

くらしき作陽大学
作陽音楽短期大学
研究紀要

第49卷 第1号

(通巻第87号)

2016

〈論文〉

〈意味〉としての浄土 秋山博正 (1)

图画工作科に関する研究 一曾根靖雅の学習のメトーデ理論と
木下竹次の合科自律学習法をもとに一 稲谷靖子 (17)

戦後わが国における幼稚園教育課程の変遷
ー他校種の教育課程との関連を中心にー 八木義雄 (29)

「気になる」子どもに関する保育者のイメージと支援について
..... 松田真正、渡邊亮太 (39)

健常者における尿中ポルフィリン濃度の日内変動に関する研究
ー遺伝性ポルフィリン症の難病指定による基準値の検討ー 綱中雅仁 (45)

ペットは家族とみなせるか (1)
ー家族概念と主観的家族についての検討ー 松田光恵 (51)

くらしき作陽大学 発行
作陽音楽短期大学

〈意味〉としての浄土

The Pure Land of Amida Buddha as “the Meaning”

秋山博正
Hiromasa AKIYAMA

1. 問題の所在

親鸞（1173～1262）は『大無量寿經』を釈迦の出世本懐の經である「真実之教」だとする。そして『大無量寿經』は如来の本願を説くことを宗致とし名号を經の体とする「浄土真宗」だとした（I 9）¹。したがって、浄土真宗という表現は今日一般に用いられているような宗派や教団を表すものではない²。それならば、浄土真宗と名づけられた教えはどのようなものであるのだろうか。だが、その前に浄土真宗が「浄土」の「真宗」であることに注意を払わなければならない。だとしたら、浄土と真宗はそれぞれ何であるのだろうか。このような問題意識から、本論では特に浄土の概要を明らかにすることを目的として論考を行う。

さて、親鸞は主著の『顕淨土真実教行証文類』（以下、『教行信証』）において浄土を主題化するほどに浄土を重視している。のみならず、天親（世親）、曼鸞、道綽、善導、源信、法然などの浄土思想における親鸞の先達たちも浄土を希求し、それを主題的に問う。それにもかかわらず、浄土についての理解は今日一般的にも専門家の間でも不鮮明である。一般には浄土を死後の世界とする傾向があるが、自己の立場を浄土真宗と標榜する親鸞においても同様であろうか。

ところで、親鸞の言行録である『歎異抄』の第15条では、この身このままで生前に覚りを開くとする即身成仏説が批判される。そして、その結びに次の親鸞のものとされる言葉が引かれている。

…浄土真宗に〔おいて〕は、今生に本願を信じて、かの土にしてさとりをばひらくとならひさぶらうぞ（IV29）。

また、この結びに至るまでには「來生の開覚は他力浄土の宗旨」（IV28）という句がある。さらに、次の文もある。

…弥陀の願船に乗じて生死の苦海をわたり、報土のきしにつきぬるものならば〔おほよそ、今生においては断ぜんこと、きはめてありがたき〕煩惱の黒雲はやくはれ、法性の覚月すみやかにあらはれて、尽十方の無碍の光明に一味にして、一切の衆を利益せんときにこそ、さとりにてはさぶらへ（IV28）。

¹ 本文および註の（ ）内に示したローマ数字は親鸞聖人全集刊行会編『定本 親鸞聖人全集』全9巻（法藏館、1969年）の巻番号を表し、アラビア数字はその頁数を表す。たとえば（III45）は第3巻の45頁を表している。また、〔 〕内は筆者による補足であり、頁表示以外の（ ）内は筆者による註である。〈 〉は筆者による強調である。さらに、原文が漢文である場合、筆者が書き下して引用した。その際、『教行信証』に関しては星野元豊・石田充之・家永三郎校注『親鸞 教行信証』（岩波書店、1990年）を参考にした。

² たとえば『教行信証』では「真実之教浄土真宗」、「謹で浄土真宗を按するに二種の廻向あり」（I 9）、「念仏成仏是れ真宗」（I 51、68）などと述べられている。

これらの文と句が繰り返して強調しているのは、今生には断ちがたい煩惱が断たれて覚りが開かれるのは来生、かの土、報土においてだ、ということである。ここで本論の主題に関わる術語を整理すれば、下記の表のように分けられる。そして、この今生を生前だとすれば、来生が肉体を失う死後だという図式は容易に成り立つ。しかも、報土は親鸞においては浄土のことなので（I 265）、浄土は死後の世界だという解釈が可能である。だが、それは親鸞自身の見解であろうか。

この問題意識から本論では「浄土真宗には、今生に本願を信じて、かの土にしてさとりをばひらく」という親鸞の言葉だとされる文を手がかりとし、浄土の概要解明という主題に関わる術語を整理して浄土についての親鸞自身の見解の解明を試みることにする。ただし、この文は『歎異抄』の著者が親鸞のものだとしているのであって、親鸞自身の著作に見いだされるものではない。親鸞の言葉であるという信憑性は高いが、それには全面的には依拠できない。したがって、それは本論では親鸞自身の文脈を読解するための手がかりにとどめる。

生	土	様態	変化
今生		生死の苦海、煩惱の黒雲	信
来生	かの土、報土	法性の覚月、尽十方の無碍の光明	開覚、さとりをひらく

2. 今生と来生

「浄土真宗には、今生に本願を信じて、かの土にしてさとりをばひらく」という文を構成する語の順序に従えば、今生と、その対語の来生が問われなければならない。まず今生であるが、親鸞は著作には今生という術語を残していない。そこで「本願を信じて」という句についての考察を先行させ、それを手がかりにして今生とその対語である来生を考察しよう。

さて、本願とは、親鸞では『大無量寿經』に説かれている阿弥陀仏（阿弥陀如來）の48願をまず考えなければならない³。本願を信じるについては、『一念多念文意』に「信心は如來の御ちかひをきてうたがうこゝろのなきなり」（III 126）と述べられている。すなわち、阿弥陀仏の誓願が明らかになった心だと述べられている。だから、本願を信じることはある種の認識を意味する。比喩的にいえば、それは、本願の教えに込められた南無阿弥陀仏という阿弥陀仏の行の謂われを私たち人間が聞き開いて、南無阿弥陀仏という働きが私たちに至り届いて、私たちの自己肯定の思い（善人意識）が翻されることである。つまり、認識的・価値観的転回が生じることである。これが信心または信である。したがって、信心は私たちが本願の働きを認識することである信知だけでなく、それを受け容れること、すなわち信受もある。むろん、何かを盲信するようなことでは決してない。

信受について親鸞は『愚禿鈔』において次のように述べている。

本願を信受するは前念命終なり。即ち正定聚之数に入る。即得往生は後念即生なり。即の時必定に入る。又必定の菩薩と名くる也（又名必定菩薩也）」（II 13,66）。

本願を信受することは親鸞においては本願を信じることと同義である。したがって、本願を信じることは前念の命が終わること（「前念命終」）である。前念命終は、覚如が浄土真宗の要義をまとめた『執持鈔』において次のように述べられている。

³ 親鸞は常に第18願のみを本願とよび（I 96など）、別の願を単独で本願とよぶことはない。だが、第18願は単独では成立しない。したがって、親鸞の意識においては本願という名称には第18願を指す場合と48願全体を指す場合の二通りの使用法があると考えざるをえない。本文中の「本願を信じて」という用例も「第18願だけを信じて」ということを意味しているのではないであろう。それゆえ、本論では本願という名称が48願全体を指しているものとして論を進める。

…平生のとき善知識のことばのしたに帰命の一念を發得せば、そのときをもて娑婆のをわり臨終とおもふべし」(IV55)。

すなわち、前念命終は「平生のとき」、つまり生前に穢土の存在としての命が終わるということである。それは穢土にいながらにして世俗的な念(心)が死ぬことである。そして、前念命終したとき「正定聚之数」に入れるのであった。これは生前の獲信の瞬間、必ず滅度(涅槃)に至ることが約束された存在、すなわち正定聚の一員となることである⁴。このことは「必定に入る」とも「必定の菩薩となること」だともいわれている。総じてこれらのが「即得往生」である。親鸞も即得往生を『一念多念文意』において「とき日おもへだてず、正定聚のくらゐにつきさだまる」ことだと定義している(III128)。だから、正定聚之数に入ること(入正定聚之数)が即得往生であり生前の獲信の内容なのである。

そして、即得往生のとき、ただちに(即)後念が生まれる(「後念即生」)。換言すれば、穢土にありながら獲信を境として、いわば心の在り方が変わるのである。この経緯を宗教哲学者の星野元豊は次のように述べている。

…獲信において俗なる世界から聖なる世界に、人間的世界から如来的世界にはいった…である。もちろん如来の世界にはいったといっても、なお現実の人間であることには変わりはない。依然として変わることなき現身の人間でありながら、その〔心の〕在り方が変わったのである。今まで人間中心的立場、自己中心的立場に立っていたのが如來中心的立場に転じたのである⁵。

さて、今生と来生という問題に戻ろう。獲信が行われるときが今生なので、今生は私たちの生前のことである。したがって、今生が前念に対応する〈時間〉であるのは明らかである。ここから来生は後念に対応する〈時間〉だと考えられる。すなわち、獲信以降の生が来生であると考えられる⁶。

だが、この解釈は問題を孕んでいる。というのは、来生においては煩惱悪障を断じることである開覚が行われると『歎異抄』第15条に述べられているからである。つまり、来生は獲信後の存命中を含むので、煩惱悪障の断絶を生前にできる可能性が生じるからである。

それならば、親鸞の用語法を『歎異抄』のそれから分けて考えるという選択肢もある。だが、それは両者の密接な関係を考えればできない。調停案として可能なのは、今生を獲信前の時間とし、来生を獲信後の生前と死後を合わせた時間だとし、開覚は死後行われるとする解釈である⁷。この解釈の当否を判断するためには別の材料が必要なので、その判断はこの第2章では保留する。

3. 此土と彼土

この第3章では「淨土真宗には、今生に本願を信じて、かの土にしてさとりをばひらく」の「かの土(彼土)」という語を手がかりにして彼土とその対語である此土についての親鸞の見解を考察する。

此土については『教行信証』行巻に「此土にして菩薩の行を修すと言まへり」(I57)という用例がみられる。この句は『大無量寿經』の次の記述を典拠とするものである。

⁴ 「前念命終・後念即生」を曾我量深は1961年の「親鸞聖人七百回御遠忌」記念講演において「信に死して願に生きよ」と題して語った。

⁵ 星野元豊『講解 教行信証 信の巻』法藏館、1984年、791頁。

⁶ 仏教全体をみれば、来生を死後の世界とする用例は散見できる(中村元『佛教語大辞典』東京書籍、1985年、380頁以下、1404頁)。だが、本論で問題としているのは親鸞自身の用例である。

⁷ 『教行信証』行巻には来生を死後に限定する記述がある(I57)。ただし、それは『樂邦文類』から引用されたものであり、親鸞自身が採用した用法ではない。

…二菩薩、この国土にして菩薩の行を修して、命終転化して、かの仏国に生ず（Ⅷ76）

ここには觀音と勢至の二菩薩が「この国土（此土）」において菩薩の行を修め、命終して「かの仏国」、すなわち彼土（淨土）に往生したことが説かれている。したがって、二菩薩が菩薩の行を修した「命終」までの「この国土」が此土であることになる。そうであれば、彼土は命終後であることになる。

だが、二菩薩の命終が肉体的な死であるか否かについては当該箇所からは判断できない。しかし、命終後に二菩薩が彼土に往生すること（「かの仏国に生ず」）は明らかである。そして、前の第2章では即得往生が獲信の内容であり生前の出来事であることも明らかになっている。だとしたら、生前の即得往生と二菩薩が遂げたかの仏国への往生の異同を問う必要がある。

往生については、『尊号真像銘文』に「往生といふは淨土にむまるといふなり」（Ⅲ94）という親鸞による簡潔な定義がある。また、『教行信証』真土巻では淨土が「真仏土」と「化身土」とに分けられている（I 265）。そして、觀音と勢至の二菩薩が往生した淨土は第18願によって往生する淨土、すなわち真仏土である。この真仏土を親鸞は「無量光明土」とよんでいる（I 265）。したがって、親鸞においては二菩薩の往生は無量光明土への往生である。だが、それだけでは二菩薩のかの仏国への往生と死との関係は解明されない。また、かの仏国への往生と、獲信の内容としての即得往生との関係も不明のままである。これらの問題の検討はしばらく措く。

一方、彼土は此土の定義に倣えば、二菩薩が遂げた往生後の世界（かの仏国）、すなわち無量光明土である。彼土は『歎異抄』では、前述したように覚りが開かれるところだとされている。しかし、親鸞自身における彼土はどのようなものなのであろうか。

彼土での開覚を示す「淨土真宗には、今生に本願を信じて、かの土にしてさとりをばひらく」という『歎異抄』の文に構造的に類似しており、その根拠とも考えられる文が『教行信証』行巻にある。それは次の文である。

…大悲の願船に乗じて光明の広海に浮かびぬれば至徳の風静かに衆禍の波転ず。即ち無明の闇を破し速やかに無量光明土に到りて大般涅槃を証す（I 70）。

この「大悲の願船に乗じる」とは人が信心を獲て阿弥陀仏の世界に入ることである。そして、大悲の願船に乗れば、この上もない功徳の清風がそよぎ、さまざまな禍の波も消えてしまった光明あふれる慈悲の海に浮かぶことができる。一方、大悲の願船に乗れない人はどうかというと、親鸞が「生死の苦海ほとりなし…」（II 78）と和讃したように、衆禍の波渦巻く生死の苦海に浮き沈みしているのである。

ところが、いったん大悲の願船に乗れば、生死の苦海は一転して光明の広海に変わる。それどころか、人は無明の闇を破って速やかに無量光明土に至って大般涅槃、つまり完全な覚りを開けるのである。すなわち、『歎異抄』においてと同様、親鸞においても信心を獲た者は無量光明土に至り、そこで覚りを開けるのである。この到達は無量光明土への到達なので、觀音・勢至の二菩薩が遂げた往生と同じである。それならば、二菩薩が遂げた往生はどの時点で行われたのであろうか。このことを明らかにするためには、「いつからが無量光明土なのか」という問題を解く必要がある。

さて、先ほどの『教行信証』からの引用文によれば、無量光明土に至るのは無明の闇が破られるときであった。それは大悲の願船に乗船して光明の広海に浮かんだときである。この限りで、獲信の瞬間、無量光明土に至りうことになる。獲信は、前述したように生前に穢土においてなされる。肉体は穢土にあるにもかかわらず、大悲の願船上では至徳の風が静かに吹き、光明の広海では衆禍の波が鎮まるのである。それはまさしく淨土の風光である。

だからといって、穢土が淨土だと主張しているのではない。淨土は穢土に対するものである。また、

穢土が浄土なら、生死の苦海はありえない。だが、生死の苦海がありえないなどということは事実に反する。それにもかかわらず、親鸞は「至徳の風静かに衆禍の波転ず」と明言している。だとしたら、穢土にいながら浄土の光景が現れることになる。これはどういうことであろうか。

この事情を親鸞は『末燈鈔』で次のように説明している。

…光明寺の和尚の『般舟讚』には信心のひとは、この心つねに浄土に居すと釈したまへり。居すといふは、浄土に信心のひとのこゝろつねにゐたりといふこゝろなり（III70）。

つまり、信心を獲た人はその肉体が穢土のまっただ中にあって煩惱の黒闇に閉ざされていても、その心は大悲の願船に乗託して常に浄土にあるということである。したがって、無量光明土に至るのは生前の獲信（廻心）のことだということになる。この限りで、観音・勢至二菩薩の往生も即得往生と同義であり、獲信の内容であることになる。獲信以前の穢土が此土であるのはいうまでもない。

ところで、ここでまた一つの疑問が生じる。それは彼土が獲信から始まる一様の世界であるとすれば、大般涅槃が証される世界、すなわち涅槃（III116）に生前に到達できることになるのではないか、という疑問である。換言すれば、「生前に大般涅槃を証する」という親鸞においてはありえないことが可能になってしまふのではないか、という疑問が生じるのである。なるほど、「正信偈」には「煩惱を断ぜずして涅槃を得るなり」（I86）という表現がある。だが、これは獲信のとき涅槃に至ることが定まるのを意味しているにすぎず、生前に覚りが開かれるということではない。

ここで生じた疑問を解消するためには彼土が一様ではなく、そこに何らかの境界線があれば好都合である。しかし、それを明らかにする証拠がここにはない。したがって、この問題も保留せざるをえない。けれども、彼土の中に何らかの境界線があり、死や涅槃がその境界線と深く関わっているのではないかという予想は容易にできる。

4. 彼土における開覚

この第4章では「かの土にしてさとり（覚り）をばひらく」という句を手がかりとして浄土の所在を考察し、保留している問題も解決したい。

さて、覚りは通仏教的には教行証の証だとされているが、親鸞においても同様であろうか。親鸞は、天親の『浄土論』の曇鸞による解釈書である『論註』の最後の箇所を『教行信証』証券に引いて証を「利行満足」として次のように述べている。

…利行満足とは、また五種の門有りて漸次に五種の功德を成就したまへりと、知るべしと。何ものか五門。一つには近門、二つには大会衆門、三つには宅門、四つには屋門、五つには園林遊戯地門なり、と〔天親は『浄土論』に〕のたまへり（I220）。

利行満足とは自利と利他の行が完成して満ち足りることをいう。『教行信証』証券においては上記の利行満足の説明の前に、浄土に至るために修すべき五つの行、すなわち因の五念門についての記述がある（I220）。五念門とは礼拝門、讚嘆門、作願門、觀察門、廻向門の五門のことである。これら因の五念門の行を修すれば、その効能が果の五念門を成就するのである。因の五念門が成就し、果の五念門が実を結んだとき初めて五念門は成就する。そして、五念門は自利利他の行であるから、それが完全に成就されたところを利行満足という⁸。

⁸ いま念佛行者が浄土往生して自利利他の行を成就できるのは自利利他満足の働きがそのまま衆生の一人ひとりにおいて働いているからである。自利利他満足がすでに成就されているのは、法藏菩薩の兆載永劫の思惟と修行、すなわち五念門・五功德門の成就によるとされている（星野元豊『講解 教行信証 信(続)証の巻』法藏館、1986年、1360頁）。

では、果の五念門（以下、五功德門）とはどういうものか。それは近門、大会衆門、宅門、屋門、園林遊戯地門の五門のことである。その第一の近門とは二度と迷いの世界に退かず、覺り、すなわち無上菩提に近づく門のことである。第二の大会衆門の大会衆は淨土における聖者を意味する。この門に入れば聖者の仲間入りができるのである。第三の宅門は奢摩他（samatha）を成就する門である。奢摩他とは止、すなわち寂静のことである。宅門の宅は屋敷のことである。寂静に入るには阿弥陀仏の屋敷に入るようなことなので宅門といわれる。第四の屋門は毘婆舍那（vipasyana）の位に入る門である。毘婆舍那は觀察を意味し、寂静の心に對象の相をありありと映し出す覺りの状態をいう。屋門の屋は家屋のことである。宅門という屋敷に入り、さらに屋敷内の家屋の中に入つて覚ることが屋門に入ることである。第五の園林遊戯地門の段階に達すれば、覺りの世界から迷いの園、すなわち煩惱の林に入つて遊ぶがごとくに衆生を教化できる。それゆえ、この門を園林遊戯地門という。

さて、前述したように、因の五念門の行を修した結果成就するのが果の五功德門であった。親鸞は『論註』における曇鸞の五功德門についての解釈も引いている⁹。『論註』において曇鸞は「この五種は入出の次第の相を示現せしむ」（I 220）と解釈している。すなわち、五功德門は往生を願う者が淨土に入る自利の相とその順次次第、および淨土から穢土へ教化のために出ていく利他の相を示しているのである。

曇鸞は五功德門の第一の近門については「入相の中に初めに淨土に至るは、これ近相なり。謂わく大乗正定聚に入るは阿耨多羅三藐三菩提（anuttara-sam=yak-saṁbodhi）に近づくなり」（I 220）と解釈している。つまり、第一の自利の相である近門は淨土に入ることであり、それは覺りに近づくことである。というのは、淨土に入ることは大乗正定聚の一員になることである。そして、大乗正定聚の一員になれば阿耨多羅三藐三菩提（無上覺）に近づくことが必ず定まるので、覺りに近づくことになるのである。

淨土に入るのは五念門の第一である礼拝門という行の結果である。これについての天親の説明がある。それを親鸞は次のように独特の読み方で読んでいる。

…阿弥陀仏を礼拝して、彼の国に生ぜしめむが為にするを以ての故に安樂世界に生まるることを得しむ（以礼拝阿弥陀仏為生彼國故得生安樂世界）」（I 221）。

すなわち、礼拝門は、阿弥陀仏が衆生をして阿弥陀仏自身を礼拝させて淨土に生ぜしめんがために造った門であるから、この門に入る者は皆、阿弥陀仏の働きにより淨土に生まれしめられるのである。換言すれば、人は阿弥陀仏の前で頭が下がるようになった（信心成就）とき、その功德として淨土に入れしめられるのである。

第二の大会衆門については、曇鸞は「淨土に入り已わるは、便ち如來の大会衆の数に入るなり」（I 220）と解釈している。つまり、淨土に入れば、ただちに阿弥陀仏の広大な法会の一員になれるのである。大会衆門の因行についての説明が『淨土論』にある。親鸞はそれを次のように読んでいる。

…阿弥陀仏を讚嘆し、名義に隨順して如來の名を称せしめ、如來の光明智相に依りて修行せるを以ての故に大会衆の数に入ることを得しむ（I 221）。

すなわち、讚嘆門という行を修することは阿弥陀仏を讚嘆することである。具体的には、それは南無阿弥陀仏という名号の義（謂われ）に隨順して、その内実に相応して南無阿弥陀仏と称名するのである。だが、この称名は行者が独力でするのではない。阿弥陀仏の智慧の光明の働きによってなさし

⁹ 『論註』の解釈および親鸞のその読み方については星野元豊『講解 教行信証 信(続)証の卷』法藏館、1986年、1335頁以下、参照。

められる。それは行者が阿弥陀仏の光明世界に攝取されることにほかならない。それゆえ、阿弥陀仏の世界、すなわち浄土にある行者は当然、阿弥陀仏の大会衆の一員になれるのだ、と親鸞は理解している。

この第4章では親鸞における証として五功德門を考えている。その第一の近門は浄土に入って阿耨多羅三藐三菩提、つまり覺りへの接近であった。だが、それは死んでからのことではなく、衆生が信心を獲て阿弥陀仏の前で頭が下がったときのことであった。だから、生前の出来事である。また、第二の大会衆門でいわれる大会衆は正定聚のことであるので、入正定聚も生前の出来事である。それゆえ、人は生前に阿弥陀仏の説法を聴聞できるのである。

だが、それは超常的な出来事を意味しているのではない。具体的にいえば、善知識の教えを通して阿弥陀仏の説法を聴聞するのである。穢土にいながら浄土の教えを聴聞できるのだ。それを浄土に入って大会衆の数に入るという。しかし、それは覺りを開くことではない。肉体は依然として生死の苦海にどっぷり浸かっているからである。けれども、『末燈鈔』に述べられていたように、心は「つねに浄土に居す」(III 70) ができるのである。この状態を親鸞は浄土に入っている状態だとする。

それでは、その後はどうなるのであろうか。天親は五功德門の第三、宅門を挙げる。それを解釈して曇鸞は「[大会] 衆の数に入り已りぬれば、當に修行安心の宅〔門〕に至るべし」(I 221) と述べる。すなわち、阿弥陀仏の広大な法会の一員になることは阿弥陀仏と、いわば意志の疎通ができるようになることである。そうなれば、心が安定して寂靜三昧になれる。この状況が阿弥陀仏の宅、すなわち屋敷内にある状態に譬えられている。この宅門の因行である作願門についての天親の説明を親鸞は次のように読んでいる。

…一心に専念して作願して、かしこに生じて奢摩他寂靜三昧の行を修するを以ての故に蓮華藏世界に入ることを得しむ (I 221)。

つまり、一心に阿弥陀仏一仏を念じて浄土に往生したいと願い、浄土において煩惱の働きがまったく起らぬ奢摩他、すなわち寂靜三昧になることによって蓮華藏世界に入ることができるるのである。

ここには重要な問題がある。宅門で、煩惱の働きに妨げられない奢摩他が遂行されるのは、親鸞に従えばもはや肉体がないことを意味する。また、『唯信鈔文意』によれば、蓮華藏世界は浄土ともよばれるし涅槃ともよばれる世界である。そして、より重要なのは、蓮華藏世界は「無上涅槃のさとり」が開かれる世界だということである (III 170、201 以下)。

無上涅槃については、『教行信証』信巻に「念佛衆生は横超の金剛心を窮むるが故に臨終一念の夕、大般涅槃を超証す」(I 151) と述べられている。この「大般涅槃」が無上涅槃のことである。したがって、この引用文が意味するのは、念佛の行者は他力廻向の働きによって臨終のとき一舉に無上涅槃の覚りを開けるということである。すなわち、死後ただちに無上涅槃の覚りを開けるのである。そして、無上涅槃の覚りが開かれるのは蓮華藏世界だったので、蓮華藏世界は死後の世界でなければならない。それゆえ、蓮華藏世界が開かれる宅門は死後に成立することになる。

五功德門に戻ろう。その第四は屋門である。曇鸞はこれを「宅に入り已れば、當に修行所居の屋寓に至るべし」(I 221) と解釈している。すなわち、阿弥陀仏の屋敷内に入って寂靜に至れば、客觀は自然（じねん）にありありと心に映るので、それをありのままに觀察できるのである。いわば阿弥陀仏の屋寓、すなわち家屋の中に入った状態で毘婆舍那という觀察を思うがまま楽しめるのである。

この屋門の因行である觀察門についての天親の説明を親鸞は次のように読んでいる。

…彼の妙莊嚴を専念し觀察して、毘婆舍那を修せしむるを以ての故に、彼の所に到ることを得て種種の法味の樂を受容せしむ (I 222)。

すなわち、妙莊嚴とは淨土の妙なる29種の莊嚴のことである。淨土においてこの妙なる莊嚴をもっぱら心に思い觀察して正しい智慧を起こして淨土を明らかに觀察するので涅槃に至ることができ、様々な法を味わい楽しむことができるるのである。したがって、親鸞は宅門と屋門を合わせて涅槃とよんでいることになる。そして、それらに至る行である奢摩他と毘婆舍那は肉体があつてはできないので、涅槃は死後の世界でなければならない。なお、第五の園林遊戯地門は本章の主題から外れるので、それについての考察は割愛する。

以上の親鸞における証の検討の結果、親鸞が曇鸞に従って近門、大会衆門、宅門、屋門の全体を淨土とよんでいることは明らかである。しかも、親鸞における淨土は生前に至るうる近門・大会衆門と、死後に至る宅門・屋門とに二分され、後者は涅槃とよばれる。だが、淨土にはあくまでも生前に入りうるのである。このことは銘記しなければならない。

親鸞自身も生前と死後の区別は厳密に行っている。たとえば「正信偈」に次の文がある。

功德大宝海に帰入すれば、必ず大会衆の数に入ることを獲。蓮華藏世界に至ることを得れば、即ち真如法性の身を証せしむ」(I 88)。

この文に関して注意すべきは、大会衆の数に入ることは〈獲〉られるのであり、蓮華藏世界に至ることは〈得〉られるのだということである。親鸞はこの区別を「自然法爾章」で次のように説明している。

獲の字は因位のときうるを獲といふ。得の字は果位のときにいたりてうることを得といふなり(II 220)。

因位とは迷いの世界、穢土にいるときをいう。生前のそのときに信心を獲て大会衆の数に入ること、すなわち淨土に入ることを獲るのである。一方、果位は、死後、煩惱が尽き果てて仏になったときをいう。だから、仏になることを、すなわち涅槃(蓮華藏世界)に至ることを得るというのである。

以上を踏まえて、これまで保留していた問題を再考しよう。それは二つある。一つは、今生が獲信前の時間であるのに対して、「来生はどこまでをいうのか」という第1章の問題である。第1章では来生は獲信後の死後を含めた時間ではないかと仮定したが、仮定どおりであった。要するに、獲信後、すなわち往生淨土後の生前と死後の世界を彼土というのに対して、獲信後の生前と死後の時間を来生というのである。

もう一つ保留していた問題は、「彼土が一様の世界だとすれば、生前に大般涅槃を証するという親鸞においては不可能なことが可能になるのではないか」という第2章の問題である。これについては、来生が生前と死後とに二分されるように、彼土も生前の淨土と死後の涅槃とに二分される。獲信と証大般涅槃の間には死という厳然たる一線があるので、生前には覺りを開くことはできないのである。

5. 淨土と涅槃

前の第4章までで、淨土が生前と死後に跨がる世界であり、死後にある淨土が涅槃だということが明らかになった(後掲【淨土と穢土の概念図】参照)。これ以降は生前の淨土を単に「淨土」とよび、死後の淨土を「涅槃」とよぶことにする。だとしたら、淨土と涅槃との関係はどのようなものなのであろうか。また、淨土とは具体的にはどのような世界なのであろうか。この第5章ではこれらの問題について考察する。

淨土は通仏教的には「清淨の仏土」という意味である。親鸞においては、仏土の仏は「不可思議光明如來(阿彌陀佛)」である。仏土の土については、親鸞は主として「無量光明土」という表現を用いる(I 227)。仏と土との関係をいえば、仏が主体だとすれば、土はいわばその環境(大きくいえば、

その世界)である。仏教では主体を「正報」、環境を「依報」という。そして、正報と依報は「依正不二」の関係にある。それは主体と環境が深く相關しているという意味である。たとえば凡夫という主体があれば、その環境は五濁悪世だというようにである。以上で、簡単ではあるが、親鸞における淨土が不可思議光如来と無量光明土から成り立っていることを確認したことにする。次に淨土の具体相の解明を試みよう。

さて、ここに磁石があるとする。磁石は目には見えない磁力という働きをもっている。磁力が及ぶ範囲が磁場である。磁場の中に適當な大きさの鉄釘を置けば、この釘は磁石に引きつけられて釘自体も磁石になる。磁石という主体がある上にその働きが及ぶ磁場という領域があるからである。本論ではそのような領域を世界とよんできた。磁石という主体があるところには必ず磁場という世界がある。磁場は主体である磁石と離れない世界である。両者のそのような関係を依正不二という。

だとしたら淨土は何かというと、仏のいる土であった。仏は不可思議光如来である。その本質はいわば智慧と慈悲という働きである。これらの働きは光に譬えられる。そして、その光が及ぶ世界を土という。それは不可思議光如来という光に満ちた世界である。それゆえに無量光明土という。それが淨土である。

この世界に入った者は不可思議光に照らされる。具体的には、善知識によって自己を知らされる。照らされて照らし破られて自己を明らかにされ、如來の前で申し訳ありませんでしたと懺悔(sange)せざるをえないようになる¹⁰。だが、それは淨土において如來の働きに包まれているがゆえのことである。そのことはいくら感謝しても感謝し尽くせない事実である。懺悔(機の深信)と感謝(法の深信)という相反する二つの出来事が一人の人格において同時に成立するのである。このことを西田幾多郎は「絶対矛盾的自己同一」とよんだのであろう¹¹。

ところで、鉄釘が遠いところに置かれると磁石がそれを引きつけられないことがある。同様に如來の働きが十分には届かないこともある。それは人が「自力の心」といういわば殻の中に閉じ籠もっているときである。そのとき人は如來の働きに背を向けている。この場合、如來の働きがその人に直接及ぶかどうかはその人が殻を出られるかどうかによる。

自力の心は鶏の卵の殻に譬えられる。そして、人は殻の中の黄身と白身と胚に譬えることができる¹²。如來の働きが人に直接届くためにはこの殻が破られなければならない。しかし、闇雲に殻を破れば、黄身と白身がどろんと出て卵は死んでしまう。だから、そのような方法は採れない。一方、殻を破らなくても、卵が親鳥に抱かれて暖められれば、すなわち如來の働きを間接的にでも受け続ければ、つまり人が教えを聞き続ければ、胚は殻の中で雛になることができる。同様に人も転回(廻心、すなわち人間形成)に向けて育てられる。そして、時期が来れば殻は内外から啄磨同時に破られ、雛は殻から出られる。そこで直接、如來の働きを受けられるのである。そのときその人はすでに如來の世界、すなわち淨土に入っている(往生している)のである。

それならば、淨土はどこにあるのか。それは特定の物理的場所にあるのではない。人が不可思議光如來、すなわち善知識の働きかけを直接受けるところが淨土である。磁場に相当するのが淨土なのである。磁石は引き、不可思議光如來は照らす。人は照らされる。照らされて照らし切られて人は自分の実態を知らされるのである。身をもってのこの認識を「機の深信」という。このとき初めて淨土と

¹⁰ 懺悔とは仏教經典に散見される術語である。懺悔の要点は、龍樹(鳩摩羅什訳)の「十住毘婆沙論」(高楠順次郎編『大正新脩 大藏經 第26卷』大正一切經刊行会、1926年、45頁以下)を手がかりとすると、次の四つにまとめられる。第一に、懺悔は公的な詫び、謝罪である。特定の個人に謝罪して完結するものなら、それは私的なものにすぎない。ありとあらゆる人に対する謝罪こそが公的な謝罪である。第二に、懺悔は自らが犯した罪の報いを背負い償うという心である。謝罪はするが、赦罪は求めないし期待しないという点で懺悔はローマ・カトリックのいう懺悔(zange)、すなわち告解(confesio)とは異なる。第三に、懺悔は同じ過ちを繰り返さないという決意を含んでいる。第四に、懺悔は必ず感謝を伴う。罪を知らされなければ永遠に同じ過ちを繰り返さざるをえなかった者に、その罪に気づかせ、いわば再生させようという働きかけがあったことに気づいた者は、その働きかけに感謝せざるをえなくなる。

¹¹ 西田幾多郎『西田幾多郎全集 第11卷』岩波書店、1965年、418頁以下。小坂国継『西田哲学を読む1』大東出版社、2008年、114頁以下。

¹² 人間形成を説く際、細川巖(1919~1996)が常用した譬喻である。

不可思議光如来の何たるかも明らかになる。身をもってのこの認識を「法の深信」という（II 26以下）。

浄土という物理的な場所があるのでは決してない。これに関しては、「石見の妙好人」として知られた浅原才市（1850～1932）の名言が残っている。あるとき彼は尋ねられた、「才市、どこが浄土かい」と。それに対して彼は答えた。「ここが浄土の、なむあみだぶつ」¹³と。南無阿弥陀仏という働きが働いている〈いま・ここ〉が浄土だというのである。不可思議光如来が言葉として現れるとき、それは南無阿弥陀仏として現れる。したがって、才市の言葉には不可思議光如来に直接照らされた人の姿が現れている。生きている才市が照らされたのである。死後の才市ではない。

だとしたら、生前に入れる浄土と、死後至りうる涅槃とはどのような関係にあるのだろうか。涅槃はニルヴァーナ（nirvāna）を音写した表記であり、燃え盛る煩惱の火を消し尽くして覚りの智慧が完成される世界をいう。涅槃は多義であるので、法性や一如をはじめとして多くの異名がある（III 170, 202）。法性と一如の関係については、親鸞は『唯信鈔文意（静岡教覚寺本）』において次のように述べている。

…仏について二種の法身まします。一には法性法身と申す、二には方便法身と申す。「法性法身」と申すは色もなく形もましまさず、然れば心も及ばず語もたえたり。この一如より形をあらはして「方便法身」と申す¹⁴。

この引用文の要点だけをあげよう。涅槃という世界（環境）の主体を法性法身という。働きがあるがゆえに「法（dharma）一身」といわれる。この法性法身は色もなく形もないで、形容することも思慮することもできない。当然、法性法身の環境である涅槃も同様である。したがって、涅槃は言亡慮絶の世界である。言亡慮絶の世界とは人間の思慮や認識の及ばない、いわば高次元の世界である。この世界から人間に直接働きかけてくるものがある。それを方便法身という。方便とはサンスクリットではウパーサ（upāya）という。到達する、至り届くという意味である。

法性法身は方便法身となって人間に至り届こうとする。一如から來たって人間に至り届こうとする方便法身を如来（Tathāgata）といい、阿弥陀仏（Amita Buddha）ともいう。この如来（不可思議光如来）または阿弥陀仏の環境（世界）が浄土である。すなわち、法性法身の世界（次元）を涅槃というのに対して、方便法身の世界（次元）を浄土というのである。

したがって、涅槃と浄土の関係は法性法身と方便法身の関係と同一である。両者の関係は曇鸞が『論註』において適切に表現しており、それを親鸞は『教行信証』証卷に次のように引いている。

…法性法身に由りて方便法身を生ず、方便法身に由りて法性法身を出す。この二の法身は異にして分つべからず、一にして同じかるべからず（I 210）。

「法性法身に由って方便法身を生ず」とは次のように考えられる。前述したように、いわば高い次元、絶対無限の世界に法性法身という働きがあり、これは低い次元、相対有限の世界に向かって衆生済度を願い近づこうとする。この働きを方便法身という。この意味で方便法身は法性法身から生じるのである。一方、「方便法身に由って法性法身を出す」とは、方便法身によって初めて法性法身の働きや意味が人間に明らかになるということである¹⁵。だが、法性法身は方便法身とは異なる。しかし、両者は分離して考えてはならない。両者は一体的ではあるが、混同してはならないのである。というのは、法性法身がいわば言亡慮絶の高い次元の主体であるのに対して、方便法身は人間の思慮の及ぶ世界の主体だからである。

¹³ 鈴木大拙『日本的靈性』岩波書店、1983年、249頁。

¹⁴ 島地大等編『聖典浄土真宗』明治書院、1983年、507頁以下。

¹⁵ いわゆる聖道門は方便法身を抜きにして法性法身を直接捉えようとする。

けれども、法性法身は言亡慮絶の高次元に安住することなく、本願を抱いて如来となって私たち人間に近づいてくる。それは人間に理解できるようになるためである。では、どのように理解できるようになるのだろうか。

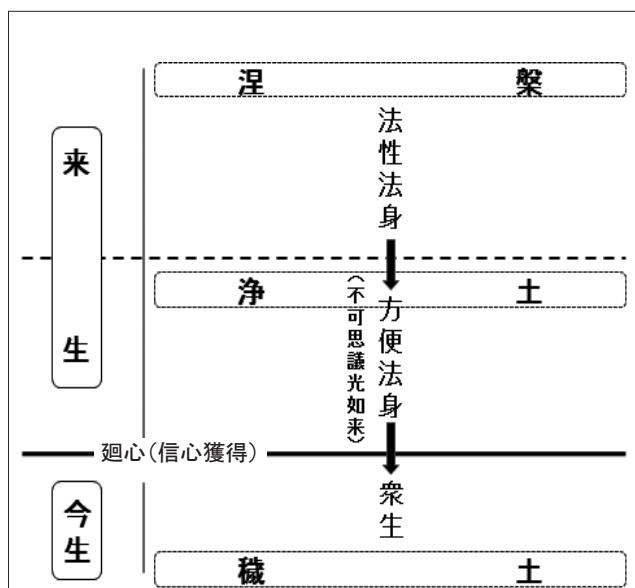
私たち人間のいる穢土は変化の世界、すなわち化の世界である。原因があって、縁があって、結果が生じる。因果律に従って物事が変化していく世界である。一方、法性法身の世界、涅槃は因果の世界ではない。涅槃にはいわゆる変化はない。だから、涅槃は非変化の世界、すなわち「非化」の世界である（I 138）。非化のことは因果律に従う認識しかできない人間にはわかりようがない。だからこそ、方便法身は私たち人間の認識界に入るために化のごとく現れる。化の世界に届くために非化なるものが化のごとく現れてくるのである。化のごとくというのを「如化」という（I 138）。如化とはどういうことかというと、因果律に従って現れるということである。その一例が法藏菩薩の物語である。

だが、如化は本来非化であるから化ではない。しかし、如化であるから人間にはわかる。しかも、如化の働きは非化に由来するから人間の迷妄を打ち碎く力をもっている。この力が働く場を浄土というのである。したがって、浄土は涅槃から生じ、涅槃は浄土によって自らを現すのである。だから、涅槃は浄土ではないが、両者は分離してはならない。両者は同じではないが、一体的だからである。

以上の考察から親鸞においては、次の【浄土と穢土の概念図】のように、浄土は衆生済度の働きが直接衆生に働く場であり、涅槃は衆生済度の働きの根源であることが明らかである。とはいえ、言亡慮絶の高次元から衆生救済の働きが届けられるという説明を人はどのように受け取るだろうか。それを神話や形而上学とする人もいるだろうし、衆生救済の働きかけを超常的な物理現象として捉える向きもあるかもしれない。死後のこととはわからないのではないかという疑問を抱く人もいるだろう¹⁶。

このような疑問や疑念を晴らすためにも浄土が何であるかを解明する必要がある。そこで次の第6章では浄土が〈意味〉であることを前提に考察を進める。なお、重要性という語義での意味と区別するため、浄土の属性としての意味は〈意味〉と表記する。

【浄土と穢土の概念図】



¹⁶ 本論では浄土を考察するために『教行信証』における五念門と五功德門についての論考に依拠した。それについて星野元豊は「因の五念門も果の五功德門も、回心による宗教的な一大転換から成仏して還相のはたらきに出るまでの事がらそのものの順序次第をのべている」にすぎず、生前とか死後とかということとは「無関係である」（星野『講解 教行信証 信(続)証の巻』法藏館、1986年、1358頁）と語っている。五念門および五功德門と死との関係については機会を改めて考察する。

6. 〈意味〉としての浄土

この第6章では〈意味〉としての浄土について考察する。それは浄土の意味の考察ではない。だとしたら、本論でいう〈意味〉とは何か。まずそれを明らかにする必要がある。

さて、前の第5章で明らかにしたように、浄土の主体である如来には私たち人間の迷妄を打ち碎き人間を済度する働きがあり、その働きが働く世界が浄土であった。如来の働きは物理的なものではなく、ましてや超常的なオカルト的なものではない。そういう類いのものではなく〈意味〉なのである。それでは、〈意味〉とは何であろうか。

たとえば、気に入らない作業に対して「こんなことをして何の意味があるのか」と問う人がいる。この人は「人生には意味があることもあるが、無意味なこと（無駄）もある」という人生観（価値観）に立脚し物事の価値を評価し、ひいては人生そのものの意味を問う。この立場に立つ人は自己の尺度で意味の有無を判断するので、絶望すると人生全体が無意味だという判断を下しかねない。とはいっても、私たちの多くはそのような価値観に立脚し人生を評価しているのではないだろうか。だが、アウシュヴィッツの強制収容所から生還した心理学者として知られるV.E.フランクル（1905～1997）は、彼が彼自身の尺度で人生の意味を問わなかつたがゆえ強制収容所から生還できたという¹⁷。

それならば、フランクルはどのように人生の意味を問うたのであろうか。それについて彼は次のように述べている。

…私たちが「生きる意味（Sinn）があるのか」と問うのは初めから誤っているのです。つまり、私たちは生きる意味を問うてはならないのです。人生こそが問い合わせを出し私たちに問い合わせを提起しているからです。私たちは問われている存在なのです。私たちは、人生が絶えずそのときそのときに出す問い合わせ、「人生の問い合わせ」に答えなければならない、答を出さなければならない存在なのです。生きること自体、問われていることにはかなりません。私たちが生きていくことは答えることにほかなりません。そして、それは生きていることに責任を負うことです¹⁸。

つまり、フランクルがいいたいのは、私たちが人生に意味を見いだそうが見いださまいが、人生は常に私たちに意味を見いだしているということである。強制収容所においてガス室に送られる直前の人にも、その人の生還を待っている人がどこかにいるかもしれないし、その人を待っている仕事があるかもしれない。いつでも、どこにあっても人は問われているのである。そして問われている限り、その人は期待されているのであり、その人の人生には意味があり続けるのである。だから大切なことは「私は人生に何を期待できるか」と問うことではなく、「人生は私に何を期待しているか」と問うことである。こう問えたからこそフランクルはアウシュヴィッツで絶望することなく生き続けられたのだという。

フランクルがいう人に問い合わせを発する人生こそが、本論でいう〈意味〉なのである。換言すれば、「人生からの問い合わせ」とは隠喩であり、実際に人生が人に問い合わせを発してくるわけではない。あくまで人が「人生は私に何を期待しているか」と問うにすぎない。だが、いつでも本気でそう問えるフランクルのような人は「人生に問われている」としか感じられない。そのように人に感じさせる働きをもつものを本論では〈意味〉とよぶ。だから、〈意味〉としての人生とは、客観的には、人生に問われるという感受能力が備わった人にだけ可能な人生観（価値観）である。なお、フランクルとて一朝一夕にそのような能力を身につけたわけではあるまい。何年もの間漠然と感じていた感じ方が強

¹⁷ その事実は次の彼の代表作において繰り返し述べられている。V.E.Frankl, *Ein Psycholog erlebt das Konzentrationslager*, Verlag für Jugend und Volk 1947 (V.E.フランクル（霜山徳爾訳）『夜と霧』みすず書房、1981年)。

¹⁸ V.E.Frankl, *Trotzdem Ja zum Leben sagen*, Franz Deuticke 1947, S.19 (V.E.フランクル(山田邦男・松田美佳訳)『それでも人生にイエスと言う』春秋社、1998年、27頁以下)。

制収容所での過酷な体験によって徐々に意識化、明確化された結果、人生から問われていると感じずにはいられなくなったのだと推測できる。

そう推測できるのは、淨土がフランクルのいう人生と同様の事情にあるからである。というのは、そもそも私たちは淨土のことなどは考えないし、その主体の働きについては夢想だにしない。だが、何かのきっかけで淨土についての教えやその主体である不可思議光如来の働きについて聞き（聞法）、それを聞いた人が聞法を長年継続すれば、その人は徐々に淨土を通して如来の働きを受けられるようになる。そして遂に、その人の心は清浄の國土である淨土に往生する。そこで如来の働きを直接受けることにより、その心自身が淨の対極にある穢であること、すなわち虚偽不実であることを知らされるのである。だが、そう知らされるのは淨土に迎え入れられ、如來に摂め取られているがゆえである。

どういうことかというと、如來の眼からみれば、人は通常気づかないまま自己中心に生きている¹⁹。その自己中心の心を親鸞は「自力の心」とよんだ。自力の心とは「善人意識（自分はいつも正しいと責任転嫁する心性）」、「自己過信（慢心）」、「自己卑下（どうせ自分なんかは、という投げやりな心性）」、「他者の対象化（他者を思いやれない心性）」などが混在した心を指す²⁰。そんな心が自分自身の心であるとは私たちは思わないし思えない。ところが、淨土の教えを長年聴き続けると、自分の心が清浄にはほど遠い自己中心の自力の心であることを徐々に知らされるのである。自己認識力が向上すればするほど自己の不十分さが明らかになるのは当然であろう。「実るほど頭を垂るる稻穂かな」という俗諺はそのことも示唆しているのではないだろうか。

いずれにせよ、清浄の対極にある自力の心こそが自分の心だと知らされた人は、文字通り受動的に「知らされた」としか思えないのである。そしてそれを知らせたものこそ如來の働きであり淨土という世界である。だが、繰り返すが、それは如來という実体からの物理的な作用ではない。客観的には、自力の心を知らされた人が自分の心は自力の心だったと能動的に認識したにすぎない。しかし、その人は、主観的には、如來の働きと淨土という世界によって自力の心を知らされたとしか思ないのである。このように、ある種の感受能力が備わった人にだけ捉えられる働きが〈意味〉としての如來であり、その働きが働く世界が〈意味〉としての淨土なのである。

さて、〈意味〉としての淨土において如來の働きを受けた人はどうなるのだろうか。一例をあげよう。「昭和の親鸞」とよばれた住岡夜晃（1895～1949）に「今日も悪く 昨日も悪く 明日もまたいよいよ悪いのである」という言葉がある²¹。〈意味〉としての如來の働きに自己を知らされた人の言葉である。聞法生活の中でこの言葉にふれた人が次のように述べている。

…全く理解不可能なことばであった。

昨日も今日も悪いのはわかる。しかし明日は、自分の中にある煩惱（自力の心）を取り除いてよくなろうと思って生きているのに、「明日もまた悪い」なら生きていけないではないかと。

関先生と細川先生の往復書簡²²は、生死の闇で迷いに迷いを重ねていた「わたし」を照らし出してくれた。「わたし」の中に煩惱があると思っていたがそうではなかった。「わたし」というのは、煩惱そのものにつけた名前であった。自己中心の思いでしか生きていない煩惱具足の身の事実に気づかず、善人づらをして善惡の分別を語って生きてきた自分の迷妄さにはじめて目が覚めた。それが、『歎異抄』で親鸞が言う「悪人」の自覚であった²³。

ここには、ある往復書簡を通じて現れた〈意味〉としての如來の働きに自己の悪人性を照らし出された人の懺悔（sange）¹⁰の言葉がある。それは露悪や自己卑下とは似て非なるものである。懺悔には

¹⁹ ただし、ここでの自己中心というのはあくまで自覚における自己認識である。したがって、他者を責めるための材料ではない。むしろ、親鸞における他者は自分が自己中心であることを知らせてくれる善知識（師）である。

²⁰ 親鸞「唯心鈔文意」（島地大等編『聖典 淨土真宗』明治書院、1982年）506頁。

²¹ 住岡夜晃法語集刊行委員会『住岡夜晃法語 讚嘆の詩』真宗光明団、1990年、502頁。

²² 志慶眞文雄『如來のまなざしの中を』自照社出版、2015年、183頁以下。

²³ 同前書、31頁以下。

感謝と喜びが必ず伴うので、前述の悪人性を照らし出された人は次のようにも述べている。

「『明日もまた悪い』なら、生きていけないではないか」というのは、わが身の事実を知らない单なる思いでしかなかった。実際はその思いに先立って根源のいのち、つまり他力によって生かされていた。髪の毛一本自分でつくったものはなく、私たちは100パーセント与えられて存在する。

(中略)

賜ったいのちを「わたしのいのち」と私物化し、生死に苦しんでいたわたしに、根源のいのちに呼びかけられ、煩惱具足のままに「ただ念佛（南無阿弥陀仏）」して生きる、往生浄土の人生が開かれるとは、思いもよらないことであった²⁴。

懺悔と感謝が一体である上述のような境地に到達できる人は〈意味〉としての如来の働きを受けている。そしてそれを受けるのは〈意味〉としての浄土においてである。いずれも実在するものではない。だが、〈意味〉としての人生がフランクルをアウシュヴィッツから生還させ心理学者として輝かしい後半生を過ごさせたように、〈意味〉としての如来および浄土も人を介して実効力をもつのである。

以上の考察に対しては皮相で矮小な浄土解釈だという叱責は必定だろう。だが、如来および浄土に〈意味〉という一面があることは多少明らかにできたのではないだろうか。とはいえ、如来および浄土が実在しないのであれば、それらはなぜ2000年以上も伝承されてきたのであろうか。それに、そもそも人は如来および浄土という観念をどこから得たのであろうか。疑問は尽きない。

むろん、この疑問は研究上の動機として重要である。しかし、我が身の現実を知らない者の傍観者的な疑問であるという面もある。というのは、私たち自身の現実を凝視すれば「自身はこれ現に罪惡生死の凡夫、曠劫よりこのかた常に没み常に流転して、出離の縁あることなき身」(IV37) という善導(613~681)の言葉に頷かざるをえないからである。自己認識が進めば、少なくとも（実感はできなくても）知的にはそう認識せざるをえない。そのような現実の私たちであるゆえ、せっかく人間として生を享けても何もしなければ、かけがえのない人生を空過してしまうのである。

だとすれば、私たちはその現実にどう対応すればよいのであろうか。独力で進むべき道を切り開ける人はそれでよい。だが、親鸞は人事を尽くしてもそれを切り開けなかつた。その峻厳な事実の前に立ち竦まざるをえなかつた親鸞に唯一与えられていたのが浄土への道だったのである。しかも、親鸞ひとりのために、それも彼が気づく遙か以前から。そうとしか親鸞には思えなかつたのである。その感謝の思いが「弥陀の五劫思惟の願をよくよく案ずればひとへに親鸞一人がためなりけり、さればそくばくの業をもちける身にてありけるを助けんと思召したちける本願のかたじけなさよ」(IV37) という言葉に現れている。

ここでいわれている「弥陀」が〈意味〉としての不可思議光如来であり、その世界が〈意味〉としての浄土である。したがって、本論で考察した〈意味〉は観念の遊戯のようなものでは決してない。親鸞の一生を左右したばかりか、今日まで影響を及ぼしているものである。

【付記】本論は拙論「親鸞における浄土」(小倉貞秀先生喜寿記念論集刊行委員会編『人間觀をめぐる諸問題』西日本法規出版、1999年、所収)を大幅に加筆訂正したものである。

²⁴ 志慶眞文雄『如來のまなざしの中を』32頁以下。

The Pure Land of Amida Buddha as “the Meaning”

Hiromasa AKIYAMA

Shinran called the teachings of the *Larger Sutra of Immeasurable Life* the “Pure Land teaching.” The purpose of this paper is to clarify what he meant by Pure Land.

The wisdom of human beings is shallow. We also have a short life. Amida Buddha was strongly aware of this and hoped to give people “wisdom” and “life.” This is known as the “Original Vow.” The essence of the Original Vow is that the Amida Buddha gives us wisdom and life through his “living.”

The Amida Buddha’s living acts in the Pure Land. It is the subject of the Pure Land, and the Pure Land is the world where it acts. After birth in the Pure Land, we can receive wisdom and life through the teaching of the teachers of Buddhism. So the Amida Buddha’s living is not a physical power. So to speak, it is “the meaning” that we understand. Because the world of the Amida Buddha’s living is the Pure Land, the Pure Land is also “the meaning.”

As is well known, V. E. Frankl is a psychologist who survived the concentration camp at Auschwitz. He was able to survive because he did not question the value of his own life. He stated, “Life questions the value of us.” However, life does not really seem to question our value. In fact, Frankl had questioned the value of his own life, but was not aware of it. He acted as if life was asking his value. Lives like this are lives that are as “the meaning.” After all, life as “the meaning” is a point of view that only a person with high ability to recognize it can have.

Then the Amida Buddha’s living is a power that only people with a high ability to recognize it can experience. The Pure Land is also a world that only people with the same ability can experience. However, both the Amida Buddha as “the meaning” and the Pure Land as “the meaning” are only one side of them, not the entire story.

図画工作科に関する研究

—曾根靖雅の学習のメトーデ理論と 木下竹次の合科自律学習法をもとに—

Study on the drawing and manual art department:
—Yasumasa Sone's Method theory in learning based on
Takeji Kinoshita's integrated self-independent study—

稻谷 靖子
Yasuko INATANI

Abstract

This paper discusses whether the claim that “the method of learning is effective upon immediately using the point of view of the evaluation” is an effective approach in today’s elementary school education. Yasumasa Sone created the method, having directly received instruction from Takeji Kinoshita. Kinoshita had created a theory of “Nara type of Learning Method by Concentrait Subjects”; it became the rationale for “time of the general learning,” which has been spent on educational practice for many years.

“Method of the learning is effective upon immediately using the point of view of the evaluation” was introduced not only to instruct a skill necessary for drawing and manual art but also to nourish children’s minds and attitudes for their lives. This paper clarifies that the method had already included contents listed in “a course of study” of the current drawing and manual art department in making, and also devises a technique to make use of the method in instructions of the current drawing and manual art in elementary education.

1. 木下竹次の『奈良式合科学習法（自律的学習法）』が曾根靖雅の『学習のメトーデ即評価の観点』におよぼした影響

子どもの造形活動や図画工作活動は、単に作品作りが目的ではない。まして、手慰みや教師の指図する通りに作成物を作成させることでもない。子どもたちのそうした活動を指導する際には、子どもたち一人ひとりの意志に基づいた「人間形成」を充分に配慮する必要があるといえよう。

ここでは、『奈良式合科学習法（自律的学習法）』を生み出した木下竹次〔1872年（明治5年）3月25日～1946年（昭和21年）2月14日、奈良女子高等師範学校（現奈良女子大学）教授兼附属小学校校主事（校長）〕に招聘されて奈良女子高等師範学校附属小学校で教鞭〔図画科と手工科（図画工作科）を担当〕をとった曾根靖雅〔1906年（明治39年）12月10日～1995年（平成7年）10月2日〕作成の『学習のメトーデ即評価の観点』に言及したい。これは、いわば木下竹次の「奈良式合科学習法（自律的学習法）」の心臓ともいえるものである。木下竹次の理論は、現在の小学校の科目として成立している「生活科」、ならびにそれに続く「総合的な学習の時間」の理論的根拠となっている。

まず、曾根靖雅の作成した『学習のメトーデ即評価の観点』から見てみたい。

『学習のメトーデ即評価の観点』は、次の「15項目」と「付随するしつけ」7項目から成り立っている。それらの項目は、以下の通りである。

学習のメトーデ即評価の観点（曾根靖雅）

- 1、目的の自己設定 自発的能動的意欲・・・することを自分で決める（×指図を待つ ×何を描くの？）
- 2、常に新たな発見着想・・・・・・・・・・・・取材・見方・考え方・感じ方が新しい
- 3、準備の自主自立・・・・・・・・・・・・使うものを自分で選び見つけて整える
- 4、洞察 立案設計・構図構成・・・・・・・・見通しをつけてする・計画が良い(形・大小・色彩・材質に適応する)
- 5、使用物を理解し、改善し工夫駆使・・・・材料用具を工夫して使う（材料・技法が新しい）
- 6、表現活動の適正・・・・・・・・・・・・よい姿勢、よい構え、体のこなしが自由で自然
- 7、表現の積極性 表現目的の効果的適応・・ねらったものを程よく明確に表す
- 8、表現の積極性 表現の技術的適応・・・・常識的見せかけの技術でなく、知性理性にとらわれず自分に生きている（×何かがわかれればよい ×うまい絵をかこう ×さかい目を気にする）
- 9、全体観・統一観 環境の配慮・・・・まとまりがある まわりを考え調和がとれている
- 10、客観的効果的反省・・・・・・・・離れて見る（距離をおいて見る、時間をおいて見る）
- 11、批判・充実強化・・・・・・・・物足りなさがなく、力強く見応えがあるように工夫している
- 12、改善実行の熱意・・・・・・・・これ以上どうしようもないところまで、満ちたりるところまで直す
- 13、専念追求集中の態度 誠実・・・・夢中になって能力のありつけを出しつくしている（むだ話をしない、聞かない、横見しない）
- 14、他人との比較鑑賞 美点の吸収・・・・他人の良いところを吸収し自分を高める
- 15、自己の成長発展の吟味・・・・前の作品とくらべて進歩を見る

<付随するしつけ>

- 1 準備・約束の実行・・・・・・忘れものをしない
- 2 自主自立・・・・・・・・自分ことは自分でする、人の世話にならない
- 3 清潔・整理整頓・・・・・・後片付けをしっかりする
- 4 他人の自主性尊重・・・・他人の迷惑になることをしない（×他人の作品に触れる
×干渉する）
- 5 共同奉仕・・・・・・人と力を合わせ、おしまず力をかす
- 6 公共物を大切に扱う・・・・みんなで使うものを大切に扱う
- 7 交友関係誠実親和・・・・誠をもって友だちと仲よくする

（○印は、何歳でも発達に応じてできていなければならない。

□印は、成長と共にとかく駄目になりやすいから、指導者は注意が肝要。）

次に曾根靖雅が自ら行った各項目（チェックリスト）の解説を取り上げる（なお、解説中の「M」とは、曾根靖雅の言う「メトーデ」を彼自身が省略したものであるが、ここではそのまま取り扱うものとする）。

M1 目的の自己設定 自発的能動的意欲

子どもたち各自身に合ったものを選んで意欲を燃やしつつ、いわゆる創造的な学習をさせ、各自に

人より違った価値創造をさせることによって、クラス集団全体として創造的雰囲気をかもし出させ、そのなかで自己に生きる態度を培うわけである。

子どもが他動的・従服的でなく、自發的・能動的に自分のすることを決めてやっているかを見る(このことは、学習形態をどのような形でするかということを、共に考えなければならない)。つまり子どもが生活のなかに自ら解決しなければならない問題を把握するところの自発性を重視するわけである。したがって課題してやらせるときは、この項目は評価の観点とはならないわけである。

M 2 常に新たな発見着想

学習メトーデ M 1・M 3・M 6・M 7・M 11 の項目を身につけるよう努力し、本能的にたくましく本能行動として造形活動をさせ、経験的に適応と調和の法則に従って学習している子どもに、より価値的な創造をさせるためには、子どもたちが自発的にやっている姿を見て、M 2 の常に新たな発見着想によっているかを評価し、自分が考えたアイディアに価値があることを知らせる。またそれを態度化することに努力する。「だれが珍しいお話のある絵を描いてくれるかな」「あなたはこの前より珍しいお話の絵ができそうね」「人がまねのできないような今まで描いたことのない絵を描く子が偉いのよ」となどと、取材の新しさ・見方考え方の斬新であることへの方向づけのための励ましのことばを投げかける。そして、指導者の考え方及ばない表現をしている子どもの活動や作品については、指導者が教えてもらう立場で表現内容を聞いてやり、M 2 のよくなつたことを賞賛し、それを他の子どもに影響させるようにする。子どものなかには、見たり聞いたり自分のやつたことだけ、つまり行動だけを表現しようとするタイプの子がいる。それはそれでよいと思うが、表現は、行動と感情・想像・思考とかなり、それらが一元的になされるものと思うから、表現意図の話を聞くことによって読み取り、着想発想に当たって心のはたらかせ方が偏向し、自己本位にならないようにする。こういえば同じ取材でも、見方・考え方が新しければ、なにも、描くたびに作るたびに取材を変えなければならないことはないといわれるかもしれない。それは一応もっともなことではあるが、変化を求めるという人間の法則である心情にかんがみ、創造的態度を身につけるためには取材を新たにすることが、見方・考え方・感じ方を拡充発展させるより創造的な方法だと思う。同じものだけしか思いだせないという恒常化された頭になつたり、同じものだけを繰り返すような惰性的態度は、創造性を培うことに重点をおく教育ではいただけないと思う。

M 3 準備の自主自立

自発的な学習をするにあたって、自分が必要とする材料や用具を、自分で選択し整えた形でしているかを見る。これは、子どもの成長発達の特質や学習傾向によっての学習環境の整理と密接な関係がある。とくに低学年では、子どもの周囲に夢のわくのような形・色・材質のものを豊富においてやり、自由に選び取れるようにしておくことが大切である。

M 4 洞察 立案・構図構成

この頃は、低学年の生活画では M 7 の指導などから自然にできやすいが、概して 3 年生の終わりの頃から、構図などで失敗する傾向が現れやすいようである。M 2 の指導とともに 2 年生頃から、ちょっとした下図(アイディアスケッチ)を描くようにさせ、本番に入る前にそれを指導してやるようにしたいものである。ことに版画の場合などは、M 4 の指導が必要であろう。また粘土の場合などいくつも数多く作る傾向があるが(運動会の棒倒しをつくる場合などは小さい人物をたくさん作る必要もあるが)、数をたくさんつくるよりもなるべく、一つの物に全力を注げるよう計画の指導が必要である。

M 5 使用物を理解し、改善し工夫駆使

子どもたちには使うものを工夫し、表現技法様式を新たにするようにはずみをつける。仮に偶然であっても、今まで経験しなかった技法を試みたり、既にしているものは賞賛するようになる。その子どもにとって新しい経験であることをほめ、勇気を持って技術経験の幅を広げることに努力させる。このことについては、我々指導の位置にあるものを持っている技術では、すべての子どもを十分には指導できかねるから、M 2・M 3・M 4・M 8・M 9・M 12などにもいえることであるが、鑑賞資料の収集展示によって欠けやすい指導を補うようにしている。M 5 の指導は、表現のパターンを打ち破るような指導を勇敢にやることも大切なことである。例をあげれば、水彩絵の具で描いた上をクギの頭の先でひっかいて線を入れたり、その先にスポイドを使って他の色を入れたり、つけた絵の具を湿布で拭き取ったりする技法なども、子ども相互が刺激し合って生み出した技法である。

M 6 表現活動の適正

造形活動をしている子どもが、自由で自然なよい姿勢でやっているかを見る。これは、子どものやっている領域内容によって、また使用している材料や用具によっても違うが、たとえば絵を描く領域では、画板を床上に置いて描いている場合は、筆の軸のなるべく上のほうを持つ、一方の手は紙の左下端部を押さえるようにして、下腹部に力が入り、肩の力がぬけた姿勢。机上で四つ切り大の紙に描く場合は、紙全体が見えるように立って描かせる（精密描写の場合などは、机上で腰掛け姿勢というような配慮によってよい姿勢にする）。このようなことは全子どもに対し、活動前に一斉に指導するのではなく、活動している全子どもを見渡して、望ましくない子どもの姿勢を評価して、教育的現実に即して個別に具体的に指導助言するわけである。そういう方法と並行して望ましい子どもを賞賛することによって、他の子どもが、自ら自己批正した形で望ましい姿勢（自由で自然な構え）になるように指導もするのである。他の領域内容の学習についても同様に、よい構え・よい姿勢でやるように習慣化し態度化するために継続的に見守っているわけである。

M 7 表現の積極性 表現目的の効果的適応

よい姿勢、よい構え、自由で自然な身体のこなしを、用具の使用法とともに指導しながら、つまり小手先仕事であったり、筆先にとらわれたり、用具に使われていないかを見ながら、全身全霊を打ち込んで自分の目的におおらかにし、しかも子どもの発達程度から細心に目的に効果的に適応しているかを見る。概して絵の場合はできやすいが、経験の少ない粘土による製作やいろいろなものを作る領域の場合は、小手先どころか指先仕事になりやすいものである。このようなときには、材料が十分に得られるようにして、「○○さんは大きくできたね」とほめることによって、他の子は自分で「○○さんのように大きくしよう」と意気を燃やすように仕向ける。高学年になれば、小さい作品でもねらったものが大きく感じ取れるように意図を明確に表現させるように指導する。

M 8 表現の積極性 技術的適用

問題は M 8 である。やさしくいえば「とらわれのない表現」ということである。知的な成長とともに次第にとらわれが大きく強くなりやすく、そのため表現の自由性柔軟性が欠けやすくなる。たとえば、うまい絵よい絵とはこういう絵、うまい形うまい色よい絵とはこういう描き方の絵、実物を思わせるように説明的にできたらよいとか、この色であれば○○らしいとか、このものの隣にこれを置けばよいとか、また社会科的な見方や理科的な見方がよいという観念で見たり、そのような表現技法をよいとする観念が表面だつことは創造的とはいえない。また理性的にのみものを見たり、理性によって見方や表現が規制されて自由のない表現も、とらわれと見てもよいであろう。さらにまた形態的な認識の立場でののを見る見方やそのような考え方で表現することになると、夢も味もない表現というよりむしろ表示になってしまいやすいものである。これらが子どもの表現態度や作品を見てわかるようになる前には、態度や作品の真剣比較によって学ぶより仕方がない。このような質的なものか

ら子どもの内的生活を洞察し、これにふれることは容易なことではない。子どもが何かにとらわれているかいないかを知ることは、指導者の観念によるところが多いわけである。いろいろなとらわれ（自己本位）は、M 2 の常に新たな発見着想をぶらせる。M 5 の使用物を理解し改善し工夫駆使することができなくなる。また M 12 の改善実行の熱意も欠けてくる。M 8 がダメになることによって、M 2 ・ M 5 ・ M 12 が望ましくなくなる。M 8 を読み取ることが大切である。しかし逆に M 2 ・ M 5 ・ M 12 の指導を徹底させることにより M 8 がダメにならないようにすることができる。M 2 ・ M 5 には既に触れたから次に当然 M 12 の説明をしなくてはならない。

M 9 全体感・統一観 環境の配慮

まとまりがあるかどうかということである。

変化があることを望むが、変化があつて統一があるということが作品として大切であるばかりでなく、統一のあるように全体をながめ周囲との関係を見る態度を養うことをねらっているわけである。絵で言えば隣におく色、白黒版画では白と黒との量的な配置や刀のタッチ、粘土や立体構成であればそれをおく周囲の空間にも配慮しているかどうかということである。低学年では M 6 の姿勢がよければ M 10 が自然にできるし、したがって M 9 もよくなるようである。

M 10 客観的効果的反省

表現に力が入るとしていき姿勢も悪く、目と作品との距離も近くなりがちである。姿勢がよいということは、目と作品と適度の距離を保ち、構えが自由で自然なことである。したがって、良い姿勢であれば自然に自作に対して、その子どもの程度において反省を加えていく。成長するにしたがって、自作に対して時間的空間的に離れてみることによって、全体としてのまとまりがどうであるか、客観的効果的に反省を加えることになる。そして望ましくないところは改善する努力（M 12）を期待するわけである。とくに立体作品はこの項によって空間分割をうまくさせたいものである。こうして主観的に自分の作品を固執してしまわないで、常に時間的空間的客観的に自己の作品をながめるよう習慣づける。単に形式的に離れてみるのでなく、主体的統一の姿に内省をも加えるよう指導者としては心がけるわけである。

M 11 批判・充実強化

この項目では、見方や考え方や表現技術などのよしあしは別として、自己流でもよいかから、その子として自己批判しながら、精一杯努力し、充実強化して見ごたえがあるかどうかを見る。この項目は、M 12 ・ M 13 とも関係がある。

以上 M 1 ・ M 3 ・ M 6 ・ M 7 ・ M 11 の五つの項目は、環境整理と学習形態とに留意し、子ども各自に身に合ったものを自分で選んで意欲を燃やすようにさせれば、どの学年でも比較的容易にできるようになる。われわれが、もしこの五つの項目の一つでもできていないようであれば、造形学習の指導を教育的にしているとは言えないと思う。

M 12 改善実行の熱意

造形活動において自分の着想発想を構想し計画し、M 4 の活動をすることになる。立案計画したことを実現するための材料を整え（M 3）それを処理し表現する（M 5）ことになるわけであるが、表現とは、見えない自分を見る自分にすることである。形態の認識を表示する場合にも多少ありますことであるが、内的生活の表現に当たっては多分に作りながら作ったものから作られていく。すなわち自分の計画によって表現していくわけであるが、描いたり作ったりしているうちに、アイディアが変わり構想が修正されるものである。また技術が伴わないこともあって計画通りにできないこともあります。したがって自分のしたことが気に入らないで、直し直しなければならないことになる。それを気づかせるには M 10、作品に客観的効果的反省を加えるように適当な距離（空間的または時間

的に）を置いて見させる指導が必要である。このような指導によって自分の描いたり作ったりしている作品が思うようにできなかったら、気に入るまで治すように指導する。そうした態度ができてくると、ときには描き直し作り直しのために、作品としては完成せずに失敗に終わるかもしれない。その場合でも改善するための努力を払ってダメになってもこの項目は高く評価すべきだと思う。

M 13 専念追求集中の態度 誠実

子どもが自分の身にあったものをする場合には、意欲を燃やし熱中しやすいものである。低学年の子どもは変化を好み、移り気であるから熱中しているときにその態度をほめてやり、以上述べた各項のできている場合に賞賛し態度化するように励ますならば、この項目は次第に身につく。学年が進むにしたがって自己遮断できるようにしたいものである。この場合単なる仕事として熱心にするのではなく、特に M 2・M 5・M 8・M 12 がよくなるような努力をしている誠実さをこの項の最高評点としてやるようにすると、学習メトーデをいっそ効果的に活用することになる。

M 14 他人との比較鑑賞 美点の吸収

一般の教室の場合、絵や版画は壁面掲示が容易であるからよくできるが、粘土彫塑や立体的な作品を置く場所が得にくいので、鑑賞の場がなかつたり少ないきらいがある。人は環境に影響され、いつのまにか感知し感應し感化されるものである。子どもの身近な作品を展示しておくだけでも効果がある。これは M 2・M 5・M 8・M 12 の望ましいもの、M 3 の目新しい材料を使ったものなどももちろん、なるべくパターンを打破させるために、そして次の活動をすることに参考になるものなどを、毎週変えて自作と比較できるようにしてやることが望ましいのである。この項は鑑賞資料との関連において子どもの創造活動を間接的に指導するためであるし、展示作品から他の長所を吸収攝取しているかどうかを見るわけである。

M 15 自己の成長発展の吟味

これは各自の作品の縦の比較によって進歩の度合い（後退していることもありうる）を見させて意欲を思えさせるのがねらいである。しかし、これはたびたびはできにくい。したがって教室の廊下側の腰板のところにでも毎週数人（1 学期はまだ作品が少ないので数人できるが、2 学期以降になると作品の数が増えるので一人か二人）の 4 月からの作品を順に追って並べてやる。本人のためには進歩を見せることになるし、他の子どもには鑑賞の場になるわけである。このようなことは平面作品はできるが、できにくいのは立体作品である。立体作品について各自の発展の吟味ができるにくいところに平面作品と比較して立体作品の伸びにくい一因がありそうである。

<付随するしつけ>

図画工作科の学習は子どもに真の自由を与えることである。真の自由は、縛即解、解即縛の境地におくことである。図画工作科の学習メトーデの各項目は相助けて解放感を与えるとともに、気ままにならないように M 1 において、することは自分で決めるようにさせ、M 2 では、人まねや絵本のまねをしない自分のアイディアを活かすように指導するが、一方、M 14 では他人のよいところは吸収するように指導する。学習メトーデに従わせることは縛であろうが、これに従うことが自由を獲得することになるわけである。そのような自由解放の態度は、自己本位になる自縛自縛の境地に入るから次にそれを打破して発展を願うわけである。

そのような自由創造の教育は、わがままの奴隸になる恐れをふくんでいる。図画工作科の教育だけを考えて、人間教育全体を忘れてはならない。それで付隨するしつけのメトーデとしていくつかあると思われるが、われわれは、特に次の七つをあげてその評価をし自由を身につけ創造性の育成とともにわがままの奴隸になることを警戒してしつけも同時にしているのである。

1. 準備・約束の完全実行

学校生活で決められていることは、どんなに自由にふるまってもよいという図画工作の時間にも、生きていくという反省のうえにたって行動させているのである。また図画工作に関係のある準備や作品への記名、その他自己評価票の記入など、約束は必ず実践させている。

2. 自主自立

他人の世話にならない。このことは説明を要しないと思う。もちろん子供の成長に即してである。

3. 清潔・整理整頓

図画工作の態度や過程だけが良くても必要以上にいろいろな物を乱雑にしないよう、あとかたづけをしっかりすること、関係的にものを大切に粗末にしないようにさせる。

4. 他人の自主性尊重

自分の自主性を尊重するとともに人の自主性も尊重し、他人に迷惑をかけないように努めさせる。

5. 共同奉仕

図画工作科の時間は自分の創造活動に専念させることが大切であるが、机を動かしたり、水くみその他、自分の目的達成ついでにちょっと他人に奉仕できる機会や作業がある。その場合、他人への親切心を発揮し、複数の社会に住んでいるという自覚において、人間性を発揮させるようにする。その他、その都度必要に応じて指導するようとする。

6. 公共物の慎重使用

みんなで使うものを大切に扱うことで、他人にも必要であることに気づかせ、ものの大切さに目を向けさせる。

7. 交友関係誠実親和

友だちと仲良く誠をもってつきあい、譲り合ったり助け合ったりしながら相手の気持ちをくみとり、思いやりの心を育てるようにする。

以上の各項目は、造形活動のすべての学習に共通する筋道となるものであり、領域内容がどうであるかにかかわらず、子どもが自ら進んで新しい経験をする—創造活動を進めるような態度や能力を身につけるように考えてあるわけである。この項目は一つひとつ意味を持ちながら他の項目と関連し合って、図画工作科の目標につながるものであり、また子ども一人ひとりの活動や態度はもちろん、作品をとおしてその過程を洞察し、評価する観点でもある。

以上、かなり具体的に曾根靖雅の作成の『学習のメトーデ即評価の観点』を詳しくみてきたわけであるが、その理論的根拠を木下竹次に見て、曾根靖雅との相違（曾根靖雅による展開）点を明らかにしたい。

2. 木下竹次の「自律的学習法」における「生活」「自律」「協同」と倉橋惣三における「生活」の影響

木下竹次の教育理論における木下の「自律的学習法」の構造を持っている。木下竹次の学習理論は、大正デモクラシー時代に形成され、彼の理論は児童中心主義教育を遂行するための日本の進歩主義に強く支えられていた。また、木下竹次の学習論は、ジョン・デューイの教育目的論の影響を受けてい

ると考えられる。しかし、木下竹次の理論は、「禅」や「武士道」に含蓄されている日本の・東洋的な精神を保持していたのともいえよう。木下竹次の「学習法」の教育的理論は1923年～1927年に「自由」と「協同」の概念が「自律」と「協同」へと変容している。しかし、その当時にデューイの民主主義的な思想が根付くことは困難であったのである。曾根靖雅の「付隨するしつけ」は、一見蛇足のようにみえるが、そうした木下竹次の精神に基づいている。曾根靖雅における<しつけ>の項目のうち、「5. 共同奉仕」と「7. 交友関係誠実親和」は、「自律」と「協同」に変容した木下竹次の思想を実現したものとみることができる。また、先述した曾根靖雅の『学習のメトーデ即評価の観点』は、木下竹次のいう「自律」の部分を、より具体的に発展させ要約したものである。いわば、木下竹次が『総合（合科）学習』という形で、「教科」それぞれの『総合（合科）』を考えていたのに対して、曾根靖雅は、一步発展させて、単一の「図画工作科（当時は「図画科」と「手工科の2科目」）を、「教科」と「生活態度」の『統合』（ここでいう、『統合』とは、木下竹次と一緒に、東京高等師範学校時代の学生生活を送った樋口勘次郎〔1871年（明治4年）～1917年（大正6年）〕のいう T. ツィラー〔Tuiskon Ziller 1817年（文化14年）～1882年（明治15年）〕流の「統合」〔Konzentraition〕〔樋口勘次郎『統合主義教授法』とは異なる〕という形で実践を完成させたといえる。

また、「園生活（学校生活）」と「造形（図画工作科）」との関連についても明確な指標を示している。つまり、「園生活（学校生活）」が子ども自身のものであれば、その子ども自身によって営まれた「園生活（学校生活）」が「造形（図画工作科）」とつながり、子ども自身の（心の）表現になると、曾根靖雅は考えていたといえるだろう。こうした「子ども自身の（ながらの）園生活」という考え方には、幼児教育の父と呼ばれている倉橋惣三（1882年〔明治12年〕12月28日～1955年〔昭和30年〕4月21日）が、『幼稚園真諦』（旧名『幼稚園保育法真諦』1934年〔昭和9年〕7月）の中で、「生活を生活で生活へ」と述べているのと同じ考え方になっている。このことに関して木下竹次も、『学習原論』（1923年〔大正12年〕）の中で「『学習』とは『学習者である子どもが、生活から出発して生活によって、生活の向上を図るもの』」と言っている。曾根靖雅は、こうした考え方を『メトーデ』という形の中でチェックリストとして完成させている。

さらに、曾根靖雅の作成した『学習のメトーデ即評価の観点』のうち、「M1 目的の自己設定、自発的能動的意欲（することを自分で決める）」、「M2 常に漸たな発見着想（取材・見方・考え方・感じ方が新しい）」、「M3 準備の自主自立（使うものを自分でみつけて）」、「M4 洞察・立案設計・構図構成（見通しをつけてする〔形・大小・色彩・材質に適応する〕）」、「M5 使用物を理解し改善し工夫駆使（材料用具を工夫して使う〔材料・技法が新しい〕）」の各項目は、曾根靖雅の環境構成の考え方とともに、木下竹次が『学習原論』「第5章 学習の材料の第6節 材料の画一を排する」の中で述べている「材料の画一を努めて取った形跡がある。 — (一部省略) — 学年学科によって学習材料を一定し、その間には越すことのできない溝渠（こうきょ：溝〔みぞ〕）があるように考えることになって、児童生徒の各自に対する教育はすこぶる不自然なものとなった。これに気づいた教育者は種々の改革案を工夫した。あるいは分団式の教授となりあるいはバタビア法となり、あるいは学級的式の教授となり、その他種々の方法が案出された。それにしてもいまだ十分に教育者の画一思想を打破することが困難でその改良方案も十分に立たない。この際、もし材料の画一を打破しようならば第一学級の人員を十分に減少せねばならぬが経済上すこぶる困難がある。これがいつでも改良方案の実施を妨害する。いかにしてこの困難を排除しようか。われわれはさらに進んで教師の意志を中心として学習をさせるという思想を、被教育者を中心として学習をさせるという思想に一変せねばこの解決は困難と考える。かく思想を一変して、学習者に自ら学習材料を取らせて独自学習を課し、各自が進めるだけ進歩させる。さらにその上で相互学習によって各自の研究結果を持ち寄って研究することにするとあまり学級の人員を減少することなしに、材料の画一打破を手始めとして、方法・結果の画一が打破することができる。」が実現されている。

木下竹次の『学習言論』「第4章 第2節 学習に適當な環境を創れ」のうち、「3 学習室解放の方法について」の部分において、教室に腰掛けや机がなくとも子どもが首に路上測量図版（現在におけ

る「画板」)を下げれば、それを用いて学習はできるといった、学習の際に机の代用になるものを提案させる。木下竹次の知恵を絞った工夫(閃き)がここに見られる。これに関して、曾根靖雅もこの考え方を自身の考案した『学習のメトーデ即評価の観点』の中の「M5 使用物を理解し改善し工夫駆使(材料用具を工夫して使う(材料・技法が新しい))」としてまとめている。

このように、曾根靖雅は、木下竹次の教育思想を受け継ぐとともに、曾根靖雅が奈良女子高等師範学校附属小学校で子どもたちに行った教育実践を通じて独自の発展を遂げ、『学習のメトーデ即評価の観点』として完成させられたといえよう。

3. 平成20年6月改訂の『小学校学習指導要領図画工作科編』と曾根靖雅の『学習のメトーデ即評価の観点』

現行の平成20年6月改訂の『小学校学習指導要領図画工作科編』では、改訂の基本方針として、次のように記述されている。「創造することの楽しさを感じるとともに、思考・判断し、表現するなどの造形的な創造活動の基礎的な能力を育てる」と、生活の中の造形や美術の働き、美術文化に関心をもって、生涯にわたり主体的にかかわっていく態度をはぐくむことなどを重視する。「生きる力」を基本にして、子どもたちの「生涯にわたり主体的にかかわっていく態度をはぐくむ」ことを基本的な趣旨にしているのである。これは、前述の曾根靖雅のいう「M1 目的の自己設定、自発的能動的意欲(することを自分で決める)」「M12 改善実行の熱意(これ以上どうしようもないところまでなおす)」「M13 専念追求集中の態度 誠実(夢中になってやりとおす(むだ話をしない))」などに示されているチェックリスト(項目)に対応するものということができる。すなわち、平成20年改訂の「小学校学習指導要領」を充分に踏まえたものとなっていることが明らかである。

さらに、「A表現」の内容として、「『A表現』は、児童が進んで形や色、材料などにかかわりながら、かいたりつくったりする造形活動を通して、発想や構想の能力、創造的な技能を高めるものである。この造形活動は、大きく二つの側面に分けてとらえることができる。一つは、材料やその形や色などに働きかけることから始まる側面と、もう一つは、自分の表したいことを基に、これを実現していこうとする側面である。」とまとめられている。これは、曾根靖雅の『学習のメトーデ即評価の観点』では、「M4 洞察・立案設計・構図構成(見通しをつけてする〔形・大小・色彩・材質に適応する〕)」「M5 使用物を理解し改善し工夫駆使(材料用具を工夫して使う〔材料・技法が新しい〕)」となっている。さらに、曾根自身の『学習のメトーデ即評価の観点』の解説では、「M4 洞察 立案・構図構成」は、低学年の生活画ではM7の指導などから自然にできやすいが、概して3年生の終わりごろから、構図などで失敗する傾向が表れやすいようである。M2の指導とともに2年生ごろから、ちょっとした下図(アイディアスケッチ)を描くようにさせ、本番に入る前にそれを指導してやるようにしたいものである。ことに版画の場合などは、M4の指導が必要であろう。また粘土の場合などいくつも数多く作る傾向があるが(運動会の棒倒しを作る場合などは小さい人物をたくさん作る必要もあるが)数をたくさん作るよりもなるべく、一つの物に全力を注げるよう計画の指導が必要である。」となっている。

「M5 使用物を理解し、改善し工夫駆使」では、「子どもたちには使うものを工夫し、表現技法様式を新たにするにはずみをつける。仮に偶然であっても、今まで経験しなかった技法を試みたり、既にしているものは賞賛するようにする。その子どもにとって新しい経験であることをほめ、勇気を持って技術経験の幅を広げることに努力させる。」と解説している。「M6 表現活動の適正」は、「造形活動をしている子どもが、自由で自然なよい姿勢でやっているかを見る。これは、子どものやっている領域内容によって、また使用している材料や用具によっても違うが、たとえば絵を描く領域では、画板を床上に置いて描いている場合は、筆の軸のなるべく上のほうを持つ、一方の手は紙の左下端部を抑えるようにして、下腹部に力が入り、肩の力が抜けた姿勢。机上で四つ切り大の紙に描く場合は、紙全体が見えるように立って描かせる(精密描写の場合などは、机上で腰掛け姿勢というよう

な配慮によってよい姿勢にする)。このようなことは全子どもに対し、活動前に一斉に指導するのではなく、活動している全子どもを見渡して、望ましくない子どもの姿勢を評価して、教育的現実に即して個別に具体的に指導助言するわけである。そういう方法と並行して望ましい子どもを賞賛することによって、他の子どもが、自ら自己批正した形で望ましい姿勢(自由で自然な構え)になるように指導もするのである」としている。

「M7 表現の積極性 表現目的の効果的適応」は、「よい姿勢、よい構え、自由で自然な身体のこなしを、用具の使用法とともに指導しながら、つまり小手先仕事であったり、筆先にとらわれたり、用具に使われていないかを見ながら、全身全霊を打ち込んで自分の目的におおらかにし、しかもその子どもの発達程度から細心に目的に効果的に適応しているかを見る。概して絵の場合はできやすいが、経験の少ない粘土による製作やいろいろなものを作る領域の場合は、小手先どころか指先仕事になりやすいものである。このようなときには、材料が十分に得られるようにして、「○○さんは大きくできたね」とほめることによって、他の子は自分で「○○さんのように大きくしよう」と意気を燃やすように仕向ける。高学年になれば、小さい作品でもねらったものが大きく感じ取れるように意図を明確に表現させるように指導する。」と解説している。

「M8 表現の積極性 技術的適応」は、「『とらわれのない表現』ということである。知的な成長とともにしだいにとらわれが大きく強くなりやすく、そのために表現の自由性柔軟性が欠けやすくなる。たとえば、うまい絵よい絵とはこういう絵、うまい形うまい色よい絵とはこういう描き方の絵、実物を思わせるように説明的にできたらよいとか、この色であれば○○らしいとか、このものの隣にこれを置けばよいとか、また社会科的な見方や理科的な見方がよいという観念で見たり、そのような表現技法をよいとする観念が表面だつことは創造的とはいえない。また理性的にのみものを見たり、理性によって見方や表現が規制されて自由のない表現も、とらわれと見てもよいであろう。さらにまた形態的な認識の立場でものを見る見方やそのような考え方で表現することになると、夢も味もない表現というよりむしろ表示になってしまいやすいものである。これらが子どもの表現態度や作品を見てわかるようになる前には、態度や作品の真剣比較によって学ぶより仕方がない。このような質的なものから子どもの内的生活を洞察し、これにふれることは容易なことではない。子どもが何かにとらわれているかいないかを知ることは、指導者の観念によるところが多いわけである。」というように指導の留意点まで触れたものになっている。

「M9 全体感・統一観 環境の配慮」は、「まとまりがあるかどうかということである。変化があることを望むが、変化があって統一があるということが作品として大切であるばかりでなく、統一のあるように全体を眺め周囲との関係を見る態度を養うことをねらっているわけである。絵でいえば隣におく色、白黒板画がでは白と黒との量的な配置や刀のタッチ、粘土や立体構成であればそれを置く周囲の空間にも配慮しているかどうかということである。低学年ではM6の姿勢がよければM10が自然にできるし、したがってM9もよくなるようである。」としている。

「M10 客観的効果的反省」。「表現に力が入ると次第に姿勢も悪く、目と作品との距離も近くなりがちである。姿勢が良いということは、目と作品と適度の距離を保ち、構えが自由で自然なことである。したがって、良い姿勢であれば自然に自作に対して、その子どもの程度において反省を加えていく。成長するにしたがって、自作に対して時間的空間的に離れて見ることによって、全体としてのまとまりがどうであるか、客観的効果的に反省を加えることになる。そして望ましくないところは改善する努力(M12)を期待するわけである。一中略—こうして主観的に自分の作品を固執してしまわないで、常に時間的空間的客観的に自己の作品をながめるよう習慣づける。単に形式的に離れて見るのでなく、主体的統一の姿に反省をも加えるよう指導者としては心がけるわけである。」というように、かなり具体的なレベルにまで言及している。

ここまでで、現行の平成20年6月改訂の『小学校学習指導要領図画工作科編』に説明不足な点まで、曾根靖雅の『学習のメトーデ即評価の観点』は、充分に満たされていて、現在の小学校において「図画工作科」を指導する上で、非常に役立つものであるといえる。

最後に、曾根靖雅は「図画工作科」という「教科」について、次のように述べている。その言葉を持ってこの論文の締めくくりとしたい。

「小学校の図画工作科は教科であるが図画工作的、図画と工作の間には点がない。図画工作は一元的な教科である。しかも、図画工作のなかにはその小領域として、絵画（版画を含む）・粘土彫塑・デザイン・工作・鑑賞の5領域がある。領域というからには、小学校でも、学習者に学習の場面で、「主題」と「活動」を選択組織させるような学習形態で学習すべきであろう。日本の多くの幼稚園（保育所）だけではなく、小学校も、領域絵画製作も、教科図画工作とともに領域性と教科性が共存しているのであるから、いたずらに知識体系のある教科教授案の轍を踏んでの教育は極力避けなければならない。幼稚園（保育所）の絵画製作の保育指導案、小学校の図画工作的指導案が、クラス一斉に絵画だけにしたり粘土彫塑だけにしたり、表紙を作るといったデザインだけにしほったり、ステンドペーパーや、イーゼル作りといったような教師中心の教授案にすべきではなかろう。」

引用・参考文献

1. 『まねのできない子どものアート』曾根靖雅遺稿集編纂委員会編、曾根靖雅著、1997年（平成9年）10月2日。
2. 『子どもに学ぶ幼児造形教育—今日から役立つ実践がいっぱい!!』曾根靖雅著、ニュースビート社、1999年（平成11年）2月。
3. 『学習原論』木下竹次著、目黒書店、1923年（大正12年）1月6日。
木下竹次著『学習原論』とその延長分ともいえる『学習各論上巻』の「学習方法一元論」と「合科学習法」の2章の内容を含む『学習原論』木下竹次著、創業60年記念出版 世界教育学選集64、明治図書、1972年2月。
4. 『学習各論中巻』木下竹次著、目黒書店、中巻：1928年（昭和3年）。
5. 『小学校学習指導要領解説図画工作編』文部科学省編、2008年（平成20年）6月。
6. 『倉橋惣三選集第1巻』倉橋惣三著、日本図書センター、全5巻、1965年（昭和40年）7月。
7. 『育ての心（上）』倉橋惣三著、フレーベル館、2008年（平成20年）5月。
8. 『育ての心（下）』倉橋惣三著、フレーベル館、2008年（平成20年）5月。
9. 『倉橋惣三と現代保育』荒井冽 大豆生田啓友 小田豊 児玉衣子 柴崎正行 高杉展 本田和子 森上史朗/著、2008年（平成20年）12月。

戦後わが国における幼稚園教育課程の変遷 －他校種の教育課程との関連を中心に－

Transition of the kindergarten curriculum in post-war Japan
— Mainly relationship with curriculum of other school types —

八木義雄
Yoshio YAGI

Abstract

In post-world war Japan school Curriculum swung repeatedly between Empiricism and Logicism. a pendulum-like movement was taking place all around the world. Although kindergarten was integrated into the Japanese school system in 1947, the curriculum did not appear to advancing as quickly as the curriculums of other school types. Was this actually the case? In order to present clearer, more detailed the reality of the Japanese kindergarten We must determine whether or not it was truly isolated from other schools curriculum.

The study aims to analyze and determine the case of kindergarten curriculums and explores, in particular the relationship between kindergarten curriculum and elementary school curriculum.

1. はじめに

太平洋戦争後わが国では、国民主権、基本的人権の尊重、平和主義を原則とする日本国憲法が制定された（1946年、昭和21年）。日本国憲法では、基本的人権に多くの言葉が費やされるとともに、その第26条には教育を受ける権利が基本的人権として唱われ、その権利の平等な保障を実現すべく9年間の義務教育が規定された。翌年3月には憲法の精神を受けて教育基本法と学校教育法が制定された。戦前の教育への悔恨と反省の中、民主主義に根ざす全く新しい教育制度が誕生したのである。

新たに生まれた学校制度では、小学校、中学校、高等学校、大学の6・3・3・4制、男女共学等が制度化されるとともに、これまで「学校」としての位置づけを持たなかった幼稚園も学校体系の一環に組み入れられることになった。幼稚園を学校体系の一環にすることについては、当時の教育刷新委員会で否定的な意見があったというが¹、これまで一部の子どもにしか開かれていなかった幼稚園教育の機会が、学校としての法制化によって、すべての子どもに開かれたことの意味はきわめて大きいと言わざるを得ない。図1²は、戦前戦後の幼稚園就園児数を見たものであるが、昭和21年を境にして就園児数が劇的に増加している事実を見ると、憲法における教育権の規定、教育基本法における教育の機会均等、さらに幼稚園の学校としての法的位置づけが、その普及にいかに大きな意味をもっていたかがわかる。

幼稚園を含め各学校の教育課程については、学校教育法に「教育（保育）内容に関する事項は監督庁がこれを定める」（当時）《「教育課程に関する事項は、文部科学大臣が定める。」》（現行）とされ、小学校、中学校等においては学習指導要領が、幼稚園においては幼稚園教育要領（1956年まで

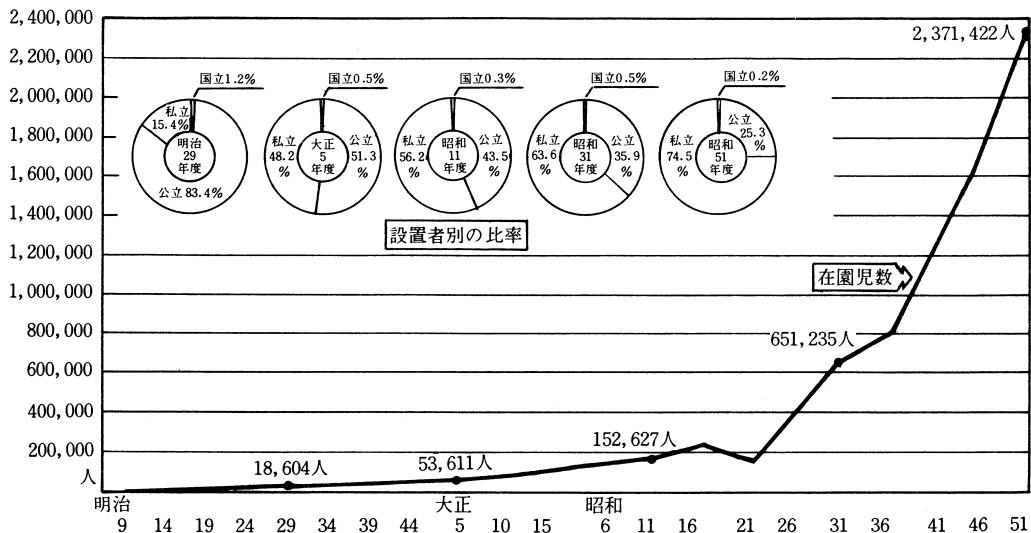


図1 幼稚園教育人口の推移（文部省 幼稚園教育百年史より）

は「保育要領」が定められた。(昭和40年からは、同じく幼児の教育に携わる児童福祉施設の保育所においても幼稚園教育要領に準じて保育所保育指針が策定された。)

2. 戦後幼稚園教育課程の成り立ち－保育要領（試案）－

幼児期の教育課程の公的基準は、昭和23年（1948年）の「保育要領」（試案）が最初である。保育要領がつくられた背景としては、上にも述べたように、学校教育法で「教育（保育）内容に関する事項は監督庁がこれを定める」（当時）とされており、既に前年に小学校、中学校の学習指導要領が発行され、幼稚園も「学校」という位置づけを持った以上同様なものをつくる必要が生まれていたということがある。

保育要領がつくられた際、大きな影響力を持っていたのは、当時わが国の占領統治を執行していた米国のGHQ（連合軍最高司令部）とCIE（民間情報局）である。とりわけこのGHQ（CIE）で教育顧問を務めていたヘレン・ヘファナン Helen Heffernan (1896-1987) の影響が大きかったとされている³。ヘファナンは、カリフォルニア州教育局初等教育課長を務めた幼児教育の専門家であり、「デューイの経験主義に賛同し、子どもの経験を重視していたことや自由主義を重んじていた」とされている⁴。これは、当時のアメリカにおいてデューイの流れを汲む児童中心主義が支配的な教育界の風土であったことから容易に推察されるところである。幼稚園教育課程のその後の展開を論ずる上で重要なことは、戦後最初の幼稚園教育課程は児童中心主義、経験主義であったという点である。

さて、保育要領に示された保育内容に目を移すと、それは経験主義に基づくものであり子どもにとって「価値のある学習のもととなる経験」、「楽しい幼児の経験」によって構成されていた。具体的には、1見学 / 2リズム / 3休息 / 4自由遊び / 5音楽 / 6お話 / 7絵画 / 8製作 / 9自然観察 / 10ごっこ遊び・劇遊び・人形芝居 / 11健康保育 / 12年中行事の12項目がそれである。

また、保育要領は幼稚園のみならず戦後児童福祉施設として法制化された保育所や家庭に対して保育内容の目安として用いられることとなった。

3. 主権回復と幼稚園教育要領

1956年（昭和31年）現在の幼稚園教育要領の出発点になる幼稚園教育要領が刊行された。「保育要領」から幼稚園教育要領に名実ともに改訂された理由については必ずしも明確にはなっていないが、あえてあげるとすれば、以下のような点をあげることができる。

- 1) 1951年のサンフランシスコ講和会議、翌年の平和条約を経てわが国は主権を回復した。その

ことによって、GHQ や CIE（民間情報教育局）など占領軍主導でつくられた教育課程は見直さることになり、わが国独自の教育課程編成への機運が高まった。⁵

- 2)保育要領は、学校（幼稚園）の教育内容・教育課程の基準としてつくられたにもかかわらず、他校種の学習指導要領と比較すると基準としての性格に乏しく単に「努力目標」のようになっていた。⁶
- 3)幼稚園の教育課程の基準であるべき保育要領が、保育所や家庭の保育の手引きとされたことも幼稚園教育の学校教育としての性格、独自性に反するものとして問題視された。⁷
- 4)先に触れたように、幼稚園人口が急増し（表1）、幼稚園に対する国民の期待が高まるなかで、国民の期待に応えることができるよう教育課程の充実をはからうとした。⁸

表1 幼稚園の普及

年度	園数	教員数	幼児数	就園率 (%)
1948	1529	7019	198946	8.9
1956	6141	30820	651235	23.6
	4.0倍	4.4倍	3.3倍	3.2倍

幼稚園百年史により作表

これらの理由と同時に、幼稚園教育要領が求められたのは、学校体系の一環を担うものとして、他の学校、とりわけ直近の小学校との教育上の一貫性を持たせること、すなわち、单なる経験の羅列ではなく系統的なカリキュラムをつくることが課題となった。今日も幼稚園教育課程のなかで重要な意味をもつ「領域」がここで導入されたのは、幼稚園のカリキュラムが、保育要領の場合のような「楽しい経験」の羅列ではなく、系統性をもった内容にするためであった。

領域は、学校教育法第78条（現在は第23条）に掲げる5つの目標に従ってつくられ、健康、社会、自然、言語、音楽リズム、絵画製作の6つ（現在は5つ）から成り立っていた。これらは一見小学校の「教科」を連想させるが、要領では「小学校以上の学校における教科とはその性格を大いに異なる」⁹とされ「幼児の具体的な生活経験は、ほとんど常に、これらいくつかの領域にまたがり交錯して現れる。したがってこの内容領域の区分は、内容を一応組織的に考え、かつ指導計画を立案するための便宜からしたものである」¹⁰とし、さらに「むしろ子どものしぜんな生活指導の姿で、健康とか社会とか自然、ないしは音楽リズム、絵画製作でねらう内容を身につけさせようとするのである」としている。

1956年版幼稚園教育要領では、さらに、領域ごとに予想される「望ましい経験」をより具体的な目標（ねらい）として提示している。加えて領域の記載に関して興味深い特徴は、領域ごとに「発達上の特徴」が示されている点である。今日の幼稚園教育要領（2008年版）では、領域が「発達の側面から・・・まとめ示したもの」とされているだけなのに対し、56年版では領域の発達論上の論拠がしめされている点が注目される（表2）。

また、領域に関する記載の最後にさらに子どもの発達について「3才・4才・5才それぞれの年齢に応じて異なるはずである。したがって、この表もこれら年齢差に従って示したほうがよいわけである。しかし幼児は、その生活環境の相違によって、同じ年齢の幼児でも発達の程度が違っていることが多かったりして、年齢差に応じてはっきり示すことが困難な場合が多い。しかも指導としては、数年間継続して習慣化させなければならないようなものが多い。それゆえここでは、一応年齢差を区別しないで、幼児教育として一般的な観点から必要と思われるおもなものを取り上げた。したがって、表に示す特質とか経験は、幼児の生活実態に応じて、適宜にしんしゃくして利用する必要がある。」¹¹とし、

表2 各領域における発達の特徴

健康	社会	自然	言語	音楽リズム	絵画制作
<ul style="list-style-type: none"> ○全身を使う運動が多い。 ○小さい筋肉や関節もしだいに発達していくが、運動はまだ不器用である。 ○骨がしだいにかたさを増していく。 ○目と手の協応動作ができるようになる。 ○距離感がうすい。 ○自分で疲労と休養の調節をすることがむずかしい。 ○病気に対する抵抗力が弱い。 ○危険に気づかないで、楽しむことに夢中になる。 ○たべ物の好き嫌いをする。 	<ul style="list-style-type: none"> ○何でもひとりでやりたがるようになる。 ○自分のものと他人のものとの区別が、一応できるようになる。 ○所有欲や独占欲が強い。 ○好きな遊びや作業に熱中する。 ○同じ事がらに対する注意や興味が長続きしない。 ○泣いたり笑ったり、情緒の動搖や変化が激しい。 ○集団の仲間にいれるようになる。 ○ひとに認められたがる。 ○模倣的な行動が多い。 ○試行錯誤的行動が多い。 	<ul style="list-style-type: none"> ○好奇心に富み、見るもの聞くものに关心を持ち、盛んに質問したがる。 ○まだ、物を全体としてありのままに見ることはできないで、部分的、自己中心的である。 ○継続観察は、まだできにくい。 ○動かないものよりは、動くものにいっそう興味をもつ。 ○動物や植物などの収集に興味をもつが、それを整理することはむずかしい。 ○動物や植物の世話をすることを喜ぶが、長期にわたって続けることは困難である。 ○物の大小・形・数量や方向・位置・速度などに关心をもつようになる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○発声諸器官の発達はじゅうぶんでない。 ○幼児語やかたことがとりきれない。 ○場に応じての話し声の大きさの調整ができにくく。 ○俗語や品の悪いことばと、普通のことばとの良否の区別ができるくらい。 ○知っている人や友だちはよく話しても、未知の人がいるとだまりこむことが多い。 ○自分がしたこと、友だちがしたことなど、自分の見たり聞いたりした直接的な経験や行動について発表することを好む。 ○話すことばの省略が多く、そばくな身振や表情によって、ことばを補う不完全な表現をする。 ○1000語ないし3000語程度の日常語の意味が聞いてわかる。 ○聞く能力の発達程度はまだ低いから、むずかしいことば、長い話、興味のない話、自分に関係のうすい話は聞こうとしない。 ○大せいといっしょに話を聞くことはむずかしい。 ○ひとの話を終りまで聞こうとしないことが多い。 ○絵本を見ようとする興味が出てくる。 ○童話や劇などを聞いたり見たりすることを喜ぶようになる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○節のくり返しを喜ぶ。 ○簡単な歌や曲を覚える。 ○みんなといっしょに歌えるようになる。 ○短い節を即興的に作って、歌うようになる。 ○みんなといっしょに、音楽を静かに聞けるようになる。 ○親しみのある楽器の音を聞き分ける。 ○音の高低・強弱・曲の早さや拍子などがわかるようになる。 ○日常生活において、耳に触れる音楽的な音やリズムに気づくようになる。 ○曲を聞いて、楽しさ、活発さ、静かさ、優美さなどの感じがわかるようになる。 ○簡単な楽器を使うことができるようになる。 ○身体的なリズムを通して、周囲の音やリズムを模倣的に表現したり、自分の感じたこと、考えたことなどを創造的に表現したりする。 	<ul style="list-style-type: none"> ○絵をかいたり、物を作ったりすることを喜ぶ。 ○客觀的な物の大ささの割合などにかかわらないで、かいたり作ったりする。 ○絵をかいたり、物を作たりしているとき、その絵や物のなかに自分がはいり込んでしまう傾向がある。 ○手と目との協応動作による細かい仕事は、まだ困難である。 ○できあがった結果よりは、かくことや作ること 자체に、強い関心や興味を持つ。 ○表現の方法や技術にとらわれることなく、自分の思っていることを率直に表現する。 ○比較的単純な形や色彩、その調和などがわかるようになる。 ○できたものを批判的に見る力は、まだ発達しない。 ○飾りつけすることを喜ぶ。 ○材料や道具の使い方が、まだふじゅうぶんである。

教育課程編成の系としての発達に重点をおいていたことが分かる。

先に述べたように、1956年版の幼稚園教育要領では、小中学校の学習指導要領に先んじて教育課程の系統性が重視された。教科という系統をもたない幼稚教育においてどのように系統性を担保するかは、教育要領作成に重くのしかかった課題であったに違いない。当然の帰結として教育課程の基軸となる「系」は子どもの発達という点に収斂したと言える。従って、この教育要領は、「発達論的系統主義」と言うべきものであった。

4. 告示化と更なる系統性（昭和39年 1964年）

昭和33年（1958年）小学校の学習指導要領の改訂が行われた。わずかその2年前に刊行されたばかりの幼稚園教育要領ではあったが、学校教育としての一貫性をはかるという見地から、早くも昭和36年1961年文部省は幼稚園教育要領改訂についての検討を始めた。翌37年には教育課程審議会（当時）に対して「幼稚園教育課程の改善について」とする諮問を行っている。

昭和39年3月（1964年）異例の早さで初めての幼稚園教育要領の改訂が行われ、文部省告示という形で、つまり、教育課程としてのより厳格な基準性と法的拘束力を備えたものとして公示された。

改訂が急がれた理由は、先に行われた小学校等の学習指導要領の改訂が、わが国の教育課程の歴史を二分するほどの大きな改訂であったからである。昭和33年の小学校学習指導要領の改訂は、小学校の教育課程の改訂としては昭和26年の改訂に次ぐ2回目の改訂であったが、サンフランシスコ平

和条約による独立後最初の改訂であった。アメリカ譲りの「経験主義」に代わって系統的な学習が重んじられ基礎学力の充実、科学技術教育の向上が唱われた。くわえて学習指導要領の告示化によって教育課程の基準としての性格が明確にされ、教育課程の中に道徳の時間が新設され独立に伴って復権した国家主義的傾向を反映することとなった。

幼稚園教育課程は、その固有の事情から小学校に一步先んじて系統主義の道を歩み始めてはいたが、小学校学習指導要領のあまりにも急激な変化に軌を一にする必要に迫られ、系統主義をさらに一步進めることになる。¹²しかし、改訂が急がれた理由は他にもあった。それは、31年版の教育要領で登場した「領域」が現場の一部で十分な理解が得られず、本来求めていた主旨とは違った形で運用されることが多かったからである。文部省『幼稚園教育百年史』ではその頃の様子を次以下のように述べている。

「幼稚園の教育課程の編成の方法として、各領域別に示してある事項から、教育の内容を導き出して、それを集めれば教育課程が出来上がる、といった風潮が次第に強くなってきた。ときには、戦前の保育項目のように、時間割で各領域を配当する、といった考え方現れるようになった。幼稚園教育要領は、一方では幼児の生活経験を重視しているにもかかわらず、目的、日標、領域に示してある事項を達成することを第一義とし、演繹的に幼児の活動を導き出していくという方式が、教育課程編成の手続きになることが多かった。」

「（領域は）小学校以上の学校における教科とはその性格を大いに異にする」¹³と要領のなかでことわっていたとしても、領域をまるで教科のように取り扱って、例えば1時間目は「健康」、2時間目は「社会」というような指導（「領域別指導」）が現場で横行した¹⁴のは決して理由の無いことではなかった。初めて登場した「領域」という言葉への不案内・無理解に加えて、当時（昭和31年頃）求められるようになった保育内容の「系統化」が、領域別指導につながったのである。

そこで39年版教育要領では、「健康、社会、自然、言語、音楽リズムおよび絵画製作の各領域に示す事項は、幼稚園教育の目標を達成するために、原則として幼稚園修了までに幼児に指導することが望ましいねらいを示したものである。しかし、それは相互に密接な連絡があり、幼児の具体的、総合的な経験や活動を通して達成されるものである。」¹⁵とあらためてことわった上で「目的→目標→領域→望ましい経験」というこれまでの流れから、「望ましい具体的なねらい（望ましい経験や活動）を精選して列挙し、それをいくつかの項目に分類し、さらに類似したものを便宜的にまとめたものを領域とする」¹⁶という流れを提起した。そして「望ましい幼児の経験や活動を適切に選択し配列したもの」¹⁷が教育課程であるとした。

領域に関する無理解の払拭については、以下のように考えることもできる。すなわち、それは領域が目指す系統性を徹底し系統主義教育課程を実現するためのものであり、より踏み込んだ系統主義への挑戦であったと。

5. 「教育（内容）の現代化」と「詰め込み主義」

昭和39年の改定後幼稚園の教育課程は平成元年（1989年）の改訂まで25年の長きにわたって手がつけられないまま推移した。小学校などとの教育課程の一貫性が度々論じられていましたにもかかわらず、なぜ幼稚園の教育課程だけが据え置かれたのかは、検討を要する事柄である。

いずれにせよ、上に述べた25年間の間に他校種における教育課程は大きく改革され、教育課程を巡る風土は劇的に変化することになる。1960年代に入るとわが国社会は、いわゆる高度経済成長の時代を迎え、敗戦の痛手から貧困を余儀なくされた国民生活も再びかつての豊かさを取り戻した。しかし、この豊かさは必ずしも持続可能なものでなく一過性のものに過ぎないのではないかという懸念が残った。国と経済界はこの懸念を払拭し経済成長を恒常的なものにする手立てとして技術革新とそれを担う人的資源の開発に活路を見出すとともに、それを果たすべき教育に大きな期待が寄せられた。

こうした流れの中で、昭和43年（1968年）昭和26年、昭和33年に続き小学校学習指導要領の3度目の改訂がなされた。この改訂では、既に経験主義から系統主義への転換を果たしていたわが国の

教育課程は、さらにその歩みを進めもはや系統主義の域さえも脱してたんなる「早教育」、「詰め込み主義」へと変貌することになった。

折も折、わが国の系統主義、詰め込み主義を後押しする動きがアメリカで起こっていた。いわゆる「教育（内容）の現代化」運動である。1957年ソ連の人工衛星スプートニクの成功によって科学技術教育の立ち後れを痛感したアメリカ社会において、これまでアメリカ教育界で支配的であった経験主義（進歩派）への批判と教育課程見直しの機運が高まることになる。

1959年9月、アメリカ、ケープ・コッドのウッズ・ホールに全米科学アカデミーの呼びかけで34人の著名な科学者、学者、教育者が集まってアメリカの自然科学教育の改善をテーマとした会議が催された。10日間に及ぶ討議の結果、従来の教育課程において中心的な考え方であった経験主義の教育に代えて、科学の系統性を重視した、知的生産性の高い教育論が打ち出された。その議論で中心的な役割を果たしたのは、認知心理学者として知られるハーバード大学のブルナー J. S. Bruner であった。ブルナーは、「どの教科でも、知的性格をそのまま保って、発達のどの段階の子どもにも効果的に教えることができる」¹⁸という有名な仮説を提唱し系統的教育課程の編成に尽力した。その成果は、従来のカリキュラムにおいて中心的な考え方であった経験主義の教育にかえて、科学の系統性を重視したカリキュラム論を打ち出したことにある。「教育（内容）の現代化」は、その後世界の潮流となりわが国の教育課程（学習指導要領）にも大きな影響を与えた。

「教育（内容）の現代化」論（新カリキュラム）は、認知心理学の成果であり科学的なバックグラウンドを持つものであった。しかし、わが国では認知科学的背景は捨象され、十分な議論や内容の精査のないまま単なる教育内容の早期化や詰め込みに終始することになった。

表2は、昭和43年（1968年）の学習指導要領の前後における小学4年生算数教科書内容の比較である。また、表3は、算数の教育内容の開設学年の動向、表4は、小学校で覚える漢字数の増減を示している。これを見ると算数を中心として教育内容のすさまじい増加、高度化の実態をうかがい知ることができる。施行の前から教育関係者の間でこの改訂には多くの懸念が寄せられていた。しかし何ら変更されないまま昭和45年（1970年）教育現場で運用されるようになると、大量の「落ちこぼし」が生まれ、学力格差の拡大と学校教育の荒廃を招くなど大きな教育問題を生むことになった。

表3 小学校4年生の算数教科書¹⁹

	1958年	1970年
単元数	17	25
ページ数	260	254
かけざんのページ	52	8
かけざん	64×58	3547×4398
わりざん	8742÷6	24702÷543
大きな数	万の位	兆の位
大きな数の計算	34567+17566	50兆÷1万
分数	大きさくらべ	たしざん・ひきざん
面積	三角形、四角形を描く	<ul style="list-style-type: none"> ・ 三角形、四角形を描く ・ 面積 ・ 立方体・直方体の平行垂直 ・ 体積
新しい項目		<ul style="list-style-type: none"> ・ 考えましょう ・ なかま調べ（集合） ・ 長さ重さのはかり方 ・ 計算と式 ・ □を使った式

表4 むずかしい算数²⁰

	1971年3月まで	1971年4月以降
九九	小3	→ 小2
不等号	中1	→ 小2
関数	中1	→ 小3
図形の合同	中1	→ 小4
集合	高1	→ 小4
文字式	中1	→ 小5
負の数	中1	→ 小6
確率	高1	→ 小6

表5 小学校で覚える漢字数²¹

	1971年3月まで	1971年4月以降	増減
1	46	76	+30
2	105	145	+40
3	187	195	+8
4	205	195	- 10
5	194	195	+1
6	144	190	+46
計	881	996	

6. 「新学力観」と幼児教育課程－平成元年の改訂－

「教育の現代化」(詰め込み主義)への批判は、たんに教育内容が過重であることへの批判ではなかった。むしろ、それがもたらす結果への批判であった。いうまでもなく過重な教育内容は、学力格差の拡大を助長し「できる子」「できない子」を人為的に作り出す。さらにそれは選別主義、能力主義につながる。詰め込み主義批判は、国の教育課程行政を根本から問い合わせ選別主義・能力主義への批判でもあった。しかもこうした批判の輪は、教育の専門家やマスコミのみならず、保護者、現場教師、さらには教育委員会の一部へも広がっていった²²。

しかし、「教育の現代化・新カリキュラム」への逆風は、わが国だけではなく欧米でも渦巻いていた。進度が早く内容的にも高度な教育内容は、子どもの個性や自発性を教室の片隅に追いやる画一的なものであったからである。こうしたなか、教育における個性と人間性の回復を願う草の根の教師たちによってオープン・エデュケーション、オープン・スクール、スクール・ウィズアウト・ウォール、オールタナティヴ・スクール等々「無学年、無学級制」を唱える教育運動が盛んとなった。

さらに、「教育（内容）の現代化」路線を覆す別の力学があったという指摘がある。

1984年「臨時教育審議会」が当時の中曾根康弘総理大臣のもとで発足する。この臨時教育審議会は、中央教育審議会の休止と相まってこれまで教育政策の決定に関与したグループの勢力図を大きく塗り替える契機になったと言われる²³。すなわち、旧来の政策に固執する文部省（当時）などの勢力がその力を弱め、「現状打破勢力」²⁴その力を伸ばしたというのである。

当時文部官僚であった寺脇研は、臨時教育審議会について「「ゆとり教育」へと進む方向は、明らかに時代の要請であり流れです。そもそも、こうした流れは、1984年に中曾根首相の主導のもとにできた臨時教育審議会（臨教審）で確立されました。いまの「錦の御旗」は臨教審なのです。そこで「生涯学習」という理念が決まりました。学校中心主義からの転換、教師による「教育」から生徒中心の「学習」への転換です。」²⁵とし、「教育の現代化」との決定的な決別と「生徒（児童）中心」主義の再来を印象づけたのである。

臨時教育審議会の答申を受けて、平成元年（1989年）学習指導要領、幼稚園教育要領が改訂された。すでに昭和52年の改訂で、「ゆとりと潤い」「ゆとりと充実」の表現や「ゆとりの時間」の設置など「ゆとり教育」への兆しがあったものの、平成元年版は、学習内容及び授業時数のさらなる削減、理科と社会科を合科した生活科の新設など、ゆとり教育路線は本格化への歩みを踏み出すことになる。

「ゆとり教育」への方向転換において見逃せないのは「新学力観」である。新学力観は、「自ら学ぶ意欲や、思考力、判断力、表現力などを学力の基本とする学力観」、「旧来の学力観が知識や技能を中心にしていた」²⁶として、それに代えて学習過程や変化への対応力の育成などを重視しようと考える学力観である。児童・生徒の思考力や問題解決能力などを重視し、学習内容については体験的な学習や問題解決学習などの占める割合が従来よりも多くなり、評価についても、知識の量や能力・技能の高さを重んじるのでなく、関心・意欲・態度を重視する方向を打ち出している。さらに、教師の役割も、旧来の「指導」から「支援・援助」への転換を打ち出した。

「新学力観」の影響は幼児教育においても無縁ではなかった。幼児教育においても児童中心主義の

時代が再来する。新しい幼稚園教育要領では、「幼稚園教育の基本」として「環境を通して行うもの」という基本原則が打ち出された。これは、「適当な環境を与えて」(学校教育法第77条 当時)という学校教育法に掲げられた幼稚園教育の目的との整合性を担保するためのものであった。しかし、同時に人的・物的な環境との相互作用が幼児を成長させるという観点のもと、幼児と環境とのよりよい仲立ちとしての教師の役割(縁の下の力持ち的役割)が問われるとともに教師が前面に出た「指導」を戒め教師主導の保育を限定しようとする意図があったと考えられる。

このほか平成元年版幼稚園教育要領では、重視する事項として「幼児の主体的な活動」、「遊び」、「幼児一人一人の特性」などがあげられた。こうした中で教師には教師主導ではなく児童中心の保育(教育)が、また、「指導」から「支援・援助」への意識改革が、ヒステリックとも見える性急さで求められた。

系統主義から児童中心主義への転換において、とくに注目されるのは「5領域」の登場である。昭和31年の幼稚園教育要領の刊行以来これまでの6領域は系統主義の象徴であった。「保育要領」(昭和23年)において欠落していたとされる保育(教育)内容の系統性を担保しようとしたのが6領域であったからである。おまけに、6領域は「領域別指導」という弊害をも生み出した。こうした流れのなかで、「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」からなる5領域は、まさしく旧6領域の系統主義的イメージを払拭するために新設されたものであった。

さらにもう一つ、新教育要領と「新学力観」(児童中心主義)とのつながりを確認できる事実がある。各領域に掲げられた「ねらい」がそれである。「ねらい」は言うまでもなく、日々の保育の具体的目標である。昭和39年の幼稚園教育要領では、ねらいは「原則として幼稚園修了までに幼児に指導することが望ましい」ととされただけであった。しかし、平成元年版要領では、「ねらいは幼稚園修了までに育つことが期待される心情、意欲、態度など」²⁷とされた。つまり幼稚園教育で育てなければならぬものは、「○○がわかる」とか「○○ができる」といった知識や能力ではなく「心情、意欲、態度」だと規定されたのである。ところで、この「心情、意欲、態度」は、新学力観において学力の要素とされる「関心、意欲、態度」と同根のものである。「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」では、評価に関して次のように述べられている。「『関心・意欲・態度』は、各教科が対象としている学習内容に関心をもち自ら課題に取り組もうとする意欲や態度を児童生徒が身に付けているかどうかを評価するものである。」

森元、川上は、平成元年(1989)版幼稚園教育要領が、幼稚園教育の理念の大転換のために現場にもたらした混乱、とりわけ「指導」か「援助」かで揺れる教育現場の様子を証言を交えて生々しく紹介している。²⁸

7. 脱ゆとりと幼稚園教育課程

平成元年、続く平成10年の学習指導要領、幼稚園教育要領以降わが国の教育界は、再び大きな転換を迫られることとなった。昭和52年の学習指導要領改訂以来長く続いてきた「ゆとり教育」が大きな反省期を迎えることになったのである。きっかけは平成16年(2004年)OECD生徒の学習到達度調査(PISA 2003)、国際数学・理科教育調査(TIMSS 2003)の結果が発表され、日本の点数低下が問題となったことである。

翌年文部大臣によって早くも学習指導要領の見直しが中央教育審議会に諮問される。さらに平成19年には、うえにあげたOECD生徒の学習到達度調査(PISA 2006)の点数低下がさらに問題となるとともに、安倍晋三首相の下「教育再生会議」によってゆとり教育の見直しが着手され、平成20年には学習指導要領が改訂され「ゆとり教育」はその終焉を迎え系統主義の時代が訪れることになる。

幼稚園教育要領も同時に改訂されるが、表面的には、平成10年版と比較して新要領に大きな変化はなく、ほとんどの事項が踏襲されていた。しかし、平成10年から平成20年に至る期間、それも、教育要領改訂の直前の平成18年に教育基本法、翌19年に学校教育法が改正され、学習指導要領、幼稚園教育要領の改訂を待つまでもなくわが国の教育課程の進路は大きく舵をきっていたのである。

平成 18 年に改正された教育基本法では、第 6 条の 2において「前項の学校においては、教育の目標が達成されるよう、教育を受ける者的心身の発達に応じて、体系的な教育が組織的に行われなければならない。」と系統主義への転換が名言された。加えて幼児期の教育についての新規の条文（第 11 条）が定められ「幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであることにかんがみ、国及び地方公共団体は、幼児の健やかな成長に資する良好な環境の整備その他適切な方法によって、その振興に努めなければならない。」とされた。

一方教育基本法改正の翌年改正された学校教育法では、義務教育の目標について新たな条文が新設された。第二十一条に「義務教育として行われる普通教育は、教育基本法に規定する目的を実現するため、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。」としたうえで「五 読書に親しませ、生活に必要な国語を正しく理解し、使用する基礎的な能力を養うこと。」「六 生活に必要な数量的な関係を正しく理解し、処理する基礎的な能力を養うこと。」「七 生活にかかわる自然現象について、観察及び実験を通じて、科学的に理解し、処理する基礎的な能力を養うこと。」とされ基礎学力の重視が唱えられた。

幼稚園教育の目的、目標についても大きく書き換えられ、系統主義への進路変更を示唆することになった。幼稚園の目的については、「幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして、幼児を保育し、幼児の健やかな成長のために適切な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする。」（第 22 条）とされ、系統主義に特徴的な義務教育等との一貫性が唱われた。また目標として、新たに「基本的な習慣を養うこと」、「規範意識」、「生命及び自然に対する興味を養い、それらに対する正しい理解と態度及び思考力の芽生えを養うこと」、「相手の話を理解しようとする態度を養うこと。」などの文言が加えられた。

8. おわりに

これまで保育要領以来の幼稚園の教育課程の流れをわが国の他校種の教育課程との関係から考察してきた。そのなかで新たな発見は、幼稚園教育要領の各年度版を詳細に比較しても見てこなかった変化が、教育課程の底流を流れる理念や考え方の変化を見ることによって浮き彫りにされてきたことである。わが国戦後の教育課程の底流を流れる理念や考え方は、冒頭にも述べたように、その都度様相を変化させつつも振子のように極から極への運動すなわち経験主義から系統主義へさらにまた経験主義から系統主義へという具合である。

来るべき 2017 年には、幼稚園教育要領は 5 回目の改訂を迎えようとしている。果たして次の改訂ではどのような教育課程が登場するのであろうか。ここでもまた教育課程の底流を流れる理念に注目する必要がある。

註

- (1) 文部省 幼稚園教育百年史 299 頁 教育刷新委員会の中で幼稚園を学校体系の一環とすることに対する反対意見としては、「幼稚園は少数者のための贅沢な施設であるから一般的な正規の教育機関とするのは適当ではない。」とか「幼稚園を学校の一種とすることは、形式的な学校教育となって幼児教育の本来から離れるおそれがある。」などがあった。
- (2) 前掲書 822 頁
- (3) 大岡ヨト GHQ 及び CIE の戦後日本の保育内容への影響に関する一考察 —ヘレン・ヘファン関与の視点から— 早稲田教育評論 第 27 卷第 1 号
- (4) 前掲書 104 ページ
- (5) 文部省 幼稚園教育百年史
- (6) 大岡ヨト「幼稚園教育要領」(1956 年) 作成の政策的背景とその特質 早稲田教育評論 第 26 卷第 1 号 144 頁
- (7) 前掲書 145 頁

- (8) 前掲書 143 頁
- (9) 文部省 昭和 31 (1956) 年版 幼稚園教育要領
- (10) 前掲書
- (11) 前掲書
- (12) 石垣恵美子他 新版幼児教育課程入門 23 頁
- (13) 文部省 昭和 31 (1956) 年版 幼稚園教育要領
- (14) 文部省 幼稚園教育百年史 415 頁
- (15) 文部省 昭和 39 年版幼稚園教育要領 第 2 章内容
- (16) 前掲書
- (17) 前掲書
- (18) J.S. ブルーナー 鈴木祥蔵訳 教育の過程 55 頁
- (19) 伊ヶ崎曉生 中教審答申後 3 年と民主教育 国民教育 19 号
- (20) 前掲書
- (21) 前掲書
- (22) 小川太郎 児童の教育と文化 児童問題講座 2 220 頁
- (23) 鴨巣圭一 ゆとり政策導入期の政治過程分析 —教育政治の三極モデルを用いたアクター動向の整理— 18 頁
- (24) 前掲書 18 頁
- (25) 寺脇 研 文部科学省の教育改革を語る「ゆとり教育」は時代の要請である 中央公論 2004.2
- (26) 文部科学省 HP より
- (27) 文部省 平成元 (1989) 年版 幼稚園教育要領
- (28) 森元眞紀子、川上道子「保育内容に関する研究 (I) —平成元年版幼稚園教育要領改訂に焦点を当てて— 115 頁

「気になる」子どもに関する保育者のイメージと支援について

Nursery school teachers' image of and support for children who are concerned about

松田真正, 渡邊亮太
Naomasa MATSUDA, Ryota WATANABE

Abstract

This study aims to elucidate nursery school teachers' image of children who are concerned about, and the factors they consider important when supporting these children. The results of the study revealed that nursery school teachers' image of children they are concerned about almost overlaps with their image of children who have an inclination towards a developmental disability. Moreover, it was found that while supporting these students, nursery school teachers emphasize working with the group that the students belong to, besides individually reaching out to these students. From these results, we discussed how the quality of support can be improved for students with special needs.

I はじめに

筆者らは、2004年から2013年までS市教育委員会の特別支援教育スーパーザーザーやH市健康福祉センターの言語相談員として、保育所や幼稚園に巡回して、「気になる」子どもの発達について教職員や保護者と一緒に考える機会を得てきた。また、2014年から現在に至るまで、K市役所障害児アドバイザー事業に協力して、私立保育園や公立保育園を巡回して、「気になる」子どもの支援方法について保育者や保護者らと一緒に考える機会を得ている。

この巡回相談の中で、保育者から「自分の気持ちをコントロールできない」「落ち着きがなく、集団活動に参加できない」「他児とのトラブルが多い」などの特徴を持つ子どもに対して、どのように保育を進めていけばよいかという相談を度々受けてきた。また、「医療機関等で診断はされていないが、発達の気になる子が多くいる」という意見を聞く機会も多くあった。

平澤ら（2005）は、受診している障害群よりも受診していないが保育者にとって気になる行動を示す子ども群の方が、保育対応が困難であることを明らかにした。また、対応策として保育者と保護者だけによる支援体制ではなく、関係機関による支援体制強化の必要性を指摘している。また、郷間ら（2008）の研究においても、保育者が保育における指導上の問題を感じた経験は、受診している障害児よりも受診していない「気になる」子どもの方が有意に多いことが報告されている。さらに、池田ら（2007）の研究では、「気になる」子どもが増加していると感じている保育者が数多くいることを報告している。

このように、現在の保育現場において、「気になる」子どもへの対応が大きな課題となっていることは明らかである。

II 研究の目的

「気になる」子どもという言葉は、保育者の主觀であり、明確な定義はないと松永（2012）が報告している。そこで、本稿では「気になる」子どもの定義を探る先行研究を調査し、保育者の感じる「気になる」子どもとはどのようなイメージなのか、また、保育者が「気になる」子どもの支援においてどのようなことを重視しているかを探ることを目的とする。

III 結果と考察

1. 「気になる」子どもに対する保育者のイメージを探る先行研究

「気になる」子どもに対する保育者のイメージを探る先行研究は、自由記述による方法と行動リストの評定を保育者に求める方法等の、主に二通りの方法で実施されている。

一つは、保育者に「気になる」子どもの行動についての自由記述を求めるものである（肥後、2001：吉村、2003：尾崎ら、2009：岡村、2011：井口、2000：池田ら、2007：久保山ら、2009）。肥後（2001）は、保育者の捉える「気になる」子どもの行動特徴の自由記述を詳細に分析し、「攻撃性」「多動性」「疎通感のなさ」「自己表出の問題」「集団参加の困難」「情緒の問題」「その他」（活動性・親子関係など）に分類して分析している。

次に、行動チェックリストを保育者に提示して評定を求める調査である（玉井ら、2011：本郷ら、2003：本郷、2006：木村ら、2011：藤崎ら、2010）。本郷（2006）は、保育者に設定した行動チェックリストの評定をもとめ、その評定の因子分析から、「気になる」子どもの行動特徴として「対人トラブル」「落ち着きのなさ」「状況への順応性の低さ」「ルール違反」「衝動性等」の5因子を報告している。

表1は、上記の肥後（2001）と本郷（2006）らが報告した「気になる」子どもに関する保育者が考える要因と、発達障害の特性との関連性を示したものである。肥後（2001）が報告した要因である「攻撃性」については、発達障害の特性ではなく、二次的な障害の可能性が高いと考えられることから「その他」に分類した。また、本郷（2006）の報告した要因である「対人トラブル」は、自閉症スペクトラムとADHDの特性の両方に関係する可能性があることから、両方に関係する要因とした。表1から理解できるように、両者の研究で報告された要因のほとんどは、自閉症スペクトラムかADHDの特性に関連していることが理解できる。

つまり、保育者が思う「気になる」子どものイメージは、発達障害傾向のある子どものイメージであることが示された。また、肥後（2001）や本郷（2006）らが報告している自閉症スペクトラムやADHDに関係する要因は、いずれも社会性に関連する要因であり、保育者が子どもの社会性を重要視して保育を実践していることが推測される。

表1 「気になる」子どもの要因（肥後と本郷）と発達障害の特性

障害特性 /研究報告者	肥後（2001）	本郷（2006）
自閉症スペクトラムの特性	「自己表出の問題」「集団参加の困難」「疎通感のなさ」「自己表出の問題」	「対人トラブル」「状況への順応性の低さ」
ADHDの特性	「多動性」	「対人トラブル」「落ち着きのなさ」「衝動性」
その他	「攻撃性」	

2. 支援についての保育者の意識調査に関する先行研究

「気になる」子どもへの支援についての保育者の意識調査に関する先行研究は、以下のとおり散見される。

小谷ら（2008）の保育者の意識調査では、「気になる」子どもへの対応において保育者が重視していることとして、「保育者間の連携」と「保育者と保護者との連携」が重要視する要因として報告されている。さらに、具体的な対応についても言及しており、「個別対応（1対1対応）」「遊びの工夫」「ほめる」「他児とのコミュニケーションにおける中継役」などが報告されている。

本郷ら（2003）は、保育者に対応行動リストを用いて調査し、その因子分析から、「気になる」子どもへの対応として、「注意・指導」「環境への配慮」「遊びの機会づくり」「気分の安定」の4因子を見いだしている。実際の「気になる」子どもへの対応は、一人一人の子どもの特性が異なるため、その対応も一様ではない。それゆえ、様々な支援が考えられるが、その中でも、本郷ら（2003）は「気になる」子どもの保育を進めるに当たっては、その子自身（個体能力）と子どもと子どもを取り巻く人々との関係性の両側面から子どもを捉える視点を重要視している。さらに、「気になる」子どもの集団適応過程に関する事例研究では、「気になる」子どもが所属する集団が、特性のある子どもを受け入れる集団へと変化していくことの重要性を示唆している。また、刑部（1998）、金田ら（2000）、本郷（2007）らも、保育者は「気になる」子どもへの個別の支援ばかりではなく、「気になる」子どもの所属する集団への支援を重要視しているという見解の報告をしている。

松永・大久（2012）の臨床実験では、同じ逸脱行動をとる子に対しても、保育者の言葉がけの内容によって、周囲の子どもたちの「気になる」子どもに対する好意度や認知が異なることを明らかにしている。この報告においても、保育者の「気になる」子どもへの個別の支援は、周囲の子どもたちに大きな影響を与えており、それが同時に「気になる」子どもの集団適応に繋がっていくことが示されている。

これまでの先行研究において、「気になる」子どもの支援について保育者は、「気になる」子ども自身の育ちを促す個別の支援だけでなく、「気になる」子どもの周囲の子どもたちを育てる集団への支援も重要視していることが明らかにされた。

このことを、巡回相談に関わる専門家がしっかりと意識して、保育者らと連携して支援方法を検討していくことが、「気になる」子どもの支援を考える上で欠かせないと考える。

IV まとめ

本稿では、「気になる」子どもに関する先行研究を調査し、以下のことを明らかにした。

「気になる」子どもに対する保育者の抱くイメージは、近年の関連した調査報告をまとめると、ほぼ「発達障害傾向のある子どものイメージ」であることが示された。また、保育者のイメージに強く影響を与える要因として、自閉症スペクトラムの社会性と関連した集団適応能力の要因と、ADHDの多動性と衝動性の要因が強く保育者のイメージに関係していることが理解できた。さらに、これらの要因がいずれも社会性と関連する要因であることから、保育者が子どもを保育する際に、子どもの社会性を重要視している可能性が示された。

次に、保育者が「気になる」子どもの支援において何を重視していることについては、「気になる」子どもの支援のみならず彼らが所属する集団への支援を重要視していることが理解できた。

佐藤（2004）は、小学生くらいまでの子どもの行動特性として、良くも悪くもニュートラルな状態にあると言及している。つまり、子どもの行動は、周囲の子どもや所属する集団が築き上げる価値観や習慣に強く影響を受けるということである。「気になる」子どもへの個別の支援を植物の種で例えるならば、その種が発芽し豊かに成長するためには、所属する集団という土壌が「気になる」子どもと支援者を応援する習慣や温かい雰囲気のある豊かな土壌であることが不可欠である。

「気になる」子どもを対象とした専門家による保育現場への巡回相談システムを導入している市町村は、ここ10年間で大幅に増加している。しかし、個別の支援に関する助言のみならず、周囲の子どもや集団への支援についても助言できる専門家は限られているのかもしれない。今後は、巡回相談の回数ばかりではなく、巡回相談の質が問われる時代に入ると考える。そこで、巡回相談の質を検討する多くの研究が今後も継続実施されることを期待したい。

参考文献

1. 藤崎春代・木原久美子 2010 「気になる」子どもの保育 ミネルヴァ書房
2. 郷間英世・圓尾奈津美・宮地知美・池田友美・郷間安美子 2008 幼稚園・保育園における「気になる子」に対する保育士の困難さについての調査研究 京都教育大学紀要, 113, 81-89.
3. 刑部育子 1998 「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程に関する関係論的分析 発達心理学研究, 9, 1-11.
4. 肥後功一 2001 気になる子の心理臨床医的理義 (第一報) —保育者による気になる子の記述から— 島根大学教育学部附属教育臨床総合研究センター紀要, 1, 61-77.
5. 平澤紀子・藤原義博・山根正夫 2005 保育所・園における「気になる・困っている行動」を示す子どもに関する調査研究：障害群からみた当該児の実態と保育者の対応および受けている支援から 発達障害研究, 26, 256-267.
6. 本郷一夫・澤江幸則・鈴木智子・小泉嘉子・飯島典子 2003 保育所における「気になる」子どもの行動特徴と保育者の対応に関する調査研究 発達障害研究, 25, 1, 50-61.
7. 本郷一夫編著 2006 保育の場における「気になる」子どもの理解と対応—特別支援教育への接続— ブレーン出版
8. 本郷一夫・飯島典子・平川久美子・杉村僚子 2007 保育場面における「気になる」子どもの理解と対応に関するコンサルテーションの効果 LD研究, 16, 3, 254-264.
9. 井口均 2000 保育者が問題にする「気になる子」についての傾向分析 長崎大学教育学部紀要 教育科学, 59, 1-10.
10. 池田友美・郷間英世・川崎友絵・山崎千裕・武藤葉子・尾川瑞季・永井利三郎・牛尾禮子 2007 保育所における気になる子どもの特徴と保育上の問題点に関する調査研究 小児保健研究, 66, 6, 815-820.
11. 金田利子・岡村由紀子・山岡三佐子 2000 保育のなかでの発達の危機をどうのりこえるか—自己コントロールができない自分をみつめる「4歳児」の分析をとおして— 保育学研究, 38, 15 3-161.
12. 木村明子・松本秀彦 2011 保育者が「気になる子」の発達と行動特性 作新学院大学論集 (1), 209-225.
13. 小谷隆史・山下勲 2008 「気になる子ども」の実態とその対応に関する研究 安田女子大学心理教育相談研究, 7, 1-14.
14. 久保山茂樹・斎藤由美子・西牧謙吾・當島茂登・藤井茂樹・滝川国芳 2009 「気になる子ども」「気になる保護者」についての保育者の意識と対応に関する研究—幼稚園・保育所への機関支援での踏まえるべき視点の提言— 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 36, 55-76.
15. 松永あけみ・大久保沙織 2012 幼児の他児認知に及ぼす保育者の言葉掛けの影響 (1) 群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編, 61, 189-199.
16. 岡村裕子 2011 保育者からみた「気になる子ども」についての調査研究 滋賀大学大学院教育学研究科論文集, 14, 37-48.
17. 尾崎啓子・吉川はる奈 2009 私立幼稚園における「気になる子ども」の保育の困難さに関する調査研究—自由記述の分析を中心として— 埼玉大学紀要教育学部, 58, 2, 197-204.

「気になる」子どもに関する保育者のイメージと支援について

18. 佐藤暁 2004 発達障害のある子の困り感に寄り添う支援 学習研究社
19. 玉井ふみ・堀江真由美・寺脇希・村松文美 2011 就学前における「気になる子ども」の行動特性に関する検討 県立広島大学保健福祉学部誌人間と科学, 11, 1, 103-112.
20. 吉村智恵子 2003 幼稚園で「気になる子」の傾向—保育者の記述分類— 名古屋女子大学紀要, 49(人・社), 55-65.

健常者における尿中ポルフィリン濃度の日内変動に関する研究 — 遺伝性ポルフィリン症の難病指定による基準値の検討 —

Circadian changes in the urinary porphyrin concentration of healthy subjects

—Investigation of standard levels of urinary porphyrins to study porphyria specified as an incurable disease—

網 中 雅 仁 *

Masahito AMINAKA

Abstract

The objective of this study was to elucidate the circadian changes in urinary porphyrin (Por) concentrations of healthy subjects. Fifteen subjects were housed under controlled living conditions for 3 days. Subjects collected their entive urine during the experiment, and the volume, specific gravity, and collection time of the collected urine were recorded. The mid-day sample (24 hours) was used for measurements in the actual analysis.

Measurement of the time between urinations was used to examine the excretion of each analyte per unit time. Urine volume, Por concentration and creatinine (Cr) concentration increased in the morning per unit time. In addition, the Cr concentration showed a somewhat multi-good trend, in that it was almost constant during the daytime while variation was observed in the evening.

Por and Cr concentrations showed individual differences and separate diurnal variations, which confirmed their differences. With regard to a method for enhancing the usefulness of Por and Cr concentrations as diagnostic criteria for Por diseases with spot urine tests, these data suggest that several spot urine tests are required.

Key words : porphyrin, circadian changes, standard levels, healthy subjects

はじめに

ポルフィリン (Por) は、ヘム合成における代謝過程で産生される代謝産物である¹⁾。生体内ではポルフィリノーゲンとして存在し、過剰な代謝物は尿や糞便中に排出される。また、Por は環状構造をしており、側鎖の-COOH 基の数が異なる形態およびそれらの異性体が存在する。ヒトの尿中 Por 濃度は、体外に排出される Por 濃度の変動からヘム代謝に影響を与える疾患の診断や環境影響による有害物質の曝露、酸化ストレスなどによる生物学的曝露指標としてすでに確立されている^{2, 3)}。一方、遺伝性 Por 症は、ヘム合成に関与する酵素活性の遺伝的障害によって発症する疾患群の総称であり、関与する 7 つの酵素すべてにおいて障害が報告されており、8 病型に分類される。主訴から

* くらしき作陽大学食文化学部栄養学科

Faculty of Food Culture, Department of Dietetics, Kurashiki Sakuyo University

急性型と皮膚型に大別され、急性型では神経症状や肝機能障害、皮膚型では皮膚の水泡形成や色素沈着、指末端の欠損が見られる。これらの症状は過剰に產生される Por の体内蓄積が原因とされ、体内での活性酸素の発生が関与する。根治治療はなく、ヒトヘミン (Normosang) が対処薬として 2015 年に承認されたのみである。またヒトヘミンは、すべての Por 症に有用ではなく、急性型に分類される Por 症の発作時に保険適用が認められているだけである。

厚生労働省は 2015 年 7 月に遺伝性 Por 症を難治性疾患克服研究事業の指定疾患（難病指定）に認定した。しかし遺伝性 Por 症は希少疾患であり、専門医でなければ診断が困難なうえ、発作時の処置が適当でない場合、重篤化して死に至る場合もある。そのため、症状を的確に捉えるために、Por 排泄濃度の基準値を明確にする必要がある。現在、尿中 Por 濃度の測定にはスポット尿によるクレアチニン(Cr)補正值を用いているが、その根拠は曖昧で利便性や患者負担を考慮したためである。

遺伝性 Por 症は認知度も低く、また症例数も限られているため、前述のようにスクリーニングにおける診断基準のカットオフ値に関する根拠も曖昧である。本研究では健常者の尿中 Por 濃度の日内変動を明らかにすることで、スポット尿を用いた診断基準となるカットオフ値の推定及び診断における信頼性向上の一助となるよう検討をおこなった。

対象と方法

1. 対象

被験者には 19~20 歳の健康な女性 15 名を対象とした。被験者は慢性疾患、薬・サプリメントの服用が無いこと、既往歴、現在の体調に問題ないことを確認し、本研究への参加を依頼した。被験者は運動や食事など基本的な生活環境を統一するために 2 泊 3 日の宿泊期間を設定し、その期間における全ての尿を採取した。起床時刻は午前 6 時 30 分に統一し、初回の排尿時刻とした。それ以降の排尿は、各自尿意を感じた時点で採尿をおこない、時刻および尿量、尿比重を記録した。検査期間中の運動および食事内容、摂取量は同程度であったが、水分補給や就寝時刻は各自の自由とした。実際の分析には中間日の早朝から翌朝（24 時間）を分析対象の試料とした。

2. 分析方法

尿中 Por 測定には高速液体クロマトグラフィー (GRIVER 800, CAPCELPACK U-150 JUSCO ; 東京) 蛍光検出法を用いた⁴⁾。また、Por 濃度分析では尿からの分離同定が可能な 6 物質のうち、健常者においても相応の排泄量が認められるコプロポルフィリン I (CP I)、コプロポルフィリン III (CP III) について検討した。スポット尿は、補正值の有用性を比較検討するため、尿中 Cr 測定および尿比重 (U.G.) をおこなった。尿中 Cr 濃度測定にはラボアッセイクレアチニン測定キット テストワコー (和光純薬；東京) を用いた。また U.G. 測定は臨床用屈折率計 (MASTER-URC ATAGO ; 東京) を用いた。

3. 試料の採取及び輸送方法

尿試料は宿泊施設で採取された後に遮光下ドライアイスで凍結状態のまま輸送して尿中ポルフィリンの測定をおこなった。測定時以外はすべて -80°C 以下で保存した。

4. 統計処理

得られたデータの解析には SPSS Statistics 18 を使用し、統計学的な分析法には Mann-Whitney U 検定を用いた。

5. 倫理的配慮

本研究における検査および情報収集は国の倫理指針が定められる以前に実施されたため、研究機関等における倫理審査委員会の審査、UMIN 臨床試験審査登録申請は受けていない。しかし、本研究

の遂行はヘルシンキ宣言に基づき本人の承諾を得て、倫理的配慮のもとに実施された研究である。

結果および考察

本研究では、尿中 Por 濃度の分離同定が可能な 6 物質のうち 2 物質について分析を実施した。ヘム代謝の中間代謝産物である Por は、同一の代謝過程における各段階の上流域から下流域で產生される物質であることから、個々における各 Por の日内変動に大きな隔たりは生じないと推定した。

そこで CP I と CP III の相関を調べた結果、両物質には有意な相関関係のあることが確認できた ($p < 0.001$)。これにより、個々の CP I /CP III は各試料でほぼ等しいことが確認された。また、被験者の Cr、CP I、CP III の日内変動について調べた（図 1～3）。

図 1～3 は、実験開始時刻を 0 min として 24 時間後の 1440 min を終了時刻としたグラフである。排尿回数は 4～9 回/day、各回の容量は 11.9～195.2 ml、排尿量は 408～1495 ml/day であった。また、Por 排泄量は CP I が 12.0～37.2 $\mu\text{g}/\text{day}$ 、CP III が 24.7～65.6 $\mu\text{g}/\text{day}$ 、Cr 濃度は 0.04～0.4 g/回、排泄量は 0.86～1.4 g/day であった。一方、U.G. は 1.005～1.037 であった（表 1）。図 1～3 に示した Cr 及び CP I、CP III は実測値であり、Cr の日内変動も類似の傾向であることを見出すことができた。

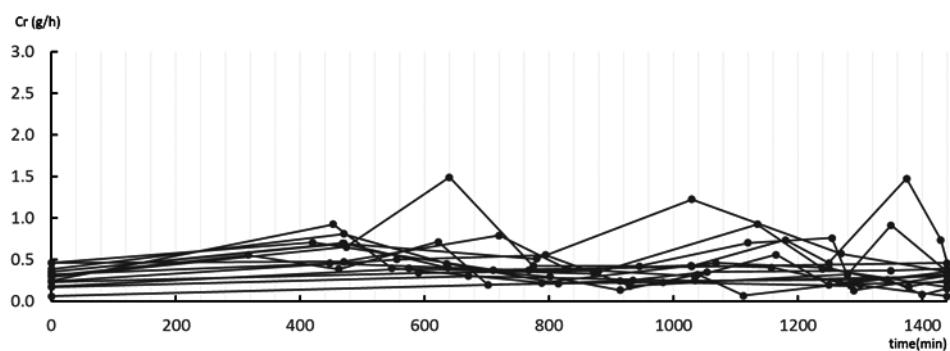


図 1 被験者におけるクレアチニン値の日内変動

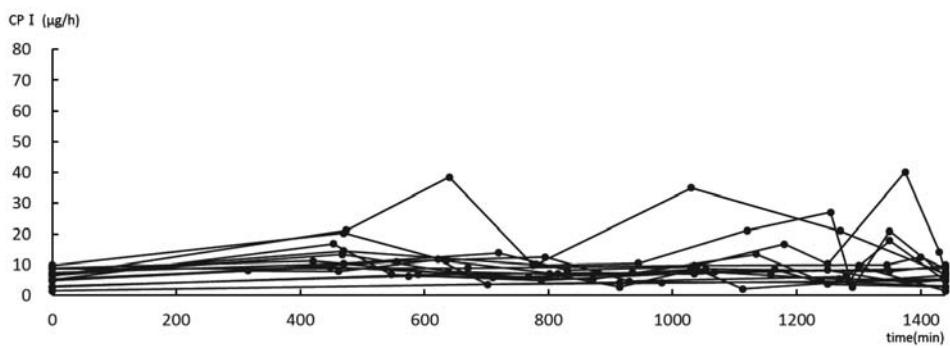


図 2 被験者における CP I 濃度の日内変動

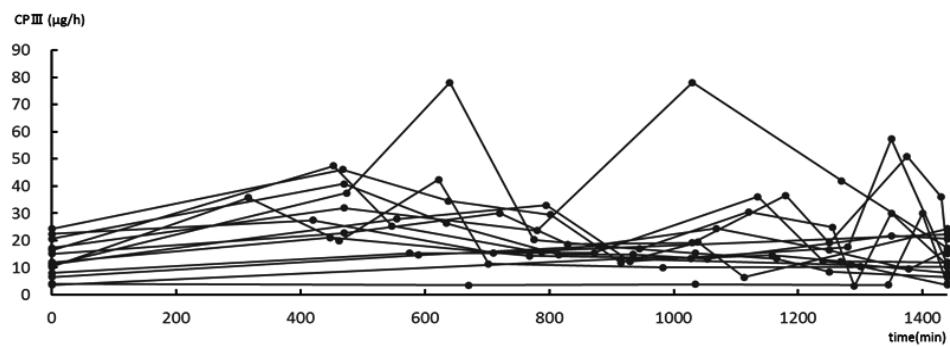


図 3 被験者における CP III 濃度の日内変動

一方、表1に示したように測定した全ての項目で極めて有意な相関を認めた。特にU.G.とCP Iの相関係数が0.698、CP IIIが0.736であったのに対してCrとCP Iの相関係数が、0.825、CP IIIが0.843であったことから、CrがPor濃度との間でより有意な相関関係となった。個々の試料ごと関連性を見出すため、相関図を表し(図4、5)、検討をおこなった。その結果、U.G.補正では比重が高くなるにつれて、CP IIIの正誤差としての乖離が多くなっていくことが明らかとなった(図4)。一方、Cr補正是U.G.補正に比較して特徴的な乖離は無く、低濃度から高濃度まで相応の相関が見いだされた。つまり、U.G.よりもCrがより有用性のある補正であるということが確認された。また、個々の日内変動に関する傾向としてPorの実測値とCr補正值を排泄ごとの変動係数で比較したところ、実測値ではCP Iが15.8~98.4%、CP IIIが9.2~59.3%、Cr補正を行った場合は、CP Iが9.3~95.2%、CP IIIが2.8~59.2%であり、補正をおこなっても変動係数に変化が見られなかった。

以上の結果から、補正によって1日排泄量を推計する場合、軽微なPor濃度の変化まで追うことには困難ではないかと思われた。

表1 尿比重およびクレアチニン、ポルフィリンの相関

	U.G.	Cr	CP I	CP III
U.G.	1			
Cr	0.860 ***	1		
CP I	0.698 ***	0.825 ***	1	
CP III	0.736 ***	0.843 ***	0.744 ***	1

*** $p < 0.001$

次に排尿時間ごとに早朝尿、中間尿、夜間尿に分けて比較検討をおこなった。早朝尿は朝食前まで、昼間尿は朝食後から夕食前まで、夜間尿は夕食後から翌朝までとし、その結果を表2にまとめた。

Cr濃度では1日排泄量に比較して、早朝尿では有意に高く、また夜間尿は有意に低かった。このため、Cr補正したCP IおよびCP IIIにおいても同様の結果を認めた。

尿補正を行う場合にCrは最も頻繁に用いられている。しかし、筋肉組織から排出されることから体型や年齢、活動量によって変動する。一方、CP I及びCP IIIにも相応の日内変動は認められたが、Cr濃度の変動ほどではなかった。そのため、1日量に比較して早朝尿は有意に高値、夜間尿は有意に低値となることが明らかになった。

以上の結果からスポット尿は昼間尿を用いること、Cr値で補正をおこない、その基準値としてCP Iは $30.22 \pm 16.55 \mu\text{g/g}$ Cr、CP IIIは $69.588 \pm 41.58 \mu\text{g/g}$ Crが一つの目安となるのではないかと推察した。

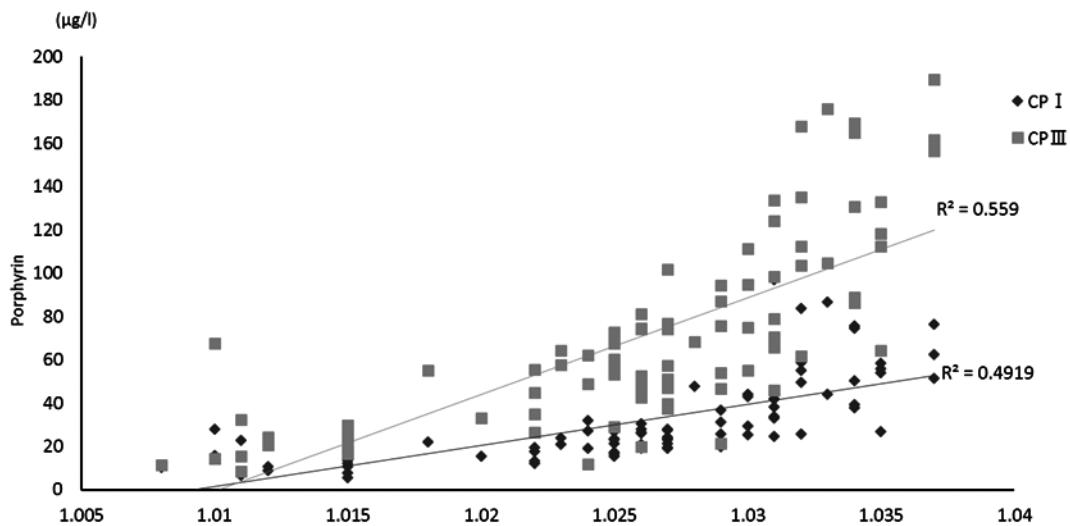


図4 15名の各スポット尿におけるS.G.値とポルフィリン濃度(CP I, CP III)との相関

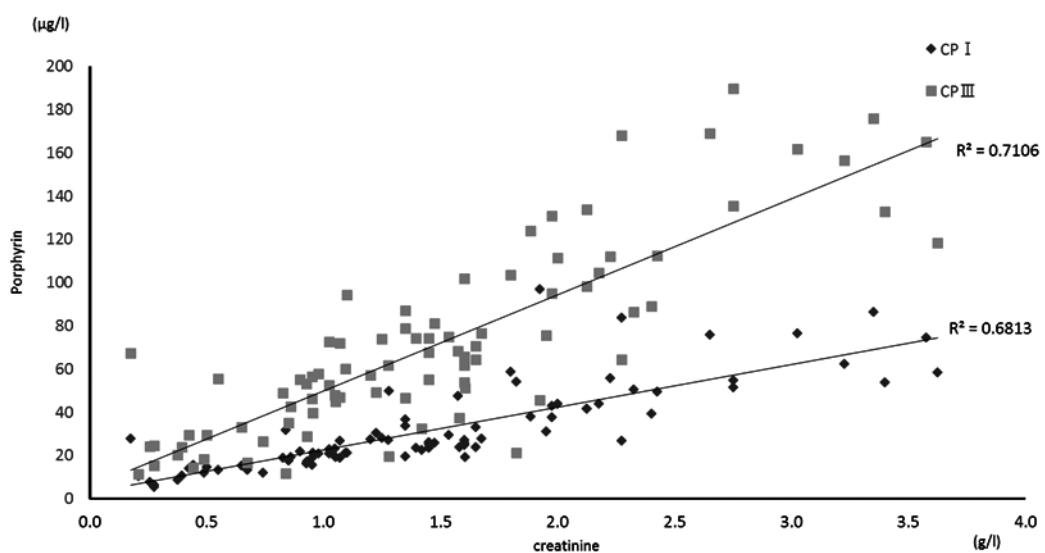


図5 15名の各スポット尿におけるクレアチニン値とポルフィリン濃度(CP I, CP III)との相関

表2 排泄時間ごとの尿比重およびクレアチニン、ポルフィリン濃度補正の変化

	U.G.	Cr	Cr 補正值 ($\mu\text{g/g Cr}$)	
			CP I	CP III
1日量	1.026±0.008	1.636±0.910	31.45±18.46	72.38±46.19
早朝尿	1.029±0.006	2.081±0.727**	39.18±86.62*	86.62±42.91*
昼間尿	1.026±0.007	1.520±0.797	30.22±16.55	69.58±41.58
夜間尿	1.022±0.011	1.244±0.909*	25.01±18.71*	56.38±45.32*

1日量に対する各尿の有意差 * $p<0.01$ 、 ** $p<0.05$

結論

Por 症では、発作時には高濃度の尿中 Por 排泄を認める。これによって、明確な診断が可能となる。しかし、安定時に検査を受診した場合、病型によっては、尿中 Por 濃度がほとんど健常者と変わらない場合がある。確定診断前の患者では、特に注意が必要とされている。現状では、尿試料に加えて血液や糞便、涙、骨髓液からも Por 濃度測定が可能となっている。また、病型によっては、遺伝子検査によって確定診断も可能であるが、費用や時間、検査可能な研究機関が限られているために普及には時間が必要である。Por 症患者への負担や簡便性を考慮した場合、尿試料による検査の有効性は極めて高い。それらをふまえ、より正確な検査結果を求めるため、検査試料の採取には昼間尿を数回にわたって分析することが必要である。またこれまでの研究成果によって性別および年齢階級別の健常者における Por 濃度や酸化ストレスの変化が明らかにされているため^{5, 6)}、これらのデータも参考に対象試料の検査値におけるカットオフ値を見極める必要がある。

2015 年 7 月の遺伝性 Por 症の難病指定からまだ 1 年ほどである。今後、これまで診断不明とされた多くの潜在的患者の検査診断が見込まれることから、より正確な確定診断の検査結果が求められることになるであろう。

本論文の研究内容は第 24 回日本臨床環境医学会総会にて発表した。また、研究の一部は厚生労働省科学研究費補助金『遺伝性ポルフィリン症：新病型の診断法と新しい診療のガイドラインの確立に関する研究』に基づき、研究成果をまとめた。

参考文献

- 1) 菊池吾郎 他. ポルフィリン・ヘムの生命科学. 東京化学同人 現代化学 増刊 27.1995.
- 2) 網中雅仁、近藤雅雄、高田礼子. 血液症候群 赤血球の異常 ポルフィリン代謝異常 後天性ポルフィリン代謝異常. 日本臨牀. 別冊:490-493.2013.
- 3) 網中雅仁、吉田勝美、近藤雅雄、他. ポルフィリン症の発症と予防における酸化ストレスの役割と尿中ポルフィリンの動態. 薬理と治療. 35:S 3 235-240.2007.
- 4) 網中雅仁. 日本人健常者の尿中ポルフィリン濃度に関する研究. 日本臨床環境医学雑誌 11:29-35.2002.
- 5) 中野 創 他. 遺伝性ポルフィリン症：新病型の診断法と新しい診療ガイドラインの確立に関する研究. 厚生労働科学研究費補助金 難治性疾患克服研究事業 平成 24～25 年度 総合研究報告書.2014.
- 6) 網中雅仁、近藤雅雄、高田礼子 他. ポルフィリン症患者およびその未発症血縁者における酸化的ストレスに関する研究. 日本衛生学雑誌. 63:628-635.2008.

ペットは家族とみなせるか（1） —家族概念と主観的家族についての検討—

Can Pets Be Regarded as Family? (1)
A Study on the Concept of Family and Subjective Family

松田光恵
Mitsue MATSUDA

Abstract

Subjectivistic family studies assume that “the extent to which one thinks that one is family, constitutes family.” and attempt to explore the image of a modern family by trying to understand those that the individual subjectively considers family. The present study aimed to explore the relationship between pets and humans by reconsidering the meaning of family from the perspective of subjectivistic family studies. A questionnaire survey was administered to 255 university students. Results showed that the requirements for being considered family consist of emotional bonds and physical connection. The study indicated that regarding pets as family meant that individuals were aware of family as family on another dimension and as family as an emotional bond. When regarding pets as family, aspects such as living under the same roof, sharing a living space, and living together were considered important. Further, it was indicated that being family meant being an important presence with which one can have love, show affection, and build an emotional bond. A “pet” can indeed become this presence. A pet can live with us in the same living space and satisfy our need for an emotional bond, which fulfill the conditions for family. The study suggests that pets play the role of a subjectivistic family member with whom one can have an emotional bond.

キーワード：主観的家族、ペット、コンパニオン・アニマル、ヒューマン・アニマル・ボンド

問題

家族社会学において、家族とは「夫婦・親子・きょうだいなど少数の近親者を主要な成員とし、成員相互の深い感情的係わり合いで結ばれた、第一次的な福祉施行の集団である」と定義されている（森岡・望月, 1983）。これまでの家族とは、戦前のイエ制度から脈々と続く父系社会があるべきその姿とされてきた。しかし、近代家族の形態は直系家族から核家族へと変容し、家族意識も、直系家族意識から夫婦家族意識へと変化している（野辺, 2007）。また、血縁の共同、法的に基づいた性関係等がこれまでの家族としての根拠とされていた。しかし「家族の多様化」（久保田, 2009）にみられるように離婚率の増加、選択的に子をもたない夫婦など、様々な要因を背景に、旧来の家族像は根底から揺らいでいる。家族社会学では家族定義は未だ合意の得られない問題とされており、従来の家族定義に逸脱した多くの例外に遭遇（山根, 1972）することが、家族定義に未だ合意が得られない要因である（松本, 2013）とされている。現代の家族観は多様なライフスタイル、個人の選好が尊重され

る風潮にある。

そのような風潮を受け、1980年代後半から家族定義の問題はより複雑化した。性別役割分業型の核家族以外の家族が増加し、研究者が従来の家族定義を用い“標準的な一般的な家族”を設定すること自体に批判が集まっている。それを後押ししたのは日常的な家族概念への注目、すなわち“主観的家族論”である（松本, 2013）。主観的家族論では、「自分が家族だと思う範囲が家族である」とし、個人が主観的に誰を家族と考えているのかを捉えることで、現代の家族像を探ろうとするものである（山田, 2004）。家族と意識する基準は、社会によって文化によって、または時代によって個人によって異なっている。これら主観的家族論では、家族であることのリアリティを生成させるプロセスが大事である、とされている（山田, 1992）。

人々は何らかの基準を用いて、家族である／ない、の判断を無意識に行っており、家族と意識する際には、①親族であること②家族としてすべき活動をしていること③情緒的に愛着を感じること、の3つが基準として用いられている（山田, 1989）。我々が従来から思い描く家族というものは、上記の3つが寸分違わず揃った形態を頭に浮かべる。しかし、近年の家族形態の変容を鑑みると、実際は「家族」の多様な形態が想定され、それによって「家族」と捉えられる範囲も変容していると考えられる。上記の3基準を踏襲しながらも、多様な付加要素が存在する、それが現代の家族観である。

現代の家族像を正確に捉えるには、従来の家族定義のみならず、主観的家族論の視点、その批判も踏まえた見通しが必要であろう。近代家族の形態が変動している今、認識の枠組み変換の必要性が求められている（春日井, 2001）。

目的

そこで本研究では、家族としてのペットの可能性を探る。ペットはヒトと種を異にするが、あたかも配偶者のように、子どものように、癒しを授けてくれ、心安らぐ対象となりうる。人びとは「ペットは家族の一員（62.7%）」（アサヒホールディングス, 2008）と考え、ヒトとペットを区別する境界線は薄くなっている。ペットにおしゃれをさせ、一緒に旅行に出かける。ペットが病気をすれば高度な医療を施し、死ぬと葬式をし、墓を作り供養をする。核家族化社会の中でペットの存在が肥大化しているのである（内藤, 2011）。

山田（2014）は、ペットに遺産を相続させたいと相談に来た高齢女性の例、離婚にあたってのペットの親権裁判の例、などを挙げ「ペットを家族とみる人たちの増加は、単にプライベートな趣味といったものではなく、司法や行政にも関わる一種の社会現象なのである」としている。また、家族ペットの心理的意味として、ペットは「取り替えがきかない存在」としての家族の一面を表しているとし、自分にとってかけがえのない存在と思える、だからこそペットは家族と感じているのだ、としている（山田, 2014）。また、ペットに対する意識の研究（松田・川上, 2008）において、ヒトはペットを「情緒的交流」ができる、「擬人化」できる対象としており、「代替不能」（松田, 2007）と捉えていること、ペットの存在に関する研究では、ペットは「家族的役割」を果たしていることが見出されている（松田・石山, 2009）。

つまりペットは、家族の代替物になり得る唯一無二の存在である。従来の家族観が揺らぎ、個人の選好が重視される今、改めてペットの存在とは何かを問い合わせ、人びとの家族の捉え方を明らかにすることが必要とされるであろう。本研究の目的は、主観的家族論の観点を用い家族の意味を問い合わせ直し、ペットとヒトの新たな関係性を探るものとする。

方法

大学生を対象に家族観（どの範囲まで家族か、家族であるために必要なもの）とペットと家族の関係について、質問紙調査を行った。以下に質問紙調査の調査協力者、期間、内容に分けて記載する。

1. 調査協力者

調査は集合調査であり、大学1年次開講の授業時間を利用して行った。調査対象者は、男性46人(18%)、女性209人(82%)の計255人、平均年齢は18.8歳、SDは1.34歳であった。そのうちペットを飼っている人は32.5%、飼っていた経験がある・実家で飼っている(現在別居)の人は36.5%、飼っていない人は30.6%であった。

2. 調査期間

2015年6月

3. 調査内容

「家族の範囲に関すること」(山田, 1989)、「家族としての必然性」(山根, 1986、成瀬・斎藤, 2010)、「ペットを家族とみなすことについての意識」(古川, 2015)の3概念から質問項目を作成し、フェイシートを加えた計50項目についてアンケート調査を行った。

A 「家族の範囲に関すること」

各質問に関して家族とみなすかどうかについて、1家族だと思う、2どちらかというと家族だと思う、3どちらでもない、4どちらかというと家族だと思わない、5家族だと思わない、の5段階で尋ねた。Q1.結婚したときから別々に住居を持っているが、よく行き来する夫婦 Q2.単身赴任していて、ほとんど行き来がない夫婦 Q3.一緒に生活しているが、愛情がまったく感じられなくなった夫婦 Q4.法律的には夫婦でも、嫌いになって別居している夫婦 Q5.未婚で別居しているが、親から仕送りを受けている子ども(と親の関係) Q6.未婚で別居しており、仕事について親と独立の家計を営む子ども(と親の関係) Q7.血がつながった親子だが、生まれてすぐ養子縁組をし、以後会っていない関係 Q8.息子が結婚して同居し、一緒に生活している時の、息子と両親の関係 Q9.息子が結婚して同居しているが、食事や家計は親夫婦、子ども夫婦別にしている場合の息子と両親の関係 Q10.息子が結婚して別居している親夫婦、子ども夫婦の関係 Q11.娘が結婚して夫の姓に変わったが、娘の親夫婦と同居している時の親一娘関係 Q12.娘が結婚し夫の姓に変り、別居しているが行き来の頻繁な親一娘関係 Q13.娘が結婚し夫の両親と住んでいる場合の親一娘関係 Q14.夫の両親と同居し、和やかに一緒に生活をしている嫁と夫の親 Q15.夫の両親と同居しているが、お互いに不和な嫁と夫の親 Q16.愛情を込めて育てているペット、の16項目である。

B 「家族としての必然性」

家族であるためには、どのようなことが必要なのか、1重要、2やや重要、3どちらでもない、4あまり重要でない、5重要でない、の5段階で尋ねた。Q17.法的な繋がりがある Q18.血の繋がりがある Q19.経済的に繋がりがある Q20.精神的にきずながある Q21.互いにありのままでいられる Q22.困ったときに助け合う Q23.生活を共にしている Q24.生存、生活、成長する上で、代わりの利かない存在である Q25.愛情があり、かけがいのない存在である Q26.あなたはどの範囲の人々(モノ・生き物・ペット etc)を家族とみなしますか。具体的に書いてください(自由記述) Q27.その人々(モノ・生き物・ペット etc)とは同居していますか、別居していますか Q28.Q26で書いたその人々(モノ・生き物・ペット etc)をなぜ家族とみなすのですか(自由記述)、の12項目である。

C 「ペットを家族とみなすことについての意識」

ペットと家族についての意識を、1あてはまる、2ややあてはまる、3どちらでもない、4あまりあてはまらない、5あてはまらない、の5段階で尋ねた。Q29.ペットは人間の代わりになるので家族である、Q30.ペットは心の支えになるので家族である、Q31.ペットが家族であるという考えは人間の都合であるから、ペットは家族ではない、Q32.ペットは飼っていると愛着がわいてくるので家族である、Q33.ペットは家族だという考えに違和感がある、Q34.ペットは家族だという考えは法的に

違反である、Q 35.飼えば生き物の面倒をみる責任があるので、ペットは家族である、Q 36.ペットと人間は種が違うので家族ではない、Q 37.ペットを家族だと思えば家族である、Q 38.ペットを家族だと思うのは当然である、Q 39.ペットには思い入れがない、Q 40.ペットは家族とは別の存在である、Q 41.ペットは無条件に愛情を注げる対象なので家族である、Q 42.ペットとは言葉が通じないから家族ではない、Q 43.人間の方が大事なので、ペットは家族ではない、Q 44.ペットはかわいいから家族である、の 16 項目である。

結果

「家族としての必然性」の因子分析結果

「家族としての必然性」の質問項目である Q 17～Q 25 「あなたにとって家族であるためには」、の計 9 項目について因子分析を行った。主因子法による因子分析を行い、バリマックス回転後、絶対値で .35 以上の因子負荷量を持つ項目について 2 因子が抽出された（表 1 参照）。

表 1 「家族としての必然性」の因子分析結果（バリマックス回転後の因子負荷量）

	因子負荷量		
	I	II	共通性
第 I 因子：精神的きずな			
困ったときに助け合う	.807	.007	.652
互いにありのままでいられる	.792	.093	.636
愛情があり、かけがいのない存在である	.705	.023	.497
精神的にきずながある	.650	.199	.462
生存、生活、成長する上で、代わりの利かない存在である	.533	.108	.295
第 II 因子：物質的繋がり			
血の繋がりがある	.077	.703	.500
法的な繋がりがある	-.106	.702	.504
経済的に繋がりがある	.184	.649	.455
生活を共にしている	.270	.358	.201
因子寄与	2.61	1.60	4.20
累積寄与率	28.95	46.70	

第 I 因子は、愛情や互助の関係にあり、精神的に大切な存在とし、「精神的きずな」、第 II 因子を、血の繋がりや、経済的な繋がりとし、「物質的繋がり」と命名した。信頼性係数はそれぞれ、 $\alpha = .83$, .69 であった。

「ペットを家族とみなすこと」の因子分析結果

「ペットを家族とみなすこと」の質問項目である Q 29～Q 44 「ペットと家族についての意識」計 14 項目について、因子分析を行った（共通性の数値が 0 に近い Q 39、Q 41 は分析から除外している）。主因子法による因子分析を行い、バリマックス回転後、絶対値で .38 以上の因子負荷量を持つ項目について 3 因子が抽出された（表 2 参照）。

表2 「ペットを家族とみなすこと」の因子分析結果（バリマックス回転後の因子負荷量）

	因子負荷量			
	I	II	III	共通性
第I因子：別次元家族				
ペットとは言葉が通じない	.857	.228	-.055	.790
人間の方が大事	.797	.223	.018	.686
ペットと人間は種が違う	.792	.278	-.006	.705
ペットは家族とは別の存在	.624	.318	-.068	.495
ペットは家族だという考えは法的に違反である	.462	.084	-.066	.225
第II因子：情緒的繋がり家族				
ペットは飼っていると愛着がわいてくる	.287	.777	-.054	.689
ペットは心の支えになる	.395	.683	.022	.623
ペットは人間の代わりになる	.148	.599	-.024	.381
ペットはかわいい	.104	.582	.041	.351
ペットを家族だと思うのは当然	.400	.523	.021	.433
飼えば生き物の面倒を見る責任がある	.068	.502	.078	.262
ペットを家族だと思えば家族である	.147	.386	-.013	.171
第III因子：観念拒否				
ペットが家族であるという考えは人間の都合	-.076	.039	.992	.992
ペットは家族だという考えに違和感がある	-.060	.034	.992	.989
因子寄与	3.07	2.73	1.99	7.79
累積寄与率	21.91	41.41	55.65	

第I因子を、ペットとは人間と種の違う動物であり人間の家族とは一線を画する存在とし「別次元家族」、第II因子を、ペットとは生活を共にすると家族としての情緒的役割を担う存在とし「情緒的繋がり家族」、第III因子を、ペットを家族と捉えることに違和感があり考えを受け入れることができないと捉え「ペット家族観念拒否」と命名した。信頼性係数はそれぞれ $\alpha = .85, .80, .95$ であった。

下位尺度間の関連について

上述の「家族としての必然性」、「ペットを家族とみなすこと」の因子分析結果において、各因子に高い負荷量を示した項目の合計得点を算出し、それぞれの下位尺度得点とした。

家族としての必然性尺度の2つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、「精神的きずな」下位尺度得点 ($M = 1.32, SD = 0.49$)、「物質的繋がり」下位尺度得点 ($M = 2.20, SD = 0.79$)とした。2つの下位尺度は互いに有意な正の相関を示した（表3参照）。

表3 「家族としての必然性」の下位尺度相関、平均値、標準偏差

	精神的きずな	物質的繋がり	<i>M</i>	<i>SD</i>
精神的きずな	—	.224**	1.32	0.49
物質的繋がり	.224**	—	2.20	0.79

* $p < .001$

ペットを家族とみなすこと尺度の3つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、「別次元家族」下位尺度得点 ($M = 1.67, SD = 0.69$)、「情緒的繋がり家族」下位尺度得点 ($M = 1.81, SD = 0.64$)、「観念拒否」下位尺度得点 ($M = 1.53, SD = 6.01$)とした（表4参照）。

表4 「ペットを家族とみなすこと」の下位尺度相関、平均値、標準偏差

	別次元家族	情緒的繋がり家族	観念拒否	M	SD
別次元家族	—	.516**	-.098	1.67	0.69
情緒的繋がり家族		—	.028	1.81	0.64
観念拒否			—	1.53	6.01
**p<.001					

また異なる2つの尺度間に関係があるかどうかを分析した。その結果、計5つの下位尺度について、精神的きずなは、別次元家族と情緒的繋がり家族と、有意な中程度の正の相関がみられた。物質的繋がりは、情緒的繋がり家族と有意な正の相関がみられた（表5参照）。

表5 2尺度の下位尺度間相関

	別次元家族	情緒的繋がり家族	観念拒否
精神的きずな	.346**	.473**	-.062
物質的繋がり	-.074	.201**	-.034
**p<.001			

自由記述頻出語の結果

自由記述、Q26「あなたはどの範囲の人々（モノ・生き物・ペット etc）を家族とみなしますか」（回答数：231）、Q28「Q26で書いたその人々（モノ・生き物・ペット etc）をなぜ家族とみなすのですか」（回答数：78）に関し、KH Coder^{注1)}にて形態素解析を行った。頻出語一覧を示したもののが、表6（出現回数5回以上）・表7（出現回数2回以上）である。

表6 「どの範囲を家族とみなすか」 頻出語

順	抽出語	出現回数
1	ペット	151
2	家族	32
3	生き物	30
4	人	27
5	犬	18
6	一緒	15
6	思う	15
6	親	15
9	血	12
9	祖父母	12
11	自分	11
12	兄弟	10
12	飼う	10
12	両親	10
15	家	9
15	猫	9
17	愛情	8
18	繋がり	7
19	繋がる	5
19	大切	5
19	暮らす	5

表7 「なぜ家族とみなすか」 頻出語

順	抽出語	出現回数
1	一緒	18
2	存在	10
3	愛情	9
4	自分	7
4	生活	7
4	大切	7
7	家族	6
7	血	6
9	繋がる	5
10	育てる	4
10	繋がり	4
10	住む	4
13	過ごす	3
13	好き	3
13	心	3
13	暮らす	3
13	命	3
18	ペット	2
18	愛	2
18	育つ	2
18	家	2

また、自由記述Q26、Q28における頻出語を用い、どの範囲までを家族とみなすか、また何故そう思うのか、についてデータマイニングの手法を用い、テキストマイニングを行った。Q26、Q28自由記述に特徴的な語の抽出を行い、構造的な特徴を探るためクラスター分析と共にネットワーク分析を行った。クラスター分析により特徴語の記述パターンを分類し、共起ネットワーク分析によりその特徴語同士の共起関係を明らかにした。

「どの範囲を家族とみなすか」頻出語のクラスター分析結果

図1はQ26頻出語のクラスター分析結果である（出現回数4回以上）。クラスターは5つに分かれた。

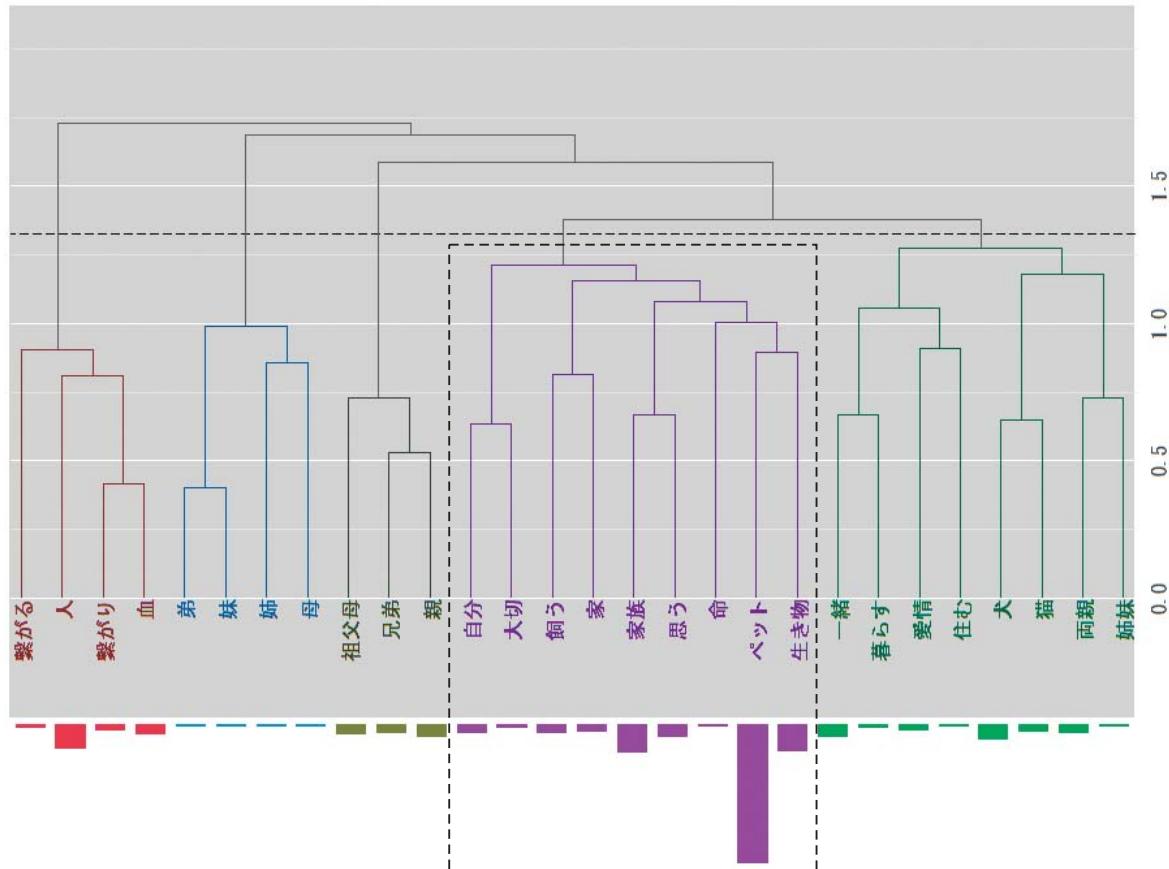


図1 「どの範囲を家族とみなすか」頻出語のクラスター分析

抽出語のまとめりから、クラスター1を「血の繋がり」・クラスター2を「肉親」・クラスター3を「2世帯3世帯家族」(これらをまとめて血縁)、クラスター4を「大切に飼っている生き物」・クラスター5を「愛情をもって一緒に暮らすもの」(これらをまとめて愛情)と解釈した(表8 参照)。

表8 「どの範囲を家族とみなすか」クラスター分析の特徴

クラスター	構成言語例	特徴
1	繋がる 人 血	血縁
2	姉妹 弟 妹 婦 母	
3	祖父母 兄弟 親	
4	大切 飼う 家族 命 ペット	愛情
5	一緒に暮らす 愛情 住む 犬 猫 両親 姉妹	

クラスター4では「自分」「大切」「飼う」「家」「家族」「思う」「命」「ペット」「生き物」の語の出現パターンが似通っていた。自分が大切にしている、家で飼っている、命あるペット・生き物は家族だと思う、と記述する傾向がみられた。家族とは自分にとって血の繋がりがあるもの、あるいは自分が愛情で繋がっていると感じられるもの、がその範囲と捉えられている。

「なぜ家族とみなすか」頻出語のクラスター分析結果

図2はQ28頻出語のクラスター分析結果である（出現回数2回以上）。クラスターは6つに分かれた。

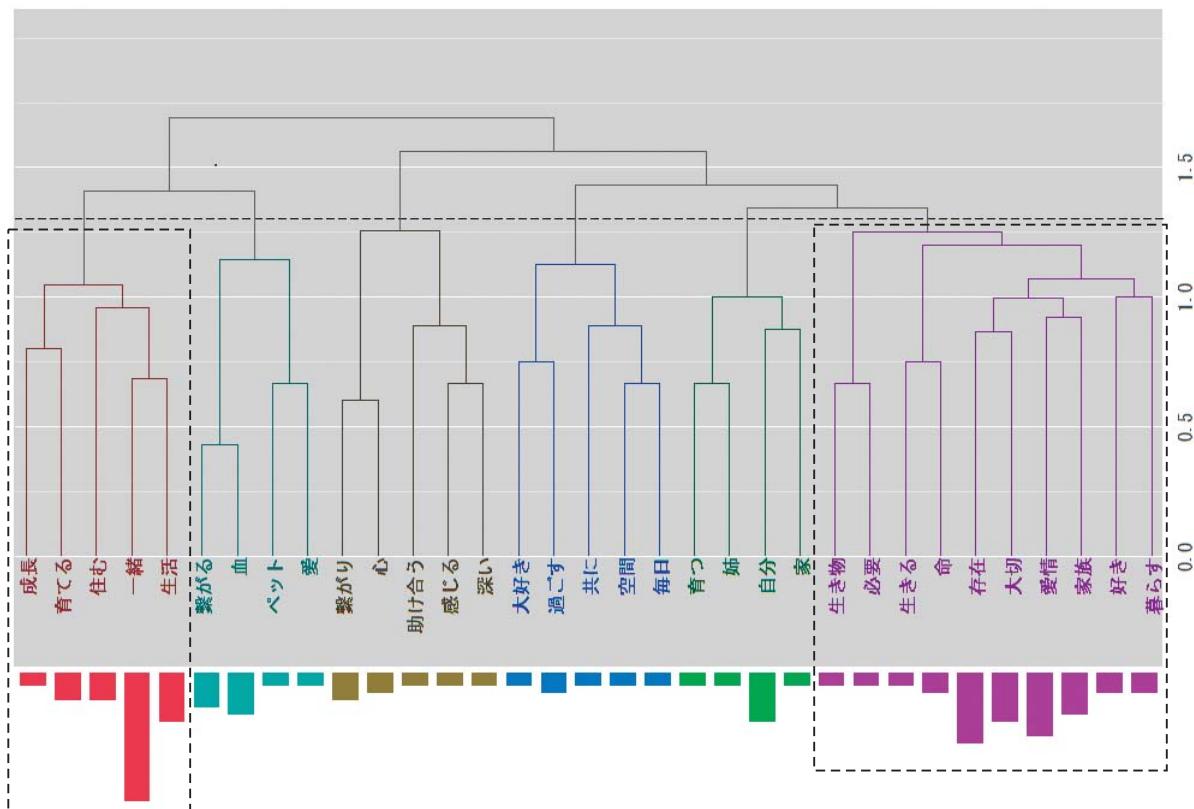


図2 「なぜ家族とみなすか」頻出語のクラスター分析

抽出語のまとめから、クラスター1を「一緒に生活しているから」（共生）、クラスター2を「血の繋がりや愛情があるから」・クラスター3を「心が繋がり助け合っているから」（これらをまとめて繋がり）、クラスター4を「毎日同じ空間で過ごし大好きだから」・クラスター5を「自分の家だから」（これらをまとめて家）、クラスター6を「大切な存在であり命だから」（愛情）と解釈した（表9参照）。

表9 「なぜ家族とみなすか」クラスター分析の特徴

クラスター	構成言語例	特徴
1	成長 一緒 住む	共に暮らす
2	繋がる 血 ペット 愛	繋がり
3	繋がり 心 助け合う	
4	過ごす 空間 共に	家
5	育つ 自分 家	
6	生き物 命 大切 存在 家族 暮らす	愛情

クラスター1「成長」「育てる」「住む」「一緒」「生活」の語は出現パターンが似通っていた。一緒に住み、生活し、そこで成長し、または（生き物などを自分で）育てているから家族とみなす、と記述する傾向が見られた。またクラスター6「生き物」「必要」「生きる」「命」「存在」「大切」「愛情」「家族」「好き」「暮らす」の語は出現パターンが似通っていた。大切な存在であり、愛情がある、命ある生き物だから、と記述する傾向が見られた。一つ屋根の下に空間を共有し暮らすことと、助け合い愛情をもてるかどうか、そしてかけがえのない存在というキーワードが家族とみなされる要因である。

「どの範囲を家族とみなすか」頻出語の共起ネットワーク分析結果

図3は、Q 26 頻出語の共起ネットワーク分析結果である（出現回数 2回以上）。

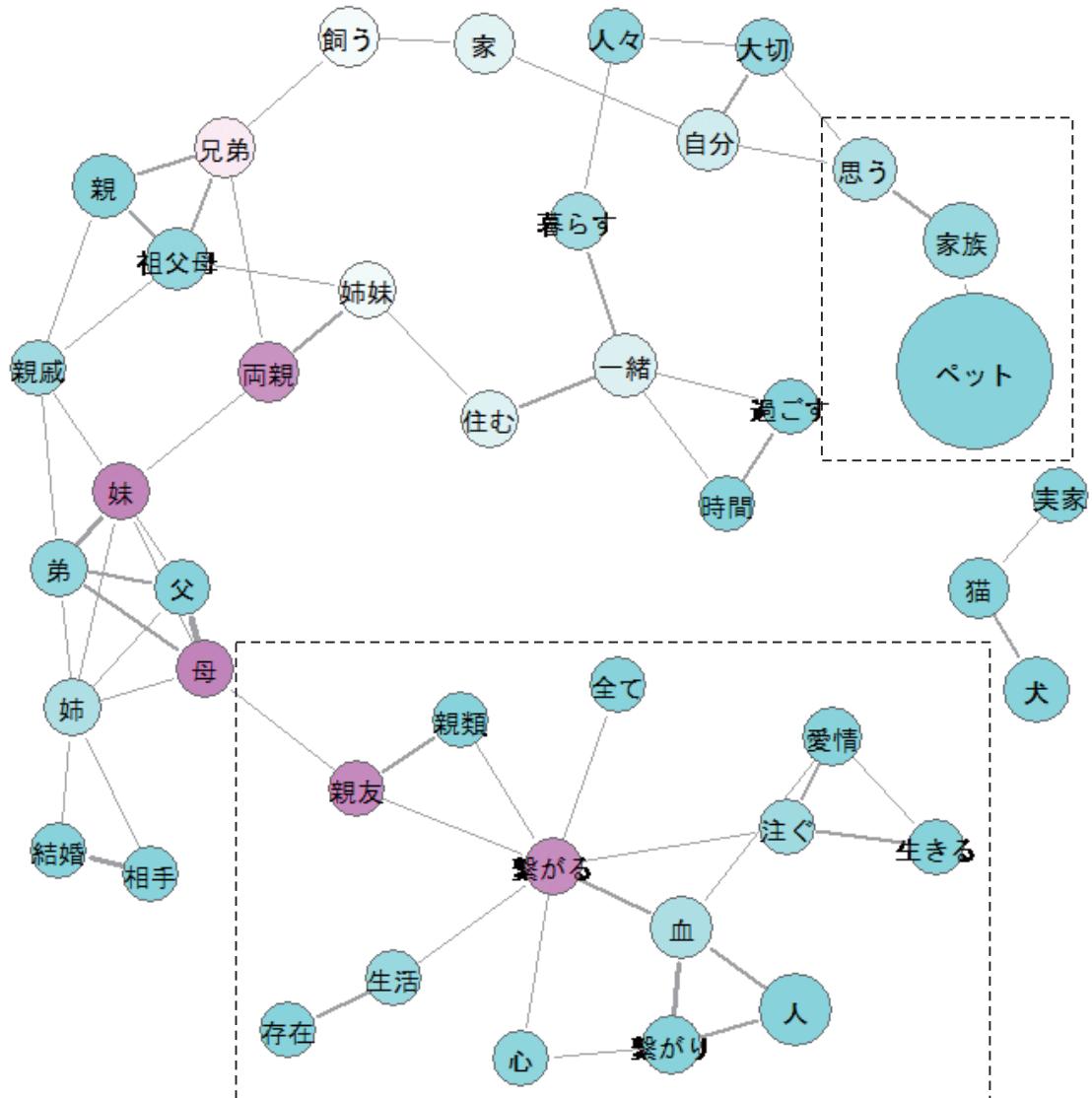


図3 「どの範囲を家族とみなすか」頻出語の共起ネットワーク分析

図3は出現パターンの似通ったもの、すなわち共起関係にあるものが線で結ばれている。中心性に もとづいて色分けされており、水色・白・ピンクの順に中心性が高くなっている。円の大きさは単語 の出現回数を表し、線の太さは共起関係の強さを表している。ただし、円同士の距離は意味をもたない。

結果から、ペットは家族だと思われており、両親、兄弟、祖父母、親戚、結婚相手など常識的な家 族範囲も当然ながら出現パターンが似通っていた。それと共に、「繋がる」が意識されている。血縁 で繋がる、親しさで繋がる、生活で繋がる、愛情を注ぐ対象と繋がる、心で繋がる。家族範囲の意 識としては、血縁関係と言う形式上のものだけではなく、情緒的な側面が重要視されている。

「なぜ家族とみなすか」頻出語の共起ネットワーク分析結果

図4は、Q28頻出語の共起ネットワーク分析結果である（出現回数2回以上）。

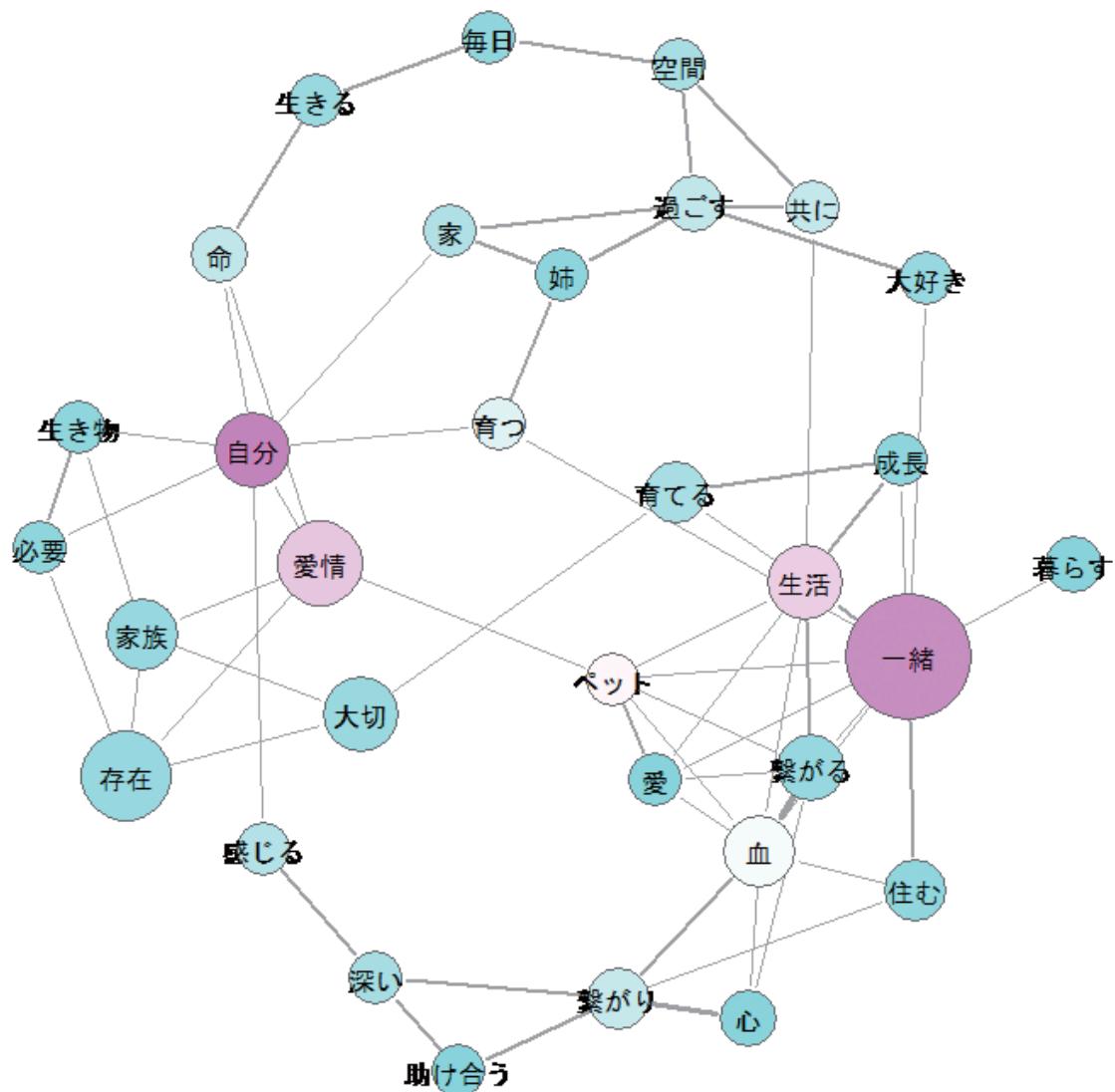


図4 「なぜ家族とみなすか」頻出語の共起ネットワーク分析

毎日同じ空間で生活し、共に過ごしているから家族である、と考えている様子が分かる。一緒に暮らす中で、家族メンバーとは血や心や、助け合いといった互助関係で繋がっており、ペットも愛情で繋がっているので家族である。また家族という存在は大切に思い、愛情を感じられる対象だから家族だと思う、と感じている。同じ空間での生活、そこで生まれる愛情や情緒的繋がりにより、家族意識というものを持っている。

命ある生き物であることや、愛情のもてる存在だから家族である。愛情をもって飼養しているからこそ、ペットも家族であるとみなしている。

考察

本研究において家族とみとめる際に必要なもの、それは愛情や互助の関係にある精神的な絆と、現代社会で重要視されている血縁や経済的側面などの物質的な繋がりであった。家族とみなす際には、一つ屋根の下に暮らし、空間を共有し、生活を共にしていることが重要である。そして愛情を持ち、情緒的な繋がりをもてる大切な存在が家族であると意識されていた。まさに“ペット”とは、その存在になりうる対象なのである。ペットとは同じ空間を過ごし、精神的な絆を満たしてくれるまさに家族そのものと感じられる。しかしその一方で、人とペットには種の違いという決定的な違いがあり、物質的な繋がりをもつことはできない対象でもある。我々人間にとってペットとは、心理的家族の役割を果たしていることが示唆された。

本論では主観的家族論の視点から、我々は家族に何を求め、なぜ家族と思うのか、について調査を行った。家族であることは、血縁関係であることのみならず、情緒的な関係であることが必要とされていることが分かった。田淵（1996）や松本（2013）は、「客観的と思われている家族定義と、主観的・個人的な家族像がどのようにズレており、いかにしてそのズレが生じるのかが考察の対象となるべきだ」としている。ここで論じられているズレとは、「家族だが家族と感じない」「血の繋がりはあるが、かけがえのない存在ではないから家族とは思わない」という意味を含んでいる。ペットに置き換え考えると、「血の繋がりはないが、かけがえのない存在だから家族と思う」と換言することが出来るだろう。逆説的であるがそのズレの部分でペットは家族らしく感じられ、ゆえにペットは家族であると捉えられているのではないか。今回の研究では、そのズレについて問題提起の一助を成したと考えられる。次回の研究では、そのズレがなぜ生じるのかについて明らかにしていきたい。

参考文献

- アサヒグループホールディングス（2008）ハピ研 第252回 アンケート結果,
<http://www.asahigroup-holdings.com/company/research/hapiken/maian/bn/200809/00252/>
- 古川勝也（2015）「家族」としてのペットへの期待（第2報），第7回動物介在教育・療法学会学術大会, pp 32
- 春日井典子（2001）主観的家族境界からみる親子ライフスタイル，清水 新二（編）『家族生活についての全国調査（NFR 98）報告書 No. 2-4: 現代日本の家族意識（Family consciousness in the contemporary Japan）』（日本家族社会学会 全国家族調査（NFR）研究会），pp 97-110
- 久保田裕之（2009）「家族多様化」論再考一家族概念の分節化を通じて一，家族社会学研究，第21巻 第1号, pp 78-90
- 松田光恵（2007）ペット意識に関する調査～ペットブームを支えるヒトの意識とは何か～，日本社会心理学会 第48回大会 ポスター発表 日本社会心理学会第48回大会論文集, pp 754-755
- 松田光恵・石山玲子（2009）ペットの存在に関する一考察 一ペット尺度再分析一,日本社会心理学会第50回大会日本グループ・ダイナミックス学会第56回大会 ポスター発表, 合同大会発表論文集, pp 372-373
- 松田光恵・川上善郎（2008）ペット意識尺度の再検討の試み—ペットブームを支えるペット意識の構造一,『コミュニケーション紀要』成城大学大学院 第20輯, pp.77-98
- 松本洋人（2013）家族定義問題の終焉—日常的な家族概念の含意の再検討一，家族社会学研究，第25巻 第1号 pp 52-63
- 森岡清美・望月 嵩（1983）新しい家族社会学，培風館

- 野辺陽子（2007）韓国における家族研究の新しい潮流—女性のエイジェンシーから分析する家族意識の動態—，書評ソシオロゴス，No.3，pp 15-29
- 内藤理恵子（2011）ペットの家族化と葬送文化の変容，宗教研究，85巻1輯，pp 151-173
- 成瀬千枝子・齋藤華織（2010）青少年の生き方を支える「家族の絆」の構築戦略，研究調査報告書（財）ひょうご震災記念21世紀研究機構 研究調査本部 共生社会づくり政策研究群，pp 1-90
- 山田昌弘（1989）家族とジェンダー，江原由美子他編「ジェンダーの社会学 女たち／男たちの世界」，新曜社，pp 96-100
- 山田昌弘（1992）家族であることのリアリティ，好井裕明編「エスノメソドロジーの現実」，世界思想社，pp 151-166
- 山田昌弘（2004）家族ペット，サンマーク出版
- 山田昌弘（2014）
　　ペットは家族なのか，マグナカルタ Vol.6 SUMMER，ヴィレッジブックス，pp 152-165
- 山根常男（1986）家族の倫理，垣内出版

注

注 1) KH Coder:テキストマイニングのためのソフトウェア。新聞記事や、質問紙調査における自由記述項目などによって得られる様々な日本語テキストデータを分析するソフト。

くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要編集規則

1. 本誌はくらしき作陽大学・作陽音楽短期大学の機関誌であって、原則として1年1巻とし、1年2回（1号：5月中旬原稿締切、2号：9月下旬原稿締切）発行する。なお、必要ある場合には特集として編集発行することもある。
2. 本誌は原則として本学教職員の研究発表にあてる。
(投稿者は原則として本学教職員に限る。ただし、本学教職員と教職員以外による共同研究の場合はこの限りではない。)
3. 本誌に原著論文、研究ノート、資料、書評などの欄を設ける。ただし、原稿の内容によって新たに欄を設けることがある。

「原著論文」は、個人研究、共同研究の成果を公表するものであり、新しい価値ある結論を含むものとする。

「研究ノート」は、部分的な発見や新たな研究方法などを含む速報的内容をもつ原著論文であるが、論文としては十分な結論を得るに至らないと思われるものをいう。

「資料」は、研究の資料として役立つものをいい、調査、統計、実験などの解析・考察などを伴わないものをいう。

「書評」は、著書、文献などに関する紹介・評論を内容とするものをいう。

4. 本誌に掲載される諸種の原稿は未発表のものに限る。また、本文が日本語の場合には外国語題目、ローマ字著者名、外国語要旨を付記する。本文が外国語の場合には、日本語題名と日本語著者名を含む日本語要旨を付記する。なお、論文等の内容についての責任は、すべて投稿者が負うものとする。
5. 論文の長さは、原則として本誌30頁以内（400字詰め原稿用紙100枚以内）とし、これをこえる場合には分割掲載することもある。なお、ワープロ原稿の場合もこれに準ずる。その際には、原稿と共に電子媒体も提出する。
6. 投稿希望者は、紀要編集委員会の定める期日までに論題、予定枚数など必要事項を所定の用紙に記入の上、編集委員まで提出すること。
7. 校正は原則として3校とし、投稿者が行う。校正の段階での著しい加筆、訂正、停滞は認めない。
8. 原則として別刷りは提供しない。ただし、投稿者の負担で有料で提供することは可能とする。
9. 本誌の編集は、本学教職員によって構成される紀要編集委員会が行う。論文等の掲載は紀要編集委員会の決定による。なお、紀要編集委員会は必要ある場合には、執筆者に原稿の訂正を求めることがある。
10. 紀要編集委員会の委員長は、編集の参考に資するため、委員会の識を経て、投稿者の所属する学科、専攻、部会の教職員に意見を聞くことができる。
11. 本誌の体裁、掲載順その他は紀要編集委員会が決定する。なお、執筆に関する事項は投稿者が所属する学会の慣例に従う。
12. 本誌掲載論文は、くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学およびその他の機関で電子化し、電子図書館を通して利用ができる。著作権は、各執筆者にあるが、これに関する管理は、くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学が行う。
13. この規則の改正は、紀要編集委員会の意見を聞いたうえで、学長がこれを定める。

改正 平成27年7月8日（下線部改正）

くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要投稿細則

平成 27 年 4 月 1 日

1. 原稿

- 1) 提出原稿は A4 サイズの完成原稿とする。すなわち、原稿の 1 枚がそのまま刷り上がりの 1 頁となるよう、図や表、写真なども、著者自身が調整して、原稿の中に組み込みいれておくこと。
- 2) 原稿の第 1 頁は次の方法に従って作成すること。
 - (1) 表題：表題は正確、かつ簡潔に論文内容を表すものであること。副題は行を改めて書くこと。著者名はさらに行を改めて中央に書くこと。
 - (2) 和文原稿の場合、原則として、表題、著者名、所属は欧文を添える。
 - (3) 次に、欧文要旨（200 字前後）を置き、以下本文を続ける。
- 3) 緒言、方法、結果、考察、謝辞及び文献などの大見出しは 2 行取りとする。
- 4) 原稿は、原則として横書きとし、ワードプロセッサを用いて以下の要領で作成する。
 - (1) 和文原稿では 45 字×45 行とし、印字は 10 ポイントとする。数字は半角とする。
 - (2) 欧文原稿では 96 字前後×45 行とし、印字は 10 ポイントとする。数字は半角とする。
- 5) 和文原稿の場合、原則として常用漢字、ひらがな、新かなづかいを用いること。外国語音訳、生物の和名等はカタカナを用い、外国人名、生物学名などは原綴りを用いる。
- 6) 脚注は、関係する本文中の語の右肩に *、**（半角）などをつけ、その頁の下に横線を引き、その下側に挿入すること。行間は 1 スペースとする。
- 7) フォントは原則として明朝体とする。
 - (1) 欧文フォントは原則として Times New Roman とする。
 - (2) イタリック、下線は別途指示できる。
- 8) この細則によることが困難である場合は、著者の所属する学会の方式に従っても差し支えない。

2. 図・表・写真

- 1) 同じデータを図と表の両者で示すことは許されない。
- 2) 図、表およびそれらのタイトルならびにその説明文の体裁は、著者の所属する学会の方式に従うこと。
- 3) 写真是図として取り扱い、図（写真）、表にはそれぞれ番号（図 1.、Fig.1.、表 1.、Table 1 など）と、そのタイトルを記入すること。
- 4) 図の番号（図 1.、Fig.1. など）およびそのタイトルは図の下部に、表の番号（表 1.、Table 1）およびそのタイトルは表の上部に記入すること。
- 5) 数式は、原則としてワードプロセッサを用いて印書すること。
- 6) 図・表や写真を別添原稿として提出する場合は、A4 用紙に添付して提出すること。
- 7) 写真是鮮明なものとし、必ず台紙（A4）に貼ること。
- 8) 写真、図等を台紙に貼る場合は、製版上必要な場合に簡単に剥がれるよう配慮すること。
- 9) 写真中の文字などは写真の上に薄紙をかけ、指定する位置、文字などを青鉛筆（または青インク）で明示し、編集委員にその旨伝えること。
- 10) この細則によることが困難である場合は、著者の所属する学会の方式に従っても差し支えない。

3. 引用・参考文献

- 1) 雑誌および単行本の引用の仕方
 - (1) 本文中の引用（参考）文献の記載は、著者の所属する学会の方式に従うこと。
 - (2) 文献は原則として論文末尾に一括表記すること。
- 2) この細則によることが困難である場合は、著者の所属する学会の方式に従っても差し支えない。
- 3) 原稿は正本、副本各一部に電子媒体（CD-R、USB など）を添えて提出すること。ただし、電子媒体はメール添付ファイルとして提出しても差し支えない。

執筆者紹介

秋山 博正	倫理学（くらしき作陽大学 子ども教育学部）
網中 雅仁	公衆衛生学、環境保健学（くらしき作陽大学 食文化学部）
稻谷 靖子	幼児造形、図画工作（くらしき作陽大学 子ども教育学部）
松田 真正	特別支援臨床、特別支援心理（くらしき作陽大学 子ども教育学部）
松田 光恵	社会心理学、コミュニケーション論（くらしき作陽大学 子ども教育学部）
八木 義雄	幼児教育（作陽音楽短期大学 音楽学科）
渡邊 亮太	障害児教育心理（くらしき作陽大学 子ども教育学部）

編集委員

編集委員長	吉田 一成
委員(五十音順)	青柳 謙二
	伊藤 智
	糟谷 由香
	澤田 秀実
	樋口 智之
	松田 光恵
	万倉 三正
	八木 義雄

発行年月日 平成 28 年 9 月 30 日

くらしき作陽大学
編集作陽音楽短期大学
「研究紀要」編集委員会
倉敷市玉島長尾 3515
TEL.086-523-0888(代)

印刷 株式会社 廣陽本社
発行 くらしき作陽大学
作陽音楽短期大学

Bulletin

of
Kurashiki Sakuyo University
&
Sakuyo Junior Collere of Music

Vol. 49 No. 1

2 0 1 6

The Pure Land of Amida Buddha as “the Meaning” Hiromasa AKIYAMA...1

Study on the drawing and manual art department:

—Yasumasa Sone's Method theory in learning based on Takeji Kinoshita's
integrated self-independent study— Yasuko INATANI...17

Transition of the kindergarten curriculum in post-war Japan

—Mainly relationship with curriculum of other school types— Yoshio YAGI...29

Nursery school teachers' image of and support for children

who are concerned about Naomasa MATSUDA, Ryota WATANABE...39

Circadian changes in the urinary porphyrin concentration of healthy subjects

—Investigation of standard levels of urinary porphyrins
to study porphyria specified as an incurable disease— Masahito AMINAKA...45

Can Pets Be Regarded as Family? (1)

—A Study on the Concept of Family and Subjective Family—
.....Mitsue MATSUDA...51

Published by

Kurashiki Sakuyo University

Sakuyo Junior College of Music

Kurashiki, Japan