

ISSN2432-8367

教職課程年報

Vol. 8

2022年度

沖縄県立芸術大学

目 次

第一部 教職課程の報告—2021～2022年度—

はじめに	.....	1
1. 教員免許状取得者数推移（学部）	.....	2
2. 教員免許取得者数（教育職員免許一括申請者数）	.....	2
3. 教育実習の状況（教育実習実施表：県内、県外、母校以外教育実習者）	.....	3
4. 進路・採用状況	.....	5
5. 教職相談室の機能と整備	.....	5

第二部 教職課程教育実践報告 2022年

1. 2022年度教育実習事前指導の実施	.....	7
2. 2022年度教職実践演習の実施	.....	8
3. 昨年度に続く特例措置	.....	10
4. 教育実習事前指導招へい外部講師	.....	11
5. 教職実践演習招へい外部講師	.....	15
6. 教職課程教育実践の現状と課題	.....	17

第三部 教育実践記録等

1. ソルフェージュⅠ（疏）の授業についての一考察 — 琉球芸能専攻学生のソルフェージュ教育を通して見えてくる事 —	山内 昌也	.....	21
2. 実音楽を使用したソルフェージュ授業の実践報告、及び改善に関する考察	小野寺 雅	.....	35
3. 特別支援教育に関する学生の興味関心及び自閉症障害の認知度について — R3年度「特別支援教育」の講義分析を通して —	比嘉 浩	.....	41

第四部 教育・研究論文等

1. 説得力のある演奏表現に近づくための方法について — 弦楽合奏やオーケストラへの取組 —	林 裕	.....	51
2. 沖縄県における早期音楽教育プロジェクト導入への研究（1） — 管打楽器の指導を通して —	屋比久 理夏、阿部 雅人、澤村 康 恵、 倉橋 健、飯島 諒	.....	63
3. 研究ノート 戦後教育学批判と坂元忠芳教育思想史研究 —その1—	芳澤 拓也	.....	74
4. 研究ノート 戦後教育学批判と坂元忠芳教育思想史研究 —その2—	芳澤 拓也	.....	88
5. 研究ノート 戦後教育学批判と坂元忠芳教育思想史研究 —その3—	芳澤 拓也	.....	97
6. 研究ノート 戦後教育学批判と坂元忠芳教育思想史研究 —その4—	芳澤 拓也	.....	106

第五部 教職課程の質向上に関する取組

1. 沖縄県公立学校教員育成協議会報告	.....	121
2. 教職課程認定等に関する事務担当者説明会及び京私教協教員免許事務勉強会報告	.....	124
3. 九州地区大学教職課程研究連絡協議会参加報告	.....	127

第六部 教職課程関連資料

1. 大学の教育理念（建学の理念）	.....	131
2. 教育の目的	.....	131
3. 教員養成にかかる理念	.....	132
4. 教職課程の理念等	.....	134
5. 目標を達成するための計画	.....	136
6. 教育の基礎的理解に関する科目等、および教科及び教科の指導法に関する科目（各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。））担当教員の主な業績	.....	143

第一部

教職課程の報告 2021-2022

教職課程の報告－2021～2022 年度－

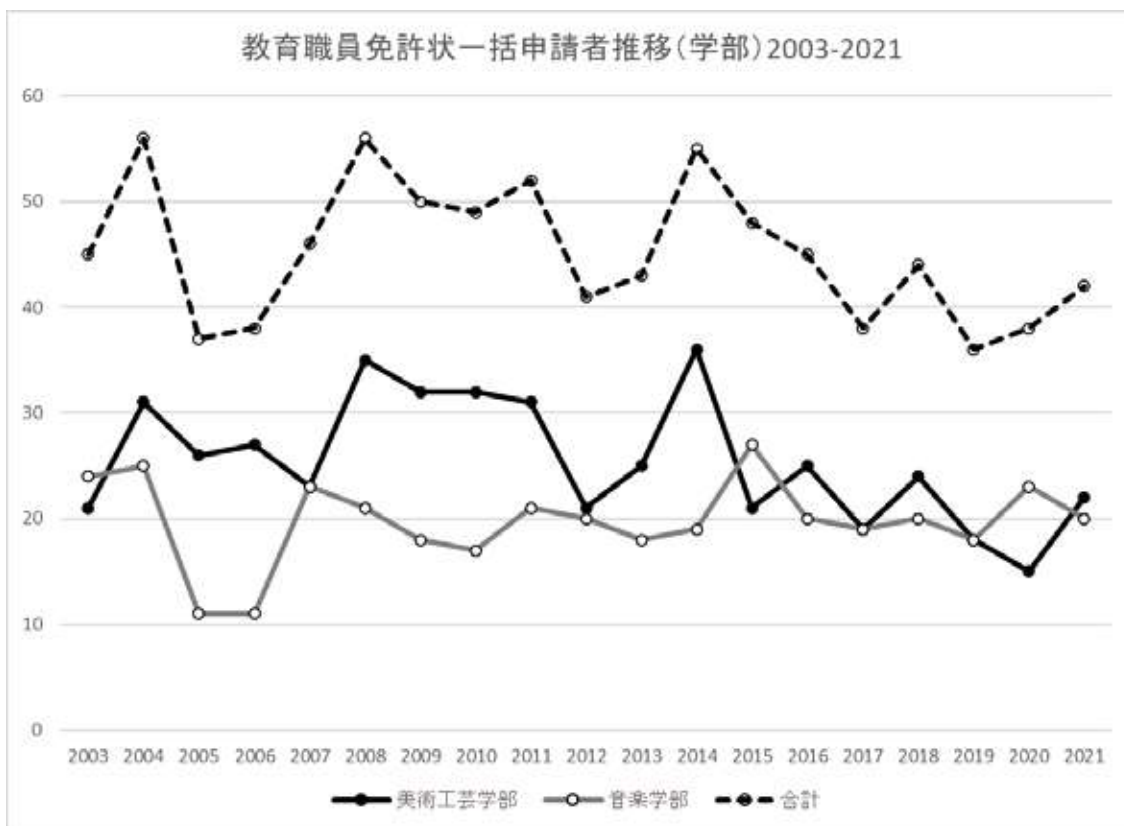
はじめに

2022 年度は、前年に引き続き新型コロナ感染拡大の状況下にあった。その影響は、介護等体験が 3 年続けて代替措置になるという形で現れた。しかし、対応策が模索され、徐々にそれを形にしてきた学校現場では、教育実習を中止することは無かった。これが昨年度までの教育実習との大きな違いである。教育実習から戻ってきた実習生の多くは、教育実習事後指導における教育実習体験発表会において、対面で行われたが授業の工夫について報告した。前年度の発表会では、リモートでの授業や分散登校などへの言及が見られたことから見ると、こうした報告は、学校現場が、コロナ禍を経つつも、以前の状態に近づこうとしていることを伝えてくれた。しかし、教育実習生にとっては、不安の大きい年でもあった。教育実習が実施できるかという不安に加え、教育実習の準備期間にあたる前年度、大学の講義もまた混乱し、遠隔化する中で十分な学習を積むことができたかどうか、こうした不安を抱えた実習でもあった。そうした中でも、実習生達は、成長して大学へ戻ってきた。こうした経過は、今後の教職課程運営において、特に 2019 年に始まるコロナウイルスの広がり、その頃、高校生だった者、大学生だった者の勉学や経験に、ある種の空白をもたらすという影響を及ぼしていることを忘れてはならないことを示していると言えるだろう。

こうした中、教職課程の体制にも変化があった、音楽科教育法を担当された大山伸子先生、小波津繁雄先生に変わり、今年度から西村幸高先生（音楽科教育法Ⅰ）、高江洲博子先生（音楽科教育法Ⅱ、Ⅲ）に教育実習生達を支えて頂いた。授業は、遠隔授業と対面授業を混合させつつも、可能な限り、対面授業に移行しつつある学校現場のニーズに応える実践的内容となったと考えている。また、美術科教育法Ⅰ、Ⅱ、Ⅲを担当された瑞慶山昇先生、工芸科教育法を担当された田里みのり先生においても、できる限り対面授業に移行しつつ、学生たちを指導していただいた。これに対して、大城進先生、松田繁雄先生、比嘉浩先生、照屋信治先生によって、例えば Microsoft Teams を活用しつつ、その機能を可能な限り活用しながら、遠隔授業の中においても教育効果を上げる努力を積み重ねられた。また、教育実習事前指導、教職実践演習では、大城進先生、宮城調仁先生、宮城美智子先生、屋良朝彦先生、黒木義成先生、田里みのり先生、松田繁雄先生、上田真弓先生、比嘉伸夫先生、有川愛乃先生、内間綾子先生が、そして沖縄県総合教育センターより渡久地伸一研究主事、高江洲奈研究主事、大城エリカ研究主事、仲間尊彦研究主事、小波津カヨ子研究主事のお力添えをいただいた。こうした先生方の存在により、教職課程の教育活動が成り立っていることは言うまでもない。この場で、感謝を申し上げたい。

2023 年 2 月現在、新型コロナ感染症の勢いは収まりつつあるようにも見える。今後は、コロナ禍において追求された遠隔授業のメリットを対面授業において統合する試みがなされていくであろう。これまでの経験を次につなげつつ、さらに教職課程の教育実践の深化を図っていく必要があるだろう。

1. 教員免許状取得者数推移（学部）



2003年以降のデータを見ると、2019年度が最も教員免許状一括申請者数が少なくなっている（36名）。その後、数字は、上下するが、19年再び36名となった。その後、20年（28名）、21年（42名）と徐々に増加している。申請者数が、50名を超えた年は、04年、08年の56名、次いで14年の55名、11年の52名である。

2. 教員免許取得者数（教育職員免許一括申請者数）

卒業年度	美術工芸学部								音楽学部				学部合計	大学院専修	学部+大学院合計
	中学美術	高校						美術工芸学部合計	中学音楽	高校		音楽学部合計			
		美術	工芸	うち高校美術のみ	うち高校工芸のみ	うち高校美術+工芸	音楽			うち高校音楽のみ					
2011	22	31	16	6	0	3	13	31	21	21	0	21	52	4	56
2012	19	22	7	1	0	1	6	21	20	20	0	20	41	5	46
2013	25	25	12	0	0	0	12	25	18	18	0	18	43	13	56
2014	32	36	16	3	0	1	15	36	19	19	0	19	55	17	72
2015	18	21	8	2	0	1	7	21	25	27	2	27	48	4	52
2016	14	19	9	2	1	8	6	25	19	20	1	20	45	11	56
2017	11	15	4	4	1	3	3	19	19	19	0	19	38	14	52
2018	16	19	5	3	0	5	5	24	20	20	0	20	44	14	58
2019	12	18	4	4	0	2	2	18	17	18	1	18	36	10	46
2020	7	15	2	8	0	0	2	15	20	23	3	23	38	5	43
2021	6	22	6	15	0	5	1	22	17	20	3	20	42	5	47

先の表は、直近11年の教員免許取得者の詳細を示したものである。2015年度から音楽学部における免許取得申請者が美術工芸学部における免許取得申請者を上回っていたが、

19年にはこれが同数となっている。20年には、再び音楽学部が美術工芸学部を上回り、21年に再度美術工芸学部が音楽学部を上回っている。学部全体で見れば、20年よりも21年は、4名の増となっている。専修免許状取得者を見ると、16年11名、17年、18年が14名、19年は10名であったが、20年、21年は5名と減少している。

以下、21年データを学部別に見ていく。美術工芸学部を見ると、高校1種免許状（美術）取得者が22名、その内高校1種免許状（美術）のみの者は15名、高校1種免許状（美術）と高校1種免許状（工芸）を取得した者が5名となった。また、高校及び中学校1種免許状（美術）を取得したのは7名である。音楽学部では中学校及び高校1種免許状（音楽）を取得した者が17名、高校1種免許状（音楽）のみ取得した者は3名であった。学部合計を母数とした場合、美術工芸学部では27%の者が中高1種免許状取得者であり、また中高美術及び高校工芸免許状取得者が5%、音楽学部では85%が中高1種免許状取得者であった。

3. 教育実習の状況（教育実習実施表：県内、県外、母校以外教育実習者）

2022年度の教育実習生は、沖縄県内中学校では、17名（美術科7名、音楽科10名）となり、また16の中学校に本学教育実習生を受け入れていただいた。県内高校では、美術科2名、工芸科2名、音楽科3名、合計7名の教育実習生が、6校で教育実習を行った。沖縄県内では、24名が22校にお世話になったことになる。

また、沖縄県外では、14の中学校において14名（美術科5名、音楽科9名）が、12の高校において9名（美術科3名、工芸科3名、音楽科3名）が教育実習でお世話になった。総計で見ると、中学校において31名（美術科12名、音楽科19名）、高校において16名（美術科5名、工芸科6名、音楽科5名）、合計47名が43校において教育実習を行ったことになる。なお、2022年度においては、2名の学生が校外学習に参加する形で、教育実習全日程を終えた。また、1名の学生が教育実習を辞退せざるを得なかった。このケースは、教育実習に臨む際の教職課程のあり方を見直させるきっかけとなっている。次年度は、教育実習にかかる調整において、場合によっては個別具体的な学生の状況について、教育実習校と調整していく必要、あるいはその基準作りが必要となってくると考えている。

令和4年度 教育実習配置予定状況

令和4年5月

沖縄県立芸術大学

地区	実習校										実習校数	実習生数	
	中学校	実習教科				高等学校	実習教科						
		美術	音楽	計	時期		美術	工芸	音楽	計			時期
北部				0					0			0校	0人
中部	沖縄市立神領東中学校	1		1		沖縄カトリック高等学校	1		1	6月	8校	8人	
	浦那市立神森中学校	1		1	10月				0				
	西原町立西原東中学校	1		1	8月末				0				
	沖縄市立奥里中学校		1	1	9月				0				
	北中城村立北中城中学校		1	1	9月				0				
	浦那市立神西中学校		1	1	9月				0				
	浦那市立浦那中学校		1	1	8月末				0				
那覇	沖縄尚学高等学校付属中学校	1		1	9月	沖縄県立那覇工業高等学校	1		1	6月	10校	12人	
	那覇市立石田中学校	1		1	9月	沖縄県立小禄高等学校		2	2	6月			
	那覇市立鶴原中学校	1		1	6月	沖縄県立首里高等学校		1	1	6月			
	那覇市立小禄中学校		1	1	6月				0				
	那覇市立真和志中学校		1	1	9月				0				
	那覇市立松城中学校		1	1	5月末				0				
	那覇市立松島中学校		2	2	6月				0				
南部	豊見城市立伊良波中学校	1		1	9月	沖縄県立国部高等学校			1	6月	4校	4人	
	糸満市立西崎中学校		1	1	8月末	沖縄県立知念高等学校			1	6月			
宮古				0					0		0校	0人	
				0					0				
八重山				0					0		0校	0人	
				0					0				
県内計	16校	7人	10人	17人		6校	2人	3人	2人	7人	22校	24人	
県外	豊田市立福武中学校	1		1	5月末	大分県立佐伯鶴城高等学校	1		1	5月末	21校	23人	
	佐島町立佐呂間中学校	1		1	5月	大阪市立工芸高等学校		1	1				
	江東区立深川西中学校	1		1	10月	大阪府立港南造形高等学校	1	1	2	8月末			
	大阪市立狭くやこの花中学校	1		1	5月	神戸市立六甲アイランド高等学校		1	1	5月			
	磐田市立豊田中学校	1		1	9月	神奈川県立高浜高等学校	1		1	6月			
	福岡市立吉水中学校		1	1	5月末	鹿児島県立松島高等学校			2	2月			
	加古川市立志方中学校		1	1	5月	長崎県立長崎東高等学校			1	5月			
	大津市立北大路中学校		1	1	5月末				0				
	福岡市立白佐中学校		1	1	5月				0				
	横浜市立大綱中学校		1	1	5月				0				
	高岡市立芳野中学校		1	1	5月				0				
	静岡市立安東中学校		1	1	6月				0				
	浜松市立中郡中学校		1	1					0				
	五島市立福江中学校		1	1	5月				0				
県外計	14校	5人	9人	14人		7校	3人	3人	3人	9人	21校	23人	
未定	派遣先未定			0人		派遣先未定				0人	0校	0人	
総計	30校	12人	19人	31人		13校	5人	6人	5人	16人	43校	47人	

県外生・県内実習

県内生・他校以外実習

4. 進路・採用状況

2021年度 卒業	高校 (本務)	中学校 (本務)	高校 臨任	中学校 臨任	高校 非常勤	中学校 非常勤	特別支援学校 臨任	特別支援学校 非常勤	資料提 出無し	合計
学部	0	0	3	3	0	0	1	0	0	7
大学院	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2

2021年度現役生の教職に関する卒業後進路を見ると、本務勤務が中学校1名（大学院修了者）となっている。また、高校の臨時的任用は3名（学部卒者）である。その他、とくべつ支援学校において梨維持的任用が学部卒者、大学院修了者それぞれ1名、2名となっている。2021年度は、学部より7名、大学院より2名が教育職員の道へ進んだことになる。

		中高共通美術	中高共通音楽	特別支援学校中高共通美術	特別支援学校中高共通音楽	小学校	合計		
2017年(H30採用予定)	既卒	3	2	3	0	0	8		
	現役	0	0	0	0	0	0		
2018年(H31採用予定)	既卒	3	0	0	1	0	4		
	現役	1	0	0	0	0	1		
2019年(R2採用予定)	既卒	4	4	2	2	1	13		
	現役	0	0	0	0	0	0		
		中学校美術	高校美術	中学校音楽	高校音楽	特別支援学校中高共通美術	特別支援学校中高共通音楽	小学校	合計
2020年(R3採用予定)	既卒	1	1	1	0	1	0	0	4
	現役	0	0	0	0	0	0	0	0
2021年(R4採用予定)	既卒	2	0	2	1	1	0	0	6
	現役	0	0	0	0	0	0	0	0
2022年(R5採用予定)	既卒	2	1	0	1	1	2	0	7
	現役	0	0	0	0	0	0	0	0

沖縄県の教員採用試験は、2020年実施試験より、カテゴリーが変更されている。結果、従来「中高共通美術」「中高共通音楽」とされていたものが、「中学校美術」「高校美術」「中学校音楽」「高校音楽」へと細分化された。19年は合計で13名の合格者数であったが、これが近年のピークとなっている。また、20年は、4名、そして21年は、6名、22年は7名と、沖縄県の教員採用試験合格者は増加傾向にある。22年の内訳は中学校美術2名、高校美術1名、中学校音楽0名、高校音楽1名、特別支援学校中高共通美術が1名、特別支援学校中高共通音楽が2名であった。

現役生が教員採用試験に合格することは、なかなか難しいが、18年度は、2名の教員採用試験現役合格者が出た。19年度以降は、合格者は0である。ただし、20年度には県外において1名の教員採用試験現役合格者が出ている。

5. 教職相談室の機能と整備

教職相談室の機能は、主に以下のものである。①履修指導、②先輩たちの学習指導案の蓄積と貸出、③学生相談（進路相談を含む）、④学生の学習室、⑤学生の教材研究、⑥模擬授業へむけた教材の蓄積、⑦貸出図書整備。

20年度は、新型コロナウイルス感染症の影響により、授業がリモート化したため、これに対応するため、ビデオカメラやスイッチャー、接続機器に関わる備品、消耗品を購入した。同時に、

アクティブ・ラーニングの実践に寄与するような消耗費を多く購入した。これである程度、遠隔授業への対応は可能となったため、21年度は、音楽科の模擬授業等で用いる五線譜マ
グネットシートの他、中学校美術科・音楽科の教科書指導書（研究用）、各専攻へ配布する
ための学習指導要領を購入した。そして、22年度は、さらに指導書の充実を図った。以下、
22年度に購入した。指導書類である。また、近年のGAGAスクール構想に対応すべく、デ
バイスの購入を進めていきたいと考えている。

音楽科指導書（教芸）	
中学生の音楽1	指導書 合唱練習用CD
中学生の音楽2・3上	指導書 合唱練習用CD
中学生の音楽2・3下	指導書 合唱練習用CD
中学生の音楽2・3上	指導書 鑑賞用CD
中学生の音楽2・3下	指導書 鑑賞用CD
中学生の音楽1	指導書 指導者用デジタル教科書
中学生の音楽2・3上	指導書 指導者用デジタル教科書
中学生の音楽2・3下	指導書 指導者用デジタル教科書
中学生の器楽	指導書 フルセット

美術科指導書	
光村	中学校美術学習指導書Ⅰ
	中学校美術学習指導書2・3

（第一部 文責：芳澤拓也）

第二部

教職課程教育實踐報告 2022

教職課程教育実践報告 2022 年度

1. 2022 年度教育実習事前指導の実施

表.1 教育実習事前指導日程表 (案)

令和4年度 教育実習事前指導日程表(案)

期間:令和4年5月9日(月)～5月13日(金)

日程	時間	実施内容	教室
第1日 5月9日 (月)	8:40～10:10	調査票作成・テキスト・履修カルテ配布(芳澤・城間・新里)	大講義室
	10:20～11:50	「卒業生と語る」(美術工芸学部生対象)(美術工芸学部OB 有川 愛乃 先生)	301教室
		「卒業生の授業実践」(音楽学部生対象)(音楽学部OB 内間 綾子 先生)	302教室
	12:40～14:10	ガイダンス(教育実習への自覚と期待)(芳澤・城間)	大講義室
第2日 5月10日 (火)	8:40～10:10	「特別活動について」(沖縄大学国際コミュニケーション学科教授 黒木 義成 先生)	大講義室
	10:20～11:50	「特別の教科 道徳 の指導について」(県立総合教育センター 小波津カヨ子 研究主事)	大講義室
	12:40～14:10	「教育実習の内容・心得について(先輩からのアドバイス)」(芳澤・城間)	大講義室
第3日 5月11日 (水)	8:40～10:10	「高等学校の教育と教育実習生に望むこと」(前球陽高等学校校長・宜野湾市教育委員 大城 進 先生)	遠隔授業 teams
	10:20～11:50	「教育実習の日々ー公立中学校」(芳澤・城間)	大講義室
	12:40～14:10	「卒業生と語る」(音楽学部生対象)(音楽学部OB 内間 綾子 先生)	大講義室
「高等学校美術科の指導と展開」(美術工芸学部学生対象)(前首里高等学校教諭 屋良 朝彦 先生)		302教室	
第4日 5月12日 (木)	8:40～10:10	「高等学校ホームルーム活動について」(元高等学校教諭 宮城 美智子 先生)	体育館
	10:20～11:50	「中学校学級経営について」(県立総合教育センター 仲間 尊彦 研究主事)	大講義室
	12:40～14:10	「生徒指導・教育相談について」(県立総合教育センター 大城 エリカ 研究主事)	大講義室
第5日 5月13日 (金)	8:40～10:10	「中学校の教育と教育実習生に望むこと」(前豊見城中学校校長 宮城 調仁 先生)	大講義室
	10:20～11:50	「中学校美術科の指導と展開」(美術工芸学部生対象)(県立総合教育センター 渡久地 伸一 研究主事)	301教室
		「中学校音楽科の指導と展開」(音楽学部学部学生対象)(県立総合教育センター 高江洲 奈 研究主事)	大講義室
	12:40～14:10	まとめ、教育実習日誌、研究授業、	大講義室
		実習体験記、事前訪問について(実習前履修カルテ提出)(芳澤・城間)	

2022 年度の教育実習事前指導は、前年度に引き続き、二度にわたって行われている。「教育実習事前指導 (早期)」とされたこの事前指導は、いち早く教育実習期間が早めに設定されたため、5月9日から予定されていた教育実習事前指導では間に合わない判断された5名の学生に対して行われた。これは、学生個々の時間割・予定を調整しつつ行われたため変則的な日程で実施された(遠隔授業及び、4月12日、14日、15日、19日)。彼女らの教育

実習予定が早まったのは、おそらく新型コロナウイルス感染症の広がりの影響、および実習日程の前倒しである。

前頁に示した表は、5月9日から行われた、教育実習事前指導である。こちらの方は、計画通りに実施することができた。この時は、対面授業も多く取り入れることとなった。その際も、教室内の換気を徹底する、参加学生の出席状況を把握する、手指消毒、教室環境の消毒を行うなど、感染症対策をおこなった上での実施となった。

ところで、22年度の教育実習事後指導では、20年度の教育実習補填授業でおこなった5分授業、10分授業およびそれらにたいするフィードバックの取り組みを、21年に引き続き実施した。22年度教育実習生は、19年度、20年度のほぼ全ての教職課程関連科目が遠隔化し、同時に、それが教員たちのICTスキルが十分とは言えない中での授業であった。こうした空白を埋めるためにも、効率的な授業経験の蓄積が必要であった。22年度のこの取り組みは、次年度以降も継続する予定でいる。

ところで、教育実習事前指導では、毎年、学外の講師陣を招聘している。この年は、沖縄県総合教育センターより、大城エリカ研究主事（「生活指導・教育相談について」）、渡久地伸一研究主事（「中学校の美術科の指導と展開」）、仲間尊彦研究主事（「中学校学級経営について」）、小波津カヨ子研究主事（「特別の教科道徳の指導について」）、高江洲奈研究主事（「中学校音楽科の指導と展開」）にお世話になった。

また、「高等学校の教育と実習生に望むこと」では、大城進先生（前球陽高等学校校長）が、Microsoft Teams を活用した授業を展開された。

その他、「中学校の教育と実習生に望むこと」（宮城調仁・前豊見城中学校校長）、「卒業生の授業実践」（音楽学部生対象）及び「卒業生と語る」（音楽学部生対象）（本学OG内間綾子先生）、「卒業生と語る」（美術工芸学部生対象）（本学OG有川愛乃先生）、宮城美智子先生（「高等学校ホームルーム活動について」）、屋良朝彦先生（前首里高等学校教諭・「高等学校美術科の指導と展開」）において、対面授業が実施された。

2. 2022年度教職実践演習の実施

教職実践演習は、2013年度より新たに設けられた科目であり、文科省によって示された目的としては、「学生が身に付けた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて、課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認するものであり、いわば全学年を通じた『学びの軌跡の集大成』として位置付けられるものである」とされ、教育実習終了後の4年次に設定されている科目である。そこには、「使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項」、「社会性や対人関係能力に関する事項」、「幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項」、「教科・保育内容等の指導力に関する事項」を含みつつ、また、「役割演技（ロールプレイング）や事例研究」、「フィールドワーク」、「学級経営案作成」、「模擬授業」などを含む多様な内容を含むことが望まれている科目でもある。

表.2 教職実践演習予定表

2022年度 教職実践演習 予定 ※フィールドワークh31実施年度							
回数	日付	I クラス			II クラス		
		授業内容	担当教員	教室	授業内容	担当教員	教室
1	10月7日	全体オリエンテーション、授業の目的と概要、履修カルテの点検（講義）			I、IIクラス合同		
2	10月14日	教科教育に関する課題の明確化－教育実習等における学修を振り返って（討議）－			芳澤・城間		
3	10月21日	「いじめ・不登校」と教育相談－カウンセリングマインドの必要性－（ロールプレイ・討議）	松田盛雄先生（客員教授）	遠隔	「障がい」を考える ※大平特別支援学校におけるフィールドワーク準備を含む	芳澤・城間	大講義室
4	10月28日	「障がい」を考える ※大平特別支援学校におけるフィールドワーク準備を含む	芳澤・城間	大講義室	「いじめ・不登校」と教育相談－カウンセリングマインドの必要性－（ロールプレイ・討議）	松田盛雄先生（客員教授）	遠隔
10月31日、11月1日芸大祭準備、11月2日、3日芸大祭、11月4日芸大祭片づけ							
5	11月11日	学校現場で必要とされるコミュニケーションをめぐる課題の明確化－教育実習等における学修を振り返って（討議）－ ※大平特別支援学校における授業実践準備			芳澤・城間		
6	11月18日	学級経営に活かす演劇ワークショップ	上田真弓先生（琉球大学非常勤講師）	大合奏室	生徒、保護者とのコミュニケーションについて（事例検討・討議） ※大平特別支援学校における授業実践準備	芳澤	大講義室
7	11月25日	学校現場で求められる教師の資質の明確化－教育実習等における学修を振り返って－			大城進先生（元琉球高等学校 校長）		
8	12月2日	生徒、保護者とのコミュニケーションについて（事例検討・討議） ※大平特別支援学校における授業実践準備	芳澤	大講義室	学級経営に活かす演劇ワークショップ	上田真弓先生（琉球大学非常勤講師）	大合奏室
9	12月9日	学習指導案（美術）の作成（講義・演習）	田里みのり先生（工芸科教育法・元中学校教諭）	大講義室	学習指導案（音楽）の作成（講義・演習）	比嘉仲夫先生（元中学校音楽教諭）	大合奏室
10	12月16日	模擬授業（演習）	田里みのり先生（工芸科教育法・元中学校教諭）	大講義室	模擬授業（演習）	比嘉仲夫先生（元中学校音楽教諭）	303教室
11	12月23日	模擬授業（演習）	田里みのり先生（工芸科教育法・元中学校教諭）	大講義室	模擬授業（演習）	比嘉仲夫先生（元中学校音楽教諭）	大合奏室
冬休み12月24日～1月6日							
12	1月13日	学級経営を考える（講義）	宮城調仁先生（元兼見城中学校校長）	大講義室	学級経営を考える（講義）	大城 進先生（元琉球高等学校 校長）	遠隔
13	1月20日	学級経営案の作成（演習・討議）	宮城調仁先生（元兼見城中学校校長）	大講義室	学級経営案の作成（演習・討議）	大城 進先生（元琉球高等学校 校長）	遠隔
14	1月27日	学級経営案の発表（発表と相互評価・討議）	宮城調仁先生（元兼見城中学校校長）	大講義室	学級経営案の発表（発表と相互評価・討議）	大城 進先生（元琉球高等学校 校長）	遠隔
15	2月3日	まとめ－履修カルテを活用したこれまでの学修の振り返り－（全体討議・講義：これからの学校教育について）－ I、IIクラス合同			芳澤・城間		

この授業において、2019年度より大平特別支援学校との連携事業である「教職実践演習フィールドワーク」（以下、「フィールドワーク」）がスタートしていた。2021年度は、新型コロナウイルス感染症拡大の影響もあり、これが中止となったが、2022年度は、これを再開することができた。これは、大城正之大平特別支援学校校長、および平良錦一郎教務主任のご尽力によるものであった。

今年度の「フィールドワーク」は、11月7日、11月9日、11月10日、11月11日、11月17日、11月18日の日程で実施された。参加した学生は、美術工芸学部4名、音楽学部4名の合計8名であった。今年度より、参加学生は、実施報告書を提出し、これを大平特別支援学校の先生方と共有しつつ、「フィールドワーク」の経験の定着を図った。その実施計画書の内容は充実しており、「フィールドワーク」が、学生たちにとって貴重な体験となっていることが刻まれていたと考えている。

教職実践演習の方では、昨年に引き続き、上田真弓先生をお迎えし「学級経営に活かす演劇ワークショップ」を展開していただいた。上田先生は、自身のインプロ演劇集団を持ちつつ、多数のワークショップを展開されている方で、ここではそのスキルを、学生達へ向けて発信していただいている。この授業は、演劇的手法を通じて学生たちの心身をリフレッシュする機会となったと思われる。この授業も含め、田里みのり先生による美術科学習指導案作成、模擬授業、比嘉伸夫先生による音楽科学習指導案作成、模擬授業、宮城調仁先生が、学級経営案の作成、発表が、対面授業として展開された。

また、大城進先生には、学級経営案の作成、発表をテーマに、Microsoft Teams によるリアルタイム型遠隔授業を展開していただいた。グループ間で相互に評価を行う工夫がこらされた授業であり、アクティブラーニング的発想を組み込みながらの遠隔授業であった。加えて、引き続き『いじめ・不登校』と教育相談ーカウンセリングマインドの必要性ー」を遠隔授業にて、松田盛雄客員教授に担当していただいた。

3. 昨年度に続く特例措置

新型コロナウイルス感染症の拡大は、全ての学校現場に影響を与えた。その影響は、特別支援学校や福祉施設との連携事業としての介護等体験の実施に強く現れた。結果、沖縄県では3年続けてこの介護等体験が中止されることとなった。

これに代わる代替措置として文科省は「令和2年度から令和4年度までの間に限り特例的に行う介護等体験代替措置等について」というサイトを設け、各大学において「介護等体験代替措置」を行うことを認めた¹。本学では、その内、文科省が指定した(独)国立特別支援教育総合研究所による印刷教材を用いた「介護等体験代替措置等」を教材とし、2023年2月いっぱい課題提出する形で実施した。これは、Microsoft Teams を活用したオンデマンド型授業として展開されている。受講生は、59名となっているが、全員が順調に課題を提出しているわけではない。内容は以下の通りである。

- ① 視覚障害の基礎知識
- ② 視覚障害のある子供の教育の場と教育課程編成
- ③ 発達段階に応じた指導Ⅰ
- ④ 発達段階に応じた指導Ⅱ
- ⑤ 各教科の指導Ⅰ（国語）、各教科の指導Ⅰ（算数・数学）
- ⑥ 各教科の指導Ⅱ（社会・理科・英語）
- ⑦ 各教科の指導Ⅲ（図画工作・美術）、各教科の指導Ⅲ（家庭／技術・家庭）
- ⑧ 各教科の指導Ⅳ（音楽）、各教科の指導Ⅳ（体育・保健体育）
- ⑨ 重複障害教育Ⅰ（概論）
- ⑩ 重複障害教育Ⅱ（実践編）
- ⑪ 自立活動Ⅰ（実態把握・検査法等）
- ⑫ 自立活動Ⅱ（盲児童生徒：点字の初期指導）、自立活動Ⅱ（盲児童生徒：歩行指導）、点字一覧表
- ⑬ 自立活動Ⅲ（弱視児童生徒：文字指導・視覚補助具の活用）
- ⑭ 自立活動Ⅳ（情報機器等の活用）
- ⑮ キャリア教育と職業教育

4. 教育実習事前指導招へい外部講師

「高等学校の教育と実習生に望むこと」

- 横田 昌和 先生（前沖縄県立首里高等学校校長 2007年）
 白金 広正 先生（前沖縄県立首里高等学校校長 2008年）
 翁長 武範 先生（前沖縄県立那覇高等学校校長 2009～13年）
 大城 進 先生（前沖縄県立球陽高等学校校長・宜野湾市教育委員 2014～21年）

「中学校の教育と実習生に望むこと」

- 花城 朝之 先生（那覇市立松城中学校校長（当時） 2007年）
 又吉 繁 先生（那覇市立首里中学校校長（当時） 2008年）
 我謝 工 先生（前那覇市立那覇中学校校長 2009年）
 嶺井 満夫 先生（前義務教育課参事 2010年）
 与那覇 実 先生（前那覇市立小禄中学校校長 2011～13年）
 宮城 調仁 先生（前豊見城中学校校長 2014～22年）

「生徒指導・教育相談について」

- 島仲 由美子 先生（沖縄県立総合教育センター研究主事（当時） 2007年）
 功刀 弘之 先生（沖縄県立総合教育センター研究主事（当時） 2008～10年）

宮城 広行 先生	(沖縄県立総合教育センター研究主事 (当時)	2011～13 年)
知念 賢世 先生	(沖縄県立総合教育センター研究主事 (当時)	2014～15 年)
甲斐 崇 先生、野原 剛 先生	(沖縄県立総合教育センター研究主事 (当時)	2016 年)
野原 剛 先生	(沖縄県立総合教育センター研究主事 (当時)	2016～17 年)
本山 陽一郎 先生	(沖縄県立総合教育センター研究主事 (当時)	2018 年)
平良 博志 先生	(沖縄県立総合教育センター研究主事 (当時)	2019 年)
大城 育子 先生	(沖縄県立総合教育センター研究主事 (当時)	2020～21 年)
大城 エリカ先生	(沖縄県立総合教育センター研究主事 (当時)	2022 年)

「特別活動について」

大城 郁男 先生	(前沖縄県立首里東高等学校 2007 年)
喜瀬 乗進 先生	(琉球大学・冲国大非常勤講師 (当時) 2008～10 年)
宮城 和子 先生	(前沖縄県立那覇商業高校教諭 2011～2012 年)
黒木 義成 先生	(前那覇市金城小学校校長 2013 年)
黒木 義成 先生	(那覇市学校教育委員会教育研究所長 2014～15 年)
黒木 義成 先生	(那覇市教育委員会学校教育部長 2016～2017 年)
黒木 義成 先生	(沖縄大学国際コミュニケーション学科教授 2018～22 年)

「中学校学級経営について」

仲宗根 謙 先生	(沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2007 年)
知念 良和 先生	(沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2008～09 年)
山川 満夫 先生	(沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2010 年)
仲嶺 香代 先生	(沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2011～14 年)
二宮 陸生 先生	(沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2015～16 年)
上原 進 先生	(沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2017 年)
玉城 甚 先生	(前城北中学校校長・石嶺中学校教諭 2018 年)
上原 進 先生	(沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2019 年)
新川 健次 先生	(沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2020 年)
新城 啓弥 先生	(沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2021 年)
仲間 尊彦 先生	(沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2022 年)

「中学校道徳の時間の指導について」(2018 年まで)

／「特別の教科 道徳の指導について」(2019 年より)

當山 しのぶ 先生	(沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2007 年)
上間 貴江 先生	(沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2008 年)
安里 恒男 先生	(沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2009 年)

與那嶺 律子 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2010年)
 稲嶺 盛久 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2011～13年)
 上間 幹夫 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2014～16年)
 宮里 里加子 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2017年)
 盛島 明秀 先生 (琉球大学非常勤講師 2018～2020年)
 比嘉 利博 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2021年)
 小波津 カヨ子 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2022年)

「高校ホームルーム活動について」

田里 光夫 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2007年)
 糸満 修 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2008～09年)
 津留 一郎 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2010年)
 浦崎 京子 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2011年)
 宮城 美智子 先生 (嘉手納高等学校教諭 2012年)
 宮城 美智子 先生 (中部商業高等学校教諭 2013年)
 宮城 美智子 先生 (読谷高等学校教諭 2014～16年)
 宮城 美智子 先生 (真和志高等学校教諭 2017年)
 宮城 美智子 先生 (首里高等学校教諭 2018年)
 宮城 美智子 先生 (元高等学校教諭 2019～22年)

「中学校美術科の指導と展開」

金城 安正 先生 (金武町立金武中学校教頭 2007年)
 金城 安正 先生 (那覇市立那覇中学校教頭 2008年)
 金城 安正 先生 (糸満市立糸満中学校校長 2009～10年)
 金城 安正 先生 (浦添市立浦添中学校校長 2011～12年)
 金城 安正 先生 (前浦添市立浦添中学校校長 2013～18年)
 上原 進 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2019年)
 渡久地 伸一 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2020～22年)

「高等学校美術科の指導と展開」

池原 盛浩 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2007年)
 瑞慶山 昇 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2008年)
 前田 比呂也 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2009～10年)
 仲嶺 香代 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2011～13年)
 屋良 朝彦 先生 (前沖縄県立首里高等学校教諭 2014～2022年)

「中学校音楽科の指導と展開」

吉川 陽子 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2007年)
玉城 美智子 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2008～10年)
金城 優子 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2011～14年)
上地 さとみ 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2015～17年)
佐久田 伸一 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2018～20年)
高江洲 奈 先生 (沖縄県立総合教育センター 研究主事 (当時) 2021～22年)

「高等学校音楽科の指導と展開」

嘉陽田 博史 先生 (沖縄県立知念高等学校教頭 2007年)
吉川 陽子 先生 (沖縄県立泊高等学校教頭 2008～09年)
菅間 玉美 先生 (沖縄県立陽明高等学校教頭 2010年、沖縄県立那覇商業教頭
2011年)
池間 洋幸 先生 (沖縄県立那覇高等学校教諭 2012～2014年)
高江洲 奈 先生 (沖縄県立首里高等学校教諭 2015年)
(2016年度より「卒業生の授業実践」(音楽学部対象)となる)

「卒業生の授業実践」(音楽学部生対象)

内間 綾子 先生 (2016年～22年)

「美術工芸学部OB(卒業生)との意見交換会」・「卒業生と語る」(美術工芸学部)

中村 竜太 先生 (2008～09年)
嶋津 真美 先生 (2010年)
宮里 真一郎 先生 (2011～13年)
嘉数 瑛利弥 先生 (2014年)
知念 ゆいな 先生 (2015年)
宮里 真一郎 先生 (2016～18年)
與那原 愛乃 先生 (2019～22年)

「音楽学部OB(卒業生)との意見交換会」・「卒業生と語る」(音楽学部)

川満 美紀子 先生 (2008年)
屋嘉 泉 先生 (2009年)
森上 明 先生、 屋嘉 泉 先生、 中山 知恵 先生、 屋嘉比 真弓 先生、
玉城 千沙子 先生 (2011年)
砂川 あやこ 先生 (2012年)
屋嘉 泉 先生 (2013年)

仲間 麻衣子 先生 (2014 年)
内間 綾子 先生 (2015 年)
高橋 由希 先生 (2016～18 年)
内間 綾子 先生 (2019～22 年)

5. 教職実践演習招へい外部講師

「教職論―望ましい教師像―」

玉城 甚 先生 (浦添市立浦添中学校校長 2013 年)
翁長 武範 先生 (元沖縄県立那覇高等学校校長 2014～2018 年)
(2019 年度に廃止)

「教育行政―教員養成・採用・研修―」

仲村 守和 先生 (元県教育長 2013 年)
大城 進 先生 (元沖縄県立球陽高等学校校長 2013～2018 年)
(2019 年度に廃止、新たに「学校現場で求められる教師の資質の明確化」へ変更)

「学校現場で求められる教師の資質の明確化」

大城 進 先生 (元沖縄県立球陽高等学校校長 2019～22 年)

「保護者とのコミュニケーションについて (ロールプレイ・討議)」

石原 昌英 先生 (浦添市立港川中学校教頭 2013 年 二つのクラスを担当)
神谷 加代子 先生 (浦添市立港川中学校教諭 2014 年 二つのクラスを担当)
(2015 年度に廃止、新たに「生徒、保護者とのコミュニケーションについて」へ変更)

「学校の組織―実務・協働・校務分掌の意義と討議―」

金城 安正 先生 (元浦添中校長 2013～2018 年 二つのクラスを担当)
(2019 年度に廃止)

「学級経営を考える」、「学級経営案の作成」、「学級経営案の発表」

(3 回連続の講義・演習)

上江洲 勉 先生 (南風原町立南星中学校教諭 2013～2014 年 一つのクラスを担当)
比嘉 俊博 先生 (那覇市立安岡中学校校長 2013 年 一つのクラスを担当)
大城 進 先生 (元球陽高等学校校長 2013～2022 年 一つのクラスを担当)
宮城 調仁 先生 (元豊見城市立豊見城中学校校長 2014～2022 年 一つのクラスを担当)

「教員・生徒の心身の健康」

喜久川 美沢 先生 (元小学校教諭、元公立大学法人名桜大学人間健康学部教授
2013～2016年)

(2017年に廃止)

「学習指導案(美術)の作成」、「美術科模擬授業①」、「美術科模擬授業②」

(3回連続の講義・演習)

金城 安正 先生 (元浦添市立浦添中学校校長 2013～2018年)

安次嶺 勝江 先生 (元中学校教諭 2019年)

田里 みのり 先生 (元中学校教諭・現沖縄県立芸術大学非常勤講師 2020～22年)

「学習指導案(音楽)の作成」、「音楽科模擬授業①」、「音楽科模擬授業②」

(3回連続の講義・演習)

照屋 由紀子 先生 (元中学校音楽教諭 2013～2016年)

高江洲 博子 先生 (元中学校音楽教諭 2017～2018年)

比嘉 伸夫 先生 (元中学校教頭 2020～22年)

「学級経営に活かすソーシャル・スキル・トレーニング」

新里 健 先生 (沖縄県立芸術大学名誉教授 2014～2019年)

(2020年に廃止 新たに「学級経営に活かす演劇ワークショップ」へ変更)

「『いじめ・不登校』と教育相談ーカウンセリングマインドの必要性ー」

松田 盛雄 先生 (沖縄県立芸術大学客員教授 2019年～22年)

「学級経営に活かす演劇ワークショップ」

上田 真弓 先生 (国立大学法人琉球大学非常勤講師 2021～22年)

大平特別支援学校における教職実践演習フィールドワーク、主にお世話になった先生方

與儀 達子 大平特別支援学校校長 (2019～20年)

稲田 洋一 大平特別支援学校教頭 (2019年)

山里 剛 大平特別支援学校教頭 (2019～20年)

仲里 智美 主幹教諭(教務主任・高等部) (2019～20年)

佐藤 倫紀 教諭(中等部) (2019年)

大橋 功 教諭(高等部) (2019年)

平良 錦一郎 教諭(中学部主事) (2020年)

赤嶺 憲弘 教諭(中等部美術担当) (2020年)

屋嘉比 心 教諭（高等部主事）（2020年）

由井 励 教諭（高等部音楽担当）

佐久本 華子 教諭（高等部音楽担当）

大城正之 平特別支援学校長（2022年）

平良 錦一郎 教諭（高等部教務主任）（2022年）

6. 教職課程教育実践の現状と課題

これまで本学教職課程では、教育実践を展開する上で、（1）学生たちへの教育実践の充実、（2）カリキュラムの再構成、（3）教職課程運営・システムの再構成の三つを課題とし、その整備に努めてきた。2020年度は、そこに新型コロナウイルス感染症の広がりに伴う授業の遠隔化がもたらした課題が付け加わることとなった。2022年度は、その延長線上にあり、引き続き、遠隔授業の改善を軸にした教育実践を模索していった。

加えて、2023年度は、（4）教職課程の自己点検・評価のスタートの年であった。今年度は、これを報告書にまとめ、年度内に公開する予定である。

（1）学生たちへの教育実践の充実

これまで本学教職課程は、睡眠障がいや発達障がいを含んだ、学習上の困難を抱える学生への対応を課題としていた。これに加え新型コロナウイルス感染症の拡大は新たな課題を私たちに課した。22年度は、19、20年度に引き続き、遠隔授業が続いたため、学生と直接顔を合わせて情報を共有することが難しい状況が続いた。特に遠隔授業では、学生が顔を画面に映し出し、同時に声を用いて意見交換する機会が限られてしまう。必然的に、個々の学生に関する情報は縮減された。同時に、3年次ガイダンス、介護等体験ガイダンス等もまた、遠隔化した。こうした中で、個々の学生の状況をいかに把握するかが大きな課題となった。これについては、特に教育実習に際して、心身に困難を抱えた学生のフォローが難しいケースがあった。これに対しては、教職課程の側の情報の把握の努力だけでなく、何か問題があった際、どのように対応していくか基準を持ちつつ、教育実習校と教育実習前に調整するといった方策が求められよう。

そのためには、これまでの遠隔授業の中で蓄積したノウハウ、例えば Microsoft Teams において蓄積される授業毎に提出される課題シートその管理はかなり効率化された一を丁寧に読み、個々の学生の背景を可能な限り認識する、各専攻と連携する、こうした取り組みが必要になってくるであろう。また、次年度より大学は対面授業へ移行する。その中でも、学生同士のサポート的なグループの形成を企図するなど、新たな方策が求められるだろう。上記の取り組みを通じて、心身の障がい等の問題に加え、家族関係に、あるいは経済的な困難を抱えている学生、セクシュアリティに関わる問題を抱える学生の存在を念頭に置きつつ、その課題を教育実践に結び付けていくような模索が必要である。

以上のような体制の中で、一方で、教員の資質の育成という面から見て免許状取得を可能

とするか否かを含んで、学生のキャリアコースをいかに育てていくかという課題に取り組みつつ、他方で、芸術領域におけるある種の「高み」をめざして挑戦しつつ、そこから世界・社会と関わるができるような着想や経験をもった人物として自立していくための支援も念頭におく必要がある。これについては、教育実習事前指導における彼女・彼らの専門性に依拠した5分授業、10分授業の試み、教職実践演習における「学級経営に活かす演劇ワークショップ」（上田真弓先生担当）に引き続き取り組んでいきたい。

なお、教職課程においては、令和元年から始まった新たな教育課程に対応しつつ、これを改善することが求められる。その中で、単に教職課程認定基準や教育職員免許法施行規則をはじめとした諸規定に準じた授業内容だけでなく、教員の側の担当授業に関わる論考の蓄積が求められている。

（2）カリキュラムの再構成

大きな課題の一つとして、教育実習における母校実習の取り扱いがある。現在、沖縄県では原則母校実習という形で、教育実習がおこなわれているが、これは、中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（2006年）において「いわゆる母校実習については、できるだけ避ける方向で、見直しを行うことが適当である」と指摘されているものであり、この答申への対応と、そのカリキュラム化が求められている。

また、2019年にスタートした「教職実践演習フィールドワーク」が、2021年度の中止を経て、2022年度に再開された。これとともに実施報告書を提出する方法が採られた。これには学生達の「フィールドワーク」における学びが記述されており、引き続き継続していきたいものである。これら取り組みの起点には、中教審答申（前掲）における教職実践演習に関わる指摘、具体的には「授業方法については、役割演技（ロールプレイング）やグループ討議、事例研究、現地調査（フィールドワーク）、模擬授業等を取り入れることが適当である」とのそれがある。今後も、本学の教育活動の実際に即しながら、こうした教育方法のさらなる具現化を模索する必要があると言えるであろう。

ところで、2022 年度入学生から、「情報通信技術を活用した教育に関する理論及び方法（仮称）」に対応した「教育方法（情報通信技術の活用含む）」（城間祥子准教授担当）が開設された。これは、『令和の日本型学校教育』の構築を目指して—全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現—（答申）（令和 3 年 1 月 26 日中央教育審議会）における「各教科の指導法における ICT の活用について修得する前に、各教科に共通して修得すべき ICT 活用指導力を総論的に修得できるように新しく科目を設けること」への提言を受けてのものである。その経過措置は以下のようになる。

入学年度	科目開設年度						
	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027
R1	3年次	4年次					
R2	2年次	3年次	4年次				
R3	1年次	2年次	3年次	4年次			
R4		1年次	2年次	3年次	4年次		
R5			1年次	2年次	3年次	4年次	
R6				1年次	2年次	3年次	4年次

青色:旧「教育方法」

赤色:新「教育方法(情報通信技術の活用含む)」

黄色:経過措置(在学生は旧科目を取得すれば ICT 事項科目に読み替えられる)

以上のように、2023 年度は、前年度入学生が「教育方法（情報通信技術の活用含む）」を受講することになる。この「情報通信技術の活用」についての項目については、美術科教育法、音楽科教育法、工芸科教育法は、その対応が求められるため、2023 年度に準備する必要がある。

（3）教職課程運営・システムの再構成

2022 年度は、教職課程自己点検・評価サイクルの開始年度であった。その根拠は、以下のようなになる。

「大学は、その教育研究水準の向上に資するため、文部科学大臣の定めるところにより、当該大学の教育及び研究、組織及び運営並びに施設及び設備の状況について自ら点検及び評価を行い、その結果を公表するものとする」（学校教育法第 109 条第 1 項）

「大学は、学校教育法第 109 条第 1 項に規定する点検及び評価を行うに当たっては、同項の趣旨に即し適切な項目を設定するとともに、適切な体制を整えて行うものとする」（学校教育法施行規則第 166 条）

「教職課程を設置する大学が、全学的に教職課程を実施する体制を整備し、当該体制を活

用しながら、教職課程の自己点検・評価を行う仕組みを設けること」

(教育職員免許法施行規則等の一部を改正する省令の施行等について (文部科学省通知))

上に示した根拠に基づき、2022年度には、最初の「沖縄県立芸術大学教職課程自己点検・評価報告書」が準備され、現在最終調整段階に来ている。これは、文部科学省が示した「ガイドライン」を再解釈した一般社団法人 全国私立大学教職課程協会 (全私教協) による「教職課程自己点検評価基準」をベースにしたものとなっている。現状では、公立大学による「教職課程自己点検・評価報告書」は発表されておらず、どのような様式、形式をもってこれを刊行していくのか、不透明な部分があったため、先んじて対応・実践している全私教協の考え方を今年度は採用した。同報告書は4年周期で刊行する予定であり、徐々に形式、内容ともに整えていく予定である。

なお、今年度作成している「気縄県立芸術大学教職課程自己点検・評価報告書」においては、例えば「履修カルテ」の活用の効率化、GIGA スクール構想に対応するための環境整備等の課題が指摘されている。

(第二部 文責：芳澤拓也)

¹ 文部科学省通知「教育職員免許法施行規則等の一部を改正する省令等の施行について (通知) (令和4年3月25日)」

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.mext.go.jp/content/20200807-mxt_kyoikujinzai01-000008775-1.pdf
(2023年3月3日確認)

第三部

教育実践記録等

ソルフェージュ I (琉) の授業についての一考察
-琉球芸能専攻学生のソルフェージュ教育を通して見えてくる事-

山内 昌也

はじめに

本稿は令和4年度ソルフェージュ I (琉) の授業において、学生の習熟度を記したものである。対象学生は、琉球芸能専攻学生1年次(前期・必修)11名である。前期15回の授業の実践について報告し、今後の教育指導上の諸課題を考察する。

1. 高等学校での音楽の授業について

まず全ての履修生が小学校、中学校で音楽の授業を受けたはずだ。高校からは芸術科目が選択制(音楽・美術・書道)になるため、履修生に高校在学中、音楽の授業を受けたかどうかアンケート調査を行った。結果は下記の通りである。

高校で音楽の授業を受けた割合(小数点以下切り捨て)

1年間 27%

2年間 36%

3年間 27%

無し 9%

高校3年間、音楽の授業がなかったのは全体の9%であるが、それ以外の学生(全体の90%)は、年数は違うが高校1年~3年の間で、音楽の授業と関わっている。

1. 学生の読譜力について

学生に「楽譜をスラスラ読む事ができますか?」と質問したところ、多くの学生が「楽譜を読めない」、または「自信がない」との返答であった。

それを踏まえ、まず第1回目の授業で全員の音楽基礎能力がどの程度あるのかを調べるため、簡単な新曲視唱のテストを行った。【譜例1】

結果は、ト音記号の音名はなんとか読めるものの、リズムと音程は、ほぼ皆無に等しかった。

譜例1 (第1回新曲視唱テスト)



2. リズムに着目して

そこで私は、まず初めに読譜力を身につけさせるため、音楽の三要素であるリズム（拍子）、メロディー（旋律）、ハーモニー（和音）の中から、特に独習するのが難かしいと予想される「リズム」を中心とした授業を行う事とした。最初にリズムに重点をおいた理由は以下のようになる。

基本的な音名については、音名の書かれた楽譜を与えれば、自分でそれらを参考にし、理解することができる。【譜例 2・3】

譜例 2（ト音譜表）

ファ ソ ラ シ ド レ ミ ファ ソ ラ シ ド
レ ミ ファ ソ ラ シ ド レ ミ ファ ソ ラ

譜例 3（ヘ音譜表）

ファ ソ ラ シ ド レ ミ ファ ソ ラ シ ド
レ ミ ファ ソ ラ シ ド レ ミ ファ ソ ラ

しかし、リズムには色々なパターンがあり、それを自分で理解しなさいと言うのは、かなり無理があるように思われるからだ。そこでリズム学習の導入として、『リズム～基礎から応用まで』を教材にした。この教材の優れている点は、同じリズムパターンの例題が豊富なことである。この教材の使用法としては、例えば2拍子の場合、「1、2、1、2」と、数をカウントしながらリズムを手で叩く練習。最初のうち特に気をつけなければならないのは、休符の際もカウントさせる事である。4分の2拍子4小節の場合、2拍目に4部休符が出て来た際、授業では多くの学生が「1、無言、1無言」のように休符をカウントしない。【譜例 4】それで休符があっても「1、2、1、2」とカウントするよう指導した。

譜例 4



3. 音名（階名）について

それと並行して、音名を読む力がどれくらいあるのかを確認するため、毎回の授業で下記の課題を課した。

まず、毎週授業のはじめにト音記号による音名と、ヘ音記号による音名の小テストを行った。教材として、ト音記号には『イタリア古典歌曲集（中声用）』を、ヘ音記号には『最新オペラ名アリア集（バリトン・バス）』をそれぞれ使用した。ここでは各教材の歌唱部分のみを記入する事とし【譜例 5】、1 音符 1 得点、またタイで繋がった音符もそれぞれを 1 得点とし、合計 2 得点とする事とした。【譜例 6】その他に装飾音や前打音等も全て 1 音符 1 得点で計算した。【譜例 7】

譜例 5 『Amarilli』より 実際に階名を記入する箇所



譜例 6 『Amarilli』より 注：この部分だけで 11 点



譜例 7 『Amarilli』より 注：この部分だけで 17 点



初回の授業で学生に聞き取り調査をした際、ト音記号とヘ音記号では、ヘ音記号で書かれた楽譜の読譜が苦手ということであった。そのためト音記号では見開き 1 ページを制限

時間 3 分、へ音記号ではその倍にあたる、見開き 2 ページを制限時間 6 分で記入させた。曲により音符の数が違うので、全て 100 点満点に換算した結果を表としてまとめた。全 15 回の小テストの結果は表の通りである。【表 1】

表 1. 階名書きテスト結果（1 音符 1 得点⇔100 点満点換算・小数点以下切り捨て）

日付	4月20日		4月27日		5月11日	
音部記号	ト音譜表	へ音譜表	ト音譜表	へ音譜表	ト音譜表	へ音譜表
教科書の頁	P 6～P7	P 4～P7	P 8～P9	P 8～P11	P10～P11	P12～P15
音符の数	103	194	127	196	127	120
学生A	79	95	90	100	100	100
学生B	66	79	86	100	100	100
学生C	72	98	80	98	100	97
学生D	71	84	79	100	97	100
学生E	82	98	100	95	100	100
学生F	33	99	77	98	100	100
学生G	82	97	99	100	97	100
学生H	68	92	81	99	95	99
学生I	97	100	98	100	99	100
学生J	100	98	100	100	100	100
学生K	97	100	100	100	100	100

日付	5月18日		5月25日		6月1日	
音部記号	ト音譜表	へ音譜表	ト音譜表	へ音譜表	ト音譜表	へ音譜表
教科書の頁	P12～P13	P16～P19	P14～P15	P20～P23	P18～P19	P24～P27
音符の数	88	191	119	195	144	165
学生A	100	99	100	100	100	100
学生B	100	100	100	98	100	100
学生C	100	99	100	100	100	99
学生D	100	100	79	99	79	99
学生E	100	100	100	98	100	100
学生F	100	98	89	98	91	100
学生G	100	99	100	100	100	100
学生H	89	100	100	100	100	100
学生I	100	99	100	99	100	98
学生J	100	100	100	99	100	100
学生K	100	98	100	100	100	100

日付	6月8日		6月15日		6月22日	
音部記号	ト音譜表	ヘ音譜表	ト音譜表	ヘ音譜表	ト音譜表	ヘ音譜表
教科書の頁	P20～P21	P28～P31	P22～P23	P32～P35	P24～P25	P36～P39
音符の数	170	81	98	183	161	148
学生A	100	97	100	99	93	100
学生B	100	100	100	100	91	100
学生C	77	100	100	84	91	100
学生D	82	100	100	97	85	100
学生E	98	100	100	100	100	100
学生F	90	100	100	100	91	100
学生G	90	100	100	100	99	100
学生H	82	100	100	96	90	100
学生I	97	100	100	92	93	99
学生J	99	100	100	100	100	100
学生K	100	100	100	100	100	100

日付	6月29日		7月6日		7月13日	
音部記号	ト音譜表	ヘ音譜表	ト音譜表	ヘ音譜表	ト音譜表	ヘ音譜表
教科書の頁	P26～P27	P40～P43	P28～29	P44～P47	P30～P31	P48～P51
音符の数	149	163	106	103	94	222
学生A	97	100	100	100	100	100
学生B	81	100	99	99	100	99
学生C	72	100	100	100	100	100
学生D	81	100	99	100	98	100
学生E	93	100	100	100	98	99
学生F	81	100	100	100	100	100
学生G	77	100	100	100	100	98
学生H	97	100	100	99	97	86
学生I	100	100	100	100	100	100
学生J	100	100	100	100	100	100
学生K	100	100	100	100	100	100

日付	7月20日		7月27日		8月4日	
音部記号	ト音譜表	ヘ音譜表	ト音譜表	ヘ音譜表	ト音譜表	ヘ音譜表
教科書の頁	P32~P33	P52~P55	P34~P35	P56~P59	P36~P37	P60~P63
音符の数	132	249	85	261	112	207
学生A	100	100	100	100	100	100
学生B	100	100	100	99	100	100
学生C	100	100	100	100	100	100
学生D	100	97	100	99	99	100
学生E	100	100	100	100	100	100
学生F	100	99	100	100	100	100
学生G	100	100	100	99	100	100
学生H	100	100	100	98	98	100
学生I	100	100	100	99	100	100
学生J	100	100	100	100	100	100
学生K	100	100	100	100	100	100

4. スケールについて

その他に調性の感覚を養う為、『全訳ハノンピアノ教本』のNo.39を使用して、スケールを毎回弾かせる事にした。まず第1回目の授業で課題の説明をし、翌週第2回目の授業からC-durの右手だけを弾かせた。その際、教本には $J=60\sim 120$ と提示されているが、ピアノを弾く事にも慣れていない学生にこのテンポは早すぎるので、提示されたテンポの2倍遅い $J=60$ で弾かせることにした。その際の注意点としては、必ずメトロノームを使用する事、弾いている際音程は付けずに、音名だけを唱えることを義務付けた。カデンツでは、音名を唱える必要はなしとした。

学生の中には、どうしてもメトロノームのテンポに合わせられない者もいた。ピアノを弾く事に集中して、他の音が聞こえなくなるようであった。

5. 階名唱について

それと併せて音の感覚を養う為、『こどものためのソルフェージュ1a』を教材として、階名で歌わせる練習をした。その際ソルフェージュ力を上げるため、授業以外での自主練習の方法の一つとして、ピアノ（その他の電子鍵盤楽器も可）を使用し、それを自分で弾いて一緒に歌う練習を宿題として与えた。

上記の様々な過程をある程度行った段階で、リズム聴音、旋律聴音も授業に取り入れていった。

6. 実践記録

ここからは実際の授業記録である。

- 第1回目 2022年4月20日(水) 5限
リズム：教科書P11, No.1～P13, No.14 (4部音符、4部休符、2部音符、
符点2部音符、全音符、2部休符、全休符)
ソルフェージュ：No.1～No.11 (4部音符、4部休符、音域C～E、
音程2度～3度、最終の拍に4部休符)
- 第2回目 2022年4月27日(水) 5限
リズム：P14, No.1～P16, No.23 (8部音符)
ソルフェージュ：No.12～No.30 (音域C～G)
スケール：C-dur 右手と左手の片手ずつ
- 第3回目 2022年5月11日(水) 5限
リズム：これまでの復習 スケール：C-dur 両手
- 第4回目 2022年5月18日(水) 5限
リズム：P17, No.1～P19, No.20 (符点4部音符と8部音符の組み合わせ)
スケール：a-moll 右手
ソルフェージュ：No.31～No.45 (音域C～G、音程同前、第2、4拍に
4部休符)
リズム聴音：2題 旋律聴音：2題
- 第5回目 2022年5月25日(水) 5限
リズム：P20, No.21～P21, No.32 スケール：a-moll 左手
ソルフェージュ：これまでの復習 リズム聴音：1題 旋律聴音：4題
- 第6回目 2022年6月1日(水) 5限
リズム：P22, No.32～P23, No.43 スケール：a-moll 両手
ソルフェージュ：No.31～No.48 (この日から私がピアノを弾いて歌わせた)
リズム聴音：4題 旋律聴音：6題
- 第7回目 2022年6月8日(水) 5限
リズム：P23, No.44～P25, No.52 (アウフタクト) スケール：F-dur 右手
ソルフェージュ：No.49～No.70 (音域C～G、音程同前、第1、3拍に4部休
符) リズム聴音：4題 旋律聴音：11題
- 第8回目 2022年6月15日(水) 5限
リズム：P26, No.1～P27, No.13 (8分の6拍子、符点4部音符)
スケール：F-dur 左手
ソルフェージュ：No.71～No.81 (音域H～A、音程2度～完全4度、2部音
符、2部休符) リズム聴音：2題 旋律聴音：2題
- 第9回目 2022年6月22日(水) 5限
リズム：P28, No.1～P30, No.22 (縦線を跨ぐタイ、同じ小節内でのタイ)

スケール：F-dur 両手

ソルフェージュ：No.82～No.90（音域 H～A、音程同前、2部音符をメインに
4部音符と4部休符を加える） リズム聴音：4題 旋律聴音：4題

第10回目 2022年6月29日（水）5限

リズム：P31.No.1～P34.No.35（タイの組み合わせ）

スケール：d-moll 右手

ソルフェージュ：No.91～No.100（音域 H～A、音程同前、強拍に4部休符）

リズム聴音：4題 旋律聴音：8題

第11回目 2022年7月6日（水）5限

リズム：P35.No.1～P36.No.10（タイの組み合わせ）

スケール：d-moll 左手

ソルフェージュ：No.1～No.10（最初から復習） リズム聴音：4題

第12回目 2022年7月13日（水）5限

リズム：P36.No.1～P38.No.16（8部休符） スケール：d-moll 両手

リズム聴音：4題 旋律聴音：6題

第13回目 2022年7月20日（水）5限

リズム：P38.No.17～P39.No.25（8部音符を含むアウフタクト）

リズム聴音：1題 旋律聴音：2題

第14回目 2022年7月27日（水）5限

リズム：P39.No.1～P41.No.19（8分の6拍子におけるタイの組み合わせ、
8分の6拍子を大きな2拍子でカウントしながら）

スケール：a-moll 左手

リズム聴音：1題 旋律聴音：4題

ここまでの授業で、概ね学生たちはリズムに関しては理解できているようであった。
スケールは、練習の仕方をきちんと教え、ゆっくりではあるが（♩=100）、全員が
C-dur, a-moll, F-dur, d-moll を両手で弾けるようになった。

第15回目 2022年8月4日（木）4限

前期末試験

リズム1題（予見時間30秒）【譜例8】

新曲視唱1題（予見時間30秒）【譜例9】

スケール2題（a-moll, d-moll） リズム聴音1題 旋律聴音1題

譜例 8



譜例 9



前期期末試験における総合点数の結果は次の通りである。(小数点以下切り捨て)

90点～100点	36%
80点～89点	36%
70点～79点	18%
60点～69点	9%
60点以下	0%

また、リズムだけに限った試験結果は次の通りである。(小数点以下切り捨て)

90点～100点	54%
80点～89点	27%
70点～79点	0%
60点～69点	18%
60点以下	0%

この結果を見て明らかなように、総合点数の結果及びリズムに限った試験では、60点以下(不可)の学生は一人もいなかった。このことから、初心者に対するソルフェージュ教育では、まずリズムに重点をおいて教える事が、読譜力を始め総合的なソルフェージュ力を高める事ができると考えられる。もちろんリズムのみに留まらず、その他の要素を含めて指導したのも功を奏したのであろう。本来であれば、全員に総合点で80点以上を取って欲しかったが、全体の72%が80点以上を獲得できていることから、履修生の習熟という意味では目的を達成していると考えられる。

8. 授業アンケート

授業の最後に独自のアンケートを行った。アンケートの結果は下記の通りである。

○ ソルフェージュ I（琉）を受講する以前、あなたは五線譜を読む事が出来ましたか？

- ・ できた 6名
- ・ できなかった 5名

興味深いことに、授業終了後のアンケートでは、半数以上が受講以前に五線譜を読めたと答えている。しかし最初の授業での同様の質問では、3名のピアノ経験者以外はほとんど読めないと答えていた。授業を重ねた事によって読譜に自信が付き、以前からスラスラ読むことができたことと勘違いしたのではないかと考えられる。

○ 上記で「できなかった」に印をつけた方は、何ができなかったのかを具体的に記述してください。

- ・ 細かいリズムや記号が分からなかった。
- ・ 階名はわかるが、リズムがわからない。

○ この授業を受講して、受講する前と後では変化がありましたか？

- ・ スケールが弾けるようになった。
- ・ 今まではいちいち「ド」の音からカウントして階名を書いていたけれど、パッと見て判断出来るようになった。
- ・ 聴音で音が取れるようになった。
- ・ スケールの構成と特徴について知り、受講前と比べて早く正確に弾くことができるようになりました。
- ・ ピアノの音がなくてもドレミで歌えるようになったこと。
- ・ スケールを弾いたことで、なんとなく音感がついたこと。
- ・ 調弦（三線のちんだみ）がより正確になったように感じる。
- ・ 五線譜を読むのが以前よりやりやすくなった。
- ・ 受講する前はピアノを弾いたり、聴音や新曲視唱なんて経験もないし出来るわけがないと思っていたが、練習をしたり、授業の回数を重ねることによって、百発百中ではないが、わかるようになった。
- ・ 簡単な譜面が読めるようになった。
- ・ ピアノが弾けるようになった。
- ・ 琉球古典音楽を自分のカウントではなく、メトロノームの一定のリズムを意識して歌うようになった。
- ・ 耳に入るピアノの音の音階を気にするようになった。
- ・ ピアノの練習をする事自体が身近になった。今まではピアノを弾く機会がなかったがソルフェージュのスケールの課題として、ピアノが身近な楽器になった。
- ・ 琉球古典音楽がいに耳（ニュアンス）で伝承されてきていたかが分かった。西洋音楽の楽譜にはテンポ、表現したいことが直接、楽譜に記載されているが、琉球古典音楽にはそのように細かな指示がされていないため。

- この授業を受講して、ソルフェージュに対して自信はつきましたか？
- ・ スケールも聴音も結構できるようになったので、良かったと思う。
 - ・ 楽譜の読み取りについてはとても自信がつけました。
 - ・ 毎回のテストを重ねていくごとにミスが減り、解くスピードも上がっていったと思います。
 - ・ 初めは楽譜もあまり読めず、ピアノにも苦手意識があり不安が大きかったです。ソルフェージュの授業を通して、時には厳しいと感じることもありましたが、楽しみながらリズム感や音感が身につき、自分の専攻の歌三線にも活着ていると感じるので、自信がつけました。受講できて良かったと思います。
 - ・ リズムが以前よりも取りやすくなったので、その点は自信がついた。
 - ・ 少しだけ自信がつけました。前より音楽の楽しさ等を実感できるようになり、自ら家でピアノを練習するようになった。
 - ・ 自信がついたというほどではないが、確実にスケールは上達したと思う。
 - ・ 自信はついていないが、楽しいと感じました。後期も受講して、ソルフェージュに対して自信をつけていきたいです。
- この授業を受講して感じた事など、何でも自由に記述してください。
- ・ 最初は厳しい感じだと思ったのですが、やっていくうちに力がついてきたので嬉しかった。
 - ・ 受講する前は音楽について何も分からなかった自分でしたが、この授業を受講して、知識や実技などたくさんの学びや経験ができた。今では以前の自分では理解するのが難しかったことも理解できるようになったことが増えてきた。音楽を学ぶ楽しさを教えて貰いました。まだまだできないことの方が多いですが、この授業で習ったことを忘れずに復習して、できることを増やしていきたい。
 - ・ 最初は出来ないと思っていたけれども、授業も楽しくでき、ピアノも徐々にできるようになっていけたので、受講して良かったと思っています。
 - ・ 練習を積み重ねれば、できないと思っていたことも、完璧ではないが出来るようになるということが一番実感した授業だった。今日はどううまくできるだろうか？と毎週不安になり、出来ないことや、問題が難しいことに対して、やるせなさや憂鬱さを感じた。しかし同期とお互いに教え合ったり、励まし合ったりしながら、最後まで頑張ることができた。
 - ・ 難しいと感じることもありましたが、楽しかったです。西洋音楽に対する理解が少し深まりました。
 - ・ 自信のない科目を毎週行うのはきつかったが、この授業を受ける前と後では音楽についての知識、成長が大きく変わっていると感じた。

- ・ 琉球古典音楽を習う身として、音階でピッチをずらさずに、しっかりと歌えるようになりたいと思った。

以上のように、学生の言葉からはリズムがわからなかったという意見が圧倒的に多かった。リズムを克服することで五線譜に対しての拒絶反応をなくし、西洋音楽にも興味を持ち始めた。更に専門である琉球芸能でも身につけた知識や技術を活かす学生がいて、指導者としてはこれほど嬉しいことはない。

おわりに

今回の授業を通して、私が感じた事や問題点、また今後の見通しや可能性について述べていきたい。

どのような授業でもそうであると思われるが、特に琉球芸能専攻学生のように、ソルフェージュ初心者に対する授業の導入で最も大切な事は、「自分にもできるかも知れない」と思わせる事である。例えば最初から「Es-dur 4分の4拍子8小節」といったような旋律聴音や新曲視唱、和声聴音などの課題を与えては「これは難しくて、自分には到底できない」と思わせ、やる気を失わせかねない。また通常、音楽大学で行うソルフェージュの授業は、一部の音楽高校を除いて、高等学校までの音楽教育では殆ど取り扱われていない。私自身、高等学校までの音楽の授業で、聴音や新曲視唱について教えてもらった記憶がほとんどない。音楽大学を受験すると決めてから、学校外で個人レッスンを受けた。洋楽を専門にする私たちでさえそのような状況であるから、ましてや普段五線譜とは程遠い「工工四」を使用して演奏することに慣れている琉球芸能専攻学生にとっては、全く知らない外国語を学習するようなものであろう。

また我々教員は、学生に対し時折「音楽大学に入学したのに、何故これがわからないのか。どうしてこれが出来ないのか。」という態度を取りがちであると思われる。しかし特にこのソルフェージュ1（琉）のような授業では、「できなくて当たり前。なぜなら習った事が無いから。」というスタンスを持たないと、教員、学生の双方に悪影響を及ぼしかねない。私はこの授業を担当して、大学教員に成り立ての頃、他大学に勤めている私の恩師に、「先生というのは、できない学生の為にいるもの。なぜならできる学生は勝手に上手になっていくが、そうでない学生を、どうやってできるようにするかを考え、指導していくのが先生の役目だ。」と言われたことを思い出した。今後もその言葉を胸に、指導にあたっていきたい。

次に読譜力については、先日、某大学の先生（音楽教育専門）とお話しする機会があった。そこで小中学校における読譜に特化した授業を行なっている学校は、沖縄県内ではどれくらいありますか」と質問したところ、「現状ほとんどない」という答えであった。このような状況の中、読譜もままならない学生に聴音・新曲視唱の課題は正直厳しい。

更にグループで行う授業であるため、全くの初心者からピアノ経験者のように、初めから学生個々の能力に個人差がある。このようなクラスで授業を進めるのは、かなり難しい。今回は学生へきちんと説明し納得してもらった上で、基礎編として授業を進めた。そのため、もしかしたらピアノ経験者にとっては、この授業は少々易すぎたかも知れない。この点に関しては、今後の授業でクラス分け等の措置がとれるのか、他のソルフェージュ担当の教員と相談して改善していきたい。

今回この授業で琉球芸能専攻の学生たちと触れ合うことができ、私自身新たにわかった事がいくつかあった。まず調性についてだが、琉球芸能専攻の学生は移動ド唱法の感覚を持っている学生がほとんどである。例えば三線の本調子は、**C-dur**では「ド・ファ・ド」の音であり、**D-dur**に移調すると「レ・ソ・レ」の音になる。実際に私がピアノで「レ・ソ・レ」の音を弾き、学生に「これは階名でどのように聞こえますか」と質問したところ、「本調子、ド・ファ・ド」に聞こえると返事があった。「それでは皆さん、かぎやで風など、舞台の幕開け等で斉唱するような場面では、どのように調（音）を決めているのですか」と質問したら、「リーダーの人の音に合わせる」と私にとっては驚くような答えが返ってきた。そこで「例えば我々声楽では声種というものがあり、それぞれ歌うパートが決まっています。歌曲といわれる分野では、通常自分の歌いやすい調に移調することが多々あります。またオペラでは役柄によって最初から割り当てられた声種があり、各声種の音域を考慮して作曲されています。ですからオペラの中で歌われるアリアやアンサンブルは通常移調はしません。歌三線の場合、仮にリーダーが高い声の人で、自分の歌いやすい調と違う高い調で調弦が行われた場合、低い声の人はどうするのですか」と質問したら、「裏声で歌う。高すぎて声が出ない時は歌わない、または無理して出そうとする。」等の更に驚くような答えが返ってきた。この件については、今後同じ声を使う職業の者として、声を酷使することが歌手人生を短くするのではないかということについて、琉球芸能専攻の先生方とも意見交換を行いたい。

またテンポについてだが、特にスケールを弾いている際、どうしてもメトロノームに合わせて弾くことが苦手な学生が数名いた。西洋音楽には楽譜に **Andante** や **Largo** のように作曲家の指示した速度表記が記されている（例外もある）。だから練習の際、ある程度のテンポの目安として普段からメトロノームを使用して練習を行う。テンポ設定について学生に聞くと、「テンポは先生のテンポに合わせて演奏する。」「リーダーに合わせて演奏する。」等、様々な答えがあった。「では、自分で練習する時にはどうやってテンポを決めるのですか」と質問したら、「何となくこのくらいだったかなと記憶を辿って練習している。」との答えであった。これについても非常に興味深いと思った。もちろん伝統芸能であるから、機械的にテンポを決められるものでもないだろうし、またそこが伝統芸能の良さの一つでもあると思う。我々声楽の世界でも「歌う場合は、音符に歌詞が付いているのではなく、歌詞に音符がついているから、同じ音符であっても等価ではない。言葉のアクセントによって、音符は多少伸縮する。」と指導している。しかしある程度の決まり事は

あるので、琉球芸能においても「工工四」に速度の目安が、1拍あたりメトロノームのようなもので大体これくらいと記す事ができれば、学生の自主練習の質をあげられるのではと考える。以上のように琉球芸能において調性、テンポに関することを更に明確に指導することが可能であるならば、琉球芸能専攻学生にとって、このソルフェージュの授業はより身近に感じられることであろう。また更にこれらの事を「工工四」に記述することができれば、「工工四」には全て記入されているから、「工工四」の読み方さえわかれば、最初の取掛かりとして「自分で練習できる」と感じさせ、琉球芸能愛好者数を更に増やし、延いては大学における受験生獲得にも繋がるのではないかと、密かな期待を寄せている。

使用教材

藤井伊津子 鹿島田章子 原田由利子『リズム―初歩から応用まで―』音楽之友、1985年

平尾妙子訳註『全訳ハノンピアノ教本』全音楽譜出版社、1995年

子供のための音楽教室=編『子供のための ソルフェージュ 1 a』、1954年

畑中良輔編集『イタリア歌曲集1 中声用』全音楽譜出版社、1956年

音楽之友社編「最新・オペラ名アリア選集 バリトン/バス」音楽之友社、2003年

池田恭子著『視唱 聴音』ドレミ楽譜出版社、1993年

澤野立二郎著『基礎から実習 ソルフェージュ1 前編』ドレミ楽譜出版社、2011年

はじめに

本稿では音楽表現専攻、音楽文化専攻の一年生、二年生を対象とした実音楽を使用したソルフェージュ授業の内容報告を行うとともに、授業を通じて判明したソルフェージュにおいて実音楽を使用する際の利点や欠点について考察を行う。

従来のソルフェージュ教育ではピアノや歌による聴音、視唱を中心とした課題が実践されていたが、この方法には様々な問題が指摘されている。例えば舟橋三十子は「①新しい曲を習得する際に、教師の演奏を聞いて覚えることが多いため、読譜力が身につかない。」、「②教師や学生の専攻以外の楽器の音色に馴染みが薄いため、音色の知識に偏りが生じやすい。」、「③特に声楽や、管弦打楽器においては、演奏は一人で行うよりも、他楽器との組み合わせ等、合唱・合奏で行われることが多いが、ソロの曲を中心としてレッスンが進められるため、アンサンブル力が養われない。」、「④教師の力量に個人差があり、また指導方法も画一的であるため、生徒一人ひとりの能力に合わせた授業を実施するのは難しい」といった問題点を指摘しており、フランス等で盛んにおこなわれているフォルマシオン・ミュージカルと呼ばれる総合的な音楽力を養う音楽教育についての研究を行っている。該当授業で行った実音楽使用のソルフェージュもそのような背景に基づき、従来型のソルフェージュ教育の効率を落とさず、また学生に過度な負担になるような事もなく総合的な音楽力を養うことができないかと考えて実践したものである。授業では様々な効果を狙い課題を設定したが、特に重点を置いたのは下記 5 点である。

- ① ピアノ以外の楽器、合奏による旋律、和声を聞き取る事
- ② 特定の効果を持つ和音(ドミナンテ等)を曲の流れの中で認識出来る事
- ③ 演奏による自然なリズム変化や抑揚を理解する事
- ④ 楽器の音色の違いを聞き分け、移調譜の読譜能力を養う事
- ⑤ 頭でイメージした音楽を楽譜に書き起こす能力を養う事

上記①～⑤に特化した課題や複数の要素を併せ持つ課題を準備し、課題を実施するとともに、使用楽曲について簡単な解説も行うことでソルフェージュの能力のみならず、総合的な音楽能力や知識を養うことをめざした。ただし、上記内容とは異なり試験はピアノによる聴音で行われるため、試験の形態と授業での実施課題の乖離が想定される。特に今年度はコロナ対策のため換気を行い前半、後半併せて 70 分の授業運営となったため、より効率的な授業を行う必要があった。そのため不足分の 20 分を補うための宿題を課し、宿題内容は従来行ってきたソルフェージュ課題とすることで対応した。まずは、①～⑤それぞれについて、実施した課題の例を示す。

1. 課題例と各課題の実施方法

1.1. ピアノ以外の楽器、合奏による旋律・和声を聞き取る課題

例 1. プッチーニ作曲「ラ・ボエーム」より ムゼッタのアリア

譜例 1

Tempo di walzer lento (♩ = 104)
con molta grazia ed eleganza

Will ich nicht sein des Abends in Pa

pp *con molta grazia ed eleganza*

該当範囲(8小節)の歌パートの書き取りを行う。学生の進捗状況を確認し、書き取りが思わしくない学生にはハミングで歌パートを歌ってみるように指導した。また、余力がある学生には、背景にある伴奏がどのような和音なのか(和音記号、又はコードネーム、又は長三和音といった分類で)書きやすい方法で記述もするように指導した。

例 2. J.S.バッハ作曲 マタイ受難曲 60 番コラールより

譜例 2

Choral

Wenn ich einmal soll scheiden, so scheid nicht von mir!
Wenn ich den Tod soll leiden, so tritt du denn herfur

該当範囲(4小節)間の合唱四声の書き取りを行った。初めにスコアを配布し、ハミングで各パートを歌い、その後学生を組分けしソプラノとバス、ソプラノとアルト、テノールとバスなど二声をハミングで合唱させ、その後スコアを伏せて音源を視聴し、書き取りを行った。内声などは聞き取りが困難であることが予想されるため、例えば、ドミソの和音でファの音を書いてしまうなど、和音構成音としてあり得ない音を書いていない限り不正解とは考えなくてもかまわない旨を案内した。また、横の動きに注目するだけでなく、それぞれどのような和音で歌われているのかも同時に意識をするよ

うに指導を行った。

上述した通り、いわゆる一般的な単旋律聴音については、例えばコンツェルトやヴァイオリンソナタのようにソリストが活躍する楽曲を、二声聴音については単旋律楽器のデュオによる楽曲、四声体と和声聴音については合唱曲や管弦楽を使用する事で授業を行い、併せて楽曲についての簡単な様式や特徴なども解説した。

1.2. 特定の効果を持つ和音を曲の流れの中で認識する課題

例 ベートーヴェン作曲 ピアノソナタ第 32 番、及びモーツァルト作曲「魔笛」より序曲

この授業の課題ではピアノソナタ第 32 番第一楽章を例に、導入におけるドミナントの効果、完全終止などが、曲中でどのような印象を与えるかを解説した。その後「魔笛」のコンデンススコアを配布し音源を流し、解説した内容と同様の印象が与えられている部分にチェックを入れるよう指示して演習を行った。二年生はもちろん、一年生もある程度和声の授業が進展した時期に実施した課題のため、和声の知識から拍ごとの細かな和音分析を行おうとする学生が多く、上記内容について再度解説を行った。拍ごとの細かな流れをとらえるだけでなく、終止や楽曲全体を俯瞰した場合、概ねどのような和音が支配的であるのかなども感じ取ることも重要であることを併せて指導した。

1.3. 演奏による自然なリズム変化や抑揚を意識する課題

例 ベートーヴェン作曲 ピアノソナタ第 17 番 第二楽章

譜例 3

The image shows a musical score for Example 3, which is the second movement of Beethoven's Piano Sonata No. 17. The score is written for piano and bass. The piano part is in the upper staff, and the bass part is in the lower staff. The key signature is one flat (B-flat), and the time signature is 3/4. The score is divided into measures, with measure numbers 80, 115, 130, 115, 90, 140, 15, 48, 42, 46, 54, 48, and 42 indicated above the staff. The piano part features dynamic markings such as *pp*, *pp+*, *pp-*, *ppp*, and *ppp+*. The bass part features dynamic markings such as *ppp*, *ppp+*, *ppp-*, *pp*, and *pp-*. There are also performance instructions like *pp+* and *ppp* written below the bass staff.

この授業では楽譜作成ソフト FINALE による演奏機能の音源を使用した。楽譜に書かれた情報のみを反映させた演奏音源と、実際の人間の演奏を比較し、文字通りの意味で楽譜通りにただ正確に演奏した場合は、むしろ機械的な演奏となり、楽譜の裏に込められた抑揚なども表現した人間の演奏とは異なることを認識してもらった。その後、限りなく人間の演奏に近づくように調整した FINALE による楽譜を見てもらい、自分であれば自然な演奏になるようにどのようなパラメータを

設定するかを考え、実際に譜面に書きこむ演習を行った。

1.4. 楽器の音色を聞き分け、移調譜の読譜能力を養う課題

例 ストラヴィンスキー作曲 春の祭典

譜例 4

The musical score for 'Spring Festival' by Stravinsky, Example 4, is presented in four staves. The tempo is marked 'Lento (♩=50) tempo rubato'. The first two staves are for strings, both labeled 'colla parte'. The third staff is for piano, labeled 'solo ad lib.', and features a complex rhythmic pattern with triplets and a fermata. The fourth staff is for bassoon, labeled 'colla parte', and includes a fermata and a dynamic marking of 'mp'. The score is in 4/4 time and shows various musical notations such as slurs, fermatas, and dynamic markings.

冒頭 6 小節を対象とし、ファゴット以外の楽器名を削除したスコアを配布した。そして、音源を視聴しながらファゴットパートをト音記号へと書き直し、その他のパートについては楽器名と何管の移調譜であるのかを記述する練習を行った。また、ファゴットパートは非常に高い音域で演奏されており、通常であればオーボエで演奏されるパートであること、高音域でファゴットを使用することでオーボエにはない独特の緊張感が生まれる事も合わせて解説し、音色や音高によって効果が異なる事も解説し音色に関しての注意も払うように指導を行った。

1.5. 頭でイメージした音楽を楽譜に書き出す課題

ベートーヴェンの「悲愴第二楽章」、バッハの「メヌエット」、ラヴェルの「亡き王女のためのパヴァーヌ」など、学生の多くに聞き覚えがあると思われる楽曲の冒頭をそれぞれ演奏し、全ての学生が聞き覚えのある楽曲を確認した。楽曲の特定後、該当楽曲を何度か演奏しイメージの確認後、記憶にあるイメージを元に楽譜に書き出す課題を行った。

2. 授業実施における問題点と改善点

今まで学生が経験したことのないと思われる、実音楽を使用した授業形態だったためか、授業開始当初は学生の戸惑いも感じられたが、授業回数を重ねるにつれて理解も深まり、上述した設定目標についてはある程度の効果が表れたのではないかと感じられた。ただし、下記 2 点については効率的にソルフェージュ能力を養う妨げとなりうるため、改善が必要な部分である。

- 1) 課題難易度が高くなる傾向があり、授業中にこなせる課題の数量が少なくなる
- 2) 試験のための対策

学生に実施させる意義があり、適切な難易度で、学生が興味を持つほどの音楽的魅力のある課題を年間約 30 回分、2 学年併せて約 60 回分の授業に耐えうるだけの分量を確保するのは難しい。また、録音音源による実音楽を使用した聴音を行う場合、通常のピアノによる聴音と比べると、平均して課題難易度が高くなってしまふという問題点もある。適切な難易度に調整した楽曲を作曲して使用することも検討したが、学生にも聞き覚えがあるような有名な楽曲と比較すると学生の課題に取り組む意欲が低下する恐れもあり、今後も教材研究が重要な分野である。また、ソルフェージュ用の音源ではなく芸術作品であるため自然な音程やリズムのゆらぎもあり、正確に楽譜通りに演奏されているとは言い難い作品も多い。それらの揺らぎについても、学生の回答に対してどの程度の正確性を求めるのかという点にも考慮が必要である。また実音楽を使用する以上、重要度の高い様式や特徴については簡単な解説も必要である。そのため従来のソルフェージュのように、本稿で例示した内容と比較すると、あまり解説を必要としない課題よりも解説を必要とする時間が非常に長くなり、授業中にこなせる課題数が少なくなる事は大きな問題である。課題の選定や効率的な解説など、今後も改善を必要とする部分だと言える。

学生の反応をみた所感としては、本稿で例示したような形態の授業を行う際は、設定した課題それぞれについて、課題の解き方の説明や楽曲への解説を行うだけではなく、その課題がどのような音楽的能力を養成するための課題であるのかについても徹底した説明が必要であると感じた。実音楽使用によるソルフェージュを行った初年度より、試験対策として従来型のソルフェージュもある程度併せて実施していたが、当初は「もっと試験対策の比重を増やしてほしい」という声が複数挙げられていた。昨年度、今年度については実音楽使用による課題と、従来通りの課題の比重自体は変えていないものの、各課題について上述した通り、どのような音楽的意図があり出題しているのかを詳しく説明しながら課題を実施したところ、そのような声は今のところ上がっておらず、学生の理解をある程度得られたのではないかと思う。

実音楽を使用したソルフェージュと、従来型のソルフェージュの比重における対策としては、換気のため授業時間が減少した 20 分用としての宿題を課し、中間試験や期末試験の直前の授業では、模擬試験を行い、それ以外の時間は実音楽を使用する事で対応をした。上述した通りの効果を狙った授業ではあるが、その結果試験の点数などに悪影響があり学生に不利益をもたらすことになれば本末転倒であることは言うまでもない。これらの比重については今後も慎重に見定めしていく必要があると言える。

おわりに

第 2 節で述べた通り、今後改善が必要な部分は多々あるが、授業中に行った模擬試験や期末試験の結果から判断するに、従来型のソルフェージュの効率を落とさずに、総合的なソルフェージュを行うという試みは、ある程度機能しているものと考えられる。学生に適切な難易度の楽曲の設定や、解説や課題量の効率化については、今後も継続的に教材研究を進めていきたい。

¹ 舟橋三十子「新しいソルフェージュ～フォルマシオン・ミュージカルからの発展」、『名古屋芸術大学研究紀要』40巻、2019年、pp.255-256

特別支援教育に関する学生の興味関心及び自閉症障害の認知度について

—R3 年度「特別支援教育」の講義分析を通して—

比嘉 浩

はじめに

平成 28 年の教育職員免許法改正，平成 29 年教育職員免許法施行規則の改正，同年の教職課程コアカリキュラム改正のプロセスの中で「特別支援教育の充実」がうたわれ，教員養成に関わる大学，短大において「特別の支援を必要とする幼児・児童及び生徒に対する理解」について学ぶ科目の設置が義務づけられている。本学では「特別支援教育」がそれに当たる科目となっている。昨年の令和 3 年度は，前・後期合わせて 71 名の学生に対し，Microsoft Teams によるオンライン授業で，この「特別支援教育」の講義を実施した。以下はそのシラバスである。

■テーマ

- 1) 特別支援教育とは
- 2) 特別な支援を必要とする幼児児童および生徒に対する理解と支援
- 3) インクルーシブ教育システムの構築を目指して

■授業の概要

インクルーシブ教育システムの構築を目指した我が国の将来像を見据え，特別支援教育の仕組みや各種障害の理解，教育の実際，子ども達の関わり方，特別支援学校学習指導要領の概要，各関係機関との連携など，特別支援教育に関する基礎的・基本的な知識や教育的支援の在り方を，随時，具体的な映像やインターネット等を活用し，実務経験を活かしてわかる授業を心掛ける。課題レポートおよびテストを実施する。

■到達目標

・学習上又は生活上の困難のある子供一人一人が，授業や学習活動に参加している実感及び達成感を持ちながら学び，生きる力を身に付けていくことができるよう，幼児，児童及び生徒の学習上又は生活上の困難を理解し，個別の教育的ニーズに対して，他の教員及び関係機関と連携しながら組織的に対応していくために必要な知識及び支援方法を理解する。

■授業計画・方法

- 1 オリエンテーション インクルーシブ教育システムの構築とは(総論)
- 2 特別支援教育とは (障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児，児童及び生徒の把握や支援を含む)
- 3 特別支援学校学習指導要領について (総論)
- 4 特別支援学校学習指導要領について (各障がい種)
- 5 目の不自由な子ども達 (視覚障害) の理解と支援
- 6 耳の不自由な子ども達 (聴覚障害) の理解と支援

- 7 知的に遅れのある子ども達（知的障害）の理解と支援
- 8 身体の不自由な子ども達（肢体不自由）の理解と支援
- 9 病気の子どもや体の弱い子ども達（病弱・虚弱），重度重複障害児の理解と支援
- 10 自閉症（自閉症スペクトラム障がい）の子ども達の理解と支援
- 11 情緒障がい，言語障がいのある子ども達の理解と支援
- 12 発達障がいの理解と支援（総論）
- 13 発達障がいの理解と支援（各障がい種の理解と支援）
- 14 障がい者等支援に係る関係機関等との連携について
- 15 定期試験およびまとめ 共生社会の形成をめざして～ （授業評価）

特別支援教育については，多くの学生が直接自分自身で経験したことが少ないことから馴染みがなく，イメージがしにくい履修科目であると捉える。そこで半年という限られた講義期間において，学生達には出来るだけわかりやすく伝えること，そして学ぶ内容をイメージ化出来ることが重要であると考えた。そのため，障害のある子ども達に直接関わった指導者としての 30 年余りの経験談を含め，障害に関連する動画視聴や障害の疑似体験等の実習を含めたシラバスとした。

本稿では，R3 年度前・後期に実施した「特別支援教育」のオンライン授業における課題レポートや Microsoft Forms を利用した特別支援教育に関するクイズへの回答状況，学生との Microsoft Teams 上のチャットによるやり取りの記録等を参考に，「特別支援教育」に関する学生の興味関心及び自閉症障害への認知度を明らかにして，今後の講義の改善・充実に繋げる事を目指したいと考えた。

1. 興味ある障害種について

平成 28 年 4 月 1 日付け，文部科学省初等中等教育局長通知「特別支援教育の推進について」によると，「特別支援教育とは，従来の特殊教育の対象の障害だけでなく，LD，ADHD，高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて，一人一人の教育的ニーズを把握して，その持てる力を高め，生活や学習上の困難を改善又は克服するために，適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである」とされている。

つまり，特別支援教育では，これまでの特殊教育対象の障害だけでなく，知的な遅れのない発達障害も含めて，特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものであることから，特別支援学校，特別支援学級，通級による指導だけに止まらず，小中学校，高等学校等においても対象となる児童生徒等が在籍すればその該当になる。

平成 19 年の教員免許法改正により，「特別支援教育」が教員免許状取得を目指す全て学生が履修する必修科目となった背景には，前述のような特別支援教育を推進するための理念が大きく影響している。

本講義においてはシラバスにも示すように、前半の 1～4 回では特別支援教育に関わる法令・規則や学習指導要領について理論的な講義をまず行った。そして第 4 回目課題レポートにおいて、以下のような設問を設定し「特別支援教育」における興味ある障害種を挙げてもらった。

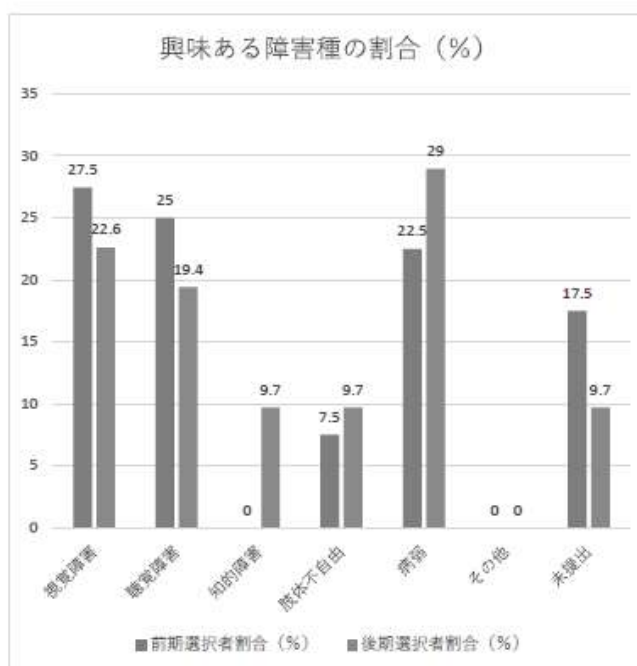
設問

視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者、知的障害である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校における障害に応じた主な配慮事項（パワーポイントスライド）の中から、あなた自身が興味を持った障害種における配慮事項を選び、なぜそのような配慮事項が求められるのか、その理由を述べなさい。

なお、設問にも示すように本講義までは特別支援学校で対応する障害に関する興味を聞いているので、発達障害についてはこの段階では触れていない。

【資料 1：第 4 回目課題レポート解答における興味ある障害種の状況】

	前期選択者割合 (%)	後期選択者割合 (%)
視覚障害	27.5	22.6
聴覚障害	25	19.4
知的障害	0	9.7
肢体不自由	7.5	9.7
病弱	22.5	29
その他	0	0
未提出	17.5	9.7



1.1 興味ある障害種についての結果と考察

資料 1 によると、学生達が興味を示した障害種は前・後期を問わず「視覚障害教育」「聴覚障害教育」「病弱教育」が上位を示している。しかし、未提出が約 1 割～2 割弱あるのでこの調査からは、学生達が興味を示した各種障害の状況を確実に示すものとはならないが、講義受講前半段階における学生達の大まかな興味ある障害種の把握に繋がると考えた。

加えて課題レポート設問では、「①興味を持った障害種」の他に「②興味を持った障害種における配慮事項を選び、なぜそのような配慮事項が求められるのかその理由を述べなさい」

い」と聞いている。そこで、提出のあった課題レポートから、興味を示した各種障害の傾向に結びつくような経験やイメージを持っており、こうした状況を把握出来るのではないかと考え記載内容を精査してみた。その結果提出された課題レポート分析より以下の傾向が分かった。

①「視覚障害教育」「聴覚障害教育」を挙げた学生の多くは、「視覚障害」「聴覚障害」という障害が、これまでの自分自身の体験から他の障害種に比べ比較的イメージしやすい障害種であったことから、講義中に触れた各種障害毎の具体的な配慮事項に関心を示した解答が多くなっていると捉えた。このことから、学生自身がこれまで障害者と関わった体験等から、障害についてのイメージをどれだけ持てるかが興味・感心に影響しているのではないかと考えた。

②「病弱教育」に関しては、触れ合う機会もあまりなく馴染みが少ないと思われるので、学生達にとっては自分自身の体験等から障害についてのイメージを掴みにくい障害と考える。しかし、講義受講を通して病弱教育対象の疾病理解や病弱教育の実際を学べたことにより、病弱教育へのイメージが講義受講前より進んだことから逆に、もっと理解していきたいと考え、病弱教育における疾病状況に応じた配慮事項を挙げる解答が多くなったと捉えた。

③興味ある障害を挙げた理由には、学生自身が障害当事者であることや、兄弟や近親者等に障害当事者がいることをカミングアウトする解答も見られた。その内容からは障害当事者でなければ分からない実体験や障害当事者と関わった感想を記したレポートもあり、私自身が新たに学べた内容でもあった。これらのコメントは、私自身の今後の講義内容の充実に繋がる学びとなったことには感謝したい。

2. 興味ある発達障害

発達障害と呼ばれる学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）、自閉症スペクトラム障害（ASD）について、2021年「障害のある子どもの教育支援の手引き（文部科学省初等中等教育局，特別支援教育課，令和3年6月）」では、障害特性を以下のように示している。

学習障害（LD：Learning Disabilities）とは、

*学習障害とは、全般的に知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論するといった学習に必要な基礎的な能力のうち、一つないし複数の特定の能力についてなかなか習得できなかつたり、うまく発揮することができなかつたりすることによって、学習上、様々な困難に直面している状態をいう。

*その原因として、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接的な原因となるものではない。

注意欠陥多動性障害（ADHD：Attention Deficit/Hyperactivity Disorder）とは

*年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力又は衝動性・多動性を特徴とする障害であり、社会的な活動や学校生活を営む上で著しい困難を示す状態である。通常 12 歳になる前に現れ、その状態が継続するものであるとされている。

*注意欠陥多動性障害の原因としては、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定されている。

自閉症スペクトラム障害 (ASD : Autism Spectrum Disorder) とは

*自閉症とは、3歳位までに現れ、

①他者との社会的関係の形成の困難さ

②言葉の発達の遅れ

③興味や関心が狭く特定のものにこだわること

を特徴とする発達の障害である。その特徴は3歳くらいまでに現れることが多いが、成人期に症状が顕在化することもある。

*中枢神経系に何らかの機能不全があると推定されている。

なお更に詳細に述べていくと、この3つの障害を診断する「DSM-5<米国精神医学会 (APA)によって発行された診断ツール>」における自閉症スペクトラム (ASD : Autism Spectrum Disorder) の診断基準が改訂されたことにより、現在はそれぞれの障害が重複して診断されるような状況の変化も生じている。

この点も含め講義 11「自閉症スペクトラム障害のある子ども達の理解と支援」や、講義 12, 13「発達障害の理解と支援 (総論) (障害別)」において、発達障害の定義や障害特性、学校現場における具体的な状況及び、障害を踏まえた適切な対応策について筆者がこれまで体験してきた事例や、障害当事者の動画視聴、障害の疑似体験など出来るだけ分かりやすくイメージ出来るように講義を進めて学びを深めてもらった。

その後第 13 回課題レポートにおいては、以下のような設問を設定し「発達障害の理解と支援 (総論) (障害別)」の講義で学んだことをもとに興味ある発達障害種を挙げてもらった。

設問

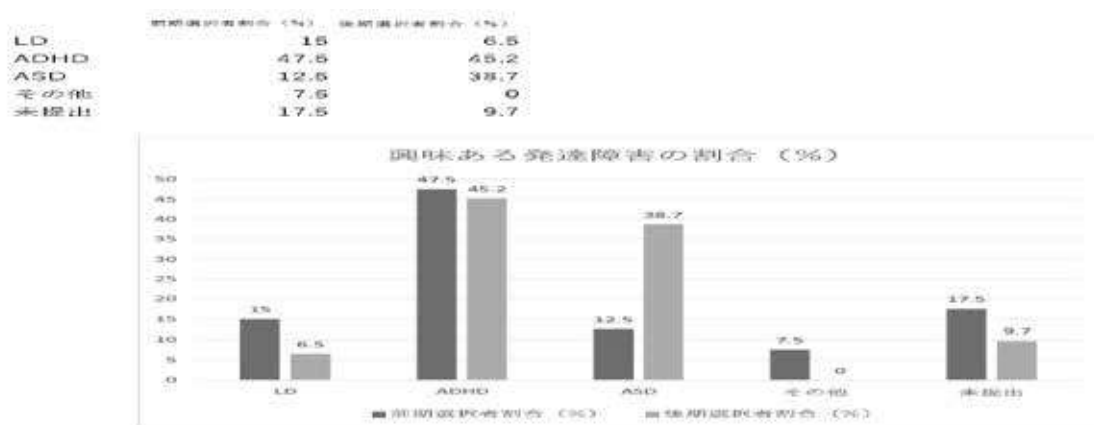
今日の講義視聴から発達障害のある子ども達の様々な行動特性や困り感についてイメージ出来たと思います。ではこれらの学びや各自で調べた発達障害者指導を参考に、あなたが興味を持った発達障害の障害種を 1 つ挙げ、その行動特性や困り感をふまえて、学級担任としてどのような対応を考えますか? 800 字程度 (本書式で 20 行程度) にまとめてください。

2.1 興味ある発達障害についての結果と考察

興味ある発達障害については、前・後期とも「注意欠陥多動性障害 (以下, ADHD) をあげた学生が最も多かった。次に「学習障害 (以下, LD)」, 「自閉症スペクトラム障害 (以下, ASD)」と続いた。前・後期では「LD」「ASD」の順位が 2 番目, 3 番目と入れ替わ

りが見られたが、その違いについては学生の課題レポート内容の精査からはっきり原因は掴めなかった。

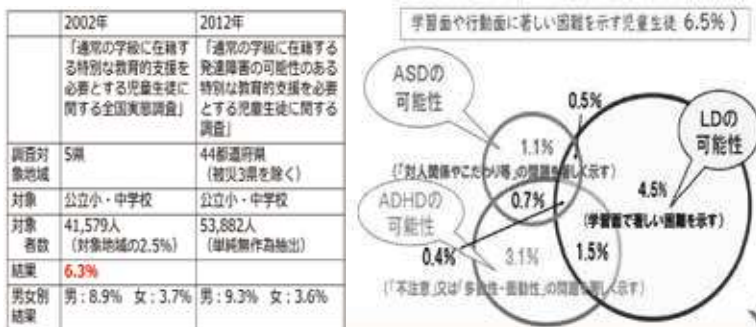
【資料 2：第 13 回目課題レポート解答における興味ある発達障害種の状況】



本課題レポート設問でも、「①興味を持った発達障害種」の他に「②興味を持った発達障害種における配慮事項を選び、なぜそのような配慮事項が求められるのかその理由を述べなさい」と聞いている。そのため、提出のあった課題レポート分析から、何故、その発達障害に興味を持ったか、その理由を探ることが出来るのではないかと考えレポートを再度精査してみた。その結果提出された課題レポート分析より以下の傾向が分かってきた。

①発達障害は基本的には知的な遅れが無いことから、その多くが小中学校等に在籍する。よって学生達が小中学校等で共に学んだ学校・学級に在籍していたはずである。LD、ADHD、ASD はその障害特性からすると、ADHD は、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力又は衝動性・多動性を特徴とする障害であり、社会的な活動や学校生活を営む上で著しい困難を示す状態であることから、学校・学級においては LD や ASD に比べ目立ちやすい障害種となる。課題レポートコメントにおいても、学校・学級内で他の児童生徒と違い変わった行動が目立っていたと述べている学生も見られたことから、その事も影響して ADHD を興味ある発達障害として挙げた学生が多くなったと推察した。

【資料 3：通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する在籍調査結果（文部科学省）】



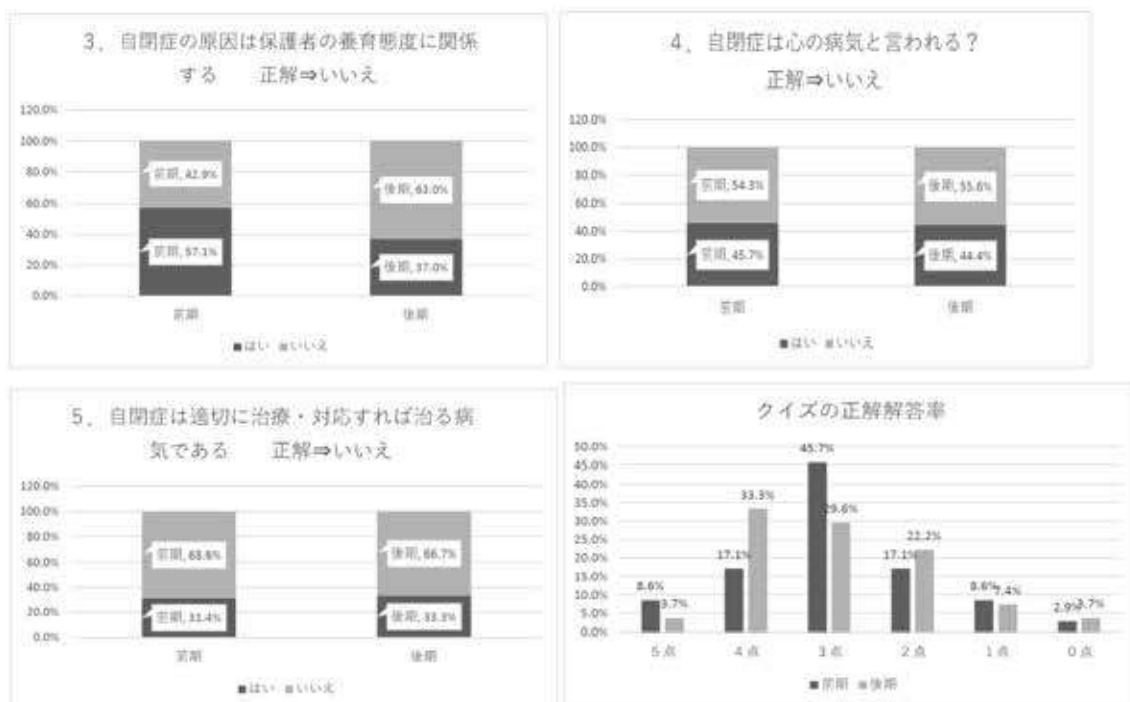
②本講義においては、比較的新しい障害となるLD, ADHD, ASD を出来るだけ分かりやすくその障害特性を理解してもらえよう様々な資料を示しながら講義を進めてきた。資料としては、資料3の「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する在籍調査結果（文部科学省）」や、障害当事者の様子を紹介する動画視聴及び、学校生活においてLD, ADHD, ASD のある子ども達が示す特徴的な行動特性の具体例を、著者自身が関わってきた例を示しながら説明した。その結果、本年度講義受講者の中にも、講義で学んだ障害理解から自己判断して「自分自身にもLD, ADHD, ASD の傾向があるかもしれない」とコメントしてくる学生や、自分自身発達障害当事者であるとカミングアウトしてくる学生も何名かいた。なおこれらの傾向は本年度だけに限らず、大学で講義を担当した当初から受講した学生達が課題レポートの中でコメントしてくる状況が続いている。

3. 自閉症障害に関する基本的な障害理解について

前述したシラバス第10回「自閉症（自閉症スペクトラム障がい）の子ども達の理解と支援」では、毎回講義の導入部分において簡単な「自閉症クイズ」を、Microsoft Forms 活用して実施してきた。以下の資料は前期・後期におけるクイズ回答状況の結果である。

【資料4：自閉症クイズ回答状況】





2-1. 自閉症障害に関する基本的な障害理解

に関するクイズ回答結果の分析と考察

自閉症研究の歴史は、1943年アメリカの児童精神科医のカナーが、ユニークな症状を示す11人の症例について、「情緒的接触の自閉的障害」という題名の論文を発表したことに始まる。そして翌1944年にカナーは、これを早期幼児自閉症と命名した。また同年、オーストリアの小児科医のアスペルガーは、「幼児期の自閉性精神病質」と題した論文を発表した。このように自閉症研究は、視覚障害や聴覚障害、知的障害など他の障害種と違い、歴史的に新しい障害である。また、研究開始からしばらくは自閉症と自閉症でない状態、あるいは自閉症の中でも小児自閉症とか、あるいは非定形自閉症とか、アルペルガー症候群とか、はっきりとそれぞれ1つの区切りを持っていて、境目がはっきりしているという発想で考えられてきた。しかし、その後様々な研究の積み重ねからその実態ははっきりと境があるわけではなく、ひとつながりではないか、あるいは自閉症といわれている状態でも、非常に重い典型的な自閉症から、非常に軽い、従来の言い方をすれば自閉的傾向と捉えられてきた状態、あるいはそれよりももっと軽い状態までひとつながりとして考えて、それらをひっくるめて自閉症スペクトラム障害と呼ぼうという考え方が段々広まってきた経緯がある。一方、自閉症は、「常に自分の殻に閉じこもっている状態」と考えられたり、「親の育て方が冷たかったということが原因ではないか」という間違った理解がされていた歴史的背景もあって、まだまだ分かりにくい障害の一つであると捉える。そのような現況を踏まえ自閉症クイズの回答状況より、学生達の自閉症に対する理解度を以下のように分析・考察した。

まず「第1問 自閉症の発症には遺伝が関係する？」に関しては、前・後期ともに約半

分の正解率であった。自閉症の発症原因に関しては当初、親の不適切な養育にあるとした心因論が主張された時代があった。しかし、数々の自閉症のある人々の脳研究に関する報告から、原因は中枢神経系の機能障害や機能不全であることがわかっており、現在では心因論は完全に否定されている。しかし、今回のクイズで約半分の正解率という事からすると、この質問に関してはまだ理解度が低いと捉えた。

「第 2 問 自閉症の発症率は男子が多い？」に関して、「はい」の正解者は前期履修者が 7 割、後期履修者は 6 割であった。一般的に多くの疾患の発症率は男子が高いことからそれらを推察しての解答状況結果につながったと推察した。

「第 3 問 自閉症の原因は保護者の養育態度に係る？」に関しては、「いいえ」の正解者は前期履修者で約 45%、後期履修者で約 55%が正解率であり、約半分の正解率であるので、この質問に関してもまだ理解度が低いと捉えた。また、前・後期を比較すると後期履修者が 10%高い正解率の結果となったが、その原因の解明には至らなかった。

「第 4 問 自閉症は心の病気と言われる？」に関して、自閉症は中枢神経系の機能障害や機能不全であることがわかっており心因性の疾患ではない。この設問に対しては、正解「いいえ」の回答者は前・後期履修者とも約 55%であった。

「第 5 問 自閉症は適切に治療・対応すれば治る病気である？」に関して、自閉症は適切に対応すれば困難さは軽減されるが治らないというのが一般論である。「いいえ」の回答者は前期履修者で約 69%、後期履修者で約 67%となっており、他の設問に比べ若干正解率が高かった。

最後に自閉症クイズ 5 問の正答回答率を見ていくと、前期履修者で 5 問全問正解者は 2 名。半分以上の 3 問以上正解が 51%という状況である。逆に半分以上の 0~2 問正解者は全体の 49%であった。後期履修者では、5 問全問正解者は 1 名。半分以上の 3 問以上正解者は 77%、逆に半分以上の 0~2 問正解者は全体の 33%となった。5 問中半分の 3 問以上正解者の割合が前期履修者で 49%、後期履修者で 77%と後期履修者が約 30 ポイント高いという違いが見られる結果となったが、その要因の特定には至らなかった。

おわりに

平成 19 年 12 月に国連総会において、自閉症に関する世論の関心を喚起し、早期発見・早期療養、研究を推進するため「4 月 2 日を世界自閉症啓発デーに定める決議」が採択された。これにより、平成 20 年度以降、毎年 4 月 2 日を「世界自閉症啓発デー」として記念することとされ、国連の全ての加盟国において、社会全体における自閉症に対する理解が進むような取組を積極的に行うよう求められている。我が国も、4 月 2 日から 8 日までの 1 週間を「発達障害啓発週間」とし、自閉症をはじめ、発達障害についての正しい理解が進むよう啓発活動に取り組んでいる。そこで、講義中に毎年 4 月 2 日が「世界自閉症啓発デー」である事を知っているかと質問をしたところ、多くの学生からは「知らない」という回答が多かった。

「特別支援教育」においては、シラバスにも示すように様々な障害種を取り上げその特徴や学校教育における指導・支援の実際を説明していく内容となっている。しかし、多くの学生が自分自身の小中学校、高等学校の学びにおいて障害を体験したり関わったことが少ないことから、内容が分かりにくい履修科目である。

そのため今回の調査研究において、学生達の興味ある障害種、興味ある発達障害の傾向や学生達の自閉症障害に関する認知度を明らかにできたので、以下のようなポイントを大事に、今後の講義の充実・改善に努めていきたい。

①興味ある障害種、興味ある発達障害の回答分析より分かったことの一つに、学生達の多くは自らが障害と関わる体験があることや、その体験の際に障害者と関わる過程において障害者が示す様々な行動をどのように理解し対応すればいいのかについて、分かりやすくイメージ化できることを求めていると捉えた。よって、各種障害に関する講義資料や講義進行においては、このようなニーズを踏まえた準備・対応を行う必要がある。

②比較的新しい障害である LD, ADHD, ASD 等の発達障害について学生達の多くは、講義受講を通して、小中学校、高等学校時代に関わった経験のある児童生徒達が学校生活で示していた様々な特徴的行動の意味が分かったことを述べている。よって、本講座においては発達障害のある子ども達が示す様々な行動特徴を取り上げ、何故そのような行動を取るのかを、最新の脳研究結果を踏まえて解説してきた。これを継続しつつ講義内容を充実・発展していきたい。

③本講義においては、各種障害種別の特別支援学校紹介動画や、障害者支援サポート動画、障害当事者の困り感を体験する動画等の視聴機会を多く取り上げた。講義後のレポートから学生の多くが動画視聴を通して、サポート等の現場で実際立ち会う際に動画視聴の学びを活かしたいと答える者が多く見られここから学生達の関心・意欲が高まったと捉えた。しかし、Microsoft Teams における動画視聴操作が上手くいかず、音声流れなかった等の不手際でオンライン授業が中断する事もあったので、今後とも授業においてスキルアップに努めたい。

参考文献

1. 文部科学省「障害のある子どもの教育支援の手引き」2021年
2. 文部科学省『特別支援学校学習指導要領，特別支援学校学習指導要領解説』
3. 一般社団法人日本自閉症協会 資料・発行物・会報誌いとしご・理解啓発冊子かがやき (<https://www.autism.or.jp/document/>)
4. 国立特別支援教育総合研究所：N I S E 学びラボ 研修プログラム資料 (https://www.nise.go.jp/nc/training_seminar/online)

第四部

教育・研究論文等

説得力のある演奏表現に近づくための方法について

ー弦楽合奏やオーケストラへの取組ー

林 裕

はじめに

クラシック音楽の歴史が長い欧米においては室内楽をはじめ、合奏を楽しむ文化がある。日本においても弦楽器を演奏する人が増え、アマチュアの方でも室内楽や弦楽合奏、オーケストラを楽しむことが浸透してきている。その中には、高いレベルの演奏をする方もいるが、その多くは、楽譜に書かれている音符を、音程もリズムも正しく演奏するところにとどまっている。しかし、それだけでは表現力が足りず、人の心を動かす演奏にはならない。

本稿では、人の心に届くような説得力のある演奏表現に近づくために、弦楽合奏やオーケストラにおける演奏をその方法の面から多方面から考察するが、それがプレイヤーの演奏を魅力的なものとする一助となれば幸いである。

1.演奏における協調性について

合奏においては同じパートの人であれ、違う楽器の人であれ、お互い良く聞きあい、音を合わせる協調性が大事だ。精密なアンサンブルは、聴いているだけで清々しい気持ちにさせてくれる物だ。しかし、全ての演奏者が合わせる事だけを考えながら演奏した場合には、そこで聴こえた音に合わせてしまい、テンポは遅くなりがちになり、消極的な音楽表現になってしまいがちだ。これはバスケットボールに例えるなら、パスをする時に味方の今いる場所へ投げてしまい、味方の進行を妨げるだけではなく、相手にボールをカットされてしまう失敗に繋がりがちな行為になってしまう。理想的なのは、相手をかかわした先で受け取るであろう場所へ目掛けて投げ、味方が得点する事だ。しかし、味方のいない所へ投げるのは、不慣れな人にとっては、とても勇気を必要とする事だ。音楽においても、目的地へ向かって流れをつくりたいと感じている奏者が、テンポを守ってしっかり演奏している奏者に表現力を奪われるだけでなく、失敗してしまう事がある。メトロノームと一緒に演奏しているように、お互いが縦の線がずれなければ、満足して練習を終わりにしてしまっていないか、それこそが問題なのではないかと、問いたいと思う。

また、一つのパート譜に対して一人で演奏する室内楽に比べて、弦楽合奏やオーケストラにおいては、同じ楽譜を複数人で演奏するため、視野が狭くなりパート内で合っているかが最重要課題に感じがちだ。そのため、間を取ったり、流れを作ったりしてはいけない気持ちが生まれる事も事実だ。しかし、何色にも染まる事ができるように無色でリハーサルに臨む事は、発色しようとする演奏にスモークをかけてしまいかねない。またこの場合、協調性は悪い言い方をすると、音楽表現においては人任せという言葉に置き換えられるかも知れない。

2.演奏に求められる主体性について

和食の良さの一つは、素材の美味しさが引き立てられている事だ。それに対して、西洋音楽の良さは、旋律の美しさだけでなく、メロディーに積極的、自発的、能動的なアプローチを行って輝きを増す事だと感じる。そのため、協調性に反して主体性は、書かれた音が芸術になるのに直結していると考えられるのではないだろうか。

音楽表現するためには、まず楽曲分析を行い、音楽が持っているフレーズ毎のキャラクターを見極め、適した音色の選択と、流れるべき所やたっぷりと鳴らし込む所、収める所などのテンポ設定を行い、演奏プランを構築しなければならない。曲を、手前から遠くへ向けて縦に見通す事も一案だ。また、表現するための方向性や、時間的いびつさと音量に変化つけ、フレーズを分けたり繋げたりする事で、音楽表現をできるようになっていく。蛍光灯を点けただけのような単調な演奏にならないように、曲の中で、何らかの出来事を起こすつもりで臨んでもいいくらいだと思う。

そして、生き生きとした演奏になるために、有るべき間の取り方や、音楽の方向性を、合奏の中で活かす事が重要ではないだろうか。

3.主体性を持つための具体的な実践例

3.1 ブレスを取る

一言で呼吸を合わせると言っても、なかなか難しい事かも知れない。弦楽器は管楽器のように呼吸が音を出すことに直結していないので、ブレスを感じなくても演奏できるし、良かれと思って似た雰囲気フレーズ（例えば4小節ごとに遅くなる事）が多くなってしまいう事もある。そのため取組む作品で奏者全員が呼吸を取る場所を考えてから合わせに臨むと良いかも知れない。

ここでコロナ禍の合奏ができない時に行った、オンラインディスカッションについて述べたいと思う。合奏の楽譜でブレスを何処で取るかを質問した場合、ある程度スコアリーディングの能力がないと解答に困る事が予想される。受講生の理解を把握して、明確な小節数を特定するために、単音で構成される J.S.バッハ作曲の無伴奏チェロ組曲第一番ジグを題材に、曲中でどこにブレスを取りたいか質問をした。あらかじめ覚えられる程度に弾き込んで臨んでもらい、ディスカッションしたため、明確なブレスの場所の意見を集める事ができた。その後以下のように説明した。「★」の所でブレスをとるわけだが、「☆」の所で取ると、上記のように4小節ごとに遅くなり、大きな流れに悪影響を及ぼす可能性もある。快活な長調から短調へ移り変わる所でもあるので、陰りを入れるつもりになれば、違った表現が可能になるかと思う。(譜例1)

この様に多くの奏者でブレスを取ろうとする場所が一致していると、白黒で平面の楽譜が、カラフルで立体的な演奏へと変わっていく。(なお、楽曲分析にも注目すべきであろうと考え、バッハの神がかった14小節~19小節を、教科書通りであろう音符に筆者が書き換えた楽譜を使用した。これとオリジナル(譜例2)とを比較して頂きたいと思う。バッハ自身のオリジナルは、拍感は保ちつつも先行する流れを作り出そうとする超越した(アウフ

タクトが2つに増えていく) 音符が書き込まれているため、16小節でブレスを取りたいと発言したチェロの学生がいた事は無理も無いかと思う。しかし、楽曲分析を突き詰めてみる

譜例1

バッハ作曲無伴奏チェロ組曲第1番ジグ

筆者が14小節目から19小節目を書き換えたもの

「★」は学生がブレスを取りたいと希望した所

「☆」も希望が出たが、4小節ごと似てしまいがち

Gigue

J.S.Bach



譜例2

同じくジグの後半

3小節目から、アウフタクトが♪1つから

2つ分へ増えている



と、バッハが更に長いフレーズを描こうと作曲したことが分かる)

3.2 自由に歌えない旋律について

室内楽を含めて編成が大きくなると、構造が複雑になり、メロディがブレスを必要としても、細かい音符が続くパートはブレスの間を感じずに突き進みがちになる。呼吸を合わせる事の難しい場合には、細かい音符が続くパートは少し弱めでアバウトに合わせる必要がある。「何拍目が強くて長めになる」など、旋律の傾向を理解し自分のパートへ落とし込む事で、主旋律がブレスを取ったり歌いやすくなったりする。

例えば、A.ドヴォルジャーク交響曲第8番第3楽章（譜例3）などのように主旋律がフォルツァートとディミヌエンドに対して、セカンドヴァイオリンとヴィオラが16分音符を演奏する場合（細かい音符が続くパート）には、最初のあたりは強く遅く奏して、ディミヌエンドと共にアツチェランドをする必要がある。また、ここは同じフレーズを2小節や1小節後で、カノンのように追いかける構成になっている。この23小節からのようなフ

譜例3 (2.2 自由に歌えない旋律について)

ドヴォルジャーク交響曲第8番第3楽章 フレーズが2小節遅れで追いかける例
後出の同じフレーズは真似をせず、流れを作るべき Vn.2Va.はテンポ通りではない

フレーズが被らずに模倣する場合には音楽が発展するように構築するべきだ。 譜例 3 を見ればわかるように先行する旋律と、追いかける旋律が 2 回ずつ (合計 4 回) あるので、①をしっかり鳴らして遅めに開始し、②③を速め、④はその後に繋がるフレーズを熟考して、フレーズを適度に閉じるテンポ設定にすると、自然な流れを構築する 1 つの解釈案になると考えている。 譜例 4 では逆に、31 小節からは、2 小節あるフレーズが 1 小節ずつ被るので、主旋律の抑揚に沿うために、主旋律とは逆に主旋律が中央で膨らむ場合は、追いかける旋律は中央で凹む必要がある。(譜例 4)

譜例4 (2.2 自由に歌えない旋律について)

ドヴォルジャーク交響曲第8番第3楽章 フレーズが1小節遅れて追いかける例

The musical score for Example 4 is presented in three systems. The first system covers measures 31-34 and includes parts for Flute I & II, Oboe I, Clarinet I & II, Bassoon I & II, Violin I & II, Viola, Violoncello, and Contrabass. The woodwinds play a melodic line starting with a dynamic of *p* and a marking of *a 2*. The strings play a rhythmic accompaniment. The second system covers measures 35-38 and includes parts for Flute I & II, Oboe I & II, Clarinet I & II, and Bassoon I & II. The woodwinds continue their melodic line, with dynamics changing to *pp* and *ppp* in some parts. The third system covers measures 39-42 and includes parts for Flute I & II, Oboe I & II, Clarinet I & II, and Bassoon I & II. The woodwinds play a melodic line with dynamics of *p* and *pp*. The score includes performance markings such as *dim.* and *a 2*.

3.3 音色

オンラインディスカッションで、どのような音を出したいか学生達に発言してもらい、箇条書きにしていった。更に表現の幅を持たせるために、柔らかい⇔硬い、明るい⇔暗いなど、対象的な言葉を記していく。

それらの音色は、実際にどういう動作によってもたらされるのか(弓の圧力、スピード、場所等)について、学生から明確な方法を確立している人は少なく感じ、今後の指導していく上での課題になったため、具体的な例を書き出しておく。

音色

柔らかい	圧	★	
	速さ	★★★★	
	場所	★	(★指板寄り→★★★★コマ寄り)
	その他		

伸びやか	圧	★★	
	速さ	★★★★	
	場所	★★	
	その他		

遠くのマーチ	圧	★	
	速さ	★★★★	
	場所	★	
	その他		弓幅を短く

重厚な音	圧	★★★★	
	速さ	★	
	場所	★★★★	
	その他		

また、演奏上どのような音が出しづらいかという点、【粒たちの良い小さい音】、【柔らかく包み込むような大きい音】などだ。これらの音色を自由に扱えるようになると、かなり色々な表現に対応できるようになって行くと思われる。

3.4 楽曲分析

3.4.1 フレーズの切れ目を見つける

音楽は基本的に1拍目に重みが乗るため、1,2,3,4と小節単位でカウントする。しかし、

西洋音楽では小節の途中から始まり、次の小節で終わるフレーズが多数存在する。例えば小節線を挟みながら【2,3,4,1拍】でひと繋がりといった例が挙げられる。これを、【いろは】で例えるなら

いろはにほへと ちりぬる。
を わかよたれそ つねなら。
む うみのおくやま けふこえ。
て あさきゆめみし ゑひもせ。
すん

というように、前の行で『。』(楽譜で言うと小節線)があるため、次の行の最初の言葉で一文が終わっているように見えにくい状態となる。

【4/1,2,3拍】のような、アウフタクトを【いろは】に例えると

いろ。
はにほへと ちりぬるを わか。
よたれそ つねならむ うみ。
のおくやま けふこえて あさ。
きゆめみし ゑひもせすん。

上記のように今度は、2段目以降の切れ目を意識し忘れそうになる状態となる。

文節をクラシックのフレーズの中で見抜けたとして、さらに厄介な事に、これらの文節の開始場所は曲中の一部分だけで使用されて、すぐに【1,2,3,4】の文節に戻ったり、違う文節に変わったりする。ドヴォルジャーク交響曲第8番第1楽章冒頭のフレーズは小節の頭から始まっているが、次のフレーズからはアウフタクトが付いてくる。(譜例5)

上記2つの【いろは】を日本人が見たなら、見慣れない句読点と改行に紛らわされず読み進められると思う。しかし、ズレた【いろは】を外国人が読んでいる事を想像してほしい。楽譜からは見えない句読点をどこに振るか、我々には注意を払う必要性を感じるはずだ。

(前出のバッハ：ジグ (譜例2) も、元々8分音符1つのアウフタクトで始まっているが、14小節のアウフタクトから8分音符2つ分になり前進し、16小節では半小節前のめりになっているため常軌を逸しているので、演奏する時には平常心では望めないだろう。突進した音楽は、19小節での下降音形が長いためにフレーズを収めることができる。25小節にアウフタクトがあるものの、26~27小節においては小節通りの文節に戻っているので、その後続く28小節以降もアウフタクトの概念を忘れて文節を間違える危険がある。(28小節の最後の8分音符はアウフタクトに感じるべきだろう) また、後出『2.4.3 小節数』の

項に関連して、前半最後にあたる1小節（12小節）は、後半パラレルの28小節のところでは省略され、コーダに繋がれている。これは、コーダの初めに、強すぎる拍感を避けることができ、その後発展するための余力を残すのに効果的だと考える）

譜例5 (2.4.1 フレーズの切れ目を見つける、2.4.3 小節数)
ドヴォルジャーク交響曲第8番第1楽章冒頭 6-5-6小節からなる割り切れない小節数

SINFONIA VIII
SOL MAGGIORE
I
6. IX. 1889
ANTONÍN DVOŘÁK, op. 88
(1841-1904)
Allegro con brio
Violoncelli
Contrabassi
6小節

3.4.2 フレーズからキャラクターを判別する

感覚的に分析する一例として、天気に関する方法は（ヴィヴァルディの四季のように、天気や気候について作曲された曲）がある。晴れ、曇り、雨、雪、雷、怪しい雲行き、嵐、虹などの自然現象は、音楽表現との互換性がとても良いと思う。僅かな音程の高低で隣り合う似たフレーズが配置されている楽曲は、「華やか」から「寂しげ」な曲調に移行したり、緊張感のある音から穏やかなそれにしたり、変化をつけるべきだろう。長調なのか単調なのか、発展なのか衰退なのか分類するだけで、分析もし易くなる。また、長調と一言で言っても、華やかで威厳のあるファンファーレもあれば、安堵感や穏やかさ、情熱を込めるロマンスなどもある。長調で書かれた「悲歌」や、「戦死した友人の墓を探しに行く歌」が存在するのは、「良かった思い出に浸りたかったのだろうか」など、裏の意味への想像力を必要とする。それぞれのフレーズにどのような音色が求められているかは、とても重要だ。

Vlc.
Cb.
5小節

I.
Viol. I.
Viol. II.
Vlc.
Cb.
6小節

更に、一つの言葉から連想される言葉、例えるなら「怖い」という言葉から、不安、緊張感、リズムの揺らぎ、速めのテンポ、音量の変化、普通ではないヴィブラート（冷たさを追求する場合には細かく少なく、騒めきを表現したければ速めで幅の広い）なども書き出して

おくと、音色の変化や表現の幅に繋がっていくだろう。

3.4.3 小節数

フレーズによくある構成は、1+1+2 や 2+2+4 であり、それらが繋がり 16 小節などになる。この割り切れる小節数は、恐らく万人にしっかりと嵌る音楽になる事だろう。

ブラームスがよく使う手法として、提示部では割り切れる小節数で、再現部では、別の小節を挿入してフレーズを伸ばすものがある。絵画で例えるなら、「一つの山の美しさと、山の後ろに別の山が重なって見える造形美」を比較するといった所だろうか。歪な小節数（字余り）のフレーズでは、バランスを取るために流れを作る対策や、あえて強調して弛んでみる事で、プレイヤーが感じ取った演奏解釈を聴衆に伝える事ができる。

対してドヴォルジャーク交響曲第 8 番の第 1 楽章は冒頭から割り切れない。6 小節→5 小節→6 小節という歪さに加え、異例の 3 つのフレーズから成り立っている。更にそれだけでなく、次のフルートが入って来るまでの小節数は再現部では 6-5-7 になっている。（譜例 5）

第 3 楽章の冒頭においても、10 小節の後に 11 小節という不規則なフレーズは、哀愁を帯びた波を形成し、奏者に表現方法を問いかけているように感じる。その対処法は、フレーズの山を見つけ、歌い込む所と進む所というように時間軸を変え、音符の強弱を見分け、フレーズに曲線美を構築することだ。（譜例 6）

譜例6 (2.4.3 小節数)

ドヴォルジャーク交響曲第8番第3楽章冒頭 10-11小節からなる不規則なフレーズ

The image displays a musical score for the third movement of Dvořák's Symphony No. 8, measures 10-11. The score is in 3/4 time and marked 'Allegretto grazioso' with a tempo of quarter note = 50. It features four staves: Violini I & II, Violo, and Violoncelli. The music shows a complex rhythmic structure with various dynamics like 'pizz.' and 'cresc.'.

3.5 リズムについて

G.カルメンの「ハバネラ」の伴奏形を課題として、まずはメトロノームのように均等な拍感で音を出した。その後、理想的な拍子感が出るように指導した。具体的には、一拍目の付点8分音符はディミヌエンドを続けながら音を長くし、3,4拍目はテンポを速く小節内でいびつに配分する事を、1小節内の基本のリズムとする。そこで終わりではなく、更に曲全体では流れを作ること、細かいスパン（小節）から長いスパンの何処を切り取っても音楽表現が行き届いた演奏になる。（譜例7）

譜例7 (2.5 リズムについて)

G.ビゼー:カルメン ハバネラ 歪なリズム感を必要とされる例



同じリズムを続ける時には、無意識に正しく同様に演奏しがちだ。例えばドヴォルジャーク交響曲第8番第3楽章の中間部の1番盛り上がるフレーズでは、ティンパニとトランペットが同じリズムを続ける。弦楽器の主旋律が歌い込むために、何小節の時に流れを作ったり、たっぷりしたりするのが適切か質問しておき、次の週に発言を求めた。これにより、学内演奏会においては、リズムに縛られない音楽の流れを構築できた。

(譜例8)

譜例8 (2.5 リズムについて)

ドヴォルジャーク交響曲第8番第3楽章 旋律に添うために同じリズムが続くトランペットとティンパニは規則正しく演奏しない必要がある



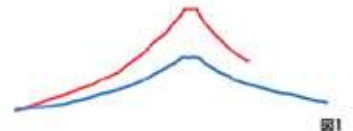
3.6 作曲家の書いた事を守ると平坦な演奏になりえる

広いホールでの演奏では、演奏家が繊細に表現すると、客席では物足りなく感じる事がある。目、眉、口などが強調された歌舞伎のメイクいわゆる「隈取」の様に、音の輪郭や強弱、音楽表現を大袈裟に行なって程良い演奏として聴こえる事も少なくない。

絵画の世界で言うと、富士山は実際にはなだらかだが、葛飾北斎による「凱風快晴」、いわゆる赤富士は、角度のある傾斜で描かれている。このデフォルメされた角度は、鑑賞する者に対して、富士山を本物以上に聳え立つ雄大な山だと感じさせてくれる。実写の富士山との角度の違いを比べるために輪郭をなぞってみたのでご覧いただきたい。

同じ場所とされている 三つ峠からの富士山の角度の違い

高 葛飾北斎「凱風快晴」
低 実写の富士山



音楽の表現においても、作曲家が記した表現記号や強弱通りに演奏しても、楽曲の良さが伝わらない時がある。

ドヴォルジャーク交響曲第8番第1楽章の展開部の頂点は、主和音の分散（失礼ながらメロディメーカーのドヴォルジャークらしからぬ残念だと感じる旋律）で、そこから再現部までは、同じ旋律の短調、その断片を利用して多くの小節を使って再現部を迎えるように作曲されてしまっている。（譜例9）

楽曲をこのように分析した場合には、北斎の富士山のように頂点を高く設定して音楽のカーブを描く必要があると考える。

譜例9 (2.6 作曲家の書いたことを守ると平坦な演奏になり得る)
ドヴォルジャーク交響曲第8番第1楽章 展開部の頂点
旋律の扱い方を見極める

おわりに

この文章内に記載した主体性を持つための具体的な実践例は、ほんの一例でしかない。アンサンブルする時には先ず主体性を持ち、適度に協調性のある状態を保つ事が重要になって行く。言葉を変えて記せば、楽曲分析で養った音楽表現を、規則正しく安定した雰囲気にと落とし込む音楽スタイルで演奏する事が、協調性のある状態に結びつき、アンサンブル能力が培われていく。

ここで2020年に翻訳された著者クライヴ・ブラウン、ニール・ペレス・ダ・コスタ、ケイト・ベネット・ウォズワース『ブラームスを演奏する』という本について触れておく。それは読み進めた時に、私がこれまで考え、述べてきた事を、既にJ.ブラームスが実行していたのかと驚く内容だった。

そこに書かれていたことを一部抜粋も含めてまとめると、ブラームスは楽譜にテンポ設定に乗り気でなかったことから、自由に音楽を感じていたのであろうと想像ができる。ヴァイオリニスト J.ヨアヒムらと阿吽の呼吸で自由に演奏していたとの記述からもブラームスのフレーズ作りは、メトロノームという機械仕掛けのテンポにはめられた演奏ではなかったようだ。1920年以降にテンポを守るスタイルが流行するようだが、同世代(19世紀)の演奏家の中にも、「楽譜に書かれない暗黙のルールがあることを理解せず」、「無機質な音符の頭に固執するばかりで行間が読めない」奏者がいることに触れられている。阿吽の呼吸とは、本論3.1「ブレスを取る」で取り上げた事例であり、楽譜に書かれていない暗黙のルールとは、「いろは」で例えたフレーズの切れ目を感じているかどうかである。また、ハンガリー舞曲の冒頭を重厚にゆっくり始めて、アツチェレランドするように進み、また立派に主張する(テンポが遅くなる)といった間の取り方を極端に演奏することも流行したようだが、やりすぎる事なく「肝心のパッセージにいささかの傷も付けずに、1つの主題から次の主題へと見事に関係づける術」とは、本文中のドヴォルジャークの演奏表現でアプローチした、楽曲分析から歌い込む場所と流れを作る演奏表現そのものではないだろうか。

以上、説得力のある演奏表現に近づくための方法について述べてきた。しっかり弾けるように練習を積むと、弱い所がなくなり意外にも平坦な表現になってしまうことも考えておく必要がある。どのような編成においても、ブレスを取り、音色を味わい、楽曲分析したアプローチを、フレーズ、楽章、曲へと広げ、説得力のある音楽表現を行って欲しいと思う。

参考文献

クライヴ・ブラウン、ニール・ペレス・ダ・コスタ、ケイト・ベネット・ウォズワース『ブラームスを演奏する』 天崎浩二、福原彰美 訳、音楽之友社、2020年、6,8頁 (Clive Brown.Neal Peres da Costa.KateBennett Wadsworth:*Aufführungspraktische Hinweise zu Johannes Brahms' Kammermusik* Kassel, Baerenreiter, 2015)

譜例1は筆者編曲。それ以外の楽譜は、著作権の切れた Public Domain より引用

沖縄県における早期音楽教育プロジェクト導入への研究（1）

—管打楽器の指導を通して—

屋比久 理夏

(共同研究者) 阿部 雅人

澤村 康恵

倉橋 健

飯島 諒

はじめに

昨今の少子化によって管打楽器を演奏する児童生徒は減少傾向にあるが、2020年に出現した新型コロナウイルス感染症の影響で音楽活動の休止や縮小を余儀なくされたことにより、子供たちの音楽芸術との接点がますます少なくなっている。この現状に危機感を感じた執筆者は今年度、沖縄県立芸術大学（以下、本学）の研究教育支援資金を得て、中学1～2年生を対象にした「おきげいおでかけレッスン」というプロジェクトを立ち上げた。本研究は中学生への個人指導や学校現場からのヒアリング等を通して、沖縄県の管打楽器教育の現状を捉え、沖縄県における音楽の早期教育の可能性や課題を探るものである。

1.1 「おきげいおでかけレッスン」について

離島を含む沖縄県内の楽器演奏経験のある中学1年生と2年生を対象に、無料の個人レッスンを中学校において8月から3月上旬の間に5回行い、3月に本学奏楽堂ホールで開催されるコンサートへの出演をもって今年度の受講修了とする。レッスンや発表を通じて演奏技術や表現力を向上させることを目標としている。

沖縄県吹奏楽連盟の協力を得て、令和4年5月15日より受講生の募集を行なった。受講生の募集はフルート、クラリネット、サクソフォーン、ホルン、トランペット、トロンボーン、打楽器の7種で、応募の際には演奏課題の動画の提出を求めた。

応募総数は13名。その内訳はフルート2名、クラリネット2名、トランペット5名、打楽器4名で、北部地区と離島からの応募は無かった。

協議の結果、応募者全員を採用とし、8月から順次、各楽器のレッスンを開始した。レッスン時にはアンケート等も実施した。

2. 実践報告

フルート、クラリネット、トランペット、打楽器の各楽器の初回レッスンについて、各々の担当者より寄せられた報告を以下にまとめる。

2.1 フルード（飯島 諒）

今回の「おきげいおでかけレッスン」の5回のレッスンではそれぞれの回にテーマを決めてレッスンを行った。各回のテーマは以下になる。1回目：音について、2回目：楽譜の読み方について（リズムを中心に）、3回目：楽譜通り演奏する為に、4回目：曲を完成させるために、5回目：本番で演奏するために。

レッスン1回目の「音について」ではM.モイーズ『ソノリテについて』（ルデュック出版）を使用し、中音のHより半音2音ずつ順番に下り、最低音まで降りた後、中音のHに戻り、運指を知っている一番高い音まで半音で上る。この練習をすることで、音色の均一性を確認することができるのはもちろんのこと、あまり吹奏楽では馴染みのない音も満遍なく吹く事ができるので運指の確認にもなる。

【南風原町立南星中学校 2年生 Aさん フルート歴1年半】

南星中学校は吹奏楽部の人数が少なく、これまでも吹奏楽コンクールにもあまり積極的に参加していないという。その代わり、一人での練習時間は多く取れるようで基礎的なテクニックは身につけている印象であった。より上達したいと考えから、個人的に音楽教室に通っている学生も多いという。

Aさんも、既に個人レッスンにも通っているとのことで、とても熱心にフルートに取り組んでいることが伺えた。とても反応がよく、質問するとすぐに返答があるためスムーズ且つ、始終和やかな雰囲気ですべしんが進んだ。まだアンブシュアが定まっていな部分もあり毎回いい音が出るというわけではないが、音を出す前に出したい音色をイメージしてから吹くという訓練を行った結果、少しずつ安定して音が出るようになってきた。幼少期からピアノを習っているという事だが、リズムを読むのは苦手なようであった。

【那覇市立小緑中学校 2年生 Bさん フルート歴1年半】

小緑中学校は生徒数の多い学校であるが、近年の吹奏楽部は30名ほどであり、少しずつ人数が減っている状況だという。Bさんは特にピアノや他の楽器を習ったことはないが、楽譜は「なんとなく読める」という。

Bさんは少し緊張気味であったが、次第に緊張がほぐれて息がスムーズに流れるようになった。息の方向やイメージを伝えると直ぐに変化が現れ、柔軟なコントロールも可能であることが伺えた。また、途中よりフルートの1年生も聴講に現れ、熱心に聞いていた。Bさん自身も自分の問題点とともに後輩にも共通する観点を熱心にメモしていたのが印象的であった。

アンケートでは2名とも「他の人とのアンサンブルが楽しい」と答えているところも面白い。沖縄県外では、吹奏楽部でフルートを選択する生徒の多くで「メロディーが吹けるのが楽しい」と答えている場合が多かったが、沖縄県特有の協調性のような

ものが備わっているのか、アンサンブルがもたらす音楽の一体感を楽しんでいるようだった。

2.2 クラリネット (澤村 康恵)

クラリネットの受講者は中部地区1名、南部地区1名の計2名、いずれも中学校の吹奏楽部入部を機にクラリネットを始めた中学2年生である。

本研究では、以下の教材を用いてレッスンを実施する。

J.ランスロ『クラリネットの初歩』(日仏音楽出版株式会社)

J.ランスロ『26のエチュード』(株式会社ビュッフェ・グループ・ジャパン)

1回目のレッスンでは、音の鳴る仕組みを理解すること、良い音を感じることを主な目的とし、姿勢、ブレス、アンブシュア、舌の位置等の基礎奏法の確認を行った。

レッスン内容と各受講者への指導内容は以下の通りである。

- (1) 音の鳴る仕組みについて
- (2) 姿勢について
- (3) ブレスについて
- (4) アンブシュアについて
- (5) 息について
- (6) タンギングについて
- (7) 教材『クラリネットの初歩』1段目
- (8) 教材『26のエチュード』 第1番1小節目から8小節目

【うるま市立具志川中学校 2年生 Cさん クラリネット歴1年4ヶ月】

「スケールができない、高音が出ない、難しい」と話しており、クラリネットの基礎奏法について、理解が不足している状況であると推察できた。演奏時に首が下を向きすぎていたため、まっすぐ前を見て吹くよう指導すると、結果として息がスムーズに入る感覚を得た。タンギング後に舌が少し後ろに下がる傾向にあるため、舌の位置はあまり変えないように意識し練習させた。また、クレッシェンドやディミヌエンドの方法について質問があったため、息の速さを変えて、ダイナミクスが変化することを確認した。教材の演奏では、指の力を抜くよう意識していたため、はっきり指を動かすような感覚で練習を続けるよう指導した。

顧問はピアノを専門とする教員であり、木管楽器を指導者できる卒業生などもないため、専門的な奏法の指導が困難であるとの状況説明があった。

【那覇市立小祿中学校 2年生 Dさん クラリネット歴1年5ヶ月】

悩んでいることとして「指があまり速く動かない、高音の音が汚くなってしまう」事項を挙げており、クラリネットの基礎奏法について理解が必要であると推察でき

た。

演奏時に肩に力が入り、前方に傾いていたため、胸を広くするような感覚で姿勢を保つようにした。また、息が広がりすぎる傾向にあるため、円柱形の息の通り道を意識させた。タンギングについては、リードの中央部に舌の奥（2 cm ほど）が触れていることを確認し、リードの先端に舌尖から 1 cm ほどの箇所が触れていると舌を動かしやすいため、その位置での練習を継続することとした。レッスンの最後に音色を変える方法について質問があり、様々なイメージを持ちつつ一つの音を吹いて変化があるか確認すると、「冷たい息、温かい息」などの温度差のイメージを持つ時に変化が大きく表れた。エチュードの演奏時、レガートの時に無意識に息が止まる傾向があったため、息の流れを意識した練習を継続するよう助言した。

顧問はサクソフォーンを専門とする教員であり、同じシングルリード属であるクラリネットも指導されているという。レッスンでは、吹奏楽部のクラリネットの生徒 4 名が聴講した。

また、この 2 人については以下のように指導した。

重心が偏らないようにしっかりと立つよう説明し、楽器を支えるために肩や手指に力が入るなど、息が入りにくい状態にならないよう注意した。また、両足の開きが狭く不安定であるため、適度を開いて重心も安定させた。

深く吸うことや、肩や腕などに力を入れすぎないように意識させることで、腹式呼吸を特段意識しなくても深く息を吸うことができるようになった。また、ブレスのタイミングがつかめないう状態だったため、4 拍子の中の 3 拍目に準備をし、4 拍目にブレスをするトレーニングを行った。それにより、よりスムーズなブレスをすることができた。

アンブシュアは基本的には良い状態であるが、口角を上げようとの意識が強いため、マウスピースを支える意識を持つようにした。

スピードの違う息を使ってどのような違いがあるかを認識させた。現状では、速い息の方が安定するため、まずは速い息で練習するよう指導した。

2.3 トランペット（倉橋 健）

今回の取り組みでは、個々の演奏状態を把握するために「トランペット・カルテ」を作成した。このカルテの利用により管楽器奏者に重要なアンブシュアの状態や音域の幅、リップスラーやタンギング等の技術的な到達度を数値化し生徒と共有することで、今後の目標や方向性をイメージできるよう順序良く項目別に記載した。

レッスン初回は「トランペット・カルテ」を作成し、2 回目のレッスンからは、そのカルテをもとに演奏に必要な技術を紹介し、各自に最適なトレーニング・プログラムを提供するものとした。レッスンは 1 回につき 50 分程度行った。また、レッスンでは J.ED.バラ作曲の『オリエンタル』を課題曲として演奏した。本作品はソナタ形式で構成され、ファンファ

ーレや軽快な部分、また柔らかく歌うような部分といったキャラクターの変化や曲想のイメージがしやすい楽曲である。また、技術的にも3度・4度の跳躍と1オクターヴ内のスケールで演奏することができ、音域の狭い初心者にとって、無理なく自分の音色や息の流れを確認しながら演奏できる楽曲である。

加えて、基礎トレーニング教材として、J.B.アーバン『金管教則本第1巻』（全音楽譜出版社）、C.コーリン『リップフレキシブル』（コーリン社）、J.ジンガー『アンブシュアビルディング』（アルフレッド出版）、U.コミシュケ『毎日のトレーニング』（EMR）の4冊を使用し、練習方法は各自に合わせ順番等をその都度指示した。

【北谷町立北谷中学校 2年生 Eさん トランペット歴1年4ヵ月】

アンブシュア上唇15%、下唇85%。左寄りにセッティングされ、マウスピース負荷率は上唇40%、下唇60%であった。下唇で粘膜を多用する傾向が強いことがうかがえた。

歯並びや噛み合わせを確認し、アンブシュアを将来目標として上唇30%、下唇70%。マウスピース負荷率も上唇50%、下唇50%とするよう伝えた。また、マウスピースの位置は変更しないように指示し、下唇は歯に沿ってセットするよう指示した。

レッスン開始から30分程度でスラー・タンギング共に音域や音色に変化があったため、今後はジンガー『アンブシュアビルディング』を中心にプログラムを組むことにした。また、極端に顎が上がった状態だったため、本人にとって無理ないフォームを確認し、時折姿見でチェックする習慣を身につけるよう指示した。

【那覇市立真和志中学校 1年生 Fさん トランペット歴1年】

アンブシュア上唇50%、下唇50%。左寄りにセッティングされ、マウスピース負荷率は上唇30%、下唇70%であり、マウスピースの位置は正常であった。

歯並びや噛み合わせを確認し、将来目標としてマウスピース負荷率も上唇40%、下唇60%と伝えた。ブレスや息の使い方についての知識がなく、唇の振動面積も非常に狭いため、コミシュケ『毎日のトレーニング』の中から、ノンタンギングやベンディング奏法を指導したところ、レッスン終了時には音域・音量・音色において大きな変化があった。今後は、アーバン『金管教則本第1巻』からスラーを中心としたプログラムを提案することにした。

【中城村立中城中学校 2年生 Gさん トランペット歴5年】

アンブシュア上唇20%、下唇80%。右寄りにセッティングされ、マウスピース負荷率は上唇60%、下唇40%であった。下唇で粘膜を多用する傾向が強いことがうかがえた。

歯並びや噛み合わせを確認し、アンブシュアを将来目標として上唇35%、下唇65%。マウスピース負荷率も上唇50%、下唇50%となるよう伝えた。マウスピースの位置は変更しないように指示し、下唇はEさん同様、歯に沿ってセットするようアドバイスした。

また、呼吸法に問題があり、しっかりと息を楽器に吹き込むイメージがないため極端に音

量が弱く、上唇の面積も少ないことから、しっかりとマウスピースを唇に密着することが出来ない状態であった。これについては、プレスをしないよう先輩から間違っただ指導されたことも大きな原因だった。

歯並びは全く問題がない事から、しっかりと密着するよう指示したところ、雑音は入りながらも音量・音域に変化があった。今まで振動していない部分が振動したため雑音は仕方ないが、この雑音が重要であることを説明し、音色を気にせず、ジンガー『アンブシュアビルディング』、コーリン『リップフレキシブル』をタンギングでトレーニングするプログラムを提案した。

【うるま市立具志川中学校 2年生 Hさん トランペット歴6年】

アンブシュア上唇50%、下唇50%。右寄りにセッティングされ、マウスピース負荷率は上唇70%、下唇30%であった。またマウスピースの位置は正常であった。

歯並びや噛み合わせを確認し、将来目標としてマウスピース負荷率も上唇60%、下唇40%となるよう伝えた。

部活動では座奏とマーチングの両方でコンクールに参加している。マーチングでは奏者の楽器の高さを揃えることも、審査の対象になることから、サウンドより、見た目重視の傾向が強い部分もある。Hさんの歯並びから想定すると、トランペットの角度を下げ上唇の負荷を軽減することが必要であるため、顎を少し上げ、トランペットのベルの高さを下げて他者と揃えながら演奏するよう提案した。これが窮屈な状態ではないことが確認できたので、首に負担がかからないようフォームを確認する習慣の重要性を伝えた。

加えてタンギングに問題があることから、アーバン『金管教則本第1巻』から、簡単な4分音符のタンギングトレーニングとコミシュケ『毎日のトレーニング』から跳躍を伴うタンギングを中心にプログラムを提案した。

【那覇市立小緑中学校 2年生 Iさん トランペット歴5年】

アンブシュア上唇50%、下唇50%。右寄りにセッティングされ、マウスピース負荷率は上唇70%、下唇30%であった。またマウスピースの位置は正常であった。

歯並びや噛み合わせを確認し、将来目標としてマウスピース負荷率も上唇60%、下唇40%となるよう伝えた。

参加者のなかで、最も自然な奏法であり、フォームも理想的であるが、プレスや息の使い方について全く知識や意識がなく、音量も強弱がない状態であった。唇の振動面積も極端に狭く、マウスピースを唇に密着することもない状態なため音域の幅や、その他技術にも大きな影響があった。

歯間が閉じ、下あごの可動が極端に少ないことから、無理ない範囲で歯間を広げつつ、コミシュケ『毎日のトレーニング』を活用し、ノンタンギングやベンディング奏法を指導すると、レッスン開始後僅かな時間で、サウンド・音量に非常に大きな変化があった。唇の負担

も少ないことを確認した上で、今後は、アーバン『金管教則本第1巻』、コーリン『リップフレキシブル』、ジンガー『アンブシュアビルディング』、コミシュケ『毎日のトレーニング』の4冊をバランスよく使用することを提案した。

2.4 打楽器（屋比久 理夏）

レッスンでは、今村征男『打楽器教則本 小太鼓・大太鼓編』（全音楽譜出版社）を用い、小太鼓の基礎奏法を軸に指導を行った。基礎練習のメニューは、執筆者が作成したメソッドの尺度（16分音符を連続して1分以上演奏できるテンポで技術進度の分類をする。♩=120以下：初級、120～140：中級Ⅰ、140～160：中級Ⅱ、160以上：上級）を用い、初級、中級（Ⅰ、Ⅱ）、上級で分け、上達具合に応じて指示していった。レッスンの中で基礎技術と読譜力を習得した後、レッスンの後半では独奏曲に挑戦をし、表現力の向上を図りたいと考えた。

【糸満市立潮平中学校 2年生 Jさん 打楽器歴1年4ヶ月】

YouTubeのドラム演奏を試聴したことがきっかけで吹奏楽部に入部し、打楽器を始めた。部員数は少ないものの一人でも意欲的に練習しており、筆者のメソッドによる分類では中級Ⅱであった。初回のレッスンでは演奏姿勢とスティックの軌道の修正を主に行い、利き手の右手と左手の運動能力の差があるため、左手を意識し、指導を行った。また、教則本は簡単なリズムであれば初見演奏ができ、想定より課題を進めることができた。加えて、楽譜に集中していても演奏フォームが崩れないよう注意をし、次回レッスンまでに先の課題を可能な範囲で予習してくるよう指示した。顧問によると、曖昧な指示だと理解しづらいことが多いことから、今後もJさんの反応を確かめながら指導をしていくこととした。

【那覇市立小緑中学校 2年生 Kさん 打楽器歴4年4ヶ月】

小学3年生から金管バンド部で打楽器を続けているが、演奏技術が不足しており、尺度は中級Ⅰの分類にあった。初回のレッスンでは、まず演奏フォームの修正を行った。音色もかなり弱々しいため、腕を大きく動かすことに加え、芯のあるしっかりした音を出すよう指示をした。また、持久力もやや不足しているため、基礎練習の時間を30分以上確保するよう依頼した。Kさんは演奏時に強弱の変化をうまく出せないことに悩んでいるが、普段から大きくしっかりした音で練習することで、この問題は解決していけるのではないかと考えている。

【那覇市立小緑中学校 2年生 Lさん 打楽器歴3年4ヶ月】

小学5年生より断続的に打楽器を経験しており、中学校の音楽朝会で先輩の演奏を聴き吹奏楽部に入部した。全体的に少し動きが固く、分類は中級Ⅰであった。初回レ

レッスンでは、まずフォームの修正に少々時間がかかった。左右差がかなりあり、利き手ではない左手の強化が必要であるため、左手に特化した練習メニューを指示した。また、緊張しやすく、メトロノームに合わせて練習することが少々苦手であるように見受けられた。

Lさんは「満足に演奏できる楽器の種類が少なく、特に鍵盤楽器が苦手だ」と話していたが、無駄な力を抜き、少しずつ基礎練習のテンポを上げていくことで、悩みの大部分は改善されると考えている。テンポ感については、メトロノームの使用法を工夫しながら鍛えていくことも可能であるため、運動能力を見ながら試行していくこととした。

【中城村立中城中学校 2年生 Mさん 打楽器歴6年4ヶ月】

小学2年生から打楽器を始め、既に6年の演奏経験を持つ。小学校でしっかり指導を受けていたこともあり、基礎的な技術、演奏フォームはかなり安定していた。ただ、速いテンポではリズムが崩れてしまうこと、持久力が不足していたため分類は中級Ⅱとした。全体的に指だけでスティックを動かそうとする傾向があり、音色が弱々しく薄いため、手首の力を抜き手首を動かすことで重さが加わり音色が変わることを体感させ、普段の練習でもこれを意識するよう指示した。また、利き手ではない左手も動きが不安定であることから、左手の強化も図っていくこととした。加えて、教則本では短時間でありながらNo.1～44まで課題を進めることができたため、初見能力がしっかり備わっていると感じた。

3. 沖縄の現状についての考察

フルートは沖縄においてはアンブシュアが特徴的であると感じている。特に指導を受けず自分で音を出しやすい形を探している間に口を[U]の形に近いアンブシュアに行き着いたようだが、このアンブシュアで演奏している地域はあまり見たことがない。

(飯島)

木管楽器の現状としては、沖縄の小学校には木管を含む吹奏楽の活動は少なく、中学校入学後に木管楽器を始める生徒がほとんどである。また県内では、部員が少ないため小編成での活動を強いられる中学校が多く、クラリネットに関しては全てのパートを揃えることができない学校が増えている。(澤村)

金管楽器に必要なテクニックや奏法について、楽器種は異なるが共通する部分は多いため、トランペットではレッスンを他の金管楽器の生徒にも聴講してもらった。聴講者にはモデルとなった生徒の変化を直に感じ取ってもらう良い機会となったが、特に舌の使い方(シラブル)についての説明では、初めて耳にする生徒がほとんどであった。そのため、実技指導に、理論的な指導方法の開発が極めて重要であると考えた。(倉橋)

打楽器は、パートレッスンでも正しくレッスンを受けた経験のある生徒とそうでな

い生徒の演奏技術と理解力の差が顕著に現れている。叩けば音が出る楽器のため、基礎練習をきちんと行わないまま楽器の練習に入っていることや、各楽器の扱いや奏法についても誤った方法で行っていることが多い。また、楽器演奏に必要な身体能力や俊敏さ、リズム感も少し鈍い印象を受ける。これは幼少期にどれだけ体を動かしているかということとも関係があるかと推測している。(屋比久)

楽器とは別の問題として、耳から音楽が入って、「なんとなく」演奏している状況があるため、ソルフェージュや読譜力の能力の向上も重要である。(飯島、屋比久)

現在の吹奏楽指導は、全員で基礎合奏や基礎トレーニングをすることが主流となっているが、サウンドや身体の使い方について自分自身のイメージや意識が乏しく、曲想も感じぬまま練習していることが少なくない。個々の状態や理解度に合った適切な指導を受けられる生徒は少ない現状である。初心者の中から専門的知識や技術をもった専門家から適切な個人指導を受けることによって、演奏技術等が飛躍的に向上する可能性は十分にあると考えられる。(澤村、倉橋)

新型コロナウイルス感染拡大による部活動の活動時間減少の影響も大きく、現状では、日々の練習の中で、上級生が下級生を教えるという良い循環もできていない。(澤村)

一人でも目的を持てるようなトレーニング・プログラムを県内に広め、個人と全体の良いバランスの練習方法を模索する必要がある。(倉橋)

4.管打楽器の早期教育について

これまで日本では、ピアノや弦楽器はかなり早い時期から演奏を始めることが上達には必要とされ、様々なメソッドや楽器が開発され、専門の音楽教室などのインフラも整えられてきた。

一方で管楽器は、身体が大きさが楽器の大きさに適合する前に演奏させることは、姿勢やアンブシュアなどに悪影響があると考えられてきたため、ほとんど早期教育はされてこなかった。これには管楽器の演奏には肺活量が必要である等の誤解や、大人でも難しい管楽器は子供には難しいといった偏見もあったようだ。

しかし最近では、東京藝術大学が管楽器の早期教育に大学を上げて取り組んでおり、守山光三氏(東京藝術大学名誉教授)や松浦光男氏(岐阜大学准教授)などが管楽器の早期教育の必要性を唱えるなど、日本でもその有効性を検証する動きが活発になっている。

守山氏や松浦氏によれば、管楽器の上達にはスポーツの世界では当たり前となっている反射神経が発達する前の段階からトレーニングを開始することが必要であるという。また、反射神経は6歳～9歳で発達し、10歳で完成されるため、管楽器も小学校入学前から始めることが望ましいという。加えて、管楽器の演奏には言語が大きく影響しており、西洋の言葉(アルファベット)を発音するには日本語を発音するときと違う筋肉を使うため、これが演奏時の発音に大きく影響するという。

近年、比較的早い時期から管楽器を演奏し成功している事例が複数あり、日本でも今後そのような動きが出てくる可能性はあると考えるが、現状では、中学校の吹奏楽部で管楽器を始めてすぐ吹奏楽コンクールに出場し、楽器を楽しむ前に結果を出さなければならないとい。また、管打楽器は楽器によって奏法が大きく異なるため、本来専門家による指導が必須となるが、ほとんどの中学校では経済的に余裕が無く、音楽の先生または卒業生などが教えているというのが実情であろう。その結果、奏法が合理的とは言えず、演奏することが苦痛になってしまう事例が事欠かない。

沖縄県でも一部の地域で小学生の金管バンドがあるが、ほとんどは中学生から管楽器を始めており、同じような問題を抱えている。

文化庁の統計では、中高生の文化部に所属する人数で最も多いのは吹奏楽部である。それだけ楽器経験人口が多いにも関わらず、残念ながら早い段階で楽器演奏を終えてしまう。管楽器の場合も、生涯にわたって無理なく楽器に親しめる環境作りが必要なのではないかと。

早期教育により、意識せずとも自然に管楽器に親しみ、楽器演奏が豊かな生活の一助となることが、教育の本来の姿なのではないか。またその中から優秀な演奏家も当然現れるはずである。(阿部)

5. これからの展望

本プロジェクトは、中学1年生と2年生を対象としたが、個々の習熟度にはそれ以前の小学校や幼少期からの音楽体験や学習が少なからず影響していると感じている。また、楽器種や体の発達具合によってもレッスンを始められる時期に違いが出てくる可能性が出てきた。例えばクラリネットについては、手の大きさや楽器の重さを支えるという身体的な要因などから個人差があり、小学生を念頭に置いた早期教育については課題が多い一方、打楽器は容易に発音できることや楽器種が多いことにより幼児から体験させることが可能である。

いずれにしても早期教育によって正しい奏法を身につけることで、演奏までのプロセスを短縮し、より音楽を楽しむことへ意識を向けていきたいというのが本プロジェクトの目的の一つである。早期教育を開始する対象年齢の検証と、どのような教育が効果的であるかをできるだけ多角的に分析し、より具体的且つ体系的な教育プログラムを今後開発していきたい。

また、今後新たに開発された教育プログラムを実践する際には、多くの指導者と楽器が必要となることが予想されるため、本学では更なる指導者の育成と共に、子供用管楽器の購入や学校現場や自治体等へレッスンを導入するシステムの構築についても同時に推進していかなければならないであろう。

更に、今回応募がなかった北部地区や離島へもヒアリングやレッスンを行い、地域よっての課題とその解決法についても考察していきたい。

おわりに

この数ヶ月、吹奏楽コンクールでの演奏を実際に聴き、個人レッスンでは直に生徒や現場教師と向き合う中で、コロナ禍の中でも音楽活動が続ける学校現場の苦悩と努力を垣間見た。本プロジェクトは令和5年3月まで継続するが、受講生各々の演奏技術の向上が、彼らの生活や気持ちにどのような変化をもたらすのかということについても追っていきたい。また、本研究は今後早期教育に限らず多方面へ広がっていくことも考えられるため、次年度以降も継続することを想定していることも申し添える。

結びに、今回快くご協力いただいた各中学校教諭の皆様、そして応募してくださった中学生の皆さんへ心より感謝を申し上げます。

参考文献

- マルセル・モイーズ『ソノリテについて 方法と技術』吉田正男訳、アルフォンス・ルデュック出版、1934年
- ジャック・ランスロ『クラリネットの初歩』日仏音楽出版株式会社、1974年
- ジャック・ランスロ『26のエチュード』株式会社ビュッフェ・グループ・ジャパン、1974年
- J.B.アーバン『金管教則本第1巻』管楽教育研究所訳、全音楽譜出版社、2005年
- Charles, Colin. *Advanced Lip Flexibilities, Complete*: Charles Colin Publications, 1980 (チャールス・コーリン『アドバンスト・リップフレキシビリティ』、C.Colin社、1980年)
- Joseph Singer. *Embouchure Building*: Alfred Publishing, 1956 (J.ジッター『アンブシュアビルディング』、アルフレッド出版、1956年)
- Uwe Komischke *Tägliche Übungen*: Editions Marc Reift, 1996 (U.コミシュケ『毎日のトレーニング』、EMR、1996年)
- 今村征男『打楽器教則本 小太鼓・大太鼓編』塚田靖増補、全音楽譜出版社、1983年
- 松浦光男・横田揺子「日本の管楽器導入指導における新システム構築への一考察-C.シャーデ/Hラップ著『PICCOLINI&BRASSINI』の研究を通して-」音楽表現学会、2021年
- 守山光三「日本における管楽器奏者育成システムの課題と改革」、日本管楽芸術学会第4回大会講演資料より、2021年

はじめに

この研究ノートは、戦前・戦中、そしてポストモダン状況にある現代日本社会に通底する問題を、その研学生活を通じて解明しようとした教育学者坂元忠芳の研究の歩みを、とくにその教育思想史研究の歩みに注目しながら、その研究的視点をどのようなものとして読み取ることができるのか、これを抽出しようとする目的で書かれている。坂元の教育学研究は、私家本を含め、膨大な量と広がり、深さをもつものであるため、これを整理することは簡単なことではない。したがって、そのエッセンス、問題提起を析出するには、坂元の仕事に分け入ろうとする作業が必要となる。本稿は、坂元の仕事をもっと鋭く切り取る、そのための準備作業として位置づけられており、本稿をまとめる作業を通じて、坂元の仕事の意味に近づいていこうとするものである。

坂元忠芳は2010年、『勝田守一教育学ノート―その戦前と戦後―』¹（以下、勝田論）を発表する。それは、タイトルに示されたように天皇制ファシズムの下での太平洋戦争、敗戦、そして戦後にかけて、勝田が何と対峙し、どのような研究を進めていたのかを丹念に追ったものだった。同時にそれは、1995年に東京都立大を退官した後の坂元によるワロン心理学の探求、危機論、物象化論の深化、これらを経て坂元が手にした分析視角を適用しつつ、勝田の死後40年が経過した時点からその教育学の読解し、それが内包していた可能性と限界を検討するものであった。ここで坂元は、例えば教育における価値を思考する際、その歴史的側面に勝田が注意をはらっていたことを指摘している²。坂元の読解を読んでいくと、勝田教育学における諸概念あるいはシエマに対し、勝田が歴史的、政治的、社会的な吟味をおこたらず、これらの諸概念が常に歴史的に問い直されるものとして構成されていたこと、そしてそれが戦前・戦中・戦後の歴史との緊張関係の中で生み出されてきたことが見えてくるのである。

しかし、この勝田や、その影響を受けた堀尾輝久らによる教育学を「戦後教育学」として位置づけ批判してきた諸々の議論（以下、戦後教育学批判）³は、勝田や堀尾の議論を固定的に捉えてきた。筆者の見る限り彼らの議論の多くは、急速に変化していった戦後の日本社会の分析に軸足をおいたものであり、そこから戦後教育学批判を展開しつつ自身の研究的立場を押し出していった結果、戦前・戦中と天皇制絶対主義とともに進んだ日本の歴史、及びそれに連なる戦後といかに対峙するののかという「戦後教育学」が挑んだ大きな課題との対話を拒んでしまったように思える。そしてそれは、彼らが批判した「戦後教育学」が提起した教育をめぐる普遍についての議論、普遍と政治をめぐる議論を、批判的に捉え返しつつも、これを現代に引きつけながら構築・再構築していく回路を自ら絶ってしまう結果を導いてしまったのではないだろうか。例えば森田尚人は、「教育の概念と教育学の方法 勝田守一と戦後教育学」⁴において勝田の教育的価値概念が歴史的・社会的視点を排除した「経験的な論証を超えた超越的概念」となっており、同時に「教育学の普遍的合理性を成立せしめる

認識論的基準」として設定されているとし⁵、こうした教育領域における「普遍」をめぐる考察が「教育学を他の学問的営為から孤立させ、この学問内部の亀裂を増幅させる契機」を内包し、かえって「教育学の停滞」をもたらしたと批判した⁶。しかし、このような森田の論理構成においては教育学における「普遍」や「価値」の考察そのものが排除され、結果、学問的営為そのものがもつ「政治」的性質についての検討もまた考察の枠外に置かれることとなった。それは、「戦後教育学」が問題設定の軸の一つとしてきた天皇制ファシズムがたどった歴史とどう向き合うかという問題を、森田が考察の対象から外してしてしまったことを意味したのではないだろうか。

対して、「戦後教育学」の世代に属する坂元による勝田論は、一方で天皇制ファシズム体制の構築へ突き進み敗戦へ向かった日本の教育の歴史への批判的考察を立脚点の一つとしつつ、他方で複雑化した現代社会を批判的にとらえる分析視角を追求しながら勝田の議論を検討している。その分析において坂元は、戦後教育学批判の緒論者らが取り逃がしてきた問題に向き合おうとした。筆者の見限り、戦後教育学批判を展開した諸論者は、坂元を直接の批判の対象とはしていない⁷。しかし、勝田に直接指導を受け、教育思想史、教育実践論、生活綴り方への注目、発達論、学力論をフィールドとし、民間教育団体との関わりを継続してきた坂元は、勝田の批判的継承者であるとも言えるだろう。同時に坂元は、戦後教育学批判が問題にしてきた急速に変化していった日本社会と教育、その中の人間の生き方の変容をいかに捉えるかという問題意識を、ワロンの発達論、物象化論、危機論等の批判的検討を介して追求してきた。そうした意味で、戦後教育学批判を展開した諸論者がその批判の立脚点としたポストモダン状況に誠実に向き合ってきた研究者の一人であった。言い換えれば坂元の努力は、「戦後教育学」をポストモダン状況と対峙させる地点にまで引き上げる方向へ向かっていったのである。

本稿では、坂元による「戦後教育学」の批判的継承が、どのような形でポストモダン状況に対応するような理論構築と結びついていったのか、それがいかなる意味で戦後教育学批判の諸論者の議論とは異なる視角を教育学にもたらそうとしているのか、これらを坂元の教育思想史研究に焦点をあてつつ考察しようと思う。ところで、坂元の教育思想史研究は、彼が教育学研究を志した時に取り組まれたものと、東京都立大学退官を経た後、2000年代に入って取り組まれたものがある。本稿では、この初期坂元の教育思想史研究と後期坂元のそれとともに考察の対象としつつ、上記の問題設定に取り組もうと思う。しかしその考察に入る前に、まずは坂元の議論と著しい対照をなす戦後教育学批判の検討から始めよう。

1. 戦後教育学批判の議論の構造

勝田における教育的価値の源流は、「ルソー以来人類が到達した権利（子どもの権利）の自覚」にある。それは近代の動乱の中をくぐり抜けて人類が捕まえた普遍的価値を、変容し成長する子どもの側、その「能力の可能性」⁸の側から捉えようとする勝田によって見いだされた思想でもあった。またそれは、勝田において未来の社会のあり方との関係論において

考察されるべき対象でもあった。坂元は、勝田が教育的価値論との関連で注目した子どもの「能力の可能性」について、その「社会的環境の抵抗」と「それへの主体的適応」の過程に注目しながら、勝田がそこに「幸福な調和」など想定しておらず、むしろ矛盾を想定しておいたことに注目する⁹。こうした分析は、歴史的・社会的側面から捉えられた教育的価値を、矛盾を含む子どものありようから捉え直し続ける必要を勝田が意識していたことを想起させる。対して森田は、勝田がその教育的価値論を「ア・プリアリな妥当性をもつ超越的価値」として定位したとする¹⁰。そして、この「超越的価値」に対し森田は「全面的発達や教育可能性の概念そのものが歴史的なもの」であり、その価値は不変ではないとする認識論を対置する。ここから森田は、教育をめぐる価値的思考を無化する方向で議論を展開する。すなわち、「全面的発達」「教育可能性」という教育領域における「普遍」をめぐる議論は、近代において展開された「人間行動の合理的な統制・操作という教育的関心」に吸収され、無化されていったとするのである¹¹。森田においては、教育なるものが人間への「統制・操作」を全面化させるものが近代であった。

他方、今井康雄は、戦後日本の教育システムの急激な変容を分析の軸足にしながら戦後教育学批判を展開した。今井によると、1960年代から80年代にかけて戦後日本の教育システムは人々の「私的な利害」と「国家的・経済的利害」の「共棲」の場へと変容した。そしてその中で、教育をめぐる普遍的思考、とりわけ教育的価値の起点をなす発達概念の効力が無化されていったのだという¹²。ここで今井が批判の対象としたのは、堀尾輝久によって提起された発達論をベースにした国民の教育権論であった。今井は、一方で子どもの学習権を基礎にした堀尾の近代公教育原則論が、国家権力への教員組合や「国民教育権論」の抵抗に「すぐれて教育学的な論理」を提供し、これが家永教科書裁判、および家永の主張を認めた杉本判決（1970年）の理論的支えとなったと記述している¹³。しかし他方で、高度経済成長以降の日本社会の変容の中に子どもの発達の危機を読み取りつつ発達論を起点とした教育的価値論の構築へと向かった70年代以降の堀尾の議論¹⁴は、「教育学的公共性に道を開くため」に「国家独占を排除する」ことを「もっぱら問題」にする政治的な構図に閉じていったと、今井は分析した¹⁵。そして、このような政治を念頭においた理論構造は、例えば幼児を対象とした早期教育でさえ「発達」概念で語られていくような社会の側に起こった変容を取り逃がし¹⁶、あるいは60年代以降、より高い学歴獲得をめぐる「私的な利害」が教育システムを覆い、これが「教育工場」（鎌田慧）¹⁷という機械装置を発生させる中、子どもの学校の日常が抑圧されていった現実を取り逃がし、その中で学校教育の現場において教育における公共性が失われていった現実を取り逃がしていったのだとした¹⁸。ここで今井が提起したのは、戦後日本の教育の急速な変容が「教育学的公共性のあるべき自由空間」の基盤そのものを消失させた事態であり、「教育の問題」は、「教育工場」という「自動装置によって、常に前もって決定されてしまっている」状況が全面化したという認識であった。

以上のように、森田においては近代教育が、今井においては戦後日本教育の変容が、教育をめぐる教育的価値、発達（可能性）、あるいは公共性といった普遍的価値をめぐる研究的

努力を吸収し、その理論的・実践的探究を無化するよう機能したとの議論が展開された。この中で彼らは、「戦後教育学」における価値や普遍をめぐる考察を非歴史的、固定的なもののみなし、あるいは教育の現実に対して分析力のないものとして退けるのである。

2.戦後教育学批判が取り逃がしたもの

このような論理構造をもつ戦後教育学批判は、二つの方向を採ることになった。一つ目は、「戦後教育学」が内蔵していた普遍をめぐる実践的追求を思考対象から切り離し、その外部に教育の本質のようなものを探ろうとする方向。二つ目は、「戦後教育学」を「教育と政治」を押し出した考察として批判しつつ¹⁹、結果として教育の議論から普遍と政治の議論を排除する方向である。一つ目の方向性は、例えば、矢野智司『贈与と交換の教育学』²⁰に典型的に現れる。ここで矢野は発達概念を批判しつつ、次のような議論を展開した。矢野によれば「発達とは『進歩』『成長』『獲得』『達成』『適応』といった言葉で表現される、よりよい状態への変化である」。そして、「観察者」による「発達」の測定が「新たな教育的働きかけを企図する」ものとして教育に役立てられる²¹。しかしそれは、「人間」を捉える際の「深みと厚みとを失った」認識論でしかない。このような「発達の論理」はしたがって、「生成の論理」へと転換されなければならないと²²。しかし、このような矢野の発達観は、80年代以降坂元がワロンに即しながら追求したそれとは、真逆のものであった。坂元は勝田論において次のように言う。「ワロンは、矢野氏が言うように『発達段階』を閉じられた空間や時間の系によって『完成するもの』などとはまるで捉えなかった…。ワロンは、筆者が *L'Enfant turbulent* の構造分析や *La vie mentale* の全体研究で明らかにしたように、障害児の発達の『動揺 *turbulence*』を『近代的人間』のそれとしてなによりも把握していた」。そして坂元は、「動乱」あるいは「病的悪意」といった不安定さを含む「動揺」を「近代的人間」が内包していることをワロンの発達論から導くのである²³。ここから見えてくるのは、戦後教育学批判から出発する矢野が、ピアジェ、ヴィゴツキーの議論に絞りつつ発達論を単純化し、その展開と広がりに対し自ら視界を遮ってしまったことであり、対照的に坂元がワロンの発達論を足場に、近代から現代にいたる歴史の中で人間存在が身体に内在、顕在させ、表出するにいたった発達の「動揺」を見つめるようになったことである。しかし矢野はこの限定された発達観を基礎においた論法によって戦後教育および「戦後教育学」全体を批判していく。曰く、戦後教育が天皇制教育、全体主義の教育への反省から「教育の場から『神話』や『聖性』や『超越』といった言葉を追放し、科学的合理主義をもとにした世俗教育に（教育を：補足筆者）限定し」、「戦後教育学もまた、人間中心主義と合理主義と民主主義とを教育的価値の根幹に据えて、共同体における人間、つまり世俗的人間の教育に研究主題を限定してきた」。このような戦後教育、「戦後教育学」による人間把握の「世俗」への「限定」が子どもをそこに閉じ込め、「帰属集団から離れることに恐れをもたらし、いじめをはじめさまざまな教育の『病理』」をもたらしていったと²⁴。そこで矢野は、「世俗」化された教育の外部に「純粹贈与者」²⁵を想定し、そこに「教育の起源」²⁶を探りだそうとするのである。

それは、「戦後教育学」の発達論と普遍をめぐる関係的把握の実践的追求を「世俗」に属するものとして排除する思考様式であった。

二つ目の方向は、近代教育（森田）や戦後日本教育の変容（今井）が、「戦後教育学」による教育をめぐる普遍と政治をめぐる問題設定そのものを吸収していったという分析に典型的に現れる。ここで彼らは、普遍や政治への考察を遮断した形で近代教育、戦後日本の教育を批判する方向を模索することになる。例えば森田は、「解釈学」をベースにしつつ、「教育学の役割」を「教師や親などの当事者たちが直接的には知りえない教育行為とそのイデオロギーを産出した歴史的条件」分析に限定すべきだとした。そして彼は、この教育学者による「歴史的条件」分析を「実践者が自分たちの教育過程に適用することによって、新たな普遍的な意味を形成する」と、「普遍」をめぐる布置状況を整理した。つまり森田においては、「普遍」への探求、あるいは問題意識は、教育の「実践者」によって担われるものとして教育学の対象そのものから排除されるのである²⁷。また今井は、「戦後教育学」が「私的な利害」と「国家的・経済的利害」の「共棲の罟」に陥った要因は、その「教育と政治」という問題設定にあったとし、こうした問題設定の「構造的限界」を「新たな理論的諸傾向」が明らかにしたという議論を展開した²⁸。ここで今井は、「教育活動の内部に存在する権力構造を解明しようとする理論的諸傾向」に注目するのであるが、そこで言及されるのが、ブルデューやフーコーであった²⁹。ブルデューについては、当時とりわけ『再生産』における文化的再生産論³⁰が注目されたが、森田もまたこのような研究的動向に反応し、「教育の社会的機能の分析」として「社会的再生産論」を重要視している³¹。こうした理論動向を踏まえつつ今井は、ブルデューやフーコーの理論が「政治は教育とは本質的に異なる原理を示しているとする戦後教育学の前提」を「根本的に疑問に付す」ものであるとして紹介した³²。このように森田、今井は、「諸外国の教育学理論の研究」³³を、近代教育批判、戦後日本教育をめぐる社会変容の批判的検討へ導入することによって「戦後教育学」を批判した。そして、その分析の中で「教育と政治」をめぐる普遍の問題は、戦後教育学批判を展開する論者たちの論理構造から排除されていったのである³⁴。しかしそれは、「戦後教育学」における「教育と政治」の議論の起点にあった日本固有の歴史問題、すなわち天皇制ファシズムの歴史の上に戦後日本の歴史が積み上げられていることと研究的にどのように向き合うかという問題意識をも同時に後退させてしまったのではないだろうか。これが、戦後教育学批判が取り逃がしたもののなのである。

3.知識人と普遍

ところで、今井によって引用されたブルデュー、そしてフーコーは、本国フランスにおいては普遍を擁護しつつ、アンガージュマン（社会参加）を精力的に展開した知識人であった³⁵。ブルデューは、「それぞれの専門の領域において獲得した専門的知見を個別的な領域」において活用する形のアンガージュマンを擁護した。その代表例がフーコーであった³⁶。またブルデューは、知識人が「個々ばらばらに、しかもたがいに競合しながら」権力と対峙す

ることがかえって知識人を諸権力の圧力にさらしてしまう事態を問題にし、知識人が「固有の利益をまもるために集合的に努力する」形でアンガージュマンを進める「集合的知識人」という運動形態を提唱した³⁷。そして彼は、こうした「集合的知識人」が、「同業者の集合体として固有且つ共有の価値である普遍の拡張のために共同すべきである」と主張し、様々な社会的介入をリードした³⁸。またブルデューは、「真の意味での批判的対抗権力が存在なければ真の民主主義は存在」し得ないと考え、知識人はこの「批判的権力のもっとも強力」なものの一つだと考えていた³⁹。しかし、本稿で参照した戦後教育学批判を展開する諸論者は、普遍的価値に足場をおいたブルデューやフーコーらのアンガージュマンについて、また彼らの理論構築がこうしたアンガージュマンを含んで成立していたことを見過ごした。そして、戦後教育学批判による「戦後教育学」の解体作業は、「現代の教育哲学者」をして「教育の目的について語ることに臆病」にさせたと広田照幸によって批判される⁴⁰ほどに推し進められていった。結果、戦後教育学批判を展開した論者の多くは、ブルデューが批判するところの学問研究内部における「価値自由の現実逃避」へと閉じこもっていったのである。

ところで、ブルデューは、ベルリン・フランス学院における記念講演において「ドイツ人は、大いなる勇気をもって、自らの過去に向き合い」、「おぞましい歴史に至った歴史的なメカニズムを明るみにした研究」を数多く生み出してきたことを評価すると同時に「私たちは今日、同じような粘り強さをもって、過去そして現在に向き合わねば」ならないと語っている⁴¹。これはフランスにおける知識人のアンガージュマンの伝統⁴²と異なる歩みを、ナチズムを経由した歴史を持つドイツ知識人が歩まざるをえなかった歴史を踏まえての発言である。ひるがえって「戦後教育学」を見たとき、これが天皇制ファシズムの下でアジア太平洋戦争へ突き進んでいった歴史への対峙から始まっていることを、同時に、「戦後教育学」がこの問題意識を手放さなかったことを、今、想起する必要があるのではないか。しかし、戦後教育学批判を展開した諸論者は、先の解体作業の中でこの「戦後教育学」の立脚点そのものを議論から排除し、結果、この国が歩んだ「おぞましい歴史」と向き合うことの研究的意味を軽視してしまったのではないか。例えば、森田尚人は、「戦前と戦後の断絶こそ、戦後教育学のつくりだしてきた最大の虚構のひとつ」と評している⁴³。これは「戦後教育学」が戦前・戦中の教育を切断し民主化を志向した、その論理構成への批判であった。しかし坂元勝田論のとらえる勝田は全く別の姿を見せる。坂元は、勝田が1955年時点において「国民教育や教師の中に深く巣くうニヒリズム」が「一切の価値を否定しても悔いないニヒリズム」として存在したことを読み取っていたことを指摘しつつ、こうした戦後日本社会への危機意識の中に勝田における「個人の恐怖を国家の恐怖に転移していった国家教育への徹底否定」を見ている⁴⁴。これが示すのは、勝田教育学が、戦前から戦後にまたがるニヒリズムの連続への危機感を研究的基軸の一つにしなごらに構築されたことである。またここで坂元は、勝田の危機意識とその教育学の記述とを往復しつつ、勝田の議論の底に流れる戦前・戦後を貫く日本独自に現れた「おぞましい歴史」への危機意識・批判意識を見いだすのである。森田の議論は、勝田のこうした側面を取り逃がしているのではないだろうか。

4. 文化比較論としての教育思想史研究

対照的に、坂元の研究生活は、日本の「おぞましい歴史」である天皇制ファシズムとの対峙から始まった。3年間の小学校教員生活の後、1958年8月、坂元は助手として東京大学教育学部へ戻り、1962年に東京大学大学院人文科学研究科教育学専修修士課程へ進んだ。ここで坂元は、「国民形成の唯物論的基礎—チェルヌイシェフスキーとドブロリューボフの教育論ノート—」⁴⁵（以下、チェルヌイシェフスキー／ドブロリューボフ論）をはじめとしたロシア教育思想史研究⁴⁶に着手し、その後、『教育の人民的発想—近代日本教育思想史への一視角—』⁴⁷（以下、人民的発想）へと結実する日本教育思想史研究への探求を展開させていった。その起点には、天皇制ファシズムの推進力となった極めて日本のかつ独自の教育的「思惟様式」への批判意識があった。それは、次のように記述されている。

「僕らはある奇妙に日本的な・根強い・独自の国民形成＝教育構造思惟の一つのパターンの存在を明らかにしておかねばならない。」⁴⁸

この「国民形成＝教育構造思惟の一つのパターン」について坂元は、一方でこれを日本における「国民形成にかんする特別の思惟様式の伝統」⁴⁹と表現し、他方で「わが国におけるブルジョワ民主主義革命の挫折以来、たえず拡大再生産」され、「天皇制絶対主義」の下で「日本資本主義が帝国主義」段階に入ったその時に強力に「自覚化」されていった「思惟様式」だとした⁵⁰。ここで坂元は、日本において「伝統」的に潜在していたこの思考様式を、天皇制ファシズム下において戦争が拡大していく中で再編されたものとして歴史的に把握している。そして坂元は、この「思惟様式」を「自己のざんげによって対象の自発性をうながし、これを（天皇制ファシズムという：補足筆者）全体に包摂する論理」として把握した⁵¹。これは、いわば日本の「おぞましい歴史」に至った心的メカニズムの歴史分析とも言えるだろう。坂元の教育思想史研究は、この「思惟様式」に対抗する発想をロシアにおける唯物論的発想と日本における人民的発想の比較論の中に探り当てようとする、これが坂元における日本の「おぞましい歴史」への向き合い方であった。

これらの研究において坂元は、ロシアあるいは日本において最も言論が統制された時代に焦点を当てつつ、その時代に生まれた教育思想がいかなる思想的脈を生き出したか探ろうとした。言論弾圧の最も厳しい時代に思想研究の起点を求めるこのスタイルは、おそらく坂元が学部時代に出会った寺田透の「危機の自覚症状」という問題意識と「還元の方法」という認識論⁵²にヒントを得たものである。ところで、昇曙夢は、チェルヌイシェフスキーとドブロリューボフが生きた時代を「虚無主義時代（1860年代）」と呼んだ⁵³。この時代は専制ロシアが、近代化の遅れを上からの農奴「解放」によって資本主義へ脱しようとした時代であり、農民への収奪を強化しつつ言論統制を強化した時代でもあった。「虚無主義」が蔓延する、その中において文芸批評を隠れ蓑にしながら「現実生活の諸現象」を分析し、「農

民大衆の行動性の可能性と、それを圧殺する社会的諸条件を」抽出しようとしたチェルヌイシェフスキーとドブロリューボフの姿を坂元は丹念に追っていったのである⁵⁴。この時坂元にとって重要だったのは、ロシアにおいてマルクス主義が強い影響力を持った1890年代⁵⁵よりも前の段階、ナロードニキ運動以前の段階において、ロシア農民の現実からチェルヌイシェフスキー、ドブロリューボフらが自身の分析によって次の時代に連なる社会変革的な思想的源流を生んだことであった。その後、さらなる思想の連なりを求めて坂元はベリンスキーの思想へとさかのぼっていった。この中で坂元は、チェルヌイシェフスキー、ドブロリューボフ、ベリンスキーらを通して、農奴制下の農民や子どもがおかれた惨状と対峙しながら、その時点での認識上の限界を含みつつも人々に対するリアリズムとしての唯物論的見解を自力で手繰りよせ、人々の生活を圧迫し続けた農奴制や上からの農奴「解放」への徹底的な批判と、社会変革的な人格モデルを結合させようとしたロシアの思想的流れを追っていった。

このような研究スタイルは、後の「人民的発想」をキー概念とする日本教育思想史研究にひきつがれた。しかし、社会主義革命へと進んでいったロシアにおける思想的系譜に匹敵する思想の流れを、「天皇制絶対主義」下の日本において見出すことは当然ながら困難であった。ここで坂元は、「政治的に自主独立の日本人民」という戸坂潤の人民概念に依拠しつつ、このような人民的な発想が、「未初の契機」も含んで「可能態」としてあったことを日本の歴史の中に探求しつつ、「民衆の主体的形成における実像ーリアリズム」を浮かび上がらせようとした⁵⁶。この中で、坂元は最も社会運動が停滞した「冬の時代」⁵⁷に注目し、その時代を生きた木下尚江、石川啄木の思想を高く評価するのである。ここで坂元は、木下が「日本国民の一大宗教たる君主神権の遺伝的信仰の精力」の存在に抵抗しようとした姿を抽出し⁵⁸、石川が天皇制国家権力による「近代教育」が「近代性」の装いの下で「絶対主義性」と結びついていることを見抜き、「破壊」の思想を対置していった姿を析出した⁵⁹。

しかし、人民的発想における坂元の教育思想史研究の最大の特徴は、弾圧の中にあつてなお産み落とされた教育的発想が多様にあつたことを抽出するだけでなく、それらが相互に関連づけられ、見えづらかった「底流」をうかびあがらせる、その手法にあつたといえる。例えば、坂元には、自由民権運動弾圧後、日清戦争に進んでいくにしたがって『国民之友』が急速に天皇制と帝国主義支持へと転回していった後、「人民形成の現実的モメント」を失った状況下において「文学的ロマン主義的人民像」を模索した北村透谷の思想の中に「いばらの道」としての「文学運動」をくぐる「教育の人民的発想」を見、これが、「冬の時代」における木下尚江や石川啄木の「社会主義の革命的ロマン主義的教育発想」へと連なっていたとする記述がある⁶⁰。また、石川の近代教育批判を克服しようとした大杉栄がアナルコ・サンジカリズムをベースにした教育論を構想し⁶¹、あるいは、大杉が幸徳秋水や石川における「革命的ロマン主義を受け継ぎ」つつ「社会的反抗に進み出る頑強な『社会的個人主義』の教育発想」を生んだという記述がある⁶²。またあるいは、同時代に「教育界を支配した忠君愛国主義と形式主義に真向うから反対し、子どもの人格と人間性の発達をめざした教育」

を主張し、日露戦争開戦後も非戦論者を擁護した佐藤政治郎、渡辺英一といった青年教師が生まれたが、彼らの主張に「平民社」との重なりを見、同時に彼らが組織した教育青年会が求めた教師像と石川が「雲は天才である」「道」などに描いた青年教師像とを関連付ける記述がある⁶³。さらには、昭和初期の「弾圧とファシズムへの急速な進行のなか」において、「より柔軟な文化運動の形態」を探った北方性教育運動が、「子どものなかにある生活意欲を社会科学的な知性によって裏づけようと」する志向をもっていたことを見、そこに「啄木以来のわが国における教育の人民的発想の批判的リアリズムがゆきついたひとつの頂点」を見る記述がある⁶⁴。

このように坂元は、人民的発想の性質を帯びた教育発想・教育実践的発想が「冬の時代」前後において多様にあったこと、あたかも「点」として存在していたかに見えたそれら教育的発想が、同時代の、あるいは別の時代のそれと相互に関わりあう内実をもちながら存在していたことを重層性をもって浮かび上がらせるのである。

このような坂元の教育思想史研究には、例えば「冬の時代」の分析に見られるように、息も詰まるような政治・生活状況の中でなお息づく思想に「教育発想」の水脈をたどろうとするという特徴がある。そしてそこには、「教育思想の発生的地点にまでおりて、教育実践の思想を中核にしなが、それを構成する諸モメントの連関を見出す」という独自の的方法論が、表現されている⁶⁵。この方法論が、多様かつ複雑な層をなした思想の「底流」⁶⁶が日本の土壌にあったことを浮かび上がらせるのである。それは、対立や和解を含んだ、教育の人民的発想をめぐる関係史であり、かつ「教育思想の歴史的な発生的研究」⁶⁷であった。

以上のような坂元の教育思想史研究は、教育運動の広がりを見準に教育史像を構築する柿沼肇らの教育運動史研究⁶⁸とも、受け継ぐべき近代思想を世界の教育思想家の中に見出す長尾十三二の教育思想史研究⁶⁹とも異なり、社会批判や社会像を描くことが最も困難な時代においてぎりぎりのところで生み出された思想が成す「底流」ともいえる流れを掘り起こそうとするものであった。それは一見「体制イデオロギーの中に吸収され」たかに見える思想が「地下水脈」のごとく「細流」として生き延びていった、そのような思想の線をすくい上げようとした色川大吉の思想史研究に近い立場であったと言えるだろう⁷⁰。こうして天皇制ファシズムに対峙するような思想が、日本の土壌に生まれ、流れとして存在していたことを坂元は析出しようとしたのである。

¹ 坂元忠芳『勝田守一教育学ノートーその戦前と戦後ー』2010年、アジア太平洋戦争と教育科学研究会の発足・解散・再建（平成19・20・21年度科学研究費補助金基盤研究（C）研究成果報告書、研究者代表：佐藤広美）

² 坂元前掲書、pp.76-77。

³ 1992年にスタートした『教育学年報』や『近代教育フォーラム』は、こうした戦後教育学批判の議論を発信する場として機能した。

-
- 4 森田尚人「教育の概念と教育学の方法 勝田守一と戦後教育学」、森田尚人・藤田秀典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育学年報1 教育研究の現在』世織書房、1992年。
- 5 森田前掲論文、p.8。
- 6 森田前掲論文、p.4。
- 7 戦後教育学批判という一つの時代を想起させるネーミングは、その世代に属する論者たちを、ある傾向をもつ集合体として包括するイメージを読者に喚起する。しかし戦後教育学批判が実際に批判の対象とした論者は、実はそれほど多くないのではなかろうか。下司晶は、戦後教育学の具体像について「国民教育論、国民の教育権論、教育的価値論、教育・教育学の自律論、教育行政の内外区分論、子どもの権利論や発達論等があり、代表的論者としては宗像誠也、宮原誠一、勝田守一、堀尾輝久などがあげられることが多い」としている。(下司晶『教育思想のポストモダン 戦後教育学を超えて』勁草書房、2016年、p.259)
- 8 坂元前掲論書、pp.74-75。勝田守一「教育の概念と教育学」1958年。
- 9 坂元前掲論書、pp.74-75。
- 10 森田前掲論文、p.9。
- 11 森田前掲論文、p.11。
- 12 今井康雄『メディアの教育学』東京大学出版会、2004年、第II部第1章「見失われた公共性を求めて－戦後教育学における議論－」。
- 13 今井前掲書、pp.53-55。
- 14 今井前掲書、pp.64-65。
- 15 今井前掲書、p.56。
- 16 今井前掲書、p.66。
- 17 鎌田慧『教育工場の子どもたち』岩波書店、1984年。
- 18 今井前掲書、pp.59-60。
- 19 今井前掲書、p.62。
- 20 矢野智司『贈与と交換の教育学』東京大学出版会、2008年。
- 21 矢野前掲書、pp.200-201。
- 22 矢野前掲書、p.199。
- 23 坂元前掲書、p.179。
- 24 矢野前掲書、pp.30-31。
- 25 矢野前掲書、pp.49-50。
- 26 矢野前掲書、p.31。
- 27 森田前掲論文、pp.24-25。ここには逆説的に、変容する存在としての社会に存在する子どもに向き合う仕事が普遍的価値との対話を要することが示されているように思われる。
- 28 今井前掲書、pp.66-67。
- 29 今井前掲書、p.67。
- 30 ピエール・ブルデュー、ジャン・クロード・パスロン『再生産』藤原書店、1991年。

Pierre Bourdieu ,J C Passeron ,*La reproduction*, Minuit,1970.

³¹ 森田前掲論文、pp.25-27。

³² 今井前掲書、p.68。

³³ 森田前掲論文、p.3。

³⁴ 森田、今井らとは対照的に、小玉重雄は、戦後教育学は「リベラリズムという表向きの教説としての公儀と社会主義革命という隠された教説としての秘儀」をもちながら、教育を戦略的に国家との対立関係において定位することで、教育における「政治」の問題を後退させたとする。その際、具体的に言及されるのは勝田である。小玉によると勝田に代表される「中立性に依拠したリベラルな教育学」の登場が、「教育学や教育実践の脱政治化」をもたらしたのだという。(小玉重夫「公共性の危機と教育の課題—教育の再政治化とどう向き合うか」、佐藤学・秋田喜代美・志水宏吉・小玉重夫・北村友人『岩波講座教育 変革への展望1 教育の再定義』岩波書店、2016年)しかし、坂元による勝田論を読めば、勝田がマルクスに一定の距離をとりつつも国家権力との緊張関係の中につねに自らをおいていたことが見えてくる。そこには、「社会主義革命という隠された教説としての秘儀」を持ち込む立場とも、リベラリズムによって脱政治化へと進もうとする立場とも異なる勝田の姿がある。

³⁵ブルデューは、第二次世界大戦後におけるサルトルによるアンガージュマン(社会参加)を全体的知識人として批判した。「思想や作品によってカリスマ的な威信を持つ人物」による「倫理的・政治的メッセージ」が「大所高所」から発信されることを問題にしたのである。同時にブルデューは、「機関的知識人」(グラムシ)に対しても批判的な態度をとった。筆者は、こうしたブルデューの知識人のあり方をめぐる批判的検討は、戦後教育学批判を展開する緒論者と通ずる部分もあると考える。しかしブルデューは、全く異なるアンガージュマンのあり方を模索、実践していった。加藤晴久『ブルデュー闘う知識人』講談社選書メチエ、2015年、pp.70-72。ブルデューによるサルトル批判については、P・ブルデュー「サルトル感傷〔サルトルと私〕。感傷〔私が〕。私が、私が、私が。—全体的知識人について」、フランク・プポー、ティエリー・ディセポロ編、櫻本陽一訳・解説『ピエール・ブルデュー 介入I』藤原書店、2015年。

³⁶ フーコーは、自身を「種的知識人」として自己規定しつつ、70年代はじめ刑務所情報グループの活動を主導したのをはじめとして様々なアンガージュマンを実践した。この運動には、ドゥルーズも参加している。(フーコーにおける刑務所情報グループの活動については、『現代思想 2003年12月臨時増刊号 総特集フーコー』青土社参照。)。そして、この活動を理論化したのが、日本の教育学に大きな影響を与え、戦後教育学批判にも積極的に引用された『監獄の歴史—監視と処罰—』(田村俣訳、新潮社、1977年)であった。また、フーコーの「種的知識人」の発想は、「理論と実践の間の新たなつながり」の構築へ、すなわち「学校と大学を、法曹、医師、ソーシャルワーカーの間のインターチェンジとする」呼びかけへと結びついていった。その影響を受けたヴァンセンヌ実験大学(現パリ第8大学)においては、ドゥルーズ、ガタリ、リオタールらが「反抑圧のテーマ

群の生産」に携わった。(フランク・ブポー、ティエリー・ディセポロ前掲書、p.207。)

³⁷ ピエール・ブルデュー『芸術の規則II』藤原書店、pp.237-251。Pierre Bourdieu, *Les règles de L'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Seil, 1992.

³⁸ ブルデューはフーコーとともにポーランド労組「連帯」を支援し(1980年)、あるいはフランスにおける教育改革へコミットし(1984年)、アルジェリア、チュニジア、エジプトなどで起きた作家、芸術家、歌手などの抑圧に対し「国際作家議会」を立ち上げ(ここにはデリダ、エドゥアール・グリサン、トニ・モリソン、スーザン・ソンダク、サルマン・ラシュディが関わった。)、34か国にまたがる「避難都市ネットワーク」を構築し(1994年)、反グローバリゼーションの活動を展開した(1995年)。加藤前掲書、pp.86-106。

³⁹ ピエール・ブルデュー『市場独裁主義批判』藤原書店、p.28。Pierre Bourdieu, *Contre-feux, Raisons d'agir* Éditions, 1998.

⁴⁰ 広田照幸『ヒューマニティーズ 教育学』岩波書店、p.112。

⁴¹ フランク・ブポー、ティエリー・ディセポロ前掲書、p.355。

⁴² ブルデューは、ヴォルテール、ゾラ、ジッド、サルトルによるアンガージュマンの伝統をフーコーが受け継いだとしている。フランク・ブポー、ティエリー・ディセポロ編、櫻本陽一『ピエール・ブルデュー 介入II』藤原書店、2015年、p.610。また、『芸術の規則』は、フランス知識人の誕生をめぐる歴史的・社会的考察となっている。

⁴³ 森田尚人「近代日本教育学史の構想－思想史方法論をめぐる個人的総括」、『近代教育フォーラム』第22号、p.86。

⁴⁴ 勝田守一「国民教育の課題」『思想』1955年8月号、岩波書店。坂元前掲書、pp.37-38。

⁴⁵ 坂元忠芳「国民形成の唯物論的基礎－チェルヌイシェフスキーとドブロリユーボフの教育論ノート」、ソビエト教育学研究会編『ソビエト教育学研究』明治図書、1961年。

⁴⁶ 坂元忠芳「ロシアにおける革命民主主義教育学の成立(その1)」『国民教育研究』第21号、1964年5月。坂元忠芳「ロシアにおける革命民主主義教育学の成立(その2)」『国民教育研究』第25号、1965年3月。坂元忠芳「ロシアにおける革命民主主義教育学の成立(その3)」『国民教育研究』第26号、1965年3月。坂元忠芳「ロシアにおける革命民主主義教育学の成立(その4)」『国民教育研究』第28号、1965年8月。この連載は、加筆された上で修士論文「ロシアにおける革命的民主主義教育学の成立－ベリンスキーにおける国民形成論の展開－」としてまとめられた。

⁴⁷ 坂元忠芳『教育の人民的発想－近代日本教育思想史への一視角－』青木教育叢書、1982年。

⁴⁸ 坂元前掲(チェルヌイシェフスキー／ドブロリユーボフ論)、p.204。

⁴⁹ 坂元前掲論文、p.206。

⁵⁰ 坂元前掲論文、p.204。

⁵¹ 坂元前掲論文、p.206。この指摘の源流には、汲田克夫・飯田勝美・坂元忠芳「東井義

雄がわれわれに示唆するもの」(『教育』国土社、1959年1月号)における東井分析がある。坂元は小学校教員となった最初の夏に東井義雄の『村を育てる学力』(明治図書、1957年)に出会い、その懺悔といのちへの賛嘆の教育思想に生活実感を重ね合わせ、「教壇で胸が一ぱいになることがあった」ほど影響を受けた(坂元忠芳『子どもと生きる教育実践』国土新書、1980年、p.161)。しかし、その東井は、懺悔といのちの思想から天皇制ファシズムへ同一化していった(東井義男『学童の臣民感覚』日本放送出版協会、1944年)。その思想を分析の遡上にのせたのが、この論文であった。日本独自の「思惟様式」の把握は、坂元自身の生活実感と東井への傾倒を歴史的に切断する作業から把握されたものであったのである。

⁵² 寺田透「わが批評の立場」、寺田透『評論Ⅲ 1951-1953 わが批評の立場』思潮社、1970年。なお、坂元は寺田との出会いを次のように回想している。「わたしは、駒場では文科B類のフランス語のクラスに属し、フランス語を習った寺田透先生の文学批評につよい興味をもった。寺田先生は、バルザックやトルストイを原文で読んでおられたが、寺田さんの文学批評は、人間形成の危機を、それ以上もう分析しえないところまで『還元する』ことを目指していた。この「還元の方法」には難しい問題があるけれども、このことは、大分後で知ったことであった。しかし、このことが、わたしに文学批評と危機とを結びつける方法を教えてくれた。」坂元忠芳「わたしの教育学研究の歩み－危機の教育学をめぐって－」2010年11月、法政大学笹川ゼミ報告、p.4。

⁵³ 昇曙夢『ロシア・ソヴェート文学史』恒文社、1976年。

⁵⁴ 坂元前掲論文、p.209。

⁵⁵ 前掲書において昇は、「ロシア・マルクス主義の擡頭」、「マルクス主義作家群」の登場を1890年代としている。

⁵⁶ 坂元前掲書(人民的発想)、pp.20-23。「人民」概念については、戸坂潤「民衆論」(『戸坂潤全集 第5巻』勁草書房、1967年)。「未初の契機」概念については色川大吉『明治精神史 上』(講談社学術文庫、1976年)を参照。

⁵⁷ 「冬の時代」という時代区分は、基本的には社会主義思想、および社会運動との関わりで規定されたものである。岸本英太郎、小山弘健『日本近代社会思想史』(青木書店、1959年)では、資本主義の展開とその矛盾の「社会問題」化の中における「労働運動と社会主義の初幕」(労働組合主義の生成、社会主義の登場、日本社会党の結成、そして「大逆事件」)(1896年～1911年)の後に来る時代とされ、この時期、明治政府による徹底的な弾圧の下で社会主義運動は、「窒息状態」となったとされた。こうした認識は教育運動史研究にもみることができる。例えば、柿沼肇、志摩陽伍「日本資本主義と教育運動」では、「冬の時代」は「大逆事件」以後、社会主義者たちが「もはやほとんど活動が不可能」という状態になってしまった時代としている。柿沼らの記述は、例えば社会主義的思想が階層としての労働者と、あるいは労働者としての教師と結びつき、社会の改良あるいは変革へむけて組織的に運動ができたか否かを分析の基準とする方法論から導かれているといえる。柿沼肇、志摩陽伍「日本資本主義と教育運動」(小川太郎・伊ヶ崎暁編『講座

現代民主主義教育 第2巻 日本資本主義と教育』青木書店、1969年) 参照。

⁵⁸ 「『冬の時代』における民主主義教育思想の底流－大正教育思想研究のための覚え書き－」、*「木下尚江の教育批判とその宗教的転回」*、坂元前掲書。

⁵⁹ 「国家教育の否定と破壊の思想－啄木の『林中書』を中心に」、坂元前掲書第三部第三章。

⁶⁰ 坂元前掲書 pp.20-32。

⁶¹ 坂元前掲書、p.140。

⁶² 坂元前掲書、p.38。

⁶³ 坂元前掲書、pp.98-99。

⁶⁴ 坂元前掲書、pp.49-50。

⁶⁵ 坂元前掲書、pp.12-13。

⁶⁶ 「冬の時代」を主題とした論考のタイトルは、「『冬の時代』における民主主義教育思想の底流」である。

⁶⁷ 坂元前掲書、p.13。ここで触れることはできなかったが、坂元の「チェルヌイシェフスキー／ドブロリユーボフ論」以後のロシアの教育史研究もまた、「教育思想の歴史的な発生的研究」となっている。坂元は、「チェルヌイシェフスキー／ドブロリユーボフ論」を書いた後、そこから更に先の世代のベリンスキー分析へと進んでいく。これは、「ロシアにおける革命的民主主義教育学の成立－ベリンスキーにおける国民形成論の展開－」として執筆され、修士論文として提出された後、1964年から65年にかけて『国民教育研究』誌上に「ロシアにおける革命的民主主義教育学の成立（その1）」から「同「その5）」として発表されている。

⁶⁸ 柿沼肇、志摩陽伍前掲論文、註58参照。

⁶⁹ 長尾十三二『新教育運動の生起と展開 世界新教育運動選書別巻1』明治図書、1988年。長尾十三二『新教育運動の理論 世界新教育運動選書別巻2』明治図書、1988年。長尾十三二『新教育運動の歴史的考察 世界新教育運動選書別巻3』明治図書、1988年。

⁷⁰ 色川前掲書（註59）、pp.84-88。

4. アンリ・ワロンの発達論研究と教育思想史研究

「研究ノート 戦後教育学批判と坂元教育思想史研究 ―その 1―」では、戦後教育学批判の諸論者によって展開された論理構造が、日本に固有の問題である天皇制ファシズムとの歴史的・思想的検討そのものを取り逃がすものとなっていたこと、対照的に坂元がこの問題を研究の中心に見据えながら、これと対抗する思想が、ロシアや日本において最も言論の厳しい時代に現れ、それがどのような思想的な流れを生み出していったかを追求してきたことを見てきた。ここでは、一時中断されていた坂元の教育思想史研究が再開されるまでの間、坂元が力を注いだ H・ワロンの発達論研究について注目しつつ、それが再開される坂元の教育思想史研究との関連でいかなる位置にあるのか、仮説的に検討していこうと思う。

ところで、教育の人民的発想が出版された 1982 年以降、坂元の教育思想史研究は一時ストップされている。その後坂元は、パリにおいて、「精神的危機」と「肉体的危機」が相次いで起こる中、自身の心身のコントロールを失うという経験¹をしている。1982 年のことである。ここで坂元は統合されているかに見える人格が肉体レベル、精神レベルともに相対的に別なレベルでの揺れを含んでおり、ひとたびそれらの結合が揺らぐと、人格の統合が容易でなくなることを体感し、この問題を研究の中心軸に据えるようになっていく。それは、アンリ・ワロンの発達論研究への集中として実践された。教育思想史研究の視点から坂元のこうした研究の歩みを概観すると、ワロン発達論研究への集中の後、これと後期坂元の教育思想史研究が交互に取り組みされていることがわかる。まだまだ枠組みとしては大雑把であり、特に各時期の性質については精査が必要であるが、一旦、整理してみようと思う。

I. ワロン発達論研究 (I) ―ワロン発達論への集中期―

- ① 「ワロン『子どもにおける性格の諸起源』を読む―研究ノート (1)」東京都立大学『人文学法』第 23 号、1988 年。
- ② 「ワロン『子どもにおける性格の諸起源』を読む―研究ノート (2)」東京都立大学『人文学法』第 24 号、1989 年。
- ③ 「ワロン『子どもにおける性格の諸起源』を読む―研究ノート (3)」東京都立大学『人文学法』第 25 号、1990 年。
- ④ 「H.Wallon の La Vie mental について (その 1)」東京都立大学教育学研究室『教育科学研究』第 9 号、1990 年。(坂元忠芳著作集第一巻所収)
- ⑤ 「ワロン『子どもにおける性格の諸起源』を読む―研究ノート (4)」東京都立大学『人文学法』第 26 号、1991 年。
- ⑥ 「ワロン『子どもにおける性格の諸起源』を読む―研究ノート (5)」東京都立大学『人文学法』第 26 号、1991 年。
- ⑦ 「H.Wallon の La Vie mental について (その 2)」東京都立大学教育学研究室『教育科学

研究』第 11 号、1992 年。(坂元忠芳著作集第一巻所収)

⑧「ワロン『子どもにおける性格の諸起源』を読むー研究ノート (その 6)」東京都立大学『人文学法』第 28 号、1993 年。

⑨「H.Wallon の La Vie mental について (その 3)」東京都立大学教育学研究室『教育科学研究』第 12 号、1993 年。(坂元忠芳著作集第一巻所収)

⑩「ワロン『子どもにおける性格の諸起源』を読むー研究ノート (その 7)」東京都立大学『人文学法』第 29 号、1994 年。

⑪「ワロン『子どもにおける性格の諸起源』を読むー研究ノート (その 8)」東京都立大学『人文学法』第 30 号、1995 年。

⑫『情動と感情の教育学』大月書店、2000 年 (ワロン発達論への集中から得た感情・情動への着目をベースにした著作)。

⑬「Wallon の研究について」(『心理科学』第 22 巻 第 2 号)、2001 年。

⑭「L'Enfant turbulent における発達の変証法構造ノート (その 1)」、2003 年。

⑮「L'Enfant turbulent における発達の変証法ノート (その 2)」、2003 年。

⑯「L'Enfant turbulent における発達の変証法的構造 (その 4) ワロンの発達段階論ー『情動的段階』を中心にー」2004 年。

⑰「L'Enfant turbulent における発達の変証法的構造 (その 5) ワロンの発達段階論ー『感覚ー運動的段階』を中心にー」2005 年。

⑱「H.Wallon : L'Enfant turbulent における『発達段階』の思想ー『投影的段階』の発生とその構造を中心にー」2005 年。以上、心理科学研究会、および同研究大会における報告。

⑲「H.ワロンの晩年における東欧出身の女性たちとの共同研究について」(日仏教育学会編『日仏教育学会年報』(11)(通号 33))、2005 年。(坂元忠芳著作集第一巻所収)

II.後期坂元教育思想史研究 (I)

⑲『危機における教育学ノート 2001-2005』(私家本) 2005 年。(「危機における教育実践の基本視点ー現代のグローバリゼーションと教育ー」坂元忠芳著作集第二巻所収、※本稿で扱うヴァルター・ベンヤミンとの思想的対話)

⑳『「危機社会」における教育実践』(私家本) 2005 年。(「南原繁の「大東亜戦争」中の仕事についてー『国家と宗教』を中心にー」、「危機の時代における倫理的価値と教育的価値ー戦前の新カント派哲学との関係でとらえるー」、「敗戦をはさむ上原専禄の『世界史認識』についてー論文「世界史的考察の新課題」(一九四二年)をめぐってー」、「極限状況の思索と教育学の地平ー務台理作をめぐってー」(後に、教育科学研究会『教育』2006 年 1 月号に掲載) 所収)

㉑『「危機社会」における教育実践ー教育学的批評の四つの試みー』(私家本) 2006 年。(「教育実践における正義の探求ー「遊園地」の思想をとおしてー」、「日本人の人格形成の問題ー井伏鱒二『徴用中のこと』をめぐってー」坂元忠芳著作集第三巻所収)

Ⅲ.ワロン発達論研究（Ⅱ）

- ⑳ 『アンリ・ワロンにおける人間発達思想の誕生：第 1 部 L'Enfant turbulent 研究に向かって』(私家版) 2008 年。(第一章、第四章、坂元忠芳著作集第一巻所収)
- ㉑ 『アンリ・ワロンにおける人間発達思想の誕生：第 2 部 L'Enfant turbulent における症候群の研究』(私家版) 2008 年。
- ㉒ 『アンリ・ワロンにおける人間発達思想の誕生：第 3 部ワロン発達論の誕生』(私家版) 2008 年。

Ⅳ.後期坂元教育思想史研究（Ⅱ）

- ㉓ 『「ポスト・モダン」の教育学におけるリスク把握ーリオータルとその周辺ー』(私家版) 2009 年。
- ㉔ 『勝田守一教育学ノートーその戦前と戦後ー』(アジア太平洋戦争と教育科学研究会の発足・解散・再建 平成 19-20-21 年度科学研究費補助金基盤研究 (C) 研究成果報告書、研究者代表：佐藤広美) 2010 年。

以上の坂元の研究の歩みを見たとき、「ワロン発達論（Ⅰ）」においてワロン発達論研究に集中した、その後半、2001 年あたりから No.⑲のように「危機」概念を軸とした現代社会研究、教育思想史研究へと坂元が進み出ていること、その後に 2005～06 年にアジア太平洋戦争下における思想形成を追った「Ⅱ.教育思想史研究（Ⅰ）」が現れていること、これを經由した後、ワロンをその思想的側面からまとめあげていること（「Ⅲ.ワロン発達論研究（Ⅱ）」）、その後さらにポストモダン思想（No.㉓）、勝田教育学思想（No.㉔）へと研究が展開していることがわかる。このように見てくると、坂元におけるワロンへの傾注は、その教育思想史研究に対して、二つの方向性を与えたように筆者には思える。一つ目は、危機の状況下における身体・情動・精神的活動の動揺への注目であり、二つ目は、危機の極限状態としての戦時下における主体形成及び、ポストモダン状況とも言うる現代社会における人間の危機を、身体・情動・精神的活動の動揺の側面から比較対照するような独自の方法論の追求である。

まず一つ目の方向性を、坂元のワロン発達論研究に即して見ていこう。ワロンの発達論の特徴をまとめると以下のようなになるだろう。ワロンは、周囲と混ざり合っている未分化の状態にあった幼児が、高度に抽象化された意識を持つに至る発達の過程を分析の対象にする。その分析の特徴は、外界と幼児の身体とが接触する際におこる姿勢への影響、そこから生まれる身体の自動運動、その自動運動と外界との接触の間におこる不協和、そこからあふれでる情動のうごめき、こうした微細な身体・情動におこる変化を捉えるところにある。その時ワロンは、自動運動がままならず情動が動き出すとき、原始的な融合の状態、言い換えると周囲と混ざり合った未分化の状態にあった幼児の身体・姿勢・情動のそれまでのバランスが揺れ動き、その状態を脱して別の均衡へと移行しようとする、こうした切断と均衡の連続に

子どもの発達を位置づける。この中でワロンはとくに情動がもつ役割に注目し、その動きが自動運動の支配、あるいは周囲と未分化な状態から幼児が脱していく際の契機となり、「私意識」をもった主体的な精神的活動への渡りをもたらす表象へと結びつくように働く複雑なメカニズムを丹念に追っていく²。ここで坂元にとってより重要なのは、これが対立や不協和を内在させていることをワロンが追求したことであった。それは、ワロン自身が医師として第一次大戦に関わった経験から導かれていた。例えば坂元は、兵士が戦場に投げ込まれたとき、恐怖の情動も思考も、意識さえも忘却したかのように自動運動としての戦闘や自動運動としての逃走に没頭する姿についてのワロンの分析に注目する。これは恐怖という情動が戦場における戦闘や逃走という衝動的行動の起点にありつつも、この恐怖の情動そのものを身体の自動運動が凌駕していくことを意味している。つまり平時にあっては恐怖の情動が意識や精神的活動と結びつきながら衝動的な自動運動を制御していた人間が、戦地の極限状態においては身体に基盤を持つ自動運動に情動も精神的活動も飲み込まれていくことが起こりうるのである。また、別の兵士にあっては、激しい恐怖の情動が身体における主導権をとり、極端な内蔵の活動や、極端な緊張の活動をもたらした例があったり、情動から導かれる「イメージや動機」にとらわれていった例があったという。これは情動の強烈な広がり、身体レベルの自動運動を支配したり、高度な精神的活動を極端に動揺させることを意味している。これらの事例に坂元は、戦地における恐怖の情動が人間を、発達の初期にある周囲と未分化な状態、あるいは「原始的な融合の状態」に引っ張り込んでいく事態を見ている³。

「ワロン発達論（I）」期に坂元はこうした認識を得ていたのだが、これは後に取り込まれる教育思想史研究の展開と無関係ではなかったと筆者には思われる。初期坂元が、天皇制ファシズムとの対峙から教育思想史研究をスタートさせ、その教育思想史研究が、最も言論の抑圧された時代における変革主体による思想形成を軸に構築されたことを想起したとき、坂元がさらに天皇制ファシズムの下に現れた「危機的状况」を生きた人間の思想形成の分析へと進み出ること、その際、ワロン発達論から着想を得た、「危機」における人間が顕在せざるを得ない身体・情動・精神的活動の動揺への注視を分析の底流に据えることは自然な流れだと思われるからだ。こうして後期坂元は、過去に生きた人間が容易に制御できない情動の動揺とどう向き合い、その経験からいかなる思想を生み出していったか、これを追求する方向へ向かっていったのである。これは、最も厳しい抑圧の下において注目すべき教育思想が生まれるという初期の着想を深化させたものであり、「危機」における心身の激しい動揺を生き延びたそのプロセスと出口においてこそ、引き継ぐべき思想形成がなされるという分析視角を後期坂元が手にしたことを意味していた。

次に、二つ目の方向性について見ていこう。ここで重要なのは、坂元が現代日本の急激な変容—ポストモダン状況とも言いうる—と向き合いながら、物象化論、危機論といった視角を追求しつつ独自の教育学を模索してきたことである。ここで言うポストモダン状況（ポストモダニティ）について下司晶はリオタール⁴や藤田英典⁵を参照しながら、これを『『大き

な物語』による知の正当化が前提とできなくなった状態」であり、「教育でいえば、『<学校>を<よいもの>として自明視することへの批判』として表出した事態であるとしている⁶。先に見た戦後教育学批判はこうした潮流と呼応しながら展開されてきた。しかし筆者が見る限り、こうしたポストモダン状況把握とは異なり、坂元はこれをジークムント・バウマンが描いたそれに近い形で捉えているように思われる。バウマンが『リキッド・モダニティ 液状化する社会』⁷において描いたのは、経済のグローバル化、多国籍化が要請した生産・貿易・金融の自由化、および国家を単位とした規制への規制緩和・撤廃要求が引き起こした液状化とも言うべき社会変容に連なる事態である。近代において資本は、国家による秩序維持、教育、社会福祉、家族福祉を自己の拡大のための必要条件とした。しかし、国境を越えて流動する資本は、もはやこれらの条件を障壁とし、これを突き崩していった。このような変容は「柔軟な」労働力を求め、仕事、家族の安定といった近代的アイデンティティの源泉をも不安定にした。その中で消費がアイデンティティの源泉として浮上し、人々は社会変容からもたらされる不安や不信を抱えながら消費社会における「誘惑、限りない欲望、変化の激しい願望に支配され」ていく⁸。その中で人々はモノを買い入れた時、「商品に神々しい輝きが充溢するのを目撃し、確実性の獲得を予感する」ことでアイデンティティを保とうとする⁹。しかし、そこで得られるアイデンティティは、「調和、論理、統一といったもののイメージ」の「おぼろげな連想」に過ぎず、「外見という表皮をめくると、そこはぐずぐずの流体」しかない。人々はこれを「必死に否定、あるいは、隠蔽しようとする」のである¹⁰。バウマンの描いたポストモダン状況は、このように一皮めくれば不安や不信が流れ出てしまうような近代的アイデンティティの「危機的状況」を伴うものだった¹¹。

こうしたポストモダン状況と向き合う際、拙稿「研究ノート 戦後教育学批判と坂元教育思想史研究 ーその 1ー」において検討した矢野、森田、今井らは、これがもたらす変容の中に権力関係を見いだす点で共通している。そしてその分析視角は、彼らが批判の足場とする「世俗」、「近代」、「戦後日本教育」、およびそれと相対する人間を、ある種決定論的に把握する認識論へと向かっているように見える。例えば、矢野は「戦後教育学」の研究対象を「世俗的人間の教育」だとし、これが例えば「科学的合理主義」的に考察されることで、人間が本来持っている非合理的側面を排除したとする。そこから矢野は、排除された人間存在の豊さを取り戻すべく、「世俗」外部に出口を求めるのだが、一見ダイナミックに見えるこの論理展開は、実はポストモダン状況という「世俗」内部の変容とその渦中にある人間との間にある相互作用に関する考察そのものを探求の対象から外してしまう。こうした矢野の議論は、ポストモダン状況がもたらす人間の存在論的危機を追求することができないのである。教育システムが人間への「統制・操作」を全面化させるものとして近代教育批判を展開した森田、「戦後教育学」に対し、「教育の問題」が「教育工場」という「自動装置によって、常に前もって決定されてしまっている」事態を対置した今井もまた同様であると言えよう¹²。対して坂元は、一皮めくれば隠し持っていた不安や不信が漏れ出てしまうようなアイデンティティの「危機」を内包するポストモダン状況がもたらす人間の存在論的危機を、物

象化論、危機論、そしてワロンの発達論を深化させつつ解明しようとするのである。

その際に重要となるのは、ワロンにおける「近代的人間」把握であろう。その把握は、「近代的人間」が「危機」において体験するであろう身体と情動の動揺を問題にしたものであると同時に、戦争の「危機」にある人間にも、ポストモダン状況がもたらす「危機」にある人間にも適用できる発想として、坂元において理解されていると思われるからである。これについてやや詳しく見てみよう。坂元は、「Ⅲ.ワロン発達論研究(Ⅱ)」期に書いた『アンリ・ワロンにおける人間 発達思想の誕生：第1部 *L'Enfant turbulent* 研究に向かって』¹³においてワロンの「近代的人間」把握を抽出している。坂元によるとワロンは、近代に移行する以前「群生状態」で生活していた「動物社会」の状態にいた人類が、「近代的人間」へと進んでいく時、「場所」に結びついていた「群生状態」の意識のあり方を脱し、極度に抽象化された、目の前に存在しない「神の心象」へとたどり着き、それと同時に近代的な自我へと「自我を純化」させ、その中で「個人」という「自我」意識のあり方を生み出した、このように人類史を捉えていたという¹⁴。そして「群生状態」的意識から「近代的人間」のそれへの人類史展開は、生物としての人間が持つ「器質的条件」と「場所」との接触から導かれる「群生状態」的な意識のあり方を本質的に転換するものであった。それは人類の意識が「場所」等の意識を枠づける具体的対象から遙か彼方に解き放たれる契機となり、そこから発生した「個人の自我意識」の中に、他者と自己を区別する「主体」という「アイデンティティ」が生まれ、対象を客観的に把握する「合理性」の「可能性」¹⁵が生み出される、このような根本的な転換であったのである。言い換えるとそれは、「器質的条件」に基づいたそれとは異なる高度な「精神的操作」を可能にする「自我」意識を人類が手にした、このような飛躍を意味した。しかし、この飛躍は、揺るぎないものとして人格の形成に統合されているわけではなかった。ワロンは、「群生状態」において人類が持っていた「わたしたちの表象という心的行為」は「ある潜在的方向性 *orientaion virtuelle*」をもって身体に潜在しており、ひとたび「近代的自我」が弱まるような「危機」(臨界期)を迎えると、この「潜在的方向性」が表に出てくると見ていたというのである¹⁶。そしてワロンは、発達過程の中に「近代的自我」の発生とその動揺の可能性が組み込まれていると見ていた。坂元によるとワロンは、この「近代的人間」把握を「自我意識の混乱」¹⁷を示す子どもや精神病者の姿を根拠に導いたという。ワロンは、自己と他者との境界を「混同」し、自身の感覚を他者のものとして感知してしまうような「人格詐認」(「トランジティヴィズム」)が、子どもの発達のプロセスや「てんかん患者」、「被害妄想患者」などの事例に見られ、中でも「被害妄想患者」においては、「全体的悪意」をもつ「病理的状况」としてこれが現れることを考察している¹⁸。これらは、おそらく「近代的自我」がその「危機」(臨界期)を迎えたとき、「器質的条件」を基礎にした感覚を「近代的自我」へと接続することができなくなり、むしろ他者において自身の「器質的条件」に結びついた感覚を見いだすという自他の境界をめぐる「詐認」である。この分析からワロンは、「人格詐認」の様々な発現のあり方の中に、二つの側面を捉えている。まずワロンは、「人格詐認」の際におこる「近代的自我」の動揺、縮小、消滅のメカニ

ズムが人間に潜在していることを、先の事例から見いだしている。次に、こうした「人格詐認」の様々な形での発現に、「器質的条件」と結びついて身体に潜在していた「群生状態」的な意識が「近代的自我」を脅かしながら「潜在的方向性」を持ちつつ顕在化してくる様相をとらえたのである。言い換えるとワロンにおける「近代的人間」は、「危機」に直面した際、身体（「器質的条件」）・情動・自我、それぞれのレベルにおいて混乱をきたす可能性を潜在させつつ発達しており、「危機」におけるその動揺は一方で「危機」のもつ歴史的・社会的条件—例えば戦争、あるいはポストモダン状況—に影響されながら、他方で個体の心身の発達のあり方に依存する形で発現する、そのように考えることができるといえよう。そして坂元は、「危機」において激しい情動の動きをとめないながら、「群生状態」に近いところにある「潜在的方向性」が表出するとき、発達の初期にある未分化な状態、あるいは「原始的な融合の状態」¹⁹がうごめくことに注目すると同時に、具体的な「危機」における身体・情動・自我の動揺に対し主体がこれとともに、あるいはこれと対峙しながら、いかに主体性を保持し生きることができるのかを追求しようとしたと思われるのである²⁰。

ワロンにおける「近代的人間」概念の抽出は、「Ⅲ.ワロン発達論研究（Ⅱ）」に行われているが、その直前における「Ⅱ.後期坂元教育思想史研究（Ⅰ）」期に、すでに坂元は戦争という極限状態における身体・情動・自我の動揺と、ポストモダン状況下に生きる人間のそれとを比較対照する記述を展開している。これはおそらく、戦時の極限状態にある人間の身体・情動・自我の動揺と、ポストモダン状況の「危機」におけるそれとは比較可能なものなのか、それを確かめようとした研究の足跡を表している。そして、「近代的人間」概念の確認は、それが可能性の追求として行われたのではないだろうか。こうして坂元は、戦争という極限状況における「近代的人間」とポストモダン状況という「危機」における「近代的人間」とを、身体・情動・自我の動揺という側面から比較対照するような独自の研究的方向性を確立していったのである。

ここで、初期坂元において追求された社会に対峙する変革主体形成論がワロン発達論を経由しながらどのように展開されたか見ていきたい。その考察を坂元は、「ワロン『子どもにおける性格の諸起源』を読む—研究ノート（その7）」²¹（「Ⅰ.ワロン発達論研究（Ⅰ）」期）で展開している。注目すべきは、坂元がここで「情動のもつ生理学的基礎を、表象や認識へと放出する能力」の獲得について取り上げていることだ。その考察の中で坂元は、危機の切迫の中で情動の動きに肉体的にも精神的にも揺らされ、これに翻弄されながらも、同時にこの情動の揺れそのものを異なる次元の認識、表象へと置き換えていく可能性を人間が持っていることをワロンから抽出していたからである。坂元は、次のワロンの言葉を引用する。

「情動に屈しないためには、情動に感覚や知性の活動を対立させる態度を獲得しておくことである。爆撃の恐怖から逃れるためには、読書をやめず、書き物をやめず、指輪を磨き、または、蚤しらみの類の状態を綿密に調べる習慣をつけておくことである」²²。

これは、肉体・精神が激しく揺さぶられ、同時に情動が動揺・混乱する事態においてなお、これに知性・感性を対抗させることで、情動の動揺に出口を与える方法と習慣に関するワロンの考察であった。これを坂元は、「ただむやみに情動から逃げるのではなく、その情動の性質を見極めながら、情動に感覚や知覚、知性の働きを対抗させる方法と習慣」と解説している。ここで坂元は、「情動に屈しない」ために「情動」に向き合い、これを「見極め」る営為こそが、例えば戦争状況、あるいはポストモダン状況といった「危機的状況」を生き抜くために肝要な態度であり、そのためには「情動に感性や知覚、知性の働きを対抗させる方法と習慣」の獲得あるいは構築が求められるという分析視角を得たと思われる。それは、後に坂元が「教育作法」と呼ぶ、その源流となる発想と言えるだろうか。そして坂元は、その具体的な姿と可能性を過去に生きた人々の生き方の中に見いだそうと、後期教育思想史研究へと取り組んでいくのである²³。

¹坂元忠芳「わたしの教育学研究の歩みー危機の教育学をめぐるー」2010年11月、法政大学笹川ゼミ報告 pp.1-2。

²ワロンの発達論の特徴については、様々な言及があるが、ここでは以下の二つを記載しておこう。「ワロンは『私意識』あるいは自己同一の観念が作られる過程とは、周囲と混ざり合っている未分化な『私』の状態から、周囲との関係性の中で、周囲と私の二重化の状態を経て、周囲との境界を見出し、周囲から『私』が分化し『私』が独立した個体となる過程であるとしている」（上西知子「H.ワロンの子どもの発達段階と「私という意識」の形成ー言語活動に先立つものとしての表現行為(情動と模倣)をめぐるー」、『北海道大学大学院教育学研究科紀要』第96号、2005年。P.25。）、「これまで情動と対立的に論じられてきた人間に固有の認知様式としての表象機能が、まさに情動や姿勢機能を基盤として発生するとのアイデアは、他のどんな発達の理論家にも見られないユニークな視点を私たちに提供してくれる」。(加藤義信による第56回日本教育心理学会自主シンポジウム

(3)「21世紀の日本にワロンの発達教育思想をどう生かすかーワロンの表象発生論・自我形成論と発達教育臨床の課題」講演内容紹介文「ワロンは、表象発生問題をどう考えたか？」 <https://confit.atlas.jp/guide/event/edupsych2014/subject/JG08/detail> 2021.12.3 確認)

³坂元忠芳「ワロン『子どもにおける性格の諸起源』を読むー研究ノート(その7)」、東京都立大学『人文学報』29号、1994年、pp.173-176。

⁴ジャン＝フランソワ・リオタール、小林康夫訳、『ポスト・モダンの条件ー知・社会・言語ゲーム』水声社、1989年。

⁵藤田英典「教育社会学におけるパラダイム転換論ー解釈学・葛藤論・学校化論・批判理論を中心として」、森田尚人、藤田英典、黒崎勲、片桐芳雄、佐藤学編『教育学年報1 教育研究の現在』世織書房、1992年。

⁶下司晶『教育思想のポストモダンー戦後教育学を超えて』勁草書房、2016年、pp.10-

11。

⁷ ジーグムント・バウマン、森田典正訳『リキッド・モダニティ 液状化する社会』大月書店、2001年。

⁸ ジーグムント・バウマン前掲書、p.99。

⁹ ジーグムント・バウマン前掲書、p.106。

¹⁰ ジーグムント・バウマン前掲書、p.107。

¹¹ 坂元は、「ニート問題と若者支援の基本構造について－EGRISの「YOYO」型を中心に－」と題した論考を、2006年12月の北海道大学における大学院ゼミにおいて報告している。ここで坂元は、バウマンの議論を検討している。この中で坂元は、消費社会によって「流動化」・「液状化」した「私的空間」は、個人を「意識的・無意識的評価の眼」にさらし、「不安定かつ不確定」な生に巻き込んでいくと整理した上で、「現代のネオリベラリズムによって構造化される『流動的・液状的』システムは、人間＝個人の『液状的物象化 liquid reification』ともいうべき事態を内包している」と指摘している。坂元忠芳「ニート問題と若者支援の基本構造について－EGRISの「YOYO」型を中心に－」、pp.7-8。(坂元忠芳著作集第二巻所収)

¹²ただし今井は、ヴァルター・ベンヤミンの議論を基礎にしながら、独自の形で<主体>の形成を問題にしている。これに関する坂元の批評については後述する。

¹³ 坂元忠芳『アンリ・ワロンにおける人間 発達思想の誕生：第1部 L'Enfant turbulent 研究に向かって』（私家版）2008年。(第一、四章は、坂元忠芳著作集第一巻所収)

¹⁴ 坂元前掲書、p.66。

¹⁵ 坂元前掲書、p.66。

¹⁶ 坂元前掲書、p.67。

¹⁷ 坂元前掲書、p.64。

¹⁸ 坂元前掲書、p.56。

¹⁹ これは、「I.ワロン発達論への集中期」にすでに坂元もった着眼点であった。

²⁰ このように見ると、坂元がこのワロンの「近代的人間」概念に歴史を還元するリスクはないのかという問いも生まれよう。しかし、坂元の教育思想史研究はむしろ分析の対象となった人物が直面する歴史的現実の分析を怠らない。言い換えると、坂元における教育思想史研究は、ある地点での特殊歴史的分析とその局面における人間との対立、矛盾にこそ注目しつつ展開される。その奥になお、普遍性があるのであれば、それは歴史の側ではなく人間の矛盾、動揺の側にある、このような分析視角を坂元は問題提起しているのではないか。

²¹ 坂元忠芳「ワロン『子どもにおける性格の諸起源』を読む－研究ノート（その7）」、東京都立大学『人文学報』第29号、1994年。

²² アンリ・ワロン、久保田正人訳『児童における性格の起源』明治図書、1964年 p.81。

²³ 坂元においてその分析対象は、「危機」に直面する者たち－研究者や教育実践者のみならず、作家、芸術家、文学者、そして生活者をも含むものとなっていくこととなる。

5. 東京都立大学退官後の坂元教育思想史研究―ベンヤミン、井伏鱒二との対話―

「研究ノート 戦後教育学批判と坂元教育思想史研究 ―その 2―」では、坂元におけるワロン発達論への集中が、後の坂元教育思想史研究においてどのように位置づくものであるか、仮説的に探っていった。ここでは、再開された坂元の教育思想史研究に軸足をおきながら、そこに坂元のワロン研究がどのように影響しているのか、仮説的なものとなるが、また飛躍を含む危険もあると思われるが、考察、整理していきたい。

教育思想史研究を再開するにあたって坂元は、ワロン発達論から得た認識をその基礎とするだけでなく、これを「危機」の局面において捉える方法論を模索していった。坂元は、「危機」を一端「物事の実態が衰退し崩壊する危険が存在する事態」¹としておさえる。しかし、この「危険」を「当事者の意志ではどうにもならないという運命論的思想」²として受け入れる考え方を坂元は否定し、むしろその「臨界点」に注目すべきだと主張する。その際、坂元は医学分野における「危機」理解を例にあげる。そこでは「危機」は、「病氣」が「ある場合には『致命的』になったり、別の場合には『快癒』する」、こうした「臨界点」を示すものとして捉えられる。そしてこれを「危機」内部に生きる人間に即して考えた場合、「危機」は、その人間の未来に対する「判断をあらわす瞬間」を内包しているということになるという³。こうした坂元の記述には、「臨界点」を人はいかに生きることができるかを問う坂元の「危機」に対する基本姿勢が現れている。その際坂元は、「危機」を二つの「逆説的構造」をもつものとして捉えようとする。一つ目の「逆説的構造」は、「批評」という問題である。坂元によると、「危機」は衰退、崩壊へ向かう兆しを持ちながら進行する。にもかかわらず「危機」は、「危機が同時にその危機を批評する」という「逆説的構造」を内包しているという。ここで坂元は、「危機がどうじに危機を批判しつつ乗り越えていく」という弁証法的契機を「危機」そのものが含んでいることを重視している⁴。二つ目のそれは、「入り口」と「出口」という問題である。坂元によると「危機」は、「人々の眼に、あたかも時を止めるように現れる」。そしてその「入り口」は、「切断と不協和」を人々にもたらす。しかし、「危機」は「危機にたいして決定的な時期を閉じる『出口』をも作り出す」のである。坂元は、ここに「危機」はその「出口」において「解決の臨界点」に到達するという「危機の逆説的構造」を見て取っている⁵。坂元のこうした「危機」認識には、その底流にワロンの議論があると思われる。この立場に立って教育思想史研究を再開する際、坂元は、「危機」のただ中において「危機」の「批評」、「出口」を獲得するために、主体がいかに「危機」の下で「情動」の揺れに向き合い、これを「見極め」、これに「感性や知覚」をどう対抗させたか、こうした問題意識を介在させている可能性がある。そして、坂元がこのような「危機」における情動論を教育思想史研究として具体化する際、おそらく重要だったのは、ナチスが政権を掌握したドイツから亡命し、パリでの「苦しい亡命生活」の中で「危機」をくぐり抜ける思想を追求したユダヤ人文芸批評家、社会批評家ヴァルター・ベンヤミン⁶との対

話であった。

ベンヤミンは、自身の生命と足場とした文明がナチスによって物理的・精神的に破壊されていく「危機」において、坂元が後に参照することになる『パサージュ論』や「歴史の概念について」を書いた。また彼は、ドイツが侵攻するパリにぎりぎりまでとどまりながら執筆をつづけ、さらなる亡命を企てる中、行き場を失い自死したのだが、最後の最後まで歴史を問い直し、史的唯物論を参照軸としつつ「危機」を突破する思考を模索した⁷。こうした思索の継続の中でベンヤミンが残したのが「瞬間」を起点とした「目覚めの技法」とも言うべき認識論であった。「危機における教育実践の基本的視点—現代のグローバリゼーションと教育—」、第二節「危機における『瞬間』の教育作法」⁸において、坂元はベンヤミンの次の言葉を引用している。

「過去を歴史的に関連づけることは、『もともとあったとおりに』認識することではない。危機の瞬間にひらめくような回想を捉えることである。歴史的唯物論の問題は、危機の瞬間におもいがけず歴史の主体のまえにあらわれてくる過去のイメージを、捉えることだ」⁹。

この言葉を、おそらく坂元も、ワロンのように解説しようとすると次のようになるのではないか。以下の記述は、やや飛躍を含む可能性もあるが、仮説的に考察してみたい。迫り来るナチスと、ナチスが強力に構築し押しつけてくる世界観は、ベンヤミンの身体・情動・精神的活動を極度に動揺させた。その中でなおベンヤミンは、自分自身の生を生き、目の前にある歴史—「もともとあったとおりの」歴史、すなわちナチスの世界観—を転換するような歴史ビジョンへの到達を求め仕事を継続した。それは、「情動に屈しない」ための「情動」の「見極め」を求めたものであり、同時に「もともとあったとおりの」世界を別のものへと転換する方法、生き方の探求であった。そしてこれが、いわばベンヤミンにおける「情動に感性や知覚、知性の働きを対抗させる方法と習慣」であった。この時、ベンヤミンが「危機」を生きるための営為の起点としたのが、「瞬間にひらめくような回想を捉える」作業、「歴史の主体のまえにあらわれてくる過去のイメージを、捉える」作業を継続することであった。

ここでいう「回想」あるいは「あらわれてくる過去のイメージ」は、ナチスによってもたらされた情動の揺れに、さらなる揺れを起こすものでもある。しかし、これが起点になって情動が肉体や精神的活動を突き動かすことで、ナチス的世界観によって揺れ動かされつつもニヒリズムを伴いながらそこに留まろうとする知的・精神的活動をさらに押しつけながら、新たな表象が浮上してくるのである。この情動の揺れと連動し発現した新たな表象（イメージ）は、「危機」の切迫の中の「回想」を捉えようとする継続的時間の中で、「瞬間」的にあらわれる。この「瞬間」に歴史的唯物論に通ずる社会ビジョンへの「イメージ」が主体において感知される、ベンヤミンはこのように考え、絶望的な状況においてなおナチスによってもたらされるイメージを転覆する自由を求めようとした。そして彼は、こうした方法論を「目覚めの技法」、あるいは「追憶の想起の弁証法的転換」と読んだのである。

ところで、ここでいう「回想」あるいは「あらわれてくる過去のイメージ」とは何か、その理解を進めるために、柿木伸之の『ヴァルター・ベンヤミン—闇を歩く批評』を手がかり

にしながらさらに読解を進めたい。柿木は、『パッサージュ論』のための覚え書きの中にベンヤミンが「母親の服の裾にしがみついていた頃に顔を埋めていた、古い衣の襞のうちに見いだすもの」、こうした認識が、歴史と対峙する上で重要な意味をもつと指摘した部分を抽出している。そしてベンヤミンは、『一九〇〇年頃のベルリンの幼年時代』においてこの作業を続けた。つまり、「回想」の源泉は、子ども期の記憶だったのである。ベンヤミンは、絶望的な「危機」におけるその「想起」をナチス的世界観の転換の起点としようとした。柿木はこれを、「過去の一点から歴史を、とりわけ世界戦争の破局的な状況に至った近代を見通す認識」へと結びつける作業と捉えている¹⁰。また坂元は、こうしたベンヤミンの「危機の切迫」における「幼年時代の想起」をめぐる考察を、現代における「危機」において「もっとも日常的な過去の姿」を捉えることによって「とうの危機を政治的支配の目的のために使おうとするもの」に対峙する思考として引き取り、これを「危機を瞬間に生きる作法」と再定義するのである¹¹。

また柿木は、「回想」概念に関わる重要な記述をベンヤミンの「歴史の概念について」の準備草稿に見いだしている。それは次のようなものである。「歴史とは、厳密な意味において非随意的想起にもとづく一つの像であり、これは危機的な瞬間に歴史の主体の前に姿を現す」¹²。ここでは、「回想」が、「危機」の局面においてこそ表出する「非随意的想起」であることが示されている。つまり、ベンヤミンにおいては、「危機」において主体の心身のコントロールを無視するように、不意に浮上してくる「幼少時代」の「想起」を捉え、とどめることこそが、新たな「歴史」ビジョンを切り開く契機と認識されたのである。これを坂元は、「危機を瞬間に生きる作法」の追求として引き取った。そしておそらく坂元は、この「非随意的想起」に情動のうごめきを捉え、発達の初期にある未分化な状態、あるいは「原始的な融合の状態」のうごめきを見ようとしている。こうして坂元は、ベンヤミンから「危機」の中において情動のうごめきをともなう「想起」を凝視する作法を受け取り、この作法の中に今ある世界観を別のものとして捉え返す可能性を見いだそうとするのである。そして坂元は、こうした「危機」において動揺をとらえ続ける作業の中に、主体がこれまで見ることのなかった「自己自身の隠された時間性を発見する行為」を見、それが「自らを問題化していく」ような「絶え間のない時間的持続」をもたらすものであることを見いだしていく¹³。そうして坂元は、こうした契機を戦場、あるいはポストモダン状況における「危機」を生きる人間の中に探求しようとするのである。こうした検討を経て坂元は、歴史の中に「危機」を生き抜く「教育的作法」を探るべく、教育思想史研究へと歩み出て行くことになる¹⁴。

それが具体的に表れたのが、2006年2月に書き上げた「日本人の人格形成の問題ー井伏鱒二『徴用中のこと』をめぐってー」（以下、井伏論）¹⁵であった。井伏論冒頭において坂元は、井伏が「戦争当時の進行形の形」で「自己の戦争体験」についての思考を「残しただけでなく、戦後もそれをくりかえしとらえなおし、再記録する、「それが極端」にあり、かつその記録が「驚くべき精密さ」を残している希有な作家であること¹⁶、彼の戦争体験の「とらえなおし」が「たえず反省の対象」となっていたこと、これを基礎に「黒い雨」を含む戦

後の井伏の仕事が生まれたこと¹⁷。また、井伏が『資本論』を読んだことがなく左翼ともならず孤独の中で「屈託した思い」を保持しながら、しかし自身の「徹底した内省」を継続し、「世の人々の生活習慣や品性を観察」し記録したことに注目している。井伏論を読み進めると、国家命令により徴用され宣伝班の一員としてシンガポールへ送られた井伏が、トラブルを起こし中佐によって「反軍思想」と決めつけられた一部の宣伝部員を前線へ送くってしまうような日本軍内部の権力のあり方、軍による盗み、殺人、性暴力、虐殺、華僑大虐殺で父を殺された少年をはじめとした現地の人々との交流、戦地で発狂した O 君、K 君の記録、マレーの虎と称された山下奉文将軍に叱責された悪夢のような経験、そしてこれによってボルネオへ転属させられそうになった井伏に代わり志願してボルネオへ向かい、最終的には戦死した「左翼作家」里村欣三の記録、戦地における無力感から「怠け」たようになったこと¹⁸、そして、こうした苦痛に満ちた戦場の現実の対局にあるような少年期を想起させる「夢の中の出来事」としての戦地における投網漁など、情動・感情が根底から極端な強度と振れ幅をもって揺さぶられるような現実を正確に書き起こしていった井伏の姿が見えてくる。またおそらく坂元は、井伏によるテキストを、「情動に屈しない」ために「情動」に向き合い、これを「見極め」る井伏の努力、営為として見つめている。こうした井伏読解から坂元は、恐怖を沈め、生き延びるために、自身の情動がゆさぶられることに耐えながら記録を継続した井伏の姿を立ち上げている。坂元は次のように書く。「井伏のかねてからの鬱屈する傾向が、戦地の緊張によって神経過敏を増幅し、それを抑えるために、さらに、恐怖を沈めるようにして、彼は、周囲を観察していた」と。

さらに坂元は、井伏論において戦争をくぐり抜けた先、その出口において井伏が到達した戦争認識にも焦点をあてる。井伏が戦中・戦後の記録の出口に到達した認識は負い目を持たない思想とも言うべきものであった。それは、次の井伏の言葉に現れる。

「私は徴用時代の自分を回顧して、山下将軍をはじめ、『校長先生』『黒』、柳君、その他、戦死、戦病死でなき数に入った人に対し、自分がまだ生きているからと云って、寝覚めの悪い思いをするようなことはない。」

坂元は、ここで戦争を生き、そして死んでいった人々との間にもたらされるはずの何らかの負い目から解放された独特の思想に井伏が到達していたことに注目している。そこには、例えば、自分の身代わりようになってボルネオへ行った里村の存在、発狂した O 君、K 君らの記憶も含まれている。戦争、あるいは死者に対し負い目をもたない地点にまで自身と他者を、坂元的に言えばそれらの情動を見つめ対象化するのは、並大抵なことではない、筆者にはそのように思える。戦争は、負い目を生存者に強く刻むものだと考えるからである。例えば、朝日新聞デジタルに掲載された「声 語り継ぐ戦争」には、フィリピンから帰還した吾郷重幸さんの「死んだ戦友に対して申し訳ないという負い目」の気持ちが記載されている¹⁹。NHK「戦績一薄れる記憶一」に掲載された「内部告発の真実ー生き残った負い目と葛藤とー」では、胎内被爆者における原爆水頭症の障がいのデータを公にした山内幹子さん（広島にて被爆）の娘、原森泉さんによる、母に「なんでうちの娘が死んであんたが生きと

るん」という「負い目」があったとのコメントが記載されている²⁰。医療法人葵会による「私たちは、戦争はしない！戦争体験者の語りを聴く会」のサイトでは、「死んでいった予科練の同期生への負い目から“戦争については話したくない”という思いでずっと口を閉ざしてき」という柴田徳造立命館大学名誉教授の言葉が記載されている²¹。また、琉球新報デジタル「元学徒兵、住民に謝罪 沖縄戦当時『部隊が壕追い出し』」では、沖縄戦当時、通信隊員として学徒動員された安里祥徳さんが、「住民から壕を奪った」ことを悔い、壕があった摩文仁の住民に謝罪する記事が掲載されたが、謝罪を受けた伊重盛純さん、又吉全盛さんは、「安里さんも戦後 70 年も負い目を感じ、苦しんできただろう。肩の荷を下ろしてほしい」と答えたことが記載された²²。あるいは島藺進は、関東軍の参謀として満州事変を計画した石原莞爾が、日蓮主義に連なる「国柱会」に入り、ここで「仏との一体化」「世界との一体化」という日蓮的世界観をもつに至り天皇制ファシズムに同一化していったことを指摘する際、その動機として「高級将校として、一般兵士に死を強いる立場」にあったことをあげた²³。これもまた、ある種の負い目と言いうるであろう。これらの例が示すのは、戦争当事者は、戦争の負い目によって、黙り、苦しみ、あるいは語り、戦争を憎み、あるいは天皇制と同一化していく、こうしたことではないか。

坂元の批評にしたがい井伏の生き様を追っていくと、井伏による記録、再記録の連続が、揺さぶられる情動と認識の切断、その中での対象との距離の構築・再構築の連続の記録であり、井伏が死ぬまで戦場の「悪夢」を見続けたにも関わらず、しかし孤独に観察と記録をやめなかったことが見えてくる。そしておそらく坂元は、この姿に天皇制ファシズム下の戦争における「情動の性質を見極めながら、情動に感覚や知覚、知性の働きを対抗させる方法と習慣」の具体像を捉えている。

その出口において井伏が到達したのは、死者との間にもたらされるはずの何らかの負い目から解放された独特の思想であったのである。そして井伏論を読むと、この負い目を持たない思想は、日本軍に対する強烈な批判意識を井伏にもたらしたことがわかってくる。井伏とともにマレー戦線において、華僑大虐殺を主導した参謀辻政信中佐は、戦後『ガダルカナル』を書いている²⁴。ここで辻は玉砕寸前のガダルカナル島を逃げ出るとき、空腹で倒れている兵士たちに「そく穩の情をおこし」、飯ごうの飯を一匙ずつ食べさせた情景を描いたという。坂元井伏論は、これに対する井伏の思考を記述している。辻の記述に対し井伏は、「戦友同士のことだ。あの人たちのこしらへた戦争の意義については、何の疑念ももたないかのようであった」と「吐き捨てるように」書いたと²⁵。

死に逝く者たちへ「情」を動かす軍人による描写を前にした時、筆者を含む戦後世代はその行為のまえに一瞬思考停止してしまうのではないかと、筆者にはそのような思いがある。しかし井伏は、死へ向かう兵士に対する辻の心の動きと行動について、「そく穩の情」のもつ射程が「戦友同士」に留まり、軍による盗み、殺人、性暴力、虐殺を含み、あらゆる立場の人々を飲み込んでいった「戦争」そのものの「意義」への考察、疑問へと向かわないことを、戦争の当事者として切断、批評してみせるのである。

このような坂元の井伏分析は、井伏の戦後の文学が負い目を廃する境地に達することで、自己と他者の経験とを接合、あるいは同一化させることなく、戦場に生きた人々を捉えたそのままに記述していく営為によって構成されたことを想起させる批評となっている。これが、坂元が、ワロン、ベンヤミンとの対話から得た、「原始的な融合の状態」がうごめく情動の揺れをともなった「想起」を凝視する方法論が導いた「人間的危機を切り取る教育学的批評」²⁶なのであった。

ところで坂元は、井伏論の最後において寺田透の「危機の自覚症状」を基礎にした文芸批評と自身の教育思想史研究の分析視角を対比して次のように述べている。

「私の教育学的批評の立場について云えば、ここで寺田が云うように、それ以上還元できない点にまで問題を還元するということは、登場する人間性のもっとも原始的な状態の極限まで、つまり、発達のゼロ地点（本当はゼロ地点などと云うことなどあり得ないのだが）にまで及びながら、人間形成を考察することである」。

坂元が、ここで寺田の方法論に言及し、自身の方法論を対置したことは、二重の意味で重要だと筆者は考えている。一つ目は、坂元の方法論の提示として、二つ目は、「還元」へ向かう構えの提言として、この文章を読むことができると思われるからだ。この時坂元が参照した寺田の言葉は、おそらく以下のものである。

「結局僕のやることは危機の自覚症状との相関関係のもとに、作品の要素、構造、様式を僕にとって既知の、さうして能ふかぎり人間的に単純な事実に戻元しようところみること、少くとも僕にとってそれ以上に還元の必要のない事項に戻元することである²⁷。」

ここには、寺田の「危機の自覚症状」への注目と「還元」の方法が提示されている。坂元は、学部時代、寺田から直接学ぶ機会を得ているが、その時この寺田の方法論に、おそらく出会っている。以来この方法論は、深く坂元を捉え、坂元に自分自身の「危機の自覚症状」を見つめつつ、自分なりの「還元」の方法を追求したいという思いをもたらしたのではないだろうか。初期坂元教育思想史研究においては、それは最も困難な時代に思想の「底流」を捉える方法として追求されたが、当時、坂元はこれを寺田の思想に対置できるものとして記述することはおそらくできなかった。そうであるなら、井伏論における寺田の方法論への言及は、坂元における「危機の自覚症状」把握と「還元」の方法として、独自の「原始的な状態の極限／発達のゼロ地点の把握」という方法論にたどり着いた、その提起として読むことができるのではないだろうか。

しかし、坂元における「還元」されるべき地点—「原始的な状態の極限／発達のゼロ地点」とは何であろうか。ここで言う「ゼロ地点」あるいは「原始的な状態の極限」を理解する上で重要な記述を、坂元は先述のベンヤミンとの対話において展開している。この時坂元は、ナチスがもたらす「危機」におけるベンヤミンの探求と、現代—ポストモダン状況における人々の不安とを、情動の揺れの観点から対比する形でその議論を進めた。そこには坂元におきた現代における小さな事件—電車においてたまたま隣に座った若い見知らぬうつむいたままの女性が、隣で文庫本を読む坂元を肘で「ガンと突き上げ」た後、坂元が十数センチ

隙間を空け、しばらくたった後にも、「力をためるように」、「肘でぐうーっと押しつけ」てきた。坂元は、これに「驚きと怒り」をもつが無言で見守る態度をとった一が記述されており、坂元は、ワロンから得た認識を手がかりにしながら、この若い女性の中にポストモダン状況をもたらす不安や身体反応の「危機」を読み取ろうとした。その記述を読むと、この時坂元は、自身の女性への接し方が「ゼロ度」の治療的介入としてごくごくわずかでも作用してほしいとの願いをもったであろうことが見えてくる。その「ゼロ度」について、坂元は未来へと進む際の「不安から安定への身体的反応の前進」をめぐる「微分的第一歩」であり、「身体と意識の受動性と能動性とのほとんどかすかな統合」であると説明している²⁸。この記述のベースには、揺れる身体と情動が、何らかの刺激と行為によってさらに動揺しつつ、新たなバランスへと移行するというワロン発達論的認識があると思われる。そして坂元は、その未来へ向けた新たなバランスへの「微分的第一歩」を「ゼロ度」と呼ぶのである。

別の角度から見れば、坂元にあつては、それは幼児が発達の過程で通過した「原始的な融合の状態」からの脱皮の瞬間を捉えることでもある。人間は発達過程で、この脱皮をめぐる葛藤、動揺の痕跡をもっており、「危機」によってもたらされる情動の大きな揺れは、この「原始的な融合の状態」を身体レベルにおいて誘発する。それはある意味、身体・情動・精神的活動の動揺をもたらす「原始的な融合の状態」への後退である。しかし同時に、自己と他者、自己と世界が同時に入り混ざった状態で存在するこの「融合」状態は、発達する上で不可欠である他者、世界の存在、および他者、世界からの受容・承認のもっとも「原始的」な形であり、その無意識的・身体的記憶でもある。これが情動の動きとともに顔をのぞかせ、うごめき出すとき、身体・情動・精神的活動は、新たなバランスを求めて動き出すのである。ここにおそらく坂元は、人間の「危機」の臨界において、人間の発達における最も本源的な社会的・歴史的関係性にかかわる感受性が動き出すこと、これが「危機」の出口において権力的・抑圧的關係に基づく「もともとあつたとおり」の歴史（ベンヤミン）とは異なるビジョンを、新たな身体・情動・精神的活動のバランスの内部に挿入するモメントをもつこと、こうした可能性を見ているのではないか。しかしそこには、それが例えば病的に現れる方向へも、未来を捉える方向へも分岐しうる一誤解を恐れず言うのなら「異常」と「正常」を分かち臨海点がある。その臨海点から未来へ向けて踏み出す「微分的第一歩」を捉えようとする、「ゼロ度」にはそうした意味が込められているのではないか。

翻って井伏論において寺田に対置された「原始的な状態の極限／発達のゼロ地点」という言葉を見たとき、そこに「原始的な融合の状態」からの移行の「微分的第一歩」を捉えようとする坂元の意志が現れていると読むことができるだろう。それは言い換えれば、坂元における「還元」の方法の発見であつた。そして、教育思想史研究、そこで時に参照されるポストモダン状況における「揺れる個人の身体と情動」²⁹の比較論、坂元が編んだこれらのテキストの中には、「危機」においてうごめくの「原始的な融合」の情動を捉えようとし、それが異なる身体と情動のあり方へと渡ろうとする臨海点、すなわち「極限」を捉えようとし、これが未来へ方向づけられる「微分的第一歩」を捉えようとする、坂元の対象への接近法が

貫かれていると見ていいのではないか。そしてこれが、坂元における「還元」への構えなのである。

-
- 1 坂元忠芳「危機における教育学－現代における教育実践の基本構造－」、『危機における教育学ノート 2001-2005』（私家本）、序章 p.2。
 - 2 坂元忠芳「『危機』の概念をめぐって」北海道大学ゼミナール報告、2006年、p.3。（坂元忠芳著作集第二巻所収）
 - 3 坂元前掲書、p.3。
 - 4 坂元前掲書、p.4。
 - 5 坂元前掲書、p.4。
 - 6 柿木伸之『ヴァルター・ベンヤミン－闇を歩く批評』岩波新書、2019年、p.17、および「ヴァルター・ベンヤミン略年譜」。
 - 7 ベンヤミンの最後、および最後まで「歴史の現場に踏みとどまろうという意志」については、柿木前掲書 pp.211-216。
 - 8 坂元忠芳「危機における教育実践の基本的視点－現代のグローバリゼーションと教育」、坂元忠芳『危機における教育学ノート 2001-2005』（私家本）。（坂元著作集第二巻所収）
 - 9 ヴァルター・ベンヤミン、野村修編訳「歴史の概念について」『ボードレール 他五篇 ベンヤミンの仕事 2』岩波文庫、1994年、p.331。
 - 10 柿木前掲書、p.259。
 - 11 坂元前掲論文、p.91。
 - 12 柿木前掲書、p.200。
 - 13 エンツォ・パーチ、村上弥生訳『諸科学の機能と人間の意義』法政大学出版局、1991年。
 - 14 本稿では、坂元におけるベンヤミンとの対話を、坂元の教育思想史研究との関連で整理したのだが、「危機における教育実践の基本的視点－現代のグローバリゼーションと教育」における坂元の議論は、ナチスがもたらす「危機」の下におけるベンヤミンの思考と、ポストモダン状況下における「危機」の問題とを対比する方向で進んでいる。坂元はここで、ポストモダン状況における「危機」を、「市場がすべてを決定しようとする強制がもつ暴力性を、『自然的』なものとして『偽装』する」事態と、人々がこれを「自然的」なものとして「詐認」する事態とが同時に存在するものと見ている。ここに記される「詐認」概念は、後にワロンの「近代的人間」分析において検討される「人格詐認」概念から着想をえたと思われる。これは坂元が危機論を執筆しながら、ワロンとの思想的対話期の論考を準備していたことを表しているのではないか。坂元前掲論文、p.94。
 - 15 坂元忠芳「日本人の人格形成の問題－井伏鱒二『徴用中のこと』をめぐって－」、坂元忠芳『「危機社会」における教育実践－教育学的批評についての四試論－』2006年。（坂元著作集第三巻所収）
 - 16 井伏論においては、例えば戦中書かれた『花の町』と戦後に書かれた『徴用中のこと』

との比較検討することでこれが確認されている。

¹⁷ 坂元井伏論 p.2。

¹⁸ ワロンは、戦場における兵士の恐怖の情動が、衝動行動のみならず「虚脱」を生むことを指摘している。ワロンは次のように書いている。「人は驚愕のため虚脱する。すなわち力が急にまったくぬけてしまう。筋肉はかたさを失い、どんな姿勢もとれなくなる。緊張がまったくとけてしまうので、身体が無力化するほかしばしば感覚と意識ももうろうとなった。これの軽い場合は恐怖のため腰がぬけたり、腕も力もなくなり、くずおれる。これらも緊張低下の表れである」。井伏の「怠け」は、これに通ずるものだったかもしれない。アンリ・ワロン、久保田正人訳『児童における性格の起源』明治図書、1964年、p.78。

¹⁹ 朝日新聞デジタル「語り継ぐ戦争」<https://www.asahi.com/special/koe-senso/?id=2490&chronology=2> (2021年12月1日確認) 新聞掲載は、2007年8月17日、配信は2021年2月18日。

²⁰ NHK「戦績－薄れる記憶－」「内部告発の真実－生き残った負い目と葛藤と－」https://www3.nhk.or.jp/news/special/senseki/article_107.html (2021年12月1日確認)

²¹ 医療法人葵会「『私たちは、戦争はしない！戦争体験者の語りを聴く会』を開催(6/22)」http://aoikai.net/aoi_blog/1371 (2021年12月1日確認)

²² 琉球新報デジタル「元学徒兵、住民に謝罪 沖縄戦当時『部隊が壕追い出し』」2015年6月23日配信 <https://ryukyushimpo.jp/news/preentry-244669.html> (2021年12月1日確認)。

²³ 中島岳志・島蘭進『愛国と信仰の構造 全体主義はよみがえるのか』集英社新書、2016年、p.91。

²⁴ 辻政信『ガダルカナル』養徳社、1950年。

²⁵ 坂元前掲論文、p.7。

²⁶ 坂元前掲論文、p.51。

²⁷ 寺田前掲論文、注55。

²⁸ 坂元前掲論文「危機における教育実践の基本的視点－現代のグローバリゼーションと教育」、『危機における教育学ノート 2001-2005』（私家本）、2005年。p.107。

²⁹ 坂元前掲論文「『危機』の概念をめぐって」p.19。

6. 戦中をくぐり抜けた批判精神―南原繁との対話―

「研究ノート 戦後教育学批判と坂元教育思想史研究 ―その3―」において見たように、坂元の危機における人間把握、人格把握の方法論は、一方で自身の「身体と情動」の揺れに注目しつつ、他方で坂元とともに、坂元が批評の対象とする人物の「原始的な状態の極限／発達のゼロ地点」を探ろうとする視点をもっている。そしてテキストを読解する際、この「身体と情動」の揺れを凝視し続ける構えを坂元は読者に要求している、筆者にはそのように思われる。こうした構えとともに2000年代の坂元の教育思想史研究を読むと、分析の対象となった者による批評の中に、ぎりぎりのところで現れた主体性と独自性がうかび上がってくるように思われる。

例えば、坂元は「南原繁の『大東亜戦争』中の仕事について―『国家と宗教』を中心に―」（以下、南原論）¹⁾において、1942年、すなわち天皇制ファシズムが支配的であったその時点において背後に日本帝国主義批判を含んだナチス批判を展開した『国家と宗教』²⁾を発表したこと、また敗戦の年に南原が「終戦工作」に打って出ていることを記述している。「原始的な状態の極限／発達のゼロ地点」を凝視する構えをもって南原論を読んだとき、こうした南原の思索と行動が、弾圧の恐怖とともに極度の「身体と情動」の揺れをともなったものであったことが見えてくる³⁾。

この記述において特に重要なのは、南原が人間存在を根本的に無力であると同時に「非合理的な要素」を持っていると捉え、「人間無力の補い」として人間自身が「神」を歴史的に要請してきたという信念を固持した姿を坂元が抽出したことであろう。南原論は、天皇制ファシズムによる弾圧がもたらす「危機」にあってなお、自身の「無力」を「無力」のままにとらえ、これに動揺しながらも、なお「神の救済」への信念を背に、情動の極度な動揺を乗り越えようとする南原の姿を浮上させている。これを坂元のワロン理解に従い解釈すれば、検閲の下での天皇制ファシズム批判理論の追求が誘発する恐怖や不安の情動に、南原は自身の「人間無力」を見ながらも、人間存在そのものが「無力」の中に「神の救済」を生きる存在であるという認識を堅持することで、「ただむやみに情動から逃げる」道を断ち切り、「人間無力」の状態に踏み留まった。そうして南原は、「人間無力」と「神の救済」というテーゼを保持しながら、カント、マルクスを批判的に検討し、カントにおける人間の「根本悪」を介した「永久平和」論に依拠しながら、ファシズム批判、天皇制絶対主義を展開するに至ったということになるであろう。そして坂元は、この南原の思想的格闘の中に、「情動に屈しない」ために「情動」に向き合い、これを「見極め」る営為、あるいは「情動に感性や知覚、知性の働きを対抗させる方法と習慣」の具体的な姿を見いだすのである。こうして坂元は、南原の『国家と宗教』執筆の中に、南原の独自性を見いだしていく。坂元は次のように書く。「一途戦争に進む日本国家にたいする無力感のなかで、にもかかわらず、それに抗して行動せざるを得ない決意を南原に起こさせた、その一点における現実の超越―その

決意からみた自己の無力、自己の無力に対する凝視と絶望、自己の絶望にたいする超越¹」。そして坂元は、この「無力」と「超越」の激しい揺れの中から最終的に「超越」を南原に選択させることになる「神への『救済』と『恩恵』」の信念⁴があったことを析出していくのである。こうして南原は、自身の中に極端な情動の揺れと矛盾を抱え、執筆活動によってさらなる動揺に自らを投入しつつも、例えば天皇制への一体化といった物語に自身を明け渡すことなく、天皇制ファシズムへの批判論を明確に含んだ『国家と宗教』を執筆、出版し、敗戦工作を試み、そうした「危機」の中において出口としての戦後の政治体制構想—教育基本法制定に連なる—を準備していく、こうした道を歩んでいくのである。

ところで、坂元は「敗戦をはさむ上原専禄の「世界史認識」について—論文「世界史的考察の新課題」（一九四二年）をめぐって—」において、戦中上原が、「奴隷のこぼ」による表現を余儀なくされたことに触れている⁵。注目すべきは、これとの対比で『国家と宗教』における南原の記述が「抽象的記述であっても、奴隷のこぼで語られていない」と坂元が批評していることである⁶。おそらく坂元にあつては、南原の「人間無力」と「神の救済」の思想に内包される「原始的な状態の極限／発達のゼロ地点」への凝視のモメントこそが、南原にあつて「奴隷のこぼ」に陥らずに日本人としての「正義」を求める探求を継続せしめたと捉えられているのではないだろうか。

7. 坂元における「物象化」論の深化—ベンヤミンとの対話、その前と後に注目して—

先にみた井伏論、南原論において見られるのは、井伏においては戦場における緊張状態がもたらす「神経過敏を増幅」するような「身体と情動」の極端なゆれを「恐怖を沈める」ようにしながら「凝視」し記録しつづけ、これを作品化していった姿、南原においては、弾圧の恐怖の中における執筆、出版、敗戦工作によって引き起こされる「身体と情動」の極端なゆれを、「人間無力」と「神の救済」の思想を背に「凝視」しながら、この「凝視」の営為そのものを研究的・実践的に昇華していった姿である。そこでは、「危機」において心身ともに極度の緊張と動揺を強いられた状況をくぐり抜けつつ、ぎりぎりのところで変革主体として社会に働きかけていく姿が析出されている。彼らの残したテキストからこのような姿を坂元が析出することができたのは、テキストを分析する際、坂元が彼らの身体と情動の動揺を見極め、「原始的な融合の状態」からの移行の「微分的第一歩」を捉えようとする構え、認識論を保持していたからであった。

ところで坂元は、後期教育思想史研究を準備した思索、とりわけベンヤミンとの対話から得た認識を、さらにポストモダン状況における人間を分析するために以前から追求してきた物象化論と比較検討しようと試みている。以下では、坂元の「物象化」概念の展開を、ベンヤミンとの対話以前と以後に分けて見ていくことにする。ベンヤミンとの対話以前、『情動と感情の教育学』（2000年）において坂元は、「物象化」概念を次のように捉えていた。まず坂元は、この概念をマルクス『資本論』（第三巻）⁷から出発し、ルカーチ『歴史と階級意識』⁸を経ることで、この概念を物質的土台のみならず、人間の意識の問題に位置づける

系譜があることを紹介する。この記述は、マルクスが分析の対象とした市民社会の成立以降、「物象化」の展開が止むことなく社会に広がり、人格の形成に深い影響を持つに至ったことを意味している。そして坂元は、「物象化」概念を「人間関係の代わりを商品関係が担い、最後には人間人格をも商品化する現象」と捉えた。坂元によると「人間関係」、「人格」これらが「商品」の関係に置き換えられていく、これを人間の側から捉えると「取り違え」という事態として見ることができる。この「取り違え」によって、人々は「商品に実態化された値段やその物をめぐる関係でしかものごとを見ないという」事態に陥ると同時に、商品交換の背後にある「あらゆる社会関係」を見失っていくのである⁹。この分析において重要だったのは、坂元が「物象化」によって見失われるもの—この時点の坂元はこれを「生きられる時間」「根源的本質である人間的関係」と言っている—に注目しながら、その喪失が「物象化」される「人格」の内面に「分裂性」をもたらす側面を捉えたことだった。それは、脱「物象化」の契機を「分裂性」の中に見いだそうとする坂元による「物象化」過程の解体作業であった¹⁰。

ベンヤミンとの対話以後も「物象化」をめぐる思索は続いた。そのうちここでは、「教育学において『物象化』概念は可能か」¹¹という論考を取り上げたい。以下、その議論の大枠を筆者なりに要約してみようと思う。この論文において坂元は、アクセル・ホネットによるルカーチの「物象化」概念の批判的検討に注目する¹²。それは、先にみた「物象化」よって見失われるものについての考察であった。ホネットは、子どもの育ちにおいて「ケア」が決定的に重要であり、子どもが「具体的な他者」を介して初めて「意味ある質をもった世界」に開かれていくことを人間の本質として捉えた。それは、「ケア」の本質に「承認」という社会関係があり、これが人間の育ちに決定的な意味をもつことを意味していた。しかしホネットは、「物象化」によって、この「承認」は忘却させられるものと見た。ここから坂元は、「物象化」とは、「承認」がもたらした「つねに人間が帰っていかねばならない情動的原点の関係」を「忘却する事態」であると捉え直していった。これは2000年の坂元が「物象化」において見た「分裂性」を、新たに「承認」／「情動的原点」の「忘却」のフェーズで捉え直したことを意味している。さらに坂元は、ホネットの議論を追っていく。ホネットによると、「物象化」によるこの「忘却」は人間を「中立的な傍観者 *neutral spectator*」へと変貌させてしまうという¹³。しかし、ホネットは、「承認」の記憶は完全に抹消されるのではなく、「物象化」によって「承認」に対する「注意性」が縮減され、「それなしには生きていけない承認への注意が、私たちの視野から滑り落ちていく」¹⁴事態がもたらされると考えていた。そしてホネットは、ハーバーマスの知をめぐる認識論を批判的に検討しながら、人間は、「物象化」されない「承認に敏感な知識の形」と、物象化された「承認」の「痕跡が失われてしまった知識の形」を有していること、これらを分かち「超座標軸の基準」を捉える必要があることを提起していく¹⁵。このようなホネットによる「物象化」過程をとらえる議論を受けて坂元は、「物象化」された人格における「情動的原点の関係」をめぐる「忘却」と「承認」の記憶の回復との間の分岐点を探ろうとした。こうして坂元は、教育実践を介して

ホネットの議論をさらに前に進めようとする際、心身において進行する「物象化」の過程を、「情動的原点の関係」／「人間的承認」をめぐる「忘却性」と「想起性」の位相において捉え直すことを提起していく。それは、2000年の「分裂性」概念を、より動的な形で捉え直す認識論であった。そしてこれは、「物象化」の過程の中に、脱「物象化」の契機となる「想起」がいかにありうるのかという問題意識として提起されていくことになるのである¹⁶。

では、坂元が提起する教育実践における「忘却性」と「想起性」とは何か。筆者の理解は、以下のようなものである。まず、「忘却性」について。これは「物象化」が「情動的原点」の「忘却」をとともなうものであることを、自身の、自身が属する集団の「忘却」を見つめながら捉え直すこと、こうした契機を教育実践の中に埋め込むということであろう。言い換えればこれは、人間が「物象化」されている状態における「忘却」の位相を見つめることを意味している。次に「想起性」であるが、これはおそらくベンヤミンとの対話から着想を得たものである。ここで坂元は、ベンヤミンとの対話の時点ですでに検討していたベンヤミン的「想起」— 迫り来る「危機」とその下における情動の動揺からもたらされる「想起」を「凝視」すること、その継続によって認識、精神的活動の出口において新たな社会ビジョン、歴史ビジョンをとらえる— を、「物象化」の過程において再検討したものと思われる。坂元は、こうしたベンヤミン的「想起」を一つの理念型として念頭に置きながら、ベンヤミン的「想起」に連なる教育実践的アプローチを教育実践に内蔵すべきだと考え、これを「想起性」と呼んだのではないだろうか。ところで、同じ論文で坂元は、複雑かつ多様な形でありうる「中間的（媒介的）形態」を捉えるべきだとも指摘している。その指摘は、「忘却」の状態から「想起」へ至る間に「中間的（媒介的）形態」をいかに豊富に見いだすことができるかという問題が、教育実践において重要なものとなるとの提起だと考えられる。ここで坂元は、一方の極に完全なる「忘却」を、他方の極にベンヤミン的「想起」を置きながら、この間にある表現を「中間的（媒介的）形態」として把握しつつ、脱「物象化」へ向かう主体形成のあり方を考察しようとした、筆者にはそのように思えるのである。そうであるならば、坂元は、脱「物象化」へ向けた「忘却性」と「想起性」を組み込んだ教育実践の継続の中に、「ただむやみに情動から逃げるのではなく、その情動の性質を見極めながら、情動に感覚や知覚、知性の働きを対抗させる方法と習慣」の獲得を粘り強く育てようとし、さらに言えば坂元自身の教育思想史研究の出発点にあった、この国が歴史的に生み出し、現代においてはある意味「物象化」されつつ残存する「ある奇妙に日本的な・根強い・独自の国民形成＝教育構造思惟」に疑いをもつような構えを、子ども、そして教育実践に関わる大人が共に見いだしていく、こうしたモメントを埋め込もうとしたと思われるのである。

ところで坂元は、ホネットを検討した後、米山リサによる広島原爆投下をめぐる被爆者による証言活動についての議論を取り上げている。おそらく坂元は、そこに脱「物象化」へ向けての「忘却性」と「想起性」に近づこうとする教育実践の一つの例を見たと思われる。米山は、『広島 記憶のポリティクス』¹⁷において、「後期近代、後期資本主義文化」において歴史的記憶は、「真性なるものやオリジナルなものへの憧憬」の対象として眼差されるも

の、「歴史という感覚が消散する」事態にさらされているという。こうした状況下においては、記憶が掘り起こされたとしても「回復された記憶が、過去、現在、未来についての私たちの常識的な知と結びついて落ち着いてしまう事態がもたらされる。米山は、その中に「想起そのものに備わる、神秘化し飼い慣らす働きが、止むことなく作動している」という問題を捉えている。ここで米山はポストモダン状況における歴史の「想起」が「常識的な知」にとりこまれるなかでむしろ、人々を「飼い慣らす」ものに転化されることを問題にしている。そこから米山は、「全体性、安定性、信頼性、普遍的な真実性のレジーム」への再統合に陥らないような「想起」と「語るという行為」がありえるのか、その可能性を探ろうとする¹⁸。その際、米山は被爆者による証言活動を取り上げる。興味深いのは、そこで対象となった「ヒロシマを語る会」（以下、「語る会」という生存者の会が、団体名を決める際に「被爆」という言葉を避けたことについて、会のメンバーが「生きざまを語り、現在の核の状況を幅広くとりあげていくには、『被爆』という文字は、狭かった」と発言したことを米山が取り上げていることである。こうした志向には、「破壊の瞬間に何が起きて、それをどうやって生き延びたのかをただ語る」次元、言い換えれば「被爆」に「想起」を限定する権力作用を超える内容が含まれていた。そして、「語る会」メンバーが語るのは、「被爆」を「生き残った」ことの意味を問い続けること、その営為がもたらす経験、苦闘、それが導く自身の変化、そうした生きた道程であった。それは、あの破壊を「生き残った」こと、そのような人生を生きざるをえなかったこと、それがもたらした語り手に固有の「生きざま」を語ることであった。そこから生まれる語りは、語り手の視線の多様性とその戦後の歩みの多様性を表現するものであった。ここで米山は、『生きる一被爆者の自分史』を書いた舟橋喜恵が「生きざま」という概念について『『ざま』は落ちぶれた状態や哀れむべきもの』という意味を含むことを指摘したことに注目している。それは、「生きざま」の概念が「被爆」を「生き残った」者が日本社会で生きていく上でもたらされた「ざま」が歴史的・社会的な権力作用とこれが主体にもたらす揺れや困難、格闘の具体的な姿を含んで成立することを意味していた¹⁹。そして、「生きざま」を語ることは、「被爆」がもたらした人生におよぼされる権力作用を顕在化させる側面を持っていた。米山によるテキストを読むと、語り手たちが、さまざまに「想起」をもたらす契機を見つめていることが明らかになる。例えば、米山が沼田鈴子に会った時、沼田は米山と出会う場所を「被爆したアオギ」に指定した。そこで沼田は「被爆」の損傷から再生した「アオギ」の下で自身の「ずたずたにされた身体」と「再生」について語った。その後二人は、平和記念公園近辺を歩き、「小さな寺院の裏手にある墓地」を訪ねた。沼田は、墓石の表面に残る原爆の痕跡を指し示した。そのとき米山は、「死者すらも…破壊を逃れることはできなかった」ことを「想起」した。沼田は、別の墓石を米山に見るように促した。それらは、1945年8月6日から2、3年間におびただしい数の死があったことを示していた。その墓地は、「市の中心街の大通り」からすぐの、街並みからはほぼ見えない場所にあった。こうした「目撃証人として記憶する者の主観性」による空間的「想起」によって広島市の街地は、「跡形もなく破壊させられた記憶」を「想起」させる場とな

った²⁰。その沼田の語りには、「何も知らなかった（知らされていなかった）」という表現が繰り返し現れるという。あの日、沼田は、爆心地から千メートルに位置する広島通信局に出勤した。そこは家族とともに働く場所だった。婚約者から葉書をもらったばかりのその日、沼田は胸を躍らせて職場に行った。しかし、エノラ・ゲイはすぐそこまで来ていた。建物の下敷きになった沼田を誰かが助けてくれた。足首は切断されかけていた。医者に、太ももから切らなくてはならないと告げられとき、「あの人が帰ってくる、結婚できない」と抵抗した。しかし、彼は一ヶ月も前に戦地において死んでいた。沼田は、「障害の身」、「被爆した身」をもって、「貧困、差別、抑圧が存在する場」へ行き語るようになった。しかし、マレーシア、ネグリセンビラン州、イロンロン村にいったとき、そこで広島にいた日本帝国陸軍第五師団第十一連隊が1400人以上の中国人住民を虐殺したことを知った。沼田は、第十一連隊の名が刻まれた道路標識の前をとおり、軍人にあこがれ、「『南京陥落』『シンガポール陥落』をお祝いしながら行進した」。あこがれの第十一連隊は、戦地において虐殺と拷問を行っていた。このような沼田による「被爆」をめぐる「想起」と語りは、「何も知らなかった（知らされていなかった）」ことに翻弄されてきた「生きざま」を表現し、また、証言の旅は、例えば、無邪気にあこがれた軍隊による虐殺を知ったように、「何もしらなかった（知らされていなかった）」経験をさらに再構成するものとなっていった。沼田は、南京大虐殺の生き残りの証言をヒロシマの証言者として聞いてから「隠された事実は、本当にどこかに何かがある」という思いを持ち、同時に「心がパーッと、目がパーッと開いた気持ち」になったという。その沼田の実感、沼田に「どろどろとした自分との闘い」を見知らぬ他者のうちに見る感性をもたらし、「無関心で無知なこと」の恐ろしさの自覚をとめないながら、世界には「隠された事実」が「本当にどこかに」あるという確信をもたらした²¹。沼田による「何も知らなかった（知らされていなかった）」ことをめぐる「想起」の継続は、こうしてベンヤミンが言うところの「もともとあったとおりの」歴史の転換へと沼田自身を導くのである。

また米山は、証言者と児童生徒とのかかわり一坂元は、この部分に注目している一についても書いている。呉に住む松田豪は、末期のガンを抱えながら学校で証言活動を行っている。松田は、「違った目で日本を見はじめる」聴き手を育てることを考えていた。「被爆」をめぐる松田の語りは、「ミリタリズムや軍隊の偉業の脱ロマン化と脱英雄化」を追求したものだ。松田は、憲法の条文を読み上げ、自衛隊は「国を防衛する」もので国の防衛の「最大の障害は…国民」であることを示す。そして、事実、沖縄戦において「島民」は「人間の盾」であったことを指摘する。また松田は、広島平和研究所が編集した映像資料のうち日本刀を持った少年のように見える日本人兵士と若い中国人女性の写真を見せる。女性の腹部は切り裂かれている。この写真は、南京における日本軍の強姦を表している。さらに、松田の語りでは、「あまりにも多くの人間が殺されたのを見ると人は無感覚になる」ことが示される。原爆投下後、「死体の積みあがった山を焼くのはおかしい感じのすることではなかった」。子どもを殺すことのできる母親もいる。松田自身も学校で「殺す方法を習った」。そして、松

田自身の「被爆」の現実を語る。「皮のない肉の表面」をさらした「まっ黒な体」、「眼球のたれ下がった人」、「畜生！アメリカのやつ…やっつけてくれんさいよ！」との見た目では性別もわからなくなった老婆の声、それでも「神風が必ずふく」と思った松田自身の姿、「皮の無い乳房を吸いながらニターと笑う女の子」。こうした松田の語りは、「被害にあった子どもたちを救うことを『考えもしなかった』」当時 17 歳の松田自身の姿を浮かび上がらせながら、暴力の責任主体が誰だったのか問い詰めようとするものだった。

米山は、松田の語りに対応する聴き手の文章を紹介している。そこには、「私の知っていたこと…は、表面的」なものであり「知らないうちに、戦力を認めていた」（高校男子生徒）。

『『かわいそうだ』ではすまされない気持ち』になり、「戦争をしても仕方がないような状態」に私たちが近づけている（小学三年女子）といった言葉が示されている。その記述を米山は、「やや未熟な表現であっても…松田の証言を聴いて受けたショックと驚きから得た知と力への批判」が示されたものと解説している。米山が指摘するように、松田の語りを前に児童生徒たちは、「戦争はかわいそうなもの」「戦争は悪いもの」という落ち着いた良い「平和」認識を揺さぶられ、「飼い慣ら」された表現・思考をとることができないように見える。つづけて、米山は、このような状態に聴き手を導く語りの源流に、松田の死者に対する「想起」があることを指摘している。1971 年、広島港から 3 キロ程はなれた似島で 600 人以上の遺骨が発掘された。その多くは、原爆投下直後に収容された被爆者であった。松田は、その骨を見たとき「自分の経験が死者の経験と重なりあい、沸き起こる怒りを感じた」という。それは、「体制に対する怒り、政策立案者に対する怒り、…だまされやすく無批判だった自分に向けられた怒り」であった。似島において死者とともにおびただしい数の、そして個別の「被爆」があったことを「想起」した松田は、「体制」「政策立案者」、「無批判だった自分」への「怒り」の情動に突き動かされながら、これらの徹底否定の思想へと渡っていったのである。米山の分析によると、松田の「怒り」は、「聴き手が犠牲者への哀れみや悲しみの感情にふけるのを許さ」ない。そして、「犠牲者の加害者に対してもつ復讐心に満ちた深い恨み」に聴き手を向き合わせるのである。さらに米山は、このような松田の語りが未来へと結びつけられることに注目する。米山によると、松田の語りは「不可避性という観念そのものに戦いを挑」みながら、歴史を「未来にも起こりうるものとして想像」させるものになっているという。こうして、松田の「想起」は、経験と「怒り」に基づく「真正性」を介して、「未来に投影された記憶」に結び付けられることで、聴き手によって「証言において想起されるものを、予期されるべきものに変形していく」内容をもつに至るのである²²。

ここで坂元は、こうした米山の記述から「権力」に「眼差しをたえずむけていく」ことをめぐる語り手と生徒の「想起」の相互作用を読み取りながら、脱「物象化」にかかわる「忘却性」と「想起性」を定位しようとする。またこの中で坂元は、「物象化」の作用として『『全体性』をもつ体制にたいして記憶を再構成すること』をあげている。これは「物象化」が、体制的世界観としての「全体性」—米山の言うところの「全体性、安定性、信頼性、普遍的な真実性のレジーム」—へと人々の記憶を取り込んでしまう作用をもつことを意味してい

る。坂元によると、それは同時に、『明るい』ある種の『同一性』への結実」という作用を持つという²³。しかし、米山が取り上げた証言者たちの「生きざま」とその語りは、「被爆」、「戦争」、「平和」、「被害」、「かわいそう」といった言葉への安易な同一化を拒む内容を持っている。ここに坂元は、「現代の『物象化』に対する矛盾感覚」を喚起するような「従属、不条理、共犯性、疎外といったさまざまな関係をつなげていく機会」²⁴があると見るのである²⁵。

このように見ると、坂元は、「想起」概念の「物象化」分析への導入によって、教育実践が「物象化」過程への矛盾感覚を惹起しながら、「全体性」、「安定性」、「信頼性」というような「明るさ」へ安易に「安住」し、「同一化」しようとする志向を拒否する態度へ向かうべきであることを指し示そうとしたといえるのではなかろうか²⁶。そしてこれは、物象化論と危機論との坂元による比較検討からもたらされた、脱「物象化」的構えの一つであると言えるのではないだろうか。

7. 坂元教育思想史研究の特徴

以下では、これまでの議論をまとめた上で、坂元教育思想史研究の特徴について整理しようと思う。坂元は、教育学研究のスタートを、教育思想史研究から始めた。それは、日本における独自の「おぞましい歴史」、とりわけ天皇制ファシズムへ人々を統合していく日本独自の「思惟様式の伝統」に対峙する主体形成論として取り組まれていった。またそれは、ロシアあるいは日本における変革主体形成の思想的源流をさかのぼろうとする「教育思想の歴史的な発生的研究」として展開された。その中で坂元は、天皇制ファシズムを生んだ日本独自の歴史に対抗しうる「政治的に自主独立」な変革主体とその思想の流れ／「底流」を浮かび上がらせようとした。その後、一時教育思想史研究から離れるのだが、その間に坂元は、ワロン発達論から「むやみに情動から逃げるのではなく、その情動の性質を見極めながら、情動に感覚や知覚、知性の働きを対抗させる方法と習慣」の重要性を、ベンヤミンから「危機」において情動のうごめきをともなう「想起」を凝視する方法論の重要性を引き出していた。こうした検討を経て再開された教育思想史研究において坂元は、戦時下の「危機」がもたらす肉体・精神・情動の極度な動揺を見つめる主体の姿の中に、「危機」の臨界における「不安から安定への身体的反応の前進」をめぐる「微分的第一歩」を捉えようとする方法論を提起するに至った。このような情動の微細なうごめきを捉える方法論の獲得は、「教育思想の歴史的な発生的研究」を志向し、変革への「意志」²⁷の流れを浮かびかがらせた初期坂元思想史研究から、「危機」における不安と恐怖の情動の動揺の中に、眼前の歴史に抵抗し、新たな未来にコミットしようとする主体性の発生源を、その「ゼロ度」においてとらえる変革主体生成論へと、坂元の教育思想史研究が展開していったことを意味していた。この変革主体生成論は、一方で分析の対象となった人物による特殊歴史的な「危機」との個別具体的な格闘の固有性を浮かび上がらせる。しかし他方で、「危機」における「近代的人間」の肉体・情動・精神的活動の動揺として一般化されつつ捉えられる。それは、歴史における「危

機」の下での人間の可能性の固有性と普遍性の考察とも言えるのである。こうした教育思想をめぐる考察は、その後、坂元独自の物象化論に「危機」におけるベンヤミン的「想起」を導入する形をとりながら、現代のポストモダン状況における「危機」と、その下での主体形成の可能性をさぐる比較論へと展開していった。こうした主体形成をめぐる坂元の思索は、これを価値論的に追求しようとした勝田の議論を、独自の視点から批判的に継承、発展させたものとも言いうるだろう。また同時にそれは、天皇制ファシズムを生んだ日本の歴史、およびその中における政治と普遍をめぐる考察を「戦後教育学」の解体作業の中で取り逃がしていった戦後教育学批判とは著しい対照をなす思索であった。こうした坂元の探求は、さらに後期坂元教育思想史研究の成果を土台とした、勝田分析（勝田論）をはじめとするその後の研究へと引き継がれていくことになったのである。

ワロン発達論、危機論、物象化論を経由した坂元の議論は、こうして独自のテキストと批判的視角を持ち合わせるようになった。本論では詳しく見ることはできなかったが、坂元の教育思想史研究およびそれに連なる諸論考は、「危機」における人間の比較論と、肉体・情動・精神的活動の「動揺」をめぐる比較論とを組み込んだ独自のテキストとなっている。例えば、本論で扱ったベンヤミンとの対話を坂元は、電車において隣に座った女性からもたらされた小さな暴力と同時多発テロ以後坂元にもたらされた不眠症状態とを、情動レベルの観点から「凝視」し、これらを対比するような形で展開されている。それはナチスドイツがもたらす「危機」とポストモダン状況における「危機」を、情動の動揺の側面において対比するものでもある²⁸。また別のところで坂元は、戦中、子ども時代を、日本と米国の間におけるアイデンティティ・クライシスからもたらされる「身体と情動」の揺れとともに生きたイサム・ノグチと、現代における子どもの病的悪意、そしてカントにおける「根源悪」の思想を併置しながら「正義」の問題を捉えようとしている²⁹。あるいは、戦中の南原の思索と実践を、憲法改正議論という戦後日本の骨格が崩れていこうとする現代的「危機」と関連させて捉えつつ、これを坂元自身の子どもの期におこった「正義」をめぐる挫折の「想起」とともに書いている³⁰。このような坂元独自の、時空を行き来するような教育学的批評は、戦禍における、ポストモダン状況における、「物象化」される身体における、大人における、子どもにおける「危機」を、「身体と情動」の動揺とともに描き出しつつ、それらが読者の「身体と情動」の揺れと地続きなものであることを惹起しようとする。

以上のような探求は、同時に坂元に鋭い批評の力をもたらした。例えば本論ですで見たとように、矢野による発達論を「世俗」に囲い込む認識を、ワロン発達論およびそこから得た肉体と精神的活動の動揺を凝視する立場（「近代的人間」像）から坂元は批判している。また、ベンヤミンの議論を再構成しながら、「事物の進行へのやみがたい不信」によってアイデンティティの在り方そのものを問いなおすような「<主体>」を構想する今井³¹に対しては、その分析が現代における「危機」を媒介していない点に、坂元は疑問を投げかけている³²。さらに、「危機」の突破へ向かおうとする情動の「微分的第一歩」を見極め「凝視」する坂元の視点は、「危機」における情動の動揺を見つめようとしない言説を鋭く問題化する。

例えば福田和也が、山下奉文大将を「悲劇性」において情緒的に擁護する言説を構成し、かつ井伏を批判するとき、坂元は、戦場における井伏の「観察と緊張とは限界に達していて、それをからくもこらえていた」状態を福田がすっぽりと見逃していることを問題視する。そこから浮かびあがるのは、山下が目の前にし、戦場をともにした人々との関係や人々の情動の動揺について、まるでなかったかのようにして福田が山下像を構築していることである。こうして福田の文学批評を坂元は、「人間の心情と情動の上を滑っている」と評するのである³³。こうした批評には、坂元におけるミリタリズムへの情緒的な、あるいは「悲劇性」を契機にした同一化、包摂への徹底拒否の態度が示されている。

分析の対象となった者の情動の動揺を「危機」のフェーズにおいて捉え、そこから批評を導こうとする、こうした坂元の教育学的評論の作法は別のところにも見ることができる。例えば、勝田が「教育の科学」と「教育学」のデュルケムによる分類に距離をとる時、黒崎勲がこの姿勢を批判した問題を坂元は取り上げている³⁴。ここで坂元は、デュルケムの教育社会学的分析とその道德教育における考察を総体として捉えつつ、勝田がデュルケムの中核を「かれの生きたフランス第三共和国の政府の政策に教育を奉仕させる理論」と判断していたこと、この判断が、戦中・戦後における勝田の危機意識から来ていたことを析出しつつ、黒崎が勝田の「学説の歴史的形成」全体を追っていないことを問題にするのである³⁵。

こうした批評は、一方で日本における固有の歴史問題としての「おぞましい歴史」と対峙し続け、他方で現代のポストモダン状況と対峙する中で、ワロン発達論、危機論、物象化論を追求した坂元の研究の歩みから導かれたものと言うことができる。そしてそれは、こうした歩みを通じて、坂元が教育における発達理論、主体形成論、あるいは政治と普遍の問題を手放さずに、戦後教育学批判の諸論者に対抗しうる論理的な視座を手にしたことを意味していると言えるだろう。

おわりに

「研究ノート 戦後教育学批判と坂元教育思想史研究」のその1からその4においては、坂元による教育思想史研究の展開を軸に追いながら、その「戦後教育学」の批判的継承が、ワロン発達論の探求から、危機論、物象化論を経て、過去とポストモダン状況を「危機」における情動の揺れをめぐる比較論として対照しうる視角をもった教育思想史研究を生みだしたことを見てきた。しかし、本稿における記述は、坂元の思索のアウトラインをなぞるものにとどまっているように思われる。坂元のテキストは、さらに広がりと深みを持っており、そこには届いていないと感じるからだ。また、坂元は、そのテキストの中で自身の情動の揺れをたびたび「想起」しているが、力不足もあり、これを坂元の研究的思索との関係で筆者は捉えることができていない。坂元は、例えば小学校6年生の時、担任のK先生の「死ね、死ね、おまえなんか！」の声とともに、金少年が踊り場から階段の下まで転げ落ちてきたシーンを「想起」している。これは、体の「もっとも小さな在日朝鮮人の子ども」である同級生の金少年が、「同じラップ手仲間の一人の日本人の子どものラップに真鍮みがきの液をひ

そかに入れ」たため、日本人の男の子が「それを飲み込んで、死ぬほどのことだった」、そうした事件であった。坂元は、K先生の大声とともに転げ落ちる金少年を見たとき、「背中に恐怖のようなものが走って」身動きがとれなくなり、「先生に金が、なぜ、そういうことをしたのか、その原因を聞かなかった」。これについて、坂元は「私の生涯のなかで、もっとも屈辱的なシーンの一つ」と回想している³⁶。こうした回想には、戦中の子どもに教師に質問するような「自由」などなかったことへの「想起」とともに、少年期の挫折の中に見える坂元少年の「正義」と「平等」への渴望が表現されている。また別のところで、15歳の坂元が、生まれて間もない頃、母親が入院するほどの「アイデンティティの危機」に陥っていたことを初めて知り、同時に自身の中に「神経質な自分」と「衝動的に周囲にたいして緊密で親密な関係を求めようとする『ころ』」と同居していることを感じ取ったことが「想起」されている³⁷。こうした坂元の揺れが、大学時代に始まる坂元教育学のあり方に影響を及ぼしていたはずである。あるいはまた、アジア太平洋戦争が始まる直前、小学校4年生だった頃、ある教師の持ってきた設計図にしたがいながら、また、上手く作ることでできる友人の飛行機を模倣しながら、自分のそれを一ヶ月もかかり完成させ、これを「裏の離れの屋根の物干し台から揚げてみた」記憶を坂元は書いている。その記述は、現代の子どもの人に関わる「内部受容性感覚や自己受容性感覚」と、ものに関わる「外部受容性感覚」の統合をめぐるちぐはぐさとの対比で書かれたのだが、坂元は、その時の自分を、ものとしての飛行機と間に「糸の引きそのものと、白く続く糸の線と、その先の帆の一点」を感じ、それと同時に帆の「一点を見つめる孤独な存在」としての自己を身体感覚を通して感じた自分、帆と自己との「一体感」をもった自分として描いている³⁸。こうした記述は、本稿で扱ったベンヤミンにおける「追憶的想起」の坂元における記録としても読めるように、筆者には思える。さらに別のところで坂元は、京都帝国大の薬学部に行き、そこで「毒ガスの研究」を秘密裏にやらされていたのではないかと言われた叔父、Guy（ギー）が、終戦が近づいたある日、精神を追い詰められ「下宿の二階から下の庭に飛び降り」たこと、そして「食べることを拒否」して、戦後亡くなっていったことを書いている³⁹。その記述は、天皇制ファシズム下における「危機」とそれを「もともとあったとおり」（ベンヤミン）のものとしようとする権力的時空間が、人々の人生と情動をいかに抑圧したかを「想起」させる。そしてそこには、坂元の教育思想史研究の基底に、戦中と戦後を生きた人々の「生きざま」と坂元の「危機」の体感、これに対する坂元における「凝視」があることを「想起」させる。

問題は、こうした坂元の記述における中心的な研究視角が何であるかという問いであろう。本論では、未だこれに近づくことができていない。そのため、筆者自身が、坂元の多様な批評を、その多様な形のままに書きとどめる地点に留まっている。したがって、本稿における考察はやや拡散的だと感じられる。以後の課題は、坂元の教育思想史研究の中に、後期の教育思想史研究にまで通底する中核的な認識論を抽出することであろう。それには、初期の坂元の思想史研究の中において重要な意味を持つ「矛盾」概念と向き合う必要があるかと思う。これを今後の課題としたい。

ところで、坂元のテキストを読んでいると、ドキリとさせられる記述がしばしば現れる。筆者にとってのそれは、例えば坂元の『戦争』をするなかで、『国民生活』が実際にどうなっていたかということについていえば、まだまだ、オプティミズムがのこっていないか⁴⁰という一文である。これは、雑誌『世界』に掲載された山口二郎、森達也、西谷修の対談⁴¹における安倍政権批判の言葉への批評である。そしてその言葉とは、西谷の「嘗ての国民国家は、国民を動員して戦争をやりました。しかし国の責任において、国民の生活を成り立たせるという意識はあった。けれども、今の政府は、本来政府としてあるべき姿になっていない」という発言であった。これは、「国民の生活」を考慮しない当時の安倍政権への徹底的な批判として提起されている。坂元はこの政権批判にほぼ同意しつつも、また、この対談における三者の結論、すなわち発言する、投票にいくといった「ちいさな自由」の行使によって「小さな揺らぎ」を作ろうとすることで「これまでに『無意識』につながれていた『服従』の鎖」を断ち切っていく、そうした「道筋」の提案に同意しつつも、しかし戦中を生き残った者として、先の西谷の発言の中に戦後世代の「戦争」に対する「オプティミズム」を嗅ぎ取るのである。

こうした坂元の批評を読むと筆者などは、自分はやはり「戦争」をわかっていないのだと思わされる。また同時に、坂元による「戦争」の「危機」をめぐる教育思想史の記述を、坂元が分析の対象とした者たちと対峙した、同じような緊張感で読むことができていないように感じる。しかし、戦後世代は、「戦争」を知らないままに「戦争」を知らなければならぬ。この不可能性に対し、ならば「危機」を、「危機」における自他の「情動の動揺」を「凝視」し続けよ、そして安易な「明るさ」への同一化を拒否し、「情動の動揺」に持ちこたえながら、日本の歴史と現在に向き合うのだ、そこから「未来」を模索していこうではないかと、坂元がその思索全体を通して伝えてくるように思えるのである。

¹ 坂元忠芳「南原繁の『大東亜戦争』中の仕事について－『国家と宗教』を中心に－」、坂元忠芳『「危機社会」における教育実践』2005年。

² 南原繁『国家と宗教』岩波文庫、2014年。これは南原の没後40年に岩波文庫に収録された版である。

³ 『国家と宗教』の執筆中、自身の様子を「研究室内をだどき知らなく檻のなかの獣のごとく歩みいたりき」と詠んだという。その中で、南原は「地の国」と「神の国」とのあるべき関係を考察していった。加藤節『南原 繁－近代日本と知識人－』岩波新書、1997年、p.127。

⁴ 坂元前掲論文「南原論」、p.109。

⁵ 坂元忠芳「敗戦をはさむ上原専禄の「世界史認識」について－論文「世界史的考察の新課題」（一九四二年）をめぐって－」、坂元忠芳『「危機社会」における教育実践』2005年、p.147。

⁶ 坂元前掲論文「南原論」p.113。

-
- 7 カール・マルクス『資本論』第3巻、マルクス＝エンゲルス全集第25巻b 大月書店、1967年。
- 8 ジョルジュ・ルカーチ、城塚登・古田光訳『歴史と階級意識』白水社、1975年。
- 9 坂元忠芳『情動と感情の教育学』大月書店、2000年、pp.159-160。
- 10 この議論を坂元は、ルカーチ、ガベル、木村敏らとの対話から引き出している。坂元前掲論文 pp.160-162。ジョセフ・ガベル、木村洋二訳『虚偽意識－物象化と分裂病の社会学』人文書院。木村敏『時間と自己』中公新書、1972年。
- 11 坂元忠芳「教育学において『物象化』概念は可能か」、2007年、教育科学研究会教育研究部会。(坂元著作集第三巻所収)
- 12 ここで坂元が依拠するのは、ホネットによる講義「物象化：承認－理論的展望」(Axel Honneth, Reification : Recognition-Theoretical View, The Tanner Lectures on Human Values, Delivered at university of California, Berkeley, March 14-16, 2005 in The Tanner Lectures on Human Values, 26, The University of Utha Press, 2006.)である。
- 13 坂元前掲論文、p.12。
- 14 坂元前掲論文、p.14。
- 15 坂元前掲論文、p.13。
- 16 坂元前掲論文、p.18。
- 17 米山リサ、小沢弘明・小澤祥子・小田島勝浩訳『広島 記憶のポリティクス』岩波書店、2005年。
- 18 米山前掲書、pp5-6。
- 19 米山前掲書、pp.159-160。
- 20 米山前掲書、pp.168-169。ところで筆者は、坂元と沖縄県糸満市にある平和の礎の持つ景観について話したことがある。坂元と私は、ゴツゴツとした琉球石灰岩が一面に広がっていた風景がきれいに整備されていることについて意見を交わした。この時私は、ここが沖縄戦の最後、島と海を切り裂くようにそびえ立つ海面まで50～90メートルと言われる断崖絶壁まで住民と日本軍が追い詰められた場所であること、そこを人々はボロボロになった身体のまま、裸足に近い形で逃げたはずであること、そしてむき出しの岩はおそらく逃げる足を切りつけたことを、坂元の言葉とともに「想起」していた。さらに「想起」は連続し、辺野古の基地のフェンスの前でバランスを崩し、下ろした足の指がフェンスを取り巻く鉄条網によって切られた際、血がじんわりと漏れ出してくる記憶を、私は「想起」した。それは、鉄条網が市民に向けられていることを思わせた。整備された風景、空間には、こうした「想起」を惹起する「痕跡」があり、これに注意をむければ、風景、空間の歴史的なフェーズが立ち上がり、その表象を別のものにすることを、米山の記述は再確認させるものであった。
- 21 米山前掲書、pp.174-181。
- 22 米山前掲書、pp.182-192。
- 23 坂元前掲論文、p.19。

-
- ²⁴ 米山前掲書、p.206。
- ²⁵ 坂元前掲論文、p.19、および p.22。
- ²⁶ 坂元前掲論文、p.19-20。
- ²⁷ 坂元忠芳「国民形成の唯物論的基礎－チェルヌイシェフスキーとドブロリユーボフの教育論ノート」、ソビエト教育学会編『ソビエト教育学研究』明治図書、1961年、pp.239-240。そこではクルプスカヤの記述に依拠しつつ、レーニンの父、ウリヤノフがドブロリユーボフの教育論によってレーニンを育てたこと、その中で「意志の教育」を重視し、レーニンの幼少時代にその「誠実」さを育てたことが記されている。
- ²⁸ 坂元忠芳「危機における教育実践の基本的視点－現代のグローバリゼーションと教育」、『危機における教育学ノート 2001-2005』（私家本）、2005年。
- ²⁹ 坂元忠芳「教育実践における正義の探求」、坂元忠芳『「危機社会」における教育実践－教育学的批評についての四試論－』2006年。（坂元著作集第三卷所収）
- ³⁰ 坂元忠芳「私にとって、憲法『改正』とは」、坂元忠芳『「危機社会」における教育実践』（私家本）2005年。
- ³¹ 今井康雄『「進歩」なしの歴史、『発達』なしの人生：ヴァルター・ベンヤミンの歴史観と子供観』、東京学芸大学紀要出版委員会『東京学芸大学紀要 第一部門 教育科学 46集』1995年、p.44。
- ³² 坂元前掲論文「危機における教育実践の基本的視点－現代のグローバリゼーションと教育」、『危機における教育学ノート 2001-2005』、p.83。
- ³³ 坂元忠芳「日本人の人格形成の問題－井伏鱒二『徴用中のこと』をめぐって－」、坂元忠芳『「危機社会」における教育実践－教育学的批評についての四試論－』2006年。（坂元著作集第三卷所収）、pp.45-46。
- ³⁴ 「訳者あとがき－教育科学論争とデュルケム教育学説」、ジェフリー・ウォルフォード、W.S.F. ピカリング編、黒崎勲・清田夏代訳『デュルケムと現代教育』同時代社、2003年。pp.326-327。
- ³⁵ 坂元忠芳『勝田守一教育学ノート－その戦前と戦後－』2010年、アジア太平洋戦争と教育科学研究会の発足・解散・再建（平成19・20・21年度科学研究費補助金基盤研究（C）研究成果報告書、研究者代表：佐藤広美）、pp.226-230。
- ³⁶ 坂元前掲論文「私にとって、憲法『改正』とは」、pp.39-40。
- ³⁷ 坂元忠芳「わたしの教育学研究の歩み－危機の教育学をめぐって－」2010年11月、法政大学笹川ゼミ報告、p.3。
- ³⁸ 坂元忠芳『「佐世保小6事件」から私たちは何を学ぶか』、坂元忠芳『「危機社会」における教育実践』（私家本）2005年、pp.24-25。（坂元忠芳著作集第二卷所収）
- ³⁹ 坂元忠芳『変革の教育学』（私家本）2016年。pp.10-12。
- ⁴⁰ 坂元前掲書、p.148。
- ⁴¹ 山口二郎、森達也、西谷修「山口二郎のムホン会議（第4回）自発的隷従の鎖を断ち切る『小さな揺らぎ』」、『世界』2016年、7月号。

第五部

教職課程の質向上に関する取組

沖縄県公立学校教員養成協議会報告

沖縄県公立学校教員養成協議会（以下「協議会」）は、教育公務員特例法第 22 条の 5 に基づき設置された協議会で、「教員の養成・採用・研修及び教育実習にかかる諸問題について教育委員会及び学校の関係者が協議を行い、相互の連携、協力をより緊密なものとする事により、沖縄県公立学校教員の資質向上及び教育実習の円滑な実施を図ること」を目的としている。また、同協議会は、公立幼稚園・こども園長会、沖縄県小学校長会、沖縄県中学校長会、沖縄県高等学校長協会、沖縄県特別支援学校長会、那覇市教育委員会、県教育庁学校人事課、県教育庁義務教育課、県教育庁県立学校教育課、琉球大学、沖縄大学、沖縄女子短期大学、沖縄キリスト教学院・短期大学、沖縄国際大学、名桜大学及び本学の各関係機関・組織から構成され、協議会と小委員会がそれぞれ年に 2 回開催されている。

2022 年度は、コロナ禍の影響もあり前々年、前年に引き続き、第一回協議会、第二回協議会ともにリモート会議となった。加えて、今年度は臨時の協議会（第三回）が開催された。

1. 協議会

2022 年度は琉球大学が座長を務め、以下のような内容を協議した。

第一回協議会（令和 4 年 6 月 2 日（木）13：30～16：15）

【協議事項】

教員採用試験に関する事

- （1）教員採用試験における一部免除や加点の在り方について
- （2）「沖縄県公立学校教員候補者選考試験」の「第 1 次試験における一部試験免除・加点」における「特定の資格を有する者を対象にした加点（司書教諭に関する資格）」の加点資格の要件について

教員の配置等に関する事

- （3）沖縄県公立学校臨時的任用教員のあり方について
- （4）必要な教員を全校に確実に配置することについて
- （5）教員養成課程における教員志望者の動向等について

【照合事項】

教職課程の自己点検評価に関する事

- （1）教職課程の自己点検評価の実施状況について
- （2）各大学における教職課程の自己点検評価について
- （3）小学校高学年の教科担任制導入の対応について
- （4）教員の働き方改革の進捗状況について
- （5）独立行政法人教職員支援機構（NITS）の研修コンテンツの利用状況について

- (6) 教育実習におけるハラスメント等の不適切な指導の実態について
- (7) 教員の資質・能力の向上を目的とした研修システムについて
- (8) 各大学で、学生が特別支援教育に対応するための実践力を育成するために、どのように取り組んでいるか
- (9) 部活動等の在り方に関する方針の策定や部活動の地域移行等を踏まえて今できることを考える
- (10) 大学の授業（講義）において学級経営に関する内容の充実が図れないか
- (11) ICT 活用による指導力向上について

【報告事項】

- (1) 令和4年度教育実習実施及び予定配置状況
- (2) 教育実習指導状況（事前・事後指導）
- (3) その他

第二回協議会（令和4年11月11日（金）14：00～16：30）

【協議事項】

- (1) 沖縄県公立学校教員等育成指標の改訂について
- (2) 合理的な配慮を要する障害のある学生の実習配置における養成校・受入校（教育委員会含む）間の連携の在り方について
- (3) 教師の仕事を理解したうえで教職希望者が増加する取組を、大学と教育委員会が協力して検討することについて
- (4) 「令和の日本型学校教育」を担う教職員の資質向上に向け、各大学において、どのように取り組んでいるか

【照合事項】

- (1) 障害のある学生の教育実習の実施状況及び合理的配慮に関する対応について
- (2) 教育実習の期間について
- (3) 初任者（特に新卒者）における退職者の実態について
- (4) 新型コロナウイルス感染症拡大防止のため、教員候補者選考試験を受験できなかった者への対応について
- (5) 改正教育公務員特例法に基づく公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針の改正等を踏まえた沖縄県における対応について
- (6) 「障害者差別解消法とインクルーシブ教育」に係る事項の学生への指導について
- (7) 養護教諭や栄養教諭、中学校における技能教科、小規模校など、校内において

少数しか配置されない教科等担当の資質向上に向けた取組について

【報告事項】

- (1) 令和4年度教育実習実施状況
- (2) 令和5年度教育実習配置計画
- (3) 「学校インターンシップ（学校体験活動）」の実施状況
- (4) その他

【確認事項】

- (1) 令和5年度の座長当番校について
- (2) 令和5年度沖縄県公立学校教員育成協議会の日程について
- (3) 令和4年度第2回協議会における協議事項1「沖縄県公立学校教員等育成指標」の改訂に係る今後の日程について

第三回協議会（令和5年1月20日（金）10:00～12:00）

【協議事項】

- (1) 沖縄県公立学校教員等育成指標の改訂について

まとめ

「協議会」は、ここ数年、主に教育実習の実施を模索する上で情報を共有する場、教育実習が中止になった場合の取り組みにかかわる情報共有の場となっていた。これに加え2022年度では、教員の採用方針の変更、その考え方等が議論された。加えて、沖縄県公立学校教員等育成指標の改正の作業が行われた。これについては、引き続き協議していくことになっている。

教員の採用方法、働き方の変化を見据えつつだが、前年度、今年度の協議の中で感じたことは、大学として教育実習におけるハラスメントの実態把握を進めること、および教員となったのちのメンタルヘルスの実態把握だと感じている。学卒後、卒業生たちをいかにフォローするか、学卒後も見通して、いかなるカリキュラムを編成するか、制度の変容の中にあつてこれを模索する必要がある内容であった。

（文責：芳澤拓也）

教職課程認定等に関する事務担当者説明会及び京私教協教員免許事務勉強会報告

教職課程認定等に関する事務担当者説明会及び京私教協教員免許事務勉強会に参加し、教職課程の動向について情報収集を行った。教員免許制度改革に向けた議論は多岐にわたるため、本報告では、今後本学の教員養成に影響を与える論点に絞って整理する。

令和4年度教職課程認定申請に関する事務担当者説明会

日 時：2022年12月20日（火）14:00～16:00（ライブ配信により開催）

説 明：1. 令和の日本型学校教育を担う教師の在り方について

2. 教職課程認定基準等について

3. 情報教育の未来について

4. 教職課程認定申請手続に係る留意事項について

京都地区私立大学教職課程研究連絡協議会 教員免許事務勉強会

第1回：学力に関する証明書作成にあたって必要な知識①

～ICT事項科目新設への対応、様式の各項目に関する文部科学省からのQ&Aを中心に～

2022年6月25日（土）14:00～16:00（ライブ配信により開催）

第2回：学力に関する証明書作成にあたって必要な知識②

～旧法・旧々法からの読み替えを中心に～

2022年10月1日（土）14:00～16:00（ライブ配信により開催）

第3回：学力に関する証明書作成にあたって必要な知識③

～入学前の既修得単位の取扱いについて～

2022年12月3日（土）14:00～16:00（ライブ配信により開催）

話題提供者：小野 勝士（龍谷大学社会学部教務課）

1. 大学設置基準等の改正に伴う教職課程認定基準等の改正

（令和4年9月30日通知：4文科高第963号、令和4年11月25日事務連絡）

「大学設置基準等の一部を改正する省令」（令和4年文部科学省令第34号）が同年9月30日に公布、同年10月1日から施行されたことに伴い、教職課程認定基準、教職課程認定審査の確認事項等についても改正が行われた。大きく変わったのは以下の2点である。

(1) 「教職専任教員」に係る改正

改正省令により、大学設置基準等における「専任教員」が「基幹教員」に改正されたため、教職課程における「専任教員」については、「教職専任教員」へと名称が改められた。

また、基幹教員のうち、大学設置基準別表第1イ(1)備考第2号のただし書に定める基幹教員（以下「ただし書教員」という。）で、教職専任教員の一定の条件を満たす者については、必要教職専任教員数の4分の1の範囲内で認定を受けようとする学科等の必要教職専任教員数に算入することが可能となった。具体的には、クロスアポイントメント等により他大学や企業等にも籍を置く教員が、当該学科等で年間8単位以上の授業科目を担当し、教授会等で教育課程の審議に参画している場合には、当該学科等の教職専任教員として算入することができる。本学においては、現時点では「専ら当該大学の教育研究に従事する教員」（従来の専任教員）で必要教職専任教員数を満たしており、ただし書教員を算入する必要はないが、改組する場合には気を付けなければならない。なお、ただし書教員を教職専任教員として取り扱う場合は、大学全体で基幹教員の規定が適用されている必要がある（改組がなければ経過措置が適用されるため、それまでは従前の専任教員の規定によることができる）。

基幹教員

教育課程の編成その他の学部の運営について責任を担う教員（助手を除く。）であつて、当該学部の教育課程に係る主要授業科目を担当するもの（専ら当該大学の教育研究に従事するものに限る。）又は一年につき八単位以上の当該学部の教育課程に係る授業科目を担当するもの。

（大学設置基準第8条）

ただし書教員

二 この表に定める基幹教員数には、一の基幹教員は、同一大学ごとに一の学部についてのみ算入するものとする。ただし、複数の学部（他の大学若しくは専門職大学に置かれる学部又は短期大学に置かれる学科を含む。）において、それぞれ1年につき8単位以上の当該学部の教育課程に係る授業科目を担当する基幹教員は、当該学部について当該基幹教員数の4分の1の範囲内で算入することができる。

（大学設置基準別表第1イ(1)）

教職専任教員

認定を受けようとする課程には、以下の事項を満たす教職専任教員を置くものとする。

- ① 専ら当該課程を有する学科等（全学的に教職課程を実施する組織を含む。）の教育研究に従事する者
- ② 当該学科等の教職課程の授業を担当する者
- ③ 当該学科等の教職課程の編成に参画する者
- ④ 当該学科等の学生の教職指導を担当する者

（教職課程認定基準3(7)）

(2) 教育実習等の1単位あたりの時間に係る改正

改正省令により、1単位に必要な授業時間数について、これまで授業方法別に定められていた規定が廃止され、1単位の授業科目を45時間の学修を必要とする内容をもって構成することを標準とし、授業の方法に応じ、おおむね15時間から45時間までの範囲で大学が定める時間の授業をもって1単位として計算することとなった。

これに伴い、課程認定基準における、教育実践に関する科目（教育実習、養護実習又は栄養教育実習に係る部分に限る。）、特別支援教育に関する科目（心身に障害のある幼児、児童又は生徒についての教育実習に係る部分に限る。）及び教育実習に含むことができる学校体験活動（以下「教育実習等」という。）の標準時間数が、1単位30時間と定められた。なお、1単位あたり30時間を大きく下回る場合を除き、大学の判断で時間設定を行うことを妨げるものではない。

1単位に必要な授業時間数

2 前項の単位数を定めるに当たっては、一単位の授業科目を四十五時間の学修を必要とする内容をもって構成することを標準とし、第二十五条第一項に規定する授業の方法に応じ、当該授業による教育効果、授業時間外に必要な学修等を考慮して、おおむね十五時間から四十五時間までの範囲で大学が定める時間の授業をもつて一単位として単位数を計算するものとする。ただし、芸術等の分野における個人指導による実技の授業については、大学が定める時間の授業をもつて一単位とすることができる。

（大学設置基準第21条）

教育実習等の時間数

教育実践に関する科目（教育実習、養護実習又は栄養教育実習に係る部分に限る。）、特別支援教育に関する科目（心身に障害のある幼児、児童又は生徒についての教育実習に係る部分に限る。）及び教育実習に含むことができる学校体験活動（以下「教育実習等」という。）の1単位あたりの時間数は、30時間を標準とする。

（教職課程認定基準12(1)）

令和5年度は、教育実習の在り方が大きく変わる可能性があることから、引き続き情報収集に努めたい。

（文責：城間祥子）

九州地区大学教職課程研究連絡協議会参加報告

2022年度の九州地区大学教職課程研究連絡協議会は、①「教職課程自己点検・評価」についてのアンケート集計の報告や、②九州ルーテル学院大学教職・保育支援センター運営委員、障がい学生サポート委員長である栗原和弘人文学部心理臨床学科教授による実践報告がおこなわれた。後者は、「教職課程における障がいのある学生に対する修学支援について」をテーマとしたものである。以下では、2022年度の同協議会の日程を示した後、上に記載した①②について言及しようと思う。まず、2022年度の九州地区大学教職課程研究連絡協議会は、以下のような日程で実施された。

九州地区大学教職課程研究連絡協議会 2022年度研究連絡会日程

○11月25日（金） 全体司会：事務局（西南学院大学） 会場：オンライン形式

14：00 【全体会】

1. 開会のことば 事務局（西南学院大学）
2. 会場県大学挨拶 熊本県（九州ルーテル学院大学）
3. 報告事項
 - ①九教協関係 事務局（西南学院大学）
 - (1)会費の納入について
 - (2)2023年度九教協定期総会・研究協議会の開催日程について
 - (3)2023年度以降の会報の電子化について
 - ②全私教協関係
 - (1)活動報告
 - ・理事会
 - ・研究委員会
 - ・2022年度教職課程運営に関する研究交流集会（11/5）
 - (2)その他
 - ③教職課程の自己点検・評価に関するアンケートについて

14：50

（休憩 10 分）

15：00 【講演】

4. 講演 講師紹介：九州ルーテル学院大学
演題：「教職課程における障がいのある学生に対する修学支援について」
講師：栗原 和弘 氏（九州ルーテル学院大学 人文学部心理臨床学科 教授）

16：20 事務連絡・閉会

上記「③教職課程の自己点検・評価に関するアンケートについて」では、この制度に対し、参加大学の中には苦勞している大学がある様子がうかがえた（このアンケートには、九教協加盟校 59 大学・短期大学の内、44 大学・短大から回答が成されている）。例えば、「自己点検・評価を実施するにあたって、課題があればお答えください。既に公表されている大学につきましては、作成にあたって苦慮したことがあればお答えください（自由記述）」との質問項目については、以下のような回答があった。

○省令改正等について精通している教職員が少ない、教職課程に精通している職員が少ない。

○教職課程自己点検に関する経緯などを知る教職員がない。

○見本となる報告書がないため（教職課程の規模が同程度の大学で）、どのような報告書を作成すべきか、イメージがわきにくい。

これ以外にも、「大学単位での連携の難しさ」、「書く内容の範囲」、「エビデンスの蓄積がない」といった課題が挙げられた。

本学にも、上記のような問題はありつつも、まずは「自己点検・評価報告書」作りからスタートし、これと例えば教員の活字業績のチェック作業のシステム化、あるいは活字業績をめぐる FD 活動を同時に進めつつ、内容を模索していくことになった。最初の「報告書」は、やはりアラが目立つのだが、徐々に修正し、4 年サイクルの報告書作成のプロセスが構築されていくと良いと考えている。

次に、栗原和弘氏による講演「教職課程における障がいのある学生に対する修学支援について」の要点について書いていこう。講演では、栗原氏が在職する九州ルーテル学院大学における障がいのある学生へのサポート体制および、その実践について報告が行われた。同大におけるその組織的な支援は、2004 年に聴覚障害のある学生、2010 年に肢体不自由のある学生を受け入れた経験をベースに確立されていった。その結果、2011 年度段階において高校 2 年生段階から事前相談を受け付ける筋道が模索され、教職員向けの研修会も行いながら、「障がい学生サポート委員会」、「障がい学生サポートルーム」を立ち上げ、前者において「検討・検証」、後者において「支援実施・企画立案」の体制が作られたという。学生への支援として注目したのは、障がい学生の学びをサポートするための学生ボランティアチーム SHIP・S の存在である。これは有償ボランティアであるが、学生が学生を支援する仕組みであり、勉強会やサポートのあり方を学びながら、実際に移動支援、ノートテイク、情報の確保、バリアフリーマップの作成、あるいは自助グループ活動への参加支援、履修登録支援等を行うシステムである。これによって、教職員、学生がタッグをくんで障がいのある学生への支援をネットワーク化していると言えるだろう。実際の支援では、ノートテイク、パソコンテイク以外にも、commune、UD トーク、Roger、Iptalk 等の支援ツールを活用していることが報告された。また、教育実習においても、実習校と実習前に必要な情報共有が行われたり、校内巡回が行われたりと、丁寧な対応が行われていることがわかった。

本学でも、様々な状況、条件下にある学生について、とりわけ教育実習に際し、教育実習

校との調整を要するという課題があるため、これらは示唆に富むものであった。ここでは、実習校との調整等について、文科省が示した「障害のある学生が教育実習に参加する際の支援について」を巻末に掲載し、本学における教育実習を再考する際の参考とすることにする（資料そのものは、栗原和弘氏による講演資料から抜粋した）。以上のような取組、提言から、本学が学ぶことは多いと思われる。

障害のある学生の教育実習の実施に当たっての留意点

1. 必要な配慮の実施前の把握

大学等は、障害のある学生に、実習における日程、内容を伝え、**どのような配慮が必要かを教育実習実施前に把握**すること

2. 実施前の調整

大学等は、教育実習受入校に、学生の**障害について基本的なことや、必要な配慮について伝え、どのように対応するか教育実習実施前に調整**すること

3. 実習中の連絡体制の構築

大学等は、教育実習の日程や内容の急な変更等に対応できるように、教育実習受入校との教育実習中の**連絡体制を構築**すること

4. 実習中の状況把握

大学等は、教育実習受入校を**訪問し学生の教育実習の状況を適切に把握**した上で、**学生への指導**や教育実習受入校との調整を**学生の要望も踏まえ**行うこと

5. 実施後の成果と課題の把握

大学等は、教育実習実施後、障害のある学生や教育実習受入校担当者から教育実習の実施に当たって**工夫した点**や、その**成果と課題等をヒアリング・協議**するなどして記録し、**今後の教育実習に活かせるよう**、学内担当部署及び学外の関係者と**共有**すること

文部科学省総合教育政策局教育人材政策課「障害のある学生が教育実習に参加する際の支援について」
(令和3年4月1日)

(文責：芳澤拓也)

第六部

教職課程関連資料

1. 大学の教育理念（建学の理念）

日本文化の中における沖縄の地域文化の特性と伝統は、極めて特徴的であり、文化伝統の源流を探り、文化生成の普遍性を究めるための不可欠の内容を持つものである。わけても沖縄固有の風土によって培われた個性的な芸術文化の継承と創造の問題は、日本文化としてはもちろん、沖縄県にとっても重要な課題である。そして、それらを担う人材の育成もまた長い未来への架橋として重要である。

沖縄県立芸術大学を建学する基本的な精神は、沖縄文化が造りあげてきた個性の美と人類普遍の美を追究することにある。その理念達成は、地域文化の個性を明らかにし、その中に占める美術・工芸、音楽・芸能等さまざまな伝統芸術の問題に積極的かつ具体的に取り組み、その特性を生かすことでなければならない。このことは、日本文化の内容をより豊かにするとともに、ひいては、国際的な芸術的文化活動にも寄与するものと信ずる。

我が国の最南に位置する県立芸術大学は、東アジア、東南アジアを軸とした太平洋文化圏の中心として、それらの地域における多様な芸術文化の実態と、地域文化伝統の個性との関わりを明らかにし、その広がりを目指し、汎アジア的芸術文化に特色をおいたユニークな研究教育機関にしたい。

2. 教育の目的

【大学】

沖縄県立芸術大学は、広く教養を培い、深く専門芸術の技術、理論及び歴史を教授研究して、人間性と芸術的創造力及び応用力を育成し、もって伝統芸術文化と世界の芸術文化の向上発展に寄与することを目的とする。（学則第1条）

【美術工芸学部】

美術工芸学部は、伝統芸術文化の継承と創造的芸術の表現を専門的かつ横断的に教授研究して、優れた芸術家をはじめとする社会的に活躍できる人材を育成し、もって幅広い芸術文化の発展に貢献することを目的とする。（学則第2条の2）

【音楽学部】

音楽学部は、音楽・芸能に関する専門的スキル及び諸理論を教授研究して、音楽・芸能の分野における知識、技術、表現力及び他者との協働により社会に対して汎用化できる能力を備えた人材を育成し、もって幅広い芸術文化の発展に貢献することを目的とする。

（学則第2条の3）

3. 教員養成にかかる理念

【大学】

沖縄県の伝統文化の継承と発展に寄与し、高いレベルの一般芸術の専門的知識や技能を有するバランスの取れた実践的指導力のある教員の育成を目指す。また、教員が児童・生徒の心身の発達にかかわり、人格形成に大きく影響を及ぼすものであることから、教育者としての使命感と児童・生徒の成長・発達について深い理解と教育的愛情のある人材の養成を目指す。また、重要な責任を担う社会人として、豊かな教養を身につける姿勢や向上心のある教員の養成を図る。さらに、沖縄県が東南アジア・中国など世界に開かれた重要な地理環境にあることから、国際化や情報化社会に十分対応できる教員の養成を目指す。

【専攻】

【絵画専攻】

美術工芸の基礎的な能力と専門的実践力、及び理論・歴史に関する知見を備えることと同時に、絵画専攻においては、特に絵画分野(映像メディア表現、版表現等を含む)に関する高度に専門的な技能と創作力を背景に生徒を指導できる人材を学校教育の分野で活躍させることにより、中学校・高等学校美術科教育のさらなる向上と我が国の芸術文化の向上に資することをめざす。

【彫刻専攻】

美術工芸の基本的な能力と専門的実践力及び倫理・歴史に関する知見を備えることと同時に、彫刻専攻においては、特に彫刻分野に関する高度に専門的な技能を背景に、生徒を指導できる人材を学校教育の分野で活躍させることにより、中学校・高等学校美術科のさらなる向上と我が国の芸術文化の向上に資することをめざす。

【芸術学専攻】

美術工芸の基礎的な能力と専門的実践力、及び理論・歴史に関する知見を備えることと同時に、芸術学専攻においては、美術・芸術分野に関する実践的スキルと理論的知識を背景に生徒を指導できる人材を学校教育の分野で活躍させることにより、中学校・高等学校美術科教育のさらなる向上と我が国の芸術分野の向上に資することをめざす。

【デザイン専攻】

美術工芸の基礎的な能力と専門的実践力、及び理論・歴史に関する知見を備えることと同時に、デザイン専攻においては、特にデザイン分野に関する高度に専門的な技能を背景に生徒を指導できる人材を学校教育の分野で活躍させることにより、中学校・高等学校美術科教育のさらなる向上と我が国の芸術文化の向上に資することをめざす。

【工芸専攻】

美術工芸の基礎的な能力と専門的実践力、及び理論・歴史に関する知見を備えると同時に、工芸専攻においては、特に工芸分野に関する高度に専門的な技能と歴史を踏まえた伝統を背景に、生活の中における新たなもの作りの観点から生徒を指導できる人材を学校教育の分野で活躍させることにより、中学校・高等学校美術科教育及び高等学校工芸科教育のさらなる向上と我が国の芸術文化の向上に資することをめざす。

【音楽表現専攻】

音楽の基礎的な能力と専門的実践力、及び理論・歴史に関する知見を備えることと同時に、声楽・ピアノ・弦楽・管打楽コースにおいては特に、声楽や器楽に関する高度に専門的な技能を背景に生徒を指導できる人材、また作曲理論コースにおいては特に、創作に関する高度に専門的な技能を背景に生徒を指導できる人材を学校教育の分野で活躍させることにより、中学校・高等学校音楽科教育のさらなる向上と我が国の芸術文化の向上に資することをめざす。

【音楽文化専攻】

音楽の基礎的な能力と専門的実践力、及び理論・歴史に関する知見を備えることと同時に、沖縄文化コースにおいては特に、郷土の音楽や諸民族の音楽について多彩な観点から生徒を指導できる人材、また音楽学コースにおいては特に、幅広い音楽文化について知的な観点から生徒を指導できる人材を学校教育の分野で活躍させることにより、中学校・高等学校音楽科教育のさらなる向上と我が国の芸術文化の向上に資することをめざす。

【琉球芸能専攻】

音楽の基礎的な能力と専門的実践力、及び理論・歴史に関する知見を備えることと同時に、琉球芸能専攻においては、特に郷土の音楽、古典芸能、民俗芸能について多彩な観点から生徒を指導できる人材を学校教育の分野で活躍させることにより、中学校・高等学校音楽科教育のさらなる向上と我が国の芸術文化の向上に資することをめざす。

4. 教職課程の理念等

【教職課程の理念】

沖縄県の伝統文化の継承と発展に寄与し、高いレベルの一般芸術の専門的知識や技能を有するバランスの取れた実践的指導力のある教員の育成を目指す。また、教員が児童・生徒の心身の発達にかかわり、人格形成に大きく影響を及ぼすものであることから、教育者としての使命感と児童・生徒の成長・発達について深い理解と教育的愛情のある人材の養成を目指す。また、重要な責任を担う社会人として、豊かな教養を身につける姿勢や向上心のある教員の養成を図る。さらに、沖縄県が東南アジア・中国など世界に開かれた重要な地理環境にあることから、国際化や情報化社会に十分対応できる教員の養成を目指す。

本学教職課程では、このような教員の育成を図るため、具体的には、以下のようなバランスのとれた教員の育成を図る。

(1) 地域の独自性と得意分野を持つ教員の育成 専門性、得意分野をもち、また同時に地域文化の継承、発展に寄与できる人材

本学には沖縄県の伝統文化の継承と発展に寄与できる人材を育成するため、「工芸」や「琉球芸能」などの専攻が設置されており、他の大学では習得できない得意分野を持つ教員の育成が可能である。そのような優れた伝統工芸・郷土芸能を理解し、さらに発展していくことのできる教員の育成が重要だと考えている。

(2) 国語力の強化

学校現場で教員としてその力を発揮していくためには、学習指導案の作成など、教員の国語力が要求される。そのため、本学では「国語表現法」の科目の導入を図り、学生一般の国語力の増強を図っている。また、教職課程においても、ほとんどの教職科目でレポート提出を義務付け、特に書く力の育成に力を入れている。

(3) 語学力の向上

沖縄県では国際化に向けて英語教育に力を入れている。英語専攻でない教員も英語の習得が望まれているため、大学の授業の中でも教育界の要請に沿う形で英会話を中心とした英語教育に力を入れている。

(4) 教育相談能力の育成

児童・生徒の教育相談においては、カウンセリング能力が要求される。その点で、学校カウンセリングでは、個別面接だけでなく、学級集団にも視点をおき、学級経営に役立つカウンセリングを指導している。学校現場でさまざまな問題に対応できる教員を育てたいと考

えている。

【組織的な取り組み】

本学では、平成 17 年度に「大学教職課程委員会」を立ち上げ、美術工芸学部及び音楽学部の各専攻から委員の出席を求め、教職課程の専任教員を委員長として、教育実習に関する事項や介護等体験に関する事項、その他教職課程全般に関わる事項などを全学的に審議できる組織を結成した。同委員会において、教育実習に先立つ学校現場の事前訪問や研究授業の参観・指導に係る事後訪問を行う教員配置を決定している。

また、沖縄県内における本学出身者の専任教員、臨時教員も多数輩出し、教育界への貢献は大きいと考えている。

【教職課程設立の趣旨】

本学は、もともと優れた実技者・実演者を育成することを主たる目的に設立された大学であるが、設立当時、沖縄県内では、琉球大学から毎年 5～6 人程度の合格者を出すだけで、他の多くの教員は東京などの大学を卒業した者で占められていた。特に、東京などの芸術系の大学で学ぶ学生の経済的負担は大きく、県内の大学で美術・音楽の教員資格を取得できるのは魅力の一つとされ、教職課程を設置して欲しいという県民の強い声があり、教職課程の設立に至った。

5. 目標を達成するための計画－教職課程再課程認定審査後のカリキュラム－

5.1. 最低必要単位数

免許状の種類	免許教科	基礎資格	最低修得単位数		
			教科及び教科の指導法に関する科目	教育の基礎的理解に関する科目等	大学が独自に設定する科目
中学校教諭一種免許状	美術	学士の学位を有する者	28	27	4
高等学校教諭一種免許状	美術	学士の学位を有する者	24	23	12
	工芸		24	23	12
中学校教諭一種免許状	音楽	学士の学位を有する者	28	27	4
高等学校教諭一種免許状	音楽	学士の学位を有する者	24	23	12

5.2. 教科及び教科の指導法に関する科目に関する科目（教科に関する専門的事項）

5.2.1. 美術工芸学部 中学校教諭一種免許状（美術）・高等学校教諭一種免許状（美術）

免許状の種類		中学校教諭一種免許状 ・ 高等学校教諭一種免許状					
免許教科		美術					
専攻等		絵画		彫刻	芸術学	デザイン	工芸
		日本画	油画				
教科に関する専門的事項	絵画	11～	12～	3	7	5	5
	彫刻	2	2	12～	4～	4	3
	デザイン	4	4	3	4～	12～	4
	※ 工芸	6	6	4	4～	4	12～
	美術理論及び美術史	8～	8～	10～	14～	8～	8～

※ 教科に関する専門的事項の「工芸」は、中学校教諭一種免許状のみ。

※ 各専攻等の指定科目を履修すること。

5.2.2. 美術工芸学部 高等学校教諭一種免許状（工芸）

免許状の種類		高等学校教諭一種免許状
免許教科		工芸
専攻等		工芸
教科に関する専門的事項	図法及び製図	4
	デザイン	4
	工芸制作	12～
	工芸理論デザイン理論 及び美術史	20～

5.2.3. 音楽学部 中学校教諭一種免許状（音楽）・高等学校教諭一種免許状（音楽）

免許状の種類	免許教科	教科に関する科目	履修単位
中学校教諭一種免許状	音楽	ソルフェージュ 声楽 器楽 指揮法 音楽理論、作曲法及び音楽史 (各専攻指定科目)	8又は4 4 6又は5 2 各専攻指定
		合計	27以上
高等学校教諭一種免許状	音楽	ソルフェージュ 声楽 器楽 指揮法 音楽理論、作曲法及び音楽史 (各専攻指定科目)	8又は4 4 6又は5 2 各専攻指定
		合計	31以上

5.3. 教科及び教科の指導法に関する科目（各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。））

5.3.1. 美術工芸学部

授業科目		美術 科 教 育 法 Ⅰ	美術 科 教 育 法 Ⅱ	美術 科 教 育 法 Ⅲ	工 芸 科 教 育 法
免許状の種類と免許教科					
中学校教諭一種免許状	美術	2	4	2	—
高等学校教諭一種免許状	美術	2	4	(2)	—
	工芸	—	—	—	4

※中学校教諭一種免許状における「美術科教育法Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ」は必修科目

高等学校教諭一種免許状における「美術科教育法Ⅲ」は選択科目

5.3.2. 音楽学部

授業科目		音楽 科 教 育 法 Ⅰ	音楽 科 教 育 法 Ⅱ	音楽 科 教 育 法 Ⅲ
免許状の種類と免許教科				
中学校教諭一種免許状	音楽	2	4	2
高等学校教諭一種免許状	音楽	2	4	(2)

※中学校教諭一種免許状における「音楽科教育法Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ」は必修科目

高等学校教諭一種免許状における「音楽科教育法Ⅲ」は選択科目

5.4. 教育の基礎的理解に関する科目

授業科目		教 育 原 理	教 職 論	教 育 行 政	教 育 心 理 学	特 別 支 援 教 育	教 育 課 程
免許状の種類と免許教科							
中学校教諭一種免許状	美術	2	2	2	2	2	2
高等学校教諭一種免許状	美術	2	2	2	2	2	2
	工芸	2	2	2	2	2	2
中学校教諭一種免許状	音楽	2	2	2	2	2	2
高等学校教諭一種免許状	音楽	2	2	2	2	2	2

5.5. 道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目

授業科目 免許状の種類と免許教科		道徳の理論及び指導法	総合的な学習の時間の指導法	特別活動	教育方法（情報通信技術の活用含む）	生徒・進路指導論	学校カウンセリング
中学校教諭一種免許状	美術	2	2	2	2	2	2
高等学校教諭一種免許状	美術	—	2	2	2	2	2
	工芸	—	2	2	2	2	2
中学校教諭一種免許状	音楽	2	2	2	2	2	2
高等学校教諭一種免許状	音楽	—	2	2	2	2	2

※「教育方法（情報通信技術の活用含む）」は、2022（令和4年）度入学生より

5.6. 教育実践に関する科目

授業科目 免許状の種類と免許教科		教育実習（長期）	教育実習（短期）	教職実践演習
中学校教諭一種免許状	美術	5	—	2
高等学校教諭一種免許状	美術	—	3	2
	工芸	—	3	2
中学校教諭一種免許状	音楽	5	—	2
高等学校教諭一種免許状	音楽	—	3	2

5.7. 教職課程コアカリキュラム・カリキュラムツリー（教職課程 2022年度以降）

変更点	履修年次 授業科目	1	2	3	4	備 考
		年次	年次	年次	年次	
	教 育 原 理	○				
	教 職 論	○				
新設科目	特 別 支 援 教 育	○				
	教 育 心 理 学		○			
	教育方法（情報通信技術の活用含む）		○			2022（令和4）年度入学生以降
	教 育 行 政		○			
	学 校 カ ウ ン セ リ ン グ			○		
	教 育 課 程		○			
新設科目	生 徒 ・ 進 路 指 導 論		○			
	美 術 科 教 育 法 I		○			
	美 術 科 教 育 法 II			○		
	美 術 科 教 育 法 III				○	
	工 芸 科 教 育 法			○		美術科教育法 I、II を履修済みか履修中であること。
	音 楽 科 教 育 法 I		○			
	音 楽 科 教 育 法 II			○		
	音 楽 科 教 育 法 III				○	
新設科目	総合的な学習の時間の指導法			○		
	道 徳 の 理 論 及 び 指 導 法			○		
	特 別 活 動			○		
	教 育 実 習（長 期）				○	教育実習の履修条件をみたしていること。
	教 育 実 習（短 期）				○	教育実習の履修条件をみたしていること。
	教 職 実 践 演 習				○	教育実習を終えていること。

5.8. 沖縄県立芸術大学教職課程カリキュラム・ツリー（新教育課程）

平成 31 年度教職課程再課程認定審査を通過した新教育課程の全体のカリキュラム・ツリーは、次頁のようになる。教職課程コアカリキュラムは、1 年次は「教育の基礎的理解に関する科目」からスタートし、2、3 年次になると「教育の基礎的理解に関する科目」に加え、「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」及び「教科及び教科の指導法に関する科目（各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）」へと学習内容がシフトしていく。そして 4 年次には、「教育実践に関する科目」の単位を取得していくというカリキュラム・ツリーを構成している。この教職課程コアカリキュラムに連動する形で、「教科に関する専門的事項」、そして「教職指導」が行われていく。

沖縄県立芸術大学教職課程カリキュラムツリー

教科に関する専門的事項		教職課程コアカリキュラムおよび教科及び教科の指導法に関する科目（各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。））						教職指導		
美術	工芸	音楽								
			4学年			美術科教育法Ⅲ 音楽科教育法Ⅲ (中学校教諭免許取得者)	教職実践演習 教育実習(長期) 教育実習(短期)	教員免許状一括 申請 教職実践演習 フィールドワーク 教育実習(事前・ 事後指導、訪問	履修カルテ 作成	
			3学年		特別活動 道徳の理論及び指導法 総合的な学習の時間の指導法 学校カウンセリング	美術科教育法Ⅱ 音楽科教育法Ⅱ 工芸科教育法		個別相談／履修 指導		
			2学年	教育行政 教育心理学 教育課程	生徒・進路指導論 教育方法	美術科教育法Ⅰ 音楽科教育法Ⅰ		3年次ガイダンス ／履修指導		
			1学年	教育原理 教職論 特別支援教育 教育の基礎的理 解に関する科目	道徳、総合的な学習の時間等 の指導法及び生徒指導、教育 相談等に関する科目	教科及び教科の指導法に関する 科目(各教科の指導法(情報 通信技術の活用を含む。))	教育実践に関する 科目	入学時履修ガイ ダンス		
美術理論 デザイン 美術史	工芸理論 デザイン 及び美術 史	音楽理 論、作曲 音楽史								
関連の専 門科目		関連の専 門科目								

5.9. 移行措置（教職課程再課程認定（平成31年度）以降）

新教職課程への移行に伴い、旧課程に属した学生らの、新教職課程への移行については、文部科学省の見解を踏まえ、以下のように周知された。

教育職員免許法及び同施行規則改正に伴う教職課程履修に関する注意について

教育職員免許法・同施行規則の改正により、平成31年度入学者から新法に規定される新教職課程が始まります。本学では平成31年度以降も教職課程を継続するための申請手続きを現在行っているところであり、審査結果は平成31年2月頃に出る予定です。教職課程を継続することが決定した場合、旧法が適用される者と新法が適用される者で教員免許状取得のために必要な科目・単位数に変更が生じます。非常に重要な変更となるので、注意してください。

（以下、旧法とは平成10年の改正免許法、新法とは平成31年度から適用される法律のことを意味します。）

（1）学部学生

平成31年度以降入学者

- ①新法が適用されます。
- ②学士入学や再入学などで入学する者も新法が適用されます。
- ③新設科目「総合的な学習の時間の指導法」「特別支援教育」等、新法に基づく教職課程のカリキュラムを受講する必要があります。

平成30年度以前入学者

- ①平成31年度以降も引き続き学部学生として在籍する者は旧法が適用されます。
- ②本学を卒業または退学により学籍が一度切れた後、平成31年度以降に教職課程の履修を再開または新たに開始する場合は、新法が適用されます。その場合、新設科目「総合的な学習の時間の指導法」「特別支援教育」等、新法に基づく教職課程のカリキュラムを受講する必要があります。

（2）大学院学生

平成31年度以降入学者

- ①新法が適用されます。
- ②平成31年3月以前に学部を卒業し、平成31年4月以降に大学院学生となる者は、学部から教職課程の履修を継続している場合でも新法が適用されます。その場合、新設科目「総合的な学習の時間の指導法」「特別支援教育」等、新法に基づく教職課程のカリキュラムを受講する必要があります。

平成30年度以前入学者

- ①平成31年度以降も引き続き大学院学生として在籍する者は旧法が適用されます。

②本学を修了または退学により学籍が一度切れた後、平成 31 年度以降に教職課程の履修を再開または新たに開始する場合は、新法が適用されます。その場合、新設科目「総合的な学習の時間の指導法」「特別支援教育」等、新法に基づく教職課程のカリキュラムを受講する必要があります。

(3) 科目等履修生、短大からの編入学者、再入学者、他学からの転入学者

①科目等履修生、短大からの編入学者、再入学者には、新法が適用されます。

②したがって、新設科目「総合的な学習の時間の指導法」「特別支援教育」等、新法に基づく教職課程のカリキュラムを受講する必要があります。

③平成 30 年度以前に他の四年制大学に在学し、平成 31 年度から本学へ転入学する場合は、施行の際現に大学に在学している者に該当するため、旧法適用となります。

(4) 新法が適用される場合（新課程）の一種免許状取得に関する履修上の大きな変更点

①科目区分の変更に伴う新しい授業科目の開設（平成 31 年度より開講予定）

新設科目「総合的な学習の時間の指導法」「特別支援教育」等、新法に基づく教職課程のカリキュラムを受講する必要があります。

②「各教科の指導法」の必要修得単位数の変更

新課程では中学校一種免許状は 8 単位、高等学校一種免許状は 4 単位の修得が必要です。

教職課程履修者は以上のことに留意して今後の履修を進めてください。特に、平成 31 年 3 月に学部を卒業し、平成 31 年 4 月以降に大学院学生となる予定の者は、大学院入学後は新法が適用されますので、可能な限り、学部^に在籍している間に免許を取得してください。不明な点がある場合、教職担当事務や教職課程教員に確認してください。

※今回の法改正に伴う経過措置について、文部科学省から新たな方針等が通知された場合は、改めて掲示等により周知します。

5.10 「教育方法（情報通信技術の活用含む）」の新設

これまで「教育方法」は、2019 年度における再課程認定以後の教職課程コアカリキュラムに沿ったものだったが、中教審による「情報通信技術を活用した教育に関する理論及び方法（仮称）」導入の提言を受けて、新たに「教育方法（情報通信技術の活用含む）」へと再編された。2022 年度以降入学する学生にこれが適用される。

6. 教育の基礎的理解に関する科目等、および教科及び教科の指導法に関する科目（各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。)) 担当教員の主な業績（2022 年度）

科目名	担当教員	科目に対応する主な業績
教職論	大城進	『教師と学生が知っておくべき教育動向』（共著） 「チーム学校構想と地域連携における教員の役割についての一考察－屋我地ひるぎ学園における地域学習の開発を例として－」

教育原理	芳澤拓也	『危機のなかの若者たち』（共著） 『沖縄で教師をめざす人のために』（共著） 「教授学と汎知学—コメニウスの思想とその歴史的背景—」
教育心理学	城間祥子	『社会と文化の心理学：ヴィゴツキーに学ぶ』（共著） 『新教職教育講座 第7巻 発達と学習』（共著） 『スタンダード学習心理学』（共著） 「学習環境のデザイン：状況論的学習観にもとづく学習支援」
教育方法（情報 通信技術の活 用含む）	城間祥子	『社会と文化の心理学：ヴィゴツキーに学ぶ』（共著） 『新教職教育講座 第7巻 発達と学習』（共著） 『スタンダード学習心理学』（共著） The Design of the Satellite Spaces for Informal Learning and its Validity Assessment Using the Learning Management System for Encouraging Self-reflection on Expressive Actions in Higher Education
教育行政	照屋信治	藤澤健一編『沖縄の教師像—数量・組織・個体の近代史』 「『沖縄方言論争』と『沖縄教育』誌上の「標準語」教育論—「混用」という可能性—」 「沖縄教育における「文明化」と「大和化」—太田朝敷の「新沖縄」構想を手がかりとして—」
学校カウンセリ ング	松田盛雄	「処遇共助を活用した性同一性障害を有する受刑者への継続面接の試み」 「「被害者の視点を取り入れた教育」のプログラム検証と心理援助について」 「「被害者の視点を取り入れた教育」のプログラム検証（その2）」
教育課程	城間祥子	『社会と文化の心理学：ヴィゴツキーに学ぶ』（共著） 『新教職教育講座 第7巻 発達と学習』（共著） 『スタンダード学習心理学』（共著） 「地域での活動と省察を中心とした「体験」型プログラム」
生徒・進路指導 論	松田盛雄	「一般相談を活用した知的障害児施設に対する継続的処遇支援について」 「性犯罪の形態について—メディアリテラシーとの関係において」
生徒・進路指導 論	芳澤拓也	『危機のなかの若者たち』 『沖縄で教師をめざす人のために』 「戦後学校教育の歩みと「教育問題」—競争の下での生徒・進路指導—」
特別支援教育	比嘉浩	「県立沖縄高等特別支援学校における社会的、職業的自立をめざした学校経営—寄宿舎生活に係る生徒・保護者向けアンケート調査の分析を通して—」
美術科教育法 I	瑞慶山昇	「東京美術学校で学んだ平田善吉」 「宮古島の絵画同人「二季会」の画家 I—下地明増と本村恵清—」 「古島の絵画同人「二季会」誕生と画家、平野長伴」 「新しい学習指導要領と美術科、芸術科（美術）教育」

美術科教育法Ⅱ	瑞慶山昇	「東京美術学校で学んだ平田善吉」 「宮古島の絵画同人「二季会」の画家Ⅰー下地明増と本村恵清ー」 「古島の絵画同人「二季会」誕生と画家、平野長伴」 「新しい学習指導要領と美術科、芸術科（美術）教育」
美術科教育法Ⅲ	瑞慶山昇	「東京美術学校で学んだ平田善吉」 「宮古島の絵画同人「二季会」の画家Ⅰー下地明増と本村恵清ー」 「古島の絵画同人「二季会」誕生と画家、平野長伴」 「新しい学習指導要領と美術科、芸術科（美術）教育」
工芸科教育法	田里みのり	
音楽科教育法Ⅰ	西村幸高	「ピアノの音色を豊かにするメソッドに関する研究Ⅱー自己意識の変化に着目してー」 「音楽教育におけるリベラル・アーツの可能性ー幼児教育養成課程での実践を通してー」 「幼児教育者養成課程におけるリトミックの可能性ー幼小連携に焦点を当てた実践からー」 「教養教育としての音楽の役割についてー公開講座に焦点を当ててー」
音楽科教育法Ⅱ	高江洲博子	『「リコーダー」とともに 続けること・積み重ねること」 「リコーダー×創作 リコーダーで音楽づくりを楽しもう」
音楽科教育法Ⅲ	高江洲博子	『「リコーダー」とともに 続けること・積み重ねること」 「リコーダー×創作 リコーダーで音楽づくりを楽しもう」
道徳教育の理論 及び指導法	芳澤拓也	「「特別の教科 道徳」の構想ー目標、学習の過程、評価ー」 「道徳教育の方法論をめぐる理論的展開ーコールバーグまでとコールバーグ以後ー」
特別活動	芳澤拓也	『沖縄で教師をめざす人のために』（共著） 「学舎融合をめぐる三つの実践モデル」 「新しい学習指導要領における特別活動の論理」
総合的な学習の 時間の指導法	芳澤拓也	「新学習指導要領における『総合的な学習の時間』の構想と人格の発達」 「道徳教育の方法論をめぐる理論的展開ーコールバーグまでとコールバーグ以後ー」 「新しい学習指導要領における特別活動の論理」
教育実習 （長期）	芳澤拓也	『危機のなかの若者たち』（共著） 『沖縄で教師をめざす人のために』（共著） 「インストラクショナル・デザインという発想ー効果的な授業内容の構想・設計・実施・評価、およびその方法の構築の為にー」
教育実習 （短期）	城間祥子	『社会と文化の心理学：ヴィゴツキーに学ぶ』（共著） 『新教職教育講座 第7巻 発達と学習』（共著） 『スタンダード学習心理学』（共著）
教職実践演習 （中・高）	芳澤拓也	『危機のなかの若者たち』（共著） 『沖縄で教師をめざす人のために』（共著） 「インストラクショナル・デザインという発想ー効果的な授業内容の構想・設計・実施・評価、およびその方法の構築の為にー」

教職実践演習 (中・高)	城間祥子	『社会と文化の心理学：ヴィゴツキーに学ぶ』(共著) 『新教職教育講座 第7巻 発達と学習』(共著) 『スタンダード学習心理学』(共著)
-----------------	------	---

※音楽科教育法Ⅰを担当された大山伸子先生、音楽科教育法Ⅱ及びⅢを担当された小波津繁雄先生は、本学の70歳定年規定により、2020年度を最後に退職された。これを2021年度から引き継いだのは、西村幸高先生(音楽科教育法Ⅰ)、高江洲博子先生(音楽科教育法Ⅱ、Ⅲ)である。お二人の先生方にはそのスタートから新型コロナウイルス感染症拡大への対策をお願いせざるを得ず、遠隔授業も含んでの指導をお願いしなければならなかった。2022年度からは、徐々に対面授業を増加させていったが、面接授業と遠隔授業を併用する形となっている。こうした困難な状況下においてなお、高江洲先生、西村先生にあつては、学生に対し誠実な指導をいただいた。この点、感謝申し上げたい。

(第六部 文責：芳澤拓也)

教職課程年報

Vol. 8

2022年度

発行日 令和5年3月

編集 沖縄県立芸術大学教職課程 芳澤 拓也 (教授)

城間 祥子 (准教授)

事務局教務学生課 津波 伸矢

発行 沖縄県立芸術大学

印刷 株式会社東洋企画印刷
