

愛知文教大学

教育研究

第 12 号

2021

愛知文教大学 教職課程研究センター

目 次

算数の量の学習における教育課程の変遷 —操作活動の分析を通して—

中島 淑子 1

明治期メディアと〈帝國〉—雑誌『太陽』にみる〈臺灣〉—

佐藤 良太 11

『尾張名所図会』に描かれた地域の食文化

内田 吉哉 21

ICTを活用した古典指導の可能性 『伊曾保物語』の教材化を一例として

松村 美奈 31

中・高等学校社会科教科書における古代エジプトに関する記述の再検討

—ピラミッドは王の墓であったのか?—

野中 亜紀 43

中国語（普通話）学習における台湾華語（國語）の活用について

—繁体字と注音符号をめぐる—

西口 智也 51

算数の量の学習における教育課程の変遷

—操作活動の分析を通して—

中島 淑子

1. はじめに

具体物の操作を通して概念形成を図るというピアジェの心理学などの考え方にに基づき、小学校算数科において、操作活動が学習の中に取り入れられている。

小学校では、長さ、面積（広さ）、体積（かさ）、角の大きさ、重さ、時間といった量に関する学習が行われている。これまでも、操作活動を取り入れた実践の提案や、背景となる理論研究が数多く行われ、それらの成果が教科書や授業に反映されてきた。

実在を土台として成り立っている量を、数よりも重視した、遠山の「量の体系」（1960）が発表された。長さの学習では、最初からものさしを用いて、長さを測定するという手続き的な知識をあたえ、技能を習得させるような考えではなく、主体的な操作活動を通して概念的な理解を促す指導法がとられている。比較から測定へという指導の順序がとられ、まず二つのものをならべて直接に長短を比較する直接比較、直接比べることができない物を、ひもなどの仲立ちを利用して比較する間接比較、適当な単位を定めてその何倍であるかを測定する個別単位による測定、社会で通用する単位の何倍であるかを測定する普遍単位による測定という、比較から測定へと操作活動が進められる指導課程である。

実在物の操作を重視する考え方や、比較から測定へという指導順序に基づき、小学校学習指導要領解説算数編（文部科学省、2008）では、長さ、体積（かさ）、面積（広さ）の学習において、直接比較、間接比較、任意単位による測定（遠山：個別単位による測定）、普遍単位による測定の4段階の操作活動が適用されている。

このように長年の研究の積み重ねによって定着している学習内容であるが、果たして、そのまま現代の教育に引き継いでいってよいものであろうか。長さ、体積（かさ）、面積（広さ）の学習に対して、4段階の指導法が適した指導法であるのか、有効であるかの検証は十分にされていない。改めて検証する必要がある。

また、操作活動として、一括りにされている操作活動であるが、それぞれの操作活動により育成できる概念の特色があるのではないか。長さの学習においては、使用される教具の形態や数により、また行われる操作活動により、形成される概念に違いがある（中島、2009）。

長さ、体積（かさ）、面積（広さ）の学習では、比較することにより、それぞれの量の大きさについての感覚を豊かにすることが目標とされている。比較するという操作活動は、対象とする量の大きさが変化しないことが前提である。静的で分析的な操作活動であり、大きい、長い、広いといった言葉で表すことができる、一方、角の大きさの学習では、4段階の指導法が取り入れられていない。分度器を用いた測定学習の前に、扇子等を開いて、様々な大きさの角度を作るという操作活動が行われる。この操作活動により、角の大きさについての感覚を豊かにすることが目標となっている。学習指導要領では、「角の大きさを回転の大きさとしてとらえ、その単位と測定の意味について理解すること（文部科学省、2008）」とある。

様々な大きさの角度を作るという操作活動においては、対象となる量は、常に生成され、増加する。動的に構成されつつある、構成的な操作活動である。大きくなった、長くなった、広くなった、多くなったという言葉で表すことができる。

また、教科書に記載されている操作活動も詳細に分析すると、構成的な操作活動となっている。

液体の体積を測定するかさの学習では、コップを任意単位として、何杯になるかを数えて測定する操作活動が行われている。一見、数値化するという分析的な操作活動であるが、水を注いで、コップ1杯にすることは、構成的な操作活動である。空のコップは0であり、半分になり、半分より少し多くなり、あと少しで1になり、そして1杯になる。この動的な構成的な操作活動により、液体の体積が連続量であることが認識される。また、長さの学習では、1センチ、2センチと長さを書く活動により、長さが、0から始まる連続量であることが認識され、この操作活動により、誤答が減少した(中島, 2009)。

角の大きさの角を作る操作活動、コップに水を注いで1杯にする操作活動、1センチ、2センチと長さを書く操作活動、いずれも量を生成する動的で構成的な操作活動である。

このように、操作活動と一括りにされるが、量の学習における操作活動は、分析的な操作活動と、構成的な操作活動の2つに分類することができる。しかし、学習指導要領においても、教科書においても区分されず、同じ操作活動として一括りにされている。それぞれの操作活動の特性を明らかにして、学習に取り入れることが必要である。

量の学習では、現在まで、どのような操作活動が行われてきたかを明らかにし、一括りにされてきた操作活動を、分析的な操作活動と構成的な操作活動の観点から、分析を行うことが必要である。

2. 目的と方法

学習指導要領や教科書における量の学習の操作活動の目的と内容の変遷を明らかにし、分析的な操作活動と構成的な操作活動の視点から分析を行う。

- (1) 明治時代から遠山啓の時代までの操作活動と量の学習の変遷を述べる。長さの学習において、段階的な指導法を提唱したのは、大正時代の仲本三二である。それは、「尋常小学算術書(いわゆる緑表紙教科書)」に引き継がれ、遠山啓の「量の体系」の4段階の指導法とも重なる部分がある。
- (2) 戦後になり、長さ、面積(広さ)、体積(かさ)の学習において、段階的な指導法が確立されていった。学習指導要領の分析を通して第1・2学年の量の学習における操作活動の変遷を、明らかにする。
- (3) 学習指導要領解説算数編の分析を通して、第1・2学年の量の学習における操作活動の変遷を、明らかにする。
- (4) 2008年の学習指導要領の分析を行い、第1学年から第6学年までの量の学習における操作活動の分析を行う。分析的な操作活動が中心であるが、角の大きさの学習では、構成的な操作活動が取り入れられていることを明らかにする。
- (5) 角の大きさの学習における操作活動の分析を行う。

3. 結果

3-1 量の学習における4段階の指導法が成立するまで

日本においても、実物の操作を重視した教育は早くから取り組まれてきた。1873年に、文部省直轄の師範学校で編集された「小学校算術書 巻1」では、「机の足は幾本ありや」、「片手の指は、幾本ありや」といった具体物を数える学習から始まっている。海後ら(1962)によれば、「(小学校算術書は)多数の絵を用い、ペスタロッチの直観主義を取り入れて編集している」とある。

1904年より使用された「尋常小学算術書(いわゆる黒表紙教科書)¹」の第1学年の教師用指導書には、「1.実物につけて数うること 2.実物を離れて数ふること」とある。実物から指導されるが、小学校1学年においても、実物から離れることが望ましいとされていた。

服部(1983)は、1907年には、現場教師たちによって「尋常小学算術書(いわゆる黒表紙教科書)」をなんとかわかりやすく教えようという様々な創意工夫がなされ始めたと述べており、奈良女子高等師範学校附属の教諭兼訓導であった仲本三二の量に関する指導法を紹介している。

仲本は、「実験主義算術教育」(1922)において、「ペリー及びムーア両氏の運動」について述べ、児童の経験が重要であることを述べている。「小学校における空間概念の指導法」(1925)では、「小学校の算術では、是非共、数及び空間の二つを、包含した物でなければならないのです」と述べ、長さの概念の指導法の提案を行った。そこでは、第1に、「二つの量の漠然たる比較」を行うと述べている。児童の身長を比べる場合には、身長ばかりでなく、肥満の度合があるので、その太さの中から、身長だけを抽象して比較させることは困難であり、長さの比較では、比較に使用する教具として、糸や紙上に書かれた二つの直線がふさわしいと述べている。そして、「長さの観念は実際問題の学習をなすに当り、二つの長さを比較することから、自然に生ずるものであります」と述べ、長さを例にとり、「二つの量の漠然たる比較」、「間接の比較」、「精密な測定概念」の3段階の指導法を提案している。また、「長さの比較では、比較に使用する教具として、糸や紙上に書かれた二つの直線がふさわしい」とある。現在使用されている教科書においても、最初に比較する教具として、鉛筆のように、1次元を強調した直線的な物が使用されている。

1935年に第1学年用から発行された「尋常小学算術書(いわゆる緑表紙教科書)²」は、操作活動を取り入れた学習内容となっている。「尋常小学算術書・第1学年教師用下(文部省、1935)」には、「長さの比較の方法は、次の順序で次第に正確となって行く。(イ)直観的判断による。この場合は、長さの差が相当著しい場合に可能である。(ロ)両者を接近せしめて、直接比較判断する。この場合は、両者或は何れか一方が移動し得るもので、両方を並べて、各々の一端を揃へ、他端の位置でその差を知る。(ハ)仲介物を用ひて知る。この場合は、両者互に接近せしめることができず、(ロ)の方法によることを得ない場合で、他の仲介物を探り、これを両者の何れか一方に接近せしめて、その長さに等しい部分を求め、次に他方に接近せしめて長さを求める。(ニ)物差を用ひて長さを測る」とある。また、ものさしに関しては、「児童には物差を各自に持たせねばならぬ。この物差は、糶(センチ)だけの目盛を刻んだもので、長さは、数範囲の関係上、二十糶のものが適当である」とあり、ハガキの縦横の長さを求める学習となっている。

このように、「尋常小学算術書(文部省、1935)」には、仲本の提唱した「二つの量の漠然たる比較」、「間接の比較」、「精密な測定概念」の3段階の指導法が取り入れられている。また、現在の教科書においても、ミリメートルまで刻まれたものさしの学習前に、1センチごとに目もりの刻まれた20センチの長さのものさしによる測定と、ハガキの縦横の長さを求める学習が取り入れられている。

後に遠山(1960)は、黒表紙に対する緑表紙の優位性を認める立場をとったが、「教科書をみると、いきなりセンチメートルとかメートルとかいう単位がでてくる。そのような単位がどうして

¹ 日本で最初に出版された国定算術教科書で、正式名称は「尋常小学校算術書」である。その表紙が黒色であることから「黒表紙」と呼ばれている。第一期(1904年)から第三期改訂版(1924年)までである。

² 第四期の国定算術教科書である。2010年に第1学年の教科書が出版され、翌年から1冊ずつ発行された。表紙が緑色だったことから「緑表紙」と呼ばれている。

算数の量の学習における教育課程の変遷

—操作活動の分析を通して—

生まれてきたかということの説明はまったくない。だから、「天下り」というほかはない」と緑表紙の限界を述べ、間接比較と、ものさしを用いた測定の間、個別単位による測定（任意単位による測定）を入れた4段階の指導法を提唱した。

3-2 1958年から2008年までの学習指導要領の変遷（第1学年・第2学年）

小学校学習指導要領，算数の第1学年と第2学年の，量の学習の目標と内容の変遷である（表1）学習指導要領，算数科の第1学年，量の学習の目標では，「具体的なことからの取扱を通して，漸次，量の概念を明らかにするとともに，測定について理解するのに基礎となる経験を与える（1958）」，「具体的な事象の取扱いを通して，量の概念や測定について基礎的なことを理解させる（1968）」，「具体的な事象の取扱いを通して，量の概念や測定について基礎的なことを理解させる（文部省，1977）」とある。

表1 小学校学習指導要領 算数 第1学年・第2学年の目標と内容の変遷

| 告示年 (施行年) | 書名・発行者・告示日 目次（一部） | 目標 | 内容 |
|----------------|--|--|--|
| 1958 (1961) | 小学校 学習指導要領 昭和33年改定 文部省調査局編集 「文部時報別冊」 文部省告示第80号 昭和33年10月1日 | 〔第1学年〕 1 目標 (3) 具体的なことからの取扱を通して，漸次，量の概念を明らかにするとともに，測定について理解するのに基礎となる経験を与える。(1/28ページ) | 2 内容 B 量と測定 (1) 具体的な事象について， <u>大きさの比較</u> などを通して，長さなどの量やその測定の意味を理解するの <u>に基礎</u> となる経験を与える。 (2) <u>時刻</u> の概念を漸次明らかにするとともに，簡単な場合について，とけいを読む能力を伸ばす。 ア 時刻や日時に関することばを知ること。 イ とけいで，何時，何時半までを読むこと。(3/28ページ) |
| | 第1章 総則 第2章 各教科 第3節 算数 第1 目標 第2 各学年の目標および内容 | 〔第2学年〕 1 目標 (3) 長さなどの測定を通して，量とその測定について基礎となることからの理解させる。(4/28ページ) | 2 内容 B 量と測定 (1) 長さなどの <u>量の概念と測定のいみ</u> について理解させる。 (2) 長さの単位を知らせ，長さを測定する能力を伸ばす。 ア <u>長さの単位</u> （メートル，センチメートル，ミリメートル）と，その相互関係，を知らせ，長さを測定する能力を伸ばす。 イ ものさしの使い方。 (3) <u>時刻および時間の概念</u> を漸次明らかにするとともに，簡単な場合にとけいを正しく読むことができるようにする。 ア 時，分および日とそれらの関係を知ること。 イ とけいによる時刻の読み方を（分まで）を知ること。 ウ 週，月，年のしくみを知ること。(5/28ページ) |
| 1968 (1971) | 小学校 学習指導要領 昭和43年7月 文部省 | 〔第1学年〕 2 目標 (2) 具体的な事象の取扱いを通して，量の概念や測定について基礎的なことを明らかにする。(1/21ページ) | 2 内容 B 量と測定 (1) <u>大きさの比較</u> などを通して，長さ，広さ，かさなどの量の概念や測定について基礎的なことを理解させる。 (3) 何時，何時半などの <u>時刻</u> をよむことができるようにする。(2/21ページ) |
| | 第1章 総則 第2章 各教科 第3節 算数 第1 目標 第2 各学年の目標および内容 | 〔第2学年〕 1 目標 (2) 長さやかさなどについて，量の概念や測定について漸次理解させるとともに，それらを想定することができるようにする。(3/21ページ) | 2 内容 B 量と測定 (1) <u>長さ，かさなどの量の概念</u> を漸次理解させるとともに，簡単な場合について <u>長さやかさを測定</u> することができるようにする。 ア 長さやかさについて，単位と測定の意味を知ること。 イ <u>長さの単位</u> （ミリメートル，センチメートル，メートル）を知ること。 ウ ものさしなどの使い方を知ること。 エ かさを測るのに用いる単位（デシリットル，リットル）を知ること。 (2) 時計（とけい）を用いる能力をのぼすとともに， <u>時間の概念</u> について漸次理解させる。 ア 時刻と時間の区別を知ること。 イ 日，時，分とそれらの関係を知ること。 ウ 週，月，年のしくみを知ること。(4/21ページ) |
| 1977 (1980) | 小学校 学習指導要領 昭和52年7月 文部省 | 〔第1学年〕 1 目標 (3) 具体的な事象の取扱いを通して，量の概念や測定について基礎的なことを理解させる。(1/16ページ) | 2 内容 B 量と測定 (1) <u>大きさの比較</u> などを通して， <u>長さ，広さ，かさ</u> などの量の概念や測定について基礎的なことを理解させる。 (2) 簡単な場合について， <u>時刻</u> をよむことができるようにする。(1/16ページ) |
| | 第1章 総則 第2章 各教科 第3節 算数 第1 目標 第2 各学年の目標および内容 | 〔第2学年〕 1 目標 (2) 長さやかさなどについて，量の概念や測定について漸次理解させるとともに，それらを想定することができるようにする。(3/16ページ) | 2 内容 B 量と測定 (1) <u>長さ，かさ</u> などの <u>量の概念</u> を漸次理解させるとともに，簡単な場合について <u>長さやかさを測定</u> することができるようにする。 ア 長さやかさについて，単位と測定の意味を知ること。 イ <u>長さの単位</u> （ミリメートル(mm)，センチメートル(cm)，メートル(m))を知ること。 ウ <u>かさを測るのに用いる単位</u> （デシリットル(dl)及びリットル(l))を知ること。 (2) <u>時刻や時間の概念</u> について漸次理解させ，それらを用いることができるようにする。 ア 日，時及び分並びにそれらの関係を知ること。(4/16ページ) |

算数の量の学習における教育課程の変遷

—操作活動の分析を通して—

| 告示年 (施行年) | 書名・発行者・告示日 目次 (一部) | 目標 | 内容 |
|----------------|--|---|---|
| 1989 (1992) | 小学校 学習指導要領 平成元年3月 文部省 | 〔第1学年〕 1 目標 (2) 具体的な操作などの活動を通して、量の概念や測定についての理解の基礎となる経験を豊かにする。(1/17ページ) | 2 内容 B 量と測定 (1) <u>大きさの比較</u> などを通して、 <u>量の概念や測定についての理解の基礎</u> となる経験を豊かにする。 ア 長さ、広さ、かさなどの量を具体的な操作によって直接比べること。 イ <u>身近にあるものの大きさを単位として、その幾つ分かで大きさを比べること。</u> (2) <u>時刻をよむ</u> ことができるようにする。(2/17ページ) |
| | 第1章 総則 第2章 各教科 第3節 算数 第1 目標 第2 各学年の目標および内容 | 〔第2学年〕 1 目標 (2) 長さやかさなどについて、量の概念や測定について漸次理解させるとともに、それらを想定することができるようにする。(3/17ページ) | 2 内容 B 量と測定 (1) <u>長さ、かさなどの量の概念</u> について漸次理解し、簡単な場合について、それらの測定ができるようにする。 ア 長さやかさについて単位と測定の意味を理解すること。 イ <u>長さを測ることに用いる単位(ミリメートル(mm)、センチメートル(cm)及びメートル(m))</u> について知ること。 ウ <u>かさを測ることに用いる単位(ミリリットル(ml)、デシリットル(dl)及びリットル(l))</u> について知ること。 (2) <u>時間の概念</u> について漸次理解し、それを用いることができるようにする。 ア 日、時及び分について知り、それらの関係を理解すること。(4/16ページ) |
| 1998 (2002) | 文部省告示 小学校 学習指導要領 平成10年12月 | 〔第1学年〕 1 目標 (2) 具体物を用いた活動などを通して、量とその測定についての理解の基礎となる経験を重ね、量の大きさについての感覚を豊かにする。(1/16ページ) | 2 内容 B 量と測定 (1) <u>ものの長さを比較</u> することなどの活動を通して、量とその測定についての理解の基礎となる経験を豊かにする。 イ <u>長さを直接比べること。</u> イ <u>身近にあるものの長さを単位として、その幾つ分かで長さを比べること。</u> (2/16ページ) |
| | 第1章 総則 第2章 各教科 第3節 算数 第1 目標 第2 各学年の目標および内容 | 〔第2学年〕 1 目標 (2) 具体物を用いた活動などを通して、長さの単位や測定について理解できるようにし、量の大きさについての感覚を豊かにする。(2/16ページ) | 2 内容 B 量と測定 (1) 長さについて理解し、簡単な場合について、長さの測定ができるようにする。 ア 長さについて単位と測定の意味を理解すること。 イ <u>長さの単位(ミリメートル(mm)、センチメートル(cm)及びメートル(m))</u> について知ること。 (2) 日常生活の中で <u>時刻をよむ</u> ことができるようにする。(3/16ページ) |
| 2008 (2011) | 小学校学習指導要領 平成20年3月 文部科学省 | 〔第1学年〕 1 目標 (2) 具体物を用いた活動などを通して、量とその測定についての理解の基礎となる経験を豊かにする。(4/26ページ) | 2 内容 B 量と測定 (1) <u>大きさを比較</u> するなどの活動を通して、量とその測定についての理解の基礎となる経験を豊かにする。 |
| | 第1章 総則 第2章 各教科 第3節 算数 第1 目標 第2 各学年の目標および内容 | 〔第2学年〕 1 目標 (2) 具体物を用いた活動などを通して、長さや体積などの単位と測定について理解できるようにし、量の大きさについての感覚を豊かにする。(4/26ページ) | 2 内容 B 量と測定 (1) 長さについて単位と測定の意味を理解し、長さの測定ができるようにする。 ア <u>長さの単位(ミリメートル(mm)、センチメートル(cm)、メートル(m))</u> について知ること。 (2) 体積について単位と測定の意味を理解し、体積の測定ができるようにする。 ア <u>体積の単位(ミリリットル(ml)、デシリットル(dl)、リットル(l))</u> について知ること。 (3) <u>時間</u> について理解し、それを用いることができるようにする。 ア 日、時、分について知り、それらの関係を理解すること。(5/26ページ) |

「具体的なことがら」(1958)、「具体的な事象」(1968 ; 1977)という用語が用いられていたのが、「具体的な操作」(1989)、「具体物を用いた活動」(1998 ; 2008)のように「操作」や「活動」という用語が使われるようになった。操作活動という言葉が一般的になってきたと考えられる。

1958年から、1989年までは、第1学年の内容では、長さ、広さ、かさなどの「大きさの比較」の操作活動のみが行われている。1989年からは、「身近にあるものの大きさを単位として、その幾つ分かで大きさを比べること」が加わった。しかし、後述する小学校算数指導書(文部省、1960)年では、「いくつ分で表す」という任意単位による測定の内容が記述されており、記載内容に違いがある。

仲本(1925)、文部省、(1935)、遠山(1960)らによる、比較から測定へという学習内容の順序性は、このように、少しずつであるが教育課程に取り入れられ、現在においても継承されている。

また、1958年から1989年までは、「量の概念」という用語が用いられているが、1998年からは、「量とその測定についての理解の基礎となる経験を豊かにする」に改められた。対象とする量の性質を理解させるために、「概念」という言葉が用いられたが、「概念」が何を表しているかの説明には限界がある。しかし、1998年からの「量の大きさについての感覚を豊かにする」の内容も同様である。長さ、広さ、かさが、どのような性質であるかについての説明として、言葉だけの説明には限界がある。

そこで、長さ、広さ、かさの量を作るという構成的な操作活動を取り入れることにより、「理解の基礎となる経験」に対して、理解が得られ易くなると考えられる。

3-3 1960年から2008年までの学習指導要領解説算数編の変遷（第1・2学年）

学習指導要領の内容を具体的に解説したのが、学習指導要領解説である。現在、学習指導要領解説として通用されているが、1960年から1989年までは、指導書の名称であり、1999年からは、学習指導要領解説という名称となった（表2）。

直接比較，間接比較，任意単位による測定，普遍単位の用語と，それらの操作活動の変遷を明らかにする。この4段階の指導法の行われている，長さ・広さ・かさの学習が行われる，第1学年と第2学年をとりあげる。

1960年の小学校算数指導書算数編の第1学年では、「直接比べたり重ねたりすることができる場合は，一方の端をきちんとそろえて他の端で比べることになる。机の縦と横の長さのように移動できない場合には，ひもなどを媒介にして，その長さを一方へ移すことによって比べられる。さらに，もっと一般的に，適当な基準量の大きさ，たとえば，鉛筆の長さなどをもとにして，それぞれ，そのいくつ分などと表すことができる」とある。

第2学年では，「長さについての理解としては，もとにする長さ，それがいくつぶん大きさを表せるということが基礎となる。(略)社会に広く通用する長さを用いるとあっそう都合がよい。1cmや1mmは，この共通の長さとして用いられることを知らせることが重要である。」とある。

この「この共通の長さ」は，普遍単位である。また，「もとにする長さ，それがいくつぶん大きさを表せるということが基礎となる」として，任意単位による測定を基礎として，普遍単位について記述されている。1960年の小学校算数指導書算数編では，4段階の指導法の用語は使用されていないが，活動内容は4段階の指導法である。

このように，1960年以来，4段階の操作活動が取り入れられている。1978年の小学校指導書算数編では，直接比較，間接比較，普遍単位の用語が用いられ，1989年には，直接比較，間接比較，任意単位による測定，普遍単位による測定の4段階の操作活動の用語が適用された。

また，4段階の操作活動は長さが中心であったが，小学校指導書算数編(1989)では「広さやかさも同様である」とあるように，面積(広さ)，体積(かさ)の学習においても，4段階の指導法が適用された。小学校学習指導要領解説算数編(1999)では，第1学年の学習から，一旦，面積(広さ)，体積(かさ)が消え，長さの学習のみとなったが，2008年からは，面積(広さ)，体積(かさ)の学習が再び行われるようになった。小学校学習指導要領解説算数編(2008)では，「レジャーシートを2枚の面積を比べる場合，2枚のレジャーシートを直接重ねて比べたりする(直接比較)。水筒に入る水の体積を比べる場合，それぞれの水筒いっぱいに入れた水を，水槽に移して比べたりする(間接比較)。また，机の縦の長さ，横の長さを比べる場合，それぞれが同じ大きさの消しゴムを幾つ分あるかで表したりする(任意単位による測定)」とあり，長さ，面積，体積の学習において，4段階の指導法が適用された。

このように長さの学習で適用された4段階の指導法が，面積(広さ)，体積(かさ)の指導にも拡張されてきた。しかし，1次元的な長さよりも，空間的な広がりのある，2次元的な面積(広さ)，3次元的な体積(かさ)の指導において有効であるのだろうか。検証が必要である。しかし，これらに関する研究は多くはない。

比較の操作活動では，「量の大きさについての感覚を豊かにする」ことが目的である。それぞれの水筒いっぱいに入れた水を，水槽に移して，どちらが多いかを明らかにすることは，分析的な操作活動である。その活動とともに，水筒に水を少しずつ入れる過程，それを移しかえる過程を詳細に観察させることにより，液体の体積であるかさが連続量であること，形を変えながら同じ

算数の量の学習における教育課程の変遷

—操作活動の分析を通して—

体積であることに気づかせることができる。構成的な操作活動の視点を取り入れることができる。

このように、分析的な操作活動だけでなく、構成的な操作活動を取り入れることにより「量の大きさについての感覚を豊かにすることができる。

表 2 小学校学習指導要領解説 算数編 第1・2学年の目標と内容の変遷

| 発行年 | 著作権 | 書名 | 記述箇所 | 記述内容・(記述箇所ページ) | 長さの学習における4段階 | | | |
|---|-------|---------------|---|--|--------------|------|-----------|-----------|
| | | | | | 直接比較 | 間接比較 | 任意単位による測定 | 普通単位による測定 |
| 4段階の操作活動の用語の記述はないが、操作活動の説明はある・・・○ 4段階の操作活動の用語の記述と、操作活動の説明がある・・・◎ | | | | | | | | |
| 1960 | 文部省 | 小学校算数指導書 | 第2章 各学年の内容についての説明 第1節 第1学年の内容 3 量と測定の素地 a) 大きさを比べること | 直接比べたり重ねたりすることができる場合は、一方の端をきちんとそろえて他の端で比べることになる。机の縦と横の長さのように移動できない場合には、ひもなどを媒介にして、その長さを一方へ移すことによって比べられる。さらに、もっと一般的に、 <u>適当な基準量の大きさ</u> 、たとえば、鉛筆の長さなどをもとにして、それぞれ、そのいくつぶんなど表すことができる。これによると、長さが数で表されるので、基準にしたものの大きさを、その数さえはつきりしていれば、測るものの大きさを明確にあらわすことができる。 | ○ | ○ | ○ | |
| | | | 第2節 第2学年の内容 7 長さなどの測定 (1) 長さについての理解 | 長さについての理解としては、もとにする長さと、それがいくつぶんの大きさで表せるということが基礎となる。(略) 社会に広く通用する長さを用いるという都合がよい。1cmや1mmは、この共通の長さとして用いられることを知らせることが重要である。 | | | | ○ |
| 1969 | 文部省 | 小学校算数指導書 | 第3章 各学年の主要な内容の解説 第1節 第1学年の内容 3 長さ、広さ、かさなどの量と測定の基礎 a. 長さ | 2本の鉛筆やクレヨンなど、移動のできる場合には、これらを動かして、並べて置いたり重ねたりして比較する。(略) 比較しようとする物が移動できない場合は、(略) 棒やひもを媒介にして、これに長さを写しとることにより、初めの考えに基づいて長短を判定することができる。(略) <u>適当な基準となる長さの物</u> を(略) 基準の大きさにきめて、これがいま比較しようとしているそれぞれの長さの中にいくつぶんずつあるかを調べ、これを数でいうことにすればよい。 | ○ | ○ | ○ | |
| | | | 第2節 第2学年の内容 4 長さ、かさなどの測定 | 第2学年では、前学年の指導を受け継いで、 <u>基準の大きさ</u> としては、身のまわりの適当な量だけではなく、 <u>mm, cm, nm</u> を理解させるとともに、それをを用いた測定が一応確実にできるようにすることが必要である。 | | | | ○ |
| 1978 | 文部省 | 小学校算数指導書 | 第2章 各学年の内容と解説 第1節 第1学年の内容 3 量と測定の基礎 a 長さ | 一端をそろえて並べてみる <u>直接比較</u> 、棒やひもに置き換えて比べる <u>間接比較</u> 、更に、 <u>適当な単位</u> の大きさを決め、その幾つ分であるかを調べたり、表したりする、いわゆる数値化という段階までを、具体的な操作を通して経験させていくことが必要である。 | ◎ | ◎ | ○ | |
| | | | 第2節 第2学年の内容 5 長さ、かさなどの測定 a 長さ | この学年では、 <u>普通単位</u> を導入し、ものさしを使った測定をすることになるが、前学年における比較から数値化への基礎的な段階をふり返らせ、その上に立って、 <u>普通単位</u> の必要性に気づかせるように指導することが望ましい。 | | | | ◎ |
| 1989 | 文部省 | 小学校算数指導書 | 第2章 算数科の目標及び内容 第3節 各学年の内容 1 第1学年の内容 [B 量と測定] (4) 量と測定の基礎 [B (1)] a. 長さ (ア、イ) | 長さについての <u>直接比較</u> 、 <u>間接比較</u> 、及び <u>任意単位による測定</u> の段階までを、身近にあるものを用い具体的な活動を通して取り扱う必要がある。次のbやcで述べたかさや広さについても同様である。 | ◎ | ◎ | ◎ | |
| | | | 2 第2学年の内容 [B 量と測定] (5) 長さ、かさなどの測定 [B(1)] a. 長さ (ア、イ) | この学年では、 <u>普通単位</u> を導入し、ものさしを用いた測定をすることとなる。前学年における数値化による比較を振り返り、その上に立って、 <u>普通単位</u> の必要性に着目させるよう指導することが望ましい。 | | | | ◎ |
| 1999 | 文部省 | 小学校算数学習指導要領解説 | 第3章 各学年の内容 1 第1学年の内容 [B 量と測定] B(1) 量と測定についての理解の基礎 | a. 長さの <u>直接比較</u> と <u>間接比較</u> (ア、イ) 二本の鉛筆など移動できるものについては、並べたり、重ねたりして比較する。(略) しかし、机の縦と横の長さはなど、比べるものが移動できないときには、この直接比較では比較することはできない。その場合には、例えば、ひもなどをを用いて長さを写し取り、長さの大小を判定することになる。これが間接比較である。 b. <u>任意単位による長さの測定</u> (イ) 適当なものの長さを単位にして、その幾つ分かで長さを測定する方法であり、長さを数値化する考えのよさに気付くようにすることが大切である。 | ◎ | ◎ | ◎ | |
| | | | 2 第2学年の内容 [B 量と測定] B(1) 長さの単位と測定 | a. 長さの <u>普通単位</u> と測定の意味 (ア) 前学年における数値化による比較の学習を振り返り、その上に立って、 <u>普通単位</u> の <u>必要性</u> に気付く、誰もが共通の量の単位を取り扱えるといった有用性が分かるように指導する。 | | | | ◎ |
| 2008 | 文部科学省 | 小学校算数学習指導要領解説 | 第3章 各学年の内容 1 第1学年の内容 B 量と測定 算数的活動 | レジャーシートの面積を比べる場合、2枚のレジャーシートを直接重ねて比べたりする(<u>直接比較</u>)。水筒に入る水の体積を比べる場合、それぞれの水筒いっぱいに入れた水を、水槽に移して比べたりする(<u>間接比較</u>)。また、机の縦の長さ、横の長さを比べる場合、それぞれが同じ大きさの消しゴム幾つ分あるかで表したりする(<u>任意単位による測定</u>)。 | ◎ | ◎ | ◎ | |
| | | | 2 第2学年の内容 B 量と測定 B(1) 長さの単位と測定 | 第2学年では、その上に立って、 <u>基準の大きさ</u> となる長さとして、身の回りの適当な長さ(<u>任意単位</u>)ではなく、 <u>普通単位</u> を用いることの <u>必要性</u> に気付かせ、 <u>単位の意味</u> について理解させるとともに、それをを用いた測定が正しくできるようにする。 | | | | ◎ |

算数の量の学習における教育課程の変遷

—操作活動の分析を通して—

3-4 小学校学習指導要領「量と測定」の目標と内容（2008年）（第1学年から第6学年）

表3は、2008年に告示された、小学校学習指導要領・算数編の「量と測定」分野における第1学年から第6学年までの目標と内容である。6年間の間に、長さ、面積、体積、時間、重さ、角の大きさ、速度の学習が行われる。ただし、第6学年の速度の学習は、距離/時間であり、量を量で割る学習である。本研究では、測定を行う量の学習を扱い、測定の結果から割合を表す「速度」の学習の分析は扱わないこととする。

表3 学習指導要領 算数編（2008年）における量と測定に関する各学年の目標と内容

| 学年 | 目標 | 内容 | 長さ | 面積 | 体積 | 時間 | 重さ | 角の大きさ |
|----|--|---|--------|--------|--------|----|--------|--------|
| | | | △ | ○ | ◎ | □ | △ | ○ |
| 1 | 具体物を用いた活動などを通して、量とその測定についての理解の基礎となる経験を重ね、量の大きさについての感覚を豊かにする。 | (1) <u>大きさを比較</u> するなどの活動を通して、量とその測定についての理解の基礎となる経験を豊かにする。 ア <u>長さ、面積、体積を直接比べること。</u> イ <u>身の回りにあるものの大きさを単位として、その幾つ分かで大きさを比べること。</u> (2) 日常生活の中で時刻を読むことができるようにする。 | △ ○ | △ ○ | △ ○ | | | |
| 2 | 具体物を用いた活動などを通して、長さの単位や測定について理解できるようにする。また、測定値の平均及び異種の二つの量の割合について理解できるようにする。 | (1) 長さについて単位と測定の意味を理解し、長さの測定ができるようにする。 ア <u>長さの単位(ミリメートル(mm)、センチメートル(cm)、メートル(m))</u> について知ること。 (2) 体積について単位と測定の意味を理解し、体積の測定ができるようにする。 ア <u>体積の単位(ミリリットル(ml)、デシリットル(dl)、リットル(l))</u> について知ること。 (3) 時間について理解し、それを用いることができるようにする。 ア <u>日、時、分</u> について知り、それらの関係を理解すること。 | ◎ □ | | ◎ □ | | | |
| 3 | 長さ、重さ及び時間の単位と測定について理解できるようにする。 | (1) 長さについて理解を深めるとともに、重さについて単位と測定の意味を理解し、 <u>重さの測定</u> ができるようにする。 ア <u>長さの単位(キロメートル(km))</u> について知ること。 イ <u>重さの単位(グラム(g)、キログラム(kg))</u> について知ること。 (2) 長さや重さについて、およその見当を付けたり、 <u>目的に応じて単位や計器を適切に選んで測定</u> したりできるようにする。 (3) 時間について理解できるようにする。 ア <u>秒</u> について知ること。イ 日常生活の中で必要となる <u>時刻や時間を求める</u> こと。 | ◎ □ | | | | ◎ □ | |
| 4 | 面積の単位と測定について理解し、図形の面積を求めることができるようにするとともに、角の大きさの単位と測定について理解できるようにする。 | (1) 面積について単位と測定の意味を理解し、 <u>面積を計算によって求める</u> ことができるようにする。 ア <u>面積の単位(平方センチメートル(cm²)、平方メートル(m²)、平方キロメートル(km²))</u> について知ること。 イ 正方形及び長方形の面積の求め方を考えること。 (2) 角の大きさについて単位と測定の意味を理解し、 <u>角の大きさの測定</u> ができるようにする。 ア <u>角の大きさを回転の大きさとしてとらえること。</u> イ <u>角の大きさの単位(度(°))</u> について知ること。 | | ◎ □ | | | | ◎ □ |
| 5 | 三角形や平行四辺形などの面積及び直方体などの体積を求めることができるようにする。また、測定値の平均及び異種の二つの量の割合について理解できるようにする。 | (1) 図形の面積を計算によって求めることができるようにする。 ア <u>三角形、平行四辺形、ひし形及び台形の面積</u> の求め方を考えること。 (2) <u>体積</u> について単位と測定の意味を理解し、体積を計算によって求めることができるようにする。 ア <u>体積の単位(立方センチメートル(cm³)、立方メートル(m³))</u> について知ること。 イ <u>立方体及び直方体の体積</u> の求め方を考えること。 (3) 量の大きさの測定値について理解できるようにする。 ア 測定値の平均について知ること。 (4) 異種の二つの量の割合としてとらえられる数量について、その比べ方や表し方を理解できるようにする。 ア 単位量当たりの大きさについて知ること。 | | | ◎ □ | | | |
| 6 | 円の面積及び角柱などの体積を求めることができるようにするとともに、速さについて理解し、求めることができるようにする。 | (1) 身の回りにある形について、その概形をとらえ、およその面積などを求めることができるようにする。 (2) <u>図形の面積</u> を計算によって求めることができるようにする。 ア <u>円の面積</u> の求め方を考えること。 (3) <u>図形の体積</u> を計算によって求めることができるようにする。 ア <u>角柱及び円柱の体積</u> の求め方を考えること。 (4) 速さについて理解し、求めることができるようにする。 (5) メートル法の単位の仕組みについて理解できるようにする。 | | | ◎ □ | | | |

(注) 表中の下線は、対象学年において、取り扱われている量の名称とその学習内容を示す。

「内容」に記述されている操作活動を、△大きさを比較する（比較）、○身の回りにあるものの幾つ分かで大きさを比べる（任意単位による測定）、◎普遍単位の意味を理解する、□測定の意味を理解し測定ができる、このように4種類に分類する（表3）。

表3では、「大きさを比較する」とあり、直接比較・間接比較の用語が出てこないが、既出の表2の学習指導要領解説算数編の2008年の内容では「直接比較・間接比較」の用語が使われている。「大きさを比較する」は、「直接比較・間接比較」の両方を表しているのとらえる。

長さ、面積、体積の学習では、△大きさを比較する（直接比較・間接比較）、○身の回りにあるものの幾つ分かで大きさを比べる、普遍単位の意味を理解するという、4段階の操作活動が行われている。比較と測定という、分析的な操作活動を通して、量の大きさについての感覚を豊かにすることが目標となっている。

一方、角の大きさ・時間・重さの学習では、4段階の指導法は取り入れられていない。時間の学習は、時刻を求める測定の学習から始まっており、重さの学習は、普遍単位による測定の学習から始まっている。

重さの学習では、重さの比較は日常的に行われていることや、1グラムという普遍単位の大きさが、児童にとって大きさ等が適切であることから、任意単位ではなく、最初から普遍単位による測定となったと考えられる。

また、時間の学習では、時間を比較することは不可能であるから、1年生から測定の学習となっている。量としての時間とは何かを理解させた上で、測定の学習に進むことが必要である。構成的な操作活動により、量としての時間とは何かを理解させることが可能である。

角の大きさの学習では、「ア 角の大きさを回転の大きさとしてとらえ、その単位と測定の意味について理解すること」と、記述されている。「角の大きさを回転の大きさとしてとらえる」は、扇が開閉して、様々な大きさの角を作る構成的な操作活動である。

長さ、面積、体積の学習では、分析的な操作活動を通して、量の大きさをとらえさせていたが、角の大きさの学習では、構成的な操作活動を通して、角の大きさをとらえさせている。なぜ、角の大きさの学習のみ、構成的な操作活動が行われてきたかについて、明らかにする。

3-5 角の大きさの学習における構成的な操作活動

第4学年で行われる角の大きさの学習では、様々な角を作る構成的な操作活動が行われたのち、角の大きさを測定する学習が行われる。学習指導要領解説算数編では、「一つの頂点から出る2本の辺が作る形を角という。頂点を中心にして1本の辺を回転させたとき、その回転の大きさを、角の大きさという。角の大きさは、辺の開き具合とみられる。このような角の大きさについて指導する。二つの角の大きさは、直接に重ねることで大小を比べることができる。また、角の大きさは、辺の長さに関係しないことに注意する必要がある（文部科学省、2008）」とある。

1951年以前の角の大きさの導入学習では、分度器の絵が描かれ、「1めもりを1度という」といった表記がされており、分度器により角度の測定をする分析的な操作活動活動が中心であった。

1955年から、【C社】の導入学習では、1本のひもの中心をピンで固定し、一方の端も固定する。固定されていないもう一方の糸の端を動かす構成的な操作活動を行う記述となった。そして、1970年代には、6出版社の教科書が、4種類の教具を用いて、構成的な操作活動を取り入れた。これらの導入学習で用いられた教具は、4種類あり、前述したひもとピンを用いる教具、2本の棒または厚紙を用いて一方の端を割りピン等で固定して回転させる教具、360度開く扇形の教具、半径に切り込みの入った2枚の円形の厚紙を重ね、1枚の厚紙を回転させることにより、連続的に様々な大きさのおうぎ形を作ることができる円盤型の教具の4種類がある。

2011年度の教科書では、2枚の厚紙が【A社】の1社、円盤形が【B社】【D社】【E社】【F社】の4社、扇形が【C社】の1社である。

角の大きさの学習では、構成的な操作活動が取り入れられたのは、角を構成する2本の辺の長さにより角の大きさを認識する誤答や、2本の辺で作られる扇型の面積の広さで判断する誤答によると考えられる。角の大きさの学習において、有効だと考えられる構成的な操作活動であるならば、他の量の学習においても有効であると考えられる。

4. 考察

仲本(1925)、遠山(1960)ら多くの先人たちの研究により、4段階の指導法が、長さ、広さ、量の学習で取り入れられるようになった。測定機器の読み取りの学習だけでなく、量の大きさとは何か、測定とは何かを、児童に理解させようとしてきた先人たちの努力である。その功績により、量の学習における様々な操作活動が取り入れられ、児童の概念の形成に寄与している。

しかし、仲本(1925)から、100年近く経た現代において、これらの操作活動を再検討することが必要である。構成的な操作活動が、角の大きさの学習で取り入れられている。長さ、面積(広さ)、体積(かさ)、重さ、時間などの学習においても、構成的な操作活動を取り入れることにより、児童の理解が進むと考えられる。

また、現在では、ICTの利用による教具の開発が可能である。ICTを利用した教具を使用した教具を用いて、分析的な操作活動と構成的な操作活動を取り入れた、教育課程の開発が必要である。

しかし、教具と操作活動により、どのような概念が形成されるかを、詳細に明らかにすることが必要である。量の学習における、教具と操作活動による、概念形成について明らかにするのが、今後の課題である。

引用文献

- ・学校図書株式会社：A社 ・教育出版株式会社：B社 ・株式会社新興出版社啓林館：C社
- ・大日本図書株式会社：D社 ・東京書籍株式会社：E社
- ・文教出版株式会社(2008年以前は大阪書籍株式会社)：F社

参考文献

- ・海後宗臣・仲新 1962 『日本教科書大系 近代編 第10巻 算数(一)』講談社
- ・遠山啓 1960 『教師のための数学入門[第1](数量編)』国土社
- ・仲本三二 1922 『実験新主義算術教育』中文館書店, pp.2-25,
- ・仲本三二 1925 『小学校に於ける空間観念の指導法』明治図書, pp.171
- ・中島淑子 2009 「小学校低学年長さにおける操作活動と概念の拡張」教育方法学研究, 35,
- ・服部睦美 1983 「〈研究ノート〉算術教育史における量の問題」教授学の探究 1,
- ・文部科学省 2008 『小学校学習指導要領』118
- ・文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説 算数編』
- ・文部省 1873 『小学校算術書 巻1』
- ・文部省 1904 『尋常小学 算術書 第一学年教師用』
- ・文部省 1935 『尋常小学算術. 第1学年教師用下』共同印刷株式会社
- ・文部省 1958～2008 『小学校学習指導要領』
- ・文部省 1960～2008 『小学校 算数指導書』『小学校指導書 算数編』『小学校学習指導要領解説 算数編』

明治期メディアと〈帝國〉—雑誌『太陽』にみる〈臺灣〉—

佐藤良太

はじめに

近代日本が「帝國」をもって任ずるようになったのは、明治のいつ頃からであろう。自身が所属する共同体を最も意識するのは、いつも対他的関係においてではないだろうか。日本が「帝國」として黎明を見た明治維新から28年、対外関係は一つの回答を示す。日清戦争が終結をみた明治28（1895）年4月、下関条約により日本は遼東半島・台湾・澎湖諸島の領有を清に認めさせるに至った。その後、遼東半島の日本領有に対しロシア・ドイツ・フランスによるいわゆる「三国干渉」が行われ、遼東半島は3000万両（約4500万円）を代償に清国へ返還することになるも、日清戦争の勝利は、当時の国家予算、約2億2000万円を超える3億円もの賠償金を獲得し、明治日本最初の植民地とされる台湾を「帝國」の版図に組み入れることになった。

明治初年来、国家と国民が「帝國」を最も意識したのはまさにこの時ではなかったか。近代明治の根底に強く残存する封建的な「家」意識、社会の最小単位としての「家」から、大日本帝國が唱導した四海同胞の「宇」意識へ。その「宇」意識の下に国家と国民が一体化した時「帝國」の版図拡大は、俄に身体性を帯びる。版図の拡大と共振しながら、強化される「帝國」の物語……。

小稿では、明治28・9年の雑誌『太陽』の台湾関連記事に依拠しながら、各記事に顕れた〈力〉の検出を試みる。そしてその〈力〉は、当時の日本帝国内部に蠢いていたどのような意識を可視化させるのかを中心に考察を進めるものである。



↑『太陽』第1巻・第1号表紙

日清戦争勝利の直前、列強に比肩しうる近代日本の総合雑誌として発刊。

明治28（1895）年1月～昭和3（1928）年2月まで、計531冊発行。

一、〈王事〉という言葉に内在するもの

まず、日清戦後の台湾領有に焦点を当て、明治二十八年の『太陽』掲載記事に拠りながら、当時の「大日本帝國」が新版図「臺灣」をどのようなまなざしで見ているのかを瞥見したい。そこではしばしば〈王化〉や〈皇徳〉といった言葉をもって「臺灣」の平定・統治が語られている。異国と異民族を天皇治下の「大日本帝國」に組み入れる最初の事業であった「臺灣」領有は、ゲリラ化した清の残党「土匪」や、原住民「生熟蕃」といった、いわば「まつろわぬ者」たちとの抗争に始まる。そこで語られる〈王化〉や〈皇徳〉といった文言は一体何を意味するのであろうか。それはひいては、「臺灣」のみならず日本近代が獲得した植民地全てに適用しようとした統治論理にほかならないのではあるまいか。以下資料をあげながら見てみたい。

・南征諸將

王師既に凱歌を奏して旋るも、尚北遼東山東に駐まりて、衛戍するあり、更に南臺灣の瘴熱毒霧中に起臥して、王事に盡瘁せる士將あり（後略）

- ・海軍大將子爵樺山資紀君は曾て臺灣の事情に通暁するの人、而してまた黄海の激戦に、郵船西京丸に乗して峨々たる定遠鎮遠兩大艦の間に馳突したる猛將なり、加ふに事務に練達せる政治家たり、幕下には民政に水野公使以下あり、軍務に大島福島諸將校あり、帝國の新版圖を料理するに於て必ず中外をして刮目せしむるものあらむとす、
- ・陸軍大佐福島安正君は夙に文武の材幹を以て目せらる、騎馬少佐の驍名は兒童走卒も知らざるなかりしもの、期年にして再遷し、新占領土綏撫の重任に當る、蠻島の王化に霑ふもの蓋し君より始まるなるべし 『太陽』第一卷七号 明治28年7月5日（注1）

ここには、「帝國の新版圖を料理する」事業を「蠻島の王化」と表し、その任に当たる近衛師団を〈王師〉とし、その具体的な活動は〈王事〉として表現されている。つまり「帝國」の新領土接収は〈王事〉としての性格を賦与されたものであることが、この記事において示されている。「王事」とは、読んで字の如く「帝王の事業」という意味で、「王事を以て家事を辞す」「王事もろきことなし」という言葉などにみられるように、国王の関与する事には臣下が私事を捨てて尽くすという文脈で用いられる。これと関連して『日清戦史』（注2）に興味深い記述がみられる。

- ・本戦役ニ於テ豫後備役ノ將校、下士卒ヲ召集セシハ第五師團管下ヲ以テ始ト為シ此管下ニ動員令ノ下リシハ宣戦布告以前ニ在リテ尚ホ青天霹靂ノ感アリシニモ拘ハラズ其在郷軍人ハ一タヒ令状ヲ手ニスルヤ畝ニ耕ス者ハ耒耜ヲ抛チ店頭ニ坐スル者ハ牙籌ヲ投シ皆争フテ規定ノ時刻ニ後レサランコトヲ勉メ他出者ハ家ニ歸ラス集合地ニ直行シ病者ハ醫ノ制止ヲ聽カス召集ニ應シ平時ノ失踪者中ニモ自訴セシ者スラ有リ其召集ニ應シタル状

況ハ實ニ人ヲシテ贊嘆ニ堪ヘサラシメタリキ次テ宣戰ノ大詔煥發シ各師團ノ動員相尋テ行ハル、ヤ人心益奮ヒ各地悉ク前述ノ狀況アリ而シテ父ノ喪ヲ顧ミサル有リ母ノ病ヲ人ニ託スル有リ新婚ノ妻ヲ去ル有リ恩愛ノ子女ヲ放棄スル有リ皆私ヲ忘レテ公ニ奉スルノ大義ヲ貫徹シタルヲ以テ各集合地ニハ概ネ豫定ノ期日ニ先立チ應召員雲集セリ

『明治二十七八年日清戦史』 (注2)

この記述は日清戦争の予備役・一般召集における士気の高さを示したものであるが、「病者ハ醫ノ制止ヲ聽カス」などや「父ノ喪ヲ顧ミサル有リ母ノ病ヲ人ニ託スル有リ新婚ノ妻ヲ去ル有リ恩愛ノ子女ヲ放棄スル有リ」など、まさに「家事」を投擲して日清戦争という「王事」に馳せ参じる当時の事情が窺える記述である。これらは明治23（1890）年に布告された『教育勅語』の一節とも二重写しになるう。

- ・一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ以テ天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ是ノ如キハ獨リ朕カ忠良ノ臣民タルノミナラス又以テ爾祖先ノ遺風ヲ顕彰スルニ足ラン 『教育勅語』

「臣民」が「公」に対して奉ずべき「義」が明確に示され、国家に対する国民の奉仕が強調されている。ここで指摘したいのは、「公」は「私」に優先するという時代の文脈の中で、機能する「王事」という言葉の輪郭である。雑誌というメディアによって媒介された「王事」という文言は、字面の上だけでなく『日清戦史』にあるような当代日本の方々で見られた身近な奉公としての「王事」と共に理解されたであろうということである。してみると、そうした自分たちの村や町で当時普通に見受けられた人々で構成されているであろう「王師」という言葉も、自ずとその射程を明らかにする。

- ・臺灣

臺灣は其澎湖列島以下の群島を併せて、其幅員實に我が九州よりは廣き二百餘方里なり地味豊饒にして物産多く、(中略) 我が帝國の南面の關門たり、我が帝國が東洋に覇たる其の第一踏臺たり、圖南の鵬翼を伸すべき根據地なり、

- ・臺灣の授受は一事件ならん、何となれば其の駐屯の清兵は本國政府の命令に従はざるべければなり、今も尚ほ暴掠を事とすといへばなり、彼の慄悍たる黒旗兵、昧なる生熟蕃等、一たび王師の雷霆の威を示すに非ずんば不可なり
- ・我が近衛師團及び艦隊の臺灣行を為す、實に機宜の當を得たるもの、特に海軍大將樺山資紀子が臺灣總督たる、最も適任といはざるを得ず全嶋王化に霑ひ、其海陸の守備全く整はど、我が帝國の一雄鎮として、重きを亞細亞の半面に加えん哉

『太陽』第一卷第六号 明治28年6月5日「政治」 (注3)

ここにおいて台湾全島の「王化」は、東アジアに及ぼす大日本帝国の軍事的プレゼンスに軸足が置かれ、「王化」「王師」という言葉で表されつつも、その目的は「東洋に覇」を唱える第一段階であるとしているところが注目される。つまりアジアにおける帝国の更なる対外拡張を示唆している文脈であり、そしてそれが「王化」という言葉と共に語られているという点に注意したい。

・臺灣島の刑法施行

臺灣の地、新たに帝國の版圖に屬するも、無智の頑民、未だ王師に抗するものあり、法令を周く全島に布く、蓋し容易の事にあらず、

『太陽』第一巻第七号 明治28年7月5日「法律」(注4)

・臺灣論

然らば則ち臺灣澎湖の地は、直ちに收めて我の用と為すことを得る乎、新版圖たるの實蹟を擧げて、我に資することを得る乎、其土民は未だ皇徳の篤きを知らずして、歸順の意を表せざるなり、其亂匪は未だ我兵力の大を知らずして、所在反抗を逞ふるなり、然れども、今日未だ經營問題を論討するの時機に非らず、臺灣の風雲黯澹として、王師猶瘴霧の中に苦闘す、請ふ征服問題に就きて一番の看察を下さむ、

『太陽』第一巻第九号 明治28年9月5日「政治」(注5)

- ・而して今や則ち日本帝國の領土に歸し樺山總督之に臨む然るに土民の強暴凌威なる五月二十六日を以て共和政府を宣告して獨立の旗章をあげ全臺の紳民公白して曰らく倭人中を欺凌し普天懷を同じうす我紳民皆心を同じうして義を守り合力して倭人を殲殺すべしと固より狂惡不逞の徒にして良民は我皇の徳化になつくと雖も反跡瞭々として蔽ふべきにあらず

『太陽』第一巻第九号 明治28年9月5日「雑録」(注6)

「臺灣島の刑法施行」では、「王師」に抵抗するのは「無智の頑民」であり、法令を施行するにもまずその教化が急務であるとの主張である。同じく「臺灣論」においては「皇徳の篤き」を知らないがため「土民」は帰順しないとの論理が透見される。また同資料において、「王師」のもてあます清兵残党と台湾原住民の征服が先決であるとのことをその文脈で強調し、続く資料においても「良民」に対する「狂惡不逞の徒」が「我皇の徳化」に反駁する集団としてあげられている。殊に重要なのは「臺灣島の刑法」「臺灣論」において「王師」に服従しない理由として「無智」を挙げていることである。ひとまず「王師」のなすべき事業に難渋する建前として、「皇徳」や「皇の徳化」が及んでいないためという文脈を押さえておきたい。続けて以下の資料に注目してみると、さらに興味深い当代「帝國」を彩ったロジックが見て取れる。

・我の形勢

初め近衛師團の臺灣征討の途に上るや、庸俗皆以為らく、近衛は六軍の精英なり、臺灣の叛賊は草澤の小匪なり、此を以て彼に臨む、銃聲未だ發するに及ばずして、忽ち鎮定に歸せむのみと、而るに戰陣一たび對するに及むでは、我が軍動もすれば輒ち賊の苦しむる所と為り、曠日彌久、今に至るも、猶未だ討平の績を收むること能はず、新版圖の草木をして空しく皇澤霑被せざるを恨殺せしむ、

・辮髮問題

辮髮は愛親覺羅氏の人心を統一する所以の具にして、支那民族の表章なり、然れども彼已にこれを以て支那の舊俗を移して、愛親覺羅氏に歸服せしめたりとせば、我亦之を禁止して、我皇の化に謳歌せしめざる可からず、辮髮禁止は、鴉片禁止と共に宜しく嚴施すべき緊急事業なり、（後略）此の如くして猶留まりて去らず、我が國法に従ひ、我が國民たるの義務を全うする者は、則ち順良の臣民なり、復た何ぞ其支那民族たると否とを問はむや、之を撫字愛育して、我が皇の徳化に煦濡せしむること可なり、而して之を為す、宜しく如何すべき、曰はく、行政當局の吏を精選し、誠聖篤實の心を持し、敏快剛果の才を有する者をして、皇徳を發揚せしむるに在り、

『太陽』第一卷第九号 明治28年9月5日「政治」(注7)

資料に提示した「我の形勢」でも「臺灣の叛賊」によって「皇澤」に潤わない台湾の土地を嘆くと同時に、「賊」と「皇」の対比が明確である。「辮髮問題」では習俗を改めることが「我皇の化」として挙げられ、国法にしたがい旧慣を廃することが「我が皇の徳化」として焦点化している。そして「皇徳」を發揚する末端として官吏が挙げられていることも併せて注目したい。

このように台湾の領土接収に絡む諸記事に鏤められた〈王化〉〈王師〉〈皇徳〉〈皇澤〉〈我皇の化〉〈我が皇の徳化〉等の言葉は、天皇治下の「帝國の新版圖」に異民族を組み入れようとする、日本の支配原理が如実に顕在化した言辞であったといえる。つまり〈王化〉〈皇徳〉〈我が皇の徳化〉等の言葉によって彩られた大日本帝国初の對外進出は、力による「霸道」ではなく、徳による「王道」であることを明治28年の諸資料は強く示唆しているのである。換言すれば、日本の帝国主義は、その理念において明治天皇の「仁徳」による「徳治」であって、武力に阿る覇者の論理ではないことを明確に示しているといつてよい。こうした大日本帝國の「徳治」という時代文脈を押さえた上で、台湾に發令された明治天皇の言葉〈一視同仁〉は、日本の植民地統治上、最も重要で看過すべからざる言葉である。

二、〈一視同仁〉の下に

台湾領有は、その接收に際し当初から波乱含みであったことが『太陽』の記事においてもみてとれる。近代日本における初の植民地統治は清の残兵「土匪」や「生蕃」「熟蕃」といわれた原住民との抗争で幕を開けることになる。一触即発の不穏な空気が流れる中、そこで行われたのは、徹底した恩威並行主義と同時に、清国人も原住民も天皇治下の帝国臣民として同視する「一視同仁」というものであった。ここでは〈王化〉〈皇徳〉という言葉によって媒介された近代天皇制の統治ロジックについて一考を付すものである。

- ・ 近來本島ノ中部及ビ北部ニ於テ島民ト蕃民トノ間ニ往々争鬪ヲ起シ彼是相殺戮スル者アリ各官ハ赴任ノ當初時機ヲ計リ宜シク地方官ト協議シ兩者ヲ召喚シ撫墾署設立ノ要旨ヲ懇示シ尚ホ將來ヲ教戒シテ其ノ患ヲ除カンコトヲ勉ムベシ而シテ其ノ蕃民ニ對シテハ左ノ諸項ヲ説示スルヲ要ス
 - (一) 清國ヲ征服シ本島ヲ割領スルニ至リタル要旨
 - (二) 我ガ天皇陛下ハ蕃民タルト清國人タルトヲ問ズ全テ一視同仁下民ヲ愛撫シ給フコト
 - (三) 新撫墾署ハ舊故政府ノ撫墾局ノ如ク偏頗愛憎ナキコト
 - (四) 我ガ天皇ノ政府ハ土地ヲ耕シ農業ニ勉勵スル者ニハ賞ヲ與ヘ其ノ之ニ反シ若クハ濫ニ人ヲ殺ス者ニハ重罰ヲ加フルコト
 - (五) 日本人若クハ清國人ニシテ其ノ利益ヲ害スルノ所爲アルニ當リ曾長ヨリ撫墾署ニ申出ツルトキハ之ガ處分ヲ爲スガ故ニ殺傷スベカラザルコト
 - (六) 従順ニシテ官ノ爲メニ盡カスルモノニハ賞セラル、コトアルベクベキコト然ラザルモノハ懲戒セラルト
 - (七) 各蕃社互ニ親交ヲ重ンジ決シテ相侵伐シ若クハ殺傷スベカラザルコト

『理蕃誌稿』明治二十九年条 (注8)

これは冒頭にもあるように、島民と原住民との間に起こった諍いに端を発し、日本政府が台湾統治の末端機関として設立した「撫墾署」設立に際して台湾島民に布告したものである。第二項に賞罰の明確化と共に「一視同仁」の言葉がみられる。またそれは次条にある「偏頗愛憎」という文言といみじくも対応し、これまで統治してきた清國政府のそれと比較して日本政府の施策は対称的であることを明示しているものである。ではこの「一視同仁」は、国民のレベルにおいてはどのように解釈されていたのであろうか今一度『太陽』誌上に見てみたい。

- ・ 臺灣禁鴉片煙意見 在基隆 渡邊寅次郎

帝國新領土なる臺灣は今や全く治平に歸したるなり吾人は千思萬考今日を期して經營

畫策以て新領民をして吾人と共に聖徳の厚きに浴せしめ而して亦千載の基礎を今日に
硬固ならしむることに努めざるを得ざるなり余輩は敢えて猥りに文筆を好み是非を評
論するものにあらざれども未來の新領民に對する感情は實に兄弟視し姉妹視して決し
て敵民視すべき者にあらざればなり

『太陽』第二卷第十五号 明治29年7月5日「政治」(注9)

- ・廿七八年大戦役の結果として、臺灣なる一大島は我領土に歸したり然れども此大島の
大半は所謂生蕃なる種族の住居せる暗黒世界にして、未だ事實上我版圖にあらざるが
ごときものなり(中略)生蕃は自から新日本人と稱し、大和民族の後裔と唱へ、吾人
に接する恰も子の父に於けるが如し、此時運に投じ少しく處置する所あらば、蓋し刃
によらず弾丸硝薬を用ひず一舉手一投足の勞を以て此七千方哩の地方を戡定し、王化
の薰風に浴せしめ天祐の幸福を全からしむることを得、全島占領を事實にすること得
べし

『太陽』第二卷第十三号 明治29年6月5日「科學」(注10)

「臺灣禁鴉片煙意見」において、臺灣の新領民に対して、吾人と共に「聖徳」に浴せしめ「兄
弟視・姉妹視」するべきものであることが明示されている。また続く資料においては「生蕃
は自から新日本人と稱し、大和民族の後裔と唱へ吾人に接する恰も子の父に於けるが如し」
に見られるように、この文脈では逆に台湾の原住民側から〈父子〉のそれを思わせる彼我の
関係が示されており、双方の意識に後に言われる程の「段差」のないことに注目したい。ま
たこうした関係を仲介するものとしてここでも「王化の薰風」という文言と共に起されている
ことは、庶民レベルでの「一視同仁」を考える上で興味深い。つまり、不特定多数の国民に
媒介される明治の雑誌メディア上で、統治側の理念である「一視同仁」のみならず、民間レ
ベルでの意識の段差が少なかった証左と思われるからである。当時広く共有された認識の一
斑を次の資料にみたい。

- ・敵は幾萬ありとても すべて烏合の勢なるぞ
烏合の勢にあらずとも 味方に正しき道理あり
それ邪は正に勝ち難く 直は曲にぞ勝ち栗の
堅き心の一徹は 石に矢の立つためしあり 石に立つ矢のためしあり
などで懼るることやある などてたゆとうことやある

「敵は幾萬」明治24(1891)年

「敵は幾萬」は、明治軍歌中最も人口に膾炙したといわれるものの一つで、作詞は山田美妙
である。ここで注目したいのは「正しき道理」「邪は正に勝ち難く」「直は曲に勝ち栗」と

いう歌詞である。ここにみられる「正」「直」をして勝つのはまさに正道であり、それが「道理」であることを高らかに謳いあげているのであるが、ここでは所謂皇国史観に則り、天から宇内の統治権を賦与された日本が、万邦を統べる国「皇国」としての「正しい道理」を有し、天に代わって不義を討つ権利を強調している。つまり『太陽』の諸記事にみられる「王化」「皇の徳化」に通底する意識がここにも透見されるとみるのは強弁に過ぎるだろうか。

- ・臺灣の歴史は斯の如くにして萬世一系の日本帝國の版圖とはなりたり舊帝國の國民と新版圖の土民とは其思想感情必ずや歴史的の感化なしといふべからず其反映する處二致なきを保し難し之を順撫し之を綏和し以て皇化に歸し國体に従はしめんと欲せば必ずや勢彼の思想を察し彼の感情を探り以て道破する處なかる可からず

『太陽』第一卷第九号 明治28年9月5日「雑録」(注11)

まとめにかえて

「化外の地」、字義通り「王化の及ばない土地」という符牒で呼ばれた「臺灣」は、下関条約により、清国から日本へ割譲された。譲渡に当たっての実情は、原住民はおろか、当時台湾にいた清兵たちさえ殆ど何も知らされないままの領土分割であった。そのため、土匪（清兵残党の抗日ゲリラ）や生蕃熟蕃と呼ばれた台湾原住民たちとの摩擦に悩まされ、その統治の困難さから一時は台湾を1億円で売却する案まで出されたという。初代総督樺山資紀は、民政に当たった水野遵らと協力し「化外の蛮地」を大日本帝国の「新版圖」に組み入れるべく精力的に活動を続けた。それは異国と異民族を天皇治下の「帝國」に組み込む最初の事業でもあった。次に掲げるのは台湾統治に先鞭をつけた樺山・水野両氏の言葉で原住民対策の要諦を端的に表したものと見える。

- ・初代台湾総督 樺山資紀 台湾始政訓示（明治28年8月25日）
抑生蕃ノ性タル極メテ蒙昧愚魯ナリト雖モ、亦固有ノ風ヲ存セリ、其ノ一たび彼ガ心ニ悪感情ヲ懷カシメンカ、後日之ヲ挽回スルノ途ナカラン、即チ彼ノ二百年來シナ人ヲ仇敵視シテ敢テ反抗セルハ好例証と謂フベシ、蓋シ本島ヲ拓殖セントセバ、必ズ先ヅ生蕃ヲ馴服セシメザルベカラズ、而シテ今ヤ実ニ其ノ時期ニ際会セリ、若シ夫レ生蕃ヲシテ、本邦人ヲ視ルコト猶シナ人ノ如クナラシメンカ、本島拓殖ノ業ハ大ナル障碍ヲ被ランコトコト必セリ、故ニ本総督ハ専ラ綏撫ヲ主トシ、以テ其ノ効果ヲ他日ニ収メント欲ス、各官ニ於テモ、亦須ク此意ヲ体シ、各其ノ部下ニ訓戒シテ、生蕃接遇ノ途ノ誤ルコトナカルベシ、時ニ酋長其他ノ蕃民ヲ集メ酒食ヲ饗シ、布帛器物ヲ与へ、傍ラ教訓ヲ加ヘテ諄々倦マズンバ、其好意ヲ収メ、樟樹ノ伐採、樟腦ノ製造、山林ノ経営、土地ノ開墾、道路ノ開鑿等ニ於テ、円滑ノ交渉ヲ見ルコト期スベキナリ。而シテ一方ニ於テハ一定ノ土地ヲ給シテ耕種ノ業ニ就クノ方法ヲ設ケバ、漸次感化シテ良民トナスコトヲ得ベシ

『理蕃誌稿』

総督府の第一回予算は1500万円。政府予算の10分の1、当時の東京市の予算とほぼ同額でありその後、明治31年第4代総督児玉源太郎の時代に、国家予算2億2000万円のうち4000万円が台湾統治に計上される。実に国家予算の5分の1弱を傾注したのである。この一事をとってみても、本国が植民地から利益を吸い上げる搾取型経営ではなく、獲得した領地を本国・内地並に引き上げようとする殖産型経営であることは疑いを容れない。これは当時の欧米列強の植民地経営と一線を画する部分である。明治28年の『太陽』掲載記事に徴しても、「臺灣」は多く「新版圖」という言葉で表象されており、その「版圖」という言葉からも当時の文脈において、新領土には「外地」という意識ではなく「内地の延長」をもって当るという姿勢が汲み取れる。さらに明治日本が「臺灣」に注いだ意気込みを示すものとして、その予算の大きさもさることながら、樺山資紀、桂太郎、乃木希典、または後藤新平、新渡戸稲造、中村是公ら、一級の軍人・官吏・技術者が台湾経営に従事している事からも看取できる。それは、近代国家として産声をあげた大日本帝国が、その後挫折したものの、欧米列強に対抗するいわば最終形として提唱するに至る「大東亜共栄圏」の理念にも通底するのではないだろうか。言葉の上だけではなく殖産型の「共栄」を旨とした領土の拡大である。未だ明確な意識は希薄ながらも、「臺灣」の統治形態はその雛型であったのである。

ともあれ、殆ど想像を絶する国家的熱意を傾注して拓殖した台湾は、その甲斐あって、土匪は早い段階で鎮圧され、原住民への理蕃政策も着実な進捗を見せ、教育は振興し、1945年日本統治が終わった時、台湾の就学率は92%に達していた。また製糖産業も総督府付技師新渡戸稲造などが行ったサトウキビの品種改良などにより、長足の進歩を遂げ、台湾の原料糖を利用した製糖業は日本のみならず世界市場を席卷するまでになり、1960年代まで台湾の基幹産業としての地位を保ち続けた。天然樟脳においては世界シェアの80%を台湾産で占めるに至る。そうした産業の開発・勃興に伴い、島内の交通・流通網は漸次拡大整備され、基隆から台北、高雄に至る南北縦貫鉄道を始めとする鉄道網の果たした役割は計り知れない。このように台湾の教育、農業、工業、流通を強力に主導し、さらに次代の台湾をも支えるインフラ整備を達成した台湾総督府は、委任立法権をも有した強大な行政機関であった。そしてその内部にはたらいだ統治傾向を見る時、初代総督樺山資紀と、三代にわたる総督^(注12)の下で、民政の責任者であり続けた水野遵の言葉は見逃せない。水野のそれは「化外の地」を「皇化」する基本理念を早い段階で示した文脈として、またひいては新領土の統治・経営における明治日本の姿勢を垣間見るに足る記事として、蓋し重要であろう。日本近代初の対外戦争で得た台湾接收・統治に際して雑誌メディアに頻出した「王化」「皇の徳化」等の文言は、大日本帝国の対外拡張政策の根幹をなす文言として時代に発動したといえる。それはとりもなおさず「政」の主宰者としての天皇を具現化し、その天皇を中心として「まつろう者」と「まつろわざる者」とのコントラストが明瞭となるのである。祭政一致の頂点に君臨し、宇内を統治する神権を与かった天皇を中心とした皇国史観の下に、新版図「臺灣」はあった。近代明治のメディア上で「王化」「皇徳」という文言の頻出する背景には「万邦の親国」としての日本が世界に雄飛する論理的根拠が見え隠れしているといえよう。

注記

- 注1 『太陽』(明治28年7月5日「口絵・口絵裏」第一巻七号 博文館)
 注2 『明治二十七八年日清戦史』(明治37年～明治40年参謀本部 編纂)
 注3 『太陽』(明治28年6月5日「政治」第一巻第六号175頁 博文館)
 注4 『太陽』(明治28年7月5日「法律」第一巻第七号164頁 博文館)
 注5 『太陽』(明治28年9月5日「政治」第一巻第九号1～3頁 博文館)
 注6 『太陽』(明治28年9月5日「雑録」第一巻第九号178～181頁 博文館)
 注7 『太陽』(明治28年9月5日「政治」第一巻第九号1～3頁 博文館)
 注8 『理蕃誌稿』(明治29年条・22～23頁 明治44年台湾総督府警務局編)
 注9 『太陽』(明治29年7月5日「政治」第二巻第十五号12頁 博文館)
 注10 『太陽』(明治29年6月5日「科学」第二巻第十三号159頁 博文館)
 注11 『太陽』(明治28年9月5日「雑録」第一巻第九号178～181頁 博文館)
 注12 台湾総督府開創期の事績

初代総督 樺山資紀(明治28年5月10日～同29年6月2日)

辦理公使・民生局長水野 遵^{じゅん}(明治28年5月10日～明治30年7月20日)

施政方針—愛育、撫育、一視同仁、恩威並行、台湾総督府条例制定。台湾受け渡し完了。

武力平定、租税減免の諭告、地方官官制の制定、委任立法制度確立。

第二代総督 桂太郎(明治29年6月2日～同年10月14日) 辦理公使・民政局長 水野 遵^{じゅん}

台湾総督府臨時法院条例公布施行、政治犯は臨時法院、台湾地租規則公布施行、旧慣により徴収、国語学校および国語伝習所設立、台湾公医制度創始。

第三代総督 乃木希典(明治29年10月14日～明治31年2月26日)

辦理公使・民政長官 水野 遵^{じゅん}(明治30年7月20日まで) 後任は曾根静夫。

* 「台湾」関連年表(参考)

紀元前3世紀 秦漢時代「東鯤」と称する。

16世紀 ポルトガル人が「イル・フォルモサ(美しい島)」と呼ぶ。

1624(寛永三)年 オランダ東インド会社が安平と台南に砦を築き台湾支配を推進。

1661(寛文一)年 明の遺臣、鄭成功が台湾を攻撃。翌年オランダ勢力を追放。

1683(天和三)年 鄭氏政権倒れ、清朝支配下に入る。

1858(安政五)年 天津条約(*中国の天津において、清国と露・英・米・仏間締結)で滬尾と台湾府が開港。

1871(明治四)年 漂着した琉球漁民五十四人が、原住民に捕えられ全員斬首。

1874(明治七)年 琉球漁民殺害(牡丹社事件)に端を発し、西郷従道指揮の日本軍三千名が出兵(征台の役)。

1885(明治一八)年 台湾、福建省から独立。劉銘伝が初代台湾巡撫に就任。

1894(明治二七)年 日清戦争開始(8月1日)。

1895(明治二八)年 日清講和条約調印(4月17日)。朝鮮の独立承認、遼東半島・台湾・澎湖諸島の割譲。

海軍大将樺山資紀初代台湾総督に就任(5月10日)。／台湾島民反乱(5月25日)。台湾巡撫の唐景松を総統とし、「台湾民主国」を宣言。日本軍台湾北部に上陸(5月29日)、台北を占領(6月7日)。唐は中国へ逃亡。

／台湾総督府始政式を挙行(6月17日)。陸軍省、台湾総督府条例を定め軍政実施(8月6日)。

『尾張名所図会』に描かれた地域の食文化

内田 吉哉

1. はじめに

本稿は、江戸時代末期に記された通俗地誌『尾張名所図会』に基づいて尾張地域の伝統的な食文化について検証し、食に関する文化遺産の研究を通じて、小学校における社会科教育の指導に資する方途を考察するものである。

平成 29 年度告示の小学校学習指導要領では、社会科教育の目標として、第 3 学年では「(1) 地域や我が国の国土の地理的環境、現代社会の仕組みや働き、地域や我が国の歴史や伝統と文化を通して社会生活について理解するとともに、様々な資料や調査活動を通して情報を適切に調べまとめる技能を身に付けるようにする。」あるいは、「(3) 社会的事象について、よりよい社会を考え主体的に問題解決しようとする態度を養うとともに、多角的な思考や理解を通して、地域社会に対する誇りと愛情、地域社会の一員としての自覚、我が国の国土と歴史に対する愛情、我が国の将来を担う国民としての自覚、世界の国々の人々と共に生きていくことの大切さについての自覚などを養う。」と定められている。また第 4 学年では、「(1) 自分たちの都道府県の地理的環境の特色、地域の人々の健康と生活環境を支える働きや自然災害から地域の安全を守るための諸活動、地域の伝統と文化や地域の発展に尽くした先人の働きなどについて、人々の生活との関連を踏まえて理解するとともに、調査活動、地図帳や各種の具体的資料を通して、必要な情報を調べまとめる技能を身に付けるようにする。」と定められており、いずれも地域の歴史に根差した伝統文化の教育が求められていると解釈できよう。

そこで本稿では、歴史資料に残る尾張地域の食文化の記事を取り上げ、それらがどのように現在まで伝えられているか、あるいは失われつつあるかを検証する。歴史的に受け継がれてきた食文化を、地域の文化遺産であると認識し、歴史資料上の記録と現状とを比較することで、小学校社会科における地域の伝統と文化に関する教育に資することを目指す。

2. 文化遺産と文化遺産学

本稿では歴史的に受け継がれてきた食文化を地域の文化遺産であると位置づけて検証を進めるが、本章ではまず文化遺産あるいは文化遺産学とは何か、また大学における文化遺産の研究状況について整理しておきたい。

日本において「文化遺産」という言葉が広く市民権を得るに至った要因の一つに、ユネスコの世界遺産条約が挙げられる。日本で最初にユネスコの世界遺産（文化遺産）に登録されたのは、平成 5 年（1993）の「法隆寺地域の仏教建造物」、「姫路城」である。日本はその前年、平成 4 年（1992）にユネスコの世界遺産条約に批准した。これらの条約批准および世界遺産登録は、諸外国の状況と比較すると遅い時期に行われたと言ってよい。ユネスコにおいて世界遺産条約が採択されたのが昭和 47 年（1972）、発効が昭和 50 年（1975）であるため、採択から実に 20 年後の批准となる。日本の世界遺産条約批准が遅れた理由の一つとして、日本にはすでに文化財保護法などの保護制度が整備されているため新たな条約批准の必要性が認識されにくかったことがあるとされる¹⁾。

世界遺産を通じて認識が広まったという事情から、文化遺産といえば直ちにユネスコの世界遺産に登録されたものを指すというイメージが強い。しかし日本の大学における文化遺産研究にお

いては、「文化遺産」とは「文化財」という語とほぼ同義ではあるが、より広い概念をカバーするものとしてとらえられている。

日本の大学における文化遺産研究の初期の事例として、平成 17 年度（2005）から平成 21 年度（2009）にかけて関西大学で展開された「関西大学なにわ・大阪文化遺産学研究センター」（文部科学省私立大学学術研究高度化推進事業）の事業がある。この研究事業では、「文化遺産学」という新しい学問領域を提唱し、その活動理念を次のように述べているⁱⁱ。

文化遺産学とは、将来の文化的発展のため継承されるべき過去の文化のことをいいますが、その領域と学問体系は確立されているわけではありません。「何が文化遺産なのかを構想すること」、次いで「その研究の方途を模索し、そして構築すること」こそが文化遺産学なのです。この基本構想のもとに、なにわ・大阪の地に集積されている多様な文化遺産、とりわけ社寺を中心に、祭礼・芸能・学問はもとより、技術や景観などを含めた周縁の「文化遺産」を調査・研究し、その成果を地域社会へ還元することを企図しています。

また令和 4 年（2022）時点の、大学における文化遺産研究の状況を見ると、主として教育大学におけるカリキュラムとして設定されるものと、文学部における日本史学の一分野として置かれるものがある。

このうち教育大学に属するものとして、東京学芸大学では、教育学部のうちの教育支援課程（E 類）教育支援専攻生涯学習コースの中に文化遺産教育サブコースが設置されている。生涯学習コースのアドミッションポリシーは以下のように定められているⁱⁱⁱ。

本コースは、広い視野と高い専門性、実践的指導力をもって、地域や職場、公民館・図書館・博物館・博物館、学校などにおいて互いにつながりあい広がる多彩な市民学習活動を支援する人材、および文化財とその保存に強い興味と関心を持ち、その教育的活用に関心のある人材の養成を目的としています。

入学者選抜においては、大学入学共通テストでは基礎的な学習到達度を評価し、一般選抜の前期日程では小論文試験を、後期日程では面接試験を課し、教育支援人材への意欲・適性及び表現力・思考力・コミュニケーション能力について評価し、ものごとを社会的・科学的・批判的に見る力、他に共感し、交流し、協働していく態度を大切に人々を求めています。

また奈良教育大学では、教育学部学校教育教員養成課程の中に伝統文化教育専攻が設置され、さらにその中に文化遺産教育専修が置かれている。文化遺産教育専修における「学びのポイント」は、大学のパンフレットである『奈良教育大学 大学案内 2021』で次のように記される^{iv}。

「文化遺産を理論・実践（実技）の両面にわたって理解する」

文化遺産の保護・保存とその活用を行っていくために必要な知識と技術が学べます。

文化財科学、考古学、保存科学、美術史の 4 分野を中心に、文化財の調査・研究法、保存・修復法について専門的知識と技術を学んでいきます。3 年次の演習を経て、4 年次にはそれぞれのテーマを定めて卒業論文を執筆します。いずれのサブコースも、現場や現物に実際に触れ、自分たちでも実践する能動的な学習方法を多く取り入れています。

「文化遺産を学ぶことで現在・未来を見通す」

美術の教員免許を取得するグループと理科の教員免許を取得するグループとが一つの専修をかたちづくりませんが、専修科目は共通の科目群から修得し、波及的に他の教科と関連づけることもできます。教材として教科を横断する総合性をもつ文化遺産について、美術・理科などの教科内容を大事にしなが、学びの内容や技芸の水準をたえず向上さ

せ、教科を超えた理解力・感性・洞察力・表現力を養います。

一方、文学部において日本史学の一分野として文化遺産を学べるものとして、京都府立大学・花園大学・龍谷大学・関西大学などがある。

このうち京都府立大学では、文学部の中に歴史学科史学専攻文化遺産学コースを設置しているほか、平成 31 年（2019）に和食文化学科を新設していることが注目される。これは、和食を食料学等の調理実技の面でのみ扱うのではなく、人類学・歴史学・文学・経営学などの側面から多角的にとらえ、総合的な文化学として研究することを目的とするものである^v。

3. 文化遺産における食文化

京都府立大学では食文化を総合的な文化学として研究・教育を行う体制がとられているが、本章ではこうした食文化を文化遺産としてとらえる動きについて確認する。

ユネスコは、平成 18 年（2006）に「無形文化遺産の保護に関する条約」を公布・告示した。これは、世界遺産が有形の文化財を対象とした保護制度であるのに対して、条約の第 2 条に定義されるように、口承による伝統及び表現・芸能・社会的慣習、儀式及び祭礼行事・自然及び万物に関する知識及び慣習・伝統工芸技術などの無形の文化遺産を対象とした保護制度である^{vi}。こうした無形文化遺産として、日本からは平成 20 年（2008）に歌舞伎や能楽などが登録されることになった。

無形文化遺産の対象となる分野が食文化にまで拡大されたのは、平成 22 年（2010）のことである。まずは無形文化遺産として同年に「フランスの美食術」（フランス）、「地中海料理」（スペイン・ギリシャ・イタリア・モロッコ）、「メキシコの伝統料理」（メキシコ）が登録された。ついで平成 23 年（2011）に「ケシケキの伝統」（トルコ）が登録されることになった。同年には「朝鮮王朝宮中料理」（韓国）も登録申請を行っていたのだが、これは審議の結果、拒否された。その理由は大きく二つあり、一つには、ユネスコ条約の本来の意図は「危機に瀕している文化」を保護することであり、したがって、宮廷料理のような特定階層向けの高級食はその目的に沿わないとされたことである。もう一つには、海外進出などを通じて、輸出を増やす等の商業主義的な目的が明らかなものは目的に沿わないとされたことである^{vii}。

日本でも、韓国の動きに影響を受け「日本食」をユネスコ無形文化遺産として登録しようとする動きが進められていたが、「朝鮮王朝宮廷料理」の登録拒否を受けて方針を再検討することになった。平成 25 年（2013）に登録された遺産名称は「和食；日本人の伝統的な食文化」となり、「自然の尊重」という日本人の精神を体現した食に関する「社会的慣習」であると位置づけられた^{viii}。

社会的慣習に根差した食文化にまつわる動向として、他に日本国内では各地で「伝統野菜」を認定し、保護する活動がある。東海地方においても、平成 14 年（2002）には愛知県の選定による「あいちの伝統野菜」（35 品目）と、岐阜県の選定による「飛騨・美濃伝統野菜」（27 品目）がある。また平成 19 年（2007）には三重県の選定による「みえの伝統野菜」（6 品目）がある。これらの伝統野菜の選定基準は、それぞれ以下のようになっている。

「あいちの伝統野菜」^{ix}

- ①昭和 30 年頃に栽培されていたもの^x
- ②地名、人名がついているものなど愛知県に由来しているもの
- ③今でも種や苗があるもの
- ④種や生産物が手に入るもの

「飛騨・美濃伝統野菜」^{xi}

- ①本県で主に栽培されていること
- ②本県の気候風土により特性がみられること
- ③古く（昭和 20 年以前）から栽培されており、地域に定着していること

「みえの伝統野菜」^{xii}

- ①生産量 生産量が確保でき、市場等に出荷されている
- ②歴史性 地域で 50 年以上前に栽培されている事実があり、現在も栽培されている
- ③地域性 地域の祭事等での活用や地域に伝わる郷土食のレシピがある等地域において欠かせないものとなっている
- ④商品価値 三重の農産物のイメージアップを醸成できるもので、県外等生産地域外の消費者にも評価されることが期待できる
- ⑤品種・品質 品種の純粋性が確保されている。あるいは、現在も伝統野菜・伝統果実としての特徴や一定以上の品質が確保されている

いずれも、地域に根差した由来があり、食材の栽培を昭和 20～30 年代以前にまで遡ることができ、かつ現在も栽培可能であることを選定の条件としている。次章では、こうした地域の伝統的な食に関する文化遺産について、江戸時代末期に刊行された『尾張名所図会』の中に見られる記事を検証する。

4. 『尾張名所図会』に見る食文化（野菜類）

江戸時代に刊行された書籍の中に、地域の名所や旧蹟、名物などを挿絵付きで紹介する「名所図会」と呼ばれるものがある。その最初の事例は安永 9 年（1780）に刊行された『都名所図会』である。京都の名所旧蹟を紹介するこの書籍は大好評を博し、続々と各地の「名所図会」が刊行されることになった。その例として『大和名所図会』（寛政 3 年〔1791〕）、『摂津名所図会』（寛政 8～10 年〔1796～98〕）、『河内名所図会』（享和元年〔1801〕）、『江戸名所図会』（天保 5～7 年〔1834～36〕）などがある。

尾張国の名所旧蹟を紹介する『尾張名所図会』は、これらよりやや遅れて天保 12 年（1841）に原稿が完成した。著者は野口直道と岡田啓、挿図の絵師は小田切春江である。刊行は前編 7 巻・後編 6 巻とされ、さらに附録として『小治田之清水』8 巻がある。このうち前編は天保 15 年（1843）に刊行されたが、後編は経済的理由により刊行は明治 13 年（1880）に持ち越され、さらに『小治田清水』は昭和 5 年（1930）によようやく刊行にまで至った。『尾張名所図会』に記された名産品のうち、野菜類に関するものを探すと、以下の 16 件がある（文中の句読点とカギ括弧、括弧内の地名は内田による）。

①名産松茸（名古屋市天白区植田山）

植田山及び近村の山々に産する所、美味他に比類なし。故に暮秋の頃、茸狩の男女多く此辺に遊べり。

②大高菜（名古屋市緑区大高町）

大高村にて作る所なり。藝臺の丈二三尺より四尺余に及ぶものあり。しかるに葉茎根みなやはらかにして、或は煮或は塩漬にするに、其風味甚美にして、魚鱈の右に出でたり。凡形状風味ともに、他境尋常の産とは大に異なり。

③上条瓜（清須市上条）

上条村に産す。当国の名産にして、今も猶国君より幕府に奉り給ひて、その風味甚うるはしく、他邦の産とは更に別なり。『自遣往来』に、上条瓜を以て真桑瓜・河越瓜・舳瓜の上に列せしにても、其上品なる事をするべし。

④方領大根（あま市方領）

方領村に産す。宮重大根に比すれば品格や劣るといへども、其大なるものは、一本の目方三貫目ほどに至る。他国に運送する事夥し。しかるに世人この大なるものをもつて、宮重の産とおもへるは、みなあやまりなり。寛永に刻する『尤草子』のふときものの條に、大黒柱門柱・尾張大根・八幡牛蒡などいへる尾張大根は、則此方領の産にして、世に名高き事しられたり。又松平君山翁の『種蘿蔔説』にも、尾張蘿蔔冠天下。其大者数斤。色如珂雪。味甘如飴。四方之人争而買之。以充方物焉などあるも、全く此方領の産をいへるなり。宮重の産には、必宮重の文字の黒印を押せり。形少し細きものなり。黒印のなき大なるものは、当村の産とおもふべし。今弁別してもつて他境の人にしめす。

⑤戸田米（名古屋市中川区戸田）

戸田村より出づる所にして、尤上品なり。九月上旬これを国君へ奉獻す。故に当国の内、此村の産を以て粳米第一品とす。又此村より産する所の菜、風味殊に勝れたれば、世に戸田菜と称して名産とす。是も十一月上旬、当村の山田氏より国君へたてまつれり。

⑥百合根（愛西市藤ヶ瀬町）

藤ヶ瀬村より出づる所の名産なり。都て当国の産上品なりといへども、とり分き当村を以て第一品とす。其形甚大きく、其色雪白にして、其甘き事蜜のごとし。多く京師に運送して、搢紳家にてこれを深く賞玩し給ふよし、世に玉食といへるは、実にこれ等のものをいふなるべし。

⑦蓮根（愛西市立田町）

立田輪中の名産とす。此辺都て沼池広大にして、やゝ湖水にひとし。こゝに産する蓮根、風味形状ともに絶品なり。就中戸倉村のを最上とす。（後略）

⑧蒲穂（がまのほ）（愛西市立田町）

立田輪中の村々もとは田畠土肥へる作毛ゆたかなりしか、南の方に油島といふ新田を築き給ひし後、大川の流水擁塞して滞り甚深く成りて此輪中の水吐きあしく、尽く潦地となり五穀菜蔬の生育甚乏しくなれり。故に里民鮒鯰蓮根蓴菜等水産の物をとりて生業の助とす。中にも蒲の穂ハ蠟燭の形の如く金粉の付たるハ花にて則蒲黄なり。血症の諸病を治す。秋の頃農人摘みとり近国及ひ京都に送る。あたひ卑しき品といへども、其とる所夥敷ゆゑ利をする事又多し。穂を火口に製し、花ハ薬種とす。蒲苗を食するの法、『本草綱目』に見たれども此輪中の者ハ食料に用いる事なし。蒲黄ハ毛吹草にのせたる尾張名物のうちに入りたればふるき土産なり。

⑨名産生姜（一宮市明地）

阿古井村より出す。形大きく、味他産の及ぶ所にあらず。一村夥しく作りて、下小田井の市へ出す。又此根に白玉の如き物を生ず、味よく雅なる物なり。生姜玉とて、殊に賞美す。又同郡二子村より、モヤシとて早春の頃多く出せり。共に名物とす。

⑩名産朝日柿（清須市朝日）

同村に多く作りて、家毎に数十本あり。他産に増りて美味なるが、其色殊に赤く、いつも

秋の頃は見事なり。又近年隣村下の郷にも作れり。是又美味にして、四方にうる。

⑪名産宮重大根（清須市春日宮重）

落合の支邑宮重村に産す。当国の蘿蔔は、尾張大根とて、他邦に類なき名物なり。其うち当所の産を第一として、国君より京都又関東へも御進献あらせられ、其外諸侯方へも贈り給へり。世に形大なるを宮重大根といへど、此宮重の産は形大ならざれども、美味なる事言語に絶えたり。他国にて尾張大根と称する物は、方領村につくる所にして、形大なり。海東郡方領の條にもしるす。合せ見るべし。『雑誌』に引用したる『本朝世紀』に、尾張国中島郡牛部首国就 桓武天皇奉蘿蔔云々と見え、『盛長私記』に、尾張者土大根之最上也。一宮重者。以蘿蔔三十本献幕下。宮重之心労有御感云々としるし、『和漢三才図会』に、大低八月下種。彼岸生苗。霜後肥大。味亦甘。尾州宮繁之産。大者長三尺。周尺半。重可五七斤云々とあり。是等も大なる物を宮重とおもひ誤りたる説なり。『大和本草』に、蘿蔔尾州に種うる尤よし。他邦に種子を伝へて種うれども、尾州の産に不及云々とかき、『物類品隲』に、尾張宮重菜菔、伊勢日野菜のごときは、共に名産なりとしるせり。

⑫名産独活（清須市春日落合）

落合村のうち、蓮花寺・禰宜屋・分地・西牧の四村より出す。中にも早く出すをもやし独活といひて、殊に賞玩す。

⑬名産笋（清須市下河原）

下河原村に産す。他産にまさり、やはらかにして美味なり。当村は一村すべて竹林にて、竹の子の頃は、日毎に下小田井の市へ出す事夥し。

⑭名産葱葱（津島市越津町）

神守村、高臺寺村、越津村等の産。其茎肥て白く脆かにして美なり。江戸にて賞する岩槻ねぎにたがふ事なし。中古以来越津ねぎかなど称し、名産として四方にうる。実に他産にまされり。

⑮山椒（瀬戸市定光寺町）

定光寺山にあるを名産とす。慶安年中、藤原正虎朝臣、但馬国朝倉村より取寄せ此山中にうゑられしが、土地に相応せしにや繁茂し且風味の辛烈なる他産にまされり。刺も又すくなし。其後種子を国中に伝へて所々に培栽すといへとも、皆定光寺山山椒と称して賞美するよし、市橋氏著書にしるせり。延喜典藥寮式諸国進年料雜菓尾張国四十六種のうちに蜀椒二斗五升八合とあり。尾張産の古来より多かりし事をしるべし。

⑯外崎瓜（一宮市丹陽町外崎）

君山先生著書に、瓜出外崎村比較於諸邑所産稍大味美俗呼曰外崎瓜と見えたり。甜瓜は上條瓜に類し、越瓜白瓜等は殊にすぐれたり。糟漬、塩漬等によし。越瓜を塩に淹し日にほしたるを雷ぼしといふ。又二ツに割てなかごを去り、塩を塗て日に乾かす。味よく船の形の如し。後水尾院の御句に

ほし瓜や塩の干かたの捨小ぶね

賤き者の食物をいつのまに見とり給ひて、かかゝる句を作り給ひけんいとよく形容し給へり。

これらの名産品をそれぞれ検討すると、(1) 現在も受け継がれ、「あいちの伝統野菜」にも含まれるもの、(2) 現在も受け継がれているが、「あいちの伝統野菜」には含まれないもの、(3) 現在

は失われてしまったもの、に分けることができる。

まず(1)の、現在も受け継がれ、「あいちの伝統野菜」にも含まれるものであるが、②大高菜、④方領大根、⑪宮重大根、⑭名産慈葱がある【図1】。

一方、(2)の、現在も受け継がれているが「あいちの伝統野菜」に含まれないものもあり、⑦蓮根がこれにあたる。現在の愛西市立田町の名産とされるこの蓮根は、愛西市観光協会では地域の名産として紹介されており、現在も愛西市の主要作物の一つである。尾張南西部の低地帯の地域特性を活かした伝統野菜であるが、「あいちの伝統野菜」の選定条件のうち「地名、人名がついているものなど愛知県に由来しているもの」という定義を満たすことがないために漏れたものと考えられる【図2】。

次に(3)の、『尾張名所図会』には見られるが現在は失われてしまったものであるが、これらのうち、①名産松茸、⑤戸田米、⑬名産笋については近代以降の都市開発の中で土地利用が変化したことに要因を求めることができよう。いずれも住宅地化が進み、松茸やタケノコが生育できる環境が失われ、水田面積が減少していく中で失われていったものと考えられる。



図1 大高菜(『尾張名所図会』、国立国会図書館蔵)

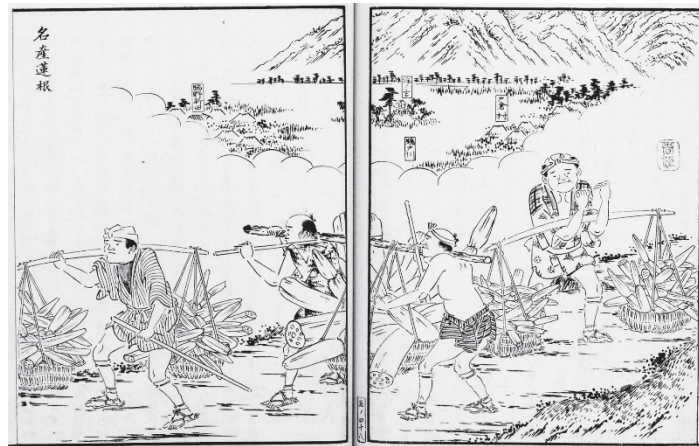


図2 名産蓮根(『尾張名所図会』、国立国会図書館蔵)

5. 『尾張名所図会』に見る食文化(加工食品)

本章では、『尾張名所図会』に見られる食文化のうち、加工食品についてとりあげる。ただし今回は紙数の都合により、茶および酒についての記述は除外した。茶・酒を除くと、『尾張名所図会』に見られる加工食品に関する記事は以下の10件が確認された。

- ①古渡川口屋飴店(名古屋市中区古渡町)
- ②藤団子(名古屋市熱田区神宮)
- ③沢庵漬(名古屋市昭和区御器所)
- ④名和干しうどん(東海市名和町)

同村の名産なり。凡当郡の小麦粉精密にして、最上の極品なれば、大野・岩屋・横須賀・佐布里等の諸邑、みな素麺を製して名産とす。近年こゝにて干温飰を精製し、諸国へ夥しく運送す。其製甚清浄潔白にして、形状風味共に勝れたり。彼東坡が詩に一盂湯餅銀絲乱と作れるは、これ等のたぐひを形容せし句にて、銀絲能二字さながら是に的当の題詔ともいふべし。

は店舗の図とともに「熱田詣の諸人、児女の土産に求る」と記され、あかだは津島神社門前の社家町の解説として「社家の門前を初め町の間名産の団扇阿伽陀などの仮屋を設ふけ候 参詣帰路の土産にとて是を鬻かる」と書かれていることから、神社とともに受け継がれてきたことがわかる【図3】【図4】。

(2)のうち、生産が途絶えてしまったものとして、④名和干しうどん、⑥名産白雪粗などがある。このうち、名和干しうどんは現在の東海市の名物として知られていたことがわかるが、現在では「きしめん」が尾張も含め愛知県の特徴ある食文化とされていることと合わせて考えると、『尾張名所図会』にきしめんの記述はなく、むしろうどんが名産とされていたことは興味深い。

(2)のうち、近代以降の食品生産・流通の発展によって地域の名産という特性が失われたものとしては、③沢庵漬、⑦名産麩、⑧名産大根切干、⑨名産煎茶、⑩名産蒟蒻が挙げられよう。とりわけ沢庵漬と名産切干大根は、現在では日本全国に広く流通している食品であるが、かつては尾張地域が方領大根や宮重大根など大根の名産地であり、その加工食品として名物になっていたものである【図5】【図6】。



図4 社家町団扇出店(『尾張名所図会』、国立国会図書館蔵)

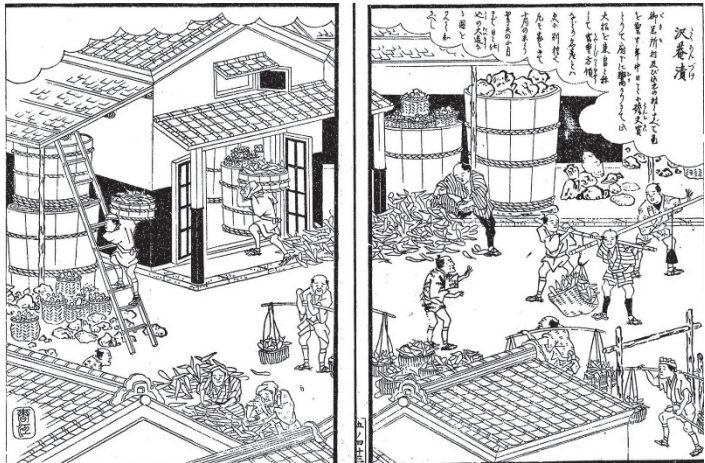


図5 沢庵漬(『尾張名所図会』、国立国会図書館蔵)

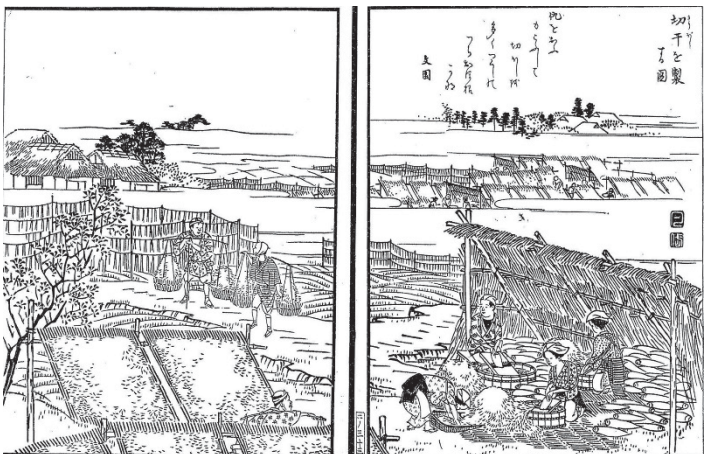


図6 切干を製する図(『尾張名所図会』、国立国会図書館蔵)

6. 小結

ここまで本稿では、『尾張名所図会』によって尾張地域に存在した食の文化遺産について検討して来た。『尾張名所図会』の記事と、現在の愛知県尾張地域における食文化の伝存状況を比較すると、伝統がよく受け継がれているものもあり、またかつては存在したが現在では失われた食文化

があることもわかる。

受け継がれてきた理由には、「あいちの伝統野菜」のように行政の認定制度によって保存されるものもあり、また地域の文化遺産の保存媒体となる寺社と結びつくことで残されてきたものもある。失われた理由としては、食品流通の発展や市街地の開発など、都市の近代化が要因となったものが多い。

小学校社会科における地域の伝統と文化の教育において、現在知られているものだけでなく、歴史資料の中からかつての文化遺産を掘り起こすことで、地域の歴史的・文化的特性をより深く学ぶことができよう。

-
- i 青柳正規・松田陽「世界遺産の理念と精度」（佐藤信編『世界遺産と歴史学』、山川出版社、平成 17 年）
 - ii 高橋隆博「ごあいさつ」（『なにわ・大阪文化遺産学研究センター2005』、関西大学なにわ・大阪文化遺産学研究センター、平成 18 年 3 月）
 - iii 東京学芸大学「アドミッションポリシー」
(<https://www.u-gakugei.ac.jp/nyushi/upload/36ef4ddf3fc0830f66d76dad72934b7c0509d477.pdf>)
 - iv 奈良教育大学『奈良教育大学 大学案内 2021』
(<https://www.nara-edu.ac.jp/ADMIN/NYUUSI/daigakuannai/daigakuannai2022.pdf>)
 - v 京都府立大学「和食文化学科 教育の基本方針」
(https://www.kpu.ac.jp/contents_detail.php?co=ser&frmId=7135)
 - vi 外務省「無形文化遺産の保護に関する条約（略称 無形文化遺産保護条約）」
(https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/treaty/treaty159_5.html)
 - vii 熊倉功夫「ユネスコ無形文化遺産に登録された本当の理由」（『ヘルシスト』226号、株式会社ヤクルト、平成 26 年 7 月）
 - viii 農林水産省「『和食；日本人の伝統的な食文化』の内容」
(https://www.maff.go.jp/j/keikaku/syokubunka/ich/pdf/naiyo_washoku.pdf)
 - ix 愛知県農業水産局農政部園芸農産課「あいちの伝統野菜」
(<https://www.pref.aichi.jp/engei/dentoyasai/index.html>)
 - x 「あいちの伝統野菜」選定時の平成 14 年（2002）から起算して 50 年前を基準とする。
 - xi 岐阜県農政部農産園芸課「飛騨・美濃伝統野菜」(<https://www.pref.gifu.lg.jp/page/3241.html>)
 - xii 三重県農林水産部農産園芸課「美し国 『みえの伝統野菜』」
(<https://www.pref.mie.lg.jp/NOUSAN/HP/85229045929.htm>)

ICT を活用した古典指導の可能性 『伊曾保物語』の教材化を一例として

松村 美奈

1. はじめに

現在、中学校学習指導要領、高等学校学習指導要領の改訂が一段落し、各教科において、新たな授業形態の模索が始まっている。特にこの数年のコロナ禍がもたらした学校教育への多大な影響は計り知れない。こうした状況も相まって、以前から「学びのイノベーション」として推進されてきた ICT を活用した指導が加速的に進められつつある。

新しい学習指導要領の総則では「各学校において、コンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段を活用するために必要な環境を整え、これらを適切に活用した学習活動の充実を図ること。」と記されている。¹野中潤氏は ICT を活用した国語科教育への可能性について「教員がプロジェクターなどの機器を使って教材や資料を提示する ICT 活用」と「教員だけでなく、生徒一人ひとりが情報端末を持つことで双方向の情報伝達を可能にする ICT 活用」として整理している。²さらに小山信治氏は「小学校高学年での古典学習における抵抗を少なくするという ICT の効果的な活用が古典教材の難しい言葉や背景を補うだけでなく、古典のおもしろさを深くつかませる機会となり、中学校や高校での古典学習に緩やかに継続していく」という位置づけで「主体的・対話的で深い学びのある小学校古典学習」の論考の中で ICT を利用した古典学習授業の様子を紹介している。³

今後、教育手段の一端として ICT は欠かせないものとなっていくことは明らかである。先の野中氏は「テクノロジーの導入は、不可避で不可逆」であるとも指摘する。⁴しかしながら、付け焼き刃的な知識のみで ICT を活用した授業展開を試みたところで、中途半端な授業展開となり、生徒を混乱させる危険もあろう。そこで、まずは、現在備わっているデジタルコンテンツを上手く活用しながら、授業をデザインすることから始めていけば良いのではないかと考える。

本稿では、ICT を活用した指導の試みとして、NHKE テレ番組 for school 『昔話裁判』というコンテンツを取り込んだ古典指導の可能性について考える。特に今回は『伊曾保物語』の教材化を軸に、『昔話法廷』season 2 「アリとキリギリス裁判」(NHK for school ストリーミング動画配信)を利用した指導の可能性について言及する。今回取り上げた教材として『伊曾保物語』を選定したのは、中学校1年生『新しい国語』(東京書籍)で取り上げられていた教材であったことと、『昔話法廷』season 2 の番組コンテンツの中に「アリとキリギリス裁判」があったことに起因するものである。

2. 教材『伊曾保物語』について—現行の中学校国語教科書から—

『伊曾保物語』は、昔から学校教材として使用されている作品である。江戸時代の仮名草子の一つで、古代ギリシャの寓話「イソップ物語」の翻訳本である。明治 30 年代の文部省検定済「国語読本」という教科書にも掲載されている。また、『日本教育文庫』訓誡篇下にも附録として収録されており、教材史の観点からも興味深い作品である。⁵

現行使用されている中学校1年生用の令和3年検定済教科書『新しい国語1』(東書国語701)では、単元「伝統文化に親しむ」の中に『伊曾保物語』が取り上げられている。まずは、

ICT を活用した古典指導の可能性
『伊曾保物語』の教材化を一例として

この教科書を検討する。本教科書では、古典学習の意味を考えさせる前提として、「移りゆく浦島太郎の物語り」というコラムを付している。これは昔話として知られている「浦島太郎」が『丹後国風土記』や室町期の『御伽草子』の中に描かれた話から現代に伝わるまでの変遷を知ることによって古典作品が継承され、享受され続ける意味を説いている。その後『伊曾保物語』『竹取物語』『矛盾』を順を追って学ぶ仕組みとなっている。古典の基本を学ぶという位置づけであるが、「浦島太郎」についての説明など、これまでにないアプローチの仕方であり、興味づけに工夫が凝らされた構成となっている。

『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説国語編』（以下『中学校指導要領解説』とする）によれば、「小学校での学習を踏まえ、中学校においても引き続き親しむことを重視し、その表現を味わったり、自らの表現に生かしたりすることに重点を置いて内容を構成している」とあり⁶ [知識及び技能] の中の、(3) 我が国の言語文化に関する事項における「伝統的な言語文化」については、以下のように記されるので抜粋しておく。継続的な学びを概観できるよう、小学校 5・6 学年から中学校第 3 学年まで抜粋した。(傍線部分は筆者による。以下同じ)

| 小学校第 5 学年及び第 6 学年 | 第 1 学年 | 第 2 学年 | 第 3 学年 |
|--|---|--|--|
| <p>ア 親しみやすい古文や漢文、近代以降の文語調の文章を音読するなどして、言葉の響きやリズムに親しむこと。</p> <p>イ 古典について解説した文章を読んだり作品の内容の大体を知ったりすることを通して、昔の人のものの見方や感じ方を知ること。</p> | <p>ア 音読に必要な文語のきまりや訓読の仕方を知り、古文や漢文を音読し、古典特有のリズムを通して、古典の世界に親しむ</p> <p>イ <u>古典には様々な種類の作品があることを知ること。</u></p> | <p>ア 作品の特徴を生かして朗読するなどして、古典の世界に親しむこと。</p> <p>イ <u>現代語訳や語注などを手掛かりに作品を読むことを通して、古典に表れたものの見方や考え方を<u>知ること。</u></u></p> | <p>ア <u>歴史的背景などに注意して古典を読むことを通して、その世界に親しむこと。</u></p> <p>イ 長く親しまれている言葉や古典の一節を引用するなどして使うこと。</p> |

第 1 学年イの解説部分には次のように記される。⁷

小学校から親しんできた様々な古典の作品は、一般的に幾つかの種類に分類される。様々な種類としては、和歌、俳諧、物語、随筆、漢詩、漢文などを挙げることができる。また、能、狂言、歌舞伎、古典落語などの古典芸能も含まれる。これらと、小学校から親しんできた様々な古典の作品とを結び付けることで、古典の世界についての新たな興味・関心を喚起し、古典に親しませることが大切である。

第2 学年イの解説部分では次のように記される。⁸

(中略) また、関連する本や文章などを紹介したり、音声や映像メディアを活用したりするなど指導上の様々な工夫が考えられる。(中略) 古典に表れたものの見方や考え方の中には、長い年月を経てもなお現代と共通するものもあれば、現代とは大きく異なるものもある。そのことに気づき、新たな発見をしたり興味・関心を高めたりしていくことが古典にしたいむためには重要である。(後略)

第3 学年アの解説では次のように記される。⁹

歴史的背景については、作品の理解に役立つ事柄を精選して取り上げるようにすることが必要である。例えば、作品を解説した文章や映像メディアなどを活用することなどが考えられる。(後略)

以上のような指導要領の説明からもわかるとおり、小学校から中学校3年までかけて、「古典を親しむ」ことに重点を置きつつ、「古典に表れたものの見方や考え方を知る」「歴史的背景などに注意して古典を読む」など、親しみ方も具体的に記されている。また、積極的に映像メディアを活用する旨記載が見られる。この方針に従い、『新しい国語1』も編集され、付録として二次元コードやインターネットアドレスが記載されてもいる。特に『伊曾保物語』という教材は、古文と現代文との違いに慣れさせるという位置づけで掲載されていることがわかる。

本教科書には以下のような教材文が掲載される。(現代語訳部分は省略した。以下同じ)

犬と肉のこと

ある犬、肉をくはへて川を渡る。真ん中ほどにて、その影水に映りて大きに見えければ、
「我がくはふるところの肉より大きなる。」と心得て、これを捨ててかれを取らむとす。かるがゆゑに、二つながらこれを失ふ。
そのごとく、重欲心の輩は、他の財を羨み、事に触れて貪るほどに、たちまち天罰を被る。我が持つところの財をも失ふことありけり。

鳩と蟻のこと

ある川のほとりに、蟻遊ぶことありけり。にはかに水かさ増さりきて、かの蟻を誘ひ流る。浮きぬ沈みぬするところに、鳩こずゑよりこれを見て、「あはれなるありさまかな。」と、こずゑをちと食ひ切つて川の中に落としければ、蟻これに乗つて渚に上がりぬ。かかりけるところに、ある人、竿の先に鳥もちを付けて、かの鳩をささむとす。蟻心に思ふやう、「ただ今の恩を送らむものを。」と思ひ、かの人足のしつかと食ひつきければ、おびえあがつて、竿をかしこに投げ捨てけり。そのものの色や知る。しかるに、鳩これを悟りて、いづくともなく飛び去りぬ。
そのごとく、人の恩を受けたらむ者は、いかさまにもその報ひをせばやと思ふ志を持つべし。

本教科書での指導目標は「歴史的仮名遣いに注意して音読し、古文の読み方に慣れる」「文章の構成などの特徴について考える」とある。この教材を踏まえ、古典の読みに慣れたところで、次の教材『竹取物語』『矛盾』に入るといふ展開の中、『伊曾保物語』教材は、「導入的役割」としての位置づけであろう。

さらに、教材末にある「てびき」(p.134)部分においては、「文章の構成などの特徴について考えよう」との項目をたてた上で、次のような問いが設けられている。

「蟻」は「鳩」からどのような恩を受けたのだろうか。また、どのように恩返しをしたのだろうか。具体的に説明してみよう。

「犬と肉のこと」「鳩と蟻のこと」に共通する特徴について考えてみよう。

この問いについて少し考察を加える。本文作品を読解し、内容を整理させる上では有効な問いであるといえる。しかしながら、「犬と肉のこと」「鳩と蟻のこと」に通底する特徴を考えさせる点については、恐らく「教訓性」を導き出すことを想定した問いであると思われる。「犬と肉のこと」の下線部分の教訓部分「そのごとく、重欲心の輩は、他の財を羨み、事に触れて貪るほどに、たちまち天罰を被る。我が持つところの財をも失ふことありけり。」には「そのように欲の深い者たちは他人の財産をうらやみ、なにかにつけて欲しがるので、たちまち天罰を受ける。自分が持っている財産をも失うことがあるのだ」との訳文が付され、欲深さへの戒めの言葉として読み取ることができる。

「鳩と蟻のこと」の下線部分の教訓部分「そのごとく、人の恩を受けたらむ者は、いかさまにもその報ひをせばやと思ふ志を持つべし。」では、「そのように人から恩を受けたような者は、どのようにしてでもその恩を返したいと思う気持ちを持つべきである」との対訳があり、恩に報いる気持ちの大切さを説いた文章であることがわかるようになっている。

確かに『伊曾保物語』は江戸初期の教訓話として位置づけられた作品であるが、この点にばかり着目した「問いかけ」となると、「道徳的教訓」の読解に偏り、注意を要するであろう。折角ならば、もっと作品自体に踏み込み、作品の変遷にまで触れさせるような取り組みのほうが、親しみをもたせることができるのではないだろうか。

ここで提案したいのが、本文から内容的なこと（教訓等）を読み取るだけでなく、『伊曾保物語』で考えさせるという指導である。『新しい国語1』に取り上げられている「犬と肉のこと」「鳩と蟻のこと」についていえば、教訓部分にも色々な書き方が存在することを知らせることも有意義ではないだろうか。先の『中学校指導要領解説』抜粋部分を鑑みても、こうした指導は中学校1年生から3年生までの教材として横断的に使用できるのではないか。

例えば明治時代に出された「イソップ寓話」の翻訳本『通俗伊蘇普物語』（渡部温訳）¹⁰という作品がある。この作品に書かれる最後の一行を以下の通りである。

巻1「犬と牛肉の話」

「有せる真の宝を失ふ、浅ましき事ならずや」

巻3「蟻と鳩の話」

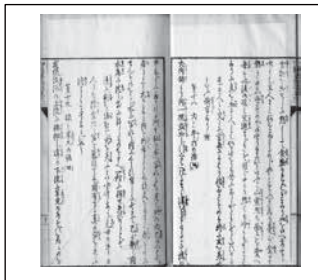
「我他に善をなせば、彼亦我に善をなすぞ」

上記の一行に訳を付した上で紹介し、「教訓」部分の相違であったり、この一行が添えられるか

ないかで、随分意味合いが変わること等に気づかせるような授業展開が可能であろう。【図1】
【図2】【図3】のような原本画像を教室モニターで見せたり、各生徒に情報端末が配付されて
いるなら、画像を拡大しながら本文に書かれる文字（くずし字）を実際に読み解いてみたりする
授業も展開できるだろう。¹¹単に「親しませる」だけでなく、画像データを多用し、本の表紙
などを見ながら現在の文章と昔の文章との違いを視覚的に検証することが「古典の学び」として
重要なのではないだろうか。

(参考画像)

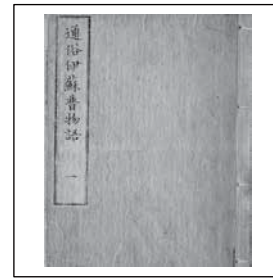
【図1】「犬と牛肉の話」



【図2】「蟻と蝻の話」



【図3】表紙



3. 『伊曾保物語』「蟻と蟬」の場合—古典教材として—

先に、『伊曾保物語』を教えるのではなく、『伊曾保物語』で考えさせる指導の一例を提示した。そこで、改めて『万治絵入本伊曾保物語』「蟻と蟬のこと」の本文を教材として取り上げ、指導を考えてみたい。

『伊曾保物語』という作品は、『イソップ寓話』から、絵本に至るまで、多くの諸本が存在する。作品の変遷や受容史に関しては詳細な研究が備わっているため、ここでは改めて言及しない。¹²

まずは、「蟻と蟬のこと」の本文をあげる。(ここでは先の中学校教科書で使用された本文『万治絵入本伊曾保物語』(岩波文庫)2000年12月より抜粋する。ルビは省略した。)

第一 蟻と蟬との事

さる程に、春過ぎ、夏闌け、秋も深くて、冬の比にもなりしかば、日のうらうらなる時、蟻、穴より這い出で、餌食を干しなどす。蟬来つて、蟻に申すは、「あな、いみじの蟻殿や。かゝる冬ざれまで、さやうに豊に餌食を持たせ給ふものかな。我に少しの餌食を賜ひ給へ」と申しければ、蟻、答へて云く、「御辺は、春秋の営みには、何事をか、し給ひけるぞ」といへば、蟬、答へて云く、「夏秋、身の営みとしては、梢にうたふばかりなり。その音曲に取乱し、隙なきまゝに暮し候」といへば、蟻申しけるは、「今とても、など、うたひ給はぬぞ。『謡長じては、終に舞』とこそ、承れ。いやしき餌食を求めて、何にかは、し給ふべき」とて、穴に入りぬ。

その如く、人の世にある事も、我が力に及ばん程は、たしかに世の事をも営むべし。豊かなる時、つゞまやかにせざる人は、貧しうして後に悔ゆるなり。盛んなる時、学せざれば、老ひて後、悔ゆるものなり。酔のうち乱れぬれば、醒めて後、悔ゆるものなり。

この話は、夏の間働き続けた蟻と、歌舞三昧で夏を過ごした蟬との対比から、厳しい冬の時期にそなえて悔いのない生き方を考えさせるといった内容である。傍線部には生き方の訓誡が記されている。

次に2種類の文章を提示する。

(1) 『通俗伊蘇普物語』「^{きりぎりす}蟻と蟲蝨」

夏もすぎ秋もたけ。稍冬枯の頃になりてある暖なる日。蟻ども多く打つまり。夏の日にとり収たる餌を日に晒とて。穴より引出し居たり。かかるところにいと飢つかれたるきりぎりすよろぼひ来て。命をつなぐため。いささか其餌を分ち給はれと乞へり。其時古老り蟻ふりかへり見て。「如何様御辺はきりぎりすよな。汝は夏中何をして暮されしや。何故食に困るるや」と問ば。きりぎりす驕色に答て。「此夏はいと面白こそありつれ。花に戯れ葉に眠り。口には露。身には羅衣。謡ひもしつ舞もしつ」と。いひもきらぬに蟻打笑ひ。「さらば合力は御無用なり。我等は夏の炎天に背をさらして餌を運び。此冬枯れの用意をなしたり。故に今日の安心あり。永の夏中踏歌ひて徒に日を消りしものは。冬になりては飢べきはづなり。我は知ず」と答へけるとぞ
夏に稼ぎし余徳は。冬になりて踴るるものじやぞ

(2) 明治の教科書『尋常小学読本』(富山房版)における「蟻トセミ」¹³

秋ノ末ノ或日、ウエツカレタル一匹ノセミ有リ。蟻ノスミカニ来リテ、「少シバカリ、食ヒ物ヲメグンデ下サレ。」ト云ヒケレバ、蟻「メグマナイモノデモナケレド、一タイ、オ前ハ、夏ノ間、何ヲシテ居タ。」ト問フ。

セミ「夏ノウチハ、木ヤ草ニ、アマイツユガ、タクサン有ツタ故、ソレヲスツテ居マシタ。ソレカラ、此ノヨーナ、スズシイ着物ヲ着テ、毎日、ウタヲウタツテ居マシタ。」ト云フ。蟻ハ、コレヲキキテ、「オ前ノヨーニ、長イ日ヲ、ムダニアソビクラシタ者ガ、秋ノ末ニナツテ、コマルノハアタリマヘダ。我レラガ、アセヲ流シテ、アツイ日ニモ休マズ、集メタ食ヒ物ハ、オ前ノヨーナナマケモノニハヤラレヌ。」ト云ヒタリ。

(1) は、「蟬」とされていたものが、「キリギリス」という訳に変更された最初の作品である。

(2) は、明治三十年代の国語用教科書で、坪内逍遙が訳したものである。

学習する際、これらの本文に訳文を施しつつ、作品を読み比べ、違いに気づかせることから始めてみてもよいだろう。(2)の教科書版では何の教訓も述べていないことなど、生徒は何らかの気づきを持って読み進めることができる。また、教科書に掲載されて指導されたことにより、国民に流布したという歴史的背景を知ることにより、『伊曾保物語』という作品の位置づけの変遷まで追究することも可能である。

この3つを並べることでいつから「蟻とキリギリス」と題名が変わったのだろうか?なぜ教訓がついていないのだろうか?……といった疑問を抱く生徒もいるだろうし、表現の相違に興味を抱く生徒もいるかもしれない。生徒に情報端末が配布されていれば、この変遷を各自検索することで、『伊曾保物語』の作品自体に迫っていけるだろう。

上記のような指導は、中学生を想定しているが、高等学校の「言語文化」での古典指導でもこ

の教材は同様に扱うことが可能である。

『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説国語編』の「言語文化」「読むこと」（1）エには「作品や文章の成立した背景や他の作品などとの関係を踏まえ、内容の解釈を深めること」とある。また、言語活動例としては以下のように記される。¹⁴

ア 我が国の伝統や文化について書かれた解説や評論、随筆などを読み、我が国の言語文化について論述したり発表したりする活動。

イ 作品の内容や形式について、批評したり討論したりする活動。

ウ 異なる時代に成立した随筆や小説、物語などを読み比べ、それらを比較して論じたり批評したりする活動。

エ 和歌や俳句などを読み、書き換えたり外国語に訳したりすることなどを通して互いの解釈の違いについて話し合ったり、テーマを立ててまとめたりする活動。

オ 古典から受け継がれてきた詩歌や芸能の題材、内容、表現の技法などについて調べ、その成果を発表したり文章にまとめたりする活動。

とあり、言語活動として、傍線部「物語を読み比べ、それらを比較して論じたり批評したりする活動」とあることから、『絵入教訓近道』「蟻と蟬のはなし」という作品を紹介しながら比較することも可能である。この作品は読本作家為永春水の作で、万治絵入本を元にした作品である。ユーモアあふれる独創的な趣向が凝らされている。同じ江戸時代の作品同士での読み比べも可能であろう。「『イソップ寓話』を取り入れた江戸後期の『絵入教訓近道』の絵に見られる擬人化、頭は異類で体は人間の緻密な絵、異類を象徴的に示す着物の模様の表現などは、江戸中期から江戸後期の伝統的な、そして同時代的な手法だった」と評されてもいる。¹⁵こうした学習は、『仮名草子』と『読本』との比較にもなり、単なる文学史用語としてではなく、実際の作品に触れることによって理解も深まることになるだろう。

ここまで『伊曾保物語』の教材化の試みを提示してきた。一見難解に思われる古文も、訳文を施したり、簡単な古典文法事項を確認しながらすすめれば、中学・高等学校古典指導にも十分対応可能である。さらに『伊曾保物語』の文章を読解するのみならず、比べ読みや一行の意味をそれぞれ考えてみる過程を経ることで、自分なりの「問い」を作り出す学習につながっていくのではないだろうか。作品を読む際、これまでは書いてあることを正しく「読む」ことに終始した授業が多かった。文法を駆使し、正しく読み取ることの重要性は言うまでもない。しかしながら、それは扱う作品によって異なってもよいだろう。説話的な文学作品の場合や今回取り上げた教訓作品などは文章を読解した次の段階の指導が重要な意味を持つことになるはずである。

4. NHKE テレ『昔話法廷』「アリとキリギリス裁判」の利用について

先に、『伊曾保物語』「蟻と蟬のこと」を教材として取り上げ、教材化の可能性を探ってきた。この教材の学びを前提として、次に ICT 活用として E テレ番組コンテンツ『昔話法廷』の「アリとキリギリス裁判」の視聴を取り入れた指導を考える。一見裁判と古典ではそぐわない印象を持たれるかもしれないが、「論点を見つける」ための、道筋をつけるという意味では非常に有効なコンテンツであると考えている。既にいくつかの実際の指導案なども紹介されている。¹⁶

ここでNHK for school『昔話法廷』について説明する。番組は裁判の形式をとっており、事件の争点をはじめに示したうえで、物語の流れを見ていくというものである。「判決でない異色法廷ドラマで、考える力を養う、なじみ深い昔話の登場人物を裁く法廷ドラマ」であり、新たな視点から昔話を見つめることがねらいとなっている。¹⁷面白い点は、判決が出ぬままドラマが終了してしまう点である。視聴している生徒が自分で考えなくてはならない仕組みになっている。

番組ホームページには裁判の論点を整理した論点表や、証拠検討表、判決用紙まで丁寧にPDF化して添付されている。このような資料からみると模擬裁判の練習や道徳授業としての活用に適したコンテンツと思われるが、国語科教育としても十分有効であると考えられる。¹⁸それは、一つの作品を様々な角度から考察するという訓練になるからである。さらには立ち位置を決めて、自分の考えを他者に伝える力を養うことにもつながるはずである。

『昔話法廷』という題名からも推察できるが、日本の昔話から世界のおとぎ話までを網羅しており、日本の昔話でいえば、「浦島太郎」「舌切り雀」「かちかち山」「猿蟹合戦」「桃太郎」まで裁判仕立てでドラマを展開しているため、「古典文学」との相性は良いと思われる。これらの作品群は草双紙として江戸時代に多く流布したものでもあり、この番組コンテンツを有効に活用していけるのではないかと考える。

先に、中学・高等学校教材として提示した『伊曾保物語』との関連がある、「アリとキリギリス裁判」コンテンツである。画像等はNHK for school ストリーミング動画として配信されており、いつでも視聴できる。ここではNHKEテレ「昔話法廷」制作班編『昔話法廷 season2』と、ホームページ上の「あらすじ一覧」を参考にしながら、番組の流れを以下に記す。(便宜的に番号を振った。)

- ①裁かれる被告人はアリ。キリギリスを見殺しにした罪に問われている。
- ②検察官の起訴状では食べるものなくなったキリギリスは、食糧をわけてほしいとアリの家になたのみにきたが、アリはその申し出を断り、追い返す。次の日キリギリスは自宅で餓死。アリの犯した罪は、刑法第二一九条の『保護責任者遺棄致死罪』に当たる」と説明。
- ③これに続き、弁護士は「アリにキリギリスを助ける義務はなかったためアリは無罪である」との見解を示す。
- ④この後、話には直接出てこない「キリギリスの母」や「アリの妻」が登場し、それぞれ証言させていく。
キリギリスの母からは、アリはキリギリスの最も仲の良い友人であったことが証言され、なぜ、キリギリスを助けなかったのかとの疑問が呈される。
続いてアリの妻の証言では、子供が8人もいるため、家族の分の食料を確保しなければならず、キリギリスには分けなかったと証言。
検察側から、「アリは分け与えることができなかったのではなく、与えなかったのではないか」との質問がなされる。
- ⑤そして、アリへの検察からの尋問が始まる。そこからキリギリスへの劣等感があぶり出され、アリ自身の気持ちが悪くなることとなり、最終弁論が下される。
- ⑥検察側の主張では「キリギリスが餓死したのは、アリを訪ねた次の日です。その衰弱ぶりを、アリが察知できないはずがありません。アリは自分の優越感を満たすために、あえて保

護責任を果たさなかったのです。」と述べた上で、「アリは有罪」という結論を下す。

⑦一方弁護人は「アリの家に食糧は家族分しかありませんでした。キリギリスに分け与えることは不可能だったのです。しかもキリギリスは、冬に備えて食糧を集めていませんでした。アリに保護責任を問うことはできません。」と述べた上で、「アリは無罪」という結論を下す。

ここで番組は終了し、視聴者側で答えを考える仕組みになっている。

一見、荒唐無稽に思える展開ではあるが、一つの教訓話として終始するものを、裁判形式に昇華し、考えさせるものに仕上がっている。

このコンテンツには「ねらいと展開」が記された指導用資料 PDF シートが添付されている。指導例の「本時のねらい」には以下のように記される。

被告人のアリが有罪か無罪かについて、番組で説明される証言や証拠、検察・弁護双方の言い分を理解して、多面的に考察し、自分の考えをもつことができる
理由を明確にして自分の考えを伝え合うことができる

このシートの作成者の山口眞希氏は、この番組をタブレット端末で視聴することを想定されており、指導上の留意点として「理解に応じて繰り返し視聴する時間を設けたり、根拠となるシーンの静止画像を撮影させたりする」「タブレット端末を活用する場合は、根拠となるシーンの静止画像を提示しながら討論してもよい」などと ICT 活用を前提とした指導方法を丁寧に記載している。こうした資料を活用しながら番組を視聴し、授業を展開していけば、作品への興味付けもでき、自分なりの「問い」を立てることができるのではないだろうか。つまり「アリとキリギリス」という素材を使って考える授業を構築することになるのである。

5. 裁判形式の利用する意義について

古典授業の際の ICT 利用の可能性としてはこれまで、朗読や古典作品を鑑賞したり、作品の背景や、歴史・変遷を映像で見せるものが多かった。先に取り上げた『昔話法廷』をテレビまたはタブレット端末を用いて視聴するという授業は、単なる鑑賞にとどまらず、実際に授業者と生徒で裁判を再現するところに意義があろう。

以前筆者は裁判話を取り上げた授業について言及したことがあるが、¹⁹事件についての争点を明らかにした上で判決を下していくといった一つの「型」があるため、なぜそのようになったのかといった理由を整理したり、裁きの妥当性について議論することもでき、教材としての可能性は大きいと考えている。

例えば『万治絵入本伊曾保物語』「蟻と蟬のこと」を基軸に、本文内容を理解した上で、『昔話法廷』「アリとキリギリス裁判」を視聴させるという手順で授業を展開してみてもどうだろうか。特に、ここでは是非『伊曾保物語』の本文に立ち戻って、様々な観点から疑問に思う点を考えさせてはどうだろうか。蟻の家族やキリギリスの家族などが登場するなど、少々突飛な演出が入ってはいるが、視聴した生徒はどのように考えをめぐらしていだろうか。「教訓」として読解しようとしていた作品に対し、この番組を介在させることで、自ら何らかの疑問を抱く道筋をつけることになるのではないだろうか。本当に「蟻」の行為が正しくて、遊び暮らした「蟬」（またはキ

リギリス)は間違っているといえるのか。教訓的には「蟬」または「キリギリス」に対する戒めとなっていたが、なぜ、そういう戒めになるのか。現代社会と昔では生活基盤はどのように異なっていたのだろうか…等、さまざまな疑問が浮かぶだろう。さらには、古文の作品の「教訓」を読み取るのではなく、作品に潜む「問い」を明らかにしていくことができるのがこの『昔話法廷』「アリとキリギリス裁判」なのではないか。さらに発展的学習として情報端末を使用しながら画像を提示し、根拠の説明を行うことも可能である。「なぜ蟬ではなくキリギリスか？」という問いも当然生まれるだろう。これについても先に紹介したように明治期の『通俗伊蘇普物語』についてインターネットで詳しく調べ、自らの疑問について解決していくこともできる。時代を追っての作品変遷にも興味を抱くだろう。

通常ならば、「教訓話」を読解することで終わる話を、「昔話法廷」を教室のテレビ画面または各自の情報端末で視聴することにより、教訓を反復するのではなく、問題意識を持って話を捉えることができる。一連の読解を経た上で二項対立の考えを踏まえて、自分なりの根拠を組み立てて説明することにもつながるであろう。それだけにとどまらず、昔話法廷の形式に則り、別の説話で裁判を組み立てる活動もできそうである。

三省堂 web コラム「ICT があたりまえの時代の国語教育【番外編】」の中で、堀田龍也氏（東北大学大学院教授）と松永和也氏（桐蔭学園国語科教諭）は対談の中で、次のように発言する。

20

堀田：松永先生は、今後どのような国語教育を目指されますか。

松永：「問いを立てる」ということを大切にしていきたいです。今までは、教員が発問を工夫してきました。これからは、生徒たちが問いを立てる学びにしていきたいと思っています。問いを立てる経験を重ねるうちに、生徒たちは「機能する問い」とそうでない問いがあることに気づきます。読みを深めたり、言葉に精密になっていくような本質的な問いとはどのような問いなのだろう。生徒が考え、力をつけていける授業をしていきたいです。

堀田：学習指導要領でも、「問題解決能力」といっていたものが今回「問題発見・解決能力」になりました。（中略）「教えてもらったらできます」では不十分です。流れが速い時代において、学び続け、自分を更新し続けるためには、問いを立てる力（問題発見能力）は必須です。たとえば「おくの細道」を学ぶにしても、一文ずつの読解だけでなく、なぜあの時代にこんなことを書いたのか、なぜ今も読み継がれているのか、そういった問いが生徒たちの中から生まれてくるようになったら素晴らしいですね。

上記に紹介したように、「問いを立てる」力こそ、これから求められる力であり、それは古典の指導でも十分可能である。村上慎一氏が「読解力は本来、想像力や思考力の鍛錬によって獲得できるもの。この力を伸ばしていくことは豊かな『人生』に深く関わります。」²¹と述べている通り、想像力、思考力の鍛錬は生徒の今後に人生に大きな影響を及ぼすことになるだろう。『昔話法廷』のように、物語を裁判という場に置き換え、再構築されたものを視聴することは、自分なりの「問いを立てる」訓練になり、思考力、想像力を養うことにつながる学びとなるはずである。

6. まとめ

本稿では、NHK for school『昔話法廷』を利用した古典学習の可能性を探ってきた。現行の教

科書教材として用いられる『伊曾保物語』の新たな教材化の提案とともに、『昔話法廷』の「アリとキリギリス裁判」の視聴を情報端末などで行うことで、「教材作品を教える」のみならず、「教材作品で教える」ことの可能性を指摘した。

これまで『伊曾保物語』他古典作品の導入としては、「古典に親しむ」ことに主眼がおかれてきたが、今後はそれだけにとどまる必要はない。現代の番組『昔話法廷』なるコンテンツを介させることを通して、「問う力」や「論理的思考を養う」ための教材として、古典作品を生まれ変わらせることができるのである。

現行では教科書教材としての古典作品はあまり代わり映えしないが、²²その一方で、古典を学ぶ意義について改めて考える時期に来ているようである。仲島ひとみ氏は『国語をめぐる冒険』（岩波ジュニア新書）の中で以下のように説明される。²³

よく考えてみると、古典で読まれる作品というのは、明治時代に近代的な国家という枠組みができるよりも前に書かれています。学校で読む古典は、学習指導要領や教科書検定という国の制度を通してきまっています。その枠の中でおとなしくしていなければいけないという道理はありません。自分にとっての古典が何かというのは自分で決めていいのです。教科書に載らない（載せられない）作品の中にも面白いものはたくさんあります。また、文学作品以外でも、地震や天文の研究に使われる古文書や、ひいおじいさん・ひいおばあさんの日記や手紙なども、日本語共同体が持つ文字の遺産です。自分がつながりを感じられるような作品を自分で探すために古文や漢文を読む力をつけるというのも、意義のあることだと思います。

上記に指摘されているように、さまざまなものが古典として読み継がれていくためには、生徒自身が興味をもち、疑問を抱くことが大切である。それが学びのスタートラインなのである。

今回は新たな視点での教材化の可能性として『昔話法廷』活用について述べてきた。この番組には日本の昔話や古典作品に登場する「さるかに合戦裁判」「桃太郎裁判」「かちかち山裁判」「舌切り雀裁判」と、様々なコンテンツが揃っている。今後は、実際に授業展開を試み、授業を検証するとともに、様々な草双紙等と『昔話法廷』を組み合わせた授業を考えてみたい。

【注】

- ¹ 『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説国語編』（東洋館出版社）2017 年 7 月 p154
- ² 『ICT で変える国語授業』（明治図書）2019 年 2 月 p23
- ³ 河添房江編『アクティブ・ラーニング時代の古典教育 小・中・高・大の授業づくり』（東京学芸大学出版会）2018 年 1 月 p86
- ⁴ 注 2 に同じ。P5
- ⁵ 小堀桂一郎『イソップ寓話』（講談社学術文庫）2001 年 8 月 に明治時代の『伊曾保物語』について詳細な説明がある。
- ⁶ 注 1 に同じ。p24
- ⁷ 注 1 に同じ。p49
- ⁸ 注 1 に同じ。p83
- ⁹ 注 1 に同じ。P110
- ¹⁰ 架蔵本『通俗伊蘇普物語』（明治 8 年 11 月）
- ¹¹ 毎年名古屋大学教育学部附属中学・高等学校にて「くずし字による古典教育の試み」が実践され、その

ICT を活用した古典指導の可能性
『伊曾保物語』の教材化を一例として

- 授業内容が『名古屋大学教育学部附属中・高等学校紀要』に紹介されており、画期的な試みである。
- 12 加藤康子・三宅興子・高岡厚子編『イソップ絵本はどこからきたのか 日英仏文化の環流』（三弥井書店）2019年5月
濱田幸子『『伊曾保物語』と江戸時代におけるその受容について』佛教大学大学院紀要文学研究科篇第38号 2010年3月
 - 13 注5に同じ。p270の本文を引用した。
 - 14 『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説国語編』（東洋館出版社）2018年7月 p132～p133
 - 15 注12に同じ。p92～p93
 - 16 指導案「ねらいと展開」プリントや論点表・ワークシートなどはすべてNHK for school ホームページに掲載されている。（<https://www.nhk.or.jp/school/sougou/houtei/onair/>）2022年1月31日 20:30 閲覧）
 - 17 注16に同じ。
 - 18 昭和女子大学ホームページ「日文便り」にて青木幸子氏が「国語科教材研究として「浦島太郎裁判」を視聴した上で裁判を実践した経緯が記されていた。「立ち位置によって見えてくる世界が大きく異なることを実感した」という学生のコメントも紹介されている。
 - 19 拙稿「井原西鶴『大事を聞き出す琵琶の音』について～教材化の前提として～」『愛知大学一般教育論集』第43号（愛知大学一般教育研究室）2012年9月
 - 20 三省堂ホームページ web コラム 2020年11月24日 ICT があたりまえの時代の国語教育【番外編】
| ことば×思考×学び | Web コラム一覧 | 教科書・教材 | 三省堂 (sanseido-publ.co.jp) 2020年11月24日 (2022年1月31日 20:30 閲覧)
 - 21 中日新聞朝刊「考える広場」 「21世紀の国語教育」でのインタビュー記事から。2022年1月17日
 - 22 幸田国広著『国語教育は文学をどう扱ってきたのか』（大修館書店）2021年9月に古典教材の定番化について言及がある。
 - 23 渡部泰明・平野多恵・出口智之・田中洋美・仲島ひとみ『国語をめぐる冒険』（岩波ジュニア文庫）2021年8月 p206

【参考文献】

- 『ICT を活用した指導方法～学びのイノベーション事業実証研究報告書より』 文部科学省生涯学習政策局 情報教育課
NHKE テレ「昔話法廷」制作班編『昔話法廷 season 2』（金の星社）2017年9月

中・高等学校社会科教科書における古代エジプトに関する記述の再検討 —ピラミッドは王の墓であったのか?—

野中 亜紀

はじめに

数年前から、大学で古代エジプトに関する講義を行うと、学生より「ピラミッドは王の墓で、(王の命令により) 奴隷がつくったのではないのか?」と必ず質問が来る。

その情報はどこから得たのかと問うと、学生は「昔授業で(そう) 習った。」「社会の先生に教えてもらった。」と口にする。

近年のエジプトにおける発掘調査は目覚ましく、エジプト学は日進月歩である。しかしながら筆者の体験からは、学生たちの古代エジプトに関する知識はこの数十年間変化がないように見受けられた。

そこで、中・高等学校社会科の教科書における「古代エジプト」に関する記述を検証し、近年明らかになったエジプト学における見解との相違を指摘し、再検討を試みたい。

1. 中学校社会科、「歴史」教科書における古代エジプトに関する記述

文部科学省検定済教科書『社会科 中学生の歴史(令和3年度)』では、古代エジプトに関して、以下のように記述している。

「アフリカやアジアでは、エジプト文明、メソポタミア文明、インダス文明、中国文明が発展しました。エジプトでは、毎年夏にナイル川がはんらんし、のちに養分の多い土を残すため、農耕が発達し、小さな国々が生まれました。やがて、紀元前3000年ごろには国々が統一され、神殿や、神のように敬われた国王の墓としてピラミッドが作られるようになりました。ナイル川のはんらんの時期を知るために天文学が発達し、太陽を基準にして1年を365日として12か月にわける太陽暦がつくられ、象形文字も発明されました。(坂上ほか2014: 24, 25)。」

挿絵資料として、カフラー王のピラミッドとスフィンクス、アブシンベル大神殿の写真を掲載し、「右側にあるのは紀元前1200年ごろに造られたアブシンベル神殿で、ダム建設によって現在の場所に移されました(坂上ほか2014: 24)。」との注釈がつけられた。

加えて、「死者の書」のパピルスから「冥界の裁判」の図を掲載し、「下の絵は死者とともに納められた「死者の書」の一場面で、はかりに心臓と羽を乗せ、罪の重さを量っています(坂上ほか2014: 24)。」との注釈がつけられた。

2. 中学校社会科、「歴史」教科書における古代エジプトに関する記述の検討

中学校の社会科の歴史の教科書において、古代エジプトは四大文明に関する記述の一部に言及されるのみである。したがって、一文に込められる意味は大きい。

まず、古代エジプトの王朝時代は約3000年に亘り、一言で古代エジプトといってもその歴史は長い。前5000年頃に始まる先王朝時代の中で有力な町が形成され、その後ナイル川上流の上エジプト地域においてアビドス等の原王国が誕生し、下エジプトへと進出することで統一国家が前3000年頃に誕生した。よって、「紀元前3000年ごろには国々が統一され」の一文は正しい。

しかしながら、続く「神殿や、神のように敬われた国王の墓としてピラミッドが作られるようになりました。」との一文には、非常に慎重にならねばならない。

「ピラミッドが国王の墓である。」との説は、ヘロドトスの著した『歴史』に関する記述が典典であると考えられる。ギリシアの歴史家であるヘロドトスは、明確な生没年は判明していないが、紀元前400年頃にエジプトに赴き『歴史』を著した。歴史書としては最古であり、現代でも古代史を学ぶ上では非常に貴重な資料となっている。『歴史』の記述を鑑みるに、ヘロドトスはメンフィスに滞在し、エジプトの神官たちの案内で、ギザにあるクフ王の大ピラミッド見物に赴いた。この際、ヘロドトスが書き残した記録が、ピラミッドに関する最古の記録である。

以下はヘロドトス『歴史』第2巻から、クフ王の大ピラミッドに関する記述の抜粋である。

「エジプトではランプシニトス王の時代までは、申し分のない政治が行われ、エジプトの国は大いに栄えたが、彼の後にエジプト王となったケオプス（クフ）は、国民を世にも悲惨な状態に陥れた、と祭司たちは語っていた。この王は先ずすべての神殿を閉鎖し、国民が生贄を捧げることを禁じ、つづいてはエジプト全国民を強制的に自分のために働かさせたという。アラビアの山中にある石切場から石をナイルまで運搬する役を負わされた者もあれば、船で河を越え対岸に運ばれた石を受け取り、いわゆるリビア山脈まで曳いていく仕事を命ぜられた者たちもあった。常に十万人もの人間が、三カ月交代で労役に服したのである。石材を曳くための道路を建設するのに、国民の苦役は実に十年にわたって続いたという。この道路というのが、全長二十五スタディオン、幅十オルギュイア、高さはその最も高い地点で八オルギュイアあり、さまざまな動物の模様を掘り込んだ磨いた石で構築したもので、私の思うには、これはピラミッドにもあまり劣らぬ大変な仕事であったに相違ない。なお右の十年間には道路のほか、ピラミッドの立つ丘の中腹をえぐって地下室も造られた。これは王が自分の葬室として造らせたもので、ナイルから掘割を通して水をひき、さながら島のように孤立させてある。

さてこのピラミッド建造に用いられた方法は階段式の構築法で、この階段（アナパトモス）のことを、クロッサイ（「胸壁」）という人もあり、またボーミデス（「祭壇の階段」）の名で呼ぶ人もある。はじめにこのような「階段」を作ってから、寸の短い材木で作った起重装置で残りの石を揚げるのであるが、まず地上から階段の第一段に揚げる。石がここに揚げてくると、第一段に備えつけてある別の起重機に積んで二段目に引き上げられる。階段の段の数だけ起重機が備えてあったと考えられるからであるが、あるいはしかし、起重機は移動し易いものが一基しかないのを、石をおろしては順々に上の段へ移していったのかもしれない。両様の方法が伝えられているので、われわれも伝承に従って二つながら記しておこうと思うのである。さて最初にピラミッドの最後部が仕上げられ、つづいてそれに接続する部分という風にして、最下段の地面に接する部分が最後に完成されたのである。ピラミッドにはエジプト文字で、労務者に大根、玉葱、ニンニクを支給するために消費した金額が記録してある。私は通訳がその文字を読んで聞かせてくれたことをよく記憶しているが、その金額は銀千六百タラントンにもなっていた。もし記録のとおりであったとすれば、工事用の鉄製品や、労務者たちの主食や衣類を賄うのに支出されたその他の費用は、一体どれほどの額に上ったものであろうか。右の建造物を建てるのに前述の時間を要したほか、石を切り出して運び、また地下の掘割を開墾するのにも、少なからぬ時間を費したに相違ないと、私には思われるからである。

ケオプスの悪行は限りを知らず、果ては金に窮して己れの娘を娼家に出し、なにがしかの金子 - その額は祭司たちも言わなかった - の調達を命ずることまで敢えてしたという。娘は父に命ぜられた額の金を調達したが、娘は自分のためにも何か記念になるものを後世に残したいと考え、自分の許へ登楼してくる客の一人一人に自分のために工事用の石を一個ずつ寄進してくれと頼んだという。祭司たちの話では、大ピラミッドの前面にある三基のピラミッドの中央のものは、こうした石で造られたものであるという。このピラミッドの各辺の長さは一プレトロン半もある（松平 1971: 241. 242）。」

一昔前の歴史の教科書には、「奴隷が強制労働させられ、ピラミッドを制作した」との記載があったとされるが、少なくとも昨今の教科書にはそのような記述は認められなかった。しかしながら、50代の教員に聞き取り調査を行うと、以前はそのような記述が教科書に認められたとの回答を得た。おそらくこのヘロドトスの『歴史』を引用として、教科書にそのように掲載されたと考えられるが、実際の記述が認められないためここでは想像の範囲を出ない。

しかしながらこの点につき、「奴隷によってピラミッドは制作された」という学説は、近年完全に否定されている。それはピラミッド建設に携わった人々が住んだ村、すなわち「ピラミッド・タウン」が発掘されたことにより明らかとなった（河江 2015）。

ピラミッド・タウンの調査によって近年明らかになったことの1つに、ピラミッド建設に加わった人々は、衣食住を国から保証されていたことが挙げられる。さらに、そこで暮らしていた人々は奴隷階級の人々ではなく、一般庶民である農民が、一定期間、ピラミッド建設に携わっていた可能性を示唆していた（吉村 2015: 34）。

古代エジプトの農耕期間は、ナイル川の増水によってコントロールされていた。農民は、1

年のうちナイル川が氾濫し農業ができない約4カ月の間、ピラミッド建設に従事していた、とみる。いわば国の公共事業、失業対策であったという見方ⁱⁱが、近年ではなされている(吉村 2015: 13)。

クフ王のピラミッドが建設されたのは、所説あるものの、紀元前 2500 年ごろとされる(河合 2021: 96. 97)。しかしながら、ヘロドトスがエジプトへ訪れたのは、前述したとおり紀元前 400 年頃である。つまり、そこには約 2000 年という年月の隔たりが存在する。よってヘロドトスは、ピラミッド建設の現場を実際に見たわけではなく、あくまでも想像したにすぎない。加えてエジプトよりも階級制度を重んじるギリシア人であるヘロドトスは、奴隷の存在をより身近に感じていたことだろう。この点につき、クフ王の時代に奴隷制度が存在したかどうかは定かではない。

現代の私たちがそうであるように、ヘロドトスが巨大ピラミッドの大きさに驚愕したことは想像に難くない。高さが約 146m、底辺の長さが 232m の巨大建造物を見たヘロドトスが、「奴隷が強制労働させられたことにより、ピラミッドは完成した」と捉えてもおかしくはないだろう(レーナー 2000: 109)。無論、その当時の神官たちにとってもピラミッドがどのように建造されたかは想像するのみである。加えて、当時すでにピラミッドは盗掘されつくした後であった。よって、ピラミッドの建造目的が何であったかも、不明な状態であった。

したがって、ヘロドトスの記述を事実と捉えるのは、無理があろう。また、最近のエジプト学では、「ピラミッドが王の墓である」という学説に対して、非常に懐疑的な見方もある。古来より考古学者は、ヘロドトスの記述をもとに「王の墓」としてピラミッドの発掘を行ってきた。しかし、100 基以上存在するピラミッドの内部から王の遺体、すなわちミイラが発見されたことは現在までに一度もないⁱⁱⁱ。さらに王の墓には、副葬品を埋葬するのが常であったが、副葬品の類が出土したこともない。そして墓である場合、1 人の王が 1 基のピラミッドを所有するのが自然であるが、1 人の王が複数のピラミッドを有している例もある^{iv}(吉村 2015: 13)。これらのことから、ピラミッドは墓ではなく、存在自体に何らかの意味があるモニュメントである、との見方も存在する(中野 2007)。例えば、各ピラミッドには名前が付けられており、ピラミッド自体が王の分身であり、その建造物を国民が作ることによって、多くの国民が王の存在を認知した。また、その制作に関わることにより、衣食住を与えられた国民は王権をより実感するであろう(中野 2007: 26)。むろん、ピラミッドは王の墓であるという従来からの学説を支持する学者も存在するため、未だピラミッド建造目的に関する論争は解決を見ない。

しかし、上記の理由から教科書において「国王の墓としてピラミッドがつけられ・・・」という断定した表記は避けた方がよいだろう。例えば、「王の墓であると考えられる(見られる)ピラミッド」等の記述が妥当であると、ここでは言及しておく。

次に、「死者の書」に関する挿絵の注釈に関して意見を述べたい。古代エジプト人は、再生復活の宗教思想をもっていた。死者は冥界にたどり着き、再生復活を果たすためには、様々な試練を乗り越えねばならず、その際に唱える呪文などを書き記したものが「死者の書」である。死者は最後、冥界の神オシリスのもとにたどり着き、裁判を受けねばならなかった。裁判で神々に認められなければ、再生復活はかなわず、アメイトと呼ばれる怪物に心臓を食べられてしまう(ショーほか 2000: 42)。

死者は、座っているオシリスの前に進み出て「私は生前、正義(マアト)にはずれた行いはしておりません。」という「否定告白」を述べる。オシリスのそばには神々が控え、告白が終わると、死者の言ったことが正しいかどうか調べられる。その際に、彼の心臓とマアトの羽が天秤にかけられる。教科書の挿絵は、本場面である。天秤がどちらかに傾いている表現がなされることはない。これはどちらかに傾いている場合、心臓はアメイトに食べられて再生復活が不可能になるためである。オシリスが「これなる者は声正しき者である(彼の告白は間違っていない)」と判決を言い渡し、こうして死者は、やっと来世での生活を保障される。農作業や宴会や娯楽など、つまりは生前と同じ生活を享受することができるようになる(片岸ほか 1999: 177. 178)。

この点につき、教科書の「はかりに心臓と羽を乗せ、罪の重さを量っています。」との注釈は、非常に中学生にとって分かりやすく、また興味を引く表現であろう。古代エジプト人は、

人の知性は心臓に宿り、生前の悪事は心臓に残ると考えた。悪事を犯して心臓が重く羽根と釣り合いがとれない場合、心臓はアメイトに食べられる(テイラーほか 2012: 18)。

中学校の「歴史」教科書では、古代エジプトに関しての記述は僅かであるが、次に高等学校の「歴史」分野、すなわち「世界史」での教科書の記述をみてみよう。

3. 高等学校社会科、「世界史」教科書における古代エジプトに関する記述

文部科学省検定済教科書『詳説世界史 改訂版(令和3年度)』において、古代エジプトに関して、以下の記述が確認された。

「エジプトの統一国家 メソポタミアとともにもっとも古く文明がおこったエジプトでは、「エジプトはナイルのたまもの」という言葉どおり、ナイル川の増減水を利用して豊かな農業がおこなわれた。この流域では、はやくから小規模な国家がいくつも形成されたがナイル川の治水には住民の共同労働と、彼らを統率する強力な指導者が必要であった、そのためエジプトはまもなく統合への道を歩みはじめ、全国統治のための政治組織もしだいにととのえられた。

前 3000 年頃、エジプトではメソポタミアよりはやく、王(ファラオ Pharaoh)による統一国家がつけられた。以後、一時的に周辺民族の侵入や外国の支配をうけることもあったが、国内の統一を保つ時代が長く続いた。この間、約 30 の王朝が交替したが、そのうちとくに繁栄した時代を古王国・中王国・新王国 3 期に区分する。

エジプトでは王が生ける神として専制的な神権政治をおこなった。少数の神官・役人などは、国土の所有者である王から土地を与えられたが、住民の大部分は、生産物への租税と無償労働が課せられる不自由な身分の農民であった。

ナイル下流域のメンフィスを中心に栄えた古王国では、クフ王(Khufu 前 26 世紀頃)らがおそらく自分の墓として、巨大なピラミッド(pyramid)を築かせた。これは神である王の絶大な権力を示している。中王国時代には、中心は上エジプトのテーベに移ったが、その末期にシリア方面から遊牧民ヒクソス(Hyksos)が流入し、国内は一時混乱した。しかし前 16 世紀に新王国がおこってヒクソスを追放し、さらにシリアへと進出した。

前 14 世紀にはアメンホテプ 4 世(在位前 1351 頃～前 1334 頃)(イクナートン Ikhnaton)がテル=エル=アマルナに都を定め、従来の神々の崇拜を禁じて一つの神(アトン Aton)だけを信仰する改革をおこなった。この改革は王の死によって終わったが、信仰改革の影響で古い伝統にとらわれない写実的なアマルナ美術がうみだされた。

エジプト人の宗教は太陽神ラーを中心とする多神教で、新王国時代には首都テーベの守護神アモン(Amon)の信仰と結びついたアモン・ラーの信仰が盛んになった。

エジプト人は靈魂の不滅と死後の世界を信じてミイラをつくり、「死者の書」を残した。彼らが使用したエジプト文字には、碑文や墓室・石棺などに刻まれる象形文字の神聖文字(ヒエログリフ Hieroglyph)と、パピルス草からつくった一種の紙(パピルス)に書かれる民用文字(デモティック Demotic)とがあった。また、エジプトで発達した測地術は、ギリシアの幾何学の基になり、太陰暦とならんでもちいられた太陽暦は、のちにローマで採用されてユリウス暦となった(木村ほか 2016: 20, 21)。

以上の記述に加えて、挿絵資料として、「死者の書」のパピルスより「死者の審判」の図^vを掲載し、以下のように注釈をつける。

「エジプト人が来世に行った死者の幸福を祈ってミイラとともに埋葬した絵文書。椅子にすわる冥界の王オシリス(右から 3 人目)の前で死者が最後の審判を受け、生前の行為の弁明をする様子などが描かれている(木村ほか 2016: 21)。」

加えて、ロゼッタ=ストーンの写真に掲載し、以下のように注釈をつけている。

「ナポレオンのエジプト遠征中にアレクサンドリア東方のロゼッタ(アラビア語でラシード)で発見された。上段に神聖文字、中段に民用文字、下段にギリシア文字の 3 種で書かれている。フランスのシャンポリオン(1790～1832)は、このギリシア文字を手がかりに、神聖文字の解読に成功した(木村ほか 2016: 21)。」

王朝時代後については、ヘレニズム時代に関する箇所以下のように述べられた。

「ヘレニズム時代 フィリッポス 2 世の子であるアレクサンドロス大王(Alexandros 在位前 336～前 323)は、これまでギリシア諸国の争いにたびたび干渉してきた。ペルシアをうつた

め、マケドニアとギリシアの連合軍を率いて前 334 年、東方遠征に出発した。大王は、イッソスの戦い(前 333 年)でペルシア王ダレイオス 3 世 (Dareios III 在位前 336~前 330) をうち破ったのち、エジプトを征服した。ついでアルベラの戦い(前 331 年)に勝利してペルシアを滅ぼし、さらに軍をすすめてインド西北部までいたり、東西にまたがる大帝國を築いた。大王が急死した後、その領土はディアドコイ(後継者 Diadochoi)と呼ばれる部下の将軍たちによって争われ、やがてアンティゴノス朝マケドニア(Antigonos 前 276~前 168)・セレウコス朝シリア(Seleukos 前 312~前 64)・プトレマイオス朝エジプト(Ptolemaios 前 304~前 30)などの諸國に分裂した。大王の東方遠征から、もっとも長く存続したプトレマイオス朝エジプトの滅亡(前 30 年)までの約 300 年間に、ヘレニズム時代 (Hellenism) と呼ぶ (木村ほか 2016: 35. 36)。」

続く古代エジプト王国終焉は、ローマに関する箇所以下のように述べられた。

「ローマは「内乱の 1 世紀」に突入した。(中略) この混乱を武力によってしずめたのが、実力者のポンペイウス (Pompeius 前 106~前 48)・カエサル(Caesar 前 100~前 44)・クラッス(Crassus 前 115~前 53)であった。彼らは前 60 年、私的な政治同盟を結んで元老院と閥族派に対抗し、政權をにぎった(第 1 回三頭政治)。その後カエサルはガリア(ほぼ今日のフランスに相当)遠征の成功によって指導権を獲得し、政敵ポンペイウスを倒して前 46 年に全土を平定した。彼は連続して独裁官に就任して社会の安定化につとめ、民衆に多大の人気を得た。しかし元老院を無視して王になる勢いをみせたため、前 44 年元老院共和派のブルートゥスらに暗殺され、政治は再び混乱した。

前 43 年、カエサルの部下アントニウス(Antonius 前 83~前 30)とレピドゥス(Lepidus 前 90 頃~前 13 頃)、カエサルの養子オクタウィアヌス (Octavianus 前 63~後 14) が再び政治同盟を結んで閥族派をおさえた(第 2 回三頭政治)。やがてオクタウィアヌスは、プトレマイオス朝の女王クレオパトラ (Cleopatra VII 在位前 51~前 30) と結んだアントニウスを前 31 年にアクティウムの海戦で破り、プトレマイオス朝は滅ぼされてローマの属州となった。ここに地中海は平定され、内乱は終わりを告げた (木村ほか 2016: 43. 44)。」

以上が、高等学校「世界史」分野の教科書に記載された古代エジプトに関する記述である。

4. 高等学校社会科、「世界史」教科書における古代エジプトに関する記述の検討

以下は、教科書の記述と、実際の古代エジプト史外観に沿って、検討を進めたい。前述したように、古代のエジプトでは統一國家が前 3000 年頃に誕生したとされる。その後、アレクサンドロス大王がエジプトを支配するまで、出身地などによって規定される数々の王朝が存在した。またその間には、国内情勢が不安定な 3 つの中間期が存在したことが確認される。王朝時代は、30 の王朝から成り、一般的に初期王朝時代 (第 1-2 王朝: 前 3100-2686 年頃)、古王国時代 (第 3-6 王朝: 前 2686 - 2184 年頃)、中王国時代 (第 11-12 王朝: 前 2025-1793 年頃)、新王国時代 (第 18-20 王朝: 前 1550 - 1070 年頃)、末期王朝時代 (第 26 - 30 王朝: 前 664-332 年頃) と区分された。また、それぞれの時代の中に中間期を挟む。その後、グレコ・ローマン時代 (前 332-後 395 年) を経て古代エジプト文明は約 3000 年の歴史に幕を閉じた。

「そのうち特に繁栄した時代を古王国・中王国・新王国 3 期に区分する」との記述は、何をもちいて繁栄したと判断するところにもよるが、30 王朝の中に在する末期王朝はペルシア支配など外国勢力の支配を受けるため、この記述がおおむね正しい印象を受ける。

しかしながら、「エジプトでは王が生ける神として専制的な神權政治をおこなった。少数の神官・役人などは、国土の所有者である王から土地を与えられたが、住民の大部分は、生産物への租税と無償労働が課せられる不自由な身分の農民であった。」との記述の「無償労働が課せられる不自由な身分の農民」という表現には躊躇が伴う。

古代エジプトでは、人口の大多数は農民であったが、その農民たちの生き生きとした様子は壁画に表現され、現代の私たちに伝わる。農民は自治が認められ、自由な職業に就くことが許可されていた。古代エジプトの来世信仰は「来世も現世と同様に生活ができるように。」という宗教思想に基づいたものである。前述したように、来世でも現世と同様に生活ができるよう、肉体を保つためミイラを制作し、農民たちは農業道具を墓に副葬品として納め、壁画に田畑を耕すといった現世と同様の日常生活を描いた。中世ヨーロッパの封建制度とは異なり、古代エジプトでは自由に土地の行き来が認められ、人々は比較的自由に生活することが可能であっ

た。また「無償労働が課せられ」というのは、ピラミッド建設などの使役、労役に対する記述であると想像するが、ピラミッド建設は先に述べたように、公共事業に当てはまるため、「無償労働」では決していない。これらのことから、「不自由な身分の農民」という表現が果たして適切であろうか。

王のピラミッドの周りに整然と並べられた貴族墓は、当時の強力な王権を示すものでもあるが、来世で死後にも王に使えることによって、現世と同じように王から衣食住を与えられ幸せに暮らす、永遠の生命が保証される、との考えが具現化された現象に他ならない。

続く、ピラミッドに関しての記述箇所にもみられる「おそらく自分の墓として、巨大なピラミッドを築かせた。」との一文は、前項で述べたような理由から、非常に妥当な表現であるといえよう。

「中王国時代には、中心は上エジプトのテーベに移ったが、その末期にシリア方面から遊牧民ヒクソス (Hyksos) が流入し、国内は一時混乱した。」との記述に関しては、中王国時代に続く第2中間期で、エジプトは異民族ヒクソスによる侵攻をうけた、と現在では捉えられているため中王国時代の末期の出来事ではない。またこの箇所では「中王国時代」と、「時代」表記が付与されているが、その場合前後の「古王国時代」「新王国時代」も「時代」表記を付与して揃えるのが適切である。

表記の点につき、他の表記の揺れも指摘したい。古代エジプト語では、母音が付かないため、「T」を「テ」もしくは「ト」と読み、「M」も「メ」もしくは「モ」と読むことが可能である。そのため、例えば記述にある、アモン神は、ア「メ」ンでもア「モ」ンでもどちらでもよい。また、アモン神は、エジプト語ではアメン、ギリシア語でアモン (Ammon) と呼ぶ。そのためここでは (記述の綴りは異なるが) ギリシア語読みを採用したのかもしれない。

しかしながら教科書の記述には、アメンホテプ4世と王名表記があるため、この場合ア「モ」ン神、よりもア「メ」ン神表記の方がわかりやすいのではないだろうか。アメンヘテプ4世は、アメン神が満足するという意味を持つ。その場合、母音を統一し「アトン」ではなく「アテン」、「イクナートン」ではなく「アクエンアテン」表記で統一したほうが自然である。

さらにアメンヘテプ4世に関する記述につき、「従来の神々の崇拝を禁じて一つの神(アトン Aton)だけを信仰する改革をおこなった。」とある。この点は、現在ではそのような見方から変わりつつある。アメンヘテプ4世すなわちアクエンアテン王が行った宗教改革は、アメン神に対する信仰禁止は強いものであったが、他神に対しては比較的緩やかであったと考えられる。例えば、太陽神と関係があるとされた従来の神、シュウ神に対する信仰などは禁止されていない (野中 2021: 79)。そのため「従来の神々の崇拝を禁じて」ではなく、「アメン神の崇拝を禁じて」等の記述が妥当であるといえよう。

新王国時代は、古代エジプト史上、最も繁栄した時代である。この新王国時代第18王朝の末期にツタンカーメンが在位した。軍事色が強まり、中でもヒッタイトとのカディシュの戦いや、海の民との攻防など世界史に残る争いは特筆されるべきである。黄金のマスクで非常に知名度の高い、ツタンカーメンや世界最古の平和条約を結んだラムセス2世といった王名もここで挙げるとよいのかもしれない。

新王国時代崩壊後の第3中間期、続く末期王朝時代ではサイスに王朝が移り、アッシリアを追放するが、続いてアケメネス朝ペルシアによる支配を受けるなど外国勢力の支配が続いた。この部分は全く教科書には記述されていない。関連して、前項で述べた歴史家ヘロドトスがエジプトを訪れたのもこの末期王朝時代である。

その後、古代エジプト文字に関しての記述が続く。「エジプト文字には、碑文や墓室・石棺などに刻まれる象形文字の神聖文字(ヒエログリフ Hieroglyph) と、パピルス草からつくった一種の紙(パピルス)に書かれる民用文字(デモティック Demotic) とがあった。」との記述を読むと、ヒエログリフには、神聖文字と民用文字の2種類が存在すると捉えられる。しかし、この点につき「神官文字 ヒエラティック(Hieratic)」の存在も忘れてはならないだろう。ヒエラティックは、パピルスやオストラコン(土器の破片)に描かれ、文学作品や書類、手紙などに使用されているヒエログリフの一種である。

挿絵資料の「死者の書」「ロゼッタストーン」の注釈に関しては、前項で述べた通り、正確な記述である。

アレクサンドロス大王がエジプトを征服してグレコ・ローマン時代が始まった。大王の臣下であるプトレマイオスが開いたプトレマイオス王朝は、最後の女王クレオパトラ 7 世の死をもってローマの皇帝直轄領となり、エジプトは独立王国の幕を閉じた。この部分の記述に関して、各支配者の在位期間などの年号も正確であり、簡潔にまとめられている印象を受けた。

おわりに

今回、中・高等学校の社会科教科書における古代エジプトに関する記述を調査した結果、自身の中・高等学校で使用した教科書の記述と、現在使用されている教科書の記述に、殆ど変化がみられなかった。これはつまり、約 20 年間、記述に加筆修正が殆ど加えられていないということである。この点は、非常に大きな問題であろう。はじめに述べたように、エジプトにおける調査発掘は近年目まぐるしく、エジプト学の分野では従来までの学説が覆され、また新たな見解が年々付け足されている。その都度、記述はアップデートされていくのが望ましいだろう。しかしながら、王や女王の在位期間は加筆されており、その点は評価に値する。

近年、考古学やエジプト学研究の分野で研究者を志す若者が、徐々に減少傾向にあることは、懸念点として取りざたされている。自身の経験を振り返ってみると、中高生の時読んだ教科書の記述から、遙か古代へ想いを馳せ、もっと知りたい、学びたいと思い、現在の道に進んだ。中高生がより一層エジプト学に興味を持つような、魅力あふれる学説に富む記述が今後の教科書に一層増えることを、切に願う。

参考文献

- Clayton, P. 1994. *Chronicle of the Pharaohs*. London. (ピーター・クレイトン、吉村作治監訳 (1999)『古代エジプトファラオ歴代誌』創元社.)
- Lehner, M. 1997. *The complete pyramids*. Thames & Hudson. London. (マーク・レーナー、内田杉彦訳 (2000)『ピラミッド大百科』東洋書林.)
- Shaw, I. & Nicholson, P. 1995. *The British Museum dictionary of ancient Egypt*. British Museum Press. London. (イアン・ショー、ポール・ニコルソン、内田杉彦訳 (1997)『大英博物館古代エジプト百科事典』原書房.)
- 片岸直美 ほか (1997)『ナイルに生きる人びと』山川出版社.
- 松平千秋 (1971)『歴史上』岩波文庫.
- 中野智章 (2007)「ピラミッドの規範から見た古代エジプト社会」『文明社会における異文化の法』, pp. 7-26, 比較法史学会.
- 木村靖二、岸本美緒、小松久男ほか (2016)『詳説世界史 改訂版』山川出版社.
- 河江肖刺 (2015)『ピラミッド・タウンを発掘する』新潮社.
- 坂上康俊、戸波江二、矢ヶ崎典隆ほか (2015)『新編 新しい社会』東京書籍.
- ジョン・H・テイラー、近藤次郎 (2012)『大英博物館 古代エジプト展 - 『死者の書』で読みとく来世への旅』朝日新聞社.
- 吉村作治 (2015)『黄金のファラオと大ピラミッド展:国立カイロ博物館所蔵: The golden Pharaohs and Pyramids』TBS テレビ.
- 河合望 (2021)『古代エジプト全史』雄山閣.
- 野中亜紀 (2021)「博士論文 古代エジプト第 18 王朝 ツタンカーメン王墓出土の楽器—エジプト学と音楽学の観点から—」

ⁱ 出典の記載はないが、アニの死者の書パピルスの 1 部だと思われる。死者の心臓が、女神マアトの羽と比べて重さを量られる、第 125 章の挿絵。第 19 王朝、前 1250 年頃、彩色パピルス。EA470, SHEET3.

ⁱⁱ エジプト学者クルト・メンデルスゾーンが、20 世紀初頭に提唱した。近年では、1 年を通して行われた国家プロジェクトであったという説もある(吉村 2015: 13. 14).

ⁱⁱⁱ 動物の骨、後の時代の人骨などは出土している。

iv スネフェル王は4基のピラミッドを建設したといわれる（吉村 2015: 24）。

v 出典の記載はないが、中学校の歴史教科書と同様の図であるため、註1を参照のこと。

vi ヘテブは「満足する」という意味を持つ。

中国語（普通話）学習における台湾華語（國語）の活用について —繁体字と注音符号をめぐる—

西口 智也

1. はじめに

著者の本務校である愛知文教大学（以下、本学と呼ぶ。）では、2018年から「全員留学制度」により、1年次に、英語圏のフィリピン（セブ島）か中国語圏の台湾（台北）か、何れかのコースを選び、それぞれ約2週間の短期留学に参加できるようになった。[注1]

また本学では、1年次から2年次まで中国語が必修科目となっており、初年度である2018年に当時の1年次生たちが参加することになった。ただ、彼らが台湾で学ぶことになる「中国語」は「台湾華語」（台湾の公用語である「國語」のこと。）であり、同じく「北京語」と呼ばれる言語であるが、日頃大学の授業で学んでいる「中国漢語」（中国の標準語である「普通話」のこと。）と比べると、異なる点が少なくない。特に、漢字表記と発音記号の違いが大きく、彼らが留学先で困惑することが予想された。

そこで、中国語と中国文化に親しむことを目的とした部活である中華文化倶楽部では、同クラブ顧問教員の著者が、同部員たちに「台湾の中国語」というテーマで、「台湾華語」を学ぶ上で最低限、心得ていて欲しい事柄についてレクチャーを実施した。

本稿は、同レクチャーのために作成した資料をもとに、実際に台湾で短期留学を経験した学生たちから中国語学習の体験について聞き取りした上であらためて考察を加えた論考である。

2. 問題の所在

「國語」と「普通話」は、成立した時代は異なるものの、どちらも北京官話をルーツとした言語であるため、ともに「北京語（北京話）」と称される。[注2]そして現在も、語彙や文法、発音はほぼ同じであるため、両話者間の音声による会話においては、それほど支障はない。

ただ、一般的に「國語」では伝統的な「繁体字」が使用されるのに対し、「普通話」では画数が少なくされた「簡体字」が使用されているため、表記面での差異は大きい。そのため、日頃「普通話」を学習している学生たちにとって、この漢字表記の違いが、一つ目の困惑要素となる。

さらに、いわゆる発音表記にも大きな違いがある。一般的に、「普通話」の学習では「ピンイン（拼音符号）」が用いられるのに対し、「國語」の学習では「ボポモフォ（注音符号）」という異なる発音表記法が用いられる。これが二つ目の困惑要素である。

しかし、これら二つの困惑要素は、普段「普通話」を学んでいる同学生たちにとってマイナスではなく、工夫によってプラスにしていくことが可能であると著者は考えている。以下、それらの活用方法について論じていく。

3. 繁体字の活用法

3-1 繁体字とは

「繁体字」とは、いわゆる正体字のことで、中国語において系統的な簡略化を経ていない、伝統的な筆画の漢字の字体を指す。特に中華人民共和国の一連の文字改革政策による「簡体字（簡化字）」との対比から、「繁体字」という名称で呼ばれるようになった。現在では、主に台湾のほか、香港やマカオ、それに中華圏外の華人コミュニティでも使用されている。「繁体字」の大部分が日本でいう「旧字体」とほぼ同じなので、中国語を第二言語として学んでいない日本語母語話者は、むしろ「簡体字」よりも馴染みややすさを感じられるかもしれない。

例えば、日本でいう「中国語」は、中国では一般的に「漢語」という言葉で表されるが、これを簡体字で表記すると、「汉语」となる。中国語未修者であっても、「語」の方は、そのフォームから日本語漢字（主に常用漢字を指す。以下同じ。）の「語」にあたる漢字であることは容易に類推できるが、「汉」の方は難しい。これに対し、「漢語」を繁体字で表記した「漢語」は、は日本語と同形である「語」の方はもちろん、「漢」の方もほぼ同じである。

そうであっても、「普通話」を学習中の日本語母語話者にとっては、やはり繁体字は見慣れない漢字であり、次のような入門レベルの中国語文であっても、表記の違い（下線部）に困惑しても不思議はない。

簡：你們是日本人嗎? 繁：你們是日本人嗎? 訳：あなたたちは日本人ですか？
簡：這是什麼？ 繁：這是什麼？ 訳：これは何ですか？

ただ、一度これら「們・嗎・這・麼」といった頻出語の繁体字を覚えてしまえば、さほど問題はないだろう。

3-2 繁体字から学ぶ簡体字

確かに、「們・嗎・這・麼」など、簡体字と形が異なる頻出の繁体字を覚えておけば、スムーズに台湾華語を学習することができるようであり、実際、初級レベルで台湾短期留学を体験した本学の一年次生たちからも、こうした漢字表記の違いに対する不満の声は少なかった。

それどころか、むしろ繁体字で中国語を学ぶことにより、思わぬ学習効果が得られたようである。例えば、簡体字で「拉面」（＝ラーメン）は繁体字で「拉麵」と表記することから簡体字の「面」は（「フェーズ」の意ではなく）日本語漢字の「麵」にあたることがわかった、簡体字で「飞机」（＝飛行機）は繁体字で「飛機」と表記することから、簡体字の「机」は（「デスク」の意ではなく）日本語漢字の「機」にあたることがわかった、などである。

こうしたことから、普段の「普通話」学習の中にあえて「繁体字」を教材として取り入れることにより、特に「簡体字」をしっかりと理解して覚えてもらうことに効果的があることはあきらかであろう。「面」と「机」以外に、例えば、簡体字「工厂」（＝工場）は繁体字「工廠」であることから「厂」が「廠」の字形の一部から簡化された文字であること、簡体字「从前」（＝以前）

は繁体字「従前」であることから「从」が「従」の字形の一部から簡化された文字であること、簡体字「丰富」(＝豊富)は繁体字「豐富」であることから「丰」が「豐」の字形の一部から簡化された文字であることが理解でき、記憶の定着にも役立つはずである。

以上、さらなる簡体字学習における繁体字の活用法については別稿に譲ることとし、続いては「台湾華語」の発音表記法である「注音符号」の活用法について論じたい。

4. 注音符号の活用法

4-1 注音符号とは

「ボポモフォ」とは「台湾華語」で使用される中国語の発音記号で、子音（声母）の一部「Bo・Po・Mo・Fo」にちなんだ通称であり、正式には「注音符号」という。この「注音符号」は、もともと台湾で制作されたのではなく、辛亥革命の5年後の1918年に中国大陸で公布されたものであり、当初は「注音字母」や「国音字母」と呼ばれていたが、その後、1930年に「注音符号」という名称に改められ、現在も台湾では正式な発音記号として流通している。

一方、中国大陸では、漢字廃止後の表記文字として制作された「ピンイン」(拼音符号)が発音記号として正式に使用されるようになり、現在では注音符号が使用されることはほとんどなくなった。そのため、本学の学生たちも含め、日本で第二言語として中国語を学習する者は、一般的に「ピンイン」によって発音を学んでいる。

4-2 注音符号の仕組み

「注音符号」は、一音節の発音を子音（声母）と母音（韻母）に分割して表記する方法で、基本的に「ピンイン」と同じ仕組みである。しかし、「ピンイン」が「V」を除くアルファベット25文字を使って表記するのに対し、「注音符号」では、特定の漢字もしくは漢字の一部をルーツとした37文字（子音21字・母音16字）を、1字から3字までの組み合わせで表記する。

例えば、先ほど例にあげた「汉语」（繁体字「漢語」）の「汉」（漢）は、「ピンイン」では「han」となり、「注音符号」では「ㄏㄢˋ」となる。つまり、子音部分は「h」と「ㄏ」が、母音部分は「an」と「ㄢˋ」がそれぞれ対応している。

なお、「注音符号」の「ピンイン」との対応状況は、以下【図表1】から【図表3】の通りとなっている。

【図表 1】

| 注音符号の声調表記 | | | |
|-------------------------|----|-----|------|
| ※ 注音符号の声調表記は、ピンインとは異なる。 | | | |
| 第1声 … | なし | ㄇㄩ | 媽(妈) |
| 第2声 … | / | ㄇㄩˊ | 麻(麻) |
| 第3声 … | ∨ | ㄇㄩˇ | 馬(马) |
| 第4声 … | \ | ㄇㄩˋ | 罵(骂) |
| 轻声 … | · | ㄇㄩ· | 嗎(吗) |

【図表 2】

| 注音符号の子音表記 | | | |
|-------------------------|--------|--------|-------|
| ※ 注音符号の子音は21種で、全て1字で表す。 | | | |
| ㄅ(b) | ㄆ(p) | ㄇ(m) | ㄈ(f) |
| ㄉ(d) | ㄊ(t) | ㄋ(n) | ㄌ(l) |
| ㄍ(g) | ㄎ(k) | ㄏ(h) | |
| ㄐ(j) | ㄑ(q) | ㄒ(x) | |
| ※ 以下の子音は、単独でカッコ内の音節も示す。 | | | |
| ㄓ(zhi) | ㄔ(chi) | ㄕ(shi) | ㄖ(ri) |
| ㄗ(zi) | ㄘ(ci) | ㄙ(si) | |

【図表 3】

| 注音符号の母音表記 | | | |
|----------------------------|-----------------------|--------|--------|
| ※ 短母音は全8種で、ピンインより1字(=せ)多い。 | | | |
| ㄚ(a) | ㄛ(o) | ㄜ(e) | |
| ㄝ(i) | ㄨ(u) | ㄩ(ü) | ㄦ(er) |
| ㄝ(ê) | ※ 日本語の「エ」の音。単独では用いない。 | | |
| ※ その他の母音。短母音と合わせて全16種。 | | | |
| ㄞ(ai) | ㄟ(ei) | ㄠ(ao) | ㄡ(ou) |
| ㄢ(an) | ㄣ(en) | ㄤ(ang) | ㄥ(eng) |
| ※ 残りの母音(20個)は、組み合わせて表記する。 | | | |

4-3 注音符号を活用した発音矯正

「中国語 発音よければ 半ばよし」と言われることもあるように、発音さえマスターすればそれでも中国語の学習は半分すんだのも同然であるとする見解は、逆に言えば、大学などで学生たちに中国語の発音を習得してもらうことがいかに困難かを示していよう。

それにはいくつかの理由が考えられるが、その大きな原因の一つとして確実にあげられるのは、「普通話」学習で使用されるアルファベット表記の発音記号である「ピンイン」を、綴りのまま、いわゆる「ローマ字読み」してしまうケースの多発である。それを、「ピンインに対する不十分な理解」として学習者側に責めを負わせることは簡単だが、「注音符号」と比較することにより、その原因が「ピンイン」自体の構造的欠陥にもあることがわかる。

それは、次の【図表4】の注音符号とピンインを対照させた母音表（韻母表）を参照すれば明確となる。

【図表4】

| | ㄟ(i) | ㄨ(u) | ㄩ(ü) |
|------------------------|--------------|--------------|----------|
| ㄚ(a) | ㄟㄚ(ia) | ㄨㄚ(ua) | |
| ㄛ(o) | | ㄨㄛ(uo) | |
| ㄝ(ê) <small>ㄝㄟ</small> | ㄟㄝ(ie) | | ㄩㄝ(üe) |
| ㄞ(ai) | | ㄨㄞ(uai) | |
| ㄟ(ei) | | ㄨㄟ(uei / ui) | |
| ㄠ(ao) | ㄟㄠ(iao) | | |
| ㄨ(ou) | ㄟㄨ(iou / iu) | | |
| ㄢ(an) | ㄟㄢ(ian) | ㄨㄢ(uan) | ㄩㄢ(üan) |
| ㄣ(en) | ㄟㄣ(in) | ㄨㄣ(uen / un) | ㄩㄣ(ün) |
| ㄤ(ang) | ㄟㄤ(iang) | ㄨㄤ(uang) | |
| ㄥ(eng) | ㄟㄥ(ing) | ㄨㄥ(ueng) | ㄩㄥ(iong) |

上記【図表4】中の網がけの各所は、「ピンイン」のアルファベット表記につられ、いわゆる「ローマ字読み」してしまいがちな複母音および鼻母音である。

例えば、複母音「uei」は、子音「d」などと組み合わせると「dui」（簡:「对」繁:「對」）と表記されるため、「ドゥイ」とローマ字読みしがちであるが、実際には「ドゥエイ」と「エ」の音が発音される。それに対し、同じ音節を注音符号で表記すると「ㄨㄟ」となり、【図表2】と【図表3】から対応するピンイン記号に当てはめると、「ㄨ(=d) ㄨ(=u) ㄟ(=ei)」となるので、表記通りに読むだけで正しく「ドゥエイ」と発音することができよう。[注3]

5. 小結

中国語学習ツールとしての「ピンイン」の欠陥や、「注音符号」の優位性を指摘する研究は少なくない。[注4]

しかし、著者は欠陥のある「ピンイン」を捨ててしまって、あらたに「注音符号」で発音を学習すべきであると主張しているわけでない。ただ、「繁体字」の活用についても同じであるが、中国語の発音を一通り「ピンイン」で学習し終え、本文の朗読を重ねていくうちに、学習者たちの「ローマ字読み」が多く見られるようになった段階で、一度、「注音符号」を活用して「ピンイン」の仕組みについて理解し直す体験は、少なからず学習効果が上がると考えている。短期期留学に台湾で「台湾華語」を学んできた本学の一年次生たちが体験したように。

終

【注】

- [1] 留学生ら「国際日本コース」を除く、一般コースの学生たちのみを対象とした留学制度。コロナ禍により、2020年以降は実施延期となっている。
- [2] 「北京官話」とは、中国の標準語に対する旧式の呼称で、この北方方言に基づく標準語的中国語を清朝時代に「官話（公用語）」とよび、そのなかでもとくに北京風の発音によるものを指した。なお、英語ではmandarin（中国の官僚）にちなみ、そのままMandarinと訳される。北京官話は、中華民国時代には「國語」とよばれ、中華人民共和国では「普通話」とよばれて、それぞれのルーツとなっている。
- [3] 中国語（「普通話」「國語」）の発音の日本語によるカタカナ表記は様々存在する。例として、
【資料1】「中国語（北京語）IPS表記モデル北京語（中国・普通話）IPS表記モデル」（国際音声学会編 竹林滋・神山孝夫訳『国際音声記号ガイドブック』2003.3 大修館書店刊）、
【資料2】【資料3】「國語音節表（ピンイン・注音符号対照）」（樂大維著『今日からはじめよう台湾華語』2017.2 白水社刊）、陳淑梅（2011）の研究成果等に基づく【資料4】【資料5】
「Jピンイン中国語音節表」（陳淑梅著『NHKテレビ中国語会話 2005年2月号』2005.2 日本放送出版協会）などがある。
- [4] 例えば、平井（2012）「音節全表の不備」（p.51）では、「一般的に音節全表では、韻母を介母によって4類に区分したものがテキストの巻末などに掲載されているが、それには以下のような不備が見られる。(1) /iong/を介音/i/の欄に掲げているが、この/iong/は音韻体系上は/üeng/であり、介母/ü/の欄の/ün/の後に納められなければならないものである。(2) 介母が/i/、/u/、/ü/であるとするそれぞれの欄の冒頭に、/i/、/u/、/ü/が配置されているが、これらは介母ではなく主母音である。」と、ピンインの根本的欠陥が指摘されている。（本稿末の【資料2】から【資料5】までの各音節全表を参照。）他、ピンインの欠陥を指摘し、それを補う教授法に関する研究として、矢淵（1997）、梁・大森（2013）、寺西（2014）、王（2016）、竹中（2016）、木村（2017）、塩旗（2017）、田村（2019）、羅（2020）などがあり、特に「注音符号」の優位性を指摘する研究として、横山（1994）、戸張（2002）などがある。

【参考文献】（発表年順）

[図書]

- ・ 国際音声学会編,竹林滋,神山孝夫訳『国際音声記号ガイドブック：国際音声学会案内』大修館書店,2003.3
- ・ 北京大学中国語言文学系現代漢語教研室編,松岡榮志,古川裕監訳『現代中国語総説』三省堂,2004.6
- ・ 平井勝利『教師のための中国語音声学』白帝社,2012.11
- ・ 樂大維『今日からはじめる台湾華語』白水社,2017,2

[論文]

- ・ 横山裕「台湾に於ける対外国人中国語教育を通して「注音符号」と台湾国語」『中国哲学論集』20,1994.10,p.90-96
- ・ 矢淵孝良「ピンイン表記についての提言」『言語文化論叢』1,1997.3,p.157-164
- ・ 戸張早佳子「漢語拼音方案与注音符号的優劣比較」『中国研究』10,2002.5, p.104-110
- ・ 陳淑梅「現代中国語のカタカナ発音表記をめぐって「j ピンイン」という名前の中国語音節の仮名表記案」『東方』368,2011.10,p.14-17
- ・ 梁継国、大森真理「中国語ピンイン教育方法についての探求(2)「中国語音節表」と「拼音日本語読み音節表」とを比較して」『人文コミュニケーション学科論集』14,2013.3,p.37-48
- ・ 寺西光輝「中国語発音教育における学習者によるカタカナ記入の問題：ピンインの読み間違いへの影響を中心に」『椋山女学園大学教育学部紀要』7,2014,p.55-63
- ・ 竹中佐英子「経済学部中国語教育に関する一考察（五）－ピンイン習得ストラテジーを中心に－」『経済論集』41(2),2016.3,p.107-117
- ・ 王秀梅「発音篇終了後のピンイン学習と発音指導の研究」『言語教育研究センター研究年報』19,2016.3,p.115-128
- ・ 木村守「日本人学生に対する中国語発音指導に関する一考察：既習ローマ字の影響による中国語ピンインの読み誤りについて」『知性と創造：日中学者の思考』8,2017,p.63-69
- ・ 塩旗伸一郎「中国語発音教育におけるカラー拼音の効用」『駒澤大学外国語論集』23,2017.9,p.59-82
- ・ 田村新「ピンインの誤読とその対処法について：中国語初学者に対する教育実践」『教職課程センター紀要』4,2019.12,p.125-128
- ・ 羅沢宇「中国語の唇音と母音oの組み合わせについて：教育上の問題を中心に」『静岡文化芸術大学研究紀要』20,2020.3,p.15-20

中国語（普通話）学習における台湾華語（國語）の活用について
 - 繁体字と注音符号をめぐって -

【資料1】中国語（北京語）IPS 表記モデル

| ピンイン表記 | 発音 (IPA) | 日本語での近似音 |
|-------------------|--------------------|---------------|
| 音節初頭音 (子音) | | |
| b | [p] | バの子音 |
| p | [p ^h] | パの子音 |
| m | [m] | マの子音 |
| f | [f] | フの子音 |
| d | [t] | ダの子音 |
| t | [t ^h] | タの子音 |
| n | [n] | ナの子音 |
| l | [l] | ラの子音 |
| g | [k] | ガの子音 |
| k | [k ^h] | カの子音 |
| h | [x] | ハの子音 |
| j | [tʃ] | チの子音 |
| q | [tʃ ^h] | チの子音 |
| x | [ç] | シの子音 |
| zh | [ʃ] | チの子音 |
| ch | [ʃ ^h] | チの子音 |
| sh | [ʃ] | シの子音 |
| r | [ʒ] | ラの子音 |
| z | [ts] | ヅの子音 |
| c | [ts ^h] | ツの子音 |
| s | [s] | サの子音 |
| 音節尾部首音 (母音など) | | |
| -i | [i] | イー |
| yi | | |
| -u | [u] | ウー |
| wu | | |
| -ü | [y] | ユー |
| (j, q, x +) | | |
| u | | |
| yu | | |
| (z, c, s +) | [ɨ] | ウー |
| -i | | |
| (zh, ch, sh, r +) | [ɨ̥] | イー |
| -i | | |
| -in | [in] | イン |
| yin | | |
| -ing | [iŋ] | イン |
| yīng | | |
| -uo | [uo] | ウオ |
| wo | | |
| -ui | [ui] | ウイ |
| wei | [weɪ] | ウエイ |
| -un | [un] | ウン |
| wen | [wən] | ワン |
| -ong | [oŋ] | オン |
| weng | [wɔŋ] | ウォン |
| -üe | | |
| (j, q, x +) | [ye] | ユエ |
| -üe | | |
| yue | | |
| (j, q, x +) | [yn] | ユン |
| -un | | |
| yun | | |
| -iong | [yoŋ] | ヨン |
| yong | | |
| 声調符号 | | |
| - | ˥ | 高音調 (一声) |
| ˊ | ˨˨˨ | 上昇調 (二声) |
| ˋ | ˨˨˨ | 低音調 (三声) |
| ˋˊ | ˨˨˨˨˨ | 下降調 (四声) |
| (無表記) | | 無アクセント音節 (轻声) |

【資料2】國語音節表（ピンイン・注音符号対照）（1）

| | ㄩ | ㄜ | -i | ㄌ | ㄞ | ㄟ | ㄛ | ㄢ | ㄤ | ㄣ | ㄥ | ㄩ | ㄩ | ㄩ | ㄩ | ㄩ | ㄩ | ㄩ | | | |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|----|-----|----|----|-----|-----|-----|-----|------|-----|------|
| | Y | e | | er | ai | ao | ei | ou | an | ang | en | eng | i | ia | ie | iao | iu | ian | iang | in | ing |
| | a | e | -i | er | ai | ao | ei | ou | an | ang | en | eng | yi | ya | ye | yao | you | yan | yang | yin | ying |
| ㄅ | ㄅㄩ | | | | ㄅㄞ | ㄅㄟ | | ㄅㄛ | ㄅㄢ | ㄅㄤ | ㄅㄣ | ㄅㄥ | ㄅㄩ | | ㄅㄩㄝ | ㄅㄩㄠ | | ㄅㄩㄢ | | ㄅㄩㄣ | ㄅㄩㄥ |
| ㄆ | ㄆㄩ | | | | ㄆㄞ | ㄆㄟ | | ㄆㄛ | ㄆㄢ | ㄆㄤ | ㄆㄣ | ㄆㄥ | ㄆㄩ | | ㄆㄩㄝ | ㄆㄩㄠ | | ㄆㄩㄢ | | ㄆㄩㄣ | ㄆㄩㄥ |
| ㄇ | ㄇㄩ | ㄇㄜ | | | ㄇㄞ | ㄇㄟ | ㄇㄟ | ㄇㄛ | ㄇㄢ | ㄇㄤ | ㄇㄣ | ㄇㄥ | ㄇㄩ | | ㄇㄩㄝ | ㄇㄩㄠ | ㄇㄩㄠ | ㄇㄩㄢ | | ㄇㄩㄣ | ㄇㄩㄥ |
| ㄈ | ㄈㄩ | | | | | | ㄈㄟ | ㄈㄛ | ㄈㄢ | ㄈㄤ | ㄈㄣ | ㄈㄥ | | | | | | | | | |
| ㄉ | ㄉㄩ | ㄉㄜ | | | ㄉㄞ | ㄉㄟ | ㄉㄟ | ㄉㄛ | ㄉㄢ | ㄉㄤ | ㄉㄣ | ㄉㄥ | ㄉㄩ | | ㄉㄩㄝ | ㄉㄩㄠ | ㄉㄩㄠ | ㄉㄩㄢ | | ㄉㄩㄣ | ㄉㄩㄥ |
| ㄊ | ㄊㄩ | ㄊㄜ | | | ㄊㄞ | ㄊㄟ | ㄊㄟ | ㄊㄛ | ㄊㄢ | ㄊㄤ | ㄊㄣ | ㄊㄥ | ㄊㄩ | | ㄊㄩㄝ | ㄊㄩㄠ | | ㄊㄩㄢ | | ㄊㄩㄣ | ㄊㄩㄥ |
| ㄋ | ㄋㄩ | ㄋㄜ | | | ㄋㄞ | ㄋㄟ | ㄋㄟ | ㄋㄛ | ㄋㄢ | ㄋㄤ | ㄋㄣ | ㄋㄥ | ㄋㄩ | | ㄋㄩㄝ | ㄋㄩㄠ | ㄋㄩㄠ | ㄋㄩㄢ | ㄋㄩㄣ | ㄋㄩㄥ | ㄋㄩㄥ |
| ㄌ | ㄌㄩ | ㄌㄜ | | | ㄌㄞ | ㄌㄟ | ㄌㄟ | ㄌㄛ | ㄌㄢ | ㄌㄤ | ㄌㄣ | ㄌㄥ | ㄌㄩ | ㄌㄩ | ㄌㄩㄝ | ㄌㄩㄠ | ㄌㄩㄠ | ㄌㄩㄢ | ㄌㄩㄣ | ㄌㄩㄥ | ㄌㄩㄥ |
| ㄍ | ㄍㄩ | ㄍㄜ | | | ㄍㄞ | ㄍㄟ | ㄍㄟ | ㄍㄛ | ㄍㄢ | ㄍㄤ | ㄍㄣ | ㄍㄥ | | | | | | | | | |
| ㄎ | ㄎㄩ | ㄎㄜ | | | ㄎㄞ | ㄎㄟ | ㄎㄟ | ㄎㄛ | ㄎㄢ | ㄎㄤ | ㄎㄣ | ㄎㄥ | | | | | | | | | |
| ㄏ | ㄏㄩ | ㄏㄜ | | | ㄏㄞ | ㄏㄟ | ㄏㄟ | ㄏㄛ | ㄏㄢ | ㄏㄤ | ㄏㄣ | ㄏㄥ | | | | | | | | | |
| ㄐ | | | | | | | | | | | | | ㄐㄩ | ㄐㄩ | ㄐㄩㄝ | ㄐㄩㄠ | ㄐㄩㄠ | ㄐㄩㄢ | ㄐㄩㄣ | ㄐㄩㄥ | ㄐㄩㄥ |
| ㄑ | | | | | | | | | | | | | ㄑㄩ | ㄑㄩ | ㄑㄩㄝ | ㄑㄩㄠ | ㄑㄩㄠ | ㄑㄩㄢ | ㄑㄩㄣ | ㄑㄩㄥ | ㄑㄩㄥ |
| ㄒ | | | | | | | | | | | | | ㄒㄩ | ㄒㄩ | ㄒㄩㄝ | ㄒㄩㄠ | ㄒㄩㄠ | ㄒㄩㄢ | ㄒㄩㄣ | ㄒㄩㄥ | ㄒㄩㄥ |
| ㄓ | ㄓㄩ | ㄓㄜ | ㄓ | | ㄓㄞ | ㄓㄟ | ㄓㄟ | ㄓㄛ | ㄓㄢ | ㄓㄤ | ㄓㄣ | ㄓㄥ | | | | | | | | | |
| ㄔ | ㄔㄩ | ㄔㄜ | ㄔ | | ㄔㄞ | ㄔㄟ | ㄔㄟ | ㄔㄛ | ㄔㄢ | ㄔㄤ | ㄔㄣ | ㄔㄥ | | | | | | | | | |
| ㄕ | ㄕㄩ | ㄕㄜ | ㄕ | | ㄕㄞ | ㄕㄟ | ㄕㄟ | ㄕㄛ | ㄕㄢ | ㄕㄤ | ㄕㄣ | ㄕㄥ | | | | | | | | | |
| ㄌ | ㄌㄩ | ㄌㄜ | ㄌ | | ㄌㄞ | ㄌㄟ | ㄌㄟ | ㄌㄛ | ㄌㄢ | ㄌㄤ | ㄌㄣ | ㄌㄥ | | | | | | | | | |

中国語（普通話）学習における台湾華語（國語）の活用について

－繁体字と注音符号をめぐって－

【資料3】北京語音節表（ピンイン・注音符号対照）（2）

| | ㄨ u wu | ㄨㄚ ua wa | ㄛ o | ㄨㄛ uo wo | ㄨㄞ uai wai | ㄨㄟ ui wei | ㄨㄢ uan wan | ㄨㄤ uang wang | ㄨㄣ un wen | ㄨㄥ ong weng | ㄩ ü yu | ㄩㄝ üe yue | ㄩㄢ üan yuan | ㄩㄣ ün yun | ㄩㄥ iong yong |
|---------|--------------|----------------|-------------|----------------|------------------|-----------------|------------------|--------------------|-----------------|-------------------|--------------|-----------------|-------------------|-----------------|--------------------|
| ㄅ b | ㄅㄨ bu | | ㄅㄛ bo | | | | | | | | | | | | |
| ㄆ p | ㄆㄨ pu | | ㄆㄛ po | | | | | | | | | | | | |
| ㄇ m | ㄇㄨ mu | | ㄇㄛ mo | | | | | | | | | | | | |
| ㄈ f | ㄈㄨ fu | | ㄈㄛ fo | | | | | | | | | | | | |
| ㄉ d | ㄉㄨ du | | ㄉㄨㄛ duo | | ㄉㄨㄟ dui | ㄉㄨㄢ duan | | ㄉㄨㄤ duang | ㄉㄨㄣ dun | ㄉㄨㄥ dong | | | | | |
| ㄊ t | ㄊㄨ tu | | ㄊㄨㄛ tuo | | ㄊㄨㄟ tui | ㄊㄨㄢ tuan | | ㄊㄨㄤ tuang | ㄊㄨㄣ tun | ㄊㄨㄥ tong | | | | | |
| ㄋ n | ㄋㄨ nu | | ㄋㄨㄛ nuo | | | ㄋㄨㄢ nuan | | | | ㄋㄨㄥ nong | ㄋㄩ nü | ㄋㄩㄝ nüe | | | |
| ㄌ l | ㄌㄨ lu | | ㄌㄨㄛ luo | | | ㄌㄨㄢ luan | | ㄌㄨㄤ luang | ㄌㄨㄣ lun | ㄌㄨㄥ long | ㄌㄩ lü | ㄌㄩㄝ lüe | | | |
| ㄍ g | ㄍㄨ gu | ㄍㄨㄚ gua | ㄍㄨㄛ guo | ㄍㄨㄞ guai | ㄍㄨㄟ gui | ㄍㄨㄢ guan | ㄍㄨㄤ guang | ㄍㄨㄣ gun | ㄍㄨㄥ gong | | | | | | |
| ㄎ k | ㄎㄨ ku | ㄎㄨㄚ kua | ㄎㄨㄛ kuo | ㄎㄨㄞ kuai | ㄎㄨㄟ kui | ㄎㄨㄢ kuan | ㄎㄨㄤ kuang | ㄎㄨㄣ kun | ㄎㄨㄥ kong | | | | | | |
| ㄏ h | ㄏㄨ hu | ㄏㄨㄚ hua | ㄏㄨㄛ huo | ㄏㄨㄞ huai | ㄏㄨㄟ hui | ㄏㄨㄢ huan | ㄏㄨㄤ huang | ㄏㄨㄣ hun | ㄏㄨㄥ hong | | | | | | |
| ㄐ j | | | | | | | | | | | ㄐㄩ ju | ㄐㄩㄝ jue | ㄐㄩㄢ juan | ㄐㄩㄣ jun | ㄐㄩㄥ jiong |
| ㄑ q | | | | | | | | | | | ㄑㄩ qu | ㄑㄩㄝ que | ㄑㄩㄢ quan | ㄑㄩㄣ qun | ㄑㄩㄥ qiong |
| ㄒ x | | | | | | | | | | | ㄒㄩ xu | ㄒㄩㄝ xue | ㄒㄩㄢ xuan | ㄒㄩㄣ xun | ㄒㄩㄥ xiong |
| ㄓ zh | ㄓㄨ zhu | ㄓㄨㄚ zhua | ㄓㄨㄛ zhuo | ㄓㄨㄞ zhuai | ㄓㄨㄟ zhui | ㄓㄨㄢ zhuan | ㄓㄨㄤ zhuang | ㄓㄨㄣ zhun | ㄓㄨㄥ zhong | | | | | | |
| ㄔ ch | ㄔㄨ chu | ㄔㄨㄚ chua | ㄔㄨㄛ chuo | ㄔㄨㄞ chuai | ㄔㄨㄟ chui | ㄔㄨㄢ chuan | ㄔㄨㄤ chuang | ㄔㄨㄣ chun | ㄔㄨㄥ chong | | | | | | |
| ㄕ sh | ㄕㄨ shu | ㄕㄨㄚ shua | ㄕㄨㄛ shuo | ㄕㄨㄞ shuai | ㄕㄨㄟ shui | ㄕㄨㄢ shuan | ㄕㄨㄤ shuang | ㄕㄨㄣ shun | | | | | | | |
| ㄖ r | ㄖㄨ ru | | ㄖㄨㄛ ruo | | ㄖㄨㄟ rui | ㄖㄨㄢ ruan | | ㄖㄨㄣ run | ㄖㄨㄥ rong | | | | | | |
| ㄗ z | ㄗㄨ zu | | ㄗㄨㄛ zuo | | ㄗㄨㄟ zui | ㄗㄨㄢ zuan | | ㄗㄨㄣ zun | ㄗㄨㄥ zong | | | | | | |
| ㄘ c | ㄘㄨ cu | | ㄘㄨㄛ cuo | | ㄘㄨㄟ cui | ㄘㄨㄢ cuan | | ㄘㄨㄣ cun | ㄘㄨㄥ cong | | | | | | |
| ㄙ s | ㄙㄨ su | | ㄙㄨㄛ suo | | ㄙㄨㄟ sui | ㄙㄨㄢ suan | | ㄙㄨㄣ sun | ㄙㄨㄥ song | | | | | | |

中国語（普通話）学習における台湾華語（國語）の活用について

—繁体字と注音符号をめぐって—

【資料4】Jピンイン中国語基本音節表（1）

| | | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | | | | |
|----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|-------------|-----------|-----------|-------------|------------|-----------|--|--|--|--|
| 韻母 声母 | 介音なし | | | | | | | | | | | | | | | | | | 介音 i | | | | | |
| | a | o | e | -i[ɿ] | -i[ʅ] | er | ai | ei | ao | ou | an | en | ang | eng | -ong | i | ia | iao | ie | | | | | |
| 00 | ㄓㄝㄨㄛ ア | ㄛ オ | ㄝ エ | | | ㄝㄨ アル | ㄞ アイ | ㄟ エイ | ㄠ アオ | ㄡ アウ | ㄢ アン | ㄣ エン | ㄤ アーン | ㄥ ウオン | ㄨㄥ オーン | ㄧ イー | ㄧㄚ ヤー | ㄧㄠ ヤオ | ㄧㄝ イエ | | | | | |
| 01 | ㄅ バ | ㄅㄛ ボ | | | | | ㄅㄞ バイ | ㄅㄟ ベイ | ㄅㄠ バオ | | ㄅㄢ バン | ㄅㄣ ベン | ㄅㄤ バーン | ㄅㄥ ブオン | | ㄅㄧ ビー | | ㄅㄧㄠ ピャオ | ㄅㄧㄝ ピエ | | | | | |
| 02 | ㄆ パ | ㄆㄛ ポ | | | | | ㄆㄞ パイ | ㄆㄟ ペイ | ㄆㄠ パオ | ㄆㄡ ポウ | ㄆㄢ パン | ㄆㄣ ペン | ㄆㄤ パーン | ㄆㄥ フオン | | ㄆㄧ ピー | | ㄆㄧㄠ ピャオ | ㄆㄧㄝ ピエ | | | | | |
| 03 | ㄇ マ | ㄇㄛ モ | ㄇㄝ モエ | | | | ㄇㄞ マイ | ㄇㄟ メイ | ㄇㄠ マオ | ㄇㄡ モウ | ㄇㄢ マン | ㄇㄣ メン | ㄇㄤ マーン | ㄇㄥ ムオン | | ㄇㄧ ミー | | ㄇㄧㄠ ミャオ | ㄇㄧㄝ ミエ | | | | | |
| 04 | ㄈ ファ | ㄈㄛ フォー | | | | | | ㄈㄟ フェイ | | ㄈㄡ フオウ | ㄈㄢ ファン | ㄈㄣ フェン | ㄈㄤ ファーン | ㄈㄥ フオン | | | | | | | | | | |
| 05 | ㄉ ダ | | ㄉㄝ ドエ | | | | ㄉㄞ ダイ | ㄉㄟ デイ | ㄉㄠ ダオ | ㄉㄡ ドウ | ㄉㄢ ダン | ㄉㄣ デン | ㄉㄤ ダーン | ㄉㄥ ドゥオン | ㄉㄨㄥ ドーン | ㄉㄧ ディー | | ㄉㄧㄠ ディャオ | ㄉㄧㄝ ディエ | | | | | |
| 06 | ㄊ タ | | ㄊㄝ トエ | | | | ㄊㄞ タイ | | ㄊㄠ タオ | ㄊㄡ トウ | ㄊㄢ タン | | ㄊㄤ ターン | ㄊㄥ トゥオン | ㄊㄨㄥ トーン | ㄊㄧ ティー | | ㄊㄧㄠ ティャオ | ㄊㄧㄝ ティエ | | | | | |
| 07 | ㄋ ナ | | ㄋㄝ ノエ | | | | ㄋㄞ ナイ | ㄋㄟ ネイ | ㄋㄠ ナオ | ㄋㄡ ノウ | ㄋㄢ ナン | ㄋㄣ ネン | ㄋㄤ ナーン | ㄋㄥ ヌオン | ㄋㄨㄥ ノーン | ㄋㄧ ニー | | ㄋㄧㄠ ニャオ | ㄋㄧㄝ ニエ | | | | | |
| 08 | ㄌ ラ | | ㄌㄝ ロエ | | | | ㄌㄞ ライ | ㄌㄟ レイ | ㄌㄠ ラオ | ㄌㄡ ロウ | ㄌㄢ ラン | | ㄌㄤ ラーン | ㄌㄥ ルオン | ㄌㄨㄥ ローン | ㄌㄧ リー | ㄌㄧㄚ リャ | ㄌㄧㄠ リャオ | ㄌㄧㄝ リエ | | | | | |
| 09 | ㄍ ガ | | ㄍㄝ ゴエ | | | | ㄍㄞ ガイ | ㄍㄟ ゲイ | ㄍㄠ ガオ | ㄍㄡ ゴウ | ㄍㄢ ガン | ㄍㄣ ゲン | ㄍㄤ ガーン | ㄍㄥ クオン | ㄍㄨㄥ ゴーン | | | | | | | | | |
| 10 | ㄎ カ | | ㄎㄝ コエ | | | | ㄎㄞ カイ | ㄎㄟ ケイ | ㄎㄠ カオ | ㄎㄡ コウ | ㄎㄢ カン | ㄎㄣ ケン | ㄎㄤ カーン | ㄎㄥ クオン | ㄎㄨㄥ コーン | | | | | | | | | |
| 11 | ㄏ ハ | | ㄏㄝ ホエ | | | | ㄏㄞ ハイ | ㄏㄟ ヘイ | ㄏㄠ ハオ | ㄏㄡ ホウ | ㄏㄢ ハン | ㄏㄣ ヘン | ㄏㄤ ハーン | ㄏㄥ ホゥオン | ㄏㄨㄥ ホーン | | | | | | | | | |
| 12 | ㄐ - | | | | | | | | | | | | | | | | ㄐㄧ ジ | ㄐㄧㄚ ジア | ㄐㄧㄠ ジャオ | ㄐㄧㄝ ジエ | | | | |
| 13 | ㄑ - | | | | | | | | | | | | | | | | ㄑㄧ チ | ㄑㄧㄚ チア | ㄑㄧㄠ チャオ | ㄑㄧㄝ チエ | | | | |
| 14 | ㄒ - | | | | | | | | | | | | | | | | ㄒㄧ シ | ㄒㄧㄚ シア | ㄒㄧㄠ シャオ | ㄒㄧㄝ シエ | | | | |
| 15 | ㄓ ジャ | | ㄓㄝ ジョエ | | ㄓㄧ ジー | | ㄓㄞ ジヤイ | ㄓㄟ ジエイ | ㄓㄠ ジャオ | ㄓㄡ ジョウ | ㄓㄢ ジャン | ㄓㄣ ジエン | ㄓㄤ ジャーン | ㄓㄥ ジュオン | ㄓㄨㄥ ジョーン | | | | | | | | | |
| 16 | ㄔ チャ | | ㄔㄝ チョエ | | ㄔㄧ チー | | ㄔㄞ チャイ | | ㄔㄠ チャオ | ㄔㄡ チョウ | ㄔㄢ チャン | ㄔㄣ チエン | ㄔㄤ チャーン | ㄔㄥ チュオン | ㄔㄨㄥ チョーン | | | | | | | | | |
| 17 | ㄕ シャ | | ㄕㄝ ショエ | | ㄕㄧ シー | | ㄕㄞ シャイ | ㄕㄟ シエイ | ㄕㄠ シャオ | ㄕㄡ ショウ | ㄕㄢ シャン | ㄕㄣ シエン | ㄕㄤ シャーン | ㄕㄥ シュオン | | | | | | | | | | |
| 18 | ㄖ - | | ㄖㄝ ウロエ | | ㄖㄧ ウリー | | | | ㄖㄠ ウラオ | ㄖㄡ ウロウ | ㄖㄢ ウラン | ㄖㄣ ウレン | ㄖㄤ ウラーン | ㄖㄥ ウルオン | ㄖㄨㄥ ウローン | | | | | | | | | |
| 19 | ㄗ ザ | | ㄗㄝ ゾエ | ㄗㄧ ズー | | | ㄗㄞ ザイ | ㄗㄟ ゼイ | ㄗㄠ ザオ | ㄗㄡ ゾウ | ㄗㄢ ザン | ㄗㄣ ゼン | ㄗㄤ ザーン | ㄗㄥ ズオン | ㄗㄨㄥ ゾーン | | | | | | | | | |
| 20 | ㄘ ツァ | | ㄘㄝ ツョエ | ㄘㄧ ツー | | | ㄘㄞ ツァイ | | ㄘㄠ ツァオ | ㄘㄡ ツォウ | ㄘㄢ ツァン | ㄘㄣ ツェン | ㄘㄤ ツァーン | ㄘㄥ ツォン | ㄘㄨㄥ ツォーン | | | | | | | | | |
| 21 | ㄙ サー | | ㄙㄝ ソエ | ㄙㄧ スー | | | ㄙㄞ サイ | | ㄙㄠ サオ | ㄙㄡ ソウ | ㄙㄢ サン | ㄙㄣ セン | ㄙㄤ サーン | ㄙㄥ スオン | ㄙㄨㄥ ソーン | | | | | | | | | |

【資料5】Jピンイン中国語音節表（2）

| 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 |
|------|------|-----|-------|------|-------|------|------|------|-------|------|--------|------|--------|------|------|------|------|------|
| 介音 i | | | | | | 介音 u | | | | | | | | | 介音 ü | | | |
| iou | ian | in | iang | ing | iong | u | ua | uo | uai | uei | uan | uen | uang | ueng | ü | üe | üan | ün |
| you | yan | yin | yang | ying | yong | wu | wa | wo | wai | wei | wan | wen | wang | weng | yu | yue | yuan | yun |
| ヨウ | イエン | イン | ヤーン | イーン | ヨーン | ウー | ワー | ウオ | ワイ | ウエイ | ワン | ウエン | ワン | ウォーン | ユイ | ユエイ | ユイン | ユイン |
| | bian | bin | | bing | | bu | | | | | | | | | | | | |
| | ピエン | ピン | | ピーン | | ブ | | | | | | | | | | | | |
| | pian | pin | | ping | | pu | | | | | | | | | | | | |
| | ピエン | ピン | | ピーン | | プ | | | | | | | | | | | | |
| miu | mian | min | | ming | | mu | | | | | | | | | | | | |
| ミウ | ミエン | ミン | | ミーン | | ム | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | fu | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | フ | | | | | | | | | | | | |
| diu | dian | | | ding | | du | | duo | | dui | duan | dun | | | | | | |
| ティウ | ティエン | | | ティーン | | ドゥ | | ドゥオ | | ドゥイ | ドゥワン | ドゥン | | | | | | |
| | tian | | | ting | | tu | | tuo | | tui | tuan | tun | | | | | | |
| | ティエン | | | ティーン | | トゥ | | トゥオ | | トゥイ | トゥワン | トゥン | | | | | | |
| niu | nian | nin | niang | ning | | nu | | nuo | | nuan | | | | nü | nüe | | | |
| ニウ | ニエン | ニン | ニヤーン | ニン | | ヌ | | ヌオ | | ヌワン | | | | ニユイ | ニユエイ | | | |
| liu | lian | lin | liang | ling | | lu | | luo | | luan | lun | | | lü | lüe | | | |
| リウ | リエン | リン | リヤーン | リン | | ル | | ルオ | | ルワン | ルン | | | リュイ | リュエイ | | | |
| | | | | | | gu | gua | guo | guai | gui | guan | gun | guang | | | | | |
| | | | | | | グ | グワ | グオ | グワイ | グイ | グワン | グン | グワン | | | | | |
| | | | | | | ku | kua | kuo | kuai | kui | kuan | kun | kuang | | | | | |
| | | | | | | ク | クワ | クオ | クワイ | クイ | クワン | クン | クワン | | | | | |
| | | | | | | hu | hua | huo | huai | hui | huan | hun | huang | | | | | |
| | | | | | | ホ | ホワ | ホオ | ホワイ | ホイ | ホワン | ホン | ホワン | | | | | |
| jiu | jian | jin | jiang | jing | jiong | | | | | | | | | | ju | jue | juan | jun |
| ジウ | ジエン | ジン | ジアーン | ジン | ジオーン | | | | | | | | | | ジュイ | ジュエイ | ジュイン | ジュイン |
| qiu | qian | qin | qiang | qing | qiong | | | | | | | | | | qu | que | quan | qun |
| チウ | チエン | チン | チヤーン | チン | チォーン | | | | | | | | | | チュイ | チュエイ | チュイン | チュイン |
| xiu | xian | xin | xiang | xing | xiong | | | | | | | | | | xu | xue | xuan | xun |
| シウ | シエン | シン | シアーン | シン | シォーン | | | | | | | | | | シュイ | シュエイ | シュイン | シュイン |
| | | | | | | zhu | zhua | zhuo | zhuai | zhui | zhuang | zhun | zhuang | | | | | |
| | | | | | | ジュウ | ジュワ | ジュオ | ジュワイ | ジュイ | ジュワン | ジュン | ジュワン | | | | | |
| | | | | | | chu | chua | chuo | chuai | chui | chuan | chun | chuang | | | | | |
| | | | | | | チュウ | チュワ | チュオ | チュワイ | チュイ | チュワン | チュン | チュワン | | | | | |
| | | | | | | shu | shua | shuo | shuai | shui | shuan | shun | shuang | | | | | |
| | | | | | | シュウ | シュワ | シュオ | シュワイ | シュイ | シュワン | シュン | シュワン | | | | | |
| | | | | | | ru | rua | ruo | | rui | ruan | run | | | | | | |
| | | | | | | ル | ルワ | ルオ | | ルイ | ルワン | ルン | | | | | | |
| | | | | | | zu | | zuo | | zui | zuan | zun | | | | | | |
| | | | | | | ズ | | ズオ | | ズイ | ズワン | ズン | | | | | | |
| | | | | | | cu | | cuo | | cui | cuan | cun | | | | | | |
| | | | | | | ツ | | ツオ | | ツイ | ツワン | ツン | | | | | | |
| | | | | | | su | | suo | | sui | suan | sun | | | | | | |
| | | | | | | ス | | スオ | | スイ | スワン | スン | | | | | | |

編集方針

以前からいわれているように、大学の教職課程では、時代・社会の変化に応じて求められる教員養成における「流行」の部分と、変化にもかかわらず揺るがしてはならない「不易」の部分の両方を意識して、不断の研究に勤しまなければならない。そこで、本誌は、関係する研究論文を掲載するものである。原則的に、

- ・ 毎年度一回発行する。
- ・ 掲載するのは、投稿論文であり、査読ありとする。
- ・ 編集・発行者は、愛知文教大学 教職課程研究センターとする。

以上、本誌をもって、愛知文教大学教職課程の一層の充実に資することを期する。

ISSN 2185 - 0615
ISBN 978-4-86743-081-1
C3037

愛知文教大学 教育研究 第12号

Aichi Bunkyo University

Educational Research, No.12

2022年2月28日発行

編集・発行者

愛知文教大学 教職課程研究センター

〒485-8565 小牧市大草5969-3

電話 0568-78-2211

FAX 0568-78-2240

代表者 富田健弘

発行所

一粒書房 〒475-0837 愛知県半田市有楽町7-148-1

電話 0569-21-2130

AICHI BUNKYO UNIVERSITY
EDUCATIONAL RESEARCH

No. 12

2021

CONTENTS

Curricular changes in the learning of quantity in arithmetic

: An analysis of the manipulative activities

NAKASHIMA, Yoshiko 1

Perception of “Empire” in the Meiji mass Media

- “Taiwan” references in The Sun -

SATO, Ryota 11

The food culture of the region depicted in "Owari Meisho Zue"

UCHIDA, Yoshiya 21

A study Method of Japanese classical education utilizing ICT

: An example of teaching materials “Isoho monogatari”

MATSUMURA, Mina 31

Reexamination for the description of ancient Egypt in social studies textbooks, in junior
and senior high schools -Were the pyramids the tombs of kings?

NONAKA, Aki 43

Methods of Utilizing Taiwanese Mandarin for Learning Chinese Mandarin

- About Chinese Characters and Phonetic Symbols -

NISHIGUCHI, Tomoya 51