

# 群馬大学

## 教育実践研究

第15号

1998年3月

「自然地理学」野外学習指導の一例	山内秀夫	1
全国郷土かるた探訪		
——全国郷土かるた一覧表付——	山口幸男・原口美貴子	11
図形教材の一注意（三角錐の体積）	村崎武明	27
上野教育会及び群馬県教育会機関誌掲載の理科関係記事（Ⅲ）		
——大正末期～昭和初期の理科教育論，郷土誌の作成と自然史研究，昆虫・鉱物教材論など——	富樫裕・黒岩祐一郎	35
創造的音楽学習における視覚化の重要性		
——記譜による視聴化の実験——	塚本靖彦・笹井邦彦	49
楽式論の展開(4)：転調の学習の楽式的な展開	川上晃	63
「創造的な表現能力育成」に関わる教師の指導観	松原隆介・吉田秀文	73
小学生の学校音楽科に対する態度とその関連要因について	三輪弘美・稲田浩	89
子どもの感覚や判断力に働きかける鑑賞指導の試み		
——図画工作・美術科における鑑賞教育の可能性(2)——	新井哲夫	103
体育授業における個に応じた学習の成立について		
松本富子・金子直子・杉浦千尋・下田奈史 伊藤直子・小林信二・高麗敏・守田佐知子		115
表現運動授業における有効な教師の相互作用について		
同一教材による授業の分析から	高橋友美・松本富子・伊藤直子・金子直子	131
木工作に関する表現に対する大学生の意識とその構造	知久鉄平・加藤幸一	145
中学校技術科電気領域教材のデータベース化	近藤明博・高野秀樹・高橋知広	157
瘦身指向食品（いわゆる“ダイエット食品”）の広告を教材とした肥満・瘦身に関する指導	高橋久仁子	171
英語における情報展開のテキスト構造と機能：(1)「結束構造」の中のPersonal referenceについて	清水武雄・宇野知子・石田洋子	179
A STUDY OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN THE EARLY AGES IN JAPAN (3)*	Junko Inoue, Minoru Takashima	195
SYSTEMATIC MANAGEMENT OF FIVE ESSENTIAL ELEMENTS OF COOPERATIVE LEARNING IN PROJECT-BASED WORK	Jeff A. Contreras	209
子どもの自己発達と母親のコンピテンス		
——保育者からの影響と子どもの育ちの母親認知を媒介として——	藤崎真知代	225
学習障害児の社会性発達に対する臨床教育学的支援	平井幸子・原美智子・柄澤弘幸	243
教育実習生のストレスに関する基礎的研究V	音山若穂・古屋健・坂田成輝・所澤潤	257
大学生の「気がね」に関する研究	内田亜紀子	271
教育学部説明会の記録と考察（続々）		285
第8回公開シンポジウム 学校カウンセリングの可能性		295

群馬大学教育学部

附属教育実践研究指導センター

# 群馬大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要執筆要項

[制定 昭60.9.11]

改正	昭61.5.28	昭62.7.1	昭63.9.14
	平3.7.22	平4.7.8	平5.7.21
	平7.7.1	平8.7.11	平9.11.5

群馬大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要（「群馬大学教育実践研究」）は、主として教科教育及び教育実践に関する論文を掲載することとし、執筆の細部については以下によるものとする。

## 1 執筆資格

- (1) 単著の執筆者は、本学部専任教官および本学部外国人教師のほか、本学大学院教育学研究科学生、同研究科研究生及び同研究科で修士の学位を得た者とする。ただし、本学部専任教官以外については、下記の条件を満たさなければならない。
  - 1) 外国人教師が執筆者である場合を除き、指導教官又は元指導教官から本紀要編集委員長に宛て、文書による掲載の推薦があること。
  - 2) 掲載に必要な経費の全額（1頁当たり単価×頁数＋特殊印刷経費）が、外国人教師にあってはその個人研究費から、その他にあっては指導教官又は元指導教官の個人研究費から支出されること。
  - 3) 同研究科で修士の学位を得た者の執筆する論文については、修士学位論文を改稿したもの、又はその一部分を改稿したものであること。  
ただし、原稿受理の時点で同研究科研究生として在籍している場合はこの限りでない。
- (2) 共著の場合、執筆者には本学部専任教官又は本学部外国人教師を含むものとする。ただし、外国人教師のみを含む場合にあっては、(1)の2)によるものとする。
- (3) 筆頭執筆論文は、1人1編までとする。

## 2 原稿の形式

- (1) 原稿は完全原稿にして、投稿票を添えて提出する。
- (2) 本文の部分は、以下のとおりとする。
  - 1) 長さは、400字詰め原稿用紙44枚以内を原則とする（表題、欧文要旨、図版等も含む。紀要約12頁分に相当）。超過頁分にかかわる経費については個人研究費より負担。  
欧文の場合、仕上がり頁数で前記に準ずる。
  - 2) ワープロによる原稿は、横書きの場合42字×35行、縦書きの場合31字×23行（1段組又は2段組）で印字することを原則とする。手書きの場合は20字×20行でもよい。
  - 3) ワープロ原稿の場合は、別途に文字情報をフロッピーディスクに入れて提出することが望ましい。
  - 4) ワープロ原稿の場合に、感熱紙による提出は認めない。
- (3) 原稿の1枚目は表紙とし、表題、著者名、所属研究室名等下記順序で記入する。
  - 1) 表題
  - 2) 著者名
  - 3) 所属研究室名
  - 4) 原稿提出年月日
  - 5) 欄外表題は25字以内とし、投稿票の所定欄に指定する。
- (4) 論文には、和文又は欧文による要旨を付すことができる。  
要旨は、和文の場合400字程度、欧文の場合200語程度とし、欧文の場合には上記1)～5)を欧文で付する。
- (5) 投稿者は、必ず原稿、フロッピーディスクのコピーを取っておく。

## 3 挿図、図、写真

- (1) 図は、墨又は黒インクで白紙又は青色方眼紙に丁寧に書き、直ちに凸版にできるようにする。写真は白黒のものに限る。
- (2) 図、表、写真は別紙とし、本文の欄外に挿入位置を指定する。図の説明は、図とは別に原稿用紙に書く。図、表には、それぞれ図1、図2、…のように通し番号を付ける。図、写真等には必ず縮小率、天地を指定する。

## 4 校正

- (1) 校正は、著者が責任をもって行うものとする。
- (2) 校正は、誤植の訂正を原則とし、語句、文章の加除はしないこととする。
- (3) 校正は、原則として二校までとする。

附 則

この要項は、平成9年7月1日から適用する。

# 「自然地理学」野外学習指導の一例

山内秀夫

群馬大学社会科教育講座・地理学教室  
(1997年10月24日受理)

## I はじめに

筆者は、群馬大学において、これまで30年「自然地理学」を中心に地理学の指導に当たってきた。実際には試行錯誤の繰り返しで少しずつ手直しを加えてきたのだが、その成果はどれだけ役に立ったか不十分な点が多いために、いまもまだ停年を迎えようとしている。しかし、実践してきた事の一部を記録に残しておくことも、また何らかの参考になるのではと考えここに報告することとした。

## II 自然地理学の講義内容について

1996年度の前期および後期の「自然地理学」は、前期に地形学、後期に気候学を取り扱った。そのうち後期「自然地理学C」の内容の概略は表1のシラバスのとおりである。聴講学生は主として社会科専攻の2～4年生であった。これとは別に「地理学実験」も行なってきたが、こちらは社会科専攻のうちでもとくに地理学で卒業論文を書く学生であり、その実践記録の一部は教育学部紀要に報告してきた。<sup>1)</sup>

## III 実地学習の一例として

小気候の調査で90分で出来ることとなるとやはりせいぜいキャンパス内の範囲とならざるを得ない。そこで、テーマは「荒牧キャンパスの小気候」とした。

ここでは、具体的に1997年1月31日の学習例を取り上げていく。

### 1) 準備について

二週間前の講義時間に、小気候の特性について解説し、次いで一週間前の時間には小気候に関するさまざまな調査例を挙げて、その目的や方法そして結果とそれに基づく考察についての説明を行なった。その後で、次週各自が実際に観測調査を行なうに際し使用する器具の取り扱

表1 自然地理学の授業展開（平成8年度シラバスより）

授業題目 自然地理学C	
展開	
第1回 [はじめに]	気候とは、気候と気象、気候要素と気候因子。
第2回 [大気]	大気の組成、対流圏と成層圏。
第3回 [気温]	気温について。
第4回 [気圧と風]	気圧と風について。
第5回 [湿度と降水]	湿度と降水について。
第6回 [気団と前線]	気団と前線について。
第7回 [日本の気候と季節]	日本の気候と季節の特性について。
第8回 [世界の気候]	世界の気候の地域的な違いについて。
第9回 [気候区分]	ケッペンの気候区分の考え方。
第10回 [小気候]	小気候とは。
第11回 [小気候の調べ方]	小気候の調べ方について。
第12回 [小気候調査実習]	小気候の調査実習をおこなう。
第13回 [野外調査まとめ]	野外調査の結果のまとめ方について。
第14回 [群馬の気候1]	日本の中の群馬としての特徴を考える。
第15回 [群馬の気候2]	群馬県内の地域差について。

い方法を説明し、注意する点を伝えておいた。小気候観測に使用する器具はいろいろあるが、できるだけ短時間に多くの地点について知るためには同じ器具が数多いほどよい。しかし、現実に我々の地理学教室で何組も用意できるものはどうしても比較的安価な器具に限られてしまう。例えば、これらとて決して安価とはいえないのであるが、アスマン通風乾湿計・曲管地中温度計・中浅式風向風速計などである。

まず、アスマン通風乾湿計については、小型ゼンマイ式なので必ずゼンマイをよく捲いてファンを十分回転させること、0.5℃目盛りであるが気温を読み取る際には水平方向に目を近づけてできるだけ0.1℃単位で読み取ること、湿球のガーゼが乾かないように毎回よく湿らせること、ただし水の付けすぎは水温になってしまうのでそのことにも留意すること、などを注意しておく。なお、湿度については観測中は湿球の温度を記録するに留め、相対湿度の算出は後で行なうこととした。

曲管地中温度計は日向の土に感温部を埋めるが、安定するまでには時間がかかるので、出来るだけ、観測地点の位置が決まったら早くセットすること。うっかり踏まないようなところを選ぶこと、こんなものでも1本数千円もするのでと注意を喚起しておく。

中浅式風向風速計については、まず、設置場所をよく考え三脚をしっかり延ばしてから締め、観測途中で傾いたり倒れたりしないように気をつける。風が非常に強い場合には煽られて

倒れることもあるからその時はしっかり押さえるなどに注意が肝要である。そしてできるだけ水平になるように設置する。次に、方位を磁針で合わせる。少し細かすぎるのだが、この際偏角についてはあとで一括して取り扱うこととして磁北に統一しておく。風速については、始めと終りの針の読み方について念を押しておく。計測は正式には前10分であるが、ここでは限られた時間内になるべく多くの地点を調べたいので、200秒（3分20秒）とする。風向については、その200秒間に矢羽根の動きをよく見ていて、風が最も強い時あるいは安定していた時の風向を以て卓越風向とみなすことを伝える。また、風の振れの範囲にも注意して記録しておく、などの点を注意点として伝えた。

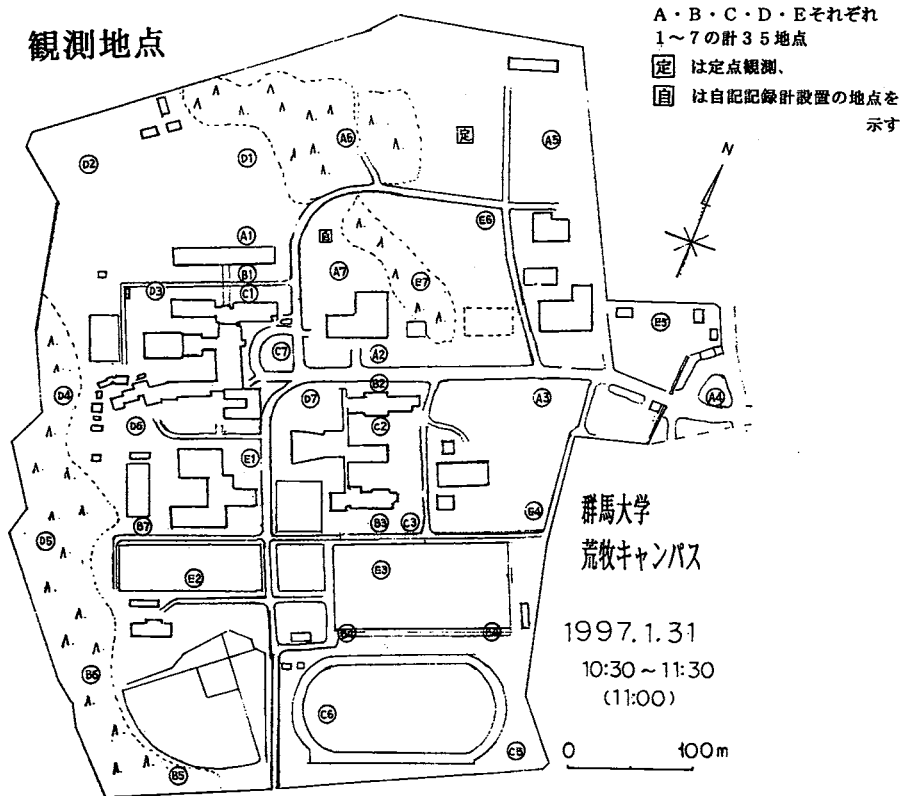


図1 観測地点

その上で、次の週に全員が参加できるようにキャンパス内の観測地点分布図（図1）を配布し、班分けもしておいた。

## 2) 観測当日

当日は、教室に観測器具をグループの数だけ用意し、実施にあたり肝心なことはここでもう一度念を押しておく。気候調査は当日の天候次第となりどうしても出たとこ勝負となるが、こ

ればかりは止むを得ない。予想外の雪となったりした場合には、次の週ということも有り得るが、学期の後半であるとやり繰りが難しいことも多い。欠席者があった場合、グループの変更もしなければならず、意外に時間をとることもなる。時計合わせなどもうっかり忘れやすいので注意が必要である。

結局、これらのことや、さらに器具を持って最初の地点に着くまでの時間を入れると10分近くを費やすことになる。講義時間の終了10分前を集合時間と考えると正味60~70分程度しか観測には使えないことになる。とりわけ定点班は早く始めて最後まで記録を取らないと役に立たないのでその点にも配慮しなければならない。

各班のリーダーも決めておく。もし観測の経験者がその中に居たら良いのだが、全員が初めてという班も当然出てくる。班ごとに用意しておいた器具一式と記録用紙も忘れずに渡してようやく出発となる。全員が出掛けた後忘れ物など残っていないか確認した後、早速各班の作業の様子を見てまわる。5班と定点なので順に廻っても最後の班ではすでに相当の時間が経っているから取り返しのつかないことも出てくる。

観測終了後、教室に全員が戻ったことを確認したら、まず、器具の点検をしながら回収する。各班で得たデータを集める。班別のデータはコピーに耐えるようなるべく濃い文字ではっきりと書くようにと指示しておいたが、清書が必要な班は書き直させて集め、それをもとに全員に配る資料を作成して次の時間までに縮小コピーなどにして用意しておく。

### 3) 調査結果のまとめ

さて、次週にはまず皆が実測で得たデータを全員に配布する。また、ベースマップももう1枚ずつ配っておく。これらをもとに教室で作図作業を行なう。しかし、時間内に等温線図を一枚仕上げるのがやっつである。地温・風・湿度についてもゆとりのあるものには取り組ませるが、なかなかすべては難しい。後は各自の判断にまかせる。

作業は各班ごとに自分たちが記録したデータを補正して、全員が確認していくやり方で進めた。まずそれぞれが使用した器具の器差補正をおこなった。器差については別の機会にキャリブレーションのテストを実験室でおこなって器差補正值を求めておいたので、使用した器具の

表2 小気候観測記録 (移動観測班の一例・一部修正)

第何班	気温 (No. A-13 ab a)	乾球	湿球	露点	風向	風速 (No. W 2 x 0.9)	日照	地点	考	加	者				
地点	測定時刻	乾球	湿球	露点	風向	上より 高より	観測 4分/人	方位	No.	氏名					
No.	時:分	°C	t+Δt	°C	°	100%	%								
1	10:38	6.7	6.8	4.2	1.0	北北西	南南西	なし	312	291	0.105	弱	至	9011000	工藤 尚織
2	10:50	5.5	5.6	1.5	2.1	北東	北	北西	337	312	0.125	.	.	9011010	高橋 美和子
3	10:59	8.6	8.7	2.5	12.1	西南西	南西	南南西	410	337	0.395	中	至	9011017	津本 井上美
4	11:07	7.7	7.8	2.1	9.2	東北	北北東	北	759	416	1.915	.	.	9012098	山田 昭子
5	11:14	7.3	7.4	2.2	1.9	南東	東	北北東	987	759	1.14	弱	.		
6	11:27	6.7	6.8	1.6	3.5	西	南	南南東	1145	987	0.79	.	25		
7	11:34	7.6	7.7	2.2	8.6	南	西北西	北北東	1206	1145	0.305	中	至		

番号からそれぞれの補正値を加除した。ただし、この時はアスマンの湿球と地温計については影響が少ないと判断して省略し、アスマンの乾球と中浅式の風速値のみに留めた。

つぎに、観測中の時間による影響を除くため、時差補正をおこなう。定点では5分間隔で測定したので、移動観測時刻がその間の時刻の場合には比例配分によることとし推定値を使わざるをえない。<sup>2)</sup>念のため百葉箱のなかに自記温湿計を設置しておいた。その記録が図2であるが、これから時間的な変化の概略を捉えることが出来るのでこれも援用した。その結果、各地点の観測時刻をもとに11時の基準時刻への補正をおこなった。

湿度については、実測した乾球値と湿球値とから計算尺により相対湿度を求めたのち、11時の定点での値を基準として時差補正をおこなった。地温についても同様とする。なお、定点における時間的な変化については、理解しやすいようにこれらの結果をグラフにしてOHPにより提示した(図3)。

風向・風速に関しては、定点の記録を見ると北を中心に北西ないし北東の風が吹いていて、前半は1 m/s以下の風が10時55分頃から2 m/s台へと強くなったことが分かる。これはこの日の天気図(図4)からも判断できるように、日本の天気は基本的には西高東低の冬型のパター

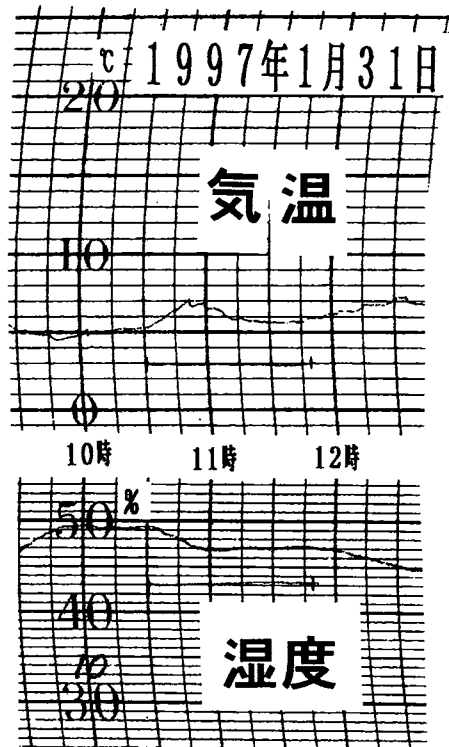


図2 自記記録計による気温と湿度の観測記録

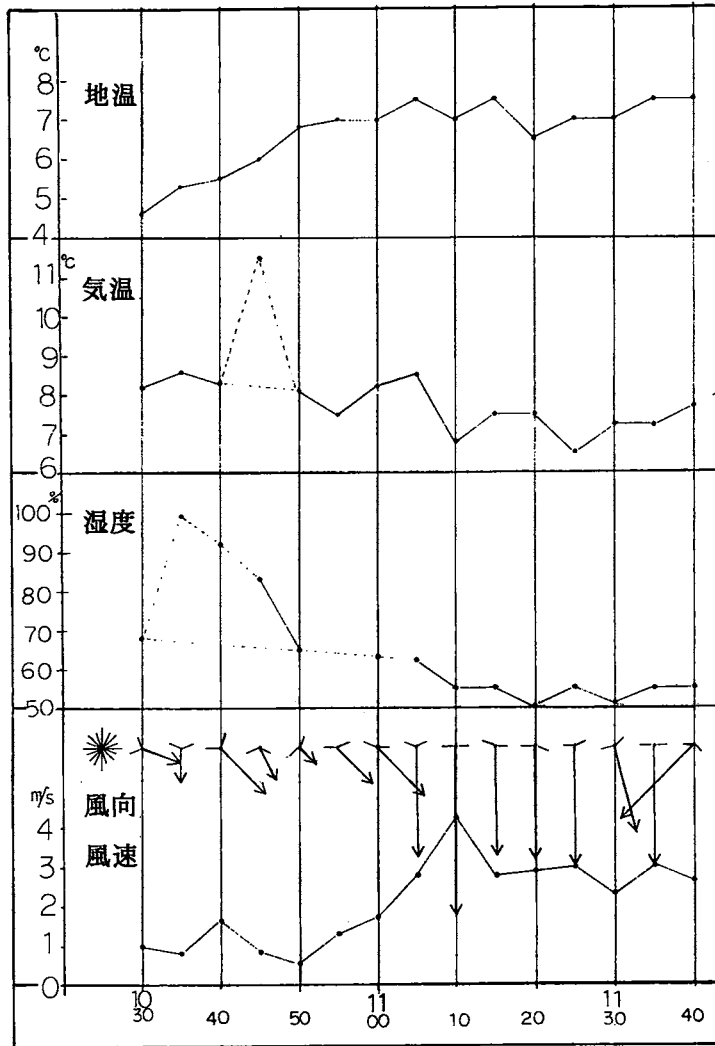


図3 定点観測結果 (1997年1月31日10時30分～11時40分)

ンであるが、本州南方を弱い低気圧が東進しており、気圧の谷が通過した影響が考えられる。これは観測にとってはあまり良い時間帯ではなかったが、結果として止むを得ない。従って、風速の時差補正は不可欠といえよう。しかし風向については補正が難しいのでここでは扱わなかった。<sup>3)</sup>

以上の点を説明したのち、まず、気温について分布を各自が明らかにするよう作業にとりかからせた。

観測地点の分布は本来等間隔が理想であるが、現実には不可能な場所も多いので、図1のように選んだ。なお、今回とくに建物の北と南での違いをみるために密にとった地点もあるが、



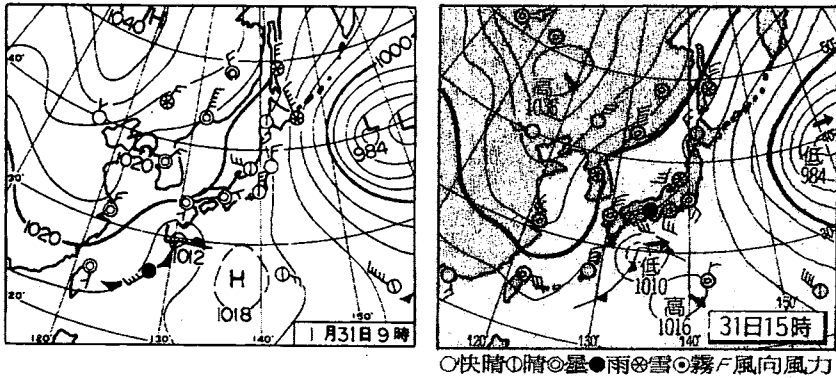


図4 天気図 (1997年1月31日9時および15時)

これらの一部は気温分布図を作図する際には除いたほうがよいであろう。これらの地点は南北方向の測線上での建物の南側と北側との気温差を見るために加えたもので、別に扱うこととする。冬の日陰が低温であることは自明の理であるが、果してどのぐらいの差があるのか、風の

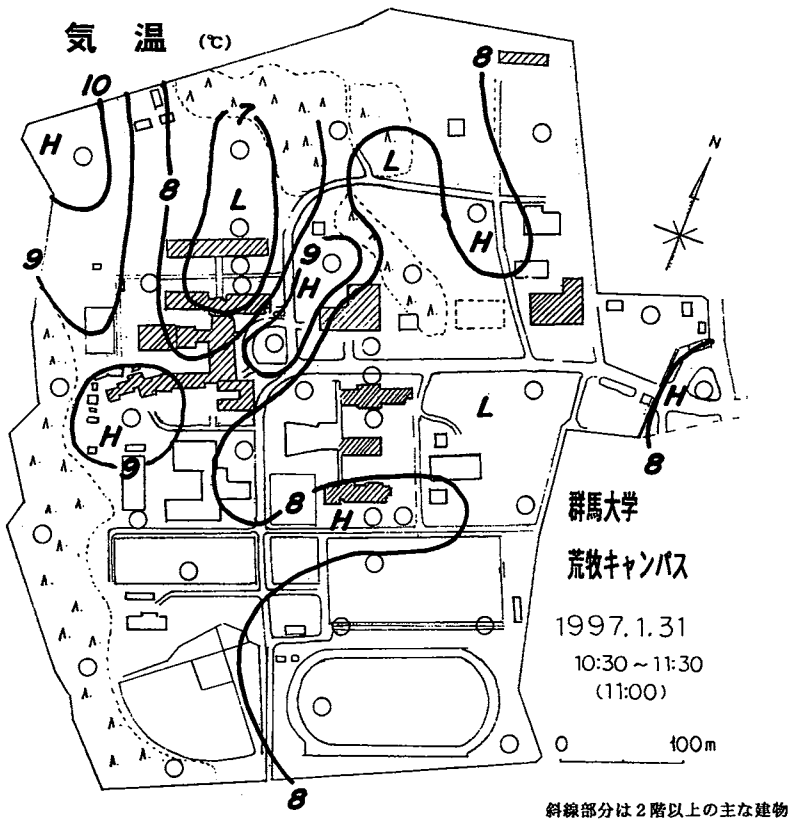


図5 気温分布図

影響はどうかなど実測することによってより強く体得できると考え加えたものである。

気温分布の表現については、いく通りもあることを示唆して、自由な選択にまかせた。例えば、階級区分を行なって地点別に色分け、あるいは等温線分布図の作成、さらにはそれをもとに温度帯に色分けするなどの方法である(図5)。

その一例として、萩原克明君の作図を図6に示す。等温線を引いた上で、高温域がよく分かるようにスクリーンで強調している。等温線が何度を示すのかがもう少しはっきり分かるように表現すると良いだろう。

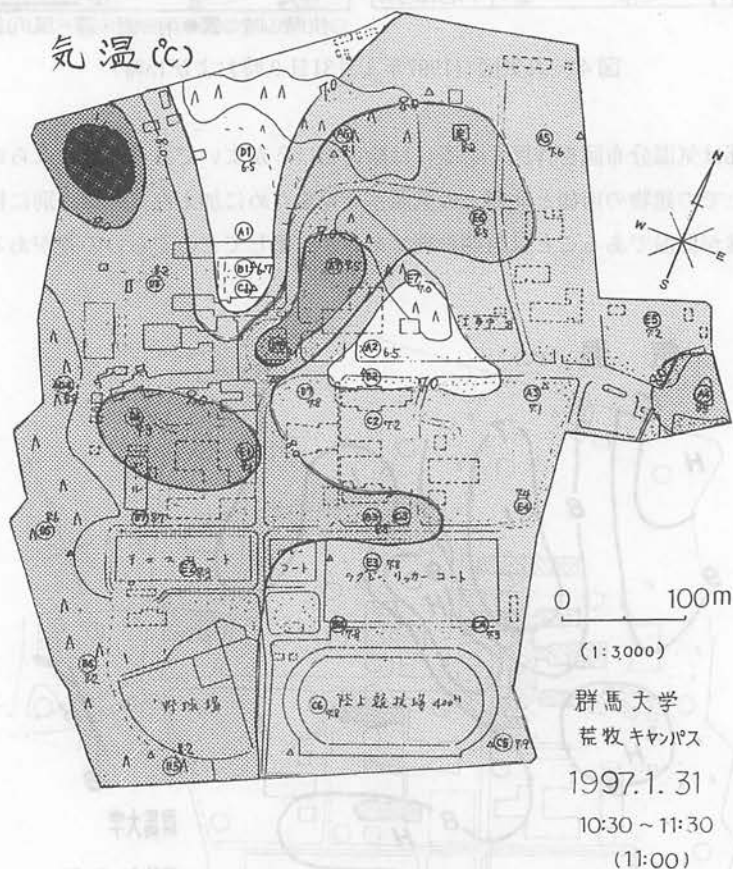


図6 学生の作成した気温分布図(萩原克明君の例)

分布図からの判断はさまざまであるが、全域内で4℃以上の差が発生していること、建物の南側であっても場所により違いがあること、林地が意外に高めの気温であることなど、自分で指摘できれば一応の成果とみなし得るであろう。

また、風向・風速分布は、風速のみ補正したところでは図7のようになっていた。これらとは別に、筆者により、前夜から早朝の最低気温がどのように出現するのかを知るた

## 風向・風速

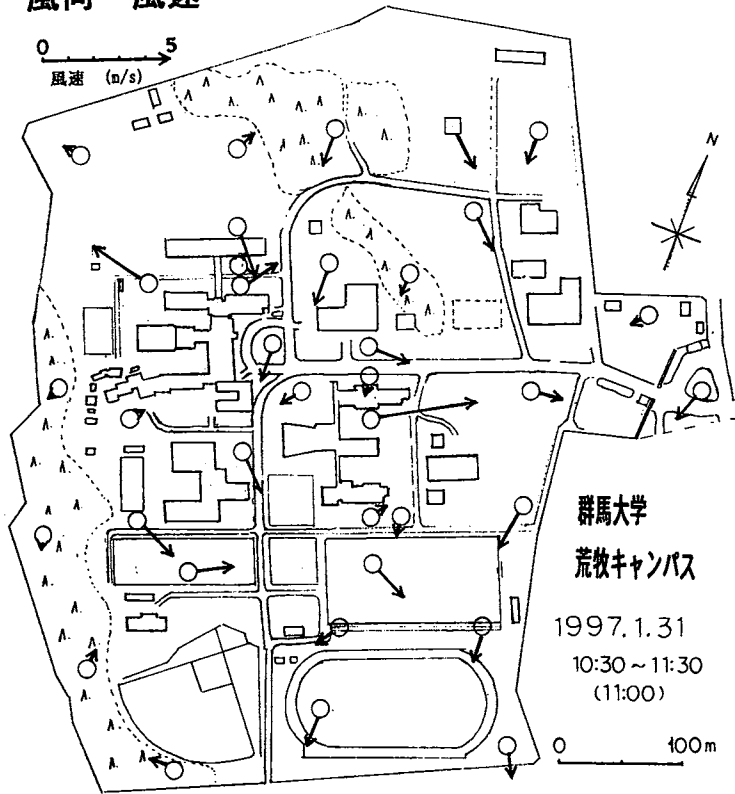


図7 風向・風速分布図

めにキャンパス内の20地点に、U字型最高最低温度計を長さ1.2mの植木用の支柱に取り付け地上45cmでの気温を記録してみた。むろん誤差が少ない器具であるのは承知であるが、多数用意するにはこれが限界である。また、最低気温の発現時も果して同時刻かどうか全く不明ながらも一応の成果を得たので(図8)これもまた昼と夜の気温分布考察の援用データとしてOHPにより教室で提示した。

## IV おわりに

授業評価のなかで、この実地学習に対する学生たちの反応が意外に好評であった。教室を出たことによる解放感や少人数のグループ活動、新しい器具を扱う緊張感と目に見える作業成果そして自分で作図して得た作品といった面がよい刺激になったようだ。冬の寒い風に吹かれてもそれ以上の効果があったものと見たい。とくに野外実習が良い体験だったとする者が28名中16名あり、感想のなかからはこのような体験がこれまで少なかったと受け取れた者もかなり

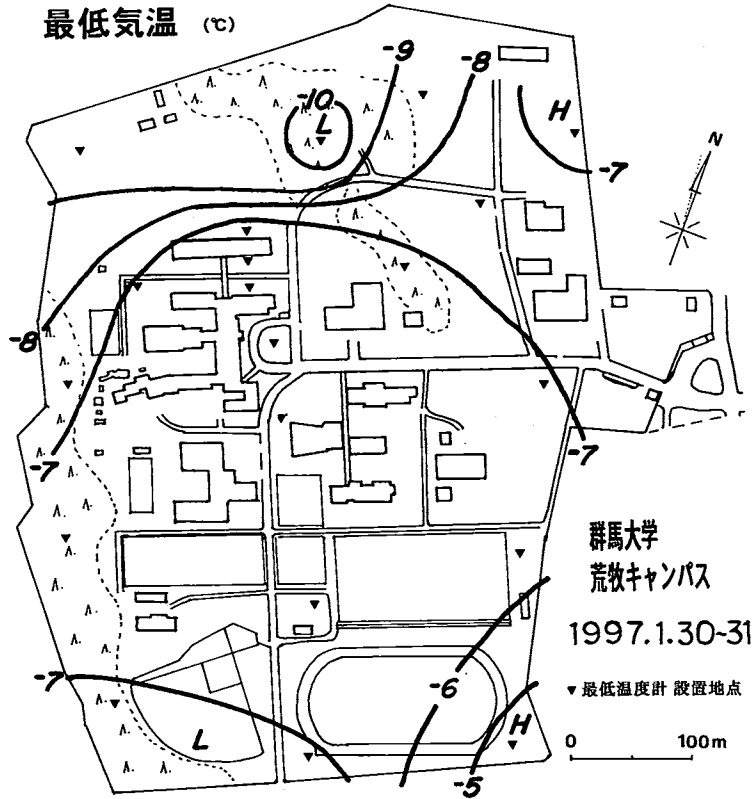


図8 最低気温分布図 (°C)

あって、近年の学習がなかなか教室の外では機会がないことも感じられた。なかにはもう一度やってみたくて書いた者さえいてその有効性を強く感じた。

### 注

- 1) 例えば、山内秀夫 (1997) : 赤城山南麓における気候環境—続報・1994年春の例—群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編 46. 209-220 など。
- 2) ただし、10時45分の定点の測定は、ファンが止まっていたのに気が付かなかつたらしく異常な高温となっており、これは削除して扱うこととした。湿球についても10時35分から45分にかけてはガーゼの湿りが十分ではなかったようであった。
- 3) 小沢行雄・吉野正敏 (1965) : 小気候調査法 古今書院  
三野与吉編 (1968) : 自然地理調査法 朝倉書店

(やまのうち ひでお)

全国郷土かるた探訪  
——全国郷土かるた一覧表付——

山口 幸 男・原 口 美貴子\*

群馬大学教育学部社会科教育講座

\* 群馬大学非常勤講師

(1997年10月24日受理)

Some Kyodo Karutas in Japan,  
A Study from the Viewpoint of Social Studies Education

Yamaguchi Yukio, Haraguchi Mikiko

目 次

- 1 はじめに
  - 2 和歌山50市町村おはなしカルタ
    - (1) 都道府県郷土かるたの全国的動向
    - (2) 和歌山50市町村おはなしカルタ (和歌山県)
  - 3 八尾いろはカルタと中田小の郷土かるた
    - (1) 昭和初期の郷土かるた
    - (2) 八尾いろはカルタ (富山県婦負郡八尾町)
    - (3) 中田小「郷土かるた」(宮城県名取郡中田村)
  - 4 富久山郷土かるた (福島県郡山市富久山町)
  - 5 富士見かるた (群馬県勢多郡富士見村)
  - 6 武蔵府中郷土かるた (東京都府中市)
  - 7 水戸郷土かるた (茨城県水戸市)
  - 8 加賀郷土かるた (石川県加賀市)
  - 9 ふるさとかるた浜松 (静岡県浜松市)
  - 10 いわつき郷土かるた (埼玉県岩槻市)
  - 11 おわりに
- 注及び参考文献  
付表 全国郷土かるた一覧

## 1 はじめに

昭和43年（小学校）、44年（中学校）の社会科学習指導要領において「郷土」に代わって「地域」あるいは「身近な地域」という概念が登場し、それまでの郷土学習は地域学習または身近な地域の学習と称されるようになった。「郷土」から「地域」へと転換した理由は人口移動の活発化、郷土概念が持つ強い心情性への懸念などであったが、当時、学習指導要領改訂に関わった朝倉隆太郎氏はこの転換に反対し、その後も郷土概念の復活を主張して次のように述べている。<sup>1)</sup>「古くから親しんできた『郷土』の名称を『身近な地域』に改称し、しかも方法原理を第一義とすることに対し、当時改訂委員の一人であった筆者は反対意見を主張したけれども、大勢のおもむくところに押し切られ、目的原理としての郷土を存続させよとの主張は少数意見として埋没させられた。郷土という日本語が身近な地域という不明確な造語に置き換えられたことは残念である。身近な地域を単に地理学習のための手段として考える姿勢には今なお疑問を持っている。地域社会を理解し、地域社会への連帯感なり連帯意識の強化を地理学習が忘れては、社会科発足以来の精神である草の根を分けての民主主義の育成は砂上の楼閣となるであろう」。

筆者らも下記理由により社会科教育における郷土概念の復活を期待している。<sup>2)</sup>

- ① 「地域」は世界中のどの場所にも適用できる概念で、西ヨーロッパ地域、アンデス地域、九州地域、前橋地域などすべてが地域である。これに対し「郷土」は身の回りの地域だけに適用される概念である。世界中の各地域と身の回りの地域とではその教育的価値が本質的に異なる。身の回りの地域は子どもたちが生活体験しているところであり、日々働きかけ、実践をしているところである。このような場所は世界中で郷土しかない。このかけがえのない教育的特質を十分生かすためには郷土という概念がふさわしい。
- ② 郷土が廃された理由の一つが心情的要素の強さであった。確かに心情的要素は正しい社会認識を妨げる側面がある。これに対し社会を客観的に冷静に把握しようとする概念が地域である。しかし人間が社会の中で生き、社会と関わっていかうとする時、心情的要素はむしろ大切なものなのではなかろうか。社会科という教科はそういうことに関わる教科であると考え。ここでいう心情的要素とは郷土の発展に貢献していこうという心情・態度を中核とするものである。もちろん、正しい客観的認識を疎かにしてはならず、偏狭な郷土愛に陥ってはならないが、それらをふまえた上で、今後、郷土に対する心情的態度的側面を重視していく必要があると考える。

筆者らはこのような観点から新しい社会科郷土学習のための教材として「郷土かるた」「明治期郷土唱歌」「郷土銘菓」「郷土芸能」などに着目し教材開発研究を行ってきた。<sup>3)</sup>このうち「郷土かるた」については、全国各地の郷土かるたの収集に努めるとともに、日本一の郷土かるたである群馬県の「上毛かるた」を中心にして、多角的視野から全国の郷土かるたについての調査研究を継続している。<sup>4)</sup>現在、全国で約200種の郷土かるたを確認しており、うち約100種に

については実物を収集していたが、個人的保管の限度を感じ、先般、群馬大学附属図書館に寄贈し、それをもとに群馬大学郷土かるたコレクションが設置された。関心のある方のご活用をお願いするとともに、全国各地の郷土かるたをこのコレクションに寄贈いただけると幸いである。

本稿ではこれまでに収集・調査した全国の郷土かるたのうち、既に取り上げたものとの重複はなるべく避け、特徴あるもののいくつかについて紹介・考察したい。郷土かるたには都道府県単位のものと市町村等単位のものがあり、ここで取り上げるのは都道府県かるたとして「和歌山50市町村おはなしカルタ」、市町村等かるたとして「八尾いろはカルタ」「郷土かるた(中田小)」「富久山かるた」「富士見かるた」「武蔵府中郷土かるた」「加賀郷土かるた」「水戸郷土かるた」「ふるさとかるた浜松」「いわつき郷土かるた」の合計10種である。筆者らのこれまでの考察は都道府県かるたを主としていたので、本稿では市町村かるたが中心となっている。また、稿末に現在確認している全国の郷土かるた一覧表を付し、参考に供することにした。

## 2 和歌山50市町村おはなしカルタ (和歌山県)

### (1) 都道府県郷土かるたの全国的動向

現在、全国の20以上の都道府県に都道府県単位の郷土かるたが存在する。最も有名なのは群馬県の「上毛かるた」で、昭和22年に製作されて以来今日までに、かるたの総発行部数は110万部を突破し、地区大会→市町村等大会→県大会と勝ち進む上毛かるた競技大会が毎年開催され、平成9年2月には第50回を記念して50周年記念県大会が盛大に挙行された。歴史的伝統、活動規模、普及度、影響力のどれをとっても、上毛かるたはまさに日本一の郷土かるたといえるものであり、大人子どもを問わず群馬県民の多くが44枚の札のほとんどを言えるというまでに深く浸透している。<sup>5)</sup>これに次ぐのが埼玉県の「さいたま郷土かるた」で、昭和57年製作、総発行部数は20数万部、県大会は平成9年で15回を数える。千葉県の「房総子どもかるた」も県大会を数年継続している。これら3県を含め、宮城県、秋田県、福島県、大阪府、石川県、鹿児島県、徳島県、長野県の都道府県郷土かるたについては別稿で既に紹介した。<sup>6)</sup>本稿で取り上げる「和歌山50市町村おはなしカルタ」は最近収集確認したもので、最も新しい都道府県郷土かるたと思われる。

### (2) 和歌山50市町村おはなしカルタ

「和歌山50市町村おはなしカルタ」(以下「和歌山県カルタ」と略称)は、わかやま絵本の会の製作・発行で、発行年は平成7年11月である。同会は既に34冊の郷土絵本を刊行しており、絵本の他に紙芝居、かるた、双六という形式での作品もある。かるた形式のものとしては昭和62年に「紀州おばけかるた」を発行し、大変好評であったため、第二弾としてこの「和歌山県カルタ」が作られた。絵本の会設立10周年の年ということもある。読札とその裏の解説文は絵

本の会の中心メンバーである松下千恵氏、絵はデザイナーの西原加奈子氏が担当した。松下氏は熟教師であるが、郷土絵本作家のプロといってもおかしくないほどの活躍をされている方である。

このような経緯であるため、和歌山県カルタの内容は主として郷土和歌山県に伝わる様々なお話を題材とし、絵札もまんが昔話風の可愛い絵で、このことは「おはなしカルタ」という名称からも窺える。したがって、自然そのもの、歴史そのもの、現代の産業・施設等はあまり取り上げられていない。札の順序はあいうえお順、句調は五七五の俳句調である。お話や民話を題材とした全国の郷土かるたとしては、「80 福島ふるさとかるた伝説編」（福島県）、「国見民話かるた」（福島県国見町）、「梁川ざっとむかしかるた」（福島県梁川町）などがある。

このかるたの大きな特徴は1市町村1札として、和歌山県内の全市町村を取り上げている点である。どの場所の題材を詠み込むかということは郷土かるた製作上の大きな課題で、重要事項は必ず取り上げたいし、場所の偏在は避けなければならないし、数に限りがあるので必ずしも全市町村を網羅するというわけにもいかない。そのような中で、和歌山県カルタの場合ほどの市町村の子どもにも等しく郷土意識を持ってもらおうと全市町村を網羅するという方針を立てた。これが成功したのは、和歌山県の市町村数が全部で50とそれほど多くはなかったことと、題材を郷土のお話に求めたことなどの好条件があったためと思われる。かるたの枚数は普通40数枚である。和歌山県カルタは「あーん」で46枚、あと4枚は県名である和、歌、山、県の4文字を漢字であてて、計50枚となるよう工夫している。かるた活動としては、まだ組織的な取り組みはなされておらず、県大会等の組織づくりを目ざしている。

### 3 八尾いろはカルタと中田小の郷土かるた

#### (1) 昭和初期の郷土かるた

昭和初期は、雑誌「郷土」の発刊、多数の単行本の出版、文部省による郷土研究施設費の交付などにみられるように郷土教育がきわめて盛んな時期であった。当時の郷土教育についてまとめた海後・伏見・飯田『わが国における郷土教育とその施設』<sup>7)</sup>によると、当時の郷土教育論は「客観的主知的郷土教育論」「客観的主情的郷土教育論」「主観的郷土教育論」の3つの理論に分けられるという。

『わが国における郷土教育とその施設』には、全国443の学校を対象とした郷土教育の実態に関する調査結果が載せられている。調査項目の一つに「郷土かるた」に関する事項があり、回収校57校のうち4校が郷土かるたを使用し、その使用開始時期は4校とも昭和5年以降という結果が出ている。そして、郷土かるた製作の趣旨について同書は「郷土の自然及び文化諸般のことを“いろはかるた”などに作って、これを雨天の際の教室遊戯や家庭遊戯として用い、遊戯の間に郷土に関する事柄を知らしめる」と述べている。



第二次大戦前の時期において製作された郷土かるたの把握は、郷土かるた自体が消耗品的性格を持つため非常に困難であるが、原口美貴子氏は8種を確認し紹介している。<sup>8)</sup>発行年順に示すと、「横浜歴史イロハカルタ」（関東大震災（大12）以前）、鳥取県上灘村の上灘小「郷土かるた」（昭和3年）、宮城県名取郡中田尋常高等小学校の「郷土かるた」（昭和6年）、群馬県勢多郡北橋村の「橘陰郷土かるた」（昭和8年）、長野県松本市の「松本郷土かるた」（昭和9年）、和歌山県高野山の「高野山郷土いろはかるた」（昭和9年）、新潟県柏崎市の「郷土いろはかるた」（昭和10年頃）、富山県の「越中郷土童謡かるた」（昭和11年）である。そして原口氏はこれらの特徴を次のようにまとめている。<sup>9)</sup>

- ① 昭和初期の郷土教育期において学校などで郷土かるたが用いられていたことは、郷土かるたの持つ教育的価値を当時の教育界が少なからず認めていたことを示している。
- ② ほとんどが市町村の範囲を対象とした郷土かるたである。その理由は、郷土かるた製作の目的が児童をして彼らの直接生活経験領域である農村（郷土）を復興させていこうということにあったためと考えられる。
- ③ 読み札の句調は七五調（12文字）で、札の順序はいろは順というのがほとんどである。これは郷土かるたが「いろは（ことわざ）かるた」のスタイルを踏襲しているためと考えられる。

このように戦前の郷土かるたの実態が少しずつ明らかになってきたが、まだごくわずかの事例にすぎず、原口氏も指摘するように、更に多くの事例の収集・考察が必要である。そこで新たに確認した「八尾いろはかるた」について先ず述べる。八尾は「やつお」と読む。次に、海後他<sup>10)</sup>（昭和7）によって既に若干の紹介がなされている中田小学校の「郷土かるた」について、平成7年8月1日の調査によって得た資料等をもとに述べる。

## (2) 八尾いろはカルタ（富山県婦負郡八尾町）

吉田敬五郎氏の「郷土かるたを求めて」という小文に（「薬日新聞」記事）、富山県の教育資料館（富山市）に「八尾かるた」があると記されていた。早速出掛けるところ、確かに「八尾いろはカルタ」が展示されており、更に詳しいことを知るために高山本線で八尾町まで行くことにした。八尾町は飛騨山脈が富山平野に移行する谷口に位置し、深い谷に刻まれ、市街地は谷間の緩傾斜地に立地している。同町は「風の盆」の町として全国的に有名であるが、不勉強にも町につくまでそのことを知らなかった。「風の盆」そのものの断片的知識はあったが、かるたを調べに行った八尾がまさかその町だったとは思ってもよらなかったのである。人口わずか2.2万人（平成7年10月）の小さな町があのように大規模な「風の盆」をなぜ実行できるのか。八尾はかつて富山藩の台所として栄え、経済力が豊かであり、その経済力を背景に幕藩時代から盛大な行事が繰り広げられ、今日まで続いているということであった。

八尾では明治後半期から郷土教育が注目されはじめ、昭和初期において大きく展開し、「八尾郷土史談」（明治33年）、「八尾いろはカルタ」（昭和7年、八尾小学校）、「郷土を中心とする

国史年表」(昭和8年, 八尾小学校), 「算数科における指算」(昭和9年, 八尾小学校)などの成果が次々と発表された。

「八尾いろはカルタ」については『八尾小学校百年のあゆみ』<sup>11)</sup>において次のように述べられている。

「……『いの一に学校へ』『老人喜ぶ敬老会』, 昭和7年, 八尾小学校独特の『郷土いろはカルタ』が作られた。当時の校長清水清治先生は, 郷土教育に資するため, 児童の興味を考慮し『郷土いろはカルタ』を作り, 全児童に持たせられた。わが郷土をあらわした八尾いろはカルタである。そして1年から高等科まで年に一度のカルタ大会が行われ, 児童はしらすしらす興味を持って郷土を勉強したのである。

このカルタ大会は全児童のみならず父兄の関心も深く, 今年は誰が優勝するかと注目された。各学級, その日の栄冠を得んものと猛練習をしていたものである。このカルタは当時の子どもや父兄にほとんど覚えられ, 学校のみでなく広く家庭まで及んでいた。ちょうど奉安殿が今の校舎の前庭南側に作られた時であったので, 『奉安殿におじぎせよ』という文句も作られた。

八尾小学校で学んだ者にとってはなつかしい思い出の一つであり, 今もなおその文句が頭に残り, それを口づさむことにより, 幼い日の学校の思い出がほうふつとしてくるのである。また, その後, このカルタにはそれぞれの前句が作られた。郷土八尾の景勝・産業・行事・風物を見事に歌いこんであり, この次に来るべき非常時の時代的流れもうかがえて, まことに興味深いものがある。……」

文中, 注目しておきたいのは, 昭和初期という時点において, 全校挙げてのかるた大会が積極的に開催され, 児童・父母ともに熱心に関っていたこと, 大人になっても札を覚えていること, 前句が作られたことなどであろう。また, 八尾いろはカルタの句調は七五の12文字, 順序はいろは順であることから, いろはかるたの伝統を受け継いでいることがわかる。

### (3) 中田小「郷土かるた」(宮城県名取郡中田村)

宮城県名取郡中田村(現在仙台市太白区中田)の中田尋常高等小学校の「郷土かるた」は, 昭和6年に当時の校長斉藤富氏のもとで製作された。中田村は当時, 仙台市向けの野菜生産で名高かったが, 一方で一般農村の落ち着きが失われつつもあり, そのことへの危惧から郷土教育の必要性が唱えられていった。その対策の一つとして作られたのが郷土かるたであり, かるたの取り札(絵札)の裏には解説文が付されている。解説文の存在は戦前の「郷土かるた」の中では特徴的なものである。

斉藤富「国民教育の新機構」<sup>12)</sup>(昭和7年7月)は郷土かるたについて次のように述べている。

「……尚, ここに郷土読本の一変形とも云うべき『郷土かるた』について述べて見たい。これは主に低学年のものであるが, 当校で製作したものは高学年用としても適当であることを付言する。これの利点とする点は, 1 要領よく村全体の自然と文化とを記憶が出来る。2 こ

れと同時に、片カナ、平がなの練習修得が出来る。3 村内郷土めぐりをせんとする念が湧く。4 郷土の事象について考究せんとする雰囲気をつくる。5 裏面の付記によって一層正確に知ることが出来る。……」

郷土かるたが指導計画の中でどのように位置づけられているかは「尋二低学年郷土教育の指導体系」<sup>13)</sup> (中田尋常高等小学校, 昭和7年11月) に記されている。それによると「尋二郷土科指導体系」の中では、2月の生活材(単元)である「川村幸八翁」及び「菅井梅関」の人物学習において郷土かるたの活用があり、具体的な札として「さつまをうゑし幸八翁」と「絵書で名高い梅関翁」の2つの札が示されている。また、「尋二読方科指導体系」においては、11月の生活材(単元)「私どもの町」、及び12月の生活材「かるた取」の中で郷土かるたの利用が指示されている。

さて、平成7年8月1日、中田小学校の校長先生の案内で同校の卒業生である沓岐茂夫氏を訪問した。氏はその時72歳で、昭和10年に中田小を卒業しているので、ちょうど郷土かるたが活用されていた頃に在学していたことになる。氏はすぐに「人参ごほうは袋原」と「うりに西瓜は四郎丸」の全文をすらすらと口づさんだ。わずか2つであったが、60年以上も前のことを今でも明瞭に記憶している様子は感動的であった。また、2つとも食物に関する札であったことも興味深い。若干のヒントがあれば、もっと多くの数の札を思い出されたことと思われる。絵札の記憶はほとんどなく、解説文があったことも知らなかったようである。郷土かるたは児童全員に配られ、主として正月に家庭で遊んだとのことで、学校で遊んだ記憶はなく、この点は上記の学校の指導計画とは話が食い違っている。

中田小の郷土かるたの実物は現存していない。読み札の句だけは「中田の郷土かるた(昭和6年頃の作)」として『中田の歴史』<sup>1)</sup>の中に全札紹介されている。絵札(取り札)とその裏の解説文については、斉藤富「国民教育の新機構」に「ち」の札(地質は名取の沖積土)の一例が示されているだけである。七五調(12文字)、いろは順であることからいろはかるたの伝統を受け継いでいるといえる。

#### 4 富久山郷土かるた(福島県郡山市富久山町)

福島県郡山市内に富久山(ふくやま)町がある。昭和40年に旧富久山町は郡山市に合併するが、それ以前の昭和26年、富久山町内の愛好者が「富久山郷土史研究会」を結成し、その発足記念として「富久山郷土かるた」を作った。その目的は「文化財に関心を持って頂くため、ふるさとの名所旧跡を知り、これらを大切にしてもらうため」となっている。絵は当時富久山町収入役の秋山新助氏(初代会長)が、読札(俳句調)は研究会のメンバーが、読札の書は伊藤喜左衛門氏(二代目会長)が担当した。最初に作られた部数ははわずか1部であったが徐々に注目されていき、昭和53年に復刻された(約600部)。年一回成人の日にかかるた大会が開かれ(公

民館にて)、現在50人程度の参加者がある。かるた大会の参加者は研究会の会員を主とする大人であり、この点が、子どもの参加を主とする一般の郷土かるた大会と異なる点であろう。札の順序がいろは順であるのはいろはかるたの伝統を受け継いでいるが、句調が五七五の俳句調である点は、当時としては珍しいのではなかろうか。

昭和26年製作の「富久山郷土かるた」の特筆すべき価値は、筆者らが確認しているものに限っていうと、第二次大戦後に作られた郷土かるたとしては、群馬県の「上毛かるた」(昭和22年)に次いで2番目という可能性が高い点である。市町村等かるただけに限定すれば戦後第一号といえるかも知れない。しかも、当時から今日まで小規模ながらかるた大会が継続していることはきわめて貴重であり、関係者のご努力、ご苦労に対し心からの敬意を表す。

## 5 富士見かるた(群馬県勢多郡富士見村)

群馬県にはわが国における郷土かるたの最高峰である「上毛かるた」(昭和22年)があり、その影響もあって市町村かるたや学校かるたが盛んに作られ、現在50種以上存在している。<sup>15)</sup> そのほとんどが地方の時代と呼ばれる昭和50年代以降の製作であるのに対して、勢多郡富士見村(人口1.9万人、平成7年10月)の「富士見かるた」は昭和31年の製作で、市町村等かるたとしては群馬県内最初の郷土かるたといえる。上記の福島県郡山市内の「富久山郷土かるた」が昭和26年製作で、市町村等かるたとしてはわが国における戦後第一号の可能性が高いことを指摘したが、「富士見かるた」はそれに次ぐものという可能性がある。富士見かるたが早期に製作された理由としては、既に上毛かるた活動が活発に行われていて、かるた活動の価値が認められていたこと、当時の富士見村では「富士見村誌」が村人の手で作られるなど郷土教育に対する関心が高かったこと等々が考えられる。

富士見かるたの製作は、小淵国松氏を中心とする富士見中学校関係者によって主としてなされたが、この点もこのかるたの特徴といえる。昭和48年、富士見村の発展・変化に対応させるため12枚の札の書き替えが行われ、昭和55年の再改訂では7枚の札が書き替えられた。

かるた活動としては子ども会活動の一環としての「富士見かるた大会」があり、平成8年で36回を数え、村の重要な行事として定着している。また、ここ数年「富士見かるためぐり」というユニークな活動が行われている。「富士見かるた」活動が児童・生徒の郷土認識の形成に大きな影響を与えていることについては大崎賢一氏の研究がある。<sup>16)</sup>

このように、富士見村では県レベルとしての「上毛かるた大会(予選)」と市町村レベルとしての「富士見かるた大会」の2つのかるた大会が毎年開催されている。この傾向は群馬県内の他の市町村でも多くみられ、その際、2つの大会とも子ども会が実施している場合と、「太田市市民憲章かるた」のように、市町村レベルのものは学校を中心に展開されている場合とがある。

## 6 武蔵府中郷土かるた（東京都府中市）

「いちばんはじめに武蔵の国府」からはじまる「武蔵府中郷土かるた」は、府中市郷土館（現、府中市郷土の森）の事業として昭和47年に製作された。中心的に関わったのは横尾氏である。

東京都府中市は平成7年10月現在、人口約21.6万人を擁する東京の代表的な近郊都市である。教師も児童も市外からの転入者が多く、小学校社会科3年の郷土学習（地域学習）の指導に不安を感じる教師が少なくなかった。郷土教材について郷土館に問い合わせる教師もかなりいた。郷土館としては個々に対応するよりも、郷土に関する参考図書を作ることが効果的と判断し、郷土かるたを思いついたという。このように、学校教育のために、特に、小学校3年の郷土学習の資料のために作られたという点に「武蔵府中郷土かるた」の特徴の1つがある。

読み札の句は市民への公募による約600点の応募作品の中から「かるた作成委員会」が調整・選定した。札の順序がいろは順で、句調が七五（12文字）を基本としている点は、「いろはかるた」の伝統を受け継ぐもので、昭和40年代という比較的早期の作成ということとも関連して、このかるたのもう一つの特徴といえる。絵札は国際アンデルセン賞画家賞などを受賞し、府中市に10年間住んでいた児童画家の赤羽末吉氏が描いた。読み札の裏には解説文が書かれている。

最初の年は市内全小学校の3～6年生に配布し、翌年からは3年生だけとし、他に一般への頒布もあり、平成元年初めまでに総計約72000部発行されている。かるたの存在が知られるようになると、学校の自由研究としてかるためぐりをする子どもが出てきて、場所についての問い合わせが増えた。そこで、郷土館では現地に標識を立てたり（平成48年11月）、かるためぐり用の冊子「府中郷土かるためぐり」（全21頁）を作ったりした。この冊子は市制30周年記念行事の一環として昭和59年に作成されたもので、かるたに読まれている場所が地図と写真でわかるようになっている。標識の方は、その後、スタンプラリーが可能なように修理された。

この他のかるた活動としては「かるた大会」がある。市内14箇所の文化センターのいくつかで、かるた大会が催されているとのことであるが、詳細は不明である。

## 7 水戸郷土かるた（茨城県水戸市）

「水戸郷土かるた」は昭和54年、水戸市施行90周年を記念して水戸市教育委員会が中心になって製作したものである。読み札は一般市民に公募、取り札（絵札）の原画は市内小・中学生から募集し、水戸郷土かるた制作委員会によって審査、選定、補作がなされた。水戸郷土かるた項目所在図という地図が添付されている。製作直後から「水戸郷土かるた大会」が開催され、平成9年度（平成10年2月15日開催予定）で第17回大会を数える。

平成4年3月、隣接する常澄村が水戸市に合併した（合計人口25万人、平成7年10月）。これを受けて郷土かるたの札をどう調整するかが問題となったが、結局、旧常澄村所在の重要事

項を読んだ6枚の札(い, た, う, お, ふ, さ)を追加することになった。従来の46枚の札はそのままなので、札数が合計52枚と多くなっただけでなく、同じ頭文字の札が混在する状況ともなったが、これらによる混乱はいまのところないようである。市町村の合併はよくみられることであり、そのことへの郷土かるたの対応例として、水戸郷土かるたは参考になると思われる。

## 8 加賀郷土かるた(石川県加賀市)

石川県加賀市は大聖寺町と周田町村が合併して昭和33年に誕生した市で、平成7年10月現在、人口は約6.9万人を数える。「加賀郷土かるた」は加賀市青年会議所によって昭和56年に編集され、その主旨は「いま、草の根文化とか、地方の時代とかいわれています。中央の画一的な文化でなく、加賀の文化こそまず理解を深めなければならない文化であります。このたび、加賀青年会議所では、郷土かるたの発行にこぎつけました。かるたを通じて、加賀の文化、歴史、地理などに触れ、愛着を高め、時代への発展に結びつけてほしいとの願いが込めてあります。」

(説明書あとがき)というものである。牧野隆信(元、大聖寺高校長)、藪谷栄一(当時、加賀市教育委員会)両氏の監修、読み札は嶋田象雲氏(元、湖北小学校長)、絵札は田中哲彦氏(当時、加賀市アートクラブ会員)が担当している。青年会議所が中心となって郷土かるたを製作している全国の例としては、「ふくしま郷土かるた」(福島県)、「ちょっと素敵なふるさとカルタ」(福島県会津若松市)、「前橋かるた」(群馬県前橋市)、「安中かるた」(群馬県安中市)、「日本のまんなか渋川かるた」(群馬県渋川市)、「松本かるた」(長野県松本市)、「越前郷土かるた」(福井県福井市と越前地域)などがある。

かるた活動としては「かるた大会」があり、平成7年現在で14回を数える。その特徴は青年会議所(正確には青年会議所教育開発委員会)が大会の企画・運営をしていることである。平成6年の大会には市内18の小学校のうち10校61チーム、他に2つの子ども会12チーム、総計73チームが参加した。小学校からの参加の学年は4~6年生である。平成7年の第14回大会では、マンネリを打破するため新しい企画が打ち出された。加賀市子どもまつりの一環として行い、より多数の人々にPRすること、人間かるたを用いた「ばく進、郷土人間かるた取り大会」とすることなどである。人間かるたというのは、胸と背中に読み札・絵札をつけた人間かるた(青年会議所会員が担当)を子どもたちが追いかけるもので、全国各地でジャンボかるた大会、雪上かるた大会など新しい試みがなされている中の一つとして注目されるだろう。

## 9 ふるさとかるた浜松(静岡県浜松市)

静岡県浜松市(人口57万人、平成7年10月)の住宅団地の主婦7人が「でんでん虫の会」

(昭和52年発足)というサークルを作っている。幼稚園の母の会の手作り絵本サークルから発展したもので、「わたしたちは家事や仕事の合間に手作り絵本や郷土誌などを作って楽しんでいるグループです。遅々とした歩みをつづけて16年になります(平成4年現在)」という会である。「郷土誌遠州浜」「浜松の歳時記」「天竜川に沈んだ村」などを刊行し、昭和57年10月に子どもたちにふるさとを知ってもらいたいとの気持ちから「ふるさとかるた浜松」を発行した。最初1500部印刷、その後増刷し、合計4000部以上売れている(単価1500円)。発行当初、かるたの内容が遠州鉄道の観光バスコースに組み入れられ、そのパンフレットに紹介されたため、知られるようになった。浜松市内の主要書店、ホテル等で販売されている。

絵は切り絵で、近年のかるたとしては珍しく白黒であり、絵札は読み札の倍近い大きさである。読み札の作成や絵札の裏の解説文の作成にあたっては文献による研究や現地見学など大変な苦勞をしたが、絵札の方はもともとが絵本作成を趣味としていたので順調に進行したという。句調は五七五の俳句調、札の順序はあいうえお順で、地図が添付されている。「ふるさとかるた浜松」の成功を受けて、でんでん虫の会は平成4年に「ふるさとかるたⅡ浜名湖」を発行する。これは取り上げる範囲を浜名湖周辺10市町村にまで広げたもので、価格は1500円、2000部印刷した。

前述した「和歌山カルタ」や福島県梁川町の「梁川ざつとむかしかるた」などのように女性が郷土かるたを製作している場合が少なくない。「ふるさとかるた浜松」も女性グループの製作であるが、子どもが学校から帰った時に「お帰りなさい」と迎えることを大切にしている専業主婦のグループが製作したという点に特徴がある。

## 10 いわつき郷土かるた(埼玉県岩槻市)

埼玉県は群馬県に次いで日本第二位の郷土かるた県である。<sup>17)</sup>都道府県かるたである「さいたま郷土かるた」の発行部数及び大会活動が群馬県の「上毛かるた」に次いで日本第二位であるためであり、また、市町村かるたの製作が約40種と群馬県に次いで多く、この点でも埼玉県は日本第二位といえる。

岩槻市は東京の近郊都市として発展している都市で、平成7年10月現在の人口は11万人を数える。人形の町として全国的に著名で、かるたの箱には豪華な人形の写真が掲載されている。「いわつき郷土かるた」は昭和64年1月、市制35周年記念行事として市教育委員会によって作られた。読札、絵札ともに市内小中学生の応募作品に基づいており、札の裏に作成者の氏名と学校名が記されている。また「いわつき郷土かるたマップ」が添付されている。作成当初3年間ぐらいは「いわつき郷土かるた大会」(教育委員会主催、子ども会協力)を開催していたが、途中中断し、平成8年度から再開した。小学生の部と親子の部がある。

埼玉県には行田市、妻沼町などのように「かるた大会」を長年開催している市町村がかなり

あるにもかかわらず、岩槻を取り上げたのは、岩槻市役所から岩槻駅前までの430mの道路上に、いわつき郷土かるたの全札が4～5mおきに描かれているという特徴があったからである。かるたに読まれている場所への立札運動やかるためぐりなどの活動はこれまでもみられたが、歩道への描画ははじめてではなかろうか。1つが横30cm、縦50cmとかなり大きく、カラーで描かれ、下部には読札の句も書かれている。この430mの道路整備は県・市・地域の三者の協議のもとに市都市計画課が進めたが、その際、岩槻の歴史に関わることを組み入れてもらいたいという要望があり、いわつき郷土かるたの札を道路上に描くことにしたという。この事業は都市計画課が独自に進めたもので、教育委員会との関わりはなかったらしい。

## 11 おわりに

本稿では、市町村かるたを中心に全国の特徴ある郷土かるた10種を取り上げ、その紹介・考察を行った。全国には注目すべき郷土かるたがまだ数多く存在しているはずであり、今後も探索を続けたい。

戦前の郷土かるたにおいては学校での積極的な活用が認められたが、戦後においては社会教育・生涯教育の活動の一環として製作・活用されるものが多かった。学校教育、特に社会科教育における郷土かるたの意義・活用について、また、学社連携における郷土かるたの意義・活用について検討していくことが、今後の大きな課題であると考えられる。

## 注及び参考文献

- 1) 朝倉隆太郎「社会科地理教育の歩み—昭和33年度改訂中学校社会科地理について—」, 地理22-3, pp.34-37, 昭和52年3月.
- 2) 山口幸男・原口美貴子『郷土かるたと郷土唱歌—その社会科教育論的考察—』近代文芸社, 全217頁, 第3章参照, 昭和7年6月.  
山口幸男・原口美貴子「社会科教育における地域と郷土」, 群馬大学社会科教育論集 第4号, pp.1-5, 平成7年3月.
- 3) 山口幸男他「群馬県における社会科新郷土教材の開発に関する研究」, 群馬大学教育学部紀要人文社会科学編 第47巻, 平成10年3月.
- 4) 原口美貴子『上毛かるた, その日本一の秘密』上毛新聞社, 全258頁, 平成8年2月.  
山口幸男・原口美貴子『郷土かるたと郷土唱歌—その社会科教育論的考察—』近代文芸社, 全217頁, 昭和7年6月.  
原口美貴子「郷土かるた作りの工夫点はどこか」, 社会科教育398号, pp.63-65, 平成6



年11月.

原口美貴子「学校教育における上毛かるたの活用－社会科教育からの考察－」, 群馬大学  
教育実践研究 第12号, pp.27-43, 平成7年3月.

5) 前掲4) 原口『上毛かるた, その日本一の秘密』

原口美貴子・山口幸男「郷土かるた遊びと郷土認識の形成－群馬県の上毛かるたの場合－」,  
群馬大学教育実践研究 第11号, pp.1-44, 平成6年3月.

山口・原口・佐藤「児童・生徒の群馬県認識と上毛かるたの影響」, 群馬大学社会科教育  
論集 第6号, pp.41-50, 平成9年3月.

山口幸男・原口美貴子「上毛かるた50周年記念フォーラムの記録－群馬の宝, 日本一の上  
毛かるた－」, 群馬大学教育学部紀要人文社会科学編 第46巻, pp.221-249, 平成9年  
3月.

6) 前掲4) 山口・原口『郷土かるたと郷土唱歌－その社会科教育論的考察－』

原口美貴子・山口幸男「郷土かるたの全国的動向－その社会科教育論的考察－」, 群馬大  
学教育学部紀要人文社会科学編 第44巻, pp.225-254, 平成7年3月.

山口幸男・志賀洋子「福島県の郷土かるたと郷土唱歌」, 群馬大学社会科教育論集 第7号,  
平成10年3月.

7) 海後・飯田・伏見『わが国における郷土教育とその施設』目黒書店, 全272頁, 昭和7年  
9月.

8) 前掲6)

9) 前掲6)

10) 前掲7)

11) 八尾小学校百年史編集委員会『八尾小学校百年史』, 全192頁, 昭和48年12月.

続八尾町史編纂委員会『続八尾町史』, 昭和48年10月.

12) 斉藤富「忠生活の体験, 国民教育の新機構」, 昭和7年7月.

13) 宮城県中田尋常高等小学校「尋二興味中心の学習, 低学年郷土教育の指導体系」, 昭和7  
年11月.

14) 中田の歴史編集委員会『中田の歴史』, 平成3年5月.

15) 群馬県図書館協会編『群馬のふるさとかるた集』みやま文庫, 全342頁, 昭和63年3月.

16) 大崎賢一「群馬県における市町村かるたの活動と児童・生徒の郷土認識への影響－勢多郡  
富士見村の場合－」, 群馬大学社会科教育論集 第6号, pp.82-84, 平成9年3月.

17) 山口幸男・原口美貴子「埼玉県の郷土かるた集(第一報)」, 群馬大学教育実践研究 第14  
号, pp.45-67, 平成9年3月.

(やまぐち ゆきお, はらぐち みきこ)

付表 全国郷土かるた一覧 (原口美貴子作成)

1997年9月現在確認できたもの				
都道府県	郷土かるた名称	製作年		
北海道	わたしたちの北海道	1979?	中郷小かるた	1982
	函館いろは歌留多	1979	藤岡かるた	1982
岩手県	いわてのカルタ	1979	金小かるた (渋川)	1983
	わたしたちの岩手		たきくぼかるた (大胡)	1983
宮城県	みやぎ郷土かるた	1979	二之宮小かるた (前橋)	1983
	宮城のかかるた	1979	元総社郷土かるた (前橋)	1983
	郷土宮城のかかるた	1993	赤城村文化財かるた	1984
	中田小 郷土かるた	1931	あづまかるた (吾妻郡東)	1984
秋田県	わたしたちの秋田	1979	花咲かるた (片品)	1984
	阿仁町かるた		宮郷かるた (伊勢崎)	1984
山形県	郷土かるた (鶴岡)		元南小かるた (前橋)	1984
			伊香保かるた	1985
福島県	ふくしま郷土かるた	1975	尾瀬花かるた	1985
	福島ふるさとかるた	1978	片岡小かるた (高崎)	1985
	福島ふるさとカルタ伝説編	1979	渋川郷土のかかるた	1985
	富久山郷土かるた	1951	日本のまんなか渋川かるた	1985
	わたしたちの会津		福岡中央小学校地区かるた	1985
	桑川ざっと昔かるた	1985	(大間々)	
	国見の民話かるた	1987	細井小かるた (前橋)	1985
ちよっと素敵なふるさと カルタ (会津)	1994	前橋かるた	1985	
栃木県	栃木県ことわざかるた	1985	妙義小かるた	1985
			桃川小かるた (前橋)	1985
茨城県	わたしたちの茨城		吉井かるた	1985
	水戸郷土かるた	1979	板倉かるた	1986
群馬県	上毛かるた	1947	入小かるた (吉井)	1986
	桐陰郷土かるた	1933	桐生かるた	1986
	富士見かるた	1956	郷恋かるた	1986
	下仁田小教育かるた	1968	境町かるた (佐波郡)	1986
	改訂富士見かるた	1973	城南かるた (大間々)	1986
	改訂富士見かるた	1973	安中かるた	1987
	伊勢崎かるた	1977	梅田かるた (桐生)	1987
	いわしまかるた	1977	きりえ沼田かるた	1987
	四小かるた (松井田町)	1978	強戸かるた (太田)	1987
	めいわいろはかるた	1979	館林かるた	1987
	太田市市民憲章かるた	1980	富岡市民憲章かるた	1987
	藤岡かるた	1980	中郷小かるた (子持)	1987
	富士見かるた	1980	富士見よい子かるた	1987
	六小かるた (松井田町)	1980	やぶづかかるた	1987
	岩島かるた	1981	甘楽町かるた	1989
	しらすわいろはかるた	1981	長野原町かるた	1989
	永明小かるた	1982	にいさとかかるた	1989
	英語版上毛かるた	1982	新田かるた	1989
			新治かるた	1993
			一ノ宮かるた (富岡)	1994
		榛東カルタ	1994	
		梅田百景かるた	1995	
		改訂版英語上毛かるた	1995	
		豊城町歴史いろはかるた	1996	
		吉岡郷土かるた	1997	
		中之条かるた	1997	
千葉県	わたしたちの千葉		千葉県	
	房総子どもかるた	1989	わたしたちの千葉	
			房総子どもかるた	1989
			松戸のかかるた	1993
埼玉県	埼玉かるた	1974	埼玉県	
	さいたま郷土かるた	1982	埼玉かるた	1974
	改訂版埼玉かるた	1993	さいたま郷土かるた	1982

	熊谷いろはかるた	1972
	富士見文化財かるた	1972
	めぬま郷土かるた	1987
	川越市文化財かるた	1980
	坂戸市文化財かるた	1980
	飯能郷土かるた	1983
	和光市文化かるた	1983
	ほんじょうかるた	1984
	ういち郷土かるた(蓮田)	1988
	あさか郷土かるた	1989
	いわつき郷土かるた	1989
	越生郷土かるた	1989
	北川辺町郷土かるた	1989
	小林小郷土かるた(菖蒲)	1989
	こだま郷土かるた	?
	かみさと郷土かるた	1990
	しょうぶ郷土かるた	1990
	すぎと郷土かるた	1990
	はなぞの郷土かるた	1990
	わらび郷土かるた	1990
	おおみや郷土かるた	1991
	わしみや郷土かるた	1991
	おとおね郷土かるた	1993
	かすかべ郷土かるた	1993
	しき郷土かるた	1993
	平野小郷土かるた(蓮田)	1993
	入間宝探しかるた	1994
	なめがわ郷土かるた	1994
	みさと郷土かるた	1994
	吉岡郷土かるた	1994
	両神ふるさとかるた	1994
	短歌でつづる吹上かるた	1995
	ふるさと深谷かるた	1995
	みずふかふるさとかるた(加須)	1995
東京都	わたしたちの東京(23区版)	
	武蔵府中郷土かるた	1973
	八王子郷土かるた	1977
	日野郷土かるた	1979
	小平郷土かるた	1982
	豊島区郷土かるた	1983
	品川ふる里かるた	1985
	小学生郷土かるた(江戸川区)	1987
神奈川県	横浜歴史イロハカルタ	関東大震災前
	鎌倉谷戸かるた	1974
	海老名郷土かるた	1977
	さがみはら郷土歴史かるた	1979
	伊勢原市観光かるた	1982
新潟県	ふるさと新潟かるた	1978
	郷土いろはかるた(柏崎)	1935
富山県	越中郷土童謡かるた	1936

	八尾いろはかるた	1932
石川県	かがのとかるた わたしたちの石川	1984
	加賀郷土かるた	1981
山梨県	ふるさとかるた(田富) ふるさとかるた(八代) ふるさとかるた(中道)	1989
長野県	信濃かるた	1979
	松本郷土歌留多 松本かるた	1934 1977
岐阜県	きりえ多治見ふるさと かるた	1975
静岡県	わたしたちの静岡(静岡)	
	下田いろいろ伊呂波かるた ふるさとかるた浜松 ふるさとかるたⅡ浜名湖 子どもふるさとかるた(浜松)	1977 1982 1991
愛知県	わたしたちの名古屋 わたしたちの尾張 西三河のかるた	
大阪府	大阪府かるた	1982
奈良県	奈良大和かるた	
和歌山県	和歌山50市町村おはなし カルタ	1995
	高野山郷土いろはかるた	1934
鳥取県	上灘小郷土かるた(倉吉)	1928
岡山県	語り伝えおかやま歌留多	1986
山口県	宇部ふるさとかるた	
徳島県	阿波かるた	1978
福岡県	大牟田郷土カルタ 春日市郷土カルタ	
佐賀県	有田いろはカルタ	
熊本県	ふるさとかるた(天草)	
鹿児島県	かごしま郷土かるた	1985
沖縄県	沖縄ことわざかるた 琉球かるた	1975 1980

## 図形教材の一注意 (三角錐の体積)

村 崎 武 明

群馬大学教育学部数学教室  
(1997年10月24日受理)

### 〈I〉 はじめに

数学は厳密な学問である。中学校や高校で数学を教える際にも、その厳密性を学んで欲しい、と思うのは当然である。しかし厳密性にも二面がある。一つは論理展開の厳密性であり、もう一つは概念の厳密性である。前者は推論をきちんと行なったり、計算を規則に従って正確に行なったりする事に相当する。しかし後者の厳密性は中学校や高校で扱うには荷が重過ぎる。例えば

長方形の面積＝縦×横 …… ☆

と説明する。しかしこの話の前段階には、生徒の頭の中には直観的な「面積＝広がり」という感覚が既にある訳であり、それが上の式☆で与えられる事の間には実はギャップがある。

面積も長さと同じ様に、「単位量の何倍か？」という観点で考えると、 $1 \times 1$  正方形の面積を単位量とすれば、整数辺の長方形の面積は升目の個数を調べる事によって、式☆を導くのは容易であり、更には等分割を用いれば有理数辺の長方形の面積も式☆で求められる事はそれほど困難無く納得が得られる。しかし無理数辺の場合はその説明も容易ではない。例えば、

$\sqrt{2}$ 、 $\sqrt{3}$ の長方形と $1$ 、 $\sqrt{6}$ の長方形が同じ面積（広がり）である事

をどの様に分かり易く説明したら良いかは難しい問題である。しかもこれは問題自体が難しいだけではなくて、生徒自身にもそこまでの問題意識が無いのであるから、授業で取り上げるのは無意味でもある。これが教育としての数学と学問としての数学の違いである。従って授業では、せいぜい整数辺の場合を例に取り上げて、

“一般に長方形の面積は式☆で求められる”

と言い切ってしまうのが、実際に取り得る姿勢である。又生徒自身も「数学の効用」としては、

「未知のものを求める道具立て」

という面に魅力を感じている訳だから、むしろその方向を育てるべきであろう。(しかしその事が大学で専門数学を学ぶ際に、概念の厳密さの方を強調されて戸惑いを感じる要因にもなるのであるが)

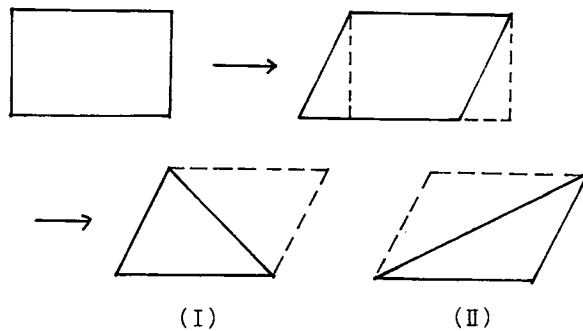
この様に学校での数学では、その基本的な概念(例えば面積概念)には曖昧さを残したまま直観的な取り扱いをするのは当然であるし、又そうすべきでもある。しかしその様な基盤の上

に立ったとしても、そこからの話の展開（計算や推論）では「理屈的な納得」を迫すべきである。例えば、

$$\text{三角形の面積} = \frac{1}{2} \times \text{底辺} \times \text{高さ} \quad \cdots \star$$

という式が何故得られるのか？という処は（ $\star$ を根拠にしてでも）納得の行く様に説明すべきだし、実際に現行の小学校の教科書でも、長方形を切り張り細工をして、何故 $\frac{1}{2}$ が付くのかを説明している。例えば図1では、鋭角三角形が（I）、鈍角三角形が（II）によって説明されるが、そこでは

或る量が $a$ と $b$ の和に分けられるものであれば、それは $a+b$ で表される、という「量概念に対する直観」を根拠にしている。もしもこの式 $\star$ まで、式 $\star$ と同じく説明無しに受け入れさせようとするれば、まさしく「数学や算数は、公式を憶えて適用する技術」になってしまい、それでは数学の良さ（物事を論理的に説明していく心地よさ＝理屈の面白さ）を味わう事は出来ないであろう。



(図1)

## ＜II＞ 体積について

立体の体積を考える際、基本になるのは

$$\text{直方体の体積} = \text{縦} \times \text{横} \times \text{高さ} \quad \cdots \square$$

の式である。これも式 $\star$ と同様に、学校数学ではそれらしい説明をするのであるが、その点にもしそれ以上の興味を持つ生徒が居たとしても、升目数え以上の説明は出来ないであろうから、「大学で専門の勉強をなさい」と助言をする他に手は無い。

処で、これを基礎にして

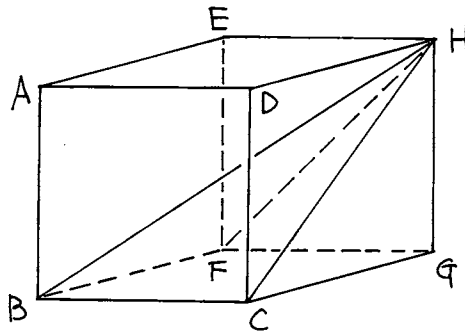
$$\text{角錐の体積} = \frac{1}{3} \times \text{底面積} \times \text{高さ} \quad \cdots \ast$$

の式で「何故 $\frac{1}{3}$ が付くのか？」の説明を考えるのが、この小文の目的である。

小学校の6年次ではこれを、水量を計る等の実験的な体験で納得させている。事実を知らせ

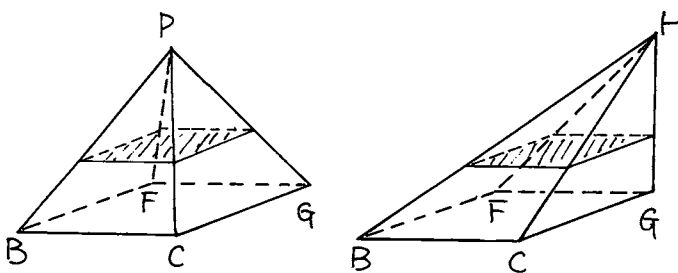
る為であれば、これで十分であるが、これは理屈で説明したものではない。図1でも見た様に「三角形が平行四辺形の半分だから」という説明から★を納得させるのと同様のやり方でもしも式※の説明が付けられるとすれば、それに越した事は無いであろう。しかし立体の概念は小学生にとっては難しすぎるものであり、例えその説明方法があったとしても、これをスキップしてしまうのは仕方の無い事ではある。

それでは中学校に進んだ時に、式※の説明を受ける事はあるであろうか？ 小学校で教わった事実だから、という理由でほとんど考察しないのが実際であろう。それでも立方体が三つの（Hを頂点とし、底面が□BCGF, □ABCD, □ABFEの）合同な四角錐の和に分割される（図2）様子を見せてやり、その事から $\frac{1}{3}$ の出てくる一つの傍証を示すという程度の事はするかも知れない。



(図2)

更には錐体の頂点が横に平行移動される場合も、図3の様にカバリエリの原理によって説明し、「形の異なる一般の錐体でも $\frac{1}{3}$ は成立しそうだ」という説得力を強めたりする工夫は考えられている。しかしカバリエリの原理は直感に訴える力の強いもので、それなりに効果のあるものではあるが、近似的な色彩の強いものであるから、理屈に関心を持つ様になる中学生にとってはやはり実験的な説明と受け取られ易いものではある。



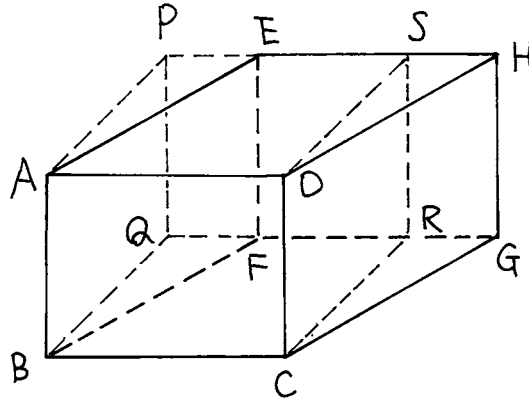
(図3)

従って、三角形面積において $\frac{1}{2}$ を引き出した「図形の切り張り細工」(図1)の様な、直接的な説明は無いものであろうか?と考えるのは自然である。しかし「切り張り細工」だけで錐体の体積における $\frac{1}{3}$ を導き出す事は、数学的には不可能である事は、既に証明されている。

(Dehnの定理(1900年))そこにはどうしても極限概念が必要なのであり、そしてカバリエリの原理はそれを補っているものである。しかしそれは上にも述べた様に、中学生にとっては数学的な説得力には少し弱いものである。あくまで「切り張り細工」の道筋を行く説明をしたら、何を補充すれば良いであろうか?それがこれから述べる相似拡大の概念を利用するやり方であり、 $\langle\text{IV}\rangle$ で与える。

### $\langle\text{III}\rangle$ 平行六面体の体積

中学校で多角形を底面とする柱体を扱う場合には、直柱体(底面に対して側辺が直交する)を対象にし、斜柱体を問題にする事はあまり無い。しかしその体積を考える時には、カバリエリの原理の様な極限操作は必要無く、「切り張り細工」だけで説明出来るのであるから(図5、図6)、時間的に余裕があれば授業でも扱えないものでもない。それをこれから述べる。



(図4)

図4は、直方体 $ABCD-PQRS$ の面 $PQRS$ を面 $EFGH$ にずらしたものである。この時には左側の三角柱を右側に移動するという見方によって、体積は変わらない事は見易い。従って

$$(\text{平行四辺形を底面とする直柱体の体積}) = \text{底面積} \times \text{高さ}$$

が確かめられる。

更に次の図5を見よう。立体 $PBCQ-SFGR$ は図4における様な平行四辺形 $BCGF$ を底面とする柱体(辺 $PB$ は底面に垂直)であり、その上面 $PQRS$ を下面に平行にスライドして面

ADHEとし、立体ABCD-EFGHを作ったものである。これは平行六面体と呼ばれるが、平行四辺形を底面とする斜柱体でもある。この図からは

$$\text{四角錐 } B-PUAT \equiv \text{四角錐 } G-RWHX$$

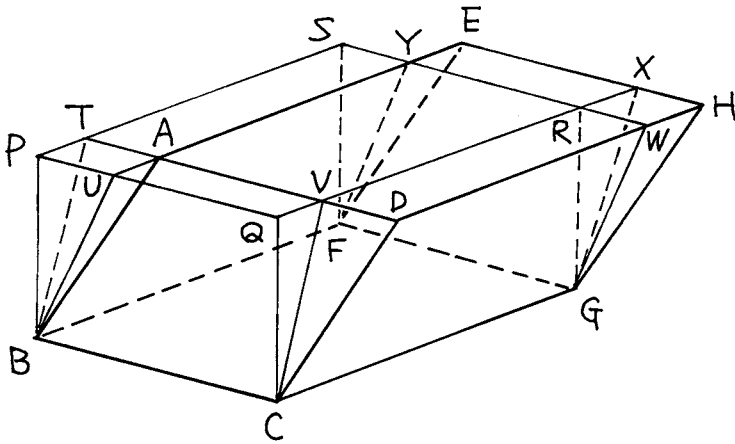
$$\text{立体 } BC-UQVA \equiv \text{立体 } FG-YRXE$$

$$\text{立体 } BF-TAYS \equiv \text{立体 } CG-VDWR$$

は容易に見出せる。従って、平行六面体ABCD-EFGHの体積は、平行四辺形を底面とする柱体PBCQ-SFGRの体積と等しい。即ち

$$\text{平行六面体の体積} = \text{底面積} \times \text{高さ}$$

も得られる。



(図5)

次の図6は図5の平行六面体を対角面ACGFで切って、二分割したものである。この時に注意しなければならないのは、(I)と(II)が合同になっている様に見えるが、実際には「裏返し合同」になっている事である。即ち鏡に映して合同になっているのである。これは頭の中で考えているだけでは見えにくいものであり、実際には模型を見せながら説明すべき事である。

(出来れば図2以降は全て立体模型を見せた方がよい)しかし裏返し合同なもの同士の体積は等しいと考えられるから、(I)と(II)の体積は平行六面体の体積の半分である。ここで立体(I)を、平行四辺形BCGFを底面とする山形、と呼ぶ事にすれば、

$$\text{平行四辺形を底面とする山形の体積} = \frac{1}{2} \times \text{底面積} \times \text{高さ} \quad \dots\dots (\text{ア})$$

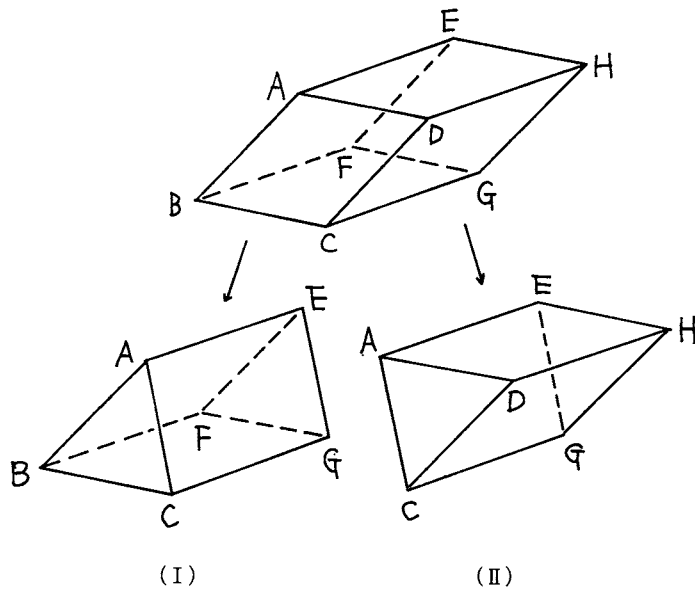
(高さは点Aから底面BCGFまでの距離)

という計算式が得られる。一方でこれは、△ABCを底面とする斜柱体、とも見る事が出来るから、その時には

$$\text{斜柱体の体積} = \text{底面積} \times \text{高さ} \quad \dots\dots (\text{イ})$$



という関係式も得られる。(高さは点Aから底面EFGまでの距離)



(図6)

ここまでは極限操作の話は一切出てこない。(数学としては既に直方体の体積公式 $V = \text{底面積} \times \text{高さ}$ を導き出す段階で用いられているのであるが、それは表面的には見えないし、又我々はそれ以降の話をしているのである) 従って斜柱体や山形の体積公式は「切り張り細工」だけで導かれた事に注意しよう。

#### <IV> 三角錐の体積

ここで相似拡大の概念を利用する。これについては中学3年生で学ぶ事柄であるが、その扱いはかなり直観的なものである。特に量概念との関係が重要である。例えば立体AとBの図形としての形が違っている時に、その体積を比較しようとする場合である。

- (1) 「AとBの体積が等しいとする。この時、両方を同時に2倍相似拡大した $A_2$ ,  $B_2$ の体積は等しいか？」

この質問には殆どの生徒が肯定的に認める。同じ量に同じ操作を施したものは等しいという直観によるのであろう。しかし

- (2) 「Aの体積の2倍がBの体積と等しいとする。この時、両方を同時に2倍相似拡大した $A_2$ ,  $B_2$ については、 $A_2$ の体積の2倍が $B_2$ の体積と等しくなるか？」

という質問にすると、これを肯定的に認める生徒はかなり減る。これは「大きい方はもっと大きくなりそうだから」という印象に依るものである。

しかし相似拡大では（長さ、面積、体積という様な量について）

「比較する二量の比率は変わらない」

という感覚は習得すべき大切なものである、と筆者は考える。従って

(3) 「Aの体積の $k$ 倍がBの体積と等しいとする。この時、両方を同時に2倍相似拡大した $A_k, B_k$ については、 $A_k$ の体積の2倍が $B_k$ の体積と等しくなる」

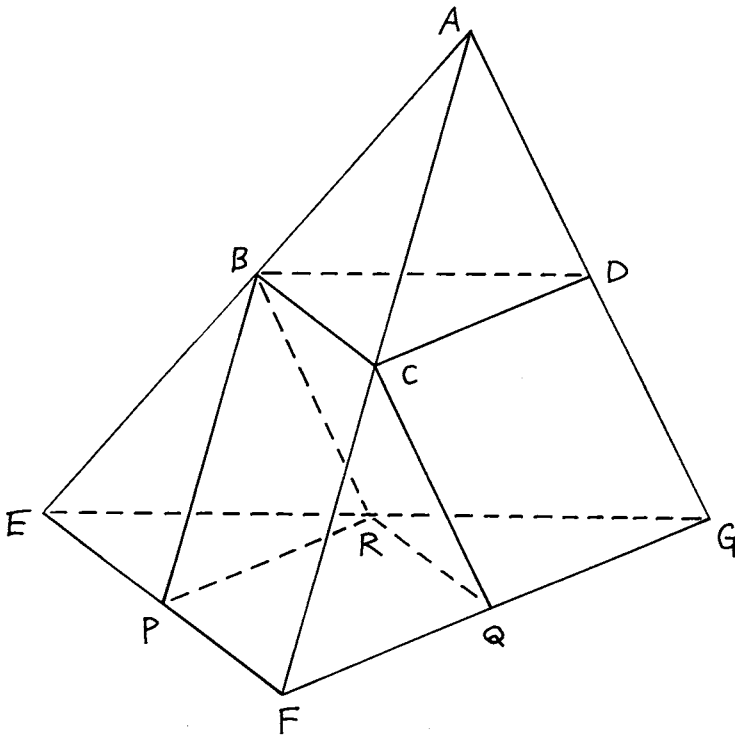
という事を、これからの説明の根拠にしたいのである。そしてこの事は中学生にとっては、カバリエリの原理よりは受け入れ易いのではないかと筆者は考える。（実証した訳ではないが）  
具体的には

「三角柱Aと三角錐Bは同じ三角形を底面とし、同じ高さのものとする。両方を2倍に相似拡大したものを $A_2, B_2$ とする時、体積比 $A : B$ は体積比 $A_2 : B_2$ と同じである。」 …… ◎

を仮定するのである。この時、三角柱Aにおいてはそれを二倍相似拡大した $A_2$ は体積が8倍になるから（これは8個の三角柱を組み合わせても容易に説明出来る）、仮定◎により

三角錐Bにおいてもその二倍相似拡大 $B_2$ は体積が8倍になる …… ○

と言える。



(図7)

処で現行の中3の教科書では、◎を通過せずに直接に○を述べている。これを既定の事実として受け入れるのであれば、話はもっと早くなる。この○と「切り張り細工」を組み合わせ、 $\frac{1}{3}$ の説明をしようというのが以下の話である。

最後に次の図7を見よう。図は三角錐A-BCDを2倍相似拡大したもので、上に述べた様に、三角錐A-EFGの体積はその8倍になる。そこで各分割された部分の体積を調べる事にする。

$\triangle BCD$ の面積を $S$ とし、それを底面とした時の頂点Aの高さを $h$ と置く。この時

- (1) 立体BCD-RQG= $X$ は $\triangle BCD$ を底面とする高さ $h$ の斜柱体であるから、

$$X = S \times h \quad ((イ)より)$$

- (2) 立体BC-PFQR= $Y$ は平行四辺形PFQRを底面とする高さ $h$ の山形であるから

$$Y = \frac{1}{2} \times 2S \times h = S \times h \quad ((ア)より)$$

- (3) 三角錐A-BCDの体積を $Z$ と置くと三角錐A-EFGの体積は $8Z$ となる。更に三角錐A-BCD $\equiv$ 三角錐B-EPRとなるから、

$$8Z = 2Z + X + Y = 2Z + 2S \times h,$$

従って

$$Z = \frac{1}{3} \times S \times h$$

が得られた。これが求める事であった。

## <V> 終 に

ここで紹介した説明は、筆者が教育学部の学生や一般社会人(放送大学)を対象とする授業においても行なったものであるが、分かり易かったようである。但し黒板に図を描いただけでは、頭の中では理解した様な気になるが、実際には勘違いを起こしている場合も屢々あり、従って授業に当たっては立体模型を見せながら理解を深めるべきである。又その様な配慮をすれば既に相似拡大の概念を学習している中学三年生の自由研究の題材にもなるものと思う。

その参考にもなればとも考えてこれを紹介した。

## 参考文献

- [1] Cromwell, P.: Polyhedra, (Cambridge UP, 1997)
- [2] Hartshorne, R.: Companion to Euclid, (A.M.S. 1997)
- [3] 守屋誠司, 小田敏治: カバリエリの原理を利用した求積指導 (近畿数学教育学会誌, 第3号, 1990年)

(むらさき たけあき)

## 上野教育会及び群馬県教育会機関誌掲載の理科関係記事(Ⅲ)

—大正末期～昭和初期の理科教育論,郷土誌の作成と自然史研究,昆虫・鉱物教材論など—

富 樫 裕\*<sup>1</sup>・黒 岩 祐一郎\*<sup>2</sup>

\*<sup>1</sup> 群馬大学教育学部理科教育講座

\*<sup>2</sup> 前群馬県勢多郡富士見村立時沢小学校長(本学部実地指導講師)  
(1997年10月21日受理)

### I はじめに

筆者らは、全国的動向との関連に留意しながら、群馬県における理科教育の推移についてまとめることを意図している。第1回は、明治期における「理科」の誕生、博物・理科教授論、学校植樹と学校園など<sup>1)</sup>、第2回は、明治後期における尋常小学理科書の使用、大正期の理科教育など<sup>2)</sup>を取り上げた。今回は大正末期から昭和10年ごろまでを取り上げることにする。

### II 『新上野』掲載の理科関係記事

1886(明治19)年に創立された上野教育会は、1920(大正9)年9月に解散し、代わって社団法人群馬県教育会が発足した。同会は機関誌として『新上野』を刊行し、大正末期までには理科関係記事が25点程度掲載されている。さらに、その後、昭和12年8月をもって『群馬県教育』に改名されるまでの10年半には、理科と関連の深い郷土教育関係記事及び理科関係記事は、合わせておよそ60点になる。それらの中から主な記事を取り上げ、大正末期から昭和初期における群馬県の理科教育の動向を探ることとする。

#### 1. 大正～昭和初期の理科教育論

第一次世界大戦によって、日本の科学・科学技術の貧弱さを自覚させられ、大戦直後しばらくは科学的知識の普及や科学的訓練の涵養が強調された。これは、大正デモクラシー下の児童中心主義と呼応して、児童実験の導入や児童本位の理科教育が大いにもてはやされることとなった。しかし、大正末期になると、全国的に見て「殆ど没落の惨状を呈するに至りました」<sup>3)</sup>と評価され、群馬県でも「寂として声もなき状態」<sup>4)</sup>と言われるようになる。このことは、理科教育を再考する論議を引き起こす契機ともなる。さらに、昭和初期には、日本国難の根源として、国際関係の危機、経済不況特に農村の疲弊の問題、思想対策教育改善の問題が指摘されるようになり<sup>5)</sup>、その中で理科教育の在り方が問われることとなる。

### (1) 理科教育思潮

大正～昭和初期の理科教育の思潮を整理すると、おおよそ下記のようになる。宮崎守蔵の言を借りるならば「ほとんど送迎に暇なき程にあらはれ、ややもすれば之が諸思潮に幻惑されて、吾人の実践力の堅実さを失はしめんとする」混迷した状況にあった。<sup>6)</sup>

#### 1) 態度本位の理科

これは、偏知教育への反省の上に立つ。科学的精神の樹立を目指し、児童を彼らなりに真理の発見者たらしめ、研究的精神を覚醒助長させようとする理科教育である。例えば、後述する「理科教育の目的＝科学的訓練」論である。

#### 2) 郷土本位の理科

児童が直接経験し最も親しみのある郷土の材料を採用して、継続的に実験・観察させ、科学的訓練を行い、ひいては郷土の生活を科学的に改善することにあるとする立場である。これは、地理及び理科等の教材の郷土化に始まり、郷土の科学的理解から郷土愛、さらには愛国精神の涵養へと広がっていく。

#### 3) 生活本位の理科

教授より学習へ、学習より生活へという教育の動向の中にあつての理科教育の在り方を問うている。児童の現実生活を尊重し、その中に問題を見だし、科学的訓練を生活の中に拡充させようとする見解である。宮崎守蔵（群馬師範附属）は、「生活理科」の語を使用し、児童の発達程度に応じて、理科的生活をさせる資料を提供して、観る生活、栽培する生活、飼育する生活、蒐集する生活、使用する生活、解剖する生活、製作させる生活、思考させる生活とを有効に活用すればよいとしている。<sup>6)</sup>

また、小林三郎（北甘額部校）は、児童本位の理科教育が強く主張されているにもかかわらず、依然として「児童及び児童の理科的生活の研究が忘れられ、学校教育の通弊たる単なる注入教育に陥り、ここに乾燥仕切った概念教育記憶万能の理科教育の姿」を認めざるを得ないとしている。<sup>7)</sup> 小林によると、理科教育は自然を対象とする児童の生活拡充にあり、児童の生活を芳醇にすることにその目的がある。そして、児童の現実生活は、自然物及び自然現象の相互及び人生との関係についての驚異・懐疑・探究の連続生活であり、これが児童の理科的生活なのである。

宮内一正（高崎・南）は、真理は疑うことによつて産み出されるものであり、生活環境の凝視から児童の疑問が生じ、その追究が理科学習であるとの論旨を展開している。<sup>8)</sup> 宮内によると、「従来の理科教育が概念理法の授与により生活界を説明した」のに対して、現在は「生活界の凝視－概念法則の創造－生活界の説明」となっていると言う。その根底には、児童の生活重視の主張があり、それは彼の「生活指導の理科学習」の言に凝縮されている。

#### 4) 作業本位の理科

斎藤勤二は、世界大戦後の欧米諸国の教育思潮を概観し、「労作教育が新時代の尖端を行く価値ある実際教育である」と断じている。<sup>9)</sup> 当時、作業教育、公民教育、郷土教育が三大思潮

とされたが、大正期児童中心主義が昭和に入って児童の生活重視の主張となり、戦時色が強まる機運の中での国家的要請を受けて、日本的労作主義重視の思潮に変質していったと考えられる。

そうした教育思潮の中での理科教育は、科学的研究法の訓練が重視され、児童自身の活動を通しての科学的知識の獲得と、発表創作の錬磨が強調される。究極的には、実践力と勤労精神に富む国民の育成にある。

#### 5) 理科教育の国策化

1931（昭和6）年の満州事変を経て、文部省が教学刷新を強調するようになった中であって、理科を国策上の重要な一教科としなければならないと主張されるようになる。これは、科学の発展が物質文明を向上させ、経済力が国際間の生存競争に勝つ手段であり、その経済力を高めるためには、均質な国民労働力が必要であり、その一翼を理科教育が担うのであるとする見地による。

関 平次郎は、現時教育の欠陥のひとつとして、個人主義に立脚する点を指摘し、日本精神、つまり大和魂を覚醒する教育の必要性を強調している。<sup>5)</sup> これは、次号で述べる「日本の科学」の主張につながる。

#### (2) 理科教育の目的論

1926（大正15）年の『新上野』には、「現代思潮に立脚した小学校の理科教育」と題する論説が載せられている。<sup>4)</sup> ここでは先ず、自然科学と理科教育との関連から理科教育の目的について論述しているが、要約すると下記のようなになる。

自然科学の究極の目的は、あくまでも真理の探究であり、自然に関する統一の普遍的知識を組織することにある。人生に如何なる利益幸福をもたらすかを予見しての業ではない。これは、純粋科学の立場での発言である。しかし、科学は人間の生産物であり、人間は社会生活・国家生活を営む以上、人間の生活的興味と没交渉ではあり得ない。現代の文化生活はすべて科学研究の賜物である。科学の応用が社会生活・国家経済に大きな影響を与える。これは、応用科学の立場であって、科学の現実的目的である。

理科教育は、自然を対象としているから、自然科学とは密接不分離の関係、否「異体同心」であるといってよい。したがって、理科教育の目的を達成するためには、必ず自然科学の上に根底をおかなければならない。しかし、小学校における理科は、自然科学のそれとは異なり、自然科学的研究の態度を訓練することにある。この見地から、理科教育の目的は、下記に要約できる。

#### 1 論理的価値

- |         |                             |
|---------|-----------------------------|
| A 理論的方面 | a 真正の探究創造（科学の理想的目標）         |
|         | b 現代の自然科学的文化現象の了解（科学の現実的目的） |
| B 作用的方面 | a 創造的発動的研究心の訓練              |
|         | b 実験観察能力の養成                 |

### c 科学的思考力の陶冶

知識は方法により方法は知識により得られる。理論即作用，作用即理論。作用的方面すなわち科学的訓練は理科教育の中心目的となるべきである。

#### 2 経済的価値

- A 生命の保全と生活の保障
- B 自然物自然現象の利用厚生と生活の向上発展
- C 産業の発展

#### 3 審美的価値

理科は客観的自然を再現しようとし，芸術は主観的自然を再現しようとしている。主客の差はあるがその対象とするところは同一自然である。また，科学的活動における真理の創造と芸術的活動における創作的表現とは，その生み出すまでのプロセスがよく似ている。そして，発見形成された体系的知識と芸術的創作は，豊饒な創作能力の傾性をもつ者によく理解され喜ばれる。理科教育における心性の陶冶は，一面において芸術的創造性の涵養となる。

以上は，関西の某県において特に補助を与えて研究させたものの中の優秀作とのことで，著者は不明である。理科教育の目的は科学的訓練と断言し，理科と芸術とに接点を見いだそうとしている点が注目される。

三瓶 温（群馬女師）も理科教授においては科学的訓練をなすことが目的であるとしている。<sup>10)</sup> それは，事実在即して判断をすることの訓練で，素直に物を視，事実を凝視する態度を養い，知っていることよりも知る能力を養うことにある。そうすれば，卒業後も独力での学習が期待できるし，生徒を理科的，合理的，冷静にものを考え，着実穩健に世事を処理するようになり，世人の説に雷同するような欠点も矯正することができるのである。三瓶の発言には，「非常時日本」の言葉が使われており，そうした時局にあつて理科教育は，思想善導や勤労作業の習慣の養成にも寄与すべきとの考え方が伺われる。

田中喜男（細井）は，理科教育の目的は，最小限度，理科的能力を高めることにあり，その理科的能力として，問題の把握力（推理力・発表力），科学的訓練（観察力・注意力），研究態度（日常生活への応用，蒐集能力），科学的習性をあげている。<sup>11)</sup> そして彼は，近ごろの中等学校入学試験の準備教育で子供達を過労に陥れ，入学試験の問題が小学校の理科教育をリードしがちであるから，こうした理科教育の目的をふまえて，入学試験の問題の出題に配慮してほしいと要望している。

阿久津秀男（館林南）は，自然科学と理科教育との関係について，両者は対象が自然に関する経験であること，自然科学的精神並びに自然を愛好する精神があること，目的達成の手段として実験・観察・思考・推理を行うこと等で「共軛点」があると言っている。<sup>12)</sup> そして，両者の究極の目的にのみ差異点があるという。阿久津によると，自然科学は普遍性の普遍的認識によってその究極の理法にまで達しようとするのに対して，理科の究極目的は全一なる人格にま

での陶冶にあり、自然研究は手段に過ぎないのである。換言するならば、理科教育は「人間の理科的な部分」を陶冶することによって、教育の目的である「円満な人格の育成」に参与する教育営為なのである。

### (3) 観察・実験論及びその指導論

理科教育論は、当然、理科の特質である観察・実験に関する論説及びその指導の在り方に連鎖する。

阿久津秀男(館林南)は、観察・実験の教育的意義については、作業主義的教育思潮・労作教育思潮・職業指導等、いわゆる児童の自己活動を重視する教育思潮から批判すべきであり、ここでは狭義であるがと断った上で、①児童の疑念解決の手段となる ②明瞭、正確に知識を得ることができる ③方法的研究訓練の1段階となる ④基本的操作の訓練をなすことができる ⑤共同研究の一部を担当する をあげている。<sup>12)</sup>

①～⑤で注目されるのは、共同研究の意味である。普通に行われている共同研究は、1～2テーマに対して共同研究を行って量的にも時間的にも能率を上げようとする。そして、共同で得られた結果に対して普遍性があると満足する。そうではなくて、児童各自の研究は単独の研究ではなく、同一目的を有する全体の部分を研究しているのであり、それ故、自己の研究の成否が全体の成否に直接関係することを自覚させ、責任感をもたせることが大切であるとの主張である。彼は、全体に対する責任感の育成を重視している。

阿久津は、実際の観察指導法に関しては、①正確精密に観察させる。そのため、平静な心の保持が大切/偏見または妄想をさけ、事実を純な心で観察させる(具体的には、写生をさせる、観察結果を発表させる)/注意力を集中させる/常に明瞭な目的を保持させる/観る余裕を与える/反復練習させる/比較研究させる/他方面に観察させる/測量的(定量的)取り扱いを多くする/野外観察を奨励する/動植物を飼育栽培させる/機械的観察を多くする ②要を得た観方の指導をする。そのためには、教師自身が模範的観察をする/基本的観方を指導する/要点を把握する練習をするなどをあげている。さらに実験指導法に関しては、①正しい単純化の指導をする。そのためには、必然性と偶然性とを明瞭に区別させる/事象の正しい観察をさせる/機械を多く用いる/機械製作の奨励が正しい単純化に役立つ ②単純化の要領を会得させる。そのためには、基本的実験を教師自身が行って児童に示す/実験器具の取り扱いになれさせる/基本的実験の若干を反復練習させるなどをあげている。彼は、実験が観察と異なる点として、人為的条件の付与によって単純化されることを指摘している。

莫荳生(群馬師・理科研究室)は、理科教授の大眼目は、第一に事物現象に関する確実な知識を獲得させること、第二に科学的な研究能力を啓発することであり、そのためには、第一に関しては、事物現象に直接接触して直感させる必要があるし、第二に関しては、能力の陶冶が主眼であるので、何れもできる限り実験、観察させる必要があるとしている。<sup>13)</sup> 実験の要件としては、①児童の興味を惹起して自発的、発見的態度に出るよう導くこと ②実験材料を卑近なものからとり、実験項目をなるべく具体化すること ③実験方法を簡明平易にするとともに、



生起する現象を顕著にすること ④現象が示す因果関係が単純であること ⑤児童が模倣するのに適した実験事項を選び、その反復が一種の意味をもつようにすること ⑥実験目標が明確であることなどをあげている。しかし、実際問題として、限られた時間ですべての事項について観察、実験を課すことは不可能なので、①教材の本質から見て、一般的知識の根底になるもの、広く応用される上で基本となるもの、また、実験の性質材料方法からみて、児童の心身能力に適し操作の簡単なもの、現象が明瞭に認められるもの、危険の虞れが少ないもの、多くの児童が同時に行う直感では目的の達しがたいもの、などを選択すればよいとしている。

## 2. 昭和初期の理科教育の実際

昭和初期の理科教育の実際は、学事報告から垣間見ることができる。

### (1) 小学校学事視察報告

松田亀吉（県立太田高等女学校教諭）は、学事視察員として、佐波郡下の小学校を視察し、①理科教授の使命とも言うべき実験観察を重んじ、児童の思考推理の誘発に努めつつある ②教材研究もかなり精細になされ、内容の誤謬等が稀である ③児童実験の用具も相当備えられている ことなどを評価する一方、①理科教室が設置されているのは数校に過ぎず、しかもその多くは手工室に併用されているので、専用の理科室を設け、その完備に努めること ②教材研究が進むに伴いややもすると過多に陥っている感があること ③掛け図及び理科書の挿絵の説明がややもすると実物と離れがちとなって、児童はその実際を想像しがたくなっていることなどを指摘している。<sup>14)</sup>

### (2) 中等学校学事視察報告

福井玉夫（東京高等師範学校教授）は、文部省の視学委員として、本県下中学校6校、高等女学校2校、農業学校3校、蠶絲学校1校を視察、主として博物の授業を参観しての所見を述べている。<sup>15)</sup> 参観したところでは、教科書を使ってその内容を標本実物等によって説明を与え、問答によって生徒の理解の様子を試みつつ授業を進めているのがほとんどであったと言う。福井は、模範的と言われる学校では、生徒は教室で膝に手をつけて整然と謹聴しているが、頭の中は午後の野球の事を考えていやしないか、もっと野外に連れ出すとか解剖実習をやらせるとかできないだろうかとか嘆じている。温室の設備があり、生徒に管理させている学校がある一方、古い学校でありながら特別教室のない学校も見られ、博物教室が稀産種や外国産の多数の標本で小博物館化している学校もある。従来標本の購入に支出していた予算を実習費や実習に要する器具、さらには図書費に支出してもらいたいと要望している。これは、実験器具・備品の充実より、直観教授のための博物標本重視の当時の古い中等学校の実情の一端を物語っている。

## 3. 郷土教育振興の中での郷土誌作成と自然史研究

群馬県の学校における郷土教育については、『群馬県教育史』にその概要が述べられている。<sup>16)</sup> また、社会科における地域学習との関連を念頭において、大橋 博による史的考察もある。<sup>17)</sup>

ここでは、郷土教育の振興策とその中での郷土誌作成の動向及び自然史研究の具体例を概観する。

### (1) 郷土誌作成の動向

群馬県は、1909(明治42)年には市町村長及び小学校長に対して郷土誌を作成することの訓令を発し、<sup>18)</sup>1912年(大正元)年には郷土誌を参考にして各科教授細目を作成するよう指示している。<sup>19)</sup>こうした行政的措置の影響を受けてとみられるが、『上野教育』(明治41年～)及び『新上野』(大正9年～)には郷土教育論や実践に向けての主張が散見する。<sup>20)~23)</sup>これらは、地理教育の立場や直観教授の立場から郷土教材を採用すべきこと、地理・歴史・理科等から郷土を合科的に扱うべきことなどが主な論調になっている。

昭和に入って、北日本連合教育大会では、「現下の教育は画一に流れ形式に捉はるるの弊あり」として、教育的効果をあげるため「地方文化を中心とすること即ち地方化に努め且実生活に触るる即ち實際化を計らざるべからず」として、具体的改善策を決定している<sup>24)</sup>。その内、教員に関する事項としては、郷土の調査研究をすべきこと、郷土の資料を収集すべきこと、教授に関する事項としては、郷土誌を編纂して教授の資料にすべきこと、時間を特設して郷土に関する教授を行うこと、児童生徒に郷土に関する調査をさせること、郷土の自然を理解させて利用厚生の途を授けることなどがあげられている。特に中学校博物科では郷土における自然界を閑却にする弊を矯正すべきこと、理化教授の際にも工場や関係施設の見学をさせることなどを提示している。

群馬県教育会は、1929(昭和4)年に『郷土読本』を発刊した<sup>25)</sup>。会長(群馬県知事 大森佳一)は、序文において「凡そ、郷土の自然に親しみ桑梓の歴史を思ふことが、国民の性情を醇美にし国民精神を涵養する上に頗る必要なことである」と述べている。さらに、群馬県教育会は、翌1930(昭和5)年に、郷土教育に関して懸賞論文を求めている。これには24編もの応募があり、審査員は「新時代の教育が、如何に此の方面に展開されつつあるかを如実に知ることができる」との感想を述べている。<sup>26)</sup>

群馬県女子師範学校では、1930(昭和5)年に、文部省が郷土研究施設費を交付したのを受けて、郷土教育研究室を設置し、精力的に資料を収集した。そして、1932(昭和7)年には『群馬県郷土志料件項目録』、翌年には『郷土教育及び郷土研究に関する文献目録』を作成している。さらに同年から、研究資料収集が「大体一段落付いたと考えます」<sup>27)</sup>として、『新上野』に「郷土研究講座」の連載を始めている。それは、「本邦並ビニ本県地質系統一覽表」<sup>27)</sup>「群馬県温泉一覽」<sup>28)</sup>といった類いである。

### (2) 自然史調査研究

昭和初期の郷土教育運動は、地域の動植物や地質などに関する調査研究の機運を促した。その理由は、郷土教育は「郷土に立脚し、郷土環境を重視しなければならない。そのためには、先ず、郷土調査が必要である」と言う小板橋秀治の主張に代表される<sup>29)</sup>。事実、『新上野』には、例えば、小板橋秀治(北甘新屋校)「郷土生物拾芥雑録」(毒蛾、桜や稲・麦の害虫の発生

及び幼虫・成虫の形態、飼育記録、村産の哺乳類の観察記録など)、<sup>29)</sup> 田中喜男 (勢多・橋校) による「群馬県植物景観」(浅間山一帯、万座温泉の植物紀行文)<sup>30)</sup> 及び「群馬県植物方言について」、<sup>31)</sup><sup>32)</sup> 高野貞助 (館林中学校)「東毛地方に於ける寄生虫研究」(東毛地方に見る寄生虫の種類、感染者状況、移行経路など)、<sup>33)</sup> 松田亀吉 (太田・高女)「天狗の麦飯採集記」(浅間鹿沢の落葉松植林地内に産すること、天然記念物に指定することを要望)、<sup>34)</sup> 角田武雄 (棚下)「昨秋に於ける我が校の陸産貝類採集を顧みて」(天皇に献上するため、5月から10月にかけて、18日間全児童を動員して採集。群馬県ほぼ全域で延550種リストアップ)、<sup>35)</sup> 小坂橋秀治 (新屋)「菌類に関する郷土資料」(群馬県北甘楽郡に産する真正子囊菌類及び擔子菌類139種の形状と発生箇所など)、<sup>36)</sup> 武藤 郁「野反湖周辺の地形と植物」(白砂川流域路傍に産する植物96種、湖畔及びその付近に産する植物108種のリスト)、<sup>37)</sup> 群馬県前橋測候所「白根火山調査報告」(明治以降の爆発記録、昭和2年の爆発状況の詳細など)、<sup>38)</sup> 依田今朝吉 (多野・八幡)「月形村の地質」(三波川層、御荷鉢層、秩父古生層、第三紀層など、104種余の岩石・鉱物標本を月形小に保管との由)、<sup>39)</sup> 小林 学「高崎付近の泥流 (Mud laua) に就いて」(高崎丘陵における安山岩塊及び集塊岩状岩石の分布と地質構造、ローム層堆積以前に火山泥流が流入したこと)<sup>40)</sup> など、郷土調査の結果が掲載されている。

田中茂穂 (東京帝国大学動物学教室) は、魚類研究のため館林を訪れているが、その際の講演要旨が新井 彰 (館林中学) によってまとめられている。<sup>41)</sup> 田中は「理科にありては郷土研究の必要なことは申すまでもないこと」とした上で、①自己をいれない観察をすること ②10年に1度は調べ直すこと ③各地域の方言を調査すること ④中等学校だけでなく、小学校も参加して町村という小区域についても調査すべきこと ⑤古老や古文書の助けを借りて歴史的研究をすること ⑥分類は経験、多数を集めること、それが可能なのが郷土研究の長所であることなどを説いている。

### (3) 動植物の方言についての記録

小坂橋秀治は、方言が生じる条件として、①人間の目にふれやすいこと ②児童の玩弄物になるものであること ③農作物を害し、これを取り除くのが困難なものであること ④形やその動作が甚だ面白いものであることあげている。<sup>29)</sup> その①の例としては、蝶類が目に触れやすくして飛翔の有様様が美しいことから、仏教思想の下、ゴクラクテフと言ったり、極楽と寺とを連想させてオテラノテフと言うこと、②の例としてはヂウバコ (クワガタムシの一種)、ゲンカンムシ (コミズムシ)、③の例としてはウンカ (稲につく小害虫全部)、④の例としてはオコリババア (カマキリの類) など、その他数限りなくあると指摘している。

小坂橋は、「地方地方で生物の呼び名が異なるのは不便であり」、「方言によって児童の理解力を迅速ならしめ、しかる後、これを矯正して正確な名称を指導すべき」との立場をとっている。

田中喜男は、郷土研究のために国家から多額の資金の提供を受けながら、群馬県における植物方言の調査研究がなされていないのは甚だ遺憾であると述べている。<sup>31)</sup> 植物方言の調査の必

要性は、田中が言うのには、「植物方言は児童理科心の揺籃の地であり、一般人の有する植物知識の大部分はそれから成長している」からである。郷土教育が流行語になっている時勢下においては、「郷土研究は常にその根底をなさねばなるまい」のに、「群馬県の研究家には、学的団結と熱が希薄である」と批判している。そして、田中は、1933(昭和8)年に、203種のキノコ・コケ・シダ・種子植物について400余の方言を採録し、<sup>31)</sup> さらに1935(昭和10)年には、25種76方言を追加している。<sup>32)</sup> そこでは、植物名をアイウエオ順に並べ、その方言と地名と備考(ごく一部だが、方言の由来を解説)を表にしている。以下、その一部を由来別に整理して例示する。

① 草花遊びから

イヌタデ：オコハグサ←赤飯代わり(勢多郡木瀬村)

エノコログサ：ネコジャラシ←子供がじゃらすのに使う(群馬郡、勢多郡、北甘楽郡)

② 植物各部の特性に注目して

イノコズチ：コテンコブノキ←節にこぶがあるから(邑楽郡)

マンジュシャゲ：カジバナ←花が炎のようだから(勢多郡)

③ 生態的特徴から

アレチノギク：ヘイタイグサ←並んで生えるから(勢多郡川湖村)

ナンバンギセル：カヤノハナ←カヤ・ススキに寄生して花をつけるから(勢多郡北橋村)

④ 味覚から

カタバミ：ショツパ(前橋)、ショツパグサ(多野郡)

スイバ：スツカンボ(多野郡)、ショツパショツパ(北甘楽郡)

⑤ 動物と関連させて

オオバコ：ゲーロッパ←元気がないカエルを包んでおくと元気が出るから(勢多郡横野村)、カエルに似ているから、また採るから(邑楽郡)

サワオグルマ：ネコノミミ←葉がネコの耳に似ているから

⑥ 訛って

ドクダミ：ドクダメ(北甘楽郡)

ナワシログミ：ネーシログミ←苗代が訛って(勢多郡北橋村)

⑦ 薬効から

ゲンノショウコ：イシャゴロシ←薬草としての効き目が大きいから(北甘楽郡)

ユキノシタ：ミミダレソウ←耳だれを直すから

なおこの調査は、田中の恩師牧野富太郎博士の全国調査への協力としてなされたようである。植物方言は、子供達や庶民の植物との親しみの産物であり、「草花遊び」とともに、地域に伝承されている地方文化とも言えよう。

#### 4. 昆虫・鉱物教材論

理科における教材の選択に当たっては、例えば、①児童の発達の程度に適応していること ②児童の内的要求に合すること ③模範的基礎的材料であること ④現代の自然科学的文化現象を選択すること といった主張がある。<sup>42)</sup>

模範的基礎的材料とは、児童が一般に経験し得るものの中から、ある特殊な特徴をもっている事物を選択すべきである。例えば、モンシロチョウは昆虫類という一般的事実とは別に、種としての独特の習性・生態・形状等を学ぶことになる。個別的特性を明らかにすることは、次いで一般的事実を鮮明にする基礎となる。

ここでは、尋常小学理科書によく採択されている昆虫教材と、扱い方が難しいとされる鉱物教材についての主張を取り上げる。

##### (1) 昆虫教材について

岐阜県にある名和昆虫研究所に学んだ小坂橋秀治は、昆虫教材に関する論説を『新上野』に展開している。<sup>43)</sup> 取り上げた項目は、①昆虫学発達の歴史、②昆虫の分類、③虫という言葉について、④校舎と昆虫、⑤児童が昆虫を好む心理の考察 ⑥児童と昆虫 ⑦児童に昆虫を採集させる利点 ⑧昆虫観察は如何なる時期に如何にして行はしむるか ⑨昆虫を取り扱うに際し方言は如何にすべきか ⑩昆虫観察指針 である。

小坂橋は、児童と昆虫とのかかわりから、玩具として、あるいは視覚によって児童に快感を感じさせる昆虫と、寄生して吸血するなどして、児童に身体的苦痛を与える昆虫 との分類をしている。

小学校教科書における「虫」の概念については、珊瑚・海綿のように下等動物を指す場合（尋常小学国語読本巻7）、弱虫の泣き虫のように心的現象を指す場合（尋常小学読本巻8）、夏虫のように夏に出る広い意味での虫（高等小学読本巻2）、甲殻類（ミジンコ）や小昆虫のように広い意味の虫（尋常小学理科書中の小虫）など、多様なとらえ方がされていることを指摘している。なお、彼は、ムシの語源については、四国伊豫地方で、昆虫類の孵化することを「ムシケル」と言っていることを引用し、自然発生説から考えても「自然に産し出る」→「産すもの」が縮まって「ムシ」の説を採っている。

国定教科書『尋常小学理科書 第4学年用』は、1922（大正11）年から使用されているが、この教科書には、昆虫教材として、「第四課 紋白蝶」、「第十課 蛍」、「第十二課 蜂」、「第十五課 蜻蛉」、「第十九課 蟬」、「第二十一課 蟋蟀」が取り上げられている。このことについて、狩野英二（利根郡沼田校）は「当を得たもの」と賛意を表している<sup>44)</sup>。その理由としては、①理科学習が始まる尋4において、児童が親しんでいる生物であり自発的研究欲を起こさせること ②住家が身近な田畑・土手・草原で、多数生存しており、大きさも手頃であること ③紋白蝶は昆虫一般の形態を示し、蛍は光を発する昆虫の代表であり、蜂は社会生活をする昆虫を代表しており、蜻蛉は飛翔生活に適した形態をしている代表であり、蟋蟀は鳴く昆虫の一例であり、36万余種の各代表になっていること をあげている。

狩野は、これら昆虫教材の扱い方については、児童の観察研究の視点として、昆虫は①生きるためにどんな形態・生態をとっているか、②仲間を増やすためにどんな生活をしているか③私たちの生活とどんな関係をもっているか を教示していると言う。そのためにも、教室内での幼虫・成虫の共同飼育を行い、比較観察により共通点と相違点を抽出するようにし、継続観察結果を理科帳に記録させている。狩野は、教科書は整理復習に使う程度で、児童の実物観察による自由研究重視の指導法を重視している。

## (2) 鉱物教材について

1929（昭和4）年度以降使用の『尋常小学理科書』では、尋4で水晶、方解石、黄鉄鉱・黄銅鉱、尋5で花崗岩、土と岩石、硫黄、石炭、石油、尋6で火山・火成岩、水成岩・地層などが取り上げられている。

小林 學（藤岡中学）は鉱物・岩石の取り扱い方には、①鉱物・岩石の性質の記載を主とする場合と②地球の歴史の証拠物件としての取り扱いを主とした場合とがあるとしている。<sup>45)</sup>前者は、鉱物・岩石の物理的性質、化学的性質、結晶系の記載が大部分で、物質の構造とか、鉱物、結晶の分子が如何に配列しているか、などを扱うので、当時の光学機械、鉱物顕微鏡、光学分析用薬品、X線設備等が必要で、初等中等学校ではほとんど不可能であり、記載が主となっていわゆる暗記の傾向が強くなる。後者は、地殻構成の材料である岩石がどのような関係で配列しているかということ、つまり産状を考慮しての扱い方であり、野外調査が中心で、クリノメーター、ハンマー、地図さえあればよい。もちろん、両者は車の両輪であるが、初等・中等教育では、前者に力を入れ過ぎてきたきらいがある。小林は、初等教育では、ただ理科の時間でしか見聞しない鉱物を扱うよりは、日々目撃する岩石、岩石がなかったならば、河畔の崖に露出している砂層、礫層、あるいは川原の砂礫について、水の運搬あるいは堆積作用などを、あるいは丘陵の切り割り、鉄道線路側において、その丘陵、山の成因を説明すれば、児童はかなり興味をもつと述べている。

小林は、火成岩の内、噴出岩の実例としての安山岩と、水成岩との取り扱い方に注目している。安山岩については、①他の岩石を貫いている場合—岩脈（妙義町川後石の小滝、白井町、御所平の碓氷川河畔、妙義町菅原神社西方）②他の岩石を被覆している場合—熔岩流（勢多郡敷島村棚下）③他の岩石に進入している場合—進入岩床（九十九川上流線仙ヶ瀬）④他の岩石によって被覆されている場合—不整合（碓氷郡秋間村）⑤他の岩石と断層と接している場合（上秋間烏川河畔）の例をあげ解説している。また、水成岩の取り扱い方については、①配列状態（吉井町より高崎市寺尾に至る街道側）及びその構造（吉井町より多胡村東谷に至る大沢川の露出している第三紀層）②水成岩と他の岩石との関係（不整合：板鼻町、富岡町に通じる街道側で須山近方の崖、断層：日野村金井の西南端鮎川河畔、下仁田付近の平行断層）③水成岩の含有する化石（寺尾の不整合線以上の砂礫岩の貝類化石）を例示している。

彼は、さらに望まれることとして、すでに完成されている地質図を参考にして、道路側、鉄道側等の切り割りのみならず、できるだけ多くの溪谷を歴訪して、岩石の種類、走行、傾斜、

化石の有無、断層、褶曲の有無等に注意して、野外調査を行うこと、そして、その結果を符号などによって地図に記入するよう習慣づけることが大切であると述べている。

田中喜男（勢多・細井小）は、多くの人が鉱物教材は無味乾燥だと言い、子供が鉱物教材に対して学習を好まないように思っているのは指導者側の錯覚であるとしている。<sup>46)</sup> それは、「鉱物学習が教室内の2寸4方の標本観察で終わり、理科読本式の学習が進められるから」である。田中は、①実物なき鉱物学習はあり得ない、鉱物標本の整備をせよ ②その際には産地を明確に示し、自然物としての鉱物を知らしめよ ③尋4では非金属鉱物から入って金属鉱物に及び、ともに特殊性を持つ模式的教材から入門しており、尋5では鉱物界を網羅し、尋6では岩石に主力がおかれ、それに風化、浸食作用が加わるというように、配列には順序性がある故、決して個々の教授に止めるな と説いている。

田中の主張には、標本観察を軽視せよというわけではないが、標本は自然の一部ではあるが、自然の観察ではない、すなわち、自然は複合化された存在であるのに、標本はこれを単一あるいは単純な条件に引き下ろした物との持論がある。

### Ⅲ ま と め

第一次世界大戦後の為政者による科学教育振興策や大正デモクラシー下の児童中心主義による理科教育の賑々しさは長続きせず、大正末期には急速に衰退していった。しかし、そのことは、一部の理科教育関係者に対して理科教育の在り方や目的についての再考を促した。昭和に入ってから経済恐慌の影響による農村疲弊は、学校教育の地方化、生活化を求めさせた。それは、郷土教育ブームを惹起し、群馬県においても郷土誌の編纂とその利用が図られた。理科は、一教科として創設されて以来、児童の目撃できる自然の事物現象を直観させ、自然を愛する心情を豊かにすることにあったので、そうした面から郷土教育の一翼を担うこととなった。

郷土教育が強調されたこの期には、現場教師による郷土の自然の調査研究やそれを生かしての昆虫・鉱物など特定教材の扱い方が『新上野』の紙面を飾ったのが目立つ。その紙面からは、郷土の自然を愛してフィールドに出る教師の姿が浮かんでくる。しかし、1831（昭和6）年の満州事変を契機にして、日本は次第に戦時体勢が強化され、教学刷新が叫ばれるようになる。愛郷心は愛国心へと拡大され、やがて理科教育も戦時色を帯びることになる。

### 参考・引用文献

- 1) 富樫 裕・黒岩祐一郎「上野教育会雑誌と同誌掲載の理科関係記事（Ⅰ）」『群馬大学教育実践研究』第10号、81-100、1993

- 2) 富樫 裕・黒岩祐一郎「上野教育会及び群馬県教育会機関誌掲載の理科関係記事（Ⅱ）」『群馬大学教育実践研究』第14号, 113-127, 1997
- 3) 神戸伊三郎『日本理科教育発達史』, 270-271, 1938, 啓文社
- 4) 「現代思想に立脚したる小学校の理科教育」『新上野』7巻8号, 50~65, 1926.8  
※『新上野』の記者が抄録したものであるが, 著者は不明
- 5) 関 平次郎「昭和教育改善意見の一, 二」『同』15巻2号, 37~41, 1934.2
- 6) 宮崎守蔵「新理科書への要望」『同』16巻5号, 29~37, 1935.5
- 7) 小林三郎「理科教育の随感」『同』13巻2号, 50~54, 1932.2
- 8) 宮内一正「理科指導に対する態度」『同』15巻1号, 57~59, 1933.1
- 9) 斎藤勘二「最近教育思潮の展望」13巻7号, 1-8, 1933.7
- 10) 三瓶 温「理科教育所感」『同』15巻1号, 12~14, 1934.1
- 11) 田中喜男「理科教育の諸問題（四）」『同』16巻7号, 59-61, 1935.7
- 12) 阿久津秀男「真なる姿の実験・観察」『同』17巻12号, 23~39, 1936.12
- 13) 莫 荳 生「小学校理科実験に対する一感想」『同』14巻5号, 44-46, 1933.5
- 14) 松田龜吉「学事視察をして」『同』12巻8号, 57-60, 1931.8
- 15) 福井玉夫「群馬県の理科教授について」『同』12巻4号, 1931.4
- 16) 『群馬県教育史』第3巻, 97~105, 1974
- 17) 大橋 博「郷土教育の史的考察」群馬県教育センター紀要255-260, 1974.3
- 18) 「群馬県訓令甲60号」, 原田龍雄「郷土教育について」『新上野』11巻12号, 74, 1930.12
- 19) 「郷土誌利用の訓令」『同』300号, 3-30, 1923.10
- 20) 志村禮次郎「總社町小学校郷土科 教師用」『同』280号, 30-37, 1911.2
- 21) 布瀬川覺治「郷土教材の活用 各教科共同予備としての郷土」『同』294号, 56-59, 1912.4
- 22) 岩崎生「郷土地誌の教授」『同』295号, 19-27, 1912.5
- 23) 原田安治「郷土地誌教授に対する私見」『同』295号, 39-44, 1912.5
- 24) 「学校教育の地方化實際化の具体的方案」『新上野』8巻12号, 2-5, 1927.12
- 25) 群馬県教育会編『郷土読本』煥乎堂, 1929
- 26) 「郷土教育懸賞論文 選后感」『新上野』12巻1号, 82, 1930.1
- 27) 群馬県女子師範学校郷土研究室「郷土研究講座（一）」『同』14巻1号, 97-102, 1933.1
- 28) 群馬県女子師範学校郷土研究室「郷土研究講座（三）」『同』14巻4号, 26-32, 1933.4
- 29) 小坂橋秀治「郷土生物拾芥雑録（一）~（四）」『同』12巻9号, 52~55, 1931.9  
12巻12号, 49-52, 1931.12, 13巻2号, 69-74, 1932.2, 15巻3号, 48-51, 1934.3
- 30) 田中喜男「群馬県植物景観」『同』13巻11号, 34-37, 1932.12
- 31) 田中喜男「群馬県植物方言について」『同』14巻2号, 69-81, 1933.2
- 32) 田中喜男「群馬県植物方言について（其の二）」『同』16巻9号, 90-92, 1935.9



- 33) 高野貞助「東毛地方に於ける寄生虫研究」『同』14巻3号, 61-65, 1932.3
- 34) 松田亀吉「天狗の麦飯採集記」『同』16巻1号, 7-10, 1935.1
- 35) 角田武雄「昨秋に於ける我が校の陸産貝類採集を顧みて」『同』16巻5号, 48-67, 1935.5
- 36) 小坂橋秀治(新屋)「草菌類に関する郷土資料(一)～(五)」『同』12巻9号, 52-55, 1931.9, 17巻12号, 44-49, 1936.12, 18巻3号, 52-58, 5号38-43, 7号71-76, 1936.3, 5, 7, 『群馬教育』50-56, 1937
- 37) 武藤 郁「野反湖附近の地形と植物」『新上野』16巻6号, 40-47, 1935.6
- 38) 群馬県前橋測候所「白根火山調査報告」『同』14巻1号, 76-83, 1933.1
- 39) 依田今朝吉「月形村の地質」昭和9年『同』15巻7号, 37-45, 1934.7
- 40) 小林 学「高崎付近の泥流(Mud laua)に就いて」『同』16巻11号, 49-55, 1935.11
- 41) 新井 彰「動物の郷土研究法」『同』17巻7号, 2-5, 1936.7
- 42) 「小学校の理科教育」(著者の記載なし)『同』7巻10号27-36, 1926.10
- 43) 小坂橋秀治「初等教育上から見たる昆蟲の研究」『同』8巻2号, 36-42, 3号, 21-23, 4号, 36-39, 1927.2, 3, 4
- 44) 狩野英二「尋四の理科 昆虫教材に対する私見」『同』11巻1号, 71-77, 1930.1
- 45) 小林 学「中等, 初等教育に於ける岩石, 鉱物の取扱方に就いて」『同』17巻10号, 18-25, 1936.10
- 46) 田中喜男「高学年に於ける自然科指導の体験(一)」『同』14巻7号, 60-82, 1933.7  
(とがし ゆたか, くろいわ ゆういちろう)

# 創造的音楽学習における視覚化の重要性

—— 記譜による視聴化の実験 ——

塚本 靖彦\*<sup>1</sup>・笹井 邦彦\*<sup>2</sup>

\*<sup>1</sup> 群馬大学教育学部音楽教育講座

\*<sup>2</sup> 育英短期大学保育学科

(1997年10月24日受理)

## 1. 目的

我国の現況の音楽教育は、欧米で発祥された「児童中心主義<sup>(1)</sup>」的発想から、想像性、創造性が重視され、周知のとおり「創造的音楽学習<sup>(2)</sup>」を代表とする様々な理念、具体的内容等の論議が多く存在するようになってきた。そして、その発想は、明治初期以来積み上げられた音楽教育における演奏技術向上に重点を置いた、過去の一点主義的な教育の反省が窺われ、人間の内面性、身体的発達、あるいは音楽的発達を考慮した、本来の音楽的資質である創造的な人間教育的理念を模索していると言える。しかしながら、そういった人間の内面性、感覚性を論じる教育内容の傾向は、特に音楽学習の基礎的資質としての聴覚的感覚分野に焦点をおいたものがその中心であり、他の感覚領域、あるいは共感覚<sup>(3)</sup>的な焦点化はまだ希薄である。なかでも聴感覚と視覚的分野を融合させた“刺激=反応”の学習過程、教育的アプローチの検討は希少である。つまり、「創造的音楽学習」再考に、共感覚、とりわけ『視覚性』を扱う重要性、また検討の必要性を強く感じるのである。過去この視覚的分野は、美術芸術、あるいは美術教育の中心的課題であり、「音楽の視覚化」に関しての焦点は、音楽の再現性ゆえの記憶を援用する記録的存在、あるいは音楽表現への受容的な視覚刺激に若干の強調がなされている程度であり、ここでの問題の所在は、音楽の視覚的援用、さらに個々の自発的・肯定的視覚化、すなわち『書く行為』に至る学習過程での視覚化の問題であり、音楽的発達観点「聴く—演奏」という両者の間にあるプロセスにおける「見る—書く行為の過程」の焦点化である。

そこで本稿では、視覚化に焦点を当てたオリジナルな試行を実験し、聴感覚と視覚との融合的学習過程の検討、また、その過程に存在する人間教育的な指向と形式的学習との融合的な学習内容に関して一考を加えた。

## 2. 教育内容における視覚性

ここでは、まず教育内容において「視覚」はどのように取り扱われ、そして、その効果はど

のように認識されているかなどについて触れてみたい。

過去、教育においては、特にイメージの受容的感化として『視覚化』は頻繁に用いられてきた。つまり教育理念としての環境的要素として、また、心理学的背景である“動機づけの視点”としても捉えられてきた。例えば、日本の音楽を振り返ってみても、文化としての音楽伝摺的発想は、演奏技術を“手本”として聴覚と視覚によって習得していく過程などが見受けられ、ある意味において、暗黙的に視覚領域を教育に生かしていると言える。また、側面的なこととして、音楽そのもの以外の表現芸術との融合的芸術、例えば、歌舞伎、オペラ、演劇、バレエなどは、音楽のより鮮明なイメージ、的確な発信としての表現の視覚化とも言える。現況の教育内容である鑑賞曲においても、作曲者の環境であった地域、風土を、音と同時に絵的、また映像的に視覚的にも鑑賞する、いわゆる音楽作品を『視聴』することなどは最も代表的な例である。

幼児、児童教育においてもリズムの手拍子化、手遊び、歌あそび、ダンスなどの身体による表現などは、側面的な視覚的要素として多分に受けとられ、さらに極最近では音の高低を、五線上においてイラストの形態で上下に表したり、黒板表記、OHP、VTR等による教育的な効果としての視覚化が為されている。この辺りの手法は、戦後、最も取り入れられた教育環境としての『視聴覚教育』の影響が多分にあると言えるが、まさしくこれは教育の「視覚化」を取り扱ったものであり、今後、視聴覚教育の発展、あるいはコンピューター等との発展とともに、その多くが教育の援用的機器、あるいは教育環境的視点として多用されることが予想される。そして、その焦点は教授＝学習過程における学習者の統合的学習、つまり言語主義教授に対する、直感教授、経験主義として、その効果が期待されるものであり、また、そこでは学習者の感覚領域すべてを利用することが底辺であり、とりわけ聴覚と視覚刺激を融合的に扱ったものが視点と言える。

現況の音楽教育において視覚的要素を多く扱った学習に、J.ペインターなどが主張した創造的音楽学習が上げられるが、この具体的内容は創作、または作曲を発展的内容として捉え、その学習に至る様々な内容を示している。つまり、音楽学習における創作の重要性を基礎理念とした学習過程を模索していると言える。そこでは、聴くことを基礎とした音楽的表現、あるいは演奏する過程を設定しているが、その両者の過程に、対象者にとって概念化しやすい題材を基に、発想、創造力を感化し、『音楽を創る←→表現(演奏)』の学習がふんだんに取り入れていることが特徴である。なかでも、その過程においての視覚的援用、また「自らが書き(描き)→視覚する」過程では、学習者が創った音を図的に表した「図形楽譜の作成→演奏<sup>(4)</sup>」、地図を題材とした「音地図作成→演奏<sup>(5)</sup>」など、そこには五線譜音符からの束縛を開放した『線』『図形』『絵柄』などの表記による、より簡易な形態での視覚化が計れる意図が窺える。

### 3. 人間にとっての『書く（描く）行為』に関して

前述の通り、教育における「視覚」の取扱いは、視覚的側面がその主体とは言えないが、援用的要素として多くの教育的内容、また効果性が認識されている。

ここでは、さらにその視覚という領域での受容性から自発性としての「書く行為」そのもの、また「書く－見る－理解する」と言う過程に関して焦点を絞り考察してみる。

言うまでもなく、音楽は聴覚芸術として「聴く」という活動を基本とした再現的表現がその中心的課題であるため、音楽教育での「書く行為」は、大きくクローズアップされることはなかった。しかしながら、現況では音楽創造の理念から、その聴取行為のみの枠組みから全感覚的な観点にまで拡がり、音楽教育の多角的な取り組みが為されてきている視点は看過できない。

また、本稿でのテーマである「視覚化」さらに「書く行為」の視点は、その発展的な捉えとして、今後、クローズアップされるべきであると考えられる。

マーセルは音楽学習の基本的内容として、演奏と作曲領域の重要性を指摘している<sup>(6)</sup>。

特に作曲学習に対するその効果を強調しており、そして、その視点を音に対する洞察力、分析力、創造性の向上としている。さらに、そのことが相互性を伴って聴覚的感觉を増大させ、演奏における表現力に対しても多大な影響を及ぼすとしている。つまりこのことは音楽学習における「音楽を書く行為」の重要性を指摘していることに他ならない。「聴覚的感觉→書く行為」における音の作成、分析、表面化のその行為は、個々の具体的概念の形成であり、視覚的具体化であると言える。

昨今、日本の音楽教師は創造力、つまり創作・作曲的能力に欠けている傾向が強いと指摘されている。このことは、当然音楽学習の初期過程から教員養成の過程に至るまでの学習にその要因が想像できるが、音楽という人間の感覚、知的領域を含めた総合的な学習でのアンバランスな学習過程が散見され、とりわけ、音楽に関わる全体の意識が演奏表現に集中している傾向は否定できない。このあたりの根本的な問題が、マーセルを始めとする多くの識者の見解とは異を成す点と言える。今後、こう言った状況を発展的に捉えるならば、今ここで、創造性を基礎とした、また創作・作曲の学習を見通した、「音楽を書く行為」の教育内容の見直しが必要であると言え、総体的なバランスを考慮した上での地道な実践検討が必要と考えられる。

### 4. 創造的音楽学習における視覚化（書く行為）を重視した実験

これ迄、音楽学習の過程においての視覚化の重要性について述べてきた。

ここではその理念を基に、創造的音楽学習における視覚化から書く行為に至る実験的試みを報告し、視覚化についての全般的なその効果を具体的に検討してみたい。

## I). 設問方法

対象者は、音楽学習初期過程にあると思われる7歳と8歳の女児5名（音楽教室学習女児）、18歳から20歳までの女子50名（育英短期大学保育学科2年次学生）である。筆者らがH. 8年4月～10月に本実験を実施した。まず学習の視覚化を段階的に捉えた仮説を立て、実施後、各対象者からのコメントを基に個々の内的動向の分析を行った。

## II). 視覚化を伴った段階的学習過程の仮説と実施内容

視覚化の学習過程を段階的に捉え、より具体性のある内容をその過程に組み入れた。

そして、その視点を「音に対する人間の聴覚的イメージの強化的援用、音楽に関する総合的な共感的イメージ観の養成、さらに内的情動の感化、表現性の拡大及び強化」とした。

つまり「感覚→情動→身体→知性・知識」の段階プロセスとした。以下はその学習過程の内容と実施した具体的内容を纏めたものである。

### (1) 聴覚情報と視覚情報との関連を認識する過程

#### ① 仮説

聴覚的情報と視覚情報との関連を音楽的に結び付けることに優先し、より内面的であり生活的で、その接点に対象者に対して無理なくイメージできる過程を重視した。つまり、音楽の視覚化として自らの最も経験的な要素として認識でき、個々、あるいは他と互いに保有している共通概念を、感覚レベルで鮮明に理解出来得る内容が必要と考えられたからである。

#### ② 実施内容

クラシカルな音楽『NHK：名曲アルバム』の教材を使用し、通常のオーディオ設備によって音楽だけの鑑賞を行い、その後オーディオと同時に、その音楽にある時代、風土、文化、作曲家に関係深いVTR映像、演奏形態、演奏家による演奏場面の映像などと共に鑑賞を行った。また、日本の音楽として、歌舞伎も同様な形態で鑑賞を行った。さらにポピュラー的な音楽として「リオのカーニバル」「アメリカ西部のカントリー」「インドのガムラン」など、テレビ放映された中から、そのジャンル、その音楽に纏わる映像をピックアップし鑑賞を行った。

### (2) 視覚情報・言語情報に聴覚情報を加えた、それぞれの関連性を認識する過程

#### ① 仮説

聴覚情報と視覚情報との関連をさらに深める目的のため(1)の過程とは相反し、視覚、言語情報を主体とし、その情報に同調した音的提示を行った。つまり、視覚的、言語的概念の援用として音楽の聴覚的提示を行なうことによって、その視覚的内容がより具体化され、個の持つ感性を感化し、容易な具体化が計れると考えられるのである。そして、その感覚的なイメージはさらに拡がりを持ち、本能性をも満足させられると思われる。例えば、オペラ、バレエ、演劇などのドラマ的な音楽効果などがそれであり、マスメディアにおけるドラマのBGM効果もそれに当たる。

#### ② 実施内容

パネルシアターを用い、ストーリー的経過に相応した音を提示した。ここでの音楽は《表題的な既成音楽》また《はじまり、何かの登場、何かが起こった状態、場面の变化、何かの移動、何かののびてゆく、何かのほってゆく、何かの完成、歩き、走り、何かの流れ、何かの失敗、話の終わり……etc》などのイメージ音楽<sup>(7)</sup>、また効果音をピアノで即興演奏した。

### (3) 抽象的聴覚情報を視覚情報によって認識する過程

#### ① 仮説

抽象的な聴覚情報を視覚的に援用し、個の持つ抽象的概念を、より具体的形成として捉えることを目的とした。つまり、抽象的概念は具体的概念の延長線上と捉えられ、一般には人の生育環境には馴染まれていないものであり、理解され難い印象でもある。

しかし、視覚的な刺激は、その概念を一般化し、個の持つ概念と容易に擦り合わすことができ、感覚的理解の達成が得られ易いと考えられる。近代の作曲家であるエリック・サティー(1866~1925)の『環境音楽』の方向も聴覚的鑑賞に対する視覚的援用を試みた代表であり、音楽性と視覚性とを深く探求したものと言える。

#### ② 実施内容

ジョン・ケージなどにみられる偶然性音楽など、イメージを最優先させた和声感が離脱している曲など、近代音楽の鑑賞とともに、色彩、直線、曲線の交じった抽象的イラストを鑑賞する。また、この過程から「書く行為」として抽象的音楽鑑賞時に、線の、あるいは色彩的な抽象画の作成を実施した。

### (4) 聴覚情報と身体的視覚情報との関連を認識する過程

#### ① 仮説

(1)~(3)の具体的な視覚化と形態に異を成し、聴覚的刺激の感覚を個々の運動機能、つまり身体運動により援用し、個々自らの動きにより内的な視覚化を計った。周知の通り、この認識はプラトン以来、多くの識者によって語り継がれてきたが<sup>(8)</sup>、とりわけ、E.J.ダルクローズのリトミックメソッド<sup>(9)</sup>にある創造的身体表現の数々の試行は、初期の音楽学習者への援用として顕著である。例えば、演劇的な作品の創造、言葉と音楽との融合、バレエの改革、身体造形(ラ・プラステック)の創造など、既存の書物に見られるだけでも、その範囲は想像を越えるものがある<sup>(10)</sup>。言い換えれば、聴覚的刺激を個の内在する身体的表現に変換させることによって、その感覚的なイメージの内的感動、そのことからの強化、定着を計ろうとしたものであり、本来の音楽の本質に迫ろうとしたものであると言える。つまり、その活動は広義の意味で内的な視覚化とも言え、個のイメージ性の認識を、さらに具体化させることが可能と考えられるのである。

#### ② 実施内容

イメージの持ち易い、生活的な要素を題材として身体表現を行った。音楽提示はピアノによる即興演奏である。表1にその内容を簡単に纏めておく。

表1：身体による視覚化の活動<sup>1)</sup>

身体表現
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 音楽にあわせて身体各部の動作</li> <li>• 主に視覚性による手、足を使っての空間認識、及び時間と空間の認識</li> <li>• 具体化しやすいイメージを身体により表現する（日常生活、自然現象、動物、人間の感情）</li> </ul>
音楽と身体表現の図示化
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 音楽を聴取した個々の動きを絵柄にする</li> </ul>
音楽の提示内容
和音パターンを使用した即興曲、既成曲、イメージ音・効果音（グリッサンド、トリル、トーンクラスター、ピチカート、アルペジオ、単発的に和音を弾く、スケール）

#### (5) 聴覚情報と譜面的情報との関連を認識する過程

##### ① 仮説

音楽領域の現況において、広く多用されている譜面との関連を認識する目的として実施した。そして、この過程は(1)~(4)の様々な視覚化を基本としたものであり、聴覚的の刺激と視覚的の刺激との関連を多角的に認識したその後の発展としての過程と位置づけられる。

過去、音楽はその演奏時の音楽表現をすべてとし、譜面は再現芸術ゆえの後次的存在であった。つまり、譜面は作曲者の意図、想い、創造上表記できにくい、すべての音楽的ニュアンスの簡略的記号としての存在であった。しかしながら、教育的視点に立つならば、音楽の具体化として視覚的な譜面作成を実施することによって、譜面に対する洞察力、想像力、創造力が養えられ、さらに譜面そのものに対する広がりを感じ、画一的な、また無味乾燥的な演奏には繋がらないと考えられるのである。

##### ② 実施内容

(1)~(4)によって養われた聴覚情報と視覚情報との関連認識を基礎とし、音楽鑑賞の音楽的抽象性を図形によって表すことから始めた。言うまでもなく、ここでは音楽の流れを正確に記述することが目的ではなく、おおよその視覚化であり、個々の描いた図形の確認を繰り返し行った。また時間的流れの認識のために、白紙用紙から五線上にも図形を描かせ、抽象的絵柄をより客観的に観察できるよう配慮した。

次に、一般的な五線譜そのものの視覚的認識を目的として、オーケストラスコアを利用し、音符群に線、点を描きスコアを線描写した。つまり、点と線がある時は重なり合い、ある時はズレ、交差し、しかし、全体として音符群の形態は、規則正しく流動している様を視覚的に観察するのである。そして、次の過程では、一般的に実施されているリズム譜作成、音高低のデザインからの旋律作成、さらに二つの旋律デザイン作成を実施した。

## Ⅲ). 回答結果

音楽教育の学習過程での視覚による援用は、対象者にとって、音楽的イメージの拡大、理解、また音楽的内面性が養われたであろうか。その内的な成果を把握するために、各過程実施後に調査を行った。以下、Tab. 1～Tab. 5に各過程ごとの設問、対象者「A（6歳～8歳女兒5名）とB（初段階の音楽学習者18歳～20歳の女子50名）」、回答（複数回答）を纏めた。

## (1) Tab. 1：聴覚情報と視覚情報との関連を認識する過程

使用曲：「NHKアルバム」より、ベートーベンシンフォニー（No. 6）第1楽章  
 (ア) 実験1（5分）=映像消去/(イ) 実験2（5分）=音声と映像

設問	回答（複数回答数）		
	対象	(ア) 聴覚情報（映像消去）	(イ) 視覚情報（音声と映像）
どんな印象を持ちましたか	A (5)	退屈(5)つまらない(4)ゆっくりな感じ(1)寂しい(3)	音楽と風景、人の様子が合っている(4)そこへ行ってみたい(5)
	B (50)	気持ちがゆったりする(33)眠くなる(13)緊張(8)つまらない(46)	歴史を感じる(47)聴くだけより音楽がとてよく聞こえる(37)
集中（ずっと）して聴けましたか	A (5)	飽きた(5)眠くなった(4)だんだん他のことを考えた(2)	最後まで面白かった(5)眠くならなかった(3)聴けた(5)
	B (50)	他のことを考えた(13)退屈(40)おしゃべりをした(8)	とても面白く集中した(48)映像の方に集中した(28)
普段聴（視）いている音楽とどう違いましたか	A (5)	日本と違う(3)歌謡曲と違う(5)きれいな音(3)長い曲(5)	普段聴かないがテレビだとよく分かる(5)日本とは違う(4)
	B (50)	テンポが遅い(47)歌が入っていない(36)曲が長い(28)	普段聴かないが映像によって見近に感じた(23)違和感なし(16)
また聴（視）いてみたいですか	A (5)	聴きたくない(5)もっと速い曲を聴いてみたい(3)	また見たい(5)
	B (50)	聴きたくない(38)聴きたい(12)違うものを聴いてみたい(12)	見たい(46)ヨーロッパ以外の曲も聴きたい(34)
この曲は好きですか	A (5)	よく分からない(3)嫌い(2)いっぱい聴けば好きになる(1)	テレビだとその曲が好きになった(5)他の曲も見たい(5)
	B (50)	嫌い(38)好き(12)他の曲で好きなものはある(21)	好きになった（どうしてこの曲ができたか分かったから）(23)

## (2) Tab. 2：視覚情報・言語情報に聴覚情報を加えた、それぞれの関連性を認識する過程

使用題材：パネルシアター：劇名「ブレーメンの音楽隊」（実験時間15分）  
 使用音楽：既成童謡曲と自作（笹井）による劇伴奏音楽

設問	対象	回答（複数回答数：無回答有）	
		回	答
芝居に音楽を加えた印象はどうでしたか	A (5)	絵と音楽があって面白かった(5)テレビの様だった(3)登場してくる人がよく分かった(2)退屈しない(2)画面が動いている様だった(1)	
	B (50)	とても面白い(45)音楽がとても効果的でストーリーがよく理解できる(43)絵と音楽のタイミングによって良くも悪くもなる(34)	



集中(ずっと)して見れましたか	A (5)	最後まで面白かった(5)テレビでもよくやっているけどその時よりも良く見れた(3)絵よりも先生の音楽を聴いていた(1)
	B (50)	最後まで集中した(48)次にどんな音楽出てくるのかとても楽しみだった(34)時間を忘れた(21)周りも良く見ていた(6)
芝居だけの時と違いはありますか	A (5)	知っている話でも音楽が付くとおもしろい(5)恐そうな音楽や楽しそうな音楽が入っているのが良かった(3)テレビの様だった(2)
	B (50)	音楽はイメージを広げることが分かった(35)テレビでこのようなことをやっているが間近の方がリアリティがあった(28)
また試聴してみたいと思いますか	A (5)	他の話もいっぱい見てみたい(5)自分も紙芝居に音楽を付けてみたい(5)紙芝居をつくってみたい(1)
	B (50)	ぜひやって欲しい(50)お芝居になっているものも見てみたい(13)アニメーションにアレンジしたい(2)
この様な芝居は好きですか	A (5)	大好き(5)人形劇も見たい(3)ディズニーアニメがとても好きなのでとても似ていて好き(1)
	B (50)	自分にも出来そうやってみたい(31)イメージ音楽(効果音)を自分で創ってみたい(12)自分もやったことがあるがとても面白い(3)

(3) Tab. 3 : 抽象的聴覚情報を視覚情報によって認識する過程

- (ア) 使用曲：アーノルド・シェーンベルク「ピアノのための4つの小品」(実験時間5分)  
 (イ) 使用イラスト：色彩構成的イラスト(グラデーション・律動・コントラスト・抽象形)

設問	回 答 (複数回答数: 無回答有)		
	対象	(ア) 抽象的聴覚情報のみ	(イ) 聴覚情報と視覚情報
どんな印象を持ちましたか	A (5)	退屈(5)つまらない(5)怖い(5)音楽とは違う(5)	グチャグチャな絵と音楽が合っている(3)よく分からなかった(2)
	B (50)	現代音楽は苦手(43)無我の境地の様(25)イメージが湧かない(13)	抽象画を見ると何となく音楽が理解できる(26)絵と音楽が合う(25)
集中(ずっと)聴けましたか	A (5)	全然聴けなかった(5)最初だけ(1)やめてほしかった(1)	絵があると少し聴いていられる(4)わからない(1)
	B (50)	聴けなかった(43)最後になってだいぶ慣れてきた(11)	絵があると退屈しない(34)線のある絵に集中できた(11)
普段聴いている音楽とどう違いましたか	A (5)	歌がない(5)落ちつきがない(3)つまらない(5)	NHKのテレビでやっていた(4)テレビの音楽の方が好き(4)
	B (50)	支離滅裂(34)普通の和音とは違う(11)踊れない(7)	芸術的な気がする(45)美術館のよう(34)
また聴いてみたいですか	A (5)	聴きたくない(5)	視聴したくない(4)絵があると面白い(1)
	B (50)	聴きたくない(46)たまにはいい(4)	絵が加わると少し聴ける(21)非日常感的でたまには良い(12)
この曲は好きですか	A (5)	嫌い(5)	嫌い(4)まあ良い(1)
	B (50)	嫌い(46)好きではないがまあまあ良い(4)	嫌い(27)絵が加わると聴いても良い(18)

(ウ) 上記曲の鑑賞と抽象画の作成（線、色等による）（実験時間40分）

設 問	対象	回 答（複数回答数：無回答有）
どんな印象を持ちましたか	A (5)	よくわからない絵だけど楽しかった(5)直線、曲線の方が音楽にあっている(4)色も混ぜた方が音楽にあっている(3)
	B (50)	視覚的に絵として作成を行った方が抽象的音楽が理解できたような気がする(21)抽象的音楽が面白くなってきた、楽しかった(14)

(4) Tab. 4：聴覚情報と身体的視覚情報との関連を認識する過程

(ア) リトミック活動：表1の内容によるピアノの即興演奏（笹井）（実験時間2週時各50分）

設 問	回 答（複数回答数）	
	対象	(ア) 聴覚情報に身体的動きを加えた場合
どんな印象を持ちましたか	A (5)	身体を動かすことは難しい(4)手拍子よりリズムがとり易い(5)身体を動かしていると興奮してくる(3)身体で形をつくるのが楽しい(2)
	B (50)	音楽のイメージを身体で表現することは難しい(34)身体が硬くて動かない(21)音楽と身体の動きとの関係がわからない(12)
音楽と身体の動きが合っていましたか	A (5)	なかなか合わない(3)良くあっていたと思う(2)イメージの音楽は思うような形が出来なかった(3)ステップが合わなかった(4)
	B (50)	リズムはなかなか合わなかった(43)イメージ音楽での抽象的動きはとても面白く表現し易かった(34)
友だちの動きはどうでしたか	A (5)	友だちの動きをまねると上手に出来た(4)友だちの動きが音楽と合っていた(3)
	B (50)	他の人の動きが参考になった(39)他の人の動きによってイメージが湧いてきた(35)他の人の間違いがよくわかった(12)
この活動は好きですか	A (5)	好き(5)身体を動かすとスッキリする(5)リズムが上手になった(3)イメージすることは身体を動かした方がよい(2)
	B (50)	好き(35)嫌い(24)イメージ音楽によって身体を動かしているとだんだん面白くなってきた(21)

(イ) リトミック活動の身体行動図式化（実験時間2週時各50分）

設 問	回 答（複数回答数）	
	対象	(イ) 身体的動きを個々で図式化した場合
どんな印象を持ちましたか	A (5)	絵にしてみると違った身体の形にすれば良いと思った(5)音楽を身体の形にするのは難しかった(3)楽しい絵になった(3)
	B (50)	音楽と身体形態の比較は面白い(21)身体表現は抽象的だが良くイメージできる(18)絵を描くことによって動きに欲が出た(11)

## (5) Tab. 5 : 聴覚情報と譜面的情報との関連を認識する過程

(ア) 音楽情報の図形楽譜作成 (使用曲: Tab. 1 の内容による即興演奏 (笹井) (実験時間50分))

設 問	対象	回 答 (複数回答数)
どんな印象を持ちましたか	A (5)	大きい小さい音、速い遅い音が図形になり易かった(5)絵がとても好きだったので楽しかった(3)図形と音楽が合っていた(2)
	B (50)	図形楽譜は理解し易かった(39)図形と音楽は相性がよい(19)五線譜上での図形楽譜の方が分かりやすかった(8)楽譜の面白さが分かった(7)

(イ) スコアーのデザイン化 (使用楽譜: ベートーベン・シンフォニーNo4. 第1楽章 (実験時間30分))

設 問	対象	回 答 (複数回答数)
どんな印象を持ちましたか	A (5)	点結びゲームの様で面白かった(5)出来た線が揺れ曲がり面白かった(3)線、点のずれ方が面白かった(1)
	B (50)	難しい楽譜を点、線にしてみると構造が良く理解できる(29)線と点が入り組み、デザインのように面白かった(12)

(ウ) 基礎リズム譜作成 (学習者自作によるリズム譜作成 (実験時間50分))

設 問	対象	回 答 (複数回答数)
どんな印象を持ちましたか	A (5)	ピアノの練習より面白かった(5)いろいろなリズムが出来て面白かった(4)自分のリズムが音になる時が楽しい(3)もっとやりたい(3)
	B (50)	自分の創ったリズムが音で表されたとき感動した(27)音符への恐怖心がなくなった(12)自分の創ったリズムにメロディーを付けたい(6)

(エ) 旋律作成 (学習者自作による旋律譜作成(実験時間2週時各50分))

設 問	対象	回 答 (複数回答数)
どんな印象を持ちましたか	A (5)	気に入った旋律が出来た(3)いっぱい考えることが出来た(3)リズムが先に出来ている方が創り易い(2)作曲家になった気分がした(1)
	B (50)	旋律作成はジレンマに陥った(29)旋律作りは簡単と思った(21)自分にも作曲が出来ると感じた(11)知っている曲になってしまった(6)

## IV). 考 察

## (1) 聴覚情報と視覚情報との関連を認識する過程

この過程は、ある程度一般化されている内容であり経験的内容であるためかスムーズな取り組みが見受けられ、コメントも当然、視覚化を伴った学習がはるかに高評価である。つまり音楽の具体的視覚化は聴覚情報における抽象性を互いに共有した価値基準、あるいは概念によって明確化することができていると考えられる。ある意味において視覚は聴覚に比べ抽象的事象を具体化させる最も有意な感覚と言えるかも知れない。つまり、聴覚情報の弁別機能、あるいは認識機能の初段階においてはこの視覚的援用は教育的に援用され、その効果を期待してもよいと考えられる。

また、コメントに表していないが、アメリカや東南アジアなど各国の音楽の理解の際には、その国の土地、人、暮らしぶりなどの視覚的情報が、その文化ゆえに成り立った音楽であり、その把握と認識に大いに貢献した結果となった。

#### (2) 視覚情報・言語情報に聴覚情報を加えた、それぞれの関連性を認識する過程

この過程に関しても、テレビ等のマスメディアによって一般化している内容であったので、学習者も違和感なく取り組めた様であり、コメントも高評価であった。さらに顕著な点を上げるならば、映像からの視聴ではなく、ライブの感覚、つまり肉声や生の音楽による刺激が学習者への大きなインパクトとなり、高評価へ繋がっていると考えられた。また、これら一連の刺激に対して学習者自らの創作意欲、「私もやってみたい、創ってみたい」などの内的欲求が発生したことは、ここでの大きな収穫と言える。

#### (3) 抽象的聴覚情報を視覚情報によって認識する過程

この過程では、安定した和声指向を持つ我が国の音楽文化に対しての抽象的理解のための視覚的援用を目的とした訳である。コメントにあるように聴覚刺激のみではほとんどの学習者が違和感を訴え、ネガティブな反応を見せていたが、視覚情報を提示することによって、多くの学習者が理解を示すポジティブな反応へと変化し、その効果は想像以上に顕著であった。

さらに「書く(描く)行為」の肯定的活動は受容的な聴覚、視覚情報による活動に増してイメージの増大が計られ、個々にある抽象的概念を、より具体的な感覚として認識できているようであった。つまり、書く(描く)行為は人間の感覚的情報をさらに強化する要素を持っていると考えられ、その後の学習に対する基礎的幅を促すことができ得ると考えられた。

さらに付け加えるならば、人間の学習とは、各感覚領域の共感覚を基礎とした人間自らの肯定的行動によって認識が強化され、そしてその一連の過程が学習と考えられる。言い換えれば抽象的音楽感とは、作曲者においても多くの感覚的経験の上に成り立っており、その理解のためには、同様な学習過程が当然のように必要と考えられるのである。

#### (4) 聴覚情報と身体的視覚情報との関連を認識する過程

この学習過程は、直接的な視覚化とは異を成しているが、人間の内的な視覚性として捉えられる。とりわけA群(6歳~8歳女兒)においては身体運動による空間的認識からの個々自身の認識として、音楽的なリズム、エネルギー、緻密なニュアンスが養成された様に感じられる。

つまり、このことは人間の五感覚、さらに固有感覚、前庭感覚等の全身的な感覚統合であり、豊かな経験認識と考えられる。また、集団におけるダイナミクスとして、他の学習者の身体的動向にも意識が発生し、コメントにあるように「友だちの模倣、友だちとの比較」、つまり視覚的情報によって音楽的認識が深められていることも予想を上廻る好結果である。

#### (5) 聴覚情報と譜面的情報との関連を認識する過程

この学習過程では、一般に実施される学習に比べ、はるかに導入が速く、(1)~(4)の学習過程における視覚認識の底辺がそれを支えていると考えられた。図形楽譜の作成、スコアのデザイン作成などは、ある一種「遊び」的要素として捉えがちであるが、コメントのすべてがポジ

タイプな反応であり、学習者の音楽的発達にとって微細活動前の粗大活動として、不可欠な過程と思われる。また、音楽発達のリズム有意性からも言えるように、リズム創作過程も高評価であり意義ある活動と言えた。とくにB群（18歳～20歳の音楽学習初期過程の女子）においては、学習前の楽譜に対する経験不足からくる不得意性、無感動性、処理の遅滞などが、大方解消されている点は大きな収穫と思われる。言い換えるならば現況の音楽教育における「読譜指導」の学習過程として、その難解性を回避出来て得ているとも考えられ、特に演奏に偏った“書くことの経験不足”の緩和、共感的な養成に関与できると考えられる。

何れにしても、「言語能力が先行し、その後に文字、記号能力が相当な時間を費やし地道な発達を経て獲得される」と言った発達過程に等しく、音楽教育における感覚的表現後の「記譜行為」も長期的な展望に立った、ある一定の学習過程が必要なのであり、そして、その過程における「視覚化」の学習はその一端を担うと考えられた。

## 5. 結 語

音楽学習の基礎は、感覚領域、特に聴覚的な感覚養成が重要な視点として認識されている。

また、教育方法的理念からは、指導者の認識として、音楽そのものから、さらに関連領域である人間の発達の、心理的、生理的概念、また大脳生理学的見地の見識が必要とされている。

つまり、このことは創造領域を扱う音楽教育の検討が、教育する者、教育される者両者の人間的内面性にまで遡り、両者の人間的関わり、あるいは人間社会、人間文化をも対象とする傾向が強く現れていることに他ならない。また過去の画一的な、ある意味における一方通行的な教育の反省とも受け取れ、演奏技術主体の教育に対する批判も、この辺りの教授＝学習過程の在り方が大きな要因となっているとも考えられる。本稿では、そういった人間発達の統合的視点として「音楽学習過程での視覚化の効果性」について述べてきた。そして、ここでの大きなテーマは学習の画一性への批判的考察であり、また学習過程の段階性の検討であった。

ブルーナーを始め、多くの識者が「学習の螺旋性」を主張しているが、ここでの「視覚」もその一端を担っていると考えられるのである。また、ジョン・ペインターを始めとする、多くの研究者が主張する創造的音楽学習におけるメインテーマである「音楽を創る」、すなわち「創作」「作曲」に繋がる大きな視点としても捉えられるのである。今後もその辺りをさらに細分化し、実践的検証を深めながら探っていきたい。

## 註

- (1) 供田武嘉津「日本音楽教育史」, 音楽之友社, pp340-342, 1996.
- (2) J.ペインター/P.アストン「音楽の語るもの」山本, 坪能, 橋都訳, 音楽之友社, 1982.
- (3) ダイアン, アッカーマン「感覚の博物誌」岩崎, 原田, 河出書房新社, 1996.
- (4) 星野圭朗「創って表現する音楽学習」音楽之友社, 1993.
- (5) Ibid.,
- (6) J.L.マーセル「音楽的成長のための教育」美田節子訳, pp232-238, 1990.
- (7) 笹井, 神原「創造的活動—イメージ音楽で遊ぼう—」フレーベル館, 1993.
- (8) 神原, 笹井「リトミックによるドラマの成立」日本ダルクローズ音楽教育研究会, 通巻13.
- (9) Ibid.,
- (10) クレル, カルリエ「エミール・ジャック・ダルクローズ」板野平訳, 全音楽譜出版社, 1988.
- (11) 笹井邦彦「幼児の音楽指導に関する研究」育英短期大学紀要, 1993.

(つかもと やすひこ, ささい くにひこ)

## 楽式論の展開(4)：転調の学習の楽式的な展開

川 上 晃

群馬大学教育学部音楽教育講座  
(1997年10月23日受理)

「音楽の理論と実習 I」では、第6章の「楽曲構造の拡大」において2部形式と3部形式の学習を行ったが、それらは転調を含まない形式であった。これに対して、「音楽の理論と実習 II」では、第1章「転調・借用・転旋」で転調を学習し、第2章「転調を含む分割プロセス」では、転調を含む2部形式や3部形式を学習する。「転調を含む分割プロセス」は、転調の仕方に応じて4つの段階に分けられており、「閉じた分割プロセス」、「開いた分割プロセス」、「ソナタのプロセス」、「ソナタ形式」という順に学習が進められる。

### 転調の後段への導入：閉じた分割プロセス

「閉じた分割プロセス」は、転調を含まない分割プロセスの「後段の前半」を、「定調的中心移動」から「転調的中心移動」に変えただけのものである。つまり、転調を含まない分割プロセスでは、「後段の前半」は「V中心のゆれ」であったが、「閉じた分割プロセス」の「後段の前半」は、「V調によるゆれ」に変わる。したがって、「後段の前半」の「転調」の有無だけが違う点であり、あとはまったく変わらない。

……(a)・(b)とも、今まで「V中心のゆれ、またはV保続低音」によって形づくられていた不安定局面が、そっくり「V調」ののってかわられただけで、全体の構造図式には何の変化も生じていない(注1)。

同じ形式を転調の有無によって分けて、段階的に学習させるという方法は、通常の「楽式論」には見られない。小規模な形式(小楽節、大楽節、2部形式、3部形式)では転調はほとんどおこらないから、小規模な形式の検討はおのずと「転調を含まない形式」の検討になっている。また、大規模な形式(複合2部形式、3部形式、ロンド形式、ソナタ形式)では転調は必ず行われるから、大形式の検討はおのずと「転調を含む形式」の検討になっている。小規模な形式と大規模な形式のあいだにおのずと転調の有無が生じるために、「楽式論」は転調を含まない形式と転調を含む形式をおのずと分けている。しかし、それにもかかわらず、「楽式論」が意識的、方法的に、転調の有無を問題にするということはなかったし、転調を含まない形式と含

む形式を分けるということもなかった。意識的、方法的に転調の有無を問題にするのは、むしろ「和声学」であり、「和声学」では、転調を含まない和声と転調を含む和声の学習をはっきりと分けている。その意味で、転調の有無によって形式を分ける「音楽の理論と実習 II」の方法は、和声学的な方法とあってよい。

「閉じた分割プロセス」の「後段の前半」の和声構造として、V調の(DTDT)、(D-DTDT)、(TDDT)、(TTDT)、(TD<sub>2</sub>DT)などが紹介されているが、いずれもV調のIで終わるために、転調を含まない形式の「V中心のゆれ」と同じ終わり方になっている。つまり、転調を含まない場合も、転調を含む場合も、「後段の前半」が主調のVに終わるという点ではまったく同じである。この「V中心性」の考え方は、その和声的なくくり方によって、転調を含まない形式や転調を含む形式の学習を平易化するのに役立っているだけでなく、転調を含まない形式の学習を転調を含む形式の学習に直結させるのにも役立っている。なぜなら、「閉じた分割プロセス」だけでなく、「開いた分割プロセス」でも、「ソナタ的プロセス」でも、さらには「ソナタ形式」でも、「後段の前半」は、「V中心のゆれ」か「V調によるゆれ」であり、また、「開いた分割プロセス」から導入される「前段」の転調も、すべてV調への転調だからである。

### 転調の学習

転調を含まない形式と転調を含む形式の違いは、「転調」の有無ということである。したがって、転調を含まない形式と転調を含む形式のあいだには、「転調」の学習を置くのがもっとも自然ということになる。

第Ⅱ巻の第1章「借用・転旋・転調」は、題名にもあるとおり、借用和音と転旋と転調を扱っているが、前後関係から判断すれば、もっとも重要な学習は、転調の学習である。基本的な学習方法は第Ⅰ巻の第4章「変場と同時音運動」と同じ和声学的な学習方法であり、課題の実施においては、各調の終止定式とD定型をチェックしながら、調を判別し、和音を与え、対外声を与え、できるかぎり早めに内部調への移行や主調への移行をおこなうことが重視されている。したがって、内容的には、内部調が現れるということだけが違う点であり、終止定式やD定型を重視して、対外声を設定する作業は、以前とまったく同じである。また、2個の内部調をもつ課題の実施も、調が増えるだけで、内容的に新しいものはない。さいごの「転調楽節の形成」では、「転調公式」を設定して、さまざまな調への転調を実施させているが、そこでも、D定型と終止定式が方法的にものをいっている。つまり、D定型と終止定式を覚えれば、1個の内部調への転調も、2個の内部調への転調も、さらには転調楽節の形成も、すべて乗り切ることができるというところまで学習方法が限定化され、平易化されているのである。D定型と終止定式が重視されるのは、それらが「外声の組み合わせパターン」という旋律的なパターンにつ



なからであり、和声の学習を作曲や楽式の学習に展開させようとするからである。逆の方からいえば、作曲や楽式の学習に使える内容だけに、和声の学習も限定されるのである。

このような限定は転調させる調の範囲にも及んでいる。第1章「転調・借用・転旋」の前半(p.9~30)では、転調させる調は「各音度調」に限定されているが、第1章の後半(p.65~70)では、「調関係の拡大」を行っている。しかし、「調関係の拡大」では課題実施はまったくおこなわず、「書く」作業としては、「各音度調」だけに限定されている。作曲や楽式の学習で使う調は、「属調」を中心とする「各音度調」にすぎず、あまり多くの調への転調は必要ないからだ。

和声学では、「転調」は中・上級の学習内容といってよく、ふつうは、和声の教科書の後半で扱われる。たとえば、島岡譲の「和声の原理と実習」では、比較的早く近親転調を学習し、やや難しい遠隔転調をあとで学習させている(注2)、池内友次朗他の「和声—理論と実習」では、第I巻の固有和音の学習終了後、第II巻から借用和音に進め、その終了後に転調を導入している(注3)。また、ルイ/トゥイレの「和声学」では、「主調」の主な和音を検討したあと、後半で全音階的転調や半音階的転調を検討している(注4)。いずれにせよ、「転調」は必ず学習することになるが、学習はあくまでも「和声学」だけのものとして深められ、作曲や楽式とのつながりについてはとくに問題にしない。これに対して、転調を含まない形式と転調を含む形式のあいだに「転調」の学習を置く「音楽の理論と実習 II」は、「転調」の学習を、むしろ、作曲や楽式とつながりのある内容だけに限定する。それは、従来和声学だけのものだった「転調」の学習に「楽式論」とのつながりを導入した方法といていいし、楽式論の学習に従来なかった「転調」の学習を導入した方法といてもよい。

「音楽の理論と実習」では、「転調」は、和声的な「大きなゆれ」としてとらえられている。この「大きなゆれ」という概念は、まず、転調を含まない形式における「和音レベル」のゆれとして説明される。

「大きなゆれ」を考えた場合、楽曲の全体は「Iを中心とする安定部分」と「V〔またはI以外の和音X〕を中心とする不安定部分」との何れかにわかれることになる。(注5)

2フレーズ楽曲までは、和声的なゆれは、「I中心のゆれ」だけだったが、楽曲構造が拡大されると、ゆれの中心は、Iばかりでなく、Vに移ることもあり、「I中心のゆれ」と「V中心のゆれ」が「大きなゆれ」を形成することになる。安定局面である「I中心のゆれ」に対して、「V中心のゆれ」は不安定局面である。

この「和音レベル」のゆれに対して、「調レベル」のゆれが「転調」である。

主和音とは「和声のゆれの中心」を意味する。したがって、内部和音の主和音化とは「ゆれ

の中心が一時的に主和音（安定）から内部和音（不安定）へ移ること—中心移動—を意味する。……「主調→内部調→主調」という転調プロセスは、調レベルでの「安定→不安定→安定」というゆれ—調のゆれ—を表している。……調のゆれは中心移動によって生ずる大きなゆれ（I巻p.191）の一環である。(注6)

「調レベル」のゆれも「大きなゆれ」の一環だから、本質的には、「Iを中心とするゆれ」が、「Vを中心とするゆれ」に移行して、「大きなゆれ」をつくる場合と変わらない。「和音レベル」のゆれと「調レベル」のゆれの違いは、内部和音が内部和音のままであるか、内部和音が主和音化されるかの違いにかかっている。「音楽の理論と実習」の説明はそこまでであり、それ以上に、「定調的中心移動」と「転調的中心移動」の違いについては述べていない。むしろそこでは、「大きなゆれ」としての共通性の方を強調しているように見える。

ここに少し解釈を加えてみる。第I巻の第5章「変場と同時音運動」までは2フレーズ楽曲しか扱わないから、「I中心のゆれ」しかありえなかった。「V中心のゆれ」のような「大きなゆれ」を導入するためには、2フレーズ楽曲の範囲を出て、形式をさらに拡大しなくては行けない。形式を拡大し、フレーズ数を増やした2部形式や3部形式では、新しい付加部分である「後段の前半」が、はじめて「V中心のゆれ」を導入する。そして、この「V中心のゆれ」を導入することによって、『前段の2フレーズ』と、『後段の2フレーズ』とのあいだに2フレーズ楽曲の場合とはレベルの異なる、高次の対比効果を生じるのである(注7)。「大きなゆれ」である「V中心のゆれ」を導入するためには、2フレーズでは足りないから、フレーズ数を増やし、形式を拡大しなくてはならない。しかし、逆のほうからいえば、2フレーズ楽曲が、フレーズを増やし、形式を拡大しようとするときには、「I中心のゆれ」だけでは対照が不十分であり、より「高次の対照」としての「V中心のゆれ」をもとめようとする。いずれにせよ、「V中心のゆれ」が形式の拡大とともに導入されるものだとすれば、同じように「大きなゆれ」である「転調」も形式の拡大とともに導入されるはずである。したがって、第I巻第6章の「楽曲構造の拡大」では、形式の拡大とともに「V中心のゆれ」が導入され、第II巻第2章の「転調を含む分割プロセス」では、形式の拡大とともに「転調」が導入されるのだ。2部形式や3部形式は、「後段の前半」に「V中心のゆれ」や「転調」という和声的な「大きなゆれ」を含む形式であり、I巻でもII巻でも、同じ構造図式の形式として扱われている。16小節や24小節程度の小規模の形式では、転調を含む形式もあれば、含まない形式もあり、「大きなゆれ」の部分は、「V中心のゆれ」も「転調」もありうる。「大きなゆれ」といっても4小節か8小節であり、2部形式や3部形式では、和音レベルの「V中心のゆれ」であれ、調レベルの「転調」であれ、それほど変わらない。しかし、「和音レベルのゆれ」に対して、「調レベルのゆれ」は、ほんらい、より大きなゆれであり、より大きな対照である。したがって、「V中心のゆれ」も「転調」も、形式の拡大とともに導入されることには変わりがないが、しいていえば、「和音レベルでのゆれ」にとどまる前者は、2部形式や3部形式までの小規模な形式に向いており、「調

レベルでのゆれ」をもつ後者は、2部形式や3部形式より大規模な形式に向いているといえるだろう。したがって、「転調」が形式の拡大と不可分な関係にあるかぎり、「転調」の学習は、ほんらいきわめて「楽式論」的な学習なのである。

### 転調の前段への導入：開いた分割プロセス

「閉じた分割プロセス」では、転調が導入されるのは「後段の前半」だが、「開いた分割プロセス」では、転調が導入されるのは「前段」である。

「和音レベル」のゆれであれ、「調レベル」のゆれであれ、「大きなゆれ」は、形式の拡大と不可分な関係にあるだけでなく、フレーズの変化（対照）とも不可分な関係にある。はじめて「和音レベル」の「大きなゆれ」を導入した形式の「後段の前半」は、「2フレーズ楽曲の場合とはレベルの異なる高次の対比効果(注8)」を生じる「コントラスト部分(注9)」であったから、「前段」の「a a'」に対しては「b」や「b b'」、前段の「a b」に対しては、「c」や「c c'」のフレーズで対照していた。また、はじめて「調レベル」の「大きなゆれ」を導入した「閉じた分割プロセス」の「後段の前半」でも、「a a'」に対する「b」や「b b'」、a b」に対する「c」や「c c'」という対照は同じであった。「前段」を「a a'」にするか、「a b」にするかということは、任意のことである。しかし、「後段の前半」に対照的な「b」や「c」のフレーズを用いるということは、義務づけられたことである。フレーズを反復的なものにするか、対照的なものにするかの判断にあたって、どちらでもよい場合と対照を義務づけられる場合がある。どちらでもよいのは、「閉じた分割プロセス」までの「前段」であり、対照を義務づけられるのは「後段の前半」である。対照を義務づけられるのは、「和音レベル」であれ、「調レベル」であれ、「後段の前半」が和声的な「大きなゆれ」によって対照すれば、それに応じてフレーズも対照するからである。

和声の「大きなゆれ」に対応して、フレーズの対照が義務づけられるとすれば、「開いた分割プロセス」の「前段」においても、フレーズの対照は義務づけられるにちがいない。「前段」の和声は、これまでは「I中心のゆれ」であり、転調を含まない形式においても転調を含む形式においても、主調の安定局面であることにはかわりはなかった。ところが、「開いた分割プロセス」では、転調が導入され、「前段」がV調で終止することになるから、これまでのような安定局面としての「前段」の性格には変化が生じるのである。したがって、「前段」のフレーズ構造は、これまでは、「a a'」でも「a b」でもよかったが、「開いた分割プロセス」からは「a b」だけに限定されることになる。ここでも、転調という「大きなゆれ」の導入とともに、「a b」というフレーズの対照が義務づけられるからである。

「開いた分割プロセス」の「後段」については、ごくかんたんに触れられているにすぎない。

「後段の前半」は、「2部形式では、主調にもどり、V中心のゆれを形成する。3部形式でも、いったん主調のVにもどるが、途中で再びV調に転ずることがある。(注10)」

したがって、2部形式の後段の前半は、「V中心のゆれ」を形作るだけだから、「転調を含まない2部形式」と同じである。また、3部形式の後段の前半も、「再びV調に転ずる」ことを別にすれば、ほぼ同じとってよい。ただ、「前段の後半」が「調レベル」の「大きなゆれ」をつくり、「後段の前半」が「和音レベル」の「大きなゆれ」をつくるから、異なる種類の「ゆれ」によって、「ゆれ」を大きくすることになっている。

前段のV調終止のあと、後段で〔V調を続けず〕主調のVに戻るのは、後段の開始時に新たなコントラストを設ける必要からであると考えられる(注11)。

「開いた分割プロセス」の「前段」は、第2フレーズに転調を導入することで、ソナタ形式の「提示部」に近づいている。また、3部形式の「後段の後半」も「再現部」に近づいている。これに対して、2部形式も3部形式も、「後段」の前半はそれほどソナタ形式に近づいているとは思えない。ソナタ形式の展開部は、ふつう転調による変化の大きさを特徴とする部分であり、その意味では、主調の「V中心のゆれ」だけで対比するというのはやや物足りないからだ。転調を含まない形式における「V中心のゆれ」は、「和音レベル」の「大きなゆれ」として、「I中心のゆれ」に対する、じゅうぶんに大きな対比を形作っていた。しかし、「開いた分割プロセス」は、「後段の前半」が「和音レベル」での対比にとどまるのに対し、「調レベル」での対比が「前段」に導入されるから、「後段の前半」が最大の対比部というわけではなくなっている。「前段」に属調を導入した上で、「後段の前半」にさらに第2の調を導入すれば、最大の対比部らしくなるが、それはせずに主調の「V中心のゆれ」に戻るのである。

これは、「後段の前半」が、「展開」以上に「再現部復帰」を重視するからである。「V中心のゆれ」には、たしかに「I中心のゆれ」に対する大きな対比性がある。しかし、それとともに、「V中心のゆれ」にはIの和音への強い指向性があることも確かである。「後段の前半」は、「V中心のゆれ」のそのような性格を利用して、Iの和音に復帰しようとする。その意味で、転調を行ったあとで主調のVに戻ることは、後段全体を主調の「V→I」として、主調でまとめようとするもののあらわれにほかならない。調レベルでの対比は「前段」で行われる。それに対して「後段」は、もはや転調は行わず、主調によるまとまりを重視して、「和音レベル」での「V中心のゆれ」を導入する。大規模なソナタ形式は、「展開部」で転調を頻繁に行うとともに、「展開部」の最後で「V中心のゆれ」や「V保続低音」の部分を置いて、再現部を準備する。大規模な形式の「後段の前半」では、ほとんどの場合、このふたつの部分が見られる

が、小規模な形式では、そこまで大規模な展開をおこなわず、再現部準備としての「V中心のゆれ」にとどまるのである。

「音楽の理論と実習 II」は、「閉じた分割プロセス」、「開いた分割プロセス」、「ソナタのプロセス」、「ソナタ形式」と学習を進めるが、どの学習段階においても、「後段の前半」はそれほど転調を行わない。転調はむしろ「前段」で用いられるのであり、「後段の前半」は、「V中心のゆれ」にとどまる。その中で「閉じた分割プロセス」だけは転調を行うが、それはV調であり、「V」と同じように主調に接続できるために、「V中心のゆれ」にきわめて近いのだ。したがって、「後段の前半」は、転調以上に再現部準備を重視する部分とすることができるのである。

転調を含まない2部形式では、第4フレーズは第2フレーズの再現であり、ともに「I中心のゆれ」として、「前段」と「後段」をしめくくっていた。ところが、「開いた分割プロセス」の第2フレーズは「V調」に転調しているから、そのまま再現しても、「I中心のゆれ」にはならない。それは新しく作ることになる。また、「I中心のゆれ」としての第4フレーズは、属調の第2フレーズとは対照するのが自然だから、第2フレーズと第4フレーズは、異なるフレーズになりやすい。「前段」が「a b」に、後段の前半が「c」になるとすれば、後段の後半は、「d」になりやすいのだ。この「abcd」型は、「abcb」型や「aa'ba'」型、それにソナタのプロセスの「abcb'」などと比べた場合、前段のフレーズの再現がなく、異なるフレーズの並ぶ散漫な構造になっており、作曲する場合にも、まとめにくさが残る構造である。転調を含まない形式から、転調を含む形式、そしてソナタ形式という発展の線上では、おそらく、この「abcd」型は切り捨てることはできたはずだが、それでは、ソナタのプロセスの意味や新しさを強調しにくいので、あえて、この形式を置いているようにみえる。

### 転調の早まり：ソナタのプロセス

「ソナタのプロセス」については、次のように説明されている。

長調の開いた分割プロセスでは、前段はV調の全終止、後段はI調の全終止で段落する。そこで、前段の最終フレーズは、V調の終止定式、後段の最終フレーズは、I調の終止定式でしめくくられることが多い。その結果、これら二つの終止フレーズどうしの和声的・旋律的内容が互いに似かよってくることになりやすい。……いま、このふたつの終止フレーズの内容を意図的に一致させたばあい、ソナタのプロセスが生ずる(注12)。

「終止定式」を基盤にした「同一フレーズ」で前段と後段を終わらせれば、「ソナタのプロ

セス」が成立するのであるから、「開いた分割プロセス」と比べて、「ソナタ的プロセス」でとくに新しく付け加わるものはない。むしろ、前段と後段を同一フレーズで終わらせる方法は、「転調を含まない分割プロセス」でも「閉じた分割プロセス」でも見られた本来の方法であり、その意味では、非本来的な「開いた分割プロセス」の方法を、本来的方法に戻したといってもいいのである。2部形式は、「abcd」から「abcb'」に戻り、簡潔な形に整え直される。3部形式は「開いた分割プロセス」と同じ「abcdab'」である。したがって、学習内容としては、「開いた分割プロセス」とそれほど変わらず、かえて平易化するとさえいえる。「ソナタ的プロセス」も、「開いた分割プロセス」と同じように、転調を前段に導入する。しかし、「開いた分割プロセス」とはちがって、前段と後段を同一の終止フレーズでしめくくるから、「後段の後半」は「再現部」になる。こうして「ソナタ的プロセス」は、主調と属調のフレーズをもつ「前段」、「V中心のゆれ」による「後段の前半」、「再現部」としての「後段の後半」を備えた「ソナタ的」形式になる。

「ソナタ的プロセス」が「開いた分割プロセス」と違うもうひとつの点は、「転調の早まり」という点である。つまり、「開いた分割プロセス」も「ソナタ的プロセス」も「前段」に転調を導入するが、「開いた分割プロセス」では、bフレーズの後半で転調が行われるのに対し、「ソナタ的プロセス」では、bフレーズははじめから属調で現れる。たとえば、「開いた分割プロセス」の譜例中、譜例(a)だけはbフレーズが属調から始まるが、譜例(b)(c)(d)はすべて主調のIで始まっている(注13)。それに対して、S<sub>2</sub>型の「ソナタ的プロセス」の譜例(a)は、aフレーズが主調のIで完全終止したあと、bフレーズが属調のIVの和音から始まり、S<sub>3</sub>型の譜例(b)のbフレーズもやはり属調のV7和音から始まっている(注14)。ただし、aフレーズのうちに転調を行うということはない。aフレーズは主調に半終止するか、不十分終止する。また、譜例(c)を除くと、どの譜例のbフレーズも終止定式を用いて属調に終止している。つまり、「開いた分割プロセス」は、属調への転調がやや遅く、aフレーズもbフレーズも主調で始まるために、どちらかといえば、「閉じた分割プロセス」に近い。それに対して、「ソナタ的プロセス」は、属調への転調が早く、bフレーズがはじめから属調で現れるために、どちらかといえば、「ソナタ形式」に近い。p.88とp.89の「構造図式」は、そのわずかな差異を重視して、あえて書き分けを行った構造図式といってよい。この差異の重視は、いうまでもなく、「ソナタ的プロセス」のソナタ形式とのつながりを重視するところからやってくるのである。

ソナタ形式とのつながりの重視は、「転調のはやまり」の重視とともに、「a b」構造の重視というかたちでも現れる。p.109～110には、「分割プロセスのまとめ」があり、これまでの形式が一覧できるようになっているが、それを見ると、「開いた分割プロセス」から「ソナタ的プロセス」に進むと、「前段」のフレーズ構造が「a b」だけに限定されていることに気付く。「前段」が「a b」に限定されるというのは、「開いた分割プロセス」でも見られたことであり(p.85)、それについては先述した。しかし、p.110の一覧表では、「開いた分割プロセス」の

段階はまだ「a a'」と「a b」が併記されており、「a b」だけに限定されるのは「ソナタのプロセス」からである。つまり、本文中 (p.85) の構造図式では「a b」のみに限定されていたのに、さいごのまとめの一覧表 (p.110) では、再び「a a'」と「a b」の2種類を併記しているのだ。これに対して「ソナタのプロセス」は、どこを見ても、「a b」だけに限定されている。つまり、「開いた分割プロセス」の「前段」の扱いが教科書中でややあいまいなのだが、これは、ソナタ形式への発展性を重視すれば「a b」に限定したいのに、じっさいには、「a a'」もまだ残っており、完全には排除できないという事情をあらわしているのだと思われる。また、調の変化とともに、フレーズが変化するといっても、「開いた分割プロセス」の転調はやや遅いから、転調がフレーズの変化に結びつかない場合もあるのだと思われる。したがって、「a b」への限定は、「開いた分割プロセス」ですでにみられていたことだが、完全に限定されるのは、「ソナタのプロセス」からといってよい。

調が変化すれば、フレーズも変化する。転調が早まり、第2フレーズがはじめから属調で登場するようになれば、調の変化に応じて、フレーズも変化し、「前段」のフレーズ構造は「a b」に固定される。「転調」が生み出した「前段」であり、ソナタ形式にまっすぐつながる「前段」でもある。

- 注(1) 島岡 譲「音楽の理論と実習 II」 音楽之友社 1983, p.74  
 (2) 外崎幹二, 島岡 譲「和声の原理と実習」 音楽之友社 1958  
 (3) 池内友次郎他「和声—理論と実習 I, II」 音楽之友社 1964, 1965  
 (4) ルイ/トゥイレ「和声学」 山根銀二・渡鏡子訳 音楽之友社 1954  
 (5) 島岡 譲「音楽の理論と実習 I」 音楽之友社 1983, p.191  
 (6) 「音楽の理論と実習 II」 p.12~13  
 (7) 「音楽の理論と実習 I」 p.194  
 (8) 「音楽の理論と実習 I」 p.194  
 (9) 「音楽の理論と実習 I」 p.200  
 (10) 「音楽の理論と実習 II」 p.86  
 (11) 「音楽の理論と実習 II」 p.86  
 (12) 「音楽の理論と実習 II」 p.88~89  
 (13) 「音楽の理論と実習 II」 p.78~84  
 (14) 「音楽の理論と実習 II」 p.89~94

## 参考文献

- 池内友次郎 「和声—理論と実習 I, II」 音楽之友社 1964~1965  
石桁真礼生 「楽式論」 音楽之友社 1967  
貴島清彦 「音楽の形式と分析」 音楽之友社 1980  
島岡譲 「音楽の理論と実習 I, II」 音楽之友社 1983  
外崎幹二/島岡譲 「和声の原理と実習」 音楽之友社 1958  
諸井三郎 「楽式の研究 I」 音楽之友社 1957  
シュテール 「音楽形式学」 音楽之友社 1954  
テオール・デュボワ 「和声学」 理論篇 平尾貴四男訳 音楽之友社 1978  
ライヒテントリット 「音楽の形式」 音楽之友社 1964  
ルイ/トゥイレ 「和声学」 山根銀二・渡鏡子訳 1954

H. Degen; Handbuch der Formenlehre, Regensburg, 1957

P. Hindemith; A Concentrated Course in Traditional Harmony i, ii, New York, 1949

Prout; Musical Form London, 1893-7

Prout; Applied Forms, London, 1895

Erwin Ratz; Einführung in die musicalische Formenlehre, Wien, 1968

Hugo Riemann; Präludien und Studien, Leipzig, 1895

A. Schönberg; Harmonielehre, Wien 1949

A. Schönberg; Fundamentals of Musical Compositin, London, 1967

A. Schönberg; Structural Functions of Harmony, London, 1954

(かわかみ あきら)



## 「創造的な表現能力育成」に関わる教師の指導観

松原隆介\*<sup>1</sup>・吉田秀文\*<sup>2</sup>

\*<sup>2</sup> 群馬大学教育学部音楽教育講座

\*<sup>2</sup> 栄光学園中学高等学校

(1997年10月24日受理)

### I. はじめに

これまで、創造的な表現能力の育成は、子どもの自由な表現・個性的な表現を尊重し、その価値を認め子ども自らが自発的に自分を表現しようとする意欲を育てることから、音楽教育における主たる目標の一つとしてその向上をはかることが掲げられてきた。それは、子ども本来の持つ資質の芽を伸ばすという観点からみても、極めて重要であることは言うまでもない。

しかし、創造的な表現活動への取り組みは遅れ、例えばその概念理解や指導法研究一つをとっても、決して教育現場において十分な対応がなされてきているとは言えないのが現状である。

一般的に、教育現場における日々の教育活動の中で、目に見える形で教育成果を上げ理想の方向に向かって短期に、しかも劇的に成果が変化するということなどは望むべくもない。言葉を変えればいじめやマス・メディア等から受ける悪影響など好ましからざること、教育の理想とする内容に逆行する場合などは疾いが、かくありたいと願うことや教育的理想とする方向への価値ある情報すら、遅々として進み難いというのが現実である。

そのように、創造的な表現指導に関する教育現場における対応は、どちらかと言えば教師に場当たりに指導がなされ、そこでは個性を尊重するといった観点から、子ども達に自分らしい表現の工夫をさせることは少なく、表現と言えはごく一般の歌唱や合唱の指導の際によく見られるように、教師が子ども達を自分の音楽作りに巻き込み、子どもはと言えば教師に誘導されるままに表現の方向性が決定付けられ、操作されるのを鵜呑みにしていくことが恒常化・慣習化されてしまっている。その結果、創造的な表現とはおよそかけ離れている状態、即ち表現しようと言われれば他者と合わせる・みんなと同じように演奏しなくてはという気持ちが無意識に働き、それがために個々の創造的な表現能力や感性といったものは後退し、心や身体の内側深くに埋没させられてきてしまうのを余儀なくされてしまっているというのが実状である。

これらの状況を生み出している大きな要因の一つに、創造的な表現能力の育成に関わる教師の教育的視点・指導姿勢等が無視できない問題として指摘出来よう。教師一人一人のこの問題に対する教育理念・指導観等の向上なくしては、本課題の質的向上・内容的発展はまったく望むことが出来ないと断言しても過言ではない。そこで本論は、教師の「創造的な表現」概念とそれへの取り組みの姿勢やスタンスといったものがどのようなものであるかについての分析を試

み、そこに関わる教師の指導観に焦点を当て考察しながら、今後の「創造的な表現能力の育成」におけるあるべき方向性を模索しようとするものである。

## II. 学習指導要領における創造性育成教育の基本理念の流れと解釈

今年度の文部省調査でいわゆる新教育構想として打ち立てた、子どもが「自ら学ぼうとする意欲や判断力、表現力など『新学力観』に基づく学力が児童生徒に身についたと考えているのは、高校で七校に一校、中学は三校に一校にとどまっている<sup>1)</sup>」ことが分かった。子どもの学習成果を向上させるための方策や構想など理想は高く掲げても、特に自分で考え・自分らしい表現を工夫するといった、直接には他者が教え難い部分の教育は、そう簡単にことが運んでくれないものであることが、92年度の調査以来再び明らかになったわけであるが、そのことは音楽教育における創造的な表現に関しても全く同様である。

言うまでもなく、学習指導要領における「創造的な表現」の語は、高等学校では昭和31年に学習指導要領高等学校（芸術科音楽）改訂版の目標の「3. 創造的な自己表現力を高め、個性の伸長を図る」として初めて登場する。中学校ではその2年後の中学校指導書音楽編昭和33年改訂版で続いて提示されるに至る。以来、昭和35年の同高等学校改訂版では「2. 音楽の学習経験を通して。A美的感覚を洗練し、創造性に富む音楽の表現や鑑賞の能力を高める」が提示され、昭和45年に「1. 音楽を表現する喜びを経験させるとともに、表現に関する知識や技能を習得させ、創造的に表現する能力を伸ばす」として高等学校芸術科音楽の重要指導項目として列挙3項目の一角を担うことになる。次に、昭和53年には芸術科音楽1のみの教育目標に限定して「音楽の諸活動を通して、創造的な表現の能力を伸ばすとともに、鑑賞の能力を高め、音楽を愛好する心情を養う<sup>2)</sup>」となり、平成元年の同高等学校指導要領改訂版音楽1において「豊かな感性」の語が補足され、以下今日までその教育理念が生かされてきた。

一方、昭和26年の小学校学習指導要領の音楽編では「人間は生まれながらにして自己表現意欲をもっている。……略……自由に自己を表現しようとするところに、自己本来の姿である個性が発揮されるのであって、それは創造力へと直接発展する。<sup>3)</sup>」と既に早くからあった。しかし、このように早くから理念は高く掲げられてきてはいたもののその定着はあまりはかばかしくない。木村は昭和40年代当時小学校学習指導要領の掲げられていた教育理念に対し「このような精神が、どれだけ現場の教育に生かされているだろうか。<sup>4)</sup>」と厳しく評価を下している。このように、平成9年現在までの極めて長きにわたる高い教育理念に基づいた教育計画・教育構想を掲げながら、その評価に言及すれば残念ながら今日も未だ木村の指摘する頃と大同小異の成果しかないという感が濃厚である。付言すれば「個性を尊重する」とした教育観を打ち出した「新学力観」構想の名が多少定着をしつつある今日においてもなお、「新学力観」の中に創造的表現とはどうあるべきかを理念として結びつけ、この課題に対する活動の確たる足取り

が掴めているとは到底思えない状況下にあるというのが実体であろう。

教育現場における「創造的な表現」に対する教師の指導観は今日実に様々である。一般的に「表現」に抱く意識は、「豊かな表現力」「表現する喜び」といったイメージの方が「創造的な表現」から受けるイメージよりも受け入れ易い。その理由は前者の場合では、「表現」への具体的活動が比較的リアルに想起され易いのに対して、後者ではリアリティーある形象にすぐに結び付きにくい場合が多く、直感的創造的概念形成がされにくい。この両者の概念形成の差異は、特に後者の場合に活動形態を想起させ、具体性に至るまでのプロセスに「計画」「構成」の過程・段落が不可避な要素として存在するためと考えられる。それでも、初期の段階における具体的活動にあっては、教師が「創造的な表現」の具体化に際して、子どもたちに「自由に演奏すれば良い」「思い通りに表現すれば良い」と投げかける指示語によって、子どもたちは、比較的容易に言われたまま表現出来、表面的には「創造的な表現」から受けるイメージの捉えにくさ・難しさが活動の障壁となっている様子は、あまり多くは見受けられないのも事実である。しかし学習を進展させその成果をも模索する「創造的な表現」の目的は、子どもたちが「思いのまま自由に」表現しさえすれば、それだけでこと足りるものでないのは当然である。創造性を育てる教育の基本理念が児童尊重の教育であることの解釈が、放任し放置していけば「子どもは育つ」という程度の安易な理解に留まるとすれば大変な誤謬であろう。

言うまでもなく「創造的な表現」の語の概念には、創造性を伸張させる目的が核となっている。即ち、文部省の言う「創造性の伸張は、音楽の表現力の向上に不可欠のものばかりでなく、音楽教育の究極の目標であるともいえる<sup>5)</sup>」の指摘の通りである。その実現の手だてには多角的で意味合いの深い意義や目標が多々含まれている。よりポジティブな教育的アプローチが必要であり、子どもたち個々に、自ら主体性をもって「内なる思う気持ちを素直に表出し、どう表現しようと工夫するか」に向けた、一過的・刹那的でない価値ある体験学習の手だてを確立しなければならない。「子どもたちが自由に表現すればよい」とだけ考え、放任して良いのであれば教師の存在意義は極めて低いと言えよう。指導者にはそれらの個々の「表現の質」を子どもたち自らが自己評価し、自己を高めようとしていく姿勢の構築にアプローチする指導観がその教育理念とともに確立されていなければならない。その実体はどうなっているのだろうか。そこで本論は、教育現場における「創造的な表現法」に対する取り組みの姿勢・具体的活動方略について、教師がどのような意識を持って授業に臨もうとしているのかについて、平成6年度に行われたある研修会に寄せられた資料をもとに、その分析と考察を試みるものである。

### Ⅲ. 「創造的な表現能力の育成」に関する教師の指導観についての分析と考察

#### 1. データ集計及び内容の概要

(1) 提示資料のうち概念形成・解釈論の有無等については次の通りである。(対象実数44)

- ア. 「創造的な表現」とは何かについての概念形成・解釈論について言及したもの 27%  
 イ. 解釈論等, 概念形成・理念などについては言及していないもの 73%
- (2) 活動目標観等についての言及の有無については次の通りである。
- ア. 創造的な表現能力向上のための具体的活動の目標観について言及したもの 55%  
 イ. 活動の目標観等, 論理的設定のないもの 24%  
 ウ. 概念形成・解釈論及び具体的活動の目標論双方について言及したもの 21%
- (3) 論理的提示及び活動提示の別についての内容は次の通りである。
- ア. 論理的裏付け・具体的活動の双方を提示したもの 73%  
 イ. 具体的活動のみを提示したもの 24%  
 ウ. 概念及び解釈論・指導理念等論理的提示のみのもの 3%

次に「創造的な表現」に関する設定活動項目の内容別分類データは次の通りである。

まず、領域別に分類してみると、ア. 表現分野を設定したもの 64% イ. 鑑賞分野を設定したもの 3% ウ. 表現及び鑑賞の全領域設定のもの 33%であった。また、これらを各活動項目別に分類してみると、ア. 歌唱活動 24% イ. 器楽活動 36% ウ. 創作活動 25% エ. 鑑賞活動 3% オ. 鑑賞と表現 33%であった。それらは更に細目別に、ア. 歌唱活動 6% イ. 器楽活動 15% ウ. 歌唱と器楽の混合 9% エ. ソルフエージュと器楽活動 3% オ. グループで取り組むリズム遊び 6% カ. 即興的表現及び創作活動A 10% キ. 即興的表現及び創作活動B (特に日本音楽) 6% ク. 即興的表現・作曲・歌唱・器楽 9% ケ. 鑑賞と表現との組み合わせ 33% コ. 鑑賞活動 3%の通りとなっている。

このうち、創造的な表現の語彙に関する概念形成・解釈論及び具体的活動の目標観等についての内容分析は後述するが、先に活動内容について一言だけ言及すれば、器楽分野でのギター・キーボード指導或いは鑑賞分野に活動を設定した3%や、ソルフエージュを取り上げた一部のものについては、その活動そのものがストレートには創造的な表現を実現出来る状態にならないと考えるのが通常であり、本課題の活動サンプルとして適当かどうか疑問は残る。但し、「創造的な表現の能力を高めるには、言うまでもなく音楽の基礎的な能力をたかめることが必要<sup>6)</sup>」であり、各々の活動を通して次にステップ・アップする段階で、例えば鑑賞活動によって自分らしい表現の工夫が出来たりもするし、ソルフエージュによって基礎能力養成が成されれば、イメージや内発的動機付けとなり得ることも確かである。子どもが表現したいことを早くから実現出来るようにするという観点から、それらに繋げていこうとする意図として理解出来るが、ここには子ども自身が「自らやってみよう」という姿勢を感じる要素はない。資料②の(5)E「音を聞く・好みの音を選ぶ。感じた音を文章や絵にする」などのように、主旨も分かり領けるものもあるが、明確な理由付けがないため実体の明らかでないものも少なくない。このように、一部には創造的な表現概念に関する理念の基本的理解について多少の疑問の感を払拭出来ない部分は残されるものの、全体的に見てこの課題に対応するとして挙げられた様々な活動は、本課題に関連するものとして興味深く捉えることが出来るものである。

## 資料. &lt;創造的な表現能力育成に関する参考データ&gt;

## 〔1〕「創造的な表現」の語の概念形成・解釈論要約

- A. 創造力と判断力の違いについて言及。独創的・個性的な創造的表現を目指し、その能力を伸ばす必要性を説明。
- B. 生徒に、自ら聴く耳を育てようと自覚させることが創造的表現能力を伸ばす鍵である。そのためには、多面的な音楽学習の指導展開が不可欠。
- C. これまで「表現」については、表情豊かに歌えることを目指し、器楽指導においても技術指導に偏っていた。そのため創造的な表現についての支点からの指導はこれまで殆ど指導らしい指導はしてこなかった。表情豊かに歌うことと創造的な表現とはどのように違いがあるかについて研究していきたい。
- D. 学習指導要領解説を引用。このことを踏まえた上で、「いろいろな音素材による即興的表現」の具体的活動が必要である。まず音に心を傾けることで、音楽の起こりから指導に入っていくべきである。
- E. 創作指導・創作活動もまた、歌唱や器楽表現と兼ね合わせて学習活動させることで、創造的な表現能力を伸ばしていけるものである。
- F. 文部省学習指導要領を引用。このことを踏まえた上で、生徒の音楽への興味・関心等についてのアンケート調査が必要。そのデータに基づいて歌唱や器楽指導の中で、生徒個々の特徴や一人一人の良さが発揮出来る授業の展開が重要であることを改めて述べている。具体的活動の提示無し。
- G. 文部省学習指導要領を引用、解釈について確認し、その上で「歌唱や器楽などの演奏活動における意欲的な工夫をする能力を伸ばさせる」活動が創造的な表現の能力を向上させると指摘。具体的活動の提示無し。
- H. 「突き詰めれば、創造的な表現の能力は生徒一人一人が主体的に音楽する力である」という考えを主軸に、弦楽器指導について紹介。
- I. 学習指導要領でのかつての狭い意味での創作でなく、多様な表現の工夫を解説していることを踏まえながらも、小中高の一貫性の中での一層の精選と生涯学習への円滑な移行の観点から、「創造的な表現や活動」については、教師全員が共通理解に立ってどうあるべきかを定義する大命題であることを強調、現代的課題である合科実践論等を展開。
- J. あまりにも未熟・未完成なものに創造を望むのは危険である。表現は、まねる・盗むことから始まる。たくさん学習した中から自然に創造性が生まれてくるのである。技術的な問題も同様である。
- K. 創造的な表現の能力を伸ばすためには、歌唱や演奏など自分独自の方法で表現を工夫したり、鑑賞することが必要である。しかし究極的には自分だけのオリジナル作品を作ることが最も創造的であり、個々の表現能力を高めると思う。そのための段階的指導として、鑑賞・歌唱・演奏活動が大切なのである。創造的な表現とは、まさに音楽的表現のことである。
- L. 創造性を伸ばすには、一歩ずつ基礎的な力を確実に自分のものにすることがまず必要である。

## 〔2〕「創造的な表現の能力を伸ばすための指導計画」に関する活動の設定

## 〔活動分野とその論理的背景〕

## ① 現状把握・問題意識

- (1) 歌唱分野－創造的な表現能力の向上という観点からの指導については平時あまり意識していない。
  - 1. 生徒があまり歌わない。鑑賞は好むが歌うのを面倒がる傾向が強い。
  - 2. とかく教師側に輪唱曲を軽んじ、その価値を低く考えている傾向があるが興味付けに重要な教材である。
  - 3. 生徒が自ら考え自分達でどのような表現をしたらよいかを考えようとする意欲に乏しく、授業に何となくついていっているだけの生徒が多い。
  - 4. 一斉指導による音取りの段階から生徒が受け身になることが多く積極的意欲に欠ける。

- (2) 器楽分野 — 創造的な表現能力の向上という観点からの指導はあまりしていない。
1. 個性や創造性は、個人的・個別的な活動の中で育つ。学校授業は一斉指導にならざるを得ず、個別練習が出来にくい。
  2. 時間的・場所の制約があり、楽器の量も種類も少なく思うような器楽指導が出来ない。
  3. 技術的・音楽的能力の個人差が大きい。そのため意欲もまちまち。
  4. 視唱力・読譜力が弱い。創造的段階以前での課題が多い。
  5. リズム感の欠如から楽しい音楽的体験を得られないケースが多い。
  6. 新しい曲となると、リズムが正確に取れないため自分達で出来ないことが多い。基礎力の指導が必要。
  7. 音符だけでなく、休符のリズムが正確に取れない。みんなでやれば出来ても一人では正確に表現出来ない生徒が多いので、リズム指導が不可欠。
- (3) 創作分野 — 創作活動において創造性を培いたいとするが、そこでも子どもが消極的なのが実態
1. 作曲という嫌がり、創作活動に対して消極的姿勢が強い傾向にある。
  2. 理解力・集中力に乏しい。鑑賞も行うことが必要。創作技術には拘わらない姿勢が大切。
  3. 日本音楽に関心や興味が薄い。今日の学校教育音楽が西洋音楽一辺倒の嫌いがある。創作で親しませる必要あり。
  4. 広範囲の分野を限られた時間の中で、実践するのは難しい。中でも創作は年間60時間の中に入る余裕すらなかった。
- (4) 多分野提示のもの — 創造的な表現能力の向上という観点からの指導はあまりしていない。
1. 創造的な表現の能力を伸ばすには、教師自身の創造的表現能力が不可欠である。
  2. 基礎練習や基本指導に拘り、教師が教え過ぎ生徒の個性や、伸びる芽を摘んでしまっている。
  3. 体験時数が少ない。優れた芸術家は鑑賞し学んでいる量も質も常人をはるかに越えている。
  4. 大きな声で歌う経験に乏しく、自己を表現することが苦手
  5. 日常、芸術性の高い音楽に触れる機会が少ない。
  6. 根源的で個人的な部分を感じさせる体験が希薄。表現そのものが苦手。

② 創造的な表現の能力を向上させるために必要な活動内容

- |                                |   |
|--------------------------------|---|
| (1) 歌唱分野                       | E. リコーダーアンサンブル, ギターアンサンブル                 |
| A. 輪唱                          |   |
| B. 愛唱歌, 簡単な合唱・輪唱・コンコーネ等        | F. リズム伴奏・リズムのバリエーション作り                    |
| C. 歌唱教材指導の中で、表現として必要な基礎力を養う    | G. 器楽自由演奏—リズム学習と好きな楽器                     |
| D. 歌唱・合唱教材パート練習にキーボード活用        | (3) ソルフェージュ<br>A. 手・足拍子によるリズムカノン          |
| (2) 器楽分野                       | (4) 創作分野                                  |
| A. ギター・キーボード指導                 | A. ギターを使った曲伴奏                             |
| B. 弦楽器合奏                       | B. 物語に効果音・BGMを入れる<br>近現代の作品鑑賞             |
| C. ギター演奏—個人進度チェック方式<br>ギター曲の鑑賞 | C. 日本の郷土芸能をモチーフにした創作<br>祭囃子, 八木節など・曲鑑賞もする |
| D. ハンドベル合奏                     |   |

D. 課題詩・自作の詩による作曲とその作品 発表会	鑑賞—ジャンルにとらわれない幅広い鑑賞
E. リコーダーとギターによるグループ創作	C. 歌唱—様々なジャンルの音楽 鑑賞—良い演奏・模範演奏を聴く
(5) 多分野提示のもの	D. 歌唱—カロミオペン ソルフェージュオリジナルリズムパターンを作り発表 鑑賞—スケッチ・ストーリー付け
A. 歌唱—階名唱 器楽—器楽アンサンブル 器楽—器楽アンサンブル 創作—一・二部形式の曲 鑑賞—歌唱曲の範唱 LD・CD・VTR 等で	E. 鑑賞—音を聴く・好みの音を選ぶ 感得した音を文章や絵にする 歌唱・器楽演奏—知的理解 創作—オリジナル作品の作曲
B. 歌唱—様々なジャンルの歌 器楽—リコーダー・琴・ギター ドラムス	F. ソルフェージュ—基礎練習 歌唱—発声基礎・斉唱・合唱 器楽—ギター指導

## ③ 活動の目的・教育理念等

## (1) 歌唱分野

1. ハーモニー感覚を養い、歌う喜びや充実感を味わわせるのに重要な役割。合唱＝難しいイメージがある。実際音取りに時間がかかり、合唱する時間は非常に少ない。数多くの曲が出来る。発声の面・指導をよく見る点でも非常に有効な手段である。また、簡単に曲も作れ、すぐに輪唱することが可能。
2. 学習への見通し・追求意欲が湧くよう配慮する。主体的に活動出来る場所と時間の確保を目指す。
3. 発声についての注意は「姿勢」「表情」など目で見て分かる形とする。
4. キーボードでリズム伴奏が簡単に付き、リズムが正確にとれ楽しみながら積極的に取り組める。

## (2) 器楽分野

1. 課題ステップアップ方式で、出来れば合格印を与える。個性的で創造性を生かした表現を工夫させる。
2. 生徒が音楽作りにいかに集中し、いかに考えたかが最も重要なことと認識して指導に当たる。
3. 課題プリントの自由選曲で、生徒が意欲的に取り組み、ギターの魅力・楽しさが深まる。
4. 強弱を自ら付けられるようにする。音色・ハーモニーにも神経を使えるようにする。
5. スコア楽譜により、音楽表現の工夫と方法を理解することが出来る。
6. 音楽をしっかり受けとめ反応し、感動するにはある種の音楽的能力が必要。リズム指導は自然に筋肉が反応することによって音楽を感得できるので、取扱い易い。
7. 自分一人で自信をもってリズム打ちが出来るようになることを目指す。

## (3) ソルフェージュ

1. 楽しさの中で各個人が自分を表現し、グループで合わせる楽しさも感じさせる。いろいろな記号が曲表現に役立ち、楽しさが倍加することを理解させる。

## (4) 創作分野

1. コードの理解と響きへの関心を持たせ、曲にふさわしいコードを選択したり工夫することで、創作や表現する喜びを味わわせる。  
創作する過程での意欲を重視。周囲の生徒の音や音楽作りに関心を持たせる。
2. グループの創作活動を通して、自己表現の喜びを味わわせる。一人一楽器使用。
3. 楽譜にとらわれない自由な表現をさせる。郷土芸能・伝統音楽への興味を深める。グループごとに個性的な創作ができるよう、練習段階で的確な助言を与える。

4. 創作への興味と関心を高めながら、作る意欲を持たせることが何より大切。
  5. 創作する手がかり、手段・方法を得て喜びを感じさせるきっかけとしたい。
- (5) 多分野提示のもの
- A. 創造的な表現の能力を伸ばすためには、ソフフェージュ力が不可欠。楽器編成・選曲はグループで考えさせる。音符が書けない生徒には、テープ録音させる。創作する喜びを重視する。創造的な表現能力の向上には、良い音楽を聴くことがもっとも必要。
  - B. 常に緊張感と新鮮さを保たせるため、部分練習は必要最小限とし、通し練習を中心とする。生徒の表現の中から教師自身が学ぶ姿勢を大切にしていける。ポイントを押さえて指導し、基礎や基本といった型に余り拘らない。  
音楽的創造性は鑑賞によって培われるものである。
  - C. リラックスして歌える雰囲気作りを心がける。  
音楽経験を豊富にする。また、範唱を模倣することで、表現の喜びを味わわせる。
  - D. 画一的な歌い方でなく、それぞれの感じ方・捉え方を尊重する。演歌風に歌うなど。  
消極的にただ漫然と聴くのではなく、活動を伴う鑑賞をする。
  - E. 音楽から受けた印象と自分の中にある物語的な記憶や映像を対比させる。  
作曲者の人柄・時代背景など、音楽表現に必要な裏付けを押さえる。  
記譜はある程度ソフフェージュ能力がないと無理。即興的創作は制約がないので、でたらめになったり、まったくの無秩序に陥ったりする可能性が大きい。しかし、大切なのはその過程である。
  - F. 3年間の音楽履修をもくろむと、特に音楽1の段階での基礎能力養成が重要。  
大規模な合唱曲に取り組ませるためにも、発声からの基礎指導が大切。ギターの持つ魅力や教育的意義は実証済み。

## 2. 「創造的な表現の能力」の語彙概念・解釈論について

文部省の学習指導要領解説によれば「『創造的な表現の能力』とは、創作などのいわゆる新しい音楽作品を作り出す能力という意味ばかりでなく、歌唱や器楽などの演奏活動における意欲的な工夫をする能力、更に、即興表現などによる自己表現をする能力を含むものである<sup>7)</sup>」と定義されている。したがって、音楽教育における多くの表現活動がこれに当てはまり、それらの活動を通してその能力の育成をはかることが出来るものである。

前述したように「創造的な表現の能力」に関する語の概念や解釈論について、特に「創造的な表現とは何かについて」の概念形成・解釈論に言及したものが27%だけというのは意外な低数値であった。たとえ約3割ではあるにせよ、今回この論理的な位置付けを明確にしようとしている姿勢にプラス評価がなされる反面（勿論、中には十分に理解しているために敢えて触れなかったケースもあるが）、データ [1] のCで述べられているように、かなりの部分でこの語の持つ概念理解の難しさが一方では印象付けられているとみる事が出来る。つまり、仮にその意味内容を充分理解していると仮定すれば、創作分野以外の活動に全く触れようとしないか、或いはそのような回答が全く成されないのはいささか片手落ちであり、それでは創造的表現の内容理解に関する基本的な前提が、危ぶまれてしまうことにすらなりかねないと言えよう。

そのことはさておき、まずデータを概観してみると、資料 [1] Aの創造力と判断力との違



いの概念、その表現方法の問題点の指摘、Dによる音素材の問題と即興的表現への具体的取り組みの課題等をどうするかについて、或いはIの指摘する小・中・高等学校の一貫性の問題や、生涯学習との絡みとして持つ、創造的表現活動の位置付けへの共通理解も必要であり、更にKに提示されているように作品表象に関わるアプローチとしての各種表現活動の展開等の理念形成の指摘があるなど多様である。それらは具体的活動・指導となると極めて難しい課題が山積してくるが、広範囲で多角的な活動アプローチの中で、何とかこの課題を有効なものにしようという意欲的な取り組みへの積極的姿勢が見られ評価出来ると言える。

次に、これらのデータを「創造的な表現能力の向上」について、その解釈内容や教育的視点等の違いから幾つかのタイプに分けてみると、それらは概ね四つのタイプに分類されよう。一つはDのように学習理解に忠実に努め、そこから創造的な表現の能力の向上を目指す方法や具体的活動を模索しようというタイプ。二つ目に、Iのように学習指導要領での内容について十分に理解しながら、語意等の表層的解釈に留まるのをよしとせず、より深い概念理解を求めこのことについて改めて考えをまとめながら、その本質に少しでも近づこうとしていくタイプ。三つ目はJのように学習指導要領に提示されていることの是非に関わらず、自分なりの教育理念に基づいて、この問題に対応していこうとするタイプ。最後はCのように、指導要領でいう創造的な表現の能力とは何を指しているかについての認識もないことを自覚しつつ、この課題に対してこれから研究していこうとしているタイプである。

このように、資料[1]の概念形成・解釈論等で述べられている個々の内容データは、表面的には概ね問題はない。特にAやD、I、K等は指導要領解説理解を経て、なおこの問題の大きさや課題の価値等を充分認識し、概念形成・教育的解釈を深めようと論理構成された優れた内容として評価出来よう。これら4例の他にも評価に値する内容のものは少なくない。しかし、やや詳細な視点に立ち入って、これらの内容を吟味してみようとする、そこには大きな問題点が指摘されるものも少なくない。例えばJの場合では、ビギナーの創造的アプローチの体験の必要性・重要性が否定されており、Lもまた創造的活動原点以前に必要・充分条件設定を示唆している。即ち、まず創造的活動に入れる者と入れない者を区別し、子どもが指導者によって分類されるという指導姿勢・指導観を想起させるものになっている。

このように、ここで想起される大きな問題点は、創造的な表現の能力とは何かについてや、その能力向上のための指導法はいかにあるべきか等の解釈の誤解・未消化があったりするケースが明らかにあり、極端に言えば指導者の独善的解釈が許され、教師の思いのままにいかようにも指導されて、子ども達が取り残されてしまうといった危険性がありはしないかと危惧される点が残ることである。一方、「創造的な表現の能力」に関する語意の概念理解、解釈について全く触れなかった残りの73%の者が、創造的な表現能力とは何かについて、その理念や内容を十分に理解しているという補償もまたどこにもない。実は研修会や教師相互の様々な情報交換の場において、はじめてある教育目標の真の意味の理解が成されるといったケースは、全国いたるところで思っている以上にかなり多いのが実体なのではないか。この点については、教

師相互の様々な情報交換の場が、今後のこの分野における教育成果に直結する重要な鍵を握っているとして、その新たな認識の必要性について指摘するに留めておきたい。

### 3. 指導内容及び活動の目的等についてのデータ分析

データは、活動内容のうち「歌唱」「器楽」「ソルフエージュ」「創作」の各分野、及びそれらを組み合わせた複合分野等の多岐にわたって提示されている。それらの活動を設定した根拠・指導観については(2)器楽分野の1「個性的で創造性を生かした表現を工夫させる」や(4)創作分野の2や3の「……自己表現の喜びを味わわせる」「楽譜にとらわれない自由な表現をさせる……」など、真に個性を生かし自分らしい表現の仕方に指導のポイントを置いた指摘が目につく。一方、活動設定の根拠としては(4)多分野提示の4「大きな声で歌う経験に乏しく、自己を表現することが苦手」や(3)創作分野の2「理解力・集中力が乏しい……」などの指摘がなされ、創造的な表現力を望む以前に活動への意欲であるとか、種々の基本的能力の欠如といった重要な課題が常日頃からあり、それらの克服に対する目標観が鮮明に示されている。後者の場合、どちらかと言えば、創造的な表現の育成には直結し難いケースもあるが、一つの活動を通して創造的な表現活動を意図しながら、同時に他の課題も少しずつ達成することは可能であるため、そのような観点を意図しているものとして捉えることが出来よう。ただ、問題意識や現状把握に対する認識を踏まえて、前者のような創造的な表現能力の育成に直接する理論設定が少ないことから、やや焦点が曖昧なまま説得力に欠ける部分も残されている。

そこで、これらを概括してみると「創造的な表現能力の育成」に関する指導や指導観に直結する基本的理念等は、教師個々の抱える課題意識の多様性に起因して、全体的にはかなり不統一なものとなり、相互間の共通理解もまた個々バラバラであるという印象は否めない。

前述したように、データには現状における様々な問題点や克服せねばならない課題を指摘している内容のものが多く含まれる。子ども達が演奏に積極的でない、歌わないなどはその顕著な例として、どこの研究会でも指摘される事項であるが、ここでも同様のことが指摘され、日常的な子どもの学習意欲や学習能力の低下の現状を憂いながら、その改善のための手だてや指導法の決め手に事欠く実体が浮き彫りにされていると言えよう。このように、日頃教師が抱えている様々な問題意識は、その内容が極めて多様であり且つ事態は深刻であることが窺える。

しかし、ここで指摘しなければならないことは、このように教師が日常抱えている恒常的な諸問題がネックとなって、本課題の実行が疎かにされたり、それへの取り組みが消極的に扱われはしないかと危惧される点である。更に、例えばデータのうち、器楽分野の4・5・6・7等のように、創造的な学習以前に基礎的な能力がまず必要との考え方から、そのことに拘り本課題への取り組みが常に後回しにされ、うやむやにされてしまう可能性があるのも問題である。

実はまさにそのように、音楽教育における現状に多くの問題や課題があるからこそ、教育に多様な取り組みの活動が必要なのである。子ども達の自由な表現活動を保証し、強制されることのない場で「下手でも、間違っても良い」ことを相互に認め合う環境を作り上げ、子ども達

が自分で考え、自ら感じるままに自分らしい表現をしていく活動を通して、全ての子どもが自己を実現させたいと願い、そのような目標観を持つのが本活動であり、そこに本課題の真の価値と最も大きな意義があると言っても過言ではあるまい。その場合、例えば創造的な表現活動を可能にするのに、どのような能力が必要条件となるのであろうか。言うまでもなく、学習指導要領に小・中・高のいずれにおいても「創造的な表現能力の育成」を主たる教育目標の一つに置いていることは既に述べた。そのことは、「創造的な表現能力の向上」にその対象となる子どもの教育レベル、即ち個々の子どもの能力や、年齢・学年の制限はなく、誰にもまたどこにも全く垣根の要らないことを示す証以外の何ものでもない。したがって、このような学習体験は誰もが、そしてどのようなレベルの子どもにも早期より成されるべきであり、誰もが等しく受けることが可能な活動であることを、教師は日頃から常に肝に命じておくべきであろう。

このように、他の要因が起因するために、本活動の実行が見送られたり、疎かにされたりするケースは少なくないが、実はそれ以外にも本活動が置き去りにされる要因がある。それは本活動それ事態の抱える「発信する側と指導する側」における論理的矛盾の問題であり、まさにそれこそが、本課題が一筋縄ではいかない要素となっている。

確かに、子どもに「自由に表現させる」だけが目的であれば、そこに他者が割り込み「指導する」理由がどこにあるか。表現する子どもの側からしてみれば、教師など余計な存在である。「自由にどうぞ」と言っておきながら、「あれは駄目、これも駄目」と言っていたのでは、互いの信頼関係は失われ決して良い教育的成果などは生まれるべくもない。だが、教師はこのような自己矛盾を抱えながらも子どもの側に立って、共に考え一層良い結果を生む方向でのみ関わるというスタンスをもって、前向きにその能力の向上・育成に向けて臨んでいかなければならないのは当然である。まさしく言うは易し、行は難しである。概して相矛盾する本質的な要素が深く関わっている指導方法の困難さとはこのようなものであり、だからこそ奥が深く、研究の価値があり面白いとされる反面、多くの教師に敬遠され易いのも事実なのであろう。

勿論、データの多くには子どもの意欲付けや創意工夫に視点を置いた、意義ある学習内容の提示も見受けられる。例えば、歌唱分野の2や器楽分野の3、創作分野の4などは、子どもの意欲付けに視点を当てたアプローチであり、また子どもの創意工夫に重点を置いたものでは器楽分野の1と2、創作分野の1と3、多分野提示のD等がある。その他、活動の楽しさを尊重する教育的視点や、基礎力養成に力点を置いた活動等も多く見られる。例えば、活動の楽しさにウエイトを置いているものには、歌唱分野の4「キーボードのリズムに合わせて楽しい伴奏で歌う」や器楽分野の6「りずむ指導で筋肉を動かす」などが、またソルフエージュでは、音楽的諸要素の理解を楽しい表現と結び付けようとするなどの工夫がみられる。更に創作分野においても、コードの響きの持つ魅力を創作の中で生かす楽しさを味わわせ、みんなで創作する喜びを体験させることに重きを置くなどがある。また多分野提示のAなど楽譜に拘らない創作体験の機会にこそ、楽しく出来る創作活動の実現を図っていこうとするもの、Cではリラックスして歌える雰囲気作りからのびのびと歌いたいという気持ちを育てたいとしている。このよ

うな様々な取り組みへの姿勢は、音楽教育における最も基本的且つ重要な観点が基調とされており、そのような配慮によって成された授業運営は、明るく楽しい活動を促し、子ども達が様々な表現活動に積極的に取り組んで行きやすいものとなることは間違いない。おそらくこれらの諸活動の中で多くの教育的成果が生まれていることについては、信じて疑う余地のないものである。

そこでこれまでとは観点を換え、ここに挙げられた全活動を別な角度から総括してみると、子ども達に自分の思いや考え、或いは個々の自由なイメージを表現させ、その結果を分析しその後どのように工夫させ、どう取り組ませてみたとかといった、活動の実績、即ちこれまでに「何をしてきたか」といった核心的な活動を示すデータが全く見あたらないことに気が付く。

資料を見る限り、ここでは創造的な表現の能力の向上という教育課題を目標に掲げ、具体的に様々な学習内容が提示されており、それらの多くはそれぞれの教育現場にあった必要且つ重要な取り組みであることは間違いないことは、これまで既に述べた通りである。しかし、これらの学習を実際に活動させ、自分らしい表現や個性を生かした表現にもっていく手だては今一つ明らかではない。即ち、その多くは音楽教育における二大テーゼのうちの一つである「表現」の主たる教育目標となる「豊かな表現」や「美しい表現」といった学習内容・活動アプローチ等に限られ、個々の活動を現す「表現の質」の多様性を認め、「表現の過程」「活動の経過」などを示す、本課題のために提示して欲しい活動データ等は全く見受けられないのである。

おそらくは、データの殆どは指導者側がこれまでの体験から創造的な表現能力を向上させるため、発達過程を想定した授業構想やステップアップしていくための指導プロセスを描いていこうとするスタンスではなく、これから意識を向けて学習活動をアプローチしていこうとする姿勢で本活動の出発点としてこの課題に臨もうとする者が、全体のかなりの部分を占めていると推察される。そのような観点からすれば、創造的な表現能力を育成する目的として提示された具体的活動の多くには、質的・内容的に少なからぬ失望感が残る。勿論、一般的な表現活動の中で、子ども達に様々な表現の仕方を工夫させながら、創造的な表現能力も又同時に伸ばしていけるものだとする考え方は正しい。しかし、ではどこに一般的な表現と創造的な表現との活動の内容的な違いに基点を置き、意識・表現のしかた・聞き方のポイントをどの位置に置いているのか等の観点もまた本来コメントされなければならない。その意味で本課題として提示された活動からは、両者の違いはあまり鮮明にはなっていないというのが実感である。

このことはおそらく、前述したように教師自身が創造的表現の取り組みの意義を今一つ深く熟慮していない部分に起因する要素を含めて、平時におけるこの分野での取り組みが入り口段階に留まってしまっているか、もしくは本課題に対しての積極的な活動が平時全く成されていないか、これらのいずれかの実体が明らかに示されていると捉えることが出来よう。

そこで次に、今後の課題を模索する観点から、本活動に連関する問題点を捉え、創造的な表現能力育成に関わる教師の資質等についても言及してみたい。

#### 4. 活動内容とその指導観・教師の資質等に連関する問題点と今後の課題

創造的な表現活動及びその能力の育成の過程で、教師が押さえておかなければならない課題の一つに、合唱や合奏など全体での表現活動における個の存在をどう位置付け、表現しようとする子ども達の心や気持ちに対し、教師はそれをどのように受け止めるべきかという問題がある。ここには個の自由と全体の方向性、そして教師の姿勢のあり方という三者三様の問題が即座に浮上してこよう。そこで教師はそこにおける「立場のトライアングル」を壊さないよう、バランスに配慮しながら指導に当たらなければならないのは当然である。それがなければ、その曖昧さ故に子ども達は右往左往し、教師もまた指導の方向性を見失ってしまう。その結果、あつと言う間に創造的な表現の範疇から逸脱したものにすらなってしまうかねないのである。

創造的な表現能力の育成における指導方法は多岐に亘っており、少なくとも放置・放任しない範囲において「自由に任せる」「勝手にやらせてみる」指導方式もあれば、一方教師がイニシアチブを取る部分をかなり含めながら、子ども達に一定の枠の中で活動させ自由に様々な取り組みを試みさせる活動がある。両者はおそらく左右の壁・極に近いと思われるが、一般的に前者の場合、創造的な表現活動の過程では、教師から見てその「学習活動全体が安易な方向に流れ、『単なるお遊び』に終わる<sup>8)</sup>」と指摘される危険性が大きい。だが、本当にそうなのか。二つの壁の間には実は無数とも言える段階や様々な取り組みがあり、それらの個々の指導の方法・手だてもまた数限りなく存在する筈である。今日の創造的な表現の取り組みへのそのような批判は、現実的なこの課題への取り組みが前述した一方の極から離れられず、その能力向上の手だてや成果に結び付く実践内容が、閉塞状況に陥っている事実を物語っていると言えよう。そうになっている要因は別に子どもに問題があるわけではなく、教師の指導力の問題につきるが、時には教師が意味のある学習に取り組んでいるにも関わらず、その本質を正しく理解せず偏った評価しか出来ない取り巻きの無為な批評・批判も決して少なくない。この問題に対する体系や体験の歴史的な浅さ所以というところか。

例えば、創造的表現を基調とした「自由に表現させる」を優先する活動であれば、子どもが遊んでいるように見える活動において然り、合唱などにおいても初期の段階において内容の質的側面から個がバラバラであったりすることはいわば必然である。極端に言えば、通常概念における合唱のまとまりのイメージからかけ離れた表現になりがちなのは当たり前の話であり、楽曲のイメージが壊れ、合唱そのものが成り立たなくなってしまうケースすら起こりかねない事態もあり得ない話ではない。その場合、何が問題であり、何が問題でないか。そこで、子どもはどのように創造的な表現の試みをすれば良いのか、教師もまたどのように子ども達に理解されるよう指導し、合唱作りをすれば良いか。ただ一二度やらせてみて、混乱したからといってすぐに教師が方向付けし、「もっとああして」「もっとこうして」などの指導言を浴びせて主導権を握ってしまうだけとなれば、最早そこには子どもの主体性は完全に失われてしまうのみである。要するに、教師はそうならないようにすべきであり、様々な活動体験とその発展的ステップを追いつつ、子ども達一人一人の創造的な表現能力育成がなされるかを軸とした指導法

を経て、本活動が即興的表現や個々の演奏或いは合唱などの諸表現が個々の創造的な表現への試みとその集合から、いつか互いに素晴らしいと喜び合えるような成果を達成することを夢見、実現させようとする努力が成されることに、最大の価値があるのである。その意味で教師には、それらのことについての指導理念や運営上の指導スキル・活動上の具体的手だて等についての研究が不可避であり、十分な活動計画の設定・試行の裏付けを用意し、事前に予測される事柄或いは改善に必要なポイント等を押さえて指導に当たらねばならない。特に個の指導と集団指導における創造的な表現能力の育成のいずれについても、高い教育理念に根ざした多角的な指導方法が工夫されるべきであり、そのことに向けた積極的姿勢こそが、教師に要求される重要な資質となろう。

付言すれば、教師に望まれる資質はそれだけでは充分ではない。教師自身が子どもに「音楽の素材をじかに使って作業させる」ためには教師自身もまた様々な自己体験がなければならない。<sup>9)</sup> そのことは創造的音楽作りに「教師はこの作業にできるかぎり口出しすべきではない<sup>10)</sup>」という指摘とは全く別の問題である。即興演奏を含む様々な表現法について、教師自身に全くの自己体験がなければ、それらを活動する子ども達に対する正しい理解などなされよう筈もないからである。実は、我が国の現今の教育課題の一つに創造的な表現の能力の向上という観点から見た、教師自身の自己体験が希少であるという事実があることを忘れてはならないであろう。資料 [2] (4)多分野提示の1「創造的な能力を伸ばすには、教師自身の創造的表現能力が不可欠である」との意見はまさにそのことを指摘している。これまで、教師自身による様々な創造的表現アプローチ、特に子どもの前でいろいろ表現してみることに、多くの教師があまりこのことに深い関心がないのではないかという危惧を抱かざるを得ない。

改めて言うまでもなく、これまでの我が国の音楽教育の歴史において、明治以来長きに亘って現在まで行われてきた音楽教師育成の中心的機関である大学教育は、ピアノや声楽の個人レッスンに象徴される実技指導方式が、主体とされる授業形態の主軸として試行されて今日にまで及んでいる。そこでは、音楽作りや表現内容が指導教官の指示と指導によって、主に外国で正統的と言われる曲表現の真偽を再現することが第一優先として捉えられ、学生個人の自由な曲解釈や好き勝手な思いに任せてクラシックを表現するなどということは、断じてまかりならない風潮が支配してきた。一方、講義を受ける側である学生も、幼少からピアノの指導を受け、同様の観点から、或いはそれ以上に徹底したレッスンにより、どこの子どももベートーベンのソナタであれば、全国一律同じような表現に仕上げることを当たり前のこととして、画一的に訓練させられ育ってきたのである。その意味で、殆どの音楽教師の場合ですら、「かくあるべし」や「ねばあらぬ方式」に疑問を抱くことなく、他人からの指示に対しいわば無批判にそれに甘んじて育ってくるだけだったというのが、いわば共通の教育体験となっていると言えよう。

つまり、教師自身さえ音楽作りに個性がなく、表現方法やその手段もまた形骸化しているのである。その意味からすれば、資料 [2] ②及び [3] (5)多分野提示のDのように「カロミオ

ベン」を演歌風に歌うなど突飛な発想ではあるが、教師自身が古く固定化された体質から脱皮し、既成の概念を大胆に打ち破ってみる中から、子どもたちに「カロミオベン」の魅力を理解させ、子ども自身が表現してみようとする意志を尊重しながら創造性を育成しようとする姿勢として、この活動もまた一定の評価に値するのではないか。いずれにせよ「教師の表現能力」に関する学習の必要性を説いた前述の指摘は極めて貴重である。創造的表現教育の向上を促す重要な指摘として、今後広く浸透させる努力をしていかねばならないと言えよう。

#### IV. 結語にかえて

これまで音楽教育における「創造性の表現能力育成」に焦点をあて、その言葉の概念理解や教育理念を通じて、教師の具体的指導イメージや本課題に対する指導観等がどのようなものであるか、また本課題に対する具体的活動内容を通して、創造的な表現能力育成のための指導が実際教育現場でどのような観点から授業実践されていく傾向にあるかについて調べてきた。

その結果、そこに見えてきたものは教師の「創造的な表現」の語彙や概念に対する認知・理解・解釈が分散し多様化していること。そして必要と思われる部分についての、教師相互の共通理解が、この時点では殆どなされていないという実体が明らかになった点である。

それらの要因となる背景には、教師が日頃から音楽教育における様々な問題にぶつかり、それらを少しでも改善し克服しようとする固有の課題を個々に持っている現実があること。そのため、それらの課題と並行して本課題の活動アプローチを考え、複数目標を達成するための学習プランが多い傾向にあることが分かった。今日の音楽教育の現状を考えると、一つの課題或いは活動を通して複数の目標を達成していく努力は必要な考えであり、授業時間の絶対的不足の状況下では極めて合理的である。しかし一方、「創造的な表現」への取り組みがあらゆる表現活動の場で可能であり、その能力育成がどのような表現アプローチの場を通してでも進歩させられるものであるとするならば、これまでのこの分野における実績や成果報告は極めて少ない。また、それらの活動アプローチに際して、必ず起こる得るであろう活発な問題点の指摘や実践報告データも少なく、殆どは今後の指導に待たねばならないものとなった。

そのことから今後、創造的な表現能力を高めながら、個々の子どもの様々な活動場面における教育成果を実効あるものにするためには、今何よりも教師自身の努力が不可欠であり、自己体験を含めた資質の向上と、創造的な表現概念における自らの指導観を高めようとする姿勢こそが、本課題の進歩と発展を実現させる鍵を握っていると改めて確信する裏付けとなった。

今子ども達に目を向けさせ、心を開かせることの出来る真に意味ある学習として、魅力ある多様な学習が求められている。こどもの自発的な活動意欲を活性化させ、自らが自分らしさを表現出来る能力を向上させ得る場として、創造的な表現の学習は極めて貴重であると言えよう。

それこそが本活動の精神であり、多くの実践こそが早急に待たれている課題である。そのこ

となくして本学習の一層の成果実現はあり得ず、多角的な指導スキルの究明等もまた望むべくもないであろう。当然、「創造的な表現の能力育成」の発達過程に関わるシーケンス的構想が実現されるのはその先のことである。これらについても今後研究してみるつもりである。

### 参考・引用文献

- 1) 朝日新聞, 1997年9月5(金), 朝刊, 3頁
- 2) 『高等学校学習指導要領解説』芸術編各改訂版参照, 文部省, 但し音楽Ⅱ等の表現は「『音楽Ⅰ』より質的な深まりをねらうために」として表現活動を選択させその能力を高める目的として提示される。文部省, 『高等学校学習指導要領解説』芸術(音楽美術工芸書道)編, 東洋館出版社, P25, 1979年(昭和54年改訂版)
- 3) 木村信之著『創造性と音楽教育』音楽之友社, P43, 1973年
- 4) 前掲同書。『創造性と音楽教育』P49,
- 5) 文部省『指導計画の作成と学習指導の工夫』, 高等学校 芸術科 音楽 指導資料, 教育芸術社, P23, 1992年
- 6) 前掲同書『高等学校学習指導要領解説』芸術編, 東洋館出版, P22, 1979年
- 7) 文部省『高等学校学習指導要領解説』, 高等学校 芸術科 音楽 指導資料, 東洋館出版社, P16, 1989年(平成元年改訂版) 芸術社, P23, 1992年
- 8) 宮坂明「『表現科音楽』一考察」, 『音楽教育学』, 第26-2号, 日本音楽教育学会, P28, 1996年
- 9) ジョン・ペインター, ピーター・アストン『音楽の語るもの』-原点からの創造的音楽学習-よりプロジェクトへの序文, 音楽之友社, P12, 1982年
- 10) 前掲同書『音楽の語るもの』-原点からの創造的音楽学習-より証論: 一般教育における音楽, 音楽之友社, P7, 1982年

(まつばら りゅうすけ, よしだ ひでふみ)



## 小学生の学校音楽科に対する態度とその関連要因について

三輪 弘美\*<sup>1</sup>・稲田 浩\*<sup>2</sup>

\*<sup>1</sup> 名古屋自由学院短期大学

\*<sup>2</sup> 群馬大学教育学部音楽教育講座  
(1997年10月24日受理)

### Attitudes and Relevant Factors for School Music of Primary School Pupils.

Hiromi Miwa and Hiroshi Inada

#### 問 題

平成元年に行なわれた学習指導要領の改定によって、各教科に対する児童生徒の興味・関心・態度という問題が重視されるようになり、それを伸ばすこと、そしてそれを的確に評価することが音楽教育に求められるようになって来た。ところで實際上、音楽への興味・関心・態度はどのような要因と関連しているのであろうか。この問題を解明するためには、まず教育現場における具体的事例を掌握し、それを客観的に分析して、正しく判断・対応することが求められている。しかしながら、音楽教育の領域においては、いまだに実技中心教育であり、経験と勤による名人芸が幅を利かせている状況に有ることも否めない事実である。科学教育が叫ばれて久しい今日、音楽教育の世界にもイメージや感覚を中心としての旧態依然とした教育方法論ではなく、「教科科学としての音楽」、「音楽教育の科学化」を今一歩前進させることが必要不可欠の今日的課題と成ってきていると言うことができよう。新しい教育観に立脚した教育実践を行なう上からも、そのよって立つ確かな論拠が今音楽教育に求められていると云うことができる。科学が日進月歩であるのは方法論が有るからである。教育においては往々にして、事例ごとの問題解決が空回りして、同じような問題を繰り返しやすい傾向にある。科学的方法論によって対処すると云う習慣が育っていないことにも一因は有るが、音楽教育の本質に関わる基礎的研究の不足が大きな要因として上げられるであろう。教育学・心理学・統計学・社会学等、他の隣接教育諸分野において今日、日常的に用いられている科学的分析の方法による研究を音楽教育の中に取り入れてさまざまな事象の因果関係を明らかにしていくことが、21世紀に向けての「新しい音楽教育」の発展的展開のためには必要不可欠なことであると考えらる。

学校教育における音楽教育では、音楽そのものを教えるだけではなく、音楽教育の最終的目標である生き生きと躍動する音楽の生活化へ向け、子ども達の目を如何に音楽そのものへ向けていくか、その興味・関心をどのような方法で引き出していくのかが重要な課題である。音楽教育の人格形成、人間教育に果たす役割は大きく、義務教育下にある子ども達のおかれている音楽環境の実態を知り、そのことを通して、適切な援助の方向を確立して行くことが今日、音楽教育に求められている事である。

そこで、本論文においては「児童」と「音楽」に的を絞り、小学生の学校音楽科に対する関心と態度に重点をおき、その全体的特徴を分析する。そのためにまず、小学生の学校音楽科に対する態度を測定するための「音楽態度尺度」を構成し、彼らの音楽授業に対する興味・関心・態度が、①性別・学年別に見てどのような違いにあるか、②どのような要因が性別・学年別に音楽態度と関連しているのか、の2点について探索的に探ることを目的として分析を行ない、より一般的で妥当性の高い音楽態度関連要因を見つけてみたいと考える。まず、それぞれの学年・性別においてどのような要因が「音楽授業への好き・嫌い」や「音楽態度」と関連しているかを知るために、常識的・直感的に判断して、関連する要因の有りそうな以下の4項目を選び、探索的に探ってみた。

- ① 他教科との関連
- ② 音楽態度尺度構成
- ③ 音楽授業の好きな内容
- ④ 音楽授業を嫌いな理由

## 方 法

教育現場での実態調査を質問紙法により行なった。

調査対象：群馬県前橋市・高崎市の公立小学校5校に在籍する生徒675名。学年・性別の内訳は5年男子164名、5年女子164名、6年男子177名、6年女子170名、の総合計675名を調査対象としたが、質問紙の未記入が20%以上有ったものを省いたので、有効対象総数の性別・学年別内訳は、以下の表のごとく総数666名であった。調査票は一斉記入法によりクラス担任か音楽の教師を通して教室で、出席生徒全員に記入させた。

表1 対象者内訳

	男 子	女 子	全 体
6 年	176	169	345
5 年	157	164	321
合 計	333	333	666

調査時期：1995年6月

質問紙の構成：質問紙は、大項目30項目、小項目118からなる。具体的には「自分のこと」、「音楽への興味・関心」、「音楽態度」、「音楽環境」、「音楽才能」、「学校への態度」から成り立っている。本調査では、小学生の音楽態度に的を絞ったため、上記質問紙の中より音楽態度に関連する項目を選び、分析項目とした。

他教科との関連：音楽態度を測定するその前段階としてまず、他教科との関連を見た。取り上げた教科は、①国語、②社会、③算数、④理科、⑤音楽、⑥図工、⑦体育、⑧家庭、⑨道徳の9教科である。

各項目については、当てはまるものに丸をつけさせ、好きに3点を、嫌いに1点を与え、好きにも嫌いにも丸をつけなかったものには2点を与え、3段階で得点化した。

音楽態度尺度項目：音楽態度を測定するための態度尺度については以下の6項目を選んだ。各項目については、4段階（1：そう思わない、2：思わない、3：そう思う、4：大変そう思う）で自己評定させたものを得点化し分析した。ただし、⑥については3段階評価を用いた。

- ① 音楽の授業が好き
- ② 音楽の授業は嫌だと思う
- ③ 音楽の授業は必要だと思う
- ④ 音楽の授業が選択になったら選ぶ
- ⑤ 音楽一般好き（授業外の音楽を含む音楽全般）
- ⑥ 音楽好き嫌い評定（全教科による音楽教科の好き嫌い）

音楽授業の好きな内容：「音楽授業の好きな内容」を測定するための尺度としては、以下の8項目を選んだ。

- ① 歌好き（音楽の授業は歌を歌うのが好き）
- ② 演奏好き（楽器の演奏が好き）
- ③ 鑑賞好き（音楽鑑賞が好き）
- ④ 話好き（音楽についての話を聞くのが好き）
- ⑤ 作曲好き（作曲するのが好き）
- ⑥ リコーダー好き（リコーダーを吹くのが好き）
- ⑦ 勉強好き（楽譜や音符について勉強するのが好き）
- ⑧ 歴史好き（作曲家や音楽の歴史について勉強するのが好き）

各項目については、4段階（1：好き、2：やや好き、3：やや嫌い、4：嫌い）で自己評定させたものを得点化し分析した。

音楽授業を嫌いな理由：「音楽授業を嫌いな理由」を測定するための尺度として、以下の5項目を選んだ。各項目については、当てはまるものに丸を付けさせ、丸の付いているものには1点を、付いていないものには0点を与え、2段階評定で得点化した。

- ① 内容分らない
- ② 歌が下手
- ③ 演奏が下手
- ④ 笑われた
- ⑤ その他

## 結 果

他教科との関連：選ばれた9教科について、得点順に平均と標準偏差並びに学年別、性別による教科の好みを示した(表2)。また、教科音楽への好みとその他の教科への好みについてピアソンの相関係数を算出した。その結果、音楽への好みと最も強い相関を持つ教科は国語で、相関係数は0.255であった。他の教科との相関はきわめて弱かった。

男子・女子で好きな教科と嫌いな教科はほぼ学年を通して一貫していた。男子の好きな教科は体育・図工で、嫌いな教科は国語・音楽であった。女子の好きな教科は、家庭・図工で嫌いな教科は算数・社会であることが分かった。

表2 教科平均並びに標準偏差と学年別・性別教科順位

順位	全 体	Mean/sd	5 年 男	5 年 女	6 年 男	6 年 女
①	家 庭	2.6/0.66	体 育	家 庭	体 育	家 庭
②	図 工	2.6/0.70	図 工	図 工	図 工	図 工
③	体 育	2.5/0.73	理 科	音 楽	家 庭	体 育
④	道 徳	2.3/0.71	家 庭	道 徳	理 科	音 楽
⑤	理 科	2.3/0.83	道 徳	体 育	道 徳	道 徳
⑥	音 楽	2.2/0.82	算 数	理 科	社 会	理 科
⑦	社 会	1.9/0.88	社 会	国 語	算 数	国 語
⑧	算 数	1.9/0.92	音 楽	社 会	音 楽	社会・算数
⑨	国 語	1.9/0.85	国 語	算 数	国 語	

音楽態度尺度：音楽態度尺度項目6項目の評定合計点平均値と標準偏差を学年別、性別に一覧表にした。選ばれた6項目で相関分析を行なった(表3)。内的一貫性を現わすクロンバックのアルファ係数が0.89あり、十分な内的一貫性のあることが分かった。また、どの下位グループでも0.84のアルファ係数を持っており、全ての項目に十分な内的一貫性が確保され、信頼性は使用に耐える程度に高いことを示した。

性差、学年差について2要因分析モデルによる分散分析を行なった。音楽得点と性差についての検定の結果は、性の主効果と(F=81.62, DF=1/620, P<.05)学年の主効果が有意

表3 態度尺度項目の平均と標準偏差

項目	5年		6年		全体
	男	女	男	女	
	Mean(S.D.)	Mean(S.D.)	Mean(S.D.)	Mean(S.D.)	Mean(S.D.)
音楽授業好き	2.5(1.03)	3.3(0.74)	2.4(0.96)	3.0(0.90)	2.8(0.91)
音楽授業嫌だ	2.4(1.05)	2.9(0.90)	2.3(0.96)	2.7(0.94)	2.6(0.96)
音楽必要	2.3(0.64)	2.6(0.53)	2.2(0.64)	2.4(0.61)	2.4(0.61)
音楽選ぶ	3.1(1.19)	3.7(1.00)	3.0(1.25)	3.4(1.09)	3.3(1.13)
音楽一般好き	2.6(0.95)	3.2(0.76)	2.5(0.88)	3.1(0.81)	2.9(0.85)
好きな教科として音楽選ぶ	1.9(0.82)	2.5(0.73)	1.8(0.78)	2.3(0.77)	2.1(0.78)
態度尺度得点	14.8	18.2	14.2	16.9	16.1
アルファ係数	0.89	0.84	0.87	0.89	0.89

であった (F=8.45, DF=1/620, P<.05)。性・学年による交互作用は認められなかった。男女間較差があり、女子有意であること。男女共に5年の態度尺度得点が高く、6年になるにしたがって尺度得点の落ちていることが分かった。

音楽授業の好きな内容：教科内容に対する子ども達の好みについて分散分析による検討を行った(表4)。全ての項目において性の主効果が有意であり、男子に比べ女子の方が有意に高かった。特筆すべきは「リコーダー」で男女間較差は平均値で5年、6年共に0.7となり、続く「歌好き」、「演奏好き」をリードしていた。また「演奏好き」については、5年の男女間較差は平均値で0.8であったが6年では0.5となっていた。この較差縮小は男子が5年から6年にかけて楽器演奏に興味を持ったことが原因として上げられる。学年差について言えば、「リコーダー好き」、「勉強好き」に有意な学年差 (P<.001) があり、「作曲好き」にも有意な学年差 (P<.05) のあることがわかったが、学年・性による交互作用は認められなかった。

表4 「音楽授業の好きな内容」学年別・性別による平均・標準偏差と分散分析

要因	5年						6年						分散分析		
	男			女			男			女			性	学年	交互作用
	N	Mean	Sd	N	Mean	Sd	N	Mean	Sd	N	Mean	Sd	F	F	F
歌好き	157	2.4	1.02	163	3.0	0.90	174	2.3	0.99	168	2.9	0.95	***		
演奏好き	153	2.6	1.07	161	3.4	0.88	174	2.8	1.07	168	3.3	0.90	***		
鑑賞好き	154	2.5	0.98	161	2.9	0.88	175	2.5	0.96	169	2.9	0.87	***		
話好き	154	2.1	0.95	160	2.7	0.88	171	2.1	0.90	168	2.5	0.83	***		
作曲好き	153	2.1	1.00	159	2.2	1.02	172	1.9	0.94	166	2.1	0.95	***	*	
リコーダー好き	155	2.6	1.12	160	3.3	0.96	172	2.3	1.00	166	3.0	0.95	***	***	
勉強好き	154	2.0	0.97	160	2.5	0.98	174	1.7	0.85	167	2.3	0.97	***	***	
歴史好き	155	2.0	1.00	161	2.2	1.03	176	1.9	0.89	169	2.1	0.96	**		

\*\*\* P<.001    \*\* P<.01    \* P<.05

次に「音楽授業の好きな内容」の各項目の学年別・性別平均点を図示した（図1～図8）。

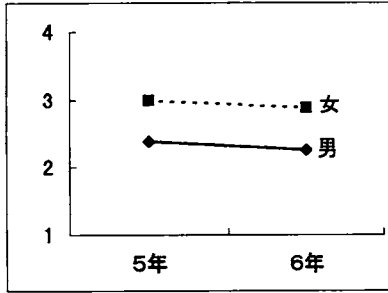


図1 「音楽好き」学年・性別比較

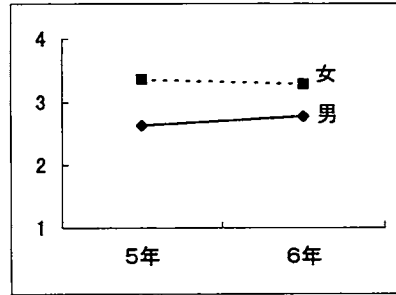


図2 「演奏好き」学年・性別比較

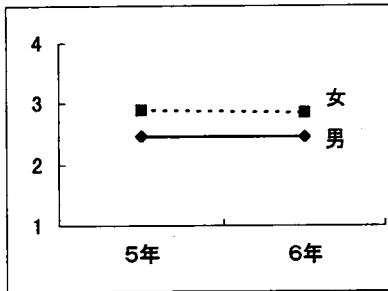


図3 「鑑賞好き」学年・性別比較

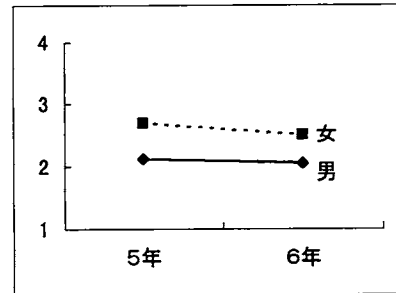


図4 「話好き」学年・性別比較

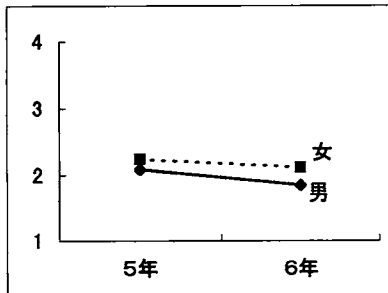


図5 「作曲好き」学年・性別比較

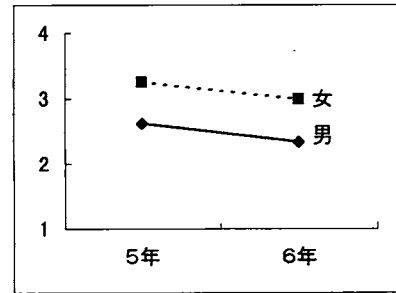


図6 「リコーダー好き」学年・性別比較

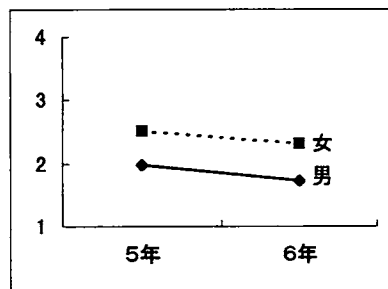


図7 「勉強好き」学年・性別比較

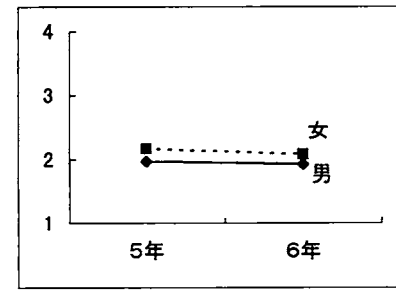


図8 「歴史好き」学年・性別比較

「歌好き」は男女共に安定した支持を得ているが、5年から6年にかけて少々興味の落ちている様子を見ることが出来る(図1)。「演奏好き」では女子の興味が少々下降し、男子の興味が上昇していることが分かった。音楽への興味が5年から6年にかけて全体的に男女共に下降線をたどっている中で、この項目において男子の示す興味の上昇は特筆すべきことであった(図2)。また、グラフ全体を見ると音楽の好みについては男子と女子では違いの有ることが分かり、女子が男子を大きくリードしている様子が見えた。しかし例外として「作曲好き」と「歴史好き」とは共に男女の興味が拮抗しているのを見ることができた。特に「歴史好き」においては男女間は数値的にもほとんど差の無いことと支持の低いことを見ることができた。音楽への興味・関心という点について見ると、学年が上昇するにつれて反比例して子供たちの興味・関心が薄れていくことが分かった。

続いて「音楽授業の好きな内容」と音楽態度尺度得点との相関を分析した(表5)。どの項目でも相関は高く、すべての項目が1%以下の有意水準であった。その結果、「音楽の好きな子どもの好む教科内容」が浮かび上がってきた。全体で見ると、子ども達を音楽好きにするための要因として、①楽器演奏、②歌唱、③音楽の話の3要因が上がっていた。性別・学年別によって「子ども達を音楽好きにする要因」は微妙に変化しており、中でも5年男子の「リコーダー」と6年女子の「勉強」は上記3要因外の要因として上げておきたい。

表5 「音楽授業の好きな内容」と音楽態度尺度の相関分析

要 因	ピアソンの相 関 係 数				
	全 体	5 年 男	5 年 女	6 年 男	6 年 女
歌好き	0.632**	0.640**	0.460**	0.645**	0.567**
演奏好き	0.640**	0.669**	0.580**	0.568**	0.610**
鑑賞好き	0.556**	0.578**	0.408**	0.598**	0.498**
話好き	0.633**	0.609**	0.495**	0.604**	0.664**
作曲好き	0.417**	0.471**	0.421**	0.257**	0.449**
リコーダー好き	0.588**	0.646**	0.489**	0.462**	0.528**
勉強好き	0.594**	0.504**	0.515**	0.619**	0.619**
歴史好き	0.388**	0.474**	0.384**	0.236**	0.420**

\*\* P&lt;.01

音楽授業を嫌いな理由：「音楽の授業が嫌いな理由」について学年・男女別比率を、フィッシャーの直接確立計算法の結果と共に一覧表にした(表6)。フィッシャーによると1%以下の有意水準で「演奏が下手」に有意差が認められた。また「笑われた」について全体と5年生の男女間に1%以下の有意水準で有意差が認められた。6年生については有意差は認められなかった。その点について見ると、5年男子の14.6という数値は5年女子や6年男・女と比べて突出していることが分かった。また、男女共に5年から6年にかけて「授業内容が分からない」

表6 「音楽授業が嫌いな理由」(%)

要 因	全 体		Fisher's Exact test	5 年		Fisher's Exact test	6 年		Fisher's Exact test
	男	女		男	女		男	女	
内容分らない	26.4	19.9		21.5	15.3		30.7	24.3	
歌が下手	23.4	23.1		27.2	21.5		19.9	24.9	
演奏が下手	30.2	15.0	**	33.5	16.6	**	27.3	13.6	
笑われた	10.2	3.6	**	14.6	4.3	**	6.3	3.0	
その他	17.7	22.0		13.3	20.9		21.6	23.1	

\*\* P &lt; .01

という児童が急増していることが分かった。

続いて音楽に対する態度得点を基準尺度とした重回帰分析を行なった(表7)。その結果全ての項目に5%から1%以下の有意な偏回帰係数が認められ、以下の3点が「音楽嫌い要因」として関わっていることが分かった。

- ① 「笑われた」については5年男子に大きな影響力を持っているが、その他の学年男女には有意な水準での影響を与えていないことが分かった。
- ② 音楽授業の「嫌いな理由」としては、有意な偏回帰が認められたもののうちで偏回帰係数の大きいものを見ると、5年生は男女共に「楽器演奏」が、6年男子では「歌」と「その他」が、6年女子では「授業内容」、「歌」、「その他」が上がっていた。
- ③ 「その他」要因について見ると、5年から6年に学年が上がるにつれて「その他」との関係が大きくなっていることが分かった。その代わりに5年生で大きく関わっていた「楽器演奏」が小さくなっており、6年になると音楽を好きにしたり嫌いにする要因は、実際の「要因」ではなく「その他要因」が大きく関わって来ているということが分かった。要因全体を見ると説明率は高く、自由度調整済み $R^2$ で0.30以上の説明力を持っており、この要因が音楽態度を強く規定していることがわかる。

表7 「音楽授業が嫌いな理由」の重回帰分析

要 因	標準偏回帰係数				
	全体 Prob	5年男 Prob	5年女 Prob	6年男 Prob	6年女 Prob
内容分らない	-0.271**	-0.283**	-0.234**	-0.245**	-0.297**
歌が下手	-0.251**	-0.263**	-0.271**	-0.331**	-0.290**
演奏が下手	-0.329**	-0.394**	-0.363**	-0.241**	-0.211**
笑われたい	-0.077*	-0.141*	-0.021	-0.029	-0.061
その他	-0.243**	-0.251**	-0.224**	-0.296**	-0.287**
自由度調整済 $R^2$	0.339	0.370	0.308**	0.300	0.332

\*\* P &lt; .01 \* &lt; .05



続いて、「その他」として記入のあった全体で19.9%について、どのような内容が記入されているかを確かめるために、質問紙より取り出して再検討した(表8)。出てきた項目は全て教師に関係した内容であった。この観点に立つならば「その他=教師関連要因」と言うことができよう。「音楽授業を嫌いな理由」として当初から「教師関連要因」を入れておくべきではあったが、諸種の止むを得ぬ事情により、その1項目をカットしなくてはならなかった。しかし、子供達は筆者が入れることのできなかった項目に対して、自分の鉛筆を用いて記入することで答えてくれた。

表8 「その他」要因について

教師人格要因	数	教師教授法要因	数	教師教授法要因	数
先生嫌い	27	つまらない	35	頭が痛くなる	1
こわい	15	音楽鑑賞の発表いや	10	進度が早い	1
すぐ怒る	12	音楽自体嫌い	7	クラスがうるさい	1
意地わる	2	人生に役に立つと思わない	6	好きな楽器を使わせてくれない	1
先生に嫌われている	1	面倒くさい	6	筆記テスト嫌い	1
話が長い	1	楽譜が読めない	4	仲間はずれにされた	1

## 考 察

本研究は、小学生の学校音楽への興味・関心・態度に重点をおいて、以下の2点を中心に、その全体的特徴を探索的に分析した。

- ① 性別・学年別にどのような変化をしているのか。
- ② どのような要因が性別・学年別に音楽と関連しているのか。

その結果、以下のように、いくつかのことが明らかになった。

### 「教科音楽」と「他教科」との関係

「音楽」は全体の中で6位であった。男子について言えば、「国語」を一番嫌い、次が「音楽」で、一番好きな教科は体育であった。女子の好きな教科は「家庭」と「図工」であり、一番嫌いな教科は「数学」であった。音楽は5年3位、6年4位となっていた。好きな教科と嫌いな教科は男女間較差が明確であった。子供達は知的学習系教科を嫌い、身体的実技系教科を好むことも分かった。この点から、女子にとって「音楽」は、知的学習系教科と身体的実技系教科との中間にランクされていることが分かり、男子にとっての音楽は知的学習系教科に位置付けられていることも分かった。この教科ランクは、学年による変化がほとんどなく、性による変化が子供達の教科の好みを決定付けていた。

相関分析の結果分かったことは、教科音楽は他教科とほとんど教科相関のないことであった。

このことは全ての子ども達にとって音楽は平等・対等に働くものと解釈することができる。子ども達の興味・関心を上手に引き出し、音楽を楽しむことを教えることが出来れば、全ての子ども達が音楽好きになる可能性を持っていると見ることも出来よう。しかしその反面、0.255ではあったが「国語」に「音楽」との弱相関が認められた。このことは数値的には些細なことに見えるが、大きな問題を孕んでいることを見逃しに出来ない。

#### 「音楽態度尺度」について

音楽への肯定的か、否定的かの態度を測定するための「音楽態度尺度」は、以下の要因によって構成された。

- ① 音楽の授業は好きか
- ② 音楽の授業は嫌いか
- ③ 音楽の授業は必要か
- ④ 選択になったら選ぶか
- ⑤ 音楽一般が好きか
- ⑥ 全教科による音楽教科の好き嫌い評定

クロンバックのアルファ係数によれば、十分な内的一貫性が確保されており、このことから、今後はこの「音楽態度尺度」を音楽態度の測定に用いることが可能になったということが出来よう。

「音楽態度」が5年から6年にかけて否定的になり、音楽態度得点が下がるのは、教科内容の高度化に子ども達が付いていけなくなっていることを示していると思われるが、この点に関しては「音楽授業の好きな内容」、「音楽授業を嫌いな理由」において後述したい。

#### 音楽授業の好きな内容

「音楽授業の好きな内容」の項目では、性別・学年別共に有意差が検出された。ことに、性の効果は大きく、全ての項目に1%以下の有意差が認められた。この点について言えば、これまでの全ての分析が女子優位の傾向を示していることでも理解することができ、教科音楽は女子によって支えられていると言うことができる。

各要因別の学年・性別比較図(図1～図8)を見ると、実技系要因に性による差が大きく出ており、知的・学習領域については男女間較差が少なくなっている様子が見えた。全体的に音楽に対する興味・関心は、5年が高く6年になると下がっており、楽器演奏に対する興味のみが男子において上昇しているのが分かった。これは男子の歌唱に対する興味と逆行しており、変声期に入り始める男子が、歌唱よりも楽器に興味を移していく様子が見えた。他教科との関連でも共通することであるが、子ども達は実技系要因を好み、知的要因を嫌うことも分かった。

子供達を音楽授業好きにする為にキーポイントとなる関連要因は、①5年男子に対しては「リコーダー」、「楽器演奏」、「歌唱」、②5年女子には「楽器演奏」、③6年男子には「歌唱」「音

符や楽譜などの勉強」, ④6年女子には、「音楽の話」「音符や楽譜などの勉強」「楽器演奏」が挙げられる。反面、子ども達を「音楽授業嫌い」にしている要因は「作曲」, 「音楽歴史」であり、「音楽勉強＝音符や楽譜などの勉強」については、男子のみに関係する音楽嫌い関連要因であった。このことは表9を見ても明らかなように、学校外音楽教育を受けたことが有るか無いかによって男女間の違いを生んでいるとすることができる。

表9 けんぱん楽器を習っている (%)

要因	5年男	5年女	6年男	6年女
今も、ずっと習っている	12.2	56.4	12.5	45.1
前に、長い間習っていた	4.8	12.8	4.2	11.1
少し習っていたことがある	9.5	5.1	10.7	13.0
全然習ったことがない	73.5	25.6	72.6	30.9

「リコーダー」は、5年生、特に男子に大きな影響力を発揮し、その後急速に子の興味・関心から遠のいている。その原因を文部省の「小学校学習指導要領」並びに「小学校指導書・音楽編」から見てみたい。4年生まではハ長調のみの曲であるが、5年よりへ長調が入り始め、6年になるとへ長調並びにニ短調となり、運指法並びに音楽表現難易度が急激に高度化することが挙げられる。女子に比べ、小学校低学年にピアノ教室やオルガン教室に通うなどの音楽体験の少なかった男子は、音楽理論の高度化と共に「リコーダー」への興味・関心を急激に失っていくと考えられる(表9参照)。

国語との相関について、上記2書、並びに現行教育課程小学校「音楽」と「国語」の教科書、「小学校指導書国語編」を見た。その結果、歌唱共通教材の問題点を見いだした。小学校においては、国語科教育の中で「古文」を扱わず、詩や俳句を中心とした簡単な文語を採りあげている。小学校指導書国語編によれば「文語調文章に関する事項」として5年生では『易しい文語調の文章を読んで、文語の調子に親しむこと(注1)』と記されており、6年生についても同じ文章が一行記されているのみであった(注2)。しかし、音楽科では歌唱共通教材が、国語科でも使用しない古い言い回しを用いた詞を採り上げており、この歌唱共通教材を理解するために子供達は国語の授業でも取り扱うことのない、文語調の高度な詞の内容について考えねばならないことになっている。5年生では国語の教科内容で取り上げているものよりも歌唱共通教材で取り上げている楽曲の方が高度な内容となっていた。このような点に音楽と国語の教科相関の有ることを認めるが、子供達を音楽嫌いにさせているつまずきの原因の一つがここに有ることも認めたい。

### 音楽授業を嫌いな理由

「音楽授業を嫌いな理由」は、学年・性別によって違いがあった。「その他」の要因については、既に教師関連要因であることが分かったので、この項ではそのように取り扱いたい。音楽授業を嫌いになっている要因は、①5年男子は「楽器演奏・歌が下手・笑われた」、②5年女子は「歌が下手・教師関連要因」、③6年男子は「楽器演奏・授業の内容が分からない・教師関連要因」、④6年女子は「歌が下手・授業内容が分からない・教師関連要因」となっていた。5年から6年に学年が上がるにつれて「教師関連要因」が大きく関わっていることが分かった。5年生では音楽教科内容によって好き・嫌いが分かれるが、6年生では男女共に音楽担当の教師が好きか・嫌いによって教科音楽の好き・嫌いが決まっていく割合が高くなっていった。フィッシャーの直接確率統計法では、有意差はなかったものの19.9%の生徒がこの要因で音楽が嫌いになったと表明していた。小5・小6の児童の年齢が10歳・11歳であることを考えると、なかには自分の気持ちを「その他」として表現できない児童もいる可能性すら考えられる。その意味からもこの19.9%の重みを、我々音楽教育者は心して受けとめ、新たな音楽ストラテジー構築に向けての努力が必要であると痛感させられた。

「笑われた」については、特に5年の男子が「笑われる」ことに対して大変敏感な心を持っており、この学年の児童の取り扱いにはこの点に十分な配慮が要求される。彼らのプライドを傷つけない思いやりの心で接することが大切であろう。また、同じ「笑われる」ことに対しても、5年男子に比べ6年男子は、笑われることを喜んでいる様子さえ見えて、この「笑われた」要因は、好意的な笑いと心に傷をつける笑いの二種類があり、どちらになるかは児童の置かれたその時の状況、心理的・精神的発達のあり方によって左右されるものであることが分かった。その点から「笑われた」要因は小学生にとって、音楽授業嫌いの決定的要因とはなっていないと見る事が出来よう。しかしこの要因は女子3.6%に対し男子では10.2%にも上り、女子に比べ音楽的に自信のない男子が「笑われた」ことによってますます音楽を嫌いになっていくこの事実を無視することは出来ない。5年生は「楽器演奏」が上手か下手か、6年男子は変声期がらみで「歌唱」が上手か下手かによって音楽の好き嫌いが左右されていることも分かった。

「授業内容が分からない」について言えば、前項でも述べたが、指導要領からも分かるように、4年生までと比べ、教科内容の高度化が原因として挙げられる。女子は小学校低学年よりピアノ、オルガンに接している率も多いが、男子においては体育第1志向でも分かるごとく、小学校低学年に於て運動・遊びに心が傾倒していたため、音楽レッスン等に心が向かわず、その結果、音楽的な基礎・基盤の積み上げがなかったと見る事が妥当であろう。更に男子で重要なことは、6年男子は変声期の関係で「歌唱」が上手か下手かによって音楽の好き嫌いが左右されやすい特徴が有る。これらの点からも男子に対する肌理濃やかな指導が特に望まれる。

また小学校音楽科教育においては、上記に加え、5年から6年にかけて教科内容が音楽実践の方向から音楽学的方向への色彩を強めているところに、「音楽授業の好きな内容」全体を通して子供達の興味・関心が下がっていることの説明を見いだす。

## 終わりに

小学校の学校音楽科に対する興味・関心・態度とその関連要因について考察してきたが、以下のことを提唱し、本論文のまとめとしたい。

- ① 音楽授業は「歌唱」、「器楽合奏」を中心に構成し、子どものプライドを傷つけない配慮をしながら、男子に照準を当てた音楽内容構成を行なう。
- ② 授業内容は実技中心に行ない、あまり深い音楽学的・楽典的内容に踏み込まない。作曲並びに音楽史を授業内容から省き、上記楽典と共に中学校から教え始める。
- ③ 歌唱共通教材廃止までを射程に入れたカリキュラム全般の見直し。並びに文語調の歌詞とともにあった楽曲は中学校の音楽教科内容とする。
- ④ 音楽室並びに授業の音楽サロン化。

私見ではあるが、小学校の音楽教育は音の学問として音楽を教えるのではなく、「音楽」そのものがあふれ、流れる、楽しい音楽を創造する場としての音楽室。心の慰めといやしのある、音楽サロンとしての音楽室。そのような音楽室と、音楽授業の実現を切望するものである。

## 引用文献

- 注1) 文部省 1990 「小学校指導書・国語編」P.88 ぎょうせい  
 注2) 文部省 1990 「小学校指導書・国語編」P.105 ぎょうせい

## 参考文献

- 小原光一・宮瀬重美 1989 「改訂小学校学習指導要領の展開・音楽科編」 明治図書  
 木下順二他33名 1995 文部省検定済み「国語5上・5下」 教育出版  
 木下順二他33名 1995 文部省検定済み「国語6上・6下」 教育出版  
 栗原一登他25名 1996 文部省検定済み「国語五上・五下」 光村図書  
 栗原一登他25名 1996 文部省検定済み「国語六上・六下」 光村図書  
 初等科音楽研究会 1994 小学校教員養成課程用「新訂初等科音楽教育法」 音楽の友社  
 三善晃他18名 1995 文部省検定済教科書・小学校音楽科用「音楽5」、「音楽6」 教育芸術社  
 三輪弘美 1996 「児童・生徒の音楽的環境と学校音楽教育におけるコミットメントに関する実証的研究」 群馬大学大学院修士論文  
 文部省 1989 「小学校学習指導要領」 大蔵省印刷局

- 文部省 1989 「小学校指導書・音楽編」 教育芸術社  
 文部省 1990 「小学校指導書・国語編」 ぎょうせい  
 文部省 1994 小学校音楽指導資料「新しい学力観に立つ音楽科の学習指導の創造」 教育芸術社  
 山口明穂他32名 1995 文部省検定済み「新編新しい国語5上・5下」 東京書籍  
 山口秋穂他32名 1995 文部省検定済み「新編新しい国語6上・6下」 東京書籍

### 謝 辞

本研究は第1著者による平成7年度群馬大学教育学研究科修士論文の資料をもとに、再分析・修正を行なったものである。論文をまとめるにあたり貴重な御助言並びにご指導を賜りました群馬大学教育学部教育心理学教室古屋健先生に心より厚く御礼申し上げます。質問紙調査にご協力いただきました前橋市・高崎市の児童の皆さん並びに教職員の皆様ありがとうございました。また資料収集を快くお引受けくださいました前橋市立第3中学校校長高山長司先生、高崎市立東部小学校校長深沢和子先生にこの場を借りて厚く御礼申し上げます。

(みわ ひろみ, いなだ ひろし)

# 子どもの感覚や判断力に働きかける鑑賞指導の試み

## — 図画工作・美術科における鑑賞教育の可能性 (2) —

新井哲夫

群馬大学教育学部美術教育講座

arai@edu.gunma-u.ac.jp

(1997年10月24日受理)

### 1. はじめに

近年、「学校のスリム化」や「教育内容の厳選」が話題になる中<sup>(1)</sup>で、しばしば図画工作・美術教育や音楽などの芸術系教科の統合や選択化<sup>(2)</sup>、あるいは社会教育への移行<sup>(3)</sup>などについて言及されることがある。そうした議論の背景には、芸術（美術）を現実的な世界とは一線を画した趣味的世界と見る見方がほぼ共通して認められる。確かに、芸術（美術）を歴史的な名品や名作などの狭い意味でとらえるならば、全ての人々の生活において必ずしも必要にして不可欠なものとは言えない。精々、生活に潤いと彩りを与える嗜好品といったところであろう。そのようなものを読み書き算と同等に扱う必要はないというのが、残念ながら一般の人々の大方の認識である。

つまり、芸術（美術）をごく限られた人間がかかわる特殊なものとする視野の狭い見方が、そうした状況をもたらしているといえるが、しかし芸術（美術）教育の側にもそれを一方的に批判できない現実がある。なぜなら、そうした認識は皮肉にも小学校以来の芸術系教科の学習を通して刷り込まれ浸透した「教育の成果」、あるいは、小・中学校の芸術系教科の学習を通して、世の通念を打破し、芸術に対する正しい認識を育成できなかった芸術（美術）教育の結果に他ならないからである。つまり上述の問題は、これまでの芸術系教科の教育が、少なくとも芸術（美術）に対する児童・生徒の視野を広げ、認識を深めるという点で必ずしも十分に機能していないことを図らずも露呈してしまっているのである。

したがって、芸術に対する視野を広げ、人と芸術との関係に対するリアルな認識を得られるようにすることが芸術系教科の教育に課せられた急務といわなければならないが、そのためには、例えば美術教育では、造形や美術をある特殊な事物や行為と見ずに、生きている人間の行為の中の視覚的・触覚的イメージにかかわるすべてのものとしてとらえ、それを今日に生きるわれわれ自身の問題として受け止められるようにすることが必要であろう。

前稿<sup>(4)</sup>で、鑑賞教育の共同研究のための基礎的な考察を行ったが、その中で図画工作・美術科を〈視覚的・触覚的イメージの形成と解釈にかかわる教科〉として位置づけ、サブカルチャーや生活造形などを含む幅広い視覚的・触覚的イメージを対象とする開かれた鑑賞活動（広義の

鑑賞活動)の必要性について論じ、鑑賞対象を伝統的な鑑賞教育のように名画や名作に限定せず、マンガやアニメ、映像、身近なもののデザイン、非ヨーロッパ圏やマイノリティの美術など、視覚的・触覚的イメージにかかわる広く多様なものにまで拡張したのもそうしたねらいからである。

## 2. 鑑賞対象の拡大と題材化の視点

ところで、鑑賞対象を広く多様な領域やジャンルにまで拡大してとらえることが必要であるとしても、現実的な問題として、限られた授業時数の中でそれをどのように取り扱うかが大きな課題になろう。中教審の第一次答申でも、完全学校週5日制に伴う授業時数の縮減と〔ゆとり〕の創出を目的とした「教育内容の厳選」が強調されているが、もともと授業時数の少ない図画工作・美術科にあっては、内容の精選やカリキュラムの工夫は、より質の高い学習活動を実現するための不可欠の条件である。

本稿では、鑑賞対象の拡大の必要性和内容の精選という相反する条件を両立させるための手だてについて、児童・生徒の発達段階を考慮した鑑賞活動のねらいの重点化と、鑑賞指導のカリキュラム編成の問題の二つの視点から考察する。

なお、検討の際の前提条件として再確認しておきたいことは、以下の点である。

まず、第一に、鑑賞活動の各題材は、年間あるいは6カ年間(または3カ年間)のカリキュラムを構成する要素であり、それぞれの位置づけにふさわしく、そのねらいや内容がコーディネートされなければならないという点である。<sup>(5)</sup>

したがって、鑑賞指導の具体化に際しては、鑑賞活動全体を通底するねらいの明確化とともに、表現や制作の活動との関連性や整合性のチェックが必要である。例えば、年間の総授業時数(小学校及び中学校第1学年は70時間、中学校第2学年は35~70時間、中学校第3学年は35時間)や、表現や制作の題材とのバランスを考慮に入れるならば、一般的に考えて、各学期に実施できる題材数は精々1~2題材程度であろう。そして仮に、年間を通じて5つの鑑賞題材を設けるとすれば、5回の鑑賞指導全体を通じて、児童・生徒が何を学び、何を身に付けることを期待するのかという指導の基本的なねらいを明確にした上で、各々の鑑賞題材の具体化を図る必要がある。しかも、ある学年における年間の鑑賞学習は、前後の学年の鑑賞学習と適切に接続ことで、児童・生徒の学習経験が効果的に積み上げられ、発展・深化できるように配慮されなければならない。

第二に、図画工作・美術科の鑑賞活動においては、子ども自身の感覚や判断力を発揮できるような学習機会を十分に設ける必要があるということである。

つまり、色や形や質感などの視覚的・触覚的イメージの生成や解釈にかかわる教科の性格上からも、造形的な語彙を豊かにし、造形的な判断力や選択の能力を育てるという鑑賞指導の目



標の上からも、子どもが実際に感覚を働かせて対象とかかわることが全ての出発点である。そうした直観的な理解や把握があってはじめて、それに関連する諸々の知識が意味をもつことになる。オリジナル作品でなくとも、複製や写真、映像によって、視覚的イメージはある程度把握することができる。子どもが自分の感覚や判断力を働かせて対象にかかわることを軽視し、作品に対する一般的な知識や解釈を教示するだけでは、創造的、積極的な鑑賞活動にはなり得ない。いいかえれば、鑑賞活動では、「感じること」と「知ること」とが常に重なり合う必要があるのである。

### 3. 児童・生徒の発達段階を考慮した鑑賞活動のねらいの重点化

発達段階を考慮した鑑賞活動のねらいの重点化については、前稿において簡単な素描を提示した。それは、児童・生徒の発達段階と内容の難易度を考慮し、鑑賞活動の大きな目標を「Ⅰ 美術の世界に親しむ」「Ⅱ 美術の世界を探る」「Ⅲ 人間にとって美術とは何かを考える」の三つのレベルに整理するものである。それらは、鑑賞活動の質的深化を考慮し、その目標を段階的に図式化したものであり、それがそのまま各発達段階に即した鑑賞活動の目標というわけではない。しかし、例えば、小学校低学年や中学年の児童ではレベル「Ⅰ」の目標や内容をそれぞれの学年の発達段階に応じた形で扱い、小学校高学年や中学校では、レベル「Ⅰ」の学習経験の上に、レベル「Ⅱ」「Ⅲ」の内の児童・生徒の実体に即した親しみやすい内容を取り上げるといように、題材化に際しての目安として活用できる。

各目標レベルについて、新たな補足も含めて付言すれば以下のようなようである。

#### ① 鑑賞の目標レベルⅠ〈美術の世界に楽しむ〉

レベル「Ⅰ」の目標は、一言でいえば「美術に親しみ、楽しむこと」である。例えば、小学校低学年の鑑賞活動についていえば、身近な造形品や発達段階に即した親しみやすい美術作品などを対象として選び、それに自らの感覚を働かせて深くかかわること、つまり普段何気なく目にしたり手にしたりしているものに対して、改めてじっくりと見たり触れたりすることによって、いろいろなことに気付くこと、そしてものにじっくりとかかわることの楽しさを味わうことが目標になろう。それは厳密な意味では「鑑賞」といえないかもしれないが、後の鑑賞活動へ発展する重要な体験である。中学年では、さらに進んで、感じたことや気付いたことを発表し合うなどして、共通に感じられる性質を確かめたり、感じ方やとらえ方の違いに気付いたりすることも可能であろう。

つまり、この目標レベルでは、自らの感覚を働かせて造形物や美術作品（以後、作品と総称）に接すること、そしてそこから何かを感じ取ることが重要である。小学校高学年以上の年齢の比較的高い児童・生徒の場合でも、自分の感覚や判断力を働かせて対象とじっくりとかかわり

ながら、全体の印象や雰囲気を感じ取ったり、作品のもつ特徴や性質をつかんだりすることが、鑑賞活動の出発点としてまず大切である。とりわけ小学校の低・中学年の鑑賞活動では、無意識的なレベルから子どもの造形的な感覚や視覚的な想像力に働きかけ、その活発な活動を促すことが最も重視されるべきであろう。

ところで、「美術に親しみ、楽しむこと」は、あらゆるレベルの鑑賞活動の出発点であり又到達点である。美術に親しむことや楽しむことには質的な幅や深さがあり、発達段階や鑑賞の能力の高まりに応じた親しみ方や楽しみ方がある。したがって、小学校高学年や中学校の児童・生徒を対象とする場合でも、もちろん成人の鑑賞活動においても、目標レベル「I」の内容は、鑑賞活動そのものの成立にかかわる最も基本的な前提として重視する必要がある。

## ② 鑑賞の目標レベルⅡ〈美術の世界を探る〉

目標レベル「Ⅱ」では、鑑賞活動を通して美術に対する視野を広げるとともに、美術に対する認識を深めることが主要な目標となる。レベル「Ⅰ」の鑑賞活動では直観的なかわり方が鑑賞の主要な方法であったのに比べ、レベル「Ⅱ」では分析的な鑑賞が中心となる。

例えば、レベル「Ⅰ」では、対象をじっくり観察することによって、そのものもつ印象や雰囲気、特徴や性質などを感じ取ることが最も基本的な目的である（年齢の低い児童のように、対象の部分や細部、特に色彩やモチーフの魅力に関心を寄せる傾向が強い場合<sup>(6)</sup>には、対象の全体像が把握できなくとも差し支えない）。

しかし、美術に対する視野を広げ、認識を深めることを目標とするレベル「Ⅱ」の鑑賞では、対象となる作品を個別に精査し、その印象や特色を把握するだけでなく、制作の目的や意図をはじめとして、作者をめぐる師弟関係や影響関係を確かめたり、さらには作者が活躍した時代や社会の状況などまで調査する必要が生じることもある。

その結果、レベル「Ⅱ」の鑑賞がカバーする内容は、美術の方法上の問題から歴史的、社会的背景まで、相当広い範囲に及ぶことになるが、それらを網羅的に扱うことは限られた授業時数の中では当然不可能である。したがって、鑑賞対象を精選し、それを効果的に取り扱う中で、主観的なレベルにとどまっていたレベル「Ⅰ」の鑑賞活動を質的に一歩深化させることが目指されなければならないであろう。

## ③ 鑑賞活動の目標レベルⅢ〈人間にとって美術とは何かを考える〉

目標レベル「Ⅲ」の鑑賞活動では、「人間にとって美術とは何か」という問題について関心を持つことが目指されるが、それを思弁的に取り上げるというわけではなく、美術の世界に親しみ、美術の世界を探ることを通じて、自ずからこの種の問題に対する関心が高まり、そうした意識をもって美術に触れられるようにすることが大事であろう。つまり、先に述べた芸術を私たちの日常の現実から乖離した特殊な世界と考える誤った認識が一般化している原因は、こうした最も根本的な問題がなおざりにされていることにあるのではなかろうか。これまでの美

術教育に内在するきわめて重要な問題の一つは、表現・制作や鑑賞の活動が児童・生徒の日常生活や関心から遊離しがちであったことにあるのではないだろうか。そのことは、子どもたちが日常的に描き楽しんでいるマンガの表現が絵画の授業から排除されたり、普段の子どもの生活意識とは大きくかけ離れた名画・名作が鑑賞活動の中心的な対象とされてきたことに端的に示されている。

大事なことは、教師自身が、子どもが教科書やノートの隅に描くいたずらがきやマンガと「名画・名作」との間の共通点と相違点とを美術あるいは造形表現という同じ土俵で冷静に把握できる広い視野を持つことである。

以上の内容は、あくまでも一例であり、全く異なる観点から整理する方法もあるはずである。どのような整理をするにしても、大切なことは、鑑賞指導を行うにあたって子どもの鑑賞活動がより効果的に行われるように、個々の題材を鑑賞指導全体のネットワークの下に構想できるような、明確なビジョンを組み立てておく必要があるということである。

なお、題材化にあたっては、それぞれの発達段階や興味・関心、学習経験等を考慮し、児童・生徒の実態に即した最も親しみやすい対象を選択したり、また逆に、教師自身が特別の思い入れをもつ対象の中から、児童・生徒の実態に即してアレンジして題材化するなどの多様な方法が考えられる。鑑賞の対象が何であれ、限られた個別の対象を超える美術の本質にふれる理解や認識が得られるようにすることが重要である。そのためには、鑑賞活動を表面的なものに終わらせないように、適切な対象を精選し、それらを効果的に関連づけながら取り扱えるようなカリキュラムの編成が、個々の題材の組み立てとともに重要な課題となる。

#### 4. 子どもの感覚や判断力に働きかける鑑賞指導の試み—指導事例の分析と考察—

カリキュラムの問題にふれる前に、本節では、実際の鑑賞指導を取り上げ、鑑賞指導における題材化の問題について検討しておきたい。以下に取り上げるのは、小・中学校における三つの鑑賞指導の事例であり、それらの分析を通して、題材化の基本的な考え方や指導者の創意などの問題について、共通理解を深めたい。

##### (1) 事例の概要

以下は鑑賞指導の授業実践の概要である。なお、概要の掲載にあたっては、各授業者の了解を得た上で、改めて文章を構成しなおした。

【事例1】小学校第4学年「こんな目あんな目」（3時間）

指導者 飯塚淑光（群馬県多野郡鬼石町立鬼石小学校）<sup>(7)</sup>

【題材設定の理由】

本題材は、子どもにとって身近なマンガをきっかけに、目によって表現される人物の心情や感情に気付かせ、美術作品の人物表現についても、目の表情が示す人物の心情や感情に興味を持って鑑賞できるようにすることと、作者が人物の心情や感情を絵に表すにあたって、さまざまな表現上の工夫をしていることに気付くようにすることをねらいとして実践したものである。

指導上特に工夫した点は、鑑賞活動の糸口として、子どもたちにとって身近なマンガを取り上げたこと、そしてさらに、鑑賞活動の中に表現活動の場を設け、「目」の表現を通して、実際に人物の感情表現を試みさせたことである。

〔指導の目標〕

- (a) マンガの人物表現をきっかけにして、美術作品に描かれた人物の感情表現について興味・関心を抱けるようにする。
- (b) 表情豊かな人物表現には、造形表現上のさまざまな工夫が込められていることに気付くようにする。

〔鑑賞活動の流れ〕

- ① 「身近なマンガの中から、人物の心情や感情がよく表れている目の表現を収集する。」
- ② 「収集した目の表現を、笑っている、悲しんでいる、怒っている、驚いているの四つの表情に分類し、表情の表し方について共通点を見つける。」
- ③ 「作家による絵画作品を見て、描かれている人物の表情や心情を読み取る。」
- ④ 「人物の心情を表現するために、どのような工夫がなされているか確かめる。」

〔授業を終えて〕

- \*マンガによる人物表現の収集と分類、四つの表情の試行的表現などにやや時間をかけすぎたきらいはあるが、子どもたちは本題材に対して、きわめて強い関心を示し、全体的に意欲的な取り組みが見られた。美術作品<sup>(8)</sup>の人物表現に対しても、抵抗なくその表情を感じ取っていた。
- \*都合3回の試行的な表現活動の場を設けたが、最初の表現に比べ2回目の方がやや表現力が低下し、3回目の表現では自分なりの表現方法を考えて描く傾向が見られた。2回目の表現力の低下は、授業を通じて既存の表現方法に対する動揺が生じたためと思われる。

【事例2】中学校第1学年「ピカソの『泣く女』」（2時間）

指導者 布目雄一郎（群馬県佐波郡玉村町立玉村中学校）<sup>(9)</sup>

〔題材設定の理由〕

ピカソの独特の表現は、写実的な表現に対するこだわりの強い中学生には、難解なものに感じられ、敬遠されがちである。しかし、ピカソの表現をじっくり鑑賞すると、その豊かでダイナミックな表現には目を見張らせられるものがある。『泣く女』についても、人が激しく嘆き悲しむ様子をここまで表現力豊かに、そしてダイナミックに描いた作家は恐らくいないであろう。写実的な表現様式とは異なるピカソの造形表現のすばらしさに気づき、それを自

分なりに味わいながら鑑賞できるような姿勢や態度を育てたいと考え、本題材を設定した。

〔指導目標〕

- (a) ピカソの表現のすばらしさに気付き、そのよさを自分なりに味わいながら鑑賞する態度や姿勢を育てる。
- (b) 写実的な表現にとらわれやすい中学生に対して、造形表現の多様性やその魅力を実感させ、絵画（美術）に対する視野を広げられるようにする。

〔鑑賞活動の流れ〕

- ① 「女性が深い悲しみに打ちひしがれ、激しく泣いている姿を想像する。」
- ② 「①で想像した〈泣いている女性〉のイメージを実際に絵に描いてみる。」
- ③ 「〈泣いている女性〉を表現するために、どのような工夫をしたかを発表し合う。」
- ④ 「ピカソの『泣く女』を鑑賞する。」
- ⑤ 「最初に描いた絵を、ピカソ風にアレンジして描く。」
- ⑥ 『泣く女』の鑑賞を通して感じたことや気がついたことをワークシートにまとめる。」

〔授業を終えて〕

- \*実際に活動させてみると、生徒は驚くほど集中して授業に取り組み、自分なりにピカソの表現を理解しようとする積極的な意欲が見られた。
- \*今回は対象が1年生ということもあり、ピカソの人間像等についてはふれられずに、ピカソの作品のもつ表現のすごさを感じ取ってもらうことに主眼をおいたが、もう少しピカソの表現の歴史的な変遷や背景などにもふれた方が理解がより深まったのではないか。

【事例3】中学校第2学年「浮世絵の鑑賞—北斎の『富岳三十六景』を中心に—」（1時間）

指導者 小島正好（群馬県甘楽郡妙義町立妙義中学校）<sup>10)</sup>

〔題材設定の理由〕

写楽の役者絵や広重の風景画、北斎の『富岳三十六景』などの、現代にも通ずる斬新なデザイン感覚の浮世絵作品は生徒たちの間でも親しみ深い対象である。しかし、浮世絵、特に北斎の作品の中には日本の伝統的な表現の他にも、計算され尽くした構図や西洋絵画の研究を通して身に付けた遠近法などを用いた多様な作品があることまでは、気付いていない生徒も多い。

本題材では、浮世絵の歴史や種類について概観した上で、北斎の『富岳三十六景』を鑑賞し、北斎がどのような表現世界を築いたかに気付かせ、浮世絵に対する関心を高めるとともに、それを鑑賞する能力を培うことをねらいとして設定したものである。

指導に際しては、生徒の学習意欲を高めるために、複製画の他、NHK日曜美術館（特集「北斎の魅力」）の録画を利用した。

〔指導の目標〕

- (a) 一般によく知られている浮世絵を鑑賞し、浮世絵の特徴や代表的な作家について理解でき

るようにする。

(b) 北斎の作品を分析的に鑑賞し、発想の斬新さや表現上の工夫などを感じとれるようにする。

〔鑑賞活動の流れ〕

- ① 「教科書、資料集から浮世絵作品を探し、作家と作品名を調べる。」
- ② 「浮世絵の種類と代表的な作者について知る。」
- ③ 「『富岳三十六景』を鑑賞する。」
- ④ 「北斎の表現<sup>(1)</sup>をより深く知る。」

〔授業を終えて〕

\*北斎の作品を中心に、その形式面及び内容面の新奇性に目を向けるようにし、知識理解のみに終わらないように配慮した。生徒の反応もよく、授業後の感想からも楽しく鑑賞活動に取り組めた様子が見られた。

\*本題材は、これまでの鑑賞指導の経験をふまえ、1時間扱い向けに内容を精選したものであるが、時間の関係上、多色刷りの方法や当時の浮世絵制作の分業システム、時代や社会の雰囲気などについてはほとんどふれられなかった。ワークシートの活用などについても考慮した上で、第2学年の鑑賞でもう一度浮世絵を取り上げ、今回十分にふれられなかった点についても改善を図りたい。

## (2) 事例の分析と考察

### 【事例1】

「あんな目こんな目」は、マンガや美術作品に描かれた人物を感情表現に着目しながら鑑賞し、共通に見られる表現上の工夫に気が付くこと、そしてそれによって、造形表現や美術作品に対する興味・関心を一層深くすることを目的とした鑑賞指導である。前節の目標レベルに当てはめれば、「Ⅰ 美術の世界に親しむ」及び「Ⅱ 美術の世界を探る」に主眼をおいた題材である。

子どもにとって身近なマンガの人物表現を手がかりにしながら、美術作品に描かれた人物の感情表現についても関心を広げようとしている点に、子どもの興味・関心などの実態をふまえた鑑賞教育を重視しようとする積極的な姿勢が見られる。中でも今回の題材化に際しては、目の表現に絞り、マンガから美術作品まで共通してみられる感情表現の類型＝造形言語に気付かせることに重点をおいているが、美術作品を身近に感じさせる一つの手だてとして、人物の感情表現に着目したことは、小学校中学年の発達段階に即して適切であったと思われる。

全体に指導者の意欲と創意が感じられる実践であるが、以下のような点については今後の検討が必要と思われる。

\*小学校第4学年の発達段階を考えた場合、「Ⅱ」にかかわる感情表現の方法的な問題を子ども自身の表現力に結びつけようとするのは、やや高度すぎないか。

\*今回は明確な様式化を特徴とするマンガ表現と写実的な表現を含む絵画作品とを同一平面上

で比較させたが、その是非について。

\*目による感情表現に着目することと、作品全体を鑑賞することとをどのように関連づけるか。

### 【事例2】

「ピカソの『泣く女』」は、対象の視覚的な描写にとらわれやすい発達段階にある中学生が敬遠しがちな対象を敢えて選び、『泣く女』の悲しみの深さや激しさをいかに的確に表現するかという観点から、外観の忠実な描写と人間の内面の表現とはまったく質の異なるものであることに気付かせようとするものである。

実際に〈泣いている女性〉を自分なりの方法で試行的に表現させた後で、改めてピカソの『泣く女』と比較鑑賞させることによって、対象の再現描写の巧拙とは質的に異なる表現性の問題に気付かせようとした点に、題材化の最大のポイントがあろう。そうしたねらいからすれば、授業者自身の反省とは異なるが、中学校第1学年を対象とする短時間の題材で、ピカソの人物像や造形表現の変遷などの問題にふれなかったことはむしろ適切であったと思われる。

検討すべき課題は、この題材の鑑賞経験をふまえて、今後どのように鑑賞指導を展開するかの問題であろう。

### 【事例3】

「浮世絵の鑑賞—北斎の『富岳三十六景』を中心に—」は、NHKの美術番組の録画を効果的に活用しながら、浮世絵の造形的魅力を、北斎の作品の分析を中心に再発見しようというものである。図版や写真とともに映像を使ってビジュアルに浮世絵作品を鑑賞できるようにしたことが、生徒の関心・意欲を喚起する重要な要因になっている。

限られた時間の中で多彩な内容を扱いながら、きわめて整然とした指導展開になっているが、ただし1時間という時間的な制約を考えた場合、浮世絵に対する概説的な学習が果たして必要であろうか。授業の中心がどこにあったのかを考えると、対象を北斎の作品に絞ってじっくりと鑑賞することによって、表現上の特色や作者の工夫などに生徒が自ら気付く場面を一層重視する展開も可能だったのではないか。内容がやや多かったことで急ぎ足の展開になり、全体的に教師の主導性が強まったように感じられる。

### (3) 鑑賞指導の各事例と題材の構造化

以上三つの事例について、それぞれの特色と今後検討が必要と思われる課題について考察した。いずれも、改善すべき点はあるものの、鑑賞指導の新たな可能性を見いだそうとする指導者の創意と意気込みが感じられる実践である。

ところで、先にふれたように、ある一つの題材は、それ自体で完結する部分も確かにあるが、鑑賞活動の主要なねらいは、他の関連題材と組み合わせられることによって、その目標を達成することが可能になる。つまり、個々の題材が魅力的で題材としての可能性に富んでいることは当然重要な条件であるが、鑑賞指導の目標を実現するためには、題材の吟味とともにその適切な組み合わせや配置を工夫することが不可欠である。

もちろん鑑賞題材に限ったことではないが、得てしてカリキュラム全体の中での個々の題材の位置づけがあいまいであるために、題材の目標を焦点化できず、内容の重複や不足などのアンバランスを生じてしまうことがある。しかし、他の教科と比べても、カリキュラムの編成に関する教師の裁量部分が大きい図画工作・美術科では、それだけ教師の創意工夫を生かせる反面、計画が適切でないために十分に目的を達成できずに終わる危険性も大きいといわなければならない。

どのような題材の組み合わせや配置が適切であるかは、もちろん条件の違いによって異なるが、上述の三つの指導事例を例に、その後の鑑賞指導の流れを構想すれば、例えば以下のような展開や発展を考えることができよう。

「事例1」を、美術（絵に描かれた世界）に近づくための、一つの視点を提示するものにとらえるならば、その視点を発展させる方向では、喜怒哀楽の表現に関連するさらに多様な表現に対象を広げる、あるいは、人物の感情表現を通して、表現された内容や出来事を想像しながら鑑賞する、喜怒哀楽の不明な表情の人物像を鑑賞し、作品の主題や作者の表現意図について推測しながら鑑賞すること、などの展開が可能であろう。また、感情表現以外に子どもが美術に親しむどのような手がかりがあるかを異なる観点から探り、題材化することも重要な課題であろう。

「事例2」は、対象の再現描写とは異なる絵画の表現性について気付かせようとした題材である。こうした問題意識を、ピカソ以外の作家の作品にも拡大することや、絵画の表現性を、フォルム以外の色彩やコンポジションの視点から検討するような方向性も考えられる。

また、問題の所在を見失わないように配慮できれば、ピカソという一作家に絞って、絵画の表現性の問題を追求することももちろん可能である。

「事例3」の中心的なねらいは、北斎の浮世絵の鑑賞を通して、その造形表現上の創意や工夫に気づき、浮世絵を新鮮な目で鑑賞できるようにすることにある。風景を題材にした絵画作品における「造形表現上の創意工夫」という課題を基点にすれば、北斎以外の浮世絵作家の作品に対象を広げたり、日本の浮世絵に影響を与えた西洋絵画そのものに対象を広げて、両者を比較しながら、それぞれの造形表現の特色や魅力を味わうことも可能である。

このように、一つの題材から多様な展開が可能であるが、重要な点は6カ年間または3カ年間の鑑賞指導の展開を視野に入れた上で、そうした展開を構想する必要があるということである。往々にして、内容豊かで発展性に富んだ題材が、単発的な授業実践であるために、十分にその機能を果たせないことがある。

相互の関連性に配慮しながら、個々の題材のねらいを絞りこみ、そのねらいに即して内容を精選することで、質の高い鑑賞活動が可能になるようにすることが必要である。つまり、個々の題材の吟味と、それをもとにしたカリキュラムの編成に鑑賞指導の大きなカギがあるといえる。



## 5. 子どもの感覚や判断力に働きかける鑑賞指導の可能性

それにしても、年間を通して実施できる鑑賞題材の数は限られている。その限られた鑑賞指導を通して、児童・生徒がまとまりのあるどのような鑑賞活動の経験を得ることができるようにするかが、重要な問題である。もちろん、広く多様な美術の世界を網羅的に取り上げることは不可能であり、実際的な問題は、その広く多様な美術の世界の中から何をどのように選択するかであろう。

この問題に対しては、伝統的な指導観からの発想の転換が必要である。つまり、鑑賞活動の基礎的・基本的内容を、さまざまな領域やジャンルにかかわる幅広い知識ととらえずに、鑑賞活動そのものの醍醐味や創造的な喜びを実感するという活動の質に置くべきではないだろうか。学校教育の目標を「生涯学習の基礎を培う観点から、自ら学ぶ意欲と主体的な学習の仕方を身に付けること」<sup>12)</sup>に置くならば、実感に乏しい概念的な知識の拡大を図るよりも、鑑賞活動そのものの喜びを実感できるようにすることによって、美術に対する関心を一層高めたり、自ら鑑賞を行う際に生きて働く転移力や応用力に富んだ質の高い知識や技能を身に付けることの方が重要である。

冒頭でもふれたように、鑑賞指導の目標を、表現活動と関連しつつ、造形的な語彙や表現方法に対する認識を高めることや、視覚的・触覚的イメージの解読力や造形品に対する判断力・選択力を育てることに置くならば、その目標にはどのような領域・ジャンルからでも迫ることが可能である。つまり、美術の世界の魅力や鑑賞活動の喜びを実感できるような体験が可能であるならば、領域やジャンルの違いは基本的に問題にならないといえる。

もちろん題材間に相互の関連性が欠けていては、まとまりのある鑑賞活動を行うことはできないが、対象となる作品が社会的・文化的な広がりにも富んだものであるならば、その鑑賞を通して一つの作品のみにとどまらない広がりのある鑑賞活動を生み出すことができよう。

### 【註】

- (1) 経済同友会『学校から「合校」へ』1995.4, 中央教育審議会『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申)』1996.7
- (2) 下村哲夫「学校ダイエットの勧め」『現代教育科学』No443, 1993.10, 安彦忠彦「教科教育の再編成—どこが問題か」『現代教育科学』No463, 1995.6, 等参照。
- (3) 経済同友会『学校から「合校」へ』1995.4, 小浜逸郎『症状としての学校言説』JICC出版局, 1991, pp.263-4, 同『子どもは親が育てろ!』草思社, 1997, pp.142-4, 172-3等参照。
- (4) 拙稿「図画工作・美術科における鑑賞教育の可能性」群馬大学教育実践研究第14号, 1977,

pp.169-182

- (5) こうした条件は、鑑賞指導に限らず指導計画の作成にあたって当然考慮すべき点であるが、表現や制作の題材に比べ、現場の教師が参考にできるような鑑賞指導のカリキュラムや方法のモデルがほとんど存在しない現状では、鑑賞教育を行おうとしても単発的な指導で終わってしまうことが多い。
- (6) マイケル, J. パーソンス (尾崎彰宏・加藤雅之訳) 『絵画の見方—美的経験の認知発達—』法政大学出版局, 1996。美的経験の発達の第一段階及び第二段階に関する記述を参照のこと。
- (7) 飯塚淑光 (群馬県多野郡鬼石町立鬼石小学校) 「あんな目こんな目」美術教育ぐんま塾'97夏期合宿口頭発表
- (8) 取り上げた作家及び作品は以下の通り。ベン・シャーン『顔の特徴』, モディリアーニ『座る少女』, ピカソ『泣く女』, エゴン・シーレ『悲しみの女』, 智内兄助『花がたみ』, 写楽『三代目沢村宗十郎の大岸蔵人』, ファン・アイク『枢機卿アルベルガティの肖像』, レオナルド・ダ・ヴィンチ『モナ・リザ』
- (9) 布目雄一郎「ピカソの『泣く女』」美術教育ぐんま塾年報'96, 1997, pp.19-21
- (10) 小島正好 (平成9年4月より安中市立安中第一中学校) 「浮世絵の鑑賞—北斎の『富岳三十六景』を中心に—」同上, pp.22-26
- (11) 対象として取り上げた作品は、『甲州三坂水面』『神奈川冲浪裏』『山下白雨』
- (12) 文部省『小学校指導書 教育課程一般編』1989, p.5  
同『中学校指導書 教育課程一般編』1989, p.6

(あらい てつお)

# 体育授業における個に応じた学習の成立について

松本 富子\*・金子 直子\*・伊藤 直子\*

下田 奈史\*・杉浦 千尋\*

小林 信二・高麗 敏・守田 佐知子

\* 群馬大学教育学部保健体育講座  
群馬大学教育学部附属小学校  
(1997年10月24日受理)

## I. はじめに

### 1. 個に応じた学習

平成元年に施行された学習指導要領のもとで、体育指導の基本方向として「自発性・自主性に基づく運動の実践」、「個に応じた指導の重視」などが示された。このことによって、学習活動の主体である子ども一人一人が自らの良さや可能性を生かしながら、進んで授業に取り組む学習が構想されるようになった。

実際に、個に応じた学習指導が多くの学校でさまざまに取り組みされている。運動学習に関わる運動能力などの身体的な条件はもとより、運動に対する興味や関心など学習者一人一人の条件を大切に、各自の力量にあった適切なめあてを持たせながら学習していくような指導形態が導入され、子どもたち自身が課題を見出し課題の解決を目指して活動の仕方を考えたり工夫したりするような学習活動がおこなわれている。

よい授業とは、「授業の目標が十分に達成され学習の成果が上がっている授業である」と言われる。そうであるとすれば、新しい学習形態や学習活動を通して子ども一人一人にとっても学習の成果が上がっている授業であるかが大切にされなければならないであろう。

平成2年文部省から提示された「めあて学習」の体育授業モデルについてみると、多くの研究者<sup>3)8)</sup>によって、次のような利点と共に多くの問題点があげられている。

〈めあて・ねらい学習の利点〉

- 授業が遊び (play) に近づき運動の特性に触れやすい
- 学び方の学習ができる
- 自分の力に応じて自分で学習を組み立てることができる
- 自分自身の欲求に応じためあてを持つことにより、学習意欲や楽しさが高まる

〈問題点〉

- 子どもの学習課題が多様化しすぎるため、学習内容がきわめて曖昧になってしまう
- 児童の学び方が習熟されていない状態で児童に自力解決を求めると児童の活動が停滞しや

すい

- 運動の基礎的な感覚が育成されない
- 能力の低い子どもの学習成果が低くなる

このことは、授業の主役は子どもであることを念頭におき、子ども一人一人の良さや可能性を生かすことを根底に据えて取り組まれる体育授業がそれほど簡単ではないことを教えている。

体育教育の中での「個人差」は、興味・関心の違い、運動の上手・下手、学習速度の早い・遅いなどとして語られてきたが、クラスの状況や個人差に対応して学習が発展するなかで、これらの違いを持った子どもの学習はどのような様相を持って進んでいくのであろうか。

実際に子どもたちの体育学習はどのように取り組まれどのように進むのか、教師は子どもの学習にどのように関わりを持っているのか、また、そのような学習を子ども自身がどのように評価しているのかなどについて具体的にとらえることが重要であろう。

そこで、本研究では、課題解決による子どもたちの主体的な体育学習に焦点をあて、個に応じた学習や教師の関わり方について明らかにする。特に学習者の個人差をとらえる場合、運動技能は体育学習における活動をある程度規定することから、本研究においては運動技能レベルに着目して全対象者を弁別することとし、個人の技能差に応じて学習がどのように進むのか単元を通じて比較考察することとする。

## Ⅱ. 研究目的

本研究の目的は課題解決学習のもとで個に応じた学習がどのように取り組まれるのかを実践的にとらえることである。特に、技能差のある子どもたちの学習を比較考察することによって、体育学習の進め方や教師のかかわり方について具体的示唆を得ることを目的とする。

## Ⅲ. 研究方法

### 1. 対 象

小学校4年生37名のハンドベースボールの授業全9時間を対象とした。単元の目標及び計画は(表1)の通りである。

表1 単元計画

<p>I 単元 ハンドベースボール</p> <p>II 単元の考察</p> <p>1. 子供たちは、3年の「ハンドベースボール」の学習の中で、みんなが楽しめるルールの工夫をしながら、相手チームに勝つことを目指し、お互いに協力し合って練習やゲームに取り組み、ハンドベースボールを楽しんできた。</p> <p>これらの学習を通して、捕る、投げる、打つなどの個の技能の向上やチームの勝利に向けて、進んで練習をしたり一人一人が力一杯ゲームに取り組んだりしてきている。また、打つことの楽しさを味わうために三振やフォアボールをなくしたり、ピッチャーは下手投げで打ちやすいボールを投げるようにしたりするなどのルールの工夫を行ってきている。さらに、相手バッターに応じて守備位置を変えたり、守備位置を見て空いているところをねらって打ったりするなどの工夫も見受けられる。そして、打球や送球を確実に捕ったり、ねらった相手に正確に投げたり、確実に手に当てて打ったりできる子供も増えてきた。</p> <p>2. このような子供たちが、さらに相手チームと競い合う楽しさを味わいながら、ハンドベースボールを楽しむ工夫の仕方や技能の高め方を子供たち自身で高め合っていくことができるように、本単元を設定し、次のように構想した。</p> <p>(1) 「共通課題をつかむ」過程では、チーム編成や学習の約束についての話し合い、試しのゲームなどを行い、「みんなでルールや作戦を工夫して楽しくハンドベースボールをしよう」という共通課題をつかむ。この中で、みんなが楽しむためにはルールを工夫したり練習や作戦を工夫したりしていくことが大切であるということに気づき、技能の向上やチームの勝利に向けて頑張っていくという見通しをもつことができる。</p> <p>(2) 「めあてをもって追求する」過程の前半では、三振をなくしたり、ラケットを使用したり、攻守の交替を打者一巡方式にしたりするなどのルールの工夫を行いながら、いろいろなチームとゲームを行っていく。このことで、自チームや相手チームの一人一人の能力を知るとともに、どの子も打つ機会を増やし打つ楽しさを味わうことができる。</p> <p>(3) 「めあてをもって追求する」過程の後半では、一単位時間の中で同じチームと2回のゲームを行い、1回のゲームを振り返り、作戦を練り直したり、練習したりして2回目のゲームを行う。この中で、自チームの特徴を生かしたオーダーや守備位置、相手の守備隊形に応じた攻め方などを工夫し、自分たちの力で相手チームに勝つことの楽しさを味わうことができる。</p> <p>(4) 「まとめる」過程では、ハンドベースボール大会を行い、技能の伸びやお互いの頑張りを認め合うことで、勝敗に対する正しい態度を身に付けていくことができる。</p> <p>3. 本単元の学習を進めるに当たっての支援等は、次の通りである。</p> <p>(1) 「共通課題をつかむ」過程では、力一杯ゲームに取り組んだり、試しのゲームの様子を基にチームのめあてを立てようとしていたりしていることを賞賛し、意欲的に練習やゲームに取り組んでいけるようにする。</p> <p>(2) 「めあてをもって追求する」過程の前半では、相手チームのよい点や問題点を書き込めるアドバイスカードを使用することによって、自チームのよい点や問題点が明らかにできるようにする。そして、問題点についてアドバイスし合うときには、打つときのフォームやねらい場所、守っているときの送球や捕球の様子などをVTRで見合うことにより、解決方法についての話し合いが活発になるようにする。</p> <p>(3) 「めあてをもって追求する」過程の後半では、自分たち自身でハンドベースボールを楽しむ工</p>
--

夫の仕方や技能の高め方を高めていけるようにするために、アドバイスや1回目のゲームの様子を基に練習や作戦を工夫していくことを賞賛したり紹介したりする。

(4) 「まとめる」過程では、打って遠くまでボールを飛ばしたり、打球を素早く動いて捕球し正確に一塁へ投げたりしていることを賞賛し、技能が高まったことの満足感を味わえるようにする。

### Ⅲ 目標及び評価規準

#### 1. 目 標

みんなが楽しめるルールを工夫したり、得点につながる作戦を工夫したりしてカー杯ハンドベースボールをする。

#### 2. 評価規準

- (1) 規則を守り、互いに協力してカー杯ハンドベースボールをしようとする。
- (2) 問題点を解決したり、楽しめるルールを作ったり、得点につながる作戦を工夫したりする。
- (3) 走者を進めるための打ち方をしたり、打球に合わせて素早く動いて守ったりする。
- (4) 正確に投げたり、正確に捕ったり、投げられた球を打ったりできる。

### Ⅳ 学習計画 (全10時間予定)

つかむ	○試しのゲームを行い、共通課題をつかむ。	①
追求する	○ルールを工夫し、いろいろなチームに挑戦して楽しむ。 (本時4/4)	④
	○作戦を工夫し、同じくらいの力のチームに挑戦して楽しむ。	③
まとめる	○ハンドベースボール大会をして学習のまとめをする。	②

## 2. 期 間

授業の観察・記録は、平成8年9月中旬～10月下旬にかけて行った。

## 3. 授業観察の記録と分析

教師にワイヤレスマイクを装着してもらい、2台のVTRカメラを用いて授業を記録した。

1台は教師の指導言語ならびに指導行動を収録し他の1台は学習者全体の学習活動を記録した。

### 1) 教師行動

教師行動については「相互作用行動観察カテゴリー」(表2)を用いて分類し、その出現頻度を集計し考察を加えた。

### 2) 児童の学習活動

授業中の児童行動を、12秒観察、12秒記録でVTRで収録し分析する集団時間表本観察法(GTS)をもちいて記録した。従事・非従事、児童の情緒的雰囲気や子供同士の関わり、授業雰囲気などの特徴から、児童の情意行動について観察した。

情意行動の観察カテゴリーは(表3)の通りである。

### 3) 児童による形成的授業評価

毎時間終了後、見学者を除く全児童に対して9項目の授業評価を実施した(表4)。結果については「はい」3点「いいえ」1点「どちらでもない」2点とし統計的に処理を施した。

表2 相互作用行動観察カテゴリー（フィードバック）

肯定的フィードバック	技能的	矯正的フィードバック	技能的	否定的フィードバック	技能的
	認知的		認知的		認知的
	行動的		行動的		行動的

表3 情意行動カテゴリー

〈肯定的〉	
①他人と協調する	: 協力する。(一緒に準備する. 声をかける. 声を出して読む等.)
②意見を交わす	: 課題に関する意見を言う. 成員間で分析・指導・評価する.
③情緒の解放を示す	: 満足・喜び・感動を表わす。(拍手, 歓声, 挙手, 微笑む, 涙を流す等)
〈否定的〉	
④他人を攻撃する	: 他人を責める. 敵意を示す (けんか). 非難・怒りを示す.
⑤情緒的緊張を示す	: 不安・不安定を示す. 不満を表わす (罵声).

表4 形成的授業評価の次元と質問項目

次元	項目	質問項目
意欲・関心	楽しさ	1. 楽しかったですか。
	精一杯	2. 精一杯全力を尽くして運動することができましたか。
成果	感動	3. 深く心に残ることや感動することがありましたか。
	技能	4. 今までできなかったこと(運動や作戦)ができるようになりましたか。
	新発見	5. 「あっ、わかった!」とか「あっ、そうか」と思ったことがありましたか。
学び方	自主的	6. 自分から進んで学習することができましたか。
	めあて	7. 自分のめあてに向かって何回も練習できましたか。
協力	仲良く	8. 友達とお互いに教えたり、助けたりしましたか。
	協力	9. 友達と協力して仲良く学習できましたか。

#### IV. 結果と考察

##### 1. 単元学習とその成果

###### 1) 授業の構成について

単元学習がどのように行われていたかをみるために授業中の中心的な指導・学習場面を①マネジメント (M), ②学習指導 (I), ③認知的学習活動 (A1), ④運動的学習活動 (A2) の4つに区分し, これらがどのような割合で現れるのかを観察した。(図1)

主な学習の流れは表1に示してあるように, 1~4時間目までは「みんなが楽しめるルール

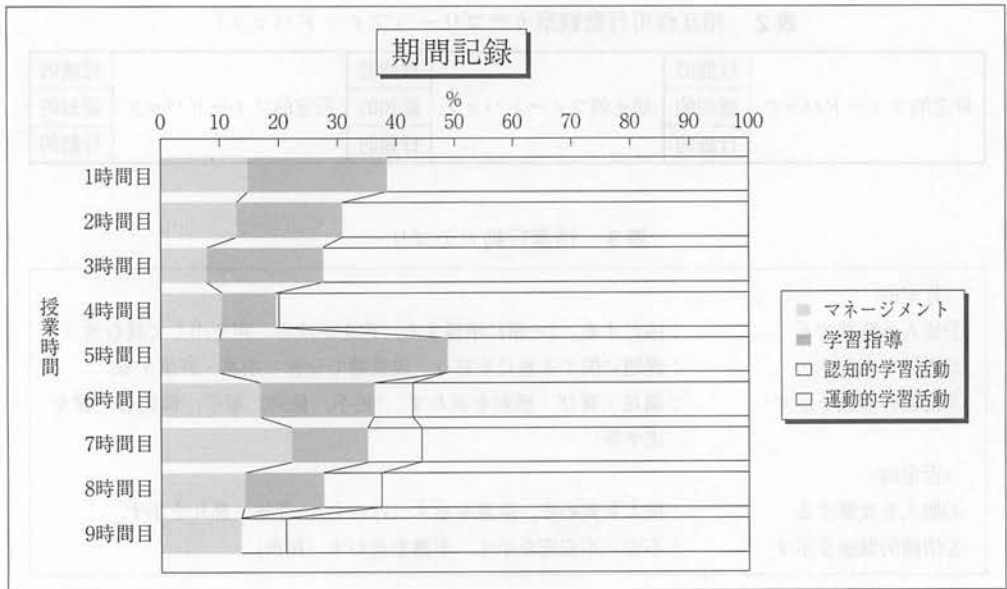


図1

を工夫しよう」という共通課題のもとで、主に一日2回の総当たり戦で授業が進められており、5時間目は「アドバイスメETING」、後半の6～9時間目は「作戦を工夫し勝利を目指そう」という共通課題で、一日2回のゲームを同じチームで対戦する対抗戦の形で授業が進められている。

まず1～4時間目までの前半ではマネジメントや学習指導が徐々に減少していくのに対し、運動的学習活動が1時間目(61.5%)から4時間目(80.5%)へと大幅に増加している。これは、授業の進行にともない子どもたちが用具の準備に慣れていき、また学習カードにより自分たちの課題をあらかじめ認識していることなどにより、マネジメントや学習指導の必要が減り行動をスピーディーにさせていることが考えられる。

アドバイスメETINGを行った5時間目は、学習指導の場面がかなり多く見られる。

ついで後半の6～9時間目は、前半に比べて認知的学習活動の場面が多く見られるようになり、運動的活動場面が多少減少している。これは、後半の共通課題が「作戦を工夫し勝利を目指そう」となり、チーム内の具体的な作戦についての話し合いの時間が増加したためであろう。

## 2) 児童の学習行動

クラス全体の学習行動を情意行動カテゴリーからとらえたものが(図2)である。

一時間の情意行動の平均回数は91.3回で、そのうち、他人と協調する、意見を交わす、情緒的解放を示すなどの肯定的な情意行動が約92.2%を占めていたことから、肯定的な雰囲気ですべての授業が進められていたと考えられる。

情意行動の推移をみると、肯定的情意行動は5時間目に急激に低下し後半は少し持ち直すも



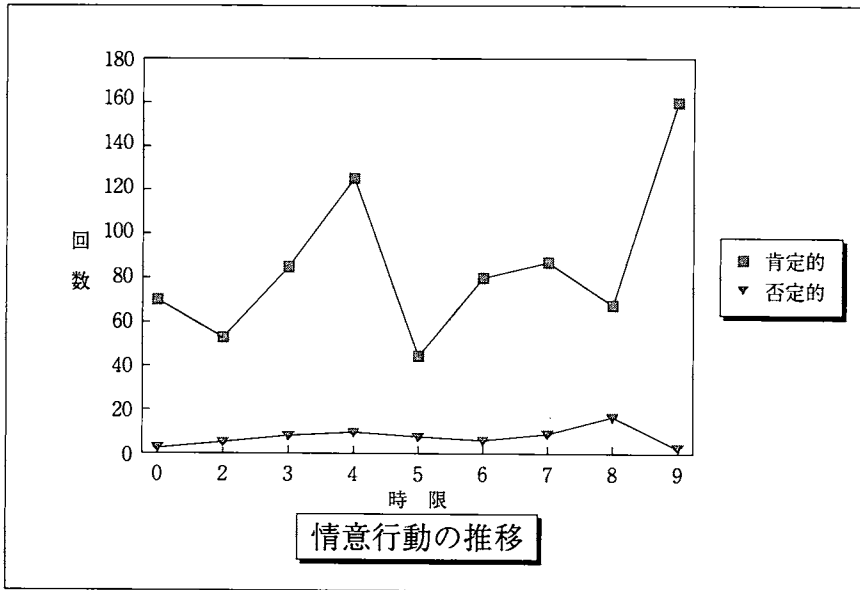


図 2

表 5 全授業における情意行動の出現頻度 (1 授業あたりの平均)

情意行動カテゴリー (n = 9)			
情 意	肯 定 的	他人と協調する	25.1
		意見を交わす	30.6
		情緒的解放を示す	29.5
行 動	否 定 的	他人を攻撃する	3.3
		情緒的緊張を示す	3.9
情 意 行 動 合 計			91.3

の停滞し、逆に否定的情意行動はわずかな変化ではあるが 8 時間目に多くみられた。

情意行動の各内容を 1 授業あたりの平均で表すと、肯定的内容で「他人と協調する」が 25.1 回、「意見を交わす」が 30.6 回、「情緒的解放を示す」が 29.6 回とカテゴリー間の差はほとんどなく、否定的内容で「他人を攻撃する」が 3.3 回、「情緒的緊張を示す」が 3.9 回であった。(表 5)

### 3) 単元の学習成果とその推移

取り組んだ単元学習を子どもは (図 3) の様に評価していた。

評価基準<sup>3)</sup>を参考にすると、この単元は子どもからみた場合、段階 4 にあたる授業として評価されるものであった。1～4 時間目までは順調に評価があがるが、5 時間目を境にだんだん下降気味になり、最後にはまた上昇している。

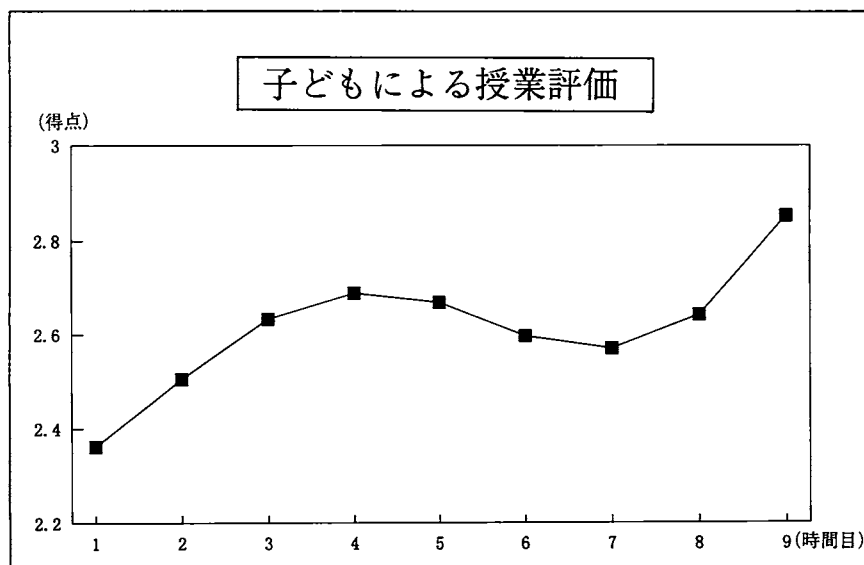


図 3

前半までは、運動的活動も多く十分な活動が得られるとともに、ハンドベースボールのルール工夫やいろいろなチームと戦える総当たり戦の楽しさと成果とが時間が進むにつれわかってきた頃で、新鮮な気持ちで授業に参加できたのではないかと考えられる。それに対して、アドバイス会議を設けた5時間目の授業をはじめて6時間目以降の単元後半部分では作戦を重視する点から、単元前半ではほとんど行われなかった「認知的学習」が加わり「運動」場面が減少したことや、勝利を目指す点が重視されている。先に述べた情意行動において、肯定的な情意行動がかなり減少し9時間目の大会までは高まらないという結果に示めされたように後半の授業ではチーム内の成員間に解放的で協同的な関係が薄れていったことがわかる。これらのことが授業評価がやや低いものとなった原因と考えられる。

最後の9時間目の授業評価が高い数値を示したのは、ハンドベースボール大会がトーナメント方式で行われ、負けたチームから悔し涙が見られたり負けたチームの子どもたちがみんな決勝戦を応援したりと、結果はどうであれ勝ったチームにとっても負けたチームにとっても思い出深いハンドベースボール大会であったためと思われる。

次に、4つの次元ごとに授業評価を見ると「意欲・関心」「学び方」「協力」は前半右上がりに上昇するが、後半は緩やかに下降あるいは横這いである(図4)。なかでも「成果」の次元は他の3次元に比べ得点が低く、単元を通じて横這いあるいは下降をたどりゲームとなった9時間目に成果が高まる結果であった。他の次元に比べ、子どもには「成果」が実感されていないことがわかる。

#### 4) 班別にみた授業評価から

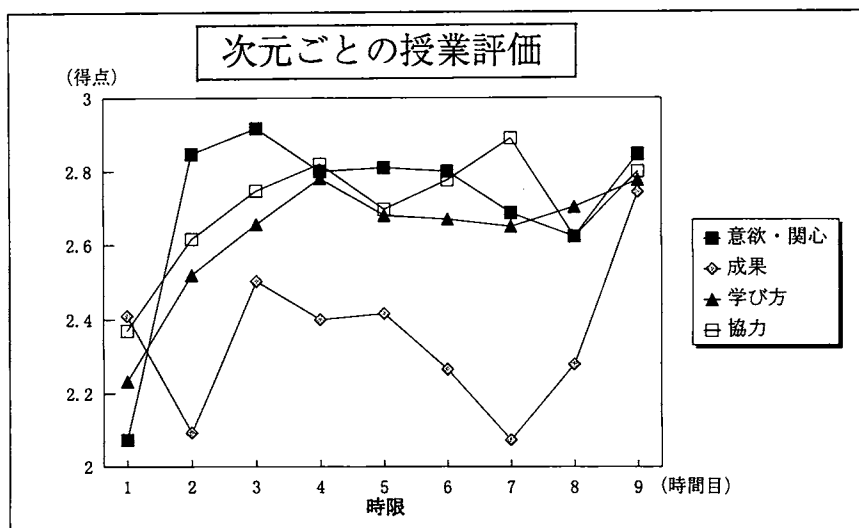


図 4

各班ごとにみた授業評価の平均の推移と次元別にみた授業評価の推移を見ると（図省略）、1班～4班は、前半の上昇に比べ後半下降しているが、5班、6班においては授業が進むにつれて授業評価も高くなり、安定した推移が捉えられた。

次元別にみると、先述したように「成果」次元が低い数値を示している班が多くみられた。

#### 5) 児童の情意行動と形成的授業評価の関係

授業評価は、子どもが実際に感じたり意識した学習の成果を表すものであるため、情意行動と授業評価の相関を見ることで両者の関係をとらえることができると考え、ピアソンの積率相関係数を算出した。

児童の情意行動とクラス全体の授業評価の相関をとると、肯定的な情意行動は「成果」「協力」の項目と「学び方」の次元において正の強い相関を示した。特に肯定的な情意行動の中でも「他人と協調する」のカテゴリーが「新しい発見」(0.773)の項目、「学び方」(0.682~0.792)の次元、「協力」の「仲良く学習」(0.705)の項目と強い相関を示した。

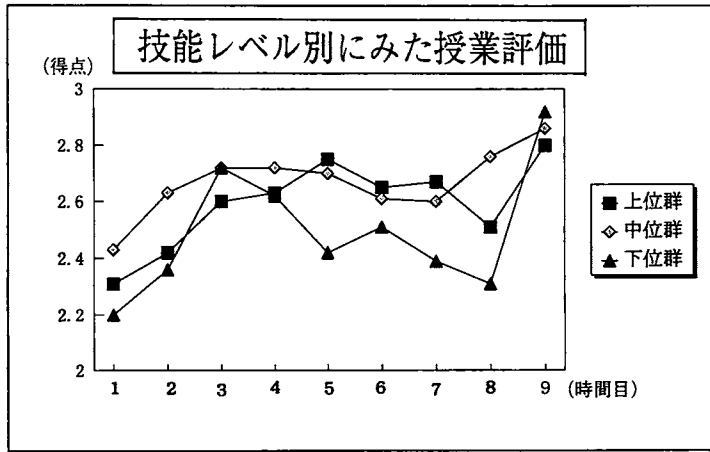
否定的な情意行動は、授業評価には関係を示さなかった。

このことから、単元を通して仲間たちと肯定的に関わることは新しい発見をしたり学び方を身につけたり協力的に授業を進めることと深い関係をもっていると考えられる。

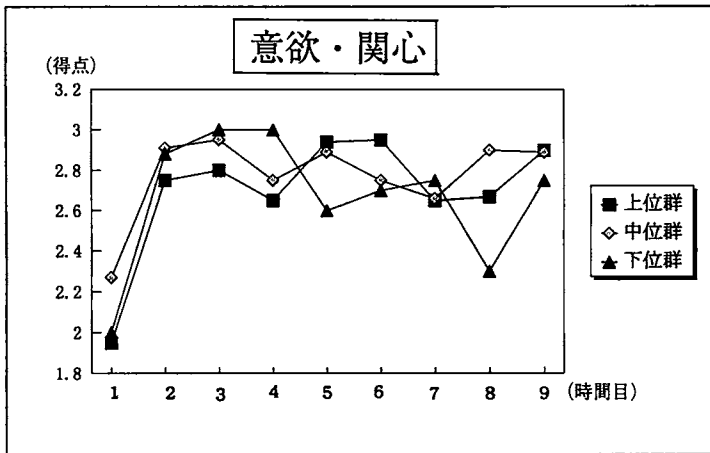
## 2. 運動技能レベル別に見た学習成果とその違い

個人差に応じた学習の様相をとらえるため、運動技能上・中・下位群別に単元を通して形成的授業評価の推移をみた。(図5)をみると上位群・中位群ではクラスの全体傾向と同様に前半は上昇し後半は下降しており、「成果」の次元が他の次元に比べ低い傾向にあった。下位群

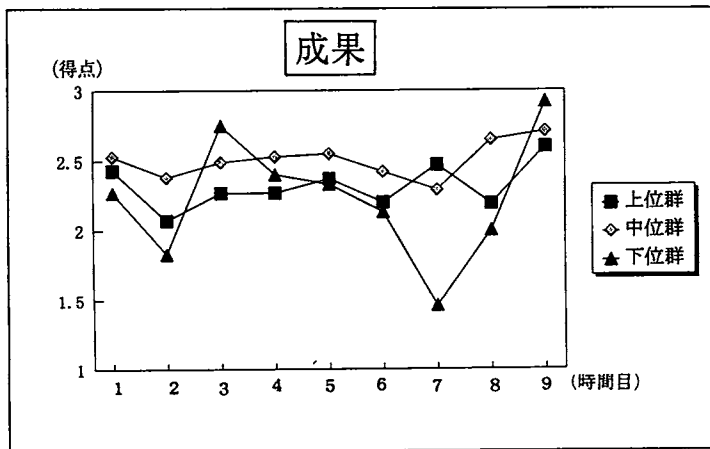
図5



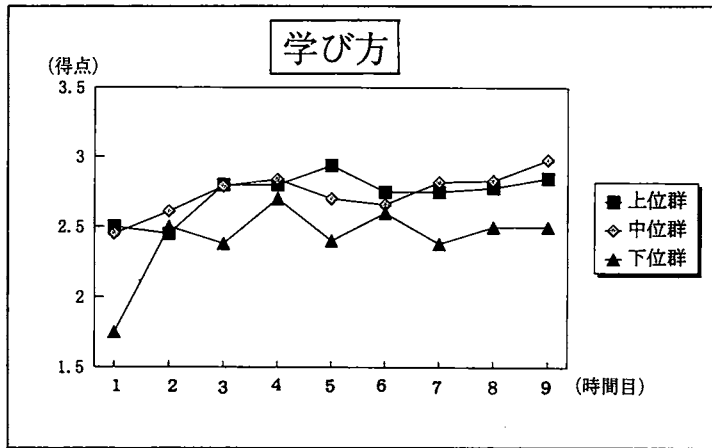
5-a



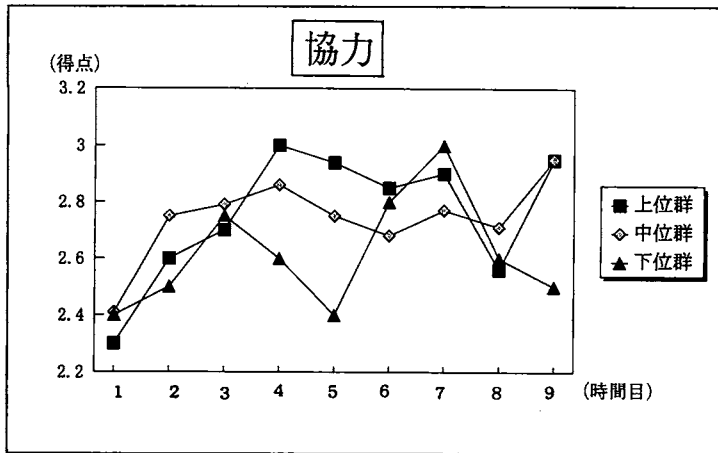
5-b



5-c



5-d



については3時間目から授業評価が下降していき、9時間目に一挙にあがる。しかし、他の2群と同様に「成果」の次元については他の次元に比べ低い傾向にあった。

続いて、上位、中位、下位群の形式的授業評価の間に差があるかを調べた。

(表6)は9時間を通した授業評価の平均と標準偏差を示したものである。分散分析の結果、有意差が認められ中位群と下位群の間に有意差があった。

さらに、4つの次元別に関係を調べたところ、「成果」の因子と「学び方」の因子には有意な差が認められたが、「意欲・関心」と「協力」の因子では、有意な差が認められなかった。

「成果」では、中位群と下位群、中位群と上位群の間に有意差があった。「学び方」では上位群と下位群、中位群と下位群の間に有意差があった。さらに細かく時間別項目別にも分散分析対比較を行なったが、中位群>下位群となることがほとんどであった。

これらの結果から、全体を通して中位群は授業評価が高く、下位群は授業評価が低い傾向にあったことから、授業のレベルが中位群に適しているものだったことが考えられる。中位群に

表6 授業評価

	N	合計	意欲・関心	成果	学び方	協力
上位群	10	2.59 (4)	2.70(3)	2.32(3)	2.74(4)	2.76(4)
中位群	22	2.67 (4)	2.77(3)	2.51(4)	2.74(4)	2.74(4)
下位群	5	2.49 (3)	2.66(3)	2.23(3)	2.41(3)	2.62(4)
有意差の有無		*	NS.	*	*	NS.

\* P &lt; .05

( )内は段階点

適した授業のレベルであったとすると、技能レベルの高い上位群にとっては、例えば授業内容に物足りなさを感じたり成果の伸びを感じられなかったり場合が考えられる。また、下位群にとってはゲーム中心の授業の中で、特に後半の学習の中で中位群のような伸びが得られなかったことが考えられる。また、「学び方」については下位群に比べ上位群中位群が高く、学習が上位群や中位群レベルに適しているものであったことが考えられる。このことについては、さらに詳細なデータによって検討されなければならない。

### 3. 上・中・下位群に対する教師の関わり方の違い

#### 1) 教師のフィードバック行動の実態

授業の成果を高める要因として教師のフィードバックは重要であることが知られている。特に個に応じた学習が豊かに進められるためには、教師の子どもの個性に応じたフィードバックが重要となるであろう。

そこで、運動技能レベル別の子どもに対する教師のフィードバック行動を分析した。

(表7)は教師のフィードバック行動の出現頻度を1授業当たりの平均で表したものである。フィードバックの内容は、肯定的なものが11.7回、矯正的なものが14.9回であり、合計26.6回とやや少ないものであった。「技能」に関わる肯定的フィードバックは9.7回(82.9%)、「技能」に関わる矯正的フィードバック14.1回(94.1%)であり、肯定的・矯正的フィードバック共に「技能」に関わるものがほとんどであった。

#### 2) 上・中・下位群に対する教師のフィードバック行動

(表8)は運動技能レベル別の子どもに対する教師のフィードバック行動の出現頻度を1人当たりの平均で表したものである。上・中・下位ともフィードバック行動の内容はクラス全体の傾向と同様に「技能」に関するものがほとんどであった。

上位群に対するフィードバック行動は6.5回であり、その内容については、肯定的フィードバック3.3回であり、そのうち「技能」に関するフィードバックは2.8回と全肯定的フィードバックの84.8%であった。矯正的フィードバックは3.2回で、「技能」に関するフィードバックは2.9回と全矯正的フィードバックの90.6%であった。

中位群に対するフィードバック行動は6.14回であり、その内容については、肯定的フィード

表7 全授業におけるフィードバック行動の出現頻度（1授業当たりの平均）

フィードバック行動カテゴリー（n = 9）			
フ イ リ	肯 定 的	技 能 的	9.7
		認 知 的	1.4
		行 動 的	0.6
		肯定的合計	11.7
ド バ ッ ク	矯 正 的	技 能 的	14.1
		認 知 的	0.4
		行 動 的	0.4
		矯正の合計	14.9
		F B 合 計	26.6

表8 運動技能レベル別にみたフィードバック行動の出現頻度（1人当たりの平均）

F B 行動カテゴリー			上 位 群 (n=10)	中 位 群 (n=22)	下 位 群 (n = 5)
フ イ リ	肯 定 的	技 能 的	2.8	2.05	2.7
		認 知 的	0.5	0.36	0
		行 動 的	0	0.18	0.2
		肯定的合計	3.3	2.59	2.9
ド バ ッ ク	矯 正 的	技 能 的	2.9	3.41	4.6
		認 知 的	0.1	0.14	0
		行 動 的	0.2	0	0.4
		矯正の合計	3.2	3.55	5.0
		F B 合 計	6.5	6.14	7.9

バック2.59回であり、そのうち「技能」に関するフィードバックは2.05回であり、肯定的フィードバックの78.9%であった。矯正のフィードバックは3.55回のうち「技能」に関するフィードバックは3.41回であり、矯正のフィードバックの96.1%であった。

下位群に対するフィードバック行動は7.9回であり、そのうち肯定的フィードバック2.9回であり、「技能」に関するフィードバックは2.7回であり、肯定的フィードバックの93.3%であった。矯正のフィードバックは5.0回で、「技能」に関するフィードバックは4.6回と全矯正のフィードバックの92.0%であった。

以上の結果から「技能」に関する一人当たりの肯定的なフィードバックでは上位群が最も多く、ついで下位群中位群の順であったが、「技能」に関する矯正的なフィードバックでは逆に

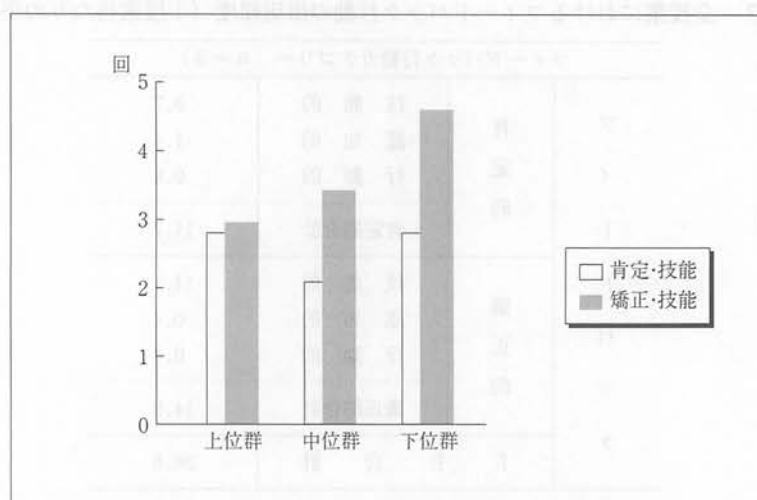


図6 一人当たりのフィードバックの回数

表9 フィードバック行動と子どもによる形成的授業評価の関係：上位群(ピアソンの積率相関係数)

	肯定的フィードバック			
	技能	認知	行動	TOTAL
全 体	0.029	-0.360	………	-0.087
意 欲 ・ 関 心	-0.286	-0.298	………	-0.363
1. 楽しさの体験	-0.171	0.158	………	-0.110
2. 精一杯の運動	0.647	0.254	………	0.687*
成 果	0.523	-0.373	………	0.372
3. 感動の体験	0.677*	0.115	………	0.671*
4. 技能の伸び	0.565	-0.213	………	0.462
5. 新しい発見	0.688*	0.281	………	0.733*
学 び 方	-0.218	-0.408	………	-0.334
6. 自主的学習	0.693*	0.164	………	0.701*
7. めあてをもった学習	0.737*	-0.029	………	0.682*
協 力	0.001	-0.021	………	-0.005
8. 仲良く学習	0.827**	0.455	………	0.919**
9. 協力的学習	0.653	0.184	………	0.671*

下位群，中位群，上位群の順に多い結果となった（図6）。

### 3) フィードバック行動と子どもによる授業評価の関係

授業評価は子どもが実際に感じた学習成果のあらわれであるため，フィードバック行動と授業評価の相関をみることでフィードバック行動がどのように機能したのかをみることができる。

全児童を対象とした相関関係をみたところ，有意な相関はみられなかったため，上位群・中



位群・下位群の運動技能レベル別の3群に分け相関をみた。この結果、上位群に関しては「技能」に関する肯定的フィードバックと全肯定的フィードバックにおいて「成果」次元の「感動」と「新しい発見」, 「学び方」次元の「自主的学習」と「めあてをもった学習」, 「協力」次元の「仲良く」のそれぞれの項目と強い相関を示した(表9)。しかし、中位群・下位群については一定の傾向はみられなかった。

このことから、上位群においては肯定的なフィードバックが多くおこなれた時間ほど、子どもの授業評価が高いという関係が認められた。上位群の子どもは教師のフィードバック行動を適切に受けとめ、授業に役立てることができたと考えられる。

## V. 研究のまとめ

本研究では、技能差のある子どもたちの学習がどのように行なわれ、また教師は相互作用をどのように行うのかなどについて、一単元を通じて比較検討をおこなった。その結果、次のことが明らかとなった。

本研究で対象とした授業は、「運動の学び方を高め合う学習」を主題とした。この単元では「他人と協調する」「意見を交わす」「情緒的解放」などの肯定的な情意行動が特に多くみられ、また、「学び方」「協力」次元の評価が4段階であるなど、単元のねらいである学び方を高め合う点で成果が認められる授業であったといえる。技能上位、中位、下位別に授業評価を見ると、中位群にとっては一番有効な学習が進み、ついで上位、下位の順であったことがわかる。しかし、授業評価を単元を通してみると、前半のねらい1は子どもたちにとって有効であったが、後半のねらい2は評価がやや下がるものであったことから、さらに有効な計画が実現されるためには特にねらい2の学習計画に課題が残されているように思われる。

ついで、本研究の目的のひとつである個に応じてどのように学習が進むかについてみたところ、先に述べたように技能上位、中位、下位別の学習行動、授業評価には差異が見られた。課題解決による学習への取り組みであったが、中位群にとっては一番有効な学習が進み、ついで上位、下位となり、特に下位の学習をさらに向上させる手だてが必要と思われる。他方、単元における教師の相互作用行動を見ると、「技能」に関するフィードバックが大半を占めるが、上位群・中位群・下位群に対する教師のフィードバック行動は異なるものであった。「技能」に関する肯定的なフィードバックは上位群、下位群、中位群の順で多くみられ、「技能」に関する矯正フィードバックは上位群に比べ、下位群、中位群と運動技能レベルが低いほど多いことが認められた。また、教師は上位群について肯定的フィードバックを多く行っているが、授業評価と正の相関がみられたことから、このようなフィードバックが多い授業ほど子どもの評価が高い授業であることがわかった。

これらのことから、学習計画は中位群に有効となる傾向が認められ、また、教師は子どもの

技能レベルによって異なるフィードバックを行っていることが明らかとなった。そして、上位群において肯定的フィードバックが授業評価と深いかかわりを持つことがわかったが、個人差に応じたフィードバックをどのようにおこなうことが良いのかについては、今後、さらに詳細な検討を重ねることが必要である。

## 引用・参考文献

- 1) 茂木栄一 (1996) 「体育授業における個に応じた学習の成立について」群馬大学教育学部保健体育科卒業論文
- 2) 群馬大学教育学部附属小学校 (1996) 「よさが響き合う学習 (第1年次)」紀要46
- 3) 高橋健夫 (1994) 「体育の授業を創る」大修館書店
- 4) 成田弘美 (1993) 「運動技能の低い児童に対する教師の働きかけに関する一考察」筑波大学体育科研究室卒業・修士論文集
- 5) 宇土正彦代表 (1992) 「体育科教育法講義」大修館書店
- 6) 塚原秀人 (1992) 「個に応じた体育科の学習指導—学習過程のモデルと教師の指導行動のあり方について—」筑波大学体育科教育研究室卒業・修士論文集
- 7) 野村 徹 (1992) 「児童の体育授業に対する愛好的態度の差異が学習行動に与える影響」群馬大学大学院修士論文
- 8) 日野克博 (1992) 「体育授業場面における教師の指導性の検討」筑波大学体育科教育研究室卒業・修士論文集
- 9) 三上直子 (1992) 「めあて学習における教師の指導性について」筑波大学体育科教育研究室卒業・修士論文集
- 10) 大友智・高橋健夫・岡沢祥訓・清藤昭裕 (1991) 「体育授業に対する愛好的態度及び技能の差異が学習行動に及ぼす影響」文部省科学研究費 (総合研究A) 研究報告書、体育授業のための基礎的研究49-60
- 11) 松本富子ら (1989) 「体育・スポーツにおける個人差の研究」群馬大学教育学部紀要 芸術・技術・体育・生活科学編25 115-117
- 12) 岡沢祥訓・高橋健夫・大友智 (1988) 「体育授業における生徒行動や生徒の授業評価に及ぼす要因の検討—中学校の体育授業のALT-PE分析を通して—」奈良教育大学紀要37(1) 49-59
- 13) 佐久本稔 (1976) 「運動の好きな子、嫌いな子」学校体育29(6)31-38

(まつもと とみこ, かねこ なおこ, いたう なおこ,  
しもだ なふみ, すぎうら ちひろ,  
こばやし しんじ, こうま さとし, もりた さちこ)

# 表現運動授業における有効な教師の相互作用について

同一教材による授業の分析から

高橋友美・松本富子・伊藤直子・金子直子

群馬大学教育学部保健体育講座

(1997年10月24日受理)

## The effect of teacher's interaction in dance education class

Tomomi TAKAHASI, Tomiko MATSUMOTO, Naoko ITO, Naoko KANEKO

*Department of Health and Sport Sciences, Gunma University Faculty of Education*

*Maebashi, Gunma 371, Japan*

(Accepted October 24, 1997)

### はじめに

体育授業は、「子ども」「教材(学習内容)」「教師」によって成立し、体育授業が成果をあげるためには、これらの3要素に関わるいくつかの条件が重要になってくる。教材・教具(場づくり)の適切さ、学習形態、教師の指導行動、学習集団の人間関係、技能的習熟のレベル等である。

授業が難しいとされる表現運動では、子どもたちの学習意欲を喚起し学習内容の習得に有効な教材を提供することが必要である。そのため、有効な教材開発への関心も高くさまざまな試みがなされている。

しかし、この条件によって自ずとよい授業が展開されるわけではなく、実は、教師の教授行為が重要な働きをしているのである。なぜなら教材が含み持っている内容や方法は教材に具体的に関わった教授行為と一体となって実現されるからである。従って教師の意図的な働きかけがどのように行われ、成果を生むのかについて検討することは重要であろう。

表現運動における教師の働きかけについては、先に報告したように<sup>15)</sup>、「他領域よりも相互作用が多く行われ」、なかでも「技能に関するフィードバック」が「肯定的に」行われる傾向があった。さらに、他領域に比べ相互作用が「双方向的に」「共感的に」行われ、その「伝達性」も高いこと、また、「表現技術」「表現内容」を工夫した相互作用なども行われるところが特徴的であった。ここでは表現運動授業全般における指導行動(相互作用)についてその傾向を見たが、同一教材下における教師の相互作用行動の詳細については検討を加えていない。

そこで、本研究では特に教師の働きかけが授業展開や成果に大きな影響を与えられ

る表現運動において、特に同一教材下における授業を観察分析することにより、有効な教師の相互作用について検討を加えるものとする。

## 研究方法

本研究の目的は、同一教材下における授業を対象として、有効な教師の指導行動（相互作用）について明らかにすることである。特に、子どもからみたとき、教師のどのような相互作用が有効に働くかに着目し、その内容や方法について具体的な検討を行なうこととする。

### 1. 対象

群馬県内の協力の得られた小学校（9校）の、15教師による表現運動15授業（低学年5／中学年6／高学年4授業）を対象とした。

授業内容は表現運動の典型教材である「新聞紙で踊ろう」とし、授業者には、あらかじめ指導案を提示するとともに本教材による授業のVTRの視聴を行ってもらい、より深い教材理解ができるようにした。

### 2. 方法

#### ① 授業の収録と分析

対象授業は2台のVTRカメラを用いて記録した。教師にワイヤレスマイクを装着してもらい1台のカメラで教師の指導言語ならびに指導行動を収録し、他の1台は子どもの学習行動を収録した。

教師行動については「相互作用行動観察カテゴリー」（表1）ならびに「表現方法観察カテゴリー」（表2）を用いて分類し、その出現頻度を量的に集計し考察を加えた。各カテゴリーについての概念規定とその例は（表3、表4）の通りである。先に述べたように「教材」が教師の働きかけによって成果を発揮するとするなら、子どもたちの活動を活性化させ、学習内容を焦点化させるように働くフィードバックについて具体的に明らかにすることが重要となる。そこで、表現方法観察カテゴリーにおいては「内容の適確性」のカテゴリーを加えて集計・分析を行った。

#### ② 子どもによる形成的授業評価

子どもの立場から授業の成果をとらえるために、授業終了ごとに標準化されている9項目の授業評価を実施した。授業評価項目は（表5）の通りである。結果は「はい」を3点、「いいえ」を1点、「どちらでもない」を2点とし統計的に処理を施した。

尚、得られたデータは低・中・高学年にわたるが、対象授業に用いた教材が低学年から高学年に応じて活用できる教材として開発されていること、また、授業評価が各学年ともに分散していたことから、ここでは全対象を合わせて分析することとした。

#### ③ 授業評価と教師の相互作用行動についての検討

対象となった15授業を子どもによる授業評価の平均値、標準偏差の値から上位群4、中位群

表1 相互作用行動観察カテゴリー

Ⓐ フィードバック	①肯定的 (技能的・認知的・行動的)
	②矯正的 (技能的・認知的・行動的)
	③否定的 (技能的・認知的・行動的)
Ⓑ 励まし	
Ⓒ 発問	
Ⓓ 受理	
Ⓔ 補助的相互作用 (確認)	

表2 表現方法観察カテゴリー

Ⓐ 双向性 (双方向的相互作用)
Ⓑ 伝達性 (FBの伝達)
Ⓒ 共感性 (感情移入した賞賛)
Ⓓ 表現技術 (巧みな身体動作)
Ⓔ 表現内容 (巧みな言語行動)
Ⓕ 適確性 (ねらいをおさえたFB)

表3 相互作用行動観察カテゴリーの概念規定とその例

☆フィードバックとは…「上手だね」「もっと大きく動いてみよう」などの評価を含んだ教師の言葉や表情・(拍手など)の言語的・非言語的な行動をいう。
◆肯定的フィードバック…「上手だね」「きれいにできるようになったね」などの教師の褒め言葉や、賞賛の表情・身体表現(拍手など)
◆矯正的フィードバック…「つきはなしが弱かったよ」「肘の引きつけをもっと早くね」などの子どもの運動や考え・行動を矯正するフィードバック
◆否定的フィードバック…「なにやってるんだ」「ダメだよ」「下手くそだな」などの子どもの運動や考え・行動を否定するフィードバック
◇技能的フィードバック…「上手になったね」「もっと高くジャンプするといいよ」などの技能に関わるフィードバック
◇認知的フィードバック…「いい考えだね」「その考え方には問題があるね」「うーん、どうかな」などの子どもの認知(思考)に関わるフィードバック
◇行動的フィードバック…「早く集合できたね」「日直さんのあいさつの仕方、元気があってよかったね」などの子どもの行動に関わるフィードバック
☆発問
◆評価的発問…回答に対して、個人の主体的な意見や態度、選択を要求するもの。「あなたがファールを行い、しかし、レフリーの笛がならなかった場合、どう反応しますか。」など。
◆創意的発問…以前に出会ったことのない題材についての解決を要求するもの。「もし3分間残して3点リードしていれば、どんな攻撃の戦術を使いますか。」など。
◆分析的発問…以前に出会った題材の分析と総合を要求するもの。「先生の跳び方と、〇〇君の跳び方はどのような点が共通していますか。」など。
◆回顧的発問…記憶レベルの回答を要求するもの。以前に学習したことを思い出させる発問。「シュートは、どの角度から打ったら一番入りやすかったですか。」など。
☆受理
◆受容・活用…子どもが「めあて」の解決のために工夫・発見した考えを受容し、活用する言語的行動。「〇〇君が考えた方法でやってみれば」「〇〇君が発見したりズミカルな跳躍では」など。

◆傾	聴……教師が子どもの質問や反応に対して耳を傾けている非言語的行動。この行動は1インターバル（3秒）間継続しなければならない。
◆解	答……教師が子どもの質問に対して答えるような言語的行動。
☆補助的相互作用	…発問や受理に関わる予備的・補則的な相互作用。呼びかけ、向けなおし、確認も含む。「はい、できた人」「それからどうするの」「どう調子は」「○○君はどう思いますか」など。

表4 表現方法観察カテゴリーの概念規定とその例

	概念規定	行動例
双方向性 (双方向的活動)	○教師と学習者の双方向的な言語的相互作用	○教師から子どもへ ・T「どう今日は勝てそう？」 C「大丈夫、パスをうまくつないでやってみるから。」 ○子どもから教師へ ・C「先生、抱え込み跳びできません。」 T「じゃあ1回やってみて。」 試技後「うさぎ跳びできる？ちょっとやってみて。」 試技後「あのね…」
伝達性 (伝達の条件)	○教師の発する伝達力のあるフィードバック 伝達力のあるフィードバックとは、次のような条件を備えたフィードバックである。 ① 学習者の反応（うなずき・返事）が得られるフィードバック ② 学習者への近距離からのフィードバック	○「○○君、ナイスシュート！」（少し遠めから名前を呼んで振り向かせてからフィードバック） ○「いいつきはなし。跳ねとのタイミングが最高だよ。」 （ヘッドスプリングの補助後、すぐに） ○「遠くに手を突くつもりでやってごらん。もっと大きな側転になるよ。」（子どもに近づいて対面の状況をつくってから） ○「うわー、おいしいなあ。あのね、今度は、助走距離をもっと短くして跳んでごらん。きつとできるよ。」（子どもの肩を抱き抱えながら）
共感性 (感情移入)	○主として言語的・非言語的な肯定的なフィードバックにおける教師の感情移入	○「うわー、すごい！できたじゃない！」（共に喜び、気持ちを込めて子どもと握手する。） ○「やったあー！ナイスシュート！」（大きな喜びを表し、気持ちを込めて拍手する。） ○勝たせたかったチーム（負けつづけていたチーム）の勝利に感動して涙する。ガッ

		ツポーズをする。
表現技術 (巧みなテクニック)	○言語的フィードバックに関わった、表現テクニック ・声の抑揚・大小を伴ったフィードバック ・身体表現を伴ったフィードバック	○「あのな、いいことを教えてやるぞ。向こう(対戦チーム)はな、きっとサイドにボールをつないでシュートをねらう作戦だから…」(小さな声で子どもを巧みに引きつけてから) ○「爆発の激しさをこんなふうにもっと全身を使って表してごらんよ。」(体で表現しながら)
表現内容 (巧みな言語的表現)	○巧みな言語的表現内容 ・動きのイメージを感覚的に捉えさせる言語の巧みさ ・巧みな言語内容によるほめかた	○「膝を柔らかく使ってフワッとシュートするんだよ」(動きのイメージを感覚的に捉えさせる言葉の巧さ) ○「すごい!今の手の動き最高だよ!空が光って見えたよ!」(巧みな言語内容によるほめかた)
適格性 (ねらいをおさえたFB)	○その時間のねらいや内容をおさえたフィードバック	○「○○ちゃん、伸ばされてるね。あ、でもここだけ折れてる、折れてる。あ、そこも開いた、開いた。」(子どもの気づかないところへ) ○「ひらひらもあるね。もっと早くもできるよね。」(多様な動き、極限の動きへ)

表5 形成的授業評価の次元と質問項目

次元	項目	質問項目
意欲・関心	楽しさ	1. 楽しかったですか。
	精一杯	2. 精一杯全力を尽くして運動することができましたか。
成果	感動	3. 深く心に残ることや感動することがありましたか。
	技能	4. 今までできなかったこと(運動や作戦)ができるようになりましたか。
学び方	新発見	5. 「あっ、わかった!」とか「あっ、そうか」と思ったことがありましたか。
	自主的	6. 自分から進んで学習することができましたか。
協力	めあて	7. 自分のめあてに向かって何回も練習できましたか。
	仲良く	8. 友達とお互いに教えたり、助けたりしましたか。
	協力	9. 友達と協力して仲良く学習できましたか。

7, 下位群4授業の3群に分け, 上位群と下位群の比較によって相互作用の行い方の違いを検討した。また, 授業成果を高める教師の相互作用はどのようなものかをみるために, 各相互作用と授業評価との相関を求め検討を加えた。

## 結果と考察

### 1. 同一教材下における授業の評価

表6は子どもによる授業評価の結果である。本研究では一般的な学習経営が行われている無作為の学習集団であることを前提に、同一教材・指導案による授業を展開したが、授業者にとって初めて扱う教材であったにもかかわらず平均すると2.60(段階4)であり、特に「楽しさ」「感動」「自主的」「協力」に関する項目の評価が段階4となったことから、本教材によって比較的良い評価の得られる授業展開が可能であったことが考えられる。しかしながら9項目の平均を各授業ごとに見ると2.94から2.24にわたる授業評価が得られ、これらは高橋らの体育授業評価基準<sup>13)</sup>によれば段階5から段階2にあたる評価であった。同一教材・指導案のもとで行われた15授業は、それぞれに異なった授業の様相を示しその評価も分かれる結果となった。このことは授業の周辺の条件である授業の規律や集団の雰囲気などや、中心的条件である教材の確かさや教師の指導行動の確かさなどによって影響を受けた結果、個々の授業成果が異なったものと考えられる。

### 2. 対象授業における教師の相互作用の傾向

#### ① 相互作用行動観察カテゴリーの出現頻度から

授業別にみると、相互作用の出現は最高157回(授業A)に対し、最低37回(授業E)であった。また、肯定的フィードバックは最高61回(授業A)、最低3回(授業J)、受理は最高54回(授業D)、最低6回(授業J)とその差は大きく、その他のカテゴリーにおいても授業間にばらつきがみられた。

全授業平均をみると相互作用の出現は86.8回であるが、そのうちフィードバックの出現頻度は44.7回(51.5%)であり、相互作用の半数がフィードバック行動であった。フィードバックは肯定的に行なわれる場合が多く(29.6回)、フィードバックの66.2%を占め、次いで矯正的フィードバックが14回(31.3%)となっており、子どもの授業評価にマイナスに影響するとされる否定的フィードバックはほとんど捉えられなかった。また、フィードバックのうち、技能的フィードバックが36.2回で、フィードバックの80.9%が子どもの技能の出来ばえに対して行われていたことがわかる。

さらに相互作用の傾向をみると、子どもの意見に耳を傾けたり(傾聴)、子どもの意見を活用したり受理している場合が26.8回(30.9%)と多い。このことから、先行研究と同様に、表現運動では教師は子どもの話を傾聴しながら肯定的に相互作用を行い、特に技能に関わってフィードバックを行なう傾向にあることがわかった。

#### ② 表現方法観察カテゴリーの出現頻度から

授業別にみると、①同様、各カテゴリーにおいて授業間にばらつきがみられた。子どもにフィードバックが確実に伝わったことを示す「伝達性」は最高41回(授業A)、最低9回(授



表6 子どもによる授業評価

点(5段階評価)

次元項目	意欲・関心		成 果			学 び 方		協 力		全 体
	楽しさ	精一杯	感 動	技 能	新発見	自主的	めあて	仲良く	協 力	
授業・A	3.00(5)	2.97(4)	3.00(5)	3.00(5)	3.00(5)	2.94(5)	2.90(4)	2.65(3)	3.00(5)	2.94(5)
・B	2.94(4)	3.00(5)	2.85(5)	3.00(5)	2.85(5)	2.94(5)	2.94(5)	2.85(4)	2.94(5)	2.92(5)
・C	2.98(4)	2.91(4)	2.62(5)	2.75(4)	2.52(3)	2.91(5)	2.80(4)	2.58(3)	2.88(5)	2.77(5)
・D	3.00(5)	2.95(4)	2.67(5)	2.71(4)	2.48(3)	2.95(5)	2.71(4)	2.48(3)	2.00(2)	2.77(5)
・E	2.84(3)	2.94(4)	2.45(4)	2.52(3)	2.13(2)	2.84(5)	2.81(4)	2.42(2)	2.81(4)	2.64(4)
・F	2.88(4)	2.61(3)	2.09(3)	2.64(4)	2.70(4)	2.67(4)	2.39(3)	2.85(4)	2.91(5)	2.64(4)
・G	2.90(4)	2.66(3)	2.53(4)	2.19(2)	2.28(3)	2.66(4)	2.81(4)	2.72(4)	2.84(4)	2.62(4)
・H	3.00(5)	2.94(4)	2.49(4)	2.46(3)	2.46(3)	2.29(3)	2.37(3)	2.57(3)	2.89(5)	2.61(4)
・I	2.81(3)	2.81(4)	2.46(4)	2.46(3)	2.24(2)	2.76(5)	2.86(4)	2.73(4)	2.08(2)	2.58(4)
・J	2.86(4)	2.50(2)	2.39(4)	2.50(3)	2.61(4)	2.56(4)	2.44(3)	2.47(3)	2.78(4)	2.57(3)
・K	3.00(5)	2.69(3)	2.19(3)	2.38(3)	2.46(3)	2.69(4)	2.15(2)	2.61(3)	2.80(4)	2.55(3)
・L	2.82(3)	2.53(2)	2.05(3)	2.13(2)	2.39(3)	2.58(4)	2.34(3)	2.26(2)	2.82(5)	2.44(3)
・M	2.63(3)	2.48(2)	1.96(3)	2.22(3)	2.33(3)	2.81(5)	2.07(2)	2.56(3)	2.78(4)	2.43(3)
・N	2.94(4)	2.47(2)	1.72(2)	2.00(2)	2.09(2)	2.56(4)	2.31(3)	2.62(3)	2.88(5)	2.40(3)
・O	2.73(3)	2.39(2)	1.79(2)	1.88(1)	1.82(1)	2.48(3)	2.06(2)	2.27(2)	2.76(4)	2.24(2)
項目平均	2.88(4)	2.72(3)	2.35(4)	2.45(3)	2.42(3)	2.71(4)	2.53(3)	2.57(3)	2.81(4)	
次元平均	2.80(3)		2.41(3)			2.62(4)		2.69(4)		
全体平均										2.60(4)

業E), 身体表現を伴ったフィードバックである「表現技術」は最高36回(授業A), 最低8回(授業J)であった。さらに, 授業のねらいや内容をおさえたフィードバックである「適確性」は最高24回(授業A), 最低1回(授業J)であった。

フィードバックは先に述べたように平均44.7回であるが, そのうち「伝達性」のあるフィードバックが21.2回(47.5%)であり, その半数近くが子どもに確実に伝わったフィードバックであることがわかる。また, 「表現技術」を用いたフィードバックの頻度が19回(42.6%)と多く, ついで, 肯定フィードバックに伴って出現する「共感性」が12.2回(27.4%), 「適確性」は9.7回(21.7%)となっている。「双方向性」6.2回(13.8%)については, 先行研究では6割もの双方向性が見られたが, 本研究の結果では少なかった。

これらのことから, 対象授業において教師の行ったフィードバックの半数は子どもの活動に対し確実に伝わるものであり, 特に身体表現を伴ったフィードバックが多く用いられる傾向にあることがわかった。しかし, 先行研究に比べると, 「共感」を伴って行われたり, 「学習内容」を適切にとらえる「適確」なフィードバックも行われてはいるもののやや少く, また教師と子どもの双方向的なフィードバックが少ない結果となった。

表7 相互作用行動観察カテゴリーの出現頻度 (%)

相互作用行動観察カテゴリー			上位群(n=4)	下位群(n=4)	t	全体(n=15)
フィードバック	肯定的	技能的	48.7(38.2)	18.5(22.6)	*	26.7(30.8)
		認知的	6.0(4.7)	1.0(1.2)	*	2.7(3.1)
		行動的	0.8(0.6)	0(0)	*	0.2(0.2)
		計	55.5(43.5)	19.5(23.8)	*	29.6(34.1)
	矯正的	技能的	7.2(5.0)	14.0(17.1)	ns	9.4(10.8)
		認知的	0(0)	0(0)	—	0(0)
		行動的	3.5(2.7)	8.7(10.7)	ns	4.6(5.3)
		計	10.7(8.4)	22.7(27.8)	ns	14.0(16.1)
	肯定的	技能的	0(0)	0(0)	—	0.1(0.1)
		認知的	0(0)	0(0)	—	0(0)
行動的		1.5(1.2)	2.2(2.7)	ns	1.0(1.2)	
計		1.5(1.2)	2.2(2.7)	ns	1.1(1.3)	
	FB合計	67.7(53.1)	44.4(54.3)	ns	44.7(51.5)	
励まし			3.5(2.7)	2.7(3.3)	ns	3.1(3.6)
補助的相互作用			9.7(7.7)	5.5(6.7)	ns	8.7(10.0)
発問			5.0(3.9)	2.7(3.3)	ns	3.5(4.0)
受理			41.5(32.6)	26.5(32.4)	ns	26.8(30.9)
相互作用合計			127.4(100%)	81.8(100%)	*	86.8(100%)

上位群・下位群における平均値の比較(t検定)

\*  $P < .05$ , \*\*  $P < .01$ , ns有意差なし

表8 表現方法観察カテゴリーの出現頻度 (%)

表現方法観察観察カテゴリー	上位群(n=4)	下位群(n=4)	t	全体(n=15)
双向性の頻度	14.0(20.6)	6.7(15.0)	*	6.2(13.9)
伝達性の頻度	32.3(47.7)	20.5(46.1)	*	21.2(47.5)
(伝達率)	(47.7%)	(46.1%)	ns	(47.5%)
共感性の頻度	27.8(41.0)	6.5(14.6)	*	12.2(27.4)
表現技術の頻度	31.3(46.2)	15.2(34.2)	*	19.0(42.6)
表現内容の頻度	10.5(15.5)	5.7(12.8)	ns	5.7(12.8)
適確性の頻度	16.3(24.0)	8.0(18.0)	*	9.7(21.7)
FB合計	67.7	44.4	ns	44.7

上位群・下位群における平均値の比較(t検定)

\*  $P < .05$ , \*\*  $P < .01$ , ns有意差なし

### 3. 上位群・下位群の比較からみた有効な相互作用について

#### ① 相互作用行動観察カテゴリーの出現頻度から

表7は、対象となった15授業のうち、子どもによる授業評価の高い4授業（上位群）と低い4授業（下位群）を取り上げ、その相互作用行動の違いを示めたものである。

授業評価の高かった上位群の相互作用は平均127.4回、それに対し下位群は平均81.8回で上位群との有意差が認められた（ $P < .05$ ）。

さらに、肯定的フィードバックにおいても、上位群が平均55.5回、下位群が平均19.5回と有意な差がみられ、また、技能的・認知的・行動的な肯定的フィードバックの全てのカテゴリーにおいて有意差が認められた。

これらのことから、上位群の教師は下位群に比べると相互作用を多く行う傾向にあるが、フィードバックを行う割合は変わらない。しかし、技能・認知・行動に関して肯定的なフィードバックを多く行う点で下位群との間に違いがあるといえる。

#### ② 表現方法観察カテゴリーの出現頻度から

表8は、表現方法観察カテゴリーの出現頻度について、上位と下位群を比較したものである。巧みな言語内容を用いたフィードバックである「表現内容」を除く、「すべてのカテゴリーにおいて有意差が認められた（ $P < .05$ ）」。「双方向性」「伝達性」「共感性」「表現技術」「適確性」である。特に、感情移入したフィードバックである「共感性」は、上位群が平均27.8回（41.0%）、下位群が6.5回（14.6%）、また、身体表現や声の抑揚を工夫したフィードバックである「表現技術」は上位群が平均31.3回（46.2%）、下位群が平均15.2回（34.2%）となっており、その差は明らかであった。

これらのことから、上位群の教師は下位群に比べ子どもの活動に双方向的に関わりを持ち、子どもに共感しながら表現豊かなフィードバックを行い、また、学習内容を適確にとらえた言語を用いたフィードバックを行う傾向があることがわかった。

### 4. 子どもからみた授業評価と相互作用との関係について

#### ① 子どもからみた有効な相互作用行動

表9は、相互作用行動観察カテゴリーと子どもによる授業評価との相関関係を示したものである。これによると、出現頻度の高かった「肯定的フィードバック」は、かなり多くの授業評価項目と有意な相関を示していることがわかる。「全体」「意欲・関心」「成果」の次元、「楽しさの体験」「精一杯の運動」「感動の体験」「技能の伸び」「新しい発見」「自主的学習」の項目である。さらに、肯定的フィードバックのなかでも出現頻度の高かった「技能に関わるフィードバック」も多くの授業評価項目と有意な相関を示している。このことは、肯定的フィードバックが多くおこなわれている授業ほど「意欲・関心」「成果」の得点が高い授業であることを示すものであり、先行研究で言われるような肯定的なフィードバックの有効性をうかがわせるものである。

また、「矯正的フィードバック」は、「全体」「意欲・関心」「成果」「学び方」の次元、「精一杯の運動」「技能の伸び」「めあてを持った学習」の項目と有意な負の相関を示している。こ

表9 相互作用行動観カテゴリーと子どもによる授業評価との相関関係(ピアソンの積率相関計数)

授業評価	肯定的フィードバック				矯正フィードバック				励まし	補助的	発問	受理
	技能的	認知的	行動的	total	技能的	認知的	行動的	total				
全 体	.571**	.644**	.595*	.601*	-.502	—	-.505	-.537*	.018	.256	.509	.455
意欲・関心(次元)	.687**	.642**	.570*	.702**	-.507	—	-.627*	-.592*	.116	.113	.394	.441
①楽しさの体験	.633*	.565*	.492	.643**	-.290	—	-.392	-.352	-.036	.115	.201	.296
②精一杯の運動	.615*	.587*	.523*	.630*	-.546*	—	-.65**	-.632*	.169	.103	.436	.444
成 果	.515*	.666**	.561*	.554*	-.505	—	-.446	-.515*	.049	.338	.398	.427
③感動の体験	.575*	.596*	.569*	.598*	-.398	—	-.563*	-.488	.044	.376	.271	.411
④技術の伸び	.479	.665**	.564*	.523*	-.547*	—	-.401	-.524*	.081	.267	.485	.404
⑤新しい発見	.367	.605*	.418	.413	-.480	—	-.249	-.416	.010	.291	.356	.373
学 び 方	.451	.425	.557*	.465	-.383	—	-.526*	-.468	.036	.229	.527*	.361
⑥自主的学習	.475	.480	.597*	.495	-.315	—	-.311	-.335	.273	-.012	.429	.474
⑦めあてを持った学習	.369	.331	.448	.378	-.367	—	-.576*	-.479	-.109	.342	.506	.241
協 力	.330	.364	.271	.345	-.189	—	-.048	-.144	-.252	-.075	.522*	.303
⑧仲良く学習	.012	.218	-.017	.040	-.323	—	-.279	-.326	-.078	.264	.622*	.094
⑨協力的学習	.407	.273	.356	.401	.024	—	.165	.085	-.248	-.317	.149	.309

(\*\* p &lt; .05, \*\* p &lt; .01)

表10 表現方法観察カテゴリーと子どもによる授業評価との相関関係(ピアソンの積率相関係数)

授業評価	相互作用	双方向性	伝達性	共感性	表現技術	表現内容	適確性
全 体		.450	.396	.633*	.643**	.395	.507
意欲・関心(次元)		.357	.402	.668**	.576*	.229	.444
①楽しさの体験		.272	.458	.584*	.485	.177	.323
②精一杯の運動		.340	.314	.613*	-.538*	.220	.443
成 果		.402	.339	.572*	.578*	.364	.461
③感動の体験		.362	.402	.581*	.570*	.436	.557*
④技術の伸び		.430	.294	.573*	.575*	.250	.388
⑤新しい発見		.327	.238	.431	.458	.323	.326
学 び 方		.458	.356	.569*	.588*	.384	.449
⑥自主的学習		.596*	.378	.596*	.614*	.410	.458
⑦めあてを持った学習		.303	.289	.468	.485	.313	.377
協 力		.313	.321	.341	.464	.339	.385
⑧仲良く学習		-.012	.011	.131	.268	.071	.094
⑨協力的学習		.404	.392	.322	.362	.367	.402

(\* p &lt; .05, \*\* p &lt; .01)

のことは、矯正フィードバックが特に行動や技能についてのフィードバックが子どもの学習活動への意欲や関心、成果などを減退させる要因となることを示している。

## ② 子どもからみた有効な表現方法

表10は、表現方法観察カテゴリーと子どもによる授業評価との相関関係を示したものである。

これによると、肯定的フィードバックと関わって出現する「共感性」が「全体」、「意欲・関心」「成果」「学び方」の次元、「楽しさの体験」「精一杯の運動」「感動の体験」「技能の伸び」「自主的学習」の項目と有意な相関を示している。さらに、身体表現を伴った「表現技術」が、「全体」と強い相関を示し、「意欲・関心」「成果」「学び方」の次元、「感動の体験」「技能の伸び」「自主的学習」の項目と有意な相関を示している。しかし、「精一杯の運動」の項目とは有意な負の相関を示す結果となった。

これらのことから、本対象においては、教師が子どもと共に驚いたり喜んだりして「共感性」をもち、また、積極的に身体表現を行いながら表現するフィードバックが多いほど学習の評価が高い授業であるという関係が見られ、これらの表現方法によるフィードバックが重要であることがわかった。

また、多くの評価項目との相関は得られなかったものの、「双方向的」なフィードバック、学習内容をとらえたキーワード言葉をフィードバックする「適確性」については、さらに検討が必要と思われる。

## 研究のまとめ

本研究では、同一教材を用いた表現運動の授業を対象とし、教師の有効な相互作用について検討をおこなった。

その結果、次のことが明らかになった。

1. 有効とされる典型的な教材・指導案を用いた15授業は、子どもからみた評価は平均4段階となる段階5から段階2にわたるものとなった。このことは、よい教材をただ用いるだけで成果が得られるのではなく、その周辺条件である授業の規律や集団の雰囲気、中心的条件である教材の確かさや教師の指導行動の確かさなどによって影響を受けることが考えられ、その成果が異なると考えられる。

2. 授業評価の高い授業では評価の低い授業に比べ有意に相互作用を多く行い、技能的認知的行動的なフィードバックを「肯定的」に行う傾向があった。また、子どもの活動に「双方向的」に関わりを持ち、「感情移入」して、「表現豊に」フィードバックを行っており、しかも、学習内容を「適確」に捉えた内容でフィードバックを行う傾向が見られた。

3. 対象授業においては、肯定的フィードバック、なかでも技能に関わるフィードバックは、「全体」「意欲・関心」「成果」「学び方」の次元の多くの授業評価項目と有意な相関を示しその有効性を示した。一方、矯正的フィードバックは、「全体」、「意欲・関心」「成果」「学び方」の次元の項目と有意な負の相関を示し、子どもの学習活動への意欲や関心を減退させる要因となることを示した。

また、「共感」をこめ、身体表現や声の抑揚を工夫しながらの「表現技術」をいかしたフィードバックは「全体」「意欲・関心」「成果」「学び方」の次元の項目と有意な相関を示し、その有効性を示した。しかし、「双方向性」「適確性」については1項目との関係が見られたにとどまった。

以上のように、表現運動の授業において肯定的なフィードバックや共感を込めた表現方法などが有効であることについては、先行研究と類似した傾向が認められた。しかし、本研究の新しい視点である、教師が教材との関係からねらいや内容に深く関わった言葉かけをすることについては、評価の高い授業で認められたものの、授業評価との関係ではその重要性が十分にあらわれなかった。先に述べたように、よい教材をただ用いるだけではなくその有効性を高めるよう焦点の明確な指導を行う必要があることは理論的には明らかなことであるが、このことについては、さらに詳細なデータの集積と分析を重ね今後さらに実践レベルでの検討を重ねたい。

(尚、本稿は8年度卒業論文「教材を有効に導く教師相互作用行動について」を再検討し、松本が加筆修正したものである。)

#### 引用・参考文献

- 1) 高橋健夫編著「体育の授業を創る」, 大修館書店, 1994
- 2) シーデントップ(高橋健夫他訳)「体育の授業技術」, 大修館書店, 1988
- 3) 宇土正彦・高島稔・永島惇正・高橋健夫編著「体育科教育法講義」, 大修館書店, 1992
- 4) 宇土正彦編著「体育教育法入門」, 大修館書店, 1983
- 5) 高橋健夫著「新しい体育の授業研究」, 大修館書店, 1989
- 6) 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司・吉本 真「体育授業における教師行動に関する研究」, 体育学研究, 36(3), 193-208, 1991
- 7) 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司他「教師の相互作用行動が児童の学習行動および授業成果に及ぼす影響について」, 体育学研究, 34(3), 191-200, 1989
- 8) 鈴木 理「体育授業における相互作用的教授行動の多次元的分析」, 平成3年度 筑波大学修士論文発表会抄録, 1991
- 9) 松本千代栄他「課題『しんぶんし』実践研究」, 日本女子体育連盟紀要別冊, '94-2, 20-75, 1994
- 10) 松本富子・中村なおみ「創作ダンスの授業における有効な教師の『相互作用』行動について」, 群馬大学教育実践研究, 12, 121-131, 1995
- 11) 高橋健夫「よい授業・悪い授業」, 体育科教育, 42(5), 14-15, 1994
- 12) 高橋健夫「よい体育授業の探求⑩浅岡先生の授業分析」, 体育科教育, 44(1), 59頁, 1996
- 13) 長谷川悦示・高橋健夫・浦井孝夫・松本富子「小学校体育授業の形成的評価票及び診断基

準作成の試み」, スポーツ教育学研究, 14(2), 91-101, 1995

- 14) 田中 敏・山際勇一郎著「ユーザーのための教育・心理統計と実験計画法」, 教育出版, 1992
- 15) 松本富子・林聖子「体育授業における教師の有効な相互作用について」, 群馬大学教育学部紀要 芸術・技術・体育・生活科学編 第32巻, 169-182, 1997
- 16) 岩田 靖「教材づくりの課題—ダンス課題学習における教材づくり論の可能性に向けて—」女子体育, 37(6), 8-31, 1995
- 17) 高橋るみ子「ダンス課題学習と教材づくり」体育科教育学研究, 12(2), 1-10, 1995
- 18) 松本富子「表現運動の教材づくり」体育の授業を創る, 大修館書店, 116-126, 1994
- 19) 岡沢祥訓・高橋健夫・中井隆司「小学校体育授業における教師行動の類型に関する検討」平成1・2年度文部省科学研究費(総合研究A), 144-154, 1991
- 20) 高橋健夫・長谷川悦示・刈谷三郎「体育授業の形成的評価法作成の試み—子どもの授業評価の構造に着目して」平成4・5年度文部省科学研究費(一般研究B)研究成果報告書, 129-137, 1994
- 21) 歌川好夫「体育の学習成果を高めるための教師の有効な相互作用行動のあり方に関する研究—特に過相互作用行動と学習行動及び児童による授業評価との関係に着目して—」筑波大学平成6年度長期研修生研究報告書, 1996

(たかはし ともみ, まつもと とみこ, いとう なおこ, かねこ なおこ)

# 木工作に関する表現に対する大学生の意識とその構造

知久鉄平\*<sup>1</sup>・加藤幸一\*<sup>2</sup>

\*<sup>1</sup> 群馬大学大学院教育学研究科技術教育専修

\*<sup>2</sup> 群馬大学教育学部技術教育講座

katou@edu.gunma-u.ac.jp

(1997年10月24日受理)

## 1. はじめに

新学習指導要領では、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力を育成するとともに、基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育を充実することを基本的なねらいとしている。その個性を生かす教育のひとつとして、社会の変化に主体的に対応するための思考力、判断力、表現力などの能力の育成が注目されている。そして、個性を生かす教育、自己教育力の育成のような教育目標の実践過程の一観点として、「表現」が取り上げられている。

「表現」とは人間の精神活動の表層構造に属するものであり、我々はこの「表現」を通してしかお互いの深層を理解することができないといわれている<sup>1)</sup>。そして、「表現」は単にコミュニケーションとしての機能を持つだけでなく、人間の思考と深くかかわるものであるともいわれている<sup>2)</sup>。国語教育では言語による表現、美術教育では絵画等による表現などが取り上げられてきたが、技術教育においても、表現の機会、内容、方法が内在しており、特に木材加工などの製作では表現力が発揮されやすく、技術教育における「表現」を考へてみることは興味深い。

木製品を構想、設計、製作するなどの機会において、木製品に対して独自の様々な表現が用いられる。製作者にはそれぞれの木製品に託す思い、願いというものがあり、木製品にそれらが何らかの形に表される。一方、作品は評価されるが、同じ作品に対しても人によって違った評価がなされ<sup>3)</sup>、表現に対する評価の観点は実に様々である。そこで木製品の構想、設計を含めた製作における表現はどのような意識構造なのかということをはっきりさせるためには、心理学的側面からの探索が必要であると思われる。今回は、まず手始めとして、木製品の構想・製作過程における意識と表現の関連性を、大学生を対象に調査し、その回答結果を共分散構造分析から検討することにした。

## 2. 方 法

### 2.1 調査方法

木製品の製作過程における表現の関与を明らかにするために、今回の調査では、木製品の構



想・製作における技能や経験，関心・意欲，あるいは製作や製品に対する思いなどの「木工作」に関する質問項目と，「表現」に関する一般的な質問項目のアンケートを作成した。大学生を中心に調査を行い，調査結果の分析には，統計パッケージSAS ver.6を用いた。

## 2.2 調査用紙

アンケートのはじめに，木工作の経験の有無，また，どのようなものを作ったか，木工作でのけがの経験の有無についての質問（3項目）を取り上げた。次に，文献等<sup>1)~7)</sup>や先行研究<sup>8)</sup>を参考にして，一般的な「表現」に関する質問内容（12項目）と，製作における関心・意欲，技能や経験，または製作や製品に対する思考などの観点から，「木工作」に関する質問内容（65項目）を構成した（全80項目）。なお，回答方法は5件法（1. 思わない→5. 思う）とした。

## 2.2 調査の実施

調査は地方国立大学の大学生を対象にして，平成9年2月初旬に第1学年～4学年の学生（男68人，女133人）と同年4月下旬に入学した1年生（男69人，女67人）の合計337人に対して行った。なお，調査に要した時間は，約7～13分程度であった。

# 3. 結果及び考察

## 3.1 因子分析結果

まず，「木工作」に関した65の質問の回答結果を整理するために，相関分析を行い，各質問の回答結果（項目得点）間の相関係数が0.6以上になった質問のうち，関係する質問からより単純な項目を残して20項目を除いた。45項目について，因子分析（プロマックス回転）を行った結果，固有値の大きさ（因子1：9.09，因子2：3.57，因子3：2.81，因子4：1.97，因子5：1.79，因子6：1.52，因子7：1.45）及び因子の解釈のしやすさを考慮して，因子数を7とした（以下，構想尺度と呼ぶ）。表1のように， $\alpha$ 係数は第7因子でやや小さい値を示した他は，0.65以上の値であり，ある程度の内部一貫性が認められる。

第1因子は，「失敗する恐れはあるが，難しいものに挑戦したい」や「木工作を楽しくでき，作ることに喜びを感じると思う」など，製作に対する関心・意欲に関する内容の質問から成っているため，この因子を「木工作に対する関心・意欲」と呼ぶ。

第2因子は，「木工作の経験があまりないので，苦手意識がある」，「自分の思い通りに製作できないと思う」，「自分の気持ちや考えを木製品に表すことは，難しいと思う」のように木工作の技能・経験に対する苦手意識，不安感に関する質問内容で構成されているため，この因子を「木工作に対する不安感」と呼ぶ。

第3因子は，「作った作品は他人に親しみやすいものだと思う」，「木製品の表面に絵を描く

表1 構想尺度の因子分析結果

因子・項目	I	II	III	IV	V	VI	VII	h <sup>2</sup>	r	α
<b>I</b> v13・木工が好きである	0.70	-0.20	0.09	-0.01	0.07	-0.06	-0.04	0.68	0.73	0.88
v27・失敗する恐れはあるが、難しものに挑戦したい	0.70	-0.07	-0.09	0.11	0.08	0.16	-0.09	0.60	0.72	
v12・木工に限らず、作ることに興味・関心を持っている	0.68	-0.08	0.00	0.12	0.03	-0.02	0.10	0.61	0.66	
v14・楽しい木製品を作りたい	0.65	0.06	0.09	-0.22	0.16	-0.11	-0.07	0.55	0.59	
v59・テレビや書籍で「つくること」を見ると、自分も作ってみたい	0.62	0.03	-0.11	0.06	0.09	0.05	0.11	0.46	0.59	
v48・木工を楽しくでき、作ることに喜びを感じると思う	0.62	-0.02	0.10	0.12	-0.02	-0.06	-0.00	0.48	0.52	
v37・けがを恐れる恐れがあるので、木工はしたくない	0.61	-0.23	0.07	-0.02	-0.27	-0.08	0.10	0.50	0.51	
v26・すばらしい木製品を見たと作ってみたいと思う	0.58	0.09	-0.17	0.26	0.09	0.04	0.01	0.47	0.58	
v29・自分で作ってみたい木製品がある	0.56	-0.05	-0.21	0.19	0.13	-0.04	0.13	0.51	0.56	
v54・欲しいものは売っているが自分で作りたい	0.55	0.00	-0.17	0.46	-0.16	-0.02	-0.11	0.50	0.56	
v31・どこにも売っていないような自分独自の木製品を作りたい	0.52	0.13	0.07	0.19	0.03	0.05	0.28	0.52	0.53	
v13・親しみのある木製品を作りたい	0.51	0.22	0.14	0.21	0.01	-0.31	0.06	0.59	0.49	
v14・よく切れる工具を使いたい	0.48	0.17	0.14	-0.27	0.06	0.17	-0.02	0.32	0.32	
v38・色を塗るよりも、木の色を生かした作品にしたい	0.43	0.06	0.19	-0.21	-0.19	-0.15	0.01	0.29	0.26	
v18・友人よりもよい作品を作りたい	0.35	-0.08	0.31	-0.02	-0.04	0.02	-0.34	0.34	0.31	
v23・シンプルなものより、いくつかの機能を持たせた作品にしたい	0.29	0.01	-0.11	0.17	0.20	-0.01	-0.25	0.24	0.29	
<b>II</b> v53・自分の思い通りに製作できないと思う	0.09	0.72	-0.08	-0.17	-0.02	0.12	-0.16	0.55	0.46	0.70
v44・木工の経験はあるが、不安である	-0.07	0.63	0.14	0.22	-0.07	0.06	0.15	0.51	0.46	
v24・木工の経験があまりないので、苦手意識がある	-0.39	0.59	-0.05	0.17	-0.01	0.03	0.04	0.60	0.56	
v17・自分の気持ちや考えを木製品に投ずることは、難しいと思う	0.13	0.53	0.09	-0.14	-0.06	0.01	-0.12	0.33	0.47	
v15・技能が伴わないので簡単なものにすると思う	-0.31	0.49	-0.07	-0.07	0.02	-0.17	-0.02	0.50	0.33	
<b>III</b> v18・先生からほめられるとやる気である	0.10	-0.13	0.78	0.07	-0.10	0.05	0.01	0.63	0.58	0.73
v31・作品を作り上げてその成果を認めてもらうことは満足につながると思う	0.11	-0.03	0.73	-0.09	-0.05	0.05	0.13	0.57	0.50	
v12・よい成績を取りたいのでがんばる	-0.11	0.05	0.64	0.31	0.04	0.10	-0.10	0.56	0.47	
v28・先生からアドバイスもらった方がやる気である	-0.12	0.17	0.56	0.14	0.11	0.01	0.02	0.44	0.52	
v57・作るときにはアドバイスが欲しい	-0.04	0.38	0.43	0.01	0.13	-0.03	-0.06	0.44	0.41	
<b>IV</b> v49・作った作品は他人に親しみやすいものだと思う	-0.03	-0.02	0.14	0.57	0.15	-0.12	0.00	0.47	0.44	0.66
v39・木製品の表面に絵を描くなど装飾をしたいと思う	0.03	0.08	0.10	0.54	-0.10	0.37	0.01	0.43	0.54	
v12・自分で使うものより、誰かにプレゼントするものを作りたい	0.13	0.03	0.09	0.52	-0.21	0.01	0.04	0.31	0.36	
v58・他人がみて、いいと思う作品が作れると思う	0.05	-0.22	0.12	0.50	0.27	-0.00	-0.13	0.58	0.30	
v25・作った作品は他人が興味を持つと思う	0.25	-0.07	-0.05	0.44	0.20	0.15	-0.10	0.47	0.46	
<b>V</b> v68・加工方法を考えて、作るものを構想すると思う	0.04	0.00	-0.04	-0.03	0.68	-0.12	0.03	0.46	0.42	0.65
v33・構想する段階では、使いたい材料なども考えて構想する	0.07	0.01	0.11	-0.02	0.51	-0.02	0.30	0.44	0.46	
v64・作るときは、周りの人の作品を参考にしよう	-0.00	0.38	0.09	-0.14	0.50	-0.05	-0.23	0.46	0.44	
v30・作品の構想は今の知識や経験を生かして考える	0.22	0.00	0.00	-0.08	0.49	-0.05	0.39	0.52	0.39	
v31・作りたいものをうまく図に表すことができると思う	0.13	-0.32	-0.01	-0.05	0.46	0.09	0.15	0.44	0.18	
v36・製作する木製品に自分の気持ちや願いを表現できると思う	-0.00	-0.19	-0.10	0.26	0.39	0.10	0.19	0.39	0.31	
v59・視覚ではよい成績をとれるような作品を作ろう	-0.04	-0.22	0.23	0.28	0.36	-0.00	-0.39	0.57	0.35	
<b>VI</b> v34・作るものの丈夫さを犠牲にしても、デザインを重視する	-0.04	0.06	0.20	0.06	0.01	0.82	0.16	0.69	0.57	0.69
v35・作るものの使いやすさや機能を犠牲にしても、デザインを重視する	0.06	0.13	0.08	0.18	0.01	0.80	0.02	0.66	0.57	
v60・丈夫な木製品を作りたい	-0.25	-0.19	-0.08	-0.30	-0.00	0.55	0.00	-0.57	0.38	
v46・木製品を製作するとき、より使いやすくということを考える	0.05	-0.01	-0.14	0.02	-0.28	0.56	-0.19	-0.49	0.40	
<b>VII</b> v21・特定のもの(指定されたもの)に限らず、自分の好きなものを作りたい	0.23	-0.00	0.04	-0.00	0.16	0.12	0.54	0.45	0.36	0.44
v56・あまり人に干渉されずに自由に作りたい	0.20	-0.01	-0.08	-0.28	0.13	0.16	0.46	0.34	0.29	
v19・図や作品がうまくできることは、生まれるながらの才能だと思う	-0.14	-0.29	0.08	0.14	-0.02	-0.14	0.59	-0.45	0.17	

因子寄与率 (%) 20.2 7.9 6.2 4.3 3.9 3.3 3.2

I : 木工に対する関心・意欲, II : 木工に対する不安感, III : 目的意識(動機), IV : 木製品に対する思い  
 V : 構想に関した態度, VI : 木製品の機能に関する意図, VII : 自己発現の態度  
 \* : 逆転項目

など装飾をしたいと思う」などのように自分の木製品に対する思いに関する質問内容で構成されているので、この因子を「木製品に対する思い」と呼ぶ。

第4因子は、「先生からほめられるとやる気がでる」、「よい成績を取りたいのでがんばる」などのように、木工作への目的、または動機になっている質問内容で構成されているので、この因子を「目的意識」と呼ぶ。

第5因子は、「加工方法を考えて、作るものを構想すると思う」、「構想する段階では、使いたい材料なども考えて構想する」、「作品の構想は今までの知識や経験を生かして考える」というように構想段階の思考、態度に関する質問内容で構成されているので、この因子を「構想に關した態度」と呼ぶ。

第6因子は、「作るものの丈夫さを犠牲にしても、デザインを重視する」、「木製品を製作するとき、より使いやすくということを考える」というように木製品の機能、構造に関する質問内容で構成されているので、この因子を「木製品の機能に関する意図」と呼ぶ。

第7因子は、「特定なもの（指定されたもの）に限らず、自分の好きなものを作りたい」、「あまり人に干渉されずに自由に作りたい」というように自己発現的な態度に関する質問内容

表2 表現尺度の因子分析結果

因子・項目	I	II	III	$h^2$	r	$\alpha$
I v.4・自分の気持ちや考えを、言葉（音声）で表現することができる	0.83	0.17	-0.15	0.77	0.67	
v.2・自分の伝えたいことを他者にうまく表現することができる	0.83	-0.05	0.03	0.68	0.59	0.77
v.3・自分の気持ちや考えを、文章（文字）で表現することができる	0.76	-0.05	0.12	0.63	0.56	
II v.6・自分の気持ちや考えを、身振り手振りで表現することができる	-0.03	0.91	-0.04	0.78	0.60	
v.5・自分の気持ちや考えを、顔の表情で表現することができる	0.02	0.81	-0.00	0.67	0.54	0.68
v.7・自分の気持ちや考えを、図や記号などで表現することができる	0.05	0.53	0.14	0.37	0.37	
III v.12・何かを表現することは、自分の気持ちや考えを他者に伝えることだと思う	-0.10	-0.01	0.78	0.57	0.38	
v.11・何かを表現することは、満足感や充実感を味わうことができる	-0.06	0.18	0.68	0.54	0.45	
v.1・自分の気持ちや考えを積極的に表現したいと思う	0.19	-0.12	0.66	0.51	0.42	0.62
v.8・伝えたいことを表現することによって自分の思考やイメージをはっきりさせることができる	0.22	0.23	0.38	0.39	0.37	

因子寄与率(%) 35.4 12.6 11.4

I : 言語的表現 II : 象徴的表現 III : 表現に対するイメージ

で構成されているので、この因子を「自己発現の態度」と呼ぶ。

次に、一般的な「表現」に関する12項目について、相関係数が比較的大きく、質問内容が「～苦手である」のように他の質問と逆の聞き方をしている2項目を除いて、因子分析を行った結果、固定値の大きさ（因子1：3.54，因子2：1.26，因子3：1.14）及び因子の解釈のしやすさを考慮して、因子数3とした（以下、表現尺度と呼ぶ）。表2のように、 $\alpha$ 係数の値は比較的大きく内部一貫性がある。

第1因子は、「自分の気持ちや考えを文章で表現することができる」、「自分の気持ちや考えを、言葉で表現することができる」というように言語的な表現活動に対する質問内容で構成されているので、この因子を「言語的表現」と呼ぶ。

第2因子は、「自分の考えや気持ちを、身振り手振りで表現することができる」、「自分の気持ちや考えを、図や記号などで表現することができる」というように象徴的、表象的な表現活動に対する質問内容で構成されているので、この因子を「表象的表現」と呼ぶ。

第3因子は、「何かを表現することは、自分の気持ちや考えを他者に伝えることだと思う」、「何かを表現することは、満足感や充実感を味わうことができる」などのように表現に対する個人の考え方、イメージというような質問内容で構成されているので、この因子を「表現に対するイメージ」と呼ぶ。

### 3.2 因子間の関係

抽出した構想尺度の7因子、表現尺度の3因子の構造を調べるために、因子得点の推定値（以下、因子得点）に対してそれぞれクラスター分析を行った。図1の樹形図のように、まず、構想尺度では、第1因子（関心・意欲）、第5因子（構想）、第3因子（目的意識）、第4因子（思い）と、第2因子（不安感）、第7因子（自己発現）、第6因子（機能）の2つのクラスターに分かれる。前者ではそれぞれの因子が比較的近い関係にあり、後者ではそれぞれがやや離れた関係にある。また、表現尺度では、図2の樹形図のように、第1因子（言語的表現）、第2因子（表象的表現）が近い関係にあり、第3因子（表現に対するイメージ）は独立したクラスターになる。

さらにそれぞれの因子間の相関係数を表3、4に表す。構想尺度では、第1因子（関心・意欲）及び第3因子（目的意識）、第4因子（思い）と第5因子（構想）との間にやや大きい正の相関がある。第1因子（関心・意欲）及び第6因子（機能）と第2因子（不安感）とは負の相関関係がある。すなわち、木製品を製作する際に、木工作に対する関心・意欲や木製品に対する思いが、構想と関連していることや、不安感は意欲を減退させることが認められる。表現尺度では、3因子すべてに大きい正の相関があり、3因子は似かよった性格を持つと考えられる。

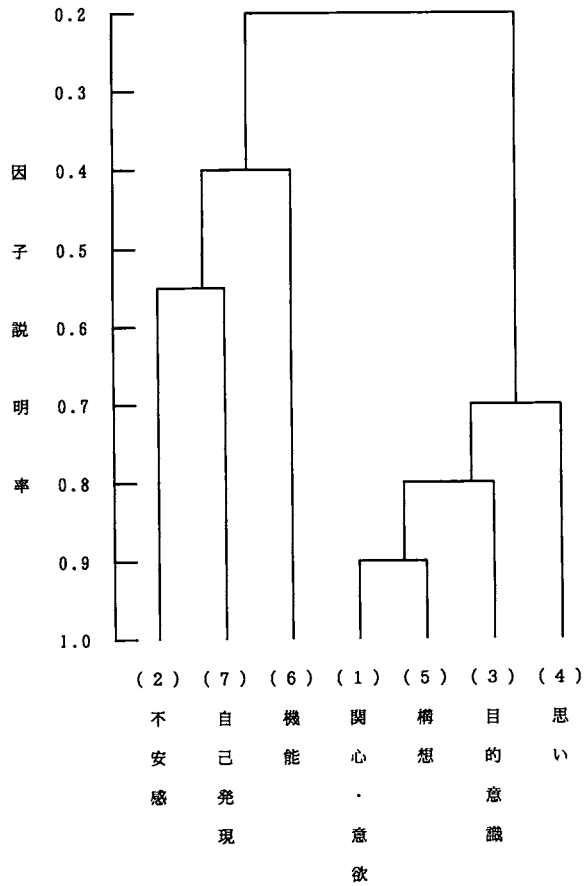


図1 クラスタ分析による構想尺度の因子構造

表3 構想尺度の因子間の相関係数

	意欲	不安	目的	思い	構想	機能	自己
意欲	1.00						
不安	-0.23	1.00					
目的	0.24	0.13	1.00				
思い	0.20	-0.13	0.15	1.00			
構想	0.33	-0.08	0.27	0.28	1.00		
機能	-0.04	-0.16	-0.11	0.02	0.05	1.00	
自己	0.15	0.04	0.02	0.11	-0.00	-0.06	1.00

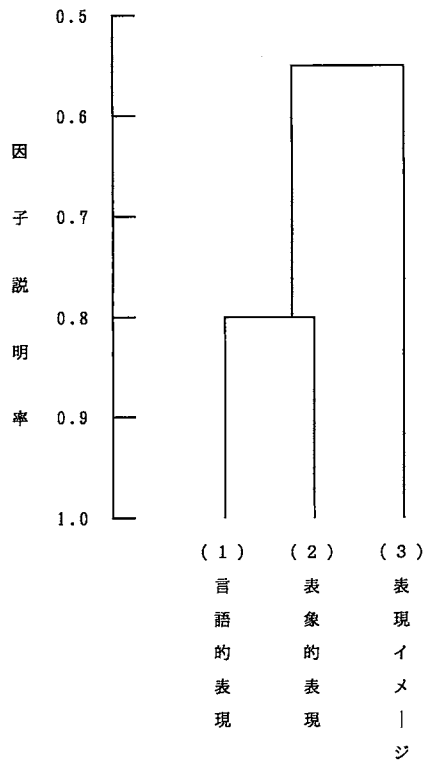


図2 クラスター分析による表現尺度の因子構造

表4 表現尺度の因子間の相関係数

	言語	表象	イメージ
言語	1. 0 0		
表象	0. 3 9	1. 0 0	
イメージ	0. 3 0	0. 2 7	1. 0 0

### 3.3 性別，クラス間の差の検定

因子分析によって抽出された各尺度の因子について，それぞれ性別とクラス間について有意差の検定を2元配置の分散分析（チューキー法）を用いて行った。クラスについては今回は，被験者をA：文系クラス（教育学部 国語，社会，英語，教育，教育心理，障害児教育専攻の学生），B：理系クラス（教育学部 数学，理科専攻の学生と工学部の学生），C：実技系クラス（教育学部 音楽，美術，体育，技術，家政専攻の学生）の3クラスに分けた。その結果，表現尺度では性別，クラス間ともに有意差は認められなかった。構想尺度では，表5のように，

表5 構想尺度の因子についての性別，クラス間の分散分析結果

因子	変動因	自由度	平均平方	F値	Pr>F	差の検定
1	性別	1	1.58	1.68	0.1954	A<C
	クラス	2	8.25	8.75	0.0002	
	交互作用	2	1.71	1.82	0.1635	
2	性別	1	3.95	4.00	0.0464	M<F
	クラス	2	1.36	1.38	0.2530	
	交互作用	2	0.65	0.67	0.5141	
3	性別	1	3.09	3.15	0.0767	
	クラス	2	0.26	0.27	0.7626	
	交互作用	2	3.59	3.66	0.0268	
4	性別	1	3.82	3.93	0.0483	M>F
	クラス	2	0.86	0.89	0.4114	
	交互作用	2	3.33	3.43	0.0335	
5	性別	1	2.70	2.72	0.0998	
	クラス	2	0.43	0.44	0.6448	
	交互作用	2	0.05	0.05	0.9498	
6	性別	1	0.07	0.08	0.7810	
	クラス	2	0.63	0.64	0.5300	
	交互作用	2	0.78	0.78	0.4575	
7	性別	1	1.22	1.22	0.2707	
	クラス	2	1.53	1.53	0.2178	
	交互作用	2	0.00	0.01	0.9940	

備考 M：男、F：女、A：文系クラス（国、社、英、教育、教心、障教）  
B：理系クラス（数、理、工）、C：実技系クラス（音、美、体、技、家）

因子2と因子4で性別に、因子1でクラス間に有意差が認められた。因子2では、女性の因子得点が男性のそれよりも大きく、女性の方が木工作に対する不安感が強いことが認められる。因子4では、男性の因子得点が女性のそれよりも大きく、男性の方が女性よりも木製品に対する思いが強い傾向が認められた。因子1では、文系クラスと実技系クラスとの間に差が認められ、実技系クラスの因子得点が文系クラスのそれよりも大きく、実技系クラスの方が木工作に対する関心・意欲が高いことが認められる。なお、在校生と新入生との間に有意差は認められなかった。

### 3.4 重回帰分析結果

各因子分析によって抽出された構想尺度の7因子、表現尺度の3因子について、構想尺度の各因子の項目得点を独立変数、表現尺度の各因子の項目得点を従属変数にして重回帰分析を行った。分析では総当たり法を用い、AIC (Akaike's Information Criterion) の値をもとに最適モデルを求めた。最適モデルとして推定された因子の回帰係数を表6に示す。

「表象的表現」因子と「構想に関する態度」因子とが正の回帰係数で結ばれ、図や記号などの表象的表現と構想とが近い関係にあることが認められる。「自己発現の態度」因子は表現尺度の3因子それぞれと正の回帰係数で結ばれており、木製品の構想過程において自分の独自性を出すことは、様々な表現活動と近い関係にあると考えられる。

表6 構想尺度の因子と表現尺度の因子との重回帰分析結果

構想 表現	回 帰 係 数							重相関係数
	意欲	不安	目的	思い	構想	機能	自己	
言語	-	-0.2025**	-	-	-	-	0.1259*	0.0782
表象	-	-0.1983**	-	-	0.1363	-	0.1574**	0.1025
イメージ	0.1113+	-0.0667	0.2282**	-	0.1275+	-	0.2503**	0.2564

備考： +:<0.1, \*:<0.05, \*\*:<0.01



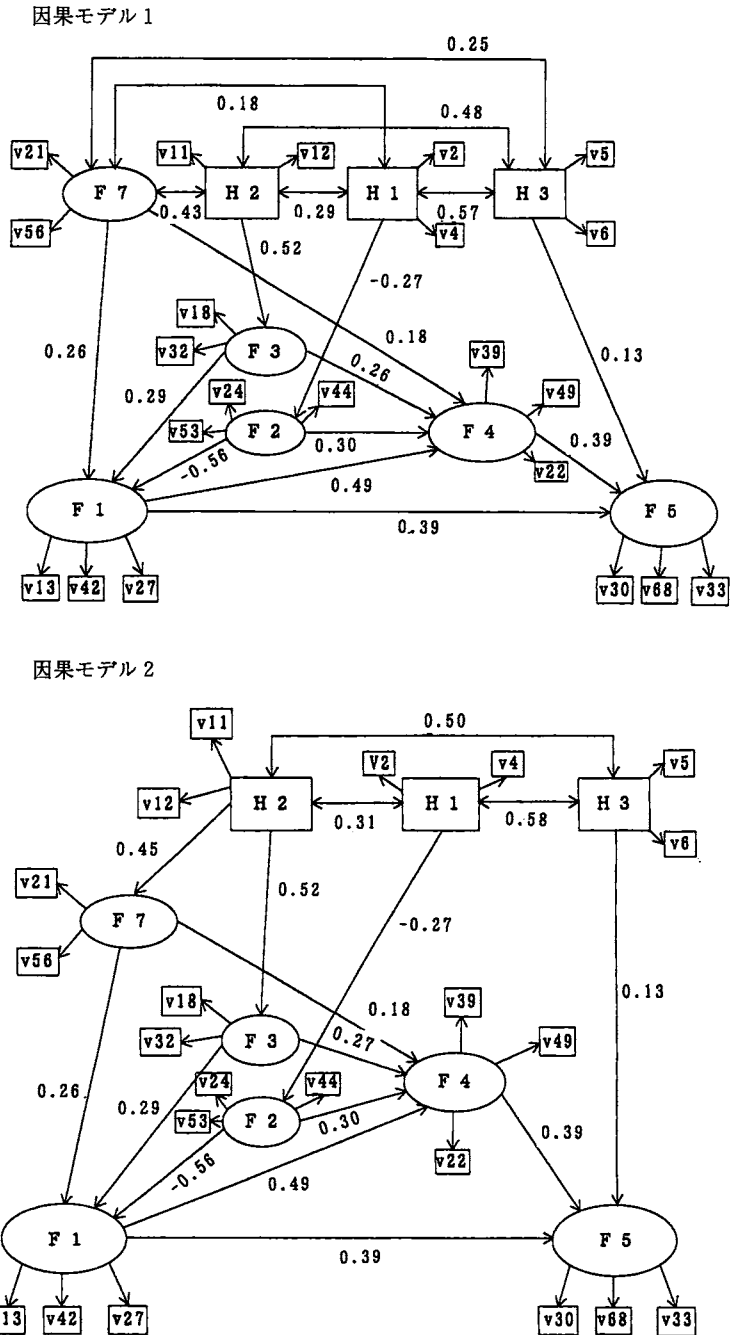


図3 木製品の構想過程における表現の因果モデル

### 3.5 共分散構造分析結果

因子間相関、重回帰分析結果を参考にして、木製品の構想・表現の因果モデルを作成し、共分散構造分析を用いてモデルの比較、検討を試みた。「木工作に対する関心・意欲」は、「木製品に対する思い」につながり、最終的に「木製品の構想に関する態度」につながり、「関心・意欲」や「木製品に対する思い」に「自己発現」、「不安感」、「目的意識」が影響するという仮定をおき、2つのモデルを作成した。なお、モデル化するに当たって、構想尺度の第6因子（機能）は、独立性が強く、表現を考察するモデルにはあまり影響力を持たないと思われるので、計算を簡略に行うために、今回は省略した。図3に示すモデル1は、構想尺度の第7因子（自己発現）は表現尺度と別の尺度として考察してきたが、表現尺度の因子と相関が強い上に性格的にも類似するので、「自己発現」は表現尺度の一部とみなして、この因子を表現尺度の各因子と相関係数で結び、表現を表す因子のまとまりとして考え、それらが構想尺度の各因子に影響しているというモデルである。図3のモデル2は、構想尺度の第7因子「自己発現」を表現尺度の各因子と類似した性格を持つが別のものとしてとらえ、表現尺度の各因子が構想尺度の第7因子を含めた各因子にそれぞれ影響しているというモデルである。両モデルの適合性の比較を行うために、AICの値を比較したところ、モデル1では-3.02、モデル2では-6.11で、モデル2の値の方が小さい結果が見られた（なお、GFI、AGFIの値は、2つのモデルともそれぞれ0.91、0.88で、比較的良い適合度を示している）。したがって、モデル2の方がモデル1に比べ、モデルとしての妥当性が高いことが示唆された。このことから、意欲尺度の木工作に対する関心・意欲から木製品の構想に関する態度への流れの中で、表現尺度の各因子と構想尺度の各因子は、それぞれ別々に存在するものであり、表現尺度の各因子は構想尺度のいくつかの因子に影響を及ぼしていることが考えられる。

## 4. まとめ

木製品を作り上げる過程における表現の意識構造を検討するために、木製品の構想、製作過程における意識と表現について調査し、その関連性を検討したところ、次の結論を得た。

- (1) 因子分析（プロマックス回転）の結果、構想尺度の7因子（木工作に対する関心・意欲、木工作に対する不安感、目的意識、木製品に対する思い、構想に関する態度、木製品の機能に関する意図、自己発現の態度）と表現尺度の3因子（言語的表現、表象的表現、表現に対するイメージ）を抽出した。
- (2) 構想尺度では、「関心・意欲」、「木製品に対する思い」、「構想に関する態度」に正の相関があった。分散分析の結果、「不安感」、「木製品に対する思い」で性別間の有意差が認められた。
- (3) 表現尺度では、3因子それぞれの間にも正の相関があったが、分散分析の結果、性別、ク

ラス間ともに有意差は認められなかった。

- (4) 表現尺度の各因子の項目得点と構想尺度との関係を重回帰分析した結果、図や記号などの表象的表現と構想とが近い関係にあること、木製品を作り上げる過程で、自分の独自性を出すことは、表現活動と近い関係にあることが推定された。
- (5) 共分散構造分析の結果、木製品の構想過程においては、「木工作に対する関心・意欲」は「木製品に対する思い」につながり、それが最終的に「木製品の構想」につながる、また表現尺度の各因子と構想尺度の各因子は別々に存在し、表現尺度の各因子は構想尺度のいくつかの因子に影響するモデルが推定された。

## 文 献

- 1) 椎名乾平：評価・測定と認知心理学，教育心理学年報 Vol.35, pp.100-107 (1996)
- 2) 三宮真智子：教授・学習を支えるコミュニケーション・メディアの研究をめぐって —わかりやすく，興味深く，覚えやすい表現の追求—，教育心理学年報 Vol.34, pp.85-93 (1995)
- 3) 加藤幸一，鳥潟 厚：木製マルチラック及びその板厚についての感覚的評価，群馬大学教育学部紀要 Vol.32, pp. (1998)
- 4) 佐々木棟明：教育研究における「表現」の基本的問題，東京学芸大学教育学部附属竹早中学校研究紀要 Vol.34, pp.51-66 (1995)
- 5) 福岡敏行：「観察・実験の技能・表現」への一視点，理科の教育 9月号 (1992)
- 6) 松原静郎：理科における「表現」の問題点，理科の教育 9月号 (1992)
- 7) 福井凱將：表現活動へのアプローチ —自己実現と自己表現—，北海道教育大学紀要 第46巻 第2号 (1996)
- 8) 加藤幸一，井上敏幸：木工作に対する大学生の意欲・表現に関する意識調査，日本産業技術教育学会関東支部第8回研究発表会要旨，pp.17~18 (1996)

(ちく てっぺい，かとう こういち)

# 中学校技術科電気領域教材のデータベース化

近藤 明博\*<sup>1</sup>・高野 秀樹\*<sup>2</sup>・高橋 知広\*<sup>3</sup>

\*<sup>1</sup> 群馬大学教育学部技術教育講座

kondo@edu.gunma-u.ac.jp

\*<sup>2</sup> 藤岡市立藤岡東中学校

\*<sup>3</sup> 笠懸町立笠懸南中学校

(1997年10月24日受理)

## 1. まえがき

中学校の技術・家庭科の電気領域においては、身近な電気機器の仕組みを調べたり、簡単な電気回路の設計と製作を通して、電気機器の働きや使用法などについて学習を進めていかなければならないとされている。しかし最近の電気機器は、技術の進歩により、安全で使いやすくなっているが、複雑な電気回路や、いろいろな機能を利用して、仕組みや原理が理解しにくくなっているのが実状である。

これまで、電気機器の働きや適切な使用法を理解するための数多くの教材が考えられ利用されてきた。ここではこれら教材をデータベース化することにより、生徒の興味や関心、能力や学習態度等を考慮し、生徒のレベルに適合した、教材を選択できるように考えた。一応、教師が電気領域における製作教材（多くの教材の中から選択され授業において製作しようとする教材を以下ここでは製作教材と称する）を、データベースを利用して検索することを前提としているが、生徒が利用することによってコンピュータの操作に習熟でき、かつデータベースの概念を理解するのも役立つことを考えている。

## 2. 教材の選択

電気の領域では、日常生活において身近にある電気機器の取り扱いや、簡単な電気回路の設計と製作など、実践的活動を通して、電気回路の構成と、電子の働き及び利用について理解させるとともに、電気機器を目的に応じて、安全かつ適切に活用する能力を養うことを主な目標としている。

なかでも「簡単な電気回路の設計と製作」においては、この目標を達成するために次の四つの事項を指導する事になっている。

ア. スイッチ、抵抗器、トランジスタなどの電気回路要素の図記号と回路図を知ること。

イ. スイッチ、抵抗器、トランジスタなどの電気回路要素の働きと使用法を知ること。

ウ. 簡単な電気回路の設計ができること。

エ. 部品の配置, 取付け及び配線ができること。

製作教材をデータベース化するに当たっては, できるだけ身近に感じられるもの, 簡単なもの, 電気の働きが理解されやすいものを念頭に置いて, 表1に示す50種を選んだ。

これらを検索するに際して, 生徒の興味や関心, 能力や学習進度等を考慮して, さまざまな条件から選択できれば, 有用なデータベースとなりうると考え以下の検索項目を設定した。

- ① 教材の名称から
- ② 使われている部品の種類から
- ③ 使われている部品の数から
- ④ 使われている機能から
- ⑤ 使われている回路から

表1 教材の一覧表 (50個)

教材名		教材名	
1	ミニミニ金属探知器	26	電子式雨量表示器
2	火事を発見する火災感知器	27	検知器
3	導通テスト	28	光スイッチ
4	電子で光るエレクトロぼたる	29	電子ブザー
5	地震感知器 (その1)	30	蛍光灯
6	電子風鈴	31	電圧を変えられる直流電源装
7	高感度雨降り警報器	32	白熱電灯用の調光器
8	モールス電信装置	33	キャンピングランタン
9	お風呂満水警報ブザー	34	水位報知器
10	FMワイヤレスマイク	35	来客報知器
11	ワイヤレス式モールス通信装置	36	おはよう報知器
12	地震感知器 (その2)	37	断線報知器
13	タッチスイッチ (その1)	38	温度報知器
14	電子音発生器	39	エレクトロバード
15	朝寝坊の人のための電子目覚まし器	40	電気ショック発生器
16	タッチスイッチ (その1)	41	イヤホン式通話器
17	警戒ブザー	42	自動点滅式方向指示器
18	時限ブザー	43	時限ランプ
19	Cdsを用いた警報ブザー	44	メーター式電子体温計
20	マグネット式防犯ブザー	45	お風呂沸き上がり警報ブザー
21	電子チャイム	46	鉢植え水枯れ警報器
22	電子目覚ましブザー	47	多目的警報器
23	一石トランジスタラジオ	48	ミニテスター
24	ピカピカ点滅器	49	簡単な電子楽器
25	ピカピカ光る電子蛍	50	ゲルマニウム・ラジオ

⑥ 半田付けの数から

⑦ 製作するにあたっての難易度から

①は教材の名称入力することにより直接その教材を選択するものである。

②の部品の種類から検索するにあたっては、たとえばコンデンサと入力するとコンデンサ、電解コンデンサ、コンデンサマイクが使われている教材が選べるように設定した。また抵抗とコンデンサというように部品と部品を組み合わせるとどのような教材が製作できるかも調べられるようにした。ここでの50種の教材に使用されている部品の一覧表を表2に示した。

表2 使用されている部品の一覧表

1	トランジスタ	28	レシーバージャック	55	コンセント
2	トランス	29	押しボタンスイッチ	56	IC
3	コンデンサ	30	マイクプラグ	57	電子プザー
4	チョークコイル	31	クリスタルマイク	58	センサ
5	可変抵抗器	32	発振コイル	59	ネオン管
6	抵抗器	33	リードスイッチ	60	コンデンサマイク
7	クリスタルレシーバー	34	フェライト磁石	61	シールドコード
8	乾電池	35	電解効果トランジスタ		
9	電池スナップ	36	ダイオード		
10	トグルスイッチ	37	ターミナル		
11	平ラグ板	38	太陽電池		
12	スズメッキ線	39	半固定抵抗器		
13	エンバイヤチューブ	40	バリコン		
14	サーミスタ	41	豆コイル		
15	トランジスタプザー	42	ニッカド蓄電池		
16	電解コンデンサ	43	ビニール線		
17	電池ホルダー	44	水位センサ		
18	平行コード	45	圧電プザー		
19	発光ダイオード	46	単極単投スイッチ		
20	テストリード棒	47	豆電球		
21	平行ビニルコード	48	スイッチ		
22	Cds	49	蛍光ランプ		
23	サイリスタ	50	グロースタータ		
24	卵ラグ板	51	安定器		
25	プラスチック板	52	プルスイッチ		
26	スピーカー	53	電源プラグ		
27	イヤホンジャック	54	ヒューズ		

③の使われている部品の数から検索できるようにしたのは、部品の数がすくないほうが一般に製作にあたってより簡単で、時間もかからないと考えられるからである。部品の数による分

類は9個以下, 10~13個, 14~15個, 16~17個, 18個以上に分類した。この分類による教材名を表3に示してある。

④の使われている機能から調べるに際しては, 教材の働きが大きく分けて「熱」, 「光」, 「音」, 「磁気」, 「その他」のいずれによっているかで分類した。

⑤の使われている回路から調べるのは, 中学校の技術においてトランジスタを用いたいろいろ

表3 部品の数による分類

<p>部品の数9個以下</p> <p>(28) 光スイッチ (29) 電子ブザー (30) 蛍光灯  (31) 電圧を変えられる直流電源装置 (34) 水位報知器  (35) 来客報知器 (36) おはよう報知器 (38) 温度報知器  (50) ゲルマニウムラジオ</p>
<p>部品の数10~13個</p> <p>(1) ミニミニ金風探知器 (4) 電子で光るエレクトロ虫  (8) モールス電信装置 (11) ワイヤレス式モールス電信装置  (22) 電子目覚ましブザー (27) 検知器 (32) 白熱電灯用の調光器  (33) キャンピングランタン (37) 断線報知器 (44) メーター式電子体温計</p>
<p>部品の数14~15個</p> <p>(3) 導通テスタ (7) 高感度雨降り警報器 (9) お風呂満水警報ブザー  (12) 地震探知器(その2) (13) タッチスイッチ(その1)  (14) 電子音発生器 (21) 電子チャイム (23) 一石トランジスタラジオ  (25) ピカピカ光る電子虫 (39) エレクトロンパード  (40) 電気ショック発生器 (43) 時限ランプ (46) 鉢植え水枯れ警報器</p>
<p>部品の数16~17個</p> <p>(2) 火事を発見する火災感知器 (6) 電子風鈴  (15) 朝寝坊の人のための電子目覚まし器 (16) タッチスイッチ(その2)  (18) 時限ブザー (19) Cdsを用いた警報ブザー  (20) マグネット式防犯ブザー (41) イヤホン式通話器 (47) 多目的警報器</p>
<p>部品の数18個以上</p> <p>(5) 地震探知機(その1) (10) FMワイヤレスマイク (17) 警戒ブザー  (24) ピカピカ点滅器 (26) 電子式雨量表示装置  (42) 自動点滅式方向指示器 (45) お風呂沸き上がり警報ブザー  (48) ミニテスター (49) 簡単な電子楽器</p>

ろな回路を習うので、これからも調べられるようにした。「増幅回路」、「発振回路」、「変調回路」、「同調回路」、「検波回路」その他「ブリッジ回路」、「サイリスタ回路」である。

⑥の半田付けの数はいいかえれば接続ヶ所の数で③の部品の数と同じく、少ないほど製作が容易と考えられるので、この数による分類を考慮した。半田付けの数を13ヶ所以下、14～16ヶ所、17～19ヶ所、20～24ヶ所、25ヶ所以上に分類した。これを表4に示した。

表4 ハンダ付けの数による分類

ハンダ付けの数13以下
(10) 地震探知機(その1) (27) 検知器 (28) 光スイッチ (29) 電子ブザー (33) キャンピングランタン (34) 水位報知器 (35) 来客報知器 (36) おはよう報知器 (37) 断線報知器 (38) 温度報知器 (48) ミニテスター (50) ゲルマニウムラジオ
ハンダ付けの数14～16
(3) 導通テスタ (4) 電子で光るエレクトロ蛍 (8) モールス電信装置 (9) お風呂満水警報ブザー (12) 地震探知機(その2) (22) 電子目覚ましブザー
ハンダ付けの数17～19
(1) ミニミニ金属探知器 (2) 火事を発見する火災感知器 (7) 高感度雨降り警報器 (11) ワイヤレス式モールス電信装置 (19) Cdsを用いた警報ブザー (20) マグネット式防犯ブザー (21) 電子チャイム (31) 電圧を変えられる直流電源装置 (32) 白熱電灯用の調光器 (43) 時限ランプ (46) 鉢植え水枯れ警報器
ハンダ付けの数20～24
(6) 電子風鈴 (13) タッチスイッチ(その1) (14) 電子音発生器 (15) 朝寝坊の人のための電子目覚まし器 (18) 時限ブザー (23) 一石トランジスタラジオ (24) ピカピカ点滅器 (39) エレクトロボード (40) 電気ショック発生器 (41) イヤホン式通話器 (44) メーカー式電子体温計 (47) 多目的警報器
ハンダ付けの数25以上
(10) FMワイヤレスマイク (16) タッチスイッチ(その2) (17) 警戒ブザー (25) ピカピカ光る電子蛍 (26) 電子式雨量表示器 (42) 自動点滅式方向指示器 (45) お風呂沸き上がり警報ブザー (49) 簡単な電子楽器



⑦の難易度については授業の進み具合や生徒の技能によって教材を選べるように、難易度を、「基本的なもの」、「応用的なもの」、「発展的なもの」の三つにわけ調べられるようにした。この分類は、部品の数、半田付けの数、使われている回路を考慮して三つに分類した。これを表5に示してある。

表5 難易度における分類

<p>基本的なもの</p> <p>(3) 導通テスタ (4) 電子で光るエレクトロ蛍 (5) 地震探知機(その1)</p> <p>(22) 電子目覚ましブザー (27) 検知器 (28) 光スイッチ (29) 電子ブザー</p> <p>(30) 蛍光灯 (31) 電圧を変えられる直流電源装置 (32) 白熱電灯用の調光器</p> <p>(33) キャンピングランタン (34) 水位報知器 (35) 来客報知器</p> <p>(36) おはよう報知器 (37) 断線報知器 (38) 温度報知器</p> <p>(50) ゲルマニウムラジオ</p>		
<p>応用的なもの</p> <p>(1) ミニミニ金属探知器 (2) 火事を発見する火災感知器</p> <p>(7) 高感度雨降り警報器 (8) モールス電信装置 (9) お風呂満水警報ブザー</p> <p>(11) ワイヤレス式モールス電信装置 (12) 地震探知機(その2)</p> <p>(13) タッチスイッチ(その1) (14) 電子音発生器</p> <p>(15) 朝寝坊の人のための電子目覚まし器 (21) 電子チャイム</p> <p>(39) エレクトロバード (40) 電気ショック発生器 (41) イヤホン式通話器</p> <p>(43) 時限ランプ (44) メーター式電子体温計 (46) 鉢植え水枯れ警報器</p> <p>(48) ミニテスター</p>		
<p>発展的なもの</p> <p>(6) 電子風鈴 (10) FMワイヤレスマイク (16) タッチスイッチ(その2)</p> <p>(17) 警戒ブザー (18) 時限ブザー (19) Cdsを用いた警報ブザー</p> <p>(20) マグネット式防犯ブザー (23) 一石トランジスタラジオ</p> <p>(24) ピカピカ点滅器 (25) ピカピカ光る電子蛍 (26) 電子式雨量表示器</p> <p>(42) 自動点滅式方向指示器 (45) お風呂沸き上がり警報ブザー</p> <p>(47) 多目的警報器 (49) 簡単な電子楽器</p>		

### 3. 製作教材についての説明内容とデータベースの全体構成

選ばれた製作教材について説明するため、どのような内容を盛り込めばよいか検討した結果、次の7項目を選んだ。

1. 製作教材の紹介
2. 回路図
3. 実体図
4. 製作教材（装置）に使用されている部品の種類
5. 製作教材（装置）の作り方
6. 製作教材（装置）の仕組み
7. 製作教材（装置）の使い方

前項で述べた教材の選択と、選択された製作教材の説明内容を取り入れたデータベースの全体構成は図1のようになる。

コンピュータの選択画面で、部品とか機能で製作教材を選択すると、その教材の紹介があり回路図、部品の種類、作り方、実体図、仕組み、使い方がみられるようになっている。

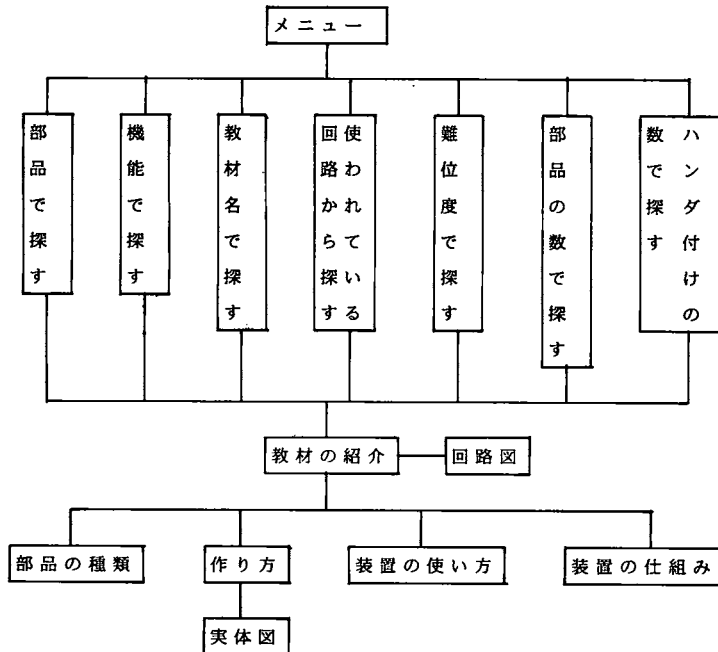


図1 データベースの全体構成

#### 4. データベースの構築とその内容

データベースソフトにはACCESSを使用し、作成した種々のフォームをコマンドボタン及びマクロを使ってデータベースを構築する（この過程についてはACCESSのマニュアル参照）。文章はWORD、画像はスキャナで取り込んだものを、ACCESSのテーブルのそれぞれのフィールドに〈編集〉、〈貼り付け〉を選んで実行する。

まず初期画面でメニュー（図2）を選択し、検索したい項目を7つの項目のなかから選ぶ、たとえば「1. 教材名で探す」をクリックすると、教材名を選んでボタンを押してください！という画面（図3）が現れる。ここには50個の製作教材名が示されている。ここでたとえば教

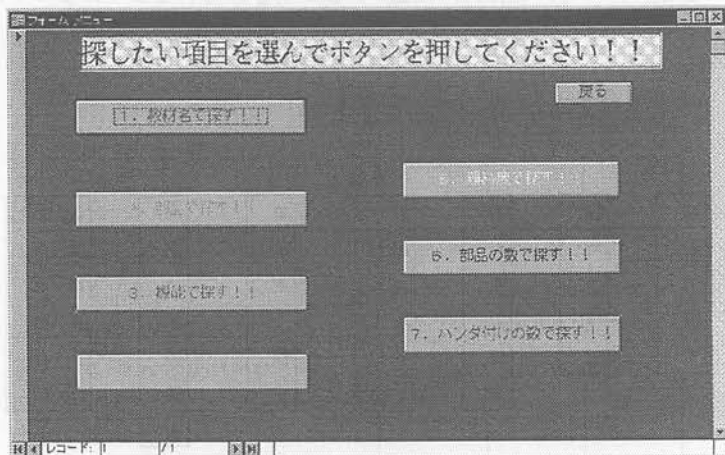


図2 初期画面

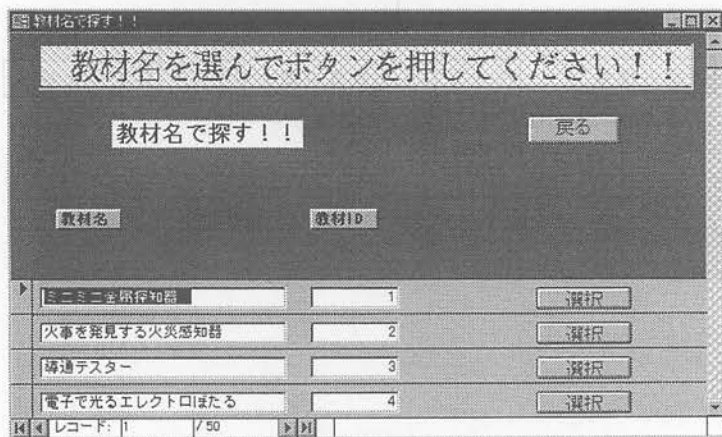


図3 教材名で探す

材名「火事を発見する火災感知器」を選び、選択ボタンをすると、教材の紹介の画面（図4）が現れる。この画面では教材の一般的な説明がなされ教材への理解を助ける。ここから「次へ」を押すと「部品の種類」（図5）の画面に移り、以後「回路図」（図6）、「実体図」（図7）、「装置の作り方」、「装置の使い方」（図8）、「装置の仕組み」（図9）いずれにも自由に移動することができるようになっている。また「メモカード」の画面があって教材製作に際しての感じた点、気づいた点、失敗した点、感想などを記載できるようになっていて以後の参考にすることができる。

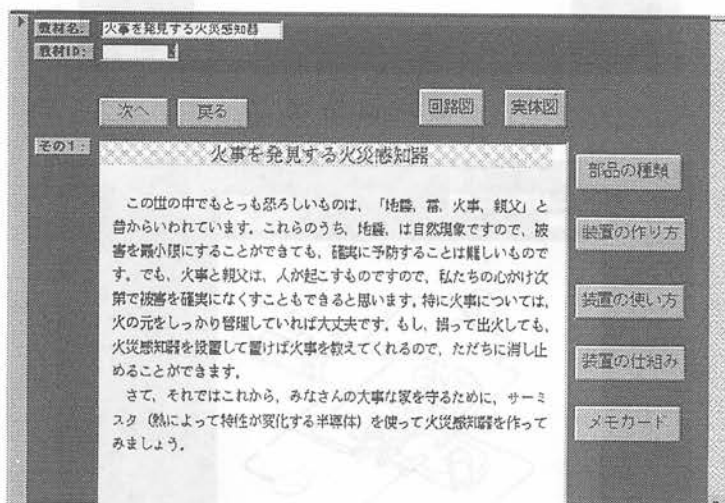


図4 教材の紹介

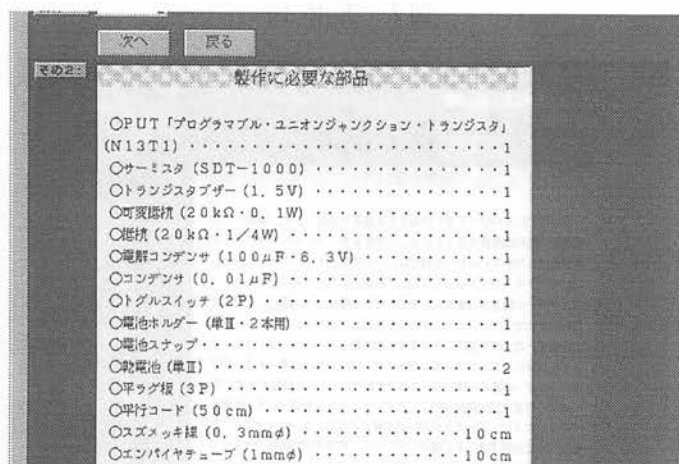


図5 部品の種類

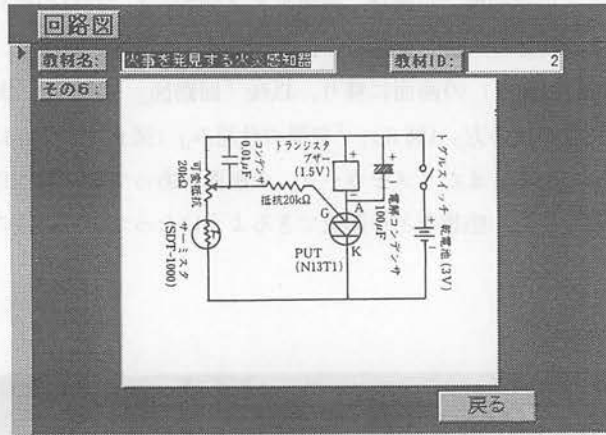


図6 回路図

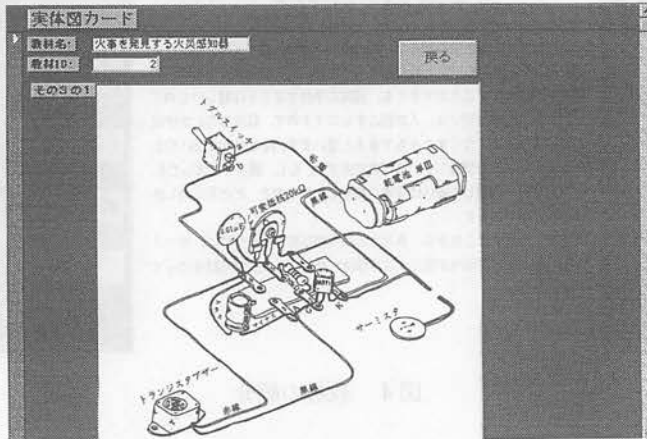


図7 実体図

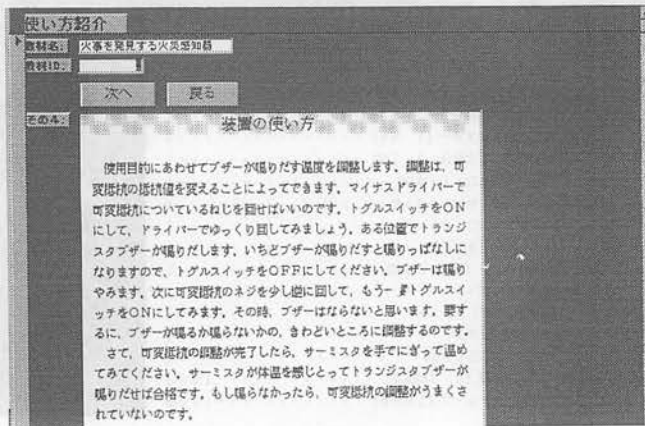


図8 装置の使い方

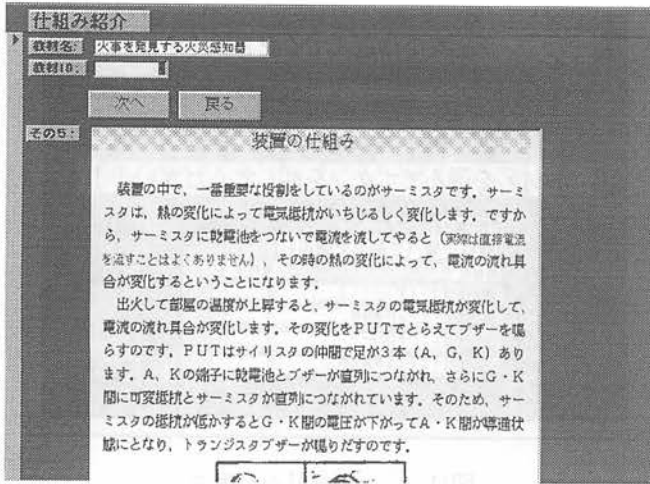


図9 装置の仕組み

部品から検索したいときには、メニュー画面において、「部品から調べる！」をクリックすると「部品で探す」(図10)の画面がでてくる。この検索には4つの方法があって、部品の名前から探す、一つの部品から探す、二つの部品から探す、三つの部品から探すことができるようになっている。コンデンサ、トランジスタの二つの部品を選んだ場合、これらが使われている教材が示されている画面を図11に示した。ここで教材名を選択すると先に示した「教材の紹介」の画面になる。

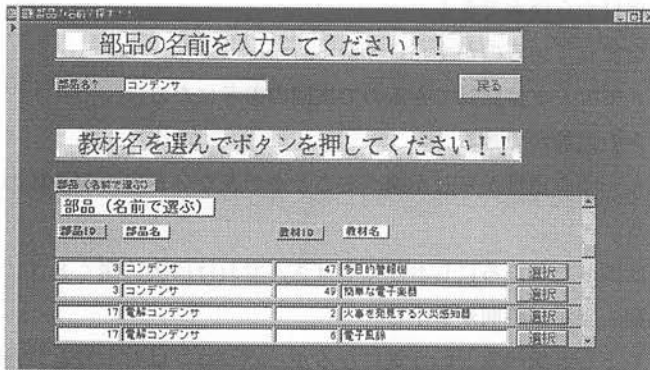


図10 部品で探す

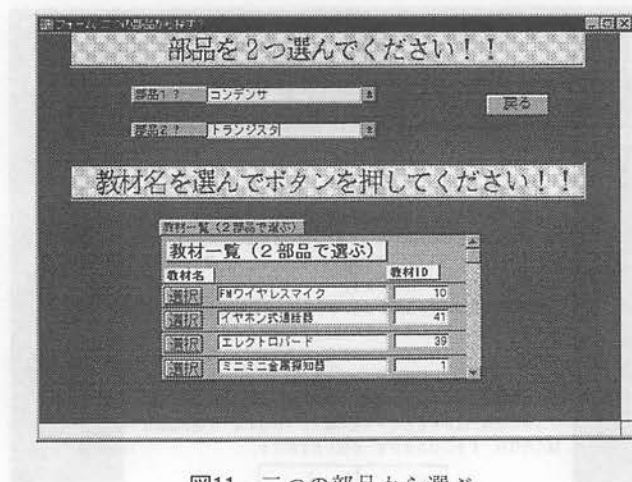


図11 二つの部品から選ぶ

## 5. 検討ならびにあとがき

この教材データベースを学生に使用してもらい、出された意見、感想を参考にして検討してみると電子工作の本と比較したときの利点・欠点は以下のように要約できた。

- 本だと五十音で調べたり、部品で調べるぐらいしか方法はないが、これは様々な方法がある。
- 条件にあったものが本よりも短時間で調べることができる、また見つけやすい。
- いろいろな項目から検索できる。
- どんな部品を使っているのかすぐに分かる。
- 参考事項をメモカードに記録できるので次回の参考になる。
- 後からデータの追加ができる。
- 本で調べると一つの項目からしか調べることができないと思うが多数の項目から調べることができる。
- 本の場合一度調べたところにしおりでもはさんでおけば次に開くときに簡単だが、パソコンだと起動、表示に時間がかかる。
- 本を開いてちょっと調べるといふ気になるが、パソコンはちょっとした時間に調べる気にはならないと思う。
- 生徒が自分で本を調べなくなる。
- 実際に教材を作るときにはプリントアウトしなければならないのが面倒。

さらに必要な検索項目として次のような意見が出た。

- もっと複雑な条件で検索できたらいい。たとえば半田付けの数と部品の数などいろいろ

な条件を与えて検索できる。

- 実用度の点から検索できたらよい。
- 必要な工具から検索する。
- 用途別のキーワード検索がほしかった。
- 製作時間からの検索。
- 製作にかかる費用からの検索。

また、改善点やわかりにくかったところでは次のような点が指摘された。

- 部品のところをクリックすると部品の説明ができるようにすればよい。
- 教材の説明などを表示するとき一画面で全部見えるようにした方がいい。
- 実体図のところに完成品の写真を入れればよい。
- 説明のところに図が入っていればもっとわかりやすい。
- 次へのボタンは下にあった方がいい。
- 音声などもでた方が本とまた違った感じがする。

全体的な感想としては以下に要約できる。

- 生徒に適した教材がすぐに選択できる。
- 生徒が使うことにより作りたいものが分かり便利である。
- 生徒が使うことによりパソコンに興味を持つようになる。
- 短時間で検索できるので便利だ。

パソコンを使用することにより、検索項目をいろいろな面から設定することができるので、ほしい情報や、任意のところから短時間にアクセスできるということが大きな利点の一つである。また新しいデータを随時追加、訂正できる利点を有している。反面、電子工作の本だと簡単に持ち運びができいつでもどこでも調べることができる利点がある。しかし最近のノートパソコンなど高性能のものが安価になってきているので、問題とならなくなってくるであろう。

生徒自身が利用するとすると、音声・映像などを取り入れて分かりやすく使用方法や説明などを加えるなどこれから改善する必要がある。検索項目についてはさらにきめ細かくし、内容の充実が必要になってくる。

総合的には電気領域でのデータベースを作成、使用してもらった結果、十分教育現場で利用しうる可能性があることが分かった。さらに、これからの改善点や問題点も明確になってきた。これらの教材を実際に製作していないため、実体図として完成品の写真を掲載できなかった。教材の完成品をデジタルカメラでデータベースに加えられれば、よりいっそう使用者の興味を引くことができ説得力も違ったものとなってくるであろう。

またさらに教材の難易度や製作時間、費用なども具体的なことは教材を製作していないので、はっきりしたことは分からない。部品の数や半田付けの数などから難易度やおよその製作時間などは推量することができるが、教材全体の製作の難しさは細かい作業を行うこととなる基板への部品の取り付けなどによっても左右されるので、個々の教材に対する、もっと掘り下げた



分析が今後の課題となってくる。

今回のデータベースは、電子工作の本、教科書等から研究ということで実体図を引用しており著作権の問題が絡んでくるので、公開して多くの人に使用してもらうということができない。回路に関しては基礎的なものであり工業所有権についてはほとんど問題ないものと思われる。これらのことを勘案して現在、さらに多くの題材を取り上げ分析し、基本回路とその応用という見方で実際に製作して、データベースを完成しようとして取り組んでいる。また基本動作原理の理解に役立つような実験題材をも取り入れインターネット上での公開を考えている。

### 参考文献

- |              |              |          |     |
|--------------|--------------|----------|-----|
| 1. マイクロソフト   | ACCESS マニュアル | マイクロソフト社 | 96年 |
| 2. 佐伯平二      | 太陽電池工作のはなし   | 技報堂出版    | 94年 |
| 3. 同上        | 電子工作のはなし     | 同上       | 95年 |
| 4. 同上        | 電子工作のはなし2    | 同上       | 96年 |
| 5. 藤井信生      | なっとくする電子回路   | 講談社      | 95年 |
| 6. 文部省検定済教科書 | 技術・家庭上       | 開隆堂      |     |
| 7. 同上        | 新しい技術・家庭上    | 東京書籍     |     |
- (こんどう あきひろ, たかの ひでき, たかはし ともひろ)

## 瘦身指向食品（いわゆる“ダイエット食品”） の広告を教材とした肥満・瘦身に関する指導

高橋 久仁子

群馬大学教育学部家政教育講座  
(1997年10月24日受理)

### I. はじめに

食べ物、食事、治療食、食事療法などを意味するダイエット (diet) という用語に“痩せる”あるいは“痩せるための試みをする”という意味はない。しかし現実には「減量や瘦身のために食事を調整すること」の意味で使われることが非常に多い。さらに最近では食べることは無関係に減量する方法にも用いられており、“サウナダイエット (サウナで汗をかくて見かけの体重を一時的に減らす)”，“ジョギングダイエット (ジョギングをして痩せる)”，“ダイエットテープ (指にテープを巻くだけで体がスリムになる)”などのような使われ方が一般化している。

肥満がさまざまな疾病の引き金になることは多くの研究報告によって明らかにされており、治療を要する肥満者が存在することは事実である。しかし一方で、正常範囲、もしくは痩せ気味であるにもかかわらず、さらなる瘦身願望をもつ人々も存在し、特にこの傾向は若年女性に多く、近年、その低年齢化も懸念されている<sup>(1)</sup>。程度の差こそあれ、「瘦身願望」にとらわれている人々が少なくない状況を背景に、努力せずして減量できるかのような宣伝を繰り返しているいわゆる“ダイエット食品”が市場にたくさん出回るようになってすでに久しい。

厚生省は昭和60年6月28日付で各都道府県衛生主管部(局)長にあて、「瘦身効果等を標ぼうするいわゆる健康食品の広告等について」という通達を出している。この通達の冒頭部分には「最近、新聞、雑誌、新聞折り込みチラシ、カタログ等において瘦身効果、伸長効果、豊胸効果を標ぼうするいわゆる健康食品(以下『瘦身指向食品等』という。)が多く見受けられる。これらの中には、医薬品と紛らわしいもの、虚偽、誇大な表示広告を伴うものが多く、国民の保健衛生上及び商品選択上の問題を引き起こすこととなるため、従来より薬事法、不当景品類及び不当表示防止法(以下『景品表示法』という。)によって指導取り締まりを行ってきているところである。しかしながら、これらの違反はなお後を絶たない状況にあり、これらの指導取締りの一層の徹底が求められている」<sup>(2)</sup>とあり、続いて、問題となる広告表現の例を列挙している。誇大な広告で消費者を惑わせる“ダイエット食品”の問題はすでに10年以上前から存在しており、その状況は現在もなお改善される様子はなく、むしろ近年ますます増加しているようにさえ感じられる。

過剰な体脂肪を減少させるには摂取エネルギーを消費エネルギーよりも少なくすることに尽きる。摂食量と活動量の適切さを検討した上で、長い時間をかけて徐々に減少させることが基本である。しかし、12年前の厚生省通達が現在も通用するように、新聞、雑誌、折り込みチラシ広告などがこの基本を無視する表現で“ダイエット食品”の“効果・効能”を宣伝し、それに心動かされる消費者もまた相変わらず存在する。

食事制限することなしに短期間で減量できることをうたい文句にするいわゆる“ダイエット食品”の広告は、二つの点で大きな問題をかかえていると言えよう。ひとつは本来不可能なことをあたかも可能であるかのように消費者を惑わせる点である。食事と活動量の工夫によって長期的に行われるべき体重減少計画の地道な食事指導を混乱させることにつながる。もうひとつは、うたわれている瘦身効果が健康管理上、減量を必要とする人々よりもむしろ、美容上の瘦身願望を持つ人々を標的にしている点である。適度に痩せることではなく「痩せすぎ」を助長する表現となっており、広告で紹介されている“瘦身効果体験例”は若年女性に蔓延する瘦身願望を異常にあおる情報発信源となっている可能性がある。

問題のある広告類が野放し状態にある現状を解決する社会的条件の整備は急がなければならないが、一方で消費者がこれらの広告を読み解く能力を育成することもまた必要である。専門用語をいくつか配置した広告類は科学的裏付けがあるかのような錯覚を消費者に抱かせてしまうようであるが、“ダイエット食品”の広告を教材とすることによってそれら広告類に共通する、「アカデミズムの断片的（つまみ食いの）利用、あるいは、ごまかし」の手法について考えることは商品に対する判断力を養う上で大切と考えられる。

本稿は以上のような観点から“ダイエット広告”文言の信憑性を検討することを通して肥満および瘦身に関して考える指導を試みたことについて報告するものである。

## II. 肥満の定義と肥満に伴う健康問題

### (1) 定義

身体に脂肪が過剰に蓄積した状態を肥満 (obesity) という。男性では体重の25%以上、女性では30%以上が脂肪組織とみなされると、肥満と診断される。しかし、体脂肪量を測定することは容易ではないため、身長に対する体重の測定値が肥満の査定に使われる。体重が標準体重の120%以上である場合を肥満と判定することが多い。

身長に対する標準体重の算出には、「Brocaの桂変法」と呼ばれる計算式、すなわち、身長 (cm) から100を減じ、それに0.9を乗じた数値 (kg) が長く使われてきたが、BMI (body mass index: 体格指数) に基づく、身長 (m) の二乗に22を乗じた値を標準体重とする方式が広まりつつある。BMIは体重 (kg) を身長 (m) の二乗で除したものであり、これが22近辺のとき、最も病気の頻度が少ないという成績を根拠としている<sup>(3)</sup>。身長から標準体重を算出した場合、

運動などによって筋肉組織が著しく増大し過体重となった者も肥満と判定されやすい。また、これとは逆に、体重が痩せに属する者では、筋肉量が少なく体脂肪量が多くても肥満であることを見逃されることがあり、これを“痩せの肥満”ということがある。痩身の若年女性にこの状態が少なからず存在することが懸念されている。

家庭用に普及しつつある体脂肪計は身体の電気抵抗（生体インピーダンス）を測定し体脂肪量を推定する方式である。その精度は必ずしも高くはないが、“痩せの肥満”に注意を促したり、同一個人の相対的な体脂肪率の変化の推移をみるには利用価値がある。

## (2) 随伴する健康問題

肥満にはインスリン非依存性糖尿病、高血圧、高脂血症、動脈硬化疾患などのいわゆる生活習慣病が合併しやすく、胆石症、脂肪肝、痛風なども非肥満者よりも罹患率が高い。これらの疾患は肥満状態を解消するだけで症状の改善が見られる場合も多い。過剰な体脂肪の蓄積部位が内臓周囲であると、胴囲が腰囲より太くなるいわゆる“リンゴ型肥満”となる。一方、蓄積部位が皮下であると、皮下脂肪の増加となり、臀部、腿、下半身が太い“洋ナシ型肥満”となる。前者は後者よりも肥満に伴う代謝異常を呈することが多い。

## Ⅲ. 「短期間で減量できる」ことの妥当性に関する検討

痩身効果を標榜する“ダイエット食品”にはいくつかのタイプがあるが、“これを食べれば食べたいものを食べたいだけ食べ、激しい運動もせずに短期間に痩せることができる”と宣伝する商品は特に問題である。すなわち、食事への配慮を無視したまま身体活動量を増加させることなく体重を減少させる方法は現時点においては存在しないのである。それにも関わらずそのような“ダイエット食品”が新たに開発され、多くの人々に効果を発揮しているかのような宣伝を行うことは“虚偽広告”以外の何ものでもない。「1ヶ月で10～15kgの減量」を標榜する“ダイエット食品”が少なくない。

最近では体脂肪率の概念が普及してきたこともあり、“ダイエット食品”広告の中には体重の減少だけでなく、体脂肪率の減少についても言及するものが散見されるようになった。「痩身」を単に体重減少だけでとらえず、体脂肪量を減少させるという視点を取り入れている点は望ましい考え方であるので、そのような宣伝を行う商品「X」の広告を取り上げた。

### (1) 広告文言と痩身“体験”例

商品「X」のチラシ広告に記載されている痩身“体験”例の数値を表1にまとめた。2ヶ月間の体重減少量が12～17kgというのは“1ヶ月で15kgの減量”などとうたう広告よりはやや穏和ではあるが、かなり過激な減量であることには変わりない。

商品「X」を食べるだけで“体内に溜まった頑固な脂肪”を取り除けるということであるが、広告上に記載されている文言の範囲で判断する限り、現時点における科学的根拠はない。このような成分を配合した製品を摂取することで「通常の食事のままダイエットを実現」はあり得ない。

この商品は体内の余分な脂肪を落とすことを売り物にしているのであるが、その痩身効果の“体験”例に着目した。表1をもとに、減量開始時のBMI、減量後のBMI、体脂肪の減少量、除脂肪組織の減少量を計算した(表2)。広告文言は“体内の余分な脂肪を取り除く”とあるが、この“体験”例の数値から見ると、減少した体重のうち、脂肪が占める割合は60~65%にすぎず、除脂肪組織、すなわち筋肉などの減少分が35~40%も占めていることがわかる。これでは“余分な脂肪を取り除く”とはとてもいえず、「必要な筋肉も減らす」減量法といわなければならない。減量後のBMIも20以下であり、厚生省策定の『肥満と痩せの判定図』から算出した20歳代女性のBMIに基づいて考えると、「ふつう」を通り越して「やせぎみ」に属してしまっていることに気づかせることが大切である<sup>(1)</sup>。

除脂肪組織は減少させず、体脂肪分相当分の体重だけを減少させたと仮定した場合の減量後体重およびBMIを表3に示した。BMIから考えてもこれで十分すぎる減量であり、除脂肪組織の減少をもたらす減量は身体にとって有害であることを確認させたい。

表1 商品「X」のチラシ広告に記載されている痩身効果“体験”例

体験者	性別	年齢 歳	身長 cm	減量開始時		減量後		減少量	
				体重 kg	体脂肪 率 %	体重 kg	体脂肪 率 %	体重 kg	体脂肪 率 %
A	女性	20	158	58	29.2	46	20.3	12	8.9
B	女性	25	156	63	31.0	47	20.8	16	10.2
C	女性	26	162	65	32.9	48	21.6	17	11.3

表2 減量開始時のBMI、減量後のBMI、体脂肪減少量ならびに減少した体重に、体脂肪が占める割合

体験者	開始時 BMI	減量後 BMI	開始時 体脂肪 量 kg	減量後 体脂肪 量 kg	減少量 kg			減少体重 に占める 体脂肪 %
					体重	体脂 肪	除脂肪 組織	
A	23.2	18.4	16.9	9.3	12	7.6	4.4	63.3
B	25.9	19.3	19.5	9.8	16	9.7	6.3	60.6
C	24.8	18.3	21.4	10.4	17	11.0	6.0	64.7

表3 体脂肪分だけを減少させたと仮定した場合の体重およびBMI

体験者	身長 cm	開始時 体重 kg	開始時 体脂肪 量 kg	減量後 体脂肪 量 kg	体脂肪 減少量 kg	減量後 体重 kg	減量後 BMI
A	158	58	16.9	9.3	7.6	50.4	20.2
B	156	63	19.5	9.8	9.7	53.3	21.9
C	182	85	21.4	10.4	11.0	54.0	20.8

(2) 2カ月間で15kgの減量は可能か

痩身効果“体験”例で示されている12～17kg，平均15kg（体脂肪9.4kg，除脂肪組織5.6kg）の減量が理論的に2カ月間で可能か否かを検討した。

詳細は表4に示すとおりであり，これだけの体重を減少させるには1日あたり1846kcalのエネルギー収支をマイナスにしなければならない。生活活動強度（I）である20歳代女子の所要エネルギーは1,800kcal/日であるが，これに等しいエネルギー量を，食事制限と運動負荷なしにマイナスにすることは不可能に近い。摂取エネルギーは減らし（食事制限），消費エネルギーは増やす（運動負荷）ことで体重を減少させるにしてもかなり厳しい条件設定が必要であり，自己流でこのような減量を行うことは危険が伴う。まして，「食べたいものを食べただけ食べて激しい運動をすることなく痩せられる」など，あり得ないことを理解させたい。

ただし，期間を延長し，2カ月という短期間でなく，例えば1年計画であれば1日あたりのマイナスエネルギー収支は300kcalであるので決して実現不可能ではないかもしれないが，やはり“食べただけ食べて”はあり得ないことである。

表4 減少した体重および体脂肪率から試算した貯蔵エネルギー量

体組織	減少量		貯蔵エネルギー量
体脂肪量	9.4kg	9,400kcal×9.4kg	88,360kcal
除脂肪組織量	5.6kg	4,000kcal×5.6kg	22,400kcal
合計	15.0kg		110,760kcal
110,760/60日 = 1,846/kcal/日			

貯蔵エネルギー量は、体脂肪9.4kcal/g、除脂肪組織4.0kcal/gとする。

(3) 「この商品は有効か」を電話質問させる

商品に関する質問や相談を受け付ける電話番号がたいの広告類に記載されている。そこで「これを使うと痩せられるのか」と、電話質問することを勧めるのもこの種の広告の信憑性について考えさせる上で効果的である。

複数の教育学部学生が電話質問したところ、対応はいろいろあり、効果を強調する応答ばかりではないことに学生は意外の感を持った。もちろん、その“すばらしい効果”のみを強調する電話の対応者もいるにはいたが、「あの商品だけで、簡単に痩せるわけがない。瘦身モニターはいろいろやってあれだけ減らしているのです。食べるだけで簡単に痩せると思う方が間違い」と、半ば叱られてしまったと報告する学生もいた。電話質問では効果・効能を縷々聞かされることを予想しており、まったくそれとは逆の対応があることに不可思議な感は拭えないが、興味深い対応ではあった。活字の広告と電話を介しての宣伝とに若干のズレがあることを消費者が知るには試みる価値があると思われる。

しかし、電話の対応者の発言には差があること、商品を執拗に勧めるときにはただちに電話を終わらせることに注意を促すことにはくれぐれも留意したい。

#### Ⅳ. 肥満予防, あるいは肥満解消のための共通認識

適正な体重を生涯にわたって維持することは健康維持の上からも望ましく、肥満の予防に、また、過剰な瘦身願望の防止に対しても大切であり、健康教育の一環として行われる必要がある。欧米各国のような深刻な例は未だ少ないとはいえ、今後、肥満者が増加し、そしてそれに伴う健康障害が増加するであろうことは疑いようがなく、肥満が食生活と密接に関連することもまた事実である。従って肥満について学ぶことは、健康管理の上からも重要な課題である。

肥満の予防・治療に関してはすでに多数の専門書が出版されており、また、一般消費者向けにもいわゆる“ダイエット本”がさまざま提供されてはいるが、その信頼性は執筆者によって大きく異なる。学生をはじめとする一般消費者が目にする、いわゆる“ダイエット本”には問題のあるものも多いので、そのような怪しげな出版物に惑わされないための共通認識をつくっておきたい。

まず、肥満に伴う健康障害について教えることは大切であるが、“痩せていればいるほど健康”という誤解を与えないことも忘れてはならない。「適正な体重」についての考え方はいくつかあり、その手がかりのひとつがBMIであって、決して絶対的なものではないということも伝える必要がある。BMIから算定した適正体重からはズレていても（太りぎみでも、痩せぎみでも）健康な人はおり、数値だけで単純に判断できない。

次に、肥満解消、あるいはやや多めの体重を減少させるとき留意すべきは体脂肪の減少であり、除脂肪組織を減少させるような減量はすべきでないことを伝えなければならない。近年、

体脂肪率に関する概念が普及しつつあり、説明しやすくなっていることは喜ばしいことである。特に減量を目標として運動負荷を行う場合、単に体重計測の増減だけではその効果を実感できなくとも体脂肪率測定を組み入れることにより、体重は減少しなくとも体脂肪率の減少が効果として実感できる。若年女性の多くに見られる極端な食事制限による減量は、たとえ体重は減少しても体脂肪率の減少量が少ないことを示すことにより、その方法の不適切性を指摘できる。家庭用に普及しつつある体脂肪計は精度や信頼性においてまだ問題は多いが、減量を体組成の点からも考慮する必要があることに注意を喚起する上で利用する価値はあるといえよう。

1日の摂取エネルギーを94kcal減らし、消費エネルギーを94kcal増やすことにより、非常に単純に考えて20g分の体脂肪が消費される。これを50日間継続することにより1,000gの体脂肪が消費されるのである。1年間継続すれば7.3kgの体脂肪が理屈の上では減少するのである。実際にヒトがこのようにコンスタントなエネルギー収支を保つことは難しく、食べ過ぎて摂取エネルギーが過剰になる日もあれば、活動量が少なく消費エネルギー量が著しく少ない日もあり、定常的に減量していくことは数字で見ると容易なことではない。しかし、減量は少なくとも半年程度の長い期間で様子を見ていく長期計画で勤めるべきである。そのためには健康障害が生ずるほど肥満してから減量を開始するのではなく、年間の体重変動に留意し、標準体重の10%程度を超過した時点からそれ以上増加させない試みを始めることが大切であろう。

## V. 終わりに

ヒトは加齢とともに基礎代謝量が低下し、身体活動量も特別に意識しない限り減少する。それに伴って摂取量が低下し、摂取エネルギー量が減少すれば肥満問題は生じないのであるが、多くの場合、消費エネルギーは減少しても摂取エネルギーはあまり変わらない。結果として加齢とともに肥満傾向になるのはやむを得ないが、その増加を最小限に抑える注意と努力が必要となる。肥満度20%以上になってから生活習慣病予防のためにかなり厳しい食事制限を含む治療を始めるよりも、肥満度10%程度あたりをひとつの目安に、体脂肪10g～20g分を消費する試みを始めることができれば深刻な肥満問題は予防できよう。

減量計画開始後、目に見えての効果が現れないことも、地道な努力を継続させ難くする要因のひとつである。そこにいわゆる“ダイエット広告”の誘惑が入り込んでくるのであろうが、この種の広告を教材として用いることによって、短期間で特別な努力をすることなく、過剰な体脂肪を減少させる方法はないことを明確に認識するきっかけにしたい。家庭科教育食生活領域における「何をどれくらい食べるか」の指導に、生涯にわたって適正体重を維持することの重要性と、そのための共通認識を育むための指導内容が加えられることが期待される。



## 引用文献

- (1) 高橋久仁子, 佐藤恵: 大学生における摂食障害と痩身願望—家庭科教育の立場から— 群馬大学教育実践研究, 第12号, 157-167, 1995
- (2) 厚生省生活衛生局食品保健課, 乳肉衛生課, 食品化学課監修 『食品衛生小六法』 p.2485-2491, 新日本法規出版, 1995
- (3) 井上修二: 『脳と肥満』 共立出版, 1995

(たかはし くにこ)

# 英語における情報展開のテキスト構造と機能：(1)「結束構造」 の中の Personal reference について

清水 武雄\*<sup>1</sup>・宇野 真知子\*<sup>2</sup>・石田 洋子\*<sup>3</sup>

\*<sup>1</sup> 群馬大学教育学部英語教育講座  
simizu@edu.gunma-u.ac.jp

\*<sup>2</sup> 群馬工業高等専門学校非常勤講師

\*<sup>3</sup> 共愛学園女子短期大学非常勤講師  
(1997年10月24日受理)

## 1 Introduction

私たち人間が今日まで築き上げてきた文明及び文化の成果は、私たち人間が累々と獲得してきた言語そのものにおける絶妙な機能性、すなわち言語が持つ摩訶不思議な能率性と効果性に依るところが大きいと思われる。本稿は、英語における情報展開のテキスト構造と機能性（能率性と効果性）について、特に機能言語学での「結束構造（Cohesion）」に的を絞り、これまでに提示された先達の知見を現代英米文学テキストで検証し、なお未解決と思われる部分については新たな解決試案を提示しようとしたものである。

### 1.1 The outline of textuality

de Beaugrande/Dressler: *Introduction to Text Linguistics* (Longman, 1981) には、テキストをテキストたらしめる要素として、Cohesion (結束構造)、Coherence (統括性)、Intentionality and acceptability (意図性と容認性)、Informativity (情報性)、Situationality (場面性)、Intertextuality (テキスト間相互連関性) が挙げられている。但し、これらの要素が常に全部必要なのではなく、テキスト発生の当為に応じて要素間に濃淡がある。すなわち、いずれもが均等に存在するテキストというのは考えにくく、普通、いずれかの要素が前景化することによって後景化してしまうものが出てくる。例えば、英語母語話者が、文法性を逸脱した英詩や非母語話者の発話に対して自らのスキーマを活性化し理解することがあるように、仮にテキスト性を一部損なった、もしくはテキスト性の低下したテキストがあったとしても、それを別なテキスト構成要素が補償することによって、そのテキスト性を復元し、テキスト理解を実現させる場合もあれば、また時には、むしろ、そのテキスト性の不備・逸脱こそがテキスト効果を向上させるために意図されたりする場合すらもある。

### 1.2 The outline of cohesive reference

さて、Cohesion については、Halliday/Hasan: *Cohesion in English* (Longman, 1976) が詳細に

論じている。これによると、Cohesionに係る項目として、Reference(指示)、Substitution(代用)、Ellipsis(省略)、Conjunction(接辞)、Lexical cohesion(語彙結束)がある。冒頭のreferenceは、さらにEndophoric reference(テキスト内部照応)とExophoric reference(テキスト外部照応)に大別され、前者のみがCohesionに関与する。Exophoricは、いわばテキスト外部の「その場の文脈 (Context of situation)」に奉仕するのみで、テキスト内部での意味の統合、すなわち、テキストを構成する語と語の間の意味的連関の構築に寄与するものではないからである(p.37)。Endophoricは、さらにAnaphoric (=backward) reference(前方照応)とCataphoric (=forward) reference(後方照応)とに大別される。但し、Cataphoricの場合、例えばIt... to...やIt... that...における形式主語のitなどは、英語という言語の構造そのものに由来するものであるから、意味を前提とするCohesionの範疇からは除外すると考えられている。さらにまた、Cohesionに関与するReferenceには、Personal reference(例えば、he/she/it/they及びその変化形など)、Demonstrative reference(例えば、theや指示代名詞・指示形容詞などのthis/that/these/thoseなど)、Comparative reference(形容詞・副詞の比較級など)の3領域がある。これらPersonal/Demonstrative/Comparativeがテキスト中に発生した場合、普通、そのテキスト中の既出部分に前提となる言語要素が存在している。

## 2 Discussion

私たちは、普段、何気なく言葉を駆使しているように見えるが、日常生活での多大な思考展開や情報の授受に際しては、実は驚くほどの操作を瞬時に処理している。天与とも言うべき絶妙な認知・記憶能力によって人間は母語を獲得し、その言語によって自らの内面の意思や感情を瞬時に表出するだけでなく、他者のそれらをも瞬時に理解し得る心的装置を生得的に持っているようである。しかし、こうした私たちの何気ない言語運用を科学的に解明しようとする、これは思われるほど容易ではなく、また、そうであればこそ、この「スフィンクスの謎」に迫ろうと世界中の言語学、文学、認知心理学、神経生理学などの研究者が日夜取り組んでいる由縁でもある。

さて、本題の「結束構造 (Cohesion)」であるが、前述の3領域のうち、まず、Personal referenceから吟味を開始したい。

### 2.1 Personal reference

Personal referenceとは、主に人を指示する代名詞の機能に関することで、具体的には、前述のHalliday/Hasan (1976, p.38)が次頁のような表 (Table 2) を掲げている。ここで注意しなければならないこととして、Halliday/Hasanが、人そのものを指示する人称代名詞の他に、「事物 (objects)」を指示するthey及びその変化形や、また、「テキストの一節 (passage of text)」

を指示する it 及びその変化形も Personal reference の中に含めているということである。さて、その理由であるが、

The term PERSON might seem a little misleading, as the system includes not only 'impersonal' meanings (which are actually still person, *ie* human; they are merely not individualized) but also reference that is truly non-personal, reference to objects. But most grammatical terms have fuzzy edges; they express the central or typical meaning of the category in question, and are justified by being in this way simple and easy to remember. The alternatives would be either to use purely abstract labels, such as letters and numbers, which have non mnemonic value; or to attempt more accurate designations, which would soon become cumbersome and syntactically recalcitrant. The technical term itself is not part of any linguistic theory; it is simply an 'address' for easy recovery. (p. 45)

すなわち、一言で述べてしまえば、あくまでも分類の煩雑さを避けるための便宜的措置であるということである。

Table 2 : Personal reference

<i>Semantic category</i>	Existential		Possessive	
	Head		Modifier	
	noun (pronoun)		determiner	
<i>Person :</i>				
speaker (only)	I	me	mine	my
addressee(s), with/without other person (s)	you		yours	your
speaker and other person (s)	we	us	ours	our
other person, male	he	him	his	his
other person, female	she	her	hers	her
other persons; objects	they	them	theirs	their
object; passage of text	it		[its]	its
generalized person	one			one's

本稿が取り上げる「結束構造」においては、あくまでも記述されたテキスト内部での照応（指示）関係のみに限定されることから、いわゆる三人称 he/she/they 及びその変化形などへの言及が大勢を占めることになる。確かに、一人称・二人称の I/we/you (singular/plural) も Personal reference である。しかし、それらがテキストで使用された場合、I/we はそのテクス

トに明記された書き手を、また、youは書き手が想起したそのテキストの読み手を指示するのが普通である。文学テキストの場合は、テキスト内部に明示された架空の特定人物を指示し、文脈などから指示対象が何者であるかの判断も容易である場合が多い。一方、音声による情報の授受(=「談話」)の場合、I/we/youは直示(Deictic)の機能を持ち、その指示対象が現実の場面から明確であることも多く、しかも、それらはExophoricである。従って、一人称・二人称のI/we/youについては、本稿での論考対象の主役にはならない。なお、テキスト外部の現実場面での指示対象に関するExophoricでは、三人称代名詞が何ら言語的前提もなく発話されることもあるが、その場合、指示対象となる人物本人やその代替物(写真やポスターなどの映像)が現前にあるはずであるから、その談話に支障を来すことはない。それが、テキスト内で何の言語的前提もなく使用された場合、本来ならば「結束構造」を無視した、すなわち、テキスト性を損なったテキストとして読み手を路頭に迷わすことになるが、これは読み手を早々とその文学世界に引き込み、臨場感などを持たせようと書き手が企図した一種の文体効果と考えてよい。例えば、Esmore Jones (Ed.): *American Short Stories of Today* (Penguin 1988) に収録されている15短編のうち3短編の冒頭部分がそれぞれ次のような一節で始まっている。

They reached Two Dance around ten that morning and turned into the big lot between the courthouse and the Cattle King Hotel. Most of the homesteaders camped here when they came to town, for after a slow ride across the sage flats, underneath so hot and so yellow a sun, the shade of the huge locust trees was a comfort. (Ernest Haycox: 'A Day in Town')

It was planned by Jannie herself. I was won over reluctantly, by much teasing and promises of supernatural good behavior; as a matter of fact Jannie even went so far as to say that if she could have a pajama party she would keep her room picked up for one solid month, a promise so far beyond the realms of possibility that I could only believe that she wanted the pajama party more than anything else in the world. (Shirley Jackson: 'The Pajama Party')

How beautiful she was, Dandish thought, and how helpless. The plastic identification ribbon around her neck stood out straight, and as she was just out of the transport capsule, she wore nothing else. (Frederik Pohl: 'The Fiend')

他にも Kurt Vonnegut, Jr.: 'Long Walk to Forever' (*Welcome to the Monkey House*, Dell Publishing, 1988, p. 48) の冒頭部分が次のように開始されている。

They had grown up next door to each other, on the fringe of a city, near fields and woods and orchards, within sight of a lovely bell tower that belonged to a school for the blind.

Now they were twenty, had not seen each other for nearly a year. There had always been playful, comfortable warmth between them, but never any talk of love.

His name was Newt. Her name was Catherine. In the early afternoon, Newt knocked on Catherine's front door.

言語芸術である文学を解釈するに際して、文学テキスト生産者（＝作者）が意図的にテキスト性構成要素の一部（例えば、結束構造）を欠落した場合、それが如何なる効果を狙ったものであるのか、すなわち、その欠落を故意に生起させ、これを他のいずれの構成要素（例えば、場面性）で補償させることによって何を前景化させようとしているか、そして、そのことが文学テキストの部分的、もしくは全体的に与える効果は何かなどについて思考することは文学解釈の大きな楽しみである。

では、今から、この Personal reference について、英語で書かれた文学テキストを素材にしながらか検証することにした。

Sobol/Burleigh: *Two-Minute Mysteries* (Macmillan LanguageHouse, 1986) に収録された超短編 'The Case of the Office Shooting' の冒頭に次の一節がある。

Inspector Winters looked round the tiny office of John Stahl. While he was doing this, Bart Rea told him, "I touched nothing—except the desk telephone. I called you right away." (p. 46)

このテキストの第2文にある he が何者を指示しているかについての判断は、恐らく読み手にとって容易かも知れない。まず、第1文が Inspector Winters で始まっており、これがこの文の主語になっていることから、情報の流れとして、読み手は「ウィンターズ警部」なる人物がこのテキストの Topic/Theme（主題）であると判断し、この人物に焦点を当てたテキストであるとして読み進めてよいからである。従って、he=Inspector Winters と処理できるはずである。しかし、こうした処理には「警部という肩書き→男性」という私たちのスキーマが自明のこととして作用していることになる。この短編集には、Preface の次の頁に主要登場人物に係る簡単な紹介が列挙されているが、その紹介文で Winters の性別は不明のままであり、また、この短編集には、この人物のファースト・ネームが見当たらない。但し、辛うじて本短編のタイトルの真下に、大きなパイプを加えた男性のイラストがあり、この人物を読み手は警部として仮定する以外に何の手だてもさそうである。むしろ、このテキスト中の言語材料で三人称男性単数として明らかなのは、第1文の文末にある John Stahl と第3文の主語 Bart Rea の方である。では、この両者が何故に第2文の he と同一指示関係（coreferentiality）を持つとの即断を許さないのだろうか。

村田勇三郎『機能英文法』（大修館書店、1982）の3.3に次のような説明がある。紙数の関係で途中の文例などを割愛して引用する。

- (2) If he's not careful, John will be out of a job.  
 (9) He knew that John was going to win the race.

文中の名詞に先行している代名詞，つまり名詞の左側にある代名詞が(9)のように主節にあると同一人物を指さないが，(2)のように代名詞が従節（例えばif節，when節，形容詞節，名詞節など）にあると，たとえ左側にあっても同一人物を指すといえる…。(p.325)

もし，この説明が言語事実であるとする，上記‘The Case of the Office Shooting’にある

While he was doing this, Bart Rea told him, “I touched ....”

のheが，後方照応として Bart Rea と同一指示の関係にあると考えることも可能である。しかし，このテキストの場合，それは無理である。何故なら，村田の上記例文は，文脈を欠落させた上での解釈の可能性を述べたものでしかなく，本稿が検証しているテキストには文脈が与えられているからである。すなわち，While he was doing thisの doing thisは，このテキストの情報展開から前文の Inspector Winters looked round the tiny office of John Stahl の述部を前提にした looking round the tiny office of John Stahl を代示していると考えるのが自然であり，この行為をしている人物は Inspector Winters その人に他ならないからである。また，この he が John Stahl を指示対象にしていないとの根拠も，同じくこの doing this という旧情報 (Old information) を受ける行為が，彼に対してはテキスト内で特定できないからである。ともあれ，この短編のテキストをテキストたらしめている要因として，不十分ながらも例のイラスト（といった非言語材料）の貢献がある。すなわち，このテキストでは，語と語の結束関係に不備があると思われる部分を同一テキストに付記された別のテキスト構成要素（場面性）が補償し，このテキストに対する読み手の容認性を増進させている。

では，次のテキスト（下線は本稿筆者）の場合はどうであろうか。筆者 Roald Dahl は，イギリスの著名な男性作家である。

He was certainly not more than an inch tall.

'He's *shrunk!*' said Mr Teavee.

'Of course he's shrunk,' said Mr Wonka. 'What did you expect?'

'This is terrible!' wailed Mrs Teavee. 'What are *we* going to do?'

And Mr Teavee said, 'We can't send him back to school like this! He'll get trodden on! He'll get squashed!'

'He won't be able to do *anything!*' cried Mrs Teavee.

'Oh, yes I will!' squeaked the tiny voice of Mike Teavee. 'I'll still be able to watch television!'

'Never again!' shouted Mr Teavee. 'I'm throwing the television set right out the window the moment we get home. I've had enough of television!'

When he heard this, Mike Teavee flew into a terrible tantrum.

(*Charley and the Chocolate Factory*, Puffin edition 1985, pp. 142-143)

この下線部の he (=Mike Teavee) についても、読み手にとって指示対象の特定は容易であろう。確かに、旧情報を担う he (三人称男性単数) としては、直前に Mr Teavee が存在するものの、When he heard this の this がその前の Mr Teavee の発話内容を指示しており、しかも、これを heard という動詞が導いていることから、発話した Mr Teavee とは別人のはずである。従って、この he の前提となるものは、Mr Teavee よりも前に記述された三人称男性単数、すなわち Mike Teavee ということになる。この he の場合、途中に異物が介在し、読み手の容認性に干渉してはいるが、紛れもなく Anaphoric reference として結束関係を保持している。

ところで、福地 肇『談話の構造』(大修館書店, 1985) では、次の(3)a の She を「順行的代名詞化 (Forward pronominalization)」, (4)の he や(6)a の His を「逆行的代名詞化 (Backward pronominalization)」と呼んでおり、「逆行的代名詞化ができるのは順行的代名詞化に較べて非常に限られている」(pp.18-19) としている。

(3)a. Yesterday I saw Mary. She looked terrible.

(4) After he woke up, John Adams was hungry.

(6)a. "Who is visiting John?" "His brother is visiting John."

逆行的代名詞化の使用には一定の制限が加わるとの福地の判断は、本来、情報というものが旧情報から新情報へと展開されるべきもの (p.19) との認識に基づいているようである。従って、(4)の場合のような代名詞化では、こうした基本的な情報伝達の順序が逆になっている (p.19) ため、文の理解に齟齬を来しやすいが、(6)a の第 2 文における逆行的代名詞化は、His の前提となるものが先行文の文末の John にあるために成立すると述べている。福地の捉えている情報展開の原理は Kuno (1972, 1975a, 1978, etc.) を踏襲しており、「逆行的代名詞化ができるのは、聞き手が代名詞の指す物を何らかの方法で前の文脈から推定できる場合に限りされるとされている。」(p.19) と述べてから少し後の方で、「言いかえれば、逆行代名詞化の場合でも代名詞が旧情報を伝えるという原則には変わりがないということであり、談話構造の観点からみれば、聞き手が一度代名詞を聞いて、後で完全な名詞句が出てくるまでその指示物を決めることができないようでは困るのである。」とも述べている。(福地は言及していないが、こうした逆行的代名詞化すら消失してしまった分詞構文の場合にも、この情報伝達に係る原則は有効と思われる。いずれ、検証したい。) しかし、このように言語学者を困らせるようなものが、英米文学テキストでは時々登場するのである。例えば、前述の超短編集に収録されている第 2 話



‘The Case of the Attic Suicide’の冒頭に、旧情報を活用できない逆行代名詞化の例がある。

When he was driving through Ashe City, Dr. Haledjian decided to drop in on his old friend, Carl Messner. Arriving at Messner’s home he was shocked to hear that his friend had hanged himself three days before. (p. 4)

この超短編集には合計30話が収録されており、それぞれの短編は個々独立している。すなわち、一個のテーマの下に順次展開される小説の章とは違って、この超短編集は、それぞれが自己完結した物語であり、しかも上記引用は物語の冒頭部分でもあることから、この引用の第1文の he が何者であるかはテキストの既出部分、つまり旧情報から全く特定できない。この he は、後置主節の主語に行き着くまで指示対象を決めることができない逆行的代名詞化である。また、同書第15話 ‘The Case of the Lazy Murderer’ の冒頭には次の一節がある。

According to the report on the cause of her death, Mrs. Treddor had been beaten on the head two days before. It happened in the kitchen of the old mansion on a hill where she lived alone. (p. 30)

この引用の her についても、同様に、「後で完全な名詞句が出てくるまでその指示物を決めることができない」困った逆行的代名詞化である。

村田は「代名詞が従節（例えばif節，when節，形容詞節，名詞節など）にあると、たとえ左側にあっても同一人物を指すといえる」と述べており、一方、福地は「談話構造の観点からみれば、聞き手が一度代名詞を聞いて、後で完全な名詞句が出てくるまでその指示物を決めることができないようでは困る」と述べている。この両者の見解は、一見、対立しているように見えるかも知れないが、しかし、福地は「困る」と述べているだけで、こうした逆行的代名詞化が非文であるとは言っていない点に注目する必要がある。確かに、その先を読まなければ本体を特定できないような情報展開は、言語伝達の能率性、もしくは経済性の見地からすると、読み手に無用の負荷を与え、いかにも不親切で困ったことではある。しかし、文学テキストの生産を生業とする者であれば、当然、推敲に推敲を重ね、それが最良であると判断して発表したはずである。すなわち、主節に先行する従節に逆行的代名詞化を導入するといったテキスト性の低下を取って断行することによって、そのテキスト生産者の企図した情報の効果性が何であるかを読み手は思考する必要があるのではないか。こうした問題、すなわち旧情報を活用できない代名詞化の効用については、村田も福地も述べていない。さて、三人称の Personal reference は、旧情報の有無に関係なく、第三者に当たる人物に言及しているとの原点に立ち返らねばならない。Anaphoric (=backward) の場合、既出の名詞を繰り返すといった煩わしさを減却する言語伝達の経済性と関係がありそうだが、Cataphoric (=forward) の場合、例えば he

は、第三者である一人の男性のことを言及しているといった低い情報量を担っているだけで、あとは茫洋としている。従って、こうした he が、主節に先行する従節に発生した場合、読み手は指示対象が特定できないまま、いわば情報の宙吊り状態 (Suspense) に置かれることになる。このストレスを一刻も早く解消すべく、その後記述されている情報に読み手は目を走らせ、その滞納値 (Default value) を埋めようとするはずである。すなわち、先行する従節内に代名詞化が発生している場合、そこには読み手に対するサスペンス効果を狙った書き手の意図性 (Intentionality) が前景化したものと考えられる。なお、このことについては本稿の 1.1 The Outline of Textuality で少し触れた de Beaugrande/Dressler: *Introduction to Text Linguistics* が「フォン・レストルフ効果 (von Restorff effect)」のことに言及 (p.62) しており、また、その前頁で、次のように簡単に述べている。

Also, cataphora can be used to generate uncertainty and therefore to intensify receiver's interest (cf. VII. 13). (中略) The cataphora raises a momentary problem in the surface text and helps to propel the readers into the story.

ちなみに、こうしたサスペンス効果については、前置従節内の代名詞化だけが特許を持つものではなく、他にも例えば、冒頭部分の Topic sentence で直喩 (simile)/隠喩 (metaphor) 表現を用いてから具体的に本題を展開するようなパラグラフなどにも見ることができる。アメリカの著名な女性作家 Carson McCullers の代表作とも言われている *The Member of the Wedding* (1946; Penguin edition 1962) の第 2 部第 2 章は次のような直喩で始まる。

The afternoon was like the centre of the cake that Berenice had baked last Monday, a cake which failed. The old Frankie had been glad the cake had failed, not out of spite, but because she loved these fallen cakes the best. She enjoyed the damp, gummy richness near the center, and did not understand why grown people thought such cakes a failure. It was a loaf cake, that last Monday, with the edge risen light and high and the middle moist and altogether fallen—after the bright, high morning the afternoon was dense and solid as the center of that cake. (p. 90)

さて、読み手にとって旧情報を活用できない前置従節内の代名詞化の例であるが、今、上で引用した *The Member of the Wedding* にも次のようなものがある。(下線は本稿筆者)

Frankie's room was an elevated sleeping porch which had been built on to the house, with a stairway leading up from the kitchen. The room was furnished with an iron bed, a bureau, and a desk. Also Frankie had a motor which could be turned on and off; the motor could

sharpen knives, and if they were long enough, it could be used for filing your finger-nails.  
Against the wall was the suitcase packed and ready for the trip to Winter Hill. (p. 16)

この they は、直前の knives を受けた旧情報を担う Anaphoric reference ではなく、後置主節の文末にある your finger-nails に行き着いて初めて内容が特定できる Cataphoric reference である。このことは、複数の英語母語話者にも確認済みである。では、何故にこのような構文が発生してしまったのであろうか。恐らく、この文学テキストの書き手 McCullers としては、彼女の想起する読み手に向かって直示 (Deictic) のつもりで記述しているのかも知れないが、読み手としては、その情報展開から後置主節の途中まで knives と受け止めて読み進めたとしても何ら罪はないであろう。これを前述のサスペンス効果と考えるには、その必然性が見えてこないものの、読み手の容認性を攪乱する構造にはなっている。恐らく、McCullers 自身が、この文学テキストのヒロインと同年代の12歳頃に、自分の部屋にモーターを置いていて、それで爪を研磨したり、他人に研磨させたりした記憶があって、それがこの文学テキストのこの部分で図らずも直示となって表れたものと想像することは可能であろう。この文学テキストが、著者自身の思春期の自画像そのものでないのは当然であるにしても、自伝的要素の濃いものであることは知られている。例えば、Virginia Spencer Carr: *Understanding Carson McCullers* (University of South Carolina Press, 1990) にも次のような記述がある。

Frankie Addams was not McCullers's mirror image as an adolescent, but she was close kin in every important aspect of character and being. (p. 73)

書き手の側に何らかの意図、もしくは魂胆があって、無標 (Unmarked) の場合、すなわち基本文において配置されるべき文頭、もしくは文の前方から、情報量の多い明確な話題 (Topic) を文末、もしくは文の後方へと移動する言語現象については、他にも発生原因が考えられる。例えば、1) 伝達すべき内容の直接性を減却したいとの意図が発話者の心中で優先し、特に言い憚りような新情報を発話の中で遅延させる場合、また、この1) と一部重複する場合もあるが、2) 談話/テキスト参加者間の相互にとって旧情報と発話者が断定し、談話/テキストの前方に何のためらいもなく代名詞化を発生させてから、係る文の後方で、一応、念のために明確な指示対象を復元させる場合などである。1) については、高見健一『機能的構文論による日英語比較：受身文、後置文の分析』(くろしお出版、1995) に次のような日本語の対話例が掲載されている。(但し、これは構文上、厳密に言えば、後述の「右方転位」の範疇に入るのかも知れない。)

⑨1)A：どうかしましたか。

B：大変です。壊してしまったんです，大事な骨董品を，うちの子が。

情報の重要度                    1                                    2                                    3                                    (p.246)

英語の場合については、現在、該当する言語資料を既刊のテキストで検索中であるが、例えば次のような場合が該当するであろう。

A：This soup tastes terrible. Who cooked it?

B(1)：Jennifer.

B(2)：It was cooked by—Jennifer.                    (揭示文は本稿筆者)

この対話文で、批判的発話と受け取れるAの質問に対してB(1)は何のためらいもなく新情報を提供しているが、B(2)の場合は、わざわざ受け身文に変換して時間稼ぎ(?)、すなわち、Aにとっては既知事項であることを応答の前半に配置し、Aが知りたがっている重要度の高い情報を少しでも遅延させたいとの意図が感じられる。また、既に本稿の6頁目に引用した

If he's not careful, John will be out of a job. (村田 1982の3.3)

が許容されるかも知れない。なお、発話内容の直接性を減却したいとの意図から、文の前方で暗示しておき、後方に命題を配置する形式として、他にも例えばI don't think .... などがある。19世紀後半のイギリス作家 Lewis Carroll: *Alice's Adventures in Wonderland* に次の一節がある。(下線は本稿筆者)

"I don't think they play at all fairly," Alice began, in rather a complaining tone, "and they all quarrel so dreadfully one can't hear oneself speak—and they don't seem to have any rules in particular: at least, if there are, nobody attends to them—and you've no idea how confusing it is all the things being alive: ...."

(*The Annotated Alice: Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking Glass by Lewis Carroll*, Penguin Books 1970, p. 113)

ちなみに、この下線部については、動名詞構文が外置 (Extraposition) された構造になっている。村田 (1982) は、「It による置き換えは動名詞の意味上の主語があらわされている場合には非文とされる (Postal 1974, p. 15)」(p.266) と述べてから、「しかしこれには個人差があるようで Hornby (1975, p. 19) は次の用例をあげている。⑩It wouldn't be any good my talking to him. ⑪It wasn't much use my pretending I didn't know the rules.」(p.267) と付記

してもいる。ともあれ、外置もまた情報度の低いものを前置し、それに係る情報度の高いものを後置した言語現象である。

ところで、2)については「右方転移(Right dislocation)」と呼ばれるもので、村田(1982)、福地(1985)、高見(1995)などでも詳しく論じられている。福地(1985)によると、

談話構造上旧情報を担うと思われる要素であっても、ある種の文では、それが右に移動されることがある。しかし、理由もなく右に動くわけではなく、動いた要素は、少なくとも、文末という位置に特有な談話上の性質をもつのである。

そのような移動を伴うものの中に右方転位(right dislocation)がある。

(71)a : *They don't match, these colors.* (合わないよ、こんな色。)

b : *He's always late, John.* (いつも遅れるんだ、ジョンは。)

(中略) (71)の文末にある名詞句が文の主題であるとすれば、それは有標の主題である。つまり、(71)の話者は、言わなくてはならないことを先に言って、それから何について言っているのかを相手に念を押す(Halliday 1967, p. 240)ために、主題を文末で繰り返す。(pp.94-95)

とあり、また、村田(1982, pp.273-274)にも右方転位の文例が多く列挙されている。その一部を引用する。

(73) *She won't do anything rash, John's sister.*

(74) *He had been clever to ferret her out, the menacing young man.*

(彼女の秘密を暴き出すのが巧みだった、このおどし文句をならべる若者は)

(75) *It was proving very hard-going, this visit.*

(非常な強行軍だった、この訪問は)

(76) *Woud you say that they're all still in use, all these words?*

(依然として使用されていますよ、これらの語彙は、といたいいのですか。)

(77) *But now he was the odd man, the foreigner.*

(が、今やまったく局外者だった、その外来者は)

(78) *It's been in quite large measure surely a sort of sop to the nationalism of a nation, the actual looking for differences to show that Americanism really exists.* (新国家の国粹主義に対して全くもって御機嫌取りでした、アメリカ特有のいい方が実際に存在することを示すため、相違点を実際さがし求めたことは)

この右方転位であるが、前述の Carson McCullers や Roald Dahl のテキストの中にも次のよう

な右方転位の例（下線は本稿筆者）が出ている。

'I doubt if they ever get married or go to a wedding,' She said. 'Those Freaks.'

'What freaks you talking about?' asked Berenice.

'At the fair.' said Frankie. 'The ones we saw there last October.'

'Oh, those folks.' (*The Member of the Wedding*, p. 27)

*It was a fifty pence piece!*

Quickly he looked around him.

Had some body just dropped it?

No - that was impossible because of the way part of it was buried.

Several people went hurrying past him on the pavement, their chins sunk deep in the collars of their coats, their feet crunching in the snow. None of them was searching for any money; none of them was taking the slightest notice of the small boy crouching in the gutter.

Then was it his, this fifty pence? (*Charley and the Chocolate Factory*, p. 52)

'There it is, there!' someone else shouted. 'He's holding it in his hands! See the golden shining!'

'How did he manage to find it, I'd like to know?' a large boy shouted angrily. 'Twenty bars a day I've been buying for weeks and weeks!'

'Think of all the free stuff he'll be getting too!' another boy said enviously. 'A lifetime supply!'

'He'll need it, the skinny little shrimp!' a girl said, laughing.

(*Charley ad the Chocolate Factory*, p. 56)

この右方転位は、何も現代文学のテキストにのみ固有なものではなく、アメリカ19世紀前半に位置する Edgar Allan Poe の有名な短編 'The Cask of Amontillado' の第3段落にもある。

He had a weak point—this Fortunato—although in other regards he was a man to be respected and even feared. (*The Complete Tales and Poems of Edgar Allan Poe*, The Modern Library, Random House, Inc. 1928, p. 247)

さて、こうした福地の(71)a.b, 村田の(73)–(78), McCullersの (p.27), Roald Dahlの (p.52と p.56), そしてPoeの (p.247) にもあるような右方転位, また, それより前に述べた前置従節内の Cataphora, もしくは逆行代名詞化の現象などから判断する限り, 同一指示関係にあって

代名詞を名詞に前置させている構文には、心理の深層レベルで何らかの共通項がありそうに思われる。すなわち、発話者が発話の最初、もしくはその付近では、言い憚るような、または言わずもがなのような、もしくは言うまでもないような、何か話題の明示に対して消極的な心的状況（意図性）が作用し、表層レベルで取りあえず茫洋とした主語を前方に立てておいてから、その後で指示対象の明確化を図っているということである。（そう言えば、ヨーロッパ諸語に見られる形式主語や分詞構文や節・句外置の現象にも、深層レベルでこれに類似した心的作用が予想される。）ともあれ、発話に際して話題を遅延させる現象には科学的説明の可能な必然性が存在するものと思われるが、この点を包括的に説明できるようにするためには、さらに多くの言語データで検証する必要がある。こうした話題の明示を遅延させる原因には、前述のサスペンス効果や直示の他にも、例えば、発話者の心中に「皮肉」（「辟易」）、「謙遜」（「自嘲」）、「感嘆」（「驚愕」）、「不安」（「懸念」）、「失念」（「忘却」）、「婉曲」（「遠慮」）などの可能性もあり、これらをも含めた上で、上述の心的作用による遅延現象には、取りあえず借金の証文を相手に渡しておいて、後日、利子を付けて返金するといった状況との類似性から、現時点では、書き手と読み手の双方に「借金効果仮説」が立てられそうである。テキスト生産者には、じっくりと事前に計算し、最大の効果が見込まれると思った時点で借金を返す者もいれば、何の見境もなく発作的に借金し、そのまま何食わぬ顔を決め込もうとしているかに見える者、もしくは、暫くしてから返金の必要に気付き、慌てて応急処置を施す者もいよう。他方、厭が応にも金を貸す羽目となり、いつになったら返金してくれるのかと悶々と気を病んでから、ようやく返金して貰ったり、もしくは何らかの目途が立ったりした時などの読み手の安堵感や爽快感も大きいと思われる。ともあれ、本稿が主として取り上げた前置従節内の代名詞化は基より、全般的に、旧情報を活用できない状況で情報性の低いものを前置してから情報性の高いものを後置する構文（主語を省略して分詞で始まる分詞構文なども含めて）は、情報展開の能率性（経済性）の見地からすれば受け手に心理的負荷を強制するため、何らかの伝達効果を狙うなどの意図が送り手にある場合や英語の構造に由来するとされるものの場合を除けば、本来、回避して然るべきものと思われる。19世紀末から20世紀初頭にかけて活躍したアメリカ短編作家O. Henryの‘The Last Leaf’に次の一節がある。（下線は本稿筆者）

“What is it, dear?” asked Sue.

“Six,” said Johnsy, in almost a whisper. “They are falling faster now. Three days ago there were almost a hundred. It made my head ache to count them. But now it’s easy. There goes another one. There are only five left now.”

“Five what, dear? Tell your Sudie.”

“Leaves. On the ivy vine. When the last one falls I must go, too. I’ve known that for three days. Didn’t the doctor tell you?”

(41 *Stories by O. Henry*, A Signet Classic, Penguin 1984, pp. 33-34)

この下線部の They は直示 (Deictic) である。話し手の Johnsy にとっては今の最大の関心事であり、当然、気心の知れた親友の Sue にも了解可能、つまり旧情報として発話したものであろうが、聞き手の Sue にとっては They の指示対象が何であるのか特定できなかった例である。人間どうしが意思の疎通を実現する上で、言語は極めて便利ではあるが、また、一方で亀裂の悲しさを浮き彫りにさせる表象にもなり得るのである。

なお、与えられた紙数の関係で今回述べられなかった本稿の続き Demonstrative reference と Comparative reference については、次号以降で述べる予定である。

### 参考文献

- M. A. K. Halliday & Ruqaiya Hasan (1976), *Cohesion in English*, Longman  
Robert de Beaugrande & Wolfgang Dressler (1981), *Introduction to Text Linguistics*, Longman  
村田勇三郎 (1982) 『機能英文法』 (大修館書店)  
福地 肇 (1985) 『談話の構造』 (大修館書店)  
高見 健一 (1995) 『機能的構文論による日英語比較：受身文、後置文の分析』 (くろしお出版)  
(しみず たけお, うの まちこ, いしだ ようこ)



# A STUDY OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN THE EARLY AGES IN JAPAN (3)\*

Junko Inoue  
*English Teacher*  
*Ohizumi-Nishi Junior High School*  
*HGC01013@niftyserve.or.jp*

Minoru Takashima  
*Department of English, Faculty of Education*  
*Gunma University*  
*takasima@edu.gunma-u.ac.jp*  
(Received September 5, 1997)

## 5. Main Research 2: FLES experience advantage

### 5.1. Previous English Learning Experience

We begin by analyzing the subjects' prior English learning experience on the basis of responses to the FLES questionnaire conducted in 1995 April.

Within the valid 510 data sets, 395 (77.5%) students have had some EFL learning experience when they were in elementary school or earlier, while 115 (22.5%) respondents have had no prior formal or informal exposure. Compared to the results obtained by the JASTEC project team's investigation (Ito et al. 1989), there is a marked rise in the number of the experienced students over these 7 years. Regarding their interest in learning English in junior high school, 74.3% of the subjects mentioned that they had enjoyed English while in elementary school or earlier. 62% of those 379 subjects claimed that they had begun to learn English earlier to "get a head start" in junior high school English course. 31.9% also claim that their interest in EFL learning stems from understanding that English is an international language. The instrumental motivation ranked fourth, with 21.4% of respondents. Motivation for individual skills such as listening or reading received less than 20%, and is ranked lower than other general motivational reasons. Another interesting point is that the fifth reason is related neither to instrumental nor to integrative factor, but to respondents' friends. Children at this ages are reluctant to behave differently. It could be also inferred that children want to spend more time with their friends because pupils nowadays go to cram schools or sports clubs after school. Or, it may be that the parents fear their children would fall behind in the foreign language classroom.

Let us now return to the actual experiences. Based on the our knowledge and observation,

we identified 25 tasks which are presumed to be the children's favorite activities. Among the 395 subjects who had prior English learning experience, the two most popular activities are singing songs (59.6%) and playing games (58.5%). Oral-aural communicative activities, such as basic conversation or speaking, are popular among 30.1% and 50.6%, respectively. Further, almost half of the subjects have read stories aloud, that is, 45.7% for stories in the junior high textbooks and 50.1% for general English written stories. These statistics support the recent trend toward oral-centered instruction in the private language industry. On textbook-related tasks, we focused on three items: 1) reading aloud stories in junior high textbooks, 2) recitation of the stories in the textbooks, and 3) translation of the stories in the textbooks. Almost 50% of the experienced students have read aloud the stories in the textbooks 31.3% have memorized some part of the stories and 37.7% have translated English tales into Japanese.

As for the EFL instruction, 38% of the learners reported that they used media to learn English. TV or radio programs, computer software created by companies such as Gakken, are considered to be the popular aids. The numbers of those who learned English through "kiso-eigo" is 103 out of 395 (27.3%). Twice as many students had watched English TV programs: "Sesame Street" and "Eigo de Asobou!": 190 subjects /395 (48.0%) and 208 subjects /395 (52.7%), respectively. As TV as a general media is widely accessible, children are easily exposed to English language and cultural settings.

Choosing between three types of dictionaries: English-Japanese, Japanese-English, and English monolingual, half of the students have used English-Japanese type. Japanese-English type dictionary was used by one-third of the experienced children, implying that the target language is not only receptive but also productive for children. Only 11 students claim that they have used English monolingual dictionary.

Writing-centered material is often used in a traditional foreign language classroom, or in an independent study. In this investigation, nearly half of the students (48.9%) claim that they have used drill books. In addition, "most stressful" event in the classrooms is the examination. When asked whether they had taken quizzes, 50.6% of students answered in affirmative. Moreover, one-fourth of the students have taken STEP or other standardized proficiency examination. These statistics reveal that English instruction is exam-oriented even at elementary level.

At the personal level, subjects were asked whether they had ever written letters in English or kept a diary. More than 95% of the students responded negatively. It seems that English-related activities are part of their study yet not used in everyday life.

Nearly 80% of learners went to conversation school or cram school to study English, while only 19 students (4.8%) had tutoring experience. This high proportion indicates that private institutions are taking over the initiative of introducing English to children. However, family

support by parents (47.1%), by brothers/sisters (18.9%) were also reported.

As to what made the children start English before secondary age, the largest number of students (125 subjects /395 31.6%) mentioned their interest in English. Although we have reported that more than 60% of pupils are concerned with preparation for the English course at junior high school, those who actually make a significant headway are only 97 out of 395 subjects. The recommendation or suggestion by their parents, friends' parents, or friends also figured in their decision to start learning (94 subjects: 23.8% for parental factor, and 40 subjects: 10.1% for friends factor). Besides, students started English learning by default as some cram schools offer English class in addition to the regular program. The author ascertained this fact through essay type questions.

The goals set by the subjects are biased toward oral skill. We asked them what they hope to achieve on five items: four skills and advantage of head start for English in junior high school. A majority of students (66.9%) want to be fluent speakers, while other skills received much lower scores. A quarter of the students mentioned reading and listening skills as the achievement goals (26.3% and 24.0%, respectively). On the goal to do well in junior high English classrooms, 29% of the students answered in affirmative.

Transition between individual English learning at elementary school age and that in junior high school, is an important discussion topic. The following statistics are based on the combined data of both groups, experienced and non-experienced. More than 80% of the students have positive psychological attitude toward junior high English course. Unfortunately, however, approximately 20% of the students demonstrate negative attitudes. It is also noteworthy that 3% of all students have extremely low expectation of the new subject in junior high school. This does not bode well for the students themselves or junior high teachers. A junior high school teacher told us "some students entered junior high English classroom with negative expectation of their class. Such frame of mind is hard for teachers to change. So that, sometimes I feel if their negative attitude is the by-product of previous EFL learning experience, students should not have learned English before entering junior high," Learning English before junior high curriculum starts is not an independent process but rather just a first stage of a long formal education system, and the very beginning of life-long education.

## 5.2. Method

For the purpose of this inquiry, we employ the same procedure as in the previous research, focusing on the FLES as the condition. For details on the investigation schedule and administration of the data collection, see section 4. Among the 184 samples, 95 boys and 89 girls at a junior high school, 88 students: 46 boys and 42 girls have completed the FLES program at

the elementary school where the pilot project had been carried out for two years.

### 5.3. Research Objectives

The objective of this investigation is to explore the relationship between participation in the FLES program and the level of affection.

### 5.4. Results

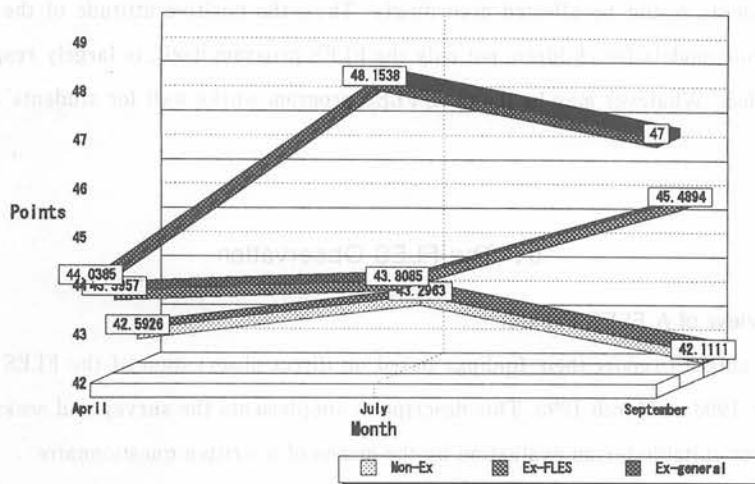
We divided the subjects into three groups; Ex (34 students), FLES (86 students), Non-Ex (36 students), based on the students' responses on FLES questionnaire. Table 7. shows the mean scores and standard deviations by Ex/FLES/Non-Ex conditioning groups. The measurements of liking English, and F1 to F4, were analyzed with 3 (Ex/FLES/Non-Ex groups)  $\times$  3 (Time) ANOVA with repeated measures on the last factor. The tables of the results are available on request.

Significant FLES main effects were found in 'Liking English' and general language behavior. Both Ex-FLES and Ex-general groups showed higher lines of scores than Non-Ex. In addition, Ex-FLES and Ex-general showed slight difference in 'liking English', that is, the line of

TABLE 6. Population, Mean scores, and Standard deviations

Variable	MEANS EX			MEANS FLES			MEANS NONEX		
	N	Mean	Std Dev	N	Mean	Std Dev	N	Mean	Std Dev
FLES	34	2.00	0	81	1.00	0	36	0	0
GT.Mthd.	34	1.82	1.424	63	1.71	1.896	36	0	0
Txtbk.Exp.	34	0.56	0.960	63	0.90	1.187	36	0	0
Comm.Mthd.	34	1.91	1.929	63	3.54	2.054	36	0	0
Dic.Exp.	34	0.82	0.936	63	0.56	0.778	36	0	0
TV.Exp.	34	1.00	0.888	63	0.95	0.888	36	0	0
Total Exp.	34	6.12	4.051	63	7.63	5.182	36	0	0
liking-4	34	3.24	0.654	61	3.33	0.831	35	3.06	0.802
liking-7	33	3.21	0.820	73	3.25	1.064	34	2.85	0.958
liking-9	33	3.09	1.284	71	3.23	1.045	33	2.85	0.795
in-bhvr-4	28	49.29	11.112	54	44.78	13.573	29	41.38	10.346
in-bhvr-7	31	45.93	12.143	65	43.23	13.247	28	39.68	8.928
in-bhvr-9	30	51.57	12.128	64	48.86	13.220	31	44.68	12.043
in-aff-4	32	33.09	4.761	61	33.41	5.021	34	34.18	4.462
in-aff-7	33	32.64	3.967	74	32.95	4.611	34	32.85	4.736
in-aff-9	33	32.85	3.858	78	31.77	6.604	36	32.14	4.530
gen.bhvr-4	31	12.03	2.702	59	14.02	6.120	33	11.85	3.222
gen.bhvr-7	33	12.67	3.218	74	13.51	3.266	32	12.19	3.021
gen.bhvr-9	32	12.81	3.146	71	14.01	4.944	35	11.46	2.650
gen.Aff-4	31	43.13	7.667	54	42.80	10.732	30	41.97	10.084
gen.Aff-7	32	47.28	8.934	71	43.10	12.009	34	43.06	10.974
gen.Aff-9	31	47.42	8.184	65	45.82	12.264	35	42.66	9.113
Change-7	26	3.15	0.834	60	3.72	3.823	29	2.86	0.833
Change-9	24	2.88	0.900	47	3.55	3.900	23	3.00	0.674

Chart 4 . FLES/general language affection



Ex-FLES showed rather slight decrease to another Ex group although both show gradual decrease.

Time main effect was found significant in in-class behavior, in-class affection, and general language affection. Especially for F1, in-class behavior, FLES group showed gradual increase while the other two groups showed gradual decrease from April to July.

Single significant interaction effect was found in general language affection for FLES condition. As referred to in Chart 2., Ex groups show increasing lines, while Non-Ex remained almost steady. Ex-FLES showed marked increase in the second term.

### 5.5. Discussion

Judging from the results above, it is clear that those who had FLES program are effective for seventh-grade-students to have more positive affection than non experienced students. Compared to other experienced students who had learned outside of school, FLES group shows higher scores both in 'Liking English' and in general foreign language behavior. Moreover, interaction effect is also found in general foreign language affection as shown in chart 4. FLES group shows consistent increasing pattern of change, whereas two other groups show cone-shaped pattern. These different patterns in July-September period are due to FLES condition-we conclude that it might take time until the FLES effect appears.

These effects in some aspects of affection have two possible reasons. First, FLES experiment subjects had familiarity with large class EFL instruction, and showed awareness of how to access English from their environment. Another reason is that the school support factor exists. The school and the teachers have significant influence on pupils, in general. If they could

demonstrate positive attitude toward English, foreign languages, outside cultures, and English learning, students would be affected accordingly. Thus, the positive attitude of the school and teachers as role models for children, not only the FLES program itself, is largely responsible for this FLES effect. Whatever may be the case, FLES program works well for students' affection.

## 6. The FLES Observation

### 6.1. Overview of A FLES Project

Here the authors report their findings based on direct observation of the FLES classrooms from October 1993 to March 1995. This description supplements the survey and seeks to explore dimensions not suitable for an evaluation by the means of a written questionnaire.

The FLES objective is to develop the students' basis for international understanding, and to deepen their interest in English communication through various activities in a low anxiety atmosphere. Although those involved in this project insisted that this project is devoted to international understanding not to English language learning through our interviews, we should understand that this is part of English education as well as international understanding. Indeed, it is possible to have factual knowledge of the world, but proficiency in a foreign language is essential for real understanding and real both-way communication. We cannot deny that English is an indispensable means of understanding global environment regardless of the specific culture taught.

All JTEs in the school, who are currently practicing elementary school teachers without recent English teaching experience and ALTs from England, Canada, the United States who work in junior high schools are involved in this project. Some faculty changed due to transfer to other institutions.

The project curriculum is devised jointly by JTEs and ALTs with guidance provided by teachers' consultants at the municipal board of education. Let me mention some common points which the author considers important: 1) within the four skills of English proficiency, listening and speaking are mainly dealt with, 2) FLES programs are not to be offered as subjects, consequently pupils are to take part in related extracurricular activities such as morning meetings, club activities, and so on, 3) students are not to be evaluated.

The FLES projects are composed of the following five components:

#### 1) Hello Time:

15-minutes program once a week, in which some survival lexicon is introduced. Hello Time is administered by classroom teachers.

2) Happy Class :

45-minute program offered 3-4 times per year, in which students would be able to communicate with native English speakers. Happy Class is administered by ALTs.

3) Pupils' gathering :

10 to 45-minute program once a month, in which students engage in various communicative activities in English.

4) Club Activities :

60-minutes program once a week.

a) ABC club :

An ALT-organized class. Students performed an original skit, played games, sang songs, listened to ALT's lecture.

b) other clubs :

An ALT joined each club activity on a one-shot basis.

5) Environment :

a) Broadcasting :

Making TV and radio program for lunch time.

b) Posters :

Pictures of the past activities and posters on which basic words and useful expressions are introduced decorated the school walls.

The programs above common vocabulary to consolidate input.

Moreover, the linguistic materials are organized thematically, not structurally. Accordingly, interrogative sentences such as "What/ How/ ~?" and "Do ~?", some expressions in imperative mood such as "Let's ~." and "Please ~ .", present progressive form such as "I am/ she is ~ing...", infinitives, and so on are introduced to the pupils. These functional based sentence patterns are given even to the first graders, with some limited vocabulary.

## 6.2. Observation Notes

### 6.2.1. Note1 : Providing English Environment

As Hello time is a weekly program, students are given constant opportunities to be immersed in English. Happy Class, given 3-4 times a year, is when they can use English in real settings to communicate with ALTs. We will not discuss club activities, because the target students are restricted to volunteers for ABC club and because there are no regular visits by ALTs to other clubs. Pupil gathering is set for special occasions such as Welcome guest ceremonies, so that students are provided with the English-using opportunities other than classroom instruction.

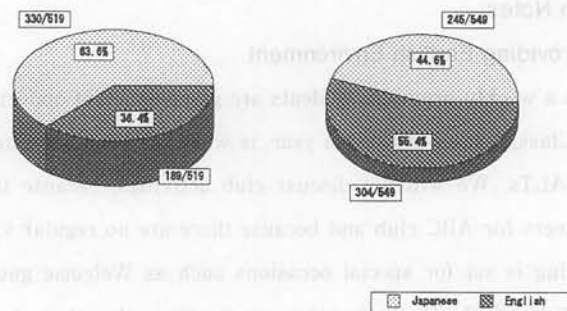
In terms of exposure posters play a different role. Students can always be exposed to English through decorations on the school walls when they walk along the corridors although the disadvantage is that the exposure is restricted to reading. The author had an interesting experience related to exposure, which might be familiar to everyone. She still recognizes some famous classical composers such as Bach or Smetana as she has seen their portraits innumerable number of times on the music room's wall in elementary school. Of course, she did not try to memorize their faces intentionally. Thus, children would be able to acquire some English expressions unconsciously by being exposed to them through posters on the way to the classroom every day.

### 6.2.2. Note 2: The Amount of Exposure

In the second language classrooms such as immersion or submersion, students are allowed to receive very significant input. In this FLES project, however, it is almost impossible to offer these types of classes as Hello Time, Pupil gathering, and club activities are organized by Japanese classroom teachers. Even in Happy Time which is conducted by ALTs, certain amount of Japanese is spoken. The author became conscious of the difference in the amount of verbal production by ALTs through the observation. She felt it strange that English sentences could be hardly found in the Happy Time class transcript.

Let us introduce the statistical information for the reference below. For the analysis, the author originally defined one unit as an utterance separated by a long pause, because Flanders' methodology or COLT schema are not appropriate for such FLES classrooms in which quite many, extremely short, incomplete utterances are used. Two classes were at randomly chosen for the comparison, and the author classified each utterance by the language. The left pie chart is for ALT: A, and the right chart indicates the amount of verbal production by ALT: B. Following the author's interview with ALT: A and ALT: B the difference in their respective attitudes became clear. ALT: A intended to speak more Japanese because he did not want

Chart 5. The Amount of Exposure





students to have a negative attitude toward English and toward him as a foreigner. He placed his priority first on international understanding, which he believed is to locate common features across cultures. Actually, his data which was shown on the left side above includes many short utterances such as "Ok.", so that the statistics might change this interpretation. On the other hand, ALT: B actually communicated with pupils almost entirely in English unless she felt pupils could not follow her. She believed in the value of the target language exposure; in addition, she felt her Japanese was poor. The author agrees with ALT: B's position.

Although it is worthwhile to note the difference in the number of utterances by languages here, space limitations preclude a more thorough discussion of the effect of this disparity. This problem should be considered from a long-term view point for further discussion.

### 6.2.3. Note 3: Phonological Age Effect

Within the elementary school period, students whose age ranges from 6 to 12 . show various developmental stages. It is reported that the age from eight to nine is a critical period for positive cultural reception, or that age twelve is the critical period for a change of cognitive style and learning strategies (Ito. et al.). In language acquisition, phonology is one of the aspects which are influenced by learners' age.

Through the observation of Happy Class at every grade level, the author realized the first-grade students' advantage in the reproduction of the native-like sounds. Students at this age are very good at reproduction of phonological components such as respective sounds, stress, juncture, pause, intonation, and so on, e.g. [θ] sound in "thank you", different word stress, e.g. Japanese way; "ice cream" (English)/ "aisu kuri: mu" (Japanese), rising and falling tones in sentences, etc. Further, when the third-graders performed a skit in Happy Class, pupils reproduce ALT's utterances rather than read aloud the handout even though they were allowed to read. Thus, this phonological effect loses significance with age, which ought to be considered when we develop FLES curriculum.

The counter argument might be presented, which claims that English as a foreign language spoken by the Japanese is still communicative enough even if pronunciation is not native-like. However, phonological effect concerns not only pronunciation but also deals with syntax and meaning. Therefore, taking it into consideration is necessary when discussing children's proficiency.

### 6.2.4. Note 4: For Real Communication: Main Instructors' Roles

Language is composed of not only surface linguistic factors such as syntax or phonology, but also pragmatics, which govern how the language is to be used in context. It is clear that it would be beneficial to provide the authentic setting although the instructors usually explain those points of pragmatics through formal lectures. In general, we are inclined to believe that teaching

means giving some pieces of target knowledge. That is true, but explicit instruction is not the only method. In fact, exposure and self-study are effective for language acquisition.

As for the actual settings provided in classrooms, greetings are one example. Although we start and close the class by greetings, we cannot deny its unnaturalness. For all students in the classroom have to say the same patterned words as routine in spite of the fact that their feelings may differ. Some solution should be found for this if we really want children to learn real language functions.

Now, we are glad to report one favorable classroom scene. This could be observed by the author in every ALT's class, when she/he distributed handouts. Let us cite the conversational repartee from the class transcripts. In this situation, children in the front of the line have to answer the number, four to six, depending on the members. In that sense, it could be said that pupils are given the real English language environment in which they have to be creatively productive. Further, we see the instructor in Table 9.1. responding to children's different communication strategies, which were 1) response by gesture, and 2) response in words. In general, a teacher expects the students to respond in the only way that she/he taught, but this instructor accepted the fact that students can process the input and respond in a variety of

TABLE 8.1 Transcript A

the instructors' utterance and activity	pupils' utterance and activity
Ok. じゃあ、最初はプリントあります。 はい、Ok, how many? 何枚? One, two, three, four, five.	A: (expressing she needs five by fingers) Thank you.
You are welcome. (move to the next line) How many? 何枚? Yes, one, two, three, four, five, six. You are welcome.	Six Thank you.
continues...	

TABLE 8.2. Transcript B

the instructors' utterance and activity	pupils' utterance and activity
(handing out...)  One more? Here you are. 何て言う? Good, good. Thank you. You are welcome.	(a pupil went to the ALT for another sheet) (he nods) Thank you.
continues...	

ways.

The other instructor in Table 7.2., on the other hand, gave a cue to the pupil who did not utter any word to him. He set the opportunity for the child to speak in English with "thank you" as the expression first taught in English speaking culture.

Last but equally important is that providing the target language environment is not only effective for the children who are directly involved, but also beneficial for students in the classroom. Those observers would pick up some expressions, sound characteristics, non-verbal communication strategies and so on, learning through the friends' behavior and utterances.

Therefore, providing both explicit and implicit types of education should be considered. Moreover, children do not have to be given the exact same settings, because they would learn anyway both through direct communication and through the observation of friends' communication.

#### **6.2.5. Note 5: For Real Communication: Homeroom Teachers' Roles**

We have discussed some main teachers' roles in the above section. Here, the authors will point out that Japanese homeroom teachers could be also influential in the success of the whole FLES project.

Elementary school children are said to be influenced by their homeroom teachers among teachers. It may be because they spend most of the time at school in the classroom being taught by homeroom teacher or due to some other developmental reason. In either case, the authors became acutely aware of the relationship between students' learning attitude such as paying attention to the instructor and Japanese homeroom teachers' treatment of the students through the Happy Class observation. Homeroom teachers, who are sitting beside or behind the class, usually support the ALT-administered class, paying attention to the pupils' behavior. For example, homeroom teachers sometimes walked around and encouraged the children to concentrate on the task at hand when they were chattering with friends. Careful supervision in class led to the improvement in the pupils' behavior, and subsequently, greater concentration on ALT's instructions. In the classes where homeroom teachers cooperated with ALTs, it seemed that the pupils were very active. In addition to the homeroom teachers, the head teacher and the schoolmaster observed the classes and even joined the pupils in games. In the classroom, children learn English WITH school teachers, NOT FROM them. Children listened to those teachers' voices from behind when repeating the target expressions, and enjoyed the language activity such as games with the teachers.

Besides the cooperative attitudes of homeroom teachers in the ALT-administered classes, the authors wish to emphasize their attitude toward the whole project. Within the five components of this project, Hello Time and Happy Class are especially closely inter-related. Children are

exposed to basic English expressions first in Hello Time, then they have a chance to go into the real communicative settings in Happy Class. Learning activity, is thus, circular, as the achievements at a given stage affect learners' cognition and affection at the subsequent level. Thus, the role of homeroom teachers is very important for children's attitude toward learning.

### 6.3. Summary

We have presented an overview of the English education at pre-junior high school level. Five points; 1) providing English Environment, 2) the amount of exposure, 3) Phonological age effect, 4) Main instructors' roles, and 5) homeroom teachers' roles, should be considered when making FLES syllabus. From the presented data and observations, one general point becomes very clear — providing English program has a positive effect on younger children of pre-junior high school age in heightening their affection and in instilling in them the habit of seeking and taking advantage of foreign language opportunities.

## NOTES

\* This is the continuation of the study of Inoue, J. and M. Takashima (1995), Inoue, J. (1996), Inoue, J. and M. Takashima (1997), and Inoue, J. and M. Takashima (forthcoming). The ideas presented in this paper owe much to numerous discussions between the co-authors (hereafter authors). All the data and information dealt with herein were collected solely by J.Inoue. Many friends and colleagues have read parts or all of the manuscript at varying stages of its development, or have discussed problems arising from it. The authors are particularly grateful to Mr. Leo Yoffe, who made detailed comments on earlier draft and saved them from numerous inaccuracies, mistakes and over simplification. The authors admit that they have not always followed the suggestions made, and any mistakes that remain are their responsibility. For additional references cited in this paper see: Inoue, J. and Takashima, M., (1997).

## REFERENCES

- Inoue, J., (1996) A Study of English as a Foreign Language Learning in the Early Stages in Japan. MA Thesis, Graduate School of Education, Gunma University.
- Inoue, J. and Takashima M., (1995) 'ON TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN EARLY STAGES IN JAPAN' *PEDAGOGICAL STUDY AT GUNMA UNIVERSITY* Vol. 12,

pp.169-187. Faculty of Education, Gunma University.

—, (1997) 'A STUDY OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN THE EARLY AGES IN JAPAN (1)' *PEDAGOGICAL STUDY AT GUNMA UNIVERSITY*. Vol. 14, pp. 241-258. Faculty of Education, Gunma University.

—, (1998a) 'A STUDY OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN THE EARLY AGES IN JAPAN (2)' *ANNUAL REPORT OF THE FACULTY OF EDUCATION GUNMA UNIVERSITY*. Vol. 47. Faculty of Education, Gunma University.

# SYSTEMATIC MANAGEMENT OF FIVE ESSENTIAL ELEMENTS OF COOPERATIVE LEARNING IN PROJECT-BASED WORK

Jeff A. Contreras  
*Lecturer, Departments of Education and Social Sciences*  
*Faculty of Education, Gunma University*  
*jcon@thunder.edu.gunma-u.ac.jp*

## INTRODUCTION

The term "Cooperative Learning" implies that the learning environment is not individualistic, but rather a form of cooperation between two or more individuals to achieve a common goal or outcome. Many teachers have tried to conduct cooperative-based learning activities and quickly abandon the approach due to dissatisfaction with the outcomes or student performance during a given activity. One possible reason for the abandonment is these teachers may not realize that in order for groups to perform effectively certain elements must be present in the development and implementation phases of the tasks and activities. The missing elements featured in this paper have been identified and thoroughly researched by the Cooperative Learning Center located at the University of Minnesota, Minneapolis and featured in many works.<sup>1</sup> The 5 essential elements necessary for effective cooperative-based learning are: 1. Positive Interdependence, 2. Face-to-Face Promotive Interaction, 3. Individual Accountability and Responsibility, 4. Interpersonal and Small Group Skills, and 5. Group Processing.<sup>2</sup>

During the past 6 years, I have been conducting cooperative learning through Project-based work at both the junior college and university levels. During this period, I developed an instructional approach to "English Language Communication." In analyzing the 5 elements of cooperative learning, I noticed that each element is systematically managed and incorporated into my Project Work course design. Therefore, the primary purpose of this paper is to inform professional educators who have attempted or are presently considering conducting cooperative-based learning activities of my Project Work instructional design along with some research to provide some guidelines for conducting cooperative-based activities in the English language classroom.

This paper will present an instructional design that is based on my experience of working with Japanese students in a Japanese national university. In this paper I will 1. Introduce and define an original "Systematic Management" approach, 2. Introduce and define the Project Work

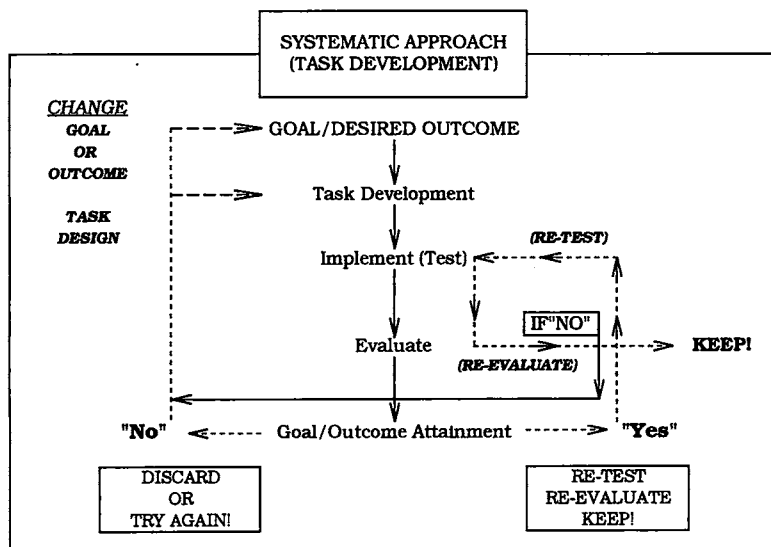
instructional course design, 3. Present, discuss and demonstrate how the five essential elements of cooperative learning are incorporated into the Project Work course design, and 4. Discuss how one element "Individual Accountability" is systematically managed in the Project Work course design.

## 1.0 SYSTEMATIC MANAGEMENT

The term "Systematic Management" first needs to be defined as two separate terms -- Systematic and Management. In the Project Work course design, the term "Systematic" refers to the development and implementation of tasks and activities using a step-by-step process. The term "Management" refers to the managing and supervising of the implementation of the tasks and activities for each step in the group project. Project-based management, in general, can be defined as the scheduling, planning, organizing, coordinating and the evaluating that takes place during a given phase of the group project.

The 5 elements of cooperative learning are systematically managed in the Project Work course design. (See Figure 1 for the Systematic Approach to Task Development.)

Figure 1 . Systematic Approach to Task Development



To be systematic, the teacher should carefully follow a step-by-step procedure. The systematic approach to task development is as follows:

First, a goal or objective should be determined. Next, the desired outcome and the evaluation format for the outcome are established. Once the goal, outcome, and the evaluation format are complete, a task or activity is established. The general nature of the task design should incorporate the goal, desired outcome, and evaluation format. Once the task design is complete, it should be tested and evaluated. If the evaluation demonstrates that goal and desired outcome are attained then the task should be put through several re-tests and re-evaluations before it becomes a permanent part of the project. If, however, the initial test demonstrates that the goal or desired outcome is *not* attained, the teacher should go back and reconstruct the task design or return to the starting point and rethink or reconsider the goal and or the desired outcome. Specific examples of the systematic approach will be presented in section 3.0 Five Essential Elements of Cooperative Learning and in the discussion immediately following section 3.0. The management of the project-based work supports the systematic process.

## 2.0 PROJECT-BASED WORK

Before I define the Project-based Work (Hereafter referred to as Project Work) instructional design, some background of the course needs to be presented. The students that participate in the Project Work course are all first year university students of varying majors, such as Education, Medicine and Engineering. There are 6 classes with approximately 40 to 55 students in each class. The duration of the course is approximately 15 weeks and each class meets once a week. Each lesson is 90 minutes long. The same approach is used for all majors with small adjustments in the group size for level appropriateness. The manual for the course is titled "English Language Communication through Project Work" and is an originally developed text.

The Project Work course design is a group-based project. Students are randomly placed in heterogeneous groups of 4 to 6 members each. The reason for the random assignment is that there is no prior student data available to the instructor. Ideally, group placements should be coordinated as stated in Johnson et al. (1993) "we recommend that teachers emphasize heterogeneity of students -- placing high-, medium-, low-ability students within the same learning group." (P. 23) This recommended placement provides for an optimal learning environment for all three abilities.

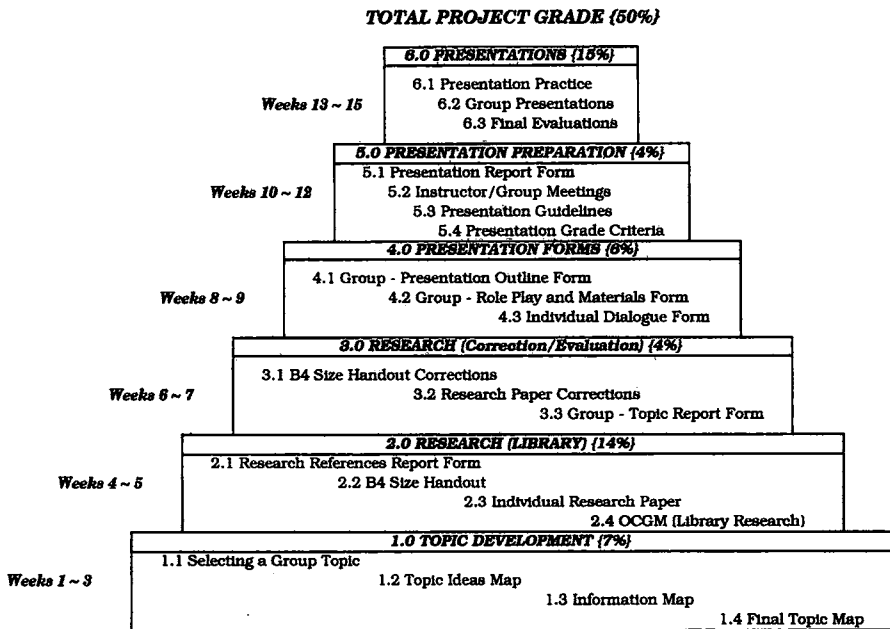
The group project consists of 3 phases. In the first phase "*Topic Development*" (Weeks 1-3) each group completes a series of instructor developed tasks and activities for the purpose of developing the information that they would like to learn (research) about their selected "Group



Topic." In the second phase "Research" (Weeks 5-7) students conduct library research using instructor developed forms and guidelines that are based on the group developed information from phase I. Each group produces two primary outcomes -- 1) individual research papers, and 2) a cooperative (small group) B4 size paper graphic representation of their research. In the third and final phase "Presentation" (Weeks 8-15) each group completes instructor developed forms based on the group developed information from phases I and II. The forms and corresponding activities enable the group members to properly prepare and present their group topic to their classmates. The final group presentation completes the integration of all three phases of the group project. (See Figure 2 for a detailed overview of the Group Project.)

Figure 2. Group Project Overview

## **GROUP PROJECT OVERVIEW**



Source : J. A. Contreras: *English Language Communication through Project Work* Maebashi, Gunma. 1996. (P. x)

### 3.0 FIVE ESSENTIAL ELEMENTS OF COOPERATIVE LEARNING

#### 3.1 Positive Interdependence

The first element of cooperative learning is "*Positive Interdependence.*" According to Johnson & Johnson (1991) :

the first requirement for an effectively structured cooperative lesson is that students believe that they 'sink or swim together.' Within cooperative learning situations students have two responsibilities: learn the assigned material and ensure that all members of their group learn the assigned material. The technical term for that dual responsibility is positive interdependence. *Positive interdependence* exists when students perceive that they are linked with groupmates in such a way that they cannot succeed unless their groupmates do (and vice versa), or that they must coordinate their efforts with the efforts of their groupmates to complete a task. (P. 55)

The main point of this quotation is that the cooperative learning task or activity needs to be structured in such a way that students will believe that they are positively linked with each other and cannot succeed without a coordinated effort from all members of the group. The cooperative relationship as well as the task or activity design should develop, support, and incorporate a link between the group members.

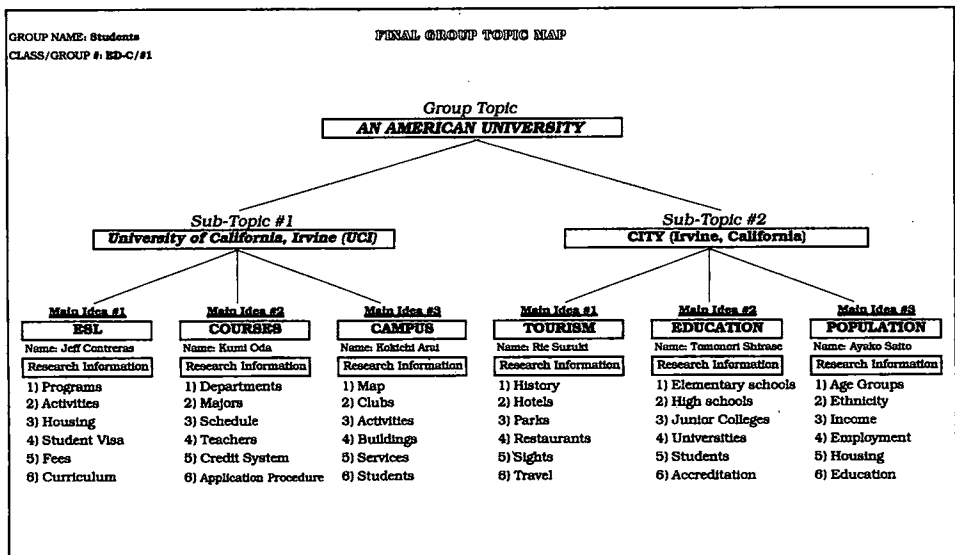
In the Project Work course design, the cooperative "Linked" relationship is introduced in the very first step of the group project. It is incorporated in a series of tasks known as a "Mapping" process (See Figure 3 Final Group Topic Map). The Final Group Topic Map establishes the structure for and relationship of the group members as well as a base or foundation for the group project research and presentation phases. The cooperative relationship is established by first having all the group members share a global or common topic known as a "Group Topic" which is jointly selected by all the group members. Next, the group members select two specific aspects of the group topic known as "Sub-Topics" and divide into 2 small groups (2 to 3 students each) known as "Sub-Group # 1 and Sub-Group # 2." Each Sub-Group selects and develops a Sub-Topic for Phase II "Research" of the group project. Within each Sub-group, each individual selects and develops one key aspect of the Sub-Topic known as a "Main Idea." Therefore, the group members are linked through a common "Group Topic" and further linked through a shared (small group) Sub-Topic. The final linking occurs during Phase III when both Sub-groups join together to cooperatively prepare and present the Group Topic to the class.

Another way that the group members are linked is through the grading system. The group

project grade (Featured in Figure 1) is a shared grade of 50% for all the members of a given group. This ensures that the group members have a clear understanding of their responsibilities to each other. They know that all members must succeed in order for the group project to succeed. To balance the grading fairness, each individual is assessed 50% for individual work and participation related to the group project. This provides each individual with a clear understanding of his/her individual accountability and responsibility.

Along with the group structure and the grading system, there are many other forms of positive interdependence links incorporated into the Project Work course design. Some of the links will be apparent in the presentation of the remaining four elements of cooperative learning.

Figure 3. Final Group Topic Map



Source: J. A. Contreras: *English Language Communication through Project Work* Maebashi, Gunma. 1996. (P. 9)

### 3.2 Face-to-Face Promotive Interaction

The second element of cooperative learning is "Face to Face Promotive Interaction." According to Johnson & Johnson (1991):

Cooperative learning requires face-to-face promotive interaction among students within which they promote each other's learning and success. There is no magic in positive interdependence in and of itself. It is the interaction patterns and verbal interchange among students promoted by the positive interdependence that affect education outcomes. (P. 56)

In order for Face-to-Face promotive interaction to take place, the first consideration is the physical arrangement of both the classroom and the group. In a class size of 50 students, I randomly place students into 10 separate groups of 5 students each. The groups are spread throughout a classroom designed to seat 100 or more students. Within a given group, the members are requested to arrange their chairs in a circle formation. This provides the opportunity for literally face-to-face communication. The task for a given lesson is placed in the center of the group. In addition, all group members have an example of the task and an actual copy of the task form that should be recorded in their textbook. The general nature of the task design includes structures for promoting interaction between the members in order to successfully achieve the given outcome for the group. Simply providing optimal classroom and group arrangement is not enough to encourage promotive interaction within a group. Therefore, it becomes necessary to consider the type of interaction the task design elicits from the group as well as the appropriate training the members will need to make the learning environment productive, meaningful, and effective. Student training will be discussed in 3.4 Interpersonal and Small Group Skills.

### 3.3 Individual Accountability and Responsibility

The third element of cooperative learning is "*Individual Accountability and Responsibility.*" According to Johnson & Johnson (1991):

To ensure that each student is individually accountable to his or her fair share of the work, you need to

1. Assess how much effort each member is contributing to the group's work.
2. Provide feedback to groups and individual students.
3. Help groups avoid redundant efforts by members.
4. Ensure that every member is responsible for the final outcome. (P. 57)

One of the major drawbacks of conducting cooperative learning activities is that often there is no clear individual accountability or responsibility built into the activities or course design. When this is the case, usually in a group of 5 or more members, one or two of the members are doing all the work and the remaining members make little, if any, contribution to the outcome. This is also known as creating a *free rider* effect whereby group members expend decreasing amounts of effort and just go through the teamwork motions (Kerr & Bruun, 1983). This can be avoided by incorporating individual accountability and responsibility into the task design. In Figure 3, the responsibility and accountability for each individual is clearly defined from the

very beginning of the group project. Each individual is responsible to investigate 6 aspects of one Main Idea for one sub-topic. Furthermore, each individual is responsible for the completion of individual assignments, such as a research paper and a written speech, that contributes to the overall group project outcome. For responsibility, each individual is responsible for his/her own attendance, participation, member role, and punctuality for all related in and out of classroom meetings. Other individual responsibilities are clearly defined in member roles which will be discussed in 3.4. Interpersonal and Small Group Skills.

### 3.4 Interpersonal and Small Group Skills

The fourth element of cooperative learning is "*Interpersonal and Small Group Skills.*" According to Johnson & Johnson (1991):

Placing socially unskilled individuals in a group and telling them to cooperate does not guarantee that they are able to do so effectively. We are not born instinctively knowing how to interact effectively with others. Interpersonal and group skills do not magically appear when they are needed. Persons must be taught the social skills required for high-quality collaboration and be motivated to use them if cooperative groups are to be productive. (P. 58)

This is one of the most important of the elements of cooperative learning. To begin, I have established three full-term (15 weeks) formal roles for the individual members of a given group. Some reasons for establishing group leadership and member roles in the Project Work course design are closely associated with the "influence approach to leadership" as stated in Johnson & Johnson (1994):

While leadership may be defined as the successful influencing of other group members, the followers also influence the leader. The leader receives status, recognition, esteem, and other reinforcement for contributing his or her resources to the accomplishment of the group's goals. The followers obtain the leader's resources and ability to structure the group's activities toward the attainment of a goal. The leader provides structure, direction, and resources. The followers provide deference and reinforcement. Because both the leader and the followers control the resources that the other desires, they can each influence the other's behaviors. (P. 157)

The three roles of the Project Work course design for a given group are: 1) a group leader

(selected during the third week), 2) a group secretary (selected during the second week), and 3) group members. The responsibilities for each role are clearly defined in an appendix of my textbook. For example, the group leader has 10 formal defined responsibilities for the group. Some of the leader responsibilities include: 1) Attempt to lead all discussions, meetings, and activities -- *in English*, 2) Communicate group related problems or questions to the instructor -- *in English*, and 3) Attend special Out of Classroom Leader Meetings as requested by the instructor. The group secretary has 7 formal defined responsibilities and the group members have 6 formal defined responsibilities. The incorporation of formal member roles in the Project Work course design is for the purpose of developing the interpersonal and small group skills.

Throughout the course, the group leaders engage in instructor-directed formal interpersonal and small group skills training in the form of short weekly (3 to 10 minutes) in-class and 2 long (60 to 90 minutes) out of class meetings. In addition, the group secretaries engage in short weekly (3 to 5 minutes) in-class meetings for the purpose of assisting the group members in the proper completion of task forms. The group members receive interpersonal and small group skills training from both the leaders and secretaries as well as in the form of coaching by the instructor. The leader and secretary for a given group are selected by the group members, not the instructor, for the purpose of promoting their positive interdependence as well as learner autonomy.

### 3.5 Group Processing

The fifth and final element of cooperative learning is "*Group Processing*." According to Johnson & Johnson (1991):

Effective group work is influenced by whether or not groups reflect on (i.e., process) how well they are functioning. A *process* is an identifiable sequence of events taking place over time, and the term *process goals* refers to the sequence of events instrumental in achieving outcome goals. *Group processing* may be defined as reflecting on a group session to (a) describe the member actions that were helpful and unhelpful and (b) make decisions about what actions to continue or change. (PP. 58-59)

In the Project Work course design, group processing is incorporated in two ways. First, for a given activity, an instructor developed task-based form which can be classified as a "report form" is distributed to and completed by each group. The form provides direct feedback to the group members and the instructor of the progress the group made during and after a given activity. In addition, during the last 10 minutes of each class meeting, the group engages in a

group meeting to record or process their reflections of the day's activity in a book known as the "Group Handbook."

There is one Group Handbook for each group. The Group Handbook is a communication tool designed to be used for the purpose of communication about project related matters between the students and the instructor. The Group Handbook consists of 7 key parts: The 1) handbook Cover -- the group identity, 2) Cover (Back) -- personal profile for each member, i. e., picture, name, telephone number, etc., 3) Term Attendance -- individual members weekly attendance (recorded by the group secretary), 4) Important Dates -- instructor and group arranged meetings, 5) Weekly Communication Pages -- group feedback on performance during a given activity (also recorded by the group secretary), 6) Leader Meeting Notes -- recorded by the leader during instructor directed meetings, and 7) The Term Grade Scale -- group and individual project related grades (recorded by the instructor). The Group Handbook is also a management tool for both the instructor and the group. The handbook is recorded by all the group members during the first week of the course and by the group secretary and leader for the remaining 14 weeks.

The Group Handbooks aids group processing in several ways: First, the group is responsible for tracking its own attendance and arranged meetings. This promotes positive interdependence and responsibility by making the group members aware of the participation of a given member. If someone is excessively absent, the group leader or secretary is responsible for contacting the absent member using information from the students' profile (Cover (Back)). The leader updates the instructor on the status of the absent member, which is followed by a short meeting between the instructor and the group to determine what actions, if any, must be taken to reunite the absent member with the group. Second, during the last 10 to 15 minutes of each class meeting, the group completes the Weekly Communication Page. This aids processing by enabling each group to 1) reflect on previously completed work, 2) reflect on the work completed during the present activity, and 3) discuss and plan for the following week's activities.

The Weekly Communication Page consists of 7 statements or questions that the group members are expected to discuss and record the group handbook -- *in English*. The instructor reads the group's responses and provides feedback to the group in written and sometimes, if necessary, verbal form. Some of the statements are: 1) List the work the group members completed today, 2) Write a question or comment to the instructor, 3) Rate the group meeting (performance) -- poor, fair, good, very good, excellent, and tell why the group selected the rating. The Weekly Communication Page not only aids the group in processing their performance during a given lesson, but also assists the instructor in *group and class processing*

by providing the instructor with an understanding of the general attitudes, concerns, and performance of each and all groups in a given class.

#### 4.0 Discussion

The five elements need to be incorporated into the tasks and activities in order for cooperative learning to be effective. One way of incorporating the elements is through a structured approach. The approach I developed is a systematically managed approach. The Systematic Approach is mentioned in the context of task development because I believe that there is a relationship between the task and activity design and the incorporation of the 5 essential elements in cooperative learning. During the presentation of the 5 essential elements of cooperative learning, I cited some examples of how the elements are systematically managed in the Project Work course design. I feel that at this point, it is necessary to cite a specific example of one element and demonstrate how it is systematically managed in the Project Work course design. I am selecting only one specific example due to the limitations of the scope of this paper.

The example I will cite is element 3.3 **Individual Accountability and Responsibility**. I have selected this element because I feel that there is an overlapping relationship between Accountability and Responsibility and the remaining 4 elements. In this discussion I will be referring to **Figure 1 Systematic Approach to Task Development** and **Figure 3 Final Group Topic Map**. The processes discussed in the following example may be applied in the same manner to the other four elements.

When considering the systematic management of the element of Individual Accountability and Responsibility I must first establish my *goal(s) and desired outcome(s)*. For accountability, I want to establish a way of identifying and measuring the contributions of each group member during a given activity of the group project. In the Project Work course design, accountability is measured in the following ways: 1) through direct observation by the instructor of student participation and performance during a given activity, and 2) the completion of individual assignments related to the final group project outcome. For responsibility, I want to create an environment that promotes a sense of and actual responsibility for each group member to the group as a whole and to the successful completion of the group project. In the Project Work course design, responsibility is promoted in the following ways: 1) individual students are responsible for their personal participation and attendance as well as the group members being responsible to monitor the overall participation and attendance for the group, 2) to attend



instructor and group meetings, and 3) to complete assignments on-time in order for the group members to be able to proceed with the group project. These three responsibilities create a "Link" between the individual members and the group as a whole whereby the participation of each member is a necessary component for the successful completion of a given phase of the group project.

Now that the goal is established, I need to consider the *desired outcome* of a given task or activity. In the case of Figure 3 Final Group Topic Map, I want the group to have a complete graphic representation or "map" of the group topic and the specific areas of project related accountability and responsibility for each group member. I would like the outcome to be in the form of a report which clearly identifies the accountability and responsibility for each member as well as creating a structured "Link" type relationship (individual-small group-whole group) for all members of a given group. The report form is designed to enable the group members and instructor to receive immediate feedback on their performance as well as for the instructor to be able to provide delayed feedback in some concrete form of evaluation to the group members, usually in the form of a written grade and or direct comments to the group.

Next, I *develop* the written form of the task. Once the task-based form is complete, I establish the management aspects for the *implementation (testing)* of the task. The management in this case consists of the scheduling, planning, organizing, and the coordinating of the implementation of task. After the task is completed by the group, I *evaluate* the results of the task to determine if the goals, desired outcome and evaluation format are attained. The evaluation is usually in the form of 1) an analysis of the quality and quantity of group performance on a written task, 2) direct observation of student interaction, cooperation, and role relationship during a given activity, 3) direct discussion between the instructor and student(s), and 4) an analysis of student responses to a course survey and evaluation at the end of each 15 week term. If, during the evaluation, I determine that a goal(s) or desired outcome(s) or evaluation format is attained then I put the task through several *re-tests* and *re-evaluations* before finalizing it as a permanent part of the group project. Since I have 6 classes performing the same type of tasks, the re-tests and re-evaluations are completed in a short time. For teachers who only have one or two classes, the re-testing and re-evaluating may need to take place over a longer period of time, such as, semester by semester or year by year. If during the evaluation phase, the goal, desired outcome, or evaluation format is not attained, then I must go back to task design or back to the beginning to re-think or reconsider the goal or desired outcome. Every new task design goes through this process before it becomes a permanent part of the group project.

## CONCLUSION

The feedback I received from the students of the course of several years leads me to believe that the instructional design described in this paper is valid and effective for attaining the ultimate objective of the class--enhancing the students' communicative proficiency. Through the anonymous surveys, informal communications with the learners, and observation of students' performance in-class I was able to ascertain the strengths and benefits of the design. At the same time, I became conscious of the drawbacks and points which remain to be elaborated further both at pedagogical and research levels.

### Pedagogical Implications

- a) How the task-based design can be adapted to different instructional objectives.
- b) The possibility that the task itself can be the incorporation of the elements described in this paper.

In the course of this research, I have noticed that a co-relationship may exist between the instructional design and improving oral proficiency in an EFL classroom setting. For future research, a longitudinal quantitative study should be conducted to determine more accurately if there is a significant co-relationship between this instructional design and student oral proficiency.

## NOTES

1 & 2. The works of David W. Johnson and Roger T. Johnson, specifically their 5 essential elements, have been presented in numerous publications. The detailed version of the 5 essential elements can be located in Johnson, D. W., & Johnson, R. (1991). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (3rd Edition). A partial version can be located in Johnson, D. W., & Johnson, R., & Holubec, E. (1993). *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom* (3rd Edition).

## REFERENCES AND SUGGESTIONS FOR FURTHER READING

Bourman, A. (1989). *61 Cooperative Learning Activities: Thinking, Writing, and Speaking Skills*.

- Portland, MN: J. Weston Walch, Publisher.
- Contreras, J. A. (1996). *English Language Communication through Project Work*. Maebashi, Japan.
- Enright, S. D., & McCloskey, M. (1988). *Integrating English: Developing Language and Literacy in the Multilingual Classroom*. NY: Addison-Wesley.
- Johnson, D. W. (1993). *Reaching out: Interpersonal Effectiveness and Self-actualization* (4th Edition). Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1991). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (3rd Edition). Englewood Cliffs, NJ: Allyn & Bacon. 55-59.
- Johnson, D. W., & Johnson, R., & Holubec, E. (1993). *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom* (3rd Edition). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. (1994). *Joining Together: Group Theory and Group Skills* (4th Edition). Englewood Cliffs, NJ: Allyn & Bacon.
- Kessler, C. (Ed.) (1992). *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Kerr, N., & Bruun, S. (1983). The dispensability of member effort and group motivation losses: Free-rider effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 78-94.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1992). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). *Expanding Cooperative Learning through Group Investigation*. NY: Teacher's College Press.

**Appendix: Sample Lesson Format (Week 3)**

<b>TIME</b>	<b>ACTIVITY</b>	<b>GOAL</b>	<b>TEACHER ROLE</b>	<b>STUDENT ROLE</b>	<b>MODE OF INTERACTION</b>
<b>P r e s e n t a t i o n</b>	Group Secretary meeting	Classroom management <i>(I.S.) (A.R.)</i>	Explaining in English	Listening	Listening, Following directions <i>(Student - Teacher)</i>
<b>0-10</b>	Introduction of Task(s)	Classroom Management (Lecture Format)	Explaining in English	Listening	Listening <i>(Student - Teacher)</i>
<b>11-20</b>	Cooperative Activity (Selecting a group leader, group name)	Promote Cooperation and group interaction <i>(P.I.) (F.F.) (I.S.) (A.R.)</i>	Circulate and Monitor groups - Assisting, Coaching <i>(I.S.)</i>	Communication with a purpose	Group discussion and decision making <i>(Student-Student)</i>
<b>21-75</b>	Cooperative task-based work (Developing the group topic)	Topic Development Group structure <i>(P.I.) (F.F.)</i>	Circulate and Monitor groups - Assisting, Coaching <i>(I.S.)</i>	Communication with a purpose	Group discussion and decision making <i>(Student-Student)</i>
<b>* 5-8</b>	Group Leader meeting	Classroom management <i>(I.S.) (A.R.)</i>	Explaining in English	Listening	Listening, Following directions, planning <i>(Student - Teacher)</i>
<b>76-90</b>	Cooperative Meeting - Recording of the Group Handbook	Promote Cooperation and Group Processing <i>(P.I.) (G.P.) (A.R.) (F.F.) (I.S.)</i>	Circulate and Monitor groups - Assisting, Coaching <i>(I.S.)</i>	Processing, Organizing, Planning	Group Discussion <i>(Student-Student)</i>

\* The group members continue working on the task.

<b>Legend (Promoted essential element)</b>
<b>(P.I.) = Positive Interdependence</b>
<b>(F.F.) = Face-to-Face Promotive Interaction</b>
<b>(A.R.) = Individual Accountability and Responsibility</b>
<b>(I. S.) = Interpersonal and Small Group Skill</b>
<b>(G.P.) = Group Processing</b>

# 子どもの自己の発達と母親のコンピテンス —— 保育者からの影響と子どもの育ちの母親認知を媒介として ——

藤 崎 真知代

群馬大学教育学部学校教育講座教育心理学教室  
(1997年10月24日受理)

The development of young children's self and their mothers' perceived competence  
— Mother's perception of the influence from kindergarden teacher  
and perception of the development of her child as mediating factors —

Machiyo Fujisaki  
*Development of Educational Psychology, Faculty of Education, Gunma University*  
*Maebashi, Gunma 371, Japan*  
(Accepted October 24, 1997)

## 問 題

メイ (1986) は、人間の実存の仕方には3つの様態があるという。第1はまわりの世界、第2は共にある世界、第3は独自の世界である。第1のまわりの世界とは、自然や物理的世界、すなわち環境とのかかわりを意味している。第2の共にある世界とは人との相互関係をさしており、関係の本質は出会いの中で2人の人間が2人とも変化することにあるという。第3の独自の世界とは自分自身の世界であり、自己への気づき、自己へのかかわりが前提であるという。しかも、人はこの3つの世界に同時に生きている、とも述べている。すなわち、どの世界が欠けても人間本来の実存ではありえないのである。

この第3の独自の世界の前提といわれる「自己への気づき」は、発達的にいつ頃から、どのような側面について、どのような要因によって生まれてくるのか、つまり、子どもの自己の発達に関する研究が近年、特に盛んに展開されてきている。こうした子どもの自己の発達に関する研究の一つに、自己の指標として White (1959) によって提唱されたコンピテンスの概念に基づく研究がある。特に Harter (1982, 1984, 1985), Messer & Harter (1986) は、White のコンピテンスという自己概念を操作的に測定する一連の尺度を開発してきた。そしてこれらの尺度を用いた発達的研究、比較文化的研究などが国内外で展開されてきている。

例えば、国内における発達的研究として、幼稚園年少から年中・年長にかけて低下し、その後、児童期の低学年から高学年にかけて低下し (藤崎・高田, 1992; Fujisaki, 1996), さらに

に思春期にかけても低下し続けることが、日本の児童・生徒の特徴であるといわれる（桜井，1983）。それは学校を取りまく社会情勢が少なくとも子どもの自己肯定感を低下させていると見られる。

しかし、幼児期の年少から年中・年長にかけての低下には児童期とは違った意味が考えられる。すなわち、認知能力が未熟なために自己中心的、楽観的に自己肯定感が高い状態から、認知能力の発達に伴いより正確に自己を捉えることが低下の一因である。それは、認知能力の高い子どもはほどほどのコンピテンスの自己認知をしていることから裏づけられる（金城・前原，1991）。したがって、幼児期のコンピテンスの様態に関しては、その正確さを問題とすべきであると考えられる。そして、コンピテンスの自己認知の正確さについては、他者評定とのズレや関連から、特に保育者評定とのズレや関連を指標として検討した研究が多く、そこでは概ね幼児においても一定程度の正確さが確認されている（桜井・杉原，1985；Priel *et al.*, 1990；藤崎，1996）。そして、幼児のコンピテンスの正確さを検討する中で、自己認知の正確さ自体や、コンピテンスのどの領域で正確さが増大するかは、幼児の周囲の文化的環境の影響を受けることも指摘されている（Priel *et al.*, 1990）。

ところで、エルキンド（1991）によると、今日の親は新しい価値観の社会に生まれ育ち、社会への適応にあまり苦労しなかった世代といわれる。それだけに、自分の裁量で物事を取り仕切ろうとする傾向があり、子育てについても親自身が子どもの人生をよくも悪くもできると考えてしまいがちである、という。

このような親世代のあり方は少子化と相まって、1人ないし2人の子育てを確実に成功させるために、早くから競争力を身につけさせようとする親へのプレッシャーにもなっていると見られる。そして、親に急がされる子どもは、じっくりと自分に向き合えず、本来の自分をつかみきれないまま幼児期を過ぎてしまうことも少なくない。こうした状況を鑑みると、幼児期の今このときに、幼児なりの「自分探し」を保障することの重要性が増してきていると思われる。

また、Adams（1996）は、幼児のために質のよい保育カリキュラムは環境や保育者や社会から無関係に存在するものではなく、それは質の高い環境を伴い、質の高い職員に恵まれ、子ども中心のカリキュラムをもっており、また、両親とのコミュニケーションを含みながら、子どもに明日の世界を準備するものであると述べている。そして、幼児のためのプログラムはどのような家庭の状況であろうとも、家族を支援し、家族の絆を強める方向への働きかけをすべきである、とも述べている。

したがって、幼児教育においては、あくまで子ども中心の保育の中で、子どもの「自分探し」を十分保障すると同時に、時代の親へ働きかけ、支援していくことも、子どもの「自分探し」を保障していく上で重要といえよう。

こうした観点から、自由保育の最終的な保育効果は、子どもが自分に向き合い、自分のやりたい活動を見だし実現していく中で、肯定的な自己感を形成することにあると考える。そこで、自己の指標としてWhite（1959）のコンピテンスを取りあげ、保育過程における保育者や

仲間とのかかわり、保育者の働きかけにより母親が影響を受けることが子どものコンピテンスの様態に及ぼす影響、子ども自身のコンピテンス認知の正確さなどについて、一連の横断的・縦断的研究がなされている（藤崎，1994；1995；1996；1997a）。

さらに、幼児の両親を対象にした調査によると、「親になる」ことで変化したと親自身が認識する内容は、6つの次元から捉えられるという。つまり、「柔軟さ」、「自己抑制」、「運命・信仰・伝統の受容」、「視野の広がり」、「生き甲斐・存在感」、「自己の強さ」である。これらの中でも「運命・信仰・伝統の受容」「生き甲斐・存在感」「自己抑制」の変化が大きいことは父母に共通して見られる、という（柏木・若葉，1994）。

このように、保育者からの影響を受けて母親が変わるにしても、母親が自ら「親になる」変化を遂げるにしても、そこでは親自身の自己のありようが影響するであろう。例えば、親自身の自己のありようとして親自身のコンピテンスの様態があげられる。Kosawaら（1992）は、Messer & Harter（1986）による成人用コンピテンス尺度を用いて、10歳児とその母親を対象に母子それぞれのコンピテンス認知に関する日米比較を行っている。母親について見ると、運動の領域以外で米国の母親が日本の母親より高いという文化差が存在すること、子どもの性による違いは見られない一方、容姿と貢献に関して日本では男子の母親の方が女子の母親よりも高いのに対して、米国では逆に女子の母親の方が男子の母親より高いという交互作用を報告している。しかし、ここで用いられている成人用コンピテンス尺度の下位領域については、Markus & Kitayama（1991）による文化的自己観を考慮すると、その妥当性を吟味する必要があると思われる。

一方、藤崎（1997b）は、子どものコンピテンスの様態によって母親が保育者から受ける影響にどのような違いがあるかを検討し、子ども自身のコンピテンス認知が正確でない場合、母親は保育者から子どもに対する具体的な態度や姿勢について影響を受けていること、そして年長1年間の保育を通して、子どものコンピテンス認知の正確さが増すこと、さらに、そうした子どもの変化を母親は子どものたくましが育ったと見ていること、などを事例的検討を含めて明らかにしている。しかし、そこでは、母親自身のコンピテンスの様態については検討されていない。そこで、本論文においては、以下の3点を明らかにすることが目的である。

- (1) 成人のコンピテンスを測定する尺度を検討する。
- (2) 母親自身のコンピテンス認知の様態を類型化し、その類型によって保育者から受ける影響や、子どもの育ちに関する母親の認知がどのように異なるかを明らかにする。
- (3) 母親自身のコンピテンス認知の類型と子どものコンピテンス認知の正確さとの関連を明らかにする。

## 方 法

対象 1992年4月、及び1993年4月にA国立大学附属幼稚園に入園した園児65名（男児32名、女児33名）とその両親、及び担任保育者2名。

### 手続き

#### 1. 親への質問紙調査

コンピテンスの測定：Messer & Harter (1986) による成人用コンピテンス尺度は下位領域として社会性、職業、養育、運動、容姿、貢献、道徳、家事、親密さ、知性、ユーモアの11領域に関する各4項目、及び自己価値の6項目、計50項目から構成されている。本研究では日本人成人がより答えやすい内容であることを基準に、まず各領域2項目と自己価値3項目、計25項目を選択し、成人用コンピテンス尺度の短縮版とし、さらに原尺度の強制選択方式を4段階評定に変更して（付表参照）、両親に実施した。

母親による自由記述：母親自身が年長1年間において、保育者からどのような影響を受けたと認知しているか、及び園生活を通して子どものどのような側面・力が育ったと認知しているか、について自由記述を求めた。

#### 2. 子どもへの面接

年長1学期（平均年齢5歳8か月時）：Harter (1984) に基づいて桜井・杉原 (1985) が作成した幼児用コンピテンス尺度（4段階評定）のうち、学習面、運動面、仲間からの受容、母親からの受容、の4領域24項目を保育室とは別室において個別に実施した。

年長3学期（平均年齢6歳4か月時）：本園の基本的な保育方針として子ども一人ひとりが自分のやりたいことを見だし、それぞれの活動を展開しながら仲間との関係を形成していく中で、肯定的自己感を育むことを重視している。そうした保育方針は、日常保育場面における保育者との触れあいを通して子どものコンピテンスの様態にも影響を及ぼしていると考えられる。そこで、保育方針が端的に反映すると見なされるコンピテンスの領域として仲間との関係、及び幼児なりの肯定的自己感としての自己価値を取りあげた。仲間関係に関しては、「遊ぼう」とお友達に誘われる子など7項目、自己価値に関しては、いつも明るい子、自分が好きな子など7項目となっている。いずれも「～ちゃんは、～子かな？」と尋ね、○の中の赤の量によって4段階評定を求めた。所用時間は約5分。

#### 3. 保育者への質問紙調査

年長1学期に、各クラスの子ども全員について、コンピテンスの自己評定と同じ領域に関する12項目（各領域3項目）について4段階評定を求めた。



#### 4. 実施時期

両親への質問紙は1995年2月に、子どもの面接は1994年6月及び1995年2月に、保育者への質問紙は1994年7月及び1995年2月に、それぞれ実施した。

## 結 果

### 1. 成人のコンピテンス認知の側面

測定された成人のコンピテンスを構成する内容を確認するため、父親と母親合計124名の回答に対して因子分析（主因子法、バリマックス回転）を実施したところ、固有値1以上を基準にすると7因子が抽出された（累積寄与率は64.7%）。

その結果を見ると、第1因子には元尺度を構成する11のコンピテンスの下位領域、及び自己価値のうち、「職業」「容姿」「自己価値」を測定する2項目が含まれている。同じく、第2因子には「社会性」「親密さ」、第3因子には「家事」「貢献」、第4因子には「運動」についての2項目が、それぞれ含まれている。それに対して、他の4領域に関する2つの測定項目については、「知性」は第1因子と第5因子、「ユーモア」は第1因子と第7因子、「養育」は第2因子と第6因子、「道徳」は第4因子と第6因子に、それぞれ分割されて因子負荷量が高くなっていた。

したがって、「知性」「ユーモア」「養育」「道徳」の各領域については、日本人成人では、必ずしも独立した領域としては認知されていないといえる。被測定者の実際の認知に即してコンピテンスの様態を把握するという観点からは、これらの領域を設定するのは不適切であると考えられる。そこで、上記4領域にかかわる8項目、及び「自己価値」のうち第5因子への負荷量が高くなっている1項目の合計9項目を除き、残りの16項目について再度、因子分析（主因子法、バリマックス回転）を行った。固有値1以上を基準にして抽出された4因子について（累積寄与率は63.3%）、各因子を構成する項目と因子負荷量を示したのが表1である。

これを見ると、「貢献」に関する項目が第1因子と第3因子に分かれている以外は、前述した25項目を用いた因子分析の結果と基本的に同様のパターンが示されている。すなわち、第1因子は「自己価値」「職業」「容姿」にかかわる6項目と「貢献」の1項目、第2因子は「社会性」「親密さ」に関する4項目、第3因子は「家事」の2項目と「貢献」の1項目、第4因子は「運動」の2項目から構成されている。また、第1因子に含まれている「貢献」の項目は、第3因子への負荷量も高い。

そこで、日本人成人のコンピテンス認知は、以下の4つの側面に大別されるものとして以後の分析を進めることにした。すなわち、第1の側面は第1因子にはほぼ対応したものであり、「職業」への能力と「容姿」の自己評価とが「自己価値」と未分化に入り交じった「日常的自尊感情」である。第2の側面は「社会性」と「親密さ」の混合した「社交性」であり、第2因

表1 成人用コンピテンス尺度の因子分析の結果

項 目	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
自分に満足している (自己価値)	.715			
自分の容姿・外見に満足している (容姿)	.715			.209
自分なりの生き方が気に入っている (自己価値)	.684			
自分のすることに誇りをもっている (職業)	.683	.273		
自分の体つきは魅力的だと思う (容姿)	.598		.216	.488
自分の仕事をうまくやりこなしている (職業)	.596	.257	.247	
自分にとって大切な人達のために十分応えている (貢献)	.552	.204	.475	
自分は社交的だ (社会性)		.811		
親しい人間関係を作るのが上手だ (親密さ)	.233	.794		
色々な人と、率直に気楽に親密につきあえる (親密さ)		.765	.207	.213
はじめての人に会うのが楽しみだ (社会性)		.709		
家事を効率的にこなしている (家事)			.853	
家事をする時には時間を有効に使っている (家事)			.849	
生活に必要なものはきちんと用意している (貢献)	.318		.669	
ゲームやスポーツをただ見ているより参加するほうだ (運動)		.209		.860
スポーツが年齢のわりには上手だ (運動)		.237		.810

( ) 内は領域名。

子に相当する。第3の側面は「家事」と「貢献」が混在した「世話」の側面であり、第3因子にはほぼ対応する。第4の側面は第4因子に対応した「運動」である。

これらの4つの側面に含まれる領域の測定項目について、逆転項目の変換を行った上で平均値を算出し、各側面のコンピテンス認知の指標とした。それぞれの指標に対して、Cronbachの $\alpha$ 係数を計算したところ、以下の通りとなった。すなわち、「日常的自尊感情」は.73 (6項目)、「社交性」は.79 (4項目)、「世話」は.84 (4項目)、「運動」は.79 (2項目)である。これらはほぼ満足すべきものであり、日本人成人のコンピテンス認知を4つの側面から捉えることの妥当性を示している。

## 2. 母親自身のコンピテンスの種類

成人のコンピテンスの4つの側面に基づいて、母親をいくつかの類型に分けることを試みた。コンピテンスの4指標を類別変数として、ケースのクラスター分析 (グループ間平均連結法) を行った。その結果が図1であり、4つのクラスターが識別されることが分かる。すなわち、第1クラスターはケース5~ケース53、第2クラスターはケース14~ケース50、第3クラスターはケース41~ケース30、第4クラスターはケース25~ケース29である。これらの4つのクラスター別に、4指標の平均値を算出した結果が表2である。

4つの指標のいずれにおいても、4クラスター間に有意な差が見られた。このうち、第2クラスターは、4つの指標のいずれにおいても高い平均値を示しているのに対し、第4クラスターはいずれの指標も平均値が低くなっている。また、第3クラスターの平均値は「社交性」と「運動」では高いのに対して、「日常的自尊感情」と「世話」では低いという特徴的なパターンを

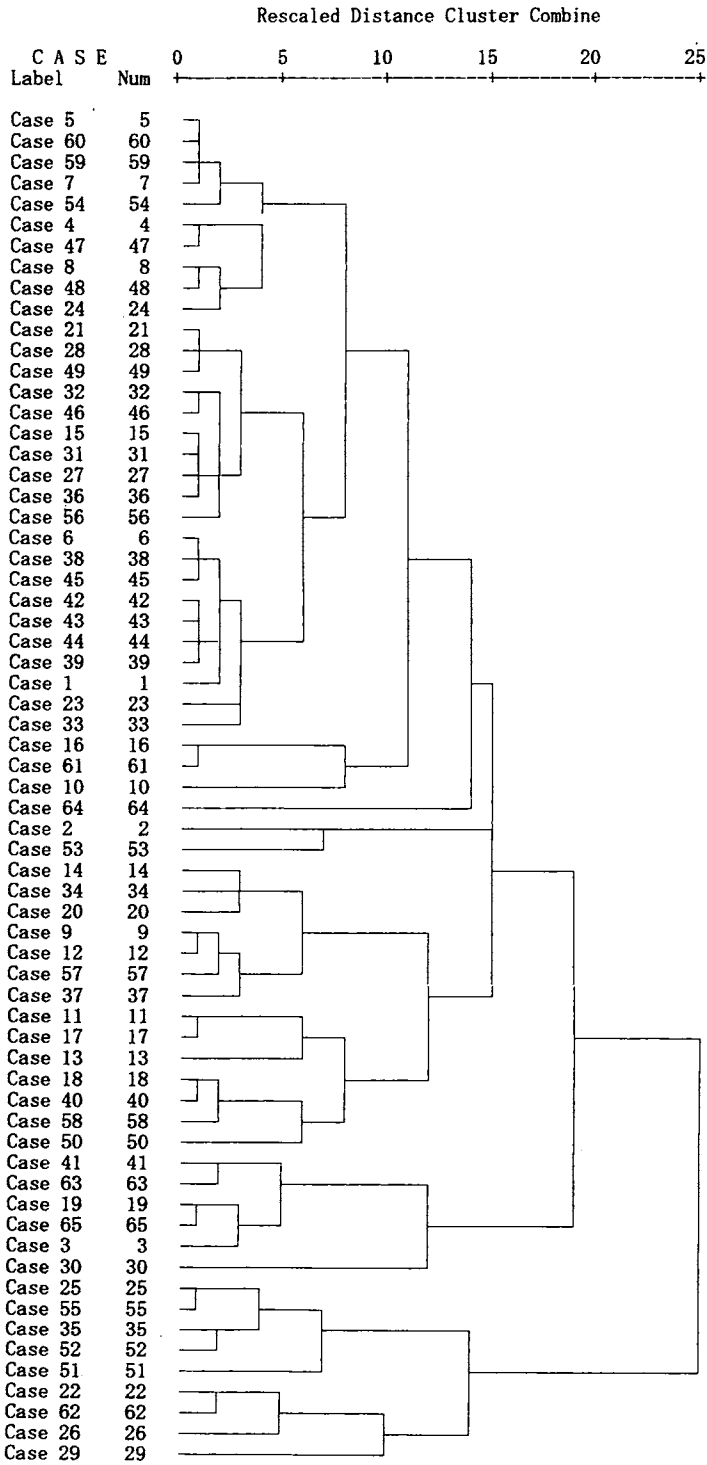


図1 クラスター分析による樹状図 (グループ間平均連結法)

表2 クラスター別母親のコンピテンスの平均値

側面	クラスター 第1クラスター (n=36)	第2クラスター (n=14)	第3クラスター (n=6)	第4クラスター (n=9)	F df=3, 61
日常的自尊感情	2.65 <sup>a,c</sup> (0.31)	2.80 <sup>a</sup> (0.34)	2.42 <sup>a,c</sup> (0.35)	1.93 <sup>b</sup> (0.32)	15.48 p<.0001
社交性	2.64 <sup>a</sup> (0.46)	2.84 <sup>a</sup> (0.61)	3.03 <sup>a</sup> (0.41)	2.17 <sup>b</sup> (0.50)	4.62 p<.01
世話	2.89 <sup>a,c</sup> (0.37)	3.34 <sup>b,c</sup> (0.30)	2.17 <sup>a</sup> (0.38)	2.33 <sup>a</sup> (0.54)	19.37 p<.001
運動	2.40 <sup>a</sup> (0.43)	3.36 <sup>a,c</sup> (0.36)	3.67 <sup>a,c</sup> (0.26)	1.67 <sup>b</sup> (0.43)	49.13 p<.001

・最大値4、最小値1。

・( )内は標準偏差。

・異なったアルファベットをついた平均値間には、多重比較(Duncan法)で5%水準の有意差がある。

示している。さらに、第1クラスターは全般に中間的な値が示されている。これらの結果に基づいて、以後、第1クラスターに属する母親は「平均群」、第2クラスターに属する母親は「高コンピテンス群」、第3クラスターに属する母親は「社交・運動」、第4クラスターに属する母親は「低コンピテンス群」と呼ぶことにする。

### 3. 保育者から受けた影響の認知

保育者から受けた影響として自由記述されている内容を、2名の者(筆者、及び教育心理学専攻の学部学生)がJK法により独立にまず分類した。その後、合議により7つのカテゴリーに整理された。すなわち、①愛をもって生きるなど「母親自身の生き方」、②今しかできないことを大切にするなど「育児の基本方針」、③子どもの話をきちんと聞くなど「子どもへの具体的な態度」、④子どもが興味を抱くようになるまで待つなど「待つ・見守る姿勢」、⑤他児との比較ではなくその子の変化を捉えるなど「子どもを捉える視点」、⑥親が気づいていなかった子どものよさなど「子どもの特性」、及び⑦その他、となっている。

自由記述の内容によっては複数のカテゴリーに分類され、全部で73の記述が得られた。具体的なことも含めた子どもに対する態度・姿勢(31.5%)、待つ・見守るとはどのようなことを意味するのか(27.4%)、といったことに関して保育者から影響を受けたとするものが多い。次に子どもを捉える視点(12.3%)、母親自身の生き方、子育ての基本方針(それぞれ8.2%)、子どもの特性(5.5%)、その他(6.8%)、となっている。また、これらの記述に関して、いずれのカテゴリーについても、保育者(2)×子どもの性(2)による $\chi^2$ 検定では有意差は得られなかった。したがって、母親が保育者から受けた影響は、保育者の違いや子どもの性別を越えて共通しているといえる。

次に、母親の4つの類型別に保育者から受けた影響の認知に差があるかどうかを検討したと

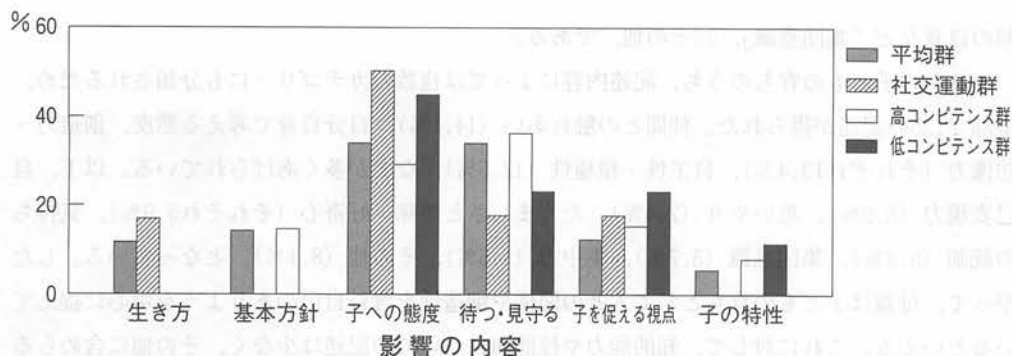


図2 保育者から受けた影響

ころ、以下のものであった。まず、保育者から受けた影響として母親が記述した内容数の平均値に関するレンジは0.125~0.145 (SDのレンジは0.000~0.047) であり、4群間で有意な差は見られなかった。したがって、母親自身のコンピテンスの様態は、保育者から受けた影響の量的認知には特に影響しないと見られる。

一方、記述された内容のカテゴリー毎に、記述している母親の割合を示したのが図2である。各カテゴリー毎に母親の類型(4)×記述の有無(2)の $\chi^2$ 検定を行ったところ、記述の有無の割合にはいずれも有意差は見られなかった。しかし、母親自身のコンピテンスの類型と記述内容に一定の傾向が見られた。すなわち、いずれの類型の母親も影響を受けたと認知している内容は、「子どもへの態度・姿勢」(28.6~50.0%)、「待つ・見守ること」(16.7%~33.3%)、「子どもを促える視点」(11.1%~22.2%)である。他方、平均群の母親はいずれの面でも影響を受けたとしているのに対し、他の群では影響を全く感じていない側面がある。すなわち、「母親自身の生き方」については高コンピテンス群と低コンピテンス群が、「子育ての基本方針」については社交・運動群と低コンピテンス群が、「子どもの特性」については社交・運動群が、それぞれ影響を受けたという記述をしていない。

したがって、平均群の母親は、保育者からの影響を多くの側面にわたって感じているのに対して、社交・運動群と低コンピテンス群の母親は、影響を感じていない側面が相対的に多い、などの傾向を読みとることができよう。

#### 4. 子どもの育った面の認知

園生活を通して子どもの育った面についても、同様な手続きにより分類したところ、12のカテゴリーに分類された。すなわち、①よく考えて判断するなど「自分で考える態度」、②意欲的に取り組むなど「自主性」、③興味あることに集中するなど「集中力」、④精神的に強くなったなど「たくましさ」、⑤我慢するなど「気持ちの統制」、⑥色々なものへの興味・関心など「興味・好奇心」、⑦工夫して遊ぶなど「創造力・想像力」、⑧自分の気持ちを表現するなど「自己表現力」、⑨友だちを大切にするなど「仲間関係」、⑩やさしさなど「思いやり」、⑪集団の役

割の自覚など「集団意識」, ⑫その他, である。

これらの子どもの育ちのうち, 記述内容によっては複数のカテゴリーにも分類されるため, 全部で135の記述が得られた。仲間との触れあい (14.1%), 自分自身で考える態度, 創造力・想像力 (それぞれ13.4%), 自主性・積極性 (12.5%), などが多くあげられている。以下, 自己表現力 (8.9%), 思いやり (7.4%), たくましさと興味・好奇心 (それぞれ5.9%), 気持ちの統制 (5.2%), 集団意識 (3.7%), 集中力 (1.5%), その他 (8.1%), となっている。したがって, 母親は子どもの育ちとして人との関係や創造性を含む自己のありようを中心に捉えているといえる。これに対して, 知的能力や技能面についての記述は少なく, その他に含められる程度であった。また, 母親が捉えた子どもの育ちのいずれの面においても, 保育者(2)×子どもの性(2)による $\chi^2$ 検定の結果は有意でなかった。したがって, 園生活を通して子どもが育った面として母親が捉える内容には, 保育者や子どもの性別を越えて共通しており, 前述の保育者からの影響と同様であった。

次に母親の4つの類型別に見ると, 子どもの育った面として母親が記述した内容数の平均値のレンジは0.139~0.196 ( $SD$ のレンジは0.061~0.107)であり, 4群間で有意な差は見られなかった。したがって, 母親自身のコンピテンスの様態は, 子どもの育った面の量的認知には特に影響しないと見られる。

さらに, 記述された内容のカテゴリー毎に, 記述している母親の割合を示したのが図3である。各カテゴリー毎に母親の類型(4)×記述の有無(2)の $\chi^2$ 検定を行ったところ, 「自主性 ( $p < .01$ )」「興味・好奇心 ( $p < .08$ )」「仲間関係 ( $p < .05$ )」「集団意識 ( $p < .10$ )」の各カテゴリーで, 記述の有無の割合に有意差あるいは傾向差が見られた。すなわち, 「自主性」については, 高コンピテンス群の母親は子どもの育った面としてあげている者が有意に多いのに対して (残差分析で $p < .01$ ), 平均群の母親ではあげていない母親が有意に多い ( $p < .05$ )。「興味・好奇心」については, 高コンピテンス群の母親では子どもの育った面として認知しない母親の方が有意に多い ( $p < .05$ )。「仲間関係」については, 社交・運動群の母親ではそうした面での子どもの育ちを捉えていない ( $p < .10$ )のに対して, 低コンピテンス群の母親はそうした成長を捉えている者が多い ( $p < .05$ )。

一方, 有意ではないが特定の類型の母親があげていないカテゴリーがある。すなわち, 「集中力」については平均群以外の母親は子どもの育ちとしてあげていない。「たくましさ」「思いやり」については低コンピテンス群の母親は子どもの育ちとして認知していないのに対して, その他の群ではそれぞれ7.1~16.7%, 13.9~16.7%の母親が子どもの育ちとして記述している。「創造力・想像力」「集団意識」については社交・運動群の母親は子どもの育ちとして認知していないのに対して, その他の群ではそれぞれ14.3~30.6%, 7.1~13.9%の母親が子どもの育った面としてあげている。

これらの類型毎の傾向をまとめると以下のようにいえよう。子どもの育った面として, 明確に他の類型とは異なった側面をあげているのは高コンピテンス群と低コンピテンス群の母親の

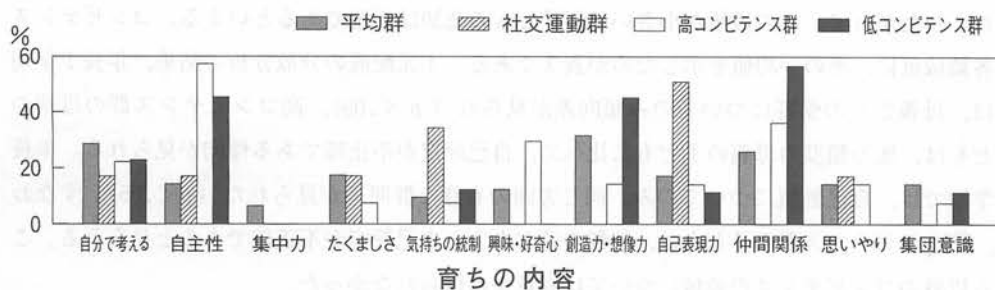


図3 子どもの育った面

表3 母親の類型別子どものコンピテンス認知の正確さ

母親の類型		平均群	高コンピテンス群	社交・運動群	低コンピテンス群	F df=3,61
領域		(n=36)	(n=14)	(n=6)	(n=9)	
1学期	学習面	0.75 (0.36)	0.81 (0.64)	0.69 (0.68)	0.58 (0.50)	2.19 p<.09
	運動面	0.92 (0.66)	0.98 (0.74)	1.08 (0.79)	0.48 (0.27)	
	仲間からの受容	0.96 (0.70)	1.05 (0.80)	0.94 (0.81)	0.93 (0.58)	
	母親からの受容	0.62 (0.57)	1.05 (0.74)	0.81 (0.57)	0.50 (0.43)	
3学期	仲間関係	0.46 (0.48)	0.64 (0.43)	0.36 (0.45)	0.54 (0.51)	2.79 p<.04
	自己価値	0.42 <sup>d</sup> (0.29)	0.67 <sup>b,c</sup> (0.40)	0.31 <sup>d</sup> (0.22)	0.44 <sup>a,c</sup> (0.28)	

- ・数値は最大値4、最小値1
- ・( )内は標準偏差。
- ・異なったアルファベットのついた平均値間には、多重比較(Duncan法)で5%水準の有意差がある。
- ・ズレとは自己評価から保育者評価を減じた差の絶対値

みであり、前者では自主性、後者では仲間関係が育ったと見ている。他方、社交・運動群の母親は、他の類型の母親が育ったと見ている側面(仲間関係、集団意識、創造力・想像力)をあげていない傾向が目立つ。低コンピテンス群の母親も、他の類型の母親が育ったと見る側面(たくましさ、思いやり)をあげていない傾向がある。それに対し、平均群の母親にはこれといった特徴が見られない。

5. 子どものコンピテンスの様態との関連

母親自身のコンピテンス認知の4つの類型別に、子どものコンピテンス認知の正確さについて次に検討した。正確さの指標としては、子どもの自己評定と保育者評定との差の絶対値を用

いた。したがって、この数値が小さいほど子どもの認知は正確であるといえる。コンピテンスの各領域毎に、その平均値を示したのが表3である。1元配置の分散分析の結果、年長1学期では、母親からの受容についてのみ傾向差が見られ ( $p < .09$ )、高コンピテンス群の母親の子どもは、他の類型の母親の子どもに比べて、自己評定が不正確である傾向が見られる。年長3学期では、自己価値についてのみ、同じ方向の有意な群間差が見られた ( $p < .05$ )。すなわち、高コンピテンス群の子どもは、他群の子どもより自己評定が不正確であると見られる。これら以外のコンピテンスの領域については有意差は得られなかった。

## 考 察

幼稚園年長児と両親、及び担任保育者を対象に、母親自身のコンピテンスの様態による保育者の間接的影響、及び子どものコンピテンス認知の正確さについて検討してきたが、得られた結果は以下の5点にまとめられる。

- (1) 成人のコンピテンスの構造として、日常的自尊感情、社交性、世話、運動の4因子構造が認められた。
- (2) 母親自身のコンピテンス認知の様態によって、平均群、高コンピテンス群、社交・運動群、低コンピテンス群の4類型が得られた。
- (3) 平均群の母親は、多くの面で保育者から影響を受けたと認知しているのに対し、社交・運動群と低コンピテンス群の母親では保育者から影響を受けたと認知している面は少ない傾向がある。
- (4) 高コンピテンス群と低コンピテンス群の母親のみが、若干の面で子どもが育ったと認知していた。それに対し、社交・運動群の母親は子どもが育ったと認知している面は少ない傾向がある。また、低コンピテンス群の母親にも同様の傾向が見られる。平均群の母親にはこれといった特徴が見られない。
- (5) 高コンピテンス群の母親の子どもは、他群の子どもよりコンピテンス認知が不正確な面がある。

これらの結果に基づき、母親のコンピテンスの様態と類型、保育者の影響と子どもの育ちについての母親の認知、保育者からの影響についての母親の認知と子どものコンピテンス認知との関連、本研究の結果の保育への示唆、の4点について以下に若干の考察をしてゆく。

### 1. 母親のコンピテンスの様態と類型

Messer & Harter (1986) による成人用コンピテンス尺度の因子分析の結果によれば、彼らが想定するコンピテンスの11の下位領域、及びコンピテンスの各領域とは独立した自己価値は確認できなかった。すなわち、「知性」「ユーモア」「養育」「道徳」は下位領域として認められ



ず、「社会性」と「親密さ」、及び「家事」と「貢献」は融合し、それぞれ下位領域を構成していた。また、「職業」と「容姿」が自己価値と結びついていた。

この結果は、Messer & Harter (1986) の原尺度はアメリカ文化を背景としたものであり、日本文化における社会的現実の中での成人のコンピテンスの捉えとは、必ずしも対応していない可能性を示唆している。例えば、日本人の対人関係の特色であるウチとソトの区分（土居，1969）が、「社会性」と「親密さ」の区分をなくし（関係の近さはどうであれ、交流のある人はウチ、疎遠な人はソトと捉えられる）、「家事」と「貢献」の区別を曖昧にしている（家事に限定されず、貢献するのはウチに限られる）、と考えることもできよう。また、自己価値が「職業」と「容姿」と混在しているのも、日本人にとっては、日々の仕事と容姿という卑近な事柄が、自己に対する満足感の主な決定要因（日常的自尊感情）であり、具体的な個々のコンピテンスから独立した抽象的な「自己価値」は必ずしも認識されていないのかも知れない。

いずれにせよ、今回の資料に基づけば、日本人成人は、仕事と容姿を基礎とした自分への満足を示す「日常的自尊感情」、他者との交流能力を反映する「社交性」、他者への奉仕や貢献の程度を示す「世話」、それに「運動」の4つの側面から自己のコンピテンスを捉えていることが示唆される。そして、この4側面に立脚した母親のコンピテンス認知の類型として、コンピテンス認知の全般的なレベルに対応した高コンピテンス群、平均群、低コンピテンス群の他に、「社交性」と「運動」が高く、「日常的自己価値」と「貢献」が低い社交・運動群という類型が見られたのは注目に値するといえよう。それは最近の母親の一つのありようを示唆しているからである。

なお、本研究では原尺度から25項目を抜粋した短縮版を用いたが、原尺度の50項目をすべて用いた場合でも、「社会性」と「親密さ」は混在し、自己価値は「職業」と結びついている、という結果が得られている（藤崎，1997c）。筆者による従来の研究では特に検討してこなかった幼児自身のコンピテンスや自己価値の認知とも併せ、日本文化における各発達段階のコンピテンス認知の様態について、さらに検討を加える必要があると思われる。

## 2. 保育者の影響と子どもの育ちについての母親の認知

母親の4つの類型によって、保育者の影響と子どもの育ちについての母親の認知が異なることが明らかとなった。すなわち、保育者の影響に関しては、平均群の母親は影響を受けたと認知している側面が多いのに対して、社交・運動群と低コンピテンス群の母親では少ない傾向があった。また、子どもの育ちに関して、高コンピテンス群と低コンピテンス群の母親は子どもの育ちをやや認知しているのに対して、社交・運動群と低コンピテンス群の母親はあまり認知しない傾向が見られたのである。

そこで、各類型の母親の認知をさらに明確に把握するため、保育者の影響の認知と子どもの育ちの認知との関係を、各類型毎に吟味した。保育者の影響に関する7つのカテゴリーと、子どもの育ちに関する12のカテゴリーとの84の組みあわせについて、それぞれの反応（認知して

いる、していない)の2×2分割表を作成した。そのうち、いずれかの認知の反応が0であった場合を除いて、 $\phi$ 係数と有意水準を求めた。

その結果、保育者からの影響を受けたと認知している場合には子どもの育ちも認めている、という形で有意な連関が見られた割合は、平均群では9.7% (6/62)、高コンピテンス群では9.3% (5/54)、社交・運動群では20% (3/15)、低コンピテンス群では15.4% (4/26)であった。いずれも高い割合ではないが、保育者からの影響と子どもの育ちの認知の結びつきを示唆する傾向が、各類型を通じて現れているといえる。逆に、保育者の影響を感じない場合に子どもの育ちを認めているという有意な連関は、僅かではあるが高コンピテンス群のみで見られている (3.7% : 2/54)。

これらの分析を総合して、保育者の影響と子どもの育ちに関する母親の認知について、各類型の特徴をまとめれば以下のようになる。

平均群：全体に、保育者から影響を受けたと認知しているが、子どもが育ったという認知は少ない。保育者から影響を受けたと認知した母親は、子どもの育ちを認める傾向がある。

高コンピテンス群：全体に、保育者からの影響の認知はないが、子どもが育ったという認知がある面もある。保育者からの影響の認知が子どもの育ちの認知に結びついている面もあるが、その逆の面もあり、両者の関連は不明確である。

社交・運動群：全体に、保育者からの影響の認知も、子どもの育ちの認知も少ない。保育者から影響を受けたと認知した母親は、子どもの育ちを認める傾向がある。

低コンピテンス群：全体に、保育者からの影響の認知は少ない。子どもの育ちの認知はそれを認めている面と認めていない面とがあり、斉一的でない。保育者から影響を受けたと認知した母親は、子どもの育ちを認める傾向がある。

### 3. 保護者からの影響の認知と子どものコンピテンス認知との関連

高コンピテンス群の母親の子どもは、母親からの受容と自己価値について、自己認知が不正確である傾向が見られた。そこで、その背景を探るため、母親の保育者からの影響の認知と、子どもの育ちの認知が、子どものコンピテンス認知の正確さとどのように関連しているかを吟味するために、保育者からの影響、子どもの育ちの各カテゴリー毎に、それぞれを認知している母親と、していない母親とに分け、母親からの受容と自己価値の自己認知の正確さに関して、両者の子どもの間に差があるかどうかを検討した。

その結果、保育者からの影響の認知に関しては、いずれのカテゴリーに関しても、認知している母親と、していない母親間に有意な差は見られなかった。しかしながら、子どもの育ちに関しては、「興味・好奇心」と「思いやり」が育ったと認知している母親の子どもは、認知していない母親の子どもより、母親からの受容についての自己認知が正確であった (興味好奇心：認知している ( $n=4$ ) の平均0.38 ( $SD=0.32$ ), 認知していない ( $n=10$ ) の平均1.32 ( $SD=0.69$ ),  $t(12)=2.57$   $p<.05$ ; 思いやり：認知している ( $n=4$ ) の平均0.29 ( $SD=0.16$ ),

認知していない ( $n=10$ ) の平均1.35 ( $SD=0.66$ ),  $t(12)=3.12$   $p<.01$ )。また、「創造力・想像力」と「仲間関係」が育ったと認知している母親の子どもは、認知していない母親の子どもより、自己価値についての自己認知が正確であった(創造力:認知している ( $n=2$ ) の平均0.26 ( $SD=0.00$ ), 認知していない ( $n=12$ ) の平均0.73 ( $SD=0.39$ ),  $t(11)=4.20$   $p<.001$ ; 仲間関係:認知している ( $n=5$ ) の平均0.40 ( $SD=0.37$ ), 認知していない ( $n=12$ ) の平均0.81 ( $SD=0.35$ ),  $t(12)=2.05$   $p<.07$ )。

これらの分析は、サンプル数にかなりの偏りがあり、解釈には限界はある。しかしながら、同様の分析を他の類型の母親に対しても行ったところ、認知している群と、していない群の有意な差が見られたのは平均群(集中力が育ったと認知している母親の子どもは自己価値の自己認知が正確)と、低コンピテンス群(自主性が育ったと認知している母親の子どもは母親からの受容の自己認知が正確)で1件ずつのみであった。したがって、母親が子どもの育ちを認知しているかどうかと子どものコンピテンス認知の正確さとの関連は、ある程度まで高コンピテンス群の母親に特有の傾向ではないと思われる。

高コンピテンス群の母親は、子どもが育ったとある程度は明確に認知しているといえる唯一の母親たちであった。その母親たちのうち、子どもの育ちを認知しない母親の子どもは、他に比べて際だって自己認知が不正確という傾向が示されたことは、興味深い。多くの側面について自分自身に満足してはいるが、子どもの育ちについて敏感でない母親は、子どもの自己の発達を支え援助するのは難しいことが示唆されるからである。

#### 4. 保育への示唆

保育者からの影響の認知、子どもの育ちの認知、及び子どものコンピテンス認知の正確さの3者間に有意な関連が見られたのは、母親自身のコンピテンス認知が全般に高い高コンピテンス群のみであった。すなわち、高コンピテンス群の母親は、自分に自信があるゆえに保育者から影響は受けていないと捉えている。そして、子どもの育ちについてはある程度は認知しているにしても、保育者から受けた影響と関連づけてはいない。しかも、母親が子どもの育ちに気づかない場合には、子どものコンピテンス認知が不正確であると見られる。このことは、母親の自信が子どもの自己のありようにマイナスに作用していることを意味している。したがって、子どもの自己を支える間接的な援助として、母親自身のコンピテンス認知が高く、しかも子どもの育ちを認知していない母親に対しては、子どもの育ちを気づかせていくことが必要となってくる。また、母親自身のコンピテンス認知が高過ぎるという自己のありように対して、母親自身が内省する方向へ働きかけることも重要であろう。と同時に、直接的援助として、子どものコンピテンス認知の正確さが増していく方向への援助を、一人ひとりの子どもの個性に即して丁寧に探っていくことが保育者には求められている。

Adams (1996) が述べているように、幼児のための質の高い保育プログラムでは、園に家庭を巻き込むような広がりをも持たせていくことが必要であろう。その意味では、多くの面で母

親が保育者から影響を受けることが子どもの育ちへとつながることが望まれる。子どものコンピテンスの自己認知の正確さを基準とした場合には、自己認知が正確でない子どもの母親は保育者から具体的な子どもへの態度・姿勢について影響を受けていたこと、その結果として子どものコンピテンスの正確さは増し、そうした子どもの変化を母親をたくましさが増したと捉えていたことが示されている（藤崎，1997b）。本研究においては、いずれの群においても、保育者からの影響を認知している母親は、子どもの育ちも認知していることから、少なくとも保育者からの影響を母親が確実に受け止められるように、個々の親子の自己のありようや関係を考慮した上で、保育者の専門性をいかした援助を与えていくことが肝要であると思われる。こうした母子への援助の具体的内容について、今後はさらに事例分析を通して明らかにしていきたいと考える。

## 引用文献

- Adams, L. 1996 Quality curriculum for quality care and education. *International Journal of Early Childhood*. 28, 2, 49-52.
- 土居健郎 1969 甘えの構造 至文堂.
- エルキンド.D. 1991 幾島幸子（訳） ミスエデュケーションー子どもをむしばむ早期教育 大日本図書. (Elkind, D. 1987 *Miseducation*. Alfred A. Knopf, Inc.)
- 藤崎真知代 1994 幼児期から児童期におけるコンピテンスの発達ー(3) 保育場面における行動の年齢変化 日本教育心理学会第36回総会発表論文集, 20.
- 藤崎真知代 1995 子どもの自己の発達と保育者のかかわりー①面接資料との関連 日本保育学会第48回大会発表論文集, 828-829.
- 藤崎真知代 1996 幼児のコンピテンスの自己評価の正確さー他者評価との関連を通して. 群馬大学教育実践研究, 13, 211-223.
- Fujisaki, M. 1996 Developmental changes of the perceived-competence in Japanese children: Differences between self-evaluations and evaluations of others. *Paper presented at the 26th International Congress of Psychology*; Montoreal, Canada.
- 藤崎真知代 1997a 幼児のコンピテンスの発達を規定する要因ー仲間と保育者の及ぼす影響 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編 46, 439-460.
- 藤崎真知代 1997b 子どものコンピテンスを育む保育の分析ー母親を介した保育者の間接的影響ー 保育学研究, 35, 2, 92-96.
- 藤崎真知代 1997c 成人用コンピテンス測定尺度の検討 未発表資料.
- 藤崎真知代・高田利武 1992 児童期から成人期にかけてのコンピテンスの発達の变化ー横断資料を通して. 群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編, 41, 313-327.

- Harter, S. 1982 The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. & Pike, R. 1984 The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Harter, S. 1985 *Manual for the self-perception profile for children*. University of Denver.
- 柏木恵子・若葉素子 1994 「親となる」ことによる人格発達：生涯発達の視点から親を研究する試み 発達心理学研究, 5, 1, 72-83.
- 金城洋子・前原武子 1991 幼児における自己能力の評価—認知能力および教師評定との関係, 教育心理学研究, 39, 400-408.
- Kosawa, Y., Shand, N., & Fujisaki, M. 1992 The self-Perception of competence by school-age-children in U.S. and Japan. *Annual Report of the Faculty of Education Gunma University. Cultural Science Series*, 41, 283-297.
- Markus, H. & Kitayama, S. 1991 Culture and self: Implication for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- メイ・R. 1986 伊東博・伊東順子(訳) 存在の発見 誠心書房 (May, R. 1983 *The discovery of being: Writings in existential psychology*, W. W. Norton & Company Inc.)
- Messer, B., & Harter, S. 1986 *Manual for the adult self-perception profile*. University of Denver.
- Priel, B., Assor, A., and Orr, E. 1990 Self-evaluation of kindergarten children: Inaccurate and undifferentiated? *The Journal of Genetic Psychology*, 151, 3, 377-394.
- 桜井茂男 1983 認知されたコンピテンス測定尺度(日本語版)の作成 教育心理学研究, 31, 245-249.
- 桜井茂男・杉原一昭 1985 幼児の有能感と社会的受容感の測定. 教育心理学研究, 33, 237-242.
- White, R. W. 1959 Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

## 付 記

本研究を実施するにあたって、お茶の水女子大学附属幼稚園田中三保子教諭、吉岡晶子教諭には継続的に保育の参加観察をさせていただきだけでなく、保育後の時間を割いて頂き、日頃の保育に関して貴重なご意見を頂きました。記して感謝申し上げます。また、観察・面接、そして質問紙調査に際しては、いつも心よく協力して下さった園児やご両親の皆さんに心から感謝致します。

本研究は、文部省科学研究費(一般研究C:課題番号 07610112)の補助を受けました。

(ふじさき まちよ fujisaki@edu.gunma-u.ac.jp)

## 付表 成人用コンピテンス尺度の短縮版

あなたご自身についてお尋ねします。以下の25項目について、当てはまるところに○をつけて下さい。

	よく あてはまる	だいたい あてはまる	あまり あてはまらない	全々 あてはまらない
1. 自分なりの生き方が気に入っている。	_____	_____	_____	_____
2. はじめての人に会うのが楽しみだ。	_____	_____	_____	_____
3. 自分の仕事をうまくやりこなしている。	_____	_____	_____	_____
4. 皆が順調に成長していくのを見るのはうれしい。	_____	_____	_____	_____
5. ゲームやスポーツをただ見ているより参加する方だ。	_____	_____	_____	_____
6. 自分の容姿、外見に満足している。	_____	_____	_____	_____
7. 生活に必要なものはきちんと用意している。	_____	_____	_____	_____
8. 自分の道徳規準に応じて行動している。	_____	_____	_____	_____
9. 家事を効率的にこなしている。	_____	_____	_____	_____
10. 親しい人間関係を作るのが上手だ。	_____	_____	_____	_____
11.* 何か分からないことがあると、自分は愚かだと思ってしまう。	_____	_____	_____	_____
12. 自分のことを心から笑うことができる。	_____	_____	_____	_____
13.* 時々、果たして自分が値打ちのある人間か考えてしまう。	_____	_____	_____	_____
14. 自分は社交的だ。	_____	_____	_____	_____
15. 自分のすることに誇りをもっている。	_____	_____	_____	_____
16. 人の世話を色々とするのは楽しい。	_____	_____	_____	_____
17. スポーツが年齢のわりには上手だ。	_____	_____	_____	_____
18. 自分の身体つきは魅力的だと思う。	_____	_____	_____	_____
19. 自分にとって大切な人たちのために十分応えている。	_____	_____	_____	_____
20. 自分の行動は道徳的に妥当だと思う。	_____	_____	_____	_____
21. 家事をする時は時間を有効に使っている。	_____	_____	_____	_____
22. 色々な人と、率直に気楽に親密につきあえる。	_____	_____	_____	_____
23. 自分は知的で有能だと思う。	_____	_____	_____	_____
24. 生活の中でユーモアを感じるができる。	_____	_____	_____	_____
25. 自分に満足している。	_____	_____	_____	_____

\* 逆転項目

## 学習障害児の社会性発達に対する臨床教育学的支援

平井幸子<sup>1)2)</sup>・原美智子<sup>2)</sup>・柄澤弘幸<sup>3)</sup>

- 1) 群馬県立しらがね学園
- 2) 群馬大学教育学部障害児教育講座
- 3) 群馬大学医学部神経精神医学教室  
(1997年10月24日受理)

## Clinical Educational Support for Social Development of a Child with Learning Disabilities

Sachiko Hirai<sup>1)2)</sup>・Michiko Hara<sup>2)</sup>・Hiroyuki Karasawa<sup>3)</sup>

- 1) *Shiragane Gakuen School For Disabled Children*
- 2) *Department of Special Education, Faculty of Education, Gunma University*
- 3) *Department of Neuropsychiatry, Faculty of Medicine, Gunma University*

We attempted psychotherapeutic support based on clinical education (by H. Kawai) for the social development of a girl with learning disabilities. She had school refusal and was confined at home. The support was flexible and multi-faceted. She developed social abilities during the support program. The concept of clinical education is necessary for dealing with the latest educational dysfunction.

### I. 緒 言

学校不適應児に対処する方法は、多く報告されてきた<sup>1-3)</sup>。しかし従来の方法の中には、一定の技法内の枠に捕らわれたものや、児童の一側面の問題の消去のみに着目したものが多く、また客観性が常に強調されてきた。しかし、特定の訓練法や治療法の型にこだわり、一定の方法に従って支援を行い、対象児の1つの問題の消去のみによって対応を完了したものは、対処の仕方が画一的、機械的になる恐れがある。また、取り巻く環境や、成長発達の目的をも考慮して、子供を全体的に捉えると、問題となるものは単純に一つだけではないために、一症状の消去のみを目的にし、対処を完了とすることには不十分さを感じる。

河合隼雄は、生命をもった人間ということが研究対象として考えられる限り、客観性を追及するのではなく、現象の中に自分が入りこんでいくべきであることを主張し、1987年京都大学教育学部に「臨床教育学」の講座を設置し、臨床場面での、新しい教育方法論を展開した。臨床教育学では、方法として、教育関連の既存の学問を統合・加味した学際的な立場を取ること、既存の理論に当てはめるのではなく、現象や係わりの流れの変化の中から、問題や必要な支援を

発見して、活動内容を柔軟に変化させていくことを挙げている<sup>4)</sup>。この臨床教育学は、1988年には、京都大学で独立研究科となり、1994年には、武庫川女子大学にも独立研究科が設置され、実践報告がなされ<sup>5)</sup>、発展しつつある段階にある。

本研究は、不登校や集団不適応を示し、医学的、心理学的諸検査等により学習障害と診断された女兒に対する臨床教育学的支援の実践報告である。本児においては、学習面での問題は存在するものの、症状の一側面に捕らわれずに本児の抱える問題を全体的に考えたところ、本児が必要とする支援は、認知学習面においてのみではなく、対人関係面においてより重要であることが推測できた。そこで我々は本児の社会性の発達に関して、療法の枠に捕らわれないという柔軟な形で本児の流動する発達過程に対応し、臨床教育学的な支援を試みた。

本児は支援経過を通して、保護された安心感を持ち、自己表現力を身につけ、集団参加の体験を成し遂げ、社会性を発達させていったので、支援の経過と意義について考察を行った。

## Ⅱ. 対象並びに方法

### 1. 症例：11歳8カ月（平成7年10月時）。女兒。

主 訴：学校に行けない。同年代の子供との関係が作れない。

家族歴：父は別居で、母、姉妹との4人家族。母は、姉を出産後、離婚した。その後、再婚し、本児を出産した。妊娠中より母は情緒不安定で、本児の養育に関しては、“育てにくい子だ”、“養育するのがいやだ”と思っていた。姉と父の関係がうまくいかないことをきっかけに家族と父とは別居した。姉は、本児や妹にきつく当たり、家では支配者的存在となっていた。

既往歴：満期低体重児で出生。1週間保育器に入り、その後1カ月間、小児科に入院した。生後3カ月から保育園に預けられた。2歳頃から食べることに拒否を示した。3歳児健診で言葉の遅れを指摘された。妹の出産時に1年間家庭で母に養育された後、4歳から再び保育園に預けられた。その頃から本児は保育園に行くこと、服を着ること、トイレトレーニングなどに抵抗を見せた。重大な外傷、疾患の既往はない。

現病歴：小学校入学後、友達はできず、2学年より「学校に行きたくない。」と言い出し11月より不登校となった。3学年の4月には1週間ほど登校した。父との別居に伴い7月に転校したが登校せず、4学年の4月に1カ月ほど登校した後、再び不登校になった。担任教師の誘いにもおらず、終日家にこもり、母が行かせた児童対象のキャンプでは、1日中トイレに閉じこもっていた。家では、夜更かしをし、昼頃起きてくる生活で、テレビや雑誌を見て日を送っていた。支援者とは本児4学年の時、姉の家庭教師という形で出会い、本児6学年（平成7年11月）から本格的な係わりをもった。同時期に登校拒否児のための自由学校に母の希望で週1回行き始めるが、本児の拒否によって4カ月で



やめた。平成7年現在、3学年より開始した児童相談所に月1回、心理クリニックに週1回通っている。

現 症：身長は+1SD、体重は-1SDで、痩せ形を示した。初潮なし。自分からは話し出さず、話しかけても小さなささやき声で答え、言葉数が少ない。話していることが聞き取れなくて、こちらが聞き返しても、もう1度声に出すのをいやがり、首を振ったり、傾けたりして、“分からない”という表示をした。上着の着脱の判断を人に頼る等、年齢に比して幼い行動が目立った。また、母の居場所を常に確認したが、母子分離不安と思われる行動も見られた。

## 2. 方 法

本児の医学・心理社会的評価を行うために、脳波検査、WISC-R、田中ビネー知能検査、グッドイナフ人物画テスト、ITPA 言語学習能力診断検査、バウムテスト・人物描画、Y-G性格検査、S-M社会生活能力検査を行った。

臨床教育学的支援は、直接の支援者（T）を平井が、医学、心理学的スーパーバイズを原、柄澤が担当した。本児の意向を中心に据え、経過中の状態から必要な活動内容を発見的に捉え、流動的に変化させていく方法を取った。具体的な活動内容の手段としては、箱庭療法、描画療法等の遊戯療法、情緒障害児を対象とした治療キャンプである集団精神療法を用いたが、療法の枠に捕らわれず、本児の意思を中心に据えて、自由に行った。

## Ⅲ. 結 果

### 1. 検査所見

脳波所見異常無し。WISC-Rでは、言語性下位検査と非言語性下位検査に、20以上の大きな開き（VIQ61,PIQ83）があり、総合IQ69であった。田中ビネー検査：IQ75、グッドイナフ人物画テスト：IQ103であった。ITPA 言語学習能力検査では、聴覚音声回路が低位で、視覚運動回路が優位であった（表1）。

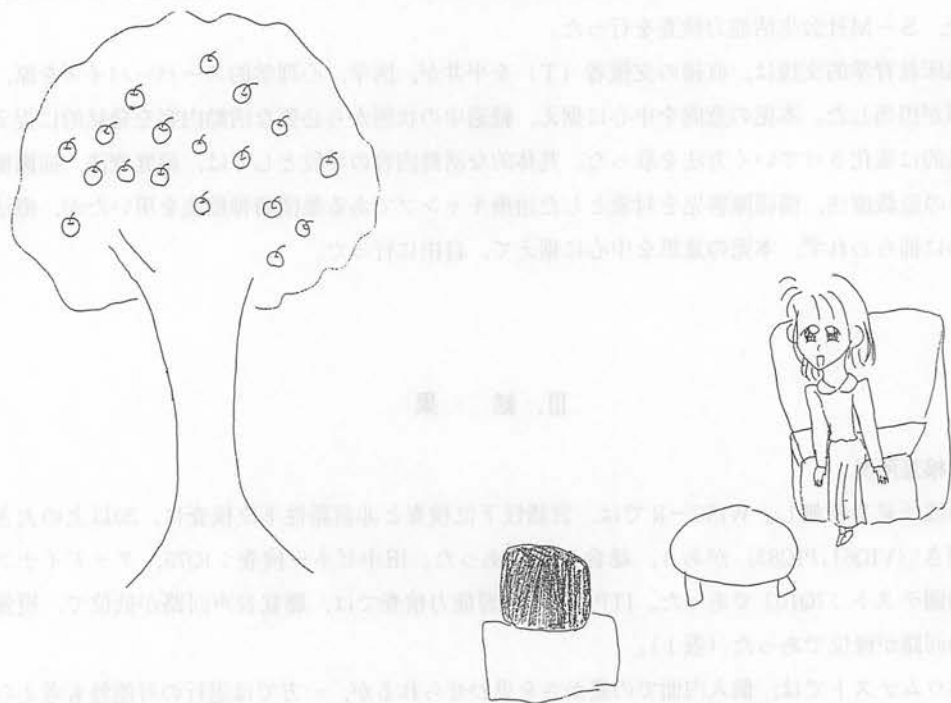
バウムテストでは、個人内面での豊かさを思わせられるが、一方では退行の可能性も考えられた。人物描画には、寂しさが表されていた（図1）。

Y-G性格検査は、AE型（Average Escape Type）で平均的な性格ではあるが、やや情緒不安定、内向的な傾向が見られた。S-M社会生活能力検査では、能力の遅れがあった（全SQ66）が、経時的に全体的な伸び（+9）を見せ、特に治療キャンプ後には集団参加の領域に大きな伸びがあった（図2）。

表1 検査結果

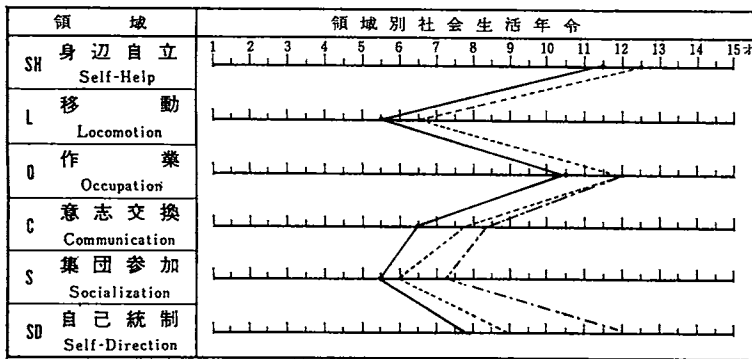
脳波所見	異常無し		
WISC-R	総合IQ69	VIQ61	PIQ83
'78田中ビネー	IQ75		
グッドイナフ人物画テスト	IQ103		
ITPA言語学習能力検査	PLA9歳7カ月	聴覚音声回路低位	視覚運動回路優位

適用年齢等の妥当性も加味して考えると各検査から本児の総合IQは、境界線児程度と思われる。WISC-Rでは、言語性能力の値が低く、ITPA言語学習能力検査でも聴覚音声回路低位の結果が出ており、本児の言語面における能力が低いことで一致する値が出た。



12歳3カ月 H8.5.21 樹冠の中の実は、ある意味で心理的な成熟を遂げていることを示している。人物画は、自画像のように見え、辛そうではないが、どこか寂しそうで、小さくなっている。

図1 バウムテスト・人物画



————— 11歳7カ月 H8.10.10. (支援開始前)  
 SA : 7歳8カ月  
 SQ : 66  
 ..... 12歳5カ月 H8.8.10. (治療キャンプ前)  
 SA : 8歳7カ月  
 SQ : 69  
 - - - - - 12歳7カ月 H8.9.27. (治療キャンプ後)  
 SA : 9歳7カ月  
 SQ : 75

社会生活能力は、支援を通して伸びた(全SQ, +9)が、特に、治療キャンプ後の変化は大きかった。領域別には、支援経過全体を通してC (+8), S (+10), SD (+9) が伸びた。治療キャンプ前までには、特にCとSD, 治療キャンプ後にはC, Sが伸びた。特にSは治療キャンプ後のみに大きな伸びが見られる。SHやLは、支援前後で変化は、ほとんど見られない。

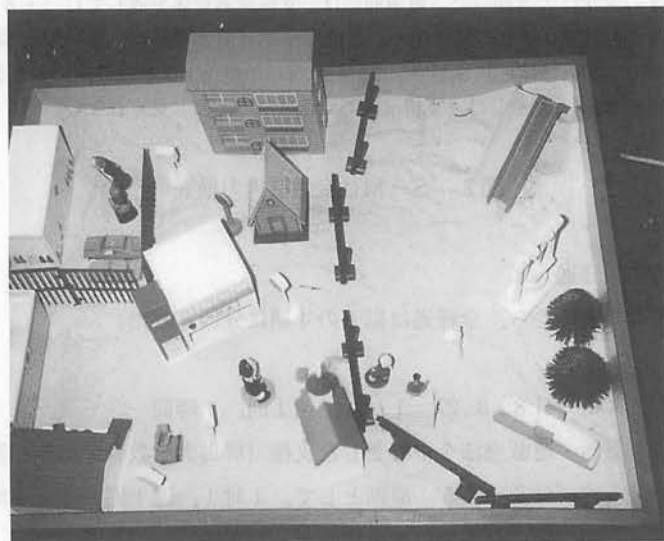
図2 S-M社会生活能力検査

2. 臨床教育学的支援経過

具体的な活動内容の違いから、全経過は以下の4期に分けられた。

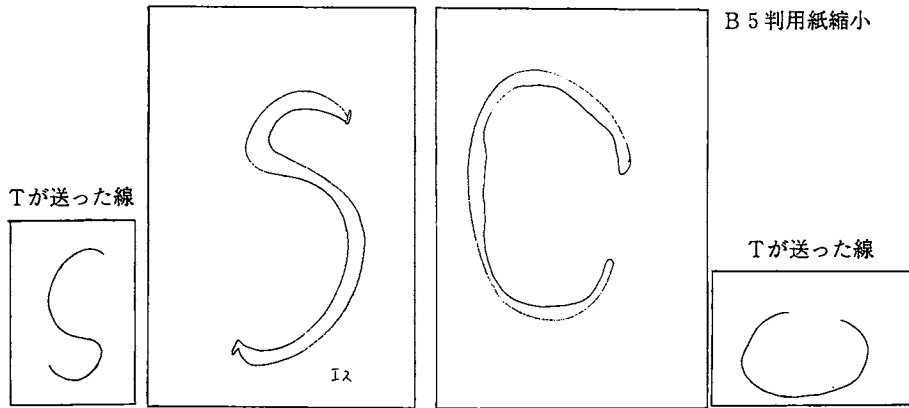
- 第1期：H7.11.1～H8.3.27 1対1, 週1回, 1時間  
箱庭・描画・遊戯療法を中心とした支援 (群馬大学教育学部内相談室)
- 第2期：H8.3.28～H8.8.5 原則として, 1対1, 週1回, 1～3時間  
戸外(公園, 店)や本児の家を中心とした支援
- 第3期：H8.8.6～H8.8.26 情緒障害児及び大学生スタッフの集団, 宿泊1週間  
情緒障害児の集団精神療法 (治療キャンプ 主催：群馬大学付属病院神経精神医学教室) (群馬県内青年宿泊施設)
- 第4期：H8.8.27～H8.12.22 原則として, 隔週1回, 1～3時間  
二者関係からの自立, 現実吟味を目的とした支援 (相談室, 本児宅等)

第1期：本児は、初期に、口数少なく、言われるままの行動をとる様子を見せ、Tには、非常に頼りなく、絶対的な保護を要する存在に思われた。また、本児の意思を十分にくみ取った支援ができないのではないかとの不安もあった。そこで、保護された空間内で受容感の満たされる遊戯療法による支援を想定し、箱庭療法を行った。相談室での係わりの始まった3回目に本児は、母の待つ部屋を確認するような行動をとった。箱庭の作品ではミニチュアが比較的多く置いていた(図3)。本児は、やがて、他の遊びに興味を示したり、編み物をすると言って道具を持って来たりするようになった。また、スケッチブックに興味を示したので、Tは絵を描くのが好きなものと判断して描画療法(スクイグル)に誘うと、しばらくスクイグルにより、Tとスケッチブック上でのやり取りを楽しんだ。スクイグルでは、アルファベットのような記号的なものから、次第に、生活に用いる物や動物を投影するようになった(図4、図5)。Tとの会話も徐々に増えてゆき、遊園地に行った話や、おばあちゃん、妹の話をした。また、好きな動物やアイドルの話をするようになった。箱庭のミニチュアを用い、Tとままごと遊びをして交流した。Tは、本児の様子は活動を広げられる可能性を示している、また本児とTのラポートが形成されたことにより、さらにTから多様な活動の提案をしても本児は明確な意思表示をできる段階に至ったと判断して、「どこかに遊びに行きましょう。」と提案した。本児は喜んで提案を受け入れ、行きたい場所を熱心に話した。



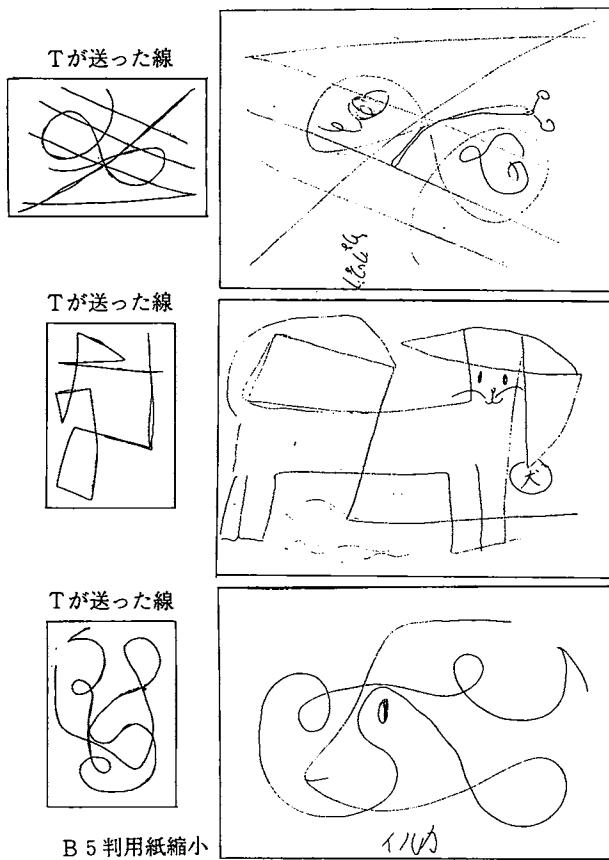
柵で囲んで、公園、外に、病院、アパート、教会などを置いた。

図3 箱庭療法 H7.11.15



初めは、「S」、「C」と記号的なアルファベットの文字を線の中から見つけた。

図4 スクイグル H 7.12.14



「ちょうちょ」、「犬」、「いるか」と生物的なものを、線の中から見つけ出した。

図5 スクイグル H 7.12.21

第2期：本児の行きたい場所を、本児に聞いたり、Tが提案する中から選択してもらったりして、毎回の活動内容と場所とを決めていった。ペットショップ、公園等に行った。本児が付属病院に来院の際には、「不安だから。」と本児から要望があり、Tが同伴した。本児の家で、カレー作り、ケーキ作りを行った。本児のなじみの場所では、本児がTを先導する様子が見られることもあった。本児の主導的な様子に、Tもより安心感をもつようになり、さらに、社会性の発達を遂げられるという可能性を感じた。そこで、対人関係の広がりをもてるよう情緒障害児の集団精神療法に参加することを次なる段階として考えた。治療キャンプの提案をすると、本児は母に、激しく拒否の意思を示したが、Tが丁寧に治療キャンプの内容、参加の仕方について説明をし、治療キャンプスタッフ数名に会わせるなどの段階を踏みながら再度、本児の意思を確認すると、承知した。

第3期：キャンプに入ってから、皆と一緒に集合場所に集合できず、1日目、2日目は、皆から姿を見られないように、避けて過ごし、本児専用のような小部屋で過ごしていた。Tと2人だけの時には、はしゃいだ様子もみせた。他の参加児やスタッフに話しかけられると、一々Tのほうを振り返って、報告したり、承認を求めたりしていた。3日目から徐々に集団に参加するようになり、運動会に参加して楽しみ、一時的には、皆がいる大部屋にも入れた。4日目の登山も最後まで成し遂げ、仲良くなったスタッフ、参加児と〈ゆうべの集い〉の旗下げを行うことができた。5日目には、キャンプファイヤー時の劇で、皆の前で踊りを披露した。後半には、Tがそばにいずれとも他のスタッフの間などでレクリエーションを楽しめるようになっており、Tは驚きや喜びとともに寂しさのような感情を抱いた。

第4期：治療キャンプからのつながりを考慮して、Tやスタッフが本児宅へ遊びに行くという係わりを数回もった。本児は、その連絡を受けると楽しみにして待ち、手作りのゲームを用意して待っていたりしていた。また、本児の現状に対する現実吟味を助け、個人内の成長をより促すために、Tと2人の相談室内で、絵本読みのような課題を設定したり、自由な雰囲気の中でカウンセリング的な会話のやり取りを行った。本児は、話す内容を用意して相談室にやって来た。Tのほうから話題作りをする必要なく、本児から続けてたくさんのお話をするようになった。治療キャンプの同窓会として、秋合宿が行われた。本児から積極的に他児と交流することはなかったが、皆と一緒にすべてのスケジュールに参加した。母から、家の中も明るくなったと報告があった。キャンプスタッフを招いたクリスマス会では、本児の意思で、Tやスタッフにプレゼントを用意していた。初期のころからは想像も付かない本児の活動的な様子に、Tは驚き、改めて児童の持つ可能性の大きさを教えられた思いであった。また、定期的な形での支援からの自立を意識したこともあり、Tは保護する存在としてではなく、対等な存在として本児に接することを心掛けた。

## IV. 考 察

### 1. 臨床教育学の概念と本研究の特徴

河合の提唱する臨床教育学によると、現代の学校教育病理に対して、教育者が支援中、客観性を追及するのではなく、「現象の中に自分も入り込んでいくこと」は、極めて必要性の高いことである。さらに、心の障害をもつ児童青少年の「全人的な成長を助長しよう」と視点を広く子供を捉らえることにより、対処の方法には、学問の統合性、係わり中の発見性を重要視し、活動内容変更の柔軟性が必要となる。

また、臨床教育心理学を提唱した伊藤隆二<sup>6)</sup>は、生きた人に対するものであるのに、一般的な方法を追及する余り『操作的』になってしまっている心理学、臨床心理学を批判している。同様に格一的心理療法に捕らわれない療法に、アーノルド・ミンデル<sup>7)</sup>の、ユング心理学から新しく発展させた流動的な心理治療法をとるプロセス指向心理学 (POP) があり、近年普及し始めている。教育学、心理学のように人を扱う学問には、客観性を追及する方向に向かうのではなく、人の個性や心情の変化を中心に据えて行っていくように、再考される時が来ていると考えることができるだろう。

本研究では、本児の抱える問題に対し、一側面の障害のみで本児を判断せずに、現象を多面的に評価していくことを心掛けた。また、支援活動では本児の自主性を尊重し、支援者は客観的立場を取らずに、現象の中に介入していき、支援者自身の意思や時間的な流れ、環境の制限も考慮しながら、活動内容を流動的に変化させていった。

### 2. 本児の問題背景：医学、心理学、社会教育学の視点より

本児は知能検査及び言語学習能力検査から学習障害児と考えられた。情緒的には、引きこもりの現状に安心感は得ているものの、寂しさを感じている状態であると判断した。内向的な性格も表されている。

生育歴や家族歴からは、深刻な母子関係が伺われた。児童が社会性の発達を遂げるうえでは、母親からの愛情を十分に感じる事が基盤として重要であることが指摘されている<sup>8)</sup>。本児の場合、母子関係がその役割を果たし得なかったことが考えられた。また、本児自身の問題とともに、母の抱える問題、姉の抱える問題、祖母と母との関係等、家族が、個々に心理的病理を持ち、家族内は問題を悪循環させていたと考えられた。母親が精神的に未熟であり、家族関係における環境が好ましくなく、発達上において必要な体験の乏しい不登校児には、必要な体験の与えられる支援が必要であることが、実例をもって報告されている<sup>9)</sup>。

さらに、地域社会からの家族を支えるような接触は、本児にとって乏しく、学校やその他児童の集団の存在する社会的な機関は、引きこもりの本児に恐怖感を抱かせる存在になっており、問題解決に対して十分に手助けできる機能をもってはいなかったと考えられた。本児の問題からは、広く社会的な問題背景をも考察することができる。

### 3. 心理療法経過中の治療因子

箱庭療法、描画療法、言語によるカウンセリング等が治療効果をあげた。これらは守られた空間内で行われることにより、安心感、受容感を対象児が充足することができる<sup>10)</sup>。本児は自己内の特に「他者と交流したい」という欲求を箱庭の作品や描画中に表し、それをTに受け止められることで、欲求を満たしていったと思われた。また、集団精神療法では、T個人にだけでなく、その欲求を複数のスタッフの間で満たすことができた。また、Yalom, I.D.の、集団精神療法で効果を表す治療因子のメカニズム<sup>11)</sup>に基づいて治療効果を分析すると(表2)、治療因子の中では、主にスタッフの行動を観察し取り入れたことより「模倣行動」を、互いに受容し合うメンバー間に生じた集団の凝集性を基に「カタルシス」、「対人学習」を体験したと言える。また、Tを母代わりとして徐々に集団に参加していったことから、「初期家族関係の修正的繰り返し」を体験したと考えられる。集団精神療法内で、同じ悩みをもつ児の働きかけが、患児の自己観の修正によい影響を与えること、また患児の生活史を十分に理解したスタッフが対応に当たることの利点が他の例においても確認されている<sup>12)</sup>。

また、治療キャンプは、一時的に家族から引き離されるため、家族内の悪循環を切断する効果があることも観察されている<sup>13)</sup>。本児の母は、治療キャンプ後に本児の成長ぶりに驚きを感じており、母の本児に対する評価が変わったものと思われる。本支援においても家族内の悪循環に好ましい影響を与えたことが評価できる。病理的な家族の状態は、乳幼児期における母子関係の良好な成立を妨げ、児童青年期において、同年代の子と特定の関係を結ぶ課題を困難とする。それらの必要な体験は他児においても治療キャンプによりしばしば得られている<sup>14)</sup>。

### 4. 支援経過の総括と社会性の発達

第1期、すなわちレポート形成・遊戯療法期には、Tと信頼関係を築き、自分からも徐々に話しだすようになり、支援中に自己表現をするようになった。Tとの対人的な係わりを深めるとともに、対人関係の広がりをもつための前段階としての自己内の発達を成していたといえる。第2期、すなわち支援の拡大期では、第1期での関係や表現をさらに進め、場を広げることによって、自己内の成長を十分かつ確実なものとし、次の段階への足掛かりをつけて行った。第3期、集団精神療法期では、人との関係の広がり挑戦し、集団参加を体験した。対人関係の広がりを経験し、社会性の質的な発達を成し遂げた。治療キャンプは個人的な治療関係の期間に一時的に挿入される集団療法としても活用され得る。他の例においても、効果を上げていく<sup>14)</sup>。集団生活の体験は、本児の自信となり、第4期、自立期には主導性を発揮するようになった。治療キャンプ後も、スタッフとの間で好ましい対人関係が続き、人を思いやる様子も見られるようになった。



表2 Yalom, I.D. の挙げる集団精神療法の治療因子 (著者作表)

治療因子	内容
希望をもたらすこと	患者が治療方法を信じ、その効き目に期待することは重大な意味をもつ。
普遍性	自分の問題は自分一人のものではないと認識する段階で、力強い安心感を体験する。
情報の伝達	人生問題に関する助言的あるいは直接的ガイダンスは、グループ内において情報伝達される。
愛他主義	患者にとって、他のメンバーのために役立つという経験は、驚くほど価値がある。自尊心を尊重し、自己陶醉に埋没している精神的エネルギーを他に転じさせる。
社会適応技術の発達	社会生活の学習、基本的な社会適応技術の発達。患者は自分たちが互いに与え合う率直なフィードバックを通じて、知らないうちに彼らの社会関係を徐々に悪くさせている多数の他の習慣について学ぶ。
模倣行動	他のメンバーの行動を観察し、自分にも取り入れようと、模倣する。
カタルシス	グループ設定で起こるべき変化が適切に起こると、強烈な体験をし、強い感情体験を伴うカタルシス感覚を経験する。強く深い感情を表現することが可能で、しかもそれを他人に受容されるという体験を通して、人は人の関係の間に希望をもてる。
初期家族関係の修正的繰り返し	患者は、初期家族関係において不満足な体験歴を抱えている。リーダーや他のメンバーとの間に、両親や兄弟と影響しあったものと同じような影響が相互作用的に動き始め、葛藤が再び生じ、かつ修正的に繰り返される。
実存的因子	メンバーは、治療中、他人から受けることのできる指導やサポートには限界があることを認識しはじめ、グループの運営や自分自身の生活についての基本的責任が、彼ら自身にあるということを見いだす。人は他人に近づく事ができるにもかかわらず、避けることのできない存在に伴う本質的な孤立があることを学ぶ。これら人間存在上の実存的問題の幾つかを受け入れるとき、自分たちの限界に、率直さと勇気をもって直面することを学ぶ。
グループの凝集性	グループの中の凝集性は、メンバーがそのグループや他のメンバーに対して抱いている魅力に起因する。他の人を受け入れサポートし、そのグループの中で意味ある関係を形成する。自分の所属する母体をもつという体験自体が、治療となる。
対人学習	グループは社会の縮図となる。

## V. 結 語

不登校で社会的に引きこもりの状態にあり学習障害と診断された女兒に対し、社会性の発達に視点を置いて支援を臨床教育学的に展開し、支援効果を得た。本児は、支援経過中、段階的に社会性の能力を発達させていった。

現在、いじめ、不登校、非行、低学力、不本意就学、心身症等々、教育上に問題が蔓延、深刻化している。これら教育病理の現象が発生し、現代学校教育が問題視されるようになった原因として、教育学が客観性、普遍性を追及する方向に走り過ぎたことが、その一つとして考えられる。

学習障害児には通常、認知療育の対処が行われることが多いが、子供を「全人的成長を助長しよう」という目で捉えるならば、情緒的な問題に対する治療や社会性の発達における支援の重要性が指摘できる。また、現在不登校児のための援助機関は多く出来てきているが、子供が直接出掛けていかなければならないものが多く、引きこもりの不登校児には合わない。このような児には、臨床教育学のように、流動的かつ多面的な問題理解と対処方法を取り、支援者と子供とが主体的に係わりあえる支援を展開する必要がある。

臨床教育学的教育観は、現代教育病理の領域において、さらに普及する必要があると思われる。

## 付 記

本研究は平成8年度群馬大学大学院に提出した平井幸子修士論文「学習障害児の社会性発達に対する臨床教育学的支援」を加筆・修正したものである。論文の作成に当たりご指導いただいた群馬大学教育学部松田直教授、久田信行助教授他障害児教育講座の諸先生方に深く感謝申し上げます。

## 文 献

- 1) 群馬県教育センター. 問題行動をもつ児童生徒の指導. 生徒指導・教育相談事例集. 群馬 : 4, 1889.
- 2) 内山喜久雄. 登校拒否の行動療法的アプローチ(1)―条件づけ法とくに弛緩像法の臨床的吟味―. 教育相談研究, 1970 ; 9 : 29-35.
- 3) 石川元, 外山知徳, 三原龍介, 杉浦一枝, 大原健士朗. 登校拒否と家族―非言語的側面からのアプローチ―. 臨床精神医学, 1983 ; 12(7) : 825-835.

- 4) 河合隼雄. 臨床教育学入門. 東京: 岩波書店, 1996.
- 5) 小林剛. 非行少年に関する臨床教育学的研究. 武庫川女子大学大学院臨床教育学研究科臨床教育学研究, 1995; 1: 100-133.
- 6) 伊藤隆二. 臨床心理学と「教育心理学」. 東洋大学文学部紀要. 1996; 49: 13-31.
- 7) アーノルド・ミンデル. 吉福伸逸編訳. ユング心理学の新たな発展. 東京: 山王出版, 1995.
- 8) 小嶋謙四郎. Bowlbyのアタッチメント理論. 発達の心理学と医学, 1990; 1(3): 413-418.
- 9) 柄澤弘幸. 心療合宿で改善した不登校児の1症例. 小児の精神と神経, 1994; 34(4): 239-245.
- 10) 遠山尚孝 他. 治療導入期における諸問題. 心理臨床研究, 1984; 2(1): 44-66.
- 11) Vinogradov, S., Yalom, I. D.: Concise Guide to Group Psychotherapy. American Psychiatric Press, Washington, D. C., 1989. (川室優訳: グループサイコセラピー, 金剛出版, 東京, 1991.)
- 12) 柄澤弘幸. 男子思春期病棟でみられた興味ある事例. 集団精神療法, 1993; 9(1): 43-47.
- 13) 柄澤弘幸. 患児の改善と家族関係の好ましい変化. 集団精神療法, 1994; 10: 59-64.
- 14) 柄澤弘幸. 合宿治療後に長い経過を経て改善した一不登校児. 集団精神療法, 1996; 12(1): 69-74.

(ひらい さちこ, はら みちこ, からさわ ひろゆき)

## 教育実習生のストレスに関する基礎的研究V

音山 若穂<sup>(1)</sup>・古屋 健<sup>(2)</sup>  
坂田 成輝<sup>(3)</sup>・所澤 潤<sup>(4)</sup>

(1) 早稲田大学

(2) 群馬大学教育学部学校教育講座 (教育心理学教室)

(3) 国立精神・神経センター精神保健研究所社会復帰相談部

(4) 群馬大学教育学部附属教育実践研究指導センター

(1997年10月24日受理)

### Psychological Stress Processes among Student Teachers (V)

This study explored the causes of stress that student teachers experienced during the teaching experience and investigated strategies student teachers implemented to cope with this stress. Research was conducted with 82 student teachers, drawn from a cross-section of grade level taught (elementary schools and junior high schools), via questionnaire including psychological stress response (PSRS - 50R), physical stress response and stressor for student teacher. Data was collected on three times: baseline, the first and the second student teaching session.

Main results indicated that student teachers taught in elementary school at the first session and in junior high school at the second reported higher stress responses than in reverse order, though grade level taught did not shown such difference within the first teaching session. We discuss the implications of these findings for programs aimed at preventing stress response among student teachers.

Keywords: student teacher, stressor, psychological stress response, social support

### 問 題

心理的ストレス研究の目的のひとつは、心理的ストレス・プロセス (新名, 1995) が生じている場面において、プロセスが個人に及ぼすネガティブな効果を低減することにある。そのためにはまず問題場面におけるストレス・プロセスの生起を確認し、次に具体的な低減要因を検討していく必要がある。後者については2通りのアプローチに分けて考えることができるであろう。ひとつはストレス事態のインパクトを緩和する要因に対するアプローチであり、ストレス・プロセスの中間過程においてそのネガティブな効果の持続をブロックすることを目的に、

その要因を特定することを目指すものである。いまひとつはストレス・プロセスの初期過程において前駆的に作用する要因に対するアプローチであり、ストレスターとなりうる刺激事態の生起そのものを押さえることを目的として、その要因を特定することを目指すものである。

教育実習生のストレスを検討する上でも同様に、まず実習生ストレス・プロセスを明確にすることが必要である。この点について筆者らはすでいくつかの検討を行ってきた。まず教育実習場面が実習生にとってストレスフルな事態であることを指摘し（古屋ら，1994；坂田ら，1995），実習生にとってインパクトのある主要な刺激事態を特定した（音山ら，1996）。さらに刺激事態をふまえて教育実習ストレスター・リストを作成し（坂田ら，1996），実習期間中のストレスターとストレス反応との関連についての時間的推移を検討した（古屋ら，1997）。これら一連の研究で示された実習生ストレス・プロセスは、これまで指摘されてきた教育実習生が経験するストレス事態（e.g., Davis, 1990; Fimian & Blanton, 1987）や教師のストレス事態（e.g., Travers & Cooper, 1993; Russell et al., 1987）に沿うものであり、実習生ストレス研究のモデルとして妥当であることが示唆されている。引き続き研究においては、実習生ストレスを低減させる要因を特定することが期待される。

そこで筆者らは、実習生ストレス・プロセスの中間過程で作用していると思われるストレス低減要因のひとつとして、これまでに実習生の対人関係上のサポートを取り上げて検討してきた（音山ら，1997）。これにより実習生ストレスを低減する効果を持ついくつかのサポートが存在すること、その低減効果は実習生が直面しているストレス事態により異なることが明らかにされた。

一方、どのような場面において刺激事態が生じやすく、どのような状況においてそのインパクトの強弱が発生するのかという問題、すなわちプロセスの初期過程に関係した背景的な状況要因についてはこれまで十分な検討は行われてこなかった。Russell et al. (1987) によれば勤務先が小学校であるか中学校であるかという学校種別の違いは教員のバーンアウトと関連することが示唆されており、実習生ストレス・プロセスにおいても、そうした背景的な要因が関与することが考えられる。

そこで本研究においては、実習生ストレス・プロセスにおける背景的な要因のひとつとして、実習校の種別と実習の繰り返しの効果を取り上げて検討する。現在、教員養成課程で小学校と中学校の教員免許を取得するためには、小・中学校それぞれ1回づつの実習を行わなければならない。その場合、初回は小学校で実習を行い次に中学校で実習を行う場合と、初回は中学校で実習を行い次に小学校で実習を行う場合の2通りの実習順序が存在することになる。このことが実習生ストレス・プロセスとどのような関係にあるのかについては、これまで検討がなされていない。

この実習順序の違いは、ひとつには実習先の学校種別の効果として、いまひとつは実習の繰り返しの効果として検討することができる。前者は実習先が小学校であるか、中学校であるかにより表される背景的要因である。実習生ストレス・モデルにおいて仮定されている刺激事態

には授業内容や児童・生徒との関係と密接に関連した項目が多く含まれており、これらの生起やそのインパクトは実習先が小学校であるか、中学校であるかにより大きく変化するものと思われる。

後者は当該の実習が第1回目の実習であるか、第2回目の実習であるかの繰り返しの効果を含む背景的要因である。筆者らはすでに、少数の事例をもとにした探索的検討ではあるものの、実習の繰り返しがストレス反応に及ぼす効果について検討している(音山ら, 1995)。これは平成6年度の実習生22名(うち欠損データの無い者は11名)を対象に、ストレス反応値の推移を2回の実習を通して時系列的に検討したものである。これによれば、実習前のストレス反応については不安反応において2度目の実習では生起水準が低下し、また実習中のストレス反応の合計値では不安と抑うつ反応において2度目の実習でストレス反応値が低下した者の割合が多い傾向が示された。この結果は2度目の実習においてストレス反応が低下することを予測させる結果であるといえるが、実習先の学校種別を分類変数に用いていなかったために、こうした繰り返しの効果が実習順序の効果とどのような関連にあるのかについては明確な解釈が行えなかった。

本研究では、この探索的分析の結果をふまえ、統計的分析に耐えうる十分な対象者数を確保したうえで、実習順序の効果が実習生ストレス・プロセスにどのような影響を与えるのかについて、具体的に検討することにした。

## 方 法

### 1. 調査対象

群馬大学教育学部学生。95年10月実施の第1次実習、96年6月の第2次実習、同年10月の第1次実習、97年6月の第2次実習参加者のうち、3年時の初回調査、第1次実習時点での調査、第2次実習時点での調査の、計3回の調査にすべて参加し、かつ小学校と中学校において1度ずつ実習を行っており、得られた計11時点のデータに全て回答し欠損のない者82名を対象とした。うち、実習順序が第1次実習は小学校、第2次実習が中学校である者(初回小学校群;「小→中」群と略)は42名、第1次実習は中学校、第2次実習が小学校である者(初回中学校群;「中→小」群と略)は40名であった。

### 2. 調査期間

第1次実習半年前(base;T1)、第1次実習開始直前(T2)、第1次実習第1週目の週末(T3)、同第2週目の週末(T4)、同終了直後の週末(T5)、同終了2週間後(T6)、第2次実習開始直前(T7)、同第1週目の週末(T8)、同第2週目の週末(T9)、同終了直後の週末(T10)、同終了2週間後(T11)の11時点。このうちbase(T1)は大学での事前指導がなされている時で、平常の大学生活におけるストレス反応の個人差を考慮し、個人ごとの平均的

な反応水準を検討するためのものである。

### 3. 調査測度

(1) 心理的ストレス反応尺度：新名（1994）のPSRS-50Rによる50項目。T1～T11の各時期にどのくらい経験したかを5件法（0：全くなかった～4：大体いつもあった）で自己評定させた。情動反応については下位尺度（抑うつ、怒り、不安）ごと、対人反応、思考反応、意欲反応については各尺度ごとの合計得点を用いた。

(2) 身体的ストレス反応尺度：新名ら（1992）による24項目。T1～T11の各時期に自覚症状として認められた項目について「ある・なし」の2件法で自己評定させた。

(3) ストレッサー尺度：音山ら（1996）による34項目を用いた。実習期間中（第1次実習：T3～T5；第2次実習：T8～T10）の各時期に、場面が出現した頻度（生起頻度：該当する刺激事態を経験したかどうか）を2件法で、経験された場合にのみさらにその刺激事態のインパクト（評価；経験した刺激事態について、困った・嫌だ・辛いなどどの程度感じたか）を4件法（0：感じなかった～3：非常に感じた）で自己評定させた。音山らの仮定した刺激事態モデル（基本ストレス、業務ストレス、対教員ストレス、対児童・生徒ストレス、対実習生ストレス）にしたがって各要因ごとの合計値を用いた。

(4) ソーシャル・サポート尺度：音山ら（1997）による8項目を用いた。4種類のサポート内容（業務の支援、情報等提供、生活面での支援、情緒的サポート）各2項目について、主要な対人関係6経路（実習校の教員、他の実習生、実習校の児童・生徒、友人・先輩等、家族・親類、大学の教員）から、サポートが期待される場合（期待サポート）、実際にサポートを獲得した場合（獲得サポート）に選択させる形式で評定させた。期待サポートについてはT2、T7の時期に、獲得サポートについては、実習期間中（第1次実習：T3～T5；第2次実習：T8～T10）の各時期に測定した。

### 4. 手続き

以上の調査項目は1冊の小冊子にまとめられ、base（T1）においては大学における事前指導の時間に配布・回収され、第1次実習・第2次実習においては、実習開始前に対象者に郵送され、実習終了後、最後の測定が終了した時点で回収された。

## 結 果

### 1. ストレス反応に対する効果

#### (1) 実習開始前および実習終了後におけるストレス反応との関連の検討

base（T1）、実習開始前（第1次実習：T2；第2次実習：T7）、ならびに実習終了2週間後（第1次実習：T6；第2次実習：T11）における心理的ストレス反応について、実習順序ごとの比較を行った結果を表1に示す。第1次実習の開始前（T2）、同終了後（T6）におい

表1 実習開始前および実習終了後における心理的ストレス反応の平均値の比較

ストレス反応	base (t1)	実習開始前						実習終了後					
		第1次実習(t2)			第2次実習(t7)			第1次実習(t6)			第2次実習(t11)		
		小学校	中学校	t	小→中	中→小	t	小学校	中学校	t	小→中	中→小	t
情動反応	14.8 (12.1)	18.5 (11.8)	16.1 (13.6)	-	21.9 (14.3)	14.1 (11.4)	**	9.1 (11.4)	6.8 (8.6)	-	11.6 (11.5)	5.7 (8.2)	**
抑うつ	5.9 (5.0)	7.0 (4.6)	5.3 (4.9)	-	7.8 (5.3)	5.1 (4.7)	*	3.8 (4.7)	2.5 (3.2)	-	4.7 (4.6)	2.1 (3.5)	**
怒り	5.4 (4.9)	5.4 (3.9)	4.9 (5.4)	-	7.2 (5.9)	3.8 (4.4)	**	2.7 (3.5)	2.2 (3.6)	-	3.3 (4.1)	1.6 (2.5)	*
不安	3.5 (3.5)	6.2 (4.5)	5.9 (5.0)	-	6.9 (4.7)	5.1 (4.0)	-	2.7 (3.8)	2.1 (2.9)	-	3.7 (3.7)	2.1 (3.0)	*
対人反応	10.0 (7.1)	10.2 (6.9)	9.3 (6.8)	-	11.8 (7.0)	8.2 (6.2)	*	7.8 (5.8)	6.1 (6.5)	-	7.8 (7.0)	5.3 (5.9)	-
意欲反応	9.7 (7.5)	10.3 (7.8)	9.0 (7.3)	-	11.5 (7.6)	6.9 (7.1)	**	7.0 (6.8)	4.6 (5.6)	-	8.6 (8.2)	4.9 (6.8)	*
思考反応	6.0 (5.6)	7.9 (6.4)	7.5 (6.2)	-	9.3 (6.7)	6.0 (5.0)	*	4.8 (6.3)	3.3 (4.5)	-	5.2 (5.7)	3.9 (5.0)	-
身体反応	3.1 (2.9)	2.0 (2.1)	2.0 (1.7)	-	2.5 (3.3)	1.7 (2.6)	-	1.8 (2.2)	1.6 (1.7)	-	1.8 (2.4)	1.7 (2.5)	-

注：表中の数値は尺度得点平均値。( )内はS. Dr.  
tは実習順序(小→中、中→小)のt検定結果。\*\*: p<.01, \*: p<.05, -はn. s.

ては、まだ第2次実習が行われていない時点で測定されていることから、実習順序(「小→中」群と「中→小」群)間に生じた差は、第1次実習の学校種別(小学校であるか、中学校であるか)に起因する効果が示されているものと考えられる。第2次実習の開始前(T7)、同終了後(T11)においては実習順序(「小→中」と「中→小」)間に生じた差は、主に実習順序に起因する効果が示されているものと考えられる。

base(T1)においては、いずれの反応尺度についても実習順序間に有意差はみられなかった。このことから、実習プログラム開始前の実習順序2群間の等質性が確認された。

そこでまず実習開始前の反応を比較すると、第1次実習(T2)ではいずれの反応尺度についても学校種別間に有意差はみられなかった。第2次実習(T7)では、情動反応とその下位尺度である抑うつ反応、怒り反応、ならびに対人反応、意欲反応、思考反応の各尺度について平均値に有意な差が認められ(t値;p<.05)、いずれも初回小学校(小→中)群においてストレス反応が相対的に高かった。

次に実習開始前におけるストレス反応の平常時からの増減を検討するため、T1とT2ならびにT7における平均値の差の検定を行った。その結果、第1次実習(T2)においては、小学校群、中学校群ともに情動反応の下位尺度である不安反応、ならびに身体反応にT1との有意な差が認められ(p<.05)、実習開始前には不安反応が高くなり、身体反応は低下する傾向が認められた。第2次実習(T7)においては、初回小学校(小→中)群においては情動反応下位尺度である抑うつ反応・不安反応、及び思考反応に有意な差が認められ、いずれも実習開始前に反応値が高くなる傾向が認められた。同様に初回中学校(中→小)群においては不安反



応と身体反応に差が認められ、実習開始前に不安反応は増大し、身体反応は低下する傾向が認められた。

次に実習終了後についてみると、第1次実習終了後(T6)にはいずれの尺度についても学校種別間の差はみられなかった。第2次実習(T11)では情動反応下位尺度である抑うつ反応・怒り反応・不安反応、ならびに意欲反応の各尺度について、実習順序間における平均値に差が認められ( $t$ 値; $p<.05$ )、いずれの尺度においても初回小学校(小→中)群においてストレス反応が相対的に高かった。

以上の結果から、実習開始前の状態を比較すると、第1次実習は実習先の学校種別の差はみられないこと、第2次実習は初回小学校(小→中)群のほうが情動反応(抑うつ、怒り)、対人反応、意欲反応、思考反応が高く示されること、実習終了後の状態については、第1次実習の後では差がみられないが、第2次実習においては初回小学校(小→中)群のほうが情動反応(抑うつ、怒り、不安)、対人反応が高く示されることが示唆された。また、baseとの比較においては、第1次、第2次実習ともに実習前は不安反応が上昇すること、第2次実習の初回小学校(小→中)群ではさらに抑うつ反応や思考反応も上昇することが示された。

## (2) 実習期間中におけるストレス反応との関連の検討

実習期間中(第1次実習:T3~T5;第2次実習:T8~T10)の心理的ストレス反応について、実習順序ごとの比較を行った結果を表2に示す。上述(1)と同様、第1次実習における有意差は実習先の学校種別(小学校であるか、中学校であるか)に起因する効果と考えられ、第2次実習における有意差は主に実習順序に起因する効果であると考えられる。

まず第1次実習についてみると、いずれの反応尺度においてもすべての測定時点(T3, T4, T5)において学校種別間に有意差はみられなかった。第2次実習についてみると、情動反応はすべての測定時点(T8, T9, T10)において、情動反応下位尺度である抑うつ反応と不

表2 実習期間中における心理的ストレス反応の平均値の比較

ストレス反応	第1次実習						第2次実習					
	第1週目(t3)		第2週目(t4)		最終週(t5)		第1週目(t8)		第2週目(t9)		最終週(t10)	
	小学校	中学校	小学校	中学校	小学校	中学校	小→中	中→小	小→中	中→小	小→中	中→小
情動反応	17.1 (13.4)	17.3 (13.0)	16.0 (12.5)	15.6 (14.4)	13.7 (11.6)	12.7 (11.5)	20.7 (14.8)	13.4 (13.2)	23.2 (17.6)	15.3 (13.5)	15.1 (12.2)	8.6 (9.8)
抑うつ	5.9 (6.4)	5.3 (4.7)	6.0 (5.3)	4.6 (4.4)	4.9 (4.5)	3.9 (4.2)	7.0 (5.3)	4.3 (4.4)	7.6 (6.4)	5.1 (5.0)	5.4 (4.5)	3.3 (3.7)
怒り	4.3 (4.1)	4.3 (4.3)	3.9 (3.5)	4.4 (5.7)	4.3 (4.0)	3.9 (4.4)	6.4 (6.2)	4.1 (4.7)	8.0 (6.8)	4.4 (4.6)	5.3 (5.1)	2.5 (4.1)
不安	7.0 (5.6)	7.8 (6.2)	6.2 (5.1)	6.6 (5.8)	4.6 (4.2)	4.9 (4.9)	7.3 (5.2)	5.0 (5.0)	7.6 (6.0)	5.7 (5.2)	4.4 (3.7)	2.8 (3.3)
対人反応	10.1 (6.8)	9.6 (6.9)	9.8 (7.4)	9.2 (9.0)	9.6 (7.2)	8.2 (8.0)	12.9 (8.2)	7.5 (4.7)	14.1 (9.6)	8.7 (8.0)	10.3 (7.2)	6.6 (6.4)
意欲反応	9.0 (9.0)	7.1 (6.7)	8.5 (8.7)	7.7 (7.7)	6.9 (7.8)	5.9 (6.6)	9.2 (8.3)	6.1 (6.8)	11.5 (10.1)	7.1 (7.6)	8.0 (6.8)	5.2 (6.9)
思考反応	9.6 (7.8)	8.3 (7.0)	8.4 (6.7)	7.8 (6.7)	7.6 (6.8)	5.8 (5.7)	9.5 (7.1)	7.1 (6.5)	11.6 (8.8)	8.0 (7.0)	7.0 (6.5)	5.0 (6.0)
身体反応	3.5 (3.1)	3.4 (3.0)	3.5 (2.6)	2.9 (2.4)	3.4 (2.9)	2.3 (2.2)	3.5 (3.2)	3.6 (2.7)	4.4 (4.2)	3.8 (3.7)	3.1 (3.6)	2.3 (2.4)

注:表中の数値は尺度得点平均値。()内はS.D。  
tは実習順序(小→中、中→小)のt検定結果。\*\*: $p<.01$ , \*: $p<.05$ , -はn.s.。

安反応についてはT8とT10において、怒り反応についてはT9とT10においてそれぞれ差がみられ ( $t:p<.05$ )、いずれも初回小学校(小→中)群において反応値が相対的に高い結果が示された。同様に対人反応においてはT8, T9, T10に、意欲反応と思考反応にはT9に有意差がみられ、いずれも初回小学校群において反応値が相対的に高い結果が示された。

以上の結果から、第1次実習の期間中においては実習生に生じるストレス反応に実習先の学校種別の差はみられないこと、第2次実習においては初回小学校(小→中)群では情動反応とその下位尺度、対人、意欲、思考反応においてそれぞれ相対的に平均値が高く示されることが示唆された。

2. ストレッサーに対する効果

実習期間中(第1次実習:T3~T5;第2次実習:T8~T10)における、ストレッサーとなりうる場面の生起頻度ならびにそのインパクト評価について、実習順序ごとの比較を行った結果を表3に示す。

第1次実習についてみると、基本ストレッサー尺度において実習第2週目(T4)のインパクト評価(評価値)の差が有意であり、初回小学校群において評価値が相対的に高かった。尺度を構成する下位項目について評価値平均の差をみると、「指導案通りに授業が進まない」で初回小学校群の評価値( $\bar{x}=1.7$ )が初回中学校群( $\bar{x}=1.2$ )に比較して有意に高かった ( $t:p<.01$ )。

対児童・生徒ストレッサー尺度においては、すべての測定時点においてストレッサーとなりうる場面の生起頻度が有意であり、初回小学校群においてその割合が相対的に高かった。尺度を構成する項目ごとにとみると(表4)、「生徒にまともわりつかれる」、「生徒と会話する機会が少な

表3 実習期間中におけるストレッサー生起頻度ならびに評価値平均値の比較

ストレッサー	第1次実習						第2次実習						
	第1週目(t3)		第2週目(t4)		最終週(t5)		第1週目(t8)		第2週目(t9)		最終週(t10)		
	小学校	中学校	小学校	中学校	小学校	中学校	小→中	中→小	小→中	中→小	小→中	中→小	
基本ストレッサー	頻度	4.3	4.6	5.7	5.5	5.9	5.7	5.0	5.3	5.6	5.8	5.4	5.2
	評価値	(1.4)	(1.5)	(0.5)	(0.7)	(0.4)	(0.6)	(1.2)	(1.0)	(0.8)	(0.4)	(0.9)	(1.3)
業務ストレッサー	頻度	5.5	5.0	7.7	6.0	7.5	6.1	6.2	6.7	7.1	7.4	6.4	5.6
	評価値	(3.6)	(3.4)	(3.3)	(3.2)	(4.0)	(3.7)	(4.1)	(3.8)	(4.0)	(3.9)	(4.0)	(4.0)
対教員	頻度	3.2	3.1	2.7	2.7	2.1	2.1	2.9	2.7	2.7	2.7	2.4	1.5
	評価値	(1.5)	(1.3)	(1.3)	(1.4)	(1.3)	(1.4)	(1.3)	(1.4)	(1.4)	(1.4)	(1.4)	(1.2)
対児童・生徒	頻度	5.0	4.8	4.0	4.3	3.3	3.3	5.1	5.1	4.9	5.1	3.4	2.4
	評価値	(3.5)	(3.0)	(3.3)	(3.1)	(2.8)	(2.8)	(3.5)	(3.3)	(3.7)	(3.5)	(2.9)	(2.6)
対実習生	頻度	1.3	1.8	1.5	1.7	1.4	1.4	1.7	1.5	1.9	1.3	1.4	1.0
	評価値	(1.1)	(1.4)	(1.3)	(1.7)	(1.3)	(1.1)	(1.4)	(1.5)	(1.7)	(1.3)	(1.6)	(1.4)
対児童・生徒	頻度	1.3	2.0	2.0	2.5	1.6	1.4	2.2	2.0	2.6	1.7	1.8	1.4
	評価値	(1.7)	(2.9)	(2.9)	(3.7)	(2.3)	(2.0)	(3.1)	(3.2)	(3.3)	(2.5)	(3.0)	(2.7)
対実習生	頻度	4.6	3.2	4.8	3.2	4.2	2.7	3.1	3.7	3.1	3.2	2.4	2.5
	評価値	(1.7)	(1.7)	(2.0)	(1.6)	(2.6)	(2.0)	(1.6)	(1.8)	(1.7)	(1.9)	(1.9)	(1.7)
対実習生	頻度	4.5	3.4	5.5	3.2	4.0	3.0	4.0	3.3	4.0	3.3	3.2	2.4
	評価値	(3.4)	(3.0)	(4.0)	(2.5)	(3.4)	(3.3)	(3.6)	(3.5)	(3.7)	(3.4)	(3.4)	(3.2)
対実習生	頻度	1.4	1.6	1.7	1.9	1.8	1.9	1.7	1.3	2.0	1.5	1.8	1.1
	評価値	(1.1)	(1.3)	(1.4)	(1.4)	(1.7)	(1.3)	(1.0)	(1.2)	(1.3)	(1.3)	(1.3)	(1.0)
対実習生	頻度	0.7	1.3	1.1	1.6	1.2	1.4	1.5	0.9	2.4	1.4	1.9	0.6
	評価値	(1.0)	(2.2)	(1.5)	(2.4)	(1.9)	(2.3)	(2.2)	(1.7)	(3.3)	(2.7)	(3.0)	(1.1)

注：表中の数値は尺度得点平均値。( )内はS.D。  
tは実習順序(小→中、中→小)のt検定結果。\*\*: p<.01, \* : p<.05, - はn.s。

い、「生徒が言うことを聞かない」、「配慮が必要な生徒がいた」、「生意気な生徒がいた」、「クラスにまとまりがなく対立」の各項目において、初回小学校群の頻度が初回中学校群に比較して高かった (Fisherの直接確率検定;  $p < .05$ )。

対児童・生徒ストレス尺度の評価値については、測定時点T4で初回小学校群において評価値が相対的に高い結果が示された。尺度を構成する下位項目ごとに群間での評価値平均の差をみると、「生徒にまとわりつかれる」(初回小学校群  $x = .5$ ; 初回中学校群  $x = .0$ ;  $t: p < .01$ ), 「クラスにまとまりがなく対立」(初回小学校群  $x = .8$ ; 初回中学校群  $x = .0$ ;  $t: p < .01$ ) では、小学校群と比較して中学校群では評価値が低かった。

第2次実習についてみると(表3)、業務ストレス尺度において実習最終週(T10)の頻度の差が有意であり、初回小学校(「小→中」)群で相対的に高かった。項目ごとにみると(表5)、「作業の進め方が分からない」、「自分のペースで作業ができない」、「生活時間が不規則」において初回小学校(「小→中」)群の評価値が高い結果が示されている。

対他の実習生ストレス尺度においては、最終週(T10)の頻度・評価値の両者に有意差がみられ、いずれも初回小学校(「小→中」)群においてその割合ならびに評価値が相対的に高い結果が示された。尺度を構成する項目ごとにみると(表6)、「他の実習生と作業を強力しなければならなかった」、「他の実習生が決められた作業をやらないことがあった」、「他の実習生の手助けが出来なかった」で初回小学校(「小→中」)群の頻度、評価値ともに高くなっている。

表4 第1次実習中における対児童・生徒ストレスの生起頻度(%)の比較

対児童・生徒 ストレス	測定時点		第1週目(t3) (注2)			第2週目(t4) (注2)			最終週(t5) (注2)		
	実習順序		小学校	中学校	Fisher	小学校	中学校	Fisher	小学校	中学校	Fisher
生徒にまとわりつかれる			92.5	35.7	**	92.5	33.3	**	90.0	35.7	**
生徒と会話する機会が少ない			47.5	69.1	*	37.5	52.4	-	27.5	38.1	-
生徒が言うことをきかない			60.0	40.5	-	75.0	52.4	*	67.5	45.2	*
生徒の気持ちを把握できない			80.0	64.3	-	70.0	71.4	-	60.0	45.2	-
生徒に欠点を指摘される			37.5	33.3	-	42.5	42.9	-	32.5	19.1	-
配慮が必要な生徒がいた			72.5	45.2	*	65.0	45.2	-	50.0	47.6	-
生意気な生徒がいた			30.0	16.7	-	35.0	16.7	*	47.5	21.4	-
クラスにまとまりがなく対立			40.0	14.3	**	62.5	4.8	**	42.5	16.7	**

注1: Fisher's exact test (one tail); \*\*:  $p < .01$ , \*:  $p < .05$ , - はn.s.。

表5 第2次実習中における業務ストレスの生起頻度(%)の比較

業務ストレス	測定時点		最終週(t10) (注2)		
	実習順序		小→中	中→小	Fisher
作業の進め方が分からない			40.0	31.0	**
自分のペースで作業できない			45.0	11.9	*
器具や用具が故障			27.5	0.0	-
休憩場所・時間がない			27.5	19.1	-
些細な言動や規則に配慮			40.0	21.4	-
生活時間が不規則			82.5	66.7	*

注1: Fisher's exact test (one tail); \*\*:  $p < .01$ , \*:  $p < .05$ , - はn.s.。

表6 第2次実習中における対地の実習生ストレスの生起頻度および評価値平均の比較

対地の実習生ストレス	測定時点 実習順序	生起頻度(%)			評価値平均値(注1)		
		最終週(t10)		Fisher	最終週(t10)		t
		小→中	中→小		小→中	中→小	
他の実習生と作業を協力		82.5	61.9	*	.5 ( .8)	.1 ( .4)	**
他の実習生と意見交換できない		2.5	4.8	-	.0 ( .0)	.1 ( .3)	-
実習生から作業を押しつけられる		7.5	2.4	-	.2 ( .7)	.0 ( .2)	-
実習生が作業をやらない		17.5	2.4	*	.3 ( .8)	.0 ( .2)	**
他の実習生に失敗や欠点を指摘		25.0	11.9	-	.2 ( .5)	.0 ( .2)	-
他の実習生の手助けができない		30.0	11.9	*	.6 ( 1.1)	.2 ( .5)	**
他の実習生との接しかたが不明		10.0	11.9	-	.2 ( .7)	.2 ( .6)	-

注1：表中の数値は尺度得点平均値。()内はS.D。

注2：Fisher's exact test (one tail);\*\*:p<.01, \*:p<.05, -はn.s.。

### 3. ソーシャル・サポートに対する効果

実習開始前(T2, T7)におけるサポートの期待について、平均期待数の実習順序間での比較を行った結果を表7に示す。

第1次実習についてみると、サポート内容別では業務サポートにおいて初回小学校群で初回中学校群に比較して期待数が多い結果が得られた(t; p<.05)。経路別に見ると、実習校の教

表7 実習期間中における期待サポートの平均値の比較

期待サポート	第1次実習			第2次実習		
	小学校	中学校	t	小→中	中→小	t
内容別						
業務サポート	3.4 (1.4)	2.2 (1.5)	**	2.8 (1.6)	3.2 (2.3)	-
情報サポート	5.2 (1.6)	4.7 (1.7)	-	4.5 (1.3)	4.9 (2.2)	-
生活サポート	2.1 (1.0)	1.8 (1.0)	-	2.0 (1.1)	2.0 (1.1)	-
情緒サポート	4.3 (1.6)	3.8 (1.7)	-	4.0 (1.6)	4.0 (2.4)	-
経路別						
実習校の教員	3.2 (1.7)	2.3 (1.4)	*	2.7 (1.5)	3.0 (1.7)	-
児童・生徒	0.7 (1.0)	0.6 (1.0)		0.5 (0.7)	1.1 (1.6)	*
他の実習生	3.8 (1.8)	2.8 (1.9)	*	4.2 (2.1)	3.1 (2.1)	*
友人・先輩等	5.0 (1.9)	4.0 (1.7)	*	3.8 (2.1)	4.1 (2.1)	-
家族	2.2 (1.4)	2.6 (1.8)	-	2.0 (1.6)	2.7 (2.0)	-
大学教員	0.2 (0.5)	0.2 (0.6)	-	0.2 (0.5)	0.2 (0.7)	-

注：表中の数値は尺度得点平均値。()内はS.D。

tは実習順序(小→中、中→小)のt検定結果。

\*\*：p<.01, \*:p<.05, -はn.s.。

表8 実習期間中における獲得サポートの平均値の比較

獲得サポート	第1次実習									第2次実習							
	第1週目(t3)(注2)			第2週目(t4)			最終週(t5)			第1週目(t8)		第2週目(t9)		最終週(t10)			
	小学校	中学校	t	小学校	中学校	t	小学校	中学校	t	小→中	中→小	t	小→中	中→小	t		
内容別																	
業務サポート	2.8 (1.6)	2.0 * (1.6)		2.8 (1.6)	2.2 - (1.7)		2.4 (1.3)	2.1 - (1.7)		2.1 (1.3)	2.1 - (1.5)		2.2 (1.4)	2.5 - (1.5)		2.0 (1.4)	2.1 - (1.5)
情報サポート	4.3 (1.5)	4.1 - (1.8)		4.2 (1.6)	3.8 - (1.9)		4.0 (1.2)	3.7 - (1.7)		3.8 (1.3)	4.1 - (1.6)		3.9 (1.5)	3.7 - (1.4)		3.5 (1.4)	3.4 - (1.6)
生活サポート	1.7 (1.0)	1.8 - (1.0)		1.9 (1.1)	1.7 - (0.9)		1.7 (1.1)	1.8 - (1.2)		1.6 (1.2)	1.7 - (1.0)		1.5 (1.2)	1.6 - (0.9)		1.6 (1.2)	1.6 - (0.9)
情緒サポート	4.3 (1.7)	4.1 - (2.0)		4.2 (1.8)	4.1 - (2.3)		4.4 (2.1)	4.4 - (2.4)		3.7 (1.5)	3.8 - (1.6)		3.9 (1.9)	4.2 - (2.0)		4.0 (1.8)	4.1 - (2.2)
経路別																	
実習校の教員	3.2 (1.3)	3.0 - (1.7)		3.2 (1.5)	2.7 - (1.8)		3.1 (1.5)	2.9 - (1.9)		2.9 (1.4)	3.0 - (1.5)		2.9 (1.7)	3.1 - (1.7)		2.8 (1.7)	2.5 - (1.7)
児童・生徒	0.9 (1.1)	0.7 - (1.2)		1.0 (1.1)	0.9 - (1.5)		0.7 (0.9)	0.9 - (1.5)		0.6 (1.1)	0.9 - (1.3)		0.7 (1.0)	0.8 - (1.2)		0.6 (1.0)	0.9 - (1.5)
他の実習生	3.7 (1.8)	3.4 - (1.9)		3.9 (1.8)	3.2 - (1.9)		3.8 (2.0)	3.5 - (2.2)		3.2 (2.1)	2.8 - (1.8)		3.7 (2.4)	3.2 - (1.9)		3.3 (2.3)	3.0 - (2.1)
友人・先輩等	3.5 (2.1)	2.5 * (2.0)		3.5 (2.2)	2.4 * (2.0)		3.1 (2.1)	2.1 * (2.1)		2.8 (1.7)	2.8 - (2.1)		2.5 (2.0)	2.7 - (2.0)		2.6 (1.9)	2.7 - (1.8)
家族	1.8 (1.4)	2.3 - (2.0)		1.6 (1.4)	2.4 * (1.8)		1.7 (1.4)	2.4 * (1.8)		1.6 (1.6)	2.2 - (1.8)		1.6 (1.8)	2.2 - (1.7)		1.8 (1.5)	2.2 - (1.7)
大学教員	0.0 (0.2)	0.1 - (0.7)		0.0 (0.0)	0.2 - (0.8)		0.1 (0.3)	0.2 - (0.7)		0.2 (0.6)	0.1 - (0.2)		0.2 (0.5)	0.0 - (0.0)		0.0 (0.2)	0.0 - (0.2)

注：表中の数値は尺度得点平均値。()内はS.D。  
tは実習順序(小→中、中→小)のt検定結果。\*:p<.01, \*:p<.05, -はn.s.

員、他の実習生、友人・先輩等において、初回小学校群で初回中学校群に比較して期待数が多かった。第2次実習についてみると、経路が児童・生徒で初回中学校(中→小)群において期待数が多かった。一方、経路が他の実習生で初回小学校(小→中)群において期待数が多い結果が示された。

次に実習期間中(第1次実習:T3~T5;第2次実習:T8~T10)において実際に獲得したサポートについて、平均獲得数の実習順序間での比較を行った結果を表8に示す。

第1次実習についてみると、サポートの内容別では業務サポートにおいて初回小学校群で初回中学校群に比較して第1週目(T3)におけるサポート獲得数が多かった(t;p<.05)。経路別では友人・先輩等(T3,T4,T5)において、初回小学校群で初回中学校群に比較して獲得数が多かった。一方、家族(T4,T5)では初回中学校群の方が初回小学校群に比較して獲得数が多かった。なお、第2次実習においては、サポート内容・経路いずれにおいても、有意な群間差は認められなかった。

## 考 察

### 1. 実習先の学校種別の効果

本研究においては、第1次実習の実習先が小学校である場合と中学校である場合との間でストレス反応、ストレスターの出現頻度ならびにインパクト評価、および期待・獲得されたサポートにどのような差が生じるかをそれぞれ検討した。

その結果、ストレス反応についてみると実習前、実習中ならびに実習後いずれにおいても、小学校と中学校の間における反応平均値に有意な差は認められなかった。一方、実習中のストレスラーについてみると、ストレスラーとなりうる刺激事態の生起頻度においては、小学校では児童・生徒との関係における刺激事態が相対的に多く生起していることが示唆された。またインパクト評定においては、小学校では児童・生徒との関係と、基本的作業に関連して生じるストレスラーのインパクトが高い水準で示された。

すなわち、いくつかのストレスラー尺度において小学校では相対的に高い値が示されているにもかかわらず、ストレス反応においては差がみられなかったことになる。このことは小学校における実習において、実習作業そのものや児童・生徒との関係は多くの刺激事態を生じさせるものの、それ自体はそれほど実習生の負担となっていないことを示唆するものである。

一方、実習前に予期された期待サポートについてみると、小学校では業務サポート、経路別にみると実習校の教員、他の実習生、友人・先輩等からのサポートを相対的に多く期待している。また実習中に実際獲得したサポートについてみると、小学校では業務サポート、友人・知人等からのサポートを相対的に多く獲得しており、家族からのサポートは獲得する割合が少ない。サポートの期待ならびに獲得における以上のような学校種別間の違いが、小学校におけるストレスラーとストレス反応との関連においてストレス低減要因として働き、ストレスラーが相対的に多く発生しているにもかかわらず、それがストレス反応の差をもたらしなないという結果として現われた可能性がある。

## 2. 実習の繰り返しの効果

本研究においては、実習の繰り返しの効果について実習順序（初回小学校「小→中」群と初回中学校「中→小」群）の相対的比較を行うことにより検討した。

その結果、ストレス反応についてみると実習前、実習中ならびに実習後いずれにおいても、初回小学校群では初回中学校群に比較して、反応平均値が有意に高いいくつかの尺度が認められた。一方、実習中のストレスラーについてみると、生起頻度においては、最終週（T10）において初回小学校群では実習業務ならびに他の実習生との関係における刺激事態が相対的に多く生起していることが示唆された。またインパクト評定においても同様に、最終週において初回小学校群で他の実習生との関係におけるストレスラーのインパクトが高い水準で示された。なお、サポートにおいては差が認められなかった。

実習の前・中・後を通じて初回小学校群の方が初回中学校群より高いストレス反応を示したものの、最終週を除くとストレスラーやサポートに何らの群間差も認められなかった。この理由のひとつとして、ストレス・プロセスの発動時期の問題が考えられるであろう。初回小学校群においては、実習開始以前からにストレス反応が高水準であった。これはストレス・プロセスが実習開始前の段階で生起し、その結果として実習中のストレス反応が高水準に現われている可能性があることを示唆している。

このようなストレス・プロセス発動時期の違いの背景には、実習内容の質的な相違が挙げら

れる。小学校と中学校とでは、授業の質や教員としての役割、すなわち職場特性や職務上の役割 (Beehr, 1995) が大きく異なるものと考えられる。教科指導が大きな割合を占める中学校においては、教師の負担も相対的に大きなものであるかも知れない。これは小学校よりも中学校の教員にバーンアウト傾向が強いという、Russell, et al. (1987) の指摘からも示唆される。このような職場特性や職務上の役割の相違が過大な job demand (Karasek, 1979) として受けとられ、実習開始以前の段階、たとえば実習の準備や指導案作成、事前指導の時間などを通して、初回小学校群の第2実習において実習生ストレス・プロセスを生起させる原因となっていることが考えられるのである。すなわち初回小学校群においては、実習開始前の負担感によってストレス・プロセスが実習開始前の段階で生起し、その結果として実習中のストレス反応が高水準に現われている可能性があるものと考えられる。

本研究においては実習開始前の刺激事態については測定していないため、このような実習開始前の負担感の規定要因については検討することができない。しかし実習開始前のストレス反応について base を基準に比較した結果、初回小学校群では、情動反応や抑うつ反応、思考反応において第1次実習では差が見られなかったが、第2次実習では base より有意に高い反応を示したことから、第2次実習においては実習開始以前にストレス・プロセスが発動していた可能性が示唆される。本研究の結果から、実習順序はストレス・プロセスの発動時期の予測変数として有用である可能性が示唆されたと言えるだろう。

### 3. 具体的示唆

一般に、繰り返し実習を行って教育経験を蓄積することは、ストレス・マネジメント上においてもコーピング・リソースの増強が図られることが期待されるものであり、実習を繰り返すごとにストレス反応水準は低下されることが予測されるものである。にもかかわらず、第2次実習において初回小学校 (小→中) 群ではストレス反応が高水準であったことは、そうした実習効果を阻害する要因として実習順序が影響していることを示唆するものである。実習予定の編成上、実習順序の違いが生じることはやむを得ない問題ではあるが、実習開始以前の段階、たとえば実習の準備や指導案作成、事前指導の時間などにおける支援など、介入の可能性は考えられるであろう。たとえば、小学校での実習を経験し第2次実習が中学校である実習生に対しては、事前の負担感を最小にするよう指導案作成や教材準備など教科指導の側面についてより実習的な指導を行ったり、実習中の生活について具体的な情報を提供するなどの援助が期待されると言えよう。

## 文 献

Beehr, T. A. 1995 *Psychological Stress in the Workplace*. Routledge.

Davis, J. B. 1990 Stress among secondary school student teachers: Factors which contribute to it

- and ways of reducing it. *The High School Journal*, 73, 240-244.
- Fimian, M.J and Blanton, L.P. 1987 Stress, burnout, and role problems among teacher trainees and first - year teachers. *Journal of Occupational Behaviour*, 8, 157-165.
- 古屋 健, 坂田成輝, 音山若穂 1997 心理的ストレス・モデルに基づくストレスラーの分析 : 理論的意義と教育実習ストレスラーの実証的検討. 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編, 46, 461-479.
- 古屋 健, 坂田成輝, 音山若穂, 所澤 潤 1994 教育実習生のストレスに関する基礎的研究. 群馬大学教育実践研究, 11, 227-240.
- Karasek, R. A. Jr. 1979 Job demands, job decision latitude, and mental strain : Implication for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308.
- 新名理恵 1995 介護の心理的ストレス・モデル. ストレス科学, 10(3), 220-223.
- 新名理恵 1994 ストレス反応の測定ー心理的検査. CLINICAL NEUROSCIENCE, 12, 530-533. 中外医学社.
- 新名理恵, 本間 昭, 石井徹郎, 矢富直美, 川谷 節 1992 痴呆のケア及び生活指導に関する研究. 老齡健康科学財団平成2年度研究助成事業報告書. 41-52.
- 音山若穂, 古屋 健, 坂田成輝, 所澤 潤 1997 教育実習生のストレスに関する基礎的研究Ⅳ. 群馬大学教育実践研究, 14, 321-335.
- 音山若穂, 古屋 健, 坂田成輝, 所澤 潤 1996 教育実習生のストレスに関する基礎的研究Ⅲ. 群馬大学教育実践研究, 13, 225-238.
- 音山若穂, 古屋 健, 坂田成輝 1995 教育実習生のストレスに関する研究Ⅱー3ー2度目の教育実習における心理的ストレス反応ー. 日本教育心理学会第37回総会発表論文集, 茨城大学. p554.
- 坂田成輝, 古屋 健, 音山若穂 1996 教育実習生のストレスに関する研究Ⅲー1ーストレスラーの分類ー. 日本教育心理学会第38回総会発表論文集, 筑波大学. p.259.
- 坂田成輝, 古屋 健, 音山若穂, 所澤 潤 1995 教育実習生のストレスに関する基礎的研究Ⅱ. 群馬大学教育実践研究, 12, 243-256.
- Russell, D.W. , Altmaier, E and Velzen, D.V. 1987 Job - related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 269-274.
- Travers, C.J. and Cooper, C.L. 1993 Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work & Stress*, 7(3),203-219.
- (おとやま わかほ, ふるや たけし, さかた しげき, しょざわ じゅん)



# 大学生の「気がね」に関する研究

内 田 亜紀子

群馬大学大学院教育学研究科  
(1997年10月24日受理)

## 問 題

### 1. 問題提起

私達は、日常生活においてしばしば人に頼んだり、頼まれたりするような場面に遭遇する。その際、あまり自分の要求ばかりを主張しても円滑な対人関係を営むことは難しいが、逆に、相手に「気がね」をしすぎても、自分の要求を表出するべきかどうかという葛藤に悩み、必要なにもかかわらず、人の助けを得られないという問題を引き起こす可能性がある。ところが、実際にはそのような葛藤に悩む必要はなく、この得られなかった助けは得られるはずのものであったかもしれない。何故なら、「気がね」は実際の相手の反応を見る前に生じるため、相手がどういふつもりであったのかはわからないのである。

この「気がね」は、自分の頼みが断られるのではないかという恐れ、あるいは自分が頼むことで相手に負担をかけるのではないか、さらにそれによって相手が自分のことを嫌いになるのではないかという恐れによると考えられる。このような意識は、他者との関係を重視するとされている日本人において特に感じられるものである。さらに、高田・松本(1995)の研究において示されているように、青年においては「他者評価への懸念」・「他者評価への防御姿勢」といった日本的自己の特質が高まる。したがって、「気がね」は日本人にとって一般的な意識であると考えられるが、自己再構成に際して他者からの評価への関心の強まる青年期において「気がね」はより強く感じられると考えられる。

これまでに「気がね」について検討した実証的研究は全く存在しない。そこで、本研究では「気がね」が強く意識されると考えられる青年期にある大学生を対象として、「気がね」について実証的に検討する。

### 2. 「甘え」の理論と「気がね」

「気がね」が生じる場面は人に甘えたり、甘えられたりする場面であると考えられ、そこから「気がね」と「甘え」との関連が示唆される。土居健郎は日本人の心理の鍵概念として「甘え」を指摘しており、「甘え」の理論を提出した。土居(1971)によれば、「甘え」は“人間存在に本来つきものの分離の事実を否定し、分離の痛みを止揚しようとすること”(p.82)であ

り、「相手との一体感を求めること」である。また、その心理は“情緒的に自他一致の状態をかもしだす”（p.83）とされている。

土居（1971）は「甘え」の心理を表す語は「甘える」1語だけではなく、それ以外にも多数の言葉があるとしているが、「気がね」は「すねる」「たのむ」などとともこの「甘え」の心理を表す言葉としてあげられている。ここからも、「気がね」と「甘え」との関連が示唆されよう。

日本において「甘え」という語は日常的に使用されており、最もよく知られ、またよく使われる精神医学、心理学用語の1つであるが、その研究にはあまり手がつけられておらず、特に実証的研究の数は少ない。「甘え」に関する実証的研究については、甘え尺度を作成し、「甘え」が表出される対象と状況を明らかにした藤原・黒川（1981）の研究や、「甘え」の分類を試みた篠原（1996）の研究があげられる。

### 3. 「気がね」とは

「甘え」の理論においても「気がね」は取り上げられていたが、「気がね」の概念的定義は土居（1971）のものでは不十分であると考えられ、また、これまでに「気がね」に関してなされた実証的研究がないため、他の明確な定義もなされていない。そこで本研究では、「気がね」について土居（1971）の定義をもとに新たに定義し直し、「気がね」を「人に頼み事をしたり、人からされた頼み事を断ったりするような状況において、自分が相手に受け容れられないのではないか、あるいは自分が相手に負担をかけ、相手から嫌われるのではないかという不安を感じ、自分の思い通りに行動することを躊躇すること」とする。

### 4. 「気がね」の既定因

「気がね」の背景には、自分の「甘え」の成功・失敗についての不安と相手の自分に対する評価への不安が存在することから、「甘え」、Internal Working Models (IWM)、関係の自己意識の3つの概念との関連が考えられる。

前にも述べた通り、「気がね」と「甘え」とは密接に関連すると考えられる。この「甘え」と同様に幼児期の母子関係に端を発し、母-子間の一体感を育成し、その後の発達各過程においても対人関係に影響を及ぼすと考えられている概念に、アタッチメント理論におけるIWMがある。したがって、IWMも「甘え」と同様に「気がね」と深く関連するのではないかと考えられる。IWMはBowlby（1969, 1973）によって、人や世界との持続的な交渉を通して形成される関係性に関する表象であり、その人の外界の認知とそれにもとづく未来の予測、行動の形成の枠組みとなるものと定義されており、現在、主にsecure, avoidant, ambivalentの3つのパターンが仮定されている。

また、「気がね」には多分に日本的な不安が含まれていることから、対人恐怖的心性の下位次元である関係の自己意識との関連も示唆される。関係の自己意識は、永井・岡田（1987）によって確認された対人恐怖的心性の3つの下位次元のうちの1つであり、他者との関係におけ

る問題意識である。

このように、これら3つの概念が「気がね」と関連し、「気がね」の程度を既定するものとして予想される。

## 5. 本研究の目的および仮説

本研究の目的は、「気がね」についての実証的研究を行うことである。具体的には、1. 「気がね」の既定因を明らかにすること、2. 「気がね」における性差を明らかにすること、3. 「気がね」と実際の行動との関連を明らかにすることである。

これらの目的に伴って推測される仮説は以下の通りである。1. 「気がね」は「甘え」、IWM、関係的自己意識によって既定されているであろう。2. 「甘え」の表出には性差が見られることから、「気がね」にも性差が見られ、男子よりも女子にその傾向が強いであろう。3. 「気がね」は「甘え」を抑制することから、「気がね」が強いと実際の行動も起こりにくくなるであろう。

## 方 法

### 1. 被験者

群馬大学大学生175名（男81名、女92名、不明2名）。平均年齢19.8歳（18～25歳）。

なお、一部の項目に欠損がある資料も可能な限り利用したので、以下の分析では部分的に資料数が異なっていることをここに断っておく。

### 2. 測定具

1. 「甘え」尺度：「甘え」を測定するための尺度は今回新たに作成した。藤原・黒川（1981）が使用した10語に、土居（1971）の記述をもとに、心理学を専門とする大学教官及び学生数名で「甘え」を表している語について協議し、新たに18語を加え、計28項目を作成した。各語について「私は～する」という文章で、自分にどの程度当てはまるかについて被験者に回答を求めた。回答は「0：全くない」から「4：いつもある」までの5件法で求め、得点が高い程「甘え」が強くなるようにした。

2. 「気がね」尺度：「気がね」を測定するための尺度は今回新たに作成した。「気がね」する対象は甘える対象であるとも言えるので、「気がね」する対象として、藤原・黒川（1981）の「甘え」に関する研究における5つの対象（家族、友人、恋人、大学の先輩・後輩、大学の教官）を採用するとともに、さらに「知らない人」も加え、合計6つの対象を設定した。そして、「気がね」の定義をもとに、心理学を専門とする大学教官及び学生数名で協議し、各対象ごとに「気がね」が生じると思われる日常生活場面を具体的に記述し、計45

項目を作成した。被験者には、自分が記述のような行動をすることについてどれだけ迷うか（悩み）、さらにその結果どうするか（行動）についての2つに回答を求めた。回答は、「悩み」については「0：全く迷わない」から「3：深刻に迷う」までの4件法、「行動」については「1：そうする」と「2：そうしない」の2件法で求め、得点が高い程「気がね」が強くなるようにした。

3. IWMS (Internal Working Models Scale) : IWMSを測定するための尺度は、詫摩・戸田 (1988) によって作成されたIWMSを用いた。本尺度は、成人のアタッチメントの3スタイル (secure, ambivalent, avoidant) のそれぞれの特徴をもとにした複数の評定項目であり、各スタイルごとに6項目ずつ、計18項目からなっている。信頼性の検討はなされていないが、戸田 (1989, 1990a, 1990b) によって尺度の安定性が確認されている。妥当性については、詫摩・戸田 (1988) の研究において、Hazan & Shaver (1987) の単一項目尺度とのある程度の併存的妥当性を得ている。また、戸田 (1989) による実験室データから、ambivalent得点の高いものは他者からの好意や関心を極端に解釈し、好意的反応を示す他者との相互交渉を強く望み、好意的反応を示さない他者を極端に避ける傾向があること、一方、avoidant得点の高いものは、好意的反応を示す者に好意を感じるが、相手からの好意や関心を過小評価し、相手の示す反応に関わらず相互交渉を避ける傾向が見られたことが見出され、この結果から構成概念妥当性が示されている。回答は「0：全くあてはまらない」から「6：非常にあてはまる」までの7件法で求めた。
4. 関係的自己意識尺度：関係的自己意識を測定するための尺度は、永井 (1994) による対人恐怖の心性尺度の下位尺度のうちの1つを用いた。永井 (1994) の対人恐怖の心性尺度は、「対人状況における行動・態度」、「関係的自己意識」、「内省的自己意識」の3次元からなるが、そのうち「関係的自己意識」に関する14項目のみを用いた。関係的自己意識尺度は、他者との関係がどのようなものであるか計りかねているという他者との不安定な関係に関する意識、自分自身が他者に迷惑をかけて、不愉快にさせているのではないかという加害的な意識、他者が自分に対して否定的評価をするのではないかと恐れる被害的な意識などを測定するものである。尺度の内的一貫性、妥当性については永井 (1987)、永井・岡田 (1987) において検証されている。回答は「0：全くあてはまらない」から「6：非常にあてはまる」までの7件法で求め、得点が高い程、関係的自己意識が強いことを示す。
5. 基準関連妥当性項目：「気がね」尺度の基準関連妥当性を検討するために、「私は気がねをする方だ」という1項目について「0：全くあてはまらない」から「6：非常にあてはまる」まで7件法で回答を求めた。

### 3. 手続き

上記の5種の尺度について、一部は講義時間中に集団的に実施し、一部は個別に回答を求めた。回答所用時間は15～20分であった。調査時期は1996年9月～1997年1月であった。

#### 4. 資料の分析

IWMSについては因子分析を行い、元尺度が仮定する3因子構造であること、及び各下位尺度の内的一貫性について確認した。関係的自己意識尺度については、全体として1次元の内的一貫性を持つことを確認した。「甘え」尺度については因子分析を行い、その構造の検討をした。また、「気がね」尺度については基準関連妥当性項目との相関によって項目分析を行い、さらにその内的一貫性について確認した。

上記のような各尺度の検討をした上で、「甘え」、IWM、関係的自己意識が「気がね」とどのような関連を持つのかについて、相関分析、重回帰分析によって検討した。

## 結 果

### 1. 尺度の検討

1. IWMS : IWMS についての Varimax 回転による因子分析の結果、詫摩・戸田 (1988) の研究と全く同一の3因子構造が選ばれた。各下位尺度ごとの  $\alpha$  係数は、secure 尺度が.82, ambivalent 尺度が.78, avoidant 尺度が.73と十分な内的一貫性が確認された。各下位尺度得点ごとの平均値については、secure 尺度が18.05 (SD=5.77), ambivalent 尺度が17.57 (SD=6.45), avoidant 尺度が15.31 (SD=6.16) であった。t 検定による性差の検討の結果、どの下位尺度にも有意な差は認められなかった。
2. 関係的自己意識尺度 : 関係的自己意識尺度について主成分分析を行ったところ、すべての項目における第1主成分の負荷量が.50~.81までであり、第3主成分までの固有値が順に、6.10, 1.14, 1.03で、第1主成分の寄与率が43.6%と高いことから、1次元的な構造を持っていることが確認された。 $\alpha$  係数は.90と十分な内的一貫性が確認された。得点の平均値は、40.80 (SD=13.72) であった。t 検定による性差の検討の結果、有意な差は認められなかった。
3. 「甘え」尺度 : 「甘え」尺度についての Varimax 回転による因子分析の結果、5 因子が抽出された (Table 1)。篠原 (1996) を参考に各因子を構成する項目の内容から、第1因子を「屈折的『甘え』」、第2因子を「依存的『甘え』」、第3因子を「とらわれの『甘え』」、第4因子を「直接的『甘え』」、第5因子を「配慮」と命名し、それぞれの因子を下位尺度とした。各下位尺度ごとの  $\alpha$  係数は、屈折的「甘え」尺度が.88, 依存的「甘え」尺度が.88, とらわれの「甘え」尺度が.81, 直接的「甘え」尺度が.74, 配慮尺度が.61であった。配慮尺度については、内的一貫性を高めるために、他の項目と相関の低かった1項目 (私は、人に対して「ありがたい」と思う) を削除した。その結果、 $\alpha$  係数は.68になり、各下位尺度とも十分な内的一貫性が確認された。各下位尺度ごとの平均値 (及び標準偏差 : SD) については、屈折的「甘え」尺度が13.43 (SD=6.30), 依存的「甘え」尺度が9.63 (SD

Table 1 「甘え」尺度の Varimax 回転後の因子分析結果

No.	項目	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子
22	私は、物事が自分の思い通りにならないとひねくれる	.77	.16	.19	.18	-.12
5	私は、ちょっとしたことでもふてくされる	.74	.18	.21	.08	-.11
1	私は、自分が思ったとおりにならないとすねる	.67	.10	.12	.14	-.06
27	私は、物事が自分の思い通りにならないと気がすまない	.66	.13	.03	-.02	.18
28	私は、ちょっとしたことでもくさいと思う	.60	.05	.17	.08	.29
13	私は、物事がうまく行かないとやけくそになる	.59	.19	.11	-.01	-.19
20	私は、嫌なことがあるとむかつく	.57	.08	.15	.25	-.09
16	私は、ちょっとしたことでもひがむ	.56	.20	.42	.18	-.06
25	私は、ささいなことでも人をうらむ	.53	.29	.31	-.11	-.11
23	私は、何事につけ人をたのみにしたいと思う	.20	.77	.02	.17	.04
15	私は、何かをするとき人をあてにしたいと思う	.16	.76	.12	.23	.05
3	私は、何事も人にまかせたいと思う	.15	.74	.22	-.15	-.05
9	私は、困ったことがあると人に何とかして欲しいと思う	.19	.63	.18	.19	-.01
26	私は、何事につけ人に後押しをして欲しいと思う	.20	.62	.18	.29	.15
18	私は、困ったことがあるとき人にすがりたいと思う	.11	.59	.05	.56	.02
7	私は、何でもないことにとらわれる	.15	.04	.74	.23	.16
17	私は、ささいなことでも気を揉む	.33	.08	.70	.14	.13
19	私は、何でもないことにわだかまりを持つ	.37	.18	.69	.14	-.03
8	私は、いろいろなことに気おくれする	.11	.30	.59	.00	.02
11	私は、ちょっとしたことでもこだわる	.34	.02	.48	.13	.40
2	私には、「自分がない」と思う	.05	.30	.36	-.09	-.03
12	私は、悲しいことがあったとき人に慰められたいと思う	.14	.18	.10	.76	.14
21	私は、悩みがあると人に相談したいと思う	.13	.03	.07	.64	.16
6	私は、人に甘えたいと思う	.10	.37	.19	.55	.13
24	私は、人に自分のことを言わなくてもわかって欲しいと思う	.20	.28	.28	.29	.23
10	私は、相手に対して気配りをする	-.14	-.02	.09	.08	.66
14	私は、いろいろなことに気を利かせる	-.02	.02	.01	.05	.62
4	私は、人に対して「ありがたい」と思う	-.07	.08	.04	.23	.37
寄与率		15.4	12.7	10.5	8.1	5.4

=4.94), とらわれ的「甘え」尺度が10.60 (SD=4.64), 直接的「甘え」尺度が7.95 (SD=3.59), 配慮尺度が4.55 (SD=1.63) であった。t検定による性差の検討の結果, どの下位尺度にも有意な差は認められなかった。このことは, 藤原・黒川 (1981) の研究とは異なる。

4. 「気がね」尺度: 「気がね」尺度の「悩み」得点について主成分分析を行ったところ, すべての項目における第1主成分の負荷量が.30~.64までであり, 第3主成分までの固有値が順に11.93, 2.58, 1.88で第1主成分から第2主成分にかけて大きな落ち込みが見られた。また, 第3主成分までの寄与率についても順に26.5%, 5.7%, 4.2%であり, 第1主成分から第2主成分にかけて大きな落ち込みが見られることから, 1次元的な構造を持っていることが確認された。次に, 悩み尺度について各項目の基準関連妥当性を検討するために「32.私は, 気がねをする方である」1項目との相関を算出した結果, 5%水準で有意な相関があった28項目を採択した (Table 2)。選択された28項目の合成得点と基準関連妥当性項目との相関は.37であり, 0.1%水準で有意であった。したがって, 28項目全体としても妥当性が確認された。 $\alpha$ 係数は.91と高い内の一貫性を示し, 信頼性が確認された。よって, この28項目を悩み尺度とした。また, 選択された28項目についての「行動」得点を行動尺度とした。各下位尺度得点ごとの平均値 (及び標準偏差: SD) は, 悩み尺度が28.47

Table 2 「気がね」尺度項目

項	目
1. 道に迷ったので, 通りすがりの人に道をきく。	15. 帰りが遅くなつたので電車やバスがなくなってしまったので, 家族の誰かに車で迎えに来てもらう。
2. 暇なので, 友達に暇つぶしに付き合ってもらおう。	16. 自分はあまりノートを取っていないかったので, 試験前に友人にノートを貸してもらおう。
3. 恋人にデートに誘われたが, その日は他にしなくてはならないことがあるので, その誘いを断る。	17. クラブ・サークルの活動で, 不真面目な後輩がいたので注意する。
4. 買い物にいったらお金が足りなかったので, 友達に借りる。	18. 就職についての情報が欲しいので, 就職相談に行つて教えてもらう。
5. 単位を落としそうなので, もらえるように教官に頼みに行く。	19. 用事ができてしまったので, 友達にアルバイトを代ってもらおう。
6. 難しいレポートが出たので, 参考にするために前の年の先輩にレポートを見せてもらう。	20. 進路の選択について, 親の意見に沿わないのではないかと感じたが自分の意見を主張する。
7. 店でレジに人がいなかったので, 近くの店員に声をかけて来てもらう。	21. 特に用事もないが話をしたいので, 恋人に電話をする。
8. 友達の買った本やCDを, 自分も興味があるので貸してもらおう。	22. 大学の事務関係でわからないことがあるので, 窓口に行く。
9. 恋人に直してもらいたいところがあるので, そのことを相手に言う。	23. 授業を欠席したいので, 友達に代返を頼む。
10. 試験に筆記用具を忘れたので, 近くの席の人に貸してもらおう。	24. 寂しいので, 恋人と一緒にいてもらう。
11. 話をしていたら, 友達の意見と自分の意見が違ふと感じたので, 自分の意見も主張する。	25. 相手が約束を守らなかったので, 相手に不満を言う。
12. レポートが間に合いそうもないので, 教官に提出期限を延期してくれるように頼みにいく。	26. 自分1人では解決できない悩みがあるので, 恋人に力になってもらう。
13. クラブ・サークルの運営について先輩の方針に納得できないので, 自分の意見も主張する。	27. 人手が必要なので, 友達に引っ越しを手伝ってもらおう。
14. 友達に遊びに誘われたが, 他に用事があるのでそれを断る。	28. 自分はもう付き合っていくつもりがないので, 恋人に別れ話を切り出す。

(SD=13.22), 行動尺度が35.99 (SD=3.91) であった。t検定による性差の検討の結果、悩み尺度において性差が見られた ( $t(163)=4.70, p<.001$ )。悩み尺度得点の男女別の平均値 (及び標準偏差:SD) は男性が23.65 (SD=12.06) であり、女性が32.76 (SD=12.74) であるため、男性よりも女性の方がより悩み尺度得点が高いと言える。

## 2. 「気がね」と「甘え」、IWM, 関係的自己意識との関係

「気がね」と「甘え」、IWM, 関係的自己意識との関連を見るために、各下位尺度得点間についての相関分析を行った (Table 3)。その結果、「甘え」尺度, IWMS, 関係的自己意識尺度のいずれもが「気がね」尺度と高い相関を持っていることがわかった。

そこで、それぞれの尺度の中のどの下位尺度が「気がね」を規定しているのかを見るために、悩み尺度及び行動尺度を目的変数とし、各下位尺度を2通り (各尺度ごと、全尺度) に説明変数に用いた重回帰分析を行った (Table 4)。その結果、悩み尺度を既定しているのは関係的自己意識尺度であり、行動尺度を既定しているのは「甘え」尺度とIWMSであることがわかった。

また、悩み尺度には性の要因が大きく影響していたので、同様の分析を男女別に行った (Table 5, 6)。その結果、男子では、悩み尺度を既定しているのはとらわれの「甘え」尺度, ambivalent尺度, 関係的自己意識尺度であり、行動尺度を既定しているのはとらわれの「甘え」尺度, 直接的「甘え」尺度, IWMSのすべての下位尺度であった。つまり、男子の悩みの既定因は「甘え」、IWM, 関係的自己意識の3つであるが、行動の既定因はIWMのみであるということである。女子では、悩み尺度を既定しているのは屈折的「甘え」尺度, 関係的自己意識尺

Table 3 各下位尺度についての Pearson の相関係数

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
(1) 屈折的「甘え」尺度	1.00										
(2) 依存の「甘え」尺度	.44**	1.00									
(3) とらわれ的「甘え」尺度	.54**	.43**	1.00								
(4) 直接的「甘え」尺度	.36**	.52**	.42**	1.00							
(5) 回避	-.08	.03	.13	.22**	1.00						
(6) secure尺度	-.13	-.01	-.31**	.20**	.11	1.00					
(7) ambivalent尺度	.42**	.34**	.61**	.39**	-.02	-.28**	1.00				
(8) avoidant尺度	.18*	-.16	.07	-.30**	-.10	-.23**	-.11	1.00			
(9) 関係的自己意識尺度	.42**	.20**	.53**	.32**	.13	-.20**	.71**	.17	1.00		
(10) 悩み尺度	.07	.20**	.27**	.25**	.09	-.17*	.34**	.01	.36**	1.00	
(11) 行動尺度	-.01	-.11	.16*	-.25**	-.07	-.35**	.02	.20*	.10	.10	1.00

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$



Table 4 「悩み」尺度及び「行動」尺度を目的変数とした重回帰分析 (全体)

目的変数 説明変数	悩み			行動				
	各尺度ごと			全尺度	各尺度ごと			全尺度
屈折的「甘え」尺度	-0.25			-0.32	-0.05			-0.05
依存の「甘え」尺度	0.30			0.43	-0.04			-0.02
とらわれた「甘え」尺度	0.66**			0.13	0.32**			0.24*
直接的「甘え」尺度	0.22			0.11	-0.39**			-0.28*
配慮	0.13			0.43	-0.13			-0.12
secure尺度	-0.19			-0.26	-0.23**			-0.17**
ambivalent尺度	0.54**			-0.08	-0.03			-0.11
avoidant尺度	-0.01			-0.09	0.09			0.02
関係的自己意識尺度	0.33**			0.36**	0.03			0.04
性	9.02**	8.16**	9.51**	9.31**	0.10	-0.28	-0.18	0.09
説明率 (R <sup>2</sup> )	0.21	0.20	0.23	0.29	0.16	0.15	0.01	0.22

\*p<.05    \*\*p<.01

Table 5 「悩み」尺度及び「行動」尺度を目的変数とした重回帰分析 (男子)

目的変数 説明変数	悩み			行動				
	各尺度ごと			全尺度	各尺度ごと			全尺度
屈折的「甘え」尺度	0.05			-0.00	-0.04			-0.00
依存の「甘え」尺度	0.25			0.30	-0.05			-0.00
とらわれた「甘え」尺度	0.87*			0.20	0.35*			0.16
直接的「甘え」尺度	0.10			0.20	-0.44*			-0.06
配慮	0.20			0.98	-0.02			0.10
secure尺度	-0.12			-0.14	-0.28**			-0.24*
ambivalent尺度	0.72**			0.13	-0.19*			-0.27
avoidant尺度	0.31			0.18	0.16*			0.12
関係的自己意識尺度	0.34**			0.23	0.02			0.03
説明率 (R <sup>2</sup> )	0.19	0.19	0.16	0.27	0.13	0.25	0.00	0.28

\*p<.05    \*\*p<.01

Table 6 「悩み」尺度及び「行動」尺度を目的変数とした重回帰分析（女子）

目的変数 説明変数	悩み			行動				
	各尺度ごと			全尺度	各尺度ごと			全尺度
屈折的「甘え」尺度	-0.64*			-0.74*	-0.07			-0.07
依存적「甘え」尺度	0.43			0.63	-0.02			-0.01
とらわれ的「甘え」尺度	0.62			0.25	0.30**			0.23*
直接的「甘え」尺度	0.16			-0.08	-0.32*			-0.29
配慮	-0.16			-0.51	-0.30			-0.30
secure尺度	-0.33			-0.40	-0.20**			-0.13
ambivalent尺度	0.37			-0.47	0.07			-0.03
avoidant尺度	-0.43			-0.38	0.01			-0.05
関係的自己意識尺度	0.32**			0.52**	0.04			0.03
説明率 (R <sup>2</sup> )	0.10	0.10	0.11	0.26	0.20	0.15	0.02	0.25

\*p&lt;.05    \*\*p&lt;.01

Table 7 「悩み」尺度及び「行動」尺度を目的変数とした重回帰分析（AIC）

目的変数 説明変数	悩み			行動		
	全体	男子	女子	全体	男子	女子
屈折的「甘え」尺度	-0.34		-0.76**			
依存적「甘え」尺度	0.61**		0.63*			
とらわれ的「甘え」尺度		0.83*		0.18*		0.19*
直接的「甘え」尺度				-0.32**		-0.29*
配慮						
secure尺度	-0.23			-0.16**	-0.28**	-0.13
ambivalent尺度					-0.19*	
avoidant尺度					0.15*	
関係的自己意識尺度	0.36**	0.22	0.41**			
性	9.49**					
説明率 (R <sup>2</sup> )	0.30	0.24	0.22	0.19	0.25	0.21

\*p&lt;.05    \*\*p&lt;.01

度であり、行動尺度を既定しているのは、とらわれ的「甘え」尺度、直接的「甘え」尺度、secure尺度であった。つまり、女子の悩みの既定因は「甘え」、関係的自己意識であるが、行動の既定因は「甘え」のみであるということである。

このように「気がね」の既定因に性差が見られ、また悩みと行動とでは既定因が異なることが示唆されたので、より詳しく検討するために、悩み尺度と行動尺度を目的変数、各下位尺度と性差を説明変数とし、AICによって最適のモデルを選択し重回帰分析を行った (Table 7)。その結果、悩み尺度に大きく影響しているのは、男子ではとらわれ的「甘え」尺度であり、女子では屈折的「甘え」尺度、依存的「甘え」尺度、関係的自己意識尺度であった。また、行動尺度に大きく影響しているのは、男子ではIWMSのすべての下位尺度、女子ではとらわれ的「甘え」尺度、直接的「甘え」尺度であった。

## 考 察

### 1. 「甘え」尺度の構成

本研究によって、新たに27項目からなる「甘え」尺度が作成された。この尺度は屈折的「甘え」、依存的「甘え」、とらわれ的「甘え」、直接的「甘え」、配慮の5つの下位尺度から構成されている。本研究において項目作成の段階で参考にした藤原・黒川 (1981) が作成した甘え尺度は1次元構成であり、このことから、本研究によって作成された「甘え」尺度は藤原・黒川 (1981) のものと異なった構成になっていることがわかる。また、因子の命名の段階で参考にした篠原 (1996) の甘え尺度は6因子が抽出されており、本研究の尺度構成に近い。更に、本研究と篠原 (1996) の両研究によって抽出された各因子の内容がよく似ていることから、「甘え」は1次元的に捉えるよりも多次元的に捉える方が妥当であると考えられる。しかし、篠原 (1996) の研究では、「気がね」が「甘え」の一部として扱われており、その点が「気がね」と「甘え」を独立に扱い、「甘え」を「気がね」の背景として捉えている本研究とは異なる。

また、本研究の「甘え」尺度得点には藤原・黒川 (1981) に見られた性差は存在しなかったが、これは、藤原・黒川 (1981) が「甘え」の表出に焦点を当てているのに対し、本研究では「甘え」の感情に焦点を当てているという違いによると考えられる。

### 2. 「気がね」の既定因

相関分析の結果から、「気がね」と「甘え」、IWM、関係的自己意識の3つの概念すべてが密接に関わることが示唆された。このことから、第1の仮説は指示された。

さらに、重回帰分析によって「気がね」がこれら3つの概念からどのように影響を受けているかが明らかにされた。全体では悩みと行動の既定因に差が見られ、それぞれの特徴としては、悩みには関係的自己意識が関連していること、行動にはIWMが関連していることがあげられ

る。これは、関係的自己意識が対人関係における問題意識であること、IWMが行動の形成の枠組みとなるものであることから説明されよう。

また、悩みには性の要因も大きく関係していたことから男女別の分析を行った結果、男子と女子とでは、悩みや行動の既定因に差が見られることが明らかになった。

悩みを既定するものとしては、男子ではとらわれの「甘え」が、女子では屈折的「甘え」、依存的「甘え」、関係的自己意識が明らかになった。男子においてとらわれの「甘え」が悩みに正の影響を与えていたのは、「甘え」の表出と関係すると考えられる。本研究において、「甘え」尺度の得点に性差は見られなかった。これは、表出においては差があるが、感情のレベルでは男子も女子と同様に「甘え」を感じているということを示唆するものと思われる。しかし、社会的には女子よりも男子の方が「甘え」を表出することが難しいため、「甘えたいのに甘えられない」という葛藤がとらわれの「甘え」という形で現われ、それが悩みを引き起こすのであろう。反対に、女子では屈折的「甘え」が悩みに負の影響を与えていた。このことから、自分の「甘え」が表出できない状況において、女子はひねくれたりすねたりすることによってその欲求不満を解消しているのではないかと考えられる。その他、依存的「甘え」と関係的自己意識が正の影響を与えていたことは、理論的仮説の通りである。

行動を既定するものとしては、男子ではIWMのすべてのスタイルが、女子ではとらわれの「甘え」、直接的「甘え」が明らかになった。行動を既定するのは男子においてはIWMであり、女子においては「甘え」であるということである。このことから、「甘え」の表出には男女差があることが示唆される。男子においてsecureが負の、avoidantが正の影響を与えていたことは、それぞれのアタッチメント・スタイルの特徴から説明されよう。ambivalentが負の影響を与えていたことは、他者との関係の中に埋没することで安全感を得るambivalentは、葛藤するものの最終的には行動を起こすのだという解釈ができる。女子においてとらわれの「甘え」が正の、直接的「甘え」が負の影響を与えていたことは、それぞれの持つ「甘え」の側面から説明できる。

以上のように、「気がね」の構造にも「甘え」の表出と同様、性差が見られた。また、悩み尺度の得点から、男子よりも女子の方が「気がね」を感じているということが明らかになっている。よって、第2の仮説は指示された。

さて、以上のように「気がね」と「甘え」、IWM、関係的自己意識との関係が明らかになったが、悩みと行動では、その構造に差異があることが明らかになった。また、相関分析においても悩みと行動の間には相関が見られなかった。これは、「気がね」の背景にあると考えられる「甘え」に、感情のレベルと行動のレベルという2つの次元が存在することによると考えられる。また、「気がね」尺度がまだ作成されたばかりで、完成された尺度ではないということも考えられる。よって、第3の仮説は指示されなかった。

### 3. 今後の課題

今後の課題としては、以下の3点があげられる。1. 「気がね」に関する言語学的アプローチ、2. 「甘え」尺度、「気がね」尺度の項目内容や得点化、得点の扱い方についての検討、3. 「気がね」と本研究で扱った3つの概念以外の概念との関連についての検討。

## 結 論

本研究において、新たに「甘え」尺度、「気がね」尺度が作成され、「気がね」と「甘え」、IWM、関係的自己意識との関連、「気がね」と実際の行動との関連が検討された。

その結果、以下のことが明らかになった。1. 「甘え」には①屈折的「甘え」、②依存的「甘え」、③とらわれの「甘え」、④直接的「甘え」、⑤配慮の5つの側面がある。2. 「気がね」と「甘え」、IWM、関係的自己意識とは密接に関係しており、その様相には性差がある。3. 「気がね」と実際の行動との間には関連がない。

## 引用文献

- ボウルビィ, J. 黒田実郎・大羽葵・岡田洋子(訳) 1976 母子関係の理論Ⅰ: 愛着行動  
岩崎学術出版社。(Bowlby, J. 1969 Attachment and loss, vol. 1: Attachment. london:  
Hogarth.)
- ボウルビィ, J. 黒田実郎・岡田洋子・吉田恒子(訳) 1991 母子関係の理論Ⅱ: 分離不安  
第2版 岩崎学術出版社。(Bowlby, J. 1973 Attachment and loss, vol. 2: Separation.  
london: Hogarth.)
- 土居健郎 1971 「甘え」の構造 弘文堂
- 藤原武弘・黒田正流 1981 対人関係における「甘え」についての実証的研究 実験社会心理  
学研究, 21, 53-62.
- Hazan, C. & Shaver, P. 1987 Romantic love Conceptualized as Attachment Process. Journal of  
Personality & Social Psychology, 52, 511-524.
- 永井徹 1994 対人恐怖の心理—対人関係の悩みの分析 サイエンス社.
- 永井徹・岡田努 1987 対人恐怖的心性の構造に関する研究 日本心理学会第51回大会発表論  
文集, 534.
- 篠原しのぶ 1996 「甘え」尺度作成の試み(1) 日本グループ・ダイナミクス学会第44回発  
表論文集, 172-173.
- 高田利武・松本芳之 1995 日本的自己の構造—下位様態と世代差—心理学研究, 66,

213-218.

詫摩武俊・戸田弘二 1988 愛着理論から見た青年の対人態度：成人版愛着スタイル尺度作成の試み 東京都立大学人文学報, 196, 1-16.

戸田弘二 1989 青年期後期における基本的対人態度と愛着スタイル〔2〕：対人認知場面における情報処理の違い 日本教育心理学会第31回総会発表論文集, 198.

戸田弘二 1990a Internal Working Modelsと情動制御：「あがり」の場合 日本心理学会第54回大会発表論文集, 215.

戸田弘二 1990b Internal Working Models研究の展望 北海道大学教育学部紀要, 55, 133-143.

#### 付 記

本稿は、1996年度群馬大学大学院教育学研究科修士学位論文を改稿したものです。本論文を作成するにあたり、熱心なご指導を頂きました群馬大学教授・井上健治先生、同大学助教授・古屋健先生に深く感謝致します。また、貴重な助言を頂きました群馬大学助教授・藤崎真知代先生、同大学助教授・佐藤浩一先生、群馬大学非常勤講師・谷冬彦さん、さらに、アンケートに快く応じて下さった群馬大学の学生のみなさんに深く感謝いたします。

(うちだ あきこ 指導教官 古屋 健)

## 教育学部説明会の記録と考察（続々）

群馬大学教育学部教務委員会・教務係  
(1997年10月24日受理)

### 1 はじめに

大学入試の多様化や高校生生徒数の減少などをふまえ、国立大学においても高校生及び関係者への大学PRをこれまで以上に積極的に推進していく必要がある。このことは、現在各大学で行われている大学改革の進展とも無関係ではない。

群馬大学教育学部においては、平成6年度から高校3年生を対象とする「教育学部説明会」を開催し、今年度で4回目を迎え、いずれも盛況のうちに終了した。

小稿は、今年度（平成9年度）の教育学部説明会の実施経過を記し、今後の改善のための資料とするとともに、記録として将来的に残しておきたいという趣旨で作成したものである。

なお、この説明会を含め、年間には同種の説明会等がいくつかあるので、それらを次に記しておく（期日は平成9年度の場合）。

#### ①教育学部説明会及び

- |                 |          |                     |
|-----------------|----------|---------------------|
| 高校進路指導教諭との懇談会   | 7月20日(日) | 高校3年生及び高校進路指導教諭対象   |
| ②群馬大学説明会（全学）    | 8月19日(火) | 教育学部も参加 高校1, 2年生主対象 |
| ③高等学校長との懇談会（全学） | 7月30日(水) | 教育学部も参加             |
| ④群馬大学入試説明会      | 10月下旬    | 高校教諭対象              |

### 2 教育学部説明会の概要

今年度の教育学部説明会の概要は第1表のとおりで、昨年度とほぼ同様であるが、毎年9月に行われていた高校進路指導教諭との懇談会を特修・専攻別説明会と時間を平行して行ったのが新しい試みである。

参加者は、生徒が353名、教諭・保護者が36名、合計389名で、昨年度の340名を上まわり、会場のC-202教室の座席だけではならず、他教室から予め机と椅子を運び入れておくほどの盛況であった。特に今年は高校進路指導教諭との懇談会も兼ねたため、昨年と比べ高校教諭の参加が大幅に増えたところが特徴である（昨年度は6名）。今年度は、ビデオを更新し、(ナレー

ション、バックミュージック、現職小学校教諭インタビュー、字幕を業者により刷新した)したので、わかりやすく好評であった。

昨年同様配布した「教育に新風を！」のうちわは今年度配色を青から緑へと変え、暑い夏の日の中大変好評であった。

また、うちわについては、今年度は、8月19日(火)に行われた群馬大学説明会の会場(群馬音楽センター)でも配布し、教育学部のピーアールの役目も果たした。

### 第1表 平成9年度群馬大学教育学部説明会

日 時：平成9年7月20日(日) 13:30～17:00
場 所：群馬大学教育学部C棟202教室
対 象：本学部志望予定の高校生等
次 第
1. 開 式
2. 学部長挨拶
3. 学部及び入試概要説明 (教務委員長)
4. 学部紹介ビデオ上映
5. 厚生補導(学生生活)説明 (学生委員長)
6. 就職関係説明 (就職委員長)
7. 体験発表
社会特修 3年 町田 幸一
数学特修 4年 金井奈緒子
美術特修 4年 柳井 明子
教育特修 4年 東間 美穂
8. 全体での質疑応答
9. 専攻毎の説明(各教室)及び質疑応答(高校生、保護者対象)
進路指導教諭との懇談会(大会議室)(進路指導教諭対象)
10. 施設設備及びシラバスの見学(N棟パソコン室)

### 3 アンケート調査の結果

参加者の反応・意見を知り、今後の運営の参考とするため、簡単なアンケート調査を行った。調査票は、昨年度教務委員会入試部会が原案作成(質問項目は平成8年度と同じ)したものを使用し、回答結果の集計・整理は教務系の板橋が担当した。アンケート回収率は、84.99%(300名)であった。

以下では、学年・男女・志望専攻(設問A～D)、選択肢回答の結果(設問E～I)、自由記



述回答（設問J）の結果について述べる。

第2表 教育学部説明会アンケート集計結果

A. 出席者数		生徒	353名		
		教諭・保護者	36名		
B. アンケート回収数		300			
		回収率	84.99%	[生徒のみ]	
学年	性別	人数	%		
2	女	5	(1.67)		
	男	0	(0.00)		
3	女	197	(65.67)		
	男	96	(32.00)		
	未記入	2	(0.67)		
C. 第1志望専攻					
国語	39	(13.00)	社会	51	(17.00)
理科	30	(10.00)	音楽	24	(8.00)
保健体育	9	(3.00)	美術	10	(3.33)
英語	45	(15.00)	技術	0	(0.00)
障害児教育	11	(3.67)	家政	3	(1.00)
			教育	5	(1.67)
			教育心理	16	(5.33)
			未記入	2	(0.67)
D. 出席者の出身地（住んでいる地域）					
群馬	271				
栃木	15				
埼玉	10				
茨城	1				
長野	2				
無回答	1				
E. 教育学部説明会について					
(1) 今回の説明会は志望選択の役に立ったと思いますか。					
a.	大いに役に立った。	206	(68.67)		
b.	少しは役に立った。	73	(24.33)		
c.	これから検討するのまだわからない。	18	(6.00)		
d.	役に立たなかった。	2	(0.67)		
	無回答	1	(0.33)		
(2) 説明会の時期はいつ頃がよいですか。					
a.	この時期でよい。	275	(91.67)		
b.	( ) 月頃に実施してもらいたい。	23	(7.67)		
	無回答	2	(0.67)		
b. の意見の例					
4月－（8件）（志望校を早く決めたい（4），試験内容を早く知りたい（3）等）					
5月－（7件）（志望校を早く決めたい（3），考える時間を持ちたい（2）等）					
6月－（5件）（部活動が終了し，進路について真剣に考える時期であるから（1）等）					
(3) 説明があった事項について理解できましたか。					
a.	わかりやすい説明でよく理解できた。	99	(33.00)		

b. おおよそ理解できた。	184 (61.33)
c. 一部理解できない部分があった。	5 ( 1.67)
d. 全く理解できなかった。	0 ( 0.00)
無回答	9 ( 3.00)
F. 資料について	
(1) お渡しした資料は志望選択の役に立つと思いますか。	
a. 大いに役に立つ。	212 (70.67)
b. 少しは役に立つ。	50 (16.67)
c. 役に立つとは思わない。	0 ( 0.00)
d. これからじっくり見て検討したいので、現時点では何ともいえない。	35 (11.67)
無回答	3 ( 1.00)
(2) お渡しした資料のうちどの項目に興味もっていますか。 (2つ以上○をつけても結構です)	
a. 特修・専攻等の内容、特徴(教官の教育研究活動)	195 (65.00)
b. 学部での授業の内容	187 (62.33)
c. 進学、就職状況	79 (26.33)
d. サークル活動の内容やこれまでの成果	73 (24.33)
e. その他	5 ( 1.67)
G. 学部紹介ビデオについて	
(1) ビデオを見て、教育学部の概要が理解できましたか。	
a. よく理解できた。	160 (53.33)
b. 少し理解できた。	128 (42.67)
c. 理解できなかった。	7 ( 2.33)
無回答	5 ( 1.67)
(2) このビデオはあなたの参考になりましたか。	
a. 知りたい内容がよくわかり、大変参考になった。	71 (23.67)
b. 概略がわかり参考になった。	215 (71.67)
c. あまり参考にならなかった。	9 ( 3.00)
無回答	5 ( 1.67)
H. 専攻・特修別懇談会について	
(1) あなたが出席した専攻・特修別懇談会は次のうちどれですか(複数回答可)。	
国 語	40 (13.33)
社 会	52 (17.33)
数 学	46 (15.33)
理 科	33 (11.00)
音 楽	23 ( 7.67)
美 術	10 ( 3.33)
保健体育	9 ( 3.00)
技 術	0 ( 0.00)
家 政	4 ( 1.33)
英 語	46 (15.33)
学校教育	24 ( 8.00)
障害児教育	13 ( 4.33)
(2) 専攻・特修の様子、雰囲気等がわかりましたか。	
a. よくわかった。	120 (40.00)
b. だいたいわかった。	165 (55.00)

c. あまりよくわからなかった。	8 ( 2.67)
無回答	7 ( 2.33)

## I. 総括

- (1) 今回の説明会に出席したことにより、大学への入学の希望が次のどれに該当することになりましたか。
- |   |             |
|---|-------------|
| a. 群馬大学教育学部に入学したいという希望がますます強くなった。                     | 173 (57.67) |
| b. 群馬大学教育学部に入学したいという希望の程度は今までと同じである。                  | 85 (28.33)  |
| c. 群馬大学教育学部に入学したいという希望が弱くなった。                         | 10 ( 3.33)  |
| d. 群馬大学教育学部に入学したい希望であったが、他大学に入学する希望に変わった。             | 2 ( 0.67)   |
| e. もともと群馬大学教育学部に入学する希望は持っていなかったが、入学しようとする希望を持つことになった。 | 12 ( 4.00)  |
| f. もともと群馬大学教育学部に入学する希望は持っていなかったが、その気持ちは変わらない。         | 10 ( 3.33)  |
| 無回答   | 8 ( 2.67)   |

## J. 参加した感想等、自由に意見をお書き下さい。

・参加してよかった	35
・入学したいという気持ちになった	34
・参考になった	30
・勉強する意欲が湧いてきた	17
・群大を受験しようとしている高校生に会い、刺激になった	12
・目標を持つことができた	4
・特修・専攻別説明会が良かった	11
・専攻別説明会の時間増を望む	6
・専攻別説明会で学生の話が聞きたい	1
・体験発表が良かった	10
・全体説明会が長すぎる	1
・大学の様子が分かった	34
・アットホームな雰囲気を感じた	4
・教官に好感を持った	14
・自然環境が良い	5
・キャンパスが広い	3
・校舎が汚い	1
・会場が寒い	2
・資料が参考になった	5
・授業の内容を知りたい	1
・受験の情報がもっと欲しい	2
・受験のための勉強法をききたい	1
・ジュースがでてよかった	1
・説明会の案内にバスの時刻表を載せてほしい	1
・無回答	100

## (1) 学年、男女、志望専攻、出身地（設問A～D）

高校3年生対象の説明会なので3年生がほとんどであるが、2年生の参加者も若干あった。男女別では女子が約67%と昨年度の66%と同様に多く、2年生の参加者については全て女子であり、毎年女子の参加者の比率が高いという傾向にある。

第一志望専攻では社会、数学、英語、国語が多かった。

また、他県からは栃木、埼玉、茨城、長野の各県からの参加があった。他県からの参加率は9.3%である。

## (2) 教育学部説明会について（設問E）

設問Eの(1)「今回の説明会は志望選択の役に立ったと思いますか」の回答を見ると、大いに役に立った68.67%（昨年度66.19%）、少しは役に立った24.33%（昨年度29.14%）、あわせて93%に達し、今回の説明会は総体的にみて極めて有意義な催しであったといえることができる。

設問Eの(2)の開催時期については、この時期で良いとするものが91.67%と昨年度同様（昨年度94.96%）大部分をしめている。

Eの(3)の説明事項の理解については、わかりやすい説明でよく理解できた33.00%、おおよそ理解できた61.33%、あわせて94.33%であり、ほとんどの参加者が理解できたと思われる。

## (3) 資料について（設問F）

設問F(1)の「資料は役に立つと思いますか」については、大いに役に立つ70.67%、少しは役に立つ16.67%、あわせて87.34%であり、昨年度の94.3%に比べるとやや劣っている。しかし、これからじっくり見て検討したいので現時点では何ともいえない11.67%を考慮に入れるとほとんどの参加者が資料に興味を示していることがわかる。

設問F(2)の「資料のどの項目に興味がありますか」については「特修・専攻の内容」と「授業の内容」に参加者の約2/3が興味を持ち、「進学・就職」と「サークル活動」には参加者の約1/4が興味を持っていることがわかる。

なお、参加者から「詳しい授業内容を知りたい」との要望も強く、入学後に学生に配布している「授業案内」等を配布することも今後の検討課題であると考えられる。

## (4) 学部紹介ビデオについて（設問G）

設問G(1)の「ビデオを見て、教育学部の概要が理解できましたか」については、「よく理解できた」53.33%（昨年度39.57%）と昨年度を大きく上回っており、今年度改訂（業者編集）となったビデオが群馬大学のあらましを紹介するための教材として、効果が高いことがわかる。

設問G(2)の「このビデオはあなたの参考になりましたか」については「大変参考になった」23.67%（昨年度17.99%）、「概略がわかり参考になった」が71.67%（昨年70.86%）と昨年より増大し、「あまり参考にならなかった」は、3.00%（昨年度10.07%）と昨年度より減少している。

## (5) 専攻・特修別懇談会について（設問H）

設問H(1)の「あなたが出席した専攻・特修別懇談会は次のうちどれですか」は、設問Aの「第

1 志望の専攻」とほぼ同じ結果である。

設問H(2)「専攻・特修の様子、雰囲気等がわかりましたか」は、よくわかった40.00%、だいたいわかった55.00%、あわせて95%である。また、設問Jの自由記述にも専攻別説明会の時間増希望、専攻別に学生の体験談を聞きたいなどあるように、高校生の特修・専攻への興味の大きさがうかがえる。

(6) 今回の説明会に出席したことにより、大学への入学の希望が次のどれに該当することになりましたか（設問I）

「群馬大学教育学部に入学したいという希望がますます強くなった」57.67%と、「もともと群馬大学教育学部に入学する希望は持っていなかったが、入学しようとする希望を持つことになった」4.00%をあわせて61.67%と、6割以上の参加者が入学への希望を増大していることから、今回の説明会が参加者にとって総括的に効果の大きいものであったといえよう。

なお、「群馬大学教育学部に入学したいという希望が弱くなった。」3.33%（昨年度0.72%）「群馬大学教育学部に入学したい希望であったが、他大学に入学する希望に変わった」0.67%（昨年度0.00%）をみると、それぞれ若干ではあるが、昨年度の比率より高くなっている。これは、参加者数が増大したこと、様々な意見や感じ方を持つ参加者が増えていることなどの反映と思われ、今回の学部説明会の内容とは無関係であると考えてよいだろう。

(7) 参加した感想等、自由に意見をお書き下さい（設問H）

昨年度と比べ大きく変化があったのは「大学のイメージが掴めた」という意見が大幅にふえたことである（昨年度6件）。これは設問Gの「ビデオを見て教育学部の概要が良く理解できた」が昨年に比べ増えていることとも関係があるものと考えられ、視覚からの影響を受けやすい現代の高校生にとってビデオによる学部概要説明は効果の高いものと思われる。

全体的意見として、「参加してよかった」「参考になった」の意見は昨年同様に多く、また今回の説明会で、自分と同じ様に大学受験合格を目指している多くの高校生に会ったことで、勉強に対する意欲が高まったとの意見も多い。このことから、今回の説明会は大学の概要を伝えると同時に、入試や学習に対する意欲向上という効果も果たしているといえる。

専攻別説明会に対しては、「時間増を望む」、「専攻別説明会でも学生の体験談を聞きたい」などの要望も聞かれ、「専攻別説明会が良かった」との意見もあわせ特修・専攻の様子に対する興味の大きさがうかがえる。

また、設問Jに対しての無回答（未記入）が昨年度の154件に対し、今年度は96件と大幅に減少している。さらに書いてある内容も非常に熱のこもったものが多い。これは、参加者にとって興味の深い専攻別説明会直後の大学入学への希望が高まったところでアンケート記入を実施したためではないかと思われる。ただ、専攻別説明会の後に行われる、シラバスによる施設見学への感想、意見等を聞くことができないのが残念な点である。

ところで、設問Jは記述内容を整理・集約した結果なので、参加者の生の声を伝えるものではない。そこで、個々の記述例を以下にいくつか示すことにするが、これらを見ると、説明会で得た大きな感動、教育学部に対する強い意気込みがひしひしと伝わってくる。

[以下は自由意見、感想の記述内容である。]

- 少しでもしか接していないが、先生方がとてもコミュニケーションを大事にする点や、群馬大学のアットホームな感じを見ることができた。群馬大学に入学したいという気持ちがより深くなった。
- すごく楽しそうな大学だと思いました。国語科で説明を受けたのですが、すごく楽しそうでした。国語科では教え方もきちんと指導してもらえるみたいなので、そういうことに興味があるのでいい大学だと思いました。
- 自分はこの卒業生の星野富弘さんが大好きで、彼が学んだ場所を見たいという興味できました。また、教育学部にも興味があり、雰囲気を知りたく来ました。ここに来たことは自分にプラスになったと思います。教育というものについて、すごい真剣に考えている同年代の方々に会えたことも、自分にとって刺激になりました。
- 専攻別の懇談会はとてもよかった。実際学生に教えていらっしゃる先生方と交流できてよかった。大学というの??ということが多かったが（特に国公立は情報源が少ないからわからないことが多い）とてもよくわかった。よかった。ありがとう群大。私は必ずこの大学に入る!!がんばろうという気になりました。
- 自分がやりたいと思っていたことがこの大学で出来ると知ってほっとした。自分にとって、有意義な一日でした。
- 先生達が皆熱心に説明してくれて、とてもわかりやすく、おもしろかったです。この説明会でますます群馬大学が好きになりました。来年頑張って絶対合格しますので、待っていて下さい。
- 教員の数に驚きました。しかも少人数授業なので、かなりきめこまかな指導を受けられると思います。ますます群大に行きたくくなりました。
- 案内だけでは調べられないことや、学校の進路室でもわからないことを説明してもらって大いに役立った。採用試験のこととか、普段の生活とかは今の学生に聞くのが一番。もう少し学生の話があれば良いと思う。
- 教育者の質が低くなっている原因、また教育学の行きづまり等、身をもって感じた。自分の子供が教育を受けるだろう未来の先生に対する不信感はまだなくならないが。教育者を育てる大学の教授の熱のこもった話を聞いてよかった。
- 中学の時に教員になろうと思いつき立ち高校に入ったが、だんだん自分のやりたいことが増え、現在では何をやろうかと悩んでいましたが、高校の進路主事に大学見学へ行ってみたらどう

かと言われ、この群馬大学へきてみました。ここでは自分が今まで調べてきたこと以上の事を知ることができ、自分の決めた道を再確認できました。必ずここに合格して未来を開きます。

- 初めて大学に入ってみて、雰囲気がなんとなくわかってよかった。ネコの出現にびっくりしけど、かわいかった！
- ビデオは知りたかったことがわかり、とても役に立ったと思います。体験発表は、大学生の本音をきけて、とても良かったと思いました。参考にしたいです。教育心理への気持ちはますます募りました。
- このアンケートで性別の欄に「1. 女性」と、女性が先に書いてあることにとっても興味を持った。教師というのは男女フェアに能力を生かせる職場だと私は思っているの、たのもし教員養成をしている学校だと関心を持った。
- 私の印象とピッタリの学校だったので入りたい気持ちがさらに高まった。授業内容もとてもおもしろそうで、英会話などもできるのでとてもうれしい。今まで外国にも行ったことがなかったけれど留学の制度もあるので良かったと思う。
- この説明会では、全体と専攻別とそれぞれのくわしいことを聞くことができ、疑問が解決できた気がする。
- 昨年、おとしと音楽センターでの説明会を聞きにいったのですが、今回は教育学部の説明会ということで、内容が細かくて以前よりもわかりやすかったと思いました。
- 群大に行けば、100%教師になれると思っていたので、そうではないことを知ってちょっとショックでした。
- 会場がとても快適だった。
- ジュースありがとう。

説明会に対する、意見・注文もあるので参考までに記載する。

- 説明を理解するのに時間がかかってしまったが、群大のことが良くわかった。ただ、私のもっと専攻別のことがいろいろ知りたかったので、専攻別に先輩方の話を聞いてみたかった。
- 大学生活のことだけでなく、群大に入るための勉強法など、“受験”に関するものが聞きたかった。あと、こういう目標（免許修得など）がある人はここがいいですよとか、そういうことをもっと言ってほしかった。就職も重要な問題だし、大学を選ぶ上でのポイントになるけど、それよりも（体験など）もっと“今”ためになることが聞きたかった。
- もう少し、専攻別での説明や質疑応答の時間がほしかった。
- 質疑応答の時、少しマイクの具合が悪い人もいたみたいで、聞きにくい所もありました。
- 講義の内容をもう少し詳しく知りたかったです。
- 最初の説明会が長かった。

- 冷房が寒かった。
- もっと資料などを細かく説明してほしかったです。
- 専攻の説明会のときに、もう少しなにか工夫というか、プリントしたものがほしかった。
- 説明会の案内にバスの時間ものせておいてもらいたかった。
- 会場を美化すると良いと思います。

#### 4 おわりに

今回の群馬大学教育学部説明会も昨年に引続ききわめて好評であり、盛況であった。全国的にみて大学の存在自体が今日ほど厳しい局面に立たされている時はなく、それぞれの大学・学部が様々な改革・改善を行っている。学部説明会はまことに小さい行事かもしれないが、その果たす役割は決して小さなものではない。

また、全体説明会における質疑応答で、今年度は7件（5人）（前年度0件）の質問があり、その内容が本学部の教育方針、いじめ問題、ボランティア教育、青少年犯罪等に対する教育科目の有無についてであり、大学の質を問うものが多かったのが特徴と言える。

説明会については次回に向けてさらに改善を加え、より一層充実したものにしていく所存である。最後に、教務委員会委員及び教務係員全員の氏名を掲げておく。

##### 教務委員会委員

山口 幸男 教務委員長  
 近藤 典彦  
 大竹公一郎 入試部会長  
 菅原 英直  
 川上 晃 入試部会  
 千本木康亘 入試部会  
 長谷川悦示 入試部会  
 田辺 秀明  
 鶴田 敦子  
 柏木 徳明  
 久田 信行  
 佐藤 浩一 入試部会

##### 教務係員

榊澤善一郎 教務専門職員  
 三木 利市 教務係長  
 石森 正二  
 佐俣 文行  
 田中 裕子  
 板橋 一江 学部説明会担当  
 塚越 欣子  
 萩原 京子



公開シンポジウム（第8回）

学校カウンセリングの可能性

期 日 平成9年12月19日(金)

場 所 群馬大学教育学部N棟  
大会議室

主 催 教育実践研究指導センター

話題提供者 新 保 和 孝 (群馬大学大学院教育学研究科・  
大泉町立西中学校教諭)  
伊 藤 美奈子 (お茶の水女子大学生生活科学部助教授)  
光 元 和 憲 (ちば心理教育研究所所長)  
司 会 佐 藤 浩 一 (群馬大学教育学部助教授)

所澤 潤 (教育実践研究指導センター) 第8回シンポジウム「学校カウンセリングの可能性」を始めたいと思います。本日は多数御来席くださりましてありがとうございます。年末恒例になっておりますセンターのシンポジウムですが、本年は学校カウンセリングを取り上げました。本学部は教員養成学部ですが、実は臨床心理学やカウンセリングの専門家が専任教官にはおりません。今日、教育にはカウンセリングが不可欠だと思っている人が一般には多いと思うのですが、国立大学の教員養成学部で本学部のようにカウンセリング担当の専任教官をおいていないところはいくつもあるようです。もちろん必修科目というシステムもありません。しかし、現在の学校で起こっている問題の中にカウンセリングによって解決されるものがあることは確かなようです。今回の企画はこうした状況をふまえ本学部の学校教育講座佐藤助教授に企画をお願いしました。学校におけるカウ

セリングとはどのようなものなのか、また、どのような問題を抱えているのか、そして、今後学校カウンセリングはどのような展開をしていこうかといった内容について、ご来席の皆様と共に理解を深めていく場としたいと考えております。それでは佐藤先生よろしく申し上げます。

司会 (佐藤) いじめや不登校が学校で最大の問題とされ、それに対応すべく平成7年度から「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」が開始されました。各都道府県の教育委員会がスクールカウンセラーを学校に派遣して、その効果を評価しようとする事業です。また、神戸の忌まわしい事件をきっかけに「心の教育」の必要性が説かれ、教員養成課程の見直しも進められております。さて「心の教育」ですとか「カウンセリング・マインド」という言葉はよく耳にするのですが、実際に学校現場で先生方やスクールカウンセ

ラーがどのような問題にいかに取り組んでおられるのか、教師がカウンセラーを兼ねることに問題はないのか、スクールカウンセラーの守備範囲はどこまでなのか、こういった問題についてオープンに論じ合う機会は非常に少ないように思われます。そこでこのシンポジウムでは3人の先生方にお越しいただき、文部省の進めているスクールカウンセラー事業も含めて、学校でカウンセリングを行うことの可能性や問題点について考えてみたいと思います。

先生方のお話に入る前に私の方からスクールカウンセラー事業が開始された経緯と現在の状況について簡単に説明いたします。昭和60年頃にいじめが大きな問題となりました。東京の中学生が「このままじゃ生きジゴクになっちゃうよ」という遺書を残して自殺をしたのが昭和61年のことです。当時、いじめ問題の文部省協力者会議でスクールカウンセラーの必要性が説かれたのですけれども、この時点では予算措置には至りませんでした。しかし学校では様々な問題が起きていたわけで、その間、現場でのカウンセリング研修を行うとか、教育センターの教育相談室を充実させるとか、あるいは退職された先生方がカウンセリングを行うといった試行錯誤が続けられていたようです。平成6年になりますと再びいじめの問題がクローズアップされてまいりました。そしていじめや不登校が文部省の最大の課題になってきたという切羽詰った状況の中で、平成7年に予算請求が出されスクールカウンセラー制度が発足したわけです。事業の規模ですが平成7年度には3億700万円の予算で154校にスクールカウンセラーが派遣され、そのうち136校で臨床心理

士の方がカウンセリングを担当しておられます。平成8年に11億円、556校。平成9年には21億円、1,000校という具合に順次予算と対象校が増えていっております。しかしこの制度自体が試行期間ですので、全校に配置するというにはなっておりません。ちなみに群馬県では平成9年度現在、15校で18名のスクールカウンセラーが活動しておられます。

スクールカウンセラーの多くが臨床心理士の資格を持っておられます。これは文部省の認可する財団法人「日本臨床心理士資格認定協会」が認定する資格です。この資格を取得するには、心理学または関連領域の大学院修士課程を修了し1～2年以上の心理臨床経験を経た上で、所定の試験に合格しなければなりません。さらに資格取得後も5年ごとに評価を受けなければならないという厳しい制度です。スクールカウンセラーの任用については、各都道府県の臨床心理士の方たちの集まりである「臨床心理士会」が候補者を推薦し、都道府県の教育委員会が選考を行います。派遣先の学校は教育委員会が中学校を中心に小学校や高校の希望を考慮しながら決めるということになっています。勤務形態は週2回、一日4時間程度の非常勤ということなのですが、実際はかなりの超過勤務になっているとかがっています。仕事の内容はかなり多岐にわたっておりまして、いじめとか不登校などの個別のケースに関わってカウンセリングをしたり、それに伴って教職員や保護者に助言や援助を行うということもあります。あるいは、そこまで問題が深刻にならないうちに相談に乗ることによって予防的な働きが期待されるという側面もあります。また学習面で

の悩みや進路の相談に乗ることもあるとうかがいます。つまり、学校の中にカウンセラーがいることによって相談室の敷居が低いものになっている。その結果、適応上の問題を抱えた特定の子供に対する援助だけではなくて、ごく普通に思春期の問題と向き合っている子供の発達を援助をすることも求められてくるわけです。

それでは先生方をご紹介申し上げます。最初に話題提供していただくのは新保和孝先生です。新保先生は県内の中学校の先生ですが、現在は群馬大学大学院教育学研究科に在籍しておられます。中学校現場の現状とそれに対する教師の関わりや、スクールカウンセラーに期待する役割などについてお話をさせていただきたいと思います。お二人目はお茶の水女子大学・発達臨床学講座助教授の伊藤美奈子先生でいらっしゃいます。先生は都内の中学校でスクールカウンセラーの仕事に従事しておられます。また、スクールカウンセラー制度に対する学校現場の要望や、教師とカウンセラーが相互に抱えているイメージのずれといったものについての実証的な調査研究を行い、貴重なデータを学会誌に発表しておられます。スクールカウンセラーとしての御経験や、調査データを通して見えてくるものについてお話をさせていただきたいと思います。最後に「ちば心理教育研究所」所長の光元和憲先生をご紹介申し上げます。先生には現在本学部で「発達臨床心理学」という講義を担当していただいております。先生には心理臨床の専門家として、そもそもカウンセリングとはどういうものなのかということ、学校という場でカウンセリングを行うことの難しさと可能性、教師がカウンセラーを兼ねることは

可能なのか、といった問題を論じていただきたいと思います。それでは新保先生からよろしく願いいたします。

新保 ただいまご紹介いただいた大学院生の新保です。私はカウンセリングや教育相談等について特別な実践を積んできたわけではありませんし、特別な資格を持っているわけでもありませんが、12年の現職経験の中で出会った事例を通じて考えたことを話題として提供させていただきます。

最初に、これから教師を目指す学生さんも本日多数参加されているとお聞きしましたので、中学校現場の状況についてお話ししたいと思います。「荒れる中学校」とか、「学級崩壊・学校崩壊」とか、新聞等のメディアでも様々な報道がなされていますが、確かに自分が教師になった頃と比べると、教師が様々な問題の解決に携わらなければいけない事態が増えてきているように思います。カウンセリングとは反対のイメージが強いのですが、まずは日常の生活指導です。髪型や服装全般、持ち物、遅刻、言葉遣い等にかかわるものですが、最近は茶髪、ルーズソックス、ポケベル、携帯電話など、多くの学校で苦慮しているのが現状です。教師の一方的な指導になりがちですが、集団生活を送る上で必要と判断される内容を指導します。次に様々な問題行動への対処があげられます。けんか、万引き、無免許、喫煙、器物破損等々、問題の起きない日がないと言ったほうがよいような状態かもしれません。ここでも生活指導同様「これはどうなんだ？あれはどうなんだ？どうしてしたんだ？」というように指導的な色彩の濃い、問いつめるような話し方になりがちです。

その一方で、進路、学習、恋愛、部活、交友関係、家族関係、身体の発達、その他もろもろの身の上相談まで受けなくてはなりません。さらには不登校や不適応、いじめの問題など、いわゆる「カウンセリング・マインド」が要求されるような相談もしなければなりません。ところが普段からいろいろと突き詰めて聞くような指導が多いものですから、「カウンセリング」とか「相談」といってもついついこちらが一方的にしゃべりすぎてしまって、本来のカウンセリングにならないのが実状です。そこでもしスクールカウンセラーの先生方が各学校に配置されたら、どのくらいの守備範囲でどういう内容を受け持っていただけなのか、または受け持っていたのが理想的なのかということの後ほどお聞きしたいと思います。

さて、今日は私が経験しました二つのケースを紹介したいと思います。

最初に、12年の教職経験の中で一番困った例をお話しします。中学2年生の女子A子さんのケースです。2学期後半の11月の半ば、連続4日の欠席がありました。体調不良との連絡があり、その後登校しました。ところが11月下旬に再び欠席しましたので家庭訪問をして母親から事情を聞くと、「仲良し3人組だったB子さんとC子さんが2人だけで仲良くしてしまい、A子は仲間外れにされている。それで学校へ行かない」との話でした。本人も「3人の友人関係が原因だ。特にC子がそんなふうに向かっている」とはっきり言いました。B子とC子に話を聞いてみると「そのような事実は一切ない。もちろん2人で出会ったときに会話をするようなことはあったが、A子をはじめて特別2人で親密に話をす

るなんてことはなかった」とのことでした。その後B子とC子は逆に気を使い、A子の家を訪れたり手紙を書いたり電話をかけたりして関係の修復に努力してくれましたが、A子は2人とはつき合いたくないという態度を固持し、日々が過ぎていきました。母親の希望もあって12月中旬まで毎日電話をかけて本人の様子を聞いたり、本人が電話に出たときは世間話程度の会話を持ちたりしました。カウンセリングと呼ぶにはほど遠い内容です。家庭訪問も何度か行いました。電話・家庭訪問とも本人と直接話ができたのは3分の2くらいの割合でした。そのうち冬休みが間近になった頃、A子が「学校には行きたくないが部活には行きたい」と言い出しました。管理職や部活の顧問にも相談して許可を得た後、部長のD子に頼んで本人を迎えに行ってもらい、部活だけ参加する日が何日か続きました。冬休みに入ると母親から「3学期からはなんとか行かせたい。旅行行事があるのでA子も行きたいと言っている」との話があり、D子にも協力してもらい「3学期の始業式の日に先生とD子さんと一緒に迎えに行くから行こうよ」と約束をしました。3学期初日「ちょっと恥ずかしいけど行く」ということで登校しました。ああ良かったなあ、このまうまくいくかなあと思ったわけです。表情も明るくて恥ずかしいと言っていたのが嘘のように、1月下旬の旅行行事が終わるまで元気に登校し生活を送っていました。

ところが2月の初めにまた欠席が始まりました。最初は体調不良ということでしたが、母親から話を聞くとD子さんとけんかをしたという。D子から事情を聞くと前のB子・C子と同様に「けんかをした覚えはない。A子

はすごくわがままなんだ。被害者だと思っていただけで、他人の悪口なんか平気で言うし、いじめもする。時々そんなA子のことが嫌になることもある。だけどA子に面と向かってそんなことを言った覚えはない」と語ってくれました。担任として何がどうなっているのかわからなくなったのがこの時期です。電話連絡や家庭訪問はその後も定期的に行きましたが、今度はなかなか本人と接触できないことが多くなってきました。必然的に母親の話を書く機会が増えましたが、母親の話の中に被害妄想的な内容が増え、突然泣いたり謝ったりと素人の私から見てもちょっと状態がおかしいなと感じられました。するとある時管理職に呼ばれ、実は母親の心の状態がずっと前からおかしかつたのだと知らされました。父親は入院させたいと考えていたのですが、母親本人には病気だという自覚がないので苦慮しているとのことでした。考えてみますとA子は非常に母親っ子で、母親が全てみたいな子でした。父親の味方は絶対にしない。ここでA子の不登校は単に友人関係によるものではないなと私も素人ながらに思い、難しいなと感じました。管理職からはできるだけ父親とコンタクトをとるようにとアドバイスされたのですが、どのようにA子に働きかければよいのかわからない状態がずっと続きました。

2月下旬ごろ母親が突然電話をかけてきて「本人は学校で嫌なことがあり真剣に悩んでいるのに学校は何もしてくれない。自殺したいとも言っている。どうするんだ。今、教育委員会にも電話したところなんだ」と2時間ほどお叱りを受けました。教育委員会の方々も学校に來られて、管理職・学年主任を

交えて今までの経過や今後の対応を検討しました。管理職から父親にすぐに事実を連絡をしてもらい、父親からは「心配やご迷惑をおかけしてすみません。本人も大丈夫です」との返事をもらい一安心しましたが、自殺と聞いて本当に生きた心地がしない状態でした。その後母親は入院し、A子もお見舞いに行っていたようです。母親は短期間で退院しましたが、退院後は態度も落ち着きました。A子本人も「進路のこともあるので3年になればきちんと登校すると思う」と言っているということで、少し静かに様子を見ている状態が続きました。3年生の始業式の日、A子はD子と共に登校してきました。私は担任ではなくなったのですが、卒業までほとんど欠席をしませんでした。ただ新しい担任の話によると、母親の様子はやはりぎこちないということでした。A子は高校へ進学しましたが、母親の心理的な病気が治ったとは思えないし、本人がこの先もっと大きなつまづきをするんじゃないかと思うと、今でも非常に心配です。

今あらためてこの事例を考えてみますと、第一に、誰をカウンセリングすれば良かったのかという疑問が残ります。A子だったのか、母親だったのか、それとも父親だったのか。第二に、母親が心の病気らしいということで、どれくらい教師が家庭の問題に介入できるのかということ、第三に、すべてを通して教師はA子に何をしてやれば良かったのかということ、こういった疑問が私の中に残っています。

二つ目は中学1年生女子のE子さん。緘黙のケースです。幼いときから口数が非常に少なく、小学校に就学する頃から親ともあまり話をしなくなったということでした。話では

きないわけではありません。お兄さんとは比較的話をします。お兄さんにも会いたかったのですが、お兄さんは知能の発達に少し問題があったらしく結局会いませんでした。

E子は学力は中程度で作文等を書くに上手にまとめます。基本的な生活習慣も養われている生徒でした。2学期のある日欠席をして、母親から「お腹が痛いと言うが、どうも様子がおかしいので本人に聞いてみると、喋らないことについてまわりから陰口を言われるのが原因の様だ」という連絡をもらいました。「あっ」と思ったのですが、ちょうど合唱コンクールの練習が盛んな時期で、担任としても「大きな声で歌えよ」なんて毎日指導をしていたんです。そんな中で悪い意味ではないにせよ「E子さんも歌ったか？」みたいな事を言った生徒がいたのではないのでしょうか。さてE子から事情を聞くために家庭訪問をしたのですが、案の定、話をしてくれません。筆談もダメでした。歌いなさいとも言えず歌わなくていいとも言えず、何を話したのか自分でもよくわからないまま家庭を後にしました。またクラス全体の指導にも困りました。「E子さんも歌いたいと努力しているのだから暖かく見守ってほしい」とか「E子さんにもこれからできることはしてもらいから」と説明したのですが、実はそれがその後の仇になってしまいました。

母親と本人に「クラス全体に指導しました」と報告した翌日、E子は母親に付き添われて登校しました。ところがまた学校を休んだのです。実はE子はその日は日直だったのです。母親から連絡があり、「今日E子は日直の当番で、それがプレッシャーになっているのではないか。以前先生はE子にできることを

やってもらおうとみんなの前で言ったそうですね」と言われてしまいました。E子の友達が母親に話したのだらうと思われます。私としては悪意なく発した言葉でしたが、母親は「E子に日直をやらせて、号令などもきちんとかけさせて……」ととったようです。前にも日直をしたことはあったのですが、その時は「無理ならやらなくていいし、号令だけは友人に頼んでもいいよ」と事前にケアしていました。それを今回は忘れていたのです。母親に事情を説明して悪意があったわけではないことを理解してもらいました。その後問題は起きませんでした。私自身がE子に積極的な働きかけをすることができなくなってしまい、悪く言えば「腫れ物にさわる……」ような接し方になってしまったのです。

このケースでは、自然に話せるように仕向ける治療的なカウンセリングが必要だったのでしょうか。必要としても現場の教師にはかなり負担になると思います。教師だったらどのように行えばよいのでしょうか。それから本人から話を聞きたい時に何か良い方法はないのでしょうか。また周囲の生徒に対しての指導についても何か留意する点があれば教えていただきたいと思います。

二つのケースを紹介しましたが、私の場合「教育相談」「カウンセリング」と言いますが、根本的な問題の解決を願って計画的に時間をかけて行うというよりは、対処的に「なんとかこの場が無事に納まってくればいいな」みたいな感じで行ってきたように思えます。そのような点の改善も含め、学校カウンセラー制度が導入され実例を示してくれることは、教師や学校自体の改革につながっていくのではないかと思います。もちろんクリ

アしなければならぬハードルもたくさんあると思います。例えば外部のカウンセラーが専門的に生徒に関わった時に、一番身近である担任の存在というのはどうになってしまうのかということ。「仕事が減って楽だなあ」と思う担任もいれば、「俺の受け持ちなのに面白くない」というふうにする方もいれば、「なんとか自分も関わってみたいんだけど」と考える担任もいると思います。守秘義務の問題があるので全ての情報を担任に伝えるわけにもいかないでしょうが、理想的な形はどんなものでしょうか。また連携をとるにしても、週2日・4時間という時間で十分なのかという心配もあります。あるいは学校に登校しない、人に会うことを嫌う生徒というのもたくさんいるのですが、そういう生徒に対して外部のカウンセラーの打つ手はあるのかという、素朴な疑問も感じました。

司会 ありがとうございます。教師との連携やそれにまつわる守秘義務の問題は、後の話題提供でも触れられると思います。その前にA子さんとE子さんのケースについて、光元先生と伊藤先生からコメントをいただきましたと思います。

光元 A子さんの場合、周りの友達からわがままだ、自己中心的だと見られている。そして話を被害的な形へ持っていくということでした。被害妄想も疑えますが、経過を聞いてみるとそうではないですね。それからお母さんの具合が悪い。分裂病かもしれないのですが、たぶんそうではないでしょう。おそらくお母さんとA子さんに共通な傾向はヒステリー傾向です。自分の欲求がそのまま受け入

れられないと人と関わりを保てない、そういう傾向をお持ちの親子なのではないかなあという気がしました。ポイントはやはりお父さんです。お母さんから電話が2時間あった時に、ご主人に話を返された。これは我々も大体そういうふうにはしていますし、家族や身内で奥さんに対して適切に対応できるのはご主人でしょうから、非常に適切な対応です。広い意味でこの一家、特にA子さんとお母さんがSOS、救助信号を発信していると考えてもいいと思います。ところがご主人は「女房は具合が悪いなあ」というふうには思いながらも、できるだけ問題を先送りしていた。お母さんはそういう埒があかない夫の対応に対して、A子さんの問題を一つの手がかりにして救助信号を発した。それに対して学校は新保先生や校長先生がご主人に「ちゃんと話をうかがいたい」「こちらへお見えになった方がいい」というアドバイスをされたのではないかと思います。それでようやくご主人は重い腰を上げてお母さんは入院した。それによってお母さんの精神状態が不安定だったのがだいぶ落ち着いてきた。おそらく不安神経症のような状態がお母さんは続いてたんだと思います。ヒステリー性格傾向の上に不安神経症のような状態になって、そういう何ともいえない家の中の不安な感じにA子さんが反応して「お母さんを一人置いて学校になんか行ってられない」という状況が続いていたのではないかと思います。お母さんがA子さんに「あなた学校に行かないで。学校を休んで。私不安なのよ」という信号を発していたのではないのでしょうか。A子さんにすると、にっちもさっちもいかない状況に追い込まれて学校に行けないわけです。なぜ学校に行けないのか聞か

れると、思いつくことを「こういうことがあった、ああいうことがあった」と言ってみるのだけれども、あまり説得力のある内容ではなくて、さっきのような経過になったのではないのでしょうか。いただいた材料を組み立てた一つの話だから全然違っているかもしれませんが、一つの仮説としてお答えできるかと思えます。

それからE子さんですが、いわゆる場面緘黙に近い状態で、家では話をするのだけれども学校ではあまり話をするのが得意ではないということです。何か話を聞く工夫はあるのだろうかという御質問でしたが、作文が上手だということは幸いなことで、大体こういうお子さんの場合は筆談を用います。究極はファックスでやりとりをするということですね。電話では話さないけれどファックスではやりとりできるという非常に不思議なことがあります。ただ学校で筆談がどの程度できたかというのは、実際やってみないとわからないのですけれど、それであまり効果がないとしたら、なかなか情報を引き出すというのは難しいでしょう。重症な事例ですと、小学校から緘黙、中学校、高校でも緘黙、卒業しても緘黙というケースもあります。こちらから話を聞き出してやろうとしてできるわけではなくて、本人が自分から人に対して自分を開いていこうとする。そして言わば安全な人とそうでない人を見分けていく。そういうことが積み重なってきてようやくできることです。

緘黙のお子さんというのは、言ってみれば素っ裸で人前に出るのに近い心理状態です。つまり自分を守るものが何もなく、とにかく自分を隠す。本人は頑張っただけで話そうとする。そうすると例えば「あ、E子さんが喋った」

ということでみんなが注目します。一言喋るとみんなによけいに注目される、次にまた喋ると大変なことになってしまうということで、いよいよ場面緘黙が悪化していくというのが大体の経過です。喋っていることを激励されることが一番困るということです。ですから例えば絵を描くことから始まって、描いたものを材料に話しかけるとちょっと頷いてくれるとか、もしかしたら「うん」と言ってくれるとか……そういうふうになんか少しずつ、「他の人とは話したくなければ話さなくていいから、私とはよかったら、いいなと思ったら『うん』とか言ってくれるかな」とか言うと、大体こたえてくれます。ケースによってはいきなりカウンセラーとなら口をきいてくれるということもありますが、それは全く予測が付きません。

クラスへの対応に苦勞されたということですが、合唱コンクールとなると周りから「一緒に歌おうよ」なんていう誘いかけもあったかと思えます。このケースではもしかしたら「口ばくでいいよ。みんな、A子さんの場合はそれでいこう」「そうだね」みたいなことができればいいのかなあと思えます。中学1年生ということですから、割合そういうことは通りやすいと思えますね。これが2年生くらいになるとだんだん難しくなってきますが。

伊藤 A子さんの場合、背景にある家庭の問題が大きすぎたと思います。学校の担任の先生として家庭の問題に踏み込めないというのは、すごく大きな壁です。今現状では中学校で両親の職業もあまり明かさない。そういう意味で、つかみどころがない踏み込めない状態もあると思います。ですからそういう家族



の問題があると思った時点で、学校で抱え込んでしまわずに教育センターとか外部の専門家や相談機関と連携をとるということも大事になってくると思いました。それから最初A子さんが来られるようになり、またしばらくしたら来られなくなったということがありました。これは最初に来た時にがんばりすぎたのかもしれませんが。A子さんが頑張ってきて来た時に、きっと先生もうれしかったと思うんですけど、そこで喜びすぎると子供の方もそれに応えて最初はがんばろうとするんだけども息切れしてしまうこともあります。ある意味では担任の先生ももうちょっと肩の力を抜いて力まずにやっていたとこの方も大事だという気がします。

2つめのケースのE子さんの場合、学校では喋らないけれど家でお兄さんとは喋るということでした。お兄さんがちょっと知的な遅れがあるという弱者の立場にいますね。つまりE子さんは弱い位置づけにある人には結構心を開けるとこの気がしました。ところが学校では頑張れ頑張れという雰囲気が強くて、さらに合唱コンクールというのがあるとみんなやろうってこの雰囲気が高まり、それに飲み込まれたというのか、負けてしまったのかもしれないですね。その時に新保先生がどうやってあげたらいいのかと迷っていらっしゃって、いい先生だなあという気がしたんですが、E子さんの場合、そばにいてあげるだけでも良かったかもしれないという気がします。あるいは先ほど光元先生があげられましたファックスのやりとりとか、言葉を介さないコミュニケーションというのも有効になってくるかなあという気がします。

司会 ありがとうございます。それでは伊藤先生、引き続き話題提供をお願いします。

伊藤 私は、元々は学部を卒業してすぐに私立の女子高校の教師として現場で数年過ごしました後、方向転換して心理学の道に入り直したという人間です。教師をされていて生徒指導につまづいたこともありますし、生徒と真剣にけんかをして教師をやめようと思ったこともありました。そんな中で何とかして子供の心をつかみたいという思いもあり、心理学の道に入り直したんです。ところが大学院で自分が担当したケース報告を先生方に初めて聞いていただいた時に、「とっても“先生らしい”ケースですね」と言われました。それは決して誉められたのではなくて、答えすぎ、喋りすぎ、構えすぎ、という点を指摘されたんだと思います。ただその時に、先生にはカウンセリングはできないのかなあ、やっではいけないのかなあという思いが反発として出てきまして、私自身は学校でカウンセリングをするということにずっと関心を持っておりました。今自分はスクールカウンセラーとして外部から学校に入っておりますけれども、現場の先生方にもカウンセリング的な活動ができるということを知っていただきたいし、その反面で大変さとか危険性もお伝えすべきではないかと考えております。今日は、教師とカウンセラーを対象に行いました調査結果、スクールカウンセラーとしての活動の実際、そしてスクールカウンセラー制度の今後の課題という3点を中心に話題提供させていただきます。

最初に教師とカウンセラーの意識の「ずれ」を、データから見てみたいと思います。

教師とカウンセラーの両者に、それぞれのイメージを聞くという調査研究をしました。これはスクールカウンセラー制度が発足する2年ほど前に行ったものです(図1)。図の左側は教師に対するイメージ、右側がカウンセラーに対するイメージです。黒丸が教師の回答、白丸がカウンセラーの回答です。教師イメージの方を見ていただきますと、カウンセラーの答と教師の答に「ずれ」があるとこ

ろがわかります。カウンセラーが教師に対して持っているイメージは教師自身の教師イメージに比べると、厳しい、まじめ、落ち着きがない、暖かさにかける、ゆったりしていない、母親的ではない、柔らかくない、という具合にかなり「堅く強く厳しい」ということが読み取れます。一方右側のカウンセラー・イメージでは教師の回答とカウンセラーの回答の差は小さいですね。先生方もカ

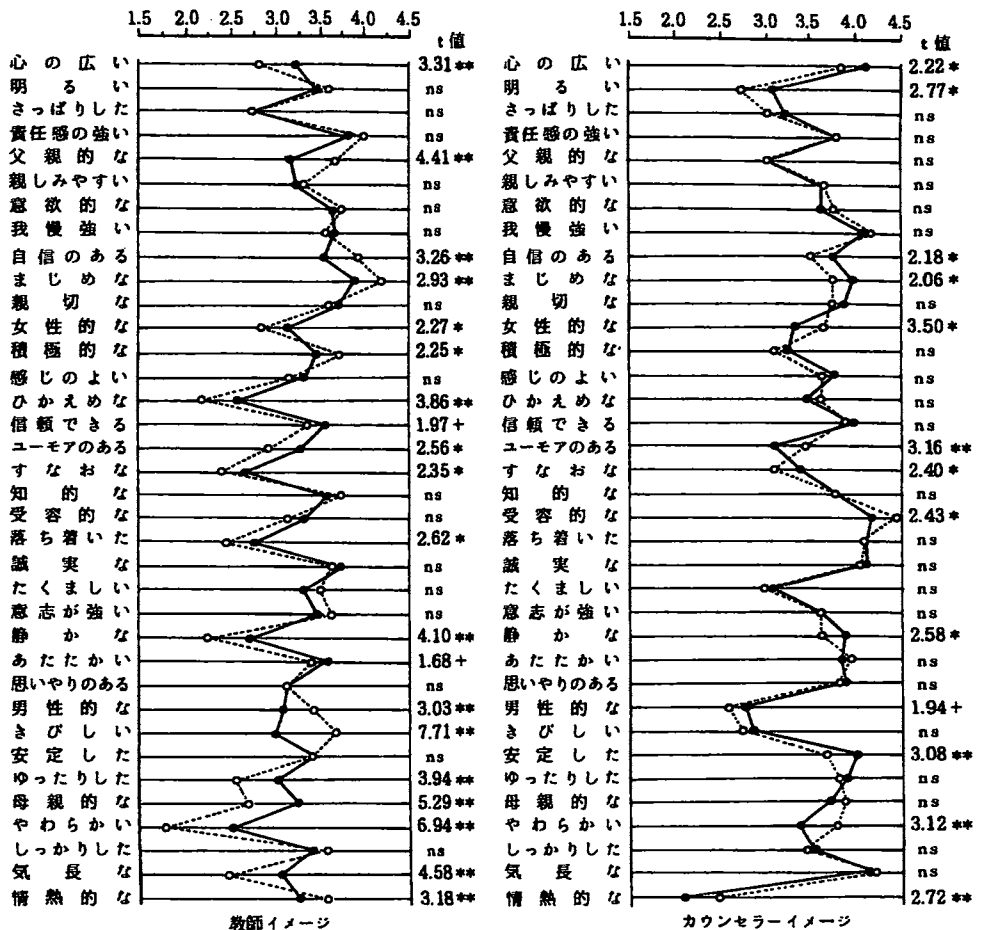


図1 教師とカウンセラーによるイメージの比較

●教師の回答 ○カウンセラーの回答  
各得点のレンジは1～5点

ウンセラーに対しては、心が広い、明るい、まじめである、安定している、そういったカウンセラーとしての機能をかなり正確に把握されているというデータが出ました。ここからカウンセラーが教師に対してややネガティブな印象を持っているということがうかがえます。不登校のお子さんとかいじめを受けたお子さんとかの話を知っていると、学校の問題や先生の悪口を聞くことがどうしても多くなり、それが教師イメージをちょっとネガティブに歪めてしまっているのかもしれませんが。あるいは、教師とカウンセラーが本来かなり違った働きをしているということが結果に現れているのかもしれませんが。例えば教師は生徒集団を相手にしますから、ゆったりと、のんびりと話を聞くことはできないことも多い。それに対してカウンセラーの場合は個人を大切にすることによって動きますので、そういうところからのイメージかもしれません。

次に教師とカウンセラーそれぞれに、学校カウンセラー設置についての意見を聞きました。「担任教師がカウンセラーを兼ねるのが良い」、「専門家を校内に設置するのが良い」、「学外の専門機関－教育センターとか児童相談所、あるいは病院－にかかるのがよい」という3つの選択肢から選んでもらいました(表1)。教師・カウンセラー共に一番多いのはやはり専門家を校内に置くのが良いという意見でした。しかしこれは行政上も財政上も難しいわけですね。そこで二番目に多いのは、教師の場合は「教師が兼ねるのが良い」。それに対してカウンセラーは教師の兼任というのはかなり少ない。つまり、教師は「専門家に来てほしいけれども駄目だったら自分た

表1 学校カウンセラー制度に対する各意見を支持する人数

	教 師	カウンセラー
教師の兼任	40(16.2)	2( 3.2)
専門家を校内に設置	169(68.4)	40(63.5)
学外の専門機関	26(10.5)	20(31.8)
その他	12( 0.4)	1( 1.6)

( ) は%

ちがします」、カウンセラーは「確かにそういう制度はいいけれども、難しいからやはり外部の専門家に任せてほしい」と考える、そういう構図が描き出されたわけです。

これらのデータを見ましても、学校の中にカウンセラーを置く、あるいは教師がカウンセリングを行うことには種々の困難がつきまとうだろうと推測されます。現場でカウンセリングをされている先生方のお話をうかがいますと、かなり葛藤を抱えながら頑張っている方が多いですね。一番多いのは個人と集団の葛藤です。クラス全体を抱えながら個人一人一人を見ることがかなり難しい。また教師集団の中での難しさもよく耳にします。例えばカウンセリングを外部で学んできて学校の中でそれを実践したい、広げたいと思っても他の先生とうまくいかない。他の先生から浮いてしまったり協力してもらえなかったりという悩みを抱えていらっしゃるようです。

次にスクールカウンセラーの活動内容をまとめてお話ししたいと思います。最初にお断りしておきますが、こういう活動というのはスクールカウンセラーによって、あるいは学校の状況、生徒の質、地域の問題、等々によって変わってきます。ここでは共通項的な役割を紹介します。

1つ目は生徒に対するカウンセリングです。ただしスクールカウンセラーの立場としては、生徒にじっくりと関わっていくのは担任にお願いしたいと思っています。ですから私たちが主役に出るのではなく、陰でサポートする役になるというのが一応の暗黙の了解です。そうは言っても担任の先生が一人で何人にも関わるといのは難しいですし、場合によっては先生と違う立場の人の方が話しやすいということもありますので、そういう時には直接関わります。相談内容としては中学生では友達関係、それから進路の問題も出てきます。家族の問題、自分の性格や容姿の問題も起こってきます。なお、必要と感じた生徒さんには性格テストをしたり、あるいは「知能検査をして下さい」と言われた場合は対応することもあります。私の感触としてはそれほど重い、精神病理と言えるものは今のところほとんどありません。健康に近い子どもさんが多いなという気がします。ただ去年は1件、精神病が危ぶまれるケースがありました。その子については外部の病院にリファーしまして、そこと連携をとるとい形をとっていました。そういうケースについてはカウンセラーが学校で関わるのには限界があると思いますし、医師の診断が必要なときもあります。それを学校で抱え込んでいますとますます深みにはまることもありますから、なるべく外部の教育センターなり児童相談所なり、あるいは病院なりと連携することも大切です。先生方はどこを窓口にして相談したらいいのかわかりにくいということがありますから、そういう通路を開くというのもスクールカウンセラーの役割ではないかと思っています。

2番目は保護者のカウンセリングですが、これは非常に重要な役割と考えております。先ほどのケースでも出ましたが、家庭の問題というのは担任の先生が対応するにはかなり限界がありますし難しさもございます。例えばご夫婦の問題など、先生には言いにくいなあということもあるかもしれません。そういった問題については学校側の人間より少し距離をおいた人間の方が対応しやすいかと思えます。また不登校のケースについては、お子さんが学校に出てこない、先生方に家庭訪問していただいてもなかなか会ってくれない、電話にも出てくれないということもあります。そういった場合には保護者の面接というのがかなり有効になります。今も私は3人のお母さん方に会っていますけれども、子供が学校に行かないとお母さんがパニックになってしまうケースが多いのです。お母さんが安定されると、それが子供の精神安定にもすごくいいなあという感じを持っています。

3番目は先生へのアドバイスあるいはコンサルテーションです。これは例えば「担当クラスでどういうふうに対応すればいいかわからない」とか「今クラスがすごくもめていて、どういうふうにとめればいいかわからない」といったお話を聞いて、こちらからアドバイスするという場合です。我々と話をすることによって先生方に少し見方を変えていただく、少し楽になっていただく、肩の力を抜いていただく、そのお手伝いをするということではお役に立てるんじゃないかと思っています。今行っている中学校でも、最初はなかなか先生の方から「あの、実はこうで」というふうには言ってこれなかったのですけれども、半年ほど経ちまして、ようやく私のそ

ばを通られる時先生のほうから「ふうー」と溜め息をついて通られたりとか、しんどそうな顔をしてそばを通られるようになりました。そういう時にはすかさずこちらから「どうされたんですか」と聞いて、なるべく話しやすい雰囲気を作るよう心がけています。

4番目は先生方や保護者への研修の企画です。これも非常に大事な役割です。というのは、この制度は2年間という期限付きで、私達は2年間が終わりますとその学校から姿を消さないといけないのです。原則的に同じ学校に続けて再派遣ということはありせんので、自分たちが姿を消した後の学校のことも考えていかなければいけないわけです。そうなると自分が全て担当するのではなく、むしろ研修や事例検討会などを通して先生方にそういう“根っこ”というか雰囲気・風土を作っていたり、学校の中にそういう組織を作ることが大事だと思います。それから必要に応じては保護者への研修をします。PTA総会の時などにお母様方に「中学生というのはこんなに難しいですよ」ということをお話させていただきますと、お母様方も「うちの子だけじゃないのか」というふうに安心されます。またこれには私自身をお母様方に知っていただくというPRの意味も含まれています。

5番目は運動会や学芸会など学校行事への参加です。行って特別に何をするというわけではないのですが全校生徒の様子が把握できます。それからカウンセリングに来ている子あるいは問題の子だと聞いている生徒さんが、案外運動会では頑張っていたり学芸会で主役だったりといったように子供の色々な面

が見えてきます。また先生が生徒さんにどう対応されているかということも見られます。

そしてこれらの仕事をスムーズに進めるために、月に1回「カウンセラー通信」というようなものを出して、生徒あるいはPTAとの通路を保持することに努めています。

ではスクールカウンセラーが派遣されたことによって教師の意識はどう変わったのでしょうか。今年の1月に小学校と中学校それぞれ1校ずつで、スクールカウンセラーが派遣されてちょうど1年くらい経って活動が定着してきた時期に調査を行いました。その結果、派遣前に比べて派遣後ではスクールカウンセラーに対する理解度・期待度・必要度のいずれも高まっていることがわかりました。さらに、実際カウンセラーに接触して生徒のことや自分自身のことを相談された先生と、カウンセラーとはほとんど話をしたことがないという先生を比較してみました。その結果、どちらの先生も派遣前に比べて派遣後の方が理解度・期待度・必要度を高く感じるようになっておられるのですが、スクールカウンセラーと関わりがあった先生のほうが意識の変化が大きいことがわかりました。接触することが大切なのです。ただし先生のほうから気軽に声をかけることが難しかったり忙しくて相談に行けないということもありますので、なるべくカウンセラーの方から先生に対してオープンな姿勢を見せることも必要だと実感しております。

最後に、スクールカウンセラー制度の今後の課題として私が考えていることを5点申し上げます。まず一点は共通言語で話をするということ。心理臨床の専門用語を使うと学校の先生との間に壁を作ってしまうなあと感じ

ることがありますので、できるだけ先生と共有できる言葉で話すように努めております。二点目はソーシャルワーカー的対応が必要だということです。従来のカウンセリングとはまったく違った活動が学校では求められます。待っているだけではなかなか事が運ばないことが多いので、かなりアクティブにこちらから関わったり動いたり、ソーシャルワーカーさながらの対応が求められます。それに対応できるような力量をつけないといけないと感じています。三点目は失敗例から学ぶということの大切さです。スクールカウンセラーの活動報告を拝見しますと良かった良かったという成功例が目立ちますが、実際現場ではそう簡単にはいっておりません。ですからこれからは、成果の報告だけではなく、何ができないかという限界を見極めるという検討の仕方にも必要かと思えます。四点目は先生方との連携です。養護の先生や相談係という既存の役割とどう連携をとるかということが学校現場では必要となってきます。それと一般の先生と話をするのが難しいという現状がありますので、学校の先生の中からカウンセラーと橋渡しをしてくれるような人—当面では相談係がそれにあたるかと思うのですが—、そういう人が育ってくるとスクールカウンセラーとしても動きやすいかなあという気がしております。最後は大学の人間として考えている点ですが、スクールカウンセラーを養成する上での課題が山積みです。今現在カウンセラー養成の課程では「カウンセラー」を養成するカリキュラムは提供していますが、けれど、「スクールカウンセラー」養成のための特別なカリキュラムはほとんどありません。ですから学校現場を知らないままに学校

のカウンセラーとして仕事を始めないといけないという場合も多いですね。なるべく大学での訓練期間の中で現場を知る経験を与えてあげるべきだと思いますし、訓練の間に実践力とか即戦力をどうやったら向上させられるかということも大学側が考えるべき問題の一つだと思います。またスクールカウンセラーとして派遣されてからでも色々な問題や悩みがありますので、それを克服し解決していくための後々の研修制度を充実させることも大事な課題だと感じております。

司会 ありがとうございます。カウンセラー養成上の課題まで含めた、広い視野に立ったお話をうかがうことができました。非常に大切なポイントとして、スクールカウンセラー本人は2年でいなくなってしまうという御指摘がありました。いなくなった後のことを考えながら仕事をしていかなければいけない。そうするとあくまでも問題に関わっていくのは先生方であって、カウンセラーは陰でそれをサポートしたり、学校そのものの土壌を耕す様な仕事をしなければならないということでした。また、実際の活動の御様子をうかがって、相談室の中でカウンセリングを行うのとは別の資質や能力がスクールカウンセラーには求められるのではないかと感じました。それでは最後に光元先生よろしくお願います。

光元 学校でのカウンセリングに関連して3点、お話をします。1つ目は、カウンセリングあるいはカウンセリング・マインドというのはそもそもいかなるものなのか、2つ目は教師がカウンセラーを兼ねることに問題はな

いか、あるいはカウンセラーと教師はどう違うか、そして3つ目にカウンセリングが学校という場で行われた時にどう可能か、あるいはどのような点が難しいのかという問題です。

現在私が考えている「カウンセリング」について簡単に紹介させていただきます。こういう事例を考えてみましょう(図2)。中学生で遅刻してくる生徒がいてそれがたび重なっている。学校の教師はだいたい「だめじゃないか」とおっしゃって、「なぜ遅れたのか?」と質問すると思います。なぜ遅れたのかと問うと「朝寝坊しました」。なぜ朝寝坊したかと問うと「夜遅くまで起きていました」。それではなぜ夜遅くまで起きていたかと問えば「ファミコンをやっていました」と。そこで「ファミコンを夜遅くまでやっていて、朝寝坊して、遅刻してたらだめじゃないか。そんなに夜遅くまでファミコンをやっているから

遅くなるんだ。ファミコンはいい加減に切り上げて早く寝なさい」と生徒指導をするわけです。それで生徒が素直であれば「はい、気をつけます」ということで、「これにて一件落着」という訳ですね。

これは、遅刻という一つの「問題行動」があって、その原因を探求するとファミコンが問題だ、だからこれをやめなさいと指導する形ですね。しかし問題はこれで終わるのではなく、ここからだと思います。ファミコンを夜遅くまでやってるのはなぜなんだろう、実はここが知りたい。そこで「ファミコン夜遅くまでやっているのは何か訳でもあるのかい?」と話をしていくと、例えば「学校の勉強つまんないよ、授業に出てもわけわかんないよ」「学校行くのは苦痛だよ」「本当にむしゃくしゃして」「友達もなかなかできないし」……といった答えが返ってくる。勉強もできない、友達もいない、学校行ってもつまんな

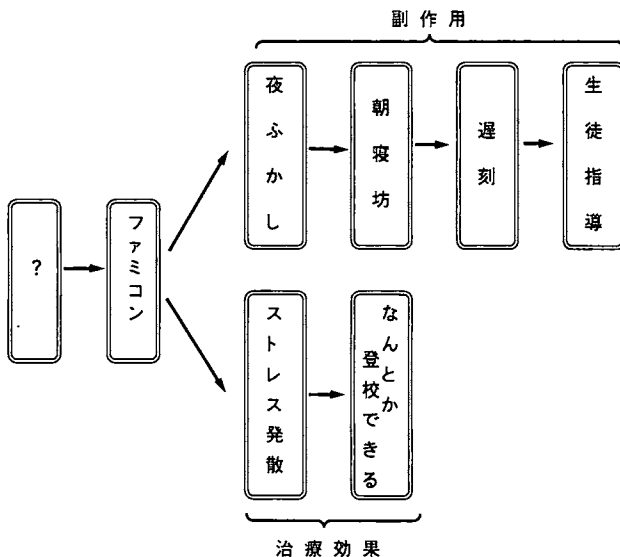


図2 遅刻の生徒に対する生徒指導とカウンセリング・マインド

い。そうすると夜ファミコンにでも熱中して  
いなくては次の日学校へ出て行く元気が出て  
こないよ……ということがあるかもしれませ  
ん。そうしますとファミコンやるということ  
は、今言ったような「困っていること」に対  
する一つの解決法です。この「困っているこ  
と」を病気と考えますと、「ファミコンをやる」  
というのは一つの治療法なんです。「ファミ  
コン療法」とでも言うんでしょうか。会社で  
いろいろストレスがあつて帰りに「カラオケ  
療法」するお父さんがいるかもしれませんね。  
「一杯飲み屋療法」する学校の先生もいるか  
もしれない。いろいろあると思いますね。そ  
うするとこのファミコン療法をやると、結果  
的に遅刻はするけれども学校には行けるわけ  
です。このファミコン療法には、それによつ  
て学校に行けるという治療効果があるんで  
す。

ところがこのファミコン療法には副作用が  
ある。どんな副作用かという遅刻です。ファミ  
コン療法をやっているんだなということであ  
れば、その主作用、治療効果が知りたいん  
ですね。だけどさっきのように「遅刻した。  
なぜだ？なぜだ？なぜだ？ファミコン夜遅く  
までしてちゃだめじゃないか」というのは、  
副作用の手当てをして、そこでとどまってい  
るわけです。これでは残念ながらファミコン  
療法の持っている治療効果を知ることはでき  
ません。生徒指導して「夜遅くまでファミコ  
ンやっちゃだめじゃないか」—「はい、わかり  
ました」ということになる、と、「やっぱり学校  
行っても先生にもわかってもらえないな。勉  
強は面白くない、友達もできない、むしろく  
しゃして大変だなあ」とさらに困った状態に  
なるわけですね。それでファミコン療法が駄

目だとすると、学校を休むしかなくなる。つ  
まり「不登校療法」を始める。ですからよか  
れと思って副作用の手当てをしますと、事態  
を悪化させることがしばしば起こるんです  
ね。

遅刻が問題行動だと言いましたが、実は  
ファミコン療法も問題行動になりますね。万  
引きでもシンナーでもいい。過食症とか手首  
切りとかいろいろあります。問題行動とか症  
状とか言われているものは、その人が困った  
事態に対して何とか対処しようとするギリギ  
リの工夫です。それはしばしば症状とか問題  
行動とか言われますが、それは副作用の側面  
なんです。それによって生きていこう凌いで  
いこうとする主作用の面をちゃんと見極めな  
ければならない。これは一つのモデルですが、  
私のカウンセリングは基本的にこの図式で  
す。ですからそうすると「ファミコンを夜遅  
くまでやるのはよほどのわけがあるんだろう  
ね」という言葉が必要になってきます。これ  
が共感的理解です。「ファミコン夜遅くまで  
やらざるを得ないというのは何かあるのかし  
らね」という姿勢ですね。この姿勢を私は「カ  
ウンセリングマインド」と呼びたいのです。  
副作用に目が眩んで主作用が見えなくなるの  
は良くないですね。

カウンセリングとは何かということを図で  
ご説明しましょう(図3)。治療者とクライ  
エントの二人の人間が、一人の心の内側の出  
来事を、こういう風に三角形を作って対話を  
するわけです。「こういうことが起こって  
るんだね」「ファミコンやってると何とか学校  
に来られるわけだ」「ファミコンというのは  
今は君にとっては必要なものみたいだね」と  
言う。そうすると「ああそうか、俺がファミ



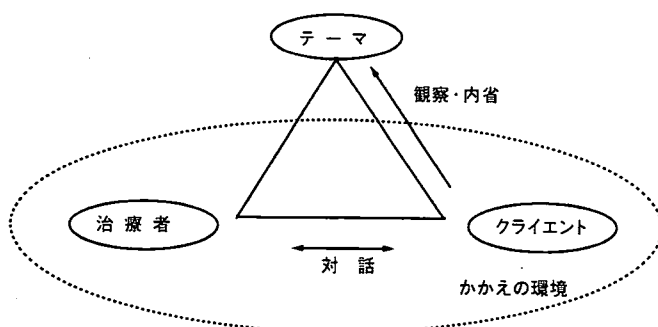


図3 カウンセリングの三角形

コンタマにやりたいのは学校つまないからか。友達がなくてすごく寂しいからか。その気持ちを親にわかってもらえないからかな」というふうに分自身についての理解を深めていくわけです。こういうふうに分自身の内側を見る作業，それによって自己理解や自己認識が進む。これを「内省」といいます。ですからカウンセリングというのはこういうふうにして三角形を作って，自分自身の中に起こっていることを見るということですね。これが私のカウンセリングです。これと対比的に言いますと，遅刻した子どもに対して「なぜ？どうして？」ということはどうしても聞きたくありませんね。カウンセリングの場面では原則として「なぜ？どうして？」という言葉は使わないんです。なぜ使っていないのか—「なぜ？どうして？」と言うのは大体母親が子どもを叱る場面ですね。「なぜあなた勉強しないの？」「どうしてポケモン見るの？」なんて親が子どもを責めていく時の言葉です。それは三角形の関係ではなくて上下の関係ですね。これを二者関係と言います。親と子，強いものと弱いもの，指導するものと指導されるもの，教師と生徒の関係ですね。「なぜ？どうして？」と問うとどう

しても二者関係の世界にはまりこんでしまいます。カウンセリングでは「なぜ？どうして？」を使わずにその理由を聞いていきます。「なぜ遅刻したんだ」「なぜファミコンやるんだ」ではなくて「遅刻したのは何かあったのかな」「ファミコンそんなにやるからにはよほどの訳があるんだろうね」と三角形になるように聞いているわけです。同じことを聞いているんですが，前者の言い方では子どもが直接責められているのに対して，後者の聞き方だと一緒に検討していく材料を提供するだけで対話している主体は傷つけられないんですね。こういったことが私の考える「カウンセリング」であり「カウンセリング・マインド」です。

次にカウンセラーと教師の対比ということを考えてみましょう。今回スクールカウンセラーが導入されましたが，カウンセラーがうまく機能するかどうかという前提に，学校がカウンセラーの役割をどうとらえるかということがあると思います。つまり児童・生徒を理解し直していく新しい視点を持った人として受け入れてくれるのか，あるいはこれまでの生徒指導・生徒管理の一翼を担う人材として位置づけるのか。管理の一端を担う者と

て位置づけられてしまうとスクールカウンセラーはほとんど役に立たないだろうと思います。そうでなくて、先ほどの遅刻の問題にしても、この生徒はそういうことだったのかと子どもをもう一度理解し直す新しい視点を提供してくれる者としてスクールカウンセラーが位置づけられれば、おそらく役に立つだろうと思います。

カウンセラーと養護教諭のところに子どもたちが集まってくる。この2人は先生なのに成績や人物評価をしないんですね。子どもにとっては自分たちに利害が絡まない。その点がやはりカウンセラーと教師の大きな違いではないかなあとと思います。逆にもしも評価が絡むところにカウンセラーが位置づけられることになると、おそらくカウンセラーはあまりよく動けないんじゃないかと思っています。そうすると学校の先生が教師をしながら評価する立場を持ちながらカウンセリングをするというのは、不可能ではないにせよ非常に難しいんじゃないかなあとと思います。たとえば言う、会社の課長・部長という部下を評価する人に対して、部下が仕事で困っていることをうまく話せるか、ということに近いと思います。下手なことは話せない、良いことしか話せない。それではカウンセリングは成り立ちません。ですから評価が絡む、絡まないというのはすごく大きなことじゃないかと思っています。そうだとすると「ファミコンやめろ」とか「遅刻だめじゃないか」という生徒指導的なものでなくて、もうひとつ奥にある子どもの気持ち、心に触れていこうという姿勢を持って、この三角形の図式で子どもと話をしていただけるなら、先生方がカウンセリングを行うこともおそらく可能だと思

います。実はこういう話がある高校でしましたところ、一人の先生の感想で「子どもって、心があるんですね」とおっしゃったんです。つまりファミコンやるには何か理由がある、ただサボりたいとか怠けたいというのではなく、やはり何か訳があるんですね、と考え直して頂けた。うれしかったんですけどもびっくりもしましたね。

司会 ありがとうございます。それでは一通りの話が終わったところで、新保先生いかがですか。

新保 このテーマをもらった時に自分は、教師っていうのはどうしても指導とカウンセリングの二面性を持たなくては行けないという思いが強かったんです。全く別物の二つを両立させなければいけないという思いと、両方うまくやれて言ったってできないなあという意識が交錯していたんです。しかし先生方のお話をうかがって、両者が決して離れたものではないということがはっきりわかった気がします。光元先生のお話の中では教師がカウンセリングを行うことの難しさも触れられていました。しかし「なぜ遅刻した？」ではなくて、そのもう一つ奥を聞いてやる努力をできるようになれば、かなり可能性が開けるんじゃないかと思いました。「指導」と「カウンセリング」が一つのポイントでつながっていることがわかり、モヤモヤしていたものがすっきりしたという気がします。

司会 学校での守秘義務の問題について、伊藤先生と光元先生いかがお考えですか

伊藤 学校でカウンセリングを行う時には、

どうしても守秘義務の問題が生じて参ります。カウンセリングの基本として秘密を守るということがありますが、学校の中で個人的に相談を受けてその子の秘密を守るということは大変難しいものです。自分だけで抱え込んでいると危険なことが多いので、一応生徒さんの了解は得ますけれども、担任なり生活指導の先生なり、あるいは管理職なり、そういった学校全体でその一人の子供の問題を大事にしていくという態勢が大事ではないかと考えます。狭義の守秘義務ではなく、学校全体で守秘義務の大切さを考えていくことが大切だと思います。

実際には相談室、カウンセリングルームそのものの難しさもあります。待っていてもなかなか来てくれないので、なるべく入りやすい雰囲気を作らなくてはなりません。ですからカウンセリングルームにはまずオープン性、開放性がなくてはならないと思うんです。ただそうすると、誰にも聞かれないところで秘密を話したいんだけど、あんなオープンなところで大丈夫なんだろうかという不安も生みますので、やはりクローズドな要素も必要になってくるんですね。このようにオープンとクローズドを兼ね備える難しさを常々感じるんです。皆さんに聞いてはいますが、でもあなたの秘密は守りますよという相容れない二つの部分を併せ持たなくてはならない。それが学校で求められている一番難しい問題です。

光元 守秘義務の問題は、学校カウンセリングの可能性を考えると時の試金石になると思います。狭義の守秘義務ではなく学校全体の守秘義務を大切だと考えていくということ、

それが原則的・原理的にきちんと成り立てば本当にすばらしいだろうと思います。しかし現実には慎重に判断する必要があると思います。

私の関わっていた高校三年生の家庭内暴力のケースですが、中学三年からずーっと家庭内暴力をし続けていた。しかし学校にはどうにか通ってくれているからということでお母さんは凄いでいらっしゃったんですが、不登校が始まったんですね。学校に行かなくては卒業できなくなるということで思いあまって相談に来られたケースです。その中でお母さんが一度担任の先生に相談をしました。これこれで家で暴れていると。ところがしばらくして彼が学校に来た時に、先生がホームルームか何かでその子に向かって「おめえ、うちでおフクロぶん殴ってるんだってなあー」と言ったんですね。その後、一段と暴力がエスカレートしてしまいました。そこで彼の秘密が開示されてしまったわけです。人前で秘密を暴露されると傷ついてしまう。暴力をふるってまでやるからには何かよっぽどな訳があるんだろうなという共感がないと良い関係は保てません。そういう視点が学校全体で共有されている風土が作られていないと、学校全体での守秘義務はなかなか成り立たないと思います。ですから私はたとえば学校で誰か子どもが相談話をもってきたとしても、どの先生なら話しても大丈夫かという見極めをしながらやっていく必要がしばらくはあるかなと思います。

伊藤 この先生は言っても大丈夫という見極めが確かに難しいと思います。ただ私が関わっている中学校では、ある程度秘密を守っ

てもらえるなど確信できたことがありました。私が行きはじめての当時、ホワイトボードを自分の机の横にかけてもらって、その日の予定を書いておいたんですね。〇時からAさんが来ます、〇時にはBさんが来ます……と名前を書きました。そこには相談の内容までは書いてありませんし、クラスも書かなかったんです。先生方にとっては名前を把握することは大事ななと思って書いたのですが、次の日に行きましたら、ホワイトボードに紙が貼ってあったんですね。それを見た時に、ああここは個人の秘密というのをすごく大事にしているんだと感じると同時に、自分の不注意さを思い知らされました。また教頭先生も毎月の報告は欲しいけれども内容は聞きませんということをはっきりおっしゃいました。そういうことがありまして、この学校は秘密を守るという風土がかなりできているなあと、一緒にやっていけるという実感を持ったと言えます。

ただ仲間のスクールカウンセラーの話聞いていても、学校それぞれに指導方針・教育観というのがありますので、それを超えて全部が同じ考えでやっていくのは難しいと思います。そこに、学校にそういう風土を作るといふことの大切さと難しさがあると思います。

光元 お話をうかがって本当に素敵な学校だなあと感じました。「秘密」という言葉にこだわりますが、相手の秘密を大事にできる感覚というのは大人の感覚ですね。週刊誌のパラッチみたいなのに人の秘密は蜜の味がするという感覚、それは非常に幼いなというふうに感じます。民主主義とは何かというと、私は

プライベートへの不介入・不干渉だと思います。ところが日本の風土というのはなかなか他人の私生活への不介入・不干渉という感覚が育っていないくて、学校の職員室でも先生の机は開けっ放し、自分が教師として生徒に対応したことが全部筒抜けになってしまう。お互いのプライバシーが守り合える風土がない中で学校というのは出来上がっているわけです。

中学生・高校生は親に対して秘密を持つことで自己を作っていきます。親に見えない部分を作っていく、そしてその秘密を仲間と分かち合っていくという、この二つの作業を同時にやっていく時期です。ですから秘密に過敏な時期ですね。チクったというのはそれだけで重大なことで、自分が相手に暴力を振るったことをチクったというのは、自分が暴力を振るったこと以上に大きい。いじめのきっかけになるのもチクったことですね。いじめたことをチクったな、ということでもまたいじめられてしまう。いくらいじめられてもチクることだけはできないという風土があって、非常に過敏な年代ですね。

司会 学校でカウンセリングを行う時に、守秘義務の問題はもちろんですが、他にも様々な問題があると思います。例えばスクールカウンセラーが学校を変えていくと同時に、カウンセラー自身にも従来の相談室でのカウンセリングとは違う姿勢が求められるということはありませんか。

伊藤 おっしゃる通りです。学校に入っていくには自分からオープンにする姿勢が大事だと思います。私自身は教師を6年間やってい

ましたので、学校を知っていると自信を持って行ったのですが違ってたんですね。自分は私立で教えていたのですが、今は公立の中学校に行っています。また校種によっても違いますし、地域による違いも大きいと思います。ですから、まず学校のことを学校に教えてもらわなければならない。自分からオープンになって入っていかないと、なかなか学校は開いてくれないと思います。多くの人の目にさらされるプレッシャーはすごいのですが、自分からオープンにすることによってそれを乗り越えていく、そのことが学校の扉を開いていく一つのきっかけにもなっていくのではないかという気がします。学校は外からは風通しが悪いのですが、内では風通しの良い部分があって、例えば一つの学級で起こったことは職員会議で報告するといった共有性があると思います。カウンセラーは人の中を見るわりに自分の中のことは見せたくないという人が多いかもしれないのですが、むしろ学校においてはそういうところを取っ払う努力がいると思うんです。

司会 自分からオープンになっていく姿勢というのは従来のカウンセラー養成ではあまり行われていなかったと思うのですが。

伊藤 これをどう養成するかは難しい問題ですが、訓練中に学校現場を知ってもらうことである程度解決できると思います。学校に行けば殻にこもってられない、それでは誰も来てくれないということがわかりますから。教師になるのに教育実習があるように、スクールカウンセラーにも実習みたいなものがあればいいと思うんです。派遣される学校

で1ヶ月くらいの予備的な実習ができる制度があればいいと思います。現場を体験してその雰囲気とか体質とか風土を実体験できる期間ですね。あとは「郷に入れば郷に従え」で、だんだんに身につけていけばいいと思うんです。

実はスクールカウンセラーに求められる条件というものを現場の先生と教職経験のないカウンセラーにお聞きしたことがあります。その結果カウンセラーは「専門性、学外での実践や研修が大切だ」という意見でした。ところが先生方は「こうした専門性ももちろん大切だが、教職経験も大事にしたい」という意見だったんです。ですから学校現場としてはやはり、学校のことを知っている、少なくとも理解しようとしている方にカウンセラーとして来て欲しいという希望があると思います。

しかしその一方で、自分からオープンにしていくというのは、かなりしんどいことです。カウンセラー本人のパーソナリティもありますから、スクールカウンセラー自身が不登校状態になってしまう、学校に行ったら疲れてしまうという場合もあります。そういった意味では、適性というのものないとは言えないですね。

新保 外部機関との連携について教えて下さい。外部機関との連携が必要であると教師が判断しても、それを親御さんに話す際にある種の抵抗感があるような気がします。

伊藤 そうですね。日本では精神科に対する偏見が強いですから、ちょっと精神科の診断が必要かなと先生が判断されても、それを学

校から言われますと親御さんが激怒すること  
があります。ですから最初から病院といわ  
ないで、教育センターや児童相談所を紹介して、  
そこからワンクッションおいて精神科を紹介  
してもらおうというのがいいと思います。光元  
先生のクリニックは割と抵抗のない名前がつ  
いていますよね。ワンクッション置くとス  
ムーズに行ってくれますし、そこでお医者さ  
んが必要ですよと言われたらお母さんも心配  
されますしね。学校からはそういったところ  
を勧められるのがいいと思います。

光元 まったく同じで、教育センターのほか  
に児童相談所もあります。伊藤先生がおっ  
しゃって下さったように私のところは「心理  
教育研究所」です。教育という名前がつくと  
割と抵抗がない。もちろん精神科クリニック  
とも連携しておりますので必要ならそこを紹  
介することもあります。「今日私が判断した  
のはこういうことで、精神科の治療を受けて  
いただいて、場合によっては薬による治療も  
含めてカウンセリングされたほうがいいのかと  
思うのですが、どうでしょうか」という話を  
します。「あなたは精神病ですね」という言  
いはしません。

新保 教育センターとか児童相談所の話をし  
た時の親御さんの反応はどうでしょうか。

光元 そういう所を紹介する時はそれほどで  
もないですね。お医者さんではないので。

伊藤 私が面接させてもらった親御さんの場  
合は、そういう場所だとあまり抵抗なく行っ  
てくれました。お母さんもちょっとうちの子

変かなと心配していらっしやる場合が多いん  
ですね。精神的におかしいとは思いたくない  
のが親ですので、「そういうところで相談を  
受けてもらったら安心できますよ」というこ  
とで紹介されたら、気分は害されないんじ  
ゃないかなと思います。

司会 先程の伊藤先生の調査結果(表1)で  
すと、学校の先生方のお考えとして、専門家  
を学内に置くことができないのなら自分たち  
でどうにかしようというのが多く見られます  
ね。外に頼むのはよくよくの場合であると。

伊藤 先生たちの頑張りっていうのはすごい  
と思うんですよ。自分が担任している子は自  
分で何とかしたいと思っていらっしやる。でも  
もう少し肩の力を抜いて、周りにもある程  
度任せてもらう方が先生も楽だし、子どもに  
とってもよいと思うのですが。学校の先生の  
ガンバリズムややりたいという気持ちが強過  
ぎるかなと思うことがあります。

光元 ちょっと余談になるかもしれませんが  
が、神戸の殺人事件の場合に御家族、特にお  
母さんは「この子は家では問題ない。学校の  
対応に問題がある」と認識していらしたとい  
うふうに言われています。実際そうじゃない  
かなあとは思いますが。よく「学校に問題があ  
る、家には問題がない」って言うんですね。  
しかし学校で問題が起こって困ったことにな  
った時に、教師は自分の責任じゃないかとい  
うふうにあまり気にしなくてもいいんじ  
ゃないかと思います。例えばカウンセリングの  
場面で、カウンセラーと先生の前では非常に  
いい子が家に帰ると家庭内暴力で大暴れして

いる。こんなにいい子が家で暴れ狂っているというんだからよっぽど家がおかしいんだろうなあと昔は思っていたんですけども、カウンセラーに文句が言える関係になってくると家庭内暴力が収まってくるんですね。ですからこれを学校のほうに戻して考えると、家にいる時は悪い子の部分を出せない。学校で悪い部分を出すことで自分のバランスを取っている。そういう子どもたちが増えてきているんじゃないかと思うようになったんです。ですから学校で問題を起こす子どもが増えて困っているというのは、一方で学校のシステムに問題があるとは思いますが、家を出せないから学校で出しているんだと考えることもできますね。学校だから問題を出してくれている、教師の前だから自分を出してくれている、学校で出せるだけのいい関係にあるんだと。

鵜飼和子（群馬大学大学院教育学研究科）

伊藤先生にお聞きしたいのですが、学校の中にカウンセラーが入って、子供たちはどんな反応を示しましたか。先生よりカウンセラーの方が話しやすいとか。

伊藤 去年の例を申し上げますと、愛知県の豊田市にはじめて行ったんです。ところが学校側がスクールカウンセラー大歓迎という雰囲気ではなくて、なぜうちに来たんだろうという「あまり期待されていないお客さん」だったんです。子供たちの反応もカウンセラーが来たから話そうというものは見えなかったんです。

今年行っている中学校はこちらも2年目でしたので、最初から自己紹介を印刷して配っ

たり全校集会の時にあいさつさせてもらったとか努力しました。そのせいか、生徒のほうから用事もないのに4～5人で遊びに来たとか、私が大阪弁ですから関西弁教えてくれと言って関わりを持とうとしてくれてます。今は深い問題を子どものほうから持ってきてくれるということはあまり多くないんですけども、こういうジャブを出してくれる段階というのはすごく大事で、その時にこっちがうまく応えておけばいざという時に対応できるかなというふうに感じています。今のところ、子どものほうから「先生には言えないことをぜひとも」という感じはないですね。ただ「内緒にしておいてね」と相談しにくる子もいますので、そいう意味では新しい人間が来たというメリットを子どもたちなりに感じているのかもしれない。

堀澤 勝（群馬県教育委員会） 私は県教委の仕事でスクールカウンセラー等を担当しております。県内のスクールカウンセラーの先生方のことをお話ししておきたいと思えます。伊藤先生のお話にあったのと同じ気持ちを群馬県のスクールカウンセラーも抱いておられます。群馬県でも2年間という配置期間がありますので、自分たちが去った後に何を残せるか、去った後の体制をどうするかということを考えて、例えばピア（peer）・カウンセリングの育成ということに取り組んでおられます。ところで今日は学校でのカウンセリングがテーマですが、同じように不登校の子どもたちが再登校を目指す場として適応指導教室というのがあります。適応指導教室でこれだけは指導してほしい、対応してほしいということがありましたらお聞かせ下さい。

光元 何ヶ所かの適応指導教室を見せていただく機会がありましたのでその話をさせていただきます。

一つは、適応指導教室をあまり「仮の場」というふうに位置づけしないで欲しいということです。不登校にしましても、以前は一部の子どもだけの特殊な例であるとされていました。ところが文部省は認識を変えて、どの子ども不登校になり得ると言い出した。ということは今の学校制度が子どもたちに合わなくなってきたということを文部省は認めていると思うんです。ということは教室に戻ることだけが課題ではなくて、教室以外にも子どもたちが通う場、学ぶ場、友達を作っていく場というのがありうるし、それを作っていく必要があるのではないか。その一つのあらわれが適応指導教室という新しい学校ですね。ですから適応指導教室は「できれば来ない方がいい場」ではなく、ここもあなたの場なんだ、ここを卒業してもいいんだという積極的な視点を持ってほしいと思います。

二つ目は先ほども申しましたが「責めない」姿勢ですね。中学3年生の不登校のケースでしたが、この子は知的な問題も含まれていたかもしれないのですが、適応指導教室のトイレの壁にウンチを塗りつけたり、箱庭療法の砂場におしっこをしたり、備品を隠したりするのは。これを基本的に一学期間一切咎めだてしないでやってみた。「これ汚れちゃったね、どうしたんだろうね」といって一緒にスタッフと掃除する。隠すと「なくなっちゃったね、どこいっちゃったんだろうね」といって探すとその子は「あの辺にあるんじゃないか」とスタッフを振り回す。でもスタッフはそのことを咎めたりしない。さっきの図式の

通りで、「そういうことをするには何があるんだろうなあ」とずっと考えてやっていただきました。すると二学期になると今言った問題がなくなりました。咎めだてるのではなく関わっていけばこういうふうになる例もあるんですね。他人に迷惑をかけるという副作用だけに焦点を当ててしまうと、そのことがこの子にとっての治療だったりSOS信号だったりするという大切な面を見逃してしまいます。この子のお母さんは最初あいさつもされない方でした。二学期になって子どもの行動が改善されてきたら、お母さんから一言が始めました。普通でしたら「お宅のお子さんこんな事して困ります」とすぐに親を責めます。でもそれはしない。親を悪者にしたり本人を悪者にしたりしない。本人が悪い、母親が悪い、父親が悪い……こんな風に悪者探しをして悪者が欲しくなっている時は、こちらが手づまりになってやり場がないからあちこちに八つ当たりしているんだなあと思って、自分たちと子どもの関わりの質を見直していくことが大切だと思います。

所澤 昔はそれほどカウンセリングが必要ではなかったけれども、今になってどの子ども不登校になりうる事態になってきたと言われます。果たしてカウンセリングの需要というのは現実に増えているのでしょうか。それともたまたま我々の目に届くようになったのでしょうか。もう一つ、カウンセリングが必要になる社会背景についてうかがいたい。アメリカ社会は極端な競争社会になっていて、自分の悩みを人に話すことはできない。職業的に秘密を守ってくれる人にしか話せないという状態が生じているためにカウンセリングが



職業として成り立つんだという話を讀んだことがあります。しかし日本でカウンセリングの需要が増えてきているとしても、それは事情が違うような気がします。つまりアメリカ型の競争社会ではなくて、逆に、例えば学校に行ってまわりの子と仲良くしないといけない雰囲気が強いか、あるいはクラスの規模が小さくなって担任の先生が目が自分によく届くので身動きがとれないといった雰囲気がカウンセリングの需要を高めているという気がします。昔の小学校では80人学級とか100人学級というのがあったわけで、そういうような時代にはかえって学校に行くのは非常に気が楽だったんじゃないかなと思うんです。

光元 たとえば登校拒否は明らかに昭和40年・50年代に増えてきています。戦後、昭和20年代の不登校、長期欠席率が総児童数・総生徒数の3%くらいです。それが昭和40年に向けて長期欠席率は激減してきました。これは日本が復興したということです。生活は豊かになるし子どもは健康になった。ところが昭和40年・50年代から不登校が増えてきました。昭和60年あたりで1.5%くらいです。これは「日本が豊かになったから不登校が増えた」では説明がつかないわけです。この時期の特徴は産業構造の変化です。日本で稲作農業が終焉したのが昭和40年・50年。就業比では農業が1割を切って第3次産業が6割になったわけです。つまり日本が近代化を達成したという時代になって登校拒否が増えていきます。

日本の学校は明治5年の学制によって、日本の富国強兵のために、近代化を達成する有能な人材を安上がりに大量に養成していくと

いう目的で作られました。それが達成されたのが昭和40年代。ということは学校が目的喪失の時代に入った。かつては豊かになるための学校制度だったのですが、今は豊かになってしまった。そこに豊かでないことを前提にした学校制度は全然合わないわけです。そこでそういう古い場には行けないよという子どもたちが大量に出始めている。それでも無理矢理に行くと、このストレスを教室という密室の中で小さな集団遊びによって解消していくわけです。隠れん坊したり、鬼ごっこしたり、いじめ遊びをするわけですね。かんけりにしろ鬼ごっこにしろ鬼は交代するのですが、いじめは鬼の交代がない集団ゲームだと思えます。

学校に限らない日本社会全体ということでは、稲作で人間関係が成り立っていた2千年の歴史がついこの間終わって、日本はこれまでに経験したことのない病んだ時代に入っていると思えます。日本は農業社会でしたから集団志向型モラルがありました。世間の目や人様の目を気にしつつ、笑われないように子育てするのが親の理念だったんです。今は世間がない、集団志向型モラルがない。おそらく2千年以上続いた日本のモラルを近代化が破壊したことから様々な矛盾が起こり、結果的にカウンセリングというひとつの手だてが必要とされる時代になっているんじゃないかなと思います。

伊藤 なぜ今これだけカウンセリングというのが注目されてきたのか。一つの要因では説明できないと思いますが、例えば子どもたちの問題として我慢強さがなくなったということがありますね。少子化が進んできたために、

子供に目が届きやすくなって大事にされすぎている。それがもしかしたら子供の我慢強さを阻害しているんじゃないかという見方もあります。

光元 我々が発達していく上では適切なストレスが必要だと思います。しかし今は発達を促進していく適切なストレスが非常に乏しい。貧乏だと我慢する練習というのが自然にできちゃいますね。ところが豊かになったために我慢するという練習が行われないう。本来ならば適切なストレスを受けてそれによって訓練されるのですが、そういう小さな積み重ねというのがほとんどなくなっている。ですから今の時代は、ちゃんと発達していくのは非常に難しい時代になっていると思います。

伊藤 「我慢強さ」だけでも問題を説明しきれない。人間関係そのものが非常に希薄になっているということがあるように思います。子供だけではなくて大人も含めて、お互い気遣いしすぎて全て本音で腹を割って話さなくなっているように思うんですね。ですから以前だったら子どもたち同士でこんな解決できるだろうと思えることでも、案外子どもたち同士でしゃべらない。大学生でもそうですが、こんなこと言ったら相手に不快かな、こんなこといったら相手に嫌われるかなと気遣うという風潮が進んでいると思うんですね。アメリカ流の個人のプライバシーを大事にするという考え方の影響ももちろんあると思うんですけども、全般に密な人間関係というのがだんだんに減ってしまって、腹を割ってすべてを話す、打ち明ける、そういうことがしにくくなっているという気がしま

す。特に中学・高校・大学生くらいの年代の子というのはお互い腹を割って話し合うべき年代なのに、そういうことを言うと「まじめな奴だ」とか「暗いな」、そんな評価を下されることがあります。こんなふうには、まじめに語り合うとか打ち明けるといふ風土が子どもたちから失われていると思います。子どもたちだけでなく現代人全般にそういう傾向がありますし、だからこそ商売として聞いてくれるカウンセラーならばそういう気遣いがいらぬということになってきているのかもしれない。

司会 子ども大人も相手の秘密を大事にできるだけのものが育っていない。

伊藤 プライバシーを大事にするという風潮はあるんですが、自分のプライバシーは大事にしても人のプライバシーを守るといふ本当の成熟した個人主義になっていないのが現実だと思うんですね。だからお互いのプライバシーが守られていたら友達どうしでも普段の人間関係で解決できるはずなのに、それができない。ちゃんとした個人主義が身につけていないのが現状だと感じています。

新保 そうですね。自分のパソコンに他からの侵入を防ぐためのセキュリティ管理をしつこくする反面、使っているソフトは不正コピーだったりする。確かに「成熟していない」といふお言葉が当てはまると思います。

光元 アドラー心理学では“individual psychology”ということを使いますが、それを普通「個人心理学」と訳している。しかし私

から言わせると誤訳でして、“individual”でアドラーが言いたかったことは「市民」なんです。近代市民社会を構成する一個人としての“individual”。欧米人にとって“individual”はそういう概念ですが、日本人にとっては「プライベートな私（わたくし）」のことなんです。

佐藤久恵（群馬大学教育学部科目等履修生）  
カウンセリングは本来、お金を払ってでも行きたいものだと思います。商売として成り立つカウンセリングが公立の学校の中にあるということがどういうことなのかお聞きしたいのですが。

伊藤 普通カウンセリングというのはお金がかかります。光元先生のところもお金を取られますよね。金額とか時間という守りの中でやってこそ意味があるという考え方もあると思います。今学校でやっているスクールカウンセリングの場合はお金は取っていませんし、時間もバラバラで、いつ中断されるかという恐れも持ちながらやっています。そういう意味で、学校の中で枠のないカウンセリングをするという難しさはあると思うんですね。ただ文部省がこの制度の施行にふみきったのは、やはり今の学校に、ある風土・雰囲気根づかせることが必要だと考えてのことだと思うんです。今、学校がお金を出さずに国がやっているけれども、これはきっかけ作りとしてやっているのであって、これからは内部から生み出していくという方向に向かうんじゃないかなと思っています。ですから今は文部省がここまでお金を出してくれていますけれども、ゆくゆくは国でなく地方自治体

がやっていく方向に向かうんじゃないかという気がしています。

光元 文部省は事態がそこまで緊急になっているという認識を持っているのだらうと思います。これまでは問題が起きてても文部省、教育委員会、学校の責任ではないとしらんぷりをきめこんでいた。ところがいじめを苦しめた自殺が起きて、「学校、教育委員会、文部省は何をしている」と批判される。そういう糾弾に対する答としてやむなく導入したのだと思います。そのとき「有料」ということは考えられない。そこで本来有料のはずのカウンセリングを学校に導入したということかなと思っています。そしてそれをきっかけにして教師がカウンセリングマインドを身につけて生徒への関わり方を振り返り修正していく、そしていじめ自殺とかが起らないようにして欲しいという期待が文部省にはあるんじゃないでしょうか。それで投資しているんじゃないかと思っています。

新保 小中学校では教科書も無料ですし、授業料も子どもからは取っていない。ですからお金のかからないスクールカウンセリングも、感覚的には学校で普段行われている授業や様々な活動の一貫と考えています。逆にお金を取ったらおかしいなど、教師である自分は思いますね。

司会 そろそろまとめさせていただきたいと思います。この学校カウンセリングというのは、最初にも申し上げましたが切羽詰まった状況になって導入した制度だと思っています。しかし、本日の先生方のお話をうかがっており

ますと、「切羽詰まった状況への対応」といっても決して、この学校に不登校の子がいるから救いに行く、こっちにはいじめが起きているから解決に出かけるといったレスキュー隊的な対応ではないと思います。おそらく個人の深刻なケースだけに対応して、そして「守秘義務」ということを狭義にとらえて学校の先生と問題を共有せず、そして2年間活動してどこかよそに行ってしまったというのであれば、スクールカウンセラーが来る前と来た後では変わらない、あるいは単にかき回されて行っただけということになりかねない。そういう危険性もはらんだ制度だと思うんです。ですからもちろん個々のケースに対応するのですが、それをきっかけに学校全体の土壌を耕し風土を変えていく、先生方に対してこんな視点があるというヒントを提供していく、それがスクールカウンセラーの大切な役目ではないかと思います。伊藤先生・光元先生の話題提供の中に、そういうヒントがいくつも入っていたのではないのでしょうか。

伊藤先生のお話にもありましたが、学校カウンセリングの一番難しいところは、クローズドとオープンの兼ね合いということですね。これは守秘義務だけの問題ではありません。ある程度オープンにしている以上、深刻なものだけでなく容姿とか性格とか異性の問題とか、様々な問題が舞い込んでくると思います。それらに対応していこうとすると、これはいわゆる相談室でのカウンセリングではなくて「スクールカウンセリング」という今までとは少し違った方法論を学校の中でつくっていかなくては行けない。単にカウンセリングの勉強した人を派遣してもスクールカウンセラーとして十分機能していくとは限ら

ない。そのあたりのことはカウンセラー個人の問題もあるかもしれませんが、今後もじっくり養成の仕方を考えていかななくてはならないと感じました。

始まったばかりの制度ですし、どういう視点で評価していくのか難しいところがあると思いますが、この制度をきっかけに、学校自体がこれまでと違う方向に変わっていく、内部で風通しが良いだけでなく外にも開かれていくことがさらに期待されているのではないかとあらためて感じました。実はここ数年のこのセンターのシンポジウムは「学校とインターネット」ですとか「教師のストレス」ですとか「異文化時代の学校」ですとか、これから学校が開かれていく方向を模索しなければいけないというテーマが多かったのです。意図的にそういう問題を探して並べたというわけではなく、現在の学校を考えると様々な問題が「学校をいかに開いていくか」というテーマにつながらざるを得ない。いま学校はそういう時期を迎えているのではないかと思います。

本日は長時間、フロアーの皆様ありがとうございました。話題提供の先生方ありがとうございました。

## 図表出典

図1, 表1 伊藤美奈子 1994 学校カウンセリングに関する探索的研究 教育心理学研究, 42, 298-305.

図3 光元和憲 1997 内省心理療法入門 山王出版

(しんぼかずたか, いとうみなこ,  
みつもとかずのり, さとうこういち)

---

群馬大学教育実践研究第15号編集委員

(委員長) 近藤 明博  
長津美代子  
松下 佳代  
所澤 潤

---

群馬大学教育実践研究  
第 15 号

平成10年3月28日 印刷  
平成10年3月28日 発行

発行者

群馬大学教育学部  
附属教育実践研究指導センター

〒371-8510 前橋市荒牧町四丁目2番地

電話 027-220-7385

FAX 027-220-7381

印刷 上武印刷株式会社

〒370-0015 高崎市島野町890-25

電話 027-352-7445

