

人間科学

第36巻 第2号

2019年 3月

研究論文

- 外国人学生のライフストーリー・インタビューから指導の方向性を探る
—ナラティブを「行為」として捉えることによる可能性— …… 飯野 令子 1
- 「近代」移行期の東アジア知識人の人的ネットワークについての基礎研究（二）
—興亜会・亜細亜協会と中国人との詩文による交流を中心に—
…………… 崔蘭英・北原スマ子 15
- 食生活改善推進員の地区組織活動における活動の満足感を高める要因
～個人のエンパワメントと支援教育の視点から～ …… 須能 恵子 39
- レコード・マネジメントとアーカイブス・マネジメントの統合的把握
—情報の加工と記録の加工の視点から— …… 田嶋 知宏 55
- カリキュラムと学習指導
—奈良女子大附属小における「しごと」「けいこ」の要件（1）— …… 溜池 善裕 71
- 幻窓湖中の奥羽日記『三月越』（復路篇） …… 二村 博 152（一）

研究ノート

- 高等教育における深い学びを志向した教授学習素材の共有に向けて
…………… 大道 一弘 93
- 卒業後、茨城県でキャリアを形成するためのプロジェクト型アクティブ・ラーニング
—現社ALPs2017立ち上げとその評価を中心として—
…………… 北根 精美・旦 まゆみ 101
- 家庭科教育の役割を考える —「ホーム・エコノミクス」理念の実践—
…………… 福田 豊子 111

訳注

- 會澤正志齋『中庸釋義』訳注稿（十） …… 松崎 哲之 132（二十一）

常磐大学人間科学部紀要『人間科学』編集規程

(目的)

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」という。）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。

(根拠)

第2条 この規程は、人間科学部紀要編集委員会規程（1983年6月15日）第4条に基づく。

(公表)

第3条 常磐大学人間科学部（以下「本学部」という。）の研究発表誌『人間科学』（HUMAN SCIENCE）（以下「研究紀要」という。）は、毎年度に1巻とし、2号に分けて編集し、冊子体で400部発行するほか、その電子版を常磐大学のホームページに公表する。

(寄稿資格)

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。

(審査)

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。

(論稿の種別)

第6条 研究紀要に掲載される論稿は、次の各号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 論文とは、学術論文に相応しい内容と形式を備えた理論的または実証的な未発表の研究成果をいう。
- 2 研究ノート 研究ノートとは、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 書評とは、新たに発表された内外の著書または論文の紹介であって未発表のものをいう。
- 4 学界展望 学界展望とは、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 課題研究助成報告とは、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。

(編集)

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ほか、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、書評および学界展望は二段組、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、学界展望およびその他のいずれも10ポイントとし、いずれも明朝体とする。

附 則

- 1 この規程の改正には、委員会の3分の2以上の委員の同意を必要とする。
- 2 この改正規程は、2008年10月22日より施行する。

常磐大学人間科学部紀要『人間科学』寄稿規程

(目的)

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」という。）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。

(根拠)

第2条 この規程は、人間科学部紀要編集委員会規程（1983年6月15日）第4条に基づく。

(寄稿資格)

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（1983年6月15日。以下「編集規程」という。）第4条に定める者とする。

(寄稿希望者の義務)

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人間科学部紀要編集委員会（以下「委員会」という。）の決定に従わなければならない。

(原稿提出要領)

- 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および横書き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2万4,000字（400字詰め原稿用紙換算60枚）、研究ノートは1万2,000字（同30枚）、書評は4,000字（10枚）、学界展望は8,000字（20枚）を基準とする。課題研究助成報告は1,300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、論文また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。

(原稿執筆要領)

第6条 寄稿希望者は、原稿執筆に当たっては、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 図および表は、一つにつきA4判の用紙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。

(著者校正)

第7条 初校の校正は、執筆者が行う。

(発行報告)

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部を学事センターにおいて受け取ることができる。

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。

附 則

- 1 この規程の改正は、委員会の3分の2以上の委員の同意を必要とする。
- 2 この改正規程は、2008年10月22日より施行する。
- 3 この規程の改正条項は、2013年12月18日から施行し、2013年9月5日に遡及して適用する。

外国人学生のライフストーリー・インタビューから指導の方向性を探る —ナラティブを「行為」として捉えることによる可能性—

飯野 令子 (常磐大学人間科学部)

Exploring the direction of guidance from the life story of foreign students:
Potential to interpret narrative as "action"

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

Abstract

In the past, students who studied Japanese language at university were typically international students, most of whom came to Japan with great hope for their future. However, in recent years, students who require learning Japanese language at university are more diverse. Furthermore, many of them do not have clear goals for the future, nor do they have a strong interest in or motivation to study the content of their major field.

I have been in charge of coursework for international students at our university since 2015. From the beginning, I have had to seek out ways to both teach and give guidance to foreign students. In this role, I have come to think that research on foreign students' life story is effective. In this "life story research," interpreting the students' narratives as "actions" makes it easier both for students to understand and for me to examine their future actions.

In this study, I listened to the life story of one of our university's foreign students, interpreting her narrative as "actions." As a result of the analysis, I was able to better understand the subject's experiences and perceptions. In addition, both the foreign student and I looked at her future, which provided a basis for both of us to consider our subsequent actions.

1. はじめに：研究の背景と問題意識

近年、大学に在籍する日本語を母語としない外国籍の学生（以下、外国人学生）の背景は多様である。地方都市にある比較的小規模な本学においても、外国人学生の在留資格は「留学」だけでなく、親の仕事や結婚などで縁があって当地にやってきた「定住者」や「日本人の配偶者等」、「家族滞在」など多様で、中学、

高校から日本で生活している者もいる。また、「留学」の学生は例外なく、当地に親類・縁者がいるという理由で、本学を選んでいる。これは裏を返せば、学生自身は必ずしも明確な目的意識を持たず、「親や親類がこの大学に行けと言うから」、「自国にいてもいいことがないから」など、積極的な理由なく本学に進学しているともいえる。実際、こうした声は本学の外国人学

生から耳にするものである。

日本人学生にとって大学は、2000年代後半から「全入時代」と言われ、入学に大きな苦勞がなく、「周りがみんな大学に行くから」、「高校を卒業してすぐ働きたくなかったから」などの理由で、将来に対する明確な目標を持たずに入学してくる学生は少なくない。こうした傾向は、外国人学生も同様なのである。本学の外国人学生と話すと、その多くが、所属する学部・学科の授業内容に強い興味や意欲を持っているわけではないことがわかる。その一方で、授業を欠席することは少なく、出される課題にも指示通り取り組んでいる。教員が声をかければ大学内外の国際交流活動にも参加する。そして残念ながら、日本人学生とは一定の距離がある場合が多い。

筆者は2015年に日本語教員として本学に赴任し、こうした外国人学生を前に、どのように学生に向き合い、学生の将来を見据えた指導をしていくかを考えさせられた。その結果、学生をより理解し、学生への向き合い方や指導の糸口など、今後の行動を模索する手段として、外国人学生のライフストーリーを聞き取り分析する、ライフストーリー研究が有効ではないかと考えた。

2. なぜ外国人学生のライフストーリー研究か

ライフストーリーはナラティブの形式の一つである。近年、ナラティブには多様な捉え方が見られるようになり、心理学の分野で能智(2006)はナラティブを「もの」として捉える場合と、「行為」として捉える場合があるとした。前者は、素材として語られたもの全体としてナラティブがあり、その素材から語り手の「自己」や「人生」に対する見方、すなわち語り手が意味するナラティブを見出すと捉える(p27)。そしてもう一つに、ナラティブをその生成や過程に注目して、語られる出来事の「意味・内容」だけでなく、語るという「今・ここ」での「行為」として捉えるものがあるとする(p43)。

以下に、本研究でなぜ外国人学生のライフストーリー研究を行うか、これまでの日本語教育が影響を受けた分野のライフストーリー研究について、「もの」と「行為」という2つのナラティブの捉え方を軸に概観

する。そして本研究で、外国人学生のライフストーリー研究を行うことと、そのナラティブを「行為」として捉える意義を述べる。

2.1 日本語教育におけるライフストーリー研究

ライフストーリー研究は、語り手個人の経験とそれに対する認識を、語り手自身の視点から、語り手の人生全体を視野に入れて包括的に捉えることができる方法である。従来、日本語教師は学習者が教室の中だけで日本語を学んでいるわけではないことに気づいてはいたものの、教室外での時間的・空間的な日本語学習の広がりを把握する方法がなかった。2000年代に入り、心理学や社会学のライフストーリー研究(やまだ2000、桜井2002)が注目されると、日本語教育でも、学習者自身の視点から、学習者の人生全体を視野に入れて、日本語学習への認識を包括的に把握できる方法として、取り入れられるようになった。ほぼ同時期に、学校教師の研究においても、ライフコース研究(山崎2002)やライフヒストリー研究(藤原ほか2006)など教師のライフストーリーを用いた研究の書籍が出版された。それを受けて日本語教師の研究においても、日本語教師の研修をテーマとした書籍(春原・横溝2006)で、教師のライフヒストリー研究が紹介され、注目されるようになった。それまで日本語教師の研究は、主に教育実践そのものを対象としていた。教育観など教育実践の背景にある教師の認識に注目するようになってはいたが、それがどのように形成されるか、時間的・空間的に広がりを持って把握する方法はなかった。教師の個人史、仕事以外の生活もすべて視野に入れて、教師自身の視点から経験への認識を把握できる方法として、ライフヒストリー研究は画期的であった。

2.2 社会学にもとづく日本語教育のライフストーリー研究

日本語教育の分野ではライフストーリー研究によって、日本語学習者が持つ経験や、多様な背景を持つ日本語教師の経験を聞き取り、語り手だけが持つ経験の意味を理解し、教育実践に生かしたり、改善したりすることが目指されてきた。日本語学習者と日本語教

師のライフストーリー研究は、同時期に行われるようになってきたが、それらの研究の多くが社会学の桜井(2002、2012)が提唱する「対話的構築主義」の立場で行われてきた。桜井(2012)の「対話的構築主義」は語りの中に、〈ストーリー領域〉と〈物語世界〉という2つの位相があるとし、「〈ストーリー領域〉は、たしかに構成主義的な立場から理解できるにしても、それに基づけられた〈物語世界〉は語り手主導によるプロット化の限定に応じてインタビューの場から一定の自律性を持った物語、過去のリアルさをもって成立している」(p76)という。つまり、語り手の過去の経験の記憶(物語世界)は語り手だけが持っているものであり、語り手のナラティブには研究者との共同構築とは言えない部分があるとする。そのため、研究者はその部分(物語世界)を理解するために、語り手が「いかに語ったか」に意識的になり、聞き手である研究者の「構え」(桜井2002)を問題視する。研究者の「構え」は語り手だけが持つ経験の意味を理解しにくくするからである。逆に、研究者が自らの「構え」に気づく過程を明らかにすることは、研究の受容者が、語り手を深く理解することにつながるという(石川2012)。

この〈物語世界〉という位相は、それを素材として、そこから語り手が意味するナラティブを見出すという、ナラティブを「もの」とする捉え方である。飯野(2018)で述べたように、ナラティブを「もの」として捉え、語り手だけが持つ、過去の「生きた経験」

に焦点化し、語りの「意味・内容」を分析するものである。その過程で研究者は、語り手との「相互行為」に注目する。それは、「語りの形式」や自らの「構え」に意識的になるということである。語り手だけが持つ、過去の「生きた経験」、すなわち〈物語世界〉を研究者がより深く理解するために、「語りの形式」や自らの「構え」を考察に反映させようとするのである。つまり、研究者が語り手との「相互行為」に注目するのは、ナラティブの「生成過程」への研究者の関わりを分析するのではなく、語り手がどのように語ったかという「語りの形式」、それに影響を与える可能性のある研究者の「構え」などを、メタ的に省察するのである。そこには、それらを通して語り手への理解が深まる過程を開示し、研究を受容する社会を変えていこうという志向性がある。

2.3 教師のライフストーリー研究

学校教師のライフストーリー研究が、社会学のライフストーリー研究と異なり特徴的であったのは、研究者が教師の経験を理解するのみならず、語り手である教師が、研究者と共同でライフストーリーを構築すること、あるいは、ライフストーリーを語ることそのものが、自らの教育実践への省察になり、職業的な成長につながると指摘してきたことである(今津1996、山崎2002、グッドソン&サイクス2006)。またインタビューの場で、語り手と聞き手によってライフストーリーが共同生成されるという、ナラティブを「行

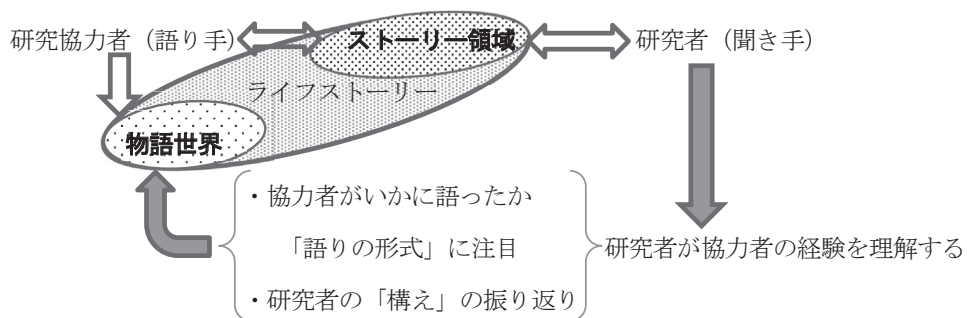


図1：社会学のライフストーリーの捉え方

為」として捉える見方も登場し、そこに教師の成長の契機を積極的に求める研究も行われてきた。高井良（1996）は、そうした研究においては、語り手である教師が聞き手との対話によって、ものの見方の変容につながるライフストーリーの編み直しがあり、アイデンティティの模索につながるとした。つまり聞き手と共にライフストーリーを生成することは教師にとって、それまでの教育実践を振り返るだけでなく、後の教育実践にも影響を与える認識の変容を生むということが指摘されてきた。

こうした学校教師のライフストーリー研究を踏まえ、飯野（2010）は日本語教師の研究において、語り手である日本語教師と聞き手である研究者との相互作用により、教師の経験の意味づけが変わり、その後の教育実践の変容にもつながる可能性を、一人の教師のライフストーリー・インタビューを分析することから示した。この研究は、インタビューの場での、語り手である教師と研究者との「相互行為」に注目し、語り手がライフストーリーを語り直して経験の意味づけを変える「生成過程」を分析し、そこに、教師のその後の行動の変化につながる成長を見出そうとした。この研究の目的は、協力者である教師の過去の「生きた経験」を理解することよりむしろ、ナラティブの「生成過程」に焦点化し、研究者も研究対象とすることで、協力者の変化に研究者がいかにかわるかを示し、協力者と研究者、研究成果の受容者、3者にとっての、未来の変化を志向した。このような、語り手と聞き手との「相互行為」によってライフストーリーが共同生成され、語り手や聞き手の認識の変容を生み、のちの行動の変化にもつながるという考え方は、ナラティブを「行為」として捉える心理学のライフストーリー研究（やまだ2000）の特徴でもある。

2.4 心理学にもとづく日本語学習者のライフストーリー研究

心理学のライフストーリー研究では、ナラティブが「行為」として捉えられてきた。語り手のナラティブはすべて、聞き手である研究者との相互行為の場で共同生成されると考える。社会学のライフストーリー研究で言われるような、<ストーリー領域>や<物語

世界>などの区別はなく、すべてのナラティブの生成に、聞き手である研究者もかかわっていると考えるのである。やまだ（2000）はその特徴として、ライフストーリーを共同生成する過程で、過去の経験を新たに意味づけたり、出来事と出来事の結びつきを変えて、経験を意味づけ直ししたりする行為が、過去の出来事を再構成し、人生に新しい意味を生成し、それによって後の生き方も変わることを挙げている。つまり、ナラティブを共に生成するという「行為」は協力者と研究者双方の、その後の行動にも影響を与えると考えられるのである。そうした考えから、やまだ（2006）は専門家インタビューやコンサルタント・インタビューなどを例に挙げて、その方法を検討している。

日本語教育においてはこれまで、心理学を拠り所とし、ナラティブを「行為」として捉えるライフストーリー研究は、上述の飯野（2010）のように日本語教師の研究で行われることがあった。日本語教育の専門家同士として、また日本語教師の成長の手段として、ナラティブを「行為」として捉えることは有効であると考られるからである。しかし日本語学習者のライフストーリー研究が、この捉え方で行われることはなかった。飯野（2018）でも述べたように、日本語学習者を対象とした研究でも同様に、学習者と研究者との「相互行為」の場が、学習者の経験の意味づけの変化を生み、学習者の後の行動に変化をもたらし、新たな学びを生み出すきっかけになる可能性はあるはずである。

本研究は、日本語教員である筆者が、外国人学生（日本語学習者）をより理解し、学生への向き合い方や指導の糸口など、今後の行動を模索することを目的としている。その手段として、外国人学生のライフストーリー・インタビューを行う。本研究では、外国人学生（日本語学習者）のライフストーリーが、聞き手である日本語教員（研究者）との共同生成であると考え、ナラティブを「行為」として捉える。そして研究者も分析対象とし、日本語学習者と研究者双方のその後の行動を視野に入れた考察を行う。研究者である教師にとっても、「相互行為」の場での学習者とのかわりによって、新たな気付きが生まれ、その後の教育実践の変化にもつながる可能性があるからである。その結果から、外国人学生のナラティブを「行為」とし

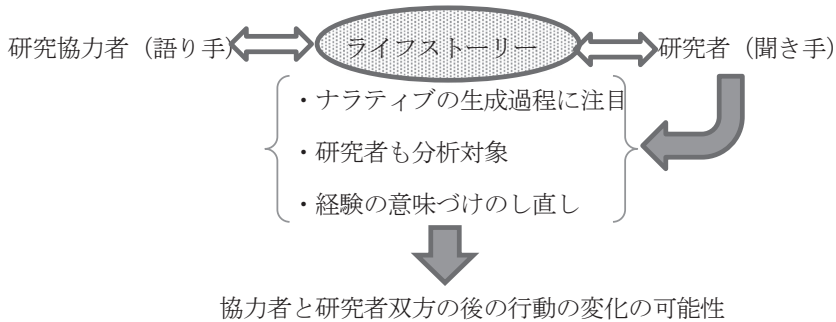


図2：心理学のライフストーリーの捉え方

て捉える研究が、外国人学生の経験とその認識を聞き取り理解するだけでなく、外国人学生と日本語教員が共に外国人学生の未来を見据え、両者のその後の行動を検討する材料となることを示す。ナラティブを「行為」と捉えるライフストーリー研究は、研究をメタ的に省察することを越えて、語りの場の教師も分析の土台に乗せ、学習者の未来への志向と共に、教師の経験の新たな意味を生み出し、その後の行動の変化をも志向することが可能であると考えられる。

3. 研究方法

3.1 研究協力者

本研究では、インタビュー時、本学の学部1年に在籍していた外国人学生Aに対して行ったライフストーリー・インタビューを分析する。Aはアジア出身の20代半ばの女子学生である。自国の3年制の短大でホテル管理を学び、ホテルでの実習を経て卒業したが、自国のホテルで働く気持ちになれず、姉がいる日本の地方都市に渡った。来日後1年半の間、日本語学校へ通い、その後、日本語学校と同市内にあった本学の、外国人学生が入りやすいと聞いた学部・学科に進学した。

筆者は本学でAが履修する留学生対象科目の「日本語」や「日本事情」などの授業を担当していた。筆者は2015年4月に本学に赴任し、Aも同時に入学した学生である。その年、本学に入学した外国人学生3名のうち、Aは筆者の担当科目を多く履修し、欠席

もほとんどなく、接点がもっとも多い学生であった。そのため、筆者はAのライフストーリーを聞くことで、外国人学生をより深く理解し、他の外国人学生も含め、その後の筆者の指導の在り方を模索したいと考えた。Aに研究への協力を依頼したところ、Aは快く応じてくれた。

3.2 インタビュー実施方法と分析の視点

インタビューはAが大学に入学して1セメスター目の終わりごろ、2015年7月23日と27日の2回で、それぞれ授業1コマ分(90分)の時間を使って行った。場所は「日本語」など、留学生対象科目の授業が行われる教室である。

Aには、Aのこれまでの日本語学習について、日本語学習を始める以前の人生と合わせて聞きたいこと、それを分析して、今後のAや外国人学生の指導に役立てたいことなどを伝えた。インタビューの内容はAの許可を得て録音し、文字化した。

インタビュー当時、筆者は外国人学生が将来への目標や意欲を持っていないことが気にかかり、日本語教員として、留学生対象科目の授業の中で、外国人学生の将来の目標を共に探していかなければならないと考えていた。目標が見つければ意欲的な学習や、大学内外の活動への積極的な参加につながり、日本人の友人が増えると考えたからである。将来の目標や日本人の友人を得ることが、主体的で意欲的な活動につながり、それによって日本語力も向上するというのが筆者

が描いた理想であった。また、筆者は外国人学生の日本語力について、主な学習の場は学部・学科の授業や学内外での日常的な活動の中にあり、留学生対象科目の「日本語」はそれらをサポートするためにあると考えていた。そのためインタビューの場においても、(1) 目標を持つこと、(2) 日本人の友人を持つこと、(3) 主体的な活動をすること、それらを通して (4) A 自身が日常的な活動の中で日本語力の向上を感じること、が筆者の問いかけの重点となった。それらに対して、A が何をどのように語ったかを分析する。

4. 分析

筆者はインタビューにおいて、上記 (1) ~ (4) の認識について、これまでの変化やインタビューの場での変化に期待を持って A に語りかけ、今後の筆者と A の行動の指針をつかもうと探っていた。ところが A は、(1) に対しては、幼いころから目標を持つことがないこと、(2) に対しては、同国人であってももともと友人は少なく、気の合う人が数人いればそれでよいこと、(3) に対しては、これまでの人生で主体的に行動して来なかったことなどを、幼い頃からの複数の例を挙げて、一貫性をもって語った。筆者の問いかけに対し、自分は本来的にそういう人間であるから、現在の状況は当然の結果であり、変えようのないことだ、と言いたいようであった。ただし日本語力については、ある場面では「日本語ができない」と言ったり、ある場面では「日本語ができる」と言ったりする、一貫しない語りがみられた。

以下に、筆者の問いかけに対して A が主張した (1) 「目標がない」こと、(2) 「友人が少ない」こと、(3) 「主体的ではない」ことのそれぞれの一貫性について、また (4) 「日本語ができる／できない」という矛盾した語りがどのように表れたのか、データを示しながら述べる。データ内で、A の発話は先頭の A、筆者の発話は先頭の Q で示す。また発話データの右下に、2 回のインタビューのうちの 1 回目か 2 回目か、そして、それぞれのインタビュー開始からの時間を表示する。

(1) 「目標がない」こと

A の生い立ちについて、時系列に沿って、小学校や中学校時代はどんな子どもであったかを聞く過程で、筆者が当時の将来の夢を聞いた。A は小さい頃から夢を持ったことがなく、なりたい職業もなかったという。そのため、それに向かって何かをしていくこともなかった。

Q：そのとき、将来何になりたいとか、将来はどんな…。

A：ないです。

Q：全然？

A：ない。全然。

Q：もう、ただ中学…。

A：小さいときから、もう、夢とかない。何々になりたい。その頃は、ない。みんな、先生になりたい、警察になりたい。私、何もなりたくない。

Q：ええ？

A：そう。

Q：あんまり、夢とかなかった？

A：なかったから、何するか、分からない。

1 回目 00:03:42 ~ 00:04:15

そして、2 回目のインタビューの最後のほうで、直近の秋セメスターの目標はないかと尋ねると同様に、何もないという。

Q：分かりました。じゃあ、A さん、どうしましょうか。秋学期は、どうしたいですか。何か目標がありますか。

A：目標？

Q：うん、秋学期。

A：目標は、ない。目標、この言葉、懐かしい。

Q：ええ？なんで。いつ使ったの、目標。

A：高校。

Q：高校のとき？

A：高校の、「次のテスト、何点になりたいの」って。

Q：ああ、点数。

A：そう。取りたい。なりたくないじゃない、取りたい。何点、取りたい。

Q：でも、私が言ってるのは点数じゃなくて、何か

したいこととか、ありますかという意味です。

A：したいこともない。

2回目 01：04：10～01：04：52

Aは小さい頃から夢はなく、なりたい職業もなかったという。高校の時は「目標」と言えば、テストの点数のことであったように、自分がどうしたいか、どうなりたいか、考えたり決めたりすることもなかった。現在も同様に、秋 Semester に何を頑張りたい、何をしたい、ということもないという。

筆者は入学当初から、外国人学生たちに、何のために大学に入ったか、卒業したらどうしたいと思うかなど、何度も聞いたことがあった。初めのうちはAも、筆者の期待に応えるように、「貿易会社に入りたい」など、模範的な回答をしていた。しかし、筆者と親しい関係ができてくると、徐々に心を許したのか、「したいことはない」と本音を言うようになった。そしてこのインタビューでは、目標がないのは今に始まったことではなく、小さい頃からずっとそうであると語った。

(2)「友人が少ない」こと

筆者は、Aをはじめ外国人学生に日本人の親しい友人ができれば、大学生活が充実するのではないかと考えていた。しかし、外国人学生は、Aだけでなく上級生でも、普段、同国人同士で固まることが多く、外国人学生同士は国が違っても友人になることがあるが、外国人学生が日本人学生と親しくなり、一緒にいる場面を見ることは多くなかった。

筆者は普段からAに、日本人学生との交友関係を聞いたり、サークルなどに入って日本人の友人を作ることを勧めたりしていた。そしてこのインタビューでは、Aのこれまでの日本での交友関係について詳しく聞き、Aの今後の友人作りのきっかけを探ろうとしていた。

Aの日本語学校時代の交友関係を聞くと、初めは一番下のクラスで、同国人がほとんどおらず、友人もできなかったという。その後、試験のたびに上のクラスに上がっていき、他国人の友人もできた。最後の学期は一番上のクラスで、ほとんどがAと同国人であ

ったにもかかわらず、友人にはならなかった。気が合わなければ同国人でも友人にはならないし、他国人でも気が合えば友人になるという。

Q：(日本語学校で)最後は、一番上のクラスだったんだよね。

A：うん。私、最後はあまり、一番上のクラスは、あまり好きじゃない。

Q：どうして。

A：みんな、1組(最上クラス)、大体、●●(Aと同国)人。その1組、大体、●●人だから、みんな仲いい。私、最後、入った。あんまり入れない、もう。

Q：その友達の中に？

A：そう。あまり好きじゃない。

Q：1組の子たちって、やっぱり最初から1組っていう子がいるんだ。

A：そう。私、一番好きなのは、3組(上から3番目のクラス)

Q：どうして。

A：3組、一番仲いい友達、みんなそこにいる。

Q：どうして。その子たちは、どうして仲がいいの。Aさん、何がいいの。

A：どうして仲いい？

Q：うん。何がいいの。

A：話、合う。話、合う。1組の人、あまり。1組入ってからも、あまり話さない。

Q：話さなかった？

A：そう。もう、好きじゃない。

1回目 00：59：12～01：00：12

Aは大学に入る前から、同国人であろうとなかろうと、気が合う友人が少しいればよく、大学でもこのままでいいという。今、数名の同国人学生、他国出身の外国人学生と仲良くしているが、それも気が合うからである。日本人学生の中には一人だけ、週1回、授業の後にお昼ご飯を一緒に食べるYというクラスメイトがいる。授業中に出された課題の確認をしたいときはYにLINEで聞く。

Q：なんかそれで、例えば、Aさんここ、大学で日本人の友達をつくるとか、なんか、そう

いうことについて、何か希望みたいなものってありませんか。特に？

A：希望？ないと思う。

Q：別に、今の状態で、十分、大丈夫？

A：今の状態。そう。大丈夫。

Q：大丈夫？

A：友達、私の関連、友達は、そんなに多くなくても、大丈夫。

Q：気が合った人がいれば、いい？

A：そう。

Q：今は、Pさん（同国人の先輩）とかもいるし。

A：そう。日本の子、Yちゃん。あの、頭のいい。

1回目 01：14：57～01：15：34

交友関係において、気の合う友人が少しだけいるという状態はAにとって、大学に入る以前からのことであった。日本人学生については、Yとは週1回、一緒にお昼ごはんを食べる仲である。それ以外の日本人学生も、Yを通じて一緒になることもあるが、自分の意見をはっきり言わないところが自分とは違っていて、付き合いにくいと感じており、友人になりたい気持ちもないという。

(3)「主体的ではない」こと

Aはこれまでの人生において、自ら主体的に行動して自ら進路を選択することもなかったという。例えば中学時代、学校をやめる友人が何人もいたため、自分もやめたかったが、父親がやめさせてくれなかった。高校にも行くように言われ、高校に行けば当然大学に行くもので、それしか道はなかったという。

Q：（前略）ただ、中学校が終わったから、高校に行きます。

A：そう。それ、普通の道。それしかない。

Q：そうか。みんながそうするから、それ以外のことはできない？

A：できない。まだ、若いから。

Q：そう、そう。分からないですね。

A：金もないし。

Q：うん。で、お父さんは、「高校に行きなさい」。

A：そう。あと、高校終わったから、もう、大学行くしかない。もう、道ない。

1回目 00：04：21～00：04：57

その後Aは自国で大学受験に失敗し、自暴自棄になり、進学先はどこでもよくなった。何も考えず、家から遠く離れた地域にある、ホテル管理を学ぶ短大に入った。3年目に、ホテルで1年間の実習も経験したが、ホテルの仕事にはまったく興味が持てなかった。Aの姉は学生時代に日本に留学し、そのまま日本で就職していた。その姉から、日本に来ないかと誘われた。国でやりたいことも特になかったので、誘われるまま、日本に行くことにした。

Q：それで（短大を）卒業して、その後、卒業した後の進路は、いつ決めるんですか。

A：卒業した後の進…（実習で）ホテル、入った半年くらい、お姉ちゃんと話して、「日本に来る？」って。

Q：もう、実習生のとき？

A：そう。行ってもいい。●●（自国で）、何もしたいことないから。じゃあ、日本に行こうか。ホテル終わって、2012年終わって、12年の6月ぐらいと、13年の6月、その1年間、（自国で）日本語を勉強した。

1回目 00：22：00～00：22：45

中学生の頃から日本へ来るまで、Aは主体的に進路を切り拓くことはなかった。中学は父親がやめさせてくれなかったので卒業し、高校へは父親に言われるまま進学した。短大進学は大学入試に失敗したショックから自暴自棄になった結果であり、日本へ来たのは、ホテルの仕事がいやで自国でやりたいこともなかったため、姉に誘われるがままであった。来日後、日本語学校で学び、大学に入った経緯も、周りがみな日本語学校から大学へ進学していったからである。当初は東京の大学へ進学しようと思ったが、日本語学校がある市内に姉がいて、同市内に住む日本人の恋人もできたため思いとどまり、同市内の大学にした。学部学科を選んだ理由は、留学生が入りやすいことを同国人の先輩から聞いていたからである。A自身がその分

野に興味を持っていたり、将来への見通しがあったからではない。Aはこれまでの人生で一貫して、主体的に選択したり行動を起こしたりしてこなかったことを語った。

(4)「日本語ができる／できない」こと

筆者はAのこれまでの日本語学習のあり方を聞き、A自身がどのように日本語力をつけてきたと感じているかを理解し、そのうえで今後Aがさらに日本語力を高めるために、筆者に何ができるかを検討したいとも考えていた。そのためAに、どのようにして現在のような日本語力をつけたと感じているのか、Aの認識を尋ねた。

Q：(前略) どうして、Aさん、話すのが上手になったと思いますか。

A： どうして、上手？

Q： うん。

A： 私、(日本語学校の)1組の人と比べると、全然、上手じゃない。ただ、Xさん(大学の同国人のクラスメイト)は、(同じ日本語学校の)4組(上から4番目のクラス)だったから。

Q： 分かった、分かった。いや、いや、Xさんと比べるわけじゃないけど。

A： そう。普通のより、例えば(同国人の先輩の)Pさんとか、Rさんとか(と比べると)、全然、足りない。

(中略)

Q： でも、今は大学に入ったし、毎日日本語で、大学の講義を聞くでしょう。

A： そう。

Q： だから、やっぱり4月よりも今のほうが、上手になって。聞くのとか、書くのとかも。

A： そう思わないけど、たまに先生の話、まだ分からない。

1回目 01:01:29～01:04:21

Aは大学入学後4か月間、大学の授業についていき、小テストや課題、レポートなども順調にこなしてきた。その中で、大学でやっていけるだけの日本語力

がついてきているはずだと指摘しても、Aは同国人の先輩と自分を比較したり、授業でわからないことがあったり、早口の大学職員の話が聞き取れないことなどを例に挙げ、「できない」と言った。

しかし、いくらAが「できない」と言っても、日本で、日本語が全くできなかった時と比べれば、日本で生活し、大学に通い、居酒屋でアルバイトできるのだから、Aには明らかな変化がある。その変化がどのように起こったのか探ろうと、2回目のインタビューで、大学に入ってからの変化を聞こうとしたが、Aは日本語の上達の感覚をすべて否定した。

Q： 大学に入ってから、どうですか。日本語が上手になった感じしますか。

A： 変わってないと思う。

Q： 日本語学校のときのまま？

A： そう。

2回目 00:02:37～00:02:45

大学での学習に限らず、日常生活やアルバイト、日本人の恋人との交際など、さまざまな場面に例を挙げて尋ねたが、Aは一貫して上達の感覚を否定した。

Q： そのとき(居酒屋のアルバイト)は、どうでしたか。日本語をよく話しましたか。

A： お客さんと話す。

Q： 話すのは、大体、大丈夫だった？

A： 大体、大丈夫。お客さん。今の、普通の会話、大丈夫だから。

Q： 本当。

A： そう。

Q： じゃあ、良かった。特に、そこで上手になった感じとかは、ある？

A： ない。

2回目 00:10:42～00:11:02

ただし、ここで気づくのは、Aはアルバイトでは初めから、必要な普通の会話はできていたため、アルバイトをする中で、上達を感じることはなかった、ということである。同様の語りも、大学で専門の授業について質問した時にもあった。

Q： じゃあ、他の専門の科目については、どうで

すか。学科の授業のときは、どう。例えば、最初は難しかったけど、今は、だんだん分かるようになったとか、なんかありますか。

A：最初分からない科目は、ない。

Q：なかった？

A：ただ、面倒くさい。(後略)

2回目 00:20:06～00:20:29

筆者は、Aがアルバイトでも大学の授業でも、初めはうまくコミュニケーションが取れなかったり、日本人が話す内容が聞き取れなかったりしたのではないかと、それが4月からの4か月のうちに徐々にできるようになってきたのではないかと考えた。ところがAは、アルバイトでも、大学の授業でも、初めからできたという。初めからできたから、上達を感じないと言うのである。

Aは自分の日本語力について、滞日歴の長い同国人の先輩と比較したり、今も授業や大学生活の中で、たまに聞き取れないことがあることなどを例に挙げながら「できない」ことを強調し、大学生活4か月を経ても、日本語学校時代と比較して、日本語ができないことに変わりはないと言った。その一方で、現在のアルバイトや専門の授業に必要な日本語力は初めからあった、つまり「できた」ため、日本語力に変化があったとは思わないというのである。

Aにとって、日本語が「できる」か、「できない」かは比較対象となる人や、日本語を使う状況によって変わっている。しかし、どちらの場合も、筆者が日本語力の変化を尋ねたことに対する否定として、日本語力に変化がないと言うのである。

5. 考察：経験の新たな意味づけを生むための働きかけ方を探る

筆者の問いかけに対してAが語った(1)「目標がない」、(2)「友人が少ない」、(3)「主体的ではない」ことについては、Aのこれまでの人生での経験と、大学生となった現在の経験が結びつけられて語られた。Aは、自分は元来そういう人間であり、日本の大学生になった今も変化はないという意味づけをしていた。つまり、Aは筆者とのやり取りを通して、こ

れまでの人生における(1)～(3)についての変化は語らず、むしろ一貫性を主張し、ましてや、インタビュー中に、Aがこうした経験の意味づけ方を見直し、目標を持ち、日本人の友人を作り、進路を主体的に切り開いていこうという語り直しも起こらなかった。

その一方で、Aの日本語力に対する認識に注目すると、自国で短大を卒業する時点では全くできなかった日本語を使って、現在は日本で生活し、大学で授業を受け、居酒屋でアルバイトをしたりしているのに、日本語が「できない」と主張したり、アルバイトや専門の授業では、初めから日本語が「できた」ため、困ることはないと言ったりする矛盾が見られた。こうした語りの矛盾は、聞き手との交渉によって、経験の語り直しや新たな意味づけが生まれるきっかけになる(やまだ2000)。今回のインタビューの中で、そのきっかけをつかむことはできなかったが、Aの今後の指導の方向性を探るために、Aの日本語力の認識について考察したい。

まずAは、一つひとつの場面で日本語が「できる」「できない」は語るが、これまでの経験をつないで日本語力の「変化を語る」ことがなかった。自らの実感として、日本語力の向上を意識化したことがないのだと考えられる。

もう一つは、Aと筆者との日本語力向上に対する考え方の違いがある。前述したように筆者は、大学の日本語の授業は週に数回しかないため、外国人学生の日本語力は主に専門の授業や、大学内外での様々な活動を通してついていくものだと考えていた。大学入学前、Aが毎日通っていた日本語学校でも、語彙や文法の知識は身につくかもしれないが、話したり書いたりする運用力をつけるのは難しいと思っていた。そのため筆者は教室以外の様々な場面を例に挙げ、Aにそれぞれの場面での日本語使用について尋ね、上達の実感を探っていた。ところがAはそれらをすべて否定した。そして反対に、「学校」で学ぶことの有効性を主張した。

Q：じゃあ、それ、彼と話すようになって、日本語をよく使うようになって、それで日本語が上手になった感じはする？

A：しない。

Q: ええ?

A: 今の日本語、ただ、学校で勉強してるの。

Q: 本当?

A: そう。

Q: じゃあ、上手にはならなくても、慣れたとか、そういう感じはない? 彼と日本語で話すことで、日本語を話すことに慣れた?

A: あまり話さないから。今、お姉ちゃんと一緒に住んでる。毎日、●●(自国)語で話す。彼氏、別に関係ない。毎日会わないし。

2回目 00:12:44 ~ 00:13:20

Aは恋人との交際でも、日本語に慣れることさえ否定した。そして、自分の日本語はすべて「学校」で勉強したものであるという。筆者は「学校」とは日本語学校のことであったと感じた。それは、Aがそれまでの語りで、大学に入ってからの日本語力の向上をすべて否定していたからである。ところがAは、週に数回しかない大学の日本語の授業についても即座に、日本語力の向上に役立つと答えた。

Q: 分かった。じゃあ、大学で今も日本語の授業をやっていますけど、日本語の授業、どうですか。役に立ちますか。あんまり?

A: 日本語は、役に立ちます。

Q: 本当? 言わなくていいよ。

A: いや、本当に役に立ちます。

Q: うそ。

A: うそじゃない。

Q: なんか、気を遣わなくてもいいです。

A: うそじゃない。本当に、大丈夫、大丈夫。本当に、役立ちます。

2回目 00:19:25 ~ 00:19:55

Aは筆者が提示した、日本語の授業以外の、日々の生活の中での日本語力の向上について、すべてに否定的な反応をしていた。そのためAはただ、自分は日本語ができないし、上達もしないと言いたいのだと思った。ところがAは、いわゆる教室で日本語を学ぶことが有効であるという強い信念を持っていて、それだけが日本語力の向上に意味があると考えているこ

とがわかった。筆者は、Aの履修する「日本語」の授業を担当している教員の一人であり、筆者の前だからそう言うのではないかと疑った。しかし、Aはインタビューの他の部分で、筆者に気遣って筆者の望むような語りをすることは一切なかったため、逆にAは本当にそう思っているのだと信憑性を持って感じられた。

加えて、Aが日本語力の向上の条件として主張したのは「時間」であった。Aは、自分の日本語力の向上を完全に否定しているわけではなく、日本語力の向上は、個々の活動の中で意識化することはできず、「いつの間にか」についてあるものであると言った。

Q: でも、4月よりは分かるようになってるよね、多分。書くのとかも、すごく上手になってね、書いてたじゃない。ほら、毎回授業のときに書くのとか、ありますよね。あれも、だんだん点数がね、いい点数、取れるようになって。

A: そう。

Q: うん。やっぱり慣れて、だんだん。日本語学校のときと比べて、今はやっぱり聞くのとか、書くのとか、話すのとかも上手になったと思いますか。

A: そう。時間が、経つかな。

Q: 時間で? どんどん、時間が?

A: そう。時間が。

Q: 長くなると?

A: 長くなると、自分が、意識がない。どのくらい勉強したか、どのくらい話せるか。話せるのか、分からない。

1回目 01:04:22 ~ 01:05:12

Aはこのように考えるため、これから日本語力を向上させるためにどうすればいいか、という質問には答えられず、ただ時間の経過を待つしかないという。

Q: 日本語がもっと上手になるために、どうしなければならぬですか。

A: それが、分かんない。

Q: 分かんない? 時間がたつと、上手になるから?

- A：そう、そう。私、そう思う。
Q：本当？
A：本当に。最初るとき、私、動詞の、例えば…。
Q：「て形」とか、「ない形」とか？
A：そう、そう。変える、変えて、変えた、それもできなかった、最初るとき。今、もう、使える。
Q：日本に来たときに、できなかったっていうこと？
A：3か月のとき、勉強しても、そのとき使えない。時間がたつと、いろんな人と話して、みんな使ってるから、私も使ってみようって。それは、時間の問題。
Q：そうか。だんだん慣れて、自然にできるようになった。
A：そう、そう。特別、することじゃない。

2回目 01：07：12～01：08：16

こうしたAの語りから、筆者がAに対して今後、どのような働きかけができるかを考える。Aは、ある場面では「日本語ができない」と言い、ある場面では「日本語ができる」と言いながら、大学に入ってから数か月間「日本語力に変化がない」ことを主張した。Aが変化がないことを主張したのは、筆者が、専門の授業やアルバイト、恋人との交際など、日本語の授業以外での日本語力の変化の認識を尋ねたためであった。Aはそもそも日本語力の向上は、日本語の授業の中でこそもたらされると考えていた。しかし日本語の授業は「役に立つ」と言うだけで、具体的にどのように役に立つのか、自分の日本語力を分析的に見て、何が必要か、どんな授業がどう役に立つか、までの認識はない。一方で、時間が経つといつの間にか日本語力が向上しているという感覚も持っており、それは例えば「いろんな人と話す」などしながら、使っていくからであると思っている。つまり、日常生活の中で日本語力が向上していくことは認めているのだが、それを意識的に捉えたことがないのだと考えられる。そのため自分自身で、今後、日本語力向上のために何をしていけばよいか、という方向性も持つことができないのだと考えられる。

したがってAに対しては、学部・学科の専門の授業も含め、毎日の生活の中の様々な場面で、日本語が「できる」感覚、「できない」感覚をつなぎ合わせ、変化を感じ取ること、自分の日本語力を分析的に見て、それをもとに必要な行動を起こしていくこと、それらを日本語の授業の中で、筆者と共に取り組んでいくことが効果的であると考えられる。同時に、Aが言う時間の経過によって、具体的にどのような場面で何ができるようになったのか、これについても、過去の経験と現在の経験とをつないで、日本語力の変化を意識化し、上達の実感をつかめれば、それも、今後のA自身の行動の指針になるであろう。筆者もまたそれに従って、Aに寄り添って支援していくことができる。

Aの語りの中で、日本語力については、さまざまな経験同士をつなぎ合わせて、変化が語られる、ということがなかった。Aが「できる」「できない」それぞれの感覚を持った経験を、共時的、通時的に振り返る作業を、筆者が働きかけて、共に行っていくことが、Aの日本語力向上のために筆者ができる行動の一つであると考えられる。そうすることで、Aが、「日本語の授業だけが日本語力向上に役に立つ」という信念を見直し、日本語の授業以外にも日本語力が向上する経験を実感すること、その中で、日本語力向上のために自分に必要な行動を知り、実行していくことが可能となる。この一連の作業はAにとって、これまでの経験を新たに意味づけることであり、それによって、後の行動が変化していくと考えられる。

6. 外国人学生のナラティブを「行為」として捉えることの意義

本研究は、外国人学生をより理解し、学生への向き合い方や指導の糸口など、今後の行動を模索することを目的とした。その手段として、Aのライフストーリーを聞き取り、そのナラティブを「行為」として捉え、筆者も分析対象として、日本語学習者と日本語教員のその後の行動を視野に入れた考察を行った。

本研究のインタビューの場で、Aは筆者が焦点化していた(1)～(4)の項目について、これまでの人生で変化を語ることはなく、むしろ一貫性を主張した。筆者との相互行為で、Aが経験に新たな意味づ

けを行ったり、意味づけし直したりする語りは見られなかった。つまり、このライフストーリー・インタビューが、Aのその後の行動に影響を与えるとは考えにくい、ということである。しかし重要なのは、インタビューにおいて、経験の新たな意味づけが起こったか起こらなかったではなく、まず、筆者の問いかけに対してこのような語りをしたAに、経験の新たな意味づけを起こすために、今後、どのような働きかけが可能かが検討できるということである。それが、長期的に見て、後のAの認識や行動にも影響を与えていく可能性がある。そうした視点を持つことに、ナラティブを「行為」として捉える研究の意義があると考ええる。

また、ナラティブを「行為」として捉えることは、聞き手である筆者も分析対象となるということである。筆者がどのような意図を持って問いかけをした結果、Aのこのような反応になったかを、捉えることができる。本研究で筆者はAが(1)目標を持つこと、(2)日本人の友人を持つこと、(3)主体的な活動をする、を期待して語り掛けた。しかし、インタビューを通してAの語りは一貫して、それらを否定した。それはすなわち、筆者がAをはじめとする外国人学生に対して、そのような期待を持つこと、そうあるべきだという思い込み自体を見直す必要があるのではないか、ということに気づかせるものであった。それは、筆者の幾度とない問いかけに対するAの反応から得た実感であり、Aと筆者の間でナラティブが生成される過程から理解できたことである。Aの一連の反応によって、インタビュー後の筆者の認識に変化が起こり、筆者の今後の行動が変わっていく結果となった。これもナラティブを「行為」と捉えた結果だと言える。

このように本研究は、ナラティブを「行為」として捉えたからこそ、外国人学生の経験とその認識を聞き取り理解するだけでなく、外国人学生と日本語教員が共に外国人学生の未来を見据え、両者のその後の行動を検討する材料となったといえる。

最後に、Aのライフストーリーを研究の対象とした理由を述べる。前述のように、これまでの日本語学習者のライフストーリー研究は、ナラティブを「も

の」として捉え、学習者の経験の「意味・内容」の理解を主な目的とするものであった。それらの研究で取り上げられるのは、研究者にとって未知の学習者の認識であったり、これまで当然視されてきた認識を見直すような内容であった。それらはもちろん、貴重な研究である。しかし、本研究はAがそのような内容を語ったから研究対象として取り上げているのではない。むしろAのような語りをする外国人学生は、日本語教員の周りにはありふれていて、語りの内容の目新しさはないかもしれない。また、ナラティブを「行為」として捉えた研究であれば、重視されるのは、経験の新たな意味づけや意味づけをし直すような語りであるが、Aはそのような認識の変容も見せていない。そのため、ナラティブを「行為」として捉えた研究であっても、Aが研究対象として、取り上げられることはないかもしれない。

しかし、まず本研究は、インタビューの場でのナラティブの「生成過程」の分析から、今後の行動を探ることを中心的な課題としており、語られる「意味・内容」には焦点化していない。また、筆者が本研究で示したいのは、ナラティブを「行為」として捉えることが、たとえインタビューの場で経験の意味づけに変化がなくても、経験の意味づけに変化をもたらすために、どのような働きかけが可能かが検討できる、ということである。さらに、日本語教員である研究者も分析対象とするからこそ、日本語教員の問いかけに対する日本語学習者の反応から、日本語教員がよとしてきた学習者のあり方に見直しを迫り、日本語教員としての今後の行動を再検討する材料になるということである。

本研究によって、ナラティブを「行為」として捉える研究が、特別な「意味・内容」を語る日本語学習者だけでなく、また「生成過程」において、たとえ経験の意味づけの変化がなかったとしても、どのような学習者のライフストーリーであっても、日本語教員との関係性から、双方の未来の行動を見据えた検討ができるという可能性を示せたと考える。

参考文献

飯野令子 (2010) 「日本語教師のライフストーリーを

語る場における経験の意味生成—語り手と聞き手の相互作用の分析から」『言語文化教育研究』第9号、pp.17-41

飯野令子（2018）「日本語教育におけるナラティブ研究の可能性」『常磐大学人間科学部紀要 人間科学』第35巻第2号、pp.1-13

石川良子（2012）「ライフストーリー研究における調査者の経験の自己言及的記述の意義—インタビューの対話性に着目して—」『年報社会学論集』25号、pp.1-12

今津孝次郎（1996）『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会

グッドソン、I.& サイクス、P.、高井良健一・山田浩之・藤井泰・白松賢訳（2006）『ライフヒストリーの教育学—実践から方法論まで—』昭和堂

桜井厚（2002）『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方』せりか書房

桜井厚（2012）『ライフストーリー論』弘文堂

高井良健一（1996）「教師のライフヒストリー研究—方法論の新たな方向—ライフヒストリー解釈の正当化理論に着目して—」『学校教育研究』第11号、pp.65-78

能智正博（2006）「“語り”と“ナラティブ”のあいだ」能智正博編『〈語り〉と出会う—質的研究の新たな展開に向けて—』ミネルヴァ書房、pp.11-72

春原憲一郎・横溝紳一郎編著『日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして—』凡人社

藤原顕・遠藤瑛子・松崎正治（2006）『国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ—遠藤瑛子実践の事例研究—』溪水社

山崎準二（2002）『教師のライフコース研究』創風社

やまだようこ（2000）「人生を物語ることの意味—ライフストーリーの心理学」やまだようこ編『人生を物語る—生成のライフストーリー—』ミネルヴァ書房、pp.1-38

やまだようこ（2006）「非構造化インタビューにおける問う技法—質問と語り直しプロセスのマイクロアナリシス—」『質的心理学研究』第5号、pp.194-216

「近代」移行期の東アジア知識人の人的ネットワークについての基礎研究(二) —興亜会・亜細亜協会と中国人との詩文による交流を中心に—

崔 蘭英 (常磐大学人間科学部)

北原スマ子 (明治大学)

A Fundamental Research on the Human Network of Intellectuals in East Asia from the Transitional Stage to “Modern Times”: Focusing on the Interaction between Chinese with Koa Board and Asia Association Through Poetry

Lanying CUI (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

Sumako KITAHARA (*Meiji University*)

Abstract

This paper is a part of the joint research, “A fundamental research on the human network of the East Asian intellectuals from the transitional stage to ‘modern times.’”

Authors have already made a study on the Koa Board (興亜会) and Asia Association (亜細亜協会) from a Korean viewpoint, and made clear how the Korean people were involved with them. This paper continued this research on the bulletin issued by Koa Board and the Asia Association from the viewpoint of China (Qing Dynasty). Through a detailed study in the poems carried in the bulletin, we have obtained a survey of how Chinese intellectuals interacted with the members of Koa Board and Asia Association, which included Japanese and Koreans, in the period shifting to “modern times.” Politicians, diplomats and intellectuals from Qing dynasty and those from Korea and Japan wrote poems to each other flourishingly, and the donation of poetry was one of the important means of interaction during this period. From those poems, we could know what kind of relations they had and how they got involved with each other. At last, this paper made it possible to lead a conclusion that plural acquaintance networks were built between Japanese, Chinese (Qing dynasty), and Korean intellectuals through the Koa Board and the Asia Association.

I、はじめに

我々は近代黎明期の日中朝三国人が、近代日本における最初のアジア主義団体である興亜会、亜細亜協会を舞台に、漢詩、漢文を駆使していかなる人的ネットワークを築いていたのかという問題を、まず朝鮮人に絞って『興亜会報告・亜細亜協会報告』『会余録』¹

を資料として、実態調査を行い、その成果を「『近代』移行期の東アジア知識人の人的ネットワークについての基礎研究(一)」²として発表した。

本稿はその(二)にあたるもので、興亜会、亜細亜協会が発行した会報の文芸欄に詩文が掲載された清朝中国人を調査し、具体的にだれが、日本人や朝鮮人と

詩文を唱和することによって、どのような交流をしていたのかということを中心に考察した。なお調査結果より、掲載された中国人は駐日清国公使・公使館員と民間人、北洋艦隊一行の3グループに分けられるため、この区分によって検討した。

II、駐日清国公使・公使館員

興亜会は西洋のアジア侵攻に対抗するためにアジアの連帯をうたって1880年(明治13)2月に東京で設立された民間団体であるが(83年1月亜細亜協会と改称)、具体的に連帯を考えていたのは「同文同種」の中国と朝鮮であった。しかし当時、朝鮮とは1876年(明治9)に日朝修好条規が締結されていたが、未だ駐日公使館の開設もならず、人的交流がほぼ外交使節に限られていたこともあり、実質的な提携相手は清国を対象としていた。清国との間には1871年(明治4)日清修好条規が結ばれ、73年(明治6)に批准書が交換され発効となったことを受けて、77年(明治10)12月に、何如璋を初代公使とする駐日清国公使館員一行が着任していた。

興亜会が設立されると、何如璋は設立幹事の曾根俊虎から会への賛同、入会を求められた。彼は入会はしたが、興亜会と深い関係を持つことに慎重だった。台湾出兵、琉球処分という日本側の行動に何如璋は就任以来抗議を続け、民間団体であったが、有力な政界人、文化人も会員であった興亜会の日清提携論に疑心を抱いたからである。しかし一方で、公使館の重要な任務には、外交業務とともに日本事情の調査、研究、情報収集も含まれていたために、興亜会の名士たちとの交流は有益でもあった。そこで何如璋は在任中、儀礼的な交流をするという姿勢を保った³。その後、さらに朝鮮問題が重要な争点に加わるが、代々の公使たちはその時々の日中関係を背景に、それぞれの思惑で興亜会、亜細亜協会と係わっていった。

会報の「興亜会報告」、「亜細亜協会報告」と、1888年(明治21)より亜細亜協会から収集歴史史料の公開を目的に刊行された「会余録」の文芸欄などに詩文が掲載された中国人を調査して一覧表にまとめた結果、掲載者合計34名のうち公使・公使館員は19名で、掲載詩文合計163句のうちの106句が、彼らのもので

あることがわかった。なお一覧表作成にあたっては、詩文の一人の作者に同じ詩題で複数の句あって、それがまとめて掲載されている場合は一つの番号覧に記載した。(表参照)

資料の範囲で係わるのは、初代公使何如璋(1877年12月～1882年2月)、二代公使黎庶昌(1882年2月～1884年11月)、三代公使徐承祖(1884年11月～1888年1月)、四代公使黎庶昌(1888年1月～1891年1月)、五代公使李経芳(経方)(1891年1月～1892年10月)となる⁴。「興亜会報告」に文芸欄が登場するのは1880年(明治13)11月15日発行の12集からで、初代公使何如璋の時代は25集まで、二代公使黎庶昌の時代は26集から35集までと「亜細亜協会報告」15編まで、三代公使徐承祖時代は16編から5編(18編以後再び号数が1編となる)まで、四代公使黎庶昌の時代は「会余録」1集から9集まで、五代公使李経芳(経方)時代は10集から14集までである⁵。

上記のごとく、公使として任期が最も長かったのは二度務めて合計約六年間となる黎庶昌で、次いで約四年の何如璋、約三年の徐承祖、そして二年弱の李経芳(経方)となる。この間に、資料としての発行体制が整い、発行された会報がすべてそろっているのは二代黎庶昌の時代で、歴代公使としては李経芳(経方)が一句掲載されているが、何如璋、徐承祖の詩文はなく、多数掲載されている公使はこの黎庶昌のみである。

黎庶昌の詩文は合計27句で、資料とした「興亜会報告」、「亜細亜協会報告」、「会余録」のすべてに万遍なく掲載されており、その数は公使館関係者の中で最多である。一覧表の18、19、21、26、30、61、65、77、84、85、90～93番がそれにあたる。詩文の検討から、黎庶昌は会員となって懇親会に何度も参加し、また清国に赴任する榎本武揚、大島圭介やオーストリア公使に赴任する渡辺洪基の送別会に出席して詩文を贈るなど、積極的に興亜会、亜細亜協会の人々と係わり、深い交わりを持っていたことが判明した。黎庶昌が任期を終えて帰国するにあたり、1890年(明治23)10月22日(陰暦9月9日)、日本からは当時亜細亜協会会長だった副島種臣や伯爵柳原前光、教育家・啓

蒙思想家中村正直ら、朝鮮からは代理公使李鶴圭ら、そして清国公使館員たちが紅葉館に集まり、大々的に送別会が開かれたことは、彼の日本での活躍の証であるといえる⁶。ちなみに紅葉館は1881年(明治14)、東京市芝区芝公園に建てられた会員制の高級西洋料理店で、1945年(昭和20)3月の東京大空襲で焼け落ちるまで、一大社交場として伊藤博文、板垣退助、高橋是清ら有数の政界人の歓送迎会や日本鉄道株式会社会の完成祝宴会などに使用された⁷。

一方、黎庶昌は在任中、中国では既に散逸してしまっているにもかかわらず、日本には残っていた漢籍を随員の楊守敬と協力して収集し、二十六種の書物を収めた全二百巻よりなる『古逸叢書』を刊行して、外交、人的交流だけではなく、その後の中国の古典研究に多大な影響を及ぼす文化的業績を残した⁸。黎庶昌は文集として『拙尊園叢稿』なども著している。

黎庶昌の支援をうけ『古逸叢書』刊行において実務のすべてを担った楊守敬(1839～1915年、字は惺吾、号は鄰蘇老人、湖北宜都の人)は、初代駐日公使何如璋時代に随員として来日し、公使が黎庶昌に代わった後も留任した公使館員である。日本に四年ほど滞在した間に、漢文古籍の収集に努め、『古逸叢書』のほか十六巻の書誌学書『日本訪書志』を著した。楊守敬は博学で知られ、特に地理学に造詣が深く、『歴代輿地沿革要図』をはじめ多数の地理著作を生涯にわたって刊行した⁹。

公使館関係者の中で、黎庶昌について多い17句が掲載されているのが姚文棟である。姚文棟は第二代公使黎庶昌の随員として来日したが、第三代公使徐承祖に請われて、引き続き随員として勤務し都合六年間日本に在留した。この間、深く日本の文人と交流し、また日本の歴史、地理、経済、軍事制度などに関心を持って資料収集をして、研究に打ち込み、地理書『琉球地理志』、地理・兵略書『日本地理兵要』、詩文集『墨江修禊詩』、雑文集『東槎雜著』など様々な分野で多くの日本関係の編著をなした¹⁰。「興亜会報告」「亜細亜協会報告」に掲載された彼の詩文は、ほとんど黎庶昌公使時代のもので、一覧表にある20、24、27、29、32、38、39、40、47、48、49、51、53、56、57番がそれらである。姚文棟は会員にもなって¹¹、積極的に

懇親会に出席し、朝鮮公使も務めた外交官花房義質、初代興亜会会長でオランダ、ベルギー、デンマーク公使の任にあたった長岡護美、海軍軍人曾根俊虎などといった大勢の名士と詩文を交わして、親交を深めていたことも確認できた。

その他の公使館員で掲載数が多いのは12句の陳明遠、8句の孫点、陳允頤と6句の錢徳培などである。

陳明遠は第三代徐承祖と第四代黎庶昌の両公使時代の参贊官で、日本には六年の長期にわたって滞在した。一覧表の67、73、78、86、94番が彼の掲載詩文である。詩文から陳明遠もこの間、大鳥圭介、渡辺洪基や朝鮮公使金嘉鎮の送別会、そして懇親会などに出席し広く名士たちと交流していたことがわかった。そのため陳明遠が1890年(明治23)冬に帰国するにあたっては、やはり紅葉館で盛大な送別会が開かれ、その時の様子は女流画家野口小蘆によって『紅葉館話別図』として描かれ、また席上唱和した詩、連句詩は『紅葉館話別図題詩』と題してまとめられて出版されたほどであった¹²。

孫点は第四代公使黎庶昌の随員として1888年(明治21)に来日したが、既に前年の87年に、商人の王仁乾¹³とともに来朝し日本の文人たちと交流をしていた。そこで帰国後日本への派遣を望み、念願かなって随員となった人物である¹⁴。孫点の掲載詩文は一覧表の62、69、76、79、88、97番で、これらの詩文の検討から、彼は黎公使としばしば行動をともにして、親睦会や渡辺洪基、大鳥圭介らの送別会に盛んに参加していたことを知ることができた。孫点は詩才をかわれ、日本人から詩文の添削、著作に対する序跋、評語、題字を頼まれたということであり、また公使館刊行の唱和集の編集、出版を担っていたために、今に残る日中の詩文集に彼の名前が散見される¹⁵。

第二代公使黎庶昌時代の横浜理事署理事官であった陳允頤の詩文は一覧表の31、36、43、44、45番で、長岡護美の招宴に参加して詩を唱和し、また、第四代公使黎庶昌時代の参贊兼文案随員の錢徳培も一覧表にある68、74、80、87、95番の詩文が示すように、大鳥圭介、渡辺洪基や朝鮮公使金嘉鎮などの送別会に参加して詩文を贈り、日中朝の三国の人々の相互交流に努めていたことを把握できた。

Ⅲ、民間人

詩文が掲載された中で、民間人と判明するのは張滋昉、王治本、傅雲龍、王韜、劉香琴の5名である¹⁶。最多の33篇の詩文が掲載された張滋昉は来日以来長く中国語教師を務め、文人王治本も後に一時期公使館で働いたが、それ以前に日清社、同人社で中国語教師をしている¹⁷。

日本では幕末の開港によって、居留地や雑居地に居住して商業貿易や飲食業、理容業、製造技術分野などで活躍する中国人が増加してきていたが、1871年(明治4)の日清修好条規締結以後、新たに来日して日本の文人、学者と深く交流したのは中国語教師たちであった。修好条規が締結されると通弁の養成を目的に外務省により漢語学所が開設され、73年(明治6)に東京外国語学校となった。興亜会も当初より通商貿易、外交軍事情報収集のための人材育成をめざし、支那語学校開校を事業の要として直ちに実現させた¹⁸。

1879年(明治12)の来日以来、二十年間日本に滞在し、興亜会支那語学校や東京外国語学校、駐日清国公使館付属東文学堂、東京帝国大学などで中国語を教えたのが張滋昉である。彼は中国で、副島種臣や曾根俊虎と交流を結び、来日、上京すると創立の興亜会支那語学校教師に勧誘されて講師に就任した¹⁹。興亜会では東京在住のただ一人の民間中国人会員として重用され、彼も積極的に会に係わり、のち役員会議で創立員となった²⁰。そして何如璋などの公使以外では唯一議員にも選出された外国人となった²¹。一覧表にある張滋昉の掲載詩文は1、3、10、13、14、16、17、22、23、25、28、34、41、46、52、54、55、58、59、64、71、72、82、89、100番である。長く日本に在留し、興亜会、亜細亜協会の役員にまでなった経歴から、例会、懇親会、送別会とあらゆる会に参加して会員諸氏と詩文を取り交わし、文字通り日中連帯を体現した存在であったことが明らかになった。

一覧表の15番に3句が掲載されている王治本は、前出の商人王仁乾の従兄弟で、1877年(明治10)に来日し、中村正直に学び曾根俊虎と同様アジアの振興を強く意識していた広部精²²によって開設された中国語学校の日清社や、中村正直が開いた同人社で中国語教師を務めた。初代公使何如璋時代に囑託として駐

日清国公使館で働いたこともあった。王治本は上野、池之端に聞香社という詩社を作り多数の日本人と交歓したが、なかでも旧高崎藩主大河内輝声と結んだ親交は格別で、多くの筆談記録を残している。書家、詩人としても活躍し、日本全国を漫遊して書をかき、日本人の詩の添削をし、1908年(明治41)に日本で亡くなった²³。

傅雲龍は1887年(明治20)、日本・アメリカ・ブラジル・ペルー・キューバ・カナダの計六か国への視察員に選ばれて、アメリカへ渡る往路の87年(明治20)11月から翌88年(明治21)5月までの半年余りと、上海へ戻る復路の89年(明治22)5月から10月までの5か月近く、日本に滞在した。この間熱心に日本についての文献資料を収集し、その分析研究に取り組み、帰国後、日本百科事典とも称すべき大著『遊歴日本図経』三十巻を著した。また日本遊歴中に書いた日記『遊歴日本図経余記』も出版されている²⁴。傅雲龍の掲載詩は表の66番で、清国公使として北京に赴任する大島圭介の送別会で詠んだものである。情報収集のためとも考えられるが、傅雲龍が帰途の日本滞在中に、亜細亜協会の会合にも顔を出して、日本人、朝鮮人と交流を図っていたことを知ることができた。

王韜は太平天国の際に太平軍に通じているという嫌疑をかけられたことで、清朝の追及を逃れるため香港に亡命し、ここで1874年(明治7)に中国人による最初期の政論新聞『循環日報』を創刊し、主筆を務めた著名なジャーナリストで文学者である。79年(明治12)に日本の文人たちの招きで日本を訪れて4か月間滞在し、日中文化交流記録としてたえられた旅行記『扶桑遊記』を著している。

彼は興亜会設立直後に、宣伝、会員拡張のために香港を訪れた曾根俊虎の勧誘に応じて、創立会員になった²⁵。最初に興亜会についてとりあげた『循環日報』の4月29日の記事では、創立の趣旨、会員、活動を紹介し、翌30日の続報でも「設立緒言」を掲載して、高い評価を与え期待していた。しかし半月後の5月14日、興亜会に対する明白な批判記事を掲載する。日本の琉球処分を不当とし、興亜会にこの問題に対する見解を求めた。「なぜ興亜会は動かないのか。相互の信頼関係に資するところがないなら興亜会の設立も

表面的なことで終わる、信じられない」と非難した。これに対し興亜会側は明確な回答ができなかったが、王韜の批判記事を「杞人の憂い」との「前書き」を付して「興亜会報告」12集に再録した²⁶。この王韜の詩は、次の13集に2句（一覧表4、5番）掲載されているが、ペルシャ、インドなどへ行く吉田正春、曾根俊虎と香港で会い、詩を贈り友好を深めたという内容である。王韜の興亜会批判記事を「杞人の憂い」とみなし、会員との友好を詠う詩文を次号に続けて掲載する当時の興亜会には、王韜のアジア連帯への危惧とは乖離があったといえよう。

劉香琴は興亜会が設立された1880年（明治13）当時、東京にいて年齢が68歳であったという²⁷。彼の掲載詩文は2、6、11番である。2番は東京の夏の情趣を、6番は横浜であった菊花の観賞会に参加した時に詠んだ詩であるが、11番は湊川神社宮司で漢文学者の加藤熙が70歳をむかえたことを寿いで贈った詩である。劉香琴の身元とその日本滞在の経緯について詳しいことは分かっていないが、前出した王治本、そして三条実美らとともに、長尾無墨²⁸の詩集『滬遊雑詩』に題辞を書き、批判者に名を連ねていることから、王治本と同様に詩人として活躍し、日本の知識人や政治家たちと交流があったとみられる。なお劉香琴は初代駐日公使何如璋時代の神戸理事署の随員、呉広需（1855～1919年、字は瀚濤、号は琴溪道人、安徽徽州の人）と面識があったことも、呉広需の詩「和劉香琴參戎投贈原韻」が残されていることからわかり、当時の公使館関係者たちとも繋がりがあったと考えられる²⁹。

IV、北洋艦隊一行

「会余録」第11集（1891.7.28出版）の「会余唱酬」欄には、際立った特徴がみられる。1886年（明治19）8月以来の二度目の示威活動として、91年（明治24）7月5日横浜に着港した北洋水師提督丁汝昌以下一行の鄧世昌（中軍副将）、林永升（左翼副将）、邱宝仁（右翼副将）、陳恩燾（定遠鉄艦大副）、曾兆鋌（提督随員）の詩6句（一覧表101～106番）が掲載されていることである。

清国は台湾出兵、琉球処分、朝鮮事件以後、日本を仮想敵国として軍備を増強し、その成果を誇示し、

威圧する目的で86年（明治19）北洋艦隊をおくったが、長崎で上陸した水兵が日本の巡査と衝突し死傷事件を起こした（長崎事件）。そこで事件の再発を防止するため相手国訪問の際の規則（「日清兩國二於テ取極メタル軍艦取締規則」）が定められたが³⁰、今回は、西郷従道前海軍大臣の招請によって実現したことであり、両国の友好親善がアピールされ明治天皇への謁見や歓迎行事がおこなわれた³¹。

掲載詩文から、この度の来日の際には丁汝昌一行が亜細亜協会から招待されて、7月10日に紅葉館で会員たちと親密な交流をしたことが判明する。ただ一行の内、邱宝仁は詩題に「紅葉館雅集有約未到郵詩即請亜細亜協会大喰壇均正」と記してあるので、紅葉館での懇親会に参加していなかったことを確認できる。

ここに日本側からは、長岡護美、官僚・政治家宮島誠一郎らが参加し、中国側からは公使李経芳（経方）（一覧表107番）、参贊呂昌增祥（一覧表108番）らも同席して詩文の唱和をし、和気あいあいと両国の友好同盟をたたえあったことがわかるが³²、この時の様子は新聞報道がなされているので、さらに詳しく知ることができる。

すなわち、当日は午後2時から榎本武揚外務大臣主催の園遊会が後楽園で開かれ、そこに3時頃から丁汝昌提督、乗組将校らが参席しているが、5時過ぎに散会となったので、丁汝昌一行は引き続き、夜7時から芝の紅葉館で開催される亜細亜協会の懇親会の方へまわったことになろう。懇親会の参加者は49名で、協会会長の榎本大臣はこちらにも参加し、勝海舟、副島種臣、朝鮮公使らも加わっていた。参加者の間では盛んに詩文の酬唱がおこなわれ、余興には舞踊「道成寺」や、この宴会のために特に企画された清国の国旗軍旗と日本、朝鮮の国旗を携えて数人で一斉に踊る「国旗踊」が披露されて、散会したのは11時過ぎであったという。望外な歓待に「丁提督は非常の悦にて亜細亜協会の終身会員となり且此宴席に列りたる者を明後十四日定遠号に招き饗応すると」³³いったとある。事実この14日と更に16日の2回、北洋艦隊側も歓待の返礼として、当時の最大級の装甲砲塔艦「定遠」（ドイツ製、7314トン）に、日本人の有力者を招待し内部を公開し饗応をしている。14日の参観者は、皇族

北白川宮、総理大臣松方正義、海軍大臣樺山資紀、外務大臣榎本武揚などの大臣や枢密顧問官勝海舟、各省次官、陸海軍の将校、新聞記者などで総勢5百余名にもなったという³⁴。

もとより軍艦への招待は清国の軍事力を見せつけることにあった。16日の『毎日新聞』に掲載された「支那艦見物余談」なる記事には、この定遠号懇親会へ向かうある紳士が港に停泊中の軍艦をみて、「北洋艦隊の如きは船体の堅牢と云ひ武器の精鋭と云ひ歐洲に押出しても敢て恥かしからぬものなりとは豫て噂さ聞き居たるが今親しく此等の軍艦を見るに其の堅牢清麗なること聞きしに勝るものあり(略)扶桑は我が軍艦中第一に位するものなれども支那艦に比すれば噸数と云ひ速力と云ひ大に劣るものあるは実に慨はしき次

第ならずや」³⁵と嘆息したとある。清国軍艦の来航以来、その動静が連日新聞紙上に賑わし、日清間の詳しい軍艦比較がなされ、日本海軍に落胆する記事も載った。清軍にとって来航の目的は充分果たされたといえよう。

1891年(明治24)の北洋艦隊再来航は日本人の心に清国への脅威、危機感を深く刻みつけ、軍備強化の一層の推進、日清戦争開戦への世論形成の一因となったとされる³⁶。しかし「会余録」に掲載された詩を読む限り、亜細亞協会の会員たちの間では、当時まだ会創立趣旨の日清提携論から同盟の可能性を信じ、今後努めて平和的に良好な関係を維持していこうとしていたことが伺える。日清戦争開戦の3年前であった。

【『興亜会報告・亜細亞協会報告』及び『会余録』に詩文が掲載された中国人一覧】

番号	作者	作者生没年、出身、号、その他	贈答相手	贈答相手追記	題名	作成日時	掲載情報	その他
1	張滋昉	(1839～1900) 北京大興の人 (字) 袖海 (号) 浮查散人	衣笠豪谷	(1850～1897) (本名) 大橋縉侯 (字) 薰明 絵画研究のため 1874年清国に 遊学。帰国後農 商務省勤務。日 本画家	「為衣笠豪谷 君題鳴谷居士 画山水」		『興亜会報告・ 亜細亞協会報 告』第1巻「興 亜会報告」12 集 (1880,11,15 発行) P81 「文苑雜識」、 五言律詩	張滋昉は1879 年来日。長崎に 10か月滞在し、 翌80年東京へ 出る。興亜会文 那語学校、東京 外国語学校、駐 日清国公使館付 属東文学堂、東 京帝国大学など で中国語を教え る。1899年帰国。
2	劉香琴	(1812～?)			「夏日即景」 「東京濠梁淺 水中～」		同上、七言絶 句と七言律詩	1880年東京滞 在。当時68歳。
3	張滋昉	(1839～1900) 北京大興の人 (字) 袖海 (号) 浮查散人			「十一月十八 日興亜会同人 雅集席上口占 呈諸大噲壇教 正」	1880,11,18	同上、13集 (1880,12,15 発行) P88 「文苑雜識」、 七言律詩	No.1 参照

番号	作者	作者生没年、 出身、号、 その他	贈答相手	贈答相手追記	題名	作成日時	掲載情報	その他
4	王韜	(1828～1897) 江蘇蘇州の人 (字)紫銓 (号)笈園、仲弢、 天南遁叟他多数	吉田正春	(1852～1921) (号)静海、曆園 1871年外務省 に出仕、80年 使節団団長とし てペルシャ、イ ンドなどへ派遣 される。『回疆 探検波斯之旅』 を著す	「日官吉田正 春奉命遊歴海 外道経香港余 飲之酒賦此贈 行静海其字 也」		同上、七言排 律	王韜は太平天国 に左袒したと疑 われ1862年香 港に亡命。67 年～70年渡英、 帰国後『普法戦 記』『法国志略』 を編訳。74年 香港で中国人に よる最初期の政 論新聞『循環日 報』を創刊し主 筆を務める。79 年日本を訪問し 旅行記『扶桑遊 記』を著す。
5	王韜	(1828～1897) 江蘇蘇州の人 (字)紫銓 (号)笈園、仲弢、 天南遁叟他多数	曾根俊虎	(1847～1910) (号)嘯雲 1871年海軍に 入り、79年大尉。 77年「振亜社」 設立。80年「興 亜会」を設立し 幹事	「席上呈曾根 嘯雲」		同上、七言律 詩	No.4 参照
6	劉香琴	(1812～?)			「季秋下旬同 人賞菊雅会早 乘輪車口占」 「偕遊横浜川 和村賞菊同 作」		同上、五言律 詩と七言律詩	No.2 参照
7	譚禹崖	生没年不詳			「同作」		同上、七言絶 句四首	
8	梁楽年	生没年不詳			「同作」		同上、五言排 律	
9	呉紀雲	生没年不詳			「遊川和村看 菊園主留醉即 席詠謝」		同上、五言律 詩	
10	張滋昉	(1839～1900) 北京大興の人 (字)袖海 (号)浮查散人			「十二月十六 日興亜会同人 開餞歲之筵於 花月樓～」	1880,12,16	同上、14集 (1881,1,6 発 行) P96「文 苑雜識」、七 言律詩	No.1 参照

番号	作者	作者生没年、 出身、号、 その他	贈答相手	贈答相手追記	題名	作成日時	掲載情報	その他
11	劉香琴	(1812 ~ ?)	加藤熙	(1811 ~ 1884) (字) 伯敬 (号) 桜老 漢文学者、湊川 神社宮司	「桜老加藤先 生見示七十自 寿佳句賦此申 祝即呈喜鑒」		同上、七言律 詩	No.2 参照
12	沈文燮	(1833 ~ 1886) 浙江餘姚の人 (号) 梅史	曾根俊虎	(1847 ~ 1910) (号) 嘯雲 1871年海軍に 入り、79年大 尉。77年「振 亜社」設立。80 年「興亜会」を 設立し幹事	「送嘯雲曾根 兄之清国」		同上、15集 (1881.3.7 発 行) P104「文 苑雜識」、五 言律詩	沈文燮は初代駐 日清国公使何如 璋(1877年~ 82年)の随員 で、詩文や書物 に関する仕事を 担当。著作に『春 浮館詩草』『春 浮館外集』『姚 江梅川沈氏宗 譜』『日本神字 考』などがある。
13	張滋昉	(1839 ~ 1900) 北京大興の人 (字) 袖海 (号) 浮查散人			「移居」		同上、五言排 律	No.1 参照
14	張滋昉	(1839 ~ 1900) 北京大興の人 (字) 袖海 (号) 浮查散人			「同興亜校諸 生泛舟探梅龜 戸塗上口占」 「看梅」		同上、16集 (1881.5.7 発 行) P115「文 苑雜識」、七 言絶句二首と 七言律詩	No.1 参照
15	王治本	(1835 ~ 1908) 寧波慈溪の人 (字) 維能 (号) 黍園、漆園、 夢蝶道人			「西湖雜咏」		同上、七言絶 句三首	王治本は1877 年(75年説も ある)に訪日。 同人社中国語教 師、駐日公使館 の囑託として公 使館の仕事を手 伝う。1907年 まで三十年間日 本に滞在した。 『棲棲行館詩稿』 『舟江雜詩』『新 潟新繁盛記』を 著す。

番号	作者	作者生没年、 出身、号、 その他	贈答相手	贈答相手追記	題名	作成日時	掲載情報	その他
16	張滋昉	(1839～1900) 北京大興の人 (字) 袖海 (号) 浮查散人	副島種臣	(1828～1905) (号) 蒼海、一々 学人 参議、外務卿の 後、征韓論を唱 え下野。79年 以降宮内省で、 宮中顧問官、枢 密顧問官、92 年内務大臣	「会長副島君 初視学日与張 教師筆談会長 自号一々学人 茲録其与倡和 之詩」		同上、17集 (1881.6.30 発 行) P126「文 苑雜識」、七 言絶句(副島 二首・張一首 唱和)	No.1 参照
17	張滋昉	(1839～1900) 北京大興の人 (字) 袖海 (号) 浮查散人	同上	同上			同上、五言絶 句(副島・張 各三首唱和)	No.1 参照
18	黎庶昌	(1837～1897) 貴州遵義の人 (字) 莼齋			「興亜懇親会 席上之作」		同上、30集 (1882.7.30 発 行) P254「文 苑雜識」、七 言絶句	黎庶昌は第二代 (1882年～84 年)及び第四 代(1888年～ 91年)駐日清 国公使。中国で 失われた漢籍を 楊守敬とともに 収集し『古逸叢 書』を出版。文 集に『拙尊園叢 稿』などがある。
19	黎庶昌	(1837～1897) 貴州遵義の人 (字) 莼齋			「連句」		同上、(副島 種臣、宮島誠 一郎と黎の三 名の連句)	No.18 参照
20	姚文棟	(1853～1929) 江蘇上海の人 (字) 子梁 (号) 東木			「歩韻」		同上、七言排 律	姚文棟は第二代 清国公使黎庶昌 の随員として来 日し、留任して 第三代公使徐 承祖(1884年 ～88年)解任 まで、通算六年 間日本に滞在し た。日本地理の 考究を任務とし 『日本地理兵要』 を編纂。『東槎 雜著』など著書 多数。

番号	作者	作者生没年、出身、号、その他	贈答相手	贈答相手追記	題名	作成日時	掲載情報	その他
21	黎庶昌	(1837～1897) 貴州遵義の人 (字) 莼齋	榎本武揚	(1836～1908) (号) 梁川 幕臣・明治政府の閣僚。幕末オランダ留学。1874年樺太千島交換条約締結。82年駐清公使。以後逋信・文部・外務・農商務大臣を歴任	「榎本武揚閣下奉使我国北京同人祖餞於精養軒率賦小詩贈行草藁呈政」		同上、31集(1882,8,30発行) P 256「雜報」、七言絶句二首	No.18 参照
22	張滋昉	(1839～1900) 北京大興の人 (字) 袖海 (号) 浮查散人					同上、七言律詩	No.1 参照
23	張滋昉	(1839～1900) 北京大興の人 (字) 袖海 (号) 浮查散人	花房義質	(1842～1917) (号) 眠雲、長嶺 1867年欧米留学。70年外務省出仕。82年初代駐朝公使の時に壬午軍乱に遭遇し済物浦条約調印。83年駐露公使	「朝鮮之役花房先生大人膚功迅奏和議告成～」		同上、33集(1882,10,30発行) P274「吾会紀事」、七言律詩	No.1 参照
24	姚文棟	(1853～1929) 江蘇上海の人 (字) 子梁 (号) 東木	同上	同上	「祝文」		同上、散文	No.20 参照
25	張滋昉	(1839～1900) 北京大興の人 (字) 袖海 (号) 浮查散人			「秋晚湖心亭独酌効謝体」		同上、35集(1882,12,22発行) P296「文苑雜識」、五言排律	No.1 参照
26	黎庶昌	(1837～1897) 貴州遵義の人 (字) 莼齋	長岡護美	(1842～1906) (号) 雲海 熊本藩主細川斉護の子。1872年より79年まで欧米留学。80年外務省に出仕、オランダ・ベルギー・デンマーク公使。興亜会初代会長	「興亜宴会席上和長岡会長瑤韻」		『興亜会報告・亜細亜協会報告』第2巻「亜細亜協会報告」1編(1883,2,16発行) P 6「文苑雜録」、七言絶句	No.18 参照

番号	作者	作者生没年、 出身、号、 その他	贈答相手	贈答相手追記	題名	作成日時	掲載情報	その他
27	姚文棟	(1853～1929) 江蘇上海の人 (字) 子梁 (号) 東木	同上	同上	「同」		同上	No.20 参照
28	張滋昉	(1839～1900) 北京大興の人 (字) 袖海 (号) 浮查散人	同上	同上	「同」		同上	No.1 参照
29	姚文棟	(1853～1929) 江蘇上海の人 (字) 子梁 (号) 東木			「興亜宴会席 上作」の「同」		同上、2編 (1883,3,16 発 行) P 20『文 苑雜録』、七 言絶句	No.20 参照
30	黎庶昌	(1837～1897) 貴州遵義の人 (字) 蕤齋			「即席和姚君 詩韻」の「同」		同上	No.18 参照
31	陳允頤	(1848～1899) 江蘇武進の人 (字) 養原	長岡護美	(1842～1906) (号) 雲海 熊本藩主細川齊 護の子。1872 年より79年ま で欧米留学。80 年外務省に出 仕、オランダ・ ベルギー・デン マーク公使。興 亜会初代会長	「俚句奉贈長 岡大人唫政二 首」		同上、3編 (1883,4,16 発 行) P30『文 苑雜録』、七 言律詩二首	陳允頤は第二 代駐日公使黎庶 昌時代の横浜事 務理事官。
32	姚文棟	(1853～1929) 江蘇上海の人 (字) 子梁 (号) 東木	同上	同上	「長岡公使佳 招請同席諸吟 壇正之 二 首」		同上、七言律 詩二首	No.20 参照
33	方澹益	生没年不詳 安徽定遠の人 (字) 子聰 (号) 謙受	同上	同上	「長岡公使招 飲次姚君子梁 韻 奉韻即請 吟定 二首」		同上、七言律 詩二首	第二代公使黎庶 昌の随員。
34	張滋昉	(1839～1900) 北京大興の人 (字) 袖海 (号) 浮查散人	同上	同上	「同」		同上、七言律 詩	No.1 参照
35	方澹益	生没年不詳 安徽定遠の人 (字) 子聰 (号) 謙受			「長岡公使招 飲即席賦贈次 中村君原韻兼 柬諸公」		同上、五言排 律	No.33 参照

番号	作者	作者生没年、 出身、号、 その他	贈答相手	贈答相手追記	題名	作成日時	掲載情報	その他
36	陳允頤	(1848～1899) 江蘇武進の人 (字) 養原	長岡護美	(1842～1906) (号) 雲海 熊本藩主細川齊 護の子。1872 年より79年ま で欧米留学。80 年外務省に出 仕、オランダ・ ベルギー・デン マーク公使。興 亜会初代会長	「癸未上巳後 八日長岡公使 招宴即席賦呈 二律録請吟 政」	1883.3.8	同上、4編 (1883.5.16 発 行) P40「文 苑雜録」、七 言律詩二首	No. 31 参照
37	方濬益	生没年不詳 安徽定遠の人 (字) 子聰 (号) 謙受	同上	同上	「再次前韵奉 酬 長岡大人 招飲」		同上、七言律 詩二首	No. 33 参照
38	姚文棟	(1853～1929) 江蘇上海の人 (字) 子梁 (号) 東木	同上	同上	「長岡公使 招飲酒間賦 二十八字」		同上、七言絶 句	No. 20 参照
39	姚文棟	(1853～1929) 江蘇上海の人 (字) 子梁 (号) 東木			「是日百花盛 開春光如海凭 欄縱目復成一 詩」		同上、七言絶 句	No. 20 参照
40	姚文棟	(1853～1929) 江蘇上海の人 (字) 子梁 (号) 東木			「席將散方君 出示一律疊鄙 人旧韻走筆和 之」		同上、七言律 詩	No. 20 参照
41	張滋昉	(1839～1900) 北京大興の人 (字) 袖海 (号) 浮查散人			「長岡雲海先 生招同諸君雅 集席間賦呈」		同上、七言律 詩	No. 1 参照
42	方濬益	生没年不詳 安徽定遠の人 (字) 子聰 (号) 謙受	長岡護美	(1842～1906) (号) 雲海 熊本藩主細川齊 護の子。1872 年より79年ま で欧米留学。80 年外務省に出 仕、オランダ・ ベルギー・デン マーク公使。興 亜会初代会長	「東台宴集奉 和 雲海尊兄 大人見贈原韻 即請郢正」		同上、七言律 詩	No. 33 参照
43	陳允頤	(1848～1899) 江蘇武進の人 (字) 養原	同上	同上	「精養軒即席 和長岡公使 韵」		同上、5編 (1883.6.16 発 行) P51「文 苑雜録」、七 言律詩	No. 31 参照

番号	作者	作者生没年、 出身、号、 その他	贈答相手	贈答相手追記	題名	作成日時	掲載情報	その他
44	陳允頤	(1848～1899) 江蘇武進の人 (字) 養原			「長岡公使江 村襟咏後」		同上、七言律 詩	No.31 参照
45	陳允頤	(1848～1899) 江蘇武進の人 (字) 養原	姚文棟	(1853～1929) (字) 子梁 (号) 東木 第二、三代駐日 公使随員	「和姚君子梁 韻」		同上、七言律 詩二首	No.31 参照
46	張滋昉	(1839～1900) 北京大興の人 (字) 袖海 (号) 浮查散人	長岡護美	(1842～1906) (号) 雲海 熊本藩主細川齊 護の子。1872 年より79年ま で欧米留学。80 年外務省に出 仕、オランダ・ ベルギー・デン マーク公使。興 亜会初代会長	「方姚二君招 飲於上野歩雲 海先生韻」		同上、七言律 詩	No.1 参照
47	姚文棟	(1853～1929) 江蘇上海の人 (字) 子梁 (号) 東木	同上	同上	「四月二十日 東京地学協会 席上和長岡公 使韻」	1883,4,20	同上、七言律 詩	No.20 参照
48	姚文棟	(1853～1929) 江蘇上海の人 (字) 子梁 (号) 東木	同上	同上	「亜細亞協会 宴集酔後提筆 和 会長長岡 先生韻」		同上、七言絶 句	No.20 参照
49	姚文棟	(1853～1929) 江蘇上海の人 (字) 子梁 (号) 東木	曾根俊虎	(1847～1910) (号) 嘯雲 1871年海軍に 入り、79年大 尉。77年「振 亜社」設立。80 年「興亜会」を 設立し幹事	「和曾根嘯雲 韻」		同上、七言絶 句	No.20 参照
50	張斯桂	(1817～1888) 浙江慈溪の人 (字) 魯生	中村正直	(1832～1891) (号) 敬宇 幕末英国に留 学。1873年同 人社開塾、明六 社結成。『西国 立志編』『自由 之理』翻訳刊行	「十月初句文 部卿西郷田中 遊遊礫川植物 園和中村君即 席原韻」		同上、7編 (1883,8,26 発 行) P74「文 苑雜録」、五 言排律	張斯桂は初代駐 日清国公使館副 使。1864年に 出版されたマー ティン訳『万国 公法』に序文を 書く。著作に『使 東詩録』『遊芸 齋雜著』『使東 採風集』がある。

番号	作者	作者生没年、 出身、号、 その他	贈答相手	贈答相手追記	題名	作成日時	掲載情報	その他
51	姚文棟	(1853～1929) 江蘇上海の人 (字) 子梁 (号) 東木	仁礼敬之	(号) 存心 『会余録』編集 者、『北清見聞 録』著す	「仁礼君游学 上海来徴予詩 賦此贈別」		同上、9編 (1883,10,16 発行) P95「文 苑余賞」、七 言絶句	No.20 参照
52	張滋昉	(1839～1900) 北京大興の人 (字) 袖海 (号) 浮查散人	同上	同上	「仁礼雅兄留 学我邦瀕行索 詩率賦誌別」		同上、七言絶 句二首	No.1 参照
53	姚文棟	(1853～1929) 江蘇上海の人 (字) 子梁 (号) 東木	町田実一・ 東次郎	町田実一 (1842～1916) 香港、漢口領事 (本名) 東政因 (1835～1911) 芝罘領事代理	「町田実一東 次郎両君為吾 国領事啓行有 期矣～」	1883,9,25	同上、11編 (1883,12,16 発行) P116 「文苑余賞」	No.20 参照
54	張滋昉	(1839～1900) 北京大興の人 (字) 袖海 (号) 浮查散人	同上	同上	「九月本会同 人集於寿美屋 席上感賦～」	1883,9	同上、七言律 詩	No.1 参照
55	張滋昉	(1839～1900) 北京大興の人 (字) 袖海 (号) 浮查散人			「本年四月本 会三年之期同 人集於寿美屋 席上率賦」	1883,4	同上、七言律 詩	No.1 参照
56	姚文棟	(1853～1929) 江蘇上海の人 (字) 子梁 (号) 東木	関桂林	1882年5月よ り84年7月ま で外務省の招き で来日。東京外 国語学校教師	「関君桂林帰 国詩以送之」		同上、15編 (1884,9,1 発 行) P163「文 苑余賞」、七 言絶句二首	No.20 参照
57	姚文棟	(1853～1929) 江蘇上海の人 (字) 子梁 (号) 東木	山吉盛義	興亜会支那語学 校グループ	「和原韵」		同上、18編 (1885,9,25 発 行) P201「文 苑余賞」、七 言絶句	No.20 参照
58	張滋昉	(1839～1900) 北京大興の人 (字) 袖海 (号) 浮查散人	姚文棟	(1853～1929) (字) 子梁 (号) 東木 第二、三代駐日 公使随員	「同上」		同上、七言絶 句	No.1 参照
59	張滋昉	(1839～1900) 北京大興の人 (字) 袖海 (号) 浮查散人	末広鉄腸	(1849～1896) (本名) 末広重 恭 1875年『東京 曙新聞』から『朝 野新聞』編集長 へ転じる。小説 家、政治家	「和末広鉄腸 君病起原韵」		同上、2編 (1886,2,28 発 行) P234「文 苑余賞」、七 言律詩	No.1 参照

番号	作者	作者生没年、出身、号、その他	贈答相手	贈答相手追記	題名	作成日時	掲載情報	その他
60	徐致遠	生没年不詳 江蘇六合の人 (字) 小芝			「題友人某觀湖図」		同上、5編 (1886,5,30 発行) P252「文苑余賞」、七言排律	徐致遠は第三代公使徐承祖時代(1884年～88年)の随員で、留任して第四代公使黎庶昌時代(1888年～91年)も勤務した。
61	黎庶昌	(1837～1897) 貴州遵義の人 (字) 純齋	長岡護美	(1842～1906) (号) 雲海 熊本藩主細川斉護の子。1872年より79年まで欧米留学。80年外務省に出仕、オランダ・ベルギー・デンマーク公使。興亜会初代会長	「席中和長岡通侯韻博榮」	1888,10.31	『会余録』4集(1889,2,19 出版) P69「水土雜輯」、五言律詩	No.18 参照
62	孫点	(1855～1891) 安徽来安の人 (字) 頑石、聖与 (号) 君異、夢梅華館	同上	同上	「亜細亜会仮紅葉館開親睦会即席次和雲海通侯先生元唱」	同上	同上、五言律詩	孫点は第四代駐日公使黎庶昌(1888年～91年)の随員。すでに前年87年に商人王仁乾と来日経験があった。1891年病気で帰国する途上で死去。著書に『庚寅嘯集』(1890年)などがある。
63	陶大均	(1858～1910) 浙江会稽の人 (字) 杏南	同上	同上	「恭和長岡通侯韻」		同上、五言律詩	陶大均は第三代公使徐承祖時代に神戸理事署で、第四代黎庶昌時代は東京で翻訳を担当した。引き続き第五代公使李経芳(経方)(1891年～92年)、第六代公使汪鳳藻時代(1892年～94年)も勤務。下関条約締結時に李鴻章の通訳も務めた。

番号	作者	作者生没年、 出身、号、 その他	贈答相手	贈答相手追記	題名	作成日時	掲載情報	その他
64	張滋昉	(1839～1900) 北京大興の人 (字) 袖海 (号) 浮查散人	丸岡莞爾	(1836～1898) (字) 山公 (号) 建山、蒼 雨 1888年沖繩県 知事、92年高 知県知事	「送丸岡知事 之任沖繩」		同上、七言律 詩	No.1 参照
65	黎庶昌	(1837～1897) 貴州遵義の人 (字) 蕓齋	大島圭介	(1833～1911) (号) 如楓 1872年吉田清 成の随員として 英米へ。86年 学習院院長。89 年駐清公使、93 年朝鮮駐在公使 兼任	「大島公使赴 任我国北京亞 洲協会公餞于 紅葉館賦此贈 行即希郢正」		同上、6集 (1889.11.11 出版) P109 「会余酬唱」、 七言律詩	No.18 参照
66	傅雲龍	(1842～1901) 浙江德清の人 (字) 懋元 (号) 醒夫	同上	同上	「送大島公使 之任我国北京」		同上、七言絶 句	遊歴使として南 北米への往復路 に二回日本を訪 れ、合計一年程 滞在した。各地 を視察して総合 的日本研究書 『遊歴日本図経』、 日本遊歴中に書 いた日記『遊歴 日本図経余紀』 などを著す。
67	陳明遠	(1841～1922) 浙江海塩の人 (字) 哲甫	同上	同上	「同」		同上、七言律 詩	陳明遠は第三代 駐日公使徐承 祖、第四代公使 黎庶昌時代の参 贊官として、六 年間滞在した。
68	錢德培	生没年不詳 直隸大興の人 (字) 琴齋	同上	同上	「同」		同上、七言律 詩	錢德培は第四代 駐日公使黎庶昌 時代の参贊兼文 案随員。著書に 『欧遊隨筆』な どがある。
69	孫点	(1855～1891) 安徽来安の人 (字) 頑石、聖与 (号) 君異、夢梅 華館	同上	同上	「同」		同上、七言律 詩	No.62 参照

番号	作者	作者生没年、 出身、号、 その他	贈答相手	贈答相手追記	題名	作成日時	掲載情報	その他
70	陶大均	(1858～1910) 浙江会稽の人 (字) 杏南	同上	同上	「同」		同上、七言律詩	No.63 参照
71	張滋昉	(1839～1900) 北京大興の人 (字) 袖海 (号) 浮查散人	同上	同上	「同」		同上、七言律詩	No.1 参照
72	張滋昉	(1839～1900) 北京大興の人 (字) 袖海 (号) 浮查散人	金嘉鎮	(1846～1922) (本貫) 安東 (号) 東農 1887年駐日朝鮮公使館参贊、 88年弁理公使	「朝鮮金東農 星使將帰国江 葉館席上賦此 贈別」		同上、9集 (1890,10,28 出版) P157 「会余酬唱」、 七言律詩	No.1 参照
73	陳明遠	(1841～1922) 浙江海塩の人 (字) 哲甫	同上	同上	「送朝鮮金東 農星使帰国」		同上、七言絶句四首	No.67 参照
74	錢德培	生没年不詳 直隸大興の人 (字) 琴齋	同上	同上	「同題」		同上、五言排律	No.68 参照
75	陳矩(渠)	(1852～1939) 貴州貴陽の人 (字) 衡山	同上	同上	「同題」		同上、七言律詩	陳矩(または陳渠)は第四代駐日公使黎庶昌の随員。日本で古典籍、古物、金石資料を収集。『日本金石志』『靈峰草堂集』など著作多数。
76	孫点	(1855～1891) 安徽来安の人 (字) 頑石、聖与 (号) 君異、夢梅華館	同上	同上	「東農公使行 將返国同人公 錢于紅葉館仁 礼君席上有詩 次韻呈政即送 錦還」		同上、七言律詩	No.62 参照
77	黎庶昌	(1837～1897) 貴州遵義の人 (字) 蕓齋	渡辺洪基	(1848～1901) (号) 浩堂 1870年外務大 録、71年岩倉 使節団随員。79 年学習院院長、 86年初代東京 大学総長、90 年オーストリア 公使	「紅葉館席間 和奥君詩韵送 別渡辺浩堂君 赴澳国全權公 使之任即希大 政」		同上、七言律詩	No.18 参照

番号	作者	作者生没年、 出身、号、 その他	贈答相手	贈答相手追記	題名	作成日時	掲載情報	その他
78	陳明遠	(1841～1922) 浙江海塩の人 (字) 哲甫	同上	同上	「浩堂星使將 持節之與同人 既設餞于芝山 紅葉館茲夏辱 招于中洲枕流 館話別即席賦 此贈行」		同上、七言絶 句四首	No. 67 参照
79	孫点	(1855～1891) 安徽来安の人 (字) 頑石、聖与 (号) 君異、夢梅 華館	同上	同上	「伯建星使有 澳都之行同人 既就紅葉館飲 餞六月九日星 使於枕流館開 留別宴～」		同上、七言律 詩二首	No. 62 参照
80	錢德培	生没年不詳 直隸大興の人 (字) 琴齋	同上	同上	「渡辺特命全 權公使奉使奧 国行有日矣承 招飲於枕流館 席間奉呈一 律」		同上、七言律 詩	No. 68 参照
81	羅嘉杰	生没年不詳 福建上杭の人 (字) 少畊	同上	同上	「渡辺洪基公 使久執詞壇牛 耳頻年相聚亞 細亜会交契益 深近復奉使奧 地利亞～」		同上、七言律 詩	羅嘉杰は第四代 公使黎庶昌時代の 横浜理事署理 事官。
82	張滋昉	(1839～1900) 北京大興の人 (字) 袖海 (号) 浮查散人	同上	同上	「渡辺浩堂星 使大人將之澳 京同人公餞於 紅葉館賦此贈 別即希祭正」		同上、七言律 詩	No. 1 参照
83	李経畚	生没年不詳	同上	同上	「俚句奉和渡 辺公使」		同上、七言絶 句	
84	黎庶昌	(1837～1897) 貴州遵義の人 (字) 蕓齋			「自奈良至新 宮訪徐福墓絶 句」		同上、七言絶 句十二首	No. 18 参照
85	黎庶昌	(1837～1897) 貴州遵義の人 (字) 蕓齋			「十月二十三 日亜細亜協会 諸公祖餞於紅 葉館会者五十 余人賦此志 謝」	1890.10.23	同上、10 集 (1891.4 出版) P185「会余 唱酬」、七言 律詩	No. 18 参照
86	陳明遠	(1841～1922) 浙江海塩の人 (字) 哲甫			「梁川会長合 亜細亜協会諸 君招餞紅葉館 即席賦謝幸諸 吟壇正和」		同上、七言律 詩	No. 67 参照

番号	作者	作者生没年、 出身、号、 その他	贈答相手	贈答相手追記	題名	作成日時	掲載情報	その他
87	錢德培	生没年不詳 直隸大興の人 (字) 琴齋			「亜細亞協会 会長榎本梁川 大臣邀集同会 諸公特設祖帳 饒黎星使於紅 葉館～」		同上、七言律 詩	No.68 参照
88	孫点	(1855～1891) 安徽来安の人 (字) 頑石、聖与 (号) 君異、夢梅 華館			「亜細亞協会 会長榎本子爵 集同会諸君饒 遵義節使於紅 葉館即席賦咏 同人」		同上、五言排 律	No.62 参照
89	張滋昉	(1839～1900) 北京大興の人 (字) 袖海 (号) 浮查散人			「庚寅小春亜 細亞協会同会 公饒星使黎公 於紅葉館敬賦 長句錄呈教 正」		同上、七言律 詩	No.1 参照
90	黎庶昌	(1837～1897) 貴州遵義の人 (字) 蕓齋	奥義制	朝鮮草梁館語学 所代官、外務官 僚	「和奥義制君 詩韻」		同上、七言律 詩	No.18 参照
91	黎庶昌	(1837～1897) 貴州遵義の人 (字) 蕓齋			「古梅有詩醉 中率と並次原 韻」		同上、七言絶 句	No.18 参照
92	黎庶昌	(1837～1897) 貴州遵義の人 (字) 蕓齋			「二十四日集 偕楽園和伯爵 副烏種臣君亞 細亞協会饒別 詩韻」	1890.10.24	同上、五言律 詩	No.18 参照
93	黎庶昌	(1837～1897) 貴州遵義の人 (字) 蕓齋			「庚寅九月九 日芝山紅葉館 修登高約兼為 留別之会賦呈 二律希諸大雅 吟壇和正」	1890.9.9 (陰曆)	同上、七言律 詩二首	No.18 参照
94	陳明遠	(1841～1922) 浙江海塩の人 (字) 哲甫			「九日陪讌紅 葉館和韻謹 塵」	同上	同上、七言律 詩二首	No.67 参照
95	錢德培	生没年不詳 直隸大興の人 (字) 琴齋			「恭和節憲九 日留別日東諸 君子原韻伏求 鈞誨」	同上	同上、七言律 詩二首	No.68 参照
96	羅嘉杰	生没年不詳 福建上杭の人 (字) 少畊			「節使九日紅 葉館讌集即席 謹步原韻並誌 別忱呈同座諸 君雅正」	同上	同上、七言律 詩二首	No.81 参照

番号	作者	作者生没年、 出身、号、 その他	贈答相手	贈答相手追記	題名	作成日時	掲載情報	その他
97	孫点	(1855～1891) 安徽来安の人 (字) 頑石、聖与 (号) 君異、夢梅 華館			「庚寅重九集 紅葉館敬次元 韻呈政」	同上	同上、七言律 詩二首	No.62 参照
98	劉慶汾	生没年不詳 貴州遵義の人 (字) 子貞			「九日陪讌紅 葉館謹和星使 原韻錄呈鈞 政」	同上	同上、七言律 詩二首	第三代公使徐承 祖時代の長崎理 事署東翻訳員 で、第四代公使 黎庶昌時代は東 京使署翻訳兼箱 館副理事。第五 代公使李経芳 (経方)、第六代 公使汪鳳藻時代 にも引き続き勤 務した。
99	陶大均	(1858～1910) 浙江会稽の人 (字) 杏南			「星使開登高 会有詩留別次 韻謹呈」	同上	同上、七言律 詩二首	No.63 参照
100	張滋昉	(1839～1900) 北京大興の人 (字) 袖海 (号) 浮查散人			「庚寅重九星 使黎公時將述 職宴中東士夫 於紅葉館修登 高会兼以留別 ～」	同上	同上、七言律 詩四首	No.1 参照
101	丁汝昌	(1836～1895) 安徽廬江の人 (字) 禹廷 (号) 次章			「亜細亜協会 席間賦呈大日 本交郷大夫均 正」		同上、11 集 (1891.7.28 出 版) P207「会 余唱酬」、七 言律詩	丁汝昌は淮勇に 参加して捻軍と 戦う。1877 年 以降李鴻章のも とで、北洋水師 創設に参画し、 88 年初代海軍 提督として北洋 艦隊を指揮。91 年には艦隊を率 いて示威のため 日本訪問。日清 戦争の黄海海戦 に敗れ自殺。
102	鄧世昌	(1849～1894) 広東の人 (字) 正卿			「亜細亜協会 招飲於紅葉館 賦詩求政」		同上、七言律 詩	巡洋艦「致遠」 を指揮、副将。 日清戦争で殉 国。

番号	作者	作者生没年、 出身、号、 その他	贈 答 相 手	贈答相手追記	題名	作成日時	掲載情報	その他
103	林永升	(1853～1894) 福建侯官の人 (字) 鍾卿			「紅葉館讌集 賦呈亜細亞協 会諸君子」		同上、七言律 詩	福州船政学堂第 一期生。装甲砲 塔艦「経遠」を 指揮、副将。日 清戦争で殉国。
104	邱宝仁	生没年不詳 福建閩侯の人 (字) 彪臣			「紅葉館雅集 有約未到郵詩 即請亜細亞協 会大唵壇均 正」		同上、七言律 詩	福州船政学堂第 一期生。装甲砲 塔艦「来遠」を 指揮、副将。日 清戦争で殉国。
105	陳恩燾	(1861～1956) 福建福州の人 (字) 幼庸			「亜細亞協会 共觴於芝山紅 葉館賦呈同会 諸君子」		同上、七言律 詩	装甲砲塔艦「定 遠」大副。
106	曾兆鏡	生没年不詳 (字) 叔吾			「紅葉館讌集 賦呈亜細亞協 会諸君子郢 政」		同上、七言律 詩	北洋提督随員。
107	李経芳 (経方)	(1855～1934) 安徽合肥の人 (字) 伯行 (号) 端甫			「亜細亞協会 共觴丁禹廷軍 門於紅葉館即 事賦呈同会諸 君子」		同上、七言律 詩	李経芳(経方) は李鴻章の弟の 子で、1862年 李鴻章の養子と なる。86年駐 英公使随員、91 年第五代駐日公 使に就任。95 年下関条約の交 渉に参議として 訪日し、条約に 基づく台湾割讓 の全權委員を務 め調印を行っ た。
108	呂增祥	生没年不詳 安徽滁州の人 (字) 秋樵			「亜細亞協会 公宴我海軍將 帥於芝山紅葉 館即席賦詩紀 事」		同上、五言律 詩二首	第五代公使李経 芳(経方)の参 贊官で、引き続 き第六代公使汪 鳳藻時代も参贊 官として勤務。 1891年亜細亞 協会の評議員に 選定される。

番号	作者	作者生没年、 出身、号、 その他	贈答相手	贈答相手追記	題名	作成日時	掲載情報	その他
109	林介弼	生没年不詳 安徽懷遠の人			「亜細亜協会 歩星使元韻録 呈同会諸君子 晒正」		同上、七言律 詩	第五代公使李経 芳(経方)の随 員で、第六代公 使汪鳳藻時代 には東文学堂監 督。
110	鄭孝胥	(1860～1938) 福建閩侯の人 (字)太夷 (号)蘇戡・蘇龢			「亜細亜協会 同人共觴丁禹 廷軍門於紅葉 館喜預盛挙因 述鄙懷」		同上、七言絶 句二首	第五代公使李経 芳(経方)の随 員で、第六代公 使汪鳳藻時代は 神戸兼大阪正理 事官。のちに、 満州国の初代国 務総理大臣とな った。
111	黄書霖	生没年不詳 安徽舒城の人 (字)峙青			「亜細亜協会 即席口占七截 両章」		同上、七言絶 句二首	作者名が「當霖」 と記載されてい るが、「書霖」 のこと。 第五代公使李経 芳(経方)の随 員で、第六代公 使汪鳳藻時代は 箱館、新潟夷港 副理事官。
112	陶大均	(1858～1910) 浙江会稽の人 (字)杏南	榎本武揚と協会員	(1836～1908) (号)梁川 幕臣・明治政府 の閣僚。幕末 オランダ留学。 1874年樺太千 島交換条約締 結。82年駐清 公使。以後通信 ・文部・外務・農 商務大臣を歴任	「亜細亜協会 同人讌北洋諸 将帥於芝山公 使有詩敬和原 均呈会長榎本 大臣及諸公晒 政」		同上、七言律 詩	No.63 参照

(典拠) 黒木彬文・鱗沢彰夫編集解説 復刻版『興亜会報告・亜細亜協会報告』第1、2巻(不二出版、1993年)、亜細亜協会編『会余録』(開明書院、1977年)、実藤恵秀『明治日支文化交渉』(光風館、1943年)、王宝平『清末駐日外交使節名録』(浙江大学日本文化研究所編『中日関係史論考』2001年)、陳捷『明治前期日中學術交流の研究』(汲古書院、2003年)、王宝平『清代中日學術交流の研究』(汲古書院、2005年)、王宝平主編『日本歳晚清中日朝筆談資料：大河内文書』(浙江古籍出版社、2016年)、檜山幸夫『日清戦争一秘蔵写真が明かす真実』(講談社、1997年)、岡本隆司・箱田恵子・青山治世『出使日記の時代』(名古屋大学出版会、2014年)など

V、まとめ

以上、本稿では興亜会、亜細亜協会と清朝中国人との係わりについて、会報に掲載された詩文をもとに基礎的データを作成し、清朝中国と日本・朝鮮の人々の興亜会、亜細亜協会を通じた交流実態の一端を示すことができた。姓名からピックアップした中国人と思われる34名の詩文を公使・公使館員19名、民間人5名、北洋艦隊一行6名に分けて検討をおこない、公使・公使館員は掲載人の約56%、掲載詩文は総数163句のうち106句、約65%を占め、最も深い関係、交流があったことを確認した。民間人5名の掲載詩文の数は44句で、全体の約27%であるが、そのうち約75%が中国語教師張滋防のもので、張が会とは特別な格別の関係を築いていたことも実証した。

計34名のうち、譚禹崖、梁樂年、呉紀雲、李経畚の4名については、身元不詳であるが、譚禹崖、梁樂年、呉紀雲の三人の掲載詩（一覧表の7、8、9番）は、菊花の観賞会で横浜の川和村を訪れた時に詠んだもので、ここに劉香琴も参加しているのを、会を通じて清国人同士が互いに繋がり、関係をもっていたということが考えられる。

なお呉紀雲については、前述した公使館員の呉広帯の詩に、呉紀雲と1878年7月7日（陰暦）に会い、酒を飲んだという「七夕招呉紀雲飲伊山酒樓」があるので、劉香琴同様、呉紀雲も公使館員と繋がりがあったと思われる。李経畚は、李鴻章の長兄李瀚章の文集『合肥李勤恪公政書』を編纂しており、親族であるとみられる。

本稿では詩文の検討を通して、興亜会、亜細亜協会を舞台に、来日した清朝中国人が、日本や朝鮮の政治家や外交官、知識人たちと盛んに交流を重ねていたことを明らかにすることができた。今後は引き続き、掲載された詩文を精読することで、興亜会、亜細亜協会に関わった清朝中国人のアジア主義への思い、日本観、朝鮮観などについて、さらに解明を進めていく予定である。

最後に、本稿は日本学術振興会科研費の助成による研究（基盤研究(C)(一般)研究課題番号：17K03142）の成果の一部であることを付言しておく。

¹ 黒木彬文・鱒沢彰夫編集解説 復刻版『興亜会報告・亜細亜協会報告』第1、2巻（不二出版、1993年）、亜細亜協会編『会余録』（開明書院、1977年）。

² 常磐大学人間科学部紀要『人間科学』第36巻第1号、2018年9月。

³ 「興亜公報」第1輯18～19頁、狭間直樹「初期アジア主義についての史的考察（4）第二章 興亜会について（続）—中国側の反応—」（『東亜』No.413、2001年11月号）78～81頁、張偉雄『文人外交官の明治日本』（柏書房、1999年）117～120頁。

⁴ 陳捷『明治前期日中学術交流の研究』（汲古書院、2003年）序説 xv 頁。

⁵ 「興亜公報」第1輯と「興亜会報告」は第2集から第35集まですべて『興亜会報告・亜細亜協会報告』第1巻に収録されているが、「亜細亜協会報告」は第1編から18編と第2年報、再度号数が戻り第1編、2編、4編、5編のみ『興亜会報告・亜細亜協会報告』第2巻に収録されている。「会余録」は第1集から15集まで『会余録』に収録されているが、続刊があったかどうかについては不明。

⁶ 「会余録」第10集、30～43頁。

⁷ 池野藤兵衛『料亭 東京芝・紅葉館—紅葉館を巡る人々—』（砂書房、1994年）。

⁸ 前掲『明治前期日中学術交流の研究』（汲古書院、2003年）序説 ix 頁。

⁹ 葛剣雄「楊守敬及びその日本古文書の収蔵」（『中国に伝存の日本関係典籍と文化財』（国際日本文化研究センター、2002年）35～37頁、前掲『明治前期日中学術交流の研究』（汲古書院、2003年）412～429頁。

¹⁰ 実藤恵秀『明治日支文化交渉』（光風館、1943年）122～126頁、佐藤三郎『近代日中交渉史の研究』（吉川弘文館、1984年）146～147頁、王宝平『清代日中学術交流の研究』（汲古書院、2005年）211～214頁。

¹¹ 「改刊亜細亜協会会員居址姓名録」の「会員」（『興亜会報告・亜細亜協会報告』第2巻「亜細亜協会報告」第1編）12頁、「亜細亜協会在京会員名簿」（明治二十年一月二十七日）（同上）290頁。

¹² 前掲『明治前期日中学術交流の研究』（汲古書院、2003年）49頁。

¹³ 王仁乾(1839～1911年、寧波慈溪の人、字は健君、号は揚齋)は1870年(明治3)に来日し、78年(明治11)に築地居留地で中国の図書文房具を売る店を開いた。当時日本政府の許可を得て外国人居留地に居住する中国人13人のうちの一人であった。王宝平主編『日本蔵晩清中日朝筆談資料：大河内文書』(浙江古籍出版社、2016年)3760～3761頁。

¹⁴ 前掲『明治前期日中学術交流の研究』(汲古書院、2003年)50頁。

¹⁵ 同上、72～79頁。

¹⁶ 前掲『日本蔵晩清中日朝筆談資料：大河内文書』(浙江古籍出版社、2016年)3760～3765頁の付録三「(一)旅日中国人」を参考に区分した。

¹⁷ 同上、3760頁。

¹⁸ 前掲『明治前期日中学術交流の研究』(汲古書院、2003年)12～15頁。

¹⁹ 鱒沢彰夫「興亜会の中国語教育」(『興亜会報告・亜細亞協会報告』第1巻 解説(2))29頁。

²⁰ 興亜会第一回会合で「同盟員」(『興亜公報』第1輯)(『興亜会報告・亜細亞協会報告』第1巻)3頁、「改刊亜細亞協会会員居址姓名録」の「会員」(『興亜会報告・亜細亞協会報告』第2巻)7頁、「興亜会会員姓名録」の「創立員」(同上)277頁、「興亜会会員姓名録」(明治十三年七月三十日調査)の「同盟員」(同上)280頁、「興亜会会員録」の「同盟員」(同上)285頁、「亜細亞協会在京会員名簿」(明治二十年一月二十七日)(同上)290頁。

²¹ 王宝平「明治時代に来日した文人張滋昉の基礎的研究」(関西大学アジア文化交流研究センター『アジア文化交流研究』第4号、2009年3月)103～104頁、『興亜会報告・亜細亞協会報告』第2巻13編「本会紀事」(1頁)によると張滋昉は明治17年1月24日の第一年会の議員選挙で24名の議員の一人に選出されている。

²² 広部精(1855～1909年、号は鹿山)明治時代の中国語学者。日清社を創設して中国語を教え、日本最初の中国語辞典『亜細亞言語集』を編集した(『日本人人名大辞典』講談社、2001年)。

²³ 実藤恵秀『近代日中交渉史話』(春秋社、1973年)177～179頁、前掲『明治日支文化交渉』(光風館、1943年)103～104頁、前掲『日本蔵晩清中日朝筆談

資料：大河内文書』(浙江古籍出版社、2016年)3760頁。

²⁴ 前掲『近代日中交渉史の研究』(吉川弘文館、1984年)18～22頁、王暁秋「傅雲龍の日本研究の業績と特色—『遊歴日本図経』を中心に」(『国際日本文化センター紀要』18巻、1998年9月)。

²⁵ 「興亜会報告」第4集(『興亜会報告・亜細亞協会報告』第1巻)17～19頁、「興亜会会員姓名録」(明治十三年七月三十日調査)(『興亜会報告・亜細亞協会報告』第2巻)281頁。

²⁶ 並木頼寿「明治初期の興亜会と曾根俊虎について」(『中国研究月報』544号、1993年6月号)13～18頁、前掲「初期アジア主義についての史的考察(4)第二章 興亜会について(続)—中国側の反応—」(『東亞』No.413、2001年11月号)81～86頁。王韜の態度の変化は黄遵憲の影響との指摘がある(前掲『文人外交官の明治日本』(柏書房、1999年)120～124頁)。

²⁷ 前掲『日本蔵晩清中日朝筆談資料：大河内文書』(浙江古籍出版社、2016年)3765頁。

²⁸ 高遠藩士。号は天雁、幕末から明治にかけて活躍した画家である。1894年没。

²⁹ 呉小元「清末外交家呉広需年譜(一)」(『宣城歴史文化研究』2018年7月号)。

³⁰ 安岡昭男「明治十九年長崎清国水兵争闘事件」(『法政大学文学部紀要』36号、1990年)84～85頁、91頁。

³¹ 朝井佐智子「清国北洋艦隊来航とその影響」(『愛知淑徳大学現代社会研究科研究報告』4、2009年)63～65頁。

³² 「会余唱酬」(『会余録』第11集)21～25頁。

³³ 明治24年7月12日「亜細亞協会丁氏の一行を饗す」『毎日新聞』(『復刻版 横浜毎日新聞』不二出版、1994年)。

³⁴ 明治24年7月15日「清国軍艦定遠号宴会」『毎日新聞』(『復刻版 横浜毎日新聞』不二出版、1994年)。

³⁵ 明治24年7月16日「支那艦見物余談」『毎日新聞』(『復刻版 横浜毎日新聞』不二出版、1994年)。

³⁶ 前掲「清国北洋艦隊来航とその影響」(『愛知淑徳大学現代社会研究科研究報告』4、2009年)66～69頁。

³⁷ 前掲「清末外交家呉広需年譜(一)」(『宣城歴史文化研究』2018年7月号)。

食生活改善推進員の地区組織活動における活動の満足感を高める要因 ～個人のエンパワメントと支援教育の視点から～

須能 恵子 (常磐大学人間科学部)

Increasing satisfaction in district organization activities for dietary improvement promotion :
From the perspective of personal empowerment and supportive education

Keiko SUNO (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

Abstract

People who promote the improvement of eating habits are those who promote local health activities.

Activation and continuation of nutrition improvement activities is brought about by increasing the satisfaction of such activities. From the viewpoint of personal empowerment and education, we examined the factors that increase the satisfaction level of meal improvement activities, revealing effective support by the regime. We investigated promoters for improvement of dietary habits and found a relationship between satisfaction of activities and empowerment from the results. Also, a relationship between satisfaction of activities and education was seen. The empowerment of people who promote the improvement of eating habits was a factor which raised the satisfaction feeling of the activity. Education was also a factor that raised the satisfaction of the activities.

For administrative support, education implemented by city and city councils should be implemented from the perspective of empowerment. Also, education for leader training should be continued. These factors may increase the satisfaction of the activities.

I. 緒言

A. 背景

急速に高齢社会が進展するなか、生活習慣病による疾病の増加や要介護者の増加により、医療・介護における課題が増大し深刻な社会問題となっている。そうした問題を受け、国の健康増進計画「健康日本21(第二次)」では、健康寿命の延伸と健康格差の縮小を最終目標として、生活習慣の改善による生活習慣病の発症予防と重症化予防が大きな柱とされている。その柱

を実現するためには、健康を支え、守るための社会環境の整備が必要とされている。

社会環境の整備を評価する目標項目として、「地域のつながりの強化や健康づくりを目的とした活動に主体的に関わっている国民の割合の増加」がかかげられている。その目標を達成するために、ソーシャルキャピタルの醸成が重要視されている。また、平成24年7月に改正された地域保健法第4条の規定に基づく「地域保健対策の推進に関する基本的な指針」においては、「ソーシャルキャピタルを活用した自助及び共

助の支援の推進」によって地域保健対策を推進して行くことが明示されている。

すなわち、住民が主体的に健康づくりに取り組むことが、地域の健康づくりを進めるために重要であり、住民が主体的に健康づくりに取り組むためには、ソーシャルキャピタルの核となる人材により地域活動が強化されることが必要とされている。また、地域保健に関わる行政においては、その支援を行うことで、地域に合った保健対策を進めて行くこととされている。

従来より、地域には、住民が主体となり地域に根付いた地域活動である健康づくり推進のための「地区組織活動」が存在し、住民が主体的に健康づくりに取り組むことのできる方法の一つとなっている。

「地区組織活動」とは、地域において地域住民全体にかかわる問題を、地域資源（人、地域施設、資金）を組織的に活用して解決するための活動とされている。より多くの住民が健康づくりのための地区組織活動に参加し、その活動が活発化されることで、健康な地域づくりが推進される。また、住民が地区組織活動に「主体的に」参加することにより、地域活動が広がりやすくなり、健康づくりへの意識の向上がなされ、自主的な取組が促され、行動変容も起きやすい¹⁾と期待されている。

以上の理由から、地域の健康づくりを推進するには、「住民主体の地区組織活動による健康づくり」をさらに推進して行くことが必要とされている。

そこで、健康づくり推進のための地区組織活動の重要な担い手として、食生活改善推進員（以下「食改員」）があげられる。食改員は、行政養成型ボランティア²⁾であり、市町村が行う所定のカリキュラムによる養成講習を受講し、修了後に活動母体である市町村単位の協議会に入会をして地区組織活動を行っている。活動期間の限定は無く、地区組織活動による食生活の改善を通して、地域住民の心と体の健康の保持・増進という重要な役割を果たすことが期待されている。

食改員による健康づくり推進のための地区組織活動とは、地域全体に関わる食を中心とした健康問題を、食生活改善推進協議会という組織を活用して解決するための活動を指している。食改員により組織された協

議会とは、市町村ごとの協議会のほか、保健所管内単位の協議会、県単位の協議会、全国規模の協議会が組織されている。系統立った組織のもと、行政の専門職である栄養士等からの支援を受け、長年にわたる活動の継続により地域に根ざした健康づくりを進める住民組織として定着している。

しかしながら、昨今においては、地域に住む人々のつながりが希薄化した中で、地区組織活動を行うことの困難性が見えてきており、会員の高齢化による退会と相まって会員数が減少の一途をたどっている。市町村においては、新たに食改員の養成を行っているものの、退会者がその数を上回っている現状である。また、食改員になろうとする人の確保も困難となっている。そのため、今までと異なる若い年代層や男性会員などの活動の担い手の新たな開拓が迫られている。

B. 目的

以上のような現状の中で、より多くの住民が主体的に地区組織活動に参加し、より活発な活動が行われるためには、まず、現在活動している食改員自身が活動の満足感を感じることができていることが重要であると考えられる。地域の健康づくり活動を通して得られた満足感が、自己変革を伴って次の主体的な行動につながって行く³⁾と考えられている。さらに、活動の広がりや継続、また、地区組織活動への参加の自信を持った呼びかけにもつながって行くと考えられる。こうした地区組織活動の満足感に関連する先行研究は、ボランティア活動や地域活動における満足感を測定した研究^{4, 5)}や活動満足感の尺度開発⁶⁾が行われているが、地区組織活動の活動満足感に影響する要因の特定を行った研究はない。

行政においては、活動の満足感に影響する要因が特定されることで、そこを強化・改善をするような支援が可能となり、さらに活動の満足感を高めることができると考えられる。

食改員のような、ボランティア型・行政育成型の組織においては、行政との対等な関係が築きにくく、自主的な活動となりにくいといった現状があるため、行政は「自主化」を働きかけることが必要¹⁾となっている。そして、前述のように、活動を通して得られた満足感が自己変革を伴って次の主体的な行動につながる

って行く¹⁾ことや、活動を通してエンパワメントされることが自主的な活動につながって行くといった事例も報告⁷⁾されるなど、エンパワメントと自主的な活動との関係が明らかになっている。

また、地区組織活動に貢献できるリーダーを育成し、意欲を高める⁸⁾ことが、食改員のエンパワメントにつながると考えられている³⁾。

以上のことから、食改員の活動の満足感に影響する要因として、行政が食改員に働きかけて行く必要のある「自主化」³⁾の度合いを表すと考えられる食改員のエンパワメントと、エンパワメントにつながると考えられる地区組織活動に貢献できるリーダーを育成する教育研修(以下「教育研修」)に焦点をあてることで、行政が行う支援に結びつきやすいと考えられる。

そこで、本研究では、食改員のエンパワメントと教育研修に焦点をあて、食改員の活動の満足感との関連を探り、活発な地区組織活動につながる効果的な行政の支援を明らかにすることを目的とする。

C. 用語の定義

1. 食改員のエンパワメントの定義

WHOのオタワ憲章では、エンパワメントを「人々や組織、コミュニティが自分達の生活への統御を獲得する過程である」と定義している⁹⁾。

本研究では、食改員のエンパワメントを、「食改員が食生活改善活動を通し、自分・家族及び地域の食生活上及び健康上の問題に関心を持ち、意欲的に行動する過程とその状態」と定義した。

II. 方法

A. 調査対象及び調査回答率

X県内の食改員のうち、対象合計人数が600名程度となるように3市協議会を選定し、27年度新入会員及び休会している会員を除く会員全員を調査対象者として調査を行った。内訳は、A市148名、B市178名、C市198名、計522名を対象とした。対象市の選定は、X県内の全市町村協議会(平成26年度44協議会、全会員数4,881名)のうち、役員になっている、または役員になったことがある人(リーダー的存在の会員)で、県が行う教育研修(支援教育)を受けた人と受け

ていない人が会員の中に同数程度存在する協議会を抽出し、選定した。

調査票の回答者数(率)は、A市91名(61.5%)、B市96名(53.9%)、C市83名(41.9%)であった。回答者のうち、未回答があるものを除外し、有効回答者数(率)は263名(50.4%)となった。

B. 調査方法

無記名自記式の質問紙調査とした。調査票の配付は、市協議会が会員全員あての配付物を配付する際に、併せて配付を依頼した。配付依頼をした内容は、研究説明書、調査票及び返信用封筒一式を入れて封をした封筒を会員数分作成し、3市協議会へ依頼した。

調査票の回収は、本調査研究への参加に同意をした対象者が調査票に回答し、直接研究者あて郵送により返送した。

調査実施期間は平成27年5月から平成27年6月までとした。

C. 調査項目

調査項目は、個人属性、食生活改善推進員の活動と学習回数、エンパワメント評価尺度、活動の満足感、食事への重要度意識、人への信頼感として調査した。以下に各項目について説明する。

1. 個人属性

基本的な個人属性として、年代、職業、所属市協議会、食改員活動経験年数、食改協議会役員経験、食改員以外の活動、医療・保健・福祉・教育関係資格の有無の6項目を尋ねた。

加えて、市や市協議会の行う研修会への参加状況、県が行う食改員教育研修の受講の有無の2項目を尋ねた。

2. 食生活改善推進員の活動と学習回数

食改員として活動した回数を表す年間活動回数と、活動をするための自己学習として研修会への参加や勉強会による学習を行った回数を表す年間自己学習回数の2項目について尋ねた。回答方法は、5段階に分けた回数(0~4回、5~9回、10~19回、20~29回、30回以上)のいずれかに回答してもらった。

3. エンパワメント評価尺度

食改員のエンパワメントを評価する尺度(食生活改善推進員エンパワメント評価尺度)として、26の尺

度項目を設けた。

この食生活改善推進員エンパワメント評価尺度は、小山ら¹⁰⁾による「健康推進員のエンパワメント評価尺度」から健康推進員との差異を考慮して食改員用に改変して作成したものをを使用した。主な改変点は表現の変更で、「保健」を「健康づくり」へ変更、「食育」の文言を追加、「食生活改善推進員などの他組織との協力」の削除などである。

本尺度は、4つの因子で構成しており、因子1は、健康なまちをつくろうとする意欲的な活動の状態をみるための尺度項目（8項目）で構成し、「健康なまちづくり活動」のエンパワメントを評価する尺度とした。本因子は、食改員の活動の場の広がり、協働する機関の広がり、政策・制度づくりへの参画などコミュニティに対するコントロール感を獲得するプロセスを評価する内容である。

因子2は、地域の人々に共通する健康・食生活上の課題を把握し、課題を解決するための意欲的な活動の状態をみるための尺度項目（10項目）で構成しており、「地域の健康課題の解決への志向性」のエンパワメントを評価する尺度とした。本因子は、地区組織に所属する個人エンパワメントの構造から、組織の影響を受けた個人が変化し、視野の広がりを評価する内容である。

因子3は、活動母体となる組織（市町村協議会）の活動が、会員の意見を尊重し協力し合えるなど、民主的な組織活動の状態をみるための尺度項目（4項目）で構成しており、「民主的な組織活動」のエンパワメントを評価する尺度とした。本因子は、食改員同士が、「対話」を通し、相互理解を深めることにより構成員一人ひとりを大切に、合意のもとで意思決定を行うなど個人が、他者との相互作用によって生じるプロセスを評価する内容である。

因子4は、健康づくり食生活改善の意識や地域への愛着関心などの高まり、学んだことの実践など、食改員個人としての、活動を通じた成長の状態をみるための尺度項目（4項目）で構成しており、「食生活改善推進員の個人としての成長」のエンパワメントを評価する尺度とした。本尺度は、個人が自分自身に対するコントロール感の獲得など、個人のエンパワメントの

視点を含んでおり、食改員の変化を評価する内容である。

回答方法は、項目ごとに5段階評価（非常にあてはまる、だいたいあてはまる、どちらともいえない、あまりあてはまらない、全くあてはまらない）で回答してもらった。

4. 活動の満足感

食改員活動における活動の満足感の尺度として、活動の楽しさややりがいなどの度合いをみる「活動への愛着」（5項目）と、自分自身の成長や有意義であるなどの度合いをみる「自分への有益性」（4項目）の2つの因子構成からなる9項目について尋ねた。項目ごとに4段階評価（そう思う、まあそう思う、あまりそう思わない、そう思わない）で回答してもらった。

なお、この活動満足感尺度は、村山ら⁶⁾による健康推進員活動における活動満足感尺度を使用した。ここで言う健康推進員は、活動の方法や内容が食改員とほぼ同じであるため、尺度の質問項目をそのまま使用した。

5. 食事への重要度意識

食事に対してどの程度重要と思っているかをみるため、食事への重要度意識（6項目）について尋ねた。項目ごとに5段階評価（とても重要、どちらかといえば重要、どちらともいえない、あまり重要でない、重要でない）で回答してもらった。

6. 人への信頼感

人に対する信頼感の程度をみるため人への信頼感（2項目）について尋ねた。項目ごとに5段階評価（おおいにある、まあまあある、どちらともいえない、あまりない、全くない）で回答してもらった。

D. 分析

食改員年間活動回数、自己学習回数、エンパワメント評価尺度、食事への重要度意識は、選択肢を1点から5点に点数化した。活動満足感尺度は、選択肢を1点から4点に点数化した。各項目に関する度数分布、平均値、標準偏差を確認し、属性等の違いによる食改員のエンパワメント評価尺度の平均値の差異について、t検定もしくは一元配置分散分析及びTukey法により確認した。また、食改員教育研修受講経験と属性との関連を χ^2 検定により確認した。

さらに、エンパワメント評価尺度の高低および教育研修受講の有無による活動満足度の違いをt検定により確認した。解析には、IBM SPSS Statistics 22.0を用い、有意水準は5%（両側）とした。

E. 倫理的配慮

倫理的配慮として、調査の実施においては、調査票は無記名として個人が特定できないようにし、調査票の返送を持って同意されたものとした。

なお、市町村協議会は県協議会に所属していることから、X県協議会に調査の趣旨を説明し、書面で同意を得た。調査対象のA市、B市、C市の各協議会及び市には、調査の趣旨を説明し、口頭で了解を得て実施した。

本研究の実施については、人間総合科学大学倫理審査委員会の承認を得た（受付番号：第449号）。

III. 結果

A. 各調査項目の回答結果

1. 回答者の個人属性 (表1)

年齢は、60歳代が最も多く、129人（49.0%）であった。職業は、主婦が180人（68.4%）、次いでパートが36人（13.7%）、自営業が19人（7.2%）、農業が18人（6.8%）であり、主婦が最も多かった。

食改員としての活動経験年数は、10～20年未満が72人（27.4%）と最も多く、7～10年未満が26人（9.9%）と最も少なかった。活動経験年数の平均は12.0（±9.5）年であった。食改員協議会の役員歴は、ありが81人（30.8%）、なしが182人（69.2%）であった。

食改員以外の地域活動は、ありが145人（55.1%）、なしが118人（44.9%）であった。医療・保健・福祉・教育関係の資格は、ありが57人（21.7%）、なしが206人（78.3%）であった。市や市協議会が行う研修会への参加は、ほぼ毎回参加が143人（54.4%）、時々参加が93人（35.4%）、あまり参加しないが23人（8.7%）、参加しないが4人（1.5%）であった。県が行う教育研修の受講経験は、ありが64人（24.3%）、なしが199人（75.7%）であった。

表1 回答者の個人属性

項目	人数 (%)	
年 齢	30～39歳	1 (0.4)
	40～49歳	17 (6.5)
	50～59歳	45 (17.1)
	60～69歳	129 (49.0)
	70歳以上	71 (27.0)
職 業	主 婦	180 (68.4)
	会社員	4 (1.5)
	農 業	18 (6.8)
	自営業	19 (7.2)
	パート	36 (13.7)
	その他	6 (2.3)
所属市協議会	A市協議会	87 (33.1)
	B市協議会	95 (36.1)
	C市協議会	81 (30.8)
活動経験年数	1～4年未満	49 (18.6)
	4～7年未満	60 (22.8)
	7～10年未満	26 (9.9)
	10～20年未満	72 (27.4)
	20年以上	56 (21.3)
	平均	12.0±9.5
役員経験の有無	あ る	81 (30.8)
	な い	182 (69.2)
食生活改善推進員以外の地域活動の有無	あ る	145 (55.1)
	な い	118 (44.9)
医療・保健・福祉・教育関係の資格の有無	あ る	57 (21.7)
	な い	206 (78.3)
市や市協議会が行う研修会への参加	ほぼ毎回参加	143 (54.4)
	時々参加	93 (35.4)
	あまり参加しない	23 (8.7)
	参加しない	4 (1.5)
食生活改善推進員教育研修受講経験	あ る	64 (24.3)
	な い	199 (75.7)

表2 食生活改善推進員年間活動回数と自己学習回数の回答

(n=263)

	0～4回 (1点) 人 (%)	5～9回 (2点) 人 (%)	10～19回 (3点) 人 (%)	20～29回 (4点) 人 (%)	30回以上 (5点) 人 (%)
1 年間活動回数	78(29.7)	112(42.6)	40(15.2)	16(6.1)	17(6.5)
2 年間自己学習回数	117(44.5)	90(34.2)	31(11.8)	10(3.8)	15(5.7)

表3 食生活改善推進員のエンパワメント評価尺度の回答 (n=263)

	全くあて はまらない (1点) 人 (%)	あまりあて はまらない (2点) 人 (%)	どちらとも 言えない (3点) 人 (%)	だいたい あてはまる (4点) 人 (%)	非常に あてはまる (5点) 人 (%)	
因子1 (健康なまちづくり活動)	1 課題に応じて新たな活動を生み出している	12(4.6)	53(20.2)	92(35.0)	93(35.4)	13(4.9)
	2 市役所など行政と協力して活動を発展させている	20(7.6)	40(15.2)	68(25.9)	97(36.9)	38(14.4)
	3 地域の人々や他の組織と活動やその成果を理解してもらうため広報や健康まつり等で発信している	24(9.1)	40(15.2)	60(22.8)	98(37.3)	41(15.6)
	4 <u>市の健康づくり計画や食育計画を推進するための活動を行っている</u>	11(4.2)	38(14.4)	49(18.6)	113(43.0)	52(19.8)
	5 健康づくり・食育関連の専門家から活動への協力を得ている	17(6.5)	41(15.6)	68(25.9)	97(36.9)	40(15.2)
	6 地域の人々が交流できる場を定期的・継続的に開催している	20(7.6)	53(20.2)	61(23.2)	91(34.6)	38(14.4)
	7 活動への参加者や地域の人々の変化など活動の成果を確認している	18(6.8)	49(18.6)	91(34.6)	90(34.2)	15(5.7)
	8 地域の人々が参加できる健康づくりや食育のための学習の場を定期的・継続的に開催している	23(8.7)	52(19.8)	59(22.4)	97(36.9)	32(12.2)
因子2 (地域の健康課題の解決への志向性)	9 会員の意見や気持ちを尊重し1人ひとりの会員を大切にしている	9(3.4)	24(9.1)	46(17.5)	132(50.2)	52(19.8)
	10 <u>会員同士に協力し合える関係が出来ている</u>	7(2.7)	14(5.3)	33(12.5)	145(55.1)	64(24.3)
	11 会員同士が思いや困っていることを話し合える関係が出来ている	9(3.4)	22(8.4)	58(22.1)	137(52.1)	37(14.1)
	12 組織の運営や活動に関する意思決定は会員の合意のもとで行っている	7(2.7)	18(6.8)	53(20.2)	131(49.8)	54(20.5)
	13 研修会や活動を通じて地域の人々に共通する健康・食生活上の課題について把握している	9(3.4)	26(9.9)	82(31.2)	124(47.1)	22(8.4)
	14 活動は地域の人々に理解されている	6(2.3)	30(11.4)	96(36.5)	106(40.3)	25(9.5)
	15 地域の人々と健康づくり・食生活改善活動について話し合っている	13(4.9)	46(17.5)	78(29.7)	108(41.1)	18(6.8)
	16 地域の人々に健康づくり・食生活改善活動への参加を働きかけている	12(4.6)	38(14.4)	73(27.8)	117(44.5)	23(8.7)
17 地域の人々に共通する健康・食生活上の課題を解決するため活動の企画・運営をしている	28(10.6)	69(26.2)	83(31.6)	74(28.1)	9(3.4)	
18 地域の人々に健康づくり・食生活改善の必要性を話している	14(5.3)	38(14.4)	64(24.3)	119(45.2)	28(10.6)	
因子3 (民主的な組織活動)	19 地域の人々の健康づくり・食生活改善を活動目標にしている	12(4.6)	34(12.9)	75(28.5)	112(42.6)	30(11.4)
	20 自治会長や民生委員などの地域のリーダーから活動への協力を得ている	31(11.8)	50(19.0)	83(31.6)	75(28.5)	24(9.1)
	21 <u>地域の人々に共通する「健康・食生活上の課題」への取組の必要性を認識している</u>	8(8.7)	23(8.7)	64(24.3)	142(54.0)	26(9.9)
	22 一人暮らしの高齢者など地域の人々の見守りを行っている	31(11.8)	60(22.8)	57(21.7)	87(33.1)	28(10.6)
因子4 (個人の成長)	23 健康づくりや食生活改善への意識が高まっている	1(0.4)	21(8.0)	62(23.6)	135(51.3)	44(16.7)
	24 活動や交流を通して、元気になっている	2(0.8)	21(8.0)	80(30.4)	110(41.8)	50(19.0)
	25 活動を通して地域への愛着や関心が深まっている	4(1.5)	27(10.3)	81(30.8)	115(43.7)	36(13.7)
	26 <u>活動や研修会で学んだことを実践している</u>	3(1.1)	12(4.6)	50(19.0)	148(56.3)	50(19.0)

網掛けは因子内の最高割合。下線は「だいたいあてはまる」と「非常にあてはまる」を足した時に最高割合になる項目。

表4 食生活改善推進員における活動満足感尺度の回答

(n=263)

	そう思わない (1点) 人 (%)	あまりそう 思わない (2点) 人 (%)	まあそう思う (3点) 人 (%)	そう思う (4点) 人 (%)
(活動への愛着)				
1 推進員活動が好きである	6(2.3)	60(22.8)	143(55.4)	54(20.5)
2 推進員活動に喜びを感じる	12(4.6)	69(26.2)	134(51.0)	48(18.3)
3 推進員活動は楽しい	8(3.0)	62(23.6)	140(53.2)	53(20.2)
4 推進員活動をこれからも継続していきたい	18(6.8)	52(19.8)	125(47.5)	68(25.9)
5 推進員活動はやりがいがある	8(3.0)	66(25.1)	136(51.7)	53(20.2)
(自己への有益性)				
6 推進員活動を通して、自身が成長できる	6(2.3)	25(9.5)	135(51.3)	91(34.6)
7 推進員活動を通して、学ぶことが多い	4(1.5)	17(6.5)	120(45.6)	122(46.4)
8 推進員活動を通して、多くの人と知り合える	3(1.1)	29(11.0)	123(46.8)	108(41.1)
9 推進員活動の経験は、自分にとって有意義なものである	2(0.8)	25(9.5)	115(43.7)	121(46.0)

網掛けは因子内の最高割合。下線は「まあそう思う」と「そう思う」を足した時に最高割合になる項目。

表5 食事への重要度意識の回答

(n=263)

	あまり重要でない (2点) 人 (%)	どちらとも いえない (3点) 人 (%)	どちらかと いえば重要 (4点) 人 (%)	とても重要 (5点) 人 (%)
1 楽しく食べる	0(0.0)	3(1.1)	65(24.7)	195(74.1)
2 料理が作れる	0(0.0)	9(3.4)	65(24.7)	189(71.9)
3 適切な食材が選べる	1(0.4)	14(5.3)	97(36.9)	151(57.4)
4 栄養バランス	0(0.0)	3(1.1)	63(24.0)	197(74.9)
5 適正量がわかる	0(0.0)	16(6.1)	105(39.9)	142(54.0)
6 食事のマナー	2(0.8)	12(4.6)	114(43.3)	135(51.3)

表6 人への信頼感の回答

(n=263)

	1 全くない (1点) 人 (%)	あまりない いないと思う (2点) 人 (%)	どちらとも いえない (3点) 人 (%)	まあまあある いると思う (4点) 人 (%)	おおいにある 確実にいる (5点) 人 (%)
1 困ったとき誰かが助けられる感覚がある	5(1.9)	8(3.0)	55(20.9)	140(53.2)	55(20.9)
2 家族以外に信頼して何でも相談できる人がいる	6(2.3)	18(6.8)	46(17.5)	112(42.6)	81(30.8)

2. 食生活改善推進員の活動と学習回数 (表 2)

食改員の年間活動回数と自己学習回数は、年間活動回数では5～9回が112人(42.6%)と最も多く、次いで0～4回の78人(29.7%)であった。

自己学習回数については0～4回が117人(44.5%)と最も多く、次いで5～9回の90人(34.2%)であった。

3. エンパワメント評価尺度 (表 3)

エンパワメント評価尺度について、各因子別にみると、因子1の「健康なまちづくり活動」では、「市の健康づくり計画や食育計画を推進するための活動を行っている」の選択肢「だいたいあてはまる」(4点)の回答が43.0%と高率回答となっており、選択肢「非常にあてはまる」(5点)と併せると62.8%と、因子1の中で最も高率な回答であった。因子2の「地域の健康課題の解決への志向性」では、10項目中9項目が「だいたいあてはまる」(4点)に回答が集中しており、特に50%を超えた高率回答を示した項目が「会員の意見や気持ちを尊重し1人ひとりの会員を大切にしている」「会員同士に協力し合える関係が来ている」「会員同士が思いや困っていることを話し合える関係が来ている」の3項目であった。「非常にあてはまる」と併せると最も高率回答であった項目が「会員同士に協力し合える関係が来ている」の79.3%であった。

因子3の「民主的な組織活動」では、4項目中2項目が「だいたいあてはまる」に40%を超えて高率に回答していた。そのうち、「地域の人々に共通する健康・食生活上の課題への取組の必要性を認識している」の項目で54%の回答があり、「非常にあてはまる」の回答割合と併せると63.9%となり、因子3のうち最も高率であった。

因子4の「食生活改善推進員の個人としての成長」では、4項目全てで「だいたいあてはまる」に40%を超えて高率に回答していた。そのうち、「健康づくりや食生活改善への意識が高まっている」「活動や研修会で学んだことを実践している」の2項目で50%を超える回答があり、「非常にあてはまる」と併せると最も高率回答であったのが、「活動や研修会で学んだことを実践している」の75.3%であった。

4. 活動の満足感 (表 4)

食改員における活動満足感尺度の回答は、9項目全

てで「まあそう思う」(3点)に40%を超えて回答していた。また、「そう思う」(4点)の回答割合が最も高率であったのが、「推進員活動を通して、学ぶことが多い」であり、「まあそう思う」の45.6%と併せると92%であった。

5. 食事への重要度意識 (表 5)

食事への重要度意識の回答は、6項目全てで「とても重要」(5点)に50%を超えて回答していた。「栄養バランス」の項目では74.9%と高率で、さらに「どちらかといえば重要」(4点)と併せると98.9%と最も高率であった。

6. 人への信頼感 (表 6)

人への信頼感に関する回答をみると、「困ったとき誰かが助けてくれる感覚」「家族以外に信頼して何でも相談できる人がいる」の2項目とも「まあまあある／いると思う」(4点)で40%を超えていた。「おおいにある／確実にいる」(5点)と併せると、各々74.1%、73.4%と高率であった。

B. 属性等の違いによるエンパワメント評価尺度平均値の比較

各属性等の違いによってエンパワメント評価尺度得点の平均値にどの程度差がみられるか、各属性等の区別別に平均値を出して比較を行った。

属性は、個人属性9項目のうち、県が行う食改員教育研修の受講を除く8項目(回答者の年齢、職業、所属市協議会、食改員活動経験年数、食改員協議会役員経験、食改員以外の地域活動、医療・保健・福祉・教育関係の資格、市や市協議会が行う研修会への参加)と、食事への重要度意識、人への信頼感、年間活動回数、年間自己学習回数とした。エンパワメント評価尺度は、4つの各因子及び評価尺度全体の5区分とした。

1. 年齢区分間の比較

年齢を59歳以下と60歳以上の2群に分けて比較した結果、健康なまちづくり活動(因子1)において、60歳以上群が59歳以下群よりも得点が高く、有意差(t検定 $p < 0.05$)が認められた。

60歳以上群のほうが、健康なまちづくりに関してエンパワメント評価尺度得点が高いということが分かった。

2. 職業区分間の比較

職業を6群(主婦、会社員、農業、パート、自営業、

その他)に分けて検討した結果、エンパワメント評価尺度5区分全てで有意差(一元配置分散分析)は認められず、職業の違いによるエンパワメント評価尺度得点の違いは見られなかった。

3. 所属市協議会間の比較

所属市協議会を3群(A市協議会、B市協議会、C市協議会)に分けて検討した結果、地域の健康課題解決への志向性(因子2)と民主的な組織活動(因子3)、及びエンパワメント尺度全体において有意差(一元配置分散分析及びTukey法 $p < 0.01$)が認められた。また、推進員の個人としての成長(因子4)においても有意差($p < 0.05$)が認められた。

所属市協議会の違いにより、エンパワメント評価尺度得点に差が見られることが分かった。

4. 活動経験年数区分間の比較(図1)

食改員の活動経験年数を5群(1~4年未満、4~7年未満、7~10年未満、10~20年未満、20年以上)に分けて比較した結果、エンパワメント評価尺度5区分全てで10~20年未満の群のエンパワメント得点が高く、1~4年未満の群でエンパワメント得点が低かった。また、因子4を除く全てで有意差(一元配置分散分析及びTukey法 因子1 因子2 エンパワメント尺度全体: $p < 0.001$ 、因子3: $p < 0.01$)が認められた。

このことから、10~20年未満の活動経験年数の人が、最もエンパワメントが高く、1~4年未満の活動

経験年数の人が、最もエンパワメント評価尺度得点が高いことが分かった。

5. 役員経験の有無による比較

食改員協議会の役員経験を2群(ある、ない)に分けて比較した結果、エンパワメント評価尺度5区分全てで得点に有意差(t検定 因子1、因子2、因子3及びエンパワメント尺度全体: $p < 0.001$ 因子4: $p < 0.05$)が認められた。役員を経験した人のほうが、経験していない人よりもエンパワメント評価尺度得点が高いことが分かった。

6. 食改員以外の地域活動の有無による比較

食改員以外の地域活動を2群(ある、ない)に分けて比較した結果、エンパワメント評価尺度5区分全てであり群がなし群よりも得点が高く、因子2、因子1、エンパワメント尺度全体で有意差(t検定 因子2: $p < 0.01$ 因子1、エンパワメント尺度全体: $p < 0.05$)が認められた。食改員の活動以外の地域活動を行っている人は、行っていない人よりもエンパワメント評価尺度得点が高いことが分かった。

7. 医療・保健・福祉・教育関係の資格の有無による比較

医療・保健・福祉・教育関係の資格を2群(ある、ない)に分けて比較した結果、エンパワメント評価尺度5区分全てで得点に有意差(t検定)は認められなかった。

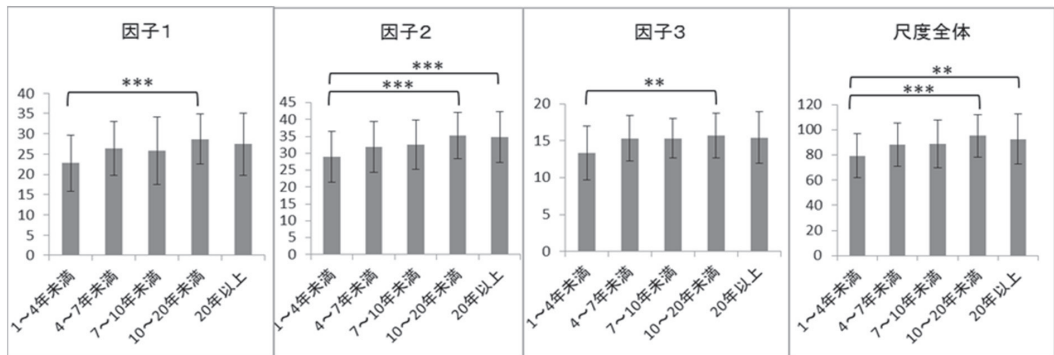


図1 活動経験年数区分間のエンパワメント評価尺度得点(平均値)の比較(有意差のあったもの)

** : $p < 0.01$ *** : $p < 0.001$ 一元配置分散分析及びTukey法により多重比較を行った。

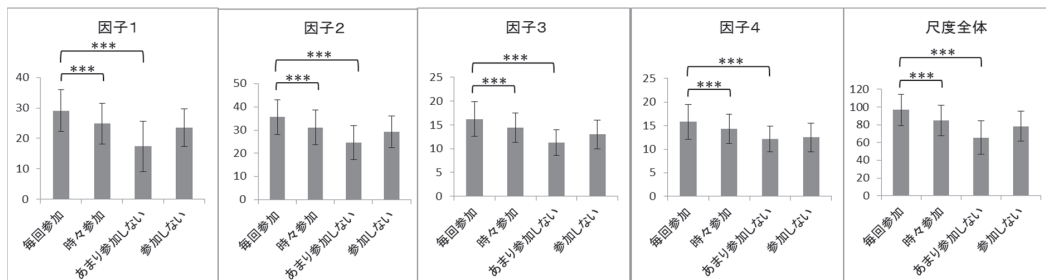


図2 市や市協議会研修会への参加状況の違いによるエンパワメント評価尺度得点（平均値）の比較

*** : p<0.001 一元配置分散分析及びTukey法により多重比較を行った。

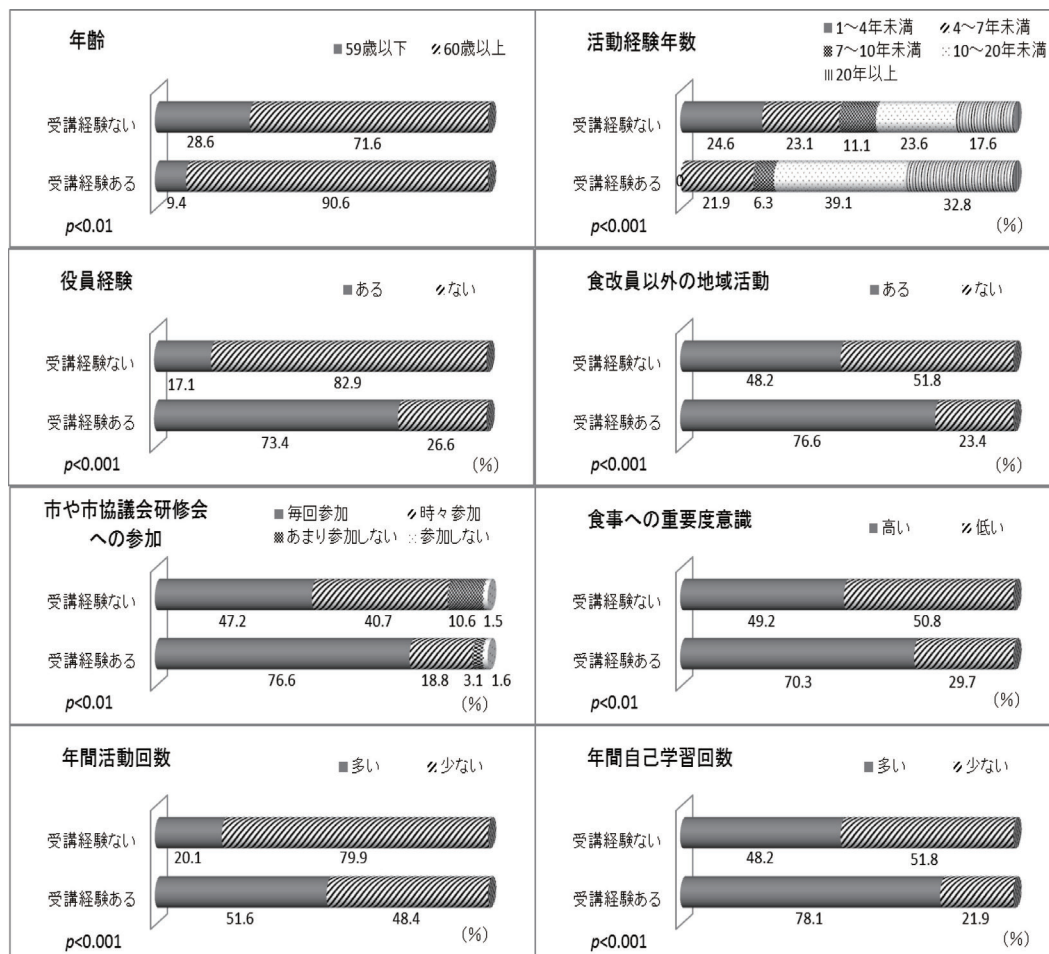


図3 食生活改善推進員の教育研修受講経験と属性等との関連（有意差のあったもの）（ χ^2 検定）

8. 市や市協議会が行う研修会受講状況による比較 (図2)

市や市協議会が行う研修会への参加を4群(毎回参加、時々参加、あまり参加しない、参加しない)に分けて比較した結果、エンパワメント評価尺度5区分の全てで4群の得点に有意差(一元配置分散分析及びTukey法 $p < 0.001$)が認められた。市や市協議会が行う研修会へ毎回参加する人のほうが、時々参加やあまり参加しない人よりエンパワメント評価尺度得点が高いことが分かった。

9. 食事への重要度意識の高低による比較

食事への重要度意識を平均値より高い人と低い人の2群に分けて比較した結果、エンパワメント評価尺度5区分の全てで有意差(t検定 因子1と因子2及びエンパワメント尺度全体: $p < 0.001$ 、因子3と因子4: $p < 0.01$)が認められた。食事への重要度意識が高い人のほうが、低い人よりエンパワメント評価尺度得点が高いことが分かった。

10. 人への信頼感の高低による比較

人への信頼感を平均値より高い人と低い人の2群に分けて比較した結果、エンパワメント評価尺度5区分の全てにおいて有意差(t検定 $p < 0.001$)が認められた。人への信頼感が高い人のほうが、低い人よりエンパワメント評価尺度得点が高いことが分かった。

11. 年間活動回数の多少による比較

年間活動回数を平均値より多い人と少ない人の2群に分けて比較した結果、エンパワメント評価尺度5区分全てで有意差(t検定 $p < 0.001$)が認められた。年間活動回数が多い人のほうが、少ない人よりエンパワメント評価尺度得点が高いことが分かった。

12. 年間自己学習回数の多少による比較

年間自己学習回数を平均値より多い人と少ない人の2群に分けて比較した結果、エンパワメント評価尺度5区分全てで有意差(t検定 因子1、因子2、因子3とエンパワメント尺度全体: $p < 0.001$ 、因子4: $p < 0.01$)が認められた。年間自己学習回数が多い人のほうが、少ない人よりエンパワメント評価尺度得点が高いことが分かった。

C. 教育研修受講経験と属性等との関連 (図3)

個人属性9項目のうち食生活改善推進員教育研修の

受講を除く8項目(回答者の年齢、職業、所属市協議会、食改員の活動経験年数、食改員協議会の役員経験、食改員以外の地域活動、医療・保健・福祉・教育関係の資格、市や市協議会が行う研修会への参加)と、食事関連重要度意識、人への信頼感、年間活動回数、年間自己学習回数の4項目を加えた合計12項目について、食生活改善推進員教育研修の受講経験の有無との関連をみた(χ^2 検定)。食改員の活動経験年数、食改員協議会の役員経験、食改員以外の地域活動、年間活動回数、年間自己学習回数において有意差($p < 0.001$)が認められた。

市や市協議会が行う研修会への参加、食事への重要度意識においても有意差($p < 0.01$)が認められた。

職業、所属市協議会、医療・保健・福祉・教育関係の資格、人への信頼感においては、有意差は認められなかった。

食改員教育研修の受講経験がある人は、60歳以上の人、活動経験年数の多い人、役員の経験がある人、食改員以外の地域活動を行っている人が多く受講していた。

また、食改員教育研修の受講経験がある人は、年間活動回数と自己学習回数が多い人の割合が高く、さらに、市や市協議会が行う研修会への参加も、毎回参加している人の割合が高かった。食事への重要度意識も高い人の割合が高かった。

D. エンパワメント評価尺度の高低および教育研修受講の有無による活動満足度の違い (表7)

活動満足度の2つの因子である「活動への愛着」と「自分への有益性」及び活動満足感尺度全体について、エンパワメント評価尺度の高低、食改員教育研修受講経験の有無による違いをみるため、それぞれの平均値を用いて比較を行った。

1. エンパワメント評価尺度の高低による比較

エンパワメント評価尺度の因子1~4をそれぞれ平均値より高い群と低い群の2群に分け、活動満足度の2つの因子である「活動への愛着」と「自分への有益性」及び活動満足感尺度全体の平均値について比較した結果、その全てにおいて有意差($p < 0.001$)が認められた。

エンパワメント評価尺度の得点が高い人のほうが、得

表7 エンパワメント評価尺度得点の高低および教育研修受講の有無による活動満足感の違い

項目	人数	活動満足感							
		活動への愛着	自分への有益性	尺度全体					
		263 平均値±標準偏差	平均値±標準偏差	平均値±標準偏差					
エンパワメント評価尺度	因子1	高い	142	15.94±2.99	】***	14.20±2.07	】***	30.14±4.72	】***
	(健康なまちづくり活動)	低い	121	12.76±3.12		12.08±2.52		24.84±5.15	
	因子2	高い	146	16.08±2.77	】***	14.22±2.10	】***	30.29±4.54	】***
	(地域の健康課題の解決への志向性)	低い	117	12.49±3.13		11.98±2.45		24.47±5.06	
	因子3	高い	144	15.77±2.98	】***	14.28±1.91	】***	30.06±4.53	】***
	(民主的な組織活動)	低い	119	12.92±3.30		11.94±2.57		24.86±5.42	
	因子4	高い	157	15.85±2.87	】***	14.18±1.98	】***	30.03±4.49	】***
	(個人の成長)	低い	106	12.45±3.21		11.80±2.56		24.25±5.26	
食改員教育研修受講経験	ある	64	16.09±2.70	】***	14.59±1.82	】***	30.69±4.15	】***	
	ない	199	13.96±3.49		12.78±2.55		26.74±5.65		

t検定 *** : p<0.001

エンパワメント評価尺度の因子ごとの「高い」「低い」は、エンパワメント評価尺度の得点が平均値よりも高い人を「高い」、平均値よりも低い人を「低い」とした。

点が低い人に比べて活動満足感の得点も高いことが分かった。

2. 教育研修受講の有無による比較

食改員教育研修受講経験を2群（ある、ない）に分け、活動満足感の2つの因子である「活動への愛着」と「自分への有益性」及び活動満足感尺度全体の平均値について比較した結果、その全てにおいて有意差（p < 0.001）が認められた。

食改員教育研修を受講している人の方が、受講していない人に比べて活動満足感の得点が高いことが分かった。

IV. 考察

以上の結果から、食改員のエンパワメントと教育研修の、活動の満足感へ及ぼす影響と、有効な行政の支援について考察する。

A. 食改員のエンパワメントとその要因

食改員の属性等の違いにより、エンパワメント評価尺度得点に差異がみられたことから、以下のようなことが考えられる。

1. 活動年齢とエンパワメント

回答者は60歳代が最も多く（表1）、60歳以上のほうが、59歳以下に比べて健康なまちづくり活動（因子1）に関してエンパワメントされていたことから、食改員の地区組織活動において60歳代は活動の中心となっており、地域活動を強化する主体となる重要な年代であることが推察される。

本研究では、職業での差は見られなかったため、60歳代という年齢が、子ども世代の結婚などによりある程度家事から解放されて時間的ゆとりが生まれ、地域の行事などに出向く機会が多くなることで地域への関心が高まっていることなどが考えられる。

小山ら¹⁰⁾の研究では、60歳以上の人や職業が主婦の人は、自分自身に対するコントロール感を獲得するための時間を比較的確保しやすく、地域への関心も高まりやすいとしている。

さらに、食改員として養成される年齢は50歳代が中心となっており、そこから活動を始めるが、10年後の60歳代というのは、丁度エンパワメント評価尺度の得点が有意に高い活動経験年数である10～20年未満(図1)の人の年齢に重なってくる。そのため、60歳代は、活動経験年数の点からも、最も充実した活動ができる時期と考えられる。

行政では、食改員が60歳代になるまでに、一人ひとりが十分にエンパワメントされ、充実した活動ができるように支援をする必要があると考える。

また、60歳代になる10～20年前の40歳代～50歳代に活動を始めることができれば、十分なエンパワメント期間を経て60歳代を迎えることができる。

2. 活動経験年数とエンパワメント

本研究では、活動経験年数が10～20年未満の人が最もエンパワメントされており(図1)、活動を継続することが、エンパワメントにつながっていた。河野らの研究においても同様に、食改員活動を継続することが個人のエンパワメントにつながる³⁾としている。

20年以上の活動経験年数の人は、高齢による活動の低下や、配偶者等の介護で活動が難しいなど、置かれた環境も含め、年齢による活動への影響があり、それがエンパワメントに反映していることが考えられる。

また、前述のように、最も活動できる条件を持ち合わせている60歳代を迎える時が、活動経験年数10～20年以上であることがエンパワメントのために重要であり、活動の活発化につながる大きな要因であると考えられる。

個人としての成長(因子4)では、活動経験年数によってエンパワメントの違いが無かったことから、活動経験年数が短い人も長い人も、それぞれに食改員の個人としての成長を感じることができていることが伺える。

食改員の活動を始めてから年数が浅い人に対しては、特に、個人としての成長が実感できるような支援を行うことが、エンパワメントと活動継続に有効であると考えられる。

また、活動を始めた40歳代～50歳代の方の自身の

成長を実感しながら活動している姿が、同年代の方の共感を呼び、課題となっている会員の増加にもつながってくると考えられる。

さらに、活動年数に応じたエンパワメントがなされることが、その後の活動の継続につながり、活動の継続がまた次の段階のエンパワメントにつながって行くと考えられる。

3. 活動量とエンパワメント

年間活動回数が多い人の方がエンパワメントされており、活動量が個人のエンパワメントに影響を与えていた。

河野ら³⁾の研究においても、食改員が地区組織活動を行うことによって起こる個人の自己変革(エンパワメント)の要因として、活動量をあげている。

また、活動を行うために必要な知識や技術を習得する場として、市や市協議会が行う研修会があるが、研修会への参加が多い人の方が、エンパワメントされていた(図2)。さらに、研修会参加も含めた年間自己学習回数が多くの人の方が同じくエンパワメントされており、地域での活動の度合いや学習意欲が個人のエンパワメントに影響を及ぼしていることが推察される。

4. 人への信頼感とエンパワメント

人への信頼感が高い人は、低い人よりもエンパワメントされており、地区組織活動を通して、会員同士の信頼関係と協働関係が築かれ、エンパワメントされたことが考えられる。一方で、元々人に対する信頼感の高い人が、地区組織活動を通して信頼関係を築きやすく、エンパワメントされたとも考えられる。

巴山ら¹¹⁾は、エンパワメントの概念にはプロセスが重要視されており、エンパワメントには個人の意志や自己決定・価値観が強く影響すること、他者との相互関係によりエンパワは強化されること、その関係には信頼関係と、協働関係であること、集団との相互作用によってそれぞれが「力をつけること」ができるものと考えられるとしている。

いずれにしても、地区組織活動により生じた信頼関係と協働関係が、人間関係を広げ、より活動の楽しさを感じることにつながり、エンパワメントに影響を与えたと推察される。

河野ら³⁾も、食改員は地区組織活動を通じて人間

関係が広がり、活動の楽しさを感じるとしている。さらに、個人の自己変革要素には、活動の楽しさが大きな影響を与えていたとしている。

所属組織以外の活動にも主体的に活動の場を広げている人は、そうでない人に比べてエンパワメントされているが、所属組織にこだわらず、活動を広げ、信頼関係と協働関係を構築して人間関係をより広げていると考えられる。

地区組織活動を活発に導くために、人への信頼感、信頼関係の構築は、大きな役割を担っていると考えられる。

B. 教育研修の意義

食改員のリーダー育成のための教育研修の受講経験がある人は、市や市協議会が行う研修会への参加や、活動回数、自己学習回数が増えており、教育研修受講との関連がみられた。これは、教育研修を受講することが食改員としての活動の意欲を高め、活動のために必要な情報や技術の学習意欲の高揚に影響を及ぼした可能性が考えられる。

河野ら³⁾は、食改員の一人ひとりを地区組織活動に貢献できるリーダーとして育成し、意欲を高めることが、エンパワメントにつながるとしている。また、林ら¹²⁾の、エンパワメントのためには、地域の問題点などの情報提供、話合いの機会の設定が必要であることを受け、行政からの支援が必要とされているとしている。

活動の意欲を高め、地域の問題点について学習し、考える力を高めることは、自主的に活動を進めて行く「自主化」につながる³⁾と考えられる。また、リーダーとして地域で活動する際の自信にもつながっていくと考えられる。

行政からの支援として、活動の中心となる60歳代の食改員がリーダーとして地区組織活動に貢献できるように、活動開始から10年程度のリーダーとなる立場の人に、リーダーとして育成するための研修を行うことは意義のあることであると考えられる。

市や市協議会が行う研修会は、地域での活動に密着した実践的な内容が中心となっており、地区組織活動を行ううえで重要な位置を占めている。

そうした研修会の企画支援を行い、市協議会に関わ

って食改員の育成を行う栄養士などの行政担当者は、食改員のエンパワメントと活動の推進のために重要な役割を担っていると考えられる。行政担当者がその役割を十分に果たすためには、行政担当者が食改員育成のあり方について学ぶ研修の機会が必要である。

食改員に対するリーダー育成のための教育研修と、市における食改員の育成支援が、各々の役割を持ちながら共有されて食改員の育成に関わって行くことが重要であると考えられる。

C. 活動の満足感を高める要因

食改員がエンパワメントされているほうが活動の満足感が高いことから、エンパワメントは活動の満足感を高める要因として影響を与えていると推察される。

先行研究においても、地域の健康づくり活動を通して得られた満足感が、自己変革を伴って次の主体的な行動につながって行く³⁾と考えられており、食改員が活動の満足感を得ながら活動することが、主体的な活動の活発化と活動の継続に重要になっている。

また、教育研修を受けている人のほうが、活動の満足感が高く、教育研修は活動の満足感を高める要因として影響を与えていると推察される。

以上のようなことから、食改員が活動の満足感を持って活動を継続し、広げて行くための行政としての必要な支援は、以下のようなことが重要と考えられる。

1つは、食改員のエンパワメントに大きく影響を及ぼす地区組織活動のあり方に直結する、市や市協議会が行う研修があげられる。食改員のエンパワメントに視点を置いた市や市協議会が行う研修の有効なあり方については、今後検討していく必要がある。また、そうした研修を企画支援し、活動に寄り添う行政担当者が、エンパワメントの視点を持って育成にあたることができるための研修の実施が望まれるところである。

もう一つは、地区組織活動のリーダーとなる年齢や活動経験年数にある食改員に対して、地区組織活動に貢献できるリーダーを育成するような教育研修を継続して行うことである。リーダー育成のための充実した教育研修を受けることで、食改員活動への自信が高まり、地域での事業の実施においても中心的な役割を担うことができるようになり、活動の満足感をさらに高めることができると考えられる。

以上のような行政の支援によって、活動の満足感が高められ、活動の広がりや継続、さらに、自信を持って地区組織活動への参加を呼びかけることにつながって行くと考えられる。

食改員協議会の会員減少が懸念されるなか、活動満足感を高めることで、生き活きとした満足感のある活動を、若い年代層や男性に対して示すことができる。また、地区組織活動への積極的な参加の呼びかけができることにより、会員となって活動する人の増加につながって行くものと思われる。

本研究の中ではここまで触れていないが、前述のような行政の支援が効果的に活かされ、食改員が活動の満足感を持って活動を継続するための要因には、活動の環境も大きく影響している。例えば、若い年代層、特に20歳代、30歳代の子育て中の人は、従来のような、地域へ出向いての地区組織活動へ参加することが難しい現状にある。

そこで、日常のライフスタイルの中にある、その世代のコミュニティとして活用できる拠点（例えば子育て支援の場など）を活動の場として確保することなどが解決策の一つとして考えられる。また、外出が難しい場合に、家の中でも活動に役立つことを分担できるような活動パターンの選択肢を拡大することなども必要となる。

若い年代の会員が、あるいは、今後増えてくるであろう男性会員が、楽しく、無理のない活動ができるような、活動しやすい環境を整えることも、住民の地域活動への参加の幅を広げることとなり、今後、会員となって活動する人が増えることにつながって行くと思われる。

行政の支援としては、そうした活動の環境を改善する仕組みづくりが、継続的で充実した研修の実施と併せ、望まれているところである。

D. 今後の課題と限界

1. 今後の課題

この先の分析として、活動満足感尺度を従属変数とし、有意差が認められた変数を独立変数として重回帰分析を行うことで、さらに明確な関連が認められると考えられるため、今後の課題である。

今回の研究では、行政側からの支援に活用するた

め、食改員の地区組織活動における活動の満足感を高める要因を、個人のエンパワメントと支援教育の視点から検討した。しかし、今回の結果から、信頼感が高まるような協議会のあり方についても、今後、組織や地域の視点からその要因を明らかにして行く必要があることがみえてきた。食改員協議会の組織や活動のあり方に活かすことで、食改員は地域の中でも信頼されるソーシャルキャピタルの核として、より主体的で活発な活動の展開につながると思われる。

2. 研究の限界

本研究で、小山ら¹⁰⁾が開発した健康推進員エンパワメント評価尺度を使用した。この尺度は、健康推進員個人の認識を評価しており、他者による客観的な評価との差異は明確ではないとしている。また、健康推進員を対象として開発された尺度を、今回の研究では、食改員用に一部改変して使用した。そのため、新たに信頼性と妥当性を検討することが望ましいと考えられるが、その検証を今回はおこなっていない。

村山ら⁶⁾の研究で開発された健康推進員活動における活動満足感尺度は、信頼性および妥当性は概ね確認され、使用可能であるとしている。しかし、本尺度は、対象となる集団全体の活動満足感を測る尺度として開発されているため、本研究での活用方法である、対象集団の中のある特性の違いによる比較に使用できるかどうかについての検証はされていない。

E. 本研究の意義

人が、より良く生きるための基本となるものとして、心身の健康があげられる。「食」は、心身の健康に大きくかかわっており、その良し悪しで健康が左右される。

地域の食の問題を、地域の住民である食改員が地区組織活動を通して改善して行くことは、地域住民の心身の健康を保持・増進するために、非常に意義深いものである。

こうした活動が、より良い形で活発に行われるようになるために、行政からの、心身健康科学のエビデンスに基づいた側面からの支援が不可欠である。

今回の研究により、心身の健康に関わりの大きい食の改善に関わる食改員に対して、行政からの有効な支援の方向性を示すことができたことは、心身健康科学

に関わる一定の成果を示すことができたものと捉えている。

今後も、心身健康科学と食の改善との関わりに関する研究が、多くなされることが望まれる。

V. 結論

食改員の地区組織活動における活動の満足感を高める要因を、支援教育と個人のエンパワメントの視点から検討した。

個人のエンパワメントがされているほうが、また、行政の支援教育である食改員教育研修を受講している食改員のほうが、活動の満足感が高いことが明らかになった。

活発な地区組織活動につながる効果的な行政の支援として、エンパワメントに影響を及ぼす市や市協議会が行う研修が、食改員のエンパワメントに視点を置いて行われることと、地区組織活動に貢献できるリーダーを育成するような教育研修を継続して行うことが有効である可能性が示唆された。

文献

- 1) 武見ゆかり：地域における参加型栄養教育とその評価枠組み. 栄養学雑誌, 60-2: 63-74, 2002
- 2) 大江浩 石川宏：健康増進における住民ボランティア活動－行政養成型ボランティアの意義と課題－. 公衆衛生, 56(1): 58-62, 1992
- 3) 河野敦子, 吉田亨：地区組織活動における個人の自己変革とその要因. 日健教誌, 15(4):207-219, 2007
- 4) 星野明子, 桂 俊樹, 成木弘子：地方都市における地域組織活動の効果に関する研究. 日本農村医学会雑誌, 49(1): 21-29, 2000
- 5) 坂野純子, 矢嶋裕樹, 中嶋和夫：地域住民におけるボランティア活動への参加動機と満足感の関連性. 東京保健科学学会誌, 7(1): 17-22, 2004
- 6) 村山洋史, 田口敦子, 村嶋幸代：健康推進員活動における活動満足感、活動負担感の尺度開発. 日本公衛誌, 53-12: 875-883, 2006
- 7) 市町村保健活動の再構築に関する検討会：市町村保健活動の再構築に関する検討会報告書, 2007

8) 織田初江、長沼理恵、長田久子 他：住民の主体的参加を促す地域看護活動に関する一考察－保健推進員の活動意欲に影響する要因－. 金沢大学医学部保健学科紀要, 24: 171-175, 2000

9) World Health Organization: Ottawa Charter for Health Promotion, First International Health Promotion Conference, Ottawa, Canada, 1986

10) 小山歌子, 村山伸子：健康推進員のエンパワメント評価尺度の開発と信頼性・妥当性の検討. 日本公衆衛生雑誌, 8: 617-627, 2011

11) 巴山玉連, 星旦二：エンパワメントに関する理論と論点. 総合都市研究, 81: 5-18, 2003

12) 林志保, 池田澄子, 高嶋伸子, 他：住民主体の地域づくりと協働する行政のあり方－住民グループのエンパワメントの分析から－. 香川医科大学看護学雑誌, 7: 145-154, 2003

レコード・マネジメントとアーカイブズ・マネジメントの統合的把握 —情報の加工と記録の加工の視点から—

田嶋 知宏 (常磐大学人間科学部)

Integrated Understanding of Records Management and Archives Management:
From the viewpoint of information processing and record processing

Chihiro TAJIMA (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

Abstract

This article aims to clarify the possibility of an integrated understanding of the record management system and the archives management systems from the aspect of information processing and record processing. To do this, the way in which information processing and record processing were done was analyzed in each process of record management and archives management.

The record management process and the archives management process have a lot in common. Namely, both management processes are subject to information processing and recording processing due to factors such as laws, technologies, and people's needs.

In addition, "meta generation" of the archives management system can be regarded as creation of a new record. This understanding means that the archives management system and the record management system are connected. In other words, it is possible to grasp both as a framework.

From this analysis, the validity of an integrated understanding of the record management system and the archives management systems became clear. Moreover, the effectiveness of the aspects of the analysis including the information processing and record processing also became clear.

1. はじめに

日常生活において個人や組織は、種々様々な目的で記録を作成している。組織が扱う記録において管理が必要な場合は、レコード・マネジメント・システムへ取り込まれることがある。このレコード・マネジメントの主な目的は、組織が活動を行う際に必要な記録を適正に入手、利用できるよう保障することである。そ

のため、諸活動の過程で組織が使用中の現用記録を管理する機関(レコード・センターなど)が、おかれることもある。

作成組織で使用する現用期間が終了すると、一定の保存価値を有していると認められた記録は、アーカイブズ機関などへ移管される。移管された記録を永続的に保存していくアーカイブズ機関は、何らかのかたち

で、所蔵する記録を広く一般に公開する業務を担ってきた。こうした業務からも、アーカイブズ機関の役割のひとつには、価値が認められた記録の保管と提供を保証することであると考えられてきた¹。

現在、記録の作成はコンピュータを用いて行われることが一般的となっている²。またレコード・マネジメントやアーカイブズ機関によるアーカイブズ・マネジメント業務もコンピュータが活用して日常的に行われている。さらに、デジタルネットワーク環境の整備により、レコード・マネジメントやアーカイブズ機関のアーカイブズ・マネジメント業務にも変化が生じている。アーカイブズ機関の受け入れ記録については、紙だけではなくコンピュータや電子端末で作成された電子データを対象に含めるようになってきたことが挙げられる³。利用者に向けたインターフェイスや情報提供については、アメリカのアラバマ州アーカイブズ歴史局による、ウェブを通じて所蔵検索ができる目録⁴や教師向けの教材を提供するウェブページ、児童生徒向けのウェブページの提供などの取り組みがある⁵。このようなウェブサイトを通じた情報発信は、日本のアーカイブズ機関でも多く行われている⁶。

このように記録の作成やレコード・マネジメント、アーカイブズ機関を取り巻く環境は、日々変化している。この変化を受け、記録やアーカイブズ⁷の捉え方や扱い方も変化してきている。そのひとつに、ポスト保管時代⁸と呼ばれる物理的な‘モノ’としての記録のみにとわれない捉え方と、‘モノ’としての記録ではなく、デジタル‘データ’を前提とする捉え方がある。これは、レコード・マネジメント・システムとアーカイブズ・マネジメント・システムを統合し捉えようとするレコードキーピング⁹という考え方である。レコードキーピングの考え方を組織実務の中で具現化したオーストラリアのDIRKS (Designing and Implementing Recordkeeping Systems) 方法論に代表される、マクロ評価を含む管理手法¹⁰においても両者を統合的に捉えようとする指向している。しかし、現在の制度的な仕組みではレコード・マネジメント・システムとアーカイブズ・マネジメント・システムとを分けて捉えることがほとんどである。さらに、各々のマネジメント・システムにおける記録の扱い方につい

ても個別に捉えられていることが多い。

このレコードキーピングの概念が指し示すレコード・マネジメント・システムとアーカイブズ・マネジメント・システムの統合的把握は、どれほどの可能性をもっているのだろうか。それを探るためには、記録に即した再検討が必要になると考えられる。そこで本稿では、レコードキーピングの考えに見られるようなレコード・マネジメント・システム及びアーカイブズ・マネジメント・システムの統合的把握の可能性を、記録に対する情報加工・記録加工の視点から検討することとした。

2. 研究の目的と方法

2.1 先行研究

記録を取り巻く環境の変化により、レコード・マネジメント・システム及びアーカイブズ・マネジメント・システムの概念的把握と現実とは隔たりがみられた。本節では、従来のレコードキーピングの概念がレコード・マネジメント・システムとアーカイブズ・マネジメント・システムの統合的把握をどのように行っているかを確認しておきたい。

レコードキーピングについて、日本では青山『電子環境におけるアーカイブズとレコード：その理論への手引き』¹¹、安藤「アーカイブズ学の地平」¹²や「レコードキーピングとアーカイブズ—現代の記録管理を考える—」¹³、坂口「記録連続体の理論とその適用：記録の評価選別における機能分析プロセスを例に」¹⁴、中島「レコードコンティニュームの問いかけもの」¹⁵や「レコードキーピングの理論と実践：レコード・コンティニュームとDIRKS方法論」¹⁶、「『アーカイブズ：社会におけるレコードキーピング』を読みながら考えたこと」¹⁷、古賀「レコード・キーピング：その射程と機能」¹⁸や「レコードキーピングをめぐる一考察：マケミッシュ、クックの論考をもとに」¹⁹、岡崎「アーカイブズ、アーカイブズ学とは何か」²⁰のなかでこれまでに取りあげ紹介されてきた。これらの先行研究は、いずれも「レコード・コンティニューム」²¹と関連させてレコードキーピングについて取りあげている。「レコード・コンティニューム」は、オーストラリアのフランク・アップワード

(Frank Upward) により提唱された記録の生成から社会での共有までの過程を以下の4つの次元に分け捉えた概念である。その4つとは、作成 (create)、把捉 (capture)、組織化 (organize)、多元化 (pluralize) である。

作成では、行為者 (actor) がある行為を行った際に、その痕跡 (trace) として文書 (document) が作成される。この時点では、行為を「可視化」したというだけで、ほかの文書との関係が明らかになっていない。つまり、作成の段階では、行為者以外が文書を取り巻く脈絡、背景を掴むことは難しい。次の把捉では、マネジメント・システムで把捉し、文書を記録 (record) として位置づけ、脈絡を明らかとするメタデータを「付加」する。組織化では、組織内で記録を共有する環境を整備する。多元化では、広く社会で記録を共有できるようにする。

確かにこの概念は、記録の作成からレコード・マネジメント・システムとアーカイブズ・マネジメント・システムまでを統合的に捉えるものとしては非常に有効な考え方もかもしれない。しかし、記録がそれぞれの次元でどう扱われるかについての全体像が見えてこないために、「レコード・コンティニューム」では、記録の廃棄や消去はどのように位置づけられるのだろうか、「レコード・コンティニューム」ではデジタル「データ」が、突然、跡形もなく消えてしまうのだろうかというような疑問も生じてきてしまう。

その背景には、田窪が指摘している内容情報であるメッセージとそれを支えるキャリアーの組み合わせという捉え方²²ではなく、記録があたかもメッセージのみで存在しているかのように扱う意識が強いからではないだろうか。換言すると、情報が文書として、文書が記録として、どのような加工を受けるかというキャリアー的な視点が希薄なのではないだろうか。

このほかに、個人の記録を捉える視点として、オーストラリアのスー・マケミッシュ (Sue McKemmish) による個人記録を意識したレコードキーピング文化に関する議論²³や個人のレコードキーピング・リテラシーに関する議論²⁴も存在する。レコードキーピング・リテラシーの議論の根底には、明示されていないが現在使用している記録と長期的に維持する記録を統

合的に捉えようとする視座が存在している。その視座は、本稿で検討する統合的把握に近い意識に基づくものと考えられる。

本稿では、以上の問題意識を持ちつつレコード・マネジメント及びアーカイブズ・マネジメントの統合的把握の可能性を情報加工・記録加工の視点から検討する。それにより、今後レコードキーピングについてより理解するための、検討材料として本研究を位置づけたいと考えている。

2. 2 研究の視点・分析枠組み

本稿では、レコード・マネジメント・システム、アーカイブズ・マネジメントの統合に視点をおくため、まず各々の情報加工・記録加工について把握することとする。分析の前提となる枠組みは、1. 記録の作成、2. レコード・マネジメント・システム、3. アーカイブズ・マネジメントの3つを設定する。記録の作成は、レコード・マネジメント・システムと一体的に把握するという考え方もあるが、本稿では記録に関わる主体 (者) が異なるため別に設定した。

この3つについてどのような視点で分析するかは、それぞれのプロセスを把握する視点が考えられる。レコード・マネジメント及び、アーカイブズの業務プロセスについて『史料の整理と管理』²⁵、高山²⁶、山口ほか²⁷、作山²⁸、野口²⁹、山口・廣田³⁰、ローパー³¹、大西ほか³²、岩谷³³、新潟県³⁴、嶋田³⁵、坂口³⁶、北浦³⁷らの文献で示された各業務プロセスを整理し、共通する事項を分析しまとめた。その結果、記録の受け入れから利用に向けた業務としておおむね図1「記録の作成、レコード・マネジメント、アーカイブズ機関のプロセス」のようなプロセスが含まれていることを確認した。

そこで本稿では、これらの結果 (図1) を参考にレコード・マネジメント・システム、アーカイブズ・マネジメント・システムの分析視点を以下のように設定した。レコード・マネジメント・システムについては、そのプロセスを通して行われる文書のレコード・マネジメント・システムへの取り込み、記録の管理、記録の維持、記録の利用、記録の破棄という目的に伴う情報加工・記録加工を分析視点とした。

アーカイブズ・マネジメント・システムについては、そのプロセスを通して行われるアーカイブズ・マネジメント・システムへの取り込み、アーカイブズの整理、アーカイブズの維持、アーカイブズの管理、アーカイブズの統合的管理、アーカイブズの提供・活用という目的に伴って行われる情報加工・記録加工を分析視点とした。

このように、レコード・マネジメント・システム及びアーカイブズ・マネジメント・システムの目的を達

成する諸活動には、記録を流通させる作業だけで構成されるものではなく、それを支える種々様々な整備作業も含まれている。

以下では、レコード・マネジメント・システムのプロセス及びアーカイブズ・マネジメント・システムのプロセスを踏まえつつ、整備作業に該当する各プロセスで実施される情報加工・記録加工について検討していく。

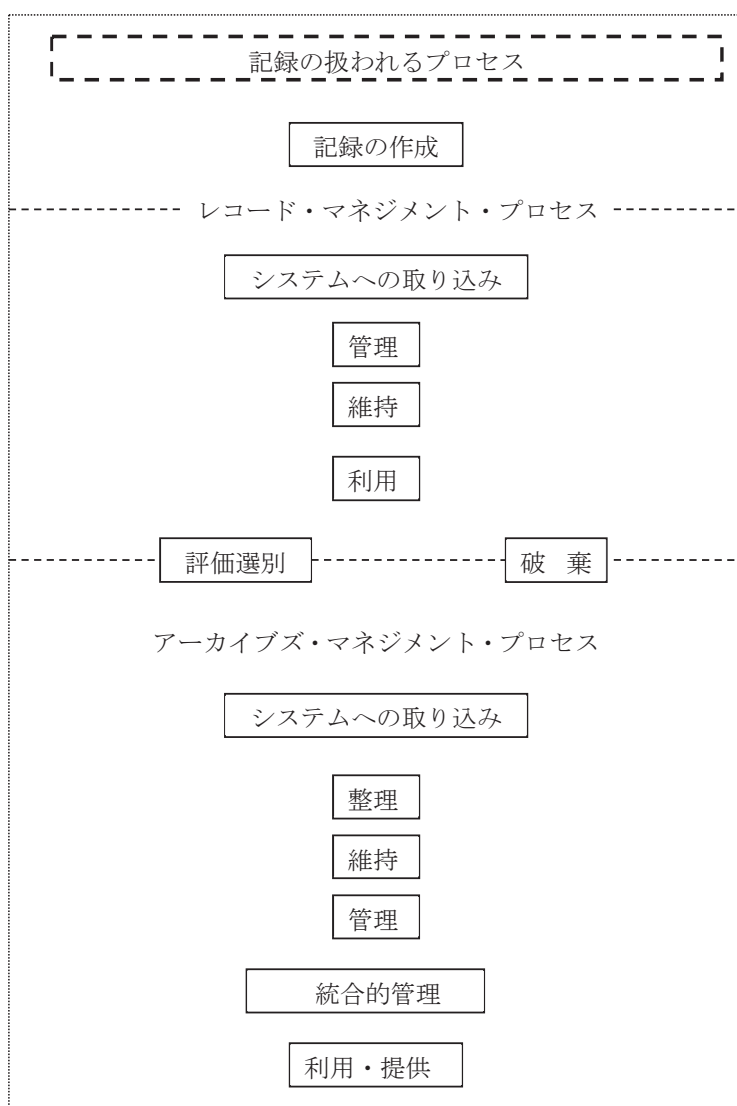


図1. 記録の作成、レコード・マネジメント、アーカイブズ機関のプロセス

3. 管理の前提となる文書の作成

情報が文書として管理されるためには、管理対象として扱えるようにすることが必要となる。その際に、紙のような‘モノ’の場合もあれば、コンピュータで作成した‘データ’の場合もある。こうした文書の作成は、コンピュータで作成する場合、あるいは手書きで作成する場合を問わず情報を「認識」できるようにするための情報加工といえる。

情報を文書化する際に、文書の作成者がどのようなものに影響を受けているのか、ここでは簡単にふれておく。たとえば、文書の作成を促す要因となっているものに、国(各府省庁)の場合は法令やそれを踏まえて定められた文書管理規則(規程)の文言がある。「公文書管理法」4条では「文書の作成」が「行政機関の職員は、第一条の目的の達成に資するため、当該行政機関における経緯も含めた意思決定に至る過程並びに当該行政機関の事務及び事業の実績を合理的に跡付け、又は検証することができるよう、処理に係る事案が軽微なものである場合を除き、次に掲げる事項その他の事項について、文書を作成しなければならない」³⁸と規定されており、ここに行政文書の作成の原則がみられる。同法を具現化したひとつが内閣府本府文書管理規則である。そこでは、文書作成の原則として、11条に「職員は、文書管理者の指示に従い、[公文書管理]法第4条の規定に基づき、[公文書管理]法第1条の目的の達成に資するため、本府における経緯も含めた意思決定に至る過程並びに本府の事務及び事業の実績を合理的に跡付け、又は検証することができるよう、処理に係る事案が軽微なものである場合を除き、文書を作成しなければならない」³⁹と規定している。これと同様に各府省庁の文書管理規則(規程)においても文書作成の原則が示されている。

また、企業においても同様に文書作成を促す要因となる金融商品取引法、会社法、税法、民法などの法令が存在している。たとえば、会社法⁴⁰435条「計算書類等の作成及び保存」及び436条「計算書類等の監査等」、金融商品取引法⁴¹24条第1項のように内部統制の強化⁴²とそれを証明する文書の作成・提出などの義務づけが文書作成を促す要因となっている。

さらに、法令で文書の様式が規定されているために

行われる「定型」的な加工の場合もある。たとえば、会社法26条で会社設立の際に定款の作成が規定されている。この定款について、同法27条では、目的や商号、本店の所在地、設立に際して出資される財産の価額又はその最低額、発起人の氏名又は名称及び住所の5つの項目が「定款の記載又は記録事項」として文書に盛り込むべき情報として「定型」化されている。また法令への合致だけでなく、文書作成業務を効率的に行うために、組織で統一的な文書作成の仕方を行うための「定型」的な加工もある。

このように「定型」的な形式の文書への加工は、情報を「認識」できるように加工する文書化の際に、情報を取り扱いやすくするという目的を実現する。

以上のように文書の作成において行われる情報加工は、情報を「認識」できるように加工される文書化と文書を扱いやすしたり、法令に準拠したりするための「定型」化である。

4. レコード・マネジメントにおける情報の加工と管理と提供

認識できるようになった文書は、‘モノ’であろうと‘データ’であろうと単独で位置づけを理解することが難しい。つまり、コンテキストが存在しないということである。このコンテキストは、周囲の情報によってその相対的な関係を位置づけることが可能である。

周囲の情報は、文書を記録としてどのように扱うかという目的により情報加工が行われる。その仕組みは、文書を取り込み記録として扱うレコード・マネジメント・システムである。レコード・マネジメント・システムは、外部から取受した文書を記録として取り込む場合がある。

4.1 文書のレコード・マネジメント・システムへの取り込み

作成または取受された文書を記録として取り扱うためには、その存在を把握し、確認できるようにしておくことが前提となる。文書ひとつひとつをみてゆくことも可能であるが、分量や情報量が多いため扱いにくい。そのために文書を把握し、それを参照可能なメタ

データの形式へと「代替」させる記録加工が行われる。この記録加工では、文書の作成者、作成日などの情報を記録から抽出し、管理簿(台帳)へとまとめることで「代替」させる。

また、管理簿へと情報を「代替」させる際に、当該情報を管理したり、検索しやすくしたりする目的のために、文書の内容情報に関わりない情報を「付加」する加工が行われることもある。たとえば、レコード・マネジメント・システムの中で取り扱うための管理番号やインデックス、大分類・中分類・小分類などの分類が付加される。

4.2 記録の管理

管理される記録のうち、個人情報保護法⁴³のような法令や運営上の理由によってその一部を非公開や機密としている場合がある。その場合には、不特定多数の人物が利用できないように「遮蔽」⁴⁴する加工が行われる。その結果として記録の利用は、特定人物に限定され、利用可能な部分を制限できる。また、管理を行うために紙などの「モノ」の保管場所やデジタル「データ」の管理方法や再生方法、再生するための機器・手段についての情報を「付加」しておく。これらの「遮蔽」や「付加」された情報に基づき、記録の管理が適正であることを示す必要がある。その目的のためには、管理の状況を示す記録を「生成」加工する。

4.3 記録の維持

レコード・マネジメント・システムへ取り込んだ記録をどれくらいの期間維持管理しておけばよいか明らかにする目的のために保存年限などの他の情報が「付加」される場合もある。

また、物理的な「モノ」として「データ」として長期的な維持をする目的のために「複製」が行われる。たとえば、紙文書を書写や複写機を用いて同じ媒体である紙への「複製」加工がある。また、紙文書をスキャナーで取り込み電子化する「複製」加工が行われる。同様に、電子「データ」をほかの形式の「データ」へと置き換え「複製」加工する場合や電子「データ」を紙に出力する「複製」加工がある。

こうした「複製」加工は、長期的な維持とともに自

然災害による記録の消失、人災による記録の消失へ対策としても行われる。実際に記録の消失が生じた際には、劣化や破損した「モノ」や「データ」を使えるようにする「復元」加工が行われる。

記録の「複製」加工や「復元」加工は、「モノ」としての記録ではなく、記録の内容情報を維持する目的のために行われる。内容情報に着目して「複製」が行われることは、国税関係書類のスキャナ保存制度の整備⁴⁵などから明らかである。取り込まれた記録が最初に作成されたものと同じであることを示す原本性を維持するためには、タイムスタンプ⁴⁶などによるいつ作成されたかという情報を「付加」することが必要となる。

4.4 記録の利用

保存庫に管理していた紙文書を再び業務上の利用に供するために、利用できるように事務室へと移し「復元」する。コンピュータで作成した「データ」も同様にバックアップファイルから利用できるように「復元」を行うことになる。

「復元」された記録は、業務上の必要性において、写しを作成するなどの「複製」が行われる。その際に、証拠性を重視する場合には、原本とは異なる写しであることを示す情報を「付加」する。

また、管理されている記録や「複製」された写しを参照し、新しい文書を「メタ生成」する情報加工がある。たとえば、事業計画を参照しながら、実施結果を文書として「メタ生成」する。これに類似するものとして記録に基づき、広報資料や社史編纂のような直接的な事業運営という元来の管理目的とは異なる記録の「メタ生成」が行われることもある。

記録が利用されることは、記録に手が加えられ、改竄される可能性を意味する。そのため、記録を利用し、新たな記録の「メタ生成」が行われる前後で利用された記録の状態に変化がないことを確認しておく必要がある。その際に記録の利用状況を示す記録を「生成」加工することになる。

4.5 記録の廃棄

レコード・マネジメント・システムによって管理さ

れ、維持する必要がなくなった記録は、廃棄されその存在を「消去」されることになる。つまり、記録を「消去」という加工は、物理的な紙にせよ、「データ」にせよ参照不可能な状態へとすることである。参照不可能とした記録についての取り扱いが適正であったことを確認もしくは証明するためには、廃棄した(しようとする)記録についての情報をまとめておく「生成」加工が必要となる。

5. アーカイブズ・マネジメントにおける情報の加工と管理と提供

5.1 アーカイブズ・マネジメント・システムへの取り込み

アーカイブズ・マネジメント・システムへ記録を取り込むためには、アーカイブズとして管理するため、どこから受け入れたかの記録を「生成」加工する。受け入れ対象を限定させる記録の「生成」中心となる成果物には、引継ぎ制度によって記録をアーカイブズとして管理替え・移管をしたという記録がある。この他に寄託を受けた場合には、個人や団体からアーカイブズの寄託を受けたことを示す記録の「生成」が行われる。さらに、アーカイブズを購入した場合には、購入したことを示す記録の「生成」が行われる。

また、受け入れたアーカイブズを管理システムで管理するために、管理番号などの情報が「付加」される加工が行われる。管理番号は、「モノ」である紙記録であろうが、デジタル「データ」であろうが、管理単位となる一定のまとまりごとに「付加」される。

5.2 アーカイブズの整理

アーカイブズ・マネジメント・システムに受け入れられた記録の一覧は、通常目録という形式へと「代替」加工される。目録への加工では、記録から内容情報及びそれに附随する情報を抽出したり、他の情報源を用いて受け入れた記録に関する情報を引用したりする。それにより、作成された目録は記録の存在と概要を示した「代替」物となる。

目録は、「モノ」としてのアーカイブズであろうが、「データ」としてのアーカイブズであろうが、記録の存在を前提としてその記録の持つ内容や媒体(再生環

境)を「代替」する情報である。その点からすれば、由来する記録が「モノ」か「データ」か、の違いを問わず、情報に関する情報(data about data)であるメタデータとしても認識できる。つまり、物理的な「モノ」である冊子体目録であっても、デジタル「データ」の集合であるコンピュータ目録であっても、記録をメタデータへと加工することに変わりはない。

また整理においては、記録に対してどのような処置がおこなわれたかを逐次記録しておく整理記録を「生成」する⁴⁷。

5.3 アーカイブズの維持

アーカイブズ機関に受け入れられたアーカイブズは、長期的な維持が求められる。長期的な維持には、物理的な「モノ」場合には、物理的なモノの維持とそこに記された内容情報を認識可能な状態に維持することを目的とする。その目的のために、紙の劣化に対応した脱酸などの物理的「加工」や破損による修復をおこなう「復元」加工などが行われる。

また、デジタル「データ」の場合には、「データ」をサーバー等のハードウェア、CD-ROM、DVD-ROM、紙などに固定する「複製」加工や「データ」の形式を変更するマイグレーションのような「複製」加工などが行われる。この他にはデジタル「データ」、破損や消失の復旧などを行う「復元」加工も挙げられる。

5.4 アーカイブズの管理

アーカイブズの管理には、アーカイブズを適正に利用できる状態へと位置づける目的がある。たとえば、アーカイブズの証拠としての価値を維持する目的のために、アーカイブズの来歴情報を調査し、「生成」したり、原本性を示す情報を「付加」したりする。

また、受け入れ後もアーカイブズを一定期間経た後に公開する目的の「遮蔽」加工が挙げられる。

同様にアーカイブズ機関では、受け入れた記録の利用について、その一部に公開制限(マスキングがかけられるなど)の措置がなされている場合がある。そのために行われる情報加工が、「遮蔽」である。「遮蔽」は、「モノ」や「データ」としての記録を失うことなく、

一時的に情報として認識できないようにする加工である。

デジタル‘データ’である記録を「遮蔽」した場合には、一見すると情報が存在しなかったかのように感じられる可能性がある。‘モノ’や‘データ’を「遮蔽」する加工する行為自体は、もとの記録に何らかの情報を加えたり、削除したりすることではない。もとの記録の状態を変化させるだけで、記録を変質させることにはつながらないのである。

記録の状態を変化させるには、もとの記録が変化しないように一度「複製」を作成したうえで「遮蔽」を行うことも考えられる。その場合、目指す目的と得ようとする効果は変わらないため、‘モノ’と‘データ’のどちらも「遮断」加工されることになる。

この他にも、紙などの‘モノ’の場合には、保管場所に関する状況を「付加」とともに、ラベルを「付加」することで物理的に管理しやすくする加工も行われる。デジタル‘データ’の場合には、その時点での再現方法に関する情報を「付加」しておくとともに、再現可能かどうか検証をした情報を「付加」しておくことも必要となる。そして、管理の状況を確認す

るために管理状況を示す記録を「生成」する。

5.5 アーカイブズの統合的管理

アーカイブズを整理する目的で「代替」加工された目録は、さまざまな目的で加工された情報を取り込み統合される。ここでは、アーカイブズの世界でよく知られている記述標準である ISAD(G)(表1)⁴⁸を事例に、情報加工された成果物についての情報がどのように統合されているのかみておく。

まず、記述標準記述宣言エリアでは、「レファレンスコード」が、5.1「アーカイブズ・マネジメントへの取り込み」で取りあげた管理番号に該当する。また、アクセスおよび利用の条件エリアの「アクセス管理条件」は、「遮蔽」の情報を記すことになる。同じ、アクセスおよび利用の条件エリアの「複製管理条件」は、「複製」可能かどうかの諸条件を含んでいる。

この他に、関連ある資料エリアの「複製の存在と場所」は、「複製」した情報のメタデータに該当する。同じく、関連ある資料エリアの「刊行情報」には、翻刻図書のような「複製」や新しい論考などを「メタ生成」した図書のメタデータが含まれている。

表1. ISAD(G)第2版記述項目一覧

1. 識別宣言エリア	1.1 レファレンスコード
	1.2 タイトル
	1.3 作成年月日
	1.4 記述レベル
	1.5 記述単位の量と媒体
2. コンテキストエリア	2.1 作成者名
	2.2 管理・経歴
	2.3 アーカイブズとしての履歴
	2.4 直接の取得先または移管元
3. 内容および構造エリア	3.1 領域と内容
	3.2 評価、処分および保存年限情報
	3.3 追増
	3.4 配列のシステム
4. アクセスおよび利用の条件エリア	4.1 アクセス管理条件
	4.2 複製管理条件
	4.3 資料の言語・文字
	4.4 物理的特徴および技術要件
	4.5 検索手段
5. 関連ある資料エリア	5.1 原本の存在と場所
	5.2 複製の存在と場所
	5.3 記述に関連する資料
	5.4 刊行情報
6. 注記エリア	6.1 注記
7. 記述管理エリア	7.1 アーキビスト注記
	7.2 規則および慣習
	7.3 記述作成日

なお、ISAD(G)自体は、目録作成や管理に使用されるため、最終的に情報を「代替」処理させることで、目録として統合されることになる。このように、記録自体の管理をするとともに、目録などにより情報を管理することで、情報加工を把握し、コントロール可能となるのである。

5.6 アーカイブズの提供・活用

アーカイブズ機関が他のアーカイブズ機関や図書館、博物館もしくは個人に記録自体や写真、マイクロフィルム、ビデオ、オーディオなどの媒体を「複製」して提供することを意図とした「複製」加工がある。さらに、アメリカの独立宣言や日本の城絵図などのように販売を意図としてそのまま再現したレプリカ「複製」や文書や絵図の一部を切り取って、便箋やマグネット、マグカップなどにプリントする二次的なグッズ「複製」も挙げられる。記録の活字翻刻や別言語への翻訳のように利用しにくい「モノ」、もしくは「データ」を利用しやすくする目的の「複製」加工もある。

アーカイブズ機関で記録を提供する目的は、物理的な「モノ」である紙記録であっても、デジタル「データ」であっても変わりはない。アーカイブズ機関の現状から考えると、「モノ」である紙記録とデジタル「データ」を併用することは十分に想定されることである。しかし、両者には決定的な違いも存在する。

物理的な「モノ」である紙記録は、アーカイブズ機関に出向くか、「複製」を活用しなければ、情報入手することはできない。それに対し、デジタル「データ」は、デジタルアーカイブやデジタルコレクションなどの名称でウェブを通じて盛んに発信され、ネットワーク環境にアクセスできれば「複製」を容易に利用できる。この両者の違いは、「モノ」と「データ」の性質に由来する提供方法の違いと捉えることができる。違いはあるが、「複製」という加工に変わりはない。

このほか、利用に関連した加工として、アーカイブズ機関が所蔵する記録に基づく、編さん事業による県史や市史などの「メタ生成」がある。また情報を「代替」加工した目録や「複製」加工したデジタル画像を基に新たに「メタ生成」したデータベースもある。さ

らに個人がアーカイブズを活用した成果を含んだ学術論文や図書などとして「生成」する場合もある。個人の場合は、図書などの数多くある情報資源の中からアーカイブズを選択し、「メタ生成」加工したに過ぎないといえなくもない。

偶然にせよ、アーカイブズを基にした情報を「メタ生成」加工する場合には、「モノ」や「データ」から得た新たな知識がもとなる。「モノ」や「データ」から得た新たな知識の「メタ生成」加工については、多様な手法が考えられる。だが、新たな知識を得て、新たな情報を「メタ生成」を促す役割には「モノ」と「データ」との間に差異はない。したがって、「モノ」であっても、「データ」であっても、新たな知識を与える点に変わりないのである。

6. 情報加工・記録加工の意味

レコード・マネジメントのプロセス及びアーカイブズ・マネジメントのプロセスとそこで行われる情報加工・記録加工を図1に書き加えたかたちで、まとめると以下の図2「記録の扱われるプロセスと対応する情報加工・記録加工」のようになる。図2を見るとレコード・マネジメントのプロセスとアーカイブズ・マネジメントのプロセスは、共通する点が多く類似していることがわかる。また、それぞれのプロセスで行われる情報加工・記録加工も類似が見られる。

こうした類似したプロセスで施される情報加工・記録加工は、どのような意味をもつのかを整理してみると以下のようになる。

「認識」という加工は、文書の作成という情報を認識できるような形式に加工する意味をもつと考えられる。この「認識」は、文書の作成という段階に特有の加工である。

「定型」という加工は、文書の形式を標準化する意味を持つ。「定型」は、「認識」と同様に文書の作成段階に特有の加工である。

「代替」という加工は、記録の実物ではないが、記録自体の存在を示す情報を作り出す情報加工という点で、記録の存在情報を容易にえられる意味をもつと考えられる。「代替」は、レコード・マネジメントでも、アーカイブズ・マネジメントでも行われる。

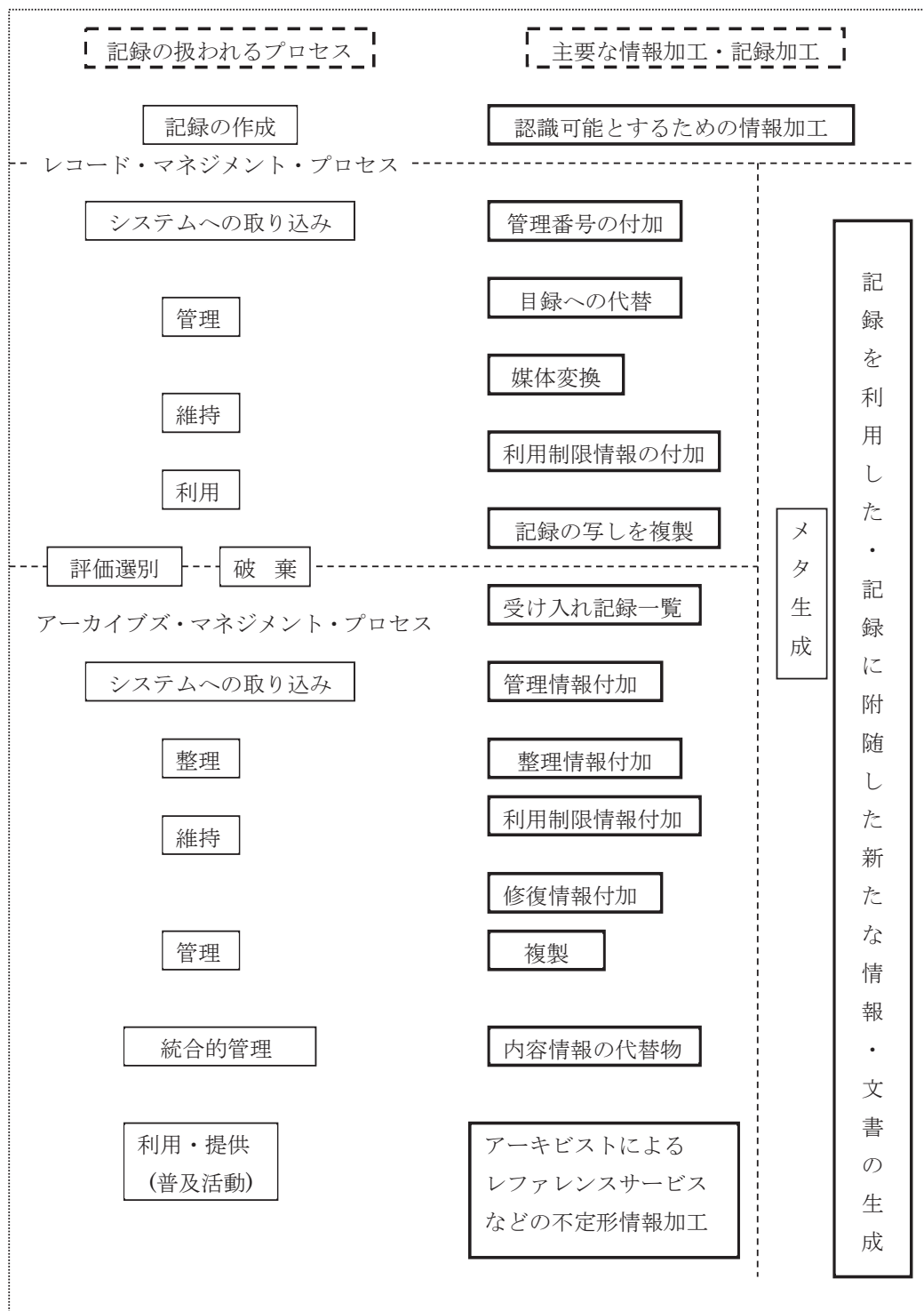


図2. 記録の扱われるプロセスと対応する情報加工・記録加工

「複製」という加工は、記録自体に何らかの利用制約が課せられる場合に、その記録をより利用しやすくする意味をもつと考えられる。「複製」という加工も、レコード・マネジメント、アーカイブズ・マネジメントの双方で行われる。

「生成」という加工は、記録に基づく関わりや行爲を行った軌跡を記録として「生成」したものである。したがって、記録の取扱いを立証する、確認する際に有効であると考えられる。

「メタ生成」という加工は、記録を活用し論文や図書などのような新たな情報を「生成」する。新たな情報は、記録自体の存在を周知させたり、記録の内容情報を解釈したりすることで、記録を直接的に利用した利用者である加工者のみならず、成果物を利用する間接的な利用者にも記録の間接的な利用をもたらす意味をもつと考えられる。

なお、「メタ生成」もレコード・マネジメント、アーカイブズ・マネジメントの双方で行われている。

「付加」という加工は、継続的に記録を適切に管理し、提供することを現実化するという意味をもっていると考えられる。「付加」もレコード・マネジメント、アーカイブズ・マネジメントの双方で行われる。

「遮蔽」という加工は、様々な制約を回避し情報を提供する意味を持っていると考えられる。「遮蔽」加工もレコード・マネジメント、アーカイブズ・マネジメントの双方で行われる。

「復元」は、知覚することができなくなった記録の内容情報を再び利用できるようにする意味を持つ加工であると考えられる。こちらの加工もレコード・マネジメント、アーカイブズ・マネジメントの双方で行われる。

「消去」は、必要なくなった記録を消し去り、維持されるべき記録と不必要な記録との混在を避ける意味があると考えられる。アーカイブズ・マネジメントは、不必要となる記録を原則として扱うことはない。そのため「消去」は、レコード・マネジメント特有の加工である。

この他に、レファレンスサービスなどの多様な情報加工・記録加工を内在させる「不定型」の加工もある。それは、柔軟な対応をする際に有効であると考えられ

る。

以上のことから、情報加工・記録加工の意味は、記録の作成と維持・管理では異なるといえる。また、レコード・マネジメントとアーカイブズ・マネジメントに見られる維持・管理は、必要なときに記録が利用できる諸条件を整え、維持してゆく目的が共通しており、多くの加工もまた両者に共通していることが明らかである。

7. 情報加工・記録加工の背景

これまでに情報加工・記録加工は、レコード・マネジメント・システム及びアーカイブズ・マネジメント・システムを運用するために行われていることをみてきた。情報加工・記録加工の背景には、レコード・マネジメントやアーカイブズ・マネジメントを促すいくつかの要因が存在した。それは、情報加工・記録加工の目的の必要性、資金確保、技術的な可否といった要因である。たとえば、電子化された文書については、真正性、見読性、検索性を要件として法令で定められていれば、それに対応する必要がある。その必要性に合致するために情報加工が促されることとなる。

その代表例が、JIS X 0902(ISO15489)「情報及びドキュメンテーション－記録管理－」⁵⁰などの標準化を促す各種基準や規定である。これらの基準や規定は、プロセスや要件を共通化することで、要件に合致したことを示す記録の「生成」を促すことになる。具体的には、JIS X 0902の9.8追跡において、「記録管理システムにおける記録の移動及び利用の追跡には、次の事項が必要となる」⁵¹として、「記録の検索を可能にする」などの加工を促す項目が設けられている。資金については、法令への対応が必要と認められる場合や電子政府計画の一環に盛り込まれた場合などに確保することができる。技術的な背景については、デジタル‘データ’の場合に急速に変化する‘データ形式’へと適合させる必要性が媒体変換などの情報加工・記録加工を促す要因⁵²となっていた。

8. レコード・マネジメント及びアーカイブズ・マネジメントの統合的把握の可能性

本稿では、レコード・マネジメント・システム、ア

アーカイブズ・マネジメント・システムの統合的把握の可能性を情報加工・記録加工の視点から検討してきた。その結果、レコード・マネジメント・システム、アーカイブズ・マネジメント・システムの双方とも法令や技術的要因、人々の必要性などの様々なきっかけで情報加工・記録加工が行われていることを確認してきた。また、情報加工・記録加工の目的やそれを達成するために行われる加工は、レコード・マネジメント・システム及びアーカイブズ・マネジメント・システムで多くのものに共通点が見られたことも確認した。システムとして運用する際、目的とその処理である加工が共通であれば、両者のプロセスを意識しつつ両者を統合してレコードキーピング的な把握することは妥当であるといえる。さらに、「レコード・コンティニューム」で扱うことが難しいのではないかと指摘した記録の廃棄を示す「消去」についても情報加工・記録加工的な視点であれば、包括して把握することが可能であった。

以上を踏まえて、レコード・マネジメント及びアーカイブズ・マネジメントの統合的把握の可能性を考察した。

本稿では、情報加工・記録加工を様々な視点で捉

えて分析を行った。そのなかで、新たな情報を「生成」する「メタ生成」という情報加工の行為は、情報を「認識」できるようにするための情報加工(記録の作成)としても捉えることができると考えられる。例えば、アーカイブズで管理されているある記録から見出された情報をもとに新たな文書が作成される行為は、「メタ生成」としても、「認識」できるようにするための情報加工としても捉えることができるということである。つまり、「メタ生成」と「認識」できるようにする情報加工が同一のものとみなすことができるということである。このことは、アーカイブズ・マネジメント・システムの「メタ生成」によりつくり出された‘モノ’や‘データ’は、再びレコード・マネジメント・システムに取り込まれる対象となる。「メタ生成」が、レコード・マネジメント・システムへの取り込みによって繋がることによって、レコード・マネジメント・システムとアーカイブズ・マネジメント・システムが接続され、ループ状の循環が生じることになる(図3)。このことは、レコード・マネジメント・システムとアーカイブズ・マネジメント・システムとが、ひとつの枠組みで捉えられることを意味し、統合的把握が可能となることが明らかとなった。

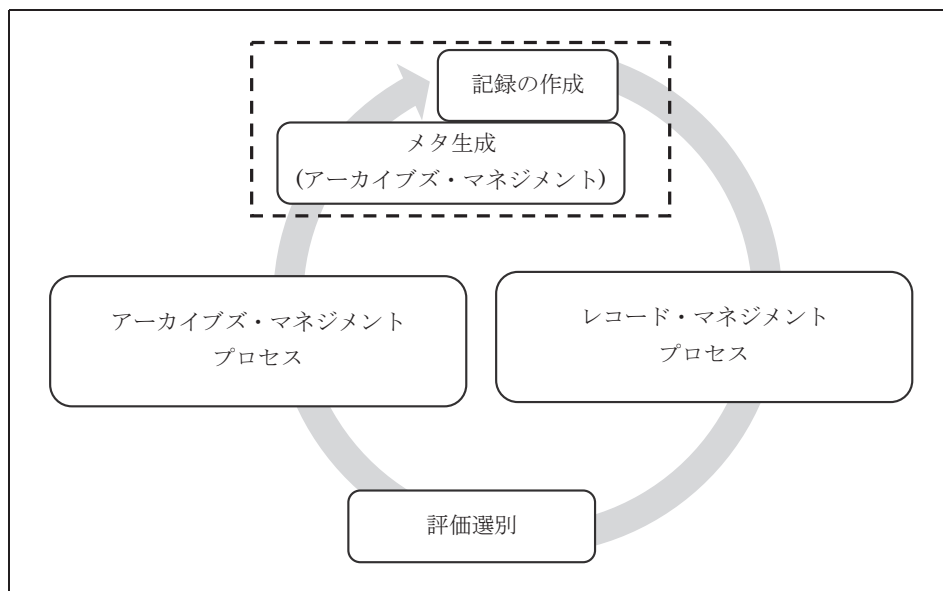


図3. 記録の作成からメタ生成を経たループ状の循環

文書や記録の取り扱いについて、情報加工・記録加工の視点から検討し把握することは、多くの場合にレコード・マネジメント・システムシステムとアーカイブズ・マネジメント・システムが別に運用されている現状を踏まえつつ、両者の統合的な把握を考えてゆく際に有効な視点であるといえる。

9. おわりに

最後に、本稿での課題をひとつあげておきたい。これまで、情報加工・記録加工の視点からレコード・マネジメントとアーカイブズ・マネジメントの統合的把握を行ってきたが、主に組織活動を念頭に置いた分析であった。本稿でもその一部で言及しているが、情報加工・記録加工は、組織のみならず、個人としても行われる行為である。日常的に個人が情報や記録と向き合う際に、レコード・マネジメントやアーカイブズ・マネジメントの区別を意識しているとは言い難い状況もある。今後、そうした現状を踏まえて、レコード・マネジメントとアーカイブズ・マネジメントの区別を個人による情報加工・記録加工の視点から問い直すことも必要になってくると考えられる。その際に、ひとつの手がかりを与えてくれるのが、2.1節で言及した個人が情報や記録を扱う際のスキルに関連したレコードキーピング・リテラシーである。レコードキーピング・リテラシーの内容と現実に行われている個人の情報や記録の加工を照らし合わせることで、もつべき理想のリテラシーと現実を踏まえた個人に即したレコード・マネジメントとアーカイブズ・マネジメントの統合的把握ができるものと考えられる。

【引用文献・注記】

¹ Pearce-Moses, Richard. *A Glossary of Archival & Records Terminology*. Society of American Archivists, 2005, p.29-32.

² “県庁の決裁、完全電子化目前 IT 出身、大井川知事就任で加速／茨城県”. 朝日新聞(茨城地方版), 2018-09-23, 21 面.

³ “英国国立公文書館、英国政府の公式 Twitter と

Youtube の公式チャンネルの情報をアーカイブへ”. <http://current.ndl.go.jp/node/26083>, (accessed2018-11-10).

⁴ Alabama Department of Archives and History. “Search Our Collections”. <http://www.archives.alabama.gov/searchcoll.html>, (accessed2018-09-24).

⁵ Alabama Department of Archives and History. “Education”. <http://www.archives.state.al.us/ts.html>, (accessed2018-09-24).

⁶ 小川千代子ほか. 公開された戦後資料へのアクセス: 公文書館のHP 調査から. 図書館雑誌. vol. 99, no. 7, 2005, p.434-436.

田嶋知宏. アーカイブズにおけるレファレンスサービス. 情報社会試論. no. 11, 2006, p.81-101.

⁷ 本稿では、残すべき何らかの価値ある記録が保存に関わる処理をされたものをアーカイブズと表記し、それを扱う組織をアーカイブズ機関と表記し区別して使用した。

⁸ Upward, Frank. Structuring the Records Continuum Part One: Post-custodial Principles and properties. *Archives and Manuscripts*. vol. 24, no. 2, 1996, p.268-285.

⁹ Upward, Frank. Structuring the Records Continuum Part Two: Structuration Theory and Recordkeeping. *Archives and Manuscripts*. vol. 25, no. 1, 1997, p.10-35.

O’ Toole, James M. ; Cox Richard J. *Understanding Archives & Manuscripts*. Society of American Archivists, 2006, p.143-144.

¹⁰ 例えば、DIRKS 方法論を現実に適用しようとした次の研究がある。

田嶋知宏. 機能別評価選別による行政文書の評価と選別. 北の丸. 第40号, 2007, p.111-88.

田嶋知宏. 行政文書の評価選別に寄与する日本版機能別評価選別マニュアル(素案)作成の試み. 北の丸. 第41号, 2008, p.113-82.

田嶋知宏. 適切な行政文書の評価選別を目指して-- 調査研究に基づき. 北の丸. 第42号, 2009, p.73-64.

¹¹ 青山英幸. 電子環境におけるアーカイブズとレコード: その理論への手引き. 岩田書院, 2005, p. 125-171.

¹² 安藤正人. “アーカイブズ学の地平”. アーカイブズの

- 科学 上. 国文学研究資料館史料館編. 柏書房, 2003, p. 166-186.
- ¹³ 安藤正人. “レコードキーピングとアーカイブズ—現代の記録管理を考える—”. 情報の科学と技術. vol. 58 (11), 2008, p.535-541.
- ¹⁴ 坂口貴弘. 記録連続体の理論とその適用: 記録の評価選別における機能分析プロセスを例に. レコード・マネジメント. no. 47, 2004, p.15-33.
- ¹⁵ 中島康比古. レコードコンテンツの問いかけのもの. レコード・マネジメント. no. 49, 2005, p.20-38.
- ¹⁶ 中島康比古. レコードキーピングの理論と実践: レコード・コンテンツと DIRKS 方法論. レコード・マネジメント. no. 51, 2006, p.3-24.
- ¹⁷ 中島康比古. 『アーカイブズ: 社会におけるレコードキーピング』を読みながら考えたこと. レコード・マネジメント. no. 54, 2007, p.3-11.
- ¹⁸ 古賀崇. “レコード・キーピング: その射程と機能”. 明日の図書館情報学を拓く: アーカイブズと図書館経営. 高山正也先生退職記念論文集刊行会編. 樹村房, 2007, p. 60-71.
- ¹⁹ 古賀崇. レコードキーピングをめぐる一考察: マケミッシュ、クックの論考をもとに. レコード・マネジメント. no. 53, 2007, p.89-107.
- ²⁰ 岡崎敦. アーカイブズ, アーカイブズ学とは何か. 九州大学附属図書館研究開発室年報. 2011 / 2012, 2012, p.3-4.
- ²¹ 前掲, Upward, 1996, p.268-285.
前掲, Upward, 1997, p.10-35.
- ²² 田窪直規. メディア概念から図書館情報システムを解読する. 人文学と情報処理. 1999, no. 22, p.58-63.
田窪直規. 情報メディアを捉える枠組. アート・アーカイブズ・ドキュメンテーション. 慶応義塾大学アート・センター, 2001, p.16-31.
田窪直規. 情報メディアの構造化記述に就いて: その基礎的視点. 平成 15 年度図書館情報大学 博士論文. 2003, p.1-168.
- ²³ McKemish, Sue. Evidence of me... Archives and Manuscripts. vol. 24, no. 1, 1996, p.28-45.
- ²⁴ Nicholls, Catherine Victoria Nicholls. Making the case for recordkeeping literacy: a narrative approach. Archives and Manuscripts. vol. 46, no. 2, 2018, p.143-157.
- ²⁵ 国文学研究資料館史料館編. 史料の整理と管理. 岩波書店, 1988, p.41-229.
- ²⁶ 高山正也. 記録管理(レコード・マネジメント)の意義. 情報の科学と技術. vol. 43 (2), 1993, p.80-85.
- ²⁷ 山口尚夫ほか. 情報化時代の文書管理: 経営事務と文書情報. 嵯峨野書院, 1993, p.50-60.
- ²⁸ 作山宗久. 文書のライフサイクル. 初版, 法政大学出版社, 1995, 296p.
- ²⁹ 野口靖夫. 文書の危機管理と災害対策. 日本実業出版社, 1995, 190p.
- ³⁰ 山口幹雄, 廣田傳一郎編. 文書管理. 中央経済社, 1995, p.205-259.
- ³¹ マイケル・ローバー “記録のライフサイクル: 概念の発展と適用”. 文化情報学. 北樹出版, 2002, p.62-77.
- ³² 大西愛ほか編. アーカイブ事典. 大阪大学出版会, 2003, p.103-130.
- ³³ 岩谷伸二. 情報公開と文書管理の技術: 実務対応型ファイリングシステム. 信山社, 2005, p.3-206.
- ³⁴ 新潟県行政文書の流れ. 新潟県立文書館だより. no. 9, 2007, p.1.
- ³⁵ 嶋田典人. 記録管理とアーカイブズ—公文書領域拡大と「市民」利用. レコード・マネジメント. no. 68, 2015, p.80-98.
- ³⁶ 坂口貴弘. アーカイブズの整理と公開. 創価教育. 第 10 号, 2017, p.33-46.
- ³⁷ 北浦康孝. アーカイブズの役割を見つめ直す: 「地域文書館」・「開かれた行政」を目指す板橋区公文書館の現状と課題. 記録と史料. no.27, 2017, p.19-33.
- ³⁸ 公文書等の管理に関する法律(平成 21 年 7 月 1 日法律第 66 号).
http://elaws.e-gov.go.jp/search/elawsSearch/elaws_search/lsg0500/detail?lawId=421AC000000066&openerCode=1, (参照 2018-09-24)
- ³⁹ 内閣府本府文書館管理規則.
http://www8.cao.go.jp/koukai/bunsyokanri_kisoku300329.pdf, (参照 2018-09-24)
- なお、角括弧は、筆者による補足である。
- ⁴⁰ 会社法(平成 17 年 7 月 26 日法律第 86 号)。

http://elaws.e-gov.go.jp/search/elawsSearch/elaws_search/lsg0500/detail?lawId=417AC0000000086,
(参照 2018-09-24)

⁴¹ 金融商品取引法 (昭和 23 年 4 月 13 日法律第 25 号)
http://elaws.e-gov.go.jp/search/elawsSearch/elaws_search/lsg0500/detail?lawId=323AC0000000025,
(参照 2018-09-24)

⁴² 牧野二郎ほか. 内部統制時代の文書・情報マネジメント：企業が生き残るための実践ガイド：事業継続と企業価値の向上をめざして. エフエム・ソリューション, 2007, 227p.

⁴³ 個人情報の保護に関する法律 (平成 15 年 5 月 30 日法律第 57 号) http://elaws.e-gov.go.jp/search/elawsSearch/elaws_search/lsg0500/detail?lawId=415AC0000000057,
(参照 2018-09-24)

行政機関の保有する個人情報の保護に関する法律 (平成 15 年 5 月 20 日法律第 58 号) http://elaws.e-gov.go.jp/search/elawsSearch/elaws_search/lsg0500/detail?lawId=415AC0000000058, (参照 2018-09-24)

⁴⁴ 記録管理学会 2007 年研究大会の予稿集では「削除」、報告では「遮断」とした。しかし、本稿では「遮蔽」がより適切な視点であると考えて、表現を変更している。

⁴⁵ 松崎啓介編. 国税関係帳簿書類の電子保存の実務 - スキャナ保存対応版. 大蔵財務協会, 2005, 295p.

⁴⁶ ビジネス機械ほか. 実践 e - 文書法：対応システム導入の手引き. 東洋経済新報社, 2005, 213p.
タイムビジネス推進協議会編. 概説 e - 文書法. NTT 出版, 2005, 267p.

⁴⁷ 前掲, 大西, 2003, p.117.

⁴⁸ International Council on Archives. *ISAD(G): General International Standard Archival Description*. Second edition. 2000, 91p. https://www.ica.org/sites/default/files/CBPS_2000_Guidelines_ISAD%28G%29_Second-edition_EN.pdf, (accessed 2018-09-24).

なお、ISAD(G)の日本語訳については、以下の文献を参考にし、一部改変した。

田窪直規. 国際標準記録史料記述一般原則：ISAD(G)(General International Standard Archival Description):その基本構造・考え方と問題点. レコード・

マネジメント. no. 44, 2002, p.3-4.

⁴⁹ Pugh, Mary Jo. *Providing Reference Service for Archives & Manuscripts*. Society of American Archivists, 2005, p.39-40.

⁵⁰ 日本規格協会「JIS X 0902-1(ISO 15489-1) 情報及びドキュメンテーション - 記録管理 - 第 1 部：総説」JIS 2005, 18p.

⁵¹ 前掲, 日本規格協会, 2005, p.13.

⁵² 中島洋編. デジタル情報クライシス：情報を 1000 年残す方法. 日経 BP 出版センター, 2005, p.16-61.

謝辞

本稿は記録管理学会から支援していただいた 2006 年度研究費助成による、2007 年度記録管理学会研究大会での発表「アーカイブズにおけるサービス業務の検討 - 記録という情報に着目して」を改題の上、以後の状況変化を踏まえて大幅な加筆を行ったものである。本稿のもとになった研究に助成をして頂いた記録管理学会には心から感謝を申し上げます。

カリキュラムと学習指導

— 奈良女子大附属小における「しごと」「けいこ」の要件（1） —

溜池 善裕 （常磐大学人間科学部）

Curriculum and Learning Guidance: A Study on the Requirements of *Shigoto-Keiko*
at the Elementary School Attached to Nara Women's University (1)

Yoshihiro TAMEIKE (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

Abstract

At the Elementary School attached to Nara Women's University (1911-), lessons are conducted based on the educational structure of *Shigoto, Keiko, Nakayoshi*. (*Work, Practice, and Friendly Cooperation*) This structure was created during the period between 1946 to 1952 by the school's fourth principal, Takayasu Shigematsu (1908-1995) and was subsequently organized systematically in "Master of Learning Method" (1974). However, as a result of analyzing four class records for *Shigoto* and *Keiko*, which were published as "Expert's Class" in *Practice of Learning Method for Developing Self-Educational Power* (1988), it is clear that these are not located in this system. Shigematsu, the school's fourth principal, had included the framework of "independent learning and mutual learning," which was originally created by Takeji Kinoshita, the school's second principal, in *Shigoto, Keiko, Nakayoshi*. However, this happened because the teachers who did not notice that had inadvertently revived the framework and conducted their classes accordingly. The requirement of *Shigoto* and *Keiko* is that use of intuitive thinking to solve semantic contradiction works for individual learning, and that children reached ontological inconsistency in the process of learning.

1. 本稿の意図

(1) 本研究の位置

本稿は、筆者がこれまで実際の授業を分析・考察することで授業とは何かについて明らかにしようとした論放「授業とは何をいうか」⁽¹⁾を下敷きに、奈良女子大学附属小（以下、奈良女附属小または附属小）の「しごと・けいこ・なかよし」のうち、とくに「しごと」「けいこ」の要件を明らかにしようとするものである。

これまで、「授業とは何をいうか」が分析・考察の対象としたのは、奈良女附属小の「しごと」をめざした授業、実際の奈良女附属小の「しごと」の授業、富山市立堀川小学校（以下、堀川小）の授業およびそれをめざす授業であった。また、分析対象に堀川小の授業等が含まれていたのは、当初、学習が学習であるための要件を明らかにしていなかったためである。

学習の要件については、上記論放に『考える子ど

も』誌上の連載論文、「問題解決学習から『しみじみとする授業へ』」⁽²⁾を加え、「社会科教育における重松鷹泰の授業分析研究の意義：『子どもがする授業』の発見と追究に着目して」(2014年)、「社会科における評価と学習指導の一体化：思考体制の変化と集团的思考をとらえる手がかりに着目して」(2017年)を通して明らかにした。その要件の詳細は、当該論文にゆずるが、留意しなければならないのは、その要件が、今のところ堀川小の授業、とくに社会科・生活科・道徳には、見出すことができないという点である⁽³⁾。

その理由は、要件を導き出すために分析・考察の対象とした授業が、奈良女附属小における「しごと」をめざした授業、そして「しごと」そのものの授業の、授業記録や子どもたちの作文であったことが原因の一つである。たしかに、堀川小の社会科や生活科そして道徳においては、学習そのものの位置づけ、とくに生活との関連における位置づけは、奈良女附属小とはまったくといっていいほど異なっているからである。その違いは端的に言えば、奈良女附属小の学習は、学習を通して子ども達が生活を学習にしたり、学習指導が学習をふとらせることによって学習が生活になったりするのに対し、堀川小の学習は、学習そのものが生活と地続きであるために、学習すればそのまま生活が学習になっていくという学習即生活の現れ方の違いである。

奈良女附属小では、前単元で子ども達の学習が毎時間とらえられ、それが学習指導にその都度位置づけられることで、学習方法を子ども達が習得し、次単元では子ども達がその学習方法を駆使しつつも、いまだ不十分な部分がとらえられ学習指導に位置づけられ、単元が進行するにしたがって、多面的で深い学習となる単元設計がはかられている。そのため、第一単元から第二、第三単元を通して、三つの学習指導が重点的になされる。それは第一に、何かを引き写したり、誰かに聞いたりしただけの「おしらべ」⁽⁴⁾しか出来ない子どもに学習指導をはかり、そこに筋をつけて学習にする学習指導、第二は、筋のついた一人ひとりの学習をもとに「共同学習」を作る学習指導、第三は、「共同学習」を通して一人ひとりの学習を見直し、さらに深い「共同学習」に向かうための学習指導である。と

くに「しごと」は、一人ひとりの学習と、子ども達が助け合い協力して行う学習が、ともに不可欠であり、前者を「ひとり学習」、後者を「共同学習」とするならば、第一は「ひとり学習」の学習指導、第二は「共同学習」の学習指導、第三は「共同学習」を見据えた「ひとり学習」と、「ひとり学習」によって作られる「共同学習」の学習指導ということになる。この三つは「しごと」の遂行に欠かせない学習指導である。「しごと」が最終的に目指すのは、最もむずかしい学習すなわち子ども達だけで進める「共同学習」であるが、その実現には、第一、第二、第三の学習指導によってようやく到達する「ひとり学習」と「共同学習」が不可欠だからである。

このような学習指導によって、子ども達は生活の中に学習すべきものを発見したり、それを継続的に追究して自分の学習を作ったり、「共同学習」との関係で自分の学習を見直したりすることを通して、一人一人の生活や、学友との学校生活を、学習にしていけるのである。

これに対し現在の堀川小は、1年生の第一単元であっても大単元である。それはなぜかといえば、堀川小における単元設定は、学習がそのまま学校や学校外での生活とつながるように設計されているためである。子ども達に求められるのは、どうしてそれを調べたり練習したりしているかという思いを「ひとり学習」を通して持つことである。「ひとり学習」は、個々の子どもの学習のことであるが、これは間断なく設定される「集団過程」で吟味される。「集団過程」で吟味されるものは、「ひとり学習」における自身の思いと、その思いを支える学習の事実である。吟味されるものに思いが含まれる以上、子ども達はその思いを「ひとり学習」を通して形成し、「集団過程」を通してさらに確かなものにしていかなければならない。このような学習において思いを太らせていくことが、堀川小の学習構造には組み込まれているため、単元には、子どもがそれに夢中になり、夢中になることで生活に占めるその割合が増し、結果的に生活が学習になっていく要素が不可欠なのである。このことこそ、堀川小の単元が大単元でなければならない理由である。

けれども、大単元の学習では、子ども達の学習の局

面が何度も変わることがないため、局面の変化に応じた学習指導の機会が少なく、「おしらべ」に筋がつくこと、すなわち、子どもが自分の学習を作るようには、なりづらいつという側面がある。加えて、堀川小の「集団過程」では、教師によってあらかじめ決められた子どもの思いと学習の事実がセットで提示され、その提示に刺激されるはずの子や、座ったままの発言を含んで、たまたまその提示によって発言を誘発された子の、思いと学習の事実がセットで提示されて、集団の吟味にかけられる。したがって「集団過程」に不可欠なのは、あくまでも思いと学習の事実のセットである。このような指導構造においては、どのようなものであっても人間は思いを持つことが出来るという、いわば人間の特性が、「おしらべ」を学習にさせない事態を生じさせることには十分注意が払われなければならない。したがって、堀川小の社会科、生活科、道徳において、子ども達が取り組んでいるものにある思いは、それが学習であることの必要条件にはならない。おそらく、このことが、堀川小の社会科、生活科、道徳において、学習の要件が見出されない、最大の、そして決定的な理由である。

だが、堀川小の子ども達は、「ひとり学習」が「おしらべ」であっても、そこにある思いを必ず受け止めて「集団過程」にしていく力があることは確かであり、そのことがどのように子ども達に作用しているかについては、十分に検討していない。また、学習を生活と地続きにするという堀川小の営為の蓄積は、堀川小をほかの学校と際立たせる歴史そのものでもあり、したがって堀川小の教育思想でもある。ここは、堀川小の長い歴史においてこそ持ちえている教育思想こそが意味を持ち、論理的帰結によってその正否が決まることではないとする考えに沿い⁽⁵⁾、教育思想としての堀川小という文脈において理解しておこう。

(2) 「しごと」「けいこ」についての奈良女附属小による研究史

さて、本稿における、奈良女附属小の「学習法」に関する、カリキュラムと学習指導の視点からの考察は、附属小の学習全般における子どもの事実、つまり、筆者がこれまで主たる分析・考察の対象としてきた「しごと」のみならず、附属小が教育構造として位

置づけている「しごと・けいこ・なかよし」における子どもの事実が必要である。しかし、「なかよし」は、学習法と直接的に関係のある「しごと」や「けいこ」とは異なり、学習法を支える子ども相互の人間としての関係についての指導に力点をおくという意味で重要なものではあるけれども、奈良女附属小によるいくつかの興味深い著書⁽⁶⁾は出版されてはいるが、附属小自身によっても自校の研究史に関する整理がなされない。そこで、まずは本稿では、附属小自身による研究史の整理のある「しごと」「けいこ」を取り上げて検討し、そののちに附属小における「なかよし」の研究史を整理し、つなげていこうと思う。

2. 奈良女附属小による「しごと」「けいこ」の研究史の整理における不整合

(1) 『わが校百年の教育』にみる「平成の学習法」

奈良女附属小みずから「しごと」「けいこ」の実践研究について整理したものとしては、これまでも多くの著書が出版されているが、もっとも最近において、研究史全体を俯瞰し整理しているのが、『わが校百年の教育』(以下『百年史』とする)である。『百年史』でその部分にあたるのは、第I部第四章「奈良プランの樹立と実践」⁽⁷⁾、同第五章「奈良女子大学文学部附属小となって」⁽⁸⁾、第IV部「現在に生きる学習法」⁽⁹⁾であるが、この構成に見られるように、『百年史』が編集された2012年当時の「現在に生きる学習法」を正当化する立場で書かれているところに、その特徴がある。『百年史』では、「現在に生きる学習法」の実践期を「平成の学習法」⁽¹⁰⁾と位置づけ、これまでの実践史、とくに重松鷹泰が主事として附属小に着任した時期を含む創立70年までの実践史との関係を十分に考慮に入れて相対化するという手続きがなされず、あたかも意図的に「平成の学習法」を正当化してしまっているきらいがある。『百年史』における奈良女附属小の実践史の整理では、「しごと・けいこ・なかよし」という教育構造を作った主事・重松の考え方が切り離され、ほぼ無視されているからである。

附属小の教育において、「しごと・けいこ・なかよし」は、学習指導をする上で必須の教育構造である。したがって、主事・重松鷹泰が着任し、教官らと「し

ごと・けいこ・なかよし」を作り実践した1947年12月から1952年3月までを「奈良プランの樹立と実践」として別個に位置づけ、加えて文学部附属小から奈良女子大学附属小にいたる時代とは十分に連続したものとして位置づけけない『百年史』の構成には、違和感を覚える。この違和感をさらに増幅しているのが、第二代主事・木下竹次の学習法を引いて、「『独自学習と相互学習』という大正時代からの学習の進め方を引き継いでいる」とし、木下の考え方を接木してしまっている点である。

確かに『百年史』が主張するように⁽¹¹⁾、「平成の教育界」においては、平成の始まりとともに小学校低学年の社会科・理科が廃止されて生活科が設置され、その10年後には総合的な学習の時間が創設されて、その際、奈良女附小は「『独自学習・相互学習・さらなる独自学習、という一連の学習過程を通して、子どもが自ら学ぶ』といった視点から脚光を浴びた」⁽¹²⁾ことは確かであろう。そしてこの時代に「独自学習・相互学習・さらなる独自学習」を主張したことは、この時代の附属小の取り組みが「平成の学習法」として、ことさら強調される理由であるのかもしれない。けれども、木下の時代の考え方を重松が「しごと・けいこ・なかよし」に包摂した結果、「独自学習・相互学習」という枠組は消滅し、その後、この教育構造における整理としての『学習法の体得』(1974)⁽¹³⁾、その具体的な学習事例としての『学習指導法体系』(1976)が示されたあと、そこに「ひとり学習・共同学習」という学習構造を、長年附属小にいた「しごと」を実践し続けた倉富崇人氏が「しごと・けいこ・なかよし」に位置づけた⁽¹⁴⁾にもかかわらず、「ひとり学習・共同学習」ではなく、「独自学習・相互学習」がことさら強調されているのである。

さらにはまた、「平成の学習法」と位置づけられるには、その学習法に、たとえば前項で言及した堀川小のような、ほかの学校とは異なる教育思想がなければならぬが、「平成の学習法」で主張されているのは、朝の会・おたずね・日記・独自学習・相互学習・さらなる独自学習に過ぎないのである。「平成の学習法」とされる根拠としては、これらによって脚光を浴びたといういわば「存在的环境」を主張するのではなく、

そこにどのような「意味環境」⁽¹⁵⁾が存在するかという哲学が必要である⁽¹⁶⁾。あるいは、一般論としても、平成が始まってまだ13年しか経過していないその期間のものを、平成の終わらない時期に、「平成の学習法」とすることは、不自然である。加えて、仮に「平成の学習法」というものが「ある」としても、そう呼べるのは、奈良女子高等師範学校附属小でもあり、奈良女子大学文学部附属小でもあり、また奈良女子大学附属小でもある、その附属小が「学習法」を主張するからである。どこかの市町村立の学校が、「平成の学習法」を主張しても、人は平成の時代だからそう呼ぶのだという受け止めしかしないだろう。「平成の学習法」が「ある」かのように主張すれば、それを合理化できるその責任が大きいことを、附属小は自覚すべきだったのである。

さて、「しごと・けいこ・なかよし」の成立による、「独自学習・相互学習」という枠組の消滅と、「しごと・けいこ・なかよし」の教育構造における学習指導の結果としての「ひとり学習・共同学習」という学習構造の誕生は、木下の時代の附属小に「しごと」という概念がなく、重松の時代に「しごと」という概念をもうけたことが決定的である。

「しごと」は「共同学習」を必然的に必要とするため、「しごと」という概念のない木下の時代の「相互学習」は、「各自学習者の仕事としては自分の疑問を提出して解決を乞うことと自分の意見を提出してその批評を乞うこと」⁽¹⁷⁾であり、「団体活動としてはただ研究問題を出してたがいにこれを攻究すること」「その相互学習が終わったならば再び独自学習に移って、深刻な補充学習をなすことが必要である」⁽¹⁸⁾以上のものではない。したがって、「独自学習」も「学校の独自学習は学級内のひとりひとりとしての活動であるから各学習者は十分に協同の精神を発揮しなくてはならぬ」⁽¹⁹⁾とされているが、「名は独自学習であっても学友相互に学習用具を共用するようなことがあって決して学友相互に交渉のないものではない」⁽²⁰⁾とする以上のものではない。加えて、「いったん相互学習の終わった学習材料についてさらに独自学習をすることは真に価値がある」⁽²¹⁾というその理由の、「相互学習のさいに自分の長短と他人の長短とがわかる。自

分のさらに学習せねばならぬところが明瞭になるからさらに独自学習を試みると学習の完成に近づく⁽²²⁾にみられるように、「相互学習」は「独自学習」を深めるための手段にすぎないのである。

重松の「しごと・けいこ・なかよし」は『学習法の体得』⁽²³⁾ (1974) によって初めて体系的に整理されたが、そこで詳述されているように、一人ひとりが学習することに重きをおきつつも、助け合い協力しなければ遂行できない学習を不可欠の要件とする「しごと」に強い力点がおかれており、集団における個、集団の中で鍛えられる個、という位置づけがなされている。したがって、「しごと・けいこ・なかよし」の教育構造があるだけであった、奈良女附属小の教育において、1977年に倉富崇人氏が「しごと」の学習の様相を「ひとり学習・共同学習」として位置づけたのである。「共同学習」は、「みんなの積極的なはたらきかけて学習目標を達成しようとする学習」とされ、「ひとり学習」が「学習集団の学習の中に位置づけられた『ひとり学習』であり、前述したように、一主題あるいは一単元の学習の中に位置づけられた『ひとり学習』である。そして、集団と共に伸びるひとりひとりの育成を旨としているものである」とされるのである⁽²⁴⁾。倉富氏の考えた「ひとり学習・共同学習」は、木下の「独自学習・相互学習」をそのまま接木しようとした「平成の学習法」とはまったく異なるものである。倉富氏が附属小の教壇に立った33年9か月を検討して分かったことだが、倉富氏が「しごと・けいこ・なかよし」という3つの教育構造において学習指導を実施し続けることを通して、そこに「ひとり学習・共同学習」を位置づけることにより、一層生き生きとした「しごと」が展開されることを発見しているからである⁽²⁵⁾。

あくまでも「独自学習」に重きを置く木下の「独自学習・相互学習」を、「しごと」に重点を置く重松の「しごと・けいこ・なかよし」の教育構造に位置づけることは到底できないのであり、もし位置づけるとするならば、倉富氏がそうしたように、「集団と共に伸びるひとりひとりの育成」という視点で、「ひとり学習・共同学習」として位置づけ直すべきなのである。言葉の上では、木下の「独自学習」は「ひとり学習」と、

「相互学習」は「共同学習」と、表面上は同じもののようには見えるが、本質は異なるのであり、区別されなければならないのである。

(2) 「木下の学習法」への方向転換

「平成の学習法」は「独自学習・相互学習」を不用意に接ぎ木することで、「しごと・けいこ・なかよし」の教育構造を機能不全にいたらせたと考えられるが、このような事態はいつ頃から始まったのだろうか。

奈良女附属小の戦後の著作物を通覧すると、学習法を木下の時代に戻したことがはっきり分かるのは、2008年の『新訂・「奈良の学習法」確かな学習力を育てるすじ道』⁽²⁶⁾ である。なぜなら、この著書の「あとがき—『学習法の革新』」に次のように明記してあるからである。

「私たちが常々使っている『奈良の学習法』という言葉について、それは『木下竹次の学習法なのか』それとも『重松鷹泰の学習法なのか』など、『学習法』の原点に戻って考えてみた。『学習法』を実践する私たちにとって、この議論は、『木下の学習法』をさらに深く理解する機会となり、大きな意義があった。私たちは、『木下の学習法』から、『独自学習—相互学習—独自学習』の学習順序を、子どもが自ら学ぶ力へと導くものと考えた。」

この「あとがき」に、「学習法の革新」とあるから、木下なのか重松なのかという、根拠なき二元論についての議論が、『木下の学習法』をさらに深く理解する機会となった」結果、「木下の学習法」に戻ること、すなわち「独自学習—相互学習—独自学習」を「学習順序」として設定することが、当時のこの著作の言う「学習法の革新」とされたと考えられる。しかしながら、これまで検討したように、「しごと・けいこ・なかよし」の教育構造について考え、そのもとで行われている「しごと」を考えれば、木下の「独自学習・相互学習」には戻れないことがすぐに了解されるはずであるし、木下の『学習原論』で言及されている「独自学習・相互学習」が、重松の「しごと」を前提としないものであることは歴史的事実なのであり、現に「しごと・けいこ・なかよし」がある以上、そこに「木下の学習法」の「独自学習・相互学習」が位置づかないことは誰の目にも明らかである。

しかしながら、よく考えてみると、この時代に「木下の学習法」に戻して、「しごと・けいこ・なかよし」の教育構造に「独自学習・相互学習」を接木してしまったのは、当時の「しごと・けいこ・なかよし」のうち、とくに「しごと」が、「木下の学習法」のいう「学習」と同等程度のものであった可能性があるとも考えられるのである。なぜなら、子ども一人ひとりの筋のある「ひとり学習」を持ち寄ってなされる「共同学習」によって、学級全体で追究する問題が発見され、その問題を解決するために「ひとり学習」が見直され、「ひとり学習」がみんなのための学習になるような「しごと」であったならば、「共同学習」を木下の時代の「相互学習」に読み替えるようなことは起こらないからである。それでは、これ以前の奈良女附小の著書における「しごと」がどのような学習になっているかを実際に見てみよう。この前著は、1988年の『自己学習力を拓く 学習法の実践』である。

この著書には、「解説」があるが、その冒頭をそのまま引用する。

「本校の教官の年齢からいいますと、相部、杉浦、大津、濱田の四教官が、四十歳代後半から五十代の、いわゆるベテラン層ということになります。本校は、指導、校務、総務、研究の四部制をとり、各教官はいずれかの部に所属して学校の運営にたずさわっていますが、右の四教官は、現在、それぞれの部の部長を務めています。ですから、これらの人たちが、『奈良の学習法』として大正自由教育以来の長い伝統を引き継ぐ本校の教育を代表する人たちであり、また、代表する責任を負っている人たちであるということが出来ます。そういう観点から、本書の実践記録をお読みになってください。相部「わたしたちのやさいづくりとやさいうり」、杉浦「単位量あたり」、大津「奈良のみやげもの」、濱田「マット運動」—いずれも、木下竹次の『学習法』の『独自学習—相互学習—独自学習』という形態をふまえながら、これを十分に消化して独自の味のある展開をしています。」⁽²⁷⁾

解説ではこのあと、「木下竹次は、図工、音楽、家庭、体育のように全心身を使う活動を重視したといいますが、木下の学習法をよく研究している図工専科の嶋守教官の授業は、実践記録からわかるとおり、この

系列のもの」とされ、重松のいう「全身全霊」を傾けなければ実現できない「しごと」が、木下が「全心身を使う活動」と言ったらしい「図工、音楽、家庭、体育」に置き換えられている。しかしながら、木下の『学習原論』の学習法が『裁縫新教授法』⁽²⁸⁾ (1916年)を書いた鹿児島師範学校長時代の附属小の「自習法」にある⁽²⁹⁾ことはよく知られており、そこでは次のように述べられていることをこの解説の著者は知っているのだろうか。

「裁縫の姿勢を確立するには第一に体操科と連絡すれば最も有効である、既に姿勢が出来ると運針の他の技術上の上達が頗る目に立つ。衣類の材料や其の裁ち方、縫ひ方も数学、理科、図画、手工などと連絡しないと学習に時間を取るのみならず理解が徹底しない。理科で養成した直感の能は直に標品観察の能となり、裁ち方の問題は其の儘で数学の問題となる様なのである。各科は並進すべきものであるから他科を考へずに、裁縫科ばかり進歩させようと云ふ様なことは到底出来ない。」⁽³⁰⁾

木下が主張しているのは、裁縫を中心として体操科・数学・理科・図工・手工をバランスよく関係させて、裁縫科を進歩させることである。したがって、木下が「全心身」を傾けて学習するものについて述べるのであれば、紛れもなくそれは、「図工、音楽、家庭、体育のように全心身を使う活動を重視したといいますが」とはならず、これらを実施することで心身が鍛えられ、関連する教科の充実につながるとしているはずである。また、木下は裁縫教授をその後何度も書き直し、またそれによって裁縫教授は見直されて、その晩年、附属小の主事を辞める2年前に『裁縫学習の建設』(1938)⁽³¹⁾として出版している⁽³²⁾。本書を読めば誰でも分かることであるが、木下みずから裁縫を練習し、その学習経験をもとに本書を書いているのであり、実際に木下の裁縫の腕前は相当のものであったのは広く知られた話⁽³³⁾である。このことから、木下が裁縫科とほかの科との連関を考え続けたことは裏付けられるのであって、「図工、音楽、家庭、体育」をことさら同列に示して「全心身を使う活動」であると重視したとは考えにくいのである。また、重松が主事に着任する際に、木下の著作を詳細に読んだことも

広く知られているが、おそらく、「しごと」の原型は、木下の考える裁縫にある。重松は木下の著作の検討過程で、裁縫は「全身全霊」を打ち込まなければ出来ない学習ではあるけれども、重松の教育についての考え方に不可欠な要素⁽³⁴⁾、つまり自他の区別なく子ども達が助け合ったり協力をしたりする要素をそこに入れづらいつづいたのであろう。また発足したばかりの家庭科は小学校五年生以上で実施されるものであったから、当時重松が文部省時代に作った一年生から始まる社会科に、その要素を入れることなら可能と考え、「しごと」を思いついたと推測される。

けれども、奈良女附属小の当時の校長である小林薫氏が、このように書いてしまうことは、当時の附属小では「図工、音楽、家庭、体育」も「この系列のものである」とされ、重松の作った「しごと・けいこ・なかよし」の枠組みはあっても、それは当時の附属小とは無関係な過去の出来事の痕跡に過ぎず、「図工、音楽、家庭、体育」であっても、それがどのようなものであるかは分からないが『『しごと』のように』実践され、このような事態が常態化していたのではないかと考えられる。けれども、例えば図工が「けいこ」としての位置づけであるのは、実践するまでもなく、単元を構想すれば分かることである。図工は、学級全体で追究する問題の解決に向けて単元が設定されたり、連続する単元がつらなったりすることで初めて学習指導が可能となるような、「ひとり学習・共同学習」を実施するには不向きだからである。図工は「しごと」すなわち「全身全霊」を打ち込む学習にはならないけれども、木下の「全心身を使う」という言葉が使われることが、結果的にそれらが「しごと」に位置づけられてしまうようになり替えとなり、『『しごと』のように』実施されたのではないか。これは、音楽、家庭、体育も同様だったのではないか。

以上のことを確かめるために、解説にしたがひ、『『奈良の学習法』として大正自由教育以来の長い伝統を引き継ぐ本校の教育を代表する人たちの』実践記録、相部「わたしたちのやさいづくりとやさいうり」、杉浦「単量あたり」、大津「奈良のみやげもの」、濱田「マット運動」を検討してみよう。

(3) 「しごと」を検討する

以下に示したのは、それぞれの実践の指導計画と、本時の分節である。実践のうち、「しごと」は、相部氏と大津氏の2つである。

相部芳徳・2年・しごと「わたしたちのやさいづくりとやさいうり」

第1次 学級園に植えたいものについて話し合い、野菜づくりの計画をたてる(1時間)

第2次 野菜作りをする所をつくり野菜の種まきや苗植えをする(10時間)

第3次 野菜の生育を観察しながら自分で世話をする(10時間)

第4次 野菜のとり入れをしその生育の過程を話し合ったり野菜屋さんごっこをしたりする(2時間)

第5次 野菜の商店を見学し、もっとよい野菜屋さんごっこをする

本時

第1分節 「野菜自慢」を聞こう

第2分節 H君の「野菜自慢」と温度について

第3分節 T女の「野菜自慢」

第4分節 トマトの「一本立ち」とナスの「三本立て」

第5分節 農家の人にきいた話

相部氏の授業は、「おたずね」を使って流れを作り、あたかも子ども達が自ら授業を進めているような雰囲気をかもし出してはいるが、本時1時間で「農家の野菜作りの苦労や工夫」⁽³⁵⁾に子ども達を向かわせようとしており、またその向かわせ方も強引で、学習が子ども達によって作られる「共同学習」にはなっていない。これに分かるのは、次の3点からである。それは、第1に、相部氏の意図する「農家の野菜作りの苦労や工夫」をT女が頭出しをしてしまった部分、「㊸近くの畑の人に聞いてみました。こういうことでした」を「T はい、そこですストップ。続きは、後にしましょう」で止めて、無関係な「太陽」についてのおたずねをださせるだけで済ませている点。第2に、「勉強係(O女)Kさんの、おもしろいです」と紹介させた後の、K女にはこれまで出されていない、ミニトマトの実のつき方を出させ、Tの「(鉢植えを取り

出す)」によって、「M女 はい、あります、あります。いいたいこと。前にいったことがあるんだけど、葉の間にだめなのがついています。前にいっていいですか。T だめなのがついているんだって。どうぞ。これで、説明して…」で立ち止まらせて第4分節を作り、野菜の摘果に意図的につなげ、「M男 ほく、農家の人に聞いて、書いてきた」を出させ、意図的に第5分節を作っている点。第3に、最初にストップさせたT女の「㊤近くの畑の人に聞いてみました。こういうことでした」の内容について、相部氏が、「Tさんの発表で、さっきストップかけたから、続きを聞きましょう」として、強引にT女に発表させ、下段のコメントに「中断させておいたT女の発表によって、本時学習のしめくりをすることができた」としている点である。

このように考えると、随所に相部氏の意図が色濃く出て、意図通りに子ども達を使っていることが分かってくる。授業記録の冒頭では、「いつもの発表学習のように、はしの列の一番前の子どもから順に勉強係のO女が指名」とあり、その内容はどれも、育てている野菜の生長をその背丈で「野菜じまん」している子どもばかりであるが、そこに教師が「T ほかの人は、どうですか」と出た際に、「C H君にやってもらいたい。—うん、聞きたい！ 勉強係(O女)H君、どうぞ」となって、詳細な「観察記録の絵」をもとにした、トウモロコシの生長記録が発表されているが、子ども達にはあらかじめH君の「観察記録の絵」を知る機会を与え、本時を実施しているのである。また、このことと、最初の4人の「野菜じまん」があまり重要ではないものであることとは、無関係ではないだろう。つまり最初の4人は、詳細な「観察記録の絵」を作って発表できるH君と好対照であるという意味で、必要な前座なのである。それは、本時で中心に据えたい、H君の発表が、土の入れ方、種の植え方、トウモロコシの具体的な生長の仕方(芽・葉・莖)が順序よく詳細に説明されているから、授業の最初にこのことが注目されなければ、次の手が打てないからである。また、H君の発表についての最初のおたずね、「C どうして、葉っぱのまん中に、白いのがあるのですか」は、トウモロコシの生長を本葉の出ていることで位置

づける重要な発言であるが、この発言と相部氏が打った手とはまったく無関係である。相部氏は、T男による太陽の描かれ方の変化についてのおたずねを取り上げ、「T おしまいの方、ほれ(絵をめくる)」「T もうちょっと、先かな。(再び、絵をめくっていく) あった、あった。」⁽³⁶⁾のような意図的な出をし、そこに追い打ちをかけるように「T ちょっと、見てみようか」として、「トウモロコシの生長と気象条件を結びつけて考えさせる」場を意図的に作るために「新聞の写真を拡大したもの」を次から次に提示しているからである。

上記3点と、そこから導かれる、子ども達を使うという相部氏のやり方は、子ども達が助け合い協力して作り上げる「共同学習」という考え方が、そもそもないことをあまりにもよく示している。せっかく子ども達が立て直して作り始めた「共同学習」における最初の着眼点、つまり前座によって意図的にきわ立たされ、彼らが犠牲となって成り立ってはいるけれども、H君の詳細な「観察記録の絵」とそれへのおたずねから導いた本葉への着目を素通りし、本来であるなら本葉を「気象条件」と結びつけさせて子ども達の「共同学習」を支えるべきところを、自分が最初から予定していた新聞を使った「気象条件」の提示へと引っ張り、「共同学習」の場を壊しているのである。「K男 よく、集めたなあ、こんな新聞のヒミツ！」は、「共同学習」の場を壊し尽くしたあとに、先生、自分たちの「共同学習」にはなっていないよと、K男が代表して教師を論している場面なのである。ここでは、「T K男に、ほめられたから、次へいこう」ではなく、我に返り、K男に感謝するとともに、子ども達みんなに謝らなければならないところである。

「共同学習」という視点で言えば、「共同学習」の学習指導もなされていない。「勉強係(O女)」による仲間の扱いに注目すると、T女については「次の人。はい。Tさん」であるが、T女の次のK女については「Kさんです。Kさんの、おもしろいです。どうぞ」となっていることに気づく。K女の発表は、ミニトマトの実の個数に着目した発表であるから、これまでに出了た話題とは視点が異なる。なぜなら、前座の子らによる生長の結果としての野菜の背丈、H君の詳細な「観察

記録の絵」は、背丈・観察記録という違いはあっても、どれもが目に見えるものであるが、K女によるミニマトの個数についての発表は、どれもが目に見えるという点では同じではあるが、個数という視点の目新しさがあるので「おもしろいです」なのである。けれども、本来なら、K女のこの発言で立ち止まらせ、「共同学習」としてこれで良いのかを子ども達に問いかける必要がある。なぜなら、K女の前のT女は、これまでの発表が見たことばかりである中、「㉔近くの畑の人に聞いてみました」と言っているのにもかわからず、K女はそこで立ち止まらず先に行こうとしているからである。

このように、相部氏の「しごと」は、子ども達一人ひとりの学習を動いて欲しい方向に強力に向けるために、子ども達を使ったり、子どもらが「共同学習」にしようと頑張る場を壊したり、「勉強係」の出を学習指導する場面を取りこぼしてもいるのである。いずれにしても、授業者には「共同学習」とう概念はないのであって、この授業は「しごと」とは言えないのである。

大津昌明・3年・しごと「奈良のみやげもの」

第1次 みやげもの調べの計画 (5時間)

第2次 みやげもの調べ① (店の見学) (10時間)

第3次 みやげもの発表 (15時間・本時3/15)

第4次 みやげもの調べ② (工場の見学)

第5次 本「奈良のみやげもの」づくり (10時間)

本時

第1分節 「奈良づけ」の発表を聞きおたずねする (T～C3)

第2分節 「酒かす」と「奈良づけ」はどのような関係があるのだろう (C13～T)

第3分節 お店の人はお金はもうかるが二千人もお客さんが来ると大変なのではないか (C15～T)

一方、大津氏の授業は、上記のように分節が子どもによって作られており、子ども達が上手に関わり合いながら、自分たちで学習の局面を作っていることが分かる。また、授業記録の下段にある、大津氏のコメントを見ると、一人ひとりの子どもの視点の良さや、グループ発表の問題設定の良さを誠実に受け止め、その

良さに言及している場面、例えば「C6 きゅうりやすいか…など、漬けると、名まえが奈良づけになったことがふしぎです」に「T その人の言おうとしていることを、短い言葉で書きとめられるのがいい」がある。

けれども、この授業を子ども達の本当の意味での「共同学習」と捉えることによって、分節すなわち子ども達が作ろうとしている「共同学習」の局面を知り、その上で「共同学習」を行う部分は、大津氏の授業には見出せない。なぜなら、最後の教師の出は、「奈良づけ」を漬ける「酒かす」の問題を強調し、確かに子どもらが第2分節を作っていることを讃えてはいるが、子ども達の助け合いと協力がなければ到達し得ないのは、第2分節よりもむしろ第3分節であるから、本来なら第3分節を授業の最後に位置づける必要があるからである。

第3分節「お店の人はお金はもうかるが二千人もお客さんが来ると大変なのではないか」は、子ども達が明らかにすべき本質的問題、すなわち本単元の「奈良のみやげものや」の中心に据える問題につながるものである。「お金がもうかる」のが「奈良づけ」を売るという商売であるが、「お金がもうかる」ためには一日に「二千人もお客さんが来る」ことが必要である。一日に「二千人もお客さんが来る」のは、確かにお店の従業員にとっては大変かもしれないが、そうでなければお店の従業員を始め、「みやげもの調べ② (工場の見学)」の工場に従業員を雇うことは出来きず、本時でも出された「一年に五百トンもつかう」酒粕は使えないからである。また、学習が進めば、「一年に五百トンもつかう」酒粕をを調達する人や、保管・管理する人、廃棄する人、「奈良づけ」を広告・宣伝をする人がいることも明らかになり、これらの人々の仕事に目が向けば、「お金がもうかる」ために仕事をしているわけではない(けれども)「お金がもうかる」ことをしなければ仕事は続けられないことや、「仕事は大変」(だけれども)「(だからこそ)仕事は面白い」という、仕事そのものの本質にも到達するであろう。

ところで「お金がもうかる」(けど)「大変」というのは矛盾である⁽³⁷⁾が、正確に言えば思考が対象としている仕事の、「ある部分、ある側面を代表」することによって生じた矛盾すなわち意味論的矛盾⁽³⁸⁾

である。けれども、このような意味論的な矛盾の発見は、「共同学習」に持ち寄られると、その後の子ども一人ひとりの学習において、別の意味論的な矛盾—「大変」(だけど)「(だから) 楽しい」・伝統を守りたい(だけど)「(だから) 時代に合わせて味を変える」等—の発見をうながす。この時、子ども達は、一人ひとりが意味論的矛盾の発見者であるが、持ち寄せられた意味論的矛盾により成立する「共同学習」が、その子らしさつまり互いに異なり矛盾する存在者としての「わたし」と「ともだち」に気づかせ、子ども達は存在論的に矛盾する者、すなわち存在論的矛盾の体現者となるのである。いわば「しごと」は意味論的矛盾の発見者である子ども達を、存在論的に矛盾する子ども達へと、渡らせるのである。したがって、第3分節の「お店の人はもうかる(が) 二千人もお客さんがくると大変なのでは」という、意味論的矛盾の発見を意味する「が」の出現は、「ひとり学習」が「共同学習」になる重要な局面(節)であるから、学習の終わりに教師は、これをとらえて意味あるものとして位置づけ、その矛盾の解決を示唆することで、「ひとり学習」が見直され、存在論的矛盾に渡れるように方向づけなければならないのである。

確かに第2分節は子ども達によってつくられた局面であり、その意味では重要であるが、「共同学習」という視点で見ると、本時で出た第3分節の、「共同学習」の中心となる意味論的矛盾は、「しごと」を「しごと」にしていく、存在論的矛盾につなげる、それにもまして重要なものであり、本時を逃すと次にいつ出てくるか分からないという点や、本時のあとの一人ひとりの学習を方向付けるという意味でも、最後に位置づける必要があったのではないかと。

したがって、この「しごと」においても、「しごと」の要素は十分には見られないということが分かるのである。

(4) 「けいこ」を検討する

本書掲載の、ベラランの「けいこ」は、杉浦正勝氏の5年・けいこ(算数)と、濱田東起氏の6年・けいこ(体育)である。

杉浦正勝・5年・けいこ(算数)「単位量あたり」

第1次 単位量あたりで比べること

第2次 速さの意味と表し方、求め方、速さの公式(5時間・本時1/5)

第3次 速さの問題(いろいろな速さについての問題)(3時間)

本時

第1分節 提示された問題を解ける問題にし問題を解く

第2分節 解き方を発表し誤った解き方に気づく

第3分節(T8～C18) なぜ誤ったのかを確かめる

第4分節(T13～C26) 正しい解き方を確かめる

第5分節(T18～T19) 単位量の重要性を確認し次時を予告する

杉浦氏の「けいこ(算数)」の進め方は、今日の奈良女附属小の「けいこ(算数)」と寸分の違いもないものであり、この時代にすでに「けいこ(算数)」とはこういう精緻な形式のものを言うのだという考えに、附属小の「けいこ(算数)」の歴代の教師らが至っていたと考えられる。また杉浦氏の「反省」⁽³⁹⁾を通読すると、的確に子ども達の発言をとらえ、どのような「けいこ」が展開されているかを察知し、学習指導の意図を実現するための出を要所所所で行っており、杉浦氏は、子ども達の学習をリアルタイムでとらえて、出を作ることの出来る、すぐれた指導者であることが了解される。

けれども、本書の出された1988年よりも7年も前の、1981年10月に実施された、帝塚山小学校・堀俊一・4年・算数「こども部屋さがし」の授業記録⁽⁴⁰⁾や、それよりも少し前の、1980年10月に実施された、北海道・別海町立中春別中・高橋道雄・1年・数学「 $5X+3X=8X^2$ とどうしてならないか」⁽⁴¹⁾を、杉浦氏やそれ以降の奈良女附属小の「けいこ(算数)」の教師が、味わい、また検討していたら、杉浦氏の授業も、現在の「けいこ(算数)」の授業も、このように精緻な形式の授業には、ならなかったのではないかと思われるのである。

帝塚山小は、附属小とは至近距離にあつて、重松が顧問をつとめ、指導力屈指の教員を集めて6学年まで

を構成した学校であり、後に重松はそこに授業研究所を作り、全国から多くの教員を内地留学生として受け入れ、優秀な人材を輩出している。また、帝塚山小は授業等を詳細に分析した『子どもの構想力』(1968年)や、「重松鷹泰指導」による『ねばり強い子ども』(1976年)を出しているほどの学校である。加えて、帝塚山小の宮崎富士也氏は、重松の指導を直接受け、また附属小に頻繁に出入りしていただけでなく、帝塚山小在職中に、巻頭に重松のことばを冠する著書⁽⁴²⁾を出している。帝塚山小の「こども部屋さがし」は、「授業記録に学ぶ」だけでなく、授業研究の編集で1988年に出された『授業研究スペシャル4年』⁽⁴³⁾にも再録されており、同様に再録された帝塚山小の宮崎氏の、1年・合科「食べられる草や木の実」⁽⁴⁴⁾とともに、我が国の教育実践史に位置づく屈指の授業である。重松が授業研究所に集めた授業記録は1万点を超え、そのうち直接参観した授業は5000点である。したがって、その中から重松によって選ばれ再録されたのであるから、屈指であることは当然であろう。

また、別海町は、北海道根室支庁管内にあるが、重松が附属小の主事時代に作った「如月会」がのちに改称されてなった「学習研究連盟」の、後年、熱心な会員となった栗崎勝秀氏が、この管内に置かれた根室教育研究所で、1974年4月から1977年3月まで所員として活躍している。栗崎氏は1977年4月から1979年3月まで、中標津町に移された研究所の所員時代に、中標津に重松を招いて、研究授業と授業研究会を実施し、1979年4月から1982年3月の根室教育局指導主事の時代に、指導担当として別海町や羅臼町の小中学校を回って指導している⁽⁴⁵⁾。その間、ガリ版刷りの「授業記録を読む」を1975年から1978年までに1号から7号まで出しているが⁽⁴⁶⁾、そのために重松の「授業記録に学ぶ」を重松の「考察」を伏せて読み、自分なりに考察してから重松の「考察」を読んで、授業分析を練習したという⁽⁴⁷⁾。春別中のある別海町は、重松と関わりの深い地区なのである。

さて、4年・算数「こども部屋さがし」と、中1・数学「 $5X+3X=8X^2$ とどうしてならないか」は、ともに子ども達にとって得体の知れない、面積の出し方と $5X+3X$ の計算の仕方に関わるものである。両者とも

に、算数・数学においては、これらは「きまり」に属するものであり、当然なのではあるが、広さを出すために掛け算を使うことや、5と3を加えるのではなく $5X$ と $3X$ を加えるのは、これまでの生活感において不自然なことであり、受け入れにくいことである。ここに当然あらわれるのが、これまでの生活感を十分に発揮し、意味論的矛盾の解決を手がかりとしながら、この「きまり」を子ども達が自分の生活感に位置づけようとする態度である。

さてここで、「けいこ(算数)」を検討する前に、一般名辞の「けいこ」について、「しごと」の検討の際に使った意味論的矛盾を手がかりに考えておこう。例えば、一人で跳ぶなわとび、のけいこでは、なわとびが長時間跳べることや、早く美しく跳べることが目指される。その場合、跳躍となわを回すタイミング、呼吸による姿勢の保持と持久性、視線の置き方と肘の位置の関係等のように、漠然としたなわとびからある側面を取り出し、それらの関係に着目して練習(けいこ)するであろう。もちろん習うより慣れろという言葉もある通り、むやみになわとびをするというけいこもあるだろうが、それはやがて行き詰まり、これらの関係に着目せざるを得ないであろう。

なわとびの「けいこ」が解決しようとするのは、見出した2つについての意味論的矛盾すなわち問題である。例えば、なわとびの一つの側面、跳躍と腕の回しならば、「足が地面についた状態」と「なわを回す」の2つは意味論的矛盾である。なわとびにおいては、「なわ」を回すことと「足」が地面についていることは、意味として対立する意味論的矛盾すなわち問題だからである。このとき、「足」が地面についていない状態を作り出すことが、この矛盾の解なのであるけれども、「足」が地面から宙に浮いている状態を作ることは現実的には不可能である。したがって、「『足』が宙に浮いたまま」(だけれども)「重力がある」が、意味論的矛盾すなわち次の第二の問題となる。この問題についての解は、「『足』が宙に浮いたままではない」(けれども)「なわが回る」に合理性を与えることであるが、その解が跳躍である。ところが、この解は、このような連続的な意味論的矛盾の解決によって、得られるわけではなく、子どもはこれらを「飛ばし」て、

跳躍を直感してそれを行い、なんとかして実現しようとする。

けれども、そのような「飛ばし」によって得られたなわとびは、むやみに跳躍してなわを飛びこすだけの、体力を消耗する、長時間続けることのできないなわとびである。このようななわとびは、はたから見てもなわとびとは言わないのである。そこで、少しでも長時間跳べる、つまり体力を消耗しづらいなわとびを見つけようとするのである。ここに再び、子どもは意味論的矛盾の解決に挑むことになる。ここでも子ども達は、「飛ばし」によって、なわとびの色々な跳び方やってみるのであるが、長時間跳ぶためには、わざわざばかりの跳躍でなわとびをやればいいのかという、直感をはたかせ、「なるべく低く跳躍してなわを回す」「けいこ」に取り組むのである。ここにおいて、「飛ばし」ながらもなおそれを現実のものにしようとする「体当たり」が実行される。「なるべく低く跳躍してなわを回す」「けいこ」とは、「なるべく低く跳躍する」(けれども)「なわが回る」という意味論的矛盾そのものの解決を目指した、すなわち「飛ばし」の直感で得られたイメージを現実にする、無謀な「体当たり」なのである。

以上のような一般名辞の「けいこ」の特質から考えると、「こども部屋さがし」で図形の広さとその周に相関関係があると直感し、友だちや教師からそうではないのではと説得された住山君や、「 $5X + 3X$ 」で「5と3、 X と X を加えると、それぞれ8と XX になるから $8X^2$ 」と直感し、仲間からそうではないと説得を受ける若宮君は、「飛ばし」の直感で得られたイメージを現実にする「体当たり」をしている子どもである。先に、子ども達が自分の生活感に位置づけようとする態度」と述べたが、これは、この子らの意味論的矛盾をつくり出す根拠をこの子らの意味的世界に見出そうとする、当たり前の態度である。なぜなら、子どもと言わずとも我々が見ている世界は漠然とした世界であるが、それについて考えようとすることは、漠然とした世界を意味的世界に転換して、その側面や部分に意味を見出しつつ、意味論的矛盾の解決をはかることだからである。むしろ、このような手続きを踏もうとせず、「きまり」すなわち、図形の広さと辺の相

関関係が「辺の積」にあることに気づいたり、「 $5X + 3X = 8X$ 」であることに気づくことの方が、困難であり不可能なのである。

重松が「こども部屋さがし」の考察に、まさしく「体当たりの学習」というタイトルをつけているように、得体の知れない生活感のない「きまり」に対しては「飛ばし」による直感を使い、あくまでもその直感で得られたイメージを何とか実現しようとする「体当たり」によって、友だちも一緒に「体当たり」し、生活感のない「きまり」を生活感において位置づける論理、すなわち意味論的矛盾の解を見つけつつ同時に別の意味論的矛盾を見つけ、同様にして次々に学習をつなげているのである。

具体的に見ていこう。住山君は、図形の周と図形の広さとの間には何らかの関係があると直感した。これは、図形の広さの順位づけが、周の長さとも一致するというイメージである。これを数学であらわすと、「 $Y = F(x)$ において F を足し算としたときにあらわれる Y の変化の様子」と「図形の広さ」との間にある相関関係である。住山君の考えが正しいかどうかを確かめるには、図形の広さの順位づけを明らかにしなければならぬから、子ども達は図形を切ったり、補助線を入れたり、重ねたりするアイデアを次々に出し、その確かめは進行していく。発言のうち、図形を重ねるという考えを見てみると、①「アとウの広さを比べるために重ねる」(けれども)「重なっていない部分がある」・②「重なっていない部分を切り取って重ねる」があるが、①の意味論的矛盾の解が②であるが、それを導いているのは直感である。けれどもこの解を起点に、様々な②以外の解が出され、 T を制止しての「72 小田 言ったらあかん、絶対言わしてほしい」のあとの、73 小田の「広さは同じでも形をかえると長さがちがいます」が出され、75 住山以降は、それについての住山君による検証になるが、最後に T による、短いひもによる円、長いひもによる複雑な図形の提示の駄目押しに、「90 住山 まいりません。でもまわりの長さではだめだったけど、長さに目をつけてもう少し今度考えてきます」と言うのである。だから、住山君は、授業が終わっても「ひとり学習」をし、次のような作文を書くのである。

「まわりの長さを使いどれが広いか、たしざんでやるとこの前みたいにちがってくるので、ひきざんでやろうと思ひプリントをやると、 $6 - 6 = 0$ になり面積がゼロになりました。わりざんでやるとこれも $6 \div 6 = 1$ とかになりました。かけざんでやると、 $6 \times 6 = 36$ となったらなにかいいようなきがしました。そしてウをすると $7 \times 5 = 35$ とアより小さくなりました。これはちょうどです。まとめ ○面積をくらべるときは、1まわりの長さを出す。2辺×辺(たて×よこ)をする。3その積をくらべる。4その積の一番大きい物が、一番面積が広い。感想 ぼくは、自分のまちがったやり方のおかげで、新しい面積の計算をやる方法を発明しました。それで、『これからは、研究会の時のように、自分が分かるまでやろう。まちがっている思っても、発表しよう』と思いました。』

住山君が、「たしざんでやろうとこの前みたいにちがってくる」ことを自覚し、関数 $F(x)$ を「引き算」「割り算」「かけ算」として次々に試したのが、「 $6 - 6 = 0$ になり面積がゼロになりました。わりざんでやるとこれも $6 \div 6 = 1$ とかになりました。かけざんでやると、 $6 \times 6 = 36$ となったら」の部分である。関数 $F(x)$ に辺の長さ x を入れて求められる Y の値と、実際の広さとの関係(授業では図形を重ねたりすることで確かめた)に、整合性があるかどうかを確かめているのである。この確かめにおいて、「かけざん」という関数によって得られた増減の様子と、実際の面積の順位づけに相関関係があるのではないかと考え、確かめたのが、「そしてウをすると」以下の部分である。この作文は、算数において、意味論的矛盾の解決をはかることを自ら行った、住山君の「ひとり学習」の足跡であり「体当たり」であるからこそ「けいこ」がその1時間にとどまるものではないことを示す証左である。

また、春別中の数学の授業は、 $5X + 3X$ がどうなるかの授業であるが、若宮君の直感が、 $5X + 3X$ は $8(XとX)$ だから、 $8X^2$ となることについて、川本君による、 $5X + 3X = X \cdot 5 + 3 \cdot X$ という説明がある中、尾田君の直感が、 $5X + 3X = 8(X + X)$ であることが判明し、さまざま説得がなされるうち、最後によく $5X + 3X = 8X$ だと分かり、練習問題を解くという構造になっている。この授業で子ども

達が見出したのは、「 $5X + 3X$ 」の X を「まんじゅう」に置き換えるという意味論的矛盾の解である。したがって、この授業は、「きまりでは $5X + 3X = 8X$ 」(ただし「 $5 + 3 = 8$ 」が意味論的矛盾であり、この両者を説明する方法をイメージした直感をはたらかせ、それに解を求めようとする「体当たり」なのである。それが分かるのは、教師が次時の授業として予告した $(5X + 3Y) + (3X + 4Y)$ に対し、147 山口「5個のおまんじゅうたす3個のおみかん」の発言であり、ここにも、得体の知れない数学のきまりを意味論的矛盾の解決という直感の「体当たり」で解釈しているという、あくまでも「けいこ」をしようとする子ども達の構えが、美しくあらわれるのである。

けれどもどうだろう、杉浦氏の「けいこ(算数)」は「T18 比べ方はいくらでも考えられるのですね。前に T 君が大きな数にそろえたら、みんながめんどろっていったね。いろんな方法はあるけれど、めんどろってでは困る。それで、算数では普通こんなとき、一時間にそろえることが多いです。今日の問題は、一時間にしなくてもできましたが、いろんな問題のときは、一時間にそろえると便利なのが多いです。一にそろえて調べることを何といいましたか。C28(口々に)単位量あたり。T19 そうですね。速さもこの考え方を使います。今いったように、わかりやすく便利だからです。次は、このことについてもう少し詳しく勉強しましょう。」となっており、ここでの算数はこの時間でお行儀よく終わり、新しい意味論的矛盾の解決を子ども達がしようとはしていないのである。杉浦氏の「けいこ(算数)」は、「単位量あたり」という算数のきまりを子ども達に受け入れさせるために、問題を解いているだけなのであり、それは問題を解くことではあっても、意味論的矛盾に解を与えることではないのである。したがって「けいこ」ではないことは明らかであり、同時に「けいこ(算数)」でないことも明らかなのである。

濱田東起夫・6年・けいこ(体育)「マット運動」

第1次 自分のできる運動をいろいろ試み、連続する(3時間)

第2次 いろいろな組み合わせで連続する(6時間・

本時3/6)

第3次 新しい技を加え、それを連続運動を楽しくできるようにし、体力を養う

本時

第1分節 (T1～C1) 今日の「マット運動」にふさわしい準備運動をする

第2分節 (T2～C5) 何を上手になりたいかを確かめる

第3分節 (T4～T6) みんなが出来てない運動の様子を確かめる

第4分節 (T7～T8) 「マット運動」を練習する

第5分節 (T9～C12) T女の作文とM君の作文を聞いたあと、それぞれの足りないところやすぐれているところを確かめる

第6分節 (T14～T15) さらに上手になるように練習したあとその成果を確かめる

第7分節 (T16～C13) 記者の記録を聞く

ではもう一つの「けいこ(体育)」を検討してみよう。これまでの検討にしたがえば、「けいこ(体育)」にも、新たな意味論的矛盾の発見と直感で得られたイメージになるような、その解決としての「体当たり」がなければならないことになるが、算数と大きく異なるのは、その解が言語ではなく身体の動きで示される点である。そして、一旦、身体の動きによる解の提示はなされるが、その動きが解になっているかどうかについては、子ども達の間でとらえられ、それが言語化されて、その上での検討に入ることになる。したがって、身体の動きによる解の提示のためには、それを動きとして表現する身体をつくる必要があり、またそれを正しく言語化するためには、身体の動きを言語で適切に表現出来るようにしなければならない。もちろん言語化するからは、体育以外の授業でも鍛えられるであろうが、こと身体については、学級集団において、身体の動きについての言語表現が伝わるレベルにまでいたらしめる必要がある。したがって、「けいこ(体育)」の要件は、先の「けいこ(算数)」における意味論的矛盾の解決の要件とは別に、身体の動きを言語化するプロセスが含まれることになる。

濱田氏の授業において、身体の動きを言語化してい

る部分は、第2分節、第3分節、第5分節である。まず第2分節から見てみよう。T2「どんなことを上手になりたいと思っていますか」によって、C2・C3・C4の子どもらから出されているのは、自分の身体の動きをイメージして言語化されたものである。そのあと、T3は見学者にも意見を求め、C5は「だいぶみんな上達してきたし、A君とN君の練習のし方もよかった」という意見を述べるが、これはこれまでの身体の動きの良くない部分を良く動かすために、どのような準備運動を具体的にやっているかという視点でのものである。この第2分節と照合されるのが第3分節の身体運動であり、このような照合を通して確認したのちに、第4分節の「マット運動」の練習が開始される。緻密につなげられ重ねられて照合された成果が、第4分節の練習にどのように具現化され、それが結果となって実現したかが確かめられるのが、第5分節である。

第5分節の一人目の「私の連続運動」の作文を読む場面は次のようになっている。

「C7 わたしの連続運動の目当ては、『組み合わせをうまくとらえ、一つ一つの運動を正確にスムーズに運ぶ』ということで、とくに、一つ一つの運動を正確にスムーズにすることを中心にしました。わたしは、地上回転や逆立ち回り、後転などがうまくできないからです。次に、組み合わせは、側転—地上転回—逆立ち回り—び込み前転—前回り—ブリッジ歩き—後転にしました。工夫したところは、前からいく運動と、後ろからいく運動にわけたことです。そして、前から後ろへいくつなぎのポイントに前回り、後の回りを取りいれました。クロスして後ろへ向き、後転を続けるのです。わたしは、このごろ、スピードが前よりはやくなって、落ち着いたリズムでいけるようになってきたと思います。けれども、まだ少し、体のバランスなどがうまくとれなかった時、少し足をぐらつかせてしまいます。その時は、いつも、一つ一つ正確にできるというのは、大切なことなんだなあ、と思います。このことができてこそ、いいリズムができ、それと共に、いい連続運動ができるのだなあと思いました。」⁽⁴⁸⁾

連続運動は、一つ一つの運動に関しては、その運動の向きや、スピード、身体のバランス等の要素が、連続的につなげられることが求められる。うまくつ

なげられているか、それとも、うまくつなげられていないかは、一つ一つの運動についての要素と、それをつなげるという要素の2つが複雑に作用しあって、そこに一つの結果として生まれる。この子は、「組み合わせ」「一つ一つ」「スムーズに」と言っているので、このような要素の2つの複雑な作用については、突き止めていることが了解される。

運動を連続させるためには「組み合わせは」「前からいく運動と、後ろからいく運動にわけ」「前からいく」運動のベクトル「後ろからいく運動」のベクトルがぶつかる「つなぎ」では「前回り」と「後ろ回り」を取り入れられている。これは、「前回り」と「後ろ回り」には複雑な動きがなく単純な動きであるから、運動のベクトルを転換するのに好都合だからであろう。それを説明しているのが「クロスして後ろへ向き、後転を続ける」の部分である。しかし、連続運動の練習において新たに見えてきたのは、「いいリズム」が必要だということである。それは、この子の意味論的矛盾、「スピードが前よりはよくなって、落ち着いたリズムでいけるようになってきたと思います。けれども、まだ少し、体のバランスなどがうまくとれなかった時、少し足をぐらつかせてしまいます」に示されている。「スピードが前よりはよくなって、落ち着いたリズムでいける」ことと「体のバランスなどがうまくとれなかった時、少し足をぐらつかせてしまいます」は意味論的矛盾である。「スピードが前よりはよくなって、落ち着いたリズムでいける」状態では、連続運動の一連の動きは速いから、「体のバランスなどがうまくとれなかった時」には、動きが早い分だけ「少し足をぐらつかせてしま」うことになるからである。この意味論的矛盾の解が「いいリズム」である。「いいリズム」とは、連続運動における緩急である。緩急によって、リズムが生まれ、そこに単なる静止ではない、次の運動にすぐに移れるタメのある止めが生じ、結果的に、ただ速いだけの連続運動ではできなかった「いい連続運動ができる」というのである。もう一人のC10はここでは省略するが、同様に、意味論的矛盾を発見し、自分なりの解を見つけて、それを練習していることが了解されるのである。

以上の検討から、濱田氏の「けいこ（体育）」では、

意味論的矛盾を発見し、その解を自分なりに求めてそれを身体運動を通して解決していくというプロセスがあることが分かる。

けれども、重松が選んだ授業記録で、帝塚山学園授業研究所の紀要『心に残る授業』に掲載された、清水伴正氏の3年・体育科「うで立てとびこし」⁽⁴⁹⁾に比べると、まだ足りないものがあるのではないかという気がしてくるのである。清水氏は帝塚山の授業研究所に1年間内地留学し、その後、重松とともに、ことあるごとに各地の授業を参観している⁽⁵⁰⁾。

さて、清水氏の「うで立てとびこし」が、濱田氏の「マット運動」と大きく異なるのは、作文を書かせてはいるが、「体育」の授業である本時では、子ども相互の助け合いや協力によって「うで立てとびこし」に取り組ませる単元設定になっていることである。本時で作文を位置づけているならば、先述したように意味論的矛盾の解決に向けて、それが十分に言語化されるプロセスを本時がとっていることになるが、意味論的矛盾の解決としての、身体の動きを重視しているのである。

事実、清水氏は「グループを異質に編成した場合は、とくに教えあい、協力し合う場がもたれる。とび箱という素材と、自分と、そして友だち仲間とのかかわりが深められ、それによって自分なりに目標をマスターできるようになろう」としている。ここで言う「とくに教えあい、協力し合う場」では、それぞれの「うで立てとびこし」の身体運動が言語化されることもあるが、その言語化は、附属小・濱田氏の言語化とは異なるのである。なぜなら、本時では、友だちの「うでたてとびこし」運動について、第1に、意味論的矛盾の解を直感してその解にもとづいてアドバイスし合い、第2に、友だちの意味論的矛盾の解決のやり方すなわち直感を直感して助けようとし、あるいは、第3に、これらのような言語に頼らない意味論的矛盾の解決を媒介にして、お互いを理解し、「友だち仲間とのかかわりが深められる」ように、単元が設定されているからである。

それでは実際に子ども達の動きの分かる、5班の授業記録を見てみよう。そのために、授業記録をもとに、実際の子どもの動きを表にしてみよう。

	名前	発話	身体運動等	全員の動き
1	全員			吉見見学—とび箱の横に常に位置する。全員でとび箱、マット、踏み切り板の位置をたしかめる。とび箱5段。
2	川口	いいかなー？		
3	川口		足をあげたりして高さをたしかめる	
4				開脚で川口から順にとび始める。
5	小口		どうしてもおしりがひっかかる。	
6	川口	何か言うが小さくてきこえない		
7	樋口	手をなるべくここらについて	とび箱の横にすわる	
8	小口		進展しない	
9	川口	高くてだめ？トシコさん。4段にしてみるか		
10	小口		不安定なとび方だととべる。(1回目とべほっとした顔になる)	
11	全員			開脚全員2巡した後、閉脚にうつる。とび箱4段にし横になおす。
12	川口・樋口		問題なくとびこす。	
13	小島		手のつき方がわるく、体位がくずれ足がとび箱にひっかかる。	
14	小口		とびあがり、とびおり。	
15	樋口	もっと勢いよくとんでいって、ふみきを強くけて。ここの所踏切にして		
16	全員	もっと高くとびあがって。		小口の番の時全員で声をかけはげます。
17	T	やったか、次を考えて		
18	全員			2段にしてマットをとび箱に半分かけるように引く
19	川口		先頭	
20	全員			全員で台上横転する。2回行う。台上後転を始めたが、うまくできない
21	樋口		樋口のみでできる。	
22	全員	全員で話し合い。「高すぎない」「1段にするか」「だめ低すぎる、ちがうのやろう」		

	名前	発話	身体運動等	全員の動き
23	川口		腕立側転	
24	小口、小島		なかなかとぶことをしぶる	
25	川口		腕立横とび、前転、側転、自由にとびこなす。	
26	樋口		台上前転	
27	小島		腕立横とび、前転失敗	
28	樋口	小口さんなんでもいいからやってみて		
29	小口		とび箱の上ののってからおりに前転	
30	※全体学習			くふうしたものをみせあう
31	全員			班練習、再び講堂に帰る
32	川口		腕立横とび、台上横転、腕立前転、腕立側転	
33	樋口		腕立で横とび、台上前転、台上後転	
34	小口、小島		腕立横とび、台上前転	

17T および 30 ※全体学習以外は、すべて5班の子ども達の動きである。

最初の運動は、とび箱開脚とびの、1から16までである。ここは、川口がリーダーシップをとり、3のようにして、班員にあった高さを確認したあと、4川口を皮切りにとび始める。5小口の動きを見て、6川口、7樋口がある。7樋口のアドバイスは、5小口の動きを捉えてのものである。しかし、6小口のように、それは十分意味のあるものではない。そこで、9川口があり、5段のとび箱を4段にするのである。1段減らしたことによって10小口はとべ、2巡した後、とび箱を横になおすが、14小口の動きが芳しくなく、そこに15樋口のアドバイスと、小口のときの全員でのはげましがある。

17Tは、1から16までの自分たちの動きを考えて次を考えるようにとの指示であるが、子ども達が考えなければならないのは、①7樋口のアドバイスが小口をとばせることがなかったこと、②9川口の指示による5段から4段への変更で小口がとべたこと、③4段のとび箱を横にしたときには、小口がとべなくなったことである。けれども、18でとび箱を2段にし、マ

ットをとび箱に半分かけるように引いて、20全員から始まる台上横転は、21樋口のみしかできない。

そこで、22全員の話し合いとなり、「高すぎない」「1段にするか」「だめ低すぎる、ちがうのやろう」が出て、23川口以降の運動となるのである。23川口は、リーダーシップがとれるほどに、運動が出来るのであるから、当然のように腕立側転をするが、2段にし、マットをとび箱に半分かけるように引いたままであっても、24小口・小島は「とぶことをしぶる」のである。これまでの運動の様子から言って、25川口・26樋口の動きは自然であろうが、27小島の前転失敗、28樋口から分かる小口のとまどいとはげましの中、29小口があり、全体での「くふうしたものをみせあう」をはさんで、32以降は練習であるが、それぞれに運動が出来ていることが確認できる。

一連のこれらの体育で考えるべきは、このような、32、33、34となったのはなぜかということである。17T後に22全員での話し合いがあり、23川口以降、29小口までがあるが、32、33、34は、「結果」であるので、子どもらに変化をもたらしたのは、「結果」の前の22から29までである。

最初の検討結果による、20、21の結果は、先の①②③を考えたものではなかったということになる。①は、開脚とびにおいて、「おしりをつく」ことが、手をつく位置の移動によっては解決されないことを示すので、「開脚とび」(だけれど)「おしりがとび箱にあたらぬ」という意味論的矛盾の解についての直感に失敗していることを示唆する。②は1段減らすことで、上記の解が得られたこと、すなわち「1段減らすことで『前傾』ができるようになり自然と手が遠くにつけ、開脚とびが出来た」ことを意味しており、身体運動の得意な川口が小口がとべる身体の動きをイメージし、それを実現させた部分である。③は、4段を横にすることで、②の状態にどんな変化が起こったかをイメージし、直感でその解を得るべき問題となる。しかし、とび箱を2段にし、マットをとび箱に半分かけるように引いて始めた台上横転は、②とは無関係な動きであり、失敗する。23はこのあとなので、確かにこれまでの、意味論的矛盾の解決とどこかでつながっていないといけない。

では23以降を見てみよう、2段のとび箱と、そこに半分かけるように引いたマットがあり、それを使っての練習であるが、子ども達が繰り返しているのは、腕立前転、腕立横とび、前転、側転、台上前転、台上横転、腕立側転であるから、33樋口の台上横転を除いてすべてが、とび箱の上に手をつく身体運動であることが了解される。だとすると、5段から4段に減らすことで、「前傾」が可能となり、手をむこうにつくことの手がかりが、ここでは生かされつつ練習がなされていることになる。つまり、子どもらが解決した意味論的矛盾とは、「とび箱に手をつく」(けれども)「台上運動をする」であることが判明するのである。「とび箱に手をつく」のであるから、それは身体の動きを止めること、すなわち「台上運動をする」とは矛盾するからである。これを解決する運動は、上記のようによくともあるが、17Tの指示通り、本時の自分たちで作った、前半の学習がこの矛盾の解決に生きなければならぬのである。これが「1段減らすことで『前傾』ができるようになり自然と手が遠くにつけ、開脚とびが出来た」こと、言い換えれば、前段の学習を「前傾」と捉えることで、「とび箱に手をつく」(けれども)「台

上運動をする」を解決し、手を遠くについて伸びる身体の動きを生かして、それを運動に変える状況、結果としての32、33、34を創出しているのである。

以上のように考えると、清水氏の体育において、意味論的矛盾の解決は沸々と23から29までの間に起きており、その解が32以降に示されていると考えられるのである。また、この意味論的矛盾の解決は、前半の1から16がなければならぬことになるが、何が「前傾」につながったのかといえば、13小島、14小口を見ての15樋口のアドバイスは「前傾」そのものであるし、小口への18全員による応援は、「もっと高くとびあが」ることで、相対的にとび箱が低くなり、「前傾」となって遠くに手をつくことができるということにはかならないのである。

子ども達もつ、5班の友だちが全員、考えたものがとべるようになるためには、小島・小口の2人が出来るようになるというイメージがなければならぬが、体育の場合は、応援だけではそれは空想に過ぎない。そのようなイメージを持つことは「体当たり」にとって必要条件ではあるが、そのことと例えば、とび箱がうまくとべない2人がうまくとべるようになることは、独立したものである。したがって、そこに必要なのは、そのイメージが実現されるための、現実的な意味論的矛盾の発見と解決である。しかしながら、体育ではそれを小学3年生が、言語で行うのは不可能である。したがって当然のように、直感をはたかせることになるのであるが、その直感を支持するのが、前半の友だちとの練習である。前半の練習が「前傾」であるという解すなわち直感を、後半は身体運動で実施したのであり、その結果が32から34なのである。清水氏の体育は、前半にみんなでやった練習によって、後半に何らかのとび箱運動のうち全員で出来なかったものが、出来るようになるのとび箱であった。それはすなわち、前半の友だちの動きと、アドバイス、1段低くして実施したことを直感を支えるものとし、後半の「とび箱に手をつく」(けれども)「台上運動をする」の解の直感を身体運動として友だちとつくっていく授業である。したがって、そこに立ち現れる、32、33、34という助け合いの成果は、それぞれに独立してはいるけれども、お互いにそこにいなければ現れな

かった姿である。この子どもたちの在り方は、すでに何度も言及している、存在論的矛盾が底流にある。

これを「けいこ（体育）」とするならば、濱田氏による、「けいこ（体育）」は、意味論的矛盾を解決するための言語を介するレベルでの体育にとどまっているのに対し、清水氏の体育は意味論的矛盾の解決を直感し、それを言語を介さず身体で、まさしく「体当たり」で解決しようとし、その解決の方法を直感して友だちにアドバイスをしたり、その解決方法を直感して跳び箱を動かしたりするような、言語的あるいは非言語的な要素が様々に含まれると言う意味で、助け合いや協力の著しい「体当たり」に到達していると言えるだろうし、また、このような「けいこ（体育）」には、解決の方法を直感して友だちにアドバイスをしたり、その解決方法を直感して跳び箱を動かしたりするような、意味論的矛盾を見出す主体を超え、お互いに異なるのだけれど、とべない子の動きによって全員がとべる動きが考えられたり、またそのことで小口や小島のようにとべるようになったり、そしてまさしく最後の練習のように、これまで助け合い協力し合ったけれども、独立した存在として、仕上げた動きを見せ合う、存在として矛盾する子ども達としての、存在論的矛盾への「渡り」があるのであり、清水氏の体育は「しごと」につながる「けいこ（体育）」とも言えるであろう。

3. 結論：「しごと」「けいこ」の要件

これまで詳細に検討した1988年の『新訂・「奈良の学習法」確かな学習力を育てるすじ道』は、すでに述べたように、「木下の学習法」に転換した、その時期のものである。また、そこに掲載された授業記録の詳細な分析を通して、「共同学習」という視点のないものや、お互いの考えを出し合うことを大切にしつつも、「共同学習」のための学習指導が十分ではないものがあつた。このことは、「しごと・けいこ・なかよし」を体系的に整理した『学習法の体得』（1974）や、そこに「ひとり学習」「共同学習」を位置づけた倉富の考え方とは異なる。木下の「独自学習・相互学習」の影響を色濃く落とした、「独自学習」を重視する「しごと」があり、また「ひとり学習」を見据えた「共同学習」での学習指導がなされていない「しごと」があ

つたことが確認できたのではないかと思う。あくまでも「共同学習」を不可欠な要素とする「しごと」であるから、検討した両方の実践は「しごと」とは必ずしも言えないものである。もちろん、即断は出来ない問題であるので、この点については、今後も検討を継続していく。

また、「けいこ」についても、とくに「けいこ（算数）」は、学習を成立させる思考、つまり、意味論的矛盾を発見しそこに解を見出すというものではないから、おそらくこれを「けいこ」とは言わない。「けいこ」には、意味論的矛盾の発見とその解決があり、したがって、「飛ばし」すなわち直感による「体当たり」の要素があると考えられる。けれども、「けいこ」の授業の分析の過程で、重松の選んだ授業記録との比較によって明らかになったように、附属小で「けいこ」を構想し数年実践して名古屋大に移った重松が、附属小の「けいこ」にあたる教科で問題としていたのは、子ども達の助け合いや協力、すなわち存在論的矛盾であった。これは、「けいこ」の要素として、「しごと」につながり「しごと」をさらに生き生きとするものがなければ「けいこ」ではないという、重松による示唆である。つまり、「けいこ」は「けいこ」として独立しているのではなく、「しごと」の要素を持ち合わせていてこそ、「しごと・けいこ・なかよし」の「けいこ」なのである。未だ検討していない「けいこ（国語）」やほかの「けいこ」についても、同様の視点で検討し、その時点で先行研究に位置づけたいと考えている。

おわりに

出来ることならば、「木下の学習法」を接木したり、「平成の学習法」といってその正しさを強調したりせず、謙虚に、そして丹念に子ども達と向きあい、学習指導の事実を集積した交換して、本物の「しごと・けいこ・なかよし」を作る努力を続けていただきたかったというのが今のところのわたしの思いである。「けいこ（国語）」を始めとする、ほかの「けいこ」については、引き続き丹念に検討する。

2009年頃から、奈良女附属小の授業を頻繁に参観させていただき、また多くの先生と関わらせていただき9年目を迎えた。そこで分かったことや、重松につ

いて調べたこと、また重松の大事にした授業記録を読んだこと、それらをもとに、この論文は書かれている。宮崎富士也氏には、亡くなる直前の3年ほどの間に、電話をいただいたり、直接お会いしたりして、さまざまなことを教えていただいた。その断片を手がかりに、重松の著作や論考、授業記録を読みつつ、「しごと」とは一体何かを考える作業は、ほんの少しの断片をもとに、石膏でつなぎあわせるような復元の作業である。まだまだ、復元作業は終わりにはならないが、不完全ながらその第一歩をしるしたので、次の一歩を踏み出すこともできるように思う。

謝辞 最後になりましたが、ほぼ毎月のように足を運ばせていただき、職員室で一緒にお茶を飲んだり、弁当を食べることをお許しいただいている、奈良女子大学附属小の教職員の皆様に心より感謝申し上げます。今回の論稿では、過去の実践について様々書きましたが、それは批判のための批判ではなく、また、まだまだこの先検討しなければならないこともある暫定的なものであることをもって、お許しいただければ幸いです。

※この研究は、科研・基盤研究(C)教科道徳を視野に入れた小学校社会科中学年モデルの構築(16K04662)によるものである。

(1) 拙稿「何をもって授業というのか」同「授業における板書と子どもの枠組」(『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』no.30、2007年7月)。溜池善裕「何をもって授業というのか」(『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』no.32、2009年7月)。同「何をもって授業というのか」(『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』no.33、2010年7月)。同「授業分析は何をめざすべきか：分節にわけてみるということ」(『宇都宮大学教育学部紀要』第1部、vol.61、2011年3月)。同「授業とは何をいうか：『奈良の学習法』の『しごと』としての社会科授業」(『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』

vol.34、2011年7月)。同「授業とは何をいうか：『奈良の学習法』における子どもの動的捉え」(『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』no.35、2012年7月)。同「授業とは何をいうか：社会科における「しみじみとする授業」の意義」(『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』vol.36、2013年7月)。同「授業とは何をいうか：『しみじみとする授業』の先にあるもの」(『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』no.3、2014年7月)。同「授業とは何をいうか」(『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』no.2、2016年8月)。同「授業とは何をいうか：社会科における評価の手がかり」(『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』no.3、2017年3月)。

(2) 拙稿「問題解決学習から『しみじみとする授業』へ」(『考える子ども』no.350、351、354、355、356、358、361、364、365、367、368、372、374、375、376、378、382、383、384、386、2013年～2018年)。

(3) この要件とは、子どもの学習での発言やノート・日記等を含む作文に、具体思考・矛盾を足場とする思考・構造的把握があらわれるという要件である。この要件によって、堀川小の学習が学習となっていないのではないかという問題提起は、2017年度の合同研究会において、参加する堀川小有志に、直接伝えた。なお、合同研究会とは、筆者が2013年度に、奈良女附属小と堀川小有志に呼びかけ、各校有志が、その年度に実施した授業実践を持ち寄る検討会である。そこでは、2日間にわたり、各提案が学習指導になっているかについて、提案資料における子どもの事実-授業記録中の発言・ノートや日記等を含む作文のテキストにもとづいて議論することを通して、有志の学習指導を確かなものにするための研究会である。もともと筆者の発想は、戦後の附属小は重松がその基礎をつくり、堀川小も同様に授業研究の基礎を重松がつくったという意味では、両校はきょうだいともいえる学校であるから、両校の授業を持ち寄って検討すれば、何かが分かるのではないかという、漠然としたところにあった。開催する場所が確保できず、第一日目は、神戸市三宮の駅前にある、神戸市労働会館の一室で、翌日は兵庫駅前にある神戸市立兵庫勤労市民センターの一室で行ったこともあった。その当時から参加した有

志は、奈良女附属小は、谷岡義高氏 (副校長・理科)、中野直人氏 (理科)、薄田太一氏 (当時は大阪府・寝屋川市立楠根小、現在は附属小)、堀川小は、村上智昭氏 (道徳)、柴山秀範氏 (生活科)、石坂友輔氏 (社会科) であり、これに熊本大学教育学部附属小の有志、横山幸生氏 (社会科)、原口淳一氏 (理科) が加わった。熊本の有志が参加したのは、附属小、堀川小の有志同様に個人的なつながりであるが、数年前に、当校に非公式におじゃまして、横山氏の社会科の授業を参観し、それを筆者が逐語記録にして、いわゆる授業記録をもとにした授業研究を数名で細々と行ったという経緯があるためである。その後、数年間は、逐語記録をもとにした授業研究の方法が熊大附属小で実施されていたようであるが、残念なことに現在その意義は十分に理解されていないようである。いずれにしても、そのような授業研究は、重松が名古屋大学に在職していた時代にその基礎をつくり、堀川小ではそれが現在でも根付いていたため、いわば堀川小の従兄弟の学校の有志として位置づけていた。実際に、行われている授業もまた近似するものであった。

(4) 奈良女子大学附属小では、子どもたちが学習の筋 (明らかにしようとするものや、追究するテーマ) のない調べを「おしらべ」と呼び、学習とは区別している。

(5) 宇佐美寛「L.H. ベイリの『自然学習』: アメリカ進歩主義教育運動の農本主義的側面」『千葉大学教育学部紀要』(no. 18, 1969年7月)。とくに、注の(9)は重要なので、引用する。「实在論的存在論と経験主義的存在論のどちらをとるかが、科学の系統性を重視するカリキュラムと生徒の経験を重視するカリキュラムとの差としてあらわれると述べる論者が多いが、存在論とカリキュラムとは論理的には全く無関係であり、この論は誤りである。むしろ、この拙稿でのベイリ思想の解釈のように、思想家が持った経験が理論に影響を与えるという、論理外的な関係に注目すべきであろう。宇佐美寛「思考・記号・意味-教育研究における『思考』-」(誠信書房、1968)、106~9ページ参照」。本稿は宇佐美氏のこの論に意義を見出している。なお、L.H. ベイリ・宇佐美寛翻訳『自然学習の思想』(明治図書、1972年)もあわせて読むべきであ

る。筆者は、千葉大学教育学部小学校教員養成課程国語専修に1980年入学し、宇佐美先生の道徳教育の研究をおおぜいの同級生と受講して芳しくない成績をいただいたが、そののち、修士課程に入学し受講した宇佐美先生の科目は不可であった。その意味がわかるのに38年を要した。学恩に感謝する。

(6) 奈良女子大附小学習研究会『教科外活動99の相談』(明治図書、1958年)、同『「なかよし」活動と道徳指導』(明治図書、1964年)。

(7) 「第四章 奈良プランの樹立と実践」創立百周年記念誌編集係編『わが校百年の教育』(2012年)所収、pp.61-88。

(8) 「第五章奈良女子大学文学部附属小となって」前掲『わが校百年の教育』所収、pp.89-150。

(9) 「第IV部 現在に生きる学習法」前掲『わが校百年の教育』所収、pp.213-257。

(10) 「第一章 平成の学習法」前掲『わが校百年の教育』所収、pp.213-218。

(11) 前掲『わが校百年の教育』p.216。

(12) 同上。

(13) 奈良女子大学附属小学校学習研究会『学習法の体得』(明治図書、1974年)。

(14) 倉富崇人氏は、1945年から33年9か月附属小に在職し、この間の実践をもとに退職の2年前に、「しごと・けいこ・なかよし」において「ひとり学習・共同学習」を位置づけている(倉富崇人「『共同学習』と、『ひとり学習』」『学習研究』no.246, 1977年4月)。

(15) 宇佐美寛「付録 意味論における『意味環境』の論理」『ブロンソン・オルコットの教育思想』(風間書房、1976)所収、pp.257-291。

(16) これは、宇佐美寛氏の言うように「思想が記号であること、また思想を特に『意味環境』としてとらえ、『存在論的環境』と区別していること、この区別によって思想の存在的環境からの相対的独立性を説明していること、問題は問題としてみるからはじめて問題になるのだらうと論じ、思想を作る主体の自由さを強調していること」に一定の意義を認めることである(前掲宇佐美「付録 意味論における『意味環境』の論理」)。

(17) 木下竹次『学習言論』(明治図書、1972)、p.249。

- (18) 同上書、p.233。
- (19) 同上書、p.239。
- (20) 同上書、p.240。
- (21) 同上書、p.242。
- (22) 同上書、p.242。
- (23) 奈良女子大学附属小学校学習研究会『学習法の体得』(明治図書、1974年)。
- (24) 前掲倉富「『共同学習』と、『ひとり学習』」。
- (25) 拙稿「奈良の学習法における『問題の子ら』の位置(1)」(『宇都宮大学教育学部研究紀要』no.67、2017年3月)。同「『奈良の学習法における『問題の子ら』の位置(2)」(『宇都宮大学教育学部研究紀要』no.68、2018年3月)を参照のこと。
- (26) 奈良女子大学附属小学校学習研究会『新訂・「奈良の学習法」確かな学習力を育てる筋道』(明治図書、2008年)。
- (27) 小林薫「解説」『学校の共同研究 自己学習力を拓く 学習法の実践』(明治図書、1988年)所収、pp.232-234。
- (28) 木下竹次『裁縫新教授法』(文昌閣、1916年)。
- (29) 深谷圭助「明治末期における鹿児島師範学校附属小の自習法研究」(『教育方法学研究』no.31、2005年)。
- (30) 前掲『裁縫新教授法』p.245。
- (31) 木下竹次『裁縫学習法の建設』(育英書院、1938年)。
- (32) 常見育男『家庭科教育史 増補版』(光生館、1972年)。
- (33) 木下亀枝『新教育の探求者 木下竹次』(玉川大学出版部、1972年)所収、pp.136-137。
- (34) 拙稿「重松鷹泰の教育思想(一):人となりと人生・出生から東京文理科大学入学まで」(『宇都宮大学教育学部紀要・第1部』no.66、2016年3月)参照。重松の教育思想の根幹となるこの考え方の入り口は、日蓮の「法華経」についての考え方等を通して形成され、黒上正一郎の思想への傾注によって、同様に法華経を重んじる聖徳太子への帰依につながっている。なお、田村恵美氏の論文、「戦前における重松鷹泰の教育論の分析」(『人間文化創成科学論叢』no.19、2016年)は、筆者による上記論文をベースにしており、また「戦前における重松鷹泰の教育論の分析」(『日本教育学会大会研究発表要項』vol.75、2017)は『人間文化創成科学論叢』の一部であるが、ともに拙稿について何を参考にしたかは明記すべきである。
- (35) 奈良女子大学文学部附属小学校学習研究会『自己学習力を拓く 学習法の実践』(明治図書、1988年) p.39。
- (36) 前掲『自己学習力を拓く 学習法の実践』、p.32。
- (37) 拙稿「社会科における評価と学習指導の一体化:思考体制の変化と集団的思考をとらえる手がかりに着目して」(『社会科教育研究』no.132、2017年12月)。
- (38) 前掲宇佐美「付録 意味論における『意味環境』の論理」。
- (39) 前掲『自己学習力を拓く 学習法の実践』、pp.107-109。
- (40) 重松鷹泰「授業記録に学ぶ」(『教員研修』1982年3月)。
- (41) 重松鷹泰「授業記録に学ぶ」(『教員研修』1981年2月)。
- (42) 宮崎富士也『ひとりを見なおす理科の授業』(明治図書、1976年)。
- (43) 堀俊一(帝塚山小)・小学校4年・算数「こどもの部屋さがし」帝塚山学園授業研究所編『授業研究スペシャル・4年』(明治図書、1988年)所収、pp.64-70。
- (44) 宮崎富士也「食べられる草や木の実」(重松「授業研究に学ぶ」『教員研修』1985年3月)、のちに『授業研究スペシャル・1年』(1988年)に再録。
- (45) 記念誌作成委員会編「栗崎校長先生勇退記念誌・心身如花」(2000年10月)所収、pp.80-130。
- (46) 『所報ねむろ』(no.200、1998年2月)。
- (47) 栗崎勝秀氏への電話での聞き取り(2011年10月)。
- (48) 前掲『自己学習力を拓く 学習法の実践』pp.153-154。
- (49) 長野県岡谷市立田中小学校・清水伴正・3年「うで立てとびこし」(帝塚山学園授業研究所編『心に残る授業 第4集』1980年3月)所収、pp.49-62。
- (50) 清水伴正氏への学習研究連盟集会での聞き取り(2015年8月)。

高等教育における深い学びを志向した教授学習素材の共有に向けて

大道 一弘 (常磐大学人間科学部)

Toward Co-Utilizing Teaching and Learning Materials that Facilitate
Deep Learning in Higher Education

Kazuhiro DAIDOH (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

要約

初等中等教育から高等教育まで、日常の事柄と科目内容を結びつけるという意味での深い学びの重要性が指摘されている。しかし高等教育において、深い学びを促す事例や素材の記録・蓄積は十分ではなく、それらが有すべき特徴についても明らかにされていない。そこで本稿では、交通事故報道を事例として取り上げ、認知的側面からの分析・考察を通して、深い学びを促す教授学習素材の特徴の言語化・概念化を試みた。その結果、①当該学術分野特有の理論・考え方の学習可能性、②多面的理解の創出可能性、③理解志向・問題解決志向双方からのアプローチ可能性、④領域横断的学習への発展可能性、の4つの特徴が仮説的に得られた。またあわせて、“思考過程の可視化”という記述観点を踏まえた素材概念である“思考過程の見える教授学習素材”も提案された。

1. はじめに

初等中等教育から高等教育まで深い学びの重要性が指摘されている。初等中等教育では、新学習指導要領において「主体的・対話的で深い学び」の視点からの学習過程の改善が求められている(文部科学省, 2017a, 2017b, 2018)。また、高等教育においては近年アクティブラーニングが注目されているが、その中でも深い学びを志向したディープ・アクティブラーニングが提唱されるようになった(松下他, 2015)。

「深さ」の系譜を整理した松下(2015)によると、「深い」という語の捉え方はいくつもあるが、その1つとして、学習に対する深いアプローチという学習アプロ

ーチの面から深い学習が挙げられており、本稿で着目する、学習者の既有知識や日常経験と学習内容の関連づけもその特徴として含まれている。

このような学習観は、学習科学(例えば、National Research Council, 2000)や教育心理学(例えば、西林, 1994)など、学習者の認知的側面から教授学習過程を研究している学問分野で従来から指摘されてきたものでもあり、それが反映された形となっている。

しかし、深い学びを実現するためには、そのことを抽象的に掲げるだけではなく、具体的な事例を含む素材を活用し、関連づける例を示したり、学習者がそれを行う機会を設けたりすることが求められる。教員に

よっては、個々の科目で日常的な事例を取り上げるといった工夫を行っていることもあり、高等教育やFDに関するシンポジウム等においてもそのような実践報告がなされることがある。しかし各学術分野において、教育は研究に対して二次的なものとして扱われがちであると言われ、そのためか、これらが公刊・共有される機会が多いとは言い難い。そのため、他の研究者の実践事例を参考に自身の素材を具体的なイメージを通して開発することが困難であるのが現状である。

以上の背景を踏まえ、本稿では、日常の話題を学問的な知識と関連づけることによって深い学びを喚起する事例を報告する。学習者自身が関連づけを行えるよう促すためには、第一段階として研究者でもある授業担当教員が実際に事例を提示することが有効だと考えられる。しかしこのような内容は、科目内容にも関わる雑談的なものとして位置づけられるためか、あまり公にはされていないように思われる。現状では、事例についての記録・蓄積がなされていないことから、まずはそのような素材を提供することが本稿の目的の1つである。

さらに、深い学びを促す素材に求められる特徴が言語化・概念化されているとは言い難い現状も指摘することができる。高等教育においては初等中等教育のような学習指導要領はなく、初等中等教育よりも広範な領域の科目が展開されている。そして、その内容の開発は各担当者に委ねられていることから、様々な工夫が公にされない形で行われている例も少なくないように思われる。したがって、優れた素材の蓄積及び共有を通して、素材開発レベルでの教授方略に関する研究を高等教育から展開できる可能性は十分にあると考えられる。

本稿では、その取り組みの端緒として、事例を通して深い学びを喚起する素材に求められる特徴を仮説的に言語化・概念化することで、他の教員による事例発掘の指針を提示することを1つの目的とする。

2. 事例

2-1. 素材と分析の視点

本稿で取り上げるのは、日常の話題を学問的なバックグラウンドを利用して考察するという意味で日常と

関連づけた事例であり、飲酒ひき逃げ事故として報道された交通事故を筆者自身が分析・考察したものである。日常との関連づけの実践例として思考過程の残す目的から、以下では日常的な表現に近い言葉遣いを通して筆者の思考過程を時系列的に提示する。

分析・考察で用いたのは、2018年9月6日の午前7時頃に東京都中野区の都道317号線（通称、山手通り）の東中野駅前交差点で発生したとされる、乗用車と歩行者・自転車との接触事故である。被疑者が著名人であったこと、また飲酒ひき逃げが疑われたことから大きく報道されることとなったと思われる事故である。

本素材では、教養の心理学系科目担当者かつ心理学者の視点から、事故発生時の運転者の認知的処理の側面に着目し、運転者が直面したであろう認知的課題がどのようなものであったのかの分析および考察を行った。筆者の専門は教育心理学であり、交通事象を対象とするという意味での交通心理学の専門ではない。また、ヒューマンエラーや道具の使いやすさ等の検討のために認知的課題分析を行ったりする、認知工学的な認知的インターフェイス研究（海保・原田・黒須, 1991）を専門としているわけではない。しかし、海保他, 1991）で「人間の情報処理のマクロモデル」（p.37）と呼ばれる、人間の認知過程の情報処理モデルを前提としている点では教育心理学（認知的アプローチによる教授学習心理学）も共通しており、またそれを考慮した上で、どのように知識構築を支援するかを研究する分野であることから、共通の土台を有する関連分野からの分析ということになる。なお本素材は、授業のオリエンテーションや、認知的モデルの導入の回で取り上げることが可能な素材である。

2-2. 本事例を取り上げた経緯

筆者はこれまでも、交通（特に運転）に関わる事故のニュースに接した際、運転者を含む当事者がどのような認知的課題を遂行している最中に起きた事故なのかを考えることがしばしばあった。筆者が本事例に特に着目したきっかけは、週刊誌と関連デジタルコンテンツを通して報道された事故現場付近で、他車によって撮影されたとするドライブレコーダーの映像に気になる点があり、それらが報道において十分に取り上げられていないように思われたためである。

誤解のないようただちに付け加えておくと、事故状況の断定及び運転者の擁護は本分析・考察の目的ではなく、また意図するところでもない。本分析および考察の目的は、今回の事故発生時に起こっていた可能性のある状況を理解しようとする事と、それを踏まえ、今回取り上げる事故と類似した状況において、今後発生し得る可能性のある事故をどのように抑止できるのか、この事故から得られる教訓は何かを明らかにすることである。

2-3. 事例検討の契機となった要素

上記の通り、本事例を深く検討するようになったのはドライブレコーダー映像に気になる点があったためである。具体的には以下の点である。静止画の連続コマで報じられたものから抜粋したものを図1に示す。



図1 週刊誌（講談社、2018）で報じられた連続コマ写真の抜粋

気になる点1：撮影車の場所

交差点の奥側しか映っておらず、ドライブレコーダーで撮影されたと言われなければ、交差点に設置された定点カメラで撮影されたかと思うような位置から撮影されていた点である。交差点内に駐車もしくは停車した状態で撮影されたと思われ、珍しい位置であることが気になった。

気になる点2：接触時の自動車側の信号

さらに、接触時の自動車側の信号が、赤信号に加えて「右折可の矢印信号が点灯中」であったことである。ただしここで言いたいのは、横断歩行者の信号が赤ではなかったかということではない。十字路であれば、右折の矢印信号点灯中は横断歩行者信号が赤となるが、例えば丁字路であれば、右折の矢印信号とともに横断歩行者信号を青にすることも考えられるからである。また、実際には複数の歩行者が横断していることから、赤信号を無視した歩行者につられて横断を開始したという可能性は高くはないと思われる。

上記の点も鑑み、当該交差点はト型の丁字路であり、駐車もしくは停車している車両がこの事故を撮影したと考えた。

気になる点3：接触時の加害車両の位置

3つ目の気になる点として、接触時、加害車両が第二通行帯（進行方向右側の車線）から第一通行帯（左側の車線）に戻ろうと、白色の点線を越えている状態であったように見えることである（図1中で抜粋した1コマ目下側と3コマ目を見比べていただきたい）。このような位置で車線変更しているとなると、加害車両はもともと第一通行帯を走行しており、交差点付近の障害物を避けた後に戻っているというような可能性が高いと考えた。

2-4. Web サービスと現地調査による検討・考察

実際に現場はどのようなところなのか、また以上の考察はどの程度妥当なのかをさらに確認するために、インターネット上のWebサービス（航空画像およびストリートビュー）を用いて検討を行った。その結果、さらに興味深い点が見られたため、Webサービスでは不明な点を補う目的で、2018年9月の土曜日昼間に現地調査を行った。これらを併せて報告する。

上空からの状況は、複数のWebサイトにより確認したが、以下では興味深い点の見られたGoogleマップの画像を引用する。また、運転者に近い視点からの確認は、Googleストリートビューを使用した¹。

図2の画像は「Google マップ」²の一部を抜粋し補足を加えた画像である。当該の交差点は、都道317号線（通称、山手通り）を北向きに進行する際に東中野駅前ロータリーを右手奥側に見る場所に位置する。この交差点は変わった形をしたト型の丁字路のように思

われ、ト型の接点の部分に若干の凹みが存在している。さらに、航空画像撮影時にも車両が存在しているように見える（図2中の楕円部分）。当該事故のドライブレコーダー映像は、この場所にならった車両から撮影されたと考えられる。



図2 東中野駅前交差点付近の「Googleマップ」による航空画像（注）の一部抜粋補足

さらに、Google ストリートビューでは当該進行方向の第一走行車線で撮影されたものが公開されており、Google 社の撮影車のルーフに設置されたカメラにより、直進しながら撮影されたものを確認することができる。図3の画像は「都道317号線 - Googleマップ」³の一部抜粋である。ここで興味深いことが2点ある。



図3 「Googleストリートビュー」による交差点手前画像（注2）の一部抜粋

1点目として、撮影車の前には、一般にはごみ収集車としてなじみのあるパッカー車が走行しており、このような大き目の車両が前を走行している場合には、この交差点の奥側の横断歩道の信号待ちをしている（今回の複数の被害者のいた）横断歩道手前の歩道上の待機場所が死角になってしまうことである。

ここで航空写真のように丁字路の凹みに車両が停車している場合を考えてみる。その場合にも、やはり同様に死角ができる可能性が考えられる。現地調査時にも、偶然セダンタイプの普通乗用自動車（3ナンバー車）が交差点内の凹部に停車していた。そこで、死角の可能性についての検討を行った。横断歩道前の待機者の目線に近い高さから撮影した写真が図4である。



図4 横断歩道前の待機者目線からの死角の例（筆者撮影）

図中のセダンタイプの乗用車の上に位置するのが大型車であり、停止線の手前まで走行して来ている状況である。今回停車していたのはセダンタイプのため、大型車のフロントガラスから上が写って見えるが、交差点内に停車していたのがより全高の高い大型車のような車であれば、第一通行帯を走る運転者から見て歩

行者は死角になるとともに歩行者からも死角となる状態が、車両が交差点手前に至るまで続く可能性がある。

今回の撮影車が近隣店舗へ搬入を行っていた貨物車だと伝える報道もあるが、先にも述べた通りその特定は本稿の目的ではない。ただし、ドライブレコーダーの映像(図1の3)に映るミニバンと撮影位置の高さとの関係から、ミニバンの車両全高を踏まえると、撮影車は、大型車のような全高のかなり高い車両であったと推察される。

今回の事故発生時には複数人が横断歩道に入っていたが、死角があったため自動車の進入に気づかなかったことが影響していた可能性もある。見通しの良い直線道路で起こった事故と報じる向きもあるが、運転者と歩行者の間の死角の可能性を考えると疑わしい点が残る。

また2点目として、直進車両が直進可の矢印信号に従って走行していることである。この信号機では、右折可の矢印信号による右折車の交差点への進入と横断歩行者と横断を同時に行わせていることから、右折車と対向直進車との接触をなくすために分離する右直分離型を採用していると推察されたが、現地調査でその通りであると確認できた。したがってこの信号機では、赤信号とあわせて直進可もしくは右折可の2種類の矢印信号を点灯させる(間に、黄色信号のみの点灯を挟む)形で運用され、青信号は使われていなかった。

事故発生時も現地調査時と同じ信号パターンで運用されていたのであれば、運転者は赤信号と同時に点灯される矢印信号の有無を確認し、その種類に応じて交差点に進入できるか否かの判断を求められていたことになる。そうであれば、「赤信号無視」という言葉からもっとも想像しやすいであろう、単純な3色の丸形信号からなる信号機の赤信号の見落としではなかったことになる。

以上より、ドライブレコーダーの気になった点を契機として、さらにWebサービスでの検討・現地調査の結果から、着目していた点は心理学(認知的処理)の視点からも注目すべきものであることが明確になった。今回の事故状況に即して認知的処理の面での課題

分析(認知的課題分析)の点から考察してみよう。

ここでは、撮影車が交差点内にあった車両全高の高い車両が大型車であったと仮定する。ここに大型の緊急車両が停車する状況などは考えられるものであり、今後に生かし得る教訓を得るという目的からは、妥当な前提だと思われる。

加害車両がこのような状況下で第一通行帯を走行していたとすると、運転者の注意はこの大型車両にも大きく割かれることになるであろうし、その中で次のような認知的な課題が課されていたことになる。

まず、(1)この車両を避けて追い越すことに付随する認知的な処理が求められていたことになる。それも交差点内においてである。また、この車両により死角が生じていたならば、(2)見えていない部分の危険を予測しながら進行するという課題も課されていたことになる。さらに、そのような中で(3)信号の識別し、当該の交差点に進入できるかの判断も必要である。それも上記の通り、3色の丸形信号の識別ではない。赤信号のみなのか、赤信号に直進可の矢印点灯なのか、赤信号に右折可の矢印点灯なのかの識別が必要とされる。特に矢印信号が点灯している状態において、それが直進可か右折可かを見分ける判断は、丸形信号での識別と比べると、認知的な課題として、難易度が上がる可能性は高いであろう。

ここで必ず押さえておかなければならないのは、これらの認知的課題を短時間で同時にこなさなければならなかったことである。心理学では人の注意資源が有限であることが知られており、マルチタスク下では、その資源配分が大きな問題となってくる。個々の課題の負荷が大きければ、注意資源を多く使うこととなり、全体として資源不足に陥る可能性が高まる。

今回の事故で大事なことは、認知的に負荷のかかる状況が、条件の積み重ねによって複合的に生じ、結果として認知的に負荷の高い「マルチタスク」の状態となり、事故のリスクを高めていたことである。したがって今回の事例では、個々の点の検討のみでは十分ではなく、マルチタスクの視点が危険性を正しく把握する上で不可欠となる。現地調査後にさらにWebで調べたところ、矢印信号と歩行者信号との関係について放送したテレビ番組があったことがわかった。しか

し、その他の状況は同時に考慮されてはいなかったようである。

くり返しになるが、本稿では状況の特定が目的ではない。上記の考察は、今回の事故に関して考え得る状況の中で厳しい前提を組み合わせて検討した結果である。しかし、今後に生かし得る教訓を導き出すという目的には適ったものだと考えられる。

またこのことは、飲酒運転を認めている被疑者の擁護を意味するものでもない。課題が複雑であるということは、このような状況下でも対処することが求められており、そのために認知・判断に制限がかかってしまう飲酒時の運転は避けられるべきだと、より強く、説得的に禁止を支持するものになっていると考えられるからである。

さらに、認知的課題の複雑さを報じる意義についても考えたい。飲酒運転事故に関するメディア報道においては、単純な状況にもかかわらず飲酒のために重大な事故が引き起こされたという方向に終始していると感ぜられる場合が少なくない。しかし、簡単さの強調は、自分は大丈夫だという認知のバイアスに結びつきやすいと考えられる。飲酒運転の抑止という点では、そこで求められる認知的な課題の複雑さを示し、そうであるからこと飲酒運転は避けられるべきだと報じる方がより高い抑止効果をもたらすように思われる。

以上示した分析・考察の内容は、これまでの一般的な報道では表立って報じられていないために、想像できない、もしくは深く考えることができなかったものであるかもしれない。しかしそれこそが、認知的な課題に対する認知的処理という学問的なレンズを通して見えて来たものである。

2-4. 当該事故の教訓

本事例の認知的な観点からの分析及び考察から、運転者は(1)交差点内停車中の車両に注意しての回避、(2)死角の危険予知、(3)信号識別(丸形信号ではなく矢印信号での)が同時に求められる認知的に負荷の高いマルチタスクの状態にあった可能性が示唆された。飲酒運転であったか否かにかかわらず、このような状況においては、他にも交差点内への誤進入が起る可能性がある。信号の識別という課題のみでも、何らかの不注意で進入するケースはあるであろうし、悪

質な場合には、「右折矢印点灯中は横断歩行者用信号は赤に違いない」という誤信念に基づく進入の可能性も排除できない。さらに、交差点内に停車車両がある場合には、死角のために、運転者が歩行者に気づかなかったり、逆に歩行者が回避できなかったりして被害が拡大する可能性もある。

仕組み作りの観点では、人間の認知の特性を踏まえ、人は誤るものだという前提に立って、失敗した際にも大丈夫なように設計する「フェイル・セーフ」の思想が重要となる(海保・宮本, 2007)。この概念も、認知的アプローチによる研究と関わりの深いものである。今回の事例に即してこのような観点から考えてみると、当該進行方向の右折可の矢印信号点灯中には、横断歩行者信号を赤信号にしておくことが望ましいと考えられる。

このような丁字路において、車両用には右直分離型を用いて信号を運用する場合、「直進可→右折可(歩行者青)→赤信号」という信号パターンと「直進可→青信号もしくは直進可と右折可の同時点灯(歩行者赤)→赤信号」という2つのパターンが見られる。本事例の信号機では前者を採用しているが、後者を採用した方が、フェイル・セーフの考え方と一致する。

またこの「右折可の矢印信号点灯中は歩行者信号を赤に保っておく」という考え方は、他の「右直分離型の丁字路の信号機」全般に広く適用可能であり、前者のパターンを採用している信号機の後者への変更という形で提案を行うことが可能なものである。もちろんそれを採用した場合にも、急いでいる歩行者が信号無視をして早く渡り始めることはあるかもしれない。しかしその場合、進入車両への注意は青信号の場合よりも高くなる可能性が高い。青信号のために安心して横断しているという歩行者を前提とした場合には、誤進入車両との事故を防げるメリットは極めて大きいと言えるだろう。近年高齢者ドライバーの増加が社会的な問題として取り上げられているが、このような変更は、認知的機能の高くないドライバーはもちろんのこと、すべてのドライバー、そして横断歩行者にも優しい提言だと言える。

3. 高等教育開発への示唆

以上、日常的な話題に対し専門的な視点から分析・考察を行った事例を提示した。以下ではこの事例を踏まえ、高等教育開発への示唆を議論する。今回このような事例を示したのには、2つの目的があった。1つは、学習内容の関連づけを重視する深い学びを促す事例の記録および共有化を促すこと、またいま1つは、深い学びを促す教授学習素材の特徴を言語化・概念化することにより、学問領域を越えた事例素材開発の指針を得ることであった。

これまでも授業実践では、研究者でもある個々の授業担当者が直感的に面白い(興味深い)と感じた素材が開発・使用されてきたが、その面白さがどのような特徴によってもたらされるのかを言語化・概念化していくことは、教育的に意義があると考えられる。

今回の素材の場合には、以下のような特徴を有していたと考えられる。第一の特徴として、人間の認知的な側面に着目して分析・考察を行った点が挙げられる。「人間の情報処理のマクロモデル」に立ち、情報処理アプローチから、認知資源やマルチタスクをキーワードに課題分析を行った。これは、「①当該学術分野特有の理論・考え方の学習可能性」と言えるだろう。

分析・考察の結果、条件の積み重ねにより、複合的に認知的負荷の高い「マルチタスク」の状態になっている可能性が示された。これは、これまで深く考えていなかったり、限られた情報から一面的な理解にとどまっていた事象に対して、異なる角度から光を当て、多面的な理解を促すものであったと考えられる。そこで第二の特徴を、「②多面的理解の創出可能性」とまとめた。以上の2つは、このような素材を解説に用いる際に重要な要素だと考えられる。

第三に、本事例では、分析と考察の結果を踏まえ、人間の認知の特性(誤り)を前提とした設計思想である「フェイル・セーフ」の考え方にに基づき、信号機の仕組みのあり方についても提言を行った。すなわち、学問的な概念や考え方から事象を理解するのみならず、問題解決志向の考え方も用いていたことになる。そこで、「③理解志向・問題解決志向双方からのアプローチ可能性」を有していたとまとめる。

今回の提言は、社会の仕組み作りに関するものであ

り、自分たちの社会をより良いものにしていこうとする姿勢につながるものである。これは特に教養教育を中心に、現在の高等教育で涵養すべきだとされる素養と深く関わっており、その点でも望ましさを有していたと考えられる。

最後に、本素材の特徴として、複数の分野の問いにつながる学際的な素材であったことが挙げられる。心理学(認知的処理)の側面以外にも、「交差点内の駐停車について現行の法律ではどうなっているのか」、「緊急車両の場合はどうか」、「(この点を)どのように改善するのが望ましいか」という交通法規に関わる法学的な問いや、「あらかじめ想定された結論に合う部分のみが報道されていないか」というジャーナリズム論的な問いなど、様々な分野の問いを喚起することが可能である。そこでこれを、「④領域横断的学習への発展可能性」とまとめた。このような特徴があれば、教育実践上、同じトピックを用いて複数の科目が連携して教授・学習を行うことが可能となる。また、学習者がそれぞれの専門家に対する調査を行ったり、グループごとに異なる分野からプロジェクト学習を実施し、その後にグループを越えて協同学習を行ったりするといった学習活動を展開することも可能である。この特徴は、今回の素材が日常の話題に対していわば即興的に学問的なバックグラウンドを利用して考えるという意味での日常との関連づけを扱ったもののために、個々の学問的な側面を抽出して切り取られる前の状態であったためだと考えられる。

また本稿の事例は、日常の話題と学問的な知識とを関連づけることの実践例という位置づけのため、なるべく再構成を経る前の思考過程を残すよう試みた。このような過程が見えるようにすることには、以下のような利点があると考えられる。まず学習者が、素材を見本例としながら関連づけを試みる目的で使用できるということが挙げられる。また他の研究者(授業担当者)にとっても、素材の開発者がどのように素材化したのか、その過程が見えやすくなり、それを参考に別の素材を開発するという使い方ができるようになることも挙げられる。このような過程は、きれいに再構成され作り上げられた素材では見えないことが多いため、このような記述法を明確にしておくことにも意義

があると考えられる。そこで本稿では、思考過程の可視化という記述観点を踏まえて素材化されたものを、“思考過程の見える教授学習素材”と呼ぶことにしたい。今回の場合であれば、学習内容の関連づけの過程、そして教授者による素材化の過程という2つの過程が見えるという、二重の意味での“思考過程の見える教授学習素材”になっていたと言えるだろう。

以上のように、学習者自身が関連づけを行えるよう支援する目的からも、研究者（教授者）の共同体として素材化の知見を共有する目的からも、過程を残すことには意義があると考えられる。したがって、先の4つの特徴とあわせて、思考過程の可視化という記述観点から素材化された“思考過程の見える教授学習素材”であったという点にも注目すべきだと言える。

ただし、今回のこれらの言語化・概念化された特徴や記述観点、それを踏まえた素材概念は、筆者の挙げた事例に基づき提案した、仮説的なものである。したがって、今後さらに検討を重ねて発展させていくとともに、効果の面からも検討していく必要がある。

高等教育において深い学びを促すことは重要な課題であり、深い学びを促す授業や教授学習素材の開発、またその実践や素材の持つ特徴を言語化・概念化していく研究の重要性は今後ますます大きくなると考えられる。そのような実践や研究を教育学的に発展させるためにも、高等教育における優れた素材及び実践事例を記録・蓄積し、共有化をはかっていくことは不可欠だと考えられる。その際には、“思考過程の見える教授学習素材”という概念も意識し、記録・蓄積および共有化をはかるとともに、実践や教授学習素材の効果を検討し、改善していくことが求められるだろう。

参考文献

- 海保博之・原田悦子・黒須正明（1991）ワードマップ
認知的インタフェース——コンピュータとの知的
つきあい方 新曜社
- 海保博之・宮本聡介（2007）ワールドマップ安全安心
の心理学 新曜社
- 講談社（2018）FRIDAY, 35（39），2018年9月28
日号（2018年9月14日発売）

松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター
（2015）ディープ・アクティブラーニング 勁草
書房

文部科学省（2018）高等学校学習指導要領

文部科学省（2017a）小学校学習指導要領

文部科学省（2017b）中学校学習指導要領

National Research Council（2000）How People
Learn: Brain, Mind, Experience and School.
Washington: National Academy Press.（米国学
術研究推進会議 森 敏昭・秋田喜代美（監訳）
（2002）授業を変える：認知心理学のさらなる挑
戦 北大路書房）

西林克彦（1994）間違いだらけの学習論 新曜社

¹ このような利用法は、GIS（地理情報システム）の
地理学習以外での活用法とも位置づけられるものであ
り、GIS利用を現代的なりテラシーの1つとして捉え、
その教育について考えることも可能だと思われる。

² 「Google マップ」<https://www.google.co.jp/maps/@35.7059787,139.6828671,76m/data=!3m1!1e3>（2018年9月30日最終確認）の一部抜粋補足

³ 「都道317号線 - Google マップ」<https://www.google.co.jp/maps/@35.7057193,139.6825284,3a,75y,35.022h,97.95t/data=!3m6!1e1!3m4!1sbcEvMLQYuyeBinsIdVXLHA!2e0!7i13312!8i6656>（2018年9月30日最終確認）の一部抜粋

卒業後、茨城県でキャリアを形成するためのプロジェクト型アクティブ・ラーニング ー現社 ALPs 2017 の立ち上げとその評価を中心としてー

北根 精美 (常磐大学人間科学部)

旦 まゆみ (常磐大学人間科学部)

Active Learning Projects for encouraging students to develop their career in Ibaraki prefecture:
Evaluation of ALPs 2017 initiated in the Department of Contemporary Social Studies

Akemi KITANE (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

Mayumi DAN (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

1. はじめに

平成 26 年の「まち・ひと・しごと創生法」を根拠法令とする内閣官房・内閣府による「まち・ひと・しごと創生基本方針 2017 改訂版」における政策の基本目標では、人口減少の一要因となっている東京一極集中を是正し、地方に仕事があって安心して働けるようにすること、地方への人の流れをつくること、若い世代の結婚・出産・子育ての夢をかなえること、時代にあった地域をつくり、安心なくらしを守るとともに、地域と地域を連携することを掲げている。地方に基盤をつくり活躍したいと考える若者を後押しする上で、人材育成の役割を担う地方大学への期待は大きいといえる。

一方、近年大学では学生の主体的な学びを引き出すための方法のひとつとして、プロジェクト型アクティブ・ラーニング (PBAL, Project Based Active Learning) が注目されている。その背景には、教員から学生への一方向の知識伝達という伝統的な教授法だけでは、学生の主体的な学びを醸成できないという教育現場の認識がある。

本論では、常磐大学人間科学部現代社会学科のアクティブ・ラーニング・プロジェクト (現社 ALPs) を事例として、PBAL のための学習プロセスについて論じる。はじめに PBAL の特徴、PBAL サイクルとその事例について触れ、次に、2017 年度現社 ALPs の実施内容とその評価について論じる。

2. PBAL とは

PBAL は教員から学生への一方通行の講義を行う伝統的教授法とは対照的であり、学びのプロセスは「壇上の賢者」が示すのではなく、学生が主体的に現実問題に関わり、その複雑さに直面し、思考の枠組みやツールを用いて問題解決策を考えるという一連の学習活動の中で、自らの体験として修得していく。例えば、統合的な問題解決学修を行うキャップストーンコースや企業や行政機関の現実的な課題の解決策を提案する産学官連携プロジェクトがある。

この章では、PBAL の特徴と PBAL のサイクルを基に高等教育における実施方法について論じる。

2-1. PBAL の特徴

PBAL は Project-Based Learning (PBL) や Problem-Based Learning, Active Learning など呼称の種類は多数あり、それらの定義は内容が重複するものの単一の定義があるわけではない。本論で用いる PBAL は Thomas, J. (2000) の PBL 定義とほぼ同義であり、以下は PBL の 5 つの評価基準を示している¹。

1 つには、PBL のプロジェクトがカリキュラムの中心であり、周辺に位置付けられていたり、カリキュラムの外に位置付けられていたりしないことである。言い換えれば、PBL が実習科目等として採用され、カリキュラム全体の中に位置付けられてはじめて、PBL の例として認識されるということである。2 つ目は、PBL が課題や問題に焦点を当てたものであり、学生が困難を感じながらもプロジェクトに取り組むことに駆り立てられる内容でなければならない点を指摘している。3 つ目は、プロジェクトが学生を積極的な調査活動に巻き込む内容であること、4 つ目は、学生が決められた手順に従ってプロジェクトを進めるのではなく、試行錯誤しながらプロジェクトを動かす主体であること、そして 5 つ目は、プロジェクトが机上の学修ではなく、現実の課題や問題に関わる内容であることを挙げている。

PBAL はまた、リーダーシップやチームプロセスの技術を育成する。例えばプロジェクトでは、プロジェクトの課題や計画を全員が同じレベルで理解し、進捗状況を把握することが求められる。大学では学修機会が少ないチーム単位でプロジェクト管理を学ぶことができる。

さらに、PBAL では学外の関係者と接触する機会が多いため、内輪だけで通用するハイコンテクストなコミュニケーションを用いることはできない。内容を連携先の関係者に伝わるように表現することが求められるため、説得的コミュニケーションを実践的に習得す

る機会となる。

2-2. PBAL のサイクル

次に、PBAL のサイクルについて、図 1 に示す典型的なフェーズをもとに論じる。はじめに、プロジェクトに参加する学生は、「問題の理解」フェーズにおいて、何について答えをだすのか、その際にどのような制約条件があるのか、問題解決に取り組むことの意味は何かという点についての理解を求められる。このフェーズにおいて重要な点は、学生がこれから始まるプロジェクトに主体的に関わることである。そのために、ルーブリック²が有用であり、個々の学生は事前に、プロジェクトを通して到達したいあるいは克服したい能力を認識することができる。

次の「計画」フェーズでは、チームが編成され、プロジェクト開始から終了までの計画をたて、工程を確認しながら役割分担を決める。チーム内での役割を決める過程において、学生はチーム単位でのプロジェクト管理を学ぶ機会を得ると同時に、チーム内での連絡、メンバー間での議論や調整の必要性や難しさを知ることになる。

「事前調査」フェーズでは、学外のインフォーマントに必要なデータを求めたり、ヒアリングをしたりしながら、プロジェクトに関連する情報を収集し、課題への理解を深めていく。学外インフォーマントとの接触により、学生はフォーマル・コミュニケーション力を鍛えることができる。また、現地調査や観察の実施は、現実の課題を認識し、それらへの理解を深める上で重要である。

事前調査によって情報を収集した後、課題の解決に向けてブレインストーミングによりアイデアを作り上げる、「取りまとめ」フェーズに入る。「取りまとめ」フェーズでは、作り上げたアイデアが単なる思いつきではないことを、裏付けとなる情報やデータによつ

¹ Thomas, J. "A Review of the Research on Project-Based Learning", The Autodesk Foundation, 2000, pp3-7

² ダネル・D. スティーブンス アントニア・J. レビ、佐藤浩章監訳・井上敏憲・俣野秀典訳『大学教員のためのルーブリック評価入門』玉川大学出版部、2014 年

て示したり、アイデアを伝えるための表現方法について検討したりすることが重要である。

「結果の報告」フェーズは、プロジェクト中間報告での問題解決の方向性確認、中間報告で得られた関係者からのフィードバックを踏まえた課題のまとめが、最終報告への流れに沿って進められる。中間及び最終プレゼンテーションの経験を通して、学生はプロジェクトの学外関係者を説得するためのコミュニケーション力やフォーマル・コミュニケーション力、ストレス耐性を身に付けることができる。

「評価」フェーズでは、学生は「問題の理解」フェーズで記入したルーブリックを再度記入し、プロジェクトを通して達成したことや克服したことを認識しておくことが重要である。一方、教員は次のプロジェクトに向けて、ルーブリックやプロジェクト・フェーズの内容の見直しを行うことで、継続的な活動やカリキュラム改善につなげることが可能となる。

プロジェクトに参加する学生は、どのフェーズにおいても、個人やチームで主体的にプロジェクト課題と関わる必要に迫られる。特に、グループでの議論、裏付けを示した上でのアイデアづくり、説得的コミュニケーションによる報告の場面では、提示された課題

についてチームとしての考えを纏め上げる能力が問われる。

一方、プロジェクト型教育を担当する教員は、プロジェクト課題の内容を連携先担当者と確認し、期間内で実施可能な活動範囲、予算、報告会の実施計画をまとめ、プロジェクト活動開始と同時に、学生が活動を円滑に進めるための準備を整える。授業が始まると、学生のグループ作業をモニターしながら、プロジェクトを前に進めるためのアドバイスをする。教員の役割はプロジェクト進捗管理を担う「ディレクター」であり、なおかつプロジェクト期間を学生と伴走する「ファシリテーター」でもある。

2-3. PBAL サイクルの事例

PBAL を発展させていくためには、プロセスの精緻な設計と管理システムの確立が必要であるとする。

PBAL サイクルの事例として、アメリカ海洋大気庁が示した「教育プロジェクトのデザイン」がある。図2は「教育プロジェクトのデザイン」におけるプロセスの4段階をもとに作成したものであり、ニーズ評価、プロジェクト計画、実施、評価をシステムティックに管理するため手順である³。

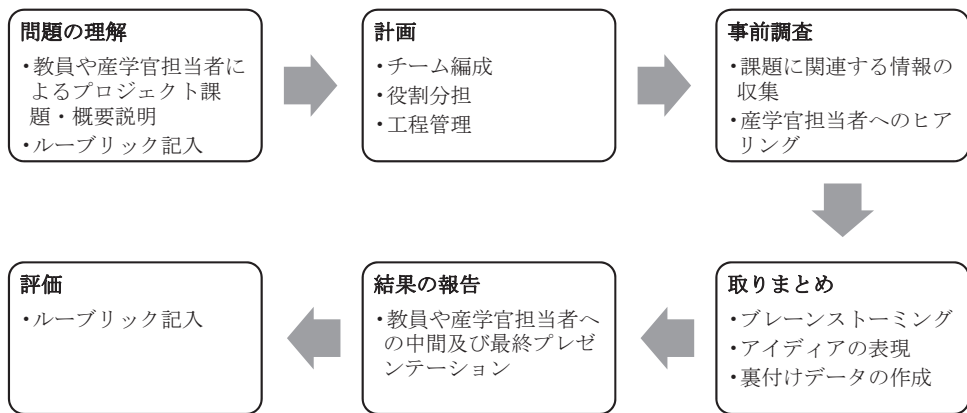


図1 PBALの典型的なフェーズ

³ National Oceanic and Atmospheric Administration, US Department of Commerce, “Designing education projects, comprehensive approach to needs assessment, project planning and implementation, and evaluation 2nd ed.”, 2009, p12, p26, p46

ニーズ評価の段階では、プロジェクト課題における問題の本質や影響の範囲、プロジェクト関係者、可能な問題解決行動について、客観的なデータを用いて確定する。プロジェクトが地域活性化に貢献する内容となるために、問題解決によって影響が及ぶターゲットを明確化し、優先順位をつけることが重要である。

プロジェクトデザインの段階では、関係者との調整によりプロジェクトゴールや活動を可能にする予算の裏付けを行い、プロジェクトを実施可能にするための準備をする。移動や活動に伴うリスクを想定し、対応策を決めておくことも重要である。

実施の段階に入ると、プロジェクトに参加する関係者が、計画されたプロセスに沿って活動を進め、それが記録として保存され、プロセス全体が常にモニター可能な状態にしておく。さらに、プロジェクト参加者全員がそれぞれのプロセスの意味を理解し、行動できる準備が整っている必要がある。

そして、プロジェクト評価の段階では、次のプロジェクトデザインにフィードバックできるように、全プロセスの評価をプロジェクト参加者全員が参加して行うことが重要である。特にプロジェクトの結果をプロジェクト記録のデータをもとに評価し、ターゲットの

設定や問題の範囲、チーム編成や活動の進め方を細かく見直すことで、次のプロジェクトでの手続きがより洗練されていく。

3. 現社 ALPs2017 の活動

3-1. 現社 ALPs とは

常磐大学の現代社会学科では、学生たちの自主的で主体的な活動を後押しするために、2017 年度秋 semester より、現代社会学科アクティブ・ラーニング・プロジェクト (現社 ALPs) を立ち上げ、優秀な活動に対して表彰することを目指した。これは、社会との主体的な関わりを通して、地域社会の中で自分の果たす役割を見出していくための一歩となるものである。

現社 ALPs の活動は、将来的にカリキュラムに組み込むこともありうるが、2017 年度については、履修単位とは無関係に、あくまで自主的な活動とした。現社 ALPs は、前述の PBAL を学科のカリキュラムに組み込むための予備調査として位置付けられる。また、全学年を対象とするのではなく、学科専門科目の演習が始まる前で学科への所属意識が低くなりがちな 2 年生のみを募集対象とした⁴。

秋 semester 開始直後に、現代社会学科 2 年生を対象に ALPs 全体説明会を開いたところ、39 名 (79 名中) が参加した。学生に提示したプロジェクトは以下の 4 種類であり、学生は希望のプロジェクトを選択し、参加登録票を提出した。その結果、チーム編成が可能な①および③の 2 つのプロジェクトを進めることになった。ここでは、2 年生の①卒業生インタビューと③道の駅ひたちおたプロジェクト活動について報告する。

< 2017 年提示 ALPs プロジェクト >

- ① 社会人経験を知るための卒業生インタビュー
- ② キャンパス内で見つける課題 SDGs⁵ 社会開発目標

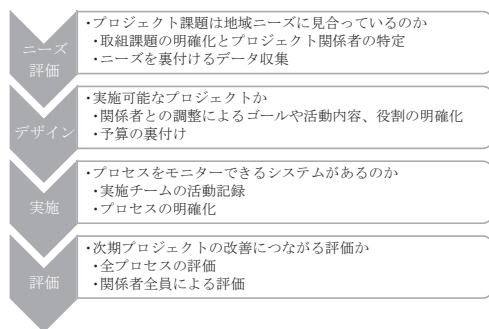


図2 PBALのプロセス管理

⁴ 2017 年秋 semester では、現代社会学科 1 年生も現社 ALPs 活動を行った。授業の中で「統計グラフポスターの制作」を行い、優秀作品については茨城県統計グラフコンクールへ応募するという内容である。

⁵ SDGs (Sustainable Development Goals) は、持続可能な開発目標として国連が定めた 17 のグローバル目標と 169 のターゲット (達成基準) からなるものである。2015 年に 150 を超える加盟国の参加のもと「我々の世界を変革する：持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」が採択され、人間、地球及び繁栄のための行動計画として宣言および目標がかかげられ、この目標が「ミレニアム開発目標 (MDGs)」の後継である。

- ③道の駅ひたちおた活性化プロジェクト
- ④ひたちなか廃校活用学生会議プロジェクト

3-2. 卒業生インタビュー

卒業生インタビュー活動に参加した学生は16名であり、活動開始時期は9月末、11月、12月とばらつきがあるが、いずれのチームも複数教員がグループの相談役となり、次に示す手続きにそって活動を進めた。

はじめに、教員が卒業生インタビューの概要を説明し、学生は活動の全体像を把握した。また、活動を開始するにあたり、社会人基礎力自己評価票に記入した。

計画のフェーズでは、はじめにチーム編成を行い、次にチーム毎に訪問したい企業で、なおかつ移動距離的に訪問可能な企業の選定を行った。この作業においては、キャリア支援センターの協力を得られたため、訪問先を短時間で決めることができた。また、卒業生の就職先に連絡をしてアポイントメントを取るために、メールの書き方や電話対応の練習をおこなった。

訪問予約のフェーズでは、電話による訪問先への予約や電子メールでの訪問日調整をおこなった。企業の担当者とのやりとりにおいて、対応に迷いが生じた場合には、学生は教員やキャリア支援センターのアドバイスを受けた。

訪問準備のフェーズでは、インタビュー項目の検討とチーム間での内容調整を行い、共通質問項目を決定した。また、訪問日が決定したチームは、訪問先への移動方法と訪問先の担当者の最終確認をおこない、企業訪問のフェーズへと進んだ。

結果の報告フェーズでは、インタビュー結果をWebページへのアップロードを前提としてまとめた。最終的には、Webサイトの運営方針がまともになかったため、インタビュー報告書をお礼状とともに協力企業へ送付した。学生チームは、インタビュー終了時に先方へお礼状を送付し、また、報告書をまとめた時点でインタビュー先と連絡を取り合い、報告書に掲載する内容の確認作業をおこなった。最後に、社会人基礎力自己評価票を記入し、プロジェクトを通して学んだことや修得した内容を確認した。

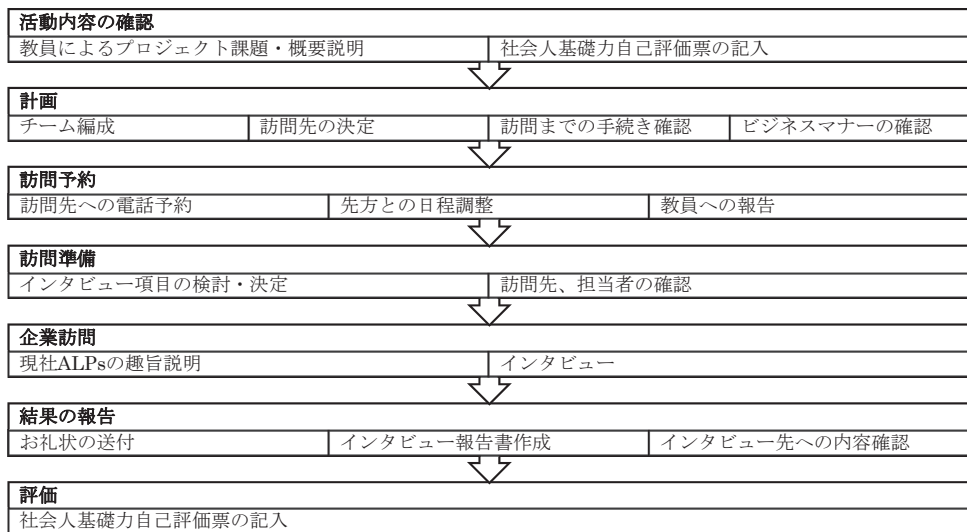


図3 卒業生インタビュー活動の流れ

3-3. 道の駅ひたちおおたプロジェクト

道の駅ひたちおおたの活性化については、常陸太田市からの希望もあり、常磐大学でもCOCプラス⁴の連携活動の中でも進めてきたものであったが、ALPsとしては新規にグループ活動をおこなうことにした。地域連携センターの協力を得ながら、13名が3チームを編成し、常陸太田市や道の駅ひたちおおたの事前調査をおこない、課題発見のためのSWOT分析方法などを学んだ上で、いくつかの活性化案を検討した。また、現地調査をおこない、それらをもとに学生目線での集客策提案をまとめた。現地調査では、道の駅駅長代理による道の駅のなりたちと概要説明があり、また、道の駅の施設見学、店舗へのヒアリングなどをチームに分かれて実施した。

現地調査を経て集客策案を修正した後、3チームが報告会でプロジェクト提案をおこなった。提案内容は、それぞれ「地域の特産品と自然を活かした提案」、

「スイーツで盛り上げる常陸太田市」、「大盛天ぷらそば、ペーパークラフト、じょうづるさん」であった。教員からのコメントなどを反映して、さらに修正した提案を道の駅へ送り、実施可能性を検討していただいた。その結果、スイーツが実現可能であるとの回答を得たため、プリンなど地域の素材を使用したスイーツの開発を次年度につなげていくことになった。

4. 現社 ALPs2017 の評価

4-1. 学生の社会人基礎力の測定

先述のとおり、2017年度の現社ALPsにおける学生チームの活動は、カリキュラムから離れた自主的な活動であり、成果が履修単位として認められるものではない。したがって、卒業生インタビューや道の駅プロジェクト活動に参加した学生は、自己成長が活動参加の動機づけとなっている可能性が高いと考え、また、活動参加による意識変化を測定するために、「社

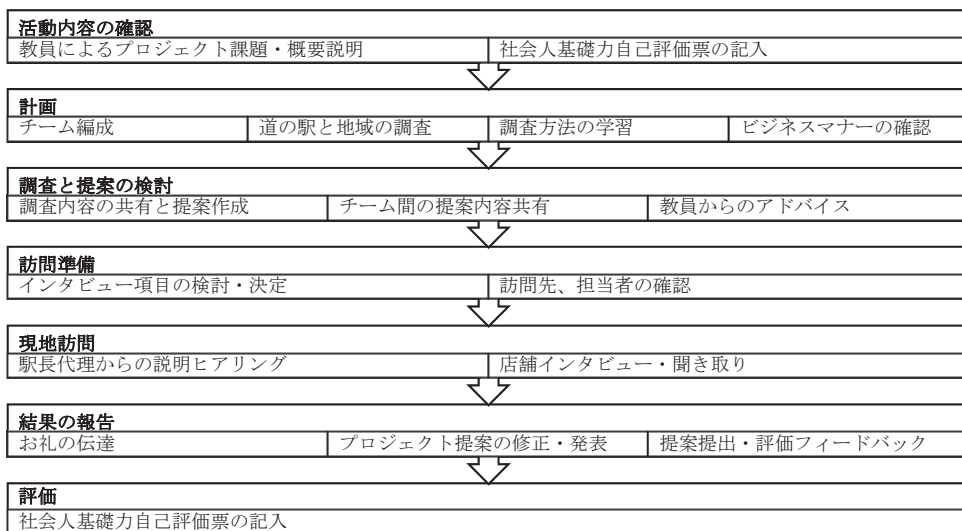


図4 道の駅ひたちおおたプロジェクト活動の流れ

⁴ COCプラスとは、文部科学省が平成27年度から実施している「地(知)の拠点大学による地方創生推進事業」を指す。その目的は、大学が地方公共団体や企業等と協働して、学生にとって魅力ある就職先の創出をするとともに、その地域が求める人材を養成するために必要な教育カリキュラムの改革を断行する大学の取組みを支援することで、地方創生の中心となる「ひと」の地方への集積をすすめることである。

会人基礎力自己評価票」を活動の参加前後に記入してもらった。ここでは「社会人基礎力自己評価票」はルーブリックとして位置づけている。

① 参加学生と活動実態

表1は「卒業生インタビュー」と「道の駅ひたちおたプロジェクト」(以下、「道の駅ひたちおた」と表記)に参加した人数と、17年9月末に実施した説明会のみに参加した人数を示している。この表から2学年在籍者のうち約49%が活動に興味を示し、約37%が実際に活動に参加したことがわかる。単位取得することのできる授業科目ではないにもかかわらず、「卒業生インタビュー」は16名、「道の駅ひたちおた」は13名、合計29名の2年生が最後まで活動を継続した。

また、それぞれの活動への出席平均回数と最頻値は、卒業生インタビューがそれぞれ7.8、6回、道の駅が7.5、8回であった。卒業生インタビューは活動開始時期が9月末、11月、12月とばらつきがあるため、出席回数の標準偏差が道の駅グループよりも大きくなっている。

② 社会人基礎力の変化

活動前に社会人基礎力自己評価票に記入した学生は23名、活動後に記入した学生は12名、活動前及び活動後の両時点で記入した学生は10名であった。活動に参加した学生の記入率が低い理由としては、活動終了時期のばらつきや限られた時間内の活動であったため、記入のタイミングを逃してしまったことがある。したがって、社会人基礎力の変化については、卒業生インタビュー6名、道の駅ひたちおた4名、合

計10名のデータを分析する。

図5は、両方の社会人基礎力自己評価票に記入した10名の学生の活動前後の社会人基礎力スコアの差異を算出し、社会人基礎力の項目ごとに平均値を求め、それをグラフ化したものである。社会人基礎力の12項目のうち平均値が高い順に、主体性、創造力、発信力、働きかけ力、実行力、計画力、状況把握力、ストレスコントロール力、課題発見力、柔軟性、傾聴力、規律性であった。履修単位にはならないが、社会への働きかけを積極的に行おうとする現社ALPsの活動に最後まで参加した学生は、自分から一歩踏み出せる「主体性」が身についたことを評価している。

図6は、卒業生インタビューと道の駅の活動別に、学生の活動前後の社会人基礎力スコアの差異を算出し、社会人基礎力の項目ごとに平均値を求め、グラフ化したものである。活動別に社会人基礎力項目の変化をみると、プラスの変化が生じた項目は参加した活動によって異なることがわかる。卒業生インタビューに参加した学生の方にみられる変化は、働きかけ力、状況把握力、ストレスコントロール力であり、一方、道の駅プロジェクト参加学生の方がプラスの変化が大きい項目は、課題発見力、傾聴力、規律性である。

卒業生インタビューでは、キャリア支援センターの支援を受けながらも、訪問したい企業の人事課へ電話をしてアポイントメントをとり、日程を調整して面会するという一連の流れを経験した。参加者はこの一連の活動を通して、「働きかけ力」、「状況把握力」、「ストレスコントロール力」の力がついたことを認識したと考えられる。

一方、道の駅プロジェクトでは、地域の産業や経済についての調査と提案作成、現地訪問、道の駅駅長に

表1 現社ALPs活動参加学生の内訳

	卒業生インタビュー	道の駅ひたちおた	説明会のみ参加	合計
参加者数	16	13	11	39
出席平均回数	7.8	7.5		
最頻値	6	8		
標準偏差	3.28	0.8		

よる施設説明会参加、店舗スタッフへのヒアリングにもとづき、自分たちのアイデアをまとめる作業を通して、参加者は「課題発見力」、「傾聴力」、「規律性」の力がついたことを認識したと考えられる。

表2は学生が記述した、現社 ALPs を通して修得した力とその場面についてまとめている。卒業生インタビューに参加した学生は、プロジェクトの計画、訪問準備において協調性を、企業訪問において、コミュニケーション力、対応力、行動力を身につけたと感じている。道の駅に参加した学生は、全員で同じテーマについて考える活動であったため、チームワークの経験を高く評価している。

表3は学生が記述した、今後修得したい力とその場

面について、回答のあった卒業生インタビュー参加者の記述をまとめている。卒業生インタビューに参加した学生は、自分のこれから身につけたい力について、企業訪問で経験した社会人との会話を通して具体的に設定したと言える。それらは、企業訪問の際には不可欠である主体性や計画力、インタビューの会話を円滑に進めるための語彙力や豊富な話題であると認識している。

今後の現社 ALPs では、社会人基礎力自己評価の結果を継続的に収集・分析し、最終的には、プロジェクトごとに伸ばせる力の特徴を示し、新規参加者が考えている伸ばしたい力とのマッチングが可能になることも検討したい。

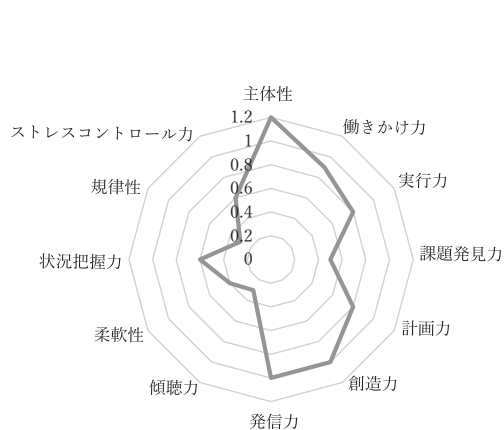


図5 社会人基礎力の活動前後の変化（平均値比較）

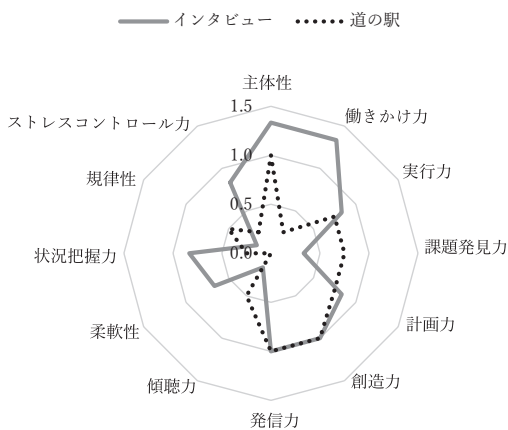


図6 活動内容別の社会人基礎力の活動前後の変化（平均値比較）

表2 現社ALPsを通して修得した力とその場面

身についたと感じる力	その場面
協調性	インタビューの計画を立てる 質問内容や役割分担を入念に話し合う
コミュニケーション力	インタビュー先での会話 メンバーがインタビュー内容のメモをしている時、雑談で会話をつなげた 周りの人からの意見を聞くことで新たな発見ができた
対応力	インタビュー相手との話の流れで、追加の質問をする
行動力	チームのメンバーの都合があわず、一人でインタビューをおこなった
チームワーク	グループ内できちんと集まり、話し合い、課題について考え、まとめる お互い納得できるような案を打ち出すことができるかを考える チームのみんなと話し合いながら協力して話を進められた

表3 今後修得したい力とその場面

今後身につけたい力	その場面
主体性	自分から行動を起こす
発信力	自分から話題を提供できる
自律性	自分から行動できる
企画力	インタビュー結果のわかりやすいまとめと発信
計画力	新たに行動を起こすとき
語彙力	インタビューの会話を円滑に進める

5. 結論

地方都市における地域活性化の問題は、人口構造の変化が進行する中で避けては通れない段階にあり、地方大学が問題解決において中心的な役割を担うことが期待される。こうした状況においてPBALは、学生が地域の実践的課題を知り、地域に蓄積されてきた知を主体的に学ぶ機会を得る意味において有効な方法であると言える。加えてPBALは、学生が卒業後に必要となる社会人基礎力や技能を鍛える機会を提供し得る。

2017年度現社ALPsでは、現代社会学科2学年の36.7%にあたる学生たちが、秋semesterと春休み期間において、履修単位にはならないものの実社会と関わる活動に参加した。現社ALPs以外の枠組みで活動している学生も加えた数が40名前後であるとするれば、学年の半数にあたる学生が何らかの社会への働きかけにつながる活動に関与したことになる。学生の90%以上が茨城県で就職することから、地域社会と関わりをもち、多角的に現代社会への理解を目指す現社ALPsへのニーズはあると言えよう。

一方、継続的にPBALを実施するためには、人的資源および活動資金の確保やプロジェクト評価の方法を確立し、カリキュラムでの位置づけを明確化するこ

とが重要である。さらに、大学内における組織的な取り組みを広げていくためには、プロジェクトをカリキュラムの中心に位置付けるキャップストーンプログラムの考え方が有効であるとする⁷。

地域公共人材大学連携事業(2012)において報告されている米国の事例では、教員が関係者とまとめた地域課題について、学生グループが解決策を考えて提案するに留まらず、学生グループが地域の問題を探してプロジェクトを企画し、その企画に賛同し、学生グループと連携したい団体が手を挙げて参加する仕組みとなっている。大学院レベルのプログラム内容ではあるものの、学生グループはより実務的、実際的な問題に取り組むことができるため、大学で培った能力としてアピールできたり、特定分野における専門的なネットワーク形成を築くことができたりするので、卒業後の就職に結びつきやすいという。また、大学は地域貢献を主体的に取り組む地域の一員としての地位を築くことができる⁸。

今後、PBALをさらに発展させるためには、2つの課題がある。1点目は、PBALを一過性のイベント実施方法として採用するのではなく、カリキュラムの中心に位置づけ、学びの仕上げとして活用できる授業としてデザインすること、2点目は、学習効果に関する

⁷ 地域公共人材大学連携事業「キャップストーンプログラムマニュアルーキャップストーンプログラムの実践と課題ー」2012年3月, pp3-6, https://www.ryukoku.ac.jp/uni_colo/ (アクセス日 2016/6/10)

⁸ Schwering, R. E., "Optimizing Learning in Project-Based Capstone Courses", Academy of Educational Leadership Journal, Volume 19, Number 1, 2015, p91, p101

科学的データの蓄積である。今回の現社 ALPs では、社会人基礎力自己評価をルーブリック評価として採用したが、個々の学生のプロジェクトとのかかわり方、学外の関係者とのコミュニケーション頻度や内容を加えた、独自のルーブリック評価項目の開発が必要である。

謝辞

本研究は（株）常陽銀行「持続可能社会に向けた地域の環境づくり活動」の教育研究助成を受けたものである。

卒業生インタビューでは、茨城トヨタ自動車株式会社、茨城交通株式会社、小野税理士法人、ネットトヨタ水戸内原バイパス店、水戸プラザホテルの担当者の皆様ならびに卒業生に、快く学生によるインタビューを引き受けていただきました。また、道の駅ひたちおおたでは、学生への施設説明や店舗でのヒアリングだけでなく、学生提案の内容についてご講評いただきました。ご協力に対して心より感謝申し上げます。

参考文献

- ・地域公共人材大学連携事業「キャップストーンプログラムマニュアルーキャップストーンプログラムの実践と課題ー」2012年3月 ,pp3-6, https://www.ryukoku.ac.jp/uni_colo/ (アクセス日 2016/6/10)
- ・National Oceanic and Atmospheric Administration, US Department of Commerce, "Designing education projects, comprehensive approach to needs assessment, project planning and implementation, and evaluation 2nd ed." , 2009, p12, p26, p46
- ・Schwering, R. E., "Optimizing Learning in Project-Based Capstone Courses" , Academy of Educational Leadership Journal, Volume 19, Number 1, 2015, p91, p101
- ・ダネル・D. スティーブンス アントニア・J. レビ、佐藤浩章監訳・井上敏憲・俣野秀典訳『大学教員のためのルーブリック評価入門』玉川大学出版部、2014年
- ・Thomas, J. "A Review of the Research on Project-Based Learning" , The Autodesk Foundation, 2000, pp3-7

家庭科教育の役割を考える －「ホーム・エコノミクス」理念の実践－

福田 豊子 (常磐大学人間科学部)

What is the Role of Home Economics Education?

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

Abstract

What is economy? What is economics for? What can home economists do in such a difficult time, when violent events are changing the world economically and environmentally?

Home economists are responsible to answer these tough questions. We should try to tackle discussion concerning the idea of home economics as a subject directly connected with economy and environment.

The aim of this paper is to examine how home economics can contribute to dealing with home and life in the economy by presenting research as an example showing that home economics education can contribute to students' sense of life and nature.

1. はじめに

今日主流の経済学は貨幣一辺倒で、経済の本来の意味を忘れているように見受けられる。その結果、地球規模で拡大する環境問題がなおざりにされているだけでなく、政治的にも国際間で平和維持が困難になりつつある。また、平和的であれ軍事的であれ、核技術の盲目的利用が持続可能な発展にとって脅威となっているが、経済的要因によって拍車がかかったこの潮流には、とどまる気配が見出だせない。所得の格差や貧困など経済的問題が、グローバルに拡散しつつあるのみならず、異常気象や自然災害など地球規模の環境問題に関わる懸念が、世界のいたるところで顕在化している。

日本の教育現場においてはあまり認識されなかったが、UNESCO (United Nations Education, Scientific and Cultural Organization) は、「持続可能な開発のための教育」ESD (Education for Sustainable Development) というプログラムを2006年から2015年にかけて展開した。持続可能性という概念は、世界における最重要課題といってもよい。ESDに貢献するため、家庭科教育にできることは少なくないと思われる。

家政学という学問の理念と、教育実践である家庭科という教科名を示す「ホーム・エコノミクス」という名称は、経済学としての本質を表している。

この試論の目的は、「ホーム・エコノミクス」とい

う学問の経済学としての側面を考察し、その理念を家庭科教育の中でどのように実践することができるか、特に環境問題を視野に入れて、具体的方法を検討してみることである。

2. 経済の本来の意味と近代経済学

経済とはギリシャ語のオイコノモスからきており家の法を表す。日本語の経済も福沢諭吉が「経世済民」から創り出した用語であり、世を治め民を救うという政治・経済のシステムそのものを意味していた。経済とは、物やサービスの生産、分配、交換、消費等の循環を指している。その媒体として貨幣が存在する。はるか昔、人々は貨幣をもたず生活をしてきた。貨幣は価値尺度、交換手段、貯蔵手段として使用されるようになってきた。

現行民法にも、「交換契約」や「贈与契約」のように、貨幣が介在しない経済の痕跡が残ってはいる。しかしながら、貨幣の流通が莫大な量になった今日、多くの人々は経済と貨幣の区別をつけることができなくなってしまい、「経済＝貨幣」という公式を信じてしまっている。アンペイド・ワークが今日の社会で評価されないのはそのためである。かつて人々の福祉 (well-being) は経済の目的であったが、もはや大きく様変わりした。

今日の経済学は、もっぱら GDP にのみ焦点を当てた貨幣一辺倒の偏狭な学問となってしまった。半世紀前、日本の労働者はエコノミック・アニマルと揶揄された。2002年にオックスフォード辞典にのった「過労死 (karoshi)」という語は、「ワーク・ライフ・バランス」(仕事と生活の調和) が悪く、企業戦士をいまだ量産する企業中心社会日本の象徴ともいえる。

3. 「ホーム・エコノミクス (家政学)」の理念

GDP は一国の経済の規模を測る重要な指標ではある。しかしアンペイド・ワークが含まれていないので、経済的な状況を GDP だけで測れるとは必ずしも言えない。また、アンペイド・ワークを GDP に含めるとしても、経済的状況だけが人々の福祉 (well-being) や幸福を決定するわけではない。

OECD は GDP を補足するものとして、BLI (Better

Life Index) 「より良い暮らしの指標」を開発し活用している (OECD 2017)。また、国連ではアマルティア・セン等が開発した HDI (Human Development Index) 「人間開発指数」という指標も使われている (国際連合開発計画 2013)。

BLI は 11 項目の指標からなり、その一つが「ワーク・ライフ・バランス」である。日本は「ワーク・ライフ・バランス」が非常に悪く、一人の人間が職業生活と家庭生活をバランスよくこなしていない。しかし男女のジェンダー・ギャップを批判するこの用語さえ、矛盾を孕んでいる (図 1)。

「ワーク・ライフ・バランス」の盲点

生産の場ワーク 消費の場ライフ

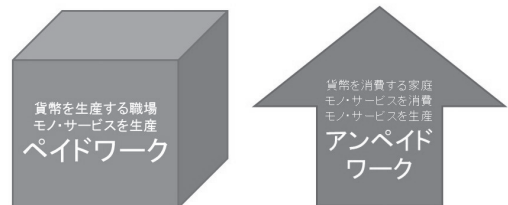


図 1

この言葉は、ワークとライフが対義的に並んでいるため、ライフが消費の場であるだけでなくアンペイド・ワークという生産の場でもあることを見落としてしまう危険性をもつのである。

理念としての「ホーム・エコノミクス」は、近代経済において、貨幣に頼らなくても生活を持続する方法を教えてくれる。そして、従来の経済学が見落としている部分に光を当ててくれる。それがアンペイド・ワークの領域である。家庭の中でなされる認識されない仕事のことを、シャドウ・ワークとも呼ぶ (イリイチ 2006)。家庭は消費するだけの場ではなく生産の場でもある。「ホーム・エコノミクス」はアンペイド・ワークの重要性を子どもに伝え率先してアンペイド・ワ

ークにいそむ子どもを育てる学問ともいえる。

そもそも「ホーム・エコノミクス」という名称の前段階には、“Domestic Science”という名称があった。“Life Science”あるいは“Human Environment”など、名称の候補には紆余曲折の歴史がある。アメリカ家政学会は1994年「ホーム・エコノミクス」から「家族と消費者の科学」“Family and Consumer Science”へと名称を変更した。これは家政学の守備範囲を矮小化することにも繋がる。家政学は近代の経済学に翻弄される歴史をたどっているともいえよう。「ホーム・エコノミクス」という学問名を残しているのは、今日、ヨーロッパの一部の国や日本に限られてきている。

アンペイド・ワークが、GDPの3分の1を占めているという試算がある。家事や育児は、社会を支える重要な生産労働であるだけではない。同時にそれは、生活・生命を持続するための再生産労働でもある。料理、裁縫、掃除は、人間の発達を促すライフスキルという観点からも重要視できる。家政学の理念は元來、近代の経済学への批判的視点をもっていたといえる。

生活経済学者である御船は、『家庭生活の経済』(1996)において、生活の経済学としての「ホーム・エコノミクス」理念を追求した。人間の生活におけるメディア(情報を伝える媒体)である貨幣を補足する価値尺度として、「エントロピー」概念を提案した。熱力学において「無秩序の度合い」を表す単位である「エントロピー」は、統計力学や情報理論でも利用されている重要な概念である。この概念を理解するためにも、御船が引用した『生命系の経済学』(1987)に至る、近代経済学への批判の系譜を概観してみたい。

経済歴史学者カール・ポランニーによると「経済とは人間と自然の相互作用であり、…互恵的な関係の中で人間は常に自然に依存していた」(1980)が「19世紀以降、世界規模に広がる市場が人々の経済的心理を変えた」(1975)。

経済的な成長が有限であることを指摘したのは、ドネラ・メドゥズ(1972)である。アーネスト・F・シューマッハは、自然の資源を極限まで浪費し、生産と消費を繰り返す近代経済学が人間の尊厳と自然のエコシステムを見下していると批判した(1973)。その息

子クリスチャン・シューマッハは、『生命系の経済学』(1987)に序文を載せている。この本の著者の一人ヘーゼル・ヘンダーソンは、産業社会の生産的構造という図を提示した。貨幣部門と非貨幣部門さらにその下に自然の層を置き、3層のケーキとした。その視点を引き継いだ御船は、「エントロピー」を低める活動を可能にする水や空気を含む自然の循環こそ、貨幣の循環以上に敬意を払うべきものだと提案する。産業社会の生産的構造を示すヘンダーソンの図に、御船の着想を加え、さらに今回、ワーク、ライフ、自然の関係性を加えたものが図2である。

ワーク(産業・職業)、ライフ(生活・家庭)、自然

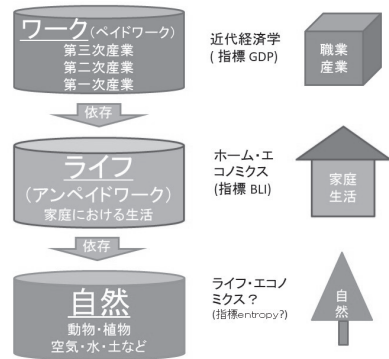


図2 ポール・エキンス編『生命系の経済学』より引用し加筆

4. 具体的な実践・方法としての家庭科教育の展開

以上、近代経済学を相対化するため、「ホーム・エコノミクス」(家政学)の理念について考察した。生活経済学、生命系の経済学を含む「ホーム・エコノミクス」は自然の層も含んだ「ライフ・エコノミクス」という新たな概念も暗示している。それは、ヘンダーソンや御船の考えをさらに推し進めたものであり、今後、学問の垣根を越えて深めるべき研究課題である。

さてそれでは「ホーム・エコノミクス」(家政学)の理念を踏まえた上で、その理念の実践としての家庭科教育においては、どのような展開が可能であろうか。次のような5つにまとめてみたい。

4.1. 生命・自然との密接な関わりを提供する「家庭科教育」

生活・生命と自然に寄り添う新しい経済学の理念を実践する一つの方法が家庭科教育である。既存の経済学を「ホーム・エコノミクス」に結びつけるこの役割は、非常に重要である。この教科を通じて、生命に対する共感性を培える可能性がある。2015年に筆者が実施した調査によると、家庭科教育は生命や自然を慈しむ感性と関連がある(福田2018)。また、「家庭科教育と精神的な健康と福祉は共振しうる。"synergies between home economics and spiritual health and wellbeing"」(Deagon & Pendergast 2012)。

4.2. 「センス・オブ・ワンダー」を育む「家庭科教育」

家庭科教育と生命や自然を慈しむ感性には関連があることを示した調査結果は、家庭科教育が生徒の「センス・オブ・ワンダー」を育む可能性も示唆した(福田2018)。レイチェル・カーソンが同名の著書で示した教育論は、「生命や自然の神秘や美に驚く感性こそ、子どもの発達に必要不可欠」(1996)というものである。この感性を「センス・オブ・ワンダー」と呼ぶが、センス・オブ・ライフ(生命に対する感性)と、センス・オブ・ネイチャー(自然に対する感性)を合成したものと考えられる。調理実習で使われる食材はかつて生命をもっていたものである。食材を生命や自然の一部とするならば、調理実習は「センス・オブ・ワンダー」を育む絶好の機会である。

マーサ・ヌスバウムは「感覚(sense)」を人間の能力の一つと捉えた(2005)。また、アマルティア・センも、生活の質(the quality of life)を考慮する際、「感覚(sense)」を含む能力概念ケイバビリティを用いている(2006)。

4.3. アンペイド・ワークへの意識を高める「家庭科教育」

2015年に筆者が行った調査によると、家庭科教育への親和性と生命や自然への親和性の間の相関関係について、性別で異なる結果が出たわけではない。しかし、それぞれの関係性についてはジェンダーで差が見られた。女子は男子よりも家庭科に親和性をもつ。また、女子は男子よりも生命や自然に親和性をもつ(福田2018)。この結果は、日本における家庭科教育のジ

ェンダー・ギャップを示している。世界経済フォーラムの報告によると2016年、日本のジェンダー・ギャップ指標は166か国中、111位であった。日本では家庭科が女性の教科として捉えられているが「女子力」をつけるためではなく「人間力」をつけるための教科として家庭科を位置付け、男子も女子も、ともに内なる「センス・オブ・ワンダー」を磨かせていきたい。

家事は生活に不可欠なものである。家庭の中の雑多な仕事のほとんどが、エントロピーを低くする活動である。アンペイド・ワークは確かな価値を生産し社会を下支えしている。家庭科教育は、アンペイド・ワークの意義を生徒に伝え、それを生徒に実感させる義務がある。

4.4. ライフスキル(特に重要な共感性)を育む「家庭科教育」

家庭科教育では生活に関する知識や技能、ライフスキルを提供できる。牧野は「消費者としての技能、料理の技能、協同の技能」(2009)をミニマムエッセンシャルスキルと位置づけ、持続可能な生活のために重要だと強調した。世界保健機構(WHO)は次のように定義している。「ライフスキルとは、日常生活において適応的かつ積極的に行動することができる能力」であり、意思決定、問題解決、創造的思考、効果的コミュニケーション、人間関係、自己認識、共感性、感情への対応、ストレスへの対応を含む(1997)。

共感性は家庭科教育において培うことができる重要なライフスキルである。持続可能な発展のためには、人間に対する共感性、動植物や地球そのものに対する共感性、生命や自然に対する共感性も必要になってくる。ヌスバウムの示したケイバビリティのリストの一つに「他の種との共生」がある。ロバート&エドワード・スキデルスキーが提案する、幸せや良い生活に関する別の概念の一つにも「自然との調和」がある(2012)。人間にとって食材は他の種である。調理実習は、食材への共感を体験する機会を提供できる。

4.5. 自立した子どもを育てる「家庭科教育」

先行研究によると、屋外での体験が多い10代ほど、より自立している。屋外での体験は、自然と生命を感じることができる。国立青少年教育機構が実施している子どもの生活体験についての全国調査の結果、次の

ようなことがわかった。自然体験、生活体験、お手伝い体験が多く良い生活習慣が身についている子どもほど、自己肯定感、道徳観、正義感が強い。両親の教育も自己肯定感、道徳観、正義感に影響をもつ。また、お手伝い体験が多く良い生活習慣が身についている子どもほど、携帯電話やインターネットに依存することが少ない。教育費は生活体験やお手伝い体験と関連ないが、教育にける費用が高いほど子どもの自然体験は多い(国立青少年教育機構 2014)。

これらの結果は、自然体験、生活体験、お手伝い体験が子どもの発達に及ぼす影響の大きさを示す。家庭科教育は、生徒の自立を促すこれらの体験を提供できる。特に調理実習は、生活体験、お手伝い体験、自然体験を一度に経験できる絶好の機会である。

まさしく、ワーク(ペイド・ワーク)と、ライフ(アンペイド・ワーク)の関係性を問う経済学である。その理念を実践するための方法として、家庭科教育がある。「ホーム・エコノミスト」(家政学者)は経済学のパラダイムを貨幣から生活・生命へと転換することに貢献できる。なぜなら人間の生活とは等身大(ライフ・サイズ)であり、生命や自然に囲まれているからである。またその理念が、生命や自然と親和性をもっているため、子どもの生命観や自然観に影響を与えることができる。生命や自然に親近感をもたらす教科として家庭科は、そのアドバンテージをいかした実践の展開が可能である。「センス・オブ・ワンダー(生命や自然の美しさや不思議に驚く感性)」を輝かせるだけでなく、アンペイド・ワークに対する意識、共感性等のライフスキル、そして自立心を身に付けさせることもできる。つまり家庭科教育は、アンペイド・ワークを通じて生命に対する感性と共感性を育み、子どもを自立させるための取り組みといえる。

「ホーム・エコノミクス」は、今後、ライフ(生活・生命)とネイチャー(自然)をキーコンセプトとし、さらに「個体の生命と種の生存にかかわる」(大学家庭科教育研究会 2015) 学問であることを自覚すべきである。

生命科学者の中村桂子は、「バイオヒストリー」という新しい知を創り出した。「エネルギーを使うほど、エントロピーは高まる」(2013)。それは不可逆的である。「我々人間は、生きものであり、自然の中で生きている」という彼女の言葉は、「ホーム・エコノミスト」としての我々の使命をも示唆している。現代の「生命科学」のパラダイムを転換するという彼女の目標は、

生活や自然への回帰という方法で、経済学のパラダイムを転換できないかと模索する「ホーム・エコノミクス」を、力づけてくれるものでもある。

自立の発達段階

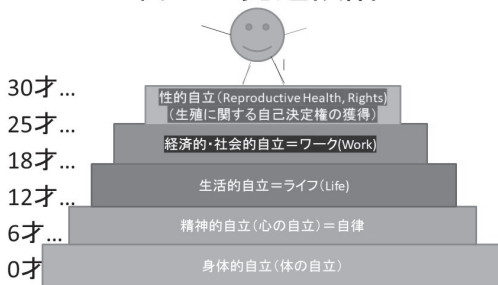


図3

5. おわりに

図3は自立の発達段階を示している。自立には5段階ある。一般的な自立の意味は、4段階目の経済的・社会的自立であり、ワーク(ペイド・ワーク)への参入を意味する。家庭科教育の狭義の目標である自立は、3段階目の生活的自立であり、ライフ(アンペイド・ワーク)での労働を示す。そして、家庭科教育の広義の目標として、5段階全ての自立の達成がある。

前出の図1でも、図2でも、ワークとライフが重要な位置を占めている。「ホーム・エコノミクス」とは

<引用・参考文献>

- カーソン,レイチェル (1996) センス・オブ・ワンダー 上遠恵子 新潮社
Deagon,J.R.,& Pendergast,D. (2012) A framework for investigating spiritual health and wellbeing in home economics. International Journal of Home

Economics 5(1)

大学家庭科教育研究会 (2015) 市民社会をひらく家庭
科 どめす出版

エキンズ, ポール (1987) 生命系の経済学 石見尚等
訳 御茶の水書房

福田豊子 (2018) 「仮想的有能感」と「センス・オブ・
ワンダー」の関連 常磐大学人間科学部紀要『人
間科学』第35号2巻

Fuller, Buckminster (1963) Operating Manual for
Spaceship Earth

イリイチ, イヴァン (2006) シャドウ・ワーク 玉野
井芳郎訳 岩波書店

国際連合開発計画 (2013) 人間開発報告書

国立青少年教育機構 (2014) 青少年の体験活動等に関
する実態調査

御船美智子 (1996) 家庭生活の経済 放送大学出版会

牧野カツコ (2009) 作る手が子どもを輝かす 地域教
材社

メドウズ, ドネラ (1972) 成長の限界 大来佐武郎
ダイヤモンド社

中村桂子 (2013) 科学者が人間であること 岩波書店

ヌスバウム, マーサ (2005) 女性と人間開発 池本幸
生他訳 岩波書店

ヌスバウム, マーサ & セン, アマルティア (2006) ク
オリティー・オブ・ライフ 竹友安彦監修 里文
出版

OECD (2017) Better Life Index

ポランニー, カール (1975) 大転換 吉沢英成他訳
東洋経済出版社

ポランニー, カール (1980) 人間の経済 玉野井芳郎
他訳 岩波書店

シュレーディングガー (2008) 生命とは何か 岡小天
岩波書店

Schumacher, Ernst (1973) Small is Beautiful London:
Blond & Brigg.

スキデルスキー, ロバート & エドワード (2012) じゅ
うぶん豊かで貧しい社会 村井章子訳 筑摩書房

WHO 編 (1997) WHO ライフスキル教育プログラム
川畑徹朗他監訳 大修館書店

は〈天命〉の〈性〉に純一に率っていたからこそ止まらなかったものであった。
〈至誠無息〉の極致といえよう。

○考察する。以上は、43節の〈至誠は止まることがない〉を、〈純もまた止まることがない〉で結んでいる。そして47節の〈三百三千、其の人を待つ〉でこれを承ける。これによってもまた〈誠〉は事業を枠外として言葉を綴っているのがわかる。

○〈明善〉〈択中〉の意を承けて、〈守中〉のことを述べて、文王の徳を称えることで、下文の聖人が礼を制定して、天下を治めた意を起している。

右は〈道を修める〉要点は〈身を誠にする〉ことであり、〈礼〉と〈政〉が実行される理由を論じている。

*本稿は常磐大学課題研究(各個研究)助成による成果の一部である。

(三) 易に健一字を以て天行を称う。43節【訳注】(一) 参照。また、『詩経』周頌維天之命、箋には「命は猶お道のごとし。天の道ああ美なるかな。動きて止まず、行きて已まず」とあり、疏は「易繫辭に云う、日往けば則ち月来たり、暑往けば則ち寒来たる、と。乾卦象に曰く、天行健なり。君子以て自ら強めて息まず、と。是れ天道の已止せざるの事なり」と説く。

(四) 純一にして雑ならざる。『章句』には「純は純一不雑なり。此れを引き以て至誠無息の意を明らかにす。程子曰く、天道已まず、文王の天道に純なるも、亦た已まず。純なれば則ち二無く雑無く已まざれば則ち間断先後無し」とあり、『或問』には「蓋し天道・聖人の息まざる所以は、皆な実理の自然なり。之れを已めんと欲すと雖も、得べからず」とある。天道は止まらず、文王が天道に純一不雑であることも、止まらない。それは実理が自ずから然るものであり、止めようと思っても止められないとする。聖人は天道に対して純であり、結果として聖人は天道を止まることなく行い続けると解釈される。疏では「純は不雑を謂う。……文王の徳の純とは、已まざるを謂う。言うところ、文王の徳教、休已すること有らず、天と功を同じくす。……純も亦た已まず、とは、言うところ、文王の徳の純、亦た天の休已せざるがごとし」とし、文王の徳の純粹性が、天の運行と同様に已まないとする。會澤は「文王の天命の性に従う所以なる者此の如し」と、朱熹的に「純一不雑」を「天命の性に従う所以」と捉え、文王は天命の性に純一不雑に従ったからこそ、天と同様に止まることなく、結果として偉大な業績を残したとみる。ちなみに、徂徠は「朱熹、純と已まずとを分けて、豎横の解を為す。古、豈に此の伎倆有らんや」と、朱熹の解釈を否定している。仁齋は「純は純一不雑なり。言うところ、聖人の至誠無息の徳、天道於穆として已まずの妙と、同一にして間無し」とする。

46【現代語訳】天地の道は、博であり、厚であり、高であり、明であり、悠であり、久である。《釈義》《天地の道》は《誠》の一言で言い尽くすことができ、《天地》はただひたすら物を生み出し続けているからこそ、それぞれにあつてその盛大を極めさせているのである。以下には物を生み出し続けた結果が記される。今、そもそも天は、微かな明さが数多く積み重なって

できあがったものにすぎない。しかし、それが至った窮まり無き天の全体は、日月がそこに運行し、星辰はそこに列をなし、万物を覆いつくしている。今、そもそも地は、ひとつかみの土塊が多く積み重なってできあがったものにすぎない。しかし、それが至った広厚なる地は、華山や嶽山など巨大な山を載せても重いとせず、黄河や大海を収めても洩らすことはなく、万物を載せている。今、そもそも山は、一つの石ころが多く積み重なりきたにすぎない。しかし、それが至った広大な山に、草木は生え、禽獸は住み、宝がそこから産出される。今、そもそも川はひとつくいの水が多く積み重なってできあがったにすぎない。しかし、それが至った測ることのできない川に、スッポン・わに・鯢・竜・魚・亀が生まれ、貨財がふえる。《釈義》朱熹は、天地が「止まることなく、ひたすら物を生じ続ける」ことで、それぞれ盛大を招いていることによつて、《天地》が《物を生み出し続ける》意味を明らかにしているとする。《微かな明るさ》《土塊》《石ころ》《ひとつくいの水》は、《愚不肖の夫婦でさえも知っているが、その極致はこのように盛大である。『詩経』周頌維天之命には、天の道は、なんと、深遠で止まることがないのだらう、とある。これは思うに、天が天とされる理由を述べたのであろう。また、なんと顕らかなのだ、文王の徳の純一さは、とある。これは思うに、文王が文とされる理由を述べたのであろう。文王は天命の性にひたすら純一に従い、止まらなかった。そのため天道と同様に止まることなく偉大な業績を残したのである。

《釈義》《天地》が止まることなく物を生み続けていると述べたことによつて、人における《至誠無息》について述べている。

○《天の命は止まることがない》とは、まさしく前節の《天地は止まることなく、ただひたすら物を生じ続ける》のことである。《天が天とされる理由》は、それが《止まらない》からであり、それ故『易』には「健」一字で《天》の運行が称えられるのである。《天》が《文王の徳》を興したのだが、《文王が文とされる理由》も、また《純》一字にあると言っており、文王の徳が純一不雑であったので、《天》と同様に《止まらない》のである。つまり文王

也、日月星辰繫焉、萬物覆焉。今夫地一撮土之多。及其廣厚、載華嶽而不重、振河海而不洩、萬物載焉。今夫山一卷石之多。及其廣大、草木生之、禽獸居之、寶藏興焉。今夫水一勺之多。及其不測、鼃鼃蛟龍魚鼈生焉、貨財殖焉。

《釈義》發明由其不貳不息以致盛大、而能生物之意。昭昭撮土卷石勺水、愚不肖所知、及其至則盛大如此。詩云、維天之命、於穆不已。蓋曰天之所以爲天也。於乎不顯、文王之德之純。蓋曰文王之所以爲文也。純亦不已。

《釈義》因言天地、遂言人之至誠無息。

○天命不已者、即生物不貳之謂也。天之所以爲天者、以其不已而已。即易以健一字稱天行之意也。言天以興文王之德、云文王之所以爲文、亦有純一字而已。純一不雜者、則亦與天之不已同。文王所以率天命之性者如此矣。可謂至誠無息之極也。

○按、以上結至誠無息以純亦不已、而下文承之、以三百三千待其人。亦可見、誠者非外事業而爲言也。

○承明善擇中之意、言守中之事、稱文王之德、以起下文聖人制禮、以治天下之意。

右論脩道之要在誠身、禮與政之所以行也。

【校注】

(校一) 會澤家本では「易稱天行以健一字之意也」と記され、訂正記号により「易以健一字稱天行之意也」と訂正されている。

46 【訓読文】 天地の道は、博なり、厚なり、高なり、明なり、悠なり、久なり。

《釈義》《誠》一にして《貳ならず》。故に能く各おの其の盛を極む。而して下文に《物を生ずる》の功有。^{二〇} 今、夫れ天は斯たる昭昭の多きなり。

其の窮まり無きに及んでは、日月星辰繫り、万物覆わる。今、夫れ地は一撮土の多きなり。其の広厚なるに及んでは、華・嶽を載せて重しとせず、河・海を振めて洩らさず、万物載せらる。今、夫れ山は一卷石の多きなり。其の広大なるに及んでは、草木、之れに生じ、禽獸、之れに居り、宝蔵興る。今、

夫れ水は一勺の多きなり。其の測られざるに及んでは、鼃・鼃・蛟・龍・魚・鼈生じ、貨財殖す。《釈義》其の《貳ならず》《息まず》に由りて以て盛大を致して、能く物を生ずるの意を發明す。^{二一} 《昭昭》《撮土》《卷石》《勺水》は、《愚・不肖》の知る所なるも、其の至れるに及べば則ち盛大なること此の如し。詩に云わく、維れ天の命は、於穆として已まず、と。蓋し天の天たる所以を曰うなり。於乎顕らかならざらんや。文王之徳の純、と。蓋し文王の文たる所以を曰うなり。純も亦た已まず。

《釈義》《天地》を言うに因みて、遂に人の《至誠の息む無き》を言う。

○《天の命の已まざる》は、即ち《物を生じて貳ならず》の謂いなり。《天の天為る所以》の者は、其の《已まざる》を以てのみ。即ち『易』に「健」一字を以て「天行」を称うの意なり。言うところ、《天》以て《文王之徳》を興すに、《文王之徳為る所以》も、亦た《純》一字に有ると云うのみ。《純》一にして雜ならざる者なれば、則ち亦た《天》の《已まざる》と同じ。《文王》の《天命の性に率う》所以なる者此の如し。《至誠息むこと無き》の極と謂うべきなり。

○按ずるに、以上は《至誠息むこと無き》を結ぶに《純も亦た已まず》を以てし、而して下文に之れを承けて、《三百三千、其の人を待つ》を以てす。亦た見るべし、《誠》は事業を外にして言を爲すに非ざるを。

○《明善》《執中》の意を承けて、《中を守る》の事を言い、文王之徳を称え、以て下文の聖人の礼を制して、以て天下を治むるの意を起す。

右、《脩道》の要は《身を誠にする》に在りて、《礼》と《政》との行う所以を論ずるなり。

【訳注】

(一) 誠一にして貳ならず……『中庸章句』からの引用。『章句』には「天地の道は、誠一にして貳ならず……」とあり、前の経文「天地の道は、一言にして……」をふまえるが、「其為物不貳」の「物」の解釈が朱熹とは異なる。45節【訳註】(二)参照。

(二) 其の貳ならず、息まず……『中庸章句』からの引用。

45 【原文】天地之道、可一言而盡也。其爲物不貳、則其生物不測。

《積義》此以下、復以天地、明至誠無息之功用。[※]

○不貳、謂純一而無他。天地之大徳曰生。故其道一於生物也。一者則無息。故萬物之資生不可測。不測者、即至誠如神也。

45 【訓読文】天地の道は、一言にして尽くすべきなり。其の物を為するに貳ならざれば、則ち其の物を生ずるや測られず。

《積義》此れ以下、復た(天地)を以て、(至誠無息)の功用を明らかにす。[※]

○(貳ならず)とは、純一にして他無きを謂うなり。「天地の大徳を(生)と曰う」。故に其の(道)は(物を生ずる)に一なり。一なれば則ち(息むこと無し)⁴³。故に万物の資生は測るべからず。(測られず)とは、即ち(至誠は神の如き)⁴⁰なり。

【訳注】

(一) 此れ以下……朱子『中庸章句』からの引用。

(二) 天地の大徳を生と曰う『易経』繫辞下伝の言葉。また、『易経』乾卦、象伝の「大哉乾元」について、『説易日札』巻二、象伝乾元で「聖人の天道を言うは、大哉の二字にして尽くせり。……」とし、以下に天道と聖人のはたらきは一致すると説く。

詳細は前節【訳注】(一)、7節【訳注】(十八)、および「訳注稿(四)」(余説)参照。

(三) 其の道は物を生ずるに一なり…経文について、鄭玄は「言うころ至誠は貳無し。乃ち能く万物を生じて、多きこと数うる無し」とし、朱熹は「天地の道は、一言にして尽くすべきとは、誠と曰うに過ぎざるのみ。不貳は誠なる所以なり。誠なるが故に息まずして、物を生ずることの多く、其の然る所以を知る者莫き有り」とする。ともに経文「其爲物」を「其の物⁴⁶爲る」と「物」を「至誠」「誠」とみなす。疏では「聖人、至誠を行い、物に接待して、差貳有らず。此を以ての故に能く衆物を生殖し、測量すべからず」とし、「爲物」の「物」を「至誠」とは捉えない。會澤は「爲物」「生物」を同意として解釈する。

(四) 万物の資生……経文「不測」の解釈。「不測」は、前注で確認したように鄭玄・

孔穎達が、多くて数えられないの意にとり、朱熹は、その然る所以はわからないこととする。「万物の資生」は『易経』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、徳は疆⁴⁷無きに合す」に基づき、また、乾卦象伝には「大いなるかな乾元。万物資りて始まり、乃ち天を統ぶ」とある。また、『新論』「国体上」「夫れ万物は天に原づき、人は祖に本づき……」の自注に「……教学の象ありて、其の之れを教うる所以の道は、則ち天の神道なり。天の道は、陰陽測られずして、物を生じて式ならず、故に四時式わす。式ならざるものは字なり。式わざるも亦た字なり、字ありて顛若の象と為す」と、繫辞上伝の「陰陽測られず之れを神と謂う」と、中庸本節を根拠にして立論している。會澤は陰陽二気が流行し万物へとなっていくとするが、その陰陽が万物へと変化していく微妙な様子は、測ることはできないとするのである。詳細は21節【訳注】(四)および、23節【訳注】(一)(二)参照。

45 【現代語訳】天地の道は、「誠」の一言で言い尽くすことができる。天地は止まることなくただひたすら物を生じ続けることを道とするが、それは陰陽の運動によって天地が万物を生ずる微妙なさまは観測できない。

《積義》朱熹は、これ以下は再び(天地)によって⁴³節(至誠無息)のはたらきと結果を明らかにしているとする。

○(貳ならず)とは、純一で他がないことを意味する。繫辞下伝に「天地の大徳を生と言う」とある。だからこそ(天地の道)は(物を生み出す)、その一つだけである。(一つ)であれば、(止まることはない)。天地は陰陽二気の止まることのない運動によって、万物を生み出し続けているが、その陰陽二気の微妙なさまは測ることができない。この天地が物を生み出すさまを(測ることができない)とするのは、まさしく40節で(至誠のはたらきは神のよう)と説くのと同じである。

46 【原文】天地之道、博也、厚也、高也、明也、悠也、久也。《積義》誠一不貳。故能各極其盛。而有下文生物之功。[※] 今夫天斯昭昭之多。及其無窮

あり。《積義》〈誠の擗うべからざるなり²¹⁾〉。微あれば則ち悠遠なり。《積義》之れを後世に伝えて窮まり無きなり。悠遠なれば則ち博厚なり。《積義》博く四方に被りて深厚なり。^甲博厚なれば則ち高明なり。《積義》高く万物に出でて光明なり。悠遠以下は、〈微〉の遠且つ高大なるを言う。^甲博厚は物を載せる所以なり。高明は物を覆う所以なり。悠久は物を成す所以なり。《積義》此れ〈微〉の実なるを言う。^{(一)(二)}博厚は地に配し、高明は天に配し、悠久は疆まり無し。此の如き者は見えずして章われ、動かずして変じ、為す無くして成る。

《積義》〈外内を合し〉、己を成し・物を成す(こと、此に)至りて極まれり。〇極めて〈誠の擗うべからざる〉を賛す、是れ亦た〈至誠は神の如き⁴⁰⁾〉なり。

【訳注】

(一) 之れを後世に伝えて……此れに微の実なるを言う…伊藤仁斎『中庸発輝』からの引用

(余説) 會澤は本節を『易経』乾卦象伝と絡めて解釈し、天道と聖人のはたらきが同一であると説く。『説易日札』卷二、象伝乾元には「(大和を包含す)とは、覆轉の致す所なり。故に〈大〉を以て言を為し、其の广大を極むるなり。繫辭伝に、〈乾は易を以て知り、坤は簡を以て能くす。……親有れば則ち久しかるべく、功有れば則ち大なるべし。久しかるべきは則ち賢人の徳、大なるべきは則ち賢人の業なり〉と。是れ天地の天地たる所以にして、亦た〈久・大〉の二字より出でず。故に『中庸』に曰く〈高明は物を覆う所以、悠久は物を成す所以なり〉とは、〈高明〉は則ち其の〈大〉なり。〈悠久〉は則ち其の〈久〉なり。蓋し〈天道〉の〈終始〉は、即ち卦の終始なり。……〈乾道変化す〉とは、運動して窮まる無きことにして、物を利する所以なり。即ち〈利〉なり。〈万物〉の〈資りて始まり〉、〈其の形を流く〉に及びて、各おの性命を正す(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。物をして各々自ら正さしめ、其の全を挙げて之れを〈覆轉〉し、漏らし遺す所無し。〈保〉は抱なり、之れを全くするなり。〈包含〉とは、中和の気を大全し、保持して之れを翕合するなり。

〈大和を包含す〉とは、以て〈覆轉〉すること博广大にして言う。……廣大にして遺さざるは、即ち〈範圍・曲成〉是れなり。〈久遠广大〉は、〈大哉〉の義を敷衍し、復た餘蘊無し。……〈天道〉は即ち〈聖人〉にして、〈聖人〉は即ち〈天道〉なり。其の〈天道〉を言うは、即ち是れ〈聖人〉を説き、〈聖人〉を言うは即ち是れ〈天道〉を説き、本より二致無し」とする。なお、7節【訳注】(十八) および【訳注稿(四)】(余説)も参照のこと。

44【現代語訳】至誠のはたらきは止まることがないので、長く久しく変わることがない。《積義》〈庸〉のこと。長く久しく変わらないうと、至誠の微候が外に表出してくる。《積義》21節の〈誠は敵い隠せない〉こと。その微候が外に表出すると、それは悠遠に窮まることなく後世にまで伝わる。《積義》仁斎は窮まりなく後世に伝わることとする。悠遠に後世に伝われば、博く四方をおおい深く厚くなる。《積義》仁斎は博く四方をおおい深く厚くなることとする。博く四方をおおい深く厚くなれば、それは高く明るくなる。《積義》仁斎は万物に抜きん出て高くなり光り明るくなることとし、悠遠以下は至誠の微候がとどまることなく後世に伝えられ、かつ高大なることを述べているとする。博厚であるため物を載せるようになり、高明であるため物を覆うようになり、悠久であるため物を完成するようになる。《積義》仁斎は、ここは〈至誠〉の微候が現実になることを述べているとする。このような聖人の至誠のはたらきの博厚さは地のはたらきに相当し、高明さは天に相当し、その悠久さは天地と同様に窮まることがない。このような聖人の至誠は、それを示さないのに自ずと表出し、自らは動かないのに民を誠へと変容させ、なそうとしなくても、なるべきものへ成していくのである。

《積義》〈外と内とを合致し〉、己を成し遂げ・物を完成させる(こととは、ここに)至って極まっている。

〇この節は21節の〈誠は敵い隠せない〉を絶賛している。本節も40節の〈至誠は神に似ている〉ことを説いている。

きりとしたのである。『論語』の「自分が立とうとしても人を立たせる」も本節の〈外と内とを合する〉ことを述べている。後儒は懸命に〈内〉に収斂し、学者に内に努力させ、それを外に務めて内をやり残す者と比べて優れているとした。しかし、聖人の〈教〉は〈外と内とを合する道〉である。そのため〈自己を成し遂げ〉(他物を完成させ)〈外と内とを一致させるのであって、内〉と〈外〉どちらかを重視することはない。ひたすら〈外〉に務める者は大墨小墨とされ、ひたすら内に務める者も大楊小楊とみなされてしまう。このことを学者は肝に銘じておかなければならない。

○前章で〈誠〉と〈之れを誠にする〉の意味を述べたことよって、さらに〈誠〉でなくてはならないことと、〈これを誠にする〉理由とを述べて、〈善を明らかにする〉方法とした。すべて〈中を扱ふ〉ことである。

43 【原文】故至誠無息。

《積義》以下言庸也。

○至誠者、兼上文至誠與致曲以至於至誠者而言也。

○誠之至者、發於内、而施於外。心志純而無暫止息。猶天行之健。

43 【訓読文】故に至誠は息むこと無し。

《積義》以下《庸》を言うなり。

○〈至誠〉とは、上文の〈至誠³⁸〉と〈曲を致し³⁹〉以て〈至誠〉に至る者とを兼ねて言うなり。

○〈誠〉の至る者は、〈内〉より発して〈外〉に施す。心志純にして暫らくも止息すること無し。猶お天行の健のごとし。

【訳注】

(一) 天行の健…『易経』乾卦象伝に「象に曰く、天行は健なり。君子以て自ら強めて息まず」とある。正義には「天行健とは、行は運動の称なり。健は強壯の名なり。…：健は是れ乾の訓なり。…：此に天行乾と言わずして健と言うは、劉表、其の名

を詳しくす、と云えり。然らば則ち天は是れ体の名、乾は則ち用の名、健は是れ其の訓なり。…：天行健とは、天体の行、昼夜息まず、周りに復た始まり、時として虧退すること無きを謂う。…：君子以て自ら強めて息まず、とは、此れ人事を以て天の行う所に法る。言うころ、君子の人、此の卦象を用いて、自強勉力して止息すること有らず」とする。本義では「天とは、乾卦の象なり。凡そ重卦は皆な重義に取るも、此れ独り然らざるは、天は一のみなればなり。但だ天行と言うは、則ち其の一日一周して、明日又一周する、重複の象の若きを見れば、至健に非ざれば能わざるなり。君子は之に法り、人欲を以て其の天徳の剛を害さざれば、則ち自ら強めて息まざるなり」とする。

43 【現代語訳】そのため至誠は止まることがない。

《積義》以下《庸》について述べている。

○この節の〈至誠〉は、38節の〈至誠〉と39節の〈致曲〉すなわち学問を極めて〈至誠〉に至る者とを兼ねて述べている。

○〈誠〉が至つた者は、〈内〉の四端の心から発して〈外〉の物事に施し続ける。心志は純粹であり、すこしも止まることがない。〈至誠〉のそのようなたらきは、『易経』乾卦象伝に「天の運行は止まることがなく、健である」と示されるように、止まることのない〈天〉の運行とはほ同じである。

44 【原文】不息則久。《積義》庸也。久則微。《積義》誠之不可揜也。微

則悠遠。《積義》傳之後世而無窮。悠遠則博厚。《積義》博被四方而深厚。伊

博厚則高明。《積義》高出萬物而光明。悠遠以下、言微之遠且高大也。伊

博厚配地、高明配天、悠久無疆。如此者、不見而章、不動而變、無爲而成。

《積義》合外内、成已成物、至此而極矣。

○極贊誠之不可揜、是亦至誠如神也。

44 【訓読文】息まざれば則ち久し。《積義》《庸》なり。久しければ則ち微

(三) 人を知る…『書経』阜陶謨に「阜陶曰く、都あ、人を知るに在り、民を安んずるに在り。禹曰く、吁あ、威な時の若きは、惟れ帝すら其れ之れを難しとす」とある。14節【訳注】(二六)(七) 参照。

(四) 時に之れを措いて宜しき、鄭玄は「時措」を「其の時を得て用うるなり」とし、疏は「言うところ、至誠は、万物の性を成し、天地の道を合す。故に時を得て之れを用うれば、即ち往くとして宜しからざる無し」とする。朱熹は「既に己に得れば、則ち事に^ま見る者は、時を以て之れを措きて、皆な其の宜しきを得るなり」とする。會澤は5節の「時に中ず」、4節の「発して節に中る」と同定するが、それぞれ「能く時に随い中を用い、久しく経るも易わらざるなり」、「発して節に中るとは、即ち誠自りして明なる之れを性と謂う者にして、自ずから然りとして、中に適う者なり」と説いている。

(五) 大墨小墨・大楊小楊・『孟子』尽心上に「孟子曰く、楊子は我が為にするに取る。一毛を抜いて天下を利することも為さず。墨子は兼ね愛す。頂を^す摩して踵に^お放るまで天下を利することは之を為す。子莫は中を執る。中を執るは近しとす。中を執りて権無きは、猶お一を執るがごとし。一を執るに悪む所の者は、其の道を賊^そうが為なり。一つを挙げんとして百を^す廢つるなり、と」とあり、集注に「楊子は、名は朱。……我が為にするに取るは、僅かに我が為にするに足るのみ。人の為にするに及ばざるなり。……墨子は、名は翟。兼愛は、愛せざる所無きなり。……子莫は魯の賢人なり。楊・墨の中を失えるを知れり。故に二つの者の間を度りて、其の中を執る。近は、近道なり。権は、称錘なり。以て物の軽重を称りて中を取る所なり。中を執るも権無ければ、則ち一定の中に膠して変ずることを知らず。是れ亦一を執るのみ」とあるように、楊子はひたすら自らのためにし、内に務めた人であり、墨子はすべての人を平等にあつかい、外に務めた人である。彼らは中を失ったものと非難される。しかし、彼らを非難し「中を執った」子莫も、時の変化に対応できず、一定の中に固執していると非難される。臨機応変に対応することが重視されたのである。

42【現代語訳】誠は自ら己を成し遂げるだけではない。他物を完成させる根源でもある。

《釈義》〈自己を成し遂げる〉とは、38節の〈その性を尽くす〉ことであり、〈物を完成させる〉とは〈人・物の性を尽くす〉ことである。誠のうち、己を成し遂げるのは仁、他物を完成させるのは知、それらは性の徳であり、誠は外と内とを合する道なのだ。そのため己が誠になれば、時に随い中を用い自ずと物事に適切に対処できるのである。

《釈義》前節で〈性・道・教〉を述べたことによって、引き続き《誠》はまさしく〈性に率う〉ことであると述べている。《誠》はまた〈善すなわち中を^す振ぶ〉根源でもある。

○《誠》は己が成し遂げるのであるが、ただ〈内〉なる〈己を成し遂げる〉だけではなく、〈他物〉にも推し及ぼして、始めてその人の誠が見えてくる。《誠》は、惻怛すなわち偽りのない四端の心から発せられた行為である。これが〈忠〉であり、〈仁〉であって、これこそが〈物を完成させる〉根本である。また、自らの四端の心から発した偽りのない行為を、〈他物〉にも加えることが、『論語』の「自分が立とうして人を立てる」であり、自分を推し量って人を斟酌し、自分のこととして「人を知る」であって、これが〈恕〉であり、〈知〉なのである。〈仁〉〈知〉はまさしく〈性の徳〉であり、〈天が命じた〉ものであるが、〈内〉に〈自己を成し遂げ〉、〈外〉に〈物を完成させる〉ことよって、〈性の徳〉は完全になる。これが〈性に率った〉結果である《道》であり、それ故に《誠》は〈外と内とを合一にする道〉なのである。《喜怒がまだ発動せず》とも、その内には〈中〉すなわち四端の心である中和の気が備わっており、この四端の心から発し〈仁〉〈知〉を尽くしているため、〈時に随い中を用い自ずと物事に適切に対処できる〉のである。これが5節に言う〈時に随い中を用いる〉であり、4節の〈発動して中に適う〉である。内にも外にも偏らずに〈外と内とを合すること〉ができるため、〈適切に対処できる〉のである。

○考察する。上文では《誠》を根本に置いて、〈天下国家を治める〉を論じていたが、本節に至って、ようやく《誠》は〈外と内とを合する〉と述べたことよって、〈自己を成し遂げ〉〈他物を完成させる〉の主旨が、よりはっ

皆擇中之事也。

【校注】

(校二)「而專務」會澤家本・熱田家本ともには「而其專務」であったが、「其」が消されている。

42【訓読文】誠は自ら己を成すのみに非ざるなり。物を成す所以なり。《積義》「己を成す」は即ち「其の性を尽くす」なり。《物を成す》は即ち「人の性を尽くす」なり。己を成すは仁なり。物を成すは知なり。性の徳なり。外内を合するの道なり。故に時に之れを措いて宜しきなり。

《積義》《性・道・教》を言うに因みて、遂に《誠》は即ち《性に率う》の義を為るを言う。亦た《善是れ中を扱ふ》所以なり。

○《誠は自ら成す》も、特だ《内》に《己を成す》のみに非らず、亦た推して《物》に及ぼし、然る後に其の《誠》為るを見すなり。《誠》は則ち惻怛の意、中心より発するものにして、是れ《忠》なり、《仁》なり。而して《物を成す》の本為り。是の心を挙げて、諸を彼れに加え、「己、立たんと欲して人を立て」、己を推して人を付り、「人を知る」も亦た己と同じきは、是れ《恕》なり、《知》なり。《仁》《知》は即ち《性の徳》にして、《天命する》所なるも、《内》に《己を成し》、《外》に《物を成し》て、以て《性の徳》を全くするは、《性に率う》所以なり。故に《誠》は《外内を合するの道なる》なり。《喜怒未だ発せず》と雖も、其の内に《中》有りて存し、以て其の《仁》《知》を尽くすが、故に《時に之れを措いて宜しき》を得たるなり。此れ即ち《時に中す》にして、其の《発して節に中る》なり。其の《内》に偏せず、亦た《外》に偏せざるを以て、而して能く《外内を合する》が、故に能く其の《宜しき》を得たるなり。

○按ずるに、上文に《天下国家を治むる》を論じて、之れを《誠》に本づけ、此に至りて乃ち《外内を合する》の義を発すれば、則ち《己を成し》《物を成す》の旨、瞭然として睹るべし。『論語』に云う、「己立たんと欲して人

を立つ」も、亦た《外内を合する》のみ。後儒、専ら収斂に務めて、学者をして力を内に用いしめ、之れを外に務め内を遺す者に比して、固より優れたりと為す。然れども聖人の《教》は、《外内を合するの道》なり。故に《己を成し》《物を成し》《外内》一致せしめ、未だ嘗て軽重を其の間に措かず。其の専ら外に務むる者の若きは、則ち大墨小墨にして、専ら内に務むる者も、亦た未だ大楊小楊と為すより免れず。学者知らざるべからざるなり。

○前章に因みて《誠》と《之れを誠にする》との義を言いて、又た必ず《誠》ならざるべからずと、《之れを誠にする》所以とを言ひ、以て《善を明らかにする》の方と為す。皆な《中を扱ふ》の事なり。

【訳注】

(一) 惻怛：『礼記』問喪に「親始めて死するときは、雖斯し徒跣し、上衽を扱み、手を交えて哭す。惻怛の心、痛疾の意、腎を傷り肝を乾かし肺を焦す」とあり、惻怛は親が亡くなった際にみられる、心底からいたみかなしむ気持ちとされる。また『論語』微子篇「微子は之れを去り、箕子は之れが奴と為り、比干は諫めて死す。孔子曰く、殷に三仁有り」の集注に「三人の行は同じからざるも、同じく至誠惻怛の意より出づ。故に愛の理に啣わずして、以て其の心の徳を全くすること有り」とあり、さらに子張篇「子夏曰く、君子信ぜられて而る後に其の民を勞す」の集注にも「信は、誠意惻怛、人、之れを信するを謂う」とあるように、朱熹は惻怛に至誠の意から発した偽りのない、心のこととする。なお王守仁は『伝習録』中、答蕭文蔚、二に「蓋し良知は只だ是れ一箇の天理の自然に明覺発見する処。只だ是れ一箇の真誠惻怛、便ち是れ他の本体なり。故に此の良知の真誠惻怛を致して以て親に事うれば便ち是れ孝。……」と、真誠惻怛を良知の本体として、「致良知」説を解説する。

(二) 己立たんと欲して人を立て：『論語』雍也に「子貢曰く、如し博く民に施して能く衆を濟うこと有らば何如。仁と謂うべきか。子曰く、何ぞ仁に事まらん。必ずや聖か。堯舜も其れ猶お諸を病めり。夫れ仁者は己立たんと欲して人を立て、己達せんと欲して人を達せしむ。能く近く譬えを取る。仁の方と謂うべきのみ」とある。14節【訳注】(七)、および11節【訳注】(三)参照。

人間の行為、およびその結果としての「事」も含意され、「誠」の心を備えて行為することによって、はじめてその行為が「誠」として成就するとみなしていた。また、『説論日札』巻一、人而無信に「中庸、誠は物の終始なり、誠ならざれば物無しも、亦た此の章と同意なり」とあるように、ここは「論語」為政の「人にして信無くんば其の可なるを知らざるなり」と同一視される。

(三) 之れを誠にするを以て貴しと為す・曾澤は「君子誠之為貴」を「君子は之れを誠にするを貴しと為す」と読むが、鄭玄は「至徳を貴ぶを言う」とし、朱熹も「君子は必ず誠を以て貴しと為す」と解釈しているため、経文は「君子は誠を之れ貴しと為す」と読める。一方、仁斎は「故君子誠之為貴、以其為人之道也」とし、徂徠も「君子所以貴誠之也」と説いており、経文を「之れを誠にするを貴ぶ」と読んでいる。

(四) 人を以て人の道を脩め・16節「君子は人を以て人を治め」参照。

(五) 高遠に馳せる・12節「隠れたるを素め怪しきを行」参照。

41【現代語訳】誠は自らが完成させる。《積義》〈性に率い〉《誠》を実現するのは自分自身である。そして道へと自ら導いていく。《積義》〈道を脩める〉のは自分自身である。万事万物は誠によって始まり、誠によって終わる。《積義》〈天〉は純一にただひたすら物を生じ続けており、《至誠》である。万事万物はすべて《誠》によって始まり《誠》によって終わる。誠を備えていないと事物は事物として成立しない。《積義》事物は《誠》によって存在し、《誠》がなければ事物は事物として成り立たない。だからこそ君子は誠となるための教えを貴ぶのだ。

《積義》以上で〈性・道・教〉を合わせ論じているのは、《善》すなわち《中》を扱ふためである。

○君子は《誠》を備えていなければ事物は事物として成立しないことを知っている。そのため《これを誠にする》ことを《貴ぶ》のである。《これを誠にするは人の道》であり、《学問思辨篤行》は、《道を脩める》ための《教》である。

○考察する。《誠は天の道》であり、聖人はその《道》をすでに修得している。ところで『中庸』は、《脩道》の《教》を論じており、人によって人の道を修めさせ、学者に《聖人の道》を修めさせるための書物である。そのため《これを誠にする》《人の道》を《貴ぶ》のである。《これを誠にする》ば、《誠》になることができる。そのため前節で《致曲すなわち学問によって《至誠》に至れることを述べ、この節に至って《これを誠にする》を述べてこれらを相互に対応させているのである。すなわち、ここで君子が貴ぶものは、かりそめにも高遠に馳せることにあるのではなく、篤実に《之れを誠にする》ことにあることが分かる。ここは《天道》の《誠》ではなく、《之れを誠にする》《人道》を述べているのである。ここにも本篇の意図を見ることができであろう。

42【原文】誠者非自成己而已也。所以成物也。《積義》成己即盡其性。成物即盡人物之性也。成己仁也。成物知也。性之徳也。合内外之道也。故時措之宜也。

《積義》因言性道教、而遂言誠者即為率性之義。亦所以擇善是中也。

○誠者自成、非特内成己而止、亦推以及物、然後見其為誠也。誠則惻怛之意、發於中心、是忠也、仁也。而為成物之本焉。舉是心、加諸彼、己欲立而立人、推己而付人、知人亦與己同、是恕也、知也。仁知即性之徳、天之所命、内成己、外成物、以全性之徳、所以率性也。故誠者合外内之道。雖喜怒未發、而其内有中而存焉、以盡其仁知、故時措之得宜。此即時中、而其發中節也。以其不偏於内、亦不偏於外、而能合外内、故能得其宜也。

○按、上文論治天下國家、而本之於誠、至此乃發合外内之義、則成己成物之旨、瞭然可睹矣。論語云、己欲立而立人、亦合外内而已。後儒專務收斂、使學者用力於内、比之務外遺内者、固為優矣。然聖人之教、合外内之道也。故成己成物外内一致、未嘗措輕重於其間焉。若其專務外者、則大墨小墨、而專務内者、亦未免於為大楊小楊。學者不可不知也。

○因前章言誠與誠之之義、而又言必不可不誠、與所以誠之者、以為明善之方。

て道は自ら道びくなり。《積義》《道を脩むる》は己に在り。^(二) 誠は物の終始なり。《積義》《天》の《物を生ずる》は《貳ならず》。万物皆な《誠》を以て《始》まり、《誠》を以て《終》う。^(三) 誠ならずれば物無し。《積義》《物》は《誠》を以てして存し、《誠》ならざれば是れ一として《物》無し。是の故に君子は之れを誠にするを貴しと為す。

《積義》以上合して《性・道・教》を論ずるは、《善》即ち《中》を扱ふ所により。

○君子、誠ならずれば物無きを知る。故に《之れを誠にする》を以て《貴しと為す》。^(三) 《之れを誠にするは人の道》にして、《学問思辨篤行》は、即ち《道を脩むる》の《教》なり。

○按ずるに、《誠は天の道》にして、《聖人》は其の《道》を既に脩む。而して中庸の書は、則ち《道を脩むる》の《教》を論じ、人を以て人の道^(四)を脩め、学者を以て《聖人の道》を脩めしむ。故に《貴ぶ》所は《之れを誠にする》に在り。《之れを誠にすれば、則ち以て《誠》と為るべし。故に前に《曲を致し》^(五)、以て《至誠》に至るを言い、此こに至りて《之れを誠にする》を言い、以て相い喚応す。乃ち知れり、君子の貴ぶ所は、苟しくも高遠に勝せるに在らずして、《慥慥》として《之れを誠にする》に在るを。此れ《天道》の《誠》を言わずして、《之れを誠にする》の《人道》を言うなり。本篇の意、蓋し亦た見るべし。

【訳注】

(一) 性に率うは己に在り。……道を脩むるは己に在り。…経文「誠者自成也。而道自道也」について、朱熹は「誠なる者は、物の自ずから成る所以にして、道なる者は人の当に自ら行うべき所なり。誠は心を以て言え、本なり。道は理を以て言え、用なり」と、ここでは「誠」を「物の自ずから成る所以」「本」とし、物が物として成り立つ原理・根柢として捉え、「道」はその「用(はたらき、結果)」としていた。一方、會澤は「誠」を学問の到達点として、その実体を「五達道」すなわち「君臣・父子・夫婦・兄弟・朋友の交」で代表される、人としてあるべき生

き方とした。「誠」は「道」であり、学問によって到達すべき境地とされていたため、いずれも「己に在り」とされたのである。

(二) 天の物を生ずるは貳ならず……経文「誠は物の終始なり。誠ならずれば物無し」について、朱熹は「天下の物、皆な実理の為す所なるが、故に必ず是の理を得て、然る後に是の物有り。得る所の理既に尽きれば、則ち是の物も亦た尽きて有る無し。故に人の心、一の不実有れば、則ち為す所有りと雖も亦た有る無きが如し」とする。また、「或問」には「理を以て之れを言え、則ち天地の理、至実にして一息の妄無し。故に古より今に至るまで、一物の不実なる無くして、一物の中、始めより終わりに至るまで、皆な実理の為す所なり。心を以て之れを言え、則ち聖人の心も、亦た至実にして、一息の妄なる無し。故に生より死に至るまで一事の不実無くして、一事の中、始めより終わりに至るまで、皆な実心の為す所なり」とする。朱熹は、「誠」には、「物」を生み出す天地の「理」としての「至実」と、「事」を生み出す聖人の「心」としての「至実」が含意されているとする。「物・事」は、「至実」なる「天地の理」ないしは「聖人の心」が貫かれており、それらの有無によって、「物・事」の有無も決定されたとした。「誠」なる「聖人の心」は「事」における「理」として機能し、「誠」の心を備えて、はじめて誠意ある行動(実)となり、事は成し遂げられる。逆に、すこしでも不実(不誠)があれば、やったとしてもやったことにはならないとされたのである。これを承けて、仁齋は「物は猶お事のごとし。終始は猶お全体のごとし。言うころ一つの不実有れば、則ち為す所有りと雖も、亦た有る無きが若くして、始めより終わりに至るまで、皆な観るべき者なし」と、朱熹に依拠して解釈しつつも、その一方で、朱子学的な「理」を否定した仁齋は、「物は猶お事のごとし」と、「事」に重心を移して解釈をする。會澤は、45節「天地の道は一言にして尽くすべきなり。其の物を為すに貳ならずれば、則ち其の物を生ずるや測られず」に基づき「天の物を生ずるは貳ならず」と、「誠」を「物」を生み出す「天地の道」と同定し、「万物は皆誠を以て始まり……」「物は誠を以て存す……」と、朱熹的に「誠」を「物」の存在条件と捉えた(會澤は朱子学的「理」を否定していたので朱熹と全く同じ解釈ではない)。一方、彼は「誠」を学問によって到達すべき人間の善なる行為としていたため、ここで言う「万物」「物」は、

禎祥有り。国家將に亡びんとすれば、必ず妖孽有り。蒼龜に見われ、四体に動く。禍福將に至らんとすれば、善は必ず先に之れを知り、不善も必ず先に之れを知る。故に至誠は神の如し。

《積義》《曲を致す》の功は以て《至誠》に至るべきを言うに因みて、極めて《至誠》の妙を賛し、《誠》と《之れを誠にする》とを兼ねて言うなり。

○《微の頭らか》《誠の擡うべからざる》こと、此に至りて極まれり。

○按ずるに以上の《誠》を論ずるは、此に至りて《国家》の《興亡》を以て之れを結ぶ。《国家》を外にして徒らに一身の《誠》を説かざるなり。

○《鬼神》の章に、始めて《誠》字を見われ、《大孝》《達孝》を挙げて、其の《擡うべからざる》を証す。《哀公問政》の章に至りて、《身を誠にするは善に明らかなる》を言いて、審らかに《誠》と《之れを誠にする》とを論ず。此に至りて、乃ち《至誠は神の如し》と言ひ、以て鬼神の章の《誠は擡うべからざる》に応ず。

【訳注】

(一) 四体…鄭玄は「四体は亀の四足を謂う。春は後左を占い、夏は前左を占い、秋は前右を占い、冬は後右を占う」とし、朱熹は「四体は動作威儀の間を謂う。玉を執るの高卑、其の容の俯仰の類の如し」と、『左伝』定公十五年「邾の隱公來朝す。邾子、玉を執ること高し。其の容は仰ぐ。公、玉を受くること卑し。其の容は俯す。子貢曰く、礼を以て之れを觀るに、二君皆な死亡あらん」を典拠にして説く。仁肅、徂徠ともに朱熹に従う。

40 【現代語訳】至誠の道を備えた者は、何事も事前に察知できる。国家が興起しようとする時には必ず福の兆しが現れ、国家が滅亡しようとする時には必ず禍の兆しが現れる。その予兆は善や亀の甲羅による占いや、身体の姿勢や拳動に現れる。禍福が到来する時は、善であっても不善であっても必ずその予兆に気づく。そのため、至誠は鬼神に似ているのである。

《積義》《致曲》つまり学問によって《至誠》の境地にまで至れると述べたことに因み、《至誠》のすぐれたはたらきを絶賛し、《誠》と《之れを誠にする》を兼ねて述べている。

○3節の《微は頭らかである》、21節の《誠は蔽い隠せない》は、この節で極められている。

○考察する。以上の《誠》の論は、本節の《国家》の《興亡》で結ばれている。このように《国家》を度外視して、ただ一身の《誠》を説くことはない。

○《鬼神》の章で、始めて《誠》の字が現れ、《大孝》《達孝》を挙げて、《誠が蔽い隠せない》ことを解き明かした。ついで《哀公問政》の章では、《身を誠にするは善を明らかにし、善に明らかとなることだ》と述べて、詳細に《誠》と《之れを誠にする》ことを論じた。そして本節に至って、《至誠は神のようだ》と述べて、《鬼神》の章の《誠は蔽い隠せない》に対応させたのである。

41 【原文】誠者自成也。《積義》率性在己。而道自道也。《積義》脩道在己。

誠者物之終始。《積義》天之生物不貳。萬物皆以誠始、以誠終。不誠無物。

《積義》物以誠而存、不誠是無一物。是故君子誠之爲貴。

《積義》以上合論性道教、所以擇善即中也。

○君子知不誠無物。故以誠之爲貴。誠之人之道、學問思辨篤行、即脩道之教也。

○按、誠者天之道、聖人者其道既脩矣。而中庸之書、則論脩道之教、以人脩人之道、以學者脩聖人之道。故所貴在誠之。誠之、則可以爲誠矣。故前言致曲、以至於至誠、至此而言誠之、以相喚應。乃知、君子所貴、不在苟騁高遠、而在慥慥誠之。此不言天道之誠、而言誠之之人道。本篇之意、蓋亦可見矣。

【校注】

(校一)「騁」は熱田家本では「聘」に作る。

41 【訓読文】誠は自ら成すなり。《積義》(性に率う)は己に在り。而し

知之一也。前言至誠、而此言致曲之可以至於至誠、其極言教之功者、所以勉學者誠之也。

39【訓読文】其の次は曲を致す。曲能く誠有り。誠なれば則ち形あやむれ、形るれば則ち著あやむじるしく、著あやむじるしければ則ち明らかに、明らかになれば則ち動き、動けば則ち変じ、変ずれば則ち化す。唯だ天下の至誠のみ、能く化するを為す。

《釈義》「明よりして誠なる³⁷」を言うに因みて、推して以て其の極に至る。

○其の次の「明よりして誠なる」は、未だ「至誠」の「性を尽くす³⁸」に及ばずと雖も、能く「之れを誠にする者³⁹」なり。「曲を致す」とは、「学問思辨」(「博審慎明」³⁶)し、其の委曲を尽くし、以て「善を択ぶ³⁵」を謂うなり。「善に明らかなる³⁴」が、故に「誠」有り。「誠は揀うべからざる³⁴」が、故に形有りて見るべし。著顕彰明も、亦た「能く其の性を尽くす³⁸」べし。既に「其の性を尽くす」も、亦た以て「人物の性を尽くし³⁸」、以て衆を「動かし」民を「化す」べし。民を「化する」は、「天下の至誠」に非ざれば、則ち能わず。其の「曲を致す」の功、此に至りて則ち亦た上文の「至誠」なる者と一なり。「学問思辨」の功は、「愚柔³⁶」と雖も必ず「明強³⁶」なり。況んや「愚柔」ならざる者をや。「学知」(「困知³⁰」)の至りは、「生知³⁰」と異ならず。故に曰く、「其の之れを知るに及んでは一なり³⁰」と。前に「至誠」を言いて、此に「曲を致す」の以て「至誠」に至るべきを言い、其の「教」の功を極言するは、学者に「之れを誠にする」を勉めしむる所以なり。

39【現代語訳】その次の明よりして誠なるとは、学問を極め尽くして善に明らかとなることである。学問を極めて善に明らかになれば誠が備わり、誠が形となって外に現れる。さらに学問を進め、その性を尽くし極めてゆけば、誠はいよいよ顕著になり、光り輝き明らかとなる。その光り輝く誠に導かれ民衆も従い動き、自らの性を尽くして誠へと変化する。ただ天下の至誠だけが人々を誠に導くことができる。

《釈義》37節で「善に明らかとなって誠になる」を述べたことに因み、それ

を推し進めた極致を述べている。

○その次の「善に明らかとなって誠になる」は、まだ38節にみられる「至誠」の「性を尽くす」という境地に達していなくても、「これを誠にする」ことができたものである。「曲を致す」とは、「学問思辨」(「博審慎明」³⁶)し、細かな点まですみずみ学び尽くして、「善を択ぶ」ことである。それによって「善に明らかになる」ため、「誠」が備わる。「誠は蔽い隠せない」ため、形が備わり人の見るところとなる。さらに学問が進んで誠が顕著彰明になった者も、「至誠」と同様に「天が命じた己の性をやり尽くすことができる」。こうして「己の性をやり尽くした」者も、また「人・物の性を尽くすことができる」、それによって民衆を「動かす」、「誠」へと「化す」ことができる。民衆の教化は「天下の至誠」でなければできない。その「曲を致す」すなわち学問を極め尽くす功は、この境地に至ると、上文の「至誠」と同じになるのである。「学問思辨」の功は「愚・柔」であつても、必ず「善に明るく、それを強固」にできる。「愚・柔」でない者は言うまでもない。「学知」(「困知」)の極致は、「生知」と同じであり、だからこそ30節では「その知った結果は同じである」と述べたのである。前節で「至誠」を述べ、本節で「曲致」すなわち学問によって「至誠」の境地に至れることを述べ、その「教」の功用を極言したのは、学者に「之れを誠にする」ことを勉めさせるためである。

40【原文】至誠之道、可以前知。國家將興、必有禎祥。國家將亡、必有妖孽。見乎蓍龜、動乎四體。禍福將至、善必先知之、不善必先知之。故至誠如神。《釈義》因言致曲之功可以至於至誠、而極贊至誠之妙、兼誠與誠之而言也。

○微之顯、誠之不可揜、至此而極矣。

○按以上論誠、至此以國家興亡結之。不外國家而徒說一身之誠也。

○鬼神章、始見誠字、舉大孝達孝、證其不可揜。至哀公問政章、言誠身明善、而審論誠與誠之者。至此乃言至誠如神、以應鬼神章誠不可揜。

40【訓読文】至誠の道は、以て前知すべし。國家將に興らんとすれば、必ず

それらに優劣の差を認める解釈は、おそらく本文の意図とは異なるだろう。

38 【原文】唯天下至誠、爲能盡其性。能盡其性、則能盡人之性。能盡人之性、則能盡物之性。能盡物之性、則可以贊天地之化育。可以贊天地之化育、則可以與天地參矣。

《釈義》因言自誠明、推以至其極。

○上文誠者、兼聖人至衆庶而言。此條至誠者、則誠之至者、而從容中道聖人是也。盡其性者、率天命之性、而能踐其形也。盡人物之性者、忠恕之極致、既盡己性、使人物亦得盡其性、成己以成物。成物之極、至贊化育。即洪範云、相協厥居者、是也。

38 【訓読文】唯だ天下の至誠のみ、能く其の性を尽くすと爲す。能く其の性を尽くせば、則ち能く人の性を尽くす。能く人の性を尽くせば、則ち能く物の性を尽くす。能く物の性を尽くせば、則ち以て天地の化育を賛くべし。以て天地の化育を賛くべくんば、則ち以て天地と参なるべし。

《釈義》「誠自りして明なる」を言うに因みて、推して以て其の極に至る。

○上文の《誠》は、聖人より衆庶に至るを兼ねて言う。此の条の《至誠》は、則ち《誠》の至る者にして、《從容中道の聖人》³⁵ 是れなり。《其の性を尽くす》とは、《天命》の《性》に率いて、能く其の「形を踐む」³⁶ ものなり。《人物の性を尽くす》とは、《忠恕》¹⁶ の極致にして、既に己の《性》を尽くし、《人・物》をして亦た其の《性》を尽くすを得しめ、《己を成し》³⁷ 以て《物を成す》³⁸。《物を成す》の極は、《化育を賛く》に至る。即ち洪範に云う、「相い厥の居を協す」³⁹ は、是れなり。

【訳注】

(一) 天地と参なるべし…朱熹は「天地と参すとは天地と並び立ちて三と爲るを謂う」とする。

(二) 形を踐む…37節【訳注】(一)参照。

(三) 相い厥の居を協す…『書経』洪範のことは、會澤の解釈は4節【訳注】(十六)参照。

38 【現代語訳】ただ天下の至誠だけが、自らに備わる性を尽くすことができる。自らに備わる性を尽くすことができれば、他人の性を尽くすことができる。他人の性を尽くすことができれば、物の性を尽くすことができる。物の性を尽くすことができれば、天地のはたらきである万物の化育を手助けすることができる。万物を化育する天地のはたらきを手助けできれば、天と地に並び立つ三番目の存在となることができる。

《釈義》前節で《誠を發揮して善に明らかとなる》を述べたことに因んで、それを推し進めた極致を述べている。

○上文の《誠》は、聖人より庶民に至るまでのすべてを兼ねていた。本節の《至誠》は、《誠》の極致であり、35節の《從容中道の聖人》に相当する。《その性を尽くす》とは、《天が命じた》《性》に率って、形、すなわち人としての道を実践することである。《人・物の性を尽くす》とは《忠恕の極致であり、まずは自己の《性》を尽くし、さらに他人・他物にもその《性》を尽くさせ、《自己を成し遂げ》て《他物を完成させる》ことである。《他物を完成させる》極致は、《万物を化育する天地のはたらきを手助けする》に至ることである。それは『書経』洪範の「相い厥の居を協す」のことである。

39 【原文】其次致曲。曲能有誠。誠則形、形則著、著則明、明則動、動則變、變則化。唯天下至誠、爲能化。

《釈義》因言自明誠、推以至其極。

○其次自明而誠、雖未及至誠盡性、而能誠之者也。致曲者、謂學問思辨博審慎明、盡其委曲、以擇善也。明善、故有誠。誠不可揜、故有形而可見。著顯彰明、亦可能盡其性。既盡其性、亦可以盡人物之性、而以動衆化民。化民者、非天下至誠、則不能。其致曲之功、至此則亦與上文至誠者一矣。學問思辨之功、雖愚柔必明強。況不愚柔者乎。學知困知之至、與生知不異。故曰、及其

わず」と説かれる。

(五) 古を好み敏にして以て之れを求む…『論語』述而篇に「子曰く、我れ生まれながらにして之れを知る者に非ず。古を好み、敏にして以て之れを求むる者なり」とあり、『説論日札』卷二、我非生而知之者には「資質の高下を論ずれば、則ち生知は上なり、学知は次なり。修為を論ずれば、則ち当に学知を以て先と為すべし。故に夫子、好古好学を以て自ら許すなり。…古を好み敏かに求むるは、祖述憲章する所以なり。夫子は上知の聖と雖も、学に由らずんば、則ち將た安んぞ集大成を得んや」と説かれる。

(六) 如し誠よりして明なるを以て…鄭玄は「至誠由りして明德有り、是れ聖人の性なる者なり。明德由りして至誠有る、是れ賢人の学びて以て之れを知るなり」とし、朱熹も「徳は実ならざる無くして、明は照らさざる無きは、聖人の徳の、性にして有する所の者にして、天道なり。先に善を明らかにして、而る後に能く其の善を実にするは、賢人の学なり。教に由りて入る者にして、人道なり」と、両者ともに「誠よりして明」を聖人、「明よりして誠」を賢人とする。

37【現代語訳】天命のままの誠を發揮し善に明らかかなことが、性である。一方、学問によって善を明らかにし、誠になることが教である。誠であれば善に明るく、善に明らかになれば誠になる。

《釈義》《誠・明》《性・教》のいずれも互いがあって成り立つことを述べている。これが《善に明らかとなつて身を誠にする》の要義である。

○本節に至つて、《性》と《教》とを並び挙げてゐるが、《性》と《教》の中には《道》があり、本節は1節《天命之謂性、率性之謂道、脩道之謂教》の主眼と対応している。つまり、35節には《誠は天の道》とあり、1節では人は《天命》によつて自らの《性》を受け、その《性》に率つて生きることが《道》とされていた。そのため、本節で《誠を發揮して善に明るい、これを性という》と言つたのである。この《誠を發揮し善に明るい》は、30節の《生知》《安行》、35節の《従容中道》に相当する。《善に明らかとなつて誠になる》は、35節の《択善固執》、30節の《学困知》、《利勉行》に相当し、36節

で示された《学問思辨篤行》によつて、《明・強》に至ることである。それらはすべて1節に述べられた《脩道》のための《教》であるため、本節で《善に明らかとなつて誠になる、これを教という》のである。《誠》であれば《善に明るく》なり、《善に明るけれ》ば《誠》になれる。《明》と《誠》と、《性》と《教》と、それぞれ両者が互いを待ち受け、互いに調和しつゝ《道》を成し遂げる。それはまさしく30節の《生まれながら学び困しみ知るが、知ることはひとつである。安く利し勉して行うが、その行いの結果はひとつである》のことである。

○聖人が《誠を發揮し善に明らかかな》ことは、今さら論ずるまでもない。しかし聖人だけがこの《性》を備えているわけではない。《愚・不肖の夫婦》であつても、その《与り知り能く行なう》中には、《誠を發揮して善に明るい》ものがある。農民が農業に敏く、婦人が織物に敏いことが、これに当たる。彼らの行為で《従容中道》の境地に至つたものは、《思勉》を待たずに、おのずと人としての《道》を実践するものであり、その点については《誠を發揮し善に明るい》の極致となつてゐる。そのため35節では、その境地に至つたものを《聖人》と言つたのである。このように、その《誠》によつて《善に明るく》なる資質は、誰もが備えており、『論語』にもあるように、人が備える《性》にはそれほど違いがあるわけではない。そのため本節では《誠であつて善に明るい。これを性という》のである。しかし、《性》があつても《教》がなければ、《道》を修めることはできない。そのため『中庸』は《脩道》が要であり、41節では《これを誠にするを貴ぶ》と述べてるのであるが、《これを誠にする》は、《教》のはたらきが最も重大である。聖人はもとより《生知》の資質を備えるが、彼らにも《知らない、できない》ことがある。そのため《生知》の才能に恃まず学ぶことを貴ぶのである。『論語』の「丘の学を好むに如かず」、「古を好み敏にして以て之れを求む」がこれを述べている。この節も《明》と《誠》は、行き着く所は同じであり、優劣の差をつけて述べているのではない。それは下の38・39節を覗ればわかる。《誠であつて善に明るい》を聖人の属性とし、《善に明るくなつて誠になる》を賢人の事柄とし、

を教と謂う。誠なれば則ち明なり。明なれば則ち誠なり。

《釈義》《誠・明》《性・教》両つながら相い待するを言う。是れ《明善・誠身》の要義なり。

○此に至りて、並び《性・教》を挙ぐ。而して《道》は其の中に在し、以て篇首の義に応ず。《誠は天の道³⁵》にして、人是の《性》を《天命》に受けて、因りて之れに《率う》。故に《之れを性と謂う》なり。《誠よりして明なる》は、即ち《生知・安行³⁶》《従容中道³⁴》なり。《明よりして誠なる》は、《択善固執³⁵》、即ち《学因知、利勉行³⁶》の事なり。而して《学問思辨篤行³⁶》は、以て《明・強³⁶》に至るの謂い、皆な《脩道》の《教》なり。故に《之れを教と謂う》なり。《誠》なれば以て《明》に至るべく、《明》なれば以て《誠》に至るべし。《明》と之れ《誠》と、《性》と之れ《教》とは、両端相い須ち、交わりて相い済す。即ち上文に云う《生学困、其の之れを知るは一、安利勉、其の功を成すは一³⁶》是れなり。

○聖人の《誠よりして明》なるは、固より論ずること勿し。然れども惟だ聖人のみ是の性有るに非ずして、《愚不肖³⁷》と雖も、其の《与り知り能く行なう³⁷》所の者にも、亦た《誠よりして明なる》者有³⁷。農の稼に喩く、婦の織に喩きが如きは、是れなり。若し其の《従容中道》なる者に至れば、則ち《思勉》を待たずして、自然と「形を踐む」。《誠よりして明なる》の極致なり。故に《聖人³⁵》と曰うなり。而して其の《誠》に由りて《明》に致る所以の質は、則ち人人にも亦た皆な之れ有り。天下の《性》は相い近し。故に《之れを性と謂う》なり。然れども《性》有るも《教》無くんば、則ち《道》脩むべからず。故に本篇は《道を脩むる》を以て要と為して、《之れを誠にする》を貴び、《之れを誠にする》は、則ち《教》の功尤も大と為すなり。聖人固より《生知》の質有り。然れども亦た《知らず、能わざる》所有り。故に《生知》に恃まずして学を貴ぶ。曰く「丘の学を好むに如かず」と、曰く「古を好み敏にして以て之れを求む」とは、是れなり。而して此の章も亦た《明》《誠》は一致し、軽重する所無きは、下の二句を觀れば、見るべし。如し《誠よりして明なる》を以て専ら之れを聖人に属すとし、《明よりして

誠なる》を以て賢人の事と爲し、軽重を其の間に措くは、則ち恐らくは本文の意に非ざるなり。

【訳注】

(一) 然れども惟だ聖人のみ是の性有るに非ずして……徂徠も「夫婦の愚も、以て与り知るべし……」の章に「至愚不肖の人と雖も、亦た皆な思はずして得、勉めずして中る者有り」と、説く。

(二) 形を踐む…『孟子』尽心上に「孟子曰く、形色は天性なり。惟だ聖人にして然る後に以て形を踐むべし」とあり、集注は「人の形有り色有るは、各々自然の理有らずということ無し。所謂天性なり。踐は、言を踐むの踐むの如し。蓋し衆人はの形有るも、其の理を尽くす能わず。故に以て其の形を踐むこと無し。惟だ聖人はのみ是の形有りて、又能く其の理を尽くし、然る後に以て其の形を踐んで歎ること無かるべし」とし、聖人であつて、はじめて人としての理に適つた行動ができると説く。ここの「形を踐む」は、道に適つた行動のこと。

(三) 天下の性は相い近し…『論語』陽貨篇に「子曰く、性相い近し。習相い遠し。子曰く、唯だ上知と下愚とは移らず」とある。『説論日札』卷四、性相近・上知下愚、には「子曰く人の生まるるや直故に是を是とし、非を非とし、親を愛し長を敬うは、天性に出で、矯飾を假らず。是れ其の性の相い近くして、善なる者なり。孟子の謂う四端は人皆な之れ有り。類を同じくする者拳な相い似たり、天下の足と口と耳目とは相い同じく、其の心も亦た同じ。皆な氣質の相い似たる者に就きて其の善を言う。故に、其の情は以て善を為すべし。夫の不善を為すが若きは、才の罪に非ざるなり、と曰うも、亦た其の近き者を指して之れを言う。孔孟未だ嘗て其の致を二たず」と、『孟子』告子上の公都子と孟子の問答を典拠にして解釈される。

(四) 丘の学を好むに如かず…『論語』公冶長篇に「子曰く、十室の邑、必ず忠信の丘の如き者有らん。丘の学を好むに如かざるなり」とある。『説論日札』卷二十室之邑には「聖人好学を以て自ら許す。詩書六芸の如きは、生知と雖も、以て学ばずして之れを能くすべからず。故に自ら下学して上達す、と云う。蓋し其の下学する所は未だ嘗て人と同じからずして、上達する所に至れば、則ち衆人は企及する能

會澤正志齋『中庸釋義』訳注稿（十）

松崎 哲之（常磐大学人間科学部）

Translation with notes on Aizawa Seishisai's "Tyuuyou Syakugi" (10)

Tetsuyuki MATSUZAKI (Faculty of Human Science, Tokiwa University)

37【原文】自誠明、謂之性。自明誠、謂之教。誠則明矣。明則誠矣。

《釈義》言誠明性教兩相待^(校)。是明善誠身之要義。

○至此、竝舉性教。而道存於其中、以應篇首之義。誠者天之道、人受是性於天命、因而率之。故謂之性也。自誠明者、即生知安行、從容中道也。自明誠者、擇善固執、即學問知利勉行之事。而學問思辨篤行、以至明強之謂、皆脩道之教。故謂之教也。誠可以至於明、明可以至於誠。明之與誠、性之與教、兩端相須、而交相濟。即上文云、生學困、其知之、安利勉、其成功一是也。○聖人之自誠明、固勿論已。然非惟聖人有是性、而雖愚不肖、其所與知能行者、亦有自誠而明者。如農喻稼、婦喻織^(校)是也。若至其從容中道者、則不待思勉、自然踐形。自誠明之極致。故曰聖人也。而其所以由誠致明之質、則人人而亦皆有之。天下之性相近。故謂之性也。然有性而無教、則道不可脩。故本篇以脩道爲要、而貴誠之、誠之者、則教之功尤爲大也。聖人固有生知之質^(校)。然亦有所不知不能。故不恃生知而貴學。曰、不如丘之好學、曰、好古敏以求之是也。而此章亦明誠一致、無所輕重、觀下二句可見矣。如以自誠明、專屬之聖人、以自明誠爲賢人之事、措輕重於其間、則恐非本文之意也。

【校注】

（校一）會澤家本、熱田家本ともに本来は「言誠明相待性教相待」であるが、前の「相待」が消され、後の「相待」の上に「兩」字が挿入されている。

（校二）「相須」について、會澤家本では「相待」とあり、「待」が「須」に訂正され、熱田家本ではもとより「相須」である。

（校三）「之」は會澤家本では消されている。

（校四）「農喻稼、婦喻織」は會澤家本、熱田家本ともに「農之喻稼、婦之喻織類」であったが、いずれも二つの「之」と「類」が消されている。

（校五）「質」の下には、會澤家本は「資」が記されていたが消されており、熱田家本ではもとより「資」がない。

37【訓読文】誠よりして明なる、之れを性と謂う。明よりして誠なる、之れ

るが、東嶽については人物を高く評価するものの作品は掲載していない。当時の知名度としては沾橋よりも東嶽の方が高かったと思われるが、湖中は平藩の沾橋との交流を重視している。化政期の水戸における俳諧享受者は、庶民層が遅月に、武家は湖中に学んだ傾向がある。水戸藩士の家柄に育った湖中には、自分を気に留めていた一面があったのだろう。そういった点では、身分の上下にこだわらなかった遅月とは対照的である。

湖中の人物評は、概ね旅先の主人を評価する内容となっているが、滞在期間や作品の収録数といった点まで確認すると、分け隔てのない交流をしたとは言いがたい。そこには湖中の性質として、忌憚なく評価を下す冷徹さ、自身との交流に足る人物であるかを見極めるかのような敷居の高さが見え隠れする。芭蕉作品を長年調査して、物事の真價に注意を払ってきた学者としての冷静さと通底するものがあるのだろう。

おわりに

湖中の自筆奥羽日記『三月越』を解読、考察することにより、文政期の東北における歌枕の状況、著名俳人たちの素顔、湖中の交友関係を窺い知ることができた。今後の課題としては、湖中の見方、価値観の妥当性について、同時代人の著作、選集、書簡等によって多面的な視点で文政期俳壇の実情を検証していく必要がある。近世後期における東日本俳壇の実態はまだ説明途上ではあるが、本稿を端緒に更なる調査を進めていきたい。

〔付記〕

本稿執筆に際しまして、天理大学附属天理図書館より所蔵資料「三月越奥羽日記」の全文翻刻を、研究紀要『人間科学』第36巻第1号・第2号（分割掲載）に掲載することをご許可いただきました（翻刻番号 天理大学附属天理図書館本翻刻第1271号）。ここに記して深謝いたします。

で先述したが、湖中には伝承の和歌等を記して考証しようとする態度がみられる。

以上、湖中が旅先で見聞した歌枕について考察している箇所をまとめたが、全体的に中立的な手堅い考証を行って、事実を究明しようとしている。

(十三)の考察で先述した通り、湖中は同時代の芭蕉研究者として有力だった仙台の曰人が、いわきの三箱の湯の由来を誤って認識していたことを非難しているが、芭蕉研究者としての自身の矜持と曰人への対抗意識が窺える。

最初の芭蕉全集『俳諧一葉集』を編集した湖中の学者としての手堅い性質を、湖中の歌枕考証から読み取ることができる。

(二) 湖中の同時代人物評

湖中自筆の奥羽日記『三月越』の特質としてもう一点挙げられるのは、湖中が旅先で出会った人物評を率直に述べていることである。これは、文政期の陸奥、常陸における著名俳人たちの素顔を知るための格好の資料となり得る。以下、湖中が下した人物評を列挙してみよう。

○雨考(須賀川 桃祖門人)兼て文音し居けれバ旧識のごとし。七十九齡といひつれど健にして風流又他にこへてめで度老人也。

○多代女(須賀川 雨考門人)女性なれば風譚はかゝしからず。

○与人(二本松 冥々門人)つとめて一時餘の風談あり。深情かぎりなし。

○紫明(二本松 冥々門人)八丁目驛に紫明を訪侍れば悦びあわて、去年の秋造りしと云別家にとめて懇にあるじせらる。其妻殊にかひなくくもてなして、野菜ハ実ニ春泥坊底の数を尽すといふべし。しばらく旅愁を忘る、ばかり也

○古翠(出羽川西 乙二門人)古翠ハ風流のしれものとかねて聞しにまさり、其胸中一点の滞なく、常に近づかまほしきをのこ也。其明る日ハ法用のありて二里斗りよそなる寺へゆくといひて、かれも誠に名残を惜ミ侍る。互に旧友のわかれにひとしかりし。

○きよ女(仙台 乙二の娘)此夜仙府の松井氏をあるじとす。母子懇にある

じせらる。玄鶴(きよ女の子か)に告て規外(水戸の湖中門人)ともに服薬す。三四貼にしてやがて癒たり。

○馬年(仙台 乙二門人)馬年志やさしく鬼首といふ處にて得たる櫛のむしばみたる文臺及び福浦島の竹など草堂にあるかぎりを贈らる。

○曰人(仙台 百陽門人)曰人が説杜撰にしてとるにたらずといへり。

○鬼風(相馬中村 雨琴門人)鬼風を訪侍るに、三枚ばきの養蠶を^(一昨日)とつひより、半ばしにかゝりしとて手もすまなるに、侯の休足所と聞へし家をかきもとめていと懇にもてなしける。夕と深更とに來り、忙忙の中に風談す。志厚き雅人也

○沾橋(岩城)先づ沾橋を訪侍りしかバ、かねて予が此行を聞伝へ居たるとて、大に悦びやがて有馬屋と云客舎の別家にとめてあるじせらる。志浅からず。

○東峨(岩城)先づ東峨を音信侍りしかバ、舊約をたがへず福島屋と云客舎の裏生鋪に案内す。此老行脚をたすくる事おのれが親族を愛するがごとし。頗一奇人といふべし。

○随和(平潟)大友氏随和が隱家を訪て風談

○素英(福田)素英は富人ながら志優しくてあるじせらる、こと他にたへたり。

同じ土地で出会った俳人でも、親密度合いには差がみられる点は面白い。(往路篇)でも述べたが、須賀川においては石井雨考を高く評価する一方で、女流俳人市原多代女への評価は手厳しい。二本松では冥々門人の根本与人、加藤紫明と交流するが、与人宅には宿泊せず、紫明宅に五泊(五月二日〜八日)している。湖中は与人のことは批判していないが、軽妙洒脱な作風の与人よりも、平明温雅な作風の紫明の方が湖中には合っていたのであろう。出羽、仙台では乙二門人たち(古翠、きよ女、馬年)とは親しいが、遠藤曰人とは会っていない。曰人の考証に対する批判については先述したが、芭蕉研究者としての対抗心が窺える。岩城では、沾橋との歌仙等は日記に記してい

知明著）に、「常のあやめの花に似て少しこぶりなり。色は京紫の少し赤味つよし。此花二本松あさかの里に沢山野山にも有。」とある。湖中は「葉は麦のごとく花ハ錢のかたちに似たり。」「花かつみハ菖蒲の小なるものにして、花三ひら也。葉も細くちひさし。」と記している。「よその地にうつし植れば極て枯るといふ土人の申ける。」「いつの年にや庵にうつし栽たりしが、終に枯うせし。（加藤紫明談）」とあるように、移し植えると枯れるという性質を地元の人と二本松の紫明の両者から聴取している。松平定信、大原幽学もまたノハナシヨウブ説を支持したが、湖中の記録は、文政期に主流となった「花かつみノハナシヨウブ説」の一例として加えられる。

○安積山

浅香山、道の東にあり。其裾道へ出、はる山の頂に横に廣がりたる赤松あり。山のかたちひらめにして塩尻をふせたるが如し。静なる姿あり。此ほとりにある山々かたち大かた似かよひたり。又、時鳥多く啼所也。

實ハ二里ばかり西にあるをまことの浅香山と云といへり。山の井もかつミも其山の麓にあり。

（頭注）友人池原長兵衛より西にあり、浅香山へ往しが、まことしきもの一もあらず。古はこなたこそなつかしけれといはれたり。

安積山には芭蕉が『奥の細道』に通過した際の日和田の丘説と片平町の額取山説があるが、湖中もその点に言及しており、額取山説が有力であったことがわかる。曾良も旅日記に額取山が本来の安積山であると記録している。だが、湖中が伝え聞くところによると、額取山の方に井戸等の遺跡は残っていないかったようである。

○有耶無耶の関

大民云、「絶頂の観音堂の鐘の銘に有耶無耶の関とありと云」。岩城の露柱に面会の時、此関の事を尋侍りしかバ、「うやむやの関ハ出羽の北方庄内の近くにあり。」と云。或人の説に笹谷を有哉無哉の関、大河原をは、かりの関、伊達の大木戸を下ひもの関と云。

仙府の清女「笹谷をたしかにうやむやの関なり。」と云。これハ此地

をもふみ猶其父乙二の説を聞しと覚ゆれば実事なるべし。規外云、「露柱の説ハあやまりなるべしと覚ゆ。後の風騒人をまつ。

有耶無耶の関跡は現在でも笹谷峠の南（宮城県柴田郡川崎町今宿字川岸）説と三崎峠（山形県飽海郡遊佐町と秋田県にかほ市の県境）説があり特定できないが、湖中もまた、有耶無耶の関は笹谷峠の南にあったという説（仙台の乙二、きよ女）と、山形県と秋田県の県境の三崎峠（岩城の露柱）にあったという説を挙げている。湖中は地元の人乙二、きよ女父子が主張するの笹谷峠説を支持するものの、「後の風騒人をまつ。」とまとめている。

○野田の玉川

勿来関と関田の間に玉川あり。其ほとりの人のいふに此玉川ハ能因の

哥ありたるながれにまぎる、事なし。何やらの文にも玉川ハ勿来に近しとあり。又、野田といふ所に寺ありて其事證とするに足ものありと云。

又南部にあるを実といふ人あり。仙臺にあるを実といふ人あり、後の騒客をまつ。

野田の玉川について湖中は、①福島県いわき市小名浜の玉川、②岩手県九戸郡野田村玉川、③宮城県の大賀城市と塩竈市の境界、の三説を挙げている。天明七年（一七八七）、塩竈の俳人白坂文之は、野田の玉川に「夕されば汝かぜこしてみちのくの野田玉川千どり鳴なり 能因」の歌碑を建立している。現在では①、②の説はほぼ忘れ去られているが、湖中がその伝承を丁寧に書きとどめる態度には、研究者としての中立性が窺える。

○武隈の松

武隈の松ハイツこのほどにやと尋侍りしかバ宿より西二丁ばかり入て竹駒明神社のうしろ民家の庭中にあり。しかれども四十年ばかり前に枯て裁継なれば只其かたちのみなりと云ければ往て見ず。「松はこのたび跡もなし」と能因の歎れし折にはいさ、かまされりといふべし。しかれども人々「いかに」と問事侍れば「みき」と答る詞のなきぞほいなく覚侍る。

武隈の松については、「二、『三月越』（復路篇）考察（9）」（P141）

は「歌仙四季発句」「四季発句合」と題した素丸の添削書が現存する。だが、この二冊には「素英」の俳号はなく、「四季発句合」には「窓竹、山郭、魚水、鷹先、聞笛」の句が添削され、巻末には「**聞藻章如顕印 素丸** 御句舂細ミ、弱ミになり申候。是にては俳諧消へ可申候。今少し手づよく趣向を立て可被成候。大かた徒言の句に相見へ申候。」と辛口の評価がされている。「歌仙四季発句」は鷹先、聞笛、兔逸の歌仙添削の後に「**聞藻章如顕印 不附句** 落墨十一句 素丸」と素丸の署名があり、更に山郭、聞笛、兔逸の四季発句六十句が添削されている。ここに出てくるいづれかが素英の前号である可能性もあるが、「葛飾蕉門分脈系図」には葛飾派八世の馬場素丸の前号が素英であったことは記されているものの、「酒井素英」や「窓竹」らの俳号は確認できない。三世素丸は寛政七年没であるから素英が初学の頃に手ほどきを受けた可能性はあるが、三世素丸の没後、孫の絢堂素丸が号を引き継ぎ、また葛飾派の序跋という宗匠が江戸座の点取俳諧に転じて、葛飾素丸を自称するようになり、同時期に二名が素丸号を名乗る事態になる。もしこれが三世素丸の添削で、この中のいづれかが素英の前号であるとすれば、素英は葛飾派から成美グループへと交流を変化させていったことになり、その過程は一茶と一致することになる。素英が江戸に出て一茶と連句を巻いたことは事実であるが（拙稿「新出一茶発句『菓の鳥の』五吟歌仙』『二松俳句』」、素英の具体的な俳諧活動については今後明らかにしていく必要がある。

湖中は素英を「富る人ながら志優しくてあるじせらる、こと他にたへたり。」と称賛している。宿泊した早朝に目覚めた湖中は、「一眺舎（素英宅の庵号）から佳景を眺め、青田から夜明けてのちに人の家」の句を詠んでいる。翌日は酒宴があり、湖中はその後の感懐として、清貧の理想を失った昨今の旅の俳人を非難する内容を記している。湖中は六月十六日から十九日まで四日間素英宅に滞在している。

(十四)

六月十九日、湖中は自宅のことが心にかかって帰路へと向かう。途中の太田では門人の尾花庵一径と半歌仙を巻いている。

湖中が水戸に帰って不思議に思ったことは、五月二十九日の時点で岩沼では既に田植えをしていたのにも関わらず、常陸ではまだ代かきもしていないという現状である。岩沼では五月末から十二日間かけて田植えをするが、それは上田（肥えた上質な田）だからで、常陸の下田（瘦せた田）は土用近くまでは植えない方がよいということを知る。源俊頼の和歌「今朝だにも夜をこめてとれ芦川やたけだの早苗ふしだちにけり」は、早苗をとるにも時機が大切であるという趣旨の歌だが、田植えも土地柄によって時機が異なるということを実感したのである。

北総の五種なる人物が湖中を迎え、三カ月にわたる奥羽への旅は終わりを迎えたが、各地で花鳥の友と交流できたことが湖中にとって得難い経験となつた。

三、湖中の奥羽日記『三月越』の特質

湖中自筆の奥羽日記『三月越』について、翻刻と注釈、そして若干の考察を加えてきたが、この旅日記の特質について、「湖中の歌枕考証」、「湖中の同時代人物評」という二点に絞って述べ、本稿のまとめとしたい。

(一) 湖中の歌枕考証

歌枕（和歌に関する名所）を訪れるのは、「奥の細道」における芭蕉の旅の目的の一つであったと考えられている。湖中もまた歌枕探訪を念頭において東北地方を旅している。湖中の旅日記の特質は、歌枕に関する伝承を考察的に解明しようとする態度である。「三月越」の旅の全体を通じて、湖中が考察した歌枕について、ここにまとめておくことにしよう。

○花かつみ

紫明（二本松の人）云、花かつみハ菖蒲の小なるものにして、花三ひら也。葉も細くちひさし。いつの年にや庵にうつし栽たりしが、終に枯うせしと語れり。うつし植れば枯るといひし土人の言葉にあへり。

かつみ草は、古くは真菰のことと考えられていたが、近世に入ると小ぶりの菖蒲（ノハナシヨウブ）説が有力となった。『花勝美考』（寛政七年 藤塚

さの種』（文政八年蘭叟編）等に入集。

○越後の俳人東峨（同名異人）

花衣捨てと啼歎ほととぎす

東峨（越後の俳人と共に入集）

山吹の散るや月なき草まくら

越後 東峨

新潟日和山にて

〔桂垣集〕文政七年 蒼峨編

足跡について歩行や星の屑

越後 東峨

川風や灯しぐるる梅の宮

越後 東峨

宿とりて暮の髪結ふ若葉哉

越後 東峨

梅寒し授戒にのぼる寺の山

〔九日〕文政八年 夢南編 乙二三回忌追善集

梅寒し授戒にのぼる寺の山

東峨（水原）

つばむ間は芹にかくるる齋かな

〔あさの種〕文政八年 蘭叟は相馬中村の産といわれる

つばむ間は芹にかくるる齋かな

乙二三回忌追善集 蘭叟は相馬中村の産といわれる

○岩城の人か越後の人か不明な東峨

箕におけば炭にも来るや冬の鳥

東峨

〔越後俳人と共に〕〔かきほうし〕文政十二年 笹雄尼編

〔わすれず山〕文政八年 きよ女編

乙二三回忌追善集

強力（いかり）の潜て出たりふちの花

東峨

筏士（いかだし）の流して呉しつつか

東峨

〔五とせ集〕文政十年 太橋（米沢の人）編

〔俳諧蚤のあと〕文政四年 桂丸編

病例ならず水原より春窓にかへりて東嶽、文仲、

夢南の人々にすゝめられて

死ぬ年を枯木のやうに忘れけり

乙二二

東峨について管見によってわかる範囲のことを述べたが、湖中が高く評価

したこの人物は、化政期における岩城俳壇を支えた今後顕彰されるべき先哲

である。

湖中は東峨に三箱の湯という名の由来を尋ねているが、東峨によれば、三箱山という地名に由来するという。代々温泉神社の神主を佐波古氏とするのもそれに因んでのことらしい。それを聞いた湖中は二年前の文政八年に仙台の遠藤日人が水戸の湖中宅に来て語った、三箱の由来は小さい浴槽「小箱」「狭箱」からきているという説を、「日人が説杜撰にしてとるにたらずといへり」と切り捨てている。日人は湖中にとって芭蕉研究というフィールドにおいて、ライバル的な存在であったのだろう。杜撰な説を非難する姿勢に、日人への対抗心が窺える。

その後、湖中は湯長屋下西郷の山縣東庵という人物に招かれ、俳諧を行

たようであるが、句の記述は省略している。

（十三）

六月十四日、湖中は陸奥の小山有楊なる人物と会う。彼はこの旅中に水戸に訪問して湖中を訪ねたが、湖中が旅行中であつたため会えなかつたとい

う。有楊は相馬に用事があるため、再び水戸で会う約束をしている。

植田（いわき市植田町）では淨月院オウ（修験）宅を訪れ、月見をしてい

る。オウは岩城平まで湖中を迎えに行き、植田の自宅まで同行している。湖

中は「中くく」に富る人よりも其心清し。」とオウを評し、「すゞしさに心のゆ

くや月の中」と詠んで満月の夜を楽しんでいる。

勿来の関近辺を通過した湖中は、「夏草のなごそに積る月日哉」の句を遺

しているが、勿来の関についての記述はほとんどない。特に付加すべきこと

がなかつたのであろう。

平潟に訪れた湖中は、大友随和の隠家に立ち寄っている。随和は平潟八幡

神社に芭蕉句碑「此あたり目に見ゆるもの皆涼し」を建立し、記念集『多賀

の浦』（文政元年刊）を上梓した人物で、当時の平潟を代表する俳人である。

随和に案内されて湖中が訪れたのは福田村の酒井素英である。素英は常陸

多賀福田村（現北茨城市関本福田）の名主。たびたび江戸に出て交流し、一

茶とも連句を巻いている。素英は俳諧を江戸葛飾派の溝口素丸に学んだと『北

茨城市史』（一九八七年 茨城市史編さん委員会編）にある。実際酒井家に

日ゆく春の日あしやひさの浜」とこ夏や波立堂の翡翠の幸」「岡寺や駒なづむ浜鶏頭花」の三句を刻んだ露沾句碑(平成十七年建立)がある。

岩城平城下に来た湖中は沾橋に歓迎されている。沾橋は俳号からして露沾系を継承する人物であるようだが、当時の平藩主は安藤信義(三代)であるから、安藤家家臣であろう。沾橋は露沾の掛軸を所蔵し、湖中に披露している。

札留ややしきの春に山ざくら 露沾

鈴むしや驛路の荷鞍千々の門 全

露沾は陸奥磐城藩七万石の三代藩主義概(風虎)の二男義英、のち政栄。

天和二年(一六八二) 麿嫡、家督を継いだのは三男義孝。宗因に学び、季吟、芭蕉、其角らと交流。享保十八年(一七三三) 九月十四日没、七十九歳。延享四年(一七四七) 磐城平藩六代藩主内藤政樹(露沾の子)は百姓一揆発生などの懲罰として、日向延岡に転封となる。寛政元年(一七八九)に遅月が露沾の墓参りに訪れた際には、内藤家の延岡転封から四十二年が経過していた。遅月は「其露の色ハまがはず草いちご」と詠み、世の無常を嘆くとともに、露沾を追悼している。

湖中が文政十年に訪れた際には、露鳥、甘之、米囊、方々(植田の修験)といった俳人も集った。湖中、沾橋、規外による三吟半歌仙、規外、露鳥、沾橋、才々、太民、湖中による六吟歌仙を記録しており、六月八日から十一日まで四日間沾橋のもとに滞在していた。

岩城平を出発した湖中は岩城湯本の東峨宅を訪れている。東峨は佐波古氏。湯本温泉神社主佐波古直秀の弟。舞踊振付師としての号は梅園梅廻舎伴蔵。東峨は当時の岩城俳壇を代表する宗匠である。湖中は東峨のもてなしぶりを、「行脚をたすくる事おのれが親族を愛するがごとし。頗一奇人といふべし。」と評価している。温泉神社宮佐波古直貞編著『佐波古とは何か』によれば、「佐波古東峨俳句拾遺」と題した東峨の句二百句余りと、東峨にゆかりのあった俳人三十九名の句が紹介されている(これは東峨自筆による一冊らしいが、現在所在は知れず、筆写したメモのみが残されているという。著名な交友俳人としては須賀川の市原多代女、石井雨考、江戸の田川鶯笠(鳳

朗)、一具庵一具、白圭、二本松の加藤紫明、三春の俳仏がおり、江戸、陸奥の俳人と広く関わったことが知られる。「佐波古東峨俳句拾遺」より、一部を紹介しよう(『佐波古とは何か』温泉神社宮佐波古直貞編著 平成四年刊所収)。

紫明老人の追福に(紫明は文政十二年三月十八日没、六十九歳)

おしむ程もりきは露の別れ哉

神祇の家に生まれながら風流に世を遊んとて仏事にまじわり遅月老

師の十七回忌(文政十一年)をいとなみけるは忘るまじ

ふみ月の中ばせを翁の月にして

ことし古稀の賀庭をひらく東峨老人をうらやみて

わが家の俳諧古し梅の花 一具

東峨老人の七十の賀祝す

青□や命うれしきうめの花 たよ女

東峨は『黒塚集』(文政二年与人編)『傀儡師』(文政三年松堂編)『其白髪集草稿』(天保一、二年頃与人編)『九日』(文政八年夢南編)等に入集する。

いくたびぞ蚤にかけるすり火打 東峨

水甘し山家並びの葛の花

〔はたけせり〕文化元年 乙二編

岩城 東峨

〔黒塚集〕文政二年 与人編

古めかしや若菜にまかる老の駕(傀儡師)文政三年 松堂編

花咲や婆々もつかはず豆腐買

〔其白髪集草稿〕天保一、二年頃 与人編

十夜の講頭といふにたのまれて

念仏の十日にあきて袖味噌哉 岩城 東峨

〔九日〕文政八年 夢南編 乙二三回忌追善集

東峨について注意を払わなければならないのは、同時代の同名異人として

越後の東峨がいることである。越後水原の人で乙二の門人らしく、乙二系の

俳書に見える。『桂垣集』(文政七年着峨編)、『九日』(文政八年夢南編)、『あ

(十)

六月一日、湖中は駒が峰（現福島県相馬郡新地街駒ヶ嶺）の寺島屋に宿泊する。よき宿にあへり。」と述べているので寺島屋を気に入ったのであろう。そこで芭蕉研究家の湖中が想起したのは、『笈の小文』に芭蕉が述べた「只一日のねがひ二つのみ。こよひ能宿からん、草鞋のわが足によろしきを求めん。」という一節である。芭蕉が旅中において一日の願いとしていたことは、よい宿に泊まりたいということと足に合った草鞋が欲しいということであった。湖中はこの芭蕉の言葉を踏まえて、自分の旅の願いには少し異なる点があるという。それは、この上なく愚かな車夫（駕籠の担い手）に出会いたくないという願いである。足が不自由だった湖中は旅の行程の全てを駕籠で移動している。彼特有の感慨といえるだろう。夏目漱石は『夢十夜』第六夜において、車夫を学のない職業として軽視しているが、湖中が旅した江戸時代後期においても、そういった傾向があったのだろう。

相馬郡鹿島に入った湖中は、只野鬼風のもとを訪ねる。鬼風は京の出身で、諸国を吟遊していた際に鹿島町に寄り、呉服屋兼質屋の娘みな女の婿となった。家業は養蚕もしていたようで、半干しの作業をする忙しい最中であったが、藩侯の休息所を借りて丁寧に湖中をもてなしている。その際湖中は、検断の菊池芳雨という人物から揮毫を求められている。

原野町にきた湖中は、「涼風や髪をかぶりし牧の馬」と詠み、野馬の数を地元の人に訪ねている。相馬野馬追は相馬氏の始祖である平将門が発祥といわれる。湖中の記述によれば、毎年五月の申の日に行う野馬祭りには、原町から小高まで二里ほど馬を走らせ、小高の妙見（相馬小高神社）で木戸を打って奉納する一頭を選ぶという。この記述により、当時の野馬追祭の実態が概ね理解できる。

(十一)

長塚村（現福島県双葉郡双葉町長塚）に一泊した湖中は六月四日、駕籠の中で湖中は旅中に様々な人に出会ったことに対する感想を述べている（傍線部）。今回の旅の主題にもなり得るくだりであるので以下に口語訳しておく

う(①)③、傍線は便宜的に付した)。

芭蕉翁は『笈の小文』において、偶然旅先で風雅を解する人物に出会う喜びは、「瓦礫の中に宝石を拾い、泥土の中に黄金を得るようなものだ。」と書かれた。嬉しいことに私は今年、奥羽の旅に遊んで多くの人と交流してつくづく感じるのは、人には三つの類型がある。①業(俳諧)が境地に至っている人は言うまでもないことだ。たとえ②業(俳諧)は巧みでなくても、この道に執心している人は情が細やかで素晴らしく、次に③作品の巧拙に関わらず風流な人。こういった三者の人たちは、素晴らしい菩薩ともいえるだろう。昔も今も変わることなく心にしみるのは、人情だけだ。

この言葉の根底には、俳諧の境地に至っている人物であるかどうかを正確に見極める眼力を湖中自身が備えているという自負がある。このような視点で湖中は旅先で出会った各地の俳人を評価してきたのである。この点については、本稿「三、湖中の奥羽日記『三月越』の特質(二) 湖中の同時代人物評」(135ページ)において後述する。

湖中は富岡、広野を通り、六月五日には久之浜の龍光寺に宿泊している。住職は名古屋出身の土峰という人物であることがこの旅日記によりわかる。この寺は現在でもたいへん雰囲気の良い所だが、「市中をさることわづか二百歩ばかり、清閑をおもてになし涼しさをうらにます。そこはかとなく心すみゆきてしばらく旅の俗情をわすれ侍る。もし今寛英(平安時代の僧、歌人)、圓位(西行の法名)の両法師客中におはしまさば、必やどりを爰に乞給はざらむや。」と湖中は絶賛している。寛政元年(一七八九)に旅した遅月も龍光寺に立ち寄っており、当日咲き誇っていた百日紅を見て「我によきあるじよ花の猿すべり」と詠んでいる(松島紀行)。

(十二)

六月七日、波立海岸に立ち寄った湖中は、西行がここで詠んだとされる和歌を紹介している。現在の波立海岸には、「陸奥の古奴見の浜に一夜寝て明日や拝まむ波立の寺」(昭和三十年建立)。の和歌を刻んだ西行歌碑と、「八百

大梅は兎島氏。名は筠、字は克従、通称小島屋酉之助。別号に刺庵、孤山、大梅居。江戸蔵前生まれ。儒学を市川寛齋、山本北山に学び、梅外と号して詩を善くした。のち道彦に入門して大梅と改めた。彼が俳諧に志した時、漢学仲間の鵬齋、詩仏、五山らが相語って、「今わが党天下に充滿するも蜀山は竹斎の跡を趁って狂歌師になり、馬琴は西鶴のひそみに倣って戯作者に變じ、梅外は芭蕉の糟粕をなめて俳諧師になりしとき、速やかに之をどむべし。」と相携えて大梅を訪うたが言い出し得ず、翌日詩仏が書してこの事を言いやったが、大梅は、「河豚食はぬ人にはいははじぶくの味」の一句をもつて答えたという。晩年は深川元大工町に移り、菓子商を営んだ。天保十二年（一八四一）五月二十九日没、七十歳。

湖中と大梅との間には深い交流はなかったようだが、馬年は湖中が詠んだ旅中の句「提て出る田槌の障るあやめかな」を気に入ってこれを立句にきよ女らと付合に及んでいる。この句は湖中が五月十三日に大橋（山形県南陽市大橋）で詠んだものである（本稿往路篇参照）。平明な句であるが、田槌をあやめと取り合わせたところに妙味がある。乙二を尊崇していた湖中と乙二の高弟馬年は意気投合し、結局湖中は五月二十六日から二十九日まで馬年宅（松洞）に滞在した。その間における付合三巻が『三月越』に記録されている。岩沼に來た湖中は歌枕として名高い武隈の松について記述している。湖中が旅日記の書名を『三月越』としたのは「桜より松は二木を三月越し 芭蕉」（『奥の細道』）によるのだが、湖中にはその松を実際に見ていない。なぜならば、湖中が訪れた文政十年（一八二七）には芭蕉が見た頃のような立派な松ではなくなくなってしまっていたからである。湖中が訪れるより三十八年前の寛政元年（一七八九）、遅月（備中出身で水戸俳壇の俳諧宗匠となる）が武隈の松を訪れてその時の状況を記録している。遅月が地元の老人に取材したところによると、老人の親の代までは幹回りが一丈にも余るほど（三メートル以上）、高さは数十丈（数十メートル）もあったというが、台風被害で折れて枯れ、五年前の天明四年（一七八四）頃に新たに植え付けたという（拙稿『遅月上人の松島紀行』）。現在聳え立っている武隈の松は百五十年ほど前に

植えたもので、湖中が訪れた折の若木は文久二年（一八六二）に烈風のため倒れてしまった。以下、歌枕武隈の松の歴史をまとめておくことにする。『三月越』にみえる湖中の記述内容には傍線を引いた。湖中の歌枕考察は大雑把ではあるものの的を射ている。

【武隈の松の歴史】

延長七年（九二六）元良親王（八九〇〜九四三）が陸奥下向の折に「植しとき契りやしけん武隈の松をふた、びあひ見つる哉」（『後撰集』）と詠んだ。

治安三年（一〇二三）陸奥守平孝義が名取川の橋にするために伐採。能因（九八八〜一〇五八）は二度武隈の松を訪れたようだが、二度目に來た際に松がすっかりなくなっていたので、「武隈の松はこのたび跡もなし千とせを経てや我は來ぬらむ」（『後拾遺集』）と詠んだという。また、父則光朝臣の供で奥州に下向した橋季通（清少納言の子とも言われる）は、「武隈の松は二木を都人いかゞとはゞみきとこたへむ」（『後拾遺集』）と詠んでいる。

文治二年（一一八六）能因を慕った西行（一一一八〜一一九〇）が武隈の松を訪れ、「たけくまの松は昔になりたりけれど跡をだにとて見にまかりてよめる」と前書して「枯れにける松なき宿のたけくまはみきと云ひてもかひなからまし」（『山家集』）と詠む。

元禄二年（一六八九）芭蕉は『奥の細道』で、「今将千歳のかたちと、のほひて、めでたき松のけしきになん侍し」と述べる。

天明四年（一七八四）頃、松が野分で折れて枯れたため、仙台藩主伊達重村が植え継がせる。

寛政元年（一七八九）二木に分かれた若木の松を遅月（水戸の俳諧指導者）が見る。

文政十年（一八二七）松は四十年ほど前に枯れ、植え継ぎなので湖中は見なかった（『三月越』）。

文久二年（一八六二）烈風で倒木。その後呉服屋作間屋万吉が玉浦村二ノ倉浜から取り寄せて植え継いだものが現代まで残る。

彼岸の跡は鉢もた、かず

高宮の裏も表も落し水

瘧（まろ）ふるひのこハハと出る

すうすつと花の香の来る朝じめり

けふもきのふも酔うり難賣

廿二日、四壁堂に帰る道すがら、炎熱に堪かねたり。

川を飲んで脾胃の強さよ田草取

五月廿九日、岩沼、亘の里、田植最中にて侍しかば、いつ植はじまりていつ仕舞にやと問侍りしに、廿一日にはじまりたれば、六月三日までにはミナ地に入たるに、いまだ代もか、ぬ小田敷多くあり。

（頭注）五月廿一日ハ入梅より七日目にあたる。

いかにかくハたがひ侍ると尋ければ、みちのくハ上田にてはやし。此わたりハふけ田にて下田なれば土用に近よらざれば植てよからず。故にまち居り侍るといふ。「たけ田のさなへふしたちにけり」とよまれしも斯る事などのありけるにやあらむ。

北総の五璣予がみちのくの帰りをしたひ跡を追来り。草扉を敲き一折の両吟あり。又句帖の序を望む。其詞、

花鳥を友とする人ハ花鳥をもて子御槽とし、琴、碁を翫ぶ人ハ碁棋をも

て心とす。爰に北総銚口の五璣、そのひとり心を心とする人ハ、まじはりて、おのが心の花鳥を思ふさまに遊ばしめんと裾おかしきからけて天地に独歩す。なか／＼やさしき花鳥の友だちにてぞ有にける。もし其心をうばひて親しく交ざる人ハ實に花とりを友とする人にあらず。実に花鳥を友とする人あはれば、まじはらざる事あらむや。

丁亥季夏下弦

幻窓湖中書

（注釈）

○「今朝だにも夜をこめてとれ昔川やたけだの早苗ふしたちにけり 源俊

類』『続古今和歌集』第三夏歌。

○一徑・立川次郎左衛門。豪農。太田尾花庵三世。湖中門人。「俳諧一葉集」の序文を草している。

○上田・田租を定めるために等級を上田・中田・下田に分け、肥えた田を上田、瘦せた田を下田と称した。

二、「三月越」（復路篇）考察

（九）仙台・岩沼

文政十年（一八二七）五月二十六日、湖中は仙台から陸前浜街道を南下して水戸に帰る復路の旅に立とうとしていた。だが、仙台における乙二の高弟石原馬年は、湖中に対して丁寧な手紙を認めたため、湖中は馬年宅に立ち寄っている。その文中には「鶯花不厭貧」とあって、清貧を理想とした点に湖中は感じ入った。馬年について述べておこう。石原馬年は仙台藩士で、松洞とも号した。師の乙二が文政六年（一八二三）七月九日に没した同年九月、横田亀丸（後剃髪して足了庵禾月尼と号す）が乙二追善集「しをに集」を刊行した。馬年は同集の跋文を草しており、巻頭はきよ女と馬年の句ではじまっている。

父のなきがらを弔まいらせて家に帰る時、亀丸も墓参をも墓参せん
とて行に、はからずも二木の松近き所にて逢ぬ。

物いはじ露指さして小一時 　　きよ女

「起しても亦伏菊や九月尽」と斯申てこの花を惜みし老人の此頃を
もまたで泉下の人となり給ひけるを

ふみ月やすかれし菊のやがてさく 　　馬年

馬年は「あさの種」（文政八年 蘭叟編）に「梅咲てよいとおもへば来ぬ衛馬年」、『わすれず山』（文政八年 きよ女編）に「梅咲て鶯老てあきの風馬年」が入集しており、仙台の乙二社中において重要な存在であったことが窺える。

馬年宅には江戸の大梅がいて、湖中はしばし風談している。大梅については「俳諧人名辞典」（高木蒼梧著）にある記述が興味深いので以下に紹介する。

○洞月・平潟の人。遅月門人。平潟町海徳寺共同墓地に五輪塔「遅月上人分骨塚」を建立。勿来の関跡に最初に建立された碑は源義家の歌碑だが、建立を企画したのは福田村の酒井素英と洞月である。寛政七年七月、平潟港畔に「心佛塔」が建立される。地元平潟の人々が遅月の教えを慕って建立したものである。弘化二年三月五日没。戒名は「即照洞月清居士」。

(十四) 磯原・太田・水戸 六月十九日〜二十二日

十九日、日数かさなるまゝ、に我家の事心にかゝりて、朝とく出ばやと調度など取しらべ侍るに、例の事なればあるじどのかうのとて袂をわかちかねたり。又来る事をいひて辰の半刻ばかりわかる、事になりぬ。やがて小家がちなる里にかゝる。

麻の葉の風や六月中過る

神岡驛を過て、磯原といふ所の海岸に天妃の社有。

明僧心越嘗齋「天妃像」来藩祖義公創祀「諸此」又祀「那珂湊」日本國中

唯有「二廂」耳

白庭川をわたる奥州の上白庭を水上とすと云。

鮑釣(ま)のはだし涼しやさゝれ石

浪打際を過る處にふたつ島といふあり。いさ、か松島の俤ありておかし。

「椽に寝るなさげや梅に小豆粥」と支考が辛き目見たる足洗の驛に至る

寝たといふ軒ハこゝらか梅を干

此宿の一泊にあたり、さるハ風雅の上聊愜有。川尻の驛に至る。夕映殊にすみ渡たり。

涼しさや波にさしゆく家の影

蠶浦亭に泊る。夫婦ともいとかひくしくあるじせられて、旅の上ともおもはざるまで安かりける。此夜友人禾口防人の用にてありけれバ月をこへて此驛にとゞまりけると蠶浦の譚けるが頓て訪来て深更まで語りつゞけて帰る。名残殊にあしかりけり。

廿日、其亭を出て小木津の驛長が庭中の松を見る。名木といふべし。惜哉。

人作の入たる事。

さきの夜禾口のいひけるハ、小木津の里の長久しく病の床に臥けるが、懇なる友の来れる折いひしは、我病外の事ならず。その山にかゝる松あり。年ごろ庭にうつし植たく思ひ侍れども、人の勞せんことをおそれて空しく過し侍りけるが、其事しきりに胸にせまり、終にかゝる病となれり。これ全く命なりと涙を流して語りけるに、かの友人に驚きいと安き事也とて、其里の人々に論し多くの人の手してやがて庭にうつし栽侍りたれば、その病ひ立處に癒しと也。

大みかを過る。

深切に花を覗くや瓜作り

森山の驛より大かたハ西にむかふ處多し。

暑き日のをしをのぼる也石名坂

大橋と田中々の間より太田に行。尾花庵に至る。予が奥州羽経歴の中郷をうれひしと聞たれば也。しかれども此時は癒て平常にひとし。

廿一日

涼しさや波にさし行家の影 湖中

馬もしばしはぬれし白雨 一径

染たのと染ぬと紺をくり分て 中

うるしにかせた跡の見へすく 径

素帰りの月の夜紐をつくね置 中

栗穂の下のわたの吹出す 径

妙義から里へわかる、鷹ひとつ 中

隙に目病の蒸薬する 中

さればとて仇な便りも捨がたく 径

鎌倉山の冬になりゆく 中

舟梁の見へぬほど積葱草 径

夜明の鐘を聞すゑて居る 中

月寒し鰯(うなぎ)なれたる六之色 径

勿来関ハ昔研通しに成、古関の跡ハ西にあたる。山の上でありといふ。又九面より平潟へ通ふ道を研通したる洞門三所あり。民これより路次のわづらひなく便りをえたりとぞ。

夏草のなこそに積る月日哉

平潟の入江ハ美景にして、又繁華の地也。

百舩にしばしもか、れ夏霞

大友氏随和が隠家を訪て風談の間、雨足に音信侍れバヤがてあわたゞしく来れり。いざや村山の素英を尋ばやといへバ、雨足案内せんとて規外をいざなひ、疾はしりぬ。素英は富人ながら志優しくてあるじせらる、こと他にたへたり。

探題

暑き日やこけこむやうに八重葎

貧家

ゆつさりと茂りにひゞく戸尻かな

夕立や水に戻りし亀の甲

且々

十七日、規外いかに寝ぼれけん。いまだほのぐらきに起出したり。予も咲ふく起あがりて一眺舎の佳景に對す。

青田から夜明てのちに人の家

連衆おほく酒酣なり。側にむだ書してあそぶ。其詞。

むかしの人の旅し給ひし事をおもふに、大悟せん事をほいととして、囊中の貯いと細く、あまの蓬、茨などのいぶせきに仮寝し、あるひハ竹の簀子ならべたる浅茅が宿に一夜を明さむ事をいひよりて、佗給ひしなるべし。さるを今の世の人おのれをはじめとして、古人の十分が一にもたらぬ腹を持って、或ハ駕籠、あるひハ馬に蒲団あつう敷ならして故ありげにいきりありき、おほくの人を勞してをかくもあはれにも、みじかき才をいみじとおもひ、人のたからをむさぶり、西にはしり東にねまりて風雅人と名のるぞなき挙動也。聖代の罪人といふべきものならし。

此夕予をしたひて来れるものあり。規外をして其あらましを尋るに、因州侯

の臣なりしが、今ハ道に遊て雪耕と云。もしたしく教諭し給ハ、草履を極みてなりともいとはずと云つれど、客中の事なれば、ことわりいひてかへす。志の深き人なりき。

暮過て俳諧一折いで来たり。予が九面の句（九面や浪かぶりても夏衣）を立て、莽主（素英）脇を起を打こみの巻なれば略して爰にあげず。連衆且々、随和、洞月、雨足、規外、太民すべて八人也。

十八日、おのく題を採る。

客にまで青松葉ちれ心太

長安ハ夢にも夢にも知らず瓜つくり

随和

（注釈）

○洞門・平潟洞門は、平潟から九面に通じる階坂が牛馬が通れないほどの急坂の難所であつたため、交通の便を良くするために掘削したトンネル。安永四年（一七七五）完成。洞門の長さは二七メートル。幅は三・六メートル、高さ三メートルであつた。安永七年（一七七八）八月、平潟洞門の碑を建立。長久保玄珠（赤水）撰文。撰文には、掘削工事に携わつた人々の努力を称え、「京都一千三十二里、水戸九十六里、大坂一千六十八里、仙台二百八十八里、江戸二百八十八里、南部五百七十六里」と記されている。ここでは一里六町制を採用しており、一里は六五四メートル。江戸時代では一里は三十六町（三・九キロメートル）が標準だが、他の尺貫法も認めた。一町は一〇九メートル。

○随和・大友随和は、諱を惟親、字を子敬、通称宗兵衛と称した。医師としての号は有尚で、敬五亭の別号がある。天保五年一月十四日没、九十一歳。

『吹寄』の編集は素英のそれを引き継いだものだが、随和は平潟八幡神社に芭蕉句碑「此あたり目に見ゆるもの皆涼し」を建立し、記念集「多賀の浦」（文政元年刊）を上梓している。

○素英・酒井素英は常陸多賀福田村（現北茨城市関本福田）の名主。諱は惟貞。通称平右衛門、晩年は文右衛門。一眺舎、萌陽亭と号した。家は酒造業を兼業する富農である。文政十年十一月十九日没、五十九歳。

客に来た子をつれて出る蜜かな
ほたる見や果は眠がる御僧達

題温泉

峰／＼の松を佐波古の夏の月
俳諧一折あり。事しげ、れバ省く。

(注釈)

○沾橋・岩城平藩の人。当時の平藩主は当時の平藩主は安藤信義(三代)であるから安藤家臣か。「磯まくら」文化七年 与人編には、「城下にて風人沾橋がとゞむるを辞して、ある茶家に憩ふ。」とある。「しをに集」(文政六年 亀丸編)に「行春の遠くもならず門の山 イワキ 沾橋」「九日」(文政八年 夢南編)に「菓園の垣にはさまる小菊哉」が入集する。

○尼子橋・岩城則道(室町末期にいわき周辺を支配していた)の妻徳尼(奥州平泉藤原清衡の娘)が造らせたといわれる。尼子橋は水害の多かった同地に丈夫な橋が必要だったという。徳尼が平泉に倣って作らせた白水阿弥陀堂(いわき市内郷白水町)は国宝である。

○義家・源義家。平安時代後期の武将。頼朝の祖先にあたる。徳尼が義家の妾腹の娘であった(『鎌倉実記』)という伝承を湖中は日記の頭注に記している。

○三箱の湯・現在のいわき湯本温泉。

○東嶽・佐波古氏。湯本温泉神社主佐波古直秀の弟。出雲忠丈。舞踊振付師としての号は梅園梅廻舎伴蔵。当時の岩城俳壇を代表する宗匠。湯本勝行院に辞世の句「すずしさをたかまのほらをはひとり旅」が残る。天保三年(一八三二)六月二十四日没、七十五歳位か。

○日人・仙台藩士。遠藤定矩。燕々亭百陽門。別号竹林舎。木間庵。土芳自筆『芭蕉翁全伝』の写しや伝記資料の筆録『芭蕉翁系譜』を残した芭蕉研究者。『蕉門書生全伝』等の編者がある。天保七年(一八三六)四月二十日没、七十九歳。

○焙爐・木枠の底に和紙を貼り、火鉢等にかざして海苔、茶などを乾燥させ

る道具。春季。

(十三) 植田・勿来・平潟 六月十五日〜十八日

十四日、風談に昼過る。人帰て後しばらくの間転寝して旅愁を養ふ。夜に入て仙府より三日路東北にあたりける東山といへる處の小山氏有楊子に遊ん事をほつして五月の半、水府に來りしが、予ハ其頃松島に遊びて行ちがふ事を恨み、やがて取てかへしぬとて面會す。はた相馬になす事の侍れバとて下りぬ。其後水府にて遊んと約して別る。

十五日、けふは勿来関をこへんとす。朝より立出ばやと其用意し侍るに、人立かはりて果さずわりなきことのみぞある。これ風雅の上の浮世なりけらし。其別に望て汀左、夕山、振衣、有楊及び客舎のあるじ、はる／＼送りて來る人の深情ほどうれしきものハなし。湯長谷を過て山路にかゝる。

山蟻の機嫌にありく暑哉

手にとれば旋花露を持て居る

ひるがほの花や六月十五日

かねて訪ことの約ありし植田の里の淨月院才女を音信侍りしかバ、とかういはず引とめてあるじせらるゝ事深切也。中／＼に財に富る人よりも其心清し。殊に今宵は満月にて阿羅匿王の前、深省を発すばかり覺て羈旅の勞をわすれ侍る。

すゞしさに心のゆくや月の中

十六日、あるじの好にまかせてくさ／＼書なぐりたるに、都人の書たる絵とて二枚贈らる。又、別を惜て植田川又醒川といふの岸まで送られ侍る。折から雨遠くしてながれ至て清し。

紫蘇洗ふ人の下けり川のへり

有明ハ今朝はじめての青田かな

関田の驛を過て九面の渚に出る。小名浜東北に出はりて、南に平潟の山を見らる。此ほとりすべて岩山にて、風景至てよし関田いにしへは関北と書しと云。

潮ミちたれば道もなしと聞へたる渚にさしか、りて、

九面や浪かぶりても夏ごろも

伯母よりハもの、いひよき叔父の方

どたり〜とおろす舟板

伊勢へ行犬を見送る向側

雪はく跡へまはる雀等

沙汰なしに一艘分ハ賣残し

もはや九月も末の弓張

掛箱に板戸をほそく明て置

うるとおもへバをしき黒鷲

咲華に氣のをかれたる旅用意

焙爐ほいろの炭のおひ〜に来る

ナ ぬいやすととねの隔たる春風に

住居の向をなほすもくろみ

翌からの天気請あふ甚之色

駕籠提燈の崎ツ弓をはる

立膝に連哥の後坐の一咲ひ

乙鳥の糞の落る涼かせ

水飯に梅干そへる膳廻り

山伏の来て混雑になる

朝月のはやから下るもがみ川

柳黄はみてせいこ釣ころ

へだ、りし妹がうらみの露深く

人にもかさで捨し田の家

ウ 鍋鶴の首をちゝめて降時雨

一日〜にかれ〜の不二

茶の間にて水菜の屑のちらかりて

こゝろの見ゆる言葉からかひ

さハ〜と声あるほどの花のかげ

茶摘はじまる里の朝風

鳥 外 橋 中 民 鳥 外 橋 中 民 鳥 外 橋 中 民 鳥 外 橋 中 民 鳥 外 橋 中 民

右八日より十一日に至て満尾

探題

祇園會に西行影を隠しけり

帷子の武家より遅き町家哉

十二日、午時過沽橋、露鳥に別れて湯本に至る。町を出て尼子橋を渡る。長

百間と云細きながれの川二筋あるを打越てかけたり。其下すべて小田也。八

幡太郎義家の女のかけはじめたりと云傳ふ故に尼御橋とも書といへり。

(頭注) 尼子或作ニ御一相傳義家將軍妾腹之女為ニ佐藤氏之養女一嫁ニ岩城

氏一長壽也。頼朝謫伊豆一時尚有ニ通信云。此老尼有ニ才幹一與ニ国事一城南

長橋所ニ命而創造也。老尼事見ニ鎌倉實記一。

申の刻過る頃、三箱の湯に至る。先ツ東峨を音信侍りしかバ、舊約をたがへ

ず福島屋と云客舎の裏坐鋪に案内す。此老行脚をたすくる事おのれが親族を

愛するがごとし。頗一奇人といふべし。夕山、振衣など訪来る。一之ハ我古

郷にわりなき事ありて行しとて逢す。これ此の行二ツの憾也。其父汀左いと

深切也。

文政西(八年)の夏、仙府の遠藤氏曰人予が草堂に来て、雑話の序にい

ふ。三箱の湯ハ槽シヤウの小なる故に狭又小箱と書なるべし。小庭コニワ小衣コエなどい

ふがごとし。三箱ハ誤なりといへり。実にさる事も侍らんとおもひ居た

りしかバ、其事を東峨に問侍る。峨曰、「さることならず。三箱山と云

有て温泉神立せ給ひ、其神主を佐波古某といひて予が同苗也。」曰人が

説杜撰にしてとるにたらずといへり。

探題

田に落る町の名道や啼水鶏

ゆふだちあかけ出したる男の子

にくいほど白雨降や嫁がさと

湯長屋下西郷の山縣東庵といふ醫家舎のあるじ久兵衛をして予に逢て、門下

に遊ん事を望む。辞すれどもゆるさず、わりなく話して別る。

探題

(十二) 四倉・平・湯本 六月七日～十四日

七日、けふは湯本にゆかんとして土峰にわかれて出。波立ハツタチといふの宿に至。波立寺と云あり。本尊薬師。又山上に茱萸ありて四時常に実を結と或人いへり。

「みちのくのこぬみのうらに一夜ねてあすやおがまんみたちの寺」と西行法師のよませ給ひし所とぞ。

波打際をゆくに母子草と云もの黄なる花咲て道のほとり又ハ漁家の屋根に茂りつゝたり。

名を聞て俄にやさしは、こ草

四倉驛を過て岩城の平の府に入る所、夏井川俗かまた川又かまと川と云といふ有。其は、五六十間石川にてながれはやし。此所より西に阿伽井岳あり。

龍燈ハ此川をつたひて四倉の海上よりのほとといへり。町に至城ハ町家の西北にあり。先ヅ沾橋を訪待りしかバ、かねて予が此行を聞伝へ居たるとて、

大に悦びやがて有馬屋と云客舎の別家にとゝめてあるじせらる。志浅からず。おひく訪来る人く、露鳥、甘之、米囊、方々植田の修験ともに五人也。

探題

夕立のゆくやかすかに山の鉦

ゆふ立のちひさき雲や海の上

裏のかたハタがほはふや旅のやど

此夜はじめて輻を釣。

八日、沾橋所持の内藤侯の句を見る自筆の軸也。

札留ややしきの春に山ざくら

鈴むしや驛路の荷鞍千々の門

此日附合に遊ぶ。又探題あり。

合歓咲や行水たらいか、え行

蚊を追て立こめて見る坐鋪かな

日盛りのすハツてゐるや草の上

飯のさた聞ながし居るすゝみかな

三吟

裏のかたハタがほはふや旅の宿

蚊の啼中をはしる水音

馬の子のおどける雨の降はれて

蕎麦打たてる見立振舞

もらひ来て松栽かへし月の秋

地子をすまして隙になりけり

つゝがなくなつたからの市に立まじり

喧嘩のさたも引汐の雨

賣れ来て居るもつらき膳の前

朔日の日も暮仕舞たり

かひ込し三河木綿の尻下り

熱風呂好の殊に風吹

くれかねた婿をむりく貫来て

お袋ひとり精進せらるゝ

きさらぎ八朝のうちから花の空

下りはじめる鮭の子の月

居酒屋の長閑に住し跡とりて

春の夜なべに釣瓶縄うつ

其二

松の香のひらをしに来るあづさ哉

青田の中の人を呼つく

からさきのきのふの雨を乾せて

さはられもせぬ片ぬりの壁

酒さげて隙間ありく宵の月

洲崎の潮に角力埒あく

寺山八只秋風の吹ばかり

むく起にしてかゝる算用

湖中

沾橋

規外

中

橋

外

中

橋

外

中

橋

外

中

橋

外

中

橋

外

規外

露鳥

沾橋

才々

太民

湖中

鳥

橋

○草鞋の足にあふ・「笈の小文」(芭蕉笈の一節、「只一日のねがひ二つのみ。こよひ能宿からん、草鞋のわが足によろしきを求めん。」を踏まえている。
○長塚・現福島県双葉郡双葉町長塚。

(十一) 富岡・広野・久ノ浜 六月四日～六日

四日、舎りを出るよりやがて糖雨（糖雨）こぼれ出て山路にかゝる。

朝雨や玉まく葛を見て通る

田野

おもしろき仕事なりけり菊配り

道路のわづらひすくなき折、駕籠の中にむだ書す。其詞

蕉翁卯辰紀行にたま〜風雅ある人に出あひたる悦び「瓦礫の中に玉を

拾ひ、泥土の中に金をえたるがごとし。」と書れたり。宜哉、予ことし

奥羽の羈旅に遊びておほくの人に交りて、つく〜と思ふに、人に三等

あり。業の至りたる人ハいふもさら也。たとへ業ハ巧ならずとも、此道

に執心なる人ハ情こまやかにしてめでたく、次に作にかゝはらず風流な

る人、此三たりハいみじき菩薩とも云べけれ。古も今もかはることのな

きハひとり人情のみ。

熊川驛を過て、富岡に至る間、相馬領をはなる。駒が峰よりすべて十五里ほ

ど、覚ゆ。此驛水戸と仙臺の半なりと云。木戸川を渡る。柴の仮橋あり。流

水漲て瀬の鳴音冷しく聞ゆ。

しら浪にまじり来にけり茨の花

此夜廣野の驛長が家に舍る。終日の雨につかれ果て宵より寝る。

五日、曙の空天気清明になる。旅心たま〜快く人〜汀のわづらはしき事

をいへど、更に鬱情なし。長砂と云渚をゆく。其間一里ほど、覚へたり。

水無月や浪のなした砂の上

山につきて住なせる小家六七あり。何業をすとも見へず、実に聖代の民なる

べし。

松植て木の間に見るや夏の海

海にわかれて俄に山路に入てゆく事数丁、

夏山や気楽に見ゆる家二軒

苗提て旅人を見る山路かな

田植時高みの家ハ桑をきる

巳の刻ばかり久之濱又日佐濱と云の驛に至る。久識なれば龍光寺の土峰尾州

名護屋の産を訪侍りに、悦て引とゞめ、あるじせらるゝ事いと懇なり。お

のづからなる山を庭として、そこより滴る水をうけて池をつくり、花菖蒲、

石菖など、いき〜とはひ廣〜りて涼し。殊に禪林なればわきて清閑なり。

水無月やひるもかわらぬ松の雨

霧島や寺の垣根ハ山の裾とことしの春いひ出侍りしが、暗に此精舎のお

もむきに叶ひたるもをかし。

此日はじめて蟬を聞。

六日 蟬啼や水戸はさかりに瓜茄子

精舎ハ不來身俗このみといふの浦を東にして山を西になせり。市中をさ

ることわづか二百歩ばかり、清閑をおもてになし涼しさをうらになす。

そこはかとなく心すみゆきてしばらく旅の俗情をわすれ侍る。もし今覚

英、圓位の両法師客中におはしまさば、必やどりを爰に乞給ハざらむや。

竹の子のそだツ折かや露はしり

又

露ながら笋見せる納所かな

(注釈)

○卯辰紀行「笈の小文」。芭蕉四十四歳〜四十五歳の時、貞享四年(一六八七)

〜翌五年(一六八八)にかけての旅。「もしわづかに風雅ある人に出合たる、

悦かぎりなし。」

○富岡・現福島県富岡町。

○久之濱・現福島県いわき市久ノ浜。

○龍光寺・臨濟宗妙心寺派龍光寺(いわき市久ノ浜町後原)。

(十) 中村・鹿島・原野町 六月一日(三日)

六月朔日、夜明前より雨風しきりにつり、朝もゆるく立待に道のほどぬかりて一步も安からず。昼頃より西風立て晴につく。東北にあたりて海折く見ゆ。又金華山も見ゆると云り。道の西ハ子山つきて東は廣田也。

田植時庭子も嫁になりける

ませたとは女の子なれ苗はこび

此日申の刻ばかり、駒が峰驛寺島屋に泊る。鹿島の里に鬼風を訪んとするに、道遠くぬかり深きによりて日高に舎りたる也。数日の後にてよき宿にあへり。

蕉翁のたまひし事あり。草鞋の足にあふと今宵よき宿からんと思ふ。いさ、かの願ひなりと也。予ハこれにわづか異なる處あり。極りなく愚なる夫にあはじとおもふ。宿は誰くのねがひもはづる、事なし。

二日、舎りを出る仙臺の番所有。半里ばかりにして仙臺の封疆をはなれ、相馬領に入。二里餘にこにして、中村の府に至。城ハ街の西に在て平城也。肆をはなる、處橋あり。

常陸を出てよりの往来、西の方ハ遠近となく山く横をりふして重りたる。或時は興じ、あるときハ倦じて極る處のなきは人の心也。

用のなき西手の山や雲の峰

道の蠅乞食に帰り人に来る

中村と鹿島の間三里、山坂にて海の見ゆる處に出る事ふた、び、原釜の浦など云入江ありとなん。

松島よそも船風吹時節

鬼風を訪待るに、三枚ばきの養蠶(一日)をつひより、半ばしにかかりしとて手もすまなるに、侯の休足所と聞へし家をかりもとめていと懇にもてなしける。

夕と深更とに來り、槍忙の中に風談す。志厚き雅人也。

三日、此驛の檢断菊池氏芳雨朝の間、鬼風とともに來り、面會す。侯風名知常より此ほとりの俳諧を翫ぶ人に賜りたると云おかしき紙をもて來りて、これに客中の句を望む。五七枚書捨てわかれを告、既に巳の刻にちかし。驛を出るところ川二筋ながれて橋をわたせり。

夏草や息のつかる、橋の上

それより山路にかゝる。海處くに見へて、其中に海老浦といふ勝景の所あり。しばらく道路のわづらひをわする、ばかり也。

こちらから涼風願ふ山ならず

原野町の驛を出れば、道をはさみて東西に廻(めぐ)りあり。おのが一むれく遊びありくさま、いとやさしかりけり。是より近き野に出て、かみあふなどあり。よく見るに土とけて遊ぶ也。殊にあはれ深し。おほきむれをおほよそかぞへ見るに、百の半をこへたり。

涼風や髪をかぶりし牧の馬

其ほとりの土人に此駒はいくらばかり有にやと問けるに、牧野ハ二千餘と云伝へ侍れと西に見ゆる山の牧ハ一万餘と云。曾て野に出る事なし。驛(たもと)つよく人の手にとる事ならずといへり。

野馬祭りハ五月中の申の日也。原野町の方より二里餘の處を小高の妙見へ追やり、木戸を打て中にて一ツとりて配るとぞ。

小高の駅を過て浪江にゆく間、滑津浦と云入海浅うして、大船の入事ならずと也。浪江の驛を出てしばし日暮けるが、螢のむれ飛こと行人の顔に障るばかり也。

まよひ子の沙汰聞えけりむら蜜

長塚に止宿す。まことにいぶせきやどりなり。

乞食ぞとおもひ捨ても蚤蚊哉

(注釈)

○駒が峰・現福島県相馬郡新地街駒ヶ嶺。伊達領と相馬領の境界の地。

鹿島・現福島県南相馬市鹿島区。日高は日の高いうち。

○鬼風・唯野新八。夏凌庵。京の出身で雨琴門人。諸国吟遊の途次鹿島町に寄り、兵服や兼質屋の娘みな女の婿となる。その後も九州から北海まで行脚した。慶応元年没。編著に『栗帑五編(弘化四年)』『有耶無耶集(嘉永二年)』、『夏凌庵発句集』、『旅日記草枕』がある。御子神社境内に「隣へもひと坂越すや藤の花」の句碑が建立(昭和三十三年五月)されている。

東史曰、名取、廣瀬阿川引二大繩、為柵、泰衝陣、于國分原鞭楯」と云々。
さきの日通り侍りし茂庭、赤石など西の方に見渡さる。

山畑や木間くくの麦の秋

其南にあたりてわすれず山、賣山をぬけて聳立り。白雲むらくと帯て雨の
催ひを見せたり。

増田、中田の間道より西一里ばかりに箕輪、笠島の里あり。祖翁の「五
月のぬかり道」の吟を碑にいとなみて、道の傍に建侍りしか。

立れば雨の降といひて、土人の常に寝かし置といへり実方の宅址ハ塩手村に
ありといふ。岩沼に至て武隈の松ハいづこのほどにやと尋侍りしかバ宿より
西二丁ばかり入て竹駒明神社のうしろ民家の庭中にあり。しかれども四十年
ばかり前に枯て栽継なれば只其かたちのみなりと云ければ往て見ず。「松は
このたび跡もなし」と能因の歎れし折にはいさ、かまされりといふべし。し
かれども人く「いかに」と問事侍れば「みき」と答る詞のなきぞほいなく
覚侍る。

岩沼古「曰」阿武隈館、陸奥太守「所」住源満仲、源重之、藤原元良、橘道貞、
藤原範永、源孝義等皆居此。

（頭注）有栖云、岩沼より北地に棕櫚なしと也。又云柚の木もなし。然れど
も気仙の海濱には少しくありと也。

「植しとき契りやしけん武隈の松をふた、びあひ見つる哉」此哥は元良
二度陸奥守に来て下向の時よめる一作。元良親王 後撰集言葉書 或文
に二本の松ハ藤原元良任國の時に館の前に植初しより、其後孝義任國の
時、情をくれたる人の為とて、是を伐て橋にかけし。跡ハ松村の中に寺
のみ残りり。

武隈の松は二木を都人いかととは、みきとこたへむ

橘李通

たけくまの松はこのたび跡もなしとせを経てや我ハ来ぬらむ 能因
宿の南のはづれより東に向て濱海道に入ひがし海道又相馬街道と云。花まち
と云處、門毎に桃樹多くあり。又番椒（とうがらし）を賣家おほし。やがて
阿武隈川の岸に臨む。西南の方よりながれ来り、東北に向て海に入。棹郎に

海口を問侍しかバ荒濱の湊迄二里ありと云。

みちのくのさみだれハ此ながれかな

土人に川の幅を問ければ五百間と答ふ。然れども三百間内外なるべし。
わが那珂川に六七十間ばかり廣く見へ侍る。

かねて陸奥人の譚に聞ふれし角田巨一本に亘理と書りといふ巨の宿に至る。
田舎には目なれぬ商家などありて、大に栄へたる處也。此夜山下驛赤沼屋に
舍る。けふの昼過る頃より降出たる雨の夜に入て、吹降となる快からぬ寝心
なりけり。

（注釈）

○馬年・石原氏。仙台藩士。乙二門人。乙二追善集「しをに集」（文政六年
亀丸編）の跋文を草している。『草鞋塚集』嘉永二年 湖立編。

○其道・仙台の人。

○清女・岩間乙二の娘。仙台藩医で漢詩人として名高い松井梅屋（元輔）に
嫁ぐ。弟は十竹と号す。のちに溶々と号し江戸に出て庵を構えた。乙二三
回忌追善集「わすれず山」編。八月没、六十八歳。

○玄鶴・清女の子か。（往路篇）には、「此夜仙府の松井氏をあるじとす。母
子懇にあるじせらる。玄鶴に告て規外（水戸の湖中門人）ともに服薬す。」
とある。

○鬼首・宮城県大崎市鳴子温泉鬼首（おにこうべ）。

○箕輪・笠島・笠島は名取郡笠島村（宮城県名取市笠島）。箕輪は笠島の北
約四キロメートル。当時の小字の名か。芭蕉が「奥の細道」で「笠島はい
づこ五月のぬかり道」と詠んだことで知られる。

○武隈の社・竹駒神社（宮城県岩沼市稻荷町）のこと。神社の北側にある武
隈の松は歌枕。「武隈の松はこのたび跡もなし千年をへてや我はきつらむ」
能因「後拾遺集」一、「武隈の松は二木をみやこ人いかかと問ははみきと答
へむ」（橘李通「後拾遺集」）

○三月越と聞えし松・「奥の細道」の芭蕉句「桜より松は二木を三月越し」
を踏まえる。

提て出る田槌の障るあやめ哉

湖中

六日月夜の暮かゝる空

馬年

浪あびる門を目あてに舟よせて

清女

あざやかに降る雨の大粒

規外

黄鳥に山家の春を減らされて

其道

かすみものらぬ物うりの声

可涼

下略

廿七日、其道『木硯集』を贈らる。巳の刻ばかり清女又訪来る。

北空のせまきとり(鳥居)えやほとゝぎす 湖中 清女

卯月を古うしたる常盤樹 湖中 清女

潮時をまつ間に舟をながされて 馬年 清女

ひとり／＼に捨るかはらけ 女 清女

有明と山に做ひし家の向 中 清女

咲て三日になりしした草 年 清女

黄鳥もかとり乙女も秋ぶりて 女 清女

音せぬ雨の真直にふる 中 清女

二階から先にもしをつけワタシ 年 清女

暮に及て止。

廿八日、朝過るころけふは暑しといひながら俳諧いひちらし居侍る折、おも

ての方さわがしく聞へけるが、氷を賣来る也。常陸にハ曾てしらざる事なれ

バ、そゞろに珍しく覚らる。

山の香をか、げて行ぬ氷賣

柳村訪来る。かねて文音のありし人なれば、舊識のごとし。公用の時刻にな

りて帰る。

両吟

著我の花清水にあふも遠からじ 湖中

青田の中を麦のかれ畑 馬年

鮑がら汁を焚ほどかゝえ来て 中

もとのやうにはた、まれぬ傘

手

夕月にかりた囀をかへすなり

中

九月になれバせばき門口

年

鮭時の舟は奇麗にあらひおく

中

翌の祭りにうれる炮礫

年

銭五百まんまとかりて肘枕

中

松一さうに植し大庭

年

何所からか朝／＼花のながれ来る

、

御影供かけて旅の約束

中

飲なれし薬のされる春雨に

年

下者ばかり残る昼過

中

常燈の油の代を取に来て

年

さびしかれとは栽ぬ龍膽

中

隠る、八月もこゝろの有やらん

年

白い障子を立る秋の夜

中

右ハ廿七日、八日の遊也。

玉田横野ハ松洞(馬年宅)の東にして、片側家一重をへだつ。

名處の外のほたるは来ざりけり。

廿九日、けふは松洞(馬年宅)を出るとて、朝とく起出侍るに水乞鳥おほく

啼。神厩より玉田横野の方に聞ゆ。いつも／＼朝寝して過侍ればかく啼もの

とはしらざりけるもをかしかりけり。馬年志やさしく鬼首といふ處にて得た

る櫛のむしばみたる文臺及び福浦島の竹など草堂にあるかざりを贈らる。既

に袂をわかつて出る日三竿ばかり也。二木村とかや云處の植田の中に鸛の糞

たるが、ひとツハ親鳥にて残りハミなひひな也。

早乙女の上から鸛の天窓かな

けふの軍に名取川と聞し處は、久しく中洲の出侍りたるにや。洲の上にな

ま／＼の木茂れり。橋をふたツにかけて人を濟度す。

年魚の香にながる、水や名取川

幻窓湖中の奥羽日記『三月越』(復路篇)

二村 博 (常磐大学人間科学部)

Travel Journal written by Genso Kotyu in the Tohoku Mitsukigoshi (Return Pathway)

Hiroshi NIMURA (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

Abstract

This paper examines the contents of the haiku of Genso Kotyu, who traveled the Tohoku region during the Edo Period. Kotyu is the person who edited the first Basyo Complete, and was welcomed by haiku poets in each region on his journey. Uko, Tayome, Shimei, Yojin, Kosui, Kiyoyo, and others who welcomed him were famous haiku poets in the Tohoku region in those days. In this paper I will examine the return pathway of travel.

Kotyu's consideration of Waka's sights has objectivity as a scholar. In addition, a calm viewpoint is also included in the personal reputation of those who interacted with him.

By decoding and considering Kotyu's journal, it is possible to clarify the situation of the sightseeing of Waka in the Tohoku in the latter period of the Edo period, the true face of famous haiku, and Kotyu's relationship with friends.

はじめに

本稿は、近世後期における水戸の俳人幻窓湖中が著した自筆奥羽日記『三月越』を底本(天理大学附属図書館所蔵)とした翻刻に注釈を施し、内容の考察を加えるものである。本稿では(復路篇)として仙台から水戸までの旅の帰路の行程を扱い、(往路篇)の内容を踏まえてこの日記の特質について言及する。尚、(往路篇)については、常磐大学人間科学部研究紀要『人間科学』第36巻第1号所収「幻窓湖中の奥羽日記『三月越』(往路篇)」を参照されたい。

一、『三月越』(復路篇) 翻刻と注釈

凡例

一、原本に章立てはされていないが往路篇に引き続き、便宜的に(九) (十四)の章段に分けて見出しを付加した。

一、翻刻の表記は原文の文字、仮名遣いとなるべく用いるようにしたが、濁点は適宜補った。

一、翻刻本文ではわかりやすさを考慮して便宜的に次のような付加を行った。

①人名は太字ゴシック体、地名、寺院名、書名等は太字明朝体で表記した。

②筆者の湖中自身が添えた小字の注釈はHGP教科書体で表記した。

③考察で扱う要点となる箇所には傍線部を引いた。

(九) 仙台・岩沼 五月二十六日～二十九日

(五月) 廿六日、けふは南へ向ひ帰路に赴んとし侍りけるに、石原氏馬年いと懇に消息せらる。其文の中に「鶯花不厭貧」の語あり。其志のわりなさに午時頃より行べしと約し侍れば、清女も羨しがりて玄鶴につぶやき俱にまかりぬ。折から江府の大梅こゝに居合せて面会す。しばし風談の後、大梅ハ旅店に帰る。あるじやがて予が途中の句を好む。三、四書付侍れば取あへず脇を起す。

執筆者一覧 (掲載順)

飯野 令子	人間科学部	准教授
崔 蘭英	人間科学部	准教授
北原 スマ子	明治大学	兼任講師
須能 恵子	人間科学部	准教授
田嶋 知宏	人間科学部	助教
溜池 善裕	人間科学部	非常勤講師
二村 博	人間科学部	助教
大道 一弘	人間科学部	助教
北根 精美	人間科学部	教授
旦 まゆみ	人間科学部	教授
福田 豊子	人間科学部	非常勤講師
松崎 哲之	人間科学部	准教授

編集委員

Kevin McManus 腰本さおり
旦 まゆみ 永野 勇二 渡邊 洋子

常磐大学人間科学部紀要 人間科学 第36巻 第2号

2019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 河野 敬一 電話 029-232-2511 (代)

印刷・製本 山三印刷株式会社

HUMAN SCIENCE

(Faculty of Human Science, Tokiwa University)

Vol. 36, No. 2

March 2019

CONTENTS

Articles

- Exploring the direction of guidance from the life story of foreign students:
 Potential to interpret narrative as "action" R. Iino 1
- A Fundamental Research on the Human Network of Intellectuals in East
 Asia from the Transitional Stage to "Modern Times": Focusing on the
 Interaction between Chinese with Koa Board and Asia Association
 Through Poetry L. Cui & S. Kitahara 15
- Increasing satisfaction in district organization activities for dietary
 improvement promotion : From the perspective of personal empowerment
 and supportive education K. Suno 39
- Integrated Understanding of Records Management and Archives Management:
 From the viewpoint of information processing and record processing
 C. Tajima 55
- Curriculum and Learning Guidance: A Study on the Requirements of *Shigoto-
 Keiko* at the Elementary School Attached to Nara Women's University (1)
 Y. Tameike 71
- Travel Journal written by Genso Kotyu in the Tohoku Mitsukigoshi
 (Return Pathway) H. Nimura 152 (一)

Research Notes

- Toward Co-Utilizing Teaching and Learning Materials that Facilitate Deep
 Learning in Higher Education K. Daidoh 93
- Active Learning Projects for encouraging students to develop their career in
 Ibaraki prefecture: Evaluation of ALPs 2017 initiated in the Department of
 Contemporary Social Studies A. Kitane & M. Dan 101
- What is the Role of Home Economics Education? T. Fukuda 111

Translation with Notes

- Translation with notes on the Aizawa Seishisai's "Tyuuyou Syakugi" (10)
 T. Matsuzaki 132 (二十一)