

愛知文教大学

教育研究

第 15 号

2024

愛知文教大学 教職課程研究センター

目 次

問題解決学習における学びの成立について

ー小学校3年総合的な学習「大豆大作戦」の実践を通してー

中島 淑子 1

教材作品における ^{アダプテーション} 翻 案 についての一考察

ー高等学校「文学国語」所収教材を例にー

松村 美奈 11

ウィーンに響く六段の調べ

ーボクレット編曲『日本民謡集』のブラームスによる加筆修正の音楽的考察ー

野中 亜紀 19

フリースクールにおける学びの独自性と質保証のジレンマ

ー行政による助成制度が多様な学びの機会の創出に与える影響ー

竹中 烈 29

「信長学」 大学の地域的特性を活かした学際的教育・研究の取り組み

内田 吉哉・松村 美奈
佐藤 良太・畠山 大二郎 二 (50)

佐山文庫旧蔵本『桃華蘂葉』の翻刻（一）

畠山 大二郎 一 (60)

問題解決学習における学びの成立について
—小学校3年総合的な学習「大豆大作戦」の実践を通して—

中島 淑子

1. 問題と目的

2002年から、小学校と中学校において総合的な学習が全面実施された。小学校学習指導要領第5章 総合的な学習の時間の項には、「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す」とある（文部科学省，2017）。このように、総合的な学習では、課題を解決する問題解決学習が求められている。

また、斎藤喜博（1968）は、「共通の困難に向かって教師と子どもとが集中し、相互の力を出し合って困難を突破したとき、初めてそこに発見が生まれ想像が生まれてくるからである」と述べている。

また、宮坂（1970）は、斎藤喜博の島小における実践を例にして、「教師の発問から個々の子どもたちは、既有の経験的なあるいは、科学的な知識にみちびかれながら、対象を分析した結果として答えを発言する。それらは、個々の子どもの既有の知識の違いと教材の多様性により、複数の答えとなる。複数の答えの全体は、個々の子どもたちにとって、自分の思考の枠をはみ出した新しい情報である。ここに集団思考の本質的な意味がある。さらに次の段階で、この複数の答えとか考えとかを出発点にして、対立を作りながら、子どもたちを新しい知識の発見にみちびくのである」と述べている。

問題解決学習では、「相互の力を出し合って困難を突破」こと、「既有の経験的なあるいは、科学的な知識にみちびかれながら、対象を分析した結果として答えを発言する」こと、「対立を作りながら、子どもたちを新しい知識の発見にみちびく」こと、それらを通して、新しい知識の発見に至る。問題解決学習において、子どもたちの意欲を育て、学習意欲を継続させるためには、どのような方法があるのだろうか。

問題解決学習の学びの成立に関する研究においては、教材の工夫や教材の提示方法の工夫の実践研究は報告されている。しかし、それらの研究の評価が教師の視点になりがちであり、子どもたちの発言や行動による分析を基に、問題解決の過程を明らかにしている研究は多くはない。

そこで、小学校3年生、総合的な学習「大豆大作戦」の「工場ではたらく人々」の中の「豆腐屋さんの仕事」を取り上げ、授業の記録の分析を通して、問題解決学習の学びの成立の要件を明らかにすることを、本研究の目的とする。問題解決学習の学びの成立の要件として、相互の力を出し合って困難を突破、「既有の経験的なあるいは、科学的な知識にみちびかれながら、対象を分析した結果として答えを発言する」こと、「対立を作りながら、子どもたちを新しい知識の発見にみちびく」こと等である。

2. 研究の方法

2-1 分析の方法

逐語記録、単元構造の分析を行い、問題解決学習成立の諸要因を明らかにする。なお、逐語記録とは、教師と子どもたちの授業での発言を記録したものである。

問題解決学習における学びの成立について
— 小学校 3 年総合的な学習「大豆大作戦」の実践を通して —

分析対象の逐語記録は、小学校 3 年生の「豆腐工場が豆腐のことで大切にしていることはなんだろう」の 1 時間の記録である。逐語記録内の「教師」は、学級担任であり、「C」は、氏名が特定できなかった子どもである。また、逐語記録内の氏名は仮名である。

逐語記録の発言を、「観察した内容と気づき」、「疑問」、「問題解決の方法」の 3 種類の観点により分類をした。「観察した内容と気づき」とは、豆腐工場の見学をもとに観察した事柄や気づきの発言である。「疑問」とは、その観察や話し合いから生まれた疑問である。「問題解決の方法」とは、疑問を解決するための方法の提案である。なお、本文中における個人の発言は、発言番号と氏名、発言内容の順で記載するが、本文中では、発言番号の語句は省略する。

子どもたち一人一人の関心や知識を明らかにする分析と、授業の動的過程を明らかにする分析を行うために、逐語記録にもとづく授業分析の手法を用いる。これは、授業を構成している諸要因の関連、学習者の思考過程、教師の意思決定など授業の諸現象の背後にある規則や意味を、逐語記録に基づいて明らかにすることをめざす研究アプローチである（的場 2013）。重松鷹泰が提唱して以来（重松 1961）、様々な研究者によってその手法の開発が進められている（八田 1962、柴田 1999 など）。

2-2 「大豆大作戦」の単元構造

表 1 大単元「大豆大作戦」の単元構造

月	大豆の栽培	教科の学習	その他
7月	農家の人の指導の元、大豆の種蒔きを行う		
8月	学校の栽培園に蒔く		
9月	my大豆を植木鉢に蒔き、育て始める	国語科「すがたを変える大豆」の学習	給食の献立調べ 教室でもやしを育てる
10月		社会科「工場ではたらく人々の仕事」の学習（豆腐工場をとりあげて）	栄養職員による食育指導 大豆についての調べ学習
11月	手作業による大豆の収穫		
12月			お楽しみ会「きなこ団子作り」
1月			
2月	納豆工場の方の指導の納豆作り		

「大豆大作戦」は、2015 年に、A 県にある公立小学校 3 年生において実施された総合的な学習である（表 1）。

大豆の栽培経験、国語科の「すがたを変える大豆」の学習、きなこ団子作り等、大豆を中心にした学習が、7 月から 2 月まで実施された。

2-3 「工場で働く人々の仕事」の学習の流れ

表 2 小単元「工場ではたらく人々の仕事」の単元構造

第何時	日付	曜日	学習内容
1	10月8日	木	豆腐工場見学
2	10月14日	水	地元の製陶工場と豆腐工場の違うところ・似ているところを考えてみよう
3	10月16日	金	豆腐工場で働いていた人は、どんな服装をしていたかを思い出そう
4	10月19日	月	なぜ、豆腐工場の人は、全身真っ白なのか
5	10月23日	金	食べ物を作っている人は、なぜ白なのか
6	10月28日	水	豆腐工場が豆腐のことで大切にしていることはなんだろう I
7	10月30日	金	豆腐屋工場が豆腐のことで大切にしていることはなんだろう II
8	11月4日	水	一番はどれ
9	11月5日	木	豆腐屋工場の豆腐のおいしさの秘密を探ろう I *資料（パンフレット・看板・表示の紙・豆腐のパッケージなど）を見て考える
10	11月10日	火	豆腐工場の豆腐のおいしさの秘密を探ろう II
11	11月12日	木	他の豆腐工場と比べることで、この豆腐工場のこだわりを見つけよう I
12	11月13日	金	他の豆腐工場と比べることで、この豆腐工場のこだわりを見つけよう I
13	11月19日	木	それぞれの豆腐工場の良さはなかに
14	11月24日	火	機械を使って心をこめるとどうするのか
15	11月26日	木	豆腐工場の学習をしておいた感想を書く

10 月から 11 月にかけて、小単元「工場ではたらく人々の仕事」の学習が行われた（表 2）。

第 1 時の豆腐工場の見学後、①製陶工場との比較をした。②豆腐工場で働く人々は全身真っ白なのか③食べ物を作っている人はなぜ白いか④豆腐工場が豆腐のことで大切にしていること、⑤おいしさの秘密、⑥他の豆腐工場と比べてこの豆腐工場

のこだわりを見つける、⑦それぞれの豆腐工場の良さ、⑧機械を使って心をこめるってどうするのか、⑨豆腐工場の学習の感想の順に学習がすすめられた。

2-4「豆腐工場が豆腐のことで大切にしていることはなんだろう」の授業

表 3 10 月 28 日の授業の流れ

番号	豆腐のことで大切にしていること（10月28日）
1	前時の復習をする 豆腐屋さんの白い服から、衛生や清潔の必要性の話し合い
2	機械が壊れたときの対応はどうするか。
3	不衛生をなくすための点検が必要である。
4	お客さんへの対応を考えよう。
5	お客さんへのわかりやすい説明をする。
6	材料を大切にしないと味が悪くなる。
7	消毒が必要である。
8	ひびが入ったり、割れたりしないように丁寧に豆腐を作る。
9	豆腐本来の味を大事にする。
10	試食の振り返り（ひびの入った70円の豆腐と、270円の名水豆腐の食べ比べをしたこと）
11	大豆とかに虫がつかないように、材料を大事にする。
12	賞味期限を大事にする。
13	他の店の豆腐の賞味期限が10月31日である。
14	豆腐を傷をつけずに、欠けたりせずに、やさしく扱う。
15	水の中で、豆腐についてきたごみを取っている。
16	賞味期限切れにならないように作る量の計算をする。
17	三万丁作るが、豆腐を置く場所がないので、どうするか。
18	大型ショッピングセンターでの販売していた。

10 月 28 日の学習の流れである（表 3）。本時では、豆腐工場で観察した内容を基に、試食の体験、工場での説明、そして子どもたちの生活経験による発言が記録されている。

教師は、「みんなどう思う」、「では、続けていきましょう」と発言を促すことが主で、話題の進行を進めることはなかった。子どもたちの発言に従って学習をすすめたため、12 と 16 のように、賞味期限の問題等、同じ話題が繰り返されることがあった。

18 の内容の中から 8 番目、17 番目、18 番目の場面の分析を中心に行う。

分析の 1 では、8 番目の「ひびが入ったり、割れたりしないように丁寧に豆腐を作る」を扱う。豆腐工場の見学という経験

験的な知識に導かれながら、対象を分析した結果としての答えを発言する過程を明らかにする。

分析 2 では、豆腐工場の説明の話から、17 番目の「3 万丁作るが、豆腐を置く場所がないので、どうするか」という子どもたちが問題解決に取り組む場面の分析を行う。見学した知識を大切にして、共通の困難に向かうため、対立をつくりながら、新しい知識の発見に向かう場面の分析を行う。

分析 3 では、18 番目の、3 万丁の豆腐の行方について、既存の経験的なあるいは、科学的な知識にみちびかれながら、対象を分析した結果として答えを発言する場面の分析を行う。

分析 4 では、「相互の力を出し合って困難を突破」することことができた、子どもたちの原動力について分析を行う。

3. 結果

3-1 経験的な知識に導かれ対象を分析

教師の「豆腐のことで、他に大事にしていることは無いだろうか」という発問の学習である（表 4）。184 さくら「はるきさんと、このみさんと、めいさんと同じで、ひびが入らないように大事に作ると思います」と発言をした。この前に、76 はるき「割れとる豆腐…割れとる豆腐ばっかやと、ちょっとなんか…あんまり…割れやんように大事に作っとる」、78 めい「豆腐にひびが入らんように」、81 このみ「ひびが入らないように大事にしていると思います」と発言しており、さくらは、この 3 人の発言に共感して、発言することができた。

問題解決学習における学びの成立について
一 小学校 3 年総合的な学習「大豆大作戦」の実践を通して一

184 さくら, 187 あいみの発言においては, 主語が明確ではない。そこで, 188C「機械が?」, 189 はるき「機械が乱暴に・・・」という発言があり, 大事に作っているのは, 機械であることが確認された。そして, それを受けて, 200 かいいり, 203 さくら, 213 しょうこらが, 機械がやさしく扱うことを発言した。

表 4 機械が丁寧に豆腐を作る

発言番号	発言者	発言内容	観察した内容と気づき	疑問	問題解決の方法
184	さくら	はるきさんと、このみさんと、めいさんと同じで、ひびが入らないように大事に作ると思います。	ひびが入らないように大事に作る		
185	あいみ	わたしは豆腐の扱い方だと思います。	豆腐の扱い方		
186	教師	例えば?			
187	あいみ	例えば、豆腐を傷をつけずに、 <u>欠けたりせずに、やさしく</u> 、なんか扱う。	豆腐を傷をつけずに、欠けたりせずに、やさしく		
188	C	機械が?		機械が?	
189	はるき	機械が乱暴に...			
190	教師	どうやって扱うって、今言ってくれた?			
191	はるき	<u>やさしく</u> 。	やさしく		
192	C	<u>丁寧</u> 。	丁寧		
193	けんた	<u>やさしく</u> 。	やさしく		
194	教師	丁寧? 誰か言ったよ。機械って言葉が聞こえたけど、			
195	はるき	機械が乱暴に扱うかもしれやん。		機械が乱暴に扱うかもしれやん	
196	かいいり	けどさ、機械が(聞こえない・・・)			
197	さくら	機械が、人間ができやんから、作ってくれるんやでさ。	機械が、人間ができやんから、作ってくれるんやでさ		
198	教師	やさしく。			
199	あいみ	水んどこに入る時、機械は...			
200	かいいり	えっと、機械が、俺らが見学行ったときは、 <u>機械がやさしく扱った</u> 。	機械がやさしく扱った		
201	あいみ	先生! 最終的にさ、なんか...			
202	教師	さくらさん、先に。			
203	さくら	パッケージに入れるときは、機械が入れるやんか。 <u>手で入れるのにやさしく豆腐を入れるから、やさしく豆腐を扱ってるんじゃないかと思う。</u>	手で入れるのにやさしく入れるから(機械が)やさしく豆腐を扱う		
204	教師	見た?			
205	かいいり	えっ。見た。			
206	教師	これ、三村屋さん、水谷さん言ってたっけ。何か機械で入れるの言ってた。			
207	けんた	うん。			
208	教師	見たんだ。機械でもやさしく。			
209	あいみ	ちよっとつけたしで、途中で水んどこ入ってて、浮いて進んでったから、そこでしとるんだと思う。	豆腐が水に入って、浮いて進んで		
210	教師	何を?			
211	あいみ	あそこで汚れを落としたり、豆腐に最初は付いてなかったけど、だんだんついてきたごみを取っているんだと思います。	水の中で汚れを落とすのは		
212	教師	ここにつながるのね。水の所でね。			
213	しょうこ	あいみさんと同じで、豆腐は少しでも、なんかやわらかいものだから、なんか割れたりするかもしれんで、 <u>やさしく扱う</u> 。	やわらかいものだから、なんか割れたりするかもしれんで、やさしく扱う。		

次にさくらは, 203 で「パッケージに入れるときは, 機械が入れるやんか。手で入れるのにやさしく豆腐を入れるから、やさしく豆腐を扱ってるんじゃないかと思う」と述べた。機械のやさしさと, 手でやさしく豆腐を扱うことと関連づけて考えることができた。また, 水の中に入って進んでいく豆腐を見たことから, 211 あいみ「あそこで汚れを落としたり, 豆腐に最初は付いてなかったけど, だんだんついてきたごみを取っているんだと思います」と発言した。水の中を運

問題解決学習における学びの成立について
一 小学校 3 年総合的な学習「大豆大作戦」の実践を通して一

ばれる様子からごみが取られていると関連付けた。さくらとあいみは、既有の経験的な知識、あるいは、科学的な知識にみちびかれながら、対象を分析した結果として発言することができた。

表 4 では、観察した内容と気づきが 12 回あった。多くの子どもたちにとって、機械がやさしく扱うことが印象的であった。工場見学による気づきが生まれることができた。

3-2 共通の困難に向かうため対立による知識の発見

表 5 豆腐の生産数への疑問

発言番号	発言者	発言内容	観察した内容と気づき	疑問	問題解決の方法
223	うらら	豆腐の売れ残りがないように計算をする。	売れ残りがないように計算		
224	教師	何の計算？			
225	うらら	豆腐。もし、残って売れやんかったら賞味期限が来してしまうから。	売れ残ったら、賞味期限が来る		
226	C	また売ったら？			
227	教師	付け足しある子いるね。売れ残りを出さないように、賞味期限を過ぎたらだめだから。はい、あいみさんつけたし。			
228	あいみ	毎日何万個作っとるかは忘れたけど、毎日二万個ぐらいは作っとると思います。	毎日二万個ぐらいは作っとる		
229	はるき	言っとった。水谷さん。	言っとった。水谷さん		
230	C	丁やで。	丁やで		
231	教師	てことは、その数は大体…			
232	C	作る。	作る		
233	C	三万個	3万個		
234	C	三万個って言っとった。	3万個		
235	C	三万丁やで。	3万丁やで		
236	C	丁。			
237	教師	三万丁作るって言っとったけど			
238	うらら	そんなに作って豆腐おけやんやん。あんまり。			そんなに作って豆腐おけやんやん
239	教師	どこに？			
240	かいり	店に。			(そんなに作って) 店に (豆腐おけない)
241	はるき	豆腐屋さんの人は、売るって言っとったで。	豆腐屋さんの人は、売るって言っとったで		

225 うらら「豆腐。もし、残って売れやんかったら賞味期限が来ちゃうから」と発言したことから、豆腐の製造数が話題となった（表 5）。そして、229 はるきは、豆腐屋の水谷さんから聞いたこととして 3 万丁を作ることを発言した。3 万丁と聞いたうらは、238 「そんなに作って豆腐がおけやんやん」と疑問を述べた。238 うららと、240 かいりは、経験と知識を活用して店には、3 万丁の豆腐を置くことができないことを見学から推察した。一方、はるきは 241 「豆腐屋さんの人は、売るって言っとったで」と発言をした。これは、はるきが見学で聞いた自信のある発言か、また、豆腐は置けないけど売るって言っとったという矛盾に対する疑問を感じた発言かは明確ではない。

そこで、豆腐が置けないということと、売るって言っとったということから、子どもたちは問題を解決しようとした（表 6）。245 けんた「だから、3 万丁を、3 万丁で作ったら、それでほとんどのやつが割れとって、それでほとんど割れてないのがあって、それで、あれ、置けないから、あれ、食べてて、それで、あれもうおけるくらいまで食べとって、それで、それで…」の発言があった。250 たすく「半分ぐらい食べて、半分ぐらい…」と発言した。けんたとたすくの 2 人は、余った豆腐を食べるという発言である。

半分食べるという発言は、唐突であり根拠が明確に述べられていない。工場見学において、割れていた豆腐が多いということが、印象的であったと考えられる。けんたは、豆腐工場の一部に

問題解決学習における学びの成立について
一 小学校 3 年総合的な学習「大豆大作戦」の実践を通して一

ある直売所のケースの中の名水豆腐とひびの入った豆腐が、それぞれ数十丁入っていた様子を観察したのではないか。名水豆腐と同じぐらいか、またはそれ以上のひびの入った豆腐が入っていたので、多くの豆腐にひびが入ると考えた。そして、ひびの入った豆腐は売れずに残るので、それを食べるという解決の方法を考えたのではないかと考えられる。

表 6 3 万丁の豆腐の行方

発言番号	発言者	発言内容	観察した内容と気づき	疑問	問題解決の方法
242	たすく	先生、なんかさ、前・・・			
243	けんた	ほとんどのやつが食べとって、それで、ほとんどのやつが割れる。それでだんだん少なくなっていくと。			ほとんど食べて、ほとんど割れて
244	さくら	どういこと、それ？		どういこと？	
245	けんた	だから、三万丁を、三万丁で作ったら、それでほとんどのやつが割れとって、それでほとんど割れてないのがあって、それで、あれ、置けないから、あれ、食べてて、それで、あれもうおけるくらいまで食べとって、それで、それで・・・			3万丁作ってほとんど割れとって、置けないから食べてて
246	教師	意味分かった？			
247	C	わからん。			
		※がやがやが続く。			
248	たすく	半分ぐらい食べて、半分ぐらい・・・			半分ぐらい食べて
249	教師	言ってあげて。けんたさんは、はい。			
250	たすく	半分ぐらい豆腐屋さんの人が食べて、半分、もう一つ、半分は売とる。			半分ぐらい食べて、半分は売っている
251	かいり	えっ？！		えっ	
252	教師	豆腐屋さん一万五千丁も食べるわけ？		豆腐屋さん一万五千丁も食べるわけ？	
253	たすく	そう。			そう
254	かいり	えっ？！		えっ	
255	はるき	ちよっとつけたし。			
256	教師	この三人はよく見に行く三人だから			
257	はるき	豆腐屋さん行ったときに聞いたんやけど、三万丁も食べんけど、作ったとき余ったやつは、なんか、全部食べとるやつ。	豆腐屋さんに聞いたのは、余ったやつは全部食べている		
258	かいり	えっ？！		えっ	
259	はるき	全部。	全部		
260	C	全部食べとる？		全部食べとる？	
261	うらら	けどさ、持って帰とるんちゃう？			持って帰とるんちゃう？
262	C	持ち帰り。			持ち帰り
263	C	食べれるやん。			食べれるやん
264	さくら	豆腐のみで食べるわけないやん。		豆腐のみで食べるわけない	
265	C	じゃあ、お弁当に・・・			お弁当に
266	あいみ	先生、ちよっとつけたし。			
267	教師	なんか、わかんないぞ。			
268	うらら	だって、そんなに食べれやんやん。		そんなに食べれない	
269	かいり	弁当で食べばええやん。			弁当で食べる
270	C	昼ごはん食べればいい。			昼ごはん食べる

しかし、はるきから、257「作ったとき余ったやつは全部食べている」という発言があったことから、他の子どもたちは3万丁をなんとかしなければと解決の方法を考えた。261 うらら「けどさ、持って帰とるんちゃう？」、265C「お弁当に」、270C「昼ごはんてたべればいい」といった発言である。

それに納得しなかったのは、さくら、うらら、かいりである。264 さくら「豆腐のみで食べるわけないやん」、268 うらら「だって、そんなに食べれやんやん」という発言をした。かいり

問題解決学習における学びの成立について
一 小学校 3 年総合的な学習「大豆大作戦」の実践を通して一

は、251、254、258 と「えっ」と 3 回発言をしたが、269 かいり「弁当で食べばええやん」とも発言した。

うらはは、261 で持って帰ると発言したが、268 でそんなに食べれないと、考えを変更した。これは、264 さくら「豆腐のみで食べるわけないやん」という発言に影響を受けたと考えられる。うらはは、264 さくらの発言から、この問題と自分の生活とをつなげて考えることができた。話し合いを通して、うららの思考が深まることができた。

工場の見学では、次々に作られる豆腐を機械がパッケージに詰めているということ、工場の直売上では、壊れた豆腐と、良い豆腐が売られているという事実を見てきた。そこから、子どもたちは、3 万丁の豆腐の行方という問題に真剣に向かい合い、限られた情報と自らの経験から話し合いを通して問題を解決しようとした。一方、教師は、途中で言葉をはさむこともなく、そのまま学習を継続させた。

3-3 経験的、科学的な知識に導かれ対象を分析した結果

表 7 大型ショッピングセンターで売られている豆腐

発言番号	発言者	発言内容	観察した内容と気づき	疑問	解決に対する考え
271	あいみ	先生つけたし。			
272	あいみ	そんなに食べるんやったら、三万丁も作らんでいいと思います。	三万丁も作らんでいいと思います。		
273	教師	そうだね。			
274	たすく	あっ！わかった！ピアゴとかにも売っとる。	ピアゴとかにも売っとる。		
275	C	売れやすいんちゃう？		売れやすいんちゃう？	
		※がやがやが続く。			
276	教師	なんかひらめいた人いるよね。たすくさんどうぞ。			
277	たすく	えっと、他の店、えっと、東員のジャスコやピアゴでも、他の店屋でも、この店の豆腐が売っとる。	東員のジャスコやピアゴでも、他の店屋でも、この店の豆腐が売っとる。		
278	C	ああ～！	ああ～！		
279	C	同じ。	同じ		
280	C	やっぱりやめる。			
281	みどり	豆腐屋さんで売れ残ったやつは、他の店でも売っとると思います。			売れ残ったやつは、他の店でも売っとる
282	うらは	賞味期限切れとったらあかん。		賞味期限切れとったらあかん。	
283	りかこ	ピアゴに豆腐が売ってって、そのとき、豆腐は売れとって、なかった。	ピアゴに豆腐が売ってって、そのとき、豆腐は売れとって、なかった。		
284	教師	おっ、新たな情報。			
285	C	売れとって、なかった。	売れとって、なかった。		
286	教師	売り切れとった？		売り切れとった？	
287	あいみ	ピアゴなかったで。	ピアゴなかったで。		
288	C	あるで。	あるで。		
289	はるき	あるときと、ないときとあるんちゃう？		あるときと、ないときとあるんちゃう？	
290	あいみ	昨日見たけど、ないで。	昨日見たけど、ないで。		
291	うらは	あいみちゃん、豆腐屋さん見た？		あいみちゃん、豆腐屋さん見た？	
		※がやがやが続く。			
292	教師	よう考えてるな。じゃあ、まだ言いきれいていない人もいるようなので、でも大体こんなこと考えたは出たね。まだ言えなかったって言う人？じゃあもう少し今度の時間出そうか。しょうこさんから言います。えっとスタート。終わります。			

残った豆腐を全部食べるという考え方が多く出されてから、272 あいみ「そんなに食べるんやったら、3 万丁も作らんでいいと思います」と発言した（表 7）。すると、たすくは、274「あっ！わかった！ピアゴとかにも売っとる」と発言した。他の子どもたちからも、278C「ああ

～!」, 279C「同じ」という発言があった。表6で, 「豆腐のみで食べるわけない」という意見が出されても, 「食べる」という意見は容易にくずされなかったが, ピアゴやジャスコの話が出ると賛同の声があがった。豆腐を食べるという発言に対して, 子どもたちは, 懐疑的であったと考えられる。

一方, 281 みどり「豆腐屋さんで売れ残ったやつは, 他の店でも売っとると思います」の発言から, 豆腐の販売は, 工場の直売所が中心であり, 売れ残りを他の店で販売すると考えていた。みどりのように, 考えている子どもたちが存在するのではないかな。

また, あいみは, 287「ピアゴなかったで」と発言をした。店で売っていることに自信がないようである。289 はるき「あるときと, ないときとあるんちゃう」という発言に対しても, 290 あいみ「昨日見たけど, ないで」と大型ショッピングセンターで豆腐を見ていないと発言した。自分の見たことを基にして発言していた。

3万丁の豆腐の行方は, 解決されたかのようであるが, 本当にピアゴやジャスコに販売されているか, また, 直売所での売れ残りが販売されているかという問題が残った。教師は, 292「まだ言えなかったって言う人? じゃあもう少し今度の時間出そうか」と次時の予告をした。残された課題を整理するのではなく, 発言できなかった人として次時につなげた。

3-4 共通の困難に向かうことのできた追求の力

3-4-1 体験をもとにした発言から生まれる共感

豆腐を壊さないように機械がやさしく豆腐を扱っていることに気づくことができた(表4)。さくらは, 184「はるきさんと, このみさんと, めいさんと同じで, ひびが入らないように大事

表 8 豆腐のことで, 大事にしていること
(発言番号1から291まで)

発言番号	発言者	発言内容	気持ちを表す言葉
30	うらら	機械だと思います。	
52	るり	不清潔(不潔)をなくすため。	
57	るり	ゴミとかを入れないようにする。	
62	あいみ	来てくれたお客さんに, わかりやすく説明すると思います。	わかりやすく
72	ゆか	材料を大切にしないと味が悪くなるから, 材料を大切にしています。	大切に
74	かえで	豆腐を作っているときに, 菌とかは入っていたら買う人が嫌になるから, 豆腐を作る前に消毒をする	
76	はるき	割れとる豆腐…割れとる豆腐ばっかやと, ちよつとなんか…あんまり…割れやんように大事に作っとる。	大事に
78	めい	豆腐にひびが入らんように。	
81	このみ	ひびが入らないように大事にしています。	大事に
82	かいり	味を大事にしている。	大事に
85	はるき	豆腐本来の味。	
86	かいり	そう。うまい豆腐。	
100	みどり	例えば, 大豆とかに虫がついていたら, ダメだから, そのまま豆腐に入ってしまうと(聞こえない…)しまうので, 材料を大切にしていると思います。	大切に
104	はるき	虫がついたとった時, そのまま入れると, 絞る時虫の汁が入ってしまう。	
113	(あいみ)	その日までに食べて下さい。	
115	ゆうすけ	賞味期限が過ぎていたら, えっと, えっと, えっと過ぎとると…過ぎとると, ええっと…不良品になる。	
117	ゆうすけ	から, 賞味期限を大事にする。	大事に
184	さくら	はるきさんと, このみさんと, めいさんと同じで, ひびが入らないように大事に作るとしています。	大事に
187	あいみ	例えば, 豆腐を傷をつけずに, 欠けたりせずに, やさしく, なんか扱う。	やさしく
200	かいり	えっと, 機械が, 俺らが見学行ったときは, 機械がやさしく扱った。	機械がやさしく
213	しょうこ	あいみさんと同じで, 豆腐は少しでも, なんかやわらかいものだから, なんか割れたりするかもしれないで, やさしく扱う。	やさしく
225	うらら	豆腐。もし, 残って売れやんかったら賞味期限が来てしまうから。	

に作るとしています」と発言をした。そして, それに続いて, 187 あいみ, 191 はるき, 192C, 193 けんた, 200 かいりらの5人から「やさしく」, 「丁寧に」という発言があった。そして, 発言に対して, 他の子どもたちの発言を聞き, 共感するという場面が表れている。共感されることは, 発言に対する喜びである。これらは, 同じ経験から, 得られた共感である。

今回は, 豆腐工場の見学という共通の体験が基になって, このような共感を得ることのできる発言となった。

3-4-2 働く人に寄り添った思考

本実践では, 「豆腐のことで大事にしていることはないだろうか」という発問から, 問題解決学習が始まった。発言番号1から291までの子どもたちの発言から, 大事にしていることの内容を書き出した(表8)。62 あいみ「来てくれたお客さんに, わかりやすく説明すると思います」では,

説明にわかりやすくが加わっている。81 このみ「ひびが入らないように大事にしていると思います」では、大事にがある。200 かいり「・・・機械がやさしく扱った。」では、やさしくが加わっている。物事の説明に、気持ちや様子を表す言葉が入っていることは、子どもたちが豆腐屋で働く人の気持ちに寄り添おうとしているのである。

このような働く人に寄り添うことのできる発言は、どのような学習に支えられるのだろうか。第1に、豆腐工場の見学において、働く人々の姿を見ることがあった。第2に、教師の「豆腐のことで大事にしていること」の発問自体が、働く人の気持ちを考える内容である。その発問を基に子どもたちは発言したのである。

しかし、発問がそうであっても、子どもたちの中に働く人たちに寄り添う気持ちがなければ、大事にとか、やさしくといった言葉を発することはない。単元構想や本時以外の学習の中に、指導者の意図がある。7月から翌年の2月まで大豆に関する学習を行う総合的な学習の取り組みも影響していると考えられる(表1)。

大豆を育てるために、子どもたちは大切に育てようとする気持ちが育まれる。大豆を加工して豆腐を作る段階において、育てた大豆にも思いを馳せる子どもがいる可能性がある。豆腐を作る工場の見学だけでは感じることでできない学習である。

また、10月8日の工場見学後、10月14日に製陶工場と豆腐工場との比較学習を行った。その後の、10月16日、19日、23日の3日間にわたって、豆腐工場や食品工場で働く人は、白い服装であるかを話し合う学習を行った。10月28日の逐語記録に、この白い服装について教師の発言がある(表9)。

豆腐工場や、食品工場で働く人は、白い服装であるかについての3回の話し合いを通して、白い服は、「汚れたら着替えられる」、「見やすい、わかりやすい」、「食べる人が嫌な気持ちになる」と言った発言があった。この話し合いの主人公は、工場で働く人である。白い服を着る人の気持ちを考える学習を通して、白い服の謎を明らかにすることができた。話し合いを通して、働く人が、食べる人が嫌な気持ちにならないよう、消費者に配慮していることを理解した。

4. 考察

4-1 経験的な知識にみちびかれ対象を分析

表 9 食品工場で働く人はなぜ白い服装であるか
(教師の発言)

「なぜ三村屋さんは、全身真っ白なのか」っていうことを勉強してきましたが、みんな「豆腐屋だから」「豆腐の色だから」とか言っていました。でもこの前の時間「食べ物を作っている人は、なぜ白い服なのか」家で考えてきたり、三村屋さんに聞いてきたことを発表してもらって、豆腐が白だからということではないようです。パン屋さんが肌色を着ていて、キャンディーやさんがキャンディーの色を着ているわけではないよな。だから「食べ物を作っている人は大体白い服だよ」って言ってくれたので、「食べ物を作っている人は、なぜ白い服なのか」ということを考えてみました。

すると、こんなふうに言いましたね、みんなは。「汚れたら、白だと汚れたら、すぐにわかるので着替えられるよ。」「見やすい、わかりやすいよ」「すぐにわかったら、汚れが落とせるし、すぐに洗えるよ」汚れがついていたらいけないのかな?(C:豆腐に入る)(ゆうすけ:異物混入)(りょうや:豆腐に入ったら大変)その辺ちゃんと勉強しました。髪の毛やほりや、ごみやシミ、そんなものが豆腐に入ってしまったら、異物混入だ。それならカズさん言ってくれました。「食べる人が嫌な気持ちになる。下手すると死ぬ場合があるよ。病気になる場合があるよ。だからチェックしてるんだよ。だからすぐにわかるように白い服なんだよ」って言うてくれました。

豆腐工場の見学という共通の経験を基に話し合いを行うことで、子どもたちの発言の中に共感が生まれる。機械のやさしい動きに気づき発言したことから、同様の気づきが発現された(表4)。このように、他の子どもたちに共感された喜びが、次の発言の原動力になり発言を促し、また追求の力が強くなる(表8)。

そして、多くの共感により自信をもつことができた子どもたちは、安心して対立を作ることができる(表6)(表7)。対話的な学びには、批判的な思考や発言に関心

が向きがちであるが、その基盤として信頼関係の構築が必要である。豆腐工場の見学という共通の体験から、共感を生む発言が生まれ、問題解決に取り組むことができる。

一方、総合的な学習では、必ずしも同じ経験を行うことができない実践がある。そのような場合にも、最初の学習において、その事柄に対する問題意識を共有することが必要である。

4-2 共通の困難に向かうため対立による知識の発見

「3万丁の豆腐を作る」ことと、「店に豆腐を置くことができない」という解決すべき問題が生まれた（表5）。そこで、3万丁の豆腐の行方に対して話し合いがされた（表6）。

「豆腐のみで食べるわけない」、「そんなに食べれやんやん」という疑問の声がある中で、問題を解決しようとする11回の発言があった。子どもたちは、限られた情報と自らの経験を基にして、対立しながら問題を解決しようとした。

4-3 経験的、科学的な知識に導かれ対象を分析した結果

無駄とも感じられる混沌とした話し合いの後の、あいみの271「そんなに食べるんやったら、3万丁も作らんでいいと思います」という発言は、子どもたちの心に素直に入ることができた（表7）。たすくが274「ピアゴにも売っている」と発言したことにより、さまざまな場所で販売しているのではないかとということに気づくことができた。あいみの論理的な思考と、たすくの経験からの話により、問題が解決された。問題解決のために、経験的、科学的な知識に導かれながら、対象を分析した結果である。

しかし、答えが導かれたことが成功ということではない。「割れた豆腐を食べる」が、最終的な回答であっても、問題解決に努力をした成果である。総合的な学習では、どのような答えが得られても、子どもたちが、共感し、対立し、話し合いを重ねたことが成果である。

4-4 共通の困難に向かうことができた追求の力

工場の見学では、何をどのような工程で作るかに焦点が向きがちであるが、工場により作業工程が異なり、知識として得る内容は明確ではない。では、工場で働く人々の姿を学習することの意味はなんであるのだろうか。それは、工場で働く人の姿に直面することと、工場で働く人から直接話を聞くことにより、単に生産しているだけではなく、働く人々が消費者のことを考えて生産していることを知ることである。そこから、働く人への共感の気持ちが生まれる。共感することにより問題解決学習の追求の力が生まれる。子どもたちの個人の問題の解決ではなく、働く人の問題を解決するという共通の課題があるとき、よりよい解答を得るという共通の問題となり、異なる意見による対立を乗り越えることができるのである。対立により、多様な考えを知り、新しい知識を得ることができるのである。

参考文献

- 斎藤喜博（1968）「教師の実践とは何か」国土社
重松鷹泰（1961）『授業分析の方法』明治図書。
柴田好章（1999）「話し合いを中心とする授業の分析手法の開発と適用 -語の出現頻度による授業の分節構造の特徴化-」『日本教育工学会論文誌』第23巻第1号
的場正美（2013）「第1章 授業分析の方法と課題」的場正美・柴田好章編『授業研究と授業の創造』溪水社
宮坂義彦（1970）「1 理論編 発問の概念と発問分析の概念」, 斎藤喜博・柴田義松・稲垣忠彦編「教授学研究」国土社
文部科学省（2017）小学校学習指導要領
八田昭平（1962）「授業における目標の設定とその実現 -授業分析試論（2）-

アダプテーション
教材作品における 翻 案 についての一考察
— 高等学校「文学国語」所収教材を例に —

松村 美奈

1. はじめに

新学習指導要領の告示（平成 30 年 3 月）以降、高等学校でも順次新教育課程に切り替わり、2025 年 1 月の大学入学共通テストでは、新課程の範囲における試験内容が出題されるようになった。

新学習指導要領における大幅な科目再編は、これまでの高等学校国語教育での様々な課題を解決するために行われてきた。全 6 科目のうち、共通必修科目 2 科目として「現代の国語」（2 単位）「言語文化」（2 単位）が設定され、選択科目 4 科目は「論理国語」「文学国語」「国語表現」「古典探究」（各 4 単位ずつ）が配置された。特に「文学国語」と「論理国語」に分けられることになった際には、様々な議論が起こっていたことは記憶に新しい。⁽¹⁾

特に、新学習指導要領における「文学国語」の記載の中で、「指導事項」及び「言語活動例」として「翻案」という語が散見されている事がわかる。これまで「書き換え」等の表現は見られたが、あえて「翻案」という語を用いている点は大変興味深い。

『日本国語大辞典精選版』によれば、「翻案」とは、「自国の古典や外国の小説、戯曲などの大体の筋・内容を借り人情、風俗、地名、人名などに私意を加えて改作すること。」と解説されている。

本稿では、この「翻案」をキーワードに、教材の在り方について検討する。特に、高等学校用検定教科書における教材配置及び指導事例などを概観することで、改めてこの科目の意義を見直してみたい。なお、扱った検定教科書の中では、「翻案」を「アダプテーション」と説明しているものも見られたため、本稿の題名中の「翻案」の語には、「アダプテーション」とルビを付した。また、文中の「学習指導要領」からの引用文は、全て『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説（国語編）』⁽²⁾を使用した。文中では以下『解説』と記す。

2. 「文学国語」の科目特性について

平成 30 年度告示の学習指導要領（国語）で示される「文学国語」という科目の性格は、『解説』では以下の通りに説明される。

共通必修科目である「現代の国語」及び「言語文化」により育成された資質・能力を基盤とし、主として「思考力、判断力、表現力等」の感性・情緒の側面の力を育成する科目として、深く共感したり豊かに表現したりして、書いたり読んだりする資質、能力の育成を重視している。（中略）この科目では、読み手の関心が得られるような、独創的な文学的な文章を創作するなどの指導事項、文学的な文章について評価したりその解釈の多様性について考察したりして自分のものの見方、感じ方、考え方を深めるなどの指導事項を設けるとともに、課題を自ら設定して探究する指導事項を設けている。⁽³⁾

また、上記のような説明とともに、位置づけとして「特に、文化としての言語、多様な言語芸術や芸能などの価値に重点を置き、理解したり尊重したりすることにとどまることなく、自らが継承、発展させていく担い手としての自覚をもつことを目指す教科であることがわかる。⁽⁴⁾

また、「文学国語」「書くこと」の指導における【言語活動例】では、「翻案」についてウ 古典を題材として小説を書くなど、翻案作品を創作する活動。と示される。(傍線部分は筆者により。以下同じ) この説明について、『解説』では以下のように述べる。⁽⁵⁾

翻案作品を創作するためには、基になる文学作品を客観的に、分析的に読む必要がある。ただし、この言語活動では書き手が基の作品から読み取った内容が、読み手に効果的に伝わる構成や表現の工夫をすることに重点を置く。

古典を題材として小説を書く場合、まず題材となる古典には、それ自身がもつ特徴的な世界観や背景、設定、表現などがある。ここでの翻案とは、現代語訳のような単純な置き換えとは異なり、題材となる古典が元来もっているものを損なわずに、作品としての新規性を出すためにどれくらいどのように変えるのか、ということも含めて書き手に委ねられており、文学的な文章の創作を行う活動だといえる。(中略)

作品を翻案するということは、古典の表現と近代以降の文章による表現を行き来し、それぞれの言葉や表現のもつ意味を比較し分析することとなり、自由な発想で一から創作を行う場合とは違う視点をもって、言葉や表現の特徴を捉えることができる。

我が国の言語文化においては、しばしばこうした翻案が新しい言語文化を担う行為として機能してきた。口承文芸だけでなく、和歌の本歌取りや謡曲などもまたその産物といえる。近世や近代以降の小説の多くもまた我が国や中国の伝統的な言語文化を基にしていることは言うまでもない。このような背景を踏まえ、翻案という言語活動を通して、言語文化への理解を深め、読書活動に生かしていくことも大切である。

さらに、「読むこと」の指導では、「翻案」は、指導事項及び言語活動例として以下の通りに示される。

【精査・解釈】ウ 他の作品と比較するなどして、文体の特徴や効果について考察すること。

なおそれぞれの解説としては以下の通りである。⁽⁶⁾

一つ一つの作品を吟味・検討するだけでなく、他の作品と比較することによって、その作品の文体の特徴や効果を明らかにすることが可能になる。例えば「文体」という観点で翻案小説とその原典とを読み比べることによって、それぞれの特徴やその効果を吟味することができる。文体の特徴や効果について考察するには、他の作品と比較するほか、例えば、作家論や作品論のように、研究の成果として明らかにされている事柄を検証する方法が考えられる。

【言語活動例】ウ 小説を、脚本や絵本などの他の形式の作品に書き換える活動。

原典となる作品を書き換える過程には、字数の制限や対象となる読み手の制限など、何かしらの制約が発生する。この制約やあるために、生徒は原典の作品と向き合い、作品に描かれている書き手のものの見方、感じ方、考え方について考えを深めることになる。なお、我が国の言語文化においては、こうした書き換え(翻案)が新しい言語文化の担い手として機能してきた。こうした言語活動を通して、言語文化への理解を深めていくことも必要である。

このように、『解説』では、「翻案小説」という一ジャンルを通して、言語文化への理解へと結び付けたいという明確な狙いが現れている。

紅野謙介は『国語教育 混迷する改革』(ちくま新書)の中で、今回の学習指導要領を基に示

された指導計画例を概観しながら、「文学の概念があまりに狭いことに驚」かされたと指摘しつつ、「これは文学部日本文学科とか文芸学科とかで扱う『文学』ではないでしょうか。それを普遍化して高校生たちに学ばせる必要があるのか、はなはだ疑問に思」うと述べている。すぐれた評論やエッセイは広義の意味でも「文学」であるため、複数の資料をまたぐ必要があるにも関わらず、「選択科目」にしてしまうことで統合的な教育の機会が奪われる、という懸念を抱いている。

確かに紅野の指摘は正しいが、「文学国語」に掲載される教材で、いかに指導するかは、各教員の、教材への向き合い方にもよるものである。今後「選択科目」としてどのような指導が可能であるのかは、検討の余地があろう。しかし、今回取り上げた「翻案小説」という切り口は、高校生に対しての文学の入口としては十分に活かせる教材となり得るのではないだろうか。

3. 検定教科書における「翻案」教材について

では次に、現行の教科書で扱われている「翻案」教材を概観していきたい。

現在、「文学国語」の検定教科書は全8社で取り扱われている。その全社で、「翻案」や書き換えについての教材またはコラムが確認できる。以下に教科書会社ごとに「翻案」を扱う部分について概要をつけた。

教科書会社名（検定済年令和4年）	教材名・コラム概要
701 東京書籍 『文学国語』	I部〈小説4〉の中の教材としては、安部公房「鞆」・角田光代「あの日」を取り上げている。 【言語活動】として「翻案作品を創作する」というコラムを配置。 「翻案」の際に必要な「作品の読み込み」「伝え方の検討」について説明し、翻案作品の創作へ導く。
702 三省堂 『精選文学国語』	〈五 翻案〉教材は、佐野洋子「ありとぎりぎりす」〔参考〕「セミとアリ」 翻案小説の魅力について考える／古典を題材にして翻案小説を書くという単元目標を掲げ、読み比べをさせる課題を提示する。 さらに〈学びをひろげる〉として「翻案作品をつくる」ことを課題とし、具体的な教材『大和物語』『姨捨』を挙げ、翻案作品の創作へ導く。
703 三省堂 『新 文学国語』	II部〈9 作品の変貌〉「言語文化の可能性を追求する」 教材は、安部公房『鞆』をとりあげ、「作品の理解を翻案して表現する」という探究学習を課している。 森見登美彦訳『竹取物語—かぐや姫の昇天』をとりあげ、「作品の原作と翻案を比較して読む」という探究学習を課す。「古典文学を現代の視点から解釈して読む」という視点から、マンガ古典文学との比較の試みや、映画としての企画書作成など、二次的創作への挑戦を促す。

アダプテーション
教材作品における 翻 案 についての一考察
－高等学校「文学国語」所収教材を例に－

704 大修館書店『文学国語』	第Ⅰ部〈3 小説（二）〉教材は中島敦『山月記』を取り上げている。 探究学習「翻案が広げる世界」として、中国の「人虎伝」との読み比べを通して違いを整理する。さらに森見登美彦の翻案作品『山月記』を紹介し、翻案作品への理解を促す。
705 大修館書店『新編文学国語』	第Ⅰ部〈4 名作を読む（一）〉教材は中島敦『山月記』を取り上げる。 【文学の窓3】「生まれ変わる文学」の中で、「山月記」の翻案のリーレーのつながりを概観しつつ、翻案の一種である「パロディ」や作品の映像化について概説し、翻案への理解を促す。
706 数研出版『文学国語』	第1章 教材は中島敦『山月記』を取り上げている。 探究学習として、李景亮「人虎伝」との「比べ読み」を促す。 「古典と現代語訳」として『源氏物語』の現代語訳版と謝野晶子・谷崎潤一郎・角田光代の文章と、橋本治『窠変源氏物語』の文章を取り上げ、ここでも「比べ読み」を促している。
707 明治書院『精選文学国語』	前編〈3 文学の境界を広げる〉教材としては安部公房『豹』をはじめとして星新一『地球から来た男』、江戸川乱歩『押絵と旅する男』、永井均『マンガは哲学する』などの作品を取り上げている。 【単元の言語活動】の中では、さまざまなメディアの中にある文学作品を発見しつつ、「アダプテーション」という語を使用しながら読み比べやメディア表現について考えるよう促している。
708 筑摩書房『文学国語』	「書く」実践②「詩歌から発想を広げ、小説を書こう」の中で、和歌から小説を創作させる取り組みを促す。 「書く」実践④「創作の背景について調べよう」の中に「翻案」の説明がされる。
709 第一学習社『高等学校文学国語』 710 第一学習社『高等学校標準文学国語』	第Ⅱ部 中島京子『富嶽百景』を教材として取り上げる。 コラム「文学のしるべ 模倣と創造」の中では、「翻案」ではなく、あえてフランス語「パステーション」という用語を概説し、太宰治がその名手であったことを説明する。 「創作をする」【言語活動】「古典を基にして物語をつくる」という活動の中で、『伊勢物語』『筒井筒』を基に1600字の物語を書くことを課している。
711 桐原書店『探求文学国語』	I 部 教材として中島敦『山月記』を取り上げ、「人虎伝」との比較から「翻案」を学ぶ。 さらに【活動のプロセス】「書く」では、「古典作品を翻案する」として、古典を題材として、新しい作品創作の試みを促す。その際、翻案の例として上田秋成『雨月物語』『夢窓の鯉魚』を提示している。

上記は、全ての教科書内容を調査し、大枠で「翻案」について触れている教材、説明しているコラム、言語活動をピックアップしたものである。全社を検討すると、「翻案」については、そのまま「翻案」とするものや、「アダプテーション」「パスティーシュ」「パロディ」などの用語解説をするものなど様々である。ほぼ全社を通して、作品教材を読み比べ、翻案作品を創作させる言語活動を取り入れたものとなっている。つまり、検定教科書では、翻案作品を教材に据え、自ら創作することによって、「翻案」の意義を学習することをねらいとしていることがわかる。

さらに、「文学国語」の教材作品を「翻案」という視点から見ると、古典文学も近現代文学も時代を超越して相互に享受し合える教材が揃っているといえる。上記の表からも、古典文学を翻案した現代文学を並列し、各作品の魅力を読み取ることができるよう工夫されている。

一方で、これまでどおり、定番教材である中島敦『山月記』と『人虎伝』との読み比べからの「翻案」創作へ結び付けているものが目立つ。しかしながら、新しい試みとして、中にはマンガなどのメディアと絡めた翻案教材を提示するものもあり、工夫の凝らされた教材も揃っている。

「翻案」小説の読み比べや翻案作品の創作という活動は、「小説」への入口として十分機能する意義のある活動なのではないか。

以前筆者は古典作品を「自分の言葉で書き換える」言語活動を「国語総合」の授業の中で行い、その成果を紹介したことがある。⁽⁷⁾拙稿でも記したが、「主体的に作品を再構築することから、本文の理解を深めることができる」活動こそが、翻案活動だと考える。先の紅野謙介は、小説について次のような私見を述べている。

物語はジャンルをはみ出して、さまざまに翻案され、置き換えられ、社会の隅々に広がっているのです。小説はそうした物語を踏まえながら、絶えず逸脱し、ストーリーに収まりきらないディテールや錯綜する多様性に目を向けていきました。ここに小説の栄光があり、小説というジャンルの際立つ意義があるのです⁽⁸⁾

新学習指導要領では、「文学国語」科目で位置づけられるようになったが、多様なメディア作品も併せて「翻案」を探究することで、改めて「小説」自体に関心を持ち、自分なりの読みを深めていけるのではないか。

4. 創作としての「翻案」指導例について

こうした翻案教材における指導例については、愛知県総合教育センター「授業研究2」が参考になる。⁽⁹⁾三省堂『精選文学国語』掲載の、単元名「翻案小説を書こう」(佐野洋子「ありときりぎりす」)「書くこと」の指導例である。「授業のねらい」「学習活動」の概要は以下の通りである。

1 時限目	「翻案小説と原作を比較し、共通するテーマと異なる主張を読み取る」 ①佐野洋子の翻案「ありときりぎりす」を読み、原作と比較。 ②原作の「ありときりぎりす」と共通するテーマは何かを考える。 ③翻案発表時の時代背景を日本史や現代社会の授業で学んだことと関連させながら、想像する。翻案作品に現れた原作とは別の寓意や主張を読み取る。
2 時限目	童話の一つを選び、翻案小説を書く ④「うさぎとかめ」「嘘をつく子ども」「北風と太陽」の中から一つを選び、原作か

	ら読み取ることができる寓意を考える ⑤原作とは異なる見方で書き換えることができないか検討。 ⑥主人公を書き換える、結末を書き足す、原作にはない第三者を登場させる、などの方法を使い、原作のあらすじを踏まえながら異なる寓意的解釈ができる文章になるように構成を工夫して各自で翻案する。
3 時限目	相互に評価しあう・振り返りアンケートに記入する。 ⑦生徒 4～5 人でグループをつくり、それぞれの作品から読み取った主題をワークシートに書き込む。(後略)

その他具体的な学習活動についてはアンケートでは ICT を活用するなど、様々な工夫がなされている。

本指導例で重要なことは、「書く」前に「読む」こと、つまり、テーマの読み取り・寓意理解の時間を取った上で、「書く」という点である。添付表示されているワークシートを見ると、生徒が細かく読み取り作業を行っている過程がよく分かる。さらに、書く作業においても、書かせるだけでなく、「視点を変えて翻案する」といった指示を与え、アイデア・表現・下書きといった工程を経て書き上げるという「仕かけ」がなされており、生徒はその工程に従って考えをまとめていくことが出来るよう工夫されている。

本指導は、「書くこと」の指導の一つとして行われたものである。しかし、こうした授業展開の一例を見ても分かるとおり、「翻案」が物語や小説を読み解く切り口になり得る重要な指導の一つであることはいうまでもない。特に言葉・語をどのように置き換えていくか、的確な語を探すことは必至である。また登場人物の視点の位置をどう変化させていくかなど、様々な観点から独自に考えなければならないため、作品を読み込む力を養う事につながっていくことになる。

『精選文学国語』では、佐野洋子の「ありとぎりぎりす」を読解したのち、創作を促す教材としては『大和物語』『姥捨』を位置づけている。『大和物語』は平安時代の歌物語であり、あえて現代小説と並列することで、時代を超越して「翻案小説」を理解できるよう工夫されている。⁽¹⁰⁾

5. 森見登美彦著『山月記』の翻案から学ぶこと

最後に、現代の翻案作品と教材との関わりに目を向けてみたい。先にも触れたが、「文学国語」で必ず取り上げられている定番教材の一つが、中島敦「山月記」である。森見登美彦は中島の『山月記』触発され、翻案小説としての同名小説『山月記』（『新釈走れメロス』（角川文庫）所収）を著した。この作品は検定教科書（大修館書店『文学国語』）でも紹介されている。森見登美彦自身は、『山月記』を書くことにした理由を、次のように述べている。⁽¹¹⁾

一つは、孤高の腐れ大学生を主人公にして、「山月記」を書くというあまりにも魅力的な提案に、どうしても抗えなかったこと。もう一つは、こういった古典的名作の書き換えは「物語を書く」という商売では、むしろ王道であるはずだと思ったこと。最後の理由は、もし誰かに叱られたところで失うものは何もなかった、ということである。

さらに同氏は、翻案することについても面白い指摘をしている。

自分で書き直すつもりで名作を読むようにすると面白い。自分ならばこの名作をどのように書き直すだろうか。その小説のどんなところが捨てがたいか、この登場人物はどんな人間に置き換えられるか、その小説のどんなところが現代に通じるのか（後略）。

森見の上記の指摘は、「翻案」を学ぶ上での重要なポイントをおさえていると思われる。中島敦『山月記』を読解した上で、森見登美彦版『山月記』を読むと、登場人物の誰がどのように変化しているか、主題がどう変化しているか、を読み取ることで、双方の違いに触れながらも「翻案小説」の書き方も学ぶことが出来そうである。

森見の作品では、孤高の「李徴」が「斎藤秀太郎」という人物として描かれ、「虎」ではなく「天狗」へ変身する。エリート官吏の袁俊は「京都府警の夏目孝弘」として設定される。変身の原因については、「今の俺は、万人を軽蔑する中身の無い傲慢が、ただ人の形を成しているだけのものだ。だからこそ俺は天狗なのだ。」という言葉で書き換えられており、巧みな翻案小説として仕上がっている。中島敦の『山月記』は漢語の多様（格調高雅、意趣卓逸など）も特色の一つであるが、こうした部分も森見は「桃色遊戯」「杯盤狼藉」「猫視眈々」などの熟語をちりばめている。

佐野洋子の「ありときりぎりす」のみならず、現代小説を教材として多用し、翻案小説のモデルとして読み比べていく活動も今後は有効ではないだろうか。ちなみに森見は『走れメロス』や『藪の中』などの翻案小説も創作しており、今後の国語教材として有用かと思われる。

6. まとめ

本稿では、「文学国語」における「翻案」教材について検討した。検定教科書では充実した教材が掲載されており、「翻案」することから、様々な学びを得ることが可能な教材であることも明らかとなった。今後はいかに生徒に「文学国語」を学ばせていくかが課題となるだろう。

新学習指導要領が告示される以前、「論理国語」と「文学国語」に区分けされることや「実用性」にシフトした教材の増加について多くの議論を呼んだことは、先にも述べた。特に選択科目となった「文学国語」については履修の難しさを説く意見も出されたという。この点については、以下の様な大滝一登の言説がある。⁽¹²⁾

選択科目については、「論理国語」と「古典探究」を選択する学校が多く、「文学国語」が選べないとする論調が多く見られた。この点についても、そもそも統計的なエビデンス（高等学校は多様であるため、統計結果の評価も困難が想定されるが。）も示されておらず、また選択主体が学校（自由選択科目の場合には生徒自身）である以上、学習指導要領自体を問題視すべきかは疑問である。（後略）

この大滝の指摘も一理あるが、今後高等学校ごとの履修状況を調査することも必要不可欠ではなかろうか。さらに大滝は、新学習指導要領では文学的な文章の教材としての有効性を高めるためにも「文学国語」など、教材として位置づけられた科目において適切に指導すべきであることを強調しているとも指摘する。

今回教材を検討して、教科書会社の努力と工夫により、読み応えのある興味深い教材が並べられていることを改めて知ることとなった。『指導要領』では「文学国語」の位置づけとして「翻案という活動を通して、言語文化への理解を深め、読書活動に生かしていくことも大切である」と記載されている。令和5年度「国語に関する世論調査」によれば、1ヶ月の間で62.6%の人が読書しないという結果が出されたが、⁽¹³⁾「文学国語」の教材を入口として、少しでも本を「読む」ことにつなげていく工夫が必要であろう。こうした教材の中でも、「翻案」の観点からの言語活動は、文学と生徒の距離を縮める可能性があり、「文学国語」という科目の意義は十分認め

られるのではないだろうか。

今後は、「翻案」する言語活動を基に授業構想を作成し、その可能性を探ってみたい。特にマンガなどの多様なメディアへの「翻案」の在り方も含めた授業構想も必要だと考えている。⁽¹⁴⁾

また、最近では宝塚歌劇団の脚本・演出家の作品を例に、ヒロインの翻案とその享受について述べた論考もみられ、⁽¹⁵⁾ 文学研究の動向として全体に「翻案」というキーワードが挙げられる傾向が顕著である。今後は国語教育と文学研究の両面から検討をすすめていく重要な課題としてよさそうである。

〈注〉

- (1) 紅野謙介編『どうする？どうなる？これからの「国語」教育』（幻戯書房）2019年の中で、「論理国語」「文学国語」のを分けることについて様々な論者が意見を述べている。2019年9月17日中日新聞夕刊「国語教育に文学は不要か上下」の記事において、紅野謙介、中沢けいが、それぞれ私見を述べている。また、2020年7月15日中日新聞朝刊「今教育を考える 高校の国語どう変わる」で、村上慎一は「論理国語」「文学国語」が選択科目として分けられることについて、どちらかに偏らないほうがよいとの私見を呈している。
- (2) 『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説（国語編）』平成30年7月 文部科学省 東洋館出版社
- (3) (4) 『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説（国語編）』平成30年7月 文部科学省 東洋館出版社 178頁。
- (5) 同上193頁。
- (6) 同上203頁。
- (7) 拙稿「古典作品を『自分の言葉で書き換える』言語活動—国語総合（古典）『伊勢物語—筒井筒』『寓話—「塞翁が馬」』の授業実践より—」『愛知大学教職課程研究年報 第7号』2018年3月（愛知大学教職課程研究年報編集委員会）。その他にも西鶴研究会編『Re: Story 井原西鶴』（西鶴研究会編）笠間書院 2018年1月 所収の「ムダなし生活術の極意」では、『日本永代蔵』巻2の1「世界の借家大将」の翻案を行っている。娘の視点から物語を語るといふ翻案の試みである。
- (8) 紅野謙介『国語教育混迷する改革』（ちくま新書）2020年1月 267頁
- (9) 愛知県総合教育センターホームページ https://apec.aichi-c.ed.jp/kenkyu/chousa/kiyo/112syuu/112-5_kokugo/03_zyugyo2.pdf（2025年1月31日最終閲覧）
- (10) 三省堂『古典探究 古文編』でも、井原西鶴『西鶴諸国はなし』『大晦日はあはぬ算用』と太宰治『貧の意地』との読み比べを言語活動として位置づけている。
- (11) 森見登美彦『新釈走れメロス』（角川文庫）平成27年8月所収「文庫本のためのあとがき」233頁。
- (12) 大滝一登編著『高校国語新学習指導要領をふまえた授業づくり評価編』（明治書院）2022年6月 23頁
- (13) 令和5年度「国語に関する世論調査」の結果について | 文化庁
https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/94111701.html（2025年1月31日最終閲覧）
- (14) 町田守弘『「サブカル×国語」で読解力を育む』（岩波書店）2015年10月では、マンガやアニメ、ゲームなどをいかに教材として学ぶかといった試みをまとめられている。学びの素材としての可能性を考えさせられる授業実践が数々紹介されている。
- (15) 平田彩奈恵『文学作品の翻案とヒロイン—宝塚歌劇団における柴田侑宏作品を例として—』（『文学・語学』第242号）全国大学国語国文学会編 2024年12月31日

ウィーンに響く六段の調べ —ボクレット編曲『日本民謡集』のブラームスによる加筆修正の音楽的考察—

野中 亜紀

はじめに

数年前より、大学の出前講座にてクラシック音楽講座を担当している。その中で題材として、日本音楽と西洋音楽の関わりを模索する中、自身の地元岐阜で興味深い絵に出会った。守屋多々志画伯による屏風絵『ウィーンに六段の調（ブラームスと戸田伯爵極子夫人）』である。現在は、大垣市守屋多々志美術館に所蔵されている。

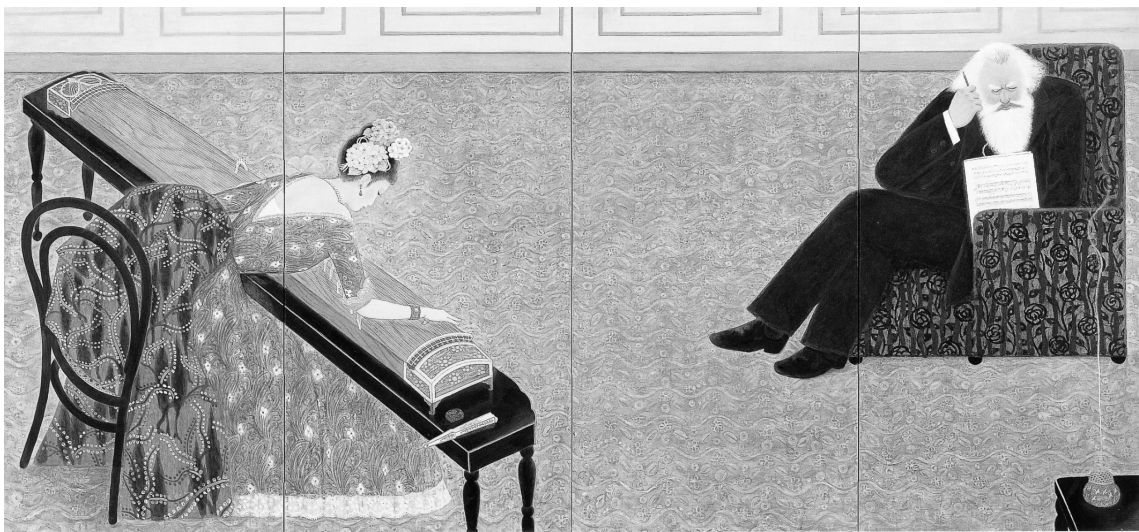


図1 守屋多々志『ウィーンに六段の調（ブラームスと戸田伯爵極子夫人）』（大宮 1998: 184)

1980年代、ブラームスの遺品に書き込みのある楽譜集『日本民謡集』が見つかった。これを日本の音楽学者大宮真琴氏が調査・報告し、その結果をテーマに1992年に守屋氏が本屏風を描いたことを知った。

ブラームスの時代に、日本人女性がウィーンで箏を演奏したという事実に興味を抱き、自身も調査を行った。詳細は本論にて述べるが、戸田伯爵極子夫人の演奏をもとに音楽家ボクレットが『日本民謡集』を出版した。その後、本民謡集を手にしたブラームスが日本音楽の演奏に興味を抱き極子に会い、書き込みを行いながら彼女の演奏を聴いた、これが守屋氏の描いた一場面である。

現在までに、戸田極子氏やボクレットの人物像、およびブラームスが民謡集に加筆を施した経緯に関しては論文及び書籍が出版されており、調査が進んでいる。しかしながら、楽曲自体に関する調査、例えばボクレットとブラームスが日本音楽をどのように編曲したか等、つまり楽譜の音楽的な考察はあまり進んでいない。本稿では音楽的な観点から、これまであまり焦点が当てられなかった、ボクレット作『日本民謡集』の中から『六段の調べ』をブラームスの加筆修正の効果を踏まえて考察を加えたい。

1. 戸田極子伯爵夫人

岩倉極子（安政 4 1857 - 昭和 11 1936）は、岩倉具視の三女ⁱであり、明治 4 年に戸田氏共（安政元年 1854 - 昭和 11 1936）と結婚した。戸田氏は、美濃大垣最後の領主であり、戊辰戦争では官軍として活躍、明治天皇から恩賞を授かった人物であった。大垣藩知事に任命された後渡米、帰国後は伊藤博文の憲法調査団に加わり渡欧した。帰国した明治 16 年に授爵する。この頃、東京の日比谷に鹿鳴館が建設され、華やかな舞踏会が催されていた。ここで妻戸田極子伯爵夫人は、その美貌で人々を魅了し、鹿鳴館の花形の 1 人として知られていたという（大宮 1998: 180 - 181）。

夫の氏共伯爵が駐奥全権公使に任命されたのは、明治 20 年 6 月 29 日であり、極子も 4 人の子供とともにウィーンに渡った（萩谷 2021: 155）。極子伯爵夫人は、幼小の頃から山田流の箏を師事していたⁱⁱ。3 年のウィーン生活の中で、友好親善を目的とした日本公使館で催されたパーティーなどでも、日本から箏を携行し、演奏を披露していたと考えられる。そこには、政界人や外交官のほか、当地の文化人も招かれていただろう。よって後述する音楽家ボクレットや、当時すでに大作曲家でありウィーンの重鎮であったブラームスが、日本公使館での音楽を伴ったパーティーに招かれたとしても不思議はない、と先行研究者である大宮氏は述べるⁱⁱⁱ。

ウィーンでの生活の中で、極子は子供たちのために語学・一般教育の家庭教師を招いた。そこでさらに、音楽教育の専門教員も招こうと考えた。西洋音楽の中心地・音楽の都と呼ばれたウィーンに身をおいたならば、母としては当然抱く想いだろう。

2. ハインリヒ・フォン・ボクレットと『日本民謡集』

前述した音楽教師として戸田伯爵家に招かれたのが、ハインリヒ・フォン・ボクレット Heinrich von Bocklet（1850-1926）であった。日本における知名度は決して高くないが、オーストリア人である彼は、ピアニスト、音楽理論家、作曲家として当時のウィーンでは著名な存在であった。16 歳でピアニストとしてデビューし、ウィーン帝室師範学校でピアノ・オルガン・音楽理論の教授職に就いていた。ボクレットの父親はシューベルトの難易度の高いピアノ曲「さすらい人幻想曲」の初演者であることから、親子ともにウィーンでは活躍していた音楽家であったと推察する（萩谷 2021: 153 - 154）。

1888 年頃から、ボクレットは戸田伯爵家の音楽レッスンを担っていた。帰国後も戸田家には外国製のピアノが存在していたことから（萩谷 2021: 154）、この時期に子供たちはピアノの手ほどきを受けたと考えられる。おそらく彼はそのような家族間での交流の中で、また前述したようなパーティーの中で、極子伯爵夫人の演奏する箏曲を耳にする機会があったのだろう。

当時のヨーロッパ音楽界は、民族音楽に題材を求め始めた時期であった。その対象はヨーロッパ諸民族にとどまらず、パリ万国博覧会の影響もあり、東洋にも関心が向けられた。このような風潮の中で、ボクレットは 1888（明治 20）年に『Japanische Volksmusik』を出版した。タイトル和訳は「日本の民族音楽(日本民謡集)」である。

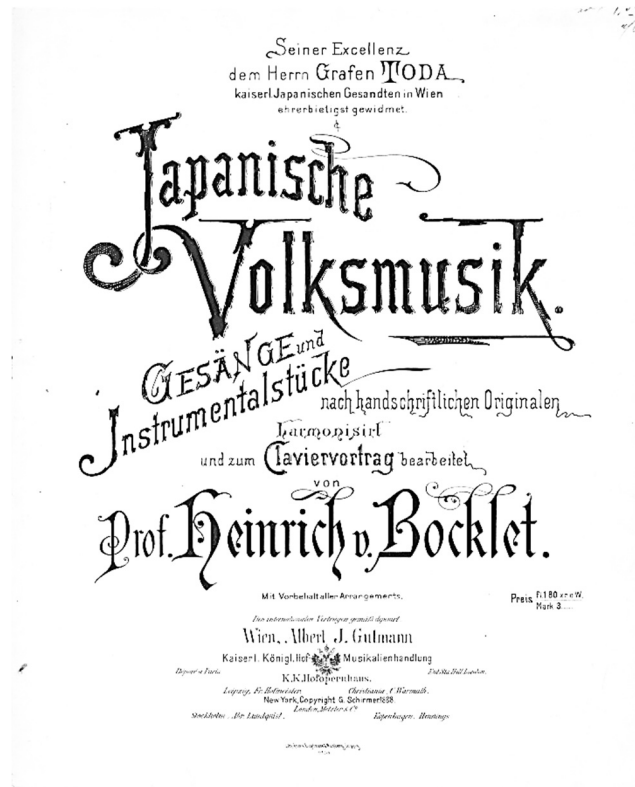


図2 ボクレット編『日本民謡集』表紙 (Bocklet 1888: 1)

出版譜の表紙には題として、「Gesäng und Instrumentalstücke nach handschriftlichen Originalen harmonisirt und zum Claviervortrag bearbeitet Prof Heinrich von Bocklet (ハインリヒ・フォン・ボックレット教授による、手稿をもとにピアノ演奏用に編曲された声楽曲と器楽曲)」と飾り文字が入り、最上段には異なる書体で「Seiner Excellenz dem Herrn Grafen TODA kaiserl. Japanischen Gesandten in Wien ehrerbietigst gewidmet (日本帝国の駐ウィーン大使戸田伯爵閣下に謹呈)」と印刷されている。

収載曲は、以下の5曲である。Miyasama; Soldatenlied (宮様：軍歌)、Hitotstoya; Volks-Lied (ひとつとや：民謡)、Regenzeit-Nachtmusik für Gesang mit Begleitung des "Biwa" (春雨：雨期の夜の歌 琵琶^{iv}伴奏つきの歌)、Rokudan; Sechstheiliges Musikstück für das "Koto" (六段：箏のための6部よりなる器楽曲)、Midare; Zwölftheiliges Musikstück für das "Koto" (みだれ：箏のための12部よりなる器楽曲)、箏曲の器楽曲のみでなく民謡も加わった、ピアノのための器楽曲集である。

内容と献呈者を鑑みるに、ボクレットは極子の演奏する箏曲及び箏の伴奏付歌曲などを五線譜に起こし、『日本民謡集』として出版したと考えて間違いないだろう。

では、ブラームスはどのように関わってくるのであろうか。この『日本民謡集』は、ウィーン楽友協会に保管されている「ブラームスの遺産^v」とされた資料から発見された。この資料の中の『日本民謡集』にはブラームスの鉛筆による書き込みが随所にみられる。これはどういうことなのだろうか？

3. ブラームスと「ブラームスの遺産」に残された『日本民謡集』

ヨハネス・ブラームス Johannes Brahms (1833 - 1897) は、筆者が述べるまでもなく、偉大なドイツ出身の音楽家である。シューマンの弟子であり、若い頃はピアニストとして活躍した。作曲家として、バッハ (Bach)、ベートーヴェン (Beethoven) と並ぶドイツ音楽における三大 B と称される。ハンブルクに生まれ、ウィーンに没した。彼自身はロマン派時代に属するが、その重厚な作風は古典主義を尊重していたと言える。

この当時ウィーン音楽界の大重鎮であったブラームスに、ボクレットが『日本民謡集』を献呈したのは自然な流れであっただろう。「ハンガリー舞曲」に代表されるように、彼は民族音楽に関心が高かった。楽譜を見て、実際に日本楽器の音色を聞いてみたいとの想いを抱いたに違いない。ボクレットを通して極子伯爵夫人の演奏を、楽譜を見ながら聞いたのだろう。

その際に、ブラームスは「もっとこうしたほうが（原曲に）忠実なのではないか？」と、若手音楽家のボクレットの編曲譜に対して思う点があったとみる。そこで、彼は、現代の私たちが聴音と呼ぶ、箏音を聞き取り楽譜に起こす作業をボクレットの楽譜に加筆する形で行ったのだろう。ブラームスの加筆は、音を消したり付け加えたりしている箇所が随所にみられる。つまり、ブラームスは実際の演奏を聞いて、ボクレットの「行き過ぎた加工」や「誤り」そして日本音楽のよさを生かそうとした修正版を作成したのである。

先行研究においては、戸田極子伯爵夫人の背景、ボクレット及びブラームスとの出会い、そしてブラームスが加筆修正を行うまでの過程に関しての研究は進められてきた。しかしながら、日本音楽の原曲からボクレットがどのようにピアノ譜に編曲したのか、さらにブラームスの加筆修正の効果はどのようなものだったのかという点については深く分析が行われてこなかった。この点はなぜか、理由を考える上で自身の体験をここに記したい。

このブラームスによる加筆修正が施された楽譜を入手するのは、容易ではなかった。ボクレット出版の楽譜集は、国内図書館には所蔵がなかったものの海外の大学図書館には所蔵されていたため、入手可能であった。しかし、上述したブラームス加筆修正版はウィーン楽友協会に所蔵されている。

まず、大垣図書館に本複製が所蔵されていることが判明したため、同図書館に問い合わせを行った。その結果、原本はウィーン楽友協会に所蔵されており、所蔵者の許可がなければ複写は認められないことが判明した。そのため、ウィーン楽友協会に複製許可に関する問い合わせを行った。これは海外文献の取り寄せにおいて研究者がしばしば直面する状況であるが、英語での連絡には返答はないため、ドイツ語で問い合わせを行った。その結果、「大垣図書館に対して複製許可を出すことはできないが、デジタルコピーを送付することは可能である」という回答を得た。すなわち、ウィーン楽友協会に複写を行い、その複写物を提供することは可能であるとの寛大な返事をいただいた。しかしながら、複写を行うにあたり高額な手数料が発生することが判明した。そこでウィーン在住の友人であり、世界的に活躍するピアニスト大淵真悠子氏が、ウィーン楽友協会に赴いて支払いを行ってくれた。彼女のおかげで、ドイツ語での連絡も滞りなくすませることができ、本研究は彼女の助けがなければ不可能であっただろう。この場を借りて御礼を申し上げたい。

繰り返しになるが、これまで音楽的な分析が行われてこなかった要因に、上述したような資料入手の困難さは介在するだろう。

さらに分析にあたり、原曲の日本音楽と西洋音楽の両知識、加えて伴奏付けに関する和声学の

知識も必要となる。つまり、西洋音楽に加えて日本音楽に対する知識、作曲法に対する見解も必要であった。

そこで筆者は、クラシック音楽講座において「海を渡った六段の調べ —ブラームスと日本音楽の出会い—」との題目で、名古屋を代表する箏奏者佐藤亜衣氏、作曲家の山口由紀氏にピアノ演奏として出演をお願いし、箏曲の演奏とボクレット版の演奏、その後ブラームスが加筆修正を施した版の演奏の比較演奏を行った^{vi}。実際の演奏を比較したことによって、ボクレットがどのように編曲を行ったか、西洋とは全く異なる音階で構成される音楽を西洋音階にあてはめて曲を制作した試みが明らかになった。またブラームスの加筆・修正の内容や意図も判明した。

前述したように 5 曲が収載されていたが、本稿では「Rokudan; Sechstheiliges Musikstück für das "Koto" (六段：箏のための 6 部よりなる器楽曲)」に焦点を当て、考察を行いたい。本曲の元曲は箏曲「六段の調べ」と考えられる。

4. ボクレット版「Rokudan」に対する考察

楽曲「六段の調べ」は、段物の箏曲である。八橋検校（1614-1685）が確立した歌を伴わない純器楽曲と考えられ、拍数が一定ではなく、まちまちであるところが曲名の由来である。箏組歌は、平均 6 歌ずつ組み合わせで歌詞とした楽曲で、きわめて厳格な形式性を持ち、その後の盲人演奏家の修業の規範となった。「六段の調べ」も八橋検校が確立した歌を伴わない純器楽曲であり、この箏組歌に準ずる曲として重要な曲とされてきた。

原曲が箏曲であるため、戸田極子氏の演奏からボクレットが採譜し編曲した点は間違いない。彼女が山田流の箏の名手であることは既に述べた。

今回『日本民謡集』から本曲を分析対象としたのは、他曲の場合必ずしも極子氏の演奏から、ボクレットが採譜したとは限らないという見方も存在するためである。

三味線を極子は演奏しなかった^{vii}。そのため、「春雨」といった三味線伴奏の歌曲が原曲の場合、例えば極子の子供たちが歌を歌い、彼がそれを聴き採譜した可能性も否定できない。よって本稿では、極子が確実に演奏し、ボクレットがそれを書き取った可能性が極めて高い「六段：箏のための 6 部よりなる器楽曲」に着目したい^{viii}。

4 分の 4 拍子、全 157 小節、各段が 1 曲ずつにわけられており変奏曲の体裁をとっている。厳密に言うと、西洋音楽における変奏曲（Variation）は 1 つの主題を音程やリズム、拍子などを変え繰り返す形式であり、段物の本来の性質とは異なるが、ボクレットはそうのように捉えたのだろう。図 3 は、「Rokudan」の 1 頁目である。上述したように所蔵権がウィーン楽友協会にあるため本稿では分析に必要な、楽譜の該当箇所のみ掲載するに留める。

まず、大譜表上段のト音記号パートである右手は、箏のメロディーを忠実に採譜しようとするボクレットの努力が見られる。イ短調で楽曲は構成されており、「ミ」の音から右手は始まっているが、この点につき「六段の調べ」が本音から始まることは稀であるという。現代では、箏を平調子に調弦して演奏を行うのが一般的ではあるが、この点につき、当時代には基音をミで取るという概念はまだ存在していなかったのではないかとの見方も可能であろう。弦楽器の箏はピアノとは異なり、調弦次第でどのようにでも調性を変えて演奏できるのが楽器の最大の特徴である。そのためおそらく極子が偶然にその時に取った調子がミ始まりに近く、ボクレットは西洋音階ではミの音に近く聞こえたためそのように採譜したと推察できる。

The image displays a musical score for the first movement of 'Rokudan' (Six-part musical piece for the 'Rokudan' instrument). The score is written for piano and includes several handwritten annotations and corrections by Brahms, marked with circles and letters A, B, C, and D.

Annotations:

- A:** A handwritten note at the top left, circled, indicating a correction to the tempo or mood.
- B:** A handwritten note 'Rokudan.' circled, indicating the title of the piece.
- C:** A handwritten note 'c.' circled, indicating a correction to the tempo or mood.
- D:** A handwritten note 'c.' circled, indicating a correction to the tempo or mood.

Score Details:

- The score is written for piano, with a key signature of one flat (B-flat major or D minor).
- The tempo/mood is marked 'Ruhig gehend.' (Calmly moving).
- The piece is titled 'Rokudan.' and is described as a 'Sechstheiliges Musikstück für das „Rokudan“' (Six-part musical piece for the 'Rokudan' instrument).
- The score includes various dynamics such as *pp*, *mf*, *cresc.*, *string.*, *a tempo*, *p*, *ritard.*, and *Langsamer.*
- The score is marked with 'Mit Pedal' (With Pedal) and 'Etwas bewegter.' (Somewhat more moving).
- The score is marked with 'Langsamer.' (Slower) at the end.
- The score is marked with 'A. J. O. 696' at the bottom.

図3 ブラームスの修正が施された「Rokudan」の第1曲 丸記号の箇所がブラームスによる加筆（大宮 1998: 183 一部筆者改変）

次に大譜表下部のヘ音記号パートの左手は、単旋律を奏でる箏曲には存在しないパートである。すなわちボクレットの、まったくのオリジナルと考えてよいだろう。

その伴奏付けを分析すると、基本的に I・IV・V の3つの和音で構成されている。しかしながら、この3和音のみで左手を演奏するとあまりに単調になってしまう。そのため、彼はアルペジオや変則的なリズム・強弱で変化をつけた。

興味深い点は、第2曲、箏曲では二段に当たる部分は、ト音記号譜のみ、つまり右手のみが書かれていた。Dem original gleich (オリジナルのように) との指示が書かれた本曲はなぜ、左手パートを彼は作曲しなかったのであろうか。

これは原曲を聞いて筆者もわかったことではあるが、箏曲で本段は拍が一定ではない。西洋音楽を演奏する場合、拍感は非常に重要であり、拍が一定でないと演奏は不可能である。前述したように「拍数が一定ではなく、まちまちであるところが曲名の由来」である六段の調べならではの点ではあるが、拍が一定でない場合ピアノでは演奏が難しく、伴奏付けは不可能であった。そのためボクレットは「オリジナルの（リズムや速さ）ように（弾きなさい）」と書いたのであろう。この点につき、佐藤氏によると、箏奏者も一段から二段までが修得に時間を要するという。それは一定の拍が存在しないため、自身で日本音楽特有の「間」を修得しなければならないためであるという発言からも裏付けられるだろう。西洋音楽でいうところの、音と音との休符の時間を、自身の体感で取得しなければならないのは、日本音楽特有の難しさではある。繰り返すが、この概念は日本音楽特有であり、西洋音楽には存在しない。この点はボクレットも非常に驚いただろう。

しかしこの段のみ採譜がないのはおかしい、そこで彼は極子の演奏した主旋律のみ採譜し、便宜上4分の4拍子で第2曲としてト音記号譜表の右手パートのみ残した。

第3曲目以降は全て左手パートが付けられている、これは原曲も徐々にテンポ（速度）が上っていき、拍がとりやすくなっているという事実が反映されている。

5. ブラームスの加筆修正版「Rokudan」に対する考察

箏の主旋律を聞き取り、左手の伴奏付けを行って構成されたボクレットオリジナルピアノ編曲「Rokudan」ではあるが、ブラームスは細かな加筆修正を行った。書き込みは記号にとどまらず、図3のA箇所を示されるように、ドイツ語による走り書きも随所に確認される。本箇所に書かれたドイツ語の走り書きは、不明瞭で解読不可であったが、他曲では読み取れるドイツ語文も存在する。

楽曲の修正は右手パートのみにとどまっている。まず顕著であるのが、音の付け足しである。B、C、D箇所のように符頭を書き込み、B、Cには上部に「hc」すなわち「シド」と音名が書いてあるが、このような2度の和音の書き足しが一番多く見られる。箏の隣り合わせの弦を鳴らした時に生じる2度の隣接和音であるが、まさにこの和音は西洋音楽では不協和音になるため取り扱わない。そのためボクレットは全6曲を通して、意図的に避けた和音であった^{ix}。しかしながら、ブラームスはその点を見逃さなかった。これが日本音楽の箏曲の特徴であるという事を、彼は一瞬にして理解したのであろう。あえて不協和音を避けるのではなく、書き足した点は、多くの民族音楽をピアノ譜で表現した経験を持つブラームスの所業である。西洋音楽では避けられる2度の和音を積極的に取り入れたブラームスの当修正により、原曲にかなり忠実な響きとなったのは間違いない。

図5は、第6曲の終部であり、すなわち「Rokudan」の曲の終わりにあたる。G 箇所左部に書かれた波線のような記号はどのような意図なのだろうか。原曲の最後は、箏手前から中指と人差し指の爪を弦の上で滑らせる、「裏連」奏法、西洋音楽でいう下降系グリッサンドを使用していた^x。本箇所の右部の「f」の書き込みは、下降グリッサンドの後最後の音をエフ、すなわちファとする事を表現したかったのではないだろうか。

反して、ボクレットは典型的な西洋の終止系で曲を終わらせたかった。グリッサンドで曲を終始させることは通常では考えられないため、和音で終止させるために、装飾音の短前打音をつける事でなんとか留めたい意図が見受けられる。しかしブラームスは原曲に忠実に、ラの音から始まったグリッサンドを最後ファの音で終わらせる意図を、この加筆で表現したかった。

以上の修正を鑑みると、ブラームスはオリジナルの箏曲の奏法を非常に重視したことがわかる。さらに右手パートのみブラームスは修正を行っている点は注目に値するだろう。なぜブラームスは楽譜表上段のト音記号パートのみに加筆修正を行ったのだろうか？無論、単旋律である箏の音を聞いて修正しているため、彼が箏の音である右手を加筆するのは当然である。しかし、この点は他にも理由があるように感じる。

ブラームスは、左手のパートを鑑みて右手を修正していないため、右手と左手の音のぶつかり、不協和音が発生する点は鑑みていない。ブラームス版を演奏する際に演奏者は留意しなければならないが、重厚な和音が作風の特徴であるブラームスが左手と右手の重なりには気が至らないとは考えにくい。この点につき、左手はボクレットオリジナルであるため、そこまで加筆・修正するのはブラームスとしても躊躇したのではないだろうか。当時全く未知の日本音楽をピアノ曲に編曲した事は、間違いなくボクレットの成し遂げた偉業である。大作曲家であるブラームスからの、若手ボクレットの尽力に対する配慮がこの点からは感じられる。

おわりに

ボクレットは箏曲のメロディーを活かしながら、あくまで西洋の音階とピアノ奏法にあてはめて「Rokudan」を完成させた。しかしながら、ブラームスは西洋のピアノという楽器を用いて、日本音楽の特有の響きを尊重した、オリジナルに基づいた表現を目指した。

また、ブラームスは幾度も極子の演奏を聞いて加筆修正を行っていないと推察される。その点は、上述したような修正が右手パートのみに限定されたこと、また走り書きのような彼の筆体からも読み取れる。ブラームスが極子の演奏を実際に聞いた、その頻度はごく僅かであっただろう。しかし、その少ない回数で確実に箏曲の特徴を捉え、五線に反映させることを可能にしたのは、まさに往年の大作曲家ブラームスが成せる業である。

最後に、講座を通して日本音楽に関する知識を教授して下さった佐藤亜衣氏、作曲家の視点からボクレットとブラームスの編曲の意図に関する助言をくださった山口由紀氏に感謝の意を記したい。

参考文献

- Heinrich von Bocklet. 1888. Japanische Volksmusik: Gesänge u Instrumentalstücke nach handschriftlichen Originalen harmonisirt und zum Claviervortrag bearbeitet.
Wien, A.J. Gutmann
- 大宮眞琴 (1994) 「ボクレット・戸田伯爵・ブラームス」 「百年前にウィーンで出版された『日本民謡集』の謎」 『赤いはりねずみ第24号』 p.6-28
- 大宮眞琴 (1998) 「音楽のかけ橋 百年前にウィーンで出版された『日本民謡集』の謎」 『ブラームスの実像 回顧録交友録探訪記にみる』 p.173-186
- 古瀬徳雄 (2008) 「J.Brahms の日本文化の影響による作品についての試論 A study of the influence of Japanese culture on the J.Brahms' works」 『関西福祉大学研究紀要 (11)』 p.19-28
- 萩谷 由喜子 (2021) 『ウィーンに六段の調・戸田極子とブラームス』 中央公論新社

-
- i 大宮氏は先行研究で長女と言及している (大宮 1998: 181)。その後、萩谷氏は調査の結果三女と結論づけた (萩谷 2021: 20)。
- ii 山田流箏曲を初代山木千賀に師事していた。
- iii 大正 12 年の関東大震災の際の火災で東京の駿河台にあった邸宅・家財の一切を焼失した。そのため、在興時代の記録が現存していない。しかし、大宮氏は娘の徳川元子氏に聞き取り調査を行っている (大宮 1998: 181)。
- iv 琵琶ではなく三味線を指すと考えられる。
- v ブラームスは独身であったため、作品などの資料はウィーン楽友協会に収められている。「ブラームスの遺産」と名付けられ、今日まで保管されている。
- vi リバイバル公演のおおがきクラシック講座では、佐藤氏の箏演奏に加えてピアニスト野田知美氏に出演をお願いし、さらなる知見を得た。
- vii 極子は、三味線を演奏しなかったと、娘の元子氏が述べている (大宮 1998: 182)
- viii みだれ、も箏曲が原曲であるが、本稿の字数制限の都合上、六段を選択した。
- ix 確認したところボクレットが意図的に二度和音を使用した箇所は、「輪連」奏法を表現するために使用していた。
- x 現代ではトレモロ奏法を使用するが、極子の時代では行わない (佐藤氏談)。

フリースクールにおける学びの独自性と質保証のジレンマ ー行政による助成制度が多様な学びの機会の創出に与える影響ー

竹中 烈

1. 問題意識

『令和5年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査』（令和6年10月31日結果公表）によれば、令和5年度の不登校児童生徒数は346,482人（長期欠席者数は493,440人）であり、ここ10年間で約2.8倍（長期欠席者数は約2.7倍）に増加している。昨今の不登校支援施策では、戦後堅持されてきた単線型学校制度を土台としつつも、子どもが持つ学習権の保障という理念のもとに多様な学びの場が整備されつつあり⁽¹⁾、『『準公式の普通教育』（公式に認められた普通教育に準じた教育）という新しい教育の領域が立ち上がりつつある』（高山2021）と指摘されるところであり、「公教育の複線化」⁽²⁾が進展してきている。

2016年「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」をふまえ、2023年「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策（COCOROプラン）」では具体的施策として「教育支援センターの機能強化」（業務委託等を通してNPOやフリースクール等との連携）や「多様な学びの場、居場所の確保」（学校・教育委員会等とNPO・フリースクールの連携強化）が提示された。このような流れの中では、「学びの多様化学校」の設置推進や夜間中学校の利活用といった取り組みだけでなく、出席認定制度の柔軟な運用や公設民営による教育支援センター運営、行政から団体への助成金/補助金交付、あるいは個人への経済的支援など、多様な学びを保障するための官民協働の新しい形が模索・推進されていくであろう。

しかし、官民協働には、民間フリースクールからすれば、「学校」に準ずる場として認められるための様々な「制約」を課されるという側面がある。時にはその「制約」が自身の教育理念や活動の妨げになる場合もあるという意味で、官民協働には常に「学びの多様性（独自性）」が存立するためのジレンマが伴う。

文部科学省が2015年3月に実施した「小・中学校に通っていない義務教育段階の子供が通う民間の団体・施設に関する調査」でも示されているように、民間フリースクールの多くは利用者から収められる会費を主な財源として成り立っており、無給で、もしくは兼業をしながら運営に携わるスタッフも一定数いる。そのような状況の中で、運営を維持させるために、やむを得ず教育理念や活動の内容を折り合わせて「協働」を行う場合もあるだろうし、そこは折り合わず「学びの多様性（独自性）」を強調しつづける場合もあるだろう。

本稿では、近年フリースクールに通う子どもたちを支援する動きとして全国に広がりつつあるフリースクール助成金交付制度に着目し、フリースクールの「学びの多様性（独自性）」に助成金交付がどのような影響を与えるのかについて考察し、公教育の複線化が進展していく中でフリースクールが抱える学びの独自性と質保証のジレンマの一端を描出することを目指したい。

2. 分析視座

前章の問題意識をふまえ、本稿では「福岡県フリースクール支援事業補助金制度」を分析の対象に据えたい。行政による経済的支援には団体への助成金交付（場を通じた支援）や個人の利用料や交通費に関わる補助金給付（個への直接支援）といったように多様な種別があり、それぞれがフリースクールの「学びの多様性（独自性）」に与える影響について多角的に検討する必要がある。

あるが、本稿では、各フリースクールの活動に直接的な影響を与える可能性をもつ団体助成金交付制度に目を向けたい。また全国的にもまだまだ助成金交付制度を有する自治体は多くはない中で、本制度は2007年度（平成19年度）から福岡県私学振興課により不登校・中途退学対策事業費（フリースクール支援事業）として計上され、一定の運用年数実績があることから分析対象として妥当であると考ええる。

本分析を行うにあたって、2024年4月に福岡県情報公開条例に基づき福岡県教育委員会に情報公開請求を行い、当該補助金に関わる資料⁽³⁾を得ている。さらに、それに先駆けて2021年6月に福岡県に所在し、助成金交付を受けているフリースクールへ訪問し、代表及び職員にヒアリングを実施している。それらの資料やヒアリングを通して得たデータ（もしくは示唆）は、研究倫理上問題がない範囲内で適宜参照する。

3. 「福岡県フリースクール支援事業補助金制度」について

本制度は、2007年度（平成19年度）から福岡県私学振興課により不登校・中途退学対策事業費（フリースクール支援事業）として計上され、採択団体には団体助成として上限200万円を補助している。制度創設以降、「福岡県フリースクール支援事業補助金交付要綱」（以下、交付要綱）は7度改訂されており、直近では令和4年度に改訂が加えられ、現時点では補助対象施設としての要件として、下記の5点（下線は筆者による）が示されている。

- （1）不登校児童生徒に対する相談・指導を行うことを主たる目的としていること。
- （2）施設の設置者は、非営利法人（学校法人を除く。）であり、学校との間に十分な連携・協力関係が構築されていること。
- （3）1年以上の活動実績（任意団体として活動していた期間を含む。）があり、原則として、補助対象年度の前年度中に施設に受け入れた児童生徒のうち、施設において相談・指導等を受けた日数が、児童生徒が在籍している学校において指導要録上の「出席扱い」となった児童生徒がいること。
- （4）原則として、複数の児童生徒を受け入れていること。
- （5）施設の利用料が著しく営利本位でなく、入会金、授業料等が明確にされ、保護者等に情報提供がなされていること。また、当該収入のみでは適切な運営が困難と認められるものであること。

（2）（3）（5）を見ると、営利団体や不適切な活動を行う団体を明確に排除する形で設計され、出席認定の有無が信頼性を判断する基準として用いられている。「適切」に運営されている団体に対して、限られた予算の公平・妥当な配分が意識されていることが窺える。

さらに令和5年度を起点に過去5年分の採択状況の詳細を「表1. 採択状況の詳細（R1～R5）」にまとめた。採択施設数は、当該期間において大きな変化はなく、安定した制度運用が行われているといえる。採択対象施設も7団体（7法人）が5か年連続で採択されており、対象施設数の変動もほとんど見られない。

表 1. 採択状況の詳細 (R1～R5)

年度	採択施設数	補助金総額 (千円)	施設ごとの補助金確定額	
			最大値 (千円)	最小値 (千円)
令和 1 年度	11 (11 法人)	16,000	1,583	1,280
令和 2 年度	14 (13 法人)	18,000	1,364	1,191
令和 3 年度	14 (13 法人)	18,000	1,354	1,176
令和 4 年度	11 (9 法人)	16,075	2,000	853
令和 5 年度	12 (10 法人)	18,345	2,000	675

ただし、令和 4 年度より施設ごとの補助金確定額の最大値と最小値の大きな開きが見られるようになる。これは令和 4 年度より、本制度の交付条件がフリースクールの児童生徒数に応じて申請金額の上限額が変わるように改訂されたことが起因すると考える。従来の人件費や体験活動費への補助であれば結果として児童生徒一人あたり額にばらつきが生じ不公平感が生まれることから、利用料金を徴収しないようなフリースクールに対し、一定の利用料金の設定を促すことが企図されている。

一方で、この改訂に対する福岡県に所在する民間フリースクールの反応は必ずしも肯定的ではない。申請金額の増額を望むのであれば、フリースクールによっては、スタッフや場所のキャパシティをふまえずに多くの子どもを受け入れる可能性があり、子どもを手放せなくなる危険性があるからだ。子どもの意思に関わらず、フリースクールに囲い込んでしまうことは、子どもの多様な学びの機会、ひいてはウェルビーイングの保障とは言い難い。

このように、助成金交付制度には、フリースクール運営が、その制度に依る度合いが高いほど、フリースクール運営の方向性や内容に一定の影響を与える可能性がある。さらに、助成金交付制度の枠組みが、意図した/意図せざる結果として、「求められるフリースクール像」を提示しているとも考えられる。

4. 助成金交付制度内容からみる求められるフリースクール像

では、助成金交付制度内容から実際にどのような「求められるフリースクール像」が垣間見えるであろうか。本制度は、前述したように 2007 年度（平成 19 年度）以降、交付要綱は 7 度改訂が行われ、直近で令和 4 年度に改訂が加えられたところである。本章では「交付の目的」「補助対象施設要件」「補助対象経費及び補助額」の観点から、その変遷を「創設時（平成 19 年度）」「令和 3 年度時点」⁽⁴⁾「令和 4 年度以降」の 3 時点で対照させ、「求められるフリースクール像」を考察する。

4. 1. 交付の目的

交付要綱第 2 条には「交付の目的」が規定されている。本助成金交付制度の社会的意義が述べられる制度の根幹を成す部分であり、その変遷を「表 2. 交付の目的（第 2 条）」にまとめた。

表 2. 交付の目的（第 2 条） ※下線は筆者による

創設時（平成 19 年度）	令和 3 年度時点	令和 4 年度以降
・活動の支援 ・施設を利用する児童生徒の指導体制の整備、教材や体験活動等の充実を図り、児童生徒の学校復帰や社会的自立に資する。	・安定的かつ持続的な運営及び活動の支援 ・施設を利用する児童生徒の指導体制の整備に係る経費、教材や体験活動等の経費の一部を助成することによってその充実を図り、児童生徒の学校復帰や社会的自立に資する。 ※「児童生徒」とは県内の小学校、中学校、義務教育学校、中等教育学校の前期課程、特別支援学校の小学部及び中学部に在籍している児童生徒をいう。	・安定的かつ持続的な運営及び活動の支援 ・施設の利用のために支出する経費の一部を助成することによってその持続可能な運営支援を図り、児童生徒の学校復帰や社会的自立に資する。 ※「児童生徒」とは県内の小学校、中学校、義務教育学校、中等教育学校の前期課程、特別支援学校の小学部及び中学部に在籍している児童生徒をいう。

「創設時（平成 19 年度）」は不登校児童生徒の受け皿となっているフリースクールの「活動の支援」をもって、「施設を利用する児童生徒の指導体制の整備、教材や体験活動等の充実を図り、児童生徒の学校復帰や社会的自立に資する」ことが強調されている。「令和 3 年度時点」（「令和 4 年度以降」も含む）では、「安定的かつ持続的な運営及び活動の支援」と運営の持続可能性を意識した文言と変化している。本制度は、一時的な助成であり、民間団体の自律した運営体制の構築を強く求め、限られた予算の公平・妥当な配分がより意識されていることが窺える。

また、交付対象について「施設を利用する児童生徒の指導体制の整備、教材や体験活動等の充実を図」（創設時（平成 19 年度））るための経費から「施設を利用する児童生徒の指導体制の整備に係る経費、教材や体験活動等の経費の一部」（令和 3 年度時点）「施設の利用のために支出する経費の一部」（令和 4 年度以降）と施設の利用全般に対する団体助成であることの側面を強調するような変化が読み取れる。

4. 2. 補助対象施設要件

次に、交付要綱第 3 条「補助対象施設」に着目したい。現行の補助対象施設要件は 3 章でも言及したところであるが、ここでは交付可能な施設・団体の要件が定められており、「求められるフリースクール像」が色濃く表れる部分でもある。「表 3. 補助施設対象要件（第 3 条）」としてまとめた。

表 3. 補助施設対象要件（第 3 条） ※下線は筆者による

創設時（平成 19 年度）	令和 4 年度以降 ※令和 3 年度時点から変化なし
（1）不登校児童生徒に対する相談・指導を行うことを主たる目的としていること。 （2）施設の設置者は、<u>公益法人であること</u>。	（1）不登校児童生徒に対する相談・指導を行うことを主たる目的としていること。 （2）施設の設置者は、<u>非営利法人（学校法人を除</u>

(3) 学校との間に十分な連携・協力関係が構築されていること。 (4) 原則として、複数の児童生徒を受け入れていること。 (5) 施設の利用料が<u>比較的</u>低額であり、当該収入のみでは適切な運営が困難と認められるものであること。	く。)であり、学校との間に十分な連携・協力関係が構築されていること。 (3) <u>1年以上の活動実績(任意団体として活動していた期間を含む。)</u>があり、原則として、<u>補助対象年度の前年度中に施設に受け入れた児童生徒のうち、施設において相談・指導等を受けた日数が、児童生徒が在籍している学校において指導要録上の「出席扱い」となった児童生徒がいること。</u> (4) 原則として、複数の児童生徒を受け入れていること。 (5) 施設の利用料が<u>著しく</u>営利本位でなく、<u>入会金、授業料等が明確にされ、保護者等に情報提供がなされていること。</u>また、当該収入のみでは適切な運営が困難と認められるものであること。
---	---

「創設時(平成19年度)」と「令和4年度以降」を比べると内容の方向性に大きな変化はないが、「施設の設置者」の団体格が「公益法人」であることから、「非営利法人(学校法人を除く。)」であることと、対象となる施設の幅を広げることにつながる変更が行われている。ただし、多様な施設の設置者を交付施設の対象とすることで、「不適切」な施設が申請を行う可能性も高くなる。そのためか、その他の項目で要件が精緻化されており、「求められるフリースクール像」が具体的に読み取れる。例えば、(3)の項目では、施設に受け入れた児童生徒が在籍している学校において指導要録上の「出席扱い」となっていることが必須とされており、定期的かつきめ細かい学校との連携が前提とされている。「不登校児童生徒への支援の在り方について(通知)」(令和元年10月25日)にあるように、指導要録上の「出席扱い」が認められるためには、在籍校の校長の判断が必要となる。交付要綱(平成19年度版)には、「(補足)補助対象施設としての要件についての考え方」がつけられており、「フリースクールの実践には評価すべきものがある一方、設置について法的に何ら規制も基準もないため、一部には不適切な指導が疑われるものや活動の実態がはっきりしないもの」があり、「学習塾や精神科の作業療法として行われている施設もある」と、運営や活動の実態が明確ではないフリースクールに助成が行われることの危惧が示されている。「通所者の1人でも、出身校の出席扱いを受けるということは、その施設の指導内容が公的にも適当であるという判断を受けている。その確認は私学振興課から出身校に電話照会を行う」とも記されており、指導要録上の「出席扱い」が認められていることは、そういった危惧を解消するための適切さの指標として用いられている。

また、(5)の項目では、(2)の項目の団体格の制限にも通じるが、著しく営利本位な運営に対して制限が設けられている。前掲の「(補足)補助対象施設としての要件についての考え方」では、「利用者が負担する利用料収入(授業料、入学金、実習費、施設費等)でもって、経費を賄うことができていない場合、または出来ていても必要な人件費を計上していない場合」と営利本位な運営につながる可能性がある事業の拡大や充実に対する交付ではないことが強調されている。

4. 3. 補助対象経費及び補助額

最後に、交付要綱第4条「補助対象経費及び補助額」（令和3年度以前は「補助額メニュー及び補助額等」）に着目する。具体的にどのような経費が補助の対象となっているかで、行政側が求めるフリースクールがもつ活動や支援内容の特性を窺い知ることができる。「表4. 補助対象経費及び補助額（第4条）」としてまとめた。

表4. 補助対象経費及び補助額（第4条）

創設時（平成19年度）	令和3年度時点	令和4年度以降
① 配置職員の充実 ・2名体制の確保 （上限132万円） ・カウンセラー配置 （上限48万円） ②体験学習・実習の経費 （上限20万円） ③施設借り上げ料 （上限24万円）	①複数職員の配置・カウンセラーの配置に要する経費（補助率100%上限148万円） ②体験学習・実習の経費（補助率50%上限50万円） ※外部講師に要する謝金及び旅費が追加 ③広報活動費（補助率50%上限6万円）	①当該フリースクールの活動のために直接的に支出する職員人件費、講師謝金、旅費、教材印刷・購入費、消耗品費、光熱水費、通信費、体験活動費・実習費、広報費等（施設・設備整備費を除く。） ②児童生徒数×基準額（22万円） ①と②を比較し低い額に補助率50%を乗じた額

「創設時（平成19年度）」と「令和3年度時点」では、補助率や補助額上限や記載形式の違いは見られるものの、複数職員とカウンセラーの配置に主眼が置かれている。また体験学習や実習を軸にした活動に対しても補助項目が存在する。特にカウンセラーの配置は、民間フリースクールにおいて、専門的なカウンセリング等の方法を行うことや心理学や精神医学等、それを行うにふさわしい専門的知識と経験を備えた指導スタッフが指導にあたることを重視しているとみることができる。文部科学省（2019）「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」における「（別添3）民間施設についてのガイドライン（試案）」にて同様の点が示されたこともあってか、「令和3年度時点」にて、「複数職員の配置・カウンセラーの配置に要する経費（補助率100%上限148万円）」として、それまで「カウンセラー配置（上限48万円）」だったものから、実質カウンセラーの配置のみでも相応額の補助を受けられるようになっている。

「令和4年度以降」については、「①当該フリースクールの活動のために直接的に支出する職員人件費、講師謝金、旅費、教材印刷・購入費、消耗品費、光熱水費、通信費、体験活動費・実習費、広報費等（施設・設備整備費を除く。）」と「②児童生徒数×基準額（22万円）」を比較し低い額に補助率50%を乗じた額とはなり、少人数の利用者で運営されている小規模なフリースクールには厳しい内容にはなっているがフリースクールの活動全体を包括的に補助する仕組みとなっている。3章でも指摘したように、ここ5年の採択結果をみると、採択施設のポラリティは減少している。つまり、この変化は、長年の制度運営の過程で、福岡県下のフリースクールとの官民連携ネットワークがある程度形成され、リスクヘッジを必要以上に行うよりも、より多様な施設や活動を補助しようと企図するものであると考える。

5. 採択団体はどのような特性をもっているのか

前章では、交付要綱の内容やその変化から「求められるフリースクール像」を考察した。で

は、結果として採択される団体はどのような特性をもっているのであろうか。助成制度が民間フリースクールの活動のバリエーションにどのような影響を与えているのかについて、他団体の特性との比較を通して明らかにしたい。

具体的に、①団体格の内訳、②主な活動内容、③スタッフの所持資格、④時間割の有無について「採択団体」（令和 5 年度福岡県フリースクール支援事業補助金採択団体（12 団体））と「対象外団体」（31 団体）⁽⁵⁾ の比較を通して検証する。対象団体の情報は、団体ホームページや SNS メディアの掲載情報を通して得た。加えて、サンプル数の少なさから生じる統計的偏りに配慮し、全国的な傾向との比較を行うために参照カテゴリーとして「藤根・橋本調査（2016）」（216 団体）及び「文科省調査（2017）」（319 団体）を設定した。

5. 1. 団体のポジショニング

民間フリースクールがどのような団体格でどのような活動を主に行っているかは、その団体のポジショニングを明確に示す特性であるといえ、その内訳を「表 5. 団体格の内訳」「表 6. 主な活動内容」に示した。

表 5. 団体格の内訳

採択団体（N＝12）		対象外団体（N＝31）		藤根・橋本調査（2016）（N＝216）		文科省調査（2017）（N＝319）	
NPO 法人	75.0%	NPO 法人	35.5%	NPO 法人	37.6%	NPO 法人	45.8%
一般社団法人	16.7%	一般社団法人	12.9%	一般社団法人	0.0%	一般社団法人	8.8%
医療法人	8.3%	医療法人	0.0%	医療法人	0.0%	医療法人	—
営利法人	0.0%	営利法人	3.2%	営利法人	13.1%	営利法人	8.5%
学校法人	0.0%	学校法人	0.0%	学校法人	8.5%	学校法人	2.2%
その他	0.0%	その他	3.2%	その他	7.1%	その他	12.8%
なし	0.0%	なし	45.2%	なし	33.8%	なし	21.9%

表 6. 主な活動内容

採択団体（N＝12）		対象外団体（N＝31）		藤根・橋本調査（2016）（N＝216）		文科省調査（2017）（N＝319）	
カウンセリング・療育	16.7%	カウンセリング・療育	29.0%	カウンセリング・療育	28.2%	カウンセリング・療育	90.9%
学習	41.7%	学習	16.1%	学習	37.5%	学習	65.3%
体験活動・居場所	41.7%	体験活動・居場所	35.5%	体験活動・居場所	77.4%	体験活動・居場所	61.2%
その他	0.0%	その他	19.4%	その他	0.0%	その他	0.0%

表 5 をみても、NPO 法人の採択率が約 7 割をしめているが、助成金制度の「補助対象施設要件」として「施設の設置者は、非営利法人（学校法人を除く。）であり、学校との間に十分な連携・協力関係が構築されていること。」とあるので、当然のことながら団体格は制限される。ただし、対象外団体でみられた「その他」カテゴリー（ここではシュタイナー学校やデモクラティックスクール等のオルタナティブスクール）は対象外となり、採択団体のカテゴリーとしての多様性は縮減しているといえる。また「医療法人」の割合が相対的に高いことも注目すべき点である。福岡県は、補助金要件にて、「複数職員の配置・カウンセラーの配置に要する経費（補助率 100%上限 148 万円）」（令和 4 年度からは削除）を設定しており、結果的に補助金が採択される特性をもった団体が流入してきた、もしくは団体自身がそのような特性を獲得してきたことが窺える。表 6 では、採択団体は「学習」や「体験活動・居場所」を軸に据える団体の採

採率が高く、「カウンセリング・療育」の割合は相対的に低かった。表5の「医療法人」の割合が高いことと一見すると矛盾するが、助成金制度が求めるフリースクール像は「学習」や「体験活動・居場所」を軸に据えつつ、「カウンセリング・療育」的な支援アプローチも行える団体であることが窺える。

5. 2. 活動のポジショニング

民間フリースクールが現場スタッフにどのような専門性を求め、学校で行われる教科学習や活動を意識したプログラムを組んでいるのかは、団体における活動のポジショニングに関わる特性であるといえ、その内訳を「表7. スタッフの所持資格」「表8. 時間割の有無」に示した。

表7. スタッフの所持資格

採択団体 (N=12)		対象外団体 (N=31)		藤根・橋本調査 (2016) (N=216)	文科省調査 (2017) (N=319)	
教員免許	75.0%	教員免許	41.9%	該当する調査項目なし	教員免許	36.8%
臨床心理士	33.3%	臨床心理士	22.6%		臨床心理士	9.4%
社会福祉系	41.7%	社会福祉系	12.9%		社会福祉系	5.3%

表8. 時間割の有無

採択団体 (N=12)		対象外団体 (N=31)		藤根・橋本調査 (2016) (N=216)	文科省調査 (2017) (N=319)	
時間割あり	50.0%	時間割あり	16.1%	時間割あり	37.6%	49.7%
時間割なし	50.0%	時間割なし	83.9%	時間割なし	44.5%	50.3%

表7をみると、いずれの資格の所持割合も相対的に高く、教員免許の割合が約7割を示している。フリースクールでは非教師・非専門的な関係性（友達の・母親的・ナナメの関係）が志向される傾向があるが、近年専門的なサポートが必要な子どもも増えてきており、そういった専門性が保護者の「安心」を喚起し、対外的なストロングポイントとなる場合もある。学校で行われる教科学習や活動を意識したプログラムを組んでいるのかの指標とした時間割の有無を表8でみると、「対象外団体」との比較においては、少なくとも時間割を持たないことが非採択団体の傾向であるだろうことは窺える。つまり、教員免許資格を有し、学校教育への理解や教科指導の専門性があることが結果的に求められており、時間割の有無とも相関があると考えられる。

6. まとめ

オルタナティブスクールの学びの在り方を変えうる契機となった教育機会確保法等を足掛かりに、フリースクールの学びの在り方は、地域の社会的ネットワークの中で再文脈化されており、このような地盤変化は、「学校でなければならない」という呪縛から解放され、不登校の子どもや保護者が励まされていくような制度改革につながる」（喜多2017）ものであるべきという立ち位置から「学びの独自性（多様性）」が保障され、多様な学びの機会が創出されるべきである一方で、教育の機会均等という理念のもとに質保証を行っていく上での一定の統制も避けられず、そこには常にジレンマが生じることとなる。

そういった中で、本稿では「福岡県フリースクール支援事業補助金制度」に着目し、助成金交付によってフリースクールの「学びの多様性（独自性）」にどのような影響を与えるのかについて考察した。具体的に、「交付の目的」「補助対象施設要件」「補助対象経費及び補助額」の変遷

から、本助成金制度が施設の活動を包括的に助成したいという意図のもとに、在籍校との緊密な連携を図っていることを交付の前提として指導要録上の「出席扱い」が認められているかどうかを判断基準としていること、体験学習や実習を軸にした活動と共に、専門的なカウンセリング等の方法を行うことや心理学や精神医学等、それを行うにふさわしい専門的知識と経験を備えた指導スタッフが指導にあたることを重視していることを指摘した。さらに、助成制度が民間フリースクールの活動のバリエーションにどのような影響を与えているのかについて、他団体との比較を通して考察を行い、結果的に採択団体のカテゴリーとしての多様性は縮減していることや「医療法人」の割合が相対的に高いこと、教員免許資格を有し、学校教育への理解や教科指導の専門性があるフリースクールが採択される傾向が高く、時間割によって学校で行われる教科学習や活動を意識したプログラムを枠づけていることの相関も示唆された。

もちろん公的な資金を投入する以上、採択結果には公平性や説明責任が強く求められるし、一定の方向性を示すことでフリースクールの運営や活動をインキュベートしていくことも重要な側面であるが、結果的に特定の特性をもつフリースクールのみが助成制度の対象となるのであれば、「学びの独自性（多様性）」の保障や多様な学びの機会の創出において、意図せざる結果を招いている可能性がある。こういったジレンマの中で、心ある実践家（大人）によって、試行錯誤しながら自身の理念や子どものウェルビーイングの追求を行っていることは確かであるからこそ、フリースクールが抱えうる学びの独自性と質保証のジレンマの一端を描出し検証の俎上にのせることは有意義である。本稿はそのための試みであったが、資料調査が中心であり、行政やフリースクールの実際の声を紐づけて十分に考察するには至らなかった。また、地域性や助成金制度の種類によって、そのジレンマの様相は異なると考える。今後の課題としたい。

<注>

（１）例えば、令和３年度に東海地区で初の公立の不登校特例校（当時）として開校した岐阜県立草潤中学校にて開かれた開校内覧会での塩瀬隆之氏のスピーチでは「子どもたちが持っているのは「学習権」です。学びたいと考えたときに、学んでいいという権利です。義務を負っているのは大人で、その子どもたちが学びたいと言ったときに、学ぶ方法すべてを提供しなければなりません。」（Forbes JAPAN 2021.3.31）と学習権の保障という考え方を強調している。

（２）中央教育審議会答申（2021）『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して』の中でも、「個々の才能を存分に伸ばせる高度な学びの機会など新たな学びへの対応」として、「特別な配慮を必要とする児童生徒に関して特別の教育課程を編成し、多様なメディアを効果的に活用し遠隔教育を行うこと（やむを得ず学校に登校することができない児童生徒については、学校外における受講も認めること）について実証研究を実施するべきである。」との記述が付されている。

（３）具体的に「補助金採択団体一覧」「福岡県フリースクール支援事業補助金交付要綱」および「当該補助金制度創設・内容変更に関わる議論や決定の内容がわかる資料」である。なお、採択団体・状況の詳細について記された「補助金採択団体一覧」は、規約上直近５年分以上の資料請求はできなかった。

（４）交付要綱は、平成１９年度以降、平成２２年、平成２６年、平成２９年、平成３１年、令和３年、令和４年に改訂が加えられているが、「令和３年度時点」は令和４年度改訂の意図が明確になるように、令和３年度改訂の交付要綱を参照している。

（５）ふくおかフリースクールフレンドシップ協議会（2021）『子どもたちの多様な学びを支え

る居場所情報誌 2021 年福岡県版』に掲載されている 42 団体から採択団体として重複する 11 団体を除いた 31 団体を対象とする。

(6) 藤根雅之・橋本あかね(2016)『全国のオルタナティブスクールに関する調査報告書』における調査結果に基づく。主要なネットワーク団体に加盟する組織及び関連サイトや関連図書から調査対象 650 校に質問紙を送付(回収率 36%)し回答を得た 216 団体を対象としている。

(7) 文部科学省(2015)『小・中学校に通っていない義務教育段階の子供が通う民間の団体・施設に関する調査』における調査結果に基づく。小・中学校に通っていない義務教育段階の子供が通う民間の団体・施設(主に外国人の子供を対象とするものを除く)474 団体に質問紙を送付(回収率 67%)し回答を得た 319 団体を対象としている。

<参考文献>

藤根雅之 2019「オルタナティブスクール・フリースクールと学校教育の連携ー現状把握と活動状況との関連の分析ー」『教育科学セミナー』50, pp71-84.

藤田 研二郎・富永 京子・原田 峻, 2014,「社会運動の連携研究におけるモデル 構築の試みー『戦略的連携ー連携形成と社会運動』を手がかりにー」『書評ソシオロギス』10, 1-20.

広瀬裕子, 2021,「成熟した近代社会が経験する避けられない理論的課題」広瀬裕子編著, 2021,『カリキュラム・学校・統治の理論ーポストグローバル化時代の教育の枠組み』世織書房。

喜多明人, 2017,「不登校の子どものための教育機会確保法ーその読み方(第4章)」フリースクール全国ネットワーク・多様な学び保障法を実現する会(編)『教育機会確保法の誕生ー子どもが安心して学び育つ』pp.153-180、東京シュレー出版。

高山龍太郎,2021,「準公式の普通教育ー教育機会確保法が開くもの」日本教育社会学会第73回大会報告資料。

後房雄・坂本治也, 2019,「サードセクター組織の政治・行政との関係性」後房雄・坂本治也編『現代日本の市民社会ーサードセクター調査による実証分析』法律文化社。

<参照ホームページ>

Forbes JAPAN 2021.3.31「岐阜市に「不登校児専門公立中」開校。除幕式で会場を涙させた京大准教授のスピーチ」<https://forbesjapan.com/articles/detail/40608> (最終閲覧日 2025 年 1 月 16 日)

【付記】本稿は、科学研究費助成事業基盤研究(C)「オルタナティブ教育における教育内容の質保証を見据えた官民協働モデルの開発的研究」(課題番号 21K02288、研究代表者)、科学研究費助成事業基盤研究(C)「「非営利型」民間フリースクールの持続可能な運営システムの解明と検証」(課題番号 22K02244、研究分担者)の成果の一部を報告するものである。

- (10) (9)に同じ。三六七～三六八頁。ちなみに浄瑠璃『絵本太功記』は、読本『絵本太閤記』を依拠して浄瑠璃化したものであり、両作品には影響関係が見られる。
- (11) 守屋毅「信長の人間像」『日本架空伝承人名事典』（平凡社）昭和六一年 一二二頁。
- (12) 井上泰至「信長と天皇・朝廷 虚像編」『信長徹底解説 ここまでわかった本当の姿』（文学通信）令和二年 七月 三二三頁。
- (13) 頼山陽『日本外史』江戸後期の歴史書。天保七～八（二八三六～三七）年頃刊行。
- (14) ルイス・フロイス『日本史』『天正十（一五八二）年五月』条（『完訳フロイス日本史』中公文庫・二〇〇〇年）
- (15) ルース・ベネディクト『菊と刀』文化人類学的に日本文化の固有性を分析。欧米人による最初の日本文化論。（*The Chrysanthemum and the Sword: Patterns of Japanese Culture* 1946）
- (16) 笠原英彦『歴代天皇総覧』「あとがき」（中公新書 平成十三（二〇〇一）年）
- (17) 愛知文教大学が小牧市と提携して実施する市民講座「信長学」において、令和六年度には音楽史の観点から野中亜紀氏（愛知文教大学非常勤講師）が、令和七年度には東洋哲学の観点から西口智也氏（愛知文教大学教授）が講演を行っている。

ある。

六、小結

以上、本稿では織田信長をキーワードとする学際的な教育・研究の取り組みである「信長学」の現在までの実践状況と今後の展望について論じてきた。愛知文教大学は小規模な大学であるため、研究分野が異なる教員間のコミュニケーションは比較的取りやすい環境である。そのため、こうした学際的な教育・研究の取り組みを行いやすい状況にあると言って良い。いわば「信長学」は大学の地域的特性だけでなく、こうした小規模大学の利点を活用した教育・研究プログラムであるともいえよう。

また「信長学」は、大学内における教育・研究のみならず、その学習プログラムを市民講座として地域に還元する試みも行われている。市民講座においては歴史・文学・服飾文化に加えて音楽史や東洋哲学の研究者とのコラボレーションも行われた³⁰。

「信長学」の大学における授業では、担当教員らによるフロアディスカッションの回を設けて意見交換を図ることも行われている。その際には、分野横断的な議論によって新たな課題が提案されることもあり、さらなる発展の可能性が示される。しかしながら、新たな課題に取り組むためには教員の研究環境を整備する必要がある、今後は「信長学」をテーマとした科研費にエントリーすることも構想に入れることが求められよう。

注

- (1) 『信長公記』巻首『史籍集覧』十九改定、近藤出版、大正十年（一九二九）
- (2) 前掲注（1）書。
- (3) 前掲注（1）書。
- (4) ルイス・フロイス『日本史』（松田毅一・川崎桃太翻訳『完訳フロイス日本史1 織田信長篇1』、中央公論新社、平成十二年）
- (5) 「一五六九年七月二日付、ルイス・フロイス師が都より、豊後のベルシヨール・デ・フィゲイレド師に宛てた書簡」（松田毅一監訳『十六・十七世紀イエズス会日本報告集 第三期 第3巻』、同朋舎、平成十年）
- (6) 拙稿「仮名草子『浮雲物語』についての一考察——「浮雲御前」をめぐる信長・勝家——」（『愛知文教大学論叢』第二五巻 愛知文教大学紀要編集委員会 令和五年二月）の中で信長像について詳しく触れている。
- (7) 『仮名草子集成 第六巻』（東京書籍）所収。昭和六〇年刊
- (8) 井上泰至「読み物的刊行群書の展開——遠山信春の軍書制作」『近世刊行軍書論 教訓・娯楽・考証』（笠間書院）平成二六年 一二〇頁。
- (9) 原田真澄は「明智光秀と本能寺の変 虚像編」『信長徹底解説 ここまでわかった本当の姿』（文学通信）令和二年 七月 三六七頁で、光秀折檻の際の流血事件を取り込んだ点は近松の工夫であると指摘する。

再生産するという意味においても、受容する側の意識としても、極めて興味深い事例を呈出している。要するに「よくできた虚構」は、「面白みのない事実」に勝るといふことである。加えて近現代における種々のメディアの氾濫は、〈読者〉の存在感を否応なく増大させた。それは反転して、受容者の求める〈イメージ〉こそ大衆的な〈真実〉という情報市場の要請を創出したのである。「吾敵在『本能寺』」という虚構は、それを受容し鑑賞する〈読者〉の要請に従って、現代メディア上で反復強化されるのである。現代メディアにおける〈信長〉で特徴的なものとして、〈神格化された君主〉としての〈信長〉がある。宣教師ルイス・フロイスの『日本史』(14)にみえる記述を一例として挙げたい。

・かくて彼はもはや、自らを日本の絶対君主と称し、諸国でそのように処遇されることだけで満足せず、全身に燃え上がったこの悪魔的傲慢さから、(中略)あたかも神的生命を有し不滅の王であるかのように万人から礼拝されることを希望した。

現代メディア等で描かれる〈信長〉には、フロイスの『日本史』にみるような、〈神格化された君主〉〈悪魔的なカリスマ〉としての君主像が強調されている。例えば、岡村賢二『第六天魔王 織田信長』(マンガ・二〇一三年)や、『Fate/GO』(ゲーム・二〇一五年)、『消滅都市0』(スマホゲーム・二〇一八年)等の〈織田信長〉は、『第六天魔王』の文字と共に共起され、〈どぎつい力を有した君主像〉を前面に押し出したキャラクターとなっている。こうした神仏に対抗する〈悪魔的〉イメージの〈信長〉像が流通する背景には、激しくも鮮烈な君主を許容し、待望する大衆の要請の現れともいえよう。さて、近代の〈勤皇・敬神〉の〈信長〉像から、現代の神仏に対抗する〈悪魔的〉などぎつい君主としての〈信長〉まで、イメージの変遷を瞥見してきたが、では現代人が〈信長〉というキャラクターを受容するときそこに投影するものとは何なのか、一言を附してみたい。

(四) 現代における〈ファンタジー〉としての〈信長〉

所謂「日本文化」を俯瞰する時、ルース・ベネディクトの『菊と刀』(15)を持ち出すまでもなく、「天皇家」と「武家」の文化に二分できる。日本の国花もまた「菊」と「桜」であり、それぞれ天皇家と武家にゆかりの深い花である。〈天皇〉について笠原英彦氏は次のように言う。(16)

・天皇とは実に摩訶不思議な存在である。(中略)天皇を知ることとは日本の歴史を知ることであり、同時に日本の文化を考えることにつながることは間違いない。

「天皇」は「日本文化」の精髓であることを指摘しているが、「日本」の歴史と骨がらみになっている「天皇」は、造化三神から天神七代、地神五代、人皇一二六代と、世界的に見ても現存最旧王家となっている。〈天皇家〉のディスコースは、近世ヨーロッパの王権神授説とは異なる〈物語〉としての〈永続性〉である。ここに近現代の〈信長〉像が出色のキャラクターとして、支持される根源があるのではないだろうか。すなわち、「天皇家」を頂点とする日本において、「天皇家以外の治世」を想像させるに足る〈革命のファンタジー〉としての〈信長〉である。万古不易の権威(天皇家)を超え、日本における「アナザーストーリー」を体現するに足る〈イメージ〉が、〈信長〉への憧憬と受容を支えているのである。「君が代は千代に八千代に さざれ石の 苔のむすまで」に象徴的な〈天皇家〉の〈永続性〉と、信長が好んだ幸若舞『敦盛』「人間五十年、下天のうちを比ぶれば、夢幻の如くなり」に描かれた〈刹那〉は、天皇家の〈永続性〉と対照的であるからこそ、〈信長〉に投影される須臾の美を一層際立たせるので

(History) もまた〈権力者・為政者の物語 (His story)〉である。なぜそのような〈物語 (Story)〉が紡がれなければならなかったのか、その生成と展開の必然性を対象としている。してみると、「織田信長」もまた、「なぜそのように描かれなければならなかったのか」という時代的な必然性が前景化してこよう。すなわち、私たちの目に映ずる「織田信長」は、事実 (Fact) というより、メディアによって反復され強化された虚構 (Fiction) の〈織田信長〉なのである。

(二)『日本外史』と近代〈信長〉像

近代期における〈信長〉像の淵源としては、「講談本」や「軍談」等、数多のテキストを措定しうる。が、ここでは幕末の志士たちも多く読み、その後明治の元勳となった名士たちの「歴史教科書」ともなった頼山陽『日本外史』(13)に求めたい。『日本外史』は「主君」「臣下」の別を明確にし、「天皇の権威」を絶対化した「大義名分論」で貫かれている。「名分論」で描かれた武家の興亡という側面もあって、「信長」もまた「天皇家」に仕える「従順な臣下」として描かれている。一例を「比叡山焼討」の条に挙げれば、討伐の理由として信長は「王道の衰へたるを興さんと欲し」「王師を塞ぐ国賊を除く」とある如くである。つまり「朝敵」を排除する〈信長〉が強調され「勤皇」の志士として描かれているのである。加えて、「敬神」の念の篤い武将としての側面も強調されており興味深い。こうした〈勤皇・敬神〉の〈信長〉像は、明治・大正期のみならず、昭和期においてさらに高唱される。『日本外史』で強調された勤皇・敬神の〈信長〉像が、〈近代〉とりわけ戦前・戦中期の「神格化された天皇」と相俟って、当時の一般的な〈信長〉イメージを形成している。所謂「尊王賤霸」でいうところの「王道」に貶位する「霸道」の雄としての〈信長〉像である。しかし、戦後から現代における〈信長〉像は、また異なる様相を呈している。〈信長〉というテキストが、時代や社会との関連でどのようなイメージを要請されたのかを瞥見してみる。

(三)現代メディアにみる〈信長〉

現代〈信長〉像も、『日本外史』等、近代〈信長〉像の延長線上に生成されているのであるが、『日本外史』における「信長」関連の記述の中で、象徴的な虚構が以下の一節である。

・光秀乃舉鞭東指。颺言曰。吾敵在「本能寺」。

(光秀、乃ち、鞭を舉げて東を指し、颺言して曰く、「吾が敵は本能寺に在り」と。

「臣下」である明智光秀が「主君」の織田信長討伐を決意する条である。現代メディアにおける〈信長〉像を見る上で、これほど人口に膾炙した場面も少ない。例を挙げれば「吾敵在「本能寺」」は、『信長』(池上遼一・漫画・二〇〇四年)、『信長協奏曲』(映画・二〇一六年)、『本能寺ホテル』(映画・二〇一七年)、『麒麟がくる』(大河ドラマ・二〇二〇～二一年)等でも、きわめて印象的なシーンとして描かれている。重要なのは、「吾敵在「本能寺」という出色の〈虚構 (fiction)〉が、〈信長〉の衰滅と併せて象徴的に用いられていることである。この点は、虚実綯い交ぜの〈テキスト〉を

織田信長の人間像は、同時代の武将たちとともに、いわゆる「太閤記の世界」のなかでは、必ず顔をだすが、徹底して善良な人間像を獲得し、それゆえに活躍の場の多い豊臣秀吉（真柴久吉）、あるいは屈折した悪役を割りふられ、独自の個性を作り上げた明智光秀（武智光秀）などに比べると、信長の場合は小田春永という単純な赤面の暴君以上のものではなく、おもしろみに欠ける印象を否めない。また脇役にとどまり、信長を主人公に扱う作品はみられない。江戸時代にはなだ人氣のない人物であった。

これまで文学、演劇作品を通して、信長像を追ってきたが、江戸時代では信長の評価は頗る低い。この評価について先の井上泰至は、江戸時代によく読まれた通史『本朝通紀』の信長評価「信長は天性刻薄の人也」をあげつつ、信長の峻厳かつ粗暴な性格が家臣の裏切りを招いたという見方が、文学作品に影響したのではないかと指摘する。⁽¹²⁾ 文学作品や芝居の中で「暴君信長」として虚構化された「信長像」は、江戸時代の庶民に日常的に親しまれ、享受されたのであった。

（四）今後の課題

本節では、「信長学」で行った講義内容をふまえ、近世文芸を通しての信長像を概観し、考察を加えた。織田信長という人物像は、実像を離れ、儒教的倫理観を基軸とした信長への評価や政治的背景、社会風潮が文芸に大きな影響を与えることで、虚構化されていくこととなる。近世という時代は、その信長の虚像を受け入れながら、日常的に享受していた時代でもあったのである。

今後は、絵本などに描かれる信長の構図を分析し、浮世絵、役者絵などを収集整理することも必要かと思われる。浮世絵は江戸時代のマルチメディア的な役割をもつため、データベース化することを通して、ビジュアル面からの虚構化の変容を追跡・検討することも課題としていきたい。

五、《イメージ》としての《織田信長》——現代メディアでの流通と受容（佐藤良太）

（一）緒言

現代における《織田信長》は、歴史上の人物でありながら、今日にも通用する一つの規範として流通し受容されている。リーダーシップや処世術、企業経営やトップとしてのあり方、既成観念の打破と進取の気風などである。現代における《信長》のアクチュアリティ（今日性）は、歴史的事実よりも、メディアによって反復強化されたイメージに依拠していると言ってよい。小稿では、近代《信長》像の淵源と特徴、現代メディアにみる《信長》イメージに触れ、現代において出色のイメージを保ちうる《信長》像について、一考を付すものである。なぜ《信長》は今日においてなお多くの支持を集め、出色のイメージを保ちうるのか。《信長》の今日性にスポットを当ててみたい。

まず「織田信長」は、いうまでもなく日本史上に実在した人物として、その存在感を示している。そもそも《文学》（Literature）は、虚構の生成と展開を検証する学問体系であり、主として創作された虚構（Fiction）を研究対象とする。一方で《歴史学》（History）は、史実・史料の当否を検証・評価し、正確な《歴史》の構築を目途とする。いうなれば事実（Fact）を主対象としている。しかし、《文学》の立場からすれば、《歴史

六一〇（年）の流れをくんだ軍書（軍記物）が多数書かれ、流布し始める。軍書とは、武士の歴史を語り、武士の生き方を教えるもので、史伝的軍書や考証的軍書など、さまざまな軍記物が生まれている。井上泰至は、遠山信春著『総見記（織田軍記）』に描かれる信長像を「信長の異端性をその言動からばかりでなく扮装に焦点を当てて繰り返し描写することでイメージの点から信長像を定位しようとしていた」と指摘する。（8）

軍書類には心理描写は全く描かれず、事実が列挙されるが、一方で物語類では、読み物としての性格が強まり、作者の意図が反映された信長像が生み出されていく。その後、江戸中期になると、武内確斎作、岡田玉山画の読本『繪本太閤記』（一七九七〜一八〇二）が出版され、「太閤記」ブームが到来する。しかし、この作品は主人公豊臣秀吉の一代記であり、織田信長は、秀吉を引き立てた人物として扱われているにすぎず、脇役感が否めない。こうした「太閤記」ブームに乗りつつ、様々な軍書類や実録から影響を受けた『繪本太閤記』が、一つの信長像の転換点となる。さらに戯作者十返舎一九は『化物太平記』（文化四（一八〇四）年）の中で信長を蛭螭として描き出しているなど、様々に変容されていく。そして次に取り上げる近世演劇における「信長像」にも、文芸作品が多大な影響を与えることとなる。

こうして、時代の経過とともに、創作面に工夫を凝らした読み物が、出版メディアとして広く流布していく。このように、様々な文学作品の変遷を辿ることで、巧みに虚構化された「信長像」が浮かび上がり、時代に応じた「信長」が庶民に浸透していったことがわかる。

（三）近世演劇における信長の位置づけ

次に近世演劇、主に人形浄瑠璃や歌舞伎作品における信長の位置づけについて触れておく。物語等の出版メディアの発達において、文字媒体を通じた信長像が広まった一方で、ビジュアル的な側面から信長像が確立されたのが演劇作品だといえよう。

浄瑠璃作家近松門左衛門は享保四（一七一九）年二月に『本朝三国志』を初演する。この作品は太閤記物の嚆矢といわれている。特に注目すべきは、明智光秀を打撃する場面を入れ込んだ演出である。この場面によって、信長は部下に対する横暴な信長像が浄瑠璃を鑑賞した人々へ伝えられることとなる。（9）

本作品は以降の浄瑠璃作品に大きく影響するが、作品内ではあまり光秀と信長の対立は描かれない。その後、太閤記物の流行と共に、秀吉を描く出世奴物が出される。原田真澄は、「信長は卑賤の身から立身出世する秀吉を、身分に捕らわれずに重用しながら天下の動乱を鎮めていく理想的な武将として描かれている」と述べる。（10）この後、豊臣秀吉の立身出世譚が世間で人気を博すことになる。

総じて、浄瑠璃作品に描かれる信長（作中では春長）は、単なる短気で癪癪持ちではなく、光秀への疑念から故意に恥辱を与え、挑発し、心底を探りながら滅ぼす口実をつかもうとする人物として造型される。疑念を抱かれた光秀が主君に尽くそうとも信長（春長）は、一層苛烈さを加えている。これは儒教的倫理観に支配された近世封建主義社会における信長像でもあり、主従関係の非情さをも表す構図が浮き彫りにされている。こうした信長のイメージは、鶴屋南北作文化五（一八〇八）年七月初演『時今也桔梗旗揚』（別題「時桔梗出世請状」）の中の信長像へと継承されていく。守屋毅は演じられる「信長の人間像」について次のように説明している。（11）

されてしまっているのである。少なくとも、信長没後の直後においては、後年のように信長像を南蛮服飾とともにイメージすることはなかったようである。

一五八二年一〇月一〇〜一七日にかけて行われた大徳寺での信長葬儀では、「その後同寺院には信長の等身の画像を掛け、かくの如くして皆静に帰った。」『イエズス会日本年報』雄松堂書店、一九七九年、上―三二〇頁）とあるように、その肖像画が衆人の目に触れその脳裏に焼き付いていたことは間違いないだろう。こうして、イメージとしての「織田信長像」は没後すぐに一人歩きを始めていったともいえる。

四、近世文芸に見る織田信長（松村美奈）

（一）文芸の中の信長像

本学の「信長学」では、史実及び虚構の両側面から織田信長を取り上げることによって、多角的な信長像への理解に結びつける試みを行っている。筆者が行った講義では、近世文学や近世演劇作品の中に描かれる「信長」に照射し、それぞれの位置づけを整理してきた。本節では、これまで取り上げた作品群から浮かびあがった「信長像」について考察を加えておきたい。さらに、今後の見通しなども併せて述べる。なお本論で「近世」区分として扱う時代は、一六〇三年〜一八六七年の間とした。

（二）出版メディアにみえる信長

近世期の最大の特徴は、出版メディアの発達により、多くの情報伝達が可能になったことがあげられる。いわゆる幕藩体制が確立された近世の時代では、織田信長はすでに歴史上の人物として認識されていた。歴史上の有名な人物は、こうした出版メディアの波に乗り、「虚構化」され、当時の人々に享受されてゆくことになる。

近世前期頃のメディアの一つに「仮名草子」と呼ばれる作品群がある。その中の『浮雲物語』（作者不詳・寛文元（一六六一）年九月刊）という作品には、「伊勢物語」「源氏物語」の主人公に仮託し、妹への恋心に苦悩する信長像が描かれる。（6）例えば、信長の様子については、「・・・その御子三郎のぶながとて。世にすぐれたる人あり。すがた、かたちより、はじめて。御心も、すなほにて。たみを、あはれみさせ。万に、たぐひなき、いろを、このミ給ふ事、なり平の中將とは申べき。（略）（7）」と描写される。

本作品のように、近世前期に作られた物語では、武将としてすぐれていることは勿論のこと、色好みで民を哀れむという面を強調しつつ、平安王朝貴族に近づけようという作者の意図が見える。さらに垣間見の場面を再現するような王朝物語の一つの型を借りた表現で信長が登場する物語が作られていたことは興味深い。しかし、この作品の流布状況は確認されておらず、読者にどの程度受け入れられたかは不明である。ただ、こうした信長の人物造型を試みた物語作家が存在したことは紛れもない事実である。

「仮名草子」のような物語類では中世風の独特な信長像が描かれた。その一方で、史実としてまとめられた太田牛一の『信長公記』（慶長一五（一

したがって、神戸美術館蔵の信長像は、正装である束帯姿を着用させることにより、その權威を示そうとしたものと考えられる。また、神格化しようとする意図が込められていたとも考えうるが、後の豊臣秀吉像や徳川家康像と比較すると、「神格」化とまでは言いがたい穏やかなものである。

(三) 長興寺蔵、織田信長像

(2)は、広く世に知られている信長の肖像画であり、重ね小袖に肩衣姿（桐紋付き）で描かれたものである。

肩衣とは、袖なし・衽なしの上半身に着用する衣服で、下半身に装着する袴と同生地にすることが多く、袴の原型になった衣服である。衽をつけないという特徴は、直垂といった武家服飾であることを示している。また、胸元の桐紋や袴の横縞は、染め加工によるものであり、これも中世では武家服飾に多く用いられていた加工方法である。

小袖は、袖口の空きが狭い形状の衣服のことで、公家装束などの袖口が広く空いている衣服に対しての呼称である。平安時代末期ごろから下着として用いられていた小袖は、中世に服飾全体が簡略化すると中着として表出し、小袖を何枚も重ね着することで装飾的になり、やがて上着化することになる。現在のいわゆる「着物」の原型になった衣服である。当該資料では、計二領の重ね小袖で、紅無地の小袖に白無地の小袖を重ねている。一六世紀後半には、小袖に染織加工を施すことは一般的となっていたはずである。すると、この肖像画は、無地の小袖を着用しており、派手好みという織田信長像とは異なる姿で描かれていたことになる。

(四) 大徳寺蔵、織田信長像

(3)も(2)と同様、重ね小袖に肩衣姿で描かれている。

本作は、二〇〇八～二〇〇九年に行われた京都国立博物館の調査で、改作されていたことが明らかとなっている。解体修理した際、裏面に改作される前の姿が出現したのである。山本英男「大徳寺所蔵の狩野永徳筆織田信長像について―修理で得られた新知見を中心に―」（『京都国立博物館学叢』第三三号、二〇一一年五月）によれば、改作は豊臣秀吉の命による改作の可能性が高く、元の彩色はより華やかなものであったとする。注目すべきは、左右を別色にする「片身替わり」の小袖であった点である。これは織田信長の生前の姿に近いものと考えられる。それが三回忌の折に、改変されたのである。人物像のイメージが意識的に作り上げられる好例といえよう。

(五) 信長没後の「織田信長像」

以上、三点のみではあるが、肖像画から織田信長のイメージがどのように絵画化されるのか、実像との乖離を述べてみた。いずれも、正装で描かれたり、『信長公記』で描かれるような派手な衣服ではなく地味な衣服で描かれたりしている。たとえば華やかな衣服で描かれたとしてもすぐに書き直

織田信長の肖像画は、現在二〇数点確認できる。その中で、成立年代の早いと思われる、

- (1) 古溪宗陳讃、神戸美術館蔵（信長一周忌（一五八三）成立）
 - (2) 狩野宗秀筆、長興寺蔵（信長一周忌（一五八三）成立）
 - (3) 狩野永徳筆か、大徳寺蔵（信長三回忌（一五八五）成立）
- の三点について取り上げたい。

（二）神戸美術館蔵、織田信長像

(1)は、束帯姿で描かれたものである。

束帯とは、当時の公家および武家社会において、もともと格の高い正装である。束帯はさまざまな装身具によって構成されており、身分や家などによって着用する衣服の形式が詳細に定められている。衣服の自由度が低いともいえるが、これは、一目で身分を認識できるという、身分社会の中にあつては合理性の高いものである。上着である袍（ほう／うえのきぬ）は黒で、織田家の木瓜紋を用いている。黒は、一々四位の身分を表す。織田信長は天正六年（一五七八）正月六日、正二位に叙され、没後天正一〇年一〇月九日、朝廷より従一位太政大臣を追贈されている。家々に関係する文様、すなわち異文を使用できるのは、大臣以上の身分であることを示している。織田信長は、天正五年（一五七七）十一月二〇日に右大臣の官職を得ている。この肖像画は、織田信長の官位に相応した格好を描いており、現実的な姿であつたと考えられる。

そのほか、冠は全体的に小ぶりであり、纓が巾子の半ばあたりまでの高さになっており、中世当時の有り様を比較的忠実に描いているだろう。袍の下に着用する下襲も、後ろ身頃の裾を長く裾引いており、高位であることを示している。儀仗用であろうと思いき太刀は、毛抜型太刀と思われるが、稚拙な描き方のため、種類の同定は難しい。

いずれにせよ、この束帯という格好は参内などに着用される公家由来の格好で、ある程度実像を反映して描いたということになる。しかし、信長は参内の折、この正装である束帯を着用しなかつた可能性も指摘できる。

『言継卿記』永禄一三年（一五七〇）三月一日条には、織田信長の参内が記されている。

一日、己巳、雪晴陰 ○寅一點令行水、着衣冠参内、…次信長禁裏へ祇候、直に参、着衣冠御作事回覧、…

（国書刊行会、一九一五年、四—三九三頁 * ◇内は割注）

このとき信長は、傍線部のように参内に際して衣冠を着用している。鎌倉時代以降、公家装束の簡略化に伴い参内において束帯の代替として衣冠を用いる風潮が盛んになっており、衣冠着用での参内は普通のことであつたようである。破線部のように、山科言継自身も衣冠で参内をしている。『言継卿記』によれば、束帯着用は、四方拝（永禄九年（一五六六）一月一日条、四—一頁）や將軍宣下（永禄一一年（一五六八）一〇月一八日条、四—二七八頁）のように、重儀の際に着用されており、通常の参内には衣冠を用いていたことがうかがえる。

私は別れの進物として、シャツ一枚、シェイラ (cheila: 綿の布地) のシロウラ (cirolas: ズボン下)、紅色の上履きを持参したが、柴田殿が進物を持って先に (入って) 行った。信長はすぐにシロウラを身につけ上履きを履いて私を呼ばせ、この衣服は夏に良いように思われると言って私を迎えた。

史実では、織田信長は南蛮文化の服飾を自ら所有しまたは身につけているものの、これが後世に「西洋風の甲冑をまとう織田信長」というイメージにまで発展する経緯については、近現代メディアにおける表現の展開についての研究を待たねばならない。

(三) 「織田信長」をキーワードとしたフィールドワーク

愛知文教大学「信長学」の学習プログラムでは、大学の所在地の地域特性を活用したフィールドワークが準備されている。大学からさほど遠くない地理的環境に織田信長ゆかりの史跡が点在し、歴史研究における「現地を訪れることの重要性」を学習内容に組み込むことができる。これまでの実施例では主として小牧市内にある史跡小牧山に関するフィールドワークをおこなった。

フィールドワークに際しては、事前学習としてフィールドワークの必要性・調査方法・注意点などに関する講義を実施し、単に織田信長ゆかりの地を探訪するだけでなく歴史地理学や民俗学における現地調査とは何か、を学ぶことができるシラバス構成を意識している。

(四) 日本史分野における「信長学」の今後の展望

ここまで、愛知文教大学「信長学」における日本史分野の学習プログラムについて述べてきた。今後の展望として、服飾文化・近世文学・近現代文芸との分野間連携を強めるために、織田信長を描いた絵画史料に関する研究が必要であると考えられる。史料に見られない「西洋風の鎧を身に着けた織田信長」などの、いわば新しく創出されたイメージの形成過程を追うために、近世以降の武者絵・絵本や、また近現代メディアにおける織田信長の表象の変遷について検証し、学習プログラムに反映させることを構想している。

三. 服飾文化から見る織田信長 (畠山大二郎)

(一) 絵画化された織田信長の服飾

愛知文教大学の「信長学」は、多角的視点から織田信長を扱うことによって、学際的研究や学際的学びを提示しようとする試みでもある。筆者はその「信長学」において、服飾文化という視座から織田信長の実像と虚像について触れようと試みた。織田信長の服飾に関しては、遺品等の染織資料・『信長公記』等の文献資料・肖像画等の絵画資料が遺されている。講義内では、染織資料および絵画資料について触れたが、ここでは紙幅の都合上、特に絵画資料から、織田信長像がどのように絵画という形で描出されるのかを考察したい。

現代、織田信長として想像される姿は、前節や次節で述べられている通り、メディアによる虚像が混入しており、決して史実通りではない。

派手な衣装を片肌脱ぎにし、茶筌髻を巻き立てた織田信長の奔放な姿の表現は、ほぼこの史料がその根拠となっている。また行儀悪く果物を食べ歩く姿もこの記事から取られたものである。さらに『信長公記』巻首では同様に父・信秀の葬儀の際にも、信長の服装についての記述がある(2)。

信長御焼香に御出其時信長公御仕立長つかの大刀わきさしを三五なわにてまかせられ髪ハちやせんに巻立袴もめし候ハて仏前へ御出有て抹香をくへつと御つかみ候て仏前へ投懸御帰(中略)三郎信長公を例の大うつけよと執／＼評判候し也
(傍線部は内田による)

この記事の傍線部は葬儀の際に礼儀をわきまえず抹香をつかんで投げつける様子を記したものであるが、現代のメディアにおける信長の荒々しい行動の描写も、こうした史料を元にしたものであろうことが想像できる。

現代のメディアにおける織田信長は、こうした常識にとられない外見とあわせて「古い習慣にとられない」というイメージで描かれることがあり、その代表的な表現として当時の新兵器であった鉄砲の重要性にいち早く気づいたというものがある。この点についても『信長公記』巻首の中にその根拠となったと見られるものがある。舅である斎藤道三との会見について述べた記事があり、その中に「三間々中柄の朱やり五百本計弓鉄砲五百挺もたせられ」と記される(3)。

この時期、信長は家督相続もしておらず、父・信秀にしても尾張半国に影響力を持つ程度の勢力であったため「鉄砲五百挺」との内容は慎重に検討する必要があるが、現代メディアではこれを最大限に解釈して「すでに大量の鉄砲を揃えていた先見性」として表現することもある。愛知文教大学「信長学」の授業においては、こうした史料解釈の問題についても触れ、後世の創作におけるイメージ形成への理解を深めることを目指している。

(二) 歴史資料から拡大解釈された織田信長像

『信長公記』における織田信長の青少年期の「鉄砲五百挺」の記述のように、後世の創作において拡大解釈され広く浸透したイメージとして「西洋の鎧を着用した織田信長」というものがある。織田信長は当時日本に来ていたキリスト教宣教師に友好的であり、南蛮文化への興味を示していたことは間違いないのだが、実際に織田信長が西洋の鎧、すなわち南蛮胴と呼ばれる甲冑を着用していた史料は見られない。織田信長とキリスト教宣教師、あるいは南蛮文化との接点についてよく知られた史料として、ルイス・フロイス『日本史』がある。永禄十二年(一五六九)にフロイスが信長に面会した際の記述では、次のように記されている(4)。

司祭は贈物として、非常に大きいヨーロッパの鏡、美しい孔雀の尾、黒いビロードの帽子、およびベンガル産の藤杖を携えたが、それらすべては日本にはない品だったからである。(中略)信長は贈物を見た後、そのうち三つを司祭に返し、ビロードの帽子だけを受理した

ここでは信長がフロイスから「黒いビロードの帽子」を受け取っていることが記されている。同様に「一五六九年七月一二日付、ルイス・フロイス師が都より、豊後のベルシヨール・デ・フィゲイレド師に宛てた書簡」でも南蛮文化のうち服飾にただならぬ興味を示していることが記される(5)。

「信長学」 大学の地域的特性を活かした学際的教育・研究の取り組み

内田吉哉・松村美奈・佐藤良太・畠山大二郎

一、はじめに

本論は、愛知文教大学の地域的特性を活かした教育・研究活動の試みである「信長学」の取り組みについて、総合的なコンセプトとオムニバス講義での各授業担当者の実施状況を解説し、さらに今後の発展に向けての構想について論じるものである。愛知文教大学が所在する愛知県小牧市は、織田信長が永祿六年（一五六三）に小牧山城を築いた地である。小牧市も自治体をあげて「信長の城」であった小牧山をアピールしており、人文系の大学である愛知文教大学が社会貢献を果たす上でも織田信長は格好的教育・研究テーマとなり得る。

織田信長は日本史上、最も有名な人物の一人であろう。そのため、日本史分野における研究ではその業績や人物像についての論考はほぼ出揃い、新たな史料が見出されない限りは今後それほどドラスティックな新説が登場することは見込めないと考えて良い。そこで愛知文教大学では、織田信長を単に歴史的事象のみから捉えるのではなく、信長が生きた時代の文化史、あるいは後世に文芸・芸能等において織田信長の人物像が再構成されていく様相など、「織田信長」をキーワードとした分野横断的な学習プログラムとして「信長学」の授業を展開している。またそれにあわせて授業担当教員は「織田信長」を自らの研究領域に引き寄せた研究活動を行っている。

以下本稿では各分野の教員による「信長学」学習プログラムの取り組みおよびそれに応じた研究活動の取り組み、また今後の展望について述べる。

二、歴史資料から見る織田信長（内田吉哉）

（一）織田信長のイメージの原典となった史料

現在、我々がドラマや漫画などで目にする織田信長のイメージは「戦国時代の風雲児」、「古い常識にとらわれぬ改革者」として表現されることが多い。こうした人物像については、後世の創作による誇張や改変もあるものの、やはりその原典となった史料が存在するわけである。そのため、「信長学」の学修の中で近世・近代に登場した織田信長の様々な表象を論じる上で、まずは史実の織田信長について理解する必要がある。そこで「信長学」のうち日本史分野における授業回では、『信長公記』やルイス・フロイス『日本史』等の史料を読み解くことを行っている。

例えば織田信長の人物像として有名なものに「若い頃は『うつけもの』と呼ばれ奔放な日常を送っていた」というものがある。こうした人物像の根拠となったのが『信長公記』における記述であり、その様子を記した史料として『信長公記』巻首の記事がある（1）。

其比の御形儀明衣の袖をはつし半袴ひうち袋色／＼余多付させられ御髪ハちやせんにくれなぬ糸も多き糸にて巻立ゆわせられ大刀朱ざやをさゝせられ悉朱武者に被仰付（中略）爰見悪事有町を御通りの時人目も無御憚くり柿不及申瓜をかふりくひになされ町中にて立なから餅を□り人により懸り人の肩につらさがりてより外ハ御ありきなく候

\棟（アフチ） 綵（ノ） 平緒
 \紺地（ノ） 平緒 尋常用之蒔繪太刀（ニハ） 大略用之
 \萌木（ノ） 平緒
 \紫地（ノ） 平緒 〈當家相傳之故准后被進勝定院（義持公）贈相国／甚美麗物也〉
 \紅梅地（ノ） 平緒 染装束（ノ） 時用之嘉保二臨時客二條殿著火色（ノ） 下襲紅梅地平緒給左府被難（云々） 或抄云火色下襲（ニハ） 必用紺地
 平緒（云々）
 \小忌（ヲミ） 平緒 白地有續大嘗會著小忌時用之
 \鈍（ニブ） 色平緒 凶服用之諒闇時著之
 \白地平緒 〈小忌之外不用之／小忌平緒同事也〉

- 注1 『国史大辞典』『桃華薬葉』（是澤恭三、吉川弘文館、ジャパンナレッジ版）。
- 2 『国史大辞典』『桃華薬葉』（是澤恭三、吉川弘文館、ジャパンナレッジ版）。
- 3 拙論「古典B」教科書の付録における「衣服」「色」「色目」解説の彩色化」（『愛知文教大学論叢』第一九卷、二〇一六年二月）。
- 4 『国書総目録』第六卷、岩波書店。なお、所在の中に「異本」の存在を示しているが、他の装束抄が混在している可能性がある。

付記

本稿は、若手研究(B)「装束抄を用いた宮廷装束およびかさね色目の基礎的研究」(30K12870)の成果によるものである。
 また、翻字の確認作業にあたっては、愛知文教大学人文学部人文学科学部生、池田安寿氏の協力を得た、感謝申し上げる。

／魚袋 江次才云魚袋付右才二石随人（ノ）肥瘦（三）或付才一石或付才二石或付才一才二石間腰《云々》

○即位灌頂――

一 釵色々事（元永四正一御記曰関白著飭釵代其勢（北イ）如用／螺鈿釵以金懸伏輪紫檀地上唐草尻（共イ）（三）摺見（具ヲ）其鞞／用瑠璃露同之定舊物（クモツ）也／欽殊勝（ノ）物也）

／飭釵（カサタチ） 三節會内宴御禊行幸等王（公イ）卿用之

／飭釵代号内裏釵諸節會公卿又用之（其装束見承／元四正峯殿御記）

／螺鈿長釵（地ハ沈地紫檀／等也摺貝）行幸公卿以下著之節會日諸衛（ノ）將佐用之又節會日執政人号代之代用之（故殿用給愚／老度々用之御堂御流元三之間帶螺鈿但於殿上人著用蒔繪也）

／樋螺鈿釵 蒔繪と螺鈿と通用釵之由見峯殿御記又金樋ハ過差之儀也行幸公卿著用

／蒔繪螺鈿釵 遠所行幸公卿帶之又拜賀之時必用之

／蒔繪釵 号平塵（ヒラチリノ）釵尋常著用之蒔繪細釵同事也

／螺鈿野釵 束（三）（近來イ）有毛拔形（金色（也イ））將佐行幸時用之又春日等遠所行幸公卿次將若大将等著之撰家一流之所為也其例永長二

（春日行幸左大将／知足院殿）天永二（同中納言中将／法性寺殿）○（長○（承）元四同左大将峯殿）元德二（同左大将後芬陀／利花院殿 經通公）元德○（同年 日吉行幸／同人）

／蒔繪野釵（革帶也）大将等直衣始《并》御幸供奉直衣之時帶之大納言直衣始猶用野釵有例

／平鞞（サヤ）釵 細々出行時入車中或令持人不帶之（上皇褻御幸時／被入御車《云々》蒔繪野釵或号平鞞釵或号毛拔形太刀或号革緒（ノ）太刀之由載東山左府名目抄可尋之

一 平緒色々事

／紫綵平緒 節會行幸拜賀等之日用之又若年之人尋常用之

／蕪芳綵平緒 執政之人用之

／青綵平緒 五月最勝講用之而正和三年正月二日朝覲行幸後円光院関白（冬教公）（于時／大納言 帶沈地螺鈿釵（瑠璃柄）有文巡方帶青綵平緒《云々》

／櫛（ハシ）綵（ノ）平緒（承元四八廿春日行幸／左大将峯殿用櫛綵平緒給《云々》

一 鞍具足事

／鞍 倭

水精地（天永三 春日詣／中納言中将） 銀地（同時引馬）

鏡地（赤銅） 黒地（壽永二 朝覲中将／良経）

黄地（治承三朝覲／三位中将） 亀甲地（大治五朝覲／少将頼長）

蒔繪 鉢鞍（野（ノ）眺望用之）

表敷（赤地錦） 下鞍（水豹竹豹小豹／切付同事也）

大滑（ナメ）（紫革（ノ）縁○（縁）／行幸時用之） 泥障（伏輪華族人懸之或／以黄絲組押之）

御幸及春日詣等之時用之行幸日地下前駟不指泥障撰政乗用（ノ）馬同不指泥障之由見玉葉

鞆連著（承安五朝覲／三位中将） 小総

辻総 紫末濃（スソゴ）（仁平四春日／上卿乗替）

小畝（コウネ）連著（大永三春日詣／中納言（ノ）中将）

／鍔壺 舌長 半舌

／力皮（赤） 貫鞆（豹皮）

／轡《鏡》

／手綱 蕪芳綵 紫綵 棟（オ、チ）（ノ）綵

／差繩《白二筋》菊（ノ）打交（大治五朝覲／少将頼長） 萌木○（句）（白イ）打交（在総治承／元十二行幸）

山吹（元）（天イ）永三春日詣／中納言中将 紫村濃（仁平四春日）上卿／中納言隆長

／腹帶（白） 由木搦（ユガラミ）

／鞍覆 打鞍覆薄物（有繡天永三春日詣中納言（ノ）中将／萌木浮線綾（ノ）鞍覆（イナシ）

／鞭 蒔繪 柄立袋

舍人指懷中（スジカヘテ／指之）狩衣の右腋より取所を出なり或右手に持之或指頸紙（實房説）主人束帶（ノ）時自持鞭事ハ稀事也《云々》

一 狩襖事

たゝあをともしふなりぬい物をもしくゝりぞめにもするなり又織物をも用ふ織襖といふ此事にや或説織襖と号する狩衣二重（ノ）綾也《云々》

一 狩衣事

狩衣其色不定若年の時ハ紅梅萌木の浮文織物盛年ハ遠文堅（シ）十五未滿時ハ袖結〇（括）毛拔形若（キ）人ハうすひらの組萌木紫紅等の打交次は紫（ノ）句坎〇（次）薄色等也淺黄などを用る程にあらハ小直衣を著すへき也狩衣ハ大納言迄著用する也裏ハ面（ノ）色を用へき也名ある狩衣ハ又勿論是ハたゞ朝夕尋常著用事を云也

大帷 尋常用之晴時ハ可著衣《并》單等指貫下袴上にいふにおなし
鳥帽子 當家ハもろ額也四十以後やうく〇（にイ）さはすへし

一 水干事

紗にても平絹生にても又色ハ白ても何色にても大納言の時まで内と著用之陽明の家にハ大臣又前途の後も如長絹（ノ）直垂被著用之尤不審也

一 衛府（ノ）具足事

撰家中少將時より行幸供奉す公卿ハ二位三位（ノ）中將中納言（ノ）中將大將の時までも帶弓箭供奉す至大臣（ノ）大將ハ雖令持胡籙不懸老懸（ヲ）昔雷鳴（ノ）陣の時大臣（ノ）大將帶平胡籙而不懸綾《云と》爰鹿苑院入道相国永徳二年左大臣〇（右）大將の時行幸供奉被称別勅之由（ヲ）懸綾帶胡籙有供奉別段（ノ）事也更不可為傍例見故殿御記者也
冠 行幸の時卷纓懸綾

袍 羽林の時ハ關腋公卿已後縫腋帶弓箭

弓蒔繪若年の時以紅梅（ノ）檀紙卷之宿徳人（ノ）用白紙後鳥羽院（ノ）仰（三）云隨年卷紅梅非正義只何も可用白〇（真（マ））加波（カバ、左…私云加波卷弓箭（ハツ）加波也）其色薄紅梅也《云云》

平胡籙 木地螺鈿胡籙（紫事（革）（ノ）ノ装束）行幸日用之蒔繪螺鈿（ノ）胡籙ハ蒔繪と螺鈿との両方通用又行幸（ノ）時帶之蒔繪（ノ）平胡籙例幣行幸用之帶螺鈿太刀時也不可有妨《云と》

壺胡籙 讓位（ノ）節會等警固（ノ）時衛府（ノ）公卿帶之但大將檢非違使（ノ）別當ハ不負壺《云と》治承五正三右大將良通

箭 水精筈驚羽をはぐ以紅梅紙若白紙卷之箭（ノ）枚〇（數）平胡籙にハおとし矢まで廿一筋壺胡籙にハ七筋《云と》

薄様 間塞（フタギ、左…フサキ）也〇（之イ）妻紅

丸緒 蘓芳綵上達部（ノ）次將（ハ）遠所（ノ）行幸帶野劔の時引丸緒《云と》舊記結表帶ともあり同事也五位（ノ）次將必結之《云と》

左府長永〇（承）二年春^日祭上卿（于時／十四歳）出京時著紫織物指貫帰京日著亀甲薄色指貫《云々》十五歳以後用亀甲文例同左府保延四年院御登山時（歳十九）著薄色織物指貫（亀甲）建暦二四卅玉藻（法性寺殿文永二年歳廿／三始著浅黄織物指貫見玉林《云々》）

△「頭書」△蒲萄染（エビゾメ）指貫源氏物語（三）在故入道殿云若キ人のさしぬき（ハ）ゑひ染也いづれも著用する也當時も其分也《云々》

△下袴 紅或白下結〇（括）時用之

紫若薄色指貫下結〇（括）之時若年人用腹白組さしぬきの上より貫之或籠結〇（括）の末を組て垂之或又籠結無腹白ても以紫組一筋結〇（括）之也浅黄（ノ）指貫にハ白組一筋用之

△帶 下襲の切を用る故（三）冬浮線綾の文の綾白^{（瑩）}裏ハ遠文たて菱濃打也夏ハ穀立菱蘘芳染也源氏物語の所見ハ直衣の切を帶に用たるよし見えたり聴直衣人ハ猶直衣のきれを用へきにや 主上ハ御直衣のあまりを御引帶に用給ふゆへなり愚老近年ハ白平絹（冬練／夏生張）をたゝみて帶とせり下かさねのきれなら（くイ）ハ白重を老人は著するゆへなり 又直衣も平絹を著用すれハ何方へもかよふへきとなり

△蒔繪（ノ）野太刀 革帶也 大将直衣始《并》御幸供奉の時用之可依先例也大納言直衣始も猶用野劔之由見承久三年正月玉藻又長者之後春日詣衣冠の時著蒔繪野太刀為代と例之由見寛喜二年二月同御記

△半襦（靴、左・ハウクワ） 御幸供奉（奉）直衣騎馬の時用之

一布袴事 《反古裏田明寺殿御筆布袴ハ無別（ノ）子細坎只先如衣冠／下衣ども（左・共に）著して〇（扱）其（ノ）上（三）下重きて袍を著し候尻／こそ如束帶／唯著玉帶 韃》常（ノ）袍に著下襲指貫是を布袴といふ著用事ハ可隨先規也布袴の時ハ無文丸鞆（ノ）帶野劔を帶するよし文治三年十月の御記に見えたり又布袴に不帶劔事も有也天永二正六叙位予今日在簾中大臣不参之上御物忌故也予今日著布袴《見知足院／殿御記》直衣布袴といふハ直衣に下襲指貫をは著する事也源氏物語にも見えたり 邂逅事也勝定院贈（応永廿七・二九）太政大臣（義持）嵯峨宝幢寺供養之時被著直衣布袴密と有顧問事愚老未練之間不及子細大略任時宜計申之其時著紅梅直衣下襲指貫給又蒔繪劔紫地平緒を用られし也布袴にハ用野劔坎但治安二年五月廿六日関白競馬下官布袴著細劔之由見小野宮右府記又春日詣御前（ノ）上官（ノ）少納言ハ布袴用節繪細劔平緒《云々》布袴（三）用蒔繪（ノ）〇（細イ）太刀平緒事粗有准拠據例不可為雖者坎直衣著下重事ハ度と（ノ）儀小右記に見えたり

一狩衣直衣事《常称（三）小直衣也》

當家丞相已後著之凡家ハ幕下之後著之文色ハ大略同狩衣尋常著用ハ浮文織物夏生冬練也堅文織物《并》練薄物夏冬通用浮文ハしけく堅文ハ遠也但依年齡可相計也風流（ノ）小直衣ハ無法令且可依先規也裏ハ平絹練生任心色ハ可隨面（ノ）色（三）袖（ノ）結〇（括）ハうすひら（ノ）紫蘘芳綵宿老ハ浅黄色濃薄打交又堅固内と長絹小直衣にハ白絲をよりて二筋ならへて結〇（括）とす無定法狩衣指貫に下括ハ常事也小直衣に下結〇（括）する事先規未勘出之衣单等かさぬる事ハ久安四年三月宇治左府高野詣記に見えたり

一直衣事

撰家元服日禁色事被宣下也雜袍事別不被仰之仍不待勅免著直衣參內當家代と例也但永徳二年四月讓位時故殿（成恩寺經嗣也）〈于時大／納言 直衣勅免事以撰政（ノ）宣被仰之其時儀等（未）一決二条家代始每度蒙勅許《云々》委細事見故殿御記者（物イ）也又著烏帽子直衣參院中事蒙允許可進退而近代著小直衣參院不及勅免沙汰頗不可然事也諸家所為一同之間一身不及守株愚老（兼良公）又著小直衣參入了又社參之時不可著直衣神体ハ必直衣にて現給之故也と故殿被仰者也

直衣 童体の時ハ白浮織物直衣（文小葵）裏濃紫也元服の後ハ白（ノ）志々良綾（文浮線／綾丸）裏（ハ）平絹染色隨年齡若年の時ハ紫次

（ハ）薄色（或半／色）次淺黄（有淺深）老者用無〇（文イ）志々良白綾或平絹裏ハいづれも平絹白也夏（ハ）穀（童時又同之）（文三重／タスキ）色又隨年齡（紫薄色／淺黄）老者生單張平絹或著用無文薄物《未イ》（云ニ）烏帽子直衣大納言以上參院之時著之但可蒙勅免於私者依便宜用

（著イ）之無子細（淺位（官イ）の人著烏帽子直衣事／大井川逍遙の時藏人頭著烏帽子／子直衣其外／無例）

大帷《白》腰繼（内と上括（アゲグ、リ）之時／用之）

（袍袍（袒）見上老者張袒刷之日著之曆應元薄青衣白張單不出衣《云々》）

出衣《同單》 直衣始并刷之日可著之各以先規可進退也

指貫 童躰時紫二倍織物指貫（地文亀甲白／浮線綾丸）夏ハ生用腹白（ノ）組自指貫（ノ）上貫（ク）之元服之後濃紫浮織物（文亀／甲）次薄色（ノ）浮織物（文亀甲或鳥襷半色（ハシタイロ）薄色の／紫の方へよりたるをいふなり）次薄色堅織物（文藤／丸）次薄色（附巾（三字イナシ）／也）綾（文藤丸ニワナノ藤也／堅文綾志々羅）次淺黄堅織物（文藤／丸）次淺黄綾（又同志々良以上／裏同表（ノ）色）次白（藤丸或／平絹）以上其色隨年齡或依官位可進退〇（止イ）也〇（之イ）必しも一とにこれを著用すへきにあらす夏指貫其色同冬但織物浮文ハ生也堅織物と綾とハ冬（夏）冬の差別なし〇「頭書…〇（傍注）濃色 濃紫（コキムラサキ）／薄色（經紫／緯白）／半色（經緯共／薄紫也）／花田（淺黄色／也）／薄青（經青／緯白）／赤色 經紫／緯赤也」／鈍色（ニヒ、左…ニブ） 花田／染也」／ウツシバナニテ／染ナリ」指貫可依年齡事（以峯殿御記載之 大概／是にて可了簡也）

十五歳 〈中納言大將時／濃紫浮文〉 十七歳 〈大納言／薄色固織物〉

十八歳 〈同官／薄色綾固〇（同イ）文〉 廿八歳 〈左大臣／綾淺黄〉

卅七歳 〈關白直衣始／薄色堅織物〉

承元四二十四《玉葉》仲基（左…春イ）入道來談古事又曰御一家「頭書…多ひ染ハ面蘊芳裏花田也當時著用薄色指貫事也」不必依老少任心著指貫雖幼少人著堅文織物綾指貫文薄色淺黄指貫同著之皆藤丸是恒事也雖老人極晴にハ浮又（文なし）紫（ノ）指貫恒事也《云々》同時著紫薄色例宇治

藤丸を用子細なし一日晴にハ宿老（ノ）大臣摂政関白も浮文窠叢を著用有例也

／赤大口 生平絹紅に染て用也（之イ）濃装束にハ濃生袴也

／襪 著練貫小袖之時ハ用練貫宿老ハ白（ノ）平絹のねりはりたる也

／履 鼻切沓といふ物也敷物ハ表袴きれを用也

／靴（クワノクツ） 靴箋（檀（セン）イ、左…ヲモテ）ハ赤地の錦靴帯ハひきはたの皮有黄金物節會の内辦外辦公卿若行幸供奉の時用之深沓同
事也《云》（後人加筆）

／笏 拜賀の時ハ京極殿の御笏を用ふこれを慶賀（ノ）笏と名づく

／扇 十五歳以前ハ杓目の扇繪ハ松鶴龜など祝物をかくうらの方ハ蝶小鳥を書色との糸にてこれをとちて糸のあまりをあはひむすひにして梅のちり花などを結つけて扇にまきて持なりかなめハ蝶鳥をかねにて打て用之十六歳の時分までも有用くるしからす檜扇ハ廿五枚若年の時ハ白糸にてとちて糸のあまりを藤の花に置物にしてかなめよりうへ二三寸持ところを残すへし是ハ中納言中将十七八歳の大納言大臣などの時持へし宿徳の大臣などの時ハふちの丸を糸にてハ（はりてイ）て両方の面に押也束帯の時ハ夏も檜扇を持也衣冠直衣などの時極熱にハ蝙蝠（ヘンフク、左…カワホリ）の扇も子細なし老者ハ猶冬の扇を持へし近比ハ夏冬をいはす蝙蝠をもつ人あり例たるへからす宇治左府ハ夏の扇香染（カウゾメ）無薄を持給へるよし見えたり（仁平元八十長者ノ之後春日詣時如此）尋常にも是をもち侍るよし旧（日イ）記にしるされたり（見えたりイ）又香染冬扇を持給へる事も有（保延四（〇年イ）二（〇四）春日祭ノ上卿時事也）

／劔 蒔繪太刀ハ尋常用之木地螺鈿劔（沈地或紫ノ檀）行幸時帯之樋螺鈿劔蒔繪螺鈿劔も行幸用之又蒔繪螺鈿太刀ハ拜賀の日又染装束之時に用之螺鈿野劔ハ公卿次將大將の時遠所行幸（春日日吉ノ行幸等）帯之魴劔ハ節會并御禊行幸供奉の公卿用之又魴劔代といふ太刀あり（名のみきゝてノいま（た）見す）節會の日執政の時代が代と号して螺鈿劔を用る事あり故殿ハ常に是を用給へり魴劔代の又代の心に代が代とハいへる也大臣の時ハ金装（コガネヅクリ）束大納言までハ銀づくりにてあるへけれと近比ハあるにまかせて用るによりて金銀のさたにをよはさるなり羽林より大將までハ職につきて帯劔勿論也大將を兼せさる大納言の時ハ（にイ）勅授帶劔の宣下を申て帶劔すへし又大臣の大將を辞して後ハ勅授帶劔如元之由宣下せられて前途の時までも帶劔すへき也

／平緒 紫綵平緒ハ節會行幸拜賀等之とき用之魴太刀螺鈿を著する時ハ大略紫綵を用る也又若年の人は常に用之紺地平緒ハ尋常用之蒔繪太刀〇（に）ハ紺地よろしき也叙位除目執筆などの時ハ紺地然へし其外異（ル）色（ノ）平緒ハ一日邂逅の時用之先規によるへき也

／帯 有文をハ隱文の帯ともいふ也有文巡方ハ節會行幸拜賀の時用之魴劔螺鈿（〇劔）にハ必ず巡方を用る也又有文丸鞆帯ハ巡方丸鞆を兼たる帯也但節會行幸にいたくハ（シイテノ心也アナガチ也）不用之其外刷（ハレ）の時用へし行幸にも帶胡籙には有文丸鞆を用へしといへり無文丸鞆帯ハ尋常諸公事に用之蒔繪太刀にハ無文丸鞆を用也

／魚袋 公卿ハ（右腋腰程付之）皆金魚袋也《三節會又御禊（左…左腋腰程付之）》行幸の時（著之也）右（ノ）腋（ノ）（〇程三）付之也

葉を煎してそむるが色もうつくしくてくさくもなきといへりふしの木なければしやくろの皮にてもそむるといへり冬ハ平絹の裏あり色ハおもてにおなし撰録の時の夏袍文浮線綾（ノ）丸（下襲のノ文也）のよし嘉禎四年四月或記に見えたり近來は夏も雲立涌を著す浮線綾（ノ）丸を用る事も難有まじきなり

下襲 冬浮線綾の文のあや白（シロシ）粉張（左・コバリ）にしてやう貝にてみかく裏ハ遠ひしの文の綾（家の例／たてひし／諸家ハ横／ひしを用也）ふしかねにてそむうへのきぬにおなしたし下襲ハ蕙芳の打下襲といふ物也本ハ打へきを近代ハ板引にする也すわうの色をも紫のことくふしかねにてそむいはれぬ事なれと久しくさたしついたり禁色をゆるされぬ殿上人の平絹の下襲をハつゝしの打下かさねといふそれもうらハ蕙芳なるをふしかねにてそむる也夏ハ穀の（薄物用之）遠菱の文（撰家ハたてひし冬のノ下襲のうらにおなし）蕙芳にてくるむほと是をそむ夏の下襲をハ蕙芳の下かさねとなつけ侍れハをのつから相違なる也うらハなし非職人夏の下かさねハ無文穀或生平絹色ハ二藍（以赤花及／青花染之也）或ハ公卿も著也（之イ）柳下襲表ハ綾の白瑩裏ハ青打也或ハ（○表イ）裏面（イナシ）張て著す正治二正十六関白始著柳（○張）下襲（普賢寺関白／卅五歳時事也）白襲といふハ綾若平絹を表裏白瑩（ミカキ）にして著す（或表裏／共二張て）四月十月更衣の外ハ暑月に著す久安二年七月三日法勝寺御八講に宇治左（廿七才／右イ）府著白重暑月にハ可著之由見西宮記之由被記之（時廿（十イ）九／歳也）傍例かくのことし 盛年の時も可著之年老てはいよく勿論也

裾 下襲の尻也むかしハつゝけたるを著用する時煩あるによりてきりはなして著之也仍一（ツ）として下かさねにかはる事なし長ハ代との製符不同也但近代撰家に用來分ハ納言以前八尺大臣時一丈関白（○時）一丈二尺計也大概かくのことし又時にしたかふへし

黒半臂 冬ハ綾をふしかねに染て板引にして著之濃紫色の半臂となつく裏あり夏は生の穀（文三重／たすき）又ふしかねにて染て（○之）いつも欄（ノ）忘緒（ワスレヲ）ハうす物也たゝみて付之近代冬ハ一向略之旧例も壮年人は半臂を著す老者かならずしもしからざるよし見えたり

夏ハ大略用之表衣（ウヘノキヌ）小（が）ひとへにてすき（透）て見ゆるゆへことさらに著用す但欄をバなを略之闕腋（ノ）袍にあらされハ欄まてハ見えざるゆへなり或抄云近代以半臂（ノ）小緒結之也往古の例ハ以大緒二筋結之今世少知人（云々）又著織物（ノ）下襲時用同色半臂（欄緒皆／織物也）不用黒半臂（云々）

袷（アコメ） 春冬ハこれを著すへし然而近代一向略之若著用せハ小葵の文の綾をうす色に染て平絹の同裏を付て可著之或ハ紅打袷一重にても又紅打にうす色あこめをかさねても用之以上旧記に見えたり

単 ひとへ文の菱の綾を紅に染て冬ハ張夏ハ板引にす（建暦二四卅玉藻法性寺殿元永二歳廿三七月ノ比令著生（ノ）単重帷給七月己後不可著帷云々見玉林也）十五未満濃装束を著するときはハ単の色もこき色也（ゑり袖に薄（ハク）をたむ）

大帷 ふるくは不用之近代為衣文用之冬ハ白夏ハ紅染是をひとへの下にかさぬ夏ハ汗取となつくふるくも著する也（老者ハ／香染なり）

表袴 中少将より大臣（ノ）大将に至までも（○著す）若年の時ハ白縮線綾窠（三）霞の浮文を用ふ裏ハ紅打平絹也十五歳以前濃装束にハこき打のうらをつくへし又大納言大臣等の大将を不兼時ハ堅文の藤丸を著す（當家藤丸ハ／二 わなの文也）裏ハ紅打也大臣大将も宿徳の儀にて固文

〔印記〕佐山文庫、佐山重致（生没年未詳。江戸後期）

三、翻字

凡例

- (1) 用字は原本に最も近いと判断される字を用いた。すなわち、旧字体・新字体・異体字の判断、ひらがな・カタカナの判断はできるかぎり資料の書写の様態をそのままの形で残すことを目指す。
- (2) ◇内は割注を意味し、割注の改行は「／」を用いて示す。
- (3) ≡内は小書きを意味する。
- (4) ○内は傍注を意味し、「○」は補入記号・訂正記号、「左…」は本文左側の傍書を意味する。
- (5) 「」は合点を意味する。
- (6) □は虫損を意味する。
- (7) Ⅱはミセケチを意味する。
- (8) 頭書の勘物については、今回省略した。

當家着用装束以下事

一束帯色目

＼冠 有文冠ハ小菱の文ある羅（ウスモノ）を用る也近來羅織なきと称して其文分明ならされとも有文のよし也冠の大小ハ其人のかしらによるへし冠師をめして津（頭イ、左…図イ）をとらしむ近來十五歳迄ハうす額十六歳以後ハあつ額を用舊記を考れハ若年浅官の人ハ十六（○歳イ）已後もなを薄額を用へきよし見えたり京極太閤（関白イ、左…師實公）は卅歳左大臣の時厚額を用給へり延久三年事也後二条（師通公）殿ハ卅二内大臣の時是用給ふ（寛治七年ノ事也）宇治の左府ハ十八歳これも内大臣の時はしめてあつ額を用侍り（給イ）久寿（台記）二正七右大将兼長不觸余用厚額冠予問之陳云殿下《謂余》十八歳用之仍所用之（也イ）仰云余は為大臣所用也 汝雖同歳官卑甚不當也自今以後可用薄額者ナリ

＼袍 元服のゝち大臣までハ袍の文丁子の丸杏葉だすき也撰政関白になりてハ雲立涌の文太閤の時ハ雲に鶴也地ハいつれもしゝらの綾前途のゝち宿老の[人]ハしゝらなき熨目の綾をも著するなり夏ハ穀（コメ）文ハ冬に同色はいつれもふしかねにてそむ濃紫のよし也（但五位ノ中少将ハ／あけの／色也）たゝしふしかねハくさくはやくくつるによりて近比故實の女工ありて下を蘓芳の木をよく煎してそれにて染てうへをふしの枝もしハ

佐山文庫旧蔵本『桃華藥葉』の翻刻（一）

畠山 大二郎

一．はじめに

本稿は、佐山文庫旧蔵本『桃華藥葉』（とうかずいよう）（個人蔵）の翻字を行うものである。『桃華藥葉』は、一条兼良による故実書で、一五世紀における一条家の有職故実の実態を把握することができる。奥書によれば文明一二年（一四八〇）四月上旬の成立で、「当時の一条家の当主冬良の心得として著わしたもので、兼良七十九歳、死没の前年にあたり、遺誠の書」（一）とされるものである。

内容は多岐に渡り、「当家着用装束の束帶色目に始まり、小雑色事に及ぶ項目にわたり日記類を引勘して一条家一流の故実を詳説、次に禁裏仙洞に進める公私の書式、一条家相伝の文書記録の目録、同家子弟の入門すべき門跡寺院、同家管領の寺院、家領などの由緒・現状を説明、付するに本朝の国史・法制などの古典の説明、その他神拝作法・諸行事の故実、難訓の読み、平出闕字の例などを記す」（二）ものである。撰家資料でもあるため、関連分野において古来引用や考証の対象にされている。本書を活字化したものとして、群書類従（第八輯、装束部）と史籍集覧（『改定史籍集覧』第二七冊、新加雜類）がある。『桃華藥葉』には、『名目抄』（洞院実熙著）と『胡曹抄』を伴うものが一般的だが、群書類従にはこの両抄を載せない。そして、群書類従や史籍集覧の刊行以降その本文について、再検討されないままになっているのが現状である。これは、『桃華藥葉』を含む装束抄全体も同じ状況である。以前、史籍集覧本『胡曹抄』の表記に疑問を感じたこともあった。（三）また、同じ一条兼良著の故実書『女官飾抄』（よかんかざりしょう）と『桃華藥葉』の内容に齟齬が見られるなど、記述内容の検証も必要に思われる。

『桃華藥葉』の伝本は、国立国会図書館や宮内庁書陵部、国文学研究資料館、東京国立博物館、各大学など五〇以上の蔵書を確認することができる。（四）そこで、佐山文庫旧蔵本『桃華藥葉』を翻字することで、本文の異同を確認したい。本稿では、『桃華藥葉』の前半部の翻字を掲載し、別稿で引き続き後半部、『名目抄』、『胡曹抄』についても翻字の掲載を行い、最後に群書類従本・史籍集覧本との本文異同について考えることとする。

二．書誌

〔体裁〕写本、大本一冊、四つ目袋綴

〔表紙〕渋引き表紙

〔題簽〕なし

〔外題〕打付書き「桃華藥葉」

〔丁数〕七五丁

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。
- ・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 978-4-86743-339-3
C3037

愛知文教大学 教育研究 第15号

Aichi Bunkyo University

Educational Research, No.15

2025年3月末日発行

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. 15

2024

CONTENTS

Establishment of Learning in Problem-Solving Learning
—Through the Practice of “Operation Soybean,” a 3rd Grade Integrated Learning Project
at an Elementary School—

NAKASHIMA, Yoshiko 1

A Study of Adaptations in Teaching Materials
—An Example of Teaching Material included in a "Japanese Language "
Textbook for Upper Secondary School—

MATSUMURA, Mina 11

The Melody of "Rokudan no Shirabe", Resonating in Vienna
—A Musical Study of Brahms' Additions and Revisions to Bocklet's “Japanische
Volksmusik” —

NONAKA, Aki 19

The Dilemma of Originarity and Quality Assurance of Learning at Free Schools
—The Impact of Government Subsidy Programs on Securing Diverse Educational
Opportunities—

TAKENAKA, Takeshi 29

"Nobunaga Studies" Interdisciplinary education and research initiatives that take
advantage of the university's regional characteristics

UCHIDA, Yoshiya
MATSUMURA, Mina
SATO, Ryota
HATAKEYAMA, Daijiro 二 (50)

Transcription of *Tōka Zuiyō* from the Sayama Bunko Collection (1)

HATAKEYAMA, Daijiro 一 (60)