ISSN 1347-2380

Meisei University
Distance Education Graduate Course

Research Bulletin of SCIENCE of EDUCATION

Vol. 16
2017/2

明　星　大　学
通信制大学院研究紀要

教育学研究

目　　次

修士論文

板野和彦 教授
石橋藏五郎『理論実際大正幼年遊戯』に示された動きの特徴に関する研究
－プラスティック・アニメの理論による分析を通して－……荒 金 幸 子……　3

齋藤政子 教授
保育士養成課程における学生の学びの深化
－「乳児保育」と「保育実習」を履修した学生の
「乳児観」・「乳児保育観」の変容に焦点をあてて－……上 村 加 奈……　17

島田博祐 教授
通常の学級に在籍する特殊音節表記の読み書きにつまずきのある
小学校１年生児童への指導方法の開発……堀 部 要 子……　29

杉本明子 教授
看護系大学での精神看護学実習担当教員の活動における教育的意義の探索
－オートエスノグラフィーを用いる試み－……大河内敦子……　39

修士論文概要

板野和彦 教授
フレーベルの『人間の教育』の「全体の基礎づけ」と
ジャック＝ダルクローズのリトミック教育について……高 牧 恵 里……　51

ジャック＝ダルクローズの音楽教育の内容に関する研究……松井いずみ……　53

齋藤政子 教授
幼稚園における特別支援教育を通した保育者の学び
－保育者の困難感と充実感に関する意識調査の結果から－……松 田 聖 子……　55

医療保育ボランティアが保育学生の保育観に与える影響……松 村　　恵……　57

佐々井利夫 教授
小児看護学実習の倫理的ジレンマ場面における学生の倫理意識の変容
……澁 谷 浩 子……　59

臨地実習における学生指導のあり方
－看護学生のインタビュー結果より－……鈴木喜美子……　61

島田博祐 教授
点字の点読み取りにおける視覚活用の有効性に関する研究
－触知覚モダリティと視覚触知覚モダリティ間の学習効果の比較－
……佐 藤 千 秋…… 63

杉本明子 教授
急性智歯周囲炎と診断をくだすために必要な言語情報に関する検討
－「初学者」と「熟達者」における情報判断の差異－……鬼 塚 千 絵…… 65

高島秀樹 教授
精神看護学における暴力に関する教育の必要性についての検討
－全国の看護師養成所２年課程への調査結果と看護学生への
包括的暴力防止プログラム教育効果から－……岩﨑啓太郎…… 67

樋口修資 教授
学び続ける教職員のためのＴＶ会議を活用した研修支援のあり方
……小 林 博 典…… 69

星山麻木 教授
巡回相談におけるコンサルティングの在り方に関する研究
－教師の学級集団づくりの視点から－……本多まり子…… 71

博士論文概要

島田博祐 教授
自閉症スペクトラム児者の職業生活に結びつくための
ライフプラン構築支援モデルの開発
－TTAPを活用して－……清 水　浩…… 75

高島秀樹 教授
昭和初期農村小学校における郷土教育の展開
－齋藤冨の郷土教育論と実践、及びその今日的意義の究明－……大 友　晃…… 79

板野和彦 教授
リトミックにおける身体表現法に関する研究
－20世紀前後の身体表現教育との比較を中心に－……佐々木由喜子…… 83

投稿論文

高橋秀樹 教授
エアロビックダンス指導能力養成のための学習方法開発の研究
大学授業におけるフィットネスダンスの活用……田 中 雅 子…… 89

樋口修資 教授
公立中高一貫校における教職員の人事戦略……金 子　玄…… 107

佐々井利夫 教授
阿部重孝の「教育の方便としての動律」に関する研究……板 野 晴 子…… 121

板野和彦 教授
ルソー研究所とジャック＝ダルクローズの教育法に関する一考察
……細 川 匡 美…… 133

ジャック=ダルクローズの『学校音楽教育改革』に関する研究
…… 教育学部教授 板 野 和 彦…… 143

研究ノート

ディスレクシアのサブタイプと認知障害に関する考察
…… 教育学部教授 杉 本 明 子…… 159

研究紀要編集委員…… 171
研究紀要編集規程…… 171
編集後記 …… 173

Meisei University
Distance Education : Graduate Course
Research Bulletim of Science of Education

Contents

Essays :

Zougorou Ishibashi's "Theoretical and practical play in the infanthood of Taisho era" Study by the methodology of the movement : Study concerning on the theory of "Plastique Animée" ……Yukiko Aragane…… 3

The Educational Effects of Student's Learning at the nursery education & care Teacher Education —how students deepen their Concept of Infants and Caring Infants—
……Kana Uemura…… 17

Develop a new teaching methods on special morae for struggling readers and writers for first-grade students in general education classes
……Yoko Horibe…… 29

Exploration of Educational Significance in the Activities of Teaching Instructors Engaged in Workplace Training for Psychiatric Nursing Students at a Nursing College —An Attempt to Use Autoethnography ……Atsuko Okochi…… 39

Abstracts of Master's Theses :

A Study on "Foundations of the Whole" of Fröbel's *Human Education* and Eurhythmics of Jaques-Dalcroze ……Eri Takamaki…… 51

A Study on the contents of music education of Jaques-Dalcroze
……Izumi Matsui…… 53

Larning of preschool teachers through special needs education in kindergarden.
Based on investigation of difficulties and fullfilling arising from preschool teachers feeling of anxiousness ……Shoko Matsuda…… 55

The effect that a medical childcare volunteer gives in a view on childcare of the childcare student. ……Megumi Matsumura…… 57

Modifications of Ethical Awareness in Ethical Dilemmas Experiences by Nursing Students in Pediatric Nursing Clinical Practice ……Hiroko Shibuya…… 59

Way of Student Guidance on Training in Practice －Based on Semi - Structured Nursing Students Interviews－ ……Kimiko Suzuki…… 61

A Study on the Efficacy of Visual Modality in Reading Braille : Comparing the effectiveness between haptic modality and visual-haptic modality ……Chiaki Sato…… 63

A study of language information needed for dentists to make a diagnosis of acute pericoronitis of wisdom tooth －Differences of information in judgment between beginners and experts－ ……Chie Onizuka…… 65

Study about necessity for education of Comprehensive Violence Prevention and Protection Programme in psychiatric nursing : From the result of nationwide survey of 2-year Nursing Diploma Programs And Educational effects of CVPPP on nursing students ……Keitaro Iwasaki…… 67

Examination of a Video Conference-based Training Support System for Teachers who Continue Learning ……Hironori Kobayashi…… 69

A study on the role of consulting in patrol consultation. From the point of view of class development by teachers. ……Mariko Honda…… 71

Abstracts of Docter's Theses :

The development of support model of building life plans for leading to career of autistic spectrum children －making use of TTAP－ ……Hiroshi Shimizu…… 75

Unfolding the provincial education at an elementary school in a ruralcommunity in the early days of Showa －Focusing on a theory of the provincial education and practice of Atsushi Saito and Investigating of it's contemporary significance. ……Akira Otomo…… 79

Research on Technique of Body Expression in Eurhythmics : A Comparison with Body Expression Education near the Turn of the 20th Century ……Yukiko Sasaki…… 83

Articles :

A study on the development of learning method for the lecture of the faculty training in aerobic dance ……Masako Tanaka…… 89

The personnel management strategy of teaching staff members for public unified secondary schools ……Gen Kaneko…… 107

A study on Shigetaka Abe's "The rhythm in teaching methods" ……Seiko Itano…… 121

A Study on the relationship between Institut Jean-Jaques Rousseau and Jacques-Dalcroze Eurhythmics ……Masami Hosokawa…… 133

A study on Jaques-Dalcroze's Reform of Music education in School ……Kazuhiko Itano…… 143

Research Notes :

Subtypes of developmental dyslexia and the dual-route model of reading ……Akiko Sugimoto…… 159

修士論文

石橋藏五郎『理論実際大正幼年遊戯』に示された動きの特徴に関する研究

―プラスティック・アニメの理論による分析を通して―

荒 金 幸 子

学校法人上野学園の創立者および初代学園長である石橋藏五郎（1875-1964）が、教育者のための理論書として、大正14年９月20日に発行した『理論実際大正幼年遊戯』は、幼稚園、小学校、中学校、高等女学校に課すべき遊戯の理論と実際を編述したものである。石橋の著書には、体育界の指針として仰がれた『理論実際競技と遊戯』があり、現在の音楽と体操を一体化させたリズム体操の基本として、体育史上の聖書と言われた。しかし、関東大震災のため絶版となる。その後、要望に応え出版した復刻版が『理論実際大正幼年遊戯』である。本論文では、著書に示された石橋の体操論を明確にし、石橋によって創作された音楽と振り付け教材と、身体活動を活用した音楽教育の創案者であるエミール・ジャック＝ダルクローズ（Emile Jaques-Dalcroze1865-1950）のリトミックとの共通点を分析考察した。結果、二者の類似性がみられるとともに、石橋の教育思想は現代の学校体育にも共通する要素をもっていたと考えられる。

キーワード：石橋藏五郎・音楽と体操・リトミック

第Ⅰ部

１、研究の目的

子どもたちの情操教育として「音楽教育と体育教育（リズムと運動感覚の結合による教育）が必要である」と提唱した石橋藏五郎は、子どもたちを善い道に導くためには、心の健康と発達をはかることが大切であるとして「心身体肢の綜合リトミックによる実践窮行（経験学習）の健康と音楽の一体でなければならない」[1]とした。本論文では、石橋が目指していた「音楽と体操の融合」による教育を『理論実際大正幼年遊戯』[2]を中心に明確にし、ジャック＝ダルクローズのリトミックとの共通点を分析考察することを目的とする。「リズムに合わせて体を動かすこと」を基礎とした体操のあり方について、考えた男性教育者がいたことを明らかにすることは、現在の学校体育、リトミック研究に於いても重要であると考える。

石橋藏五郎先生
「石橋藏五郎先生追悼録」より

2、研究の方法

石橋藏五郎の経歴と業績について、石橋の曽孫にあたる石橋明佳氏（上野学園大学教授）へのインタビューと、『石橋藏五郎先生喜寿記念録』[3]『石橋藏五郎先生米寿記念録』[4] と『石橋藏五郎先生追悼録』[5]『学校法人日本体育会日本体育大学八十年史』[6] を参照しながら検討してゆく。次に著書『実験幼年遊戯前編』[7]『理論実際競技と遊戯』[8]『理論実際大正幼年遊戯』『教室内の體操と遊戯』[9] そして故郷が同じ八戸出身の教育家、稲葉捨巳の著書『明治の雪』[10] を基に、石橋のリズムに合わせて体を動かすことを重要視した体操論を明らかにする。次に『理論実際大正幼年遊戯』第一編／調律遊戯、第二編／競争遊戯、第三編／競争遊戯の教材、第四編／調律遊戯の基本、第五編／スクールダンス、第六編／表情遊戯の教材、第七編／童踊[a] の教材の中から、第六編の表情遊戯の教材と、第七編の童踊の教材のうち、石橋によって創作された教材を選びジャック=ダルクローズが示した「音楽と身体造形の共通要素」[11] を基準として分析することにより、ジャック=ダルクローズの「リトミック」との共通点を分析考察する。

3、石橋藏五郎の経歴と業績

3－1）石橋藏五郎の経歴について

石橋藏五郎は明治８年７月20日､青森県の八戸市に８人兄姉妹の７番目の５男として生まれる。３、４歳の頃に両親を亡くし、小学校中頃まで禅寺にあずけられていた時期がある。その後、長兄の戸籍に入る。少年の頃から教育者を志し、明治25年３月、16歳で青森県の小学校教員検定試験に合格して教鞭をとっていた。しかし、明治26年春、石橋は体操教員養成のための「体操練習所」の練習生募集に自らの心身錬成のため応募し第１回卒業生となった。「明治二十六年十一月、第一回得業生[b] として石橋藏五郎、土屋勘五郎、皆川春次郎の三名を送り出す」[12] とある。石橋は選科生（昼は練習生、夜は教員）[13] であった。

体操練習所は明治33年５月１日に日本体育会体操学校と改称し、昭和16年３月10日には日本体育専門学校となり、昭和24年３月25日に日本体育大学として認可された。卒業後の石橋は、東京府教育会教員伝習所、国語伝習所、東京唱歌教員講習所、国民英学会、英語教員養成所において学び教員免許を取得した。音楽教育の開拓者である伊沢修二を会長とする東京唱歌教員講習所時代の石橋について、音楽教育者であった柴田知常が「毎週土曜日と日曜日の両日人々の休息日も休まず、孜々に唱歌と楽器の奏法とを修められた」[14] と述べ、さらに、石橋が音楽を教えることになった経緯を喜寿記録の中で詳細に記述している。[15] 当時の常盤尋常高等小学校は、有名な音楽家である小山作之助や白井規矩郎が他に転出し、そのあと担当した天谷秀も東京音楽学校の講師に転任した為、石橋は本科担任の傍ら唱歌を教授することになる。同じ頃、山田源一郎が東京音楽学校で教授の傍ら、日本体育会体操学校に講師として兼務していたが非常に多忙であった為、石橋が体操学校の教授と兼務して女子部に音楽を教えることになる。名高い音楽教育家の後に唱歌を教えることになった石橋は、音楽の修業の必要性を感じて東京音楽学校（現、東京芸術大学音楽学部）に併設された選科に入る。

この音楽と向き合う石橋の姿勢が結果として「音楽と体操の融合」を成し遂げることに繋がったのではないかと考えられる。

石橋はのちに「夙に、音楽、体育を専攻し、造詣するところがあったので、明治三十年前後から昭

---

a 童踊…童が踊る。石橋が命名した表記である。

b この得業生とは、所定の課程を終了すると本科生、選科生（専科ともある）とも卒業試験を受け合格すれば「得業証」を授与された。試験科目は、兵式体操と普通体操が中心で「参考」として唱歌や軍歌、生理衛生、理論あるいは学科筆答が行われていた。普通体操の内容は棍棒、徒手、球竿、唖鈴、矯正術、号令であり、兵式体操の内容は柔軟体操、器械体操（鉄棒、木馬、幅跳）執銃教練、学科にわかれ課目ごとに及落を判定していた。

和の初め頃まで、学校音楽、律動遊戯、室内体操の指導者として、東京都を始め、全国各府県の教育委員会、講習会等に出張して、その普及に務め遠くは支那上海にまでに招聘せられて指導の任にあたった」と述べている。[16] 明治37年からは、上野女学校の最高顧問として教育者、学校経営者としての優れた能力を発揮していく。関東大震災・火災・第二次世界大戦の空襲の被害をうけるが、そのたびごと私財を投じ苦難の時期を乗り越え、学校を再建・存続させる。教育界に大きく貢献した石橋藏五郎はその功績を称えられた。

日本体育大学では諸行事に特に協力した学生に対し、現在も、その功労を賞することを目的とした「石橋賞[c]」を授与している。

昭和39年、４月20日に永眠。享年90歳であった。

３－２）石橋藏五郎の業績について

石橋の著書（共著を含め）は、音楽教育に関するもの、体育教育に関するものと多岐にわたっている。月刊誌を合わせるとおよそ50の著書がある。明治34年７月発行の『二宮尊徳報徳唱歌』[17] は石橋が作曲をしているが、作曲者の名前は「石橋桂水」と記されている。この「桂水」の名前について石橋藏五郎の曽孫にあたる上野学園大学教授の石橋明佳氏は「『桂水』は藏五郎の俳号です。善導大師の夢に出てきた桂の木の根元の湧き水に由来したのではないかと聞いております。桂は月にある理想を象徴する伝説の木ですが、その湧き水に藏五郎は、自分の理想の普及と慈愛の気持ちを込めたのではないかと益惠に聞いたことがありますが…」[d] と藏五郎の娘にあたる益惠氏が話したことを語った。このことから、石橋が作曲したものであっても「石橋藏五郎」と名が記されて無い著書があることが明らかになった。

『理論実際大正幼年遊戯』は、東北人社社長であった氏原寒泉が「現在の音楽と体操を一体化せしめたリズム体操の基本となり、今もこの名著は、体育史上の聖書とされている」[18] と述べた『理論実際競技と遊戯』の復刻版である。『理論実際大正幼年遊戯』は、より多くの振り付け教材が含まれていることから、石橋が「リズムに合わせて体を動かす教材」の必要性を示したように推察する。

また、唱歌『二宮尊徳』は「柴刈り縄ない草鞋をつくり、親の手助け弟を世話し、兄弟仲良く親孝行つくす、手本は二宮金次郎」と有名であり広く子どもたちに歌われた。作詞作曲者の名前は他の曲と同様に公表されていないが作曲は石橋のものであると記されている。[19] 他にも「牛若丸」は有名である。

４、石橋藏五郎の体操

４－１）体操の目的

石橋は、明治34年発行の『実験幼年遊戯前編』の中で「活潑は児童の天性なり」とペスタロッチの言葉をあげ「この天性を利用して鋭敏な感情に訴え、善良な品格をおもしろい程知らず知らずに、克己、共同、友愛等良い習慣を得ることと同時に身体の強健を増進し、心身を爽快にさせるものは遊戯をおいて他にない」[20] と述べている。前年の明治33年、小学校令発布により体操科において遊戯の時間を増加し、世間も遊戯に力を入れていたが、非常におびただしく多くは授業に適するものではなかった。難しい幾つものことを行うことで、子どもたちは嫌になり、遊戯の目的を達成することが出来ない状況であった。そこで石橋は、児童に最も適した興味が深い種類を選び、広く欧米の遊戯法を参考に長所を取り入れ、各地の遊戯講習会で実施し賛同を得た遊戯法を考え各学年に適するよう示した。

---

c「石橋賞」は石橋藏五郎より1964年に寄贈された基金をもとに創設されたものである。

d 2015年９月２日、石橋明佳氏（上野学園大学教授）へのインタビューによる。

４－２）体育教育の状況についての認識

石橋は『理論実際大正幼年遊戯』序文の中で、我が国の体育教育の進歩を認めながらも、そのあり方についていくつかの問題点を指摘している。最大欠陥として､教材の主幹は体操であって､拘束的・厭世的に子どもたちに授業を終始行い、児童生徒の個性や心理状態は、ほとんど顧みない授業のあり方であった。また、体操は面白みや風情（様子・味わい・情緒）がなく、興味のないものとして体育指導者が考え、体育教材は集めることに止まり、実際的な理論を詳述したものを見ていないと指摘した。石橋は「これを改善する必要を認め、そのためにも表情遊戯、童踊、ダンス等のような、子どもたちが、生まれつき持っている性質を基盤として、最も興味ある教材の適用を重視することが、体育的価値、並びに体育的使命、さらにこれらの適用に関する理論を公にした次第である」[21] と当時の状況とそれに対する体操の理想について語っている。音楽教育家の小出浩平は「健全なる、精神は健全な身体に宿ので､健康な身体は体育教育を充実することによって､成し遂げられる。しかし､現在（当時）の如くスウエーデン式体操や、軍人の徒手体操のように、興味のない方法で体育をやっては、いつまでも児童体操を苦痛と考え、体育にならない。石橋先生はここに工夫の必要があるとして、まず、音楽と手を握る体操、興味とおもしろ味と握手した舞踊、連手運動法、行進遊戯、雪中遊戯、ボール遊びなどを工夫し、児童の喜びのうちに自然と体育の目的が果たせるようにした功績は誠に大きなものである。リズムと運動感覚の結合による教育の提唱は、現在叫ばれている身体反応とか、リトミックとか、身体の自由表現などという新しい言葉と同意義のものであり、またダルクローズのリトミック提唱と同時期の発案だけに効果の高い先見の明のある仕事であった。」[22] と、石橋の“体操をおもしろくして体育教育を発展させた功績”として述べている。

５、音楽と体操の融合

５－１）融合

児童の体育運動は日々の食糧を必要とするに等しく､常に適度でなければならないとして､石橋は､『教室内の體操と遊戯』の中で、教室内の体操と遊戯、家庭遊戯、雪中遊戯、唱歌遊戯と４つに分けその実践法を示している。

普通教室内の体操と遊戯については「学校教授要目に明示された個々の体操を主として、これに連続的体操を加味し、普通教室にある机や、腰掛を利用して実施できるものを立案し、ここでの遊戯は、体操と同じく普通教室内でできるものでもあるが、体育教室（体操場)、室外運動場においても直ちに適用し得るものを選択している」[23] と述べている。家庭遊戯は、家庭に於けるものを主として選択したものであり、雪中遊戯については、積雪の中に於いて行うべき教材であり危険を伴うこともあるから、できる限り雪深いところに於いて行うことが安全だと実践上の注意を加えている。

また、体操を連続的体操と体操の二種類に分け「連続的体操は普通体操に楽器を加味して円滑に行うもの、体操は普通教室などの場所的な関係から材料を取捨し、かつ、その方法を変え低学年用に適するようしたもの。連続的体操の一運動は三十二呼間位を可とする」[24] としているところは興味深い。連続的体操について「一般的に行われている体操と少し異なり、普通体操のように一つ一つ別々に動くのではなく連続して動くということ、唱歌を歌いながら合わせるとか、何らかの発声に合わせ行うものとは違う」[25] として一連の流れとして動く体操を示し、また、一つの興味を引き起こしつつ、常に一つ一つ別々に行われている材料を楽器に合わせて行って欲しいという理由で「唱歌に合わせようとするならば、全生徒を二分して、一部の生徒は運動し一部の生徒は唱歌を歌うようにするのである」[26] と述べている。これは、体を動かす、唱歌を歌うという二つのことを別々に行うことではなく、互に融け合うことで、一つの楽しい体操になることを示したものと考える。そして、連続体操の指導

法については「同一の運動を漸進的に進めるものだから、最初の動作から最後の動作まで一息に連続するというものではない。例えば一段階にしても、その中の運動を押さえつけることなく、教師は模範を示してこれを模倣させる、次第にその要領や注意を会得したあとは、次の運動を教え、次にまた次の運動を授けながら、すでに授けている分を連続演習させるのである。こうして時々最初から最後まで連続させて、他の運動との調和をとりつつ、音楽からくる円滑なリズムにより、玉をころがすような作用を行って欲しいのである」[27] と示している。唱歌遊戯については、「唱歌遊戯はいわゆる童謡であるが、教授要目の精神に基づきこの名称を用いて、身体運動をして、連鎖的体操と共に、リズム的に全身運動を試みたものである。」[28]「唱歌遊戯は一つの童謡であるがその教材も単なる童謡等とはその趣を異にしているのである。音楽よりくる愉快なリズムに基づき、無意識に歌いながら、何の苦もないときには、大きく、時には小さく舞踊りつつ、不知不識の間に、全身運動を行わせるようにしたものである。」[29] と述べている。更に「体育教室や室外運動場などに於いて面白く愉快になれる遊戯を挙げ、その上家庭に於いて和気藹々の中に老いも若きも一団となって踊り、或いは笑いつつ一日の疲れもいつの間にか、ふき去られてしまう遊戯を挙げた。続いて寒風が肌を刺し、ありとあらゆる怯える時に、喜色を満面に浮かべて、白金を敷き詰めた屋外圃勿論山野を走り心臓を鍛える遊戯を述べたが、一歩下がってみると、吾々の体をリズム的に動かす教材の割合に少なさを悟ったのでこれを補うべく、数種の教材を挙げることにした。その教材も最も平易なもので、最も愉快に、そして歌えば踊り、踊れば歌わざるを得ないというようなものを選ぶことにしたので、前章までの教材とは一寸趣を異なっているので、またおもしろいと思う」[30] と唱歌遊戯について述べている。

石橋が青森の小学校で教鞭をとっていた当時は、体育館もなく子どもたちは外で体を動かしてはいたが、天候が悪い時季、寒い日には、子どもたちは外で体を動かすことが難しかった。そこで石橋は、屋内でも、屋外でも行えるような体育の研究をするために、体操学校への入学を考えた。そして、屋内、屋外で行う音楽に合わせた体操や遊戯は、子どもたちの身体的及び心理的な成長を考えてのものだった。[e]

5－2）リズム

『理論実際競技と遊戯』『理論実際大正幼年遊戯』の中に共通にある「楽隊遊び」[31]「蜻蛉」[32] は歌曲が石橋であり歌詞に合わせた振り、共に歌いながら軽快な曲に合わせてリズミカルに動くものや、飛んだり跳ねたりするところが多くみられる。石橋の表情遊戯及び童踊の区別の認識としては、「表情遊戯も、童踊もその本質においては、律を主とするものであって、この律に調和して、身体を運動させる点においては同一である。只、幼稚園の如く、幼年向けの教材には、童踊と命名したに過ぎない。童踊にも表情と言うことは含まれている」[33] としている。確かに、表情遊戯の教材と童踊の教材には変わりはないが、動きの組み合わせ、リズムの取り方が徐々に複雑になりながら表現する動きが多くなる等の成長段階を考えた動きの工夫がみられる。

第Ⅱ部

1、エミール・ジャック＝ダルクローズの身体造形と表情遊戯・童踊教材の比較分析

身体運動を活用した音楽教育の創案者であるジャック＝ダルクローズは音楽と身体運動を融合させるための基準とも言える「音楽と身体造形の共通要素」を示している。これは音楽に含まれる様々な

e 2015年９月２日、石橋明佳氏（上野学園大学教授）へのインタビューによる。

要素を身体によって表現する具体的な方法が明示された表である。石橋の『理論実際大正幼年遊戯』の表情遊戯の教材25作品の中から低学年対象にしぼり編者作詞作曲振り付け２作品、唱歌振り付け２作品と童踊教材12作品の中から編者作詞作曲振り付け２作品を選び、ジャック＝ダルクローズの身体造形と比較分析する。

１－１） 表情遊戯の教材から

⑴ 編者作詞作曲振り付け２作品：蜻蛉／小犬

⑵ 唱歌振り付け２作品：雪／人形

⑴―① 編者作詞作曲振り付け作品

編者作詞作曲	蜻蛉
対象学年	低学年男女
排列（隊形）	一列の円を作る。
＜一番＞	
とんぼや	両手（掌下）を前に肩の高さまであげる。（拍子）
とんぼ	両手（掌下）横まで水平に開く。（拍子）
お庭の	両手を開いたまま下ろしてすぐ横におく。（拍子）
とんぼ	両手を開いたまま下ろしてすぐに横におく。（拍子）
おまへは	両手を開いたまま斜め上にあげる。（拍子）
わたしの	両手を胸横に肘が肩と水平になるようにおく。（拍子）
おてほんよ	両手を上にあげる。（拍子）
（よ）	両足踵をあげ両手は外側に大きな円を描きながら両手足を戻す。（フレージング）
朝とく	両手を腰におき上体を後ろに曲げる。（拍子）
おきて	上体をおこす。（拍子）
夕べ	両手を腰にとったまま上体を前に曲げる。（拍子）
まで	上体をおこして両手を下ろす。（拍子）
空とび	両手を右上にあげ掌を外にむけ上体を左に曲げる。（拍子）
まわって	上体をおこして両手を下ろす。（拍子）
くたびれず	両手を左上にあげ上体を右に曲げ上体をおこして両手を下ろす。（フレージング）
よくも	両手を横にあげ右足から一歩進む。（リズム性）
そんなに	右足から右まわりに廻り左足を右足につける。（リズム性）
つとめます	両手を横にあげたまま左足から元気に進み右足を左足につける。（リズム性）
＜二番＞	
とんぼや	両手を前に肩の高さにおく。（拍子）
とんぼ	両手を横に肩と水平に開く。（拍子）
お庭の	両手を下ろし直ぐに肩と水平になるように横にあげる。（拍子）
とんぼ	両手を開いたまま下ろし直ぐに横におく。（拍子）
きっと	両手を胸の横に取る。（拍子）
わたしも	両手を横に開き直ぐに肘を曲げる。（拍子）
これからは	両手を前に伸ばし掌を対向にして下ろす。（拍子）
おまへの	両手を腰にとり上体を右に向ける。（拍子）

まねを　　上体を戻す。(拍子)
してみま　　上体を左に向ける。(拍子)
す　　上体を戻す。(拍子)
おきよと　　両手を腰にとったまま両踵をあげ膝を曲げる。(拍子)
よばれず　　起立して手を下ろす。(拍子)
とびおき　　両踵をあげてつま先で立つ。(拍子)
て　　両手を下ろして直立する。(拍子)
學校も　　右手を上に掌を外に向け左手は左に上体左横に曲げ目は右手におく。(拍子)
懸命に　　上体を起こして右手を下ろす。(拍子)
つとめます　　左手を上にあげ右手は下に上体を右横に曲げ戻して直立する。(フレージング)

※「蜻蛉」は、蜻蛉をイメージしたと思われる簡単な両手の動かし方に変化のある足の動きを加えた教材である。拍子が多く入り動きの流れは体操的である

⑴ー②　編者作詞作曲振り付け　　小犬[34]

対象学年　　低学年男女
排列(隊形)　　一列の円を作り大きく間隔をとる。
＜一番＞
ぽちは私の　　左足からつま先小歩で跳ねながら円心に進む。(リズム性)
だいじな犬よ　　しゃがんで両手を前に出して下ろす。(音の高低)
小さい時よ　　拍手しながら立つ。(リズム性)
しつけてやって　　小さく跳ねながら歩き後方の位置に戻る。(リズム性)
ちんちん上手　　両肘を曲げ胸の横に拳をたて四呼間両膝を半分曲げつま先で足踏みして
おあずけ上手　　両手を前に上げ掌を下にして下ろす。(音の高低、フレージング)
ぽちは　　右向きで四呼間進み拍手をしながら後退する。
ほんとによい犬よ　　(フレージング)
＜二番＞
ぽちはおうちの　　左足からつま先小歩で跳ねながら円心に進む。(リズム性)
だいじなお犬　　しゃがんで両手を前に出しておろす。(音の高低)
よるもやすまず　　拍手しながら立ち、次に小さく跳ねながら後方の位置に戻る。
ひるもまた　　(音の高低、フレージング)
ご門の番に　　円の列の生徒は両手をとり二回肩の上まで上げ下げする。次に頭を右
能く気をつけて　　と左に回す。(リズム性)
ぽちはほんとに　　手をつないだまま右足から早足四呼間行い次に両手を前下にして拍手しながら
よいお犬　　四呼間後退する。(フレージング)

※「小犬」は、小犬ならではのチョコチョコした歩き方(つま先小歩)、飛び跳ねる(跳ねながら進む、後退する)など、小犬の可愛らしい様子をリズムのある動きで表現している。これは石橋が言う「楽しさの中で､自然に体力を高めることができる」動きの工夫であると推察する。

⑵ー①　唱歌振り付け作品

曲　　名　　雪[35]
対象学年　　低学年男女

排列（隊形）	一列の円を作り円の中心を向く。
＜一番＞	
雪や	拍手二回（リズム性）
こんこん	左手そのまま右手で右斜め上をまねくように二回。(時価)
霰や	拍手二回。(リズム性)
こんこ	左手で左斜め上をまねくように二回。(時価)
降っては	左足を左にだしてポップし右ひざは曲げあげ、両手は左下に振り下ろす。（リズム性）
降っては	同じ動作を右で行う。(リズム性)
ずんずん積る	右足から三歩円の中心に進み三歩目の右足を左足の踵の後ろに足先だけ地面につけ、協力して両手を体の下から掌を上にして目の前に肘より上に両手を揃える。(リズム性、フレージング)
山も野原も	両手を横にして上から下におろしながら後退する。(リズム性、フレージング)
綿帽子かぶり	左足から左へ足を踏みだしホール、ターンをすると同時に両手を頭の上から左に開いて下ろす。(リズム性、フレージング、音楽の高低)
枯木残らず	左足から三歩進み三歩目の右足を左足の後ろにタッチするのに合わせて協力して両手を頭の上にあげ一拍手をする。(リズム性、フレージング)
花が咲く	両掌を内から外に返し回しながら三歩後退する。（リズム性、フレージング、音の高低）
＜二番＞	
雪やこんこ	左足から円を左まわりするほうへホップ､ホップと同時に拍手する｡(リズム性)
霰やこんこ	同上の動作を反対の方向にする。(リズム性)
降っても	一番の人は円の中に、二番の人は円の外にスライドし両手で頭の上に円を描き
降っても	がら前進する。(リズム性、フレージング)
まだ降りやまぬ	同上と反対の動作をして終わりに手をつなぐ。(リズム性、フレージグ)
犬はよろこび	右足から右方向へ進み三歩目の足で跳び左足は後ろにあげる。(リズム性)
庭駈けまわり	左足から駈歩で右へ、一回りする。(時価)
猫は火燵で	左足から円心へ三歩進む。(リズム性)
丸くなる	拍手で後退する。(リズム性)

※「雪」は、リズム性が多く一連の流れがある。唱歌に合わせた動きは、一番と二番と繰り返さずに変えているところから、一曲を歌いながら通すことで達成感という心地良さを感じることができる工夫ではないかと考える。

⑵ー② 唱歌振り付け作品

曲　　名	人形[36]
対象学年	低学年男女
排列（隊形）	一列の円を作り円の中心を向く。
＜一番＞	
わたしの人形は	「私の」で右手を胸に持ってくる。(リズム性) 「人形は」で左手を右手上にして上体を斜め左の方に傾ける。(リズム性)
よい人形	左足から四歩足踏みをするのと同時に胸の前で拍手を四回する。(リズム性)

目はぱっちりと　「目は」両手の親指と人差し指で小さな円を描き、右手を右眼の前に左手は左眼の前にする。他の三本の指は伸ばす。
「ぱっちり」で五本の指を伸ばす。(リズム性)
色白で　両手を頭の上にあげ円を描きながら左右に開いて下ろし直立する。
(音の高低、休止)
小さい口もと　小さい、は直立のまま休止して、口もとに右手の人差指を伸ばして指す。
この時、上体は右斜め前に傾ける。(――なし――)
あいらしい　小さい口もと、の動作のまま頭を左右左と三回傾ける。(時価)
わたしの人形　一番の、わたしの人形、の時と同じように行う。(リズム性)
よい人形　一番の、よい人形、と同じ動作をする。(リズム性)
<二番>
わたしの人形は、
よい人形　一番と同じ動作を行う。(リズム性)
うたを歌えば　うたを、で左掌を上に左胸の前にする。歌えば、で右手を
右胸の前に出して子どもを抱く表情をする。(リズム性)
ねんねして　右手で子どもを軽く二回打つ(トントンする)。(リズム性)
ひとりで　左足を前に出して両手を前下に伸ばして子どもを床に下ろす
表情をする。(リズム性)
おいても　左足を引きつけ直立になる。(リズム性)
泣きません　左足から足踏みを三回する。(時価)
わたしの人形は
よい人形　一番と同じ動作をする。(リズム性)

※「人形」は、生活環境の中で見られる、子どもを抱く時の表情、子どもを床に下ろす表情という部分を自由に表現させる「おもしろ味」を含ませたと考える。

1－2）童踊の教材から

編者作詞作曲振り付け2作品：楽隊遊び／雀烏

①編者作詞作曲　楽隊遊び
排　列　一列の円を作り円の中心に向かい片手間隔をとり一、二の番号をつける。
動　作
さあさあみなさん　左足から三歩足踏みして足踏みと共に三回拍手をする。(リズム性)
皆おいで　左手を腰にとり右手で人を呼ぶ表情をする。(時価)
楽隊遊び致しま　左手を胸の前に掌を下にして出し上下すると同時に右手人差指を伸ばし
しょう　他の四本の指を曲げ太鼓を打つ動作を七回する。(リズム性、フレージング)
それじゃ皆さん　「それじゃ」、で一番の人は左を向き二番の人は右を向き
「皆さん」、で右手と右手をとり二回上下に動かす。(リズム性)
行儀　一番の人は右を向き二番の人は左を向き向かい合う。(リズム性)
よく　右手と右手をとり二回上下に動かし体を右に傾ける。(リズム性)
一所に　円の中心を向く。(拍子)
正しく　右手人差し指を右斜め上にあげる。(拍子)
右向けし　同じ姿勢のまま右を向く。(拍子)

右手に	右手を横にあげ拳を握る。(拍子)
喇叭	右手を口の所に運び親指と人差し指で小円描き他の指は伸ばす。 頭は右斜め上に向ける。(拍子)
用意して	左足から四回足踏みをする。手は前の要領と同じ。(リズム性)
足なみそろえて	手はこの時も同じようにして左足から前進する。(リズム性)
進みましょう	
チテテタテタ	喇叭は前の位置にとり右足から三歩進み三歩目の右足 を中心に左回りして反対の方向をむく。(リズム性、フレージング)
チテテタテタ	左足から四歩進み四歩目の右足は左足に引きつけるこの時喇叭は 左手に持つ。(リズム性、フレージング)
トタタチテタ	喇叭を右にとり右足から円心に四歩進み、四歩目の左足を右足に 引きつけるだけ。(リズム性、フレージング)
トタタチテタ	喇叭はそのまま、左足から四歩後退する。(リズム性、フレージング)

※「楽隊遊び」は、一つの円での排列ではあるが、片手間隔で一、二の番号をつけ具体的に隊形移動を記していることから、欧米の遊戯法を参考に取り入れのではないかと考える。

②編者作詞作曲	雀烏[37]
排　　列	一列円を作り中心を向かせる。
動　　作	
＜一番＞	
雀にならえ	両手を右斜め上にあげたところで二回振る。(拍子)
いざならえ	両手を左斜め上にあげたところで二回振る。(拍子)
朝は早く	右手をあげ掌を内側に半円をつくり右足から一歩進み左をあげ右手と合わして 大円として左足一歩進む。(拍子)
日暮まで	体を前に傾け両手は下ろし右人差し指で左斜め下を指す。(音の高低)
君のめぐみに	両手を体の前で上下に二回動かす。(拍子)
報いん	両手を左斜め前に伸ばし
と	両手を右斜め上に伸ばして注目する。(リズム性)
さえずる声も	膝を伸ばして左つま先から左回りする方向へ両手を横に上下に動かしながら進 む。(リズム性)
ちゅうちゅう	左手を体の前に出し拍手、頭と体を左に傾け次に頭と体を右に傾ける。(拍子)
ちゅう	両手を体の前にして拍手する。(拍子)
＜二番＞	
烏も人を	拍手しながら一歩進み一歩後退する。(拍子)
いましめて	両手右斜め上から左斜め下へ二回振り下ろす。(拍子)
山より高き	踵をあげると同時に頭の上へ大きな円を描く。(拍子)
親の恩	両手を胸にあて体を右斜めに傾ける。(拍子)
はぐくみかえす	右足を前に出し体重をかけ両手の握り拳を前下に出し体を前に倒し左足を引き つけ両手は体の横に引く以上の動作を二回行う。(リズム性)
その徳を	両手を頭の上に上げ掌を上にしたところを注目させる。(拍子)
うたうのをきけと	両手を横にあげ上下しながら円を右回りに三歩進む。(リズム性)

こうこう　　右へ横歩きして拍手一回両手を腰にとりもう一度行う。(リズム性)

こう　　同じ動作を一回行い後ろの足を引きつけて両手を下ろす。(リズム性)

※「雀鳥」は、前進後退、重心移動、踵上げ下げ等、全身をよく動かす教材である。また、歌詞からは、幼い頃に両親を亡くし預けられていたお寺での生活環境が、石橋の心の形成に影響を与えていたのではないかと推察される。

1－3）ジャック=ダルクローズの【音楽と身体造形の共通要素】を基準とした分析表

ジャック＝ダルクローズと石橋藏五郎の振り付け

ジャック＝ダルクローズ		石橋藏五郎振り付け					
音楽	身体造形	蜻蛉	小犬	雪	人形	楽隊遊び	雀鳥
音の高低	空間における身振りの位置と方向		4	2	1		1
音の強弱	筋肉の強弱性						
音質	(両性の)身体のフォルムの多様性						
時価	持続時間			3	2	1	
拍子	拍子	30				5	11
リズム性	リズム性	3	5	16	12	11	6
休止	静止				1		
メロディー	個別の動きの次から次への発生						
対位法	動きの対位						
和音	連動している身振り(またはグループの身振り)の次から次への固定						
和声進行	連動している身振り(またはグループの身振り)の次から次への発生						
フレージング	フレージング	3	4	7		5	
構成(形成)	空間と時間の中での動きの配分						
オーケストレーション	(両性の)さまざまな身体のフォルムの対位とコンビネーション						
(音質参照)							
その他					1		

第Ⅲ部

考察

表情遊戯の教材「蜻蛉、小犬、雪、人形」の基本排列は一列の円である。円の中心を向くことで、互いの顔が見える配慮や、隣り合う相手を感じながら一緒に踊ることができる。この点が、子どもたちにとって嬉しく楽しいと感じる「おもしろ味のある教授法」として示していると考える。

童踊の教材「楽隊遊び」「雀鳥」は明治34年発行『実験幼年遊戯前編』の中では動作遊戯として教材の目的が記されている。「楽隊遊び」は「四肢を動かし身体の発育を完全になるようにさせ、行進法を練習し軍事思想を養い併せて表情を養成することにある」[38] であり、雀鳥は「四肢を動かし身体の発育を全てに関係し併せて忠孝のを知らしめるにある」[39] である。内容は、一つの動作に具体的な

表現は少なく、目的に記された軍隊思想養うための軍隊的な動きを感じさせる「止める」という言葉が散見する。このことから、石橋は、子どもたちの時代背景も配慮しながら体操を変化させ創作していたのではないかと推察する。

ジャック＝ダルクローズの身体造形との比較分析した作品の於いては、リズム性・拍子が特に多くみられる。これは、音に合わせリズムにのって体を動かすことに慣れていない子どもたちに対して、リズムをとり易くし、歩く速さに近いビートにのせることを一番に考えた結果によるものであると考えられる。歩く速さに近いということは、人間の生活活動動作の中に、そのビートが入っていることであり、テンポやリズムに難しさや抵抗感なく、受け入られることができるとして、振り付けしたものと考えられる。また､対象が幼児期や低学年の子どもたちである為､１・２・１・２や１・２・３・４・など号令に合わせた体操に近い「拍」を重視し、そして、音の高低・時価・休止・フレージング等を組み合わせて行うことで、音に合わせて体を動かすことに変化が加わり、動きのおもしろ味を増したところが散見される。

石橋が表情遊戯教材､童踊教材として創作した動きには､音の高低・時価・拍子・リズム性・休止・フレージングがバランスよく組み込まれていることから、ジャック＝ダルクローズの音楽と身体造形との類似性がみられると考えられる。

石橋の体操は、リズムに合わせて体を動かすこと・歌いながら体を動かすことなど、音楽に親しみ、無理なく楽しく体を動かす工夫があり、子どもたちの心身の発育発達・生活環境に配慮した体操であると考えられる。現在の学校体育では「体操」は「体つくり運動」となり、心と体を一体として子どもたちの健康の維持増進を目的とした運動になった。中でも「体ほぐしの運動」は、全ての子どもたちに、体を動かす楽しさや心地よさを味わえることを大切にしている。石橋の「子どもたちを善い道に導くためには、心の健康と発達をはかることが大切である」とする体操教育と「体つくり運動」は共通する要素をもっている。心と体を一体とした教育思想をもった石橋藏五郎の先見性が明らかになったと考えられる。

おわりに

日本の体操教育に音楽を取り入れた先駆者である石橋藏五郎の著書『理論実際大正幼年遊戯』から表情遊戯の教材・童踊の教材とジャック＝ダルクローズの身体造形の比較分析の一部を用いて検証した。今後は、同じ時代に「音楽に合わせて体を動かすこと」の必要性を示した石橋藏五郎とジャック＝ダルクローズの教育論・原理等を比較検証する。二者にはまだ多くの共通点があると考える。

謝辞

上野学園大学・上野学園大学短期大学部教授石橋明佳先生には、本研究に関しまして多大なるご厚情のほど感謝致します。

日本体育大学の大先輩、昭和18年卒業大井喜曹子先生、谷村豊志先生、貴重なお時間をありがとうございました。

終始熱心なご指導ご鞭撻を頂きました板野和彦教授に心より感謝申し上げます。

備考

この論文は、荒金幸子の修士論文「石橋藏五郎のリズム体操論－体操と音楽の融合－」の一部です。修士論文「石橋藏五郎のリズム体操論－体操と音楽の融合－」を加筆・修正した「石橋藏五郎のリズ

ム体操論に関する研究」が日本ダルクローズ音楽教育学会学会誌第40号に掲載されることになりましたので、これと重複しない部分を本紀要に掲載させて頂きます。また、写真の転載については、著者および御親族の許可を頂いております。

引用・参考文献

1　小森宗太郎他、『石橋藏五郎先生追悼録』石橋裕編、上野学園、1965年、p127、
*尚、文中の（経験学習）は原文に記されていたものである。
2　石橋藏五郎、宮原吉見、『理論実際大正幼年遊戯』中文館、1925年
3　『石橋藏五郎先生喜寿記念録』上野学園、1952年
4　『石橋藏五郎先生米寿記念録』上野学園、1963年
5　『石橋藏五郎先生追悼録』石橋裕編、上野学園、1965年
6　学校法人日本体育会、『学校法人日本体育会日本体育大学八十年史』学校法人日本体育会日本体育大学八十年史編集委員会、不味堂出版、1973年
7　石橋藏五郎、乙訓鯛助、『実験幼年遊戯前編』博報堂、1901年
8　可児徳、石橋藏五郎、寺岡英吉、『理論実際競技と遊戯』中文館、1919年
9　石橋藏五郎、赤間雅彦、『教室内の體操と遊戯』中文館、1928年
10　稲葉捨巳、『明治の雪』稲葉捨巳、1986年
11　エミール・ジャック=ダルクローズ、板野平監修、山本昌男訳、2003年、pp185-186
12　学校法人日本体育会、『学校法人日本体育会日本体育大学八十年史』学校法人日本体育会日本体育大学八十年史編集委員会、不味堂出版、1973年、p137
13　学校法人日本体育会、同上書、p143
14　柴田知常他、『石橋藏五郎先生喜寿記録』上野学園、1952年、p106
15　柴田知常他、同上書、p128
16　石橋藏五郎他、『教育技術』小学館、1953年、８月号pp56-57
17　石橋藏五郎、大久保綱浦/歌、石橋桂水/曲『二宮先生報徳唱歌』博報堂、1901年、pp1-18
18　氏原寒泉他、『石橋藏五郎先生米寿記念録』上野学園、1963年、p119
19　稲葉捨巳、『明治の雪』稲葉捨巳、1986年、pp134-135
20　石橋藏五郎、乙訓鯛助、『実験幼年遊戯前編』博報堂、1901年、pp1-３
21　石橋藏五郎、宮原吉見、『理論実際大正幼年遊戯』中文館、ｐ１
22　小出浩平他、『石橋藏五郎先生追悼録』石橋裕編、上野学園、1965年、pp214-215
＊尚、文中の（現在）は原文に記されていたものである。
23　石橋藏五郎、赤間雅彦、『教室内の体操と遊戯』中文館、1928年、ｐ１
24　石橋藏五郎、赤間雅彦、同上書、ｐ２
25　石橋藏五郎、赤間雅彦、同上書、 ｐ８
26　石橋藏五郎、赤間雅彦、同上書、 ｐ８
27　石橋藏五郎、赤間雅彦、同上書、pp8-9
28　石橋藏五郎、赤間雅彦、同上書、p2
29　石橋藏五郎、赤間雅彦、同上書、p3
30　石橋藏五郎、赤間雅彦、同上書、p162
31　可児徳、石橋藏五郎、寺岡英吉、『理論実際競技と遊戯』中文館、1919年、pp564-566
32　可児徳、石橋藏五郎、寺岡英吉、同上書、pp566-568
33　石橋藏五郎、宮原吉見、『理論実際大正幼年遊戯』中文館、1925年、p12
34　石橋藏五郎、宮原吉見、同上書、pp326-328
35　石橋藏五郎、宮原吉見、同上書、pp215-218
36　可児徳、石橋藏五郎、寺岡英吉、『理論実際競技と遊戯』中文館、1919年、pp548-550
37　石橋藏五郎、宮原吉見、『理論実際大正幼年遊戯』中文館、1925年、pp369-373
38　石橋藏五郎、乙訓鯛助、『実験幼年遊戯前編』博報堂、1901年、p15
39　石橋藏五郎、乙訓鯛助、同上書、p37

（板野和彦教授指導　2015年度博士前期課程修了生）

保育士養成課程における学生の学びの深化

－「乳児保育」と「保育実習」を履修した学生の「乳児観」・「乳児保育観」の変容に焦点をあてて－

上　村　加　奈

乳児保育は生涯教育の出発点として人生の質を決定する重要な位置を占める。専門職としての乳児保育担当保育者に必須な資質能力は、生育歴や個人差などを踏まえた総合的な乳児理解能力・乳児の発達を感知する感受性・援助に関わる保育技術・他職や保護者との連携協力の力などが必要である。青年期までに乳児との接触経験の乏しい保育学生に、授業や実習を通して専門性を形成し向上させていく養成教育の責任は大きい。理論と実習の往還を通して、学生は最適な学修と実習を通して専門性が向上することが、履修学生へのアンケート調査をテキストマイニングおよびKJ法を通して分析、考察することによって明らかになった。とりわけ乳児を発達の主体と捉え、乳児期にふさわしい環境下、最適な経験を保障することの意義を理論的体感的に理解していることを確認できたことは大きい。今後、指導法研究に向けての活用を考えている。

キーワード：乳児理解　理論と実習の往還　主体性　乳児保育の専門性

Ⅰ　問題の所在と研究目的

保育実践は社会情勢を反映しながら展開され、保育の質向上に取り組んできた[1]。今日、保育待機児問題を契機に保育の質向上に向けての議論が活発化している。OECD報告「人生の始まりこそ力強く（Starting　Strong)」から質向上に向けた取り組みのあり方に対する指摘もある[2]。わが国では政策課題のひとつとして「３歳未満児保育の質の向上」が挙げられている。乳児期の重要性を基に保育実践を構築していくことは必須である[3]。平成20年改定保育所保育指針（以下保育指針と示す）が告示化され、保育所の社会的責任や評価並びに職員の資質向上が示された。保育の質向上に向けた具体的な方法の検討が課題となっている。保育者に求められる専門性と養成のあり方が示唆されている[4]。

一方、昨年幼保連携型認定こども園教育・保育要領が示された。また、小学校教諭免許取得者および幼稚園教諭免許取得者が保育所で働くことが可能になった。乳児保育の質担保が課題となる。このような動きの中で、次回の改定では乳児についての内容強化が方針として挙がっている。現在問題となっている保育待機児も乳児が多いのが現状である。乳児保育の質向上の取り組みが急務である。

しかし、保育現場はハイリスク家庭やグレーゾーンの子どもの対応など、多様な状況への個別対応が求められている。新卒保育者も即戦力として専門職の実践力を求められる。近年、組織的に新人教育プログラムを組み、チューター制を取り入れている公立保育所も存在する。保育学生は、少子化や地域の人間関係の希薄化の影響もあり、青年期までに乳幼児との接点が少なく、子どもや子育て並びに保護者の実情に対する知識理解が乏しい傾向にある。特に乳児との接触体験は少ない。幼少期の遊び体験の乏しい学生が多い。さらに、自己表現することに抵抗を感じ、意見が言いにくい、豊かな表

情や動作で物事を伝えにくい学生が散見される。保育士養成課程において、確かな理論に裏打ちされた質の高い実践の理解と専門的な保育技術の習得は必須であり、保育士養成校の責務は大きい[5]。

乳児保育の授業改善に関する先行研究は以下がある。工藤[6]は単一科目の授業内容を研究対象とし、保育実践力育成の有効性を論じている。野中[7]は基礎科目を学修し、実習を経験した学生の発展科目での学びの満足度を研究している。しかし、いずれも保育専門科目との関連や実習体験を含めて長期的に学生の学びの質を研究したものではない。そこで本研究では、乳児保育Ⅰでの学びを踏まえて実習を体験し、さらに実習体験を基に乳児保育Ⅱを学ぶ学生に焦点を当て、体験に基づいた学びの変容・深化を分析、考察することを目的とする。

Ⅱ　乳児保育の捉え方と担当保育者に求められる専門性

保育指針は、昭和40年から平成11年の改訂で、発達の示し方が詳細になり、個別に子どもを理解することを重視する傾向が見てとれる[8][9][10]。平成20年は章編制も変わり解説書も発刊された。乳児保育に関わる配慮事項、３歳未満児の保育に関わる配慮事項など項目ごとに配慮事項が示された。担当者変更時の配慮なども示され、情緒の安定や連続性のある保育の姿勢が提示された。保育の計画においても、発達が著しいという特徴に配慮した計画の構造や個別対応を充実させる構成が示され、乳児期の特性に鑑みた保育実践が提示されている[11]。実態に応じた質の高い保育が求められていることがわかる。

保育指針より、本論文で取り上げる乳児保育の専門性を以下の５点にまとめた。

１．乳児保育の専門性

⑴　乳児の実態に応じて行う

乳児の発達は著しい。月齢を意識した発達状況の把握には専門的知識と深い観察力が求められる。目に見える姿だけでなく、内面にも目を向ける必要がある。さらに、乳幼児期の発達は行きつ戻りつしながら成長する。このような発達の特性を把握したうえで、発達過程の視点で捉える。

⑵　乳児の主体的な活動を保障する環境づくりを行う

主体性の重視は保育の基本である。乳児は五感からの刺激が行動の起因となることが多く、乳児保育にあっては特に、活動を誘発する環境づくりが求められる。乳児の興味関心に応じて思わず触ってみたくなる、やってみたくなる環境づくり、関わることで変化して次の活動を産む環境である。

⑶　養護と教育を一体的に行う

保育は生命の保持と情緒の安定という養護が基本となる。乳児は大人に依存することが多く、直接的な養護的かかわりを要する。接触要求が強く、安心基地として大人の存在を捉えるため、乳児が発する信号を読み取って情緒の安定を図る力が求められる。その上で、教育の五つの領域を踏まえた経験を保障する。乳児の発達は相互に総合的に関連している。

⑷　遊びや生活を中心とした総合的活動を通して行う

乳児期は、体験そのものと体験を通した情動交流により心身の発達が促される。子どもが感じているものを理解し、共感している感情を伝える力が求められる。

⑸ 家庭との連携と保護者支援を行う

家庭と保育所で生活する乳児に対して、24時間を視野に入れて実態を把握するために、家庭との連携は重要である。環境からの影響を受けやすく、言葉での表現が発達途上の乳児にあっては欠かせない。また、乳児が安心し安定した親子関係を構築するためには、保護者支援により養育力を向上させる力が求められる。

Ⅲ 研究方法

履修学生を対象に計５回のアンケート調査を実施した。実施時期は、３年次前期科目「乳児保育Ⅰ」履修前（調査①）履修後（調査②）夏季休業期間実施の「保育実習Ⅰ」履修後（調査③）３年次後期科目「乳児保育Ⅱ」履修後（調査④）春季休業実施の「保育実習Ⅱ」履修後（調査⑤）である。

研究１として、数理システムText Mining Studio 4.1によりテキストマイニング分析（以下TMとする）を行った。頻出単語、言葉の係り受け、言葉ネットワークから、各時期の履修学生の「乳児」・「乳児保育」について関心が高いことや印象を明らかにした。

研究２としてKJ法により分析を行い、各時期の履修学生の「乳児」や「乳児保育」の捉え方を明らかにした。第１回から第５回の調査結果から、乳児保育・保育実習履修前後の変化を総合考察した。

Ⅳ 結果と考察

１.「乳児」に対する捉え方の変化

⑴ 調査① 乳児保育Ⅰ履修前（３年次４月）

TMの出現頻度の解析では名詞・動詞・形容詞・形容動詞の中で、「泣く」という動詞が最頻出単語であった。次いで、「可愛い」、「小さい」であった。ことばネットワーク（図１）の結果からも、学生は「泣く」という行為を中心に乳児を理解していた。「泣いたり笑ったり」と笑うことも感情表現の方法として挙げているが、「泣く」の関心が高く、泣くから大変であるなどマイナスの感情もあった。次いで、「かわいい」「小さい」といった、視覚的な情報からのプラスイメージがあることがわかる。

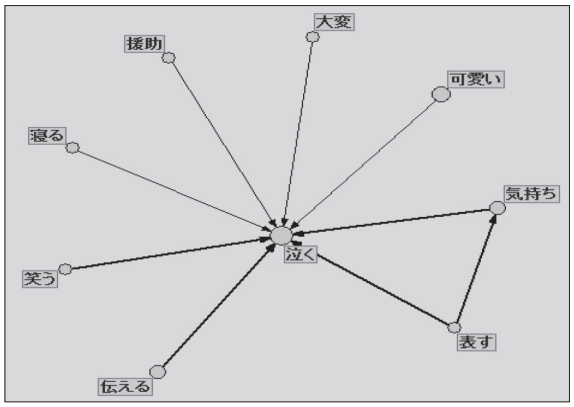


図1 ことばネットワーク

発達の中でも、運動機能と言語表現に対する関心が高い。これは、乳児保育Ⅰ履修前の学修と、生活の中で乳児を観察したり、接触体験したりした経験によるものであると推察する。

⑵ 調査② 乳児保育Ⅰ履修後（３年７月）

TMの出現頻度の解析は、「発達」という名詞が最頻出単語であった。これは、教授内容に乳児理解として発達の実態を取り入れたことによると考える。全身運動や対人関係などに区分して発達を表記したり、月齢を示したりしている。専門的な知識で乳児を捉えるようになっていると考えられる。

KJ法の結果から、「運動機能が発達することで視野が広がる」や「人の認識と言葉の発達が自己主張につながる」などの記述があった。発達による変化や発達要因に着目しているとわかる。「乳児期からの積み重ねにより育つという意識が必要である」「乳児期は様々なことを吸収する時期なので、

援助や関わりが発達につながる」など乳児期の重要性を認識しているとわかる。また、援助に関する記述に、個人差を踏まえ個々の発達や特性を理解したい、未発達なので気持ちが理解できるようになりたいなどとあり、保育者の視点が表れていた。発達の実態を知ったことによる感動や驚きの記述や、実習で実践と結びつけて考えたいなど、学ぶ面白さ学修意欲の高まりがうかがえる。少数だが、自ら環境に働きかける存在とは思ってもみなかったとの記述もあった。

⑶ 調査③ 保育実習Ⅰ履修後（３年10月）

TMの出現頻度の解析は、「子ども」という名詞が最頻出単語であった。ことばネットワーク（図２）は、「子ども」、「言葉」を中心につながっていた。子どもを中心とした群では、クラスや０歳、１歳といった言葉とのつながりがあり、クラスや年齢で乳児の実態を考えていた。また、食事、排泄、着脱とのつながりは、活動場面ごとに乳児の実態を捉えているとわかる。

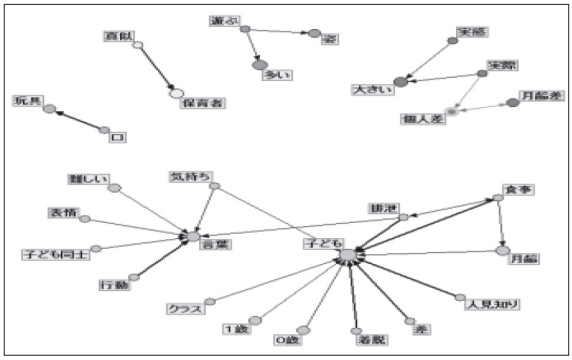


図2 ことばネットワーク

言葉の群では、表情、気持ち、行動とつながり、表現のしかたに関心があるとわかる。子ども同士という言葉ともつながっており、乳児同士の言葉によるコミュニケーションに注目しているとわかる。実習を経験し、個人差や月齢差という言葉が、大きい、実感、実際とつながり、発達の実態を認識しているとわかる。観察やふれあいから乳児を捉えている。

KJ法の結果から、観点を絞って観察したことで「五感を使って遊んでいる」「観察力がある」と気づいている。授業で得た知識を基に観察で得た情報を分析・考察している。乳児の行動から気持ちを読みとろうとし、注意獲得行動などが分かったとの記述があり、行動の意味に目が向いていることがわかる。「言葉が未発達なために手や足が出る」など、発達を理解した上で子どもの心情を考え、行動の意味を捉えていることがわかる。年齢ごとの特徴を挙げており、この段階で年齢ごとの発達実態が理解出来ているとわかる。２歳児では困難なことにも取り組もうとする、保育者の手助けを必要としないなど、精神面と行動面で自立に向かっている存在であることを見てとっていた。人見知り傾向の子どもや、人懐っこい子どもなど実際に関わることによる気づきの記述があった。個人差があり個々の特性があることに気づき乳児の発達の多様さを実感しているとわかる。学生の予想と違っていた内容は、成長の度合いであった。思ったより成長していたとあるため、実際より幼いイメージを抱いていたことがわかる。非言語コミュニケーションによる子ども同士のかかわりも、予想できなかったこととして挙がっていた。授業での学びを活用して関わることで、交流できた喜びを感じていた。保育者と子どもの関係を観察し、実習生の関わり方と比較することで、乳児にとって安全基地の存在が必要であると考えているとわかる。

⑷ 調査④ 乳児保育Ⅱ履修後（３年２月）

TMの出現頻度の解析は、「乳児」という名詞が最頻出単語である。次いで、「思う」、「授業」、「発達」「保育者」と続く。ことばネットワーク（図３）は、「乳児」を中心につながっていた。偏りなく乳児への関心と知識を得ていた。

KJ法では、「気持ちに寄り添う」という言葉が多く、受容することが基本であり、乳児の育ちにつながると考えている。「言葉に表れない気持ちを理解する」の記述からも、表現方法が未発達な乳児の心情理解を重要視しているとわかる。「自ら働きかけサインを送る力があり、他人を頼る力がある」

と捉えた記述が多い。受け身のように見えるが、実は主体的な存在であるとの考え方に変化していることがわかる。周囲の刺激に敏感なことや観察力があるのも主体的に依存している部分があるためと結論づけている。乳児の捉え方も「力を秘めている」「全てを援助しなければならないのは違う」としており、乳児が自ら育つ力を持っていることを実感しているとわかる。次いで、「乳児の発達には、人との関わりや環境などの要因が影響を与えるため、支援が必要である」と続く。乳児理解に関しては、「関わりながら個々に応じた援助を見つけて子どもを理解する」とあり、反応を見ながら個々を理解すると考えているとわかる。「イヤイヤ期の意味など発達の知識を得て、枠にはまらず柔軟に考えられるようになった」とあり、子どもの捉え方が多面的になっていると考えられる。さらに、「葛藤体験を通して成長する」とあり、快の経験だけではなく出来ないことの経験も必要であると考えていることがわかる。「乳児期の経験が今後の人生の反映する」との記述もあり、乳児期の重要性を認識していた。乳児への関わりが難しいとする記述は減っていた。

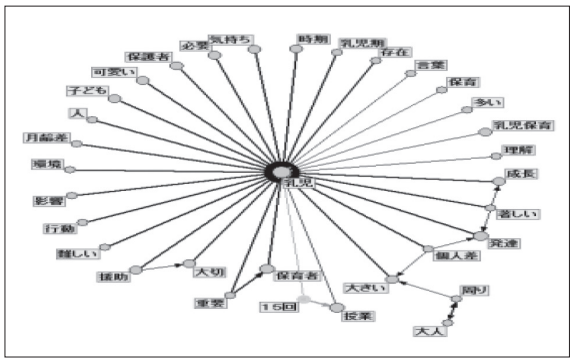


図3　ことばネットワーク

⑸　調査⑤　保育実習Ⅱ履修後（４年４月）

TMの出現頻度の解析は、「感じる」という動詞が最頻出単語で、次いで「言葉」「子ども」などである。KJ法の結果とあわせて考えると、日を重ねることで人を受け入れることや、遊びを共有する体験により関係性が変化すると捉えている。ただし、データ件数が７件であり限界がある。

２.「乳児保育」に対する捉え方の変化

⑴　調査①　乳児保育Ⅰ履修前（３年４月）

TMの出現頻度の解析は、「子ども」という名詞が最頻出単語であった。次に、「生活リズム」で、生活リズムへの関心が続く。係り受け頻度解析は「目＋離す＋ない」の頻度が最も高く、次いで「信頼関係 - 築く」であった。ことばネットワーク（図４）は、関心が分散していることがわかる。意識や捉え方が幅広くなっている。

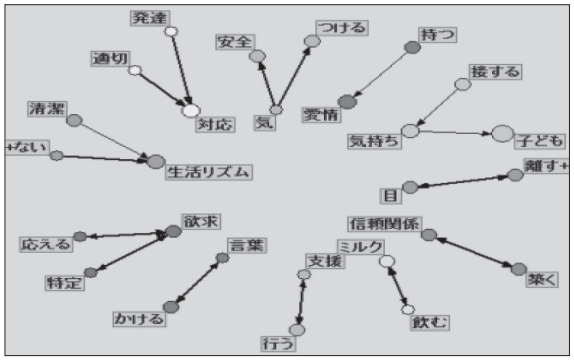


図4　ことばネットワーク

KJ法で分析すると、安全面や衛生面の配慮内容の記述があり重要視しているとわかる。「目を離さない」は、見守って安心感を与えるという意味のほか、安全確保としても捉えている。次いで、乳児の状態に応じたかかわりに関する記述があり、個々に応じたかかわりを意識していることがわかる。「欲求に応える」、「気持ちをくみとる」は、受容するという点では同じ意味であると考えられる。「個々の発達に応じる」と合わせて考えると、乳児の実態に応じた関わりが求められていると捉えているとわかる。次に、愛情や信頼関係、特定の保育士の関わりなどが挙がっており、乳児が安心して安定した生活をおくることを大切に考えていた。

⑵ 調査② 乳児保育Ⅰ履修後（３年７月）

詳細に理解を把握するために質問項目を遊びと生活に分けた。遊びに関するTMのことばネットワークは、遊ぶ、子ども、環境を中心につながっている。係り受け頻度解析でも環境要因の言葉が出ており、遊びでは環境を重視していることがわかる。「ふさわしい」が「環境」、「年齢」、「月齢」、「快い」などとつながっており、保育指針に示されている「ふさわしさ」が尺度として意識されている。

KJ法の結果は発達に関する記述が多い。発達に応じた遊びという現状に対する視点と、発達を理解して遊びを提供することで発達が促される、発達課題や先を見通して遊びを考えるという、相互関連的また長期的に捉えた視点があるとわかる。発達過程を意識しながら遊びを通した経験を考慮して保育する必要があると捉えているとわかる。安全への意識は依然として高いが、発達と関連づけて捉え、安全に対する配慮は乳児の実態に応じて違ってくると考えている。

遊びへの関与のしかたでは、乳児期は保育者が一緒に遊ぶと考えていることがわかる。遊びの内容は学生の認識と違い、単純な動きが面白い遊びになることを発見している。また、遊びが発展したり広がったりするためには、適切な環境と援助が必要になってくると認識しているとわかる。大人の関わり方で遊びが変わる、大人が楽しむことの効果、発達を理解しておく必要性などの記述がある。乳児の育ちを支える遊びの提供と援助には、保育者の力量が大きく影響すると考えている。具体的な援助方法を演習形式で学んだことに喜びを感じている記述があり、自分が援助することを意識して学修している。発達を促す玩具や遊びを考えるには、専門的な知識が必要であるとも考えているとわかる。「発達や興味関心に応じた玩具や五感を刺激する玩具」の記述があり、感覚器官を刺激する玩具の有効性を理解していた。乳児においては日用品を活用した手作り玩具も良いと考えていた。

生活に関するTMから、生活場面では「排泄」への関心が高い。係り受け頻度解析は「援助－大切」、「身－つける」に次いで「子ども－できる」、「大切－わかる」、「大切－学ぶ」、「大切－思う」、「保育者－援助」が続く。ことばネットワークは、「大切」は援助にも生活場面にもつながり、食べるなどの行為、楽しいという感情にもつながっている。「できること」や「大切にしたいこと」を中心に考えている。援助は単独でつながる単語が多く、援助に関しては関連付けて捉えていないことがわかる。

KJ法の結果から、基本的生活習慣確立に向けた援助では「やりたくなるような」などの記述があり、乳児の自発性や意欲的な姿勢を重視していることがわかる。達成感に関する記述が多く、達成感を味わえるようにして次への意欲につなげると考えている。生活場面でも、楽しく取り組むことが大切であり、遊びの要素を取り入れる工夫などを挙げており、自発性を意識していた。生活場面では、個別の対応への意識が高い。一人ひとりの実態に応じた対応が基本で、個別に援助のしかたが違っていると考えているとわかる。個々のペースという記述もあり、生活面は生理的欲求に係わった対応になるため、個々のペースを重視すると捉えているとわかる。生活場面の援助に関しても、遊びと同様に見通しをもつことの大切さを意識していた。発達過程を捉えて対応することが重要であると考えていた。適切な援助を具体的に示している記述があった。出来る時は励ます、出来ない部分を援助する、出来たらともに喜ぶなど段階的な援助と、見守りを含め状況に応じた援助を想定しているとわかる。

⑶ 調査③ 保育実習Ⅰ履修後（３年10月）

TMの係り受け頻度解析は「子ども－できる」の頻度が最も高く、「援助－される」、「言葉かけ－大切」、「子ども－する」と続く。ことばネットワークは、「子ども」を中心に、放射状につながっていた。「される」、「できる」「見守る」などとつながっており、援助の仕方を理解しようとしているとわかる。

KJ法で記述内容を分析すると「言葉かけ」に関心を持っている。その内容も様々で、「前向きな言

葉かけ」、「興味に応じた言葉かけ」、「褒めてやる気になる言葉かけ」との記述があり、援助する際の意図を意識している。言葉かけの重要性を実感し、具体的な言葉のかけ方がわかったとの記述もある。表情や優しく声をかけることが大切であると気づいている学生もいることがわかる。実習で保育者の意図的な言葉かけを理解していることがわかる。授業での学びを活かして対応し、上手くかかわることが出来た経験によりわかったことや、保育者を真似て実践を試みたことでわかったことがあり、いずれも実感を伴った理解になっていた。

手を出しすぎないとの記述があり、適切な援助は、自立に向けての段階的な援助であると認識している。調査③の乳児に対する結果は、実際よりも幼い存在という認識であった。保育者の援助が想定外であったことや、実践し指導を受けたことで個々に応じた適切な援助を理解したと推察される。記述内容から、個々の実態把握の方法、年齢に応じた具体的な援助の理解に意識が向いていることがわかる。個々の実態把握の方法にも目が向き、保育には深い観察と感性が必要であることを認識しているとわかる。保育指針が言う感知する力である。

⑷ 調査④ 乳児保育Ⅱ履修後（３年２月）

TM出現頻度の解析は、「子ども」という名詞が最頻出単語である。次に、「大切」、「保育者」、「保育」、「保護者」と続く。係り受け頻度解析は「信頼関係－築く」の頻度が最も高く、「家庭－連携」、「情緒－安定」、「大切－思う」「大切－考える」、「連携－大切」と続く。ことばネットワークは、「子ども」、「保育者」、を中心に「保護者」、「大切」とのつながりも多い。つながり方を見ていくと、「子ども　理解　大切」や「保育者　連携　必要」、「子ども　一緒　保育者」というつながり方をしていた。乳児保育を行なう際に、保護者対応への意識も高くなっているとわかる。

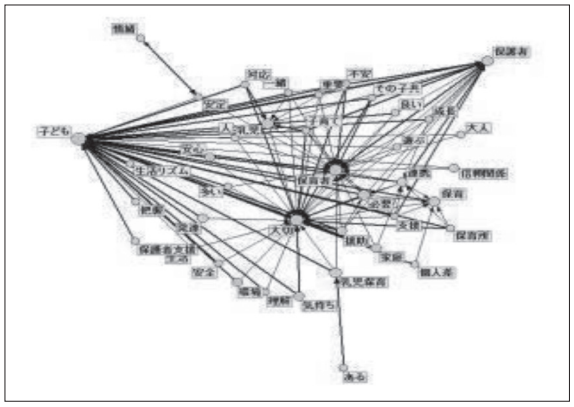


図5　ことばネットワーク

KJ法で分析すると、人としての基礎が培われる時期であると認識している。この時期に必要なことは、生命の保持と情緒の安定を図り、信頼関係を築いて人に対する基本的信頼感を育てることであり、達成感が自己肯定感になり自信を持って行動するようになる。そのために、気持ちに寄り添いながらスモールステップで挑戦するような環境を作り、取り組みを認める言葉かけをするなどの記述があり、援助方法と関連づけて理解しているとわかる。さらに、保育は自立に向けての取り組みであること、乳児期の経験が小学校以降につながるとの記述もある。乳児理解には家庭との連携が必要であるとの記述がある。保育所内だけでなく、広い視野で乳児保育を捉え、乳児保育にとって重要なことを、どのようにして実践するのかを整理して理解し始めているとわかる。

保育者の基本姿勢は、「受容から」であると記述している学生がいる。まずは受け止め、行動の意味を考え応答的に対応する。また、自分本位な保育にならないために、子どもにも保護者に対しても共感的関わりを重視すると考えている学生がいる。乳児の経験に関しては、大人との関わりのほか、乳児同士の関わりを通して育つとの記述があり、人との関わりの重要性を認識しているとわかる。乳児保育に対する考え方が確立されつつあると考えられる。

保育所は長時間保育を余儀なくされる。学生の記述から、乳児の安定した生活を保障するためには、連続性のある保育が必要である。職員間の連携を図り、活動実態や個々の実態を把握し、その情報共有が大切であると考えていることがわかる。

職員同士の共通理解に関する記述があり、保育所の保育方針の共通理解をはじめ、話し合いをすることで保育に対する意欲や喜び、子どもに育ちへの願いや喜びを共有すると考えているとわかる。

保護者支援に関する記述を分析すると、学生自身が乳児のことを理解しておらず、実習で関わり方が分からず不安な思いで接し、保育者に指導を受けて実践した経験を持っていた。この経験から保護者が、特に第一子の子育てに不安を抱くことが容易に想像できるようになっている。そこで、保護者の想いに寄り添って共に乳児を育てていこうという保育者の姿勢が大切であると考えているとわかる。また、仕事と育児の両立で多忙な状態である現状を理解して保護者に対応する必要があると考えている。保育指導において効果的に支援するためには、保護者の実態把握も必要であるとの考えである。保護者同士が交流する機会を設けるなど、保育所の特性を生かした支援を理解している。

⑸ 調査⑤ 保育実習Ⅱ履修後（４年４月）

TMの出現頻度の解析は、「感じる」という動詞が最頻出単語である。次に、「言葉」で、「子ども」、「笑顔」、「増える」と続く。この時期は回答率が低いため、KJ法の結果と合わせて考察する。

記述内容から、保育者の意図を理解していることと、学んだことを活かして実践を試みた理解になっていること。排泄の場面で、「成功体験を増やすために、タイミングを計って言葉かけをしていた」との記述があり、援助には意図があることを知り、保育者の意図を読みとっている。「子どもの実態に応じた援助を心がけた」、「やる気になる援助を実践した」との記述からも、知識として理解したことが実際に活かされ行動が変化していた。乳児保育を実践するレベルまで理解が高まっていた。

Ⅴ 結論と今後の課題

１.「乳児観」変容の実際と乳児保育の専門性

これまでの結果から「乳児」に関する意識や理解の変容をまとめると次の６点になる。

⑴ 視覚的な印象から内面に関心が移る

乳児保育Ⅰ履修前は、視覚からの情報を主として、乳児の身体的特徴からの好意的な印象と「泣く」ことの印象が強い。授業や実習を通して、心理面に関心が向いていく。非言語コミュニケーションの実際も知って、乳児の行動には意味があり表情や行動から気持ちを読みとって理解することができると気づいた。気持ちに添った関わりが、乳児の育ちに影響を与えるため、気持ちを理解して関わりたいと考えるように変化した。

⑵ 乳児の姿を個別具体的に描けるようになる

履修によって乳児の実態は年齢・月齢によって違うという知識を得た。２年次幼稚園の観察実習で、幼児に関してはある程度の姿が描けるが、乳児は幼稚園に通う前の子どもという位の認識である。履修することで、特に生後１年の発達実態の学びに驚きがあり、授業記録に多数の記述が見られた。目覚ましく発達する乳児の実態を知り、月齢ごと、生活場面ごとの姿が描けるようになった。実習体験により知識が整理され、乳児の実態を共通理解し学生同士で話し合えるようになった。また、同年齢・同月齢でも個に違いがあることを実感し、個々の特性や日々の変化にも目が向くようになった。

⑶ 発達の速度への関心から発達する要因へ視点が移る

学生は、乳児の発達の著しさに対する印象が強い。しかし、実習前に乳児の発達の著しさを学修し

たが、実態より幼く捉えていた。実習を通して実際の姿を理解した。運動機能や言語表現などに区分して発達過程を把握した上で、その相互関連性に目を向けるようになった。また、経験が発達を促すことに気づき、保育の重要性を考えるようになった。

以上３点の変容から、乳児保育の専門性である実態把握の深化が確認できる。

⑷ 受動的な存在から能動的な存在へと捉え方が変化する

学修前には乳児を未発達な存在と捉え、周囲に全面的に依存し大人の保護のもとで生活していると捉えていた。学修や実習により、乳児を自らの意志を持って表現し、自己を主張する発信をする存在として捉えるように変化した。また、大人の手助けを必要とするからこそ、乳児が主体的に周囲の状況を把握しているとの気づきもあった。重要な気づきである。これは乳児保育の専門性である主体的な活動の必要性と養護と教育が一体的に行われることへの理解につながる。

⑸ 多様な経験が必要であるとの考えへ

保育者に見守られる安心感のなかで、五感を刺激する遊びの経験が必要であると捉えていた学生たちは、心地良い経験を保障するものと考えていた。しかし、乳児が育つ過程において上手くいかない経験や友だちと思いがぶつかる体験も必要であると気づいた。情緒の安定を図りながら、葛藤体験を含めた経験を通して育つ存在であるとの考えに変化した。これにより、乳児保育の専門性である総合的な活動を通した保育への理解につながる。

⑹ 保護者支援の必要性を理解する

乳児の育ちには保護者の存在と関連付けて考える必要があることを理解した。社会状況に鑑み、保護者に対する支援を行うことで乳児の育ちを保障すると考えるようになった。乳児保育の専門性である保護者支援につながる理解であることが確認できる。

２.「乳児保育観」変容の実際と乳児保育の専門性

これまでの考察から「乳児保育」に関する捉え方や理解の変容をまとめると次の５点になる。

⑴ 乳児の実態を把握する視点と方法の変化

１）発達を理解した援助

発達の目安を知識として得たのち、著しい発達の実際を体験的に知り、子どもの発達実態を把握して援助を考える必要があると理解した。月齢での異なりや個人差があることを知り、個々に応じた援助の必要性を理解した。著しく発達する時期に関わる喜び、関わりが考えられるようになる自身の変化を感じて学修意欲が増した。保育指針の子どもの発達の捉え方が、年齢区分から発達過程区分へと変化したことが学生の中に生きている。

２）観点と読みとり

乳児の捉え方が視覚的印象から内面に変化し、表情や言動から気持ちを読みとり行動の意味を考えて乳児を理解すると認識した。観察に留まらず、関わりによる乳児の反応も含めて理解する姿勢が生れた。保育者が感性を磨く必要性を深く理解した。保育は「心身の発達を図ることを目的とする」、心理面への関心から「心の育ち」に目を向けた学生は、何かが出来ることだけでなく、「自主性」や「意欲」を大切にする必要性に気づいた。

３）乳児本来の姿を理解した援助

学修と実習経験により、乳児の本来の姿に気づき、面白さを発見している。「いないいないばあ」

を保育者役と子ども役で実践して、この遊びがもつ単純さと、これを喜ぶ乳児に目が向いた。また、五感を刺激する遊びや玩具を好み、見て触って揺れてといった感覚遊びを喜ぶことに気づいた。玩具も日用品や単純な原理の玩具を乳児が好むと知り、楽しそうに遊ぶ乳児を目の当たりにして体験を通して成長する乳児本来の姿と体験を保障する重要性を理解した。

実習中に保育者と実習生への対応の違いを目の当たりにして、乳児が安心感を求めていることに気づいた。「養護と教育を一体的に行うこと」の理解につながる気づきである。これは、集団での活動を意識しながら、個を大切にするという、保育が本来重視すべきことにもつながる。生理的欲求は特に個々のペースに配慮することを重視すると考えるようになった。個を尊重して情緒の安定を図る保育を考える基礎的な姿勢が芽生えている。

⑵ 意図をもった具体的な援助の理解

１）見通しをもって保育を考える

学修が進むにつれ「お座りが出来るようになると視野が広がり、手が使いやすくなる」というように、関連付けて見通しをもって発達を捉えて発達過程を意識するようになった。これにより、次の発達課題を意識して保育環境を構成することや援助を考えるようになった。

２）意図的な援助を理解する

ねらいや育って欲しい願いをもち、意図的な関わりをすることが保育であると理解した。援助を考える演習課題は、どう行動するのかを考えるように設定した。それに取り組むことで、意図や配慮点が分かるようになった。

実習では、保育者の行動を観察し、その援助の意図を考えて日誌に記入する。記載内容をもとに指導を受けて段階的に意図を理解することに取り組ませた。これにより、乳児保育の授業での学びを基に援助の実際を知った。考えが及ばない部分は、さらなる学びとして観察の視点が絞られた。保育実習Ⅰで必要以上の援助をした経験を踏まえ、援助のふさわしさに意識が向き、適切な援助を模索していた。「乳児や保護者に共感しないと、独りよがりな保育になる」という自戒を込めた記述もある。援助の対象者を中心に考えるという保育に基本が身につき始めていることが見て取れる。

３）楽しい経験を保障する

遊びは本来楽しいものであるとの認識がある。学修を通して、生活場面も楽しい経験であることが求められていると気づいた。生活の全てに大人の援助を必要としていた乳児の基本的生活習慣を自立させていくことが、乳児保育の柱のひとつである。生活場面においても、乳児の興味関心や理解力に考慮して、楽しく行うよう配慮することに気づいた。そして、具体的な援助のしかたを理解した。特に、トイレに行こうとしない乳児に遊びの要素を取り入れたら、喜んでトイレに行った経験をした学生が多数いた。学生の喜びは大きく、引っ張るような関わりではなく、背中を押すような関わり方を実体験し、援助の本質を実感した。

以上２点の変容から、乳児保育の専門性である実態に応じた保育・主体的活動保障・養護と教育の一体性・総合的な活動経験の理解が確認できる。

⑶ 行動に移すレベルの理解へ

保育指針は「倫理観に裏付けられた専門的知識、記述及び判断をもって、子どもを保育する」[11]という。場面ごと、一瞬一瞬の判断は保育者に任されている。保育士者養成において、学ぶことによってどう言動が変わるかに焦点をあてて考えたい。履修開始時は、援助に関する演習問題に取り組む時も、理論を思い出しながら乳児の実態を描いて援助を考え実践してみる姿が見られた。保育実習Ⅱで

は、乳児の実態から学生自身がねらいをもって意図的に乳児に関わるように変化した。これにより保育実践力向上の基礎作りとなると考える。

⑷ 保育者に求められる資質に気づく

乳児期の重要性と乳児保育の意義を言葉として理解していた学生が、学修することで乳児保育に求められていることを理解するようになった。特に、遊びの援助に関わって気づくことが多かったが、保育者の力量によって乳児の経験が変わり、育ちに影響を与えると気づいた。授業での学びを基に、実習を経験することで、遊びが広がり発展することにより、遊びの質が違ってくることを実感した。質の良い遊びの経験を保障するには、保育者の力量が問われると記述していた。乳児保育の専門性である保育の質向上には、省察する力が必要である。養成段階で省察する視点をもつ意義は大きい。

⑸ 総合的に乳児保育を捉える

乳児保育Ⅰ履修開始時は、乳児への関心が高かった。学修を通して乳児に対する保育だけでなく、職員間の連携や家庭との連携を含む保護者支援にも意識が向いた。職員間の連携は、複数で担任する現状から、連携がとれていると良い保育が出来るという気づきからである。特に一日の大半を保育所で過ごすため、複数の保育者が関わる実態を知って連携の必要性に気づいた。家庭との連携は、乳児の姿を正しく理解するためと､24時間を視野に入れて連続性のある保育をするためであると理解した。保護者支援は、実習でも直接関わる機会がないため実体験を伴ったものではない。学生自身が乳児に関わることに不安を抱いていたため、自分に置き換えて、第一子の子育てには不安や戸惑いがあると考えていた。乳児期ならではの不安に寄り添い、共に育てようという姿勢で支援し、保育所の特性を生かし、保護者同士の交流を含めた支援方法の検討が必要であるとの考えに至った。

２．今後の課題

⑴ 授業改善の取り組み

本研究において、履修学生の乳児観・乳児保育観の変容の実際を確認することができた。現在、大学教育においては学士力の向上を目指した取り組みがなされている。四年制課程で学ぶ意義も認められつつあるが、一方で資格取得を容易にする動きもある。

保育現場の現状を踏まえ、今回得られた結果をもとに実践力を培う授業づくりに取り組む必要がある。乳児保育は演習科目である。学生の記述からも、演習によって理解できたという感想が多い。教授内容の改善を図り教育の質を上げることが重要である。

⑵ 実習と授業の往還・授業間の連携した学び

保育学生にとっても乳児は未知の分野であり、理解しにくいことである。養成校での学修で視覚教材を活用しても理論の理解に留まる。保育学は実践の学問である。理論の学修を、実習において実践と融合させることによる学修効果は大きい。科目を意図的に配置する必要がある。本研究で対象にした学生は、乳児保育の授業と保育実習が順に配置されることによって、意識を変容させたと考えられる。授業内容を精査するとともに、各授業での学びを関連させて学ぶ体制づくりが求められる。

謝辞

本研究に取り組み、修士論文執筆にあたり多数の方々にご指導ご助言を頂きました。たくさんの学びとともに、学ぶ喜びと研究結果が導き出される面白さを感じました。特に、指導教官である齋藤政

子教授には、お忙しい中お時間をとって頂きご指導頂きました。心より厚く感謝申し上げます。研究において授業する力において、一歩ずつ前進できるよう精進していきたいと思います。

参考・引用文献

1　浅井春夫・渡邉保博（2009）『保育の理論と実践講座　第２巻　保育の質と保育内容―保育者の専門性とは何か』新日本出版社
2　大宮勇雄（2006）『保育の質を高める』ひとなる書房
3　榊原洋一　今井和子（2006）『今求められる質の高い乳児保育の実践と子育て支援』ミネルヴァ書房
4　齋藤政子「第４章　保育者になるということ」（諏訪きぬ編著（2009）『現代保育学入門』フレーベル館　所収）
5　小川博久（2013）『保育者養成論』萌文書林
6　工藤恭子（2012）「乳児保育演習における『保育実践力』養成に関する研究－小麦粉粘土作品製作を試みて－」北海道文教大学研究紀要37　pp.99-107
7　野中千都（2008）「『乳児保育Ⅱ』の教授内容に関する一考察～学生によるアンケートより～」西南女学院大学紀要12　pp.165-173
8　山下俊郎（1965）『保育所保育指針解説』ひかりのくに
9　厚生省（1990）『保育所保育指針』チャイルド本社
10　厚生省（1999）『平成11年改訂保育所保育指針』フレーベル館
11　厚生労働省（2008）『平成20年改定保育所保育指針解説書』フレーベル館

（齋藤政子教授指導　2015年度博士前期課程修了生）

通常の学級に在籍する特殊音節表記の読み書きにつまずきのある小学校１年生児童への指導方法の開発

堀 部 要 子

通常の学級に在籍する学習面に困難を示す子どもたちに着目し、特殊音節表記の読み書きに顕著なつまずきのある小学校１年生児童３名のつまずきを解消するために、対象児童の実態やニーズに応じた指導方法を検討して指導プログラムを作成し、取り出しによる少人数または個別での集中的な指導を実施した。その結果、特殊音節表記の読み書きの誤答が減少するとともに検査の得点が向上し、特殊音節表記の読み書きのつまずきが改善できることが明らかになった。

さらに、本研究の結果から、通常の学級に在籍する学習面での著しい困難を示す子どもをより早い段階で発見し、アセスメントに基づいた実態やニーズに応じた指導を取り出しで集中的に行うことで、今ある学習のつまずきを改善するとともに、今後のつまずきの予防になるであろうことが示唆された。

本研究で開発した指導方法は、各学校現場で再現可能なものであり、通常の学級に在籍する学習面に著しい困難を示す子どもたちに、今後、広く適用されることが望まれる。

キーワード：通常の学級、指導方法、学習面の困難、特殊音節表記の読み書き、つまずき

Ⅰ．目的と方法

１．目的

2012年、文部科学省は、通常の学級に在籍する児童生徒の中に、学習面あるいは行動面での著しい困難を示す子どもが約6.5％の割合で存在するという結果を報告した[1)]。その中でも、学習面に特異な困難を示すＬＤ（学習障害）の疑われる児童生徒の割合は4.5％であった。

通常の学級において、授業中の立ち歩きや教室の飛び出し、学級内のトラブルのような表面に表れる行動面の症状は気づかれることも早い。ＡＤＨＤ（注意欠如多動症）、ＡＳＤ（自閉スペクトラム症）等の発達障害を疑うとともに、対処法がとられるようになってきている[2)]。

しかし、学習面で著しい困難を示す子どもたちは、4.5％という数字はあるものの、行動面での困難を示す子どもに比して目に止まりにくい。教室では座って授業に参加し、友人ともトラブルを起こさず、先生から注意されることもなく学校生活を送っているので、学習面での著しい困難があることへの気づきが遅れてしまうからである。行動面だけではなく学習面の困難さに注目してより早く気づくこと、そしてより早く支援を開始することが、これからの学校現場の課題であり、今後の特別支援教育が切り拓いていかなければいけない領域であると考える。中でも、読み書きは全ての学習の基盤となるものであり、読み書きでのつまずきは、その他の領域、各教科学習など、その後の全ての学習活動に影響を与えると考えられる。天野（1986）によると「日本語の仮名文字は、一文字に対して一つの音が対応するが、特殊音節（促音、長音、拗音等）は文字と音が一対一に対応しないため、小学

校低学年の子どもにとって習得困難」[3] であり、さらに海津（2002）は「学習に特異なつまずきのあるＬＤは、ＬＤのない子に比して特殊音節の習得困難が優位にみられ、高学年になるにつれ、つまずきの頻度は減少するものの、依然有意差がみられること」[4] を挙げている。

以上の背景を踏まえた上で、本研究は、通常の学級に在籍する小学校１年生児童にみられる特殊音節表記の読み書きの「つまずき」（特殊音節を含む平仮名単語の正しい表記を選択できなかったり、特殊音節を含む平仮名単語を正確に書けなかったりする状態にあること）を解消するために、対象児童の実態やニーズに応じた指導方法を開発し、その実施の効果について検討することを目的とする。

２．方法と手続き

⑴ 研究デザイン

特殊音節表記の読み書きに顕著なつまずきのある児童を抽出し、アセスメントや特殊音節表記の習得状況やつまずきを調べた検査結果に基づいた指導方法を検討して指導プログラムを作成し、取り出しによる少人数または個別での集中的な指導を実施した。指導前・指導後に検査を実施するとともに、実験群・対照群を比較検討することで、指導の効果を測定した。

⑵ 対象

本稿は筆者が実施した多層指導モデルを用いた実践研究[注)] の一部であり、特殊音節表記の読み書きに顕著なつまずきのある小学校１年生児童３名を指導の対象とした。

- Ｇ小学校１年生３名（Ａ、Ｂ、Ｃ）…指導を実施する（実験群）
- Ｈ小学校１年生３名（Ｄ、Ｅ、Ｆ）…指導を実施しない（対照群）

Ｇ小学校とＨ小学校は同じ市内に設置されており、６名の児童は同一の教育課程を履修している。

⑶ 検査方法

抽出した児童６名の、特殊音節表記の習得状況やつまずきを調べて次の指導に生かすための「ベースライン検査」と、指導の効果を検証するための「指導終了後検査」を実施した。検査は、以下の２つを採用し、読みはテストⅠで、書きはテストⅡで調べた。

テストⅠ（読み） アセスメント用プリント「絵に合うことば探し」

海津（2010）のＭＩＭ「読みのアセスメント・指導パッケージ」：MIM－PM（Multilayer Instruction Model－Progress Monitoring）[5] より、「絵に合うことば探し（３つの選択肢の中から絵に合う語に丸をつける課題）」を採用し、各特殊音節等（清音、濁音・半濁音、長音、促音、拗音、拗長音、カタカナ）表記の習得具合を把握した。シートに35問の問題が掲載されており、制限時間１分間で正しい語を選択する（図１）。

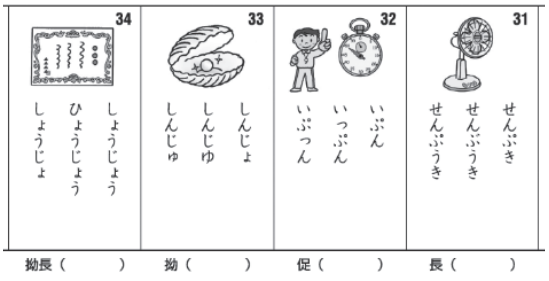


図１　アセスメント用プリント「絵に合うことば探し」（海津(2010）より抜粋）

テストⅡ（書き）「単語聴写課題」

村井（2010）の「読み書きが苦手な子どもへの<つまずき>支援ワーク」[6] より、単語聴写課題を採用し、各特殊音節等の書きにおけるつまずきを調べた。指導者が２回特殊音節を含む平仮名の単語を

読み上げるうちに、それを検査用紙に記述する。30問の構成になっており、特殊音節を含む平仮名単語（撥音、拗音、長音、拗長音、促音、拗促音）が５つずつ評価課題として配置されている（表１）。

表１　単語聴写課題における書きの評価課題

	特殊音節を含む評価課題　*斜字は複数の特殊音節を含むため再掲*				
撥音	ごはん	しんかんせん	どんぐり	えんそく	ぺんぎん
拗音	おもちゃ	じどうしゃ	いっしょ	ほっきょく	どっこいしょ
長音	しいくごや	おとうさん	きょうそう	うんどうじょう	*じどうしゃ*
拗長音	じょうず	すいぎゅう	きょうしつ	*うんどうじょう*	*きょうそう*
促音	はっぱ	はらっぱ	*いっしょ*	*ほっきょく*	*どっこいしょ*
拗促音	しょっき	ちょっぴり	しゃっくり	ぎゅっと	しゅっぱつ

村井（2010）を参考に筆者が表として作成

Ⅱ．指導の計画と準備

１．指導目標の設定

特殊音節を含む平仮名の単語の読み書きができるようにする。

読む…特殊音節を含む平仮名の単語の正しい表記を読んで選択する。

書く…特殊音節を含む単語を聴いて、その単語を平仮名表記で正確に書く。

習得させたい特殊音節…撥音、拗音、長音、拗長音、促音、拗促音

> 参考　小学校学習指導要領解説[7]　国語編　平成20年８月　文部科学省
> ○　表記に関する事項　第１学年及び第２学年
> ㋓　長音、拗音、促音、撥音などの表記ができ、助詞の「は」、「へ」及び「を」を文の中で正しく使うこと。

２．指導期間及び指導時間の設定

指導期間は、１年生の読み書きの学習がほぼ完了している20XX年の２月から３月までとした。

指導時間は､学級裁量で読書や学習補充に活用していた始業前の時間（15分）を活用するとともに、取り出し可能な授業時間（45分）を指導に当てた。（15分×11回、45分×５回）

３．指導実施者と役割分担

⑴　検査及びアセスメント

検査（テストⅠ・テストⅡ）は、G小学校、H小学校ともに、筆者が実施した。

アセスメントは、G小学校の３名（A、B、C）を対象に、G小学校のスクールカウンセラーが知能検査を実施するとともに、特別支援教育コーディネーターが、学習障害のアセスメント用の試験紙[8)9)10)]で実態把握をした。H小学校は指導を実施しないため、アセスメントは行わなかった。

⑵　指導プログラムの作成と指導の実施

筆者が指導方法を検討して指導プログラムを作成し、G小学校の３名（A、B、C）を対象に、取り出しによる少人数または個別での集中的な指導を実施した。

⑶　保護者への説明

G小学校は通級指導教室未設置校であり、A、B、Cの３名は通級による指導を受けていなかった。

また校内での取り出し指導も実施していなかった。本研究にあたり、学級担任が個人懇談会の場で、取り出し指導及びアセスメント検査等の実施について保護者へ説明をし、了解を得た。

４．指導前の実態把握

特殊音節表記の読み書きにつまずきのある児童を抽出するために、Ｇ小学校１学級（33名）、Ｈ小学校２学級（36名）を対象に、ベースライン検査（テストⅠ、テストⅡ）を実施した。特に顕著なつまずきのみられたＧ小学校３名（Ａ、Ｂ、Ｃ）と、Ｈ小学校３名（Ｄ、Ｅ、Ｆ）の結果をまとめたものが、表２である。

表２　ベースライン検査の結果（10月）

	Ｇ小学校			Ｈ小学校		
対象児童	Ａ	Ｂ	Ｃ	Ｄ	Ｅ	Ｆ
テストⅠ（最大35点）	4	6	5	5	3	4
テストⅡ（30点満点）	9	13	12	13	12	6

［参考値］

Ｇ小学校（n=33）:テストⅠのM値10.1（SD3.6）、テストⅡのM値23.0（SD5.4）

Ｈ小学校（n=36）：テストⅠのM値10.1（SD3.6）、テストⅡのM値22.9（SD6.2）

指導開始前の20XX年１月、Ｇ小学校３名（Ａ、Ｂ、Ｃ）のアセスメントを実施した。

３名とも、１年生の３学期当初の段階で、平仮名文字が思い浮かばなかったり、文字を想起するのに時間がかかったり、平仮名の読み間違いや書き間違いがあったり、平仮名が未習得であった。

知能検査（WISC-Ⅲ）の結果、Ａは全検査ＩＱ99、言語性ＩＱ90、動作性ＩＱ108、Ｂは全検査ＩＱ98、言語性ＩＱ87、動作性ＩＱ110、Ｃは全検査ＩＱ74、言語性ＩＱ70、動作性ＩＱ83であった。Ａ、Ｂについては、ＩＱに比して読み書きに著しい困難がみられた。知的能力と学業成績の間に乖離があるタイプのように推測された。Ｃは読み書きに困難があるが、母親が外国人のために日本語が話せないという家庭環境要因からくる読み書きのつまずきではないかと推測された。

読み書きアセスメント[8)9)]では、３名とも音読は時間をかければできるが、平仮名文字を書くのに時間がかかり、書き取り聴写が困難であった。視知覚発達検査[10)]の結果は３名とも問題がなかった。

Ⅲ．指導方法の開発

１．指導プログラムの設計

⑴　学習面における抽出児の実態

アセスメントの結果、Ａ、Ｃは、視覚的な手がかりや具体物を使用すると効果的であり、聴覚的な処理や言葉の理解や操作は苦手ということが分かった。Ｂは聞いて理解するより見て理解するほうが得意であり、説明は簡潔に、絵や図、文字やモデルなど視覚的手がかりが効果的であるということが分かった。そこで、視覚的な手がかり、具体物を取り入れた指導プログラムを立てることにした。

また、３名ともに、特殊音節表記の読み書きの礎となる平仮名が完全に習得できていなかったため、平仮名文字の読みまでさかのぼって指導をスタートし、段階的に指導を進めることにした。第１段階として、平仮名文字の読みから始め、読みの習得とともに平仮名文字の書きの指導を加えた。第２段階として、特殊音節ルールの確認と特殊音節を含む平仮名単語の読みの指導を実施し、第３段階として特殊音節を含む平仮名単語の書きを加えていく、というような段階を踏んだ指導プログラムを作成し、３名を取り出しての集中的な指導を実施した。

Ａ、Ｂは、全検査ＩＱが平均にあったが、平仮名の読み書きは習得できていなかった。教室で観察をしたところ、学習に意欲を示さない、集中力がもたない、指示が理解できない、興味がないと机下

に入り込む、作業のとりかかりに時間がかかる等の姿があり、その結果、学習内容が定着していないということが分かった。Cは、学習意欲はあるが、語彙が少なく、学習内容や指示の意味が分からない様子であった。小学校１年生という学年であること、また抽出児の実態から、学習活動に意欲を持たせ集中させる方策として、ゲームやクイズ等、遊びの要素を取り入れた指導プログラムを設計した。

⑵ 学校現場で再現可能な指導方法の検討

本研究は、筆者が３名の児童を取り出して集中的な指導を実施したものである。学級担任だけでなく、通級指導担当者、ＴＴのサブティーチャー、学習支援員等のどの校内人材が取り出しをしても再現可能な指導方法であること、また、特別な教材・教具ではなく通常の学校にある物で対応可能な指導方法であることを念頭に置いて、指導プログラムを設計した。

２．指導プログラムの実施

14の指導プログラムを作成し、それを組み立てて３段階での指導を実施した。

⑴ 第１段階　平仮名文字の読み書き

Ａ、Ｂ、Ｃ３名の意欲と集中が継続できるように、遊びの要素を取り入れた。分かりやすい単純なルールにし、ゲームをしながら平仮名が習得できる、という学習方法を検討した。

①「50音表づくりゲーム」では、市販の一文字積み木を50音表のように並べ、表が完成したら、縦に読ませる→横に読ませる→文字を指差しさせる→言葉を指差しさせる、というように進めた（図２）。低学年の児童は、パズルや積み木を動かす・並べる等の活動を好むため、一文字積み木を採用した。３名は協力して作業に取り組んだ。Ａは「き」「し」の混乱、Ｂは「な行」と「ま行」の混乱があったが、50音表に並べることで、位置で文字を確認させ、覚えさせることができた。また、繰り返し縦・横に読ませたり、文字や言葉を指差しさせたりすることで、文字と読み方が対応するようになっていった。

図２　50音表づくりゲーム

②「平仮名カルタとりゲーム」は、一文字積み木をカルタのように広げて置き、「あ」と言われたら「あ」の一文字積み木の取り札をとるというものである。①では、位置や行の固まりとして平仮名文字を覚えることができたので、次に、②で単独の平仮名文字を読む練習をさせることにした。聴いた音から瞬時に文字を想起して札をとることが難しく、当初はお手つきが多かった。得意な札がある一方、いつも間違える札があることが分かり、苦手な文字を明らかにして正しい平仮名文字を確認させるのに効果的だった。また、獲得した取り札を積み上げると、高さで勝敗が分かるため、３名は意欲的にカルタとりゲームに取り組んだ。

③「積み木しりとりゲーム」は、１人目の児童が積み木を並べて言葉を作り、次の児童がしりとりになるように続く言葉を作る、というものである。積み木の枚数が限られているので、短時間での簡単なしりとりゲームを繰り返し行った。①②は平仮名文字の習得をねらったものだが、③は平仮名文字を合わせてできる言葉づくりをねらったものである。

④「濁音・半濁音カードならべゲーム」、⑤「特殊音節カードならべゲーム」は、濁音の「が」「ぎ」等、半濁音の「ぱ」「ぴ」等、特殊音節の「きゃ」「きゅ」「きょ」等をカードにして、それを50音表

に準じて並べさせるというものである。50音表づくりゲームのように、縦に読ませる→横に読ませる→文字を指差しさせる→言葉を指差しさせる、というように活動を進め、濁音・半濁音、特殊音節の文字表記と運用に慣れさせた。互いに読み合ったり、筆者に続けて読んだり、声に出す活動をなるべく多くした。Aはぱ行の混乱と「ぢ」「じ」の混乱があり、Bは「へ」「ぺ」の混乱と「ぢ」「づ」「ず」の混乱が認められた。④⑤で50音表に準じて並べさせ、位置で文字を確認させ、覚えさせた。また、繰り返し縦・横に読ませることで、文字と読み方が対応するようになった。

⑥「平仮名書きの練習」では、白紙の紙を渡し、50音、濁音・半濁音、特殊音節の順番に、①④⑤で並べたカードを見ながら書かせた。白紙の紙でマス目がないため、字の大きさは自由で、マス目からはみ出して失敗した、マス目に合わせた字を書かなければいけない等を感じさせることなく練習させることができた。３名とも誤記や文字の混乱があったが、その都度、間違いを訂正しながら平仮名書きの練習をさせた。書くことに苦手意識があったり面倒がったりしたので、賞賛しながら紙面に大きく丸をつけたり、ご褒美シールを渡したりした。

⑦「しりとりゲーム」では、３人組になって、しりとりをしながら交代で白紙の紙に言葉を書いた。言葉が思いつかないときは、順番を代えたりヒントを与えたりしてもよい、平仮名が思い浮かばない時には教えてもよいなど、書くことに抵抗感を抱かないようなルールにした。数多くの言葉を書くと高得点になるため、少しでも多くの言葉を書きたいと意欲を示し、よく協力して取り組んだ。

⑵ 第２段階　特殊音節を含む平仮名単語の読み

第１段階の取り出しによる集中的指導（15分×７回）で、３名とも平仮名の読み書きができる程度に達した。そこで、第２段階として、教科書に沿って特殊音節ルールについての振り返りをし、特殊音節を含む平仮名単語の読みの指導に移った。第１段階同様、意欲的に学習できるようなゲームやクイズ、作業などを取り入れるとともに、個人戦・団体戦、一人作業・協同作業等、学習形態を検討しながら、指導プログラムを作成した。

⑧「特殊音節カルタとりゲーム」は、前出した特殊音節カードをカルタのように広げて置き、「きゃ」と言われたら「きゃ」の札をとるというものである（図３）。当初は拗音の「ゃ」「ゅ」「ょ」の違いや、「きゃ」と「しゃ」のいうような行の違いが分からず、聴いた音と特殊音節表記がつながらなかった。３名ともお手つきが多く、⑤で確認させたり、その都度「ゃ」「ゅ」「ょ」の違いを確認させたりした。３名ともカルタとりを好んだので、意欲が低下することなく繰り返し練習させることができた。その中で、文字に注視できるようになり、お手つきが減っていった。

図３　特殊音節カルタとりゲーム

⑨「ことば絵カード練習」では、ＭＩＭ「読みのアセスメント・指導パッケージ」[5)]のことば絵カード（３つの単語から正しい表記のものを選ぶ）を活用し、自分一人でできたという達成感を持たせるために、各自、個別で練習させた。Ａ児は拗音→長音、Ｂ児は長音→促音、Ｃ児は促音→拗促音というように、テストⅡの単語聴写課題で間違いが多かったものから順に練習させるようにした。

⑩「あてはめクイズ」は、角形付箋に特殊音節表記に使われる文字を書いておき、黒板に特殊音節部分を抜いた平仮名単語を書き、あてはまる文字（付箋）を貼りつけていくというものである（図４）。黒板に付箋を貼るのは楽しそうなのでやりたいが、間違えたくないという３名の気持ちを尊重し、相談して確認し合いながら付箋を貼ってよいことにした。例えば、これはしゃっくりだから「ゃ」だけ

じゃなくて「っ」も要るんじゃないかな、というように話し合いながら取り組んだ。この相談するというプロセスがあったために、特殊音節ルールや正しい文字の使い方を確認し合うことができた。

⑪「なかまわけゲーム」は、特殊音節を含む平仮名単語を書いた短冊カードを並べ、拗音、長音、促音などに類型化し、並べ替えるというものである。特殊音節ルールを確認させるために、小さい「ゃ」「ゅ」「ょ」、のびる「あ」「い」「う」「え」「お」、小さい「っ」というように、声に出して読ませた。

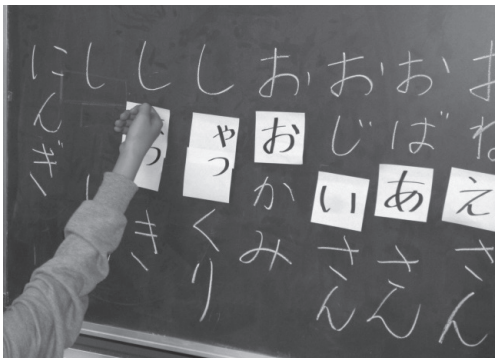


図４　あてはめクイズ

⑶　第３段階　特殊音節を含む平仮名単語の書き

第２段階の取り出しによる集中的指導（15分×３回）で、特殊音節を含む平仮名単語の読みに慣れてきたところで、第３段階として、特殊音節を含む平仮名単語を書く内容を加えることにした。以後、第３段階の最後まで、特殊音節表記の読みと平行して特殊音節表記の書きの指導を実施した。

字を書くことが苦手な児童が意欲的に書く作業に取り組めるように黒板に書かせたり、長く集中できない児童のために問題数を調整したりしながら、以下のような書きの指導を加えていった。

⑫「書き取りゲーム」は、筆者の言った特殊音節を含む平仮名単語を黒板に書いていくというものである。聴いた音や言葉を文字化する練習であるが、黒板に書くことが嬉しく、３名とも積極的に取り組んだ。⑩は特殊音節ルールを確認させるために相談してもよいという３名の団体戦で行ったが、⑫は個々に文字を想起させるために、個人戦で実施した。

⑬「黒板書き大会」は、⑫を発展させ、３問と問題数を決めてテスト形式で黒板に単語を書かせるというものである。問題数が少ないために児童の負担感が少なく、児童の意欲を保ちながら聴写の練習をさせることができた。また、全問正解しやすく、達成感を感じ取らせやすかった。

⑭「聴写ミニテスト」は、特殊音節を含む平仮名単語をプリントに聴写するというものである。最終段階に入ってからの実施だが、10問単位で問題に取り組むことができるようになっており、特殊音節を含む平仮名単語を書く練習になった。これを繰り返すことで、正しく書けるようになっていった。

Ⅳ．結果と考察

１．結果

指導プログラムによる指導を終了した３月中旬に、指導終了後検査を実施した。G小学校３名（A、B、C）の指導実施後の検査結果の変容と、指導を行わなかったH小学校３名（D、E、F）の同時期に実施した検査結果の変容は、図５のとおりである。

Aは、テストⅠは４点→６点となったが、１分間で正答できたのは６問であり、読みに時間がかかるという速さの課題が残った。テストⅡは、ベースライン検査時は平仮名が書けずに空欄が多かったが、９点→29点と伸びた。誤答は１問あり、「しゃっくり」を「ひゃっくり」と書いていた。拗促音の表記は書けているが、「ひ」と「し」を間違えるという結果となった。

Bは、テストⅠの結果は６点→９点となった。テストⅡは、13点→28点と伸びた。空欄がなくなり、途中放棄せずに全問回答したという意欲面でも評価できる。全体的な間違いや拗促音・拗長音の間違いが改善できた。誤答は、「うんどうじょう」を「うんどじょう」、「いっしょ」を「いしょ」という

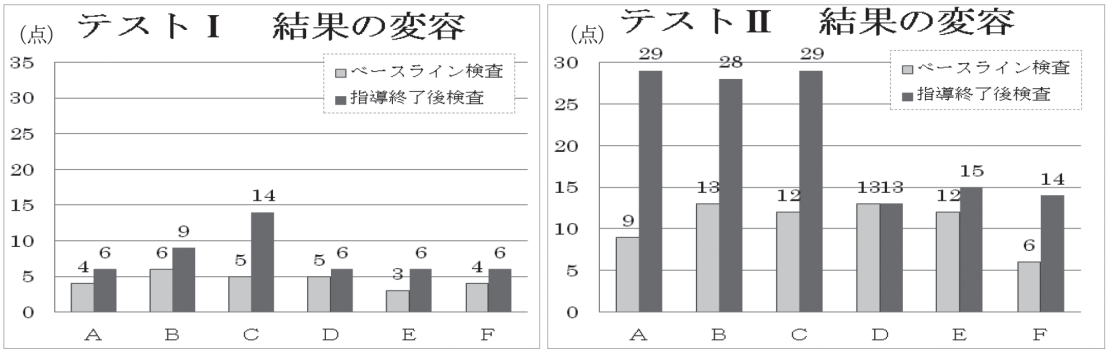


図5　ベースライン検査（10月）と指導終了後検査（3月）の、結果の変容

２つであり、長音・促音の間違いが各１つずつ残るという結果だった。

Ｃは、テストⅠの結果は５点→14点となり、大きく伸びた。読みの速さが獲得できてきたと考える。テストⅡは、12点→29点と伸びた。誤答は１問あり、「いっしょ」を「いしょ」と書いていた。拗音「ゃ」「ゅ」「ょ」の混乱が改善できたが、促音の間違いが１つ残るという結果だった。

Ｈ小学校の３名（Ｄ、Ｅ、Ｆ）については、テストⅠ・テストⅡの結果ともに、大きな伸びがみられなかった。ＦについてはテストⅡの得点があがったが、通常の国語科における指導を受けているためと推測される。Ｄについては得点の変化がなく、３月末の段階で誤答が30問中17問であった。「ほきゅく（ほっきょく、以後、カッコ内は正答）」、「きうそう（きょうそう）」、「はらぱ（はらっぱ）」、「しゃくり（しゃっくり）」「しゅぱつ（しゅっぱつ）」「しゅき（しょっき）」等と誤記していたり空欄だったりした。特に拗音、拗長音、促音、拗促音の間違いが目立った。

Ｅは30問中15問、Ｆは30問中16問の誤答が残り、Ｈ小学校の３名には「撥音」「拗音」「長音」「拗長音」「促音」「拗促音」の特殊音節課題全てに誤答が残った。

２．考察

Ｇ小学校の３名は、アセスメントを実施した１年生の１月の段階で、平仮名が完全に習得できていない状態であった。しかし、アセスメントや特殊音節表記の習得状況やつまずきを調べた検査結果に基づいた指導方法を検討して指導プログラムを作成し、取り出しによる少人数または個別での集中的な指導を実施した結果、個々の間違いを改善し、力を伸ばすことができたと考える。特に、テストⅡ単語聴写課題の得点が大きく伸び、特殊音節表記の読み書きのつまずきが解消できたと考える。視覚的な手がかりや具体物を取り入れた指導プログラム、実態をもとにした段階を踏んだ指導プログラム、学習活動に意欲を持たせ集中させるような遊びの要素を取り入れた指導プログラムの設計とその段階的な運用は、いずれも効果的であることが分かった。

一方、指導を行わなかったＨ小学校の３名には特殊音節課題全てに誤答が残り、特殊音節表記の読み書きのつまずきが解消されていないことが分かる。つまり、特別な指導プログラムによる指導がないと、Ｈ小学校の３名のように、下位の児童の誤答は改善されず、つまずきは解消されないままになることが推測される。

また、Ｇ小学校のＡ、Ｂについては、ＩＱに比して読み書きに著しい困難があり、知的能力と学業成績の間に乖離がみられたが、取り出しでの集中的な指導を実施することで、つまずきを改善していくことができた。Ｃについては、ＩＱに相応する読み書きの困難がみられたが、環境要因を踏まえて、平仮名の習得という土台を整える、語彙を増やす等を続ける中で、学業成績を向上させることができた。３名ともこのままつまずきが増幅していけば特別支援教育への照会につながったであろうことか

ら、今回のような取り出しによる集中的な指導の意義が明らかになった。

Ⅴ．まとめと今後の課題

本研究では、通常の学級に在籍する小学校１年生児童にみられる特殊音節表記の読み書きのつまずきを解消するための指導方法を開発し、指導を実施した結果、指導を行った３名の児童に高い学習効果がみられた（図５参照）。この集中的な指導によって、特殊音節表記のつまずきを１年生の間に解消することができ、その後の音読やノート筆記、作文などの学習活動にも成果として現れている。学習面の著しい困難を抱えた児童をより早い段階で発見し、より早い段階で支援を開始したことで、つまずきの拡大に対する予防効果もあったと考えられる。

さらに、海津（2002）が挙げているように、学習に特異なつまずきのあるＬＤは、ＬＤのない子に比して特殊音節の習得困難が優位にみられ、高学年になるにつれ、つまずきの頻度は減少するものの、依然有意差がみられる[4)]ということであれば、特殊音節の習得困難な児童はＬＤの可能性があるということで、ＬＤの早期発見・早期支援開始につなぐことができると考える。通常の学級に在籍する児童の特殊音節表記の読み書きのつまずきを早い段階で見つけることが、支援が必要な子どもの早期発見・早期支援につながるであろうことも示唆された。

今回の集中的な指導によって特殊音節表記の読み書きのつまずきは改善できたが、今後、他教科や他の学習内容でつまずく可能性がある。特殊音節表記の読み書きの指導について研究を進めるとともに、通常の学級に在籍する学習面に困難を示す子どもたちの、それぞれの学習面のつまずきに対応できるような指導についても研究を進める必要がある。また、本研究で開発した指導方法を、通常の学級における全体への指導や、通級による指導への般化も検討する意義があると考える。

付記

本稿は、明星大学教育学研究科　修士論文「通常の学級における特殊音節表記の読み書きにつまずきのある児童の指導に関する研究　－多層指導モデルを用いた小学校１年生への指導を通して－」の一部である。

謝辞

本研究を行うにあたり、温かい励ましと熱心なご指導を賜りました島田博祐教授、明星大学大学院関係者、並びに実践にご協力いただきました皆様に深く感謝いたします。

また、研究についてご助言をいただきました帝京平成大学横田雅史教授、立教大学野中健一教授、島田ゼミ河辺信秀氏、島田ゼミ佐藤千秋氏にも心より感謝いたします。

注）多層指導モデルは、米国のＲＴＩモデル（Response to Instruction）に代表される通常の学級における質の高い指導の提供を目的とした指導モデルのことであり、多くは３層で指導を実施する。多層指導モデルを用いた実践研究については別稿に譲りたい。

引用･参考文献

1）文部科学省 「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」 2012

2）国立特別支援教育総合研究所 「特別支援教育の基礎・基本　新改訂」 ジアース教育新社　2015

3）天野清 「子どものかな文字の習得過程」 秋山書店　1986

4）海津亜希子 「ＬＤ児の学力におけるつまずきの特徴 －健常児群との学年群ごとの比較を通して－」 国立特殊教育総合研究所研究紀要29 11－32 2002
5）海津亜希子 多層指導モデルＭＩＭ 「読みのアセスメント・指導パッケージ」 Gakken 2010
6）村井敏宏 「読み書きが苦手な子どもへの<つまずき>支援ワーク」 明治図書 2010
7）文部科学省 『小学校学習指導要領解説 国語編』 東洋館出版社 2008
8）宇野彰 春原則子 金子真人 Taeko N.Wydell 「小学生の読み書きスクリーニング検査 －発達性読み書き障害（発達性dyslexia）検出のために－」 インテルナ出版 2006
9）稲垣真澄 「特異的発達障害診断・治療のための実践ガイドライン－わかりやすい診断手順と支援の実際－」診断と治療社 2010
10）Marianne Frostig, 飯鉢和子 鈴木陽子 茂木 茂八 「ＤＴＶＰフロスティッグ視知覚発達検査」 日本文化科学社 1977

（島田博祐教授指導 2015年度博士前期課程修了生）

看護系大学での精神看護学実習担当教員の活動における教育的意義の探索

－オートエスノグラフィーを用いる試み－

大河内　敦　子

本研究は、近年創設増が著しい看護系大学において精神看護学実習担当教員である筆者の活動を、オートエスノグラフィーで明らかにすることを目的として実施した。さらに、確固たる方法論が確立していないとされるオートエスノグラフィーを研究方法として用いることから、分析方法の一方策を案出しオートエスノグラフィーにおける今後の課題を考察した。

本論文では、研究方法および研究結果について報告をする。

キーワード：看護系大学教員　精神看護学実習　オートエスノグラフィー

１．問題意識と研究動機

わが国の正看護師（以下､看護師と記す）養成機関としては３年課程の専門学校が主流であったが､近年は看護系大学の創設が相次いでいる。

厚生労働省が公表している「看護師等学校養成所入学状況および卒業生就業状況調査」によると、看護師養成課程がある全国の大学数は、平成27（2015）年度は250校であり、７年前の平成19（2007）年度の158校からは約100校の増､さらに遡れば平成元（1989）年に12校であったものが､平成６（1994）年には30校、そして平成14（2002）年には98校というように平成時代に入り急増した（厚生労働省, 2015)。

筆者は看護系大学の精神看護学領域に在籍する助手教員であり、主に大学３年次から４年次にかけておこなわれる精神看護学実習を担当している。着任後は自身の看護師としての精神科病棟勤務経験を唯一の手がかりとし、実習担当教員としての役割を担ってきたが、次第に指導内容および方法を自己評価するにもその基準が捉えられないことに焦燥感及び不安感を自覚するようになった。このような実感を引き起こした背景として筆者は、自分自身が大学教育や精神看護学教育にかんする教育観を持ち得ていない、という点を考えており、このことは、急増した看護系大学の現場共通の問題ではないかと考えるようになった。

しかしながら一方で、筆者は実習指導にあたり、なんらかの思考、観念のもとに行動出来ている、という実感もあり、このことから、自身が感覚的に行っていた活動とそれがいかなる思考や観念のもとに成り立っているものかについて明らかにすることが、精神看護学実習における教育観について輪郭を明らかにするための一助となるものと考えた。

また、本研究において筆者自身の思考や観念を含めて自らの活動を探るにあたり、研究方法としては、オートエスノグラフィーを用いることを選択した。

オートエスノグラフィーとは、質的研究方法のひとつでありエスノグラフィーを自分自身に対して実施する手法であるが、国内においてはまだ実証件数が少ない研究方法でもある。

平成27（2015）年12月現在で、筆者が在籍する大学図書館のOPAC（オンラインによる蔵書システム）では0件、CiNiiArticlesでは、18件、医学中央雑誌刊行会が作成する国内医学論文情報インターネット検索サービス（医中誌Web. vor.5　以下医中誌と称す）では１件であったことがそれを裏付けている。なお、いずれも「オートエスノグラフィー」と「自己エスノグラフィー」合わせての検索件数であった。

松澤（2014）は、「自分という主体を研究の対象とするオート（自己）エスノグラフィーという研究さえある」と述べ、他者のみならず自分自身の心理がエスノグラフィー研究のフィールドとなる可能性を、さらに井本（2013）は、「調査者が自分自身を研究対象とし、自分の客観的な経験を表現しながら、それを自己再帰的に考察する手法」と述べており、研究者自身が当事者であることを生かし個人的感情経験がテーマとなり得る可能性を示唆していた。また、キャロリン・エリスとアーサー・ボクナー（2006）によれば、「自己エスノグラフィーとは、ジャンル的には自叙伝的な記述とそれをとおした研究に属し、個人と文化を結びつける重層的な意識のあり様を開示するものである」と述べていることを受けて、筆者自身の体験を記述することを通して、筆者の属する精神看護学実習教育の現場が開示され、広く学問として論じられる契機となるものという考えが本研究の動機である。

２．研究の目的と意義

これまで述べた背景から、本研究において筆者が定めた目的は次の３点である。

１）精神看護学実習という教育現場では何を目的にどのようなことが教育的意義を持ち実施されているのかを、一教員が実感していること及びそれに対する対象となる学生、実習指導者、他の教員の反応も併せて明らかにする。
２）本研究を経て、看護系大学での精神看護学実習を担当する教員の活動に関して、教育的意義を持つ活動に関する一方策を提案する。
３）精神看護学実習教育に関する研究方法としてオートエスノグラフィーの可能性を示す。

また、本研究の意義としては、看護系大学が急増していることを受け、看護学における学士教育としての精神看護学実習のあり方を検討することである。さらにオートエスノグラフィーを用いた研究方法の一方策を示し、今後の看護学もしくは教育学分野において有効な研究方法として位置づくことである。

３．研究方法

３－１．研究対象

筆者。女性。看護専門学校卒業後、看護師国家資格取得し都内精神科単科病院精神科急性期女子閉鎖病棟での臨床看護師経験５年半を経て、教育学士を取得。その後企業の健康管理室、大学の保健室および学生相談室に勤務した後、看護系大学の看護学科助手教員として入職し２年目であった。主な教員としての役割は、精神看護学領域での病院実習指導である。

３－２．研究のフィールド

筆者が担当した実習１クール（２週間）で実施した。

実習先は、精神科単科の病院の女子閉鎖病棟（60床）であり、５名の女子学生を担当していた。なお、同病院内では他には男子閉鎖病棟、男女混合急性期病棟などでも実習が行われており、それらの病棟を担当する他の教員２名も複数名、同時期に病院に赴いていた。また、実習病棟には、１～２名の臨地実習指導者（以下実習指導者と記す）という役割を担う複数の看護師がおり、実習期間中は日替わりで学生を担当していた。

３－３．プロセスレコードを用いたオートエスノグラフィーデータの収集と分析

本研究は、オートエスノグラフィーデータとしてプロセスレコードを用いた質的研究である。プロセスレコードとは、「看護実践において看護師が対象者とのかかわりを記録し、対象者との関係を客観視する為の方法の１つ」（森, 2015）であり、オーランド、ウィーディンバック、ペプロウといった近代看護理論家が提唱した記述様式である。

森（2015）によれば、オーランドは「看護過程記録」と称して、いわゆる看護記録の様式として提唱していた。看護師は、実際の援助行為に着目しがちだが、実施した看護行為の記述を訓練されることによって、専門職として輪郭が明確になることを求めたものであり、このことが看護師の社会的地位向上にも繋がり、援助行為の評価方法にもなっていたという。次いでウィーディンバックは、「再構成」と称し、患者が本当に求めていることと、そのための援助実施の自己評価方法として編み出し、ペプロウは、「看護師―患者関係の記録」と称し、オーランドやウィーディンバックよりも、より看護師と患者の間に行き来する感情を看護師自ら自覚できるということに焦点を当て、相互作用等の研究に用いるツールとして提唱した。

このような流れを組むプロセスレコードであるが、現代においては、「①対象者との接し方、考え方など看護における基本的態度を育成する。②自己のもつ問題点を明確にするなど、自己成長のきっかけになる。③患者-看護師関係に関する研究をする際のデータとなる」（森, 2015）というような意義を持ち、看護基礎教育や現任教育といった看護教育の現場で広く用いられているものである。

ところで、プロセスレコードの構造についてはウィーディンバックが「分解方式（broken-down form）」という方法で説明している。これは、ひとつの体験を「知覚したこと」「考えたり感じたりしたこと」「言ったり行ったりしたこと」の３つに分けて書くことで看護師自身が自らの思考過程を構成する要素が分類可能となること、そして、自らが選択した場面の事例分析がしやすい点を利点として挙げている（E・ウィーディンバック, 1984）。

このように、自分自身の対人場面の一部を切り取り再現するという特徴を持ち、自身での分析可能であるという特徴を持つプロセスレコードを本研究におけるオートエスノグラフィーのデータとして用いることにした理由としては、精神看護学実習における筆者自身の活動が、概ね対人場面によって成立していたという点である。例えば、筆者から学生に対して講義する機会はなく、学生との対話によって進行するという点である。これは実習という教育形態の特徴的なものであるといえよう。

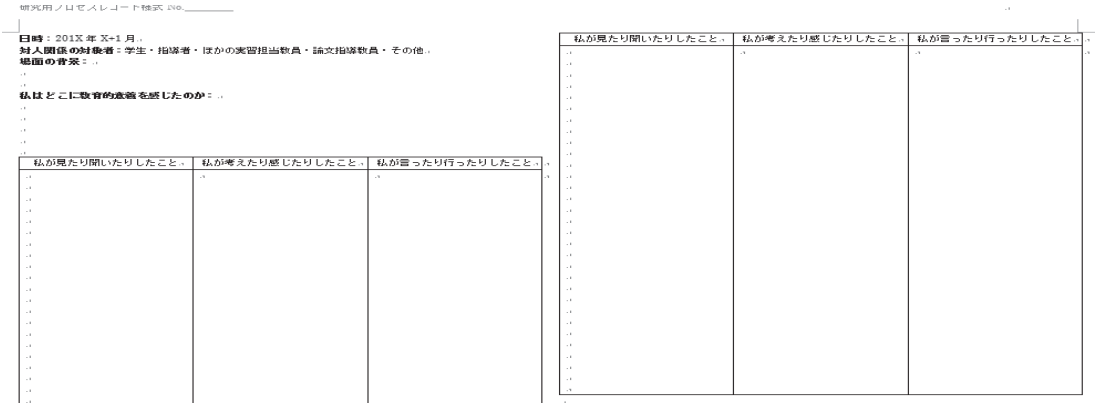
これらのことから、学生、実習指導者である看護師、他の教員という３対象との対人場面を記述することで筆者の精神看護学実習での教員として活動の多くを記述できるものと考えた。

なお、筆者が用いたプロセスレコードの様式は図１のとおりである。これは、前述のウィーディンバックの分解方式を基本にし、匿名性を保持し本研究の目的に即した記述内容となるために筆者が作成した様式である。図１の様式に手書きでの記述後、エクセルにて作成した様式に入力した。さらに「対象者の詳細」、「私はどこに教育的意義を感じたのか」さらに、筆者と対象者の会話で看護学独特

の文言や言い回し、専門性の高い用語の解説、さらに一場面を切り取っていることを考慮して「状況の解説・補足」を加えた。

次に分析方法であるが、プロセスレコードに記された内容は、「私が見たり聞いたりしたこと」「私が考えたり感じたりしたこと」「私が言ったり行ったりしたこと」の３つが螺旋のように繋がり、それがいくつかまとまったところでひとつの意味を持つことになる。

したがって、カテゴリー分けに際しては、プロセスレコードに記述してある内容を一つの意味をもつ文脈に分けることが対人場面で生じた事象から概念化へのステップになるものと考えた。そこで１場面のプロセスレコードの中で、筆者が読み返し一つの意味を持つまとまりごとに分けたのち、それを「プロット」と称して通し番号をつけて整理した。その後、プロットごとにカテゴリーを生成し頻度を集計した。


研究用プロセスレコード様式 No._____

日時：201X 年 X+1 月

対人関係の対象者：学生・指導者・ほかの実習担当教員・論文指導教員・その他

場面の背景：

私はどこに教育的意義を感じたのか：

私が見たり聞いたりしたこと	私が考えたり感じたりしたこと	私が言ったり行ったりしたこと

私が見たり聞いたりしたこと	私が考えたり感じたりしたこと	私が言ったり行ったりしたこと

図1　プロセスレコードの記述用紙

３－４．倫理的配慮

筆者自身の分析ではあるが、研究フィールドでプロセスレコードを作成するに当たっては対象者がいるため筆者の対人の対象者となる学生、実習指導者および他の教員には、研究実施の説明の後、全員から同意書へのサインを得た。なお本研究は､筆者が勤務する大学の倫理審査にて承認されている。

４．結果

４－１．プロセスレコード作成とプロット分けの結果

本研究において作成したプロセスレコードは､３対象で全20場面であった。対象別の内訳としては、学生14場面、実習指導者と他の教員はそれぞれ３場面であった。ひとつの場面を「私が見たり聞いたりした事」「私が考えたり感じたりしたこと」「私が言ったり行ったりしたこと」の３分割にして記述しているが、本研究におけるプロセスレコードでの「私」とは、研究者本人すなわち実習指導を担当する教員である筆者自身のことである。また､「私」にとっての対象とは､先述のとおり３対象であり、①学生（＝筆者が教員として指導している看護学生）の場合、②実習指導者（実習で行っている精神科病棟に勤務する看護師のうち、実習指導の役割を担っている看護師）の場合、③他の教員（筆者以外に大学の精神看護学実習を指導する教員）である。

次にプロット分けを行った。これは、筆者が、プロセスレコードとして記述したものを後から読み返し「私が見たり聞いたりしたこと」「私が考えたり感じたりしたこと」「私が言ったり行ったりしたこと」に記述された内容でこれらが螺旋のように繋がった上で一つの意味を持つまとまりで区切り、

このひとつのまとまりを１プロットとしてナンバリングした。なお、20場面のプロセスレコードにおける対象ごとの場面数及び、プロット数は表１のとおりである。

表１：対象者別場面数とプロット数

対象	場面数	プロット数
①学生	14	51
②実習指導者	3	11
③他教員	3	8
計	20	70

次に、対象者別に、分析枠組みを「A＝私が見たり聞いたりしたこと」「B＝私が感じたり考えたりしたこと」「C＝私が言ったり行ったりしたこと」としてプロットごと、さらに分析枠組みごとにカテゴリーを作成した。対象別分析枠組み別のカテゴリー数は表２のとおりである。

表2：対象者別および枠組み別のカテゴリー数

枠組み / 対象	A	B	C
①学生	12	11	15
②指導者	7	8	8
③他の教員	6	5	7

４－２．生成されたカテゴリーとその頻度集計の結果

次に、対象別枠組み別にカテゴリーを生成し、更にその頻度を集計した。以下表３－１～５－３に各対象別のカテゴリーとその頻度を示した。

表３－１：対象者が学生の場合の枠組み別カテゴリーとプロット数
（枠組みA＝私が見たり聞いたりしたこと）

順位	カテゴリー名	プロット数
1	不機嫌・甘え	10
2	指導要請と自己思索の反復	7
3	指導内容会得途中（咀嚼）	5
4	指導要請	5
5	教員思索への同意	5
6	実習で獲得した学びの言語化	5
7	困惑	4
8	意欲的な態度	3
9	歓喜の実感	2
10	予想外展開への遭遇	1
11	教員心情への共感的態度	1
12	関心喚起	1

表３－２：対象者が学生の場合の枠組み別カテゴリーとプロット数
（枠組みB＝私が感じたり考えたりしたこと）

順位	カテゴリー名	プロット数
1	指導内容焦点化のための思索	11
2	態度変化察知	8

3	指導契機の認識	7
4	指導意欲の鼓舞	5
5	同意獲得の安堵	4
6	意欲低下の察知	3
7	嫌悪感自覚	3
8	学生心情への共感	3
9	代行した思索	2
10	同一体験願望	2
11	学生思索限界の察知	1

表３－３：対象者が学生の場合の枠組み別カテゴリーとプロット数
（枠組みC＝私が言ったり行ったりしたこと）

順位	カテゴリー名	プロット数
1	共感的態度	7
2	段階的解決への同伴	6
3	静観	4
4	指導要請受諾	4
5	状況確認	4
6	思索開示	4
7	感情の露呈（歓喜・不愉快）	4
8	明確な助言の回避と自己思索への誘導	4
9	肯定的評価の伝達	3
10	激励	3
11	逆支援要請	3
12	獲得知識の見直し指示	2
13	共同思索の保障	1
14	未熟さの指摘	1
15	学生の行動一部代行	1

表４－１：対象者が実習指導者の場合の枠組み別カテゴリーとプロット数
（枠組みA＝私が見たり聞いたりしたこと）

順位	カテゴリー名	プロット数
1	問題提起	3
2	自己開示	3
3	学生の状況報告	1
4	同意	1
5	慰労	1
6	対面	1
7	共感的態度	1

表４－２：対象者が実習指導者の場合の枠組み別カテゴリーとプロット数
（枠組みB＝私が感じたり考えたりしたこと）

順位	カテゴリー名	プロット数
1	共感	3
2	不安	2
3	懐疑的心情	1
4	発言内容の思案	1

5	緊張	1
6	受容	1
7	同意	1
8	意外性の実感	1

表４－３：対象者が実習指導者の場合の枠組み別カテゴリーとプロット数
（枠組みC＝私が言ったり行ったりしたこと）

順位	カテゴリー名	プロット数
1	共感的態度	2
2	焦点化のための質問	2
3	受容的態度	2
4	学生擁護的発言	1
5	提案	1
6	思索内容の伝達	1
7	自己開示	1
8	偵察的発言	1

表５－１：対象者が他教員の場合の枠組み別カテゴリーとプロット数
（枠組みA＝私が見たり聞いたりしたこと）

順位	カテゴリー名	プロット数
1	報告	2
2	感情の露呈	2
3	不同意の表明	1
4	相談内容の焦点化	1
5	同意	1
6	感情の整理	1

表５－２：対象者が他教員の場合の枠組み別カテゴリーとプロット数
（枠組みB＝私が感じたり考えたりしたこと）

順位	カテゴリー名	プロット数
1	共感	3
2	発言内容把握困難	2
3	問題意識の実感	1
4	違和感	1
5	懐疑的心情	1

表５－３：対象者が他教員の場合の枠組み別カテゴリーとプロット数
（枠組みC＝私が言ったり行ったりしたこと）

順位	カテゴリー名	プロット数
1	共感的態度	2
2	問題意識の表明	1
3	妥当案の提示	1
4	焦点化促進	1
5	安易な助言	1
6	静観	1
7	激励	1

５．総括

筆者は本研究を通じて、ひとりの教員として実習の場に居るあいだに、複数の役割を持ちながら存在し、その上で実習が構成されていることに気がついた。それは対人の対象によって筆者の役割が異なっているという点についてである。

また、筆者が教育的意義を実感する対人場面の対象としては、学生が大部分を占めていたが、学生の態度には明確な意思表示をせずに甘えを伴う不機嫌さのようなものがあり、筆者はこれを、学生が生育した時代背景等から推測し、積極性未獲得状態であると解釈をした。このような学生に対して、教員である筆者は、内面的には学生の態度への嫌悪感の自覚をしながらも、効果的な対応を思索しながら積極的に関わりを持っていた。また､このような場合の学生との関わりにおける筆者の態度とは、概ねそのような態度を受容し、学生そのものの存在を支持していることが明らかとなった。

このような教員の関わりは、学生にとって積極性未獲得状態を脱し、自立した存在となるために必要な“承認”のステップとなる体験であったものと振り返る。

また、精神看護学実習の独自性とわが国の精神科医療の閉鎖性と収容型の入院治療が中心であったことから推測すれば、精神科病棟の日常は、学生のみならず、実際に現場に従事する人以外が事前に知り得ることは困難である。このことから、筆者が積極性未獲得状態と解釈した学生の態度とは、精神看護学実習に対するレディネスの不足からの不安状態とも捉えることが出来、この気づきは、筆者にとって今後の精神看護学実習前教育の在り方を再考する契機となった。

さらに、大学全入時代における看護系大学の創設増という現状は、看護系大学に入学する学生の多様化をもたらす背景となっていることが考えられた。例えば、看護師とは患者の日常生活に向き合う職業であることは今も昔も変わらないことだが、学生の生活体験そのものが乏しい傾向が指摘されているところである（高橋, 2009)。従来であれば生活体験そのものが乏しい者が看護師を目指す、ということ自体が考えにくく、世間的な看護師像の変化もともない入学する学生の多様化を自覚せざるを得ない状況である。我が国では近年ダイバーシティという言葉が飛び交うようになり、多様化とはひとつのキーワードでもあるが、このように入学する学生の多様化を鑑みれば、看護系大学での教育に携わる教員は、学生の多様化を受容することに自覚的であること、現状を踏まえた上で教育のあり方を検討していくことは急務であるものと考える。

なお、学生以外の対象、すなわち実習指導者及び他の教員に対する筆者の教員としての態度は、学生に向けられた態度同様概ね共感的ではあったが、筆者が実感していたことを併せて読み解けば、学生へのそれとは異なった意味を持つ態度であることがわかる。実習指導者に対しては、学生が病棟に受け入れられるために、他の教員に対しては、実習病院という外部施設に身を置き、長時間仕事をするという働く者同士、また学生指導の困難さへのよき理解者としてカウンセラーのように存在していた。そしてそれはいずれも、学生の実習がスムーズに進行するための土台づくりとしての機能であったと考える。

最後に、従来、分析方法の確立が困難とされて来たオートエスノグラフィーをプロセスレコードの様式を用いてデータ化した本研究の試みについては、プロセスレコード様式自体が「分解方式(broken-down form)」という元来分析可能な記述方法であったことが手がかりとなって分析方法の案出を可能とした。冒頭に述べたとおり、オートエスノグラフィー研究は国内でも実証件数が少ない研究方法ではあるが、学問的意義を持つ方法となり得る客観性及び分析方法の確立とその汎用性の検証、さらにオートエスノグラフィーとして研究価値を持つために記述されるべき内容の検証が今後の課題となった。

６．謝辞

本論文の作成にあたり明星大学教育学部　杉本明子教授には大変熱心且つ丁寧なご指導を頂きました。ここに深く感謝の意を表します。

なお、本研究のデータは筆者が教員として担当する精神看護学実習における内容となっており、学生の皆様と病院の実習指導者の皆様、精神看護学領域担当教員の皆様ならびに筆者勤務先大学の教職員の皆様にはたくさんのご支援とご協力を頂きましたことをここに記して御礼申し上げます。

なお、本論文は平成27年度明星大学通信制大学院教育学研究科修士論文の一部に修正を加えたものである。

引用文献

アーネスティン・ウェーディンバック. (1984). 7再構成. 外口玉子, 池田明子（訳), 改訂第二版臨床看護の本質（pp109-123), 現代社.

井本由紀. (2013). オートエスノグラフィー. 藤田結子, 北村文（編), 現代エスノグラフィー新しいフィールドワークの理論と実践（pp104-111). 新曜社.

キャロリン・エリス,アーサー・ボクナー. (2006). 第５章自己エスノグラフィー・個人的語り・再帰性：研究対象としての研究者, N・K・デンジン, Y・S・リンカン（編), 平山満義（監訳), 大谷尚・伊藤勇（編訳), 質的研究ハンドブック３巻（pp135-136), 北大路書房.

高橋みや子. (2009). 第Ⅲ章看護教育制度１. 看護教育制度の歴史的変遷. グレッグ美鈴, 池西悦子（編), 看護教育学（p57). 南江堂.

松澤和正. (2014).「研究的臨床実践」の可能性と試み, スポーツ社会学研究, 第22巻, 第２号, pp39-52.

森千鶴. (2015). 第１章精神看護援助の基本と技術３）プロセスレコードの活用. 川野雅資（編), 精神看護学Ⅱ（pp19-23), ヌーベルヒロカワ.

（杉本明子指導教授　2015年度博士前期課程修了生）

修士論文概要

フレーベルの『人間の教育』の「全体の基礎づけ」と ジャック=ダルクローズのリトミック教育について

高　牧　恵　里

はじめに

現在、保育、教育の現場で教えられている「音楽教育」が、音楽が人格を育てるということより、「歌える」、「弾ける」技術中心の教育になり、常に考えさせられる。そこで、幼児教育の理念と実践を実現すべく、幼稚園創立に力を注いだフレーベルの音楽教育について、さらにフレーベルの音楽教育とジャック＝ダルクローズのリズム教育において比較検証することは重要である。

１．研究の目的

本研究は、第Ⅰ部において、フレーベルの『人間の教育』の中の「全体の基礎づけ」に焦点をあて、音楽教育に深く関連すると思われる項目を選び、この項目と実践している部分を『幼稚園教育学』や他の著作より抽出し検討することにより、現場で実施されるべき幼児の音楽教育の原点に立ち返ることを目的とする。第Ⅱ部において、フレーベルとＪ＝ダルクローズの教育思想を基に、フレーベルの『人間の教育』の「全体の基礎づけ」とＪ＝ダルクローズの『リズムと音楽と教育』の教育理念を比較検討し、フレーベルとＪ＝ダルクローズの音楽教育に共通点を明らかにすることを目的とする。

２．研究の対象と方法

第Ⅰ部において、『人間の教育』の「全体の基礎づけ」と『幼稚園教育学』、『母の歌と愛撫の歌』から呼応するフレーベルの指導内容を抽出し、検討する。

第Ⅱ部において、フレーベルの『人間の教育』の「全体の基礎づけ」の１～15に述べられている論点と、呼応するＪ＝ダルクローズのリトミック論文集である『リズムと音楽と教育』から、類似点、あるいは相違点等を抜き出し、検討を行う。

３．第Ⅰ部フレーベル『人間の教育』の「全体の基礎づけ」と『幼稚園教育学』について

「遊びの意義は、遊びを通じて、人生の最高の課題、すなわち、現象のあらゆる変化の中にあっても一つの高い目標を確保するという課題を提示し解決することである。」と記されている。『人間の教育』の教えとフレーベルの恩物であるボールや立方体などの遊びを使った遊びを照らし合わせながら検証したが、事例に挙げた遊びには、必ず歌による遊具への導きがあった。子どもは、保育者と一緒に口ずさみながら歌や言葉を覚えることができるし、リズム感や拍子感が違ってくることを身体で感じることもできる。

４．第Ⅱ部フレーベル『人間の教育』の「全体の基礎づけ」とJ=ダルクローズのリトミックについて

フレーベルの教育思想の中に「生の合一」があり、「人間、自然、神」の統一を認識し、体現していくことにあるとしている。その体現した形が、アルテンシュタインの遊戯祭であり、子どもたちの遊戯の中に歌があり、歌に合わせて拍子やリズムを感じ、遊戯で表現している。

Ｊ=ダルクローズの『リズムは、生命、学問、芸術のあらゆる発現の根底にあるものである。さらにリズムは、動きのなかの秩序、尺度であり、動きを遂行する個々人の仕方である。』としており、学習方法として、自分の身体の中に持つ自然なリズムから自分の感情を表出するよう、導くことが大

事であるとしている。

５．考　察

両者とも、子どもが持っているリズム、拍子などの音楽の感性を表出させることが、子どもたちの人間形成にも役立ち、人を一つの輪にまとめていける知的な代物となり得るとしている。

フレーベル、Ｊ＝ダルクローズの教育理念は、現代においても活かされるべきと捉えられる。

(引用文献)
・フレーベル著、荒井武訳、『人間の教育（上)』、岩波書店、1976年
・ラインハルト・リング、ブリギッテ・シュタインマン編著、河口道朗、河口眞朱美訳、『リトミック事典』、開成出版、2006年
・L. チョクシ―/R.エイブラハム/A.ガレスピー/D.ウッズ共著、板野和彦訳、『音楽教育メソードの比較』、全音楽譜出版社、1994年
・荘司雅子著、『フレーベルの生涯と思想』、玉川大学出版部、1975年
・エミール・ジャック＝ダルクローズ著、板野平監修、山本昌男訳、『リズムと音楽と教育』、全音楽譜出版社、2003年
・Friedrich W. A. Froebel,『*Die Menschenerziehung*』, Thoemmes PressUnifacmanu, 1994
・Jaques-Dalcroze, 板野和彦訳、*La musique et nous*「音楽と私たち」, Editions Slatkine Geneve-Paris, 1945
・岩崎次男著、『フレーベル教育学の研究』、玉川大学出版部、1999年
・山口文子著、『F. フレーベルにおける遊戯思想の成立と展開に関する研究』、岩崎学術出版社、2009年

（板野和彦教授指導　2015年度博士前期課程修了生）

ジャック＝ダルクローズの音楽教育の内容に関する研究

松　井　いずみ

第１章　序論

研究の背景

1905年７月１日、スイスのソルールに音楽家たちが集まり、音楽教育会議（Congrès de l'enseignement musical）が開かれた。「音楽院と音楽学校でアマチュアに対してなされている教育」[1]は、その会議でジャック＝ダルクローズが音楽教育改革について講演をした内容の後半部分である。彼は修業時代に、パリ音楽院の教授であったラヴィニャック（Lavignac, Alexandre Jean Albert, 1846-1916）に師事し、ソルフェージュや音楽理論を学んでいる。

研究の目的

本研究では、ジャック＝ダルクローズがリトミックを通してどのような音楽教育を実現したいと考えていたのかを探っていく。

第２章　ラヴィニャックの『音楽教育』との比較を通して

ジャック＝ダルクローズと、ラヴィニャックが明示している、学習すべき内容を比較した結果、両者の教育観は近似していたことがわかった。しかし、ジャック＝ダルクローズは、学習者自身が音楽のニュアンス付けをすることや、楽しく即興し、創作することを期待している点に対し、ラヴィニャックは、創作には特殊の天分が必要であり、更に幅広く多くの知識が必要であると述べている点において、両者の創作に対する捉え方の違いが見られた。

当時行われていた音楽教育の内容と、一般市民への音楽の広まりには隔たりができ、ジャック＝ダルクローズは、本論で対象となるアマチュアのみならず子どもたちにも、楽しく芸術的活力や創造性を高めてほしいと願い、リトミック教育を創案したということが明確になった。

第３章　ジャック＝ダルクローズの創造性を高める教育について

ジャック＝ダルクローズの著書、『ダルクローズ・ソルフェージ』第Ⅰ～Ⅲ巻[2]、『リズム運動』[3]、そしてジャック＝ダルクローズがピアノ即興演奏について述べている「リトミックとソルフェージュ訓練のピアノ即興演奏学習への応用」[4]を使用し、彼が創造性を高める教育についてどのように考えていたのかを探った。

ジャック＝ダルクローズのメソッドでは、まず子どもに音楽そのものを聴かせ、子ども自身の中に音楽を芽生えさせ、創作・表現する喜びを覚えさせることを重視しているということがわかった。

第４章　結論

本研究により、リトミックが創案された当時の時代的な背景が明らかになり、ジャック＝ダルクローズが音楽教育の新しい捉え方をし、リトミックによって創造性を高めることが必要だと考えていたことが明確になった。また、友人や家族といった暖かい人間関係の中で、音楽を創作し楽しむということを重視している点も特筆すべきであろう。

今後は更に幅広い文献を精査し、ジャック＝ダルクローズの音楽教育に対する考えと、その具体的な方法について研究を深めていきたい。

注

1　Jaques-Dalcroze, *La réforme de l'enseignement musical a l'école,* Lausanne, Payot & Cie Editeurs, 1905　板野和彦訳

2　E. ジャック＝ダルクローズ著、板野平、岡本仁共訳『ダルクローズ・ソルフェージ』第Ⅰ～Ⅲ、国立音楽大学出版部、1986年

3　エミール・ジャック＝ダルクローズ著、板野平訳『リズム運動』全音楽譜出版社、1970年

4　エミール・ジャック＝ダルクローズ著、山本昌男訳『リズムと音楽と教育』全音楽譜出版社、2003年、pp.94-98

（板野和彦教授指導　2015年度博士前期課程修了生）

幼稚園における特別支援教育を通した保育者の学び
―保育者の困難感と充実感に関する意識調査の結果から―

松　田　聖　子

１、問題と目的

現在、幼稚園・保育園等の就学前教育の場に障がい児や学習面で著しい困難を示す子どもが増加している。またインクルーシブ教育の観点からも保育・教育現場に求められるものも変化している。

先行研究では、困難を抱える保育者の実態は明らかにされているものの、その困難感を構造化した研究はみられなかった。また困難を抱えずに保育が行えたケース＝保育者の充実感に着目し構造化した研究もみられなかった。そこで本研究では私立幼稚園の特別支援教育対象児の担任に対する意識調査から①保育者の抱える困難感→困難感　②困難感をもたずに充実した保育を行えたとするケース→充実感　③特別支援教育の担任保育者に対しインタビュー調査を行い保育者が実践の中で得たものについて明らかにする。

２、方法

保育者が記述した特別支援教育に関する文字データ及び特別支援教育に従事する保育者へのインタビュー記録の文字データをそれぞれ研究Ⅰ及び研究Ⅱとし質的分析を行う。尚、目的①②は＜研究Ⅰ＞で目的③は＜研究Ⅱ＞で明らかにすることとする。＜研究Ⅰ＞データはＫ市「特別支援教育研究事業報告書」の一部を使用する。この報告書は年度末に保育者が記入し園長が確認取りまとめを行いＫ市幼稚園協会に提出されるものである。上記の報告書を作成しているＫ市のＡ幼稚園、Ｂ幼稚園に記録として保管されていたもの３年分を使用した。記述内容によりカテゴリごとにＫＪ法で分析しその結果を更にＫＪ法で分析し保育者の抱える困難感と充実感それぞれを構造化する。

＜研究Ⅱ＞研究Ⅰの報告書の記入を行った保育者に半構造化インタビューを行う。そのインタビューからキーワードを抜き出しＫＪ法での分析を行なう。

３、結果と考察

研究Ⅰ―①困難感の分析　大カテゴリ

１、対象児への対応に関するもの　２、他児への対応に関するもの　３、保護者に関わるもの　４、クラス運営に関するもの　５、補助教諭に関するもの　６、その他

研究Ⅰ―②充実感の分析　大カテゴリ

７、対象児の成長に関わるもの　９、保護者との連携の良さに関するもの　10、保育の工夫に関するもの　11、補助教諭との連携の良さに関するもの　12、専門機関との連携の良さに関するもの　13、保育者同士の連携の良さに関するもの

研究Ⅱインタビューから抜き出した保育者の学びのカテゴリ

①分かりやすい保育　②対象児への愛情・共感　③他児への配慮　④特別視しない保育　⑤保育の難しさ　⑥子ども観・保育観の広がり

４、まとめと今後の課題

上記の研究から保育者の抱える困難感、充実感の構造を見ることができた。また研究Ⅱのインタビューからは研究Ⅰと合わせ、私立幼稚園における特別支援教育で保育者が得るものについて導き出す

ことができた。今後私立幼稚園においてこのような研究がなされることにより特別支援教育やその対象児についての理解が深まり保育者の資質も高まっていくものと考えられる。

引用・参考文献

・文部科学省　ＨＰ特別支援教育について
　www.mext.go.jp>shotou>tokubetu
・独立行政法人　国立特別支援教育総合研究書　ＨＰ
　www.nise.go.jp/cms/
・（2000）育ち合う乳幼児心理学　―21世紀に保育実践とともに歩む　心理科学研究会
・（2015）特別支援教育総論　放送大学教育振興会　安藤隆男
・（1991）障害児保育　―どの子にも豊かな育ちを―　全国保育問題研究協議会
・文部科学省（2008）幼稚園教育要領
・萩原はるみ（2008）保育園・幼稚園における発達障害児の実態調査および専門機関による巡回相談の現状
　―Ｎ市とＴ市を中心に―　名古屋柳城短期大学研究紀要30、155―156
・佐久間庸子（2010）幼稚園における特別支援教育の現状
　―全国公立幼稚園調査からみた特別な配慮を要する幼児の実態と支援の課題―
　東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ.155
・別府悦子（2011）幼稚園・保育所（園）における「気になる」子ども・保護者への対応の実態と保育者養成
　―園長・主任調査をもとに―（第１報）　中部学院大学・中部学院短期大学部　研究紀要12号.119
・平野華織（2012）幼稚園・保育所における「気になる」子どもとその保護者への対応の実態
　―クラス担任を対象とした調査をもとに―（第２報）
　中部学院大学・中部学院短期大学部　研究紀要13号.147―149）
・笹森洋輝（2010）発達障害のある子どもへの早期発見・早期支援の現状と課題
　国立特別支援教育総合研究所研究紀要　第37巻　2010.6―7
・平成25年度　文部科学省　学校教員統計調査

（齋藤政子教授指導　2015年度博士前期課程修了生）

医療保育ボランティアが保育学生の保育観に与える影響

松　村　　恵

Ⅰ　問題と目的

医療保育とは、医療と密接に関わる保育の総称である。保育を学ぶ学生にとって、実習経験は高い教育効果があるとの報告もあり、学生へ有意義な意識変化をもたらすと考えられる。医療保育を受ける子ども達との触れ合いは、学生の将来的な保育現場との関連性もあるため、より豊かな体験となり学生自身の保育観や意識へ何らかの影響を与えていると考える。本研究では、医療保育経験が保育観に与える影響と学生の学びを明らかにし､医療保育と保育観の変化の関連性について考察する。また、保育者養成において医療保育経験を加えることの意義を検証する。本研究では小児病棟保育に焦点をあてる為、調査の中では病棟保育と明記する。

Ⅱ　研究方法

研究１は筆者が所属する短期大学部幼児教育学科２年生を対象に、病棟保育の認知度と関心度調査及び病院と病棟保育のイメージをSD法で調査し因子分析を行う。研究２では、研究１の結果から因子名探索と医療保育ボランティアサークルに所属している者を対象に、実施前後の病院と病棟保育のイメージ因子分析結果を比較。更にインタビュー調査により事例を聴取しKJ法により分析を行う。

Ⅱ　結果と考察

研究１の結果は、回答を得られた119名中「病棟保育を知っている」と回答したものが97%。更に約７割の学生は大学入学後の認知であった。「知っている」と回答した中で仕事内容を知っている学生は見られず大まかな保育の種類であることを理解していることが分かった。関心度については高い関心を持っている学生が多く、83%が病棟保育に高い関心を持っていた。

病院のイメージ因子分析結果は､３因子が抽出され因子名は「看護師人柄・環境のあたたかさ」「事務的なコミュニケーション」「病室空間の狭さ」と命名。病棟保育のイメージ因子分析結果も同様に３因子が抽出され､「保育士・保育室の明るさ」「一人当たりの空間の広さ」「表面的なかかわり」と命名した。ボランティア活動実施後のイメージを因子分析したところ、病院のイメージ因子は「人的物的環境の居心地の良さ」「子どもに分かりやすいコミュニケーション」「しゃれた病室空間」の３因子となり実施前に比べ主観的な印象へと変化した。病棟保育は「明朗で深みのある保育」「動的で工夫のある空間」「分かりやすく鮮明なかかわり」因子と命名。具体的な専門性を帯びた印象に変化した。この意識変化には、裏づけとなる体験と経験の中で生じる心の動きがあると考えられそれを検証するため半構造化面接を行った。半構造化面接結果をKJ法により分類し、最終的な大カテゴリーは６となった。その内容は、【子どもらしい子ども】【「らしさ」として捉える目】【愛着】【反省と改善】【専門性】【葛藤】【自分と医療保育】でありこれらを検証すると、医療保育の子ども達を理解し学んでいくことはカテゴリーを段階的に経験し深化しているということが分かった。これらの結果から、学生の医療保育活動は時間経過に伴って変化する、心の動きと保育観の深化であると考えられた。

Ⅲ　まとめと今後の課題

保育学生の医療保育に対する認知度は低いもののその関心は大変高い。病棟における保育ボランティアを継続的に経験したものに関しては有意な意識変化が見られ、その経験は継続に伴って心の動き

を生じさせ保育観を深化させるものであった。よって医療保育体験は学生にとって有意義なものであり保育の質を高める一助となると考えられる。今後の課題としては、医療保育を保育学生が経験できるよう正式に実習カリキュラムへ加えるため保育者養成校実習体制構築の検討。また受入機関における環境整備が望まれる。

【引用文献】
⑴ 谷川弘治・駒松仁子・松浦和代・夏路瑞穂（編）第２版（2009）病気の子どもの心理社会的支援入門―医療保育・病弱教育・医療ソーシャルワーク・心理臨床を学ぶ人に―．ナカニシヤ出版．214
⑵ 弘田長（1915）小児看護の栞．金原商店．115
⑶ 藤枝知子（1987）小児看護の歴史的考察．小林登（編）．看護学双書小児看護⑴．文光堂．1－6
⑷ 今村栄一（1956）小児病棟．看護学雑誌．19⑸．45－49
⑸ 駒松仁子・佐々木和子・伊藤愛子（2002）わが国の小児看護の変遷―国立東京第一病院および国立小児病院を中心に―．国立看護大学校研究紀要1⑴．41－49
⑹ 大野尚子（2001）小児病棟における病棟保育士の活動．小児看護24⑶．387－392
⑺ 今村栄一（1956）小児看護学総論―育児と看護―．メヂカルフレンド社
⑻ 厚生労働省（2000）健やか親子21検討会報告書―母子保健の2010年までの国民運動計画―．2⑶
⑼ 小川純子（2003）小児がんの子どものストレス・コーピングと看護ケア．小児看護26⑻．992－996
⑽ 長嶋正實（2005）医療施設における病児の心身発達を支援する保育環境に関する調査研究．平成17年度児童関連サービス調査研究等事業報告書．こども未来財団
⑾ 帆足英一・長嶋正實（2007）実践医療保育―『いま―現場からの報告』．診断と治療社．ｖ
⑿ 高橋君江・石田治雄・山田千明・林恵津子（2011）児童福祉学専攻における病棟保育見学実習の教育効果について
⒀ 松永しのぶ・坪井寿子・田中奈緒子・伊藤嘉奈子（2002）保育実習が学生の子ども観、保育士観におよぼす影響．鎌倉女子大学紀要．9
⒁ 小島千恵子（2012）保育者を目指す学生の『保育』の意識に関する研究―実習前後の自己意識の自覚の変化を中心に―．名古屋柳城短期大学研究紀要第．34
⒂ 大和田明見・関根美保子・鈴木春江（2014）保育士養成課程における施設実習の意味と意識の変化．帝京大学教育学部紀要．2
⒃ 宮崎隆穂・吉川明守・宮越敏夫（2008）保育系短大生における施設実習後の施設イメージの変化．新潟青陵大学短期大学部研究報告．38
⒄ 岩下豊彦（1994）SD法によるイメージの測定　その理解と実施の手引き．川島書店
⒅ 松浦光和（1993）データ解析における諸問題Ⅱ―SD法項目の信頼性―
⒆ 上出香波・齋藤政子（2014）小児病棟における保育士の専門性に関する検討―医療保育専門士への面接調査を通して―．保育学研究52⑴．105－115

（齋藤政子教授指導　2015年度博士前期課程修了生）

小児看護学実習の倫理的ジレンマ場面における学生の倫理意識の変容

澁　谷　浩　子

【研究目的】 小児看護学の領域では、子どもの言語能力や認知能力が発達途上にあり、子どもへの説明不足や子どもの意思が反映されにくいという医療者主体の医療場面に直面することがある。このような場面は学生の「倫理的ジレンマ」を呼び起こし、患児や家族にとって最も善い看護を考える学習の機会となる。看護基礎教育における倫理教育に関連した先行研究は、学生が実習で捉えた医療や看護体制、看護職による行為や態度が倫理的ジレンマにつながることを示した。小児看護領域においては、学生の倫理的ジレンマにより、子どもの意思の尊重や権利に着目した学習が得られることを示した。そこで、小児看護学実習において学生が経験した倫理的ジレンマ場面を通して学生がどのように学習しているか倫理意識の変容を明らかにすることを目的に研究を行った。

【用語の定義】 倫理的ジレンマ：看護の場面において解決が不可欠な、あるいは困難な問題、どちらをとっても満足にできない選択、どのように判断し、対応したらよいかわからず困ること、葛藤すること

【研究方法】 1．研究デザイン：質的帰納的研究デザイン　2．研究対象者：看護基礎教育課程の小児看護学実習を終了した3年生5名　3．データ収集及び分析方法：半構成的面接法を用いて情報収集し、Berelson, Bの内容分析を用いて、意味内容の類似性に基づきカテゴリ化。さらに学生の倫理意識に着目し、コアカテゴリを形成した。　4．倫理的配慮：研究者・研究対象者の所属する機関の倫理委員会の承認を得た。また、同意書への署名、データのコード化・記号化を通して対象者の自己決定と匿名性の権利を保証した。

【結果】 1．対象者は､20歳から31歳、女性4名、男性1名であった。　2．対象者から得られた281記録単位を分類した結果、28カテゴリが形成され、5コアカテゴリが形成された。（表1）

【考察】 学生は、子どもや家族の立場に自己の意識を置き、≪自己の倫理意識に基づいた倫理的問題の発見≫をしていた。学生の思考は、患者や家族の視点から看護的な視点へと倫理的思考を広げ、≪子どもと家族の最善の

表1　小児看護学の倫理的ジレンマ場面における学生の倫理意識の変容

コアカテゴリ	カテゴリ　（記録単位数）
自己の倫理意識に基づいた倫理的問題の発見	看護師の考えや行動に疑問を抱く（23）
	子どもに及ぼす影響を考える（15）
	病院の方針や病棟の状況に問題意識を持つ（11）
	家族に与える倫理的影響に気付く（6）
	母親の対応に違和感を覚える（1）
子どもと家族の最善の利益への探求	自己の関わりを振り返り、内省する（16）
	病棟の状況や看護師の行動の意味を分析する（12）
	子どもや家族に対して最善の方法を模索する（8）
	以前の経験や学びと照らし合わせて思考する（8）
	倫理的問題につながる要因を分析する（7）
	より良い援助に向けて他学生と一緒に探究する（4）
倫理意識に基づいた看護の実践	自分の信念に基づいて行動する（35）
	子どもを尊重する配慮や心持ちを持って関わる（17）
	指導者や教員・他学生の助言を受けて工夫する（12）
	看護師の承認を受け、安心して実施する（7）
	患児への不利益を考慮して対応する（6）
実習経験による倫理意識の揺らぎ	大切にする視点や判断に迷う（22）
	結論が出ないまま、終了する（16）
	努力が実らずがっかりする（14）
	現実を目の当たりにして、残念に思う（6）
	現場の看護師の意見や状況に気持ちが揺れ動く（5）
	現実を受け入れる（4）
	学生としての無力さを実感する（3）
実習経験に伴う倫理意識の深化	子どもの将来を考えた看護のあり方への理解を深める(8)
	子どもに対する看護実践・向き合う姿勢についての理解を深める（6）
	子どもの尊厳を考えた看護のあり方について理解深める(4)
	小児看護における家族への看護についての考えを深める(3)
	実習を通して小児看護における倫理のあり方を考える(2)

利益への探求≫へとつながっていくことを示唆した。また、≪子どもと家族の最善の利益への探求≫と≪倫理意識に基づいた看護の実践≫は相互に関係し合い、探究と実践を繰り返し学生の倫理意識が広がることを示唆した。≪実習経験による倫理意識の揺らぎ≫は、学生が看護師の行動や意見に流されやすい傾向にあることを意味している反面、高みを目指した探究につながる可能性を示した。≪実習経験に伴う倫理意識の深化≫は、倫理的ジレンマ場面における実習経験に基づいた倫理的な思考が学生の内在化した知識へと発展する可能性を示唆した。

引用・参考文献

1）水野智子，今川詢子，長谷川真美ほか：看護ジレンマと看護倫理教育に関する研究（第２報） ―基礎看護実習を経験した学生の分析―，埼玉県立衛生短期大学紀要，22，55-63，1997

2）橘則子，宮城由美子，吉川未桜：小児看護実習で看護学生が学んだ子どもの権利を尊重した関わりについて，福岡県立大学看護学研究紀要vol.8(1)，19-25，2011

3）森浩美，岡田洋子：小児看護学小児看護学実習指導に携わる看護師の看護学生に対する指導内容　検査・処置を受ける子どもの看護に関して，日本小児看護学会誌，23(3)，63-69，2014

4）坂本祐子，富律子，吉田久美子，高田みつ子：看護基礎教育における看護倫理教育の導入―成人看護学実習における学生が捉えた倫理的問題の分析―，日本看護学教育学会誌，13，198，2003

5）Fry. S. T/片田範子、山田あい子訳：倫理的意思決定のためのガイド（第１版），日本看護協会出版会，3，1998.

（佐々井利夫教授指導　2015年度博士前期課程修了生）

臨地実習における学生指導のあり方
―看護学生のインタビュー結果より―

鈴　木　喜美子

【研究背景】 看護基礎教育の目的は社会の要請に応え得る看護実践者の育成である。看護実践能力を習得するためには臨地実習が重要となる。しかし、看護専門学校では学力やコミュニケーション能力の低下など指導困難な学生が増えている。成績や看護過程が展開できないなどの実習状況から看護師としての適性に悩み、身体症状も出現し、休学や退学に至る学生も多い。教員も学生も患者理解と看護過程の展開にエネルギーを使っている現状である。看護基礎教育では患者との対人関係に注目し看護実践能力を高めるためにリフレクションがとりいれられている。リフレクションは自己への気づきが重要であるが、学生は自己の感情表現は苦手である。そこには自分と向き合うことへの抵抗、自己開示の困難さが存在する。リフレクション指導を効果的にするには学生の自己開示を支える教員の人間性や教育力が重要となる。リフレクション研究はリフレクションの要素や効果、方法については多く出されているが、学生と教員の関係性においてはまだ少ない。そこで本研究では学生自身が教員との関わりにおいて、自己の学びや気づきにつながった場面の教員のかかわりについて分析する。

【研究目的】 学生が実習において自己の学びが深まったと感じたリフレクション場面から教員のかかわりを明らかにする。

【研究方法】 研究デザイン：半構成的面接法による質的帰納的研究。対象：３年課程看護専門学校２校で同意の得られた３年生６名。データ収集期間：2015年８月10日～８月21日。データ収集方法：実習中に教員との関わりにおいて学びにつながった場面について半構成的面接を行った。面接時間は平均32分であった。分析方法：録音内容の逐語録から、文脈を質的に意味内容の共通性でまとめ、抽象度をあげサブカテゴリー、カテゴリーを抽出した。倫理的配慮：研究対象校の承認後、協力者には研究の趣旨、匿名性の確保など文書と口頭で説明し、書面にて同意を得た。

【結果】 逐語記録から得られたコードは474コードであった。本研究に関連がある381コードを分析対象とした。その結果、５つのカテゴリーと29のサブカテゴリーが抽出された。『実習中の学生の思い』には「患者にやさしく接したい」「患者に必要な援助をしたい」「責任・根拠を持って実践したい」「看護過程の記録には患者の状態をもれなく書きたい」「自分の記録を見せるのに抵抗がある」「計画変更に対するあせり」「患者との関わりが難しい」「方向性を見失う自分」の８つ。『学生の気づきと学び』では「このままの自分ではいられない」「自己理解の必要性」「教員に言われて自分の思い込みに気づく」「自己中心の援助であった」「患者理解の重要性」「関係性の構築」「援助を通して患者の状態とケアの意味の理解」「対象に応じた指導と支援の必要性」の８つ。『教員の支援』では、「学生に関心を持ち承認欲求を認める関わり」「教員と学生が共に考え方向性を導き出す」「学生を支援する具体的なアドバイス」「学生の不足部分をさりげなくサポートする」「学生のケアモデルになる」「知識不足や思考の整理」の６つ。『教員の印象』では、「受け入れてくれる安心感があり話しやすい」「学生を尊重し愛情が伝わる」「明るくポジティブで元気になる」「一貫性があり信頼できる」の４つ。『リフレクション環境』のカテゴリーでは、「時間をとって指導してくれる」「タイムリーな指導」「自然で話しやすい関係と空間」の３つのサブカテゴリ―が抽出された。

【考察】 学生は学生自身が描く理想とする自分と現実の自分に揺れ動きながらも、教員の支援を受けて自分の思い込みに気づいたり、関係性の構築や援助の意味などを学んでいる。学生は教員から受容と尊重のもと支援を受けていると実感している。その時の教員の印象は肯定的で信頼できる。学生と

教員がリフレクション環境をつくっておりそこにはケアリング関係が形成されていた。教員は学生に与える影響を意識しながら、ケアリング関係を形成しリフレクションすることの必要性が示唆された。今後は学生の成熟度に合わせた指導について課題としていきたい。

引用文献

1）ドナルド・A・ショーン著，柳沢昌一、三輪健二監訳：省察的実践とは何か，鳳書房，2009.7

2）上田修代、宮崎美砂子：看護実践のリフレクションに関する国内文献の検討，千葉看会誌，VOL.16No.1，P61－68，2010.8

3）田村由美：看護実践力を向上する学習ツールとしてのリフレクション，看護教育，48(12)：P.1086，2007.

4）田村由美、池西悦子：看護の教育・実践にいかすリフレクション，P39，南江堂，2014.

5）安酸史子編：経験型実習教育　看護師をはぐくむ理論と実践，医学書院，2015.

6）松永麻起子、前田ひとみ：臨地実習のリフレクションから導かれた看護学生の気づきと批判的思考態度に関する研究.日本看護学教育学会誌.43-51，23.2013.

7）池田貴子、木村紀子：「看護教員の授業リフレクションに関する研究―充実感を得た実習指導を通して確かめられたこと」日本看護学教育学会誌　学術集会講演集　　P169、2012.7

8）澤田節子、甲斐春代、加藤幸恵他：「ケアする人」「ケアされる人」に求められるケアリング　臨地実習における指導場面の分析から、看護教育、Vol.46　№2　FEB　P104～109　2005.

（佐々井利夫教授指導　2015年度博士前期課程修了生）

点字の点読み取りにおける視覚活用の有効性に関する研究
－触知覚モダリティと視覚触知覚モダリティ間の学習効果の比較－

佐　藤　千　秋

１．研究の背景と問題の所在

我が国における点字の歴史は120年を超えるが，現在，「点字ができる」割合は視覚障害者の中で12.7%と低いままに止まっている。背景には，近年のICT普及により文字情報への音声アクセスが容易になったことの他に，点字の触読を修得するのが困難であることも指摘されている。

現在の点字練習は，点字を触る，すなわち触知覚モダリティを活用することで点の弁別を修得する方略が一般に選択されているが，ICTの普及により，点字の点の位置関係を把握するため視覚情報を取り入れることで点字のイメージを先行導入し，実際の触読練習に結びつけている研究報告もある。

２．研究の目的と意義

これら先行研究は，点字修得が「触知覚モダリティ」中心の学習から「他のモダリティ」を併用して学習することの可能性を示唆している。また，筆者は盲学校での点字指導経験から，練習の初期段階では視覚モダリティを併用することが点字のイメージ化に寄与していると考えていた。そのため，従来の練習方法と視覚と触知覚を併用する練習方法の比較を行うことで，より効率のよい方略が明らかにされれば，当事者の利益に繋がり，練習方法の多様性に結びつくと考え本研究に着手した。

３．研究仮説と研究方法

本研究は２つの実験により構成されている。実験１の仮説は「視覚触知覚活用は，触知覚活用に比べ，点字の点読み取りにおける読み間違いの数を少なくする効果がある」であった。

この実験では被験者25名に対し，触知覚のみ活用し点読み取り練習を行うA群と，視覚と触知覚を併用するB群に分けられた。両群に対し，連続した３日間の練習と触知覚のみのテスト（1st test～3rd test），３日目の次の日に確認テスト（Test1），その８日後の５日目に確認テスト（Test2）を行い，それぞれのテストの⑴ミスの数，⑵読み時間，⑶熟練度（１分間に正確に読み取れる数）が計測された。

４．結果および考察

実験１では，両群とも繰り返しの練習により，有意に⑴が減少，⑵が短縮，⑶が上昇すると認められた。群の主効果ではB群がA群に対し⑴の減少傾向が認められた。また，B群のスコアが介入直後より良好であったことから，実験２が設定された。実験２では，仮説２「初めからAB群の間で能力に差があった」，仮説３「介入初期よりB群にミスを少なくする効果があった」が立てられた。実験２における実験対象者は，実験１において，ミスの数が常時30%を上回っていた３名が対象となった。また，実験方法は，実験１のB 群条件と同様の内容に介入前のPre testを加えたものであった。

実験２ではPre testの結果，１名が除外され，２名が考察対象となった。結果は２名とも介入初期よりパフォーマンスの大幅な上昇が認められ，ミスの数が30%を超えたのが総計10回のテスト中，１回であった。これらのことから，仮説３が棄却され仮説２が支持された。

本研究では，B群条件でA群条件よりもミスの数が少なく，熟練度に差がないことに注目したい。これは学習者の心理的な負担を軽くし，後の点字学習にとって推測読みを容易にすることに繋がると

考える。したがって本研究は，点字の点読み取り練習の初期段階において，B群条件，すなわち視覚と触知覚を併用して練習することが，従来の触知覚のみに頼るA群条件よりも効果的な方略であると結論づけられた。

【引用・参考文献】

[1] 阿佐博：点字の履歴書：点字に関する12章, 視覚障害者支援総合センター，2012.4.

[2] 伊東良輔・武田貴子・中村龍次・柴垣明：中途視覚障害者への点字指導について-保有視覚・触知覚による概念形成を先行導入した指導の試み-. 視覚リハビリテーション研究 第２巻 第２号, p.p.41-45, 2013.3.31.

[3] 大田美香・三浦研爾・小田剛・菅野亜紀・髙岡裕：中途視覚障害者向け “触読点字e-learning” の開発, 言語処理学会第16回年次大会 発表論文集, p.p.619-620, 2010.3.

[4] 香川邦夫：視覚障害教育に携わる方のために, 慶應義塾大学出版会, 1996.

[5] 木塚泰弘：点字科学散歩, 国立特殊教育総合研究所, p.p.1-25, 1982.12.

[6] 木塚泰弘：中途視覚障害者の触読効率を向上させるための総合的点字学習システムの開発－点字サイズの評価法, サイズ可変点字印刷システム, 学習プログラム・CAIの開発－, 国立特殊教育総合研究所, 国立特殊教育総合研究所 研究成果報告書, 1999.

[7] 厚生労働省 社会・援護局障害保健福祉部企画課内閣府：平成18年身体障害児・者実態調査結果, 2008.

[8] 澤田真弓：点字触読困難な中途失明者への指導アプローチ －点字サイズの違いによる触読のしやすさの比較から－, 国立特殊教育総合研究所紀要 第31巻, 2004.

[9] 立花明彦・松谷詩子：中途視覚障害者のための点字独習教材についての検討－「点字入門2002年版」を通して－, 静岡県立大学短期大学部研究紀要 第17号, 2003.

[10] 徳田克己：盲人の点字触読速度に関する研究(1), 読書科学 第26巻 第３号, p.p.131-136, 1982.

[11] 徳田克己・佐藤泰正：盲人の点字触読速度に関する研究(2), 読書科学31(2), 日本読書学会, pp.66-71, 1987.

[12] 徳田克己：点字触読の難易性の印象が盲人能力感の変容に与える影響, 読書科学37(3), 日本読書学会, p.p.87-91 1993.10.

[13] 徳田克己：点字触読の難易性の印象が盲人能力感の変容に与える影響(2). 読書科学（39(4), 日本読書学会, p.p.138-145, 1995.

[14] 原田良實：中途失明と点字指導, 日本眼科紀要57(7), 日本眼科紀要會, p.p.516-519, 2006.
正井隆晶 澤田真弓 吉田道広：中途失明者の点字指導に関する研究（Ⅲ）―点字サイズの違いによる触読の比較―, 第41回日本特殊教育学会発表論文集, p.335, 2003.

[15] 道村静江：点字導入のプログラム, 点字導入支援グループ, 2002.

[16] 村上詩織・渡辺哲也・前田義信・山口俊光（2010）：触読初心者を対象とした点字の読み取りやすさに関する実験的研究, 一般社団法人電子情報通信学会, 電子情報通信学会技術研究報告. WIT, 福祉情報工学 110(53), p.p.9-14, 2010.05.14.

[17] 矢部健三・渡辺文治・末田靖則・喜多井省次・内野大介：中途視覚障害者の点字触読習得を阻むものはなにか？－生活訓練施設における点字読み訓練の結果から－, 第16回視覚障害リハビリテーション研究発表大会論文集, p.p.111-114, 視覚障害リハビリテーション協会, 2007.

[18] 渡辺哲也・大内進・土井幸輝：点間隔を広げた点字の読みやすさに関する研究, 電子情報通信学会論文誌. D, 情報・システム J94-D(1), p.p.191-198, 2011.01.01.

（島田博祐教授指導　2015年度博士前期課程修了生）

急性智歯周囲炎と診断をくだすために必要な言語情報に関する検討
－「初学者」と「熟達者」における情報判断の差異－

鬼　塚　千　絵

はじめに

医師と患者が診察時に話をすることを昔は「問診」と呼んでいたが，徐々に「医療面接」という言葉に移行している．医療面接には情報収集，信頼関係の構築，患者指導という３つの目的があるが，その中でも情報収集は，患者から話を聴きながら，診断するという行為が含まれる．歯科においては，患者からの言語情報のみで80％以上の診断ができるという報告がなされているが，診断する方法について口腔情報やレントゲン写真による判断が主となるため，言語情報については曖昧さが残っている．

１．研究の目的

智歯周囲炎という診断に至る過程で，患者からの訴えがある言語情報を想定し，学修中の学生，臨床経験が少ない研修歯科医，経験年数を積んだ歯科医師においてどのような認識の違いがあるのかを調査していくことで，患者からいかに情報収集を行い診断するのかについて明らかにし，推理推論のための教育の一助となることを目的とする．

２．研究の方法

智歯周囲炎の診断をするために必要な言語情報について口腔外科専門医１名に対して半構造化インタビューを行い，項目を抽出した．さらに，鑑別診断のために必要な項目も追加し，25項目の言語情報についての「肯定する：５」から「否定する：１」までの５段階で回答する形式のアンケート用紙を作成した．智歯周囲炎について学修していない３年次生（94名），学修後の４年次生（85名），歯科医師国家試験合格直後の研修歯科医（54名），臨床経験１年の研修歯科医（52名），歯科医師（臨床経験２年から40年）（194名）を対象にアンケート調査を実施した．

３．結果

回収したアンケートを分析し，クラスカル・ウォリス検定およびScheffe検定にて言語情報について差異があるのかについて統計学的検討を行った結果，次の点が明らかになった．歯科医師（臨床経験２～40年）の平均値の4.0以上の高い項目は「歯茎が腫れている」「口を開けることが辛い」「唾を飲み込むと痛い」「リンパ節が腫れている」「歯が埋もれている」「ズキズキと痛む」の６項目であり，2.0以下の低い項目は「つめものがはずれた」「冷たいもので痛みがひどくなる」の２項目であった．３年生，４年生，研修歯科医（臨床経験０年），研修歯科医（臨床経験１年），歯科医師の５群間の比較では，有意差が認められた項目は19項目であった．歯科医師の臨床経験に応じた４群間の比較では，有意差が認められた５項目のうち，臨床経験の長い歯科医師が短い歯科医師に比べて高い評価をした項目は「唾を飲み込むと痛い」「顔（あご）が痛い」「喉が腫れている」であり，逆に低い評価を下したのは，「冷たいもので痛みが軽くなる」「冷たいもので痛みがひどくなる」であった．

４．考察およびまとめ

歯科医師が急性智歯周囲炎を疑う患者から得る情報は，「歯茎が腫れている」「口を開けることが辛い」「唾を飲み込むと痛いことが辛い」などであるが，これらは患者自身が訴える情報と歯科医師が

患者に尋ねる情報がある．臨床経験を積んだベテランの歯科医師と新人の歯科医師の間では，「唾を飲み込むと痛い」など有意差が認められた項目があるため，教科書からの知識だけでなく，臨床経験を積んでいきパターン認識の傾向が強くなることが推察される．

（杉本明子教授指導　2015年度博士前期課程修了生）

精神看護学における暴力に関する教育の必要性についての検討
―全国の看護師養成所２年課程への調査結果と看護学生への包括的暴力防止プログラム教育効果から―

岩　﨑　啓太郎

１．はじめに

看護学生は暴力に対する正しい知識を持たないために，精神障害者への過剰な恐怖心やスティグマ，ネガティブなイメージを抱いたまま，実習や臨床に臨まなければならない。このため実習前段階に精神障害者のイメージを肯定的なものとするための効果的な精神看護学の講義の必要性が求められている。

そこで本研究は，包括的暴力防止プログラム（Comprehensive Violence Prevention and Protection Programme：CVPPP）トレーナーの資格を有する著者が看護学生に「医療における暴力（CVPPP）」を教授することにより，医療における暴力の知識と精神障害者のイメージを正しいものにし，スティグマの軽減を図る。また全国調査の結果と合わせて考察することにより，今後の精神看護学における暴力に関する教育の必要性について検討することを目的とした。

２．対象と方法

１）精神看護学における暴力に関する教育の現状

全国153校の看護師養成所２年課程の精神看護担当教員に対する質問紙調査（有効回答45.8％）を行った。

２）看護学生に対する「医療における暴力（CVPPP）」教授の実践

A看護師養成所２年課程１年次の看護学生40名を対象とした。精神看護学講義第１回の前に質問紙調査を実施し，基本属性と既有の精神障害者に対するスティグマとイメージを測定した。そして精神看護学講義全体の最後２回に実施するCVPPP講義の前後に質問紙調査を実施し，精神障害者に対するスティグマとイメージの変化を測定した。（有効回答75.0％）使用尺度はLinkスティグマ尺度日本語版とセマンティックディファレンシャル法（Semantic Differential：SD法）である。（α >.711）

３．精神看護学における暴力に関する教育の現状

精神看護担当教員の基本属性についての回答の結果，精神科臨床経験の無いものが45.3％という結果だった。また精神看護学カリキュラムについての回答の結果，暴力に関する講義が実施されていると回答した養成所は42.4％，CVPPPを授業に取り入れていると回答した養成所は21.5％で，CVPPPトレーナーが教授者の養成所は4.3％だった。看護学生の被暴力体験について，全国調査では平成26年度の１年間に28.6％の養成所が，対象校の調査では45.0％の看護学生が被暴力体験をみとめている。

４．看護学生に対するCVPPP教授の実践

SD法を用いた精神障害者のイメージに関する尺度得点を算出し，対応のあるt検定を行った結果，SD法１回目とSD法３回目において有意差がみられた（t=2.32, df=29, p<.05）。しかし，CVPPP教授の効果によるスティグマの軽減は明らかにならなかった。

SD法を用いた精神障害者のイメージに関する22項目の因子分析を行い，SD法２回目とSD法３回目に共通する第１因子に負荷量の高い12項目を“社会的資質へのイメージ”因子と命名した。また，第

２因子に負荷量の高い９項目を“個人的資質へのイメージ”因子と命名した。CVPPP教授の効果測定を行うため，“社会的資質へのイメージ”因子２回目と３回目，“個人的資質へのイメージ”因子２回目と３回目のペアで対応のあるt検定を行った結果，“個人的資質へのイメージ”の改善に有意差がみられた（t=2.51, df=30, p<.05）。つまり，CVPPP教授によって精神障害者への“個人的資質へのイメージ”が改善することが明らかになった。

５．精神看護学における暴力に関する教育についての提言

今回の研究結果から看護学生に対するCVPPP教授に一定の有効性が確認された。看護学生の被暴力体験の割合が非常に高いという結果から，今後はCVPPPなどの暴力対策に関する知識と技術を精神看護独自の看護技術として積極的にカリキュラムに取り入れる必要があり，精神看護担当教員への指導体制の確立は急務と考える。

引用・参考文献

１）谷岡哲也他.（2007）．住民の精神障害者に対する意識調査：精神障害者との出会いの経験と精神障害者に対するイメージ.香川大学看護学雑誌.11.1.65-74

２）大迫充江他.（2004）．患者から受ける暴力とサポートの実態―精神科看護師へのアンケートによる量的研究―. 日本看護学会抄録集／看護管理. 185.

３）建部紀美子，小野久江.（2012）．大学生における精神疾患に対する社会的距離と精神的健康との関連について．臨床心理学研究．38.45-51.

４）風間眞理，中谷千尋，杉山由香里.（2009）．看護学生が持つ精神障害者に対する「スティグマ」．目白大学健康科学研究．2.55-64

５）下津咲絵，坂本真士.（2006）．Link スティグマ尺度日本語版の信頼性・妥当性の検討．精神科治療学．21.5.521-528

６）下津咲絵，坂本真士.（2010）．精神障害に対する態度，偏見，Link スティグマ尺度．臨床精神医学．39巻増刊号．114-120

７）包括的暴力防止プログラム認定委員会編.（2005）．医療職のための包括的暴力防止プログラム．医学書院

８）保健医療福祉施設における暴力対策指針.（2006）．日本看護協会

９）星越活彦.（2005）．精神障害者に対する看護学生の社会的態度．臨床精神医学34.3.357-363

10）職場での暴力に対処するためのガイドライン.（1994）．国際看護師協会

11）職場における暴力対策ガイドライン.（1999）．国際看護師協会

12）保健医療機関における職場暴力に対処するための枠組みガイドライン.（2002）．国際労働機関，国際看護師協会，世界保健機構，国際公務労連

13）武分祥子.（2005）．看護の動向と今後の課題［その１］―教育カリキュラム分析を中心に―．立命館産業社会論集．41.1.229-241

14）『実践 精神科看護テキスト』編集委員会.（2007）．実践 精神科看護テキスト第８巻 看護教育／看護研究．精神看護出版．67-80

（高島秀樹教授指導　2015年度博士前期課程修了生）

学び続ける教職員のためのＴＶ会議を活用した研修支援のあり方

小　林　博　典

宮崎県では、中山間地域のへき地校が多数存在しているが、学校の多くは小規模校のため、一つの学校に配置されている教職員の数が少ないことや、教科の専門家が一人しかいないなど、校内におけるＯＪＴが機能しづらい様子が見られ、課題となっている。また、校外での研修として、勤務場所を離れて行う研修（Ｏｆｆ-ＪＴ）についても、地理的環境により研修会場への移動に伴う負担が大きい上に、児童生徒と向き合う時間を優先せざるを得ない等の理由から、教職員にとっては学びたくても学びづらい環境となっている実態がある。そこで、本研究では、教育研修センターから遠い学校や中山間地域のへき地校に対して、ＴＶ会議を有効活用した研修支援を行うこととし、次の３つの視点から研究を進めた。

１　ＯＪＴとＯｆｆ-ＪＴについての現状と課題について

宮崎県教育委員会は、絶えず学び続け、自らの資質・能力を高めるといった教職員像を目標として掲げている。現職研修は、樋口（2011）のいう「学校内におけるＯＪＴとして展開されることを基本として（school-based)、『内に閉ざされた』研修であってはならず、学校外に広く開かれ、学校における『実践的な課題』に焦点を当てた研修（school-focused）として組織されなければならない」の観点から、個人あるいは教員間の協働によって活性化されなくてはならない。そこで、教職員にとって研修とは何か、また、研修とはどうあるべきかについて改めて整理し、宮崎県におけるＯＪＴとＯｆｆ-ＪＴの現状と推進上の課題についてまとめた。

２　ＴＶ会議を活用したＯＪＴ・校内研修の支援について

ＯＪＴ・校内研修の支援として行われた２つの実践について検証した。

まず一つ目の実践は、学校が抱える実践的な課題に焦点を当てた研修（school-focused）へのＴＶ会議を活用した支援である。中山間地に位置し、小中一貫教育を推進している学校において、外国語活動の充実を課題とする教職員に対し、教育研修センターと学校とをＴＶ会議でつなぎ、指導主事による授業参観と授業研究会を実施して、課題解決を図るための指導助言が行われたので、その実践の成果と課題について考察した。

二つ目の実践は、ＯＪＴとして展開されることを基本（school-based）として進められるべき校内研修に対する大学教員による研修支援である。大学の研究室と学校とをＴＶ会議でつなぎ、大学教員が校内研修に加わって専門的領域に関する指導助言を行うことにより、ＯＪＴ・校内研修を活性化させようとした実践について、成果と課題をもとに考察を行った。

３　Ｏｆｆ－ＪＴにおけるＴＶ会議を活用したサテライト研修について

基本研修・共通研修として実施される悉皆研修の多くは、宮崎県央に位置する教育研修センターで実施されるが、中山間地域の学校の教職員は、会場までの移動に多くの負担を強いられている。そこで、Ｏｆｆ－ＪＴにＴＶ会議を活用することによって、地域に分散させてサテライト研修のスタイルで研修を実施できないか検討を重ね、限られた予算の中で、新たな研修スタイルが築き上げられた。そこで、実践に向けて必要とされた通信回線や機器等の整備状況について整理し、研修の参加者に対して実施したアンケート調査とその結果を分析して、Ｏｆｆ－ＪＴにおけるＴＶ会議を活用したサテ

ライト研修のあり方について考察した。

４　研究の成果と課題について

ＴＶ会議を活用したＯＪＴ・校内研修の支援では、指導主事や大学教員等の指導者が学校を訪問した場合と変わらない成果を上げたことから、中山間地域の学校など、研修機関から遠方に位置する小規模校で効果を発揮することが明らかになった。

Ｏｆｆ-ＪＴにおけるＴＶ会議を活用したサテライト研修では、Ｏｆｆ-ＪＴに対する教職員の負担軽減に貢献できることが明らかになった。加えて、旅費の削減につながるなどの成果も見られた。

これらの２つの側面から実践した研修支援の取組について考察し、学び続ける教職員が知識・技能の絶えざる刷新を行う上で、ＴＶ会議を活用した新たな研修体系を構築することができた。

また、ＴＶ会議の活用に対する課題として、操作の簡略化、音声トラブルの回避といった技術的な面に加え、「対話的要素を取り入れるなど、双方向性が実感できるようにするための研修内容の工夫」が挙げられ、さらなる改善方策について検討すべき視点が明らかになった。

主たる引用・参考文献
1）中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（平成24年８月28日）pp.1-2
2）宮崎県教育委員会「教職員の働きやすい環境づくりのためのアンケート」結果（平成16年６月及び平成26年６月実施）
3）樋口修資「知識基盤社会における教育センターの役割と方向性～教職の専門性と教員の現職研修の在り方をめぐって～」（平成23年３月15日）明星大学研究紀要―教育学部―創刊号抜刷pp.27-28
4）小林博典「教職大学院におけるTV会議（レッツミーティング）を活用した遠隔学習」平成22年度 宮崎大学教育文化学部重点経費研究報告書23-28頁
5）小林博典、橋口泰宣、水落芳明「教職大学院におけるTV会議を活用した多地点間の交流授業」（平成22年９月）日本教育工学会第26回全国大会論文集561-562頁
6）初等中等教育局参事官（学校運営支援担当）「平成22年11月教員の勤務負担軽減に関する教育委員会における取組」
7）OECD「The OECD Teaching and Learning International Survey（TALIS）2013 Results」(2013)
8）中央教育審議会 教員の資質能力向上特別部会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（審議のまとめ）」（平成24年５月15日）pp.21

（樋口修資教授指導　2015年度博士前期課程修了生）

巡回相談におけるコンサルティングの在り方に関する研究
―教師の学級集団づくりの視点から―

本　多　まり子

特別支援教育が本格的にスタートし、教育現場は今、大きな転換期にある。これまで特別な支援の対象とされてこなかった通常の学級で学ぶ発達障害の児童生徒に対しても適切な支援が求められている。そこで本研究では、学校教育における予防的支援に対する教師の実践と巡回相談への教師のニーズについて面接調査を実施した。その結果､学級集団づくりにおける教師の実践から予防的支援とは、集団を動かす技術と個人を育てる技術が求められている。さらに、その技術の根底にあるものはカウンセリングマインドであることがわかった。

Ⅰ．はじめに

平成19年度から特別支援教育が本格的にスタートし、これまでのように担任だけに任せるのではなく、学校全体で支援にあたることが重要となる。しかしながら、これらの支援にあたる特別支援学校の教師や専門家の多くにとって、学校からの相談依頼を受け、学校や教師への支援を行うコンサルテーションに関しては経験したことがなく、試行錯誤を繰り返しながら支援にあたってきているのが実情といえる。本研究では、コンサルティングにおける教師への支援のあり方について、インタビューの中からその技術を見出したいと考えた。

Ⅱ　対象と方法

対象者は小学校の教師４名に、より魅力ある学級づくりと、学校教育における予防的支援に対する教師の実践と巡回相談のニーズについて尋ねるために、面接調査を依頼した。

Ⅲ　結果と考察

魅力的な学級集団づくりを行っている教師に共通する専門性とはどのようなものか。面接調査から示唆された教師４人に共通する専門性として各教師によって述べられた視点をまとめた。

Ⅳ　総合考察

１．教師における学級集団づくりのポイント

１）「①集団を動かす技術」

「１．学級経営における目標やルールの明確化」と「２．遊びにおける集団体験への着目」の２つの要因を見いだした。この「①集団を動かす技術」は、教師として専門家の部分で、教師に受け入れやすい部分であると言える。

２）「②個人を育てる技術」

「５．一人ひとりへの援助」と「６．自己肯定感を育てる」､「７．保護者理解」の３つの要因を見いだした。「②個人を育てる技術」には、カウンセリングが必要であり、巡回相談者であるコンサルタントが専門家として求められる部分であり、教師にコンサルテーションを行っていく部分であると言える。

３）１と２の「③両方に関わる技術」

「３．小さなことを見逃さない」と「４．学級活動における取り組み」､「８．教師・関係機関と

の連携」、「９．障害を持つなど子どもへの対応」の４つの要因を見いだした。この「③両方に関わる技術」については、「集団を動かす技術」「個人を育てる技術」の両方が必要となり、教師は理解できるが取り組みが難しい部分であると言える。

４）９つのカテゴリーにある共通した教師の思い

ここでカテゴリーごとまとめたインタビュー内容からは、９つの共通するカテゴリーの根底には、目に見えにくい技術として、「カウンセリングマインド」があることがわかった。

Ⅴ　まとめ

学級集団づくりに必要な巡回相談者のアプローチは、まず、「予防的支援」として実施する。最初に教師が得意とする「集団を育てる技術」に焦点を合わせ、理解が深まれば「個人を育てる技術」、さらに、その「両方に関わる技術」をコンサルティングすることである。さらに、その根底にはそれらを支える教師への「カウンセリングマインド」教育が大切であることが示唆された。

「引用・参考文献」
姉崎弘『特別支援教育とインクルーシブ教育』これからの我が国の教育のあり方を問うナカニシヤ出版，2011，142p
河村茂雄『学級集団づくりのゼロ段階』図書文化，2012，96p
國分康孝『人を育てるカウンセリングマインド』，1993，pp.2-3
田上不二夫『実践　グループカウンセリング』子どもが育ちあう学級集団づくり　金子書房，2010，pp.2-13，33-37
武田篤・斎藤孝・新井敏彦・他 「特別支援教育における学校コンサルテーションの充実に向けて」～コンサルタントが抱く困難性と求められる専門性～『秋田大学教育学部教育実践研究紀要』35号，2013，79-82
別府悦子「特別支援教育における教師の指導困難とコンサルテーションに関する研究の動向と課題」『特殊教育学研究』，2013，50(5)，463-472

（星山麻木教授指導　2015年度博士前期課程修了生）

博士論文概要

自閉症スペクトラム児者の職業生活に結びつくための ライフプラン構築支援モデルの開発

－TTAPを活用して－

清　水　　浩

第一章　問題の所在

文部科学省「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」(2003）では、今まで障害のある児童生徒の障害の種類や程度に注目してきた特殊教育から、学習障害、注意欠陥多動性障害、高機能自閉症を含めて、障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものとし、それらも含めて一人一人の教育的ニーズを丁寧に把握し対応していく特別支援教育への転換について述べられている。

これらを受け、特別支援教育においては、進路指導、職業教育を含めた学校から社会への適切な移行支援計画を策定していく必要があり、その中でも自閉症児に対する試みは重要である。何故なら、特別支援学校知的障害教育部門全体で、自閉症のある児童生徒の割合は、39.6％を占めており、これに対応した教師の専門性向上が、緊急課題となっているからである。また、職業生活を続ける中で職場定着等における課題も多くみられ、その理由として、自閉症スペクトラム障害（Autism Spectrum Disorder：以下「ASD」）者の特性理解やアセスメント、就労先への移行支援等の困難さが挙げられる。

本研究では、知的障害特別支援学校高等部の一般企業就労希望ASD生徒を対象として、彼らが、学校から就労へのスムーズな移行を図り、充実した職業生活を送ることを目指したライフプランを構築できるように、支援モデルの確立へ向けたモデル試案を提起する。

第二章　研究の目的と方法

第二章では、以下の研究の目的と方法について述べた。

第一節　研究１「TTAPを活用した就労支援に関する研究」

第二節　研究２「自閉症生徒への就労移行支援に関する研究」

第三章　結果　研究１「TTAPを活用した就労支援に関する研究」

知的障害特別支援学校高等部から一般企業就労に向けたスムーズな移行支援を図るために、ASD児者の特性や長所を取り入れた検査であるTTAPを実施することにより、問題点の把握や強みを生かした支援内容及び支援方法を見つける等、ASD生徒の進路指導におけるTTAPの活用について検討した。

また、ASD生徒の目標や支援方法を見出す目的で、TTAPインフォーマルアセスメントの一つである毎日の達成チャート（TTAPインフォーマルアセスメントDAC）を活用し、芽生えがみられた

項目と自立活動の内容とを比較し、今後の現場実習事後学習の在り方について検討した。

さらに、TTAPインフォーマルアセスメント（CSC）（宇都宮大学教育学部附属特別支援学校版）におけるチェックリストを開発した。

第四章　結果　研究２「自閉症生徒への就労移行支援に関する研究」

一般企業への就労を目指すASD生徒に対して、「ICF関連図」及び「ソーシャル・ストーリーズ」、「現場実習ノートの分析」等を適用することで、自己理解を深める支援方法について明らかにした。

また、キャリアプランを含む人生設計に関する研究を実施し、今後求められる支援の在り方について検討した。

第五章　総合考察

第一節　TTAPの有効性

TTAPフォーマルアセスメントの活用では、３尺度からのアセスメントを行うことで、異なった状況における行動の様子を把握することができる点が有効であった。また、TTAPインフォーマルアセスメントの活用では、DACを活用し記録を付けることで、実習の内容や課題となった仕事などのデータを集めたり、獲得できたスキル及び獲得できなかったスキルを把握したりすることができた。

第二節　TTAPインフォーマルアセスメント（DAC）について

現場実習巡回指導における引き継ぎの際に、教員間の評価については差がみられることもあるので、合格、芽生え、不合格の評価の基準をあらかじめ設定するなど、評価の妥当性の検討が必要である。

第三節　現場実習事後学習における学習内容

現場実習の課題と自立活動の６区分26項目について比較検討し、今後の現場実習事後学習と自立活動の指導内容との関連について明らかにした。

第四節　TTAPを活用した現場実習協力事業所との連携

現場実習時に活用するサポートカードや、現場実習中に記録するTTAPインフォーマルアセスメント（DAC）の内容、現場実習反省会等をとおして、TTAPの結果を中心とした連携方法を提案した。

第五節　TTAP活用のガイドライン

TTAPを用いた移行支援（TEACCH版）と、知的障害特別支援学校高等部活用例についての比較を行い、知的障害特別支援学校高等部において、TTAPを活用するにあたっての具体例を示した。

第六節　自己理解を深める支援の必要性

今回の研究では、ツールとして、「ICF関連図」、「ソーシャル・ストーリーズ」、「TTAPインフォーマルアセスメント（DAC）」の三つを活用した。これらを活用することにより、社会参加の視点や本人のニーズを一層重視し、生徒がより主体的に日々の生活を送るための的確な目標設定ができた。

第七節　ライフプラン

現場実習の事後学習や、卒業後支援時の聞き取り等を参考にして、ライフプランシートを活用し、自分自身のライフプランを設計する実践を行った。特に、現場実習の直後にライフプランシートを作成したので、現場実習への取り組みをとおし、将来に対する考えを深めることができた。

第八節　自閉症スペクトラム児者の職業生活に結びつくためのライフプラン構築支援モデルの確立へ向けて

知的障害特別支援学校高等部の一般企業就労希望ASD生徒を対象として、彼らが、学校から就労へのスムーズな移行を図り、充実した職業生活を送ることを目指したライフプランを構築できるように、支援モデルの確立へ向けたライフプラン構築支援モデルを示した。

引用文献

清水浩・片柳優美・梅永雄二（2012）高機能自閉症スペクトラム生徒の強みを生かしたキャリア教育－高機能ASD、キャリア教育、TTAP、現場実習－．自閉症スペクトラム研究，9，1.

梅永雄二・前川久男・小林重雄（1991）自閉症児・者の就労に関する研究－自閉症児・者の職業能力評価－．特殊教育学研究，29，2.

（島田博祐教授指導　2015年度博士後期課程修了生）

昭和初期農村小学校における郷土教育の展開

－齋藤冨の郷土教育論と実践、及びその今日的意義の究明－

大　友　　晃

1　本研究の意義

1）昭和初期郷土教育の研究動向の視点から

昭和に入り、郷土教育は、当時の政治的、経済的施策と相まって、農村小学校を主な実践基盤とし、全国的に興隆し、多様な展開を呈した。しかし、先行研究では、中央の動向に関するものがほとんどであり、農村小学校の取り組みが検討対象とされることはほとんどなかった。しかし、当時の郷土教育の実践展開は、農村小学校を核としてなれさたことも事実で、それは、中央の動向とは異質な、多様な形となって結実した。

齋藤冨の郷土教育論とそれに立脚する実践を検討することで、中央の動向とは異質な、仙台市近郊という農村小学校の取り組みに光を当てることは、郷土教育の研究動向の現状から見ると、価値がある。

2）昭和初期郷土教育の今日的特質の視点から

戦後、民主主義教育の旗頭として、社会科が初めて登場した。その社会認識の特質は社会に関する教材精選の原理（学習内容）と社会認識の形成方法（学習方法）の統一を明確化したことであるとされる。

戦前の郷土教育に、戦後初期社会科の理論と実践の先駆性を見出そうとする先行研究も見られるが、しかし、社会認識形成の視点から、学習内容と学習方法の比較により、昭和初期郷土教育を、戦後初期社会科に加えて、地域に根ざす社会科、総合的な学習の時間の実践との類似性と相違性の検討を試みることで、その今日的特質の検討を試みたものは、これまでほとんどなかった。それは、昭和初期郷土教育の農村小学校に於ける取り組みの実践的側面に於ける、今日的特質とその限界を明らかにすることにつながる。本研究の第二の意義を、ここに求めることができる。

2　齋藤冨の郷土教育論の位置

齋藤冨の郷土教育の展開の場は、主として、伊具郡丸森小学校と名取郡中田小学校であった。丸森小学校の理論と実践の中心は、体験教育であった。それは、ディルタイの体験哲学を教育に導入し、文化教育学として確立した、当時の東京帝大の入澤宗壽と、川崎市立田島小学校校長、山崎博の新教育理論を根底に据えていた。そしてその上に、昭和初期の郷土教育興隆の潮流の中で、児童本位の学習活動を基盤に、郷土に着目した学習内容を構築し、理論的基盤とした。

齋藤は、丸森小の次に着任した名取郡中田小学校で、郷土に着目した学習内容の構築を一層押し進め、郷土教育論として確立した。それは、大正新教育に立脚する、主観的郷土教育論と特色付けることができる。

３　本研究の独自性

齋藤冨の郷土教育論は、入澤宗壽と山崎博の理論を基盤としたものであった。その郷土教育論の独自性は、齋藤自身の教育観、そして実践基盤である農村という地域性を根底に据え、理論的柱である、学習内容としての郷土、そして児童の学習活動である体験の多様化と系統化を、実践の積み上げの中で追求・構築したことである。本研究の独自性の第一は、その特質を明確にしたことである。

第二に、齋藤冨の理論構築の基盤である入澤や山崎の理論との共通性や相違性を明らかにし、その影響関係を明確にしたことである。

第三に、授業論の段階にまで掘り下げて、学習目的論、学習内容論、学習方法論、そして学習過程論の各論点から、理論と実践の検討を試みたことである。そのことで、齋藤の理論の実践的側面の特質を明確にしたことである。

４　本論の構成

本論は、第一編と第二編から構成されている。第一編では、齋藤冨の郷土教育論とそれに立脚する実践に検討を加えた。当時の社会状況、齋藤の理論の根底として、ディルタイの体験哲学を日本に紹介し、教育の分野に導入した入澤宗壽の文化教育学と、それを初等教育の現場に適応した、川崎市田島体験学校校長山崎博の体験教育の理論に検討を加えた。次に、それらに立脚する齋藤の理論構築の独自性について検討を加えた。そして、齋藤の郷土教育の実践展開の実際について検討を加えた。

第二編では、齋藤の理論と実践の今日的意義について検討を加えた。方法は、齋藤の理論と実践と、戦後初期社会科、1970年代の地域に根ざす社会科、総合的な学習の時間との比較を行うことで、齋藤の取り組みの今日的特質を明確とすることである。検討視点は、目的論、学習内容論、学習方法論、そして、学習過程論の各論と実践である。

５　研究の成果

これまでの成果として、以下を挙げることができる。

始めに、齋藤冨の郷土教育の理論と実践の特質に着目すると、以下のことが明確となった。第一に、農村の多様な理解を目指していたこと。それは、当時の経済危機を踏まえ、農村振興につなげることを前提としていたこと。第二に、これまでの歴史的、地理的側面に加え、政治的、経済的側面に着目し、内容構成を図ったこと。その特質として、当時の公民的教育の初等教育段階への導入という潮流を背景とし、よき郷土人の醸成という齋藤の教育観を前提に、村社会という共同体を構成する一員としての自覚や責任感の醸成を目指していたこと。第三に、体験教育を重視したこと。それは、同じ体験教育に立脚する郷土教育を展開した、田島小の山崎博の実践と比べると、児童の自主性のとらえ方に違いが見られること。その背景には、山崎が、入澤の理論的影響を強く受け、郷土教育推進を図ったこと、また、都市部小学校と農村部小学校の間に、教育実践に於ける、体験に関するとらえ方に温度差があったことが挙げられる。

次に、齋藤の郷土教育の取組の今日的意義に着目すると、以下のことが明確となる。始めに、戦後初期社会科、総合的な学習の時間、地域に根ざした社会科との共通点として、以下のことが挙げられる。第一に、目的の知的側面と実践的側面の２つを設定したこと。第二に、学習内容の選択方法を見ると、①児童の発達に即したもの、②地域性の重視、換言すれば、児童生活に密接なもの、③合目的

性、換言すれば、学習目的の明確化と体験活動の関係の重視、以上を挙げることができる。第三に、学習方法を見ると、問題解決的学習場面を導入したこと。それは、①問題の原因や理由の探求、②問題解決の探求という、児童の思考過程に即した探求場面の積極的導入と特質付けられること。

最後に、戦後初期社会科、総合的な学習の時間、地域に根ざした社会科との相違点として、以下のことが挙げられる。第一に、学習内容を見ると、郷土に限定される傾向が顕著なこと。学習の広がりに乏しく、日本社会のしくみや国際関係という指導面での発想はほとんど見られない。それは、農村振興を念頭に据え、農村生活を完結できる、良き郷土人の育成を目指した村住みの教育実践家である齋藤の教育観と大いに関係がある。

第二に、体験教育の理念を根底に据え、児童の自主性を重視する立場から、授業展開を試みたが、主体性という考えはほとんど見られない。それは、あくまでも、教師中心の指導の枠の中での自主性であり、児童の収束的思考による理解を目指し、拡散的思考による児童の理解の多様な発展を目指すという発想はほとんど見られない。

（高島秀樹教授指導　2015年度博士後期課程修了生）

リトミックにおける身体表現法に関する研究

―20世紀前後の身体表現教育との比較を中心に―

佐々木　由喜子

１．研究目的

作曲家で音楽教育家のエミール・ジャック=ダルクローズ（Jaques-Dalcroze, Emile, 1865-1950）の創案した、リトミック音楽教育における身体表現法〈プラスティック・アニメ（plastique animée)〉の概念を、20世紀前後の身体表現芸術との比較検討により明らかにするとともに、20世紀前後の身体表現教育の展開のなかでJ=ダルクローズがどのような役割を果たしたのか、後世への影響を検討する。

２．研究の意義と独自性

これまで、J=ダルクローズのプラスティック・アニメに関する研究は散見されるが、古典バレエ及び20世紀前後を代表する複数の身体表現教育と、プラスティック・アニメを対比させ検討した研究は見られない。よって、その点に本研究の意義と独自性をおくことができると考える。

３．研究方法

研究方法としては、J＝ダルクローズ、古典バレエの「ワガノワ・メソード」、フランソワ・デルサルト、ルドルフ・ラバン、イサドラ・ダンカンの各主要文献及び準拠する文献、先行研究、視聴覚資料の分析を中心とする。

４．研究内容の概要

第１章　リトミックにおける身体表現法〈プラスティック・アニメ〉について
―概念の成立の過程と変遷を中心に―

第１章においては、リトミックにおける身体表現法〈プラスティック・アニメ〉の概念の内容、及びその成立の過程と変容を、概念の胎動期、ジュネーヴ音楽院教授時代、ヘレラウ・ダルクローズ学院時代、概念の応用期の４つの時期に分けて、教育活動における実践的な試みと、教育的思想や主要な人物との交流による影響を考察した。また、著作『プラスティック・アニメの練習』（1917）の内容の分析を通して、その具体的な練習方法について考察した。音楽と身体の動きを一致させるプラスティック・アニメは、音楽の聴取から分析、身体表現と続く一連の流れの中で、神経組織と筋肉組織のより良い連携を構築する。音楽と学習者の内面世界を結びつけることにより、心身のより良い調和を目指す人間教育としての目的を持つに至ったと考えられる。

第２章　古典バレエの身体表現法とJ=ダルクローズのリトミック音楽教育における身体表現法
〈プラスティック・アニメ〉の比較　　―音楽と身体の動きの関係を中心に―

第２章においては、古典バレエの教育システムとして同時代に発表され、現在でも一定の評価を確立しているワガノワ・メソードとの比較検討を行い、その同異を考察した。J＝ダルクローズが定義している「音楽とプラスティック・アニメの共通要素」を指針として、古典バレエの身体表現法との具体的な同異を明らかにした。古典バレエの身体表現は、あくまでも伝統的な動きの型が重視され、音楽の持つ豊かな感情の発現としての表現は、重視されていなかった。

第３章　J=ダルクローズのリトミック音楽教育に見られる
デルサルト身体表現理論の影響に関する研究

第３章では、19世紀の舞台芸術の分野において「身体表現理論」を開発したとされる、フランソワ・デルサルト（Delsarte, Francois 1811-1871）を取り上げた。デルサルトの「身体表現理論」は、一つひとつの身振りに意味や感情を投入し、より豊かな身体の表現を伴うことの重要性を説いたものである。デルサルトの理論は、新しい身体運動への道筋を切り開いたものであり、モダン・ダンスへの影響も確認できる。同理論のリトミックへの影響はいかなるものだったのか、また、具体的にどのような同異が見られるのか、デルサルト理論の内容を明らかにし比較検討した。

第４章　ラバンの舞踊教育とJ=ダルクローズのリトミック音楽教育における身体表現法
〈プラスティック・アニメ〉の比較　　―音楽と身体の動きの関係を中心に―

第４章では、J＝ダルクローズと同時代に活躍した舞踊家ルドルフ・ラバン（Laban, Rudolf, 1879-1958）の教育思想や舞踊教育における手法を取り上げ比較検討した。ラバンは〈モダン・ダンスの父〉と呼ばれ、モダン・ダンスの誕生期における主要な人物であり、リトミックの影響を受けている。

J＝ダルクローズが定義している「音楽とプラスティック・アニメの共通要素」を指針に、教育思想や手法を確認し同異を考察した。

第５章　ダンカンの舞踊教育とJ=ダルクローズのリトミック音楽教育における身体表現法
〈プラスティック・アニメ〉の比較　　―音楽と身体の動きの関係を中心に―

第５章では、J＝ダルクローズと同時代に活躍したもう一人の舞踊家、イサドラ・ダンカン（Duncan, Isadora, 1878-1927）の教育思想や舞踊教育における手法を取り上げ比較検討した。ダンカンは〈モダン・ダンスの母〉と呼ばれ、当時一世を風靡したダンサーである。J＝ダルクローズが定義している「音楽とプラスティック・アニメの共通要素」を指針に教育思想や手法を比較し考察した。

結　論　リトミックにおける身体表現法〈プラスティック・アニメ〉の概念
―20世紀前後の身体表現教育との比較検討の視点から―

J＝ダルクローズの手法の特性は、あくまでも音楽の聴取と理解に軸足をおき、音楽の情感と学習者の内面世界を結びつけるという点において、他の教育との根本的な相違が見られた。しかし身体表現を通した心身の調和を目指すという点は、時代の要請でもあった「新しい人間」の教育として期待された内容であり、20世紀前後の身体表現教育に見られる教育思想の共通点と考えられる。

デルサルト身体表現理論に発現した「感情と身体の動きの一致」を目指す内容が、J＝ダルクローズ、ラバン、ダンカンの教育に共通した要素であった。当時の古典バレエと、J＝ダルクローズを含む４者の新しい身体表現教育の枠組みには、相容れない要素が確認できた。伝統的な型を有し高度な身体

技能を必要とする古典バレエは、当時のヨーロッパに湧き上がっていた自然主義思想の観点からも、必然的に新しい身体表現の体系とは対峙するものとなったと考えられる。

J＝ダルクローズは、古典バレエの形態に対する疑問を持ち、先行するデルサルト身体表現理論を吸収し、社会の要請に答えるべき新しい身体表現教育の体系を創り出した。また、その理論と体系化された教育法は、ラバンを代表とする後世にしっかりと継承された。以上の点において、J＝ダルクローズのプラスティック・アニメは、２０世紀前後の身体表現教育の展開において、その理論と教育の体系化をもって、極めて重要な影響力を持った教育であったと結論づけられる。

（板野和彦教授指導　2015年度博士後期課程修了生）

投稿論文

エアロビックダンス指導能力養成のための学習方法開発の研究
大学授業におけるフィットネスダンスの活用

田中雅子（明星大学） 穂積典子（JAFA）
進藤大典・小沼直子（日本大学薬学部健康スポーツ科学研究室）

キーワード：エアロビックダンス フィットネスダンス ステップシート ステップ辞書

はじめに

1節 エアロビックダンスの背景

エアロビックダンスは、アメリカで考案されたものである。1969年クーパー（Cooper, kenneth H:1931- ）が「AEROBICS / エアロビクス」を発表した。体力を増進させるためには、一定水準まで運動強度を上げ、有酸素運動により心肺、呼吸、循環器系へ影響を与え、最大酸素摂取量を増加させる必要があるとした。そして、その運動方法やプログラム処方を「エアロビクス」と総称した。[1] 1969年ソレンセン（Sorensen, Jacki）が音楽を用い、ダンス的なステップを使った室内で行えるグループエクササイズとして「エアロビックダンス」を考案した。[2] さらに、1970年代後半からシェパード（Shepard, Midge）のジャザサイズやフォンダ（Fonda, Jane:1937- ）のワークアウトなど次々とエアロビックダンスが商品化され、エアロビクススタジオやフィットネスクラブが開かれ普及していった。[3]

日本では1981年にクーパーが来日し、エアロビクスについて講演すると同時にエアロビクスダンスが紹介され、若い女性を中心にブームが起こった。そこで浮きぼりになったことは、インストラクターの不足である。その当時の日本では､エアロビックダンスを指導できるインストラクターが少なく､ジャズダンスなどのダンス系インストラクターが需要に合わせて、エアロビックダンスのインストラクターになっていったのである。[4] インストラクターを養成する明確なプログラムはなく、アメリカの模倣で指導していた現実がある。ソレンセンの開発したプログラムは日本にも導入されたが、版権が存在しソレンセンのプログラムを指導する権利は､「アロービックダンス」の団体に所属するインストラクターのみに限られていた。

1983年に、日本エアロビックフィットネス協会が設立され、日本において始めてエアロビックダンスインストラクターの資格制度（ADI）が発足した。[5] ADIがスタートした当時、日本にエアロビックダンスが入ってきて４、５年が経過していた。すでに、数多くのインストラクター達がそれぞれ独自の指導法を展開していた。そのため、エアロビックダンスの動きを表す共通の名称はなく、プログラムを表記する方法も統一されていないのが現状である。エアロビックダンスは近年若い女性のみならず中高年者や子ども、妊婦などさまざまな人を対象とした健康体力づくりプログラムとして定着している。フィットネスクラブにおいて、独自のプログラムが展開されているが、プログラム内容には著作権があるため、表面化しない。さらに、2002年より日本フットネス協会による日本の楽曲を用いた振り付けのある「フットネスダンス」というプログラムも開発されている。[6]

２節　エアロビックダンスの教育活動への導入

平成20年の学習指導要領改訂により、従来の創作ダンス、フォークダンスに加え、現代的なリズムダンスが導入された。学習指導要領では、現代的なリズムダンスは「リズムを全身で捉えて自由に即興的に踊ることを特性とし、動きや相手との対応の仕方の工夫や作品を構成することを目的とした運動」と示されている。さらに、中高年者を対象にした生涯教育において、教育の一貫であるからには一定の教育目標が必要である。しかし、具体的にどのように指導したら良いか不安を持つ教員も少なくない。[7]

中村恭子・武井正子・浦井孝夫2003年の研究によると、学習指導要領の現代的なダンスに含まれる、エアロビックダンスの実施率は48.2％で、支持率は79.7％と多くの教員がエアロビックダンスを授業内容に相応しいと感じていることが明らかにされている。[8] さらに、子どもの生活習慣病予防の観点から、総合的学習の時間にエアロビックダンスを行うことも可能であると思われる。しかし、学習指導要領において、エアロビックダンスの指導法は確立されていない。そこで本研究は、教員を目指すA大学通信教育課程スクーリング授業において、エアロビックダンスの指導方法を学習する授業を行った。

エアロビックダンス指導力養成のために、プログラムの構成を段階的に学べる演習ノートと、振り付けのあるエアロビックダンスプログラムのフィットネスダンスを用いた学習方法を開発し、その効果を検証した。

本研究では、過去の研究で作成された、プログラムを表記する「ステップシート」[9] とそれを完成させるための「ステップ辞書」[10] を用い、プログラム作成方法を段階的に学べる教材である「演習ノート」を作成し、演習ノートの課題を学生に対して実施した。「ステップ辞書」には55種類のステップの名称、動きの説明とそれらのステップを動きの特性によって７つの原形ステップに分類したものを表記してある。さらに、演習ノートで学習する課題に連携させたフィットネスダンス12曲を作成し、実技を行った。フィットネスダンス12曲には、プログラムの構成を理解するための「ねらい」を織り交ぜて振り付けを行った。これらの楽曲の選曲は、学生からのリクエストや学生が子どものときにヒットしたアニメソングと、その親世代が子どものときにヒットした楽曲を用い、演習ノートとフィットネスダンスによる実技の双方からエアロビックダンスの指導力養成の学習方法を開発した。

第１章　目的・対象・方法

１節　研究の目的

教員を目指す学生たちに対する授業（A大学通信教育課程スクーリング）において、エアロビックダンス指導力養成のために、プログラムの構成を段階的に学べるツールとしての演習ノートと、もう１つのツールである、振り付けのあるエアロビックダンスプログラムのフィットネスダンスである課題曲を用いた。本研究はこの２つのツールを用いた学習方法を開発し、その効果を明らかにすることを目的とする。

２節　対象

本研究の対象はA大学の通信教育部に通う36名である。授業回数は、１日２コマ、６日間、計12回である。学生の年齢は通信教育課程であることから一般の大学と異なり10代から30代の年齢の学生である。エアロビックダンス経験者は４名、指導経験者はいなかった。

人数：36名　経験者：４名　指導経験者：０名

３節　研究の方法

本研究では、演習ノートとその課題に連携させたフィットネスダンス12曲（課題曲）を用いた。演習ノートには､プログラムを表記する「ステップシート」とそれを完成させるための「ステップ辞書」を使って短いコンビネーションを作成する課題を学生に対して実施した。さらに、演習ノートで学習する課題に連携させた課題曲（フィットネスダンス）を作成し、実技を行った。それによって、演習ノートによる演習と課題曲による実技の双方から、エアロビックダンスの理解を深めること目的としている。理解が深まったことへの評価は、実技試験を点数化して評価した。

第２章　演習ノート

１節　メインエクササイズの組み立て方法

エアロビックダンスは、音楽を用いた運動によって有酸素効果が得られるように、一定の時間、一定の強度を保ちながら連続して行われなければならない。ステップである足の動きを優先し、補助的にアームス（手の動き）とフォーメーション（隊形移動）を用いて構成されている。その組み立て方法には、「音楽を意識しない方法」と「音楽の構成を意識する方法」と大きく２つに分類される。[11]

「音楽の構成を意識しない方法」には、すなわち音楽のメロディーを意識せずカウントのみで構成していくものである。①フリースタイル（一定のパターンの動きの構成を決めずに、次から次へと自由に他の動作に移行していく方法）と②コンビネーションスタイル（数種類のステップを組み合わせコンビネーションを作成していく。通常32カウントを基本とすることが多い)、がある。また「音楽の構成を意識する方法」コレオグラフィー（振り付け）は、曲の持っているイメージに合ったステップやアームスのコンビネーションを振付けていく方法である。曲の始まり（イントロ）と主なメロディー､間奏や曲の終わり（エンディング）等の曲の細かい部分まで把握し振付けていく。基本的には、同じメロディーには同じ動きを振付けていく特徴がある。本授業では、コンビネーションスタイルとコレオグラフィーであるフィットネスダンスを連携させながら学習させた。

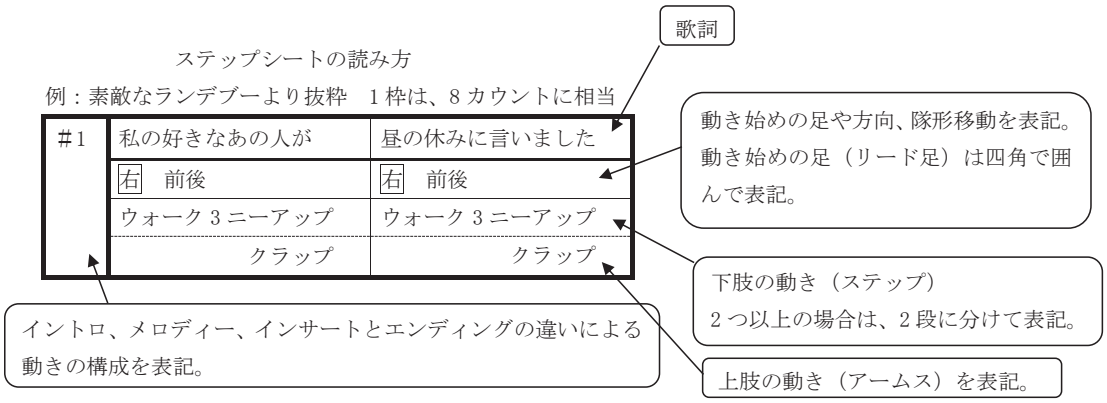
２節　エアロビックダンスとフィットネスダンス

フィットネスダンスは、健康体力づくりを目的として、日本の楽曲に振り付けをしたダンスエクササイズであり、コレオグラフィーに分類される。2002年に宮下によって提唱された。[12] フィットネスダンスは、音楽の構成を意識する方法（コレオグラフィー）に分類される。

３節　ステップシート

ステップシートとは、ダンスの全てを表記したもので、音楽の楽譜に当たるものである。1986年に池田美知子らによるプログラム作成グループKMS[13] によって考案され、プレコレオに分類されるエアロビックダンスである、AFD[14] プログラムにて使用されてきた。(1999年49回日本体育学会にて田中雅子、池田美知子によって発表しその後、本研究の形に改良したものを田中雅子・蛭間純子・和田左千子著『フィットネスダンス指導教本』(社）日本フィットネス協会発行、2010年に掲載した。)

ステップシートは楽曲をイントロ、メロディー、インサート（間奏）とエンディングに分析し、楽曲のどの部分に、どのようなカウントがあるのかを表記する。さらに、足の動き（ステップ）と手の動き（アームス）移動方向､回数やフォーメーションを表記する。ステップシートの使用利点として、次の項目が挙げられる。



① 楽曲の構成が一目で理解できる

② 複雑な構成の楽曲、1枠8カウントに当てはまらない「4カウントの余りや不足」等どこにあるのか一目で理解できる。

③ 振り付けを客観的に把握、評価、手直しができる。

④ プログラムをデータとして保存、蓄積、活用できる。

表1　ステップ辞書の一部『フィットネスダンス指導教本』

ステップ名	動作の説明 原形から目的のステップ完成までの導入例	衝撃	強度	難易度	マーク
Vステップ	床にアルファベットのVの字を描くつもりで、片足ずつ前に出して戻す。①ウォーク→②オープンクローズ→③Vステップ	L	1	2	W
ランジ	片足を踏み出して体重をかけて戻す（原形）。	L	2	2	L

4節　ステップ辞書

ステップ辞書とは、フィットネスダンスで使われる55個のステップの名称、動作の説明と原形から目的のステップへの導入方法、運動強度と難易度を3段階に分類したものが五十音順に並べてある。これは、田中雅子によって開発され、田中雅子・池田美知子・稲垣　敦・によって2000年50回日本体育学会で発表。その後、本研究の形に改良したものを田中雅子・蛭間純子・和田左千子著『フィットネスダンス指導教本』（社）日本フィットネス協会発行、2010年に掲載した。ステップ辞書には55個のステップを原形（これ以上簡単にできないステップ）の7つに分類し、難易度の高いステップを無理なく習得するための導入方法も記載されている。それを用いて、フリースタイルのプログラムにも活用することができる。ステップ辞書は、フィットネスダンスとフリースタイルとコンビネーション方式のすべてに活用することができる。

5節　フィットネスダンス（課題曲）

A大学の学生向けに課題曲を用意した。各課題曲には学習のねらいがあり、身につけたい技術を習得できるように、フィットネスダンスの作成方法に基づいて課題曲の振り付けを行った。課題曲を1曲ずつ行うことにより､エアロビックダンスの技術を体系的に学べるように構成した。また課題曲は、学生たちの年代でヒットしたアニメソングを中心に選曲し、さらに学生の親世代のヒット曲も選択した。

表2　課題曲のねらい

	楽曲名・歌手名	運動のパート/BPM	ねらい
1	花	ウォームアップ/93	ストレッチ
2	星魂の歌	ウォームアップ/128	ダイナミックストレッチ
3	星魂の歌（2）	エアロビックパートアップ	リード足の変換：タッチ
4	銀河鉄道999	アップ/130	メロディーが32カウントで構成されていることを理解する リズムに合わせて歩く フォーメーション：ディスコライン フォローザリーダー、サークル （ウォークのみでフォーメーション）
5	つけまつける	アップ/148	リード足の変換：S-S-W フォーメーション：バナナピール （ウォークにアームスをつける）
6	ウィーアー！ （ワンピース）	キープ/169	リズム変化（少）フォーメーション：ファインドパートナー、１ステップクランク
7	モンスター	キープ/136	リード足の変化（組み合わせ）とリバース
8	ルージュの伝言	キープ/156	フォーメーション：１ステップクランクとコミュニケーション（２人組になって自己紹介）
9	前略坂の上から	キープ/156	速いリズムで歩く
10	ラムのラブソング	ダウン/184（92） 182と92で動く部分かある	リズム変化（多）フォーメーション中にキューイングを行う
11	ルパン三世	ダウン/140	フォーメーション：様々なフォーメーション
12	もののけ姫	クールダウン/86	ストレッチとバランス運動

第３章　授業の内容と課題

１節　授業シラバス

演習ノートの課題とその内容に連携したフィットネスダンス（課題曲）を、学習段階にあわせて、簡単なダンスから課題に沿った難しいダンスへと段階的に実施した。

表３　授業シラバスの一部

授業の概要・教育目標	本授業では、エアロビックダンスの構成を体系的に学ぶために演習ノートと課題曲を用いて行う。演習ノートの課題に沿って、短いコンビネーションを作成することにより、コンビネーションのパターンを学習できる。課題曲では、学習したパターンが各楽曲にあわせて振り付けてあるので、課題曲を実施することにより､演習ノートで学習した内容を確認できる。演習ノートと課題曲の２本立てで、エアロビックダンスとフィットネスダンスの構成を理解し実施できるようになる。
１回 楽曲の構成を理解する	楽曲のカウントが、8×4＝32カウントで構成されていることを歩きながら数をカウントし、楽曲が32カウントで、構成されていることを体験しながら理解する。
２回 ステップシートの読み方	ステップシートとは、ダンスの動き全てが表記されたもので、音楽で言うところの楽譜に相当する。２回目の授業では、すでに実技を行って大体の動きが理解できている課題曲「銀河鉄道999」のステップシートの読み方の学習を行う。２グループに分け、片方のグループが「銀河鉄道999」を実演し、もう片方のグループはダンスの動きと照らし合わせながらステップシートを読むことを行う。

3回　課題曲練習 4回　基本ステップと コンビネーション	課題曲で実技を行い、基本的なステップとコンビネーションパターンを学ぶ。ステップには、これ以上簡単にできない7つの原形ステップと、その原形から導入されるバリエーションステップで構成される。全てのステップは原形ステップから導入されるため、原形ステップを中心に様々なステップをマスターする。さらに、ステップを組みあわせたコンビネーションのパターンの学習を行う。
5回 運動強度の変換方法	ステップ辞書には、各ステップの運動強度とローインパクトとハイインパクトの分類を表記してある。インパクトの異なるステップの挿入割合によって、運動強度を変化させる技法を学ぶ。
6回　指導の方法と キューイング	指導とは見本となる動きを行いながら、次の動きの指示や動きの注意点を参加者に伝えることである。この回の目的は、次の動きであるステップ名を4カウント前にタイミング良く言う「キューイング」を学習することである。キューイングの練習のために、振り付けをしてある「ラムのラブソング」を課題曲とし、キューイングの練習を行う。
7、8回 対象者別プログラムの 考え方	対象者の技量は、体力レベルと技術レベルに分けられる。他の運動種目を行っていて、エアロビックダンスの初心者は、体力レベルが高く、技術レベルが低い。またエアロビックダンス歴が長い高齢者等、対象者のレベルに合わせてフィットネスダンスプログラムをアレンジする方法を学ぶ。
9、10回 プログラムの作成方法	学生が作成したコンビネーションをエアロビックダンスの運動強度変化（ベルカーブ）ができるようにアレンジする方法と、作成したコンビネーションを練習するためのコンビネーションの導入方法を学ぶ。
11回　実技試験	11回　技能評価（実技テスト） 12回　全曲を続けて動くことで、エアロビック効果を体験する。

2節　演習ノート

エアロビックダンスのコンビネーションパターンを単純なものから複雑なものに分類し、それぞれ例題の実施と学生に作成させリード（指導する）ことを行った。エアロビックダンス用に構成された楽曲では、通常8カウント、4つの32カウントでメロディーが構成されている。コンビネーションには、最も単純な2つのステップを8カウントずつ交互に行う、「16カウントコンビネーション」、次に4つのステップを8カウントずつ行う「32カウントコンビネーション」、さらに、32カウントコンビネーションの最後の8カウントを工夫して、リードする足を変化させる「64カウントシンメトリーコンビネーション」、8カウントに2つ以上のステップが存在する「複雑なコンビネーション」をステップシートとステップ辞書を用いて、段階的に学習できるようにした。

演習ノート練習ドリル

＜練習1＞32カウントに2つの下肢の動き（ステップ）＊16カウントコンビネーション

2つの動きを8カウントずつ交互に繰り返す、最も単純なコンビネーションである。8カウントで区切って、自ら動くことを学習する。

学生 T. M さん作成

#1				
	右			
	1 ステップ	ポニーステップ	1 ステップ	ポニーステップ
	ディグ		ディグ	

1ステップのバリエーションとポニーステップを、交互に繰り返すコンビネーションになっている。課題の要求に合った内容である。

＜練習２＞32カウントに４つの下肢の動き（ステップ）を挿入

１枠（８カウント）に、１つの下肢の動き（ステップ）32カウント中に、４つのステップが存在するコンビメーションである。上記の16カウントより複雑になっている。

学生 T. A さん作成

#2				
	右			
	ニーリフト	キック	ウォーク 3 タッチ	クロスチャチャチャ

４つのステップを８カウントずつ行うコンビネーションになっている。課題の要求に合った内容である。

＜練習３＞１枠（８カウント）に、２つ以上の下肢の動き（ステップ）を挿入する複雑なコンビネーション

８カウントに、２つ以上のステップが存在するコンビネーションを複雑なコンビネーションと呼び、８カウントに１つのときと比べて、複雑になり難易度が上がる。８カウントに１つよりも２つ、２つよりも３つとステップの数が多くなるにつれて、難易度が増している。しかし３つ以上のステップを入れると複雑になりすぎ、必要な運動量が確保できない可能性がある。そのため、８カウントに挿入するステップ数は３つ以内とし、対象者の技術レベルを考慮しながら作成しなければならい。

複雑なコンビネーションの例　１枠（8 カウント）に 2 つのステップの場合

#3				
	右			
	ウォーク 4 V ステップ	ウォーク 4 V ステップ	グレープバイン	ステップタッチ ジョグ 4

＜練習４＞シンメトリーコンビネーション

リードする足を左右変化させることは、筋バランスが良くなるだけではない。一般的に右利きの人は、右足からリードする足を行った方がやりやすいと感じている。そこで、リードする足を変えることによって、難易度を変化させることが可能である。しかし、リードする足を変化させる前に、ステップの荷重をリードする足の反対に移行しなければならない。そこで、次のテクニックを用いて、リードする足を変化させる必要がある。この課題は、32カウントを左右対称でリードすることから、64カウントシンメトリーコンビネーションと呼称されている。

リードする足を変化させる方法

①「タッチ」

４枠目の８カウント目でタッチをすることにより、荷重が右足に移行する。そのため左足からのリードが可能となる。１枠目を左足からリードの場合には４枠目の８カウント目の荷重が左足に移行し、右足からのリードが可能となる。

＜例＞V ステップ、8 歩目をタッチする

#4				
	右			
	ウォーク 8	V ステップ	ウォーク 8	V ステップ **タッチ**
	左			
	ウォーク 8	V ステップ	ウォーク 8	V ステップ **タッチ**

②「シングルーシングルーダブル」

7つの原形ステップのうち、キック、ステップタッチ、トウタッチ、ホップとランジの系列のステップは片足に荷重がかかる瞬間を持つために右を1回、左を1回、右を2回（シングルーシングルーダブル）と行うことで、荷重が右足で終わる。それによって、左足からのリードが可能となる。反対の足もまた、同様である。

＊＊シングルーシングルーダブル（S-S-W）

学生 N. Y さん作成

#5				
	右			
	ウォーク 2&2	グレープバイン	ジョグ 3 キック	レッグカール S-S-W
		両手を右、左	上にグーパンチ	バンザイ
	左			
	ウォーク 2&2	グレープバイン	ジョグ 3 キック	レッグカール S-S-W
		両手を右、左	上にグーパンチ	バンザイ

4つのステップを8カウントずつ繰り返し最後の8カウントにおいて、リードさせる足を変化させる技法を用いて、次のステップを左足からリードさせている。レッグカールを右1回、左1回、右2回とシングルーシングルーダブル（S-S-W）の技法を用いている。

③両足を揃える

両足を揃えることにより、両足に荷重がかかる。したがって、左右どちらの足でもリードすることができる。

学生 Y. M さん作成

#6				
	右			
	V ステップ	クロスチャチャチャ	ポニーステップ	ジョグ 4 バウンス 4
	手を広げてあげる		手を左右に振る	片手をあげて振る
	左			
	V ステップ	クロスチャチャチャ	ポニーステップ	ジョグ 4 バウンス 4
	手を広げてあげる		手を左右に振る	片手をあげて振る

最後の４カウントで、バウンスすることで両足を揃え、次のステップでは、左足からリードする技法を用いている。最後の８カウントは４+４でカウントを分割し、ジョグ４カウント+バウンス４カウントとなっている。

演習ノートのコンビネーション作成課題を行うことにより、32カウント中２つの動きを繰り返す「16カウントコンビネーション」、４つの動きの「32カウントコンビネーション」、リードする足を変化させシンメトリーで行う「64カウントシンメトリーコンビネーション」と、特徴の異なる３パターンのコンビネーションを作成するに至った。

３節　フォーメーション活用の利点

フォーメーションとは隊形移動のことで、これを行うことにより、単純なステップの組み合わせでも、新鮮な印象を与えられることができ、飽きずに行えることや、参加者同士の自己紹介や、手を繋ぐ等のコミュニケーションを図る。また、安全上の理由等で、特定の参加者を指導者の側で、運動を実施させたい場合等、本人に気づかれずに、参加者を移動させることができる。さらにフォーメーション活用で、全体を前に出したり、男女をミックスさせたり、前へ出ない学生を前面に出したりと、指導者の構想どおりに、本人に気づかれず移動させることができる利点がある。[15]

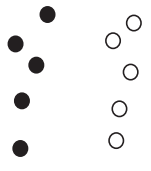
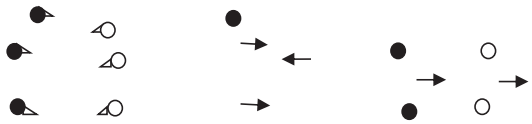
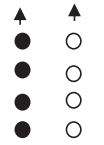
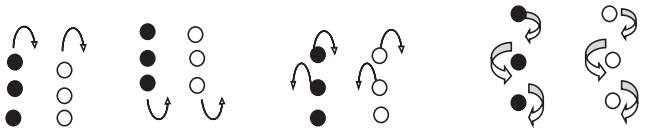
基本隊形	図	方向・移動
D. **セパレート** （半分に分かれる／前後・左右）		①ﾌｪｲｽﾃﾞｨﾚｸｼｮﾝ （向かい合う） 
F. **ディスコライン** （縦の列） **トレイン**		①ローテイト　②ローテイト　③バナナピール　④スネイクロテーション （前から後ろへ）　（後ろから前へ）　（2 人同時に移動）　（人の間を通り抜けて後ろに移動） 

図１　フォーメーションシートの一部

４節　フィットネスダンス（課題曲）学習のねらい

課題曲は、フィットネスダンス作成法に基づき振り付けを行った。さらに、エアロビックダンスプ

ログラムの基本構成に沿って、準備体操であるウォームアップダンス、メインエクササイズの運動強度を徐々に上げるエアロビックウォームアップのダンス、上げた強度を保つキープのダンス、運動強度を徐々に下げるダウンのダンスと、整理体操であるクールダウンのダンスを作成した。ダンスにおける運動強度の調整は、楽曲の速度（BPM）[16] とローインパクトステップとハイインパクトステップの割合によりダンスの順番を決定した。この課題曲にはそれぞれ学習したいねらいを考慮し、全12曲を行うことで、演習ノート課題を実施できるよう作成した。課題曲３から11までのダンスには、ステップとコンビネーションのパターンを習得し、動きの構成を理解して運動ができるように、各ダンスに学習のねらいを意識して、振り付けを行った。

ダンス３ 「星魂の歌」(2)

■リード足の変化

星魂の歌では、Vステップの８カウント目でタッチを行って、リードする足を変換させる。通常、右ききの人が多いことから、右足のみでリードした方が簡単である。このダンスでは、Vステップタッチのみでリードする足を変換している。

#1				
	右		左	
	ウォーク	Ｖステップ***タッチ***	ウォーク	Ｖステップ***タッチ***
	腕を振る	敬礼	腕を振る	敬礼

ダンス４ 「銀河鉄道999」

■楽曲の構成を理解して動く

メロディーが32カウントで構成されることを理解し、リズムに合わせて歩くことを課題とする。32カウントのメロディーは、８カウント４つで構成される。足のステップ全て「ウォーク」で構成し、手（アームス）と移動を８カウントで変化させて、上記の課題を理解できるようになっている。その他「ウォーク」のみでフォーメーションを行い、「ウォーク」歩くという単純動作で、フォーメーションを行うことで指導者の動きを見ずに、音楽に合わせて自ら動く練習になっている。（フォーメーションを行うと位置を移動するため指導者を見られない状態を作れる）

＊使用フォーメーション：ディスコライン、フォローザリーダー、サークル

#1				
			ターン　R	***ターンL***
	ウォーク	ウォーク	ウォーク	ウォーク
	J.P	***サークルアウト***		
			ターン　R	ターンＬ
	ウォーク	ウォーク	ウォーク	ウォーク
	J.P	***サークルアウト***		

アームスを変える

移動右回り左回り

ダンス５ 「つけまつける」

■リード足を変化させる方法シングルーシングルーダブル（S-S-W）

片足になる動作で、右足１回、左足１回、右足２回とシングルーシングルーダブル（S-S-W）と行うことで、右足からはじめた場合には、右足に荷重が乗るため、左足からリードでき、左足からはじめた場合には左足に荷重が乗るため､右足からリードが可能である。ここでは､「レッグカール」を採用した。ホップ系、ランジ系やキック系等、片足になるステップであれば、様々なステップでも変化させることが可能である。

＊使用フォーメーション：「銀河鉄道999」で行ったフォーメーション「ディスコライン」から発展させた「バナナピール」を採用している。

#2				
	右			
	ウォーク	2 ステップ	V ステップ	***レッグカール S-S-W***
		S-サークルアウト プリスト V	パーパーパチパチ ピックアブー	手を合わせて肘を曲げる
	左			
	ウォーク	2 ステップ	V ステップ	***レッグカール S-S-W***
		S-サークルアウト プリスト V	パーパーパチパチ ピックアブー	手を合わせて肘を曲げる

ダンス６「ウィーアー！」

■リード足の変化

１枠８カウントに２つ以上のステップで､両足を揃えてリード足を変化させる。「シフト」と「JJ」（ジャンピングジャック）の２つのステップを４カウントずつ行う。さらに、「JJ」は両足を揃えるステップであり、荷重を中心に持ってくるため、どちらの足からもリードできる。

#2				荷重を中心に戻し左足からリードする
	右			
	X ステップ	マンボステップ	ボックススロー	***シフト W JJ***
		パンチ（左手）		
	左			
	X ステップ	マンボステップ	ボックススロー	***シフト W JJ***
		パンチ（左手）		

■リズム変化

「ランジサイド・トゥ・サイド」をダブルカウント右左、シングルカウントを右、左、右、左と行う。ゆっくり行うものと、早く行うものとの混合である。AKB48の動きをイメージしている。

#2				
	ランジS to S *W-W-S-S-S-S-S “AKB”*	1ステップ	ランジS to S *W-W-S-S-S-S-S “AKB”*	1ステップ
		オープンクラップ		オープンクラップ

「ウォーク」は8カウントに左右8歩踏み変え、「ウォークスロー」は4歩踏み変える

#1 ‘				
	ウォーク3タッチサイド	***ウォーク***	グレープバイン	***ウォークスロー***
	3.9クロック		敬礼	

ダンス7「モンスター」

■イメージのある振り付け

タップステップ、スリラーでマイケルジャクソンのスリラーをイメージした動きになっている。

#1				
	右2　左2　右4		左2　右2　左4	
	タップステップ	Vステップタッチ	タップステップ	Vステップタッチ
	スリラー		スリラー	

アームスの動きにより、ドラキュラの棺おけが開閉し「いないいないばあ」を表現している。

#2				
	右			
	1ステップ	グレープバイン	1ステップ	グレープバイン
	右手左手90度 いないないばあ	サークルアウトS	右手左手90度 いないないばあ	サークルアウトS

インサート（間奏）は曲調が変わり、ゆっくりしたテンポになる。夜のメリーゴーランドとホーンテッドマンションの亡霊たちがパーティをするイメージをメイクサークルでアラベスクをすることで表現している。

I ①				
	メイクサークル	メイクサークル		
	ウォークアップダウン メリーゴーランド	ウォークアップダウン メリーゴーランド		
	ポールを掴む	ポールを掴む		
I ②	（亡霊たちのパーティ）			
	右ムーブイン	左ムーブアウト	右ムーブイン	左ムーブアウト
	ウォーク3レッグリフト （アラベスク）	ウォーク3レッグリフト （アラベスク）	ウォーク3レッグリフト （アラベスク）	ウォーク3レッグリフト （アラベスク）
	片手を下から回して戻す	片手を下から回して戻す	片手を下から回して戻す	片手を下から回して戻す

シャッセを４カウント行い、次の４カウントは後向きで行う。その際、指導者の動きは見られないため、自分で動きを予測し動くことが課題である。さらに、「ウォーク７タッチ」で７歩、歩き８歩目でつま先を床にタッチし、右足に荷重を残し左足からリードをする。さらにシャッセRLリバースホーンテッドマンションは、ディズニーランドのお化け屋敷のホーンテッドマンションの椅子が回るイメージをした振り付けである。

#4				
	右		左	
	シャッセ RL ***リバース*** ホーンテッドマンション	ウォーク ***7タッチ***	シャッセ RL ***リバース*** ホーンテッドマンション	ウォーク ***7タッチ***
	手を広げる	腕をふる	手を広げる	腕をふる

フォーメーションで、妖怪「キョンシー」を表現している。フォローザリーダーのまま走り、「キョンシー」から千と千尋の神隠しの白竜「ハク」になる。

#5 の一部	つながったまま			
	フォローザリーダー	フォローザリーダー	フォローザリーダー	フォローザリーダー
	ウォーク	ジャンプ キョンシー	ウォーク	ジャンプ キョンシー
	つながったまま	つながったまま	つながったまま	つながったまま

ダンス８「ルージュの伝言」

■学生同士コミュニケーションを図る

２人組になり間奏が終わるまでに、自己紹介をする。間奏が終わらぬうちに自己紹介をしなければならないので、時間制限があり、恥ずかしさや何を言おうか等の理由で迷っている暇も無く、心理的葛藤も無くコミュニケーションが図れる。

I				
	ファインドパートナー			
	ステップトゥギャザー ステップ			
#1				
		ＦＢＦＢ		ＦＢＦＢ
	ヒール&トウ	バウンス	ヒール&トウ	バウンス
	ツイスト	ハイタッチ	ツイスト	ハイタッチ
#2				
	ウォークＵターン	１ステップクランク	ウォークＵターン	１ステップクランク
	J.P	アームカール	J.P	アームカール

２人組みになり自己紹介を行う

パートナーと手を合わせてハイタッチ

パートナーと背中合わせ

ダンス10 「ルパン三世」

■イメージのある振付

４カウント余りの部分で、両足に体重を乗せ、リードする足を変化させる。ルパン、不二子、次元、五右衛門のキャラクターをイメージしたポーズをとる。

#1					
	右				4カウント
	ウォーク	ピボットターン	タッチサイド	ポニー	ポーズ ルパン
	J. P	サイドプッシュ	アームダウン		
#1					
	左				
	ウォーク	ピボットターン	タッチサイド	ポニー	ポーズ 不二子
	J. P	サイドプッシュ	アームダウン		

２人組になりフォーメーションを行う

Ⅰ ①				
	ルパンと不二子が船の上で踊る			
	ウォークUターン	1ステップクランク	ウォークUターン	1ステップクランク
		サイドオープン		サイドオープン
Ⅰ ②				
	ルパン役不二子役に分かれ不二子回る			
	手をつないでターン	ツイスト3	手をつないでターン	ツイスト3

ダンス11 「ラムのラブソング」

■リズム変化

＃1は８カウントをダブルカウントでとり、＃2は通常通り８カウントを８でとる。それにより、リズム変化をすることが可能になる。

#1	ラムちゃん	ダーリンどこ？	アタルに突っ込み	「フゥー　」声を出す
	右			
	1ステップスロー ヒップシェイク	1ステップスロー	1ステップスロー	ランジF
	手を組む（乙女）	キョロキョロ	チョップ	シミー

#2		ムーミン谷のニョロニョロ		
	クロスチャチャチャ	2ステップ	クロスチャチャチャ	2ステップ
	クロススイング	ニョロニョロ	クロススイング	ニョロニョロ

第４章　実技試験の結果と考察

１節　指導者の役割

実技試験は、学生が将来エアロビックダンスを指導することも視野に入れ、日本フィットネス協会が示す「指導者の３つの役割」を踏まえた評価項目と採点のポイントである評価の項目を作成した。

⑴　プログラマー

参加者の目的、年齢、体力・技術レベルや身体的特性に応じて、プログラムを作成する能力。

⑵　インストラクター

参加者がスムーズに動け、余裕を持って楽しめるように、動きの説明、キューイング、声のトーン、立つ位置、空間の使い方や参加者の観察やコミュニケーション力と様々な配慮を行いつつ指導する能力。

⑶　デモストレーター

参加者の良い手本となる明確な動作、コントロールされた動き、正しいアライメントやフォームやリズム感等の能力。

２節　実技試験の評価項目と結果

実技試験は64カウントのシンメトリーコンビネーションを作成し、教員の前で指導する方法で行った。評価項目は（1）ステップシートの記入、(2）習熟度（覚えているか)、(3）正確さ（正しい方法。姿勢)、(4）キューイング（5）パフォーマンス各４点、合計20点で評価した。各項目５点満点である。この項目は、指導者の役割に準じて作成した。各項目の平均値は（1）ステップシートの記入3.83、(2）習熟度3.97、(3）正確さ2.94、(4）キューイング3.97、(5）パフォーマンス3.69であった。(3）の正確さ以外はほぼ同じであり、正確さのみが低い値になっている。

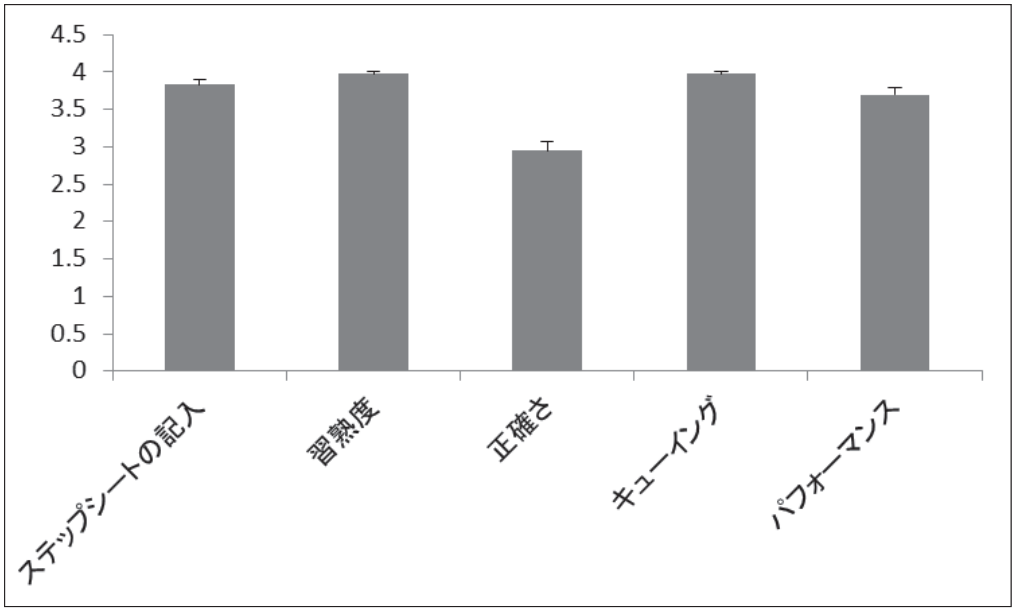


図２　実技試験の評価項目と点数

３節　評価の内容と結果

⑴　ステップシートの記入

①　評価の内容

・ステップシートの記入方法が正しいか。

・課題にマッチしたプログラム構成になっているかどうか。

・シンメトリーのリードする足を変化させる方法を用いているか。

この項目は、プログラムの構成を理解して、課題にマッチしたプログラムを作成できるかを問う課題である。さらに、ステップシートの表記方法のルールに従って、表記できるかを評価する。これは、指導者の役割である「プログラマー」としての能力にあたる項目である。とくに、64カウントのシンメトリーコンビネーションの作成方法についての課題は、リードする足を変化させるさいに、どのような技法を用いて、無理なく安全に確実にリードする足を、変化させるプログラムの作成が、できているかが評価ポイントになる。リードする足を変化させる技法は、演習ノートを用いて事前に学習しているものの、その方法を使わずに、本人も意識せずに、左右の足の重心を調整して、リードする足を変化させる場合がある。そのさい、指導している本人はできるが、指導される参加者が、重心移動を理解できずに、動きについてこられない現象が起きる。この項目は。参加者が安全にかつ確実にリードする足を変化させられるプログラムかどうかを評価する場合もある。

②　結果

ステップシートの記入は、3.83と高い数値である。この理由として、プログラムが正しく作成できていることと、ステップシートの表記方法を、理解していることの２つができていることが分かる。

⑵　習熟度

①　評価の内容

・作成したプログラムについて覚えて動いているか。

自らが作成したプログラムについて覚えて動いているかを評価する。さらに、練習してきたかもこの項目で評価できる。指導者の役割である「インストラクター」としての能力にあたる項目である。

②　結果

習熟度は3.97と高い数値である。自ら作成したプログラムを練習してきたことが分かる。

⑶　正確さ

①　評価の内容

・正しい姿勢で動いているかどうか。

・各ステップを理解して正確に動いているかどうか。

指導者の役割の「見本となる動き」が、できているかどうかの項目である。正しい姿勢と動きの正確さを評価している。

②　結果

正確さの値は、2.94と他の項目より約１点低い値である。正しい姿勢を保つには、そのための筋力が必要である。筋力不足のために正しい姿勢ができないことや、さらに、踏み込んだ時に、ふらつく等安定性に欠ける。また、各ステップを理解して動いているのかでは、つま先の方向や

踏み込む位置が間違っていること等があった。

⑷ キューイング

① 評価の内容

・ステップ名のキューイングがなされているか。

指導では、最初に動き方を伝える。指導者は、音楽に合わせて見本を見せながら、次の動きの４カウント前に、これから行うステップ名や方向、回数等を言葉によって伝達しなければならない。それを、キューイングという。この項目では、キューのタイミングやキューの正確さを評価する。

② 結果

キューイングは3.97と高い値を示している。これは、各ステップの名称と動きを理解して、キューを発するタイミングを練習してきたことが分かる。

⑸ パフォーマンス

① 評価の内容

・参加者の動きに気を配っているかどうか。

・動きに参加者をリードする力強さがあるかどうか。

・プログラムにイメージや工夫があるかどうか。

② 結果

パフォーマンスは、3.69であった。指導している学生が、対象者に動きを伝達しようとする意思が感じられた。また、アームスの動を工夫している、イメージのあるプログラムも見られた。しかしながら、動きをリードする力強さ、動きの大きさや安定性とも関連する、この評価項目は「正確さ」の中に入れるべきである。

第５章　結論と今後の課題

今回の研究の結果、Ａ大学スクーリング受講生における指導力養成の過程において、指導者の３つの役割のうち、２つの役割、プログラム作成能力（プログラマー）と動きを指導する（インストラクター）の能力は、身に付けられることが明らかになった。しかし、もう１つの能力である、見本となる動き（デモストレーター）能力の値が低くかった。つまり、演習ノートを用いることにより、プログラムの構成を理解し作成することができた。これはプログラムをステップシートによって視覚化したことで効果が発揮できたと考えられる。さらに、動きを言葉で伝達する、指導法（キューイング）を習熟し、他者に指導することができるようになった。しかし、自らの動き、（見本となる動き）対象者を指導する力強い動きができていない。さらに、学生たちの、各ステップの正確な動きの理解も不十分である。見本となる動きや力強い動きは、筋力や持久力等の体力的な要素が必要となる。とくに筋力は自分の体重を支えるため、ステップを踏み込んだ時の安定性に大きく関わる。普段運動をしていない学生が１週間のスクーリング授業で身に付けることは不可能である。授業が終了しても継続的に運動を行って、体力向上のための介入が必要である。また、ステップの理解が不十分であることについて、個別指導が必要である。しかしながら、40人の受講生に対し講師１名では十分な指導が望めない。40人の学生に対して、効果的に個別指導をする工夫が必要である。学生の弱かった項目を踏まえた上で、原因をさらに明らかにするために、試験の評価項目の細分化と運動能力向上のための指

導方法が、今後の課題となる。

注記および参考文献

1　池田美知子編『エアロビックダンス基礎理論ハンドブック』教育インフォメーションサービス、2000年、p.18。
2　同上書、p.18
3　同上書、p18
4　張巧鳳『日本におけるエアロビックダンスの受容と展開に関する歴史的研究1971-1986』https://nittaidai.repo.nii.ac.jp/index.php?action...Z Qiaofeng 著 2013年、 p .160
5　澤井史穂・高順姫・安川雅代・武田美知子『新・エアロビックダンスエクササイズの実技指導　指導理論 A to Z』（社）日本フィットネス協会、2011年、 p .7
6　田中雅子・蛭間純子・和田左千子『フィットネスダンス指導教本』（社）日本フィットネス協会、2010年、p.2
7　中村恭子・武井正子・浦井孝夫『現代的リズムダンスの実施状況と教員の意識に関する研究-教育目標と学習内容の検討-』『体育学会54回大会』、2003年、p.616
8　中村恭子・武井正子・浦井孝夫、同上書、2003年、p.616
9　ステップシートは池田らにより開発され、1999年に49回日本体育学会にて田中、池田によって発表された。その後、本研究の形に改良したものを田中雅子・蛭間純子・和田左千子『フィットネスダンス指導教本』（社）日本フィットネス協会発行2010年に掲載した。
10　ステップ辞書は田中によって開発され、田中、池田、稲垣によって2000年に50回日本体育学会で発表された。その後、本研究の形に改良したものを田中雅子・蛭間純子・和田左千子著「フィットネスダンス指導教本」（社）日本フィットネス協会発行、2010年に掲載した。
11　澤井・高順・安川・武田、前掲書、2011年、pp.95-100
12　2002年に社団法人日本エアロビックフィットネス協会会長　宮下充正氏（東京大学名誉教授）が「日本人による、日本人のための日本の楽曲で運動する健康体力づくりプログラム」として提唱したのが始まりである。
13　KMS：池田美知子らによる、プログラム作成グループ。1986年から所沢を拠点に活動を続けている。
14　AFD：KMSが作成するエアロビックダンスプログラム。プログラムが全てステップシートに表記されている特長を持つ。
15　田中・蛭間・和田（2010)、前掲書、pp.43-44
16　BPM：Beat Per Minute

参考資料

『フィットネスダンスDVD　VoL.6　前略坂の上より』（社）日本フィットネス協会
アレンジ：田中雅子・立教大学学生作成フィットネスダンス『ラムのラブソング』『もののけ姫』
アレンジ：田中雅子・佐野短期大学学生作成フィットネスダンス『モンスター』『ウィーアー！』

表4　課題曲（フィットネスダンス）の楽曲情報

	楽曲名	歌手名	作詞　作曲	リリース年月日
1	花	夏川りみ	作詞：作曲：喜納昌吉	2000年２月23日
2	星魂の歌	（インストウメンタル）	作曲：山崎燿	2013年
3	星魂の歌(2)	A中学高校生徒有志	作詞：明星同窓会、作曲：山崎燿	2013年
4	銀河鉄道999	EXILE	作詞：奈良橋陽子/山川啓介. 作曲：タケカワユキヒデ.	2009年２月19日
5	つけまつける	きゃりーぱみゅぱみゅ	作詞：作曲：中田ヤスタカ	2012年１月11日
6	ウィーアー！(ワンピース)	きただにひろし	作詞：藤林聖子、作曲：田中公平	1999年11月20日
7	モンスター	嵐	作詞：UNITe・Sean-D、 作曲：CHI-MEY	2010年５月19日
8	ルージュの伝言	荒井由美	作詞：作曲：荒井由美	1975年２月20日
9	前略坂の上から	一世風靡SEPIA	作詞：セピア、作曲：GOTO	1984年６月25日
10	ラムのラブソング	松谷裕子	作詞：伊藤アキラ、作曲：小林泉美	1981年10月21日
11	ルパン三世	ビート・マック・ジュニア	作詞：千家和也、作曲：大野雄二	1997年11月21日
12	もののけ姫	米良美一	作詞：宮崎駿、作曲：久石譲	2004年10月27日

公立中高一貫校における教職員の人事戦略

金　子　　玄

抄　録

公立中高一貫校は、平成５年（1993年）の開設以来その数を増やしてきた。これまでの中学校、高等学校といった枠組みに捉われない新たな形態として注目され、中等教育学校、併設型並びに連携型中高一貫校という３つの形態に分類される。単に受験エリート校化せず多様な学びを提供するという大前提のもと生徒や保護者の期待に沿うためには、相応の措置が欠かせない。教職員数は標準法（義務、高校）によって算定されるが、中高一貫校という特殊性から教員に負担を強いるような状況にある。また、そうした状況であるため中高一貫校においては、比較的若手で優秀な教員が多く配置されているのではないかと推測され、どのような背景をもつ教職員が配置されるのか調査した。中高一貫校の課題に対応するためには、教職員の養成、採用、研修といった一連の流れを工夫し、中高一貫校本格設置から約10年間の検証を教職員の数と質の両面から行う必要がある。

キーワード：中高一貫教育　標準法　教職員人事　学校教員統計調査

Ⅰ　はじめに

わが国の初等中等教育は、６・３・３制を基本とし合計12年間の教育を受ける。昨年、この区切りについて東京都では小中高一貫校が誕生するというニュースもあり、教育界に賛否を含め大きな議論を巻き起こしている。このような校種間の垣根をなくすという議論は、昭和46年（1971年）の中央教育審議会答申において、「中等教育が中学校と高等学校とに分割されていることに伴う問題を解決するため、これらを一貫した学校として教育を行い、幅広い資質と関心をもつ生徒の多様なコース別、能力別の教育を、教育指導によって円滑かつ効果的に行うこと。」と提言されている。いわゆる四六答申で提言されたものの、関係者間の合意が得られずに中高一貫教育の導入について進捗はみられなかった。

昭和59年（1985年）の臨教審答申第一次答申でも６年制の中高一貫教育が学制改革の回答として提言された[1]。臨教審の求める強い学制改革であったが、文部省は慎重な対応をみせている。昭和61年（1986年）11月28日の衆議院文教委員会において西崎政府委員が「臨教審の第一次答申で中学三年と高校三年を結びつけた中等教育学校の提案がございます。確かに中等教育を一貫的にとらえて六年制とすることはメリットもございます。しかし反面、デメリットとしても中だるみの問題とか受験教育に走りはしないかとか、いろいろ問題がございます。～中略～　ただ、現場の方は現在非常に慎重でございます。と申しますのは、高等学校の生徒がピークが64年（昭和64年のこと）でございまして、それ以降減少期があるわけでございまして、都道府県等現場が対応できるのはやはり64年以降の問題として現実の設置の問題というのは考えなければならないとは思うが、現時点ではもう少し検討をしたいというのが今の現場の空気でございます。そういう現場の空気と、いろいろな問題点の詰めを私どももいたしまして、臨教審の答申は答申として前向きに検討はいたしますが、少し時間をかけなが

ら慎重に対応したい、これが私どもの今の考え方」[2]と述べた。政府はその後も公立の中高一貫校の導入には慎重な姿勢をとった。

こうした状況であったが、地元の熱意におされる形で平成６年（1994年）にフォレストピア（森林理想郷）構想により全国初の公立中高一貫教育である宮崎県立五ヶ瀬中学校・五ヶ瀬高等学校（現宮崎県立五ヶ瀬中等教育学校）が誕生した。この後、平成９年（1997年）の中教審答申では、中高一貫教育について提言され、学校制度の複線化の中で選択的導入を求めるという形となった。平成９年３月13日の参議院予算委員会では小杉文部大臣が「従来の我が国の教育が均質性、平等性を重視する余り、個々の人間の能力を引き出したり、あるいはチャレンジ精神とか創造性をはぐくむという点に欠けたところがなかったか。そういう反省に立ってそういう面を重視していこうということで、具体的には例えば学校制度の複線化構造を進めて中高一貫教育をやったらどうか、あるいは教育内容の再構築を含めまして、ゆとりのある教育を実現しようということで学校週五日制の完全実施、こういうようなことを、これは今まで言われながらなかなかできなかったことを具体的にやっていこう」[3]と答弁している。この後、中高一貫教育は全国的に導入されていくこととなり、中等教育学校、併設型中高一貫校、連携型中高一貫校という３形態が設置された。

Ⅱ　公立中高一貫教育の現状・課題と本論文の目的

前章で述べたように、中高一貫教育には中等教育学校、併設型中高一貫校、連携型中高一貫校に大別され、その概要は次のとおりである。

中等教育学校…１つの学校において一体的に中高一貫教育を行うもの（１条校）。
併設型…同一の設置者による中学校と高等学校を高等学校入学者選抜を行わずに接続するもの。
　　このための県立中学校の設置も行われている。
連携型…既存の市町村立中学校と都道府県立高等学校が連携して中高一貫教育を実施するもの[4]。

法的には、中等教育学校は学校教育法第63条によって位置づけられ、その目的として、「中等教育学校は、小学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、義務教育として行われる普通教育並びに高度な普通教育及び専門教育を一貫して施すこと」とされた。また、学校教育法の第71条には一貫教育についても位置づけられ、「同一の設置者が設置する中学校及び高等学校においては、文部科学大臣の定めるところにより、中等教育学校に準じて、中学校における教育と高等学校における教育を一貫して施すことができる」とした。これが、併設型中高一貫校の定義付けとなっている。連携型中高一貫校については、学校教育法施行規則第75条第１校に「中学校（併設型中学校を除く。）においては、高等学校における教育との一貫性に配慮した教育を施すため、当該中学校の設置者が当該高等学校の設置者との協議に基づき定めるところにより、教育課程を編成することができる」としている。

このように、一概に中高一貫教育といえどもその法的根拠や形態に大きな差がある。特に、中等教育学校として新たな学校を設置する場合は他の２つの形態に比べて大きく異なるといえる。また併設型と連携型でも併設型は原則入学者選抜を行わないという点において大きく異なり、併設型はより強固な意味における中高一貫教育である。逆に、連携型は他２つに比べると最も緩やかな接続であるといえ、導入は最も容易である。各々長所、短所はあるものの、中高一貫教育がこうした拡がりをもって設置されることは児童生徒にとって様々な選択の余地があるということになり、これまで私立学校のほぼ独占状態であった中高一貫教育の分野に公立学校の選択肢が加わるという意味は非常に大きい

ことは確かである。

こうした中高一貫校の選択的導入は、平成９年（1997年）の中教審答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」でも「中高一貫教育の選択的導入は、言わば「縦の多様化・複線化」を実現するものであり、中等教育全体の多様化・複線化、さらには学校制度の複線化構造を進める一環として、極めて重要な意義を持つのである」と提言された。こうして設置が進む中で懸念されることは、中高一貫校という義務教育段階でのエリート校化である。本論文の先行研究でもある「公立中高一貫校の現状と課題」において井島（2005）は、公立中高一貫校について受験エリート校化する可能性は低いとしながらも、受験戦争の低年齢化や中学受験を地方都市に拡大していると指摘している[5]。国も当初から公立中高一貫校のエリート校化は招かないように入学者の学力選抜は行わないことにしている。文部科学省のホームページ上においても、「中高一貫教育校が受験準備に偏した教育を行う、いわゆる「受験エリート校」になったり、受験競争の低年齢化が生じたりするようなことは、教育改革に逆行するものであり、あってはならないことです。中高一貫教育校の設置と運営に際しては、これらの点に十分に留意がなされる必要があります。」[6]と説明している。しかし、実際には学力選抜を行っていないものの適性検査などそれに類似しているとみなされる試験が実施されている例も多くある。昨今の小中一貫教育の導入の是非をめぐり、先行した中高一貫教育のエリート校化については国会において議論が再燃している。衆議院文部科学委員会においても社民党の吉川議員が「実態はどうなっているかというと、非常に難関な、難しい一貫校、エリート校的なものができてきて、結果的には十六倍ぐらいの競争率になって」[7]と指摘した。実際に生徒や保護者の中高一貫校に対する期待も進学といった面が大きいことは否めない。塾などのチラシに公立中高一貫校への進学実績を謳うものや、合格に向けた書籍が多くあることも確かである。全国的な設置から10年余りが経過し軌道に乗り始めた中で、公立中高一貫校の教職員がどうやってそのバランスを保っていくのかということは大きな課題である。そのためには、中高一貫校における教職員の量と質の両面からアプローチしていくことが必要であろう。これまでの先行研究では、中高一貫校における教育課程の編成や、導入の効果と課題というものが多く、人事上の措置という面は触れられることが少なかった。本論文では、中高一貫校における教職員人事戦略という形で中高一貫校、特に中等教育学校における教職員定数の算定や、教員統計調査等の結果をもとに実配置状況を調査するなどして、限られた形ではあるが公立中高一貫校における教職員人事行政の両側面からアプローチすることを目的としている。

一方でその背景となる公立の中高一貫校の設置状況は、自治体によって大きく差異があることには注意したい。平成27年度現在、公立の中高一貫校は194校（国公私立合計では、595校）ある。全国的には、富山県と鳥取県を除き残りの45都道府県では１校以上の公立中高一貫校が開設されている。公立中高一貫校の設置には、その特殊性から一般の小中高校以上に学校、地域の実情や自治体の財源の問題等が複雑に絡み合う。ただ、公立中高一貫校未設置の県でも議論は行われている。そのうち富山県では平成27年度(2015年度)に教育長が次のように答弁している。「多様な生徒の個性を伸ばすなど、人材育成のために導入すべき、生徒や保護者の選択肢をふやすため、１校はつくっておくべきとの積極的な御意見をいただく一方で、学力検査による入学選抜ができないため、生徒間の学力差が生ずることになり、生徒一人一人にとって望ましい教育環境なのか疑問、設置される場所によっては、子供を通わせることにちゅうちょする保護者もいて、新たな地域格差が生まれる可能性があるなど、慎重な御意見もいただきました。」[8]とし、慎重な意見も根強くある自治体であることが窺える。なお、もう１つの未設置県である鳥取県では私立の中高一貫校があることを理由に平成27年度現在、その設置の予定はないとしている[9]。平成27年度現在の公立中高一貫校の設置状況は次の表１のとおりである。

表１　平成27年度公立中高一貫校の導入状況

	中等教育学校	併設型	連携型	合計
北海道	2	―	7	9
青森	―	1	1	2
岩手	―	1	2	3
宮城	1	2	1	4
秋田	―	3	―	3
山形	―	―	2	2
福島	―	1	5	6
茨城	2	1	1	4
栃木	―	3	―	3
群馬	2	1	3	6
埼玉	―	2	―	2
千葉	―	2	1	3
東京	6	5	6	17
神奈川	2	2	2	6
新潟	7	1	―	8
富山	―	―	―	―
石川	―	1	1	2
福井	―	1	4	5
山梨	―	1	―	1
長野	―	2	―	2
岐阜	―	―	4	4
静岡	―	3	3	6
愛知	―	―	2	2
三重	―	―	2	2

	中等教育学校	併設型	連携型	合計
滋賀	―	3	―	3
京都	―	4	―	4
大阪	―	1	2	3
兵庫	1	1	2	4
奈良	―	1	1	2
和歌山	―	5	1	6
鳥取	―	―	―	―
島根	―	―	2	2
岡山	1	4	1	6
広島	1	3	4	8
山口	1	1	1	3
徳島	―	3	2	5
香川	―	1	―	1
愛媛	3	―	―	3
高知	―	3	4	7
福岡	1	4	―	5
佐賀	―	4	―	4
長崎	―	3	5	8
熊本	―	3	1	4
大分	―	1	2	3
宮崎	1	2	―	3
鹿児島	―	2	2	4
沖縄	―	1	3	4
合計	31	83	80	194

比較的設置が難しい中等教育学校や併設型中高一貫校の設置状況からみれば、東京都や新潟県で設置が進んでいる。特に平成27年度現在、中等教育学校の設置数が全国一の新潟県では、中高一貫教育が本格的に動き出した平成９年以降の平成11年に早くも県議会で議論されている。中等教育学校の導入に関して教育長が次のように答弁している。「中等教育学校導入の基本的な考え方についてでありますが、既存の高校を改組して設置することとし、設置に当たっては、中高校生には家庭の役割が重要であることから、できる限り広い範囲の生徒が通学できるよう、交通機関の利便性などにも配慮して設置したいと考えております。」[10] とした。加えて、平成12年（2000年）には、「上・中・下越にそれぞれ１校程度設置を予定している中等教育学校については、高校整備を進める中で、既存の高校の校舎を活用して設置したいと考えており、地域の理解を得ながら、複数の高校を統合した総合学科の設置などを進め、中等教育学校を設置したいと考えております。」[11] と表明した。新潟県では平成14年度（2002年度）に全国２番目となる新潟県立村上中等教育学校が開設される運びとなった。その後、

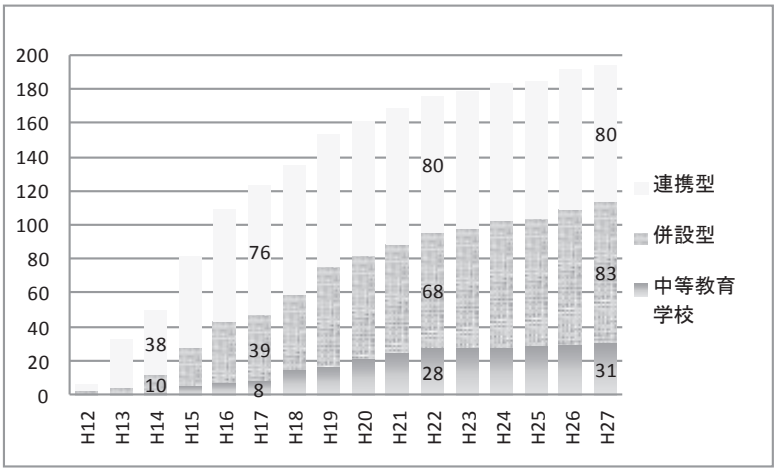


図１　公立中高一貫校数の推移[12]

新潟県では現在まで７校の公立中等教育学校が開設され全国で最も多い都道府県である。

公立中高一貫校は、図１のとおり平成13年（2001年）ごろから加速度的に増加をみせた。昨今の５年間程度はそれ以前に比べて学校数の伸びは鈍化しているものの、併設型、中等教育学校の数は若干ながら増加をみせている。平成27年度現在、公立中学校は9,555校（本校のみ）、公立全日制高等学校は2,978校であることから、中学校との比較ベースでは163（80（連携型）＋83（併設型））/9555×100＝1.71％、同様に高等学校との比較ベースで考えれば5.47％（学校基本調査による中高一貫校数結果は内数であるため、分母に中高一貫校数を加える必要はない）と、一定程度の割合を占めている。また、公立中高一貫校の設置者別にみてみると、平成27年度現在の中等教育学校31校は都道府県立25校、市（区）立６校、併設型中高一貫校では83校のうち都道府県立69校、市立14校、連携型中高一貫校では80校のうち都道府県立79校、町立１校といった内訳である。圧倒的に都道府県が主体となって設置する事例が多く、その場合は高等学校を母体としたものが多い。逆に市区町立が設置した場合は中学校を母体とするものが多いことが特徴である。

このように設置が進む中で、公立中高一貫校が設置されている自治体とそうでない自治体、また設置されている自治体であっても公立中高一貫校を選択できる地域とそうでない地域があることも課題である。中高一貫教育が優れた施策であるということであれば、特に中学校は義務教育であることから教育の機会均等という面から考えて、一部の選択的導入に留まらず全国的に設置され、それが極端にはスタンダードという形になってもよいものである。公立の中高一貫教育に対する期待は非常に高いことから、今後様々な角度から議論を重ねる必要があるだろう。

Ⅲ　中高一貫教育における教職員人事戦略

中高一貫校だけでなく学校を運営するうえで、根幹となるのは教職員であり、その質を維持向上させるために相応の教職員配置は欠かせない。教職員数という絶対量の問題と同時に、質の問題も大きく問われてくる。中高一貫校は各都道府県下に数校が設置されているのみであり、小学生の段階で選抜を行うという形式である以上、県民の大きな注目を浴びることは必至であり、それに応えられるだけの人的措置が必要とされる。

（１）中高一貫校における人事定数措置

中高一貫教育の実施には、単独の中学校や高等学校の設置に比して同等かそれ以上に相応する教職員数が必要であることについては明らかである。中等教育学校の場合では、一般の中学校にあたる前期課程では公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律（義務標準法）が適用され、後期課程には公立高等学校の適正配置及び教職員定数の標準等に関する法律（高校標準法）が適用される。このことは、平成10年（1998年）６月の文部省通知によって示されているが[13]、中高一貫校での教職員の負担感は大きいものがある。平成23年（2011年）３月の中央教育審議会資料「中高一貫教育校における異年齢集団の活動や教職員の負担への対応等について」では、教職員の負担感増について３形態（中等教育学校、併設型、連携型）とも半数程度の教職員が挙げており[14]、大きな課題の１つとなっている。そうした負担感は、他校種とは異なる職務内容の複雑化によるところが大きいと推測されるが、業務を分担する教職員数というところも根幹となる。教職員定数は、学校数、児童生徒数をもとにした学級数を主な単位として算定される。中学校の教員数は、主に次の表２のとおり算定される。

表２　中学校における教職員定数の算定(抜粋)

校長	本校数	×1
教員	1学級の学校の学級総数	×4
	2	×3
	3	×2.667
	4	×2
	5	×1.66
	6	×1.75
	7～8	×1.725
	9～11	×1.72
	12～14	×1.57
	15～17	×1.56

表３　高等学校全日制における教職員算定(法９条)

学級数	収容定員	全日制				
		2号		4号	6号	合計 (A+B+C)
		除数	定数(A)	定数(B)	定数(C)	
1	40	8	5	0	0	5
2	80	11.4	8	0	0	8
3	120	15	8	0	0	8
4	160	16	10	0	0	10
5	200		13	0	0	13
6	240		15	0	0	15
7	280	16.4	18	0	0	18
8	320	17.1	20	0	0	20
9	360		22	1	0	23
10	400		24	1	0	25
11	440	17.7	25	1	0	26
12	480		28	1	0	29
13	520		30	1	0	31
14	560	18.2	31	1	0	32
15	600		33	2	0	35
16	640		36	2	0	38
17	680	18.9	36	2	0	38
18	720		39	3	1	43
19	760		41	3	1	44
20	800	19.5	42	3	1	45
21	840		44	3	1	47
22	880		46	3	1	49

表２から、１学級であっても教科担任制のために４人の教諭がいることがわかる。加えて、学級数の増加と共に徐々にスケールメリットがうまれてくる（乗数が小さくなり、学級あたりに必要となる教員数が減る)という構造であることも読み取れる。同様に高等学校の算定数は表３のとおりである。高等学校の場合も同様に、１学級（収容定員40名）という最低水準が設けられたうえで、学級数（収容定員）の増加に伴って徐々にスケールメリットが出てくるという構造は中学校と変わらない。

中高一貫校、とりわけ中等教育学校について取り上げてみれば、都道府県立という性格上そのほとんどは元々高校であった場所に中等教育学校を設置するケースが大半である。また、地方自治体に財政的な余裕がないため、多くは元の校舎や施設を基に学校を設置する。そうした中で、例えば元々18クラス規模の高等学校が９クラスの中等前期課程、９クラスの中等後期課程を持つ中等教育学校に再編された場合、その算定数は元々の高等学校（18クラス規模）では表２より43名と校長分が追加されて合計44名が算定される。それに対し、中等教育学校前期課程（９クラス）で表１より校長１、教諭16名（９×1.72）の計17名、後期課程（９クラス）で表２より23名であるため合計40名の算定となる。教職員定数の算定は都道府県全体の学校の総計によって算定されるため､あくまで目安の数となるが、この例では４名の算定減ということになる。中等教育学校ということで一般的には充実強化されたように感じるものであるが、実は同じ規模であっても教職員の算定数が減るという事態に陥っている。

そうした状況で、学校設置者である各都道府県教育委員会も加配措置などをして対応している。若干古い資料になるが、前出平成23年３月の中教審資料によれば、平成23年１～２月時点で３分の１程度が何らかの加配措置を行っており、通常より多くの教員を配置している（中等教育学校では加配あり10校/全28校（５都県 36%)、併設型では加配あり17校/全68校（10都県 25%)、連携型では加配あり21校/全80校（10府県 29%))といった状況である。

（２）中高一貫教育における人事戦略

前節で指摘したとおり、中高一貫校の場合、中学校と高等学校の定数が合算されて各学校に教職員が配置されるため、一般の高等学校から中等教育学校に再編された場合、当然再編後の中等教育学校には中学校勤務を母体とする教職員と高等学校勤務を母体とする教職員が配置されることになる。教職員の配置にあたって各設置者である教育委員会の戦略といったものはあるのだろうか。もちろん、

教職員の配置には、本人の希望や居住地、地域における交通機関の発達など一概に当局側による人事配置戦略だけに左右されない要素があることは確かである。しかし、都道府県内に数校しかない中高一貫校が注目されるのは当然であり、私立学校に対抗するエリート校との指摘もある中で、意欲的で優秀な教員を配置するという戦略が働く可能性は十分にある。中等教育学校は、文部科学省等の各種調査においても別校種としてデータが抽出されるために、比較的容易に分析可能であるため分析を試みた。

以下の図は、平成25年度（2013年度）学校教員統計調査結果によるものである。図２は、教員の学歴別に校種ごとの割合を調べたものである。中等教育学校では、大学院修了の教員の割合が中学校、高等学校に比べて多い傾向であることがわかる。

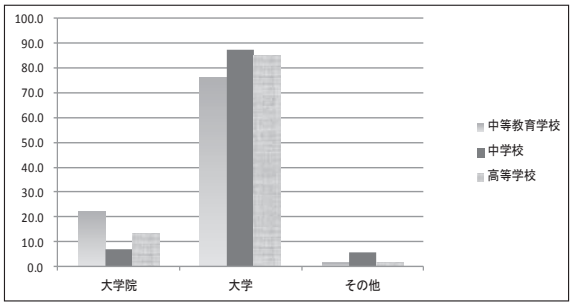


図２　校種別教員の学歴割合

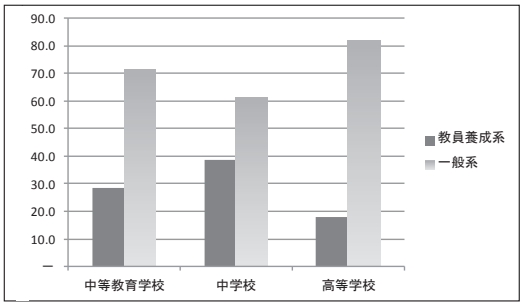


図３　校種別出身学部割合（教員養成、一般系）

図３では、校種別に教員の教員養成系の大学と一般系大学卒業の割合の区分を示したものである。わが国では、開放性目的教員養成を採用しているため、国・公・私立のいずれの大学でも、教員免許状取得に必要な所要の単位に係る科目を開設し、学生に履修させることにより、制度上等しく教員養成に携わることができる[15]。教員養成学部の独自性の特徴として、臼井（2010）が①教科教育学と教科専門科目との有機的連携と②教育現場との有機的連携[16]を指摘している。中学校では、教員養成系学部出身者が全体の４割近いことに対し高等学校では２割以下となっている。中等教育学校では３割を若干下回る程度であり、そのちょうど中間という形となっている。中学校勤務を背景とする出身者と高等学校勤務を背景とすする出身者が混ざりあっていることがわかる。

図４では、主な３都県における教員の大学院修了割合（平成25年度学校教員統計調査）を示したものである。図２でも示したが、中等教育学校に配置される教員は大学院修了者の割合が多い。そうした中で、特に中等教育学校の設置が多い３都県（新潟７校、東京６校、愛媛３校）において、詳しくその割合を比較した。新潟や東京では、大学院修了者の割合が他校種に比べ高いことが顕著である。

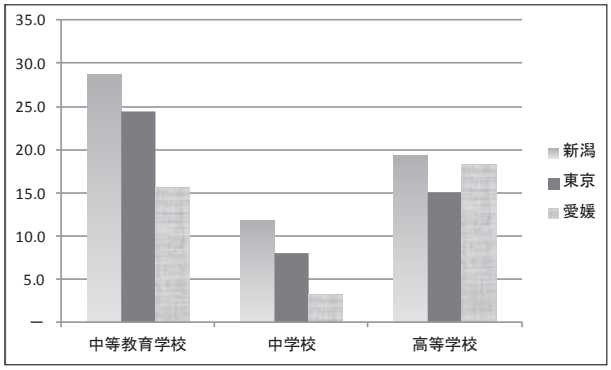


図４　３都県（新潟、東京、愛媛）における校種別大学院修了者の割合

中教審は平成24年８月に「教員の高度専門職業人としての位置付けを確立するため、教員養成を修士レベル化することが必要である。」と答申した。民主党政権下では教員の修士レベル化についても盛んに議論されたが、これについて市川（2015）は、学歴が高いからといって教員として優れているとは限らないし、学歴主義に拍車をかけるべきではないと指摘した[17]。当然、大学院修了者が即ち優秀であるという論理は早計であるが、一般に大学卒業に加え数年間の大学院での勉学期間というものは、専攻の学問を究めるという意味で有益であるはずであるとも考えられる。そういった意味で、中等教育学校に大学院修了者を配置するという戦略が練られているとも推測される。

また、中等教育学校教員の年齢構成にも着目すべきである。昨今は、昔に比べて大学院進学率が上昇しているといわれている。こうした中で、各校種における若手（ここでは35歳未満と定義した）の割合は次の図５のとおりである。

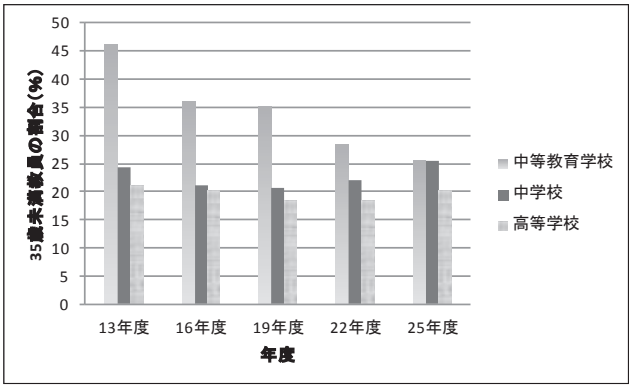


図５　35歳未満教員の割合の推移

平成13年度（2001年度）は中等教育学校設置数も少ないため教職員数が極端に少なく、殆ど比較対象にはならないが、ここ数年では年度が経つにつれ中等教育学校における35歳未満の教員の割合が減少している。それに比べ中学校､高等学校では平成19年度（2007年度）を底に若干の増加傾向にある。団塊世代の大量退職を迎え、採用者数が増加傾向にあることはその一因であることは確かである。しかし、中等教育学校は平成15年（2003年）ごろから設置が本格化していることを考慮すれば、設置当初には比較的柔軟で機動力のある若手教員を多く配置していたのではないか。これには、次章で指摘する中高教員の教育観の違いをできるだけ持たない教員を配置したいという思いもあったのではないかとも推測される。その後、軌道に乗った状態で、様々な課題に対応するため他の校種と同じような年齢構成のバランスへと移行してきている状況である。

更に若手教員の割合を教科ごとに区分すると次の図６のようになる。ここでは、平成27年度学校教員統計調査によって公表されている中等教育学校における35歳未満専修免許、１種免許取得者の当該

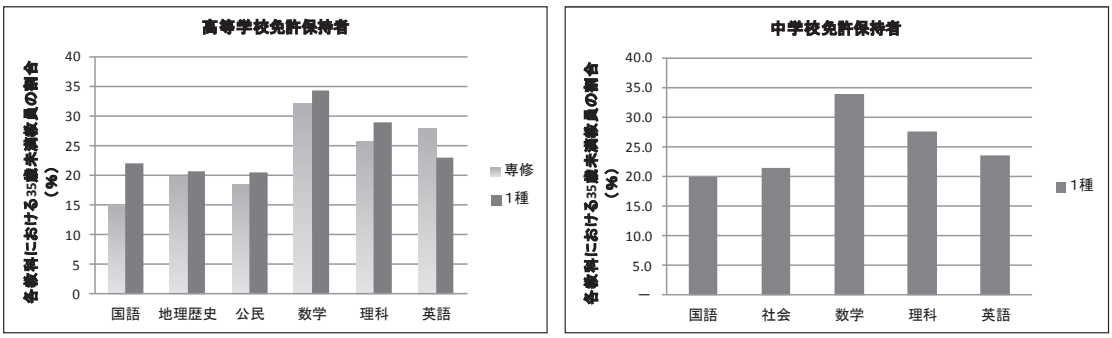


図６　中等教育学校における35歳未満教員の割合（H25、各免許、教科別）

教科における割合を比較した。

数学や理科といった理数系の科目、並びに英語で多くの若手教員を多く配置していることがわかる。それに比べて国語や社会といった教科では若手教員の割合が少ない。

このように、中等教育学校は学校教員統計調査等で教員配置における年齢構成や学歴構成といった人事戦略について読み取れる部分があるが、併設型や連携型中高一貫校はあくまで一般の中学校や高等学校という枠組みの中であるため困難であり、今後の課題としたい。

Ⅳ　中高一貫校教職員にかかる諸課題

中高一貫校は、義務教育と非義務教育とが混在しているため、教職員に関する諸課題が存在する。特に給与負担については非常に大きな問題がある。義務標準法や高校標準法によって算定される中高一貫校の定数であるが、その給与負担方法は大きく異なり、中学校は義務教育であるため給与費は国庫負担の対象となる。一方で高等学校は義務教育ではないため、地方交付税措置の対象（小中学校の教職員も地方交付税措置の対象である）ではあるものの設置者である自治体の負担となる。ゆえに中高一貫校、特に中等教育学校の場合は同じ学校の教員の中に２種類の教員が存在することになる。なお、義務教育費国庫負担法は昭和27年（1952年）に施行された法律である。当然、制定当時には公立中高一貫校といったものは想定されていなかったが、この制度は義務教育無償という憲法の要請に基づき、国の責任による義務教育の機会均等、教育水準の確保のための国庫負担制度であり[18]、一定の教育水準確保のため国が義務教育諸学校の教職員給与費を保障している。その負担割合は、平成18年（2006年）三位一体改革を経て、現在は国がその３分の１を、残りの３分の２を都道府県が負担している。憲法第26条において、教育を受ける権利が保障され、教育基本法第４条で国や地方公共団体が、学校制度の構築や学校の設置、運営などによって、国民の教育を受ける権利の提供に努めなければならないという責務を規定している[19]中で、給与負担面では同じ中等教育段階でも全く異なっている。高校（後期課程）は入学者選抜による振り分けも実施されるなど、そこには義務教育のような平等性、均等性は存在しない。このことは、中高一貫校の設置にあたり十分留意する必要がある。

加えて、給料表が異なるという課題もある。元々は各都道府県とも国立学校準拠して給料表が定められていたが、平成16年（2004年）の国立大学法人化によって、公立学校教職員給与の国立学校準拠制が廃止されたことに伴い、各都道府県の条例により自主的に定められることとなった。平成18年（2006年）に神奈川県が先がけて教育職給料表の一本化（水準の低い小中学校に統一）を行った。それに続いた都道府県もあるが、一本化がされていない場合、未だに小中学校の教育職と高等学校の教育職では給与水準が異なる（高等学校教育職の方が高い）ということになり、教職員の処遇や士気にも影響する可能性があるため注意が必要である。

その他として、中学校、高等学校の教員採用からの身分上の課題もある。現行、一般の教職員の採用・異動サイクルは、都道府県で小・中・高・特別支援学校等の教員について一括で教員候補者採用選考試験を行い、県内の小中学校等の市町村立学校に対して割り振り、その後、数年ごとの人事異動を繰り返すというものである。また、そのサイクルの中で様々な研修等を行って、スキルアップをしていくという流れである。中等教育学校や併設型の中高一貫校の場合、市町村立の中学校の教職員を県立の中学校や中等教育学校の教職員にするという異動発令が必要となる。市町村立学校教職員と県立学校教職員間の異動で同様の発令が行われているものの、こうした複雑な異動は県と市町村間とで十分な連携が必要である。更に、併設型や連携型の中高一貫校の場合には兼務発令が必要となる。また、教員の多くの異動パターンは、複数の自治体間（教育事務所管内におけるパターンも含む）での

異動が最も多く[20]、基本的には同一校種、近隣自治体での異動を繰り返す教職員が多い。そうした長年のサイクルにより、中・高教員の間に教育観に違いが生まれてくる。採用から研修といった形式的要因や、職務上求められているスキルの違いもあって大きな差異が生まれ、そのことが連携協力体制を難しくしている要因の一つである[21]。教職員の人事異動には、県教委、教育事務所、市町村教委等が協力してその作業を行っている。各々の役割は県によって大きく異なることが川上（2005）によって指摘されている[22]が、そういった中で、県の目玉施策でもある中高一貫校にどういった教員を配置するかということは大きな調整の論点の１つであることは間違いない。その他にも教員持ち時間数の違いや、課外活動や部活動等への取り組み方など、中学校と高校における教職員の現状や教育活動の違いなど相互に理解を深めて取り組むべき課題は多いことを付け加えておく。

Ⅴ　中高一貫校の拡大によってもたらされる教職員人事行政への効果

中高一貫校の拡大は養成、免許、採用、研修、人事異動といった教職員の人事行政全般にも大きな影響を与えるものとなる。中高一貫校で勤務するためには中学校と高等学校の免許を取得していれば非常に有利である面が大きい。現在でも、中学と高等学校の免許は同時に取得されているケースが多い。免許取得にかかる科目の中で、大学側も中学や高校といった各校種に関する内容を分けて提示するだけなく､積極的に中高一貫教育について理解を深める学習内容を提示していくことが必要である。

養成の次は採用の段階である。教員採用候補者選考試験（一般に教員採用試験と呼ばれるため以下教員採用試験）は、優秀でやる気のある教員を確保するため、各自治体が工夫を凝らし実施しているが、その中でも中高一貫校配置について積極的に要項などで記載する例がある。併設型中高一貫校の設置数が多い和歌山県の平成29年度教員採用試験要項では、採用後の配置について、「中学校教員に合格した人のうち、中高一貫教育に対する意欲と経験等を有する人を県立中学校に配置します」と記載しており[23]、採用段階から中高一貫校への配置を意欲的に謳っている。最も中高一貫校の学校数が多い東京都の教員採用試験要項では、配置される学校の一覧に記載される[24]など、採用試験の実施要項にも中高一貫校への言及がみられる。現在では、採用試験の要項等に採用後の配置等について中高一貫教育への意欲と経験について踏み込んで言及している例は少なく、設置の進む県の中では前出の和歌山県のみが見受けられた。教員採用試験受験者にとって、合格後はどこの学校に採用されるかは大きな関心事であり､中高一貫校を元々希望するという受験生も一定程度いると考えられる。一方で、中高一貫校への配置が不安なまま配置されるといったミスマッチも起こり得る。このまま中高一貫校（特に中等教育学校）が増え続けるとすれば、免許状の課題はあるが、で中高一貫校への配置を前提とした試験区分を設けるといった思い切った戦略をとるということも考えられる。

採用後の主なスキルアップの機会となるのは研修である。教育基本法第９条において､「法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み」となっており、研修は教職員だけでなくわが国の公務員制度においても非常に重要な位置づけとなっている。ここで、教員の研修とはなにかという根本的な議論があるが、教員には校内研修や校外研修など教員には様々な研修の機会がある。その中で最も研修の機会が多いのは校内研修である。平成27年３月に高知県が報告した「総合的な教師力向上のための調査研究事業報告書（文部科学省委託事業）」[25]では、初任者研修をテーマにした中高一貫校の校内研修について一部言及されている。その中では、今後の課題として中高合同の研修の充実などを挙げており、実際には初任者研修だけでなく、その他の校内研修でも中学（前期）高校（後期）間で合同した研修の充実が必要であろう。また、校外研修としては、各都道府県に設置されている教育センターでの研修もある。採用初年度に行われる初任者研修をはじめ、

各年次における研修や独自メニューの様々な研修が行われており非常に充実したものになっている。年次研修や各校種、教科や課題別の研修は多い中で、研修講座名だけで判断すれば中高一貫教育に関する研修は、まだ少ない状況であり、平成27年度では東京都教職員研修センターが実施した「中高一貫教育理解研修」と「中高一貫校１年次研修」というものが見受けられた[26]。シラバスから、当該研修は中高一貫教育の理解と、配置１年目の教員を中心に６年間の指導を見据えた研修を行うという内容である。東京都教職員研修センターは、この研修の必要性とねらいについて中高一貫校では、「配置する一人一人の教員に中高一貫教育にする熱意と質の高い指導力が求められる」[27]とし、体系的な研修を実践している。中高一貫教育の成果等を教員研修センターで分析する結果報告等は一部されているものの、実際の教育センター実施の研修において、「中高一貫教育」という名称を掲げたものはこれ以外にほとんど例がない現状である。今後、中高一貫校の設置が進めば、こうした研修についても開講を検討していく必要がある。中高一貫校に勤務している教職員や勤務を希望している教職員は校内外を問わず様々な研修等を通して、互いの校種に対して理解を深め教育観の違いを埋めていくことが求められる。

また、東京都では中高一貫校の教員を公募（都立学校公募制人事）する[28]など、通常の異動という形式だけでなく、より熱意と適性のある教員を求める例もあり、今後の拡がりに注目したい。

Ⅵ　おわりに

公立中高一貫校の設置が進み定着する中で、生徒、保護者や地域の様々な期待を背負っている。これまでの中学校、高等学校とは異なり、新しい形となる中高一貫校の設置は非常に大きなインパクトを与えた。それに対応すべく様々な条件整備が行われている。教職員に関する人事戦略もそれを担う大きな１つであり、教職員数と質の両面からの措置が欠かせない。教職員数という面では、標準法による定数だけでは支えきれず、各都道府県の加配による措置も大きな役割を果たしている。現行の標準法では、中高一貫校への措置がないため場合によっては定数減になるなど、一般の中高とは異なった課題がある中で非常に厳しい教職員数による学校運営を強いられている。長時間化する教職員の勤務実態が問題となり、勤務時間の縮減が叫ばれている。その流れとは逆行し、課題が多いという理由からの負担感増ということで、中高一貫校への配置が教職員自身たちの懸念材料、いわゆる中高一貫校への異動がババを引いたような形になっては本末転倒である。

中高一貫校へ配置される教職員は、その質の確保も大きな課題である。本論で触れたように、中等教育学校へは、比較的、若手や大学院修了者の配置が多い状況である。新しい課題の解決には、柔軟で機動性のある教職員とベテランで経験豊富な教職員のバランス良い配置が欠かせない。設置者である自治体は単独の中学や高校で求められる力との相違点を洗い出し、中高一貫教育のビジョンの全体像をもう一歩進めて、求められる人材像を明確にする必要がある。単なる中学と高校の合体ということではなく、新しい学校種と捉え、有機的なつながりを持つための戦略的な人事を行うことが重要である。そのためには教職員の採用や研修での工夫が欠かせない。中高一貫教育に情熱、理解と経験を持つ教職員を積極的に育成していくことが重要である。同時に中高一貫校での経験は、その後の中学や高校でも活きるはずであり、様々な場面で経験を還元することで全体のレベルアップにもつながる。更に今後は、中高一貫校で生徒として学んだ世代が教職員として活躍してくる。そうした教職員が当時感じたことなども生徒の視点と教職員の視点の両面を持つという意味で、中高一貫校の教職員の質の向上に対してヒントになり得るであろう。

今後は、都市部も含めて本格的に生徒数が減少する時代へ突入する。特に高等学校段階では私学が

多いため、募集の調整はあるものの生徒の奪い合いが激しくなる。そういった中で、新たなオプションとしての公立中高一貫校は生徒、保護者にとって大きな選択肢の一つとなる。魅力がなければ目玉政策であった中高一貫校も生き残れない。現に、拡大一辺倒であった中高一貫校も平成27年に秋田市立御所野学院中学校・高等学校は存続が難しいとの答申が出された[29]という事例もある。本格的な設置から10年余りが経過し、公立中高一貫教育についてその効果と課題を丁寧に検証していく必要がある。教職員にとって単に負担感を強いるようなシステムであれば、質の向上が望めず結果として生徒への影響も非常に大きくなる。21世紀に魅力的で価値ある公立中高一貫教育を確立するためにも、教職員人事について定数、待遇、養成、採用、研修といった一連の課題について横断的に議論し、国や各設置者が明確なビジョンをもったうえでの条件整備が欠かせない。

注

1　磯田文雄編著 「新しい教育行政」 ぎょうせい　2006年　P110
2　国会会議録　昭和61年11月28日　衆議院文教委員会
3　国会会議録　平成９年３月13日　衆議院予算委員会
4　教育制度研究会編 「要説　教育制度　新訂第三版」 学術図書出版社　2011年　P100
5　井島秀樹 「公立中高一貫教育校の現状と課題」 京都大学教育行財政論叢　2005年　P108
6　文部科学省ホームページ
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/ikkan/10/1315802.htm
7　国会会議録　平成27年５月27日　衆議院文部科学委員会
8　富山県議会議事録　平成27年９月24日　予算特別委員会
9　鳥取県議会議事録　平成28年３月７日　一般質問
10　新潟県議会議事録　平成11年12月７日　一般質問
11　新潟県議会議事録　平成12年２月25日　一般質問
※新潟県は県内を上越（南部)、中越（中部)、下越（北部)、佐渡（島しょ）の４つの地方に区分するのが一般的である
12　学校基本調査
13　文部省通知 「中高一貫教育制度の導入に係る学校教育法等の一部改正について」 平成10年６月26日
※公立の中等教育学校の前期課程に係る学級編制及び教職員定数の標準は、現行の中学校と同等の標準とした
※公立の中等教育学校の後期課程に係る学級編制及び教職員定数の標準は、現行の高等学校と同等の標準とした
14　中央教育審議会資料　平成23年3月
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/045/siryo/__icsFiles/afieldfile/2011/05/06/1304870_2.pdf
15　文部科学省ホームページ（中央教育審議会　教員の資質能力向上特別部会第２回資料）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo11/shiryo/attach/1297249.htm
16　臼井嘉一 「開放性目的教員養成論の探求」 学文社　2010年　P45
17　市川昭午 「教職研修の理論と構造」 教育開発研究所　2015年　P263
18　樋口修資 「教育行政と学校経営－改正教育基本法下の公教育制度の理念と構造－」 明星大学出版部　2008年　P140
19　佐々木幸寿　柳瀬昇「憲法と教育」学文社　2009年　P44
20　髙妻紳二郎 「教員の資質能力の向上に資する人事行政の課題－「養成＝採用＝研修の一体化」をめぐる議論の再検討」 日本教育行政学会年報　38号　2012年
21　井島　前掲　P108
22　川上泰彦 「教員人事行政における都道府県教育委員会の機能とその規定要因」 日本教育行政学会年報　第31号　2005年
23　平成29年度　和歌山県公立学校教員採用候補者選考検査実施要項
24　平成28年度　東京都公立学校教員採用候補者選考要綱
25　高知県教育委員会ホームページ
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo11/shiryo/attach/1297249.htm
26　東京都教職員研修センターホームページ
http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/trainingc/other/t04/
27　東京都教職員研修センター 「中高一貫教育校における教員研修プログラムの構築」
http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/files/bulletin/h15/h15_06.pdf

28　東京都立白鴎高校・附属中学校ホームページ上資料
http://hakuo.ed.jp/web/pdf/PublicOffering/11PublicOfferingRecruitmentJunior.pdf
29　御所野学院検討委員会答申（秋田市）「秋田市立御所野学院中学校及び秋田市立御所野学院高等学校の今後のあり方について」 平成27年11月12日
http://www.city.akita.akita.jp/city/ed/sd/gosyonogakuintousin.pdf

（樋口修資教授指導　2014年度博士前期課程修了生）

阿部重孝の「教育の方便としての動律」に関する研究

板 野 晴 子

要 旨

本研究の目的は、わが国の教育学者である阿部重孝によるリトミックの受容の在り様を明らかにすることである。また、F.リヒターとA.リヒトヴァルクの論から、阿部自身がどのように影響を受けているのか、その部分についても言及してゆく。結果、阿部はF.リヒターの『芸術教育思想の発達』の記述からJ=ダルクローズの情報を得ていたこと、A.リヒトヴァルクが第３回芸術教育大会で述べた音楽と体操の融合した教育が教育に有効であるという論に注目していることなどから、音楽と身体の動き、そしてリズムについて検討していることが明らかになった。阿部は卒業論文として「芸術教育」を著したのち、リズムと身体運動の教育的意義を持つ「動律体操」を中心とした「教育の方便としての動律」を論じている。本論文は、西欧の多くの教育法を検討している阿部が、リトミックに対して、どのような見解を持って受容したのかを述べたものである。

Key word：芸術教育、音楽教育、阿部重孝、リトミック、リズム

はじめに

阿部重孝（1890－1939）は我が国の教育制度改革案作成の中心的役割を担った教育学者である。阿部は1913（大正２）年に東京帝国大学文学部教育学科を卒業した後、文部省に職籍をおいた。阿部は当時の日本の教育制度の分析に対する働きが認められ、東京帝国大学の助手となり、1919（大正８）年文学部教育学講座助教授、1934（昭和９）年教授に就任し、晩年には教育研究会を組織した。この会は1937（昭和12）年の５月に教育改革同志会に発展し、文部省の教育制度改革案の作成を主導する働きをしている。

阿部は1923（大正12）年に開催された万国教育会議へ日本代表として参加、その後文部省より１年間のアメリカ留学を命じられている。阿部はアメリカ教育制度の研究をはじめとする西欧の教育思潮を研究し、我が国に紹介した。また、阿部は青年期教育として中等教育を捉え、それまでの学校体系に一石を投じて六・三・三制への移行を唱えており、彼は戦後の教育改革へ重要な足がかりを作ったという評価がなされている。このように、阿部は日本の教育者として我国の教育行政・制度を担う教育制度改革の研究の第一人者であり、国を代表する立場にあった。

阿部の著作は、『阿部重孝著作集』[1]に纏められている。本研究では阿部の卒業論文「芸術と教育」に、スイスの音楽教育家であり、リトミックの創始者であるJ＝ダルクローズの名が挙げられていること、その後に著した「教育の方便としての動律」にリトミックを教育に活用することの意義について記されていることに着目した。阿部の「芸術と教育」論は、芸術教育に興味を持つ者に「芸術教育思想の発達と芸術教育の本質と並にその手段と方法とを示さうと試みたもの」[2]である。その１年後、阿部は「教育の方便としての動律」[3]を論じている。「動律」とは、J＝ダルクローズの創案した音楽教育法「リトミック」を指す。我が国へのリトミックの導入史の観点から、歌舞伎、演劇、舞踊等の舞台関係者、

音楽家、音楽教育家、体操教育家らによって着目され、日本に紹介されたという側面は既に報告されている。しかし、リトミックの導入史研究において、阿部の芸術教育論の検討は、これまで成されてこなかった。

教育学者である阿部が、J=ダルクローズの「動律体操（リトミック）」（括弧内筆者）を論じている事実をもとに、これまでのリトミック導入史の認識を新たにすることは、我が国の音楽教育史上においても新たな知見を付加する重要な根拠となり得るものである。

１．研究の目的と方法

本研究は、阿部の教育制度改革の一端である芸術教育に関する論考より、音楽教育に関する問題意識を探ってゆく。また、我が国の音楽教育を推進するために、阿部がリズムの教育的価値を如何に考えていたのかを明らかにすることを目的とする。

方法としては、阿部の論文「芸術と教育」及び「教育の方便としての動律」を中心とした著作をもとに、彼の芸術論の拠り所としたF.リヒター（Franz Georg Johannes Richter）やA.リヒトヴァルク（Alfred Lichtwark）の論と対比させていく。我が国の教育改革を検討していた教育哲学者が、教育へのリズムの活用をどのように考えていたのかを検討することは、後の音楽教育の発展的道筋を考察するための示唆を得ることでもあり、意義深いものであると考える。

２．先行研究

阿部についての先行研究は、阿部が我が国の教育政策方針を支えていた立場であったことを受け、その歴史的意義を追求したものが挙げられる。井深（1980）[4]は阿部の「学校系統改革の私案」の成立過程について、時代区分に沿って研究活動史の概説を試みている。佐藤（1984）[5]は、阿部が戦後教育改革に先立って、戦前の早い時期から学制改革に取り組もうとしたことに対して評価をし、阿部の六・三制案が戦後に創出された六・三制と対立するものであるかを検討した上で、阿部がこの新しい事業の教育学における「第一人者」であったとしている。また、北村（1933）[6]は、阿部の『芸術教育』に言及し、「芸術を論じるにもかかわらず、阿部は科学をまずもって重要だと意識している」[7]ことに注目している。その上で阿部の教育学は、生産効率の最大化を図ることによって、教育の民主化を目指したものとして矛盾するものではないことを検討した。

阿部の芸術論に関しては、平田（1982）[8]は芸術教育をめぐる「科学的教育」を擁する阿部重孝と「教育的美学」を主張する佐々木吉三郎について、それぞれの芸術教育観を示しつつ、論争に至るまでの経緯を述べている。平田は阿部が芸術教育の方法論を深めるために、「芸術的創作・発表の能力の開発」という課題に取り組み、その立場を堅持していったと結論付けている。また、この論の中において、阿部が「グルクローズ（ママ）の動律体操」を芸術教育に利用することの必要性を提起している、と触れている。

これまで、明治、大正時代のリトミック導入史においては、演劇、舞踊、演出等の表現者、学校教育へ取り入れた教師らの取り組みが明らかにされてきた[9]。管見した限り、阿部の名は福嶋（2003）[10]による人物紹介欄に認められるのみである。そこに名の挙げられる作曲家山田耕筰、舞踊家石井漠、音楽教師小林宗作、体育教師天野蝶、音楽教育者板野平等、彼らは自らの表現活動や教育実践にリトミックを活用するという目的の下に、リトミックの検討、研究を行った。

阿部が『芸術と教育』を出版したのは大正11年である。当時、日本においては、日本女子大学の初

代体育教師、白井規玖郎による『韻律体操と表情遊戯』が1923（大正12）年に出版されたが、阿部の「教育の方便としての動律」[11] は1914（大正３）年に論じられたものであり、白井をはじめとするリトミックを受容していた人々の取り組みに大きく先んじているものである。

我が国の教育制度を牽引する立場にあった教育学者である阿部が、先述の彼らに先んじて「芸術教育」および「教育の方便としての動律」においてリトミックを論じていることは、大きな意味を持つものであると考えられる。よって、本稿では、日本の教育学者である阿部重孝のリズム教育観とその変遷を「教育の方便としての動律」を中心に検討し、明らかにしていくものとする。

３．阿部重孝の芸術教育観の基底にあるもの

３－１　F.リヒターによる芸術論の影響

阿部は学生時代より教育哲学および芸術に関心を持っていたことにより、卒業論文では「芸術教育」を扱った。当時、東京帝国大学文学部教育学科の主任教授であった吉田熊次は、阿部の卒業論文の指導教授であり、吉田は阿部に「芸術教育」に関する書物を出すように進言していたという[12]。1913（大正２）年に卒業論文として完成していた原稿は、恩師の勧めにより再着手され、1922（大正11年）に発行となった。

阿部は卒業論文「芸術教育」を執筆するにあたり、F.リヒター（1882－1944）の著作を参照している。その中心となった文献は、『芸術教育思想の発達』*Die Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens* である。阿部は「本書はその大體の構造に於てリヒターに負ふ所が多いばかりでなく、リヒターの意見をそのまゝとつた所も多い」[13] としている。このことから、「芸術教育」はF.リヒターの論の紹介に留まっているという評もある[14]。しかし、阿部の指導教授である吉田は、本著の「序」に述べているように、「著者阿部重孝君は大學在學の時に此方面の研究に志し、君の卒業論文は實に藝術教育論なりき。予は大に其の學術的研究に敬服し、夙に之を刊行して廣く教育界を裨益せんことを慫慂したりき」と、本論の発表を強く勧め、この論を公にすることは必須であると考えた。

吉田による強い発行の勧めに対して、阿部は「本書を書くに当つて自分の問題とした所は、F.リヒターの見解を読者に伝へることではなくて、自分に与へられた文献によつて、自分の見解から芸術教育問題を考察することであつた」[15] と述べている。阿部はF.リヒターの論を咀嚼し、自らの芸術論を発展させようとした。F.リヒターは『芸術教育思想の発達』において、Ｊ＝ダルクローズについて以下の様に記している。

> Der Franzose Jacques=Dalcroze erstrebt mit seinen Spiel= und Tanzliedern eine Synthese von Musik, Dichtung und schöner Bewegung, wie sie einst in dem herrlichen Dolte der Griechen Gestalt gewonnen hatte. In Genf hat er eine Schule gegründet, die nichts Geringeres bezwedt, „als ihre Zöglinge gleichzeitig zu gesunden und musikalichen Menschen auszubilden.[16]

一方、阿部による「芸術教育」では、Ｊ＝ダルクローズについて、以下の様に記されている。

> ジャック・ダルクローズ Jacques-Darlcroze（ママ）は音樂と詩と美しき運動との綜合に努力してゐる。彼はゲンフに學校を設立したが、その目的は兒童をして健全ならしめると同時に、音樂的人物たらしめることであつた。

ここから､阿部がF.リヒターの著作によってJ=ダルクローズに関する情報を得たことは明白である。F.リヒターの『芸術教育思想』および阿部の「芸術教育」にはJ＝ダルクローズについて触れられている部分はこの記述以外には見当たらない。阿部は「芸術教育」を卒業論文として完成させた後に、「教育の方便としての動律」においてJ＝ダルクローズについて言及し、リトミックについて論じた。

阿部が卒業後に論じた夫々の芸術論には、「我が国の芸術教育研究において、新しい教育学の方向性を探ろう」[17] とした姿勢が見て取れる。阿部の芸術教育に関する論の年代順リスト（下記表）からも明らかなように、阿部は卒業論文として「芸術教育」を発表後、引き続き1914（大正３）年、1915（大正４）年と芸術に関する論を展開している。その中でもＪ＝ダルクローズのリトミックに言及した「教育の方便としてのリズム」については、本論の４項で触れてゆく。

では阿部はなぜ『芸術教育』において多くの芸術教育論が述べられている中から、とりわけリズムを活用した教育に着目したのか、という疑問が生じる。それについては次の３－２においても触れるが、阿部が『芸術教育』で紹介したA.リヒトヴァルクの活動が、彼の芸術教育論に少なくとも影響を及ぼした部分があると考えられる。

＜表：阿部重孝の芸術教育に関する論のリスト＞

発行年	論文表題	掲載元等
1913(大正２)年	「芸術教育思想」	卒業論文
1914(大正３)年	「芸術教育の見地より見たる教育上の欠陥」	『教育実験界』第33巻第１号 育成会
1915(大正４)年	「教育の方便としての律（ム）」	『帝国教育』第39号 帝国教育会
1915(大正４)年	「所謂美的教育学説について」	『教育学術会』第30巻第５号 モナス社
1915(大正４)年	「教育は果して芸術なるか」	『教育学術会』第31巻第１号
1915(大正４)年	「図画の教育的価値」	『教育学術会』第31巻第４号
1915(大正４)年	「再び教育と芸術とに就いて」	『教育学術会』第32巻第２号
1915(大正４)年	「佐々木氏の教育的美学を表す」	『教育学術会』第32号第３号
1918(大正７)年	「絵の理解」	『教育大辞書』第１巻
1918(大正７)年	「絵本」	『教育大辞書』第１巻
1918(大正７)年	「絵画教授」	『教育大辞書』第１巻
1918(大正７)年	「教育者としてのレンブラント」	『教育大辞書』第１巻
1918(大正７)年	「芸術と道徳」	『教育大辞書』第１巻
1918(大正７)年	「芸術品の説明」	『教育大辞書』第１巻
1918(大正７)年	「美的文化」	『教育大辞書』増訂改版第３巻 同文社
1918(大正７)年	「教育学と美学との関係」	『教育大辞書』第３巻（美学の項）
1918(大正７)年	「美的道徳」	『教育大辞書』第３巻
1918(大正７)年	「見方の教育」	『教育大辞書』第３巻
1922(大正11)年	「芸術を力説する教育思潮」	『教育学術界』第46巻第２号
1922(大正11)年	『芸術教育』	四六判・本文444頁 教育研究会
1924(大正13)年	「芸術教育」	『芸術教育の最新研究』文化書房
1924(大正13)年	「芸術教育」	『現代文化と教育』国民教育奨励会編

（2016　板野）

上記の表は『阿部重孝著作集』第２巻を参照し作成した。1922（大正11年）発行の『芸術教育』は、卒業論文「芸術教育思想」以降の研究の成果を纏めたもの[18] であり、同一の論ではない。巻末には、阿部がこの他に「フォルケルト・ヨハネス」「ラスキン・ジョン」「ランゲ・コンラート」「リヒトワルク・アルフレッド」等を執筆し、芸術教育運動の中心人物や重要事項の解説をおこなっていること

が示されている。

３－２　A.リヒトヴァルクと「芸術教育大会」

阿部は『芸術教育』において、A.リヒトヴァルクの見解についての言及を記している。

A.リヒトヴァルク[19]（Alfred Lichtwark. 1852－1914）は、1886（明治19）年にハンブルク美術館館長に就任して以来、没年1914（大正３）年までドイツを舞台に芸術政策や教育政策を中心に多彩な活動を繰り広げた人物である。ドイツの国家賞として作曲家対象に贈られるバッハ賞、詩人・作家・学者を対象とするレッシング賞、また建築家・技師を対象とするフリッツ・シューマッハ賞とともに、造形芸術に与えられる「リヒトヴァルク賞」は、彼の名に因んだものである。20世紀初頭のドイツ博物館と芸術教育界を代表する存在であるA.リヒトヴァルクの、「ドイツにおける芸術教育運動の開拓者」[20]として果たした役割は大きいものであった。

A.リヒトヴァルクが導き手となったドイツの芸術教育運動は、1901（明治34）年にはドレスデン、1903（明治36）年にはワイマール、1905（明治38）年にはハンブルクにて開催された。そこでは、詩や音楽や体育などを通じての身体性の開放が論じられている。阿部は「芸術教育」の中において、「芸術教育運動」の章を立てて、芸術教育大会について記し、考察をしている。

第１回目については、1901（明治34）年９月28日及び29日に行われた研究報告、講演の題目と報告者の名を纏め、その概要とともに司会者ザイトリッツが会議の目的として述べたことを付け加えている。

・芸術教育、特に学校教育としての少年の芸術教育に就いて、研究討議することを目的とする。
・一般的原理を論じるのではなく、実際に役立つ結果を多く得ることを目的とする。
・この会議は一つの組織を作るものではなく、問題を討究し、之を明らかにするものである。

阿部は第２回目の芸術教育大会についても、目的を明確に示している。

・第１の目的は国民特に少年の個人的発表力を高めることである。
・第２の目的は個人的発表力を高める方法を凡ての学校で行い、到達することを目指すことである。よって、この場合においても原理を論ずるより実際的提議に重きを置く。

続いて阿部は第３回目の芸術教育大会についても言及しているが、第１回、第２回と比較しても、第３回の大会の内容からは、より多くの示唆を得たようである。第３回目の講演者、マックス・デソアール（Max Dessoir）の述べた「吾々が能動的に音楽にたづさわることによつて、吾々は凡ての束縛から離れ、想像力を自由に発展させることが出来る。又吾々を圧迫し局限するあらゆる現実から離れて、吾々をして生活の喜びを遺憾なく味はしめ、又吾々をして最も内面的に感動させることができる」という言葉を紹介している。

同じく第３回芸術教育大会での講演者、ヨハンゼン（Heinrich Johannsen）が述べた「音楽が人間の内的生活に対する教育的価値を明らかにし、その最高の目的を達しようとするならば、音楽は上流社会の特権とならずに、国民全体の共有財産とならなければならない」[21]と述べ、彼が国民全体への音楽教育の必要性と、唱歌教授と国語教授を結びつける提案、さらにピアノの必要性を力説していることを紹介している。阿部はデソアール、ヨハンゼン、イッチナーら、音楽教育者の紹介の後に、「新しい芸術的文化が音楽を重んずる所から自然に生じてきた喜ばしき現象は、音楽と体操との有機的関係を力説することである。併し乍ら、この見解は学校教育に於ては、まだ十分に實検されるに至らない」[22]という見解を述べている。そして、この論を補強するように、A.リヒトヴァルクの講演内容を紹介している。A.リヒトヴァルクは「音楽と体操」という題目で、第３回の芸術教育大会の一日目の冒頭に講演を行った。

阿部はA.リヒトヴァルクの *Einleitender Vortrag* に記された *"Musik und Gimnastik"*[23] を参照し、講演の概略を記している。

> 教育上に於ては、音楽と体操とは最も密接なる関係を有するといふ一致せる確信が、この問題を決定した。従来は、音楽と体操とは学校の時間割に於て、通常孤立した地位を占め、たかだか教師によって個人的に結合されたに過ぎなかつた。それ故に、音楽と体操との代表者は、音楽と体操とは、音楽を伴う舞踊の律動的運動の中に、共通の根拠をもつてゐることを力説し、この原本的結合は教育にとつて、非常に重要なる意義―その意義は従来一般に認められなかつたが―を有するものであることを高調しなければならなかつた。[24]

そして、阿部は第３回芸術教育大会の検討の後、自らの見解を以下のように示している。

> 音楽は表象の媒介をかりないで、直に人の情緒を動かす力を有するものであるから、他の芸術よりもいっそう痛切に吾々の内心に触れるものである。それ故に、知的生活や意志生活よりも、寧ろ感情生活を味はおうとする現代人が、音楽を要求するは自然の勢いである。而して音楽に導く為には、その感覚的・感情的方面からしなくてはならない。[25]

この部分からも推察されるように、阿部は感覚的方面と感情的方面との両面からアプローチをする音楽教育の方法の示唆を、A.リヒトヴァルクから得たといえよう。A.リヒトヴァルクの述べたこの講演によって、芸術教育、言語、詩、音楽、体操等の芸術教育の方向を変える関心事が明らかにされた。芸術教育界においては、ひとつの転機であったと思われる。このことについては、『リトミック事典』においても次のように触れられている。

> リズム・音楽教育との関係にとっては、第三回芸術教育大会でのアルフレート・リヒトヴァルク（A.Lichtwark）の「音楽と体操」という主題の講演における思想が支えになった。音楽と体操は、ダンスと輪舞とが一つにまとめられた元の形において、教え込まれた物怖じや恐れが自己表現に対してなくなるような、自由な世代の人間を育成する助けになったのである[26]

阿部はドイツの芸術教育界を代表するA.リヒトヴァルクの論を中心に、わが国の芸術教育への示唆を見出そうとしたのである。A.リヒトヴァルクは阿部の芸術教育思想に大きく影響を与えたということができよう。阿部はA.リヒトヴァルクが述べた体育教育と音楽教育との関係を一致させる方法を、F.リヒターの『芸術教育思想の発達』の中に記されたＪ＝ダルクローズによる音楽教育法、リトミックに求めた。阿部が音楽教育の方法としてリトミックに注目したのには、わが国の音楽教育の課題を阿部がどう捉えていたのかにも関係するであろう。

４．阿部重孝の音楽教育観

４－１　阿部が捉えていた我が国の音楽教育の課題

阿部はリズムの教育法としてリトミックに言及するまで、「芸術教育」においては多くの音楽教育家らの論を参照している。そこに挙げられる論は、当初は唱歌教授法を中心に据えたものであった。

ハインリッヒ・プードル（Heinrich Pudor）の『新教育』、マックス・デソアール（Max Dessoir）

の第３回芸術教育大会における論、リンデの『人格的教育学』の見解、ヨハンゼン（Heinrich Johannsen）の同じく第３回芸術教育大会において行った「芸術的趣味の強化の手段としての唱歌」の研究報告、イッチナーの唱歌教授についての論、というように、唱歌に関する教育論に対しての言及を重ねている。阿部は唱歌の教授法から以下の課題を挙げている。

・十分な意味を持つ音楽教育は学校教育において行われていないこと
・唱歌教育は無意味に模倣して歌うだけという問題があったこと
・模倣歌唱への反省から音譜を以て確実に歌うようになったことが却って技術方面に拠ってしまったこと

そして、これらの原因は、年に何度かの公開演奏会のために、子どもたちに複雑な合唱法を行わせ、分業的に一部分の練習のみをさせていることにあり、それらが彼らが音楽に対する喜びを失わせることにもなっている、とヨハンゼン（Heinrich Johannsen）の論を引き合いに出しながら指摘している。

阿部はこれらの歌唱の教授法に関する課題を挙げた上で、対して「音楽と体操との有機的関係を力説すること」[27]が新しい芸術的文化が音楽を重んずる現象を生んでいることは喜ばしき現象である、と述べている。その例としてダンカン（Miss Duncan）の舞踊やベルリン郊外のグリューネワルトにある舞踊学校での舞踊教育を挙げている。第３回芸術教育大会においては、裸体の必要を力説したメェッラー（Karl Möller）、シューベルト（Conrad Schubert）の名を紹介し、阿部自身の芸術教育の関心は身体の動きを伴う様式に着眼したものとなっている。さらにシューマールゾーの「吾々が肉体の発表力を吾々の精神的陶冶に適応させようと試みる場合に於いて、はじめて、わが国民の芸術教育が開かれる」という論が紹介されている。

このように、A.リヒトヴァルクをはじめとする芸術教育家らによる音楽と体操との研究討議がおこなわれた第３回の芸術教育大会での報告は、阿部の音楽教育の見解に影響を与えたと思われる。阿部は、西欧における芸術教育の課題を俯瞰することによって、わが国の芸術教育のあるべき姿を模索しようとした。音楽教育において阿部が行き着いたその方策とは、リズムを活用した音楽教育法のリトミックであった。

４－２ 「教育の方便としての動律」に見る阿部によるリトミックの受容

阿部は『芸術教育』において、西欧、特にドイツにおける芸術教育論を俯瞰することによって、わが国に適応し、教育効果を上げる思想と方法を模索した。1914（大正３）年に著した「教育の方便としての動律」によって、リトミックの教育的意義に着目し、これを世に紹介したことは、阿部が卒業論文完成を経て、わが国の音楽教育の課題に対する回答の一つを得たことの証明であったともいえる。

阿部は「リズムの効果を教育的に取り扱ふということは、古くはほとんどなかつたといつてよからう、之を教育的に取扱ふに至つたのは、近年の所謂『動律体操』の主張である」[28]と記しており、音楽論におけるリズム研究の現状、その中においてリトミックが注目されていることを述べている。続いて「吾々はこれまで芸術家の養成にのみ注意して、それで以て世界市場に於いて優越な地位を得ることが出来ると考えてゐた。併し乍ら、それはとりかへしのつかぬ誤であつたことを、今日になつて知るやうになつた。実際、国民経済の活力はその国の消費者の文化状態に依存するものであつて、消費者の教育によつてのみ、工業の独立とその活動力とは期待し得るものである」[29]と述べ、日本が芸術を以て国際社会において中心になり得るためには、高い演奏技術を持つ演奏家の育成のみではなく、国民の教育、つまり学校教育の場に視点を移すべきであるという結論に達したのである。国全体の活力へと寄与する芸術教育とはどのようなものであるか、阿部は「教育の方便としての動律」において、後期ドイツ歴史学派経済学者であるカール・ビューヒャー（Karl Buecher 1847－1930）の見解に対

する考察を述べている。

> 反復動作する場合に自由な動律の方式をとる時は、そこに自己活動の快感がある。その暢やかな快活な心もちは、声をかりて外に現れる。その際の労作の反復運動が歌の拍子をとるのである。此唄はまた仕事に影響してくる。快活な心持は人を活動的ならしめ、仕事の能率を増加するに与るといふのは、誰も知る所である。仕事唄をとつて見ると、皆その拍子なり旋律なり調句なりに快活の趣を湛へてゐるが、其主要素は動律に存して、旋律なり歌詞なりはつけたりの観を呈している。[30]

阿部は、A.リヒトヴァルクが提言した音楽と体操との関係を一致させる方法を「身体による感情の発表、もつとくはしく言へば、歌を伴ふ身体の運動による感情の発表」[31] と理解し、西欧においては実際にはどのような教育法の実践が行われているのか、多くの文献を調査していたと思われる。阿部はリズムによる生産性、活動力に着目し、教育力と経済力の相互の発展を図ることが、日本の活力に大きく関係するという考えを以て、芸術教育への見地を深めていったと考えられる。さらに、阿部はF.リヒターの『芸術教育思想の発達』によって知り得ていた、Ｊ＝ダルクローズによる音楽教育法を検討し、次のように述べた。

> 体操は唯だ肉体の陶冶に、音楽は唯だ心の陶冶に役立つに過ぎないといふのが多数の意見である。然し両者が心の陶冶に与るのである。体操ばかりやつて音楽を味はぬものは兇暴粗野に流れ、音楽ばかりをやるものは女性的でセンチメンタルになる。それであるから勇ましくして賢明なる精神を得る為めには、体操と音楽を結び付けねばならない。此事は已にプラトーも言って居る所であるが、現代は正に之を以て教育の原則とすべき時代である。而して之を今日に実行したのは実にダルクローズである。[32]

阿部はＪ＝ダルクローズの心理学・生理学的見解に基づくリトミックに、プラトンの教育論との共通項を見出している。リトミックは阿部が捉えていた音楽と体操の結合による教育の必要性、という課題に対する福音であったと言えよう。阿部はリトミックには生理的心理的根拠があり、「ダルクローズの如きは之によりて意志の陶冶までもやつてゐるが、此事が児童が芸術をとり入れる上に於ける条件をなすものだ」[33] と、教育上の試みに利用する価値がある、という見解を示している。また、阿部は音楽と体育の融合による身体の動きを伴う教育方法とは、どのようなものであるのか、Ｊ＝ダルクローズのリトミックとダンカンの舞踊教授とを比較研究している。阿部はリトミックについて以下の様に記している。

> ダンカンの教育方法を一瞥したところでも、其所にいろいろと自由な喜ばしい個々の現象を見出し得るのであるであるが、ジャック・ダルクローズの所謂動律体操は、もつと包括的な有機的な構造を有つてゐるやうに思はれる。ダンカンの学校に於ても、已に新しい舞踊の概念と舞踊が音楽に対する関係とを知ることが出来たが、ダンカンの学校に於ては音楽は随伴者の役目を演ずるのに過ぎないのに、ダルクローズの方法では音楽は中心点であり、中心の教育的要素である。（中略）ダルクローズの教育系統は聴覚陶冶、音楽論をも包含してゐる。[34]

阿部はリトミックは音楽と身体の関係性を保ちながらも、その中心は音楽であることを評価してい

る。さらにその方法が音楽の一方に偏した方法でないことをＪ＝ダルクローズが力説していることにも言及し、「動律体操は各人の経験上の事柄であると彼自身も言つてゐる。然しながら彼が動律体操の意義に関して一般的に論ずることは必ずしも出来ない相談ではない」[35] としている。阿部の「教育の方便としての動律」が著された1914（大正３）年までに、Ｊ＝ダルクローズは「音楽の学習と聴音教育」（1898)、「学校音楽教育改革論」（1905)、「リズムへの手引き」（1907）等の論文を発表している。阿部はリトミックの理論と意義が、Ｊ＝ダルクローズにより論じられ、更に教育界一般に広まることが望ましいとの見解を示している。阿部が望んでいたように、Ｊ＝ダルクローズはその後、「音楽と子ども」（1912)、「リトミック、ソルフェージュ、即興演奏」（1914）「学校、音楽、喜び」（1915)、「リズムと創造的想像力」（1916)、「踊り手と音楽」（1918)、「リトミックと身体造形」（1919)、「リズム、拍子、気質」（1919）の論文を、また、リトミック論文集『リズムと音楽と教育』（1919）を世に出した。さらに、1922（大正11）年から1925（大正14）年にかけて著した論文も、リトミック論文集『リトミック・芸術と教育』として発表している。ここからも明らかなように、阿部は、Ｊ＝ダルクローズがリトミックの理論を構築している初期の段階から、リズムと身体表現を活用した方法が、教育の方便として有効であることに着目していたのである。

５．考察

ここまで述べてきたことから、阿部のリトミックの受容には、F.リヒターの論述を消化しつつ、自らの芸術論を構築してきた背景があった。F.リヒターの論文によってＪ＝ダルクローズを知り得たこと、また、ドイツにおける芸術教育大会の中でも、第３回目の大会講演においてA.リヒトヴァルクが述べた「音楽と体操の融合」から音楽教育の課題に関する示唆を得たこと、リトミックの理念に教育学、心理学という科学的根拠を見出していることなどである。

F.リヒター（1882－1944)、A.リヒトヴァルク（1852－1914)、J＝ダルクローズ（1865－1950)、阿部重孝（1890－1939）の４者は多少の前後はあるものの、活動の時期は重なっている。Ｊ＝ダルクローズは、自らが教師を務めていた音楽大学の学生が、演奏力に対する音楽の理解と感受力がアンバランスなまま学習を進めていることに疑問を発し、音楽教育の改革を行おうとリトミックを考案したのである。阿部は当時の西欧における最新の芸術教育論から示唆を受け、日本の芸術教育の向上を目指すに値する教育法を導入しようと考えた。

西欧の音楽教育の課題にも見られる模倣するだけの唱歌教育への問題点は、わが国の音楽教育にも同様に見受けられる。1923（大正12）年に渡欧してリトミックに出会った小林宗作も、小学校の訓導時代の授業を振り返り、「何故音楽だけがいつまでも、ポッポッポー……ハイッ／ドレミファー……ハイをやっているのか」[36] と模倣による唱歌教育に疑問を投げかけている。彼らの音楽教育の視点からわかるように、この時代は音楽教育にリズムと身体の動きを融合することの教育的な価値を、教育界が求め始めた時代であった。

教育に活用する価値をリズムと身体に求めた動きは、わが国においてもリトミックの導入という形となって成されていった。リトミックの呼称にしても、白井規矩郎による「韻律体操」、小林宗作による「韻律教育」（全体にリトミックとルビが入っている)、天野蝶による「天野式リトミック」、板野平による「リトミック」というような変遷が見られるが、阿部のリトミックの呼称は、「動律体操」（動律の部分にリズムとルビが入っている）と表記され、「仏：Rythmique／英：Eurythmics／独：Rhythmische Erziehung」の邦訳としては日本において初めての紹介であったと言える。

また、阿部は音楽教育、芸術教育を通じて、わが国が国際的にも第一線に立つことを目指し、教育

において国の政策を考える立場であった。彼が注目した経済学者カール・ビューヒャー（1847－1930）の『労働とリズム』は、同時代に日本の農政、産業経済学者として活動した新渡戸稲造（1862－1933）も、音楽と動きによるリズム的効果が社会的及び経済的に効用をもたらすものである、として言及している[37]。阿部は、リズムと身体と動きが社会の発展に有効であるという、カール・ビューヒャー、新渡戸稲造とも近似の見解を持ち得ていたのである。

阿部は、リトミックの導入史においては、極めて早い時期にリトミックの教育的意義の考察及び紹介をした。その歴史的な評価はもとより、わが国の音楽教育の向上を目指して、リトミックに注目したその着眼点は、当時の教育界においても斬新なことであった。阿部は、「此方法が一般教育上の問題とならぬのは、ダルクローズが特に秀でた生徒をして普通の生徒ではとても及びもつかぬと思はれるやうなことをやらせた所に其原因があるのではあるまいか。実際生徒のわざに驚嘆するの余り、そのわざを可能ならしめた原理を見過ごしてしまつたやうに思はれる」[38] と考察している。J=ダルクローズが音楽を専門とする大学生を対象に、この教育法を考案したという当初の目的からすると、阿部の見識は大きく外れてはいない。しかし、Ｊ＝ダルクローズの教育実践と研究は、その後も子どもを対象とした論、特に学校教育に関しては「学校教育改革論」を発表するなど、リトミックを専門家の技術に応用するということより、むしろリズムと身体の動きを以て、国民の、子どもたちの成長を目指すものとして発展していった。しかしながら、リトミックの創案初期とはいえ、その理念を理解し得ていた阿部の指摘からは、リトミックの「原理」を重要視していたことが読み取れるのである。

おわりに

阿部は「教育の方便としての動律」の末尾において、「此論者の狙ひ所には多くのヒントが潜んでゐるやうに思われる。（中略）この辺から進んで組織的の研究をすることも必要のことゝ思はれるのである」[39] と記している。阿部の述べたリズムを教育の方便として活用するという考えは、今後の学校教育において児童、生徒への教育に関わる我々への示唆として、重く受け止めていく必要があろう。

謝辞

今年度は、通信制大学院後期課程においてご指導いただいた佐々井利夫副学長がご定年を迎えられる年ということもあり、教育学研究にお導き頂きました感謝を含めましての執筆とさせていただきました。佐々井教授にはこの６年間、大学院生、また研究生としてご指導いただきましたことに、深く御礼申し上げます。

註）

1　阿部重孝『阿部重孝著作集』日本図書センター（1983）は全８巻から成る。
2　阿部重孝『阿部重孝著作集』第２巻、日本図書センター（1983）p.5
3　同上書p.315
4　井深雄二「阿部重孝の学校制度論に関する研究―『学校系統改革の私案』の成立過程について―」教育史学会紀要23（1980）pp.32-57
5　佐藤広美「阿部重孝における教育制度改革論の研究：教育制度改革と『教育の機会均等』」教育科学研究（3）（1984）pp.75-98
6　北村三子「阿部重孝の教育学説と近代の社会システムの権力」駒澤大学教育学研究論集第9号（1993）pp.45-60
7　同上書、p.47
8　平田勝政「『科学的教育学』の建設と芸術教育―1910年代（前半）の阿部重孝―」教育科学研究２（1982）pp.78-96

9　日本へのリトミックの導入史については板野晴子『日本の音楽教育におけるリトミック導入の経緯』風間書房（2015)、板野晴子『日本のリトミック導入の黎明期』ななみ書房（2016）に詳しい。
10　福嶋省吾「日本におけるリトミック教育の歴史的概観」『リトミック研究の現在』開成出版（2003）
11　阿部重孝「教育の方便としてのリズム」『帝国教育』第39号、帝国教育会（1915）は、発行が大正４年であるが、阿部の原稿末尾には「(大正）三、一二、一二」と完成日付が付記されている。
12　阿部重孝『阿部重孝著作集』第２巻、日本図書センター（1983）p.6の凡例の文に、阿部が「芸術教育」発表の経緯を綴っている。なお、阿部の卒業論文ではF.リヒターと表記されているが、1983年発行の著作集ではF.が削除されている。
13　阿部重孝『芸術教育』教育研究會（1922）凡例p.1
14　山住正巳・佐藤広美は『阿部重孝著作集』第２巻の「解説」において、阿部の芸術論は紹介的研究の色合いが強いという指摘をするも、出版に際しては阿部がいくつかの新しい資料を加え、自分の見解から芸術教育問題を考察する努力を試みていることを評価している。
15　阿部重孝（1922）前掲書、凡例p.1
16　Franz Georg Johannes Richter *Die Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens* Quelle & Mener in Leipzig, 1909 S.205
17　山住正巳・佐藤広美『阿部重孝著作集』第２巻（1983）p.425
18　『阿部重孝著作集』第２巻（1983）p.419参照
19　阿部の表記では「リヒトワクル」とあるが、本論文中では「A.リヒトヴァルク」とした。
20　A.リヒトヴァルク著、岡本定男訳『芸術教育と学校』明治図書（1985）p.5
21　阿部重孝（1922）前掲書p.270
22　同上書pp.277-278
23　R.Doigtländers *Kunsterziehung Musik und Gymnastik*, inLeipzig, 1906
24　阿部重孝（1922）前掲書p.278
25　同上書pp.276-277、下線は筆者による。
26　『リトミック事典』においては『芸術教育第三回ハンブルク大会の成果と示唆』「ライプツィヒ 1906, S.28」をもとに記されている。p.236
27　阿部重孝（1922）前掲書pp.277-278
28　阿部重孝（1983）前掲書p.315
29　阿部重孝（1922）pp.61-62
30　阿部重孝（1983）前掲書p.317
31　同上書p.316
32　同上書p.322
33　同上書p.318
34　同上書pp.319-320
35　同上書p.320
36　小林宗作「欧米音楽教育界の相」『學校音樂』８月号、学校音楽研究会（1934）p.63
37　新渡戸稲造『武士道』(1938）岩波文庫参照
38　阿部重孝（1983）前掲書p.323
39　同上書p.323

（佐々井利夫教授指導　2013年度博士後期課程修了生）

ルソー研究所とジャック＝ダルクローズの教育法に関する一考察

細 川 匡 美

本研究は、新教育運動における実践的研究所であったルソー研究所の教育と、J=ダルクローズが創案した音楽教育法「リトミック」を対象とし、その両者の協力関係を明らかにしようとするものである。ルソー研究所は、心理学者クラパレードによって創立された世界的に著名な教育機関である。同じスイス・ジュネーヴにおいて、リトミックのためのJ=ダルクローズ研究所も同時期に設立された。リトミックは、身体運動を活用した音楽教育であるとともに、その教育理念は心身の調和を目指す人間教育へと展開している。その影響のひとつにクラパレードの心理学的教育観があると言われている。ルソー研究所発行のプログラムなどにより、この教育機関の中でJ=ダルクローズ研究所によるリトミックの授業が行われていたことが明らかになった。クラパレードやルソー研究所の教授たちのJ=ダルクローズに対する見解を検討し、両教育機関の協力的な関わりについて考察する。

キーワード：J.-J.ルソー研究所、リトミック教育、ジャック=ダルクローズ

はじめに

19世紀後期から20世紀初頭にかけて、既存の学校教育の改革に向け、ドイツのリーツ（1868－1919)、イタリアのモンテッソーリ（1870－1952)、ベルギーのドクロリー（1871－1932）など、当時の様々な教育者たちによって新しい教育法が提唱され、実践されていた。

特に中立政策下にあったスイスのジュネーヴでは、心理学者クラパレード（Claparède, Edouard 1873－1940）が創立した「教育科学学院（École des Sciences de l'Éducation）（以下、ルソー研究所と記す)」において、第一次大戦時中にもかかわらず精力的な活動が行われていた。[1]

また、作曲家、音楽教育家であるエミール・ジャック＝ダルクローズ（Jaques=Dalcroze, Émile 1865－1950以下、J=ダルクローズと記す）は、身体運動を活用した音楽教育法リトミックを創案し、同時代、ジュネーヴを中心に世界中で活躍した。リトミックは、筋肉感覚を掌る神経中枢を覚醒させ、音楽のリズムと身体運動を融合させることにより、心身の調和をはかることを目指す教育法である。彼はリトミック法を、音楽的能力の向上だけでなく、人格形成を培う教育にまでその目的を広げ、当時の学校音楽教育における改革の必要性をも提起している。

W・ボイドは、「最初には、リズム体操は、ただ音楽家の訓練の一部にしたいというのであったが、クラパレードとの共同研究によってダルクローズは、普通教育にもリトミックの役立つ可能性の広いことを認識するようになった‥‥子どもたちはこのような方法で、外界の刺激に対する適応力、心と身体の鍛え方、感情と思考の整然たる表現、すなわち身体と精神の活動的調和を獲得するであろう。」[2]と述べている。

このように、ルソー研究所の創立者であるクラパレードとJ=ダルクローズは、親交深く、また研

究において協力的関係にあったといわれている。

本稿では、ジュネーヴを起点とするルソー研究所とその付属機関「子どもの家」の活動を通して、ルソー研究所とJ=ダルクローズの教育との関係を検討し、新教育運動の時代の中で、その中心の役割を担っていたルソー研究所に関わる教育者たちと、J=ダルクローズがどの様に関わっていたかについて明らかにしていくことを研究の目的とする。

先行研究には、BriceやLeeによる論文があり[3]、J=ダルクローズがクラパレードと協力し合い、ルソー研究所とともに新しい教育を作り上げたことが記されている。しかし、どちらも両者が協力関係にあった以上の記述はされていない。また、Madureira著「ジャック=ダルクローズ：音楽と教育」[4]には、ルソー研究所と付属「子どもの家」の二つの教育機関において、J=ダルクローズが1920年から知的発達の遅れ、聴覚や視覚の不自由な子どもたちに特別なリズム的活動をしていたと述べられている。しかし、その出典は明らかにされていない。今のところ、ルソー研究所とJ=ダルクローズ研究所との連携関係、ルソー研究所の教師陣のJ=ダルクローズに対する評価についての詳細な研究は見当たらない。

しかし今回、ルソー研究所が創立当初から数十年間発行し続けていた研究所の「プログラム」から、ルソー研究所においてリトミックの授業が行われていたことが判明した。この各プログラムには、研究所の目的、概要、授業内容などが記載されている。ここに記述されているJ=ダルクローズ研究所との連携は、ほとんど他に見当たらない貴重な資料である。本稿では、このプログラムに加え、クラパレードの著書からJ=ダルクローズの教育観に対する見解などを読み取っていく。さらに、初代所長のボヴェ（Bovet, Pierre1878－1965）の著書は、ルソー研究所創設時のエピソードや、付属機関「子どもの家」に関する見解などが記述されており、ルソー研究所、およびその教授陣について詳しく知ることができる文献である。J=ダルクローズの著書、書簡他を含め、これらの著作などを基に、ルソー研究所とJ=ダルクローズの教育との協力関係について検討する。

ジュネーヴは、新教育の発信地として多くの人物が活躍した地であり、ルソー研究所とJ=ダルクローズの教育法を結びつけた地でもある。現在日本で行われているリトミック教育法の普及に伴い、当時リトミック教育が行われていた教育機関のあり様を明らかにすることで、J=ダルクローズの考えた一般教育への有用性の広がりを再考し、現在の音楽教育に活かす一助になればと考える。

１．ルソー研究所について

１．１．ルソー研究所の創立と理念

ルソー研究所は、子どもの視点にたった教育心理学をもとに、研究と実践を行った最初の革新的な教育機関として世界に影響を与えた名高い研究所・学校である。そこで行われた実験・研究は、クラパレードやフェリエールらからピアジェへと引き継がれ、教育心理学を発展させていった。また、発達の遅れた子どもの研究においても、デクードル、ドクロリー、モンテッソーリなどの後世に名を遺した人物との深い繋がりを持つ。

ルソー研究所の創立は、ジュネーヴの公教育部が発達の遅れた子どものための特殊学校を開設したことに起因している。ジュネーヴ市やその学校の教師たちは、その適切な児童心理や教育法に関して、当時ジュネーヴ大学に付設された実験心理学研究所の所長であったクラパレードに協力を求めた。[5]クラパレードも当初は障がい児教育に関する知識に乏しかったが、これを機に障がい児教育研究を開始する。W・ボイドは「この依頼が、彼をその問題について研究させることになった。彼はドクロリーを訪ねたのち‥‥公教育局へ異常児の教育についての報告を用意することもできた。すべてのこのよ

うなことが、教育心理学への彼自身の関心を喚び起し、また、普通の学校のもつ欠陥の幾つかをも、彼に理解させることになった」[6]と述べている。

そしてクラパレードは、1912年10月12日にルソー研究所（Insutitut J.J.Rousseau）を開所する。

ルソー研究所の目的は、子どもの心理学、実験に基づく教育学と学校改革を行い、研究、情報、宣伝活動の場であった。[7]つまり、研究所は、教育者養成のための学校と研究機関を兼ねたものであった。そのモットーは「師をして子どもから学ばしめよ（Le maître doit apprendre de l'enfant)」[8]であり、『エミール』の序文から「まずなによりもあなたがたの生徒をもっとよく研究することだ。あなたがたの生徒を知らないということは、まったく確かなのだから」[9]という一文も記されている。子どもの視点に立つことを重視する実践の場として、ルソーの生誕200周年と、『エミール』出版150周年にあたる年に、この研究所は設立されたのである（1975年に研究所はジュネーヴ大学の心理・教育学部に統合された)。

１．２．ルソー研究所付属「子どもの家」

ルソー研究所は1914年、３歳～10歳までの子どものための研究所付属「子どもの家（La Meison des Petits)」を併設させた。研究所は、実践的研究や、教員養成の重要な役割を果たす学校であったため[10]、幼児教育の実習にも活用されていた。さらに1917年に「年長の子どもの家（Meison de Grands)」、翌年には中等教育機関である「テプフェール学校（Ecole Toepffer)」が創立され、幼児からの一貫教育による実践の試みがなされている。[11]

「子どもの家」は保護者の支持のもとに存続し、ミナ・オードマルス（Audemars, Mina 1883－1971）とルイーズ・ラファンデル（Lafendel, Louise）が1945年まで校長を務め、ルソー研究所の教師であったデュパルク（Duparc, Germaine 1916－2008）がその後任を担った。1922年には公立学校となり、1978年までルソー研究所と密接な関係を保ちながら、初等教育機関として先駆的役目を担っていた。

１．３．ルソー研究所における子どもの教育観

ルソー研究所は、子どもを尊重し、心理学的、生理学的に実験し、研究を行う場として教育革新をするために創立された学校であった。ルソー研究所の創立当初の『幼い子どもの教育（1915－16)』と題する「特別プログラム」には、ボヴェ、オードマルスとラファンデルが校長、クラパレードは心理学、音楽教育にはベスマン、身体教育の教師にはイェンツェルが担当していたことが記されている。

ここにはルソー研究所のディプロムを得るための授業の一覧が記載されており、（２年課程で、実習は「子どもの家」で行われる)、幼児、児童の教育についての考えを読み取ることができる。その内容は、１. 心理学、２. 異常児についての知識、３. 子どもの病気と学校保健学、４. 道徳教育、５. 幼児教育（実習と連携させて)、６. 芸術と手作業による芸術、７. 身体教育、の７項目を挙げて説明している。

６. には、「教育に役立てるデッサン。‥‥どのようにしてデッサンを様々な教育に役立てることができるか。どのようにして観察力と率先的行動を発達させるか。子どもの年齢と知能程度に従って、どのようにデッサンによる観察の要約を行うか。装飾的構成の原理。子どもの嗜好と要求にその原理を適応させること。子どものための音楽教養と教育（シャスヴァン・メソード)」[12]と記されている。

７.「身体教育」には、「医学的、教育学的、芸術的、またはスポーツとしての見地からの運動。運動を用いた教育の様々なシステム。学校における身体教育の重要性；矯正の体操、特に遊戯のかたちをとった応用運動、輪踊り、など」[13]と述べられている。６と７の記述内容は、後にリトミックを特

別講義として導入される、J=ダルクローズの教育理念との共通性が見受けられる。

２．J=ダルクローズ研究所とルソー研究所

２．１．J=ダルクローズ研究所の設立

1892年以降、ジュネ―ヴ音楽院で和声学の教授として教鞭をとっていたJ=ダルクローズは、独自の教育を実現するため、1910年に辞表を提出する。ドレスデンでの実演会を見て感激したヴォルフ・ドールン（Dohrn, Wolf）により、J=ダルクローズはドイツのヘレラウに招かれ、1911年にリトミックの学校を設立する。ドールンはこの開校演説で、この仕事を「教育の中にリズムを求め、芸術と人生とに人格の形成を求める」[14]と述べている。しかし1914年、ドールンのアルプス山中での滑落死や、同年８月から始まった第一次世界大戦により、ヘレラウのリトミック学院[15]は閉鎖を余儀なくされた。

ヴォルフ・ドールンの弟ハラルトは、J=ダルクローズにアメリカに学校を創立する提案をし、一方、J=ダルクローズの弟子であるパーシイ・インガムは、自分のリトミック・ロンドン校に一時的に避難することを提案する。[16]しかし、J=ダルクローズはジュネーヴに戻ることを決意した。

クラパレードやオーギュスト・ド・モルシエをはじめとする人々の応援があり、ジュネーヴのラック・ホテルの空室でのリトミック授業が始まった。そして1915年、ジュネーヴのテラシェール通り44番地のビルに、新しいJ=ダルクローズ研究所は設立された（現在もこの場所にある）。クラパレードはヘレラウ時代以前から、いち早くJ=ダルクローズの教育法に関心を寄せていたといわれている。[17]

戦時中にもかかわらず、開校時には、10名程の教授陣と約300名の学生が在籍し、翌年にはさらに約100名増え、14ヵ国からレッスンを希望する多数の生徒が集まった。週１回ずつのリトミック、ソルフェージュ、即興、動く造形の授業を行っている。[18]また主要な分野の教育の他に、彼は談話（causeries）を提案し、画家や彫刻家のための動的造形に関するJ=ダルクローズの談話会、そしてクラパレードの講演も行われていた。[19]この研究所の開所式においてもクラパレードは演説を行っている。ジュネーヴにおいて、ルソー研究所とJ=ダルクローズ研究所は、互いの教育観を認知しながら、ともに教育改革の実践に取り組んでいたと考えられる。

２．２．J=ダルクローズの「ルソー研究所」に関する見解

J=ダルクローズの著書には、ルソー研究所やその創設者であるクラパレードに関する記述が散見される。

『リズムと音楽と教育』の第４章「音楽と子ども（1912）」には、音楽を教えることが、学校生活を構築する上で大事な部分となる日が間違いなくくるであろう、と記されている。そしてその実施について「たとえば、ジュネーヴのJ.J.ルソー研究所に教育実験センターを設け、敵対し合う国同志にもその恩恵を浴させ、ついには、双方が武器を棄てることができるような日がきっと来る･･･新しい考えは諸国を飛び歩くものである。」[20]と記されており、終戦後の子どもたちの教育について、ルソー研究所の試みに対するJ=ダルクローズの期待が窺える。さらに、クラパレードに関して、「自然でありながら同時に科学的でもある巧みな指導法を用い始めている。新しいスタイルの学校が生まれ、わがスイスの隅々にまで広がろうとしている」[21]と述べている。

また、『リトミック・芸術と教育』のⅪ「これからの音楽教育（1922）」の中には、J=ダルクローズがイギリス訪問した際に、若い世代のための新しい教育を、多くの芸術家や教師が確立しようとしていることに深い関心を覚える、と前述した上で、「子どもの中に行動と思考のより大きな自由を喚起し、意志と想像力の訓練によって身体的・精神的な能力のさらに豊かな拡大の下地をつくとうとい

う傾向が見られた。ジュネーヴでジャン・ジャック・ルソー協会によって進められた興味深い仕事は、イギリスに類似している。」[22] と記されている。

J=ダルクローズは「自分の研究を理解している心理学者」の一人として、クラパレードを挙げている。[23]「真の教育者は、同時に、心理学者、生理学者、芸術家でもあらねばならない」[24] と提言しているように、J=ダルクローズの記述は、心理学者、教育者としてクラパレードを信頼し、ルソー研究所の革新的な教育に賛同していたことを読み取ることができる。J=ダルクローズは、ルソー研究所付属機関である「子どもの家」に自分の息子を入園させていることも、その根拠を示すひとつであろう。

２．３．ルソー研究所とJ=ダルクローズ研究所との関係

ボヴェ著『20年の生活』の中では、ルソー研究所において、「動きmouvement」の教育についての理論と実践ではイェンツェル（Jentzer,Ketty、ジュネーヴの中等学校の教師）、音楽教育にはベスマン（Bethmann,Héléne、コンセルヴァトワールの教授）が授業を行っていたという事実が明らかにされている。[25]

この著書には、J=ダルクローズやリトミックに関する記述はほとんど見られない。しかし、ルソー研究所が発行した「プログラム」[26] には、J=ダルクローズ研究所によるリトミック（リズム体操）の授業がなされていることが、1921年から記載されている。

音楽教育や身体の動き、野外遊びの担当教師がいたのもかかわらず、なぜ身体運動を活用した音楽教育であるリトミックが、ルソー研究所で行われていたのだろうか。それは、J=ダルクローズの自主的なアプローチである可能性、および、クラパレードがリトミックを評価していたことが考えられる。

その理由は、次に挙げるJ=ダルクローズがクラパレードに送った書簡の内容にある。

「･･･私は、あなたが我々の両研究所のより密接な関係についてお書きになっていたことを殊に気にかけています。これについて近々話し合いましょう･･･あなたの生徒は私たちの学校で週二時間のリトミックの授業を受けることができるようにしたらいかがでしょう。私たちの生徒はあなたの学校で週二時間の教育学の授業を受けることができることとしましょう。･･･」

この書簡の正確な年代はわからない。しかし、「戦時中のある水曜日30日」と記されており、1915－1918年の間に書かれたものと思われる。この提案は互いに無償で行うことが示されている。このことに対するクラパレードの返書は不明であるが、始めはそれぞれの授業を無償で行い、両者は互いの研究所を行き来していたと考えられる。

1920年には、J=ダルクローズは主著となる論文集『リズムと音楽と教育』を刊行し、彼の教育理念を世に知らしめている。また1921年にはピアジェがクラパレードに見出され、主任研究員としてルソー研究所に就任している。筆者は、第一次大戦後の社会を立て直すためにも、両研究所が子どもの「生きる力」や「豊かな人格」を育む新しい教育を実践しようとしていた考えや、科学的な教育原理に基づいた教育法における見解において、互いに一致していたことによるものと推察する。

また、ルソー研究所刊行の「プログラム　ゼネラル（Programme Général）」には、「ルソー研究所」の概要の他、「子どもの家」についても次のように説明されている。

「子どもの家は、３歳～７歳の子どもの教育のための学校であり、ここで適用された教育法と、オードマルスとラファンデルらによってつくられた教材の豊かさが、子どもの観察と経験による（幼児教育の）センターとなっている･････子どもの家の周りには、今まで触れてきたような一般的な教育の他に、特別の授業がある･･･芸術的な特別なコースには、図画やオーナメントの制作、リトミック

体操（J=ダルクローズ研究所)、音楽がある」[27]

この記述は、「子どもの家」において、リトミックの授業が行われていたことを示している。J=ダルクローズは「この素晴らしい、ジュネーヴのルソー研究所付属「子どもの家」のような幾つかの保育園では、何よりもまず、子どもたちに自分自身についての意識を持たせることに気を配っている。」[28] と述べている。

1921年に発行された「プログラム X 冬（上半期)」以降、全ての「プログラム」には、J=ダルクローズ研究所によるリトミックの授業が記載されている。それ以前のプログラムは、心理学や教育学、歴史や科学に関する授業が中心であった。1921年度には、「子ども（L'ENFANT)」、「教育（L'ÉDUCATION)」、「教育法（L'ENSEIGNEMENT)」に講義が分かれており、リトミックの授業は「教育」の部門に記されているが、1923年度からは「実践的授業」、1925年からは「教育と学校」の部分に記載されている。

また、1925年の下半期プログラムには、「リズム体操（Gymnastique rythmique.)、実践的な授業、週に２時間、テラシェール通りジャック=ダルクローズ研究所」とある。他の授業については、「教育」の部門では、オードマルスとラファンデルによる「幼児教育」や、ボヴェによる「デューイの教育学」、また「子どもの心理学と実践」の部門では、クラパレードによる「心理学の応用（実施)」などの授業が紹介されている。このような教育学を研究する機関の中で、リトミックの授業は、体系化された教育理念をもつ教育法として、一般教育、幼児教育における役割をなしていたと考える。

この「プログラム」は、いつまで刊行していたかは不明だが、1921年以降の全てのプログラムには、J=ダルクローズ研究所のリトミックが授業に組み込まれている。[29] 1920年にルソー研究所はジュネーヴ大学と連携体制になった後も、ジュネーヴ大学とルソー研究所、「子どもの家」での授業の一環として、J=ダルクローズ研究所によるリトミック教育が続けられている。このことは、世界的に公教育や教員養成にリトミックが広まっていたことが挙げられるが、ルソー研究所がリトミックの有用性を評価していたからこそ、30年以上に亘りJ=ダルクローズ研究所との連携体制が続いていたと考えられるだろう。

３．J=ダルクローズに対する、ルソー研究所の教師の見解

３．１．身体運動の教師、イェンツェルの見解

ルソー研究所の研究者・教育者は、J=ダルクローズについて、どのような考えをもっていたのだろうか。創立者クラパレードだけの判断ではなく、ルソー研究所の教師、研究者たちがリトミックに対する認識と一定の評価があったことを、以下検討したい。

ルソー研究所の「身体運動と遊び」担当の教師イェンツェルは、*Jeux de plein air et D'intérieur*（1943)（屋外スポーツと室内の手を使う遊び）の著者であり、ストックホルムの王立学院で学んだ人物である。[30] また、彼女は *Eclaireuses*（ガールスカウト）の手引き書に大きな役割を果たした、とボヴェは伝えている。ベーデン＝パウエルの創始したボーイスカウトの活動は、自然の中での冒険や、グループによる遊びを通して、協調性や自立心を身につけさせようとするものである。ボヴェ自身も『ボーイスカウト』を翻訳しており、イェンツェルの着任は、スウェーデン体操というよりも、ボーイスカウトの教育的活動を熟知している教師として招かれたと考えられる。

ルソー研究所刊行誌L'Educateurの中で、彼女はルソー研究所における活動の重要性について、J=ダルクローズを挙げている。

「特に私が思うのは、時代の３人の偉大な教育者の特筆すべき成功を生み出したことである。ジャ

ック=ダルクローズは、生きたリズムの実践によって音楽教育の革新を果たし、ベーデン・パウエルは行動による道徳教育を改革した。そして、ヘルジングフォルスのエリ・ビヨルグステンは･･･生理学的基礎を与えるだけでなく･･･身体教育の革新を行った」[31] と述べている。この記述は、ルソー研究所がリトミック教育の革新に尽力した、という彼女の見解と解釈できるだろう。これは、リトミック教育とルソー研究所の関係を裏付けるものである。

３．２．障がい児研究の教授、デクードルの見解

ルソー研究所の教師の中には、クラパレードやフェリエールをはじめ、J=ダルクローズと関係がある人物が少なからずいる。アリス・デクードル（Descoeudres, Alice 1877－1963）もその一人である。ボヴェ著『20年の生活』の「X 発達の遅れた者の教育」では、以下の記述がある。

「異常児、薄弱児がすべての点で正常児に劣っているわけではなく･･･正常児への教育は異常児のために考えられた教育からどんな恩恵を受けているのか、ということが研究所の初期にデクードル女史に従って我々がしばしば扱ったテーマだった。デクードル女史とナヴィル博士が並行して担当していた二つの講座、「心理学と教育学」と「異常児の病理学と臨床実習」は学生の必須授業だった」。[32]

ボヴェはデクードルについて、講座をもとに『異常児の教育　心理学的観察と実際的指示（1916）』[33] を出版し、「ドクロリーの考えには充分に満足せず、あらゆる分野でよりよいものの恩恵を子どもたちに受けさせるために、いつも目覚めた精神をもっていた人物である････彼女はジャックにリトミックを、個別心理学をアドラーに、ローテにデッサンを学び、ボスケッティ女史を手本に自由創作を学んだ･･･」[34] とリトミックを学んだ教師であることを記述している。

彼女は著書『異常児の教育』「第五章 体操」の中で、「１．自然的体操」と「２．方法的体操」に分類し、「２．方法的体操」には、スウェーデン体操とJ=ダルクローズの律動体操が述べられている。

「虚弱児童にとって二つの考え方、即ち彼等の筋骨の薄弱さに対して是非とも体操の訓練を必要とすること、他面から考えて、彼らの注意力の無力と意志力の欠如とはスウェーデン体操の様な教育法をほとんど不可能にしている･･･唯一の救知治策は律動体操であることに気が付く。ジャック・ダルクローズの創案の方法は筋肉感覚を他の感覚器官によって訓練し、結局は相互にこの両者が訓練し合うように役立てるのである」[35] と記載している。

イエンツェルはJ=ダルクローズについて、リズムの実践（身体運動を活用した）による音楽教育の革新を行ったとしている。一方、デクードルは、J=ダルクローズの教育法を、音楽教育の視点からではなく、身体運動（体操）としての価値を認めている。J=ダルクローズの教育は、体操と音楽教育のふたつの側面を持ちながら、その両方の有用性を認識されていたことがわかる。

３．３．フェリエールとJ=ダルクローズとの関係

フェリエール（Ferrière, A. 1879－1960）は、ジュネーヴ大学で社会学の博士号を取得し、ルソー研究所創立時から教授として就任している教育学者である。

また、フェリエールは「活動学校」の推進者であり、国際教育連盟の中心的人物でもあった。彼は、１年間で40回の講演を世界各国で行っているほど、その活動は精力的であった。1912年には、J=ダルクローズ学院（ヘレラウ）を訪れており[36]、Briceは「彼は、J=ダルクローズの知己を得て、学院の講義を受けた後、リトミックを学ばせるために彼の子どもたちを学院に送った」[37] と記述している。フェリエールがJ=ダルクローズに学び、知己を得たかは、管見のところ明白ではない。しかし、この記述が示すように、彼の娘であるシュザンヌ・フェリエールはヘレラウの第１回卒業生であり、テオドール・アピアとともに、すぐにリトミックを教え始めたひとりであった。[38]

さらに、J=ダルクローズは、国際教育連盟機関誌「新時代のために」(フランス語版の初年、1922年７月の第３号）に、“Le Rythme” という題で記事を寄稿し、リトミック教育の概要を述べている。フェリエールは、この著名な機関紙の仏語圏編集者であった。

このようにJ=ダルクローズの教育法は、ルソー研究所の教育者たちに認知され、彼らの教育にも影響を与えていたと考えられる。

３．４．クラパレードの見解

クラパレードの研究は幅広く、医学、哲学、生理学、動物学など多岐にわたり活躍した心理学者である。彼は自分の教育概念を「機能主義的教育」と呼び、自身がデューイ『学校と子ども』の仏訳版に付した序文には、「機能主義教育学とは、精神過程をその生物学的観点から開発することを意図し、かつ、身体過程及び身体活動を生存維持の手段すなわち機能とみなし、それ自体に存在理由をもつ過程とはみなさない教育学のことである。」[39] と表現されている。

クラパレードはこの教育について、「精神発達を目指す教育･･･それは子どもの欲求、すなわち、目的に到達しようとする子どもの興味をまず受け入れ、それを、彼の中の所定の活動性を目覚めさせ引き出すためのテコとして用いようとする教育」[40] と記述している。

その代表的著書のひとつである『子どもの心理学と実験的教育学（1916)』「スイス」において、クラパレードはルソー研究所の創立について述べている。その記述に続いて、ルソー研究所を支えた教育者たちや、付属「子どもの家」、様々な教育的な「遊び（遊戯 Jeux)」に関しても記している。そして、教育学に立ち向かう著作者なども記載され、更に、J=ダルクローズについても次のように列挙されている。

「ジュネーヴは、J=ダルクローズが考案し、発展させたリズム体操によって、1904年以来、教育者たちの関心を集めていた。この優れたメソードは、審美的成果によるだけでなく、教育的効果によって、あっという間に世界に広まった。リズム体操のためのジャック=ダルクローズ研究所は、350名の生徒をもって、ジュネーヴで1915年に開始された」[41]

上述の内容は、ルソー研究所の授業にリトミックを取り入れた、という明確な記述ではない。しかし、ここに記載されている研究者・教育者たちは、皆ルソー研究所の教師、あるいは連携している教育機関であり、J=ダルクローズ研究所も、そのひとつと考えてよいと思われる。

クラパレードはJ=ダルクローズについて、「この体操は1904年ジュネーヴで、ジャック＝ダルクローズによって考案されて以来、盛んに実施され、リズムと音楽の感覚を発達させるという価値ばかりでなく、感情と欲求の教育方法としての価値もあるとみなされている。この体操は実際、単純な欲求の命ずるのに従って苦もなく運動が行われるのに至るというような、神経組織の柔軟性を高めるものである。この体操は個人にはその身体を制御する力を与える。」[42] と記している。

J=ダルクローズの方法を取り入れていたモンテッソーリやドクロリーは、リズム体操をするには十分な準備や適切な練習が先行して必要である、という考えを著書の中で示している。一方、クラパレードは、J=ダルクローズのメソードに対し、音楽教育を越えて広義の意味での教育法であることを認知している。神経中枢を刺激して、身体のコントロールを苦なくできるに至ると述べている彼の記述は、J=ダルクローズの深い理解者であったことが読み取れる。

４．考察

以上、ルソー研究所のプログラムの記載、クラパレードの記述、ルソー研究所の教育者たちの言葉

によって、J=ダルクローズのリズム体操（リトミック）がルソー研究所で行われていたことは明らかである。また、J=ダルクローズ研究所においても、クラパレードによる講義がなされており、ルソー研究所と、J=ダルクローズ、およびJ=ダルクローズ研究所との長い期間にわたる相互の協力関係が存在していたといえる。また、ルソー研究所の教授陣には、オードマルスをはじめ、デクードルなど実際にリトミックを学んだ人物も少なからずおり、クラパレード、ボヴェ、フェリエールなどの教授たちも、J=ダルクローズの教育理念を認知していたと考えられる。

これはひとつに、ルソー研究所が子どもの発達や研究のために、J=ダルクローズの教育法の必要性を認めていたからであると判断するものである。J=ダルクローズは、クラパレードより心理学などの科学的思考を独自のリトミック教育に取り入れ体系化した。一方、ルソー研究所は、リトミック教育法を、身体運動を活用した音楽教育というよりも、子どもの発達や特質、気質に応じて人格形成に教育的成果をもたらす音楽を活用した身体運動であるところに、評価をしていたと考えられる。特に世界に発信する教育機関であったルソー研究所が、幼児や教育者にリトミックをする機会を与えていた、取り入れていたことは、特筆に値すると考える。

おわりに

ルソー研究所創立当時は、まだJ=ダルクローズはヘレラウを中心に活動していた。1924-25年度については、J=ダルクローズが渡仏した年であるため、彼自身が授業を行っていたとは考えられないが、J=ダルクローズとルソー研究所の教師陣たちとの相互的な協力関係は、両者の教育的提案の構築に重要な役目を果たしていたと思われる。

ルソー研究所で行われていた教育は、身体運動を活用した音楽教育をふくめ、当時以前になされていた教師や大人の視点からの教育ではなく、子どもの発達や個々の子どもの独自性を尊重する実験的、実践的な教育への挑戦であった。世界中で新教育へのそれぞれの転換をはかろうとする教育者たちと、J=ダルクローズは相互に影響し合い、ルソー研究所における実践が、音楽教育から人格形成という広い概念を持った教育へと変化していったひとつの経緯であると考えられる。

注、引用文献

1　ボイド、ローソン共著『世界新教育史』国際新教育協会訳、玉川大学出版、1967年、75頁。
2　同上書、1967年、102頁。
3　Brice, Mary, “La Rythmique Jaques-Dalcroze dans les Ecoles promaires genevoises” 2014. p.23.
Lee, James willam, “Dalcroze by any name : Eurhythmics in farly modern theatre and dance” 2003. p.33, 57.
4　Madureira, Rafael, “Jaques-Dalcroze : música e educação” 2010. p.216.
5　古沢常雄「第一部　フェリエールと新教育運動」『活動学校』明治図書出版、1989年、20-21頁。
6　ボイド、ローソン共著、1967年、55頁。
7　Programme Général, Institut des Sciences de l'Education,（年代は不明）p.1.
8　Ibid. p.1.
9　Ibid. p.1.（ルソー著『エミール』今野一雄訳、岩波書店、(1980) p.18 より邦訳を引用）
10　岩間浩『ユネスコ創設の源流を訪ねて』学苑社、2008年、86頁。
11　森田伸子「クラパレードと機能主義」『機能主義教育論』明治図書、1987年、35-36頁。
12　Programme, Spécial L'Éducation des Petits, Institut J.J.Rousseau, 1916.
13　Ibid. 1916.
14　F.マルタン他『エミール・ジャック＝ダルクローズ』板野平訳、1988年、85頁。
15　1915年ジュネーヴに創立した「J=ダルクローズ研究所」と区別するため、ヘレラウ校を「J=ダルクローズ学院」と記す。
16　Berchtold, Alfred, *Emile Jaques-Dalcroze et son temps,* 2000. p.141.

17　F.マルタン他『エミール・ジャック＝ダルクローズ』1988年、73頁。
18　同上書、107頁。
19　Brice, Mary, “La Rythmique Jaques-Dalcroze dans les Ecoles promaires genevoises” 2014. p.23. F.マルタン他（1988）p.107
20　J=ダルクローズ『リズムと音楽と教育』山本昌夫訳、全音楽譜出版社、2005年、71頁。
21　同上書、71頁。
22　J=ダルクローズ『リトミック・芸術と教育』板野平訳、全音楽譜出版社、1990年、148頁。
23　J=ダルクローズ『音楽と人間』河口道朗訳、開成出版、113 頁。
（アメリカの心理学者James,William の名前も記述されている）
24　J=ダルクローズ『リズムと音楽と教育』山本昌夫訳、全音楽譜出版社、2005年、127頁。
25　Bovet, 1932. p.23（Ⅲ Les débuts より）
26　Programme, Institut J.J.Rousseau（1914-1943年まで。1913. 1919. 1933. 1935. 1938-1940のプログラムを除く）
27　Institut J.J.Rousseau, 同上書、pp.3-4.
28　J=Dalcroze, “À batons rompus Lettre aux rythmiciens” 1916.
29　1930年以降のプログラムには、リトミックの授業は「学院による特別授業」の欄に記載され、授業の時間割表にリトミックが約10年間にわたり記されている。
30　Bovet, 1932. p.23.
31　L’Éducateur, Institut J.J.Rousseau, 1927. pp.262-263.
ヘルジングフォルスとは、ヘルシンキ（フィンランド共和国の首都）のスウェーデン語名。
32　Bovet, 1932. p.80.
33　Descoeudres, *L’éducation des enfants anormaux,* 1916.
34　Bovet, 1932. p.80.
35　デクードル『異常児の教育』若井林一訳、中野善造編、クレス出版、2008年、148-149頁。
36　Gerger, Rémy, *Vie et oeuvre d’Adolphe Ferriere*（1879-1960）, Genéve, 1989. p.11.
37　Brice, 2014. p.30.（同上、Gerger（1989）からの引用と記されている。）
38　F.マルタン、1988年、86頁。
39　クラパレード「教育観としての機能主義」『機能主義的教育論』、原聡介訳、明治図書出、1987年50頁。
40　同上書、1987年、82頁。(1911年、児童心理学協会リヨン支部の報告書、45頁参照)
41　Claparède, *Psychologie de L’enfant et Pédagogie Experimentale,* pp.92-93.
42　Claparède, “Les innovations les plus importantes du domaine de la pédagogie depuis le début du siècle” Separat-Abdruk aus dem Jahrbuch der Schweizerischen 1914. p.225.

（板野和彦教授指導　博士後期課程在学中）

ジャック=ダルクローズの『学校音楽教育改革』に関する研究

板 野 和 彦

はじめに

ジャック=ダルクローズは1905年７月１日、スイス北部の古都、ゾロトゥルンで開催された音楽教育者会議（Congrès de l'enseignement musical）においてスイスの音楽教育改革についての講演を行った。ジャック＝ダルクローズはこの講演において、改革を実現する具体的な手段として、自身の教育法であるリトミックの原理と内容をスイス各地から集まった多くの音楽家、音楽教師らの前で発表した。この講演の後にリトミックはスイス国内外で広く知られるところとなり、５年後に彼はドイツの田園都市ヘレラウの中心に創設されたジャック＝ダルクローズ学院の学院長に就任、音楽を学ぶ学生や音楽家ばかりでなく、マリー・ヴィグマンをはじめとするダンサーたち、さらには近郊の住民とその子弟など多くの人々に対するリトミック教育を展開し、リズムを活用した教育のパイオニアとして世界的な注目を浴びた。音楽教育者会議における講演は、このように急速に発展を遂げたリトミック教育の原点を明らかにしたものである。

この時の内容は同年、『La réforme de l'enseignement musical a l'école（学校音楽教育改革）』[1]として出版された。序文にあたる冒頭の２ページに続いてⅠ、Ⅱ、Ⅲと３つの部分に分けて学校音楽教育改革が論じられ、さらに「音楽院と音楽学校でアマチュアに対してなされる教育」という第２部にあたる18ページの文章が付されており、全体はＡ５判68ページである。これは一つの主題についてジャック＝ダルクローズが書いた文章の中では最も長いものであり、その重要性を感じさせる。そして、15年後に彼の初の教育学的著作とされる『リズムと音楽と教育』（1920年）では、講演の内容が第２章「学校音楽教育改革論」[2]、第３章「ピアノとコンセルバトワールのマドモアゼル」（「音楽院と音楽学校でアマチュアに対してなされる教育」を改題したもの。）に分けて再度収録された。『リズムと音楽と教育』はジャック=ダルクローズの主著であり、英語、ドイツ語、スペイン語、イタリア語、など日本語も含め、多くの言語に翻訳され、各国で広く読まれた。しかし、学校音楽教育改革に関する２つの章を1905年の報告書と併せて検討してみると、大きなところでは冒頭の研究の目的とスイス音楽教育史が削除され、その他もいくつか相違がある。ジャック=ダルクローズは新聞や雑誌などへの掲載を目的に書いた文章を後に本にまとめることが多く、その際に内容が部分的に見直されることもあるが、『学校音楽教育改革』のように、これほど大きい改編を伴うものも珍しい。それだけに、1905年版と1920年版を比較・対照させながら検討することによってジャック＝ダルクローズのこの時期の思想的な変遷を読み取ることができると考えられる。

本稿では1905年版『学校音楽教育改革』と1920年版「学校音楽教育改革論」「ピアノとコンセルバトワールのマドモアゼル」を検討し、ジャック=ダルクローズが学校音楽教育と音楽院における音楽教育の双方に関心をもって音楽教育改革を提案していたことを明らかにし、音楽教育会議での講演の全貌を捉えるとともに、1905年当時のジャック=ダルクローズの教育観を把握することを研究の目的とする。

本研究の先行研究としては板野（1981－91)「学校音楽教育改革論　ダルクローズの思想をめぐって[3]」を挙げることができる。これは全日本リトミック音楽教育研究会会報「リズムと動き」の中で10年間に渡って掲載されたものであり、ジャック＝ダルクローズの提唱する教育を日本の音楽教育の中でいかに活用してゆくかという課題意識のもとに「学校音楽教育論」を読み解いている。我が国におけるリトミックの普及とそれに必要な基礎的な理論の確立という板野の活動の原点ともなった研究であるが､自ら英語版から翻訳した『リズムと音楽と教育（1975)』をテクストとして展開されており、英語版の翻訳の精度､「ピアノとコンセルバトワールのマドモアゼル」や序文、Ⅰの前半が欠けた資料であることなどいくつかの問題を指摘することができる。本稿はこれらの問題点に配慮し、原著に直接あたり、全体をいくつかの版との比較も含めて検討し、ジャック＝ダルクローズの音楽教育思想を、その変遷という流れの中で捉えてゆこうとするものであり、ここに本研究のオリジナリティーがあるといえる。

１．スイス音楽教育者会議における講演

スイス作曲家協会は1900年､Friedrich Hegarを会長としてチューリッヒに設立された団体であり、この団体が1905年にスイス音楽教育者会議を主催した。[4] ジャック=ダルクローズが1905年７月１日に講演を行った際にも、７月１日・２日に亘ってスイスの作曲家11名の作品が上演されている。この11名による作品の最後はジャック=ダルクローズの「弦楽四重奏のための６声部のセレナーデ」であった。また、この演奏に先立って、ジャック=ダルクローズの師であり、当時スイス音楽家協会の副会長でもあったマティス・リュシィが「近代音楽におけるアナクルーズ」という演題で講演を行っている。

２．1905年版と『リズムと音楽と教育』1920年版について

１）出版の経緯

スイス音楽家協会におけるジャック=ダルクローズの講演「音楽教育改革」は、それが行われた年内に、Ａ５判で68頁にまとめられ、Payot & Editeurs社から出版された。ジャック=ダルクローズがリトミックによる音楽教育法の全体を明示した著作『リトミック体操 Gymnastique rythmique』が出版されたのは翌年1906年であるため、メソードの紹介という意味でもこの時点での重要性は高かった。一方『リズムと音楽と教育』は1920年に出版されたジャック=ダルクローズの初めての教育学的著作である。数多くの言語に翻訳され、多くの人々に読まれ、論議が重ねられたという点で、彼の主著であると言える。

２）２つの版の相違点と共通点

『学校音楽教育改革（1905年)』は第１部とも言える「学校音楽教育改革」(序文、Ⅰ章、Ⅱ章、Ⅲ章を含む）と第２部にあたる「音楽院と音楽学校でアマチュアに対してなされている教育について」で構成されている。ただし、この第１部あるいは第２部そして序文という表記は原著にはなく、Ⅰ章、Ⅱ章、Ⅲ章も、実際にはⅠ、Ⅱ、Ⅲと記されているだけで見出しとなる文言は記されていないことが全体を把握しづらくしている。1920年版では、さらに数字すら記入されていない。

『リズムと音楽と教育』(1920年）では上記第１部が「第２章　学校音楽教育改革論」として、上記第２部が「第３章　ピアノとコンセルバトワールのマドモアゼル」として２つに分けて収録された。

表　音楽教育改革の主な改編部分

書名	訳者	出版年	表題（1）					表題（2）
La réforme de l'enseignement musical a l'école	--	1905	La réforme de l'enseignement musical a l'école	序文（p.1-2）	Ⅰ（p.3-11）	Ⅱ（p.12-21）	Ⅲ（p.22-49）	De l'enseignement donné aux amateurs dans les conservatoires et écoles de musique
Le rythme la musique et l'education	--	1920	Un essai de réforme de l'enseignement musical a l'école		○ 冒頭の３ページ半なし	○ 学習の後、生徒が可能であるべき事柄が２項目追加	○ 冒頭部分に追加有り、最後に削除と追加あり	Le piano et la demoiselle de conservatoire 冒頭部分に削除および追加あり
Rhythm, music and education（英語版）	Harold F. Rubinstein	1921	An essay in the reform of music teaching in schools		○ 冒頭の３ページ半なし	○ 学習の後、生徒が可能であるべき事柄が２項目追加	○ 冒頭部分に追加有り、最後に削除と追加あり	The young lady of the conservatoire and the piano 冒頭部分に削除および追加あり
Rhythmus Musik und Erziehung（ドイツ語版）	Julius Schwabe	1921	Vorschläge zur Verbesserung des Musikunterrichtes an den Schulen		○ 冒頭の３ページ半なし	○ 学習の後、生徒が可能であるべき事柄が２項目追加	○ 冒頭部分に追加有り、最後に削除と追加あり	Das Klavier und die Musikschülerin 冒頭部分に削除および追加あり
Le rythme la musique et l'education	--	1965	Un essai de réforme de l'enseignement musical a l'école		○ 冒頭の３ページ半なし	○ 学習の後、生徒が可能であるべき事柄が２項目追加	○ 冒頭部分に追加有り、最後に削除と追加あり	
リズムと音楽と教育	板野平	1977	学校音楽教育改革論		○ 冒頭の３ページ半なし	○ 学習の後、生徒が可能であるべき事柄が２項目追加	○ 冒頭部分に追加有り、最後に削除と追加あり	
リズムと音楽と教育	山本昌男	2003	学校音楽教育改革論		○ 冒頭の３ページ半なし	○ 学習の後、生徒が可能であるべき事柄が２項目追加	○ 冒頭部分に追加有り、最後に削除と追加あり	
リズム・音楽・教育	河口眞朱美	2003	学校音楽教育改革試論		○ 冒頭の３ページ半なし	○ 学習の後、生徒が可能であるべき事柄が２項目追加	○ 冒頭部分に追加有り、最後に削除と追加あり	ピアノと音楽女子学生（附章） 冒頭部分に削除および追加あり
Il ritmo, la musica e l'educazione（イタリア語版）	Louisa Di Segni-Jaffé	2008	Un tentativo di riforma dell'insegnamento musicale		○ 冒頭の３ページ半なし	○ 学習の後、生徒が可能であるべき事柄が２項目追加	○ 冒頭部分に追加有り、最後に削除と追加あり	
定本　オリジナル版 リズム・音楽・教育	河口眞朱美	2009	学校音楽教育改革論		○ 冒頭の３ページ半なし	○ 学習の後、生徒が可能であるべき事柄が２項目追加	○ 冒頭部分に追加有り、最後に削除と追加あり	ピアノとコンセルヴァトワールのマドモアゼル（Ⅲ） 冒頭部分に削除および追加あり

この際に序文とⅠ章の冒頭３ページ半におよぶスイス音楽教育史が削除され、第２部は「ピアノとコンセルバトワールのマドモアゼル」と改題され、冒頭４ページ余りが削除・入れ替えられている。

３.「序文」の内容について

本書の冒頭には、そのようなタイトルが付されているわけではないが、「序文」にあたる２ページの文章があり、この中でジャック＝ダルクローズは、ここでスイスにおける音楽教育の問題について検討すること、つまりスイスの学校音楽教育改革について検討することが主題であることを明確にしている。そして、「私たちの提案の要素を提示する方法」として以下の３つの項目を示している。「1°学校の科目として音楽教育を維持することは実際的に役立つのだろうか？ 2°もし学校における音楽教育が役立つものであると見なされるなら、現在そこで行われている方法は効果的なものであるだろうか？ 3°もし現在そこで行われている方法が効果の無いものであるならば、どのような方法がそれと入れ替わるのに適しているか？[5]」以上の３つの項目はフランス語による番号表記の方法「1°、2°、3°」によって記されているが、章にあたる部分を示しているローマ数字「Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ」に対応しているものと考えられる。つまり各章のタイトルであると考えられ、内容と併せて検討してみてもそのように捉えることが合理的であるように思われる。そのため、これ以降本稿では、「Ⅰ　学校の科目として音楽教育を維持することは実際的に役立つのだろうか？」のようにローマ数字と上記の項目を合わせて表記してゆくこととする。

先ず学校における音楽教育の存在意義について検討し、次に現行の方法についての検討した後に、ジャック＝ダルクローズの方法を提案するという流れであるが、前述の通り、この３項目を含む「序文」は1920年以降の版では削除されている。基本的な問い、そして各章を表す数字が明示されぬまま、一国の音楽の水準を維持するための芸術家たちと一般人のあるべき姿についての論議へと入ってゆくために全体が把握しづらくなっている。1905年版を参照することの重要性は高い。

４.「Ⅰ　学校の科目として音楽教育を維持することは実際的に役立つのだろうか？」の内容について

１）スイス音楽・音楽教育史

序文に続く「Ⅰ　学校の科目として音楽教育を維持することは実際的に役立つのだろうか？」の冒頭においてジャック＝ダルクローズはスイスの音楽教育の歴史について次のように述べている。「最も傑出した人々がその教育に関心を持って携わっており、影響力のある教育が、対位法を用いた作曲家で理論家である人物によって、そして16世紀、17世紀、18世紀のスイスの教育者たちによって、スイス国内だけでなく、国境を越えたところでも実施されたのである。[6]」会議に出席している多くのスイスの音楽家・音楽教育家たちに対して、16世紀以降、国際的に活躍したスイスの音楽理論家８名、作曲家７名を挙げることにより、スイスの音楽教育の実績と伝統を示そうとしたものである。また、特に傑出していた４名を取り上げて次のように述べている。「16世紀には、バーゼルのゼンフルは、ドイツの対位法を用いる作曲家の中で第一人者と目されていたことを忘れることのないようにしよう。また、グラールスのグラレアンはパリで学派をなした。さらにルツェルンのメイヤーは10以上のオペラをイタリアで上演し、大成功をおさめた。その後に、ジャン＝ジャック・ルソーはフランスにおいて、その時代の最も重要な音楽理論家の一人と見なされたのである。[7]」この中で、グラレアヌス（Glarean/Glareanus,Henricus：1488－1563）は『音楽入門Isagoge in musicen』（1516）、『ドデカコルドン Dodecachordon』（1547）[8] という２つの音楽理論書を著したが、特に『ドデカコルドン』は、

それまで８種類であるとされていた旋法を史上初めて12種類であるとしたことや、古代ギリシャから当時の音楽までの流れを体系的に捉えていること、当時さほど取り上げられることの無かったジョスカン・デ・プレらを大きく取り上げたことなどから、後世まで影響を及ぼす書籍であると評価されている。[9] また、思想家、作家そして作曲家として活躍したジャン＝ジャック・ルソー（Rousseau, Jean-Jacques：1712－1778）や世界的な数学者であったオイラー（Euler, Leonhard：1707－1783）など、スイス出身の音楽理論家、作曲家たちが築き上げたものに対するジャック＝ダルクローズの評価は高かったと言える。

ジャック＝ダルクローズはスイスの音楽そしてスイスの音楽教育は国際的にも評価されている確固としたものであると捉えており、諸外国との関係について次のような記述もある。「その遺産は、私たちの音楽の世代によって敬意を払いつつ集められ、スイスが音楽の歴史においてフランドル地方やドイツ、イタリアのわきに位置づけられてしまうことを避ける役割を果たす。[10]」として、スイスの音楽教育の伝統は周囲の国々に勝るとも劣ることのないものであるという認識を示している。そして、ジャック＝ダルクローズは当時の音楽教育については問題があると考えていたが、「ひとたび勢いがつけば、音楽的な素質はスイス全土において徐々に一定方向に向かい、浸透する。[11]」として、これから自身が着手しようとする学校音楽教育改革によって再興できるという見通しを示している。スイス音楽・音楽教育史に関するこの部分は、講演の聴衆であるスイスの音楽家・音楽教育者たちに誇りと自信を持たせるのに十分な内容であったと思われるが、1920年版以降の版では削除されている。他の国の読者に対する配慮であったのではないかと推察される。

２）スイスにおける宗教家たちによる音楽教育

以上のスイス音楽教育史概観に続けてジャック＝ダルクローズはスイスの音楽教育が聖職者たちによって進められてきた事実を指摘している。[12] また「人々の宗教的関心はまた、ヴィンタートゥール、チューリッヒ、ザンクト・ガレン、シャフハウゼン、クール、バーゼルなど各地に、主要な合唱協会を創立することに貢献した。」[13] として、教育の成果の顕れとしての地域の音楽活動もまた聖職者たちの影響下で進められたとしている。このように宗教が音楽学習の原動力となり得たのは過去のことであるとして、ジャック＝ダルクローズは次のように述べている。「昔のように教育者たちの心をかきたて、音楽教育にもかつて教育全体の中に占めていた地位を守ってくれるはずの宗教的信仰は、明らかに今はもう消え失せている。」[14] さらに、16・17世紀の状況を振り返り、「人は音楽の面で、典礼に堂々と参列できるようになるため音楽を学んだ。[15]」として社会生活の中に音楽そして音楽学習が組み込まれていたと考えている。そしてそれが失われてしまったために、音楽を学校教育の中で取り上げる必然性が高まったとしている。

３）歌唱および歌の創作の重視

第１章の終わりにジャック＝ダルクローズはこれまで述べてきたような改革によりスイスの音楽教育は確実に進歩し、「技量の卓越性は、音楽学習の目的そのものになるのではなく、表現の手段になるということが確実に実現されるであろう。」[16] として、改革を前提として、学校の科目として音楽教育を維持することは実際的に役立つのか、という問いかけに対して肯定的な解答を出している。また、「人々が、喜びや悲しみを歌で表現する時代が、再びよみがえるであろう。私たちの祖先の心を捉えた歌を、声を合わせて歌う習慣を取り戻した子どもたちは、自分たちの内に、新しく歌を作りたいという熱望を感じるであろう。[17]」と述べて伝統と創造の関係もまた学校教育によって生み出されるだろうという考えを示しているが、上記の文章とともに音楽学習の中心に歌唱を想定しており、リズム

や身体運動については語られていない。

５.「Ⅱ　もし学校における音楽教育が役立つものであると見なされるなら、現在そこで行われている方法は効果的なものであるだろうか？」について

１）改革に伴う困難と教育史へのまなざし

ジャック＝ダルクローズは第Ⅱ章においてスイスの音楽教育が成果を挙げていない原因として「学校当局が、型にはまった教え方と視学官たちに学習の統制を任せっきりにしているから[18]」であるとしている。ジャック＝ダルクローズはファヴォン（Favon, Jolju：1800－1906）という視学官と直接やりとりをした経緯があり、他の視学官は取り合うこともなかったものの彼だけは話を聞いてくれたという。しかし、ジャック＝ダルクローズのシステムについて「小学校には将来においても入ることはないだろう」とし、「学校の視学官が、より活発で、より教養があり、より柔軟で、より芸術的で、より活動的な人物に代わらない限りは。」と述べたという。しかし、その後事態は変化し、次のような記述がある。「幸運なことに、その日はついに来た。M.Baeriswylをリーダーとする小学校の教員たちは、子どもの直観を伸ばし、本質的な生命のリズムを発達させ、彼の身体と心の調和を確立し、感受性をするどくし、敏捷性を増し、より活発で積極果敢で――一言で言えば――彼らの気質と性格に注意を払う、特別の教育によることで完全であることを得るような指導を理解する。[19]」1905年の段階では、ジャック＝ダルクローズが述べている通り、小学校への取り入れは行われていなかったが、その後状況は好転し、1920年版には脚注として「リトミックは、ジュネーヴのすべての小学校で、すでに２年間教えられている。[20]」とある。

２）某氏との対話による現行の方法の評価

第Ⅱ章の後半ではジャック＝ダルクローズと「某氏」の対話形式でスイスの学校音楽教育の実態について検討し、ジャック＝ダルクローズは課題を示し、学校で学んだ子どもたちがしかるべき音楽的能力を身に付けているかどうかを明らかにしようとしている。小学校４・５年生の課程を修了した子どもたちの50％が以下の能力を身に付けているのかどうかを問うている。「１．先生がルバート（テンポを自由に加減する）で弾く曲の拍子をとる。２．歌詞のあるフォーク・ソングの第１声部なり第２声部なりを、正確に、正しい拍子で読譜する。３．歌って聴かされる旋律が、ハ調か、ヘ調か、ト調か、変ロ調か聴き分ける。２拍子なのか、３拍子なのか、４拍子なのか、長調か、短調かを識別する。さらに中学校・高等学校で５～６年学んだ後に子どもたちの50％が以下のことができるか。１．小学校の生徒に求めた（上記の）ことをする。２．50％の生徒が､初めて聴くやさしいメロディーや､もっと難しいけれども諳(そら)んじているメロディーで、ただし未だ譜面は見たことのない曲を聴いて楽譜を書く。３．楽曲のごく一部の演奏を聴いて、ガボットか、メヌエットか、マーチか、マズルカかを認知する。４．何調ででも、４小節の即興演奏をする。５．転調を感じとる。６．聴きながら、拍子の変化を感じとり、楽譜に書く。７．音楽的韻律法の規則を一つでも明確に説明し、実例で示して２行の詩を音楽にする。８．フレージングかニュアンスづけの規則を一つあげ、実例で示す。９．著名な作曲家の名前を３人あげ、その代表作をあげる。10．リート、ソナタ、シンフォニーの違いについて、概括的な説明を与える。

１～３、１～10までの音楽的能力を身につけた子どもの比率を50パーセント、つまり半数としたにも関わらず最終的には現行の音楽教育が有効ではないという結論を導き出していることからすると、現場における子どもたちの習得状況は２～３割程度というのがジャック＝ダルクローズの判断であっ

たと考えられる。１．については教師が楽曲をルバートで演奏することができなければ実現しないものであることは注目に値する。専門家に任せるという考え方に基づくものであると考えられる。３．は調性を判断する課題であり、難しいものであると考えられ、後段で某氏もそのように指摘しているが、これについてはジャック＝ダルクローズが後に示す、一連のソルフェージュの方法、すなわち、全音と半音の区別、基準となるドの音を記憶すること、ジャック＝ダルクローズが考案した音階を一点ハから二点ハの間で歌う練習等を行うことで身につけられるという確信に基づいていると思われる。

３．と９．は1920年版において追加された事項であるが、両方とも楽式、音楽史に関わる項目であり、1905年当時は音楽院で教鞭を執っていたため指導する学生たちも音楽についての知識も経験も豊富であり、あえて取り上げる必要がなかったが、1910年以降ヘレラウの学院で一般人を含む幅広い人々の指導にあたったため、音楽の歴史や様式についての学びが必要であると認識するようになったと推測することができる。

６．「Ⅲ　もし現在そこで行われている方法が効果の無いものであるならば、どのような方法がそれと入れ替わるのに適しているか？」について

１）公立学校と音楽学校の交流について

第Ⅲ章の冒頭でジャック＝ダルクローズは学校音楽教育において「おうむ返し」式の教育システムが実施されていることを指摘し、もしもこれが解消され、「学校生活そのものにもっと歌うことを溶け込ませる[21]」ことができれば、男女ともに混声合唱クラブに入会すること等を通して生活の中に音楽を取り入れることができるものとしている。また公立学校と音楽学校が協力して行う次のような提案をしている。「公開演奏で、公立学校のコーラスに音楽学校生のオーケストラ伴奏をつけ、それでもって、公立学校のコーラスには交響的音楽の嗜好を、音楽学校の器楽奏者たちには合唱音楽への愛好を教え込むことができよう。」[22] この中で注目すべき点は音楽学校の学生たちが合唱音楽つまり歌唱の本質的な意味を感じ取るべきであるという点であろう。ここにもジャック＝ダルクローズがこの時期、歌唱の重要性を強調したことが現れている。また、異種の学校間交流のアイディアが提示されていたことも重要な点である。

２）教育を専門家に任せること

この後にジャック＝ダルクローズはすぐれた教授法、すなわち「生徒たちにできる限り速やかにメロディー、リズム、ハーモニーに注意を向けさせる一方で、音楽的嗜好、判断の基礎となる聴く力を伸ばすことでも最も適した方法[23]」を実現するために学校における音楽教育は専門家の手にゆだねられるべきであるとしている。小学校に専門家を配して音楽教育にあたらせるが、その人材の供給源として５～６年後には「新システム」を修了した者が教員になるだろうというのがジャック＝ダルクローズの計画であった。

３）公立学校における能力別クラス編成と音楽学習の免除について

ここで、ジャック＝ダルクローズは原著で６ページを費やして音楽学習の免除を含む能力別クラス編成の必要性とその計画を示している。その導入は容易なものではないものの一国の芸術の発展という観点からすると重要なものであるとしている。そしてリズム感、声の正確さ、聴取能力という３つの観点から子どもたちの音楽的な能力を評価し、クラス分け、あるいは除外してゆく。第１、２、３学年の終わりにそれぞれの段階で進歩の見られない能力が不十分な子どもは除外され、第６学年で最

高のクラスの最優秀な子どもたちは将来の音楽教師の養成のために設けられた師範学校の課程に進むことを認められるとしている。[24] 公立学校において能力別クラス編成を実施し、これに参加する能力のない子どもは除外してゆくというジャック＝ダルクローズの発想は、音楽学習において演奏の完成度を重視する立場から生まれたものであると考えられ、これを教育現場で実施することは理念的にも、制度的にも無理があり、困難であろう。ジャック＝ダルクローズは1920年には『リズムと音楽と教育』の序文において「読者は、本書の中に私の過誤を見出すだろう」としているが、この能力別クラス編成と除外がその過誤にあたるものと思われる。ただ、ジャック＝ダルクローズの教育思想はヘレラウ学院就任以降広がりをみせ、身体運動を活用した指導によって子どもたちの諸能力を伸ばし、さらには障害をもつ子どもたちの指導へと発展してゆく。1905年はその発展の全段階であったと解釈することができる。

４）絶対音感と音階の学習について

絶対音感についてジャック＝ダルクローズは「音楽を教える仕事に就く音楽家にとってのみ絶対に不可欠なもの」として重視しているが、ここに提示された方法は、基準となるC（一点ハ音）を歌い、これを記憶し、すべての音階を半音と全音を意識しながら（和声的短音階の場合のみ増２度が含まれる）一点ハ音から二点ハ音の間で歌うというというものである。これは絶対的な音高に対する認識と相対的な音高に対する認識を組み合わせたものである。つまり、全ての音高を直観的に捉えようとするのではなく、「（前略）比較と示唆によって、子どもの精神に、音符の名称と音符そのものとを瞬時に対応させる」試みであると言える。そしてジャック＝ダルクローズは「調の学習がこの上なく懇切丁寧に、最新の注意を払ってなされること」が肝要であるとしている。そして音階を学習することにより音程、和音、転調などは子どもたちによって自然に理解されるとしている。

５）リズムの学習について

続けてジャック＝ダルクローズはリズムの学習に言及し、それが学習によって目覚めさせ、発達させることができ、本来身体的なものであるとしている。そして音楽の拍をステップし、２拍、３拍、４拍ごとに第１歩を強く踏み込んでアクセントを付けることによって小節（あるいは拍子）の学習を行うことができるとしている。そして「正しい歩調は、時間を自然に均等分割するものであり、いわゆる小節のモデルである。[25]」「リズム感をもたない子どもに、身体を眼や筋肉感覚がコントロールできる規則的な拍子をもった運動に慣れさせることによって、音楽的リズム感覚をもたせることは可能である。[26]」として身体運動を通して、拍子を中心とした音楽的リズムを子どもに習得させることができると強調している。リズムの学習の内容が拍と拍子、アクセント等に限定されていることについては、翌年1906年に『リトミック体操』を出版していることから考えても、多様な練習は発案していたものの、現時点では小学校で実践すべき、あるいは実践できる内容を提案したものと考えることができる。

さらに、幼稚園で実施されている行進の練習が、後の小学校でのリズム教育の基礎をなすものであるとの考えを示し、現在で言うところの幼小連携を想起させる考えも示している。[27]

６）フレージングとニュアンス

フレージングとニュアンスは「（前略）演奏者の思いつきや気まぐれで決定されるものではなく、当該部分の旋律や和音の動きや音価のあり方によって必然的に決定される[28]」という、本会議で講演も行ったスイスの音楽理論家リュシィの論理に依拠するものである。このような練習を通して、「音

楽におけるすべての事項が、いかに生理学的基本法則に合致するものであるか、いかに一つひとつのニュアンス、一つひとつのアクセントがその存在理由をもっているか、さらに、旋律のフレーズが、その表情やリズムの表現とあいまって、また、その和声化と緊密にむすびついて、いかにひとつの有機的全体を形作っているか[29]」を学ぶことが肝要であるとしている。また、これらの学習が既成の歌の歌詞と旋律の不整合を見つけだすこともできるようにするため、子どもたちは間違いを見つけだすとともに、正しい関係になっている歌を自分で創り出すこともできるようになるとしている。

7）創作の学習について

ジャック＝ダルクローズは第１回目の授業から２小節の短いフレーズの即興演奏そして段々と長いものを行わせたり、旋律の一部を自作の旋律に置き換えさせたりし、このようにしてできた子どもたちの作品を批評させることによって、子どもたちには「生来、創作力同様、批評や分析の精神が備わっていて、正しく選び出された事例が明晰な秩序の感覚や美しい配列を識別する力を呼びさますということを前提とした上で、実際の練習こそが、いともたやすく、知性と判断の精緻を獲得させてくれるものであることに気づくであろう。[30]」としている。このことからジャック＝ダルクローズは創作というものが、子どもたちのひらめきや直観のみによるものではなく、すでにあるものを知的に分析したり判断したりすること、つまり知的能力や思考力によって生み出されると捉えていたことが明らかになっている。

7．第２部　音楽院と音楽学校でアマチュアに対して行われている教育

1）音楽教育の歴史について

ジャック＝ダルクローズは第２部の始めの部分で17、18、19世紀には職業的音楽家以外は音楽を学ぶことのない時代が続いたとしている。これは、第１部の初めの部分で紹介されているグラレアヌス（1488－1563）、ヘルポール（1510－1573）らの時代までは、彼ら自身も行ったように音楽の理論や美について宗教的な枠組みの中で探求し、学ぶことが主流であったが、それ以降の300年は職業的音楽家あるいはそれを目指す者たちによる学びが中心であったという認識だと思われる。その時代の人々の音楽教育観について「聴き、判断し、すべてを知った最高の種、人間であるために子どもたちに音楽を学習させることが必要であったなどということを彼らは信じない[31]」として音楽教育がすべての人々にとって必要だという認識に欠けていたとしている。しかし、その後にブルジョア層に属する人々が「周囲から尊敬されなければならない[32]」という社交上の理由から次のような、それほど深いものではない知識を身につけようとした。１．音階と音符、音部記号、２．シラブルあるいは音に与えられた名称、３．穏やかな旋律と堅い旋律の相違（原文のまま）、４．小節、５．いくつかの音符、記号、給付、変記号と嬰記号、６．音程あるいは声部の跳躍[33]、である。そしてこれらの音楽愛好家たちは「18世紀の終わりには聴衆として、ある種の真剣な音楽学習に参加することを許可された。そして19世紀には彼らは音楽学校において、プロフェッショナルと同じ特権を与えられた。[34]」ジュネーヴ音楽院は1835年に創設されているが、この際に採用されたのは「ポルポラやバッハ、ベートーベンの頃の教育[35]」と同じ教育であったので、音楽院の教育は不十分だとしている。つまり、幼い頃より、将来職業的音楽家を目指して基礎的なトレーニングを重ねてきた人々のための技術的な教育を、アマチュアに対して行うということが音楽院の教育の問題点であるとしている。そして音楽を知らずに演奏の技術のみを習得しようとすることが問題であるとしている。そして、工芸品などの職人と対照させながら音楽においても作曲家と演奏家が分業し、創作することと演奏することが分けられていることが大

きな問題を生んでいるとしている。そして、教育的観点から「アマチュアに与えられる教育の基礎は表現技術の練習ではなく、考えを表現する練習でなくてはならない[36]」としている。ここで提示されたジャック＝ダルクローズの基本的な考え方、つまりソルフェージュを学ぶことによって音楽を感じ取り、聴き取る能力を養い、これらの能力を活用しながら音楽理論や和声学、対位法などを学ぶことによって音楽について考え、理解する力を養うとともに、作曲、管弦楽法によって創作する能力を高めるというものである。

2）音楽院生エレオノーレの音楽的能力について

ジャック＝ダルクローズは続けて、上記の様な教育を実現するためには楽器の練習は「『少なくとも』３～４年はソルフェージュとリズムの教育に先行されるべき」[37] であるとしている。そして、この期間はピアノを弾くと進歩が遅れる、つまりピアノの教師が子どもにピアノ指導を行う場合、初めの３～４年はソルフェージュのみを行い、ピアノは弾かせてはならないと明言している。これは1912年にジャック＝ダルクローズが述べた「子どもが、ピアノやヴァイオリンを習い始めるのは７～８歳で充分ではないだろうか。だとすれば、３～４歳の頃からは、まずは何の努力も要しない、最も自然な方法を用いての音楽にすることを試みてほしいものである。[38]」という考え方とも一致する者であり、ルソーが文字の練習の開始は急ぐべきではないとしたことを想起させるものである。

ジャック＝ダルクローズは対話の相手である某氏の娘エレオノーレの学習について、父である某氏と話し合っている。彼女は音楽院の学生で、現在リストのラプソディー２番を練習中であり、某氏によれば彼女は暗譜で上手に弾けているとのことである。ジャック＝ダルクローズは彼女の音楽的能力に関する次のようないくつかの質問を、某氏にしている。某氏の答えはいずれも否定的、あるいは完全な否定であり、これにより、ジャック＝ダルクローズが考える、音楽院のアマチュアたちがすべき「聴覚と好みを形成し、精神と個人的な感情を高揚させることを可能にする」ための練習は、この時点ではまったくなされていないことが明らかになる。この部分では、演奏技術の高さという視点からでは分からない音楽教育の問題点を某氏との対話という形式の中でひとつひとつ確実に明らかにしている。

3）音楽院における音楽教育改革

ジャック=ダルクローズは、プロフェッショナルな音楽家たち、そして音楽院の委員会のメンバーたちに次のように尋ねる、としている。「音楽の才能に生まれつき恵まれた子どもたちに次のことを教えることができますか？１．音楽を聴き、理解することは？２．初見で歌ったり、演奏したりすることは？３．見本をただ模倣するのではなく、自分自身で音楽をフレーズに分けたり、ニュアンスを付けたりすることは？４．移調することは？５．即興することは？６．旋律や和音を書き取ることは？７．時代を越えた音楽の動向の一般的なアイディアを持つこと、大作曲家たちと彼らの最も有名な作品を知り、その裏付けとしての例となるテーマを引用すること等は？８．音楽を――簡潔に――理解し、知り抜くことは？[39]」以上の８項目は、これまでジャック＝ダルクローズが某氏との対話の中で取り上げてきたものである。ジャック＝ダルクローズは音楽院の学生を芸術家つまりプロフェッショナルな音楽家を目指す者たちとプロフェッショナルにはならずアマチュアとして活動してゆく者たちの２つのグループに分けており、上記８つの項目による改革も後者、つまりアマチュアを目指す者たちが対象である。ジャック＝ダルクローズは、彼らがあくまで良きアマチュアとなることを構想しており、彼らが将来教育に携わるといったことは述べていない。また、音楽院の委員会のメンバーに対して自分たちの教育方針・方法によって学院の教育を実施するように要求し、もしも彼らが拒否する

ならば彼らをはずすとしている。

8．考察

1）2つの学校音楽教育改革（1905年版、1920年版）

1920年に出版された『リズムと音楽と教育』には「第２章　学校音楽教育改革論（1905年）」と「第３章　ピアノとコンセルヴァトワールのマドモアゼル（1905年）」が掲載されているが、これまで見てきたとおり、この２つの章は1905年のスイス音楽教育者会議における講演の前半と後半である。しかし、同書を見ただけでは、これらが同年に書かれたものであることは分かるが、ある会議における講演の報告書の前半と後半であることは明記されていないため、分からない。また、1905年の報告書を参照しても、この前半と後半は異なるスタイルで書かれているために、これらが一連のものであるとは受け取りにくい。前半がスイスの学校音楽教育の歴史と現状、そしてこれから行われるべき改革について述べつつ、その間にジャック=ダルクローズと某氏（mouseau quelqun）の対話が挿入されているのに対して、後半は終始対話の形式をとっており、その中でジャック=ダルクローズが音楽院の学生である某氏の娘、エレオノーレの音楽的能力の問題点を徹底的に、そしてユーモアを交えて指摘してゆくという、ややくだけた雰囲気を持っている。前半は講演の内容であるが、後半はプログラムに掲載された読み物か何かではないかと思われる程である。しかし、前半の終わりに以下の様な文章があり、これらは全て講演の内容であったことがはっきりする。「私は震えながら、公教育における指導の部門の終わりの鈴を鳴らし､正しいやり方でそれらが回復することを祈りつつ､私たちの《音楽学校教育改革プロジェクト》へ進むことにしよう。」[40] これによって、同一の聴衆に向かって連続してなされた講演であることがはっきりする。ジャック=ダルクローズは、スイスの音楽教育史から始まり、子どもたちが学校で学ぶべき内容、それにはソルフェージュ、リズム運動、創作、表現に関する問題などが含まれ、最後に専門的な内容を教授する音楽院における教育の問題点とその改革案までを一気に論じていったのである。1905年のジャック=ダルクローズ教育観を俯瞰するための資料として重要であると言える。

2）学校そして音楽院における音楽教育

これまで見てきたとおりこの２つの章は1905年のスイス音楽教育者会議における講演の前半と後半である。おり、前者は学校における音楽教育の問題点を、後者では音楽院における教育の問題点を検討しているが、ジャック=ダルクローズがこの２つの異なる側面について並行して考えていたという事実は注目に値する。ジャック=ダルクローズは、1892年にジュネーヴ音楽院に教授として就任し、音楽院の学生たちを対象とした教育に関わるようになった当初、彼らが高度な演奏技術を身に付けているものの、音を聴き取ることのできないことに気づき、これがリトミック創案の出発点になったとしている。[41] つまり彼の教育研究の原点は音楽院における教育であった。そして、それから13年後の1905年には音楽の専門家を養成する音楽院における教育だけでなく、全国民を対象とした学校教育についても、その視野に入れ、改革を行おうとしている。ジャック=ダルクローズの教育的視野の広がりを見ることができる。

3）人間形成を含む教育への発展への萌芽が見られる

ジャック＝ダルクローズは、リズム運動に関する部分で、兵士が様々な拍子の様々な位置にアクセントを置いて行進することで、彼らの身のこなしを柔軟かつ敏捷にすることができる、あるいは子ど

もが同様の練習を行うことで「生来の不器用さやぎこちなさを解消して、身のこなしの調和が生む、思惟と存在の素直な発現である、あの気取りのない優雅さを身につける[42]」ことができるというアイディアを示している。また「子どもは、自分の身体が参加できる訓練なら、何にでも喜々として興味を抱くものである。[43]」としてリズムに合わせて身体運動を行うことによって音楽のリズムを学習することができるばかりでなく、柔軟性や身のこなしの優雅さなどを身につけ、思考力、表現力などを高め、意欲を持つことができるとしており、これはジャック＝ダルクローズの教育観の広がりの萌芽であると考えられる。

ボイドは、ジャック=ダルクローズは当初音楽を教える教育を考えていたが、ある時期を境にリトミックが人間全体の発達を視野に入れた教育へと発展していったことを指摘している。ヒルカーも同様である。スイス音楽教育者会議で講演を行った1905年はここで指摘されている、発展よりも前である。しかしながら、様々な拍子を兵士の訓練において活用することなどを通じて「機転のきいた」人間のグループに育てることが出来るという可能性を示すなど、発展の萌芽が見られる。1905年の『学校音楽教育改革』はジャック＝ダルクローズがスイスの音楽教育を振り返りながら、自分の進むべき道を見出しつつあったことを示す資料であると言える。

---

1 Jaques-Dalcroze *La réforme de l'enseignement musical a l'école,* Payot & Cie Editeurs, Lausanne, 1905
2 ジャック＝ダルクローズ著、山本昌男訳『リズムと音楽と教育』全音楽譜出版社、2003年、pp.7-42
3 板野平「学校音楽教育改革論　ダルクローズの思想をめぐって」全日本リトミック音楽教育研究会・会報『音楽と動き』、オブラ・パブリケーション、1981-91
4 C. Vogler FESTSCHRIFT, 1925, Zürich
5 Jaques-Dalcroze, 1905, ibid, p.2
6 Jaques-Dalcroze, 1905, ibid, p.3
7 Jaques-Dalcroze, 1905, ibid, p.3
8 Heinrich Glarean *Dodecachordon* Translation, Transcription and Commentary by Clement A. Miller, 1965, American Institute of Musicology
9 遠山一行、海老沢敏編、前掲書、p.538
10 Jaques-Dalcroze, 1905, ibid, p.3
11 Jaques-Dalcroze, 1905, ibid, p.4
12 Jaques-Dalcroze, 1905, ibid, p.3
13 Jaques-Dalcroze, 1905, ibid, p.3
14 ジャック＝ダルクローズ、前掲書、2003年、p.9
15 ジャック＝ダルクローズ、前掲書、2003年、p.11
16 ジャック＝ダルクローズ、前掲書、2003年、p.12
17 ジャック＝ダルクローズ、前掲書、2003年、p.12
18 ジャック＝ダルクローズ、前掲書、2003年、p.13
19 Jaques-Dalcroze La musique et nous; Notes usr notre double vie, Perret-Gentil, Genéve 1945, pp.146-147
20 ジャック＝ダルクローズ、前掲書、2003年、p.14
21 ジャック＝ダルクローズ、前掲書、2003年、p.22
22 ジャック＝ダルクローズ、前掲書、2003年、p.23
23 ジャック＝ダルクローズ、前掲書、2003年、p.25
24 ジャック＝ダルクローズ、前掲書、2003年、p.31
25 ジャック＝ダルクローズ、前掲書、2003年、p.37
26 ジャック＝ダルクローズ、前掲書、2003年、p.38
27 ジャック＝ダルクローズ、前掲書、2003年、p.39
28 Lussy Traité l'expression musicale : Accent, nuances et mouvements dans la musique vocale et instrumentale, Heugel et Cis, Paris, 1874, p.1
29 ジャック＝ダルクローズ、前掲書、2003年、p.41
30 ジャック＝ダルクローズ、前掲書、2003年、p.42

31 Jaques-Dalcroze, 1905, ibid, p.52
32 Jaques-Dalcroze, 1905, ibid, p.52
33 Jaques-Dalcroze, 1905, ibid, pp.52-53
34 Jaques-Dalcroze, 1905, ibid, p.53
35 Jaques-Dalcroze, 1905, ibid, p.51
36 Jaques-Dalcroze, 1905, ibid, p.58
37 Jaques-Dalcroze, 1905, ibid, p.58
38 ジャック＝ダルクローズ、前掲書、2003年、p.67
39 Jaques-Dalcroze, 1905, ibid, p.67
40 Jaques-Dalcroze, 1905, ibid, p.48
41 ジャック=ダルクローズ、前掲書、p.viii
42 ジャック＝ダルクローズ、前掲書、2003年、p.39
43 ジャック＝ダルクローズ、前掲書、2003年、p.40

研究ノート

ディスレクシアのサブタイプと認知障害に関する考察

杉 本 明 子

アブストラクト

本稿では、読み過程の情報処理モデルとして近年注目されているDRCモデル（the dual-route cascaded model）とそれに基づいて進められてきたディスレクシアのサブタイプと認知障害に関する主な先行研究を概観し、(a) アルファベット書記体系の言語においてどのようなディスレクシアのサブタイプが報告されてきたのか、(b) これまで報告されてきたディスレクシアのサブタイプは異なる言語においてどの程度の普遍性や信頼性があるのか、(c) 各々のサブタイプの子ども達はどのような発達経路を辿るのか、(d) 各々のサブタイプはどのような認知障害と関連しているのか、(e) 日本語や中国語などのアルファベット以外の言語のディスレクシアのサブタイプと認知的障害にはどのようなものがあるのかに関して考察するとともに、ディスレクシアの認知特性をより詳細に解明するために今後どのようなことを研究課題としていくべきなのかについて検討した。

キーワード：発達性読み障害　サブタイプ　DRCモデル　表層失読　音韻失読

近年、発達障害が社会的に注目されるようになり、その１つである学習障害の中核を占める発達性読み書き障害（以下､ディスレクシアと呼ぶ）の対策が教育現場で強く求められるようになってきた。ディスレクシアは､「知能障害や感覚・運動障害、注意力や意欲の欠乏、家庭や社会的要因による障壁が存在しないにも関わらず、神経学的基盤の発達障害によって、読み書きの修得のみに困難を示す障害」（石井, 2004）である。その出現率は英語圏では10％前後（Bruck, 1986; Miles, 2004）であるが、日本語においてもひらがな・カタカナの音読とひらがなの書字で約１％、カタカナの書字で約２％、漢字の音読で約５％、漢字の書字で約８％（宇野, 1999）であることが報告されており、ディスレクシアの子ども達の数は決して少なくないと推測できる。ディスレクシア児は、読み書きの発達に障害がある為、学業、進学、就職、社会生活等において困難な状況に直面しており、適切な教育的支援が必要であるにもかかわらず、未だディスレクシア児に対する効果的な教育的指導法は確立されていないのが現状である。

ディスレクシアの子ども達を効果的に指導する為には、まず、彼らの認知特性、特に、読み書きに関連してどのような認知障害を有しているのかを的確に診断し、それに対応した指導法を考案しなければならないと考えられる。しかしながら、ディスレクシアの認知特性は単純で均一ではなく、複雑で異なる特性を示す幾つかのサブタイプが存在し（e. g., Castles & Coltheart, 1993; Hulme & Snowling, 1992; Jiménez, Rodriguez, & Ramirez, 2009 ; Manis, Seidenberg, Doi, McBride-Chang, & Peterson, 1996; Sprenger-Charolles, Colé, Lacert, & Serniclaes, 2000)、各々のサブタイプに関わる認知障害も多様であることが報告されている（Sprenger-Charolles, Siegel, Jiménez, & Ziegler, 2011)。さらに、言語・書記体系の違いによってもディスレクシアのサブタイプや認知障害に差異が認められることも近年指摘されており（Ho, Chan, Tsang, & Lee, 2002; Wydell & Butterworth, 1999)、包括的で妥当性・信頼性が高いディスレクシアの診断法は未だ開発されていない。また、ディスレクシア

に関して、特にアルファベット書記体系の言語を中心に膨大な研究が行われてきたが、これらの知見が十分に組織化され、実用的なディスレクシアの診断法の開発に活かされているとは言い難い状況にある。ゆえに、ディスレクシアの子ども達の認知特性の的確な診断法を開発する第一歩として、ディスレクシアに関する先行研究において、複雑な様相を呈するディスレクシアの認知特性、特に、ディスレクシアのサブタイプと背後にある認知障害について、何がどこまで明らかにされてきたのかを概観し、今後どのようなことを研究課題としていくべきなのかを検討することが重要であろう。

本稿では、ディスレクシアの読字に焦点を当て、読み過程の情報処理モデルとして近年注目されているDRCモデル(the dual-route cascaded model)(Coltheart, Rastle, Perry, Langdon & Ziegler, 2001)とそれに基づいて進められてきたディスレクシアのサブタイプと認知障害に関する主な先行研究をレビューし、(1) これまで、アルファベット書記体系の言語において、どのようなディスレクシアのサブタイプが報告されてきたのか、(2) これまで報告されてきたディスレクシアのサブタイプは、異なる言語においてどの程度の普遍性や信頼性があるのか、(3) 各々のサブタイプの発達経路はどのようなものか、(4) 各々のサブタイプの背景にはどのような認知障害があるのか、(5) 日本語や中国語などアルファベット以外の言語のディスレクシアのサブタイプと認知的障害はどのようなものかという観点から考察し、今後の研究課題について検討する。

アルファベット言語のディスレクシアのサブタイプとDRCモデル

文字を読むという行為は、文字形態の視覚的情報、綴り字の情報、音韻的情報、意味的情報等の様々な情報を的確に処理・統合するプロセスによって成り立つ非常に複雑な認知活動である。近年、この複雑な読字の認知的情報処理モデルが提起され(e.g., Coltheart et al., 2001; Harm & Seidenberg,

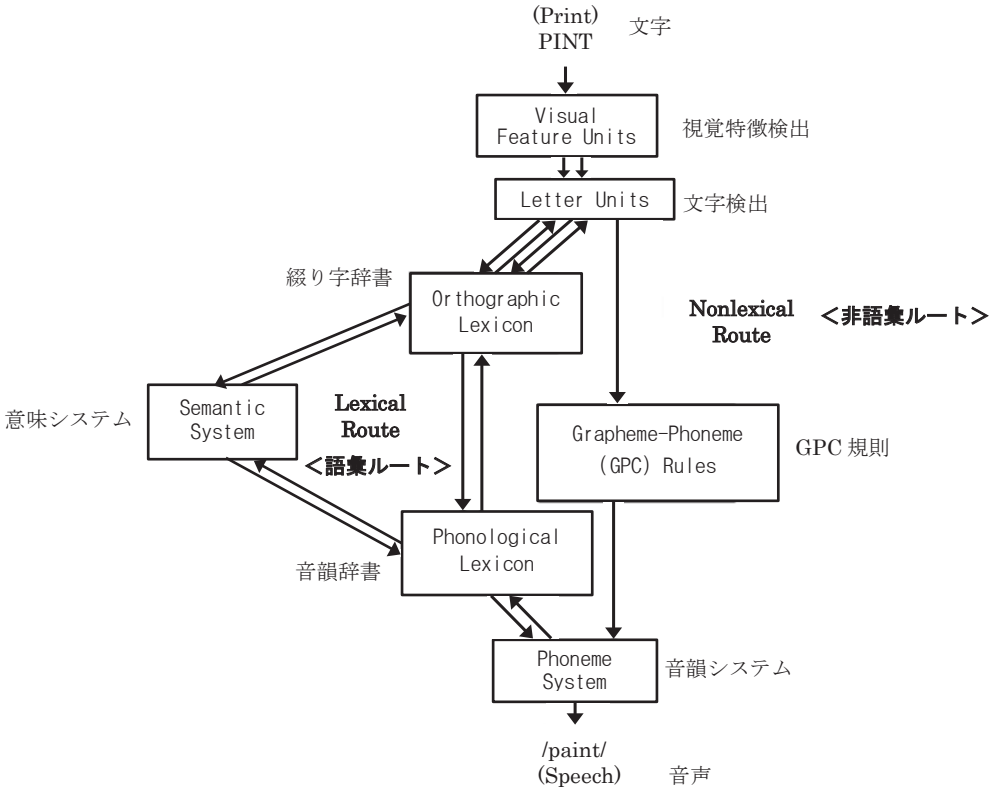


図1　DRCモデル(Coltheart et al., 2001)

1999; Perry, Ziegler, & Zorzi, 2007)、ディスレクシアのサブタイプの研究に重要な影響を与えるようになってきた（Sprenger-Charolles et al., 2011; Ziegler, Castel, Pech-Georgel, George, Alario, & Perry, 2008)。なかでも最も影響力のある読み過程のモデルは、文字の視覚的特徴検出から音声出力までの複雑な情報処理過程を明示するDRCモデル（the dual-route cascaded model）（Coltheart et al., 2001）である（cf. 図１)。

DRCモデルは、「語彙ルート」（Lexical Route）と「非語彙ルート」（Nonlexical Rout）という２つの主要なルートから構成されており、チョムスキーの言語観と共通する基本的な考え方、すなわち、辞書（lexicon）と規則（rule）に対応する読みの情報処理過程が想定されている。「語彙ルート」は、「綴り字辞書」(Orthographic lexicon)、「意味システム」(Semantic system)、「音韻辞書」(Phonological lexicon）にアクセスするルートであり、これらの心的辞書を引いて文字を読む過程を表している。「非語彙ルート」は、「GPC規則」（Grapheme-Phoneme Correspondence Rules：文字素－音素対応規則）にアクセスし、文字符号を規則に基づいて音韻に変換することによって読む過程を表している。「語彙ルート」は、心的辞書を引くことによって文字を読むルートなので、実在する単語の綴り、意味、文字の発音の仕方を検索することができ、たとえ読み方が不規則（例外的）な単語であっても辞書に登録されている実在語であればこのルートにより正確に読むことが可能になる。例えば、英語の場合、規則語「print」「hint」「mint」の下線を引いた綴りは［int］と読まれるが、不規則語「pint」は［aint］と発音され、また、規則語「seat」「meat」「cheat」の下線は［i:］と読まれるが、不規則語「steak」は［ei］と発音されるというように、様々な規則語と不規則語が混在する表記法が使用されている。しかし、これらの規則語・不規則語いずれの場合でも、心的辞書に登録されていれば、それを参照して正確に読むことができるのである。これに対して、「非語彙ルート」は規則に従って読むルートなので、文字と音韻の対応関係が規則的な単語の場合は、たとえ心的辞書にない新出語や非実在語でも読むことが可能になる。例えば、既に知っている規則語「print」「hint」が正確に読めるだけでなく、初めて見る「mint」という新出語や「gint」という実在しない単語でも、規則的なルールに従って［mint］［gint］という読み方を類推して発音することが可能になる。

DRCモデルは、もともと健常者と後天性失読症（成人脳損傷による失読症）の人の読字の認知過程を説明するモデルとして提起されたものである（Coltheart, 1985)。健常者であれば、「語彙ルート」と「非語彙ルート」の両方のルートにより、実在する規則語・不規則語を心的辞書に基づいて正確に読むことができるだけでなく、今まで一度も見たことがない新出語、使用頻度が低い単語、非実在語でも「GPC規則」に従って類推して読むことが可能であると想定される。これに対して、後天性失読症の場合、「語彙ルート」か「非語彙ルート」の一方、あるいは、両方に障害があり、健常者のように様々な文字を正確かつスムーズに読むことが困難であると考えられている。「語彙ルート」に障害がある場合は「表層失読」(surface dyslexia)（Behrmann & Bub, 1992)、「非語彙ルート」に障害がある場合は「音韻失読」(phonological dyslexia)（Funnell, 1983)、両ルートに傷害がある場合は「深層失読」(deep dyslexia）と呼ばれている。「表層失読」は、「GPC規則」に従って文字を読むことが可能であるため、文字－音韻の対応関係が規則的な単語であれば実在語だけでなく非実在語でも読むことができるが、心的辞書を参照することができないので不規則語（例外語）を読むことが困難である。「音韻失読」は、心的辞書を参照して読むことが可能なので、辞書に登録されている不規則語（例外語）を読むことは可能であるが、今までに見たことがない単語や非実在語を「GPC規則」に基づいて読むことができない。「深層失読」は、不規則語や非実在語が読めないだけでなく、視覚性錯誤（big→dig）や意味性錯誤（act→play)、さらに視覚性錯誤と意味性錯誤が合併した錯誤（steak→skate→ice）など複雑かつ深刻な間違いを生じる。

近年、このDRCモデルは、発達性の失読症、すなわち、ディスレクシアの読字過程の解明にも適用され（e.g., Coltheart & Rastle, 1994; Rastle & Coltheart, 1999; Ziegler et al., 2008）、後天性失読症と同様に、ディスレクシアにおいても「音韻失読」「表層失読」「深層（混合型）失読」のサブタイプが存在することが症例研究や群研究によって報告されてきた（e. g., Castles & Coltheart, 1993; Génard, Mousty, Content, Alegria, Leybaert, & Morais, 1998; Hulme & Snowling, 1992; Jiménez et al., 2009; Manis et al., 1996; Snowling & Hulme, 1989; Sprenger-Charolles et al., 2000; Stanovich, Siegel, & Gottardo, 1997; Temple, 1988; Ziegler et al., 2008）。後天性失読は、熟達した読み手であった健常成人が脳損傷によって読み活動に困難を示すようになった障害であるが、ディスレクシアは、先天的な神経学的基盤の発達障害によって読み活動に困難を示す障害である。このように読字に関する後天的障害と発達障害の両方において同様のサブタイプが認められたことから、これらのサブタイプとその背後に想定されているDRCモデルの認知神経学的ルートは、少なくともアルファベット書記体系の言語に関してはある程度の普遍性と信頼性があることが示唆される。

言語の透明度とサブタイプの関係性

先行研究において、アルファベット言語のディスレクシアのサブタイプとして「音韻失読」「表層失読」「深層（混合型）失読」の存在が指摘されてきたが、これらのサブタイプは異なるアルファベット言語間で、出現率や障害特性等の点において類似の量的・質的様相を呈しているのであろうか、それとも、言語間で差異が認められるのであろうか。すなわち、これらのディスレクシアのサブタイプは、異なるアルファベット言語においてどの程度の普遍性や信頼性があるのだろうか。

Sprenger-Charolles ら（2011）は、書記体系の透明度が異なる３つ言語－英語、フランス語、スペイン語－のディスレクシアのサブタイプに関する先行研究の結果を比較考察するという手法で、ディスレクシアのサブタイプの普遍性と信頼性を検討した。これらの３つの言語の書記体系は、全てアルファベットが使用されているものの、綴りと音の対応関係の規則性・一貫性、すなわち、書記体系の透明度（Degree of transparency）（Wydell & Butterworth, 1999）において違いがある。スペイン語は透明度が高い（綴りと音の対応関係が単純でほとんど例外がない）が、英語は透明度が低く（綴りと音の対応関係が複雑で例外が多い）、フランス語はその中間に位置している（Borgwaldt, Hellwig & de Groot, 2005）。この書記体系の透明度の違いは読み能力の発達速度に影響を及ぼし、スペイン語話者の子ども達の読み能力の発達は早いが、英語話者の子ども達の発達は遅く、フランス語話者の子ども達の発達はその中間であることが指摘されている（e.g., Goswami, Gombert & Barrera, 1998）。また、健常者とディスレクシアの読みの速度自体も、同様に、速い順からスペイン語、フランス語、英語であることが観察されている（Paulesu, Demonet, Fazio, McCrory, Chanoine, Brunswick, Frith et al., 2001）。

Sprenger-Charolles ら（2011）の研究では、ディスレクシアのサブタイプの先行研究のうち、同じサブタイプの判定方法（「古典的方法」＜classical method＞と「回帰分析法」＜regression-based method＞）を用い、かつ、単一症例研究ではなく群研究を行っている７つの研究－英語話者の研究３つ（Castles & Coltheart, 1993; Manis et al., 1996; Stanovich et al., 1997）、フランス語話者の研究３つ（Génard et al., 1998; Sprenger-Charolles et al., 2000; Ziegler et al., 2008）、スペイン語話者の研究１つ（Jiménez, Rodriguez, & Ramirez, 2009）－が取り上げられた。これらの７つの研究に参加した児童を合算し、ディスレクシア児337名（英語のディスレクシア児172名、フランス語のディスレクシア児130名、スペイン語のディスレクシア児35名）、統制群の同年齢の健常児＜CA＞472名（英語の

健常児151名、フランス語の健常児274名、スペイン語の健常児47名)、統制群の読み年齢が同じ（実年齢は下の）健常児＜RL＞382名（英語の健常児67名、フランス語の健常児275名、スペイン語の健常児40名）の児童が分析対象とされた。

この７つの研究では、ディスレクシアのサブタイプの判定方法として「古典的方法」と「回帰分析法」という２つの方法が用いられている。「古典的方法」では、ディスレクシア児に対して非実在語の読み課題を実施して「非語彙ルート」の障害を、高頻出不規則語の読み課題を実施して「語彙ルート」の障害を特定し、「非語彙ルート」にのみ障害がある場合は「音韻失読」、「語彙ルート」にのみ障害がある場合は「表層失読」、両方のルートに障害がある場合は「混合型失読」と診断した。読み障害の診断基準値は統制群の平均から-1SD以下とされた。これに対して、「回帰分析法」では、回帰分析を用いた綴りスキルと音韻読みスキルの相対的関係の評価によりサブタイプが診断された。すなわち、不規則語の成績に対する非実在語の成績（または、その逆）をプロットして、統制群の回帰直線から90％（95％）の信頼区間外にあるかどうかを判断し、不規則語に対する非実在語が区間外であり、かつ、非実在語に対する不規則語が標準区間内である場合は「音韻失読」、この関係性が逆の場合は「表層失読」、両方のプロットで区間外である場合は「混合型失読」と診断された。

同年齢の健常児＜CA＞を統制群とした場合の「古典的方法」では、「音韻失読」「表層失読」「混合型失読」「障害なし」は順に、英語で11%、13%、71%、５％、フランス語で６％、22%、63%、10%、スペイン語で８％、23%、43%、26%、平均では９％、17%、65%、９％であった。これに対して、同様にCAを統制群とした「回帰分析法」では、これらのサブタイプの同順序での比率は、英語で37%、27%、16%、21%、フランス語で７％、49%、２％、41%、スペイン語で３％、３％、０％、94%、平均では26%、35%、11%、28%であった[1]。これらの結果からわかることは、第１に、判定方法の違いにより「混合型失読」と分離型失読（「音韻失読」「表層失読」）のサブタイプの比率が異なるということである。すなわち、「古典的方法」では、３言語全てにおいて「混合型失読」が最も多いが、「回帰分析法」では、「混合型失読」の比率が少なく、逆に「音韻失読」または「表層失読」の分離型失読が多いことがわかる。第２に、言語の違いによって読字の「障害なし」の比率が異なるということである。「古典的方法」「回帰分析法」の両方において、障害がない児童の比率は多い順にスペイン語、フランス語、英語であり、特に、「回帰分析法」ではスペイン語のディスレクシア児の94％に障害がみられないという結果になっている。第３に、言語によって「音韻失読」と「表層失読」の割合が異なっているということである。フランス語とスペイン語では「音韻失読」よりも「表層失読」が多い傾向が見られるが、英語では「古典的方法」では同程度、「回帰分析法」では逆に「表層失読」よりも「音韻失読」の方が多い結果になっている。

これらの結果から、アルファベット言語においては、ディスレクシアのサブタイプ「音韻失読」「表層失読」「混合型失読」の存在の普遍性・信頼性はかなり高いものの、言語の透明度によりその出現比率が異なっていること、すなわち、透明度が高い言語では「音韻失読」よりも「表層失読」が多いが、透明度が低い言語では逆に「表層失読」よりも「音韻失読」の方が多いことが示唆された。透明度が高いスペイン語で文字の読み障害がないディスレクシア児の比率が高かったことも考え合わせると、透明度の高い言語の「GPC規則」（文字素－音素対応規則）は簡単明瞭なので容易に獲得することが可能であるため、「非語彙ルート」に障害がある「音韻失読」の出現率が低くなると推測できる。また、「古典的方法」では混合型の方が分離型より多く、逆に「回帰分析法」では分離型の方が混合型よりも多いという結果から、絶対的基準に基づいてサブタイプを判定すると混合型が多いが、相対的な障害のバランスに基づいて判定すると分離型が多いということが言える。このことから、ディスレクシア児は、「語彙ルート」と「非語彙ルート」のいずれか一方のみに障害がある場合よりも両方

に障害がある場合の方が多いが、両方の障害が均等ではなくていずれかのルートの障害の方がより重い場合が多いということが推測できる。

サブタイプによる読みの発達経路の違いと環境の影響

前述の結果は同年齢の健常児＜CA＞を統制群とした場合のものであるが、Sprenger-Charolles ら（2011）は、読み年齢が同じ（実年齢は下の）健常児＜RL＞を統制群とした「回帰分析法」の結果も示している。ただし、分析対象の７研究のうち、読字課題の「正誤の成績」は英語とフランス語の論文においてのみ、「読み速度の成績」はフランス語とスペイン語の論文においてのみ示されている為、各言語のサブタイプの診断もこれらの部分的なデータに基づいて行われたものになっている。「正誤の成績」に基づいて診断した場合、「音韻失読」「表層失読」「混合型失読」「障害なし」は順に、英語で29%、３%、０%、68%、フランス語で８%、０%、０%、92%であり、「読み速度の成績」に基づいて診断した場合、フランス語で39%、10%、０%、52%、スペイン語で34%、14%、０%、52%であった。

「正誤の成績」「読み速度の成績」に基づいて行われた両診断結果において、全ての言語で「混合型失読」が全く存在しなかったことは驚くべきことである。また、「正誤の成績」による診断では、「音韻失読」は英語で29%、フランス語で８%存在するのに対して、「表層失読」は英語で３%、フランス語で０%とほとんど存在しない。「読み速度の成績」による診断においても、同様に「音韻失読」に比べて「表層失読」が少ない傾向が見られる。これらの結果から何が言えるのだろうか。Sprenger-Charolles ら（2011）は、同年齢の健常児＜CA＞を統制群とした場合には「音韻失読」「表層失読」ともある一定割合が存在するのに対して、読み年齢が同じ（実年齢は下の）健常児＜RL＞を統制群とした場合には「音韻失読」の割合はそれ程変わらないものの「表層失読」がほとんど存在しなくなるという結果から、「表層失読」の発達経路は健常児と同じであるが、「音韻失読」の発達経路は通常の読みの発達経路と異なっている可能性があることを指摘した。すなわち、読み年齢が同じ年下の健常児と比較した場合「表層失読」がいなくなるということは、「表層失読」の児童の読みの特性は年下の健常児と差異が見られないということであり、「表層失読」の児童の読みの発達経路は健常児と同じであるものの発達が遅れているということを示唆している。それに対して、読み年齢が同じ年下の健常児と比較した場合でも「音韻失読」は一定割合存在するということは、「音韻失読」の児童の読みの特性は年下の健常児と異なる独特のものであり、「音韻失読」の読みの発達経路は健常児の発達経路とは異なっているということを示唆していると考えられる。

さらに、この仮説を補足する知見として、先行研究において、(1) 綴り字スキルにおいて「表層失読」の児童が年下のRLの児童よりも劣るのは、「表層失読」の児童の家庭での読み書き経験の少なさに原因がある（「表層失読」の児童の両親はRL児の両親よりも家庭での読み書き経験が少ない）（Jiménez et al., 2009）、(2)「音韻失読」の児童の音韻読みスキルはRLの児童よりも劣っている（Manis et al., 1996; Sprenger-Charolles et al., 2000; Stanovich et al., 1997）が、「表層失読」の児童の音韻読みスキルもRLの児童よりも劣っている（Sprenger-Charolles et al., 2000）、(3) 音韻意識課題による診断では、「音韻失読」の児童だけでなく「表層失読」の児童においても音韻障害が見られる（Jiménez et al., 2009; Sprenger-Charolles et al., 2000; Ziegler et al., 2008）、(4) 経年的研究データから、「音韻失読」の特性は比較的安定しているが、「表層失読」の特性は不安定で信頼性が低い（Manis & Bailey, 2008; Sprenger-Charolles et al., 2000）、(5) ディスレクシアの大規模双生児調査（「表層失読」「音韻失読」の児童300名ずつ）において遺伝的要因と環境的要因の影響について検討したところ、「表層失読」では遺伝的要因の影響は小さく環境的要因の影響が大きいのに対して、「音韻失読」は逆に

遺伝的要因の影響が大きく環境的要因の影響は小さい（Castles et al., 1999）等が示されたことが挙げられている。Sprenger-Charolles ら（2011）はこれらの知見を総合的に考察した結果、「音韻失読」は顕著な音韻障害があり、生涯を通じて比較的安定した特性が継続するが、「表層失読」は軽い音韻障害に加えて、文字を読む経験が欠如・不足している環境要因の影響によって発達に遅れが生じた（発達障害が顕在化・悪化した）結果出現するのではないかと予想している。この見解は興味深いものであるが、DRCモデルでは、読字過程は「視覚特徴検出」（Visual feature units）、「文字検出」（Letter units）に加えて、「語彙ルート」で「綴り字辞書」（Orthographic lexicon）、「意味システム」（Semantic system）、「音韻辞書」（Phonological lexicon）が、「非語彙ルート」で「GPC規則」が関連していると想定されており、「音韻障害」と一言に言ってもこれらの構成要素のうちいずれかに障害がある場合、複数に障害がある場合など様々な可能性が考えられ、具体的にどの部分に障害があるのかについては明確に特定されていない。各々のサブタイプは具体的にこれらの複雑なプロセスのどの部分に障害があるのかについてより詳細に解明していく必要があるだろう。

サブタイプの背後にある障害

DRCモデルでは、「音韻失読」は「非語彙ルート」に障害があり、「表層失読」は「語彙ルート」に障害があると想定されているが、其々のルートは複数の要素で構成されているため、各サブタイプに複数の障害が存在している可能性や、両方のルートの幾つかの部位に障害がある可能性も考えられる。例えば、語彙の辞書的処理に困難を示すディスレクシア児がいることが指摘されており（Castles & Coltheart, 1993; Valdois, Bosse & Tainturier, 2004）、背後に「語彙ルート」の問題があることが予想できるが、「文字検出」に障害がある場合、「綴り辞書」へのアクセスに障害がある場合、「意味システム」に障害がある場合、或いは、これらの複数に障害がある場合等、様々な可能性が考えられる。また、多くのディスレクシア児は音韻障害があることが報告されている（e. g., de Jong & van der Leij, 2003; Manis, McBride-Chang, Seidenberg, Keating, Doi, Munson., et al., 1997）が、音韻障害が「非語彙ルート」の「GPC規則」と関連しているのか、「語彙ルート」の「音韻辞書」と関連しているのか、或いは、両方に関連しているのか特定されておらず、様々な可能性が想定できる。

Zieglerら（2008）は、24名のディスレクシアの児童（８歳１か月～12歳１か月）を被験者として、DRCモデルの読字過程で想定されている構成要素－「文字検出」（Letter units）、「綴り字辞書」（Orthographic lexicon）、「音韻辞書」（Phonological lexicon）、「GPC規則」－の障害の有無を様々な認知課題を用いて同時に調べることにより、どの要素に障害があり、また、どのレベルの障害（視覚処理障害、綴り障害、音韻障害）がディスレクシアを引き起こすのかを包括的に検討した。さらに、「回帰分析法」によって被験者のサブタイプを診断し、先行研究で提唱されてきた仮説－「音韻失読」は「非語彙ルート」に障害があり、「表層失読」は「語彙ルート」に障害がある－の通り、各々のサブタイプは当該ルートの構成要素に障害があるのかどうかについても検討した。

実験の結果として、第１に、ディスレクシア児において「文字検出」、「音韻辞書」へのアクセス、「GPC規則」の３つにおいて統計的に有意な障害が認められ、24名中５名がこれら全ての障害を持つ３重障害、９名がこのうち２つの障害を持つ２重障害、６名がこのうち１つの障害を持つ単一障害、４名が障害なしであることが示された。この結果から、多くのディスレクシア児は複数の障害を持っており、ディスレクシア児全体のグループとしては全ての表象的レベルにおいて障害（視覚処理障害、綴り障害、音韻障害）があることが示唆された。その中でも特に、「語彙ルート」の「音韻辞書」と「非語彙ルート」の「GPC規則」に関わる音韻障害が顕著に認められた。第２に、この研究では「表層失

読」が30%、「音韻失読」が20%存在すると診断されたが、「表層失読」の児童は「音韻辞書」へのアクセスと「GPC規則」に強い障害が認められ、「音韻失読」の児童と同様に音韻障害があることがわかった。さらに、「表層失読」の児童は、「音韻失読」の児童よりも「綴り辞書」へのアクセスに重い障害があることも示された。以上の結果から、「表層失読」「音韻失読」の各サブタイプは、「語彙ルート」「非語彙ルート」のいずれかに単独の障害があるのではなく、多くの場合において両方のルートに複数の障害があることが示唆された。

これまで、アルファベット言語にみられるディスレクシアの認知障害は、音韻障害（Hulme & Snowling, 1992; McDougall, Hulme, Ellis, & Monk, 1994; Morris , Stuebing, Fletcher, Shaywitz, Lyon, & Shankweilere, 1988)、呼称障害（e.g., Ackerman & Dykman, 1993; Badian, 1995; Bowers, Steffy, & Tate, 1988; Wolf, 1991)、音韻障害と呼称障害が複合した２重障害（Wolf & Bower, 1999)、音韻障害と呼称速度と綴り障害（Holtquist, 1997; Roberts & Mather, 1997）が複合した３重障害（Badian, 1997)、音韻障害・呼称障害・綴り障害・視覚処理障害のうち２つ以上の障害の組み合わせによる多重障害（e. g., Rayner & Pollatsek, 1989; Watson & Willows, 1993; Willows, 1991）であるという仮説が提唱されきており、特に、アルファベット言語においては音韻障害がディスレクシアの中核的な認知機能障害であるという見方（Hulme & Snowling, 1992）が有力視されてきたが、Zieglerら（2008）の研究結果は、先行研究の知見を支持するものである。さらに、ディスレクシアのサブタイプの障害をステレオタイプ的に単純化して捉えてきた従来の仮説、すなわち、「音韻失読」は「非語彙ルート」に障害があり、「表層失読」は「語彙ルート」に障害があるという仮説に疑問を呈し、いずれのサブタイプも両方のルートにまたがって複数の障害が存在する可能性を示したことは画期的な知見である。今後、ディスレクシアの特性に関する実証的データに基づいて、より精密な認知神経学的モデルを構築し、ディスレクシアのサブタイプの背後にある様々な認知的障害部位をより詳細に解明していくことが重要な課題であろう。

日本語のディスレクシアのサブタイプと今後の課題

日本語のディスレクシアにはどのようなサブタイプが存在するのであろうか。残念ながら、日本語のディスレクシアのサブタイプに関しては、アルファベット言語のディスレクシア研究に見られるような群研究や大規模な組織的研究は未だ行われていない。しかしながら、日本語のディスレクシアにも幾つかのサブタイプが存在することが症例研究によって報告されている。大石（2008）は、音韻認識に障害がある「音韻性読み書き障害」と視覚認知に障害がある「視覚性読み書き障害」の症例について紹介している。「音韻性読み書き障害」は、音韻認識の発達レベルが低く、日本語特有の音節（モーラ）の認識・操作が容易でなく、文字と音の対応規則の学習に困難を示し、文字と音の対応規則を習得しても効率的に変換できない為、仮名文字、漢字、ローマ字全ての読み書きの学習が進まないという症状を示す。「視覚性読み書き障害」は、音韻認識の発達には問題がなく、モーラの認識・操作や文字と音の対応規則の学習には困難を示さないが、文字を視覚的に認識することに問題がある為、形態が類似した仮名文字の区別や複雑な漢字の学習が難しいという症状を示す。また、読字よりも書字に障害が見られる症例（宇野, 加我, 稲垣, 1995）や、仮名文字よりも漢字に重度の障害が見られる症例（宇野, 加我, 稲垣, 1996; 水野, 1998; 井潤, 宇野, 2001）等も報告されている。

日本語の書記体系は、アルファベット言語と異なり、表音文字である仮名文字と表意文字である漢字から成り、著しく性質の異なる２種類の文字表記を組み合わせて使用する点で特異的である。仮名文字は透明度が高い、すなわち、文字と音の対応関係が単純で規則性が高いが、漢字は透明度が低く、

１つの文字の読み方が複数存在し、他の文字との組み合わせによって読み方が異なる場合が多く（例：歩く、徒歩、歩合）、また、同音異義語が多いため、文脈や意味によって適切な文字を選択しなければならない難しさがある（例：こうえん→公園、後援、講演、高遠 etc.）。その為、漢字を読む際には、「綴り字辞書」、「意味システム」、「音韻辞書」に頻繁にアクセスし必要な情報を迅速に取り出す必要があると考えられる。さらに、漢字はアルファベットや仮名文字と比較すると画数が多く複雑な形態をしていることが多い為、視覚的情報処理にもより大きな負担がかかると推測できる。

漢字を使用する中国語などアルファベット以外の書記体系を使用するディスレクシア児が、アルファベット言語のディスレクシア児と同様の認知的欠陥のパターンを示すかどうかを調べることは大変興味深く、日本語のディスレクシアのサブタイプを検討する上でも有用な情報を提供すると考えられる。Hoら（2002）は、中国語を母語とするディスレクシア児の多様な認知障害（視覚処理障害、綴り障害、音韻障害、呼称障害）を包括的に調べることを目的として、中国語のディスレクシア児30名（平均年齢８歳８か月）と統制群の同年齢の健常児＜CA＞30名・読み年齢が同じ（実年齢は下の）健常児＜RL＞30名を対象に読みに関する実験を行った。その結果、ほとんど全ての課題において、ディスレクシア児群はCA群よりも統計的に有意に成績が低く、RL群と同程度の成績であったが、音韻障害の課題においてのみ、ディスレクシア児群はRL群よりも良い成績を示した。さらに、個々のディスレクシア児について、どのような認知障害を持っているか分析した（CA群の平均から-1.5SD以下の基準値で障害があると判定した）ところ、半数は呼称障害、38.9%は綴り障害、36.7%は視覚処理障害があったのに対して、わずか15%しか音韻障害が見られなかった。また、全てのディスレクシア児で少なくとも１つ以上の障害が見られ、最も典型的な２重障害のタイプは視覚処理・呼称障害（13.3%）、最も典型的な３重障害のタイプは視覚処理・呼称・綴り障害（16.7%）であり、障害が多い程読みや書き取りの成績が低い（読み能力との相関 $r = -.40, p < .05$; 書き取りとの相関 $r = -.38, p = .054$）ことが示された。これらの結果から、音韻障害が中核的な認知機能障害であるアルファベット言語のディスレクシアとは異なり、中国語のディスレクシアの典型的な認知障害は呼称障害、続いて綴り障害・視覚処理障害であることが示唆された。アルファベット言語の読みにおいては、文字素と音素の対応規則による変換や音韻スキルが重要であるため、音韻障害が読みに大きな影響を与えると考えられるが、漢字の読みにおいては、複雑な綴りパターンの自動的抽出と綴り字辞書からの情報検索が重要な過程を占めているため、音韻障害よりも呼称障害や綴り障害・視覚処理障害の方が読み書き能力に大きな影響を与えるのかもしれない。

Wydell & Butterworth（1999）は、日本語と英語のバイリンガルの少年で、英語にのみディスレクシアの症状を示すケースを報告している。この少年ASは、白系英・豪州人の両親を持ち18歳になるまで日本で教育を受けたが、家での会話は英語のみを使用していた。日本語の読み書き能力は同年代の日本人よりも優れ、仮名・漢字の読み能力は日本人大学生と同水準であったのに対して、英語を流暢に話せるにも関わらず英語の読み書き能力は同年代の日本人より劣っていた。日本人及び英語ネイティブの英国人学生を対象群として音韻課題の検査を行った結果、韻判定課題、語彙判断課題、音読と綴りの課題、非実在語の韻判定課題、音韻語彙判断課題等ほとんどの課題において、英国人学生だけでなく、日本人学生よりも統計的に有意に成績が低かった。これらの結果から、ASは英語と日本語の読み能力に明らかな乖離が見られ、音韻性ディスレクシアの兆候があると考えられる。このように同一人物においてさえ、使用言語によってディスレクシアの症状の有り無しの違いが認められることから、全ての言語において共通するディスレクシアの認知障害が存在すると考えるよりも、ディスレクシアは認知障害と書記体系が必要とする読みの特異的な処理過程の相互作用によって出現したりしなかったりするものだと仮定する方が妥当だと考えられる。

中国語と同様に、日本語のディスレクシアの背景には、音韻障害だけでなく視覚処理障害も中心的な問題として存在することなどが指摘されてきた（e. g., 宇野, 金子, 春原, 松田, 加藤, & 笠原, 2002; Sugimoto & Enomoto, 2010）が、様々な先行研究を総合的に考察すると、日本語の読み過程の認知神経学的ルートはアルファベット言語の読み過程に基づいて提案されたDRCモデルとは異なっている部分があり、日本語のディスレクシアの背後にある認知障害やディスレクシアのサブタイプも、アルファベット言語のディスレクシアの認知障害やサブタイプとは違う特異的なものだと推測できる。今後、日本語独自の読みの認知神経学的ルートを実証的に解明し、日本語のディスレクシアの障害特性とサブタイプを包括的に捉える枠組を構築していくことが重要だろう。

注

1　これらの結果は、読字課題の「正誤の成績」に基づいて行われた診断結果である。「回帰分析法」では、透明度が高いフランス語とスペイン語において「障害なし」の比率が高くなるので、これらの言語のディスレクシアの元論文では課題の「読み速度の成績」に基づいた診断も実施されているが、英語ディスレクシアの元論文では「読み速度の成績」は記載されていない。「読み速度の成績」に基づいて診断した場合、「音韻失読」「表層失読」「混合型失読」「障害なし」は順に、フランス語で40%、38%、２%、20%、スペイン語で23%、46%、０%、31%であった。

文　献

Ackerman, P. T., & Dykman, R. A. (1993). Phonological processes, confrontational naming, and immediate memory in dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 26,* 597-609.

Badian, N. A. (1995). Predicting reading ability over the long term: The changing roles of letter naming, phonological awareness and orthographic processing. *Annals of Dyslexia: An Interdisciplinary Journal, 45,* 79-86.

Badian, N. A. (1997). Dyslexia and the double deficit hypothesis. *Annals of Dyslexia, 47,* 69-87.

Behrmann, M., & Bub, D. (1992). Surface dyslexia and dysgraphia: Dual routes: A single lexicon. *Cognitive Neuropsychology, 9,* 209-258.

Borgwaldt, S. R., Hellwig, F. M., & de Groot, A. M. B. (2005). Onset entropy matters－letter-to-phoneme mappings in seven languages. *Reading and Writing, 18,* 211-229.

Bowers, P. G., Steffy, R., & Tate, E. (1988). Comparison of the effects of IQ control methods on memory and naming speed predictors of reading disability. *Reading Research Quarterly, 23,* 403-319.

Bruck, M. (1986). The primary characteristics of dyslexic children. *Canadian Journal of Public Health, 77,* 59-64.

Castles, A., & Coltheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition, 47,* 149-180.

Castles, A., Datta, H., Gayan, J., &Olson, R. K. (1999) Varieties of reading disorder: Genetic and environmental influences. *Journal of Experimental Child Psychology, 72,* 73-94.

Coltheart, M. (1985). Cognitive neuropsychology and the study of reading. In M. I. Posner & O. S. M. Marin (Eds.), *Attention and performance IX* (pp. 3-37). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Coltheart, M., & Rastle, K. (1994). Serial processing in reading aloud: Evidence for dual-route models of reading. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception & Performance, 20,* 1197-1211.

Coltheart, M., Rastle,K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review, 108,* 204-256.

de Jong, P. F., & van der Leij, A. (2003). Developmental changes in the manifestation of a phonological deficit in dyslexic children learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology, 95,* 22-40.

Funnell, E. (1983). Phonological processes in reading: New evidence from acquired dyslexia. *British Journal of Psychology, 74,* 159-180.

Génard, N., Mousty, P., Content, A., Alegria, J., Leybaert, J., & Morais, J. (1998). Methods to establish subtypes of developmental dyslexia. In P. Reitsma & L. Verhoeven (Eds.), *Problems and interventions in literacy development* (pp. 163-176). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.

Goswami, U., Gombert, J. E., & Barrera, L. F. (1998). Children's orthographic representations and linguistic transparency: Nonsense word reading in English, French and Spanish. *Applied Psycholinguistics, 19,* 19-52.

Harm, M. W., & Seidenberg, M. S. (1999). Phonology, reading acquisition, and dyslexia: Insights from connectionist models. *Psychological Review, 106,* 491-528.

Ho, C.-H., Chan, D.W.-O., Tsang, S-M., & Lee, S.-H. (2002). The cognitive profile and multiple-deficit hypothesis in Chinese developmental dyslexia. *Developmental Psychology, 38*(4), 543-553.

Holtquist, A. M. (1997). Orthographic processing abilities of adolescents with dyslexia. *Annals of Dyslexia, 47,* 89-114.
Hulme, C., & Snowling, M. (1992). Phonological deficits in dyslexia: A "sound" reappraisal of the verbal deficit hypothesis? In N. N. Singh & I. L. Beale (Eds.), *Progress in learning disabilities* (pp. 270-301). New York: Springer-Verlag.
井潤知美, 宇野彰 (2001). かなに比べて漢字に強い読み書き障害を示した1例. 小児の精神と神経, 41, 169-173.
石井加代子 (2004). 読み書きのみの学習困難 (ディスレキシア) への対応策. 科学技術動向, 2004年12月号, 13-25.
Jiménez, J. E., Rodriguez, C., & Ramirez, G. (2009). Spanish developmental dyslexia : Prevalence, cognitive profile and home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology, 103,* 167-185.
Manis, F. R., & Bailey, C. E. (2008). Exploring heterogeneity in developmental dyslexia: A longitudinal investigation. In G. Reid, A. J. Fawcett, L. S. Siegel, & F. Manis (Eds.), *The Sage handbook of dyslexia* (pp. 149-173). London, UK: Sage.
Manis, F. R., McBride-Chang, C., Seidenberg, M. S., Keating, P., Doi, L. M., Munson B., et al., (1997). Are speech perception defecits associated with developmental dyslexia ? *Journal of Experimental Child Psychology, 66,* 211-235.
Manis, F. R., Seidenberg, M. S., Doi, L. M., McBride-Chang, C., & Peterson, A. (1996). On the basis of two subtypes of developmental dyslexia. *Cognition, 58,* 157-195.
McDougall, S., Hulme, C., Ellis, A., & Monk, A. (1994). Learning to read: The role of short-term memory and phonological skills. *Journal of Experimental Child Psychology, 58,* 112-133.
Miles, T. R. (2004). Some problems in determining the prevalence of dyslexia. *Electric Journal of Research in Educational Psychology, 2,* 5-12.
水野薫 (1998). 形の記憶に特異な困難を示した書字障害児の指導. LD研究, 6, 67-75.
Morris , R. D. , Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Lyon, G. R., Shankweiler, D. P., et al. (1988). Subtypes of reading disability: Variability around a phonological core. *Journal of Educational Psychology, 90,* 347-373.
大石敬子 (2008). 学習障害. 石田宏代・大石敬子編「言語聴覚士のための言語発達障害学」(pp. 210-230). 医歯薬出版株式会社.
Paulesu, E., Demonet,J.-F., Fazio, F., McCrory, E., Chanoine, V., Brunswick, N., …Frith, U. (2001). Dyslexia, cultural diversity and biological unity. *Science, 291,* 2165-2167.
Perry, C., Ziegler, J. C., & Zorzi, M. (2007). Nested incremental modeling in the development of computational theories: The CDP+ model of reading aloud. *Psychological Review, 114,* 273-315.
Rastle, K., & Coltheart, M. (1999). Serial and strategic effects in reading aloud. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception & Performance, 25,* 482-503.
Rayner, K., & Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Roberts, R., & Mather, N. (1997). Orthographic dyslexia: The neglected subtype. *Learning Disabilities Research & Practice, 12,* 236-250.
Sprenger-Charolles, L., Colé, P., Lacert, P., & Serniclaes, W. (2000). On subtypes of developmental dyslexia: Evidence from processing time and accuracy scores. *Canadian Journal of Experimental Psychology, 54,* 88-104.
Sprenger-Charolles, L., Siegel, L. S., Jiménez, J. E., & Ziegler, J. C. (2011). Prevalence and reliability of phonological surface, and mixed profiles in dyslexia: A review of studies conducted in languages varying in orthographic depth. *Scientific studies of reading, 15,* 498-521.
Snowling, M., & Hulme, C. (1989). A longitudinal case study of developmental phonological dyslexia. *Cognitive Neuropsychology, 6,* 379-401.
Stanovich, K. E., Siegel, L. S., & Gottardo, A. (1997). Converging evidence for phonological and surface subtypes of reading disability. *Journal of Educational Psychology, 89,* 114-127.
Sugimoto, A., & Enomoto, T. (2011). "Training in visual skills improves a dyslexic Phillippine child's ability in reading and writing Japanese Kanji- characters."『明星大学教育学部研究紀要』, Vol.1, 47-61.
Temple, C. M. (1988). Red is read but eye is blue: A case study of developmental dyslexia and follow-up report. *Brain Language, 34,* 13-37.
宇野彰 (1999). 小学生の学習の様子に関する予備的調査研究－東京近郊40万人都市での調査. 日本LD学会第8回大会発表論文集, pp. 96-97.
宇野彰, 金子真人, 春原則子, 松田博史, 加藤元一郎, 笠原麻里 (2002). 発達性読み書き障害―神経心理学的および認知神経心理学的分析―. 失語症研究, 22(2), 44-50.
宇野彰, 加我牧子, 稲垣真澄 (1995). 漢字書字に特異的な障害を示した学習障害の1例. 脳と発達, 27, 395-400.
宇野彰, 加我牧子, 稲垣真澄 他 (1996). 視覚的認知障害を伴い特異的な漢字書字を呈した学習障碍児の1例. 脳と発達, 28, 418-423.

Valdois, S., Bosse, M. L., & Tainturier, M. J. (2004). The cognitive deficits responsible for developmental dyslexia: Review of evidence for a selective visual attentional disorder. *Dyslexia, 10,* 339-363.

Watson, C., & Willows, D. M. (1993). Evidence for a visual processing-deficit subtype among disabled readers. In D. M. Willows, R. S. Kruk, & E. Corcos (Eds.), *Visual processes in reading and reading disabilities* (pp. 287-309). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Willows, D. M. (1991). Visual processes in learning disabilities. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 163-193). New York: Academic Press.

Wolf, M. (1991). Naming speed and reading: The contribution of the cognitive neurosciences. *Reading Research Quarterly, 26,* 123-171.

Wolf, M., & Bower, P. G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology, 91,* 415-438.

Wydell, T. N., & Butterworth, B. (1999). A case study of an English-Japanese bilingual with monolingual dyslexia. *Cognition, 70,* 273-305.

Ziegler, J. C., Castel, C., Pech-Georgel, C., George, F., Alario, F. X., & Perry, C. (2008). Developmental dyslexia and the Dual Route Model of reading: Simulating individual differences and subtypes. *Cognition, 107,* 151-178.

＊本研究は、科学研究費補助金挑戦的萌芽研究（平成25～28年度）「日本語の発達性ディスレクシアの類型化と認知機能障害の解明」（研究代表者：杉本明子／科研費課題番号：25590288）の援助を受けた。本稿は、「電子情報通信学会・思考と言語研究会」（2016年10月開催）における研究発表（杉本明子（2016）「ディスレクシアのサブタイプと認知障害に関する考察－DRCモデルに基づいた読字過程の検討－」）の一部に加筆及び修正を加えたものである。

明星大学大学院教育学研究科教育学専攻（通信課程）研究紀要編集委員

編集委員長　板 野 和 彦
編集委員　　廣瀬由美子

明星大学通信制大学院教育学研究科研究紀要編集規程

第１条　本紀要は『明星大学通信制大学院研究紀要―教育学研究―』と称する。
第２条　本紀要は明星大学通信制大学院教育学研究科における研究成果の公表を目的とする。
第３条　本紀要は当分の間、年１回刊行する。
第４条　本紀要に掲載する原稿の種類は、論文・研究ノート・書評・修士論文概要・博士論文概要・記事などとする。
２．　原稿の掲載に関しては、編集委員会の査読を経て、掲載の可否が決定される。
第５条　本紀要に原稿を掲載できる者は、明星大学通信制大学院教育学研究科在学生、修了生、担当教員とする。
２．　上記以外の者の原稿の掲載に関しては、編集委員会がその可否を決定する。
第６条　本紀要の編集の任にあたるため、明星大学通信制大学院教育学研究科委員会（以下、「研究科委員会」と称する）の下部機関として、明星大学通信制大学院教育学研究科研究紀要編集委員会（以下、「編集委員会」と称する）を設ける。
２．　編集委員は若干名とし、研究科委員会から互選によって選出する。委員の任期は１年度間とし、再任を妨げない。
３．　編集委員会に委員長１名をおく。委員長は編集委員会委員から互選によって選出し、研究科委員会の承認を得るものとする。
第７条　本規程の改廃は研究科委員会で行う。

本規程は平成26年６月１日から施行する。

編集後記

明星大学通信制大学院研究紀要『教育学研究』第16号をお届けします。

本号は、修士論文４本、修士論文概要11編、博士論文概要３編、投稿論文５編、研究ノート１編より構成しました。日頃の研究・実践にご活用いただければ幸いです。

今後も本学通信制大学院の在学者、修了生、担当教員からの一層のご応募により、本紀要をより充実したものにしたいと考えています。奮ってご投稿をお願い申し上げます。

（板野和彦）

明星大学通信制大学院研究紀要 ―― 教育学研究 ―― 第16号

平成29年２月28日　　発行

発行者　明星大学大学院教育学研究科教育学専攻（通信課程）
研究科長　樋口　修資

編集者　明星大学大学院教育学研究科教育学専攻(通信課程)研究紀要編集委員会
編集委員長　板野　和彦

発行所　明星大学通信教育部
東京都日野市程久保2―1―1
TEL. 042―591―5115

印刷・製本　信濃印刷株式会社

明星大学
MEISEI UNIVERSITY