

山陽学園短期大学紀要

第 42 卷

2011

小麦アレルギー代替食として米粉の離乳食への応用	伴 みずほ	1
栄養士養成課程における学生の献立作成エフィカシーと食品重量把握能力との関連について	西村 美津子, 伴 みずほ, 武田 安子	9
キルケゴールにおける人間存在と教育	伊藤 潔志	17
保育学生の施設実習に対する自己効力感尺度の作成について	河野 清志	29
小説の読みと第三項の原理	鈴木 正和	36

原著論文

小麦アレルギー代替食として米粉の離乳食への応用

Application of rice powder to the weaning food as the elimination diet for wheat allergy

伴 みずほ¹⁾

Mizuho Ban

要旨

本研究では、小麦アレルギーのための小麦の代替として米粉の特性を活かした調理が簡単な離乳食のレシピ開発を試みた。小麦粉のでんぷんは、離乳食にヨーグルト様の濃度(とろみ)をつけるが、この小麦粉の特性は米粉により代替できた。この米粉の性質は生後5、6ヶ月頃の離乳食の調理形態に適しており、米粉は離乳食に十分活用できると考えられる。また調理温度を下げるとアイスクリームにも応用できた。主として小麦粉のグルテンによる特性、すなわち粘弾性、伸展性、可塑性は、米粉に副材料を加えることで代替できた。これを利用してバナナや肉団子様の固さをもつ代替離乳食のレシピも開発した。しゅうまいやクレープの代替食のレシピは、生後9ヶ月以降の乳児の歯ぐきでつぶせる/噛める固さの離乳食の調理形態に対応している。これらのレシピは簡単なため、子ども料理教室等の食教育にも利用できる。

Summary

In this study, we are trying to develop new recipes for quick-cooking weaning food by using rice powder as the elimination diet for food allergy. The weaning food with thickness like yogurt, which is characteristic for wheat starch, was successfully made by rice powder. This recipe is suitable for cooking pattern around 5, 6-month old baby. And it was able to make ice cream by cooking at lower temperature. The weaning food with hardness like banana or meat ball, which is characteristic for wheat gluten with viscoelasticity, extensibility and plasticity, was also successfully made by rice powder with additive ingredients. These recipes of "shao mai" and "rice crepes" are suitable for cooking pattern after 9-month old baby as they have hardness can be mashed up/bitten by their gum. These recipes are easy and useful for food education such as cooking classes for children.

¹⁾ 山陽学園短期大学物栄養学科 : Sanyo Gakuen Junior College Department of Food and Nutrition

キーワード：小麦アレルギー、米粉、離乳食、食教育、子育て不安 words :wheat allergy, rice powder, weaning food, food education, child-care anxieties

1 目的

食物アレルギーは近年増加傾向にあり、「食物アレルギーの診療の手引き 2011」¹⁾では全年齢における原因食品は鶏卵 38.7%、乳製品 20.9%、小麦 12.1%で、アレルギー症状を引き起こす三大食品として注目されている。主要アレルゲンとしては卵のオボムコイド²⁾、牛乳の β -ラクトグロブリン³⁾などの塩溶性タンパク質が報告されている。小麦タンパク質はグルテニン、グリアジン、アルブミン、グロブリン等からなり⁴⁾、主要アレルゲンとしてはグルテニンとグリアジン^{5,6,7)}が報告されている。

グルテニンとグリアジンは小麦タンパク質の 80~85%を占め⁴⁾、小麦粉の約 50%の水を加えて捏ねると、これらは、グルテンの網目構造の膜となり、粘弾性のあるかたまりになる(ドウ)。この特性を活かし、ドウの中に二酸化炭素を発生させて膨らますとパンやまんじゅうの皮となり、広げ、延ばして切れれば麺類やしゅうまい、わんたんの皮となる。小麦粉の主成分はでんぷんとタンパク質であるから、小麦粉を調理に用いる場合には、このグルテンの特性をどのように用いるかによって表 1のように分けられる⁸⁾。しかし、このような小麦製品に、卵、牛乳も加わって様々な加工食品として市場に出回っている商品を見ただけでは、原材料の予測が難しい状況である。

さらに、乳児の即時型食物アレルギーの主要原因食品も、1 位が鶏卵、2 位が乳製品、3 位が小麦であるが¹⁾、乳児にとって重要なこれらのタンパク質源は、成長期の長期にわたる除去は栄養摂取不良を招く恐れがあるため⁹⁾、赤ちゃんをアレルギーにさせないための予防的な食品の除去や忌避、また固形食の開始を遅らせる事は推奨されていない¹⁰⁾。推奨される離乳食の進め方は、「授乳・離乳の支援ガイド」¹¹⁾を参考に離乳の完了を目指す事がアレルギーの予防になると考えられる¹⁰⁾。

では実際に食物アレルギーであると診断された場合、食物アレルギーの治療の基本は除去食療法である¹²⁾ため、保護者が医師から除去食を指導されても、主要原因食品の除去が必要となると、何の食材を使ってどのように調理してよいのか見当もつかず、途方にくれる¹³⁾。そこで、家庭等で安全に子どもたちが楽しめるようなアレルギー代替食品あるいはレシピ提供などのサポートが必要となる。1 歳半児検診受信者の母親 296 名を対象とした乳児期の離乳食に関する調査からは¹⁴⁾、手作り離乳食は安心なので与えたい(60.1%)としながらも、調理が面倒である(51%)と回答しており、レシピ情報(77.5%)を望んでいた。

近年、農林水産省は「21 世紀新農政 2008」¹⁵⁾の中で、米粉をパンや麺類などに活用する事を打ち出している。米粉タンパク質は、アルブミン、グロブリン、プロラミンそしてグルテリンから成り¹⁶⁾、グロブリン¹⁷⁾のうちの分子量 16kDa¹⁸⁾および 33kDa¹⁹⁾が主要なアレルゲンとして報告されている。米アレルギーの場合に低アレルゲン化米として現在販売されている代替食品の中で、「ケアライス」(ホリカフーズ www.foricafoods.co.jp/okunos/)と、「Aカット米」(越後製菓 www.a-cut.jp/)が利用されている現状はあるが、新規用途用米粉として生産量が 2009 年は 1 万 3 千トン、2010 年は 2 万 8 千トンと急速に増加している状況であることからわかるように、米粉は、加工食品の副材料として注目されている²⁰⁾。

そこで、米粉を用いて小麦粉の調理性の一部を代替えし、さらに、特定原材料 7 品目である卵・乳・小麦・そば・落花生・えび・かに(容器包装された加工食品にアレルギー物質が含まれる場

合は、その表示が義務づけられた食品)²¹⁾を除いた食材を利用して、手作りのための離乳食・幼児食のレシピ開発を検討したので報告する。

2 方法

2-1 食材

複数の食品に対して食物アレルギーを持つ児に対応できる様、特定原材料7品目を除外した食品を用いた。米粉は備中県民局農林水産事業部農業振興課より提供された微細粒米粉を用いた。その他の食品は、すべて市販品を用いた。

表1 小麦粉の調理の分類^{*)}

	調理操作	用途
A	グルテンの特性を主としたもの	
A-a	粘弾性、伸展性、可塑性	麺類、わんたん、しゅうまい・餃子の皮
A-b	網状の組織を作る	パン、スポンジケーキ、中華まんじゅうの皮
B	グルテンの特性を副とし、デンプンを主としたもの	
B-a	揚げ物の衣(水を加える)	天麩羅
B-b	揚げ物の衣(水を加えない)	唐揚げ、フライ
B-c	汁に濃度(とろみ)をつける	スープ、ソース
B-d	つなぎとして材料をまとめる	ひき肉、すり身

*)「穀類の調理」⁸⁾より一部改変

2-2 調理形態

乳児の咀嚼嚥下機能の発達²²⁾に従い、離乳食の進め方として支援ガイドで示されている調理形態に従った(表2)。すなわち、5~6カ月頃には舌を前後に動かして口に入った食べ物を移動させ、唇を閉じて飲み込む動作が可能になるため「なめらかにすりつぶした状態」、7~8カ月頃で舌と顎を協調して上下に動かし舌と口蓋で押しつぶせるため「舌でつぶせる固さ」、9~12カ月頃は舌を左右に動かして奥の歯ぐきまで移動させ噛むようになるため「歯ぐきでつぶせる固さ」、形のある食物を噛むために必要な第一臼歯が生える時期である12カ月~18カ月頃は「歯ぐきで噛める固さ」である。またこの時期は目と手と口の協調運動という発達上の重要性が強調され、食べかたの目安に示された「手つかみ食べ」も考慮した。

表2 離乳食の進め方の目安^{*)}に示されている調理形態

	調理の形態	固さのめやす	
<離乳の開始>	生後5、6か月頃	なめらかにすりつぶした状態	ヨーグルトくらい
	7、8か月頃	舌でつぶせる固さ	豆腐くらい
	9か月から11か月頃	歯ぐきでつぶせる固さ	バナナくらい
<離乳の完了>	12か月から18か月頃	歯ぐきでかめる固さ	肉団子くらい

*)「授乳・離乳の支援ガイド」離乳食の進め方の目安¹¹⁾より一部改変

3 結果

小麦粉の調理の分類(表1)に示した、Aのグルテンの特性を主とした性質である「A-a粘弾性、伸展性、可塑性」と、Bのグルテンの特性を副とし、でんぷんを主とした性質である「B-c 汁に濃度

をつける、B-d つなぎとして材料をまとめる」を、米粉で代替し離乳食への応用を検討し、6種類のレシピ²³⁾を開発した(表3)。

3-1 汁に濃度をつける

小麦粉のでんぷんを主とした性質である濃度(とろみ)(表1、B-c)を米粉で代替をした。水分に対して1~2割の米粉を加え、ポタージュ状からマヨネーズ状のしっかりとした濃度がでるまで加熱(i)し、さらさらとした液状の野菜スープや果汁(ii)を、ピューレ状になるまで加え「なめらかにすりつぶした状態」にした。iとiiのどちらも常温の場合は、野菜や果物のピューレ(レシピ例;フルーツのふるる)、iiの野菜ジュースや果汁を凍らしミキサーで攪拌するとスムージー、iとiiの両方を常温で混和させたものを凍らすと氷菓(レシピ例;ライスクリーム)となる。

また、とろみを「舌でつぶせる固さ」の果物や豆腐・肉団子などを赤ちゃんの一口大程度にしたものにかけることで、舌でつぶした食材が口中でまとまりやすくなり嚥下しやすくなる。(レシピ例;親子奴、きんちゃくシューマイ)

3-2 つなぎとして材料をまとめる

マッシュしたでんぷん質の多い食材に対して約10%の米粉を、つなぎ(表1、B-d)として加え形成し焼成した。焼成後の表面はサラッとしてべたつかず「手づかみ食べ」が可能となり、内部はしっかりと柔らかい「歯ぐきでつぶせる固さ」並びに「歯ぐきで噛める固さ」に仕上げた。(レシピ例;かぼちゃのニギニギ)

3-3 粘弾性、伸展性、可塑性

グルテンの特性を主とした性質である粘弾性、伸展性、可塑性(表1、A-a)を米粉で代替する場合、米粉はうるち米を粉にしたもので、小麦粉のようにグルテンを含んでいないため、粘りを出すためには、水で捏ねず熱湯で捏ねなければならない⁸⁾が、加熱後に水分を適度に含んだ柔らかさに仕上げたい場合や、加熱前の生地(バター)が大量の水分で希釈されている場合、作業工程を良くするために粉寒天を用いた。

3-3-1 しゅうまいの皮の代替え

しゅうまいの皮の代替えの物性は、市販されているような薄いしっかりとした皮ではなく、「舌でつぶせる/噛める固さ」になるよう、厚みのあるしっとりとしたものを目指した。そこで、主となる食材として、ジャガイモ、サツマイモ、コムギおよびトウモロコシデンプンのうちジャガイモデンプンが最も高い粘度を示すことから²⁴⁾、ジャガイモを用いた。マッシュしたジャガイモに対して約50%の米粉と約4%の粉寒天に約50%の水を加えまとめてしゅうまいの皮とした。しゅうまいの形成は、ラップの上に円盤状に延ばしたしゅうまいの皮をのせ、その中央に肉団子を置き、ラップを使って茶巾絞りの要領で球状にし、ラップに包んだまま蒸した。(レシピ例;きんちゃくシューマイ)

3-3-2 クレープの代替え

小麦粉100%のクレープに比べて、米粉の置換量増加に伴いゲル強度が急減し、製品の食感は異なっていく²⁵⁾。この改善のために米粉100%クレープの代替えの副材料として山芋粉および粉寒天を用いた。米粉に対して、約50%の片栗粉、約10%の山芋粉、約9%の粉寒天、約3倍

の水を良く混ぜ、バターとした。従来バターをねかすことにより、生地の伸びがよくなり薄くしつとりとした製品が調整される。小麦粉対米粉(1:1)のバターを 0、1、6、24 時間放置した製品の官能評価では、有意差が認められなかったことから²⁵⁾、本バターの放置時間は、粉寒天の膨潤に必要な時間として最低 20 分とした。このバターをフライパン、またはクレープメーカー(cloer677JP)にて製品を調製した。(レシピ例;コメープ)

表3 開発レシピに対応する調理操作ならびに離乳食の調理の形態

レシピ名	調理操作 ^{*)}	調理の形態 ^{**)}
フルーツのふるる	B-c 濃度	なめらかにすりつぶした状態
ライスクリーム	B-c 濃度	なめらかにすりつぶした状態
親子奴	B-c 濃度	舌でつぶせる固さ 歯ぐきでつぶせる固さ
かぼちゃのニギニギ	B-d つなぎ	歯ぐきでつぶせる固さ 歯ぐきでかめる固さ
きんちゃくシューマイ	A-a 粘弾性、伸展性、可塑性 B-c 濃度	歯ぐきでかめる固さ
コメープ	A-a 粘弾性、伸展性、可塑性	歯ぐきでかめる固さ

*)表1⁸⁾ **)「授乳・離乳の支援ガイド」離乳食の進め方の目安¹¹⁾

4 考察

食物アレルギーの経過は、抗原によっても、誘発された症状によっても、治療によっても異なるが、大半の食物アレルギー(鶏卵、牛乳、小麦、米など²⁶⁾)は、加齢とともにアウトグロウする傾向を示す。寛解が遅れたり、喘息発症をひきおこすリスクファクターとして、特異 IgE 抗体の存在と即時型反応の既往があげられる。早期治療開始により予後良好となるため、食物アレルギー児に対する早期治療介入は臨床的に有用性が高いと考える²⁷⁾。

我が国における標準的な離乳食の考え方として疾病予防の観点からは、かつての栄養摂取重視から、アレルギーや将来の生活習慣病を予防する意識が高まっている²²⁾。「授乳・離乳の支援ガイド」¹¹⁾を参考に離乳食を進めていくことが、食物アレルギーの予防になると考えられており、赤ちゃんが最初に口にする食品が、アレルギー発症リスクが低いと考えられている米のつぶし粥である。

フルーツのふるるは、お粥がない時などの簡単離乳食として考えた。「食べる」練習を開始する頃は、おっぱいを吸う動作から食べ物を口に入れて閉じ舌でつぶしながら飲み込む動作に変わるため、さらさらとした液状の野菜スープやジュース等よりも、とろみをつけることはフィーディングスプーンで与えやすく、また口内滞留特性が高まり、唾液と混和され嚥下しやすくなる。米粉を用いると、簡単にできるが、加熱時間が短い場合糊化されていない生デンプンが残るため、ポタージュ状からマヨネーズ状のしっかりとしたとろみを作る事が大切である。”水溶性米粉”として加える場合は、鍋を火にかけて煮立て、いったん火を消して加えかき混ぜながらとろみがでるまで再加熱する。缶詰は、乳児ボツリヌス予防のために、蜂蜜を用いていないものを選ぶこと、時期は離乳食を開始して慣れてきた頃からが適していると思われる。ライスクリームは米粉で作ったとろみにホイップクリ

ームを混ぜ込み気泡を安定させている。クリーム類は油が多いので1歳頃からが適していると考えられるが、ネクターのようなとろみのある果汁を混ぜ込めば、月齢が小さくても可能となる。

市販瓶詰め品のかぼちゃペーストでは、利便性は高いが、手作りに認められないにおい成分が生成し、嗜好性が低下する傾向がある²⁸⁾が、かぼちゃのニギニギは、使用材料が少なく、作り方が単純であるため、主となる食材の香りや味をそのまま体感できる。

親子奴(おやこやっこ)は、豆腐(大豆)にしょうゆをまわしかけるところを、冷凍枝豆の塩味を利用した豆腐と枝豆のとろみ煮をかけたものである。一丁の豆腐の切り方を変えることで、大人用と子供用が同時に作れる(赤ちゃん用の豆腐はさつとゆでる)。今回は示していないが、大人用の料理の調理工程の途中で子ども用を取り分けると、短時間で経済的に離乳食が作れるため、この取り分ける工夫が増えると、手作り離乳食を負担なく作り続けられるのであろう。今後この点もレシピ開発に取り入れて行きたい。

きんちやくシューマイは、固く噛みにくくなりやすいひき肉の団子を、ジャガイモの皮で包み柔らかく蒸し、さらに米粉のとろみあんをかけることで、口中で「歯でつぶせる/噛める固さ」になる。

コメープは、薄いシート状に焼きあがり冷めても柔軟性があるため、短冊や色紙大に切り、そのまま供しても良いが、従来のクレープと同じ様なアレンジができる。また食材をスティック状に巻くと噛んで食べる練習が可能となる。調理のポイントは、水中では米粉が沈むので、バターは、焼く直前によく混ぜる。フライパンで焼く時は、生地を入れる前に火から外し、濡れ布巾の上で冷ましてから生地を入れると薄く広がりやすい。

成長期の子供にとって主要アレルゲンは重要な食材であることから、原因となる食品やアレルギー症状の程度や範囲、いつまで除去するかなども人により異なるため²⁹⁾、その判断は多岐に亘り大変難しい。赤ちゃんの場合、除去食で問題になるのは「頭囲」の伸び悩みで除去食をやめても標準値まで追いつくのが非常に困難といわれている⁹⁾。現在は、アレルギー用ミルクとしてニューMA-1(森永 www.hagukumi.ne.jp/products/specialmilk/newma1.shtml)や、比較的風味の良いミルフィーHP(明治 www.meiji-hohoemi.com/info/catalog/milfy.html)が、育児用ミルク、牛乳などを与えて下痢や湿疹などの症状が出る乳幼児を対象に市販されているので、離乳食にも積極的に用いて対応されたい。

本レシピの応用は、特定原材料7品目を除外しているため、7品目の中から食べられる食品を加えるだけで良い。例えばミルクアレルギーの場合、前述のアレルギー用ミルクを全てのレシピに加えることで、カルシウムなどが補えられる。ミルクアレルギーでなければ、赤ちゃんがいつも飲んでいる育児用ミルクを加えると良い。米粉を使う特徴の一つに出来上がりが白く仕上がるが、好みで、野菜パウダーやペースト、果汁などを混ぜ込むことで色や香りを楽しめ、なおかつ付加価値も下がる。食形態では、月齢が小さい時は滑らかにすりつぶした状態が適しているが、赤ちゃんの発達に合わせて形態を粗くするなどの対応を行うと、全てのレシピで対象月齢の幅を広げられる。さらにきんちやくしゅうまいは、ラップを使う事で簡単に形を整えることができるため、かぼちゃのニギニギなども合わせて保育園等での食育イベントにも応用できる。

従来、汁に濃度をつける場合、多くは水溶性片栗粉が用いられてきたが、米粉は片栗粉にはない独特の味わいがあり、近年注目されている食材である。日常的に手作りの料理に使用できれば、消費拡大につながり食料自給率の向上に寄与すると考えられる。今後は、子育て世代に米粉を気軽に使ってもらえる事を目的として、さらにレシピを増やし、また講演などを含めた料理教室など、離乳食に対する不安や手間を取り除けるような支援を検討していきたい。

最後に、有意義なご助言を賜りました武田安子准教授、西村美津子講師に深謝申し上げます。またレシピ開発のために夏休みを返上し協力頂きました食物栄養学科 1 年生、藤本万梨子さん、山本愛さんに感謝申し上げます。微細米粉のご提供ならびにリーフレット作成まで御助力頂きました備中県民局農林水産事業部農業振興課農政振興班主任荻野朋美様に感謝申し上げます。本研究は岡山備中県民局の助成を受けたものである。

5 参考文献

- 1) 食物アレルギー研究会 : 食物アレルギーの診療の手引き 2011
<http://www.foodallergy.jp/manual2011.pdf>
- 2) Urisu A, Ando H, Morita Y, Wada E, Yasaki T, Yamada K, Komada K, Torii A, Goto M and Wakamatsu T: Allergenic activity of heated and ovomucoid-depleted egg white.
J. Allergy Clin. Immunol., 100, p171-p176 (1997)
- 3) Savilahti E and Kuitunen M: Allergenicity of cow milk proteins. *J. Pediatr.*, 121, p12-p20 (1992)
- 4) 平井秀松: タンパク質の分離精製法、タンパク質アミノ酸の栄養学、朝倉書店、東京、p 97-p98 (1964)
- 5) 大石光雄他: 小麦粉ぜんそくの2症例、アレルギー、24、p443-p447 (1975)
- 6) 宮地純樹他: RAST法で抗小麦粉IgE抗体を証明したのち、2年半にわたって減感作療法を行った製パン工小麦粉喘息の一例、アレルギー、24、p660-p655 (1975)
- 7) Sandiford CP, Tatham AS, Fido R, Welch JA, Jones MG, Tee RD, Shewry PR and Newman Taylor AJ: Identification of the major water/salt insoluble wheat proteins involved in cereal hypersensitivity. *Clin. Exp. Allergy.*, 27, p1120-p1112 (1997)
- 8) 山崎清子、島田キミエ: 穀類の調理、調理と理論、同文書院、東京、p72-p156 (2011)
- 9) 小川正: 食物アレルギーへの挑戦、21世紀に何を食べるか、恒星出版、大阪、p 58-p71(2003)
- 10) 今井孝成: 食物アレルギーへの対応 (特集 乳幼児健診) -- (食育と保育に関して)、小児科、51、p1431-p1435 (2010)
- 11) 厚生労働省: 授乳・離乳の支援ガイド(2007)
- 12) 山田 一恵 , 宇理須 厚雄: 食物アレルギーの治療(アウトグロー) (特集 小児アレルギー疾患の診断と治療--新世紀ガイドラインへの提唱) 、小児科診療、64、p1383-p1388 (2001)
- 13) 武内澄子: 食物アレルギー患者および保護者の抱える悩み、小児科診療、67、p1143-p1148 (2004)
- 14) 天野信子: 1歳半検診受信者の母親を対象とした離乳食に関する実態調査、帝塚山大学現代生活学部紀要、17、p55-p63 (2011)
- 15) 農林水産省: 21 世紀新農政 2008、
http://www.maff.go.jp/j/shin_nousei/pdf/point.pdf
- 16) 高岩文雄: イネグルテリン、蛋白質核酸酵素(別冊)、30、p247-p260 (1987)

- 17) Shibasaki M, Suzuki S, Nemoto H and Kuroume T: Allergenicity and lymphocyte-stimulating property of rice protein. *J. Allergy Clin. Immunol.*, 64, p259-p265 (1979)
- 18) Matsuda T, Sugiyama M, Nakamura R and Torii S: Purification and properties of an allergenic protein in rice grain. *Agric. Biol. Chem.*, 52, p1465-p1470 (1988)
- 19) Usui Y, Nakase M, Hotta H, Urise A, Aoki N, Kitajima K and Matsuda T: A 33-kDa allergen from rice (*Oryza Sativa L. Japonica*). cDNA cloning, expression, and identification as a novel glyoxalase I. *J. Biol. Chem.*, 276, p11376-p11381 (2001)
- 20) 與座宏一: 米粉と米粉パン、おいしさの科学、1、エヌ・ティー・エス、東京、p98-p101 (2011)
- 21) 厚生労働省: 食品衛生法施行規則及び乳及び乳製品の成分規格等に関する省令の一部を改正する省令、官報 3075 (2001)
- 22) 伊藤浩明: 栄養講座 離乳食、現代医学、58、p325-p329 (2010)
- 23) 岡山県備中県民局農林水産事業部: ビビッと備中！農林水産いきいきネットワーク、
<http://vividbichu.ikidane.com/>
- 24) 星祐二: 各種デンプン糊化液のレオロジー的特性と糊化特性について、宮城学院女子大学生活環境科学研究所、42、p15-p27 (2010)
- 25) 木村友子、加賀谷みえ子、福谷洋子: 米粉、そば粉、大豆粉添加並びに甘味料の置換がクレープの性状とし好に及ぼす影響、調理科学、22、p290-p298 (1989)
- 26) 伊藤節子: 食物アレルギーの自然歴 (特集/食物アレルギー)、小児科診療、67、p1049-p1055 (2004)
- 27) 宇理須厚雄、川口博史、各務美智子、徳田玲子、近藤康人、山田一恵、森田豊: 食物アレルギーの治療の進歩“食物アレルギーのアウトグロー”(18 食物アレルギーの診療をめぐる最近の進歩)、アレルギー、49、p858 (2000)
- 28) 真部真里子、久保加織: 離乳食"カボチャペースト"における調理加工法の相異が風味に及ぼす影響、日本家政学会誌、61、p401-p409 (2010)
- 29) 伊藤節子: 食物アレルギーにおける食事療法、アレルギー・免疫、p11702-p1707 (2006)

原著論文

栄養士養成課程における学生の献立作成エフィカシーと 食品重量把握能力との関連について

Relationship between menu planning self-efficacy and the ability to estimate weight of food in dietitian junior college

西村 美津子¹⁾、伴 みずほ¹⁾、武田 安子¹⁾

Mitsuko Nishimura, Ban Mizuho, Taketa Yasuko

キーワード: 献立作成エフィカシー, 献立作成能力, 食品重量把握能力, 食行動, 栄養計画
Key words : menu planning self-efficacy, menu planning ability, ability to estimate weight of food, dietary behavior, dietary planning

. 緒 言

近年、外食産業や中食(コンビニ弁当やスーパーのお惣菜など)産業の発展に伴い、これらを利用する者の割合は高くなっている。平成 22 年の総務庁の家計調査によると、単身世帯について、食糧費に占める外食費の割合は 31%になり、生鮮食料品の占める割合が減少し、全体の 45%が調理食品、外食という状況である¹⁾。このような現状のなか、家庭内での食事、いわゆる内食といわれる食事の割合が減り、食の外部化に偏る食生活を送っている場合、飽食の時代といわれる現代においても、食事内容は脂や砂糖の過剰摂取、野菜や果物の摂取不足など、栄養バランスの偏りが懸念される^{2, 3)}。

このような現状の中、栄養士養成課程の学生においても食事の偏りは顕著であり、栄養の指導を業とする栄養士として、望ましい食生活や食習慣の獲得は大きな課題となっている⁴⁻⁶⁾。すなわち、自らが正しい食生活の実践を行うことで、2 年間の栄養士養成教育において、効率的に栄養士としての知識、技術を身につけることが可能であると考えられる。

また、2000 年の栄養士法一部改正により管理栄養士、栄養士の業務が区別されることとなり、従来からの業務である栄養の原則にもとづいた調理・献立は栄養士が、対象者の栄養状態の評価・判定にもとづいた栄養管理および指導は管理栄養士が行うこととなった⁷⁾。こうして、特定給食施設の栄養士は、給食管理業務において、献立作成および調理を担当することが多いが、栄

¹⁾ 山陽学園短期大学物栄養学科 : Sanyo Gakuen Junior College Department of Food and Nutrition

養士養成課程の多くの学生は、食生活の乱れに伴い、献立作成能力が低いという現状にある⁸⁾。そこで、献立作成時の食品の重量感覚を獲得するための手ばかりを用いた食品重量把握能力(以下、手ばかり能力という)を向上させることによって、献立作成能力向上に繋げることができるのではないかと考えた。しかし、食品重量把握能力について検討した研究⁹⁻¹¹⁾はみられるが、食品重量把握能力と献立作成能力向上との関連を検討した調査報告は少ない。

本研究では、手ばかり能力調査と学生の献立作成能力を図るためのセルフ・エフィカシー^{12, 13)}によるアンケート調査を実施し、その結果の関連性について明らかにし、献立作成能力向上に繋がる効果的な教育プログラムについて検討することを目的とした。

．研究方法

1．調査対象および調査時期

調査対象は、本学食物栄養学科の2009年度入学生70人と2010年度入学生65人の合計135人(男性7人、女性128人)であった。調査時期は、2010年9月から平成2011年10月にかけて行った。アンケート実施に際し、対象者へ研究の意義と内容を説明し、研究への参加は自由意志に基づくものであることを説明した。また、個人情報の保護と成績などには無関係であることを保障した。

表1-1 2010年度入学生の手ばかり能力調査実施日および手ばかりフードモデルの内容

回数	調査日	手ばかりフードモデル	重量(g)
第1回	Aクラス:2010/9/24	卵	50
	Bクラス:2010/10/1	木綿豆腐	100
		りんご半分	150
第2回	Aクラス:2010/9/29	ごぼう	30
	Bクラス:2010/11/5	人参	30
		きんぴら	60
第3回	Bクラス:2010/12/3	プチトマト1個	10
		ほうれん草1株	40
		ほうれん草お浸し	30
第4回	Bクラス:2010/12/17	プチトマト1個	10
		ほうれん草1株	40
		ほうれん草お浸し	30
第5回	Aクラス:2011/2/4	プチトマト1個	10
	Bクラス:2011/2/18	ほうれん草1株	40
		ほうれん草お浸し	30
第6回	Aクラス:2011/9/30	プチトマト1個	10
	Bクラス:2011/9/22	ほうれん草1株	40
		ほうれん草お浸し	30

表1-2 2009年度入学生の手ばかり能力調査実施日および手ばかりフードモデルの内容

調査日	手ばかりフードモデル	重量(g)
Aクラス:2010/9/22	プチトマト1個	10
Bクラス:2010/9/29	ほうれん草1株	40
	ほうれん草お浸し	30

2. 調査内容および方法

①手ばかり能力調査

(株)いわさきの簡単手ばかり栄養法フードモデルを用いて、手ばかり能力調査を行った。手ばかり能力調査を実施した時期と手ばかりフードモデルの種類、フードモデルの重量を表 1-1, 1-2 に示した。解析対象は、112 人であった。手ばかり能力調査は、学生の回答した重量とフードモデルの重量との差の絶対値を調査結果とした。

手ばかりのセルフ・エフィカシー(以下、手ばかりエフィカシーという)のアンケート調査5項目(表 2-1)を自記式で行った。有効回答数は、107 人であった。アンケート調査は、1.まったくわからない 2.あまりわからない 3.どちらともいえない 4.少しわかる 5.よくわかるの5件法で質問し、回答は、「1.まったくわからない」=1 点「2.あまりわからない」=2 点「3.どちらともいえない」=3 点「4.少しわかる」=4 点「5.よくわかる」=5 点に点数化し、分析を行った。5 項目の合計点を、手ばかりエフィカシー得点とした。

表2-1 手ばかりエフィカシー調査項目(5項目)

(1) 色々な野菜100gの分量がわかる。
(2) 色々な野菜350gの分量がわかる。
(3) ご飯茶碗に飯100gの分量がわかる。
(4) 果物200gの分量がわかる。
(5) 芋100gの分量がわかる。

表2-2 献立作成エフィカシー調査項目(食行動5項目、食事計画8項目、栄養計画6項目)

食 行 動	(1) 主食・主菜・副菜・果物・乳製品をバランスよくたべることができる。
	(2) 買い物をするとき栄養表示をみて判断することができる。
	(3) 食や健康に関する知識を家族や友人に説明できる。
	(4) コンビニ弁当等を食べる時、不足しているものを補うことができる。
	(5) 生活習慣病になりにくい食生活ができる。
食 事 計 画	(1) 成分表を利用して栄養価計算ができる。
	(2) 郷土食や行事食を作ることができる。
	(3) 調理法を重ねないで献立をたてることができる。
	(4) 旬の食材を用いた献立をたてることができる。
	(5) バランスの良い献立をたてることができる。
	(6) 食品構成表を利用して献立をたてることができる。
	(7) 1食分の単価に見合った献立をたてることができる。
	(8) 与えられた時間内で調理可能な献立をたてることができる。
栄 養 計 画	(1) 基礎代謝量を求めることができる。
	(2) 身体活動レベルを求めることができる。
	(3) 標準体重を求めることができる。
	(4) 食事摂取基準を利用し年代に見合った推定エネルギー必要量を求めることができる。
	(5) 三大栄養素のエネルギー比率を求めることができる。
	(6) 食品構成表を利用してモデル献立から対象者に見合った献立に展開することができる。

②献立作成能力調査

献立作成能力を調査するために、献立作成能力を身に着けるために必要と考えられる項目について質問紙を作成し、自記式調査を実施した。質問項目は、西村の献立作成に熱心に取り組む者は食事のバランスにも気を配っていたとの報告¹⁴⁾から、食行動に関する質問を5項目作成した。また、栄養・食事計画のために必要と考えられる能力についての項目を、食事計画に関する質問として8項目、栄養計画に関する質問として6項目作成した。以上を献立作成のセルフ・エフィカシー(以下、献立作成エフィカシーという)として、合計19項目の調査を行った(表2-2)。有効回答数は、107人であった。アンケート調査は、1.まったくできない 2.あまりできない 3.どちらともいえない 4.少しできる 5.よくできるの5件法で質問し、回答は、「1.まったくできない」=1点「2.あまりできない」=2点「3.どちらともいえない」=3点「4.少しできる」=4点「5.よくできる」=5点に点数化し、分析を行った。食行動、食事計画、栄養計画のそれぞれの合計点を献立作成エフィカシー得点とし、分析を行った。

3. 手ばかり能力と献立作成能力の関連性の検討

2010年度入学生は、1年次後期から2年次後期にかけて手ばかり能力調査を実施し介入群とした。Aクラスは4回、Bクラスは6回実施し、それぞれ最終回に献立作成能力調査のためのアンケート調査を実施した。2009年度入学生は、2年次生の後期に、手ばかり能力調査と献立作成能力調査のためのアンケート調査を実施し非介入群とした。また、手ばかり能力と献立作成能力の関連性を検討するために介入群と非介入群の手ばかり能力調査結果と、手ばかりエフィカシーと献立作成エフィカシー(食行動、食事計画、栄養計画)得点の差を比較した。また、手ばかり能力調査結果と各エフィカシーの相関を見た。

4. 分析方法

2群間の平均値の差の比較には、t検定を行った。また、Pearsonの積率相関係数を求め関連性を見た。統計学的有意水準は5%未満とし、統計解析ソフトは、SPSS20.0J for Windowsを使用した。

. 結 果

1. 手ばかり能力調査結果

手ばかり能力調査結果を表3に示した。2010年度入学生(介入群)と、2009年度入学生(非介入群)で、同時期に行った手ばかり能力調査結果を見ると、2010年度入学生(介入群)で有意に手ばかり能力が高かった($p < 0.01$)。

表3 学年別手ばかり能力調査結果

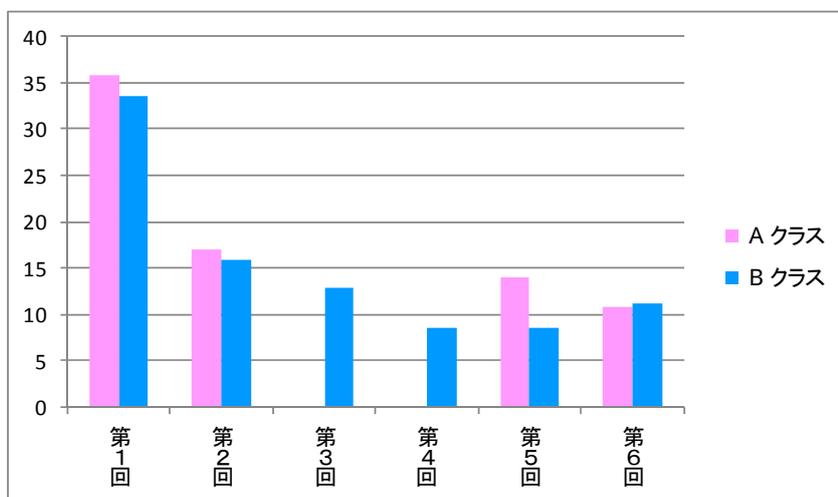
	調査時期	n	平均値	標準偏差	
2009年度入学生	2010.9	55	13.7	4.87	**
2010年度入学生	2011.9	57	11.0	4.46	

*: $p < 0.05$ **: $p < 0.01$

2010年度入学生の手ばかり能力調査結果を図1に示した。手ばかり能力を高める訓練を行った結果、訓練回数が多いほど正解との差が小さくなり、第5回の調査時では、Aクラスは3回目、Bクラスは5回目の調査であったが、Bクラスの方が第1回と比べ有意に正解との差が小さく、手ばかり能力が高められていることが確認できた。その後の第6回の調査では、AクラスとBクラスの

差は認められなかった。

図1. 2010年度入学生の手ばかり能力調査結果



2. 手ばかりエフィカシーと献立作成エフィカシー（食行動、食事計画、栄養計画）得点の結果

手ばかりエフィカシーと献立作成エフィカシー（食行動、食事計画、栄養計画）得点の結果を表4に示した。2010年度入学生（介入群）は、2009年度入学生（非介入群）に比べ、全てのエフィカシーにおいて得点が高かったが、有意な差は認められなかった。

表4 学年別手ばかりエフィカシー得点と献立作成エフィカシー（食行動、食事計画、栄養計画）得点の結果

調査時期	n	手ばかりエフィカシー		献立作成エフィカシー						
		エフィカシー		食行動		食事計画		栄養計画		
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
2009年度入学生	2010.9	62	13.7	3.77	15.7	3.91	26.4	5.46	21.9	4.72
2010年度入学生	2011.9	45	15.0	3.85	16.6	3.10	28.1	4.51	22.6	3.16

*:p<0.05 **:p<0.01

3. 手ばかり能力、手ばかりエフィカシー、献立作成エフィカシー（食行動、食事計画、栄養計画）の関連性の検討

手ばかりエフィカシー得点と献立作成エフィカシー（食行動、食事計画、栄養計画）得点には、有意な正の相関(p<0.01)が認められたが、手ばかりエフィカシー得点と手ばかり能力には有意な相関は認められなかった(表5)。すなわち、手ばかりが「わかる」と回答した者は、献立作成に必要なと考えられる項目に「できる」と回答し、セルフ・エフィカシーは高かったが、必ずしも実際の手ばかり能力が高いとはいえなかった。また、手ばかり能力調査結果と献立作成エフィカシー得点にも相関は認められなかった。

表5 手ばかり能力調査結果と手ばかりエフィカシー得点、献立作成エフィカシー(食行動、食事計画、栄養計画)得点の相関係数

	第1回 手ばかり 能力	第7回 手ばかり 能力	手ばかり エフィカシー	食行動 エフィカシー	食事計画 エフィカシー	栄養計画 エフィカシー
第1回手ばかり能力		0.093	-0.168	-0.004	-0.215	0.043
第7回手ばかり能力	0.093		-0.061	-0.226	-0.121	-0.210
手ばかりエフィカシー	-0.168	-0.061		0.558 **	0.573 **	0.387 **
食行動エフィカシー	-0.004	-0.226	0.558 **		0.776 **	0.441 **
食事計画エフィカシー	-0.215	-0.121	0.573 **	0.776 **		0.398 **
栄養計画エフィカシー	0.043	-0.210	0.387 **	0.441 **	0.398 **	

*:p<0.05 **:p<0.01

考 察

定期的・継続的に手ばかり能力を高める訓練をした介入群は、非介入群と比べて手ばかり能力が向上していることが認められた。夏季休業後の調査結果においても、手ばかり能力の低下は認められなかった。このことから、授業の中で定期的・継続的に手ばかり訓練を行うことが学生の手ばかり能力向上につながることを示唆された。

また、献立作成エフィカシーについても、介入群と非介入群では有意差は無かったものの、介入群の方が高かった。このことから、手ばかり訓練を行うことで、献立作成に対する意識の向上につながったと考えられた。しかし、今回の調査では、手ばかり能力と献立作成エフィカシーには相関関係が認められず、また、手ばかり能力と手ばかりエフィカシーにも相関関係は認められなかった。

今回の手ばかり能力調査は、手ばかりフードモデルのプチトマト、ほうれん草1株、ほうれん草のお浸しの重量を尋ねる内容だった。また、手ばかりエフィカシーの質問も野菜、果物、ごはん、芋などの重量がわかるかどうかの内容だった。しかしながら、献立作成能力は食品の重量がわかることだけではなく、他にも栄養バランスや栄養価計算、1食分の単価、対象者に合わせたエネルギー・栄養素の給与量の計画など多くの知識が求められる。このため、手ばかりによる食品重量把握訓練のみでは献立作成能力の向上にはつながらないことが示唆された。

また、本研究は、手ばかり能力と献立作成能力を図るそれぞれのセルフ・エフィカシーについてその関連性を明らかにして、献立作成能力向上につながる効果的な教育プログラムについて検討することを目的としたが、今回の研究では実際の献立作成能力を計ることができず、手ばかり能力との相関を検討するまでには至らなかったとも考えられた。

すなわち、手ばかりができると回答したセルフ・エフィカシーの高い学生が必ずしも、自分の能力を正確に把握しているとは考えられない。セルフ・エフィカシーとは、ある行動を起こす前にその個人が感じる「遂行可能感」、自分自身がやろうと思っていることの実現可能性に関する知識、あるいは、自分にはこのようなことがここまでできるのだという考えのことである¹⁵⁾。すなわち、セルフ・エフィカシーは主観的な要因も大きいので、学生の個人の性格にも関連している可能性があると考えられる。手ばかり能力と実際の献立作成能力の相関を検討することが今後の学生の献立作成能力向上へつなげる課題であることも示唆された。

しかし、セルフ・エフィカシーが変化する情報源には「遂行行動の達成」、すなわち振る舞いを実際に行い、成功体験を持つことであるとされている。人は一般に、ある行動をうまく行って成功

感を感じた後では、同じ行動に対する遂行可能感は上昇し、「またできるだろう」という見通しをもつ¹⁵⁾。すなわち、手ばかりによる食品重量把握訓練を繰り返すことにより、そこから導かれる達成感、行動の遂行に対するセルフ・エフィカシーを上昇させる。このセルフ・エフィカシーの変化が献立作成能力向上へとつながる長期的な行動変容に導かれる可能性も考えられる。本研究でも、介入群と非介入群のセルフ・エフィカシーの得点を比べると、有意差は認められなかったが、介入群の方が非介入群より高かった。また、食品重量把握は、目視による把握方法もあるが、献立作成能力に関連するだけではなく、給食対象者の的確な摂取量の把握という面からも重要であると考えられる¹⁶⁾。これらを踏まえ、手ばかりによる食品重量把握能力の向上について、継続して取り組んでいきたい。

以上より本研究では、手ばかり能力が高まっても献立作成能力の向上は認められなかった。今後も手ばかり訓練とは別の手段による、献立作成能力を高める教育プログラムを構築するための効果的なトレーニング方法を検討していきたい。

．参考文献

- 1) 総務省統計局ホームページ: 家計調査年報(家計収支編)平成22年家計の状況
- 2) 古橋優子, 八木明彦, 酒井映子: 女子学生の料理レベルからみた食事形態と食生活状況との関連, 日本食生活学会誌, 17, 130-140(2006)
- 3) 岸田典子, 佐久間章子, 上村芳枝, 竹田範子, 寺岡千恵子, 森脇弘子: 女子学生の食行動パターンと生活習慣・健康状況との関連, 日本家政学会誌, 56, 187-196(2005)
- 4) 加藤千晶, 岩田香, 佐藤文代, 川野因: 女子学生の日常昼食摂取状況の問題点と給食管理実習の役割, 栄養学雑誌, 59, 71-77(2001)
- 5) 木村友子, 井川千春, 鬼頭志保, 加賀谷みえ子, 内藤通孝, 菅原龍幸: 女子大学生の食事管理における献立作成の実態と教育効果, 日本食生活学会誌, 19, 224-231(2008)
- 6) 西村美津子: 栄養士養成課程の学生における献立作成能力と食事バランスガイドの関連—食事バランスガイドを用いて—, 日本食生活学会誌, 21, 54-59(2010)
- 7) 中村丁次: 管理栄養士の役割と将来展望, 保健の科学, 53, 148-152(2011)
- 8) 照井眞紀子, 鈴木久乃: ある栄養士教育課程における学生の献立作成能力の要因—献立構成要素を用いての検討—, 栄養学雑誌, 58, 77-84(2000)
- 9) 堀内理恵, 大浦麻衣子, 藤井久美子, 北脇涼子, 横溝佐衣子, 谷野永和, 高橋徹: 栄養士養成課程学生の目測能力および食意識変化, 日本食生活学会誌, 20, 230-238(2009)
- 10) 佐藤真実, 谷洋子: 食事評価に必要な目測や盛り付け能力の向上を考慮した授業での試み「調理学実習」, 仁愛大学研究紀要, 人間生活学部篇 2, 51-57(2010)
- 11) 小原原佳子, 倉田澄子: 栄養士養成校の学生の献立作成について(第6報)—学生の献立の数値と食材及び料理の目測量に対する検討—, 武蔵丘短期大学紀要, 11, 51-56(2004)
- 12) 山本久美子, 赤松利恵, 玉浦有紀, 武見ゆかり: 成人を対象とした「野菜摂取のセルフエフィカシー」尺度の作成, 栄養学雑誌 69, 20-28(2011)
- 13) 千歳万里, 田中あゆ子, 北山由起子, 加藤則子: 地域在住高齢者の食行動のセルフエフィカシーと食物摂取状況との関連, 日本食生活学会誌, 21, 107-114, (2010)

- 14) 西村美津子:栄養士養成課程の給食管理実習における献立作成に関する要因について, 山陽学園短期大学紀要, 38, 11-19(2007)
- 15) 坂野雄二, 前田基成:セルフ・エフィカシーの臨床心理学, pp3-7, 北大路書房, 京都(2008)
- 16) 岩間範子, 小宮麻衣良, 伊藤光代, 岩下知代:特別養護老人ホームにおける目測による食物摂取量把握方法の妥当性について, 女子栄養大学紀要, 38, 23-27(2007)

原著論文

キルケゴールにおける人間存在と教育

Human being and Education

in the Thought of S. Kierkegaard

伊藤 潔志¹⁾

Kiyoshi Ito

キーワード: 主体性、真理、間接伝達、実存哲学

Keywords : Subjectivity, Truth, Indirect communication, Existential philosophy

はじめに

I 実存哲学と教育

(1) 思想研究と教育

(2) 研究方法と課題

II 実存理解の特質

(1) 主体性の真理

(2) 主体性の伝達

おわりに

はじめに

本稿は、S・A・キルケゴール(Søren Aabye Kierkegaard, 1813-1855)の人間理解と伝達理論に関する研究の一環である。本研究は、人間学的・倫理的関心からキルケゴールの人間理解に新たな照明を当てるため、「教育」という観点からキルケゴール思想を解釈し直すことを目的としている。本稿では、そのための準備的考察をしたい。

まず、なぜ「教育」という観点を採用するのか。その点を最初に説明しておこう。一般にキルケゴールは、哲学者あるいは思想家として理解されており、教育者あるいは教育学者とはみなされていない。実際、管見の限りではあるが、キルケゴールに関する項目を用意している教育学事典はない。教育思想に特化した事典にも、キルケゴールの項目は見られない。それどころか、「神に至る道は独りでしか通れない」として単独者の概念を提出したキルケゴール(Kierkegaard, S)は教育そのものを否定した¹⁾などと書かれている始末である。

しかし、キルケゴールを教育学者とみなすかどうかはともかくとしても、「教育」という観点からキ

¹⁾ 山陽学園短期大学幼児教育学科 : Department of Pre-Elementary Education, Sanyo Gakuen College

ルケゴール思想を再解釈することは有意義だというのが、本研究の立場である。周知のように、キルケゴールはキリスト教思想家であり、これまでもその点が強調されてきた。たしかに、キルケゴール思想におけるキリスト教の地位は、その本質と言っても過言ではないだろう。しかしそのような理解は、その宗教思想の中に内含されている人間存在に対する理解を見通しにくくさせてはいないだろうか。キルケゴール思想の核心がキリスト教にあることは言うまでもないが、その宗教性の奥にはキルケゴールの特異な人間理解の本質が隠されていると考える。

キルケゴールは、読者をキリスト者へと導くために著作活動に勤しんだ。それゆえ、キルケゴールの著作活動は、「教化」に他ならない。この「教化」をより広い意味で捉え直すならば、「教育」と呼ぶことができるだろう。一般に教育には、その前提として何らかの人間観がある。つまり、ある人間観を前提にして初めて、教育目的・教育内容・教育方法などの教育思想を導き出すことができるのである。ただし、キルケゴールの人間理解とそれに基づく伝達理論とを「教育」という観点から捉え直すことは、その宗教性の陰に隠れていた人間理解の本質に光を当てることになるだろう。

このような理由から本研究では、キルケゴール思想の宗教性を無視あるいは軽視することなくキルケゴールの人間理解の本質に接近する方法として、「教育」という観点を採用するのである。そして、キルケゴール思想それ自体がすぐれて教育的であることを明らかにしたい。それは、次節で明らかにするように、キルケゴールを教育倫理的に理解することに他ならない。したがって、本研究の目的を換言すると、キルケゴール思想を教育倫理的に解釈することによって従来とは異なるキルケゴール像を浮かび上がらせること、になる。そしてそれは、教育倫理学の性格から必然的に、現実の教育における倫理的課題を考察することにもなるだろう。

I 実存哲学と教育

本節では、キルケゴール思想を教育倫理的に解釈するにあたって、先行の研究方法を整理したうえで、本研究の研究方法の特長を明らかにしたい。そして、先行研究の成果を検討し、それらの不十分な点を明らかにし、本研究の意義を提示する。

(1) 思想研究と教育

① 教育学としての教育哲学

「教育」を観点に据えて思想研究をするにあたっては、哲学や倫理学だけではなく教育学の研究成果をも参照するべきだと思われるかもしれない。とりわけ「教育哲学」の研究成果は、大いに役立つように思われるだろう。というのも「教育哲学」は、一般には教育学の一分野とみなされているからである。たしかに、「教育哲学」における先行研究を踏まえることは、必要不可欠である。しかし、本研究を「教育哲学」として位置づけることは、避けたい。というのも、「教育哲学」がいかなる学問であるのかについては様々な見解があり、「教育哲学」の学問的性格は極めて曖昧だと言わざるをえないからである。

たとえば、過去の教育思想について研究するのが教育哲学なのか、特定の哲学思想を教育に応用するのが教育哲学なのか、哲学的方法で教育を分析するのが教育哲学なのか、教育学独自の学問的方法論を提示するのが教育哲学なのか、それらのすべてあるいはいくつかが教育哲学なのか、またそれら以外にも教育哲学はあるのか……、明確な合意はない。土戸敏彦によると、「それら〔伝統的に「教育哲学」とされてきたもの〕が入り乱れ、錯綜している」²のが現状である。

ここで、様々な「教育哲学」の在り方を分類・比較・検討し、教育哲学とはいかなる学問なのかを

規定することも、あながち無意義ではないだろう。しかし、無用に議論を拡散させることを恐れ、ここでは深く立ち入らないことにしたい。それゆえ、本研究を教育学の一分野である「教育哲学」として位置づけることもしない。

ただし、哲学と教育との関係は、本研究においても避けられない問題であろう。そこで、教育哲学において哲学と教育とがどのような関係にあるのかについては、次に確認しておきたい。そして、「教育哲学」がなぜ上のような「錯綜」した状態あるのかを明らかにし、本研究の方向を定める指針としたい。

② 哲学としての教育哲学

教育哲学は哲学なのか、それとも教育学なのか。このような問いは愚問だと思われるかもしれない。しかし、あえてこのような問題を提起したのは、哲学と教育学という学問領域の縄張りを確定させるためではない。実際、教育哲学は教育学の一分野であるというのが現在の確固とした理解であろうし、無批判に現状を追認しないにしても、教育哲学は哲学と教育学の複合領域あるいは学際領域としておけば済むだろう。

しかし、ここで探りたいのは、哲学と教育との関係である。教育哲学は、哲学の一分野として見るならば「教育の哲学(Philosophy of Education)」であり、教育学の一分野として見るならば「哲学的教育学(Philosophical Pedagogy)」だと言える。すなわち、前者は教育について哲学という学問で研究すること、後者は哲学という学問を用いて教育学研究をすること、と区別できる。

しかし、これらは結局のところ同じことを指しているだろう。すなわち両者は、哲学という学問を方法として用いているのである。つまり、教育という主題に対して哲学という方法で考察しようというのである。ここから明らかになるのは、教育学独自の方法論の不在である。ただし、だから教育学という学問はないのだ、というような極論は避けておこう。

問題は、哲学と教育との関係、そしてなぜ「教育哲学」は「錯綜」した状態にあるのか、であった。「哲学者の数だけ哲学がある」とは人口に膾炙するところであるが、これは哲学を方法論とする以上、「教育哲学」においても同様であろう。哲学のある意味での多様性が「教育哲学」を多様にし、また哲学と教育との関係をも多様にしているのである。つまり、「教育哲学」は二重の意味で多様なものであり、それゆえ「教育哲学」は「錯綜」しているのである。本研究をあえて「教育哲学」として位置づけようとしなかったのは、そのためである。

そこで本研究では、本稿の冒頭で述べたような問題意識から、キルケゴール思想に接近したい。すなわち、「教育」という観点からキルケゴール思想を捉え直し、その宗教性の中に現れている人間理解の本質を明らかにすることを第一の課題とする。このような研究方法を本研究では、「教育倫理学的研究」と呼ぶ。それは、結果的にまた必然的に、教育に対して何らかの洞察を引き出すことになるだろう。

(2) 研究方法と課題

① 研究方法の設定

かくして本研究は、教育哲学ではなく教育倫理学として位置づけられることになった。しかし、教育倫理学とはいかなる研究方法なのだろうか。そこで、これまでのキルケゴール研究の類型を踏まえ、その中に本研究の研究方法を位置づけていきたい。

橋本淳によると、北欧におけるキルケゴール研究は次の四類型に分けられるという³。すなわち、①伝記的研究、②心理学的研究、③文学的・文学史的研究、④哲学的・神学的研究の四つである。これに対して稲村秀一は、自らの研究方法である哲学的人間学的研究を④哲学的・神学的研究の中に含まれるとした上で、④哲学的・神学的研究から分離して⑤哲学的人間学的研究として位置づけている⁴。

稲村は、この哲学的人間学的方法の原理として、「人間学的還元の原理」⁵を挙げている。稲村は、人間学的還元について次のように述べている。

宗教現象(ここではキルケゴールの思想)の人間学的還元という方法は、……[中略]……現実の人間からは遊離しているとみえる対象(宗教現象)を人間のもとへと取り戻すこと、さらには人間と対象との関連を取り戻すことを意図している。つまり、それを生み出した人間自身の存在構造(いかに生きているか)に遡って考察し、その現象の根源的意味と構造を明らかにすることである。……[中略]……人間学的還元は、そうした〈知識〉(ここではキリスト教的宗教思想が問題だが)を、その成立の根源である人間存在の経験に遡って捉えなおすことを求めている。⁶

すなわち、稲村が言う哲学的人間学的方法とは、キルケゴールの宗教思想を通して人間の存在構造を解明することである。この点で本研究は、哲学的人間学的方法と軌を一にするものである。

このように、キルケゴール思想における人間存在の本質を明らかにするという、本研究の問題意識は、研究方法の分類からすると哲学的人間学的研究と重なる。このとき哲学的人間学的研究は、キルケゴールの実存思想に基づくがゆえに、必然的に人間の生き方の洞察と不可分となる。そのため、そこでの問題関心は、人間学的関心はもちろんのこと倫理的関心にも及ぶことになる。そして、本研究においては「教育」という観点を採用するがゆえに、「教育倫理学的研究」と呼ぶのである。

そもそも教育倫理学とは、生命倫理学や環境倫理学などと並ぶ、応用倫理学の一部門である。応用倫理学は倫理学を基礎として、従来の倫理学の枠組みを超え、現実の倫理的課題について議論する。しかしこれは、倫理学から導き出された原理を現実に応用するだけではない。すなわち応用倫理学は、原理の単なる応用に止まらず、現実から原理を捉え直す作業も含む。あくまでも、現実において倫理学の議論をすることが、応用倫理学なのである。したがって、応用倫理学における「応用」とは、現実の中で原理を不断に問い直していく作業でもある。それが、現実において議論する、ということなのである。

教育倫理学であれば、現実の教育において、倫理学の議論をするということ、教育倫理について議論するということである。それは、ある原理を現実の教育に一方的に応用するというのではない。原理の単なる応用に止まるのであれば、すなわちキルケゴールの思想を教育に適用しようとするのであれば、先に却下したいいわゆる「教育哲学」の一種ということになるだろう。

したがって本研究においては、「教育」を通してキルケゴール思想を解釈し直すと同時に、常に現実の教育を念頭に置きつつ倫理学を考察していきたい。それは具体的には、次節で詳述する、教育における主体性の問題である。これは、(1)で述べた哲学と教育との関係、教育哲学の在り方に対する一つの提案にもなるだろう。

② 先行研究の検討

これまで、キルケゴールが教育の文脈で語られることは、稀であった。しかし実存哲学(Existenzphilosophie)は、教育学的な関心の対象として、熱心に研究されてきた。教育学に影響を与えた代表的な「実存思想家」としては、K・ヤスパース(Karl Jaspers, 1883-1969)、O・F・ボルノウ(Otto Friedrich Bollnow, 1903-1991)などが挙げられる。

たとえば増淵幸男は、『ヤスパースの教育哲学研究』(1989年)においてヤスパースの哲学から「実存的教育」⁷の本質の解明を試みている。増淵は、ヤスパースの哲学の核心を可能的実存としての人間理解と、人間存在を根拠づけている超越者の開明へと駆り立てる超越論理とに見出し、そしてそのことを可能にする根本概念を実存理性に求め、ヤスパースの「実存」概念を教育学的に解釈しようとしている⁸。そして、ヤスパースの哲学から導き出される自己陶冶の原理を、実存としての「自己実現(Selbstverwirklichung)」⁹に存するとしている。

またボルノウは、自身が教育について多くを語っている。『実存哲学と教育学(Existenzphilosophie und Pädagogik)』(1959年)においてボルノウは、個人の主体性の重視を強調しつつ、「危機(Krise)」に代表される人間形成における否定的契機に積極的意義を見出し、「覚醒(Erwachen)」など非連続的な人間形成観を提示した。ボルノウは、こういった教育の実存的問題を論じたわけだが、『新しい庇護性(Neue Geborgenheit)』(1955年)においては「実存主義の克服」を主題にしており、古典的教育を実存的教育に取って換えようとしたわけではない¹⁰。

こうした実存思想の影響を強く受けた教育学の動向、あるいは実存哲学を教育学に導入する試みを、ボルノウに倣って「実存的教育学」¹¹と呼んでおこう。教育思想史における実存的教育学の影響は、決して小さくない。しかし実存的教育学は、次第にその影響力を低下させていった。

その原因は、二つあるように思われる。第一に、思想史的事情が考えられる。J・P・サルトル(Jean-Paul Sartre, 1905-1980)に代表されるような、いわゆる「実存主義(existenzialisme)」は、構造主義に代表されるポスト・モダン思想の「主体性は、文化・社会・構造の産物である」という批判に乗り越えられたのだとされている¹²。このような批判が、教育学においても適用されたのである。第二に、人間形成における否定的契機は意図的教育においては実践が困難ではないか、という方法論的要因が考えられる。人間形成における否定的契機に意義を見出したのが実存的教育学の斬新さであったのだが、それは同時に実践上の弱点でもあったのである。

これらの批判は、それぞれ妥当性を持っている。そしてそれは、実存的教育学に対する批判に止まらず、本研究に対しても向けられうるものである。したがって本研究においては、こうした批判に耐えうる人間形成観を提示する必要があるだろう。

さて、キルケゴールの思想も、「教育哲学」研究の対象となることはあった。我が国では千葉泰爾¹³、榎田達美¹⁴、諸富祥彦¹⁵、山内清郎¹⁶、欧米に眼を転ずるとH・シャール(Helmut Schaal)¹⁷、R・J・マンハイマー(R. J. Manheimer)¹⁸、I・ブランケ(I. Blanke)¹⁹、M・ヘイメル(M. Heymel)²⁰、A・シェファアー(Alfred Schäfer)²¹らの業績がある。

これらに共通していることは、キルケゴールを教師とみなし、キルケゴールの間接伝達を教育方法として解釈し、そこに教育学的意義を与えようとしていることである。間接伝達とは、次節で詳述するが、仮名形式を採用した著作による、キルケゴール独自の实存伝達の方法である。このキルケゴールの間接伝達に教育的関心から眼を向けること自体は、おそらく間違いではない。本研究

においても、キルケゴールの間接伝達の教育的機能は、大きな関心事である。

しかしその際、間接伝達が前提としている人間理解あるいは宗教思想に配慮しておく必要があるだろう。というのも、キルケゴールの間接伝達は宗教教育あるいはキリスト教教育の文脈でしか成立しえない理論ではないのか、という批判が予想されるからである。したがって、キルケゴールの間接伝達を宗教教育の理論として捉えているのか、それとも教育一般の理論として捉えているのかを明確にしておく必要がある。

そのうえでキルケゴールの間接伝達を宗教教育の理論として受け取ろうとしているのであれば、問題ない。ただしその際、その理論には教育一般の理論としての普遍性は担保されないことになる。逆にキルケゴールの間接伝達を教育一般の理論として受け取ろうとしているのであれば、キルケゴールの宗教性をどのように捉えているのかが問題となる。キルケゴールの思想から安易に宗教性を抜き取ってしまうのであれば、依って立つべきキルケゴール思想の解釈としては雑駁と言わざるをえない。したがって、キルケゴールの人間理解の本質を踏まえたうえでの議論が必要となるが、キルケゴールの間接伝達を教育一般に適用するという姿勢では、それは困難だろう。

しかし、本研究が採用する教育倫理学的研究であれば、その困難さを回避することができる。なぜなら本研究は、キルケゴール思想を教育に適用することを企図しているのではなく、キルケゴールの人間理解の本質に接近することを第一義と考え、その宗教思想の前提になっている人間理解に目を向けるからである。

したがって、本研究ではキルケゴール思想の核心を排除した形での教育理論の提示を目指すことはしないが、キルケゴール思想そのものが教育的な機能を有していることは明らかにされるだろう。それは、キルケゴールの人間理解の本質に基づいているがゆえに、宗教教育への適用に止まらない。それゆえ本研究は、従来の「教育哲学」におけるキルケゴール研究の不十分な点を教育倫理学的方法によって補おうするものである。また、キルケゴールの人間理解の深みを、従来のキルケゴール研究よりも引き出す試みでもある。

II 実存理解の特質

キルケゴールの思想を教育倫理学的に考察していくにあたって注目したいのが、仮名形式というキルケゴールに独特な著作形式である。間接伝達と呼ばれるこの伝達方法は、伝達内容すなわちキルケゴールが考えた真理の性格に由来する。このキルケゴールの伝達理論は、教育倫理学的に捉えると、教育内容の性格と教育方法の在り方との関係の問題として浮かび上がってくる。そこで、次の二点が問題になる。すなわち第一に教育内容にあたる真理の性格について再考する必要があるのではないか、第二にその真理の性格に基づいた伝達方法があるのではないか、という問題である。

キルケゴールにおいてこれら二つの問題の核心となっているのが、主体性である。キルケゴールにとって最も重要な課題は、主体的真理の獲得であった。ギーレイエの日誌には、次のように記されている。「私にとって真理(Sandheden)であるような真理を発見し、……[中略]……私がそのために生きそして死ぬことを願うような理念(Idee)を発見することが、必要なのだ」(Pap., I, A-75)。

これは、キルケゴール個人の課題に止まらない。キルケゴールは、これを読者にも伝達しようとした。キルケゴールの仮名著作は読者に主体性を伝達するためのものであり、仮名形式とは読者の主体性を損なわないための伝達方法だったのである。したがって、キルケゴールにおける主体性

の思想は、キルケゴールの思想を特徴づけるにとどまらず、その思想の伝達方法をも規定していたと言える。

本節では、キルケゴールにおける主体性の問題を概観した上で、そこから要請される伝達方法である間接伝達について粗描し、本研究の準備的考察としたい。

(1) 主体性の真理

ここでは、キルケゴールの真理概念を通して、キルケゴールにおける主体性の問題について検討していきたい。キルケゴールにおける主体性の思想は、「主体性は真理である」という言葉に集約される。しかし、一般に真理は、客観的なものすなわち客観的真理として理解されているだろう。それに対してキルケゴールは、主体的真理を主張している。そこで、キルケゴールが言う主体的真理がいかなるものかを、主体的真理と客観的真理との関係において、明らかにしたい。

まず、主体的真理と客観的真理という術語について、断っておきたい。これらはそれぞれ、*Subjektive Sandhed* と *Objektive Sandhed* の訳である。したがって、*subjektiv* を「主体的」、*objektiv* を「客観的」と訳しているわけである。しかし、*subjektiv* は「主観的」とも訳され、「客観的 (*objektiv*)」との対象で言うならば、むしろ「主観的」とする方が適切であろう。

にもかかわらず、これまで「主体的」という訳語が採用されてきた理由には、二つあると推測される。第一に、神の前に一人立つ単独者の選択という、「主体性」の思想と関連づけるためである。第二に、ネガティブな印象も持つ「主観的」という言葉とキルケゴールの「真理」とを結びつけることへの抵抗である。

もちろん、どちらの訳語を採用しようとも原義が変わるわけではないし、どちらかが誤りというわけでもない。しかし、「主体的」という訳語の採用によって抜け落ちていたものがあるのではないだろうか。それは、「主観的真理」という言葉が持つ据わりの悪さである。この違和感を受け止めた上で、キルケゴールにおける主体的真理を考えていく必要があるだろう。以下では「主体的真理」という訳語を使用していくが、上に述べたことを踏まえておきたい。

さて主体的真理は、客観的真理とはまったく無関係で、相容れないものであるかのように思われる。しかし、疑問もある。客観的真理は虚偽であり主体的真理こそが真理である、と言えるのか。真理である以上、両者には何らかの共通性があるのではないか。そこで、キルケゴールが真理について述べている箇所を二つ取り上げ、検討してみよう。

もし、真理が客観的に問われるならば、真理は、認識者が関係している対象として、客観的に反省される。そこでは、関係が反省されているのではなく、認識者が関係している真なるものが真理であるということが反省されているのである。もし、認識者が関係していることだけが真理であり真なるものであるならば、主体は真理の内にある。もし、主体的に真理が問われるならば、その場合には個人の関係〔個人と対象との関係〕が主体的に反省される。もし、この関係の仕方 (*Hvorledes*) が真理の内にあるならば、個人がたとえそのとき非真理に関係していても、個人は真理の内にある。(SK3, 9, 166)

真理が客観的認識の対象である場合には、その対象が真理であるかどうかの問題となる。それ

が真理であるならば、認識者は真理の内にあることになる。それに対して、真理が主体的なものとして捉えられている場合には、その対象が真理であるかどうかは問題にならない。対象への関係の仕方によっては、主体は真理の内に入りうることになる。つまり主体は、対象についての真なる認識を持たなくても、真理の内に入りうるのである。

もし、キリスト教の真只中に生きているある者が、神についての真の表象を知識として持って神の御堂へ、真の神の御堂へ行き、そして祈るとする、ただし虚偽で祈るとする。そして他方、偶像崇拜の土地に生きているある者が、無限性の全情熱をもって祈るとする——彼の目は偶像の上に注がれているとしても。このようなとき、どちらにより多くの真理があるのか？ 一方は、〔客観的には〕偶像を崇めてはいるが、真に神に祈っている。他方は、真の神を虚偽で祈っており、したがって本当は偶像を崇めているのである。(SK3, 9, 167-168)

すなわち、偶像に対してではあっても「無限性の全情熱」をもって祈るとき、その関係において人は真理の内にある。したがって、神との関係においては、「神についての真の表象を知識として持って」いるかどうかは、重要ではない。神との関係が真であるかどうかは問題なのであって、祈りの対象が真の神であるかどうかは問題ではない、ということになる。

これら二つの引用から、キルケゴールは、主体的真理と客観的真理とは無関係である、と言っているように思われる。たしかに、ある同一の対象が真の神にも偶像にもなりうるとしたら、真偽は対象との関係の在り方によって変化するということになるだろう。

ここで、最後の一文、「他方は、真の神を虚偽で祈っており、したがって本当は偶像を崇めているのである」に注目してみよう。このとき、虚偽に崇めている者の対象を「真の神」とみなしているのは、崇めている者である。そして、それを偶像だと断定しているのは、キルケゴール自身である。これら二つの認識のうち正しい認識は、言うまでもなく後者ということになる。

そうすると、神との関係においても、真の神についてのある種の認識は前提されているのではないだろうか。もちろん、ここでの認識は、「神についての真の表象を知識として」持つような類の認識、あるいは客観的に神を捉えようとする認識(たとえば、神の存在証明など)ではないだろう。そのような客観的な認識は、神との関係に不要だとされている。

しかし、偶像を「無限性の全情熱」を持って崇める者は、偶像を偶像として崇めているのではなく、真の神と信じて崇めている。このとき、この偶像が偶像であることを理解するための認識が、真の神との関係に必要なとはならないだろうか。逆に言うと、それでも客観的認識が不要であると言えるのは、なぜだろうか。

そこで、キルケゴールの主張を、さらに検討してみよう。キルケゴールは、次のように言っている。

客観的な道を選択する存在者は、神を持ち出そうとするまったく近似的な考量に、今や踏み入るのである。しかしこのことは、決して永遠に達せられない。(SK3, 9, 166)

つまり、客観的認識は近似的考察に止まる、ということである²²。どれほど客観的思惟を突き詰めようとも、有限な人間にとって神は、不確かなものであり続ける。したがって、客観的思惟によって神に至ることができるという思い込みは、錯誤である。さらに言うならば、キリスト教にはイエス(神

＝人間)という人間の悟性では理解しえない「絶対的逆説」(SK3, 9, 174)もある。キルケゴールは言う。

神は主体であり、したがってただ内面性の内に主体性に対してのみ存する。(SK3, 9, 166)

神について、その存在と属性とが次々と明らかにされ、その全知全能が証明されたとして、それが信仰にどのような意味があるだろうか。それによって神を崇めたとしても、それは外的服従であって、内的信仰とは言えない。自由において、主体として、主体たる神に関係する実存であることを、キルケゴールは求めている。それこそが、神の前に一人立つ単独者になる、ということであろう²³。

神は、自らの存在と属性とを客観性に還元することを拒む。客観的思惟によって神についてどのような認識を持とうとも、神との関係はそれにまったく依拠しない。主体的関係は、有限な人間存在に絶対者として迫る神を、一切の客観的認識に先立って存在させるのである。

キルケゴールは、神との主体的関係と客観的認識とについての考察から、主体的真理を次のように定義している。

客観的には、ただ思惟規定のみが問われる。主体的には、内面性が問われる。内面性の「いかに(Hvorledes)」は、その極点においては無限性の情熱である。そして無限性の情熱は、真理そのものである。しかし、無限性の情熱はまさしく主体性であり、かくして主体性は真理である。……[中略]……ただ主体性の内にも、決断はある。それに対して、客観的になろうとすることは、虚偽である。(SK3, 9, 169)

もし、主体性が真理であるならば、真理の規定は同時に客観性への対立の表現を含んでいなければならない。……[中略]……そしてこの表現は、同時に内面性の緊張を与える。ここにおいて、以下のような真理の定義ができる。すなわち、最も情熱的な内面性を自分のものにする(Tilegnelse)において堅持された客観的不確実性が、真理である、と。実存する者に対して存する、最高の真理である。(SK3, 9, 169-170)

真理は、無限性の情熱でもって客観的不確実性を選択する、敢行(Vovestykke)に他ならない。(SK3, 9, 170)

主体的関係は、神についての客観的認識に依拠せずに、神との真の関係を選択することを本質とする。むしろ、客観的認識の不確実性が、信仰への飛躍を促す。ここに至って、主体的真理は客観的認識とは無関係に成立しうる、ということが分かった。

そこで、先に述べた疑問を再掲しよう。それは、客観的真理は虚偽であり主体的真理こそが真理であると言えるのか、両者には何らかの共通性があるのではないか、という疑問であった。これらの疑問を通して主体的真理と客観的真理との関係についてまとめると、次のようになるだろう。

主体的真理と客観的真理とは、どちらかが真理でどちらかが虚偽あるといったものではない。主体的真理は、認識の在り方を問題にしているのではなく、人間の倫理的な在り方あるいは実存の在り方を問題としているのである。したがって客観的真理も、真理として否定されるわけではない。ただし、客観的真理は認識における真理であって、実存において問題となるのは主体的真理な

のである。

(2) 主体性の伝達

キルケゴールの著作活動の目的は、「いかにしてキリスト者になるか」ということを伝達することであり、読者にこの課題に取り組ませることであった。そのためにキルケゴールは、単独者という概念に結実されていく人間の存在様態へ注意を向けさせようとした。つまり、キルケゴールはキリスト教に関係する主体を問題としたのだが、この主体が単独者なのである。キルケゴールは、単独者がキリスト教との関係において真理である、と言う。

キリスト教自体こそ、単独の主体に無限の重さを置く。キリスト教はただ、彼、彼、彼とのみ入り、そして各人それぞれとも同様である。(SK3, 9, S. 46.)

キリスト教は、単独者に永遠の救済(salighed)を与えようとする。それは、大勢にまとめて分配されるのではなく、そのつど一人ひとりに与えられる幸である。(SK3, 9, S. 106.)

単独者であることが真理であるとは、それぞれの単独者がキリスト教を主体的に受けとめ、主体的問題とするということである。したがって、単独者という人生観は、「主体性が真理である」ということと密接に結びついている。キリスト教の真理と関係するためには、単独者にならなければならない。そのため、キルケゴールの著作活動は、単独者という概念を巡って展開される。それは、単独者から単独者への伝達、と言える。そして、それがデンマークでなされたため、「いかにしてキリスト者になるか」という課題は、「いかにしてキリスト教界においてキリスト者になるか」という課題になった。

当時のデンマークでは、福音主義的ルター派教会が、国教として全デンマークを支配していた。つまり、デンマークという国自体が一つの教会であった。デンマーク人たちは幼児洗礼を受け、誰もが「キリスト者」だったのである。しかしキルケゴールは、それは錯覚であり、彼らは真のキリスト者ではないと考えた。

後述のように、キリスト教界においてキリスト者だと錯覚している人々が真のキリスト者になる過程は、異教の者がキリスト者になるそれとはまったく異なる構造にある。したがって、キリスト教界においてキリスト教の真理を伝達しキリスト者にするためには、異教の国の人に対する伝達とは違う方法が採られなければならない。それゆえ、キルケゴールの著作活動の目的は、キリスト教界にキリスト教を導入することだったと言える。そしてキルケゴールは、この構造を逆説的・弁証法的なものと考え、人々にこの弁証法的運動が起こるように全著作の構造を構想したのである。

キルケゴールの全著作は、仮名著作と実名著作の二つに分けられる。仮名著作は、哲学や文学に関する審美的著作である。実名著作は、キリスト教講話を含む宗教的著作である。キルケゴールの著作は、この二種類の著作群が対応し、二重性の構造を有している。この二重性は、単に著作を二分するだけではなく、真のキリスト者への道を示す弁証法的規定の下にある。この構造は、キリスト教界の中で真のキリスト者になるための構造と一致している。

それでは、この二重性の構造には、どんな機能があるのだろうか。異教の国で異教の者にキリスト教の真理を伝達する場合は、それを直接伝達するという方法が採られる。なぜなら、キリスト教の真理が知られていないからである。ところが、キリスト教界においてキリスト教の真理を伝達しキリス

ト者にするためには、そのキリスト教界が錯覚であること、そして自分をキリスト者だと思い込んでい
ることは錯覚であることに気づかせ、覚醒させなければならない。

彼らにキリスト教の教義・知識を直接伝達しても、何の意味もない。キリスト教の教義・知識を直
接伝達するのではなく、彼らの錯覚(思い込み)から目覚めさせるようにしなければならない。つま
り、キリスト者だと錯覚している者の中に、反省を起こすものでなくてはならない。

キリスト教界において真のキリスト者になるには、このような反省を通じてでなければ不可能であ
る。そのため、キリスト教の伝達は、「反省の伝達」という形を採る。人々の内に反省という精神活動
が起こって初めて、キリスト教の真理に関わることが可能となるのである。この反省の伝達こそが、
間接伝達である。キルケゴールは、この反省を引き起こすために、著作に二重性の構造を持たせ
たのである。

この二重性は、反省の伝達をするための弁証法的対話関係をなしている。キルケゴールは、こ
の方法をソクラテス(Sokrates, 470-399B. C.)から学んでいる。ソクラテスは、人々を導くために
自ら対話する人々の居場所(立場)まで降りていく。そして、そこから対話を始める。その対話は、
相手自身に弁証法的・逆説的反省をうながすように進められる。それによって、対話の相手を真
理に導こうとするのである。

それでは、キルケゴールの対話の相手、すなわちデンマークの自称キリスト者たちの居場所(立
場)はどこだろうか。それは、審美的領域にある。そこでキルケゴールは、審美的領域まで降りてい
く。そしてそこから、自称キリスト者たちとの対話を始める。ここに審美的著作の役割がある。審美
的領域の者に容易に接近できる審美的著作は、錯覚からの覚醒・反省を引き起こす対話の役割
を果たす。

こうして審美的領域にある者は、対話を通して深い反省をし、単独者となる。このときの単独者
は、もう錯覚の世界にはいない。キリスト教の真理を直接受け入れうる状態にある。ここで、キリス
ト教の真理が提示されることになる。これが、宗教的著作の役割である。このように審美的著作と宗
教的著作とは、弁証法的関係にあるのである。

おわりに

前節の(1)では、主体的真理と客観的真理とは、無関係であるという結論に至った。そして、主
体性という伝達内容の性格が仮名形式という伝達方法を規定している、と。しかし、前節の(2)で
の議論からは、宗教的著作の役割としての直接伝達の必要性が浮き彫りとなった。すなわち、キ
ルケゴールの著作活動は、間接伝達だけで完結しているのではなく、間接伝達と直接伝達の両
者でもって、一つの伝達を形成しているのである。

そうすると、主体的真理の獲得において客観的真理は不要ではあるが、客観的真理は主体的
真理とは別に必要になる、と考えることができる。すなわち、キルケゴールにおいて客観的真理は、
不要とされていたわけではないのである。それにもかかわらず主体的真理と客観的真理との無関
係が強調されていたのは、客観的真理の軽視からではなく、主体的真理と客観的真理との峻別を
強調するためであろう。

前節で見たように、これまでキルケゴールから何らかの教育学的洞察を引き出そうとするさい、
間接伝達が目されてきた。キルケゴールにおいて間接伝達は、主体性の伝達として、倫理的・
宗教的伝達を担っている。これには、子どもの主体性を最大限尊重した道徳教育・宗教教育の在
り方が示唆されている。それに対して直接伝達そのものは、とりわけ奇異な伝達方法ではない。し

かし、キルケゴールの著作全体の構造を考えた場合、直接伝達の機能を看過することはできない。したがって、キルケゴールから得られる視点として注目すべきは、直接伝達の在り方ではなく、間接伝達と直接伝達との関係ということになるだろう。

註

本稿では、キルケゴールの著作は *Søren Kierkegaards Samlede Varker*, udg. af A. B. Drachmann, J. L. Heiberg og H. O. Lange, København, 1962-64. (『原典全集第三版』、略号 SK3) を使用した。引用は国際規格に従って、括弧内に略号・巻数・頁数を示した。なお訳出にあたっては、*Sörenn Kierkegaards Gesammelte Werke*, E. Hirsch und H. Gerdes, hrsg., Eugen Diederichs Verlag, Dusseldorf und Köln. (『独訳全集第三版』)、大谷長監修『原典訳記念版キルケゴール著作全集』創言社、1988～2011年、『キルケゴール著作集』新装版、白水社、1995年を参考にした。

- 1 教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房、2000年、286頁。
- 2 土戸敏彦『冒険する教育哲学』勁草書房、1999年、19頁。
- 3 詳しくは、橋本淳『キルケゴールにおける「苦悩」の世界』未来社、1976年、39～56頁を参照のこと。
- 4 詳しくは、稲村秀一『キルケゴールの人間学』番紅花社、2005年、18頁を参照のこと。
- 5 前掲書、18頁。
- 6 前掲書、19～20頁。
- 7 増淵幸男『ヤスパースの教育哲学研究』以文社、1989年、9頁、21頁。
- 8 前掲書、8～9頁を参照のこと。
- 9 前掲書、22頁。
- 10 ボルノー『実存哲学と教育学』理想社、1966年、31頁を参照のこと。
- 11 前掲書、32頁。
- 12 渡辺公三『レヴィ=ストロース —構造』講談社、1996年、234頁、322頁、桜井哲夫『フーコー —知と権力』講談社、1996年、178頁、320頁を参照のこと。
- 13 千葉泰爾「キルケゴールにおける実存伝達の弁証法」(教育哲学会『教育哲学研究』第22号、1970年、20～36頁所収)。
- 14 榎田達美「教育者としてのキルケゴール」(キルケゴール協会『キルケゴール研究』創文社、第9号、1979年、5～13頁所収)。
- 15 諸富祥美「キルケゴールの『倫理的伝達』による実存の覚醒 —『ソクラテスの産婆術』の受容と批判的展開—」(教育哲学会『教育哲学研究』第66号、1992年、43～58頁所収)。
- 16 山内清郎「フモリスト的覚醒の教師としてのキルケゴール —仮名著者ヨハンネス・クリマクスの語りから—」(教育哲学会『教育哲学研究』第90号、2004年、1～19頁所収)。
- 17 H. Schaal, *Erziehung bei Kierkegaard: Das „Aufmerksammachen auf das Religiöse“ als pädagogische Kategorie*, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1958.
- 18 R. J. Manheimer, *Kierkegaard as Educator*, University of California Press, London, 1977.
- 19 I. Blanke, *Sinn und Grenze christlicher Erziehung: Kierkegaard und die Problematik der christlichen Erziehung in unserer Zeit*, Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main, 1978.
- 20 M. Heymel, *Das Humane lernen: Glaube und Erziehung bei Sören Kierkegaard*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1988.
- 21 Alfred Schäfer, *Kierkegaard: Eine Grenzbestimmung des Paedagogischen*, VS Verlag fuer Sozialw, Wiesbaden, 2004.
- 22 キルケゴールのこのような批判は、自然科学を批判する際に顕著である。詳しくは、拙論「キルケゴールにおける自然の教育学的考察」(キルケゴール協会『新キルケゴール研究』第5号、2007年、21～39頁所収) 25～28頁を参照のこと。
- 23 単独者とは、神の前に一人立つ者であり、キルケゴールが求めた人間像とすることができる。詳しくは、拙論「キルケゴールにおける『単独者』の自由」(東北教育哲学教育史学会『教育思想』第26号、1999年、15～24頁所収)を参照のこと。

原著論文

保育学生の施設実習に対する
自己効力感尺度の作成について

Development of The self-efficacy Scale for Childcare
Student's Practical Work in Social welfare facilities

河野 清志¹⁾

Kiyoshi Kawano

キーワード: 自己効力感尺度、施設実習、保育学生

I. 目的

2008 年の保育所保育指針の改定を受け、翌年から保育士養成課程の検討が行われた結果、2011 年度から改正された保育士養成課程が始まった。実習に関する改正では、「保育実習Ⅰ」「保育実習指導」の計 5 単位を「保育実習Ⅰ」4 単位と「保育実習指導Ⅰ」2 単位となり、選択必修科目である「保育実習Ⅱ又はⅢ」にも「保育実習指導Ⅱ又はⅢ」の 1 単位を加えることになった。また、保育実習Ⅰにおける実習受け入れ施設の範囲や要件の見直しが行われ、保育実習Ⅰにおける「居住型児童福祉施設等」での実習を居住型に限定せず、障害児通所施設等を含めることになり実習先の幅が広がった。このように実習の充実が図られてきているが、保育所での実習と比べ施設実習は学生の実習に対するモチベーションが決して高いとは言えない。この理由として、保育士は保育所で働くという強いイメージをもって養成校へ入学したのことが多いことや、保育士養成校において行われる実習に施設実習があるということを入学した後に初めて知る者が多いこと、実習へ行く施設に馴染みがないことなどが挙げられる。

実習は机上で学んだ理論や知識を実際の現場で試すことにより、より実践に適したスキルの習得ができる貴重な機会である。したがって、効果的な実習を行うためには事前学習の内容充実を図るのはもちろんであるが、何よりも重要なことは学生自身の実習に対する取り組む意欲を高めることである。これらに、影響を与えるものとして自己効力感 (self-efficacy) があるのではないかと考える。

Bandura(1977)によると、自己効力感とは、ある行動に対して上手くやることができるという個人の確信とされている。そして、「自己効力感が上昇することによって、成功するための努力を重

¹⁾ 山陽学園短期大学幼児教育学科 : Department of Pre-Elementary Education, Sanyo Gakuen College

ねていくほど、自己肯定的な信念は技術の発達と個人的な自己効力を促進していく」(Bandura,1995)としている。この理論を実習に関連させると、実習を肯定的に捉え、実習中に直面する困難な課題や予測不可能な事態に対しどれだけ自分が上手く対処することができるかという信念の強さが、実習内容やその後の学習意欲に大きな影響を与えるのではないかと考えられる。

実習に関する自己効力感に関する研究では、岡田(2008)による生活支援に関する自己効力感と実習達成感の研究がある。岡田(2008)は、生活支援自己効力感尺度を開発し、その尺度を用いて、施設実習における実習達成感との関連を調べた。その結果、生活に関する自己効力感と実習達成感に関連が示され、実習で前向きに生活支援活動が行えるよう事前に指導していくことが、実習効果である実習達成感の向上につながることを示唆した。また、浜崎ら(2008)は、保育実習が保育者効力感に及ぼす影響について検討し、その結果、実習前の保育者効力感、実習中の保育スキルや実習態度に影響を与えることが示された。そして、実習前の効力感の高さは、実習時の保育に関するスキル向上に影響を与え、それがまた後の保育者効力感を高める要因になっていることを示唆している。森(2003)は、自己効力感を高める実習教育プログラムのあり方を探るために「観察実習」「参加実習」「施設実習」を終えた学生を対象に、自己効力感と実習評価の関連を調べた。その結果、保育者に求められる技術面への自己評価が実習経験により高まることが明らかにされ、自信をもって積極的に仕事に遂行する者は、明るく快活に実習に取り組んだことが示された。また、保育技術に対する自信を深める要素として、明るく快活に実習に取り組むという意識が関与していたことから、自己効力感を高める実習教育プログラムのあり方を探ることの重要性を示唆した。

このように保育学生を対象とした自己効力感に関する研究では、自己効力感と実習には関連が見られることが明らかにされているが、施設実習そのものを対象とした自己効力感尺度はなく、研究結果も見当たらない。

よって本研究では、効果的な事前・事後指導、実習教育プログラムあり方を検討するための基礎資料を得るために、施設実習に関する自己効力感について分析し、施設実習自己効力感尺度の開発を行うことを目的とし、さらにその活用について検討を行うこととする。

II. 方法

1. 施設実習自己効力感尺度の項目の選定のための予備調査

尺度項目を得るために施設実習へ行く保育学生へ自由記述によるアンケートを実施し、項目の収集を図り、分類し尺度項目の選定を行った。なお、対象学生は施設実習が入学してから初めての实習となっている。調査の実施時期は2011年1月で、2月初旬に施設実習を控えている109名の保育学生を対象として、「実習にあたって期待や楽しみにしていること」「実習でどのようなことを学びたいか」「実習を終えて、自分にどのような変化を期待するか」などの問いに対して思いのまま自由に記述するよう求めた。その結果、施設実習の自己効力感に関する概念が延べ647件得られた。これを、KJ法により集約し最終的に「コミュニケーション」「他者理解」「自己成長」「職業理解」4つのカテゴリーに分類し、これに基づき設問を作成した。また、関西福祉科学大学が社会福祉士の実習前後に実施している実習アンケート項目と、岡山県保育士養成協議会養護実習委員会が作成している実習評価項目ⁱⁱ⁾の一部を加筆、修正したものを項目として加え、施設実習担当教員が項目の内容妥当性を検討した結果、計33項からなる尺度項目を作成した。

2. 調査対象者及び調査時期

調査対象者は、A短期大学の幼児教育学科に在籍しており施設実習(保育実習Ⅰ)を1週間後に控えている1年生108名で、2011年1月下旬に調査を実施した。なお、入学してから施設実習が初めての实習となっている。

3. 手続き及び調査方法

作成した尺度を用いて、「非常にそう思う」「だいたいそう思う」「どちらともいえない」「あまりそう思わない」「まったくそう思わない」の5件法の質問紙を作成し、2011年1月に保育科学生108名に記名式による回答を求めた。なお、回答にあたっては、プライバシーは保護されること、調査以外に使用されることは決してないことを口頭で教示し、倫理的配慮を行った。

III. 結果

有効回答数は108であった。まず、統計的分析を行う前に、天井効果とフロア効果を調べた。その結果、10項目において天井効果が見られたため、分析から除外した。

1. 因子的妥当性の検討

分析する23項目に対して、因子分析(最尤法、斜交回転・Promax)を行った。固有値1基準で4因子抽出されたが、固有値の減衰状況と因子の解釈可能性から3因子構造が妥当であると判断した。因子負荷量の絶対値が0.4未満のものと2つ以上の因子に高い負荷をもつ項目を削除し、因子分析(最尤法、斜交回転・Promax)を繰り返した結果、5項目を削除し18項目3因子構造を得た。尺度全体の累積寄与率は60.7%であった。また、因子間相関は第Ⅰ因子と第Ⅱ因子で $r=.70$ 、第Ⅰ因子と第Ⅲ因子で $r=.66$ 、第Ⅱ因子と第Ⅲ因子で $r=.55$ であった。

次に信頼性を確かめるためにCronbachの α 係数を算出した。その結果、第Ⅰ因子 $\alpha=.90$ 、第Ⅱ因子 $\alpha=.95$ 、第Ⅲ因子 $\alpha=.77$ となり十分な信頼性が得られた。

なお、因子負荷量が低く削除された項目は項目9「施設実習では、自分が福祉の仕事に適しているか見極めることができる」、項目10「施設実習では、新しいことを学ぶために積極的に取り組むことができる」、項目14「施設実習では、職員に適切な方法で自分の意見を述べるができる」、項目17「施設実習では、難しい課題でも興味をもち、積極的に取り組むことができる」項目20「施設実習では、明確な目標や課題をもって実習に取り組むことができる」であった。Table 1にはプロマックス回転後の因子パターンと固有値、寄与率、Cronbachの α 係数を示した。

Table 1 施設実習自己効力感尺度の因子分析の結果(最尤法、斜交回転・Promax)

質問項目	因子 I	因子 II	因子 III	
I 施設理解 ($\alpha=0.90$)				
32. 施設実習では、そこで働く職員の職種とそれぞれの仕事内容について理解することができる	0.84	0.06	-0.17	
13. 施設実習では、職員に質問や助言を求めることができる	0.81	-0.16	0.04	
33. 施設実習では、その日の実習の課題や反省を翌日以降に生かすことができる	0.76	0.00	-0.13	
12. 施設実習では、職員の方とコミュニケーションを積極的に図り、良い関係を持つことができる	0.72	-0.06	0.01	
30. 施設実習では、具体的で達成可能な1日の課題を設定し、それに基づき行動できる	0.70	0.05	0.04	
31. 施設実習では、実習先が提供しているサービスの内容を理解することができる	0.64	0.12	0.02	
11. 施設実習では、自分の能力を発揮するために努力することができる	0.60	-0.10	0.29	
29. 施設実習では、利用児・者の安全に配慮することができる	0.52	0.25	-0.08	
15. 施設実習では、利用児・者の方とコミュニケーションを積極的に図り、良い関係を持つことができる	0.48	-0.03	0.31	
II 利用者理解 ($\alpha=0.85$)				
26. 施設実習では、利用児・者の特性やニーズに応じた行動をとることができる	-0.16	0.96	0.06	
28. 施設実習では、環境整備や作業を的確に行うことができる	0.29	0.70	-0.15	
25. 施設実習では、利用児・者の特性やニーズを把握することができる	-0.07	0.69	0.03	
27. 施設実習では、1日の生活の流れを理解して利用児・者に働きかけができる	0.37	0.46	0.03	
III 向上心 ($\alpha=0.77$)				
3. 施設実習を経験すると、全体的な学業成績を上げることができる	-0.23	0.02	0.69	
19. 施設実習に対して熱意がある	0.04	-0.04	0.64	
6. 施設実習では、他の授業に役立つ知識や技術が身に付けることができる	0.08	-0.09	0.59	
16. 施設実習では、先入観を持たずに利用児・者と接することができる	0.02	0.25	0.54	
24. 施設実習では、たとえ困難な目標や課題でも挑戦することができる	0.25	0.17	0.48	
	固有値	8.16	1.50	1.26
	因子寄与率(%)	45.36	8.31	6.99

第 I 因子は 9 項からなり、「そこで働く職員の職種とそれぞれの仕事内容について理解することができる」「職員に質問や助言を求めることができる」「その日の実習の課題や反省を翌日以降に生かすことができる」「職員の方とコミュニケーションを積極的に図り、良い関係を持つことができる」

など、実習を肯定的に捉え施設の職種理解に努める項目に高い因子負荷がみられた。よって第 I 因子を「施設理解」と命名した。

第 II 因子は 4 項からなり、「利用児・者の特性やニーズに応じた行動をとることができる」「環境整備や作業を的確に行うことができる」「利用児・者の特性やニーズを把握することができる」「1日の生活の流れを理解して利用児・者に働きかけができる」など、利用児・者の理解に努める項目に高い因子負荷がみられた。よって、第 II 因子を「利用者理解」と命名した。

第 III 因子は 5 項からなり、「施設実習を経験すると、全体的な学業成績を上げることができる」「施設実習に対して熱意がある」「施設実習では、他の授業に役立つ知識や技術が身に付けることができる」「施設実習では、先入観を持たずに利用児・者と接することができる」など、実習による自己成長に期待する項目に高い因子負荷量がみられた。よって第 III 因子を「向上心」と命名した。

2. 弁別的妥当性の検討

作成した尺度の項目を分析するために G-P 分析を行い、尺度の有効性を検討した。まず、項目の合計得点を尺度得点とし、その尺度得点の上位 25%までにある被験者を上位群、下位 25%にある被験者を下位群として各尺度項目について t 検定を行った。その結果、全ての項目において 0.001%水準の有意差がみられ、尺度内の他項目との等質性が示された (Table2)。

Table2 施設実習自己効力感尺度の上位-下位分析結果

下位尺度	項目	上位尺度 平均得点	下位尺度 平均得点	t値
施設理解	32	4.85	3.56	8.57***
	13	4.81	3.52	8.38***
	33	4.81	3.52	9.59***
	12	4.67	3.30	8.20***
	30	4.52	3.19	9.87***
	31	4.56	3.22	8.03***
	11	4.81	3.19	12.39***
	29	4.81	3.52	8.92***
	15	4.44	3.07	8.44***
利用者理解	26	4.41	2.89	13.28***
	28	4.52	2.93	12.96***
	25	4.41	3.11	7.84***
	27	4.70	3.11	14.65***
向上心	3	3.89	2.30	7.21***
	19	4.37	2.81	6.65***
	6	4.37	2.96	7.14***
	16	4.41	2.89	9.71***
	24	4.67	3.11	10.76***

***p<.001

IV. 考察

本研究の目的は、施設実習自己効力感尺度の作成とその活用であった。そのために、保育学生を対象として自由記述による予備調査を行い、項目を収集した。次に、作成した尺度を実施し因子分析による項目の選定を行った。その結果、3 因子 18 項目からなる尺度を得た。

第Ⅰ因子は、積極的な姿勢で実習に取り組むことで施設の理解に努める「施設理解」因子、第Ⅱ因子は、実習で接する利用児・者の特性やニーズの把握を行うことで利用者理解に努める「利用者理解」因子、第Ⅲ因子は、施設実習を肯定的に捉え、実習を達成することにより自己成長を図ることができるという「向上心」因子であった。施設実習の現場では、実習生は現場職員と利用者から多くのことを学ぶことになる。それは、「実習生対職員」「実習生対利用者」「職員対利用者」という 3 つの関係を捉えると分かりやすい。例えば、実習生は職員に直接指導を受けたり、職員と利用者のやりとりを観察する中で、施設の機能や位置づけについてや、そこで働く専門職者の職務と専門性について理解を深めることができる。また、利用者に直接触れ、喜怒哀楽共に分かち合う中で、また設定した目標達成のために思考錯誤する中で障害理解や利用者理解を深めることができる。そして、最終的にこれらの経験を通して人間観、福祉観が構築されていくのである。今回、施設実習に関する自己効力感で見出された 3 つの因子はこれらの施設実習の意義に一致するものと考えられる。

「保育士養成課程検討会中間まとめⁱⁱⁱ⁾」で施設実習について教授する内容と示しているものは「施設の役割と機能」「子どもの理解」「養護内容・生活環境」「計画と記録」「専門職としての保育士の役割と倫理」の 5 つある。具体的には、「施設の役割と機能」として施設の生活と一日の流れ、施設の役割と機能が示されている。「子どもの理解」では、子どもの観察とその記録、個々の状態に応じた援助やかかわり、「養護内容・生活環境」では、計画に基づく活動や援助、子どもの心身の状態に応じた対応、子どもの活動と生活環境、健康管理、安全対策の理解、「計画と記録」では支援計画の理解と活用、記録に基づく省察・自己評価、「専門職としての保育士の役割と倫理」では保育士の業務内容、職員間の役割分担や連携、保育士の役割と職業倫理となっている。

今回、見出された尺度とこれらの実習内容を照らし合わせると、「施設の役割と機能」と「専門職としての保育士の役割と倫理」についての自己効力感が「施設理解」因子、「子どもの理解」「養護内容・生活環境」「計画と記録」についての自己効力感が「利用者理解」因子に該当すると考えられ、示されている実習目標を網羅しているといえる。本尺度ではこの 2 因子に加え、実習内容に関すること以外のものとして、実習経験による自己成長を期待する「向上心」因子を加えた 3 因子が見出された。今後、この尺度を使用し、実習前と実習後での施設実習に関する自己効力感の変化の調査や、実習評価との関連性を調べることで、実習プログラムの見直しや、効果的な実習事前、事後指導のあり方について検討を行っていきたい。

引用文献

Bandura, A. 1977 Self-efficacy. *Psychological Review*, 84, pp.191-215.

Bandura, A. 本明寛・野口京子監訳 1997 激動社会の自己効力 金子書房

Bandura, A. 1995 SELF-EFFICACY IN CHANGING SOCIETIES by Cambridge University Press

岡田恵子「福祉施設における生活支援自己効力感尺度の作成」2008 年 川崎医療短期大学紀

要 18(1), 315-320,

岡田恵子「保育科学生 of 施設実習における生活支援に関する自己効力感と実習達成感との関連：障害系施設と養護系施設との比較を通して」2008年 川崎医療短期大学紀要 28, 65-70

浜崎隆司 加藤孝士 寺菌さおり 荒木美代子 岡本かおり「保育実習が保育者効力感,自己評価に及ぼす影響：実習評価を媒介した因果モデルの検討」2008年 鳴門教育大学研究紀要 23, 121-127

小藺江幸子「保育実習自己効力感尺度作成の試み」2009年 淑徳短期大学研究紀要 48, 123-135, 2009

森知子「保育者を志す学生の自己効力感と実習評価の関連—保育者養成校における実習教育プログラムをとおして—」2003年 関西学院大学 臨床教育心理学研究 29(1), 31-41, 2003-03-25

ⁱ 関西福祉科学大学『『現場実習』教育の現状と課題 第9号』2008年 関西福祉科学大学福祉実習相談室

ⁱⁱ 岡山県保育士養成協議会編「施設実習日誌」2011年 岡山県保育士養成協議会

ⁱⁱⁱ 保育士養成課程等検討会「保育士養成課程検討会中間まとめ」厚生労働省雇用均等・児童家庭局 2010年3月

原著論文

小説の読みと第三項の原理

Reading of a novel, and the meaning of the third clause

鈴木 正和¹⁾

Masakazu Suzuki

キーワード: 日本近代小説、テキスト概念、主観と客観、第三項、語りと認識、
Keywords : Japanese modern novel / Text concept / Subjectivity and the object /
The third clause / Narration and recognition /

1、文学作品の読みには正解はない

文学作品の読みや解釈には正解はない。実体もない。まずこのことを基本的な前提として、主張しておきたい。なぜならば、私自身、学問や研究には客観的な真実があり、たとえそれが文学作品や小説を対象としていたとしても、客観的な、あるいは自分なりの正しい解釈を小説の文章からは導き出せる筈だと思ひ込み、どこかでそれを信じて、作品分析を実践して来た過去の経緯があるからである。

研究とは、客観的な真実と正解を導き出すことである。そのことを否定するならば、何のために文学や小説について学ぶのか。正解がないところに文学研究や国語教育は成り立つのか。そうした疑問が生じてくるかもしれない。しかし文学作品の解釈には誰もが認め得る正解がないことを一先ず理解しなければ、小説という言葉による文化の本質も、その原理的な価値の解明も明らかにすることが出来ないというのが、現在の私が辿り着いた結論である。そこでまず初めに、文学作品を読むことには唯一の正解はないことを理解することが、なぜ重要なのかを述べておきたい。

文学の実体(正解)はどこにあるのかという議論は、文学作品を読むということの意味と価値をめぐって、長年に亘って議論され続けて来た事柄である(田近洵一『増補版 戦後国語教育史』大修館書店、一九九九・五 所収の「主観主義と客観主義」論争—読みの主体性と科学性への視点」に詳しい経緯が記されている)。

目の前にある文章を冒頭から結末まで読む。一読したのみでは理解できなかった文章が、再読を繰り返していくに従って個々に理解が深まり、読み手の中には徐々にその作品の像が明確になって来る。そうした誰もが体験して来た読むことの体験は、やがては作品の中にある一つの読みの正解へと読み手を導き、その正解は誰もが等しく読み取れる客観的な正解へと辿り着ける筈

¹⁾ 山陽学園短期大学幼児教育学科 : Department of Pre-Elementary Education, Sanyo Gakuen College

であるとの思いが、文学研究や国語教育の基本には存在していたことも確かである。

その模索の過程で、「正解主義」の立場は客体としての文学の側に読みの正解があることを求め、「正解主義批判」の立場は個々の読み手の主体の側に正解があると考えてきた。また、三好行雄や越智治雄を嚆矢とする従来の「作品論」は、自己の読みは〈恣意〉であることを自覚しながらも、丹念に読みの実践を積み重ねていき、それを作家や史的な資料とも接続することで、作品の客観的な読みの正解に辿り着くことを夢見てきた。つまりは、文学研究の解釈と読みの前提には、どこかにその作品の実体や正解があることを疑わず、正解を読むこと、実体を見ることが出来る筈であるとの信念や思い込みの元に、研究や解釈の実践が試みられ続けて来たといえよう。

また、個別の作品の研究に即して言えば、優れた作品論や解釈の読みの成果は私たちの財産として現在も蓄積され続けている。時に斬新な解釈が提示され、時に既成の読みの通念を更新するような刺激のある新たな解釈が生まれている。読みを深め、新たな作品観を齎す作品論の成果は、文学に対する新たな思考を促していく。その読みの成果は、ある作品に対する理解を深めることにおいて、常に敬意を払うべき価値ある研究上の財産であると考え。従って本稿で述べたいことは、個別の文学作品の解釈の結果それ自体の是非を問うことではない。文学の本質と読むことの原理を考え、文学作品の価値を見出したいがために、読みや解釈の結果には実体(正解)がないことの理解を通過する必要があるということなのである。

繰り返すが、文学作品の解釈には、唯一絶対の正解はない。そのことに気付かされる契機を齎したのが、フランスのロラン・バルトが提示した「テキスト」という概念であった。バルトは、文学批評にポストモダンの到来を告げる革新的なエッセイ「作者の死」を発表し、「「作者」が遠ざけられると、テキストを《解読する》という意図はまったく無用になる」「多元的なエクリチュールにあっては、すべては解きほぐすべきであって、解読するものは何もない」と述べ、「作品からテキストへ」というエッセイでは、「還元不可能な複数性」という概念を提示し、次のように言及している。

「テキスト」は複数的である。ということは、単に「テキスト」がいくつもの意味をもつということではなく、意味の複数性そのものを実現するということである。それは「還元不可能な複数性」である(ただ単に「^{アクセプタブル}容認可能な複数性」ではない)。「テキスト」は意味の共存ではない。それは通過であり、横断である。したがって「テキスト」は、たとえ自由な解釈であっても解釈に属することはありえず、爆発に、散布に属する。実際、「テキスト」の複数性は、内容の曖昧さに由来するものではなく、「テキスト」を織りなしている記号表現の、立体的複数性とでも呼べるものに由来するのだ(語源的に、テキストとは織物のことである)。(ロラン・バルト『物語の構造分析』花輪光訳、みすず書房、一九七九・十一)

バルトのテキスト概念が日本の文学研究や批評の場に衝撃を与えたのは、文学の実体はどこにあるのか?というそれまでの問いを無化し、文学を読むことには実体や正解は何も無いのだとする発想へと、文学の原理そのものを覆してしまったところにある。

「自由な解釈」であっても、「解釈」に属さないのが「テキスト」である。並列する複数の読みの成果に実体を求める「容認可能な複数性」か、否か以前に、文学とは、どこにも「還元」することが「不可能」なもの、解釈することの根拠が無いもの、実体(正解)という起源に戻ることが出来ないものとされ、それを「テキスト」と呼ぶことで、バルトは文学の概念に根本的な修正を施したのである。

勿論、現在となれば、バルトは一つのきっかけに過ぎない。なぜならば、文学は読まれなければ自己の内部に現象しないものであることは、文学作品を読む体験を経たものであれば、誰もが気づいてもおかしくはない事柄であるからだ。読みは自らの意識に現象するものであり、客体としての文学作品に一義の解釈の正解を見出すことが出来る根拠は、どこにもない筈である。幾ら精緻な読みを積み重ねた所で、誰もが認め得る読みの正解(実体)には、永遠に辿り着くことは出来ないのである。

そうであればこそ、バルト以降、一九八〇年代以降のポストモダンの状況を通じた後には、解釈が学問の客観性を確保できないことを自覚した者は、研究上においては解釈することを放棄し、文化研究、カルチュラル・スタディーズ、イデオロギー批評、ポストコロニアル批評、文化記号論、フェミニズム批評等に研究の活路を見出し、教室においては精緻な読解を追求する文学教育を否定する見解が現れて来るのは必然であった。

またバルトの「作者の死」という概念は、本来は西洋の〈神学論争〉の問題を提示していた筈だが、それが日本に移入された後には、作品を作家の概念と切り離すことで「物語の構造分析」を実践することが「テキスト論」だとされもし、西洋の幾多の文学理論が翻訳され移入されたことと重なって、バルトの「テキスト」概念は日本では誤解されて受容されて来た側面があるように見受けられる。

作家の伝記的な事実の痕跡から自立した、作品の言葉のみを対象とする解釈を「テキスト論」として展開したとしても、自己の解釈を正当化し、正解を求める読みの成果を競い合うならば、それは文学を「容認可能な複数性」と捉える従来の文学観の枠組みを超え出てはいないと思われる。実体を求めたままで、作家の概念と切断した読みを「テキスト論」とするならば、自己の読みを〈虚像〉だと自覚しながらも、対象とする作品には〈実像〉(＝客観的な正解)があることを夢想して来た「作品論」との隔たりは、然程は遠くないことになる。(作家の概念と作品を切り離れた解釈の試みは、一九七〇年代以前のニュークリティシズムの方法意識に既に見られるものであった。)

一九八〇年代を経たポストモダン以降の日本の文学をめぐる状況は、多種多様な方法論が展開され、豊かさを増したかのようにも見えた。だがその実は、ポストモダン以前(文学を実体の反映論で捉える思考)と以後(文学に実体はないとし、テキストを差異や関係論で捉える思考)とでは文学に対する理解は分断されたままに、根本的な問いとなる筈の文学の本質はどこにあるのか? という議論の行方そのものは置き去りにされてしまったといえる。

バルトの「テキスト」概念が重要であったのは、読み手の主体にも、客体の文章にも、正解(実体)は見出すことが出来ずに、どこにも「還元」することが出来ない文学に対して、解釈は無用、解読するものは何もないとしたことにあった。そうだとすれば、無前提に読みの正解を求め続けてきた文学研究は、バルトの「テキスト」概念にどう向き合うことが出来るのかを根底から考え直す必要があった。バルトのいう「生命の《尊重》」は、『テキスト』にとってまったく不要である」という提言を受け入れることが出来ない読み手が、それでも文学に「生命」を求め、解釈することを実践していくためには、文学をどう考えればそれが可能となるのか、そのこと自体を問い直すことが、現在も研究の根底では求められているのではないかと思われる。

そして、それを追求するためには、文学を読むことを考えるためのベクトル(方向)を、一八〇度転換させる意識の変革が必要であろう。読みの到達点には、客観的な正解を見出すことは出来ないし、文字の向こう側に実体を見ることも出来ないことが、まず自覚される必要がある。その難問

を抱えることで、初めて従来の「主観」と「客観」の思考の枠組みを捉えなおす考え方に行き着くのだと思われる。

読むことの向こう側に、文学の実体(正解)はないし、仮にあったとしても、それは肉眼で捉えることは永遠に出来ないものである。主体が客体の文章を読み、いかに精緻な分析を施し、読みの結論を導いたとしても、客体の文章は読み手の主体の意識からは完全には断ち切ることは出来ない。従来の「客観」という思考の枠組みは、実は「主観」に取り込まれた「客観」でしかない。文学の客体そのものは、個人が捉えることが出来ないその向こう側に想定する以外にないのである。読みの結果は、限りなく自己化作用に取り込まれている。全ての読みは恣意であり、レベルの差はあっても誤読の中にあり、正解に辿り着こうとするならば、自己矛盾に陥るのが文学の読みの結果の着地点だったのである。

そうであるならば、唯一の客観的な読みの正解があることを信じる意識の枠組みは、誰もが認める読みの正解はないことを前提にする意識へと移行される必要があり、一義の正解があると考える思考の枠組みそれ自体が、まずは壊されなければならない。そして、その思考の枠組みが倒壊されたならば、次に問題となるのは、文学作品の読みを促す作品そのものの源泉と力学の正体とはどのようなものなのか、という課題である。たとえ個々人の解釈の結論は異なっても、個々の読み手に解釈を促し、読み手に固有の〈感動〉を齎す文学の力学の源泉が問題となってくる。なぜ文学作品は解釈することが出来るのか、複数の読みの成果を集積することで、読みの一義に向うのではなく、個々人に読むことを可能とする文学のメカニズムの源泉を探求していく方向へと、研究対象のベクトルは転換される必要がある。

個々に文学の読みを現象させるものの正体を、客観的な実体(正解)として求めるのではなく、「主観」と「客観」の二元論では解決できない問題として探求することで、永遠に捉えられない客体そのもの(第三項)について考察することが要請されていることに思いを致したい。(文学研究における「第三項」の問題に関しては、田中実による「〈原文〉という第三項—プレ〈本文〉を求めて」／『文学の力×教材の力 理論編』教育出版、二〇〇一・六 等の一連の仕事がある。また、『国文学解釈と鑑賞』至文堂 では、「〈原文〉と〈語り〉をめぐって—文学作品を読む」二〇〇八・七、「〈原文〉と〈語り〉をめぐってⅡ—ポスト・ポストモダンの課題」二〇一一・七 の特集が組まれている。)

2、客体そのものという「第三項」を考察することの意味

文学の読みは読み手の内部に現象するものであり、その結果は恣意であり、誤読であり、虚偽である。作品に一義の客観的な正解を求めることは幻でしかない。主体にも、客体にも、実体としての正解は見出すことが出来ない。通常、客観と呼ばれる読みの成果も、実際には主体が捉えた主観的な読みの現象の枠内にある。仮に自己の読みの結果に多数の共感を得られたとしても、それはある共同体の意識や枠組みに支えられたものである。しかしそれでも、読むことを通じて文学は読み手の内部に確かに現象し、それが人に〈感動〉を齎し続けて来た事実は拭い去ることが出来ない。文学が生き延びてきた理由も、読み手の〈感動〉の内にその秘密がある。

そうだとすれば、文学の根源には読み手に解釈することを促し、固有の読みを現象させようとする力学の源が、主体(第一項)と主体が捉えた客体(第二項)の向こう側(第三項)に潜んでいることを想定することが出来る。

つまり、誰がどう読んでも読みの結果は誤読と恣意を免れないが、読者に向かってその読みを促す力学の源泉はある筈であり、その源泉にこそ文学の真実と価値があると考えるのである。それは、主体(読み手)と主体が捉えた客体(作品)がなければ、仮設できないものであり、両者が互いに衝突して、初めてハレーションを起こすための起爆剤のようなものだと考えている。

客体の文章の客観性は確定できないが、そこには主体の目では捉えられない文学の働きの源泉が隠されている。それは肉眼では捉えることは出来ないが、そこから湧き起こる文学の力学が読み手の意識に働きかけ、その結果、読み手固有の文脈が現象することの仕組みを理解することが必要とされて来るのである。

ところで、主体(第一項)と客体(第二項)の向こう側に想定される客体そのもの(第三項)が、一人ひとりの読者に向かって個別の読みの現象を促すメカニズムを考察することを提言しているのが、田中実の「〈原文〉という第三項」の概念である。〈原文〉に関する考え方を、私なりの理解で整理し直してみると、次のようになる。

私たち読者が、ある特定の文学作品の文章を読む際には、そこに記されているのは文字というインクの形跡が羅列してあるだけのものであり、未だそこには何ら意味や解釈は発動していない。バルトのいう「物質の断片」があるのみである。その読まれる以前の文字の集積を〈元の文章〉と呼ぶ。しかし、読み手がその文字を読み進めていくと、読み手の中には何らかの意味の文脈が現象し始める。その現象した文脈は〈本文〉と名付けられる。〈本文〉は、読み手の感受性や思想、経験や価値判断等のフィルターを通して読み手の内部に現象するものであるから、当然、その〈本文〉は読み手固有のものとなる。ある一人の読み手においてさえも、現象する〈本文〉は絶えず変容を繰り返し、読みの動的過程を辿っていくことになる。

また〈本文〉は、あくまで読み手の「私」の中に現象したものであるから、それは「わたしのなか」に現れた「他者」として定義される。この場合の「他者」という語の概念は、人間一般に限定されるものではなく、「わたし」が読み取り、認識した全ての物事や事象を比喩的に「他者」としている概念であると思われる。

〈元の文章〉は、読まれた後には、「わたしのなか」の〈本文〉と化して現象してしまうため、読まれた後の〈本文〉は、もはや唯一の正解としてはどこにも還元することが出来なくなっている。主体(読み手)の中に現われた客体の〈本文〉の向こう側に、主体と客体の二項の枠組みを超えた「第三項」としての〈原文〉の存在を想定することが必要とされてくる所以である。

加えて、〈原文〉は読み手の意識に現象する〈本文〉以前の何かであり、知覚に働く以前の源泉であるために、「プレ〈本文〉」とも命名されている。読み手が〈元の文章〉を読んでいくと、「〈原文〉の影」＝「プレ〈本文〉」が読み手の知覚に働きを促し、読み手の内部には「わたしのなか」の〈本文〉が生成する。文学作品を読む行為とは、その生成する〈本文〉を個々の読み手が捉え直し、〈本文〉の分析や理解の手続きを獲得していく過程のことを指している。

例えば、初読の時に現象した〈本文①〉は、さらに再読を繰り返すならば、「〈原文〉の影」の働きによって、新たな〈本文②〉が読み手に現象する可能性がある。これは、自己のフィルターを通して現象した初発の〈本文①〉に、未だ「私」の認識の外にあった「〈原文〉の影」が新たな作用を促したことで、先に現象した〈本文①〉が自己倒壊を起こし、〈本文②〉が新たに「わたしのなか」に生成されたことを意味している。「〈原文〉の影」は目に見えない働きであるため、認識された自己の解

積の結果は、何度でも自己倒壊を起こす可能性があり、新たな〈本文〉が現象する可能性を有している。

さらに〈原文〉は、「神」や「絶対」という語に置き換えられることがあり、自己の認識の埒外に想定される概念であるが、揺るぎない実体性のあるものとして考えられ、それは目に見えない宇宙や生命の法則のようなものだと個人的には考えている(注1)。

従って、「〈原文〉の影」が読み手に働きかける摩擦が強ければ強いほど、自己の認識の枠組みが倒壊する衝撃も強くなり、その落差を通じて、読み手の〈感動〉の度合いも大きくなる。勿論、その衝撃や度合いは、その作品固有の〈原文〉の働きと、個々の読み手の世界観や感受性との相互作用が生じさせるものであり、個々に生成する〈本文〉は異なるものとなる。

あるいは〈原文〉は、直接は読み手に知覚できないものであるため、「了解不能の《他者》」とも命名されているが、「〈原文〉の影」が読み手のフィルターに働きを促す時には、それは未だ読み手の認識の外にあり、絶えず読み手の認識の枠組みは倒壊させられる可能性がある。

従って、この〈原文〉という「第三項」の概念を理解することで、作品の読みの意識の過程を辿ってみるならば、文学の読みは決して固定化されるものではなく、絶えず自己倒壊と生成を繰り返す可能性に満ちていることになる。

そうだとすれば、従来の読みの研究(作品論)は、自己が認識した作品の像を実体化し、個々の解釈の結論の正しさを提示することに力点が置かれていたと思われるが、知覚以前の文学のメカニズムを意識化することに、その力点は置き直される必要がある。つまりは読み手自身が作品の言葉を読み、分析を施しながらも、そこに立ち現れる〈本文〉が自己の内部に現象していることを自覚し、そのように〈本文〉を現象させる自分自身をも問い直すことに、読みの意識の矛先が向かっていくことが求められるということになる。

3. 「第三項」と〈語り〉の関係

では、読み手の主体と客体の文章の向う側に「第三項」の概念を仮設することと、小説を読む際に〈語り〉を意識化することとの間には、どのような関係があるのだろうか。読むことにおける「第三項」の理屈は理解出来たとしても、なぜ〈語り〉を読むことが問題となってくるのか。そのことを次に考えてみたい。

その際に注意しておきたいのは、〈語り〉を読むことを方法上の正しさとして理解するならば、「第三項」の概念もまた実体化され、主体と客体の側に正解を求めることになってしまうという矛盾に陥ってしまうということである。あくまでも主体と客体の両者を見つめ続け、そこには実体(正解)が読めないことの困難さを自覚していることが、「第三項」と〈語り〉の問題を考える上での前提となる。読むとは何か、認識するとはどういうことか、見るとは何か、見えるとは何か、認識主体と対象を読むことで現象した〈本文〉との関係から目を背けないことが、〈語り〉の問題を考えるためには大切である。そこで、〈語り〉を読むという意識を、一旦は〈語る〉側の視点に立って、捉え直して考察してみたい。

通常では、人が何かを〈語る〉ためには、その語ろうとする事柄や出来事は、始めから十分に認識されているものだと考えられているかもしれない。先に〈語る〉ことが決まっているからこそ、人は物事を〈語る〉ことが出来るものだと思います。勿論、語る内容が製品の説明や報告事項の

伝達であれば、その内容を目で追い、音声化すれば良い。だが、語る内容が特定の人物のことであったり、出来事であったりする場合には、本当にその人物や出来事のことを、人は〈語る〉ことが出来るものなのだろうか。況してや、それがストーリーのある物語を〈語る〉ことであった場合には、〈語る〉ための意識はどのようになっているのだろうか。

このことを考える際に、「物語があって〈語り〉があるのでは全くありません。語りが記憶(物語)を想起させて叙述が行われているのです」(田中実「読みの背理を解く三つの鍵」・『国文学解釈と鑑賞』至文堂、二〇〇八・七)という指摘は示唆に富むものである。人は決して記憶の中の「物語」をそのままに語る事が出来るわけではない。〈語る〉ことを通じて、初めて「記憶(物語)」は喚起され、叙述は行われていくのである。それは言語があって、人間の認識があるというフェルディナン・ド・ソシュールの言語観に基づいてもいる。そうだとすれば、〈語る〉ことによって、目の前に現われてくる「物語」を、語る者は同時に認識し、読み進めていかなければならない事態に直面していることが分かる。

〈語る〉こと的前提には、自らによって語られ、叙述された物語(対象)を見つめながらも、同時にそれを認識し、その物語を〈読む〉意識が平行して働いている。〈語る〉行為には、それを〈読む〉意識が後追いしている。そうだとすれば、〈語る〉ことは、〈読む〉ことと平行して行われているのだということが出来る。近代作家は、「物語」を創り出していくに際して、当然、それを語るための〈語り〉を意識化しなければ「物語」を語れないため、〈語り〉の問題は、作家自らの認識の問題と重層的に呼応する。

従って、作家が小説の時空間で設定せざるを得ない〈語り手〉もまた、〈語る〉ことのみならず、自らの物語を〈読む〉ことの難問を、叙述の際に同時に抱え込んでいることになる。そのように考えてみるならば、小説内の〈語り手〉が自ら語った叙述を〈読む〉意識は、読者がその小説を〈読む〉意識の問題と重なり合うものだということが理解されてくる。

小説の内部で物語を語る〈語り手〉も、私たち読者も、読むことの前では、主体と客体の側には実体(正解)がないことに等しく直面しているのである。

しかし、そのことは裏を返せば、〈語り手〉が〈語る〉ことの困難さを、読み手の〈読む〉意識に共鳴させることが可能だということでもある。現に語られた物語と、その物語を〈語る〉困難さに直面している〈語り〉の双方を意識化することで、〈語り〉と「第三項」を繋ぐ通路は拓かれていくのだと思われる。

唐突なようだが、ここで「近代小説」と「物語文学」のことに少し触れておきたい。

私見では、「物語文学」とは、ストーリーの内容に重きが置かれ、未だ〈語り手〉の側の認識主体の在りようは疑われてはいないか、あるいはその問題は意図的に排除されている文学の形式である。

しかし、明治維新の文明開化期に、西洋を通じて「自由」や「独立」や「個人」や「愛」といった言葉が移入された後に誕生した「近代小説」では、これらの言葉によって「物語」を語る認識主体の内面が育成されて来たために、見ること、認識すること自体が疑われるようになる。「自由」という言葉は移入されたが、「自由」そのものは容易には目の前に見出すことが出来ない壁にぶつかる。言葉の概念と現実の状態が乖離していることに対して、近代作家の多くは、自らの「物語」を語りつつも、それを言葉で認識することの困難さに直面していた筈である。あるがままの現実とあるべき理想を語ることの間で、肉眼が捉えた自己認識の世界が虚偽であることを自覚した〈語り手〉は、

自らが〈語る〉ことの難問を抱え込まざるを得なくなってしまったのである。

例えば、「近代小説」(森鷗外『舞姫』明治二三年、「国民之友」)において、〈語り手〉(船中の手記の書き手)が、作品内の人物A(主人公・豊太郎)の内面を語っていくと、人物B(客体・エリス)の内面は語る事が出来なくなるというのは、人物A(豊太郎)の眼差しを通して、人物B(エリス)を認識することを語るならば、人物A(豊太郎)の認識主体のフィルターを通した人物B(エリス)の像が現象してしまい、自立した人物B(エリス)の内面を語る事には辿り着けなくなってしまうということである。

その意味で、「近代小説」の語り手が〈語る〉ことの虚偽の問題は、読者が小説を〈読む〉ことの虚偽の問題と、同一の自己認識の問題を抱えていることになる。読み手が〈語り〉を〈読む〉ことが必然であるのは、「近代小説」という形式が、その根底で、主体が客体を認識することの虚偽の問題と困難さを抱え込むことで成立した表現形式であるためである。

さらにもう一つ、芥川龍之介の『羅生門』を例に上げるならば、この作品内で平安朝の「物語」を語るのは、作中で「作者」と記される〈語り手〉である。この〈語り手〉は、人物A(下人)の内面を語っていき、人物A(下人)が見た人物B(老婆)の内面をも語っていき、最後に挫折する。人物A(下人)の捉えた人物B(老婆)の像は、あくまでも失職したばかりの若者の認識の像を出ず、その向こう側で、飢饉や災害に見舞われ、飢えや老いの苦難と闘いながら、極限の生命を生き延びさせて来た人物B(老婆)の真実には、人物A(下人)は思い至ることは出来ない。

この『羅生門』という「近代小説」に対して、〈語り〉を等閑に付し、主人公A(下人)の心情を辿るのみで盗人になる勇気を得た人物A(下人)の解放感を読むに留まるならば、人物A(下人)が見たもの、認識したもの、人物B(老婆)は悪だとする人物A(下人)の認識を、読み手はそのまま真実の正解として読むことになってしまう。

こうした主人公主義の読み方を、主体か客体かで読みの正解を問う先の問題に置き換えてみるならば、客体の人物B(老婆)を悪とする「正解主義」、あるいは主体となる人物A(下人)が解釈した人物B(老婆)の像を正解とする「正解主義批判」のいずれかの枠組みに、読みが回収されてしまうことと同義であることが理解されるだろう。

結局は、主人公の心情のみを読む読み方は、人物A(下人)の認識を読み手の認識と同一化し、人物B(老婆)の悪を実体化して、断罪する方向へと向かってしまうものと思われる。〈語り〉を無視した主人公主義の読み方は、読み手にとっては、自己に現象した認識を増殖させるための読み方になってしまうのである。

ところで、周知の通り、定稿の『羅生門』(『鼻』大正七・七、春陽堂)の末尾は、「下人の行方は、誰も知らない」で終えられている。なぜ〈語り手〉は、改稿の果てに、下人の行方を語れなくなったのか。

それは、自己が認識すること、解釈することの難問を容易に超えることが出来ない地点に、〈語り手〉の自意識が到達したからであると思われる。人物B(老婆)を解釈する人物A(下人)の自意識を〈語る〉ことのみでは、人物B(老婆)の内面には到達できないのである。人物B(老婆)が人物A(下人)に語ったことの内には、人物B(老婆)が語れなかったこともまた含まれる筈である。

そうだとすれば、「近代小説」の読み手に出来ることは、語られた平安朝の「物語」を丁寧に読み進め、分析しながらも、それを語る〈語り手〉が語っていること、同時に、語り得なかったことの双

方を問題としながら、読み手自らの『羅生門』の文脈を掘り下げ、創り上げていくことであろう。

但しこのことは、『羅生門』の解釈の実体(正解)を求めているのではない。『羅生門』という「近代小説」の〈語り手〉自体が、人物A(下人)が人物B(老婆)を解釈することの不可能性(下人は老婆の内面の実体を捉えることができないということ)を問い始めたことを意味している。そこに、人物A(下人)が見たものを超越しようとする〈語り手〉の葛藤と模索、つまりは〈語り手〉が自らの語った「物語」を超越しようとする「近代小説」の力学が働くのだと思われる。それを仮に「第三項」と呼ぶならば、その力学によって、読み手に現象した〈本文〉は倒壊する。仮に初読の〈本文〉が主人公主義で読まれた解釈であるならば、その解釈自体を「第三項」の力学が倒壊させる可能性があるのである。

読み手は、客体の文章にも、主体に現象する〈本文〉にも、正解を読むことは出来ないが、「第三項」の力学によって自己倒壊を起こすことで、文学の〈感動〉に出会う可能性がある。小説の〈語り手〉は、人物Aの捉えた人物Bの認識には実体はなく、それが虚偽であることの難問に直面し、語ることが出来ない背理を抱えながら、自らの〈語り〉を超越しようとして葛藤している。その結果、語り出された「物語」と、語り手の自己認識に基づく表現との間には、生の葛藤や軋轢が生じるものと思われる。その生の葛藤や軋轢は、〈語り手〉が語り得なかったこと、〈語り手〉が認識できていないこと、〈語り手〉によって隠蔽されてしまったこととして、〈語り手〉の認識の向こう側にある。

つまりは、この〈語り手〉の認識の向こう側を問う問題は、読者にとっては、主人公主義の読み方や〈語り手〉のメッセージをそのまま受け取ろうとする読み方では、読み取ることが出来ない領域にある。小説を読むことで自己倒壊が起こる可能性とは、自己認識の虚偽、その難問と向き合いながらも、こうした自己認識を超えたところにある生の領域(第三項)に読み手が衝撃を受け、自らの内部で新たな読みを構築することで齎されるものと思われる。

4. おわりに

〈原文〉という「第三項」という用語は、便宜上、「近代小説」の原理を考えるために創り出された造語である。しかし、その概念自体は、小説や作家の問題に留まらず、この世界を生きる私たち自身が直面している生の問題をも問い直しているように思われる。

では、この「第三項」の問題は、私たちが生きているこの世界と、どのように関わりあっているのだろうか。最後に、この問題について少し触れておきたい。

二〇一一年三月十一日に東日本大震災が起こった後、私個人に想起されたことは、この地震の被害を含めて、この世界で起こる事象の真実、人間の生と死の本質を捉えることが出来ないことに対する空虚さのようなものであった。被災地から遠く離れた場所に住む私自身が目にすることが出来たのは、テレビ等の映像に映し出された震災の全体像の僅か一部でしかなく、その一部でさえも虚像の中でしか捉えられず、その向こう側には膨大な数の死者が存在している。

また、その後も余震が繰り返し起こり、原発の問題が発生しているにも関わらず、いかに映像中の画面を見つめても、私には何も見えてはいないことを痛感させられもした。震災が起こって後、東北や関東の人たちの安否が気遣われ、私にとって、実体が見えないことへの不安は、今更のように、私が見ることが出来るのは、「わたしのなか」の現実(他者)でしかないことを思い知らされていた。

「第三項」の理論は、私に見えるもの、私が認識している世界は、「わたしのなか」の現実(他者)でしかなく、その外側に実体としての現実があるわけではないことを、認識させてくれるものであった。それは、私の認識の外には確固たる実体や正解はないことを同時に認識させてくれもし、しかしその反面で、客観的な実体や正解が自己の外部に見えることを、今でも信じて疑わない人々が多く存在することを認識させられもした。

その意味でも、主観と客観の問題は、現在でも私たちの世界を覆い包んでいる根源的な問題であり、自己と他者の境界が認識されるためにも、認識主体の虚偽、他者の像を「わたしのなか」に取り込んでしまう自意識の問題は、乗り越えられなければならないと考えている。

だが、バルトの提示した「テキスト」の概念は、この一人ひとりが認識している複数の現実(現代作家の村上春樹の言葉では「パラレル・ワールド」)の向こう側には、価値のある場所などどこにもなく、それは単なる物質としての虚無(=死の世界)でしかないことを、文学批評の問題を通じて提示したものであった。

現実には、個々人の中のみ現われ、個々人が認識している複数の世界から成り、個々の認識の外には、実体としての唯一の現実(正解)が存在するわけではない。時間も空間も、個々人が認識した意識の内であり、アルベルト・アインシュタインの「特殊相対性理論」がこの世界の常態である。(現実や他者の像を捉えようとしても、自己の認識の内部に閉じ込められてしまう人間の苦悩の問題を追及した夏目漱石や芥川龍之介等の近代小説は、まさにこの難問と格闘していたといえる。)

だとすれば、自己の固有の生の意味は、どこに見出すことが出来るのだろうか。私たちが捉える認識の向こう側にあるのは、自己の死という虚無の世界だけなのだろうか。この世界に人が生きていることの意味や宇宙の法則はないのだろうか。バルトの思想は、認識される世界の向こう側には膨大な虚無の闇が広がっているだけであり、そこには果たして生の意味などあるのだろうかという問いを、私たちに突きつけるものであった。

「第三項」の理論とは、私が見ることが出来る全ての現象は私が捉えたものに過ぎないが、そこには肉眼では見ることが出来ない客体そのもの(第三項)の影の力学が働いていて、その影が私たちの生を支えているのだという世界観を提示するものであった。その影を見ることは、生と隣り合わせにある死の淵を覗き込み、改めて生の側へと折り返すことで、一人ひとりの固有の生の意味と価値を捉え直そうとすることでもあるが、それは、言語(自己の認識)があつて生かされている人間の生の本質を明らかにしようとする考え方でもある。

そして、「近代小説」もまた、死の淵から生の現象を見つめ返すことで成立した新たな文学の形式であると考えている。自己の認識とは何か、自己を超越する世界とは何かを問う試みは、「近代小説」における「第三項」の問題を通じて、まだ始まったばかりなのである。

注1…バルトは、この〈原文〉＝「神」の存在を否定するために、文学(多元的なエクリチュール)を解きほぐすことはするが、解説するものは何もないと主張する。バルトにとって、文学の意味を固定することを拒否することは、「神」の法則を拒否することに通じている。つまり、〈原文〉の存在を認めるか認めないかは、バルトに照らし合わせるならば、宇宙や生命の法則、人間を存在させている「神」の法則の有無を問うことの問題でもある。私たちが言語を通じて認識する世界の向こう側とは何か、自己の認識を超える世界と向き合うことが「テキスト」概念の問題であり、「〈原文〉という第三項」の問題でもある。

山陽学園短期大学研究紀要第 42 卷

平成 23 年 12 月 10 日印刷 平成 23 年 12 月 15 日発行

編集者 山陽学園短期大学紀要委員会

大橋康宏 中村昇二

発行者 山陽学園短期大学

〒703-8501 岡山市中区 1 丁目 14-1

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

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