

山陽学園短期大学紀要

第 43 卷

2012

原著論文

概念群の階層化方略が知識獲得に及ぼす影響

..... 皆川 順 1

キルケゴールにおける実存伝達の教育

..... 伊藤 潔志 8

絵本を100冊読み、ノートを作成する意味に関する考察

..... 鈴木 正和 16

研究ノート

エレン・リチャーズの栄養教育の試み ―シカゴ博“ランフォード・キッチン”―

..... 香川 晴美 33

原著論文

概念群の階層化方略が知識獲得に及ぼす影響

How the hierarchical systematization of concepts effect the ways of knowledge acquisition?

皆川 順¹

Jun, MINAGAWA

キーワード: 概念地図法、連想課題、連想語の表出順位、階層的構造

Key words: Concept Mapping, association task, order of the recall of associated words, hierarchical structure

本研究は、連想課題を用いて概念群の階層的体制化と学習された概念群の想起順序との関連を調べるために行われた。55 名(男子 2 名、女子 53 名)の短期大学学生が実験参加者であった。

実験者は実験参加者に、「心理学、学習、条件づけ」という3語を日本語で、パワーポイントを用いて3回、順序を変えてランダムに提示した。実験参加者は初めに、自分が見た単語から連想する言葉を書き、またそれが何という言葉から連想されたかを、あらかじめ配布された A4 の用紙に説明するよう求められた。その結果から、記憶内容が構造化構造に基づき隣接する概念群を想起したと考えられる実験参加者の方が、それ以外の概念を想起した実験参加者よりも、知識の体制化の程度を反映すると考えられる事後テスト成績が有意に優れていることが示された。

An association task was carried out to examine the relationship between the hierarchical systematization of concepts and the order of the recollection of learned concepts.

College students (N=55; 2males and 53 females) participated the experiment.

The experimenter showed participants three words(Psychology, Learning, conditioning ; in Japanese) 2 seconds per words three times randomly using the projector. At first, participants were asked to recall the words freely after they saw them, and then to explain about each recalled words from which words they associated.

The result revealed that participants who recollect the concepts hierarchically got significantly better points in the end-term test which thought to reflect the

¹ 山陽学園短期大学幼児教育学科

Department of Pre-Elementary Education, Sanyo Gakuen College

degree of the organization of learners' knowledge.

問題と目的

Ausubel, D.P. (1964) によれば、思考の流れはより一般的な上位概念から下位概念へと向かう。Novak & Gowin (1984) はこの Ausubel の考えを教育の場面において応用するために、学習者の1 既有的認知構造の外化及び2. その学習段階において妥当と考えられる新たな認知構造の形成、のために概念地図法 (Concept Mapping) を開発した。これは関連のある概念群を上位概念から下位概念へと階層的に分類し、かつ概念群の関係記述を行うものである。概念はノードの位置に記述され、リンクはノード間をつなぐ線であり、また関係記述文はリンクラベルと呼ばれ、基本的に線の上に書かれる。

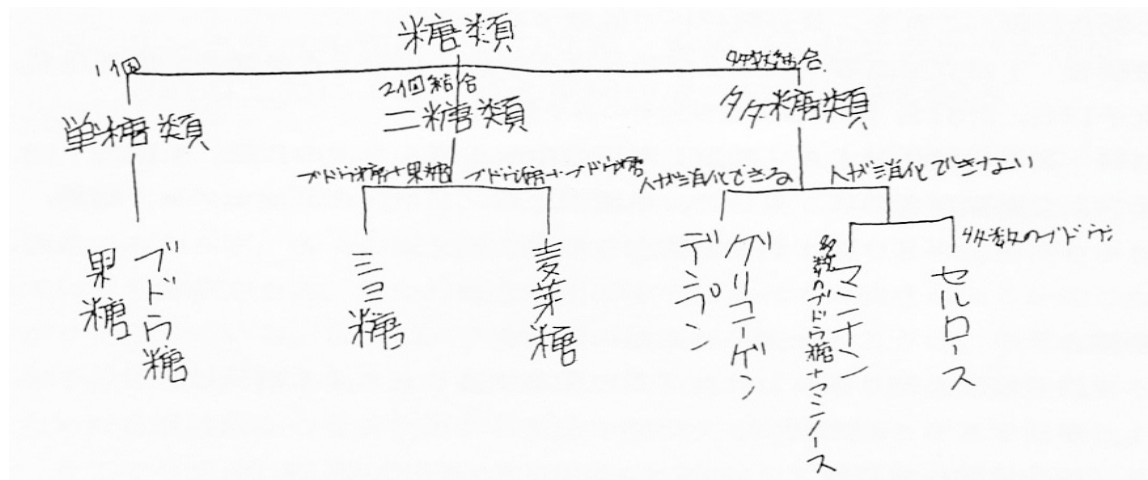


Figure 1 高校生の作成した、典型的な概念地図の例 (皆川 2001 「概念地図法による知識獲得支援の研究」p.100 より)

皆川(1999)は概念地図の諸要素に関して、主として学校現場における効果的な知識獲得促進法の開発及び知識獲得要因の同定を目的に実験を行った。その結果、教育実践を行いながら概念地図法を活用するためには、学習者自らがリンクラベルを極めて詳細に調べて書くことが、体系的な知識獲得における重要な促進要因であることが示された。

他方、学習者が諸々の概念の内包及び外縁を理解し、階層的構造の中の概念の位置を正確に把握している場合、必ずしもリンクラベルを綿密には描かなくても概念群を体系的に把握することは可能であることは知られていた。皆川(1999, 2001)は実験を行い、体系的に構築化され得る概念群に関して連想課題を実施した場合、与えられた特定の刺激語に関する反応語は、当該の概念に関する知識が体制化されている学習者ほど概念群の中から階層的により近くの階層にある概念を想起することを見出した。この実験は概念地図を必ずしも描かなくても、実験参加者の概念群体制化の程度及び体制化の仕方に関する重要な情報がもたらされることを意味すると言える。

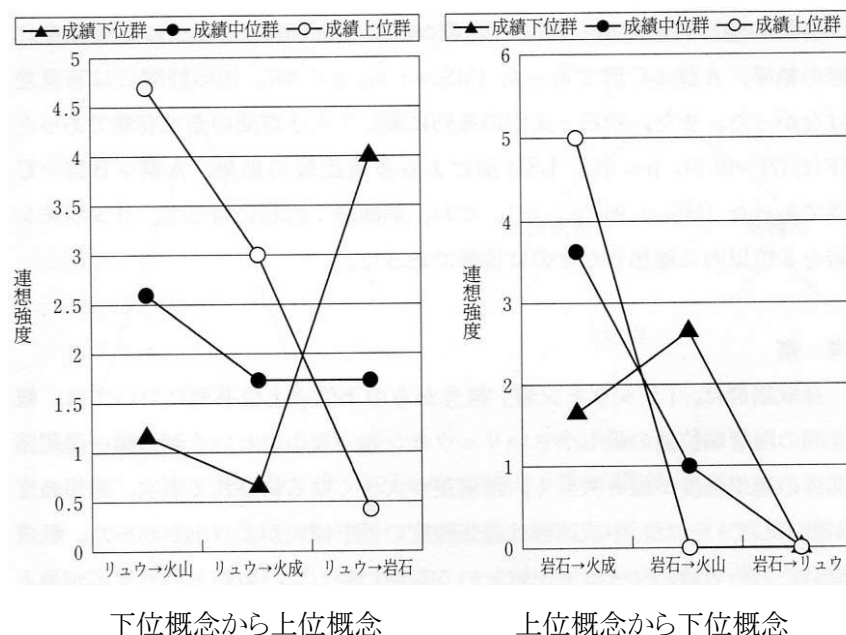


Figure 2 階層水準差と連想強度との関係(皆川 2001 「概念地図法による知識獲得支援の研究」p.33 より)

上記 Figure 2 は次のような意味を有する。中学理科・岩石単元において火成岩と堆積岩について学ぶが、その部分を復習した後、連想反応を求めた。課題とした概念群はさらにその一部を取り出したものであり、岩石を頂点とし、火成岩、火山岩、リュウモン岩と続く。

連想語は 5 つ書くように教示し、最初に書かれた語に 5 点、以下 4 点、3 点、2 点、1 点とし、これを連想強度と規定した。連想順位 5 位以内に入らない語は 0 点とした。岩石に関する四肢選択テストを別に実施し、それらの成績高低によって 3 群に分けた。

実験の結果例えば左側の図の「リュウ→火山」(リュウモン岩から火山岩を連想した、という意味)においては、連想強度はテスト得点の高い群が最も高くなっている。これは階層の上下において隣接する概念であり、このように答えた実験参加者は概念群がより論理的に体制化されていると考えられる。他方、同じく左の図の右側にある「リュウ→岩石」は、リュウモン岩という刺激語提示に対して岩石、と答えた場合であり、これは概念群が離れているため知識は十分には体制化されていないことを示すと考えられる。ここにおいては最もテスト得点の高い群の連想強度が一番低いものに対して、最も得点の低い群の連想強度が最大になっていることから判明する。

この段階までの研究は、Novak に倣い主として理科教育の領域で行ってきたが、体系的に把握できる領域ならば他の領域においても可能であろうと考えられる。またこれまでは刺激語として概念群構造の最上位あるいは最下位にある概念を刺激語としたが、それ以外の位置にある概念を刺激語としても、同様の結果が生じることが期待される。

ところで概念地図には非階層的な地図があり得ることはこれまで指摘されて来た。しかし理科、あるいは自然科学以外においては必ずしも階層的な地図を描き得るとは限らない。そこで皆川(2009)は非階層的概念地図として、導入的方法である連想課題を用いて「教育心理学」を刺激語とする自由連想実験を行った。結果に変数減少法による重回帰分析を適用し、リンク数や概念分岐数が、後の択一式テスト得点に対する有効な予測変数であることを見出したが、この場合は

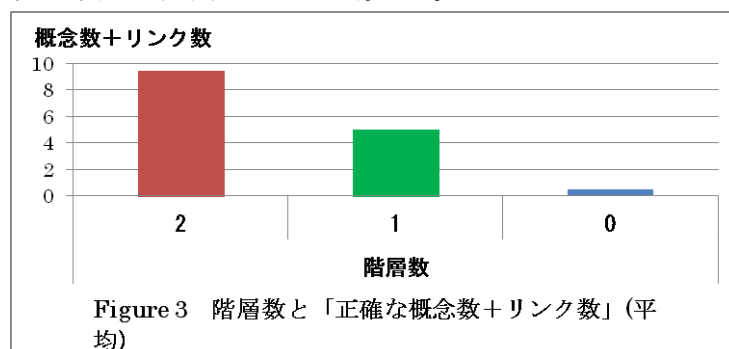
連想語が、もし心理学的には正しいとしてもそれが1.講義の中で伝えられ学ばれたものか、2.当該の講義以外で知り得た概念であるか、については検討されなかった。そのため、講義の中において学ばれたと考えられる概念のみに限ってさらに研究を進める必要があった。

皆川・伴(2012a)はこの実験を補うべく検討を行い、同様の実験事態において講義において学ばれた専門用語(講義学習語)とそれ以外に偶然に見聞きした専門用語(非意図的学習語)とを区別して、真に概念構築に寄与するのは前者であることを、同様に変数減少法による重回帰分析によって見出した。

これらは非階層的概念地図の場合であるが、階層的地図の場合においても同様な結果が得られるであろうか。そこで前述の結果を基に、概念群が階層的構造の場合の刺激語・反応語関係について検討することを計画した。

皆川・伴(2012b)は、「心理学」の講義において「運動の知覚」単元を教授する際、概念地図作製練習を行わせた後、「運動の知覚、仮現運動、ベーター運動、誘導運動、自動運動、運動残像」の諸概念を提示し、概念地図作製を指示した。実験参加者はS短期大学女子28名であった。各要素別に検討した結果、階層性の程度と正確な概念及びそれらのリンクの数との間には $r=.793, p<.001$ の高い有意な相関が見出された。また階層性に関しては、通常は2階層に分かれるはずであるから、実際に作成した後の階層数を2,1,0の場合に分けて比較検討した結果、階層数が多い実験参加者ほど正確な概念数及びそれらのリンク数が多いことが見出された。すなわち下記のFigure 3の3群について一要因分散分析を実施すると、 $F(2,24)=21.12, p<.001$ で有意であった。Tukey法($p<.05$ に設定)による多重比較によれば、階層数2群>階層数1群、階層数2群>階層数0群、階層数1群>階層数0群となった。ⁱ

この結果から、「心理学」単元においても、学習者が形成した階層性の程度と学習内容把握との間には関連が見出されることが窺える。



このような先行研究結果を基に、連想課題における連想反応が心理学においても、理科学習における場合と同様に、階層上のより近い反応をする実験参加者ほど内容把握が優れているか否かの検討を行うことは、概念地図法を幅広い教科・領域で効果的に適用するために必要不可欠と考えられる。

かくて本研究の目的は、大学教科においても単元内容をより体系的に理解している実験参加者の方が、刺激語により近い概念を反応語として想起する傾向があるか否か、を検討することである。

この目的のために大学の「心理学」の講義において体系化され得ると考えられる単元を選び、内容を学習した後、単元内の任意の刺激語に対する反応語を基に、その繋がり方を検討し、従来の研究結果と比較考察する。なお実験は、「心理学」講義の一部として行われた。

方法

実験参加者 岡山県私立 S 短期大学1学年学生 55 名。男子2名、女子 53 名。

実験日時 2012 年 7 月 26 日 「心理学」講義の中。

実験方法 実験 1(予備実験)、実験 2(本実験)共にパワーポイントを用いた。

事前に概念地図法に関して作成練習した後、心理学・連想実験解答用紙として A4 版の用紙を配布し、次のように教示した。

教示 実験 1(予備実験)、実験 2(本実験)共通:「これからこれまで学んだ『記憶』について実際に短い時間見て覚える実験をします。結果は一切、成績には関係ありませんので、気楽に、しかし真剣に取り組んでください」と口頭で教示した後、次のように各語彙について毎回 2 秒間、概念の順序をランダムに変えて合計 3 回、パワーポイントによって提示した。

実験 1(予備実験)「これから『動物、哺乳類、肉食動物、トラ、ネコ』の各言葉を書いたスライドを 1 枚ずつ、また順序を変えて合計 3 回提示見せます。終わったら連想した言葉を、どの単語から連想したかを含めて書きなさい。」と述べ、自由記述させた。

結果は例えば、「動物からウサギを連想し、また動物から犬を連想した」などと書かれた。

実験 2(本実験)「これから『心理学、学習、条件づけ』の各言葉を書いたスライドを 1 枚ずつ、また順序を変えて合計 3 回見せます。」と教示し、終わった後の教示も実験 1 と同様とした。

結果の予測と実際

予測 本実験の結果は次のように予測された。上記 Figure2 の結果から、本実験においても心理学、学習、条件づけの諸概念が刺激語となった場合、知識がより良く体制化されている実験参加者ほど、より近く of 概念を反応語として表出するであろう、というものである。この場合、先行研究から知識が良く体制化されている学習者ほど、当該単元のテスト結果が一般に良好になることが知られているため、本研究では従属変数として単元末テスト得点を用いた。

階層的理解の有無は次のようにして判定した。すなわちこの単元において、筆者の講義内容の順序から、最上位概念は「心理学」次に「条件づけ」となり、全体は下記の Figure 4 に示すように繋がっている。概念群の階層的構造としてはこの図のとおりであるが、実際の連想においては古典的条件づけとパブロフ、オペラント条件づけとスキナーとが密接に繋がっているため、例えば「条件づけ」から直接、まず「パブロフ」や「スキナー」に連想が及ぶ場合も、その後の連想語が隣接していれば、連想の背後に存在する長期記憶内の概念構造は「階層的」と判断した。

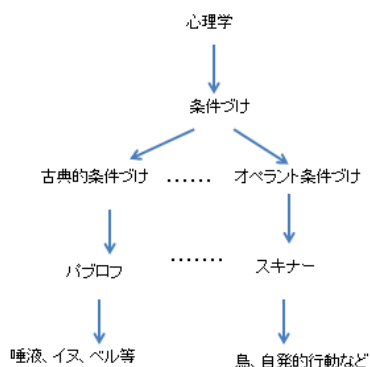
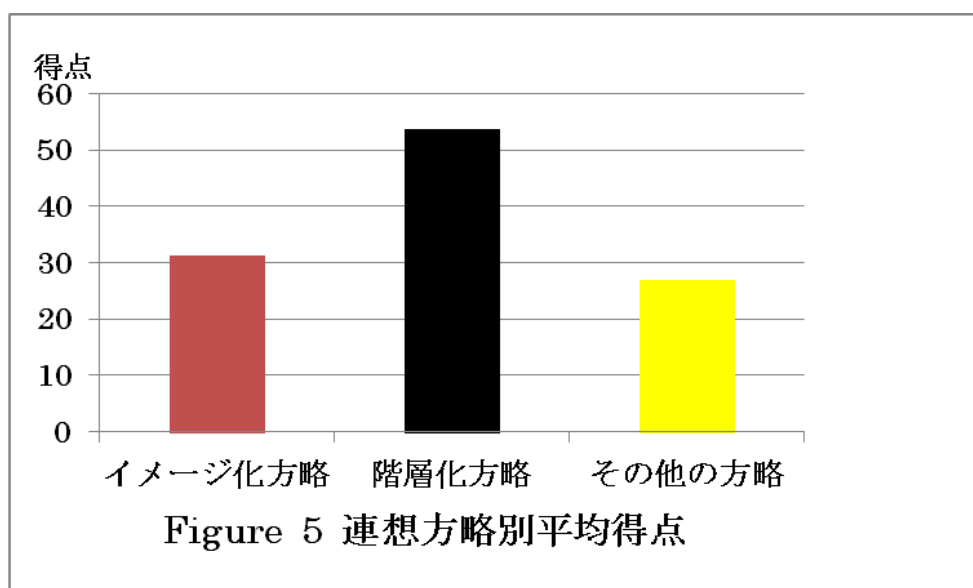


Figure 4 連想実験における概念群の構造

上記 Figure 4 において、ある概念を連想した時、次に隣接する概念が連想されそれらの概念の数が 1. 3 個以上であり、かつ 2. すべて正しい場合に、長期記憶において階層的体制化がなされていると判断した。この時上記の図と異なった連想であっても、前述のように例えば、条件づけ→パブロフ→古典的條件づけの様な例は「隣接する連想」と判定した。また上記において答えた概念の階層の数をカウントした。

実際の結果 結果は、反応語から知識が階層的に体制化されていると考えられる実験参加者（階層化方略群）は 9 名のみであり、イメージを用いて連鎖的に答える者（イメージ化方略群）（例えば、心理学→心→難しい、など）が 35 名、また質問とは無関連な領域の知識で答えたりする者（その他の方略群）が 11 名であった。

そこで階層的体制化の程度による分類と検定の代わりに、連想方略別に 3 群に分け、これら 3 群に関して単元末テスト得点を従属変数として一要因の分散分析を試み、それらの有意差の有無を検定した。下記 Figure 5 の 3 群について一要因分散分析を実施すると、 $F(2,52)=12.83$, $p<.001$ となり 3 群間の差は有意であった。Tukey 法 ($p<.05$ に設定) による多重比較の結果、階層化方略群 > イメージ化方略群、階層化方略群 > その他の方略群となった。



考察

今回の結果は階層化方略の有効性を示すとともに、イメージ化方略群やその他の方略群の実験参加者たちが、概念群を何らかの形にせよ十分には体制化していなかったこと、それがために効果的な記憶検索が困難であったことが考えられる。

また知識の階層的構造から連想反応が生じたと考えられる実験参加者が 9 名のみであったため、先行研究の様な、階層化の違いを独立変数として、従属変数である試験得点の違いを算出することは今回は回避した。他方、階層化方略を採用した学習者がその他の方略を用いた学習者よりも有意に当該単元のテスト得点が優れていることは確認された。

今回の実験参加者たちのうち、知識を階層的に体制化する者が少なかった原因については、通常概念地図法による講義内容まとめの結果が示唆を与えるであろうと考えられる。すなわち

今回実験に参加した学生たちは通常の講義において内容を概念地図作製によってまとめる場合においても、それ以前の実験参加者群と異なり、重回帰分析において単元末テスト得点を従属変数としたとき、それを予測する効果的で統計的に有意な独立変数は具体例であり、従来の研究結果のようなリンクラベルやクロスリンク、概念分岐ではないことがほぼ同様に認められていた。このことから今回の実験参加者たちの中には、所与の概念群を理解する時概念の内包や外延から論理的に結論を導くよりも、具体的な例を挙げて内容理解を進めている者が多いことが示唆される。例えばパブロフに対する説明を求めた小テストにおいては、古典的条件づけを理解した上でその観点から述べた者は57名中11名のみであり、それはほとんどが今回の階層化方略使用者と一致する。実験参加者の多くは、イヌ、だ液、ベル、肉等の具体的な事物を例に挙げて答えていた。

このような認知方略は、実践的・具体的な側面を重んじる短期大学、特に保育や幼児教育系において特有のものであるか否かについてはさらなる研究が必要であり、それは今後の課題である。

教育的には論理的・演繹的に現象を理解するという訓練が、保育や幼児教育現場に就職後、学習者たちの仕事や日常生活においてどのような意味を有するか、という課題もあり、後者は価値判断をも考慮に入れるべきものと考えられる。

なお本研究の一部は、日本認知心理学会第10回大会(2012年6月)及び日本教育心理学会第54回総会(2012年10月)において発表された。

引用文献

Ausubel,D.P.(1968).*Educational Psychology: A Cognitive View*. New York:

Holt,Rinehart & Winston.

皆川順 1999 『概念地図作成法におけるリンクラベル作成の効果について』教育心理学研究 47,66-72

皆川順 2001 『概念地図法による知識獲得支援の研究』風間書房

皆川順・伴浩美 2012a 『連想課題における連想語間関係について』日本認知心理学会第10回大会発表論文

皆川順・伴浩美 2012b 『「心理学」概念からの連想と心理学イメージについて』日本教育心理学会第54回総会発表論文

Novak,J.D. & Gowin,D.B. 1984 *Learning how to learn*. Cambridge University Press.

原著論文

キルケゴールにおける実存伝達の教育

Education as Existential communication in the thought of

S. Kierkegaard

伊藤 潔志¹

Kiyoshi Ito

キーワード: 主体性、間接伝達、実存哲学、自己教育、教育関係

Keywords : Subjectivity, Indirect communication, Existential philosophy, Self-education, Educational relationship

要 旨

キルケゴールの人間理解の本質は、主体性にある。主体性の思想は、キリスト教とは無関係に成り立つ人間理解である。これは、キリスト教と切り離しえないキルケゴールの人間理解の中に、主体性という普遍的価値を持つ思想が含まれているということである。この人間理解に立つてキルケゴールは、自らのキリスト教思想を読者に伝達しようとした。そして、その伝達の内容の特殊さゆえに、伝達の方法に細心の注意を払った。キルケゴールの人間理解は不断に自己教育していく人間であり、キルケゴールが目指す人間関係は相互の単独性を承認し合った上に成立する教育関係である。そして、間接伝達と直接伝達との構造の中で、読者を真のキリスト者へと導こうとした。これは、キルケゴールの著作活動自体が教育的であるとともに、キルケゴールの思想そのものが教育的であることを示している。

Summary

The essence of Kierkegaard's understanding of humans lies in subjectivity. The idea of subjectivity expounds an understanding of humans that holds up regardless of Christianity. What this means then, is that Kierkegaard's human understanding, which is inseparable from Christianity, contains ideas that possess the universal value of subjectivity. Based on his understanding of humans, Kierkegaard attempted to communicate his Christian beliefs to his readers. Due to his distinctive communication, he paid the utmost attention to the mode of such communication. Kierkegaard's understanding of humans is concerned with humans who constantly educate

¹山陽学園短期大学幼児教育学科

Department of Pre-Elementary Education, Sanyo Gakuen College

themselves, and the human relations that he aims at are educational relationships resting on the basis of a mutual recognition of each individual's singularity. Within the framework of indirect and direct communication, he attempted to lead his readers to become true Christians. This suggests that Kierkegaard's literary work itself, as well as his very way of thinking, are educational in nature.

はじめに

本稿は、キルケゴールにおける人間理解と間接伝達に関する研究の一部をなす。本研究では、人間学的・倫理的関心からキルケゴールの人間理解を明らかにするため、その自己生成論・自他関係論・間接伝達論に注目し、考察してきた。本稿では、キルケゴールの自己生成論・自他関係論・間接伝達論を踏まえ、これらを「教育」という観点から再解釈したい。

そもそも、本研究で「教育」という観点を採用したのは、キルケゴールの人間理解の本質に光を当てるためであった¹。キリスト教思想家たるキルケゴールの思想は、その核心とも言うべき宗教性を取り除いて理解することはできない。しかし他方で、その宗教性は、キルケゴールの人間理解の本質を捉えがたくさせているのではないか。これが、本研究の出発点だった。そこで、キルケゴールの「教化(著作活動)」を人間の普遍的な営みである「教育」という観点から捉え直すことによって、キルケゴールの人間理解の本質に接近しようというのが、本研究が採用した方法である。

本研究では、この研究方法を「教育倫理学的方法」と呼ぶ。これは、従来のいわゆる「教育哲学」とは一線を画する。それゆえ、実際の教育にどのように適用できるのかという問題から離れてキルケゴールの思想と対峙する。しかし、応用倫理学の一部門である教育倫理学を方法論として採用している以上、現実の教育に関心を持たないということではない。キルケゴールの人間理解の本質に基づいて、キルケゴール思想そのものが教育的な機能を有していることを明らかにするのが、本研究のもう一つの目的である。

教育倫理的にキルケゴールの思想に接近するとき、最も重要になる概念が主体性である。キルケゴールは、主体性を読者に伝達しようとした。キルケゴールの仮名著作は読者に主体性を伝達するためのものであり、仮名形式とは読者の主体性を損なわないための伝達方法だったのである。したがって、キルケゴールにおける主体性の思想は、キルケゴールの思想を特徴づけるに止まらず、その思想の伝達方法をも規定していたと言える。

キルケゴールにおける主体性の思想は、「主体性は真理である」という言葉に集約される。しかし、主体的真理と客観的真理とは無関係ではあるが、互いに排除し合うものではない。主体的真理は人間の倫理的・実存的な在り方に関する真理であり、客観的真理は認識における真理である。したがって、伝達する真理は、主体的真理か客観的真理かの二つに分けられる。

その際、主体的真理は間接伝達によって伝達される。キルケゴールにおいてそれは、仮名形式の審美的著作によって担われている。他方で、キルケゴールは実名の宗教的著作も残しており、仮名著作と実名著作とは二重性の構造をなしている。すなわち、仮名著作によって自称キリスト者の下まで降りていって実存的な覚醒を促し、実名著作によってキリスト教的真理を提示するのである。

つまり仮名著作と実名著作とは弁証法的な関係にあるのだが、そこには常に主体性の問題が横たわっている。すなわち、① 真理には客観的真理だけではなく主体的真理も存在し、② 主体的真理は直接伝達することができず、③ 客観的真理も主体的真理が伝達されて初めて伝達されう

る。そして何より、④ 伝達は一貫して読者の主体性を尊重しながら行われている。これは、すぐれて教育倫理的な問題である。

本稿では、このような理解を踏まえて、次のように議論を進める。まずⅠでは、自己生成論・自他関係論・間接伝達論に関するキルケゴールの基本思想をまとめる。次にⅡでは、それを教育倫理的に考察していく。そして、キルケゴールの思想そのものがすぐれて教育的であったことを明らかにしたい。

Ⅰ 人間理解と教育

(1) 自己生成論

キルケゴールの伝達は読者に生成を促すためのものであったが、主体性を尊重するがゆえに、そこで求められている生成は自己生成である。それではキルケゴールは、自己生成をどのように考えていたのか。キルケゴールにおいて自己生成は、懷疑と絶望という否定的なものを契機としている。

まず懷疑についてであるが、キルケゴールはファウスト研究を通して自らの懷疑を自覚し、ファウストを懷疑の理念だとしている。そのとき懷疑は、デカルトにおけるような思惟・理性の領域だけではなく、実存・精神の領域にも関係している。懷疑は、「在るべき自己とは何か」という問いを提示するが、それによって答えは示されない。しかし、懷疑の徹底は、絶望へと至らしめる。

キルケゴールにおいて絶望は、キルケゴール独自の自己論に基づいて論じられている。キルケゴールにおける自己は、自己関係であり、また自己生成そのものである。そして絶望は、① 自己になっていない状態、すなわち「自己生成の不全」とされる。ただし、② 自己でないという自覚が深まっていくことによって自己に近づいている状態、すなわち「自己生成の過程」でもある。そして、③ 絶望の深化と克服とによって信仰に至るがゆえに、信仰に至るための「自己生成の契機」でもある。

懷疑を経て絶望に至り、絶望を経て信仰に至る。これが、キルケゴールにおける自己生成の過程である。それではその自己生成は、どのような構造にあるのか。それは、自然と歴史という観点から明らかになる。

キルケゴールは、人間の内的直観によって自然を理解しようと言う。これは、キルケゴールが有機体的自然観を採っていることを示している。自然との関係において人間は、内的直観によって自然に顕現する神を捉え、思い煩いを神に投げ委ねることによって神に「集中」されていく。そこで自己は、神によって措定された関係として、自己生成していくのである。

キルケゴールにおける自己生成は、歴史の観点からも捉えられる。生成は、存在における非存在から存在への変化であり、その本質は不変である。そしてキルケゴールは、生成に自由を見出す。それゆえ生成は、自由な人間における自己生成である。そして、その自己生成の過程が歴史である。

それでは、キルケゴールの自己生成論において、自然と歴史とはどのように関係しているのか。歴史的生成は、自然における現実性を生成の可能性として自己の生成の内に含んでいる。この自己の二重化は、自己が自己関係であり、自己生成であることを示している。このとき自己は、まず自然の内に見出される。自然は、自己に自己生成させると同時に、ある限界の中に置く。しかしそこには、自然に規定されきれない新たな生成がある。それが自由であり、ここに主体性に裏打ち

されたキルケゴールの自己生成論の特質を看取することができる。

(2) 自他関係論

自己生成論と間接伝達論とを結ぶブリッジの役割を果たすのが、自他関係論である。しかし、単独者概念に代表されるキルケゴールの思想には、非社会的な思想ではないかという批判がつきまわってきた。このような通俗的なキルケゴール理解は、ブーバーのキルケゴール批判に由来するものと思われる。

ブーバーは、自他関係は神との関係と類比されるべきものであって、独白にすぎない自己関係から自他関係は生じえない、と批判する。しかし、キルケゴールにおいて自己とは、神を通して自己と関係する自己関係であった。したがってそれは、自己が語る独白ではなく、神を介して自己と語る対話である。またブーバーは、キルケゴールは公的存在と大衆とを混同し、公的存在にまで背を向けた、と批判する。たしかにキルケゴールは、大衆を痛烈に批判し、単独者の個性・内面性が強調された。しかしそれは、「修正剤」としての役割を果たすために強調された一面でしかない。

それでは、キルケゴール思想の社会性、キルケゴールの自他関係論はどのように示されているのか。それは、隣人愛の思想である。キルケゴールは、隣人愛における自己と他者との関係に、在るべき自他関係を見出した。対象によって愛し方は変わるが、本質的には隣人として愛する。キルケゴールにおける自他関係は、お互いがお互いの単独性を強く認め合うところに成立する。それは、相手の単独性すなわち他者性を強く意識し、認めるということなのである。

これは単独者が社会的存在であることを示しているが、キルケゴール思想の核心が主体性の思想にあることを否定するものではない。キルケゴールは、単独者になって初めて真の自他関係が可能なのであり、またそのような単独者に向かうためには他者との関係が不可欠なのだ、と考えたのである。そしてキルケゴールの間接伝達も、このような自他関係の上に成り立っているのである。

(3) 間接伝達論

キルケゴールの間接伝達は、恋人レギーネに破約の真意を伝えようとしたことを契機に、読者に「いかにしてキリスト者になるか」ということを伝達することを目的として成立した。そうしてキルケゴールは、単独者という概念に結実されていく人間の存在様態へと注意を向けさせようとした。

間接伝達は、イロニーとフモールという二つの局面に分類される。このうちイロニーは、ソクラテスの影響の下に成立した。イロニーは、審美的なものと倫理的なものとの相互の異質性を、矛盾の形で結合させる。つまり、審美的なものと倫理的なものとの矛盾を明確にすることによって、倫理的実存への飛躍を促すのである。そして審美的実存は、イロニーによって反省を迫られ、倫理的実存へと飛躍していく。

しかし、イロニーの立場に終始する限り、決して宗教的実存には至らない。倫理的実存への微行態としてのイロニーは、審美的実存を普遍的なものに導く一方で、その個性は普遍的なものに取り込まれてしまう。ここにキルケゴールは、宗教的実存までには至らしめないイロニーの限界を見たのである。

そこで、次に登場するのがフモールである。フモールは、ハーマンの影響の下に成立した。宗教的実存(宗教性B)へと導く間接伝達は、フモールである。フモールは、倫理的なものを滑稽なも

のとしてそれに微笑みかけ、その暖かさ・優しさによって宗教的なものを間接的に伝達する。

キルケゴールは、審美的著作においても、明確に伝達目的(真のキリスト者)を抱いている。しかし、それを直接伝達しようとはせず、仮名によって様々な典型を提示し、読者に自己決定による目的への飛躍を促す。このように、具体的な目的を持ちながらも、それを直接伝達せずに、目的への促しを重視する。

キルケゴールにおいて、イロニーとフモールとはともに間接伝達であるが、両者は明確に区別されており、伝達の性格も違う。そしてキルケゴールは、宗教的実存に導くフモールを、イロニーの上位に置いた。それゆえ、「教育」という観点から間接伝達論を解釈し直そうとするならば、フモールに注目することになるだろう。宗教的概念であるフモールを教育倫理的に捉え直すことは、換言すれば、キルケゴールの人間理解の本質をフモールの中に見出そうとすることなのである。

Ⅱ 実存伝達の教育

本節では、前節で見たキルケゴールの思想を教育倫理学的方法で考察していくことによって、キルケゴールの自己生成論・自他関係論・間接伝達論をそれぞれ自己教育論・教育関係論・教育方法論として再解釈していきたい。ただしそれは、キルケゴールの思想を教育に適用しようというものではない。キルケゴールの宗教思想を正面から捉え、その奥に潜むキルケゴールの人間理解の本質を明らかにしようとするものである。したがって本節では、そのためにとりわけ重要だと思われるキルケゴールの宗教的諸概念に注目して、それを起点に考察を進めたい。

(1) 自己教育論

前節の(1)で確認したように、キルケゴールの自己生成論の核心は主体性にある。ただ、これを「教育」の観点から捉えと言っても、主体性を重視する教育それ自体はとりたてて珍しい主張ではない。ここでは、絶望と信仰というキルケゴールの宗教的概念において、キルケゴールの自己生成論を教育倫理的に考察していきたい。

キルケゴールが言う自己生成の過程において注目すべきは、信仰に至る直前まで深化し続ける絶望である。これまで教育学においてキルケゴールの絶望が取り上げられるとき、自己生成の過程としての局面が注目され、自己生成の契機という局面は看過されてきた²⁾。しかしそれでは、絶望していることを自覚していない絶望に戻る方がよいのではないか、という疑問が生じる。つまり、それでは何のための絶望なのか、という本質的な問題が不問に付されることになりかねない。

そこで本稿では、自己生成の契機という局面を第一次的に考えていきたい。そうすれば、絶望に目的という視点を導入することが可能になるからである。一般に、主体性を重視する教育の在り方として「自己教育」・「自己形成」・「自己実現」などが取り沙汰される。しかし、それらが「自分でなす」こと自体に意義を認めようとするものであるならば、それらの先にある積極的な目的・目標やその価値については明らかにされないことになるだろう³⁾。しかし、キルケゴールにおける自己生成は、信仰のための契機である。それゆえ、信仰という確固たる目的があり、「自分でなす」ならばそれだけで有意義なのだ、という類のものではない。

キルケゴールにおいて、自己生成の目的は信仰である。それは、自己生成の契機である絶望の中にも見出すことができる。すなわち絶望には、「信仰へ」という人生の方向性が内在しているのである。信仰という目的は、一般に言われている教育目的の立て方とは明らかに異なるものであ

る。キルケゴールから見れば、一般に言われている教育目的は相対的に規定されており、目的と呼ぶものではない。キルケゴールにおける自己生成の目的は、自己を超えたものに向かう生成なのである。

したがってキルケゴールの自己生成論は、これまで言われてきた「自己教育」などとは異なり、究極的な目的を前提にしつつ子どもの主体性を重視するような教育の在り方と通呈している。このように捉えると、キルケゴールの自己生成論は、キルケゴール独自の「自己教育論」として浮かび上がってくるのである。

(2) 教育関係論

キルケゴールにおいて自他関係は、自己の単独性と他者の単独性とを強く意識する上に成り立っている。各人でありながらただ一人であることを強く意識し、それによって他者の単独性・他者性を強く意識し、それを認める。自己の単独性とは、自己が単独者であるということ、もしくは単独者に向かっているということ、である。そして他者の単独性とは、その他者が単独者であること、もしくは本来その他者は単独者であるべきであるということ、である。このような他者は、その他者を大衆としてではなく隣人として見ることによって現れる。キルケゴールにおける自他関係は、お互いがお互いの単独性を強く認め合うところに成立する。それは、相手の単独性すなわち他者性を強く意識し、認めるということなのである。

それは、人格的關係としての「教育関係」として理解されるだろう。人格的關係とは、お互いに相手の語りかけに耳を傾ける応答的対話関係の上に成立する関係である⁴。自己と他者とは、単独性においてかけがえのない存在として区別され、この区別において人格的關係は可能になる。他者の単独性が曖昧なままでは、他者は誰とでも取り換えのきく大衆でしかない。教育的行為が人格的關係において遂行されるべきものならば、キルケゴールにおける自他関係は、他者の単独性を強く意識した、あるべき教育関係と言える

実はキルケゴールの間接伝達も、このような教育関係にあつて初めて可能なのであり、またこのような理解の上に立つて捉えなければ、その核心を把握したとは言えない。キルケゴールの単独者は、孤立した存在ではなく社会的存在である。しかしこのことは、キルケゴールの思想の核心が主体性の思想にあることを否定するものではない。キルケゴールは、主体的で自由な個人である単独者になって初めて真の教育関係が成立すると考えたのであり、またそのような単独者に向かうためには他者との関係が不可欠なのだと考えたのである。

それゆえにキルケゴールの自他関係論は、すぐれて教育的だと言える。というのも、前項で見たように、キルケゴールの自己教育論は個人の主体性の上に成り立っているからである。すなわち、「教育」という観点から捉えるならば、キルケゴールの自他関係論は正しく教師と子どもとの間における「教育関係論」としても解することができるのである。

(3) 教育方法論

キルケゴールの著作活動は、先に見たような教育関係において読者を自己教育に導こうとした、ひとつの教育実践と理解することができる。それが、間接伝達である。キルケゴールにおける間接伝達は、イロニーとフモールとに分類される。

キルケゴールにおけるイロニーは、ソクラテスの影響の下に成立し、倫理的真理の伝達を担った。そしてフモールは、宗教的真理の伝達を担う伝達方法である。これらの伝達方法の差異は、

伝達の目的・内容の差異に由来する。したがってキルケゴールは、ある一つの有効な伝達方法を開発しようとしたのではなく、伝達の目的や内容に合わせた伝達方法を考えたのである。

このとき、倫理的伝達を担うイロニーは、道德教育の方法として適用できるように見える。しかし、キルケゴールにおいて倫理的実存は、宗教的実存の下位に置かれている。キルケゴールが求めたものは、あくまでも宗教的実存への導き入れであった。そう考えると、注目すべきは、宗教的概念であるフモールだろう。しかし、宗教教育に限定せず教育一般を考えていこうとするならば、キリスト教的真理の伝達を目論んでいたキルケゴールのフモールをそのまま教育に適用することはできない。

そこで、イロニーとフモールの機能を検討して、それを「教育」という観点から再解釈したい。イロニーは、被伝達者を間接的に否定することによって、被伝達者の内面に目を向けさせる伝達方法である。このときイロニーは、倫理的真理という抽象的なものを目的としている。これに対してフモールは、真のキリスト者(宗教性B)という具体的な目的を持っている。

まず、イロニーについてであるが、従来の教育学におけるキルケゴール研究では、教育における伝達理論として、イロニーを重視していた。しかしイロニーは、具体的な伝達の目的を持っていない。これに対して教育には、教育目的がある。それゆえ、教育においてイロニーを重視する理解は、教育が本来はらんでいる有目的性を無視あるいは過小評価した理解だと言える。イロニーは、教育よりもむしろカウンセリングの場面において有効ではないだろうか⁵。カウンセラーは、患者に対して自分で自己に立ち向かうことを促すのみで、患者に具体的な理想の人間像という目的を押し付けたりしないからである。

キルケゴールは、審美的著作において、伝達の目的(真のキリスト者)を抱いている。しかし、それを直接伝達しようとはせず、著作の中で仮名によって様々な典型を提示し、読者に自己決定による目的への飛躍を促す。このように、具体的な目的を持ちながらも、それを直接伝達せず目的への促しを重視する。このようなキルケゴールのフモールは、今日において不可欠な教育方法として捉えられるように思える。なぜなら、現在の教育においては、「生きる力」といった自己決定力が重視されているからである。

自己決定とは、複数の選択肢の中から、自分の意志で選択することである。それゆえ、「～できる知」という目的を直接に教え込むことは、応用力・実践力のない死んだ知識を与えるだけだと否定されている。しかし他方で、教育は「～できるように」という目的設定から逃れることもできない。それゆえ教師は、子ども一人ひとりに対して、あたかも子どもたちが自分で発見したかのように、知(教育内容)を伝達すべきだとされる。つまり、社会が要求する人間像に向かって、子どもの自己決定を促すべきだとされているのである。

教育において求められるものが何よりも子どもの子ども自身による自己決定であるとするならば、その在り方はキルケゴールがフモールによって伝達したことと変わらない。「教化」の方法であるフモールを「教育」という観点から捉えれば、実は今日の教育と合致している。キルケゴールのフモールを教育倫学的に見ると、それが現在の教育を先取りしていたことが分かるのである。

そうすると理想の教師は、イロニカーではなくてフモリストとしての教師ということになる。教師フモリストは、子どもの自己決定を重視しながら、決して子どもを放置しない。そして、様々な可能性を子どもに提示し、子ども自身に思考させながら教師が持つ目的へと導いていく。今日、我々に求められている教師も、まさにこうしたキルケゴールが提起したフモリストとしての教師ではないだろうか。

おわりに

以上に議論から分かるように、キルケゴールの思想そのものが教育的性格を有しており、キルケゴールの思想は教育思想である。その意味でキルケゴールは教育思想家であるが、また教育実践家だったとも言える。キルケゴールの人間理解の本質は、主体性にある。主体性の思想は、キリスト教から離れても成り立つ人間理解である。ただし、ここで言う「キリスト教から離れて」というのは、キリスト教を無視するものではない。キリスト教と切り離しえないキルケゴールの人間理解の中に主体性という普遍的価値を持つ思想が含まれている、ということである。

こうした人間理解に立ってキルケゴールは、自らのキリスト教思想を読者に伝達、すなわち教化しようとした。そして、その伝達内容の特殊さゆえに、伝達方法に細心の注意を払った。キルケゴールの人間理解は不断に自己教育していく人間であり、キルケゴールが目指す人間関係は相互の主体性・単独性を承認し合った上に成立する教育関係である。そしてそれを、間接伝達と直接伝達との構造の中で、読者を真のキリスト者(宗教性B)へと導こうとした。これは、キルケゴールの著作活動が教育的であるとともに、キルケゴールの思想そのものが教育的であることを示している。

個人の生き方(実存)に関する教育としては、道德教育や宗教教育が、真っ先に挙げられるだろう。それらには道德的知識・宗教的知識の教育はもちろんのこと、道德心・信仰心に関わる教育も伴われる。こうした教育がある意図を持って他者の価値観に変化をもたらそうとする営みであることは、否定しえない事実である。このことは、道德教育・宗教教育に限らず、教科教育などにおいても同様である。それゆえ、教育においては他者の主体性の視点が必要であることは、明白である。しかもこの点は、教育学や倫理学が主題とすべき問題である。

教育が他者の価値観に変化をもたらそうとする営みであるならば、教育学はその他者の主体性の問題について敏感でなければならない。倫理学も、善悪について論じるならば、それを論ずること自体の社会性(教育性)、他者の主体性をも問題としなければならない。これらは、教育倫理学の問題である。キルケゴールの思想はこの問題と正面から向き合い、キルケゴール自身もこの問題と格闘したのである。我々は、自己と他者の主体性について、キルケゴールから多くを学ぶことができるだろう。

註

¹ 詳細は、拙論「キルケゴールにおける人間存在と教育」(『山陽学園短期大学研究紀要』第42巻、17～28頁所収)を参照のこと。

² たとえば、諸富祥彦『『実存的自己生成への導き入れ』の方法——S・キルケゴールの所論の検討を中心に——』(日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第15巻、1990年、19～27頁所収)がある。

³ 村井実『『善さ』の構造』村井実著作集第3巻、小学館、1988年、249頁を参照のこと。

⁴ 千葉泰爾「教育的現実と教育的行為」(同編『教育の本質と目的』福村出版、1991年)144頁を参照のこと。

⁵ 諸富祥彦は、哲学とカウンセリングとの関係をめぐって、「実存思想、特に(体系哲学の構築を目指したハイデッガーやヤスパーズではなく)他者を覚醒せしめるための実践的な知恵に富んでいるキルケゴールの実存伝達論の検討から、いかなる臨床的示唆を引き出すことができるか」という問いを提示している(「カウンセリングと哲学(I)——問いの提示——」『千葉大学教育学部研究紀要』第1部、第42巻、1994年、137～147頁所収)145頁)。

またラムズランド(Katherine M. Ramsland, 1953-)は、キルケゴールの間接伝達をセラピストと患者との間において議論しており、教育学的関心から見ても興味深い(cf., Katherine M. Ramsland, *Engaging the Immediate: Applying Kierkegaard's Theory of Indirect Communication to the Practice of Psychotherapy*, Associated University Presses, 1989.)。

原著論文

絵本を100冊読み、ノートを作成する意味に関する考察

Consideration about the meaning which reads 100 picture-books and creates a note

鈴木 正和

Masakazu Suzuki

キーワード: 絵本教育、ノート作成、保育者養成、獲得された力、感動する体験

Keywords : Picture-book education / Note creation / Child-care worker training /
Acquired power / Impressed experience

1、「絵本100冊読みノート」の課題と取り組み

乳幼児が本を通して、お話の世界に出会う最初の契機として、幼稚園教諭や保育士等の保育者による絵本の読み聞かせが重要な位置を占めていることは周知のことである。まだ文字が読めない発達段階にある乳幼児は、最初は保育者が選んだ絵本を目にし、保育者が絵本を読む声を聞くことで、絵本の絵や言葉、お話の世界に導かれていくことになる。

そうしたことをふまえるならば、保育者と絵本の関わりは、乳幼児と本との出会いとその関係に対して、大きな影響力を持つことが指摘できる。しかし、保育の仕事に携わることを目標として、保育者の養成校に入学してきた学生たちは、必ずしも小学校に入学以降も持続して絵本を読み続けてきたわけではない。幼少期には、幼稚園や保育所で絵本を手に取り、絵本に親しんでいた人たちも、やがて小学校に入学し成長していくに従って、国語の教科書に掲載された物語や小説を学ぶようになり、活字を通しての物語や小説に親しむ人が出てくる一方で、絵本を読む機会からは多くの学生が遠ざかっているのが現状である。

四年制大学で学ぶ学生には、保育者になるまでの時間にまだ余裕があるが、二年制の短期大学や専門学校の保育者養成校で学ぶ学生には、たとえ授業で定番とされている絵本の紹介をしたり、読み聞かせの実践を行なう機会を用意したりしても、なかなか自主的に多くの絵本を読むことが叶わず、保育者になって後に、多くの絵本と接していくことになるのが現状であるようにも思われる。学生に絵本を読む機会を与え、絵本に関する知識や感性を磨かせるための工夫は、多くの保育者養成校でも試みられているとは思われるが、その一つの方法として、自らの勤務するA短期大学で実践している「絵本100冊読みノート」の課題の内容や目的について、まず始めに紹介したい。

「絵本100冊読みノート」(以下、「絵本ノート」とする)の課題は、筆者が勤務校に赴任した段階で、既に伝統的に「国語」を担当する教員によって引き継がれてきたものであり、長年、学生に課

されてきた課題でもあった。しかし、学科の特色ある授業のアピールポイントとして、パンフレット等でも宣伝されていたが、筆者は、学生に絵本を「100冊」読んでもらい、それについてノートにまとめることを課題として課す、という事柄以上の情報を得る機会にはなかった。そのノートの内容に関しては、前任者からの引継ぎをしたわけではなく、筆者自らが改めてその内容を検討し、ノートに何を書かせれば学生にとって有意義で意味のある学びになるのかを考え直す必要があった。

体裁としては、五〇枚の大学ノートを用意してもらい、一ページに一冊の絵本の事柄を記入させることで、「100冊」分の絵本の記録がノートに記されることになる。大学ノートは市販のものでも構わないが、学内の書店にはすぐに「絵本ノート」と分かるような、一般的ではない色彩の表紙のノートを販売してもらっている。もちろん、着任時の初めからこの試みが上手く行っていたわけではなく、数年間の試行錯誤を経て、筆者が新たに認識を深め、修正していった事柄もある。

その一つの例を上げるならば、「絵本ノート」を課題として記録させ、それを提出させるまでの期間の問題があったことが指摘できる。筆者が赴任した当初は、「絵本ノート」の課題の作成と提出は、短大の一年次に開講されている「国語」(A短期大学では「国語表現法」)の半期の授業で提出することが慣例とされていた。つまりは、実質は四ヶ月程の期間で、学生は「100冊」の絵本を読むことを強いられ、ノートをまとめさせていたことになる。赴任した当初は、その課題の負担の大きさに気づかず、また入学する学生の学力の変動の問題もあったかもしれないが、課題の提出期限が迫ってくると、他の授業内で内職をする学生が目立つことが他の教員から指摘され、提出期限に間に合わず、授業の出席回数は足りているにも関わらず、「絵本ノート」の未提出が原因で単位を与えられず、二年次になってから再履修を強いられる学生も出てしまうことが認識されてきた。幸いにも、A短期大学で筆者が担当する科目は、一年次の前期に必修の「国語」に加えて、二年次の後期に必修の「言葉(保育内容)」(A短期大学では「言葉A」)も担当していたため、着任して数年後には、「絵本ノート」の課題の提出を一年次に「60冊」まで、二年次に「100冊」までとすることで、「絵本ノート」の作成の期間の幅を二年間に拡大し、少なからずの余裕を学生に持たせるように変更した。これは四ヶ月で「100冊」を読ませ、ノートを作成させていた時と比べれば、作成までの十分な時間を学生に与えたことになる。もちろん、初めて「絵本ノート」を作成する学生にとっては、一年次の四ヶ月程の間に「60冊」の絵本を読み、ノートにまとめること自体が容易なことではなく、それはそれで労力がある課題であることに変わりはないことも見えてきた。しかし、二年間で「100冊」というように作成期間を延長したことで、一年次でノートが完成していなくても、それによって一年次の単位を認定しないという自体は解消されるようになった。但し、作成の期間を延長したとはいえ、一年次の提出後、二年次の提出期限までは、一年半の期間があり、実習も間に挟むため、この間に自主的に「絵本ノート」の作成を進めることを怠った学生は、「100冊」の提出期日の前に慌てふためくことになる。つまり、ノート作成の期間を延長したことで、自らが主体的に課題に取り組む意識と姿勢、提出期限に向かっての自己のペースを守ることの大切さを自覚的に捉える必要が生じ、課題に取り組む時間に対する自覚を促すためのプラスの側面も加えられたと思われる。また、筆者の側も、折に触れて、学生に「絵本ノート」の進捗具合を尋ね、現段階での冊数の目安などを伝えることで、授業内での内職はだいぶ減少したようである。殆どの科目が半期のセメスター制で開講されている短期大学では、授業を担当する期間が二年間を通して継続するわけではないので、「100冊」の絵本を学生に読ませ、ノートの作成を完成させるまでには、教員の側にも様々な声掛けや工夫が必要であることが理解されるようになった。

では、「絵本ノート」には、具体的にどのような事柄を記入させているのか、次にその内容につ

いて記していきたい。

2、「絵本100冊読みノート」の内容

先に述べたように、「絵本ノート」については、筆者は当初から、どのような内容をノートに記入させるのが望ましいのかを十分に理解していたわけではなかった。保育者養成校での経験は七年が過ぎようとしているが、赴任した当初にノートに記入させていたのは、大きくは、「絵本の内容の要旨」と「絵本の感想」の二点であった。評価の力点も、その二点に重点を置いていたことは事実である。だが、保育者を志す学生が、ただ文章を書いているだけでは面白みがないので、取り上げた絵本に関わる「絵」や「イラスト」も、一冊一冊のページには描くように伝えている。絵を描かせることは、筆者が赴任する以前から指示されてきたようであるが、国語教師としての筆者自身が、ノートの「絵」や「イラスト」よりも、文章によって書き記された内容を重視してしまう傾向もあったことは否めない。こうした試行錯誤と紆余曲折した期間を経て、現段階では、学生の作成する「絵本ノート」に記入させている事柄は、以下の十二項目となっている。

①読んだ絵本の冊数の番号。②絵本の題名。③絵本のお話の作者名（作者未詳を含む）、絵を描いた人の名。④絵本の出版社名。初出の出版年月。⑤絵本に出てくる人物やキャラクター。⑥絵本を通じて、子どもに伝えたいこと。⑦絵本の評価を5段階評価で記入。⑧およそ何歳児向けの絵本か。⑨絵本の内容、要旨、特色。⑩絵本の感想。⑪絵本の音読と黙読について。⑫書いた日の日付。

他にも、①～⑫の項目に加えて、例えば、その絵本に「季節感」が現れている場合には、「春夏秋冬」の季節、入園式や卒園式、誕生日会や運動会、クリスマス会などの「行事」に関わる内容が書かれている場合には、それも書き記しておくとも告げてある。A短期大学では、「食育」に関する意識を高めるための取り組みも行っているので、「食」や「排泄」に関する絵本と出会った場合には、「食育」のメモを記すように、とのアドバイスも与えている。とにかく、保育の現場と関わりのある事がら絵本から見出せれば、それも記すように伝えている。

また、途中から「絵本ノート」の選定に偏りがあってはならないことにも気づかされ、選択する絵本にも、幾つかの条件を指示するようになった。第一に、「ノンタン」の絵本など、「シリーズ化」されているものは、その冊数を「四冊以内」にすること。第二に、「日本の昔話」の絵本を、最低でも「八冊以上」は取り上げることを促している。この条件は、「絵本ノート」の完成を急ぐ余りに、安易にシリーズ化された絵本を大量にノートに書き記す学生がいたことが発覚した経験から、着任して数年後に指示するようになったものである。「日本の昔話」の絵本を必ず読むように指示するようになったのも、その条件を与えないと、「日本の昔話」の絵本を全く取り上げない学生がいることに気づかされたためである。授業で説明はするものの、作者未詳の「昔話」とはどのようなものなのか、そのこと自体を知らない学生もいることがわかり、好みに偏らず、なるべく多くのジャンルの絵本を読んでもらうためにも、こうした条件を順次加えることになった。

さらに、「絵本ノート」の一枚一枚のページには、その絵本に関する「絵」や「イラスト」「デザイン」が描かれる。「絵本ノート」の多くには、色鉛筆やクレパス、サインペン、マーカーなどによって、色彩に溢れた学生の「絵」や「イラスト」が掲載されている。絵本の表紙の写真を縮小コピーして貼っ

ている学生やシールを活用する学生もいる。文章で記す内容のみではなく、ノートに記される「絵」や「イラスト」が、それぞれの学生の個性の形を表現しているのは興味深いことである。

そして、時には、学生の側から、教員が気づかないアイデアを提供されることもある。例えば、ノートの裏表紙に、「100冊」の絵本の「目次」を記している学生がいたことがその一つである。この学生は、自らが保育現場に従事するようになった時のために、すぐにノートのページを開くことが出来るように、敢えて「目次」を記したという。このアイデアには感服し、その後は「絵本ノート」に「目次」を記すと後になってから役に立つとのアドバイスも付け加えるようになった。実際に実行している学生もいる。また、当初は、最初の時間に「絵本ノート」の課題の内容を伝え、提出期限を指示するのみであった筆者も、確実にこの課題を学生がこなし、より良いノート作りができるようにと、授業を担当して数年目には授業時間の一コマを割き、「絵本ノート」の作成の実践の時間を設けるようになった。それによって、「絵本ノート」を作成する際の学生の疑問や質問に応じることもでき、絵本を読み、ノートを作成するのに掛かる個々人の時間の配分の目安も、自覚的に捉えさせる機会を得られるようになった。

学生が記入する「絵本ノート」の具体的な内容は、以上のようなものであるが、次章では、この課題の目的と意図について、筆者の考えを述べていきたい。

3、「絵本100冊読みノート」の課題の目的と意図

養成校を卒業後に保育者になる学生が、在学中に絵本を「100冊」読むことには、どのような意味があるのだろうか。もちろん、「100冊」という冊数は、できるだけ多くの絵本を読んで欲しいとの願いの表れであり、その冊数に厳密な意味があるわけではない。これまでも、「200冊」「300冊」の絵本を在学中に読み、課題の冊数を超えたノートを提出してきた学生も過去には数名が存在した。しかし、最も大きな理由は、教員が授業内で絵本を紹介し、読み聞かせを学生の前で行ない、学生に読み聞かせの練習の場を与えたとしても、絵本そのものを自らが読むことを繰り返さない限りは、絵本という文化の独自性の奥深さには触れることができないということである。小説には小説の読みのレッスンが必要であり、絵本には絵本の読みのレッスンが必要である。多読をすればよいわけではないが、絵本の世界にも、乳幼児向けの絵本があり、児童向けや大人向けの絵本もある。良い絵本もあれば、良くない絵本もある。これまで余り絵本に触れたことがない学生にとって、まず自らの身を、広漠とした絵本の森の中に投じることによって、その森の中に分け入り、喜びや苦しみ、痛みや不安、良し悪しの判断、充実感や達成感等を経験することで、その森の中から抜け出し、やがては保育者というゴールに到達して欲しいと考えている。

従って、「絵本ノート」の作成を学生に課すことの到達目標を、筆者は、次の三点に大きくは設定している。

第一に、学生自らが「絵本」の文化の広さと奥深さを理解することができるようになること。第二に、保育者として、子どもの発達年齢や状況に応じて、良い絵本を選択できる目を養えるようになること。第三に、お話を要約する力や文章力を向上させること。

これらの三点が、当面の目標であり、「絵本ノート」を作成した二年間の学びの成果として、学生に自覚的に捉えられるようになって欲しい事がらである。この目標が叶えられれば、この課題の学習成果の試みは、一先ずは達成されたといってよい。つまりは、筆者が「絵本ノート」を作成させることの目的と意図には、学生が保育者養成校に入学した当初と比べて、卒業時には、絵本に対

する違和感や不安感が払拭され、専門性を必要とする保育の絵本の領域に対して、知識と見聞を広げることと、絵本に対して自らに自信を持てるようになって欲しいとの期待がある。

先に述べた「絵本ノート」に記入させている①～⑫の項目は、その目的と意図を鑑みて、筆者が用意した項目であり、「絵本ノート」を完成させ、保育の現場に立った後にも、絵本に対する努力の成果を確認し、様々な用途で活用できることを想定したものである。

以下に、先の①～⑫の項目を設定したことについても、その目的と意図を述べておきたい。

①読んだ絵本の冊数の番号／「絵本ノート」を完成させる目標を達成するために、冊数の番号は必要であり、到達度を測るための指針となる。

②絵本の題名／必須の項目。ノートの中の絵本を探す時に見つかりやすいように工夫することも大切である。

③絵本のお話の作者名、絵を描いた人の名。／作者の名前を記録することで、その作者の特色や独自性を把握できるようになる。また、絵本作家や画家、イラストレーターの名前も覚え、絵を描いた人の画風の特色や傾向もつかめるようになる。

④絵本の出版社名。初出の出版年月。／出版社名を記録することで、それぞれの出版社が、どのような絵本作りをめざしているか、どのような工夫を試みているか、どういう傾向の絵本を出版しているのかが理解できるようになる。それによって、安易にキャラクターを売り出すための絵本作りをしている出版社か、乳幼児の発達をふまえた絵本を作ろうとしている出版社かの絵本の選定を行うための判断力も養うことになる。また、初出の出版年月を記録することには、その絵本の価値の持続性を認識して欲しいとの意図がある。保育の現場で、長年に亘って読み継がれてきた絵本には、容易には説明できない場合があるにせよ、子供たちにとっての価値ある要素が内在している筈である。もちろん、新作の絵本にも優れたものや価値のあるものはあるが、二十年三十年と版を重ねている絵本を知ることによって、絵本の価値とは何か、何が子どもたちの興味を掻き立てるのか、を考えるための評価基準をつかみ取って欲しいとの目的がある。なお、②③については、絵本を検索し、探し出すための情報を記録しておくことの意味もある。

⑤絵本に出てくる人物やキャラクター。／絵本に描かれるキャラクターは、人間とは限らない。動物、金魚、おばけ、あおむし、そら豆、ほ乳瓶やマグカップがお喋りをする絵本もある。絵本のお話を読み解く過程で、登場するキャラクターを確認し、その絵本の物語内の枠組みや世界観を捉えるために設定した。

⑥絵本を通じて、子どもに伝えたいこと。／保育の現場では、毎日のように絵本が読まれている。そうだとすれば、今日は何を読もうか、どの本が良いかと、その日に読む絵本を選ぶ際に、絵本を通して子どもに伝えたいことが保育者の中で明確になっていれば、絵本の選定の手助けになると考え、設定した。また、その絵本が何を目的として作られたのかを読み取る力も養って欲しいとの目的から設定した。

⑦絵本の評価を5段階で記入。／どのような絵本が、子どもに読み聞かせをする上で価値があるのか。読み手である学生自身が良いと思った絵本を評価の基準とすることから出発しながらも、幾冊もの絵本を読み進めていく過程で、自らの評価の基準は更新されていく可能性がある。5段階の評価は確かなものではあり得ないが、「絵本ノート」を作成していく二年間の過程で、良い絵本とは何かを考えてもらうことを目的として設定している。

⑧およそ何歳児向けの絵本か。／絵本の選定に際して、保育者に最も必要とされるのが、年齢

や発達段階に即した絵本選びである。今日では、絵本自体に何歳児向けの絵本などの表記が成されているものもあり、そうしたことも参考にしながら、自らの目で、その絵本が凡そ何歳児向けなのかを判断する力を養って欲しいと考えて設定した。

⑨絵本の内容、要旨、特色。／保育の現場で扱う絵本には、乳児向けの赤ちゃん絵本から、五・六歳児向けの絵本まで、様々な絵本がある。お話の内容をまとめておくことで、「絵本ノート」を読み返した時に、その内容がすぐに呼び起こされるようになってもらいたいとの意図がある。同時に、お話の内容や絵本の特色を把握し、それを文章で表現する力も養って欲しいとの意図がある。また、赤ちゃん絵本のように、短い言葉しか記されていない絵本では、絵本の言葉をそのまま書き写しておいてもよく、「絵本ノート」を読むことで、絵本の言葉そのものを読み返すことができると考えた。

⑩絵本の感想。／学生自らが絵本を読むことで感じ取ったこと、考えたことを、文章で表現することで、自己と絵本の世界観との対話を試みてもらうことを目的としている。小説にも同様のことが言えるが、絵本を読むことは自己を読むことであり、自己を読むことが絵本を読むことに反転するメカニズムがある。その読みの過程で、自己の読みの世界観は問い直され、新たな読みの発見へと向うことを意図している。

⑪絵本の音読と黙読。／「絵本ノート」を作成するにあたっては、その内容を理解することに眼目があるため、多くは黙読で済ませても構わない。しかし、実際に子どもの前で絵本の読み聞かせをする際には、当然のことながら、事前に音読をしておき、それぞれのページに記された絵と文章の関係、どのように読めば、その内容やストーリーが子どもたちに伝わり、心に響くものになるのかを考えておく必要がある。また、黙読の時と音読した時では、絵本に対する印象が異なる場合がある。学生には、そうしたことをふまえて、時には声に出して絵本を音読する機会を持つことを勧めている。一度でも音読をしたことがある絵本は、声に出した時の印象が残されることも多く、学生の読み聞かせの練習にもなるので、この項目を設定した。

⑫書いた日の日付／大概のノートにはページの上部に日付を書く欄がある。一年次の四ヶ月間に「60冊」を仕上げるためには、二日で一冊の絵本の記録を書き記すペースが必要になる。もちろん、余り進まない日もあれば、一日に集中して数冊をこなすこともできる。そうしたことを考慮しながらも、自分が何日おきにノートを書いたのか、一日にどれくらい書くことができるのか、そうした目安を確認しながら、「絵本ノート」を作成していくペースを見つけて欲しいとの意図から指示している。また、授業時間内にも、今は「絵本ノート」の作成を始めてから二か月経ったので、「30冊」程度まで進んでいるのが望ましいというように、教員がペース配分に対する声掛けをすることによって、学生の側も自らのペースを確認し、意欲を掻き立てることもなっていると思われる。

以上が、「絵本ノート」に、①～⑫の項目を設定することの目的と意図、意味付けである。しかし、この目的や意図は、教員である筆者の側が自ら想定し、考えて設定したものであり、必ずしも全てが上手くいっているとは思わない。同時に、課題を要求している筆者の側では、意図していない所での効果を得たものがあることに気づかされることもある。

次には、「絵本ノート」を「100冊」完成させた学生が、この課題の取り組みに対して、どのような感想を抱いたのか、その感想や意見の文章を通して、新たに発見された事柄について考察し、それに対する筆者の見解も述べていくこととする。

4、「絵本100冊読みノート」と学生の意識の変化

筆者が保育者養成校で、「絵本ノート」の課題を学生に課すようになってから、七年が過ぎた。この課題に対する口頭での感想や意見を求めたことは過去にも少なからずあったが、今回は二〇一三年三月の卒業を間近に控え、「絵本ノート」を完成させたばかりのA短期大学の二年生(109名)を対象に、この課題を終えての感想や意見を書き記してもらった。アンケート形式ではなく、自由記述での感想や意見を求めたものであるため、厳密な数値の統計結果を得るための調査ではないが、その分、課題に対する学生の思いの言葉を様々な方向から得ることができたと思われる。今後の保育者養成課程における絵本教育のあり方に対しても、一つの指針を与え参考になる可能性があることに期待して、学生の感想や意見の幾つかを紹介し、筆者なりの見解を述べることで、学生の記した文章との対話を試みてみたい。

まず、学生の全体の感想や意見を通して指摘できることは、ノートの作成に「苦労した」「大変だった」「始めは面倒くさかった」等の言葉は見られたものの、「絵本ノート」の課題そのものに対して、否定的な意見を書き記す学生は一人もいなかったという点である。また、この課題は、一年次・二年次の授業時間内で、ノートに取り掛かるための実践の時間を各一コマずつ充てているが、成績に反映させることを伝えつつ、それ以外には、学生の自主学習の課題として課しているものである。その意味で、この課題に対する否定的な意見が皆無であるのは、学生自らが保育者の仕事に従事することを念頭に置き、将来の仕事に就く上でも、意味のある課題として、「絵本ノート」の作成に取り組むことができていることを示している。

さらに、学生の感想や意見を読み続けていくに従って、「絵本ノート」の作成が、課題として強制的に与えられたものから、主体的かつ積極的な行為へと次第に移行していく様子を窺い知ることができる。課題そのものが、自らにとっての良い機会へと意識の中で捉え直されていく過程が、学生の記した文面からは読み取れる。「絵本ノート」を作成していく中で、学生の意識が変化したことを表現している文章を幾つか書き出してみる。

・(学生1)最初は、ただ単に早く絵本ノートを終わらせたいという気持ちでやっていましたが、実習などを終えてからは、「時期」や「何歳児を対象にした絵本か」などと、絵本を選ぶ際の考え方も変わっていました。

・(学生2)最初の方は、絵がかわいいからこの絵本を書こうと見た目を選んでいただけで、だんだんやっていくうちに、どんな時にどんな絵本を読めば良いのかを考えるようになり、絵本の中身の内容をきちんと見るようになりました。

・(学生3)絵を描くのは苦手で、初めは余り上手く描けませんでした。しかし、一生懸命に描いた絵を友人に見てもらった時に、「上手だね」と言われて、とても嬉しい気持ちになりました。だんだん絵を描く楽しさが分かってきました。

・(学生4)入学した手の頃は、100冊と言われ、無理だと思っていました。しかし、久々に絵本を読んでいき、それぞれの絵本にある、あたたかさや特色を知ることができるようになりました。小さい頃に読んだことのある絵本でも、今、読むと違う見方があり、面白かったです。

・(学生5)最初は、50冊をやるのも、すごく面倒くさかったし、絵を描くのも嫌いだから、やるのがすごく嫌だった。でも、後期になってやり始めたら、前よりも絵が上手くなっている気がして、ノートを書くのが面白くなってきた。

・(学生6)絵本ノートをやってみて、この絵本は伝えたいことがしっかりしているなどか、これは絵は可愛いけれど、余り良くない絵本だなということが、少しずつ分かるようになりました。保育実習では、絵本を自分で用意してきて、読むということが多くありましたが、絵本の選び方が良いねと保育士の方にはめられたのは、絵本ノートのおかげかなと思っています。

・(学生7)書くことが沢山あったし、大変だったと思うこともあったけど、前よりも絵本を読むことが好きになったし、どんな絵本を読んだら子どもが喜ぶのか、少し分かった気がしました。一冊一冊を大切に読んでいこうと改めて思いました。

(学生1)～(学生7)の感想は、自らが絵本を読み進め、ノートを作成していく過程で、課題としてのノートの作成の負担感や不安感が次第に楽しいものや喜びに変わっていき、絵本と子どもの関係を視野におきながら、課題に取り組むようになっていったことが見て取れる。特に、(学生1)の「実習などを終えてからは、『時期』や『何歳児を対象にした絵本か』などと、絵本を選ぶ際の考え方も変わっていました」との言葉や、(学生6)の「保育実習」で「絵本の選び方」に対して「ほめられた」との記述からは、自らが実習での子どもへの読み聞かせの体験を経ることで、絵本を通じて、子どもに何を伝えるべきか、絵の可愛さだけではなく、子どもにとっての良い絵本とは何かを考えるようになったことが明かされている。(学生2)の「どんな時にどんな絵本を読めば良いのか」を考えて、絵本の「内容をきちんと見る」ようになったとの言葉からも、子どもに対する責任感と絵本の重要性を自覚的に捉え直し、保育者になるための意識が育成されていったことが窺える。学生の心の中に、絵本の「あたたかさ」を感じ取り、その「特色」を認識していく意識が生まれ(学生4)、絵本の「一冊一冊を大切に読んでいこう」(学生7)とする自覚が芽生えていることも伝えられている。他にも、絵本の価値を深く捉え直したことを書き記した学生も多い。

また、(学生3)(学生5)のように、自らのノートの絵によって、自己に対する自信を深めていく学生も少なからずいる。ともすれば、保育者を志す学生は、絵を描くことや工作は好きで、歌を歌うことやピアノを弾くことも好んで上達したいと考えていると思う人がいるかもしれない。しかし、保育者志望の学生とはいえ、実際には、図画や工作が不得手な学生も少なからず存在し、短期大学に入学する前には、ピアノの鍵盤には殆ど触れた経験がない学生もいる。

保育者は、多様な知識や技術を必要とされるが、入学時の学生たちの意識の根底にあるのは、個々の科目や分野に対する憧れではない。何よりも、「自分は子どもが好きだ」という気持ちがまず先にあり、そうであっても、子どもとの接し方や導き方、保育の仕事に就くことにも、不安を感じている学生が多いのが現状である。したがって、保育者養成校での教員の側の意識にも、知識や技術を教授することと、保育者としての自信を学生につけさせるためのモチベーションの問題との双方に留意することが必要とされてくる。

この「絵本ノート」の課題に関しても、教員の側で、幾ら絵本をたくさん読むように指示し、保育者には絵本の知識が必要なことや、読み聞かせの技術を各自が高める必要性を力説したとしても、学生の側がそれを子どもとの関わりの中で捉えることができなければ、養成校での教育は意味を成していないことになる。また、教員の側が、学生に向かって絵本の読み聞かせを幾ら行なったとしても、学生一人ひとりが絵本の読み聞かせの技術を向上させるための機会やモチベーションを得ることがなければ、養成校での教育は上手く機能していないということになる。その意味で、次の(学生8)の文章は、先の①～⑫の項目をノートに書き記すことを超え出て、子どもと絵本そのものの総体的な意味を捉えることのモチベーションを、自らがつかみ取ることができた例として示す

ことができよう。

・(学生8)絵を描くセンスとバランス、文章の内容のまとめ方など、細かく言えばいろいろと工夫が必要なことはありましたが、その絵本をどんな時に子どもたちに読んであげたいと思うのかが、ノートを書く上では、とても大切なことだったのかなと思いました。

ある絵本を「どんな時に子どもたちに読んであげたいと思うのか」の大切さを自覚するということは、自分と絵本との関係の中に閉ざされて課題に取り組んでいた段階を乗り越え、子どもと絵本との関係にまで、自らのまなざしが到達し始めていることを意味している。それは、保育者のまなざしを通して、絵本を選定しようとする意識の表われでもあると思われる。他にも、「これから現場に出た時に、絵本のことで悩まされることが少ないと感じるようになった。多くの絵本のことを知っているだけでも、子どもたちとの会話が生まれるきっかけになると思う」(学生9)との感想を記している学生もいる。子どもの目線に立ち、保育者として子どもに関わることの自覚が高まることで、絵本の世界に対する理解も同時に深まっていくものと思われる。「絵本ノート」を通じて、「100冊」の絵本を読み、ノートにまとめるという作業は、単なる課題の域を超えて、幾つかの学習効果を得られることが、学生たちの記した文章からは浮かび上がってくる。

さらに続けて、二年間の「絵本ノート」の作成を通して、学生自身が学び取り、獲得したと自覚されている事柄(大きな力)について、考察していきたい。

5、「絵本100冊読みノート」を通して、獲得された大きな力

先に紹介した(学生1)～(学生9)の文章の内容も含めるが、「絵本ノート」の課題を終えた後に、学生が自ら獲得した事柄について記した内容は、以下の四点に大きくは分類することができる。

(Ⅰ) 文章を要約する力や絵を描く力、持続的に物事に取り組む力が向上したことに喜びを見出し、自己の成長を自覚的に捉えていること。(要約力、表現力、持続力)

〈Ⅱ〉 絵本をたくさん読むことで、絵本の世界に慣れ親しむことができ、絵本に対する感性が磨かれ、理解や知識が深められたことを認識していること。(感性、理解力)

(Ⅲ) 教育実習や保育所実習等を経験したことで、保育の現場が想定できるようになり、子どもと絵本との関係を視野に入れて、絵本のことを考えることができるようになったこと。(想像力、判断力)

(Ⅳ) 絵本100冊を読破し、一冊のノートにまとめることが達成されたことで、絵本に関する保育者としての自信を獲得し、自らの努力の跡が記された大切な記録として、今後も「絵本ノート」を活用していこうとする意欲が芽生えていること。(達成感、自信、意欲)

もちろん、(Ⅰ)～(Ⅳ)の分類は、厳密なものではなく、筆者がそのように理解した分類に過ぎず、それぞれの内容も相互に浸透し合い、関わり合っている。(Ⅰ)(Ⅳ)の課題を通して得られた自己成長の自覚や自信は、(Ⅱ)の個々の絵本に対する理解を通して得られたものであり、またそれは、保育者を志す学生にとっては、(Ⅲ)の幼稚園や保育所の子どもたちとの関係を視野に入れない限りは、真の意味では獲得され得ないものだからである。(Ⅰ)～(Ⅳ)に関わる学生の文章

を幾つか紹介しながら、それに続けて筆者の見解を述べていくこととする。

(Ⅰ)要約力、表現力、持続力の向上

- ・(学生10)絵が上手になり、文章をまとめることができるようになった。
- ・(学生11)絵が上手になり、文章をまとめられるようになった。計画的に物事を実行することも学べた。
- ・(学生12)内容も、その絵本をよく読んで理解した上で書いたので、要約する力が以前よりついたと思います。後回しにすると、自分が困ることにも改めて気付かされました。
- ・(学生13)絵本ノートをやってよかったと思うことは、文を読み取る能力が増したことです。読み取らなければ、内容も書くことができません。今後の自分のためになったと思うのは、読み取る力、表現する力がついたことだと思います。

筆者の意図していなかったことで、「絵本ノート」を作成する過程で大きな意味があったと学生に捉えられていたことの一つに、「絵が上手」になったことの自覚が上げられる。(学生10)(学生11)に限らずに、絵の上達に関しては、さらに複数の学生が記していたことも指摘しておきたい。このことから、絵を描く機会が保育の現場には多くあり、保育者養成校での教育が個別の授業の中のみで閉じられているのではなく、学生にとっては実は相互に関わりあっていることを、筆者も捉え直すことができたと思われる。ともすれば、保育者養成校の授業のカリキュラムは、複数の専門分野がひしめき合っているため、個々の授業の関連性や学生に対する総合的な目的が、教員の側にも見失われてしまう可能性がある。カリキュラム全体のバランスと学生が背負っている問題を、個々の授業担当者は絶えず認識する必要があると同時に、保育の仕事に対する総合的な理解を得る努力が、教員の側にも必要であることを痛感させられた。そうだとすれば、(学生13)が記している「文章を読み取る力」や「要約する力」もまた、「国語」の問題のみに閉じられているのではなく、保育現場での日誌やお便り、書類の作成等にも関わりあっている。「表現する力」であれば、「表現(保育内容)」の授業との関連性も指摘できる。さらに、(学生11)(学生12)が述べているように、与えられた物事を「後回し」にすると「自分が困る」ことの自覚を得、「計画的に物事を実行する」ことを学べた学生がいたことには、保育者が提出物や準備物を期限までに作成することの意識の問題とも関わり、課題の内容とは別のところでの効果も得られたことが見て取れる。「絵本ノート」の作成が、保育の仕事に必要な、「要約力、表現力、持続力」を向上させることにつながっていくことを切に願いたい。

(Ⅱ)感性の研磨と理解力の向上

(学生14)絵本については何も知らない状態でしたが、いろいろな絵本を読むにつれて、絵本の読み方やお気に入りの絵本ができ、また最初、絵本はひらがなばかりで読みにくさを感じていたけれど、それもだんだんと慣れてきて、実習で読む時も簡単に読めるようになっていて、とても助かりました。

- ・(学生15)絵本には、さまざまな表現の仕方があることに気付きました。擬音語を繰り返すだけ

の乳幼児向けの絵本や、読んでいてとても感動する絵本もありました。

- ・(学生16) 読んだ絵本が何年前から読まれているのかを知ることができた。発行回数が多いほど、良い絵本であることが分かった。

- ・(学生17) いろいろな絵本を読んでいくと、絵やストーリーの書き方を見て、作者と絵を描いた人が分かるようになりました。

- ・(学生18) 表紙の絵を見て、これはあの絵本と同じ作者であることが分かるようになりました。

- ・(学生19) この絵本は、どこの出版社だろうかと予想がつけられるようになった。出版社を聞くと、他にもあの絵本を出しているところだなと分かるようになった。絵本に強くなったと感じる。絵を見ただけで、話の内容やどんな絵本だったかを思い出せるようになった。

- ・(学生20) 季節や活動内容に合った絵本、絵本の内容を見て、年齢にあった絵本選びができるようになりました。

- ・(学生21) 自分にも絵本の好みがあることが分かり、子どもたちに絵本を読む時には、自分の好みばかりを押しつけないようにしようと思った。

- ・(学生22) 表紙で絵本を選んでしまいがちですが、自分の好みではないと思った絵本でも、よく読むと中身が濃いものがあり、感動するストーリーの絵本もたくさんあった。

- ・(学生23) 絵本を通して、自分自身が気づかされることが多くあった。

- ・(学生24) よくよく考えながら、何度も絵本を読んだり、絵を描いたりするから、絵本が伝えたい事や何のためにこの絵本が作られたのかなど、その絵本についての理解を深めることができた。

- ・(学生25) 100冊読んでみると、この絵本が何歳向けで、どんな時に読んだらいいのか、またこの絵本は良くないなということが分かるようになった。絵本の良し悪しが分かり、またこの出版社なら良い絵本だろうと分かるようになった。

- ・(学生26) 友だちの絵本ノートを見て、こんな絵本があるんだと知ることができた。友だちと、誰々という作者の絵本は凄いよね、などの話や情報交換もするようになった。

(Ⅱ)の学生たちの文章からは、「絵本ノート」の作成を通して、絵本に関する感性が次第に磨かれていったことや、理解力が飛躍的に向上したことを窺い知ることができる。(学生14)が記しているように、一年次の当初は、「絵本については何も知らない」学生も少なくはない。確かに最初は、「ひらがなばかり」で「読みにくさ」を感じ、「擬音語を繰り返すだけの乳幼児向けの絵本」にも目新しさを感じていたと思われる。しかし、多くの絵本を手に取り、読み進めていくに従って、学生たちは、絵本という文化に慣れ親しむことができるようになり、絵本に関する様々な感性と知識を身に付けていったことが分かる。

(学生16～19)の記述からは、絵やストーリーを見て、作者と絵を描いた人が分かるようになったり、出版社の予想がつくようになったり、出版社ごとの絵本の傾向を判断できたり、発行回数に目を留めることができるようになるなど、まさに「絵本に強くなった」と自覚できる力を養っていったことが見て取れる。(学生20～25)には、保育の現場で子どもたちに絵本を読む前提として、最も重要となる筈の「季節」や「活動内容」「年齢」に合わせた絵本の選定ができるようになったこと、自分の好みに偏らない絵本の選定も必要であること、絵本が伝えようとしていることが理解され、絵本の良し悪しの判断がつくようになったことなど、絵本に対する学生の知識や理解力の向上を見ることができる。(学生23)の「絵本を通して、自分自身が気づかされることが多くあった」というように、自己発見を絵本によって促されたことを記している学生もいる。また、(学生26)のように、同

じく保育者をめざす者にとって、絵本のことが話題の一つとなり、「絵本ノート」がその情報交換のための媒体になったことを伝える文章もある。

「100冊」の絵本を読み続け、ノートを作成するというのが、筆者の意図を超えて、様々な学習効果を上げ、絵本に関する学生の感性や理解力を育んでいるとするならば、「絵本ノート」の果たす役割は大きく、この取り組みは一先ずは成功しているということができよう。

(Ⅲ)想像力、判断力の向上

・(学生27)実習で絵本を使う時や指導案を考える際に、ノートを見て、子どもたちに読ませてあげたい内容の絵本を探ことができました。また、内容やイラストや対象年齢を書くので、ノートを見なくても、頭の中から、この絵本がこの課題に合っていることを思い出せるようになりました。

・(学生28)幼稚園実習の時に、絵本を選び、読み聞かせをして、反省会の時には、なぜこの絵本を選んで読んだのかを、幼稚園の先生に詳しく伝えることができました。

・(学生29)実習でも絵本は読んだけれど、この絵本ノートを作成しているから、絵本を使って、子どもに伝えたいことがすぐに出てきた。

・(学生30)「子どもたちに伝えたいこと」を考えることで、絵本から学ぶことが多くあることを改めて知った。

・(学生31)「子どもに伝えたいこと」を考え、その絵本から、何を伝えたいのかを考える習慣がついた。

・(学生32)その絵本を読んで、どのようなことが子どもたちに伝えたいのかもノートに書くので、自分でも、子どもにこういうことが伝えられる、こういうときに読めば良いな、などと考えることができたので良かったです。

・(学生33)自分で読んで、感じ取ったり、考えたりしたので、保育士になった時に、どんな意図で、子どもたちに絵本を読めば良いのかが、分かるようになったと思う。

・(学生34)幼い頃に好きだった絵本が、どのような意味が込められて作られたものだったのか、何を子どもに伝えたいのかが分かってくるようになりました。また、作者によって、絵本の内容の傾向が違っていて、見て楽しむことを目的としているのか、読んで楽しむことを目的としているのか等、様々な視点で絵本と向き合うことができました。

・(学生35)絵本はただ絵を見るだけではなく、作者の方の思いや伝えたいことが沢山入っているとしました。子どもにとっての絵本の役割は大きいと思います。絵本を通して、感じる心や考えること、言葉や文字など、様々なことを学んでいると思います。季節に合った絵本などをより沢山知っておくことで、子どもたちに多くのことを伝えていけるとと思います。

・(学生36)絵本ノートを書いていくうちに、この絵本はこういう時に読んであげたら、子どもたちが喜びそうだなと想像している自分がいました。そう思うと、保育士になる夢を実現させて、本当に良かったと思うことができました。

(Ⅲ)は、(Ⅱ)の「感性」や「理解力」とも呼応するが、幼稚園での教育実習や保育所実習での体験に触れたものや、子どもに絵本を読む上で、その状況や場に適した絵本を選定する「想像力」や「判断力」が、「絵本ノート」の作成を通して培われたことを記している文章である。

A短期大学では、実際に子どもたちの指導に携わる「幼稚園実習Ⅱ」は二年次の五～六月に

実施され、「保育所実習Ⅰ・Ⅱ」は二年次の九月頃に行われている。一年次に既に「60冊」ほどの絵本を読み、ノートを作成することを課しているため、まだ途上ではあるものの、絵本に対する「感性」や「理解力」は徐々に養われていっていると思われる。実際に子どもたちを目の前にして、絵本の読み聞かせを実践する必要に迫られた時に、保育者は、ただやみ雲に絵本を選び、何でも読めば良いというわけではない。(Ⅱ)で触れたように、「季節」や「活動」、「年齢」を考慮した上で絵本の選定が必要となる。

(学生27～29)が記しているのは、実習で子どもたちに読む絵本を選ぶ際に、「絵本ノート」を作成していることの意味や重要性が分かり、その場の課題や年齢に合わせて、「子どもたちに伝えたい」絵本を選び出すことができたことの報告である。なぜ、その絵本を選ぶのか、学生の中で、明確な理由や説明をすることができるようになっていたのは、「絵本ノート」を作成しているからであるとの確信がもたらされている。(学生30～36)は、実習には触れてはいないものの、絵本を読みながら、「子どもたちに伝えたいこと」を考え、どのような意図や目的でその絵本を読むのか、何を目的として描かれた絵本なのか、見るための絵本か、お話の内容に意味がある絵本かなどに留意し、子どもの立場を「想像」することで、絵本に対する「判断」を行ない、ノートを作成するようになっていることが見て取れる。

筆者自身は、絵本を通して、「子どもに伝えたいこと」を一文で記すことは、先の理由から指示してはいたが、むしろ、絵本の「内容、要旨、特色」や「感想」を書くことに力点を置いていたことも事実である。「内容」をつかみ取り、「感想」を記していくことで、その絵本に対する学生の理解が深まることを課題の重要部分として考えていたためである。しかし、今回の学生の感想や意見を通して新たに見えてきたことは、学生の意識にあるのは、自らのために絵本を理解したいという欲望ではないということである。おそらくは、保育の現場で毎日のように絵本を子どもたちに読む習慣がないならば、学生は絵本に対して、これほどまでに執着し、理解を深めようとする意志や姿勢は持たないであろう。(学生35、36)の文章からも分かるように、保育者を目指す学生にとっては、子どもたちが「感じる心」や「考えること」、子どもにとっての「言葉や文字」が何よりも大切なのであり、絵本を読んであげること、子どもたちの「喜び」の表情が見たいがために、絵本についても学生はしっかりと学んでいこうとするのである。

A短期大学に限られるのかもしれないが、保育者を志す学生たちは、体を動かすことや歌を歌うこと、遊びのための道具を作るなどの実践系の授業には積極的に関わるが、座学や理論を重視した講義系の授業には消極的になる傾向がある。また、たとえそれが実践系の授業であっても、子どもとの関わりが視野に置かれなかったり、保育者になるための動機付けが得られない形で展開されたりする授業には、学生は不平不満を覚える場合がある。しかし、「保育者になる夢」を実現させることが目標としてあり、その「夢」に直接に対応している事がらならば、学生は熱意を持って取り組むことが可能となる。その意味で、絵本を通して、「子どもに伝えたいこと」を「想像」し、どの場面でその絵本を読めば良いのか、その絵本は子どもにとって良い絵本なのかを「判断」することは、筆者が考えていた以上に、学生にとっては、切実で重要な課題となっていたことが理解される。そうであるならば、筆者自身も認識を改め、授業で紹介する絵本に関しても、保育の場での環境設定や場面設定と、絵本の内容との呼応関係についても、より深く検討していく必要があることに気づかされる。したがって、保育の個々の場面や子どものことを想定しながら、絵本を通じて「子どもに伝えたいこと」を考え、「絵本ノート」を作成していく過程には、子どもと絵本の関係に対する学生の「想像力」と「判断力」を向上させる効果があると思われる。

(Ⅳ)達成感、自信、意欲の獲得

・(学生37)100冊読みノートがなければ、学生生活の中で絵本に触れることは、必要最低限でしかなかったかもしれません。絵本に興味を持て、「この絵が好き」とか「この出版社の本は好きだな」とか、感じるようになったのも、成長だと思います。

・(学生38)100冊の絵本を読んでみて、まだまだ知らない絵本がたくさんあることを知り、まだ100冊しか読んでいないことが分かりました。でも、ノートを作る前と比べたら、明らかに今の方がいろいろな絵本を読んでいるので、就職してからも、さらにたくさんの本を読んでいきたいです。

・(学生39)100冊を読んで、絵を描いて、感想を書いてとしていると、ノートのページが全部埋まり、出来上がった時に、ものすごい達成感と満足感を感じ取ることができました。

・(学生40)100冊も絵本のことを書くのは、とても大変でした。しかし、100冊も絵本のことを知ることが出来ました。保育士になったら、常に絵本を読む機会があると思います。その時には、この100冊ノートを見て、年齢にあったおススメの絵本を読んであげたいです。

・(学生41)100冊分のノートを見返した時に、自分は頑張ったなと思うことが出来ました。絵本ノート一枚一枚に思い出があり、学生生活を思い出せる宝物になりました。

・(学生42)絵本100冊読みノートをやって、すごく大変だったし、なかなか進まなかったけれど、100冊目をやり終えた時の嬉しさは、忘れられないです。就職試験でも、絵本100冊というのは、すばらしいし、保育士になったら役に立つと言われました。昔話もしっかり読んで、初めて知った話もたくさんありました。最初は嫌だったけど、頑張ってきたとやって良かったです。

(Ⅳ)は、「絵本ノート」の作成を成し遂げたことに対する学生の「達成感」と、そのことによって得られた「自信」や「意欲」が表明された文章を取り上げている。(Ⅱ)の(学生14)も述べているように、短期大学に入学した時には、絵本に関して、「何も知らない状態」からスタートする学生も多い。その学生たちが、二年後には保育者になり、子どもたちに毎日のように絵本の読み聞かせをしていくことになる。もちろん、「絵本ノート」を作成しなくても、保育者養成校では、絵本に触れる授業や機会はあるだろう。だが、(学生37)にあるように、それでは、絵本に関しては、「必要最低限」のものにしか触れることができないことが予想される。また、「100冊」の絵本を読み、ノートにまとめていく作業は、学生にとっては多くの労力と時間を費やされ、根気と努力が必要とされる課題である。途中で挫けてしまい、単位を得ることだけが目的となり、中途半端でいい加減なノートを提出する学生も中にはいる。

しかし、その困難さを乗り越え、「100冊」の絵本に真摯に向き合い、「ページ」の「全部」が丹念に埋められたノートを完成した学生には、「ものすごい達成感と満足感」(学生39)や至福の喜びが与えられる。そしてまた、その「達成感と満足感」は、保育の仕事に就く上で、大きな「自信」を与えてくれるものになると思われる。短期大学に入学した学生にとって、保育の仕事に携わるまでの準備期間は僅か二年間しかない。二年間で、子どもを育て、援助をするためのすべての技能や人間性を獲得することは、ほぼ不可能である。だからこそ、学生生活では、一つでも多く、自らが「自信」を持てる事柄や分野を育てることが必要になる。

(学生37)は、「100冊」の絵本を読んだことで、自己の「成長」を実感し、(学生38)は、まだそれが氷山の一角に過ぎないことを認識しながらも、「100冊」にたどり着いたことで、さらに多くの絵

本を読んでいこうとする「意欲」が芽生えている。(学生40、41)は、「100冊」の絵本を知り得たことで、自己の努力の成果を「絵本ノート」に見出し、そのノートが保育者になった後の今後の指針となることを告げている。(学生42)は、「就職試験」の際に、「100冊」の絵本を読み、ノートを作成することが、「保育士になったら役に立つ」との言葉を現役の保育士に言及されたことから、自己の努力が報われたことを実感し、大きな喜びを見出していることが分かる。

短期大学を卒業したばかりの保育者は、まだ成人に達して間もない人が多い。子どもとの関わりや対応の仕方、生活習慣、報告書の作成、保護者の対応、園の中での人間関係、ピアノの技能、遊びの道具の作成など、就職先が決まった後にも、多くの学生が不安を抱えているのが現状である。その中で、「100冊」の絵本を読み、ノートを作成することには、絵本に対する理解が深められること以上に、学生が保育者として巣立っていくための、内的な成長の問題が大きく関与していると思われる。「100冊」の絵本を読み、項目が埋め尽くされた「絵本ノート」は、自らに「達成感」をもたらし、それが保育者になることへの「自信」にもつながっていく。さらには、保育者になった後にもノートを見直すことで、絵本を読み続けていくことへの「意欲」が生まれていくというように、である。

「絵本ノート」の果たす役割は大きく、分野の問題に留まらず、保育者として学生が自立していくための精神的な一つの架け橋となる可能性があると考ええる。

6、まとめと今後の課題

以上の考察から、保育者養成校での「絵本100冊読みノート」の作成の課題を通しては、(Ⅰ)～(Ⅳ)の大きな力が学生に獲得されることが確認された。改めて記しておきたい。

(Ⅰ)要約力、表現力、持続力／(Ⅱ)感性、理解力／(Ⅲ)想像力、判断力／(Ⅳ)達成感、自信、意欲。

短期大学の二年間で、「100冊」の絵本を読み、ノートをまとめるという作業は、学生には大きな負担を強いられ、着実に一步一步を進めていくペースの確保が必要となる。しかし、保育者という職業に就くことを目の前のこととして自覚し、子どもたちに少しでも良い保育や教育を施すことをめざしている学生にとっては、その負担は自らの努力によって克服されるものであったことが見て取れる。また、「絵本ノート」の作成は、絵本に対する理解や感性の深まりに留まらず、文章を要約する力や絵を描く表現力をも、同時に向上させ得る可能性があることが明らかになった。また、持続的に課題に取り組むことができ、「100冊」の完成の頂上にたどり着いた「絵本ノート」は、自らの成長を実感できる貴重な資料になることも確認された。自らの成し遂げた努力の成果が、保育者になるための大きな自信につながり、就職後の仕事に対する意欲を促す原動力になることが、学生の記した文章からは浮かび上がってくる。その意味で、保育者になる学生にとって、「絵本ノート」の果たす役割は大きいといえよう。

そうはいっても、「絵本ノート」の課題は、学生が主体的に取り組むことが前提とされるため、途中で保育者になることを断念し、進路を変更した学生にとっては、負担感が過大ものになる危うさもある。また、保育者になるモチベーションに欠け、計画性がなく、物事に持続的に取り組むことができない学生にとっては、「絵本ノート」は、単に提出期日の直前に急き立てられて、表面的に

形のみを整えるだけの余り意味のない課題になってしまう弊害もある。したがって、こうした自主的な課題の取り組みが成功するためには、学習者のモチベーションや資質がその課題と合致していることが一旦は前提となる。つまりは、「絵本ノート」の作成は、保育者を志す学生が大半を占める保育者養成校だからこそ、比較的成立しやすい課題であるとも考えられる。

しかし、さらに広い視野に立って見た場合には、こうした課題の取り組みが、文学教育や古典の学習、あるいは国語の教員養成課程や文学講座等においても、導入できる側面があるのではないかと期待も筆者は抱いている。多くの本を読み、内容や物語に対する感性と理解を深めながら、自らの読みの結果を「ノート」にまとめていく行為は、与えられた課題であるにも関わらず、主体的な意識と姿勢が必要とされる行為でもある。読むことに留まらず、一つひとつの物語や小説に対して、視覚的な工夫を加えながら、「ノート」を作成していく作業の過程には、幾度の苦難や喜びが与えられる筈である。読み手の主体を問い直すための契機が孕まれていることも予想される。項目の設定内容に関しては今後の検討が必要となるが、冊数や期限を設けることで、自己の時間やペースに対する認識が深められる可能性もある。従来の読書ノートのあり方を相対化し、新たな成果を生むための「ノート」を課題とする試みは、保育者を志す学生に限らず、もっと広い層の読み手を対象として試みられても良いと思われる。

加えて、別の観点から見た場合には、物語と小説の違いを峻別し、物語の読解を経て、小説の世界観を読むことに価値を見出している筆者にとって、人間がその発達段階や成長過程に応じて、物語や小説と向き合うことの意味を捉えたいとの思いがある(拙稿「小説と絵本を読むための一考察」、『山陽学園短期大学紀要・第41巻』2012年12月 等を参照)。確かに、保育者を目指す学生は、自己の目標や目的が明確になっているからこそ、「100冊の絵本」を読み、ノートを完成させたことで、「達成感」や保育者になる上での「自信」や「意欲」を獲得することができたといえるだろう。先に述べたように、自主的な課題の成功には、学習者のモチベーションや資質が、その課題と合致していることが課題に取り組む際の前提となる筈だと考えることに変わりはない。

しかし、その一方で、「100冊」もの絵本を読み、ノートを書くという過程には、もう一つの別の要素が読み手に介在しているようにも思われてならない。それが、(学生23)が記していた「絵本を通して、自分自身が気づかされることが多くあった」との文章であり、(学生22)等の絵本を通して「感動する」体験を得たことを伝える文章が示唆している問題である。現段階では、今後の課題として考察すべき問題の域は出てはいないが、学生は「100冊」を読み終えたと同時に、「100通り」の絵本の内容や物語を読んできたことになる。そこには、当然、言葉があり、お話のストーリーが流れ、読み手の心が揺さぶられるような、読みの体験もあっただろうことが窺い知れる。そうであるならば、単に「100冊」を読み終えたことだけが、学生に「達成感」や「満足感」、「自信」や「意欲」を与えているのではないことも予測される。つまりは、「100冊」の中の幾冊かの優れた絵本が、逆に学生の心を揺さぶり、生きることの意味を考えさせ、仕事をするものの意味や、人と関わるものの問題に対する認識を深めさせていったともいえよう。絵本に内在する力が、読み手の内部に自己倒壊を起こさせ、自己の世界観に対する認識を深めさせていったことも考えられるのである。そうであるならば、学生の内面に「達成感」や保育者としての「自信」や「意欲」が芽生えたことの要因には、「100冊」の「絵本ノート」を作成したことのみではなく、絵本そのものに内在する力が学生の意識を鼓舞し、新たな認識の世界へと導いていったことが想定される。そのことを解明していくためには、学生が感動した絵本に対する読みの分析が必要となる。今後の課題としたい。

また、「絵本ノート」の課題に関する調査と研究には、筆者の前任者等が、卒業生を対象として、

二〇〇三年にアンケート調査を実施した結果をもとに考察した論文(村中由紀子・三浦正雄・諏訪英広「保育士養成課程における『絵本100冊読み』実践の成果と課題—A 短期大学幼児教育学科卒業生に対する質問紙調査をもとにして—」(「山陽学園短期大学紀要・36巻」2005年12月)があり、卒業生と卒業生が在職する保育園・幼稚園の主任保育者に対して、二〇〇四年にも絵本の選定や素話に関するアンケートの調査が行われ、その調査の結果をもとに、前年度の研究を引き継ぐ形で、筆者等が分析と考察を行った論文(鈴木正和・村中由紀子・三浦正雄・峰村康広「絵本の読み聞かせと素話についての調査と展望—a短期大学幼児教育学科卒業生に対する質問紙調査をもとにして・2—」(「山陽学園短期大学紀要・37巻」2006年12月)がある。

今回の論考は、それらの成果に基づきながら、筆者自らが担当して七年後に、改めて「絵本ノート」の取り組みの成果を考察するために論じたものである。「109名」の学生のうち、「42名」の文章のみを例として上げたが、その他にも内容的には重複する文章が多く、主たる感想や意見を取り上げることで、考察を加える運びとなった。本研究が、今後の保育者養成校における絵本教育と研究、文学教育等の参考になるところが少しでもあることに期待したい。

研究ノート

エレン・リチャーズの栄養教育の試み —シカゴ博“ランフォード・キッチン”—

The Trial of the Nutrition Education by Ellen Richards

—The Rumford Kitchen in the Chicago Expo—

香川 晴美¹

Harumi Kagawa

キーワード: エレン・リチャーズ、ヒューマン・エコロジー、ランフォード・キッチン、栄養教育

Key words : Ellen Richards、Human Ecology、Rumford Kitchen、Nutrition Education

I. はじめに

学会レベルで地球規模の共生時代における家政学のあるべき姿が模索されている。1908 年、人間が他の生命に及ぼす影響に配慮するというヒューマン・エコロジー思想をいち早く取り入れ、人間の最も身近な環境である生活を研究する学問として、アメリカ・ホームエコノミクスが誕生した。わが国家政学会においても、家政学の源流は、ヒューマン・エコロジー思想にある、と認識されている。

アメリカ・ホームエコノミクスの思想的基礎を創ったエレン・スワロー・リチャーズ(1842~1911)の業績や多様な活動を家政学的視点から眺めると食物関係分野にその研究の端緒をみる。資料 1、2、3 はリチャーズの略年譜と著作、論文の一覧である。

彼女は、およそ 100 年前、人間が心身ともに健康に生きていくためには「生命のご馳走(FEAST)」が必要であると考えた。彼女の言う「FEAST」とは、「食物(Food)、運動(Exercise)、娯楽(Amusement)、睡眠(Sleep)、そして仕事(Task)」をバランスよく取り入れることである。これにより精神的、身体的に健康な生活が可能と彼女は考えた。彼女は、充実した健康的生活を送るために、「生命のご馳走」を習慣として毎日摂取することが望ましい、と説いた¹⁾。「生命のご馳走」は日常生活に由来する「生きる力」の育成につながる。

1892 年、リチャーズは精神的、身体的に健康に生きていくこと、すなわち正しい生活を導く新しい知識体系をエコロジー(Oekology)と命名し、健康で幸福な家庭を築くための環境科学を提唱した。しかし、当時の社会では彼女の提唱した学問名称は受け入れられず、認知されることはなかつ

¹ 山陽学園短期大学幼児教育学科

Department of Pre-Elementary Education, Sanyo Gakuen College

た。その後、ホームエコノミクスという名称が総称として採択される。

1893 年、シカゴで開催された世界万国博覧会（シカゴ万博）でリチャーズはマサチューセッツ州の依頼で、労働者に昼食を提供し、また調理方法を教えるためのランフォード・キッチンという展示に関わった。当時のアメリカでは、産業化を背景に資本主義の急速な発展に伴う労働力の需要の急増に、多くの移民が入国してきた。労働者間の生活格差は広がり、大都市ではスラムが目立ち始めた。その不衛生や不道德の広がりと犯罪の蔓延が社会問題化した。しかし、不衛生な住環境や栄養状態の悪さ、また子育てや教育への関心はほとんどない状態であった。そこに繰り広げられていたのは家族・家庭生活の崩壊であった。このような当時の社会状況から、労働運動やセツルメント運動などが起こり、生活改善と結びついた社会改良運動につながったのである⁽²⁾⁽³⁾。

リチャーズは生活改善のための活動を通して何を目指したのか。本稿は、これまで発表した「共生時代における家政学の社会的意味」シリーズの一環の流れで、シカゴ万国博覧会におけるリチャーズの展示の試みについて、栄養教育や健康教育の側面から整理することで、改めて共生時代にふさわしい家政学の存在意味を問うための一助としたい。

II. ランフォード・キッチン

リチャーズは、著作 *Euthenics*(1910)のなかで、食の改善と生活改善は深い関わりがあると述べている。ニューヨークやボストンでは食卓に教育的意味を見出していた女性たちによって調理教室が開設された。それは生活改善は教育から始まるとの考えによる。社会改良運動のひとつであるセツルメントも調理方法を教える授業という形で食卓改善のための調理教室を開いていた。こうした生活改良思想を背景に、1890 年リチャーズは、ボストンでニューイングランド・キッチン(ニューイングランド調理研究所)を開設した。公衆に開かれたこの研究所は、健康的な食事の提供と、生活困窮者に対する給食、そして栄養について研究する機能を持っていた。

この研究所をリチャーズは、少ない費用で最大の栄養価を引き出す調理法を貧しい人々に教える場にしようと考えていた。しかしこの調理研究所に最初に興味をもったのは、裕福なお金持ちであった。安くておいしいそして手軽な食品を求める人々と、安価な食べ物を遠慮しながら求める低賃金の労働者たち。そこで、最初は持ち帰り専用だったレストランに食堂を付設し、宅配サービスなども行うようになった。その後、同様の調理研究所がボストンやロードアイランドにも開設された。

さらにリチャーズは、シカゴ万博においてマサチューセッツ州の後援により栄養について研究する実験所を隣接した食堂、ランフォード・キッチンを企画・展示している。資料 4、5 は、ランフォード・キッチンの建物の外観と内部を写したものである。

1893 年夏、アメリカ イリノイ州シカゴで、世界万国博覧会が開かれた。この博覧会は、コロンブスのアメリカ大陸来航 400 年を記念して開かれ、コロンブス世界博覧会ともいわれる⁽⁴⁾。シカゴ世界博覧会については、当時の日本でも雑誌などでその様子が紹介されている⁽⁵⁾。この展覧会では、各分野の女性の活躍の成果が発表され、これを契機に家庭と家族の問題に対して人びとの関心が高まった、といわれる。

ランフォード・キッチンについては、彼女の伝記や先行研究などで紹介されており、19 世紀後半のアメリカで、科学技術の進展とその家庭生活への浸透という歴史的動きを背景に、科学的、教育的な調理場の形とそこで調理された料理のモデルを多くの人々に提示するものとして、キッチンの果たした教育的役割が認識されている⁽⁶⁾。

シカゴ万博では、多くの人がランフォード・キッチンを訪れ、健康的と考えられる食事を試食する

ことができ、一般大衆だけではなく、医療関係者や学校関係者たちの関心も高かった⁽⁷⁾。リチャーズは、博覧会で多くの家政学者や教師、ソーシャル・セツルメントの経営者、さらに主婦から注目を集めた科学者のひとりであった⁽⁸⁾。

シカゴ万博におけるランフォード・キッチンを訪れた人々に公開された 20 冊のリーフレットは、1899 年に加筆のうえ、書物として出版された。*THE RUMFORD KITCHEN LEAFLETS* によれば、ランフォード・キッチンは、シカゴ万博でマサチューセッツ州の展示として、保健衛生局の協力のもとに計画・実施された。その場で作られた食べ物を売るという経緯には、展示にかかる費用を抑えるという意図もあり、また販売を目的とするよりも、調理を科学的な視点から捉え、それを多くの人に示すという科学的且つ、教育的な意味があった⁽⁹⁾。

ランフォード・キッチンの計画に先立ち、すでに運営されていたニューイングランド・キッチンでは、そこでの仕事の科学的な正確さと、ドメスティックサイエンス の有益性を、実演することで広める、ということが評価されていたので⁽¹⁰⁾、世界博覧会という機会を得て、改めてより多くの人々に利用してもらうために実験室付き食堂が開かれたということである。

ランフォード・キッチン展示の翌年、リチャーズ自身の書いた報告書 (*The Rumford Kitchen - Exhibit at World's Columbian Exposition, Chicago, 1893-*) によれば、展示の意図は次の三点にある。

1. 食事の食品組成の提示
2. 最も効果的に栄養素を引き出す調理法の提示
3. 運動量に見合う食事量の提示

また、キッチンの名前の由来は、シカゴ万博開催の約 140 年前、マサチューセッツ州に生まれた、「栄養学の父」と呼ばれるランフォード伯爵 (ベンジャミン・トンプソン :1753~1814) であるが、この企画・展示に彼の名前を付したのは、彼の功績にみる奉仕の精神を称える気持ちが込められていた。彼は、人の食事に着目し、「栄養科学」という言葉をはじめて使用し、食品の調理に科学を応用した。彼は、科学的調理法に基づく食事を困窮者たちに提供した。リチャーズは、ランフォード・キッチンで配布したリーフレットのなかで、ランフォード伯爵の栄養学者としての功績について紙面を割いて詳しく紹介しており、賛辞の気持ちが感じられる。

また、食物と栄養に関する科学的領域の研究者たちに、ランフォード・キッチンに使用するリーフレットを書いてもらい、それらをキッチンに並べた。パブリック・キッチンに協力してくれた大学教授たちの役割は、科学的知識を一般大衆が知るべき教養として提供することだった。リチャーズは衛生科学の正当性を、実演することを通して示したのである。

IV. ランフォード・キッチンの目的～展示と衛生科学的知識の普及～

博覧会開催期間中、営業は 12 時から 14 時という短い時間であったにもかかわらず、のべ 1 万人もの人々が利用し、およそ 30 セントで 2、3 品の食事を試食した⁽¹¹⁾。ここで提供された食事は、年間およそ 500ドルで生活する労働者の家庭を基準に考えられた、安価で栄養価の高いものだった。栄養についての情報が書き込まれたメニューに加えて、キッチンでは利用者たちの目の前で調理人が働くことで、調理の実演を公開した。さらに利用者たちが、食物や料理に含まれる栄養について専門家が科学的見地で書いたものを読むことができたというのは、新しい試みであった。シカゴ万博でのランフォード・キッチンは、単なるレストランとしての機能だけでなく、少なくともキッチ

ンを訪れた人々には科学的・教育的展示に触れてもらい、食物と身体の関係について考えることのできる場となった。ここにおいて、より健康的な食卓への改善が目指されたのである。

リチャーズは一般大衆が産業やテクノロジーの生み出した利益を享受するより、むしろその弊害を受けていたことに早くから気づき、それは生活のなかに浸透しつつあった科学について、人々が正しい知識を学ぶ機会がなかったからであるということを感じていた⁽¹²⁾。また、個々の家庭において、個人は心身ともに健康に成長することが健全な市民社会を形成する上でも望まれるが、このとき生活の基準としての指標が必要となる。リチャーズは、*Rumford Kitchen Leaflets* を出版した1899年 *The Cost of Living* を著しているが、このなかで、広い意味で肉体的、精神的健康に関わる全てを含んでいるのが衛生科学的知識であると述べている⁽¹³⁾。

リチャーズは、健康な家庭生活の実現のためには科学を応用することが必要であり、科学教育の重要性を感じた。そして、生活指標のひとつに家族の「健康」を置き、家庭生活の教育的機能を問題にした。経済的で、栄養的にみても標準化された料理を提供するパブリック・キッチンには、貧しい人びとや学校で教育を受けることのできなかつた人びとに対して教育的効果が期待された。

現状を示す展示という方法は、人々に注意を促すもの、とリチャーズは考えた。無関心こそ人びとをよりよい状態（健康など）から遠ざける⁽¹⁴⁾。まず危険であるということを知ることが、危険を避けるために有効な手段となる、という。彼女によれば、シカゴ万博でのランフォード・キッチンでの科学的法則に基づく実践的な例証は、教育課程のなかで調理の位置付けとさらにその重要性についての認識をも変えた⁽¹⁵⁾。

リチャーズは、1892年に、健康で幸福な日常生活を可能にする応用科学を新しい科学としてエコロジー（Oekology）と命名しているが、その考えは「生命に及ぼす影響に配慮して、人間の生活を研究する科学」としてヒューマン・エコロジーの考え方につながっていく⁽¹⁶⁾。さらに、1908年、ヒューマン・エコロジー思想に根差す家政学が誕生することになる。

ランフォード・キッチンの試みは、たんぱく質・炭水化物・カロリーという今でこそ多くの人々が知っている栄養用語の意味や、調理には栄養学を基礎とした科学的原理があるということ、簡単な方法で一般の人に説明することにあつた⁽¹⁷⁾。そして栄養教育はすべての人が知るべき教養である、とキッチンを利用した一般の人々にも理解されるようになったことが評価されたのである。ランフォード・キッチンは、科学の知識を日常生活に生かす健康科学としてのエコロジー（Oekology）の試みであつた。

IV. むすびにかえて

ランフォード・キッチンは、科学的見地から食べ物を調理することについて、わかりやすく人々に提示することを目指したといえるが、それはとりもなおさず、一般の人たちが教育によって科学的知識を学び、それを家庭生活で実践することが人々の健康になにより有益と考えるからであつた。

19世紀のアメリカでは、一部の人々に支持されていた質素ながら健康的な食べ物もあつたが、入植した移民たちも多いなかで、彼らはそれぞれの食文化から自分たちの食べるものを選択し、また嗜好を優先しがちであつた。ダナ・ガバッチアによれば、当時移民たちの食生活を見直すことはアメリカ国民の健康にとって不可欠なことだったという⁽¹⁸⁾。

多くの家庭で、食事の準備をしていたのは女性であつたが、彼女たちが食べ物の持つ栄養分を最大限に引き出すような調理法について知らないということは、貧困からくるものと同様に食事を粗末なものにした。食への関心の薄さは食生活への不満足につながり、食生活の管理のまずさは、

つまり日常生活の管理を満足にできないということになるであろう。リチャーズによれば、知性に基づいて実践される家事は、世界の健康と幸福に貢献するものであった⁽¹⁹⁾。

リチャーズは、*The Cost of Living* のなかで、食生活を「生活の学校」と位置づけ、人々は食事に関心を持つべきだと述べている。食事は直接的に人間の身体的・精神的健康にかかわる。ゆえに「健康」というトータルな関わりで食事を考えること、すなわち栄養をもたらすような材料を選択し、調理法を考えることがなによりも大切である。ランフォード・キッチンとは、正しい衛生科学の知識と方法に基づく合理的調理法による台所改善である。台所改善は、食の改善、そして生活の改善へとつながっていく。シカゴ万博での試みは、生活改良支援運動としてのホームエコノミクス運動を背景とした科学教育の啓蒙であったといえる。ちなみにリチャーズは、当時の社会改善運動のなかで、生活困窮者と入植してきた移民たちのためのセトルメントハウスとして知られていた、ハル・ハウスの調理場についても、指導をしている。

シカゴ万博におけるランフォード・キッチンの試みは、家庭生活の合理的な管理によって、科学的に物事を対処できる健康な市民を育成するという家庭の教育的意味を重視した栄養教育の萌芽的な試みであったといえる。今日における栄養教育の流れを考えると、1世紀前に市民の日常生活に科学的な根拠に基づいた栄養の知識をもたらす方法のひとつとして、博覧会でパブリックキッチンを企画した意味は大きいと思われる。

この展示を契機に栄養学はアメリカの国民的運動になっていった。栄養学・食物科学はその生成発展の過程で、必然的に生活環境改善に関わる 19 世紀アメリカ・ホームエコノミクス運動と結びつき、それが当時の社会改良運動に結びついていったのである。

自己管理につながる栄養教育の芽生えは、「健康と能率」というトータルな視点を組み込んだ科学教育のはじまりでもあった。そこには科学教育としての家政学の大衆への啓蒙(市民教育)という社会的意味が存在していた。すなわち、リチャーズは科学を社会的、公共的なものとして把握、家政学をそれらのシンボルの一つとして考えたのである。

香川：エレン・リチャーズの栄養教育の試み

資料1 リチャーズの生い立ち

年	歳	
1842		12.3 マサチューセッツ州ダンスタブルで誕生
1859	17	ウェストフォードアカデミー入学(～62)(父親の店を手伝う)。
1863	21	リトルトンへ移住(店の郵便局で働く)。
1864	22	教員として働く。
1865	23	ウースターで教師となる。
1866	24	リトルトンの実家に戻る(勉学の意欲が満たされず悶々と過ごす)。
1868	26	バツサー大学入学。
1871	29	MIT 最初的女子学生として実験的に入学を許可される。
1872	30	ニコルス教授とともに Mass.州水質調査。
1873	31	MIT 卒業(理学士)、アメリカ科学振興協会(A's)への入会申請。バツサー大学文学修士号。
1875	33	ロバート・ハロウエル・リチャーズと結婚。ジャマイカ・ブレインに新居。
1876	34	MIT に女性研究所を創設。自宅に消費者・家庭試験研究所の設置。 バツサー大学卒業者協会の組織。科学教育に関するシンポジウムに招待。 家庭学習奨励協会自然科学部長。欧州訪問、エルンスト・ヘッケルの研究所訪問。
1878	36	A's の「普通会员」から「特別会員」に昇格。 MIT 生物学講座設置。MIT の助講師。
1879	37	ポーキーブシー女性クラブで講演。女性の組織化に動く。消費者・環境運動開始。 科学振興協会へアピール。
1881	39	サマーシーサイド研究所開設。 大学女性卒業者協会(ACA)の結成(のちアメリカ大学女性協会)。
1884	42	アトキンソンのもとで産業化学者として働く。
1885	43	科学振興協会へ2回目のアピール。家庭学習奨励協会に「大学卒業者向け講座」を要請。
1886	44	MIT 衛生学研究所の開設。MIT の教員に正式に任命。 公衆衛生協会の委員会メンバー(のちアメリカ公衆衛生協会)。
1887	45	Mass.欧州上下水の分析調査(～89)「正常塩素量地図」作成。
1888	46	サマーシーサイド研究所のウッズホールへの移転(のち海洋生物学研究所)。
1889	47	MIT で生物学部の完成。(MIT 最初の細菌学講座の設置)
1890	48	MIT で衛生工学の担当。(水質分析・衛生科学・大気分析) <u>ニューイングランドキッチン</u> 開設。 90年代を通して全国教育協会(NEA)で指導的役割(おもに環境教育)。
1892	50	エコロジーの命名式(バンドームホテルにて)。
1893	51	世界博覧会における <u>ランフォードキッチン</u> 。
1894	52	バツサー大学の理事。学校栄養給食計画が学校衛生環境問題へ発展。
1896	54	学校衛生環境問題について公衆衛生協会に呼びかける。

		市民委員会の組織(のち学校改革運動へと発展)。
1897	55	ナポリ委員会協会の組織(のち女性科学研究振興協会)。
1898	56	図書館学者、M.デューイ(図書館協会を創立、十進分類法を創始)と会談。 NEA で講演(エコロジーからホームエコノミクスへ名称変更)。
1899	57	レイク・プラシッド会議の組織(～08)。The Cost of Living 刊。
1900	58	環境調和的文化・倫理の醸成。優境学の普及に努力(～11)。
1902	60	ナポリ委員会協会における国際女性科学賞の創設。
1903	61	家事援助会社、地域相互研究連盟。
1904	62	The Art of Right Living 刊。
1905	63	環境教育モデルが第 5 回国際結核会議で銀メダルを受賞。 大艦隊建造計画への反対シンポジウムに参加。
1906	64	MIT 創設理念の復活に努力(～11)。
1907	65	科学振興協会「ダーウィン記念日」でヒューマン・エコロジーの再浸透を図る。 ACA への南部大学入会の実現。ACA 優性委員会の優境学委員会への改組。 (R.カーソン誕生)
1909	67	アメリカ家政学初代会長。
1910	68	スミス大学から理学博士号。Euthenics 刊。
1911	68	フォードホールで講演「生活費の増大は社会の進歩を示すか」。 MIT50 周年記念講演草稿「成長と成熟を混同しないように」。 3.30 ジャマイカ・ブレインの自宅で死去(享年 68 歳)。 ACA 優境学委員会を解散。
1916		ロバート・ウォルコット、C.V.シュレーブ、アメリカ・エコロジー学会創設。
1921		マリー・キュリーがリチャーズを記念してバツサー大学を訪問。

ロバート・クラーク著 工藤秀明訳『エコロジーの誕生』新評論 1994

C. L. ハント著 小木・宮原訳『家政学の母 エレン H. リチャーズの生涯』家政教育社 1980 より作成

資料2 リチャーズの著作

年	著作
1881	"The Chemistry of Cooking and Cleaning —A Manual for Housekeepers. "Boston: Estes & Lauriat.
1882	"First Lessons in Minerals." Boston: Rockwell & Churchill.(2nd edition)
1885	"Food Materials and Their Adulterations." "Home Science Pub. Co. Revised. " Whitcomb & Barrows
1886	(*1885) "Food Materials and Their Adulteration. Guides for Science Teaching, sponsored by Boston Society of Natural History. " (With Marion Talbot)Home Sanitation.—A Manual for Housekeepers.
1890	"Foreword to The Story of the New England Kitchen. "By Mary Hinman Abel,

	Boston.
1899	"The Cost of Living."
1900	"Air, Water and Food in Relation to Health." (With A. G. Woodman)"Air, Water and Food for Colleges." "Good Luncheons for Rural Schools Without a Kitchen." Boston.
1901	"The Cost of Food." New York: John Wiley & Sons.
1904	"First Lessons in Food and Diet for High Schools." Boston: Whitcomb & Barrows. "The Art of Right Living." Boston: Whitcomb & Barrows. (With Alpheus G. Woodman.)"Air, Water and Food from a Sanitary Standpoint." New York: John & Sons.
1905	"The Cost of Shelter." New York: John Wiley & Sons. "Cost of Living." (3rd edition) (*1901)"Cost of Food"
1907	(*1904)"Art of Light Living." "Sanitation in Daily Life." Boston: Whitcomb & Barrows.
1908	"Laboratory Notes on Industrial Water Analysis: A Survey Course for Engineers." New York: John Wiley & Sons. "The Cost of Cleanness." New York: John Wiley & Sons.
1910	"Euthenics—The Science of Controllable Environment." Boston: Whitcomb & Barrows.
1911	"Conservation by Sanitation." New York: John Wiley & Sons.

Robert Clarke: ELLEN SWALLOW, Follett Publishing Company, 1973,
The Journal of Home Economics Vol.3 1911 より作成

資料3 リチャーズの主な論文

年	論文・報告書
1872	"Analysis of Samarskite from a New Locality "Reprinted from Proceedings of the Boston Society of Natural History, vol.17
1873	"Estimation of Vanadium in an Iron Ore from Cold Spring. NY"
1875	"Analysis of Samarskite" "Occurrence of Boracic Acid in Mineral Waters" "Chemical Composition of Some Mineral Species from Newburyport, Lead Ore."
1877	"(With M. S. Cheney) A New and Ready Method for the Estimation of Nickel in Pyrrhonites and Mattes."
1878	"(With Alice W. Palmer) Notes on Antimony Tannate." No. II .American Journal of Science and Arts.vol.16.November "Notes on Some Sulpharsenites and Sulphantimonites from Colorado "Thesis
1879	"Naphtha Process for Cleaning Wool."
1880	"On the Adulteration of Groceries "Boston "First Lessons in Minerals for Grammar School."

1882	"Notes on Some Reactions of Titanium."
1883	"Domestic Economy."
1885	"Science in Common Schools"
	"Notes on the Determination of Carbon Monoxide."
1888	"Sanitary Science in the Home. "Reprinted from Journal of the Franklin Institute. August
	"Food Adulteration and its Detection, by J. P. Battershall. A Review."
1889	"Domestic Economy in Public Education. "Educational monograph published by the New York College for
	The Training of Teachers, vol.2, no.4, July.
	"(With T. M. Drown) The Chemical Examination of Water and Their Interpretation and Analysis."
1890	"The Right Application of Heat to the Convention of Food Material."
	(With E. O. Jordan)"Investigations upon Nitrification and the Nitrifying Organisms."
	(With Lottie A. Bragg)"The Distribution of Phosphorus and Nitrogen in the Products of Modern Mining."
	"The Relation of College Woman to Progress in Domestic Science. "Paper presented to the Association of Collegiate Alumnae.
	"University Laboratories in Relation to the Investigation of Public Health Problems and to Commercial Work.
	"Reprinted from Transactions of the American Public Health Association. Vol.25.Columbus, Ohio.
	(With Edwin Jordan)"Investigations upon Nitrification and the Nitrifying Organism.
	"September.
	(With Lottie A. Bragg)"The Distribution of Phosphorus and Nitrogen in the Products of Modern Milling. "Reprinted from Technology Quarterly, vol.3.no.3.Boston.
	(With Mary Hinman Abel)"The Right Application of Heat to the Conversion of Food Material "Paper read at meeting of the American Association for the Advancement of Science. August
1891	"A Delight Test for Alum in Portable Water."
	"An Apparatus for the Determining the Liability of Oils to Spontaneous Combustion.
	"Technology Quarterly, vol. 4. no. 4 .December.

	(With Edward Atkinson)"The Science of Nutrition."
1892	"An Account of the New England Kitchen and Rumford Food Laboratory."
1893	"Carbon Dioxide as a Measure of the Efficiency of Ventilation. "Reprinted from Journal of the American Chemical Society. vol.15.no.10.October. "Prophylactic and Therapeutic Values of Food." "Dietaries for Wage Earners and Their Families. "From 17th Report (1893) of the State Board of Health of New Jersey. "The Food of School Children and Young Students." "Science Cooking in the New England Kitchen." "The American Home. Synopsis of a Course of Lectures. Circular."
1894	(With Elizabeth Mason)"The Effect of Heat upon the Digestibility of Gluten. "Reprinted from Technology Quarterly, vol.7.no.1.April. "Nutritive Value of Common Food Materials(With Suggestions Regarding the Cooking of Food.by E. Atkinson)"
1895	(With J. W. Ellms.)"Coloring Matter of Natural Waters." "Notes on Hospital Dietaries." "Housekeeping from the College Woman's Standpoint." "A Lunch Room for Students"
1896	"Water, Air as Food."(Rumford Kitchen Leaflet.No6)" (With George W. Rolfe, A.M.)"Reduction of Nitrites by Bacteria and Consequent loss of Nitrogen. "Reprinted from Technology Quarterly, vol.9, no.1, March. "The Teaching of Sanitary Chemistry." "Some Points in the Use of Depth of Color as a Measure of Chemical Contents." "Municipal Responsibility for Health School Houses. "Reprinted from Transactions of the American Public Health Association. "Hardness of Water and the Methods by which it is Determined." "Hospital Diet." "The True Province of the Public Schools." "Laboratory Notes on Sanitary chemistry."(unpublished; MIT Archives) "Laboratory Notes on Water Analysis."
1897	"Domestic Science. What It Is and How to Study It at Home." "Foods—Comparative Value and Diet." "Manual Training for Girls." "The Place of Science in Woman's Education. (Address at Dedication of Science hall, Lake Erie Seminary, Detroit.) "A New Color Standard for the Use of Water Analysis." "Notes on the Evidence of Dissociation in Dilute Soap Solution." "The Science of Nutrition."(Wall-hanging pamphlet) (With Sarah E. Wentworth)Report to his Honor the Mayor, and to the Institutions

1898	Commissioner, on the Dietaries of the Nine Institutions of the City of Boston. (With Arthur T. Hopkins)"The Normal Chlorine of the Water Supplies of Jamaica." "The Urgent Need of the Sanitary Education in the Public Schools. "Reprinted from Transactions of the American Public Health Association. Vol. 24. Columbus, Ohio. "Count Rumford and His Work for Humanity." "The Composition of Oscillaria prolifica and Its Relation to the Quality of Water Supplies." "The Ideal College Course for Woman." "Domestic Science as a Synthetic Study for Girls. "Reprinted from the Proceedings of the National Educational Association.
1899	"University Laboratories in Relation to the Investigation of Public Health Problems and to Commercial Work." "Waste of Energy in Organization." "Good Food for Little Money."(Rumford Kitchen Leaflet,No.16) "Public Kitchens in Relation to School Lunches and to Restaurants. (Rumford Kitchen Leaflet, No 19) "The Food of Institutions"(Rumford Kitchen Leaflet,No.20) (With S. Maria Elliott)"The Chemistry Cooking and Cleaning." "Food Materials and their Adulteration." "Domestic Science." "Domestic Economy in Public Education."
1900	"The Work of College Women for the Home." (*1899)"University Laboratories in Relation to the Investigation of Public Health Problems and to Commercial Work."
1901	"The Water Supplies of Southeastern Alaska and Notes on the Water Supplies in the Black Hills of South Dakota and Vicinity." (With Isabel F. Hyams)"Notes on the Portable Water of Mexico. "Reprinted from Transactions of the American Institute of Mining Engineers. Mexico. "The Significance of the Presence and Amount of Carbon Di-oxide in Potable Waters. "Reprinted from the Proceedings of the Twenty-ninth Annual Meeting. Buffalo. N. Y., September.
1902	"Alum in Water. A. H. Law's Modification of the Longwood Test." Reprinted from Technology Quarterly, vol. 15, no. 4, December. "Source and Significance of Nitrites in Streams."
1903	"Thirty Years Progress in Water Analysis." "Dietary Studies."

	(*1901)"Notes on the Water Supplies in the Black Hills of South Dakota and Vicinity."
	(*1901)"The Water Supplies of Southeastern Alaska."
1903	"Report Two Years' Experiments in Social Economics." Household Aid Co. Woman's Education Asso.(~05)
1904	(With Lily Miller Kendall)"Permanent Standards in Water Analysis "Reprinted from Technology Quarterly, vol. 17, no. 3, September. "Desirable Tendencies in Professional and Technical Education for Women." "Plain Words About Foods.(Rumford Kitchen Leaflets)"
1905	"The Place of Vocational Science in the High School Curriculum." "Wanted, A Test for Man Power. "Reprinted from Clarkson Bulletin, vol. 3. no. 3. (With Charles W. Moulton)"Ten Years' Experience with Broad Irrigation at Vassar College. "Reprinted from Journal of the Association of Engineering Societies, vol. 36, no. 4.
1908	"Farm Home, as a Center of Social Progress." (With E. M. Wade, R. W. Gilbert, C. E. Hanson, and J. M. Talbot)"Methods of Testing the Efficiency of Ventilation. "Reprinted from Technology Quarterly, vol. 21, no. 3, September. "Home Economics in Elementary and Secondary Schools"
1909	"Industrial Arts and Sciences and Silences upon Rural and City Home Life." "Application of the Household Arts and Sciences in the Elementary Schools." "Lost Arts of Housekeeping may be Revived through the School." "Household Labor in the Twentieth Century."(Address at Dedication of the Home Economics Building, University of Nebraska.)
1910	"The Outlook in Home Economics." (Farewell address as President of American Home Economics Association in Proceedings. "Instructive Inspection." (Read before Am. Pub. Health Asso., Oct., 1909) "Domestic Waste."(Pub. In Report of Mass. Commission on Cost of Living.)
1911	"The Elevation of Applied Science to an Equal Rank with the So-called Learned Professions. "The Present Status and Future Development of Domestic Science Courses in the High School." "The Value of Housework in Teaching Responsibility." "Value of the Exhibits (Home Economics).Home Ideals." "Lessons in Sanitary and Economics Cooking and in the Use of the Aladdin Oven."

Robert Clarke: ELLEN SWALLOW, Follett Publishing Company,1973、
The Journal of Home Economics Vol.3 1911 より作成

資料 4 ランフォード・キッチン外観



<http://libraries.mit.edu/archives/exhibits/esr/esr-rumford.html> より転載

資料 5 ランフォード・キッチン内部



<http://libraries.mit.edu/archives/exhibits/esr/esr-rumford.html> より転載

引用文献・参考文献

- (1) ロバート・クラーク著 工藤秀明訳:エコロジーの誕生 新評論 1994 p.78
- (2) 香川・住田:共生時代における家政学の社会的意味(2)エレン・リチャーズによる「ホームエコノミクス運動の社会的意味」(上) 家庭科教育 75(8) 家政教育社 2001 pp.40-44
- (3) 香川・住田:共生時代における家政学の社会的意味(2)エレン・リチャーズによる「ホームエコノミクス運動の社会的意味」(下) 家庭科教育 75(9) 家政教育社 2001 pp.51-54
- (4) ブリタニカ国際大百科事典 8 1995
- (5) 複製版 女学雑誌 臨川書店 1967 pp.173-178
- (6) エレン・H・リチャーズ著 住田和子・住田良仁訳:ユーセニクス—制御可能な環境の科学— スペクトラム出版社 2005 pp.93-103
- (7) ロバート・クラーク著 工藤秀明訳:前出(1) p.157
- (8) ドロレス・ハイデン著 野口・藤原他訳:家事大革命 勁草書房 1985 pp.195-235
- (9) THE RUMFORD KITCHEN LEAFLETS ,Rockwell and Churchill Press 1899 p.11
- (10) Ellen H. Richards:The Rumford Kitchen Exhibit at World's Columbian Exposition, Chicago, 1893, <http://news.unt.edu/news-releases/faculty-member-write-book-female-food-chemist>2012.10(2012.11 現在)
- (11) Ellen H. Richards: ibid.(10)
- (12) ロバート・クラーク著 工藤秀明訳:前出(1) p.127
- (13) Ellen H. Richards : The Cost of Living , John Wiley & Sons , 1905 p.27
- (14) Ellen H. Richards : Euthenics—The Science of Controllable Environment— , Whitcomb & Barrows, 1910 p.118
- (15) Ellen H. Richards : ibid.(14) p.123
- (16) Ellen H. Richards : Sanitation in Daily Life , Whitcomb & Barrows, 1907
- (17) C.L.ハント著 小木・宮原監訳:家政学の母 エレン H・ リチャーズの生涯 家政教育社 1980 p.233
- (18) ダナ・R・ガバッチア著 伊藤茂訳:アメリカ食文化—味覚の境界線を越えて— 青土社 2003 p.211
- (19) Ellen H. Richards : ibid.(13) p.90
- (20) エレン・H・リチャーズ著 住田和子・住田良仁訳:前出(6) pp.61-73

山陽学園短期大学研究紀要第 43 卷

平成 24 年 12 月 10 日印刷 平成 24 年 12 月 15 日発行

編集者 山陽学園短期大学紀要委員会

大橋康宏 中村昇二

発行者 山陽学園短期大学

〒703-8501 岡山市中区 1 丁目 14-1

TEL(086)272-6254 FAX(086)273-3226

<http://www.sguc.ac.jp/>