

追手門学院大学

一貫連携教育研究所紀要

第4号

2018年3月

追手門学院大学 一貫連携教育研究所

はじめに

一貫連携教育研究所長 三川 俊樹

一貫連携教育研究所は、「独立自強・社会有為」の人材育成という追手門学院の教育理念に基づいて、「志の教育」「自校教育」「心の教育」「キャリア教育」「国際教育」及び「一貫連携教育」を機軸とした学院の教育目標の具体化を図り、総合学院としての一貫教育及び学院内外の連携教育を企画・推進し、学院における教育・研究の一層の充実・発展に寄与することを目的に設置された機関であり、2016年4月から追手門学院大学附置の研究所となりました。

2015年度からは上記の「6つの教育」のうち、特に「心の教育」「キャリア教育」「国際教育」を重要なテーマとして設定し、こども園から大学までの計画的かつ継続的な教育の系統性について検討するとともに、教育内容の策定および実践に取り組んでいます。

これらの研究の成果の一部は、初等中等教員全体研修会でも発表されています。2017年12月26日に開催された教員全体研修では、新学習指導要領、新幼稚園教育要領や新幼保連携型認定こども園教育・保育要領を視野に入れて、「キャリア教育」と「心の教育」を中心に報告がなされました。具体的には、①「キャリア教育・保育」－異年齢交流を通じた取組、②児童の豊かな心を育む「劇指導」－その効果と評価について、③カリキュラム・マネジメント等のテーマが設定され、新学習指導要領等で示された新たな視点をもとに、乳幼児期からの成長と発達を促し、子どもたち一人ひとりの「学びと育ち」を計画的・継続的に支援するための要点が紹介されました。一貫連携教育研究所紀要第4号には、その成果がまとめられています。

また、一貫連携教育研究所紀要第4号には、大学の経営学部と高等学校との高大連携事業の成果として「高大連携事業における高大協働型授業づくり～『追手門社会』での動画作成授業の導入」が掲載されているほか、学院志研究室における貴重な研究の成果として、「追手門学院大手前中・高等学校『あゆみ』『はくる』抜粋－出口敏雄先生の足跡をたどって」、「ハラタマとグリフィスの理化学教育－明治維新期における大阪と福井の理化学教育を比較して見えて来るもの」「八束周吉と『朝鮮の教育研究』」の3論文が掲載されています。

追手門学院がこども園から大学院までを有する総合学園として、子どもや若者の心の成長と発達を促す「心の教育」、生きる力を育む「キャリア教育」、世界で活躍する人材を育てる「国際教育」を着実に推進するためには、これまでのすぐれた教育実践をあらためて見直ししながら、新たな教育内容を策定し、具体的に実践していかねばなりません。

一貫連携教育研究所紀要第4号に掲載された論文や資料が、その取り組みの大きな支えになることを願っています。

追手門学院大学 一貫連携教育研究所紀要

第4号 (2018年3月)

| | | | |
|--|------------------|-------|-----|
| はじめに | 一貫連携教育研究所長 | 三川 俊樹 | |
| 幼保連携型認定こども園 教育・保育要領と「キャリア教育」 異年齢交流を通じた取組について | こども園保育教諭 | 松下 啓子 | 1 |
| 「心の教育」についての考察 ―追手門学院小学校の劇指導を通して― (第2報) | | | 15 |
| | 追手門学院小学校教諭 | 窪田 健一 | |
| | 追手門学院大学心理学部教授 | 三川 俊樹 | |
| 「カリキュラム・マネジメント」の実現にむけて | | | 29 |
| | 追手門学院大手前中・高等学校教諭 | 間下 亮志 | |
| 高大連携事業における高大協働型授業づくり ～「追手門社会」での動画作成授業の導入～ | | | 49 |
| | 追手門学院大学経営学部講師 | 宮崎 崇将 | |
| | 追手門学院中・高等学校教諭 | 木村耕太郎 | |
| | 追手門学院大手前中・高等学校教諭 | 尾西 悠史 | |
| | 追手門学院大手前中・高等学校教諭 | 東野 友洋 | |
| | 追手門学院大手前中・高等学校教諭 | 下司 恭平 | |
| 追手門学院大手前中・高等学校『あゆみ』『はくる』抜粋 －出口敏雄先生の足跡をたどって－ | 学院志研究室 | 藤原 栄一 | 65 |
| ハラタマとグリフィスの理化学教育 －明治維新期における大阪と福井の理化学教育を比較して見えて来るもの－ | | | 101 |
| | 学院志研究室 | 横井 貞弘 | |
| 八束周吉と『朝鮮の教育研究』 | 学院志研究室 | 安田 純也 | 107 |

幼保連携型認定こども園 教育・保育要領と「キャリア教育」 異年齢交流を通じた取組について

こども園保育教諭 松下 啓子

1. はじめに

本園は2015年に幼保連携型認定こども園に移行し、今年度で3年目となる。0～2歳の保育課程、3～5歳の教育課程に編成されていて、それぞれのカリキュラムや実践はできており、連携している面もあるが、今後は子どもの育ちを系統的な視点で教育保育していく必要があると考える。

認定こども園となったことで、幼稚園だけの時代にはなかった様々な課題が見えてきた。その一つとして保育課程修了の2歳児から教育課程進級の3歳児への移行期がある。

乳児期から入園し、保育教諭と愛着形成が図られ、信頼関係の下で自己肯定感をもって過ごしてきた2歳児は、3歳児に進級すると大きな不安を感じながら初めて登園する新入園児の子どもたちと出会い、人数が増えた集団の中で共に過ごす。その中で新入園児の姿に気づき、自分も再び不安な気持ちになり、できていたことができなかつたり、保育教諭から離れられなくなつたりする。また2歳児は個別対応であるのに対し、3歳児になると集団の中での個への対応となる。そのことも不安の要因の一つとなっていると考える。

これらの移行期の課題は、認定こども園全般の課題とされているが、本園ではその不安を軽減できることはないかと考え、以下のような具体的な実践を行ってきた。

3歳児と5歳児の交流があることから、2歳児が3歳児に進級した時に5歳児に進級している4歳児からのサポートが受けられるように、前段階として2歳児と4歳児の交流を提案し、計画を立てて取り組んだ。その取組の経過、成果、反省を順次示していく。

2. 本園の概要

2. 1. 幼保連携型認定こども園への移行について

社会の変容、特に女性の社会進出に伴い、1969年の幼稚園設立から44年後となる2013年に、学院として子育て支援に社会貢献するため、認定こども園となる「おうてもんがくいんこども園」を設立し、0・1・2歳児の保育を開始した。その2年後、「子ども・子育て支援制度」が始まり、幼保連携型認定こども園へ移行し、市役所より保育の必要があると認定された子どもである2号認定

の子どもを受け入れることになった。

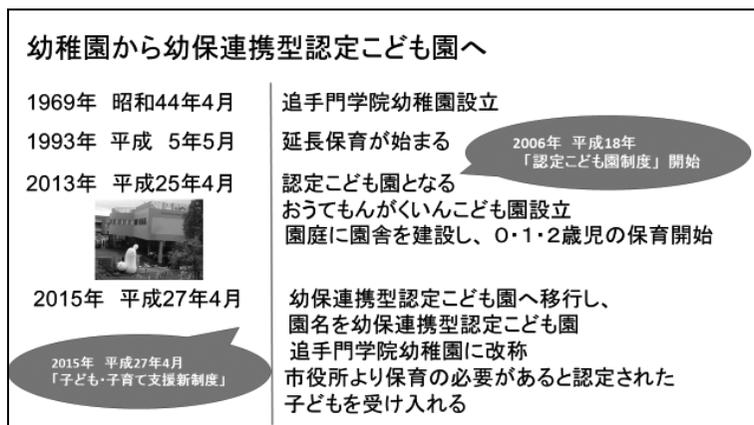


図1 幼保連携型認定こども園への移行について

2. 2. 本園の教育保育理念・教育目標

本園の教育保育理念は、学院の教育理念である「独立自強・社会有意」に基づき、「自分のしっかりとした考えを持ち、将来社会に貢献できる人材、社会で活躍できる人材を育てる」となっている。そのために就学前の教育・保育で必要となることは、何事にも前向き、積極的に取り組むことができるような姿勢が身につくようにすることである。その源となるのは一人ひとりの心の中に育った自信、確かな自尊感情・自己肯定感であり、その感情を就学前に育てることを第一の要点としている。

教育目標は「ひろびろ のびのび いきいき」と表現され、それぞれの言葉の意味を「ひろびろー素晴らしい環境(教職員・保護者・友達・施設設備・周辺環境)を整える」、「のびのびー一人ひとりを大切に、個の成長に応じた指導、認められているという安心感、見守られているという安心感を与える」、「いきいきー一人ひとりがしっかりとした自尊感情を持ち、自信を持って活動する」としている。

このように教育理念と教育目標のいずれにおいても、自己肯定感や自己有能感が育つことを本園では大切にしている。

3. 「幼保連携型認定こども園 教育・保育要領」改訂

保育課程と教育課程が連携するにあたり、0～5歳児までの連続した育ちが大切となる。本園にとって大きな指針となるため、「幼保連携型認定こども園 教育・保育要領」の要旨について紹介する。

少子化や情報化などの急激な社会の変容のために、子どもの生活環境や育ちの実態も大きく変

化してきた。そのような中で、2017年に「幼保連携型認定こども園 教育・保育要領」（以下、教育・保育要領）が改訂・告示された。主な改訂のポイントとして、①育みたい資質・能力の3つの柱、②「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」10の姿、③カリキュラム・マネジメント、④主体的・対話的で深い学び（アクティブラーニング）、⑤「非認知能力」の育成、⑥「評価」のあり方の改善、⑦特別な配慮を必要とする幼児への指導—などがある。

全体的に小学校との接続、発達の連続性や学びの連続性が、強く意識されている内容だと感じる。

その中でも「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」10の姿（図2）は、園児の幼児教育修了時の具体的な姿であり、保育教諭が指導する際に考慮するものとなっている。この10の姿は幼児期に完全にできるようになるということではなく、子どもたちが歩みだしている方向を表しており、小学校教育の始めにおいても指導を継続していくことが、小学校の学習指導要領にも明記されている。

内容を見ると、キャリア教育で育てる基盤となる能力、人間関係能力や課題達成能力などと重なる部分も多く、幼児期の保育・教育はキャリア発達を促すキャリア教育そのものだと考える。

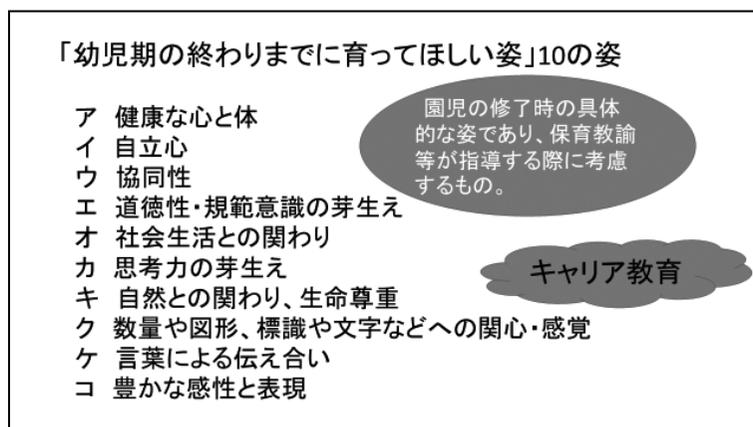


図2 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」10の姿

また今回の改訂で、特に重視された事柄として「非認知能力」がある。

「非認知能力」は知的な能力以外のもので、目標に向かってあきらめずにやり遂げる力や人と関わる力、自分の気持ちを調整する力などがあり、幼児期に顕著に発達し、その後の生活に差を生じさせると言われている。それは主体的に遊ぶ中で育つとされている。では主体的に遊ぶとはどのようなことか考えてみる。それは、子どもが興味・関心を広げた中から、自分で考え、遊びを選択し、自ら遊びを展開していくことである。その過程の中で、試行錯誤して問題を乗り越えていくことで満足感、充実感を味わい、自信を持って、次の意欲へとつなげていくことができる。そしてその主体性の基礎となるのが、自己肯定感、自己有能感なのである。

現在の教育・保育も見直しつつ、これらの力が育つように認定こども園の特色を生かして、実践的に研究を始めた。

4. 研究・取組の内容

4. 1. 研究目的

園の規模や定員にもよるが、認定こども園の運営の難しさ、課題の一つとしてあるのが2歳児から3歳児への進級である。まずは、2歳児と3歳児のそれぞれの違いについてみていく。

2歳児は、保育教諭の配置が概ね子ども6人に1人であり、「個」の育ちを中心にみている生活で、教育・保育要領には「愛情豊かに応答的に保育を行われること」とされている。

それが3歳児になると保育教諭の配置が20人に1人となり、「集団」の計画の中で「個」への配慮をする生活となり、教育・保育要領には「個の成長と集団としての活動充実が図れるように」とある。表1を見てわかるように、本園では2歳児が18名、3歳児が120名と在園児数にとっても大きな差がある。3歳児1クラスが30名で、各クラスに4、5名の進級児となる。

また2歳児から進級してきた子どもは、初めて入園する不安を抱えた子どもたちと出会い、安定していた生活から大きな不安を感じながら過ごす。その中で、できていたことができなくなったり、保育教諭から離れられなくなったりすることがある。私自身、3歳児の担任を持つことがここ数年あったが、2歳児から進級してきた子どもは、他の入園児に比べて教育課程の雰囲気や園舎に慣れているはずなのに、不安定になり泣き続けることがあった。

以上のようなことを踏まえ、今回は追手門学院の一貫した教育の第一歩として、保育課程と教育課程の連携について、2歳児から3歳児のつなぎ目に注目し、不安を軽減しスムーズな移行を促すことを目的として、具体的に取組を考案し研究することにした。

表1 各学年の在園児数

| 学 年 | 保育課程 | | | 教育課程 | | |
|------|------|-----|-----|------|------|------|
| | 0歳児 | 1歳児 | 2歳児 | 3歳児 | 4歳児 | 5歳児 |
| 在園児数 | 9名 | 15名 | 18名 | 120名 | 127名 | 126名 |

4. 2. 2歳児と4歳児の交流

進級児の不安を軽減できることはないかと考え、本園では3歳児と5歳児が交流する機会が多くあることから、その前段階として2歳児と4歳児の交流をすることにした。

保護者が就労している2歳児の子どもは、3歳児に進級するとクラスの保育終了後の午後2時から3～5歳児と一緒に遊ぶ預かり保育で過ごすことになる。保育室を移動し、担当の保育教諭も変わる。その預かり保育の際に、一緒に遊んだお兄ちゃん、お姉ちゃんが5歳児でいることで安心感を持ち、進級へのスムーズな移行を手助けするのではないかと考えた。

グループ活動を行う際は2歳児の子ども1人に対して、6～7人の4歳児のグループとなる。そのため4歳児の2号認定の子どもがグループの中に入っているようにメンバー構成を考慮することにした。

また交流を通して教育課程の保育室や子どもたちの雰囲気慣れ、安心につながるように配慮した。

4. 3. 異年齢交流のねらいについて

異年齢交流からどんなことが育つか、ねらいについてみていく。

- 1) 生活経験を豊かにする。家庭や地域において異年齢の子どもとのかかわる機会が減少してきているため、年下や年上の子どもと関わる機会を作る。教育・保育要領の第1章総則にも「満3歳以上の園児については、学級に集団活動とともに、満3歳未満の園児を含む異年齢の園児による活動を、園児の発達の状況にも配慮しつつ適切に組み合わせ設定するなどの工夫をすること」とある。
- 2) 大切にされたり、役に立ったりすることで、自己有能感を高める。
- 3) 関わりのなかで、思い通りにいかないという葛藤やつまずきを体験することで、相手にも気持ちがあることに気づく。それを乗り越えていくことで思いやりの気持ちが芽生えていく。感情をコントロールする力、問題を解決していく力を育てる。
- 4) 保育課程と教育課程の保育教諭同士の交流も図り、関わる中で教育・保育についてそれぞれの知見を深めていく。

以上のようなねらいをもとに実践を進める中で、本園が大切にしている主体性の基礎となる自己有能感も高めることができると考えた。

4. 4. 交流のネーミングについて

親しみが持てるようにと交流のネーミングも考えた。交流することで、影響を与え合い、のびのびと共に学びながら育ち合って、2歳と4歳が掛け合わさることで無限の可能性や力を引き出していきたいとの願いを込めて「のびのびプロジェクト」と名付けた。

5. 交流の内容

長く続けていけるように、今ある行事のなかで交流を図ることにした。

交流プログラムと内容は表2の通りである。

グループのメンバー構成は、一人っ子や兄弟がいる子、4歳児のグループ分けには、2号認定の子どもが入っているように考慮した。

自分の気持ちを友達の前で伝えることで、受け止めて聞いてもらえる安心感が得られたり、友達との違いに気づいたり、気持ちの伝え方を学べたりするため、交流後の振り返りを必ず行うことにした。

振り返りをした後の子どもたちの声や様子、担任が読み取った育ちを各クラス報告してもらい、全体の様子を把握した。子どもたちの声を聴くことで、子どもの気持ちや育ち、改善点を見出した

めに大きく役立っている。

表2 交流プログラム・内容

| 実施日 | 内 容 | 活動単位 |
|------|---|----------------|
| ①9月 | わんぱくタイムⅠで一緒に遊ぶ。 | 全体 |
| ②10月 | 自己紹介をしてグループの顔合わせをする。 食育クッキング「茶巾絞り」をする。 お店屋さんごっこ「財布づくり」をする。 教育課程の給食を一緒に食べる。 | 各クラス グループ活動 |
| ③10月 | お店屋さんごっこ 一緒にお店を回り、買い物をする。 | 2クラス グループ活動 |
| ④11月 | 4歳児の生活発表会の練習を見る。 | 2クラスずつ 2回実施 |
| ④12月 | わんぱくタイムⅡで一緒に遊ぶ。 | 各クラス |
| ⑥1月 | マラソンの移動の際に、2歳児と4歳児と一緒に手をつないで移動する。 4回に分けて実施する。 | 1クラスずつ 4回実施 |
| ⑦2月 | わんぱくタイムⅢで一緒に遊ぶ。 | 各クラス |
| ⑧3月 | のびのび∞プロジェクト 修了の会 | 全体 |

5. 1. わんぱくタイムⅠ

4歳児で実施しているわんぱくタイムに、2歳児が参加した。4つの保育室で、それぞれの遊びが設定され、クラスを越えて自分の好きな遊びを見つけて主体的に遊ぶというねらいがある。一緒に遊ぶ中で、クラスの様子や雰囲気を2歳児にみってもらうことにした。

表3 わんぱくタイムⅠの遊びの内容

| クラス | 内 容 |
|-------|----------------------|
| きく組 | 「制作」ぬりえ・折り紙・花紙・シール貼り |
| ばら組 | 「おままごと」 |
| すみれ組 | 「ブロック」 |
| ひまわり組 | 「カプラ」 |

5. 1-2. 子どもの様子と振り返り

この交流では、時間が経つにつれて、子ども同士が打ち解け合い、関わり合いながら遊びが発展していた。

3人兄弟の末っ子で活発な遊びを好む4歳児Aくんは、2歳児の子が可愛かったようで「この子可愛い、面白い」といろんな人形を並べ、一生懸命関わろうとしている姿が見られた。喜んでもらったことで、嬉しそうにしていた。年下の子どもと関わる機会がないため興味を持って、相手の思いを考えながら関わり、工夫して遊んでいた。

Bちゃんは、普段落ち着いて椅子に座って取り組むことが難しく、2歳児の中では友達との関わりもあまり見られない。制作が好きで、4歳児Cちゃんに優しく教えてもらいながら、30分も集中

して作品を作り上げ、誇らしい表情だった。「上手にできたね」と年上の子に優しくしてもらえたことに自信を持ち、普段は担任も見られない力を発揮していた。その姿を通して、短い時間であったが子ども同士の関わりの中で、自己有能感が高まったことで育つ力があること、また同年代ではなく、異年齢だからこそ育つ力があるということを感じた。

振り返りでは、「楽しかった」「またしたい」という声が多かった。三川所長には、関わり合う中で「楽しい」から「嬉しい」に子どもたちの声が変わっていくと良いと助言をいただき、「嬉しい」の声が増えるように目指すことにした。

一方で交流する様子があまり見られないということがあった。これは人数の比率の差や4歳児にとっては開始したばかりの実施回数の少ないわんぱくタイムであったため、自分の遊びに夢中になってしまったことが原因だと考えられる。しかし、自分の好きな遊びを見つけ主体的に遊び、2歳児が教育課程のクラスの様子や雰囲気を見てもらうことをねらいとしていたため、その中でも関わりが見られたので良かったと感じる。

保育教諭が言葉掛けをすることで関わりを持って遊んだり、意識したりしている子もいたため、人数の比率の問題もあるが、子どもと子どもをつなぐ関わりをしていくことが大切だと思った。

5. 2. 食育クッキング「茶巾しぼり」「財布作り」

グループでの活動が始まった。自己紹介をして「自分のグループの友達の名前を知り、活動を通して親しみを持つ」「季節の野菜であるさつまいもについて知り、自分で茶巾絞りを作って、食べる楽しさを味わう」「財布づくりを通して、お店屋さんごっこに期待を持つ」また交流を通して「年下の友達を手伝ったり、教えたりすることで役に立つことを喜んだり、声を掛けてもらったり、援助してもらったりすることを通して、年上の友達と過ごす嬉しさを感じたりする」などがねらいとしてあった。その後、給食も一緒に食べた。

5. 2-1. 子どもの様子と振り返り

席が指定されていたこともあり、前回より深まった交流が見られた。4歳児は2歳児の口を拭いてあげる姿もあり、世話をしたいという気持ちが強くあった。「可愛かった。名前を覚えた」「一緒にできて嬉しかった」「また一緒に遊びたいな」などの声があった。

しかし、2歳児の集中力は10～15分で、今回設定された一斉保育の時間が長く、いつもと違う雰囲気に緊張して固まって泣いてしまう2歳児がでてきた。

そんな姿に、会えるのを楽しみにしていた4歳児は優しく声をかけているのに「どうして泣いているのだろう」「どうしてあげたら一緒に楽しくできるのだろう」と戸惑う場面があった。それでも粘り強く関わる姿も見られた。環境の変化に緊張して動かない2歳児に「この子全然してくれない」と困り果てていたが一生懸命関わり、最後には一緒に財布を折り、絵を描いてあげていた。4歳児にとっては、相手にも様々な気持ちがあるということ強く感じる良いきっかけとなった。

不安からか担任の近くで過ごす2歳児もいた。交流がまだ深まっていない段階で仕方のない状況であったが、子ども同士の関わりを大切にするため、少しずつ慣れてきたら保育教諭はできるだけ見守るようにし、最低限の援助をするようにしようと保育教諭同士で話し合った。

一斉保育の方が子ども同士が関わる機会が増えるため交流を深めるには有効であるが、2歳児の集中力を配慮して取り入れることが重要であると感じた。

その他、2歳児担任が4歳児の生活を見るなかで、うがいの指導や上靴に慣れること、給食の用意の仕方など、進級するために必要な改善点を見つけることができた。小さなことであるが教育保育の連携にとってはとても大切なことだと考える。

5. 3. お店屋さんごっこ

お店屋さんごっこでは、お店屋さんやお客さんになりきって、お金のやり取りをしながら自分たちで作った商品を売ったり、買ったりする。本園では3歳児が買い物をする際に、5歳児がペアになって手伝いをしている。4歳児は学年内でお店屋さんごっこをし、2歳児は例年1人で買い物をしていたが、交流に取り入れて一緒にお買い物をすることにした。4歳児はグループ内で売る人と買う人に分かれて、2歳児の子と一緒に買い物をした。その後4歳児のみのお店屋さんごっこをしたが、その際に2歳児は商品の前に立ってお店屋さんになった。

5. 3-1. 子どもの様子と振り返り

前回の交流で2歳児の顔を覚えていて、4歳児が「助けてあげよう」「手伝ってあげよう」という気持ちが以前よりも見られた。振り返りでも「可愛かった」「楽しかった」「一緒にお買い物ができて嬉しかった」「もう一回会いに来てくれて嬉しかった」という声があり、2歳児の子に「いらっしゃいませだよ」と声掛けの仕方を教えてあげる姿もあった。その反面「泣いてしまって大変だった」という声もあり、「こうしてあげたいけどうまくいかない」という思い通りにいかないという葛藤を体験することができた。4歳児も楽しみにしていた行事であったため、2歳児のことを考えられない子もいた。

2歳児では、お金に興味を持ってお客さんに商品を勧めている子もいたが、何をしているかわからないまま終わっている子もいた。お店屋さんごっこの導入をもう少ししていれば、意識して取り組んでいたのではないかという指摘もあったため、次年度に活かしていきたい。

前回の交流も含めて、関わりたい気持ちが育ってきている4歳児に一斉に迫られて、2歳児が怖がる姿があった。そのためどうして泣いていたのか、どうしてあげたら良いか、クラスで話し合う機会を作った。

保育教諭との対話を通して、先生「泣いていたらどうしたらよいかな」、4歳児「手伝ってあげる」、先生「どうやって手伝ってあげたらよいかな」、4歳児「優しく」、先生「優しくってどういうことなの」と2歳児の子どもたちにも自分でやりたい気持ちがあるから、無理やり手伝うのはよ

くないというところまで話が深まった。思い通りにいかないということを経験し、保育教諭や友達との対話を通して子どもたちの考えが広がり、相手の気持ちを大切にすることによって気づくことができた。これらの経験は「幼児期までに育ててほしい姿」の「思考力の芽生え」や「言葉による伝え合い」に当てはまり、4歳児にとってとても深い学びとなった。語り合いの中で、共感したり、友達との違いに気づいたりしながら新たな考えを生み出していく振り返りの重要性を再認識することができた。子どもたちの話し合いは私の予想していた以上に深まり、そこから生まれた考えが、大きく広がっていったことに、感動した。それと同時にこちらが学ぶべきことが多くあると感じることができた。

そしてより親しみを持って交流を深めていけるように、2歳児の顔写真と名前を4歳児の保育室に掲示することにした。そうしたことで子どもたちも同じグループの子を覚え、嬉しそうに見ている姿が見られた。

5. 4. 生活発表会の練習を見る

4歳児の生活発表会の練習を保育室に見に来てもらった。2歳児の子どもたちに見てもらうことで頑張る気持ちを育てることをねらいとした。4歳児の2クラスに分かれて2回、2歳児に見に来てもらった。

5. 4-1. 子どもの様子と振り返り

これまでの交流のことを踏まえ、活動する前に2歳児の子どもたちの気持ちを大切にしておくように話をした。お店屋さんごっこでは、泣いていたり、張り切った4歳児に引っ張られたりしている子がいたが、今回は4歳児の演技に夢中になり、30分も集中して見ており、真似をして一緒に踊っている姿もあった。2歳児では「かっこよかった」「ドキドキした」「楽しかった」などの声があった。4歳児では「恥ずかしかったけど、見てもらっているから頑張れた」「こぐま組さんが可愛すぎて、踊るのを忘れた」「踊るのがもっと楽しくなった」「来てくれて嬉しかった」「拍手をもらったのが嬉しかった」と2歳児が見に来てきたことで発表会に向けて頑張る意識を強めることができた。グループの子の名前を呼んで、会えて嬉しそうにしている子もおり、交流の深まりを感じた。

一方で保育教諭の話し合いで、2歳児の生活発表会の日が離れていて、劇に対する意識があまりない状態で練習を見ても育つことはあるのかという声が出てきた。保育課程と教育課程の行事の時期や進め方の違いがあるため、つながりのある導入が必要であると感じた。これも交流する中で気づけたことであった。4歳児にとってはとても良いことであるが、今後は2歳児の育ちも大切に内容の検討を行う。

5. 5. わんぱくタイムⅡ

前回のわんぱくタイムⅠを進展させ、主体的・対話的で深い学びである「アクティブラーニン

グ」の要素を取り入れた。2歳児の子どもが4歳児の各保育室に遊びに来ることを知らせ、「どんな遊びがあれば一緒に遊んで喜んでもらえるか」と対話しながら遊びを提案し、内容を決めて実施した。遊びの内容は表4の通りである。

表4 わんぱくタイムⅡの遊びの内容

| クラス | 遊 び の 内 容 |
|-------|---|
| きく組 | ①カプラ・ブロック ②お店屋さん（作ったものを使ってお金で売ったり買ったりできる）③ひこうき大会（飛行機を作って飛ばす）④制作（プレスレット・折り紙を使って好きなものを作る） |
| ばら組 | 全員で椅子取りゲーム ①カプラ ②おままごと ③ダンス（着せ替え・音楽）④忍者ごっこ（しゅりけんづくり・忍者の家・忍者のお面） |
| すみれ組 | ①スライム ②クリスマス制作（クリスマスツリーを作る）③おままごと |
| ひまわり組 | 全員で宝探し（前日に折った折り紙を保育室に隠し、探す） ①絵描き歌・ぬりえ・折り紙 ②絵本（2歳児さんに読んであげる）③ブロック |

5. 5-1. 各クラスの子どもの様子と振り返り

きく組—お店屋さんごっこのつながりからお店屋さんのコーナーや、飛行機博士がいたため飛行機づくりのコーナーができた。飛行機を一生懸命折ってあげる姿や制作で優しく教えてあげられる姿が見られた。「自分たちが考えた遊びを気に入ってくれて良かった」「一緒に遊んで笑顔が見れて嬉しくなった」という声があった。

ばら組—椅子取りゲームをみんなでしたいとの意見があり、前日にルール決めをして全員で最初にゲームをした。自己主張する子どもが多いクラスだが、自分たちで決めたルールを守って2歳児の子に譲りながら遊んでいた。前日のルール決めでは、友達に譲れなかった子が2歳児の子に優しく譲ってあげている姿も見られた。振り返りでは「忍者の家にあまり入ってくれなかった」との声に、「ちょっと暗すぎたかもしれない」「おぼけがいるのかと思ってしまったかも」「次は明るい家を作ってあげよう」と話をしていた。

すみれ組—スライム作りをしたいという強い思いがあり、前日の準備でスライム作りをした。その時の子どもたちのわくわくドキドキした表情がとても印象的で、きらきらした目で見ていた。振り返りで「スライムは2歳児の子が気持ち悪いと言ってあまり遊んでくれなかった」との声があり、「洗濯のりと洗剤で作ったから汚くないよと遊ぶ前に説明してあげれば良かった」「スライムを食べないようにと言いつ過ぎたかな」「次は、違う色を作って、もっと遊んでくれるようにしたい」と話し合っていた。「おままごとで楽しそうに遊んでいたから次もおままごとをやってあげたい」との声があった。

ひまわり組—2歳児の子どもたちと宝探しをしたいと言って、前日に宝物である折り紙を折る準備をしていた。その他、絵本を読んであげたいという子がいて、最初は恥ずかしくてできていなかったが保育教諭の促しもあって一生懸命読んでいる姿が微笑ましかった。折り紙の宝物を2歳児

と4歳児と一緒に見つけ出し、2歳の子がとても嬉しそうな表情で担任に見せていた。

今回の交流での子どもの関わりを紹介する。

始めのわんぱくタイムⅠで紹介したBちゃんは、茶巾絞りやお店屋さんごっここの時は泣いていたが、今回は優しく穏やかなDちゃんといることが心地良かったのか、一緒に制作をして最後には手をつないで遊んでいた。4歳児は一緒に遊びたいという気持ちが育っていて自然と関わることができていた。BちゃんもDちゃんが大切にしてくれるなかで、安心して興味のある制作に取り組んでいた。それ以降、Bちゃんは交流が深まるに度に笑顔で4歳児と過ごしている。

控え目な4歳児のEちゃんは、保育教諭に小さな声ではずかしそうに「～と遊びたい」と言い、何の遊びがしたいのと尋ねると「こぐま組さんと遊びたい」と答えた。保育教諭の促しもあって一緒に遊ぶことができ、とても嬉しそうにしていた。交流した結果、関わりたいという気持ちが育っていることを感じた瞬間だった。

ブロックでコマづくりをするのが得意な4歳児のFくん。2歳児のGくんに積極的に話しかけてコマづくりを伝授したところ、Gくんがまねをして作り嬉しそうに遊ぶ姿に、誇らしそうにしており、役に立つ喜びを感じていた。

茶巾絞りの際も、環境の変化に固まっていた2歳児のHちゃんが今回は泣いていた。保育教諭が話しかけようとした時に、4歳児のIくんが現れた。Iくんは、一人っ子で普段は友達との関わりも少なく、保育教諭も常に気にかけている子である。彼が言葉掛けをすることで、Hちゃんは泣き止んでソフトブロックに気持ちが向かい遊び始めた。彼は喜んでほしいと思い、おもちゃの食べ物をお皿に入れてHちゃんの前に運び出した。するとHちゃんは少しずつ心を開き、最後は一緒に遊んでいた。彼の嬉しそうな笑顔が、とても微笑ましかった。「楽しく遊んでほしい」と工夫しながら、粘り強くあきらめずに関わり、「笑顔で遊んでくれた」とやり遂げることで達成感を味わっている様子であった。Iくんの新たな一面を見ることができた。またHちゃんは優しくしてもらえたことで心を開いて遊びに向かうことができていた。この出来事を通して子どもには大きな力があると再認識することができた。また、Iくんにとって大きな自信になったと考える。

その他、「名前が呼べて、名前を覚えていてくれて嬉しかった」「考えた遊びを気に入ってくれて嬉しかった」などの声があり、2歳の子に「教えることができた」という喜びや達成感を味わう表情が見ることができた。

4歳児は今回のわんぱくタイムⅡで自分の思いや考えを出し合ってみんなで決めた遊びを実現させ、2歳児と一緒に主体的に遊ぶ中で試行錯誤し、心を動かされる体験をした。それが考える力になり、「これはよくなかったので次はこうしたい」と次の活動を生み出そうとしていた。この体験の積み重ねが深い学び（アクティブラーニング）へとつながることが考えられるため、引き続き行っていきたい。また、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「思考力の芽生え」「言葉による伝え合い」という内容の育ちを促すことができた。

6. 今後の課題と取り組み

交流を重ねるごとに自然と関わり、優しく教えてあげる姿や優しくしてもらえたことへの満足感などを感じることができていた。そして三川所長より助言があった通り、「楽しい」から「嬉しい」という声が多く聴けるようになってきた。

「妹ができたみたいに可愛い」「お兄ちゃんやお姉ちゃんが優しくしてくれて嬉しかった」「また会いたい」などの声があり、異年齢の子どもと関わる機会を作ることで普段できないことを経験することができた。そこで大切にされたり、役に立つ喜びを感じたりしている場面が多くあり、「優しくしてもらえて嬉しい」「喜んでくれて嬉しい」と自信を持って行動する姿が見られた。そのため、異年齢交流は自己有能感を高めるためにとても有効な取り組みであると考えられる。加えて2歳児と4歳児という2歳の差があることで、「小さくて可愛いから大切にしたい」「お兄ちゃんやお姉ちゃん大きくてかっこいい」という思いを強くすることができたと感じる。

そしてねらい通り、4歳児は2歳児と交流する中で思い通りにいかないことを体験した。そのことで友達の気持ちに気づき、「どんな気持ちかな」「どうしてあげれば良いかな」と気持ちを想像しながら関わる力が少しずつ身についてきた。これから子どもたちが生きていく時代のなかで重要であると考えられているのが「人と関わる力」である。この交流がその力を育むために有効であったと感じる。

交流の中で振り返りを大切にしてきたが、回数を重ねるごとに自信を持って自分の思いを友達の前で発表したり、自分と違う意見に友達との違いに気づいたりする姿が見られた。また語り合いを通じて新たな考えを広げ、友達と考えを共有する場面もあった。自己有能感や主体性を高めることができるため、これからも振り返りを重視していきたい。

子ども同士の関わりや遊びの内容の提案、振り返りなど「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「思考力の芽生え」「言葉による伝え合い」を育てるためにとても有効的であり、この交流を通して子どもたちの中に育つ力が多くあった。

交流を通して保育課程と教育課程の先生同士が子どもの育ちについて話し合うことができた。保育課程の先生は教育課程の子どもたちの生活や行事の流れを知り、2歳児の教育保育について振り返ることができた。また教育課程の先生は2歳児への言葉掛けの仕方や子どもへの理解が深めることができた。それぞれの保育教諭同士が話し合いをする機会が今までなかったため、連携への第一歩を踏み出したのではないかと考える。

交流をする中で、見えてきた課題もあった。交流が深まっていない段階で、一斉保育で一緒にいる時間を長くしてしまったため、泣きだしてしまう2歳児がでてきてしまった。次年度は、より一つ一つの交流につながりのある内容を慎重に検討していき、設定した一斉にする内容ではなく、わんぱくタイムのような遊ぶ中で自然に交流できる内容、子どもの声にも出てきた散歩なども取り入れていきたいと考える。

人数の比率の問題もでてきた。32人の4歳児クラスの中に4、5人の2歳児の比率で交流できていない子が出てきたり、関わりたい4歳児に一齐に迫らせて不安を感じた2歳児がいたりした。2クラスで2回ずつ交流するなど、2歳児の子どもたちにとって安心して過ごすことのできる環境構成が必要であると感じる。

今後は異年齢交流を続けながら、幼児期のキャリア教育について深めていくため、箕面市立かやの幼稚園を訪問し、本園の交流で取り入れられるものは取り入れて、次年度の取組に向けて子どもの育ちにとって一番良い形となるような交流の仕方を考えていく。

また、今回の交流では2歳児への配慮が足りていない部分があったため、2歳児について理解を深め、2歳児側の育ちについても重視していく。新たな取組としてスムーズな進級に向けて、2歳児が3歳児のクラスに入って教育課程の生活を体験することを提案し、2月に実施することになった。

4月には交流を経験した2歳児が教育課程に進級する。この取組が少しでもスムーズな進級の手助けとなれたかどうか検証していき、その結果を次の研究につなげていきたい。2歳児が進級し、より安心して園生活が過ごせるようになることを願う。

取り組みの課題は多くあるが、子どもたちの無限の可能性、育ちを引き出すため、これからも子どもの未来を託された保育教諭として挑戦し続けていきたい。

参考文献

- 1) 『幼保連携型認定こども園 教育・保育要領』〈平成29年告示〉2017
- 2) 無藤 隆『平成29年告示 幼保連携型認定こども園 教育・保育要領 まるわかりガイド』2017
- 3) 大阪府人権教育研究協議会『わたし出会い発見Part 7 仲間とつながる 社会をつくる 未来をひらく 子どもとつくるキャリア教育 学習プラン・実践集』2009
- 4) 三川 俊樹『幼児期におけるキャリア教育 キャリア発達を促進する取組』研修資料2016
- 5) 安達 譲『主体的に生きる子を育てる—指針・要領等の改訂を踏まえて』研修資料2017
- 6) 大方 美香『新たな幼児教育像—幼稚園教育要領改訂の方向—』研修資料2017



「心の教育」についての考察 —追手門学院小学校の劇指導を通して— (第2報)

追手門学院小学校教諭 窪田 健一
追手門学院大学心理学部教授 三川 俊樹

1. はじめに —研究の背景—

本学院の追手門学院小学校における劇指導は戦前から引き継がれており、この劇指導を通して児童のコミュニケーション力の育成のみならず様々な教育効果があることが報告されている。これは、本学院の教育理念を具現化する人材を育成する「心の教育」の実践といえる。しかしながら、劇指導を通して得られる教育効果に関する教育実践報告はいくつか見受けられるが、劇指導のどのような部分がそうした教育効果を生むのかといった点で掘り下げた報告は見当たらない。こうしたことから、追手門学院小学校文化祭の劇に取り組んだ児童の作文を分析することにより、児童の心の変化や行動を明らかにして、その中から心の成長を読み取ることを試みた(窪田・原田, 2017)。

その結果、次のことが示された。まず、劇の練習を通して常に「外からの刺激」すなわち役をうまく演技することが求められ、悩み、不安になり、何とか克服するために努力し、演技、結果につながる。ほめてもらうことによって、自分で問題を克服したことに自信を持つ。こうしたことを、劇指導の期間ずっと幾度となく繰り返し経験することを通して、困難なことに直面しても自分の力と友達からの応援、親など周囲の人からの支援によって問題を解決していけることを経験する。こうしたことから劇指導によって豊かな心が生まれ、教育的効果をもたらすことができると考えられる(窪田・原田, 2017)。

また、本学の小学校教員に児童の心の変化についてのアンケートを実施した。その結果、劇練習では全ての教員が、児童自身がコミュニケーションをとっている場面をみていることから、児童同士のコミュニケーションが活発に行われていることがわかった。また、積極的に問題解決に取り組んでいる場面があったと回答した教員は96%にも及んだ。このことから、児童は劇活動に魅力を感じ、自ら楽しんで積極的に他人と関わろうとしていることがみえてきた。また、全ての教員が劇を通じた児童の心理的・行動的变化を感じている。共同して作ることで、全体を意識して行動ができるようになったという声も多く、学級経営にとっても大きな役割を果たすという意見が記されており、他人と関わる中で、子ども達の成長は確実であり、良い変化を与えていた(窪田・原田, 2017)。

(1) 教育実践研究者の報告

まず、栗原浪絵氏は「アートとしての演劇と教育」の中で、ドラマによる教授法を紹介している。そして、イギリスでのドラマ教育について触れ、コミュニケーション能力を向上させるための劇指導について、教師と子ども、子ども同士の結び目として説明している(栗原, 2003)。

次に、平田オリザ氏は、「コミュニケーション教育を語る」というインタビューの中で、「演劇はどの子にも居場所を作り、意欲や自信を持たせる効力」があると言う(平田, 2012)。現在の社会変化の中で「グローバル・コミュニケーション・スキル」を身につけたり、自己肯定感と自信の醸成に、演劇教育は非常に有効である。海外の学校には日本の芸術科目と同等に「演劇」の授業があるが、その一番の目的は居場所作りであると平田氏は考えているようである。演劇は学校教育をサポートすることができるということになる。

最後に高尾隆氏のインプロ教育(高尾, 2006)について触れる。インプロとはインプロヴィゼーションの略語で、即興という意味である。即興とは演劇・音楽・アートなど芸術分野における表現手法のひとつで、劇の場合、台本なしでその場で創作することであり、ここでは「即興演劇」のこととして用いている。高尾氏の著書では、ワークショップの参加者の心の変化、行動の変化が綴られ、人の話をうまく聴けるようになった、人前で話しやすくなった、よりポジティブになった、想像力が増したなど様々な感想が示されている(高尾, 2006)。

(2) 新学習指導要領での表現活動について

2017年3月に発表された新学習指導要領において、「表現」についてはどのように明記されているのであろうか。改訂のポイントとして、知識の理解の質を高め資質・能力を育む「主題的・対話的で深い学び」としており、「何ができるようになるか」を明確化することされ、その中で3つの柱が掲げられている。

- ①何を理解しているのか、何ができるか。生きて働く「知識・技能」の習得
- ②理解していること・できることをどう使うか。未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等の育成」
- ③どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか。学びを人生や社会に活かそうとする「学びに向かう力・人間性等」

このように、3つの柱の②には、思考力・判断力と並んで、「表現力」が提示されている。

今回の学習指導要領の改訂の背景には、予測困難な時代の到来がある。例えば、文部科学省の「教職員等の指導体制の在り方に関する懇談会提言」(2015年8月26日)においては、“今の子供たちの65%は、大学卒業時に、今は存在していない職業に就く”、“今後10~20年で、雇用者の約47%の仕事が自動化される”といった予測もあるように、将来の変化を予測することが困難な時代を生きる子供たちに対しては、社会の変化に受け身で対処するのではなく、自ら課題を発見し、他者と協働してその解決を図り、新しい知・価値を創造する力を育成することが喫緊の課題である」と述

べられている。

自動化されたり、機械にとって代わられることのない職業や仕事とは、抽象的な概念を創出したり、他者との協調や説得が必要になる仕事である。今は想像できない未来で生きていく子ども達に求められる能力、それは汎用的能力である。理論的に考え、他者に分かりやすく表現する力、熟考し適切に判断する力、他者と力を合わせてよりよいものを創出する力、新しいアイデアを創出する力など、これらの能力は、まさしく「劇指導」によって養えるものであると考えられる。

2. 目 的

窪田・原田（2017）では児童の作文を分析することで、児童の心の変化を検討したが、作文によっては、児童が実際にどのように感じたり考えているのかを適切に把握できているかどうかという疑問が残る。そこで、「心の教育」としての劇指導が児童の心の成長や発達に及ぼす教育的効果を検証するために、劇指導の効果を測定するためのアンケートを開発し、劇指導の効果の構造を明らかにするとともに、アンケートを劇指導の前後で実施し、その変化を検討することによって、劇指導が児童の心の成長や発達に及ぼす効果を検討する。

3. 方 法

「心の教育」としての劇指導が児童の心の成長や発達に及ぼす教育的効果を検証するために、2年生・4年生・5年生にアンケートを実施した。

（1）質問項目

アンケート項目は、これまでの劇指導の経験のほか、窪田・原田（2017）によって行われた教員へのアンケート調査と児童による作文の内容分析の結果に基づいて、以下の5つに関する内容で作成した。

- 1) 劇に関すること（演技が上達した、人前で発表すること、など）
- 2) コミュニケーションに関すること（人の意見を聞くこと、人と意見を言い合う、など）
- 3) 自分に関すること（自信がついた、など）
- 4) 創造性に関すること（クリエイティブな考えができるようになった、など）
- 5) 失敗に関すること（積極的になった、など）

具体的な質問項目は、表1に示した。

表1 質問項目一覧

| | |
|----|-----------------------------|
| 1 | 劇を観るのが好きだ |
| 2 | 劇の発表が楽しみだ |
| 3 | 劇で演じるのが好きだ |
| 4 | 劇の発表で演じるのが得意だ |
| 5 | 演技がうまくなりたい |
| 6 | 劇以外で人前で発表することが得意だ |
| 7 | 友達と話すのが楽しい |
| 8 | 友達とよく話す |
| 9 | 授業でよく発表する |
| 10 | 授業で人の発表をしっかりと聞いている |
| 11 | 人と関わるのが好きだ |
| 12 | グループで話し合うとき、自分の意見を言える |
| 13 | グループで話し合うとき、話している人の意見を大切にす |
| 14 | 授業のとき以外で、友達に自分の意見を自分から話せる |
| 15 | 友達の思っていることを想像できる |
| 16 | 自分の考えが友達に伝わらないことがある |
| 17 | 友達に順番をゆずることがある |
| 18 | 友達といっしょに協力することができる |
| 19 | 友達が困っていると、いっしょに協力して、助けようとする |
| 20 | 今のクラスはいごちがいい |
| 21 | 気持ちよくいられる居場所が学校にある |
| 22 | 自分に自信がある |
| 23 | 学校で自分が役に立っていると感じたことがある |
| 24 | 学校で達成感を感じたことがある |
| 25 | 自分の意見を考えてまとめられる |
| 26 | 音読が好き |
| 27 | 音読をくふうして読むのが得意だ |
| 28 | できないことはがんばってできるようにしようとする |
| 29 | なにか自分のやりたいことがある |
| 30 | 新しいことにチャレンジするのが好きだ |
| 31 | どんなことにも自分からやろうとする |
| 32 | 失敗するかもしれないでもチャレンジできる |

(2) 回答方法

質問項目の上部に、所属学校名、学年、組、出席番号を記入させた。なお、氏名、年齢、性別は記入を求めなかった。項目の文章には学年に応じてかなを振り、部分的にひらがな表記するなどした。教示は、それぞれの質問に対して「とてもそう思う」「そう思う」「あまりそう思わない」「そう思わない」のどれかに回答するよう求めた。なお、文化祭の練習の始まる時期に事前アンケートをとり、文化祭が終わって約1ヶ月後に事後アンケートを行った。事後アンケートでは4年生・5年生には自由記述欄を設け、劇に関して思ったことを記入させた。

(3) 集計データについて

今回の調査では、2年生・4年生・5年生の3学年から445名分の質問紙が回収され、そのうち

回答が完全にそろっているデータを用いて分析を行った。有効データ数は事前アンケートで379名、事後アンケートで394名、前後で対応がとれているデータは342名であった。

4. 結 果

(1) 「劇についてのアンケート」の因子構造（事前アンケート）

劇指導の効果測定アンケートの因子構造を検討するために、379名のデータをもとに主因子法 varimax 回転による因子分析を行った。固有値の減衰状況と varimax 回転後の因子の解釈の可能性を検討した結果、4 因子解を採用した。なお、この4 因子で全分散の40.94%を説明する。

因子の解釈にあたっては、因子負荷量の絶対値が.35以上の項目を採択した。複数の因子にまたがって.35以上の負荷を示した項目については、因子負荷量の高い因子の方に組み込んだ。

以上の結果は表2に示した。

表2 劇についてのアンケートの因子負荷量（事前、N=379）

| | F1 | F2 | F3 | F4 | 共通性 |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|
| 第1因子：自信・自己主張（9項目：$\alpha=.870$） | | | | | |
| 25 自分の意見を考えてまとめられる | 0.709 | 0.057 | 0.239 | 0.194 | 0.600 |
| 6 劇以外で人前で発表することが得意だ | 0.667 | 0.123 | 0.184 | 0.295 | 0.581 |
| 14 授業のとき以外で、友達に自分の意見を自分から話せる | 0.660 | 0.320 | 0.106 | 0.111 | 0.561 |
| 9 授業でよく発表する | 0.614 | 0.099 | 0.234 | 0.094 | 0.450 |
| 12 グループで話し合うとき、自分の意見を言える | 0.602 | 0.224 | 0.285 | 0.157 | 0.519 |
| 23 学校で自分が役に立っていると感じたことがある | 0.505 | 0.167 | 0.295 | 0.221 | 0.418 |
| 22 自分に自信がある | 0.485 | 0.136 | 0.374 | 0.162 | 0.420 |
| 15 友達の思っていることを想像できる | 0.456 | 0.283 | 0.064 | 0.105 | 0.303 |
| 10 授業で人の発表をしっかり聞いている | 0.379 | 0.296 | 0.262 | 0.113 | 0.313 |
| 第2因子：友人関係・居場所（8項目：$\alpha=.765$） | | | | | |
| 18 友達といっしょに協力することができる | 0.186 | 0.653 | 0.197 | 0.157 | 0.525 |
| 11 人と関わるのが好きだ | 0.163 | 0.552 | 0.166 | 0.115 | 0.372 |
| 7 友達と話すのが楽しい | 0.135 | 0.541 | 0.056 | 0.000 | 0.314 |
| 20 今のクラスはいごちがいい | 0.024 | 0.540 | -0.016 | 0.226 | 0.344 |
| 8 友達とよく話す | 0.163 | 0.490 | 0.077 | -0.036 | 0.274 |
| 19 友達が困っていると、いっしょに協力して、助けようとする | 0.253 | 0.435 | 0.312 | 0.266 | 0.422 |
| 13 グループで話し合うとき、話している人の意見を大切にす | 0.347 | 0.431 | 0.245 | 0.156 | 0.390 |
| 21 気持ちよくいられる居場所が学校にある | 0.021 | 0.378 | 0.020 | 0.286 | 0.225 |
| 第3因子：チャレンジ・努力（5項目：$\alpha=.797$） | | | | | |
| 32 失敗するかもしれないけどチャレンジできる | 0.257 | 0.066 | 0.712 | 0.157 | 0.601 |
| 31 どんなことにも自分からやろうとする | 0.261 | 0.267 | 0.608 | 0.190 | 0.545 |
| 30 新しいことにチャレンジするのが好きだ | 0.153 | 0.293 | 0.590 | 0.188 | 0.493 |
| 28 できないことはがんばってできるようにしようとする | 0.243 | 0.228 | 0.554 | 0.113 | 0.430 |
| 29 なにか自分のやりたいことがある | 0.099 | -0.051 | 0.494 | 0.043 | 0.258 |
| 第4因子：発表・表現（6項目：$\alpha=.827$） | | | | | |
| 3 劇で演じるのが好きだ | 0.244 | 0.170 | 0.203 | 0.679 | 0.591 |
| 2 劇の発表が楽しみだ | 0.171 | 0.228 | 0.213 | 0.580 | 0.463 |
| 4 劇の発表で演じるのが得意だ | 0.495 | 0.121 | 0.159 | 0.559 | 0.598 |
| 27 音読をくふうして読むのが得意だ | 0.464 | 0.189 | 0.145 | 0.495 | 0.517 |
| 26 音読が好き | 0.276 | 0.247 | 0.212 | 0.464 | 0.398 |
| 5 演技がうまくなりたい | 0.098 | 0.330 | 0.282 | 0.401 | 0.359 |
| 16 自分の考えが友達に伝わらないことがある | -0.162 | -0.038 | -0.001 | 0.138 | 0.047 |
| 17 友達に順番をゆずることがある | 0.117 | 0.292 | 0.098 | 0.156 | 0.133 |
| 24 学校で達成感を感じたことがある | 0.284 | 0.334 | 0.342 | 0.222 | 0.359 |
| 1 劇を観るのが好きだ | 0.107 | 0.294 | 0.330 | 0.267 | 0.278 |
| 寄与率 (%) | 13.277 | 10.220 | 9.498 | 7.944 | 40.940 |

第1因子は、「自分の意見を考えてまとめられる」「劇以外で人前で発表することが得意だ」「友達に自分の意見を自分から話せる」「授業でよく発表する」「学校で自分が役に立っていると感じたことがある」「自分に自信がある」など、学校の日常的な生活場面において、適切な自己主張を行

い自信や自己有用感を持つことができているという項目から構成されており、「F1 自信・自己主張」と命名した。

第2因子は、「友達といっしょに協力することができる」「人と関わるのが好きだ」「友達と話すのが楽しい」「今のクラスはいごちががいい」「友達とよく話す」「友達が困っていると、いっしょに協力して助けようとする」など、友達とのかかわりのよさや学校内に居場所が確保されていることを示す項目から構成されており、「F2 友人関係・居場所」と命名した。

第3因子は、「失敗するかもしれないけどチャレンジできる」「どんなことにも自分からやろうとする」「新しいことにチャレンジするのが好きだ」「できないことはがんばってできるようにしようとする」など、チャレンジする意欲や努力に関する項目から構成されており、「F3 チャレンジ・努力」と命名した。

第4因子は、「劇で演じるのが好きだ」「劇の発表が楽しみだ」といった劇に対する意欲に関する内容と、「音読をくふうして読むのが得意だ」「音読が好き」などの劇や音読に関する表現性についての項目から構成されており、「F4 発表・表現」と命名した。

以上の結果から、劇指導の効果測定アンケートは、「自信・自己主張」「友人関係・居場所」「チャレンジ・努力」「発表・表現」の4つの側面から構成されるといえる。

次に、4つの因子ごとに各項目への評定値を加算して合計得点を算出し、4つの下位尺度を構成した。その信頼性を検討するために、Cronbachの α 係数を算出したところ、.765～.870と十分満足できる信頼性が得られた。

また、4つの下位尺度の関連を把握するために、Pearsonの相関係数を求めた結果を表3に示した。その結果、すべての下位尺度間において1%水準で有意な正の相関が認められ、これらの4つの側面は相互に関連していることが示された。

表3 劇についてのアンケートの因子間相関 (事前, N=379)

| | 自信・自己主張 | 友人関係・居場所 | チャレンジ・努力 | 発表・表現 |
|----------|---------|----------|----------|----------|
| 自信・自己主張 | - | 0.530 ** | 0.582 ** | 0.658 ** |
| 友人関係・居場所 | | - | 0.465 ** | 0.562 ** |
| チャレンジ・努力 | | | - | 0.536 ** |
| 発表・表現 | | | | - |

** : $p < .01$

(2) 「劇についてのアンケート」の構造 (事後)

劇指導の実施前のアンケートにおいて確認された因子構造が、実施後においても確認されるかどうかを検討するために、事後アンケートの394名のデータについて4つの下位尺度の得点を算出し、Cronbachの α 係数による信頼性の検討と、Pearsonの相関係数による内部相関の検討を行った。

それらの結果は表4および表5に示した。

表4 劇についてのアンケートの信頼性検定（事後，N=394）

| 下位尺度 | 項目数 | α 係数 |
|----------|-----|-------------|
| 自信・自己主張 | 9 | 0.877 |
| 友人関係・居場所 | 8 | 0.804 |
| チャレンジ・努力 | 5 | 0.812 |
| 発表・表現 | 6 | 0.848 |

表5 劇についてのアンケートの因子間相関（事後，N=394）

| | 自信・自己主張 | 友人関係・居場所 | チャレンジ・努力 | 発表・表現 |
|----------|---------|----------|----------|----------|
| 自信・自己主張 | - | 0.602 ** | 0.604 ** | 0.726 ** |
| 友人関係・居場所 | | - | 0.554 ** | 0.546 ** |
| チャレンジ・努力 | | | - | 0.527 ** |
| 発表・表現 | | | | - |

** : $p < .01$

劇指導の実施後における4つの下位尺度の信頼性は、.804～.877と十分に高かった。また、4つの下位尺度間の相関係数を算出した結果、すべての尺度間において1%水準で有意な正の相関を示しており、実施後においても4つの側面は相互に関連していることが確認された。

（3）学年による「劇についてのアンケート」の相違（事前）

劇指導の効果測定アンケートの4つの側面について、劇指導の実施前の時点で、学年による差があるかどうかについて検討するために、それぞれの学年における4つの下位尺度の平均と標準偏差を求めて一元配置の分散分析を行い、その結果を表6に示した。

表6 劇についてのアンケートの平均の差の検定（事前，N=379）

| | 2年生(n=117) | | 4年生(n=128) | | 5年生(n=134) | | F値 | 多重比較 |
|----------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|----------|-------------|
| | 平均値 | SD | 平均値 | SD | 平均値 | SD | | |
| 自信・自己主張 | 27.67 | 5.695 | 26.55 | 6.640 | 24.84 | 5.612 | 7.132 ** | 2年生>5年生 |
| 友人関係・居場所 | 29.17 | 2.934 | 27.95 | 4.223 | 27.94 | 3.543 | 4.650 * | 2年生>4年生,5年生 |
| チャレンジ・努力 | 17.38 | 2.671 | 16.80 | 3.367 | 16.16 | 3.389 | 4.689 ** | 2年生>5年生 |
| 発表・表現 | 19.44 | 3.649 | 18.32 | 4.447 | 17.09 | 4.424 | 9.821 ** | 2年生>4年生>5年生 |

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

その結果、「自信・自己主張」「チャレンジ・努力」「発表・表現」の3つの下位尺度においては1%水準で、「友人関係・居場所」では5%水準で有意差が見られた。多重比較（Tukey法）の結果、2年生が上級生を上回る結果となり、「自信・自己主張」「チャレンジ・努力」の2尺度では5年

生よりも2年生が高く、「友人関係・居場所」では4年生と5年生よりも2年生が高かった。また、「発表・表現」では、2年生が最も高く、次いで4年生、最も低いのは5年生となった。なお、それぞれの下位尺度をみると、学年が上がるにつれて、標準偏差が大きくなる傾向が見られた。

(4) 学年による「劇についてのアンケート」の相違 (事後)

劇指導の効果測定アンケートの4つの側面について、劇指導の実施後の時点で、学年による差があるかどうかについて検討するために、それぞれの学年における4つの下位尺度の平均と標準偏差を求めて一元配置の分散分析を行い、その結果を表7に示した。

表7 劇についてのアンケートの平均の差の検定 (事後, N=394)

| | 2年生(n=125) | | 4年生(n=136) | | 5年生(n=133) | | F値 | 多重比較 |
|----------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|-----------|-------------|
| | 平均値 | SD | 平均値 | SD | 平均値 | SD | | |
| 自信・自己主張 | 28.91 | 5.581 | 25.93 | 6.756 | 25.98 | 5.379 | 10.537 ** | 2年生>4年生,5年生 |
| 友人関係・居場所 | 29.69 | 3.065 | 27.85 | 4.152 | 27.47 | 3.677 | 13.386 ** | 2年生>4年生,5年生 |
| チャレンジ・努力 | 17.49 | 2.988 | 16.47 | 3.458 | 16.10 | 3.019 | 6.578 ** | 2年生>4年生,5年生 |
| 発表・表現 | 23.70 | 3.970 | 20.22 | 5.493 | 19.67 | 5.094 | 25.216 ** | 2年生>4年生,5年生 |

*: p<.05 **: p<.01

その結果、すべての因子において1%水準で有意差が見られた。

多重比較 (Tukey法) の結果、実施前の結果と同様に、すべての下位尺度において2年生が上級生を上回り、学年が上がるにつれて標準偏差が大きくなる傾向も見られた。

(5) 劇指導による児童の心の変化—劇指導の前後におけるアンケート結果の比較

劇指導の実施によって、4つの下位尺度の得点に変化がみられるかどうかを検討するために、4つの下位尺度の平均と標準偏差を求め、対応のあるt検定を行った。

全体でのt検定の結果を表8に、各学年ごとのt検定の結果を表9から表11に示した。

表8 劇指導の前後における劇についてのアンケートの平均の差の検定 (全学年 N=342)

| | 事前 | | 事後 | | t値 |
|----------|-------|-------|-------|-------|------------|
| | 平均値 | SD | 平均値 | SD | |
| 自信・自己主張 | 26.37 | 6.145 | 27.05 | 6.097 | -3.103 ** |
| 友人関係・居場所 | 28.36 | 3.682 | 28.38 | 3.674 | -0.091 |
| チャレンジ・努力 | 16.77 | 3.189 | 16.71 | 3.173 | 0.481 |
| 発表・表現 | 18.28 | 4.335 | 21.15 | 5.265 | -16.189 ** |

*: p<.05 **: p<.01

表9 劇指導の前後におけるアンケートの平均の差の検定（2年生，n=102）

| | 実施前 | | 実施後 | | t値 |
|----------|-------|-------|-------|-------|------------|
| | 平均値 | SD | 平均値 | SD | |
| 自信・自己主張 | 27.88 | 5.666 | 29.34 | 5.485 | -3.612 ** |
| 友人関係・居場所 | 29.42 | 2.858 | 29.95 | 2.630 | -2.381 * |
| チャレンジ・努力 | 17.52 | 2.582 | 17.67 | 2.708 | -0.629 |
| 発表・表現 | 19.71 | 3.598 | 23.75 | 4.094 | -13.428 ** |

*: p<.05 ** : p<.01

表10 劇指導の前後におけるアンケートの平均の差の検定（4年生，n=120）

| | 実施前 | | 実施後 | | t値 |
|----------|-------|-------|-------|-------|-----------|
| | 平均値 | SD | 平均値 | SD | |
| 自信・自己主張 | 26.58 | 6.691 | 26.06 | 6.753 | 1.486 |
| 友人関係・居場所 | 27.93 | 4.293 | 27.88 | 4.110 | 0.159 |
| チャレンジ・努力 | 16.73 | 3.427 | 16.56 | 3.485 | 0.662 |
| 発表・表現 | 18.33 | 4.472 | 20.35 | 5.532 | -6.892 ** |

*: p<.05 ** : p<.01

表11 劇指導の前後におけるアンケートの平均の差の検定（5年生，n=120）

| | 実施前 | | 実施後 | | t値 |
|----------|-------|-------|-------|-------|-----------|
| | 平均値 | SD | 平均値 | SD | |
| 自信・自己主張 | 24.88 | 5.653 | 26.09 | 5.380 | -3.415 ** |
| 友人関係・居場所 | 27.89 | 3.481 | 27.53 | 3.581 | 1.331 |
| チャレンジ・努力 | 16.19 | 3.303 | 16.05 | 3.038 | 0.656 |
| 発表・表現 | 17.03 | 4.420 | 19.73 | 5.110 | -9.115 ** |

*: p<.05 ** : p<.01

この結果、全体においては、「自信・自己主張」と「発表・表現」において1%水準で有意差が見られ、劇指導の実施前より実施後の平均が高かった。また、「友人関係・居場所」や「チャレンジ・努力」については、劇指導の実施前と実施後に有意な差はみられなかった。この結果から、劇指導によって、「劇で演じるのが好きだ」「劇の発表が楽しみだ」といった劇に対する意欲と、「音読をくふうして読むのが得意だ」といった劇や音読に関する表現性が高まることが示されたほか、「自分の意見を考えてまとめられる」「劇以外で人前で発表することが得意だ」といった、学校の日常的な場面における自己主張、自信や自己有用感を高めることに寄与していることがわかる。

また、学年ごとに比較すると、2年生においては「友人関係・居場所」についても5%水準で有意差が見られ、劇指導の実施前より実施後の方が高かった。2年生では、劇指導によって「友達といっしょに協力することができる」「人と関わるのが好きだ」といった友達とのかかわりのよさや学校内に居場所が確保されている感覚を高めることがわかる。

しかしながら、4年生においては全体で見られた「自信・自己主張」での有意差は見られず、劇指導の効果は「発表・表現」に関わる側面にとどまった。

(6) 劇指導の実施後における自由記述での評価

劇指導の実施後のアンケートに記載された児童の自由記述の内容をKJ法によって分類することを試みた。分類は2名の合議によって行い、主観的な偏りを排するように配慮した。その結果、児童の自由記述の内容は、「評価的視点」「感想」「練習や劇本番での心境」の3つのカテゴリーに分類された。

まず、「評価的視点」では、「よかった」と記載しているものが多かった。「よかった」と感じた点については、「上手にできた」「自分で工夫してやった」といった自分の演技に対して評価したもの、「友達と協力できた」「クラスの団結力が高まった」「最後の学年の劇を成功で終わった」といったクラスとのかかわりを交えたもの、「わらってくれる人がいた」「家族の前で勇気を出して頑張った」といった観客を前に演じる楽しさを踏まえたものが見られた。また、「もっと動きを大きくすればよかった」「こえがちいさくてすこしぎんねん!」といった反省点を述べる記述や、「昔より人前で話すことができるようになった」「発表はよくできるようになった」といった成長を自覚した内容の記述も見られた。

また、「感想」では、「楽しかった」という記述が圧倒的に多かった。また「げきをするのは『みていたらかんたんそうに見える』。でも、やってみたらむずかしい。」「がちょうをおくのがむずかしかった」などの実際に舞台に立ってみて感じる難しさを記述した児童もいた。

さらに、「練習や劇本番での心境」では、本番時に「きんちょうして声が出なかった」「とてもきんちょう。体がガチガチ」といった緊張した様子を振り返る児童と、「本番は全然きんちょうしなかった」「きんちょうは、予行の時よりましだった」と思いのほか緊張しなかったと振り返る児童がいた。また、「はずかしさがとまらなくて、声が小さくなった」「発表で席にいたお母さんに気づいてしまって、目線が下を向いてしまった」など、恥ずかしさについて触れた記述が多くみられたほか、「劇の練習は、とても苦しかった」「練習がハードだった」といった練習に対してのつらさを記載しているものもあった。加えて、「練習の時に、男子がぜんぜんやる気を見せなかったから一時期こまった」「げきがきらい」など、クラスの問題や劇に対してのネガティブな印象もみられた。

学年全体で有意差が見られた「自信・自己受容」と「発表・表現」について、点数が増加した児童の自由記述を表12に示した。なお、ここでは児童の自由記述の内容をそのまま記載している。

表12 劇指導の実施後における自由記述

「自信・自己受容」と「発表・表現」の双方とも増加した児童の記述

みんないつもはずかしがってた。
 つかれた。しんどかった。ちょっと楽しかった。
 えんじるのはあまり好きじゃないけどたのしくできた。
 もっとうまくなりたと思った。
 うまくなりたいな。お母さんお父さんをおどかしたい。
 げきの発表でみんなが笑ってくれたのでうれしかった。
 セリフが多かったので、おぼえるのが大変でした。けれどもみんなが教えてくれて良かったです。
 文化祭の劇の練習時は、とても不安でしたが、発表で、うまくできて、よかったです。
 わらってくれる人がいてよかった。
 ひとがすくなかったらきんちょうしないけどひとがいたらきんちょうする。
 とても楽しかった。
 劇の練習は大変だったけど、本番が終わった時には達成感があった。
 つかれた。
 難しかった。
 バコと魔法の絵本といういい劇で良かった。
 とても緊張した。
 劇の本ばん、とても楽しかったです。
 みんなで協力して作ったげきはおもしろかった。
 とてもきんちょう。体がガチガチ。あんまり上手くない
 げきをいっしょうけんめいがんばってせいこうしてよかつ自分か
 劇をやってクラスみんなの団結力が高まったと思う。とても楽しい劇だった。
 小学校最後の劇が楽しかった。
 とても楽しかった。
 練習ではよかったけれど、発表で席にいたお母さんにきづいてしまっ、目線が下を向いてしまったので、直したかった。
 劇は主役になりたいと思う。
 小学校最後の劇だったので、とても楽しかったです。
 最後の学年のげきを大成功で終わってよかったです。
 2年生と4年生は劇の発表は大成功だったが五年はそこそこだった。
 私は大声でしゃべることが好きなので劇でそういう自分の好きな事ができてよかったなと思ったし、ふだんできない事にもできたのもっとよかったです。
 初めはずかしかったけれど、本番に近づいてくると楽しくなった。
 劇の練習はつらかったけど発表でせいこうしてよかった。
 文化祭の練習をがんばったから文化祭の本番で自分が持っている力を全部出しきれたと思う。
 げきの練習が、とてもめんどくさかった。
 楽しくできました
 失敗をおそれてちゃんとやれないこともあったけど台本をよんで前向きにがんばってしっかりと練習にはげみました。
 最後の劇発表が成功してよかった。
 楽しかった。
 劇の発表が楽しかった。
 ぼくは最初、人前で発表するのが、得意ではありませんでした。でも、だんだんと発表するのが楽しくなってきました。
 げきの当日でおにのコスチュームを着て、歌じゃなくて、最後のシーンに出てきたほうがよかったと思う。
 劇の予行のときは少しかんでしまったが、本番のときはかまなかった。練習の時は位置関係をあまり把握できなかった。
 学年が上がるほどなんい度がある。
 最後の劇が、雪童子でよかった。
 人前にたつて、えんじるのは、むずかしいけど、がんばると、たっせいがんばるので、すきです。
 たのしかった。
 二年生の時は、中村先生のクラスで「おさるのお医者」のきつね役をしました。四年生の時は、中山先生のクラスで「金のがちょう」のどんま役をしました。来年の先生はだれて、どんなげきをして、どんな役をするのか楽しみです。
 げきがさいい。
 私はげきの練習や発表のおかげで人前で発表するのがとくいになった。
 なぜかカメラのビデオでぼくの声だけがかわっている。
 劇の練習や発表でよくほめられたことがうれしかった。
 とても楽しかったです！！
 楽しかったデス。
 自分一人でやるよりも、友達と協力した方が、劇でもそれ以外の事でもうまくいく。
 きんちょうしたけれど、発表できてとてもうれしかったです。
 最後の劇、とても楽しかったです。
 こえがちいさくてすこしざんねん！いいげきになってよかった！
 本番きんちょうして声が出なかったけれど、みんなで協力して成功したからよかった。

「自信・自己受容」が増加した児童の記述

練習がハードだった。
文化祭のげきでみんなときよりよくできてよかったです。
自信がなくてもがんばれば、必ず自信がつく。
練習では、声が小さかったけど、練習して大きな声ではなせるようになって良かった。
学校生活さいごのげき大成功。

「発表・表現」が増加した児童の記述

どんだん台詞の練習をして、クラスの中で一番うまくなろうと思った。
練習はキツくて大変だったけど、本番は楽しくできたと、成功したのでうれしかった。
劇の発表でぶたいに出て、あまりきんちょうしなかった。
楽しかった。
文化祭の発表で思ったことはえんぎがむずかしかった。
とても楽しかったです。またみんなといっしょに楽しくげきをしたい。
昔より、人前で話すことができるようになった。
劇は、クラスみんなで協力できた。とても楽しかった。小学校では劇が最後だったので6年生でもしたいな、と思いました。
練習していて、自分の成果がみげたと思った。
げきは楽しいです。
一番がんばっていたものになれてうれしかった！
お客さんがおになってくれてうれしかった。
たくさん練習した成果が劇発表で出せてうれしかった。
劇の発表で、声を大きく出そうとして、練習したので、授業での発表の声が大きくなったと思います。
もっとげきをしたいと思った。
もうちょっと声を大きくうごきを大きくしたらよかつなと思う。
劇の練習は、とても苦しかったけれど、発表してみると、とても楽しかった。
いろいろむずかった。
たのしかった。おもしろい。
とても楽しかった。
本番は全然きんちょうしなかった。練習中は、ずーっと心配だったけれど、いざやってみれば、楽しくできた！とても楽しかった！
きんちょうはしたけど、みんなでがんばってできたので、よかったです。
大きい声で発表できたのでうれしかったです。
げきは楽しい自分になりたいやくなる。
体調管理がとても大切だと思った。
あまり、げきにきょうみはなかったけれど、もやってみると楽しかった。
劇の練習のときに先生から「この場面の人はうまいから練習なし」といわれたことがとてもうれしかった。
思っていた役ができてすごうれしかった。
みんなで協力できてよかった。
やりたかった役になって、とても練習が楽しかったです。本番でもきんちょうしたけれど、たっせい感がありました。
むずかしかった。
文化祭の劇で2年のころはげきがいやだと思ってたけど今はもっとやりたいと思えるようになりました。
自分が発表でつまっても、クラスみんながやさしくせってくれる。げきをするのは「みていたらかんたんそうにみえる」。でも、やってみたらむずかしい。
観客を見たらおしまい。観客は地ごくへのゆうどう。はずかしくなってしまう。
自分の中では、演技もできたと、大きな声も出て、成功したと思っています。みんなと協力することを、この劇で学べました。小学校生活最後の劇はとてもいい思い出になりました。
劇の予行はきんちょうした。楽しかった。

5. 考 察

(1) 「劇についてのアンケート」の因子構造と信頼性

「劇についてのアンケート」の因子構造を確認した結果、「自信・自己主張」「友人関係・居場所」「チャレンジ・努力」「発表・表現」の4因子が抽出された。この因子構造に基づいて4つの下位尺度を構成し、信頼性を確認した。下位尺度間の相関を検討した結果、それぞれの側面は相互

に関連しあっていることが示された。このことより、学校での生活場面と劇への取り組み・意欲は、独立したのではなく相互に影響しあうことが示唆された。つまり、劇への取り組みが、発表や表現だけではなく、児童同士の積極的なコミュニケーションや自信の醸成、児童たちの居場所意識にも関連していることが示された。このことは、前稿で示された小学校教員へのアンケートにおける「児童は劇活動に魅力を感じ、自ら楽しんで積極的に他人と関わろうとしている」姿勢や、平田オリザ氏による「自己肯定感と自信の醸成に演劇教育は非常に有効」「様々な目的がありますが、一番は居場所作りではないか」との指摘と合致する結果と考えられる。

上記の内容については、劇指導の実施前のアンケートだけでなく、実施後のアンケートでも確認された。

（2）「劇についてのアンケート」の結果の学年差

「劇についてのアンケート」の結果の学年差を検討した結果、すべての下位尺度において、2年生が上級生を上回っていた。

この結果からだけでは、学年差がどのような要因から生じているのかを詳細に検討することは難しいが、高学年にかけて生じるクラス内の人間関係の変化、劇を繰り返し行うことによって生じる慣れ、年齢が高くなるにつれて発表することの恥ずかしさや抵抗が生じることなどが、その要因として推測される。

また、学年が上がるにつれて、下位尺度の標準偏差が大きくなる傾向がみられた。このことは、学年が上がるにつれて「個人差」が拡大する傾向にあることを示唆しているといえる。

上記の内容についても、劇指導の実施前のアンケートだけでなく、実施後でも確認された。

（3）劇指導の実施前後における「劇についてのアンケート」の相違

劇指導の実施前後における「劇についてのアンケート」の相違を検討した結果、「自信・自己主張」および「発表・表現」においては、実施前より実施後の平均が高かった。このことから、劇のような「公衆の面前」に立つて行う発表や表現だけでなく、授業内やグループ・友達同士のかかわりといった「身近な集団」で行われるやりとりにおいても、より肯定的にとらえ、自信をもって意欲的に活動できるように変化していると考えられる。

その一方で、「友人関係・居場所」や「チャレンジ・努力」については、有意差はみられなかった。「友人関係・居場所」は、実施前・実施後において平均点が高く、クラスでの友人関係や居場所感は劇の練習以前から醸成されていたものと推察される。また、「チャレンジ・努力」については、質問内容が個人の特性を尋ねるものであるため、短期間での変化が見られなかったのではないかと推測される。

学年ごとの結果では、2年生においてのみ「友人関係・居場所」で、劇指導の実施前後に有意差が見られた。小学校低学年の段階では、「個と個の関係」から「集団の関係」を形成することが発

達課題となっているため、劇を通じてさらに一体感や協調性が生み出されたものと考えられる。

(4) 自由記述における劇についての児童の評価

自由記述では、おおむね劇に対して「楽しかった」「協力して成功してよかった」といった肯定的な感想が多く見られた。また、本番では「むずかしかった」「恥ずかしかった」といった、舞台に立って発表することを通しての体験を報告しており、児童が熱心に劇に取り組んだ姿勢がうかがえる。また、「動きや声を大きくすればよかった」等の反省を記載した児童もあり、今後の指導に生かすことのできる気づきも得られている。

このことから、児童は劇の練習を通して役をうまく演技することが求められる中で、悩み、不安になり、何とか克服するために努力しており、その結果、ほめてもらうことによって、自分で問題を克服したことに自信を持ち肯定的な評価に結び付いていると考えられる。また、事後においても、さらに今後の取り組みに生かすことのできる気づきも得るなど、主体的な学びにもつながっている。これは、児童の作文を分析して得られた知見を物語っており、あらためてその心の成長を捉えることができたと考えられる。

その反面、劇指導の実施後に行った自由記述の中には、練習のつらさや集団の協調性に対して否定的な印象を持った児童や、「げきがきらい」といったネガティブな感想を述べる児童もいた。このことから、劇指導を行うこと自体がそれだけで効果を持つわけではなく、劇指導の過程においても、一人ひとりに対して適切なサポートやフォローアップが必要であることを示しているものと思われる。劇指導における適切なサポートやフォローアップについては今後の研究における課題となると考えられる。

【引用文献】

- 平田オリザ 2012 「コミュニケーション教育を語る」内田洋行総合教育研究所 教育トレンド 教育インタビュー <https://www.manabinoba.com/interview/18472.html>
- 窪田健一・原田哲次 2017 「心の教育」についての考察－追手門小学校の劇指導を通して（第1報）追手門学院一貫連携教育研究所紀要, 第3号, 1-10.
- 栗原浪絵 2003 アートとしての演劇と教育 佐藤学・今井康雄（編）子どもたちの想像力を育む－アート教育の思想と実践 東京大学出版会 Pp.154-169.
- 文部科学省 2015 教職員等の指導体制の在り方に関する懇談会提言 Pp.1-2.
- 高尾隆 2006 インプロ教育：即興演劇は創造性を育てるか？ フィルムアート社

「カリキュラム・マネジメント」の実現にむけて

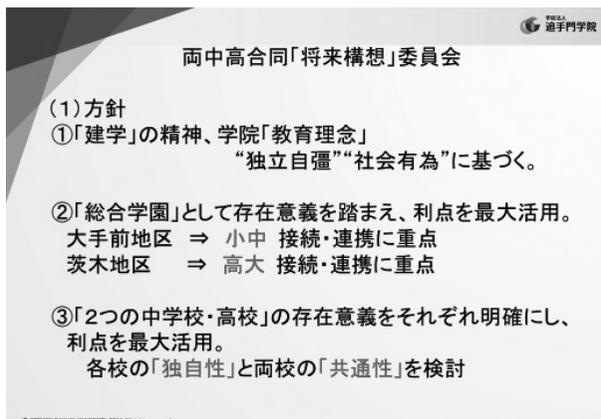
追手門学院大手前中・高等学校 教諭 間下 亮志

1. はじめに —研究の背景と目的—

2019年の移転（追手門学院中高等学校全面移転・追手門学院大学一部移転）を機に、追手門学院中・高等学校（以下「中高」とする）、追手門学院大手前中・高等学校（以下「大手前中高」とする）が存在意義を明確にし、総合学園である利点を最大限に活かしつつ、大いなる飛躍を遂げるために、2016年度から「70周年両中高合同将来構想委員会」（以下「合同委員会」とする）が開かれた。

この合同委員会の概要については、2017年度教職員全体研修の午後の部において、「両中高の取り組み」と題して、パワーポイント（資料1～3）を用いて、説明がなされた。

[資料1]



両中高合同「将来構想」委員会

(1)方針

①「建学」の精神、学院「教育理念」
“独立自彊”“社会有為”に基づく。

②「総合学園」として存在意義を踏まえ、利点を最大活用。
大手前地区 ⇒ 小中 接続・連携に重点
茨木地区 ⇒ 高大 接続・連携に重点

③「2つの中学校・高校」の存在意義をそれぞれ明確にし、
利点を最大活用。
各校の「独自性」と両校の「共通性」を検討

© OTTOMO DAIJUN UNIVERSITY 2014 All rights reserved.

※構成メンバー(2017年11月時点)

●コアメンバー

(初等中等室) 佐々木教育長・上森室長・上高企画役・間下

(大手前中高) 木内校長・福田教頭・佐竹先生 (中高) 原田校長・谷川先生・阿部先生

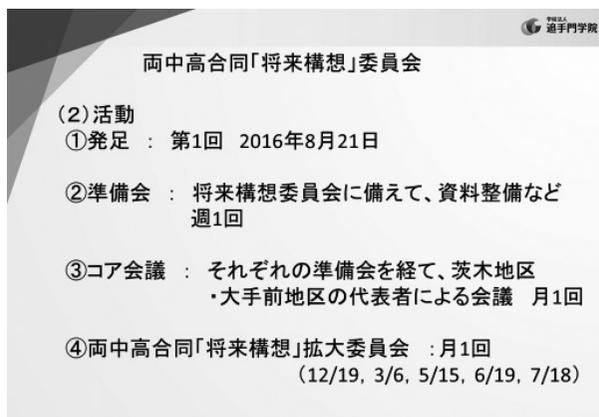
●拡大メンバー

(初等中等室) 田中次長・平川審議役

(大手前中高) 野口副校長・宇佐崎教頭・田中先生・菅家先生・藤井先生・前田先生・鷺見先生
宮本先生・安藤先生・北浦先生・濱崎先生・南部先生・山本事務長

(中高) 藤原副校長・大橋先生・浅野先生・福田先生・松岡先生・田橋先生・辻本先生
辻坂先生・若葉先生・土谷先生・金山先生・東事務長

[資料2]



※各校での事前会議

●大手前中高: 将来構想委員会 (毎週月曜4限)

●中高: 未来教育PJ会議 (毎週水曜3限)

[資料3]



(3) 取り組み内容

| | | 教育実践テーマ | 大手前 | 茨木 |
|------|--------------|---------------|-------|-------|
| 志の教育 | | ① 志・キャリア教育 | 菅家 | 浅野・松岡 |
| | | ② ユネスコ ESDの推進 | 前田 | 福田 |
| | | ③ 生徒指導・生徒支援 | 佐竹 | 大橋 |
| | | ④ ほめ言葉・主体性 | 鷲見 | 若原 |
| 進学強化 | 大手前 | ① 医進・SS | 福田 | 辻本・土谷 |
| | | ② SGHへの挑戦 | 北浦 | - |
| | 共通 | ③ 新たな学び | 宮本・安藤 | 辻本 |
| | | ④ 英語四技能 | 瀧崎 | 田橋 |
| 茨木 | | ① 推薦コース | - | 間下・谷川 |
| | | ② SGHへの挑戦 | - | 阿部 |
| | 共通 | ① ICT活用 | 南部 | 金山・辻坂 |
| | ② カリキュラム開発 | - | 間下 | |
| | ③ 財政シミュレーション | 山本 | 東 | |

※取り組み内容について

- 合同委員会において、それぞれの実践テーマについて、担当者が研究・実践発表を行う。

私がこの合同委員会において、与えられた実践テーマは、「新たな高大接続（仮称）推薦コース」・「カリキュラム・マネジメント（開発）」。学習指導要領の改訂、高大接続会議の最終報告がされた中で、どちらのテーマも、これからの両中高において重要なテーマである。これらの研究を行うため、また、私学教員として経営の観点を身につけるために、2017年度4月より1年間の予定で初中等室への出向研修を希望し、認めていただきました。同時に一貫連携教育研究所所員としても任命いただきました。

「新たな高大接続（仮称）推薦コース」については、2017年度教職員全体研修（8月6日実施）の高大接続の部において、これからの高大接続案として発表させていただきました。発表後、関係部署から多数のご意見をいただき、現在は中高の進路担当部署に研究を深めていただいている。また、この発表の中で触れましたが、両中高が「新たな学び」を進めていく中で、その学びに対する「新たな評価」の検討が課題となった。

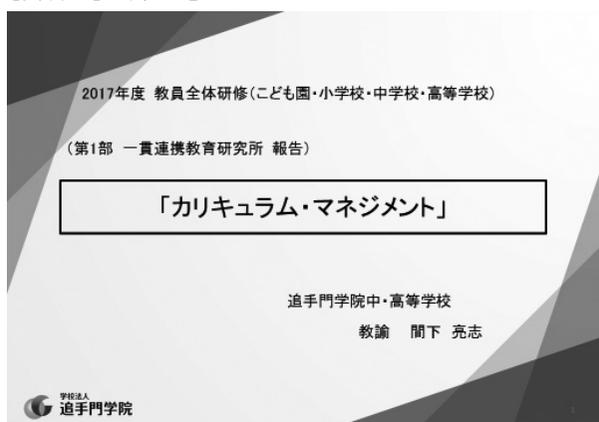
全体研修以降、「新たな学び」「新たな評価」を両中高で進めていくために、「カリキュラム・マネジメント」の研究を進めました。この研究については、2017年度初等中等教員全体研修（12月26日実施）の一貫連携教育研究所所員報告において発表させていただきました。ただし、全体進行の中との関係で、報告時間が限られ、「カリキュラム・マネジメントとは」・「カリキュラム・マネジメントの必要性」の2つに焦点を絞り発表いたしました。本稿は、当日使用したパワーポイント資料（資料4～）を中心に、発表原稿に加筆する形でまとめたものである。

2. 発表内容

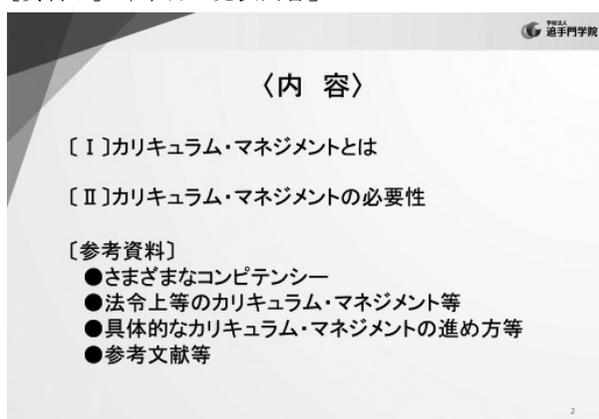
(1) カリキュラム・マネジメントとは

最初に、改訂された学習指導要領において、重要な項目のひとつとなっている「カリキュラム・マネジメント」についての説明(資料4~18)を行った。これは、現場の教職員の方々は、学習指導要領の改訂が行われる際に、教科内容のみに注目する傾向があり、「カリキュラム・マネジメント」のような学校全体の運営に関わる内容については、注目しないことが多いためである。

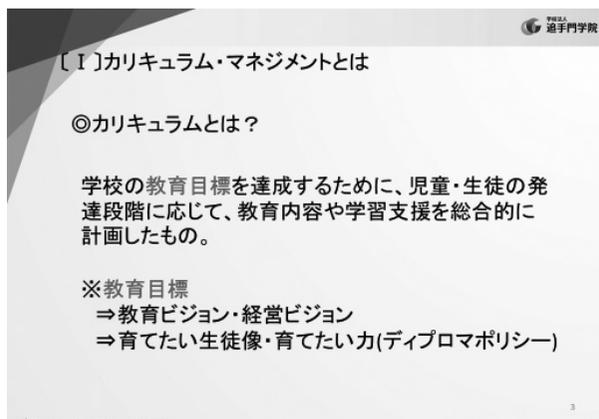
[資料4] 「表題」



[資料5] 「本日の発表内容」



[資料6] 「カリキュラムと教育目標の説明」



TRIA 進手門学院

[I]カリキュラム・マネジメントとは

◎カリキュラムとは？

学校の教育目標を達成するために、児童・生徒の発達段階に応じて、教育内容や学習支援を総合的に計画したもの。

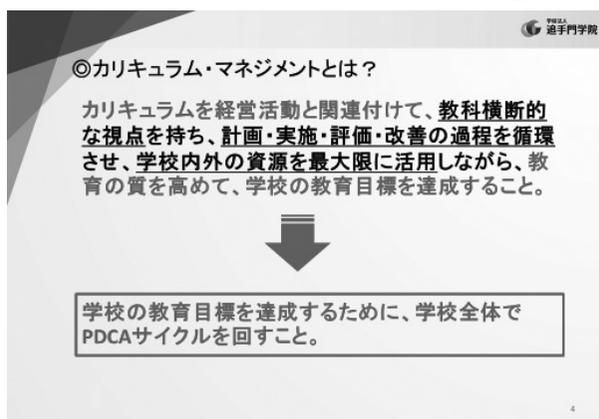
※教育目標
⇒教育ビジョン・経営ビジョン
⇒育てたい生徒像・育てたい力(ディプロマポリシー)

© TRIMOR SINGUR UNIVERSITY 2024 All rights reserved 3

※資料6について

- 「カリキュラム＝各教科・各科目の単位数や時間割のみ」と認識している教職員が多く、「カリキュラム・マネジメント＝時間割のマネジメント」と誤認されないために説明を行った。
- ここで、「教育目標」について触れたのは、以下のように考えたためである。
 - 私学教員として、「教育目標」を常に意識することは重要である。
 - 今後の発表の展開の中で、「教育目標」から落とし込まれる育てたい力を、どのような方法で身につけさせ、どのように評価していくのか、つまり、学習指導要領でも重視されている「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」を意識してほしかった。

[資料7] 「カリキュラム・マネジメントの解説」



TRIA 進手門学院

◎カリキュラム・マネジメントとは？

カリキュラムを経営活動と関連付けて、**教科横断的な視点を持ち、計画・実施・評価・改善の過程を循環させ、学校内外の資源を最大限に活用しながら、教育の質を高めて、学校の教育目標を達成すること。**

↓

学校の教育目標を達成するために、学校全体でPDCAサイクルを回すこと。

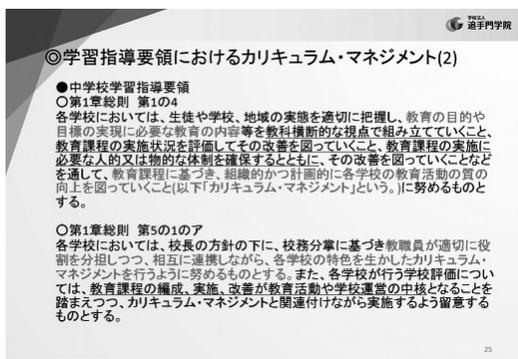
© TRIMOR SINGUR UNIVERSITY 2024 All rights reserved 4

※資料7について

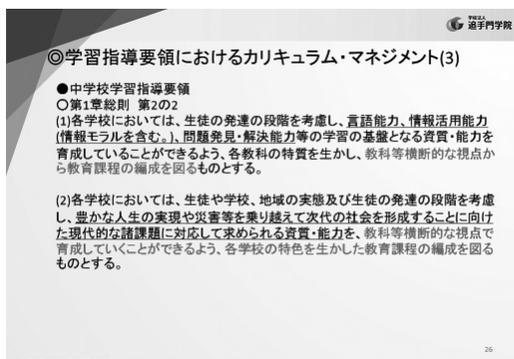
●関係法令におけるカリキュラム・マネジメントは以下の通りである。

研修当日は、参考資料(シート25~27)として、説明を省略した。

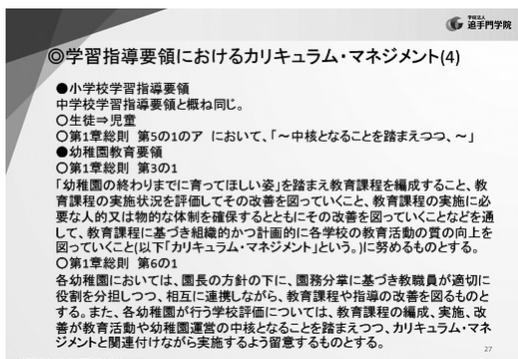
[シート25]



[シート26]



[シート27]



※小学校と中学校の学習指導要領の記述は概ね同じ。

幼稚園教育要領においては、小・中における教育目標に代わって、「幼稚園の終わりに育ってほしい姿」が明記されており、発達段階において、学びの独自性を出しにくいのではないか。

●カリキュラム・マネジメントの3つの側面を含めて、次のように簡潔にまとめた。

「カリキュラム・マネジメント

=学校の教育目標を達成するために、学校全体でPDCAサイクルを回すこと。」

※3つの側面とは、

○カリキュラム・デザイン：各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校教育目標を踏まえた教科等横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育内容を組織的に配列すること。

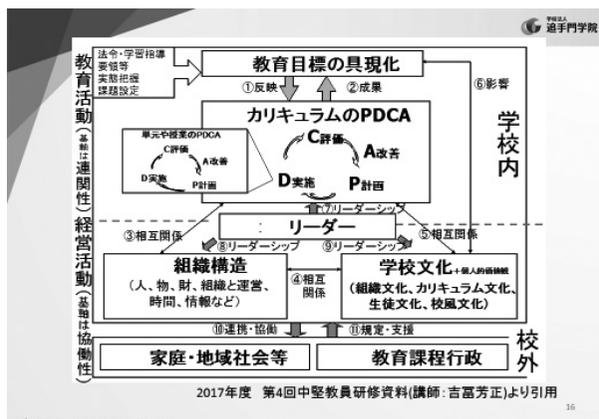
○PDCAサイクル：教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データに基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること。

○内外リソースの活用：教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源を、地域等の外部資源を含めて活用しながら効果的に組み合わせること。

●カリキュラム・マネジメントの研究的な定義

- 1999年から論文等で使用が始まった。学校目標を実現するために必要な教育活動（カリキュラム）と条件整備活動（マネジメント）を対応させるという視点から構想されたもの。それ以降、中教審の答申の中でも用いられるようになった。
- 「カリキュラムマネジメントー学力向上へのアクションプランナー」田村知子氏による定義
学校の教育目標を具現化するために、評価から始まるカリキュラムのマネジメントサイクルに組織文化を含めた学校内外の諸条件のマネジメントを対応させ、これらを組織的に動態化させる解決的な営み
- 明星大学教授吉富芳正氏による定義
学校の教育目標を実現するために、教育活動と経営活動とを関連付けて、計画・実施・評価・改善の過程を循環させ、学校内外の資源を最大限に活用しながら教育の質を高めていこうとする考え方

[資料8] 「カリキュラム・マネジメントの全体像」



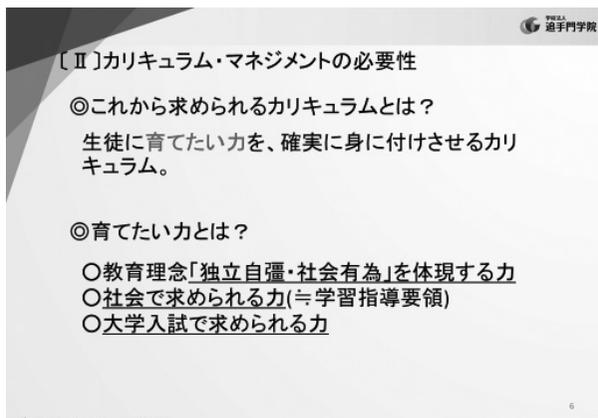
※資料8について

●2017年11月20日より3週間、「第426回 平成29年度 教職員等中央研修 第4回中堅教員研修」に参加しました。その研修内の講義「カリキュラム・マネジメント（講師：吉富芳正氏）」において、用いた資料です。レバレッジポイントを探り、解決策を検討するワークを実施しました。両中校において、この図を活用する場合は、図下部の校外に塾産業が加わると考えます。また、校外とは言い切れませんが、総合学園であることによる小中連携、高大連携も重要な関係機関と考えることができます。図左上部には、教育目標に影響を与えるものとして、法令・実態把握・課題設定はあり、これは私が考えるカリキュラム・マネジメントにおいて、重要な位置を占めているため、発表でも触れました。

(2) カリキュラム・マネジメントの必要性

次に、「なぜ」カリキュラム・マネジメントが必要であり、「どのような」カリキュラム・マネジメントが必要なのか、自身が所属する中・高等学校を中心に発表を行った。

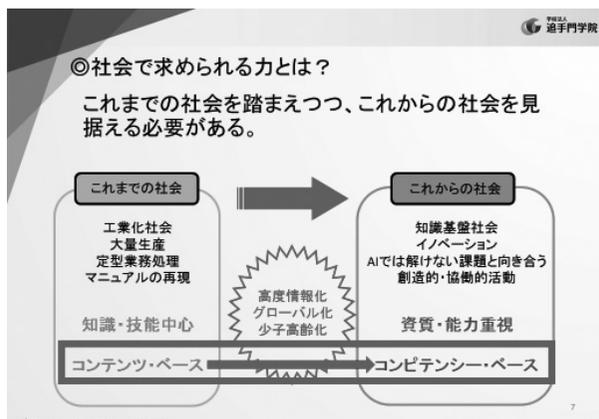
[資料9] 「求められるカリキュラムと育てたい力」



※資料9について

- 育てたい力：私学である以上、教育理念・建学の精神を体現するような力である必要がある。一方で、変化を続ける社会で求められる力・法令・大学入試で求められる力も重視しなければならない。

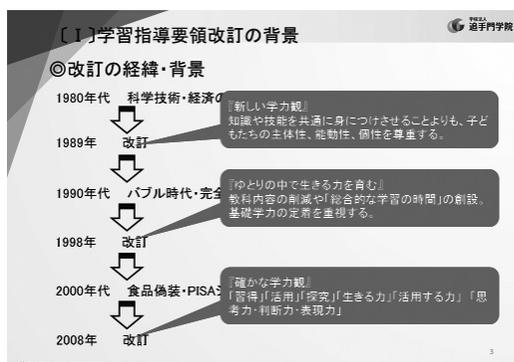
[資料10] 「これからの社会で求められる力」



※資料10について

- どのような社会の変化によって、どのような力が必要なのかを見極める力が学校として必要である。
- 資料10の前に、社会変化と指導要領改訂の関わりについての説明を入れることで、先生方の理解がより深まったのではないかと考えた。2018年3月に実施された初任教員研修では、次のシート（シートI）を用いて、説明を行った。

[シートI]



[資料11] 「コンピテンシーとは」

◎コンピテンシーとは？

単なる知識や技能(コンテンツ)だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な要求(課題)に対応することができる力。つまり、

コンピテンシー＝社会で活躍するために必要な資質・能力

ただし、社会が変化すれば、その変化に応じた資質・能力が必要となる。

※資料11について

- 学校は閉鎖的な組織であり、社会の変化に敏感でないことが多い。社会が求める資質として、いくつかの例を紹介する。研修当日は、参考資料(シート19~22)として、説明を省略した。

[シート19]

◎さまざまなコンピテンシー(1)

○OECD⇒「キー・コンピテンシー」

図表: OECDのキー・コンピテンシーの中心は「思慮深さ(Reflectiveness)」である。これに支えられて、①異質な集団で交流する、②自律的に活動する、③相互作用的に協力を図るという3つの領域が展開される。

[シート20]

◎さまざまなコンピテンシー(2)

○国立教育研究所⇒「資質・能力の構造」

①思考力を中核とし、それを支える②基礎力と、使い方を方向づける③実践力の三層構造

| 求められる力 | 具現像(イメージ) |
|------------|--|
| 実践を創る(実践力) | 生活や社会、職場の中に問題を思い出し、多様な視点と知識を駆使しながら答えを導き、自分らしい存在を切り開いて、誰かやさまざまな未来を創る力 |
| 深く考える(思考力) | 一人一人が自分の考えを持って物事と対話し、考えを比較検討して見直し、よりよい答えや知識を創り出す力。さらに次の問いを投げ、探究を続ける力 |
| 基礎力(基礎力) | 基礎的な知識、情報などの貯蔵や自らの身体を用いて、探求を継続し、挑戦する力 |

[シート21]

◎さまざまなコンピテンシー(3)

○カリキュラム・デザイン・センター ⇒「カリキュラム・デザイン」

図表: カリキュラム・デザイン・センターの中心は「カリキュラム・デザイン」である。これに支えられて、①個別の知識・技能、②思考力・判断力・表現力等、③学びの態度・学習意欲・学習習慣・学習能力の向上、などという3つの領域が展開される。

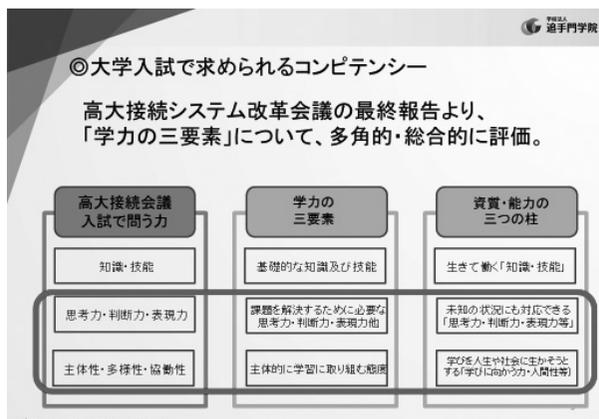
[シート22]

◎さまざまなコンピテンシー(4)

○PISA2018⇒「グローバル・コンピテンシ」

- グローバルコミュニケーション力
- 文化横断的・相互的なものの考え方
- グローバルな思考
- 多様性の尊重
- シチズンシップ
- 地域的課題とグローバルな課題との相関

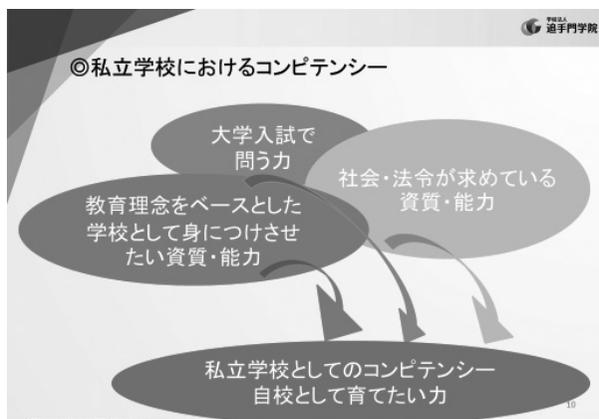
[資料12] 「大学入試でも求められるコンピテンシー」



※資料12について

- これまでの知識・技能に偏った入試からの変更。「思考力・判断力・表現力」、「主体性・多様性・協働性」も加わった。大きく入試が変化する。この変化は、「教育基本法・学校教育法における学力の三要素」「次期学習指導要領における資質・能力の3つの柱」と共通している。ただし、知識・技能について、学習指導要領の今回の改訂では削減なしであることは、注意すべきである。

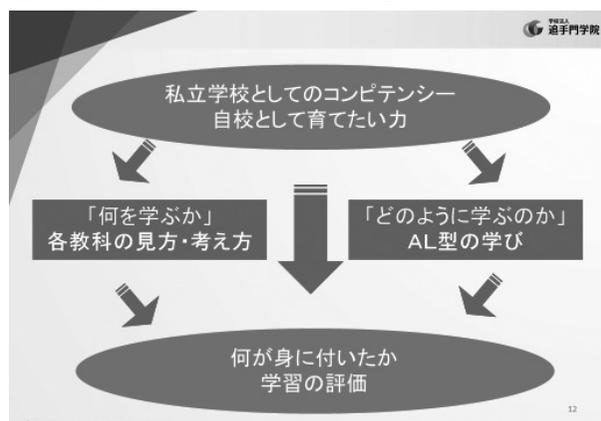
[資料13] 「自校のコンピテンシー図」



※資料13について

- 教育理念「独立自強・社会有為」を体現する力・社会で求められる力・大学入試で求められる力を踏まえた「自校として育てたい力」を定める必要がある。ただし、社会が変化すれば、求められる力も変化する。そのたびに、「自校として育てたい力」も更新する必要がある。
- 「自校として育てたい力」が変化すれば、学校としての教育目標も見直しが必要となる。

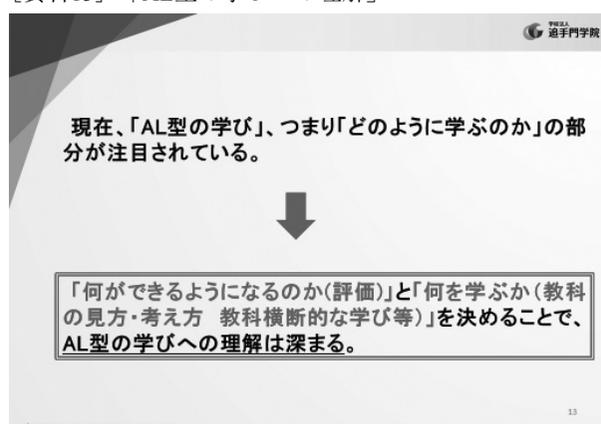
[資料14] 「コンピテンシーの評価」



※資料14について

- 私学としてのコンピテンシーが確立できれば、それを正当な形で評価する必要がある。一方で、そのコンピテンシーを育てるために、学校として、「何を学ぶか」・「どのように学ぶか」も必要となる。

[資料15] 「AL型の学びへの理解」



※資料15について

- 現在の学校現場では、AL型の学びが注目されている。一方で、「何ができるようになるのか(評価)」と「何を学ぶか(教科の見方・考え方 教科横断的な学び等)」については、あまり触れられていない。コンピテンシーの観点で見れば、「何を学び、何ができるようになるか」は重要であり、それらを教員で考え、決定していく過程を踏まえることで、AL型の学びへの理解は深まると考える。
- 「何を学ぶか」について、と育成したい力を見据えた教材選定も必要。

[資料16] 「コンピテンシーの評価」

このスライドは「コンピテンシーの評価」について説明しています。タイトル「◎コンピテンシーの評価」の下には、「学校としてのコンピテンシーを定義し、そのコンピテンシーを評価できるようにする必要がある。」と述べられています。例として「(例)コンピテンシー:人間関係力」が挙げられ、その下に「人間関係力に必要な要素 ⇒ 主体性・協働性・傾聴力・対話力 等」というリストが示されています。このリストは楕円形で囲まれており、その下には大きな黒い矢印が指しています。矢印の先には「評価するためのルーブリックが必要」というボックスが配置されています。スライドの右下には「14」というページ番号と「© STYMON SINGUR UNIVERSITY 2024 All rights reserved」という著作権表記があります。

※資料16について

- 単なる知識・技能を評価するためのペーパーテストでは、主体性・対話力・傾聴力等は評価できない。
- 今後、評価するためのルーブリックが必要と考えている。

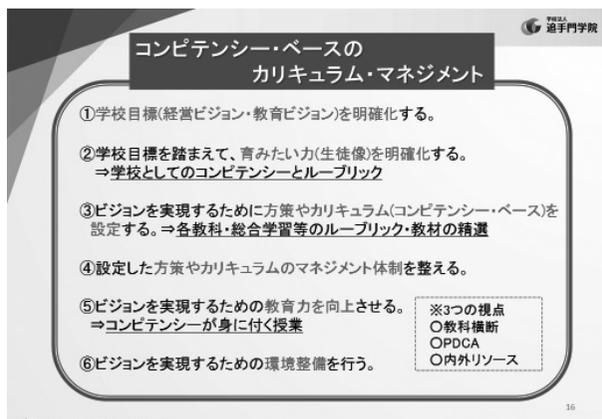
[資料17] 「コンピテンシー・ベースのカリキュラム・マネジメント」

このスライドは「コンピテンシー・ベースのカリキュラム・マネジメント」について説明しています。冒頭に「つまり、以下の動きが必要となる。」と述べられています。その後、5つの項目がリストアップされています。1. 「○学校としてのコンピテンシーに対して、ルーブリックを作成する。」 2. 「○教科横断(教育活動全般)でコンピテンシーを育成することを意識したカリキュラムを作成する。」 3. 「○コンピテンシーを各教科・総合学習等に落とし込む。」 4. 「○学校としてのルーブリックを参考に、各教科・総合学習等のルーブリックを作成し、教材の精選を行う。」 5. 「○コンピテンシーが身に付く授業を行う。」 スライドの右下には「15」というページ番号と「© STYMON SINGUR UNIVERSITY 2024 All rights reserved」という著作権表記があります。

※資料17について

- コンピテンシーをベースに学校運営を考えると以下の通りである。
学校としてのコンピテンシーに対して、ルーブリックを作成する。⇒教科横断（教育活動全般）でコンピテンシーを育成することを意識したカリキュラムを作成する。⇒コンピテンシーを各教科・総合学習等に落とし込む。⇒学校としてのルーブリックを参考に、各教科・総合学習等のルーブリックを作成し、教材の精選を行う。⇒コンピテンシーが身に付く授業を行う。

[資料18] 「コンピテンシー・ベースのカリキュラム・マネジメント」



※資料18について

- これから両中高は資料18の流れでコンピテンシー・ベースのカリキュラム・マネジメントを実現していくべきだと考える。
- 両中高の管理職の先生方には、実現に向けて、以下のような提案を行った。
(パワーポイント資料は用意せず、口頭での提案とした。)
- ②について：ルーブリック作成委員会の設置が必要。
- ③について：カリキュラム作成委員会の設置が必要。
- ④⑥について：組織・分掌の整備が必要。目標達成のために、業務の集中化。
- ⑤について：日常的な研修体制の構築。

3. 今後の方向性

12月31日より、出向研修を終え、大手前中高へ異動となりましたが、合同委員会の取り組みである研究・実践に立ち返り、両中高において「コンピテンシー・ベースのカリキュラム・マネジメント」を実践するために、以下の2点を重点的に進めている。

- 学校としてのコンピテンシー(カリキュラムポリシー)を育成するために、必要なコンピテンシー項目とそのルーブリック案を作成した。関係部署との検討を進めている。

間下 亮志：「カリキュラム・マネジメント」の実現にむけて

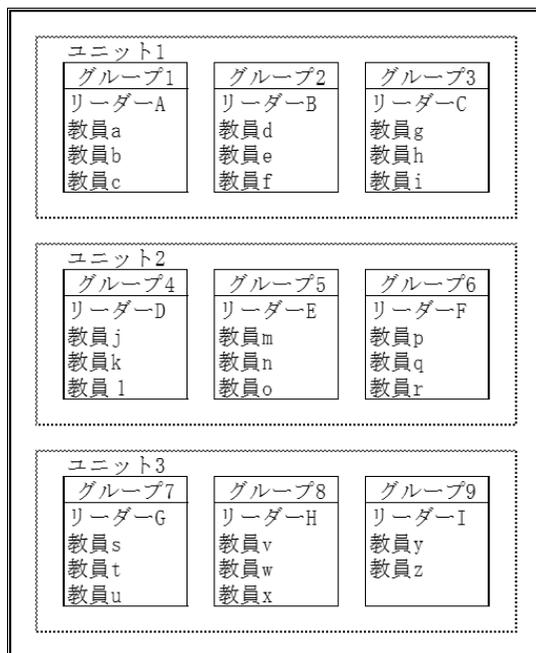
○コンピテンシー項目に対するルーブリック案

| キー・コンピテンシー | コンピテンシー項目 | ルーブリック | | |
|----------------|------------|--|---|--|
| | | 3(すばらしい) | 2(よい) | 1(もう少し) |
| 基本的な知識・技能(活用力) | | すべての科目において、基本的な知識・技能を身につけることができた。 ※定期考査等での判断 | 複数の科目において、基本的な知識・技能を身につけることができた。 ※定期考査等での判断 | わずかな科目において、基本的な知識・技能を身につけることができた。 ※定期考査等での判断 |
| 学びに向かう力・人間性 | 主体性 | 常に自らの意思や判断に従って行動することができた。 | 多くの場面で、自らの意思や判断に従って行動することができた。 | 自らの意思や判断に従って行動しようとする姿勢を持つことができた。 |
| | 多様性 | 幅広く性質が異なるものが存在することを認識し、さまざまな違いを尊重することができた。 | 幅広く性質が異なるものが存在することを認識することができた。 | 幅広く性質が異なるものが存在することを認識しようとする活動することができた。 |
| | 協働性 | 常に目標達成に向けて、互いを尊重しつつ、周囲と協働することができた。 | 目標達成に向けて、互いを尊重しつつ、周囲と協働する機会を多く持つことができた。 | 目標達成に向けて、周囲と協働する機会を持つようとする姿勢が見られた。 |
| 思考力 | 論理的思考力 | さまざまな問題に対し、解決するための道筋を立て考えることができた。 | 問題に対し、解決するための道筋を立て考えようとすることができた。 | ヒントを得ることで、問題に対し、解決するための道筋を立て考えようとすることができた。 |
| | 対話的思考力 | 人の考え・意見を聴き、理解することを通じて、学び合い、多くの気づきを得て、自身の視野を広げることができた。 | 人の考え・意見を聴き、理解することを通じて、学び合い、多くの気づきを得ることができた。 | 人の考え・意見を聴き、理解することを通じて、学び合うことができた。 |
| | 批判的思考力 | 自身の考え(他者の考え)に対して、常に批判的な思考を働かせ、客観的・多面的に見直すことができた。 | 自身の考え(他者の考え)に対して、批判的な思考を働かせ、客観的・多面的に見直すことができた。 | 自身の考え(他者の考え)に対して、常に批判的な思考を働かせることができた。 |
| | 創造的思考力 | 問題に対して、経験の再生による解決ではなく、これまでとは違った新たな解決案を提案できた。 | 問題に対して、経験の再生による解決ではなく、これまでとは少し異なる解決案を提案できた。 | 問題に対して、経験の再生による解決ではなく、これまでとは違った新たな解決案がないかを考えることができた。 |
| 判断力 | 自己分析力 | 自身の置かれている状況を正確に把握することができた。 | 自身の置かれている状況を概ね把握することができた。 | 現状とは少しの差があるが、自身の置かれている状況を分析した。 |
| | 情報力 | 幅広い情報源から、多くの情報を集めることができ、その情報を仕分け・整理することができた。その情報を、課題解決や価値創造のために活用することができた。 | 幅広い情報源から、多くの情報を集めることができ、その情報を仕分け・整理することができた。 | 幅広い情報源から、多くの情報を集めることができた。 |
| | 俯瞰力 | 自身や他者・物事を、目の前の状況に振り回されずに、全体視・客観視することができ、冷静な判断や対応ができた。 | 自身を、目の前の状況に振り回されずに、全体視・客観視することができ、冷静な判断や対応ができた。 | 自身を、目の前の状況に振り回されずに、全体視・客観視することができた。 |
| 表現・コミュニケーション力 | 伝達力 | 思考や感情を、効果的・印象的なものとして、正確に伝えることができた。 | 思考や感情を、正確に伝えることができた。 | 思考や感情を、伝えることができた。 |
| | 観察力 | 物事・他者の状態・心情やその変化を読み取ることができた。 | 物事・他者の状態・心情を概ね読み取ることができた。 | 物事・他者の状態・心情の一部を読み取ることができた。 |
| | 傾聴力 | 積極的に関心を持って注意深く話を聞き、話の本質を理解することができ、相手にもそれが伝わった。 | 積極的に関心を持って注意深く話を聞き、話の本質を理解することができた。 | 注意深く話を聞き、話の本質を理解することができた。 |
| | コミュニケーション力 | 異なる価値観や立場である他者と会話を通じて意思疎通(対話)を行い、他者を理解し、互いに変化すること(合意形成)ができた。 | 異なる価値観や立場である他者と会話を通じて意思疎通(対話)を行い、他者を理解することができた。 | 異なる価値観や立場である他者と会話ができた。 |

- ビジョンを実現するための教育力を向上させるために、教員が日常的・協働的・組織的に取り組める研修の素案_{※1}を作成した。この素案は、プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ(PLC)_{※2}の考え方を参考にしており、関係部署との検討を進めている。

※1 研修素案

- 全教員をグループに分ける。
- 日常的にグループ内研修を行う。
(授業見学・研究会)
- 日常的にグループリーダーの打合せ会と進捗報告会を行う。
- 1月に一度、各ユニットで発表会を行う。
- 学期に一度、全体報告会を行う。
- 運営管理は『(仮称)教育研究・研修部』もしくは、その部を管轄する部署で行う。
 - ・進捗管理
 - ・学期毎のメンバー変更
 - ・研修内容の変更 等
- リーダーは、管轄部署の部員が望ましい。
- AL型を意識した授業研修であれば、メンバーを教科で固める必要はない。
- 日常的な取り組みとし、教員文化・学校文化にするためには、スクラップが必要。



※2 プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ(PLC)：シャーリー・M. フォードによる

「PLC(専門的な学習共同体)」とは、「目的をもった協働的な学習のために教師を組織化する方法」である。教師が定期的に集まり、協働的に仕事をするために集まる場所を単に意味してはいない。

この目的をもった協働的な学習とは、すべての生徒が高いスタンダードでの学習に成功できるように、教師の効果性(すなわち、授業の質)を改善することを意図している。したがって、PLCに関連する要因の一連の流れは、①専門的な学習共同体(PLC: Professional Learning Community) → ②教師による継続的な専門的学習(continuous professional learning) → ③授業(指導)の質(teaching quality) → ④生徒の学習(すなわち学校の目的)(student learning)の通りである。

PLCを支える条件として、次の二つの側面がある。「構造的・物理的条件」と「人間関係的条件」である。そして、前者には①教師が大切な仕事のために一緒に集まることができる「時間とスケジュール」の整備、②人的資源や物的資源、③保護者や企業共同体の理解とともに、地区や州の政策があり、後者には①教師と校長に求められる「協働で学習するスキル」、②教師間での「リーダーシップの分散化」、③すべての教師・管理職がお互いに対してもつ「信頼」、④他の教師の教室を訪れ、授業を観察して、フィードバックをあたえることがある。

さらに、PLCが成功するための条件を次のように整理している。

- (1) 共同体の成員性 (Community membership) →専門的な共同体での仕事を組織化する方法には、次の二つがある。一つは、学年あるいは教科チームが毎週定期的集まって話し合いをすることである。もう一つは、学校の教師全員が少なくとも月に1回（可能であればもっと多く）集まることである。そこでは、学校のデータを研究し、学校目標を明確にさせ、これらの目標を達成するために教師は何を学習しなければならないのかを決定する。
- (2) リーダーシップ (Leadership) →共同体での会合を始める際の校長の役割は大切である。「生徒のニーズ」、さらに「教師の学習が生徒の学習にいかに関与するのか」についての教師たちの協働的な話し合いを促し、支えることが校長の努力の中核にある。
- (3) 学習のための時間 (Time for learning) →会合のための時間を見出し、作り出すために教師の協力を得られるかどうかはまさに校長の役割である。例えば、普段の日の授業時間を15分から20分延長して、週1日は午後の授業をなくして、教師の会合（研究会）にあてる。そのためには、保護者や地区の住民の理解をえる必要がある。これも校長の役割である。
- (4) 学習空間 (Space for learning) →校長はすべての教師が集まる空間を確定しなければならない。ある校長は、すべての教師の教室を順次利用して会合をもつことを考えている。このことは、学習空間を確保するだけでなく、すべての学年や教科の教師が同僚の仕事から洞察をえることができることを意味している。彼（女）らは、この同僚の教育実践や生徒の学習物（作品）の証拠に気づくことになる。
- (5) データを用いたサポート (Data use support) →データをレビューし、研究し、解釈することは、専門的な学習共同体の基盤となる。
- (6) 分散化されたリーダーシップ (Distributed leadership) →校長が勢力と権威を共有化（分散化）させようとするのは、専門的な学習共同体にとって同じように大切なことである。

4. まとめ

「カリキュラム・マネジメント」は、全教員が当事者意識を持ち、取り組む必要性があります。学院の教育理念である「独立自強・社会有為」のもと、希望ある未来社会を創る生徒を育成するために、教職員一同で「コンピテンシー・ベースのカリキュラム・マネジメント」を実現できればと考えます。そのために、12月の研究発表、本稿がその一助になればと願います。また、今後も自身の考えを教職員に伝えていきたいと考えます。

《参考文献等》

(文献)

- 「学習指導要領改訂のキーワード」無藤隆 明治図書
- 「新学習指導要領全文と要点解説」奈須正裕 教育開発研究所
- 「中学校新学習指導要領ポイント総整理」東洋館出版社編集部
- 「中学校学習指導要領～全文と改訂のピンポイント解説」大杉昭英 明治図書
- 「VIEW21 2017 Vol. 1 4月 次期学習指導要領9つのキーワード」ベネッセ教育総合研究所
- 「リクルート カレッジマネジメント198 新しい教育の在り方を追求するEducation 2030」
- 「アクティブラーニング実践」小林昭文他 産業能率大学出版部
- 「アクティブ・ラーニングによるキャリア教育入門」西川純 東洋館出版社
- 「アクティブラーニングの評価」松下佳代・石井英真 東信堂
- 「FORWARD No.43 アクティブ・ラーニングの先にあるもの」松原和之
- 「カリキュラムマネジメントー学力向上へのアクションプランー」田村知子 日本標準
- 「未来を拓く資質・能力と新しい教育課程」松尾知明 学事出版
- 「カリキュラム・マネジメントの考え方・進め方」加藤幸次 黎明書房
- 「学び合いで始めるカリキュラム・マネジメント」西川純 東洋館出版社
- 「VIEW21 2016 Vol. 4 今から考えるカリキュラム・マネジメント」ベネッセ教育総合研究所
- 「FORWARD No.43 カリキュラムマネジメント(1)」田村知子
- 「Kawaijuku Guideline 2017. 7・8 変わる高校教育 第14回 カリキュラム・マネジメント」
- 論文「カリキュラム・マネジメントによる学校改善に関する一考察」太田貴幸 笠井稔雄 北海道大学
- 「プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティによる学校再生」千々布敏弥 教育出版
- 日本女子大学教育開発センター ネットマガジン2014年10月号

○2019年度 教職員等中央研修 第4回中堅教員研修 研修資料

| 研 修 資 料 | | |
|---------|------------------|--------------------|
| 11/20 | 「新しい時代の教育」 | 講師：坪田 知広 |
| 11/20 | 「学校ビジョンと戦略」 | 講師：元兼 正浩 |
| 11/21 | 「地方教育行財政制度」 | 講師：田中 壮一郎 |
| 11/21 | 「教育法規Ⅰ」 | 講師：樋口 修資 |
| 11/22 | 「教育法規Ⅱ」 | 講師：清水 幹裕 |
| 11/24 | 「カリキュラム・マネジメント」 | 講師：吉富 芳正 |
| 11/24 | 「新しい学び」 | 講師：伏木 久始 |
| 11/25 | 「ESD」 | 講師：松原 憲治 |
| 11/25 | 「道徳教育のマネジメント」 | 講師：澤田 浩一 |
| 11/27 | 「キャリア教育」 | 講師：中許 善弘 |
| 11/27 | 「コミュニケーション力」 | 講師：藤田 将範 |
| 11/28 | 「特別支援教育の充実」 | 講師：棟方 哲弥 |
| 11/28 | 「メンタルヘルス・マネジメント」 | 講師：諸富 祥彦 |
| 11/29 | 「生徒指導」 | 講師：平松 義樹 |
| 11/29 | 「コーチング」 | 講師：鈴木 建生 |
| 11/30 | 「安全管理」 | 講師：吉門 直子 |
| 11/30 | 「ミドル・リーダーの役割」 | 講師：藤川 章 |
| 12/1 | 「リスクマネジメント」 | 講師：SOMPOリスクアマネジメント |
| 12/4 | 「グローバル時代の教育の推進」 | 講師：多田 孝志 |
| 12/4 | 「魅力ある学校作り」 | 講師：岩本 悠・濱中 香理 |
| 12/4 | 「教育と芸術」 | 講師：岩河 智子 |
| 12/5 | 「マネジメントの実践に向けて」 | 講師：加藤 崇英 |
| 12/8 | 「研修の企画・運営・評価」 | 講師：遠藤 弘太郎 |

高大連携事業における高大協働型授業づくり

～「追手門社会」での動画作成授業の導入～

| | |
|------------------|-------|
| 追手門学院大学経営学部講師 | 宮崎 崇将 |
| 追手門学院中・高等学校教諭 | 木村耕太郎 |
| 追手門学院大手前中・高等学校教諭 | 尾西 悠史 |
| 追手門学院大手前中・高等学校教諭 | 東野 友洋 |
| 追手門学院大手前中・高等学校教諭 | 下司 恭平 |

1 はじめに

本稿では、2017年度「追手門社会」を取り上げて、追手門学院独自の高大連携の取り組みとしてその特徴を明らかにする。

高大連携とは、高校と大学が連携して行う教育活動のことであり、1999年の中教審答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」で本格的に提起されたものである。その目的は、生徒の学修履歴が多様化していく中で、高校生1人1人の能力や適性に対応しながら、高等教育機関である大学レベルの教育に触れる機会を提供することで高大接続を円滑化することである。具体的には、高校生が大学で授業を聴講したり、大学教員が高校に出向いて模擬授業や出前授業を行うというもので、非常に多岐にわたっている。

今日、高大連携の取り組みは普及しており、大学の学びを先取りし、イメージを豊富化することが期待できる一方で、その多くは大学の授業そのままか、もしくは内容を簡略化したもので、また単発であることが多い。それに対して、「追手門社会」は、1年間継続して授業が行われること、大学の既存の授業ではなく高校生向けの独自授業であること、それを高校教員と大学教員とが協働してつくっているという特徴がある。

以下では、まず「追手門社会」の経緯を紹介し、次に2017年度「追手門社会」の取り組みについて詳しく述べ、最後に生徒へのアンケートから「追手門社会」の成果と課題について述べる。

2 「追手門社会」の背景

2.1 「追手門社会」が始まった経緯

筆者らの所属する追手門学院は、1888年の小学校設立に端を発し、こども園から大学・大学院ま

でを有する総合学園である。追手門学院は、近年の学院を取り巻く環境の変化に対応するために、相互の連携を深め、教育の質を高めることで、さらに学院として魅力を高めるために連携が模索されるようになった。その取り組みのひとつが追手門社会である。

追手門社会は、2013年度に追手門学院の高大連携事業の一環として、原田哲次大手前高校校長(当時)と梶原晃追手門学院大学経営学部長(同)の間で話し合わせ、計画されたものである。翌2014年度から葉山幹恭講師(現追手門学院大学地域創造学部講師)を担当者として、高校2、3年生を対象に、通常の授業と同様に週1回、通年での授業として開始された。

2. 2 動画作成の授業の導入

高校2年生向けの追手門社会の授業では、当初近隣商店街での店舗販売体験などが実施されていたが、内容の検討が求められていた。2016年度に葉山から引き継いだ宮崎と木村とで授業内容に関して、「基礎知識」、「思考力・判断力・表現力」、「主体性をもって多様な人々と協働して学ぶ態度」という学力の3要素を伸ばし、高大で連携する独自の授業内容としてどのようなものがよいのか話し合いをした。そこで、木村から2年生向け授業での動画作成の提案があり、検討を経て導入することとなった。

動画作成を採用した理由としては、第一に、スマートフォンなどの発達により専門的な機器がなくとも一定の品質の写真や動画を撮影できるようになり、動画編集に関してもソフトウェアを利用することで容易にできるようになっており、比較的敷居が低く、生徒が取り組みやすいと考えたこと。第二に、動画には単一の答えがなく、たとえ同じ対象を選んだとしても個々人で異なるものができあがるということ。第三に、最近では、コンテストや就職活動で動画でのエントリーが増えるなど様々なシーンで動画の重要性が増していることが挙げられる。

以上のように、動画作成は大学で実施されていたものではなく、高校生向けに独自の授業であり、高校と大学の担当者とが話し合って形づくっていったものである。

3 2017年度の追手門社会

3. 1 授業の概要

実際の追手門社会の授業内容について詳しく述べる。

授業の目標は、①高大接続を意識して、大学での学びのイメージをつくる、②動画作成を通じて、自ら考え、表現する力を身につける、③アクティブラーニングを通して生徒自身が考え、計画を進める能力を身につける、④社会に対する関心を喚起する、である。

2017年度の授業は、毎週1コマが2クラスで合計週2コマであった。担当する教員は、高校教員が2名(尾西、東野)と大学教員が1名(宮崎)の3名で、それに加えて追手門学院大学経営学部宮崎ゼミ3回生2名(男女1名ずつ)がSA(スチューデント・アシスタント)として参加した

（写真1）。学生がSAとして参加したのは本年度が初めてであった。クラスは、普通科文系進学コースの2年生で、それぞれ27名（男子15名、女子12名）と26名（男子14名、女子12名）であった。

写真1 SAの学生



授業環境としては、主にPCルームを教室として使用した。動画編集のソフトウェアには、MicrosoftのWindowsムービーメーカー（以下、ムービーメーカーと略す）を使用した。ムービーメーカーを選択した理由としては、まず無料であることが挙げられる。およそ40台のPCにインストールするため有料のソフトウェアではコストがかかりすぎてしまうからである。機能面では、トリミングなど動画編集にとって必要最低限の機能が揃っており、初心者の利用には十分である。また、生徒たちが使用したことのある同じMicrosoftのOffice系ソフトウェアとインターフェイスが類似しており、使用に関しての戸惑いが少ないことも理由として挙げられる¹。

授業の内容などに関しては、春学期中に高校で1時間程度のミーティングを2回ほど行って、高校教員と大学教員との間で話し合いをして、内容に関する議論や、役割分担、授業までの準備などについて決定した（写真2）。

¹ Microsoftによるムービーメーカーの提供はすでに終了している。

写真2 学期前の打ち合わせの風景



3. 2 1学期の取り組み

1学期の動画のテーマは、「自分たちが選んだテレビCMをコピーした動画を作成する」である。このテーマを設定した理由は、動画を作成するには、一般的にテーマの決定、企画の作成、絵コンテの作成、撮影の準備、撮影、編集といったプロセスをふむが、動画作成をしたことのない生徒たちが、限られた期間の中でいきなり1から自分たちでテーマを決定し、企画するのは難しいと考え、まずは動画作成の流れを理解し、撮影の仕方や動画編集ソフトの使用方法を学ぶことを主眼において、テレビCMをコピーすることから始めることにした。

表1は、1学期の授業の流れをまとめたものである。それぞれのおおまかな内容は下記のとおりである。

表1 1学期の流れ

| 回 | 授業テーマ |
|-----|---------------------|
| 第1回 | ガイダンス |
| 第2回 | 動画編集ソフトの基礎、グループ分け |
| 第3回 | テーマ方針、CMの選定、撮影方針の策定 |
| 第4回 | 動画撮影① |
| 第5回 | 動画撮影② |
| 第6回 | 動画撮影③ |
| 第7回 | 動画編集① |
| 第8回 | 動画編集② |
| 第9回 | 全体発表会 |

出所) 筆者作成。

①ガイダンス

授業の目標や内容、スケジュールを説明した後で、春休み中に尾西、東野、下司の3名が協力して作成したテレビCMのコピー動画を披露して、生徒たちに動画作成のイメージづくりを行った(写真1)。

写真3 高校教員作成のテレビCMコピー動画



②動画編集ソフトのトレーニング

動画編集ソフトの使い方を学習するために、ガイダンスで利用した動画のデータを用いて、教員の説明に合わせてムービーメーカーを操作して、基本的な操作方法を学習した。

③動画撮影の準備

3～4人を目安に班に分かれて、YouTubeなどを利用して自分たちが模倣するテレビCMを決定した(表2)。決定したテレビCMを観察し、どのような役割や小道具が必要か、またいくつかのシーンで構成されているのか、などを生徒たちに考えさせた。それにそって、動画撮影の計画を作成した。

表2 1学期のテーマ一覧

| クラス | 班 | テーマ |
|-----|----|-------------------------------|
| 1組 | 1 | YANMAR：サッカーCM「香川真司」篇 |
| | 2 | セガ：ドリームキャスト「ウソだよー」篇 |
| | 3 | エプリー：デリッシュキッチン「肉巻き半熟卵」 |
| | 4 | ソフトバンク：「学割ってるダンス」篇 |
| | 5 | UQコミュニケーションズ：UQモバイル「家族設定、誕生」篇 |
| | 6 | ドコモ「初めてスマホ割」 |
| | 7 | ポカリスエット |
| | 8 | ロッテ：Fit's |
| | 9 | BOOK OFF：「よむよむ君が行く『本を売る』」篇 |
| | 10 | フリスク |
| 2組 | 1 | 大塚製菓：ポカリスエット「ふたりで窓ふきを」篇 |
| | 2 | リクルート：ホットペッパー「まだ伴奏」篇 |
| | 3 | ドコモ：はじめてスマホ割「ケータイへの感謝」篇 |
| | 4 | au：auガラホ「海の声」篇 |
| | 5 | 日本映画大学：「カメラを通して見ると別の見方になる」 |
| | 6 | 東進ハイスクール：「生徒への檄文」篇 |
| | 7 | エプリー：デリッシュキッチン「生チョコ」 |
| | 8 | ソフトバンク：「学割ってるダンス」篇 |

出所) 筆者作成

④動画撮影

班ごとに立案した計画にそって、教室やグラウンドなど高校の施設を利用して撮影した。撮影に際しては、撮影場所ごとに教員もしくはSAの大学生が付き添った。撮影は自分たちのスマートフォンを利用し、スマートフォンで利用できる三脚を教員が準備し、貸し出した。

⑤動画編集

自分たちで撮影した動画の素材をPCに取り込み、ムービーメーカーを使って編集した。データの保存のために班ごとにUSBメモリを配布し、それを使ってデータを保存、管理した²。授業の中で教員やSAの学生が回って、ソフトの使い方などに関する疑問に対応し、アドバイスを行った。BGMの音源については、曲名を提出してもらい、教員が準備した。

⑥全体発表会

1学期の最終回で動画発表会を開催した(写真2)。発表会は、追手門学院大学経営学部宮崎ゼミ2年生も参加して、高校生と大学生が合同で発表をした。原田章追手門学院大学経営学部長にも参加していただき、開会の挨拶とコメントをしていただいた。発表は、班ごとに自分たちがつくった動画を再生し、動画に関するプレゼンを1分程度行った。大学生は、高校生が2学期に取り組むテーマで動画を作成し、発表した。

² スマートフォンからデータを取り込む際に、ケーブルの不足や、不具合など非常に時間がかかった。

写真4 1学期全体発表会の様子



1学期の成果として、まず、動画の撮影や編集の仕方などを学ぶことができたことがある。また、グループで話し合っって計画を立て、その計画にそって進めていく経験をする事ができた。さらに、自分たちで考え、表現の仕方を工夫したチームもみられた。

課題としては、教員側での進捗管理が十分ではなかったため未完成のグループができてしまったことが挙げられる。また、発表会に関して、発表会の緊張感が薄かった。これは、発表のみでコメントなどもなく、評価もないという発表形式と、発表会の会場の規模が非常に大きく、機材の不調で音が出ないなどの問題が重なったことでスムーズに進行できなかつたことなどが原因として考えられ、二学期以降の課題となった。

3. 3 2学期の取り組み

2学期の動画のテーマは、「自分たちのおすすめの店舗・場所・地域をPRする」である。1学期との違いは、①自分たちで対象、構成（流れ）などを決めなければならないということ、②撮影のタイミングなども自分たちで決めるということである。そのため、1学期と比較して生徒たちの主体性や計画性が求められた

表3は、2学期の授業の流れをまとめたものである。それぞれのおおまかな内容は下記のとおりである。

表3 2学期の流れ

| 回 | 授業テーマ |
|------|-----------------|
| 第1回 | 導入・グループ分け・テーマ設定 |
| 第2回 | テーマ調べ① |
| 第3回 | テーマ調べ② |
| 第4回 | テーマ調べ③ |
| 第5回 | テーマ調べ発表④ |
| 第6回 | 動画編集① |
| 第7回 | 動画編集② |
| 第8回 | 動画編集③ |
| 第9回 | 動画編集④ |
| 第10回 | 動画編集⑤ |
| 第11回 | 動画編集⑥ |
| 第12回 | プレゼン練習 |
| 第13回 | 全体発表会 |

出所) 筆者作成。

①ガイダンス

授業の目標や内容、1学期との違いなどを説明し、昨年度作成された動画を上映した。その後、3～4名を目安に班分けを行い、班ごとには話し合ってテーマや撮影日のスケジュールなどを決定した。班ごとのテーマは、表4のとおりである。

表4 2学期のテーマ一覧

| クラス | 班 | 人数 | テーマ | |
|-----|----|----|------------------|--------|
| 1組 | 1 | 3名 | USJ | テーマパーク |
| | 2 | 3名 | グランフロント | 商業施設 |
| | 3 | 3名 | 大阪ステーションシティ | 商業施設 |
| | 4 | 3名 | 大阪城 | 史跡 |
| | 5 | 3名 | USJ (ホラーナイト) | テーマパーク |
| | 6 | 2名 | インスタントラーメン発明記念館 | 企業博物館 |
| | 7 | 3名 | USJ | テーマパーク |
| | 8 | 2名 | USJ (ミニオンパーク) | テーマパーク |
| | 9 | 3名 | 東映太秦映画村 | テーマパーク |
| | 10 | 3名 | IKEA | 商業施設 |
| 2組 | 1 | 3名 | なんばパークス | 商業施設 |
| | 2 | 3名 | ダスキンミュージアム | 企業博物館 |
| | 3 | 2名 | 道頓堀 | 商店街 |
| | 4 | 2名 | 雀・つけめん | 飲食店 |
| | 5 | 3名 | ヒステリックジャム (クレープ) | 飲食店 |
| | 6 | 2名 | コリアンタウン | 商店街 |
| | 7 | 2名 | 若江岩田 | 地域 |
| | 8 | 4名 | R.J.カフェ | 飲食店 |
| | 9 | 2名 | 大阪城 | 史跡 |
| | 10 | 3名 | ヨドバシ梅田 | 商業施設 |

出所) 筆者作成。

②テーマ調べ

授業時間外に自分たちで動画を撮影するために一定の期間が必要であることや、撮影に際して対象となるものについて知識が必要であるため、最初の一ヶ月程度、テーマについてスマートフォンなどを使って対象となる場所の基本的なデータ（位置、アクセス方法、取り扱っている商品やサービスなど）を調べて、内容をまとめて模造紙を使って発表した。

③動画編集

自分たちで撮影してきた動画の素材を使って、ムービーメーカーで動画編集を行った。1学期と同様に、各班にUSBメモリを配布し、そこに動画を保存して、管理した。BGMの音源については、曲名を提出してもらい、教員が準備した。

④プレゼンの準備

1学期の反省から、全体発表会でプレゼンするための原稿を予め作成させ、プレゼンの練習を行った。

⑤全体発表会

2学期の最終回で、2クラス合同の動画発表会を実施した。発表会はコンテスト形式を採用し、原田章経営学部長とSAの大学生2名の3名を審査員として、動画の出来映えとプレゼンの合計点数で採点した。最優秀賞として1班にQUOカード一人1000円分、優秀賞として4班にQUOカード一人500円分を贈呈した。発表は、動画の上映中もしくは上映後に動画のテーマや工夫した点などについてプレゼンを行い、それに対して審査員1名がコメントする形で進めた。

写真5 2学期全体発表会の様子

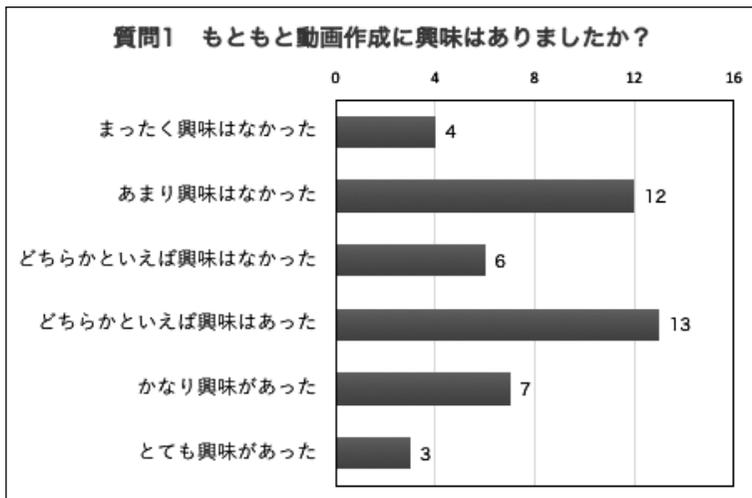


4 成果と課題

2学期末の動画発表会の最後にアンケート（資料1）を実施した。回答数は45名で、女子22人、男子23名であった。このアンケートの結果に基づき、授業の成果と課題について述べる。

順番にデータをみていくと、まず質問1「もともと動画作成に興味はありましたか?」に関して、「どちらかといえば興味はあった」(13名)、「あまり興味はなかった」(12名)というように、動画作成への興味の有無に関しては、目立った特徴は見られなかった(図1)。スマートフォンやSNSの普及で写真や動画の撮影は一般的になっているが生徒たちは動画作成に特別に関心を持っているわけではなさそうである。

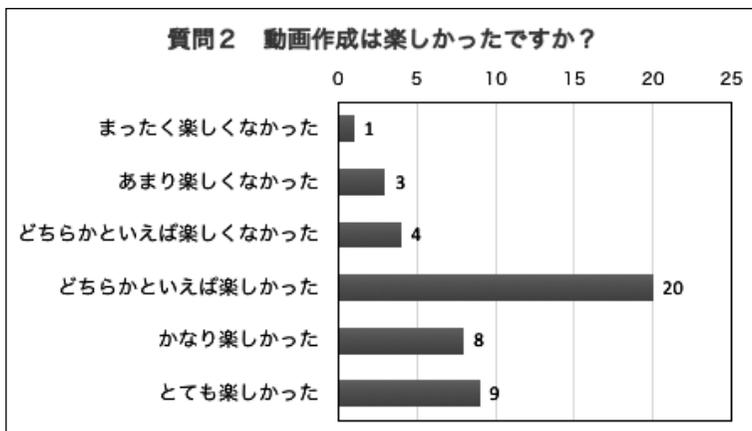
図1 質問1に対する回答 (n=45)



出所) アンケートを集計したデータをもとに作成した。

質問2「動画作成は楽しかったですか?」に関しては、「どちらかといえば楽しかった」(20名)が突出して多く、「どちらかと言えば楽しかった」から「とても楽しかった」までを合計すると37名となり、8割の生徒が楽しかったと感じたようであり、満足度は高かったといえる(図2)。

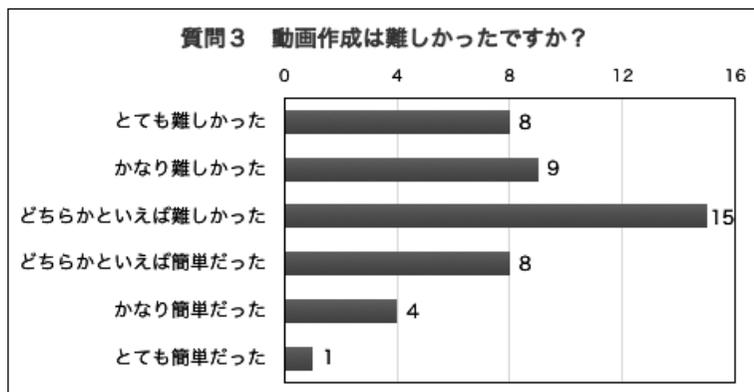
図2 質問2に対する回答 (n=45)



出所) 図1と同じ。

質問3「動画作成は難しかったですか?」に対して、「どちらかといえば難しかった」(15名)が一番多く、「かなり難しかった」(9名)、「とても難しかった」(8名)も数が多かったため、授業で実施した動画作成は生徒にとって難しかったようである(図3)。

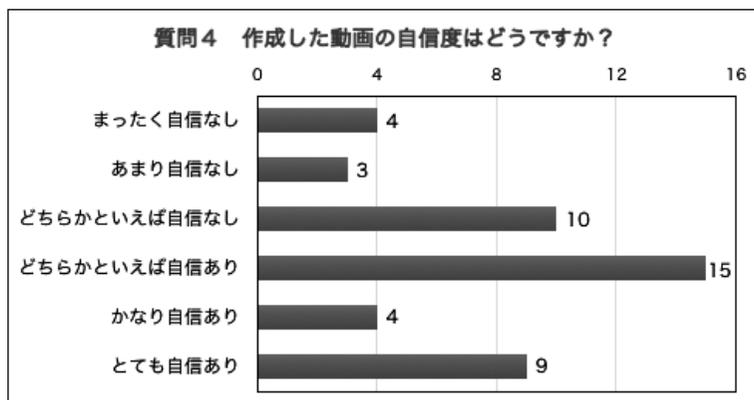
図3 質問3に対する回答 (n=45)



出所) 図1と同じ。

質問4「作成した動画の自信度はどうですか?」に関しては、「どちらかといえば自信あり」(15名)と「どちらかといえば自信なし」(10名)と明確な評価を。その一方で「とても自信あり」(9名)と明確な自信をみせる生徒たちも多かった(図4)。

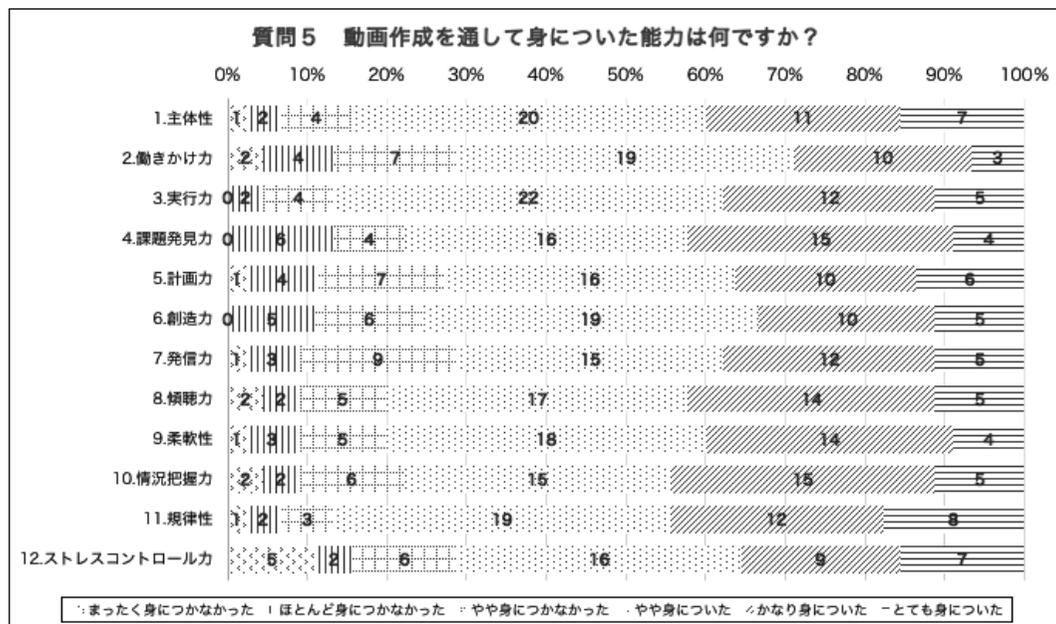
図4 質問4に対する回答 (n=45)



出所) 図1と同じ。

質問5「動画作成を通して身についた能力は何ですか?」に関して、「やや身についた」から「とても身についた」までの肯定的な評価が多かったのは、「主体性」、「実行力」、「規律性」といった項目である(図5)。それに対して、「働きかけ力」、「発信力」、「ストレスコントロール力」などの項目が相対的に否定的な評価が多かった。

図5 質問5に対する回答 (n=45)



出所) 図1と同じ。

以上のように、スマートフォンによる写真や動画の撮影が一般化している一方で、必ずしも生徒の動画作成に関する関心は高くなかった。また動画作成を難しいという生徒も多かった。しかし、授業を通じて満足感を得ているようである。また、総じて授業を通じて能力形成に実感を感じている生徒も多かったといえる。ただし、目標とする計画力などの点で評価が低く、改善の余地があるといえる。

アンケート以外では、SAの大学生と打ち解けて話しをする生徒が多く見られ、普段接する機会の少ない大学生を知るよい機会となっていたと考える。

授業のより技術的な課題としては、取り組みに班ごとの温度差があり、いかにしてこの差を縮めるのかということがある。また、スマートフォンの利用に関して、授業中にSNSなど目的外的利用も散見され、利用の管理についてさらに改善が必要であると感じた。

5 おわりに

ここまで述べてきたとおり、「追手門社会」は、2年生向け授業として、大学の既存の授業ではなく高校生向けに独自に動画作成の授業を、高校教員と大学教員とが協働して1年間継続して実施している。アンケートの結果をみると、生徒にとって満足度は比較的高く、「思考力・判断力・表現力」といった学力の形成に一定寄与しているといっていよう。さらに、2017年度は大学生と

身近に接する機会をつくることができ、具体的な大学生像を豊富化させることもできた。追手門学院が掲げる「教えあい、学びあい」の1つの姿であるといえる。

「追手門社会」は、単に1授業の教育効果だけには止まらず、高大間の関係性が深まったことも成果として挙げられる。学期の始めと終わりに複数回のミーティングを実施するなど、担当教員同士の意見交流は非常にスムーズになっている。さらに、宮崎と木村とは、この取り組みをきっかけに新たな取り組みとして追手門学院中・高等学校で宮崎ゼミの学生が大学で学んだ内容で出前授業をする「co-otemon class」を始めている。

最後に、「追手門社会」は独自の取り組みということで高校教員、大学教員相互に様々な準備が必要であった。高校、大学のそれぞれの教職員の理解を得られることで進めることができたが、そのような学校からの支持がこのような取り組みを進めていく上では不可欠であり、支持を得るためにもこまめに情報発信することで周囲の理解を得ることが重要である。

謝 辞

本講義の実施にあたり、追手門学院大学経営学部部長 原田章教授、同一貫連携教育部長 小野浩児教授および追手門学院大手前中高等学校教頭 福田哲也先生には、ひとかたならぬご高配・ご支援をいただきました。ここに深く感謝申し上げます。

資料 1

追手門社会アンケート2017年度

名前

性別

1. 女性
2. 男性

以下の質問の答えで当てはまるものの数字に○をしてください。

質問 1 もともと動画作成に興味はありましたか？

1. まったく興味はなかった
2. あまり興味はなかった
3. どちらかといえば興味はなかった
4. どちらかといえば興味はあった
5. かなり興味があった
6. とても興味があった

質問 2 動画作成は楽しかったですか？

1. まったく楽しくなかった
2. あまり楽しくなかった
3. どちらかといえば楽しくなかった
4. どちらかといえば楽しかった
5. かなり楽しかった
6. とても楽しかった

質問 3 動画作成は難しかったですか？

1. とても難しかった
2. かなり難しかった
3. どちらかといえば難しかった
4. どちらかといえば簡単だった
5. かなり簡単だった
6. とても簡単だった

質問4 作成した動画の自信度はどうですか？

1. まったく自信なし
2. あまり自信なし
3. どちらかといえば自信なし
4. どちらかといえば自信あり
5. かなり自信あり
6. とても自信あり

質問5 動画作成を通して身についた能力は何ですか？

| | | まったく身につかなかった | ほとんど身につかなかった | やや身につかなかった | やや身についた | かなり身についた | とても身についた |
|-----------------|--------------------------|--------------|--------------|------------|---------|----------|----------|
| 1. 主体性 | 物事に進んで取り組む力 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. 働きかけ力 | 他人に働きかけ巻き込む力 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. 実行力 | 目的を設定し確実に行動する力 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. 課題発見力 | 現状を分析し目的や課題を明らかにする力 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. 計画力 | 課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. 創造力 | 新しい価値を生み出す力 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. 発信力 | 自分の意見をわかりやすく伝える力 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. 傾聴力 | 相手の意見を丁寧に聴く力 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. 柔軟性 | 意見の違いや立場の違いを理解する力 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. 状況把握力 | 自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. 規律性 | 社会のルールや人との約束を守る力 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. ストレスコントロール力 | ストレスの発生源に対応する力 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

追手門学院大手前中・高等学校『あゆみ』『はくる』抜粋 — 出口敏雄先生の足跡をたどって —

学院志研究室 藤原 栄一
(初等中等室)

— 大手前中学校 学校(自治会)誌 あゆみ 掲載【巻頭言】 —

「あゆみ」 第35号(昭和59年度/60年3月発行) 発行/出口 敏雄(学校長事務取扱)

【巻頭言】 「歩む」

校長事務取扱 出口 敏雄

団地住人をしてきた新婚当初の頃の古い話しである。階段を挟んで向い側のやはり新婚の御夫婦が、当時としては珍しく乗用車を持っておられ、日曜日に時々ドライブに誘っていただいた。御好意に甘えて同乗させていただいたが、帰宅後私たち「旅行した気がしないね。」と、よく顔を見合わせたものである。自分で切符を買い、電車やバスに揺られ、そうしてテクテクと歩かねば旅行(見学)した感じがしない。今もそうである。貧乏性というべきか? しかし、ドライブ旅行は確かに効率的ではあるが、残る印象は薄い。

小沢征爾、広中平祐両氏の対談集の仲に次のような文章がある。

(小沢氏の)先生曰く「映画なんか、ばかでも出かけて行って暗い所に坐ってたら、向こうからくるじゃないか、向こうからこっちに押しよせてくる。お前、なにもしねえだろう。そんなことばかりやってたら、お前の人間てのは無くなっちゃう。本を読むってことは、まず、本を買ってくるか、誰かに借りてくるかしなきゃいかんと、まずそういう努力が必要だ。それから字を知らなきゃいかん。まずその字を理解した上で、今度は文を理解してだな、そこで初めてその情景がお前の頭に浮かぶ。」と。

電気器具、インスタント食品等々、文化が進んで非常に生活が便利になった。労せずして物が得られ、目的が叶えられることが多い。しかし、ロープウェイで果たした登頂と、汗を拭いながら一歩、又一歩と踏みしめながら果たした登頂とでは、その喜びが非常に違う。その後に生かされるその体験の価値は比較にならぬ程差がある。便利さのみを求めず、一歩一歩着々と努力していく、そういう習慣を今こそ生活の各方面で心掛けて行きたいものだ。

.....

「あゆみ」 第36号(昭和60年度/61年3月発行) 発行/出口 敏雄(学校長)

【巻頭言】 「虚 心 に」

学校長 出口 敏雄

虚襟にあらざれば忠言を入れず(正法眼蔵随聞記 一)

「正法眼蔵随聞記」は禅宗永平寺教団を開いた道元禅師の弟子懐^{えいじょう}井による道元の語録です。

「虚」はむなし、「襟」はえり、または胸、転じて心。従って意味は「虚心 一心をむなしくしていなければ、忠言(正しい言葉)を受け入れることはできない」ということになります。胸に一物を抱いて、あるいは、何か先入観を持って聞くと正しい言葉が耳に入らない。入らなければ、身につくこともありません。

私たちはともすると、自分はもう完成されている。もうこれ以上学ぶことはない。自分の考えは正しいといった態度に落ち入りがちですが、そのような態度では人間としての進歩はなく、成長は止まってしまいます。

ギリシャの哲学者ソクラテスは、「なぜあなたはそのようにえらいのですか」と人に問われて、「私は少しもえらくない。私がおのれとちがっているとすれば、それは私が、自分は無智だということを知っているからだ」と答えたということです。

.....

「あゆみ」/1987. 3 第37号(昭和61年度/62年3月発行) 発行/出口敏雄(学校長)

【巻頭言】 「挨 拶」

学校長 出口 敏雄

「おはよう」。四月から毎朝通用門に立っているが、「おはようございます」と明かるい言葉が返ってくると気持ちがよい。

私の顔も見ず、軽く頭を動かすのみで足早に通り過ぎる人。きっちりと立ち止まって挨拶をする人。挨拶の仕方人もさまざまである。

毎朝、きっちりと挨拶をする人。何かその人の性格、そして、その家庭の奥ゆかしさがしのばれる。「衣食足りて礼節を知る」という諺があるが、「衣食足りても礼節を知らず」。豊富な物質文明の中で私たちのマナー、モラルの欠如が問題となっている。たかが「挨拶」と、軽く考える人もいるだろう。

将棋の永世名人となられた大山康晴氏が後輩のためにいろいろ心に残る言葉を残して折られるが、その中に次のような言葉がある。

「強くなることはもちろん大事だとは思いますが、強くなるより、そういうマナーを覚え、それがきちんと出来るようになれば、技術は自然についてあがるものです」

「勝負の世界には、礼儀の正しさとか、先輩に対する感謝の気持ちがあると、自然に勝負の世界にとけこみ、強くなる事が出来ます」

勉強、また然り。

「おはようございます」

毎朝、きっちりと立ち止まって挨拶する人を見ると、「彼（または彼女）今日も一日、まじめに勉強に取り組むのだろうな。がんばれよ！」と、そんな風に心に思う。

.....

「あゆみ」/1988. 3 第38号（昭和62年度／63年3月発行） 発行／出口 敏雄（学校長）

【巻頭言】 「目標を持つとう」

学校長 出口 敏雄

毎年二月に耐寒遠足がある。枚方から学校まで、ひたすら歩き（時に走り）続けるわけであるが、恐らくその時々、鳥飼大橋、次は豊里大橋、最後は学校の正門というように目標を定めて歩いたことと思う。もし、砂漠のような所で、目標も目的もなく、ただ歩くのだとすればどうであろう。恐らく同じ距離を歩かねばならぬとしても、想像を絶する精神的・肉体的疲労を伴うことであろう。落伍するものもかなり出てくるかも知れない。

かつて、次のような本を読んだことがある。囚人に対する最も過酷な労働は、例えば穴を掘り、次はそれを埋めもどす。このような繰り返しの作業を命ずることだという。目標（目的）のない作業は、囚人たちにとっても大きな精神的・肉体的疲労を与えるそうである。

長い人生然り。目標（目的）を持つことは重要なことだ。終着の目標、その時々目標。もちろんその目標に必ずしも到達できるとは限らない。目標を変更せざるを得ない事態も生じるであろう。しかし、目標を目指した努力は貴重であり、決して無駄になるものではない。

諸君は今、目標（目的）を持っていますか？

そうして、それに向かって歩き続けていますか？

.....

「あゆみ」 第39号（昭和63年度／平成元年3月発行） 発行／出口 敏雄（学校長）

【巻頭言】 「大きな投資を」

学校長 出口 敏雄

図書室で、図書の利用状況が毎年急速に落ちつつあるとのこと。『マンガ日本史』などマンガが非常に人気となった時期がありましたが、最近はそのマンガもあまり手にとろうとしないと聞きます。本校の図書室だけの現象ではなさそうです。街の書店でも、中学生や高校生が立ち読みしている光景を目にすることが少なくなりました。代わってレンタルビデオの店の前にその姿を多く見ます。そうして、コンピューターゲーム。この二つが現在余暇利用の双壁のようです。いや、余暇以外の時間にも喰いこんでいるのではないのでしょうか。

読書の効用については今さら述べるまでもないと思います。

過去四十年間に日本が驚異的な発展を遂げた原因は、高い教育水準と勤勉さといわれています。しかし、この状況が今後も継続できるかどうか、暗いかげりを感じるのは思えずごでしょうか。いや、国全体のことはさて置き、一個人としてはどうでしょう？ K・ウォードは、次のようにいっています。※「できるだけ多くの分野に、できるだけ多くの勉強時間を投入する人は、自分の将来に大きな投資をしている」と。

生徒諸君。君たちは自分の将来に向かって大きな投資を心掛けていますか？

※「ビジネスマンの父より娘への25通の手紙」(新潮社)

.....

「あゆみ」 第40号(昭和63年度/平成2年3月発行) 発行/学校長 出口 敏雄

【巻頭言】 「謙虚に学ぼう」

学校長 出口 敏雄

井上靖氏の小説「孔子」が静かなベストセラーとして多くの人達に読まれているようである。「孔子」あるいは「論語」研究の本もずい分と出版されている。

この「あゆみ」の原稿をたのまれ、何について書こうかとあれこれ思案しながら「孔子」読了後、ふと開いた「論語」の頁の次の文章が目に入った。

「子曰く、三人行れば必ず我師あり。その善き者を選^{えら}びて之^{これ}に従い、その善からざる者にして之を改む」

人と接する態度について説いている。謙虚に接してその人の善いところを学びとろう。善くないところは、それを我が身にあてはめ改めよう。同じような意の言葉は他にも何か所か見られる。

孔子は更に人からのみならず、自然一川の流れ等一を見て、あるいは物からも何かを感じ学びとる。

このような姿勢は、孔子のみならず、多くの先覚者に共通するところである。そこに、我が身の不完全、未熟さを自ら覚り、謙虚に学ぼうとする旺盛な精神が感じられる。謙虚さを失い傲慢となり、人の善いところも取ろうとせず、否、見ることもできなくなるとは、その人に進歩はない。

省みて諸君はどうであろうか？ 十有何歳にして、自分はもう学ぶべきものはないと傲慢に考えてはいないであろうか？ 服装、態度、話し方等見ていると、そのように感じさせる諸君がいる。もちろん、服装、態度、話し方等接していて好感を抱かせてくれる諸君も多い。将来にたのもしさを感じる。

「子曰く、吾十有五にして学に志し、三十にして立ち、……」

学ぶべきことはまだ多い。無限にある。謙虚に学ぼう。

自省の意をこめてこの文章を書いた次第である。



一 大手前高校 教育研究誌 **「はくる」** 掲載【巻頭言】 一

「はくる」 第53号（昭和59年度） 発行／出口 敏雄（校長事務取扱）

【巻頭言】 「はくる」に思う

校長事務取扱 出口 敏雄

昭和二十四年、本誌「はくる」創刊に当たって当時の学院長（兼中学部長）八束周吉先生が書かれた文章の一部を次に採録させていただく。

「教育の対象は若い生命である。機械ではない。その内奥に秘められた生命の永遠性を教育者の理想によって止揚(アウフヘーベン)してゆく営みが教育である。そういう仕事は目に見えないところに気永く生長を営んでいる。若い生命の内容は神の最善の創造であって至妙神秘的な存在である。原子爆弾は造ることが出来ても人の子を作ることは出来ない。

教育者の営みもまた永遠の課題の解決におかれている。それは、かような若き生命の本質を把握しこれに傾倒することである。そしてそこから滲み出る尊い体験が、教育者の理想生の根源となるような生き方にある。ひたすらに内へ内への精進に外ならない。

この微々たる本察しは、かような教育の本筋から逸脱しないための、われわれ同人の内省と思索の断想でありたいと念じ、若き子達の永遠の生命を培う方途を研究する一駒としたい意向のもとに発刊した次第である。」

この発刊のことばに述べられた理想が本校教育の中に百パーセントとはいえないまでも伝統として生き続けてきた。それは、学院報連載の「活躍する先輩シリーズ」の卒業生諸子の文章にも現れている。

昨今はどうであろうか？

まず、日本の教育全体が国外からはその質の高さと平等性という点で高く評価されつつ、国内的に見ればいろんな矛盾や困難に直面している。受験体制。校・家庭内暴力。学習に対する無気力。等々。それは、子供、親、教師、学校をつつむ環境、社会全体の大きな変化に基因するものであり、本校とてもその例外ではない。

しかしながら、教育は百年の計である。現実には大きく影響されるのみではいけない。混乱の中から進むべき方向を見出し、それに向って計画、実践、精進すべきである。

この察し「はくる」が、その研究の一駒として今後も異議あるものであり続けてほしい。初心をふり返る意味で創刊のことばを抜粋させていただいた。

.....

【巻頭言】 「学力」雑感

学校長 出口 敏雄

昨年12月に17年ぶりの中学生に対する文部省全国学力試験の結果が発表された。国語、社会、数学、理科、英語。各教科共学年別の平均点は60～70点を示し、17年前の結果と比べると大半が10～40点近く上昇しているとのことである。しかし、各教科共暗記型の知識や技能は優れるが、次のような弱点・欠点が指摘されている。

国語……作文力、特に自分の考えをまとめて論理的な文章を書いたり意見文を書く力。

社会……総合・多面的に思考・判断する力。

数学……数学的思考方を見る問題

理科……実物を知らない。実験結果から規則性を見いだしたり、筋道を立てて考えるなど科学的思考。

英語……書くなどの表現力。

進学競争が過熱化している都市部ほど高得点をあげている現象と併せて、受験体制下のテスト偏重の弊害・反映と見、解説(朝日新聞)はこれが即ち「学力向上」といえるか疑問だととらえている。

次に掲げたのは、学校報「活躍する先輩シリーズ」に寄せられたある卒業生の文章の抜粋である。

「振り返って追手門で受けた教育を想起するとき、私にとり有難かったのは、あのリベラルで伸び伸びとした雰囲気の中で、各々の教科を通じて、いわば人文、自然、社会科学の諸分野の基本的な発想法とその面白さ、その独特の論理とそれに見合った勉強の進め方の基礎を教えていただいたことである。人生のうちで最も感性が伸び、何でも吸収できる柔軟性を持っていた時期に、情熱をこめて各教科の魅力を説いていただいた。その要素によって、高校末期の本格的「受験勉強」がどれほど楽になったか、また大学での学生生活がいかにスムーズに送れたか、…(略)…その恩恵ははかりしれない。

戦後本校の教育は当時の八束周吉学院長のもと、中正・堅実を教育の方針として歩み続けてきた。その教育の内容が先の卒業生の言葉に表れていると思う。そうして、これこそ時代を超えて変わりなく真の基礎学力といえるものであり、多くの父兄がそれを求めて子弟を本校に通学させて来たものと確信している。

爾来四十年。社会の変動、教育界の変動の中で、本校もまたゆれ動かざるを得なかった。しかし、先の伝統は薄れたといえ、今も尚本校の教育の中に残り続けている厳しい教育環境の中ではあるが、私たちはこれを今後も大切に、更に発展・拡充して行きたい。そのための研鑽を日々怠りなく続けて行きたい。

.....

「はくる」 第55号（昭和61年度） 発行／出口 敏雄（学校長）

【巻頭言】 「学問の厳しさ」

学校長 出口 敏雄

歳と共に低下する読書力を何とか食い止めようと、疲れた時は軽い小説類を挟むなど、読書週間の維持に努めているが、毎年、年初の第一冊目は、その選択について考えることにしている。

今年は「回想 河野与一・多麻」（「河野先生の思い出」刊行会発行）を選んだ。河野与一・多麻夫妻追悼の文を集めたものである。与一氏は「アミエルの日記」「ブルターク英雄伝」などの翻訳者として知られているが、著作は少なく、わずかにその随筆など小文を集めた「学問の曲り角」「続学問の曲り角」（岩波書店発行）などがあるのみ、又、多麻夫人も「宇津保物語」（日本古典文学大系 岩波書店発行）などその著書は少ない。

知人、門下、親戚など百名近い人それぞれの文章を通読することにより、夫妻の非常に広く多く多彩な交際範囲、しかも、その一人一人に対して常に細やかな心遣いと深い愛情をもって接しられた人間性が浮かび上がり 大きな感銘を受けた。

与一氏は哲学者であると共に、「語学の達人・天才」と称せられ、十五ヶ国語、それも古典語のみならず現代語にも明かるく、外遊の際など、フランスではフランス語、ギリシャではギリシャ語でよどみなく会話され、いろんな分野の学者や翻訳家が外国語の中に疑問・疑義を感じて教えをこわれた時、氏はそれに対する確に答え、解決を与えられたという。

氏は抜群の記憶力を持っておられたようだ。私の記憶力は覚えてもしばらくするとほとんど忘れてしまうように短い、氏の記憶力は覚えたが最後、消えなかったようだ。

しかし、氏の達人・天才は決して氏の天性の才能のみによるものではない。人一倍、いや、常人には全く真似の出きないような努力精進をされたようだ。語学の上達ぶりに驚いて、「何か特別な秘訣が？」と聞かれるたびに、「そんなものはないよ。毎日、時間をかけるだけだ。嘘だと思うならそばで見ていてごらん」と答えられ、そのことは多麻夫人も「河野の努力にはかなわない」と認めておられたようである。一例をあげると、毎日ホメロスの原典を1日78行（100行と書かれている方もある。一年で読了）、それはどんなに夜遅くとも、又、お酒を相当飲まれた後でも、怠りなく続けられ、亡くなられる数年前に病气入院された時は、いい機会とロシア語でトルストイの「戦争と平和」のおさらいをはじめられ、退院後も続けられ一年で読み終えられたという。

何人かの方が「河野氏は学問を一生楽しんだ」と書かれているが、氏の学問に対する姿勢は峻厳である。「勉強は強いて勉めると書くのだ」といわれている。

与一氏は昭和59年7月、87才で、多麻夫人はその跡を追うように翌61年1月、89歳で亡くなられた。私がおの歳まで生きるとすれば、まだ30年近くあることになる。冒頭、「歳と共に低下する読書力云々……」と書いたが、昨今の我が身を省みて忸怩たるものを感じる。

.....

「はくる」 第56号(昭和62年度) 発行/出口 敏雄(学校長)

「巻頭言」

学校長 出口 敏雄

昨年11月、教育課程審議会は「幼稚園から高校までの教育課程基準改善」のまとめで、生活科新設の方針を打ち出した。現在の学校教育は知識の伝達に偏りがちである。自分の身体で生活体験をする機会が少ないとの指摘から、特に小学校低学年でその必要性を考え打ち出されたものである。

小学校に限らず寺子屋の昔より学校教育は知識の伝達、間接経験学習の場であった。しかし、従来は家庭生活が、その中で子供たちがいろいろな仕事を分担することにより直接体験学習の場となり、また、自然は豊かにふれ合いの場を提供していた。機械化、合理化が進み、家庭での直接体験の場が狭められ、自然も人為的、人工的なものに変化することにより、そのバランスが大きく崩れ、前記のような方針が打ち出されるに到ったものと思われる。

私たちの学院は偕行社附属小学校の頃より、高い学力を求めると共に、時代を見通し、先取りする気風があった。「はくる」本号にも、海外研修、高校社会科での実地学習等が報告されることと思う。また、集中体育・集中家庭、多彩な各種行事はいずれも生徒たちの貴重な直接体験の場となっている。「はくる」本号をそのような目で読んでいただきたい。

.....

「はくる」 第57号(昭和63年度/平成元年1月発行) 発行/出口 敏雄(学校長)

「巻頭言」 生涯学習 — 「我が国の文教施策」を読んで—

学校長 出口 敏雄

昨年の末に文部省より昭和63年年度白書として「我が国の文教施策」が発行された。サブタイトルには「生涯学習の新しい展開」となっており、第一部をその問題に割いている。

先の臨時教育審議会答申で、今後の教育改革の基本的な視点として、生涯学習体系への移行を図ることが提言されて以来、生涯学習の問題が新聞、雑誌、テレビ等で種々論議提案されている。

生涯学習の重要性が提言された背景は、我が国の教育全体のあり方を問題とする立場が第一にあるが、白書も指摘しているように、個々人としても、自己教育力として次の2点よりそのことが要請される。

一、科学技術の進歩、産業構造の変化、国際化、情報化の進展などに伴い、絶えず変化し、新しくなる知識・技術を修得する必要性。

二、所得水準の向上、自由時間の増大、高齢化等が進行するに伴って生ずる学習意欲の増大。

もちろん、「生涯学習」という用語こそなかったが、従来からその必要性は通観されてきた。上記の如き社会変化の急進展がよりそれを声高にさせたのであろう。

私自身、十年前、二十年前、……と比べてそのことを痛感する。例えば、読書。書店の書棚、あるいは新聞の広告を見るとき、以前はその選択の分野が非常に限られていたが、最近はその広が

り、あれも、これもと思うことが多い。しかし、読書時間の限界を考え買いひかえるというのが現状である。それでも、諸分野にわたって積んだままという本がふえている。(私の年間読書量はここ数年七十～八十冊。読まずじまいに終わる本もかなり出ることであろう。)

右は読書についてであるが、白書でもとりあげているような欧米諸国並の生涯学習機関、機会が、我が国でももっと充実してほしいと願うのも、その気持ちからであろう。

次に白書は「生涯学習における学校の役割」について触れている。「学校教育は生涯学習の基盤を培う重要な役割を持っている」と述べ、その役割は「主体的に学ぶ意志、態度、能力の育成である」としている。単に知識や技術の伝達ではなく、発達段階に応じて必要な知識や技術を確実に身につけさせることを通して、思考力、判断力、表現力などの能力を育成しなければ、ということである。

何等、事新しいことではなく、より一層の重要性和質的充実を目指しているわけである。昭和六十七年度(平成四年)から実施を目指す新教育課程にその事も盛り込まれるとのことであるが、その実現に必要な種々の条件や環境づくりに対する施策も併せて期待したい。

更にそのことは、国の施策を待つのみでなく、私たちの学院としても検討、実行すべきであり、教育研究所の公開講座はその魁といえるものであろう。

.....

「はくる」 第58号(平成元年度) 発行/出口 敏雄(学校長)

教育者の姿勢 ―ヘレン・ケラー自伝を読んで―

学校長 出口 敏雄

「両腕いっぱいカーネーションの花を抱え、頬にはいかにも田園の生活をしている者らしいいきいきした色を湛え、大きな黒い瞳をして、黒い髪の毛を後で束ねている女たち、また、美しいゼラニウムの花を入れた籠をさげて、小鳥のように楽しげに語り合っている子どもたち、……」

これだけを取り出せば、特にとりたてて言うほどの文章ではないが、実は盲・聾・啞と三重苦の生涯を生き抜き、奇跡の人と称された、ヘレン・ケラー自伝「私の生涯」(岩橋武夫訳、角川文庫)の一節である。

昨年、新潮選書の一冊として「大人のための偉人伝」(木原武一著)が出版された幼少年時代を偉人伝に親しんだ世代の一人として購読、更にその中の何人かについて自伝を購入した。前記「わたしの生涯」もその一冊である。

ヘレン・ケラーの生涯は、映画・演劇としても上映、上演されているが、今回この自伝を読んで、ヘレン・ケラー自身もさることながら、その師アン・メイシー・サリバン女史の生涯に多大の感銘を受けた。ヘレン・ケラーの自伝であり、サリバン女史のその時々的心境は何等直接に語られてはいないが、その努力、苦悩が想像を絶するものであったことが察せられる。

女史が満七歳にも満たないヘレンの元にやって来た時、まだ彼女自身も若く、教育の経験も乏し

い一女性にすぎなかった。その彼女に三重苦のヘレンの教育に当たるのである。

物にはそれぞれ名前があることすら知らなかったヘレンに、初めてそれをわからせる次の場面は感動的である。井戸から水を汲み上げている樋口の下にヘレンの手をおき、冷たい水が勢いよく流れている間に、別の手を初めはゆっくりと、次には迅速に「水」という語をつづって行く。彼女が来て幾週間目かのことであった。

特に私が心を打たれるのは、彼女の教育が単なる知識の教育のみでなく、ヘレンの心に美と愛の精神を育てて行ったことである。後年、ヘレン自身、不自由な身を省みず心身障害者の幸福のために、休養のいとまもない程勢力的に活動を続け(日本にも前後3回訪問)、その生涯を捧げつくすことになるが、その精神はサリバン女史より体得したものである。ヘレン自身、次のように書いている。「先生は、自分のような者のために、その一生を捧げきって死んでいかれた。それこそ完全な奉仕の生涯である。残された私こそ、その連続でなければならない」と。

子供を教室に連れてくることは、どんな教師にでもたやすいことであるが、しかし学ばせるということは必ずしもどんな教師にもできることではない。特に最近「無気力、無感動」の傾向の強い子供たちを前にして、私自身日々苦慮するところであるが、自分の教育法に欠陥があれば直ちに気づき、改め、あるいは新しい方法を開拓して行くサリバン女史の生涯に、激しく鞭打たれる思いである。



演劇活動(演劇部顧問)

- 「はくる」 第45号(昭和51年度) 発行/阪口 親平 -

戯曲「祭り囃子のひびく頃」 出口敏雄

—— 幕閉じる ——

水車小屋/お爺さんのお経(自隠禅師 坐禅和讃)/出口 敏雄

衆生本来仏なり 水と氷の如くにて 水をはなれて氷なく 衆生の外に仏なし 衆生近くを知らずして 遠く求むるはかなさよ たとえば水の中に居て 渴を呼ぶが如くなり 長者の家の子となりて 貧里に迷うに異ならず 六趣輪廻の因縁は 己が愚痴の闇路なり 闇路に闇路を踏みそえて いつか生死を離るべき 夫れ摩訶衍の禪定は 称歎するに余りあり 布施や持戒の諸波羅密 念仏懺悔修行等 其品多き諸善行 皆この中に帰するなり 一座の功をなす人も 積みし無残の罪ほろぶ 悪趣いづくに有ぬべき 浄土即ち遠からず 辱なくも此の法を 一たび耳にふるるとき 讚歎随喜する人は 福を得ること限りなし いわんや自ら回向して 直に自性を証すれば 自性即ち無性にて すでに戲論を離れたり 因果一如の門ひらけ 無二無三の道直し 無相の相を相として行くも 帰るも余所ならず 無念の念を念として 謳うも舞うも法の声三昧無礙の空ひろく 四智円明の月呀えん 此の時何をか求むべき 寂滅現前する故に 当処即ち蓮華の国 此の身即ち仏なり。

.....

戯曲 「赤い小函」 出口 敏雄

(と き) 現 在
(と ころ) ひろみの家の応接室 および 中学校の教室
(登場人物) 山根ひろみ
山根景子 (ひろみの従妹)
ひろみの同級生 勝盛 (女子)
佐竹 (♫)
正木 (♫)
小林 (♫)
堀 (♫)
阪井 (♫)
平島 (♫)
青木先生……出口敏雄

解 説
校内放送の声

音楽 林光作「原爆小景」より「水ヲクダサイ」

－ 幕 開 く －

スクリーンに スライドが映し出される。
1 枚目「ヒロシマ上空の原子雲

解説 1945年 8 月 6 日 午前 8 時15分。広島の上空で 初めての原子爆弾が 人間を殺戮する目的のもとに投下されました。わずか1 キログラムのウラニウムを核とした原子爆弾でしたが、580メートルの上空で 摂氏80万度の太陽となって人びとを焼き殺し 押しつぶし、街中を燃え上がらせました。

スライド 変わる。
「私は見た！ 市民が描いた原爆の絵」より何枚か。

音楽 止む。
解説 あの日から、35年の歳^とき^きが過ぎ去りました。

スライドが消え、舞台の照明がつく。

(舞 台) 上手 ひろみの叔父の家の応接間 (応接セット)
下手 教室の一部 (生徒用机・椅子 それぞれ数個)

プロローグ 応接間

ひろみ、上手より悄然と入ってくる。

静かに椅子に坐り、鞆の中から赤い小函をとり出し テーブルの上に置いて眺める。(小函は少しつぶれている)

- 間 -

景子、上手より、足早に入ってくる。

景子 ひろみちゃん! 悪かった?

ひろみ

景子 (小函をとり上げ眺めながら) つぶれたね。

- 間 -

- 暗転 -

校内放送 三年生の修学旅行の歌集委員に連絡します。只今から歌集を綴じる作業を行いますので、今すぐ一組の教室に集まってください。繰り返します。

.....

教室

放課後の教室。

勝盛 佐竹 正木 小林の四人が 机を寄せて「旅行のしおり」のための資料調査を行っている。勝盛が読み、正木が書いている。

勝盛 死者推定 約二十万人。爆心地から距離500メートル以内の死亡率98.4パーセント。

正木 (書きながら) 98.4パーセント。

勝盛 1キロメートル以内で、90.0パーセント。

堀 阪井 平島の3人が下手より入ってくる。

堀 お前ら まだやってるんか。

佐竹 うん、あんたらは?

阪井 これから 綴じるんや。

平島 今、放送で呼び出してたやろ、歌集委員を。

勝盛 ふうーん、ええなあ。もう 綴じるだけなんて。

小林 歌集委員は 歌を選ぶだけやから楽。

阪井 お前ら どこ調べてるんや?

正木 広島。

勝盛 ゆううつな資料ばかりで 面白くないわ。

佐竹 同じ調べるんなら、津和野か萩。萩を調べたかった。

平島 各班 抽選で決めたんやから、しょうないやろう。

堀 広島も大切やで。先生がいうとったやろう。

「原爆を受けた 唯一の国民として、広島、長崎は ぜひ知っておく必要がある。」

阪 井 「原爆は 決して過去のものとは違う。現在では もっとすごい威力の原爆、水爆をアメリカ・ソ連だけでも 何万発と所有している。」

佐 竹 わかってる。ただ 萩の方を調べたかったって いうてるだけ。

堀 お前らの班 これだけか？

小 林 ううん、あと 山根さんがいる。

堀 そうすると、4人半か。

小 林 4人半？

堀 わからんか？ 一人、二人、三人、(と、勝盛 佐竹 正木と数え)それに山根で四人。それに、(小林を指さしながら)お前で四人半や。

小 林 こら！

小林 逃げ回る堀を追いかける。

平 島 おい！ やめとけ、やめとけ！

小林 追い回すのをやめる。

平 島 遅れるぞ。さあ、行こう。

小 林 (堀に向かって) 覚えとりや！

堀 覚えてるぞ。

堀、阪井、平島の三人 下手に去る。

正 木 さあ、続けよう。

佐 竹 山根さん 遅いねえ。学級日誌 職員室へ持って行くいうて出て行ったきり。

勝 盛 うん。どこかで さぼってるんよ。……大体 あの子は非協力的。何やかやいうて 放課後残ったことない。……今日はめずらしく残ったと思ったら、これ。

佐 竹 今日は 日直で仕方ないからよ。

正 木 でも 掃除なんかは協力的。こんどのことだって初めの間は残ってた。

勝 盛 とにかく 面白くない子や。一寸陰気で。

同じ班なんで 旅行が思いやられる。好きなもん同志で 班組ませてくれたらよかったのに。

佐 竹 中二の終りやったね。あの子が転校して来たん。

正 木 うん。そういえば 広島からとちがった？

小 林 広島？

景子 下手から現れる。

景 子 すみません。山根ひろみ もう帰りましたか？ 私、中一の山根景子です。

佐 竹 あんた 妹？

景 子 いいえ、従妹です。

佐 竹 ふーん。
正 木 山根さんまだ残ってるよ。
景 子 そうですか。
勝 盛 どっかでさぼってるわよ、あんたの従妹。こんどの旅行の調査に ちっとも協力せえへんのよ。こんど会うたら いうとき。
景 子 (ためらいがちに)それは、……
勝 盛 それはって、何かあんの？
景 子 いいえ、何もあります。失礼しました。又、あとで来ます。

景子 去る。

正 木 山根さん、あの子の家にいるんよ。
佐 竹 ふーん。お父さん・お母さんは？
正 木 よう知らんけど、亡くなったらしい。
佐 竹 ほんと？
勝 盛 とにかく 面白くない子や。勉強は一寸出きるけど。
佐 竹 でも、勉強が出きる子には 先生甘いからね。少し位 悪いことしてもおこられへん。
小 林 そう。特に、青木先生なんか、完全に甘い。
勝 盛 ねえ、知ってる？
正 木 知ってるって、何を？
勝 盛 あの子の持ってる 赤い函。
正 木 赤い函？
佐 竹 そう、これ位の。(と、手で大きさを示す)
勝 盛 授業中 時々 その函を机の中でさわってんのよ。
私の席、あの子の斜め後でしょう。よく見えるの。
佐 竹 私も よう見る。
正 木 何が入ってるの？
勝 盛 わかれへん。「その函 何？」って 一度聞いたら、むつかしい顔して見やんねん。
小 林 男の子の写真とちがう？
勝 盛 写真やったら あんな函に入れるかいな？ 定期入れにでも入れるよ。
小 林 そうか……。
勝 盛 何か大事な物が入ってるみたい。
佐 竹 何 入ってるのか、見てやろうか。

佐竹、山根の机の中をのぞき込む。

佐 竹 ない。鞆の中かな？

佐竹、鞆の中をのぞく。

正 木 マミ、やめとき！ 鞆の中まで。

佐竹、正木のことばを無視して 函を取り出す。

佐 竹 あった。これよ。(函をふってみて) ガサガサって音がする。やっぱり 写真とはちがう。(と、開けようとする)

正 木 マミ、やめとき！

ひろみ 現われる。

ひろみ (佐竹の手にしている小函を見て) 佐竹さん！

ひろみ、小函をとり返す。(小函、その時 少しつぶれる)

ひろみ 他人ひとの鞆の中の物、勝手に出しているの！

佐 竹 一寸 見せてもらっただけ。

勝 盛 ねえ 山根さん、中に何が入ってんの？

ひろみ、無言のまま 函を大事そうに鞆に入れ、帰り支度する。

勝 盛 一寸 待って。帰んの？

ひろみ、無言のまま 立ち去ろうとする。

勝 盛 (ひろみの前に立ちふさがって) ねえ！ 旅行のしおりの原稿 どう考えてんの！ 締切りまで あと3日よ。

ひろみ ……………。

勝 盛 マミが あんたの鞆 勝手に開けたんは悪かった。

マミ、あやまり。

佐 竹 ごめん。

勝 盛 私も 止めへんかった責任感じるから あやまる。ごめん。

ひろみ ……………。

勝 盛 それで、函のことはそれとして。しおりの方よ。あんたちっとも協力せえへんやないの！

ひろみ ……………。

勝 盛 ねえ、山根さん！

ひろみ ……………。

勝 盛 黙ってんと、何とかいうたら！

ひろみ 調べたくないのよ。

勝 盛 調べたくない？

佐 竹 どうして？……………。

勉強にさしさわる、いうの？

ひろみ ……………。

勝 盛 そんな勝手なこと。

青木先生、現れる。

青 木 まだ 頑張ってるのか？

青木先生、その場の異様な空気に気づく。

青 木 どうした？

一同無言

青 木 どうしたんや？ 勝盛、いうてみ。

勝 盛 山根さんが 旅行のしおりの作成に ちっとも協力しないから 理由をたずねているんです。

佐 竹 勝手なんです。放課後 居残ったことないんです。

勝 盛 理由を聞いたなら、「調べたくないのよ」です。そんな理由通りますか？

平島、入ってくる。その場の様子を眺める。

青 木 山根、どんな理由があるか知らんが、協力せないかん。

ひろみ ……………。

青 木 山根。

ひろみ ……………。

青 木 まあ一度、皆で話し合えよ。君たちの問題やからな。ええな。

青木先生 立ち去ろうとする。

勝 盛 青木先生！ 待って下さい。

青 木 ……………。

勝 盛 先生、山根さんに甘いです。今だってそうです。もし、私や佐竹さんやったら、もっときついことばでいうたと思います。

青 木 ……………。

勝 盛 それに 先生は 山根さんの赤い函のことも 知ってて知らんふりしています。

青 木 赤い函？

佐竹、ひろみの鞆の中から 小函をむりやりとり出す。

正 木 マミ！（と、やめさそうとする）

佐 竹 （とり出して）これです。

景子、入ってくる。

勝 盛 山根さんが 授業中、その函を時々机の中でさわってのんを先生も知っているはずです。……昨日も そうでした。先生、気づいてて 知らん顔しています。

青 木 ……………。

佐 竹 学校へ 何を持ってきてもいいんですか？

平 島 授業のじゃまになってるわけやなし、ええやないか。

勝 盛 あんたは 黙っとり！
何が入っているか 先生 知ってるんですか？

青 木 ……………。

佐 竹 玩具かも知れません。学校へは 玩具やマンガの本を持って来てはいかん
ことになっています。先生はこの間、私がこっそり読んでたマンガの本を
とり上げました。

勝 盛 そうです。

青 木 ……………。

—— 間 ——

青 木 山根。その函、何が入ってるんや？

ひろみ ……………。

青 木 ええ、山根。

ひろみ ……………。

景 子 （それまでいらいらしていたが、意を決して）お骨です。

一同、驚く。

景 子 原爆症で亡くなったんです。

正 木 原爆症？

ひろみ、たまりかねたように 小函を鞆に入れ、足ばやに立ち去る。

—— 間 ——

景 子 伯父さんと伯母さん、あの8月6日、広島にいたんです。
……伯父さんと伯母さん、被爆者同志の結婚です。……病気一つしない
元気な伯父さん・伯母さんでしたが、昨年の秋に伯母さん、そして この
冬に伯父さん。2人共 原爆症の「がん」で亡くなったんです。

一同、無言。

景 子 （勝盛たち4人にむかって）先輩。ひろみちゃんが協力しないのは、先輩た
ちが 遊び半分だからです。真面目でないからです。

景子、ひろみの後を追うように立ち去る。

一同、沈黙。

—— 暗 転 ——

校内放送 下校時刻です、下校時刻です。まだ校舎内に残っている用事のない生徒は
直ちに下校してください。……………

エピローグ 応接間

ひろみ、景子、プロローグと同じ位置

— 間 —

景子 (小函を静かに置き) いい 伯父さん・伯母さんだったものね……伯母さん 先に亡くなって、お棺のふたを閉める時、伯父さん、伯母さんの頬ほほに そっと口づけしたでしょう。私、忘れられない。

ひろみ ……………。

景子 伯父さんに、「伯父さん・伯母さん 被爆者同志で どうして結婚したんですか？」て、聞いたことがある。

ひろみ (はっとして) お父さん、何ていったの？

景子 はじめ 笑っておられたけど、まじめな顔になって、「私ら二人、はじめは あの日 偶然生き残ったって思っていたけれど、そうでなく、本当は生き残されたのだ。それがわかったからだよ」って。

ひろみ 「生き残ったのではなく、生き残されたのだ」って？

景子 そう。

ひろみ ……………。

— 間 —

玄関のチャイムの音が聞える。

景子 (声) はーい。

しばらくして 景子に案内され、勝盛たち四人が入ってくる。

勝盛 山根さん、さっきはごめんね。

ひろみ ……………。(四人に気づかない)

佐竹 ごめんね。

ひろみ (ハッと勝盛たちに気づき、ふっ切れたように 明るく) いいのよ。私も悪かった。明日から一緒にやる。

勝盛 ほんと？

ひろみ うん。

正木 よかった。山根さんが一緒にやってくれたら、きっとすばらしいしおりが出きるわ。

景子 (明るく) お茶入れてきます。

景子、立ち去る。

正木 それからね。みんなで 千羽鶴を折る話が出たの。明日の朝のホームルームで 勝盛さんが提案する。

勝盛 他のクラスも呼びかける。

小林 青木先生も「協力する」って。

ひろみ ありがとう。
佐 竹 それから、これ、今 買ってきたの。(と 紙包みを渡す)
さっき、その函 つぶしたでしょう。この函、使ってほしいの。
ひろみ ありがとう。……でもね。
正 木 どうしたの？
ひろみ ありがとう。……でもね。
正 木 どうしたの？
ひろみ こんど お墓参りした時、このお骨、全部お墓に入れようと思うの。
四 人 ……………。
ひろみ こんな函に入れて持ち歩いていたら、お父ちゃん・お母ちゃん、安らかに眠れないでしょう。(と微笑む)
佐 竹 では それまでの間、この函を。
ひろみ うん、では そうさせてもらう。

ひろみ 紙包みを開ける。
景子 お盆に 湯呑みをのせて 入ってくる。

景 子 麦茶ですが ……………
四 人 ありがとう。

四人 お茶を飲む。
玄関のチャイムの音が聞える。

景 子 はい。

景子、立ち去る。
しばらくして 景子に案内されて 平島たち三人が入ってくる。

平 島 どうや？ 心配でな。
勝 盛 うん、ごめんね。
正 木 山根さん、明日から 私たちと一緒に調べてくれるって。
平 島 ほんとか？ それは よかった。
阪 井 歌集 出きたぞ。お前らの分 先に持ってきたった。

阪井 鞆の中から 歌集をとり出し みんなにくばる。

勝盛たち ありがとう。(と、頁をくって眺める)
堀 (湯呑みを見て) お茶か。ジュースは出えへんのんか？
景 子 ジュースですか？
小 林 この子ら 水でええのよ。
堀 水？ こら！
平 島 おいおい。やめとけよ。
正 木 ねえ、今 みんなで 何か歌わない？
佐竹／勝盛 賛成！

阪井 歌か。おれ 音痴やからなあ。
勝盛 えやんか、試験とちがうし。一緒に歌おう。
阪井 よし、わかった。
勝盛 何にする？
正木 これどう。六頁。
勝盛 うん。
堀 よし、ではおれが指揮したる。
小林 へえー、あんたが？
勝盛 ええやんか、さしあたり。

堀 舞台の全面に出てきて指揮をとるまね事をする。

堀 いくぞ！ せーの、はい！

一同、歌い出す。

歌は「原爆許すまじ」

途中より スピーカーからの旋律に変わっていく。

—— 溶 暗 ——

スクリーンに スライドが写し出される。

スライド1枚目「現在の広島平和公園」

次いで「旅行中のひろみたちのスナップ」何枚か。

スライドの最後は「千羽鶴」

音楽の高まりと共に

幕閉じる

- 1980. 11 -

上演記録

1980. 11. 23

第64回大阪府中学生演劇祭上演（於 帝塚山学院講堂）

佳良賞受賞

.....

- 「はくる」 第52号（昭和58年度） 発行／佐伯 勝 -

大阪築城四〇〇年まつり協賛作品「三の丸跡物語」 出口 敏雄（一幕三場）

効果／追手門学院校歌

あとがき

数年前、南校舎の改築に当たって行われた文化財発掘調査の際に人骨が出土したことは知っていたが、それが豊臣秀頼のものとの説が出されていることを知ったのは昨年1月2日の毎日新聞紙上の記事からであった。その後、木崎国嘉博士の「秀頼の首」（共同出版社刊）を読み、その説の論拠を知ることができた。本当に秀頼のものか？謎は今後も残ると思われるが、時あたかも大阪築城400年の年、何とかとの思いで書き上げたのがこの作品である。

私は、常に部員の性格等を考えながら脚本を書くことが多いが、今回は脚本が出てからキャストを考えるとということになった。しかし、生徒達はすばらしい可能性を秘めていた。大阪府中学生演劇祭では見事な舞台を作り上げてくれた。ただ、脚本としてはドラマ性に乏しいこと他、種々難点があることは劇作研究会でも指摘された。機会があれば全面的に書き改めてみたいと思っている。

木崎博士には了解をいただく意味で学校祭前に第一稿をお送りしてところ、早速お返事に併せて、「秀頼の首」後日談ともいべき著書「大坂城余燼」（ヘルス研究所刊）をいただいた。それによると明石掃部助は大坂落城後四国土佐に落ちのびたことが確かめられている。

秀頼（？）の頭蓋骨は現在京都嵯峨の清涼寺釈迦堂脇に「豊臣秀頼公首塚」として埋葬されている。昨年末、半日をさいて尋ね、その前に線香を手向けた。厳寒のこの冬にめずらしい小春日和ともいべき日であった。

(1984. 1. 18)

.....

- 『群れの人びと』出口 敏雄先生 追悼文集 -

「群れの人びと」 作 出口 敏雄 (一幕)

| | |
|------|--|
| 時 | 1994年 秋のある日。 |
| 所 | 大阪天王寺公園および動物園近くの路上。 |
| 舞 台 | 上手に、ベンチ。その側にカラオケ装置が置かれている。 下手に、露店（たこ焼き）の屋台。看板、貼り紙などが見られる。 |
| 登場人物 | 片桐 十三二 真美（十三二の孫） 貴浩（ 〃 ） 加藤 忠治（十三二の友人） 林 昭平（路上の仲間） 山田 加代（路上の仲間） 石本 君江（ 〃 ） 細川 昭子（ 〃 ） 津島 孝子（ 〃 ） 阿部 一平（屋台の青年） |

〔上演にあたって〕

1945年に太平洋戦争が終わって49年、戦後生まれの人達が戦争体験者を大きく上廻るようになりました。激動の戦中・戦後を生き抜いてきた人達の多くは、今社会の第一線を退き、それぞれの余生を過ごしています。

天王寺から新世界へ、天王寺公園に接する道路上にそうした人達が集まってカラオケをバックに歌ったり踊ったりしています。片桐十三二、通称トミさんもその一人です。

第44回「大阪府高等学校演劇研究大会」プログラム（大阪府高等学校演劇連盟／1994. 10）

.....

「大阪ラプソディー」の歌が聞こえ始める。

— 幕 開 く —

カセット装置から流れる「大阪ラプソディー」の歌に合わせて、君江、昭子、孝子たち 路上の仲間たちが踊っている。

踊りが終り、次いで加代が、カラオケの曲に合わせて「岸壁の母」を歌う。

歌い終えた加代。それに、君江、昭子、孝子、昭平、ベンチ、あるいは屋台の腰掛けを持ち出すなどして、腰をおろす。

一平、下手より現れる。

一 平 お早よう。

昭 子 一平ちゃん、お早よう。また、腰掛借りてるよ。

一 平 あいよ。

一平、言いながら、持って来た荷を開くなど、屋台の店を開ける準備を始める。

孝 子 一平ちゃんは、働きもんやね。

昭 平 腰掛け、新しくなったんやな。

一 平 前のが古くなって、ガタガタやったんでね。

君 江 (吊るしたビラを見て) タコ焼き、八個百円になったんかい？

一 平 そう、競争が激しくってね。

孝 子 がんばってかせがな、嫁も来てくれへんで。

君 江 そうそう。この頃の女の子は、私らの若い頃みたいに、しおらしいからなあ。

昭 平 誰が、しおらしいて？

君 江 なんか、文句あるんか？

加 代 そう言うたら、こないだ、そこの近鉄で、一平ちゃんが髪の毛の長い女の子と、腕組んで歩いてたん、見たで。

昭 子 そやそや。モロゾフのプリンなんか買うて。

加 代 どこで食べたんや？

一 平 小母ちゃんこそ、いらんこと言うてたら、トミさんに嫌われるで。

君 江 あんたこそ、逃げられんようにしいや。昭平さんみたいに。

昭 平 一人もええで、結婚なんてするもんと違う。

一 平 小母ちゃんには、かなわんわ。……あっ！ しもた。アキさん、またしばらく頼むわ。

昭 子 あいよ。また買い忘れか？行っといで。

一 平 じゃあ。

一平、下手に去る。昭平たち、それぞれにくつろぐ。

昭 子 カヨさん、さっきは、えらい珍しい歌を歌てたね。「岸壁の母」。

加 代 何や、今日は、歌いたかったんや。

アキさんには、わからんやろなあ。「岸壁の母」の気持ち。

- 昭子 アホぬかせ。私かて人の親や。子を思う母親の気持ちぐらいわかるわ。
- 君江 アキさんとこは、子供が親に気をもんでるんと違うか。
- 孝子 いつ、何をしでかすかわからん言うてか？
- 昭子 私はな、この弱い腕で、あの息子を育ててきたんや。
ちーとは心配でもしてもらわな、割あわへん。
- 昭平 アキさんのそのたくましい腕やったら、もう二人、三人、バカ息子育てられたんと違うか？
- 昭子 だーれが、バカ息子や。私のところのせがれは、あんたみたいに、ほんくらには育ってないで。まあ、トミさんほど、インテリ言うんか、そないなもんにも育ってないけどな。
- 君江 トミさんと、あんたとこのバカ息子と、比べる方が間違てる。
加代 (上手奥を眺めながら) そやけど、トミさん、今日はえらい遅いなあ。
- 昭子 おや、また、「ト、ミ、サ、ン」。
- 君江 今日は、将棋クラブやで。
- 加代 こんなええ天気の日、行けへん。
- 昭平 さすが、カヨさん。トミさんのこと、よう知ってる。
- 昭子 なんせ、ほれてるもんなあ。よっしゃ、色恋のことは私に任せとき。あんじょうしたる。
- 君江 あまり任せられへんで。中には失敗したんもあるよってな。私のときみたいに。
- 孝子 なんや。キミさんとこまとめたんも、アキさんか。
- 昭平 キミさんは、昔、そこの新世界で踊ってたんやろ。
- 君江 そや。ことわとくが、踊り言うても、ストリップと違うで。
- 昭平 わかってるわ。キミさんやったら、ストリップは無理やろ。
- 君江 何？ 私のはだか、見たことあるんか？
- 昭平 見んでもわかる。
- 君江 勝手に想像せんといて。まあええ、踊りだけやないで。芝居も。一座の花形や。
(坐りこんで、芝居のせりふ)
「知らざあ言って聞かせやしょう。」
- 加代 (大向からの声の調子で) よお、キミエさん！
- 君江 「浜の真砂と五右衛門が、歌に残こせし盗人の種は盡きねえ七里ヶ浜、その白浪の夜働き、以前を言やあ江の島で年季勤めの兒ヶ淵、……」。
- 昭平 白浪五人男、弁天小僧やな。
さすが、昔とった杵柄、大したもんや。
- 君子 せりふ、よう覚えてるね。
- 君江 昨日、一昨日のことは、すぐ忘れるようになったけど、昔のせりふはちゃんと覚えてる。お客さんがこの襟に、千円、二千円とおひねりを、よう入れてくれたもんや。
ライスカレーが百円、親子丼も百円で食べられた時代やで。

- 昭平 キミさん、華^{はな}やかなりし、栄光の時代。
- 君江 そうや。(と、得意顔)
- 昭子 死んだおっさんが、せんど見に来てくれたんや。ひいきにしてくれてな。
- 君江 私のとこへ、何度も「キミさんと一緒にになりたい。何とかならんか」て、言うて来てな。
- 君江 アキさんのすすめもあつたし、みてくれもまあまあとて、一緒になつたんが、(セリフ調で)「君江さん、一生の不覚」。
- えら一い極^{ごく}道^{どう}者^{もん}でな。酒は一升酒。飲んで荒れて、私を殴る、蹴る、青^{あざ}痣^{あざ}絶え間なしさ。
- 加代 キミさんを殴るなんて、大した男や。
- 孝子 別れりゃよかたんよ、そんな亭主。辛抱なんかせんと。
- 君江 うん。この節は流^{せつ}行^{はやり}やけん、……
- 昭平 カヨさんには、ええ人おらへんかったんか？
- 加代 おつたで。ええ男やった。
- 昭平 捨てられたんか？
- 加代 こんなええ女、誰が離すかいな。
- 昭平 ほな、何で？
- 加代 聞くも涙、語るも涙の物語。
- 幼なじみでな。今やったら、アイドル、アイドルちゅんか、東山クンみたいな顔立ちやった。
- 昭平 へえー、東山クン？
- 加代 たつた1ヶ月やったけど、幸せな結婚生活やった。
- 孝子 1ヶ月？
- 加代 忘れもせえへん。昭和20年3月13日の大空襲。
- 昭子 (思い出すように)ザー、ザーと、音立てて、次から次へと焼夷弾。
- 孝子 怖かった。防空壕の中で、震えてた。
- 君江 そこら中が火の海。この大阪の街が、ほとんど焼け野原。
- 昭平 あの晩だけで、7万発落とした言う話や。
- 加代 家が焼けてしもてな、その時に、うちの人も、……
- 昭平 そやったんか。
- 昭子 たくさんの方が死んだ。あっちにも、こっちにも、黒焦げの屍体。
- 加代 焼け残った材木を集めてきて、うちの人の屍体、みんなで焼いたんよ。手や足が、時々、動いたように見えた。私も、その火の中へ飛びこもうと思つた。……
- 今年は、五十回忌やった。
- 昭平 そうなるなあ。
- 加代 (気をとり直すように) そやけど、長生きはするもんや。また、ええ男に出会えた。
- 孝子 また、トミさんかいな。
- 加代 さあー、もう、そんな話やめよ。

昭平さん、一発歌い。
君 江 そや、歌い。昭平さんの十八番を。
昭 平 よっしゃ。行くで。

昭平、カセットを装置にセットし、スイッチを入れる。曲は「スーダラ節」。
昭平、曲に合わせて、歌い踊る。
加代たち、手拍子で合わせる。
十三二と忠治、上手より現れる。

加 代 (十三二たちを目にして) あっ！ トミさん。トミさん。

加代、昭平を押しつけるようにして、十三二に近づく。
昭平、拍子抜けの程。
孝子、装置のスイッチを切る。

十三二と忠治 お早うさん。

加 代 どうしたん？ 今日。えらい遅かったやん。

昭 子 トミさん。カヨさんが、首を長うしてお待ちかね。

加 代 もう、ほんまに、そんなんと違うて。
そやけど、どうしたん？ トミさん。

忠 治 四天王寺さんへ、お参りして来たんや。

加 代 チュウさんに聞いてない。

忠 治 へえー、こら、えらい言われよう。

(十三二に) カヨさんは、トミさんの声が聞きたいそうや。

孝 子 なんで、四天王寺さんへ？

十三二 昭和23年の今日は、忠治さんと私がシベリアから引き揚げてきた日。
引揚船高砂丸で、舞鶴港。この日本の土を、何年ぶりかで踏みしめること
ができた日。

昭 平 舞鶴のあの棧橋、今年復元されたそうやな。

昭 子 チョウさん、いつか言ってたね。トミさんとは、戦争中、一緒に戦うた仲
やて。

忠 治 トミさんは兵長。わしは、その部下。戦争中も、それから、シベリアの収
容所でも、ずっと一緒やった。

昭 平 カヨさん。さっきの「岸壁の母」、トミさんやチュウさんに聞かせたかっ
たな。

十三二 へえー、カヨさんが、「岸壁の母」を？

加 代 妙に、歌いとなったんよ。

昭 子 カヨさんの想い。テレパシーが通じてた、てとこか。

加 代 (しおらしく) いやあ、照れるわあ。

昭 平 ええ年して、よう言うわ。

加 代 あんた、失礼やな。私はまだ若いんやで。

昭 平 でも、大正生まれやろ。

昭 子 タカさんも、私も、昭和。

- ゝ 昭和 昭和 昭和の子供よ 僕たちは
姿もきりり 心もきりり
山 山 山なら 富士の山……
そやから、昭和の昭をとって「昭子」
- 昭 平 おれは「昭平」
忠 治 昔の名前は単純や。私は、忠義の忠をとって「忠治」。
孝 子 私は「孝子」。親孝行の、孝。トミさんは？
加 代 大正十年三月二日生まれで、「十三二」。
孝 子 何で、トミジなん？
君 江 タカさん。数字を漢字で書けるか？ 十と三と二で、トミジ、やろ。
昭 平 カヨさん、さすがよう知ってるなあ。誕生日まで。
加 代 好いた人の誕生日なんか、基本や。基本、
孝 子 この頃はこりすぎ。読めんような漢字並べて、レイナ、サヤカ、フミカ、
……
- 昭 子 名前だけやない。近頃の若い親の子育て、なってない。
うちの嫁かてそうや。私が、見るに見かねて言う、「お義母さんは、
黙ってて下さい。
昔と今では、子育ての仕方が違うんです」て、えらそうに。
うちの大事な息子を、あのデッカイお尻に敷きよってからに。
- 昭 平 アキさん、口やかましすぎるんと違うか？
昭 子 違う。そんなことあらへん。
加 代 苦労して育てても、大きになったら、親など見向きもせんそうやな。
孝 子 そうや。親孝行なんて言葉、どこへ行ってしもたんやろ。
昭 平 「爾臣民 父母ニ孝ニ 兄弟ニ友ニ 夫婦相和し……」
昭 子 教育勅語やな。
孝 子 うちの息子なんかも、とっくに嫁に取られてしもた。……物のない時代から、苦労して大きして来たんに。……嫁の実家には、しょっ中行ってるくせに、私の方は知らん顔。……あんな息子や嫁の世話にはなりとやない。……じじばばの世話までしてもらう、なんて思たら、ゾツとするよ。
- 昭 子 私や、逆に、最後は呆けて、いやって言うぐらい世話をかけさせてやりたいよ。あの口だけの嫁に。
- 孝 子 そんなこと。ほったらかされるだけや。
昭 子 そうなったら、化けて出てやるよ。「ウラメシヤ〜」言うて。
孝 子 アホなこと言いな。
加 代 みんな、何やかや言うても、身内おるやろ。私なんか、誰もおれへん。
ポックリと赴きたいよ。「あっちゃ向いてホイ。こっちゃ向いてホイ。あつ、シンデレラ」て。その点、トミさんは幸せ者。息子さん夫婦と一緒にやろ。
- 君 江 お孫さんもいるんやろ。
十三二 うん、二人。ありがたいことやと思てる。この私が、生きてるうちに、孫の顔を見られるなんてなあ。

昭子 孫は可愛いねえ。
孝子 うん、可愛い。
昭子 ペロペロと舐めてやりたいぐらい。……あの嫌な嫁から生まれて来たなんて、信じられへん。

十三二、突然、胸をおさえる。

加代 トミさん！ どないしたん？

十三二、胸をおさえるのを止める。

十三二 大丈夫、ちょっと胸がつまったような感じがしただけ。

加代 ほんまに？

十三二 うん、大丈夫。

加代 トミさん、気い付けや。トミさんには、長生きしてほしいよ。

加代、横に置いていた袋から、お茶を取り出し、十三二に渡す。

十三二 ありがとう。（と、お茶を一口二口と飲む）

加代 トミさん。トミさん、いつもお弁当持って来てるやろ。私、いつも感心して見てるんや。

お嫁さん、よう出きた人なんやね。

昭平 ほんとは、カヨさんが入れて来たんやろ？

加代 あんたは、黙っとり！

昭平 去年の秋、チュウさんが初めてトミさん連れて来た時、みんな、けったいな人や言うてたやんか。

君江 そやったなあ。何で、こんな人を連れて来たんやて思た。

孝子 とっつきの悪い、私らとそぐわん人。

昭子 私らとは無縁の人やと思た。

加代 私は こぎれいな、頭の良さそうな人やと思たよ。

君江 うそ言いな。

昭子 それから、毎日来ては、何ももの言わんと、じっと私らの踊り見てた。

君江 何や、不気味やったで。

忠治 久しぶりに天王寺駅で偶然出会って、なつかしゅうて、思わずここへ連れて来てしもたけど、まさか、毎日来るようになるとはなあ。

十三二 忠治さんに連れられて、ここへ来て、皆に会った時、びっくりしたんや。

加代 （昭平に向かって）あんたのそのかっこ、誰がてびっくりするわ。

昭平 何言うてんね。カヨさんの、年に似合わん、その派手な服こそ、びっくりや。

十三二 みんなの格子見たからと違う。何か、みんなが生き生きしてるように見えたんや。

君江 私らが？

孝子 生き生きと、て？

昭子 そらないわ。私らは、恵まれへん一人もんばっかりやで。

- 昭平 そうや。寄るとさわると、文句ばかり。その文句が、また、すごい。
十三二 それが羨ましかったんや。自分の言いたいこと、言い合えて。
歌てるカヨさん、踊ってるキミさん。みんなが、……。
- 君江 ほな、何で最初から、私たちの仲間に入れてけえへんかったん？
加代 トミさんはシャイやから。
昭平 シャイですか。
加代 アホか、あんたは。
昭子 いつやったかな？ 若いポリさんが来た時。あの時からや。トミさんのこと見直したん。
孝子 そうや。
(警官の口調で)「こんな所で、勝手に歌ったり、踊ったりしてはいけません。迷惑です。解散しなさい。」
- 昭子 トミさんの返答が良かったね。
「どちら様に迷惑をおかけしているんでしょうか？ このあたりには、住宅やマンションが、あまり見あたりませんが？」
- 昭平 向う側は公園、こっち側は動物園。ゾウや、キリンや、カバから、苦情が来たて言うんか？
- 昭子 「大阪城公園では、『城天コンサート』と称して、若者たちが賑やかにやってるそうですが、たしか、ご許可になったと聞いております。向うは良くて、こちらは駄目ですか？」
- 孝子 若いポリさん、ぐっとつまって、
「まあ、ゴミなど出さんように、注意してください。」
て言うて、すごすごと帰って行きよった。
- 君江 あんな清々したことなかった。
忠治 50年前と同じ。いつもはあまりものも言わんと黙ってますが、仲間が窮地に落ちそうになった時は、戦ってくれるんです。
- 十三二 (照れたように)もう言わんといて下さい。私自信もびっくりしたんですから。あんな感情、とうの昔に置いて来たと思てました。とうの昔に。
……
- さあ、話はこれぐらいで。……(忠治に向って)忠治さん。
- 忠治 うん。(と、何か言おうとする)
- 加代 ねえ、ねえ、トミさん。一ぺん、私とデュエットしてよ。ねえ、お願い！
十三二 デュエット。
- 加代 そう。ええでしょう。……それとも、私やったらあかん？
- 昭平 えらい積極的やなあ。さすが、トミさんとこの後釜ねらってるだけある。
- 加代 そんなんと違う。私はトミサンに、「ブルトニウムラブ」よ。
- 昭平 あぶなそうやなあ。それも言うなら、「プラスチックラブ」。
- 加代 そう、そのラブ。
- 十三二 弱ったなあ。歌のうまいカヨさんと、音痴の私とでは。……遠慮しときます。
- 昭平 じゃあ、わしが代りに。

加代 アカン。

昭子 ショウさん。あんた、この雰囲気はわからんのか？

昭平、すすごと引きさがる。

十三二 それに、今日は、……（と、忠治の方を見る）

忠治 トミさん。カヨさんと歌たり。わしらは、後でええ。

昭子 「わしらは」??

加代 ねえ、一生のお願い。

十三二 うわー、嬉し！ おおきに、おおきに。

昭子 デュエットやったら、「銀座の恋の物語」がええ。

~心の底まで しびれるような

昭平 ~吐息が切ない ささやきだから

昭子 あんたとデュエット、したくない。

加代 やっぱり、大阪の歌がええ。

孝子 そやったら、（と、考えて）「ふたりの大阪」。

加代 ええねえ。カセット、誰か持ってる？

孝子 あるよ。

十三二 歌詞もあるかい？

孝子 うん。

孝子、ケースの中を探し、カセットを取り出し、セットする。

孝子 カヨさん、ええよ。

孝子、装置のスイッチを入れる。

「ふたりの大阪」の曲が流れ始める。

仲間たち、拍手する。

昭平 （前奏の間に）それでは皆様。只今より、山田加代さんが、愛しい愛しいトミさんと、デュエットいたします。曲は、「ふたりの大阪」「ふたりの大阪」。

加代と十三二、十三二は歌詞を見ながら、歌い始める。

真美、下手に現れる。下校の途中と見え、制服姿、通学鞆を手にしている。

真美、十三二たちの歌う様子を、じっと見つめる。

十三二、ふと、下手の真美に気づき、ギクツとして、歌を中断する。

加代 （歌を中断し）トミさん、どうしたん？

加代、十三二の視線を追い、真美の存在に気づく。

加代 トミさん、あの子？

十三二 ……。

真美 お祖父ちゃん！ 将棋クラブと違たん？

十三二 ……。

真美 こんなところで、歌なんか歌て、恥ずかしくないの！ こんなけったいな小お

婆さんと。

十三二 (厳しく) 真美!

真美 …… (そっぽを向く)

昭子 真美ちゃん、言うんか? あんた、きつい子やなあ。

真美 ……。

忠治の目の合図で、昭子と加代を除く仲間たち、十三二と真美を気にしながら、上手に去る。

昭子 (忠治のうながしに対して) 私は、一平ちゃんに頼まれたからね。

昭子、屋台の後に退く。

十三二、少し苦しげに胸をおさえる。

加代 (気づいて、かけより) トミさん大丈夫?

上手奥から、仲間たちの踊りの曲、あるいは、カラオケに合わせての歌が聞こえる。十三二たちの会話の間、断続的に。曲は「川の流れるように」など。

十三二 (苦しみがおさまって) 真美。大きい声出して悪かったなあ。

せやけど、人を傷つけるようなことは言うもんやない。加代さんに謝り。

真美 …… (そっぽ向いたまま)

加代 私はええんよ。気にしてへんから。

下手から、貴浩の声。

貴浩 一平さーん。

貴浩、下手に現れる。真美と同じく、下校の途中、通学鞆を手にしている。

貴浩 さあー、今日もおいしいタコ焼き、焼きに来たで。

(真美に気づいて) うわー、お姉ちゃん!

真美 (貴浩を見て)「お姉ちゃん」で。貴浩、あんた何でここへ?

貴浩 お姉ちゃんこそ、何で?

真美 友達に言われてん。「天王寺公園の所で歌てる人の中に、あんたとこのお祖父ちゃんとうよう似た人がいるよ」で。

貴浩 女のしゃべりは最低やなあ。

真美 貴浩。あんたも、こんな所で何してんのんよ。

貴浩 僕? タコ焼き作りや。これが、なかなかむつかしい。くるっと廻すのはうまくなったけど、粉をとくととなるとなあ。……

真美 何言うてんの! あんたまで、お祖父ちゃんと一緒になって、だましてたんか?

貴浩 人聞き悪いなあ。誰もだましてなんかない。お姉ちゃん、一度でも聞いたことあるんか?

「お祖父ちゃん、どこへ行くの?」で。

真美 お弁当持って出て行ったら、将棋クラブやと思うやろ。

- 貴 浩 勝手にそう思いこんでるだけやろ。
- 真 美 お母さんかて、可愛そうや。毎日、パートに行く前に、お弁当作って、お祖父ちゃん送り出してるいうのに。
- 貴 浩 お弁当いうても、お母さん、晩ご飯の時の残り物^{もの}を詰めてるだけやで。固いタケノコや、イモも、そのまま。
- 十三二 いいんだよ、貴浩。
- 貴 浩 そうかて、お祖父ちゃん。……大体、お母さん、それに、(姉を見て)お姉ちゃんも、お祖父ちゃんに対して冷たい。いつも、顔合わさんようにしてる。……晩ご飯でも、お姉ちゃん、一緒に食べへんやんか？
- 真 美 あたり前や。お祖父ちゃんと一緒に食べても、楽しいことあらへん。
- 昭 子 あんた、ほんまにきつい子やなあ。
(ひとり言のように)トミさん、居場所がないのんわかるわ。
- 真 美 居場所がない？
- 昭 子 ここへ来るんは、私ら一人者^{もん}か、そやなかったら、家^{うち}の中に居場所がない者^{もん}や。
- 真 美 お祖父ちゃんが、そや言うの？
- 昭 子 そう。家の中に、会話もなければ、まとまりもない。ご飯食べるのんも、バラバラ。後は自分の部屋で好きなことしてるのんと違うか？
- 貴 浩 その通りや。アキさん、うちの家、見て来みたいやなあ。
- 真 美 あんたかて、自分の部屋でファミコンばかりしてるやんか。
- 貴 浩 ちょっと前まではな。けど、この頃、よう食事のあとで、お祖父ちゃんの部屋へ遊びに行くんや。知らなかったやろ。
- 真 美 将棋でも教えてもうてるんやろ。
- 貴 浩 それもある。けど、色んな話、聞くこともあるんや。お祖父ちゃん口べたで、話が全々前へ進まへん時もあるけど。
(祖父に向かって)お祖父ちゃん、こないだのシベリアの話、また聞かしてや。
- 十三二 ああ、また聞いてくれるか。話しきれんぐらいあるからなあ。
- 真 美 貴浩。何で急にお祖父ちゃんの肩持つんや。
- 貴 浩 お姉ちゃんこそ、何でそんなに嫌うんや。
- 真 美 お祖父ちゃんが一緒に住むようになってから、家の中、暗うなってしもた。あんなに明るかったお母さんも、何もものいわんようになってしもた。……お祖父ちゃんは、何考えてんのかわからへんし、……それに、こんな所で歌なんか歌てる。たまらんわ！
お祖父ちゃんは、老人ホームへ行ったらよかったんや！
- 貴 浩 老人ホームへ？ お姉ちゃん、ひどいやんか！
- 昭 子 長生きなんかするもんやないなあ。……
早う死んで行った、旦那がうらやましいわ。……葬式の日、泣きもせんと、目ガラガラさせて遺影にらんどった私見て、みんな「気の強い女や」言うて、陰口^{かげぐち}たたいとった。……けど、私は必死やった。これから、どうやって生きて行こか、思てな。なんせ、おなかの中には、赤ん坊がおったからなあ。

忠治、上手より表れ、十三二たちを心配そうに眺める。

昭子 女手ひとつで、子供をかかえて、戦後の昭和を生き抜いて来たんや。……
食べるために、色んなことやって来た……。

十三二 働いても、働いても、食べることさえおぼつかない。そんな時代やった。

昭子 子どものため、子どものため、思て、どんなことでも辛抱した……。そう
やって、学校上げて、やっと一人前になって結婚までしてくれた……。喜
んでたら、ポイツや。

「お母ちゃん、あんまり来んといてくれるか。うちの奴、お母ちゃんにガ
ミガミ言われたら、必ず泣くんや。あいつは、お母ちゃんみたいに強くないから」やて。

私、そんなにガミガミ、口うるさいか？ そんなつもりなかってんけど
なあ……。

(しばらくして、真美に向い) 真美さん、あんたが今言うたことは、こうい
うことや。

トミさんに、私と同じ思いをさせる、いうことやで。

真美 ……。

昭子 それでも、私らは今幸せや。そんな家族よりも、もっと情のある仲間がいる。
(加代に向って) なあ、カヨさん。

加代 私はなあ、戦争で夫亡くしてから、ずっと1人で生きてきたんよ。50年も
の間、ずっと1人やった。

貴浩 50年。考えただけで、気が遠くなりそうや。

加代 嬉しいことがあっても、1人やと、何か淋しいてな。私に今さら家族は望
まれへん。ただ、友達が欲しいんや。嬉しい時に、一緒に喜んでくれる友
達が。淋しい時に、一緒に泣いてくれる友達が。せやから、私はここへ来
るんよ……。トミさんも、そうと違う？

十三二 そうやなあ……。シベリアから帰って、しばらくして小さな町工場始めた。
お祖母ちゃんと一生懸命に働いた……。そやけど、ニクソンショック。オ
イルショック。次々と何やかやとあってなあ。……苦しい、苦しい時やっ
た……。そんな中で、私は、自分の時間を持つ余裕も、周りを見回す余裕
ものうなっていた。去年、お祖母ちゃんが死んで、工場もお父さんに譲った
とき、ふと、そのことに気付いたんや……。自分が空っぽになってしもて
たことに。

貴浩 空っぽ？

昭平、君江、孝子、上手より、様子を見に現れる。

十三二 頭も心もや。自分という人間がどう人間やったか。それさえもわから
んようになってしもた……。

(真美に向って) 真美やお母さんが、私のことを「ようわからん」て言うの
もあたり前や。

- 忠 治 何言うてるんや、トミさん。わしは、天王寺で久しぶりにトミさんに会った時、嬉しかったんやで。このお人は、昔と全々変らん、と思った。確かに歳はとって、髪は白なってたけど、トミさんのその目は、わしが助けてもろた時の目。そのままや。
- 真 美 お祖父ちゃんが助けた？
- 忠 治 私は、シベリアの収容所で、民主裁判にかけられて、もう少しで殺される所でした。
- 貴 浩 民主裁判？
- 忠 治 我々日本軍の中に、ソ連軍にゴマをする連中がいてね。民主活動家、アクチブと言っていました。その連中が、勝手に始めた裁判です。つるし上げです。
- 昭 子 なんで、忠治さんが？
- 忠 治 倉庫から、食糧がなくなったことがありますね。その日、炊事当番だった私が盗んだということになったんです。
- 貴 浩 盗んでないのに？
- 忠 治 そう。ふだんから、私を気に入らん奴、と思ってたんでしょ。
- 十三二 後でわかったけど、本当は、彼等が盗んでいたんだよ。
- 貴 浩 そんな無茶な！
- 忠 治 全員集められた所で、彼等が罪状をしゃべり、「有罪か！ 無罪か！」と、みんなに問いかけます。「有罪！」と言う声が多ければ、死刑です。
- 貴 浩 死刑！
- 忠 治 建物の外広場に立てた柱に、一晩中、しばられます。冬は、零下50度、60度。大てい、朝までに凍え死にます。
- 真 美 ……（顔をそむける）
- 貴 浩 無茶苦茶や！
- 十三二 戦争というのはね。人間を狂わせてしまうんだ。現在でも、そう。ルワンダやボスニア。テレビでやってるだろう。
- 貴 浩 それで、忠治さん。どうして助かったん？
- 忠 治 君たちのお祖父ちゃんです。仕返しを恐れて、誰も、何も発言してくれないのに、君たちのお祖父ちゃんが、命をかけて証言してくれたんです……。アクチブの連中も、反論できず、私を放免」するより仕方なかったんです……。トミさんがおらなかつたら、わしは……。
- 真 美 お祖父ちゃんが、……。
- 貴 浩 お祖父ちゃんは、立派な人やったんや。な、お姉ちゃん。
- 真 美 ……。
- 十三二 今の暮らしの中で思い出すのは、何故か50年前に亡くなった、シベリアの仲間のこと。
亀井上等兵は、故郷に、年老いたお母さんを一人残していました……。
中村二等兵は、召集された時、まだ1歳だった娘さんの写真。色あせた、ボロボロになった写真を、よく内ポケットから取り出して眺め、涙を流し

ていました……。彼らの分まで生きなくてとはと、日本に帰って来たのです。
(真美と貴浩に向かって) 今日、忠治さんと、ここでは是非歌おうて決めてた歌があるんだ。

照子 「是非歌おう」て？

忠治 うん。「異国の丘」

十三二 (改まった口調で) 皆さん、さきほど申しましたように、今日は、私たち、片桐十三二と、加藤忠治が、シベリアから、この故国日本に、無事帰還してきた日であります……。

昭和20年、満州の地で終戦を迎えました私たちは、ソ連軍により、シベリアに送られ、ラーゲリー、収容所に入れられました……。コムソモリスト第13収容所。そこでの、3年余りの生活は、想像を絶する酷しいものでした……。酷しい寒さ。労働。そして、乏しい食糧……。

貴浩 (姉に向かって) お祖父ちゃん、どんなもん食べてたか、知ってるか？
一食、たった一個の黒パンと、お椀一杯のスープ。

真美 ……。

貴浩 虫を食べたこともある、て聞いた。

真美 虫を？

貴浩 樹の皮を剥いで、その下にいる虫を捕まえて、焚火で焼いて食べたそうや。
昭子 ヘビやネズミも食べた、て聞いたよ。

十三二 もうええです。そんなこと……。 (改めて) 彼の地で亡くなった同胞は、約7万人と言われていています。私たちの隊も、私を入れて十人。揃うて日本へ帰ろう。それまでは、何としても生き抜こう、生き抜くんだと、励まし合ってきました……。しかし、無事この日本に帰ることができたのは、わずか、私と、忠治さんの2人でした……。それ以外は、民主裁判、極度の疲労、それに栄養失調。次々と死んで行きました……。 (絶句)

(しばらくして) 私たち、彼等が亡くなるごとに、シベリアの固い土、凍りついた固い土を掘り、亡骸^{なきがら}を埋め、ささやかな木ぎれの墓標を立てました……。

その時、その度に、心から歌ったのが「異国の丘」です……。 (再び、絶句)

尚、十三二の話の間に、上手、下手から、路上の仲間、見物人などが現れ、人数が増える。
一平も、戻っている。

十三二 (気をとり直し) その戦友たちの冥福を祈りまして、私たち、只今から「異国の丘」を歌います。

忠治、装置にカセットを入れる。

十三二 忠治さん、ええかい？

忠治 ええよ。

忠治、装置のスイッチを押す。
「異国の丘」の曲が流れ始める。

十三二と忠治、マイクを手に、歌い始める。

仲間たち、誰からともなく、歌に合わせて手を叩き始める。

真美と貴浩、歌っている祖父と忠治の姿を、くい入るように見つめる。

真美、加代に近寄り、あやまるように頭を下げる。

十三二、突然、歌うのを止め、苦しそうに胸を押さえて、その場にうづくまる。

忠 治 トミさん！

忠治、十三二を抱きかかえる。

加 代 トミさん！ どしたん！

仲間たち、手拍子を止め、口々に言葉をかけながら、十三二を囲み、心配げに覗き込む。

真美と貴浩 お祖父ちゃん！

真美と貴浩、祖父のそばに駆け寄る。

仲間の一人が、カセットを止める。

真 美 救急車！ 誰か、救急車呼んで！

一 平 よっしゃ！

昭 子 一平ちゃん、119番やで！

一 平 わかってる！

一平、下手に走り去る。

真美と貴浩 (口々に) お祖父ちゃん！ お祖父ちゃん！

十三二、囲まれて見えないが、息を引きとった様子。

仲間たち (それぞれに) トミさーん！

囲みの中から、真美と貴浩の嗚咽おえつの音が聞こえる。

仲間たち、それぞれにうなだれる者。合掌する者。

しばらく、その状態が続く。

忠治、十三二を囲む輪から去り、装置のスイッチを入れ、流れ出る「異国の丘」の歌に合せて、歌い始める。

加代たち仲間も、連られるように、次々と歌い始める。

一平も戻って来て、歌に加わる。

忠治、歌うのを止め、上手に少し離れて立つ。

忠 治 (虚空こくうに向かって叫ぶ) トミさーん！……

片桐兵長どのー！ (と絶叫する)

忠治、叫び終えた後、不動の姿勢をとり、右手をサッとあげて、挙手の礼をする。

曲、高まり、歌も熱を帯びる。

涙ぐむ者。あふれる涙を拭おうともしない者。など、それぞれに。

忠治は、挙手の礼の姿勢のまま、微動だにせず、虚空を凝視している。

————幕閉じる————



出口敏雄 略歴

昭和2年 大阪市生まれ
昭和20年 大阪府立豊中学校卒業 広島市立工業専門学校入学
昭和21年 大阪府立機械工業専門学校(現大阪府立大学工学部)に転学
昭和23年 同 校卒業
学校法人追手門学院に奉職(中学部勤務 理科・技術科)
昭和42年 新設の茨木学舎に転属(昭和51年度まで)
昭和57年 追手門学院大手前中高等学校教頭就任
昭和60年 同 校 校長就任
平成2年 校長辞任、退職
昭和63年～平成元年度
大阪府私立中高等学校理科教育研究会会長
大阪学校劇作研究同人会同人
社団法人日本児童演劇協会会員

『群れの人びと』より

ハラタマとグリフィスの理化学教育

—明治維新时期における大阪と福井の理化学教育を比較して見えて来るもの—

学院志研究室 調査員 横井 貞弘

はじめに

先に本学院の発祥の地である大阪・上町台地に因む歴史遺産と文化的伝統について、追手門学院の「上町学プロジェクト」の活動の一環として、産経新聞夕刊とサンケイビジネスアイ誌（2009. 3から2010. 5連載）に、多数の学院関係者の執筆者の一人として「科学の足跡—天文・化学……華麗な系譜」と題する記事の中で、日本で最初の近代的な理化学教育機関の指導者（教頭）として招かれた「ハラタマ」を紹介しました。

この度、NPO法人ふくい科学学園の「グリフィス記念館こども科学実験教室・2017. 10. 14～15. 11. 18・福井市開催」の企画に協力した関係で、明治初期におけるハラタマを含む日本の理化学教育を調べることが出来たので報告したい。

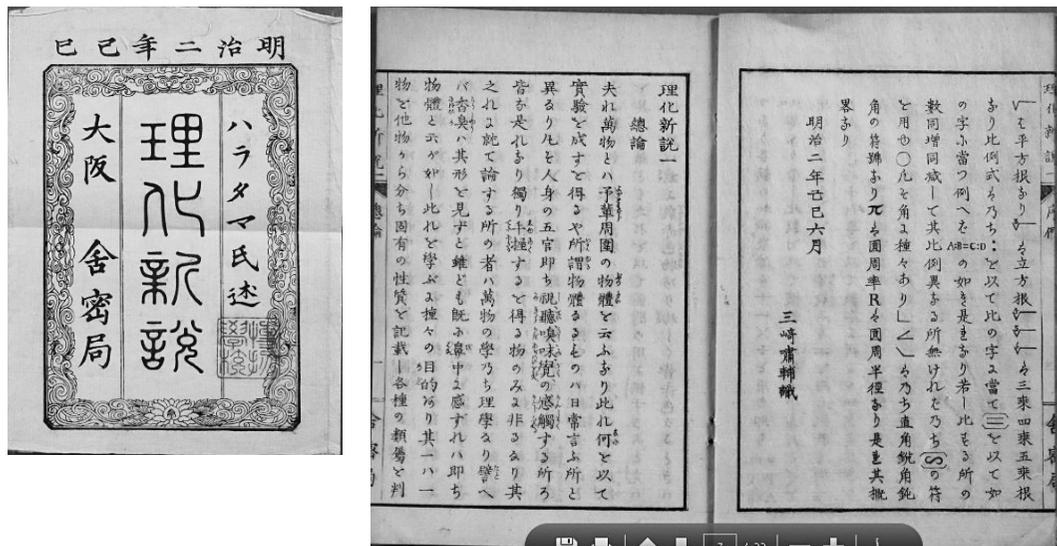
アメリカ人のグリフィスが福井に来て、化学や物理を教えたのは1871年（明治4年）のことである。この頃、いわゆる明治維新の前後には日本の各地で様々な出来事があり、国全体が揺れていた。科学技術の分野では欧米のレベルに追いつくために、いわゆる「お雇い外国人」と呼ばれる人材が活躍する。その事例のひとつが福井の地より2年前に大阪の地に開校した、舎密局の教頭として赴任したオランダ人のハラタマである。本稿ではこの二人の足跡を比較することで、明治維新前後の理化学教育を明らかにする。

1. 大阪での理化学教育

ハラタマは大阪に来る前、1864年（元治元年）8月に長崎に設置された分析究理所に招かれた。この機関は現在の長崎大学薬学部の前身になる。この時期、福井藩医・三崎瀨輔が同所でハラタマの物理化学の講義を受けている。その後幕府は、1867年（慶応3年）ハラタマを江戸に呼んで理化学教育を計画したが、幕府が崩壊したので実現しなかった。江戸の混乱を避け、大阪の地で同じような理化学教育を行おうとしたのが舎密局であり、それは1869年（明治2年）5月である。

当時の大阪には江戸に匹敵する高等教育機関が計画されていた。また元々、大阪の地は天文学者麻田剛立や間重富、電気学始祖 橋本宗吉、医師 緒方洪庵らの蘭学科学の足跡があったことも

影響している。明治新政府の強力なバックでスタートした舎密局であるが、開講時には生徒（4～5名）が集まらず、その後万人に門戸を開く様になった。ハラタマの舎密局での講義録は、先の三崎瀟輔によって「理化新説」として残されているが、当時としてはレベルが高く、基礎学力が不足していた生徒が、どの程度理解していたのかは不明とされる。



「理化新説」の表紙および三崎瀟輔の名前が確認できる箇所

三崎は開校時の様々な準備を手伝い、ハラタマの講義の通訳もするなど、重要な役目を担っていた記録が残されている。三崎がこのような役目を果たすことができたのは、やはり長崎でハラタマの講義を受けていたことによると考えられる。三崎がハラタマやボードウィン（大坂医学校教頭）と一緒に撮影した写真が残されている。



前列、右端三崎瀟輔、2人目ハラタマ、4人目ボードウィン

写真提供：大阪大学名誉教授 芝 哲夫氏
 舎密局は、組織改変や学制公布にともない明治5（1872）年8月には廃止された。教頭ハラタマも、明治3（1870）年12月には任期満了でオランダに帰国した。以上の様に開設当初には初期の目的が上げられず、大阪化学所（理学所）がその役目を引き継ぐことになる。

2. 福井での理化学教育

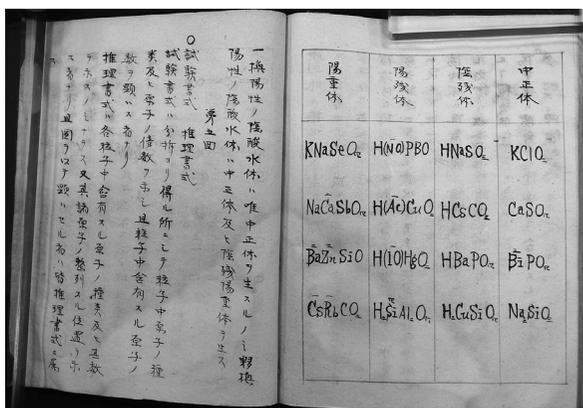
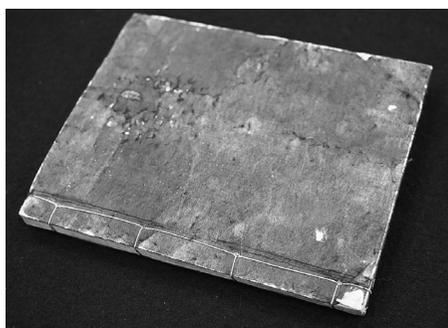
大阪での事業は明治政府による国家事業であったが、福井での事業は藩主松平春嶽の方針による。福井藩が最初の海外留学生として送った日下部太郎が、アメリカで学んだときラトガース大学でのグリフィスとの出会いがグリフィスの福井招聘のきっかけになった。これについては参考文献に詳しいので詳細を省くことにする。当時の福井は江戸や大阪の地と違って辺境の地であったが、藩主松平春嶽以下重臣の西洋の学問への関心は高く、それらを学ぶ優秀な人材は数多く抱えていた。その事例は長崎でハラタマに学んだ三崎瀟輔であり、米国ラトガース大学に学んだ日下部太郎であった。

日下部との出会いをきっかけとして、福井に理化学の先生として招かれたグリフィスは破格のもてなしを受けた。グリフィスの宿舎としての洋風建築の住居、講義のためのアメリカ式化学実験室などが建てられた。その他、藩主からなんでもこまいったことがあれば言ってくれとまで言われた、それに答えるようにグリフィスもよく努力した。正規の化学・物理の講義以外、夜にはボランティアで福井の町の人を含む色んな人々にフランス語、ドイツ語、聖書、世界的な知識なども教えた。自分の住まいに教え子達も寄宿させたりして、福井の人々ともコミュニケーションを計り、人望と尊敬を得るところとなった。

この時期、グリフィスの日記に「Misaki」の記録が見られ、その人物が生徒達と一緒にドイツ語およびドイツ化学書を読んでいることである。グリフィスの日記よりその記録を探ってみる。「12月9日ドイツ化学を読んだ。1月3日ドイツ語を読んだ。1月10日助手達と江戸に行く相談」、などが確認できる。グリフィスは専用の化学所ができるまで藩校の明新館で教えていた。

従来より多くの文献では、「Misaki」なる人物は三崎瀟輔とされているが、最近沖久也氏（福井大学名誉教授）や保科英人氏（福井大学准教授）の論文で、別人の三崎玉枝であることが指摘されている。したがってグリフィスと三崎瀟輔との直接の交流が、福井に於いてはなかったとしなければならない。しかし三崎瀟輔の経歴を考えると福井の理化教育に何らかの影響があったと思われる。彼は舎密局でのハラタマの助手の仕事の後、大学南校（後の東京大学）で理化学を教えていたわけであるから、福井のみならず日本に貢献したと言えるのではと思われる。

舎密局での教育の結果と違い、グリフィスの福井での教育の効果が上がっていたことは、講義の記録として「化学筆記」が残されていることで裏付けられる。それは「理化新説」のような教える側の記録ではなく、講義を受けた生徒が記録したものとして残されていることで裏付けられる。



「化学筆記」の表紙と化学式のあるページ

3. 大阪と福井の理化学教育の比較

2箇所の理化学教育の特長を明確にするため、それぞれの要点をまとめて比較してみる。

ハラタマとグリフィスの理化学教育

| 人物(指導者) | 助手 | 科目 | 場所 | 建物 | Text | 生徒 | 対象 | 滞在期間 | 反応または評価 |
|---------|------------------|--------------------|----|-------------------|----------------------|---------------|----------------------|----------------------|-------------------------|
| ハラタマ・教頭 | 三崎瀧輔 (教頭補助) | 物理・化学 | 大阪 | 舎密局、2階 建・500坪 | 理化新説 (三崎瀧 輔講述) | 4~5名 (開校時) | 武士階級・子弟一後、規則ナシニ入塾ヲ許ス | 1869. 6~1870. 12(大阪) | ハラタマは契約期間を終えると帰国 |
| グリフィス | 三崎玉枝 (ドイツ語など) | 化学・物理以外の内容もボランティアで | 福井 | 明新館→理科実験所(1クラス相当) | 化学筆記(受講生徒の記録ノート) | 数十人 | 希望者・ボランティアで理化以外も | 1871. 3~1872. 1(福井) | 東京行き中止の請願書、大学南校、福井再訪大歓迎 |

大阪での教育は国家レベルの企画であったが、初期の運用に於いて十分な成果をあげられなかった。その原因として様々な要因が指摘されている。例えば、どのような学校造りをするかについて、関係者の間に共通理解がなかったとか、受け皿組織としての大阪府の消極的姿勢などが挙げられる。

この状況を福井での立場から眺めてみると第一に指摘できることは、教育者としてのグリフィスの人間性が素晴らしかったことに尽きるのではと判断される。その足跡はさまざまな文献に残されている。二人の日本に来るきっかけに置いても明確な違いがあった。すなわちハラタマにおいては幕府や明治政府レベルの招聘であったが、グリフィスについては福井からの留学生・日下部太郎の人間性に直接ふれたことがきっかけになった。その事に加えて、日本のひとつの藩であった福井藩の藩主 松平春嶽の外国への関心や、理化学教育への意欲的な取り組みと理解があったことによる。いずれにしても当時最新の理化教育が大阪におくれること僅か2年後に、福井の地で行われていたことは特筆に値することである。

4. 文中の人物に関する補足資料

- ①K. W. ハラタマ (1831. 4～1888. 1) オランダの化学者、長崎・医学伝習所・教頭ボードウインの進言により新設の分析窮理所に招聘された。その後、江戸に移ったが幕府崩壊で大阪の舎密局・教頭として招かれた。1869年6月より日本で初めての実験を含む本格的な化学教育をした。アドレナリンの結晶化などで著名な高峰譲吉も舎密局で後任のリッテルに学ぶ。1870. 12オランダに帰国。
- ②W. E. グリフィス (1843. 9～1928. 2) 米国・ラトガース大学でグラマースクールの教師をしていたとき、福井からの留学生日下部太郎に出会い、彼の勤勉さと優秀さに心を打たれる。そのことが日本に来るきっかけになる。大学の卒業後は牧師を兼務していたが、福井藩からの要請を受け1871. 3 理化教師として来日する。グリフィスは、当時最新の化学書と演示実験を用いた情熱的な教育をおこない、僅か11ヶ月の授業であったが生徒達の信頼と尊敬を勝ち得た。その後、幕府・福井藩崩壊にともない大学南校（後の東京大学）に移り1874年まで教えた。帰国後は日本での経験を生かして終生文筆・講演活動をおこなう。代表作は「The Mikado's Empire『皇国』」。1927年夫妻で日本に招かれ大歓迎を受ける。
- ③日下部太郎 (1845. 7～1870. 5) 福井藩士。10才にして学才に秀でて、福井藩校明道館（※後に明新館と改称）に学ぶ、後、長崎で何礼之の英学塾で英語を学ぶ。この時期長崎で三崎瀟輔とも懇意に交流をしていたとの記録がある。22才の時、藩の支援で米国に留学、グリフィスに英語を学んでラトガース大学に入学する。優秀な成績を残すも、卒業を目前にして夭折する。彼の死を悼んだ大学関係者は大学の優秀卒業生に贈られる金の鍵与えた。その鍵はグリフィスによって太郎の父に渡された。
- ④三崎 瀟輔 (1847. 5～1873. 5) 福井藩医の子息。1865年医学修行のため長崎に留学、ボードウインに医学を学ぶ。同時期、何礼之の英学塾でも英語を学ぶ。同所で日下部太郎と交流。1866年長崎の分析究理所にてハラタマに化学を学ぶ。1869年6月大阪に舎密局開設に伴い、同所助教となり教頭ハラタマを助ける。舎密局の組織改革に伴い、1871年江戸（東京）にて南校（後の東京大学）で化学を教える。福井でのグリフィスとの交流は否定されているが、時期的にみて東京では、1872年福井から南校に転勤してきたグリフィスと交流していた可能性が考えられる。1873年5月26才で急死。グリフィス日記に記録されている「Misaki」は三崎瀟輔とは別人との指摘される。（文献⑧および⑨）
- ⑤三崎 玉枝 (1851年?～1890年7月) 多くの文献・資料で三崎瀟輔と誤認されている人物。福井にある福井家第13代当主三崎玉雲の長男で第14代にあたる人物。医学関係者

でドイツ語を知っていたとされる。39才で死亡された。

5. 文献資料 (主なもの)

- ① グリフィスと福井、山下英一、エクシート、2013
- ② 京都大学百年史 資料編2,
- ③ 京都大学百年史 総説編 (第1章: 創立前史)、京都大学学術情報ポータル (KURENAI紅)
- ④ 理化新説、三崎瀟輔著、明治21年、舎密局、早稲田大学 古典籍総合データベース
- ⑤ グリフィスの化学講義ノート、内田高峰・沖久也他、化学史研究、Vol 34、1986
- ⑥ 化学筆記、グリフィス氏 講説、小出龍太郎 訳述、門野隼雄・本多鼎介 筆記、門野 毅氏 寄贈 福井市立郷土歴史博物館蔵。 ※この資料が日本化学会の「化学遺産」として認定とのニュースが2018. 3. 9付「県民福井」「福井新聞」紙で報道された。
- ⑦ よみがえる心のかけ橋 - 日下部太郎 / W. E. グリフィス -、福井市立郷土歴史博物館刊、1982
- ⑧ 三崎瀟輔の生涯、保科英人、福井大学地域環境研究センター研究紀要、No21. 2014
- ⑨ グリフィスの福井日記の“Misaki (三崎)”は誰か?、沖久也、化学史研究、Vol 42. 2015
- ⑩ 産経新聞夕刊とサンケイビジネスアイ誌掲載の記事は後に図書「上町学 再発見・古都おおさか」として産経新聞出版より刊行された。

八束周吉と『朝鮮の教育研究』

学院志研究室 職員 安田 純也

1. はじめに

八束周吉とは、松山で生まれ、札幌で少年時代を過ごした後、四国に戻り、教員生活を始めた人物である。八束は、後に広島高等師範学校を卒業し、植民地時代の朝鮮に渡り、第二次世界大戦の敗戦を迎えることになる。帰国して、故郷の松山で浪人生活を送った後、大阪偕行学園の学園長（後、追手門学院学院長）に迎え入れられた。

彼が学院長を務めた追手門学院は、1888年に大阪偕行社（陸軍の親睦組織）の附属小学校として出発し、1945年の敗戦で陸軍は解体させられ、小学校も廃校の危機に見舞われていた。混乱の中、学園長に就任した八束は、小学校の存続に成功するのみでなく、新制中学、高校を開校させ、今日の追手門学院発展の基礎を築いた。八束を取り上げた先行研究としては、学院内で刊行された[清水2000]¹、[横井2012]、[藤原2014・15]を挙げる事ができる²。

また、教育史研究の分野では、植民地朝鮮で行なわれた郷土教育論の論者の一人（[國分2008]）、尚志会（広島高等師範学校同窓会）所属の教員（[稲葉1998]）の一人として八束の活動に言及している。

先行研究により、八束の朝鮮における経歴や活動はある程度明らかになったものの、前者には八束の朝鮮時代の著述に見落としがあり、後者は特定のテーマから言及する中で八束にも触れているに過ぎない。そこで、本稿では、雑誌『朝鮮の教育研究』に見られる八束の論考等を通じて、八束の朝鮮時代の活動について追究してみたい。

¹ [清水2000]の「年譜」には、1908（明治41）年の札幌中学校修業から1946（昭和21）年の大阪偕行学園長就任までの詳細な履歴が記されている（pp.121-27）。依拠した史料が記されておらず、「年譜」の「満年令」も中学修業時から始まっているなど不審な点は残るものの、八束自身が作成して偕行学園に提出した履歴書に依拠した可能性がある。ただし、本稿では、地名表記の混同や根拠不明な点があるので、[清水2000]の本文および「年譜」については補足的に言及することとする。

² このほか、学院内部の八束関連史料をまとめた『学院史資料（その4）追手門学院の中等教育（2）－大手前・高等学校の座談会と八束周吉論文資料』（2009年）という冊子がある。

2. 八束の渡鮮

八束は、広島高等師範学校を卒業し、1925年頃から朝鮮での教員生活を始めている。植民地朝鮮における官立、公立学校の教員は、朝鮮総督府あるいは各道の公務員であったため、彼らの経歴は『朝鮮総督府及所属官署 職員録』によってかなりの程度たどることができる(表①)。

表① 朝鮮時代の経歴³

| 時 期 | 所 属 | 官 職 |
|------------|-----------------------|-------------|
| 1926(大正15) | 慶尚北道師範学校(慶尚北道、公立諸学校) | 教諭 |
| 1927(昭和2) | 慶尚北道師範学校(慶尚北道、公立諸学校) | 教諭 |
| 1928(昭和3) | 慶尚北道師範学校(慶尚北道、公立諸学校) | 教諭 |
| 1929(昭和4) | 京城師範学校(総督府、諸学校) | 訓導(兼教諭) |
| 1930(昭和5) | 京城師範学校(総督府、諸学校) | 教諭(兼訓導) |
| 1931(昭和6) | 学務課(京畿道、内務部) | 視学 |
| 同上 | 京城公立中学校(京畿道、公立諸学校) | 教諭(兼道視学) |
| 1932(昭和7) | 学務課(京畿道、内務部) | 視学 |
| 同上 | 京城公立中学校(京畿道、公立諸学校) | 教諭(兼道視学) |
| 1933(昭和8) | 学務課(京畿道、内務部) | 視学 |
| 同上 | 京城中学校(京畿道、公立諸学校) | 教諭(兼道視学) |
| 1934(昭和9) | 京城東大門尋常小学校(京畿道、公立諸学校) | 訓導(学校長) |
| 1935(昭和10) | 京城東大門尋常小学校(京畿道、公立諸学校) | 訓導(学校長) |
| 1936(昭和11) | 学務課(忠清南道、内務部) | 視学(兼普通学校訓導) |
| 同上 | 大田第一普通学校(忠清南道、公立諸学校) | 訓導 |
| 1937(昭和12) | 学務課(忠清南道、内務部) | 視学(兼普通学校訓導) |
| 同上 | 大田第一普通学校(忠清南道、公立諸学校) | 訓導 |
| 1938(昭和13) | 公州女子師範学校(総督府、諸学校) | 教諭(附属小学校主事) |
| 1939(昭和14) | 公州女子師範学校(総督府、諸学校) | 教諭(附属小学校主事) |
| 1940(昭和15) | 公州女子師範学校(総督府、諸学校) | 教諭(附属小学校主事) |
| 1941(昭和16) | 公州女子師範学校(総督府、諸学校) | 教諭 |
| 1942(昭和17) | 木浦中学校(全羅南道、公立諸学校) | 学校長(兼教諭) |

八束は、慶尚北道師範学校、京城師範学校、公州女子師範学校といった師範学校やその附属学校のほか、東大門尋常小学校、大田第一普通学校といった初等教育機関、京城〔公立〕中学校や木浦中学校といった中等教育機関の訓導、教諭として活動した。この間、京畿道、忠清南道等の視学と

³ 『朝鮮総督府及所属官署 職員録』大正15(1926)-昭和17(1942)年版による。なお〔全州教育大学六十年史編纂委員会1985〕によると、1928年5月から29年3月まで全羅北道師範学校附属校長であったとある(p.59、448)。年度途中で慶尚北道から全羅北道へ転勤となったため、『朝鮮総督府及所属官署 職員録』では掲載されていない。

なり、学務官僚としても活動していた。

八東が朝鮮に渡った理由については直接の記録は見られないものの、尚志会の人脈によるものと推測される。尚志会会員の朝鮮進出は日韓併合に先立つ1907年から確認でき、昭和期の朝鮮教育界における存在は茗溪会（東京高等師範学校同窓会）より大きかったという（〔稲葉1998：3〕）。

朝鮮では、1922年の第二次朝鮮教育令の施行によって教員の養成を師範学校で行うことと規定された結果、23年までに全13道の公立師範学校が設立され、八東の渡鮮後の初任地である慶尚北道師範学校もその中の一つである⁴。八東は設立されたばかりの師範学校に赴任している。

八東は、戦後になってからの回想録に「大邱の師範学校に赴任したのは一九二五年で（中略）教育学や心理学の手ほどきを講義した若い先生であった」（〔八東1971〕）と述べており、慶尚北道師範学校では教育心理などを教えていたようである。

3. 八東と『朝鮮の教育研究』

八東は、1929年に京城師範学校附属小学校の訓導となり、京城（ソウル）へ上京している。京城師範学校は21年に日本植民地下で最初に設立された師範学校であり、学内に設置された醇和会（31年に朝鮮初等教育研究会に移管）では28年以降『朝鮮の教育研究』という教育実践研究誌を刊行していた。八東は京城師範学校着任以降、さらには転任後も『朝鮮の教育研究』に論考等を公表しており、19篇もの投稿が確認できる（表②）。

表② 『朝鮮の教育研究』掲載の八東の論考等

| |
|--|
| 〔八東1929a〕「徳育上から見た夏休の利用」『朝鮮の教育研究』 2-4 |
| 〔八東1929b〕「職業的陶冶と博覧会」『朝鮮の教育研究』 2-6 |
| 〔八東1929c〕「職業的陶冶か一般的陶冶か」『朝鮮の教育研究』 2-7 |
| 〔八東1930a〕「新思潮と職業教育」『朝鮮の教育研究』 2-10 |
| 〔八東1930b〕「職業科細目編纂上の諸問題（上）」『朝鮮の教育研究』 3-3 |
| 〔八東1930c〕「職業科細目編纂上の諸問題（中）」『朝鮮の教育研究』 3-4 |
| 〔八東1930d〕「職業指導に於ける性能検査の基礎（上）」『朝鮮の教育研究』 3-8 |
| 〔八東1931a〕「来るべき朝鮮の教育－公民教育と職業教育」『朝鮮の教育研究』 4-1 |
| 〔八東1931b〕「入学試験改善私案－口頭試問を本位とし補足的筆答試験を課すこと」『朝鮮の教育研究』 4-3 |

⁴ 唯一の官立師範学校であった京城師範学校には普通科・演習科が設置され、その卒業生は第一種教員となるのに対し、そのほかの師範学校は修業年限が短い特科を中心とし、その卒業生も第二種教員として任用され、資格とそれに伴う待遇に差があった（〔山下2015：29〕）。1928年度末には慶尚北道と平安南道の師範学校が大邱と平壤の官立師範学校にそれぞれ転換され、残りの師範学校は31年度末までに自然消滅した（〔稲葉2010：37〕）。

- [八東1931c]「この不合理的教育を見よ－性格教育の破綻と非实际的的教育」『朝鮮の教育研究』4-4
[八東1931d]「京畿道卒業生指導学校 批判座談会傍聴記」『朝鮮の教育研究』4-8
[八東1932a]「内地農村素通記」『朝鮮の教育研究』5-1
[八東1932b]「赤木先生の病床を訪うて」『朝鮮の教育研究』5-3
[八東1932c]「郷土調査と職業科」『朝鮮の教育研究』5-6
[八東1934a]「郷土教育の諸問題(一)」『朝鮮の教育研究』73
[八東1934b]「郷土教育の諸問題(二)」『朝鮮の教育研究』74
[八東1935]「夏休を如何にすべきか」『朝鮮の教育研究』83
[八東1938a]「小学校規程第一条の研究(上)」『朝鮮の教育研究』120
[八東1938b]「小学校規程第一条の研究(下)」『朝鮮の教育研究』122

『朝鮮の教育研究』は、管見の範囲で日本国内にまとまった形では所蔵されていないものの、朝鮮総督府図書館の蔵書を継承した韓国の国立中央図書館(ソウル)にまとめて所蔵されており、デジタル化された原文を閲覧することができる。

教育実践研究とは、教員が自らの教育理念や思想、日々の実践に基づき、様々な教育活動の内容、方法論について吟味、探求する営みであり、その経過や成果をまとめたものが各種媒体を通じて発表されたものである([山下2015:27])。『朝鮮の教育研究』は、京城師範学校内で編集されたものの、特定の学校に所属する者や会員だけを読者として想定したものではなく、朝鮮における初等教育に携わるすべての人々のためのものであった([山下2015:30])。八東も、朝鮮教育界のショー・ウィンドウとも言うべき京城師範学校附属小学校の教員として活動しつつ、自らの教育実践研究の成果を発信していくことになる。



「朝鮮の教育研究」移管記念の写真⁵
(1931年、前列左から2人目が八東)

⁵ 『朝鮮の教育研究』4-4(1931年)。

4. 八束と職業科教育

京城師範学校での八束の担当科目については、『朝鮮の教育研究』4-4（1931年）所掲の「附属の新陣容」「附属小学校」の項に「(担任学級) 四年ノ二 (研究科目) 職業科主任 八束周吉」と記されている⁶。

職業科とは、1928年の小学校規程改訂で実業科を職業科と改称したものである。朝鮮総督府視学官の高橋浜吉は

従来加設科目たりし実業を職業と改称し且之を必修科目となし男女共に之を修めねばならぬ事と、(中略) 蓋し職業に対する意識を培ひ、勤労を好愛するの精神を振起し、産業に関する志念を堅実にするは何れの教科目に於ても留意すべき所であるが、特に一科を設けて一層其の効果を顕著ならしむるの法をとりたるものである。〔高橋1930：6〕

と述べており、職業に対する意識を養い、勤労を好む精神を鼓舞する等の目的で、男女共通の必修科目としての職業科が登場したと述べている。

八束も「昭和五年の朝鮮教育界は可成多事多難の年であつた。その最も慶ばしかつたことは初等教育界に於て職業科が一斉に実施の緒についたことである」として、1930（昭和5）年の職業科の一斉実施を慶賀しており（〔八束1931a：38〕）、八束が投稿した論考でも職業科についての多くの言及が見られる。

八束は、朝鮮における職業科について

職業科は今や処女航路を開拓してゆくにも等しい。その進路はわれわれ独自の見地に基いて創作する外はない。与へられたる茫洋たる天地に一路目的地に驀進するの自由は蓋し痛快でもあるが。その苦心と責任の重荷にも堪えねばならぬ。〔八束1930b：22〕

と述べており、自らを職業科教育の開拓者の一人として位置づけていたことがうかがえる。

実業科と職業科との相異点についても

従来の実業科なるものは孤々分立した立場におかれ、それらの分化的取扱は単なる分科的教授に了つて、一体の職業科としての総合的統一的取扱の精神が欠除してゐた所に欠陥があつたのであつて稍々もすれば専門的にテクニックを授けるといつたやうな意味が濃厚であつたのである。(中略) 職業科の使命は実にかかる欠陥の救済といふ所に大なる意義を持つのであつて、単なる実科的知識や技術を与へ、盲目的他動的に勤労せしむるといふやうなことでなくて、子供の生活を実際に即せしめ、自己の社会的、勤労的職業的意義を覚醒せしめ、国民的堪能の基礎を啓培せんとするものである〔八束1930b：25-26〕

とし、従来の実業科の分科的・技術的な側面が強い欠点を指摘し、総合的な側面を強めた職業科により、社会的・勤労的・職業的な国民を育成しようとしていた。

⁶ 1929（昭和4）年7月現在の京城師範学校「現職員」の「附属小学校」「訓導」の中にも「第四学年担任 附属小学校（単級ヲ除ク）主任総務部係長。教科研究部員 訓導兼教諭 八束周吉」とある（〔京城師範学校1929：339〕）。

5. 八束の視学時代

八束の朝鮮時代を特徴づけるのは、教員のみでなく、各道の視学であった時期にも求められる。八束は、京畿道、忠清南道等の視学を歴任している。

京畿道視学時代の1931(昭和6)年には、志賀京城帝国大学総長と渡辺京畿道知事らによる卒業生指導学校についての座談会に参席し、傍聴記を書いている([八束1931d])。のみでなく、同年11月から12月にかけて道内の卒業生指導学校の校長たちとともに、日本内地の優良町村や補習学校、青年団などを視察しており、内地でも朝鮮でも農業に開拓の余地があり、中年以上の農民の自覚を喚起するための卒業生指導の有効性を指摘している([八束1932a])。その際、単に内地を優位に置いて考えるのではなく、朝鮮と比較した内地の農村や学校の欠陥も指摘している⁷。

忠清南道視学であった1937年(昭和12)秋には、中華民国を訪問しており、大学をはじめ、中学校、小学校、師範学堂を多数見学したのも([八束1956:4])、視学としての職務の一環であったと推測され、八束の教育者としての視野の拡大に寄与したことであろう。

この頃の八束の活動を伝える記録として、『東亜日報』1937(昭和12)年11月19日付7面の「八束視学官講演」と題する記事に

【天安】朝鮮教育会代表で福祉視察や慰問してばかりであった八束周吉視学官が来臨した機会に、去る11月13日にポギョ講堂で講演会を開催した。教授側の詳細な説明とともに満場に大気焔を吐いたため、学生や一般の聴衆は、愛国の精神が天を衝く雰囲気になり、無事閉会したという。(原文朝鮮文)

と記されている。朝鮮教育会とは全朝鮮の教職員を構成員とする⁸総督府の外郭団体で、政務総監を会長としていた⁹。八束の「朝鮮教育会代表」とは、朝鮮教育会の忠清南道支会を代表して講演したことを意味するのであろう。朝鮮教育会は、教育にかんする意見発表、調査・研究・派遣、図書刊行、教育功労者表彰、講演・講習会、社会教育奨励、教育事情紹介、共済施設運営など、広範な事業を行っていた([김성학2003:187])。八束も朝鮮教育会に所属し、こうした活動の一環として忠清南道天安で講演し、教育研究の成果である「教授側の詳細な説明」を聴衆に語り掛けたことであろう。

⁷ 「一、家庭実習の指導に於ては朝鮮に於ける指導学校の如き熱と工夫が足りないこと、二、職員が総動員的に活動せず、一二学科教員のみ活動せること、三、凡ての指導に於て計数的、基礎調査及実績反省の不十分なること、四、一般に実習地面積の狭小なること、五、金肥を濫用し零細なる労力の利用によつて堆肥、厩肥等の製造を励行せざること、等々」と指摘している([八束1932a:25])。

⁸ 1935(昭和10)年度の会員数は、15,287名(忠清南道は990名)に達する(『文教の朝鮮』124[1935年]、p.121)。

⁹ 1933(昭和8)年11月現在の役員名簿によると、政務総監今井田清徳が会長となっている。当時東大門尋常小学校長であった八束も京畿道支会の幹事の一人として名を連ねている(『文教の朝鮮』1933年12月号附録、pp.2-3)。

6. 八東と皇国臣民化政策

1937年の日中開戦以降、朝鮮総督南次郎は「内鮮一体」を唱え、朝鮮人を天皇に絶対服従する「皇国臣民」に仕立て、戦争へ動員しようとする皇国臣民化政策を開始した。1938年には第三次朝鮮教育令が公布・施行された。八東は、同時に改定された小学校規程の「第一条に於て『皇国臣民』なる字句を用ひられたことは、恐らく、内外を通じて如何なる教育法令にも見出し得ないであらう」とし、「独りわが国にありては、天皇が統治させ給ふ帝国であるばかりでなく、その唯一絶対なる大権の下に天が下を治しめず大君に在し、天皇統治の国体たること古往今来渝る所がない」と述べ（[八東1938b：28]）、日本が天皇統治の古今変わる事なき唯一の国体であるとしている。

八東は、「皇国臣民」の使命について、

東洋永遠の平和を国是とし東西文化を止揚して、人類の最高指導者たるべき地位に置かるべき帝国の将来を思ひ、且現下時局の推移とその発展の状勢に鑑みるとき一国の資源として青少年児童の頑健なる身体と旺盛なる士気に優るものがあり得られやうかとさへ思はるる。（[八東1938a：23]）

と述べ、人類の最高指導者となるべき日本（帝国）の将来に資する青少年児童の身体と士気が第一に求められるとし、さらに「尊き臣民をば忠良なる皇国の人柱として育成することが教育である」（[八東1938b：28]）とまで述べ、「忠良なる皇国の人柱として」「臣民」を育成する教育の必要を指摘している¹⁰。

7. おわりに

ここまで『朝鮮の教育研究』の八東投稿記事を中心に、八東の朝鮮時代の活動を整理してきた。

植民地朝鮮は新しい教育実践の実験場でもあり、八東も師範学校等の教員や道視学として教育研究を行い、その成果を『朝鮮の教育研究』にたびたび投稿してきた。八東の研究は、朝鮮総督府の教育施策に即応しており、その成果は『朝鮮の教育研究』のみではなく、八東が著した教科書や指導書（表③）にも反映されることとなる¹¹。

戦後の追手門学院において最初に創刊された雑誌は教育研究誌の『はくる』であり、八東はしばしば投稿していた。八東の旺盛な執筆活動は、戦前の朝鮮における執筆活動の延長線上に位置づけることができる。八東の活動は戦前戦後の教員や学務官僚としての経験を踏まえ、継続して論考を書き続けた近代教育史上貴重な事例であると言える。

¹⁰ [清水2000]によると、後日、八東は「超国家主義の教育に何の疑うところもなく、純真な生徒たちにこれを吹き込み、ごちない方法を重ねてきた戦時中の自分の姿を大いに恥じていた」という（p.67）。

¹¹ 例えば[八東1941]では「本書は教育第一線にあるお互いが（中略）偶昨夏以来教生指導の際研究作製し来たつた原稿を取纏め、敢て未熟を顧みず上梓した」と述べている（p.3）。

表③ 八束の編著(朝鮮時代)

- [八束1930e]『新制 職業科教育概説』大阪屋号書店
[八束1931e]『實際研究 職業科教育精説』大阪屋号書店
[八束・後藤長治 [編] 1931a]『朝鮮公民教科書』上巻、帝国地方行政学会朝鮮本部
[八束・後藤長治 [編] 1931b]『朝鮮公民教科書』下巻、帝国地方行政学会朝鮮本部
[八束1933]『卒業生指導の精神と方法』朝鮮公民教育会
[八束1936]『朝鮮公民教本』朝鮮公民教育会
[八束1939]『新令教育の實踐』朝鮮図書出版
[八束1941]『朝鮮国民学校教則の實踐』日本出版社

引用文献(表②③所掲以外)

日本文

- [稲葉継雄1998]「広島高等師範学校と旧韓国・朝鮮の教育」『九州大学比較教育文化研究施設紀要』51(再録:同氏『旧韓国~朝鮮の日本人教員』九州大学出版会、2001年)
[稲葉継雄2010]「植民地朝鮮の道立師範学校」『九州大学大学院教育学研究紀要』13
[京城師範学校1929]『京城師範学校総覧』京城師範学校
[國分麻里2008]「植民地朝鮮における1930年前後の郷土教育論-『文教の朝鮮』『朝鮮の教育研究』の記事を手がかりにして」『埼玉社会科教育研究』14(再録:同氏『植民地朝鮮の歴史教育-「朝鮮事歴」の教授をめぐる』新幹社、2010年)
[清水治一2000]「学院長八束周吉先生」(『先賢伝記集』第2巻、追手門学院小学校)
[高橋浜吉1930]「朝鮮教育の特質」(西村緑也・指慎三編『朝鮮教育大観』朝鮮教育大観社)
[藤原栄一2014]「「学院志」研究員としての一年(2013年度)-追手門学院の復興と発展、戦後のキーパーソンをめぐる調査・探索の「覚え書き」」『追手門学院大学教育研究所紀要』32
[藤原栄一2015]「初代学院長八束周吉先生についての調べ-資料と現地調査をもとにした「覚え書き」(2014年度)」『一貫連携教育研究所紀要』1
[八束1956]「「愛物」の行」『航跡』8
[八束1971]「上梓に至るまでを顧みて」(同氏編『韓国古典文学全集』第1巻、畚文化社)
[山下達也2015]「植民地期朝鮮の教育実践研究-『朝鮮の教育研究』の分析を中心に」『アジア教育』9
[横井貞弘2012]「大阪借行社附属中学校・追手門学院中・高等学校・大学設立の経緯-山口校長、八束学院長、上田学院長事務取扱の人となりと学院中等教育の展開」『追手門学院大学教育研究所紀要』30

朝鮮文

- [김성학 2003]「일제시기 조선교육회의 성립과 성격」『교육비평』13
[全州教育大学六十年史編纂委員会 [編] 1985]『全州教育大学六十年史』全州教育大学

追手門学院大学一貫連携教育研究所紀要 第4号

2018年3月31日発行

発行者：追手門学院大学 一貫連携教育研究所
〒567-8502 茨木市西安威2丁目1番15号
TEL：072-641-9659

印刷所：川西軽印刷株式会社
〒540-0005 大阪市中央区上町A番22号
TEL：06-6761-5768

ISSN 2189-3551

Bulletin
of
Research Center for Integrated Education System

Vol. 4 March 2018



OTEMON GAKUIN

Research Center for Integrated Education System, OTEMON GAKUIN UNIVERSITY

2-1-15, Nishi-Ai, Ibaraki, Osaka, JAPAN