出来て淋しや夕時雨 をく霜や闇の湖水のいづこ迄 枯萩や朝を寒がる犬の鼻 みぞる、や引板の逕も有ま、に 野外行人稀 呼鷹を脊に聞余す冬日影 宵闇の船もつゞかずふぐをつる 給着て蚊にさ、れけり鳥羽の秋 けふの月草のかきねのそれかまし 冬の夜や油こぼさぬ宿もなし 長松がの、さまといふは梅の花 (希杖本一茶句集) 石なごに鶯鳴て居たりけり (文化五六年句日記 化六) 有明の家なし猫も恋をなく (文化五六年句日記「や」) 春雨に花がら拾ふゑほしかな (文化五六年句日記) ひた／＼と日長の汐の草葉かな (文化五六年句日記) 雪どけや門は雀の十五日 (書簡 化六 「御一日」) なく蛙花の世の中よかるべし (遺稿) 木母寺の明り先よりかえる鷹 (文化五六年句日記 化六) 春雨や人の花より我小藪 (文化五六年句日記 化六) 春雨に花から拾ふゑほしかな (文化五六年句日記 化六) ひた／＼と日永の汐の草葉かな (文化五六年句日記) はつ花はちる日もしらず花の中	護物	護物	雙樹	一茶	ナニハ	長齋	ヒタチ	翠兄	一茶	花の影この世をさみす人も有 (化句 化三) 焼酎の串にさ、る、餘寒かな うき舟の鶯を目当や土筆とる○ 如在なく人の来て居るさくらかな あめつちの花のあづかる日数かな ついでと小波をつくるかはづかな 夕雉の風にか、りし遠音かな 鷹の声なめしの色をわかれかな 貝ふみと脊中合せやきじの声 鶯のほとぶりとさめてはつ蛙 行春やある日頭巾も米幣 名月の御覽の通り屠家かな (文化五六年句日記化五) あし鴨の寝るより外ハなかるべし (曾波) みじか夜や野菜の籠のミたけ銭 鳥のする業を見て行冬野哉 寒き火とすてれバ冬ハなかりけり ほと、ぎす麻布ハ江戸の外山哉 男なら鯨はつかであじろ守 (『菫本』「めが」) 世の人手ミどり子にしてけふの月 とりしめぬ盆のはなしや宇治拾遺 秋の夜の哀れにまけて寝たりけり としよるも嬉しきものよほと、ぎす (『繫橋』) 駒牽ケよあすは都の女郎華 (『続成家集』化六) しばふにも哀れなりけり月と花 萩にしをれ芒によはる西日哉 淋しさを金へもて来ぬきり／＼す 蚊遣して寝て居りにけりわたり鳥 さのふ見しま、にもあらず枯尾花	下サ	エド	カヅサ	田雀彦	心匪	一瓢	浙江	菊駕	一茶	巢兆	青宇	ナニハ	イヨ	魯隱	葛三	道彦	雨塘	蒼虬	恒丸	成美	士得	士得	士得	羅城	竹有	岳略
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----	----	----	----	-----	----	-----	----	----	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----	----	-----	-----	----	----	----	----	----	----	----	-----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

引浪に鳴ぬ潮の夜明哉

吟水

月雪の窓にさくなよ釣干菜

樗白

花守が夫婦も出たり大根引

路哉

はつ秋や波の引行かんな屑〇

恒丸

白萩やわびしく見ゆる蟾の兒〔題叢〕

成美

名月やこはつ、しむ夜の人〇

岳輅

朝寝して夜を残さばやきりぐす

可都里

初雁は空とぶまでの名也けり

乙二

梅干を葉にいふや蔦の宿〔鹿島集〕〔寫本〕

恒丸

朝兒やけさは八月十五日

一茶

しら露や火を切こほす馬の上〔題叢〕

士朗

朝兒やひとつ咲ても風が吹〔鹿島集〕化四

乙二

むだ事に身は老かれぬ菊の花

相 葛三

秋かぜや寝よとの鐘はいつもつく

アキタ

世の中はす、掃音や梅の花

シナノ

人知らぬ冬野の猫のなく音哉

一茶

立際に春風吹や京の山〔啄木集〕化四

ナニハ

春をしむ楓のひまもちる桜

長斎

花を見る心は親をしへぬぞ〔鹿島集〕〔寫本〕

みち彦

山椿此うへ問ん春もなし

シナノ

起くくに花見る里の菜汁哉

葛三

元日も過行草の扉かな〔わかば集〕

士朗

折れ火ばし笑ふな是ハ炭の鞭〔寫本〕

成美

冬は只山雪の庵よ手柴こる

金令

〔寫本〕を住まば山辺〔古今綾囊〕化六 鷺白〔はたゞ山〕

晴たれば時雨をいふよ旅ころ〔俳諧新十家類題集〕化十 六替・未相編〔や〕

月よりもさびし山田にさす冬日〔続寫本〕

返す千鳥雪の湊がしらむやら〔萍日記〕玄阿

松竹にをもひもいれずみそさゝぬ〔続成美家集〕

雨水もなめてしるほど冬籠〔続成美家集〕化五

あうのくや静にわたる冬の月〔続成美家集〕化五

十月やいそがしぶりの神佛〔続成美家集〕化五

鳥が音にさめるや鯉のあた、かミ〔真蹟〕

金比羅の橋と漂ふいか女かな〇

昏衾着るや遠くに紙きぬた〇

はつ雪やそこともなしの山の家〇

かたみぞと炭をはかるやうつせ貝〇

さむしろにかたぶく露の日あしたかな

窓の蔦夜に入れバ日のともりけり

三日月はいつも薄の葉ごしかな

逢坂は人のとたんをしぐれけり

待宵や鳥もさ、ぬ人の家

ぬれ出ん誰やら泣た月の雨

あふみのや舩に寝てさへ引鳴子

酒賣が小松もはやせ鯛こし

降雨の松は寒くも草の花

泣やうに猶も紅葉ぬ小□会

さらでだに水場の稲や月の雨〇

十六夜もはづれて松の草鞋かな〔曾波〕

朝兒やあかれぬ先に小さく咲

白つゆや梅に勝たる野の廣き

寒がりの人より早しきりぐす

末枯や空にとらる、佛の灯〇

ある人の律義にかたる若葉かな

旅へ立人のや先や行々子

成美

エド千住菓兆

騏道

エド 護物

菓兆

一叟

カイ 有斐

成美

	日ぐらしの啼木持たる裏家哉（『花声』化四 郁賀）											
	けふとても秋風吹ぬ菊の花	乙二										
	襄むしのこゝろゆかしや梅の花○	恒丸										
	花芙蓉淋しいは我こゝろにて（『玉笹』、『題叢』）											
	命から二番めハ何うめの花○											
	笹の葉の世にうつくしき定哉	ヲク										
	淋しさに絶へむや野辺の尾花ちる	乙因										
	酒折の桶も若やげさじの声（『馬本』）	士朗										
	巣こぼれの鳥ふみまたぐ山路哉○	みち彦										
	とし寄の鳩よばるゝ木の芽哉	成美										
	春雨やまづ物おほき草の宿○	乙因										
	鴛鴦も時をくれバ春の鳥○	恒丸										
	炭の香にあかれてくれバ柳哉（『椎柴』）（『玉笹』）											
	春風や恋する馬のみだれ髪○											
	きさらぎの末利根川に棹さして											
	芽やなきや風は二月を吹なくす（『題叢後編』）											
	花咲けバ淋しくもなし鹿の兒○											
	はつ秋や波の引行かんな屑○											
	白萩やわびしくもなき蟾の兒（『題叢』）「面」											
	ミじか夜のけしきを椎のこぼれ花（『鹿島集』）	成美										
	ミじか夜の花は咲けりかきつばた	京 蒼虬										
	きかず兒してたゝかせん初水鶏（『鹿島』）『葛本』	みち彦										
	川すゞミ人の朝兒咲にけり（『啄木集』）	シナノ一茶										
	をし鳥も常なきもの歟浪のうえ○	恒丸										
	からたちの垣にも春はまたれけり（『題叢』）											
	気のがるやまほもあるぞ花盛り	湖中										
	花の世や垣は枯梗もあらまほし											
	朽葉ちりてはじめて夏をまたれけり											
	花のなさに声の尖るやほとゝぎす	恒丸										
	我庵に酒むかへせんほとゝぎす											
	腹のよい鳩はきてふけ雨の花○	恒丸										
	皆花といふに刈萱我もこう											
	搔あげて山路見せうぞ門の雪	エド										
	花の咲く茶の木は持たぬ律の戸○	エド										
	澤庵の墓もめぐる歟みそさゝる○	道彦										
	時雨や紅葉の上の竹やしき（『続葛本』）											
	山吹の露にくさめず野馬哉○											
	待もせぬ蚊の鳴くるよ杜宇	下サ										
	あの声をはつ音にもせよ閑古鳥	太筈										
	五月雨やさうなくとも律の家											
	角田川道遙											
	木母寺で淋しみつげん夏の月											
	かくれ家や我に紙帳の又ひとへ											
	耳なしの山は眠る歟ほとゝぎす（『ふるしも』）化六	恒丸										
	草まくらいちごにあるじ致させう（『とをほとゝぎす』）											
	露草は夜明のものよほしの秋○											
	不二の夜のあればぞ我もくすり喰（『題叢』）	恒丸										
	そは刈に道かりたれば瀧の上（『葛本』）『月影塚集』化五 其程）	道彦										
	千鳥なくそれが名所に類かぶり（『続成美家集』）化五	成美										
	をし鳥も今ほめられぬ足かな	太筈										
	馬の毛の簀にはさまるかれ野かな	真溪										
	平家よむその夜も来たり鉢たゝき	素廸										
	十月や杉とがりたるまでの事	一瓢										
	松燭に樹むく宿や石露の霜	柑翠										
	梅の木にはとりあがるミぞれ哉	其明										
	椎もては冬にかまけぬ月夜也	左文										

・『文化句帖』文化年間 一茶編 ↓『化句』

・『薦本集』文化十年 護物編 ↓『薦本』

・『統薦本集』天保九年 応々編 ↓『統薦本』

・文化元年 ↓ 化元 ・文政六年 ↓ 政六

一、管見において他書等に見出せない新出作品には、句の下に○印を付した。

一、作品の異同箇所については傍線部を引き、出典名の下の「」に異同を記した。

一、恒丸作品の出典は『鴛鴦俳人恒丸と素月』（矢羽勝幸、二村博共編著

歴史春秋社）、道彦作品の出典は『化政天保俳諧集』（古典俳文学大系

十六巻 集英社）及び『俳人鈴木道彦の生涯と作品』（矢羽勝幸編著）、

成美作品の出典は『夏目成美全集』（石川真弘編 和泉書院）、一茶作品

の出典は『一茶全集』第一巻 信濃毎日新聞社）によった。

（藪鴛 上）

文化文政蕉風句集

藪鴛 （表紙）

菊雅園 柿磨 （見返し）

時雨野やしたり兒なる墨絵画○

葛斎

貫之が死にはか、れずふくと汁○

枯ざまや月にそむきし花芒（『玉笹』）

三日月の重ミもなきにちる楓（『玉笹』）

初しもや去来が門の柿のへた（『題叢』）軒の釣し柿（

春風や画筆をぬらす雀見川（『題叢』）

五月雨や藪山雀の啼ほそる（『題叢』）

かはほりやつく波の空をひらめかし（『穂屋祭祀行』）

ひとつ家は門さへ持ず鳴水鶏（『題叢』）

夕げしき山吹に笛そ、ぎけり

湖中

昏燭して春の静をしられけり（『玉笹』）

三春 恒丸

菜の花や上は松ふくあらし山（『玉笹』）（『題叢』）

春雨も嬉しい歎果のほと、ぎす○

をしまれに月も出たかや合歓の上（『題叢』）

とてもなら皆白かれや夏の菊（『題叢』）

松の葉に風は持せて夏の月（双樹宛書簡「楢」）

葎生やむしりすてれば蚊遣り舐（『題叢』）

眠らんとすれバやさしや秋の月

としよれば鼻が寒いぞ梅の花

夜明てハどちらへも飛千鳥哉

犬もちて汐干の門をわたりけり

紫蘇の実の吠の口も野分哉（『玉笹』）

飯けぶりや冬の夜のまた夜深さに

馬屋より下に来て鳴男鹿哉（『曾波』）（『題叢』）

すげなさやけふの達磨の前つらへ（『自在草』）化三

世の中のきのふは古し花の影（『自在草』）化三

七夕やさもなき門の糸す、き

一銭の茶にうつりけり八重霞

寝て起て銭なき花の袂かな

よしや雨と思ひ捨ても夕櫻

あくまでも閑に出けり冬の月

たのもしや合羽着つれて花見連

年（『や花守宿の新一駄』）

築かけて一夜明たりはつ櫻（『曾波』）

眉につく扇の箔も花盛り（『成美家集』）化四

夕乙鳥我には翌のあてもなし（『化句』）化四

朝の間は醋も唄しかきつばた

ころもがへ朝草刈に出初しな（『花声』）化四 郁賀

こそくと夜雨にほづく粽哉（『曾波』）

みち彦 巢兆

カッ 甘谷

シナノ一茶

成美

巢兆

ナニハ 魯隠

ナニハ 長斎

相 かつミ

京 蒼虬

ラク 恒丸

ナゴヤ 士朗

エド東兆

エド道彦

エド成美

ラク 乙二

相 かつり

ラク 乙因

ミト 遅月

ナゴヤ 士朗

梅人

士朗

巢兆

成美

シナノ一茶

カッ 甘谷

みち彦

巢兆

かけて折れ梅も紐とく常陸帯 七十二歳 同人妻
はつ空に出迎ふ富士の高根かな 柿磨男 竹苞
ふじを見て千年あやかれ菊の酒

同書を刊行した初冬の安政五年（一八五九）十月十一日、柿磨は七十六歳で没している。須田家を継承した須田竹苞と、豪商の高安虎杖（佐七）はいずれも柿磨の息子であったことが確認できる。

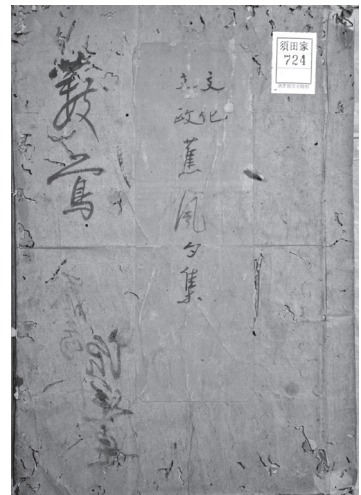
『窓形集』にみられる柿磨の作品は、『藪鶯』に自著した柿磨の六百句近くある句の中に見出せない。おそらく柿磨は晩年の自作を別の冊子か何かに筆記したのであろう。柿磨はかなり多くの句を詠み続けていたようで、俳諧に耽溺する姿勢には並々ならぬものを感じる。

二、『藪鶯』について

『藪鶯』は、須田柿磨が文化文政期における著名俳人たちの句を筆記した自筆稿本である。表紙には「文化文政期蕉風句集 藪鶯」と記されている。半紙本一冊、全一三八丁。保存状態は良好とはいえず、五十丁目から九十五丁目の小口付近に虫損があり、解説不可能な箇所がたびたびある。原本は現在、茨城県立歴史館が所蔵している。

『藪鶯』に最も多くの作品を収録している作家は柿磨自身である。菊雅号で130句ほど、柿磨号で460句ほど、合計すると600句ほどにもなる。これらを入れて紹介すると膨大な量になり、本稿の趣旨を離れてしまう。よって、柿磨（菊雅）の作品はすべて割愛したが、「文化八年末三月七日太々神楽執行折から鹿嶋山めぐりして」と前書した「鶯の五位にもすらめ神の山 菊雅」だけは、前後の句の筆写年代の参照とするため掲載した。（本稿 P155）

それでも諸俳家の収録作品がかなり多いため、本稿では便宜的に「柿磨」改号以前の（上）と、改号以降の（下）に分けて紹介することにした。



『藪鶯』表紙

凡例

一、翻刻の表記は原文の文字、仮名遣いをなるべく用いるようにしたが、濁点は適宜補った。
一、虫食い等で解説不能な箇所は□で表記した。
一、化政期著名俳人の作品を網羅するという観点から、以下のものは省略した。

- 編者柿磨（菊雅）の作品（上、下）
 - 石巖山人葛齋翁碑文（上）
 - 「新花摘」より抄出の蕪村発句（下）
 - 守武、宗鑑、季吟、重頼、宗因、貞徳、立圃らの発句（下）
- 一、化政期において特に著名な恒丸、道彦、巢兆、成美、一茶の作品に関しては、句の下部に主な出典を括弧内に小字で示した。その際、以下のような省略表記を用いた。
- ・ 『俳諧発句題叢』文政六年太筈編 ↓ 『題叢』
 - ・ 『玉笹集』 文化九年 太筈編 ↓ 『玉笹』
 - ・ 『曾波可理』文化十四年 国村編 ↓ 『曾波』
 - ・ 『七番日記』文化年間 一茶編 ↓ 『七番』

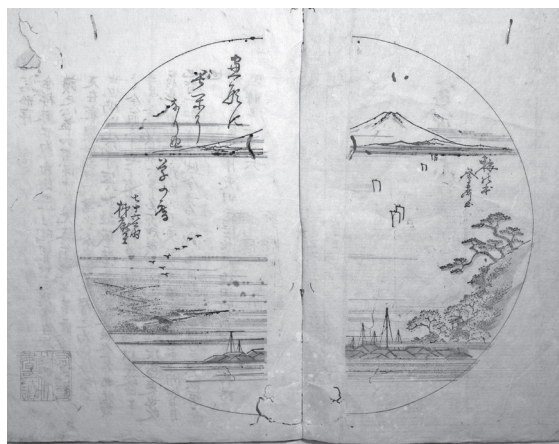
潮来市牛堀の三熊野神社には芭蕉句碑がある。



春もや、はせを
けしき
と、のふ
月と梅

柿磨揮毫 芭蕉句碑

これは安政四年(一八五八)三月に建立したものであるが、右の芭蕉句を揮毫したのは須田柿磨である。碑陰には「安政四歳巳三月」と中央にあり、その下には「須田氏竹苞、永山氏杏雨、高野氏鳩居、久米氏湖舟、永山氏藤水、綿屋葉風、坂本氏竹窓女、大津氏露澤」と後援者の名があり、世話人として「世話 坂本氏央江、浅井氏葛谷」の名が刻まれている。
安政五年(一八五九)、柿磨は『窓形葉』を刊行する。巻頭には、梅の本鶯の挿絵とともに、書名の由来となった柿磨の句が添えられている。



梅の本
鶯齋書

窓形に
長閑に
なりぬ草の庵
七十六翁
柿磨

梅の本鶯齋は幕末の浮世絵師で歌川国芳の門人。文久二年(一八六二)に描かれた「麻疹護調延寿鑑」等の作品が知られる。

挿絵は牛堀村の南西に流れる利根川と、遠景の富士山を描いたものである。同書は柿磨の作品(春九句、夏八句、秋八句、冬七句、雑八句)を収録しているが、全て富士山を詠んだ句である。ここでは春の三句を紹介する。

打とけて不二のほのめく子の日かな

吉田の駅不二見茶屋

ふじ霞む只中なりや来る乙鳥

日いと能はれて空のけしき鳥の声こ、ちよげなるに

夢買も来そふな空やふじ霞む

『窓形集』の巻末は、柿磨とその妻子の句で締め括っている。

佐保姫も春を流せず常陸帯 七十六翁 柿磨

あなどりて雨にあふ日ぞ鶯の声
 小まつのかげも梅のあた、か
 茶筌ひく家のあたりを春にして
 はまぐり買に船だよりまつ
 英が笠におかしき三日の月
 馬ぼくくゝと露におくる、
 あを墓や土器作る土瘦せて

青岱 蒼峨 里石 惟平 由之 有美 柿丸

『鶯鶯俳人恒丸と素月』（矢羽勝幸、二村博共編著 2012年 歴史春秋社）には『鳥のむつみ』の全文翻刻を掲載したが、その時の改題には柿麿について、「気になるが未詳の人物である」と記した。

恒丸の妻蘆月が関西に旅立つ際、常陸の有力門人の一人として柿麿は錢けの半歌仙に参加している。蘆月はこの旅の途中の京都で、「素月」と改号し、女流俳人としてその名を全国に知らしめることになる。素月の追善集『俳諧蚤のあと』（文政四年 蒼峨、由之、桂丸編）には、柿麿の追悼句が入集する。

轉つるや鳩の浮巢もしのばる、
 柿麿
 私が柿麿について調査を進める契機になったのは、常磐大学のゼミ生たちと出かけた鹿島神宮において、柿麿の句碑に出会ったことによる。この碑は、参道を進んだ茶店脇の芭蕉句碑「此松の実ばへせし代や神の秋 芭蕉」の向かい側にあった。



柿麿、虎杖句碑

月花に和らぎし夜や常陸帯 柿麿
 鶯や神楽拍子になれて鳴く 虎杖
 「常陸帯」は鹿島神宮における縁結びの神事で、新年の季語。一月十四日に男女が帯に名前や和歌を書いて納め、相性が占われたという。能楽「常陸帯」では次の和歌が詠み込まれている。

同じ世をかけて結ばん常陸帯 片山九郎右衛門
 結ぶかひある契りなりせば
 この句碑の碑陰（裏側）には次のように刻んでおり、これにより私は初めて柿麿の本名を知った。

牛堀 須田源之丞
 柿麿男 高安佐七
 安政二年春建立

安政二年（一八五〇）は、柿麿が七十三歳の時である。虎杖は、信州の宮本虎杖ではなく、柿麿の息子にあたる豪商の高安佐七である。牛堀の須田家文書は近世文書としてその道の人には知られていた資料群であったが、須田柿麿の俳諧活動について注目されることはこれまでなかった。

『藪鶯』においてこの五句は、「石巖山人葛齋翁碑」(文化九年建立)を筆記したメモの直後に書かれているが、俳号はもとの「菊雅」のまま自著している。つまり、柿磨は文化九年に「菊雅」から「柿磨」に改号したということになる。文化九年は師恒丸の三回忌にあたる。

自身の改号に際して柿磨は、江戸の鈴木道彦に命名を依頼していたことが、菊雅宛金令(道彦)書簡(国文学研究資料館蔵)からわかる。

御雅名之事承知せしめ候。すなはち訂考指出候。御意に叶はゞ大慶たるべし。

と記して、別紙には左記のように大書している。

菊雅様

雅号然麻呂

右御訂考候。

畢

金令舎

文化末年(八年)霜月 須田氏秀雄

菊雅(柿磨)から改号命名の依頼を受けた道彦は新しい号として文化八年(一八一二)十一月に「然磨」を提案している。

ここで、「然磨」号に関する柿磨宛金令(道彦)書簡を紹介しておこう。

口上

春帖御加入句料右に相届候。詠艸留申候。御雅名之事よしまろ、しかまろいづれとも貴意次第二御よみ被成候てよみを□^(論)為不通候。しかまろの方いづれよめ安くて可然候。月並題あとより可申述候。此節ちらし出来候得共少し間違ありて板木をなをし申候間、少しおそなはり可申上候。以上。

金令

柿丸様

道彦は「然磨」の読みを「よしまろ」でも「しかまろ」でもよいが、「しかまろ」

と読んだ方が読みやすくてよいだろうと提案している。宛名は既に「菊雅」ではなく「柿丸」となっているので、「柿丸」に改号した後にも、道彦は「然磨」号を勧めていたようだ。柿磨は「然磨」号の読み方、響きが気に入らなかつたのかも知れない。この書簡には、柿磨の子孫が記したと思われる記述が添付されている。

金令舎道彦鈴木氏二候。春秋庵白雄老人ノ俳道ヲ交テ、文化文政年間海内ノ豪傑也。尾土朗、浪花ノ月居と同時也。然磨ハ柿磨に先考申候。故有て改ム。果兆、成美、葛三、樽堂、菊也に名ヲ御並べたり。

故あつて然磨を柿丸に改めたところがあるが、おそらく然磨号は用いなかったのであろう。今回紹介する『藪鶯』にも然磨の号は一度も出てこないし、今のところ然磨号での作品入集等は確認できない。

『鳥のむつみ』(文化十一年 太笈、由之ら編)には柿磨の句が数多く入集する。

生れ出し庭ぞおもふ梅のはな	常陸	柿丸
雲に鳥心やすまぬ春のやま		柿丸
くさ餅やけふは信夫の花の客		柿丸
桐壺やは、木々やとて蚕たる		柿丸
身の果やひとつく／＼に繭こもる		柿丸
からびたる影もならべん白がさね		柿丸
梨子壺や五人揃ふてしろがさね		柿丸
セミなくや老てはほしき別坐敷		柿丸
寝あまるや草木も声を持夜頃		柿丸
花になくそねミもあらじ藪鴉		柿丸
行秋や誰やら刺し井堤の守		柿丸
とし木樵跡霞ませて戻りけり		柿丸

上京おもひ立し頃

はる風とともにかハさん山幾ツ

蘆月(恒丸妻)

須田柿麿編『藪鶯』— 化政期著名俳人の作品集（上）

二村 博（常磐大学人間科学部）

Suda Kakimaro edited “Yabuuguisu” – Edo period of the famous poet who of haiku,
in which the consideration for the late Edo period of haiku.

Hiroshi Nimura (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

この論文は、茨城県潮来市牛堀の俳人須田柿麿が、江戸時代後期の著名俳人たちの俳句を収録した『藪鶯』を紹介し、江戸時代後期の俳諧について考察をするものである。今回は全二編のうちの前編を掲載する。

This paper, Ibaraki Prefecture Itako Ushibori poet Suda Kakimaro is, to introduce the “Yabuuguisu” was recorded late Edo period of the famous poet who of haiku, in which the consideration for the late Edo period of haiku. This time to me for a prequel of the total knitted.

はじめに

須田柿麿は常陸国牛堀村（茨城県潮来市牛堀）の人で、牛堀村、永山村の庄屋を務めていた。俳諧ははじめ下総佐原の今泉恒丸に学び、恒丸没後は江戸の鈴木道彦に師事している。

茨城県立歴史館が所蔵する『藪鶯』は、柿麿が当時の著名俳人たちの句を筆記した自筆稿本である。恒丸、道彦、成美、巢兆、一茶、対竹、護物ら、錚々たる俳家たちの作品を多数収録し、本書によってのみ確認できる新出句もかなり多い。

本稿は、文化文政期の俳諧を調査する上で裨益し得る新資料『藪鶯』の内容を（上）、（下）の二回に分けて紹介し、若干の考察を加えるものである。

一、『藪鶯』の編者須田柿麿について

常陸国牛堀村（茨城県潮来市牛堀）の須田源之丞は、牛堀村と永山村の庄屋であった。はじめは菊雅と号して、下総佐原の宗匠として名高かった今泉恒丸に俳諧の手ほどきを受けている。

『春興』（文化六年 恒丸編）には次の句がみえる。

つくぐと見込ば古き柳かな

牛ボリ 菊雅

文化六年（一八〇九）、菊雅は三十四歳である。この句は『藪鶯』にも自身の作品として記録されている。恒丸三回忌追善集『玉笹集』（文化九年 太節編）には、改号後の「柿麿」で入集している（柿麿三十七歳）。

白露を手向まゐらせ侍るとて

柿麿

どれ折てお氣にまるるぞ草の花

『藪鶯』にはこの句の初案を含む恒丸追悼句が五句並んでいる。

どれ折りて氣にいらふやら草の華

何草の根に分入るぞ露の魂

葛の華露時雨すはいつまで歎

誰が真似をうろつく蝶ぞ秋の墓

露霜の覆ひからふじちる尾華

菊窓 菊雅

に順なるは、舜と雖も之れを難しとす。然れども其の卑近なる者は、則ち（夫婦の愚不肖¹⁵）と雖も、亦た（以て与り知り、能く行ふべき）者有り。故に聖人は推して以て（物を成す）。而れども其の本は則ち（人を以て人を治むる¹⁶）に過ぎざるのみ。

【訳注】

（一）期の喪は、大夫に達す。一期は一年間の服喪。服喪期間は斬衰・斉衰の三年（足かけ三年）、斉衰の一年、大功の九月、小功の五月、緦麻の三月があり、自分からの距離によって服喪期間が決められていた。鄭玄注には「旁親の降す所、大功に在る者を謂う。其の正統の期は天子諸侯も、猶お降さざるなり。大夫の降す所は、天子諸侯は之れを絶ちて為に服さず」とあり、疏は「熊氏云う、此れ天子諸侯に對す。故に期の喪は大夫に達す、と云う。其の實、大夫の大功の喪を為すは、小功に降すを得、小功の喪は、緦麻に降すを得たり。是れ大功小功は皆な大夫に達するなり。熊氏又た云う、天子の正統の喪を為すは、適婦の大功、適孫の婦の小功なり。義或いは然り。但だ正文無きのみ」とある。旁親の大功の喪に服さなければならぬ親族が亡くなった場合、天子諸侯はそのために喪に服することはなかったが、大夫の場合は、小功・緦麻と期間を短縮して喪に服したとされる。

（二）親に順なるは、舜と雖も之れを難しとす。舜は孝によって堯帝の後継者に推薦されたが、父は頑固、母は口やかましく、さらに弟は傲り高ぶっており、家族を和らげ治めることには大変苦労したとされる。その様子は『孟子』万章上などに詳述される。その冒頭には「万章問いて曰く、舜、田に往き、旻天に号泣す、と。何為れぞ其れ号泣するや、と。孟子曰く、怨慕すればなり」と、舜が親を慕っているのに愛されないことを嘆き、天に対して号泣したことが記される。

24 【現代語訳】武王は年老いてから天命を受けて天子となった。周公は文王武王の徳を完成させ、大王・王季を追って王とし、遡って先公を祀る際には天子の礼を用いた。

《釈義》これは親を尊び、親に従順である至極な行為である。

この周公が行った礼は諸侯・大夫及び士・庶人に至るまで広く行われた。すなわち、父が大夫で、子が士であれば、父の身分である大夫の礼で葬り、子の身分である士の礼で祖先祭祀の儀礼が行われた。同様に父が士、子が大夫であれば、父の身分である士の礼で葬り、子の身分である大夫の礼で祖先祭祀が行われるようになったのである。一年以下の服喪期間が設定されている旁親の者が亡くなった場合は、天子諸侯はその喪に服することはなかったが、大夫の場合は、その期間を短縮して喪に服した。三年の喪とされている近親者に對しては天子も喪に服した。特に父母の喪は、貴賤に関係なく皆喪に服した。

《釈義》上文を承け、「自己」を成し遂げ、それを推し及ぼして「物を完成させる」ことを述べている。ここで述べられていることはまさしく15節の「端緒をなして、その極致に及ぶ」ことであり、また16節で示された「忠恕」を現実的に施したことである。これによって礼が起ころのである。

○ここは武王・周公が自らの「親に従順である」心を挙げて、その心を人に加え及ぼしたことである。「忠恕」とはこれを推し及ぼすことであり、これを自分にやってみて、そうありたいと思ったことを、他人にも施すことである。周公は忠恕の精神によってこの礼を制定し、自分が依拠している「中庸」を他人にも依拠させることによって、「外と内とを合一にする道」を行ったのである。この行為は「親に従順である」ことを根本としているが、「親に従順である」ことは、聖人の舜であつても難しいことであつた。しかし、14節に示されるように、その卑近なものは「夫婦の愚不肖」であつても、聖人と同様に「与り知り、実行できた」。そのため、聖人はそこから推し及ぼして「他物を完成させた」のであつた。すなわち、その根本は「道を実現した自分によって他人に道を実現させる」ことに過ぎない。

*本稿は常磐大学二〇一六年度課題研究（各個研究）による成果の一部である。

うに天地は物を生み出し育むが、天地は一つの元気である太極を生み出すにすぎない。その元気が陰陽二気へと分かれる。そして『易経』に「万物は資りて始まり・資りて生ず」とあるように、陰陽二気を根柢として万物は始生し、陰陽が組み合わさって四象、八卦となり、形ある物へと変容していくが、物は根柢とする陰陽の組み合わせを異にし始まり生まれるため、それぞれの素材を成り立たせている根柢には、厚薄の違いが生じるのである。天はただそれぞれが持つ素材を手厚くし、養い育てて、それぞれの本性を先達させるにすぎない。植栽したものは、繁り増える気があることによって、天はそれを倍増し、傾きかかっているものは、その気が尽きていることによって、天はそれを倒し滅ぼすのである。そのため舜は〈大徳〉を備えていたので、天はその徳に対して手厚く施し、必然的に彼に〈位〉〈禄〉〈名〉〈寿〉を得させたのである。これはその〈大徳〉が舜の生まれ持った素材であり、〈位〉〈禄〉〈名〉〈寿〉は天が舜に〈手厚く施した〉仕業である。

詩経には、善樂なる君子は盛大なる善徳を備え、万民をよく養い、適任者に官に任じ、天から禄を受けた。天は安んじ助けて天子とし、また重ねて福を与えた、とある。このように、大徳を備えた者は、必ず天命を受けるのである。『釈義』21節で見たように〈誠は敵い隠すことができない〉ので、天がそれを倍増したのである。

先生は言われた。心配事がない者は、文王だけであろうか。王季を父とし、武王を子とし、父の王季が王業を創始し、子の武王が祖述し成し遂げた、と。武王は、大王・王季・文王の王業を継承し、一度武具をつけて紂王と決戦し、その結果、天下を保有することとなった。その身は天下の顕名を失うことはなく、天子として尊位を極め、その祭祀には各地の諸侯が輔佐し産物を献上し、その富によって父母を奉養した。宗廟にて誠敬を尽くして祖霊を祭り、祖霊はその誠を響けて降臨し、子孫は天子の尊位を保ち宗廟の祭祀を継承した。『釈義』22節「舜大孝」より()までは、すべて22節の〈誠は敵い隠すことができない〉にこいて述べている。これは〈親に従順である〉ことの極致である。

○()ここもまた天がその素材を増増したことであり〈大徳は、必ず命を受ける〉

ことを述べている。

24【原文】武王末受命、周公成文武之徳、追王大王王季、上祀先公、以天子之禮。『釈義』尊親之至、順親之極。

斯禮也、達乎諸侯大夫、及士庶人。父爲大夫、子爲士、葬以大夫、祭以士。父爲士、子爲大夫、葬以士、祭以大夫。期之喪、達乎大夫、三年之喪、達乎天子。父母之喪、無貴賤一也。

『釈義』承上文、言自成己者、而推以成物。即造端而以及其至之義、而施其忠恕於實事、禮之所由起也。

○此舉其順親之心、而加諸人。忠恕之推、施諸己而所願、亦施諸人。以制斯禮、使人得依己所依之中庸、所以爲合外内之道也。而其本則順乎親而已。順親者雖舜難之。然其卑近者、則雖夫婦之愚不肖、亦有可以與知能行者。故聖人推以成物。而其本則不過以人治人而已。

24【訓読文】武王末^オいて命を受け、周公、文武の徳を成し、大王・王季を追王し、上は先公を祀るに、天子の礼を以てす。『釈義』親を尊ぶの至り、〈親に順なる³⁴〉の極なり。

斯の礼や、諸侯大夫に達し、士・庶人に及ぶ。父、大夫たり、子、士たれば、葬るに大夫を以てし、祭るに士を以てす。父、士たり、子、大夫たれば、葬るに士を以てし、祭るに大夫を以てす。期の喪は、大夫に達し、三年の喪は、天子に達す。父母の喪は、貴賤無く一なり。

『釈義』上文を承け、〈己を成す〉者よりして、推して以て〈物を成す^ゼ〉を言ふ。即ち〈端を造し〉以て〈其の至れるに及ぶ^オ〉の義にして、而して其の〈忠恕^セ〉を實事に施すこと、礼の由りて起くる所なり。

○此れ其の〈親に順なる〉の心を牽げて、諸を人に加うることなり。〈忠恕〉は之れ推して、〈諸を己に施して願う^セ〉所は、亦た諸を人に施す。以て斯の礼を制し、人をして己の依る所の〈中庸〉に依るを得しむるは、〈外内を合するの道^セ〉を爲す所以なり。而して其の本は則ち〈親に順なる〉のみ。〈親

文言伝には「大なるかな乾や。剛健中正、純粹にして精なり」とあり、本義は「或ひと疑いて、乾は剛にして柔なく、中正と云うを得ず、とは、然らざるなり。天地の間は本、一気の流行にして動靜有るのみ。其の流行の統体を以て言え、則ち但だ之れを乾とのみ謂いて包まざる所無し。其の動靜を以て之れを分かちて、然る後に陰陽・剛柔の別有るなり」と説く。朱熹は「氣」に「理（太極）」が内在し、その流行を掌るとするので、ここでいう「二氣」とは「理（太極）」を内在した「氣」である。天地の間はそのような「一氣」が流行しているにすぎず、動と靜の状態によって陰陽剛柔に區別されるとした。これに対して會澤は『説易日札』卷二、文言にて、「中なる者は純卦用九、陽の中に陰を含み、剛に偏らずして、其の中を得るものなり。正なる者は陽徳なり。陰を邪と為し、陽を正と為すなり。純粹は雜ならざるなり」とし、さらにその自注で「本義又た中正を以て一気の流行と為すは、則ち是れ太極なり。其れ兩儀を生じて、而る後に乾坤相判つ。陽は自ずから陽、陰は自ずから陰なり。既に乾と言え、則ち坤の之れに配すること有りて、二氣流行して、一氣に非ず。其の中正と云うは、則ち用九の含陰の義にして、一気の動靜を包むの謂いに非ざるなり」とし、朱熹のいう「二氣の流行」そのものを「太極」とし、その「太極」が兩儀を生じて、乾坤に分かれるとする。朱熹は「二氣」の動靜の状態で陰陽が分かるとするが、會澤は「陽は自ずから陽、陰は自ずから陰」と、「太極」から「陰」と「陽」がそれぞれ別個に生まれるとし、この「二氣」が流行して四象となり、八卦となつて、万物へとなつていくとするのである。そのため彼は「氣」に内在する「理」を認めず、物の性質もそれを形成する陰陽二氣によって生じるとみる。そして、その性質のままに物事が完成されるのも陰陽のはたらきによるとし、そのはたらきを「天」が輔佐するとみるのであった。続く【訳注】（二）も参照のこと。

ちなみに伊藤仁齋は『語孟字義』上「天道一にて一蓋し天地の間は一元氣のみ。或いは陰と為り或いは陽と為り、兩者只管兩間に盈虚消長、往來感応し、未だ嘗て止息せず。此れ即ち是れ天道の全体、自然の氣機、万化此れ從りして出でて、品彙此れに由りて生ず。聖人の天を論ずる所以の者、此ここに至りて極まる。……考亭以謂らく、陰陽は道に非ず。陰陽する所以の者は是れ道と、非なり。陰陽は固に道に非ず。一陰一陽往來已まざる者は、便ち是れ道。考亭も太極を以て極至と為して、而し

て一陰一陽を以て太極の動靜と為す。繫辭の旨と相いもとること太甚だしき所以なり」と説いている。

（二）万物、資りて始まり・資りて生ず…『易經』乾卦象伝に「象に曰く、大いなるかな乾元。万物資りて始む。乃ち天を統ぶ。雲行き雨施し、品物形を流く。大いに終始を明らかにし、六位時に成る。時に六竜に乗りて、以て天を御す。乾道變化して、各々性命を正し、大和を保合す。乃ち利貞なり。首として庶物に出でて、万国咸く寧す」とあり、坤卦象伝に「象に曰く、至れるかな坤元。万物資りて生ず。乃ち順にして天に承く。坤は厚くして物を載せ、徳は彊无きに合す。含弘光大にして、品物咸く享る」とある。『説易日札』卷二、象伝乾元には「万物の資りて始まり、其の形を流くに及び、各々の性命を正す所以の者は貞なり。中庸に云う、天の物を生ず、必ず其の材に因みて篤くす、とは、亦た是れを謂うなり。物をして各おの自ら正さしめ、其の全を挙げて之れを覆轄し、漏遺する所無からしむ」と説かれる。會澤は本節【訳注】（一）で確認したように、形而上なる「氣」である「太極」から、「陰陽」が生まれ、「陰陽二氣」によって万物が始生し、「性」も「二氣」によって生じそれぞれに備わるとしたが、「性」のままに物を完成させるのが乾の貞のはたらきとする。また、乾坤によって万物が始生し完成することが本節の「天の物を生ずる、必ず其の材に因みて篤くす」とするのである。同様のことは、同じく、象伝乾元「各おの性命を正す、とは万物を曲成するの功なり」の自注に「中庸に天の物を生ずる、必ず其の材に因みて篤くす。故に裁えたる者は之れを培い、傾く者は之れを覆うと、各おの性命を正すこと、蓋し亦た此の如し」とあり、乾の貞のはたらきである「各おの性命を正す」を本節と重ねて説いている。19節（余説）もあわせ参照。

23【現代語訳】そのため大徳を備えている者は、必ずそれにふさわしい地位を得、必ずそれにふさわしい俸禄を得、必ずそれにふさわしい名声を得、必ずそれにふさわしい寿命を得る。《釈義》《誠は敵い隠せない》からである。それというのは天が物を生み育むのは必ずその素材を手厚く施すからであり、そのため植栽したものはそれを倍増し、傾きかかっているものはそれを倒し滅ぼすのである。《釈義》これは《鬼神》が物を生じることである。思

覆す。故に舜は大徳有れば、則ち天は因みて之れを篤くし、必ず「位・禄・名・寿」を得しむ。是れ其の「大徳」なる者は、則ち舜の自ら資する所の材にして、「位・禄・名・寿」は、天の之れを篤くする所以なり。

詩に曰く、嘉樂の君子、憲憲たる令徳あり。民に宜しく人に宜しく、禄を天より受く。保佑して之れに命じ、天より之れを申ぬ、と。故に大徳は必ず命を受く。《釈義》《誠の掬うべからざれば、天因みて之れを培う。

子曰く、憂い無き者は、其れ惟だ文王か。王季を以て父と為し、武王を以て子と為す。父之れを作り、子之れを述ぶ。武王、大王・王季・文王の緒を續ぎ、壹たび戎衣して天下を有ち、身は天下の頭名を失わず。尊は天子為り、富は四海の内を有ち、宗廟之れを饗け、子孫之れを保つ。

《釈義》《舜大孝》より此れに至るは、皆な「誠の掬うべからざる」を言う。《親に順なる》の至りなり。

○此れ亦た天の培う所、大徳は必ず命を受くることなり。

(一) 天地の物を生ずるは「一元氣のみ」『易経』繫辭上伝に「易に太極有り、是れ両儀を生ず」とあることよって、万物の始原は「太極」であるとされ、孔穎達疏には「太極は、天地未だ分かれざるの前、元氣混じて一たるを謂う」とあり、唐代の正統的な解釈では、「太極」は「一元氣」とみなされていた。しかし、宋代になり、周敦頤が「太極図説」を著し、「太極」を「無極にして太極」とすると、南宋の朱熹はそれを表章し『太極図解』『太極図説解』を著し、「無極にして太極」を生成の始原に据えて自らの思想を展開した。朱熹は「太極」を形而上の「理」とし、形而下の万事万物、所謂「氣」に必ず内在し、それを主宰するものとした。「理」は単独で存在するものではなく、「氣」と同時に存在するものであったが、価値的には「氣」よりも上であり、論理的には「氣」に先だって存在するとされたのである。朱子学においては万物の始原はこのような「理」であった。朱子の太極説を激烈に批判したのが陸象山であるが、彼らの問答は『朱文公文集』巻三十六、答陸子静、『象山先生全集』巻二、与朱元晦に記されている。それらによると、陸象山は、繫辭上伝に「形して上なる者之れを道と謂う」、「一陰一陽之れを道と謂う」とあることか

ら、「一陰一陽」はすでに形而上なるものであり、それを生み出す「太極」も当然、形而上なるものであるため、「無極」という必要はないとして、朱熹の「無極而太極」説に批判を加えた。これに対して朱熹は「一陰一陽は形器に属すと雖も、然れども其の一陰して一陽する所以の者は、是れ乃ち道体の為す所なり。故に道体の至極を語りて、則ち之れを太極と謂い、太極の流行を語りて、則ち之れを道と謂う。二名有り」と雖も、初めより両体無し」とし、「陰陽」を「形器」すなわち形而下の「氣」とし、「氣」に内在して、「一陰して一陽」する「所以」が「道」の本体である「道体」であり、それが「太極」であるとされた。「太極」は論理的には形而上なる「理」であるが、「理」は「一陰一陽」する形而下の「氣」、すなわち現象を通してしか認識できない。そのため「太極(道体)」によって形作られた現象が「道」と認識されるのである。朱熹にとつては、一陰一陽する所以が道の本体であり、一陰一陽は道の作用であったのである。これに対して、會澤は『説易日札』巻一、太極図にて、「此れ夫子の言を信ぜずして、自己の見を以て、所以の二字を足し、以て聖人に上たるを求むるなり」と朱熹が「一陰一陽する所以」を「道体」としたことを批判する。続けて「余謂らく、陰陽は氣なり。氣は形色の見るべきもの無し。是れ形而上なる者なり」と、「陰陽」を形色を伴わない形而上なる「氣」とし、陸象山に左袒して自らの説を述べる。「太極」については続けて「易に太極有り。是れ両儀を生ずと、是れ太極とは、陰陽未だ生ぜず、其の至極にして以て名状すべからざる者なり。而して曰く是れ両儀を生ず、とは、則ち是れ陰陽並び生じ、先後動静の差有る無し。而る後に四象八卦次を以て生ず」と、「太極」は陰陽が生じる以前の至極の「氣」であり、それが本節で「天地の物を生ずるは一元氣のみ」とされる「一元氣」であった。この「一元氣」から先後動静の差なく、陰陽が生じ、四象、八卦が順に生まれるとする。さらに、太極図には「即ち乾元、万物資り始まり、乃ち天を統ぶ、坤元、万物資り生じ、乃ち順いて天を承く、と、是れ陰陽二氣は形無くして、万物を始生す。豈に之れを形而下なる者と謂うべけんや。而して万物資りて始生し、雲行き雨施し、品物形を流く、是れ乃ち形而下なる者なり」とし、『易経』の象伝を根拠にして、万物は「乾元」と「坤元」、すなわち形而上なる「陰陽二氣」より始生し、「雲行き雨施す」という形色のある物へと変容していくとするのであった。また、乾卦

輔佐した」とあり、その際に各地の産物を献上し、それによって親を奉養したのである。

舜は宗廟にて誠敬を尽くして祖霊を祭り、祖霊はその誠を響けて降臨した。《釈義》「孝経」に言う「宗廟の祖霊に誠敬を尽くすと、祖霊はそれに感じて現れる」ことである。

子孫は天子としての尊位を保ち宗廟の祭祀を継承した。

《釈義》「刃節の（誠は敵い隠すことができない）の意を承けて、舜の（至誠）は、頑父を感動させ、それが堯の朝廷にまで聞こえ、それによって舜は天子となり（尊富）を極めて、祖霊を祭り（祖霊を降臨させる）までになったことを述べている。これは（親に従順）の極致であり、刃節の（自己を成し遂げて、他物を完成させた）ことであり、刃節の（端を造してその極致にまで及んだ）ことである。

○『孟子』万章上には「孝子の極致は、親を尊ぶことであり、親を尊ぶ極致は、天下の富によって親を養うことである。舜は父の瞽瞍を天子の父としたが、それは親を尊ぶ極致であり、また、天下の富によって養ったが、それは親を養う極致である」とある。そのため、ここで、舜が親を天子の父とし、世界中の富によって養ったとあるのは、これより大きな親に従順な行爲はないと言っているのである。（宗廟之れを饗く）とは、まさしく前節の、宗廟の祖霊が子孫の祭祀を受け降臨し、流動充滿し左右にいるかのようになることである。舜の大孝によって祖霊は百世後までも子孫によって祀りを響けることができたのであり、舜が常礼に反し親の許しを得ずに結婚したことは、子孫を残さない不孝とは異なり、子孫を残し祖先祭祀を続けるための非常の権であり、やむを得なかったことなのである。『孝経』では「孝は徳の根本であり、先王の教えの出発点なのだ」と、孔子が曾子に教示しており、そのため曾子の教えを受けた子思も先王の教えの立脚点を言うにあたり、最初に舜の（大孝）を称えているのである。

23 【原文】故大徳必得其位、必得其祿、必得其名、必得其壽。《釈義》誠之

不可揜也。

故天之生物、必因其材而篤焉。故栽者培之、傾者覆之。《釈義》此鬼神體物也。蓋天地之生物、一元氣而已。萬物資始資生焉、而其所以資者不齊、故所以各成其材者、有厚有薄。而天特因其所自資之材而篤之、長養生息、使各遂其性。植者因其有滋息之氣而培之、傾者則因其氣之盡而覆之。故舜有大徳、則天因篤之、必得位祿名壽。是其大徳者、則舜所自資之材、而位祿名壽者、天所以篤之也。

詩曰、嘉樂君子、憲憲令徳。宜民宜人、受祿于天。保佑命之、自天申之。故大徳必受命。《釈義》誠之不可揜、天因而培之也。

子曰、無憂者、其惟文王乎。以王季爲父、以武王爲子。父作之、子述之。武王纘大王王季文王之緒、壹戎衣而有天下、身不失天下之顯名。尊爲天子、富有四海之内、宗廟饗之、子孫保之。

《釈義》自舜大孝至此、皆言誠之不可揜。順親之至也。

○此亦天之所培、大徳必受命也。

【校注】

（校一）會澤家本熱田家本ともに、もとは「天之」であり、「之」が削除されている。（校二）熱田家本には「大徳」の下に「者」が挿入されている。

23 【訓読文】故に大徳は必ず其の位を得、必ず其の祿を得、必ず其の名を得、必ず其の寿を得。《釈義》（誠の擡うべからざれば）ばなり。

故に天の物を生ずる、必ず其の材に因みて篤くす。故に栽えたる者は之れを培い、傾く者は之れを覆す。《釈義》此れ「鬼神の物を体する」ことなり。蓋し天地の物を生ずるは、一元氣のみ。「万物、資りて始まり・資りて生ずるも、而れども其の資る所以の者は齊しからざるが、故に各おの其の材を成す所以に厚有り薄有り。天特だ其の自ら資る所の材に因みて之れを篤くし、長養生息、各おのをして其の性を遂げしむるのみ。植えたる者は其の滋息の氣有るに因みて之れを培い、傾く者は則ち其の氣の尽きたるに因みて之れを

じ。『孝経考』でも「親を忘れずして其の誠敬を致せば、以て鬼神を感ぜしむべし」と同様のことが述べられる。

(六) 舜の至誠は、頑父を感ぜしめ、堯朝に発聞し…本節【訳注】(一) 参照。

(七) 孝子の至りは…『孟子』万章上に見られる舜の孝について述べた句。集注では「言うところ、瞽瞍既に天子の父為れば、則ち当に天下の養を享くべし。此れ舜の親を尊び親を養うの至りと為す所以なり」と説く。『孝経考』第五章「是こを以て四海の内、各おの其の職を以て来たり祭る」でも引用される。本節【訳注】(四) 参照。なお、大田錦城『中庸原解』も本節の注釈にこの句を引用する。

(八) 後無きの不孝…『孟子』離婁上に「孟子曰く、不孝に三有り。後無きを大と為す。舜の告げずして娶るは、後無きが為なり。君子は以て猶お告ぐるが」としと為す」とある。集注には「礼に於いて不孝なる者三事有り。…娶らず子無く、先祖の祀を絶つ、三なり。三者の中、後無きを大なりとす」とあり、結婚をせず、子孫を残さないことは、先祖の祭祀を絶つことであり、最大の不孝とされた。そのため、舜が親に許しを得ずに結婚したのは、許しを求めれば結婚できず、祖先祭祀を絶やす最大の不孝をしてしまうからだとみなされた。ただし、これは特別の状況下で認められることであり、集注では「舜告げれば、則ち娶るを得ずして、終に後無し。告ぐるは礼なり。告げざるは権なり。…范氏曰く、天下の道、正有り権有り。正は万世の常、権は一時の用なり。常道は人皆守るべし。権は道を体する者に非ざれば、用うるに能わず。蓋し権は已むを得ざるに出づる者なり」と、道を体現した舜であるからこそできた権道であるとする。

(九) 孝は徳の本にして、教の由り生ずる所なり…『孝経』開宗明義章第一(『孝経考』一章)の句。玄宗注では「人の行いは孝より大なるは莫し。故に徳の本と為す。…言うところ、教は孝より生ず」とあり、『孝経指解』では「人の徳を脩むるは、必ず孝より始む。而る後に仁義生ず。先王の教も亦た孝より始む。而る後に礼楽興る」とある。それを承けて『孝経考』では「徳の目は多しと雖も、而れども孝は之れが本為り。至徳と為す所以なり。道を脩むる之れを教と謂い、百行の教は、皆な孝に従りて滋生す。要道と為す所以なり。故に曰く、本立ちて道生ず、も亦た此れを之れ謂うなり」と説き、孝を徳の根本、先王の教えの立脚点とする。

(十) 故に子思、教えの立つ所を言うに、首に舜の大孝を称うるなり…曾澤は孝を教えの立脚点とし、本節を『孝経』に基づいて説いた。『孝経考』序にも「夫れ孝の徳為る大なり。堯の舜を挙ぐるに其の孝を以てし、孔子の舜及び武王・周公の徳を称ふるに、志を継ぎ、事を述べ、其の尊親する所を愛敬し、帝に事え、先を祀り、国を治むること掌に示るが如きを以てす。曾子の伝えし所の郊祀・宗祀・聖人の徳、子思之を述べ、一口より出づるが如し。聖人の意、蓋し亦た見るべし」とあり、『中庸』の22節から25節までと『孝経』の内容は一致していると説かれる。『中庸章句』序に「吾が夫子の若きは則ち其の位を得ずと雖も、往聖を継ぎ来学を開く所以、其の功反つて堯舜より賢る者有り。然れども是の時に当たり、見て之れを知る者は惟だ顔氏曾氏の伝、其の宗を得たるのみ。曾氏の再伝に及んで復た夫子の孫、子思を得たり。則ち聖を去ること遠くして異端起る。子思、夫の愈いよ久しくして愈いよ其の真を失わんことを懼る。是に於いて堯舜より以来相い伝うるの意を推し本づけて、質すに平日父師に聞く所の言を以てし、更に交互演繹して此の書を作爲し、以後の學者に詔ぐ」とあり、孔子の学問の正統を受け継いだのは顔子と曾子であり、孔子の孫である子思が曾子の学問を受け継いで『中庸』を著したとされている。一方『孝経』は孔子が曾子に伝えたことを記した書物であり、そこでは孝が徳の根本であり、教えの立脚点として語られ、先王の政治の根本とされていた。そのため、曾澤は孔子の学問の真髄は孝であり、それは曾子を経て、子思にも伝承され、『孝経』の内容が『中庸』にも反映されているとみるのである。

22【現代語訳】先生は言われた。舜はなんと大孝であろうか。聖人としての徳を備え、後世に名を揚げ、父母を顕彰し、『釈義』『孝経』に言う「孝道を行つて身を立てて君子の人となり、自らの名を後世に揚げて、それによって父母の名をも顕彰した」ことである。

天子として尊位を極め、親を天子の父母として尊び、『釈義』『孝経』に言う「孝は父を尊敬する以上のものはない」ことである。

その祭祀には各地の諸侯が輔佐し産物を献上し、その富によつて父母を奉養した。『釈義』『孝経』には「国中の諸侯は、それぞれその職を奉じて祭祀を

して之れを祭ると言うは、則ち文王の子、成王叔父の周公、是れ其の人なり」とする。『孝経考』では「孝は父を敬ぶより大なるは莫し」について「曾子曰く、大孝は親を尊ぶ、と。是れ父母を顕わすの極なり。其の親を敬うは則ち当に之を尊び顕わすべきなり」と、『大戴礼』曾子大孝および『礼記』祭義の「曾子曰く、孝に三つ有り。大孝は親を尊ぶ、……曾子曰く、孝に三つ有り。……大孝は置しからず。……博く施して物を備うるは、置しからずと謂うべし」に依拠して説く。その疏には「孝に三つ有りとは、大孝は親を尊ぶこと一なり。即ち是れ下文に云う、大孝は置しからずなり。聖人の天子と為る者なり。親を尊ぶは父を敬びて天に配することなり」とある。すなわち、「大孝」は親を尊ぶこととし、それは父を天に配して祭ることであり、それが父母を顕彰する極致だとするのである。しかし、父を天に配して祀る天子の礼は、周公に始まったことであり、舜の時代にはまだみられない。舜の場合は尊位を極めて天子となり、親を天子の父母として尊び顕したことが最大の孝であったとするのであろう。

（四）四海の内、各おの其の職を以て来たり祭る。『孝経』聖治章第九（『孝経考』五章）には「昔、周公、郊祀するには后稷を以て天に配し、宗祀するには文王を明堂に於いて以て上帝に配す。是を以て四海の内、各おの其の職を以て来たり祭る」とあり、玄宗注は「君、嚴配の礼を行えば、則ち徳教は四海に刑り、海内の諸侯、各おの其の職を修めて来たり祭るを助く」とし、疏は「四海の内は、六服の諸侯、各々其の職を輔佐し、またその地の産物を貢ぐとする。また、『礼記』祭義に「曾子曰く、孝に三つ有り。……大孝は置しからず。……博く施して物を備うるは、置しからずと謂うべし」とあり、その疏に「博く施して物を備うるは、置しからずと謂うべし」とあり、之を置しとするや、広博に施す、則ち徳教は百姓に加わり、四海に刑る、是れなり。物を備うとは、謂えらく、四海の内、各おの其の職を以て来たり助祭す、と、此の如きは即ち是れ大孝置しからざるなり」とあり、孝の教えを広く施すことによつて郊祀や宗祀の際に、各地の諸侯が産物を奉納するようになり、それによつて親を奉養することが「大孝」であると説く。『孝経考』は「海内、后稷文王を仰

いで以て天と為し、億兆一心となり、以て祭祀を奉ず。孟子曰く、天下を以て養うは、養うの至りなり、と。則ち天下を以て祭るは、祭るの至りなり。祭統に曰く、天子の祭るや、天下と之れを樂しむ」と説き、祖先を天に配して祭つたことによつて、人々は天子の祖先を天と同一視し、一心となつて祭つたとし、その祭祀の際に集まつた世界中の富によつて親を養うことが、親を養い尊ぶ極致であり、「大孝」であるとする。ただし、本節「訳注」（三）と同様、祖先を天に配した祭祀は周公に始まつたとされておられ、ここでは舜が祭祀の際に集まつた國中の富によつて親を養つた、すなわち「大孝」を實踐したとするのであろう。ちなみに、會澤は天に祖先を配して祭ることが、人々の心をひとつにまとめるために機能するとみるが、それについては『新論』国体上に「夫れ万物は天に原づき、人は祖に本づきて、体を父祖に承け、氣を天地に稟く。故に言、苟も天地鬼神に及べば、愚夫愚婦と雖も、其の心を悚動すること無き能わずして、政教・禁令一に天に奉じ祖に報ゆるの義に出づれば、則ち民心、安んぞ一ならざるを得んや。人は天地の心、心専らなれば、則ち氣壯んなり。故に億兆心を一つにすれば、則ち天地の心専らにして、其の氣壯んなり……」とし、万物の根源である天と、人の根源である祖をともに祭ることが、人々の心を統一することになり、国を統一する基本であるとする。そして、日本の上古における「各々其の職を以て来たり祭る」の様子も『新論』国体上に「天祖、位を伝うるの日に当たり、天兒屋をして天命を出納せしめ、天太玉をして百事を供奉せしむ。兒屋の後には中臣氏となり、太玉の後は齋部氏となる。故に祭の日には、中臣は天神の寿詞を奏し、齋部は神聖の鏡・劍を奉じて、累世奕葉、必ず当初の儀に仍ること、猶お新たに命を天祖に受くるがごときなり」と説かれる。

（五）宗廟に敬を致せば、鬼神著るなり。『孝経』感応章第十六（『孝経考』では第十二章）の言葉。玄宗注では、「宗廟に事えて能く敬を致せば、則ち祖考来たり格る。克く誠なるに享く」と、『書経』「太甲下」の「鬼神は常に享くる無し。克く誠なるに享く」をもとに説く。その孔安国伝には「言うこころ鬼神は一人に保んぜず、能く誠信なる者、則ち其の祀を享く」とあり、宗廟において誠心に鬼神を敬うことによつて、はじめて鬼神は現れ祭祀を享けるとされる。會澤は前節で祭祀の際に人と鬼神の誠が感応することによつて、鬼神が現れるとしたが、主旨はそれとほぼ同

の格る)ことなり。是こを以て百世祀りを饗すれば、後無きの不孝とは異なれり。「孝は徳の本にして、教の由り生ずる所なり」。故に子思、教えの立つ所を言うに、**首に舜の(大孝)を称うるなり**。

【訳注】

(一) 舜・「書経」堯典に「帝曰く、四岳に咨う。朕位に在ること七十載。汝、能く命を庸う。朕の位を巽らん。岳曰く、否徳帝位を忝しめん、と。曰く、明明側陋を揚げよ、と。師もろ帝に錮えて曰く、鯀の下に在る有り。虞舜と曰う、と。帝曰く、兪り。予も聞く。如何、と。岳曰く、瞽の子なり。父は頑に、母は嚚に、象は傲れども、克く諧ぐるに孝を以てし、烝烝と父めて姦に格らしめず」と、舜が孝によって、頑固な父、くちやかましい母に仕え、よく家族を和らげ治め、それによって堯に後継者として推薦されたことが記される。また、『孟子』万章上には舜について詳述される。ここでは、舜は父母と弟から激しいいじめに遭っていたにも拘わらず、天子となった後、彼らを厚遇したことが記される。これらによって舜は孝を実践した古の聖人として捉えられていた。

(二) 身を立て道を行い……『孝経』開宗明義章(『孝経考』では一章とする)。「孝経考」は唐の玄宗注と宋の司馬光の指解を併記し、あわせて自らの解説を「考」として立てている。本文は本文の『孝経』によっており、十四章に分けているが、天子章第二から庶人章第六をひとつにし、二章としている以外は玄宗注の章立てと同じである)に「身体髮膚、之れを父母に受く。敢えて毀傷せざるは、孝の始めなり。身を立て道を行ひ、名を後世に揚げ、以て父母を顯すは、孝の終わりなり。夫れ孝は親に事うるに始まり、君に事うるに中し、身を立つるに終わる」とあり、玄宗注は「言うところ、能く身を立てて此の孝道を行えば、自然と名は後世に揚がり、其の親を光顯す」とし、疏は「人將に其の身を立てんとすれば、先ず須く此の孝道を行うなり。其の孝道を行うの事は、則ち下文の親に事うるに始まり、君に事うるに中す、是れなり。……皇侃云う、若し生きては能く孝を行ひ、没して名を揚ぐれば、則ち身は有徳もて挙がり、乃ち能く其の父母を光榮す。因りて祭義を引きて曰く、孝なる者は、国人称願して然りとして曰く、幸いなるかな子有ること此の如し、と、又

た哀公問を引き、孔子對えて曰く、君子とは人の成名なり。百姓之れに帰し、名づけて君子の子と謂う。是れ其の親をして君子為らしむるなり、と稱すは、此れ則ち名を揚げ親を榮とするなり」とする。まずは親に仕え、次いで君に仕えることで身が立ち、それによって自らの名を揚げ、最終的に親の名を顯彰する。この親に仕えることから父母の名を揚げることに至るまでの一連の流れが孝の完全体であり理想であった。この理想を実現したのが舜であり、だからこそ舜は「大孝」と称されたのである。ちなみに、『孝経考』では「身を立てつとは、其の身を立てて君子の人と為ることなり。礼記に、孔子曰く、君子とは人の成名なり。百姓之れに帰し、名づけて君子の子と謂う。是れ其の親をして君子為らしむるなり。是れを其の親の名を成すと謂うのみ、とは、即ち此れ之れを謂うなり。君子、先王の道を行ひ、名を后世に立て、親の枝既に顯るれば、則ち其の本も亦た顯る」と、基本的には注疏を踏襲する。「先王の道」とはまさしく舜の行った孝であるが、それについては、続けて「按ずるに君子の名とする所は仁のみ。故に曰く、君子は仁を去りて、悪くにか名を成さんと、と。孝を推して仁を為すは、名を揚ぐる所以なり」と、仁の根本を孝とみなし、孝を推し進めて仁を為すことが、名を揚げることに繋がるとするが、続けて「然れども名を当世に求むるは、色仁に取るも行い違ふ、より免る能わざるなり。人已を知らざるも則ち患うに足らざるが若く、後世にして名を称せられざるは則ち其の惡む所なると雖も、棺を蓋いて当世の名を論じ定むるものなれば、何ぞ貴ぶに足らんや」と『論語』顔淵篇と学而篇を根拠にして述べ、自分の評価は死後にまかせて、生きている間はひたすら仁に努めて、当世に名声を求めることを戒めるのであった。

(三) 孝は父を敬ぶより大なるは莫し……『孝経』聖治章第九(『孝経考』五章)に、「曾子曰く、敢えて問う。聖人の徳、以て孝に加うるること無きや、と。子曰く、天地の性、人を貴しと為す。人の行ひ、孝より大なるは莫し。孝は父を敬ぶより大なるは莫し。父を敬ぶは天に配するより大なるは莫し。則ち周公其人なり」とあり、疏には「言うところ、天地の生ずる所は、唯だ人最も貴きなり。人の行う所は、孝行より大なること有るは莫し。孝行の大なるは、其の父を尊敬するより大なること有るは莫し。父を敬ぶの大なるは、父を以て天に配して祭るより大なるは莫し。父を以て天に配

會澤正志齋『中庸釋義』訳注稿（六）

松崎 哲之（常磐大学人間科学部）

Translation with the note on the Aizawa Seishisai's "Tyyuuyou Syakugi" (6)

Tetsuyuki Matsuzaki (Faculty of Human Science, Tokiwa University)

22【原文】子曰、舜其大孝也與。徳爲聖人、《積義》立身行道、揚名於後世、以顯父母。

尊爲天子、《積義》孝莫大於嚴父。

富有四海之内、《積義》四海之内、各以其職來祭。

宗廟饗之、《積義》宗廟致敬、鬼神著矣。

子孫保之。

《積義》承誠不可揜之意、言舜之至誠感頑父、發聞堯朝、極尊富、而致神之格。順親之極致、成己以成物、造端而及其至也。

○孟子曰、孝子之至、莫大乎尊親。尊親之至、莫大乎以天下養。爲天子父、尊之至也。以天下養、養之至也。故此言以其親爲天子之父、養以海内之富、順乎親、莫大焉。宗廟饗之、即洋洋如在、而神之格也。是以百世饗祀、與無後之不孝異矣。孝徳之本、教之所由生。故子思言教之所立、首稱舜之大孝也。

22【訓読文】子曰く、舜は其れ大孝なるか。徳は聖人爲り、《積義》「身を立て道を行い、名を後世に揚げ、以て父母を顕わす」と。

尊は天子爲り、《積義》「孝は父を嚴ぶより大なるは莫し」と。

富は四海の内を有ち、《積義》「四海の内、各おの其の職を以て來たり祭る」と。

宗廟之れを饗け、《積義》「宗廟に敬を致せば、鬼神著わるなり」と。

子孫之れを保つ。

《積義》《誠の擡うべからざるが》の意を承け、舜の《至誠》は頑父を感ぜしめ、堯朝に発聞し、《尊・富》を極めて、《神の格るが》を致す言う。《親に順》なるの極致にして、《己を成し以て物を成す》こと、《端を造し》て《其の至れるに及ぶが》ことなり。

○孟子曰く、「孝子の至りは、親を尊ぶより大なるは莫し。親を尊ぶの至りは、天下を以て養うより大なるは莫し。天子の父爲るは、尊ぶの至りなり。天下を以て養うは、養うの至りなり」と。故に此の言の、其の親を以て天子の父と爲し、養うに海内の富を以てするは、《親に順なる》こと、焉より大なるは莫し。《宗廟之れを饗く》とは、即ち《洋洋として在るが如く》²¹して、《神

執筆者一覧 (掲載順)

石川 勝博	人間科学部	教授
岡部 玲子	人間科学部	教授
加藤 一郎	国立音楽大学演奏・創作学科	准教授
武田 幸子	ポーランド国立フリデリク・ショパン研究所 『ショパン手稿譜ファクシミリ全集』解説日本語版監修者	
多田 純一	大阪健康福祉短期大学子ども福祉学科	非常勤講師
二村 博	人間科学部	助教
長谷川 美貴	人間科学部	准教授
森本 俊	人間科学部	助教
稲葉 節生	人間科学部	特任教授
石崎 友規	人間科学部	助教
吉江 森男	人間科学部	教授
小池 亜紀子	人間科学部	専任講師
小林 晶子	人間科学部	准教授
田畑 理恵	人間科学部	非常勤講師
寺島 哲平	人間科学部	専任講師
名城 邦孝	常磐短期大学キャリア教養学科	准教授
関 敦央	常磐大学心理臨床センター	
宮崎 雅幸	常磐大学アドミッションセンター	
石田 喜美	横浜国立大学教育人間科学部	准教授
福田 豊子	人間科学部	非常勤講師
大高 皇	人間科学部	助教
吉野 佳織	人間科学部	准教授
松崎 哲之	人間科学部	准教授

編集委員

岡部 玲子	庄司 一郎	永野 勇二
中村 泰之	長谷川美貴	平野 哲也

常磐大学人間科学部紀要 人間科学 第34巻 第2号

2017年3月30日 発行
非売品

編集兼発行人 常磐大学人間科学部 〒310-8585 水戸市見和1丁目430-1
代表者 三澤 進 電話 029-232-2511 (代)

HUMAN SCIENCE

(Faculty of Human Science, Tokiwa University)

Vol.34, No.2
March 2017

CONTENTS

Articles

A study on the relationship between the communicative competence and job seeking activities, the time of notification of earliest acceptance to employment M.Ishikawa 1

Different Possibilities of Performance Interpretation regarding Chopin's *Waltz* C Sharp Minor Op.64 No.2 : Based on Studies of Editions R.Okabe, I.Kato, S.Takeda & J.Tada 15

Suda Kakimaro edited "Yabuuguisu" – Edo period of the famous poet who of haiku, in which the consideration for the late Edo period of haiku H.Nimura 170 (十一)

The Origins of Class-Race/Ethnicity-Gender Study in US Sociology (1) M.Hasegawa 33

On applicability of cognitive-semantics to teaching English articles and noun forms S.Morimoto 47

Research Note

A Study on Moral Education Lesson in Ibaraki Public Senior High School by Means of Interviewing Teachers S. Inaba, T.Ishizaki & M.Yoshie 55

Relationship of lifestyle, food frequency and awareness of lifestyle habits in university students. A.Koike 67

A Study of Radish Seeds Sorting for Hydroponic Culture ... A.Kobayashi 73

The Acceptance and Expansion of Japanese Modern Calligraphy in the United States R.Tabata 81

To visualize the difficult access information resources for students. – Develop and practice of the information literacy learning program – T.Terashima, K.Nashiro, A.Seki, M.Miyazaki & K.Ishida 93

Media and "Assumed Competence"
Today's interpretation of McLuhan's UNDERSTANDING MEDIA T.Fukuda 105

Reports on Financial Support for Research of Subjects

A trial of course for preparing students for the teaching profession of the mobility management in school education T.Ohtaka 111

A trial of dietary education for elementary and middle school students doing sporting activities and their families K.Yoshino 123

Translation with the note

Translation with the note on the Aizawa Seishisai's "Tyuuyou Syakugi" (6) T.Matsuzaki 180 (一)
