ISSN　2436-4185

THE ANNUAL REPORT OF
THE FACULTY OF EDUCATION
IWATE UNIVERSITY

岩手大学教育学部研究年報

第82巻
2022年度

目　次

1　金沢　文緒　風景画家の自己表象
－「制作途中の風景画家」のモチーフに関する試論（1）－

21　岡田　浩行　読みとり付加型あらすじ作成
－宮澤賢治「水仙月の四日」編－

39　鈴木久米男　教員の OJT、Off － JT、SD に対する認識の実態
－教員への認識調査の結果を踏まえて―

53　鈴木久米男・菊地　洋・麦倉　哲
教員と児童生徒の防災意識の実態に関する一考察

65　中村　好則・佐藤　寿仁・山本　奨・立花　佳帆
１人１台端末時代の算数・数学指導における ICT 活用の可能性と課題
－児童・生徒への質問紙調査の分析を通して―

77　柴垣　登　脳性まひ児の増加問題が小学校肢体不自由特殊学級に与えた影響についての考察

97　山本　奨・大谷　哲弘
教師のストレッサーが対処行動とストレス反応に与える影響
－ストレッサーの経験，挑戦，忍耐の３側面の検討－

109　清水　将・小野寺　俊一・塚田　哲也
教職大学院の教育実践研究で形成される即戦力の検討
－教員養成指標に即した授業力の開発のあり方－

118　土屋　直人　戦後における永井庄蔵の学級文集実践と生活綴方（一）
－水沢・福原分校『きかんしゃ』三号の児童詩から－

137　田中　成行　小説『故郷』の竹内好訳を読み直す
－原文と訳文を比較して読み直す意義を教科書表記から考える―

岩手大学教育学部

岩手大学教育学部研究年報　第82巻（2023. 3）1 ～ 20

風景画家の自己表象

「制作途中の風景画家」のモチーフに関する試論（1）

金　沢　文　緒*

（2023年1月6日受付，2023年1月20日受理）

はじめに　近年の自画像研究における問題の所在

西洋の芸術家の自画像に関する包括的研究は未だ少ないが、ゴールドシャイダーの『古代から現在までの500の自画像』[(1)]、ボナフの『画家と自画像』[(2)]、あるいは、自画像を肖像画の一ジャンルと位置づけたヴェツォールトの『肖像芸術』[(3)]を経て、国内では、田中英道の『画家と自画像　描かれた西洋の精神』[(4)]、三浦篤編『自画像の美術史』[(5)]等が刊行された。近年は、これらの成果を通じて芸術家の自画像が一定の類型化のうちに解釈されるようになってきている。『自画像の美術史』に従うならば、芸術家の自画像は「列席型」「変装型」「研究型」「独立型」の四種に大別されるが[(6)]、我々が一般的に「自画像」と認識しうる、芸術家の肖像が作品の中心的主題となった「独立型」の成立は、優れた芸術家の画業を伝記形式で記述したジョルジョ・ヴァザーリの『芸術家列伝』がフィレンツェで出版された16世紀半ばのことで、それまで職人とみなされてきた芸術家の社会的地位の向上が強く意識され始めたのと時期を同じくしている。ヴァザーリの著作において輝かしい業績を残した芸術家の伝記が彼らの肖像付きで収録されたことと、芸術家自身が制作した独立型自画像が登場したことは決して無関係ではなく、これは既に自画像研究においては共通理解となっている。

こうした考察の背景となっているのは、芸術家は自己イメージを自身が置かれた社会的立場との関係において形成してきたという視点である。グリーンブラットが『ルネサンスの自己成型』の中で、16世紀イギリスには人間のアイデンティティの生成を操作可能で技巧的な過程とみなす自意識の高まりが存在したことを指摘して以来[(7)]、自画像研究の分野にも彼の理論が援用され、「自己成型（Self-fashioning）」という概念に沿って、芸術家を取り巻く社会的状況と関連づけながら彼らの自意識を作品に見出す考察が続けられてきた。この視点に沿って、16世紀初頭のアルブレヒト・デューラー以降の芸術家の独立型自画像についての個別研究は豊かな成果を生んできたと言える[(8)]。

また、芸術家の自画像制作と並行して、17世紀後半にはトスカーナ大公国のレオポルド・デ・メディチ枢機卿が本格的な自画像収集に着手しており、これが現在のフィレンツェの

＊　岩手大学教育学部

ウフィツィ美術館の自画像コレクションに引き継がれていることは広く知られている。この絵画ジャンルの需要が定着したことは当然、芸術家による自発的な自画像制作という現象に直結した。自画像制作をめぐる芸術家の動機を狭義で捉えるべきではないものの、とりわけウフィツィの事例においては、例えばイギリスの肖像画家ジョシュア・レノルズらによる自画像の寄贈についての考察をもって、自画像制作が自身の芸術家としての地位や力量を対外的に誇示する重要な手段となっていたことが既に明らかとなっている(9)。

このように、制作と受容の両面から、芸術家の自画像に彼らの一定の自意識を見出す研究が進められてきたわけだが、絵画分野に特化してみるならば、研究対象となってきた作品の制作者の大半が物語画家であったことは重要である。ルネサンス以降、芸術家称揚の中心的な対象となったのは、伝統的な絵画ヒエラルキーにおいて最も高尚な形式として最上位に位置づけられてきた物語画を専門とする画家であった。自画像制作に参入したのは主にこのような層であり、美術収集家による自画像収集もこの層に関わるものだったと言える。以上のような動向を踏まえて、本論文が新たに注目するのは、伝統的な絵画ヒエラルキーにおける価値評価から外れ、下位の絵画ジャンルとして位置づけられていた風景画を手がけた画家の自己表象である。

風景画家による自己表象については、彼らが手がける作品の主題が風景であるという前提ゆえに、これまで本格的な検討がなされてこなかった。彼らの専門分野は風景描写であり、彼らの携わる作品の完成にあたっては、前景を埋める点景人物を、人物描写を専門とする別の物語画家や肖像画家が担当することもままあった。加えて、風景画家における画家としての訓練は専ら風景描写を対象としており、修業の過程においても顔貌が明確に判別できるほどの大きさの人物描写を手がける機会は与えられることはなかったのである。よって、「風景画家の自己表象」という概念そのものが成立しないとみなされてきたのであり、より広義に画家の表象を扱ったリーヴィーの『描かれた画家―絵画の主題としての画家たち』(10)においてすらも、この種のモチーフは考察対象となっていない。しかしながら、風景画が絵画ジャンルとして確立した17世期以降、彼らの自己表象は実際に存在しなかったのであろうか。

この問題にアプローチする手段として、本論文では風景画の中に点景として挿入された「制作途中の風景画家」の絵画モチーフに注目し、その展開について考察を試みる。このモチーフについては、近世ヨーロッパの風景画に頻出するにもかかわらず、その包括的な研究はこれまで行われてこなかった(11)。近年の風景画研究では、前景人物は物語主題解釈の一手段として扱われることが主流であり、結果として、物語主題をもたない人物像は研究対象としては看過される傾向にある。「制作途中の風景画家」は前景場面からの独立性の高い絵画モチーフとして描かれており、物語主題の一部にはなりえず、とはいえ、作品の中で展開される風俗的場面の中にも馴染むことはなく、必然的に場面の傍観者、第三者としての位置づけを与えられることになる。物語画家の自己表象に言及したストイキツァの言葉を風景画の分野に援用するならば、これは作品に不法に侵入した部外者、すなわち「訪問者としての自画像」であり、その挿入は画家の自意識の高まりを明確に示すものである(12)。屋外で制作に励む人物は明らかに風景画家であり、顔貌が明瞭でない点景としての位置づけではありながらも、作品の制作者自身の投影という側面、風景画家の自己表象の一種として検証する余地はあるだろう。筆者はこれまで、近世ヨーロッパにおい

て、風景画という絵画ジャンルが、当時の制作者をめぐる社会的諸状況、すなわち、彼らが陥っていた芸術的ジレンマと密接に結びつきながら展開してきたことを様々なテーマの考察を通じて論証してきたが、ここでは新たに風景画家の芸術家としての自意識の表出という問題を設定し、「制作途中の風景画家」という絵画モチーフの考察を通じて明らかにする。本論文はその出発点として、「制作途中の風景画家」のモチーフの起源と成立の過程を、モチーフの機能の推移に沿って掘り起こすことを目的とするものである。なお、この絵画モチーフは「素描する画家（draftsman）」が名称として使用されることが多いが、描写される画家の作業が必ずしも素描ではなく、モチーフの展開にしたがって多様化していくことを想定し、「制作途中の風景画家」とすることをここで断っておく。

1　ライスダール作《修道院》に見るモチーフの受容

「制作途中の風景画家」の絵画モチーフの考察にあたって念頭に置いておくべきは、モチーフとして登場する「風景画家」が作品の制作者の肖像と一致することを確認できなければ、それが自己表象であることを厳密には立証することはできない、という点である。そこでまず、考察の起点として、制作者の意図に関わらない受容側の解釈という次元において、このモチーフが作品の制作者自身の姿と明確に同一視されるようになった時期を確認しておこう。

17世紀オランダを代表する風景画家のヤーコプ・ファン・ライスダールが1650年代後半に制作した《修道院》（図1）は、現在ドレスデン国立美術館に所蔵されている。1754年のドレスデンの王立絵画コレクションの作品目録に初出する[13]本作品は、画面水平方向に流れる川を境に前景と後景に分断され、後景左には廃墟となった修道院、前景の中央には画面に背中を向けて座り、戸外素描に励む画家の姿が描かれている（図2）。

この前景人物こそが、本論文が考察対象とする「制作途中の風景画家」のモチーフの一例であるが、この絵画モチーフに早期に注目し、一定の解釈を与えたのがヨハン・ヴォルフガング・フォン・ゲーテである。ゲーテは1813年にドレスデンに滞在し、その間に美術館で本作品を鑑賞している。17世紀オランダ絵画に高い評価を与えていた彼は、1816年5月3日に刊行された『教養階級のための朝刊』に「詩人としてのライスダール」と題した論評を発表し、そのなかで本作品について以下のように述べる。

…前景の川の辺に、我々に背を向けて絵を描いている芸術家自身が座っている。しばしば濫用されるこうした点景が、この場所では非常に興味深く効果的であるのを見て、我々は感動を覚える。画家はここに観察者として、この絵を将来眺めるであろう人々、きわめて優美に折り合わされた過去と現在の考察に画家と共に沈潜しようとするあらゆる人々の代表者として座っているのである。幸いにもこの絵は自然から取り出され、思考を通して幸運に高められている。さらに、それは芸術のあらゆる要求に従って構想され、仕上げられているのが分かる。（以下省略）[14]

以上の箇所で、ゲーテはこの「制作途中の風景画家」のモチーフに読者の注意を喚起し、モチーフとして登場する画家を、あるがままの自然を写し取った風景画家としてではなく、

自然描写を通じてこれを芸術の次元に高めた「詩人」として位置づけている[15]。「詩人としてのライスダール」という論評の題名と趣旨に照らし合わせるならば、ゲーテが、思考する「詩人」として賞賛したモチーフの画家をライスダール自身とみなして論を展開したことは明らかである。

しかしながらその一方で、実際にこのモチーフがライスダール自身の手によって描かれたものであったかについては先行研究で疑問が呈されてきた。その理由としては、ライスダールが風景の中に描写する点景人物は常に微小であったことから、この作品では例外的に際立っている前景中央の「制作途中の風景画家」のモチーフが画家自身の手になるものとは考えられないという点が挙げられている。事実、1992年に至るまで、作品所蔵先のドレスデン国立美術館のカタログでは、根拠に乏しいものの、このモチーフの描写をライスダールと親交のあった同時代の風景画家のニコラス・ベルヘムに帰属させてきた。またそれ以降の研究でも、18世紀の美術館の作品目録にはこのモチーフについて言及がなく、18世紀末頃に至るまで作品の模写素描にこのモチーフが描写されていないことから、ゲーテが作品を鑑賞する直前にモチーフが加筆されたという見方も出ている[16]。

このように、作品の制作者自身の意図にかかわらず、あるいは制作者以外の手によって描かれたという可能性すらあるなかで、19世紀初頭には「制作途中の風景画家」というモチーフが風景画家の自己表象として理解されうる芸術的土壌が準備されていたということになる。この事実を踏まえ、次章以降では本モチーフが自己表象としての役割を明確化するに至るまでの過程を受容ではなく、制作の側において考察することにしよう。

2 「制作途中の風景画家」のモチーフの起源

それでは、「制作途中の風景画家」の絵画モチーフを考察する本論において、風景画（伊：paesaggio）と景観画（伊：veduta）という絵画ジャンルを包括的に扱う点について説明しておきたい。風景画と景観画は共に17世紀に確立した絵画ジャンルであるが、例えば18世紀末に出版されたクロード＝アンリ・ヴァトレとピエール＝シャルル・レヴェックによる『絵画・彫刻・版画事典』によれば、景観画（仏：vue）は風景画（仏：paysage）のうちの一ジャンルとして位置づけられている。当時、一般的な風景画が理想化した描写を前提としていたものであったのに対し、景観画は人間の視覚に忠実に、対象となる風景をありのままに描いたものと説明されている[17]。すなわち、これら二つの絵画ジャンルの区分は風景と対面する画家の姿勢に基づいて決定されるものであり、その境界線はきわめて曖昧で、ジャンル間の影響関係は恒常的に存在していた[18]。「制作途中の風景画家」の絵画モチーフについても両ジャンル共に頻出しており、それゆえに、現象としてのモチーフの成立と展開の過程を明らかにするにあたっては、両ジャンルを照準に入れた包括的考察が妥当である。

さらに、「制作途中の風景画家」の絵画モチーフの図像的源流を探究する際、ヨーロッパで風景画、景観画が絵画ジャンルとして確立する17世紀以前の状況にも視野を広げる必要があり、その際、景観画の隣接分野としての地図の展開もまた考察対象として注目される。地図は、実在する土地の写実的把握という前提を景観画と共有しており、景観画の起源として位置づけられるものである。地図は、空を飛翔する鳥の視点、すなわち斜め上方から地形を立体的に捉えた鳥瞰図から、より視座を高くとった完全な平面図へと形式が

移行していくが、その過程で、景観画は土地の立体的相貌を補完する役割も果たした。それは例えば1729年に制作されたルドヴィコ・ウーギの《ヴェネツィア図》（図3）の構成において明らかであり、ここではヴェネツィア本島の地図の両端に、ヴェネツィア各所の建築物を主題とした景観画群を組み合わせている。当時、地図と景観画を組み合わせる構成はごく一般的なものであり[19]、両ジャンルが補完関係を結びながら相互的に発展してきたことが確認できる。

地図分野との関係において、「制作途中の風景画家」の絵画モチーフの原型は中世期、すなわち景観画に先行して登場した。最初期の作例としては、1318年にヴェネツィアでピエトロ・ヴェスコンテが制作した地中海の海図7連作の4枚目、黒海周辺を対象とした海図が挙げられ、図の画面左上端に、机に向かって作業に励む地図制作者のモチーフが描かれている（図4）。さらに、このモチーフのちょうど真上には、「ジェノヴァのペトルス・ヴェスコンテが1318年にヴェネツィアでこの地図を制作した」との銘文が付されている。この配置から勘案するに、図像と銘文内容の関連性が強調されていることは明らかであり、この絵画モチーフはヴェスコンテの自画像であると推測されてきた[20]。当時、海図は外国との海戦において非常に重要な役割を果たしており、海図制作者は特権的地位を与えられていたことは確かである。ヴェスコンテもその例外ではなく、14世紀初頭にフランドルとの間で勃発した戦争においても、海図制作者としてヴェネツィア政府の助言役を務めている。すなわち、制作者自身の社会的地位が担保された環境においてこのような自画像が成立したということだろう。

興味深いことに、「制作途中の画家」の絵画モチーフは、同じく中世期、地図分野のみならず、キリスト教写本においても見出される。例えば、12世紀半ばに制作された写本『エドウィン詩篇』の巻末に、手にペンとナイフを持ち、写本制作に励む作業中の修道士エドウィンの肖像が描かれている（図5）。当時、写本は主に修道士が修道院の写本室で制作するものであり、その作業は写字のみならず挿絵装飾にも及んだ。エドウィンはこの写本で挿絵装飾も担当していたと考えられており、この図像がエドウィン自身の手になる自画像として描かれた可能性は高い。さらに、この自画像は、周りを自身の写本画家としての技量と名声をあからさまに強調した、なかば不遜とも言える銘文が取り囲む構成となっており、強烈な自意識の表出として理解することができる。以降、写本には制作に携わった修道士の自画像が様々な形式で登場するようになるが、修道士エドウィンの作例に見られるような、制作途中の姿を捉えた自画像が一定型となっていったことは重要である。その理由は明白であり、制作場面の描写は、自身の画家としての属性やアイデンティティを容易に強調できる最も合理的な図像であったからであろう。

写本において登場した「制作途中の画家」という自画像としての定型は、その後、例えばロヒール・ファン・デル・ウェイデンの《聖母を描く聖ルカ》（図6）のように、聖母の肖像を初めて描いたと考えられていた聖人の肖像に画家自身の自画像を重ねることで、キリスト教世界における画家としての正統性を強調するという変奏や、ヨーロッパの視覚芸術においてキリスト教的文脈が後退していく過程では、仕事道具であるパレットと絵筆をもったごく単純な構成の自画像、あるいはさらに、ソフォニスバ・アングイッソーラの作例（図7）のように、自画像と共にイーゼルに架けられた自身の作品を画中画として提示する手法や、これらをより遠方から捉え、作業空間全体を描写する「アトリエのなかの自画像」

といった形式を生み出した。

現代にまで継承されるこうした「制作途中の画家」のモチーフをめぐる動向は、1318年の海図に挿入された地図制作者ヴェスコンテの制作途中の自画像への遡及を可能にする。このモチーフが制作に必要な道具を手に持った作業中の姿で描写され、かつ、制作者の自意識の表出でもある署名との総合的解釈を要求している点において共通している。これは、既に12世紀半ば以降、キリスト教写本において先行して登場した「制作途中の画家」の自画像モチーフが定着を見るなかで、その影響が地図分野にも波及したと考えるのが自然であろう。

3　16世紀のヨーロッパ地図における展開

その後の地図分野での自画像モチーフの展開において基準となる作例としては、1480年代に版画家フランチェスコ・ロッセッリが制作したエングレーヴィングによる《フィレンツェ図》が挙げられる。この原画は現存していないが、1510年頃に制作されたルカントニオ・デッリ・ウベルティによる木版画《鎖に囲まれたフィレンツェ図》（図8）が最も忠実な縮小版として知られている。鳥瞰図の形式をとる本作品は、都市の包括的なで均等な地誌情報を含む地図と、その一方で都市生活を営む人々を点景として描き込む景観画としての要素を兼ね備えているという点で前例を見ない[21]。この都市図が1500年のヤコポ・デル・バルバリの《ヴェネツィア図》へと展開し、18世紀ヴェネツィア景観画にまで継承されていくのであり、その意味で重要な作例である。

この作品において本論文が注目するのは、画面右下端に描かれた大きな人物像である（図9）。この人物モチーフが「制作途中の風景画家」の類型であることは明らかで、丘に腰を下ろした地図の下絵制作者が都市の相貌を素描している様子が描かれており、彼が手に持つ紙面には既に描きかけの部分が見える。先行研究において、このモチーフは様々に解釈されてきた。ハイデンライヒはこの地図の下絵制作者の観察地点を示すものであると主張したが[22]、シュルツは地点となるフィレンツェの南方にある丘からこのような眺望が実際には得られないことからこの見解を否定し、観察地点にかかわらず、この地図が実測に基づいて制作されたという正確性を示す記号的役割を果たしていると新たに指摘している[23]。一方、フリードマンは、地図が制作された16世紀以前にはこのような「写実」の概念はまだ定着していなかった可能性に言及しながら、モチーフ周辺の自然描写に当時のフィレンツェの統治者であったメディチ家の繁栄の寓意を見出した[24]。

しかしながらこれらの諸解釈に対立する形で、近年は、鎖に囲まれるという構図に加え、制作途中の下絵制作者のモチーフ自体もそもそもロッセッリの原画には存在しておらず、ベルリンの木版画の制作段階で新たに追加されたという見解が通説となりつつある[25]。この説の妥当性に関しては、ロッセッリ作品固有の制作背景というよりは、現存作品が制作された16世紀初頭の地図業界全体をめぐる状況の考察が求められるべきであり、今後の研究が待たれるところである。もし、モチーフが後年の加筆であるとすれば、これをロッセッリによる自己表象として位置づけることは不可能であり、ロッセッリの原画とフィレンツェのメディチ家との関係性に注目したフリードマンの解釈も否定されうる。ただし、フリードマンも含めた先行研究の各解釈の前提となった、モチーフが鑑賞者の視線を集め

るように意図されていた点については疑いの余地はない。まさにストイキツァの言うところの「部外者」であるこのモチーフが、フィレンツェの地誌情報の提供という作品の主な機能を分断し、鑑賞者の意識を向けさせる装置となりうることを、既に制作者側が十分自覚していたということになるだろう。この点はきわめて重要であり、多義的な役割を担うようになる「制作途中の風景画家」のモチーフの展開の起点として、本作品は位置づけられる。

16世紀半ば以降、ヨーロッパの地図制作の中心地が北方に移動する過程でも、このモチーフは各種地図において継承されていくことになる。1552年にハンス・ラウテンザックが制作した《ニュルンベルク図》（図10）はそうした作例である。3枚から構成される横長の紙面の中央図の前景中央に下絵制作者のモチーフが配置され、制作者は単独ではなく同伴者と共に描かれるという新たな形式をとっており、彼らは遠方に見える都市ニュルンベルクの眺望を指さしながら会話に興じている。16世紀初頭の《鎖に囲まれたフィレンツェ図》と比較するならば、ここでは下絵制作者を含む人物群には描かれた景観の「観察者」としての役割がより明確に与えられている。結果として、①このモチーフが制作者のおおまかな観察地点を提示し、②この作品が実際の観察に基づいて制作されたことを保証する機能を強めたことになるのであろう[26]。また、《鎖で囲まれたフィレンツェ図》が鳥瞰図であったのに対し、《ニュルンベルク図》は低い視点からパノラマで都市全体を捉えた側面図であり、モチーフが導入される地図の形式も広がったことが確認できる。

ラウテンザックの作品を踏まえ、1572年から1617年まで、ケルンで出版されたのが『世界都市図帳』である。ゲオルク・ブラウンとフランス・ホーヘンベルフの編纂のもと、546の都市図を収録した全6巻からなるこの大規模な出版物[27]は、モチーフが繰り返し使用されている点で特筆される。増刷を繰り返し、ラテン語から各国語への翻訳版が刊行されるなど、地図業界全体に決定的な影響を与えたことから勘案するに、「制作途中の風景画家」のモチーフの伝播と定着にも大きく寄与したことが推測される。

管見の限りでは、全6巻のうち「制作途中の風景画家」のモチーフが導入されている作例は11点で、描かれた都市としてはヴェローナ（3巻、制作年不明）、クーマ（3巻、制作年不明）、カベサス（5巻、1565年）（図11）、サアラ・デ・ラ・シエラ（5巻、1564年）、サン・アドリアン（5巻、1567年）、モンレリ（5巻、1561年）、トゥール（5巻、1561年）、レーゲンスブルク（5巻、1594年）、リンツ（5巻、1594年）（図12）、マリエンブルク（6巻、制作年不明）、ザンクト・ペルテン（6巻、1617年）である。半世紀にわたる大事業となった『世界都市図帳』には、編者のほかに、各都市の地誌的情報の提供者、下絵制作者、版画家等、100名超の関係者が参画した。下絵制作者も多数含まれており、地図によって担当が異なっていたが、モチーフを導入した11点の作例はおそらくその全てが、60点超の下絵を提供し、この事業に企画段階から参画していた可能性の高いアムステルダム出身の画家ヨーリス・フーフナーヘルが関与する仕事（ヨーリスの下絵を踏まえた息子ヤーコプも含む）であったと考えられる[28]。ひと続きの出版物において、同一の制作者がかなりの頻度でモチーフを繰り返し登場させているという事実から、その導入が意図的なものであったことは明白であり、当時モチーフが図中で特定の役割を与えられていたと考えるべきであろう。

前掲の11点におけるモチーフの表現形式としては、画家が立つ、座る、馬上の姿、同

伴者の有無、モチーフの配置など様々なヴァリエーションが見られるが、これらの分析からいくつかの特徴が把握される。まず、鳥瞰図、側面図と共にこの地図帳を構成する、上空からの視点で描かれた平面図の形式にはこのモチーフは登場していないという点である。これは、フーフナーヘルが地図制作を専業としておらず、ゆえに、測量術などの専門的知識を要する測地学的平面図を手がけることはなく、結果として彼が鳥瞰図と側面図による下絵提供に終始したことが直接的背景であるが、上空に架空の視点が設定される平面図では下絵制作者が「観察者」となることは事実上不可能であり、平面図でのモチーフの導入がその後も起きなかったのは自然な成り行きと言える。

さらにまた、重要なのは、このモチーフが「観察者」としての下絵制作者の手によって、すなわち、作品が実際の観察に基づいて制作されたことの証明として機能したかどうか、という点である。11点のうち、ルーカス・ファン・ファルケンボルフの1593年の油彩画（図13）の模写である《リンツ図》は例外として、残りの10点はイタリア、スペイン、ドイツなど、画家の現地滞在に基づいて制作されたものであると考えられる。モチーフの登場しない作品のなかにも、例えば、《ティボリ図》（3巻、1578年）（図14）のように、フーフナーヘルが1578年2月に地理学者のアブラハム・オルテリウスと共に同地を訪れたことが銘文として記され、画面左端に描かれた、杖と長剣を支えに険しい道を下る2名の旅人は、顔貌は明瞭ではないものの、彼ら自身であることが示唆されているものもある。こうした作例は複数点存在しており、現地滞在に基づく作品であることを示す文字情報と連動する形で、画家らしき人物像が様々な形態をとって画中に登場している。それら諸形態の中でも、「制作途中の風景画家」のモチーフは、それが画家自身であることを明示しているため、補足となる文字情報なしに単独で成立しうるものとして有効視され、ヴァリエーションの中心をなしたものと推測される。

とはいえ、制作者の観察地点の強調という機能については、必ずしも制作者のモチーフのみがこれを担ったとは言えない。この地図帳では、各地図の前景に大きく描かれた人物像が様々な風俗的情景を展開しており、担当する下絵制作者が異なっていても、その方針の統一性は保たれていた。これらの人物描写の主な目的は、画面の装飾の他に、作品の鑑賞者の視点を提供することであったと考えられ、「制作途中の風景画家」に限らず、彼らもまた、鑑賞者を代替する役割を等しく担ったのである。

4　戸外素描の習慣との関連

『世界都市図帳』でフーフナーヘルが手がけた60点超の下絵は必ずしも彼自身の構想に基づいたものだけでなく、既存作品の模写も含まれていた。ファルケンボルフの油彩画の完全な模写である《リンツ図》の他にも、例えば《ティボリ図》も部分的にはその範疇に位置づけることができよう。既に述べたように、《ティボリ図》は、フーフナーヘルの現地滞在に基づいて制作された作品であり、画中に描きこまれた旅人として画家自身の姿はその証にもなっている。それにもかかわらず、作品の中心となるべきよく知られた画角による名所の滝を含んだ景観は、1555年頃にヒエロニムス・コックによって制作されたピーテル・ブリューゲル（大）の風景版画（図15）を反転させて引用したものであった。典拠としてのブリューゲルの版画の情報は作品中に記載されていないものの、「ピン止めされた

別紙」という図像の体裁をとることによって、この部分が他作品からの引用であることが示唆されている[29]。興味深いのは、フーフナーヘルが引用する際、元のブリューゲルの版画にあった中央の「制作途中の風景画家」のモチーフを削除した点である。1550年代前半のブリューゲル自身のティボリ滞在を示す記号であったはずのモチーフを削除し、その代わりに、引用作品の外枠にフーフナーヘル自身の現地滞在を強調する旅人としての自己表象を描き込んだということになる。この事実は、当時フーフナーヘルが、「制作途中の風景画家」のモチーフが作品の制作者自身と結びついた自己表象であると理解していたことを明確に示している。

ここで改めて注目したいのは、フーフナーヘルの図中にブリューゲル作品が引用された背景としての、画家フーフナーヘルの経歴である。『世界都市図帳』は、厳密な地誌情報の提供というよりは、都市の相貌の絵画的描写を好む鑑賞者の需要に応えることに主眼が置かれた可能性が高く[30]、フーフナーフルは地図制作者ではなく画家としての力量を期待されてこの事業に加わったものとみられる。フーフナーヘルはアムステルダムのダイヤモンド商の息子として生を受け、早期から風景画に興味を持ち、ピーテル・ブリューゲル（大）の周辺画家であるハンス・ボルのもとで修業を行い、生涯ブリューゲルの画風の強い影響下にあった。それは、彼が《リンツ図》で引用したファンケルボルフもまたブリューゲルの周辺画家であったことや、後年、ブリューゲルの素描をもとにした版画事業を自身で手がけたことなどからも窺われる[31]。このように、フーフナーヘルの下絵を通じて、ブリューゲル周辺で共有されていた絵画的関心や制作姿勢が『世界都市図帳』に色濃く反映されており、「制作途中の風景画家」のモチーフの導入はまさにその一端であったと結論づけることができよう。

ところで、フーフナーヘルの《ティボリ図》の典拠となったブリューゲルの版画は1555年から56年頃の制作と推定され、現存しない1550年代前半のブリューゲルによる素描に基づいたものであった。同時期の1553年にブリューゲルがティボリから程近いローマで制作した別の風景素描（コピーのみ現存）から後年フーフナーヘルが版元となって版画化した作品（図16）にもまた、「制作途中の風景画家」のモチーフが現れており[32]、ブリューゲルがこのモチーフをイタリア滞在中に制作した素描に繰り返し挿入していたことが分かる。後年ブリューゲルの伝記を収録したカーレル・ファン・マンデルの『絵画の書』（1604年出版）には、「旅の途次、彼は多くの景観を実物を前に写生した」[33]とあり、まさにこのモチーフが画家による現地での戸外素描の行為と連動するものであったことが資料的に裏づけられている。同書は、フーフナーヘルの伝記に関しても「いたるところで手を動かし、都市や城砦、そして衣服や衣装をことごとく写生したのである」[34]と述べられており、ブリューゲル周辺の画家たちが日常的に戸外素描の習慣をもっていたことは明らかである。

事実、フーフナーヘルが1573年頃に手がけた《セヴィーリャの眺望》には、都市景観の外枠に画家自身のモットーとして「NATURA SOLA MAGISTRA（自然は唯一の師である）」という銘文が描き込まれており、こうした戸外素描を通じた自然の把握がいかに当時のオランダの風景画家たちの制作姿勢の根幹をなすものであったのかを窺わせる。彼らの次の世代にあたるファン・マンデルが執筆した『絵画の書』では、風景画について独立した章が設けられ（第8章）、この分野の先駆者であるブリューゲルを模範として提示しながら、

同時代の画家に向けて風景描写における戸外素描の重要性が説かれている。17世紀初頭に、ファン・マンデルと同時代の風景画家たちの作品においてこのモチーフが頻出するようになるのは、ブリューゲル周辺で共有されていた戸外素描の習慣がより一般化したことによるものであろう。この後、美術理論上での戸外素描の奨励は、ヨアヒム・フォン・ザントラルトの『ドイツのアカデミー』（1675年）やサミュエル・ファン・ホーホストラーテンの『絵画芸術の高等流派入門』（1678年）によって継承されていくことになる。特にザントラルトの著書の第1部の第6章「風景描写について」の該当箇所では、戸外素描をとる風景画家たちのモチーフを含んだローマのカンポ・ヴァッチーノを描いた風景版画（図17）が挿絵として挿入されており[35]、ここで風景画家の戸外素描の習慣とこの図像が接続性をもって理解されていたことを初めて確認することができる。

さらに、戸外での作業という観点では、地図分野においても新たな展開があった。最初期の作例として挙げた中世期の海図制作者ヴェスコンテのモチーフ（図4）は、あくまで机上の作業が描写されていた。海図においては制作者の作業の中心的な場は海上ではなく室内空間であり、手がけるジャンルが異なっても、写本画家のモチーフとの図像的な相違点はほとんどなかった。その後、地図制作者のモチーフが物語画家の自画像モチーフと明確に分岐した契機は、都市図の発展によるものであっただろう。海図と比較して、都市図は、制作者が実際に現地を訪れて景観全体を視覚的に掌握することの必然性が高く、結果としてこのモチーフの舞台が彼らの作業の場である戸外へと移ったと考えられる。

以上のように、「制作途中の風景画家」のモチーフは、既に見たブリューゲルの素描や、水車小屋そばの微小なモチーフを伴う1579年の《水車小屋と素描する画家のいる山岳風景》（図18）を制作した、フーフナーヘルの師でブリューゲルの周辺画家であったボルを通じて、フーフナーヘルの『世界都市図帳』の一連の都市図に持ち込まれたと考えられる。地図分野への風景画家の参入を通じて、同時期に両分野にこのモチーフが普及するに至ったということになろう。しかし両分野には相違点もあり、地図分野においては、制作者の実際の観察に基づいて下絵が制作されたことは地図の地誌性の担保に直結するため、画家の戸外素描のモチーフが風景画において持つ以上の意味を持ちえたと推測される。一方、風景画では、戸外素描はあくまでもその後、画家がアトリエに持ち帰って実景に修正を加えて完成されるべき通過点として位置づけられていたのであり、例えば、モチーフを伴っていたブリューゲルの《ティボリの景観》は、実際の景観に即して忠実に描写するならば当然存在すべき古代のシビラ神殿が欠落しており、滝や岩山への強い関心[36]に従って、画家が主観的に景観の要素を抽出したにすぎない。このように、風景画の場合は必ずしもモチーフが地誌性の保証として機能したわけではなかった。

5　16世紀半ばにおける自意識の表出としてのモチーフ

ここまでの考察において、「制作途中の風景画家」のモチーフは、その成立期から、制作者が自己表象として画中に自覚的に導入してきたことが明らかとなった。むろん、このモチーフに複数の役割が認められた以上、画家自身の自己主張の反映と単純化することには慎重にならねばならない。しかしながら、モチーフはその起源とも言える中世期の海図において既に署名と共に表され、制作者の高い社会的地位が背景にあった事実を踏まえる

ならば、当初からこのモチーフが本質的に芸術家の自意識の表明の一手段であったことは否定できない。そこで、風景画および地図におけるモチーフの導入が本格的に開始された16世紀半ばに焦点を絞り、制作者の自意識がモチーフを通じてどのように表出したのかを概観することにしたい。

まず、中世期の海図以降のモチーフと署名の関係性についてである。既に見た1552年のラウテンザックの《ニュルンベルク図》（図10）では、モチーフは同伴者と共に表され、遠方に広がる景観の「観察者」としての役割が与えられながらも、その一方で、下絵制作者の座る石の下にはラウテンザックの署名（Hans Sebald Lautensackの頭文字HとSとLを組み合わせたモノグラム）が刻まれており、モチーフと制作者の関係性をより強調する意図があったことが推測される。このように、画中においてモチーフと署名を物理的に接近させる手法は、その後、ヨーリス・フーフナーヘルの手がけた『世界都市図帳』のなかでは《カベサス図》（図11）に認められる。モチーフを署名と接近させる方法としては、画家の腰掛ける石の表面の余白を利用して、フーフナーヘルの署名と共に、当時、カベサスの住民の間で共有されていたモットー「Non se haze nada nel conseio del Rey senza CABEÇAS（王の評議会は頭脳なしには開かれない）」という銘文が添えられている[37]。

『世界都市図帳』においては、署名と連動してモチーフが描かれた作例は他にはなく、フーフナーヘルによる他の作例との差別化の意図は定かではないが、カベサスで出会ったであろうモットーとの関連から推測することは可能である。フーフナーヘルが版元となってブリューゲルのローマでの戸外素描を版画化した作品（図16）では、フーフナーヘルがブリューゲルの素描に天上のメルクリウスとプシュケのモチーフを添加したとされる。この神話主題と内容的な対応性をもった下部のラテン語銘文では、当時の美術理論において支配的だった技芸（ars）と才知（ingenio）の問題、芸術は自然を凌駕すべきものという芸術の理想化の概念が焦点化されており、ヒエラルキーの下位にあった風景画をこのような理論的枠組みのなかに位置づけようとするフーフナーヘルの芸術的野心が窺われる[38]。《カベサス図》で画家のモチーフの下部に署名と共に刻まれたモットーはまさに、こうした才知（ingenio）に基づいた絵画制作を重視するフーフナーヘル自身の創作姿勢の表明であったと考えられる。

このような強烈な自意識の表出は、画家の顔貌の描写の有無によっても示されるものである。ブリューゲル周辺の作例では、モチーフの画家は背面で描かれ、顔は遠景に広がる広大な景観に向けていて見えないことが多く、素描のための道具である紙やペンといった微小な要素によってモチーフが判別されることになる。フーフナーヘルもまたこの図像伝統を踏襲している。例外は、フーフナーヘルの《リンツ図》の典拠にもなったファルケンボルフの《リンツの景観》（図13）であるが、画面左端には鑑賞者の方に顔を向けた画家の姿が見られる。ファルケンボルフが制作した《皇帝の森の散策》（図19）においても画面の同位置に同じ風貌の男性が描き込まれていることから、両作品に見られるモチーフは画家の自画像と断定しうる。おそらくこのようなモチーフの変奏は、ファルケンボルフが肖像画家としても活動していたことが背景となっているのだろう。冒頭で述べたように、風景画を専門とする場合は、人物肖像を描写する訓練を経ていない場合が多く、このような顔貌を明確にしたモチーフを描くことができなかった可能性は十分にある。さらに、神聖ローマ皇帝ルドルフ2世とともに自身の肖像を描いた《皇帝の森の散策》においては、ファ

ルケンボルフのハプスブルク家の宮廷画家という自身の高い社会的地位に対する自負が窺われる。

その意味では、ブリューゲルと同じく16世紀半ばにイタリア滞在を経験したオランダの物語画家マールテン・ファン・ヘームスケルクの《コロッセオのある自画像》（図20）はこのモチーフの自画像としての機能を明確にする作例である。本作品では、ヘームスケルクの大きな自画像の後方に、ローマのコロッセオを写生する画家のモチーフが描かれた画中画が置かれている。このモチーフを通じて、20年前のローマ滞在時に古代研究に専念していた自身の姿が回顧されており、古代ローマの廃墟の歴史的重要性を主張するロマニストの画家としての立場表明がなされている[(39)]。ヘームスケルクは風景画を専門とする画家ではないが、ローマ滞在中は古代研究のために古代遺跡を前に戸外素描に励んでいた。これは16世紀半ばにローマを訪れた画家たちに共通した傾向であり、当時彼らの間で共有されたラテン語文「ROMA QUANTA FUIT IPSA RUINA DOCET（ローマの偉大さは廃墟からでもわかる）」の意味に沿って[(40)]、しばしばこのモチーフを自身の芸術理念の表明の手段として作品に登場させたのである。またそこには、ローマでの古代研究の経験は競合する同業者に対して圧倒的な優位とみなされていたため、モチーフを通じてこれを誇示する狙いもあった。そのなかでも特にヘームスケルクは、画中に大小二つの自画像を挿入するという独自の構成を繰り返しており、小さな自画像の方は一貫して「制作途中の風景画家」のモチーフを採用したものである。

ここで重要なのは、16世紀半ばのロマニストたちの間では、このモチーフは戸外素描という行為の視覚的証左というよりは、画家が写生している対象に鑑賞者の意識を促す役割を担っていた点である。それゆえに、従来後ろ姿によって描かれてきた画家のモチーフには、画家の視線の向かう先が明確になるよう、目が描かれる必要が生じ、正面からプロフィールまでの多様な角度から彼らの顔が描写されるようになったと考えられる。モチーフのこのような新たな展開は、画家の強い自意識に基づいた具体的かつ明確なメッセージの表明の過程で生まれたと言えるのである。

おわりに

以上、「制作途中の風景画家」のモチーフの成立期、主に16世紀を中心にその特徴を考察してきた。このモチーフは、風景画の特殊ジャンルとしての景観画の起源である地図の分野に図像的起源があり、また、中世期、宗教的作品の周辺に萌芽が認められた「制作途中の画家」というモチーフの主体を地図制作者という業種に置き換えた一つの変奏であることが明らかになった。その意味において、画家の明確な自意識の表出としての機能がこのモチーフの原点であり、これは他の絵画ジャンルにおける類似モチーフにも共通していたと言える。

16世紀前半、北方ヨーロッパを中心に都市図の出版が活発化したが、その下絵制作者の作業の中心的な場が屋外であったことから、このモチーフは必然的に風景の中で素描する姿で描かれることとなった。原則として、地図は地誌性の正確さを前提として実測に基づいて制作されるものであったから、この分野においては、モチーフが観測地点の指標、あるいは実測に基づいた制作であることの証明としての機能を強めていったと考えられ

る。さらにこのモチーフは、風景画家が地図の下絵制作を受注する機会が増えることにより、風景画という絵画ジャンルを取り巻く事情とも連動していった。同時期、ピーテル・ブリューゲル（大）周辺の風景画家たちの間で、アトリエで風景画を完成させる際の基礎作業として、戸外で実景に即した風景素描を行う習慣が定着し、彼らの風景素描の中にもこのモチーフが登場する。こうして、風景画と地図の領域的な境界線も曖昧となり、両ジャンルに等しくモチーフが普及していくことになったのである。

その一方、このモチーフの絵画分野への導入が進むなかで、絵画ジャンルのヒエラルキーの下位に置かれた風景画家が高い評価を求めたり、ローマでの古代研究の経験の強調など、当時の美術理論との関係において構築された、画家の明確で具体的な自己表明の手段としての側面も強まっていき、モチーフが中世期に既に備えていた自画像としての機能も保持されたと言える。

このように、絵画ジャンルとしての風景画が確立する前段階の16世紀に、「制作途中の風景画家」のモチーフのその後の様々な展開の萌芽が認められたことが確認された。本論文では「制作途中の風景画家」の成立期として16世紀を中心に分析を試みたが、このモチーフは、風景画家の自画像としての解釈を得るに至るまでに、漸次的な役割の変遷を示した。その経緯を明らかにすべく、17、18世紀についてはまた改めて検証することにしたい。

註

（1） Ludwig Goldscheider, *Fünfhundert Selbstporträts von der Antike bis zur Gegenwart*, Wien, 1936.

（2） Pascal Bonafoux, *Les peintres et l'autoportrait*, Paris, 1984.

（3） Wilhelm Waetzoldt, *Die Kunst Des Porträts*, Leipzig, 1908.

（4） 田中英道『画家と自画像 描かれた西洋の精神』講談社、2003年。

（5） 三浦篤編『自画像の美術史』東京大学出版会、2003年。

（6） 三浦篤「西洋絵画と自画像　そのタイプと歴史について」、同掲書、2 ～ 14頁。

（7） スティーヴン・グリーンブラット『ルネサンスの自己成型―モアからシェイクスピアまで』高田茂樹訳、みすず書房、1992年、2頁。

（8） 秋山聰『デューラーと名声―芸術家のイメージ形成』中央公論美術出版、2001年。

（9） 小佐野重利「ウフィツィ美術館自画像コレクション―光と影に彩られたその歴史―」、『ウフィツィ美術館自画像コレクション』、展覧会カタログ、損保ジャパン美術館、2010年、19 ～ 24頁。

（10） Michael Levey, *The Painter Depicted. Painters as a Subject in Painting*, New York, 1982.

（11） 素描家という主題のなかで部分的に扱った研究として、Hein-Th. Schulze Altcappenberg - Michael Thimann（eds.）, *Disegno. Der Zeichner im Bild der Frühen Neuzeit*, exh. cat., Berlin, 2007. 日本においてもライスダール周辺の研究として、大川智子「戸外で素描する人―ヤーコプ・ファン・ライスダール《ハールレムの眺め》（チューリッヒ美術館蔵）との関係を中心に」、『女子美術大学研究紀要』第31号、2001年、29 ～ 38頁。

（12） ヴェイクトル・I・ストイキツァ『絵画の自意識―初期近代におけるタブローの誕生』岡田温司・松原知生訳、ありな書房、2001年、316頁。

（13） Julius Hübner, *Verzeichniss der Königlichen Gemäldegallerie zu Dresden*, Dresden, 1884, p. 478.

（14） Johann Wolfgang von Goethe, “Ruysdael als Dichter”, *Morgenblatt für gebildete Stände*, Tübingen, 1816. 邦

訳は、高木昌史編訳『ゲーテ美術論集成』青土社、2004年、80頁に従った。

(15) ロマン主義の風景画家カスパー・ダーヴィット・フリードリヒをめぐって執筆されたこの論評については以下を参照。ペトラ・クールマン=ホディック「ロイスダール―非ロマン主義的な詩作とロマン主義的な絵画」、佐藤直樹・コルドゥラ・ビショップ編『ドレスデン国立美術館展―世界の鏡：エッセイ編』、国立西洋美術館、2005年、97 ～ 103頁。

(16) Seymour Slive, *Jacob van Ruisdael : A Complete Catalogue of His Paintings, Drawings, and Etchings*, New Haven, 2001, p. 388. 加筆時期として、モチーフの登場しない年代の最も新しい模写素描が制作された1790年から、ゲーテの論評の刊行された1816年の間が提案されている。18世紀当時、過去の傑作に点景人物が加筆されることは十分にありえたことではある。今後の科学的調査による作品の表面の状態等の確認を通じて明らかになりうるだろう。

(17) Claude-Henri Watelet – Pierre-Charles Levesque, *Dictionnaire des arts de peinture, sculpture et gravure*, vol. 4, Paris, 1792, pp. 8-41.

(18) 風景画と景観画のジャンル間の影響関係については、拙著「現実と虚構のはざま―景観画家ベルナルド・ベロットと田園風景」、上村清雄監修『視覚のイコノグラフィア』ありな書房、2015年、181 ～ 220頁。

(19) 地図と景観画の相互的発展については、Giandomenico Romanelli – Susanna Biadene, *Venezia Piante e Vedute*, exh. cat., Museo Correr, Venezia, 1982.

(20) Tony Campbell, “Portolan Charts from the Late Thirteenth Century to 1500”, in J. B. Harley – David Woodward（eds.）, *Cartography in Medieval Europe and the Mediterranean*, Chicago, 1987, p. 434.

(21) 石澤靖典「15世紀フィレンツェにおける都市図の展開―フランチェスコ・ロッセッリの地図製作と都市の理念」、佐々木千佳、芳賀京子編『都市を描く―東西文化にみる地図と景観図―』東北大学出版会、2010年、53頁。

(22) L. H. Heydenreich, *Leonardo da Vinci*, vol. 1, Basel - New York, 1954, p. 87.

(23) Juergen Schulz, “Jacopo de' Barbari's View of Venice: Map Making, City Views, and Moralized Geography before the Year 1500”, *The Art Bulletin*, 60, 1978, pp. 425-474.

(24) David Friedman, “"Fiorenza": Geography and Represention in a Fifteenth Century City View”, *Zeitschrift für Kunstgeschichte*, 64, 2001, pp. 72-73.

(25) Schulze Altcappenberg - Thimann（eds.）, *op. cit*., p. 10.

(26) Lucia Nuti, “The Perspective Plan in the Sixteenth Century: The Invention of a Representational Language”, *The Art Bulletin*, 76, 1994, pp. 114-115.

(27) G. Braun - F. Hogenberg（eds.）, *Civitates Orbis Terrarium*, vol. 1-6, Köln, 1572-1617. 国内出版としては、G･ブラウン, F･ホーヘンベルフ編『16世紀世界都市図集成』長谷川孝治訳、第1 ～ 2集、柏書房、1994年。

(28) 実際には、ヨーリスと彼の素描を踏まえて6巻の下絵を提供した息子のヤーコブによるものである。また、ヴェローナのみ署名がないが、Adele J. Haft, “Henry Reed’s Poetic Map of Verona: (Di) versifying the Teaching of Geography, IV”, *Cartographic Perspectives*, 40, 2001, p. 42にあるように、1577 ～ 78年にイタリアに滞在し、ヴェローナ周辺の都市図の下絵を制作しているヨーリスによるものと考えるのが妥当である。

(29) 廣川暁生「ブリューゲル初期風景画とその模倣に関する一考察」、『人間文化論叢』第8号、2005年、64頁。

(30) 矢守一彦『都市図の歴史　世界編』講談社、1976年、181 ～ 190頁。115頁。

(31) フーフナーヘルにおけるブリューゲル模倣については以下を参照。Nina Eugenia Serebrennikov, “Imitating Nature/Imitating Bruegel”, *Netherlands Yearbook for History of Art*, 1996, vol. 47, pp. 222-246.

(32) Nadine M. Orenstein（ed.）, *Pieter Bruegel the Elder. Drawings and Prints*, exh. cat., New York, The Metropolitan Museum of Art, 2001, p. 124

(33) 尾崎彰宏他編訳『カーレル・ファン・マンデル「北方画家列伝」注解』中央公論美術出版、2014年、146頁。

(34) 同掲書、235 ～ 238頁。

(35) 中村俊春「風景画の制作　ヨアヒム・フォン・ザントラルトの『ドイツのアカデミー』より」、『西洋美術研究2　美術アカデミー』三元社、1999年、169頁。

(36)『ピーテル・ブリューゲル全版画展』展覧会カタログ、ブリヂストン美術館他、1989年、105頁。

(37) Gaspar Ens, *Deliciae apodemicae et index viatorius Hispaniae indicans itinera ab urbe Toleto ad omnes in Hispania civitates et oppida*, Köln, 1609, p. 72. 17世紀初頭にケルンで出版されたスペインの旅行案内書のカベサスの項目によれば、都市名であるCabeças（「頭」のようなもの）にちなんだモットーである。

(38) Schulze Altcappenberg – Thimann（eds.）, *op. cit*., p. 164.

(39) Nicole Dacos, *Roma quanta fuit. Tre pittori fiamminghi nella Domus Aurea*, Roma, 2001, pp. 7-15.

(40) この時期の画家たちにとっての古代研究の重要性については以下を参照。Artur J. DiFuria, “Remembering the Eternal in 1553 : Maerten van Heemskerck's 'Self-Portrait before the Colosseum'”, *Netherlands Yearbook for History of Art*, vol. 59, 2009, pp. 90-109.

図版

図 1　ヤーコプ・ファン・ライスダール《修道院》1655-60 年、ドレスデン国立美術館

図 2　ライスダール《修道院》部分

図 3　ルドヴィコ・ウーギ《ヴェネツィア図》1729 年、ヴェネツィア、コッレール美術館

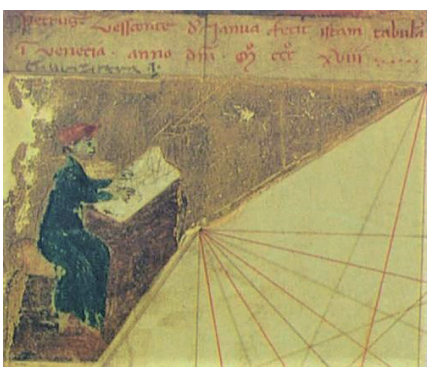

図 4　ピエトロ・ヴェスコンテ《黒海図》部分、1318 年、ヴェネツィア、コッレール美術館

図 5　『エドウィン詩篇』挿絵、1155-70 年頃、ケンブリッジ、トリニティ・カレッジ

図 6　ロヒール・ファン・デル・ウェイデン《聖母を描く聖ルカ》1435-40 年頃、ボストン美術館

図 7　ソフォニスバ・アングイッソーラ《自画像》1554 年、ウィーン、美術史美術館

図 8　ルカントニオ・デッリ・ウベルティ《鎖に囲まれたフィレンツェ図》（フランチェスコ・ロッセッリに基づく）、1510 年頃、木版画、ベルリン版画素描室

図 9　ウベルティ《鎖に囲まれたフィレンツェ図》部分

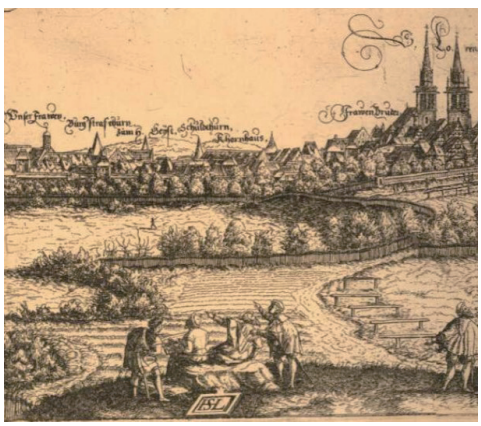

図 10　ハンス・ラウテンザック《ニュルンベルク図》部分、1552 年、エッチング、ロンドン、大英博物館

図 11　《カベサス図》（ヨーリス・フーフナーヘルに基づく）『世界都市図帳』第 5 巻

図 12　《リンツ図》（ヨーリス・フーフナーヘルに基づく）『世界都市図帳』第 5 巻

図 13　ルーカス・ファン・ファルケンボルフ《リンツの景観》1593 年、フランクフルト、シュテーデル美術館

図 14　《ティボリ図》（ヨーリス・フーフナーヘルに基づく）『世界都市図帳』第 3 巻

図 15　ヤン、ルーカス・ファン・ドゥエテクム《ティボリの景観》（ピーテル・ブリューゲル（大）に基づく）、1555-56 年頃、エングレーヴィング、ボストン美術館

図 16　シモン・ノヴェラヌス《メルクリウスとプシュケのいる河の風景》(ピーテル・ブリューゲル（大）に基づく）1595 年頃、エッチング、ニューヨーク、メトロポリタン美術館

図 17　ヨアヒム・フォン・ザントラルト《カンポ・ヴァッチーノ、ローマ》、『ドイツのアカデミー』挿絵、1675 年

図 18　ハンス・ボル《水車小屋と素描する画家のいる山岳風景》1579 年、ワイマール古典財団

図 19　ルーカス・ファン・ファルケンボルフ《皇帝の森の散策》1593 年頃、ウィーン、美術史美術館

図 20　マールテン・ファン・ヘームスケルク《自画像》1553 年、ケンブリッジ、フィッツウィリアム美術館

岩手大学教育学部研究年報　第82巻（2023.3）21 ～ 38

読みとり付加型あらすじ作成

―宮澤賢治「水仙月の四日」編―

岡　田　浩　行*

（2022年12月19日受付，2023年1月20日受理）

第1章　はじめに

⑴　本実践の概要

本稿は、私立の中高一貫校における中学一年生の国語の授業内で、2019年度に行った読みとり付加型あらすじ作成の活動のうち、「狼森と笊森、盗森」の報告（岡田（2022b））に続く、「水仙月の四日」の報告および考察である。

本活動の背景・課題、作成の進め方などは、岡田（2022b）を参照のこと。注意点を一つ。本稿で読みとりと言ったとき、読みの恣意性を黙認することを意味しない。本活動の趣旨は、小説中の要素と要素の連関を意識することにある。連関は、それなくしては物語世界を現前すべくもない文脈化を促すだろう。文脈は不可避的に許容度をもつ。物語世界の映じ方も各人各様である次第だが、それは、したがって本稿の埒外のことである。

以下、あらすじの評価の観点（〈隠されたストーリー〉）を、小説の冒頭から順にまとめ、稿者＝授業者の読みとりを明示した上で、生徒らのあらすじを、そのつど分析する。

あらすじの分析の指標となる「相関分類」を、再掲しておく。

表１：相関分類

連関Ⅰ	
Ⅰa1/2（a1:近接/a2遠隔）	：物語世界内の記述の距離による区別
Ⅰb1/2（b1:共通・類似/b2:相違・対照）	：関係的な区別
Ⅰc1/2/3/4/5/6/7（c1:因果/c2:反復/c3:対句/c4:対比/c5:例外/c6:矛盾/c7:順接）	：論理的な区別
単独Ⅱ	
Ⅱイ：物語世界固有の決まり事	Ⅱハ：外部（情報の参照）
Ⅱロ：額縁	

＊　岩手大学教育学部

岡 田 浩 行

第2章　世界間を越境する〈交通〉

(1)　雪童子という存在

宮澤賢治「水仙月の四日」は、山村で暮らす赤い毛布の子供と自然界で吹雪を起こす三角帽子の雪童子との交情を描く。家の手伝いで町に木炭を売りに行き、翌日一人で帰ってきた赤い毛布の子供が、道中、水仙月の四日の吹雪に遭う。水仙月の四日とは物語世界では気象上の特異日らしい。雪童子は本来雪婆んごの命に従って雪嵐をおこし続けなければならないところを、この子供を助けようとして雪中に隠すように寝かせた。あくる朝、雪童子は子供を覆った雪を払う。果たして子供の父親が、我が子の埋もれているのを見て雪原を駆け寄って来て作品は終わる。

〇関係の非対称性―〈隠されたストーリー〉①　まず、小説冒頭から、雪童子が、人間とは非対称的な関係にある、雪童子の存在性を読みとることが肝要だ。

雪童子は、季節の変わり目の晴れ間に、見えない星を見あげ、引き連れる二匹の雪狼に美しいやどりぎを採らせ、雪の丘から眼下の町を眺める。雪童子の目には周囲の自然は無論､人の町さえ美しいようだ。「雪童子は純白の雪原が持つ快活な感情の人格化である」(谷川雁 (1985)，p.105 [(1)]) といった論考がある程に、実に雪童子の清々しい心情を透した世界のようなのである。

そして、雪童子は、その晴れた雪の丘で赤い毛布の子供に出会う。雪狼に採らせたやどりぎを赤い毛布の子供に投げる場面である。驚いた子供は「あちこちを見まはしてゐます」とある。つまり雪童子も、雪狼について言われているように、「人の眼には見えない」ことが明らかだ。雪童子と子供とは、たしかに出会うのだが、子供は雪童子らから見られる存在に一方的に封じこめられる関係性にある。雪童子と子供との関係性は「非対称性」(岡村民夫 (1995)，p.140) と規定できる。そして他ならぬこの関係性が、物語世界内の出来事の動因となっていく。(詳細は3章)。

この子供と雪童子とが非対称的な関係にあるということが〈隠されたストーリー〉①となる。

〇あらすじの分析　該当箇所は、やどりぎの授受の場面、および吹雪の場面である。

ただし、雪童子が人の目に見えないという直接の言及はない。雪狼が「人の眼には見えない」こと、二人の出会いの場面中、やどりぎが降ってわいて「子供はびつくりして枝をひろつて､きよろきよろあちこちを見まはしてゐます」という様子から､類推するしかない。その類推との連関によって、吹雪に行きあぐんだ子供を雪童子が救おうとする場面の、雪童子の忠告が、「それは子どもにはただ風の声ときこえ、そのかたちは眼に見えなかつた」のも､決して吹雪で見えなかったからでないことが明らかとなろう｡冒頭場面であれば､「精霊界」の存在様式の読みとりは、「水仙月の四日」固有の設定〔Ⅱイ〕となり、吹雪の場面を冒頭の場面との連関から意味づけする場合、それは遠隔の反復〔Ⅰa2b1c2〕とすべきであろう。

【1】目の前に枝が落ちてきた子供はそれを拾うとあちこちを見まわしますが何も見あたりません。雪童子は人間の目には見えないのです。雪童子は革むちを一つひゅうと鳴らすと、真っ白の雪を降らせ、しづかな奇麗な日曜日を一層美しくしたの

です。〔Ⅱイ〕（※…下線は稿者による。以下同じ。）

【2】雪童子は、「毛布をかぶってうつ向けになっておいで」など走りながら叫びました。しかし子どもには風の声と聞こえ、雪童子は眼に見えなかったのです。雪童子は何ども走りました。〔Ⅰa2b1c2〕

【1】・【2】のように、雪童子や雪狼ら、精霊界の存在が人には見ることができない点に、あらすじ内で言及したのは、72名（36％）である。複数箇所から推論できることを考えると、やや少ないと言うべきか。

原因と考えられるのは、一つには、非対称的な存在設定自体唐突なので、なぜこうした設定がなされているのかの意味化が困難だということ。もう一つは、生徒たち読者には子供も雪童子もどちらも見えているということだ。前者なら賢治文学の、時に不自然さを自然とする傾向を理解するという問題（外的コンテクスト）、後者なら一般的な読みとりの課題となると思われる。

なお、72名の内、そうした存在様式の差から、作中人物の境遇を捉えたあらすじは1名のみであったが、これは雪童子が子供を救う事情と絡めて引用し、言及する（３章⑵【10】）。

⑵　語り手の望む〈交通〉

○やどりぎの授受の読みとり―〈隠されたストーリー〉②　さて、上記のように雪童子と赤い毛布の子供のやどりぎの授受の場面から、両者の関係の非対称性を読みとるならば、当然この非対称的な二人が、何かしら理解や、共感といった交情があったのかというコンテクストが現出する。雪童子が子供にやどりぎを投げる場面は、このコンテクストをどのように読みとるかという点でも、示唆に富んでいると思われる。

非対称の二人が分かり合えたのかは、先行研究においてもしばしば論じられてきた。「決定的にすれちがっている」（佐藤通雅（1972），p.175）とは、夙に指摘されてきたところだ。子供と雪童子との関係の非対称性が明らかであることから、「雪婆んご、雪童子、雪狼からなる精霊界」と「毛布の子供や彼の父親が属する人間界」など、物語世界内を階層化する向きもあり（岡村民夫（1995），p.131[(2)]）、「これらの間に通常のコミュニケーションが欠けてい」（岡村民夫（1995），p.131）るのは既定のこととなる。

二人が相互に理解し合ったのか、共感的な交情があったのか、換言すれば〈交通〉は成立したのかは、まさしく「水仙月の四日」のコンテクストに違いないが、見解は各論各様だ。無論、こうした判断は、小説全編をとおした判断に俟つ（本稿の読みとりも最終的にこの一点に収斂しよう（５章⑵）。）。だが、「やどりぎ」の授受の場面は、コンテクスト理解の最終的な判断に一視点を与えていると思う。それは要するに、何をもって〈交通〉とするか、である。（斯かる論点は、〈交通〉成立の議論の前提となるべきだが、あまり指摘が無いと思われるので、注意を喚起する次第だ。）

雪童子は美しい「やどりぎの枝」を子供に投げつけ、子供もとにかく拾った。「雪童子はわらつて革むちを一つひゆうと鳴ら」す。

すると、雲もなく研きあげられたやうな群青の空から、まつ白な雪が、さぎの毛のや

うに、いちめんに落ちてきました。それは下の平原の雪や、ビール色の日光、茶いろのひのきでできあがつた、しづかな奇麗な日曜日を、一さう美しくしたのです。

雪童子は、「奇麗な日曜日」を美しく演出した。ここは、やどりぎを子供が受け取ったことを嬉しく思う雪童子の心情を表す件だ。しかしそれだけではない。ここには、語りの人格化が指摘できる点が肝要なのである。佐藤通雅（1972）では、「お日さまは（中略）お焚きなさいます」といった「水仙月の四日」中の敬語表現について自然の「人格」（p.172）化を指摘した。「人格」化と言うならば、本稿が焦点化したいのは、語られる側でなく、むしろ語る側の人格化である。一見、顔を表さない語り手だが、この描写によって自然界を太陽を中心に秩序化する価値観の持ち主であることが顕在化する。語りの人格化は宮澤賢治の小説の読みとりのうえで重要な要素でもある。

雪童子が起こした雪の演出を美しく形容する人格化された語りは、雪童子と子供のささやかな応答を好ましく思うという語りの意思を表していよう。そうであれば、子供がやどりぎを拾ったことは、これも〈交通〉の成立だと捉えるべきなのである。少なくとも語り手は、そう読みとられることを期待している（語りの期待する読解コード）。

以上より、この場面の要諦は、雪童子と子供との非対称的な関係の一方で、ささやかな〈交通〉の可能性が示されている点にあろう。語りの人格化を踏まえるなら、むしろやどりぎを拾うことがここでの〈交通〉であって、それ以上でも以下でもあってはならないと思うのである。ささやかと言えばささやかな、しかしそれぞれ異なった世界に属する子供と雪童子の出会いの場にあっては、むしろ自然な〈交通〉ではないか。

理解と納得、交感、あるいはシステムの共有など、〈交通〉イメージは様々だからこそ、物語世界の実態を看過して〈不通〉と（現代の感覚で）速断してしまうのは、作家論（童話から詩へというコンテクスト(3)）に逸った読解となりかねない。では、問われるべきは、二人のあいだに語り手が期待した〈交通〉のこの後の行く末はいかなるものだったか、である（５章）。

以上、この物語世界における主要なコンテクストを規定する、語りの期待する読解コードを表す情景描写の読みとりが〈隠されたストーリー〉②とする。

〇あらすじの分析　該当箇所は、やどりぎの授受の行われた後に、「立派な雪」が降る場面である。読者が、風景描写から内面を規定するくだりであり、近接箇所の異なった事象の間の因果関係（〔Ⅰa1b2c1〕）を見出すことが求められている。ゆえに読みとりは困難と予想される。

この箇所に言及しているのは、56名（28％）であった。56名のうち、次の【3】・【4】のように、斯かる風景描写が物語のコンテクストを規定するものと捉えた読みとりも、16名（8％）あった。

【3】雪童子は、さっき雪狼にとらせたやどりぎの木の枝をなげてからかいました。もちろん、子供には雪童子が見えないので不思議に思いながらも枝を拾いました。それを見た雪童子は、親しみを持ち、それを表すかのようにお日さまがあたらしく白い火を焚いています。〔a1b2c1〕

【4】それはこどもの目の前に落ち、びっくりしながら、こどもはひろったので愉快に

なり、笑いながら革むちを鳴らし辺りを美しい風景にしました。〔a1b2c1〕

風景描写が何を意味するのか、どのような文脈を示唆するのかについて、作中に直接の説明がない場合は、少なからずある。線条性への意識化が必要である。

第３章　雪童子が子供を救った理由

⑴　異界を繋ぐやどりぎ

○やどりぎの読みとり―〈隠されたストーリー〉③　小説冒頭の、非対称的な二人の間で微かな〈交通〉が行われる美しい日曜も束の間、俄かに天候が悪化し、水仙月の四日の吹雪が始まる。そして、その中で遭難しかける赤い毛布の子供を、雪童子は救おうとした。そして前章で述べた非対称的な関係性が、事態を切迫させるのである。

雪中に子供の泣き声を聞いた雪童子は、「毛布をかぶつて、うつ向けになつておいで」と語りかけるが、「それは子どもにはただ風の声ときこえ、そのかたちは眼に見えなかつた」。雪童子の姿を見、声を聞くことのできない子供には、雪童子の真意は伝わらず、当然ながら吹雪に抗って生きるための抵抗を続けようとしたために、雪婆んごに見つけられるところとなる。事態は「おや、おかしな子がゐるね、さうさう、こつちへとつておしまひ、水仙月の四日だもの、一人や二人とつたつていゝんだよ。」と雪童子に命じるに至る。雪童子は「えゝ、さうです。さあ、死んでしまへ。」と雪婆んごの手前を取り繕いながら、子供に向かっては「倒れてゐるんだよ。動いちやいけない。動いちやいけないつたら。」と囁くなど、子供を救うべく、非常な危険を冒しているかのようである。そんな「水仙月の四日」論に主要な論点を喚起する作中の情景を出来させているのが、雪童子と人間との間の非対称的な関係なのだ。

しかし素朴に考えて、雪童子が、その眼に自分の姿すら映ってないような子供をなぜ助けたのかは、少なからず疑問に思えよう。気づかれない以上、感謝されることは期待すべくもない。一見無意味なことを、非常な危険を冒してまで雪童子が実行したことは、この挿話が単に、両者の非対称的な存在様態を示すだけのものでないことを示そう。

「水仙月の四日」論では、「孤独」（沼田純子（1985），p.105）な境遇の中で心惹かれたとされたり、あるいは子供と雪童子の「唯一のえにし」（佐藤通雅（1972）p.181）であったやどりぎを、身の困難においても子供が手放さなかったことへの雪童子の感激から、子供を助けた理由として「唯一の心の友なのだから」（渡部芳紀（1982），p.82）と窺い知るというのが一般であろうか。

ところでやどりぎ自体については、「水仙月の四日」論中、J.G.Frazer"The Golden Bough"（『金枝篇』）中から、「旧い年が死に、新しい年として再生する象徴」（須田浅一郎（1975），p.121）とする習俗が指摘され、そのコンテクストで「お守り」（渡部芳紀（1982），p.83）、あるいは「宇宙的な再生と調和をもたらしたりするもの」（萩原孝雄（1988），p.128）とされてきているようだ。

斯く文化記号体系に配置されるやどりぎだが、果たして雪童子は子供の身の安全を確保し終えて、「「あのこどもは、ぼくのやつたやどりぎをもつてゐた。」雪童子はつぶやいて、ちよつと泣くやうにしました。」という様子を見せることを考えると、やどりぎを手放さ

ずに持っていたことは、少なくとも雪童子にとって小さなことではなく、かつまた雪童子の行動の結果に肯定的な意味作用を促しているようである。

おそらく雪童子が赤い毛布の子供をどう認識していたかは、さらになぜ雪童子が子供にやどりぎを投げたのかという問いに関わって初めて問題化しうるのだと思う（３章(3)）。だが、「ぼくのやつたやどりぎをもつてゐた」ことが二人の縁を結んだのは間違いない。二人の〈交通〉の可能性を用意したという意味で、やどりぎによって二人の仲が取り結ばれていくということを〈隠されたストーリー〉③とする。

〇あらすじの分析　やどりぎがいかなる文化的記号なのかは、外部的コンテクストに開かれている（〔Ⅱハ〕）。

これを物語世界内で意味づけるのは、水仙月の四日の吹雪が始まる前に雪童子がやどりぎを子供に与えた場面と、吹雪の最中、何とか子供を寝かせ終わった後、雪童子が、子供がやどりぎを持ったままでいたことに涙ぐむ場面である。その両場面を関連づけることで、雪童子が子供を助けた理由が垣間見えてくる。ゆえに遠隔の共通（〔Ⅰa2b1c1〕）と言えよう。

やどりぎに言及があったのは、128名（64％）である。やどりぎが雪童子と赤い毛布の子供との間にある事物として特徴的であることを考えると、少ないと言える。

【5】水仙月の四日に、雪婆んごの手下である雪童子が雪狼を連れて雪の中を歩いていると、赤い毛布を着た子供に出会うが、その子供には雪童子は見えない。雪童子はさびしく、かまってほしくて子供にやどりぎの枝を投げる。すると子供は不思議そうにしながら、そのやどりぎの枝をもって歩き出す。〔Ⅰa2b1c1〕

【6】雪童子は昨日見かけた子供を見つけた。そして子供のけなげな姿に心を動かされた。この子を救ってあげようと思い、やどりぎの枝を投げてやった。自分は子供をせかすため雪を降らせた。〔Ⅰa2b1c1〕

【7】この泣き声を聞いて雪童子は少し理性を取り戻し、雪婆んごの子供を殺してしまえという命令に背き、子供の命を助けます。それは自分が投げたやどりぎの枝を大切にもってくれていて遊び相手のいない雪童子は、この子供に対して友情を抱いたからです。〔Ⅰa2b1c1〕

128名中で、子供にやどりぎを与えた雪童子の心情や経緯、それから雪童子が子供を助けた理由とやどりぎの関係について言及した【5】～【7】のようなあらすじは、19名（10％）あった。

一方で128名の中には、例えば次の【8】のような見当違いの読みも含まれている。

【8】するとそこへ、昨日木炭のそりを押して行き、砂糖を買って自分だけ帰ってきた子どもが歩いていました。それを知っていた雪童子は少し怒ったように持っていたやどりぎの枝を子どもに投げつけました。〔Ⅰa1b2c1〕

誤読の原因としては「あいつは…じぶんだけ帰つてきたな。」という雪童子の言葉遣いや、「枝を、…なげつけまし〔た〕」という語り手の言葉の印象が挙げられようか。しかし粗野

な言葉遣いとは言え、現代の語感からの速断は避けるべきだ。「カシオペーアの三つ星」を指しての「あいつ」や、「カシオピイア」・「アンドロメダ」を指しての「おまへ」など、用語選択に作品ごとの特性を捉えるべきだ。これらはいずれも、因果のミスリードと分類しうる。（読みとり付加型あらすじの取り組みの趣旨として、意味化の収斂を意図している訳ではないため、カウントから外すことはしなかった。）

一方、「水仙月の四日」論中の渡部芳紀（1982）で言及のあったような、やどりぎというものの持つ外部的な意味体系に繋がる視点（〔Ⅱハ〕）を有していると言えそうな、次のような読みとりもあった。

【9】雪童子は黄金いろのやどりぎのまりをつけた木の赤い実のついた枝を雪狼にとらせ、少年の目の前に落としてあげます。おそらくこの枝を持っていると死なないのでしょう。〔Ⅱハ〕

⑵　雪の精霊としての雪童子の中間性

〇雪童子の出自―〈隠されたストーリー〉④　やどりぎが、「身を守るもの」という文化記号ならば、小説の冒頭から、換言すれば雪童子が山間に戻る赤い毛布の子供にやどりぎを渡した、その当初から、子供に同情心を持っていたことになる。吹雪のなかでもやどりぎを握りしめていたから、助けようと思ったのではあるまい。雪童子にとって、赤い毛布の子供は、はなから単なる行きずりの存在ではなかった。

その点を踏まえて、ふたたび水仙月の四日の吹雪の場面。雪婆んごが、秘かに子供を助けようと苦心していた雪童子にかけた言葉は、「こつちへとつておしまひ、水仙月の四日だもの、一人や二人とつたつていゝんだよ。」というものだった。「水仙月の四日」論ではこの言葉から、当面「生命を奪うとは、生命を消滅させることではない。生命の帰属を「こつちへ」移すことである。つまり、盗みとることであ」り、水仙月の四日は「その盗みを公認されている唯一の日」と読まれてきたと言ってよい（谷川雁（1985），p.95）。そうであれば、その「生命の帰属」を移された存在が、他ならぬ雪童子であることが、想起されたとしても尤もなことだろう。

谷川雁（1985）は、「雪童子の前身が東北地方で言う「ふきにとられた（吹雪にまかれて死んだ）」こども」（p.105）である可能性を指摘した（注⑴参照）。以後「定期的にやってくる水仙月の四日に「雪婆んご」に「とられ」た、つまり凍死させられた子供たちなのである」（別役実（1990），p.53）、「少年とは、かつての雪童子の姿であり、雪童子も水仙月の四日にこちら側の世界にとられていった人間なのではないか」（押野武志（2000）.p.151）と理解されてきた流れがあろう。

「精霊界」に三角帽子の雪童子が不案内なのも、そもそも出自が「精霊界」ではないと考えれば肯かれる。就中、この雪童子は、他の雪童子が「それぞれ三匹の雪狼を引き連れている」のに対し、「二匹しかいない」、あるいは「雪を降らす仕組みを教えてもらう」など、「幼さを残している」（押野武志（2000），p.151）。三角帽子の雪童子の存在の不完全さ、換言すれば「精霊界」と「人間界」との間の中間性を際立たせよう。以上、この雪童子の人物造形によって、雪童子というものの出自を際立たせることを結果していると言えるのだ[(4)]。

雪童子の経歴を斯様に捉えた時、子供への同情心をはなから有していたことも頷かれる。

ならば雪童子が子供を助けたのは、「赤毛布の少年が自分と同じ運命におちいるのをあわれんで、救助を策した」（谷川雁（1985），p.105）、「かつて自分もそこにいた「むこう」の世界をふと思いやり、何となく凍死しようとする子供を救ってしまう」（別役実（1990），p.53-54）というのが実際のところであるようだ。そうした前提があって、やどりぎが赤い毛布の子供を雪童子の特別な存在にし、雪童子をして救助の思いを痛切にさせるに至ったということではないか。「人間界」と「精霊界」という、異次元の境界を越境して結ばれようとする奇異な関係が、この物語の動因となっていることが確認できる。

以上から、雪童子を子供の霊と捉えることが〈隠されたストーリー〉④となる。

○あらすじの分析　雪童子が吹雪で落命した子供であることは、「水仙月の四日」固有の設定であるので、〔Ⅱイ〕に分類できる。しかし実際に物語世界内の情報に基づくとなると、どうか。

雪童子がかつて人間の子供だったことは、冒頭の「ひとりの子供が、赤い毛布にくるまつて、しきりにカリメラのことを考へながら」（地の文）と、「砂糖を買つて、じぶんだけ帰つてきたな。」（近接の共通〔Ⅰa1b1c2〕）、および吹雪後の「あしたの朝までカリメラの夢を見ておいで」（遠隔の共通〔Ⅰa2b1c2〕）の、共通項（〔b1〕）によって、雪童子が子供の内面をよく承知していることに気づくことがまず挙げられる。

それから、人間の子供が雪童子になる変異の点は、雪婆んごの「おや、おかしな子がゐるね、さうさう、こつちへとつておしまひ」という言葉と、雪童子の「えゝ、さうです。さあ、死んでしまへ。」という言葉遣いの対比、近接の相違（〔Ⅰa1b2c4〕）への気づきに拠ろう。

生徒たちのあらすじを見ると、２章⑴で言及した雪童子と子供との非対称性の読みとりが認められたあらすじ72名の内、非対称性の原因としての、雪童子の出自について言及があったのは、次の１名（１％）のみであった。

【10】雪婆んごは子どもを殺し、雪童子にするためにその子どもを殺そうとした。〔Ⅱイ〕

共通部分の読み、相違部分の読みはできたとしても、それぞれ遠隔にある両者を繋げ、物語世界の固有のこと（〔Ⅱイ〕）を読みとるという部分で、困難があったものと推測する。

⑶　雪童子の守ろうとしたもの

○雪婆んごの目を盗む雪童子―〈隠されたストーリー〉⑤　ただし、雪童子が雪婆んごの目を盗んでまで子供の救出を図った点は、別に留意すべきことがある。雪童子が吹雪で命を落とした子供で、しかも雪婆んごの目を盗んで助けたとなると、雪童子は自分の現状を不幸だと思っていたと推測されかねない。実際先行研究では、命を落とそうという子供を憐れんでいると理解され、ゆえに水仙月の四日には人を「一人や二人とつたつていゝ」という境涯に置かれた自己の宿命に抗ったとする。こうした理解は、雪童子が子供を助けたことを重視するあまり、子供が最後に助かったことが（４章⑴参照）、「雪童子自身が救われた」ことまで意味すると考えるようなのである（佐藤通雅（1972），p.182）。

しかし吹雪の翌朝の充実した雪童子の様子から、彼が雪の精としての現況を厭う気持ちを読みとるのは難しいであろう。

雪童子も雪に座つてわらひました。その頬は林檎のやう、その息は百合のやうにかほりました。

ゆえに、「「雪婆んご」を恨んでいるのではない」し、「「むこう」の生活の方が幸福で、「こちら」の生活の方が不幸だと思っているわけでもない」（別役実（1990），p.53）とすべきように思う。要するに、雪童子のなかで、吹雪を起こすことと子供を救うこととは矛盾していなかったとするのが至当だということである。だからこそ、雪童子たち、および雪婆んごのしていたことが季節のめぐりなのだということが重要なのだが（詳細は４章⑵）、季節のめぐりは時に子供の命を奪うかも知れないが、決してその死は、代償といった不可避なものではないということである。

以上、雪童子が、雪婆んごの目を盗んで子供を助けようとしたことが、〈隠されたストーリー〉⑤となる。

〇あらすじの分析　雪婆んごに従って、死ねと言葉では言いながら、直後には「倒れてゐるんだよ。」と声をかける、逆説的な近接の相違（〔Ⅰa1b2c6〕）だが、同様な表現が反復されてもいる。

雪童子が子供を助けた点に、明確に言及のあったのは154名（77％）であった。雪童子が子供を助けたいという意向自体は明確であるので、決して割合として多いとは言えないだろう。

【11】雪童子が様子を見にいくと後ろから雪婆んごが追いかけてきて子供を殺してしまうよう命令する。しかし雪童子は子供が自分が投げたヤドリギの枝を持ち続けていてくれたことがうれしかったのか、子供を殺そうとするふりをして、雪婆んごの眼をごまかし、子供の命を救ってやる。〔Ⅰa1b2c6〕

【12】雪童子は子供を助けたいが雪婆んごに放っておけと命じられた。雪婆んごの命令を無視することはできないが、子供を放っておくこともできない。そこで雪童子は雪婆んごの前では指示に従い、いなくなったら助けようとした。〔Ⅰa1b2c6〕

【13】そこに雪婆んごがやってきて一人や二人死んでもかまわないという。雪童子も雪婆んごに逆らうことができないので、わざと雪婆んごの前で子供に辛くあたりうつぶせにさせ、子供にそっと倒れているんだよと助言し子供を助けようとしました。〔Ⅰa1b2c6〕

【14】再び雪婆んごがやってきて、「水仙月の四日だもの、一人や二人とったっていゝんだよ。」に対し雪童子は「えゝ、さうです。さあ、死んでしまへ。」と言うが、その後そっと子供に「倒れてゐるんだよ。動いちやいけない。」と言う。このことから、雪童子は雪婆んごに逆らえなくて、子供の事を助けたいと思っている。〔Ⅰa1b2c6〕

【11】～【14】のように雪童子が雪婆んごの眼を欺いてまで助けた点を、端的に捉えていたのは154名中71名（36％）であった。雪婆んごに（能動的に）従いつつ、子供を助ける明確な意志も持った両義的な心境に気づけている。ただ、なぜ雪童子は子供を助けたの

か、という疑問は持ちやすいと思われ、その点で、雪童子の心情の振幅について言及するあらすじがもっと多くても良かったのではと思われる。子供を助けたいという心情は【11】（「雪童子は子供が自分が投げたヤドリギの枝を持ち続けていてくれたことがうれしかったのか」）のように推測可能でも、子供を殺めなければならない理由・雪童子が雪婆んごに従う理由が（人物設定以上に）明らかでなかったためだろうか。【12】～【14】のような、雪童子が雪婆んごに逆らえないといった言及は、そのような雪婆んごという存在（４章⑵参照）と、雪童子の存在（３章⑵）との相違を焦点化するうえで、むしろ根拠となる気づきであったはずだ。

第４章　移ろう季節に生きる存在

⑴　両義的な結末

〇子供の生還―〈隠されたストーリー〉⑥　吹雪の場面から、翌朝の場面を描く結末に目を転じる。

ここまで、「水仙月の四日」とは、非対称的な間柄を越境しようとした物語であり、その〈交通〉の指向は、吹雪で命を落としたという雪童子の過去に萌し、やどりぎをきっかけにして季節の移ろいに無くてはならないわけではない子供の命を、雪童子は強いてとろうとはしなかったと文脈化してきた。では、雪童子と子供による越境は完遂され、〈交通〉は成立したのか、以上が物語世界の終局を理解する観点となろう。ところが物語は、これまで実際そう論じられてきているように、まず、そもそも赤い毛布の子供は実際助かったのかということ自体が問題になる結ばれ方をしているのである。

> かんぢきをはき毛皮を着た人が、村の方から急いでやつてきました。
> 「もういゝよ」。雪童子は子供の赤い毛布のはじが、ちらつと雪から出たのをみて叫びました。
> 「お父さんが来たよ。もう眼をおさまし。」雪わらすはうしろの丘にかけあがつて一本の雪けむりをたてながら叫びました。子どもはちらつとうごいたやうでした。そして毛皮の人は一生けん命走つてきました。

斯様に、子供の生死は明確に書かれない。「子どもはちらつとうごいたやうでした」という、両義的な表現がされているだけなのだ。

この結末をめぐっては、これまで論者ごとに多様な見解が出されてきた。「たぶん、母は失敗したようだ。」としつつ、「少年は完全に父の方へ帰ったとは言いがたい。（中略）自分自身の独立圏を見いだしたことの表明であるかのように見える。」（p.98）といった（雪婆んごを「母」と見立てるなど、客観的な考察とは言い難いが）見解が一方である（谷川雁（1985））。子供の仮死状態を「沈黙の言語あるいは言葉の死のむれに足をとられ埋もれていくひとつの生命の証し」（天沢退二郎（1968），p.87）の隠喩とするような作家論への視座とともに、「おそらく九十九％まで、この子は助かったのだろう」が、「最後の一抹かすかにのこる不安」が作品の美しさに比肩するものとしてあると意味化する理解も同様であろう（天沢退二郎（1986），p.656）。そして生と死の両義性のうち、（読みの可能空間にお

いて当然指向されるべき）死の観点から、その「安らかな仮死の眠り」が、「「永遠」の隠喩」としての「安らかな子供の死」に接続されもするといった具合だ（押野武志（2000），p.162）。

しかし一方で、「生命の象徴としてのやどり木」と「子供の生命を保証する雪童子」から「春そのものを描いている」としたり（萩原昌好（2006），p.146）、端的に「一人の子どもの復活のよろこび」（関口安義（2008），p.222）を見出すといった、簡頸な読みもある。しかし、それなら端的に起き上がったと明示しなかった理由が分からない。

両義的な表現の持つ効果としては、「「あいまい」な逆説こそ生と死との間の緊張感を産み出し、生命感―対立し合う生と死両方を止揚するような「大生命感」―をいっそう高める」（萩原孝雄（1988），p.140）といったことが考えられる。

殊に雪中の防護策として、「大丈夫だよ。眠つてるんだ。」と言う、雪童子の人間の側からの知見は、赤い毛布の子供よりも多少とも年長の子供のそれを思わせ、それゆえに人間にとっての加減を心得ているようで、十分根拠がある。「雪童子も雪に座つてわらひました」というその様子は、子供の命を守りつつ、水仙月の四日をしおおせた充実感に満ちていると言っていいはずだ。（むしろ、これを謬見とする方が牽強付会に過ぎよう。）

そうであれば、この両義的な表現は、意味作用として「メビウスの輪」（萩原孝雄（1988），p.140）という意味でよりも、端的に生を指向する逆説的表現だと理解するのが至当だろう。（まして、以降に述べるように（４章⑵、５章）、子供の生還の論拠は雪童子の言だけではない。）

以上、子供は一命をとりとめ、父親と再会するであろうという点を、〈隠されたストーリー〉⑥としたい。

〇あらすじの分析　この読みとりは、吹雪の中での雪童子の「今日はそんなに寒くないんだから凍やしない。」との言、雪童子たちの会話で三角帽子の雪童子の「大丈夫だよ。眠つてるんだ。」といった言葉などから導き出せる（近接の共通〔Ｉa1b1c2〕）。

【15】子供については雪童子が、起こしてあげていることから、僕は子供を助けたと考えます。〔Ｉa1b1c2〕

子供の生還を直接喚起する、末尾の「子どもはちらつとうごいたやうでした」という箇所に言及したのは、144名（72％）おり、その中には、【15】のように端的に生還を補うあらすじが多数含まれる。

他に、季節であったり（４章⑵）、語りの期待する読解コード（５章⑴）と、生を強調する逆説的表現と総合的に判断できる箇所であり、明言が無いからと言って死を意味すると考えるのは、いずれか不自然を避けられず、助かったとの言及が多くなるのは必然だと思われる。ゆえに、赤い毛布の子供についての末尾の様子については、もっと多くの言及があってもよかった。

⑵　生命の季節

〇水仙月という季節―〈隠されたストーリー〉⑦　「子どもはちらつとうごいたやうでした」を生の逆説的表現とみるべきであることは、別の視点からも論じることができる。すなわち、水仙月の四日をあくまで季節の移ろいの中で捉え、全て春という季節へと移り変

わる天体の然らしめる必然として、子供の生還が信じられるということだ。

「水仙月という月の名そのものが、新生の季節を意味する」がゆえの「〈死と再生〉のドラマ」（酒井角三郎（1969），p.251-4）、「冬から春へ＝死から再生へ」（安藤恭子（1990），p.91）というように。

ただしこの「再生」の解釈に、詩の誕生という作家論的コンテクストの参照を警戒する意味で、酒井角三郎（1969）で「詩を生む」作用が喩えられているとされる次の吹雪の直後の場面に遡る。

> 「まあいゝだらう。ぼくね、どうしてもわからない。あいつはカシオペーアの三つ星だらう。みんな青い火なんだらう。それなのに、どうして火がよく燃えれば、雪をよこすんだらう。」
> 「それはね、電気菓子とおなじだよ。そら、ぐるぐるぐるまはつてゐるだらう〔。〕ザラメがみんな、ふわふわのお菓子になるねえ、だから火がよく燃えればいゝんだよ。」

この場面に対し、「詩を生む」作用を読むのは勿論、「非対応の対応」（谷川雁（1985），p.100）の不合理を指弾するのも性急に過ぎるようだ。雪童子たちは、科学的知見（それは人間由来の合理的システム）とは別の摂理に生きているのである。無論、カシオペアの三ツ星が空に弧を描くことで天体を運行させれば、終雪や涅槃雪といった春の降雪をもたらす気象を結果するという、明快な摂理だ。そして雪童子の言う「あいつはカシオペーアの三つ星だらう。」の「あいつ」とは雪婆んごでしかあるまい。天体の運行（雪婆んご）は、人間の営為に較べ、人間から見れば時に無慈悲に思える程の因果論に支配されていよう。

だが、季節をめぐらす中に、子供は成長する。人間の命をとることが、天体の運行および時候の循環の要件などにはなるまい。

ザラメの綿菓子の映像が、今雪童子らによって共有されていることは、この点で重要であろう。表示的な意味作用を覆す子供らしい比喩表現だ。何も合理的な意味づけなど要しない。それよりも、赤い毛布の子供の夢の中では、ザラメはカリメラになっていた。つまり少なくとも子供たちにとって季節のめぐりの降雪も、カリメラ同様、好ましいものなのだ（そして赤い毛布の子供にとっても）。

斯くして、子供を甦らせる形で、「新生の季節」に編成させることはあり得ることである。

ひとまず、物語世界が天体の運行によって必然化されているという点が〈隠されたストーリー〉⑦としておき、最後、語りの次元をふり返ろう。

〇あらすじの分析　天体の運行を季節のめぐりと結びつける意味づけは、冒頭の雪童子の、「カシオピイア、／もう水仙が咲き出すぞ…」という、空に向かって歌った歌と、水仙月の四日の吹雪が終わった後、雪童子同士で話した際の三角帽子の雪童子がした質問、「どうして火がよく燃えれば、雪をよこすんだらう。」との、カシオペア座への言及という共通点（遠隔の共通〔Ⅰa2b1c2〕）への気づきが必要である。

そして、「あいつ」が雪婆んごのことならば、水仙月の四日という気象と、天体の運行との連関が意識化される文脈が見えてこよう。

【16】二疋の雪狼を連れた雪童子が通り、空の星に向かって、水仙の花やあぜみの花

が咲いたのだから、お前たちも動いて季節を冬から春にしてくれと叫びます。〔Ｉa2b1c2〕

【17】なぜカシオペーアで火がよく燃えれば雪をよこす雪婆んごがなぜくるのかぎもんに思った。〔Ｉa2b1c2〕

【16】のように、歌に言及したあらすじは19名（10％）であった。言及が少なかったのは、雪童子の歌の内容が難解であり、また物語内容との必然的な繋がりが見出しづらくもあったからであろう。

しかし、吹雪の後の場面になれば、冒頭の雪童子の歌との連関が気づかれなければならない。

だが、【17】のように、雪童子の質問内容に言及したあらすじは、そもそも５名（3％）だけであった。（三角帽子の雪童子の質問内容を理解しただけの、【18】「カシオペアである雪婆んご」、【19】「カシオペーアの雪婆んご」という言及も含む。）

三角帽子の雪童子の質問に対する他の雪童子の比喩（「ザラメ」）による返答に言及したあらすじは、（先行研究にも見られた傾向だが、）合理的な説明とは性質を異にする返答であるので理解しづらかったためか、見られなかった。

当然ながら、天体の運行と、子供の生存とを関わらせるまで踏み込んだ見解は、見られなかった。しかし、カリメラ作りに用いると冒頭に言及のあった「ザラメ」と、他の雪童子の「ザラメ」という比喩との共通性（これも遠隔の共通〔Ｉa2b1c2〕だ）に気づき、子供の生死へと思い及ぼすことがあってもよかった。

第５章　〈交通〉の成立という奇蹟

⑴　語り手のバイアス

○風景描写の表すもの―〈隠されたストーリー〉⑧　子供が生き残ったか否かを、物語世界内の出来事と離れて考えることもできる。

強調すべきは、やどりぎを介して人間の子供と一瞬感情を通じさせる〈交通〉を、指向する人物が、雪童子以外にいるという点だ。そのもう一人とは他ならぬ人格化された語り手である。再び語りの期待する読解コードである。

すでにやどりぎを巡って、この物語世界の語りが指向する〈交通〉は、全的・相互的な〈交通〉ではないと指摘した（２章⑵）。それは子供がやどりぎを拾った（ささやかな〈交通〉の）後に雪童子が日曜日を美しく演出した語りを幽けき〈交通〉の期待の根拠としたが、では最終場面ではどうか。

次のような美しい風景描写を読み落とせないのである。

ギラギラのお日さまがお登りになりました。今朝は青味がかつて一さう立派です。日光は桃いろにいつぱいに流れました。

雪童子が子供を起こしに行く直前の、この風景描写にも明るい暗示があるに違いない。換言すれば、先述した語りの期待する〈交通〉（読解コード）が読みとれると思うのである。

「水仙月の四日」において志向される〈交通〉とは、十分な理解と納得に基づくような関係性がそもそも前提とされているか疑問に思う。むしろ〈不通〉を前提としてこそ、清新な〈交通〉というものも初めて成立しうるのではないか。(「なめとこ山の熊」や「鹿踊りのはじまり」などがその例に数えられる。)

以上より、末尾に語り手が志向する限りでの〈交通〉が成立したというのが、〈隠されたストーリー〉⑧ということになる。

○あらすじの分析　水仙月の四日の翌朝の美しい風景描写が何を意味するのか、どのような文脈を示唆するのかについて、作中に直接の説明がある訳ではない。読みとりの手続きとしては、風景描写と物語世界内出来事との緩やかな連関を捉えるしかない(近接因果〔Ⅰa1b2c1〕)。

【20】次の日になると、なにか良いことを象徴するかのように、先程とは反対に天候がとても良くなる。〔Ⅰa1b2c1〕

水仙月の四日の翌朝の天気への言及は、9名(5%)であった。その気象に意味を見出そうとする読みとりは、9名中、【20】をはじめ4名(2%)に止まっている。線条性に因果を読みとるのは困難を伴おうが、斯様な風景描写は、宮澤賢治の小説(例えば「気のいい火山弾」など)において、しばしば散見される。のみならず、既に2章⑵でも課題として挙げたが、近接の連関に因果関係といったストーリーを読もうという、そういった意識化によって意味理解は深まっていくと考える。

⑵　雪童子の言葉

○届く言葉―〈隠されたストーリー〉⑨　子供が生き残ったか否かと同様に、〈交通〉の成立も重要な観点だ。先走って言えば、生き残るという問題が、雪童子と子供との〈交通〉を意味することと同義である局面が、同作にはある。

子供と雪童子とは非対称的な関係にある(2章⑴)。その関係性の中で雪童子は子供を助けた。だが余程「少年と雪童子の鏡像的関係」(押野武志(2000), p.152)を当て嵌めない限りは、それでも結局二人は「決定的にすれちがっている」(佐藤通雅(1972), p.175)、「引き裂かれた者同志」(沼田純子(1985), p.105)の「辛い思い出」(沼田純子(1994), p.161)、雪童子からの「一方的な他者との交流」(山内修(1991), p.75)に終わっていると、〈交通〉の成立は容易には認められないだろう。赤坂憲雄(1993)の、人間と自然との「絶対矛盾を孕んだ関係」(p.122)、「根源的な異和」(p.123)の認識という作家論とも接続するため、「水仙月の四日」の物語理解として多く賛同されそうである。

さらに作家論の基準で見たら、〈不通〉を見出したくもなるのだろうが、前節(5章⑴)で述べた、「水仙月の四日」の物語世界の語りの意向を踏まえるべきではないかと思う。

本稿は、4章⑴で子供が助かったといった直接の言及の欠損が、生を逆説的に暗示するという読みとりを行ったが、ここも読解にそういった操作を要する箇所だと考える立場をとる。通じたという直接の言及の欠損が、〈交通〉の成立を豊かに喚起する(5)。もっと言えば、そもそも奇蹟とは、〈交通〉と〈不通〉とが限りなく同義である事態を指すのではないか。「お父さんが来たよ。もう眼をおさまし。」、そう雪童子が叫んで、「子どもはちらつ

とうごいたやうでした。」と続く、この線条性において〈交通〉が喚起されていると考える。〈交通〉と〈不通〉との境目で、雪童子の叫びは子供に届いたのである。起き上がったという直接的な表現で子供の生還を示さなかったのは、この〈交通〉が、〈不通〉との境界線上で生じている事実を示すためであろう。

以上より、末尾に語り手が志向する限りでの〈交通〉が成立したというのが、〈隠されたストーリー〉⑨ということになる。

〇あらすじの分析　多義的な最終場面は読みとり困難ではあるが、「お父さんが来たよ。もう眼をおさまし。」、そう雪童子が叫んで、「子どもはちらつとうごいたやうでした。」と続く、言葉の線条性、すなわち近接の連関（〔Ⅰa1b2c1〕）を理解することが必要だ。

【21】雪童子のぬくもりに気付いたかのように子供は起きて大人のところへ向かいました。自然がすることには犠牲があったり、ぬくもりがあったりするのだということを大人や子供にたくしたのでした。〔Ⅰa1b2c1〕
【22】すると、その子の親らしき人を見つけたため、少女に起きろと言うと、それに答えるかのように少女が少し身じろぎをしました。〔Ⅰa1b2c1〕
【23】子供がちらっと動くと毛皮の人は一生懸命こちらに走ってきます。雪童子はうしろの丘にのぼり、それを見ています。しかし、最後まで子供は雪童子の存在に気づくことはありませんでした。〔Ⅰa1b2c7〕

子供が助かったというだけでなく、雪童子の声が子供に届いたという点まで読みとったあらすじは、【21】、【22】をはじめ3名（1％）に止まった。一方、【23】のような、結局通じなかったという読みとりが6名（3％）と、むしろ多数に上った。

この結果は、子供が雪童子の声を聞いたといった直接の記述を欠いた、両義的な場面の読みとりの困難さを表していると言えるだろう。【21】にしても、「走つてき」たの主語の「毛皮の人」と「赤毛布を着た子供」とを混同しており、この子供の生還について直接的な表現がされたとする誤読が、「もう眼をおさまし。」という言葉に反応したものと、〈交通〉を積極的に捉える一因になっているようでもある。【22】も「水をたして、あとはくつくつくつと煮るんだ」といった内言の言葉遣いを男性と認めず、女性と認識するなど、読みとりの妥当性を欠く面がある。一つの近接の連関に目が行くと、他の連関を見落とすといった原因が考えられる。多様な言語間のネットワークを、抜け落ちなく認識するのには、習熟が必要であろうか。

第6章　まとめと課題

⑴　あらすじ作成活動の成果と課題

〇「狼森と笊森、盗森」の読みの傾向　「狼森と笊森、盗森」から活動を開始したが、近接の連関（Ⅰa1b1、a1b2とも）、遠隔の連関（Ⅰa2b1、a2b2とも）のすべてに課題が見られるところからの、スタートだった。

近接の共通、すなわち森が一生懸命な開拓民を守ったこと、遠隔の共通、すなわち冬に難儀した子供が行方不明になったこと・毎年粟餅を供出するようになったことは、指標（指

示語や共通の形容詞）があったにも関わらず、言及が少なかった。

相違については、近接の場合（砂の混入による盗森への復讐）は勿論、遠隔の場合（森の変化・えもの・前後照応）については、特に大きな課題だった。

一方で、冒頭・結末の〈単独〉（〈額縁〉・〈外部〉、すなわち粟餅の縮小化）は、気づけていた。

○「水仙月の四日」の読みの傾向　そもそも、「狼森と笊森、盗森」の額縁構造を、「水仙月の四日」は持たないなど、その性格を大きく異にする両作の読みとり状況を、簡単に比較できるわけがなく、ゆえに生徒たちの読みとりの力の推移を辿ることも容易でない。（例えば、遠隔の相違（〔Ⅰa2b2〕）の読みとりを要する特徴的な箇所は、「水仙月の四日」では認められない、など。）以下の比較は、「水仙月の四日」の読みとりの特徴を見極めることを目的とした限定的なものであることを、まずは了とされたい。

「水仙月の四日」の特徴は、単独（〔Ⅱ〕）が焦点となっている点だ。同作に特異な物語世界の読みとり（〔Ⅱイ〕）としては、雪童子と子供との非対称性、雪童子の出自、外部情報の読みとり（〔Ⅱハ〕）としては、やどりぎの文化的記号があったが、「狼森と笊森、盗森」での粟餅の縮小化（〔Ⅱハ〕）と違い、近代化（岡田（2022b）参照）ほどには外部的コンテクストが生徒たちに見出し難かったのであろう、いずれも課題となっている。

次に連関（〔Ⅰ〕）について。

読みとりにおいて、近接の共通（〔Ⅰa1b1〕）は、ぜひとも文脈化しなければならないところだが、子供が生還したところは、両義的な表現であったことを考えれば、十分着目できていたと考えている。

ただし、「狼森と笊森、盗森」から近接の連関の意識化が高まったとは言い難いのが、「狼森と笊森、盗森」で、森が開拓民に共感したのは、近接の相違（〔Ⅰa1b2c1〕）に近かったからである。近接の相違箇所に因果関係（〔Ⅰa1b2c1〕）を読みとることは、「水仙月の四日」において、二つの美しい風景描写にせよ、雪童子の言葉を子供が聞く〈交通〉の末尾にせよ、線条性を踏まえた文脈化の意識を高めることは、むしろ今回の大きな課題となってさえいる。

ただ近接の相違についても、近接の共通と同じく、肯定的に評価すべき傾向も見られなかったわけではない。雪婆んごの目を盗んで子供を助けた点（36％）は、雪婆んごの存在性が掴みにくい割には低いとは言えず、「狼森と笊森、盗森」の砂の混入（6％）に比較して、読みとれていた。一方で、雪童子が子供の霊であること（〔Ⅱイ〕）が読みとれてなかった点は、その読みとりが「とる」「死ぬ」の近接の相違（〔Ⅰa1b2〕）の連関に拠る以上、いまだ課題だと言わざるをえない。

以上、近接については、文脈化できている場面も見られるようになったと言える。

一方、遠隔については、例えばカシオペア座の前半と後半の言及、やどりぎ（〔Ⅱハ〕）の二度の言及は、共通（〔b1〕）に分類されるが、今回も課題であった。前回最大の課題であった遠隔の相違については、既述のとおり今回は比較すべき対象が認めがたかった。ゆえに、遠隔の連関について、読みとりの進展を認めるには、材料に欠ける。

まとめるなら、近接の連関の意識が高まった点がうかがえはするが、相違箇所に因果関係を見出したり、物語世界独特の設定に着目するために、評価シートで各生徒のあらすじ評価を示したり、学年全体の抜粋集を作成するなど、引き続き課題を継続していく必要がある。あわせて、遠隔の相違（前後照応）を課題として意識化するよう促していくことも

必要であろう。

〈注〉

(1)　一方で、谷川雁（1985，p.105）は、「雪童子の前身が東北地方で言う「ふきにとられた（吹雪にまかれて死んだ）」こども」とも指摘している（この点は３章(2)）で再論する）。それでありながら、谷川（1985）が、「純白の雪原が持つ快活な感情の人格化」との見解も示す理由は、「少年をわざと突きとばすときも、そのうえに雪をかぶせるときも、彼はわらう。」（p.105）といった様子が、自分の死を思い出させる子供の死に瀕した状況であるなら、感情的にそぐわないと考えるからであろう。その明るい風情ゆえに、雪原の「快活な感情」の反映と捉えようとしているに違いない。だが雪童子には、すでに「精霊界」の存在としての自覚をもった節がある。そしてその上で、表面上取り繕ってでも、子供を救ってみせるほどに感情的になっているのだ。だがこれは、背反的な心理的葛藤だと捉えれば、さしつかえなく、強いて矛盾と捉える必要はあるまい。なお、雪童子の理解については、３章(2)を参照。

(2)　岡村民夫（1995）では、「精霊界」、「人間界」の他に「太陽や星などの天体からなる天界」（p.131）を加えた三層を想定している。この三区分を踏まえるなら、雪婆んごは「天界」に入れるべきであろう（4章(2)参照）。

(3)　童話の内容が〈不通〉にとどまるという解釈が、「関係性の悪を背負う存在は、いかにして生き得るか」（山内修（1991），p.75）という問いが賢治の詩業によって初めて認識し得るという作家論的な読解コードから、遡及的に導出されるといった倒錯は、あってはならないと思う。斯かる読解コードは「“降り来るもの”の享受にまだ初々しい驚嘆と自由感をもっぱら見出していた」（天沢退二郎（1968），p.88）・「大きな詩の可能性だけを予感している誕生したばかりの詩人の幸福な心象」（酒井角三郎（1969），p.261）といった〈交通〉の肯定感も含め、重要で有力なものであるだけに、冷静に分節化する読みとりが必要だ。

(4)　雪童子と子供とのあいだに、「賢治の宇宙」の「自己言及的な仕組み」（萩原孝雄（1988，p.139）や「水仙」の召喚するイメージ系といった外在的なコンテクストによって疎通性を見出す向きもあるが、本稿では、両者のあいだの非対称・不通の関係性は、作中人物みずから、自明の前提としていると捉えている。

(5)　両面価値的な結末をもつ小説は珍しくない。例えば、小林秀雄「一つの脳髄」（『青銅時代』大正13･7）や「ポンキンの笑ひ」（『山繭』大正14・2）など。岡田浩行（2003および2022a）を参照。

〈引用文献〉

赤坂憲雄（1993）「山の神の祭り」（『宮澤賢治』12、平成5・2）

天沢退二郎（1986）「解説」（『宮沢賢治全集８』筑摩書房、昭和61・１）

天沢退二郎（1968）『宮沢賢治の彼方へ』（思潮社、昭和43・1※『宮沢賢治の彼方へ増補改訂版』昭和52・11を参照。）

安藤恭子（1990）「〈暦〉という制度」（『宮沢賢治』10、平成2・11）

岡田浩行（2022a）「「交通」成立の一回性―小林秀雄「ポンキンの笑ひ」論―」（『語学・文学』236、令和4・12）

岡田浩行（2022b）「読みとり付加型あらすじ作成―「狼森と笊森、盗森」編―」（『岩手大学教育学部研究年報』

81、令和４・2）
岡田浩行（2003）「成長の経路」（『日本語と日本文学』37、平成15・8）
岡村民夫（1995）「「水仙月の四日」考」（『『注文の多い料理店』考』、五柳書院、平成７・4）
押野武志（2000）『宮沢賢治の美学』（翰林書房、平成12・５）
佐藤通雅（1972）「『注文の多い料理店』論」（『路上』16、昭和47・10、『路上』17、昭和48・4※『宮澤賢治研究叢書６『注文の多い料理店』研究Ⅰ』（学芸書林、昭和50・12）を参照。）
酒井角三郎（1969）「心象の雪」（『ＥＮＵ』2、昭和44･7※『極限の論理』（筑摩書房、昭和45･7）を参照。）
須田浅一郎（1975）「「水仙月の四日」をめぐって」（『賢治研究』17、昭和50・6※宮澤賢治研究叢書６『注文の多い料理店』研究Ⅱ』（学芸書林、昭和50・12）を参照。）
関口安義（2008）『賢治童話を読む』（港の人、平成20・12）
谷川雁（1985）『賢治初期童話考』（潮出版社、昭和60・10）
沼田純子（1994）『宮澤賢治　言葉と表現』（和泉書院、平成６・5）
沼田純子（1985）「解説」（『宮沢賢治作品集１』和泉書院、昭和60・4）
萩原孝雄（1988）『宮沢賢治―イノセンスの文学―』（明治書院、昭和63・9）
萩原昌好（2006）「「水仙月の四日」私論」（『国文学解釈と鑑賞』71(9)、平成18・9）
別役実（1990）「『むこう』と『こちら』をつなぐ日」（『イーハトーボゆき軽便鉄道』リブロポート、平成2･1）
山内修（1991）『宮澤賢治研究ノート』（河出書房新社、平成３・9）
渡部芳紀（1982）「水仙月の四日」（『国文学』27(3)、昭和57・2）

岩手大学教育学部研究年報　第82巻（2023. 3）39 ～ 52

教員のＯＪＴ、Ｏｆｆ－ＪＴ、ＳＤに対する認識の実態

－教員への認識調査の結果を踏まえて－

鈴　木　久米男*

（2022年12月22日受付，2023年1月20日受理）

第１章　はじめに

本研究の目的は、教員研修としてのOJTやOff-JT、SDに対する教員自身の認識の現状と実態を、調査結果に基づいて検討することである。このことの背景として、教員研修がより効果的なものとなるためには、校内研修としてのOJTや校外研修であるOff-JT等の関わりを踏まえた上で、教員が自律的に研修に取り組むことが求められていることがある。

このことを踏まえ、本研究の目的を設定した理由として、教員を取り巻く環境の変化や免許更新制度の見直し、教員に求められる資質能力の明確化等の取り組みがある。第一の理由として、教員を取り巻く環境の変化である。2019年12月に感染が確認された新型コロナウイルス感染症の影響による休校措置やその後の教育におけるICT及びSociety5.0の促進がある。これらに対して、教員は自律的な学びによって対応する必要があった。第二に、教員免許状の更新制見直しがある。2022年５月の教育公務員特例法及び教育職員免許法の一部改正により、教員免許を更新するための制度が廃止された。このことにより、教員研修におけるOJTやOff-JTの役割が注目されることになった。第三に、教員に求められる資質能力の明確化がある。このことに関して中央教員審議会答申「「令和の日本型教育」を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて審議のまとめ（案）」（中央教育審議会 2021）において、日本型学校教育を担う教員の資質能力の向上のために、新たな教師の学びが必要であることを示した。主な内容として、学び続ける教師への期待や継続的な学びを支える主体的な姿勢、教師の個別最適な学びの必要性等である。このような新型コロナウイルス感染症の蔓延や教員免許更新制度の見直し、求められる教員像の明確化等、教員を取りまく状況の変化が本研究の目的を設定した理由である。

本研究の目的及び設定の理由を踏まえ、これまでの先行研究の成果と残された課題を検討する。その際、「OJTとしての学校における研修」及び「Off-JTとしての学校外研修」、さらに「SDとしての自己研修」の三つの視点から、先行研究をみていく。

第一はOJTとしての学校における研修に関する先行研究である。角島（2019）は、教員研修の実態を私立学校における実践を踏まえて検討した。その中で、教員として求められ

＊　岩手大学大学院教育学研究科

る資質能力を検討するとともに、年代を踏まえた研修の実態を明らかにした。また、若松・鈴木・多田（2021）は、小学校における教員の校内研修に対する認識やOJTの在り方を検討した。その中で、学校において教員が望んでいる研修形態を踏まえたOJT実施の在り方をOJT推進ツールとして提案した。さらに、鈴木・佐藤 他（2022）は、A県の小学校や中学校、高等学校における校内研修の実施状況を報告している。その中で校内研修会におけるテーマ設定の手順とともに研修内容が生徒指導やICT等、より実務的な内容が多いとしている。

これらの先行研究により、研修と求められる資質能力の関係や研修内容等が明らかにされてきた。しかし、教員の校内研修への必要感や満足度の実態及び校種による違い等は検討されていない。

第二はOff-JTとしての校外研修に関する先行研究である。鈴木（2017）は、校長の校外研修としてのOff-JTの実態を報告している。その中で、校長の校外での研修機会としてのOff-JTは、ほとんどの校長が任用時に受講する新任校長研修会等、機会が限られていることや、OJTとして校長会が果たすべき役割が大きいことを指摘した。また、小坂（2022）は、教員研修の意義と課題について、多様な研修機会の分析を踏まえて検討した。その中で、校内で行われるOJTと比較して校外の教育センター等で行われるOff-JTへの有用感がそれほど高くないことを指摘している。さらに鈴木・福島（2022）は、Off-JTの実態に関する調査結果として、県や政令市教育センター等の研修内容と教員の育成指標との関連を踏まえた実態を報告している。その中で、県や政令市により教育センター等で行われる基本研修の実施内容に多様性がみられることを指摘した。

これらの先行研究により、学校外での研修機会としてのOff-JTの実態が明らかにされてきた。しかし、教員のOff-JTの活用状況等の実態が検討されているとはいえない。

第三は、SDとしての自己研修に関する先行研究である。福島県教育センター（2006）は、福島県内の教員に意識調査を行い、資質能力形成の実態を明らかにした。報告の中で、教員の資質能力形成における行き詰まりを克服した方法として、先輩教員からのアドバイスや同僚との会話等とともに実践や自己研修等があったとし、OJTとSDの両者が必要であるとした。さらに鈴木・鈴木・多田（2019）は、教員の研修に対する認識の実態を調査結果に基づいて検討した。その中で、研修の有効度に対する認識調査の結果として、管理職は自己啓発としてのSDや理想とする教師像の設定とし、教員はセンター等での希望研修の受講や授業参観とする等、認識の違いを指摘した。

これらの先行研究から教員研修における自己研修としてのSDに対する教員の認識や役割が明らかにされてきた。しかし、教員自身のSDに対する取組の認識は不明なままである。

これまで検討した先行研究により、OJTやOff-JT、SDの実態や課題は明らかにされてきたものの、教員自身の研修に対する認識の実態については不明なままである。このことを踏まえて、「OJTやOff-JT、SD等の教員研修に対する認識の実態把握と課題の検討」という本研究の目的を設定した。本研究の目的に迫るために、A県内の小学校や中学校、高等学校の校長や副校長、教諭、講師等を対象に、教員研修に対する認識調査を実施した。調査結果を分析し、研修への認識の実態を把握するとともに、OJTやOff-JT、SDに対する現状と課題を検討することとした。

第２章　教員研修の実態等の調査について

教員等の研修に対する認識調査実施の概要として、調査内容や調査対象、調査方法及び調査の時期を示す。

(1)　調査内容

教員の研修に対する認識調査の内容は、鈴木・鈴木・多田（2019）や若松・鈴木・多田(2021)を踏まえて作成した。調査内容の概要は、次のとおりである。

○　校内研修会に関する各調査項目の重要度及び満足度に対する認識
　テーマの設定、実施内容と自己課題との関連、研修の進め方、実施回数の４項目

○　日々の教育実践での工夫、改善の手立てに対する認識
　自己の取り組み、研修成果の教員相互の共有の必要性、研修成果の次年度への反映、成果の確認、計画的な実践 の５項目

○　日々の実践における課題解決の方法の必要度及び達成度に対する認識
　日々の実践、書籍やインターネット、管理職や同僚への支援要請、他校やセンター発表、センター研修、指導主事へ相談の６項目

(2)　調査対象

調査対象は、A県内の小学校や中学校、高等学校の校長や副校長、教諭、講師であり、具体的な区分及び調査人数は、表１に示したとおりである。

表１　調査対象者の人数

職　名	小学校	中学校	高等学校
管理職	68	36	14
教諭等	420	240	128
合　計	488	276	142

(3)　調査方法

調査方法として、小学校と中学校は、各学校に調査紙を郵送して回答を求めた。高等学校については、各学校に文書で調査依頼を行い、Microsoft Formsにより回答を求めた。

先に示した研修に対する各調査項目について、必要度や重要度、満足度等に関する教員等の認識について６件法により、回答を求めた。各選択肢は、重要度や満足度、必要度等について、おおいに「必要、満足、重要　以下省略」：６、かなり：５、少し：４、少し・・でない：３、かなり・・でない：２、おおいに・・でない：１　等とした。

(4)　調査の時期

調査は、質問紙を用いた小学校や中学校では、2021年11月から12月にかけて実施した。また、Microsoft Formsにより実施した高等学校の調査時期は、同年の12月から翌年の1月であった。

第３章　調査結果から

調査結果に基づいて教員のOJTやOff-JT、SD等の研修に対する認識調査の結果を検討する。具体的な検討事項として校内研修会の取組に関する教員等の重要度や満足度、及び教員個々人の実践に対する工夫・改善、さらに自己課題解決の方法に対する必要性と達成度等の認識である。

(1) 各校のOJTとしての校内研修会への取組について

はじめに各校でテーマを定め全教職員を対象に行われる校内研修会に対する教員等の認識の実態を検討する。

校内研修会に関する調査項目として、「テーマ設定」や「課題意識との関連」「研修の進め方」「研修の実施回数」の４項目について、教員の重要度と満足度の認識を６件法により調査した。それらの結果として全体の平均値、さらに小学校、中学校等の校種、そして管理職及び教員の順に棒グラフで示した。それらの分析結果を重要度については図１、満足度については図２、重要度と満足度の差については図３に示した。

①　校内研修会に対する重要度の認識

図１に示した調査結果から、校内研修会に対する教員等の重要度の認識について検討する。校内研修に対する重要度の認識として、「テーマ設定」や「課題意識との関連」「研修の進め方」を比較的重要としていたが、「研修の実施回数」に関しては多少低めの評価をしていた。このことから、校内研修会については研修内容や研修の進め方等の質的要素を重要としており、研修の実施回数の量的な要素はそれほど重要とはしていなかった。

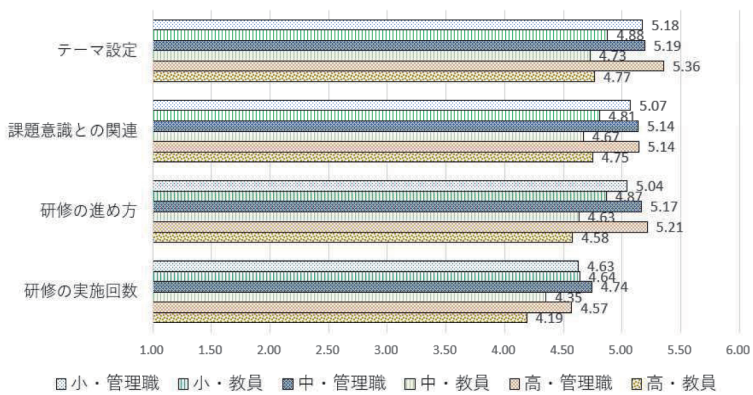

図１　校内研修会に対する重要度の認識

次に校種及び管理職と教員の認識の違いを検討する。校種による違いとして、「研修の実施回数」において高等学校がやや低くなったものの、大きな差はみられなかった。さらに、管理職と教員の認識の違いとして、「研修の実施回数」については小学校で差がほとんどみられなかったが、それ以外の項目については、教員と比べて管理職の方が重要であるとしていた。このことから校内研修会の実施内容や進め方等について教員と比較して管理職は、重要であると認識していることが分かった。

②　校内研修会に対する満足度の認識

校内研修会に対する教員等の満足度調査の結果を示した図２について検討する。教員等の各項目の満足度に関する平均値が重要度の認識と比較して、やや低めとなった。次に項目の比較として、平均値の大きい項目から「テーマ設定」や「研修の進め方」「課題意識との関連」、そしてもっとも低かったのが「研修の実施回数」となった。しかし、校内研修会の満足度に対する項目間の違いはわずかであり、管理職や教員は校内研修会の各項目に十分満足しているとはいえないことが分かった。

次に校種及び管理職と教員の認識の違いを検討する。校種による満足度の違いとして、小学校の管理職及び教員全体の認識として、「テーマ設定」や「研修の実施回数」「研修の進め方」において、中学校や高等学校よりやや高くなった。また、「課題意識との関連」に

ついては、小学校と中学校の教員、そして中学校と高等学校の管理職に認識の差がみられたが、校種全体としての差は小さかった。さらに、教員と管理職の認識の違いとして、中学校の教員には大きな差はみられなかった。小学校の教員等の満足度として、「テーマ設定」や「研修の進め方」「課題意識との関連」では教員の満足度が管理職と比較して高くなったが、「研修の実施回数」については管理職が高かった。高等学校については、「テーマ設定」と「課題意識との関連」については管理職の満足度が教員と比較して高くなり、「研修の実施回数」は、教員がやや高くなった。このことから、満足度については、校種間の違いはあまりみられなかったが、高等学校では、管理職と教員との満足度の差が大きかった。

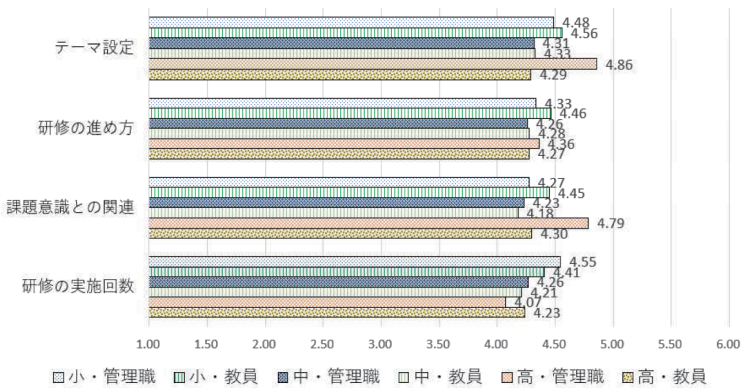

図２　校内研修会に対する満足度の認識

以上のように校内研修会への満足度については、各項目の全体平均が約4.3とほぼ同様の評価をする傾向がみられた。さらに、校種による違いとして教員については各項目において認識の差は小さかった。その一方管理職については、「テーマの設定」や「課題意識との関連」「研修の実施回数」において、校種による認識の違いがみられた。

③　校内研修会に対する重要度と満足度の認識の差

校内研修会に対する重要度と満足度の認識差について検討する。図３は、教員等の校内研修会に対する重要度と満足度の差を求め、調査対象全体の差の大きさ順でグラフに示したものである。認識の差がもっとも大きかったのが「研修の進め方」であり、「課題意識との関連」「テーマ設定」と続いた。差がもっとも小さかったのが、「研修の実施回数」であった。このことから、校内研修会に対して「研修の進め方」や「課題意識との関連」「テーマ設定」について、満足の程度が低いことが分かった。

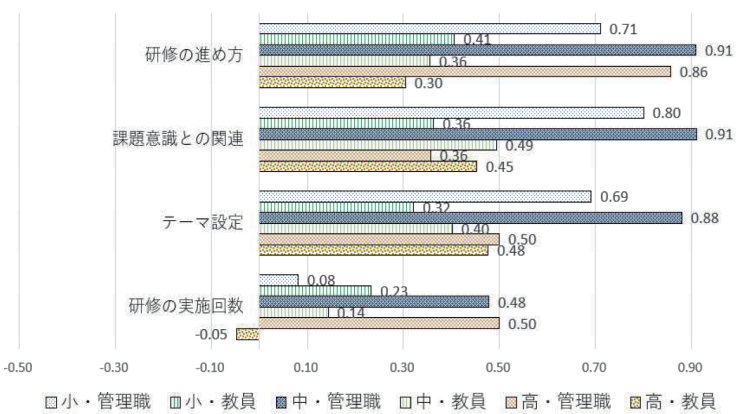

図３　校内研修会に対する重要度と満足度の認識の差

次に各項目の結果を検討する。一つ目が「研修の進め方」である。この項目については、

校種間の違いはあまりみられなかったが、各校種とも教員と管理職の認識の差が大きかった。このことから管理職は、研修の進め方に満足しておらず課題がある、ととらえていることが分かった。二つ目が「課題意識との関連」である。他の校種と比較して高等学校の管理職の認識差が小さくなった。また、教員と管理職の認識の違いとして、小学校と中学校ではその差が顕著であったが、高等学校では差はほとんどなかった。このことは、三つ目として「テーマ設定」でも同様の傾向がみられた。これらのことから、高等学校の管理職は、校内研修会の「課題意識との関連」や「テーマ設定」において、重要度と満足度の認識差が小さい傾向がみられ、これらの項目に対してある程度の満足感をいだいていることが分かった。四つ目が「研修の実施回数」である。このことについては、校種間の認識の違いが顕著となった。教員については、高等学校及び中学校教員では差がほとんどみられなかった。ただ、教員と管理職の認識の差としては、中学校と高等学校で顕著となった。このことから、実施回数に対して中学校と高等学校の管理職が課題意識を持っていることが明らかになった。

以上の結果から、校内研修会に対する重要度と満足度の認識の差が比較的大きい項目は、「研修の進め方」や「課題意識との関連」「テーマ設定」であった。さらに校種による違いとして、教員には大きな認識の違いはみられなかったが、管理職については「テーマ設定」及び「課題意識との関連」については高等学校が、加えて「研修の実施回数」については小学校が比較的小さくなった。また、管理職と教員との認識差の違いについては、高等学校における「課題意識との関連」や小学校の「研修の実施回数」以外、他の項目すべてで管理職の方が認識の差が大きくなっていた。このことから管理職は校内研修会の「研修の進め方」や「課題意識との関連」「テーマ設定」について、満足していないことが分かった。

これまで校内研修会に対する重要度と満足度、さらにそれらの認識の差を検討してきた。その結果を以下にまとめる。一つ目は校内研修会に対する重要度に対する認識についてである。各校種の管理職及び教員は校内研修会の「テーマ設定」や「自己課題との関連」等研修内容に関する項目をより重要であるとしていた。その中でも中学校や高等学校と比較して小学校の教員は、「研修の実施回数」の重要度に対する認識がやや高かった。二つ目は校内研修会への満足度についてである。このことについては、各項目の認識の全体平均が重要度と比較してやや小さくなった。加えて、校種による違いとして教員については各項目において認識の差は小さかったが、管理職については校内研修会の内容や実施回数等に対して校種による認識の違いがみられた。さらに、校種による違いはあまりみられなかったが、高等学校では、管理職と教員との満足度の差が大きかった。三つ目は重要度と満足度の認識の差についてである。認識の差が比較的大きい項目は、「研修の進め方」や「課題意識との関連」等研修の内容や進め方に関する事項であった。さらに校種による違いとして、教員には大きな認識の違いはみられなかったが、管理職については項目により高等学校や小学校で違いがみられた。また、管理職と教員との認識差の違いについては、一部を除き多くの項目で管理職の方が認識の差が大きくなっており、このことから「研修の進め方」や「課題意識との関連」「テーマ設定」について満足度が十分でないことが分かった。

⑵ 教育実践に関するＳＤとしての教員個々の工夫、改善への認識

教員個々の授業実践に対する工夫、改善への認識調査の結果を図４に示した。図には、各調査項目の全体平均値の高い順、さらに小学校、中学校、高等学校の管理職と教員の順

に配置した。また、グラフに示した数値は、それぞれの平均値である。

教員及び管理職の全体平均値がもっとも高かったのは、教育実践に対する工夫・改善への「自己の取り組み」の4.65であった。次が実践の成果の「相互共有の必要性」の4.62であった。さらに研修成果の「次年度への反映」が4.49となった。この結果から、これらの三者の実践状況として、「かなり思う」と「すこし思う」がほぼ半数となっていることが分かった。

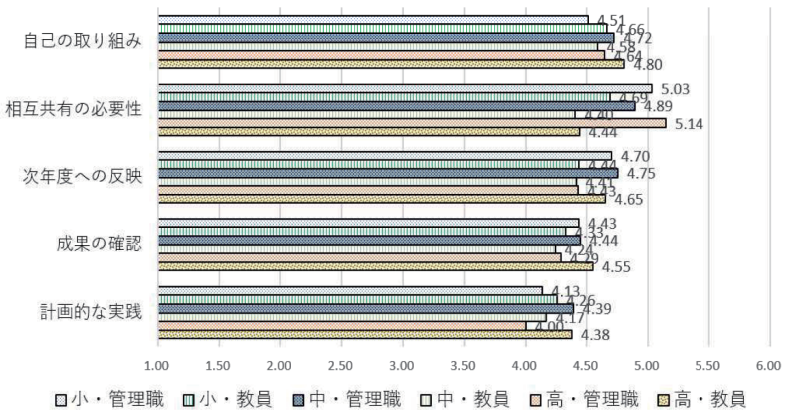

図４　教員個々の工夫、改善への認識

一方、教育実践の「成果の確認」が4.35、工夫･改善の「計画的な実践」が4.24となり、「すこし思う」とした回答がやや増えたことが分かった。

次に、各調査項目について校種ごとに、管理職と教員との認識が有意に異なるかどうかについてｔ検定を用いて調べた結果が、表２である。その際、統計分析には清水（2016）によるHADを用いた。表２には左から調査項目、校種、管理職、教員の平均値、さらにｔ検定の分析結果としてｔ値やｐ値、効果量ｄを示した。分析結果から、５つの調査項目のうち工夫、改善の「相互共有の必要性」と高等学校は含まれないが「次年度への反映」の２項目については、管理職と教員の認識に有意な差があることが分かった。「相互共有の必要性」については、小学校や中学校が１％、高等学校が５％の危険率で有意となり、各校種の管理職が「相互共有の必要性」をより強く認識していた。次に、工夫、改善の成果の「次年度への反映」については、高等学校については有意な差はみられなかったが、小学校と中学校については、管理職が有意に強く認識していることが分かった。これら以外の調査項目である「自己の取り組み」や「成果の確認」「計画的な実践」については平均値が異なり、認識の違いはあるものの管理職と教員に有意な差はみられなかった。

表２　教育実践に対する教員個々の工夫、改善への認識差

調査項目	校　種	平均値		分析結果		
		管理職	教員	ｔ値	ｐ値	効果量ｄ
自己の取り組み	小学校	4.507	4.659	-1.638	.105	- .221
	中学校	4.722	4.573	1.247	.218	.211
	高等学校	4.643	4.805	-0.775	.450	- .225
相互共有の必要性	小学校	5.030	4.688	3.697	.000 **	.406
	中学校	4.889	4.405	3.851	.000 **	.557
	高等学校	5.143	4.438	2.449	.026 *	.709
次年度への反映	小学校	4.701	4.435	2.988	.004 **	.333
	中学校	4.750	4.414	2.763	.008 **	.406
	高等学校	4.429	4.648	-0.848	.410	- .285
成果の確認	小学校	4.433	4.325	1.137	.258	.148
	中学校	4.444	4.233	1.583	.120	.261
	高等学校	4.286	4.547	-1.128	.276	- .327
計画的な実践	小学校	4.134	4.255	-1.165	.247	- .145
	中学校	4.389	4.159	1.550	.127	.242
	高等学校	4.000	4.375	-1.394	.183	- .410

** ：１％、* ：５％　の危険率で有意差があることを示す

実践に関する管理職及び教員の工夫･改善に関する全体の傾向として、「自己の取り組み」や「相互共有の必要性」「次年度への反映」等への認識としての自己評価は、決して高いと

はいえない。その中でも、「計画的な実践」が特に課題といえる。さらに、「相互共有の必要性」や「次年度への反映」についての管理職と教員の認識の差から、工夫、改善を相互に共有することの必要性や成果を次年度に生かすという組織的な取り組みとともに、マネジメントを、管理職がより強く意識していることが明らかになった。

(3) 自己課題解決の方法としてのOJTやOff-JT、SDへの認識

自己課題解決の方法として、「日々の実践」や「書籍やネット」等６項目について必要性や達成状況に対する認識調査の結果を検討する。自己課題解決の方法に関する項目の調査結果について、全体の平均値、さらに小学校、中学校等の校種、そして管理職及び教員の順に棒グラフで示した。それらの分析結果を必要性については図５、達成度については図６、必要度と達成度の差については図７に示した。

①　自己課題解決の方法に対する必要性の認識

教員の自己課題解決の方法に対する必要性の認識調査の結果を全体平均の高い順、さらに各校種の管理職及び教員の順に配置したのが図５である。

分析結果から、第一に各項目に対する管理職及び教員の全体傾向を検討する。教員等の必要性の認識がもっとも高かったのは、「日々の実践」であり「書籍やネット」「管理職や同僚」が続いた。その中で、「指導主事へ相談」がもっとも低くなった。これらの結果から、教員等がとらえる自己課題解決のための方法として、日々の実践や書籍等の教員自身でできること、そして管理職や同僚の身近な人への支援要請、他校等での発表やセンター研修となり、続いて指導主事への相談となっていた。このことから、教員自身の実践のしやすさがこのような認識の実態になったと考えられる。

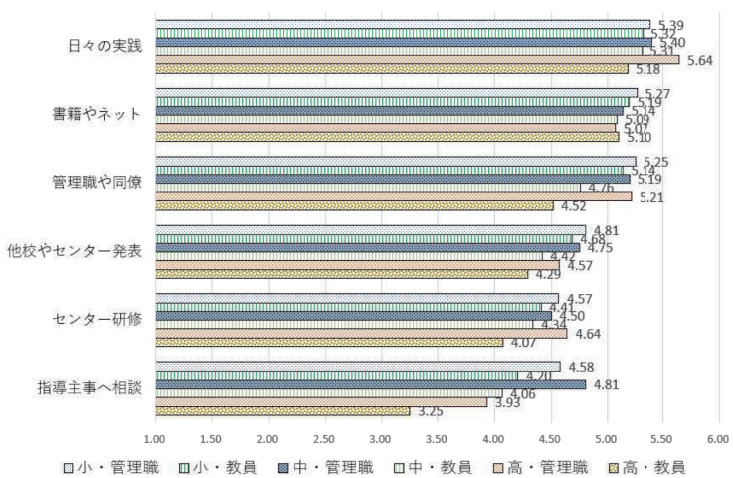

図５　自己課題解決の方法に対する必要性の認識

第二に校種及び管理職と教員による認識の違いを検討する。校種については、高等学校の管理職及び教員の両者が「指導主事へ相談」に対して必要性をやや低く認識していた。それ以外の５項目については、校種間に大きな認識の違いはみられなかった。「指導主事へ相談」については、高等学校がやや低めにはなったが、教員と比べて管理職の必要性の認識が高くなっていた。高等学校の教員等の必要性の認識がやや低めになったことの要因として、指導主事の配置状況が考えられる。調査したA県では小・中学校に関しては市町村ごとに指導主事が配置されており、学校にとっては相談しやすい環境にある。ただ、県立高等学校については、指導主事が県教育委員会に一括して配置されており、多少相談しにくさがあると考えられる。

これまでの検討結果から管理職と教員の認識の差については、小学校では「指導主事へ相談」以外は大きな差がみられなかった。中学校については、「指導主事へ相談」とともに、「管理職や同僚への相談」等について管理職と教員で認識の差がみられた。高等学校については、「指導主事へ相談」とともに、「管理職や同僚」「日々の実践」「センター研修」等「書籍やネット」以外のすべての項目で管理職と教員で認識の差がみられた。

② 自己課題解決のための方法の達成度の認識

教員等の自己課題解決のための方法の達成度に対する認識の調査結果を、図６に基づいて検討する。第一に全体的な傾向として、必要度と比較して達成度の評価値が全体的に低くなった。このことから、教員等が必要性は認識しているものの、十分に達成してはいないと認識していることが分かった。

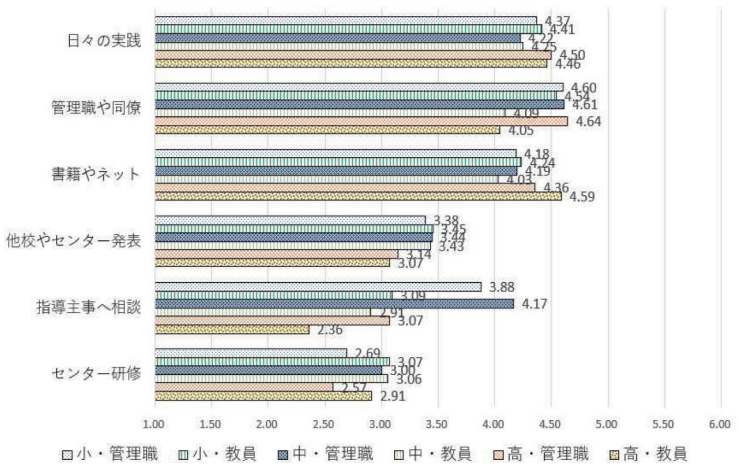

図６ 自己課題解決のための方法の達成度の認識

第二に項目ごとの達成度の状況を検討する。達成度の認識でもっとも高かったのが「日々の実践」であり、「管理職や同僚」「書籍やネット」と続いた。これらの項目から達成度の平均値に多少差があり、「他校やセンター発表」「指導主事へ相談」となった。達成度がもっとも低かったのは「センター研修」であった。センター研修については、初任研や中堅教諭等資質向上研修等の基本研修は悉皆となるが、教科や教育課題に関する研修は希望であり、職場の状況や希望しても定員の空きがなく受講できなかったりと様々な要因が考えられる。

第三に校種による達成度の認識の違いを検討する。校種による達成度に対する顕著な違いは、「指導主事へ相談」であり、高等学校が低くなった。このことは、必要性の認識と同様の傾向がみられた。また、「書籍やネット」については、小学校や中学校と比べて高等学校がやや高くなった。これらの結果から、達成度については「指導主事へ相談」が高等学校と比べて小･中学校、「書籍やネット」が小･中学校と比べて高等学校がやや高くなっていたが、全体としては各項目において校種による違いは小さかった。

第四に管理職と教員の認識の違いを検討する。「指導主事へ相談」が各校種とも管理職が教員と比較してより達成しているとしており、認識が大きく異なった。このことは指導主事への依頼の当事者である管理職と一般の教員の関わりの違いを反映しているものと考えられる。次が「管理職や同僚」であり、小学校では認識の差がみられなかったが、中学校と高等学校では管理職ができているとし、教員との認識の差が大きかった。さらに、「センター研修」については、中学校では認識の差があまりみられなかったが、小学校や高等学校では教員の方が達成できているとしており、中学校との認識の差がみられた。それ以

外の項目については、管理職と教員の認識の差は小さかった。

以上の分析の結果から分かったこととして、各項目について必要度と比べて達成度への認識が低かったことである。次に各実践項目については、「日々の実践」や「書籍やネット」等、より身近な方法を達成しているとしていることが分かった。さらに校種による違いとして、「指導主事へ相談」の達成度が高等学校で低くなっていた。管理職と教員の認識の違いとして、小学校では「指導主事へ相談」以外の各項目での認識の差が比較的小さくなった。「指導主事へ相談」については、相談や依頼手続きの当事者である管理職と教員との実務面での違いが認識の差となったと考えられる。

③ 自己課題解決のための方法の必要度と達成度の認識の差

教員等の自己課題解決のための方法の必要度と達成度の認識の差について検討する。各項目について、必要度と達成度の認識の差を調査対象全体の大きさ順で示したのが図７である。各校種で調査対象とした管理職と比べて教員の人数が多いことから、教員の認識がより大きく反映されることになった。

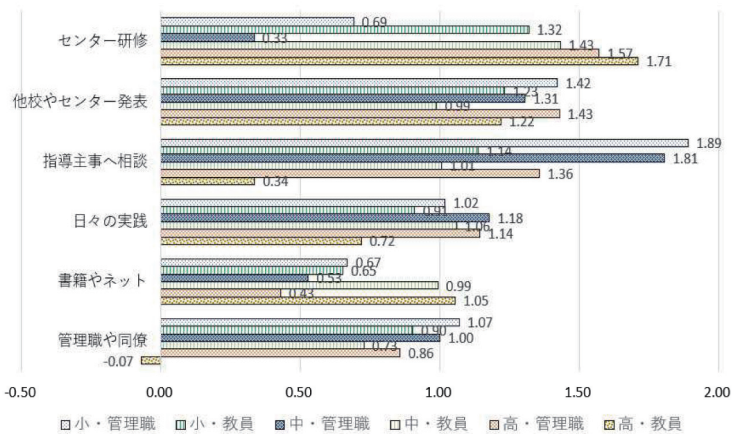

図７　自己課題解決のための方法の必要度と達成度の認識の差

調査結果を踏まえた分析の第一は、各項目の必要度と達成度の認識の差の実態である。図７によると必要度と達成度の認識の差がもっとも大きかったのは、「センター研修」であり、「他校やセンター発表」「指導主事へ相談」「日々の実践」が続いた。もっとも認識の差が小さかった項目は「管理職や同僚」であり、「書籍やネット」が続いた。これらの結果から、多くの教員等が自己課題解決のためのそれぞれの方法の必要性を認識しているものの、達成していないとしていることが分かった。

第二は校種による認識の違いである。校種による違いが大きい項目として、「センター研修」や「指導主事へ相談」「書籍やネット」「管理職や同僚」となった。「センター研修」については教員と比べて管理職間の認識の差がみられ、高等学校の管理職は中学校や小学校と比較して達成度が低いとしていた。「指導主事へ相談」については、管理職、教員とも高等学校が認識の差が小さかった。「書籍やネット」については、中学校や高等学校と比べて小学校の管理職の認識差が小さくなっていた。「管理職や同僚」については、高等学校の教員が負の値となっており、達成できているとの認識が上回っていることを示していた。

第三は管理職と教員の認識の違いである。このことに関して認識の差が顕著であった項目は、「センター研修」や「指導主事へ相談」「日々の実践」「書籍やネット」「管理職や同僚」であった。「センター研修」については、小学校や中学校では教員に比べて管理職の必要度と達成度の認識の差は小さくなったが、高等学校については管理職と教員の両者とも認

識の差が大きくなった。「指導主事へ相談」については、各校種とも管理職の認識の差が教員と比べて大きくなった。「日々の実践」については、小学校や中学校では管理職と教員の認識の違いは小さかったが、高等学校では大きくなった。さらに「書籍やネット」については、小学校では管理職と教員の認識の違いは小さかったが、中学校と高等学校では管理職と比べて教員の認識の差がともに大きかった。「管理職や同僚」については、小学校や中学校では認識の違いは小さかったが、高等学校では管理職と教員との認識の違いが顕著であった。

以上の自己課題解決の方法の必要度と達成度の認識の検討結果から明らかになったことは、次の３点である。一つ目は、自己課題解決の方法として、管理職や教員は「日々の実践」や「書籍やネット」等による方法への必要度が高いとしていた。その一方、「指導主事へ相談」や「センター研修」は低かった。このように方法の身近さにより認識に違いがみられた。二つ目は自己課題解決のそれぞれの方法の達成度についてである。このことについても認識の程度は全体としてやや低くなる傾向がみられるものの、必要度と同様の傾向がみられた。三つ目は、教員等の自己課題解決の方法に対する達成度と必要度の認識の差についてである。このことから、教員等は「センター研修」や「他校やセンター発表」等の必要性をある程度認識しているものの、達成状況は不十分として認識していた。

以上のように、本章では管理職及び教員を対象とした研修に対する認識調査の結果を検討した。

第４章　研究のまとめと結論

本研究の目的は、教員研修としてのOJTやOff-JT、SDに対する教員自身の認識の現状と実態を、調査結果に基づいて検討することであった。そのためにOJTとして校内研修会や職場内での支援、Off-JTとして教育センターでの研修の機会、さらにSDとしての様々な自己研修の機会に対する管理職及び教員の認識調査の結果を検討してきた。以下に本研究の成果及び、まとめと結論を示す。

研究の成果等の第一は、校内研修会に対する重要度と満足度、さらにそれらの認識の差による実態を明らかにしたことである。具体の一つ目は校内研修会に対する重要度についてであり、各校種の管理職及び教員は校内研修会のテーマ設定や自己課題との関連等研修内容に関する項目をより重要であるとしていた。二つ目は校内研修会への満足度についてであり、各項目の全体平均値が重要度と比較してやや小さくなり満足度が不十分なことが分かった。また、校種による違いとして教員と較べ、管理職、特に高等学校で校内研修会の内容等に対して認識の違いが大きかった。三つ目は重要度と満足度の認識の差についてであり、認識の差が比較的大きい項目は、「研修の進め方」や「課題意識との関連」等研修の内容や進め方に関する事項であった。さらに校種による違いとして、教員と比べて管理職については校種による項目での違いがみられた。また、多くの項目で管理職の方が認識の差が大きくなっており、「研修の進め方」や「課題意識との関連」「テーマ設定」について満足度が十分でないことが分かった。

このことから、校内で行われるOJTとしての校内研修会については、実施内容や進め方を重要としているが、満足度は高いとはいえないことが分かった。さらに校内研修会に対

する校種による違いとして、高等学校ではある程度満足傾向がみられたが、小学校や中学校では、教員と比べて管理職が課題意識が強い傾向がみられた。これらの結果から、今後OJTとしての校内研修会において、研修の進め方を工夫するとともに教員個々人の課題意識を反映したテーマ設定を行うことにより、実効性のある研修会にすべきであると考える。

第二は、実践に関する管理職及び教員の工夫・改善に関する認識の実態である。全体の傾向として、「自己の取り組み」や「相互共有の必要性」「次年度への反映」等への認識としての自己評価は、決して高いとはいえない。その中でも、「計画的な実践」が特に課題といえる。さらに、「相互共有の必要性」や「次年度への反映」について管理職と教員には認識の差があり、管理職が工夫、改善の成果を教員相互に共有することや成果を次年度に生かすという組織的な取り組等マネジメントをより強く意識していることが明らかになった。

このことから、管理職や教員自身の工夫・改善の手立てとしてのSDにおいて、取り組み状況への意識は決してい高いとはいえなかった。特に「計画的な実践」が課題といえる。さらに管理職は教員の工夫・改善の成果の共有や次年度への反映を必要としており、教員と認識の差がみられた。このように教員のSDに関しては、教員自身の取り組みとともに、工夫・改善の成果の確認や計画的な実践が求められる。

第三は、自己課題解決の方法の必要度と達成度の認識についてである。一つ目は、自己課題解決の方法として、管理職や教員は、「日々の実践」や「書籍やネット」等による方法への必要度が高いとしていることが分かった。その一方、「指導主事へ相談」や「センター研修」への意識は低かった。二つ目は自己課題解決のそれぞれの方法についての達成度である。このことについても認識の程度はやや低くなるものの、必要度と同様の傾向がみられることが分かった。三つ目は、教員等の自己課題解決の方法に対する達成度と必要度の認識の差についてである。このことから分かったこととして、「センター研修」や「他校やセンター発表」等の必要性をある程度認識しているものの達成状況は不十分としていること等が明らかになった。

これらの結果から、SDとしての「日々の実践」や「書籍やネット」については必要度と達成度の差が小さいことから、ある程度実践できているとしていることが分かった。OJTである「管理職や同僚」への相談についても同様の結果となった。しかし、Off-JTとしての「センター研修」や「他校やセンター発表」「指導主事への相談」については、必要度と達成度の認識の差が大きく、達成状況に課題がみられるといえる。今後教員自身の課題意識に基づいたSDを推進するとともに、他の教員からの支援によるOJTを進めていく必要がある。さらに、Off-JTによる校外での研修機会を有効活用するために、教員自身さらに管理職による研修実績の管理とともに、キャリアステージを踏まえた意図的・計画的な研修参加が必要となる。

第５章　おわりに

本研究の目的は、教員研修としてのOJTやOff-JT、SDに対する教員自身の認識の現状と実態を、調査結果に基づいて検討することであった。そのためにOJTとして校内研修会や職場内での支援、Off-JTとして教育センターでの研修の機会、さらにSDとしての様々

な自己研修の機会に対する管理職及び教員の認識調査の結果を検討してきた。

その中で、第一に校内で行われるOJTとしての校内研修会への認識調査の結果から、今後研修の進め方を工夫するとともに、教員個々人の課題意識を反映したテーマ設定を行うことにより、実効性のある研修会にすべきであるとの課題が明らかになった。第二に教員等のSDに関する課題として、教員自身の取り組みとともに、工夫・改善の成果に関する確認の場の設定や計画的な実践が求められることが明らかになった。第三に研修の実態として、SDとしての日々の実践を踏まえた自己研修やOJTである「管理職や同僚」への相談については、ある程度実践できているとしていた。しかし、Off-JTとしての「センター研修」や「他校やセンター発表」等は、達成状況に課題がみられることが明らかになった。以上のように、学校におけるOJTやOff-JT、SDに対する学校管理職や教員の認識について検討することができた。

今後の課題として、調査内容及び調査方法、そして対象の３点をあげる。一つ目が調査内容である。現在、教員免許状更新制度の見直しにより、研修体系や研修方法の見直しが想定される。このことを踏まえて調査内容を再検討する必要がある。二つ目が調査方法である。今回は紙面による調査とWebを用いた方法を併用した。Webによる方法は、集計などに簡便さがあるが、回答率が低くなりがちである。今後、紙面とWebのよさと課題を踏まえて調査方法を検討し、実践していきたい。三つ目は調査対象の範囲についてである。本報告における認識調査の対象者はＡ県内の小学校や中学校、高等学校であり、限定された範囲の調査であった。このことから、本研究の結論はあくまで限定的である。さらに一般化するためには、調査範囲をさらに広げるなどの取り組みが必要である。

※ 本研究は、JSPS科研費 JP21H00869の補助を受けて実施した成果をまとめたものである。

【引用・参考文献】

小坂明「教員研修の意義と課題：多様な教員研修からの考察」（『神戸親和女子大学児童教育学研究』41、2022）23-48

清水裕士「フリーの統計分析ソフトHAD:機能の紹介と統計学習・教育、研究実践における利用方法の提案」（『メディア・情報・コミュニケーション研究』1、2016）59-73

鈴木久米男「校長の研修機会としての校長会の役割：Ａ県における校長会の組織区分と研修内容との関連を踏まえて」（『岩手大学教育学部研究年報』76、2017）1-14

鈴木久米男・佐藤進・川上圭一・仁昌寺真一・福島正行「教員の力量形成における研修の役割に関する実態と課題　－Ａ県での研修及び育成指標に関する実態調査の結果から－」（『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』６、2022）133-144

鈴木久米男・福島正行「教員の育成指標と研修体系との関連づけの実態　－東北六県及び政令市の教員研修計画の分析及び運用の実態把握から－」（『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』６、2022）79-89

鈴木義幸・鈴木久米男・多田英史「教員の研修に対する意識と育成指標をふまえた研修推進シート開発について」（『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』3、2019）79-89

中央教育審議会「「令和の日本型教育」を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて審議のまとめ（案）」2021

角島　誠「学校現場が求める教員の資質・能力に関わる研修内容の一考察 ～私立学校における事例から見えてくること～」（『広島工業大学紀要　教育編』18、2019）77-87

福島県教育センター「平成17年度「福島の教職意識調査」調査結果報告書」（2006）

若松 優子・鈴木久米男・多田 英史「校内組織をいかすＯＪＴ推進の手立て:育成指標を踏まえた研修ツール開発」（『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』5、2021）165-179

岩手大学教育学部研究年報　第82巻（2023. 3）53 ～ 64

教員と児童生徒の防災意識の実態に関する一考察

鈴　木　久米男*　・　菊　地　　洋**　・　麦　倉　　哲**

（2022年12月22日受付，2023年1月20日受理）

第Ⅰ章 はじめに

本研究の目的は、東日本大震災の被災県であるＡ県における児童生徒と教員の防災意識の実態と課題を検討することである。このことにより、現在行われている防災に関する教育実践の在り方を検討する際の資料とすることができる。

本研究の目的を踏まえ、防災意識に関する調査結果を検討する際の観点として、児童生徒と教員の学習の際の立場、及び小学校や中学校、高等学校の校種、さらに内陸と沿岸の立地による違いを設定した。本研究の実施手順として、Ａ県全体から抽出した小学校や中学校、高等学校の児童生徒及び教員に防災に関する意識調査を行った。その結果を先に示した観点に基づいて検討した。検討結果により、被災から10年を経過した児童生徒及び教員の災害意識の実態及び課題を把握するとともに、今後の復興教育の在り方を探った。

本研究の目的を設定した理由として、東日本大震災の被災県であるＡ県における防災教育の実態とともに、被災後10年を経た児童生徒や教員の認識の実態及び校種や立地による違いを検討することが求められていることがある。

設定理由の第一として、被災県であるＡ県の児童生徒及び教員の防災意識の実態を把握することである。その際、指導する側の教員と指導を受ける児童生徒の防災意識を把握することにより、指導の在り方を検討することが可能となる。第二は経年による認識の変化を把握することの必要性である。東日本大震災発災から10年が経過し、そのことによる教員及び児童生徒の防災意識の風化が懸念されることがある。分析の結果から、意識の風化を踏まえた指導の在り方を検討していく必要がある。第三は教員及び児童生徒の防災意識の実態を、校種や学校の立地状況を踏まえて検討することである。このことにより、実態を踏まえた指導が可能になる。

以上のように、児童生徒及び教員の防災意識の実態を把握することにより、今後の復興教育の実践方法を検討するための参考資料とすることができると考える。

本研究の目的を踏まえて、これまでの研究の成果を災害等への認識や防災教育の実態、及び防災で求められる資質能力の３つの観点から検討する。

＊　　岩手大学大学院教育学研究科
＊＊　岩手大学教育学部

第一は災害等への認識に関する先行研究である。三上・鈴木・高橋・森本（2019）は、調査結果に基づいていわての復興教育に対する高校生の認識の実態を検討した。その中で、「いきる」と「かかわる」の調査項目の実現度について、沿岸部と比較して内陸部の生徒の方が有意に高くなっており、立地により生徒の認識に違いがあることを示した。また、鈴木・佐藤・多田 他（2020）は、A県内の小学校や中学校、高等学校及び特別支援学校の児童生徒に自然災害や学校事故等に関する認識調査を実施し、分析の結果を報告している。その中で、児童生徒の自然災害や学校事故の発生頻度への認識については校種による違いがみられたが、深刻度については、事例が共通していたとした。さらに、鈴木（2021）は、学校の危機に対する認識の実態を児童生徒及び教員への調査結果を踏まえて検討した。報告の中で、地震や津波等の災害に対する児童生徒の深刻度の認識が高かったが、教員は「不登校」や「いじめ」等をより深刻としている等の認識の違いを明らかにした。

これらの先行研究により、児童生徒及び教員の災害を含む学校安全に対する認識が明らかにされた。しかし、災害やその際の避難行動等において必要とされる資質能力に関する認識についての検討は十分とはいえない。

第二は防災教育の実践に関する先行研究である。遠藤(2021)は、宮城県教育委員会が実践した防災・減災教育の状況及び今後の取組について報告した。その中で、今後の取組として、これまでの実践を踏まえつつ被災地への訪問型研修や地域との連携による学校の防災体制構築等を示した。また、小松山（2021）は、いわての復興教育実施の経緯や実践状況を報告している。その中で、復興教育の成果として各校の経営計画への位置づけや目的の浸透等の成果とともに、課題として震災経験のない児童生徒への伝承の在り方をあげている。さらに、佐々木・鈴木・佐藤（2022）は、いわての復興教育として、中学校の実態について報告している。学校における実践状況の報告とともに、課題として生徒の意識の変化や教員の意識のばらつきを指摘した。加えて、鈴木・麦倉・菊地（2022）は、いわての復興教育の実践に関する現状と課題を報告している。報告の中で児童生徒の学びの機会に対する認識については小学生が有意に高くなったが、災害対応力については高校生が高いなど項目によって違いがみられたとしている。

これらの先行研究により、防災教育やいわての復興教育の実践状況や課題が明らかにされてきた。しかし、防災に関する教育の現状と課題について、校種や学校の立地による違いを踏まえた検討は十分とはいえない。

第三は、災害時に求められる資質能力に関する先行研究である。森（2017）は、災害時に必要とされる教員や保育士の資質能力について、教職科目の実践を踏まえて報告している。報告の中で示された資質能力として、「子どもへの寄り添い」や「課題対応のへの忍耐力等」「判断力や決断力」等の災害対応時の実践力をあげている。さらに、鈴木・佐藤・多田 他（2020）は、学校事故を含めた災害時に求められる資質能力の必要度と達成度に対する児童生徒の認識調査の結果を報告している。求められる資質能力としては、「判断力」や「協調性」「避難経路」等をあげているが、到達状況は十分ではないことを指摘している。

これらの先行研究により、災害時に必要とされる資質能力やそれらへの到達状況等の認識が明らかにされてきた。しかし、児童生徒と教員の認識の違いや学校の立地等を踏まえた検討は十分とはいえない。

以上の災害等への認識や防災教育の実態、及び防災で求められる資質能力に関する先行

研究の成果と課題を踏まえて、本研究の目的を設定した。

本研究の目的にせまるために児童生徒及び教員を対象に行った防災に関する認識調査の結果を分析･検討する。防災に対する分析の視点として、① 児童生徒と教員の認識の違い、② 校種や学校の立地場所による違い、③ ①と②の組み合わせによる分析を行う。

第Ⅱ章 調査内容及び方法

A県の防災教育の実践状況や教員及び児童生徒の認識に関する調査は、岩手日報社と岩手大学の合同により実施された。実施した全調査内容の一部である実践状況に関する調査結果については、鈴木･麦倉・菊地（2022）が報告している。この報告を踏まえ、本研究では、全調査のうち、防災に対する児童生徒及び教員の認識調査結果の分析を目的とする。

本研究に関する調査は2020年10月から11月に行われた。調査は岩手県内の抽出校を対象とし、調査紙を各校に郵送して教員や児童生徒に回答を求めた。

調査対象とした小学校や中学校及び高等学校の学校数及び児童生徒、教員数は表１のとおりである。

表１調査した校種、児童生徒数及び教員数

校　種	立地	学校数	児童生徒数	教員数
小学校	内陸	11	540	200
	沿岸	13	245	155
中学校	内陸	9	631	136
	沿岸	7	329	106
高等学校	内陸	5	419	152
	沿岸	12	793	322
合　計	内陸	25	1590	488
	沿岸	32	1367	583
全体合計		57	2957	1071

表２防災に関する調査内容内容（教員及び児童生徒）

① 災害に関する「学び・指導の機会」
② 災害時の避難に対する「児童生徒の校内での行動」
③ 災害への「危機意識」
④ 居住地の「災害発生のイメージ」
⑤ 災害時の避難に対する「児童生徒の校外での行動」
⑥ 災害に関する「防災等の知識」

さらに本研究で分析対象とした防災に関する調査内容は、表２に示した６項目である。防災に関するこれらの調査を、教員及び児童生徒に対して実施した。調査は、４：とても思う、３：すこし思う、２：あまり思わない、１：思わないの４件法で実施した。なお、数値データの分析は、清水（2016）によるHADを用いて実施した。

第Ⅲ章 防災に関する認識調査の結果

防災に関する認識調査の結果について、児童生徒と教員の認識の実態や差、及び校種、立地による違いを検討した。

1　児童生徒と教員の認識の違い

防災に対する６項目の調査結果について児童生徒と教員それぞれ、さらに全体の平均値を求めた。その上で全体の平均値の高い調査項目から棒グラフを配置したのが図１である。加えて、児童生徒と教員の認識の差についてｔ検定を用いて分析し、それぞれの平均値とｔ値やｐ値、効果量ｄを示したのが表３である。

各項目の全体平均値は、防災についての「学び・指導の機会」がもっとも高かった。続いて児童生徒と教員にはやや差があるものの、災害時の「児童生徒_校内行動」や「危機への意識」が続いた。さらに、「災害発生のイメージ」や「児童生徒_校外行動」が同程度となり、「防災等の知識」がもっとも低くなった。

次に児童生徒と教員の認識の違いをみていく。児童生徒と教員の平均値の違いとして、すべての調査項目で、教員の認識が高くなった。その中で差がもっとも大きかったのが「危機への意識」であり、逆にもっとも小さかったのが「災害発生のイメージ」であった。さらに、ｔ検定を実施したところ、認識の差が有意となったのは、６つの調査項目のうち、「危機への意識」や「児童生徒_校内行動」「防災等の知識」の３項目となった。このことから、防災に関する教員の指導や児童生徒の学びの機会等は同程度になったものの、児童生徒の校内での避難行動や危機への意識については、教員と児童生徒に差がみられた。さらに児童生徒及び教員とも災害へのイメージや校外での行動への認識はある程度持っているものの、防災等の知識は「すこし思う」と「あまり思わない」が同程度の割合となった。

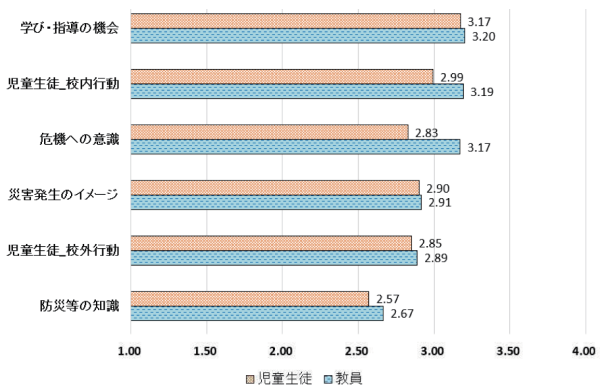

図１　　防災に対する認識（児童生徒、教員）

表３　防災に対する認識（児童生徒と教員）

分析結果 / 調査項目	平均値		分析結果		
	児童生徒	教員	ｔ値	p値	効果量ｄ
学び・指導の機会	3.17	3.20	−0.972	.331	− .033
児童生徒_校内行動	2.99	3.19	−8.630	.000**	− .269
危機への意識	2.83	3.17	−13.400	.000**	− .426
災害発生のイメージ	2.90	2.91	−0.527	.598	− .017
児童生徒_校外行動	2.85	2.89	−1.542	.123	− .047
防災等の知識	2.57	2.67	−3.798	.000**	− .129

**：１％　の危険率で有意差あり

以上のように防災に対する認識において、「学び・指導の機会」や「児童生徒_校内行動」等の認識が比較的高くなった。このことから児童生徒・教員とも防災に関する教育活動がある程度なされ、さらに児童生徒の避難行動ができると認識していることが分かった。しかし、「防災等の知識」については児童生徒と教員の多くが十分ではないとしており、課題といえる。さらに、「危機への意識」については、児童生徒と教員の認識の差が顕著であり、今後の指導において、危機への意識を確実に身につけさせることが必要であることが示唆される。

２　校種、立地による児童生徒の防災に対する認識の違い

防災に対する児童生徒の認識を、小学校や中学校、高等学校の校種や学校の立地として内陸部か沿岸部かを踏まえて検討する。分析の際、分散分析を用いる。

児童生徒を対象に行った防災に関する６項目の調査の結果について分散分析を実施し、

校種や立地の主効果及び交互作用の分析結果を示したのが表４である。分析結果から、主効果の内、校種に関しては６項目中４項目、立地についてはすべての項目、さらに交互作用については１項目のみが有意となった。

表４　防災に関する認識の調査結果の分散分析（児童生徒）

分析結果 / 調査項目	主効果の結果						交互作用の結果		
	校種			立地			校種×立地		単純効果の多重比較
	F 値	p 値	多重比較	F 値	p 値	多重比較	F 値	p 値	
学びの機会	97.472	.000**	小 >> 中 小 >> 高 中 >> 高	7.171	.007**	内>>沿	12.553	.000**	小：内＝沿 中：内＝沿 高：内>>沿
児童生徒_校内行動	15.586	.000**	小 >> 中 小 >> 高 中 ＝ 高	10.706	.001**	内<<沿	0.681	.506	－
危機への意識	17.509	.000**	小 >> 中 小 >> 高 中 ＝ 高	20.600	.000**	内<<沿	1.653	.192	－
災害発生のイメージ	0.260	.771	－	32.609	.000**	内<<沿	1.089	.337	－
児童生徒_校外行動	15.504	.000**	小 >> 中 小 >> 高 中 ＝ 高	9.138	.003**	内<<沿	1.698	.183	－
防災等の知識	1.378	.252	－	7.145	.008**	内<<沿	0.729	.482	－

※１　主効果、交互作用の結果　**：１％、　*：５％　の危険率で有意差あり
※２　多重比較の結果　>>：１％、>：５％　の危険率で有意差あり、＝：有意差なし

はじめに主効果について検討する。校種の違いについては、調査した６項目のうち、「学びの機会」や「危機への意識」等の４項目が有意となった。さらに多重比較を行ったところ、４項目すべてで小学校の児童の認識が中学校や高等学校の生徒よりも１％の危険率で有意に高かった。その中で「学びの機会」の認識については中学生の方が高校生よりも１％の危険率で有意に高かった。それ以外の３項目については中学生と高校生に有意な差はみられなかった。その一方、校種間において「災害発生のイメージ」と「防災等の知識」については、有意な差がみられなかった。

このことから、防災に関する認識については、全体として小学生の方が中学生や高校生と比較して高い傾向がみられた。よって防災に関する指導について、中学生や高校生と比較して小学生の学びの機会の確保とともに避難行動への意識や危機への意識が形成されているといえることが分かった。

次に学校の立地による違いである。調査した６項目すべてで有意差がみられたが、調査項目によって認識の大きさの傾向が異なった。具体的には、「学びの機会」の児童生徒の認識については、内陸の方が沿岸より高くなった。それ以外の「児童生徒_校内行動」や「危機への意識」等５項目については、沿岸に立地する学校の児童生徒の認識が高くなった。この結果から、内陸に立地している学校の児童生徒の方が防災に関する学びの機会があったとしていることが分かった。このことから推察されることとして、防災に関する授業について沿岸に立地する学校の教員が、何らからの自己規制をしている可能性がある。

さらに交互作用の結果について検討する。このことについては、調査項目「学びの機会」のみが有意となった。単純効果の分析結果として、小学生と中学生については、内陸、沿岸の立地による認識の違いはみられなかったが、高校生については内陸の方が有意に高かった。このように立地よる認識の差が校種によって異なっていた。このことから高校生

の「学びの機会」に関して、小・中学校については立地による認識の違いはほとんどないものの、内陸部の高校生のみが高くなっており認識の違いが明らかになった。

これらの分析結果から、防災に関する児童生徒の認識について次の事項が明らかになった。一つ目は、校種による認識の違いとして、多くの調査項目で小学生の認識が全体として高い傾向がみられたことである。認識調査の結果から、学びの機会や学校内外での避難行動、危機への意識については、小学生が高いという傾向がみられた。しかし、災害発生等の知識や発生のイメージについては、校種間の違いはみられなかった。このことは、小学校での防災に関する学びの機会が、中学校や高等学校と比べてあるとしており、小学生が学校内外の避難行動や危機への意識を高めることができていると考えられる。また、災害発生のイメージや防災等の知識について、校種間の違いがみられないことから、学校での学びの成果とともに、中学生や高校生については日常生活での様々な学びの効果が関係しているものと考えられる。

二つ目は、立地による認識の違いとして、学びの機会については内陸が高いものの、他の項目については沿岸の方が高くなったことである。調査項目の内、学びの機会に対する認識については、内陸部の児童生徒の方が高いとしており、学校における指導の実態を反映しているものと考えられる。他の項目である避難行動や災害発生、危機意識等に対する認識については、沿岸部の児童生徒の方が高く、立地を踏まえてより自分事としてとらえていると考えられる。

三つ目は、交互作用の結果において「学びの機会」のみが有意になったことである。分析の結果、「学びの機会」の認識について交互作用が１％の危険率で有意になり、単純効果の多重比較の結果として、小学生や中学生に立地による違いはみられなかったが、内陸の高校生のみが有意に高くなった。このことから、「学びの機会」に対して内陸の高校生の方がより機会があったとしていることが分かり、学校での指導の実態を反映しているものと考えられる。

以上の３点が児童生徒を対象に実施した防災に関する調査の分析結果から明らかになった事項である。

３　校種や立地を踏まえた教員の防災に対する認識の実態

教員の防災に対する６項目の調査について、児童生徒と同様の分析をした結果が表５である。分散分析による主効果については、校種についてはすべての項目、立地については５項目、さらに交互作用については１項目のみが有意となった。

はじめに主効果について検討する。校種の違いについては、調査した６項目すべてが有意となった。さらに「児童生徒_校外行動」が５％となったが、それ以外の５項目については１％の危険率で有意となった。続いて多重比較の結果を検討する。F値がもっとも大きくなった「指導の機会」については、小学校、中学校、高等学校の教員の順で認識が高くなっていた。さらに「児童生徒_校内行動」や「危機への意識」「災害発生のイメージ」「防災等の知識」の４項目については、小学校と中学校教員の認識に有意な差はみられなかったが、この両者は高等学校の教員の認識と比較して有意に高かった。加えて「児童生徒_校外行動」については、中学校教員が小学校教員と比較して有意に高かった以外は、小学校や中学校の教員と高等学校の教員間に有意な差はみられなかった。以上のように教員の認識と

して「児童生徒_校外行動」が小学校よりも中学校の認識が高かったが、それ以外の５項目については高等学校より小学校や中学校の教員の方が認識が高かった。

次に学校の立地による違いである。６つの調査項目のうち、「指導の機会」以外の「児童生徒_校内行動」や「危機への意識」等の５項目について、沿岸に立地する教員の認識が有意に高くなった。このことから沿岸に立地する小学校や中学校、高等学校の教員の方が防

表５　防災に対する認識に関する分散分析の結果一覧（教員）

分析結果 / 調査項目	主効果の結果						交互作用の結果		
	校種			立地			校種×立地		単純効果の多重比較
	F 値	p 値	多重比較	F 値	p 値	多重比較	F 値	p 値	
指導の機会	38.438	.000**	小 >> 中 小 >> 高 中 >> 高	2.509	.113	－	5.627	.004**	小：内＝沿 中：内<<沿 高：内＝沿
児童生徒_校内行動	8.613	.000**	小 ＝ 中 小 >> 高 中 >> 高	12.106	.001**	内 << 沿	2.641	.072	－
危機への意識	13.692	.000**	小 ＝ 中 小 >> 高 中 >> 高	13.114	.000**	内 << 沿	0.909	.403	－
災害発生のイメージ	5.674	.004**	小 ＝ 中 小 >> 高 中 > 高	30.324	.000**	内 << 沿	0.159	.853	－
児童生徒_校外行動	3.431	.033*	小 < 中 小 ＝ 高 中 ＝ 高	18.049	.000**	内 << 沿	1.613	.200	－
防災等の知識	24.821	.000**	小 ＝ 中 小 >> 高 中 >> 高	24.467	.000**	内 << 沿	0.622	.537	－

※１　主効果、交互作用の結果　**：１％、 *：５％　の危険率で有意差あり
※２　多重比較の結果　>>：１％、>：５％　の危険率で有意差あり、＝：有意差なし

災等の知識や災害発生のイメージ等教員自身の防災に関する認識とともに、児童生徒の避難行動に対しても沿岸の方が意識が高いととらえていることが分かった。

交互作用については、「指導の機会」のみが有意となった。校種の単純効果の結果は、小学校や高等学校の教員と比べて中学校の教員の方が有意に認識が高かった。このことから、中学校の教員は他の校種と比較して、より積極的に防災に関する指導をしていると認識していることが分かった。

以上の分析結果のまとめ及び考察を行う。一つ目は、教員の校種により防災に対する認識の違いがみられたことである。「指導の機会」については、小学校の教員の方が認識が高かくなった。しかし、「児童生徒_校外行動」以外の項目においては、高等学校の教員と比較して小・中学校の教員の認識が高くなり、さらに小・中学校教員の両者には、「指導の機会」以外でほぼ同様の傾向がみられることが分かった。このことから、校種により防災に対する教員の認識が異なることが分かった。

二つ目は、学校の立地との関わりとして、「指導の機会」を除く５項目で沿岸部の教員の認識が有意に高くなったことである。このことから、沿岸部の教員の方が、児童生徒の学校内外の避難行動や自己の災害や危機への意識が高いとしていることが分かった。一方、「指導の機会」については立地について教員の認識に有意な差はみられなかった。このことから、教員全体としては立地による指導意識について差がないことが分かった。

三つ目として、交互作用の結果から、「指導の機会」のみが有意となったことである。単純効果の多重比較の結果として、小学校や高等学校の教員には認識の差がみられなかっ

たが、中学校の教員は有意に高かった。このことから、中学校については、内陸の教員と比較して沿岸の教員の方が「指導の機会」が多いと認識していることが明らかになった。

4 校種や立地を踏まえた児童生徒及び教員の防災に対する認識の違い

児童生徒及び教員の防災に対する認識調査について、調査対象や校種、立地による分析結果を一覧表で示したのが表６である。防災に関する各項目の認識として、有意差の有無の違いはあるものの、児童生徒に対してすべての調査項目で教員の認識が高くなった。調査対象とした６項目の内、有意な差がみられた項目は、「児童生徒_校内行動」や「危機への意識」「防災等の知識」の３項目であった。それ以外の３項目については有意差がみられず、教員と児童生徒の認識の差がほとんどないことが分かった。次に校種による違いとしては、児童生徒と教員の認識が一致する項目や、教員のみに差がみられる項目、さらに認識の差はあるが傾向が異なる項目がみられた。立地による認識の違いについては、「学び・指導の機会」の１項目を除いた他の５項目で児童生徒と教員の両者で沿岸の方が有意に高いという結果になった。「学び・指導の機会」については、内陸の児童生徒の認識が有意に高くなったが、教員に有意な差はみられなかった。また、交互作用については、児童生

表６　防災に対する認識に関する分散分析の結果一覧（児童生徒及び教員の比較）

分析結果／調査項目	t 検定の結果		分散分析の結果					
	児童生徒と教員全体の比較		校　種 分散分析：多重比較		立　地 分散分析：多重比較		交互作用の単純効果	
	t 値	p値	児童生徒	教員	児童生徒	教員	児童生徒	教員
学び・指導の機会	−0.972	.331	小 >> 中高 中 >> 高	小 >> 中高 中 >> 高	内 >> 沿	−	小：内＝沿 中：内＝沿 高：内>>沿	小：内＝沿 中：内<<沿 高：内＝沿
児童生徒_校内行動	−8.630	.000**	小 >> 中高 中 ＝ 高	小 ＝ 中 中 >> 高	内 << 沿	内 << 沿	−	−
危機への意識	−13.400	.000**	小 >> 中高 中 ＝ 高	小 ＝ 中 中 >> 高	内 << 沿	内 << 沿	−	−
災害発生のイメージ	−0.527	.598	−	小 ＝ 中 中 > 高	内 << 沿	内 << 沿	−	−
児童生徒_校外行動	−1.542	.123	小 >> 中高 中 ＝ 高	小 < 中 中 ＝ 高	内 << 沿	内 << 沿	−	−
防災等の知識	−3.798	.000**	−	小 ＝ 中 中 >> 高	内 << 沿	内 << 沿	−	−

※１　主効果、交互作用の結果　**：１％、*：５％　の危険率で有意差あり
※２　多重比較の結果　>>：１％、>：５％　の危険率で有意差あり、＝：有意差なし

徒及び教員とも「学び・指導の機会」のみが有意となった。加えて、単純効果の結果として児童生徒は内陸の高校生、教員については沿岸の中学校教員が有意に高かった。

これらの結果から、危機意識や校内での避難行動、防災の知識等の認識は、児童生徒より教員の方が高いことが分かった。さらに、校種による認識の違いとして、児童生徒は災害発生のイメージや防災の知識については、校種による違いはないものの、それ以外は高校生と比べて小学生や中学生の認識が高くなった。教員については、児童生徒の校外における避難行動の認識として中学生が小学生と比較して高くなった。加えて学び・指導の機会は小・中学校、それ以外の調査項目が小学校と中学校が高校の教員より高くなり、校種による認識の違いが明らかになった。立地については、学び・指導の機会が児童生徒について内陸が高い以外、他の項目では児童生徒、教員とも沿岸の認識が高くなった。加えて、

この項目は校種と立地については交互作用が有意となり、児童生徒は高校生、教員については中学校で認識が他の校種と異なっていた。

以上の調査結果の分析から、次の４点が考察される。第一は児童生徒と教員の防災に対する認識の違いである。両者の認識は、特に「危機への意識」で異なっており児童生徒と比べて、教員がより強く認識していることが分かった。さらに「児童生徒_校内行動」や「防災等の知識」についても教員の認識が高く差は有意となっている。しかし、実際の児童生徒の校内における避難行動の実態をどの程度反映しているのかは、不明である。

第二に、校種による違いである。分散分析の結果、教員はすべての調査項目で有意となったが、児童生徒は４項目でとどまった。さらに児童生徒と教員が同様の傾向を示す項目があったが、全体としての傾向は異なっていた。具体的には児童生徒は小学校が中学校や高等学校よりも認識が高い傾向がみられたが、教員では小学校と中学校の教員は同様の認識の傾向を示し、さらに、両者の認識は高等学校の教員よりも高くなっていた。このことから小学校における防災教育は、教員の意図と児童の受け取りがより整合しているが、中学校においては学習の成果を生徒が十分に受け止めていない傾向があると考えられる。

第三に、立地による違いである。「学び・学習の機会」で児童生徒と教員に認識の違いがみられるものの、他の５項目すべてで沿岸部の方が有意に高くなった。沿岸部の児童生徒や教員の認識が高いことから、実際の立地条件が両者の危機意識を高めることにつながっていると考えられる。

第四に、校種と立地の交互作用の結果である。児童生徒と教員ともに、「学び・指導の機会」のみが有意となった。しかし、単純効果の結果が異なっており児童生徒の場合は高校生、教員の場合は中学校の教員の認識が有意に高くなる等認識の傾向が異なっていた。このことから、「学び･指導の機会」に関して、沿岸と内陸の立地及び校種の違いにおいて、教員による指導と児童生徒の認識に違いがあることが明らかになった。このことは、教員の指導への思いと児童生徒の受け止めに差があることを示していると考えられる。

以上が、校種及び立地を踏まえた児童生徒と教員の認識の違いから考察される事項である。

第Ⅳ章 結果のまとめ

本研究の目的は、東日本大震災の被災県であるＡ県における児童生徒と教員の防災意識の実態と課題を検討することであった。このことを踏まえ、以下に本研究の成果、及びまとめを示す。

第一は、防災に対する児童生徒及び教員の認識の違いを明らかにしたことである。防災に対する調査結果の分析から、「学び・指導の機会」や「児童生徒_校内行動」等の認識が比較的高くなっていた。このことから児童生徒・教員とも防災に関する教育活動がある程度なされ、さらに児童生徒の避難行動ができると認識していることが分かった。しかし、「危機への意識」については、児童生徒と教員の認識の差が顕著であり、今後の指導において、児童生徒に対して危機意識を確実に認識させていくことが必要であることが示唆される。

第二は、校種、立地による児童生徒の防災に対する認識の違いを明らかにしたことである。具体的な内容の一つ目は、小学校や中学校等の校種による認識の違いとして、多くの

調査項目で小学生の認識が全体としては高い傾向がみられたことである。調査結果の分析から、学びの機会や学校内外での避難行動、危機への意識等多くの項目において、小学生が高いという傾向がみられた。しかし、災害発生等の知識や発生のイメージについては、校種間の違いはみられなかった。このことの背景として、児童生徒に対する調査結果から小学校での防災に関する学びの機会が中学校や高等学校と比べて多くあるとしており、このことにより学校内外の避難行動や危機への意識を高めることができていると考えられる。その一方、災害発生のイメージや防災等の知識については校種間の違いがみられないことから、学校での学びの成果に加えて中学生や高校生については日常生活での様々な学びの効果が関係しているものと考えられる。今後の防災等の指導において学校内外での学びを考慮した上で、指導していくことが必要となる。二つ目は、立地による認識の違いである。このことに関して、学びの機会については内陸の児童生徒の認識が高いものの、他の項目については沿岸の方が高くなった。調査項目の内、学びの機会に対する認識については、内陸部の児童生徒の方が高いとしており、学校における指導の実態を反映しているものと考えられる。他の項目である避難行動や災害発生、危機意識等に対する認識については、沿岸部の児童生徒の方が高く、立地を踏まえそれぞれの児童生徒が災害を自分事としてとらえていることが分かった。三つ目は、交互作用の結果において「学びの機会」のみが有意になったことである。分析の結果、「学びの機会」の認識について交互作用が有意になり、単純効果に関する校種の多重比較の結果として小学生や中学生に立地による違いはみられなかったが、内陸の高校生のみが有意に高くなっていた。このことから、「学びの機会」に対して内陸の高校生の方がより機会があったとしていることが分かり、学校での指導の実態を反映しているものと考えられる。以上が児童生徒への防災に関する調査の分析結果から明らかになった事項である。

第三は教員の防災に対する認識の実態を明らかにしたことである。具体的な内容の一つ目は、教員の校種により防災に対する認識の違いがみられたことである。「指導の機会」については、小学校の教員の方が認識が高くなった。しかし、「児童生徒_校外行動」以外の項目については、高等学校の教員と比較して小・中学校の教員の認識が高くなり、さらに両者は「指導の機会」以外についてほぼ同様の傾向がみられた。このことから、校種により防災に対する教員の認識が異なることが分かった。二つ目は、学校の立地との関わりとして、「指導の機会」を除く５項目で沿岸部の教員の認識が有意に高くなったことである。このことから、沿岸部の教員の方が、児童生徒の学校内外の避難行動や自己の災害や危機への意識が高いとしていることが分かった。一方、「指導の機会」については立地について教員の認識に有意な差はみられなかった。このことから、教員全体としては立地による指導意識の差がないことが分かった。三つ目として、交互作用の結果から、「指導の機会」のみが有意となった。単純効果の多重比較の結果として、小学校や高等学校の教員には認識の差がみられなかったが、中学校の教員は有意に高かった。このことから、中学校については、内陸の教員と比較して沿岸の教員の方が指導の機会が多いと認識していることが明らかになった。このことを踏まえると、高校の教員の防災に関する指導の充実が求められることが明らかになった。

第四は、校種や立地を踏まえた児童生徒及び教員の防災に対する認識の違いについてである。一つ目は児童生徒と教員の防災に対する認識の違いとして、「危機への意識」で

認識の違いが大きくなっており、児童生徒と比べて教員がより強く認識していることが分かった。さらに「児童生徒_校内行動」や「防災等の知識」についても教員の認識が高く認識の差は有意となっていた。しかし、実際の児童生徒の校内での避難行動の実態をどの程度反映しているのかは、不明である。二つ目は、校種による違いである。分散分析の結果、教員はすべての調査項目で有意となったが､児童生徒は４項目にとどまった。さらに児童･生徒と教員が同様の傾向を示す項目があったが、全体としての傾向は異なっていた。具体的には児童・生徒は小学校が中学校や高等学校よりも認識が高い傾向がみられたが、教員では小学校と中学校の教員は同様の認識の傾向を示し、さらに、両者の認識は高等学校の教員よりも高くなっていた。このことから小学校における防災教育は、教員の意図と児童の受け取りがよりマッチしているが、中学校においては学習の成果を生徒が十分に受け止めていない傾向があると考えられる。三つ目は立地による違いである。「学び・学習の機会」で児童生徒と教員に認識の違いがみられるものの、他の５項目すべてで沿岸部の方が有意に高くなった。沿岸部の児童児童生徒や教員の認識が高いことから、実際の立地条件が両者の危機意識を高めることにつながっていると考えられる。四つ目は校種と立地の交互作用の結果である。児童生徒と教員ともに、「学び・指導の機会」のみが有意となった。しかし、単純効果の結果が異なっており児童生徒の場合は高校生、教員の場合は中学校の教員の認識が有意に高くなる等認識の傾向が異なっていた。このことから、「学び・指導の機会」に関して、沿岸と内陸の立地及び校種の違いにおいて、教員による指導と児童生徒の認識に違いがあることが明らかになった。このことは、教員の指導への思いと児童生徒の受け止めに差があることを示していると考えられる。今後、児童生徒と教員の認識の違いを少なくするような指導が求められる。

以上が、校種及び立地を踏まえた児童生徒と教員の認識の違いから考察される事項である。

Ⅴ　おわりに

本研究によって、防災に対する児童生徒及び教員の認識の実態及び指導される側と指導する側の認識の違いを検討することができた。さらに児童生徒及び教員の小学校や中学校、高等学校の校種による認識の違いや沿岸部及び内陸部の立地による違い等を検討し、実態を明らかにした上で、今後の防災教育の在り方を検討することができた。

ただし、本研究で検討した児童生徒及び教員の認識は、防災に関する６項目と限定された内容に過ぎない。防災に関する事項は、災害時の避難において身につけるべき知識理解であったり、行動、さらに判断力等であったりと多岐に及ぶ。本研究ではその一部を検討したに過ぎない。今後、さらに他の観点からの調査、分析を進めることにより、防災教育の実態を明らかにするとともに、今後の指導の在り方を検討していきたい。

【引用・参考文献】

遠藤貞悟「宮城県の防災・減災教育の取組と今後の推進策」（『安全教育学研究「東日本大震災10周年特集

号」』2021）27-34
小松山浩樹「いわての復興教育」（『安全教育学研究「東日本大震災10周年特集号」』2021）21-26
佐々木良一・鈴木久米男・佐藤進「中学校における復興教育の現状と課題：「いわての復興教育」の現状を踏まえた教育課程の提案」（『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』 6、2022）117-132
清水裕士「フリーの統計分析ソフト HAD:機能の紹介と統計学習･教育、研究実践における利用方法の提案」（『メディア・情報・コミュニケーション研究』1、2016）59-73
鈴木久米男・麦倉 哲・菊地 洋「いわての復興教育の実践状況に関する現状と課題　－小学校や中学校、高等学校への調査を踏まえて－」（『岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究センター研究紀要』2、2022)27-38
鈴木久米男「児童・生徒と教員の学校の危機等に対する認識の実態 : A県における小学校や中学校，高等学校における調査に基づいて」（『岩手大学教育学部 研究年報』80、2021）15-27
鈴木久米男・佐藤進・多田英史他「児童・生徒の学校事故等への認識及び対応のための資質能力に対する認識の実態 －A県内の小学校、中学校、高等学校、特別支援学校への調査に基づいて－」（『岩手大学教育学研究科研究年報』4、2020）1-11
三上浩永・鈴木久米男・高橋和夫・森本晋也「高等学校における『いわての復興教育』－実態調査で知り得た課題からの一提案－」（『岩手大学教育学研究科研究年報』3、2019）65-78
森晴美「災害時に必要とされる教員や保育士の資質能力とは　―熊本地震被災地での教員・保育士の取り組みを見つめて―」（『神戸海星女子学院大学研究紀要』55、2017）69-78

岩手大学教育学部研究年報　第82巻（2023. 3）65 ～ 76

１人１台端末時代の算数・数学指導におけるICT活用の可能性と課題

－児童・生徒への質問紙調査の分析を通して－

中　村　好　則*　・　佐　藤　寿　仁*　・　山　本　　奨**　・　立　花　佳　帆***

（2022年9月13日受付，2023年1月20日受理）

第１章　研究の背景

2021年1月に中央教育審議会から「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申）」が公表された（中央教育審議会2021）。その中では，「全ての子供たちの可能性を引き出し，個別最適な学びと協働的な学びを実現するためには，ICTは必要不可欠であること」と「これまでの実践とICTとを最適に組み合わせることで，様々な課題を解決し，教育の質の向上につなげていくこと」が述べられている。さらに，GIGAスクール構想の実現に向けて各学校への１人１台端末と高速大容量ネットワークの整備の動きも加速し，2021年4月から9月にかけて多くの学校でその環境が整った。算数・数学指導においても，ICTを有効に活用し，「個別最適な学び」と「協働的な学び」を実現し，教育の質を向上することが求められている。しかし，実際には，算数・数学指導においてICTはあまり活用が進んでいるとは言えない状況にある。例えば，OECD（経済協力開発機構）の生徒の学習到達度調査（PISA2018）においては，「数学の授業で１週間のうち，教室の授業でデジタル機器を使う時間」は，他の参加国に比べ最も低く，「週に30分未満」と「週に30分以上１時間未満」「週に１時間以上」とそれぞれ答えた生徒を合わせても，その割合はわずか7.8%で，国語（14.0%）や理科（19.0%）と比べても低いのが現状である（国立教育政策研究所2019）。しかし，一方では小学校では2020年より，中学校では2021年より新し学習指導要領が実施され，小学校学習指導要領解説算数編では「数量や図形についての感覚を豊かにしたり，表やグラフを用いて表現する力を高めたりするなどのために，必要な場面においてコンピュータなどを適切に活用すること（文部科学省2018，p.329）」を，中学校学習指導要領解説数学編において「各領域の指導に当たっては，必要に応じ，そろばんや電卓，コンピュータ，情報通信ネットワークなどの情報手段を適切に活用し，学習の効果を高めること（文

＊　　岩手大学教育学部
＊＊　　岩手大学大学院教育学研究科
＊＊＊　一関市立大東中学校

部科学省2018，p.167)」とあり（下線は筆者，以下同様），算数・数学指導では，必要に応じて，適切にICTを活用することが求められている。

このような児童・生徒1人1台端末の環境整備が算数・数学の指導にどのような影響を与えているのかを検討した研究は中村・立花・山本（2021）以外はあまり見られない。中村・立花・山本（2021）では，研究指定校の中学校生徒への質問紙調査を実施・分析し，中学校へのICT環境導入初期の数学指導におけるICT活用の可能性と課題を考察した。その結果，ICT環境導入初期の数学指導におけるICT活用の可能性と課題として，『ICTへの興味』はある程度高いが，それに比べて『数学への興味』は低く，『ICTへの興味』を生かして『数学への興味』を高めるような指導を行うことが必要であること，②『数学の実用性』と『ICTの実用性』は低くはないが，その指導には課題が示唆され，『数学の実用性』と『ICTの実用性』を意図した学習内容や活用するソフトウェアの検討が必要であること，③『ICTへの姿勢』は事前と事後で有意な差は見られなかったが，『数学への姿勢』は事後において有意に低下しており，『数学への姿勢』に配慮した指導が重要であることなどが示唆された。しかし，中村・立花・山本（2021）では，研究対象となった中学校では1クラス分の端末が整備され，生徒1人1台で使えるものの，1クラス分の端末を学校全体で共有しなければならず，端末をいつでも使える状況にはなく，本当の意味での1人1台端末の整備ではなかった。そこで，本研究では，調査対象に小学校も加え，児童・生徒1人1台の端末の導入前の9月と導入後の12月に質問紙調査を行い，その結果を分析することを通して，1人1台端末時代の算数・数学指導におけるICT活用の可能性と課題を考察することとした。

第2章　研究の目的

本研究の目的は，1人1台端末と大容量高速通信ネットワークが整備された小中学校を対象に質問紙調査を行い，1人1台端末時代の算数・数学指導におけるICT活用の可能性と課題を考察し指導への示唆を得ることである。

第3章　研究の方法

1) 質問紙調査による分析

本研究では，児童・生徒を対象に質問紙調査を行う。質問紙調査は，算数・数学に関する意識（以下では，算数数学意識）とICT活用に関する意識（以下では，ICT活用意識）の2種類について問うものである。その結果を以下の手順により分析する。

(1)　算数数学意識及びICT活用意識の構造と尺度化を検討する（第4.5節，第4.6節）。
(2)　ICT活用意識が算数数学意識に及ぼす影響を検討する（第4.7節）。
(3)　1人1台の端末の導入前と導入後の算数数学意識とICT活用意識の変化の分析を行う（第4.8節，第4.9節）。

また，これらの結果と質問紙調査の自由記述の内容をもとに1人1台端末時代の算数・数学指導におけるICT活用の可能性と課題を考察する。

2) 調査時期

事前調査は1人1台端末の導入前の2021年9月上旬に，事後調査は1人1台端末の導入後の2021年12月下旬に実施する。調査対象校は，2020年4月より「いわて学びの改革研究事業」の研究指定を受け，2020年度には1クラス分（約40台）の端末と高速通信ネットワーク（WiFi接続又はLTE接続）が配備された。それに加えて，GIGAスクール構想により所在する自治体により2021年9月上旬に1人1台の端末と大容量高速通信ネットワーク（WiFi接続）が配備された。事前調査を実施した時期は，1人1台の端末の授業での活用はまだ始まっていない。事後調査を実施した時期は1人1台端末での活用を開始してから約4か月が経過している。

3) 調査対象

2020年と2021年に「いわて学びの改革研究事業」の研究指定を受けた以下の小中学校を調査対象とした。

(1) 調査対象の小学校

公立小学校A校　5，6年生，5年33名，6年31名　計64名
公立小学校B校　5，6年生，5年42名，6年48名　計90名
小学校　合計　154名

(2) 調査対象の中学校

公立中学校C校　1から3年生，1年57名，2年57名，3年59名　計173名
公立中学校D校　1から3年生，1年73名，2年68名，3年50名　計191名
中学校　合計　364名

4) 調査手続き

Google Formによる回答を依頼し，それぞれ決められた期間内に回答をする。ただし，1人1台の端末が使えない場合（特に事前調査）やネットワーク環境によってはGoogle Formへの接続に制限がある場合を想定し，質問紙調査用紙での回答も準備した。

5) 質問紙調査の内容

(1) 算数数学意識に関する質問紙調査の内容

児童・生徒の算数・数学に関する意識について以下の11項目について調査する。質問紙調査の質問項目の内容については，「いわての学びの改革研究事業」の担当指導主事と協議して決定した。回答は「当てはまる」「やや当てはまる」「どちらとも言えない」「あまり当てはまらない」「当てはまらない」の5段階で行うものである。

① 算数（数学）は好きだ。
② 算数（数学）の授業は楽しい。
③ 算数（数学）は得意である。
④ 算数（数学）の授業の内容はよく分かる。

⑤ 算数（数学）で学習したことは，将来，社会に出たときにでも役に立つと思う。
⑥ 算数（数学）で学習したことは，普段の生活の中でも利用できる。
⑦ これからも算数（数学）の学習に取り組みたいと思っている。
⑧ 算数（数学）の授業に積極的に参加している。
⑨ 算数（数学）の学習に力を入れている。
⑩ 算数（数学）の授業で，問題の解き方や考え方を学級の友達に伝えている方である。
⑪ 算数（数学）の授業で，学級の友達が話している問題の解き方や考え方がよく分かる。

(2) ICT活用意識に関する質問紙調査の内容

児童・生徒のICTに関する意識について以下の13項目について調査する。質問紙調査の質問項目については，「いわての学びの改革研究事業」の担当指導主事と協議して決定した。回答は「当てはまる」「やや当てはまる」「どちらとも言えない」「あまり当てはまらない」「当てはまらない」の5段階で行うものである。

① パソコンやタブレットなどを操作するのは簡単である。
② パソコンやタブレットなどを操作するのは好きである。
③ 授業の中でパソコンやタブレットなどを使うのは，好きである。
④ 授業の中でパソコンやタブレットなどを使うのは，楽しい。
⑤ 授業の中でパソコンやタブレットなどを使うのは，得意である。
⑥ 授業の中でパソコンやタブレットを使うと，学習内容が分かりやすくなる。
⑦ 学習のためにパソコンやタブレットなどを使うのは，将来，社会に出たとき役に立つと思う。
⑧ パソコンやタブレットなどを使う授業に参加することで，普段の生活の中でも利用できる。
⑨ パソコンやタブレットなどを使う授業に，これからも参加したいと思う。
⑩ パソコンやタブレットなどを使う授業に，積極的に参加している。
⑪ パソコンやタブレットなどを使う授業に力を入れている。
⑫ パソコンやタブレットなどを使う授業では，自分の考えを積極的に学級の友達に伝えている方である。
⑬ 授業の中でパソコンやタブレットなどを使うと，学級の友達の考え方がよく分かる。

(3) 質問紙調査の自由記述

質問紙調査の自由記述は，事前と事後共に「算数（数学）の授業に，パソコンやタブレットなどを利用することについて，自分の考えを自由に書いてください」と問うものである。

第4章　結果と考察

1) 対象校のICT活用の取り組み

対象校には，「いわて学びの改革研究事業」で2020年にiPadが，GIGAスクール構想で2021年にChromebook又はWindows Tabletが配備された。算数・数学の指導で使用する主なアプリは，2020年よりロイロノートスクール（以下，ロイロノート），Qubenaが使用可能であり，中学校ではそれらに加えて，GeoGebra，SGRAPA等が活用された。

2) 小学校でのICT活用事例（2021年11月）

（1）**対象学年：**第6学年

（2）**単元名：**「データの特徴を調べて判断しよう」

（3）**学習内容とICTの活用場面**

本時の目標は，データを批判的に考察した結果を表現し伝え合うことで，統計的な問題解決のよさに気付くことができることである。そのために，グループで考察した結果をロイロノートで共有し発表する場面を設定した。ドットプロット，度数分布表，ヒストグラムなどをノートに手書きしたものをロイロノートの写真カードにし，それらをロイロノートで共有する。授業では「中学生になっても困らない家庭学習の習慣をつけるにはどうしたらよいか」という問題設定をし，各グループが統計的な解決の過程にしたがって取り組み，グループごとに家庭学習の習慣を提案し，その妥当性を考えることが授業で行われた。このように小学校算数でのICT活用は，探究した結果はノートに記入し，個人やグループでの考えや解法を写真に撮って共有し，議論する授業が多く行われた。

この事例の授業以外にも，カメラ機能を使って，身近にある図形を撮影し，授業で活用するなどの活用が行われた。また，教科書に付属するデジタルコンテンツの活用も見られた。

3) 中学校でのICT活用事例（2021年11月）

（1）**対象学年：**第3学年

（2）**単元名：**「中点連結定理の応用」

（3）**学習内容とICTの活用場面**

四角形の4つの辺の中点を結んでできる四角形について，Geogebraで探究する授業であった。Geogebraで作成された四角形を動かし，4つの辺の中点を結んでできる四角形がどのような形になるかを探究する授業であった。まずは個人で探究し，できた図形を写真に撮って，ロイロノートで共有する。その後，できた図形がそのような図形になる根拠を議論するものである。このように中学校数学でのICT活用は，数学用のアプリで探究し，その結果をロイロノートやGoogle Classroomで共有し議論するものであった。

この事例の授業以外にも，データの活用の領域では，統計用のグラフ作成アプリSGRAPAでヒストグラムや箱ひげ図等を作成し，それを共有する授業が行われた。

4) 質問紙調査結果の分析対象

調査対象の小学生154名，中学生364名のうち，事前調査と事後調査の両方に回答した児童・生徒（小学生144名93.5%，中学生315名86.5%）を分析対象とした。

5) 算数数学意識の尺度の作成

算数数学意識の暫定尺度の11項目について，校種別に因子分析（最尤法）を行ったところ同一の因子構造が認められたのでこれらを併せて分析することとした。その結果，第1因子の寄与率は60.446％であり，1因子構造だと判断された。そこで11項目を足し上げる尺度の作成を試みクロンバックのα係数を求めたところα=.932であった。当該項目と他の10項目の合計との相関はいずれも.500以上であり問題となるものはなかった。これらにより，内的整合性は確認された。ここで作成された算数数学意識尺度は，55 ～ 11点で分布し，その点が高いほど算数数学意識が高いことを示すものである。

6）ICT活用意識の尺度の作成

ICT活用意識の暫定尺度の13項目について，校種別に因子分析（最尤法）を行ったところ同一の因子構造が認められたのでこれらを併せて分析することとした。その結果，第1因子の寄与率は52.109％であり，1因子構造だと判断された。そこで13項目を足し上げる尺度の作成を試みクロンバックのα係数を求めたところα=.916であった。当該項目と他の12項目の合計との相関はいずれも.500以上であり問題となるものはなかった。これらにより，内的整合性は確認された。ここで作成されたICT活用意識尺度は，65 ～ 13点で分布し，その点が高いほどICT活用意識が高いことを示すものである。

7）ICT活用意識が算数数学意識に与える影響

ICT活用意識が算数数学意識に与える影響を検討するために，校種ごと・測定時期ごとに，ICT活用意識を独立変数，算数数学意識を従属変数とする回帰分析を行った。いずれの分析でも回帰式は有意であり，各標準偏回帰係数は表1のとおりであった。小中学校共に，ICT活用意識が高い児童・生徒ほど算数数学意識が高いと言える。

また，小学校においては，ICTを導入した9月よりもICTをある程度使用した12月の方が，ICT活用意識が算数数学意識に影響していることが分かる（図1）。小学校では，ICT活用意識が高い児童ほど，ICTを有効に活用し，共有した考え方や解答，図形やグラフなどの視覚的な情報などを参照し，算数の理解を支援でき算数数学意識の向上につながったことが考えられる。

中学校においては，小学校とは逆に，ICT導入期の9月の方が，ICT活用意識が算数数学意識に影響している（図1）。中学校数学の学習内容が小学校よりも論理的・抽象的であるため，最初はICT活用意識の影響が大きいが，ICT活用が当たり前になるとICT活用意識が算数数学意識に与える影響が小さくなってくることが考えられる。このことについてはさらに長期的な調査検討が必要である。

表1　ICT活用意識が算数数学意識に与える影響（標準偏回帰係数）

	9月	12月
小学生	0.171 *	0.359 **
中学生	0.389 **	0.299 **

*<.05　**<.01

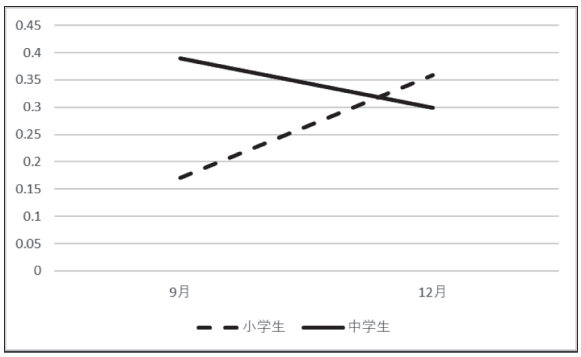

図1　ICT活用意識が算数数学意識に与える影響

8) 算数数学意識の変化

算数数学意識の変化を検討するために，これについて校種×時期の２×２の混合計画の分散分析を行うこととした。各条件の平均と標準偏差を表２に示した。

表2　算数数学意識の変化

		9月		12月	
	N	平均	標準偏差	平均	票準偏差
小学生	144	23.236	*9.363*	24.229	*9.636*
中学生	315	23.762	*9.489*	25.086	*9.675*

*<.05　**<.01

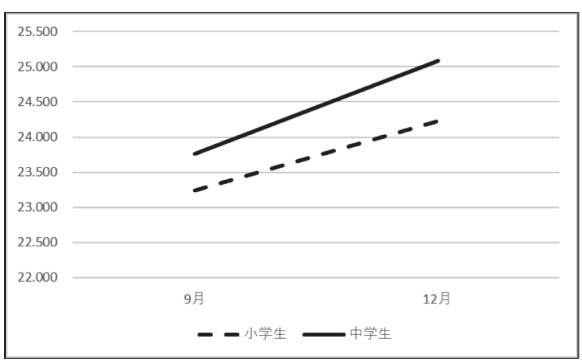

図2　算数数学意識の変化

分析の結果，時期要因が有意であり（F（1, 457）=12.78, p<.01, η P2=0.0272），9月よ

りも12月の方が高かった（図2）。校種要因は有意ではなかった。但し有意であった時期要因も，その効果量は小さいものであった。

算数数学意識は，小中学校共に時期要因が効果量は小さいものの有意に高かったことから，約4か月と短い期間ではあったが，算数数学意識が高くなったと言える。それはもちろんICTを活用した授業を導入しただけの影響とは言い切ることができないが，少なくともICTを活用した授業を行うことで，算数数学意識を低下させることはないともみることができる。

9）ICT活用意識の変化

ICT活用意識の変化を検討するために，これについて校種×時期の２×２の混合計画の分散分析を行うこととした。各条件の平均と標準偏差を表3に示した。分析の結果，交互作用が有意であったので（F（1, 457）=4.51, p<.05, η P2=0.0098），水準ごとの単純主効果を検討することとした。その結果（図3），9月における校種要因も（F（1, 457）=20.29, p<.01），12月における校種要因も（F（1, 457）=7.33, p<.01）有意であり，小学生よりも中学生の方が高かった。また，小学生における時期要因は有意で（F（1, 457）=7.35, p<.01），9月よりも12月の方が高かった。中学生における時期要因は有意ではなかった。但し有意であった交互作用も，また校種要因と時期要因も，その効果量は小さいものであった。

9月も12月も小学校より中学校の方が，ICT活用意識が効果量は小さいものの有意に高かった。このことは，小学校よりも中学校の方がICT活用への期待感や授業でICT機器を使う場面が多いこと，授業で使用するアプリも増えており多様な活用をしていることなどが考えられる。

小学校は，ICT活用意識は効果量は小さいものの9月よりも12月の方が有意に高く，ICT活用意識が事前と事後で向上したと言える。このことは，中学校よりも小学校の方が事前調査のときはICTを活用する機会は少なかったことが考えられ，徐々にICT活用していく中で，ICT活用意識が向上したものと考えられる。

一方で，中学校は，9月と12月では有意な差はなかった。このことは，中学校の生徒は事前調査前からICTを活用する機会も多く，9月の段階からすでにICT活用意識はある程度高かったことが考えられる。

表3　ICT活用意識の変化

		9月		12月	
	N	平均	標準偏差	平均	標準偏差
小学生	144	18.493	*6.203*	19.785	*6.678*
中学生	315	22.044	*8.458*	21.905	*8.220*

*<.05　**<.01

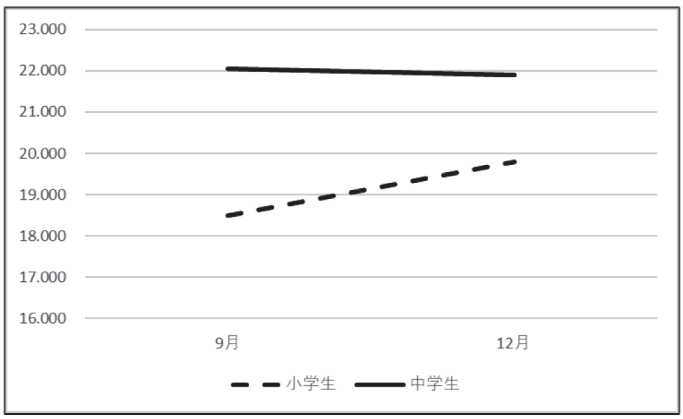

図3　ICT活用意識の変化

10) 自由記述の結果

質問紙調査の自由記述の主な結果は，表4と表5のとおりである。小学校算数では，事前事後共に，自分の考えや他の児童の考えが共有できて知ることができること（C12，C13，C17，C19，C23，C24）や，楽しさや分かりやすさにつながること（C11，C14，C15，C16，C21，C26）などの肯定的な記述が多く見られた。一方で，黒板やノートを使った従来型の授業の方が良いという否定的な記述（C18，C21，C27）も見られ，ICTを活用する場面や活用の方法については今後も検討が必要である。

中学校数学では，自分の考えや他の生徒の考えが共有できること（S11，S12，S15）や図形やグラフでの利用（S12, S21），学習履歴の活用（S24）などの肯定的な記述が見られた。小学校算数よりもICT活用の仕方が数学用アプリ等に広がっているためと考えられる。一方で，否定的な記述（S13，S14，S16，S22，S23，S25，S26）が小学校よりも多く見られた。ICTを活用する意義が見出せないという生徒（S14，S25）もおり，ICTを活用する意義を理解できるような指導が必要である。また，ICTを活用することで時間が無駄になるという生徒（S22，S26）がいることから，ICTの活用の方法の検討が必要である。

表4　小学校の主な自由記述

小学校の主な自由記述（原文のまま記載）
事前調査（9月）
C11：パソコンやタブレットなどを利用すると、楽しいし、分かりやすい（小5）。
C12：自分以外の回答がわかる（小5）。
C13：図形のときに友達がかいたことなどをみんながみれたり、ロイロノートでみんなの意見が見れたり、調べ学習したりできるからいい（小5）。
C14：算数が苦手な人でもパソコンやタブレットをつかうことで少し分かるかもしれないから、これからもつかっていきたい（小5）。
C15:パソコンやタブレットを使えば動画や画像が見れて、分かりやすいからいいと思う（小6）。
C16：ドリルとかだと解説が出てくるから、まちがえたときに分かるからいいと思う（小6）。
C17：回答がおくられてみんなの回答をみて参考になるからいいと思う（小6）。

C18：個人的には、黒板でやったほうが、(小6)
C19：クラスのみんなの解答を見たりして自分の答えとはちがうところを見つけたりできるのでいいと思う (小6)。
事後調査 (12月)
C21：楽しいが、計算の時に自分で考えないで電卓 (計算機) に頼ってしまう (小5)。
C22：発言が恥ずかしくないから良い (小5)。
C23：タブレットで授業を行うと皆さんの回答を見て答えられたりするのでよいと思う (小5)。
C24：タブレットを使って学習することで、前まではあまり出来なかった回答共有などを簡単にできていいと思います (小5)。
C25：算数の図形の問題をタブレットでやると図形などを切ったりできるので利用するのはいいと思う (小6)。
C26：よく分からないところを、友達と分かりあえるし、タブレットのときは、きちんとかきこめるし、分かりやすいからいいと思う (小6)。
C27：図形の単元やデータをまとめる時などは役に立つと思うけれど、他の単元などは、ノートに書いたり先生の話を聞いただけで良いと思う。また、やる気を上げるために、定期的にやったほうが良い (小6)。

表5　中学校の主な自由記述

中学校の主な自由記述 (原文のまま記載)
事前調査 (9月)
S11：グループでの交流もしやすくなると思うし、自分の考えを見せやすいと思います (中1)。
S12：数学は図や表などを見る授業がこれからあると思うからそういう時にタブレットを使うと分かりやすいと思うから良いと思うし，提出したものを見て他の人の考えを手元で見ることが出来るからいいと思う。また，授業で挙手を出来ない人もタブレットを使うことで自分の考えや解答をやるようになると思うから賛成します (中1)。
S13：良いとは思うが、集中力などが切れないか心配 (中3)。
S14：タブレットはあまり意味がないと思う (中3)。
S15：パソコンやタブレットを使うことで，レポートやアンケートを書くときに便利でいいと思います。ノートに書いたことを写真をとって見ることで相手の意見がわかりやすい (中3)。
S16：先生がタブレットを使ってい解説すると，分かりやすくていいと思ったけど，黒板と違って今どこにかいているのか,手の動きが分からないのでついていけない時があった (中3)。
事後調査 (12月)
S21：図形やグラフを利用する問題の場合は絶対に使った方がいいと思います (中3)。
S22：PCは無駄な時間がうまれるし、光のあたり具合によって見にくくなり効率が普段より落ちると思う (中2)。
S23：問題を解く時などはタブレットよりも紙の方がやりやすいのでそれの時はかみのほうがいいとおもった (中1)
S24：もっと使用することで、データとして保存して後で見返せるからいいと思う (中1)。
S25：パソコンやタブレットを使っても、使わなくてもあまり変わらないと思う。しかし、タブレットがあれば、電たくなどのアプリがあるので便利になる (中3)。
S26：タブレットを操作する時間が長くなると時間が無駄になるので自分はタブレットは使わない授業のほうがいい。でも、考えを簡単に共有できるのはいい (中3)。

第5章　まとめと課題

本研究では，児童・生徒1人1台端末と大容量高速通信ネットワークが整備された小中学校において，算数・数学指導におけるICT活用の可能性と課題について考察した。そのために，「いわて学びの改革研究事業」の研究指定を受けた小中学校の児童･生徒を対象に，1人1台端末の導入前と導入後に，算数数学意識とICT活用意識に関する質問紙調査を実施し，その結果を分析した。その結果，①小中学校共に，ICT活用意識が高い児童・生徒ほど算数数学意識が高いこと，②小学校では事前よりも事後が，ICT活用意識が算数数学意識に影響していること，③算数数学意識は，小中学校共に約4か月と短い期間ではあったが，事前より事後が高くなったこと，④ICT活用意識は，事前事後共に小学校よりも中学校の方が高いこと，⑤ICT活用意識は小学校が事前と事後で有意に向上したが，中学校では向上は見られなかったことが明らかとなった。

これらの結果から，児童・生徒1人1台端末時代の算数・数学指導におけるICT活用の可能性と課題として，㋐算数・数学の指導にICTを有効に活用することで，ICT活用意識を高め，算数数学意識を向上できる可能性があること，㋑中学校においてはICT活用意識をさらに向上させるような指導の工夫や配慮が必要であること，㋒算数・数学の授業へのICT活用がマイナスの効果はないが，ICT活用の意義の理解やICT活用の仕方の指導の工夫と配慮が必要であることが示唆された。

今後は，ある程度長期期間にICTを使用した後の児童・生徒の算数数学意識とICT活用意識を調査分析することと，教師の算数数学意識とICT活用意識を調査分析することが課題である。

謝辞

質問紙調査にご協力いただきました担当の先生及び児童・生徒の皆さんに感謝いたします。また，質問紙調査の質問項目の検討にご協力を頂きました「いわての学びの改革研究事業」の担当指導主事に感謝いたします。

注記

- 「いわて学びの改革研究事業」とは，岩手大学教育学部が研究主幹機関となり，岩手県教育委員会及び岩手県立大学と連携し，岩手県内の小中高等学校を研究指定校として，ICTを活用した「主体的・対話的で深い学び」を実践・実証するものである。令和2年度から令和4年度までの実施予定である。
- 本研究は「令和3年度いわて学びの改革研究事業」の支援を得て行われました。また，本研究の一部は，科学研究費補助金基盤研究C（課題番号JP21K02511，研究代表者：中村好則）の支援を得ました。

引用文献

中央教育審議会，「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申）令和3年1月26日，（2022年2月23日現在），https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf.

国立教育政策研究所，OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）～ 2018 年調査補足資料～生徒の学校・学校外におけるICT利用，令和元年12月，（2022年2月23日現在），https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/06_supple.pdf.

文部科学省，小学校学習指導要領（平成29年告示）解説算数編（平成29年7月），日本文教出版，2018.

文部科学省，中学校学習指導要領（平成29年告示）解説数学編（平成29年7月），日本文教出版，2018.

中村好則・立花佳帆・山本奨，中学校へのICT環境導入初期の数学学習におけるICT活用の可能性と課題：「いわて学びの改革研究事業」の研究協力校での生徒への質問紙調査を通して，岩手大学大学院教育学研究科研究年報，Vol.5，2021，pp.149-157.

岩手大学教育学部研究年報　第82巻（2023. 3）77 ～ 96

脳性まひ児の増加問題が小学校肢体不自由特殊学級に与えた影響についての考察

柴　垣　　登*

（2022年12月8日受付，2023年1月20日受理）

第1章　はじめに

1950年代後半の肢体不自由教育対象児の病類は、ポリオ（脊髄性小児まひ）、脳性まひ[1]、先天性股関節脱臼、骨・関節結核の4疾患が大きい比重を占めていた（文部省1982）。それが、1950年代後半から1960年代前半にかけて、脳性まひだけが増加していき、1970年代後半には肢体不自由養護学校在学児童生徒の約70％を脳性まひ児が占めるようになっていた（村田1997）。それまでのポリオ等と比較して、脳性まひ児では重度の者が多かったこと、重度・重複障害児が総体的に増加したことから、よりきめ細かな教育を弾力的に行うことができるように教育課程の改善が切望された（文部省1978、村田1997）。その結果、1971（昭和46）年に公示された「養護学校（肢体不自由教育）小学部・中学部学習指導要領」では、①肢体不自由養護学校各部の教育目標を明確にすること、②児童生徒の障害の種類、程度や能力・適性等の多様性に応ずるため、教育課程の弾力的な編成が可能になるようにすること、③心身の発達上の遅滞や欠陥を補うために必要な特別の指導分野を充実するために「養護・訓練」の領域を新設することが行われた（文部省1978）。

以上のような状況の中で、学校現場においては脳性まひ児の増加問題に実際にどのように対応するかは大きな問題であった。1970（昭和45）年2月に創刊された『肢体不自由教育[2]』第1号の巻頭言で、当時東京教育大学教授であった橋本重治は「今後に期待する」と題して、当時の肢体不自由教育の課題をあげている。脳性まひ児への対応について「脳性まひ児の教育法や取り扱い方など、先生方が普通学校で得た体験や知見をもってしては全然通用しないことがある。それは全く新しい方法の試みを要することがある。創意工夫が要求される。実験研究が要求される。新しい教育方法学や新しい教育機器の開拓である。」と述べ（下線筆者、橋本［1970］2-3）、新たな教育法を開発することの必要性を強調している。これに呼応して同誌の以後の各号では、ほぼ毎号において養護学校や特殊学級での脳性まひ児への学習指導や生活指導、機能訓練や進路指導などの実践が報告されている。

脳性まひ児の増加問題への対応は、その後の肢体不自由教育の内容や方法等に大きな影響を与えている。肢体不自由養護学校における在籍児童生徒の障害の実態を明らかにした研究として丹野（2017）、肢体不自由養護学校における脳性まひ児の増加問題に対してど

＊　岩手大学教育学部

のような対応が行われ、どのような成果や課題があったのかを明らかにした研究として中村（1996）、丹野・安藤（2011a、2011b）、丹野・安藤（2012）、山本（2016）などがある。しかし、これらはいずれも肢体不自由養護学校を対象としたものであり、小学校肢体不自由特殊学級における脳性まひ児の増加問題への対応状況を詳らかにしたものはない。そこで本稿では、脳性まひ児の増加問題とは具体的にどのような問題であり、肢体不自由養護学校がその問題にどのように対応しようとしたのかを、先行研究と『肢体不自由教育』に掲載された脳性まひ児の増加問題に関する論考や実践記録から詳らかにする。次いで、脳性まひ児の増加問題が、盛岡市立河北小学校肢体不自由特殊学級（以後「河北小肢体学級」）に与えた影響と、同学級の対応状況を明らかにし、肢体不自由教育全体の脳性まひ児の増加問題への対応と比較することによって、同学級の対応の成果と課題を明らかにする。

第2章　脳性まひ児の増加問題

1　昭和30年代から40年代の肢体不自由教育の状況

1950（昭和25）年ごろから、児童福祉法に定められた肢体不自由児施設が次第に各都道府県に設置されていくにしたがって、そこに入所する子供たちへの教育をどのようにするのかという問題が顕在化していった。その対応のために、施設内に近隣小・中学校の特殊学級が設けられるようになり、戦後の肢体不自由教育は、施設内に特殊学級を設置するという方式で出発することになった（文部省1978、村田1997）。また、その背景には、当時は養護学校が非義務教育機関であったために、これを設置・運営する場合には、建物の建築費、教職員給与費、教材費等について国からの補助がまったく受けられなかったため、やむをえず特殊学級を設けたという事情もあった（文部省1982）。

また、1950年代の初めからは、地域に居住する肢体不自由児のために、小学校内に肢体不自由特殊学級が設置されはじめた。まず、1952（昭和27）年4月に大阪府教育委員会によって、大阪府立盲学校内に最初の肢体不自由児のための特殊学級が、肢体不自由養護学校創設の前段階として実験的研究のために設置された。また、地域社会から通学してくる肢体不自由児のための特殊学級は、1954（昭和29）年5月に姫路市立広畑小学校に、1955（昭和30）年4月には尼崎市立長洲小学校及び姫路市立粟生小学校、同市立船場小学校にも設置された。その後、1956（昭和31）年11月に河北小肢体学級が、1958（昭和33）年には西宮市立浜脇小学校に肢体不自由特殊学級が設置されている（文部省1978、村田1997）。

非義務教育機関であったために、なかなか設置が進まなかった公立の肢体不自由養護学校は、1956（昭和31）年4月に開校した大阪府立養護学校が嚆矢となる[3]。同校は、先述の大阪府立盲学校内に設置された肢体不自由児のための特殊学級を母体としたものである。また、同じ1956（昭和31）年4月に愛知県立養護学校が開校している。1957（昭和32）年の公立養護学校整備特別措置法の施行、文部省による養護学校の設置を促進するための1960（昭和35）年を起点とする五か年計画を受け、1969（昭和44）年に滋賀県立養護学校が開設されたことで全国都道府県設置が実現した。1969（昭和44）年時点での養護学校数は95校、在学者数は13,080人であった。

2　肢体不自由教育対象児の変化

肢体不自由教育が進展していくにつれて、対象となる児童生徒の障害の状態や程度などが変化していく。「肢体不自由教育の対象児童生徒の変化のうえで最も注目されるのは、草創期の肢体不自由教育では、脊髄性小児まひ、結核性骨・関節疾患、先天性股関節脱臼が比較的多かったが、近年の予防医学や治療医学の進歩によって、それが減少し、代わって脳性まひ児が増加してきたことである」（文部省［1978］427）。その根拠となるのが表1である。肢体不自由児施設の入所患児では、ポリオや骨関節結核などが年々減少し、代わって脳性まひが増加していることがわかる。

表1　肢体不自由児施設における入所患児の病類別推移（全国）

病類／年次	脳性マヒ	ポリオ	先天股脱	骨関節結核	外　傷	そ の 他
昭和 34 年	22.7%	23.9%	13.7%	12.2%	6.9%	20.0%
37 年	30.3%	31.2%	14.1%	5.5%	3.6%	15.4%
39 年	37.2%	26.1%	13.1%	3.0%	4.0%	16.6%
42 年	48.0%	19.2%	9.5%	1.0%	2.5%	19.9%
45 年	57.0%	9.4%	7.5%	0.5%	2.8%	22.8%
49 年	63.8%	2.8%	5.3%	0.1%	2.3%	25.7%
50 年	64.8%	1.2%	4.9%	0.1%	2.2%	26.8%

（注）いずれも毎年３月１日現在、但し、昭和 49、50 年は５月１日現在
文部省（1978）『特殊教育百年史』P.427 より

表2は、1969（昭和44）年の全国の肢体不自由養護学校小学部の、病類別の児童数を示したものである。脳性まひの児童が全体の63.2％を占めており、表1にある1970（昭和45）年の施設入所患児に占める脳性まひ児の割合よりも高くなっている。

表2　全国肢体不自由養護学校小学部・病類別児童数（1969〈昭和44〉年度）

病　類		病　名	児童数	割合（%）
A 全身病		進行性筋萎縮症	202	2.5%
		関節リウマチ	18	0.2%
		クル病	18	0.2%
		発育異常その他骨系統疾患	182	2.2%
B 骨関節疾患及びその後遺症		先天股脱	316	3.9%
		骨関節結核	17	0.2%
		骨髄炎及び関節炎	57	0.7%
		ペルテス病	229	2.8%
C マヒ	弛緩性	脊髄性小児	774	9.5%
		その他の弛緩性マヒ	178	2.2%
	痙性	脳性マヒ	5,152	63.2%
		片マヒ	213	2.6%
		その他の痙性マヒ	144	1.8%
D 形と動きの異常		先天性の奇形・変形	207	2.5%
		切断	42	0.5%
		外傷による変形及び関節強直	62	0.8%
		瘢痕性拘縮	67	0.8%
		その他後天的な変形及び障害	59	0.7%
E　上記分類に入れかねるもの（まとめて人数記入）			214	2.6%
合　計			8,151	100.0%

下田（1970）所収の表に、筆者が「割合（%）」を追加し、「脳性マヒ」の欄を強調。

その後も、脳性まひ児の増加は続き、「昭和51年（1976）の全国肢体不自由養護学校長会の調査では、全国の義務教育段階の在学児童生徒の約70パーセントが脳性まひ児である。このように当時すでに、肢体不自由教育のおもな対象は脳性まひ児に移りつつあって、さらに、その脳性まひ児の障害の状況は、それまでと比べると、かなり重度の者が多くなっており、加えていわゆる重度・重複障害児が相対的に増加しているということができる」（村田［1997］119-120）という状況になっていく。

ただ、表1の1970（昭和45）年の施設入所患児に占める脳性まひ児の割合と、表2の1969（昭和44）年の肢体不自由養護学校小学部児童に占める脳性まひ児の割合を比較すると、施設入所患児の方が脳性まひ児の割合が少なくなっていることからもわかるように、肢体不自由養護学校における脳性まひ児の在籍の状況は、病院に併設する施設併設型養護学校[4]の方が、医療的ニーズの高低から比較的脳性まひ児が少ない傾向であったことが予想され（丹野2017）、学校間で違いがあることがわかる（丹野・安藤2012）。

このような肢体不自由教育対象児の変化は、特殊教育の対象児童生徒の判別基準の考え方にも変化をもたらす。1953（昭和28）年6月に文部事務次官通達として出された「教育上特別な取扱を要する児童生徒の判別基準について」では、教育的措置について、肢体不自由者について主として治療を要する期間に基準をおいて、次の4段階に分けていた（文部省［1978］）。

①就学猶予（長期にわたり病状が持続、しばしば再発をくり返す、終生不治で機能障害が高度のもの）
②養護学校（有寮）又は特殊学級（治療に2か年以上を要するもの）
③特殊学級又は通常の学級（比較的短期で治療が完了するもの）
④就学猶予（約1か年で治療が完了するもの、運動機能の相当の自然改善、進歩が望まれるもの）

このような教育的措置の決め方については、「当時は、まだ肢体不自由教育は、主として肢体不自由児施設内教育として行われていたこと、したがって、教育の主対象が外科的手術を必要とする単純肢体不自由児であったために、医学的観点が重視されたと思われるから」であるとされている（文部省［1982］12）。

しかし、脳性まひ児が増加するにしたがって、判別基準についても医学的観点からだけでなく、学校での生活や学習のための身体的機能の観点から示すべきだと考えられるようになる。1961（昭和36）10月の学校教育法施行令第22条2では肢体不自由養護学校の対象者について、次のように規定された（文部省［1978］423）。

①体幹の機能の障害が体幹を支持することが不可能又は困難な程度のもの
②上肢の機能の障害が筆記をすることが不可能又は困難な程度のもの
③下肢の機能の障害が歩行をすることが不可能又は困難な程度のもの
④前三号に掲げるもののほか、肢体の機能の障害がこれらと同程度以上のもの
⑤肢体の機能の障害が前各号に掲げる程度に達しないもののうち、六月以上の医学的観察指導を必要とする程度のもの

このように学校での生活や学習のための身体的機能の観点から基準が示された反面、障害の程度に明確な限界を定めなかった背景には、「昭和30年代半ばに、特に昭和35年度を初年度として昭和39年度までに、全国都道府県に肢体不自由養護学校を少なくとも1

校を設置しようとする5か年計画が発足したことで、その計画実現の際は、重度・重複障害の脳性まひ者の就学が見込まれていた事情があった」とされる（文部省［1982］13-14）。

3　脳性まひ児の増加にともなう肢体不自由教育の考え方の変化

前節でみた、脳性まひ児の増加という肢体不自由教育対象児の変化は、肢体不自由教育の考え方に大きな変化をもたらすことになる。1969（昭和44）年に文部省が出した『脳性マヒ児の理解と指導　－入門期における指導のために－』では、その変化について次のように述べている。

> 従来の肢体不自由教育の主たる対象は、脊髄性小児まひ、先天性股関節脱臼、結核性骨・関節疾患などのいわゆる単純な整形外科的な障害児であったので、教育上の取り扱いも肢体不自由という点を配慮すれば、一般の教育課程をさほど修正することなく、まがりなりにも指導が可能であった。ところが、最近の医学の進歩などによって整形外科的障害児の数が減少し、その反面、就学児童生徒の中において相対的に脳性マヒ児の比率が高まり、さらに、教育機関の増設とともに、そのなかでも重度ないし重複障害の者にも就学の機会が及ぶようになってきている。ちなみに、肢体不自由養護学校在籍児童生徒の過半数が脳性マヒ児であり、しかも、そのうち肢体不自由児のほかに他の障害をあわせもっている脳性マヒ児と、知的に正常な他の肢体不自由児とをいっしょに教育することは、困難な点が多いので、多くの養護学校においては、これらの知的障害を伴う脳性マヒ児のために特別な学級を編制して、指導しているのが現状である。こうなってくると、従来の肢体不自由教育の考え方は、そのままでは、通用しなくなってくるといえよう。（下線筆者、文部省［1969］1）

1953（昭和28）年に判別基準が示された当時は、肢体不自由教育が、「主として肢体不自由児施設内教育として行われていたこと、したがって、教育の主対象が外科的手術を必要とする単純肢体不自由児」であった（文部省［1982］12）。そのため、ここで述べられているように「教育上の取り扱いも肢体不自由という点を配慮すれば、一般の教育課程をさほど修正することなく、まがりなりにも指導が可能」であり、「当時の肢体不自由教育における教育課程の主要な問題は、小学校、中学校に準ずる教育課程の編成に際して、医療に要する時間との関連で、どのように年間授業時数を縮減するか」（文部省［1982］12）が課題であった。しかし、脳性まひ児の増加という状況のもとで、そのような従来の考え方は通用しなくなっていく。

1950年代後半から1960年代前半の肢体不自由養護学校における脳性まひ児の増加問題の特質について検討した中村（1996）は、課題として2点をあげている。1点目は、今日につながる重度・重複化のはじまりであり、重複障害児実践として理解されるべき内容をふくんでいたこと、2点目は、学校教育における医学との連携・協力の在り方を示したということである。そして、この2点が、障害の重度・重複化がすすみ、医療的ケアが問題とされるような状況をかかえている、肢体不自由養護学校の今後のあり方を検討するうえで、重要な示唆を与えてくれるのではないかとしている。

ほかにも、東京都立光明養護学校で1958（昭和33）年度から1962（昭和37）年度に行

われた「言語の克服指導」および「言語治療[5]」に着目し、その教育課程上の位置づけや実施者、実施内容などからその展開過程や成果を明らかにした研究（丹野・安藤2011a）、東京都の肢体不自由養護学校における特別学級の設置と特別学級の教育課程をめぐる議論を明らかにした研究（丹野・安藤2011b）、東京都立光明養護学校で1957（昭和32）年度から1962（昭和37）年度に行われた「克服指導[6]」の目的、内容、教育課程上の位置づけを明らかにし、機能訓練との関連を検討した研究（丹野・安藤2012）、『肢体不自由教育』第1号から第5号（いずれも1970〈昭和45〉年発行）に掲載された実践記録の内容から、当時の重度の脳性まひ児や重複障害児への教育について、教員がどのように児童生徒を受け入れ、どのような認識のもとに授業を行っていたのかを分析した研究（山本2015）、脳性まひ児の増減を含めた在籍児童生徒の障害の重度・重複化によって、東京都立光明特別支援学校における進路指導の目的・内容がどのように変化したのかを明らかにした研究（竹内・安藤2018）などがある。これらの研究から明らかにされたことは、この当時の実践が、より重度・重複障害児が増加していく状況の中で行われる、以後の実践に影響を与えたことである。

4　脳性まひ児の増加問題に対応した現場での実践

4.1 肢体不自由養護学校学習指導要領の改訂

学習指導要領が制定される以前の肢体不自由養護学校では、学校教育法施行規則の規定にしたがい、小学校や中学校の学習指導要領の基準によっていた[7]。それは、肢体不自由養護学校の数が少なかったこと、肢体不自由教育そのものが暗中模索の状態であったこと、学校が自由に研究を促進し、その成果をよりどころにして指導ができるように、1959（昭和34）年ごろまでは肢体不自由養護学校用の学習指導要領の作成が見合わされていたためである（村田［1997］）。しかし、養護学校が漸次増加していく中で、教育課程の編成の考え方などにおいて学校間の相違が生じていたことや、養護学校自体での研究の積み重ねもできてきたことから、校長会等を通じて教育課程の基準を定める要望が高まってきた（文部省1978）。このような動きを受け、1963（昭和38）年度から『養護学校小学部学習指導要領肢体不自由教育編』が、1964（昭和39）年度から『養護学校中学部学習指導要領肢体不自由教育編』がそれぞれ実施された。この学習指導要領は「肢体不自由という単一の障害を有するもので、しかも学校の教室に通って授業を受けられるものを対象として作成され、重複障害児や肢体不自由児施設等に入所療養中のものについては、特例という形で考慮[8]」されるものであった（村田［1997］103）。

養護学校に在籍する脳性まひ児の増加と障害の重度・重複化が進むにつれ、肢体不自由単一の障害を対象とした学習指導要領では十分な対応が難しくなり、それぞれの障害の状況に応じたよりきめ細かな教育を行なうことができるように、教育課程を改善することが求められた。こうして学習指導要領の改訂が行われ、1971（昭和46）年3月に『養護学校（肢体不自由教育）小学部・中学部学習指導要領』（以下「昭和46年学習指導要領」）が、1972（昭和47）年10月には『養護学校（肢体不自由教育）高等部学習指導要領』が告示され、小学部は1971（昭和46）年度から、中学部は1972（昭和47）年度から、高等部は1973（昭和48）年度から実施された。この学習指導要領では、教育目標を明確にしたこと、心身の発達上の遅滞や欠陥を補うために必要な特別の指導分野を充実するために「養護・訓練」の領域

が新設されたこと、児童生徒の障害の種類、程度や能力・適性等の多様性に応ずるため、教育課程の弾力的な編成が可能となるようにしたこと、特に肢体不自由養護学校では、脳性まひ等の児童及び生徒に係る各教科についての特例[9]が新設されたことという特色がある（村田1997）。しかし、この学習指導要領は「就学者に占める脳性まひ者の割合が高まりつつあっても、基本的には教育課程編成の本則が、おおむね肢体不自由という単一の障害を有するものを想定している」ものであり、「原則的には、小学校・中学校・高等学校の各教科等の目標・内容に準ずるという点に変わりはなかった」とされる（村田［1997］104）。このことからは、1960年代後半から1970年代前半の肢体不自由養護学校の実践が、それまでの肢体不自由単一の障害を対象とする教育の考え方を基本としつつ、脳性まひ児の増加と、それにともなう児童生徒の障害の重度・重複化に合わせた教育内容の充実と指導法の開発、個に応じた指導が求められる中で、新たな実践を積み重ねることによって、その方向性を模索していくという過渡期にあったといえる。

脳性まひ児の増加という問題は、そのほとんどが重度・重複障害児であったことから、やがて重度・重複障害児への対応をどうするかという問題となっていく。以下に現場での実践の変化について、学級編成上の対応と教育内容、方法の変化という2つの視点から見ていく。

4.2　現場での実践の変化

4.2.1 学級編成上の対応

脳性まひ児の増加問題への現場の対応の1つとして、脳性まひ児による学級編成がある。特に在籍児童生徒の重度・重複化が課題となっていた東京都では、東京都立光明養護学校、同江戸川養護学校で特別学級を設置し、重度の脳性まひ児の教育にあたっていた（丹野・安藤2011b）。脳性まひ児による学級を編成して、脳性まひ児の障害特性、重複障害の状況などに応じた指導を行うことは、他の肢体不自由養護学校でも行われていた。清水ら（2021）によると、宮城県の肢体不自由児療育施設である拓桃園に設置された分校内に、1964（昭和39）年に「脳性マヒ学級」が設置されている。「教育現場が、言語や動作などをふくむ行動で旧来と変異していた脳性マヒ児に対して“特異性”を感じ、それを拒否しないまでも“特殊”な存在としてみていた」ことが「脳性マヒ学級」が設置された理由とされている（清水ら［2021］36-37）。1968（昭和43）年に同分校は宮城県立船岡養護学校拓桃園分校になるが、そのときに「重複障害学級」が編成されている。「肢体不自由児の中の“特異児”として脳性マヒ児のための学級編制として『脳性マヒ学級』が開設され、他方で、肢体不自由と知的障害を併せもつ肢体不自由児のための学級編成として『重複障害学級』が存在した」（清水ら［2021］38）が、「『脳性マヒ学級』では能力別指導が行われ、生活単元学習も教科学習に組み込まれた。他方、『重複障害学級』は、生活単元学習を主として学習形態が採用された」（清水ら［2021］38）と、両学級では教育課程も異なっていた[10]。

ただ、このような特別な学級を編成して指導することについてはさまざまな意見があった。1970（昭和45）年度の「特殊教育教育課程研究発表大会・肢体不自由部会」では、特別学級の編成基準やどのような教育課程を用意したらよいかが協議の中で問題にされている[11]。中学部の部会では、生徒の障害の複雑化にともなって、各学校で様々な学級編成や教育課程編成上の工夫が行われていることをふまえて、養護学校という特別な学校で特別な学級で編成することに問題がないか、もし編成するとすれば、どのような基準で編成す

るのか、どんな教育課程を用意したらよいかが協議されている（池田1970b）。高等部の部会では、特別な学級の編成を検討している学校、特別な学級は編成せず精神発達遅滞をともなう生徒の指導を個別指導で行っている学校の事例が報告されている（石部1970）。

1971（昭和46）年度の「特殊教育教育課程研究発表大会・肢体不自由部会」では、小学部の部会において、学級や学年の枠をはずし、学習能力別組替え授業を行っている取り組み、特別学級、一部を合科にする、すべてを総合的に行う、主として養護・訓練を中心に行うものなどに分け、児童の実態に応じようと工夫をしている例が紹介されている[12]。高等部では、精神発達遅滞をあわせもつ生徒のために、特別学級を設けて指導しているところ、1学年1学級編成、あるいは1学年2学級編成で、コース制の実施、園芸・家庭・工業などの選択教科・科目の設定、作業学習や職業活動の実施などさまざまな取り組みをしている例が紹介されている。

『肢体不自由教育』第1号～第20号に掲載された実践記録の内容からも、各校においてさまざまな学級編成が試みられていることがわかる。表3は、それをまとめたものである。

表3　脳性マヒ児、重度・重複障害児の増加に対応した学級編成

号	発行年	題　名	学　校	学級編成の方法	名　称
1	1970.2	特別学級（中学部）を指導して	愛知県立名古屋養護学校中学部	○昭和42（1967）年度から普通組（教科書学習が可能な生徒の組）とは別に基礎組をつくり、A、B、Cの3学級編制とした。 ○A組とB組はいわゆる遅進児であり知恵おくれ、C組は知恵おくれであるとともに性格的にも感情的にもやや異常があるような生徒が多い。	特別学級
2	1970.3	視聴覚教材を使った聞く、話すの指導	長崎県立諫早養護学校小学部	○脳性まひと精神薄弱の重複障害の学級。IQは40台～50台。国語の授業では、能力によって、さらにA、Bグループに分けて指導する。	特別学級
3	1970.6	入門期指導の実践記録	神戸市立友生養護学校小学部	○小学部1～2年生で、教育実践の効率化から、身体障害度別編成をしている（重症学級と、軽症学級）。	不明
5	1970.12	重複障害児の集団形成についての一考察	宮城県立船岡養護学校小・中学部	○精神遅滞との重複障害児で編成。	重複障害学級
8	1971.9	精神遅滞を伴うT子二年間の歩み	大阪市立光陽養護学校小学部	○精神遅滞との重複障害児で編成。	重複障害児学級
		重複障害児の作業学習	香川県立養護学校中学部	○肢体不自由、知能・言語・情緒障害の重複障害児で編成。	重複障害児学級
10	1972.3	特別学級の実践から	千葉県立桜が丘養護学校	○知的な遅れがあり、普通学級の教育課程では、その能力を伸ばすことが困難な者を選抜し編成	特別学級
12	1972.9	重障児の指導	明石市立明石養護学校小学部	○学年に拘らず障害程度、知的障害、生活経験などをもとに3つの学習グループを（A・B・C）編成し、複数の担任がチームで担当。	Bコース（重障児）
19	1974.6	重複障害学級の書写指導の実際	長崎県立諫早養護学校島原分校小学部	○ADL全面介助を要する児童で編成。	重複学級
		重度重複障害児教育の実践	宮城県立船岡養護学校不忘学園分校小学部	○年齢や学年に関係なく学習群による集団的指導態勢を試みた。 A学習群－はじめての学校生活を経験する子どもで入門期指導を中心とする。 B学習群－遊びなど実際生活の場を通して、日常生活の基本的なものを指導する。 C群－なんらかの仕事に取り組もうとする態度がみられる子どもたちで、作業的な学習を通して、生活能力を高めるための指導をしている。	A～C群

精神薄弱（知的障害）との重複障害の有無が1つの基準になっていることがわかる。

1972（昭和42）年11月19、20日に開催された「第17回全国肢体不自由教育研究発表会・第18回全国肢体不自由教育研究協議会」の開会式で、当時の全国肢体不自由養護学校長会長（大阪府立堺養護学校長）の早瀬俊夫が、次のように述べたとされている[13]。

> 脊髄性小児マヒ児や結核疾患児に代わり、今やその大部分を脳性マヒ児が占め、しかも重度・重複障害児が半数に及んでいる。そして、私どもは、32、3年当時と同じように脳性マヒ児とくに重度・重複障害児について、よるべき実態研究や教育実践のデータを必死に探し求めている。ある意味で、肢体不自由教育は、大きな転換期に当面したといっても過言でなかろう。

この当時の肢体不自由養護学校における特別学級の編成とそこでの実践は、各学校が、早瀬がいう「脳性マヒ児とくに重度・重複障害児について、よるべき実態研究や教育実践のデータを必死に探し求め」る中で行われたものであった。また、このことは早晩実施が見込まれていた養護学校の義務制実施によって、在籍児童生徒のより重度・重複化が進むことが予想される当時にあって、その対応という意味でも大きな課題であり、各学校がそれぞれの考え方にもとづいて、試行錯誤を重ねていた。

4.2.2 教育内容、方法の変化

第1章に引いたように、東京教育大学教授であった橋本重治は、増加しつつある脳性まひ児への対応について、「それは全く新しい方法の試みを要することがある。創意工夫が要求される。実験研究が要求される。新しい教育方法学や新しい教育機器の開拓である」（橋本［1970］2-3）と述べ、従来とは異なる新たな発想からの取り組みが必要としている。このような考え方は、この当時の肢体不自由教育関係者の共通の課題意識であり、新たな取り組みのためには、「子どもたち自身のもっているニードを正しくとらえることではないだろうか」（池田［1970a］7）、「現場を受け持つ教師のひたむきな研究と実践を通して、教育の内容や方法をくふうしていく以外に道はない」（小野［1970］3）と、現場での実践が必要であるとされていた。そのために、「どの養護学校も脳性マヒ教育のあり方について、鋭い反省を加え、その研究を進めて」（小野［1970］3）いた[14]。

実際、各養護学校において様々な実践が行われ、それらの実践記録が、1970（昭和45）年から1974（昭和49）年にかけて発行された『肢体不自由教育』の第1号から第20号に掲載されている[15]。表4は、その実践記録の題名の一覧である。題名に「脳性マヒ」という言葉が使用されているものとないものがあるが、これらの実践の対象となった児童生徒はいずれも脳性まひである。

内容は、読む、書く、話す、聞くことの指導、数の指導、入門期の指導[16]、作業学習、進路指導、職業教育、養護・訓練など、さまざまな内容の実践が行われている。その中で、第5号以降、「重複障害」という言葉が冠せられた実践記録が出てきていることがわかる。表中の「対象児の状況」の欄を見ても、知的障害との「重複障害」が全56本のうち28本ある（「単一・重複」も含む）。「肢体不自由全般」には、当然重複障害も含むので、それも合わせると実践記録の過半は重複障害を対象としたものとなる。

表4　『肢体不自由教育』第1号～第20号に掲載された実践記録の題名一覧

※「対象児の状況」で「重複障害」は、肢体不自由と知的障害を併せ有するものである。

号	発行年	題　　名	対象学部	対象児の状況	執筆者所属
1	1970.2	職業教育前指導	小・中	単一・重複	宮城県立船岡養護学校
		心身に障害をもつ子どもの指導	小	重複障害	東京都立立川養護学校
		特別学級（中学部）を指導して	中	重複障害	愛知県立名古屋養護学校
		肢体不自由児の社会成熟度	小	肢体不自由全般	秋田県立養護学校
2	1970.3	脳性まひ児のひらがな指導	小	重複障害	埼玉県立熊谷養護学校
		上肢障害児の書写指導	小	単一	東京教育大学附属桐が丘養護学校
		脳性マヒ児入門期の国語指導	小	単一	新潟県立新潟養護学校はまぐみ分校
		視聴覚教材を使った聞く、話すの指導	小	重複障害	長崎県立諫早養護学校
3	1970.6	入門期指導の実践記録	小	単一	神戸市立友生養護学校
		入門期指導における学級づくり	小	重複障害	東京都立小平養護学校
		文化活動中心の学級経営	小	単一	北海道立真駒内養護学校
		手をつなぐ子どもたち	小	重複障害	目黒区立わかたけ学級（油面小学校併設）
4	1970.9	共聴閉回路TVを利用して	小	単一	宮城県立船岡養護学校拓桃園分校
		施設入園児の教育上の問題点	小・中	単・重複	愛知県立岡崎養護学校
5	1970.12	重複障害児の集団形成についての一考察	小・中	重複障害	宮城県立船岡養護学校
7	1971.6	訓練の科学化にむかって	小	重複障害	長野県立稲荷山養護学校
		言語障害をもつ子の指導	小	単一	佐賀県立養護学校
		脳性マヒ児の視知覚訓練	小	単一	東京都立光明養護学校
		基本的生活習慣を身につけさせる指導	小	重複障害	宮城県立船岡養護学校
8	1971.9	精神遅滞を伴うT子2年間の歩み	小	重複障害	大阪市立光陽養護学校
		重複障害児指導の試み	小	重複障害	山形県立養護学校
		情緒問題をもつ子の生活指導	小	重複障害	岐阜県立養護学校
		幼稚部における生活指導	幼	単一	神戸市立友生養護学校
		重複障害の作業学習	中	重複障害	香川県立養護学校
9	1971.12	小学部における進路の指導	小	単一	秋田県立養護学校
		「もぐらの家」と私			東京都立江戸川養護学校
10	1972.3	小学部1年生の指導記録 －数の指導を中心として－	小	単一	東京都立光明養護学校
		特別学級の実践から	小	重複障害	千葉県立桜が丘養護学校
		教育課題と実践上の試み	小	重複障害	京都府立向日が丘養護学校
		入門期におけるS児の指導記録 －精神発達遅滞を伴うCP児の指導とその進路－	小	重複障害	広島県立養護学校若草園分校
11	1972.6	静岡第42団のキャンプ活動	小・中	肢体不自由全般	ボーイスカウト第42団・静岡養護学校
		夏季キャンプ実施について	特定できず	肢体不自由全般	香川県立養護学校
		集団宿泊訓練について	高	肢体不自由全般	徳島県立養護学校
12	1972.9	重障児の指導 －コミュニケーションの楽しさを	小	重複障害	明石市立明石養護学校
		重障児の訪問指導	小	重複障害	東京都（立川市立）立川第二小学校・訪問学級
		ある重障児の訪問指導	小	単一	神奈川県在宅訪問講師
		家庭訪問指導 －進行性筋萎縮症のM君と	小	単一	愛知県家庭訪問指導教師
13	1972.12	播磨養護学校の高等部教育	高	肢体不自由全般	兵庫県立播磨養護学校
		名古屋養護学校の職業教育の反省	高	肢体不自由全般	愛知県立名古屋養護学校
14	1973.3	本校における動作学習の実践	小	単一	静岡県立静岡養護学校
15	1973.6	本校における動作訓練の実践	小	単一	東京教育大学附属桐が丘養護学校
16	1973.9	ひとりひとりを伸ばすための個人記録カード	全	肢体不自由全般	東京都立肢体不自由養護学校生活指導主任会
		指導のための累積記録と評価	全	肢体不自由全般	大阪府科学教育センター
17	1973.12	知覚訓練教具の実際 －主として視知覚訓練教具について	全	肢体不自由全般	富山県立富山養護学校
19	1974.6	重度障害学級の書写指導の実際	小	単一・重複	長崎県立諫早養護学校島原分校
		低学年の読み・書きの指導	小	重複障害	姫路市立書写養護学校
		CP児の毛筆書写指導	全	単一・重複	和歌山県立南紀養護学校
		数の学習について －ステップによる計算学習－	小	単一・重複	秋田県立養護学校
		重度重複障害児教育の実践 －重い子の数指導への取り組み－	小	重複障害	宮城県立船岡養護学校不忘学園分校
		能力が遅れた児童の数の指導	小	重複障害	愛知県立名古屋養護学校
		肢体不自由児と国語を通じての二十余年のつきあい	小・中	単一	東京都立城南養護学校
20	1974.12	本校の養護・訓練について	全	単一・重複	秋田県立養護学校
		脳性マヒ児の言語訓練 －診断から訓練プログラム編成まで－	全	単一・重複	東京教育大学附属桐が丘養護学校
		本校における養護・訓練の歩み －隣接養護学校における総合訓練の実践－	全	肢体不自由全般	長野県立稲荷山養護学校・長野県稲荷山療育園
		養護・訓練の実践から	全	肢体不自由全般	島根県江津市立江津養護学校
		基本動作の習得訓練の実際	全	肢体不自由全般	佐賀県立金立養護学校佐賀整肢園分教室

先述のように、昭和46年学習指導要領で、「養護・訓練」の領域が新設されたこと、児童生徒の障害の種類、程度や能力・適性等の多様性に応ずるため、教育課程の弾力的な編成が可能となるようにしたこと、特に肢体不自由養護学校では、脳性まひ等の児童及び生徒に係る各教科についての特例が新設されたことなど、児童生徒の実態に応じた教育課程の編成が可能となった。しかし、実際にどのような内容や方法で指導したらよいかは、結局現場の実践にまつしかない。表4に示した実践記録の内容の多様さからは、何とかして有効な指導のあり方を探ろうとしていたことがわかる。

4.2.3　脳性まひ児の増加問題への対応のもつ意味

当初の脳性まひ児による学級編成は重複障害児による学級編成へ、脳性まひ児の障害特性に応じた教育内容、方法の実践は、重複障害児への対応としての教育内容、方法の実践へと移行していく。それは「肢体不自由養護学校における重複障害者のほとんどは、脳性まひ者である。（中略）その障害が中枢神経系の障害であるところから、さまざまな随伴障害を有することは周知のとおりである。すなわち、精神発達の遅滞、視覚や聴覚などの感覚･知覚の異常、言語障害、けいれん発作、性格･行動の異常などがそれである。したがって、すべての脳性まひ者の教育については、医学や心理学など隣接科学との協力に基づいた治療教育的配慮が必要なのである」（村田［1971］16）からである。脳性まひを中心とした重複障害を有する児童生徒への対応については、特別の教育課程によることができることが昭和46年学習指導要領には規定されていたが、重複障害者についての教育課程編成の具体的な手がかりがなかった。脳性まひ児の多くが何らかの重複障害がある中で、脳性まひ児への対応がしだいに重複障害への対応に移行していくことは、当時の状況から必然のことであった[17]。そして、重複障害への対応は、その後にくる養護学校義務制への準備期間であったともいえる。養護学校義務制実施は、それまで就学猶予・免除されていた重度・重複障害の子どもたちが就学してくることを意味していたからである。

第3章　河北小肢体学級と脳性まひ児の増加問題

1　河北小肢体学級の設置とその後の経緯

まず、1956（昭和31）年11月の設置から、養護学校義務制実施前の1960年代後半から1970年代前半の河北小肢体学級の状況について、柴垣（2022a、2022b、2022c）によって確認する。

河北小肢体学級は、県内初の肢体不自由児を対象とした小学校内の特殊学級であったことから、参考にする事例もなく、岩手医科大学や岩手大学の教員からの指導も受けながら、学級担任を中心に手探りで実践が行われた（佐藤2006）。そのような状況ではあったが、学校全体として肢体学級の児童を見守っていこうとする雰囲気があり、肢体学級の児童に接する教職員や他の児童の態度も温かった（岩持1973、佐藤1993）。

表5は、1950年代後半から1970年代前半にかけての同学級の病類別児童数の推移を示したものである。1950年代後半には、脳性まひ（表中では「CP」と表記）と結核性関節炎の児童であったが、1960年代前半からは、脳性まひの児童数が多くなるとともに、結核性関節炎の児童が減少し、代わりにポリオが増加してくる。1960年代後半には、一時的には脳性まひの児童よりもポリオの児童の方が多い年もあるが、次第にそれも減少し、ほ

表5　昭和30年代から40年代にかけての病類別児童数の推移

年度	学級数	CP	ポリオ	結核性関節炎	先天性股関節脱臼	外傷	骨髄炎	ペルテス	ジストロフィー	合計
昭和31(1956)	1	4	0	5	0	0	0	0	0	9
32(1957)	1	4	0	5	0	0	0	0	0	9
33(1958)	1	4	0	2	0	0	0	0	0	6
34(1959)	1	4	0	2	0	0	0	0	0	6
35(1960)	2	6	3	2	2	2	0	0	0	15
36(1961)	2	8	4	1	2	1	0	0	0	16
37(1962)	2	8	5	0	1	1	1	0	0	16
38(1963)	2	8	6	0	1	1	1	0	0	17
39(1964)	2	9	5	0	2	2	1	0	0	19
40(1965)	2	9	5	0	1	1	0	0	0	16
41(1966)	2	8	8	0	1	0	0	1	0	18
42(1967)	2	5	9	0	1	0	0	1	0	16
43(1968)	2	4	7	0	1	0	0	0	1	13
44(1969)	2	5	4	0	0	1	0	0	1	11
45(1970)	2	6	5	0	0	1	0	0	1	13
46(1971)	2	9	5	0	0	0	0	0	1	15
47(1972)	1	7	0	0	0	0	0	0	1	8

柴垣（2022b）に所収の表をもとに筆者が作成

ほ全員が脳性まひの児童で占められるようになる。また、児童数でみると、設置当初は9人であったが、漸次増加し、1964（昭和39）年には最大で19人まで増加している。その後も年度によって違いはあるものの、1971（昭和46）年までは10人以上の在籍があり、ほぼ脳性まひとポリオの児童である。そして、1972（昭和47）年には、ポリオの児童はゼロとなっている。この表には示されていないが、脳性まひの児童が在籍することは、肢体不自由養護学校がそうであったように、精神薄弱との重複障害のある児童が在籍することも意味する。このような児童の病類の変化は、同学級の教育課程編成や指導の困難さを生じさせることになり、その対応が求められた。

2　河北小肢体学級における対応

河北小肢体学級では、設置以来、基本的には肢体不自由単一の児童を対象としていた。1966（昭和41）年の河北小学校『学級経営の概要』では、同学級の目標は、「普通教育の中で身体の不自由からくる困難性を調整し、克服して強い意志と自信を持たせ、明るい、健康的な精神と社会に適応できる能力を養う」とされており（河北小［1966］29）、あくまでも普通教育の中で行うこととされている。また、同学級の児童生徒の選定基準では、「IQ（知能指数）80以上のもの」、「基礎的生活能力のある人」とされていた（河北小［1966］29）。

しかし、河北小肢体学級には、初期のころから精神薄弱との重複障害の児童が在籍していた。初代担任の佐藤は、1958（昭和33）年11月に開催された岩手県教員組合教育研究集会特別教育分会で、同学級の課題として、精神薄弱との重複障害（報告では「二重障害」

と記されている）の児童が混在している場合の指導が困難であることを報告している（岩手県教員組合［1958］38）。普通教育としての対応を基本としつつ、重複障害への対応もしていかなければならないという状況は、この後も同学級の課題として継続していく。

1972（昭和47）年度から1981（昭和56）年度まで同学級の担任を務めた杉村景弘教諭は、学級設置以来の同学級の位置づけの変化について次のように述べている。

> 無からスタートした肢体不自由教育であったので、初めから暗中模索の状態であった。しかしただ一つの場でもあったので関心も高く、研究校に指定されたり、公開研究会を開催したり、研究会の会場にあてられたりした。またマスコミにもとりあげられ紹介されることも多かった。その中で施設設備もふえ、実践もふかまり、2学級と広がってきた。しかし、養護学校が開校し都南学園が充実してくるにつれて肢体不自由児教育の場が移り、学級の存在がうすれ、担当者の努力にもかかわらず関心が低くなっていったことはいなめない。
>
> また、児童の実態を見ると、最初は軽度のものだったとはいえない。脳性マヒと結核性関節炎のこどもたちだったけど、中にはその障害で死亡するこどももいたほどである。それでも、そのうちポリオがふえてくるに従って障害が多様になり、ポリオの全盛が過ぎると脳性マヒにしぼられ、総体的にしだいに重度化、重複化してきたといえる。
>
> 以上のような推移の中で、学級の存在意義を検討せざるをえない状況になってきたといえる。（杉村［1973］43）

このような状況の中で、杉村教諭は、1972（昭和47）年当時の同学級の課題として、次の6点をあげている（杉村［1973］43）。

①普通学校に併設する意義
- a　肢体不自由学級の性格は何か
- b　養護学校との関連においてどうか
- c　普通学級との交流の基本理念は何か
- d　それをどう具体化するか

②入学入級について
（省略）

③教育課程の編成について
- a　教育課程の特質（ねらい、内容、時数、学級形態など）について
- b　特に「養護・訓練」について（だれが、何にもとず（ママ）いて、どのように行うのか）

④経営上の予算について
（省略）

⑤重度障害児の取扱いについて
- a　実態と学級経営について
- b　市や学校としてどうするか

⑥通学について

a　通学をどう保障するか

杉村教諭は、これらの課題に対して、校内の肢体不自由児対策委員会や職員会議での検討、盛岡市教育委員会との協議を行いながらこれらの課題解決を図った。その結果、理学療法士の来校による機能訓練の実施、児童それぞれに応じた進路の処置や、市からの補助による登校時のタクシー利用が実現している。そして、とりわけ小学校内にある特殊学級としての存在意義を問い直すことにより、普通学級との交流を重視した実践の推進を図っている。

交流学習については、交流学級で他の児童といっしょに授業を受け、合同体育、給食、清掃の時などに肢体学級に戻るという形がとられた。現在（2022〈令和4〉年12月現在）の河北小肢体学級の担任である千葉奈穂美教諭は、同学級に在籍する児童の学びについて次のように述べている。

> 令和二年度の全校児童数は156名。このうち、あおば学級として、知的障がい学級に3名、肢体不自由学級に12名、計15名の児童が在籍しています。学年や発達段階、障がいの種類も、二分脊椎、筋ジストロフィー、脳性まひ等それぞれです。教育課程や学習、生活の場はそれぞれ異なります。各学級での学び、あおば学級合同での学び、交流学級である通常の学級での学び等、一人一人に合った場所や内容で、個に応じた学びを推進しています。なかでも、交流学級との学びについては、開設当時からの本校の特色でもあり、今日の「交流及び共同学習」につながるものといえます。（千葉［2021］18）

障害の種類や程度がより多様化する中で、肢体不自由学級での学び、交流学級である通常の学級での学びなど、児童一人一人の障害の状況や程度によって、個に応じた学びが展開されている。脳性まひや重複障害の児童への対応の中から肢体不自由児学級が小学校内に存在することの意義を交流にあるとする、同学級の考え方は現在に至るまで引き継がれている。

第4章　河北小肢体学級における脳性まひ児の増加問題への対応成果と課題

第2章、第3章において、脳性まひ児の増加問題および重度・重複障害児の増加への肢体不自由養護学校における対応と、河北小肢体学級における対応をみてきた。本章では、それらをふまえて、河北小肢体学級における脳性まひ児の増加問題への対応の成果と課題について検討する。

河北小肢体学級における脳性まひ児の増加問題は、肢体不自由養護学校におけるそれと同じく、それまでの教育のあり方の見直しと新たな対応を求めるものであった。ただ、小学校内の特殊学級であり、肢体不自由養護学校とは児童生徒の障害の程度や学校体制などが異なることから、肢体不自由養護学校における特別学級の編成や教育課程の多様化とは異なる対応が必要であった。そこで、河北小肢体学級が打ち出したのは、小学校内にある学級として交流を重視するという方向性であった。小学校内にある肢体不自由学級が交流

を重視する考え方は、他の小学校内の肢体不自由学級でも同じようなものがあった。東京都目黒区立油面小学校に併設されていた、重度の心身症障害児のための特殊学級であった「わかたけ学級」においても、1969（昭和44）年度から「普通学級との交流を促進する」という目標を掲げ、小学校に併設されている意義を確認し、その現実化に努めていた（目黒区立わかたけ学級1970）。障害児の教育の場が普通学校に併設されていることの意義について、同学級では次のように考えていた。

> 障害児の教育の場が、こうした普通の学校に併設されていることは、すでに多くの先達からもいわれているように、最も望ましいこととわれわれも考えている。なぜなら、その場は障害児とそうでない子どもが日々の生活の中で、ことばを交わし、遊び、手をつなぐことによって、人間的共感の芽を育てる機会を、与えることができるからである。これは、併設であることの最も大きな意義であろうと思う。（中略）われわれが四十四年度から学級の指導目標の中に「普通学級等の交流を促進する」という目標を加えたのは、併設の意義を確認し、その現実化に努めるためであった（目黒区立わかたけ学級［1971］28）。

同学級の実践としては、普通学級のクラブ活動や平常授業の中に、子どもに応じて送り込む試みや、学校行事には原則として普通学級の児童同様に参加するとともに、普通学級児童の障害のある子どもに対する考え方を変えるための試みが行われている。その試みは次の2つである。

(1) 普通学級の20分休憩時間に合わせて、休み時間を設定し、普通児と交流する。
(2) 普通学級の子どもたちとの交歓会をクラス単位で行い交流する。

これらの試みの結果、直接交流した学級の児童の方が、そうでない学級の児童と比べて、障害のある子どもへの理解や関わりが高かったことが報告されている。このような交流の効果は、河北小においても同じように見られており、普通学級児童のうち、交流学習経験年数の多い高学年児童の方が、なかま意識が出てくることが報告されている（杉村［1978］51）。ただ、「障害児学級が単にあるというだけでは、交流はほとんど生まれない」（杉村［1978］51）のであり、わかたけ学級や河北小肢体学級のように意図的に交流を行っていくことが求められる。

肢体不自由養護学校と同じように脳性まひ児や重度・重複障害児が増加するという状況の中で、小学校肢体不自由学級では、授業場面や行事などさまざまな場面での交流を重視した取り組みを進めている。そこには、児童の障害の状態や程度が多様である[18]ことにより、一人ひとりの児童に適切な学習や活動を保障していくことが、人的な問題などから特殊学級だけでは難しいという側面があったことはもちろんであるが、小学校と併設あるいは小学校内に設置されているということの意義を積極的に生かすという考え方があった。この時期の肢体不自由養護学校の実践が、養護学校義務制実施以後の重度・重複障害の児童生徒の増加への対応に備えるという意義を持っていたことに対して、肢体不自由特殊学級における実践は、その後のインテグレーションやインクルージョンにつながっていくという意義を持っていたと考えられる。

柴　垣　　登

第5章　まとめ

河北小肢体学級は、身体の不自由を補いながら共に学ばせたいという保護者や関係者の強い願いのもとに設置され、共に学ぶという基本理念を受け継ぎながら現在に至っている（千葉2021）。それは、障害の有無に関わらず全ての子供が共に学ぶことを目指すインクルーシブ教育システムの理念を先取りし具現化してきたものといえる。その意味において、インクルーシブ教育システムを構築していくための取り組みを進めていく中で、河北小肢体学級の実践に学ぶことが求められる。

【付記】
本研究は、JSPS科研費（課題番号A21H044061）の研究成果の一部である。

1　「脳性まひ」については、「脳性マヒ」、「脳性麻痺」など様々な表記の仕方がある。本稿では、1962（昭和37）年度版『養護学校小学部 学習指導要領 肢体不自由教育編』、1971（昭和46）年度版『養護学校（肢体不自由教育）小学部・中学部学習指導要領』の表記にしたがって「脳性まひ」とする。なお、引用部分については引用元の表記のままとする。

2　日本肢体不自由教育研究会によって1970（昭和45）年2月1日に第1号が発行された。発行の目的は、1969（昭和44）年に全国各都道府県に肢体不自由養護学校が設置され、各地で研究活動も盛んになりつつある中で、それらの成果を交流し、整理する場としての機関誌とするというものであった（村田2011）。2022（令和4）年11月に第257号が発刊され、現在も継続中である。

なお、脳性マヒ児の教育に特化したものとして、脳性マヒ児教育研究会の機関誌である『脳性マヒ児の教育』がある。ただ、本稿では、脳性まひ児の教育内容や方法の具体ではなく、脳性まひ児が増加した問題が、肢体不自由教育全体の中でどのような意味を持つのかを詳らかにすることが目的であるので、『肢体不自由教育』に限定して対象とした。

3　1951（昭和26）年4月に群馬整肢療護園（1950＜昭和25＞年3月完成）内に「養護学校」と称する日本最初の肢体不自由児のための学校である「養護学校嫩葉学園」が開校していたが、これは私立であり公的な教育機関としては大阪府立養護学校が初めての養護学校であった。

4　肢体不自由児施設や病院と関係なく設けられ通学する者のみを対象とする学校を「単独養護学校」、施設内の児童のみを対象とする学校を「併設養護学校」、「併設養護学校」として発足し、その後家庭からの通学児も対象とするようになった学校を「隣接養護学校」と呼ぶ（文部省1978）。

5　脳性まひが、運動障害だけでなく言語障害や行動問題、視知覚の課題などさまざまな障害を随伴し、教科学習にも困難をもたらすことから、特に言語障害に着目して、教科的立場から言語障害の改善を目指して指導を行うものが「言語の克服指導」、1959（昭和34）年度から「言語の克服指導」に替わって、機能訓練として行われたものが「言語治療」とされている（丹野・安藤2011a）。

6　従来の機能訓練が運動機能障害の改善を目的とした医療行為であり、それに対して克服指導とは、克服意欲を高めることが大事であり、直接患部に触れるのではなく、日常の生活指導など広く教育の場から行う教育活動であるとされる（丹野・安藤2012）。

7　その当時の肢体不自由養護学校における「教科と週配当時数」の実例は次のようなものである。

学習指導要領において重要な部分を占める「教科と週配当時数」について、その当時の肢体不自由養護学校の実例をみると、国語等の各教科のほかに、「治療三単位時間」（昭和31年度、大阪府立養護学校）、「療育、体育と合わせて六単位時間」（同33年度、京都市立呉竹養護学校）、「機能訓練、

体育と合わせて11単位時間」（同33年度、愛知県立養護学校）のように肢体不自由教育独自の教科が設けられていた。

このように、当時の養護学校における教科とその週配当時数が、同じ時期の小・中学校におけるそれに準拠していたことがうかがわれるが、現在の「養護・訓練」に相当する指導が、大阪府立養護学校で「治療」として、また京都市立呉竹養護学校では「療育」として、更に、愛知県立養護学校では「機能訓練」といった教科名で週３時間から11時間にわたる配当時数で行われていたのは興味深い（文部省［1978］430）。

8　教育課程編成の特例として次のように規定されている。

重症脳性まひ児童のために特別に編制された学級や肢体不自由児施設等に入院治療中の児童については、実情に応じた特別な教育課程を編成し実施することができる（文部省昭和37年度版『養護学校小学部学習指導要領　肢体不自由教育編』3）。

9　小中学部学習指導要領の「脳性まひ等の児童および生徒等に係る各教科についての特例」は以下のとおりである。

第1　各教科全体にわたる目標

心身の障害の状態の改善を図るとともに、児童または生徒の心身の諸能力を可能な限り発達させる。

第2　内容

1　生活

(1)　日常の身辺生活を処理する技能が身につくようにする。

(2)　社会生活における望ましい習慣や態度が身につくようにする。

(3)　日常生活に必要な簡単な技能が身につくようにする。

(4)　身近な社会の事象や自然の事象に興味や関心をもち、人間生活との関係について理解できるようにする。

(5)　いろいろな作業を通して、基礎的知識、技能および働く態度が身につくようにする。

（以下、国語、算数、音楽、図画工作、体育については省略）

第3　指導計画の作成と各教科全体にわたる内容の取り扱い

1　指導計画の作成に当たって、次の事項について配慮するものとする。

(1)　個々の児童または生徒の能力・適性等に即して、第2の内容の各教科に掲げる事項を合わせ、適切に組織すること。

(2)　児童または生徒の心身の発達段階に応じ、年間、学期、月または週ごとに、具体的な指導のねらいを明確に設定すること。

(3)　指導のねらいを達成するための児童または生徒の望ましい経験や活動を選択・配列すること。

また、児童または生徒の経験や活動の選択・配列に当たっては、個々の児童または生徒の生活経験や心身の障害の状態に即した適切なものを選び、それらが相互に関連しあうように配列すること。

2　内容を取り扱うに当たっては、次の事項について配慮するものとする。

(1)　心身の発達の遅れ、経験の不足などをじゅうぶんに考慮して、遊びや戸外活動などの具体的経験を通して、効果的な学習が展開できるようにくふうすること。

(2)　児童または生徒の心身の障害や発達の状態の差異に応じ、また個々の細かな行動の変化に即して、個別に指導できるようにくふうすること。

10　両学級の違いについて、清水らは次のように述べている。

「脳性マヒ学級」は、疾患に着目しての生活・学習集団の編成であり、こうした疾患種別で編成された学級は子どもの発達・生活に適切な集団になりえたかは吟味される課題である。それに対して「重複障害学級」は、肢体不自由に加えて、発達・生活はもとより学習での遅れを主特徴とする知的障害を有するか否かで編成される集団であり、教育指導の内容と質を考慮できる集団編成方式であるといえる（清水ら［2021］38）。

脳性まひ児のほとんどが、肢体不自由に加えて知的障害や他の障害との重複障害であり、その障害の程度も多様である実情に合わせた指導を行っていくためには、「教育指導の内容と質を考慮できる」という重複障害学級の方が適切であり、その後の養護学校義務制実施による、さらなる重度化、重複化にも適合していけるものであった。

11　1970（昭和45）年3月発行の『肢体不自由教育』第2号に掲載された、「現場における教育課程研究の動向　－特殊教育教育課程研究発表大会・肢体不自由部会から」（50-53頁）の記述内容による。

12　1972（昭和47）年3月発行の『肢体不自由教育』第10号に掲載された、「現場における教育課程研究の動向　－特殊教育教育課程研究発表大会・肢体不自由部会から」（44-47頁）の記述内容による。

13　『肢体不自由教育』第14号（1973〈昭和48〉年3月発行）46頁。

14　ただ、すべての肢体不自由養護学校で、このような研究が進められていたとはいえない。早瀬（1970）は、肢体不自由養護学校の教育内容や方法が、必ずしも脳性まひ児の実態に対応したものになっていない状況について、次のように述べている。

> 肢体不自由教育が、脳性マヒ児のひめた可能性や価値を最大限に伸ばす教育であるためには、脳性マヒ児の個性や特性を的確にとらえ、その実態に即したものであるべきはずが、基準重視は公教育のたてまえとばかり、依然として教科にこだわり、人間性を無視し、学習意欲をそぐばかりでなく、真の個性や能力を伸長させる機会を奪いかねないでいる。問題の第一は、知的な能力への傾斜であり、第二は、知的能力以外の価値や能力を軽視する傾向である。
>
> （中略）
>
> 以上、脳性マヒ児をとりまく教育的リハビリテーションのほんの一面をのぞいてみても不備だらけということができる。養護学校の全県設置を喜ぶのも結構、学習指導要領の改正、もとより望むところであるが、なによりも、この教育を、脳性マヒ児にとって、より適切なものに近づけるためには、今こそ私どもは、脳性マヒ児の真の人間像を知るために、もっと深く、もっと広く、もっとしつように、真剣な努力を傾注すべきではなかろうか。（早瀬［1970］3）

15　『肢体不自由教育』には、大学の研究者などによる、脳性まひ児への教育に関する「論説」も掲載されている。これらは、脳性まひ児の障害特性に合わせた指導などについて、教育学や心理学の理論から考察し説明したものであり、実際の実践事例ではないため省略した。

16　入門期の指導とは、「学校という場に児童を身体的にも、精神的にも適応させる」ための指導、「つまりレディネスをつけるための指導が、入門期の指導であり、児童の個人差により、指導内容・方法等程度の差はあっても、欠くことのできないもの」とされる。普通の小学校では、第1学年の初期に行われるが、脳性まひ児の場合は、その障害から普通児と異なり、「就学前教育を受ける機会が乏しく、社会と接触することも少ないので、集団生活に必要な社会性の発達が遅れていたり、食事、用便、衣服の着脱、清潔、安全といった身辺のことがらを自分で処理する能力が劣っていたり、さらに、情緒的に問題を起こしやすい」とされ、普通児よりもはるかに重要であるとされる（文部省［1969］1-2）。内容としては、身辺自立の指導、社会性の発達を促す指導、読み書きと数の指導などがある。

17　荒川は、肢体不自由養護学校における脳性まひ児への教育が重複障害教育と密接に関連することについて次のように述べている。

> 特に肢体不自由養護学校は、今日すでに70～90パーセントもCP児を教育し、その多くは各

種の重複障害児であるといわれる。いい換えれば、すでに広い範囲で重複障害児教育の実践に率先しているといえる。したがって、肢体不自由教育関係者の研究や教育実践法は、今日では、盲、聾、精薄を初め、すべての障害児教育関係者に資するものである。そういう目で、障害児教育の他の領域の関係者は、肢体不自由教育に注目し、また期待している。逆に、肢体不自由教育は、他の障害療育の研究、教育実践法を取り入れたり、基礎資料にする必要があろう。(荒川 [1971] 2-3)。

18　肢体不自由養護学校の児童と比べて、肢体不自由特殊学級児童の障害の程度が軽いとはかならずしもいえない状況があった。

(養護学校義務制実施前後の) 肢体不自由特殊学級の児童生徒についても「養護学校在学者の場合とほとんど変わらず、全児童生徒の67パーセントが脳性まひ等脳性疾患によるもの」であり、「在学児童生徒の60パーセントが精神薄弱養護学校の教科を取り入れた教育課程によっていることから推測すると、その障害の状態も養護学校在籍者と比べて軽度であるとは言い難い状況」にあったのである (村田 [1997] 128)。

〈文献〉

荒川勇「肢体不自由教育によせて」(『肢体不自由教育』第8号、1971) 2-3。

千葉奈穂美「小学校肢体不自由特別支援学級と通常の学級との交流及び共同学習」(『肢体不自由教育』第248号、2021) 18-23。

橋本重治「今後に期待する」(『肢体不自由教育』第1号、1970) 2-3。

早瀬俊夫「不備だらけの脳性マヒ教育」(『肢体不自由教育』第3号、1970) 2-3。

池田親「現場における教育課程研究の動向　－特殊教育教育課程研究発表大会・肢体不自由部会から－中学部」(『肢体不自由教育』第2号、1970a) 51-52。

池田親「これからの肢体不自由教育」(『肢体不自由教育』第1号、1970b) 4-9。

石部元雄「現場における教育課程研究の動向　－特殊教育教育課程研究発表大会・肢体不自由部会から－高等部」(『肢体不自由教育』第2号、1970) 52-53。

岩持祐三「思い出」(盛岡市立河北小学校『創立20周年記念誌』、1973) 10-11。

岩手県教育組合『岩手の教育1・2・3・4分科会』(1958)、35-45。

目黒区立わかたけ学級「手をつなぐ子どもたち」(『肢体不自由教育』第3号、1970) 28-33。

文部省『脳性マヒ児の理解と指導　－入門期における指導のために－』(教育図書株式会社、1969)。

文部省『特殊教育百年史』(東洋館出版社、1978)。

文部省『肢体不自由教育の手引き』(1982)。

盛岡市立河北小学校『学級経営の概要』(1966)。

盛岡市立河北小学校『あおば学級開級記念』(1992)。

村田茂「肢体不自由養護学校小学部・中学部の教育課程の改訂について」(『肢体不自由教育』第6号、1971) 7-24。

村田茂『新版　日本の肢体不自由教育』(慶應義塾大学出版会、1997)。

村田茂「機関誌に見る肢体不自由教育の進展」(『肢体不自由教育』第200号、2011) 10-11。

中村尚子「初期の肢体不自由養護学校における脳性麻痺問題」(『障害者問題研究』第24巻第2号、1996) 165-176。

小野勲「この教育を開拓する」（『肢体不自由教育』第２号、1970）2-3。
佐藤ミツ「肢体不自由児学級回想の記」（盛岡市立河北小学校『創立40周年記念誌』、1993）30。
柴垣登「戦後の小学校内肢体不自由特殊学級の意義についてⅠ　－盛岡市立河北小学校肢体不自由特殊学級の開級の経緯に着目して－」（『岩手大学教育学部研究年報』第81巻、2022a）143-162。
柴垣登「戦後の小学校内肢体不自由特殊学級の意義についてⅡ　－盛岡市立河北小学校肢体不自由特殊学級の養護学校義務制実施までの状況に着目して－」（『岩手大学教育学部研究年報』第81巻、2022b）163-182。
柴垣登「戦後の小学校内肢体不自由特殊学級の意義についてⅢ　－盛岡市立河北小学校肢体不自由特殊学級の養護学校義務制実施から特別支援教育への転換までの状況に着目して－」（『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』第６巻、2022c）225-240。
清水貞夫・玉村公仁彦・能勢ゆかり・越野和之「戦後肢体不自由教育における『脳性マヒ学級』及び『重複障害学級』の役割　－宮城県の肢体不自由教育の養護学校義務化への進展に即して－」（『奈良教育大学紀要人文・社会科学』第70巻１号、2021）33-48。
下田巧「肢体不自由教育について」（『肢体不自由教育』第４号、1970）18-21。
杉村景弘「肢体不自由学級の運営」（岩手県立教育センター『教育研究 岩手』第27号、1973）41-46。
杉村景弘「交流学習のあり方を求めて」（岩手県立教育センター『教育研究　岩手』第41号、1978）50-51。
丹野傑史・安藤隆男「東京都立光明養護学校における『言語の克服指導』から『言語治療』への展開　－1958年度から1962年度にかけての実践に着目して－」（『特殊教育学研究』第49巻第１号、2011a）1-10。
丹野傑史・安藤隆男「肢体不自由養護学校における特別学級の設置と教育課程の展開　－東京都立肢体不自由養護学校に着目して－」（『障害科学研究』第35号、2011b）135-146。
丹野傑史・安藤隆男「1957年度から1962年度にかけての東京都立光明養護学校における克服指導の実践　－機能訓練との関連に着目して－」（『特殊教育学研究』第50巻第２号、2012）141-150。
丹野傑史「肢体不自由養護学校における在籍児童生徒の障害の実態　－1964年から1979年にかけて－」（『長野大学紀要』第38巻第３号、2017）1-8。
内田康一・河合康「光明学校における戦前の理念・実践の継承と新たな取り組み」（中村満紀男『日本障害児教育史［戦後編］』、明石書房、2019）201-209。
山本智子「肢体不自由教育における対象者の変容への取り組み　～1950･60年代を中心として～」（『皇學館大学紀要』第54巻、2016）105-126。

岩手大学教育学部研究年報　第82巻（2023. 3）97 ～ 108

教師のストレッサーが対処行動とストレス反応に与える影響

－ストレッサーの経験，挑戦，忍耐の３側面の検討－

山　本　　奨*　・　大　谷　哲　弘**

（2022年12月19日受付，2023年1月20日受理）

要旨

本研究の目的は，教師のストレッサーの構造を，ストレッサーの経験，挑戦のストレッサー，忍耐のストレッサーの３側面を考慮しながら検討し，教職に関するストレス反応と対処行動に与える影響について明らかにすることであった。教師のストレッサーに関しては，３側面同一の項目で構成される「教科指導」「子供支援」「部活動指導」「校務分掌」の下位尺度をもつ測定尺度が開発された。対処行動については「問題焦点型」「情動焦点型」「援助希求型」による尺度が開発された。検討の結果，教師は「子供支援」に関するストレッサーによるストレス反応を呈する一方，「子供支援」であってもそれが挑戦のストレッサーである場合にはストレス反応が現れないことが明らかとなった。対処行動では「問題焦点型」が有効にはたらく一方で，職務に関するストレッサーには「情動焦点型」が機能しにくいことが分かった。さらにストレッサーが「援助希求型」を抑制することが示された。

問題と目的

ストレッサーには否定的な側面と共に肯定的な側面があるとの指摘は多い（中沢，2008：平井，1989など）。「たいへんな仕事で，ある人にとってはこころの大きな負担となり，それで落ち込むことになることがあっても，別の人にとっては逆にそれがいい目標になり，はげみになることもある」（二木，2007）との表現は，そのことをよく表すもので多くの人に支持されるものであろう。これについて，Selye（1946）は「よいストレス（eustress）」と「悪いストレス（distress）」を指摘し，同じ刺激でもその程度や人の条件によっていずれにもなり得ると述べている。

Lazarus & Folkman（1984/1991）は，ストレッサーの認知的な一次的評価は無関係，無害-肯定的，ストレスフルに区別されるとし，そのストレスフルはさらに害-損失，脅威，挑戦で構成されると言う。島津（2002）はその「挑戦」について，「出会った状況が，自

＊　岩手大学教育学部
＊＊　立命館大学

分にとって利益や成長の可能性を与えると判断される場合になされる評定」だと解説し，Lazarus（1999）は，この挑戦は克服への自信と関係すると指摘する。よいストレスとは，人が事実として「ストレッサーの経験」を，「挑戦のストレッサー」だと認識することを指すのであろう。そして，害-損失は既に生じているものであり，脅威は予測される害-損失である。これらの不利益について人は何らかの対処行動を試みるが，その見通しやその結果の評価が二次的評価となる。その対処行動はいつも有効にはたらくわけではなく，あるいは実行できるわけでもない。人は，対処行動をしない回避という対処行動を採ることも多いが，仕事上のことであれば回避を選ぶこともできず（山本，2017など），それに耐えることになる。このとき人は，事実としての「ストレッサーの経験」を「忍耐のストレッサー」だと認識するのである。

教師のストレスが問題として取り上げられることは多い（田中・杉江・勝倉，2003）。それは「忍耐のストレッサー」だと考えられるが，教師の職業意識は高いことが多く，「挑戦のストレッサー」だとも考えられる。近似の概念に関し，熊野（2007）がストレスの対処方略の観点で「頑張る系」と「我慢する系」の2種類に分類した場合の身体面の反応，心理面の反応及び脳機能の側面から追究していることを，成尾（2007）は紹介している。しかし，そこでの「頑張る」は課題に追われその達成を迫られるものであるという点で，ここでの「挑戦のストレッサー」とは異なる。ストレッサーについて経験・挑戦・忍耐の3側面からの追究は，これまで十分にはされてこなかった。そこで本研究では，教師のストレッサーの構造を，ストレッサーの経験，挑戦のストレッサー，忍耐のストレッサーの3側面を考慮しながら検討し，教職に関するストレス反応と対処行動に与える影響について明らかにすることを目的とする。

研究1

1　目的　本調査で用いる「教師のストレッサー尺度」と「対処行動尺度」を作成することを目的とした。

2　方法

時期：2017年7月

調査協力者：現職教師251名

材料：

（1）教師のストレッサー：

まず，田中・杉江・勝倉（2003）の教師用ストレッサー尺度の項目の表現を修正し48項目を暫定尺度とした。この暫定尺度について，「この課題をよく経験していますか」の表現で経験を問い，「この課題の克服のため積極的に挑戦し努力したいですか」の表現で課題への挑戦を問い，「我慢してこの課題に耐えていますか」の表現で忍耐を問うこととした。ストレッサーの経験については「よく経験している」から「全く経験していない」までの5段階で，挑戦のストレッサーについては「とても努力したいと思う」から「全く努力したいと思わない」までの5段階で，忍耐のストレッサーについては「とても耐えている」から「全く耐えていない」までの5段階で回答を求めた。

（2）対処行動：

18名の現職教員から自由記述により，対処行動を表す項目を収集し，神村・海老原・佐藤・戸ヶ崎・坂野（1995）を参考に，［問題焦点型・情動焦点型］と［行動・イメージ］の枠組みを用いて項目を整理し24項目からなる暫定尺度とした。これについて「下は何か課題に出会ったときの対処の方法です。ふだんのあなたの考えや行動について，例にならって，数字に○を付けてください。」の教示により，「よくあてはまる」から「全くあてはまらない」までの5段階で回答を求めた。

手続き：研修会に参加した現職教員に，研修時間外の休み時間に質問紙を配付し協力を求め回収した。

倫理的配慮：回答は職務ではなく，任意であり，白紙や途中で回答を止め提出しても構わないこと，提出しなくても構わないことを口頭及び質問紙への記載により説明及び提示した。

3　結果と考察

245名から回答が得られた。分析に用いることができた有効な回答は234名分で，対象に対するその回収率は93.23％であった。

（1）教師のストレッサー尺度

経験，挑戦，忍耐の回答に関し別々に，探索的因子分析（最尤法，promax回転）を行った。その結果を表1，表2，表3に示した。田中・杉江・勝倉（2003）は，教師が経験するストレッサーを網羅することを念頭により多くの成分を抽出しているが，これに対し本研究では，教師の代表的なストレッサーに注目するものとなった。各因子は教師の仕事をよく表すもので，「教科指導」「部活動指導」「子供支援」「校務分掌」と命名した。この因子構造は経験，挑戦，忍耐の3側面同一のものと判断でき，命名についても共通のものとした。各因子に高い負荷量を呈した項目から，3側面共通の各4項目を選定することができた。内的整合性については，概ね適切なものだと考えられ，一部に.6に満たないものがあり課題が残ったが，想定された3尺度を作成することができた。つまり，『教師のストレッサー尺度』は「ストレッサーの経験」，「挑戦のストレッサー」，「忍耐のストレッサー」の3側面で，共通の因子構造により，共通の項目により，「教科指導」「部活動指導」「子供支援」「校務分掌」の下位構造を測定するものとされた。

表１　「ストレッサーの経験」のパターン行列

削除		項目	因子（最尤法，promax回転）				因子名
（×）			1	2	3	4	α係数
	305	研究授業を準備する	0.820	-0.110	-0.246	0.066	
	325	授業を保護者に参観してもらう	0.760	-0.159	-0.178	0.089	
×	320	学習指導の成果があがらない	0.744	-0.006	0.287	-0.141	
×	322	成績処理をする	0.734	0.194	-0.177	0.063	教科指導
	330	児童生徒の成績があがらない	0.724	0.215	0.140	-0.037	0.823
	335	授業を他の教師に公開する	0.685	-0.049	-0.146	0.187	
×	315	研究授業で良い評価が得られない	0.657	-0.052	0.226	-0.121	
×	310	良い授業展開ができない	0.553	-0.018	0.338	-0.157	
	306	勤務時間外に部活動指導をする	0.004	0.972	-0.087	-0.040	
	326	周囲から部活動成果へ期待を感じる	-0.061	0.772	-0.016	0.063	部活動指導
	316	専門外の分野の部活動指導をする	0.038	0.767	-0.038	-0.042	0.887
	336	良い部活動指導ができない	-0.015	0.761	0.140	0.007	
	324	児童生徒が理解できない	0.039	-0.008	0.675	0.072	
	334	児童生徒が話をしてくれない	-0.130	-0.042	0.670	0.101	子供支援
	314	児童生徒に信頼されていない	0.038	-0.095	0.651	0.145	0.759
	340	児童生徒の意欲があがらない	-0.099	0.136	0.648	0.060	
	327	校務分掌の仕事が多い	0.023	0.084	0.041	0.674	
	332	文書処理や報告書の作成をする	-0.105	-0.079	0.115	0.488	
	307	校務分掌の負担に偏りがある	0.105	0.187	0.008	0.481	校務分掌
×	328	電話や面談で保護者対応をする	0.112	-0.093	0.082	0.442	0.597
	333	自分の判断で使える時間がない	0.135	-0.047	0.175	0.355	
×	311	教師間で教育観の違いを感じる	-0.056	-0.025	0.140	0.347	
		1		0.086	0.262	0.302	
		因子間相関 2			0.212	0.128	
		3				0.027	

累積寄与率：58.460％

表２「挑戦のストレッサー」のパターン行列

削除（×）		項目	因子（最尤法，promax回転） 1	2	3	4	因子名 α係数
	425	授業を保護者に参観してもらう	0.830	0.012	-0.072	-0.140	
	435	授業を他の教師に公開する	0.785	0.131	0.002	-0.130	
×	422	成績処理をする	0.774	0.180	-0.042	-0.228	
×	430	児童生徒の成績があがらない	0.740	-0.308	0.158	0.208	教科指導
	405	研究授業を準備する	0.706	0.108	-0.022	-0.084	0.815
	420	学習指導の成果があがらない	0.625	-0.216	-0.028	0.329	
×	415	研究授業で良い評価が得られない	0.555	0.149	-0.053	0.190	
×	410	良い授業展開ができない	0.501	-0.019	0.067	0.279	
	427	校務分掌の仕事が多い	0.123	0.639	0.202	-0.076	
	432	文書処理や報告書の作成をする	0.012	0.632	-0.030	0.092	
×	428	電話や面談で保護者対応をする	0.122	0.570	-0.065	0.073	校務分掌
	407	校務分掌の負担に偏りがある	0.029	0.483	0.037	0.039	0.688
×	411	教師間で教育観の違いを感じる	-0.124	0.482	0.014	0.157	
	433	自分の判断で使える時間がない	0.006	0.477	0.026	0.021	
	426	周囲から部活動成果へ期待を感じる	-0.003	0.038	0.900	-0.065	
	436	良い部活動指導ができない	-0.088	-0.024	0.876	0.046	部活動指導
	416	専門外の分野の部活動指導をする	0.057	-0.030	0.693	0.026	0.854
	406	勤務時間外に部活動指導をする	-0.004	0.150	0.585	-0.021	
	440	児童生徒の意欲があがらない	0.009	-0.030	0.032	0.702	
	434	児童生徒が話をしてくれない	-0.133	0.101	0.022	0.680	子供支援
	424	児童生徒が理解できない	0.010	0.165	-0.071	0.664	0.757
	414	児童生徒に信頼されていない	-0.030	0.349	-0.045	0.491	
		1		0.389	0.126	0.508	
	因子間相関	2			0.222	0.326	
		3				0.167	

累積寄与率：57.800%

57.80%

表３ 「忍耐のストレッサー」のパターン行列

削除		項目	因子（最尤法，promax回転）				因子名
（×）			1	2	3	4	α係数
	505	研究授業を準備する	0.858	-0.019	-0.324	0.078	
	535	授業を他の教師に公開する	0.806	0.033	-0.064	-0.032	
	525	授業を保護者に参観してもらう	0.768	-0.050	-0.045	-0.033	
×	515	研究授業で良い評価が得られない	0.762	0.057	-0.046	0.022	教科指導
×	510	良い授業展開ができない	0.678	-0.024	0.036	0.042	0.815
×	530	児童生徒の成績があがらない	0.657	0.034	0.236	-0.098	
	520	学習指導の成果があがらない	0.624	0.027	0.285	-0.073	
×	522	成績処理をする	0.560	0.001	0.114	-0.023	
	536	良い部活動指導ができない	0.007	0.905	0.009	-0.023	
	526	周囲から部活動成果へ期待を感じる	-0.049	0.795	0.067	-0.039	部活動指導
	506	勤務時間外に部活動指導をする	0.059	0.756	-0.059	0.046	0.876
	516	専門外の分野の部活動指導をする	-0.009	0.746	-0.032	0.042	
	534	児童生徒が話をしてくれない	-0.191	-0.032	0.876	-0.085	
	540	児童生徒の意欲があがらない	0.032	0.026	0.771	0.063	
	524	児童生徒が理解できない	0.110	-0.057	0.671	0.037	子供支援
	514	児童生徒に信頼されていない	0.041	0.066	0.587	0.012	0.757
×	528	電話や面談で保護者対応をする	0.225	-0.104	0.321	0.259	
×	511	教師間で教育観の違いを感じる	-0.062	0.098	0.254	0.207	
	527	校務分掌の仕事が多い	-0.125	-0.018	-0.065	0.986	
	507	校務分掌の負担に偏りがある	-0.015	0.096	-0.012	0.744	校務分掌
	532	文書処理や報告書の作成をする	0.213	-0.048	0.061	0.516	0.798
	533	自分の判断で使える時間がない	0.209	-0.062	0.006	0.420	
×	537	不慣れな校務分掌を担当する	0.165	0.059	0.147	0.396	
		1		0.224	0.656	0.610	
	因子間相関	2			0.334	0.336	
		3				0.572	

累積寄与率：61.180％

（２）対処行動尺度

対処行動の構造を明らかにするために探索的因子分析（最尤法，promax回転）を行った。暫定尺度では［問題焦点型･情動焦点型］と［行動･イメージ］の枠組みを想定したが，［行動･イメージ］の区別は見出されなかった。「問題焦点型」「情動焦点型」がそれぞれ因子として抽出され，さらに情動焦点型の構成要素と考えられた「援助希求型」が抽出され，これらをそれぞれの因子名とした。各因子に高い負荷量を呈した各４項目を採択した上で，再度因子分析を行った結果を表４に示した。内的整合性についても十分なものであった。想定された構造に沿う尺度を作成することができた。

表４　対処行動のパターン行列

項目		因子（最尤法，promax回転）			因子名
		1	2	3	α係数
112	どの程度の成果が必要か目標を明らかにするようにしている	0.812	0.031	-0.122	
116	課題の全体像を捉えるように心がけている	0.790	-0.060	-0.063	問題焦点型
108	課題について、解決までの見通しを立てるようにしている	0.653	-0.069	0.124	0.807
114	課題について、これまで解決のために工夫をしてきた	0.640	0.057	0.030	
109	これまで、人に愚痴を聞いてもらうことで気分を換えてきた	-0.078	0.992	-0.143	
115	後で愚痴を聞いてもらおうと思うだけで気分を換えられそうだ	-0.060	0.734	0.082	援助希求型
121	これまで、誰かと話をすることで気分を換えてきた	0.132	0.676	0.082	0.839
111	信頼できる人が居ると思うだけで気分を換えられそうだ	0.169	0.349	0.348	
107	何か楽しいことを計画するだけで気分を換えられそうだ	-0.027	-0.035	0.816	
103	次の休日のことを考えるだけで気分を換えられそうだ	-0.117	0.012	0.756	情動焦点型
101	これまで、リラックスすることで気分を換えてきた	0.156	-0.069	0.580	0.756
105	これまで、好きなことに熱中して気分を換えてきた	-0.048	0.023	0.556	
因子間相関	1		0.430	0.478	
	2			0.568	

累積寄与率：64.530%

研究２

１　目的　教師のストレッサー及び対処行動がストレス反応に与える影響について，ストレッサーの経験，挑戦のストレッサー，忍耐のストレッサーの３側面を考慮しながら明らかにする。

２　方法

時期：2018年１月

調査協力者：現職教師203名

材料：

（１）教師のストレッサー:研究１で作成した「ストレッサーの経験」「挑戦のストレッサー」「忍耐のストレッサー」の３側面で構成される「教師のストレッサー尺度」を用いた。

（２）対処行動：研究１で作成した対処行動尺度を用いた。

（３）ストレス反応：鈴木・嶋田・三浦・片柳・右馬埜・坂野（1997）の項目を用いた。原尺度は「ここ２，３日の感情や行動の状態」を４件法で問うものであるが，これを変更し「最近（ここ１～２か月間），職場でのあなたの気持ちや行動について，下の項目はどの程度あてはまりますか？」の教示文で，選択肢は「よくあてはまる」から「全くあてはまらない」の５件法によった。

３　結果と考察

183名の調査協力者から回答が得られた。調査対象者に対するその比は90.15％であった。

（１）　教師のストレッサー，対処行動，ストレス反応得点の整理

ア　教師のストレッサー

研究２の調査協力者は研究１とは異なるので，同一の因子構造をもつことを確かめるために，「ストレッサーの経験」「挑戦のストレッサー」「忍耐のストレッサー」についてそ

れぞれ因子分析（最尤法，promax回転）を行った。その結果，研究１と同様の構造が認められた。研究１で，尺度の一部に内的整合性上の課題があったため，ここでは因子得点を生成することとした。

イ　対処行動

上と同様に，因子分析（最尤法，promax回転）を行ったところ研究１と同様の構造が認められた。下位尺度の内的整合性は担保されていたが，ここでは上に倣って因子得点を生成することとした。

ウ　ストレス反応

信頼性と妥当性がよく担保された鈴木ら（1997）の尺度を用いたが，本研究では教示文を変更し職務に限定し，回答も５件法に改めたことから，今回の調査協力者にも適用可能であることを確認するために，因子分析（最尤法，promax回転）を行った。その結果を表５に示した。分析の結果，原尺度と同じと考えられる「抑うつ・不安」「不機嫌・怒り」「無気力」の明瞭な３因子を抽出することができた。ただし，２項目については，高い負荷量を示す因子が異なっていた。これにより，原尺度と同じ手続きで足し上げ得点を算出することができないと判断し，この分析を基に因子得点を生成することとした。

表５　ストレス反応のパターン行列

項目	因子（最尤法，promax回転）			因子名
	1	2	3	
609　気持ちが沈んでいる	0.921	-0.089	-0.032	抑うつ・不安
607　くやしい思いがする	0.711	0.293	-0.257	
605　泣きたい気持ちだ	0.661	0.037	0.068	
602　悲しい気分だ	0.654	0.097	0.097	
611　いろいろなことに自信がない	0.628	-0.195	0.337	
613　よくないことを考える	0.559	-0.170	0.330	
612　何もかもいやだと思う	0.556	0.043	0.248	
603　何となく心配だ	0.524	0.196	-0.008	
601　怒りっぽくなる	-0.179	0.885	0.135	不機嫌・怒り
604　怒りを感じる	0.002	0.840	-0.081	
610　いらいらする	0.131	0.673	0.080	
608　不愉快だ	0.418	0.497	-0.095	
606　感情を抑えられない	0.035	0.477	0.276	
618　何かに集中できない	-0.058	0.008	0.852	無気力
614　話や行動がまとまらない	-0.047	0.098	0.738	
616　根気がない	0.040	0.048	0.616	
617　ひとりでいたい気分だ	0.191	0.111	0.390	
615　なぐさめて欲しい	0.240	0.010	0.339	
因子間相関 1		0.580	0.625	
因子間相関 2			0.403	

累積寄与率：62.181%

（2） 教師のストレッサーがストレス反応に与える影響

ア　ストレッサーの経験がストレス反応に与える影響

ストレッサーの経験が各ストレス反応に対する影響を検討するために，3つの対処行動を独立変数，各ストレス反応を従属変数とする重回帰分析を行った。分析の結果を表6に示した。子供支援のストレッサーの経験が，抑うつ・不安，不機嫌・怒り，無気力の全てのストレス反応に正の影響を呈しており，それを上昇させることが示された。他のストレッサーは有意な偏回帰係数を呈さなかった。

表6　「ストレッサーの経験」がストレス反応に与える影響

		ストレス反応（従属変数）		
対処行動		抑うつ・不安	不機嫌・怒り	無気力
（独立変数）				
	R	0.288 **	0.257 *	0.333 **
β	部活動指導	-0.040	0.074	-0.080
	子供支援	0.315 **	0.168 *	0.368 **
	教科指導	-0.064	0.034	-0.097
	校務分掌	-0.031	0.104	-0.054

†<.10　*<.05　**<.01

イ　挑戦のストレッサーがストレス反応に与える影響

挑戦のストレッサーが各ストレス反応に対する影響を検討するために，3つの対処行動を独立変数，各ストレス反応を従属変数とする重回帰分析を行った。分析の結果を表7に示した。いずれの分析でも有意な回帰式を得ることができなかった。挑戦のストレッサーはストレス反応を上昇させないことが示されたと考えられた。

表7　「挑戦のストレッサー」がストレス反応に与える影響

		ストレス反応（従属変数）		
対処行動		抑うつ・不安	不機嫌・怒り	無気力
（独立変数）				
	R	0.187	0.185	0.155
β	部活動指導	-0.129	-0.065	-0.103
	子供支援	0.163	0.204	0.111
	教科指導	-0.062	-0.146	-0.057
	校務分掌	-0.087	-0.069	-0.081

†<.10　*<.05　**<.01

ウ　忍耐のストレッサーがストレス反応に与える影響

忍耐のストレッサーが各ストレス反応に対する影響を検討するために，3つの対処行動を独立変数，各ストレス反応を従属変数とする重回帰分析を行った。分析の結果を表8に示した。部活動指導に関する忍耐のストレッサーが抑うつ・不安に有意傾向で正の影響を呈しており，子供支援に関する忍耐のストレッサーが全てのストレス反応に正の影響を呈しており，それらを上昇させることが示された。他のストレッサーは有意な偏回帰係数を

呈さなかった。

表８　「忍耐のストレッサー」がストレス反応に与える影響

		ストレス反応（従属変数）		
対処行動		抑うつ・不安	不機嫌・怒り	無気力
（独立変数）	*R*	0.313 **	0.229 *	0.232 *
β	部活動指導	-0.155 †	-0.034	-0.154
	子供支援	0.400 **	0.256 *	0.299 *
	教科指導	-0.181	-0.153	-0.081
	校務分掌	0.133	-0.132	0.039

†<.10　*<.05　**<.01

（３）対処行動がストレス反応に与える影響

対処行動が各ストレス反応に対する影響を検討するために，３つの対処行動を独立変数，各ストレス反応を従属変数とする重回帰分析を行った。分析の結果を表９に示した。問題焦点型対処行動は抑うつ・不安と無気力のストレス反応に負の影響を呈しており，それを低減させることが示された。援助希求型の対処行動は不機嫌・怒りに正の影響を呈しており，それを上昇させることが示された。情動焦点型対処行動はストレス反応に影響していないことが示された。

表９　対処行動のストレス反応に与える影響

		ストレス反応（従属変数）		
対処行動		抑うつ・不安	不機嫌・怒り	無気力
（独立変数）	*R*	0.257 **	0.217 *	0.282 **
β	援助希求型	0.011	0.209 *	-0.018
	問題焦点型	-0.238 **	-0.100	-0.283 **
	情動焦点型	-0.080	-0.105	0.041

†<.10　*<.05　**<.01

（４）ストレッサーの対処行動に対する影響

各ストレッサーが教師の対処行動に与える影響を検討するために，ここではストレッサーの経験，挑戦のストレッサー，忍耐のストレッサーとその各４種類のストレッサーの合計12のストレッサーを独立変数，各対処行動を従属変数とする重回帰分析を行った。分析の結果を表10に示した。援助希求型の対処行動に関しては，子供支援のストレッサーを経験したとき，部活動指導の挑戦のストレッサーを感じたとき，校務分掌の忍耐のストレッサーを感じたときは，その対処行動が抑制されることが示された。問題焦点型の対処行動に関しては，援助希求型と同様に子供支援のストレッサーを経験すると，その対処行動が抑制されることが示された。教科指導では，それを経験した場合には問題焦点型の対処行動が促進される一方，それを忍耐のストレッサーだと認識した場合は，この対処行動が阻害されるとの結果が示された。情動焦点型対処行動では有意な回帰式が得られなかっ

た。

表 10　ストレッサーが対処行動に与える影響

	ストレッサー（独立変数）		対処行動（従属変数） 援助希求型	問題焦点型	情動焦点型
		R	0.370 *	0.407 **	0.282
β	ストレッサーの経験	部活動指導	-0.010	-0.028	-0.011
		子供支援	-0.183 †	-0.243 **	0.017
		教科指導	0.150	0.303 **	0.214 *
		校務分掌	0.066	0.121	-0.128
	挑戦のストレッサー	部活動指導	-0.267 *	-0.028	-0.074
		子供支援	0.110	0.152	0.071
		教科指導	0.115	-0.037	0.095
		校務分掌	0.111	0.161	-0.046
	忍耐のストレッサー	部活動指導	0.132	0.099	0.157
		子供支援	-0.004	0.100	-0.109
		教科指導	0.164	-0.267 *	0.023
		校務分掌	-0.229 *	-0.081	-0.101

†<.10　*<.05　**<.01

（5）総合的考察

本研究の目的は，教師のストレッサーの構造を，ストレッサーの経験，挑戦のストレッサー，忍耐のストレッサーの3側面を考慮しながら検討し，教職に関するストレス反応と対処行動に与える影響について明らかにすることであった。

検討の結果，教師のストレッサーがストレス反応に与える影響に関しては，ストレッサーの経験を忍耐のストレッサーと認知している場合は，子供支援に関するストレッサーがいずれのストレス反応も増悪させていることが分かった。その一方で挑戦のストレッサーと認知している場合にはストレス反応が現れないことが示された。しかし，それはストレス反応を低減するものではなかった。課題達成を迫られるようなストレスを熊野（2007）は「頑張るストレス」と呼び，これがアドレナリンの過剰分泌をもたらし身体に負荷を課し，精神的な負荷を与える「忍耐のストレッサー」とともに注意が必要だと指摘する。「挑戦のストレッサー」はこれとは異なるものと考えられ，本研究でも異なる結果となった。本研究では，挑戦のストレッサーには功罪共に認められなかった。

対処行動がストレス反応に与える影響では，問題焦点型対処行動が抑うつ・不安と無気力を改善することが示された一方で，情動焦点型と援助希求型の対処行動がストレス反応を低減させる効果は認められなかった。これは，ストレス反応について「職場でのあなたの気持ちや行動」と職場に関することに限定するとともに，「ここ1 ～ 2か月」と時間的にも長期を提示したためだと考えられた。職場での問題はそれが解決されなければ効果が見られないためであり，情動焦点型は短期のストレス反応にしか効果がないことも考えられた。また，援助希求型対処行動は，不機嫌・怒りという攻撃性のあるストレス反応を喚起

していることが示された。本研究では，対処行動がストレス反応に，その低減など影響を与えるモデルで追究したが，この問題に関しては因果が逆である可能性が示されたものと考えられた。つまり，怒りなどの攻撃性の反応が生じたとき，教師は周囲にこれを聴いてもらうことで対応しているのかもしれない。怒りが援助希求型対処行動を増加させるとのモデルである。

教師のストレッサーが対処行動に与える影響については，前者が後者を増やすことを前提に分析を行った。しかし，その結果は，教科指導のストレッサーを経験したとき問題焦点型と情動焦点型の対処行動をとる2件に留まった。逆に子供支援のストレッサーは援助希求型と問題焦点型の対処行動を，部活動指導の挑戦のストレッサーは援助希求型対処行動を，教科指導の忍耐のストレッサーは問題焦点型対処行動を，校務分掌の忍耐のストレッサーは援助希求型対処行動を，それぞれ抑制してしまうことが示された。特にストレッサーが援助希求型対処行動を抑制することの問題は大きい。教師が，仕事に行き詰まったときに，周囲に援助を求められない実態を表す結果だと考えられた。

附記：本研究は，科学研究費補助金基盤研究(C)課題番号:17K01778を得て行われた。

引用文献

平井富雄（1989）．善玉ストレス・悪玉ストレス―ストレスと上手につき合う法．講談社．

神村栄一・海老原由香・佐藤健二・戸ヶ崎泰子・坂野雄二（1995）．対処方略の三次元モデルの検討と新しい尺度（TAC-24）の作成．教育相談研究，33，41-47．

熊野宏昭（2007）．ストレスに負けない生活－心・身体・脳のセルフケアー．筑摩書房．

Lazarus, R. S.（1999）．Stress and emotion. New York: Springer.

Lazarus, R. S. & Folkman, S.（1984）．Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer.（本明寛・春木豊・織田正美監訳（1991）．ストレスの心理学－認知的評価と対処の研究－．実務教育出版.）．

成尾哲朗（2007）．書評　熊野宏昭著「ストレスに負けない生活－心･身体･脳のセルフケアー」．心身医学，47，1041．

二木鋭雄（2007）．良いストレスと悪いストレス．日本薬理学雑誌，129，76-79．

Selye, H.（1946）．The General Adaptation Syndrome and the Diseases of Adaptation. *Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 6, 117-230.

島津明人（2002）．心理学的ストレスモデルの概要とその構成要因．ストレス心理学（小杉正太郎編），3章，川島書店．

鈴木伸一・嶋田洋徳・三浦正江・片柳弘司・右馬埜力也・坂野雄二（1997）．新しい心理的ストレス反応尺度(SRS-18)の開発と信頼性・妥当性の検討．行動医学研究，4，22-29．

田中輝美・杉江征・勝倉孝治（2003）．教師用ストレッサー尺度の開発　筑波大学心理学研究，25，141-148．

山本奨（2017）．ストレッサーに対する納得という教師の方略．日本教育心理学会総会発表論文集，59，165．

山本奨（2013）．被災地の教師の苦悩(特集 被災からの心身の健康回復)．教育と医学，61，200-207．

岩手大学教育学部研究年報　第82巻（2023. 3）109 ～ 117

教職大学院の教育実践研究で形成される即戦力の検討

－教員育成指標に即した授業力開発のあり方－

清　水　　将*　・　小野寺　峻　一**　・　塚　田　哲　也***

（2022年12月26日受付，2023年1月20日受理）

第1章　はじめに

教員免許更新制は，令和4年5月11日に教育公務員特例法と教育職員免許法の一部を改正する法律案が成立して，7月1日から発展的解消となり，令和5年4月からは新たな研修制度が始まることになっている。法改正に伴って，8月31日には公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上についての指標の策定に関する指針も改正・告示されているが，新たな教員の学びの姿を目指す背景には，予測困難な時代において複雑化,多様化する学校を支える教員の資質向上に対する社会的要請が一層高まっていることが指摘されている。これまでにも教員には，高度専門職業人としての期待があり，質保障のために修士課程での養成が求められてきた。かつては「高度の専門性と実践的指導力」が教員養成の中心であった（尾白，1999）が，平成17年度の中央教育審議会（以下中教審とする）答申「新時代の大学院教育－国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて－」では，大学院には，研究者，高度専門職業人，大学教員等の知識基盤社会を多様に支える高度で知的な素養のある人材を養成することが期待され，専門職学位課程では，高度で専門的な知識・能力の涵養，学際的な分野への対応能力を含めた専門的知識を活用・応用する能力（専門応用能力）を培う教育によって，「理論と実務の架橋」を図ることが求められたことにより，現在では修士課程から専門職学位課程に教員養成の役割は移行し，その結果，教職大学院の拡充へとつながっている。平成31年度の中教審大学分科会答申「2040年を見据えた大学院教育のあるべき姿～社会を先導する人材の育成に向けた体質改善の方策～（審議まとめ）」では,「知のプロフェッショナル」の育成が知識基盤社会における大学院の課題とされ，教師教育においては，専門分野を問わずに共通的に身に付けるべき能力を明確化することも示されている。高度な専門的知識と倫理観を持ち，自ら考え行動することによって，新たな知と価値を生み出し，既存の様々な枠を超えてグローバルに活躍できる人材を育成する教育システムの確立が期待されているのである。

＊　岩手大学教育学部
＊＊　筑波大学大学院人間総合科学研究科
＊＊＊出雲市立四絡小学校

また，令和３年の中教審答申「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～」及び教員養成部会における審議のまとめでは，教師に求められる知識・技能は変化するため，継続して新しい知識・技能を学び続けていく必要があることが指摘されている。教師一人が特定の学校に留まらず，学校種をまたいで指導する学校種の区分の流動化も示唆されており，中学校教諭免許状は，「中学校と小学校の学校種を超えて義務教育９年間をカバーする，いわば教科別の義務教育学校教諭免許状という性格を有する」とされている。これまでの学校制度の枠組みにとらわれずに，新たな教育を支える人材の育成，すなわち社会の変化に対応する人材を育成する学校を支える教員養成を担うことが教職大学院への期待と考えられる。

しかしながら，学部卒業と教職大学院修了において，それぞれ教師教育に求められる水準がどれくらいで，どこまでの力量形成が図られるべきかについては，未だ明確な基準はない。大学院における理論と実践の往還において，どのように理論と実践が融合し，どのような力量が形成されるのかは充分に明らかにされている言い難いのが現状であろう。一般的に，専門職学位取得者には，職業と深く結びついた知識や技能の習得が期待されているが，理論と実践によって教師としてのどのような力が身に付くのかという明確なビジョンは未だ解明されていないのである。

教職大学院には，技術的熟達ではなく，省察によって実践知を獲得し，即戦力となることが目指されている。佐藤（2015）によれば，反省的実践家を標榜する教師教育，専門家教育は，「実践の中の理論（theory in practice）」である省察と熟考で築かれるといわれている。ベテランといわれる教師が実践において機能させている実践知は，外部から見えず，無意識で機能しており，その伝承や開発は決して容易ではない。このような実践知は，臨床の知とよばれており，中村（1992）によれば，直感と経験と類推の積み重ねでできているとされている。臨床の知は，学校現場における実践とその省察によってはじめて明らかにされる実践知であり，教育実践研究が教師教育として取り入れられている教職大学院だからこそ獲得が可能なのである。実践には多様な捉え方があるが（清水ほか，2021），研究機関としての大学が強みを発揮できる大学院段階の教師教育の方法を確立し，教員育成指標との整合性を検証することも求められている。

教職大学院は，制度の設立当初には教科の指導力，授業力を向上させることは意図されなかったが，国立大学法人を中心とした教育学研究科が修士課程から専門職学位課程に転換が測られたことに伴い，再び教科に関する力量，授業を行う力が求められるようになっている。学卒院生の教職大学院への期待は，授業力を高めることにある。教職大学院という制度の中で授業を行う力をどのように高めていくかを検討し，カリキュラムを開発することは喫緊の課題と考えられる。平成30年の国立大学協会による「教員の養成及び研修に果たす国立大学の使命とその将来設計の方向性（WG報告書）」では，学問に通じることで批判的思考を養うような設計や養成と研修を明確化し，カリキュラムを分析・仕分けする必要性も指摘されている。教員養成・研修の高度化を進めるためには，現状を自己評価し，その効果を検証していく必要もあろう。そこで本研究では，教職大学院の高度専門職業人を養成・輩出するために行われる教育方法である教育実践研究を対象として，学卒院生の期待である授業を行う力を形成できるかという観点から検証し，理論と実践の融合に

よって獲得される実践知を明らかにする。そして，教育実践研究によって形成される即戦力に関する知見を得ることを目的とする。

第2章　方法

最初に，教職大学院の学卒院生に期待される即戦力を初任者研修制度（以下初任研とする）や教員育成指標から明らかにし，具体化する。学部卒の教員が採用後2年目までに求められる資質・能力について，A県を対象として，内容を精査する。
次に，教職大学院における教育実践研究に，即戦力を形成するために求められる目標やねらいを明確にするため，中教審答申や関連する法案を検討し，教育実践研究のあり方を明らかにする。検討にあたっては，修了生を新任として受け入れた経験を持つ小学校長の意見も参考にした。

第3章　結果

A県における教諭に対する教員育成指標は，5つのライフステージに分けられ（表1），基礎力の形成期では，基礎的な職務思考能力の獲得が目指され，初任研，2年目研修，3年目研修が設定されている。指標の視点として，「教員としての素養」，「学習指導力」，「生徒指導力」，「マネジメント力」等の7項目が示されている。このうち，「教員としての素養」は，キャリア・ライフステージを通じた設定がなされている。その他の視点は，採用時とそれ以降の基礎力の形成期，実践力の向上期，実践力の充実期，実践力の発展期，総合力の発揮期に共通する指標が定められ，「学習指導力」，「生徒指導力」，「マネジメント力」では，下位項目にも，それぞれ指標が設定されている。初任研は，小・中学校の場合，所属校で実施される校内研修150時間程度とセンターや教育事務所，市町村教育委員会で実施される校外研修15日で構成されている。教職大学院の修了者は，初任研の校内研修が75時間に軽減される。なお，2年目研修及び3年目研修では，校外研修に加えて，校内研修が10時間程度設定される。採用時から5年目までとされる基礎力の形成期に目指す教員像としては，「初任校における学校勤務の経験を通じて、教育活動に関する基礎的な職務遂行能力を身に付けている。」ことが示されている。したがって，教員経験2年で形成される力量は区別されておらず，教員育成指標からは，大学院修了段階の力量を見いだすことはできない。

表1　教員育成指標（A県）と研修

ライフステージ	研修
基礎力の形成期（5年間）	初任研（校内［150時間］＋校外［15日］）
	2年目研（校内［10時間］＋校外［4日］）
	3年目研（校内［10時間］＋校外［2日］）
実践力の向上期（5年間）	教職経験者5年研修
実践力の充実期（5年間）	中堅教諭等資質向上研修
実践力の発揮期（10年間）	
総合力の発揮期	

教職大学院の専門職学位課程には修士論文が課されておらず，必ずしも研究指導が修了要件として必要になるわけではない。しかし，専門職大学院としての制度が，教育現場や教師教育に適用可能かどうかには議論が必要であろう。学校においては，教材研究や研究授業，授業研究会等の用語が日常的に用いられる点を鑑みれば，研究能力が教員のプロフェッションとして必要不可欠なものであることは明白である。平成18年に示された教職大学院におけるカリキュラムイメージについて（第二次試案）においても，教職大学院の授業形態は，「伝統的授業形態から思い切って離陸することが求められ」，「教育現場における課題自体を中心に据え，こうした課題について教員・学生がともに調査研究し，その解決を図る条件・方法を探る実践研究や，また実際にその仮説をもとに実地に試行し（フィールドワーク等）その成果等を発表・討議すること」等が重要であるとされている。つまり，教職大学院では，修了要件に研究指導を要するものではないが，実践研究は課されているのであり，したがって，実践研究の指導を行うことは教員の資質・能力の形成に不可欠かつ，適切なものであると考えられる。教育公務員特例法第21条では，「教育公務員は，その職責を遂行するために，絶えず研究と修養に努めなければならない。」とされ，研究能力を形成することは，法的根拠の観点からも妥当なものであって，教職大学院において身に付けるべき教員の資質・能力としても適当と考えられる。石村（1969）によれば，プロフェッションとは，「学識（科学または高度の知識）に裏付けられ，それ自身一定の基礎理論を持った特殊的技能を，特殊な教育または訓練によって習得し，それに基づいて不特定多数の市民の中から任意に呈示された個々の依頼者の具体的要求に応じて具体的奉仕活動を行い，よって，社会全体の利益のために尽くす職業」とされている。 要するに，専門的な知識と技能だけではなく，他者への奉仕や高い倫理性，誠実さや道徳観を持ち，自己規制を持つ集団であることが自律性の保障，つまり免許により職業を独占することを可能にしている。すなわち，不断の努力，換言すれば研究によって新たな知見を創造することによって，専門性が担保されているのであり，教師教育において研究を取り入れることは決して理念に反するわけではない。

第4章　考察

教職大学院の学卒院生に期待される教員像は，教員育成指標から鑑みれば，採用時と採用後5年に示される事項を身に付けていることであろう。しかしながら，指標には多数の項目が示され，到達目標だけでなく向上目標も含まれており，具体の姿とは必ずしも一致しない。ゆえに教職大学院における目標では，修了段階に期待される姿を具体化して示すことが必要と考えられた。教員育成指標における学部を卒業した新規採用者への期待は，社会人としての最低限の資質・能力であり，教員免許状の有無にかかわらず，教職大学院生であっても実習中であっても必要とされる最低限の能力である。したがって，採用後の5年間で到達することが示される教師像を教職大学院の2年間で到達できることが，デマンドサイドの期待を満たすことになろう。そのためには，これまでの修士課程ではできなかった教育実践を経験させることが必要とされ，教職大学院で行われる教育実践研究がその機会の提供となる。即戦力とは，知っているだけではなく，目標とされる水準の行動を理解し，自律してできる人材であり，その手続きを知っていて実行に移せることを意味す

る。形式知として説明できることではなく，技能として身に付け，暗黙知として理解し，自動化されていることが求められるのである。つまり，理論と実践を架橋する教職大学院においては，理論を講義するだけでは不十分であり，実践において技能として習得させることが不可欠となる。実践で得られる知識である実践知は，「周囲との相互関係を築く中で獲得される（楠見，2012b）」といわれている。そのためには，人間関係を築くスキルと学び方を身に付けることが重要であり，赴任時からすぐに学校の一員として適応し，授業を自律して行うことが可能な反省的実践家であることが即戦力として教員への期待である。指導案や授業後の検討等を初任研のような制度に依存せずに実践し，自ら関係を作りあげ，研修する機会を企画できる教員が即戦力である。それらのことが可能となり，初任研で目標とされる段階に到達すれば，教職大学院の修了者には，研修を受講する義務が免除されることになろう。教職大学院の教育課程には，制度的に規定される実習だけでは不足であり，自らの課題設定に基づいて自律して行われる教育実践研究が有効と考えられた。

一般的には，教員育成指標の最初にあたる基礎力の形成期のステージでは，授業を行う力が求められる。授業を行う力とは，授業中における遂行能力だけではなく，授業構想や事後における授業改善のための省察も含み，それらの時機を適切に捉え，自らのロールモデルとなる同僚に声をかけ，授業改善に巻き込んでいくような同僚性が必要とされていると考えられる。必ずしも授業のうまさが求められているわけではなく，授業改善を行おうとする態度と方法を獲得していることが即戦力なのである。

修了者を受け入れる校長からの聞き取りにおいては，授業を行う力とは，「子供を中心にした授業観」であり，近年求められている主体的，対話的，協働的な学び方を重視し，「教師の専門性が教えではなく学びである」という理解を前提として，授業のあり方そのものを捉え直すこととされる。「教師が教え過ぎず，子供たちが動く授業を構想」し，それに近づくための「授業改善を自分でできる教員」であることが即戦力としての期待である。日々に忙殺され，次の日の授業の準備に追われながら経験を増やしても，内省や概念化が行われる実践のサイクルが欠如すれば，効率的な成長を望むことはできない。コルブ（Kolb, 1984）の主張する経験学習のサイクルを実現するためには，事前の準備段階において，担任として子供たちのなって欲しい姿を願い，その姿に近づく授業を単元で構想することが重要であり，「子供を想定すること」が不可欠である。授業構想の視点が教師から子供の学ぶ姿に転換され，そのための教材が準備され，子供の反応を想定したヤマ場のある授業をつくることが授業を行う力としての期待である。理想となる授業のイメージがあることによって授業改善の方向性が定まるので，ロールモデルとなる授業や教師に出会うことは重要な意味を持つ。授業計画があることによって，計画と現実の差を埋めるための省察が可能となり，研究のサイクルが生み出され，授業の改善，すなわち授業実践がなされていくのである。

授業遂行の段階では，子供たちに応答しながら授業を進めることができるようになるために見取る力を高めることが期待されている。授業を行うためには，説明や話術ではなく，子供たちを形成的に評価し，適切で個別最適な指示を与えて子供を動かすことが求められる。このような指導技能を身に付けるためには，意識化の段階を経て自動化される必要がある。しかし，学部段階の教員養成では，授業を行う技能向上の機会は，教育実習校に委ねることが多く，大学の教員が授業遂行にかかる技能を高める機会は十分に設けられては

いない。それに対して，教職大学院では，実習に対して大学教員がかかわることによって，指導技能を高める場が制度化されているだけではなく，教育実践研究によっても授業実践が行われ，技術的な省察に止まらず，実践的・批判的な省察によって概念化や一般化につなげていくことが可能である。教職大学院において獲得されるべき授業力とは，子供たちと双方向的にやりとりをする汎用性，つまり，目の前の子供の反応を確かめながら，一方通行ではない授業ができるようになることである。そのためには，理論と実践を往還する教育実践研究において，特定の教科・領域を入り口として内容や指導を改善することが教科の専門性をつくり，高めることになると考えられた。

教師の熟達段階には，初心者・新人・一人前・中堅・エキスパートが考えられてきた（清水ほか，2020）。教師の熟達は，得た知識をどのようなモデルで適用できるかに依存する。初心者は，初めての事象の知識がないため，出来事を受け入れることが中心にならざるを得ないので，出来事が終わってからしか動くことができない。初心者が指導者を必要とし，独り立ちできないのは，経験に基づく知識がなく，方略を持ち合わせていないためである。一方で，経験で得た知識を手掛かりとして，見通しが持てるようになると，予測に基づいた行動が可能になる。そのような知識を活用して行動を修正していくことができるのが新人の段階である。新人は，得られた知識を活用するフィードバックモデルで行動を制御する。授業の修正は，終了後に次の時間へ向けて行われる。さらに，知識の活用が次第に自動化され，特定の行動を導くプログラムが形成されるようになると，徴候を察知することによって瞬時に形成されたプログラムが作動するようになる。このような，熟考とは異なる即座の反応を授業中に利用することができるようになった段階が一人前である。この段階では，授業中においても即座に出来事に対応していくことが可能になっているが，これは，経験によって得られた知識を使って，プログラムを実行するフィードフォワードモデルによって行動が制御されていることを示している（杉原，2003）。初心者が新人になるためには，知識を活用するフィードバックモデルの制御が行われることが必要であるが，新人が一人前になるためには，それ加えてフィードフォワードモデルの制御ができるようになって，両方を使いこなす必要があると考えられる（図1）。

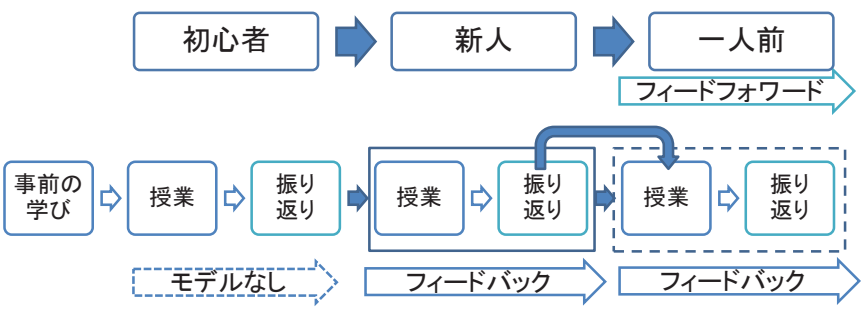

図１　適用モデルによる熟達段階

このようなフィードフォワードができるようになるためには，事後段階として経験学習モデルを適用し，経験を次の試行に生かす授業を改善する力を持つことが求められる。木村（2002）によれば，フィードフォワード制御は，事前に多くの情報を必要とする。制御

しようとする対象をよくわかっていれば，先手を打って効果的な対策が可能になるのであり，事前の対策を打つことによって大きな乱れを防げる状態が一人前の段階といえよう。

学部卒業段階で目指されるのが新人の養成とすれば，教職大学院修了段階に期待されるのは，一人前の養成である。省察によって実践的な知識を獲得し，一通りの行動様式を持って，即座に反応できることが新人とは異なる一人前の特徴と考えられる。結果だけではなく形成されたプログラムの２つを対象として省察が加えられるようになる。新人の省察の対象が主に結果だとすれば，一人前の省察は，プログラムの効果にも向けられるようになることと考えられる。初任者であっても，一人前の段階に達することは可能であり，若手のリーダーとして，反省的実践による成長を発信していくことが学校に影響を与え，活性化する推進力となる。新たな方略を持つための省察とそれによって得られた知見をフィードフォワードとして適用できる教師が一人前であり，初任であっても一人前であることが即戦力としての期待に応えることとなろう。とりわけ，教職大学院修了段階では，専門とする教科においてこのような熟達の段階に達することが期待されていると考えられ，これらの教科における専門的な力量形成を図るためのプログラムとして教育実践研究は機能しているのである。

実際の初任者には，教員という仕事と赴任先の学校の２つの対象にできる限り早く適応することが求められる。そのためには，積極的に参加する姿勢と同僚と連携して組織対応する態度が形成されていることが教師としての基礎となる。赴任した学校の仕事の流れをつかみ，年度始めの学校の動きにあわせ，自分から積極的に取り組むことによって，職場により速く適応できることになる。教員としての準備と学校への適応は，必ずしも同一ではない。教職大学院における実習には，むしろこのような赴任先の学校への適応能力を高める機能があり，その一方で教育実践研究には，教員という仕事への適応を促進する機能があるといってもよい。赴任した学校の重点目標や行事などの年間計画や仕事の流れ，そのつながりの理解が学校の特色の理解になるのであり，新たなことを素直に受け入れられる心的な構えを作ることが教員として求められる人間性を高めることになる。学校においては，授業だけでなく，行事を含めた全ての教育活動を関連させながら，全職員で子供たちを育てていくという理解が，子供たちへの多面的なアプローチやダイバーシティを保障することにつながる。教職大学院の２年間は，教師の１年間のワークフローを知識として得る期間として機能しているのであり，その中で設定される実習や教育実践研究の特長を捉えることによって，即戦力となる新任教員を育成する効果を高めることが示唆された。

教職大学院の経験・技術的熟達モデルを経験学習・反省的実践モデルに転換するためにも，経験とその学びを試す場を提供することが重要である。しかしながら，楠見 (2012a) によれば，実践知は言葉にできない暗黙知を含むことも多く，実践現場での言語化不可能な手続き的知識であることが指摘されている。一人前や中堅の教師が持つ暗黙知である実践知を明らかにすることが教育実践研究の目的であって，教職大学院においてそれら全てを知識として整理することは不可能であるが，教育実践研究により，実践知を明らかにするための学び方を身に付けさせることは，教師の成長にとって不可欠な経験となると考えられた。

清　水　　将　・　小野寺　峻　一　・　塚　田　哲　也

第5章　まとめ

学卒院生が即戦力として学校現場において最初に期待されることは，授業を行うことであり，その能力である。授業を行う力とは，指導者が必要な学部卒業段階の初任者とは異なり，自ら改善を行うことが可能で，研究のサイクルを用いて反省的に実践することができる力である。さらには，初任者であっても一人前として新人よりも進んだ段階に到達し，フィードフォワードモデルを使いこなして授業中に修正することが可能な教員であり，換言すれば活動中の省察ができる教員である。そのためには，経験によって実践知を獲得し，適用できる専門性を持っておくことが重要である。このような即戦力になり得る教員を養成するためには，教職大学院において教育実践研究に取り組むことによって，実践，すなわち研究能力を培い，その成果をとりまとめるプロセスを経験することが有効であることが示唆された。

教員育成指標や研修等の制度から鑑みれば，指導教員の配置がなくても，自発的，主体的にメンターとなる教員を求め，同僚性を発揮できることが教職大学院修了段階の到達目標となる。将来的には，初任研が免除されることが期待されるが，その質保障のためにも，一人前段階の教師として，フィードフォワードモデルを適用可能とする知識を教育実践研究において獲得することが必要である。実習だけでは不足する実践的・批判的省察を行う点においても教育実践研究は機能しており，研究に教育現場の課題を取り入れて解決を図ることは，教員養成の観点だけでなく，大学教員，ひいては大学そのものが実践に役立つ研究を担うことにも寄与すると考えられた。

本研究は，主として研究者教員の視点から教育実践研究を検討したに過ぎず，実践研究に研究者教員がどのように関わり，実務家教員とどのような役割分担をすべきかについては十分な検討ができなかった。今後は実践研究の指導の在り方について検討を加えることを課題と考えたい。

＜引用文献＞

中央教育審議会「新時代の大学院教育－国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて－答申」（2005）。（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05090501.htm：2022/6/10閲覧）

中央教育審議会初等中等教育分科会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）案」参考資料（4）教職大学院におけるカリキュラムイメージについて（第二次試案）（案）（2006）。（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1346447.htm）

中央教育審議会大学分科会「2040年を見据えた大学院教育のあるべき姿～社会を先導する人材の育成に向けた体質改善の方策～（審議まとめ）」（2019）。（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1412988.htm：2022/6/10閲覧）

中央教育審議会「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申）」（2021）。（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm：2022/6/10閲覧）

石村善助『現代のプロフェッション』（至誠堂，1969），pp.25-26。

川喜多次郎『発想法』（中公新書，1967）。

木村英紀『制御工学の考え方』（講談社，2002），pp.69-81。
国立大学協会「教員の養成及び研修に果たす国立大学の使命とその将来設計の方向性（WG報告書）」（2018）。（https://www.janu.jp/wp/wp-content/uploads/2021/08/20180323_TE-TT_report2.pdf：2022/6/10閲覧）
Kolb, D. A.，*Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*（FT Press，USA，1983）。
楠見孝「実践知と熟達者とは」金井壽宏・楠見孝編『実践知エキスパートの知性』（有斐閣，2012a），pp.11-19。
楠見孝「実践知の獲得－熟達化のメカニズム」金井壽宏・楠見孝編『実践知エキスパートの知性』（有斐閣，2012b），pp.53-55。
マイケル・ポランニー：高橋勇夫訳『暗黙知の次元』（ちくま学芸文庫，2003）
中村雄二郎『臨床の知とは何か』（岩波書店，1992），pp.125-140。
尾白泰次「教員養成カリキュラムの実施状況」（高倉翔編『新時代の教員養成・採用・研修システム』1999，教育開発研究所），pp.12-13。
佐藤学『専門家として教師を育てる－教師教育改革のグランドデザイン』（岩波書店，2015），pp.74-78。
清水将・阿部真一・森本晋也・佐藤進・菅野亨（2020）「高度専門職業人としてストレートマスターに求められる即戦力の検討―教職大学院における授業をおこなう力の養成―」（『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』第４巻，pp.137-146。
清水将・佐藤進・川上圭一・田村忠・菅野亨「教職大学院における実践研究とは何か－科学的方法と技術開発の視点から－」（『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』第５巻，2021），pp.181-194。
杉原隆『運動指導の心理学　運動学習とモチベーションからの接近』（大修館書店，2003），pp.31-33。

謝辞

本研究を進めるにあたって協力いただいた教職大学院協力校の学校長の皆様にこの場を借りて御礼申し上げます。

参照。

(30) 平塚、前掲、「生活綴方・ある学級文集（1）」三―四頁。以後、本稿内での、『きかんしゃ』三号の記載の引用は、特に注記のない限り、平塚の論考の中からの引用（重引）である。

(31) 平塚、前掲、「生活綴方・ある学級文集（1）」四頁。

(32) 平塚、前掲、「生活綴方・ある学級文集（1）」六頁。

(33) 同右。

(34) 同右。

(35) 平塚、前掲、「生活綴方・ある学級文集（1）」八頁。

(36) なお、岩手の元小学校教師で、作家の三好京三は、長編小説『体あたり先生』の中で、「カナイ・リョーゾー」の名で永井庄蔵（ナガイ・ショーゾー）を登場させており、作文教育全国協議会恵那集会前後の場面や、その後の恵那の教師たちとの交流を描きながら、カナイ（ナガイ）の特徴的な人物像を記している。三好京三（小説）『体あたり先生』（勁文社、一九九四年。初出は日本農業新聞連載「蟻ン子みつばち物語」一九九二年二月～一九九三年一〇月）。同小説の中では、学級文集『きかんしゃ』『はたらく子ども』の作品などの一部がほぼそのまま引用されており、この「ひとりぼっちの杉っぱひろい」と永井の評言も、平塚の論考の記述のほぼそのままの通り、引用されている（三好、前掲書、一八七―一八九頁）。同小説では、その執筆・発行のほぼ同時期に、機関誌『つながり』に掲載された、平塚の論考が直接参照され、引用元とされていたものと思われる（三好・前掲書の末尾「参考文献」には、「岩手県・胆江差地区民教連機関誌『つながり』」、「平塚行蔵『生活綴方・ある学級文集―ナガイ・ショーゾー指導文集から―』」の記載がある）。

(37) 平塚、前掲、「生活綴方・ある学級文集（1）」八頁。この引用に続けて、平塚はこう述べていた。「いまは、すぎっぱひろいもなわないもしなくなった。する必要がない便利な生活様式にかわったからだ。だが、すぎっぱひろいやなわないなどをしなくなったぶんの生活が、何にかわってしまったのだろうか。どうもそれは、美しいといえるような生活が、そのまま消えてしまったようにみえるのだが。」（八頁）

(38) 平塚、前掲、「生活綴方・ある学級文集（1）」八頁。

(39) 平塚、前掲、「生活綴方・ある学級文集（1）」一一頁。

(40) 同右。

(41) 同右。

(42) 同右。

(43) 平塚、前掲、「生活綴方・ある学級文集（1）」一一―一二頁。

(44) 平塚、前掲、「生活綴方・ある学級文集（1）」一一頁。

(45) 平塚、前掲、「生活綴方・ある学級文集（1）」一二頁。

(46) 平塚、前掲、「生活綴方・ある学級文集（1）」一二―一三頁。

(47) 前掲、註(18)の諸論考等、参照。

＊ 岩手大学教育学部

その行動を概説する―」（日本作文の会『作文と教育』第一七巻第一三号、一九六六年一二月）、伊藤、前掲、『教師の群像』、吉田六太郎・藤沢靖「岩手からの問題提起 岩手の民間教育運動史抄―北の教師の生き方をさぐる―」（教育科学研究会編『教育』No.四四二、一九八四年八月）、吉田六太郎「岩手の生活綴方群像・その歩み」（前掲、『北方の児童文集 岩手編』、所収）、ほか参照。

(19) 前掲、『追憶と論考 北の教師 ナガイ・ショーゾー』一六四―一六五頁。ただし、当該箇所の引用にあたって、筆者が、幾つかの箇所に改編・加筆を施している。

(20) 平塚行蔵「生活綴方・ある学級文集（1）―『きかんしゃ』三号から―」（胆江地区民間教育研究団体連絡協議会（胆江地区民教連）機関誌『つながり』第四七号、一九九三年三月一三日発行、所収）。三―一三頁。なお、この『つながり』第四七号の奥付を見ると、発行責任者は高橋豊治、編集は宍戸春雄、印刷製本にはスガワラヤスマサ等の記載がある。

(21) 平塚は、論考「生活綴方・ある学級文集（1）」の原稿を、胆江民教連機関誌『つながり』第四七号に投稿・入稿する時点（同論考の末尾には「一九九三・二・一五」と脱稿の日付記載がある）では、永井から、その指導者名の記載について承諾を得られておらず、指導者名の明記を避けていた。平塚は、その原稿入稿後、永井から指導者名を表に出してよいという事後承諾を得ている。即ち、『つながり』の同号の別ページ（二〇頁）に、一頁分、「紹介者（平塚）からのお知らせ」という文を寄せ、平塚は次のように説明している。「「一九九三年」三月三日、「ある学級文集」の指導者宅にうかがったとき、「胆江民教連機関誌『つながり』への平塚の同論考掲載にあたって」名前をだすことについて承諾を得ることができました。この指導者は、戦前からの生活綴り方の実践者であり、戦後岩手における民間教育研究運動の先達であったナガイ・ショーゾー氏であります。ここに明記する次第です。なお、「ある分校」とは、水沢小学校の福原分校です。三年生までの三学級で、四年生からは本校に通うことになっていました。」更に、こうして、ここに平塚が記している通り、福原分校は、一～三年生の三学年が在籍する、各学年単学級の分校であり、四年生からは本校の水沢小学校に通学することになっていたのであった。

(22) 平塚、前掲、「生活綴方・ある学級文集（1）」三頁。

(23) 同右。

(24) 平塚にとって、永井の自宅では、他号は残存がなく未見・未確認であったことが推察される。筆者も当該『きかんしゃ』三号を含め、それらの実在、実物の存在は確認できておらず、それらについては、現時点では未見であり、不明な状況である。

(25) 平塚、前掲、「生活綴方・ある学級文集（1）」一三頁。

(26) 国分一太郎『新しい綴方教室』（日本評論社、一九五一年二月）。なお、菅原稔「国分一太郎著『新しい綴方教室』の成立とその背景―戦後作文・綴り方教育成立史研究―」（『岡山大学教育学部研究集録』第一三六号、二〇〇七年）、乙訓稔「国分一太郎の生活綴方教育の理念」（『実践女子大学生活科学部紀要』第五〇号、二〇一三年）、参照。

(27) 無着成恭編『山びこ学校』（青銅社、一九五一年三月）。なお、菅原稔「無着成恭編『山びこ学校』の成立とその反響―戦後作文・綴り方教育成立史研究―」（『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』第一三八号、二〇〇八年）、奥平康照『「山びこ学校」のゆくえ―戦後日本の教育思想を見直す―』（学術出版会、二〇一六年）等、参照。

(28) 寒川道夫編著『解説と指導記録 山芋―大関松三郎詩集―』（百合出版、一九五一年二月）。なお、木下浩『「山芋」考―その虚構と真実―』（創童舎、一九九三年）、太郎良信『山芋の真実―寒川道夫の教育実践を再検討する―』（教育史料出版会、一九九六年）等、参照。

(29) なお、永井庄蔵「作文の眼 国語・国字問題と作文教育Ⅱ 教師こそ実践的発言を」（日本作文の会編『作文と教育』第一二巻第七号、一九六一年七月）、

略）…当時は新鮮な顔ぶれだった。」「このような講習会は、郡部会で主催するのがこれまでの例だったが、若い教員たちが中心となり、自主的な研究グループが主催したということは、画期的なことであった。他郡からも及川均や永沢一明らが参加してきた。…（後略）…」（一〇六―一〇七頁）。ただし、高橋の論考に言う「講習会」の実際、その仔細は現時点では不明であり、以後関係資料等を探りながら、明らかにしてゆかねばならない。

(6) 浜村半蔵『綴り方・わが八十年』（熊谷印刷、一九九一年）（岩手県立図書館等所蔵）、七五頁（「Ⅵ 教師生活のスタート（1）宮古町立宮古小学校時代」の部分）。なお、当該引用箇所のすぐ前の部分で、浜村は高橋のこと等にもこう言及していた。「二年先輩の高橋啓吾さんは、生活綴り方の研究では県下でもリーダーで、私もよくその話を聞いたり議論もしたが、教育の原点を子どもの実生活におく、単なる学科の成績にこだわらず、子どもを全人的に見て指導すべきだ、ということなどを教えられた。『生活綴り方環状線』という、仲間の雑誌を作ったが長続きしなかった。」（七四頁）

(7) 先の引用箇所に続いて、浜村は以下のように記していた。「彼が戦後になって郷里の水沢の方の分校主任をしていた頃、儀式の際きめられた式歌を歌わず、その頃出た『緑の山河』という歌を歌わせて大問題になったが、彼としては、特別思想的な意図があってのことではなく、純粋な民主的発想から自分の考えを押し進めたのではないかと思っている。周囲からは、変り者、困り者と見られていたかもしれないが、私はそれこそ岩手のペスタロッチ的存在だとさえ考えている。」（浜村、前掲、『綴り方・わが八十年』、七五頁）。なお、同引用中に浜村が記す「分校」というのは、おそらくは「常盤小学校」のことと思われる。

(8) ナガイ・ショーゾー追悼文集編集委員会編『追憶と論考 北の教師 ナガイ・ショーゾー』（胆江地区民間教育研究団体連絡協議会発行、二〇〇〇年二月）。

(9) 同右書、所収、「ナガイ・ショーゾー略年譜」一七九―一八二頁。

(10) 同右書、所収、「ナガイ・ショーゾー略年譜」一七九頁。

(11) なお、ナガイショーゾー「わたしの中の『先生』」（椋鳩十ほか著『心に残る教師のこと』明治図書、一九七三年、所収）、参照。

(12) 前掲、『追憶と論考 北の教師 ナガイ・ショーゾー』一七九―一八五頁。

(13) 白い国の詩編『北方の児童文集 岩手編』（東北電力株式会社発行、一九九三年）八七―一八六頁。

(14) 『『はたらく子ども』第四号（岩手・ナガイ・ショウゾウ指導）』（日本作文の会監修・編集『戦前戦後 日本の学級文集 第一二巻 戦後／東北』大空社、一九九四年、所収）五三―八三頁。

(15) 平塚行蔵は、水沢に生まれ、水沢農学校卒業後、前沢尋常小学校に勤務し、のち陸軍入隊。戦後は水沢小や胆沢第一小などに勤務（『ひらつかこうぞう・童話集 けん太は2年生』（「胆江地区民教研」編集、石田印刷（奥州出版）、二〇一〇年発行。編集委員は宍戸春雄・菅原恭正ほか5名）の記載による）。なお、この平塚の童話集は、胆江地区民教連機関誌『つながり』に連載されていた平塚の童話作品をまとめたものである。

(16) 平塚行蔵「学級文集改題・戦後『はたらく子ども』第四号（岩手・ナガイ・ショウゾウ指導）」（日本作文の会監修・編集『戦前戦後 日本の学級文集別巻 学級文集の研究―生活綴方と教育実践―』大空社、一九九三年、所収）三三三―三三五頁。

(17) 日本作文の会編『日本の子どもの詩 3 岩手』（岩崎書店、一九八二年）。同書の末尾頁の、同シリーズの岩手編の「編集をした人たち」の欄には、小野寺寛、山火武津夫、吉田六太郎の三名の名前がある。なお、同書の「あとがき―岩手県の児童詩指導の歩み―」には、その執筆者名の明記がないが、おそらく同論考は、吉田六太郎が中心となって記したものと推察される。関連して、日本作文の会編『子ども日本風土記 3 岩手』（岩崎書店、一九七四年）の末尾、編集担当者一覧の記載にも、永井庄蔵らの名前がある。

(18) 吉田六太郎「地域生活綴方教育運動史(11) 岩手県生活綴方教育運動史―

猟・発掘を試み、永井実践の具体について、少しでも明らかにし、近代岩手の教育実践・運動史の実態と意義の探索・検討に、更に実証的に迫ってみたい。

【謝辞】
＊本稿の作成にあたり、奥州市水沢に在住の宍戸春雄氏には、永井庄蔵氏の教育実践等についての貴重なお話を伺い、また宍戸氏保管の『つながり』等の第一次資料を借用させていただき、重ねて暖かい励ましをいただいた。ここに記して謝意を表したい。
＊本稿は、JSPS科研費22K02251の助成を受けたものである。

註

(1) 拙稿「『イサワ教育こんわ会』の憲法科特設論について」(『岩手大学教育学部研究年報』第六九号、二〇一〇年)、拙稿「永井庄蔵の『憲法科』創設提案について」(『岩手大学教育学部研究年報』第八一号、二〇二一年)を参照されたい。なお、永井のこれらの「憲法科」創設等の主張と、その永井自らの教育実践(教室実践)の内実とのあいだのつながり、それらの相互関連等についての検討は、以後の課題となる。戦後、憲法科創設を構想し、通信簿の見直しや、独自の「教師の役割」論、等々の議論・主張を展開していた永井は、小学校教師として、戦前から、一体どのような教室実践を実際に行ってきていたのか。何れ、本稿以降の一連の論考は、前掲拙稿の、ある意味での《続編》あるいは《姉妹編》という性質を持つものである。

(2) 高橋啓吾「『綴方生活』へ投稿の頃」(『「綴方生活」復刻版月報(第八回配本付録月報第八号)』一九七五年六月発行)、高橋啓吾『生活綴方への回顧と今日性』(教育情報いわて社、一九七九年)、「北方教育運動」(『岩手近代教育史 第二巻 大正・昭和Ⅰ編』岩手県教育委員会、一九八一年)一四八五―一四八六頁、参照。

(3) 高橋啓吾「Nに負けないやうに兒等を愛せ」(「特輯・綴方實際教授打明け話 諸家 到着順」)(『綴方生活』第八巻第二号、一九三六・昭和一一年二月)三四―三五頁。

(4) 宮古の「綴方環状線」綴方同人の中で、頭文字・イニシャルがNである教師は、筆者が確認し得た限りでは、永井の他には見い出せない。宮古小学校教員グループの機関誌「綴方環状線」の概要や同人構成等については、阿部真(著)『岩手の教師・その伝統―民研岩手班共同研究―』(富士屋印刷所、一九七九年)二四一―二五五頁、ほか参照。なお、戦前岩手の生活綴方教師像を聞き書きしていた伊藤喜助は、その著書の中の、「ナガイ・ショーゾー」からの聞き取り内容を叙述する箇所で、高橋の同論考の前半部を引き、「『綴方環状線』を宮古地帯で発行し岩手県の綴方運動では忘れられない高橋啓吾が彼をひどくほめている。」と記している(伊藤喜助『教師の群像』杜陵印刷、一九八三年、一二五―一二六頁)。

(5) この、岩手での野村芳兵衛の「講習会」とは、一つは、一九三四(昭和九)年七月に気仙の高田小学校で開催された自主的な国語教育「講習会」のことと推察される。例えば、柏崎栄の自伝的著書『ある北方教師』(労働旬報社、一九七一年)には次の記述がある。「[六原青年道場]のような「皇国精神の育成」などの」こういう状況のなかで教育の仕事を進めるうえに障害となる、教育界の封建的な空気を、自由主義的空気にしなければならないと考えていた一団があった。佐久間博…(中略)…の奔走がそれであり、同好の志を結集して全郡組織の気仙国語教育研究会を結成していた。」「一九三四年(昭和九年)七月末の三日間、高田小学校で国語講習会を開いた。講師は千葉春雄、野村芳兵衛、木村文助の三氏で、…(中略)…野村芳兵衛は自由主義の上に社会科学を取入れて考え「てい」るように見える。児童の村小学校の主事だが、そこには峰地光重もいたし、いまは小砂丘忠義、上田庄三郎そして戸塚廉らが居り、きわめて進歩的な学校のように見える。野村は自分らの雑誌『児童の世紀』や『綴方生活』に論陣を張っていた。…(中

のである。(46)

こうして、平塚は、子どもたちの表現と「生きている」姿、そして永井の学級文集実践の営み、その易々からぬ《子どもを育てる》指導の実際の歩みに、生活綴方の一つの「見本」としての意義と、その只ならぬ価値を、認めていたのであった。

おわりに

戦前、宮古の綴方教師・高橋啓吾は戦前、後輩同僚の「N」（永井）のことを、「彼はだれよりも児等の言葉と心がよくわかる。すぐ児等と仲よくなるし、よりよい相談相手でもある。」と記していた。「ハチコ」の詩のなかにある童心、詩情を汲むこの永井の姿が、戦後、福原分校の『きかんしゃ』のなかにある永井の評言にも、同じように現れているものと、読むことが出来るような気がする。

本稿では、平塚行蔵がとらえた、生活綴方教師・永井庄蔵の一九五一年の学級文集『きかんしゃ』三号の一部であるが、そこに収められていた詩と、永井の指導言の特質について、引用をしながら、平塚の捉えを辿るかたちで、確かめてきた。

永井はその学級文集のはしがきに、「いいなあと思ったことおみつける。こまることお　なおしていく。ほんきに、くらしていく。そうゆうところから、詩ができる。」と記していた。ここに、永井の詩指導、その生活綴方実践の精髄の一つが、端的に表されているように思う。

本稿に見たものに限っても、『きかんしゃ』の夫々の子どもが、自らの眼で捉えた目の前の出来事、心情や願いを綴り、その詩作のなかに、暮らしの中で心を働かせている姿が見えた。永井は、その描写・ものの見方とともに、心を働かせている、そのよさを評言で夫々に端的に指摘しながら、詩作に現れた「心」とその表現を褒め励まし、また、皆に目の付け所やものの捉え方を指し示す指導言を端的に付していた。そして、子どもたちの詩作のよさを具体的に指摘し褒めながら、このように暮らしから詩が生まれるのだ、驚きや発見、喜びやくやしさ、いいなと思ったこと、いやなことや、やめてくれればいいことなども、詩にしていいのだと、学級文集で皆を励ましていた。

そこには、おそらく戦前とたがわない、永井の生活綴方実践への信念、子どもに心を寄せ、子どもたちの生活と、現に「生きる」情景、その詩情を愛する一面が、確かに窺われるように思われる。

このように、戦後における「生活綴方の復興」、その言わば《曙》にあたる時期、一九五〇年代初頭の岩手・水沢に、このような学級文集づくり、詩指導を行っている教師がいたのであった。永井のこの学級文集・詩指導実践は、当然であるが、戦後において突然に始まったものではない。昭和戦前期から、自らの実践として、一人の教師がその営みとして、引き継いで、実行してきたものであったといえる。

戦前岩手の生活綴方教師たちは、戦後、ある者は校長などの管理職になり、また行政担当職として教育委員会等に取り込まれたりして、現場を離れるなどし、戦後も民間教育研究運動にそのまま突き進んで、一貫して生活綴方実践を続けていった者は、岩手では、この永井庄蔵や、吉田六太郎など、数える程の者しかいなかった(47)。

以後も引き続き、一九五二年度以降の学級文集『はたらく子ども』等の検討を続けると共に、永井の戦前・戦後の学級文集の渉

やっぱり風わ　ふいている。

★やめてくれればよいと思う風がなかなかやめない。そのときの詩です。やめてくれればよいと思うこと　ほんとうにそう思った時詩になります。戦争のことでも、けんかでも、どろぼうでも、病気でもそうゆうことも詩にしていい。

多喜子さんは夜、怖い思いをしながら布団の中で、風よ、「早くやめ」、と「たのんだ」。「やめてくれればよいと思うこと」を、「ほんとうにそう思った時」、それも「詩になる」のだと、言い添えながら、永井は、戦争や喧嘩、泥棒や病気も、詩にしてよいのだと、学級の子ら皆に促している。

平塚は、こう捉えている。「風はおっかない。はやくやめてくれればいいという詩。ここで、やめてくれればいいもの…戦争、けんか、どろぼう、病気など。題材（目のつけどころ）を広げるよびかけをしている。『そうゆうことも詩にしていい』と。さりげなく。」(44)

六、生活綴方実践としての『きかんしゃ』

平塚は、その論考の末尾で、おそらく永井との対話、永井からの聞き取りのなかで確かめた、幾つかの実践の事実を記しながら、子どもが「ありのまま」を書き綴ることを励ますことと、「生きたこどもをつかまえる」ことについて、次のように、自らの捉えと考えを述べていた。

さて、「きかんしゃ」のこどもたちは、いつ、何にかきつけていたのだろうか。それは文集のまえがきにあるように、そのときどきに紙きれにかいたり、ノートにかいたりしたもののようである。多くは紙きれであったという。ノートは一応もたせてはいたそうだが。さあ、これからかこうといって時間（授業）をとったことはない。書くのは授業時間でやるものではないともいう。ここも肝心なところとおもう。記述の指導とか鑑賞指導とかは一斉授業でもいいのだが。

こどもは、きめられたノートにきちんとかいていくなどというきゅうくつなことは苦手である。わるくいえばきまぐれなものである。束縛しないほうがいいのだ。そのほうがかまえることなくありのまま（自然な姿）がでてくるのだ。それが生きたこどもをつかまえるこつにもなっていたのではあるまいか。(45)

子どもたちが書きたいときに書きたいことを、書きたいように（束縛せず／されず）、自由・自在に書けるような環境・状況をつくり、「ありのまま」を綴る「自然」な詩作を励ますことが、「生きたこどもをつかまえる」ことにつながる。そして、このように、永井は、子どもの詩から「生きた子どもをつかまえる」ことを、実際に成し得ていたのだ、と平塚は認めていたのであった。

最後に、平塚は次のように述べて、永井の学級文集『きかんしゃ』を紹介するその論考を終えている。

「きかんしゃ」のこどもたちはひとりひとりが生きている。それぞれにありのままをかきつづっている。一見なんでもないような素朴なつづりかた。どの子もすすんでかけるつづり方。そういうつづり方（子ども）をそだてるのは、そうやすやすとできるものではない。この指導者にしてみちびきだされたものである。

文集「きかんしゃ」は生活つづり方のひとつの見本をのこしてくれた

んしゃ」のこどもはがんばって生活している。」(42)

しずかな夜　　藤原　みよ

どこかで犬がほえている。
雪がふっているような音
みんなスースー気持よさそうにねている。
犬わ　ねないのかな。
犬の声わ、ふるえているようだ。
もう朝がたかな
とこからでて　つめたいふとんお　ふみながら、
まどえ　いった。
さらさらと雪がふっていた。
まだ朝でない。
とこえ　はいると。
ぽかっと、あたたかい。
ねようと思って、目お　つむったら、
目の中に、赤とみどりのひもが
くにゃくにゃ　うごいていた。
目お　あけると
まだ、のこっているような気がする。
まくらい　うちの中に
犬のなき声が　まだきこえてくる。

★しずかな夜のことが、そのままかけている詩です。

永井は、みよさんが、「しずかな夜」のそのままを、そのままに書けていると直截に記して、みよさんの詩作を、端的に褒めている。

平塚は、一九九三年という時期、このみよさんの詩のあとに、自身の捉え、考えたことを、こう記している。

「しずかな夜」―よくもしずかな夜などという題材をとらえた。いまのこどもは静寂とか真っ暗闇をしらないという。いつもあかるい照明と騒音の中にくらしているこどもたち。便利な世の中はまた不幸でもある。闇があって明るさのありがたみがわかる。静けさがあって耳をすますことができる。こどもの感性に悪影響を及ぼしてはいないか。今の教室に静かなひとときがあるか。耳をすましてみる時間があるのだろうか。(43)

平塚は、最後にこの詩を引いている。

風　　山本　多喜子

夜になると　風がふく。
うらの戸が
がたがたとなる。
私わ、おっかなくなった。
ふとんの中え　はいった。
それでも風わ　ふく。
「早くやめ。早くやめ」と、たのんだ。
けれども

勉強

田中　二男

ぼくわ、うちにかえってすぐ、
人がいくら歩くか　しらべた。
ちょうめんに、
あまだれが　ぽたっと　おちた。
ぼくわ　きものでふいた。
足がつめたくなってくる。
はやく5じになればいい。
ぽたぽたと　あまだれの音。
きしゃのきてき。
とけいお　みたら、5じだ。
ぼくわ家え、走って帰った。

★人がいくら歩くかしらべる勉強しているところから出た詩です。がんばっている人から出た詩です。5じまでがんばっているところがわかる詩です。おちた雨だれ。足のこと。きてき。みながんばっていることがわかってくることばかりです。

永井は、「がんばっている人から出た詩」、「がんばっていることがわかってくる」詩だと、二男くんと、この詩のよさを評している。この「勉強しているところから出た詩」は、昭和戦前期の「調べる綴方」を彷彿とさせる。戦後社会科の授業の延長での、放課後の調べ学習であったであろうか。

平塚は、この詩の中に、子どもたちの生活をこう見ている。「人がいくら通るか調べるときにがんばってやったことの詩。「きか

土屋直人

北風といっしょに雪も来る。
ぼくわ
こおった雪お　ふみながら、
ガサガサと歩いていた。
雪が顔に、かたまってとんで来た。
ぽくわ、
それお　とろうとしたら
もう　きえていた。
それでも、まだまだとんでくる。
ヒューヒューと、うなりお　たてて
北風が来た。
ぼくわ
オーバーお　ぴったりとしめた。

★寒いけれどもへたばらないでいる。
オーバーお　ぴったりとしめた　とゆうところ、寒さお　ぐっとおさえているようだ。
そうゆうくらし方から出た詩です。

永井は、最後の一行が、「寒さお　ぐっとおさえているようだ。」と書き添えながら、ここには「くらし方」が見える、と励ます。直樹くんが、「寒いけれどもへたばらないでいる」ことに、目を向け、そういう「へたばらないでいる」暮らし方から出てきた詩だと、端的に評している。

平塚はこう述べる。「北風がヒューヒューとふく　雪の日　学校への道を歩いていく。」[41]

がっかりした。
ふかす(し)がまお　みたら、
ちょうど
大きなのが一つ
ぽやぽや　ゆげたてて　いだった。
つかんで一つ　大きくかじった。

★ぽやぽやと、ゆげ　たてていた　さつまいも。
がっかりしたヨシ子さんお　どんなによろこばせたかわからない。
そのときの詩です。
よろこんだこと、がっかりしたこと、ようつく(ママ)思いだすと詩になる。

全部食べられてもうないとがっかり思っていたところに残っていた、湯気を立てていたサツマイモが、ヨシ子さんをどんなに喜ばせたか、と永井はこの詩を読み、捉えていた。永井は、ヨシ子さんが記した、詩のなかのヨシ子さんの喜びを読みとり、こうして、喜んだことやがっかりしたことをよく思い出すと詩になるのだと、言い添えて、学級の子どもたち読む者に、語りかけている。

平塚はこの詩に、このように評を記していた。「『さつまいも』―ぽやぽやとゆげをたててさつまいもが待っていた。あったかい家庭。なつかしい時代。」(39)

風　　山地　敏子

ぴゅうぴゅう
ガサガサ　雪がふる。
トタンやねが　はがされるようだ。
がたがた
木の葉もふっとぶ。
遠くの方わ　ごうごう　うなる。
早くねむれるといいなあ。
下むいても、上むいてもくらい。
私わ、
くらい雲にうかんでいるようだ。

★風がふくばんのようす、その時の気持が　よく、この詩の中にでている。
くらい雲に、うかんでいるようだとゆうところ　ほんとうにわかってきてよい。

永井は、敏子さんが、強い風雪を綴った、その時の様子と気持ちが「よく、この詩の中にでている」、と読んでいる。「くらい雲に、うかんでいるようだとゆうところ」から、「風がふくばんのようす、その時の気持」が「ほんとうにわかって」くる。そこが「よい」と評している。

平塚は、こう書いている。「トタンやねがはがされるような。遠くの方はごうごうとうなる。ふぶきの夜をとらえている。」(40)

学校えいく　　小池　直樹

学校えいく。

この詩に、教師・永井は評言を、次のように付けていた。

★ともだちと、い［っ］しょに杉っぱひろいしようとやくそくしたのかもしれない。
杉っぱお　ひろってもっていくのです。学校え［゜］学校のストーブのたきつけにする杉っぱです。
つぎつぎとやらなければならない家のしごとがあってみんなといけないのです。それでも、家のしごともやりながら、杉っぱお　ひろって学校えもってゆこうとする直樹くんの心、働きがみえてくる。
ほんとに、よく働く心から、ぜひやろうとゆう気持のくらしからでたよい詩です。
そこえ、でてくるげんきも直樹くんの働きと［い］っしょにうつくしい。

平塚は、論考の中で、これらの引用ののち、こう記している。

この指導者は、杉っぱひろいの直樹くんの生活を「うつくしい」と言っている。
きっと「きかんしゃ」のこどもたちみんなも、はたらくこと（生活すること）を美しいものとしてうけとめていったことであろう。美しい実践である。[35]

永井は、直樹くんのこの詩から「直樹くんの心、働きがみえてくる。」と評し。「よく働く心から、ぜひやろうとゆう気持のくらしからでたよい詩」であると褒め、励ましている。また、この直樹くんの「働き」と、そこから出てくる元気は「うつくしい」、と評していた。そして、その永井の、この実践そのものを、平塚は、「美しい実践である」と表現していたのであった。[36]

加えて、平塚は、「四十年まえの学校はストーブのたきつけに杉っぱを必要とした。」[37]と述べつつ、「生活つづり方」に言い及びながら、こう続けて記している。

いかに便利になったとはいっても、ねころんでいては生活はできぬ。こどものできる家事のしごとはいくらでもある。それをやらせることは、こどもの自立、人間理解におおきく作用する。こどもたちにとってじつは大切な生活の時間なのだ。それはまた、かきつづることによってたしかなものになっていく。ひろがりも期待できる。それが生活つづり方である。[38]

平塚は、子どもの「家事のしごと」、その労働を書き綴ることの「自立、人間理解」に占める意義を、永井の「生活綴方」実践の中に確かめている。生活を書き綴ることによって、生活が「たしかなもの」になってゆくし、その広がりも期待できる、それが生活綴方実践の持つ力なのだという。

(五) そのほかの詩、六編

さつまいも　　佐藤　ヨシ子

「今日、さつまいもお　ぬだか。（にたか。）」
「ぬだけっとも、みんな　くってしまったは。」
かあちゃん　こたつで
笑いながら　語った。

よいと励ましている。そして、正男くんが、つばめをとてもよく見ていたところ、「しずかに」言ったところを、「しずかに」読んでみようと、学級に呼びかけている。

平塚は、この詩と評言に、こう言い添えている。「こどもの姿はそのまま教師のすがた。教師の姿がこどものすがたか。」(32)

平塚は、「ぼくは『つばめよ。たんぼにいけ。』『いって虫　とってこい。』と　しずかにいった。早く大きくなれ［。］秋になるころまでにみんな大きくなれ。しずかにいってやった。」の箇所をあらためて引用しながら、こう記している。

> しずかに言ってやる子ども。それはしずかにかたりかける教師の姿が子どもにも反映しているようにおもわれてくる。
>
> つばめに対してはげましをあたえるやさしさをもつ子。―それは、荒れている教室からはうまれてこない。いつも子どもたちにはげましとやさしさをもって接する教室からうまれてくるのだ。(33)

平塚は、つばめに「しずかに」語りかけるこの子の「やさしさ」と、この作品、詩作の姿のなかに、教師・永井と、その教室実践の似姿を見ているのであった。

また、平塚は、「はらお、白くみせて／はね　のばして　とんでいった。」という表現について、「さいごの描写、これもしぜんにでてきたものであるとおもう。」と付言している(34)。

(四)「ひとりぽっちの杉っぱひろい」

ひとりぽっち(ママ)の杉っぱひろい

小池　直樹

お友だちが
「なおきくうん。杉っぱひろいにいかないか。」
と　さそってくれた。
「おしごとするから　だめだも。」
「じゃ。いくよ。」
といって　いってしまった。
ぼくわ　だまって　たってみていた。
ずんずん友だちが　みえなくなる。
「さあ　これから、なわないしよう。」
とひとりごと　いった。
やねの上の木から風にとばされた杉っぱ
ざあざあ　音おたてて　やねの上に　あがる。
しごとが　おわったら　杉っぱひろおう。
それでも　まだまだ　いねがある。
それお　こいでる　おとうさん。
ぼくわ、しんぱいした。
なわないが、ようやっと終わったと思うと
こんどわ、にわはき。
にわはきわ、ちょっとよいぞと思った。
にわはきも、おわった。
いよいよ　杉っぱひろいのばんだ。
ひとりぽっちで　杉っぱひろい。
木のあいだから　光る日。
ぼくわ　まぶしい。
ようやっとひろった杉っぱ
あした、うれしい。
学校だ。（学校え　もっていくのだ）

詩を書くなかで、「よいか、わるいか」をちゃんと「かんがえている」。学級文集で「私たちの生活から、でてきた詩」を読みあうなかで、あらためて「私や私たちのしたこと」を考えてみよう。このように、永井は学級の子どもたちに序文で呼びかけ、学級文集で、暮らしを綴ることを、励ましていたのであった。

平塚は、おそらく実際に永井から聞いたことをも含んで、このように紹介している。

> 心がはたらいたとき、いつでもどこでもかきとめておく。じっさいこの子どもたちは、かえりがけげたばこなどでもかいていた。
> この本は生活のなかからでてきた詩の本。
> 生活をほんきでくらしていくところから詩はできる。—とこの指導者はいう。[31]

平塚は、このあと、『きかんしゃ』三号のなかの八編の作品と、永井が「詩にそえた指導言」を、続けて紹介しており、特に、詩に付せられていた永井の「指導言」については、「ここもよくみてもらいたいとろである。」と記して、論考の中で丁寧に引用している。

(三)「つばめ」

つばめ　　山口　正男

つばめが、ちゅっ　ちゅっとないている。
虫がいないかとさがしている。
風がぴゅっとふいている。
こっこお　そだてるといって　さがしている。
ぼくわ、
「つばめよ。たんぼにいけ。」
「いって虫　とってこい。」
と　しずかにいった。
つばめわ、ほんとうにかわいいな。
こっこみたら、もっと、かわいいべな。
こっこわ
大きくなれば、ひとりで虫おとってたべれて、たのしいな。
早く大きくなれ
秋になるころまでに
みんな大きくなれ。
しずかにいってやった。
はらお、白くみせて
はね　のばして、とんでいった。

永井は、この詩「つばめ」に、このような評言を書き添えていた。

> ★これわ、いい詩です。
> とんでいるつばめお　とてもよくみている。
> そこお、しずかによんでみましょう。
> つばめお、はげましている　やさしい心で、
> 虫お　とってこい、大きくなれといっている。
> こんな心で　よくみたことが　かけた詩です。

永井は、先ず直截に「これは、いい詩です。」と評を記し、正男くんの、つばめに心を寄せ、つばめを励ます「やさしい心」を、

山形の生活綴方教師であった国分一太郎の、一九四九年からの『教育新報』等の連載論稿をもとに翌一九五一年二月に刊行された、『新しい綴方教室』（初版）は、戦後における生活綴方の復興・興隆の契機として大きな役割を果たしたといわれる著作であった。[26]『山びこ学校』は、山形県山元村（現・上山市）の中学校教師、無着成恭が、学級文集「きかんしゃ」をまとめ、一九五一年（昭和二六年）三月に刊行したものである。[27]また、戦前に新潟の小学校教師であった、寒川道夫編の（同氏の指導による、大関松三郎の作品集とされる）詩集『山芋』は、同年の二月に出されたものである。[28]

こうして、本稿で対象とする、永井が福原分校で『きかんしゃ』を発行していた一九五一年という時期は、これら『山びこ学校』『山芋』など、戦後生活綴方教育運動に大きな影響を与える著書の発行などを機に始まった、戦後における生活綴方の「復興」期と呼ばれる時期にあたるものである。

そして、以下に見るように、『きかんしゃ』の子どもの詩と、永井が言い添える文には、いわゆる「発音式かなづかい」が使用されている。《子ども》の立場から、発音通りのかな文字とすべきと考えていた永井が、そのように実際に指導・実践をしていた、その形跡がわかる。ここにも、永井の教育思想の一端が表れていると考えることができる。[29]

（二）「指導者のコトバ」

平塚によれば、先ず、学級文集の冒頭、「表紙裏の指導者のコトバ」として、次のように記されていたという。

ちょうめんにかいておいた詩。
小さい紙きれにかいておいた詩。

教室でかいた詩。
休み時間にかいた詩。
自習時間にかいた詩。
家でかいた詩。
いろいろの時にかける詩。
いろいろな時にみつけてかいてきた詩。

それお　集めて　この本に　しました。
この本わ、私たちの生活から、でてきた詩の本です。

よいか、わるいか考えている。私や私たちのしたことお　考えてみるのです。いいなあと思ったことお　みつける。　こまることお　なおしていく。ほんきに、くらしていく。
そうゆうところから、詩ができる。

一ページから、よくよんでいってください。
心お働かして、くらしていれば、詩がある。[30]

永井は、詩特集の学級文集の冒頭、こう《はしがき》を記していたのであった。「私たち」は、詩を「いろいろの時に」書いてきた。詩は、「いろいろな時にみつけて」こうして書けるのだ。「いいなあと思ったこと」を見つけたり、「こまることお　なおして」いったり、「ほんきに、くらしていく」ところから、「詩ができる」のだ。心を働かせてくらしていれば、そこに「詩がある」。「私たち」は

ここから先ず、永井は戦前、およそ一九三一年から一九三七年頃にかけて、岩手沿岸の宮古小、山口小時代から、ほぼ毎年、学級文集を発行していたことがわかる。

平塚は、これらの学級文集のうち、永井の自宅に残された、永井がつくった戦前・戦後の幾つかの学級文集の実物を参照し、その中の作品や永井の指導言を引きながら、胆江地区民教連機関誌『つながり』寄稿の論考「生活綴方・ある学級文集」等を記していたものと推察される。

五、学級文集『きかんしゃ』三号の詩指導

(一)『きかんしゃ』三号のこと

平塚行蔵の、一九九三年の論考「生活綴方・ある学級文集(1)」[20]では、学級文集『きかんしゃ』三号のうちの、八編の詩と永井の「指導言」などを、抜粋して紹介している。以下、同論考に沿いながら、それらの全体を確かめてみたい。

なお、平塚は、同論考の末尾に、「文集の指導者名を明記しなかったのは本人からの申し入れによる。」(一三頁)と記しており、同論考内では、「指導者」名の記載を避けていたが、実際には、『きかんしゃ』は、福原分校の永井の学級文集である[21]。

『きかんしゃ』は、水沢小学校福原分校の永井学級、一九五一年度の、「小学三年生(こども二七人と先生)の文集」[22]である。永井が、同校に転任して一年目、およそ四〇歳の頃の、学級文集実践であった。永井にとっては、おそらく戦中の中断期を経て、戦後に再開した学級文集実践の、初めの頃のものではなかったかと思われる。

平塚は、一九九三年当時、その論考の冒頭、こう記していた。

> 一九五一年度(昭和二六)のものであるから、もう四十年以上も前のものである。当然のことながら、ろう原紙にきさん(ママ)だ文字を謄写版で刷ったものである。
>
> この三号は詩の特集になっている。作品は五十八、うち二十は雪の詩。詩の研究としてのせている。[23]

平塚によれば、一九五一年度三年生学級の『きかんしゃ』三号は、詩の特集号であった。そこには五八編の詩が収められ、そのうちの、「詩の研究」として載せていた二〇編は、「雪の詩」であった。

なお、平塚は、この『きかんしゃ』三号の発行月日について、また、それ以前に発行されていたであろう同誌の一号・二号の性格やその所在、四号以降の存在については、論考の中で言及しておらず、不明である[24]。

そして、この論考の末尾、平塚は以下の「付記」を記している。

> この実践がなされていた年―国分一太郎の「新しい綴方教室」、寒川道夫編大関松三郎詩集「山芋」、無着成恭の「山びこ学校」などが刊行され、戦後ようやく全国的に生活綴方の復興がはじまったのであった。
>
> なお、この文集のかなづかいは発音式になっている。かな文字のつかい方は発音どおりにするのが合理的であるという考え方によるものである。当時は国語国字のあり方について少なからぬ関心をよびおこしたものであった。
>
> (一九九三・二・一五)[25]

の詩や作文の読み取りと考察を披瀝している。先ず、本稿では、主にこの平塚の論考群の第一編をもとにしながら、戦後における永井の学級文集実践の初発の頃の姿、その実際の一端を探り、辿ってみたい。

なお、平塚は、前掲の『戦前戦後　日本の学級文集』の「別巻　学級文集の研究―生活綴方と教育実践―」の中に、前掲の、永井の学級文集『はたらく子ども』四号について解説する、解題論考を寄せている[16]。

他方、戦後岩手における児童詩、詩指導の展開については、日本作文の会編『日本の子どもの詩　3　岩手』（一九八二年発行）に、「赤い鳥」刊行（一九一八年）以来の児童詩の幾つかが収められており、また、同書の「あとがき―岩手県の児童詩指導の歩み―」では、大正期以来の岩手における詩指導と生活綴方実践の展開、それらを担った教師らの動向などが記されており、そこでは「永井庄蔵（ナガイ・ショーゾー）」についても言及されている[17]。加えて、岩手生活綴方実践の展開を論じる、吉田六太郎らの論考の中でも、永井の動向や、その民間教育研究運動に占める位置と活躍などが記されている[18]。

四、戦前・戦後、永井の学級文集の展開

平塚行蔵は、永井がつくった、戦前から戦後にかけての学級文集の存在と、その展開について、前掲の『追憶と論考 北の教師ナガイ・ショーゾー』等の中で、おおよそ、次のようにまとめている。

★主なる学級文集（目録）

《戦前》
宮古小学校時代
・『よくなる子』二年
　一九三二（昭和七）年
・『若芽』三年～四年
　一九三三（昭和八）～三四（昭和九）年
・『伸びる木』三年
　一九三五（昭和一〇）年
・『お日様の子』四年
　一九三六（昭和一一）年
・『ノビュク子』尋一　？（ママ）
山口小学校時代　一九三七年～
・『まいた種』　五・六年複式
・『すみ大根』『十二軒部落』
・『つづりかた』　前沢国民学校二年
《戦後》
水沢小学校福原分校
・『きかんしゃ』三年
　一九五一（昭和二六）年
・『はたらく子ども』二年
　一九五三（昭和二八）年
・『なかよし』二～三年
　一九五六～五七年　常盤小学校
・『はらっぱ』
　一九六〇年～　黒石小学校[19]

り読ま」ず「時事問題を取り上げ」[10]ていたとされる大島直ら、幾人かの「心に残る」教師らに教えを受けた[11]。一九二五（昭和元）年に岩手師範学校入学。肺浸潤・湿性肋膜炎を患う。一九三〇（昭和五）年三月岩手県師範学校卒業。

同一九三〇年九月、上閉伊郡小友村小友小学校に着任するも、のち「歩兵三一連隊へ。即日帰郷」。一九三一（昭和六）年、下閉伊郡宮古町宮古小学校に転任し、「綴方環状線」の高橋啓吾や浜村半蔵、鳥居永三、沢田貞一等と交わり生活綴方に接する。この頃、「環状線」が発行され、文集づくりをはじめる。『綴方生活』『生活学校』『新興教育』などの雑誌をとおして村山俊太郎を知り、国分一太郎（山形）、鈴木道太（宮城）、師井恒男（山口）らと交流を持つ。一九三三（昭和八）年、三陸津波に遭う。一九三七（昭和一二）年、下閉伊郡山口村山口小学校へ。一九四〇（昭和一五）年には江刺郡玉里村玉里小学校に転任。同年八月から病気休職。一九四〇年一二月、警官による家宅捜索があり、「書物、雑誌、文集などもっていかれる。（翌年四月返されたが、生活綴り（ママ）方の書物、『新興教育』などは返されない。）」。翌一九四一（昭和一六）年八月、胆沢郡前沢国民学校へ転任。一九四五（昭和二〇）年八月一五日、敗戦。

戦後、一九四七年、「二・一スト闘争委員長」となる。前沢小学校から、一九五一年、水沢小学校福原分校へ転任し、途中病休しながらも、一九五四年まで在職した。

なお、一九五二年三月には熱海での全国教科研集会に参加。同年八月、仙台で第一回東北教科研集会（教科研東北大会、のちの東北民教研）に参加する。また、同じ八月の、第一回作文教育全国協議会（中津川集会）に参加。翌一九五三年には、水沢で第二回東北教科研集会（教科研東北大会）が開催される。[12]

後述する、本稿で主に参照・検討する、福原分校三年学級の文集『きかんしゃ』は、一九五一年度につくられたものであり、これら各集会への参加以前の時期の、教室実践の内容ということになる。

三、永井の学級文集についての先行研究

戦前東北各県の学級文集の復刻誌である、『北方の児童文集』（白い国の詩編、東北電力株式会社発行）の「岩手編」（一九九三年発行）の中には、永井の戦前、宮古小学校時代（一九三一・昭和七年）の学級文集『よくなる子・9月』（宮古小学校二年、号数は記載がなく不明）が収められている[13]。また、戦後の、水沢小学校福原分校時代の『はたらく子ども』四号（二年）が、日本作文の会編『戦前戦後 日本の学級文集 第一二巻 戦後／東北』（一九九四年発行）に収められている[14]。こうして、一九九〇年代前半頃における、戦前・戦後の学級文集の収集・復刻の作業展開のなかで、また学級文集実践の研究の経緯のなかで、永井の戦前・戦後の学級文集は、東北における生活綴方実践の一列の中にあるものととらえられ、その一つに位置づけられてきていた。

そして、永井庄蔵の学級文集、生活綴方実践については、同じ水沢の後輩筋にあたる、元小学校教師、平塚行蔵（一九二五年～二〇一〇年）[15]によって記された、幾つかの論考が残されている。それらは、胆江地区民間教育研究団体連絡会（胆江地区民教連）の機関誌『つながり』四七号、一九九三年二月、所収）以降の論考「生活綴方・ある学級文集」等である。平塚は同論考等の中で、永井の学級文集の詩や散文などの作品、また永井が記した指導言の記述などを引きながら紹介し、平塚自身の子どもたち

といふ親子統制の教室經營への示唆にして下さつた。
そこで吾々の國語研究會では「Nに負けないやうに兒等を愛せ」といふ標語を作つてその實踐にはげんでゐる。(3)

この「N先生」とは、一九三〇年代の中盤当時、高橋と同じ宮古尋常高等小学校に勤めていた、高橋の後輩同僚にあたる、永井庄蔵（ナガイ・ショーゾー）のことと推察される。(4)

ここからは、子どもの詩情、「ハチコ」の「状景」を思い浮かべ喜ぶ、往時の永井の姿が目に浮かぶ。詩のなかに子どもを見、子どもの「心」をとらえることを、永井が戦前、宮古小で実際に行っていたことが推量される。

「打明け話」の一種として多少の誇張を含んでいるであろうことを差し引いたとしても、当時の永井の実際の姿、その教師像が、ここに端的に指摘されているようにも思われる。永井は児童詩を大切にし、子どもを思うからこそ子どもの心がわかる、そして教室実践を大切にし、何よりも子どもを愛する教師であった、と周囲の綴方教師らから捉えられていた、ということが、この記述から読み取られ得る。

なお、野村芳兵衛は、一九二九（昭和四）年に創刊された雑誌『綴方生活』の同人の一人であり、池袋児童の村の教師としても、当時影響力を持っていた教師である。ここにある、岩手県内で実施されたものと思われる、生活綴方「講習会」の時には、この野村が、永井の教育実践のことを知っており、それ以前に、両者のあいだに何らかの接点があったということが、この記載から推測される。(5)

また、これとほぼ同じ頃、「綴方環状線」同人の一人で、同じ宮古小学校に勤めていた浜村半蔵は、一九九一年、その自伝の中で、こう回想している。

一年先輩の永井庄蔵さんなどは、子ども中心という考えが徹底していて、毎日暗くなるまで子どもらと教室にこもって仕事をし、職員の会議などがあってもなかなか出てこなかった。

日曜日には毎週のように子どもらを集めて野山へゆき、菓子を買って与え、月給日になって菓子屋のツケを払うと給料が半分になってしまい、学校銀行から借りてやりくりをする始末だった。二年ほど同じ下宿で暮らしたが、彼の教育愛にはいつもあたまが下った。彼はひたすら子どもを愛し、子どものために全力をつくす、という姿勢を崩さなかった。全校の職員会議よりも教室の子どもが先だ、という教師の姿勢は本物だ、と思った。(6)

浜村は、同書の続く論述の中で、永井のことを、「岩手のペスタロッチ的存在だとさえ考えている」(7)とも表現している。

二、永井庄蔵の略歴

永井庄蔵の教師としての歩みや人柄、その活動や論稿などについては、同じ胆江・水沢地域の元小学校教師、菅原恭正氏や、宍戸春雄氏らが作成した、永井の追悼文集である、『追憶と論考 北の教師ナガイ・ショーゾー』（ナガイ・ショーゾー追悼文集編集委員会編、胆江地区民間教育研究団体連絡協議会発行、二〇〇〇年）に詳しい。(8)同書所収の「略年譜」より、以下、主に戦後初期頃までの永井の略歴の一部を抜粋する。(9)

永井庄蔵は、一九一一（明治四四）年三月、水沢町（現・奥州市水沢）に生まれる。水沢尋常高等小学校にて、「教育勅語はあま

土屋直人

ては、すべて仮名（別名）に改変を施している。）

一、「Nに負けないやうに兒等を愛せ」

かつて昭和戦前期、岩手・宮古地域で同人誌「綴方環状線」を核に、生活綴方教育運動を中心的に担っていた小学校教師の一人、高橋啓吾[2]は、雑誌『綴方生活』一九三六（昭和一一）年二月号の「特輯・綴方實際教授打明け話」欄に、同じ宮古尋常高等小学校の同僚教師を評する論稿「Nに負けないやうに兒等を愛せ」を寄せていた。

私の友人にNといふ朝から晩まで受持の兒等のことばかり考へてゐる男がある。

彼は非常に綴方にも熱心で、毎月部厚な文詩集を作つて、兒等に與へてゐる。それでゐて兒等から文詩集代として一錢もとらない。從つてその紙代が可成の多額なものになつてしまつた。それでも彼は默々として文詩集制作に餘念がない。

その彼が、ある日Sといふ兒が次のやうな詩

ハ　チ　コ　（蜂のこと）

ボクハ　京（今日）
ニハコ（庭）ノハシコ（端）ニタツテヰタラ
ブンブント　オトコ（音）ガシタ
見タラ
ハチコガ二ヒキツコ　カサガツテ（重ナツテ）
ヘーコ（塀）ノソバニヰダツタ。
ボクハ　ハギコ（萩）デボツタラ
マタ
ブンブント　ヒコウキコガ
トンダヤウニ　トンデツタ
ソノ　ヒコウキコ
ブドコ（葡萄）ノミツコ（實）ニトマツテ
ミズコ（水）　スーテツタ
ブドコ　ユラユラ
ハチコ　ユクワイダラウ

を作つてもつて來た時「ブドコユラユラ　ハチコユクワイダラウ」といふ章の狀景を思ひうかべながら、夜床につくまで、何回となくその章を口ずさんでは喜んでゐたさうだ。

だから、彼は（ママ）たれよりも兒等の言葉と心がよくわかる。すぐ兒等と仲よくなるし、よりよい相談相手でもある。それでゐて童心至上主義者ではない、可成兒等に對して科學的な眼も培つてやつて呉れてゐる。

そんな風だから彼は、何十人といふ先生の中で一番兒等に親しまれ「N先生　N先生」と慕はれてゐる。彼の教室には遲くまで兒等が殘つてゐるのが普通である。兒等は家へ歸りたくないのだ。このお父さんのやうなそしてお母さんのやうな彼から離れたくないのださうだ。

でストーブのある冬なんか學校統制上早く火の仕末をしなくてはならないから、可成彼は外の先生方からうらまれてゐるらしい。その上父兄の無理解な家庭では「いつまでも學校で使つてゐる」などとうらまれたりもするさうだ。

然し彼は何一つ辯解しない。校長さんも最初は彼の教育を奇行教育として別扱ひしてゐたらしいが、「子供を忠實に育てる最良教師」といふ絶賛の言葉をもつて彼を遇してゐる。

最近野村芳兵衞先生の講習會を開いた時も、彼を紹介したと見えて、野村先生は「子供を育てるには、N先生のやうな愛情をもつて下さい」

岩手大学教育学部研究年報　第八二巻（二〇二三年三月）一九～三七頁（pp118-136）

戦後における永井庄蔵の学級文集実践と生活綴方（一）

―水沢・福原分校『きかんしゃ』三号の児童詩から―

土屋直人*

（二〇二二年十二月二十三日受付、二〇二三年一月二十日受理）

はじめに

本稿は、戦前から戦後にかけて生活綴方実践を重ねた、岩手の小学校教師の一人である、永井庄蔵（一九一一年～一九九八年）が、戦後、一九五一～五三年頃、水沢小学校福原分校に勤めていた時に発行していた、学級文集『きかんしゃ』『はたらく子ども』等の記述の一部を辿り、吟味・検討することを通して、永井の学級文集実践の実際と、その詩指導実践や生活綴方教育実践の持つ特質・意義の一端を探ろうとする、一連の論考の一つである。

永井は、小学校教師として、戦前に続いて、戦後も、生活綴方実践、版画実践や詩指導、学級文集実践などを重ねていた。そして、戦後水沢にあって、一九五〇年代より「イサワ教育こんわ会」の中心となってサークルを持ち、また戦後岩手の戦後民間教育研究運動（岩手民教連ほか）の創始に関わり、その中心的役割を担い、牽引し支えてきた教師の一人であった。更に、永井は、戦後、各種の教育雑誌論考や共著等の中で、「憲法科特設」論や独自の教育論などの主張を披瀝し、自らの教育や教育政策等についての考え方をしばしば表明していた(1)。

ただし、永井の、戦前・戦後の、彼自身の小学校教師としての教育実践の詳細については、広く知られている部分が僅かであり、また永井がつくったとされる学級文集についても、一部の資料が明らかにされているのみで、その実際の全貌は、これまで広く詳らかにされずにきたともいえる。戦後における永井の教育論やその主張は、その実践の来歴や実際とのつながりを見据えるなかで、捉え返されねばならないし、またそうした作業を経ることによって、その内実が適切に理解され得ることとなるように思われる。本稿以降の一連の論考では、現時点で筆者が確認し得た範囲での、残された資料を素材に、永井がその教師生活のなかでどのような教育実践を行ってきたのか、その全貌と具体に迫るべく、資料実証的な検討を行おうとするものである。

（なお、本稿の中で、以後に記述している、児童の名前につい

研究８号』、国語教育思想研究会、二〇一四

（4）二見史郎編訳・囲府寺司訳『ファン・ゴッホの手紙』（一八八五年四月三十日ごろ）みすず書房、二〇〇一、一九八頁

（5）拙稿「『故郷』を読み直す。閏土はなぜ「旦那様」と言ったのか。竹内好訳「感激」と「興奮」を比較して～古典『古今和歌集』仮名序の大伴黒主評等貴族の価値観と「私」と閏土と楊おばさんの価値観に注目して～」『東京学芸大学附属小金井中学校　研究紀要』第四九号二〇一三、七五―八二頁

（6）田中実「虚妄の希望・虚妄の絶望」、田近旬一「魯迅『故郷』における人間追求」『文学の力×教材の力　中学校編三年』、教育出版、二〇〇一

・右側の傍線と、太字は筆者による。

＊　岩手大学平泉文化研究センター

まれる。そして、「私」がそこまでできなくても、「私ならこうしたい」「こうしたらいい」という考え「希望」が、読者の一人一人に浮かんでくる。そのことがこの作品の味わいであり魅力ともいえよう。

『故郷』の一年前に書かれた『小さな出来事』で、故郷を離れ北京に住んで六年目の「我（私）」が人力車に乗った時、その人力車にぶつかり倒れた老婆を抱きかかえてゆく車夫の、「満身灰塵的後影（ほこりにまみれた彼のうしろすがた（竹内旧訳））」が、「私」に「剎時高大了（急に大きくなった）」ように、もしも「私」が閏土のお土産の豆の畑を訪ねたならば、『故郷』の一年後に書かれた『村芝居』の六一じいさんが誇りをもって豆を育てていたように、そこで生き生きと働く閏土の後ろ姿が大きく見える瞬間があるかも知れないのである。

『故郷』の「私」は、閏土の畑を見に行くことや手伝うことはできなかったが、その可能性をかつての「私」と閏土のような幼い宏児と水生に期待し、さらには「閏土の畑の豆を喜んですぐに食べればいいのに」と残念がり、「私なら閏土の畑の豆をすぐに喜んで食べる」という、読者の「希望」をも生み出している。

それが「思うに希望とは、もともとあるものともいえぬし、ないものともいえない。それは地上の道のようなものである。もともと地上には道はない。歩く人が多くなれば、そこが道になるのだ」と最後に「私」が思う「希望」でもあるだろう。大切なことを忘れかけてはまた思い出す。行きつ戻りつ、すぐには変わらなくても、徐々にスパイラルに変わって行けるという「希望」がある。

このように、魯迅の最初の短編集『吶喊（とっかん）』の中の諸作品はそれぞれが関わり合っているが、特に『小さな出来事』『故郷』『村芝居』の三作は、三部作の連作のように響き合っていると言えよう。

また、以上の考察から、「私」と閏土の二人の再会時における原文の「我這時很興奮、但不知道怎麼説纔好、只是説」とある私の「興奮」の意味は、「再会の喜びと失望の寂しさを含んだ驚きと心の高ぶり」を表していると考えられる。そして、竹内氏には「感激」と「興奮」という二種類の訳文があるが、原文と同じ「興奮」がふさわしいと考え、現行教科書の『故郷』の竹内好訳の「感激」を「興奮」に改訳することをまず提案したい。

さらに原文の「這正一個廿年前的閏土」の訳を、「これぞまさしく三十年前の閏土であった」の竹内氏の新訳の「三十年」ではなく、中国の教科書にも掲載されている、原文通りの旧訳の「二十年」とすることを提案したい。原文と日本の教科書を読み直す、深き学び合いの一歩として。

注

（1）藤井省三『魯迅「故郷」の読書史―近代中国の文学空間（中国学芸叢書）』、創文社、一九九七

（2）中村龍一著、西郷竹彦監修『魯迅／竹内好訳＝故郷』（文芸研・教材研究ハンドブック中学校4）、明治図書、一九九三。石野訓利著、西郷竹彦監修『「故郷」の授業』（文芸研の授業⑫／文芸教材編）、明治図書、二〇〇六、一二二―一二三頁。ここでは田中実氏の提言する〈第三項〉問題には直接言及せず、まず「私」の視点で書かれていることに注目したい。

（3）田中実「奇跡の名作、魯迅『故郷』の力―大森哲学との出会い、多層的意識構造のなかの〈語り手〉―」、『日本文学』二〇一三、「続〈主体〉の構築：魯迅の『故郷』再々論」、『国語教育思想

という親しみと親愛の情を表す言葉を遂に言えず飲み込み隠して「旦那様」と言ったように、閏土は子どもの六人いる**家族の団欒**を表すような十個余りの碗や皿を貰った灰に隠したのではなかったか。

短編集「吶喊」の中の、『故郷』（一九二一年一月）の前に掲載されている『から騒ぎ（風波）』（一九二〇年十月）には家の前の空き地で夕食をとる家族の団欒の中の茶碗が描かれている。

川沿いの農村に住み、城内とを往復する乗合船の船頭の幼い娘六斤（リウチン）は、ご飯のお代わりをしようとして差し出した空の茶碗を、大人たちの口げんかの間にポトンと地面に落として大きな欠け目ができ、父に張り倒されて泣き出すが、父は城内に行き銅釘で継いで修理してもらって帰る。「六斤の唐子まげは、もう一本編みの長いおさげに変った。ちかごろ纏足をはじめたが、それでも七斤嫂（チーチンサオ）のてつだいはできる。十六本の銅釘で継いだ茶碗をかかえて、おぼつかない足取りで空地を歩きまわっている」と、その後「纏足」をする年頃となり、不自由な足となった後も、修理した茶碗を抱えて大切に使っている姿が描かれている。

茶碗は家族の団欒の証でもあった。

第九章　まとめ

田近旬一氏は、「読者にとってもっとも大事な問題は、あくまでこの作品のことばをテクストとして、それをどう読むか」であるという。(6)その「ことば」の原文は中国語である。

教育現場の中学三年生は、背景となる当時の中国の政治的社会的状況や、それぞれの従事する仕事のことや、大人と子どもの価値観の違い等の知識や理解はまだまだ少ない。

しかし、ヤンおばさんが幼い頃に施術された「纏足」で歩いたり走ったりして生活する時の不自由さと苦労や、閏土の農作業の苦労と共に収穫の喜び、つまり「私」とは違う豆腐屋さんや農民の生活を思いやりつつ、一人一人の登場人物に寄り添って丁寧に読み進めることを大切にしてきた。

そんな中で、「「私」は「感激」してないんじゃないか」という意見が出てきて、原文を調べて読み比べるようになり、原文が「興奮」であることを知り皆で共有して考えるようになった。

また、学び合いの中で、「「私」と閏土の壁をなくすには」の問いに対して、**「「私」が一度、閏土の畑に手伝いに行けばいい」**と答える生徒がいて、多くの友から共感された。その言葉を噛みしめたい。その答えに一つの根拠が考えられる。それは、筆者の前任校の東京学芸大学附属小金井中学校の一年時の修学旅行で、千葉県の山武（さんぶ）の農家を班毎で訪れる体験である。農作業を少し手伝い、農作業での御苦労や、収穫の喜び等のお話を率直に伺い、対話した後、収穫した野菜の一部を頂いて電車の中で抱えながら帰る実践を重ねてきた。

まさに都市生活者の「私」と同じで、東京に暮らす生徒達が、初めて農家を訪れて、採れたてのピーマンをもいでかじり、その甘さに感動し、その秘めた物語を知るのである。

岩手県は、食料自給率が高く、実家が農業を営む生徒も少なくないので、実態をふまえた意見交流がしやすい。しかし実家が農業を営む生徒がいなくても、本やインターネットの情報の活用と共に、職場体験での交流など、自分ごととして多様な職業への積極的な参加と理解を今後もすすめてゆきたい。

登場人物の「私」も「ヤンおばさん」も「閏土」も、もう一歩お互いの生活を思いやり歩みよればいいのに」という意見や感想が生

そして再会した時、「私」が「ああ、ルントウの心は神秘の宝庫」と思い「別れがつらくて、私は声を上げて泣いた」ほど尊敬していた昔の閏土を期待していたのと同じように、閏土自身も自分が「家へ帰る」時に別れるのがつらくて「台所の隅に隠れて、嫌がって泣いていた」ほど自分を尊敬して目を輝かせて話を聴いてくれた「三十年前」、そして「二十年前」と変わらぬ「私」を期待していたのではないだろうか。

しかし、現実には、再会を喜びつつも、期待と違った閏土の姿に混乱し失望して言葉を失い、心高ぶらせ「興奮」する「私」が目前にいたのだった。

第八章　「私」が再会した時思い込んだこと

「彼が出ていった後、母と私とは彼の境遇を思ってため息をついた。子だくさん、凶作、重い税金、兵隊、匪賊、役人、地主、みんな寄ってたかって彼をいじめて、**でくのぼうみたいな人間**にしてしまったのだ」とあるように、再会後の今の「私」は、今の閏土を「**でくのぼうみたいな人間**」と決めつけている。

なぜそう言い切れるのか。

「私」の母が「**持っていかぬ品物はみんなくれてやろう、好きなように選ばせよう**」と言い、「ルントウが香炉と燭台を所望したとき、私は、相変わらずの偶像崇拝だな、いつになったら忘れるつもりかと、心ひそかに彼のことを笑ったものだが」とあるように、閏土が貰った香炉と燭台を私は「**相変わらずの偶像崇拝**」と「**心ひそかに彼のことを笑った**」とある。

しかし、その香炉と燭台が、畑を耕し作物を大切に育てて豊作を祈り喜び感謝するための「祭」に使う、農民にとって大切な道具であることを、町の中で生活する都市生活者の「私」は知らなかった。わからなかったのではないか。

そして「心ひそかに笑う」「私」の視線を、閏土は敏感に感じ取ったのではなかったか。再会した時の「私」の「似もつかぬ」閏土の姿のマイナス面ばかりに注目し見つめて、まるで「見下すような」あの視線である。

筆者の故郷石川県に住み、兼業農家を続けつつ退職後は専業農家を続けて九十歳で亡くなった父は、一〇年ほど前に田んぼの耕作をやめたが、九月三〇日に村の収穫祭である秋祭りがあることを東京にいた筆者に必ず知らせてきて、耕作をやめた後も、作っていた時と同じように神社に新米をお供えしたことを報告してきていた。

大地への感謝の気持ちが身にしみこんでいて、耕作をやめた後もその心は生き続けていたのである。

「持っていかぬ品物はみんなくれてやろう」と言われ、閏土が選び出した品物は長テーブル二個、椅子四脚、香炉と燭台一組、大秤一本と砂地の肥料になる炊事のときのわら灰であった。それは家族の集うテーブルと椅子と、農作業と、祭りの道具であった。

お互いに相手の独自の世界を尊重し合った少年の頃のように、大人になってからもお互いに尊重し合い理解し合うためには、人を外見で判断して「看不起人（見下す）」ことのない生活が『小さな出来事』のように「希望」を生み出すのであろう。

それゆえに、再会した時の「見下すような」「私」の視線によって閏土は「壁」を実感し「旦那様！」と呼ばざるをえなくなった、その閏土の切なさを思いやりたい。

再会した後の「私」の視線によって、「迅哥児（迅坊ちゃん）」

と、そのまま訳に使っている。その同じ文庫本の『故郷』の原文の「興奮」を、

その手も、私の記憶にある血色のいい、まるまるした手ではなく、太い、節くれ立った、しかもひび割れた、松の幹のような手である。

私は**感激**で胸がいっぱいになり、しかしどう口をきいたものやら思案がつかぬままに、ひとこと、

と、原文の「興奮」を「感激」に変えて訳しているのである。

同じ文庫本の竹内氏の訳で、『村芝居』では原文の「感激」をそのまま使い、『故郷』では原文の「興奮」を使わずに「感激」と訳している。

小説『故郷』が、日本の中学三年生の教科書に掲載される時、竹内氏は、再会して感激しているはずだから「興奮」より「感激」の方がわかりやすいであろうという、中学生への教育的配慮に基づいて「感激」と意訳されているのであろうか。あるいは、「興奮」と「感激」の違いを理解しつつ、「「私」自身が感激したと思いこんでいる」という一つの解釈に基づく意訳であろうか。

しかしこれは、作者魯迅が原文で「感激」と「興奮」という言葉を使い分けていた意図に反するといえよう。

第七章　閏土が「私」と再会したとき期待したこと

『故郷』における閏土（ルントウ）も、「母はルントウに席を勧めた。彼はしばらくためらった後、ようやく腰を下ろした。長ぎせるをテーブルに立て掛けて、紙包みを差し出した」とあり、「私」に差し出したその紙包みの中には、閏土の言葉に「冬場は、ろくなものがございません。少しばかり、青豆の干したのですが、自分とこのですから、どうか旦那様に」とあるように、「自分とこの」つまり閏土の畑で穫れた干し青豆が入っていたのである。

「私」が少年時代にあこがれた閏土の家の畑。そこで穫れたその干し青豆は、『村芝居』の六一じいさんが「わしらとこの豆は、みんな粒よりの種じゃて。いなか者は眼がきかぬくせに、わしらの豆が、よその豆より味が悪いなどと、ぬかしよるでな」と言うように、農夫閏土にとっても自慢の豆だったのではないか。

だから、「せっかくの閏土の畑でとれた豆だから、よし食べさせてもらうよ」と言って「私」がすぐに食べ、閏土が「豆はうもうございましたか？」と問うた時、「私」に「とてもうまかった」と言われたら、閏土はどんなに嬉しかっただろうか。

しかし「私」がその豆のことを話題にすることも、その豆を食べて「とてもうまかった」と言う場面もない。

「私」が少年時代に、閏土から西瓜畑の話を聴いて「すいかには、こんな危険な経歴があるものなのか。私はすいかといえば、果物屋に売っているものとばかり思っていた」というように、今の「私」は今の閏土の豆畑の経歴、物語を思いやることはなかったのだろうか。

三〇年後に再会した閏土は、母に「いつも家に来るたびに、おまえのうわさをしては、しきりに会いたがっていましたよ」と言われるように、なぜ閏土は私に「しきりに会いたがって」いたのだろうか。

それは、大人の農夫となり厳しく苦しい生活の中でも、自分のことを「ルントウの心は神秘の宝庫」と思い尊敬して、別れの時には声を上げて泣いてくれた「私」のことを忘れずに覚えていて、「私」と再会して自分の誇りを取り戻そうとしていたのではなかったか。

《お客？―こりゃ、もっともだ》それから私に向かって《迅あんさん、きのうの芝居は、おもしろござんしたか？》

私は、うなずいた。《おもしろかった》

《豆は、うもうござんしたか？》

私はまたうなずいた。《とてもうまかった》

すると**驚いた**ことに、六一じいさんは**すっかり感激**して、親指をにゅっと突き出して、得意になってまくし立てた。《こりゃ、大きな町にそだって、学問をしなさる方じゃによって、さすがにお眼が高いわ。**わしらとこの豆は、みんな粒よりの種じゃて**。いなか者は眼がきかぬくせに、わしらの豆が、よその豆より味が悪いなどと、ぬかしよるでな。きょうはひとつ、奥さまとこへも届けて、味をみていただかにゃ……》そして櫂をあやつって行ってしまった。

（岩波文庫・竹内好訳より。）

と六一じいさんが、自分の畑の豆が「とてもうまかった」と私に褒められて「すっかり感激して」と訳されているのである。その原文は、

『豆可中喫呢？』

我又點頭、説道、『很好。』

不料六一公公竟非常**感激**起来、将大拇指一翹、得意的説道、

とあり、六一じいさんは畑の豆をとられたことを怒るよりも、自分の畑の豆が「とてもうまい」と私に褒められてとても喜んだことが「感激」と表現されている。自分の畑の豆作りに誇りを持っていることが読み取れるのである。

しかも「驚いたことに」とあるように、私は「とてもうまかった」と言うことで六一じいさんが感激するとは思っていなかったのである。豆には、工夫を重ねて大切に育てた六一じいさんの喜びと誇りがあった。

筆者が小学生のある夏の日、もらいものの西瓜が実にうまく「こんなまい（にうまい）西瓜食べたが初めてやわ」と感激し、母に「なんでこの西瓜こんなまいがや」と問うと「あそこのうちは、油かすやら落ち葉入れたりして肥だめ工夫して大事に育てとるさかいや」と教えてくれた。それからは肥だめのことを、畑で遊んでいて踏み込んだりはまったりして臭くて厭なところと思っていたのが、あの最高に美味しい西瓜を生み出す大切なところと、子どもながらに見方が変わったことが想い出される。

また、同じく筆者が小学生の頃、農婦だった筆者の九〇歳の曾祖母から「大事なもんあげっちゃ」と言って懐から出した紙包みをもらい、お小遣いかと思って期待して開けてみたところ、数粒のトウモロコシの種が入っていたことも想い出す。

農民は、誇りと喜びを持ってうまい作物を大切に作り育てるのである。六一じいさんも、閏土も。

第六章　竹内好氏の原文の「感激」と「興奮」の扱い方

先に言及したように、竹内氏は、『阿Q正伝・狂人日記他十二篇（吶喊）魯迅作』（岩波文庫、二〇〇六）の中の『村芝居』の原文の中の「感激」を、

《豆は、うもうござんしたか？》

私は、またうなずいた。《とてもうまかった》

すると驚いたことに、六一じいさんはすっかり**感激**して、親指をにゅっと突き出して、得意になってまくしたてた。

腐らせるばかりで……。」

首を振りどおしである。顔にたくさんのしわが畳まれているが、まるで石像のように、そのしわは少しも動かなかった。苦しみを感じはしても、それを言い表すすべがないように、しばらく沈黙し、それからきせるを取り上げて、黙々とたばこをふかした。（中略）母と私と彼の境遇を思ってため息をついた。子だくさん、凶作、重い税金、兵隊、匪賊、役人、地主、みんな寄ってたかって彼をいじめて、**でくのぼうみたいな人間**にしてしまったのだ。母は、持っていかぬ品物はみんな**くれてやろう**、好きなように選ばせよう、と私に言った。

こんな話を聴いてほしくて閏土は「私」との再会を楽しみにしていたのだろうか。「私」と再会することを楽しみにしていたのは、こんな苦労を「私」にも知ってほしかったからだけなのだろうか。

しかし「私」は「都苦得他像一個**木偶人**了（みんな寄ってたかって彼をいじめて、**でくのぼうみたいな人間**にしてしまったのだ）」と決めつけている。

本当に閏土は「でくのぼうみたいな人間」にされてしまったのか。「でくのぼう」なのか。

「私」が、そう思っているのだ。

母は閏土が再会を楽しみにしていたという。閏土はこんなふうに一方的に同情されたくて「私」に会いに来たのではないだろう。

別れがつらくて、お互いに泣きながら別れて自分を尊敬してくれた「迅哥児（迅坊ちゃん）」と、生活は厳しくても、畑や農作業や祭りや家族の楽しい話を、子どもの頃のように「何のわきまえもなく」一緒に話したかったのではなかったか。そんな「私」と話したくて閏土は訪ねてきたのではなかったか。

「今は寒いけどな、夏になったら、**おいらとこへ来るといいや**。おいら、昼間は海へ貝殻拾いに行くんだ。赤いのも、青いのも、なんでもあるよ。『鬼おどし』もあるし、『観音様の手』もあるよ。晩には、**父ちゃん**とすいかの番に行くのさ。**おまえも来いよ**」と言った子どもの頃のように、「**父ちゃん**」**となった閏土**は、何のわきまえもなく、「迅哥児（迅坊ちゃん）、我們這里来（おいらとこ来るといいや）」と言って自慢の豆畑や西瓜畑を見せたかったのではないだろうか。そんな思いのこもった閏土の「干し青豆」の「土産」であったはずだ。

第五章　魯迅の「感激」と農民の誇り

では「感激」を、魯迅は作品の中でどのように使っているだろうか。魯迅の作品の中の原文の具体例を見てみよう。

中国の現行の教科書「語文　八年級　下冊」にも掲載されている『故郷』の一年後の作『村芝居または宮芝居（社戯）』（一九二二）がある。その中の、十一、二歳頃の「私」が母の里帰りで川沿いの小さな村の外祖母の家に泊まりに行った時のことである。「いま思うと、あれは春祭りであり、村芝居なのだろう」とあり、友達と八じいさんの船を借りて漕いで出かけた村芝居見物の帰りに、客である「私」へのもてなしとして、友達が自分の畑の豆だけでなく六一じいさんの畑の豆もぬすんで一緒に食べた。そして、あくる日豆を売った帰りらしい六一じいさんにそのことを友達が叱られた後、六一じいさんが「私」を見ると船をとめてにこにこ顔で話しかけてきた時に出てくる。

んだことのない、壁に囲まれた町の中の裕福な家に育った都市生活者の「私」にはわかることが難しいのである。

『古今和歌集』仮名序で、「やまと歌は人の心を種として万の言の葉とぞなれりける。（中略）生きとし生けるものいづれか歌を詠まざりける」と、あらゆる人や生き物が全て平等に心を表現できるのが和歌なんだ、と宣言しつつも、六歌仙の評の中では、大伴黒主の歌の詠みぶりを「そのさまいやし」。いはば、薪負へる山人の花の蔭に休めるがごとし」として、都に住む下級貴族である紀貫之が、汗して働き薪を背負い桜の木陰で休む木こりの姿を「いやし」、「下品」と見る視点のように、自分とは違う相手の生活環境や境遇を思いやり寄り添うことは実に難しい。(5)

筆者自身、実家が兼業農家で少しは手伝いをしても、本百姓の小父さん達からは「分かっていない」と笑われるのである。

しかしだからこそ、お互いに少しでも相手を理解しようとすることは大切であり、尊い。

閏土は、自分の顔、身体、手と自分の姿を見つめ、驚き戸惑い、憐れむような視線を注ぐ「私」のその姿を見、さらに言葉を失うその態度を見た時、再会が嬉しくて「迅哥児（迅坊ちゃん）」と呼ぼうとしていたその唇を閉ざし、「壁」を確かに感じてしまったが故に、親愛の情を現そうとしていたその態度を、恭しい態度に変え、覚悟を決めてはっきりと「旦那様！」と言ったのではなかったか。

閏土の「旦那様！」の言葉の後「私は身震いしたらしかった。悲しむべき厚い壁が、二人の間を隔ててしまったのを感じた。私は口がきけなかった」とあるが、閏土の「迅哥児（迅坊ちゃん）」と呼ぼうとした唇をつぐませたものは、「私」のこの視線ではなかったか。

「悲しむべき厚い壁」も、再会し「私」が「興奮」して、再会の喜びと共に外見に失望して閏土の姿を見つめたその時に、その視線によって、閏土の心にも生じたのではなかったか。

閏土の言葉「旦那様」は、「私」の視線に対する答えである。

せっかく閏土が自分の畑でとれた紙包みの「干し青豆」を、「どうか旦那様に」と差し出しても、その閏土の畑の収穫の土産への感謝の言葉も関心の言葉もない。

「私」が帰郷した時に、閏土のことを母から「しきりに会いたがっていましたよ」と聴いて、「そりゃいいな。で―今、どんな？」と、さらに母に尋ねると「どんなって……、やっぱり、楽ではないようだが」と母から聞いていた閏土の「楽ではない暮らし向き」のことを、ここでは「私」が閏土に尋ねた。すると、その予想に合わせるように、極端に言えば、この後「でくのぼうみたいな人間」と決めつける「私」の予想に応えるように、閏土は「旦那様」に「楽ではない暮らし向き」だけを伝えるのである。

「私」の母から「まあ、なんだってそんな他人行儀にするんだね。おまえたち、昔は兄弟の仲じゃないか。昔のように、シュンちゃん、でいいんだよ」と言われた後「めっそうな、御隠居様、なんとも……とんでもないことでございます。あの頃は子供で、何のわきまえもなく」と言った閏土の「わきまえ」た大人の言動がここから始まるのである。

彼は首を振るばかりだった。

「とてもとても。今では六番目の子も役に立ちますが、それでも追っつけません……世間は物騒だし……どっちを向いても金は取られほうだい、決まりも何も……作柄もよくございません。作った物を売りに行けば、何度も税金を取られて、元は切れるし、そうかといって売らなければ、

はあっただろうが、同時に「再会して感じた失望」もあっただろうことを忘れてはなるまい。

つまり、藤井省三訳の「うれしさのあまり、何と言ってよいのかわからず」や、竹内好訳の「感激で胸がいっぱいになり」と言うよりも、「再会は嬉しいのだが、あまりにも違った閏土の姿に対する驚きと失望によって心が高ぶり、何と言ってよいのかわからず」に言葉を失っているのだから、佐藤春夫氏や駒田信二氏と同じく、原文と同じ「興奮して」と考えたい。

「私は知っている」と、閏土の目の周りが赤くはれている理由を、知識としては知っているが、海辺の畑で一日中潮風に吹かれつつ、それに耐えながら働いた後の収穫の達成感、喜び、生きがいを、「私」は知らない。

筆者の実家は石川県の兼業農家であった。十数年前までは、五月の連休には毎年必ず田植えの手伝いのために帰省していた。慣れぬ田植え機の扱いでジグザグに植える筆者の姿を近所の小父さん達が笑って眺めていて、作業の合間に寄ってきて「手え見せてみい」と言うので見せると「これは仕事しとらんもんの手やな。百姓の手やないな」と言って日焼けした顔で笑うのである。日々鋤鍬を握り農作業を続ける小父さん達の手は分厚く、日焼け土が染みこんでいて、まさに閏土の「太い節くれ立ったひび割れた松の幹のような手」であり、百姓として役立つ丈夫な手なのである。

農民の生活を描いた画家ファン・ゴッホは、弟テオに宛てた手紙の中で『馬鈴薯を食べる人たち』に言及し、(4)

つまり、ぼくがこの仕事で強く意図したのは、ランプのもとでこの人たちが皿のなかの馬鈴薯を突きさして食べているその手で、彼ら自身が大地を掘り起こしたのだということ、だからこの絵は手の労働を語っているし、また彼らは自分たちの食べるものを真っ当な報酬として手に入れている、こうしたことが人にわかってもらえるように描くことだった。僕はこの絵がわれわれ文明化した人間たちの生き方とはまるで違う生き方を考えさせることを意図した。だから僕だってこの絵を誰もがすんなりとすてきだとか、りっぱだとか思ってくれるなどとはまるで期待していない。…(中略)…ミレー、ドゥ・グルー、その他多くの人が心根の鑑、つまり、「汚い、粗野だ、泥だらけだ、くさい」等々の非難は気にしない。…(中略)…農民たちを描くには自分が彼らの一人であるかのごとく、彼ら自身と同じように感じ、考えながら描かないといけない。…農民たちはある独自の世界であり、それは多くの視点から見て文明化された世界よりずっとずっとすぐれている。すべての点でそうだというのではない。だって、彼らは芸術について、またほかの多くのことについて何を知っていようか。…(傍線は原文のママ)

とあり、農民が「大地」で「手の労働」をしている、まさに「太い節くれ立ったひび割れた松の幹のような手」を描きつつも、「文明化した人間たち」には、「この絵を誰もがすんなりとすてきだとか、りっぱだとか思ってくれるなどとはまるで期待していない」という。その「農民たちの独自の世界」の価値の自覚と理解をもった画家ゴッホの絵が、ようやく世に認められるのは彼の死後であった。ましてやゴッホではない「私」に、その理解はなかなか難しいだろう。

実際『故郷』においても、その「手」の価値は、農作業に取り組

「感激」「（人の好意に）心を強く動かされる、感謝する。〔比較〕感激：感謝①「感激」は他人の好意に強く心を打たれ、気持ちが高ぶることに重点があり、「感謝」は他人からの援助や贈り物に対して御礼の気持ちを表すことに重点がある。②「感激」は「感謝」よりも強さ・重みがある。また日本語の「感激」とは異なり、必ず他人の好意や援助についていう。」

とあり、日本語の辞書の「感激」は、

『広辞苑』深く感動して気持ちが奮い立つこと。強く心を動かすこと。

『日本国語大辞典』物事に深く感じてふるいたつこと。心に強く感じること。感奮。また、非常に有難く思い感謝すること。

『三省堂新明解』身に余る栄誉に浴したり温情あふれる言動に接したりしたことに抑えがたいほどの喜びを感じて、気持ちを高ぶらせること。

とある。つまり中国語も日本語も「相手への感謝を含めた、深く感動して奮い立つ、プラスの気持ちが高ぶっている意味」といえよう。

再会した時、「私」が「そのルントウは、私の記憶にあるルントウとは似もつかなかった」と思い出の閏土との違いを感じ「背丈は倍ほどになり」の後は、「**艶のいい丸顔**が、黄ばんだ色に変わり」「深いしわが畳まれ」「**目**が、父親のように海辺で耕作して一日中潮風に吹かれるせいで周りが赤くはれ」「**頭**には古ぼけた**毛織りの帽子**」「**身**には薄手の綿入れ一枚で、**全身**ぶるぶる震えている」「**血色のいい丸々した手**が、太い節くれだった、ひび割れた、松の幹のような手である」と、昔と比較して悉く否定的に描かれているのである。

「**黄ばんだ顔、深い皺、赤く腫れた目の周り、古ぼけた帽子、薄手の綿入れ一枚でぶるぶる震え、太い節くれ立ったひび割れた松の幹のような手**」として「私」は見つめている。

教育現場で中学三年生の生徒達に「私」の見つめた視線の順番で再会した閏土の絵を描かせたところ、「怖い」「お化けみたい」「かわいそう」等の感想が生まれた。

そのような「私」の視線で見つめられた閏土は、どのように感じただろうか。

そして、そのように見つめる「私」は「感激」しているのだろうか。

教科書の竹内訳で「私は、**感激で胸がいっぱいになり**、しかしどう口をきいたものやら思案がつかぬままに、ひと言、「ああルンちゃん―よく来たね……。」続いて言いたいことが、後から後から、数珠つなぎになって出かかった。チャオチー、跳ね魚、貝殻、チャー……。だが、それらは、何かでせき止められたように、頭の中を駆け巡るだけで、口からは出なかった」とあるが、「言いたいことが出かかって、何かにせき止められたように、口からは出なかった」とある。それはなぜだろうか。何にせき止められたのだろうか。

それは、再会を素直に喜べない、期待に反した閏土の姿に対する驚きと失望、そして変わり果てたと感じる姿に対する同情や哀れみに近いものであったのではないか。

藤井省三氏は、光文社古典新訳文庫の訳で、

「僕はこのときうれしさのあまり、何と言ってよいのかわからず、ひとことこう言った。」

と「興奮」を「うれしさのあまり」と訳しているが、「再会の嬉しさ」

まの閏土」という意味の「二十年前の閏土」ととりたい。

中国の現行の教科書「語文　九年級　上冊」掲載の『故鄉』にも「这正是一个③廿年前的闰土」とあり、注の③は「〔廿（niàn）〕二十。」とあり、藤井省三氏訳、駒田信二氏訳も共に「まさに二十年前の閏土」とある。

実際初めの閏土との出逢いの場面の説明の訳は「この少年がルントウである。彼と知り合ったとき、私はまだ**十歳そこそこ**だった。もう**三十年近い昔**のことである」とあり、原文も「這少年便是閏土。我認識他時，也不過**十多歲**，離現在将有**三十年了**」と、三十年前に出逢ったことが正確に記され認識されている。

その上であえて「二十年前の閏土」とするのは、作者の表現の工夫と読みたい。冒頭の一文の「我冒了厳寒，回到相隔二千餘里・別了二十餘年的故鄉去。」とその後の「…阿！這不是我二十年来時時記得的故鄉？」という、二十年前に離れた故鄉そのものの「閏土」の面影ということであるだろう。

原文の「興奮」に対しても、久しぶりの再会を楽しみにしていたのだから「感激」しているだろうという判断によるものか、藤井省三氏言うところの竹内氏の意訳がなされていると考えられるのである。

閏土の外見を見て「似もつかぬ」「変わり果てた」姿と判断した私の「感激」しきれぬ「失望」「不安」もそこにはあったのではないか。だからこそ作者魯迅は原文を「感激」ではなく「興奮」と記したのである。

第四章　「興奮」と「感激」

『故鄉』が日本語に翻訳された二番目に古いとされる佐藤春夫氏訳の『中央公論　新年特輯號』（一九三一年一月一日発行）に掲載された訳文は「私はこの時大へん興奮して、何と言っていいのかわからなかったので、ただ言った」とあり、駒田信二氏訳の講談社文芸文庫『阿Q正伝・藤野先生』（一九九八）所収の『故鄉』には、

「わたしはそのとき、とても**興奮**したが、どういったらよいかわからず、ただこういった」

と、原文と同じ「興奮」と訳している。

では「興奮」の中国語の意味を確認しよう。

『小学館中日辞典第三版』では、

「興奮」1　興奮している。感情が高ぶっている。〔日：中・補注〕「興奮」は日本語の「興奮」と同じ意味で用いるほか、「元気づく」「活気づく」などの意味で用いることもできる。

とあり、同じ意味とされる日本語の辞書の「興奮」は、

『広辞苑第七版』感情の高まること。

『日本国語大辞典第二版』①刺激を受けて感情がたかぶること。また、その感情のたかぶり。

『三省堂新明解国語辞典第七版』①何かの刺激を受けて、鈍った状態にある神経やからだの働きが盛んになること。②神経が異常に敏感に反応し、感情を抑えることができなくなった結果、むやみに怒ったりいらいらしたり不安を感じたりなどすること。

とある。つまり、「感情が高ぶっている意味だが、元気づく、活気づくというプラスの意味だけでなく、怒りや、いらいら、不安などマイナスの意味もある」ことが特徴といえよう。

一方中国語の「感激」は『中日辞典』では、

ることは私にはすぐわかったが、しかし、その閏土は、私のあの記憶のなかの閏土とは似もつかなかった。背丈は倍ほどになり、むかしの**紫がかった**丸顔は、いまでは灰色に変わり、しかも深い皺がたたまれていた。眼は、これも父親と同じように、周囲がはれぼったく赤らんでいる。私は知っている。海辺で耕作するものは、終日潮風に吹かれるせいで、こうなることが多い。頭には、毛のぼろ帽子をかぶり、身には、ごく薄手の綿入れを一枚着ただけで、からだじゅう、かじかんでいる。手には紙包みをひとつと、ながいキセルをさげている。その手も私の記憶にある血色のいい、まるまるとふとった手ではなくて、太い、節くれ立った、しかもひび割れた、松の木の皮のような手である。

私は、このとき、非常に**興奮**した。しかし、なんと言い出したものやら、思案がつかぬままに、ただ、ひと言、

「ああ、閏ちゃん、—よく来たね……」

つづいて、おおくの言葉が、数珠のようにつながってあとからあとからわき出ようとした。角鶏、跳ね魚、貝殻、猹（チャー）……だが、それらは、何物かにせきとめられたような感じがした。頭のなかで、ぐるぐるまわっているだけで、口から外へは飛び出してこなかった。

彼は立ちどまった。顔に、喜びと、寂しさの表情があらわれた。唇を動かしたが、声にはならなかった。ついに、彼の態度は、仰々（ぎょうぎょう）しいものに変わった。そして、ハッキリとこうあいさつした。

「旦那さま」

私は身ぶるいしたような気がした。私たちのあいだに、すでに悲しむべき厚い壁が築かれたことをさとった。私は、口にする言葉を失った。

彼は、うしろをふり向いて「水生（シュイション）、旦那さまにおじぎをしな」といった。そして、うしろに隠れていた子どもを前へ出した。これこそ、まさしく**二十年前**の閏土（ルントウ）であった。

とあり、二つの竹内訳を比べる時、竹内の旧訳と同じフランクリン版の方が「紫がかった」「興奮」「二十年前」等、原文に忠実で、教科書の新訳の方が意訳の多いことがわかる。

竹内訳の新旧変わらぬ特徴としては、日本人に分かりやすく、原文の「豆腐西施」を、佐藤春夫訳の「豆腐西施（豆腐屋小町）」等を参考にしつつ、「豆腐屋小町」として中国の美人の西施を日本の美人の代表とされる小野小町の「小町」とする意訳の例があげられる。

また新訳は、原文の「先前的紫色的圓臉」を、旧訳が「むかしの紫がかった丸顔は」と原文に近いのに対して、「昔の艶（つや）のいい丸顔は」と、「紫がかった」だとわかりにくいだろうと「艶のいい」に意訳している。

そして新訳は、原文の「廿（二十）年前」を、「私」が故郷を離れたのは青年になってからだろうから、少年閏土と出逢い別れたのはさらにその十年ほど前であることを配慮して、十年プラス二十年と足し算をして「三十年前」と意訳したようだ。

しかし田中実氏が〈三十年二十年問題〉と呼び、この「一九七六年の竹内新訳」を「数字上は正しいのですが、「私」の「多層的意識」の〈仕組み〉を結果として剥奪し」ている(3)と指摘したように、機械的に年数を合わせていてあまりに説明的である。

離郷の二十年にこだわる私にとっての、「**二十年前に故郷を去ったあの頃に抱いていた、少年時代に故郷で出逢って互いに泣きながら別れた時に心に刻みつけた、故郷でのイメージのま**

今では黄ばんだ色に変わり、しかも深いしわが畳まれていた。目も、彼の父親がそうであったように、周りが赤くはれている。私は知っている。海辺で耕作する者は、一日中潮風に吹かれるせいで、よくこうなる。頭には古ぼけた毛織りの帽子、身には薄手の綿入れ一枚、全身ぶるぶる震えている。紙包みと長いきせるを手に提げている。その手も、私の記憶にある血色のいい、丸々した手ではなく、太い、節くれだった、しかもひび割れた、松の幹のような手である。

私は、**感激**で胸がいっぱいになり、しかしどう口をきいたものやら思案がつかぬままに、ひと言、

「ああルンちゃん—よく来たね……。」

続いて言いたいことが、後から後から、数珠つなぎになって出かかった。チャオチー、跳ね魚、貝殻、チャー……。だが、それらは、何かでせき止められたように、頭の中を駆け巡るだけで、口からは出なかった。

彼は突っ立ったままだった。**喜びと寂しさ**の色が顔に現れた。唇が動いたが、声にはならなかった。最後に、うやうやしい態度に変わって、はっきりこう言った。

「旦那様！……。」

私は身震いしたらしかった。悲しむべき厚い壁が、二人の間を隔ててしまったのを感じた。私は口がきけなかった。

彼は後ろを向いて、「シュイション（水生）、旦那様にお辞儀しな。」と言って、彼の背に隠れていた子供を前に出した。これぞまさしく**三十年前**のルントウであった。

とある。その原文は、

這来的便是閏土。雖然我一見便知道是閏土，但又不是我這記憶上的閏土了。他身材増加了一倍；先前的**紫色的圓**

瞼，已經變作灰黃，而且加上了很深的皺紋；眼睛也像他父親一樣，周圍都腫得通紅，這我知道，在海邊種地的人，終日吹着海風，大抵是這樣的。他頭上是一頂破氈帽，身上只一件極薄的棉衣，渾身瑟索着，手裏提着一個紙包和一支長煙管，那手也不是我所記得的紅活圓實的手，卻又粗又笨而且開裂，像是松樹皮了。

我這時很**興奮**，但不知道怎麼說纔好，只是說：

『阿！閏土哥，—你来了？……』

我接着便有許多話，想要連珠一般湧出：角雞、跳魚兒、貝殻、猹，……但又總覺得被什麼擋着似的，單在腦裏面回旋，吐不出口外去。

他站住了，瞼上現出**歡喜和淒涼**的神情；動着嘴唇，卻沒有作聲。他的態度終于恭敬起來了，分明的叫道：

『**老爺！**……』

我似乎打了一個寒；我就知道，我們之間已經隔了一層可悲的厚障壁了。我也説不出話。

他回過頭去説，『水生，給老爺磕頭。』便拖出躲在背後的孩子来，這正是一個廿年前的閏土，

（原文引用は全て『魯迅小説集』（人民文學出版一九五二年九月北京初版）による。左傍線は原文のまま、右傍線は筆者による。）

である。

ところが同じ竹内訳でも、豪華本の**フランクリン・ライブラリー（一九七六年に筑摩版全集が改訳され教科書もそれによるが、平行して以前の旧訳で一九八六年に出版された）**の同じ箇所の訳は、

来たのは閏土（ルントー）であった。ひと目見るなり、それが閏土であ

れている）の壁に囲まれた町で生活をしていた「私」にとって、城外の自分の知らない自然の中で生活し、畑や鳥や魚や自然のことを教えてくれる農民の雇い人の息子である年上の少年閏土（ルントウ）は「小英雄」であった。

異郷の地に引っ越すために二〇年ぶりに帰郷した「私」に、母が「それから、ルントウ（閏土）ね。あれが、いつも家へ来るたびに、おまえのうわさをしては、しきりに会いたがっていましたよ。おまえが着くおよその日取りは知らせておいたから、今に来るかもしれない」と言い、ルントウが再会を楽しみにしていることを知らせている。その時突然「小英雄」の姿と思い出がよみがえるのである。

ここで視点、つまり「語り手」・視点人物が「私」であることは、西郷竹彦氏が一人称の〈視点〉の特徴を「内面をつぶさに表現できる」や「作中の〈わたし〉を魯迅であると言ってはいけないのです。没落地主の一人の知識人である〈わたし〉と読めばいいのです」[2]と言ったように重要である。「私」の価値観に基づく視点で場面が描かれてゆくからである。

そしてその後再会する「ヤン（楊）おばさん」は、こう描かれる。

頬骨の出た、唇の薄い、五十がらみの女が立っていた。両手を腰にあてがい、スカートをはかないズボン姿で足を開いて立ったところは、まるで製図用の脚の細いコンパスそっくりだった。

この「私」の視点でヤンおばさんの絵を描くと、「私」が再会したヤンおばさんをどのような視線で見つめていたかが分かる。しかもコンパスそっくりだったと言い、「ところがコンパスのほうでは、それがいかにも不服らしく、蔑むような表情を見せた」とあるが、それはコンパス呼ばわりする「私」のその冷たい視線を、ヤンおばさんが敏感に感じ取ったからではないのか。

なぜコンパスのような脚なのか。それは幼い頃に纏足（てんそく）を施術され、足の親指以外の足指を内側に曲げて布で巻いて固く縛り、小さくされて歩くのが不自由になっているからであるが、そのことへの思いやりはない。

ヤンおばさんのその後の「私」への悪態は、それらを含めた生活への配慮のなさへの反発ではなかったか。悪意が悪意を生んだのである。

二〇年前は「豆腐屋小町（豆腐西施）」と呼ばれ、おしろいを塗って化粧をし、纏足の足であっても、一日中座っているだけで店が繁盛した看板娘だったのだが、後に描かれているように「「犬じらし」をつかんで飛ぶように走り去った。纏足用の底の高い靴で、よくもと思うほど速かったそうだ」と、纏足による不自由な足でありながら生活するために走り去るのである。それができるのは、生きてゆくために纏足の足でも走れるまでに自ら厳しいリハビリをし、練習を積み重ねたヤンおばさんの秘めた物語があったのである。纏足で足先がつま先立ちのように変形させられたからコンパスのように足を突っ張って無理をして歩いていたのである。

「コンパスそっくりだった」と言う時、ヤンおばさんの纏足による足の障害への配慮はなく、外見によって「見下」してしまう「私」の視線がそこにはなかっただろうか。

そして閏土との再会である。一九七六年改訳から現在までの**教科書の竹内訳**は、

来た客はルントウである。ひと目でルントウとわかったものの、そのルントウは、私の記憶にあるルントウとは似もつかなかった。背丈は倍ほどになり、昔の**艶のいい**丸顔は、

呼んで旧来の身分差を示唆しつつ、お金持ちなのだから恵んでちょうだい、とばかりに堂々と無断で物品を持ち帰るのです。また語り手（「私」）と閏土との関係は少年時代にすでに平等な友人同士ではなく、閏土の「迅坊ちゃん」という呼びかけにすでに身分差が示唆されており、それが二十年後の再会時に「旦那様！」という言葉によって顕在化したといえるでしょう。

とし、

また魯迅は語り手に対する「迅坊ちゃん」という呼称により、漱石『坊つちやん』の主人公と同様の未成熟さを暗示しているのではないでしょうか。実際に妻子の影がない彼は童貞の独身者という印象を与えており、その上、故郷を引き払う間際まで迷い続けています。彼はいわば未熟な大人なのです。

として、竹内氏が〝哥〟と〝哥児〟を区別せず「閏ちゃん」「迅ちゃん」と訳している理由を「これは農地改革で地主制度が消滅し、身分差が縮小した戦後日本社会に合わせて魯迅文学を土着化したものなのでしょうか」とその意訳を批判している。

筆者は、藤井省三氏の竹内好氏の意訳への批判や、語り手の「私」の「迷い続ける未熟な大人」説に共感しつつも、再会時の閏土の「旦那様！」の言葉の理由が、親近感と身分差が併存した「迅哥児（迅坊っちゃん）」と呼んだ少年時代に既に平等な友人同士ではなくその身分差が顕在化したのだ、という説には異を唱える者である。

つまり、閏土が「旦那様！」と言わざるをえなくなったのは、はじめから「壁」があったからではなく、**「私」が農夫閏土の立場や生活に寄り添いきれずに『小さな出来事』にある「人を見下すような視線で、「少年の頃と比べて変わり果てた姿」として見つめるその「私」の視線に閏土が気づいたことが発端だ**と考えたいのである。

「私」の母が、閏土の「旦那様！」と言った後の二人の話し声を聞きつけ二階から下りてきたのに対して、閏土が「ご隠居様、お手紙は早くにいただきました。全く、うれしくてたまりませんでした、旦那様がお帰りになると聞きまして」と言い、母が「まあ、なんだってそんな他人行儀にするんだね。おまえたち、昔は兄弟の仲じゃないか。昔のように、シュンちゃん、でいいんだよ」と言ったことから類推すると、再会して「私」と顔を見合わせ互いに姿を見つめ合うまでは、閏土は「私」を「迅哥児（迅坊ちゃん）」と呼んでおり、呼ぼうとしていたらしいのである。

それが「私」の視点による今の閏土の姿の描写の後の、「他站住了、瞼上現出歓喜和淒涼的神情（彼は突っ立ったままだった。喜びと寂しさの色が顔に現れ）」という閏土の態度から、再会の「歓喜（喜び）」と同時に、自分の姿を「変わり果てた姿」として見つめる「私」の視線を感じて「淒涼（寂しさ）」を抱き、その隔たりの実感によって「動着嘴唇、卻沒有作聲（唇は動いたが、声にはならなかった）」とあるように「迅哥児（迅坊ちゃん）」と呼ぼうとして唇を動かしたが、とうとう呼べず、「他的態度終于恭敬起来了（最後に、うやうやしい態度に変わって）」と親愛の情と親しげな態度を、恭（うやうや）しい態度に変えてしまい、ついに「老爺（旦那様）」と呼んだと読み取れるのである。

第三章　竹内好氏の二つの訳と「私」の視線

少年時代、裕福な家に生まれ、城内（中国の都市は城壁に囲ま

館日中辞典第三版』によると「看不起」が「見下す」とあり、「看不起人」で「人を見下す」が辞書的な意味となり、竹内訳はかなり意訳していることがわかる。

ところが、同じ竹内訳でも、三方金の豪華本として知られる一九八六年発行のフランクリン・ライブラリー（「予約購読者だけのために特別に印刷・製本し刊行したものである」「筑摩書房の許諾による」の但し書きがある）訳では「―つまり、ザックバランに言って、日ましに人をないがしろにする人間に私をさせてしまっただけだ」とあり、先の二氏の訳と近いものであった。つまり竹内訳は直訳系と意訳系の二種類の訳があり、一九七六年の改訳以後も併存しているのである。

『小さな出来事』は、田舎から北京に出てきてから六年後「人を見下す」ようになった「私」が、朝早く外出した時に乗った人力車のかじ棒に引っかかり、ゆっくり倒れた女性を、「髪は白毛まじり、服はおんぼろだ。いきなり歩道からとび出て、車の前を横切ろうとしたのだ。車夫はかじを切って道をあけたが、綿のはみ出たそでなしのうわ着にホックがかけてなかったために、微風にあおられてひろがり、それがかじ棒にかぶさったのだ」と描き、「私」は「その老婆がけがをしたとは思えなかったし、ほかに誰も見ていないのだから、車夫のことを、おせっかいな奴だ」と思い、「けがなどするものか。狂言にきまってる。じつに憎いやつだ。車夫も車夫だ。おせっかいの度がすぎる」と思うが、車夫はけがをしたと言う老婆の言うことをきくと、少しもためらわずに、老婆の腕を支え肩を貸して派出所をめざした。その時「埃まみれの車夫のうしろ姿が、急に大きくなった」とあり、怪我をしたと言う老婆を心から気遣いいたわる車夫の毅然とした態度を目撃したこの小さな出来事が、その後「私に恥を教え、私に奮起をうながし、しかも勇気と希望を与えてくれるのである」という話である。外見で「見下して」いた「私」が、「服がおんぼろの老婆」と「埃まみれの車夫」から、人として大切なことを教えられ「勇気と希望」を与えられる話なのである。

筆者は、長年採用されてきた竹内氏の訳の価値を認めつつも、無批判でなく、訳文の中にもふさわしくない表現に気づいたならば、よりよい表現に直すべきであると考える。原文と比較してみて素晴らしい訳もあれば、他の表現の方がよりよいと考えられる訳もあると思われるのである。

その一つが、原文の「興奮」に対する竹内訳の「感激」である。

藤井省三氏は光文社古典新訳文庫（二〇〇九）の「訳者あとがき」で、竹内訳と、「私」と閏土の関係を分析し、

竹内訳における土着化（日本化）の第二の傾向は、大胆な意訳です。たとえば「故郷」では語り手（「私」・迅）は年上の閏土（ルントウ）を〝閏土哥（ルントウコー）〟と呼んでおります。〝哥〟とは兄という意味なので、本書では「閏兄（ルン）ちゃん」と訳しました。そのいっぽうで、「豆腐西施（とうふせいし）」の楊（ヤン）おばさんや少年時代の閏土は、語り手（「私」）を〝迅哥儿（シュンコール）（児）〟と呼んでいます。魯迅が夏目漱石の『坊つちやん』を『哥児（コール）』と中国語訳しているように、「哥児」と呼ぶ側と呼ばれる側とのあいだには親近感と身分差が併存しています。そこで本書では〝迅哥儿〟を「迅坊（シュン）っちゃん」と訳しました。

とあり、原文の語り手の私を呼ぶ「迅哥儿（児）」の表現の中の「親近感と身分差が併存」していることを指摘している。さらに、

このように魯迅は「故郷」において「哥」という言葉で年齢差を示すいっぽうで、「哥児」という言葉で身分差を示しているのです。楊おばさんは語り手（「私」）を「迅坊っちゃん」と

いい、丸々した手ではなく、太い、節くれだった、しかもひび割れた、松の幹のような手である。

私は、感激で胸がいっぱいになり、しかしどう口をきいたものやら思案がつかぬままに、ひと言、

（『魯迅文集第一巻』（筑摩書房、一九七六）出典の光村図書教科書による。）

と訳文には描かれる。原文の「興奮」が、「感激で胸がいっぱいになり」の「感激」と訳されているが、訳語の「感激」より原文の「興奮」がふさわしいと考えられるゆえ、以下で考察したい。

第二章　小説『故郷』と竹内好訳の課題

藤井省三氏が『魯迅事典』（三省堂、二〇〇二）の「第五部　魯迅の読まれ方㈦日本における魯迅、五　国語教科書の中の魯迅」で、

中学校の国語教科書では、短編「故郷」が一九五六年教育出版版に採用されて以来、六六年に光村図書、六九年に三省堂と筑摩書房、そして日中国交回復の七二年には学校図書と東京書籍の各版の教科書に採用され、現在に至っている。〈中略〉ここ三〇年来日本人のほぼ全員が中学で「故郷」を読んできたことになる。このような作家は、内外を通じ実に希であり、外国人でありながらほとんど国民作家に近い存在になっているといえよう。

またこれらの国語教科書がすべて竹内好訳を採用しているのは、「竹内魯迅」の影響力の大きさを示すものであろう。ただし問題点がないわけではない。

と言い、一例として魯迅文学の「一文が「、」による区切りを伴いつつ数行にわたって続き、その間にさまざまな思考がめぐらされる屈折多い文体を特徴とする」と指摘し、末尾の一節「私は彼らが二度と私のように（中略）望まないし、…」とあるのに対して、竹内訳の「せめてかれらだけは、私とちがって（中略）願わない。…」という句点「。」の多用を挙げ、「漢文訓読のように歯切れ良く心地よいが、このような翻訳は「私」の苦悩煩悶を減殺してしまってはいないだろうか」と批評し、その理由を「外国文学研究に忠実であろうとするよりも、日本文化批評として機能することを選んだ「竹内魯迅」の姿勢が反映されているのではあるまいか」と言い、このことを教科書編集者が現場の国語教師用の『学習指導書』等で注記することを望みつつ、「かりに「竹内魯迅」の権威化を受けて無批判に竹内訳を採用しているのであれば、それはほかならぬ魯迅や竹内自身の知的営為からの逸脱と言えよう」と、無批判の竹内訳の採用を懸念している。

『故郷』の約一年前に書かれた『小さな出来事（一件小事）』の竹内訳（『魯迅文集第一巻』筑摩書房、一九七六：以下引用は教科書と同じこの文集を出典とする）は、「私がいなかから北京へ来て、またたく間に六年になる。（中略）せいぜい私の癇癖をつのらせただけだ―もっと率直に言うと、日ましに私を人間不信に陥らせただけだ、と答えるほかない」とある。しかし、藤井省三氏訳（光文社古典新訳文庫、二〇〇九）では、「―正直言って、僕は日増しに人を馬鹿にするようになっていた」とあり、駒田信二氏訳（講談社文芸文庫、一九九八）では、「―実際のところ、日ましにわたしは人を見下げる人間になっていったということだけである」とあって、竹内訳だけが「人間不信」で他の二氏は「人を馬鹿にする」と「人を見下げる」で意味が近い訳である。

原文は「―老實説、便是教我一天比一天的看不起人」で、『小学

岩手大学教育学部研究年報　第八二巻（二〇二三年三月）一～一八頁（pp137-154）

小説『故郷』の竹内好訳を読み直す

―原文と訳文を比較して読み直す意義を教科書表記から考える―

田中成行*

（二〇二二年十二月二十五日受付、二〇二三年一月二十日受理）

第一章　はじめに

国語科における「深い学び」を実現するためには、実に基本的なことであるが、まず教科書に掲載される前の原文をしっかり読み込むことが大切である。

中でも国際化の今、これからも増えると思われる翻訳教材は、原文と各種の翻訳を比較した丁寧な教材研究が今後ますます必要とされるであろう。

中学三年の定番教材である中国の作家魯迅（一八八一～一九三六）の短編小説『故郷』（一九二一）は、たくさんの翻訳があるなかで竹内好氏（一九一〇～一九七七）の訳が全ての教科書に掲載されている。

『故郷』は、中国本国でも小、中学校の教科書に長年載る定番教材であり、日本においても一九五六年の採用以来、長年全教科書に掲載されている。つまり『故郷』は数十億人が読み、共有する作品であり教材なのである。(1)

どんなに素晴らしい訳文でも、完璧というものはない。竹内氏の訳も、中国語の原文と比較してみる時、やはり疑問の残る表現に出逢うことがある。二十数年の生徒達との学び合いの中でも、もっとふさわしい表現があるのではないかと思われる訳文があった。

その一つが、「私」と幼なじみの閏土が三〇年ぶりに再会した時に「私」を「旦那様！」と呼ぶ前の、「私」の「感激」とある表現である。「私」の視点で見た再会時の閏土の姿は、

私の記憶にあるルントウとは似もつかなかった。背丈は倍ほどになり、昔の艶のいい丸顔は、今では黄ばんだ色に変わり、しかも深いしわが畳まれていた。目も、彼の父親がそうであったように、周りが赤くはれている。私は知っている。海辺で耕作する者は、一日中潮風に吹かれるせいで、よくこうなる。頭には古ぼけた毛織りの帽子、身には薄手の綿入れ一枚、全身ぶるぶる震えている。紙包みと長いきせるを手に提げている。その手も、私の記憶にある血色の

◎『岩手大学教育学部研究年報』編集委員会より

1）本委員会は、岩手大学教育学部 FD・教育研究推進委員会の中に置かれています。
2）本委員会規則、投稿規程、原稿作成要領につきましては、以下の URL（学内専用）からダウンロードできます。https://iwjmcg.adm.iwate-u.ac.jp/cgi-bin/cbgrn/grn.cgi/cabinet/index?hid=105
3）学術成果の公開を促進するため、岩手大学では過去にさかのぼって学内紀要等への掲載論文を電子化し、岩手大学学術成果コレクション（岩手大学リポジトリ）で公開中です。つきましては、過去『岩手大学教育学部研究年報』第１巻以降に論文・作品等が掲載されている著作者には、学術成果の蓄積と公開のため、著作物の岩手大学リポジトリへの掲載許諾についてご理解・ご協力を賜りますよう、お願い申し上げます。
　なお、掲載許諾の詳細につきましては https://www.edu.iwate-u.ac.jp/report-list/ をご覧下さい。
4）『岩手大学教育学部研究年報』に関するお問い合わせは、以下の当委員会メールアドレス（edurep@iwate-u.ac.jp）まで電子メールにてお願いいたします。

岩手大学教育学部

令和４年度　FD・教育研究推進委員会

委　員　長	藤井　義久＊	
副 委 員 長	藤井　知弘	
委　　員	庄子　　元	小川　春美
	佐合　智弘	三井　隆弘
	清水　茂幸	鈴木久米男

表紙デザイン　武元　伸次

（＊：『岩手大学教育学部研究年報』第82巻編集委員長）

Vol. 82　2022年度

発　行　令和５年３月30日
発行者　境野　直樹
発行所　〒020−8550　盛岡市上田三丁目18番33号
　　岩手大学教育学部
印刷所　有限会社セーコー印刷

岩手大学
教育学部
研究年報

THE ANNUAL REPORT OF THE FACULTY OF EDUCATION IWATE UNIVERSITY

VOL. 82

CONTENTS

1 **Fumio KANAZAWA** Self-representation of Landscape Painters: A Study on the Motif of Landscape Painter at Work (1)

21 **Hiroyuki OKADA** Writing Outlines involving Interpretation: An Example Using Miyazawa Kenji's 'Suisenzuki no Yokka'

39 **Kumeo SUZUKI** Teachers' Recognition of OJT, Off-JT, and SD: Based on a Survey on Teachers' Cognition

53 **Kumeo SUZUKI, Hiroshi KIKUCHI, Tetsu MUGIKURA** A Consideration of Student's and Teacher's Awareness of Disaster Prevention

65 **Yoshinori NAKAMURA, Toshihito SATOU, Susumu YAMAMOTO, Kaho TACHIBANA** The Possibility and Issues of ICT Utilization in Mathematics Instruction in the Age of One Device Per Person: An Analysis of Questionnaire Surveys on Children and Students

77 **Noboru SHIBAGAKI** A Study on the Effects of the Increasing Number of Children with Cerebral Palsy in Special Classes for the Physically Disabled at Elementary Schools

97 **Susumu YAMAMOTO, Tetsuhiro OHTANI** The Effect of Teacher Stressors on Coping Behaviors and Stress Reactions: An Investigation of Three Aspects of Stressors, Experience, Challenge and Perseverance

109 **Sho SHIMIZU, Shunichi ONODERA, Tetsuya TSUKADA** An Investigation of the Concept of Ready to Work as Formed by Practical Educational Research Conducted at Professional Schools of Teacher Education: Using the Teacher Development Index for Teacher Education

118 **Naoto TSUCHIYA** Shozo Nagai's Educational Practice in the Postwar Period (1): Focusing on Class Poetry Anthologies 'Kikansha 3' Created in 1951 in Iwate

137 **Nariyuki TANAKA** Re-reading Yoshimi Takeuchi's Translation of the Novel 'Hometown': Considering the Significance of Re-reading by Comparing the Original and Translated Texts

The Faculty of Education, Iwate University, Morioka, Japan