

有明教育芸術短期大学紀要

The Bulletin Ariake College of Education and the Arts

VOL.2 March, 2011

2

子ども教育学科

<原著論文>

- 福井延幸 「わかる」社会科授業における板書のあり方と技法
- 杵鞭広美, 陸路和佳 楽曲の演奏方法が聴取者の好みに与える影響—音学大学生と一般大学生を対象とした聴取実験からの考察—
- 陸路和佳, 杵鞭広美 童謡の音楽的表現に関する一考察(2)—ダルクローズ・ソルフェージュにおけるアクセントの法則との関連を視点として—
- 三澤裕見子 小川未明の子ども観についての一考察
- 諸井泰子 子どもへの絵本の読み聞かせに対する母親の意識と育児感の関連
- 並木真理子, 杉本 信 幼稚園教育実習における学習過程に対する学生の自己調整学習に関する研究
- 富岡麻由子 幼稚園の食事場面における幼児の会話の発達
- 山本直樹 初期社会科における「劇的活動」に関する研究—『小学校社会科学習指導法』の検討を中心に—

<調査報告>

- 日暮トモ子 台湾の幼保一元化政策の動向

芸術教養学科

<原著論文>

- 小林志郎 演出の誕生 GeorgII, Duke of Saxs-MeiningenとStanislavskyとAntoine
- 塩崎みづほ 学校におけるダンス教育と社会におけるダンスの変遷(昭和期)—ダンスへの社会化に関する研究として—

<実践研究>

- クロイツァー涼子 芸術家を目指す声楽学生に効果的なイタリア・ドイツ系発声法と歌唱法の研究

<調査報告>

- 茂手木潔子 「E.S.モースコレクションにおける日本音楽関係資料の悉皆調査」報告[その1]



有明教育芸術短期大学紀要

第 2 号

目 次

子ども教育学科

「わかる」社会科授業における板書のあり方と技法	福井延幸	3
楽曲の演奏方法が聴取者の好みに与える影響.....	杵鞭広美 陸路和佳	13
- 音楽大学生と一般大学生を対象とした聴取実験からの考察 -		
童謡の音楽的表現に関する一考察(2)		
—ダルクローズ・ソルフェージュにおけるアクセントの法則との関連を視点として—	陸路和佳 杵鞭広美	25
小川未明の子ども観についての一考察.....	三澤裕見子	35
子どもへの絵本の読み聞かせに対する母親の意識と育児観の関連.....	諸井泰子	43
幼稚園教育実習における学習過程に対する学生の自己調整学習に関する研究	並木真理子 杉本 信	55
幼稚園の食事場面における幼児の会話の発達.....	富岡麻由子	65
初期社会科における「劇的活動」に関する研究 - 『小学校社会科学習指導法』の検討を中心に -	山本直樹	73
台湾の幼保一元化政策の動向.....	日暮トモ子	85

芸術教養学科

演出の誕生		
Georg , Duke of Saxe-Meiningen と Stanislavski と Antoine	小林志郎	95
学校におけるダンス教育と社会におけるダンスの変遷(昭和期) - ダンスへの社会化に関する研究として -	塩崎みづほ	115
芸術家を目指す声楽学生に効果的なイタリア・ドイツ系の発声法と歌唱法の研究	クロイツァー涼子	127
「E.S. モースコレクションにおける日本音楽資料の悉皆調査」報告[その1]	茂手木潔子	145

The Bulletin, Ariake College of Education and the Arts

Vol. 2

CONTENTS

Course of Childhood Education		
A Method and Way of Doing Blackboard Demonstration in Social Studies Classes Nobuyuki Fukui		3
The Effect that Different Methods of Performing Music Have on ListeningHiromi Kinemuchi Waka Mutsuro		13
A Study on Musical Expression of Child Songs in Relation to the Rule of the Accent in Dalcroze SolfègeWaka Mutsuro Hiromi Kinemuchi		25
A Study of Mimei Ogawa's View on Children	Yumiko Misawa	35
The Mothers' Approach Toward Picture-book Reading for Children Yasuko Moroi		43
An Investigation into Self-regulated Learning Processes for Pre-school Practical Training Mariko Namiki Shin Sugimoto		55
The Development of Children's Mealtime Conversation in KindergartenMayuko Tomioka		65
A Study on the Use of Drama in Early Social Studies at Elementary School Naoki Yamamoto		73
The Reform of Early Childhood Education and Care in Taiwan: A Research Report on the Integration of Kindergarten and Day Nursery Tomoko Higurashi		85
Course of Arts and Communication		
The Emergence of the Director-Intendant Georg , Duke of Saxe-Meiningen, Stanislavski and Antoine Shiro Kobayashi		95
A History of Dance Education at School and Society (Showa Period) - Research into dance socialization -	Mizuho Shiozaki	115
Research into the Efficiency of Italian and German Voice Control and Singing Methodologies for Young Artists	Suzuko Kreutzer	127
A Comprehensive Survey of Materials Related to Japanese Traditional Music Found in the E. S. Morse Collection. [No.1]...Kiyoko Motegi		145

「わかる」社会科授業における板書のあり方と技法

A Method and Way of Doing Blackboard Demonstration in Social Studies Classes

福井延幸
(Nobuyuki Fukui)

要旨：

板書の内容・方法を研究していくことは「わかる」授業を追究していく上で欠かすことのできないものである。本稿では、まず板書に関する研究史の整理をおこない、先学による板書に関しての研究・業績をまとめた。さらに黒板という平面を含めた空間を用いた授業内におけるコミュニケーションに注目し、そこに関わる教師の板書に関する基礎的な技術的要件について考察した。ついで板書と表裏一体の関係にあるノート指導に注目し、その研究による表現力の育成について考察した。社会科における板書の評価は、知識に行動が伴うことが真に理解したことに対するの基準となる。社会生活についての理解を図るといふ社会科の目標の達成のみならず新しい文化の創造に向けた学力の育成、わかりたいという心情を生かし学力を伸ばすことができたかどうかということが観点となる。板書そのものは授業が「わかる」ための手段であって目的ではない。社会科においては指導すべき内容を板書して記録することが重要であるが、さらに授業内でのコミュニケーションによって深められた思考とその過程を記録しておくことがより重要となる。板書によって理解したことによって得た知識とそれにもとづく態度は、行動として表現され一体化されなければ真に身についた学力とは呼ばれない。いわゆる「知行合一」が目指されるべきである。社会科における板書のあり方は以上のようなことが目指されなければならない。

キーワード：社会科 板書 わかる授業 コミュニケーション 「知行合一」

1. はじめに

「わかる授業」を目指して児童を伸ばしていくために研鑽を積んでいくということは、教師がその教師人生の中で常に取り組んでいかなばならない永遠の課題であることは論を俟たない。初等社会科の学習指導について「わかる授業」というものを考えたときに、教材の提示や発問、指示や助言の出し方と並んで板書の方法や技法は学習指導を展開していく上で非常に重要な問題となる。授業内の板書の内容・方法を研究していくことは「わかる授業」を追究していく上で欠かすことのできないものである。

教員が授業において教授内容を伝達する場合、媒介となるものはまず教師自らの身体であり、次に教具である黒板とチョークである。板書はその場での発問を固定し、終業時には授業の最終型を示す。ところがいわゆるチョーク&トークの授業形態は旧態依然の教員の動作としてとらえられ批判も多い。

佐伯胖は「わかる」ということが文化への参加であり、文化的営みである¹⁾という。ここでは、「わかる」ことを文化への参加と定義し、教室の中で行われる「わかる」ためのコミュニケーションの一手段として、一定学力の保障をし、また教授活動の根幹としての教員の能力として板書の技法を捉えなおしてみたいと思う。特に、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者としてふさわしい市民を育成することを究極のねらいとする社会科の授業における板書の問題について、教師と児童・生徒の主として黒板とチョークを用いた五感、特に視覚的な「わかる」ための教育コミュニケーションをめぐる問題として捉えていきたい。本稿では、これから求められる「わかる」社会科授業における板書のあり方やその技法についての試論を述べていく。

2. 研究史の整理

2.1. 社会科以前の板書の研究

研究史を整理していくと、教具としての黒板の使い方と板書内容の研究に大きく分けられる。教具としての黒板に注目したものとしてはまず、加藤末吉『教壇上の教師』(明治41年)があげられる。そこには、「会話と黒板使用の呼吸」といふ事であるが、是も頗る大切なことで若も話は話、板書は板書となるならば、板書の効能は殆ど滅却したものといつてもよいものである。要するに板書の効能は、板書の機会が適当であるといふ事によって得られるのであるから、教師は、其呼吸を過らぬ事に注意しなければならない。しからば如何なるのが適当かといふに、先づ最多く用ひて有効なのは、話しながら板書する場合であらうと思ふ。これは、読本の摘書には、最も多く用ひらるゝが、此他修身、地理、歴史、理科、等諸教科にも適用が出来る。さりとして、これだけでは、教授のあやがない。つまり、話の前に板書して、その文字にすがつて、注意を集むることもしなければならぬが、また折には、話の後に板書することもある。つまり以上三つの場合を交互に妙用するのがよい。そして、何れにしても、よく説話と連結して居ることが肝要である。」²⁾と「呼吸を過らぬ」よう板書のタイミングが説かれている。「話しながら板書する」という一斉授業におけるチョーク&トークの形態を前提とした講義形式の授業で「よく説話と連結して居ることが肝要」と説かれている。

板書内容の研究としては、佐藤義和『各科教授板書の研究』(大正2年)がある。現在の社会科に該当する内容としては「地理教授に於ける板書」³⁾、「歴史教授に於ける板書」⁴⁾の二つである。歴史科における板書事項として、どのような場合に板書を利用するかという点で1) 要項の板書、2) 説明上必要なる地図系図等、3) 事項を図解する場合、の三点があげられている。一つ目の要項の板書については、「教授(提示段)に於て授けつつ、歴史的事項の要項を板書するのであるが、表示法と表記法の二方法によるのがよい。然して表示法に於ては亦、順次に列記する場合と対立的に板書する場合との二種ある。前者は地理等に於て板書したる方法でこの場合に於ては年代順に順次列記するといふことを忘れてはならぬ。」⁵⁾と時系列に沿った板書の必要性が説かれている。二つ目の説明上必要となる地図、系図等については「これらを板書する時は予め時間前に小塗板に正しく書いて準備して置くがよい。」⁶⁾というように小黒板による事前の準備が説かれている。三つ目の事項を図解する場合としては「歴史年代図表等はこれらの代表物とでもいふべきものであるが、複雑した歴史的事項を一種の図を以て表して極めて容易に児童に了解せしむる際の方便物である。」⁷⁾と図解の重要性を指摘している。

その他、「人物の場合の板書」「出来事を授くる場合の板書」「概括の場合に於ける板書」等の具体例が示されている。また注意として、「歴史教授の際に於ては特に講演に流れて、少し興味がまして来ると板書等といふことは忘れ勝なものである。かゝる教授は一時児童は興味を以て聞くけれども、脳中に残つた部分といふものは割合に少ないのである。次に歴史教授中に於て常に教授者の脳裡に刻んで居かねばならぬ事項がある。それは何時(時代)何処に於て(場所)何人が何事(事実)をなしかといふ、この四者である。」⁸⁾ これらについては「例へ板書せぬでもその点は充分児童に呑みこましめて置くことが肝要である。年代の觀念を絶えず頭に入れて置かしむるには、年代図表を教室内に設備して塗板の上部に横に掲げ、常に板書事項とも連絡をとつて行く様に注意するのがよい。」⁹⁾ と、時間・空間・人物・事実の認識と教室内の設備の関連を問題としている。これらが日本における板書に関する最も古い研究である。

2.2 「構造化論」と「構造化批判」

その後、板書についての著作は多くなく、その研究が盛んになってくるのは1960年代に入ってからのこととなる。高度経済成長期、技術革新と産業構造の変化に見合う質の高い労働力の要求から教育の効率化がさげられるようになる。そのような中いわゆる「詰め込み教育」に対する批判としての板書の構造化と指導内容の精選が教育課題として取り上げられるようになってくる。

その一例として八田昭平他『社会科板書事項の精選と構造化』(昭和46年)には、歴史学習における板書の構造化の実例として小単元「信長と秀吉」があげられている。(図1・図2) 歴史事項と年表を関連付けた構造的板書の実際例の一つとして取り上げられている。¹⁰⁾ そこに示された内容は、構造を明らかにすべく「核」と「準核(幹)」、「枝葉」が矢印によって結び付けられ図式化されたものである。

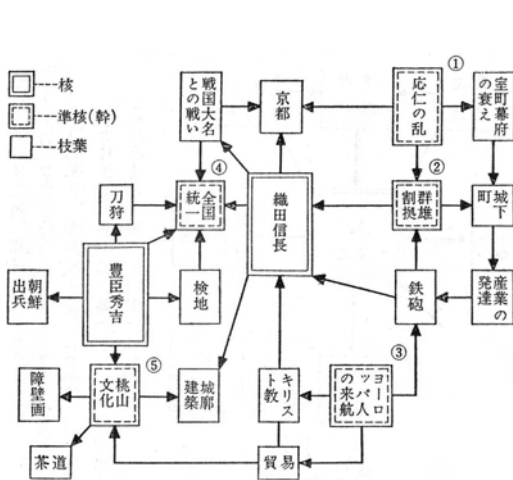


図 1

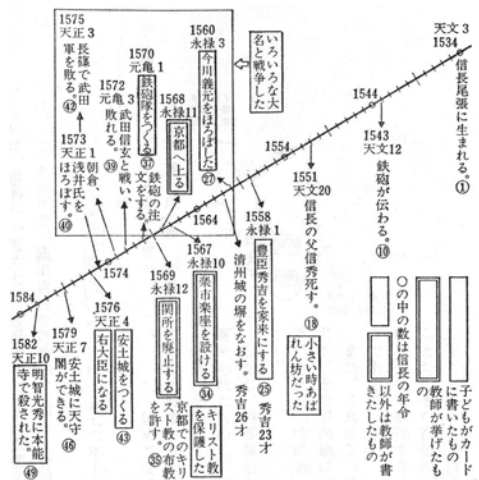


図 2

このような「構造化」がさげられる中で、「構造化」に対する批判もまた起きてくる。「学習内容の骨組みを抽象化し、図でかき、線で結ぶことが流行である。しかし抽象的に学習内容（というよりむしろ単語）を関連させておけば、それで社会科の内容が習得されるわけではない。紙上で、あるいは黒板の上で、どんなにみごとに関連が図示されても、それは子どもたちの力になっているという保障はないのである。板書は、子どもたちに抽象的な知識をおぼえこませるための道具に転落してはいけない。」¹¹⁾という抽象的な知識注入主義に対する批判と言い換えてもいいであろう。板書は具体的であるべきである。具体的に「わかる」ところから認識が深まっていくのである。

2.3 . 有田和正による板書論

「追究の鬼を育てる」といった有田和正には、板書に関しても多くの発言がある。有田は、板書とは「子どもと教師の交流の具体的な表れ」という。また「子どもの反応に対する、教師のうけとめ方の表れ」ともいう。板書のはたらきについては「視覚に訴えて、子どもの思考や理解を深めていくもの」と述べ、基本的に書かれるべき内容として「・日付け・学習のめあて・学習の要点（できるだけ子どもの言葉で書く）・学習の方法」を挙げている。どのようなことを板書すべきかということについて「・ことばで表現できないもの・ことばで表現できても、理解しにくいもの・ことばで表現するより、板書した方がよくわかるもの・図や絵・マンガなどにして見せた方がよくわかるもの」「板書は視覚に訴え、教師が説明すれば60+20=80%の認識が得られる」¹²⁾ものであるべきだと述べている。視覚にうったえた認識論からの板書の重要性の指摘である。

また有田は、飛び込みで行う授業の際にこれだけは、必ず書くというものについて「日付け、題名（問題の形で） どういう方向で考えていけばよいか」ということは必ず書き、「・主要内容（考え、はてな？ など）・考え（追究）が、どのように変化しているか - 問題解決しているプロセス・調べ方や資料・新しい「はてな？」などを、黒板の大きさや、子どもの動きに応じて書いていくという。大きな黒板に、のびのびと書くと子どもたちはノートを大事にするようになる」ともいう。

また、教師が黒板に文字を書くことによって「授業に「間」ができる。」ことのさまざまな効果として「・子どもが、ノートすることができる。・子どもが、考えることができる。・子どもが、ほっと一息入れることができる。・子どもが、辞典や事典、参考書などで、調べることができる。・子どもが、他の子どもと相談したりすることができる。・遅れかけた子どもが、この「間」でおいついたり、姿勢を整えたりできる。・授業が一本調子にならず、リズムができる。・授業がゆったりしたものになる。・子どもが、教師の書き方を見て、筆順や字の形、字くばりも学ぶことができる。」¹³⁾という点をあげている。

2.4 . 近年の動向

近年の板書に関する研究の蓄積は膨大なものとなっている。書店にも板書に関する著作が多数並んでいる。その中にはそのまま丸ごと実践していけば一時間の授業が成立するようなものもある。その背景には、団塊世代の教師の退職とそれを補うための若い教師の増加、それに伴う技術の伝承が求められているといった面もあるだろう。

田山修三は、教師生活の中で培った板書術を若い教師に伝えようというその著作の中で、

田山流板書七カ条として1) 黒板を習熟・理解のための舞台にしよう 2) すべての指導技術をフルに活用しよう 3) 子どもと共有し、子どもの考えを残そう 4) キーワードで表わそう 5) 構造化しよう 6) 追及の流れをつくろう 7) 学びの足跡を残そう¹⁴⁾という点をあげている。総合的に指導技術を駆使して子どもの学びの過程を記録していこうとするものである。

学習指導案についても、「教科書をもとに、誰でも、いつでも実践できることを目指し」た板書型指導案が提案されている。指導案の中央には板書例の写真が掲載され、授業の流れがわかるように「発問」と「指示」「まとめ」が流れに沿って配列されている。また、教師自身が教材について学ぶことができるように、その授業に必要な資料やワークシートが掲載されている。若い教師や社会科を専門としない教師に参考になる。¹⁵⁾また、教員養成の現場においても板書の意義・あり方を理解し、その技法について習熟するためのテキストが出版されて注目を集めている。¹⁶⁾このような、板書術の向上の観点から著された本が近年多く出版され、板書の重要性が強く認識され関心が高まっている。

3. コミュニケーションと板書

3.1. 板書による授業内のコミュニケーション

八田昭平は、板書の本質とは、「空間的には複数の人間の考えを一枚の板に記すこと、そのことによって複数の人間が注目することにあると考え、またそれは、時間的に一定時間書かれたものが持続することによって、それをめぐって、さまざまな思考が交錯し、それをめぐって各人の思考が深まり広がっていくことにある」¹⁷⁾という。板書は、それを媒介にしての思考の深化、発展の契機であり手段であるというのである。また、板書の特質について、「それが単に視覚的コミュニケーションの手段であるということだけでなく、それが、象徴的な生活空間、学習空間となりうること、教師と子どもたちが追究する対象的世界を、その上に一つの可能的世界として現出しうることにあると考える。黒板は一定の広さをもっていることに注目したい。(中略)黒板は教師や子どもたちが、自分の作品だけでなく、自分の体をもその前におくことによって、自分の思考をそこに位置づけ対決させることができるのである。」¹⁸⁾と、黒板を含めた空間を用いた視覚的なコミュニケーションに注目している。

教室という空間内で教師は身体を黒板の前に位置づける。そこには注目が集まり、発問に始まる授業内のコミュニケーションとその過程が板書によって記録されることによって思考の流れが確定され、そして深められていく。黒板という平面を含む空間がコミュニケーションの場となる。

3.2. 板書とノート指導

板書とノート指導は、黒板という平面を通じたコミュニケーションとして表裏一体のものである。指導の中では当然一体のものとして計画が立てられていかねばならない。ノートに記録することによって情報が記憶され、定着が促される。事後にノートをふりかえることによって再学習される。板書・ノートの機能については、第一に情報の外的記憶装置としての記憶機能、第二に記録することによる情報の精緻化がなされる精緻化機能があげられている。¹⁹⁾写すだけでなく自分の言葉や教師の言葉を追加したり、自分の意見を書き加えていく指導をしていくことが考えたことを表現していく力につながる。

有田和正は、「板書はノートさせるためでもある。すべての板書を書かせることから、選んで書けるようにすることも子どもの進歩だ。(中略)板書の消し方」を工夫することによって、子どももうまくなる。板書がきたなく、めちゃくちゃで、ノートだけよくしるなんてできこない。やはり、きれいないい板書が、いいノートをつくらせることはまちがいない。ようするに、板書とは「教師の教育観の表れ」であるといえる。」²⁰⁾という。

一斉授業の復権を主張する久保齋は、「「発問」「板書」「ノート指導」、これは一斉授業の三種の神器です。どれが欠けても十分な授業を作ることは困難です。一斉授業は「どの子ども伸ばす」授業です。低位な子が確実に力をつけていくために、多数の子が自信をもって授業に臨めるように、高位な子がのびやかに思いっきり力を伸ばせるように、教師が一斉授業の技を深め、高めていくためには、この三種の神器を研究しつくすことが重要。」²¹⁾だという。繰り返すが、板書とノート指導とは表裏一体の関係にあり、また板書には音声としての発問を黒板という平面に文字として固定する機能がある。この「発問」「板書」「ノート指導」の三つは授業の機能のなかで密接に関連しあっているのである。

3.3 . 板書と技術的要件

黒板の前に身体を位置づけ、そこから子どもとコミュニケーションをはかる教師は、「わかる」授業を求めていく際に、板書に関するさまざまな基礎的な技術的要件を追究している。黒板の前に立つ教師の姿勢について大西忠治は、教師の身体的な技術を扱った著作『授業づくり上達法』の中で、板書と姿勢について「四分六の構え」について説いている。「黒板に向かうとき、完全に黒板にからだを向けきってしまわず四分だけ黒板に、そして六分は子どもの方へからだを開くようにつとめるのである。つまりからだを斜めにして板書するのである。また黒板の文字を視界の四分で見ながら、視界の六分の中にたえず子どもの顔を入れているように自己訓練するのである。もちろんそれは、顔や視線だけではない。黒板の板書への注意力は四分、子どもへの注意力は六分にするということである。」²²⁾という。身体の位置づけ方についても、絶えず研鑽を重ねていかねばならない。

歴史学習における板書の基礎的な技術的要件としては「たて、よこの線が定規を使わずに正しく引けること。絵や地図がたやすくかけること。文字の書き方が正確であること。」²³⁾の3点が挙げられている。また、「空間認識として、略地図を素早く描くとは社会科教師の大切な技能である。世界、日本はもちろん、当該地方の略地図についても、1分以内程度で描くことができるようにしておく必要がある。」²⁴⁾という指摘があるが、この略地図を描く技術も「わかる」授業のための板書術としての必要条件となろう。

板書について検討していくにあたって、板書の色使いも重要な技術的要件になってくる。その際にはむやみに多くの色を使わない。色使いのルールを定めておくということが必要となろう。また、児童生徒の色覚異常の頻度については、男子の5%、女子の0.2%といわれている。そのような子どもを対象にしたときの板書に関する留意すべき事柄としては、「黒板の明るさが均一になるよう照明を工夫する」「黒板は常にきれいな状態に保つ」「白と黄のチョークを主体に使う」「あえて、白と黄以外の色チョークを使用する場合には、アンダーラインや囲みをつけるなどの色以外の情報を加える」²⁵⁾という点があげられている。

また、日本理化学工業株式会社から「ダストレスeyeチョーク」が販売されている。このような色覚対応チョークを使用するといった配慮も必要だろう。

3.4. 図解型板書の効果

「わかる」授業をめざす上で、有効と思われる板書の形式の一つに図解型板書があげられる。図解型板書の効果については、「図解型板書は、1) 資料の読み取りや解釈を促す効果がある。2) 子どもの思考を助ける上で効果的である。3) 子どもを社会科好きにする。」²⁶⁾という効果が指摘されている。黒板に資料を添付しながら矢印や線など活用することで、資料から読み取った事実と他の事実との見えなかった関係性が見えるようになってくるため、子どもたちは他に読み取れることや他の事実とつながるようなことを読み取ろうとするようになったり、複数の事実を比較・関係付けながら社会事象の概念について考えるようになったり、ノートづくりの創意工夫を促すという。視覚にうったえ図解していくことが「わかる」ことの手助けとなる。図解型板書を有効に実施していくためには、構造化批判の論も十分に踏まえて、原因と結果、時間の経過などを示す図解に対する共通のルールをもつ必要がある。

3.5. 板書と評価

板書と評価については、その観点として「社会的事象への関心・意欲・態度」「社会的な思考・判断」「観察・資料活用の技能・表現」「社会的事象についての知識・理解」という社会科の評価に基づくものが基本となろう。そして板書によって子どもが理解できたかどうか、板書に対する評価基準となるだろう。子どもが「わかる」ための効果的な板書を考えていかなばならない。

社会科の場合、学力が定着し理解したかどうかという評価は、「社会生活についての理解を図り」という社会科の目標の達成に関わるだけでなく、知識に行動が伴うことが真に理解したことに対しての評価の基準となる。社会の変化に主体的に対応するという事に関連して、知識に行動がともなういわゆる「知行合一」が実践されることが評価の基準となるのである。

4. まとめ - これから求められる板書

4.1. 「わかる」ための力を身につける板書

今回の学習指導要領の改訂のもととなった中央教育審議会の答申では、小学校社会科の改善の具体的事項として「作業的、体験的な学習や問題解決的な学習を一層充実させることにより、学習や生活の基盤となる知識・技能を習得させるとともに、それらを活用して観察・調査したり、各種の資料から必要な情報を集めて読み取ったりしたことを的確に記録し、比較・関連付け・総合しながら再構成する学習や考えたことを自分の言葉でまとめ伝え合うことによりお互いの考えを深めていく学習の充実を図る。」ということをおいている。実際の授業においても、「問題解決的な学習などを一層充実させることや、観察・調査や資料活用を通して必要な情報を入手し的確に記録する学習、それらを比較・関連付け・総合しながら再構成する学習、考えたことを自分の言葉でまとめ伝え合うことによりお互いの考えを深めていく学習など言語活動の充実を図ることが求め」²⁷⁾られている。新学習指導要領では各教科にわたって言語活動の充実が求められており、小学校社会科においても能力に関する目標について学習指導要領中の各学年の目標の(3)で「調べたことや考えたことを表現する力を育てるようにする。」ということがあげられている。

板書に関していえば、問題解決的な学習の中で、まず「社会生活についての理解を図」るための学習や生活の基盤となる知識・技能を習得（＝「わかる」）させるための板書が必要である。調べる・考えるということの基盤となる知識についてはしっかりと身に付けさせねばならない。そして、そのプロセスや調べ方、考え方についての板書から次なる課題を発見していく。新たな課題の発見の「たね」になるような板書によって理解したことと新たな課題をつなげていくことが必要となるであろう。そしてそこからさらに自分の言葉でまとめるという表現力の深化につながっていく。

4.2. 望まれている板書

少し古い調査であることと、中学生が対象であるということが難点であるが、板書に対する生徒の要望についての筑波大学附属中学校教育課程研究所の調査がある。²⁸⁾

A	つづき字	字をくずさないでほしい	228
	漢字	むずかしい字、古い字体は書かないでほしい	43
B	大きさ	図や文字は大きくしてほしい	271
	位置	読めるような場所に書いてほしい	42
		黒板の下のほうや両わきに書かないでほしい	242
	読みやすさ	字をていねいに行間をはなしてほしい	149
	照明、反射	カーテンをしめてほしい	104
		窓側に書かないでほしい	32
	色	色チョークを使ってほしい	32
色チョークをあまりいく色も使わないでほしい		92	
濃さ	字を濃く書いてほしい	83	
C	消し方	書いてもすぐ消さないでほしい	56
	まとめ方	要点だけを書いてほしい	63
		番号・記号・箇条書き・アンダーラインで整理して	147
	順序	はじめから順に書いてほしい	100
	活用	もっと板書してほしい	36
	くわしさ	もっとくわしく書いてほしい	31
		図に説明を入れてほしい	18
はやさ	ゆっくり書いてほしい	58	
	うつす時間がほしい	21	

そこには、特別に難しいことが求められているわけではなく、黒板に「書く」という技術の基本が求められている。そこで求められているのは、わりやすさ、丁寧さである。また、ノートをとるために必要となるような、子どもの理解の手助けになるような情報としての板書が求められている。子どもは何としてでも「わかる」ようになりたいのである。

4.3. わかる授業とこれからの社会科の板書

「わかる」ということについて佐伯胖は、「わかる」ということが文化への参加であり、文化的な営みであること。それが単に文化遺産の伝承だけでなく、理解という作品の創出に

よって、新しい文化の創造の原点であること。文化の中の営みでありながら、文化を発展させ、乗り越えさせる原動力であること。「わかる」ということがひとりひとりのものであり、ひとりひとりにとって大切な作品でありながら、しかもそれが文化の中で、他の人びとによって共感され、共有されるべき、文化としての価値をもっていること。」²⁹⁾という。「社会生活についての理解を図り」という小学校社会科における目標を達成するのみならず新しい文化の創造に向けた学力の育成、「わかる」ようになりたいという心情を生かし学力を伸ばすための板書が求められる。板書そのものは授業が「わかる」ための手段であって、目的ではない。授業の中で児童が「わかる」ために、何をどのように書くかということが重要になってくる。「わかる授業」の根本である。

社会科においては指導すべき内容（知識）を板書して記録することは、調べる力・考える力の基礎となる重要なものである。さらに授業内でのコミュニケーションによって深められた思考とその過程を記録しておくことも表現する力に結びつく、より重要なものとなる。学力を定着させ保証していくために、板書を通じてどれだけ子どもを伸ばしていけるか。学習の効率を高めるために板書していくこと、板書はその時間の授業の最終形であり、しっかり形を残していくことが大切である。教育機器の普及により資料の提示の仕方にさまざまな工夫はあっても基本はしっかりと「書く」ことである。「黒板」に「書く」から板書なのである。そして表現力を高めるという目標を前に授業内のさまざまな形のコミュニケーション（指導方法）による情報の取捨選択と再構成、そしてそこから深めた思考を表現していく。板書を媒介にして理解したこと（知識）とそれにもとづく態度は、行動として表現され一体化されなければ真に身についた学力とは呼ばれない。板書技法を媒介にして「知行合一」が目指されるべきである。それが新しい文化の創造にもつながる。社会科における板書のあり方は以上のようなことが目指されていなければならない。

【引用文献】

- 1) 佐伯胖 (2004); 「わかり方」の探究 思索と行動の原点, 小学館. p 17
- 2) 加藤末吉 (1908); 教壇上の教師, 良明堂. p 143 ~ 144
- 3) 佐藤義和 (1913); 各科教授板書の研究, 広文堂. p 114 ~ 143
- 4) 同上, p 143 ~ 167
- 5) 同上, p 145
- 6) 同上, p 148
- 7) 同上, p 155
- 8) 同上, p 165 ~ 166
- 9) 同上, p 166
- 10) 八田昭平他 (1971); 社会科板書事項の精選と構造化, 明治図書. p 154 ~ 160
- 11) 授業研究社会科部会編 (1966); よい板書わるい板書 [社会科の授業研究5], 明治図書. p 19 ~ 20
- 12) 有田和正 (2008); あなたの歴史授業が激変する “有田式板書”, 明治図書. p 3 ~ 5
- 13) 有田和正 (1997); 授業は布石の連続, 明治図書. p 63 ~ 64
- 14) 田山修三 (2010); 若い教師を育てる図解式板書術, 小学館. p 2
- 15) 安達正博 (2009); 板書型指導案を提案する; 社会科教育, 2009年5月号. p 17 ~ 23
- 16) 福岡教育大学板書教育プロジェクト編 (2008); 板書技法と手書き文字文化, 木耳社

- 17) 授業研究社会科部会編；前掲書， p 15
- 18) 八田昭平他；前掲書， p 14
- 19) 北尾倫彦・速水敏彦（1986）；わかる授業の心理学，有斐閣． p 150～151
- 20) 有田和正（2008）；前掲書， p 5
- 21) 久保齋（2005）；一斉授業の復権,子どもの未来社． p 45
- 22) 大西忠治（1987）；授業づくり上達法,民衆社． p 21～22
- 23) 八田昭平他；前掲書， p 152～153
- 24) 豊島啓司（2010）；社会科教育実践としての指導方法研究 社会科授業における板書考察 ；
福岡教育大学紀要,第59号 第2分冊 社会科編． p 14
- 25) 文部科学省（2003）；色覚に関する指導の資料， p 2～4
- 26) 寺本潔・一ノ瀬善崇（2008）；授業力&学力アップ！ 図解型板書で社会科授業，黎明書房． p
76～7
- 27) 文部科学省（2008）；小学校学習指導要領解説 社会編． p5
- 28) 筑波大学附属中学校教育課程研究所（1982）；新しい学習指導の基礎技術,第一法規． p 207
- 29) 佐伯胖,前掲書， p 17～18

楽曲の演奏方法が聴取者の好みに与える影響 - 音楽大学生と一般大学生を対象とした聴取実験からの考察 -

The Effect that Different Methods of Performing Music Have on Listening

杵鞭広美 陸路和佳

(Hiromi Kinemuchi Waka Mutsuro)

要旨：

本研究では、音楽大学生と専門的な音楽教育を受けていない一般大学生を対象とした聴取実験を行い、楽曲の演奏方法の違いによる好みの様相について幼稚園教員・保育士養成校生の聴取データとあわせて考察した。その結果、幼稚園教員・保育士養成校生の聴取傾向と同様に、音楽大学生と一般大学生においても、演奏方法の好みは楽曲によって異なる様相を示すことが明らかになった。また、音楽大学生群では、既に曲に対するイメージが固定しているため、演奏方法による選好のパターンが一貫しているのに対し、一般大学生群においては、同一の楽曲を繰り返し聴取することによって好みのパターンが変容する傾向が示唆された。

キーワード：音楽大学生 一般大学生 聴取実験 演奏方法 強弱パターン

1. はじめに

私たちの日常生活において音楽は身近な存在である。これまで、音楽の演奏や聴取は個人の生活の質や環境に少なからず影響を与えることが、数多くの生理学的研究や心理学的研究によって明らかにされてきた。音楽と心理学を関連づけた研究として、古くは1860年代に、ヘルムホルツ（1821-1936）が彼の著書において、音楽音響と人間の知覚・感覚メカニズムを対応させた科学的理論を展開している。彼が提唱した数多くの理論は、ゲシュタルト心理学や音響物理学、音響心理学、音楽心理学といった研究分野の進展に大きな影響を及ぼしている。わが国において、音楽心理学の研究は、欧米より30年ほど遅れながらも、心理学のなかでは比較的早い時期から研究が展開されてきたといわれる。しかし、大きな進展がみられたのは、1989年に「音楽知覚認知国際会議」が京都で開かれ、その会議において諸外国の研究成果が数多く報告されたことが、わが国の音楽心理学の研究を発展するきっかけになったと推察できる（梅本，1966；1996）。

1990年以降、国内における心理学関連の学術雑誌では、音楽とテーマとする実験研究が数多く報告されている。そのなかでも、楽曲聴取時における対象者の印象とその後の感情変化の過程を実験的に示した研究や（谷口，2000；関口・兵藤，2005；平田・海老原，2009；生駒，2005）、音響心理学や精神物理学の手法を用いて、音の高さや強さ、時間間隔の変化など、人間の音楽的な知覚判断能力を求める研究が数多く展開されてきた（末岡・大串・田口，

1996)。また、保育に関連した音楽の発達研究では、乳幼児が示す音楽的な諸能力とその特徴が明らかにされてきた (Trehub S.E., Schellenberg G.E., Nakata T., 2008; 梅本, 1999; 二藤, 2002; 志村, 2005; 囿安, 2007; 呉, 2009)。また、近年では、特定の楽曲がもつ特徴の違いから乳児の楽曲聴取後の感情変化の可能性も示唆した研究が報告され (杉本, 2003) 楽曲の聴取がもたらす感情変化については、生理心理学的手法も含めた多様なアプローチが試みられている。

楽曲の聴取による感情変化と関連して、楽曲を演奏するときのアクセントの位置や強弱のパターン、スタッカートやスラーなど、演奏方法が異なることによって、聴き手には多様な聴取印象をもたらす可能性があることや、同一曲を繰り返し聴取することによって好みが変わる可能性は示唆されている。しかし、そのことを専門的な音楽教育の経験や演奏歴の有無から関連づけた研究は、未だ数少ないと考える。筆者らは先の研究において、幼稚園教員・保育士養成校生 (以下、保育士養成校生) を対象として、楽曲の演奏方法や強弱パターンの違いをパラメータとした聴取実験を行った (杵鞭・陸路, 2010)。そこでは、聴取者が多様な楽曲の多様な表現を聴き分けながら、自身が好む演奏方法やパターンを見出すことや、特定の楽曲に対して自らの曲想をイメージするような知覚判断は、ダルクローズ (Emile Jaques-Dalcroze, 1865-1950) が提唱する「聴覚を意識的に活用する最も初歩的な音の聴取能力」を含み (板野・岡本, 1966) 「音楽を『聴く』という行為」、さらには、「聴覚を意識的に活用する能力」と関連すると指摘した。先行研究における実験の結果、保育士養成校生らは、同一曲においてもスタッカートとレガートの奏法の違いを聴き分け、好みの演奏パターンを見出していることがわかった。しかし、強弱のパターンに関しては、判断の一貫性を確認できなかった。本研究では楽曲の様々な演奏方法を「聴き分ける」という基本的な聴取能力に焦点をあて、個人がこれまでに経験してきた音楽の演奏と聴取の経験 (以下、音楽経験) の違いが与える様相について知るため、音楽を専攻している学生 (以下、音楽大学生) と他の専攻学生 (以下、一般大学生) を対象に、演奏方法の違いや強弱パターンの位置関係がその聴取にどのような印象を与えているか、対象者が好む演奏方法の傾向から考察する研究を提起した。また、保育士養成校生に対して行った聴取実験を音楽大学生と一般大学生を対象として、それらの対象者の聴取傾向から演奏の好みの様相について考察することを研究目的とした。

2. 方法

2.1. 聴取実験の設定

筆者らの先行研究 (杵鞭・陸路, 2010) にしたがって、楽曲の演奏方法と強弱法の2つをパラメータとした聴取実験を構成し、2種の課題を設定した。

聴取課題1 演奏方法をパラメータとした課題

A スタッカートによる演奏

B レガートによる演奏

聴取課題2 強弱パターンをパラメータとした課題

A' クレッシェンドした後、デクレッシェンドとする演奏(< >)

B' デクレッシェンドした後、クレッシェンドとする演奏(> <)

C' 強弱をつけない平坦な演奏()

2.2. 聴取材料

2.2.1. 使用した楽曲と提示部分

聴取材料は、既刊の童謡歌曲集の中から任意に選定し、各曲の一部を使用した。

聴取課題1 「ちょうちょ」、「あめふりくまのこ」、「おつかいありさん」

聴取課題2 「ことりのうた」、「たなばたさま」、「とけいのうた」

2.2.2. 音響刺激の作成

音響刺激は、対象者が日常的に聴き慣れている楽器として、ピアノの演奏音を採用した。音響刺激の作成における演奏の記録は、暗騒音45~50 dB(A)程度の筆者勤務校の器楽レッスン室にて、著者らが行った。室内に指向性マイクロホン(Panasonic製)とMDレコーダ(SONY製)をグランドピアノ(KAWAI製)から約4メートル離れた位置に設定し、聴取課題1の演奏方法と聴取課題2の強弱をパラメータとして、各曲の演奏を記録した。そして、記録した演奏音の中から、課題の音響刺激として採用可能なものを選定し、編集を行った。そして、記録した音響刺激を編集・ランダムイズし、聴取課題1については、各曲について5回提示する計15問の音響リストを作成した。また、聴取課題2については、記録した音響刺激を編集・ランダムイズし、各曲について4回提示する計12問の音響リストを作成した。音響刺激の作成例を図1に示す。

2.3. 対象者

聴取実験の対象者は、音楽大学に在籍している学生(以下、音楽大学生)15名と一般の大学に在籍している学生(以下、一般大学生)15名の計30名であった。なお、一般大学生は実験時において音楽に関する専門的な教育を受けていない者とした。

2.4. 聴取実験の実施と手順

2種の聴取実験は、暗騒音が45~50 dB(A)程度の室内にて、数名ずつ実施した。音源から約2メートル離れた場所に机を設置し、各対象者に着席するよう求めた。対象者が揃ったところで、各対象者に回答用紙を配布し、聴取課題の実施方法と手順を説明した。対象者には音楽に関わる能力を求める課題ではないことを説明し、リラックスした状態で聴取するよう求めた。また、対象者には、実験の開始時に「ある楽曲が異なった2種の演奏方法で提示される」こと(聴取課題1)および「ある楽曲が異なった3種の強弱パターンで提示される」こと(聴取課題2)ことについて告知したが、楽曲名、スタッカートやスラー、クレッシェンドとデクレッシェンド等の具体的な奏法や音楽用語に関する情報は提供せず、課題を提示して、それぞれの回答を求めた。

2.4.1. 聴取課題1

対象者にAとBの2種の演奏パターンを提示した後、「(この曲が)聴きやすい、ふさわしいと感じたのはどちらであったか」について回答を求め、それに相当する記号(AかB)に丸印を記すように教示した。以下、同様の手続きにて計15問の聴取課題を行った。課題の実施時間は約10分程度であった。聴取課題の提示例を図2-1に示す。

聴取課題 1

「ちょうちょ」

「あめふりくまのこ」

「おつかいありさん」

聴取課題 2

「ことりのうた」

「たなばたさま」

「とけいのうた」

図1 聴取課題における各曲の提示部分

これから、ある曲の一部分における2つの演奏を聴いてもらいます。

Q. AとBの演奏のうち、あなたが聴きやすい、ふさわしいと感じたのは、どちらですか？

あてはまるほうに、をつけてください。

- | | | | |
|----|---|---|---------------|
| 練習 | A | B | |
| | A | B | |
| | A | B | |
| | A | B | ・・・ 以下、計15問実施 |

楽曲の演奏方法が聴取者の好みに与える影響

課題番号	提 示 順 序		
[楽曲a 演奏A]	[楽曲a 演奏B]	回答	
[楽曲c 演奏A]	[楽曲c 演奏B]	回答	
[楽曲b 演奏B]	[楽曲b 演奏A]	回答	
* 楽曲a:「ちょうちょ」 楽曲b:「あめふりくまのこ」 楽曲c:「おつかいありさん」			
以下、同様の手続きにて、計15問の課題を実施			

図 2-1 聴取課題 1 の提示例

2.4.2. 聴取課題 2

対象者にA'とB'およびC'の3種の演奏パターンを提示した後、「(この曲が)もっとも聴きやすい、ふさわしいと感じたのは、どれであったか」について回答を求め、それに相当する記号(A'かB'かC')に丸印を記すように教示した。以下、同様の手続きにて計12問の聴取課題を行った。課題の実施時間は約10分程度であった。聴取課題の提示例を図2-2に示す。

これから、ある曲の一部分における3つの演奏を聴いてもらいます。

Q. A、B、Cの演奏のうち、あなたがもっとも聴きやすい、ふさわしいと感じたのは、どれですか？ もっともあてはまるものに、をつけてください。

練習	A	B	C	
	A	B	C	
	A	B	C	
	A	B	C	・・・ 以下、計12問実施

課題番号	提 示 順 序			
[楽曲d 演奏A']	[楽曲d 演奏C']	[楽曲d 演奏B']	回答	
[楽曲f 演奏C']	[楽曲f 演奏B']	[楽曲f 演奏A']	回答	
[楽曲e 演奏B']	[楽曲e 演奏C']	[楽曲e 演奏A']	回答	
* 楽曲d:「ことりのうた」 楽曲e:「たなばたさま」 楽曲f:「とけいのうた」				
以下、同様の手続きにて、計12問の課題を実施				

図 2-2 聴取課題 2 の提示例

2.5. 測定データの処理と分析

対象者30名から得られた回答を楽曲ごとにプロットして表に示し、各曲に対して選択された演奏方法や強弱パターンの全体的傾向について分析した。個人の回答については、特定の楽曲に関してその選択が一致していること、すなわち、「楽曲aではBを選んだが、楽曲bではA'とC'の2つの演奏を選んだ」というように、楽曲に対する好みの演奏を安定して判断したか否かに関して分析を行った。

音楽大学生および一般大学生の聴取データから各群における音楽経験の違いや好みの演奏の特徴を見いだすため、筆者らの先の研究（杵鞭・陸路，2010）による幼稚園教諭・保育士養成機関の専門学校に在籍する学生18名（男7名、女11名）の聴取データとあわせて考察した。保育士養成校生を対象とした先の研究では、対象者が一貫して同じ演奏方法や強弱パターンを好みの演奏として判断することを、「聴覚を意識的に活用する能力」と規定して分析することに限定したが、本研究では、対象者が同一の楽曲を繰り返し聴取した影響から好みが変わる可能性についても分析・考察を行った。

3. 結果と考察

2種の聴取課題について、対象者がどの演奏を好んで選択したかの様相を知るため、対象者の回答を加算して楽曲および演奏方法ごとにプロットした。聴取課題1における全員の回答を表1-1に、聴取課題2における全員の回答を表2に示した。聴取課題1では、対象者ひとりにつき15の課題を提示したので、各群において 15×15 名 = 計225の回答が得られた。また、聴取課題2では、対象者ひとりにつき12の課題を提示したので、 12×15 名 = 計180の回答が得られた。

3.1. 聴取課題1

課題1はスタッカートとスラーのいずれの演奏方法が相応しいかを選択させる課題であった。表1-1に示したように、音楽大学生と一般大学生における回答の傾向は、楽曲によっていくぶん異なるものの、スラーの演奏を選ぶ者が多いことが示された（ $\chi^2 = 0.87$, $df = 1$, $p < .05$ ）。音楽大学生群には、演奏方法の好みのパターンに統一性がみられ、一般大学生群と比較したとき、繰り返し聴取することによる変化は少なかったと考えた。一方、保育士養成校生の回答は、楽曲ごとにスタッカート、スラーの演奏に二分される傾向にあった（ $\chi^2 = 5.88$, $df = 1$, $p < .05$ ）。このことは、保育士養成校生が本研究の聴取材料とした童謡の歌唱や演奏において、学校での講義や個人レッスンにおいて教授された演奏方法を直に容認し、各曲に対する固定的なイメージをもっていることが要因であろうと推察した。

表1-1 聴取課題1における対象者の回答数

- A スタッカートによる演奏
- B スラーによる演奏

音楽大学生 15名

一般大学生15名

曲名	演奏方法	スタッカート	スラー	曲名	演奏方法	スタッカート	スラー
ちょうちょ		15	45	ちょうちょ		16	44
あめふりくまのこ		15	45	あめふりくまのこ		23	37
おつかいありさん		27	33	おつかいありさん		29	31

保育士養成校生 18名

曲名	演奏方法	スタッカート	スラー
ちょうちょ		4	68
あめふりくまのこ		65	7
おつかいありさん		46	26

次に、楽曲ごとの聴取傾向について分析した。聴取課題1では、「ちょうちょ」、「あめふりくまのこ」、「おつかいありさん」の楽曲について、スタッカートとレガートの演奏を4回ずつ対象者に提示したので、対象者が4回ともスタッカート（あるいはレガート）の演奏を好むと判断した場合は4（回）：0（回）、スタッカート（あるいはレガート）の演奏を3回、レガート（あるいはスタッカート）を1回選んだ場合の割合は3（回）：1（回）というように、各群の人数の内訳を表1-2に示した。「ちょうちょ」は対象者15名のうち、スタッカートあるいはスラーといずれも同じ演奏方法を選択したのは、音楽大学生9名、一般大学生10名、「あめふり」では、音楽大学生8名、一般大学生11名、「おつかいありさん」では、音楽大学生8名、一般大学生10名という結果であった。このことは、一般大学生においても恣意的に聴き流すわけではなく、演奏方法の違いを認知し、好みのパターンを見出していることが示唆された。ここでは、音楽大学生のほうが、レガートやスタッカートなど各曲に対する演奏パターンのイメージを必ずしも固定せずに様々な演奏方法を容認できる傾向があり、聴取時における一時的な印象で任意に判断していることが推察できた。

表1-2 聴取課題1における楽曲ごとの聴取傾向

「ちょうちょ」

回	音楽大学生 (人)	大学生 (人)
4 : 0	9	10
3 : 1	5	4
2 : 2	1	1

「あめふりくまのこ」

回	音楽大学生 (人)	大学生 (人)
4 : 0	9	10
3 : 1	5	4
2 : 2	1	1

「おつかいありさん」

回	音楽大学生 (人)	大学生 (人)
4 : 0	8	10
3 : 1	5	1
2 : 2	2	4

3.2. 聴取課題2

聴取課題2は、3種の異なった強弱パターンから、各曲においていずれの奏法がふさわしいと感じたかを選択させる課題であった。表2-1に各群における対象者の回答を加算した

データを示した。また、表 2-2 に音楽大学生における個人の聴取傾向を、表 2-3 に一般大学生における個人の聴取傾向について示した。

表 2-1 聴取課題 2 における対象者の回答

音楽大学生 (15名)

	A'	B'	C'
たなばた	59	3	13
とけい	64	0	11
ことり	33	6	36

一般大学生 (15名)

	A'	B'	C'
たなばた	57	5	13
とけい	37	16	22
ことり	43	19	13

保育士養成学生 (18名)

	A'	B'	C'
たなばた	18	35	37
とけい	17	55	18
ことり	9	35	46

表 2-1 に示したように、先の研究において保育士養成校生群における強弱パターンの判断については、その一貫性を確認できなかった。一方、音楽大学生と一般大学生においては、A' (< >)、B' (> <)、C' () のそれぞれの強弱パターンに関して、おおむね A' の演奏方法を選択している。ダルクローズ・ソルフェージュの視点から考察したとき、A' のパターンを選択できることは、音楽的に妥当な演奏を選択していると判断できる。一方、B' のパターンの選択は基本的には音楽的規則から逸脱している演奏方法である。本研究の対象とした音楽大学生と一般大学生群においては、B' のパターンを選択することが少ないことがわかった ($\chi^2 = 7.69$, $df = 2$, $p < .05$)。また、表 2-2 に音楽大学生における個人の聴取と表 2-3 に一般大学生における個人の聴取傾向を示した。2 つの表から、音楽大学生群では、対象者 J、M のように、3 曲ともにスラーの演奏方法を選択したが、対象者 E のように、多様な選択をする者もいることが示された。

表 2-2 音楽大学生における個人の聴取傾向

対象者 J

	スタッカート	スラー		A	B	C
ちょうちょ	0	4	たなばた	5	0	0
あめふり	0	4	とけい	5	0	0
おつかい	0	4	ことり	2	0	3

楽曲の演奏方法が聴取者の好みに与える影響

対象者M

	スタッカート	スラー		A	B	C
ちょうちょ	0	4	たなばた	3	0	2
あめふり	0	4	とけい	5	0	0
おつかい	0	4	ことり	5	0	0

対象者E

	スタッカート	スラー		A	B	C
ちょうちょ	1	3	たなばた	4	1	0
あめふり	2	2	とけい	5	0	0
おつかい	2	2	ことり	2	3	0

表 2-3 大学生における個人の聴取傾向

対象者N

	スタッカート	スラー		A	B	C
ちょうちょ	0	4	たなばた	5	0	0
あめふり	0	4	とけい	5	0	0
おつかい	0	4	ことり	5	0	0

対象者C

	スタッカート	スラー		A	B	C
ちょうちょ	0	4	たなばた	4	0	1
あめふり	0	4	とけい	0	2	3
おつかい	0	4	ことり	0	3	2

対象者F

	スタッカート	スラー		A	B	C
ちょうちょ	0	4	たなばた	4	0	1
あめふり	0	4	とけい	3	2	0
おつかい	0	4	ことり	5	0	0

対象者O

	スタッカート	スラー		A	B	C
ちょうちょ	0	4	たなばた	3	2	0
あめふり	0	4	とけい	2	3	0
おつかい	0	4	ことり	0	5	0

本研究で行った2つの聴取課題による音楽大学生と一般大学生群の選好パターンの傾向を表3に示した。この表から、以下のようなことが分析できた。

聴取課題1においては、音楽大学生、一般大学生いずれも選好する演奏方法に一貫している傾向がみられた。聴取課題2においては、音楽大学生群は、選好する演奏方法に統一性があるようにみられたが、一般大学生群では聴取時ごとに異なった演奏方法を好む学生が多くいた。よって、楽曲ごとに異なる強弱パターンを好むのは、音楽大学生より一般大学生に多くみられることがわかった。そのことは、特に強弱パターンを選択する聴取課題2において大きく示され、15名のうち13名が異なる演奏を好んでいた。また聴取課題1（スタッカート・スラー）と聴取課題2（強弱）において異なる演奏方法を選んだ者は、音楽大学生では対象者Eの1名であったのに対して、一般大学生では4名であった。よって、聴取課題1においては、音楽大学生、一般大学生いずれの群においてもスラーの演奏を選好する回答が多く、一方、保育士養成校生においては、選好する演奏方法は楽曲によって異なることが示された。また、楽曲ごとの聴取傾向から、一般大学生においても恣意的に聴き流すわけではなく、演奏方法の違いを認知し、好みのパターンを見出していることがうかがえた。ここでは、音楽大学生のほうが、レガートやスタッカートなど各曲に対する演奏パターンのイメージを必ずしも固定させず、様々な演奏方法を容認できる傾向があり、聴取時における一時的な印象で任意に判断していることが推察できた。

聴取課題2において、音楽大学生群では、「たなばたさま」「ことりのうた」ではAの演奏方法を選好し、「とけいのうた」ではA'とC'の演奏方法を選好する傾向にあった。しかし、いずれの楽曲においてもB'の演奏方法を選択する者はほとんどなかった。一方、一般大学生群においては、楽曲「たなばたさま」ではAの演奏方法を選択する傾向にあったが、「とけいのうた」「ことりのうた」ではA、B、Cどの演奏方法も選好していた。個人ごとの聴取傾向については、まず音楽大学生群では対象者15名のほとんどが選好する演奏方法に統一性があり、類似したな回答が多かったこと、楽曲ごとに選好する演奏方法が異なる傾向がみられた。一方、一般大学生群においては、対象者のそれぞれに多様な回答がみられ、繰り返し同一の楽曲を聴取することによって、その選好が一時的に気分や感情によって変容する可能性があることが示唆された。

表3 2つの聴取課題における対象者の選好のパターン

音楽大学生

	聴取課題1 スタッカート・スラー	聴取課題2 強弱パターン
同じ演奏方法を好む	4人	0人
同じ演奏方法を好む傾向	4人	4人
曲によっては同じ演奏方法を好む	0人	0人
曲によっては同じ演奏方法を好む傾向あり	3人	7人
異なる演奏方法を好む	4人	4人

一般大学生

	聴取課題1 スタaccato・スラー	聴取課題2 強弱パターン
同じ演奏方法を好む	6人	1人
同じ演奏方法を好む傾向	3人	0人
曲によっては同じ演奏方法を好む	1人	0人
曲によっては同じ演奏方法を好む傾向あり	1人	1人
異なる演奏方法を好む	4人	13人

本研究では、音楽大学生と一般大学生を対象に、童謡の一部を用いて楽曲の演奏方法や強弱の位置関係を異ならせた実験研究を行い、演奏方法の違いによる選好の様相について幼稚園教員・保育士養成校生の聴取データとあわせて考察した。その結果、音楽大学生と一般大学生においても、保育士養成校生の聴取傾向と同様に好みの演奏パターンを見出しており、演奏方法の違いからの嗜好などが楽曲によって異なる様相を示すことが明らかになった。また、音楽大学生群では、各曲に対する演奏方法の選好パターンが一貫性しているのに対し、一般大学生群においては、同一の楽曲の繰り返し聴取することによって選好のパターンが変容しうることが示唆された。

4. 今後の課題

本研究の結果から、音楽大学生と一般大学生群において、保育士養成校生の聴取傾向と同様に好みの演奏パターンを見出し、演奏方法の違いからの好みなどが楽曲によって異なる様相を示すことが明らかになった。音楽大学生群では、既に各曲に対するイメージが固定しているため、演奏方法による選好のパターンが一貫しているのに対して、一般大学生群においては、同一の楽曲を繰り返し聴取することによって選好のパターンが変容する傾向があることが示唆された。本研究で行った音楽大学生と一般大学生の結果から、幼稚園教諭・保育士養成校生の音楽的技能を演奏技術のみではなく、「聴覚を意識的に活用できる能力」という視点から捉え、「音楽を創造する力や表現する力」へ繋げる過程や諸相が明らかにするため、今後も多様な生活年齢と音楽経験による対象者の知識から捉えた、さらなる検討が必要であると考える。

【文献】

- 呉東進（2009）赤ちゃんは何を聞いているの？音楽と聴覚からみた乳幼児の発達．北大路書房．
- 平田沙希子・海老原直邦（2009）音楽の聴取が感情状態に及ぼす影響 聴取時間の要因に関する検討 ．日本心理学会第69回大会発表論文集，965.
- 生駒忍・新井紀彰・太田信夫（2005）反復聴取は音楽の聴取印象に長期的な影響を与えるか．日本認知心理学会第3回大会発表論文集，54.
- 杵鞭広美・陸路和佳（2010）幼稚園教諭・保育士養成校生における童謡の聴取に関する基礎的研究，有明教育芸術短期大学紀要第1号．81-89.
- 板野平・岡本仁訳（1966）ダルクローズソルフェージュ．国立音楽大学出版．

- 園安愛子(2007)情動と音楽 音楽と心はいかにして出会うのか . 音楽之友社 .
- 二藤宏美(2002)乳児の音楽聴取に関する実験的研究 - 選好振り向き法を用いて - .
音楽教育学研究1. 音楽教育の理論研究, 音楽之友社, 79-91 .
- 関口陽介・兵藤宗吉(2005)感情誘導音楽聴取時のワーキングメモリに関する研究 基礎心理学研究,
23, 232 .
- 志村洋子(2005)乳児の音声における非言語情報に関する実験的研究. 風間書房 .
- 末岡智子・大串健吾・田口友康(1996)ピアノ演奏の聴取印象と演奏の物理的特徴の関連性. 日本
音響学会誌, 52(5), 333-340 .
- 杉本啓(2003)音楽聴取時における乳児の身体反応 音楽の感情価の差異による検討. 九州大学大
学院修士論文 .
- 谷口高士(1998)音楽と感情 音楽の感情価と聴取者の感情的反応に関する認知心理学的研究 .
北大路書房 .
- 谷口高士(2000)音は心の中で音楽になる 音楽心理学への招待 . 北大路書房 .
- Trehub S.E, Schellenberg G.E., Nakata Takayuki (2008) Cross-cultural perspectives on pitch
memory. *Journal of experimental child psychology* 2008; 100(1): 40-52.
- 梅本堯夫(1999)子どもと音楽. 東京大学出版会 .
- 梅本堯夫(1966)音楽心理学, 誠信書房 .
- 梅本堯夫(1996)音楽心理学の研究, ナカニシヤ出版 .

童謡の音楽的表現に関する一考察（２） ダルクローズ・ソルフェージュにおける アクセントの法則との関連を視点として

A Study on Musical Expression of Child Songs in Relation to the Rule of the Accent in Dalcroze Solfège

陸路和佳 杵鞭広美

(Waka Mutsuro Hiromi Kinemuchi)

要旨：

本論文は、ダルクローズ・ソルフェージュ（ダルクローズ・板野・岡本，1969）のアクセントの法則と童謡の関連を調べ、記譜されていない隠れたアクセントによって生じる、童謡のリズム的特徴とその演奏法について考察するものである。そのために、まず、アクセントによって生じるアナクルーシスの要素を明らかにし、次に、そのエネルギーとアクセントの法則が関連する、童謡における記譜されていないアクセントのリズム表現、音楽的表現の方法を検討し、それらを認知心理学からの観点による幼児の楽曲認知と曲想理解の過程に照らして考察した。その結果、この法則に即したアクセントの存在と、それによる動きとも関連した童謡のいくつかのリズム的特徴が明らかとなり、これらの音楽的細部の適切な音楽表現による演奏法が幼児の楽曲認知の側面からも重要な要素であることが見出せた。

キーワード：

アクセント、童謡、ダルクローズ・ソルフェージュ、音楽的表現、楽曲認知

１．はじめに

ジャック＝ダルクローズ（E.J.Dalcroze 1865-1950）は、自著『音楽とリズムと教育』の中で、指導している学生が「記譜しようとする和音を耳で聴き取る力を身につけていない。」と述べ、当時の音楽教育の聴く教育がほとんどなされていない現状を批判し、音楽教育における聴き取る能力の重要性を説いた（ダルクローズ・山本，2003）。それが、ダルクローズ・メソッドにおけるソルフェージュ教育、リトミック教育へとつながっている。リトミックにおけるリズム運動では、音楽を聴くということを念頭に、学習者はそれに反応して動くことが基本である。ダルクローズの、リトミック創案の経緯には、内的聴取を含む音を聴き取る学習としてのソルフェージュ教育が存在していたと考えられる。それ故に、リトミックとソルフェージュの結びつきを前提とした、ダルクローズ・ソルフェージュ（ダルクローズ・板野・岡本，1969）の検討は重要であると考えられる。

前稿では、保育者養成において急務を迫られるピアノの演奏技術習得の課題のひとつに、音楽的表現力の問題があることを述べた。そして、その解決の手がかりとしてダルクローズ・

ソルフェージュのニュアンスの法則と童謡の関係について調べ、童謡の音楽的ニュアンスに関する演奏法についての検討を行った(陸路, 2010)。本稿では、さらにダルクローズ・ソルフェージュの表現分野であるアクセントの法則に視点をあて考察する。尚、前稿において、当時ダルクローズが対象としていた音楽と日本の童謡とのニュアンスの関連について、その時代の音楽の様式の違いや歌詞における言語の違いから、その法則が童謡に必ずしも応用できないケースが見受けられたことは述べた(陸路, 2010)。本研究においては、さらにアクセントという、より言語と密接な関係を持つ表現を考察の対象とすることから、その分析方法に日本語の歌詞と西洋音楽をベースにした法則間に、課題もあることを考慮しつつ、我が国におけるソルフェージュ教育に寄与できる点を模索したい。そして、現在の幼児教育現場での西洋音楽を前提とした音楽事情の現状と「学生の学習の範囲内」におけるソルフェージュの学習(陸路, 2010)という観点から、その現状への疑問を投げ掛けつつ、本稿では、西洋音楽の構造で作曲され、特に、近年テレビ等における映像からのポップ的な童謡も含む楽曲におけるソルフェージュ理解という範囲内での考察を主眼とし、歌詞との関連については、対象となった関連箇所における考察にとどめ、リトミックを含む音楽表現活動の正しい方向性に向けた音楽実技の指導法を検討したい。その上で、アクセントと歌詞における詳細な分析は、今後の課題とする必要があるものとする。

2. 研究の目的・方法

ダルクローズ・ソルフェージュ(ダルクローズ・板野・岡本, 1969)のアクセントの法則を用いて、童謡における音楽的に生じるアクセントの問題を取り扱う。まず、音楽の動きとしてのアクセントによるリズム感について、アクセントと、その予備運動としてのアナクルーシスの要素を明らかにし、その音楽的エネルギーとアクセントの法則がどのように童謡に関連し、リズムやメロディー上に起こりうる記譜されないアクセントがどのように存在しているかを確認する。その上で、幼児の楽曲認知と曲想理解についての過程を認識し、童謡のリズムパターンやメロディーパターンにおける音楽表現の実践への応用と学習方法への手がかりを得ようとするものである。なお、対象とする童謡は本学の「音楽」で使用しているものである。

3. リトミックにおけるアクセントとアナクルーシスについて

3.1. アクセントとアナクルーシスについて

アクセントをクルーシスとした場合、当然のことながら、その予備としてのアナクルーシスが存在する。この理解は、リトミックのサブジェクト「小節」におけるアクセントを中心としたアナクルーシス、メタクルーシスを含む一連のサイクルの理解で、拍子を身体運動で捕らえる際に非常に合理的な手法であるとされている(板野, 2000)。アクセントと、その予備として存在するアナクルーシスは、リトミックのリズム運動において重要な要素である。

3.2. フレーズとアナクルーシスについて

アナクルーシスを、アクセントによるもののみではなく、フレーズの視点からとらえると、フレーズによる音楽的エネルギーの波の存在が明確になる。これらのエネルギーの波は、拍、拍子、フレーズといった様々なレベルで同時に起こっており、アナクルーシスは、その全て

に関連して音楽の特徴を形作る一つの要素であることがいえる。バロック（バロック以前）、古典、ロマン派の音楽は、このアナクルーシスの形が、それぞれ違った特徴を持ってもたらされている（陸路，2008）。アン・ファーバーは、「クルーシスという言葉は、特定のリズムや長さによって左右されることがなく、音楽の本質的な流れや音と音の関係をはっきりとさせる上でとても便利な言葉でありこの言葉の理解により音楽の本質の動きや関係、及び、リトミック等の身体的体験を通して、音の流れ、呼吸、フレーズといった様々な、音楽の基本的要素に敏感になれる。」としている（アン・ファーバー，1993）。このアナクルーシスの捕らえ方によれば、ニュアンスの法則との関連性を見出すことができる。（ニュアンスの第一法則、第四法則）

4．結果

ダルクローズ・ソルフェージュ（ダルクローズ・板野・岡本，1969）では、ニュアンスの法則と同様にアクセントについても詳細な法則が述べられている。アクセントの働きは音楽のリズム表現において重要な素材であると考えられる。従って、この内容はリズムに関するものであると解釈できる（板野，2000）。また、クレストンは、物理的に感受するアクセントを次のように分類している（クレストン，1964）。

- 強弱によるアクセント dynamic accent
- 高低によるアクセント pitch accent
- 長短によるアクセント agogic accent
- 拍子によるアクセント metric accent
- 和音によるアクセント harmonic accent
- 重さによるアクセント weight accent
- 旋律形によるアクセント pattern accent
- 旋律装飾によるアクセント embellished accent

ダルクローズ・ソルフェージュにおけるアクセントの法則と童謡との関連は、以下に示し、その機能にクレストンによる分類をあてはめる。以下のアクセントの法則は「ダルクローズ・ソルフェージュ」（ダルクローズ・板野・岡本，1969）から引用する。

4.1．アクセントの第一法則

小節の一番最後の音（従って弱拍）が、次の小節の第一拍まで延びる時、その最後の音は強くアクセントをつけられる（ダルクローズ・板野・岡本，1969）。

関連部分「さんぽ」9小節目以降に見られるシンコペーション部分

The image shows a musical score for the song 'さんぽ' (Sankobō). It features a piano accompaniment with a melody line and a bass line. The melody line has a syncopated rhythm, with notes starting on the second half of the measure. The lyrics are written below the melody line. The score is divided into four measures, each with a different time signature: 4/4, C, Fm 3/4, and C. There are three downward-pointing arrows above the first three measures, and two upward-pointing arrows below the first two measures. The lyrics are: さかみち、トンネル、くさばら、さばら。さなばら、はなばら。さなばら、はなばら。さなばら、はなばら。

坂東貴余子編
こどものうたベストテン
ドレミ楽譜出版社（1990）より

歌詞によるアクセント（さかみち、トンネル）

長短によるアクセント agogic accent 重さによるアクセント weight accent

このアクセントは、いわゆるシンコペーションによるアクセントである。特にこのような先行音のシンコペーションでは、通常の拍が弱拍に置かれたアクセントによって先行される。ポピュラー音楽において非常に多く用いられる手法である。また、小節の最後の音に限らず、シンコペーション・ストレスともいわれるシンコペーションによるアクセントを持つ部分は、当然、同様に扱われる。他に「とけいのうた」「そうだったらいいのにな」「手のひらを太陽に」「おかあさん」「アイスクリームのうた」等、ポピュラー音楽的なリズムを持つ比較的新しい童謡や「おかあさん」「さようなら」など歌詞に対応したリズムのものには多数例があげられる。しかし、ここではさらに、歌詞によって生じる、もうひとつのアクセントが見出せ、歌唱活動の場合、このアクセントが、シンコペーションのアクセントより優先性を持って演奏されるべきであると考えられる。

4.2. アクセントの第二法則

弱拍部に置かれたある音が、1グループの最初の音であるなら、その前にある音がそれぞれ、小節内の完全なる拍子をしめしていてもその1グループの最初の音は、アクセントがつけられる（ダルクローズ、板野、岡本，1969）。

関連部分「やきいもグーチーパー」

アクセントの第五法則 アクセントの第二法則

A : 大きいアナクルーシス

a : 小さいアナクルーシス

「童謡カレンダー」全音楽譜

出版社（1997）より

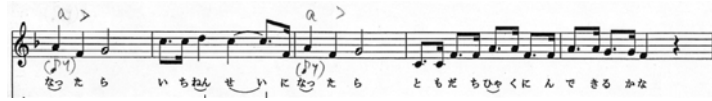
歌詞によるアクセント（やきいも）

旋律形によるアクセント pattern accent 重さによるアクセント weight accent

前奏冒頭には、アクセントの第五法則があてはまる。前奏最後のアウトタクトは、歌の立場では、アナクルーシスに当てはまる部分だが、ピアノ伴奏の奏法は、この音にかなりの重さがかかるアクセントを与え、テヌートぎみで弾かれるべきであろう。従って、アナクルーシスはその直前の和音にも起こる。このweight accentにより、次小節の一音目の「や」にあたる部分は軽く奏されなければならなくなり、（スラーによる指示もある。）歌詞におけるアクセントと一致する。

関連部分「一年生になったら」

指示されたアクセント



旋律形によるアクセント pattern accent 重さによるアクセント weight accent

歌の部分の2,4小節目のリズムは、歌詞のリズムを忠実に譜面上に記すと、8分音符と8分休符の組み合わせのリズムとなる。従って、前奏部分の弱拍のアクセントの特徴が引き継がれたような形になり、アクセントの第三法則があてはまる弱拍のアクセントが存在すると考えられる。

4.3. アクセントの第三法則

ある音の前後に、休符がある時、その音は、弱拍部にある場合でも、アクセントがつけられる（ダルクローズ・板野・岡本，1969）。

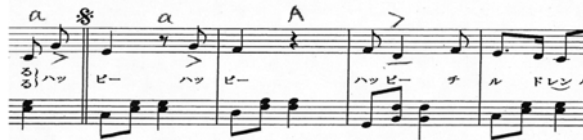
関連部分「森のくまさん」



「そうだったらいいのにな」



「ハッピーチルドレン」



旋律形によるアクセント pattern accent

4.4. アクセントの第四法則

小節の最初の音が、前の小節の最後の音と同じ音のときは、この最初の音は二重アクセントをつけられる（ダルクローズ・板野・岡本，1969）。

関連部分「小さい秋みつけた」前奏部分



拍子によるアクセント metric accent

4.5 . アクセントの第五法則

下行のリズム郡の一番高い音は(弱拍でも)強くアクセントづけられなくてはならない(ダルクローズ・板野・岡本, 1969)。

関連部分「やきいもグーチーパー」



旋律形によるアクセント pattern accent 高低によるアクセント pitch accent

4.6 . アクセントの第六法則

臨時記号で、変化した隣接音(または、倚音)は、すべて弱拍であっても、少し、アクセントがつけられる。このアクセントは、もし、この臨時記号変化した隣接音が、上がっている場合にはもっと強くなる(ダルクローズ・板野・岡本, 1969)。

関連部分「アイスクリームのうた」

臨時記号変化音



旋律形によるアクセント pattern accent

あまりおおげさではないニュアンス的なアクセントで十分であるが、意識して演奏されるべきであろう。

4.7 . アクセントの第七法則

転調するように変化された音すべてはたとえ、弱拍部でも、アクセントがつけられる(ダルクローズ・板野・岡本, 1969)。

関連部分「アイスクリームのうた」

A a (第六法則によるアナクルーシス)



和音によるアクセント harmonic accent

譜面上に和音の記譜はないが、仮に和音が記譜されていたとした場合、C₇の和音による転

調の和声の変化が起こる場所なので、このアクセントによる奏法が考えられる。同様の箇所が4小節後にも現れる。



5. 考察

前稿では、ダルクローズ・ソルフェージュにおけるニュアンスの法則について、本稿では、主にアクセントの法則について検討を行った。両者は、4章で述べたとおり、独立した法則としてではなく、それぞれの法則間において関連づけながら活用することにより、その効果が期待できるものと考えられる。アクセントの法則に関しては、シンコペーション的な重心移動のアクセント使用の記述が多く、特に第一の法則の学習においては、ダルクローズの時代に比べ、はるかにシンコペーション的なリズムが多用される現代の音楽事情から、全てのシンコペーションに伴うアクセントの基礎的な理解と練習が必要であると考えられる。また、これらの法則が示している全内容は、そのアクセントに伴うアナクルーシスの存在が認識されることによって、リズムにおける動きと共通する問題が含まれ、演奏表現のより立体的なリズム表現を可能にする。従って、リズム運動を中心としたリトミックのカリキュラムにも大きく関連してくると思われる。

また、認知心理学的見地から認識される楽曲の認知は、次のように指摘されている（須藤・杵鞭，2010）。楽曲は、聴覚的にひと区切りできる音系列としてのメロディ・パターンの認知から、それらが統合された音楽音を形成したフレーズの構成が認知され、これが楽曲における曲想と表現内容を認知できる長期記憶として記憶される。曲想が認知される場合、短いメロディ・パターンやリズムパターンの表現から、曲全体の曲想が決定され、楽曲のイメージが認知され記憶されるという。こういった楽曲における動機的な細かい部分から、それらを統合した音楽的なフレーズを認知する過程「ボトムアップ的な認知²」が形成されると考えられている。そして、既に慣れ親しんだ楽曲に対する長期的記憶による「トップダウン的認知」が成立する可能性が比較的高い童謡においても、音楽的経験の浅い幼児や学生の音楽的素養や知識の差により、馴染みのない楽曲に対する、あるいは、未知な演奏表現や曲想を認知する過程においては、ボトムアップ的認知が働くと考えられている。演奏者、伝達者側としては、このしくみを理解し、フレーズの構成から曲全体の曲想を理解し、伝達へとつなげなければならないと考えられる。特に幼児への伝達時には、曲想を通しての楽曲理解へつなげる、すなわち言語的な伝達、コミュニケーションとは異なるイメージの伝達が行われており、ほとんど音楽的な予備知識がない幼児（潜在的知識・乳幼児期で聴取した音 顕在的知識・児童期以降に意識して獲得される）に対する、将来学ぶであろう西洋音楽導入のための正しい音楽理解、音楽を楽しむ過程となりうるために、さらに適切な音楽的細部の表現の伝達が求められるものと考えられる。

以上の見解を踏まえると、シンコペーションのアクセントによるリズムの強調や転調による変化音の存在を見逃さずに表現されることが望まれよう。特に童謡における前奏部分の演奏法により曲想の強い印象が与えられる可能性があり、「やきいもグーチーパー」の冒頭のアクセントや「一年生になったら」の16分音符による音郡の最初のアクセントは、その後の曲想や弱拍における特徴的アクセントのリズムを決定付けるものとして重要に取り扱われるべきである。また、歌の部分では、「ハッピーチルドレン」におけるアクセントも動機的部分を特徴付けており、かなり印象的に演奏されるべきであると考えられる。

6. おわりに

ダルクローズ・ソルフェージュにおけるアクセントの法則とそれに伴うアナクルーシスの存在と童謡のリズムの関連について、また、幼児の楽曲認知の過程と音楽理解という観点から、音楽としての童謡における細部の表現について考察し、その重要性を述べた。これらのアクセントの奏法は、音楽を専門としている学習者にとっては、自明のことかもしれない。しかし保育者養成課程の学生を含む初心者、初級者においては、当然必要とされる学習項目でもある。また、音楽を総合的に理解するといわれているダルクローズ・メソッドのリトミックも、このようなメロディーパターンやリズムパターンの「身体運動を活用した音楽教育法」による理解と表現がその中心であると言えよう。つまり音楽における細部への本質的理解が、総合的な理解へとつながるという考え方である。この教育法は、様々な方面での教育的活用に広がりを見せている。創案当時は、ピアノの前に座り、ひたすら演奏するピアニストや直立不動で歌う声楽家という、当時の人々の音楽家に対するイメージとはまったく異なるこの教育法は、驚きの目でみられ、拒絶されることもあったという（フランク・マルタン・板野，1977）。しかし、これはダルクローズの時代のみならず、現代の子どもや保育者養成の音楽教育において、演奏時の呼吸と身体の関係やニュアンスやフレーズといったことが後回しされている現状を考えると、根強く存在している問題であるとも言えよう。幼児音楽教育やリトミックは、多様な教育内容を含み、この実践に必要な力は、実に多岐にわたったものである。板野は、この困難さを「リトミック教育では、指導者に決して高い技術を要求しないとしても、高度な音楽性、芸術性、特に創造力と教育的センスを求めため、正しい実践、理解という点では、まだまだ理想的には普及されていないのかもしれない（板野，1975）」と述べている。幼児教育や学校教育、その他の音楽教育において、リトミックを含む表現指導を正しい方向性で実践しようとした場合、音楽表現の本質的理解が不可欠であり、マーセルやダルクローズが早い段階での表現学習の必要性を指摘しているように、音楽的技術が、どの段階であれ、音楽性を伴った適切な表現の学習が必要とされることは明らかであると言える（マーセル・供田，1965、ダルクローズ・山本，2003）。また、本研究は、ダルクローズ・ソルフェージュの音楽表現の学習方法を基にした西洋音楽の構造で作曲されている童謡の音楽的な部分でのアクセントの理解に関する範囲にとどまったが、その中でも、日本語の歌詞とアクセントの法則とに、少なからず矛盾が生じていることも明らかとなった。このことを通して、日本の音楽としての童謡における言語とアクセントという両者の密接な関わりを、西洋音楽の様式と関連づけながら、さらに進める必要性が改めて問われることとなった。この問題も含め、これらの応用として、子どもへの文化の伝達者としての保育者が音楽的表現の基本を踏まえらるるような実技指導における具体的な学習法の模索を今後の課題としたい。

- ¹ (1) ニュアンスの第一法則(ダルクローズ・ソルフェージュ 1969国立音楽大学出版)
- a) すべての上行の旋律は、例外を除いてクレッシェンドすなわち各々の音の響きをだんだん増しながら歌われるべきである。いいかえれば、上行音階はクレッシェンドで歌うべきだともいえる。
 - b) すべての下行の旋律は、例外を除いてディミヌエンドすなわち各々の音の響きをだんだん減じながら歌われるべきである。いいかえれば下行音階はディミヌエンドで歌うべきだともいえる。
- (2) ニュアンスの第四法則(ダルクローズ・ソルフェージュ 国立音楽大学出版)
- 同じ音が続けて何度か歌われる場合、その反復音はクレッシェンドを伴う。
- ² これらの用語は、認知心理学での用語として使用されている。

【参考文献】

- E.J.ダルクローズ著 板野平、岡本仁訳(1969);ダルクローズ・ソルフェージュ 国立音楽大学出版
- E.J.ダルクローズ著 板野平監修、山本昌男訳(2003);リズムと音楽と教育 全音楽譜出版社
板野和彦(2000);リュシィとジャック=ダルクローズによるアクセントについての見解に関する一考察 ダルクローズ音楽教育研究 Vol.25
- 須藤貢明・杵鞭広美(2010);音楽表現の科学 アルテスパブリッシング
マーセル、グレーン著 供田武嘉津訳(1965);音楽教育心理学 音楽之友社
陸路和佳(2008);ピアノ演奏におけるリズムの内的表現に関する一考察 日本音楽学校『研究紀要9』
- 陸路和佳(2010);童謡の音楽的表現に関する一考察 ダルクローズ・ソルフェージュにおけるニュアンスの法則との関連を視点として 有明教育芸術短期大学紀要Vol.1
- Creston, p(1964);Principles of Rhythm, New york, Fuanco Colombo
坂東貴余子編(1990);こどものうたベストテン ドレミ楽譜出版社
吉田梓監修(1997);童謡カレンダー 全音楽譜出版社

小川未明の子ども観についての一考察

A Study of Mimei Ogawa's View on Children

三澤裕見子

(Yumiko Misawa)

要旨：

小川未明はその「感想・随筆集・評論文」等において、「人間の全ての行為を支配するものは良心です。正義の観念です。これに最も感動して不純のところがないのは子供の時代です。」「子供時代に感じたことが一番正しく、正義に満ちていました」と、子どもの魂の純真無垢さを説き、さらに「自分はいつまでも子供でありたい。たとえ子供でいることが出来なくても、子供のように美しい感情と若やかな空想とを持ち続けていたい」と、子どもの心を絶対化し神秘化している。何故に未明はそこまで子どもを絶対化し捉えるのか。その根拠は何なのか。本稿では未明のこの子ども観形成の背景には何があるのだろうかという疑問を解明すべく考察した。未明の子ども観は大正期の童心主義思潮の子ども観の主流となったものでもあるが、これは目の前にいる実際の子どもの姿から生まれたものではなく、まさに大人の側からの一方的な観念の世界が生んだ抽象的な子ども像であった。だが、未明の子ども観はその枠をさらに超えた深層の所から形成されているのではないかと推察し、考察した。その結果、未明の子ども観とは、実際の子ども不在の、自らの子ども時代を反映した心象内部の観念の世界の子ども観であり、それは儒教的教養によって形成された人間像に基づく子ども観であるという結論を得るに至った。

キーワード：小川未明 子ども観 童心主義 儒教的教養

はじめに

代表作に『赤いろうそくと人魚』や『金の輪』がある小川未明は、79年の生涯に千篇以上の童話を創作した。その処女童話集は、1910年に刊行された『おとぎばなし集 赤い船』である。この童話集は明治期の巖谷小波に代表される説話のお伽話や大衆的娯楽性が強く文学性の乏しい作品とは異なり、説話のお伽話から脱皮した、未知の世界に憧れる少女を描いた「赤い船」や神秘的な雰囲気をもたせた「森」など、詩的・情的な作風が表現され、心情世界を描いた先駆的創作作品として日本児童文学史上高く評価されている。まさにこれは1909年に児童文学の質的向上を望んだ巖谷小波が「これからのお伽話は、詩のお伽話とか、情的なお伽話とかというのが進んだ少年文学であろう」と説いた今後のお伽話の進むべき方向性の示唆に應えるかのような作品になっている。

近代児童文学の開拓者と称される未明は、明治期の説話のお伽話が主流の児童文学からの脱却を試み、芸術としての童話を確立することに多大なる功績を残したが、そのなかで未明は子どもをどのような存在として捉えて、童話を創作していたのだろうか。それを解明すべ

く、この稿では未明の子ども観について考察していくものである。

1. 大正期童心主義の子ども観

大正という時代は、明治と昭和の間に挟まった、僅か15年の短い期間であったが、日本児童文学の発展にとって、転換期として画期的な時代であった。その契機となったのは大正7年に発刊された鈴木三重吉主宰の児童文芸雑誌『赤い鳥』である。それまでの日本では、子どもの世界というものはまだ認められておらず、子どもの読み物も娯楽的な物以上には重きを置いて考えられていなかったため、卑属低級なものが多く、真に子どもの精神的な糧となるような芸術作品は無いに等しかった。ところが、児童文学の芸術化を標榜して、雑誌『赤い鳥』が発刊されるや、日本で初めてとあっていい、子どもの世界を対象とする芸術運動の機運が沸き起こった。いわゆる童心主義芸術運動である。『赤い鳥』創刊の標榜語に示されるように、この運動はなによりもまず子どもの心を大切にしようとする立場をとり、それまで大人に従属させられてきた子どもの人格を解放し、自由で個性的な芸術を与えることで、子どもの至純な童心を失わせまいとした運動である。

『赤い鳥』標榜語のひとつに「赤い鳥は世俗的な下卑た子供の読み物を排除して、子供の純正を保全開発するために、現代第一流の芸術家の真摯なる努力を集め、兼ねて、若き子供のための作家の出現を迎える、一大区画的運動の先駆である」がある。ここに子どもとは純正を天賦され至純な心を保有しているものという子ども観が窺える。童心主義思潮では子どもは純真無垢、恰も天使の如き崇高なる存在と捉える考え方が主流を占めていた。この大正期の童心という言葉は、童謡・教育・童話の三領域に亘って用いられ、子どもを捉えるに童心という絶対の世界に安住させ基準値とし、それぞれの分野でそれを絶対視した活動が展開された。従ってそこには子どもはひとりひとり違うという前提も無く、悪意ある子ども、ひねくれ、大人の顔色を窺うような狡智な子どもの姿もなく、子どもはあくまで純真無垢、いわゆる天使の如く超階級的存在と見做す捉え方が主流をなしている。これはまだ子どもの実際という学問の確立がなされておらず、リアリズムに子どもを描くという手法が生まれていなかったためであり、従来からの日本の伝統的な子どもの捉え方の踏襲ともいえる部分もあるだろう。だが、ここではそれよりもまずは第一歩として子どもの心、子どもらしさを大切にするという、子どもに焦点をあてた童心主義芸術運動が誕生したということが歴史的にも価値のあることであり、子どもの実際を捉えていないという点は、時代を鑑みれば致し方がないとも言えるのではないか。その後、この子どもに焦点をあてた運動を契機として、坪田譲治や千葉省三などによる生き生きとした生活感のある等身大の子どもが描かれた「現実的童話」や「生活童話」が登場したことなどからもそれを裏付けることが出来る。

未明も童心主義思潮の子ども観と同じように子どもを純真な心を有する者と捉えているが、童心主義の子ども捉え方がややもすれば抽象的で表面的であるとの感が否めないなかで、稿者は未明も同様に抽象的で表面的な捉え方をしているようで、実は未明の深層からの捉え方ではないのかという思いを後述する語録から感じる事が多くあった。次の章では未明の語録から、未明の子ども観を探っていく、その背景を考察していきたい。

2. 未明の自著から見える子ども観

未明は生涯に亘って、美への憧憬と、しいたげられた者への同情と、社会的な正義感を信条として持ち続け、創作活動をしてきた作家である。その未明が子どもをどのような存在として捉えて童話を創作していたのか。この章では特に未明の自著「感想・随筆・評論文」に見える子ども観について考察していくものとする。

未明は第二創作集『緑髪』の「自序」^(注1)で、長じて人生観というのは自分の境遇が異なるに連れて変っていくものであるが、それに対して子供は稚気こそあるが、魂は純粹であるとし、「自分は何時まで子供でありたい。たとえ子供でいることが出来なくても、子供のように美しい感情と、空想とをいつまでも持っていたい。」と子どもの魂の純粹さを説いている。「子供のように美しい感情と、若やかな空想」を描きだすことを念頭に創作活動を実践していた未明にとって、子供時代の感情や空想が創作の源泉であったことは疑いもなく、それ故「自分は何時まで子供でありたい」と憧れたのは当然のことであろう。その憧憬の思いは「最も正直で、純真な感受性に富んだ大衆、それが児童である」^(注2)や、「子供は純情であり、大人と違って、鋭い叡智を持っている。それは未だ曇りなき心に自然がそのままに映るから」^(注3)であるという未明の子ども観に基づくものであり、それを根拠にしての願いと考えられる。さらに、「私は、子供の時分を顧みて、その時分に感じたことが一番に正しかったように思うのです。そしてその時分の正しい感じをいつまでも持っている人は、人間として最も懐かしまれる、良い人であろうと思われるのです」^(注4)と語っている。また、「童話の詩的価値」^(注5)では「人間の全ての行為を支配するものは良心です。正義の観念です。これに最も感動して不純のところがないのは子供の時代です」と述べ、さらに「私が童話を書くときの心持」^(注6)には「子供の時の心程、自由に翼を伸ばすものは他にありません。また、汚されていないものもありません。少年時代程、率直に美しいものを見て、美しいと思い、悲しい事実に遭うて悲しく感じ、正義の一事に對して感憤を発するものは、他にはないのです」とその子ども観を説いている。

これらの語録から未明が子どもを捉えるキーワードをあげてみると、「美しい感情と空想、正直、純真な感受性、鋭い叡智、純情、良心、正義感、穢れなき者・不純なき者」等があげられる。これらからは即ち、未明は、子どもは天性を保持した美しい魂を有する存在と捉えていることが分かる。

また、「少年主人公の文学」^(注7)では、「少年」というものは何を見るにつけても、全てを実感に見ており、純真で正直で正義に感激する気魄も資質も持っている」と述べ、続けて、少年は人生を包んでいる不可解な力や不可抗力の自然の巨大な力に対しても驚きや憧憬を感じることで対するが、大人は知識や経験・習慣などによってそれが出来なくなってしまうと説いている。これはつまり換言すると子どもは大人と違い「無知」であり、「感覚的」であり、「従順」・「真率」であるからこそ、逆に神秘的な力を純粹に捉えることが出来るという考えを示しているといえるだろう。子どもの価値を大人の側からの理想像として捉えている未明の考えが表出している文章である。子どもをこのような存在として捉えている未明だからこそ、「何時まで子供でありたい」という願望も生まれてくるのであろう。

然しながら、このように天性が付与されている子どもではあっても、生きている時代は過酷であった。「子供は虐待に黙従す」^(注8)では、「弱い者は、常に強い者にいじめられて来た、婦人がそうであり、子供がそうであり、無産者」がそうであったとし、これは諺にある「手

の下の罪人」に相当するものであると弾劾し、誰にそのような権利があって弱い者を苦しめ、虐待をするのだと強い憤りで糾弾している。続けて、無産者や婦人はいつか横暴な権力の下から脱することが出来るだろうが、子どもは何時までも永久に手の下の罪人でいなければならない弱い立場の存在だと訴える。さらに「多くの子供は、親達に対して、大人に対して、対抗できない、絶対的に弱い立場のために、どんなことでも命令に服従しなければならない運命である」とその理不尽さに言及している。「正義が行われず、弱者が虐げられている」この時代故に、未明は子どもの代弁者となり、子どものために抗議し、主張し、その世界の一切を語らなければならない芸術の必要を感じ、同時に少年を慰撫する芸術をも必要だと、自分が童話を書く使命を結論づけている。このような背景から未明は「子どもの天性保持のために社会に対する代弁者」として童話を書き、弱者である子どもを守っていきたく強く願ったのだ。この代弁者としての使命感は「自分の創作する童話は子どもだけでなく大人にも読んでもらうことを望む。美しく正しいものは、大人も子どもも共感するし、その共感こそ、明日の社会に光明を与えるものだ。」という未明の言葉からも強く窺うことが出来る。

なお、未明はその著作で「児童」「子供」あるいは「少年」という名称を混用しているが、児童、子供は同義語として用いており、該当する年齢は10歳前後までの子供、少年の場合はそれより2～3歳上までを対象としている。

3. 未明の思想形成の背景と子ども観との関連

3.1. 未明の儒教的教養と子ども観との関連

前章では未明の子ども観について考察した。本稿は未明の子ども観が儒教的教養からの影響があるのではないかという仮説のもとに論を進めている。この章では「子どもの天性を保持する」という言葉と『論語』の「性相近也」を手掛かりに、それについての考察を進めたい。

まず、最初に未明と儒教思想との関連だが、未明の『自伝』や『童話を作って50年』^(注9)によれば、未明は小学校入学前の幼少時から村の漢学塾に通い、『論語』を始めとする『四書』や頼山陽の『日本外史』を習ったとある。小学校へ入学してからもこの私塾通いは継続され、そのため自宅に帰るのは夜遅くになったという。塾では師の前では、どんなに足が痺れても膝を崩すことは許されず、師の朗詠する漢文に聴きいつていたという。特に『日本外史』の楠公父子別れの場面「湊川の戦い」では、楠公が11歳の息子正行に訓戒する一節を師が文章に没入し涙ながらに語ると、自分もこぶしを握りしめ頬を赤らめ涙しながら聴きいつたとある。幼少期の柔らかな脳裏に義に殉ずる人間の様が強烈な印象となって刻み込まれたであろうことが窺えるエピソードである。また、未明の貧しい人、虐げられた人に寄せる同情・思いやりは、儒教の中心思想である「仁」の精神と深く関わっていると考えられる。論語の素読も当然行ったであろうと推測されるが、そこからは人間の在るべき姿、人間の生き方の叡智を自然な形で学んでいったと思われる。高田中学に入学してからは、佐久間象山の高弟である北沢乾堂から漢詩を学んだとある。好き嫌いの激しかった未明が、漢文だけは好きだったということから砂が水を吸い込むように儒教精神を深く吸収していったのではないだろうか。未明の漢学漢詩の学びが、知らず、漢文学に内在する倫理想の芽生えとなり、儒教的正義を愛し、且つ、孔子の教えの王道である性善説の立場での価値観を体得した一途な少年に育っていく下地になったのであろう。そして儒家の人間観の思想も自然に身に付いていっ

たのではないだろうか。

随筆「何故に童話は今日の芸術なるか」^(注10)には儒教の性善説の立場にたった未明の童話観・子ども観の理念が併せて述べられている。それは、「童話の使命は、児童を中心とする芸術の使命に他ならない。一つは、児童等を自省心の誘発によって感化することであり、もう一つは児童の天性を保持するために社会に対する代弁でなければならない」というものだ。この文言を受け、童話作家はなぜ、児童の立場に味方をしなければならないのかについて、孔子の言葉を引用し説いている。

性相近也。習相遠也。(『論語』陽貨第17)

これは「人間は先天的な素質は余り違わない。違うのは生活を通じて身に付いた後天的な要素だ」という孔子の言葉であり、儒教の性善説にたった考えである。これは前述した「子どもの天性を保持する」の「天性」と重要な関連を持つものである。つまり子どもの天性とは、天から授かった生まれつきの性質であり、それは一点の曇りもない光明正大な明德が備わっているとされる性善説の思想である。丸ごと善で満たされている生まれつきの性質も、長ずるに従って生活環境の違いから、天から受けた性の本来の姿が十全に発露できず、気質が生じることにより曇っていつてしまう。これを阻止し、天性を保持あるいは復初させるために、未明は童話という武器を用い、その使命を果たしていきたいという考えである。その使命とは、一つは童話によって子どもを感化すること、また、もうひとつは子どもの天性を保持するために、子どもの劣悪な環境を整うべく、子どもに成り代わり代弁者として、童話を武器に社会に訴えていくものであるという考えである。この「天性に戻るといふ復初」こそ、性善説の立場からの主張であり、まさしく、未明の儒教的教養から生まれた理念であると捉えることができる。気質により曇ってしまった性質は学びによる教化、感化により、元に戻ることが出来るという儒教的教養が未明に備わっていたからこそ、子どもの天性の保持を童話によって感化していくという使命に繋がっていくのである。

また、前章2の子ども観では、未明は子どもの魂の純粋さを説いているが、これも天から付与された性は須らく善であるという性善説の思想に裏打ちされたものと考えることが出来る。まさしくこの天性が丸ごと保持されているのは子ども時代であると主張する未明だからこそ「私は子供の時分を顧みて、その時分を感じたことが一番正しかったように思うのです」という言葉が出てくるのであり、逆に大人はいろいろな不純が身に纏い付き、天性が濁り味い状態にあることが多いという儒教的思想である。このような考察から、未明の子ども観には明らかに儒教的教養の影響が窺えるということがいえるだろう。

3.2. 未明の子供時代と子ども観との関連

これまでの考察で見てきた未明の子ども観からは生身の子どもの姿は見えず、儒教的世界が作りだした理想の子ども姿、抽象的な子ども姿だけがイメージされる。さらに未明語録からの子ども観の文章表現は、未明自身の子供時代を追慕するような表現となっており、自身の子供時代の体験が反映した子どもの姿というイメージが強い。この章では未明の子供時代は未明が捉える子ども像と合致するのか、その関連性について考察していきたい。

未明は幼少時から感受性の強い、正義感の強い子どもであったという。この正義感については坪田譲治が未明から聞いた話として「僕は小さい時から決して間違ったことが出来なかった。葉書のようなものを買ってさえ、一枚でも余分にくれていたら、どんなに遠くても

返しに行って、怒り付けて返してきたものだ」とそのエピソードを記し、続けて「一点の暗いものもその儘しておくことの出来ないまっすぐな心は小川さんの心でしょう」^(注11)と未明の気性を語っている。そこからは潔癖すぎるほどの正義感の強い正直なまっすぐな魂を持った未明の姿が見えてくる。

気性の激しさは小学校入学時に髭の男の担任が嫌で、女の先生に代わってもらったということなどからも窺うことが出来る。未明はひとりっ子として育ったが、母親のしつけが厳しかったことから自分は貰い子ではないかという不安を抱いて育ったという。そのため幼少時から孤独癖のある、感受性の強い空想癖のある子どもだった。越後の貧しい風土から、自分と同世代の子どもの乞食や越後鬻女の姿などをみるにつけ、自分の身に置き換えて想像し追体験するような子ども時代を送っている。

「子供は虐待に黙従す」のなかに「学校というところでは子供は全く自由を奪われ、少年期から青年期に至るまでの学校生活は牢獄に等しい。これにも子供は黙って服従しなければならない」と憤りを述べているが、未明も学校生活で最大の屈辱感を味わい、学校へ行くのを嫌がった体験がある。「私をいじらしそうに見た母」^(注12)の中に述べられている文章を要約すると「Aという教師が修身の時間に、善童・ラゼルと悪童・グリーンの話をした。そしてこの組の中にもラゼルとグリーンがいるとして、グリーンは『先生のいうことを聞かない、いたずら者の小川です。せいといふことはしないし、するなといふことはする』と名指して言った。私はかつてこんな屈辱を受けたことがなかった。その日から私はみんなに悪童グリーンの名で呼ばれ、学校に行くのが嫌になった。これは私の幼年の悲しい思い出のひとつだ」というエピソードである。心配して学校に付き添ってきた母の前でもみんなからグリーンと呼ばれ侮辱された悔しさと悲しさは、自尊心が強く感受性豊かな未明の幼な心にどれだけの打撃を与えたであろうか想像できる。直感が鋭く、直情型の未明にとって学校生活はそれほど居心地のいい場所ではなかったようだ。この実体験が前述した「学校は牢獄に等しい」という認識となって表われているのだろう。

未明の子供時代の姿は正義感が強く、感受性が豊かで、真っ正直で、好悪の感情をはっきり示す、感激屋と捉えることが出来る。決して大人の前でいい子でいる品行方正の子供ではなかった。むしろ自分の感情に素直に行動し、それ故周りともトラブルになることもある子どもであった。それにも拘らず、子どもという者を美化して捉えているのは、「自分の行為は正義感に基づいての行為であり、決して間違えたことはしていない」という確固たる自負心があったからであろう。後年、「知行合一」「義を見てせざるは勇なきなり」を思想の源とした未明にとって、その思想の芽生えは幼少時代に培われていたものと推察できる。それと併せてたぶん遠く離れて過ぎ去った昔を懐かしむ郷愁の思いの影響もあるのだろう。未明の子ども観は自身の子ども時代を反映した郷愁と儒教的教養の要素から構築され、その気質から子ども時代を美化し、観念の世界の子ども観を形成していったのではないだろうか。

まとめ

以上の考察から未明の描く子どもの姿とは自己の幼少期を反映させた子ども像であり、実際の子どもの姿を観察し捉えたものではないと考察できた。その子ども観も、子どもを赤裸に描き、内部洞察へ切り込んでの捉え方ではなく、儒教的教養に裏打ちされた、自己の心象内部の観念の世界の子ども観ではないかと結論付けることができた。

この時代、漢文の素養を身に付けていた人々はたくさんいた。その人たちが須らく未明と同様の思想形成をしていたのかというとそれは違う。本人の持って生まれた気質によって差異が出てくるのは当然だろう。幼少時の見聞や儒教的教養からの思想形成は、未明の思想形成の磐石たる土台となり、身体に染み付き、揺るぎのないものになっていったのではないか。思い込みの激しい主観的で情緒的な資質を有していた未明が、己が幼少時代に感じたこと、体験したこと、考えたことは世間一般の子どもにも通ずる、通念のものであると思ひ込み、未明の子ども観として形成されたとしてもなんら不思議ではない。明治期のお伽話からの脱却を目指し、初期の作品では幻想的、誌的・情的な作品を多く創作していたにも拘らず、生身の子どもを捉えていない未明の作品は、いみじくも1926年の「童話宣言」以後、それとは逆行するように教訓的要素の強い作品が多く生まれるようになってしまったのは皮肉である。

【注】

- (1) 小川未明 (1954); 『小川未明作品集第4巻』「小川未明著作解題」講談社, p437
- (2) 小川未明 (1928); 『童話の創作について』「童話研究」所収1月号
- (3) 小川未明 (1973); 『児童文学論』「子供達への責任」, こぐま社, p214
- (4) 小川未明 (1955); 『小川未明作品集第5巻』「どうして子供の時分感じたことは正しきか」講談社, p416
- (5) 小川未明 (1926); 『未明感想小品集』「童話の誌的価値」, 創生堂, p152
- (6) 小川未明 (1926); 『未明感想小品集』「私が童話を書く時の心持」, 創生堂, p147
- (7) 小川未明 (1926); 『未明感想小品集』「少年主人公の文学」, 創生堂, p1
- (8) 小川未明 (1926); 『未明感想小品集』「子供は虐待に黙従す」, 創生堂, p322
- (9) 小川未明 (2000); 『小川未明 作家の自伝103』, 日本図書センター
- (10) 小川未明 (1955); 『小川未明作品集第5巻』「何故に童話は今日の芸術なるか」講談社, p402-407
- (11) 野口存彌 (1994); 『大正児童文学』踏靑社, p85
- (12) 小川未明 (1926); 『未明感想小品集』「私をいじらしそうに見た母」創生堂, p338

【参考文献】

- 小川未明 (1926); 『未明感想小品集』創生堂
小川未明 (1955); 『小川未明作品集』1-5巻 講談社
小川未明 (1977); 『定本小川未明童話全集』1-16巻 講談社
鈴木三重吉主幹 (1918); 『赤い鳥』創刊号 ホルブ出版複製版
古田足日 (1970); 『児童文学の思想』牧書店
講座日本児童文学 (1973); 『日本の児童文学作家1』明治図書
日本児童文学学会編 (1976); 『日本児童文学概論』東京書籍
拙稿 (2007); 「未明文学を構成する三要素『義憤・哀泣・憧憬』についての一考察」: 日本音楽学校紀要8
小川未明 (1974); 『おとぎばなし集 赤い船』ほるぶ出版複製版
頼惟勤 (1972); 『日本の名著28 頼山陽』中央公論社
吉川幸次郎 (1966); 『論語下』朝日新聞社
小川未明 (2000); 『作家の自伝103 小川未明』日本図書センター

三澤裕見子

岡上鈴江 (1970); 『父小川未明』新評論

子どもへの絵本の読み聞かせに対する 母親の意識と育児観の関連

The Mothers' Approach Toward Picture-book Reading for Children

諸井泰子
(Yasuko Moroi)

要旨：

本研究の目的は、子どもへの絵本の読み聞かせについての母親の意識とその背景にある育児観の関連を検討することにある。都内2つの公立幼稚園在園児の母親を対象に質問紙調査を実施した。

子どもと絵本の最初の出会いは親による読み聞かせであることから、本論では、母親が子どもに最初に読み聞かせをする理由に母親の育児観が最もよく現れているという仮説を立て、乳児期から幼児期にいたる過程で、母親の絵本や読み聞かせに対する意識と育児観の関連を検討した。

その結果、最初に読み聞かせをする理由では、「子どもの成長に必要だと思った（以下、母親群）」52.9%、「子どもが興味を示したから（以下、子ども群）」23.8%となり、全体の76.7%がこの2つの理由のいずれかを選択していた。理由の違いは、家庭での読み聞かせの頻度や場面、図書館や書店に行くなどの読書行動に関連した。母親群は、子どもの生活に読み聞かせを定着させ、図書館等の利用も積極的であることから、子どもの本への興味や読書意欲に影響することが示唆された。子ども群の読書行動は母親群に比べると積極的とはいえないが、読み聞かせ時には親子の会話を重視する傾向があり、親子の情緒的な関わりに影響することが示唆された。読み聞かせの目的では子どもの想像力や文字・言葉の習得、意義では日常生活への興味や関心の育ちに意義があるという意識が両群に共通し、絵本が子どもの生活する力を育てるという育児観に結びついていた。

キーワード：絵本 読み聞かせの意義と目的 母親 育児観 幼稚園

1. 研究の課題と目的

子どもと絵本の最初の出会いは親による読み聞かせの場面である。現在、日本では多くの家庭で乳幼児期の早い段階から読み聞かせが始められ、生後4か月までに60%近く（横山・秋田2002、諸井2009）、1歳半までには80%を超える子どもが読み聞かせを体験している（横山2006）。乳児への読み聞かせの早期化が広く浸透した社会的背景には、1998年の乳児保育の一般化によって保育の現場で乳児に絵本が読まれるようになったこと、2000年の「子ども読書年」、同年にスタートしたブックスタートプロジェクト（以下、ブックスタート）など、

乳幼児と絵本をめぐる動きがあった。特にブックスタートは、市町村自治体の事業として乳幼児検診時に直接絵本を手渡す活動（読み聞かせのアドバイスとともに絵本が入ったブックスタートパックが配布される）であるため、親の乳幼児と絵本のかかわりに対する関心が高められたと考えられる。

絵本の読み聞かせは、子どもが絵や活字に接する契機となり、読み聞かせの過程を通して言語や認知の発達に影響を与えるとともに共に、親子のコミュニケーションが子と親の双方に影響を与えるとして近年盛んに研究が行われている。先行研究では、母親は読み聞かせが子どもの教育に良い影響があると考えていること（外山1989）、母親の子育て観が出生順位に反映し、第1子と第2子では読み聞かせ方に違いがあること（石崎1996）、父母による読み聞かせの比較では、読み聞かせの態度や親子関係において父母に違いがあること（江玉2002）、ブックスタートが親の意識に及ぼした影響（秋田・横山2002、横山・秋田2002、原崎ら2007）、母親の読書行動や読書好意度が子どもの絵本活動にも影響している（横山2009）など、絵本に対する親の意識や育児観がさまざまな視点から研究されている。その結果、親は子どもの感性が育つ、想像力が豊かになる、親子の絆が深まるなど子どもの育ちや親子の情緒面、親子関係によい影響があったと認めていること、文字や知識の習得、知性の発達などに良い影響があると考えていることが明らかにされてきた。

子どもと絵本を介した関わりは必要であると考え、子どもと絵本の読み聞かせを楽しむ親がいる一方で、読み聞かせに負担感を覚える親もいる（田丸2007）。田丸（2007）は、母親の中には読み聞かせに対して、「時間がない」、「子どもが興味を示さない」、「疲れる」、「読むのはしんどい」と感じるケースを明らかにし、後藤・前田（2004）は、読み聞かせは子どもに必要であると思っても「自分の仕事が忙しい」、「第2子の誕生でかまっていられない時間がない」などの理由で読み聞かせを行っていない家庭があると指摘している。原崎・篠原（2005）は、ブックスタート後に読み聞かせを継続して行っている場合と読み聞かせをしなかった場合を比較し、後者は母親の育児不安が大きく、育児満足は低いことを示唆した。これらの研究は、乳幼児に読み聞かせを行った結果として、親が読み聞かせは子どもの成長や親子関係によい影響があると考えているものと、読み聞かせに負担を感じ、必ずしも読み聞かせに肯定的ではない考えがあることを明らかにしたものである。また、秋田・無藤（1992）は、小・中学生の読書行動の実態から、子どもに本を読んであげる、一緒に書店や図書館に行くというような直接的な大人の関わり方が子どもの読書への意欲を促すと示唆した。つまり、乳児期の絵本の出会から幼児期の絵本体験を通して小・中学生にいたるまでも、親の本に対する意識や育児観が子どもたちの読書行動に影響する。この事を考えれば、これらの研究にみられるような読み聞かせを行う過程から得られる結果だけでなく、親はなぜ読み聞かせを行うのかという、親が読み聞かせを行う目的や意義そのものの影響を検討する必要があるのではないか。

諸井（2009）は、幼稚園入園前の子どもをもつ母親を対象に、最初に読み聞かせを始めた時期の違いから、絵本環境やその後の読み聞かせ過程における親の意識の相違を検討した。その結果、「絵本の読み聞かせは子どもの成長に必要」という意識で読み聞かせを開始した点は共通していたが、生後4か月までに読み聞かせを始めた母親とそれ以降の母親では、前者は子どもの発達の変容と絵本の関わり方に関心が高く、後者は集中して最後まで聞く態度を重視するなど達成への期待感が高かったという意識の違いが見られた。この結果を踏まえ、

本論ではより母親の読み聞かせに対する意識を明確にするため、最初に読み聞かせをしようと思った理由に着目した。本研究は、母親が読み聞かせを始めた理由と読み聞かせを行う意義・目的の関連、および読み聞かせに対する意義や目的が乳児期から幼児期にいたる経過で母親の育児観にどのような変容があったかを検討して、読み聞かせに対する親の意識と育児観の関連を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

2.1. 調査対象

東京都内にある2公立幼稚園在園児の母親220人に質問紙を配布し、155人から回答を得た(年長児の母親77人、年少児の母親78人)。園平均回収率は70.5%。

2.2. 調査方法

質問紙調査。調査にあたっては、幼稚園のクラス担任を通じて母親に質問紙を配布し、クラス別に園内に留め置き法で回収した。調査期間は2010年5月10日～5月31日。

2.3. 質問紙調査の構成

母親の絵本の意義と育児観に関する考えを明らかにするために、秋田・無藤(1996)、秋田(2004)、横山(2006)、諸井(2007)を参考に以下の～の4点で構成した。

家庭での読み聞かせについて、(1)読み聞かせを開始した理由について8項目より1択、(2)読み聞かせ開始時期「胎児期」～「3歳以降」について10項目より1択、(3)絵本を選ぶときの決め手について7項目より3択、(4)子どもに読んで欲しい本について17項目より複数回答で尋ねた。

親子の読書行動について、(1)幼稚園入園前後の家庭での読み聞かせの頻度、時間、場面、冊数の比較について各項目より1択、(2)家庭で幼稚園での絵本経験を話すことがあるかどうか尋ね、ある場合はその内容を自由記述で求めた。(3)図書館や書店に子どもを連れて行くことについて7項目より1択で尋ねた。

読み聞かせ時の親子の関わりに関する17項目について、「5:とてもそうである」～「1:まったくそうではない」の5段階評定で尋ねた。

読み聞かせの目的12項目について、「5:とてもそう思う」～「1:そう思わない」の5段階評定で、読み聞かせの意義12項目について、「5:とてもそう思う」～「1:そう思わない」の5段階評定で尋ねた。

2.4. 手続き

本調査を実施するにあたり、保護者には質問紙への回答は自由であること、結果を公表する際には個人が特定されることはなく、個人の情報が公にされないことを伝えて協力の了解を得た。幼稚園側には、結果の公表の際は保護者と園児の個人情報、および幼稚園名、教職員名など幼稚園の情報が公にされないことを伝え、調査への協力を得た。

3. 結果と考察

3.1. 分析の対象

読み聞かせを始めた理由の結果は、「子どもの成長に必要なから」82人（52.9%）が最も多く、次が「子どもが興味を示したから」37人（23.8%）であった。この2項目を選択した母親は155人のうち119人で、全体の76.7%を占め、他の項目を選択した母親はいずれも少数でほとんどが10%以下であった。そのため、以下の分析では、「子どもの成長に必要なから（以下、母親群）」と「子どもが興味を示したから（以下、子ども群）」と回答した母親のみを分析対象とした。

3.2. 家庭での読み聞かせ

3.2.1. 読み聞かせ開始の時期

読み聞かせを始めた時期は、「7か月～1歳」が最も多く28人、次に「5～6か月」が25人、「3～4か月」が19人、「1歳～1歳半」が16人、「胎児期」が7人、「1歳半～2歳」が7人、「生後すぐ」が5人、「1～2か月」が5人、「2歳半から3歳」が4人、「3歳以降」が2人であった。

横山・秋田（2002）、諸井（2009）の、生後4か月までに60%近くの乳児が読み聞かせを体験していたという結果に対し、本調査では33.5%と少なかった。しかし、1歳半までには80%を超える乳児が読み聞かせを体験したとして幼児期早期の読み聞かせを指摘した横山（2006）の結果を支持し、本調査でも88.3%が1歳半までに読み聞かせを体験していたことから、乳幼児の読み聞かせの早期化が示唆された。

3.2.2. 絵本選択の決め手と子どもに読んで欲しい絵本

絵本を選ぶときの決め手は、「書店や図書館で子どもが選んだ絵本」が最も多く99人（28.4%）、「その場で見て保護者がおもしろそうだった絵本」79人（22.7%）、「子どもに読んで欲しいと思う本」73人（21.0%）、「人に薦められたり書評などで話題の絵本」38人（10.9%）、「子どもが普段から欲しいと欲していた絵本」34人（9.8%）、「その他」16人（4.6%）、「幼稚園の貸出図書で子どもが気に入った絵本」9人（2.6%）となった。項目選択の傾向をみるため²検定を行ったところ有意差が認められた（ $\chi^2=140.95$, $df=5$, $p<0.05$ ）。

子どもの気に入った絵本を優先的に選択する傾向があるといえるが、「子どもが普段から欲しいと思っている絵本」や「幼稚園の貸出図書で子どもが気に入った絵本」を選択した母親はいずれも10%未満であることから、子どもが気に入った絵本をそのまま選んでいるとはいえない。「その場で見て保護者がおもしろそうだった絵本」、「子どもに読んで欲しい絵本」の選択が20%強であること、次いで「人に薦められたり書評など話題の本」が選択されていることから、子どものために良い絵本を選択しようという母親の意図が示唆された。

母親が子どもに読んで欲しいと思う絵本について、母親群と子ども群の比較結果を表1に示す。表1には、全17項目のうち上位9項目を順位別に示した。他の8項目は、「アニメ」、「ディズニー」、「月刊雑誌」、「園月刊」、「通信教育」、「おもちゃ」、「クイズ」、「その他」であった。この8項目の選択率はいずれも10%以下と少数であったため、これを除いた9項目を分析対象とした。「昔話」は両群の母親が最も多く選択し、次いで「図鑑」、「日常生活」の順に両群で同位に選択されている。両群を特徴付けたのは、「ファンタジー」と「科学絵本」である。「科学絵本」は、母親群では4位（35.3%）、子ども群では7位（18.9%）に選択され、「ファンタ

ジー」は子ども群が3位(45.9%)、母親群では6位(28.0%)に選択された。この結果が、母親群、子ども群の母親の読み聞かせの意義・目的に関連するか、母親の本の好みに関連するか、その要因については今後の検討課題となった。

表1 子どもに読んで欲しい本

群/順位	1位	2位	3位	4位	5位	6位	7位	8位	9位
母親群	昔話	図鑑	日常生活	科学絵本	文字・数字	ファンタジー	童謡・手遊び	しつけ	折り紙・工作
群/順位	1位	2位	3位	3位	5位	6位	7位	7位	9位
子ども群	昔話	図鑑	日常生活	ファンタジー	文字・数字	童謡・手遊び	科学絵本	しつけ	折り紙・工作

3.3. 読み聞かせ開始理由の違いと親子の読書行動の関連

3.3.1. 幼稚園入園前後の読み聞かせの比較

家庭での読み聞かせの「頻度」、「時間」、「場面」、「冊数」に関して、母親群および子ども群の各群に幼稚園入園前後の変化があるか、群による違いがあるかを検討した。その結果、読み聞かせの「頻度」(図1-1、1-2)と「場面」(図2-1、2-2)には入園前後および群間に違いが見られたものの、「時間」と「冊数」は、入園前後および群間ともに違いは見られなかった。そのため、「頻度」と「場面」の結果のみ考察する。

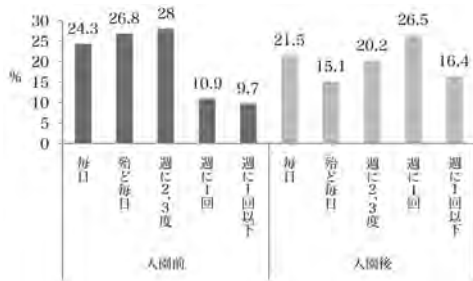


図1-1 入園前後の比較 頻度 母親群

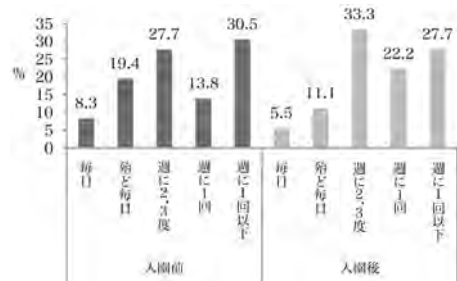


図1-2 入園前後の比較 頻度 子ども群

まず、「頻度」の入園前後の比較に関して、母親群の入園前は「週に2,3度」が最も高く28%、次いで「殆ど毎日」(26.8%)、「毎日」(24.3%)となった。この3項目はいずれも25%前後と、比較的高い値を示した。低かったのは、「週に1回」、「週に1回以下」で、いずれも10%前後であった。入園後は、入園前に低かった「週に1回」が26.5%と最も高くなり、入園前に最も高かった「週に2,3度」は減少傾向を示した。子ども群の入園前は、「週に1回以下」がもっとも高く30.5%、次いで「週に2,3回」(27.7%)となった。低かったのは「毎日」(8.3%)と「殆ど毎日」(19.4%)であった。入園後は、「週に2,3度」、「週に1回以下」、「週に1回」が比較的高い傾向を示したが、「毎日」と「殆ど毎日」はさらに減少する傾向を示した。以上の結果から、入園前後の読み聞かせの「頻度」は両群ともに変化があり、入園後に減少傾向を示した点で共通していた。群間の比較では、母親群の5割強が入園前に毎日の

ように読み聞かせを行い、入園後に減少傾向はあるものの40%近い母親がほぼ毎日読み聞かせを行っていた。これに対し、子ども群の母親が入園前に「毎日」、「殆ど毎日」読み聞かせを行ったのは27.7%と3割弱で、入園後は「毎日」、「殆ど毎日」を併せても16.6%とさらに減少の傾向が強められていた。以上の結果から、頻度に関わる要因として、読み聞かせを開始した理由との関連が考えられた。母親群は、「子どもの成長に必要である」という母親の主目的の意図によって読み聞かせを始めており、子ども群の母親は、「子どもが興味を示したから」という子ども主体の理由で始めていた。入園後の家庭での読み聞かせにもこの意識が関連し、母親群は子どもの日々の生活の中に絵本に接する機会を定着させ、子ども群は、定期的な読み聞かせよりも子どもの興味や関心に合わせて読み聞かせていることが示唆された。

次に、読み聞かせの「場面」の結果を図2-1と図2-2に示す。両群の母親とも入園前後の読み聞かせの主な「場面」は、「就寝時」と「子どもが読んでといったとき」であった。母親群の入園前後の比較では、入園前も後も「就寝時」が「子どもが読んで」を上回っていた。子ども群では、入園前は同位であったものが、入園後には「子どもが読んで」が「就寝時」を上回った。両群とも入園後に「子どもが読んでといったとき」に読み聞かせる「場面」が多くなったことに関して、幼稚園での絵本経験との関連が考えられた。そこで、幼稚園での絵本経験を家庭で話すことがあるかを尋ねた結果では、両群の母親51人(42.8%)が「ある」と回答し、主な内容には「幼稚園で読んだ絵本の内容や感想」、「幼稚園で読んだ絵本と同じ絵本が家や図書館にあるとその内容について話す」、「幼稚園の貸し出しで借りたい絵本について話す」などがあつた。幼稚園に入園し、先生の読み聞かせや図書貸し出しなど絵本経験が広がり、絵本の種類が増えて好みの絵本ができるなど、子どもの絵本への興味や読書への意欲が高くなったことが示唆された。

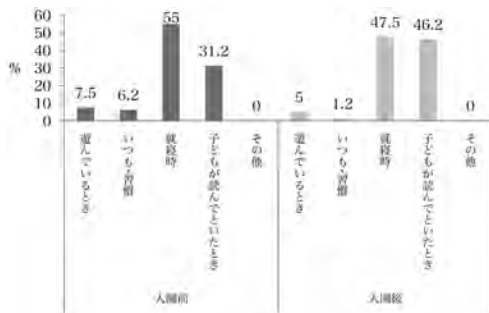


図2-1 入園前後の比較 場面 母親群

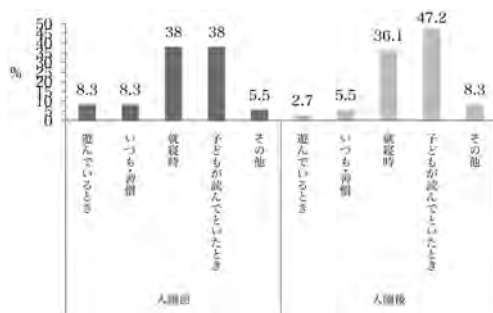


図2-2 入園前後の比較 場面 子ども群

3.3.2. 図書館や書店の利用

図書館や書店に子どもを連れて行く頻度に関して、「1週間に2回以上」、「1週間に1回」、「2週間に1回」、「1ヶ月に1回」、「2,3ヶ月に1回」、「今までに少なくとも1回は連れて行った」、「連れて行ったことがない」の7項目の結果は次の通りであった。図書館に行く頻度では、母親群は「2週間に1回」が最も多く29.2%、次いで「1か月に1回」が25.6%であった。子ども群は「今までに少なくとも1回は連れて行った」が最も多く32.4%、「1か月に1回」が

24.3%であった。書店に行く頻度では、母親群は「1か月に1回」が最も多く34.1%、次いで「2週間に1回」が31.7%であった。子ども群は「2,3か月に1回」が最も多く32.4%、次いで「1か月に1回」が29.7%であった。書店に「連れて行ったことがない」は両群とも0%であったが、図書館に「連れて行ったことがない」は母親群で4.8%、子ども群では10.8%であった。

母親群が、1か月に1回から半月に1回は図書館や書店を利用しているのに対し、子ども群は多くても「1か月に1回」、図書館に関しては「今までに少なくとも1回は連れて行った」母親が最も多く利用頻度は少ないといえる。横山・秋田(2002)は、図書館利用と読み聞かせ実施率について、図書館を利用している親は読み聞かせ実施率も頻度も高い結果を指摘しており、本論の母親群の結果はこれを支持していた。横山・秋田(2002)は、「親子の絆」を重視する親の意識との関連からこの結論を導き出しており、本論の読み聞かせ開始理由との関連で得た結果から同様の因果の方向までは見出せない。しかし、これまでの群間の比較により、「子どもの成長に必要」、「子どもが興味を示した」という2つの開始理由によって親子の読書行動には違いがあり、読み聞かせ開始理由が母親の絵本に対する意識や読み聞かせの状況に関連することが示唆された。

3.4. 読み聞かせに関する意義・目的と育児観

3.4.1. 読み聞かせ時の親子の関わり

読み聞かせ時の親子の関わりの因子分析の結果とそれぞれの係数を表2に示す。因子分析は最尤法・Promax回転により解を求め、固有値1.0で因子数を決定した。その結果、3因子が抽出され、因子負荷量が.400以下の7項目を除外し、それぞれに含まれる項目の内容から因子名を決定した。第1因子は、「書かれている内容が分かるように説明を加える」、「読

表2 読み聞かせ時の親子の関わりの因子分析の結果

項 目			
第1因子：読み聞かせ過程の工夫 ($\lambda = .76$)			
6 書かれている内容が分かるように絵などに説明を加える	1.010	.017	-.143
14 読んでいる間や読んだ後に書かれている内容が分かるように読む	.682	-.051	.166
4 子どもと絵本を通して会話しながら読む	.620	.111	-.009
9 あまり話しかけず書かれている文章をそのまま読む	-.445	.180	-.002
第2因子：統制的態度 ($\lambda = .81$)			
16 読み聞かせているときは集中して聞くよう注意を促して読む	.020	.998	.007
17 読み終わるまで聞いているようにさせて読む	-.087	.715	.002
第3因子：読書力の重視 ($\lambda = .68$)			
11 子どもが読めるところは子どもに読ませながら読む	.943	.019	.676
13 子どもが自分で読んだ時は読み方を教える	-.198	-.004	.649
12 字を教えながら読む	.141	-.032	.564
15 子どもが一人で本を見たり、自分で読んだときはほめるようにしている	.205	.048	.453
因子間相関	因子1	-	.511
	因子2	-	.313
	因子3	-	-

んでいる間や読んだ後に内容が分かるように読む」など読み聞かせの過程が中心の因子であることから『読み聞かせ過程の工夫』とした。第2因子は、「読み聞かせているときは集中するように促す」、「読み終わるまで聞いているようにさせる」など親の統制的態度が中心の因子であることから『統制的態度』とした。第3因子は、「子どもが読めるところは子どもに読ませる」、「子どもが自分で読んだときは読み方を教える」など子どもの読む力の育ちが中心の因子であることから『読書力の重視』とした。母親群と子ども群の差異を検討するため、因子の下位尺度の群別の平均値と標準偏差を求めた(表3)。

表3 読み聞かせ時の親子の関わりの平均値と標準偏差

項目	母親群		子ども群	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
書かれている内容が分かるように絵などに説明を加える	3.75	0.96	3.64	1.15
読んでいる間や読んだ後で書かれている内容が分かるように説明しながら読む	3.38	1.15	3.48	1.19
子どもと絵本を通して会話しながら読む	3.81	0.95	3.83	0.94
あまり話しかけず書かれている文章をそのまま読む	2.70	1.14	2.40	1.06
読み聞かせているときは集中して聞くよう注意を促して読む	3.55	1.12	3.37	1.31
読み終わるまで聞いているようにさせて読む	3.37	1.11	3.13	1.33
子どもが読めるところは子どもに読ませながら読む	3.03	1.21	2.61	1.11
子どもが自分で読んだ時は読み方を教える	3.51	1.09	3.43	1.19
字を教えながら読む	2.75	1.31	2.10	0.96
こどもが一人で本を見たり、自分で読んだときはほめるようにしている	4.20	0.77	4.00	1.08

まず、因子分析の結果より、読み聞かせ過程で絵本の内容が分かるような読み聞かせ方や読み聞かせを通して聞く態度を育てようとする母親の意識や態度に、母親の育児観との関連が示唆された。次に群間の平均値の比較では、母親群の平均値が全般的に高く、子ども群の平均値の方が高かったのは「読んでいる間や読んだ後に内容が分かるように読む」3.48(母親群、3.38)と「子どもと会話しながら読む」3.83(母親群、3.81)の2項目だけであった。「子どもが一人で本を見たり、自分で読んだときはほめるようにしている」は両群の母親で最も高く、「子どもが読めるところは子どもに読ませながら読む」は群間に差があり、母親群が3.03、子ども群が2.61であった。以上の結果から、子どもへの関わり方は母親群の方にやや積極性が見られるものの、両群では顕著な違いは認められなかった。

3.4.2. 読み聞かせの意義・目的の因子分析

読み聞かせの目的の因子分析の結果とそれぞれの係数を表4に示す。因子分析は最尤法・Promax回転により解を求め、固有値1.0で因子数を決定した。その結果、2因子が抽出され、因子負荷量が.400以下の4項目を除外し、それぞれに含まれる項目の内容から因子名を決定した。第1因子は、「日常生活に必要な知識を身につけさせるため」、「文章を読む力を育てるため」が中心の因子であることから『生活の知識や態度の育ち』とした。第2因子は、「子どもが空想したり夢をもてるようにするため」、「子どもが本の世界を楽しむため」が中心の因子であることから『感性や思考力の育ち』とした。

読み聞かせの意義の因子分析の結果とそれぞれの係数を表5に示す。因子分析は最尤法・

子どもへの絵本の読み聞かせに対する母親の意識と育児観の関連

表4 読み聞かせの目的の因子分析の結果

項 目		
第1因子：生活の知識や態度の育ち ($\lambda = .84$)		
10	日常生活に必要な知識を身につけさせるため	.837 .008
9	文章を読む力を育てるため	.813 -.078
11	子どもに集中力をつけさせるため	.691 .034
7	文字を覚えさせるため	.670 -.047
6	身の回りのものへの興味をもたせるため	.604 .059
第2因子：感性や思考力の育ち ($\lambda = .75$)		
2	子どもが空想したり夢を持てるようにするため	-.110 1.025
1	子どもが本の世界を楽しむため	-.018 .605
3	物事を深く考えるきっかけを与えるため	.341 .514
因子間相関		
	因子1	- .283
	因子2	-

表5 読み聞かせの意義の因子分析の結果

項 目			
第1因子：文字・言葉・知識の習得 ($\lambda = .79$)			
3	文章を読む力が育つ	.857	-.149 -.032
1	文字を覚えられる	.802	-.063 .032
2	言葉が増える	.724	-.051 .129
4	日常生活に必要な知識が身につく	.508	.117 -.039
第2因子：日常生活への興味・関心の育ち ($\lambda = .69$)			
10	身の回りのものへ新たな興味を持つことができる	-.162	.777 .099
11	子どもにとって必要な教養が身につく	.299	.638 -.106
12	気分転換になる	.366	.446 -.012
4	日常生活に必要な知識が身につく	-.089	.414 .029
第3因子：想像力や表現力の育ち ($\lambda = .61$)			
6	空想したり夢を持つことができる	-.059	.142 .676
7	話をする力がつく	.130	-.040 .592
因子間相関			
	因子1	-	.537 .338
	因子2	-	.517
	因子3	-	-

Promax回転により解を求め、固有値1.0で因子数を決定した。その結果、3因子が抽出され、因子負荷量が.400以下の2項目を除外し、それぞれに含まれる項目の内容から因子名を決定した。第1因子は、「文章を読む力が育つ」、「文字を覚えられる」が中心の因子であることから『文字・言葉・知識の習得』とした。第2因子は、「身の回りのものへの新たな興味を持つことができる」、「子どもにとって必要な教養が身につく」が中心の因子であることから『日常生活への興味・関心の育ち』とした。第3因子は、「空想したり夢を持つことができる」、「話

しをする力がつく」が中心の因子であることから『想像力や表現力の育ち』とした。

読み聞かせの目的では、生活するための育ちと空想したり、想像する感性の育ちを願う育児観に関連していることが示唆された。また、読み聞かせの意義に関しても、子どもにとって文字や言葉の習得など生活に必要な知識が得られ、身の回りの事象への興味・関心を育てること、空想や想像といった感性を育てることに意義があると考えていることが示唆された。親は、読み聞かせが子どもの空想力や親子関係、文字や言葉の習得に意義があるとした秋田・無藤(1996)の結果を支持しただけでなく、本論では日常生活への興味・関心への育ちに意義があるという意識により強く結びついていた。

4. まとめ

本研究の結果から得られた「母親群」と「子ども群」の共通性と差異から、読み聞かせに対する母親の意識と育児観の関連を以下にまとめる。

母親群は、読み聞かせを子どもの生活に定着させ、図書館や書店によく連れて行くなど子どもと絵本の関わりに積極的な働きかけが見られた。子ども群では、子どもが読んで欲しいといったときに合わせて読み聞かせを行うことが多く、したがって家庭での読み聞かせ頻度は少なく、図書館や書店の利用も少ない傾向がみられた。つまり、両群の読書行動には読み聞かせ開始理由との関連が示唆され、最初の読み聞かせの理由の違いはその後の親子の読書行動に影響があったといえる。読み聞かせ時の親子の関わりでは、両群とも子どもの読書への意欲や親子の会話を重視し、読み聞かせの目的・意義では、子どもの空想力や文字・言葉の習得だけでなく、日常生活への興味・関心の育ちに意義があるという意識により強く結びついた点で共通していた。

これら共通性と差異の背景にある育児観について、母親群では単に絵やお話を親子で楽しむよりも、読む・話すといった生活に関わる力や日常生活の知識を絵本によって身につけさせたいという意識と育児観が結びつき、図書館利用や生活の中に読み聞かせを定着させるなどの読書行動が取られたと考えられる。このことから、その後の子どもの読書や本への興味、読書への意欲への影響が示唆された。子ども群では、読書行動や日常の読み聞かせに母親群のような積極性はみられないが、絵やお話の内容について会話をしながら親子で一緒に読む傾向が母親群に比してやや高いことから、親子で絵本を楽しむという情緒的な関わりを意識した育児観をもっていることが推察された。子ども群が、子どもに読んで欲しい本の上位に「ファンタジー」を選択したことは、この育児観に関連するのではないか。子ども群の意識が親子の情緒的關係に結びつき、「子どもが興味を示した」と捉える意識が子どもの気持ちを受け止める育児観に関連するのであれば、読み聞かせが良好な親子関係を築くことも考えられる。読み聞かせ時の親子の情緒的關係を子ども群の特徴として捉えることができるかは、今後に検討すべき課題であると考えられる。

【引用文献・参考文献】

- 秋田喜代美 (2004); 子どもの発達と本: 発達 (99); 2-7
- 秋田喜代美・増田時枝 (2008); 絵本で子育て; 岩崎書店
- 秋田喜代美・無藤隆 (1992); 小・中学生の読書に対する考え方、感情の発達の検討 - 読書量に影響を与える心理的要因 - ; 学校図書館 全国学校図書館協議会, (506), 29-35
- 秋田喜代美・無藤隆 (1996); 幼児への読み聞かせに対する母親の考えと読書環境に関する行動の検討; 日本教育心理学研究, (44), 109-120
- 秋田喜代美・横山真貴子 (2002); ブックスタート・プロジェクトにおける絵本との出会いに関する親の意識 (1) - 4ヶ月時でのプロジェクトの効果; 日本保育学会第55回大会発表論文集, 164-165
- 江玉睦美 (2002); 絵本の読み聞かせが父母に与える影響に関する研究 - 事例分析から - ; 中国四国教育学会 教育学研究紀要, 48 (1), 529-534
- 後藤ヨシ子・前田敦子 (2004); 絵本と親子交流に関する研究; 長崎大学 教育学部紀要 教科教育学, (43), 75-83
- 原崎聖子・篠原しのぶ (2005); 母親の乳幼児養育に関する調査 - ブックスタート事業との関わりから - ; 福岡女学院大学紀要 人間関係学部編, (7), 23-28
- 原崎聖子・篠原しのぶ・安永加奈子 (2007); 母親の乳幼児養育に関する調査 - ブックスタート事業36ヶ月児を中心に - ; 福岡女学院大学紀要 人間関係学部編, (8), 73-82
- 石崎理恵 (1996); 絵本場面における母親と子どもの対話分析: フォーマットの獲得と個人差; 発達心理学研究, 7 (1), 1-11
- 諸井泰子 (2007); 保育における教材としての絵本に関する研究 - 幼稚園・保育所・家庭への実態調査より - ; 日本音楽学校研究紀要, (8), 126-142
- 諸井泰子 (2009); 子どもと絵本のかかわりに対する母親の意識の検討; 有明教育芸術短期大学紀要, (1), 33-43
- 田丸尚美 (2007); 乳児健診での絵本体験にみる親子の関わり; 臨床発達心理実践研究, (2), 117-122
- 外山紀子 (1989); 絵本場面における母親の発話; 教育心理学研究, (37), 151-157
- 横山真貴子・秋田喜代美 (2002); ブックスタート・プロジェクトにおける絵本との出会いに関する親の意識 (2) - 4ヶ月時でのプロジェクトの効果 - ; 日本保育学会第55回大会発表論文集, (55) 166-167
- 横山真貴子 (2006); 3歳児の幼稚園における絵本とのかかわりと家庭での絵本体験との関連 - 入園直後の1学期間の絵本とのかかわりの分析から - ; 教育実践総合センター紀要 奈良教育大学教育学部附属実践総合センター編, (15), 91-100
- 横山真貴子・上野由利子・木村公美・原田真智子 (2007); 4歳児の家庭における絵本体験の特徴 - 幼稚園での絵本体験の影響をふまえての分析 - ; 教育実践総合センター紀要 奈良教育大学教育学部附属実践総合センター編, (16), 49-58
- 横山真貴子・上野由利子・長谷川かおり・木村公美・石田晶子・原田真知子 (2009); 5歳児の家庭における絵本体験の特徴 - 母親への質問紙調査からみる3年間に家庭での絵本とのかかわりの変化 - ; 教育実践総合センター紀要 奈良教育大学教育学部附属実践総合センター編, (18), 23-32

謝辞

本研究の調査にあたり、ご協力いただきました保護者の方々、幼稚園関係者の方々に心よりお礼申し上げます。

幼稚園教育実習における学習過程に対する 学生の自己調整学習に関する研究

An Investigation into Self-regulated Learning Processes for Pre-school Practical Training

並木真理子 杉本 信
(Mariko Namiki Shin Sugimoto)

要旨：

本研究の目的は、幼稚園実習の実習前の学習に対して使うことが予測される自己調整学習方略の項目を設定し、学生の自己調整学習の実態を把握することである。被験者は、埼玉県内のA短期大学2年生91名、神奈川県内のB大学3年生57名の148名であった。主な結果は次のようであった。

1. 実習前自己調整学習方略項目の因子分析の結果、5因子29項目が抽出され、「反復・関係づけリハーサル方略」、「成功イメージ方略」、「負担課題めりはりづけ方略」、「負担軽減方略」、「学習内容まとめ方略」と命名された。
2. 実習前自己調整学習には、認知的側面、情動制御的動機づけ側面、外発的動機づけ側面の自己調整学習が行われていることが示された。
3. 幼稚園実習前における実習経験群と実習未経験群の自己調整学習の5因子ごとのt検定の結果、「反復・関係づけリハーサル方略」の平均値に有意差が認められ、実習未経験群の方が実習経験群より得点が高かった。

キーワード：

幼稚園教育実習 自己調整学習方略 認知的側面 動機づけ的側面 情動制御的側面

1. 研究の目的

教員養成課程において、教育実習は、養成校で学んだ知識や技能を教育現場で実践することを通して、学生自らが現場に出るまでに必要な学習の方向性を考える教育機会として重要な役割を担っている。教育実習を指導する養成校の課題は、学生が実習に対して主体的に臨み、実習経験から自らの学習成果と課題を客観的に自己評価し、次の学習の方向性を見出せるような自己評価能力を育成することであると考えられる。

鹿毛(2006)は、学習者が主体的に学習に取り組み自己評価活動を展開するためのプロセスとして、Self-Regulated Learning(自己調整学習または自己制御学習)の能力を育成することをあげている。自己調整学習とは、学習者がメタ認知、動機づけ、行動において自らの学習過程に積極的に関与し、学習の目標に到達するための思考、感情、行動を自ら生み出して進められる学習とされている(塚野、2006)。自己調整学習のプロセスとしては、予見(目標を設定し、学習方略を計画する段階)、遂行コントロール(自ら学習に取り組もうとしな

がら、あるいは自分がどのような学習に取り組んでいるのかを考えながら実際の学習に取り組む段階）、自己省察（実際に学習を行った結果、計画で設定した学習目標を達成したかを検討したり、学習方法が効果的であったかを考えたりする段階）の3段階で構成される循環的な学習プロセスが考えられている（伊藤、2009）。これらの学習過程において、学習者が適切な自己調整学習方略を行うことによって、主体的な学習への取り組みが推進され、自己の学習成果や課題を客観的に判断する自己評価能力が育成されると考えられる（鹿毛、2006）。

この循環的学習プロセスに実習の事前事後指導および実習をあてはめると、「予見の段階」である事前指導では、学生が保育者に必要な資質を達成目標の基準とし、自分が身につけた知識や技術を保育現場でどの程度実践できるかを予期することによって自己の目標を設定し、実習に対する学習方略を考えさせることが必要である。次に、「遂行コントロールの段階」である実習では、実習中の経験を記録し、自分がどのように取り組んでいるのか、何を学んだのか、次はどのようにすればよいのかを考え、実習がうまくいくよう準備し取り組む態度を身につけることが必要である。最後に、「自己省察の段階」である事後指導では、達成目標に照らし合わせ、学習成果を自己評価し、うまくいかなかった課題に対して自分の努力が足りなかったという帰属意識を持つことが必要である。また、事後指導において、達成できなかった課題と今後どのような努力が必要であるのかを考えさせ、それを克服しようとする学習意欲をもって次の目標設定ができるような指導が必要であると考えられる。

この循環的学習プロセスを進めるための自己調整学習方略については、3つの側面が考えられる。ひとつは、課題解決のためにどのような知識を持ちそれをどのように使って学習に取り組むのかを考える認知的側面の学習方略である。つまり、学習内容を理解すること、復習すること、理解したことを再生してリハーサルすることなどが考えられる（伊藤、2009）。二つ目は、学習過程や課題にどのようにやる気を持つかを考える動機づけの側面の学習方略であり、外的報酬を得るために行うといった行動を手段とする外発的動機づけ、あるいは行うこと自体が好きだから行動し、結果として内的報酬を得るといった行動を目的として行う内発的動機づけによって学習に取り組むことが考えられる（伊藤、2009）。三つ目は、学習課題や学習過程を遂行する際に生じるさまざまな感情や情動についても自己調整される必要があると考えられる（上淵、2004）。

実習に対して学生がいくら学習的意義を感じていても、実習課題に対する学習方略が分からなかったり、実習に対するやる気がなかったり、実習への不安やストレスを持っていたりするならば、事前事後指導および実習の学習過程に主体的に取り組むことは難しいと推察される。学生が事前事後指導および実習における学習過程に対してどのような学習方略を使い、何に対して自己調整を行っているのかを把握することで、学習に主体的に取り組む事前指導のあり方を検討できると考えられる。

学生は実習に対して、現場で学ぶことに意義がある、現場の保育者や子ども達との出会いがあるといった積極的なイメージを持っている（長谷部、2007）。しかし、講義形態の授業と違い、個々の実践力が問われる外部の環境下での学習であり、実習に行きたくない、実習への不安があるといった消極的なイメージを強く持っている（長谷部、2007；碓氷、2006）ことも示唆されている。また、実習前に不安感が強いこと（長谷部、2007；碓氷、2008；田村、2008；伊藤、2010）も明らかになっており、認知的側面や動機づけの側面だけでなく、情動を自己調整する学習方略の実態を把握することは重要であろう。

さらに、実習経験を重ねることにより、保育に取り組む姿勢、実践能力、保育に向かう意欲や自信に関する自己認知や保育者効力感が高まることが先行研究で示唆されており(三木・桜井、1998；三木・廣瀬、2004)、実習経験の差がある学年間では、使用している自己調整学習にも違いがあると推察される。

そこで、本研究は、幼稚園実習において、特に、「実習に行きたくない」、「実習に不安がある」と意識している実習前の学習に対して使うことが予測される自己調整学習方略について認知的側面、動機づけの側面、情動制御の側面から項目を設定し、学生の自己調整学習の実態を把握することを目的とする。

2. 研究の方法

2.1. 調査対象

埼玉県内のA短期大学2年生91名、神奈川県内のB大学3年生57名の148名であった。いずれも保育士および幼稚園教諭養成課程に在籍する学生であった。

2.2. 質問紙の作成

学生が行うことが予測される自己調整学習方略について、93項目からなる質問紙「実習前自己調整学習方略項目について」を作成した。「実習前自己調整学習方略」の項目の作成には、認知的側面の自己調整学習方略についての質問項目(伊藤、1996)、動機づけの側面の自己調整学習方略についての質問項目(伊藤・神藤、2003a、2003b)を参考に実習用として項目を作成し、幼稚園教育実習に対する不安についての質問項目で実習前に抽出された上位10項目(碓氷、2008)を参考に作成した項目を加えた。作成した質問項目について、「5=いつもする」「4=ややそうしている」「3=どちらともいえない」「2=あまりそうしていない」「1=まったくしない」の5件法で尋ねた。また、A短期大学2年生とB大学3年生の実習経験の違いによる自己調整学習の傾向をみるため、影響すると考えられる実習前の保育所、幼稚園での実習の有無と実習日数、アルバイト・ボランティア経験がある場合、その種類と期間を尋ねた。

2.3. 手続き

埼玉県のA短期大学において2010年6月、神奈川県内のB大学において同年7月に実施された幼稚園実習の直前の授業で、実習前自己調整学習方略項目についての質問紙を実施した。

3. 結果と考察

3.1. 実習前自己調整学習方略項目についての因子分析の結果と考察

実習前自己調整学習方略項目についての回答を集計し、フロア効果、天井効果のみられた16項目を削除した。残りの77項目について、主因子法・プロマックス回転によって因子分析を行い、因子負荷量が1つの因子について0.35以上で、かつ2因子にまたがって0.35以上の負荷を示さない29項目を抽出した。その結果、5因子が抽出された。各因子について、クロンバックの係数を算出したところ、0.72~0.86の内的一貫性が確認された。結果の因子パターンと因子間相関を表1に示した。

表1 自己調整学習の因子分析の結果

質 問 項 目	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5
第1因子：反復・関係づけリハーサル方略 = 0.87					
何かを読んでいるとき、読んでいることと自分がすでに知っていることを関係づけようとする	.77	.02	-.26	.09	.11
たとえ分からなくても、実習に関して先生の言っていることをいつも理解しようとする	.76	-.06	-.04	.14	-.09
実習のための勉強をするとき、何度も何度も大切なことを思い浮かべて復習する	.63	.01	.07	.02	.19
実習のための勉強をするとき、授業や本から手がかりを集めようとする	.59	-.22	.21	-.06	.04
新しい課題をするのに、以前学んだことを活かす	.59	.00	.26	.04	-.13
実習のテキストを読んでいるとき、一度中断して、読んだことを繰り返してみる	.57	-.12	.08	-.05	.12
きれいな日本語や丁寧語、尊敬語などを普段から練習する	.57	.04	-.13	-.10	.07
勉強内容を読むとき、おぼえられるように繰り返し心の中で考える	.53	.02	.10	-.19	.00
実習のための勉強をするとき、できるだけ多くのことを思い出そうとする	.52	.20	.02	.04	.14
子どもが遊ぶ遊びや活動を勉強しておく	.50	.13	.11	.02	-.03
第2因子：成功イメージ方略 = 0.82					
部分実習（責任実習）がうまくできた様子を思い浮かべる	-.08	.98	-.05	-.07	.03
実習園の先生にほめられる自分を思い浮かべる	-.12	.74	-.02	.02	.21
子どもとうまく関わっている自分を思い浮かべる	.34	.65	-.15	-.05	-.10
働きたい幼稚園（保育園）に就職できたときのことを考える	-.12	.57	.03	.02	.10
前にボランティアや実習でうまくいったことを思い出す	.20	.52	.10	.06	-.33
第3因子：負担課題めりはりづけ方略 = 0.76					
部分実習（責任実習）の指導案を、見本を真似て書く練習をする	-.06	-.14	.89	.05	.04
実習日誌の見本を真似て書く練習をする	.08	-.13	.67	-.01	.00
部分実習（責任実習）の実践を、見本（先生や上手な友達、視覚教材など）を真似て練習する	-.08	.16	.65	.02	-.10
「ここまでやるぞ」と、量と時間を決めて勉強する	-.05	.26	.50	.04	-.02
部分実習（責任実習）の指導案を自分で考えて書く練習をする	.14	.19	.44	-.05	-.06
勉強するときは思いっきり勉強して、遊ぶときは思いっきり遊ぶ	.06	-.12	.37	-.09	.22
第4因子：負担軽減方略 = 0.73					
勉強の合間に趣味や楽しいこと（音楽、読書、スポーツ、テレビ、ゲームなど）をする	.03	-.01	-.06	.64	-.07
課題が難しいとき、あきらめるか、簡単などところだけをする（*）	.22	.01	.06	-.62	-.12
得意なところや好きなところを勉強する	.02	.09	.12	.61	.20
得意なところや簡単などところから勉強を始める	-.6	.01	.11	.60	-.11
やる気が出るまで待つ、気分が乗ったときに勉強する	.22	-.10	-.04	.55	-.07
第5因子：学習内容まとめ方略 = 0.72					
子どもに言うてはいけないことやしてはいけないことを書き出して気をつける	.15	-.00	-.15	.03	.72
実習のための勉強をしているとき、習ったことを思い出せるよう、もう一度ノートをまとめなおす	.00	.09	.20	-.07	.53
理解できるように、それぞれ習ったことの要点をまとめる	.14	.22	.22	-.02	.46
因子間相関	因子1	-	.59	.59	.20
	因子2		-	.44	.28
	因子3			-	.16
	因子4				-
	因子5				-

(*)は逆転項目

第1因子の10項目は、知っていることを関係づける、何度も大切なことを復習する、おぼえられるように繰り返し考える、普段から練習する、以前学んだことを活かすなど、学習内容を反復したり、学んだことに関係づけをしたりする学習方略項目への負荷量が高く、「反復・関係づけリハーサル方略」と命名した。第2因子の5項目は、部分実習がうまくいった様子を思い浮かべる、実習園の先生にほめられる自分を思い浮かべる、ボランティアや実習でうまくいったことを思い出す、子どもとうまく関わっている自分を思い浮かべるなど、実習が

うまくいく様子をイメージしようとする学習方略項目への負荷量が高く、「成功イメージ方略」と命名した。第3因子の6項目は、実習日誌や指導案を書く練習をする、量と時間を決めて勉強するなど、実習日誌や指導案を書く練習に対してめりはりをつけて取り組もうとする学習方略項目への負荷量が高く、「負担課題めりはりづけ方略」と命名した。第4因子の5項目は、得意なところや好きなところ、簡単なところを勉強する、合間に楽しいことをする、やる気になるまで待って勉強をするなど、実習のための学習が嫌にならないような動機づけをする学習方略項目への負荷量が高く、「負担軽減方略」と命名した。第5因子の3項目は、子どもに言うてはいけないことなどを書き出して気をつける、習ったことを思い出せるようノートをまとめなおす、理解できるよう習ったことの要点をまとめるなど、実習に必要な学習内容をまとめるための学習方略項目への負荷量が高く、「学習内容まとめ方略」と命名した。

第1因子の「反復・関係づけリハーサル方略」は、実習の学習について、学んだことを反復したり関係づけたりして学習内容を覚えていこうとする項目がまとまっており、認知的側面の自己調整学習方略因子であると考えられる。実習期間中は、自分の力で課題に向き合うことが予測されるため、学生は実習前にできるだけ学んだことを反復したり、授業やテキスト、自分の経験と関係づけたりして準備をしておこうとする自己調整学習を行っていることがうかがえた。

第2因子の「成功イメージ方略」には、実習内容についてうまくいく自分を思い浮かべる項目が多く、動機づけ的側面の自己調整学習方略因子であると考えられる。実習前の学生には子どもや指導者との関係の構築・コミュニケーションに高い不安水準が示される一方で、子どもとの出会いを楽しみにしていたり、指導者との出会いによって保育の理解をより深めることができるといった実習に対する期待感の指数が高いことが示唆されている（長谷部2007）。このことから、実習前の学生は、実習に対して正・負の情動を持っており、子どもや指導者との関係がうまくいくイメージを持つことで実習への不安感を期待感に自己調整していると推察される。つまり、ポジティブな思考（イメージ）をすることで、不安を解消しようとする情動に対するストレス・コーピングを行っていることとみなすことができ、情動制御的側面を含んだ動機づけ的自己調整学習方略因子であると考えられる。

第3因子の「負担課題めりはりづけ方略」には、実習日誌や部分実習の指導案や実践の練習について、集中して学習に取り組もうとする項目がまとまっており、動機づけ的側面の自己調整学習方略因子であると考えられる。実習前の不安には、実習日誌や指導案がきちんと書けるか、きちんと提出できるか、部分実習が指導案通り行えるかといった不安が高いとされている（長谷部、2007；碓氷、2008；佐藤・中津・渡邊、2010）。つまり、学生は、実習日誌や部分指導案および実践を負担の大きい実習課題と考えており、課題への取り組みにめりはりをつけ、なるべく集中して取り組むことで、負担に感じている課題を克服しようとする外発的動機づけ自己調整学習を行っていることがうかがえた。

第4因子の「負担軽減方略」には、実習の学習についてなるべく負担に思わずに取り組むための動機づけ的側面の学習方略項目がまとまり、実習不安尺度から作成した項目は抽出されなかった。学生は、実習に対して持っている不安についてではなく、免許取得のためにはやらなければならない実習にいかんややる気になるかを考えたとき、なるべく負担のないところから学習しようという意識を持っており、外発的動機づけ側面の自己調整学習方略因子であると考えられる。

第5因子の「学習内容まとめ方略」には、習ったことをまとめることで学習を進めようとする項目がまとまっており、認知的側面の自己調整学習方略因子であると考えられる。実習前に習ったことをまとめ直すことで実習課題への理解が深まり、実習に自信をもって臨もうとする自己調整学習を行っていることがうかがえた。

3.2. 実習経験による分析結果と考察

幼稚園実習前に実習経験がなかった被験者と実習経験があった被験者の自己調整学習の差を見るため、A短期大学の2年生を実習経験群(n=91)、B大学の3年生を実習未経験群(n=57)として、抽出された5因子ごとに評定平均値を算出し各因子別にt検定を行った(表2)。その結果、「反復・関係づけリハーサル方略」の平均値に有意差($t(146)=-3.23$, $p<.01$)が認められ、実習未経験群の方が実習経験群より得点が高かった。

表2 実習経験別の自己調整学習の各尺度の評定平均値及びt検定の結果

因子	実習経験群		実習未経験群		t値
	M	S D	M	S D	
	(n=91)		(n=57)		
第1因子：反復・関係づけリハーサル方略	3.27	0.72	3.64	0.58	-3.23**
第2因子：成功イメージ方略	3.23	0.93	3.36	0.83	-0.86
第3因子：負担課題めりはりづけ方略	3.49	0.79	3.41	0.71	0.61
第4因子：負担軽減方略	3.56	0.56	3.46	0.59	1.06
第5因子：学習内容まとめ方略	2.89	0.89	3.05	0.83	-1.08

** $p<.01$

この結果から、実習未経験群の学生の方が、大学での授業の積み重ねを次に行う実習のための学習に活かすことの必要性を高く考えていることが示めされた。これは、実習未経験群が4年制大学の3年生であり、実習実施学年までに学習経験をリハーサルしたり、応用したりする積み重ねの時間的余裕があることから、より自分が学んできた学習内容を実習に活かそうとする認知的な自己調整を行おうとする意識が高かったためと考えられる。また、実習を経験していないことにより、保育現場で具体的に自分は何ができるのか、何を行えばいいのかという効力予期と結果予期ができないことが強い不安につながり、その不安を解消するために、実習に関して学んだことを何度も繰り返して学習する自己調整学習を行っていたためと考えられる。例えば「3歳児のクラスに配属されたとき、どのように関わればいいのか」という課題を考えたとき、実習の経験があれば、実際の3歳児の姿を思い浮かべたり、保育者が行っていた関わり方をイメージしたりできることにより、実習経験群ほど準備する必要性を高く認識していなかったと考えられる。しかし、実習未経験の学生は、そのような経験がないため、大学で学んだ知識や技術・技能の内容から、3歳児の発達に関する学習や3歳児の指導計画に関する学習、3歳児が好む遊びや活動に関する学習など、さまざまな角度から関連する学習内容を結びつけることで理解したり、何度も何度も繰り返しておぼえようとして学習内容への自己調整をしているのではないかと考えられる。

自己調整学習プロセスにおいて、予見の段階で学習内容に関連した目標を設定して学習に

取り組むことは、自己評価する際、外的報酬や運などの外発的な要因ではなく、学習内容に照らし合わせた省察につながるとされている（鹿毛、2006）。本研究では、予見の段階である実習前に、学生が学習の積み重ねを反復したり関係づけたりする自己調整学習の必要性を意識していること、実習を経験していない学生は特にその必要性が高いと認識していることが明らかになった。この結果から、事前指導において学習内容に関連した目標を設定する際、「反復・関係づけリハーサル方略」は有効であると考えられる。

また、表3に示したように、実習未経験群と実習経験群のアルバイト・ボランティア経験を見てみると、実習未経験群の方にボランティアを経験している学生が多かった。これは、ほとんどが高校で3日から1週間程度のボランティアを経験しているものであったが、実習未経験群の7割の学生がボランティアを経験しているにも関わらず、「反復・関係づけリハーサル方略」に高い必要性を認識していることから、実習の学習過程において「反復・関係づけリハーサル方略」を行うためには、単にボランティアなどの経験をするだけでなく、保育者として必要とされる知識や技術・技能を学んだ上で実践を積み重ねることが必要であると考えられる。

表3 対象者のアルバイト・ボランティア経験の有無

		実習経験群 n=91				実習未経験群 n=57			
	幼稚園・保育園両方有り	幼稚園のみ有り	保育園のみ有り	経験なし	幼稚園・保育園両方有り	幼稚園のみ有り	保育園のみ有り	経験なし	
アルバイト経験	0	0	8 (8.8%)	83 (91.2%)	0	1 (1.8%)	4 (7.0%)	52 (91.2%)	
ボランティア経験	3 (3.3%)	2 (2.2%)	16 (17.6%)	70 (76.9%)	3 (5.2%)	18 (31.6%)	20 (35.1%)	16 (28.1%)	

4.まとめ

本研究の目的は、幼稚園実習の事前学習に対して行う自己調整学習方略の項目を設定し、実習前の学生の自己調整学習の実態を把握することであった。分析の結果、実習前の自己調整学習方略には、「反復・関係づけリハーサル方略」、「成功イメージ方略」、「負担課題めりはりづけ方略」、「負担軽減方略」、「学習内容まとめ方略」の5因子が示され、認知的側面、情動制御の動機づけ側面、外発的動機づけ側面の自己調整学習方略が使われていることが示唆された。また、実習経験の有無により、認知的側面の自己調整学習方略「反復・関係づけリハーサル方略」について有意差が認められ、実習を経験していない学生の方が、実習前の学習に対して、学んだことを反復したり関係づけたりして学習を進める必要性を高く認識していることが示された。

今回は、予見の段階である実習前の学生の自己調整学習の実態を調査したが、さらに、遂行コントロールの段階である実習中、自己省察の段階である実習後の自己調整学習の実態も調査する必要がある。実習経験を重ねることにより、自己認知や保育者効力感が高まること（三木、桜井1998；三木、廣瀬2004）から、実習前に持っていた不安は実践を行うことで効力予期や結果予期ができるようになり解消されていくと考えられる。一方、実習体験その

ものが実習生にとってストレスになっていること（音山ら、1994；今林ら、2007）も示唆されている。これは、実習中に子どもとの関わりや指導者との関係、保育実践と直面し、毎日、自分の力で課題を克服していくことが求められるためと考えられる。そのため、実習前とは違い、それらの場面で実習をうまく行うための認知的側面の自己調整学習方略や、うまくいかなかった時に実習に行きたくないと思う感情を自己調整する学習方略が使用されると推察される。また、今回の調査は、幼稚園実習が対象であったが、実習種別の違いによって実習の目的や学習内容にも違いがあるため、実習種別の違いにおける学生の自己調整学習内容の相違も調査する必要があると考えられる。

今後は、実習経験や実習形態に合わせた自己調整学習方略尺度を作成するとともに、学生の自己調整学習を向上させる事前事後指導の循環的学習プロセスを実践し、その効果を検討していきたい。

【参考文献】

- 雨宮有子（2007）；地域看護における心理的価値が看護学生の意欲向上に及ぼす効果；千葉県立衛生短期大学紀要 第25巻 第2号 45-53
- Barry J.Zimmerman & Dale H.Schunk 塚野州一 編訳（2006）；自己調整学習の理論；北大路書房 15 24 138-142
- 長谷部比呂美（2007）；保育実習に関する学生の意識について - 実習不安を中心として - ；淑徳短期大学研究紀要 第46号 81-96
- 林 智子（2003）；看護学生の看護技術習得に関する因果モデル構築の試み；岡崎女子短期大学研究紀要（37）27-35
- 伊藤崇達（1996）；学業達成場面における自己効力感、原因帰属、学習方略の関係；教育心理学研究 第44号 340-349
- 伊藤崇達・神藤貴昭（2003a）；中学生用自己動機づけ方略尺度の作成；心理学研究 第74号 209-217
- 伊藤崇達・神藤貴昭（2003b）；自己効力感、不安、自己調整学習方略、学習の持続性に関する因果モデルの検証 - 認知的側面と動機づけの側面の自己調整学習方略に着目して - ；日本教育工学雑誌 第27号 377-385
- 伊藤崇達（2009）；自己調整学習の成立過程 学習方略と動機づけの役割；北大路書房 3-6 35-55
- 伊藤良子（2010）；母性看護実習前後の「実習に対するイメージ」の変化 - SD法質問紙による授業評価の試み - ；京都市立看護短期大学紀要 第35号 137-144
- 今林俊一・川端秀明・有馬博幸（2007）；教育実地研究に関する教育心理学的研究（7）；鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要 第17号 213-224
- 今林俊一・川端秀明・有馬博幸（2008）；教育実地研究に関する教育心理学的研究（9）；鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要 第18号 141-150
- 鹿毛雅治（2006）；教育心理学；朝倉書店 52-54
- 鹿毛雅治（2004）；教育評価再考 - 実践的視座からの展望 - ；心理学評論 第47巻 第3号 300 - 317
- 風間たま代（2004）；臨地実習における看護学生の教師への期待：「教師期待尺度」による学年別比較；聖隷クリストファー大学看護学部紀要 12, 17-25
- 松田 久幸・田山 淳・西浦 和樹・木村 拓也（2010）；項目反転理論を取り入れた簡易版ストレスコーピング尺度作成の試み 宮城学院女子大学発達化学研究
- 森 知子（2003）；保育者を志す学生の自己効力感と実習評価の関連 - 保育者養成校における実習教育プログラムをとおして - ；臨床教育心理学研究 29, 1 31-41

- 三木和子(1999);保育者効力感と実習(自己、他者)評価に関する縦断的研究;頌栄短期大学紀要 第30号 19-29
- 三木和子・桜井茂男(1998);保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響;教育心理学研究 第46巻 第2号 203-211
- 三木和子・廣瀬則子(2004);保育専攻短大生の園・自己評価についての実習間比較と一般性自己効力感;保育士養成研究 第22号 57-65
- 岡部 孝生・宮本 謙三・宅間 豊・井上 佳和・宮本 祥子・竹林 秀晃(2004);臨床評価実習を控えた学生の不安因子;理学療法学 31 325
- 小園江幸子(2009);保育実習自己効力感尺度作成の試み;淑徳短期大学研究紀要 第48号 123-135
- 大西 良・辻丸 秀策・占部 尊士・藤島 法仁・鋤田 みすず・大岡 由佳・末崎 政晃・津田 史彦・福山 裕夫(2007);実習生の自尊感情とセルフ(自己)イメージとの関係について精神保健福祉現場実習前後からの検討;久留米大学文学部紀要. 社会福祉学科編 7, 101-109
- 音山若穂・坂田成輝・古屋 健(1994)教育実習生のストレスに関する研究 -1:実習生におけるストレス反応;日本教育心理学会総会発表論文集 36 298
- 佐藤嘉倫・中津愛子・渡邊亮太(2010);実習不安尺度作成の試み;山口短期大学研究紀要30 9-14
- 関 美奈子(2003);臨地実習前の導入教育プログラムでの学生の看護実践評価の検証;東京保健科学学会誌 6(3), 193-200
- 園田麻利子・花井節子・上原充世(2008);自己効力感を高める実習前演習のあり方の検討;鹿児島純真女子大学看護栄養学部紀要12, 64-81
- 田村修一(2008);教職志望の大学生の「被援助志向性」と「教育実習に対する不安」の関連;郡山女子大学紀要 45, 109-121
- 土田恭史・福島脩美(2007);行動調整におけるセルフモニタリング:認知行動的セルフモニタリング尺度の作成;目白大学心理学研究 3, 85-93
- 上淵 寿(2004);動機づけ研究の最前線;北大路書房 108-125
- 碓氷ゆかり(2006);幼稚園教育実習における学生の不安に関する研究 -幼稚園教育実習不安尺度作成の試み-;聖和大学論集 教育学系第34号A 15-23
- 碓氷ゆかり(2007);幼稚園教育実習における学生の不安に関する研究 -項目の頻度からみる実習前後の学生の不安について-;聖和大学論集 教育学系第35号A 41-50
- 碓氷ゆかり(2008);幼稚園教育実習における学生の不安に関する研究 -MASIによる不安測定との関連について-;聖和大学論集 教育学系第36号A 37-47

幼稚園の食事場面における幼児の会話の発達

The Development of Children's Mealtime Conversation in Kindergarten

富岡麻由子

(Mayuko Tomioka)

要旨：

幼稚園での食事場面における幼児の会話の発達を検討した。食事場面での会話について3歳児、4歳児、5歳児で比較し、以下の結果が得られた。すなわち、食事場面における発話数、会話の継続（ターン数）に年齢による偏りがあり、特に3歳児と4歳児・5歳児の間に発話数や発話の継続する長さの違いがある、3歳児ではその場にあるモノを話題に会話をするのが、他の年齢の子どもより多い、4歳児の会話で、幼稚園内の経験についての会話が多い傾向がある、3歳児で幼稚園外の経験に関する会話が少ないこと、が示された。幼児の年齢が上がるに従って話題の広がりや話題の質的な変化が示唆された。

キーワード：幼稚園、食事場面、会話、発達

1. 問題

子ども同士の相互交渉の参加と維持は、言語能力、話題への関心や知識、相手との親しさなどとともに、資源（介在するモノ）の特性、場所などの環境的要素が影響する。例えば、3歳児の遊びは物的環境の影響を受けやすく、相手を留めておける環境や遊びの対象物の存在が重要になること（廣瀬、2007）、遊びのスペースの特性（大きさ、オープンか、隔離されているか）によって、いざこざの起きやすい相手の特徴が異なること（Hartup et.al., 1989）、遊び場面と年齢により、遊びへの仲間入り方略が変化すること（松井、2001）などが指摘されている。

本研究では子どもの相互交渉の機会として、幼稚園における食事場面に着目する。食事は他者とともになされるものであり、食卓は、「近い距離」で、「顔を見合い」、「話をし」、「同じ食べ物を共有する」場面（渡辺、2005）である。幼児の遊びでは、子どもが、遊んでいるものとは別の遊具や、別の子どもに興味を奪われ、物理的にその場を離れてしまうことによって遊びが終息してしまうことがある。それに対し、食事場面は子ども同士の比較的安定した近接性が確保されている。そして、食べ物という共有物に関する話題は、子どもにとっても明確であり、相互交渉は持続しやすいのではないだろうか。子どもが5歳になるまでに、一つのトピックにたいして平均5回のやりとりを行うことができるようになる（Btinton & Fujiki, 1984）。そこで、本研究では、会話の維持、参加する子どもの数など、食事場面の会話の基本的な特徴を明らかにすることを一つの目的とする。

外山（2000）は、4、5歳児の食事場面のやりとりを観察し、年齢が上がるに従って食事

に直接関連したやりとりが減少し、一般的な内容のやりとりが増加することを明らかにした。言語能力が未熟な時期には、その場の資源の特性（例えば食べ物）によって、それを話題にすることで、やりとりへの参加と維持が助けられることが推測される。外山（2000）の研究では、やりとりでの話題の特徴を検討しているが、その分類は遊び、一般、持ち物、食といった大きな枠組みであり、話題のより詳細な検討が必要だと思われる。そのことに関連し本研究では、食事場面での会話でみられる子どもの過去の経験や、幼稚園以外の生活についての語りに注目する。例えば、以前幼稚園で楽しんだ遊び、家族との旅行などの会話である。ここでは、普通の遊びの中では語られない情報を相互に知る機会となる会話が交わされているだろう。幼児の生活の中には様々な語りの場面・文脈が存在する（小松、2001）といわれる。会話の中で自己の経験や他者との関係、付随する感情について語ることは、自分、他者、そして自分と他者の関係、生活世界を理解する作業であるといえる。食事場面での会話内容の伸展は、子どもの社会的発達を示すといえるのではないだろうか。したがって、幼稚園の食事場면을観察し、会話の内容（話題）の発達の变化を確認することを二つめの目的とする。

2．方法

2.1．観察対象

都内の公立T幼稚園の3歳児、4歳児、5歳児クラス。各学年2クラスのうちの1クラスを対象とし、2010年の6～9月に食事場面（昼食の時間）の観察を行った。観察対象の3歳児クラスは26名、4歳児クラスは18名、5歳児クラスは20名であった。

この幼稚園では、4～6卓の長方形テーブルを用いて食事を行っていた。担任教師の判断によりテーブル同士は離して配置される場合と、つなげて配置される場合があった。観察時、3歳児クラス、4歳児クラスでは子どもたちが自由に着席位置を決めていた。5歳児クラスでは、生活グループによって着席テーブルが決められていた。3歳児クラスでは60cm×90cmの長方形のテーブルに3名から4名の子どもが座って食事をしていった。4歳児、5歳児クラスでは60cm×100cmの長方形のテーブル一つにつき、着席者数は3から6名であった。1回の観察では原則として一つのテーブルに着席している子どもを対象に観察を行った。各クラスにおける3回の観察対象になった子どもは、3歳児クラスがのべ11名（うち2名は2回観察対象となった）、4歳児クラスがのべ15名（うち2名は2回観察対象となった）、5歳児クラスがのべ14名（うち1名は2回観察対象となった）であった。観察回ごとに観察対象者の人数と構成は異なった。観察回と観察対象となった子どもの詳細について表1と表2に述べる。

2.2．手続き

2.2.1．記録

ビデオカメラを設置し、食事場面の園児の様子を撮影した。補助として、ICレコーダーによる録音を行った。T幼稚園での事前の観察から、食事時間は20～30分であることが確認された。「いただきます」の挨拶のあと、担任教師が各テーブルをまわり子どものお弁当や食事状況を会話しながら確認をするので、その後約10分間の撮影をした。子ども同士のやりとりを観察するため、担任と一緒に食事をするテーブル以外で、テーブルの位置や対象児の重複に配慮しつつ観察対象を決定した。

幼稚園の食事場面における幼児の会話の発達

表1 3回の観察対象となった子どもの性別と年齢

3歳児クラス								
観察			観察			観察		
対象児	性別	年齢	対象児	性別	年齢	対象児	性別	年齢
3A	女児	3:11	3A	女児	3:11	3G	男児	3:05
3B	男児	3:11	3B	男児	3:11	3H	男児	4:02
3C	女児	3:03	3E	男児	3:10	3I	男児	3:10
3D	女児	3:02	3F	男児	3:11			

4歳児クラス								
観察			観察			観察		
対象児	性別	年齢	対象児	性別	年齢	対象児	性別	年齢
4A	男児	4:04	4E	男児	4:06	4A	男児	4:05
4B	男児	4:02	4F	女児	4:06	4I	女児	5:00
4C	男児	4:03	4G	男児	4:02	4J	男児	4:06
4D	男児	4:11	4H	男児	5:02	4K	女児	4:07
4E	男児	4:06				4L	女児	4:03
						4M	男児	5:02

5歳児クラス								
観察			観察			観察		
対象児	性別	年齢	対象児	性別	年齢	対象児	性別	年齢
5A	女児	5:05	5E	男児	5:08	5B	女児	6:03
5B	女児	6:00	5F	男児	5:08	5J	女児	6:03
5C	男児	5:10	5G	女児	5:07	5K	女児	5:09
5D	男児	5:10	5H	男児	6:02	5L	女児	5:07
			5I	女児	5:04	5M	女児	5:11

年齢は調査時のもので、(歳:ヵ月)で表記している。

表2 観察対象の人数・性別・年齢の平均と標準偏差

	3歳児クラス	4歳児クラス	5歳児クラス
対象児人数(女児)	9(3)	13(4)	13(8)
年齢平均(年:月)	3:08	4:06	5:09
標準偏差(月齢)	4.24	4.41	3.24
範囲	3:02~4:02	4:02~5:02	5:04~6:03

年齢は調査時のもので、(歳:ヵ月)で表記している。

2.2.2. 分析対象の決定

撮影データとICレコーダーによる音声記録から、発話と、発話に随伴・反応する非言語的行為のトランスクリプトを作成した。子ども同士のやりとりを分析対象とするため、担任教師や撮影者との会話の時間は除外したうえで、約8分間の撮影データを分析することとした。累積時間が8分の時点で発話ブロックが終了していない場合は、その発話ブロックが終了するまでを分析対象とした。

2.2.3. 分析単位

2.2.3.1. 発話数

一人の話者による発話のまとまりを、ひとつの「発話」とした。同一の話者の話題が転換した場合、他の話者の発話あるいは非言語的行為によって遮られた場合に、発話を区切ることになる。同一話者の発話が連続する中で、5秒以上発話の途切れる時間があつた場合は、

関連する内容が続いても、そこで発話を区切ることにした。すなわち、「これ、食べる？」に対し他の話者（他児）の応答がなく、同一の話者が5秒以後に「これ、食べる？」と発話した場合は、ふたつの発話と考える。

2.2.3.2. 発話ブロック

深田ほか（1999）による先行研究に準じ、本研究では、先行する発話に関連した発話が継続して形成された、一連の会話を「発話ブロック」とした。先頭の発話に対して、同一話者が話題を継続し、関連する発話をするか、他の話者が言語的ないし身体的な関連反応を行った場合、ブロックが継続したとみなした。同一の話者が話題を転換させたとき、他の話者が非関連反応を行ったとき、そして同一の話者が話題を継続しない時間および他の話者の無反応の時間が10秒以上となった場合に、発話ブロックが終了したとみなした。

2.2.3.3. ターン

上述の発話ブロック内での発話の交代数を「ターン」とする。発話ブロック内で単一の話者のみが発話した場合は0ターン、相手からの関連発話が返された場合を1ターンと考える。なお、無言で相手を覗きこむ、真似をするといった非言語的随伴反応のうち、質問や問いかけに対する明確なうなずき・拳手、そして「見せて」といった要請に対して見せるなど、相手にこたえる反応は、ターン数として計算した。その他の非言語的随伴反応が行われた時は、ブロックは継続しているとみなすが、ターン数としては計数しない。

2.2.4. 分析カテゴリー

幼児の会話における話題について検討するために話題カテゴリーを作成した。

各発話ブロックでの話題を話題カテゴリーに沿って分類した。ひとつの発話ブロックは、ひとつの話題カテゴリーに当てはまるとして度数を算出した。171の全発話ブロックの22%にあたる38の発話ブロックについて、研究の目的を知らされていない研究協力者にカテゴリーの定義と事例を伝え、独立のコーディングを依頼した。筆者と研究協力者の分析結果の

表3 食事場面での幼児の話題カテゴリー

カテゴリー	内容	発話の例
その場のモノ	その場で見たり触ったりして共有できる、食べ物以外のモノ全般	A: なに? テープで留めてんの? B: これ? テープで留めてないよこんなの
その場の食べ物	その場で見たり触ったりして共有できる、食べ物	A: ねえこれなに? なんのぶどう? あーそうだ英語の?
幼稚園内での経験	幼稚園で過去に経験したこと、または未来に行う予定のこと	A: まえね、プリキユアごっこ 先生としちゃったよ A: じゃあ何しよっか 滑り台やる? B: 赤ちゃんごっこする
幼稚園外での経験	幼稚園以外の場所や時間に経験したこと、または未来に行う予定のこと	A: みんなでクイズして、当たったグループは踊れるの、発表会 A: あともうちょっとで沖縄だおれ JALのって沖縄行く
個人の属性	自分や幼稚園にいる他児の属性に関すること	A: 7月28日だよ 誕生日 B: こんど 君の誕生日だよ
家族の属性	自分の家族の属性に関すること	A: ちゃんのママも行ってよ お母さんたちの体操
食事のマナー	食事のマナーに関すること	A: (タオル)準備したの 忘れた B: 自分でしないとダメだから 自分でしなきゃダメなのにな
その他	上記に含まれない話題	A: ゴセイジャー B: ゴセイマシンのゴセイマシでした

一致率は84%であった。分析の信頼性に問題はないと判断し、すべての発話ブロックのカテゴリーについて、前者のコーディング結果を採用した。

3. 結果

3歳児、4歳児、5歳児のそれぞれのクラスでの観察で対象となった子どもの数、観察データから算出した発話数、発話ブロック数、ターン数を表4に示した。

3、4、5歳児の発話ブロック数、発話数、ターン数を比較するために、カイ二乗検定（適合度の検定）を行った結果、発話数（ $\chi^2(2)=57.68, p<.01$ ）、ターン数（ $\chi^2(2)=61.47, p<.01$ ）に、年齢による有意な偏りがあることが示された。

表4 観察対象児の人数、発話数、エピソード数、ターン数

	3歳児クラス	4歳児クラス	5歳児クラス	²
全発話数	156	286	317	**
全ターン数	104	232	242	**
全発話ブロック数	46	51	74	
発話ブロック内の発話数の平均	3.4 (3.7)	5.6 (7.9)	4.3 (4.6)	
発話ブロック内のターン数の平均 (標準偏差)	2.3 (3.9)	4.5 (7.9)	3.3 (4.7)	
発話ブロックへの参加児数の平均 (標準偏差)	1.8 (1.0)	1.9 (1.0)	1.9 (1.0)	

+p<.10 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

年齢（3、4、5歳児クラス）による、発話数、ターン数、参加人数の平均値の比較をするため、発話数、ターン数についてはクラスカル・ウォリス検定（等分散性が棄却されたため）発話数については分散分析を行ったが、有意な差は見られなかった。各発話ブロックでのターン数と参加者の関連をスピアマンの順位相関係数を用いて検討した結果、3歳児クラスは $r=0.97$ 、4歳児クラスは $r=0.93$ 、5歳児クラスは $r=0.94$ 、全体で $r=0.95$ と高い相関を示した（図1）。

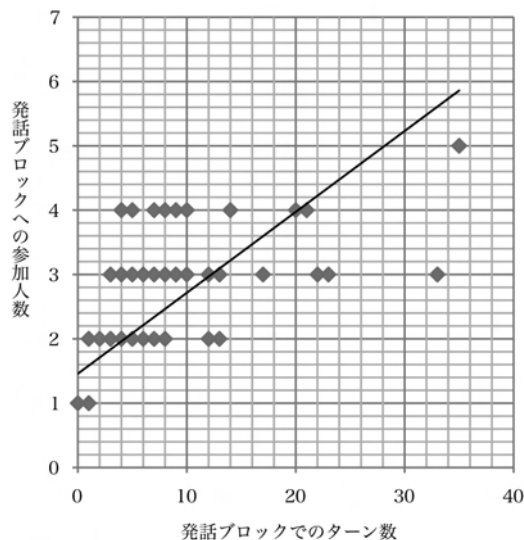


図1 発話ブロックでのターン数と参加人数の散布図

年齢による食事場面における話題の違いを検討するために、発話ブロックの各カテゴリーへの該当数を算出した(表5～表12)。算出した数値についてカイ二乗検定を行った結果、「その場のモノ」で、有意差($\chi^2(2)=7.77, p<.05$)があった。残差分析を行ったところ、3歳児クラスではその場のモノを話題にした会話が多く、対して5歳児クラスでは少ないことが示された。また有意な差ではないが、「幼稚園内での経験」についての話題が4歳児に多い傾向($\chi^2(2)=4.76, p<.10$)、「幼稚園外の経験」についての話題が、3歳児で少ない傾向($\chi^2(2)=5.16, p<.10$)が示された。

表5 話題カテゴリー「その場のモノ」に当てはまる発話ブロック数と割合

	3歳児クラス	4歳児クラス	5歳児クラス	全体
話題なし	* 33 71.7%	44 86.3%	* 67 90.5%	144 84.2%
話題あり	* 13 28.3%	7 13.7%	* 7 9.5%	27 15.8%
全体	46 100.0%	51 100.0%	74 100.0%	171 100.0%

+p<.10 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

表6 話題カテゴリー「その場の食べ物」に当てはまる発話ブロック数と割合

	3歳児クラス	4歳児クラス	5歳児クラス	全体
話題なし	27 58.7%	34 66.7%	44 59.5%	105 61.4%
話題あり	19 41.3%	17 33.3%	30 40.5%	66 38.6%
全体	46 100.0%	51 100.0%	74 100.0%	171 100.0%

表7 話題カテゴリー「幼稚園内での経験」に当てはまる発話ブロック数と割合

	3歳児クラス	4歳児クラス	5歳児クラス	全体
話題なし	46 26.9%	+ 49 28.7%	74 43.3%	169 98.8%
話題あり	0 0.0%	+ 2 1.2%	0 0.0%	2 1.2%
全体	46 26.9%	51 29.8%	74 43.3%	171 100.0%

+p<.10 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

表8 話題カテゴリー「幼稚園外での経験」に当てはまる発話ブロック数と割合

	3歳児クラス	4歳児クラス	5歳児クラス	全体
話題なし	+ 46 26.9%	47 27.5%	68 39.8%	161 94.2%
話題あり	+ 0 0.0%	4 2.3%	6 3.5%	10 5.8%
全体	46 26.9%	51 29.8%	74 43.3%	171 100.0%

+p<.10 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

幼稚園の食事場面における幼児の会話の発達

表9 話題カテゴリー「個人の属性」に当てはまる発話ブロック数と割合

	3歳児クラス	4歳児クラス	5歳児クラス	全体
話題なし	44 25.7%	48 28.1%	69 40.4%	161 94.2%
話題あり	2 1.2%	3 1.8%	5 2.9%	10 5.8%
全体	46 26.9%	51 29.8%	74 43.3%	171 100.0%

表10 話題カテゴリー「家族の属性」に当てはまる発話ブロック数と割合

	3歳児クラス	4歳児クラス	5歳児クラス	全体
話題なし	46 26.9%	50 29.2%	72 42.1%	168 98.2%
話題あり	0 0.0%	1 0.6%	2 1.2%	3 1.8%
全体	46 26.9%	51 29.8%	74 43.3%	171 100.0%

表11 話題カテゴリー「その場のモノ」に当てはまる発話ブロック数と割合

	3歳児クラス	4歳児クラス	5歳児クラス	全体
話題なし	43 25.1%	47 27.5%	73 42.7%	163 95.3%
話題あり	3 1.8%	4 2.3%	1 0.6%	8 4.7%
全体	46 26.9%	51 29.8%	74 43.3%	171 100.0%

表12 話題カテゴリー「その場のモノ」に当てはまる発話ブロック数と割合

	3歳児クラス	4歳児クラス	5歳児クラス	全体
話題なし	45 26.3%	51 29.8%	72 42.1%	168 98.2%
話題あり	1 0.6%	0 0.0%	2 1.2%	3 1.8%
全体	46 26.9%	51 29.8%	74 43.3%	171 100.0%

4. 考察

分析の結果、学年によって、全発話の合計、全ターンの合計に偏りがあることが分かった。特に、両項目とも3歳児クラスと4歳児クラスの間に大きな差がある。このことから、幼児の言語的な発達が3歳から4歳の間で大きく進むことを示していると考えられる。しかし、3歳児の場合、幼稚園での集団生活が始まって数カ月での観察となったことも要因であろう。今後は、子どもたちがより幼少時から同年代児との集団での食事を経験している保育園での観察を行い比較することも必要であろう。

その場にある、見たり触ったりし確認できるモノを介在物としての会話が、3歳児に多い

こと、5歳児に少ないことが示された。お互いが何を話題にしているかが明確であることが子どもの会話の維持には重要であり、それはより年齢の低い子どもについて言えるのだろう。そして年齢が上がるとともに、その場のない事象をテーマとしても会話が可能になり、相対的にその場のモノを話題にした会話の割合が減少するのであろう。

統計的有意差を確認することができなかったが、幼稚園内での経験についての会話が4歳児クラスに多い傾向、幼稚園外での経験についての会話が3歳児で少ない傾向が示された。幼稚園内の経験に当てはまる話題としては、先生と過去にした遊び、その日の午後の遊びについての相談があった。幼稚園外の経験としては、自分の行っている習いごと、家であった困った出来事、家族との旅行などが話題となっていた。4歳、5歳と年齢が上がることにより、目の前にある食べ物やモノを題材とせず、自分の考えや経験について会話をすることが可能になるのだろう。その話題は幼稚園での経験という、子どもに共通のものではなく、お互いが見ることのないような幼稚園の外での経験に広がっていくのではないだろうか。先行研究(外山、2000)では、時間の経過に従い、食べることに関連しない、家族やテレビについてなどの一般的なやりとりが増加していくことが明らかになっており、今回の研究結果はこれに類似するものだろう。しかし、今回の観察では該当する会話が少数だったため、明確な議論をすることは難しい。今後の観察の継続が課題である。

今回の分析の結果から、3歳児と4歳児、5歳児の間に発話数や発話の継続する長さの違いがみられ、話題の広がりや話題の質的な変化が示唆された。そこには子どもの会話スキルの発達を示されているのと同時に、食事場面が各自のさまざまな経験を伝えること、またそれを聞くことによる、子どもの相互理解の一助となることが示されているといえるだろう。今後は研究を継続しデータを蓄積することで、保育の一連の営みで食事場面が果たす機能についての包括的な議論につなげていきたいと考える。

【引用文献】

- Brinton, B., & Hujiki, M. (1984); Development of topic manipulation skills in discourse; *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 350-358.
- Hartup, W. W., French, D. C., Laursen, B., Johnston, M. K., & Ogawa, J. R. (1993); Conflict and friendship relations in middle childhood: Behavior in a closed-feld situation.; *Child Development*, 64, 445-454.
- 廣瀬聡弥 (2007); 幼稚園の屋内と屋外における様々な遊び場が仲間との関わりに及ぼす影響; *保育学研究*, 45(1), 54-63.
- 小松孝至・野口隆子 (2001); 幼稚園での経験に関する3歳児と母親の会話 - その意義と機能に関する考察と検討 - ; *大阪教育大学紀要*, 50, 61-78 .
- 松井 愛奈・無藤 隆・門山 睦 (2001); 幼児の仲間との相互作用のきっかけ : 幼稚園における自由遊び場面の検討 ; *発達心理学研究*, 12(3), 195-205.
- 外山紀子 (2000); 幼稚園の食事場面における子どもたちのやりとり - 社会的意味の検討 - ; *教育心理学研究*, 48, 192-202.

付記

本研究を行うにあたり、調査にご協力いただいたT幼稚園の園長先生はじめ諸先生方、園児の皆様深く感謝申し上げます。

初期社会科における「劇的活動」に関する研究

- 『小学校社会科学習指導法』の検討を中心に -

A Study on the Use of Drama in Early Social Studies at Elementary School

山本直樹
(Naoki Yamamoto)

要旨：

歴史的に見ると、教科の中で密接に演劇と結びついていたのは、社会科と言える。それは日本で最初に行われたその授業が、櫻田小学校の日下部教諭が行った「郵便ごっこ」であったことからそう言えよう。昭和22年に新設された社会科は、刷新的な教育の代表格としてカリキュラムの中心に位置づけられ、他の教科も複合的に学ぶ総合教科としての性格が与えられていた。「劇的活動」と総称された演劇的活動は初期社会科には無くてはならないものとして活用されたのである。

しかしその「劇的活動」も、その革新的とも言える初期社会科も「はいまわる社会科」という揶揄に代表される経験主義批判により、10年も満たずに終演してしまった。

学校に限らず教育の場における演劇の応用的活用に対する注目度は少しずつではあるが高まっているように感じる。しかし、初期社会科における「劇的活動」と同じ様な経過をたどることも懸念される。

そこで本研究は、初期社会科で行われていた「劇的活動」に焦点を当て、ドラマ教育や表現教育の観点から検討を行い、その今日的な意義と課題を明らかにすることを目的とする。その中心的な資料としては『小学校社会科学習指導法』を取り扱う。これは当時の文部省が教師に対して、導入から数年の実践をふまえて発行されたものである。教師が誤解しやすいところにも焦点が当てられており、当時を知る上で貴重な資料と言えよう。

キーワード： 劇的活動 ドラマ 初期社会科 学習活動 表現

はじめに

演劇を教育に活かす試みとして、学習発表会や総合学習での上演活動を通じて、調べ学習の促進や学習成果のまとめをしたり、その過程としての即興的な演技経験（ドラマ）により、感性や想像力や創造性、コミュニケーション能力を育成する取り組みが行われてきた。また、特色ある学習活動としてもロールプレイやシミュレーション、ごっこ活動等の演劇的活動が活用されてきた。演劇は一部の私立小・中学校を除いて正課¹⁾ではないが、これまで多様な取り組みが行われてきた。

近年では「コミュニケーション教育」の観点からも注目を浴びている²⁾。また、長年にわ

たり演劇を学校文化の一つとして根付かせる推進運動を日本演劇教育連盟は展開し続けている。獲得型教育研究会は、教室を「教え」から「学び」の場に変えるためにドラマの活用を強調し「学びの全身化」を通して、知の再構成を行うための実践を継続的に行っている³⁾。

歴史的に見ると、教科の中で密接に演劇と結びついていたのは、社会科と言える。それは日本で最初に行われたその授業が、櫻田小学校の日下部教諭が行った「郵便ごっこ」であったことからそう言えよう⁴⁾。昭和22年に新設された社会科は、刷新的な教育の代表格としてカリキュラムの中心に位置づけられ、他の教科も複合的に学ぶ総合教科としての性格が与えられていた。また、昭和22年の学習指導要領では、国語科を抑えて演劇に関するキーワードの登場回数は社会科が最も多かった⁵⁾。「劇的活動」⁶⁾と総称された演劇的活動は初期社会科には無くてはならないものとして活用されたのである。

しかしその「劇的活動」も、その革新的とも言える初期社会科も「はいまわる社会科」⁷⁾という揶揄に代表される経験主義批判により、10年も満たずに終演してしまった。昭和30年の社会科の学習指導要領では、演劇に関するキーワードはわずか2つであった。

学校に限らず教育の場における演劇の応用的活用に対する注目度は少しずつではあるが高まっているように感じる。しかし、初期社会科における「劇的活動」と同じ様な経過をたどることも懸念される。

そこで本研究は、初期社会科で行われていた「劇的活動」に焦点を当て、ドラマ教育や表現教育の観点から検討を行い、その今日的な意義と課題を明らかにすることを目的とする。その中心的な資料としては『小学校社会科学習指導法』を取り扱う。これは当時の文部省が教師に対して、導入から数年の実践をふまえて発行されたものである。教師が誤解しやすいところにも焦点が当てられており、当時を知る上で貴重な資料と言えよう。

1. 初期社会科期前の学校における演劇的活動

明治期には「対話」が学校の中で展開されていたが⁸⁾、小原國芳の指導のもと、大正8年に広島高等師範学校附属小学校において「学校劇」という名称で児童による上演が行われた⁹⁾。大人が児童に観せるための演劇（お伽芝居、児童劇）はあったが、児童が行うという小原の試みは画期的と言われ、以降、学校劇は全国的な広がりを見せることとなった。しかし、大正13年に「学校劇禁止令」としてとらえられている岡田良平文部大臣の学校劇に対する訓示と通牒を契機にその運動は下火となった¹⁰⁾。

その後の学校では劇化活動が運動的に展開されるところもあった。それは、大正12年に霜田静志によって訳されたハリエット・ジョンソン著の『Dramatic Method of Teaching』（『劇化せる各科教授』）や、坪内逍遙の「様々の役に扮して様々の劇を演ずる間に、歴史上、地理上、或いは諸種の科学上の又は俗務上の智識を得る。」¹¹⁾、小原の「内容上より諸教科徹底のためにも劇の内容は、その選択や脚本の如何によっては、いかようにでも多種多様、多方面のものに触れることが出来る。」¹²⁾が理論的な根拠であった。しかし一方で劇化活動に対して「学芸会にだけ、いわゆる教科劇と称して歌唱劇はもとより国史劇とか理科劇というものを上演する傾向をひきおこした。つまり、学校劇が追放されてさびしくなった学芸会の救済策として利用されたのである。（中略）しかし、多くはちゃちなもので、学習の役にもたたなければ、芸術的でもない、中途はんばなものであった。」¹³⁾と云うような批判もあった。

初期社会科における「劇的活動」は、日本における学校劇運動や劇化活動の実践を下地に、

アメリカの指導もあって構成されたものとして考えられる。

2. 『小学校社会科学習指導法』における「劇的活動」の検討

初期社会科における「劇的活動」は『小学校社会科学習指導法』において、グループ活動、話し合い活動、構成活動、地図やグラフの利用、資料の利用、見学調査活動とともに単元学習における「おもな学習活動」として位置づけられていた。その説明項目は、教育的価値、活用のしかた、発達段階との関係性、指導上の留意点であった。

2.1 「劇的活動」の典型的な実践例

初期社会科における単元学習は一つの学習課題を30～50時間かけて取り組むという大単元の実践が多かった。ここでは、櫻田小学校で日下部教諭と共に教鞭をとった樋口教諭が雑誌『カリキュラム』に寄せた実践を抜粋して紹介する。

まず教師が教室に郵便ポストや局の窓口を環境として設定することで、児童が興味をもち、学習活動が開始される。最初は教師が準備したものを使って児童は楽しむが、次第に自分たちで道具を作りたい、どうせやるならばできるかぎり本物に近づけたいという欲求が児童の中から生まれ、それに向けた取り組みが開始となる。次に、郵便に関する自分達の知識を出し合い、調べたい疑問点を明らかにさせる。その後、資料や図鑑などで郵便局についての基礎調査が行われ、その調査に基づいて小道具や大道具（制服や郵便ポスト、窓口など）が製作され、二度目の郵便ごっこが展開される。その反省会の中でやってみて気づいたこと、更なる疑問点、再調査課題の整理が行われる。図書室で再調査を行うと共に実際の郵便局に見学に行くための準備も並行して行われ、その後、実地見学。その成果を活かして小道具類の補充や大道具の修正が再度行われる。最後に学習のまとめとして保護者に招待状を出し、その前で郵便ごっこが発表される¹⁴⁾。

2.2 「劇的活動」の定義

まず、当時の文部省はどのように定義していたかを検討していく。

検討1 定義

ここで劇的活動と言うのは、低学年の児童が行う「お客ごっこ」「お店ごっこ」「乗り物ごっこ」などや、比較的高学年の児童の行う模擬銀行・模擬議会・学校新聞などのような、おとなの生活を模倣して、それを小型に再現する活動や、中学年から高学年にかけて行う大昔の人々の生活や昔の旅のありさまや、外国の生活などを劇化する活動をいいます¹⁵⁾。

「劇的活動」を大きく3つの種類でとらえていることがわかる。すなわち、ごっこ活動、模倣・再現活動、劇化活動である。児童の学年が上がるに従って、対応する「劇的活動」もそれに合わせて変化するととらえていることもわかる。

2.3. 「劇的活動」の教育的価値

次に「劇的活動の教育的価値」というタイトルで、その価値を提示している。

検討2 劇的活動の教育的価値

第一に、劇的活動が、本来児童の好むところであるということは、周知のことです。(中略)したがって、この興味を利用することは、社会科学習を生き生きとした自発的活動にするのに効果があります¹⁶⁾。

「劇的活動」はなぜ児童に好まれるのか。ここでは周知のことということで説明が無いが、その理由は、坪内逍遙の「児童の本来性として、自動性(Motor Nature)に富んでいて、他に動かされるというよりも自ら動くことに好むものである。また頗る劇的本能(Dramatic Instinct)に秀でて居る者である」¹⁷⁾の言葉から示唆されよう。

検討3 劇的活動の教育的価値

第二に、劇的活動は、社会の人々の生活について、児童が見たり、聞いたりしたことを表現するために、きわめて有効な方法です。児童がおとなの生活について、見たり聞いたりしたことを表現するためには、このほかに、ことばで話したり、作文につづたり、絵にかいたりする方法がありますが、劇的表現は、これらの表現方法をそのなかを含む上に、さらに身振りによる表現方法をも含みますから、右にあげたような表現方法の一つだけでは表現できないことまで表現することができます¹⁸⁾。

表現を通して、学んだ知識や体験した出来事を外に出すことで、より理解を深めたり、その定着を図ったりすることに価値を見いだしていることがわかる。つまりインプットした知識をアウトプットする過程の重視である。また、国語的な表現、図画工作的な表現、身体的な表現を含んだ統合的・総合的な手段として、「劇的活動」をとらえていることもわかる。

検討4 劇的活動の教育的価値

第三に、劇的活動からは、多様な学習活動がおのずから発展してきます。たとえば、「お店ごっこ」をするためには、お店作りをしなくてはなりません。そのためには、道具や商品や看板を作る活動が行われます。また、それらをどのように作ればよいかという問題につきあたって、店を見に行くようにもなります。店の商品、たとえば、やお屋で売る野菜やくだものが、早く売りきれてしまって児童が困惑することがあります。そこで「やお屋さんはどこから品物を仕入れてくるか」という問題がおこります¹⁹⁾。

児童が「お店ごっこ」を行いたいがために必要な情報や足りない道具がある場合には、それらを揃えたいという児童の気持ちを学習への動機として考えている。つまり、「劇的活動」に、調べ活動、構成活動、実地見学への動機づけを喚起させる役割等を期待していたと言え

よう。また、結果的に社会科という一教科の範囲を超えた学習機会、例えば、構成活動（図画工作）や価格設定や売り上げ計算（算数）や野菜や果物の観察（理科）等が得られることを重視していることもわかる。

検討5 劇的活動の教育的価値

第四に、劇的活動は、社会生活に関する児童の理解を深くし、確実なものにするのに役立ちます。たとえば、児童は毎日店の前を通るし、時におかあさんなどについて、あるいはひとりで買い物にもいくので、商店についてもぼんやりした知識はもっています。しかし「お店ごっこ」をしようということになると、店の作りかたや、店の人々の仕事について、わからないことがたくさん出てきて、それを明らかにするために、話し合いをしたり、店を改めて見にいったりして、これまでぼんやりとしかわからなかったことを、はっきりさせることとなります²⁰⁾。

本人としては理解していたつもりだが、いざという際に、実はほとんど理解していなかったと感じる瞬間が日常的にもよくあろう。「劇的活動」によって意図的にこの気づきを促せることにその価値を見いだしている。

検討6 劇的活動の教育的価値

第五に、劇的活動は多人数の協力によって行われる有機的活動ですから、協力して計画をたてる態度や能力、全体のために自分の役割をりっぱに果たそうとする態度などがよく養われます。また、そのなかには、いろいろな役割がありますから、児童の性格や能力の個人差をよく生かすことができます²¹⁾。

「劇的活動」は、一人ではなく複数でかかわることで成立し発展する活動である。また、構成活動や役として行動する際にもその役割は多様である。つまり、活動を通して、めいめいの個性を活かした集団による学びができることにも価値を見いだしている。また、責任感をもたせたり、社会的な態度を育成することについても併せて期待していることがわかる。

検討7 劇的活動の教育的価値

第六に、劇的活動は、児童にも教師にも、評価が具体的にできます。（中略）すなわち、その活動がおもしろくできたかどうか、学習の目的が達せられたかどうか、うまくいかなかったとすればどこに原因があるか、もっとうまく行うためにはどうすればよいか、などについて話し合いをします。その結果、もっとこんな道具や資料が必要だとか、もっとこうしてみたいとか、これこれの事情でうまくいかなかったというようなことを児童は言い出します。このように、評価によって新たな必要や欲求や問題が生じ、これが契機になって、学習活動が発展したり、理解が深まったりします。劇的活動は、形に現れた具体的な活動なので、このような評価が具体的に Rowe れます²²⁾。

ここでは「劇的活動」を終えた後の話し合い活動に言及している。「評価」と位置づけてはいるが、内容的にはふり返りや反省に近い形であろう。ふり返りを通して、更なる発展や理解の深化につなげることを期待していることがわかる。

2.4 「劇的活動」の学年的発達

「劇的活動の学年的発達」というタイトルで低学年、中学年、高学年ごとの発達段階に対する「劇的活動」の特徴と、指導にあたっての留意点が書かれている。

検討8 劇的活動の学年的発達

低学年の劇的活動は、主としていわゆる「ごっこ遊び」です。「ごっこ遊び」の特色は、児童が全体の活動の進めかたを見とおした計画をもっていないということです。児童は、むずささに「ごっこ遊び」を始め、それを行っているうちに、いろいろな問題にぶつかり、それを解決するための活動を次々に営んで、その結果、「ごっこ遊び」をいちだんと整ったものに進めていくのです²³⁾。

低学年のごっこ活動は、無計画的で無造作なものから整理されたものへと変容するととらえ、それを留意した指導を期待していることがわかる。

検討9 劇的活動の学年的発達

中学年になれば、現実の事物の構造や働きに関心をもつようになると同時に、他方手先が器用にもなりますので、もはや、低学年の児童のように、不細工な道具で遊ぶことに満足しません。社会施設や器具類を、実物にできるだけ模して作って、それを使って劇的活動をします。(中略)「大昔の生活」を劇化する場合にも、住居・器物・服装などを、書物で読んだり、絵や写真で見たりしたとおりに作ろうとします。(中略)この期の児童の、このような心理を利用すれば、かれらが過去の世界や未知の世界について学ぶ上で大きな効果があります²⁴⁾。

中学年の模倣・再現活動については、ごっこ活動よりもより現実社会に近く、計画的で組織的な活動であるととらえていることがわかる。また劇化活動に対しても、同様に写實的に再現することに価値づけていることがわかる。ごっこ活動の発展系として模倣・再現活動と劇化活動をとらえていることもわかる。

検討10 劇的活動の学年的発達

高学年になると、中学年の児童に見られるような傾向が、いっそう著しくなる上に、推理力や組織力がいちだんと高まるので、さらに複雑な社会施設や人々の仕事、たとえば、議会・新聞・銀行などを劇化することができます。しかも、単におとなの生活をまねるばかりでなく、これをかれらの実際生活に応用し、役だてることができるようになります²⁵⁾。

高学年の模倣・再現活動は、中学年の活動よりもよりいっそう現実に近く、推理力や組織力に根ざした複雑な役割や人間関係に関するテーマを取り扱うことができるととらえていることがわかる。実際の生活に学習成果を応用し、役だてることを推奨していることもわかる。

2.5. 指導上の留意点

最後に「指導上の留意点」として、2つが特記する形で書かれている。

検討11 指導上の留意点

第一に、単なる児童の興味に流されないように気をつけなくてはなりません。(中略) 教師は児童の活動からたえず目を放さないようにして、そこに起こってくるよい機会をのがさないようにしなくてはなりません。言いかえれば、社会科における劇的活動は、社会科としての指導目標によって貫かれたものでなくてはなりません。(中略) 教師は自己のねらいと、その時の児童の状況とによって、中断すべきかどうかをきめなければなりません²⁶⁾。

社会科として「劇的活動」を展開するための当然の前提条件と言えよう。教師に求めたのは、子どもの興味を持続させながら、それに流されないようにすること。社会科学習として発展できる機会を逃さないようにすること。著しく学習から逸脱した場合には中断させる等の指導をすることである。このようなことを留意点として取り上げなければならなかったのは、「劇的活動」が児童の興味に支えられた活動であるため、その興味の方向性が教師の予定したものとは違う方向に進みがちだったためであろう。

検討12 指導上の留意点

第二に、単なる劇的表現の技巧にとらわれてはなりません。社会科で行う劇的活動は、観客の前で行う児童劇と異なり、劇的表現の技巧を目ざすものではなく、むしろ、劇に表現するためにおとなの生活をよく見、よく研究するところにねらいがあります。劇的表現そのものよりむしろ、それまでの過程に重要な意義があるのです。また、このことから当然言えることですが、少数の演技に巧みな児童たちばかりが活躍するようなことは望ましいことではありません²⁷⁾。

これも社会科として当然の前提条件であろう。演劇(児童劇)との違いを強調するため、その過程を重視することを促していることが伺える。また、「劇的活動」のねらいとして「おとなの生活をよく見、よく研究する」ことを重視していることもわかる。当時はこのような混乱が多々見られたことが推測できる。

3. 考察

3.1. 「劇的活動」の意義

当時の文部省は、児童の主體的な学びを促す活動として「劇的活動」に価値を見いだして

いたことがわかった。初期社会科では児童の興味・関心に沿って学びを展開させることが前提だったため「社会科の学習方法として、きわめて重要なもの」²⁸⁾としてとらえていたのだと考えられる。また、形式的なことであるが、「劇的活動」は多人数での協力によって成り立つため、集団での学びを促すという意義を見だしていた。この点に関しては、坪内逍遙も「児童劇を頻りに子供らに演ぜしめている間に、自然に分業の必要が生じ、そこから各自の特殊な才能が発見されたり、発揮させたりする。」²⁹⁾とその価値を述べ、小原國芳も「劇の効能について、皆さん、貴い体験がありましょ。いじらしい協同。背景。扮装。大道具小道具の苦勞。カゲで、何らの打算もなく喜んでコツコツ働いている連中のいじらしさ。」³⁰⁾とその意義を述べている。児童が主体的に様々な関わり方できる良さがあると考えられる。

「劇的活動」が調査を促したり、構成活動や他教科の学習への発展を行うことができることに対しては「「・・・したい」「・・・をしよう」という欲求にもとづく欲求を「実現する」活動」³¹⁾としてその意義を考え、多様な学習活動をつなぐ潤滑油のような役割を期待していたと言えよう。知識はかかわりをもてばもつほど定着し、単なる「対象」から「自分ごと」になる。今日的にも重要な視点と言えよう。

3.2. 「劇的活動」の課題：想像か、現実か

当時の文部省は、「劇的活動」をごっこ活動、模倣・再現活動、劇化活動の3種類ととらえ、学年に応じて変容するものと考えていた。

本来、ごっこは、身のまわりのものを模倣し、そこにいる人物等になったり、何かに見立てたり、何かに関心を持ち気持ちを投影したりして想像の世界を楽しむ遊びである。これを教育に用いることで、模倣を通して学ぶ、なすことによって体感的に学ぶことが期待できる。また、これはごっこだけに限らず、劇化活動とも共通していよう。

一方、模倣・再現活動については、想像の世界ではなく「中学年から高学年になるに従って児童は事実を重んずるようになってきますから、劇的活動を、事実即して正確に行おうとします。」³²⁾と写実的な再現を実社会とつなげることを意図していた。雑誌『カリキュラム』の中でも「子供にとっての生活の現実」³³⁾、「本物の切実な生活」³⁴⁾として主張する人も見られた。模倣・再現活動でもなすことによって体感的に学ぶことが期待できるが、実際の社会を限りなく写実的に再現することがこの活動の目標であったと言える。

「劇的活動」は想像か、現実か。もちろん子どもにとって現実であることは間違いないし、社会科の学習であれば現実に則した状況設定でごっこが行われることが重要である。ただ、ドラマ的な視点で考えてみると“現実ではない”というよりも、子どもが体験していない現実がごっこ又はドラマで展開されたとき、経験や知識を総合して、新しい問題へのクリエイティブな対処を学ぶとすることができると考えることはできないだろうか。想像的な世界の中で、現実的なこと、本質的なことを自分なりにつかむことも社会科における重要な学びとなるのではないだろうか。

事実即して社会的事象を正確につかむという社会科の目標にドラマ的な視点をどう持ち込むことができるかは今日的にも重要な課題であろう。

3.3. 「劇的活動」の課題：鑑賞と発表

文部省は「形に現れた具体的な活動なので評価が具体的に行われます」³⁵⁾と述べていた。

これは鑑賞の視点と言えよう。雑誌『カリキュラム』には「さあ、きのう用意してもらいましたがきょうはおいしゃさんごっこをやります。見ている人は、どこがよくできたか。どこがまずかったか、あとでみんなでおはなしできるように、よく見ていて下さい。」³⁶⁾という実践が掲載されていた。「どこがまずかったか」などと批判的な目で見られるとすれば「次こそはまずいところがないようにしましょう」と考えるよりも「こんな活動はこりごりだ」と興味・関心が失せてしまうだろう。「劇的活動」は「学習内容を劇的手段を通して与えることで興味を高め定着をはかるという「観ることによって学ぶ」³⁷⁾ための方法と言えようが、どうという視点でその具体的なものを見るかが重要であろう。

また、その表現を第三者に向けて発表することに関しても多々の意見があった。当時新潟第一師範附属小学校で勤務し、『単元学習の劇的活動』を著した日浦儀一郎教諭は、劇的活動を「作品の創造」と定義し、内にあるものを外に向かって表出する活動であり、創造的・総合的な表現活動であると述べていた³⁸⁾。

一方、当時の奈良師範女子部附属小学校に勤務していた久保田浩教諭は、「みてもらおうとするのはサルシバイであると私は常に子どもたちにもいっている。十分のしらべ、十分の道具立て、十分の脚本の検討ができていれば、それらはすっかり身につけているはずである。一つ一つのことばや動作にこだわらずにやるわけである。」³⁹⁾と述べ、児童の表現を第三者に発表することに対して否定的な見方をしていた。知識として理解していれば円滑な表現活動になるとはいささが飛躍しすぎであろうが、必ずしも発表が必要ではないと考えていた。

これに関しては、観客とのコミュニケーションを行う前段階の充実を目指したドラマ教育が誕生した背景とも関係するが、「従来いつている教科の「劇化」ももちろん含めるが、劇というイメージにあまりこだわらず、子ども達の個性的な感性がいきいきと働き、豊かな自発的表現が尊重される、活動的で楽しい学習展開を、ここで劇的活動といいたいのである。」⁴⁰⁾と述べた岡田の考えに賛成である。外に出された結果ももちろん大切であろうが、むしろ内面にも目を向け、そちらを豊かにする指導をすることで、結果的に外に出る表現も充実したものになると考えられる。

3.4. 「劇的活動」の課題：教師に何を求めるか

二つの指導上の留意点や前述した鑑賞と発表の視点に関して言うと、「劇的活動」はやはり指導者によるところが大きいと考えられる。教師がそれをどうとらえ、どう指導するかによって、学習の質が大きく変わる。すなわち、教師の力量にかなり左右される活動であろう。一番典型的なのは、児童の興味・関心によって方向性が次々と変わるため、教師にはその変化に対応できる柔軟性や臨機応変さが求められるのである。

「劇的活動」に対する批判としては、「度々批難される事は、子供が餘り自分自身に頼る様になり、書物に餘り頼らない、即ちその結果、彼らは書物に對して、非常に不注意になるといふ事であつた。」⁴¹⁾、「すべて遊戯化し、ごっこ遊びとして「取扱う」ことが社会科の「劇的学習」のすべてではないということに注意しなければならない。(中略)「劇的学習」をせまい意味に解釋して、すべて劇化しなければならないと考えるのは大きなあやまりである。社会科等においてはむしろ「劇化」することが、現實の把握をにぶらせるような結果を來す場合もあるということが考えられるのである。」⁴²⁾というものがある。「劇的活動」は学習活動として成立させることも難しいと考えられる。それを成立させるのはやはり教師の力量

にかかっているとえよう。専門的な教育を受けていなかった当時の教師たちが「劇的活動」を展開していたのは驚くべきことである。このような活動を指導できる人材をどう養成するかは今日的にも課題であろう。

まとめ

本研究は『小学校社会科学習指導法』の中で「劇的活動」について書かれている箇所に焦点を当て、ドラマ教育や表現教育の観点から、その今日的な意義と課題を明らかにすることを目的とした。

その意義を探ることができた一方、その課題も明らかになった。それは「劇的活動」に対するイメージが必ずしも一貫してとらえられていないということである。そのためにこの活動は、子ども達にも教員にもわかりづらく、結果的に目的もぶれやすいものとなったのではないだろうか。そして、これは「劇的活動」に類する今日的な活動に対しても通ずる課題だと考えられる。

今後としては、社会科の誕生国であるアメリカの社会科教育についての歴史的研究を引き続き行っていきたい。アメリカの社会科教育と日本の「劇的活動」がどのような関係があるのか、そのルーツを探る上でも大変興味深いテーマである。

また、日本の学校劇との関係についても興味深い。『小学校社会科学習指導法』の中では、学校劇との関係についてはあまり強調されておらず、否定的なものの例として指導の留意点に登場していただけである。「劇的活動」と学校劇はどのような関係として捉えられていたのか、文部省の見解、学校現場の見解等も調査していきたい。

謝辞

本研究に関する中間発表を多文化教育研究会の場においてさせていただき、中央大学の森茂岳雄先生、埼玉大学の桐谷正信先生、その他参加者の皆様にご指導いただくことでまとめることができた。両先生をはじめ研究会の皆様方にこの場を借りて御礼申し上げます。

【脚注】

- 1) 成城学園初等学校では、「げきの時間」という名称で3年生から6年生まで正課として演劇が行われている。一部の高等学校では演劇科や「その他」の扱いで演劇や演劇的活動を内容とした科目が設定されている。
- 2) 平成22年5月26日に文部科学副大臣主催による第1回会議が開催された。演劇がコミュニケーション教育の一分野として参加型授業の活用が検討された。
- 3) 渡部淳(2002); 学習プロセスの演劇的デザイン; 演劇学論集, 40, 93-94.
- 4) 東京都小学校社会科研究会(1973); 小学校社会科25年の歩み; 明治図書, 93-94.
- 5) 昭和22年、国語14 社会42 / 昭和26年 国語34 社会26 演劇、劇、動作化、脚色、演出、脚本・戯曲、学芸会、ごっこ遊び、模倣遊びなどのキーワードが見られる回数。
- 6) 雑誌『カリキュラム』では、劇化、劇化活動、劇化遊び、ドラマティック・プレイ、ごっこ、ごっこあそびなどの様々な名称で呼ばれ、実践が提示されていた。
- 7) 前掲書; 小学校社会科25年の歩み, 97-98.
- 8) 富田博之(1998); 日本演劇教育史; 国土社, 38.
- 9) 岡田陽・落合聡三郎他(1984); 玉川学校劇辞典; 玉川大学出版部, 5.
- 10) 直接的に禁止と言ったわけではないが、「学校に於て脂粉を施し仮装を為して劇的動作を演ぜしめ、公衆の観覧に供するが如きは、質実剛健の民風を作興する途にあらざるは論を待たず。当局者の深く思を致さんことを望む。」と述べ、学校の風紀を乱しかねないものとしてとらえていたことが伺える。(富田博之(1976); 日本児童演劇史; 東京書籍, 135-136.)
- 11) 坪内逍遙(1973); 児童教育と演劇<復刻版>; 日本青少年文化センター, 119.(初版は早稲田大学出版部より1923年刊行)
- 12) 小原国彦(1980); 学校劇論<復刻版>; 玉川大学出版部, 289.(初版はイデア書院より1923年刊行)
- 13) 日本学校劇協会(1954); 学校劇辞典; 小学館, 441. 一方で学校劇に関しては「せいぜい校外活動であり課外のものであった。卒業生を送るための会における余興として演ずるとか、あるいは学芸会における仕事して取り扱われ、カリキュラムの外のしごとであった。」(石井庄司・佐藤公麿(1951); 学校演劇の研究; 金子書房, 8.) のようには軽視する意見もみられた。どうおりあいをつけるかは今日的にも重要な課題の一つであろう。
- 14) 樋口澄雄(1949); 郵便; カリキュラム, 1, 15-17.
- 15) 文部省(1950); 小学校社会科学習指導法; 中等学校教科書, 112.
- 16) 前掲書; 小学校社会科学習指導法, 112.
- 17) 前掲書; 児童教育と演劇, 89.
- 18) 前掲書; 小学校社会科学習指導法, 112-113.
- 19) 前掲書; 小学校社会科学習指導法, 113-114.
- 20) 前掲書; 小学校社会科学習指導法, 114.
- 21) 前掲書; 小学校社会科学習指導法, 115-116.
- 22) 前掲書; 小学校社会科学習指導法, 116.
- 23) 前掲書; 小学校社会科学習指導法, 121.
- 24) 前掲書; 小学校社会科学習指導法, 121-122.
- 25) 前掲書; 小学校社会科学習指導法, 122.
- 26) 前掲書; 小学校社会科学習指導法, 123-124.
- 27) 前掲書; 小学校社会科学習指導法, 124.
- 28) 前掲書; 小学校社会科学習指導法, 112.
- 29) 前掲書; 児童教育と演劇, 108.
- 30) 前掲書; 学校劇論, 367.
- 31) 前掲書; 学校劇辞典, 15.
- 32) 前掲書; 小学校社会科学習指導法, 119.

- 33) 石岡信 (1950); ごっこ学習の一考察; カリキュラム, 19, 69.
- 34) 高田三千男 (1952); 問題解決の学習としての「ごっこ」; カリキュラム, 44, 79.
- 35) 前掲書; 小学校社会科学習指導法, 116.
- 36) 島田順三 (1950); ごっこ観の確立; カリキュラム, 14, 26.
- 37) 前掲書; 玉川学校劇辞典, 360.
- 38) 日浦儀一郎 (1949); 劇的活動 (ドラマチック・プレイ) の指導; カリキュラム, 5, 21.
- 39) 久保田浩 (1949); 雪国の生活; カリキュラム, 6, 22.
- 40) 前掲書; 玉川学校劇辞典, 350.
- 41) ジョンソン著 / 霜田静志訳 (1923); 劇化せる各科教授; 日本教育学会, 32.
- 42) 富田博之 (1949); 演劇とカリキュラム; 新しい教育と文化, 3(3), 31-32.

台湾の幼保一元化政策の動向

The Reform of Early Childhood Education and Care in Taiwan: A Research Report on the Integration of Kindergarten and Day Nursery

日暮トモ子

(Tomoko Higurashi)

要旨：

日本の植民地統治を受けた台湾の教育制度は日本と類似している。就学前教育制度に関しても、日本と同様、幼保二元システムが存在し、教育担当の教育部と保育担当の内政部との対立が、戦後から2000年前後に至るまで続いてきた。財政的にも非効率的であった二元的システムを反省し、子どもの発達の保障や保護者の保育ニーズに対応すべく、幼稚園と保育所を一元化する動きが近年進んでいる。

筆者は、2009年9月から10月にかけて、台湾の幼保一元化の動向、及び保育者養成カリキュラムに関して現地で調査を行い、関係者にインタビューをする機会を得た。調査結果の分析をもとに、少子化、保護者の育児不安、幼保二元システムなど日本と類似の問題を抱えている台湾においても幼保一元化がスムーズに進んでいない状況を紹介することで、日本の就学前教育システムの今後の在り方を考えるための一つの素材を提供したい。

キーワード：台湾 幼保一元化 少子化 幼稚園教員養成カリキュラム

1. はじめに - 就学前教育に対する国際的関心の高まり -

日本では、1990年代以降、核家族化、少子化、女性の社会進出を背景として、地方自治体による幼稚園と保育所を一体化した施設である「認定こども園」の創設が全国各地の自治体で少しずつであるが見られるようになった。これは、幼児期の子どもに対する発達を保障するため、また、保護者の保育ニーズに応えるための政策的取り組みといえる。

政策における幼児期の教育・保育に対する関心の高まりは、日本に限ったことではない。近年、諸外国においても幼児期の教育と育児政策への関心が高まっている。例えば、経済協力開発機構（OECD）は2006年に『Starting Strong（人生の始まりこそ力強く）』と題する報告書を発表している。その中で、先進諸国が乳幼児期に関して財政援助の強化に取り組んでいることを指摘している。世界経済のグローバル化により労働市場が変化し、子どもを持つ女性労働者が増加したことにより、女性に対する子育て支援が多くの国において要請されていることが背景にあるという（OECD 2006：17）。

女性労働者の増加は家族形態にも影響を及ぼす。アジアの中でも、女性の高学歴化や社会進出が顕著に見られる台湾では、20世紀末から核家族化が急速に進行し、少子化が進んでいる。少子化の進行スピードは日本の比ではない。2008年には、合計特殊出生率（1人の女性

が生涯に産む子供の平均数)は1.05に下がり、超少子化の状態にある。その中で、すべての子どもの発達をいかに保証すべきかといった議論が高まり、就学前教育における幼保二元制を克服する試み、すなわち、幼保一元化に向けた取り組みが近年進められている。

そこで筆者は、日本と類似の問題を抱える台湾の幼保一元化の動向について、2009年9月～10月の間の約3週間、現地において調査を行った。そのさい、幼稚園や託児所で働く幼稚園教員や保育者の養成がどのように行われているかについても聞き取り調査を行った。本稿では、台湾の幼保一元化政策の動向を検討することを通して、日本の幼保一元化施設や幼稚園教員・保育士養成の在り方を考えるための一つの材料を提供することを目指したい。

2. 幼保一元化に向けた動き

台湾の幼保一元化の動きを把握するために、先に現行の台湾の就学前教育制度について確認しておく。2009年時点で、台湾での就学前の幼児に対する教育・保育機関は「幼稚園」と「託児所」・「乳児保育センター」の2つの系統がある。4歳児～就学前(6歳児)の幼児を対象とする幼稚園は教育部が、2歳児から就学前の幼児を対象とする託児所と0歳児から2歳未満の乳幼児を対象とする乳児保育センターは内政部児童局が所管している。2009年現在、幼稚園数は3,154(うち公立1,553、私立1,601)であり¹、託児所数は3,887(うち公立276、私立3,576、その他35)、乳児保育センター数は164(大半が民間施設)である²。託児所数が幼稚園数を多少上回り、就学前教育・保育施設数の合計の7割が私立という状況である。

台湾でも幼稚園と託児所は明らかに異なる制度だが、実際の利用者はその区別をほとんど意識していない点が日本と大きく異なる。その理由として、台湾における共働き家庭の多さが考えられる。共働き家庭の状況について日本と台湾を比較したデータ(岩井・保田2009:24)をみると、日本の場合、共働き家庭のうち、夫はフルタイム雇用で妻はパートタイム雇用である割合が全体の41%を占め、夫妻ともにフルタイム雇用のケースは26%である。一方、台湾では、共働き家庭のうち夫妻ともにフルタイム雇用の割合は全体の49%、妻のみがパートタイムというケースは4%という結果であった。こうした状況下において、台湾では親の保育ニーズが高い³。それゆえ、託児所に入園するさいに日本のように母親の就労状況や子どもが保育に欠けているかどうかは問われず、利用者が施設の保育料、カリキュラムなどの学習内容、保育時間等を判断材料として就園先を決定しているのである。

こうした二元的制度に対して、台湾教育部と内政部は「国家の資源を効率よく運用し、就学前教育・保育制度を整備すること」「系統的に乳幼児へのケアと学習の質を保障すること」「現代家庭のニーズを満たすこと」「既存の幼稚園・託児所関係者の権益を保障すること」⁴を目指し、幼稚園と託児所を統合して新たに「幼児園」を設けるという、幼保一元化政策の実施に向けて2001年より本格的に取り組んでいる。日本と同様、台湾でも、設置基準などが異なる現行の制度を調整し、幼稚園と託児所を「幼児園」として統合する試み(「幼託整合政策」)が進められているのである。幼保一元化推進のために2001年に設けられた幼保一元化促進委員会(「幼託整合推進委員会」)によって、2003年に幼保一元化政策計画の検討報告書(草案)が提示された。報告書では、幼保一元化は2009年に実施予定であったが、まだ開始されてない。その理由としては、台湾では私立の幼稚園及び託児所が全体の7割を占めており、幼保一元化が民間業者に与える影響が大きいことなどが指摘されている。

現行の台湾の幼稚園と託児所の違いは、下表のとおりである。

表1 幼稚園と託児所の違い

	幼稚園	託児所
法令 設置基準	幼稚教育法 幼稚園設置弁法	児童及び少年福利法 託児所設置弁法（2006年廃止）
所管	教育部／教育局幼児教育課	内政部児童局／社会局
対象（法制上）	4歳～国民小学就学前	2歳～国民小学就学前
対象（實際上）	2.5歳～国民小学就学前	2.5歳～国民小学就学前
専門人員（従事者）	幼稚園教師	保育員・助理保育員
カリキュラム	「幼稚園課程標準」	「幼稚園課程標準」に準拠。以前は「託児所教保手冊」が存在。

出所：教育部「幼托整合政策規劃專案報告」2003年、及び翁2006を参照し作成。

上述の幼保一元化政策計画の実施に当たっては、「子どもの教育及びケア法（草案）」（「児童教育及照顧法（草案）」、「幼児園教育・保育活動及び課程大綱」、「幼児園設置基準」等の策定作業も合わせて行われている。中でも「子どもの教育及びケア法（草案）」は幼保一元化政策の中核となる法律である。0歳～12歳の子どもの対象とした乳幼児・児童施設の運営方法や保護者への情報提供の仕方など包括的な規定がみられる⁵。同法は2009年2月に行政院での審議を終え、現在立法院で審議中である。当初2009年中には公布されると考えられていたが、審議がずれ込んでいる（現時点では2011年実施の見通しとされる）。ここからも、一元化に対して保護者や施設からの反対意見が強いことがうかがえる。

幼稚園と託児所を統合して「幼児園」とする一元化システムへの主な変更点は、以下の表2及び表3に示すとおりである。表4は幼保一元化政策によって伴う、機関や職員の名称の変化である。

表2 現行の就学前教育制度

	0歳	1歳	2歳	3歳	4歳	5歳	6歳
家庭保育		→			幼稚園		
乳児保育センター						教育部門主管	
		託児所	社会福祉部門主管				

表3 幼保一元化（幼托整合）後の制度（草案）

	0歳	1歳	満2歳	3歳	4歳	満5歳	6歳	満6歳～12歳
家庭保育		→						
乳児保育センター			幼児園			国民教育 幼児班		学童保育・放課後センター
	社会福祉部門主管		社会福祉部門と教育部門の 共同管理			教育部門主管		教育部門主管と社会福祉部門主管の ものがある

表注1：「家庭保育」は、アパートなどの一角で個人が自宅を保育室として開き、4～6人程度の0～3歳児頃までの子どもを預かる保育形態を指す。正式には保母の資格が必要だが、資格を持っていない人も多い。日本の「家庭的保育者」（保育ママ）に相当。

表注2：「乳児保育センター」（托嬰中心）は、生後満2か月から2歳未満の子どもを対象に行われている。

表注3：「国民教育幼児班」（国幼班）は、政府が5歳児の教育を公費で運営して国民教育の一環とすることを旨として2001年から設けられたもの。現在離島など一部地域で設置されており、2003年からは生活水準が一定に満たない保護者の子どもを対象に保育パウチャーを発行するなどして就学を保障している。なお、現時点では、5歳児の就園は義務となっていない。

出所：台湾教育部「幼托整合政策規劃專案報告」2003年、及び台湾教育部「児童教育及照顧法草案総説明 教育及照顧法（草案）」2006年。

表4 幼保一元化以後の施設及び保育者の名称の変化

幼保一元化以前	幼保一元化以後
幼稚園・託児所	幼稚園
幼稚園園長・託児所所長	幼稚園園長
幼稚園教師	幼稚園教師
託児所保育員	幼稚園教保員
託児所助理保育員	幼稚園助理教保員
乳児保育センター	乳児保育センター
乳児保育センター保母	乳児保育センター保母

確認してきたとおり台湾では、二元的な就学前教育制度を一元化する方向に進んでいる。幼保一元化に向かう過程において、「教育重視、保育軽視」の考え方が根強いといわれてきた台湾の就学前教育にどのような変化が生じるのか。また、現在審議中の「子どもの教育及びケア法（草案）」において提唱されている「幼稚園」は教育施設なのか、それとも保育施設としての位置づけなのか。現時点では幼保一元化政策にかかわる法案等の審議が進んでいないこともあり、「幼稚園」の位置づけについては依然はっきりしないところがあるが、一元化の方向にむいているのは確かである。

3. 幼稚園教員及び保育士の養成について

近年日本では保育の質の向上をねらいとして保育士養成カリキュラムの改編が進んでいるが、幼保一元化政策が進められている台湾において、就学前教育に従事する幼稚園教員や保育士の養成の在り方にどのような変化がみられるのか。このことへの関心から、台湾の幼稚園教員及び保育士の養成カリキュラムについても今回調査を行った。

今回の調査では、国立台北教育大学の幼児及び家庭教育学系、国立台北護理学院の乳幼児保育系、国立台湾師範大学の人類発展及び家庭学系において、幼稚園教員及び保育士養成の現状についてインタビューをする機会を得た。

国立台北教育大学の翁麗芳教授によれば、台湾では、少子化の影響により、子どもの数に対して幼稚園や託児所の数が過剰になっており、幼稚園教員や保育士も人数が足りており、就職が困難になっている困難が生じている。こうした状況から、教員養成系大学でも、幼児教育関連の民間企業への就職ルートの開拓と、それに応じたカリキュラム編成を行うようになってきている。その結果、幼稚園教員の養成カリキュラム全体において幼児教育産業に関する授業や実習の科目が増え、その一方で教職教養科目が減らされる傾向にあるとのことであった⁶。

表5～表7は、幼稚園教員養成を行っている国立台北教育大学の幼児及び家庭教育学系のカリキュラムである。2005年のカリキュラムには「教育教養科目」(「教育哲学」「教育史」「教育行政」「教育心理学」などの理論科目)があったが、2006年以降のカリキュラムにはそれが削除され、専門科目(必修科目と選択科目から構成されている。選択科目は「カリキュラムと教育」「産業とサービス」「家庭と保育」「特別支援教育」の4領域からなる)に統合されている。

台湾の就学前教育にかかわる幼稚園教員と保育士の資格制度については、日本と多少異なる。台湾では、幼稚園教員の資格は、1994年制定の「師資培育法」(「教師養成法」)の規定

表5 2005年までのカリキュラム（非教員養成コース）

分類	基礎科目	教養科目	専門科目（単位互換の20単位を含む）	合計
単位	18	10	100	128

表6 2005年までのカリキュラム（教員養成コース）

分類	基礎科目	教養科目	教育教養科目	専門科目	教育専門科目	合計
単位	31	10	20	67	20	148

表7 2006年以降のカリキュラム

分類 単位数	教養科目					専門科目		弾力 科目	教育専 門科目	最低卒業 単位数
	大学共通科目		基本教養		学科教養	必修	選択			
非教員養成 コース	必修	選択	必修	選択	必修	42	38	20	0	128
	0	0	12	4	12					
教員養成コース	0	0	12	4	12	42	38	20	20	148

表注1：「弾力科目」は、専門科目、教育専門科目で履修した科目や学部、学校、国を跨いで履修した科目のこと。

表注2：「教育専門科目」は幼稚園教員になるために履修する必修科目群。基礎教育学課程（幼児文学、幼児体育等）、教育基礎課程（障害児保育等）、教育方法学課程、教育実習及び教材教育法課程からなる。教育部の規定によると、幼稚園教員になるには26単位（必修科目20単位＋選択科目6単位。選択科目は各機関によって様々）以上を履修しなければならない（教育部「幼稚園教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分」2003年）。

出所：国立台北教育大学幼児與家庭教育学系ウェブサイト（http://s11.ntue.edu.tw/class02_2.htm）

によれば、4年制の大学卒業後に半年間の実習を行い、試験に合格した後に初めて取得できることになっている。保育士については、短期大学以上の幼児教育・保育関連の学部の卒業生であることが必要となっている⁷。幼稚園教員のように資格取得のために卒業に実習を行ったり、試験を受けたりする必要はない。現行の規定によれば、幼稚園教員の資格取得者は託児所でも働くことができる。その一方、保育系の大学を卒業した場合、保育士となって託児所で働くことはできても、幼稚園教員になるには所定の科目等を別途履修し、試験を受けなければならない。

幼保一元化政策の実施が台湾の幼稚園教師と保育士の養成システムに与える影響について質問したところ、上述の翁教授並びに国立台北護理学院の邱瓊慧助理教授から以下のような回答を得た⁸。

幼保一元化政策は、制度の統合としてはよいが、就学前の教育・保育内容については議論が十分にされているとはいえない。教育・保育に関わる教員・保育者についても、一元化以後の「幼稚園」では幼稚園教師と保育士が働くことができるけれども、「国民教育幼児班」では幼稚園教師しか働くことができず、保育士養成を行っている機関にとっては不利になる。教育・保育内容をどのように統合していくか、そのさい、従来の幼稚園教師と保育士の間の区別や差別をどのように解消するかが、幼保一元化政策における課題の一つになっている、とのことであった。

4. おわりに - 今後の課題 -

今回の調査を通じて明らかになった点について最後にまとめておきたい。

台湾では、日本と同様、少子化、女性の社会進出を背景として、二元的な就学前教育制度を一元化する方向に進んでいる。しかし、統合後の施設である「幼稚園」で行われる教育・

保育の内容がはっきりしないところがある。「子どもの教育およびケア法(草案)」における「幼稚園」は教育施設なのか、それとも保育施設なのかについての法律上の明確な規定はみられない。5歳児からの「国民教育幼児班」の設置も幼保一元化政策とともに進められているが、これは政府が5歳児就学の義務化を目指して設置されたもので、国民教育に含められている。幼稚園の位置づけの問題については、それに続く国民教育幼児班や小学校との接続の観点からも検討すべきだろう。

また、保育者の資格の問題がある。現行の台湾の制度では、幼稚園教員に対する資格制度は整備されているが、保育士に対しては幼稚園教員のような資格試験制度はない。そもそも台湾の幼保一元化政策は、同年齢の幼児が別の施設で教育水準や教育内容の面で異なる対応を受けていることで、格差が生じている点を問題として捉え、それを解決するために立案されたものである。しかしながら、幼児期の教育や保育にかかわる幼稚園教員と保育士の違いが存在したままで二つの制度を一つにまとめても内実が伴わない可能性がある。一元化政策以後の「幼稚園」の活動内容は教育部が定めることになっているが、その場合、保育の内容をどのように統合していくのか。幼稚園は従来の幼稚園の活動とどれほど異なるものになるのか。さらに言えば、そこで働く保育者にはどのような資質を求めているのか。統合後の幼稚園での活動内容や保育者の資格等については最終的な決定はまだなされていない。今後の展開に注目したい。

日本の状況を見てみると、「認定こども園」の導入からさらに一步進んで、2013年度に幼稚園と保育所を一体化した新しい施設として「子ども園(仮称)」の導入が目指されている。「子ども園」導入を柱とした幼保一元化については、幼稚園側は教育の質が低下するとし、保育所側も一体化によって現場が混乱するとの批判がある。「認定子ども園」は一つの施設の中に幼稚園と保育所の制度を併存させたものだが、新しい施設としての「子ども園」では職員の資格、保育・教育の指針、職員の資格、料金体系も一体化を図ることによって、すべての子どもに幼児教育も保育も提供することをねらいとしている。

台湾の状況に例証されるように、日本でも幼保一元化政策の実施には克服すべき幼保両業界の対立がある。そうした対立から距離をとり、まずは幼児期のすべての子どもの成長にとって必要なものとは何かについての議論を深めるべきではないか。今日の幼保一元化に関する多くの議論が、その中身の議論よりも、保障や対策の議論に重きがあるように思われる。日台の幼保一元化政策がどのような道を歩んでゆくのか、継続して調査したい。

【注】

注1：台湾教育部「中華民國教育統計民國九九年度版」教育統計処、「98 學年度各級教育現況」,2010年、p.92。

注2：内政部兒童局「84-99年度托育機構概況」(http://www.cbi.gov.tw/CBI_2/internet/main/index.aspx)、2010年。

台湾では大半の子どもが私立の託児所や幼稚園に通っている。そのため、就学前教育段階の保護者の教育費負担の軽減が課題になっている。保護者の経済的負担を軽減するために、政府は私立の幼稚園や託児所に通っている5歳児全員に保育パウチャー（「教育券」）を発行するなどの措置をとっている（行政院「発放幼児教育券实施方案」2000年）。また、台湾版ヘッドスタートプログラムを実施するなどして、経済的に恵まれない家庭の子どもが就学前教育を受けられるよう

にする措置も講じている（教育部「扶持五歳児弱勢幼児及早教育計画」2004年）。

注3：2009年の統計では、5歳児の就園率（託児所を含む）は92%である（台湾教育部、前掲書、前文「二、幼稚教育」、http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/99edu_1.pdf）。

注4：台湾教育部「幼托整合政策規劃專案報告」2003年。

注5：「子どもの教育及びケア法（草案）」では、第2条において、「教育とケアサービスとは、就学前幼児に対する教育とケアサービス、及び国民小学段階の児童における放課後のケアサービスを指す。」とされている。ケアサービスには、就学前の幼児や児童が通う、才能開発教室も対象に含まれている。

注6：2009年9月25日の翁教授からのインタビューによる。

注7：内政部が2004年に定めた「児童及び少年福利機構専門人員資格及び訓練辦法」によると、福祉施設で乳幼児にかかわる職員を8種類に分類している。ここに、保育士、保母、託児所の所長などが位置づけられている。同法では、保育士になるには、短期大学以上の幼児教育・保育関連の卒業生であることとしている。また、児童福利保育人員專業訓練の訓練課程を持つ高校（職業高校）の卒業生であれば、同法施行後10年間に限って就業できるとしている。保母になるには幼児保育、家政、看護関連の高校（職業高校を含む）の卒業生、または丙級保母技術士免許取得者といった規定がある。ちなみに、「家庭保育」を行っている保育ママについても丙級保母技術士技能検定による資格取得が目標されているが、現時点では無資格者も多い。

注8：2009年9月21日の翁教授及び邱助理教授からのインタビューによる。

【引用・参考文献】

OECD編著・御園生純監訳（2006）；世界の教育改革2 OECD教育政策分析 - 早期幼児教育・高水準で公平な教育・教育的労働力・国境を越える教育・人的資本再考；明石書店。

一見真理子（2010）；ECECの一層の進展目指し努力 - 韓国、台湾の乳幼児期教育と保育の現状を見る - ；内外教育，2010年3月26日，2-4。

池田充裕・山田千明編著（2006）；アジアの就学前教育 - 幼児教育の制度・カリキュラム・実践，明石書店。

岩井紀子・保田時男編（2009）；データでみる東アジアの家族観 - 東アジア社会調査による日韓中台の比較 - ，ナカニシヤ出版。

翁麗芳（2006）；台湾の「幼稚園」における早期教育の現状と課題 - 少子化、新移民、グローバル対策 - ；東アジア地域における「早期教育」の現状と課題に関する国際比較研究（平成14～16年度科学研究費補助金研究成果報告書，研究代表者・一見真理子），169-184。

翁麗芳（2008）；台湾；泉千勢・一見真理子・汐見稔幸編著；世界の幼児教育・保育改革と学力，明石書店，242-263。

台湾教育部（2003）；幼託整合政策規劃專案報告。

台湾教育部（2006）；児童教育及照顧法草案總說明 教育及照顧法（草案）。行政院ウェブサイト（<http://www.ey.gov.tw/ct.asp?xItem=51363&ctNode=2294&mp=1>）。

台湾教育部（2010）；中華民國教育統計民國九九年度版；教育統計処。

楠山研（2009）；台湾：少子化の進行と育児の自助の行方 - 自助主義の落とし穴を公的に補う仕組みが不可欠 - ；子育て支援制度の整合性・公共性・平等性に関する国際比較研究（平成19～20年度科学研究費補助金研究成果報告書，研究代表者・深堀聡子），91-104。

望田研吾ほか（2010）；特集1 世界の子育て支援に学ぶ - 世界の子育て支援政策 - ；教育と医学，2010年6月号，2-47。

【追記】

本報告は台湾政府教育部「2009年台湾研究 - 短期フェロースhip」の研究成果の一部である。今回の調査に当たり、台湾教育部国際交流処の李世昌文化参事、国立台北教育大学の翁麗芳教授をはじめ、多くの方に協力いただいた。ここに、心よりお礼申し上げます。

演出の誕生

Georg , Duke of Saxe-MeiningenとStanislavskiとAntoine

The Emergence of the Director-Intendant

Georg , Duke of Saxe-Meiningen, Stanislavski and Antoine

小林志郎

(Shiro Kobayashi)

要旨：

この論文は、「舞台演出を世界で最初に行ったのはだれか。演出の機能や職能を樹立したのは誰か」という若い頃の疑問が出発点となっている。

研究者は、概ね演出の仕事を最初に着手したのはDuke of Saxe-Meiningenであるという。しかしDuke of Saxe-Meiningenの功績は、彼の後に続くStanislavskiやAntoineの業績・評価の陰に埋もれてしまう。彼の演技・演出論はまさに近代演劇を誕生させた当事者であることを示し、Ibsen、Chekhov、Strindbergなどの業績と比べても遜色はない。演出家は俳優や観客と一緒に「生きている時間・空間を共有する演劇」を作ることが宿命であり、命ある限りの芸術家であることを、Duke of Saxes-Meiningenはわたしたちに教えてくれる。

一言お断りする。今回の論文は途中で終わっている。投稿規定に収まらず、長編になってしまった。論文を上下に二分し、今年は上のみを掲載する。残念ながら、結論の部分は次年度に上掲させていただきたい。

キーワード：

演出 アクター・マネージャ マイニンゲン レジスール スタニスラフスキー
アントワーヌ インテンダント

(序)

Duke of Saxe-Meiningenザクセン・マイニンゲン公国大公とMeiningen Theatreの関係について、これまでの多くの論文はその舞台成果を概ね高く評価しながらも、演出上重要な理論と手法のディテールに関してかなり消極的な評価をしてきた。消極的評価の対象は、Duke of Saxe-Meiningenの演出理論の未成熟さに焦点をあてる傾向が見られる。長い演劇史の中で、彼が舞台演出の理論と手法の構築に着手した最初の改革者であり、それゆえに彼の演出・演技の理論は根本法則によって構成され、残念ながら体系化されるまでに至っていない。彼の演出理論の原理・原則性は自然主義演劇を標榜する演劇人たちにとっての未完のカノンであったにもかかわらず、複雑に高度化した現代の演出理論と比較し、彼の理論の未熟さや不完全さを問いただす風潮が強い。

Duke of Saxe-Meiningenの演出理論と実践に学んだStanislavskyスタニスラフスキーや

Antoineアントワヌの業績に焦点が当てられ、同時代人によって二人の理論は世界に向かって発信された。他方、彼らの理論に基盤を与えたDuke of Saxe-Meiningenの理論は便宜的に紹介され、基礎研究的な存在に押しやられて久しい。^{*1}

Duke of Saxe-Meiningenの理論のうち、現代の演出理論に比べて芸術的価値が低いと評される代表的な事例は、群衆シーンの演出処理方法に集団操演的な特性があったこと、また彼の演出の基幹の一つが舞台の絵画性におかれていたこと、の2点である。確かに優れた群衆シーンの演出に高い評価を与えたが、その集団操演的な処理の破綻のなさや機械的な処理が要求する非演技性に同時代の演劇評論家や演劇人は辛い評価を与えた。なぜこのような消極的評価が生まれてきたか。17世紀以降の演劇形式の発達とプロデュース手法の変遷を考察すると、いくつかの明快な理由が浮かび上がってくる。この点を明確に分析し、Georg の演出の斬新性に焦点を当てて、新しい評価を導き出したい。

Duke of Saxe-Meiningenの演劇が目指したのは、当時のスター中心の興行システムが演劇を歪めてきた弊害を排除するための改革であった。改革の一つの柱は、テキストの正確な解釈と厳格な時代考証にもとづき、俳優や劇場の御都合主義や経済至上主義を排した演劇制作を復権させることであった。

19世紀の演劇界の常識・習慣を改めて、Duke of Saxe-Meiningenがproscenium stageにおける新しい演出理論を実践するに至った危機感や期待感を私たちは文献資料から読み取ることができる。

Duke of Saxe-Meiningenが演劇活動に着手した1866年ごろは世界の演劇は表だって動いていなかったが、その後の歴史を見れば、まさに演劇の改革や新しい演劇が誕生する直前であったことが分かる。Duke of Saxe-Meiningenと同世代の演劇人の前にStrindbergや、Shawや、Yeatsや、Maeterlinckや、Chekhovもまだ登場していなかった。Duke of Saxe-Meiningenは、古典への深い造詣を持っていた。同時に新しい演劇の息吹を感じ取り、世界に先駆けて上演システムの変革と演劇創造の理論と手法の確立に着手した。彼の改革に対して、演劇界は関心を示さなかったし、客演した一部の俳優はドイツの田舎の演劇だと酷評さえした。新しい演劇への本格的な取り組みは10年ないし15年待たなければならなかった。^{*2}

19世紀後半において、演劇空間としてのproscenium stageはどのような評価を受けていたのだろうか。18世紀以降、proscenium stageは演劇空間として安定した評価を獲得し、空間機能を拡充しつつあった。Richard Southernはこの期の演劇のフェーズをstage illusionの空間と名付け、illusionの構築をテーマとする演劇の誕生を指摘している。^{*3} proscenium stageの構造変化、機構設備の充実、電気照明の導入、画家による背景画の作製、観客席形態の変化など多くの面で進歩しつつあった。Georg、Duke of Saxe-Meiningenの祖父・Georg が1829年から31年まで債権を発行し、1831年に建築したMeiningen Court Theatreは一級のhorseshoe-shaped theatre (amphi-theatre) であった。^{*4}

proscenium stageに対して今日私たちが抱いているような閉塞感を当時の人たちは感じていなかった。当然、脱proscenium stage (Anti-Illusionへの指向) などという実験はほとんど見受けられない。Reinhardt (1873-1943) が登場して、1919年にGrosses Schauspielhausを建築し、1926年にGeorgian Playhouseが改築されてFestival Theatre として開場されるまでは、演劇空間の改革はまだ表面化していなかった。

現代の演劇上演は「テキストや史実に合致した舞台装置、小道具、衣装等を要求しなく

なったこと」また俳優も観客も「視覚的な説明から情報を獲得する欲求がなくなったこと」さらに「舞台装置や衣装などが、テーマを基本的に支えてくれれば、写実的表現であることを求めず、シンボリックな表現や構成的な表現であることを演出が積極的に容認するようになったこと」などの点で大きく変貌した。Duke of Saxe-Meiningenの時代の演劇の在り方から今日の演劇の在り方を俯瞰してみると、本質的な考え方があまりに変わっていないことに驚く。

Director-designerとしてDuke of Saxe-Meiningenが行った改革を検証すると、彼は額縁内の舞台空間を可能性を秘めたマジック・ボックスと見なし、写実という表現尺度を当てながら、マジック・ボックスが持っている演劇的可能性を最大に引き出そうと試みたと言ってみよう。彼はマジック・ボックスの中に登場人物たちが生活するのに必要な自然を再現し、建物を建築し、かつ作られた自然や建物と俳優という実態が、寸法、質量感などすべてにおいて共生できるよう演劇創造のシステムや慣行を作り変えた。ボックスのなかの住人がアイデンティティを確立できる演技教育をもあわせて行った。作家がテキストに託した世界を構築する手法を教育し、かつボックス内での演技ルールを強く求めた。俳優が演じる登場人物と舞台装置や照明が作る世界が、一体化したillusionとなる舞台を探し続けた。彼の演劇実践のlocusがこの稿の主題である。

Meiningen Companyの舞台装置画家として活躍したMax Brucknerは次のように述べている。

テキストの台詞をそのまま俳優の技量だけに頼って上演しても、テキストの意味を十分に伝達できない。舞台上の仕事の演劇的価値、すなわちDuke of Saxe-Meiningenが樹立しようとした舞台美術の演劇的意義は、俳優とダイレクトに関わる舞台装置の功過に大きく左右される。

Director-designerとしての彼は、舞台装置デザインは基本的には建築の領域であるという見解を持っていた。建築的形態そのものを舞台上に再現するのではない。装置デザインとは、建築的設計を基本にしつつ、ちょうどビルディングの設計をするときのように、人間の営みや活動を包み込む「入れもの」を設計することだ。^{*5}

Duke of Saxe-Meiningenの唱える絵画的性とは、額縁内に起こるすべての行動の視覚的変化の連続する流れ、いいかえれば視覚的に変化する全プロセスのことである。今日われわれが演劇に関して使用する「絵画的」という言葉と彼の「絵画的」という言葉は厳密に区別されなければならない。彼が数多く残したスケッチは舞台装置のためのラフ・デザインとしても使われたが、それ以上に大事な目的を持っていた。いわゆるテーブル稽古時に登場人物の配置や彼らのmis en scèneミゼンセーンを説明するプレゼンテーション資料として活用された。すなわち絵に描いた演出ノートとして重要な役割を果たした。これらのスケッチから、各登場人物がどこに位置し、誰に関心を示し、誰に語りかけているか、単独かグループになっているか、どんな姿勢をとり、どんな劇的態度をとっているか読み取ることができる。^{*6}

しかし実際に演出を担当したのは、周知のようにFriedrich M. Bodensted、Ludwig Chronegk、Max Grubeの3人であった。Duke of Saxe-Meiningenは主にintendant総監督として、制作者として創造活動に参加した。1870年、Duke of Saxe-MeiningenはBodenstedを演劇観の相違から解任し、2年間だけ自らが演出を担当した。彼は一国の統治者として公

務があったから稽古そのものは演出助手たちに任せなければならなかった。^{*7} そのため intendantとしての意図を稽古前のミーティングやスタッフ会議で説明する必要があった。演出方針を説明するための資料がスケッチであり、もう一つは俳優やスタッフに出した手紙であった。残念なことに、彼が描いた膨大なスケッチのほとんどが1908年の劇場火災で紛失してしまった。



Georg , sketch for *Prinz Friedrich von Homburg*, Act , scene 10, scene before the royal chapel in Berlin, 1878.



Arrangement Schlu tableau Feder/Tusche ü. Blei, Buntstift
Das Käthchen von Heibronn am Meiningen Hoftheater vom 11. bis 27,
 1997. Stadtbücherei Heibronn

Duke of Saxe-Meiningenの演出を研究する上で貴重な資料は二種類ある。一つは図版集で、もう一つは演劇博物館に現存する本物の舞台装置である。

図版集は、二つある。第一の図版は、1935年に出版されたAloys Praschの*Das Meininger Hoftheater*という素描画の図版集である。この本には1908年の劇場火災の際消失を免れたDuke of Saxe-Meiningenの演出ノートとして価値の高い登場人物スケッチと舞台裏で登場を待つ俳優や鏡の前に立つ俳優たちのスケッチが40枚収められている。*Das Meininger Hoftheater*はA3の台紙にリトグラフのスケッチが1ないしは2枚ずつ貼られ、手書きで整理番号が付されている。

第二の図版は、1977年に出版されたVolker Kern編集の*Das Kathchen von Heilbronn*で、図版とcut dropの写真を合わせて掲載している。

第一の図版*Das Meininger Hoftheater*はDuke of Saxe-Meiningenの素描スケッチを細部まで点検できる点、舞台裏の生活や道具の裏面をスナップ写真のように伝えている点で優れている。二つ目の図版*Das Kathchen von Heilbronn*は素描スケッチを写真版にし、縮小して掲載しているのでスケッチの演劇的価値は前者に比して劣るが、後半のcut dropの写真集は舞台装置の描法やカットクロスの帆布に裏打ちされたネットの細部まで点検できる点で舞台美術の研究資料として貴重な価値を持っている。

もう一種類の資料、すなわちTheatermuseum der Meininger Museen in der Ehemaligen Reithalle (マイニンゲン博物館・ライトハレ演劇博物館) が所有する舞台装置について、筆者がマイニンゲン博物館長のVolker Kern氏に2001年3月に聴取した結果を記しておく。^{*8} backdrop背景画及びcut dropカットドロップは、全部で256シーンあるが、そのうち戯曲の全シーンの舞台装置がそろっているのは5セットだけである。残りは一部のシーンが欠落したものや、1シーンを構成するcut dropとleg drop袖幕のうちのどちらか1枚だけのものも含まれるという。1999年から2010年、旧博物館と2000年に新装された博物館での4回の現地調査で18シーンの舞台装置を見ることができた。cut drop やleg dropを使用する舞台装置は比較的保存状態がよい。しかし建築的な構造をもった舞台装置は部分的な破損や欠落が目立つ。Theatermuseum der Meininger Museen in der Ehemaligen Reithalle で一般公開される舞台装置は、いずれも保存状態の優れたcut drop やleg drop が中心で、入館者が感激する絵画的なスペクタクル性をもった装置である。博物館内の展示用舞台空間(間口と奥行き)はマイニンゲン劇場の舞台空間と同じサイズであるが、袖のスペースが狭いことや天井の高さが不足しているため、立体の大道具の一部や出道具を割愛していることがままあった。演出やセノグラフィーの専門家でなければ、back drop、cut drop、leg dropだけで構成された舞台がDuke of Saxe-Meiningenがデザインした実物の舞台装置であると誤解しても無理がない。

F. Schillerの作品*William Tell*の第1幕を見てみよう。2階建ての建造物が舞台上手前方(緞帳ラインから2.65メートル下がった位置)に立体の舞台装置でなく、平面のキャンバスに建物が描かれたfat(日本では通常「張物」というが、張物のデザインが建造物や立木や山などの形態をしているときはその形態にあわせた形を製作するので「切出し」とも呼ばれる。もちろん日本と西洋の張物の製法が異なる点は論ずる必要はなからう)が配置されている。そのfat(「切出し」)はthree-dimensional perspectiveで割り出した寸法にもとづき、屋根・窓・壁・バルコニーなどが描かれている。家屋のドアが演出上使用しなければ、すなわち

登場人物がドアを使って登退場しなければ、ドアは当然書き割られ、開閉できない。three-dimensional perspectiveの書割技法は精緻であり、観客席最前列からでも書き割られたドアや窓が開閉できるように見える。時には建物の脇に置かれたベンチが舞台上がって近づくまで書割ベンチであることが分からない。^{*9}

これまで説明してきたAloys Praschの*Das Meininger Hoftheater*という図版集とVolker Kern編集の*Das Käthchen von Heilbronn*という写真集は、群衆シーンのスケッチ、登場人物の衣装や小道具のデザイン画、cut dropの写真であるため、Duke of Saxe-Meiningenが演出した作品はピースまたはビットごとに俳優の居所が固定され、絵画的な記録が可能な演劇であったかのごとく錯覚する。また Theatermuseum der Meininger Museen (Theatermuseum “Zauberwelt der Kulisse”) で一般公開される舞台装置はたまたま現存するback dropやcut dropで構成される舞台装置の展示であり、見事な絵画的手法に圧倒され、Duke of Saxe-Meiningenの舞台はback dropやcut dropで構成された絵画的にこそ本質があるものと少なからず曲解されてきた。

絵画のように切り取られた風景が舞台上に再現される。その前で俳優たちが一瞬間ごとに位置を変え、向きを変える。Meininger Theatreの演劇とは、額縁内絵画の連続であるかのような思い込みが形成され、国内外に浸透してきた。

F. Schiller作*Wallensteins Lager*の評価の高い舞台装置も、簡略された展示が原因で、Duke of Saxe-Meiningenの演出に修復しがたい誤解を生み出したてきた。Schloß Elisabethenburg内3階西棟にあった旧演劇博物館での展示では、back dropやcut dropを配置し、その他の大道具や小道具、platform プラットフォーム(二重舞台)による床面の高低などの展示を割愛していた。丘の斜面に設営された陣営の舞台装置に近づいて観察すると、舞台中程のcut dropは、床レベルから50cmくらいの高さまでは詳細な絵が描かれていない。つまりこのcut dropの前にplatformやsteps階段(時にはramp開帳場)が配置されていたことがわかる。したがって舞台装置としてはplatform、開帳場、階段を配置し、前舞台から舞台奥に向かって移動する俳優は斜面のplatformを登らなければならない。当然、後方の俳優は舞台前の俳優より数十センチ高い場所に位置し、奥にいるにもかかわらず観客からは少なくとも顔が見えるよう高低差が施されている。

しかしTheatermuseum der Meininger Museenの展示舞台に対面するとその精巧さと遠近法の巧みに幻惑されて、俳優が演技をする床面への関心が削がれてしまう。細部の不整合を見落とすほど、illusionに満ちた舞台である。観客席からの距離に応じて分割して描かれた何枚ものcut dropやback dropによって構築される舞台空間絵は、platformがなければ、舞台の遠近法が完成しないのである。演技をする床面については、Duke of Saxe-Meiningenは配慮して演出し、舞台美術家や俳優に舞台面の高低差の重要性を語っている。^{*10}

Duke of Saxe-Meiningenの演出作品が、絵画的演劇であると評価された原因は、群衆処理の統制された華麗な手法に戸惑い、評価する尺度を発見できないまま負の評価に傾いてしまった結果であろう。これはMeininger Companyのツアー公演を見た当時の一部の外国の演劇評論家や新聞記者たちの発言であり、記録として現存する。^{*11}

しかし20世紀後半になって、Meininger Companyの公演を見る機会がなくなったにもかかわらず、このような評価が絶えないのはなぜであろうか。Aloys Praschの図版集*Das Meininger Hoftheater*とVolker Kern編集の写真集*Das Käthchen von Heilbronn*を見ながら、

「Duke of Saxe-Meiningenの演出作品が、絵画的演劇である」という評価を生み出しているのは、出版物やTheatermuseum der Meininger Museenの展示作品にあるのではないかと思うようになった。

最初に述べたように、この論文は、Theatermuseum der Meininger Museenの展示作品とパンフレット、図版、写真集などを調査し、比較検討し、Duke of Saxe-Meiningenの演出作品が、20世紀後半になっても絵画的演劇であると評価される原因を探ることが目的である。1914年に没し、約100年になろうとしている今日、演出やドラマツルギーのみならず演技、舞台装置、小道具、衣装などに関わる創造理論・手法、さらにプロデュースに革命的であった彼の演劇の本質を明らかにし、その演出作品が絵画的であったと論じられる背景を探求してみたい。

()

Duke of Saxe-Meiningenは稽古に先立って俳優の「居所」とmise en scèneミゼンセーンを構想し、その結果をスケッチによって示した。登場人物のムーブメントの線を表記した資料として誰しもが知っているのはMoscow Art TheatreのStanislavskyの演出ノートであろう。もし彼にもデッサンの才能が賦与されていたなら、Duke of Saxe-Meiningenと同じように演出ノートの一部をスケッチで表現したに違いない。Max Grubelによれば、Duke of Saxe-Meiningenは「登場人物をグルーピングするに際して、グループは決して絵画のように静止した状態であってはならない。グループは、絶えず動いている。」と劇団員に説いていたという。^{*12} スケッチは、登場人物全体のムーブメントや位置関係が、劇のあるピース(ビット)の、ある瞬間においてどういう状態にあるかを示している。上演テキストに照らし合わせて彼が描いた「スケッチを読めば」、登場人物が特定できるし、人物の身体的特徴や人間関係まで読み取ることができる。彼は「スケッチはムーブメントがどのように解釈され、どのように表現されるかを示している。」^{*13} という。すなわち、連続するスケッチを読んでもいけば、各ピース(ビット)間の行動の軌跡だけでなく、これから到達するpeaceピース(さらに細かくbitビット)における登場人物たちのムーブメントや居所を推測するのも難しくない、と解釈できる。とすればDuke of Saxe-Meiningenの演出は、「舞台装置と俳優によって作られる絵画的な世界を表現しようとした点にあった」とする評価の出所は、彼の演出手法の要となる登場人物の基本的な処理法あたりに存在するのかもしれない。

演出家が登場人物の配置を彼の美的感覚から独自のセオリーに基づいて処理することは欠かせない作業であり、このために演出家が存在するといっても過言ではない。19世紀後半、演劇遺産として上演テキスト(戯曲、台本、脚本と呼ばれるものすべてを含める)が増加する一方、舞台技術が発達し、構造が多様化し、演技の手法そのものも多様化するにつれて、一つのテキストの上演方法が、複雑多岐になってきた。このような状況下で、上演作品を論ずる議論の焦点が、テキストをどう解釈するかにおかれたことは幸いであった。なぜ観客は、300年、400年前に書かれたオペラや歌舞伎の作品を再演することを求めるのだろうか。また役者や歌手は古い作品を上演することに喜びを見つけ出せるのだろうか。同じプロット、同じストーリー、同じ登場人物、同じ台詞を使って表現する面白さは、新しい解釈、新しいメッセージ、現代を反映したアイディアを織り込むことが出来るからに他ならない。ましてや、新しく書かれたテキストであれば、観客にはじめてだが、的確なメッセージを届けることが

一層重要になる。テキストがあり、解釈があり、それをメッセージ化することが演劇を創造する独立した手続きであることが19世紀になって見えてきた。テキストの解釈の重要性が増すにつれて、解釈をすることを専門に担当する係として演出家が誕生したと言っても過言ではない。

19世紀になって演出家が誕生する社会的な要因はいろいろ指摘されてきた。新しい芸術思潮の胎動、テキストを軽視した安直な上演方法への批判、誤った観客中心主義や演劇興行システム（スター・システム）が招いた演劇への危機意識、新しい劇作家発掘への渴望、などをあげることができる。どの要因を取り上げても、その解決策の行き着くところは演劇創造のリーダーシップを確立することであり、そのために必要な権威と職能をもったポストとポジションを創設することであった。芸術の大きな流れは自然主義に向かいつつあった。しかし演劇芸術の世界では、特にパリ、ロンドンなどの演劇がメジャーな都市では、劇作、演技、舞台技術、興行形態の各分野がそろってこの新思潮を受容していたわけではなかった。19世紀の新しい潮流を敏感に受け止め、独自の創造方法で演劇を回生させようとする実験が世界で初めてMeininger Theatreというドイツの地方劇団で展開され、演劇創造の中核となるintendantを創出するという大胆な試みに着手したのである。

戯曲を本来の姿に戻し、俳優中心主義がもたらす悪癖を改善し、演劇の芸術性を回復するために生まれた芸術監督intendantは、権力を正しく行使しつつ、俳優と興行組織を支配下に置く必要があった。Meininger Theatreの改革では単純で明確な行動理念と達成目標を掲げた実施計画が打ち出され、確実に実行することで成功した。

1, 2の例をあげる。まずスター・システムの廃止である。Meininger Theatreにおけるスター・システムの廃止の仕方は、主演俳優の給与と劇団所属の俳優の給与を同額とするということであった。それと平行して、すべての出演俳優は、モブ・シーンにモブとして登場する義務が課せられた。^{*14}そしてこれらの規定が実際に実行された。戯曲の解釈が精緻に行われ、新たな創造方法が繰り返し試され、稽古は膨大な時間を要求した。そのため稽古期間を1月間にまで延長した。当時としては大変長い稽古期間であった（スター・システムのもとでは12時間で4本の劇の稽古をこなしたという記録がある）。このような改革内容を推進するためには、演技や演出の方法、舞台美術、衣裳、小道具などのデザインや製作技術の新たな手法を俳優やスタッフに具体的に示す必要があった。

ここにDuke of Saxe-Meiningenの演技・演出に関する書簡や稽古場での発言の要約を紹介する。Duke of Saxe-Meiningen が目指したintendantとしての演出・演技論の実際の姿が見えてくる。また教育の方針と内容も見えてくる。

資料 1.

俳優は自分が隣の俳優と同じ方向をむき、同じ姿勢をとっていることに気づいたときは、主体的に方向や向きを変更しなければならない。群衆シーンで大切なことは、舞台袖の中まで俳優がいること、そこでも演技していることである。

資料 2.

グループの演技が創り出すグループの個性や魅力は頭の高さにある。高さが均一になることは極力避けなければならない。もし背の高さがほぼ似通ってしまうときは、逆に同じ高さ

の俳優集団を作り、次に高さが異なるよう立ち方や座り方を指示する。状況に応じて、ある者は跪き、中腰になり、かがみ込み、すくと立つ。

資料3.

兵士たちを等間隔に配置しない。等間隔で、同じサイズのフォーメーションを作ってはならない。ある場所では兵士たちは密集し、ある場所では距離をあける。また全員が直立の姿勢をとらない。体を傾けたり、兵士と兵士の体を交錯させたりする。

俳優が互いに平行する位置に立つのは間違いだ。同じ身長 of 俳優がフットライトに平行に並ぶのは愚行である。もしその俳優が下手から上手に移動しなければならないときは真っ直ぐに舞台を横切ってはならない。舞台でのセオリーは違う。彼は直線を避けながら、観客の関心を強くひかない方角へ向かって移動すべきである。

資料4.

もし3人以上の登場人物が舞台上にいるときは、一直線に並ぶことを避けるべきだ。角度をつけた配置をしなければならない。俳優間の距離が同じにならないようにする。同じ距離で並ぶと個性が弱くなり、チェス盤の上の生命力のない人物のように見えるだろう。俳優が舞台上の小道具や家具に自然に触れたり、活用することは舞台に生命力や魅力を創り出す。

資料5.

フットライトから背後の風景へと広がる空間において、舞台の中央は、俳優が上手から下手または下手から上手へ移動する通過点に過ぎない。(Duke of Saxe-Meiningenは、スター俳優が当然のように舞台のセンターに立つのを忌み嫌った。演劇的必然性が感じられないからだ。筆者註)^{*15}

これらの書簡・発言から見えてくるものは、Duke of Saxe-Meiningenの演出理論、なにかなく構成に関わる基本的な原理である。演出家が演出するとき、俳優たちの動きの「交通整理」と呼ぶ作業を避けてはとれない。テキストを解釈するプロセスで、舞台の絵画的なイメージが生まれてくることは演出家にとって好ましいことである。絵画的なイメージが湧出するソースとなるテキストの解釈を深め、原初のイメージがテキストの内的要求から生まれてきていることを自ら確認しようとする。絵画的なイメージが演出家のなかで活性化し、登場人物と劇的環境が一体化するようになれば、言葉と肉体と光が交差するillusionを稽古場の中でも垣間見ることができる。

もう一度考えてみる。Duke of Saxe-Meiningenの演出は絵画性を重視したという評価はどこから生まれたのか。Duke of Saxe-Meiningenの父が国を統治していたころ、彼がベルリンでグラフィック・アートを学び、当時のドイツの著名なリアリズムの画家たちKaulback、Piloty、MenzelそしてMakartから大きな影響を受けたと言われる。^{*16} また1850年代にロンドンを訪問し、プリンセス劇場で観劇する機会が多かった。1857年、同劇場でActor-managerのCharles Keanが演出・主演した*Richard* (1595)を観劇した。

—昨日、Shakespeareの*Richard* を観にいきました。Keanの演出は、史実に即してテキ

ストを解釈し、時代とテキストの要求に合った舞台装置・衣装・小道具等で舞台を飾っていました。しかし演技には課題がたくさんあるように思われました。ただ一人の例外は名優 Kean の息子の Kean で、彼の演技は秀逸でした。^{*17}

史実とテキストを尊重する Kean の演出は Duke of Saxe-Meiningen に強い共感を呼び起した。演出はテキストを尊重する態度から始まるという新しい方向を示唆したと言われる。同時に、Kean の舞台は彼に *intendant* として改革すべき因習の存在を想起させた。上記の引用文は、彼が母親に送った書簡の一節であるが、後段で「Kean がスター・システムの中で演劇制作をしていること、そして当然のようにスター俳優の存在が際立つようテキストを改編していることに落胆しました」と綴っている。彼はその時、まだ 31 才であり、爛熟したスター・システム、身勝手なテキスト・レジー、史実や劇の現実を無視する演劇制作手法に反感を感じ、彼独自の演劇の在り方、いやあるべき姿をイメージしたに違いない。

Duke of Saxe-Meiningen が演劇活動を開始したとき、その基本となる創造方針は以下の 5 つにまとめられる。

- (1) スターが所有する演技および演出を支配する権力を否定する。
- (2) アンサンブル演劇を目指す。
- (3) 戯曲を尊重し、戯曲に忠実な舞台をつくる。
- (4) 大勢のキャストが登場する群衆シーンでは、スターも一人の登場人物として群衆を構成する。
- (5) 群衆全体のムーブメントを演劇的必然性に基づいて計算し、小さな幾つものムーブメントに分解し、部品として集積し、組み立て、動きの交響曲を編成する。

()

このような演技基礎理論のような教訓を Duke of Saxe-Meiningen が声高く主張しなければならなかった背景をもうすこし鮮明にしたい。

The Stage Is Set を著した Lee Simonson の見解を先に紹介する。演劇を演出家の柔軟な発想にもとづいて解釈することは今日の演劇では当然のことであるが、Duke of Saxe-Meiningen が演出した演劇が世に出るまで、ヨーロッパの人はそういう演劇を経験していなかった。1870-1890 年頃の多くの演劇は、テキストの台詞を朗唱する形式をとっていた。台詞の朗誦に付随する動きは、演技の常識として既に確立されていた。すなわち動きの方向と距離（寸法）やきっかけが決められており、しぐさあるいは所作（身振り、表情、段取り、動きなど）も約束ごととして樹立されていた。すべての「決まり事」を踏襲することが演技に求められていた。その類型を探れば少し前までのオペラの演技に見いだすことができる。スター・システムにおける演技の基本的技術は、オペラの影響を強く受け、台詞を語る様子は音楽のないアリアに酷似していたという。従って俳優の素養もオペラ歌手を模倣し、*Hamlet* や *Macbeth* を連日日替わりで上演することが求められた。また新しいメンバーで上演する際でも 1 日のきっかけ合わせのための稽古だけで初日を迎える「器用さ」が「真の実力」として評価された。^{*18}

もう一つの資料、1872年Schillerの*Don Carlos*に出演するためにMeiningen Companyに客演したLudwig Barnayの回顧録を見てみよう。前述したようにDuke of Saxe-Meiningenはスター俳優の存在そのものを是認しなかったから、国外の著名な俳優でもguestsとして遇せず、honorary membersとして迎えていた。Ludwig Barnayは次のように書いている。

私は稽古にビックリしているだけでなく、怒りさえ感じている。この人間は芝居の本質にまったく関係ないことに延々と時間を浪費している。声の大きさ、抑制した静けさ、台詞のない役者のだれだれがどういう立ち方をしたらいいか、1本の立木や藪一つをどこに置くのがいいか、それにどういう照明を当てるといいか、などと議論しているからだ。

俳優は長々と講義を聴かされる。あるシーンについてのまさに学術研究のような説明、ある劇中の出来事が持つドラマへの意義、さらにほんの一語を取り上げてどう強調するかまで講義が行われる。今まで経験したことのないやり方が展開され、稽古はどんどん延びて、いつ終わるかまったくわからない。他の演出家が*Don Carlos*を演出すれば、登場しするのは上手または下手、退場するのはどこどこへ、相手役のどっち側に立つかを役者に指示して、それでおしまいだ。後は神の御心と、Schillerの才能にすぎるしかないのだから。^{*19}

二つの資料から、19世紀中葉の演技創造に対する考え方が今日とはまったく異なっていたことが見えてくる。このような演劇界の状況の中で出発したDuke of Saxe-MeiningenとMeiningen Companyは今日では予想も出来ない多くの理論や常識の改革に着手しなければならなかった。1885年のMeiningen Companyの最初のモスクワ公演でSchillerの*William Tell*を観劇したKonstantin Stanislavskyは「彼（廷臣）と一緒に観客も泣いた。そして私も一緒に泣いた。演出家の優れた才能と統一されたアンサンブルが圧倒的な雰囲気醸成し、観客に劇の内なる魂の存在を明らかにした。」と絶賛した。^{*20} また1888年のブリュッセル公演を観劇したAndré Antoineは「群衆の行動と言葉が交錯する豊穡なエネルギーにあふれたシーンと次に訪れる緊張度の高い静寂」の凄さを体験し、彼にフランス演劇が目指すべき方向を教示したと述べている。^{*21}

Duke of Saxe-Meiningenが改革に挑戦した演劇は80年代になって開花したと言えよう。彼の後に続く二人の演出家、StanislavskyとAntoineが賛辞を呈した演劇は、Meiningen Companyが誕生した1866年当初の演劇から、どういう変遷をとげたのか。旗揚げ後のDuke of Saxe-Meiningenが行った演出と制作の業績を整理して見る。

すでに述べたように、演出の本質は「テキストの解釈」にある。演出の本質のみの議論に限れば、テキスト論、演出的解釈論、演出と演劇美学、少し間口を広げて上演・経営組織論を検証することで、演出の意義を論及できよう。

だが演出の機能と職能は、上演作品のメッセージの決定、テキストの分解と再構造、演技・演出の創造、空間の決定、舞台美術・照明・衣装・空間の設計、さらに集団の管理などの理論と方法論に不可避的に関わっている。演劇が一部の俳優やプロデューサーによって、舞台芸術としての価値が破綻しつつあった19世紀にあって、intendantをおいて総合的に演劇創造を管理しようとする改革は、ごく細部の小改革から出発した。後世のわたしたちから見れば、この発想と手法は成功への要諦であったと思う。

Duke of Saxe-Meiningenの演出は、基本となるテキストの解釈がまずあって、そこから彼

固有の演出論や演技論が編み出された。さらに稽古を通した気の遠くなるような反復と修復を重ね、John Osborne の著書のタイトル*The Meiningen Court Theatre 1866-1890*ともなった1866年から1890年までの日時をかけて、Meiningen Ensembleという文化財が蓄積されたのである。

それを裏付けるのは、Duke of Saxe-Meiningenの演出論、舞台装置論、演技論の具体的な内容である。German Stage Unionの機関紙*Deutsch Bühne*にPaul Lindauが寄稿した論文はDuke of Saxe-Meiningenが考えていた原理を伺うことのできる貴重な資料である。また演劇の時代背景を知る上でも大変有用である。膨大な量であるから、本文中に取り込まないで註として本文末に載せることにした。^{*22}

Duke of Saxe-Meiningenの演出論や舞台美術論に関わる資料を読むと、彼の演出の中心思想は、テキストの解釈とそこから生まれてきたイメージを尊重し、定着させることに重きを置いている。つい最近まで、自然主義・写実主義演劇における演出は、演出（家）がテキスト解釈の中でつかんだ絵画的なイメージを演劇芸術の外的・説明的なイメージであると見なし、積極的に組み込もうとしない長い伝統があった。^{*23}

Duke of Saxe-Meiningenは外的・説明的イメージを尊重したことは事実である。しかし彼の演出は外的・説明的イメージをそのまま演じさせようとはしなかったし、職業演出家のように俳優を強引に動かそうともしなかった。また彼は演劇づくりの専門用語を知ろうともしなかったし、事実使わなかったと言われている。その理由の一つはスター・システムという過去の醜悪な制度から生まれた演劇、その世界で生まれた言葉への拒否反応が彼に強くあったからと伝えられる。

ではどうしたのか。彼の演出技法を具体的に物語るエピソードが多く残されている。

彼の俳優への指示は「詩人のことば」で語りかけられた。すなわち、役の置かれた状況を想起させ、ときには人物を点描し、内面的な心の動きを解説した。

と*The Story of the Meiningen*の著者Max Grubelは書いている。^{*24} Duke of Saxe-Meiningenは俳優に「上手あるいは下手へ動け」とは決して言わない。Schillerが書いた戯曲、*Wallenstein*三部作の第3番目の作品*The Death of Wallenstein*の稽古で、彼はMax Piccolomini役を演ずる俳優に「Max君はWallenstein（三部作の主人公）に強い関心を持っているのだよ。」と語り、MaxがWallensteinのそばへ近づくことが可能なモチーフを説明する。Max役の役者はDuke of Saxe-Meiningenの演出指示によって動くのではなく、動くべき内的必然性を発見し、役の主体的判断に基づき、Wallensteinのそばに寄ることを選択する。「演出とはテキストを解釈すること」という原則に立って、解釈から導かれる行動のモチーフを俳優に与え、俳優の主体性を尊重する演出手法を最初に創出したのはDuke of Saxe-Meiningenであったことをこれらの文献は語っている。

Stanislavskyが演出や演技の理論をシステムとして体系化し多くの著作にまとめた。またAntoineも文豪Zolaの支援を得て、華々しい演出業績を残した。Duke of Saxe-Meiningenの演出に啓発を受けたロシアとフランスの二人の演出家が脚光を浴び、ドイツの地方で自然主義演出の重い扉を開いたDuke of Saxe-Meiningenの業績に関心を払わないのはなぜだろうか。当時としては、彼はあくまでもDuke of Saxe-Meiningenであり、劇団の演出家・主

宰者として評価する余裕が演劇界になかったのではなからうか。また一方には、Meininger Theatreに対する偏見、すなわち地方都市演劇に対する偏見という地勢的なハンディキャップを背負っていたのではなからうか。

彼の演出手法を語るもう一つのエピソードがある。

Dukeをあまり知らない女優がSchillerの*William Tell*に出演した。彼女はBerta von Bruneckの役を演じた。あるシーンで彼女はずっと立ったまま演技を続け、演出家の指示を待っていた。もし座らせる必要があるならば、演出家は「そこで、座りなさい」と言うだろうと彼女は考えていた。しかしDuke of Saxe-Meiningenは俳優に動きを指示することより、登場人物Berta von Bruneckの気持ちや状態を伝えることが大切だと考える。そこで彼は「あなたは疲れていますよ。」と女優に話した。女優はあわてて「いいえ、とんでもございません、殿下。私は疲れてなんかいません。」と一生懸命に答えた。女優は自分の声に疲れが出ていると演出家が指摘したと誤解したのだ。そこでDukeは別の角度から説明した。「あなたは狩りから帰ってきたのですよ」と。^{*25}

このエピソードはよくでき過ぎていると思う。しかしエピソードは、テキストの解釈に基づき、役が表現すべき行動のモチーフを的確に示唆している。Alfred ErckとHannelore Schneiderが1997年に完成したGeorg研究の大作*Duke of Saxe-Meiningen*の中でも、Georgの演出はテキストの解釈に始まり、演技も舞台装置も解釈から構築されたと事例をあげて述べている。^{*26}

これまでに引用した資料は、一つは1872年Schillerの*Don Carlos*に出演するためにMeininger Companyに客演したLudwig Barnayの回顧録、二つ目はLee Simonsonが*THE STAGE IS SET*の第2章「王様のイノベーション」で書いた俳優論、三つはGerman Stage Unionの機関紙*Deutsch Bühne*に寄稿したPaul Lindauの小論文、四つ目はMax Grubeが紹介する稽古場におけるDuke of Saxe-Meiningenの演出実践、以上4点である。

これらの資料の中から明らかになるもう一つの事実は、当時の非常に劣悪な演劇状況である。新しい演劇が誕生する兆しがいまだ見えず、俳優が個人の魅力で舞台を支えていると過信していた。俳優が舞台を支配し、テキストも、舞台装置も、衣装も、一切がスターシステムという鉄で俳優に合わせて裁断された。舞台の質の低下は誰の眼にも明らかであった。皮肉なことに、改革のヒーローは演劇の中心都市、ロンドン、パリ、モスクワではなく、ドイツの片田舎の町から誕生した。Duke of Saxe-Meiningenが因習的な演劇に挑戦したとき、スターシステムを排除した演劇が成り立つとは当時誰も考えなかった。彼はその非現実を現実のものにして見せた最初の演出家であった。

スターシステムの演劇から、スターを排斥した場合、演劇はどういう様相を見せるか。歌舞伎から幹部役者を排除して、はたして歌舞伎が成立するか否かを考えれば自ら答えが出よう。一般論として、主役を勤めたことのない俳優を主役に据えて演劇を創造しても成功はおぼつかないだろう。Duke of Saxe-Meiningenの片腕として大きな存在であった演出家Ludwig Chronegkは、俳優を二つに区分していた節がある。幹部俳優と才能のない、経験の浅いmob scenesを演ずる俳優の二つである。Duke of Saxe-Meiningenは、スター俳優を拒否した。スター俳優とmob scenesを演ずる俳優を区分することなく、同じ義務と責任を

負わせた。その上で、自分が考える演劇を表現できる俳優の養成が劇団に科せられた急務であることを自覚していた。Meiningen Companyの演劇を半ば素人の俳優を抱えた地方劇団のperformanceときめつける当時の評価は、演劇改良が直面する痛みや実験性を理解しようとしないう体制的な演劇人の驕りであった。

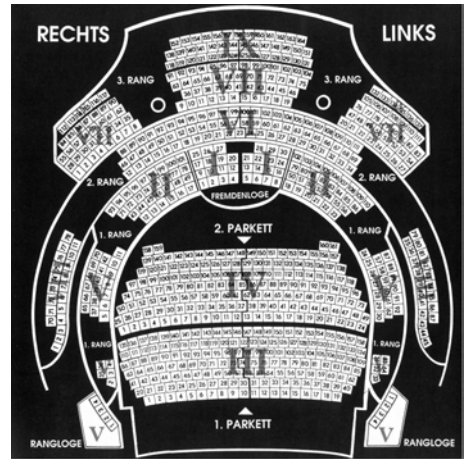
Duke of Saxe-Meiningenは、躊躇することなく、スターに頼ることを中止し、俳優全員で創造するアンサンブル演技を目指すことを提唱した。「スター・システムを排除した演劇は必然的にアンサンブル演技を指向する」と言える論理的な保証は当時も今もない。ヨーロッパの観客は、Meiningen Companyの新しい方向に戸惑いながらも、Meiningen ensemble演劇を受け入れるようになった。そうでなければMeiningen Companyが1874年からの15年間にわたってヨーロッパの主要36都市を巡業することはできなかつたはずだ。^{*27}

「議論をし、延々と稽古をする田舎芝居」と腐したLudwig Barnayの書簡は、演出家を中心にすえてアンサンブル演劇を創造するために苦悩する劇団の姿を隈なく描き出している。今日では、このように遅々として進まない稽古に出会っても誰も驚かない。批判もしない。むしろ感激する。私たちはBarnayの手紙に報じられたMeiningen Companyの稽古の在り方に今日の稽古のプロトタイプを発見できるのである。

【参考文献】

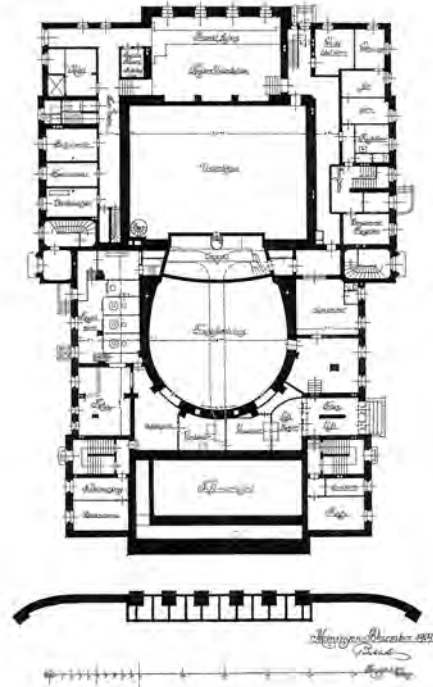
- * 1 山内登美雄編『ヨーロッパ演劇の変貌 - ゲオルク二世からストレーレルまで』株式会社白鳳社、1994 p.19, 29, 30.
J.L. Styan, *Modern drama in the theory and practice volume 1*, Cambridge University Press, 1981. pp. 11-17.
- レオン・ムウシナック著, 利光哲夫訳『演劇 その起源から現代まで』下 1973年 美術選書 pp.62-3, pp.98-9.
- * 2 Karl Mantzius, Authorised Translation by C. Archer, *A History of Theatrical Art: Volume* , Part ;Weimar and the Romantic School, Duckworth & Co., 1921. pp.229-266.
- * 3 Richard Southern, *The Seven Ages of the Theatre*, Faber and Faber, 1962, pp.182-88.
- * 4 第1図 Meininger Theatre観客席座席表

この劇場は美しいhouseshoe-shaped馬蹄形の観客席をもっている。横が18メートル、縦が15メートルで、この上に2階席が設けられている。1Fの観客席は14列で、最前列と最後列の高低差は2.8メートルで、前列の観客の頭越しにぎりぎり舞台を見ることができる勾配をもっている。なお舞台の高さは約90センチ、間口は10メートル、奥行き14メートルである。



*Hoftheater Meiningen
Gumboldt & Keller*

第2図 Meininger Theatre劇場の平面図



- * 5 Max Grube, *The Story of the Meininger*, Edited by Wendell Cole, University of Miami Press, 1963, p.22.
- * 6 Max Grube, *SZENERIE-UND KOSTUM-ENTWURFE VON DER HAND HERZOG GEORGE*, DIE GESCHICHTE DER MEININGER 1926.
- * 7 Duke of Saxe-MeiningenとしてのGeorg の為政は高く評価されている。彼が父の後を継いでから、次々に多くの改革を断行し、新しい法律を制定した。その主なものを以下に列記する。
土地所有法 1867年
通商協定と関税の変更 1869年、1872年
新刑法の制定 1871年、1876年
そのほか技術専門学校の設定、福祉施設の設置、教会の建築、病院の設置などが上げられる。
- * 8 (「マイニンゲン宮廷劇場とマイニンゲン演劇博物館」講演者・マイニンゲン博物館館長フォルカー・ケルン氏 2002年12月5日、6日 早稲田演劇博物館で講演、概要・八木雅子)
http://www.waseda.jp/prj-21coe-enpaku/jp/activity/2002/report_co03.html
- * 9 Frederich Schillerの*William Tell*の舞台装置スケッチ
筆者が2001年に訪問した時、旧演劇博物館に展示されていたのが、Frederich Schillerの*William Tell*の舞台装置であった。やや手狭な空間、必ずしも十分とは言えない照明(19世紀ではもっと貧弱だったかもしれない)の中でもムードをたたえた舞台装置であった。下図は筆者



Georg II, the Duke of Saxe-Meiningen が演出したFrederich Schillerの*William Tell* の舞台装置。舞台前方、上手の張物2枚。書割の張物が「く」の字に繋いで飾られていた。3メートルの距離からも書割りであることが判明しない。舞台前方であるから、俳優がたっても比率のバランスは崩れない。

が仕上げた舞台スケッチをコンピュータで書き直したものだ。三日かけて舞台をスケッチし、ようやく遠近法の魔術から開放された。客席に当たる展示場の中央に座って、俳優が触っていい大道具はどれか、俳優が使うことができる大道具・小道具はどれかを見極めることは大変困難であった。スケッチにとりかかり、ようやく遠近法による書割の部分と、実在として作成された道具との違いが判別できるようになった。

もちろん写真もあるが、写真は風景画を見ているようで、俳優がどこに立てるのか、どのくらいの寸法に見えるのか、まったく判断ができない。写真からではDuke of Saxe-Meiningenの演出や舞台美術を語ることはできない。

- * 10 Lee Simonson, *THE STAGE IS SET*, Theatre Arts Books, New York, Seventh Printing 1970, p.289.
- * 11 *The Athenaeum*, 4 June 1881 の記事
The London Figaro, 4 June 1881, William Archer の記事
The Saturday Review, 4 June 1881 の記事
- * 12 *ibid.*, *The Story of the Meininger*, p.22 .
- * 13 *ibid.*, *The Story of the Meininger*, p.22 .
- * 14 Lee Simonson, *THE STAGE IS SET*, Theatre Arts Books, New York, Seventh Printing 1970, p.291.
- * 15 Edward Braun, *THE DIRECTOR AND THE STAGE*, Methuen, London, 1982, p.17.
- * 16 *ibid.*, *THE DIRECTOR AND THE STAGE*, p.11.
- * 17 John Osborne, *The Meininger Court Theatre 1866-1890*, Cambridge University Press, 1988, p.55.
- * 18 Marvin Carlson, *The German Stage in the Nineteenth Century*, Metuchen, N.J., 1972, pp.172-73.
- * 19 *ibid.*, *The Story of the Meininger*, p.35.
- * 20 Constantin Stanislavsky, *My Life in Art* (trans. J.J. Robins, London, 1980) pp.84-5.
- * 21 André Antoine, *Memories of the Theatre Libre* (trans. M. Carlson, University of Miami, 1964) pp.84-5.
- * 22 Paul Lindau, *Herzog Georg von Meiningen als Regisseur*, Die Deutsche Bühne I, 1909, pp. 313-19.
ibid., *THE STAGE IS SET*, pp. 272-303.

私たちは舞台の絵画性につながる構図をいつも頭に入れておかなければならない。すなわちシーンの中心は必ずしもステージの中心とは限らない。構図をいつも幾何学的なバランスに比重を置いて考えると、1対1の対称的な絵のみができてあがる。

例外が法則を作る。舞台の中央に主役の俳優またはグループがいてその両側に等間隔にその他の人が並ぶ構図は、もし非常に厳格な、禁欲的とも言える厳しい印象を与えたいときのみ効果的である。舞台上に要求される基本原則は、舞台が動的であり、行動の進行が誘発される構図を持つことである。したがって一般的には左右対称となる配置は避けるべきだ。なぜなら硬直的な構図であり、動的な印象を欠くからである。

舞台の中央にものを置くことは決してよいことではない。舞台袖に近い位置で観客席のどこからも見え、かつ移動しやすい位置に置くことが実際のだ。

俳優は舞台の中央、プロンプター・ボックス(第1図、Meiningen Court Theatreの平面図参照)の前に決して立つべきではない。プロンプター・ボックスから左右に少し離れた位置に立つことだ。フットライトの前から舞台奥までのプロンプター・ボックス幅のエリアは俳優が下手または上手から舞台を通過するための一地点に過ぎない。俳優が舞台のセンターで行う必要がある演劇の仕事は何もない。できる限り、二人の俳優がプロンプター・ボックスから等距離にの位置に立つことを避けるべきだ。

俳優の位置と舞台装置との間に安定と調和のとれた関係ができるように注意を払わなければ

ならない。俳優と舞台に飾られるつくりもの関係の中でも、遠近法で描かれた立木や建物等との関係に無関心なのは現代の演劇界に広く普遍的な誤った演出概念である。

生きている実体としての俳優はサイズを変えることができないから、シャープな遠近法で描かれた描き割りに一歩近づくごとに俳優は驚異的な比率で大きくなるのは避けられない。俳優は舞台奥袖近くに飾られた舞台装置にかなり近づく、両者のプロポーションの崩れは非常に大きくなる。頻繁に目にするのだが、俳優が俳優は描き割りの家の正面に接近して立てはならない。俳優の腰が家のドア上部の高さになり、俳優が背を伸ばさなくても2階の窓の内部を覗くことができ、腕を伸ばせば屋根の上の煙突に触ることができるようになる。

俳優が近づく舞台装置は人間とほぼ同じプロポーションにしておかなければならない。一つの例として、Iphigenia in Tauris で使用される寺院は舞台の正面に飾る必要がある。従って寺院の高い柱は額縁上部にまで延び、登場人物の上にそびえ立つ。観客に寺院の建物の突端を見えなくても問題はない。実際、あなたが柱の上のエンタブラチュア(柱頭の上の水平部)部分、支えている梁の部分、ドームの一部を見ることができれば、ドームのほかの部分の樹木の葉で作られたボーダーの茂みの中に隠されたとしても納得できるのである。

Lomeo and Juliet のバルコニーは通常非常に低く作られている。正確な高さにバルコニーを設定した場合の欠点はジュリエットはかなり高い位置に立つことになるが、それはいつも犯している適当な高さのバルコニーでごまかす間違いに比べればたいした問題ではない。しかし別の欠点が頭を離れない。それはロミオが優秀な体操の選手でないと簡単にバルコニーによじ登り、恋人の手を取り、彼女を抱きしめることができないからだ。

俳優は決して描き割の大道具(柱など)に寄りかかってはならない。動きが激しいときは接触によって描き割りを動かし、illusionが失われる。俳優が描き割りを揺すらないように十分に注意したとしても、行動が粗野であるかぎり舞台上の自由が制約され演技も制限を受けざるを得ない。

俳優が体を寄りかけてもいい大道具の部分(ドア・フレーム、木の幹など)は厚い材料を使って強固に作る必要がある。(このような配慮は一流の劇場ではだんだん普及しつつある。)〈原注・括弧内はGrubeが付けた註である〉

舞台上の描き割りの張り物やcut drop と立体の道具(丸ものも含む)と一緒に飾られているとき、細心の注意を払って両者の違いがわからないように扱わなければならない。例えば本物と描かれた花や葉が作り出す影は細心の注意を払って描き、観客が両者が混在していることに気づかないようにしなければならない。もしバラの藪で、たくさんの描かれたバラの中につき取ることになっている一本のバラだけが造花であるのはどうみても美的でないし、異様でもある。The Violin Maker of Cremonaという作品の作業場のシーンが描かれている舞台装置立面図を見ると、筆で影をつけた絵に描かれた半ダースのヴァイオリンがあり、その中に実際に使われる一張のヴァイオリン、すなわち本物の影を持っている立体のヴァイオリンがある。絵に描かれたヴァイオリンについて本物に見えない稚拙さは論外として、本物のヴァイオリンはいつもかなり大きく見える。ヴィオラのサイズに見えるだろう。

登場人物を舞台後方の建造物の大きさに調和させようとする試み、例えばWilliam TellのUri要塞の断頭台に、遠くで働く大人の労働者に見えるように同じ衣装とマスクをつけた子供を使ってみても成功するとは言えない。少年たちの身のこなし方は大人のそれとは違うからだ。加うるに、外形の融合や色合いの濃淡、距離によって作り出される自然の現象や絵画が描き出す産物は、舞台奥の子供で代用することはできない。人間の姿は絵に描かれたものよりはっきりした輪郭を示す。観察者の目は距離が離れたために大人の労働者が小さくなったと受け取らないで、老人になりすますために化粧をした小鬼のような生物または小人だと受け取る。

舞台上に見える空を表現するためにブルーの色を塗った木綿(水平線のように舞台全面のサイズでなく、見える空のサイズに合わせて切った布)で余白空間を埋めたり、舞台上に傾斜をつけて布を張ったりするのは好ましくない。田舎の風景をあらわすシーンでは、頭上いっぱい枝を張った木を用いるのがよい。このように舞台上空を覆うアーチは町のシーン、街頭

のシーン、市場のシーンなどにも通常使われる。街頭、広場などの場所を表現するとき、花輪または垂れ幕（横幕）、旗やペナントなどで舞台上部を覆うとよい。もしこれが現実にはそぐわなく、空が上部に見えなければならぬとき、雲の布の方がブルーに塗った布よりもはるかによい。表現力のない、しかも醜いブルーの幕に比べたら人工的な装飾を施した舞台装置の方が遙かに勝っている。

群衆シーンがあつたり登場人物が多い、新しい作品の最初の稽古は演出家を疲弊させる。演出家は群衆が創造性と統一性をもち、全体として可塑性を持ちながら個々が生命を持っているものに仕上げるのに腐心する。この問題を解決する一番の方法は最初から舞台装置をきちんと飾って稽古をすることである。装置の変更、吊る大道具かフロアーに置く大道具か、稽古中に家具の位置をずらすなどの変更は稽古の進行をひどく遅らせ、神経をいらいらさせ、そして俳優を退屈させるとともに彼らの気力を減退させる。（かなりの経験を積むようになってDuke of the Saxe-Meiningenはこのことに気づいた、とGrubeの脚注が付いている。）

コスチュームが重要な時代劇（ギリシャ悲劇からシェイクスピアの劇もこの範疇に入る）では、武器、ヘルメット、槍、剣を含めた完全な衣装をできる限り稽古の早い段階で着用して試す必要がある。こうすることで俳優は本番で衣装や小道具に慣れるために動きがぎくしゃくすること、武器の予想以上の重さに苦労することが避けられる。

上記のような劇では、舞台稽古の前に完全にできた衣装、まだ不足部分のある衣装にかかわらずなるべく衣装を着て稽古をすべきである。舞台稽古はただ観客がいないだけの違いであるから本番と同じであり、舞台稽古前から衣装に慣れる必要がある。もし衣装が完成しなかったり、本番まできれいな状態でとっておく必要がある場合、デザインやファブリックがよく似た衣装を代用すべきだろう。舞台稽古直前の少なくとも数回の稽古では俳優は頭飾り、クローク、裾の長いドレスをたとえ初日には汚れてしまうおそれがあっても着用すべきである。俳優は上演の時、予想できないことに出くわして驚くようではいけない。俳優は過去の時代の衣装を身に着けるのであるから、衣装に慣れるための準備が必要である。観客は俳優の登場する姿や演技を見て、衣装方がやっとなに合わせた衣装で彼が登場したかどうかは判断できない。観客に仮面舞踏会を思い起こさせるようでは困る。

- * 23 Kenneth Macgowan and Robert Edmond Jones, *Continental Stagecraft*, Harcourt, Brace and Company, INC., 1922, p.93.
- * 24 *ibid.*, *The Story of the Meiningen*, p.35.
- * 25 *ibid.*, *CONTINENTAL STAGECRAFT*, p.85 & p.90.
- * 26 Alfred Erck / Hannelore Schneider, *Georg , von Sachsen-Meiningen*, Heinrich-Jung-Verlagsgesellschaft GmbH Zella-Mehlis/Meiningen, 1997, pp.314-47.
- * 27 *ibid.* *The Story of the Meiningen*, THE GUEST PERFORMANCES OF THE MEININGER – FIRST TABLE & SECOND TABLE. pp.117-8.



SÜDHÜRINGISCHES STAATSTHEATER

Ansgar Haag
Intendant

Herrn
Shiro Kobayashi

Meiningen, den 20.05.2011

Sehr geehrter Herr Kobayashi,

ich freue mich, dass Sie sich in einer Veröffentlichung mit dem Meiningener Theaterherzog beschäftigen. Gern räumen wir Ihnen die Rechte zum Nachdruck des Sitzplanes und des Grundrisses ein.

Mit freundlichen Grüßen



Ansgar Haag
Intendant

学校におけるダンス教育と社会における ダンスの変遷（昭和期）

- ダンスへの社会化に関する研究として -

A History of Dance Education at School and Society (Showa Period)
- Research into dance socialization -

塩崎みづほ
(Mizuho Shiozaki)

要旨：

社会におけるダンスは私たちの生活の中に浸透し、参加の仕方も観る、踊ると様々な形でダンスを楽しむ人々の割合が、ここ数年安定してきている。そして、生涯学習時代を迎え、学校におけるダンス教育は、生涯にわたってダンスを自発的に楽しむ力を育てていくことが求められるようになった。社会におけるダンスの状況、ダンス参加者を把握することは、これからのダンス教育の役割や指導法などの手がかりになると考える。そこで、本研究はダンスへの社会化という視点からダンス教育の方向性を探ることを目的とし、その一資料として、社会と学校教育におけるダンスの変遷を概観することとし、今回は、昭和期に焦点をあてている。昭和期は、戦前、戦後と社会が大きく変換を遂げた激動の時代であった。そして、アメリカ文化を多く取り入れ、それが生活、ダンスにも大きな影響をもたらした時期でもある。1970年代からは、映画、音楽の影響を受け、多様なダンスが次々と現れ、人々を魅了していった。一方、学校教育でのダンスは、名称の変化、ダンスの価値を問われながらも、戦前戦後ともに体育の中に位置づけられ、現在に至っている。そして、ダンスそのものの楽しさ、ダンスの機能的特性から検討された、学習過程、学習内容が研究され始めた。

キーワード：ダンス 学校教育 舞踊教育 社会化

はじめに

現在日本では、年間おおよそ2000本近くの舞踊公演が行われている。個人あるいは団体で開催されるもの、大きい舞台、小さい小屋・・・規模や種類もまさに多種多様である。また、あらゆる国のダンスを実際に学ぶことができる機会が、国民全員に開かれているのも日本だからこそではないだろうか。だれもが、ダンスを観、そして踊って楽しむことができる舞踊文化が日本には根付いているといえる。そして、教育の中にもダンスが位置づけられ、近年では男女共修、必修化とダンス教育への取り組みが話題になり、今後の展望を感じる。さて、ダンスという文化に人々はいかにして入っていくのだろうか。社会において自主的にダンスを踊って楽しんでいる人たちは、ダンスの楽しさをどこに見出しているのだろうか。スポーツへの社会化という社会学的アプローチの手法を取り入れ、ダンス参加者の社会的要

因を見つけ、そこからこれからのダンス教育の可能性、それに伴う人材の育成、さらには、学校教育でのダンス学習の手がかりを探りたいと考えている。¹⁾日本においてダンス教育を考える場合、社会の中で発展したダンスと学校教育でのダンスの双方からの視点が必要であろう。そこで、本研究では社会におけるダンスと学校教育でのダンスの史的概観をし、ダンスへの社会化調査をすすめる一助とすることを目的としている。今回は昭和期に焦点をあて、この期の社会情勢および社会におけるダンスと学校教育におけるダンスについて文献調査し、この時代の特徴についてまとめる。

1. 社会におけるダンス

1.1. 戦前

関東大震災（1923年）の被害を受けながらも、東京・横浜の復興は目覚しく、モダン生活へと変化を遂げていく。和服から洋服へ、日本髪から洋髪へ、建て直した住宅には洋風の居間や食堂などを設けることも普及していった。これらはアメリカ文化を模したものであり、大正の中ごろから日本に紹介され、映画、写真、レコードなど直接目に触れる形で流入され、話題性からマスコミで盛んに宣伝され広まっていった。1934（昭和9）年頃、軍需景気が起こって好況に入ると、日中戦争勃発までの1936（昭和11）年まで、東の間ながら国民生活は戦前でもっとも華やかな3年間を迎える。映画、演劇の人気は高く、盛り場の人出は新宿、渋谷などの副都心にも広がり、賑わいをみせた。また、スポーツの隆盛もみられ、プロ野球の誕生、六大学野球の人気、ベルリンオリンピック開催など話題が増えた。同時に、「するスポーツ」も人々の間に広まり始め、野球、テニス、水泳、登山などが人気を集めた。²⁾

当時のダンスは、ダンスホール全盛期であり、1928（昭和3）年、大小のホールや教授所が合わせて33箇所あった。³⁾社交ダンス以外にも、映画の影響からタップダンスが人気を呼んでいた。昭和9年頃、フレッド・アステアとエリノア・パウエルなどのダンス映画が封切られ、華麗なタップシーンがみるものを魅了したのである。⁴⁾また、「日本舞踊教師協会」が設立されたり、ダンス関連雑誌が刊行され始めたのもこの頃であった。

観るダンスでは、レビューが人気を博した。⁵⁾宝塚少女歌劇団が昭和2年日本初のレビュー、「モン・パリ」を発表し大成功をおさめた。このレビューは、現在でも名物となっている「ラインダンス」やフィナーレに登場する「大階段」が初登場した作品でもある。そして、1934（昭和9）年、東京宝塚劇場を竣工する。また、松竹歌劇部も1928（昭和3）年浅草松竹座にて、幕無し10場の「東京踊り」を初演し、松竹名物レビューをつくった。1937（昭和12）年に定員3600人というマンモス劇場を落成し、松竹の本拠として多くの作品、女優を輩出した。また、少女レビューではなくインテリ男性客を誘引するようなダンスと音楽中心の専属チームを作ろうということで、日劇ダンシングチームが作られ、日劇ショーも生まれた。1936（昭和11）年に「ジャズとダンス」を公演した。主に欧米の劇場における男性エンターティナーと一群のガールズというパターンに近いもので、従来の日本のショーには見られない構成であったため、独自の可能性を開いていった。また、日劇は1934（昭和14）年に入ると、「タンゴとは何ですか」を公演し、タンゴを発表したり、翌年の「踊る日劇」でのアメリカから持ち帰った最新のジャズダンス「ジタバック」を行うなど、欧米を意識した作品を生み出していった。

昭和16年末の戦争勃発までの数年間は、軍国主義の風潮にも関わらず、ジャズ、タンゴ、シャ

ンソン、ハワイアンなど欧米のポピュラー音楽、タップ、ラインダンスなどのモダン舞踊を支柱とするバラエティやレビューが質量ともに盛んになるという現象を呈した期であった。

1.2. 戦後復興期（1945年～1955年頃）

戦争敗戦とともに、日本国民は異民族支配を受けることになった。1945年に憲法が制定され、これにより天皇が国民統合の象徴となり、翌年には日本最初の男女平等総選挙が行われるなど大きく変換を遂げていった。1947年には、教育基本法によって男女共学が進められ、「六・三制」がスタートする。アメリカによる占領により、日本はアメリカ化されていく。戦前から流行を起こしていたジャズ音楽は進駐軍によってもたらされ、ブームがおきた。戦時中には禁欲的な生活を強いられ、戦後の焼け跡の中で物質的には依然苦しさの中にあった国民の心に、リズム感溢れ、人間の欲望をストレートに歌い上げるジャズが心にしみて広がっていった。同時にアメリカ映画も人気をよんだ。

この頃ダンスでは、フォークダンスが流行を博した。人気の発端は長崎からであった。当分の長崎税関には、占領軍の長崎民生部の事務所が当てられていた。そこにいたアメリカ人ウィンフィールド・ニプロ氏が、日本人にスクウェアダンスを教えたのが始まりである（1946年）。彼は、アメリカのコミュニティー・レクリエーションのプログラムにならって、明るく健全な踊りを紹介することに力を入れたのである。⁵⁾このダンスは若者たちの心をとらえ、九州に広まり、1947年の第一回全国レクリエーション大会によって全国へと波及していった。1950（昭和25）年の埼玉で開かれたスクウェアダンスのパーティーには、3000人の愛好者が集まって、踊りの輪を広げた。⁶⁾このフォークダンスの流行は、学校教育の中にフォークダンスを位置づける所以にもなった。

戦後の社交ダンス復活は、まずG I専用の娯楽機関としてであった。占領軍兵士のために設立された「特殊慰安施設教会」の「営業所」のひとつとして銀座にダンスホールが出現した。翌年、日本人専用ホールが開業され、それを機に次々に開設されるようになった。しかし、当時の経済環境からは、ダンスホールは贅沢な遊び場であったため、青空の下でタンゴやブルースを練習する世代が出てきたのである。農村や漁村部ではこれが人気をよび、人々の戦後の気持ちを明るく楽しいものにしたといえよう。これらの人気の高まりには、映画も影響し「回転木馬」「王様と私」などアメリカ映画のダンスシーンが端を発していた。そして、社交ダンスの競技会が開催され始めたのもこの頃であった。1948（昭和23）年6月13日に新橋のフロリダで「早慶戦」が開かれた。⁷⁾この年に「学生ダンスの基本五原則」が制定され、現在でも遵守されている。

その後、1955（昭和30）年「マンボ」が流行する。キューバの民俗音楽ルンバとスイングジャズをミックスした音楽「マンボ」は、官能的な音楽とテンポの速いダンスが特徴であり、また、一人でも踊ることが出来るものであった。女性同士であるいはグループで音楽に合わせて楽しむことができ、「自由だから」「間違えてもいいから」といった声があがるように、マンボによって従来にはなかった手軽な踊りのスタイルが成立していった。⁸⁾

戦後のダンスホールは、飲食の提供（とりわけ酒類のサービス）をともなうキャバレースタイルで発展した。1953（昭和28）年11月の時点で、東京都内には41箇所の「キャバレー・ダンスホール」、1350箇所の「カフェ」、106の「ダンス教授所」が存在したという。⁹⁾昼間の営業時間帯とはいえ、そこに青少年が出入りするという状況を取り締まり当局が問題にしな

いわけにはいかず、ダンスが風紀上悪影響であるとの見方がこれ以降ついてまわることとなる。

また、バレエが流行したのもこの頃であった。日本におけるベストメンバーによる「白鳥の湖」全幕が初演され、バレエが日本で花を咲かせていく。また、イギリスの映画「赤い靴」がモイラ・シャラー主演で放映されこの映画の人気も手伝って、裕福な家庭の子女を中心にバレエのお稽古が流行し、花嫁学校としてのバレエ学校が人気を呼んだ。東京や大都市のみならず、地方のいたるところにバレエ教授所の看板や、公演が行われるようになった。そして、この頃から小学校の教科外活動としてバレエの公演の舞台見学が試みられたりもした。¹⁰⁾

1.3 . 高度経済成長期 (1960年～1980年)

日本の重化学工業の発達とともに、国民生活の様式も変貌する。1961(昭和33)年には、テレビ・電気洗濯機の普及率が50%を越え、4年後には冷蔵庫の普及、70年代に入るとガス湯沸かし器やステンレス流し台、カラーテレビが登場し、「三C時代(カー、クーラー、カラーテレビ)」とまで呼ばれ、日常生活が大きく変化した。¹¹⁾こうした家庭電化製品の普及により、女性のライフスタイルに変化が起きる。以前に比べて家事にとられる時間が短縮されるようになり、女性のパートタイマーの増加や自由時間が増加してくる。また、労働者においても、科学技術と生産力の飛躍的な発展と、労働大衆による労働条件の改善運動などから、労働時間が短縮され始め、余暇時間をどのように過ごすのかといった問題が国民の前に出現してきた。このような背景から60年代には、レジャー産業が爆発的に展開されるようになった。この期の個別レジャー産業の伸び率では、60年代からはボーリングの普及にもともなって、スポーツが第一位となった。¹²⁾

米軍キャンプを回っていたセミプログループたちから、いち早くアメリカのロックンロールムーブメントがキャッチされ、また1955(昭和30)年に映画「暴力教室」が公開されたこともあり、日本においてロックンロールムーブメントがもたらされた。1958年に開かれた日劇でのウエスタンカーニバルでは、トータルの観客動員数4万5千人を記録し、音楽的ムーブメントではなく、むしろ社会的現象としてのロカビリーブームを引き起こした。¹³⁾

1960年代に入ると、ロックンロールに続いて新たなブームを巻き起こしたのがツイストだった。1959(昭和34)年に発売された、ハンク・パラード&ザ・ミッドナイトズのシングルB面に収められていた曲「ザ・ツイスト」を黒人シンガーのチャビー・チェッカーが取り上げて発表したところ、瞬く間に全米ヒットチャートでナンバーワンを獲得し、世界中にツイストブームを巻き起こした。¹⁴⁾その後、サーフィンバンドが流行すると、ゴーゴーが到来する。ここからエレキギターサウンドが日本にもたらされ、1964(昭和39)年、ビートルズの登場により、その人気はさらに高まり、エレキギターを主楽器としたサウンドで踊る、モンキーダンスなどが日本でも大流行した。

1970年代になると、ロックの流行の一方でディスコ・ミュージックが台頭してくる。ディスコ・ミュージックという呼び方がポピュラーになったのは、1970年代中盤以降と言われている。それ以前は、ソウル・ミュージックが今迄で言うディスコ・ミュージックとして日本に上陸していた。当初は、マニア向けの音楽のイメージだったが、1960年代後半からは、この黒人特有のねばりの効いたビートと泥臭いヴォーカル・フィーリング、そして踊りやすいシンプルなりズムを本質とするソウル・ミュージックが、六本木、青山、赤坂あたりのディ

スコを中心に徐々にブームを呼んでいく。¹⁵⁾この頃のディスコは、ソウルミュージックを中心に、DJブースで音楽をかけ、人々が楽しくリズムに合わせて踊るというものであった。1973年頃ソウルトレインという番組が、アメリカで放映されソウル・ミュージックが全盛する。それに伴ってダンサーも現れ、ロックダンスが発生し日本にもたらされたのもこの頃であった。¹⁶⁾日本でのディスコ・ブームに火をつけたのは、1978（昭和53）年に上映された大ヒット映画、「サタデーナイトフィーバー」であった。このサウンドトラックに入っていた「ステイン・アライブ」が大ヒットし、これを機にディスコ・ミュージックは、ソウルというジャンルを飛び越え、もっと幅広いあらゆるジャンルを吸収するようになっていった。¹⁷⁾六本木、赤坂、新宿あたりのディスコでは、若者たちが映画の中でのファッションを真似て登場し、踊りに没頭した。多い日には、700人の入場者を記録するなど大変な賑わいであった。¹⁸⁾また、このディスコブームは、スキー場のホテルにディスコを併設するなど、70年代後半から80年代初頭にかけて各地でディスコが林立した。¹⁹⁾

こうして、ディスコ・ミュージック、またはロックなどと1980年代頃から多様な音楽ジャンルが次々と出現し、若者の間では自分の好きな音楽を選び、そのリズムに合わせて自由に踊るダンスが人気を集めていった。ちょうど、この頃原宿を拠点として二つの若者集団が話題を呼んだ。ロック族とよばれる、リーゼントに革ジャンというスタイルでロックのリズムに合わせて踊る10代の若者たちの集団。そしてたけのこ族である。こちらは、丈の長い上着にハーレムパンツ、長はちまきをつけたやはり10代の若者で、テクノミュージックやユーロビートの曲に乗せて同じ振り付けで固まって踊る集団であった。²⁰⁾

社交ダンスにも変化があった。ディスコの林立により、手軽なダンスへと若者が流れ、ダンスホールへの客足は中年層へと移行し、とうとう1974年にはダンスホールの名門「フロリダ」も閉店に追い込まれた。そこで、社交ダンスの教師たちは、思索し、芸術性を備え、スポーツ競技としても鑑賞に堪えうるものをめざそうと、全日本選手権をテレビ放映することにした。こうして、徐々に競技会が盛んに行われるようになると、選手育成のためのダンス教授所の数が増え、独立して営まれるようになっていった。以前は、ダンスホールとキャバレーがダンス会の本拠地であり、ダンスホールを離れて社交ダンスはありえないものであったが、選手育成や習い事のための教授所が必要になり、人気をよぶようになったのである。そして、引退した競技ダンスの選手が独立して教授所を営むというキャリアパターンが定着していく。

1970年代後半から80年代にかけて、国民の生活も落ち着きを見せたと同時に、「生活の質」「余暇」といった考えや、生活変化に伴う運動不足への懸念から、人々の生活の中に「するスポーツ」が隆盛してくるようになる。フィットネスブームの到来である。アメリカで考案され広まりを見せていた、エアロビクスダンスの流入、さらには、ジャズダンスも人気をよぶようになった。²¹⁾この期にスタジオ・ナンバーワン・ダンサーズというジャズダンスを踊るユニットが結成され、テレビなどで活躍、「若きグループジャズダンスを踊る」のタイトルを通し、「ジャズダンス」の名称が広く世に浸透し、日本において「ジャズダンス」の名が知られるようになった。²²⁾さらには、ミュージカル映画が人気を集めダンス愛好者が増大した。1961（昭和36）年に日本でアメリカの映画「ウエストサイドストーリー」が公開されると、空前の大ヒットとなった。²³⁾1963（昭和38）年には、本格的ブロードウェイ・ミュージカルの翻訳上演である「マイ・フェア・レディ」が登場し、これを皮切りに翻訳ミュージ

カルが次々に日本で上演されるようになった。その後、本場アメリカの「ウエストサイドストーリー」が日生劇場で上演された（1964年）。

日本のディスコブームが沈静した後、人々を魅了し始めたのはストリート・ダンスであった。ブレイクダンス、ヒップホップと後に区別されて呼ばれるようになり進化していく。これらも、映画からの影響が強くみられ、1983年に放映された「フラッシュ・ダンス」の中に現れたブレイクダンス、1984年「ブレイクダンス」という映画の中のダンスシーンが若者たちの心をとらえた。そして拍車をかけるかのように、アメリカで放送されていた「ソウルトレイン」のテレビ放映、「ダンスダンスダンス」というダンスコンテスト番組、「天才たけしの元気が出るテレビ」の中の「ダンス甲子園」など、テレビからの影響も受けて、ストリート・ダンス人気へと向かう。そして、ディスコではなくクラブと呼ばれるようになり現代にいたっている。²⁴⁾

2. 学校教育におけるダンス

2.1. 戦前の学校教育でのダンス

昭和11年「学校体操教授要目」の改訂が行われた。この要目では、従来の体操中心から大きく変わり、“遊戯およびスポーツ”重視がみられ、より豊富な内容が具体的に示されるようになった。ダンスは、一般的な遊戯から独立し「基本練習」、「唱歌遊戯」、「行進遊戯」の3本たてとなった。この期の特徴は、「唱歌遊戯」と「行進遊戯」の目的をひとつにまとめ、教材を豊富にした点にある。それぞれの内容は、「基本練習」には基本動作、基本歩法、基本体勢の3つの柱をたて、基本動作には、スタンプ、ホップ、カットなど15～16種ほどの歩法をあげ、基本体勢には応用体勢とともに腕、脚の動作とその結合動作などをあげて、ダンスの基本学習の必要性を示している。「唱歌遊戯」では、故郷の空、田毎のつき、寧楽の都など約10種類ほどの模範作品を示している。「行進遊戯」としては、リチカ、ヴィンヤード、マズルカ、ミニユエット、カマリンスカヤなど約15種類の欧州民謡などを採用し、これを各学年に配当して学習することとした。²⁵⁾唱歌・行進遊戯のように名称はそのままであるが、欧米帰りの三浦ヒロ女史らによって、単なる形式的教材の伝達に変わって、リズムから創造へと発展するダンスの世界が、学校ダンスの中にも登場してきた期であった。²⁶⁾

昭和17年末、日本はついに第二次世界大戦に突入し、国をあげて戦時体制下に入った。「体操科」は「体錬科」へと名称を変え、強化された。これに対処する教授要目も公示され、心身鍛錬はもちろんのこと、献身奉公、皇国民の育成という鍛錬主義と皇国思想で貫かれていった。²⁷⁾ダンスは、「音楽遊戯」、「音楽運動」の名称で、基本練習を重視した体錬的なものとなった。内容には、基本歩法、基本体勢および、くろがねの力、大日本の歌、軍艦行進曲、愛国行進曲など、当事の様相を反映した教材があげられている。また、外国語の排斥から、スキップを一拍跳歩と示すなど、明治期に導入された外来のダンスステップ名は、すべて日本語名に置き換えられた。

この非常時にあって、ダンスなどは必要としないとの声も強く、教材としてのダンスの存在も危うい状態になった。しかし、この中にあって女史でただ一人の要目委員であった戸倉ハル女史は、女子体育の教材として欠くことのできないものであることを力説し、学校におけるダンス教育の存続を実現させた。²⁸⁾ダンスの特質をゆがめられながらも、この期において存続したことは、戦後のダンス教育の転換をもたらす上で重要なことであろう。

2.2. 戦後の学校体育におけるダンス

戦後の教育改革により、これ以降ダンスの学習内容は、自ら創り踊る「創作ダンス」と仲良く踊って楽しむ「フォークダンス」が主内容となる。教育改革がアメリカ主導で進められたことからその影響を強く受けたが、ダンスにおいては日本独自の教育を発展させてきたとみることもできる。²⁹⁾

日本の教育改革は、昭和21年新憲法が公布され、民主的文化国家として新しく出発することとなった。そして、新日本の理想を実現するためには、個人の尊厳を重んじ、真理と平和とを希求する人間の育成を目指す教育が必要であることから、昭和22年教育基本法が公布された。これらの目的、すなわち平和的な国家および社会の形成者として、心身ともに健康な人間を育成する機会をもつ体育は、教育の場においてきわめて重要であるとの考えから、昭和22年学校体育指導要綱が公示された。名称も「体錬科」から「体育科」に変えられ、軍国色の排除と言う姿勢が明らかにされるとともに、スポーツによる民主的な性格の育成と子どもの個性や自主性の尊重を強調した。³⁰⁾

その思潮はダンスにも表れ、戦前の「唱歌遊戯」「音楽遊戯」から「ダンス」へと名称が変えられ、「生活環境や生活感情から取材して創作的表現に導く」という新しい問題をになって出発した。³¹⁾ 内容も創り踊る創造的側面である「表現」が中心におかれ、「1. 表現技術、2. 作品創作、3. 作品鑑賞」があげられた。戦前の教師中心に進められていた「教材を教える」から、子どもを中心にした「自己実現」を目指す創造的芸術経験に向かう方向へと大きく転換したのである。そして、この期から「ダンス」とは何か、ダンスを定義しそれを解釈して“人間”と“舞踊”と“体育”をめぐり、その本質と教科としてのあり方を問う論議が行われることになる。ダンスは体育か芸術かの論争や、昭和40年代の体力増進の時期などにおいてその存続が危ぶまれ、そのたびに、ダンスの教育的価値や特性を前面に押し出していくことになる。いわば、ダンスによる教育であり、主に創作ダンスの教育的効果をねらった学習の方向性であった点にこの特徴が見出せるだろう。

昭和22年から、創作的表現というダンスの一大転換を促した影には、プロの舞踊家たちによる芸術論や創作の方法論がこの期において研究されたことも起因している。戦前から学校におけるダンスのありかたについて指摘し、「表現」への道を開きつつあった邦正美氏の芸術論から出発したダンス理論は、戦後再び若い日本のダンス指導者の心を捉えていった。邦氏はダンスの身体育成を強調し、教育舞踊と名称して長期講習会を開いた。³²⁾ また、同時期、江口隆哉氏も教員の研修会などを開き、多くのダンス教育指導者に影響を与えた。江口氏はなぜ学校においてモダンダンス（創作ダンス）なのかについて、ひとつには、「基本運動」による「身体づくり」をあげ、次に創作を主とする個性を伸ばす舞踊であるからだとして述べている。そして、既成のダンスを行うこと以上に、情操を養い、創作の過程における個性の伸長などの点において「表現」が優れていると付言している。³³⁾

また、ダンスの指導についてその自然運動の必要性を説いたのが、伊澤エイであった。伊澤女史は、「要綱の主旨は従来の教えることはやめて、引き出しながら指導することにある」³⁴⁾と述べ、小学校4年生以降での表現の指導について、自然運動の重要性をあげている。

このような考えから、昭和20年代のダンスは創作ダンスを行うことによって身体の修練とともに、情操を豊かにするといった意義が見出されたのである。一方、現場においては既成作品から一転して創作へと移ったことにより、新しいダンスの転換の意義の解釈に指導者は

戸迷い、実際の指導の行い方がわからず、その問題解決を望む声も大きくなった。³⁵⁾

ダンスを創るといった活動を体育に盛り込んだことにより、昭和30年代になると、舞踊は芸術としての問題と、身体形式としての問題の二つの面をもち、その異なった二つの面が人間形成をなしうるところに意義があると言う見方が出された。³⁶⁾さらに、当時のレクリエーションの発達とも関連して、舞踊の教育的意義について以下のような考えが提示された。ダンスは、リズム、柔軟、バランス、持久、敏捷、協応、正確、パワーの諸性能の育成に役立てられ(=身体育成)、自己の表現による情緒の解放、ダンス創作過程における美的感情や練習過程での知性と意志(精神的価値)、人間の表現欲求である伝達と幾人かの人の協力を養う(社会的価値)、また創作衝動を生かして、踊り、観る活動が人生に新鮮な感動をもたらすこと(レクリエーション的価値)である。³⁷⁾また、ダンスを通して望ましい人間行動の仕方を会得させ、人間関係を促進するものと同時に、問題解決の場としての意義も提示され、それよりダンスの「グループ学習」が一般化するのである。

昭和40年代に入ると、1964年の東京オリンピックの不振や、青少年の筋力、持久力、調整力などの低下、さらに子どもたちの日常生活が生活環境の変化によって運動の機会が減少したことによって引き起こされた運動不足などにより、体力増強の方針が進められていった。³⁸⁾

ダンスの授業は、ダンスを創るという活動によって、その創作過程に基づいた学習になっており、一単元は、一作品を完成させるための「創作の過程期、探索期、達成期」という過程を歩んでいくととらえられていた。しかし、生徒たちはじっとして動き出さないといった授業運営上の困難点が指摘されると同時に、活動量の不足などからダンスは再度体育としての意義について問われることになった。さらにダンスの授業研究は続けられ、この頃より、「動きとイメージの関連を探り、デッサン(即興)の持つ意味」を導入し、いきなり作品創作に入るのではなく、「動きの探求 表現の探求 作品の探求」という創作ダンスの構造に基づいた学習の過程が模索され始める。³⁹⁾

昭和40年代後半から50年代にかけて、社会においてダンスブームが到来した。スポーツ・フォア・オール時代を受けて、変換を求められた体育とこの社会の流れを受けてダンスも表現力を養う、美的創造力を養う、民主的な人間関係を育てるといった付加的価値基準から選択するのではなく、行う人間とダンスの内的な結びつきを重視して分類し、自己変革を可能にするダンスを選択することが必要であるとの考えが出されるようになった。⁴⁰⁾そして、「人はなぜ踊るのか」すなわち、ダンス独自の魅力とは、ダンスそのものの楽しさや面白さとはなにかといった、ダンスの内在的価値、ダンスの機能的特性について研究が進められていくようになった。ダンスそのものを楽しむ学習への転換になった。⁴¹⁾

特性を見出す視点として、スポーツやダンスはプレイの正確を持つものと考えられ、人がなぜ踊るのか、どんな欲求を充足しているのか、カイヨワのプレイ論から導き出し「模倣・変身の欲求(ミミクリー)の充足」としてとらえられるようになった。⁴²⁾そして、そこから、ダンスの共通の特性として、「日常の自分を超えて、自分でない何かになりきったり、自分を別の世界に遊ばせたりする、変身・模倣の欲求によるもの」ととらえられた。また、社会での影響を受け、「リズムに身をゆだね、イメージの世界に浸りきって踊る心と身体の一一体感」の中に自分を解放する楽しさも、ダンスの根源的楽しさであるとし、リズムダンスの導入が検討されていく。

おわりに

昭和は、社会が大きく変化した期であり、人々の衣服、住居、日常生活においても大きな転換をたまさに激動の時代であった。その影響を受け、社会におけるダンスも学校教育におけるダンスも様々な変化を受けた。

戦前は、ダンスホール全盛期であり人々が社交の場として楽しむダンスが広まったといえよう。また、観るダンスとしてレビューが流行し、欧米のテンポの速いリズムのショーダンスが人々を魅了し、軍国主義の風潮の中にも明るさと華やかさを与えていたといえる。学校教育においては、唱歌遊戯の教え込みからの脱却が少しずつ見られ、創造する世界の表現へと向かおうとした時期であった。そしてダンスの本質をゆがめられはしたものの、戦時中においても遊戯が取り上げられ、存続したことは、戦後のダンス教育につながる大事なことだったと読み取れよう。

戦後、社交としてのダンスからリズムにのってダンスを楽しむ時代が訪れ、一人でも複数でも踊って楽しむことができる気軽なダンスが人々の人気を集めた。新しい音楽、リズムが現れるとそれに、踊りがつけられ、次々に新しいダンスが登場した時代であった。それらのダンスの流行には、映画の影響がみられた。一方、社交ダンスなどは芸術性、スポーツ性をもたせることで新たな道を見出し、現代へと受け継がれている様子が伺えた。学校教育においては、「唱歌・行進遊戯」から「音楽運動」、そして戦後「ダンス」と、名称がその時々々の体育の目標の強調点を反映させながら変化してきた。そして、多様なダンスの中から何を取り上げるのかについて議論され、舞踊文化の伝承と創造という様式を軸に、「表現・創作ダンス」「フォークダンス」の二つが提示された。これは、ダンスを通じての教育、すなわちダンスを行うことによってどんな教育的効果が期待できるかといった、教育的効果の視点から示された。“つくられた教材を教えるもの”から“つくらせるために教えるもの”というこの大転換にともない、指導上の困難や問題点が目に付くようになり⁴³⁾、さらにダンスは体育の中に必要なのか、芸術か運動かなどといった議論が多くなされるようになった。この頃は、踊る楽しさの追及より、ダンスを通して素晴らしい人間形成が可能であるという理由のもと行われていった。昭和期後半になると、仕事だけではなく、余暇時間を充実させ、心身ともに健康な生活を営むことの重要性が叫ばれるようになった。こうした生涯学習時代あって、ダンスはフィットネスとして、趣味、稽古事として人々に享受され、私たちの生活の中に位置づけられるようになった。そこで学校教育においても、生涯のその時々々にダンスに親しむことができる能力を身につけることが、求められるようになり、ダンスそのものが持つ本質的な楽しさ（ダンスの内在的価値）を学習することで、ダンスへの興味、関心を高め、生涯にわたって楽しむ力を引き出せると考えられるようになった。そこから、ダンスの機能的特性が示され、取り扱うダンス内容の選定、学習過程、学習内容について検討された。さて、学校という場合は、多くの身体的活動を知るきっかけとなりうる貴重な場である。ダンスが学校教育の体育に位置づけられ、様々に論議されてきたが、だれもが体験できる機会があるというのは重要なことであり、日本の舞踊文化を担うには大切な役割であると考えられる。今後も、体育を身体を伴った活動という大きな枠組みでとらえ、ダンスもその中において十分な学習経験を持つよう学習内容、指導法について熟慮していく必要があるだろう。そして、指導者自身がダンスを楽しんだ経験がもてるよう、指導者養成校の役割は重要であり、十分な知識と実技の教授をしていくことが望まれる。

今回、昭和の時代を概観し、この時代の社会や人々の生活が大きく変化する中、“ダンス”という文化も多種多様なかたちで花開き、多くの人々に楽しまれ、親しまれるようになった時期であったということが明らかになった。今後は、子どものダンスの発展や祭りの中のダンス、さらには現代社会におけるダンス教育についての研究を進めていきたいと考えている。そして、社会、学校における舞踊教育の問題点、課題について検討していきたい。

【引用・参考文献】

- 1) 穂田みづほ (1996); ダンスへの社会化に関する研究, 東京学芸大学大学院修士論文
- 2) 南博 (1987); 昭和文芸1925-2945, 勁草書房, 58
- 3) 永井良和 (1991); 社交ダンスと日本人, 晶文社, 88
- 4) 瀬川昌久 (1983); ジャズで踊って, サイマル出版会, 121-123
- 5) 同上, 171-261
- 6) 石川弘義他 (1981); 日本風俗じてん アメリカンカルチャー1, 三省堂, 54
- 7) 同上, 55
- 8) 朝日新聞, 1948年6月14日, 朝刊, 28
- 9) 永井良和前掲書1), 198
- 10) 三浦弓枝、矢島ますみ (1992); 舞踊教育再構築 () 日本における舞踊教育の可能性 - ダンスの特性の視点から -, 千葉大学教育学部第2部紀要40 (109), 110-113
- 11) 金村左門、竹前栄治編 (1989), 昭和史 増強版, 有斐閣, 356
- 12) 同上, 359
- 13) 石川弘義前掲書6), 179
- 14) 石川弘義他 (1981); 日本風俗じてん アメリカンカルチャー2, 三省堂, 32
- 15) 石川弘義他 (1981); 日本風俗じてん アメリカンカルチャー3, 三省堂, 153
- 16) 江守藹 (2008); 黒く踊れ!, 株式会社銀座出版, 88-142
- 17) 宇佐見光昭他 (1991); 1980年大百科, 宝島社, 14-19
- 18) 朝日新聞, 1978年9月5日, 朝刊 (14)
- 19) 朝日新聞 1979年1月12日, 朝刊 (23)
- 20) (1991); 戦後史大事典, 三省堂, 581
- 21) 永井良和前掲書3), 229
- 22) ジャズダンス協会HP <http://www.jazz-dance-art.jp/activity.html>
- 23) 御木平輔 (1995); モア・ミュージカル, 七賢出版, 10-37
- 24) 江守藹前掲書16), 210-258
- 25) 中島花 (1968); 「昭和時代」ダンスにおける表現創作の段階的指導法, 明治図書, 8
- 26) 吉田清 (1965); 学校ダンスの歩んだ道, 新体育35 (8), 36
- 27) 木下秀一 (1965); 学校体育におけるダンス的教材の史的考察, 新体育35 (8), 26
- 28) 水野忠文、木下秀明他 (1965); 体育史概説 - 西洋・日本, 体育の科学社, 281
- 29) 前掲書23), 39
- 30) 文部省体育科課長 (1947); 学校体育指導要綱について, 新体育, 6 (7), 1
- 31) 松本千代栄 (1953); リズム運動 - 指導要領理解のために -, 学校体育, 6 (10), 70
- 32) 松本千代栄 (1985); ダンス教育の成果と展望, 体育科教育33 (13), 42
- 33) 江口隆哉 (1965); 現行の学校ダンスはこれでよいのか (二), 新体育18 (13), 46-48
- 34) 伊澤エイ (1947); 学校に於けるダンスの指導, 新体育6 (7), 7
- 35) 斉藤千代子 (1989); 新学習指導要領とダンス教育, 体育科教育37 (10), 33
- 36) 松本千代栄前掲書29)

学校におけるダンス教育と社会におけるダンスの変遷（昭和期）

- 37) 文部省 (1953), 小学校学習指導要領体育編, 明治図書, 1-10
- 38) 嘉戸修、新開谷央他編 (1994); 小学校体育科授業研究, 教育出版, 9
- 39) 片岡康子 (1994); ダンスの学習過程, 学校体育47 (6), 26
- 40) 三浦弓枝 (1986); ダンス教育の今日的課題, 体育科教育34 (11), 11-20
- 41) 村田芳子 (1983); 表現運動、ダンスの特性のとらえ方と学習過程, 学校体育36 (10), 22
- 42) 川口千代 (1991); 小学校体育実践指導全集第5巻, 日本教育図書センター, 18-21
- 43) 舞踊文化と教育研究の会 (2008); 松本千代栄撰集5 舞踊教育の開拓, 明治図書, 33-54

芸術家を目指す声楽学生に効果的な イタリア・ドイツ系の発声法と歌唱法の研究

Research into the Efficiency of Italian and German Voice Control and Singing Methodologies for Young Artists

クロイツァー涼子
(Suzuko Kreutzer)

要旨：

舞台でのパフォーマンスを目指す若い学生にとって、発声と声楽の訓練は短期間で効果的であることが求められている。また、純粹にクラシック音楽で声楽家を目指す若い学生にとっても、訓練が効果的になることは、さらに高い芸術性を目指す余裕が出来る。そして最も重要なことは、学生に音楽を学びたい気持ちを持続させること、すなわち学生が確かに自分の歌唱能力が上がっている、と実感し、さらに探求する気持ちを常に持ち続けること、である。本研究ではこの課題に対して、イタリアで学んだベルカント唱法、ドイツ・オーストリアで学んだ自然な発声法や跳躍歌唱法などの研究分析を進め、これらを発展的に改良し、自在に組み合わせることで、若い声楽学生の個性と現状能力に合わせた指導を行った実践研究について述べている。さらにこの方法が学生にとって無理のない学習で成果を挙げている点も明らかにした。4章では学生の指導例からよくある事例を選び、それぞれの課題を明らかにして対処法を記した。加えて楽曲の歌唱例についても報告する。5章からは声楽家が初歩の段階で学ぶべきイタリア語の古典歌曲とオペラアリア、モーツァルト、シューマンなどのドイツ歌曲とオペレッタのアリア、最後に日本歌曲について、その楽曲のもっとも心情を表すべき重要な箇所について、歌唱事例を述べた。また最終章では、長時間の持続的な歌唱に耐える身体機能の強化方法も簡単にまとめた。

キーワード：

歌唱芸術 発声法 短期的効果的指導法 歌唱のポイント 声帯障害除去

1. 序に替えて～歌唱芸術に求められるもの

歌唱芸術の歴史は他書に詳しいが、音楽の発展は歌手に対して要求を増大し続け、歌唱芸術を高めることを追求してきた、声楽教育の歴史でもある。16世紀は教会音楽であるグレゴリオ聖歌が多声音楽化して発展し、末期にはフィレンツェで最初のオペラ『ダフネ』が、ペーリによって作曲され、声楽への期待が一気に高まった時代でもある。これを皮切りにオペラは17世紀、ヨーロッパ各国への広まりと勃興期を経て、18世紀になるとグルックの改革によって、さらに発展を見る。また教会音楽から18世紀に発展した、バッハのカンタータを始めと

した古典派の宗教曲も、19世紀には歌曲としてイタリア、ドイツ、フランスなどで成熟期を迎える。

オペラの作曲家は、すべての歌手に対し高い音へと声域を拡大するよう要求し続けている。大編成で移調などの融通の利かないオーケストラ伴奏、響きにくい中音のレチタティーヴォの多用、激しい感情表現の場面でドラマティックに歌うこと、など、消耗の激しいこれらの要求に加えて、ベッリーニやドニゼッティから始まった『高い音を好む指向』はグノー、ビゼー、マスネ、ヴェルディ、プッチーニ、そしてR.ワーグナーへと続き、声の耐久性をも求めてきた。

例えばG.ヴェルディ作曲のオペラ「La Traviata」第1幕のハイライト、ヴィオレッタが歌う「Ah, for 's è lui」に続くカデンツァの部分や、W.A.モーツァルトのモテット「Exsultate, jubilate, K.165」第3楽章のAllelujaなど、難しいフレーズはどうすれば美しい声でドラマティックに歌えるのか。

いまこれらのオペラや歌曲を芸術的に歌うことは、強靱な声帯と声楽の能力を身につけ、本格的な訓練、絶え間ない練習とレッスンを続けなければならないことを意味している。本格的な訓練とは、完璧な呼吸法、輝きのある、かつ耐久性のある発声、声の動きをコントロールして正確な音程に入れること、原語に関する完全な発音、響きの均一性、ドラマティックな表現のためにこれらをコントロールできること、などである。間違った、安易な訓練を続けることは、歌手生命を短くさせてしまうことになる。

これらの訓練には、例えば下記のような発声練習を必要とする。これはイタリア・ベルディ音楽院のM.カルポーネ教授より筆者が学んだ発声法およびそのテキストの一例である。この訓練をするためにはすでに、音楽大学声楽科卒業程度の声楽の基礎がほぼ取り揃っていることが、最低の必要条件といえよう。

譜例 1

解説：短調の音階で三連符のリズムを使って上行していくが、この音階の難しさは短調の音程をしっかりとれることでその結果、オペリアリアの中のカデンツァに多く出てくるフレーズを楽にできるようになる。一点C（ド）から三点C（ド）まではやらなければならない。また、母音ではなくMi Vi Yaなどがよい。



一般的には声楽家を目指して音楽大学に学ぼうとする者は、偉大なる音楽家で声楽教師でもあった人たちによってまとめられた、Concone、Panofuka、Marchesiといった教本を頼りに、何年もかかって習得するのである。

しかしながら若くて十分な声楽の訓練を受けていない、これから声楽を自ら表現する芸術の一要素として習得を目指している学生、あるいは、ほかの芸術要素の学習もあり、これからも本格的には習得する時間のない学生にとって、このような教本に沿って学んでいくのは困難な話である。これらをすべて身に付けるまで歌唱技術に進めないのであれば、パフォーマンスの計画も本人の興味の持続もできず、コンクールやオーディションなどの受験はおぼつかない。

この点に置いて歌唱芸術に必要な基本要素を盛り込みながら発声と声楽の基礎を短期間で習得し、さらに高い次のステップへの準備が同時にできる、新たな発声と歌唱テクニック習得のための方法論が必要となる。

2. 歌唱芸術に必要な能力

オーディションやステージでは、たとえ曲の内容をまったく知らない相手であっても、曲が何を現しているのか、愛、悲しみ、怒り、絶望などの感情を、パフォーマンスから理解してもらわなければならない。声楽家として人気も実力も兼ね備えた、今現在までの多くの歌手たちに共通したところである。そこに至るのに歌唱で苦勞しているうちは到達できない。歌唱を自分の得意とし、更なる芸術表現に思考を集中させるために、自然で簡単な歌唱法が求められる。

声楽を学ぼうとするものは、初見で歌う練習、定期的な耳の訓練、音程を正しく歌うこと、簡単な和声を認識できること、音楽の周辺知識も身に付けなければならない。声楽レパートリーの文学的な基礎知識、プログラムの作り方、1つか2つの外国語、演劇、音声学、解剖学、保健衛生などである。定期的な舞台経験によって劇的表現能力を身に付けること、バレエやダンスもオペラに出演するためには重要である。

まず姿勢を正し、呼吸の訓練から入る。音程の訓練は息の動きが敏速に出来ることである。中音を鍛え、むらのないメゾフォルテで様々な譜面で練習する。ゆっくりとした反復音階練習によって、息を長く持続させる訓練や、自然な発声を学び、息の配分を学ばなければならない。

言語を徹底的に細かく習得する。正確な発音の訓練のために、美しい母音の使い方、明瞭な子音の発音を身に付ける。顎、口蓋、舌や歯、唇や輪状筋などの位置を正確に認識する。クレッシェンド、デクレッシェンド、胸声から頭声への転換、高音息から低音域への移行の中で、音が高くなればなるほど横隔膜を下げ、背筋と腹筋を使いこなし、最高音を豊かな声で表現する。

音域が拡大すると声が柔軟になるので、モーツァルトやロッシニの早いパッセージや、コロラトゥーラ、スタッカート、様々なトリルの音符を練習する。これに加えてドラマティックな表現を練習する。声色、強弱、フレージング、息の取り方、発音などを自由に操り、様々な感情や情熱、興奮を表現する。作曲家、作詞家が曲に込めたことを誠実に再現しなければならない。作品の性格を緻密に検討しなければならない。

筆者が声楽人生の中で出会ったイタリア、ドイツの尊敬すべき声楽の師の教えを元に研究した結果、自然な発声を身につけさせ、発音や詩の解釈から声のコントロールに時間をかけられる方法をまとめ、ここに報告する。

舞踊や邦楽なども学びながら総合芸術家を目指す若い学生は、音楽大学の声楽科に学ぶ学生に比べれば、声楽に掛けられる時間が極端に少ない。同じ課題を課しても習得できない。しかしながら芸術家としての素養を声楽で伸ばすには、習得しなければならないことも決まっている。限られた時間の中で声楽の基礎的な事を学ばせ、「声帯という楽器を使い、いかに美しく奏でられるかを習得させること」、それが著者の課題であった。

3. 現代におけるイタリアおよびドイツ系の発声法と歌唱法の工夫

3.1. イタリア・ベルカント唱法の発声法

筆者は音楽大学で声楽を学び、さらに優れた発声法や歌唱法、歌唱芸術を学ぼうと国内のほか、イタリア、オーストリアの尊敬する著名な声楽家に発声法、歌唱法を学んで来た。この師匠たちの指導は筆者に多くの貴重な示唆をもたらしたが、それが今回の課題に対しても同様であった。

自身もソプラノ歌手として活躍していた、マリア・カルポーネ教授（イタリア・ミラノ、ヴェルディ音楽院）にはイタリアベルカントの真髄を、身体の作りから指導いただいた。1980年に留学した際、日本人がイタリア人の発声や歌唱のまねするのではなく、顔の骨格の違い、高い鼻、飛び出たおでこ、高い頬骨、歯の並びなどの違いを良く知って、練習するよう教えられた。大きな声を出せるようになりたいわれわれ日本人の思いを理解し、息を多く出せる発声を教えてくれた。その練習は、息をたくさん出し、長いフレーズの音階で出して行く発声で、まさに横隔膜を下げ、腹筋を強固にし、背筋を使い、自分の持てる力はすべて音階のフレーズを歌うことに集中する発声法であった。いくつか練習法を示す。

譜例2：同音でut re mi fa solと母音のuから入っている。そしてuにtをつけ、初めの音をはっきり聴覚に記憶させて次のreに入っていく。

SOSTENUTO E LEGATO (Note tenute e ribattute)

ut re mi fa sol re mi fa sol la
mi fa sol la si fa sol la si ut
sol la si ut re la si ut re mi si ut re mi fa

譜例3：三連符を使って音階を確かめながら上行していくが、1オクターブ行くと下行してくる。息のレガートな動きを使うが、腹筋が柔らかく使えなければならない。硬くしてしまうと動きが悪くなる。

$\text{♩} = 126$

ten. steno. a tempo ecc.

譜例4：3度上げては下がり、また上行する。オペラアリアの中の困難なカデンツァ、或いは、装飾音の時に役立つ。

MOSSO $\text{♩} = 138$

p

譜例 5：分散和音の練習とスタッカートの組み合わせ。分散和音というのは音程が難しく、筋肉の支えが安定していないとオクターブ以上の和音を軽く歌うことができないので、その為の練習である。

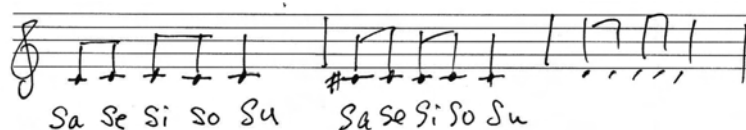


ベルカント唱法と言われるものの原点はイタリアにあり、イタリアのアリア、歌曲を音楽的に表現し、歌いこなすためのテクニックはイタリアで受け継がれていることを学んだ。これらの練習は基礎を学ぶ際にも、舌を前に出す働きを知覚させる助けをする。舌が前に出ないと喉をふさいでしまうので、喉の奥を十分な息が通るように平らにするのである。もちろん基礎的な発声や歌唱を身に付けた後、歌唱能力をさらに高めるために継続的に有効な練習方法でもある。

3.2. オーストリア（ドイツ系）の自然な発声法

ドイツ、オーストリアのアリア、歌曲には、子音を明確に発音し、前頭に響かせて、跳躍する発声を用いる箇所も出てくる。I.ヴァムザー名誉教授はウィーン音楽大学夏期ゼミナールで出会って以来、ご指導いただいた。その発声法は椅子に座って行き、「お話しするように、Sa・Se・Si・So・Suと発声しなさい」というものである。これには譜例6～8のようなパターンがある。話す、ということは自然に横隔膜が下がり多くの息が出ることでありその認識を促す、楽に話すように、そこから「発声のすべてが始まる」ということであった。座ってやらせる意味は、発声に必要な横隔膜や背筋などの筋肉に意識を集中させるためである。腿や脛に力を入れるのではなく、あくまで腰周辺の筋肉を強化して、どんな体制でも歌うことが出来る身体に仕上げるという発声法である。

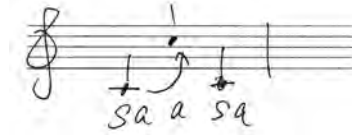
譜例 6：このメソッドは簡単にしゃべる、半音階で上がっていく。段々高い声に到達し、自然に到達する。



譜例 7：このメソッドはSaで5度上げて自然にまた下がってくる。2回繰り返すことと、忙しくSaを言うことで息が充分に外に出て、喉にまったく力が入らない。



譜例 8 : ボールを強く下に突くと自然に天井近くまで跳ね返るが、そのことをSaという発声を使って行い、ボールのように着地まで正確に戻る。それを1オクターブで腹筋を相当使いながら、半音ずつ上げていく。



初めて声楽を習いに来る小学生もすぐできるようになる。Sa行のおしゃべりを音に乗せるだけ、という、実に易しい、自然な発声法である。筆者が分析した結果、S、すなわち、「さ」の子音は、息が口元に集まり喉に力が入る前に既に音声が出ることがわかった。肺から気管を通り腹筋で支えながら息が自然に声に乗る、という効用がある。難しいことは何も指示しないが、学ぶもの自らが素直に自然な作用で、自ら持つ美しい声を出してしまう。そこを基本に訓練して行く、という方法である。

正しい発声法とは、無理なく身体の気管筋を使い、頭蓋骨に響かせて、自らの体を楽器とすることである。だが、その理論を感覚的に習得することは困難である。発声練習や歌唱によって発声に必要な筋肉をトレーニングして身体が出来ていき、それからさらに高度な歌に入るという過程は、努力も時間も必要とする。この発声法に出会って以来、多くの生徒に試してきたが、頭蓋骨に声が響いている自分の出す声に驚きを感じる生徒が少なくない。また発声している間に声帯の筋肉トレーニングが自然にでき、短期間で成果を求める方法として有効である。この発声を続けると声帯の耐久力にも効果があることが分かっている。例えば筆者の経験では、8時間休みなく録音で歌った時も、しゃべる声は少しかれたが2時間で正常の声に戻った。声楽家が楽器奏者と大きく異なる点は、自分で楽器を作らなければならないことである。ヴァムザー教授の発声法は最短距離で楽器作りが出来ることには大きな意味がある。

3.3. ワーグナーなど近代オペラを歌いこなすドイツの跳躍歌唱法

ソプラノを始めすべてのパートには誰もがここぞと思う、音符の跳躍する箇所がある。そのような曲を歌う時、力まず歌える方法もいろいろ試してみた。ある日70歳を過ぎた歌手の演奏を聴く機会があったがその演奏は深く心の奥にしみこんだ。どうしても教えていただきたい、と筆者が師事を仰いだのはH.ペーレンスで、後に知ったことだが、かつてカラヤンが認めたドイツの世界的なプリマドンナであった。ワーグナー歌いと言われた彼女に、指導された練習法は、大きな声を張り上げるのではなく、常に一番美しい声の出るポジションを保つ方法であった。これは人間の体のすべてが響くという感覚で、土台として腹筋、背筋、胸筋で支えれば、体中の骨に響き、最後に頭蓋骨に響き、まとまった美しい声になるというものである。「教会の建物を自分に見立て先頭の先まで同じ響きで持っていく、先の細いとこから声が出る」イメージを持つとわかりやすい。

さらに高音の装飾音やトリルを軽くできるように、次の練習も同時になされた。頭蓋骨に響く音の正確さを知るためにやらなければならない練習法で、小犬が泣く声を真似てみる。ハミングする場所でクーン、クーンと軟口蓋に響きをあて、音階を使って出す。その練習はいつでも思い出したらやってみる。この練習は声帯の働きを良くし、広がらない芯のある声を出すことが出来る。また、歌詞の中にnが出てきたらチャンス到来である。Nは声帯

のポジションを元に戻す作用をするのである。

3.4. 発音の学習について

イタリア語は母音を強調しながら歌うときれいに聴こえる。声楽を始めたばかりの生徒には、まずイタリア語の歌詞を板書して、母音だけで歌わせ、母音を響くように歌わせることから始める。イタリア語は母音の響きを一定にさせ歌っていくと、早く出来るようになる。

声楽に習熟してきたら、ドイツ歌曲に入る。ドイツ語は子音が多いので、それを利用し口先に息を集め、はっきり発音する。前出のSaSeSiSoSuを使った発声が有効で、子音をはっきり立てて母音をつけると簡単に発音が出来、その息に乗って母音が美しく響く。それはすべての言語に共通して言える。

そのほか日本語歌詞には特有の言い回しが必要なヤ行や、息が止まりやすいカ行に注意し、喉の奥が開くように軟口蓋が響くように歌うことを中心に指導する。

3.5. 若い学生のための声楽に必要な要素

筆者はこれまでの声楽教育を通して、いかに効果的に声楽に必要な要素を生徒たちに身に付けさせ、続けさせ、かつ習得の楽しみを学生に感じさせるか、このことが声楽教育が成功するポイントであると考えてきた。まずこれまで出会った声楽学習の方法論を分析した結果を元に、声楽教育で最初に必要な要素を、個性に応じて重要度に応じて優先順位付けた。次にさらに進んだ方法を適宜付け加えることによって、短期間で容易かつ効果的な指導法をまとめ、かつ教育を個人個人に出来る方法を研究した。これらは積み木のように組み合わせ、さまざまな個性を持つ若い学生に必要な要素を取り出して指導出来るものである。

4. さまざまな個性に効果的な指導の検討

学生の中に1点Cから2点Cまでの1オクターブは軽く良い声が出るけれど、次の2点Dに入ると必ず喉声になり裏返った声になる者がいる。この現象は誰もが通る道で、息の量が減るからで、つまり肺から十分な息が出なくなるのである。吸い方が浅くなると背筋も腹筋も使わなくなる。つまり、肺に息を充分に入れるということは、背筋、腹筋、胸筋を使わなければならないがその筋肉群が鍛えられていないからである。歌いながらその3つの筋肉を鍛えていくよう、発声の指導で注意する、手を自分の口にかざし、息の量を感じさせると、簡単にその先が出るようになる。そのことの繰り返しで筋肉の使い方も習得できる。

声が太く、地声はいい声だが2点Cは裏返った声になってしまう学生がいる。これも息が通れば裏返らない、お腹を押し息を吐き出すようにしてSaを言うときによい声が出る。ここではSという子音が大事である、母音では息を誘い出せない。肺の中の空気をすべて誘い出すための発声と言ってもいい。

また、ハイソプラノの声質を持っている学生がいた。2点Gまでしか出ない。そこで高い音に行ったときに息の量を増やすために背筋の使い方を意識させ十分に肺に息が入るように訓練していくと、3点Fまで難なく出るようになった。しゃべるときの呼吸がどうなってるか理解させ、その続きが声楽になることを身体で感じさせる。

3オクターブの発声練習を毎回全員にやらせると、たいていの歌曲における困難なフレーズも歌えるようになる。一人あたりのレッスン時間に換算するとわずかな時間ではあるが、

正確な結果が出る。

音楽を深く学びたい者にとっても、この効果的な学習方法は、訓練の時間的余裕を大幅に生むことになる。声楽家を目指して音楽大学の音楽科受験やコンクールなどに備えるためには、「コールユーブンゲン」「コンコーネ50番」などで、正確な譜読み、音程、リズム感、テンポなどの音楽感覚を強化する。必要な課題を選定しながら、あるいはすべてを、はるかに余裕をもって練習することができる。言語の正確さ、詩の内容を深く追求し、自信が楽器となって奏でる喜びを味わうことが大事である。「コンコーネ15番」と同程度の歌唱テクニックを要するJ.シュトラウスの『春の声』を高校1年生で歌唱できる事例もある。

5 . 若い声楽家が初めに学ぶべき楽曲と歌唱のポイント

声楽家として比較的初めの段階で歌唱するアリア、歌曲について、そのポイントをまとめた。前章までに述べた訓練によって、これらのことが容易にできるようになっている。

(イタリア古典歌曲から)

5 .1 . G.ヘンデル 『Ombra mai fu』

譜例9：前奏をよく聴いて1拍の休符から入るが常に伴奏譜の音を意識して歌わないとこの歌は第一音から間違えてしまう。ハーモニーを良く聴きながら、6拍を息の流れの中で響かせて歌う。

譜例10：付点2部音符にフェルマータがついているが、ただ伸ばすのではなく、伴奏を良く聴いて、最後の5度の和音を感じなければならぬ。

5 .2 . A.スカルラッティ 『Sent nel core』

同じ言葉で違うメロディーを歌う場合の例、響きを統一する

譜例11：Asからfに上がる時、Asの音を下に支えながらFの音のポジションを定める。そして最初の3小節と次の二小節を、音の高さは違っているが、音の跳躍がある時、響きを統一するためには、横隔膜を下げるが足は踏ん張らない発声を基本に、腹筋で身体を支え、肺呼吸を楽にして跳躍音を歌う。

Musical score for the vocal line and piano accompaniment. The vocal line is in 3/4 time, starting with a half note 'Sen' and a quarter note 'to', followed by a half note 'nel' and a quarter note 'co', then a half note 're' and a quarter note 'cer', and finally a half note 'to' and a quarter note 'do'. The piano accompaniment starts with a piano (*p*) dynamic and a forte (*f*) dynamic. The key signature has two flats, and the time signature is 3/4.

5.3 . A.スカルラッティ 『Gia il sole dal Gange』

譜例12：母音を伸ばし、音の高さが変化する箇所をしっかりと聴衆に音を届けるためには、母音を再度発音する気持ちで歌唱する。それによってレガート奏法が実現する。

Musical score for the vocal line and piano accompaniment. The vocal line is in 3/4 time, starting with a half note 'so' and a quarter note 'le', followed by a half note 'dal' and a quarter note 'Gan', and finally a half note 'ge' and a quarter note 'già!'. The piano accompaniment starts with a mezzo-forte (*mf*) dynamic and a piano (*leggiere*) dynamic. The key signature has two flats, and the time signature is 3/4.

5.4 . G.ヘンデル 『Lacia ch'io pianga』

譜例13：三連符が高音で歌いにくいので、Dの音で支えをしっかりとって、その響きのまま高い音Gまで、同じポジションで持っていく。すなわち息の流れを止めない。

Musical score for the vocal line and piano accompaniment. The vocal line is in 3/4 time, starting with a half note 'e' and a quarter note 'che', followed by a half note 'sos' and a quarter note 'pi', and finally a half note 'ri' and a quarter note 'la'. The piano accompaniment starts with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The key signature has two flats, and the time signature is 3/4.

譜例14：Aの跳躍は、やはりAで支え、Fの音を出す。次の小節のD、Gも、同じように歌う。

譜例15：Fの音から突然Aに下がるときに、真ん中のAの音の支えをしっかりとって響きが落ちないようにすることが大事である。そうすれば高音のFと1オクターブ下のFの響きを揃えることが出来る。

Musical score for the vocal line and piano accompaniment. The vocal line is in 3/4 time, starting with a half note 'e' and a quarter note 'che', followed by a half note 'sos' and a quarter note 'pi', and finally a half note 'ri' and a quarter note 'e'. The piano accompaniment starts with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The key signature has two flats, and the time signature is 3/4.

(譜例14)

Musical score for the vocal line and piano accompaniment. The vocal line is in 3/4 time, starting with a half note 'pi' and a quarter note 'ri', followed by a half note 'la' and a quarter note 'li', and finally a half note 'ber' and a quarter note 'tà'. The piano accompaniment starts with a mezzo-forte (*mf*) dynamic and a diminuendo (*dim.*) dynamic. The key signature has two flats, and the time signature is 3/4.

(譜例15)

5.5 . G.バイゼット 『Nel cor piu non mi sento』

譜例16 : sen-toが長い音なので、nを発声するときは、軟口蓋に響かせると次の子音を言いやすくする。音が途切れず美しいフレーズになる。

(この曲を元にベートヴェンは6つの変奏曲を作った)

譜例17 : フレーズが長いが、ブレスを取らないで歌いきる。たっぷりな息を吸い、横隔膜を下げ、響きを一定にして歌う。

5.6 . A.スカルラッティ 『O cessate di piagarmi』

譜例18 : この曲は、Wamser発声法に使われるが、レガート奏法に役立つ。短調の美しさを実際立つように歌うと曲想が浮かび上がる。響きを一定にするための、練習にもっとも適している。

5.7 . G.ヘンデル 『Ah! mio Cor』

譜例19 : 1オクターヴの跳躍で、同じ響きを保つためには、前の低い音で支え、次の高い音に備える。低音、中音の響きが定まっていなると曲想が見えにくくなるので注意が必要である。

譜例20：同じ言葉で1オクターブ上のレドレ、(1オクターブ下の)レドレを歌うことによって、音楽表現が強調される。歌は「高度なおしゃべり」であるから、イタリア古典がこのような強調したい詩を繰り返すことをよく認識しておく。

5.8. F.デュランテ 『Vergin tutto amor』

譜例21：Largo、Religiosoと発想標語がある(敬虔な気持ちで穏やかに)副題はPregiera、祈りである。12/8を刻んで歌わないで、4拍子のレガートさを保ちながら透明な響きで歌い続ける。

5.9. G.ペルゴレージ 『Se tu ma'mi』

譜例22：最初の2点C音から6小節目までのフレーズ最後の下のCの解決音までプレスなしで歌いたい息が足りない場合はカンニングプレスをしてレガートな流れを壊さないで演奏する。全体を想像して解決音に導かれて歌う。

譜例23：高い音から低い音に、すなわちBを歌うときに響きがなくならないように、意識的に息を前に出しながら歌うと美しく響く。

(イタリア語のオペラ歌曲)

5.10. W.A.モーツァルト「フィガロの結婚より、スザンナ」“とうとう嬉しい時が来た”

譜例24：レチタティーボの歌い方の注意；言葉をはっきりと会話しているように歌わなければならない。子音を立てておしゃべりするつもりで歌う。

譜例25：ミソソ・ソドド・ドミミ...と、同音連打の場合の歌い方は音程ポジションを前に進めていく。同じ音の高さのつもりで歌うと微妙に下がるので、少し高めに響かせることを意識する。

譜例26：最初のCの響きを保ちながら、Fと次のCを歌唱するには、最初のCの音の支えが必要。vie-niのnは、軟口蓋に響きを感じながら歌う。ハミングの場所より高い、鼻の骨の一番上にnをしっかりと響かせる。

5.11. W.A.モーツァルト オペラ「フィガロの結婚」より、“自分で自分がわからない”
(ケルビーノのアリア)

譜例27：B-As-Gと弱拍音（アウトタクト）から入るので、二小節目一拍目の音をテヌートすると、メロディラインがしっかりする。特にMozartはその歌い方が有効である。テンポが

Allegro Vivaceと指定されているので、早く生き生きと歌いたい。その場合、いつもピアノパートのバスの音を自分の中に持ち、その音が支えになるように歌うと、ケルビーノの性格が出る。

5.12. W.A.モーツァルト オペラ「フィガロの結婚」より、“恋とはどんなものかしら”
(ケルビーノのアリア)

譜例28：2/4拍子を意識して歌う、すなわち強拍弱拍を意識することで、Mozartが描いたケルビーノの性格を表すことになる。さらに4小節目を一つのフレーズとして歌唱することで、この大事なメロディーがしっかりと身に付くのである。

譜例29：16分音符をレガートに歌うには、初めの音の響きが安定していればやわらかく出す息でレガート奏法が出来る。

譜例30：同様に、このフレーズは最初のFの音を保ちながら、D音が落ちた響きにならないように歌う。次の小節もC音-Es音に行くときde-te が下から突き上げるように歌わず、同じ音程を歌っているがごとく口をあけすぎず、響きを一定にする。

5 . 13 . G.プッチーニ オペラ『ジャンニ・スキッキ』より、“お父様にお願い”

この歌は、美しいメロディーとハーモニーによって作られているので、内容をよく知って歌う必要がある。美しいアリアとして朗々と歌い上げる歌ではない。日本語訳に多い「思い悩み苦しんでいるのよ」ではなく、「アルノ河に身を捨ててやるから！」と父親に甘えて脅しているラウレッタは小悪魔的で、この性格を十分に理解して歌うと歌いやすい。

譜例31：AsからAsに跳躍する音を、ポルトメントをかけないで、下のAの支えによって、上の音を正確に入れ、言葉をはっきりと歌唱することで、ラウレッタの性格を表現する。

(ドイツ歌曲から)

5 . 14 . W.A.モーツァルト歌曲 『An Chroe』

モーツァルトの響きは古典派特有の、形式美にこだわった作りになっている。

譜例32：Ha-lte dich- und ku-sse dei-ne ...を、4分音符が8つ続いて音程差も大きい階段を上がったり降りたりするような歌い方をすると、堅い響きになりがちである。その音に、下の音を付け加える練習をすると、同じ響きで歌える。*マーク(強拍)の音を響かせていくと詩の優しさが音の中に現われてくる。

クロイツァー涼子

* * * * *

譜例33：一点Esから二点Gに跳躍があるので、強く息を吐きすぎてフォルテになってしまいがちである。一点Es音を支えながら同じ響きで二点Gを出す、ピアノのペダリングと同じ感覚が必要である、横隔膜を下げて背筋を意識して広げて、肺からゆっくりの息を送る。自分の身体をヨーロッパの石造りの教会と見立て、身体全体骨格全部に響くように感じると良い。(跳躍音を歌うときに有効)

5 . 15 . W.A. モーツァルト 『Das Veilchen』 すみれ

譜例34：16分休符が何を意味してるかを考えながら歌うと、詩の意味が際立ち歌いやすくなる、休符の前の単語の語尾(子音)をはっきり歌うことによって、レガートを保ちながら、休符を入れることが出来る。すなわち、休符はドイツ語発音のためにあると思ひ、gebücktとはっきり語尾を発音するだけで、休符の替わりになる。

5 . 16 . R.シューマン 『Lied der Surieka』ズライカの歌

シューマンの(歌曲)音楽は、ピアノの前奏、間奏、伴奏部分をよく理解することが重要である。1小節目に歌が始まり、1拍しか前奏がない。共演者と完璧にハーモニーを作り上げるつもりで歌う。

譜例35：4拍子の歌であるが、2拍目から入るので、ピアノが鳴りだしたときにすでに歌を意識していないと、2拍目で急に歌が始まったような聴こえ方がしないように歌わなければならない。次の8部休符をピアノパートのsf(スフォルツァンド)を意識しながら歌いIdei-nenのターン(回音)を丁寧に歌う。



譜例36：子音の多い単語でも響きなどを難しく考えずに、発音をはっきりするだけで音楽になる。子音が並んでる単語は発音を特に注意して歌うように。



5.17. R.シューマン 『Nuss Baum』くるみの木

ピアノパートのハーモニーを良く聴いて、そのハーモニーに乗せて、メロディラインは、お話をしているように歌う。ピアノパートは、くるみの葉のざわめきを表すように弾く。

譜例37：ピアノパートは美しく歌い始めるから、その流れに乗って歌を始めなければならない。6/8で弱拍、6拍目で入るので、1拍しかないh音を丁寧に歌うために、前奏の部分から横隔膜を下げて歌う用意をする。



譜例38：ト長調で繰り返しの美しさが続いていくが、最後にイ短調に変化する部分は、和声の変化を心に感じ音に反映させる。



5.18. R.シュトラウス 『Wiegenlied』子守唄

この曲の注意すべき点は、極端に言えば、最初に吸った息で最後まで歌いきるというレガート奏法が必要である。

譜例39：この曲はピアノパートの分散和音をよく聴きながら、長い音も短い音も息のコントロールでうつくしく響かせる。ゆえに、プレス記号のあるところでは深くたくさん

息を吸うことが必要で、常に響きを一定にし、フレーズの美しさを出す。

Musical score for 'Träu Dream'. The vocal line is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature. The lyrics are 'Träu - - - - - Dream'. The piano accompaniment is in grand staff with a key signature of one sharp and a common time signature. It features a rhythmic pattern of eighth notes in the right hand and a bass line in the left hand. Dynamics include *p* and *l.H.* with a fermata over the final note.

5.19. F.シューベルト 『Die Florelle』 鱒
 譜例40：譜例にある最初のフレーズは、鱒が飛び跳ねているように歌いたくなるが、音符そのもの、を跳ねてはいけない。ドイツ語の発音によって必然的に跳ねるのはかまわない。ピアノパートの水の流れを感じながら、鱒の生き生きした様子を、言葉と正確なメロディによって表現しなければならない。

Musical score for 'In ei-nem Bächlein hel-le, da'. The vocal line is in treble clef with a key signature of three flats (Bb, Eb, Ab) and a common time signature. The lyrics are 'In ei - nem Bächlein hel - le, da'. The piano accompaniment is in grand staff with a key signature of three flats and a common time signature. It features a rhythmic pattern of eighth notes in the right hand and a bass line in the left hand. Dynamics include *p* and *l.H.* with a fermata over the final note.

5.20. F.レハール作曲 オペレッタ『メリー・ウィドウ』より、“ヴィリアの歌”
 譜例41：1オクターブ以上の跳躍を、*p, pp*で歌う。Bの音で横隔膜を改めて下げる、と2点Gが楽に出る。

Musical score for 'Vil-ja, o Vil-ja, was'. The vocal line is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature. The lyrics are 'Vil - ja, o Vil - ja, was'. The piano accompaniment is in grand staff with a key signature of one sharp and a common time signature. It features a rhythmic pattern of eighth notes in the right hand and a bass line in the left hand. Dynamics include *ppp* and *Vn.* with a fermata over the final note.

譜例42：Bang fiet ein lieb-klanker-Mannと上の音を出す部分は、小さな音符を含めて小さいメカニズムで歌う。最後の高音を出すために改めて高音を出すのではなく、そのまま自然に意識してゆっくりな息をたくさん出し、高く細く歌う。

Musical score for 'Mann! Bang fiet ein lieb-klanker-Mann!'. The vocal line is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature. The lyrics are 'Mann! Bang fiet ein lieb - klan - ker - Mann!'. The piano accompaniment is in grand staff with a key signature of one sharp and a common time signature. It features a rhythmic pattern of eighth notes in the right hand and a bass line in the left hand. Dynamics include *Hr. gest.* and *Tutti* with a fermata over the final note.

5.21. 山田耕筰 『からたちの花』

譜例43：山田耕筰の歌曲は<、>、p、ppなど細かく指示があるが、その指示に忠実に従って歌えば曲想が美しく歌える。7小節目の「はなーがさいたよー」の箇所は、「は」をテヌートして、高いGの「な」をppで歌えるようにする。



山田耕筰の歌曲は日本歌曲の元になっている、日本の美しさを歌で表すにはどう歌えばいいか、ということ、細かい指示で誰もが歌えるようにしている。外国語と異なる点は、“からたちの花”と書かれているが、ローマ字でかくとKaRaTaTiNo HaNaとなる母音が隠れており、そのことを意識して歌わないと、響きに欠け美しさを喪失してしまう。イタリア歌曲に比べると、大変難しく、発声法を熟知していないと中々歌えないのである。

6. 指導事例による一般的な注意、個性や障害への対応

短期間で効果的な教育をするためには万人に通用する普遍的な方法では為しえない。個性に応じた指導が重要なポイントになってくる。そして、これら声楽を極めようとする生徒に習得させる、最も重要なステップが個性に応じた指導である。生徒たちの身体内の、歌唱に必要な自律神経や内筋（インナーマッスル）に、その曲の背景や音楽的要素を理解させた上で、必要なテクニックを、感覚的に気付かせ覚えこませるための指導が重要である。

勉強したものをそのまま本番で出すにはどうすればよいか、どういう状態でそれが出せなくなるのか、を知ることは、将来にわたって貴重な示唆となる。したがって試験演奏や学内公演の価値は、最後の重要な学習の機会となる。

短期間で歌えるようにするためには、自然に身につくはずのものが不足していることに注意しなければならない。この発声法は容易に習得でき、それによって本格的な歌唱に必要な声帯の筋力もつくが、発声に関わる他の筋肉増強が追い付かない。したがって声楽を始めたばかりの者には筆者らが開発している、インナーマッスルトレーニングで、呼吸能力を高める筋力の訓練を行う。音楽の知識習得や発声、歌唱の練習だけに時間を掛けるのではなく、発声、歌唱に必要なインナーマッスル（身体内筋力）のトレーニングを行い、呼吸器官や声帯を強靱にして耐久性を上げることが必要となる。

またここで使っていく発声法やこれらのトレーニングは、万が一が声帯に障害を生じた場合にも、障害の除去に役立つのであるが、この方法については別の機会に譲る。ここでは声楽教育体系の中から、他に多くの学ぶべき芸術領域を持つ総合芸術家をを目指すものに、時間的エネルギー的負担をかけずに、声楽基礎を習得できる方法について述べた。

加えて重要な事は、声楽のレッスンは学生の声質、身体や知性の天分、これまで受けてき

た準備教育の状況を鑑み、声楽教育体系のテクニックの基礎の中から必要な要素を、正しい順番で教えていくことにある。個性を認めることで、自然な方法で短期間での声楽教育を成功に導くことができる。

【引用文献】

- 1) 出展 Maria Carbone 著 講義録「Carbone Vocali」 譜例1、2、3、4、5
- 2) 出典 畑中良輔編著『イタリア歌曲集(1)中声用』株式会社全音楽譜出版社(1971年) 譜例9、10、11、12、13、14、15、16、17、18、19、20、21、22、23
- 3) 出典 フランコ・マウリッツ編著『イタリア オペラ アリア名曲集 ソプラノ <改訂版>』株式会社ドレミ楽譜出版社(2001年) 譜例24、25、26、27、28、29、30
- 4) 出典 フランコ・マウリッツ編著『イタリア オペラ アリア名曲集 ソプラノ <改訂版>』株式会社ドレミ楽譜出版社(2002年) 譜例31
- 5) 出典 畑中良輔編著『ドイツ歌曲集1』株式会社全音楽譜出版社(1982年) 譜例32、33、34、40
- 6) 出典 『シューマン歌曲集1』ポリグラム株式会社編 譜例35、36
- 7) 出典 畑中良輔編著『ドイツ歌曲集2(高声用=原調版)』株式会社全音楽譜出版社(2000年) 譜例37、38
- 8) 出典 Richard Strauss著『Wiegenlied, Op. 41, Nr. 1, für eine Singstimme und Klavier = Lullaby for voice and piano』München: F.E.C. Leuckart; New York: Associated Music, c1927 譜例39
- 9) 出典 ヴィクトル・レオン/レオ・シュタイン著作『フランツ・レハール 喜歌劇 メリーウィドウ』海外音楽出版社/株式会社全音楽譜出版社(1981年) 譜例41、42
- 10) 出典 『日本歌曲集1』株式会社全音楽譜出版社(1970年) 譜例43

執筆要領

本学紀要の執筆に関する要領については以下の通りとする。

1. 論文は、執筆者自身によるオリジナルな学術研究に基づく未発表のものとする。
2. 執筆は1人1編とする。ただし、共著論文の第2執筆者以降の場合にはこの限りではない。
3. 論文の種類は、「原著論文」、「実践研究」、「事例研究」、「資料」、「調査報告」等とする。
4. 論文は、ワードプロセッサによって作成し、記憶媒体中に収納した上、印字原稿2部を添えて委員会に提出するものとする。印字原稿を正とし、記憶媒体中のそれを副とする。手書き原稿は原則として認めない。
5. 印字原稿および論文記憶媒体は、紀要完成後に著者に返却する。
6. 論文の構成
論文の構成は次のとおりとする。
 - (1) 表題（和文及び英文）
 - (2) 著者名（和文及び英文）
 - (3) 所属機関（和文及び英文）
 - (4) 要旨（和文600字以内、又は英文200～300ワード以内）
 - (5) キーワード5語以内
 - (6) 本文（和文又は英文）
 - (7) 引用文献
7. 論文の書き方
 - (1) 論文の長さ：400字詰め原稿用紙に換算して30枚（12,000字）以内とし、図、表、写真もこれに含める。その範囲を超える場合には（紀要）編集委員会の了解を得るものとする。
 - (2) 使用言語：和文又は英文とする。
 - (3) 書式：原則として横書きとする。印字の大きさは10.5ポイントとし、A4判用紙（36行×40字）とする。
なお、数字は半角とする。
 - (4) 見出し・原則として次に掲げるポイントシステムとする。
(章) 1. 2. 3.
(節) 1. 1. 2. 1. 3. 1.
1. 1. 1. 2. 1. 1. 3. 1. 1.
 - (5) 図（写真を含む）及び表：通し番号（図1、表1、写真1）およびタイトル等を付けること。
 - (6) 文献の記載：文献の記載順序は、原則として著者のアルファベット順とする。
記載方法は、以下のとおりとする。
学会誌、研究紀要の場合
著者名（発表年）；論文タイトル；雑誌名，巻（号），頁の順とする。
記載例）
寺西立年（1977）；聴覚系での識別臨界速度と情報処理能力；日本音響学会誌，33（3），136-143. Arcari, J.（2006）；Treasuring the secret within: Zeami's no performer and Grotowski's Laboratory Theatre.；Studies in Dramatic Art，29，1-16
書籍の場合
著者名（出版年）；著書名，出版社名の順とする。
記載例）
安藤由典（1996）；楽器の音響学，音楽之友社。
Snyder，B.（2000）；*Music and Memory*：An Introduction，MIT Press.

第2巻	平成23年3月31日印刷 平成23年3月31日発行	編集	有明教育芸術短期大学 学術情報委員会 辻元 早苗 委員長
発行	有明教育芸術短期大学 〒135-0063 東京都江東区有明2-9-2 TEL：03-5579-6211 FAX：03-5579-6212 URL：http://www.ariake.ac.jp/		陸路 和佳 富岡 麻由子 前原 恵美 Jason Arcari
印刷	株式会社松本文信堂		

The Bulletin

Ariake College of Education and the Arts

Course of Childhood Education

<Original Work>

- | | |
|--------------------------------|--|
| Nobuyuki Fukui | A Method and Way of Doing Blackboard Demonstration in Social Studies Classes |
| Hiromi Kinemuchi, Waka Mutsuro | The Effect that Different Methods of Performing Music Have on Listening |
| Waka Mutsuro, Hiromi Kinemuchi | A Study on Musical Expression of Child Songs in Relation to the Rule of the Accent in Dalcroze Solfège |
| Yumiko Misawa | A Study of Mimei Ogawa's View on Children |
| Yasuko Moroi | The Mothers' Approach Toward Picture-book Reading for Children |
| Mariko Namiki, Shin Sugimoto | An Investigation into Self-regulated Learning Processes for Pre-school Practical Training |
| Mayuko Tomioka | The Development of Children's Mealtime Conversation in Kindergarten |
| Naoki Yamamoto | A Study on the Use of Drama in Early Social Studies at Elementary School |

<Investigation Report>

- | | |
|------------------|--|
| Tomoko Higurashi | The Reform of Early Childhood Education and Care in Taiwan: A Research Report on the Integration of Kindergarten and Day Nursery |
|------------------|--|

Course of Arts and Communication

<Original Work>

- | | |
|-----------------|---|
| Shiro Kobayashi | The Emergence of the Director-Intendant Georg II, Duke of Saxe-Meiningen, Stanislavski and Antoine |
| Mizuho Shiozaki | A History of Dance Education at School and Society (Showa Period) —Research into dance socialization— |

<Actual Practice>

- | | |
|-----------------|--|
| Suzuko Kreutzer | Research into the Efficiency of Italian and German Voice Control and Singing Methodologies for Young Artists |
|-----------------|--|

<Investigation Report>

- | | |
|---------------|--|
| Kiyoko Motegi | A Comprehensive Survey of Materials Related to Japanese Traditional Music Found in the Morse Collection [No.1] |
|---------------|--|