

有明教育芸術短期大学紀要

The Bulletin Ariake College of Education and the Arts

VOL.1 March, 2010



保育・教育系

日暮トモ子	蔡元培の北京大学改革の歴史的課題
並木真理子, 杉本 信	教育実習評価表の学生への開示が学生の自己評価と学習態度に及ぼす影響
杉本 信, 諸井泰子	保育者養成校の子育て支援事業に参加する母親の育児ストレスと援助要請行動との関連
諸井泰子	子どもと絵本のかかわりに対する母親の意識の検討
富岡麻由子	子どもの食事場面に関する研究レビュー
鈴木澄香	家族画における描画形式の類型に関する研究
陸路和佳, 杵鞭広美	童謡の音楽的表現に関する一考察
杵鞭広美, 陸路和佳	幼稚園教諭・保育士養成校生における童謡の聴取に関する基礎的研究
塩崎みづほ	学校におけるダンス教育と社会におけるダンスの変遷
山本直樹	ドラマ教育と保育の接点
福井延幸	臨海副都心(有明)における身近な地域の歴史の学習
三澤裕見子	「教育紙芝居」の出現と「生活綴方」運動との関連についての一考察

芸術系

森本恭正	装飾のパラドックス
辻元早苗	舞踊における即興の意味と重要性について—その2
Jason Arcari	Early Intercultural Trends in Theatrical Exchanges between Japan-Europe (Post-1867)
矢島ますみ	昭和初期の小唄レコードと舞踊
前原恵美	常磐津節演奏家研究序論



研究紀要創刊にあたって

学長 小林志郎

2009年4月1日に、有明教育芸術短期大学が誕生しました。研究紀要を発刊することは当初からスケジュールに組み込まれていました。4月、全教員が集合してから具体的な検討が開始されました。紀要編集委員長をはじめとして紀要論文に関して豊かな実績をお持ちの教員たちが、一丸となって仕事をすすめてくださいました。みなさんに心からお礼申し上げます。

ところで新設大学の面白くて難しい点は、教員たちがそれぞれ違った教育研究の経験を持っていることです。他の教員の経験を聞くと新鮮な驚きがあります。ものの見方も実に多様です。ある教員の常識は別の教員にとっては想定外の考え方であることもしばしば起こります。

また子ども教育学科と芸術教養学科の組み合わせの妙で刺激的なアカデミズムは、まず学問領域の広大な裾野を持っていることです。そもそも子ども教育学科の教員の教授内容や研究対象は人文科学系、社会科学系を中心に、情報・電気電子工学系、生物科学系、その他の体育学や家政学へと広がります。

一方、芸術教養学科の教育研究領域は舞台芸術が核となっています。音楽、舞踊、演劇の三領域に限られていますが、西洋と日本、古典と現代、理論と実践という大きな区分けの層のさらに下の階の層に下がらないと、一人一人の専門分野まで行き着きません。作品を創作するための理論と作品の根源を論ずる理論の研究、歴史や美学という領域はこれから充実していかなければなりません。

紀要はある意味で大学の顔です。良心です。

今日、何が一番悲しいかと自分に問えば、「真実は大学の中になく、社会の中にある」と説く大学人が増えたことです。確かにある種の真実は大学の外に存在します。大学の教師・研究者の知と技の力では構築できないモンスターが大学の外で創造され、動き回っています。大学の営みは経済的な効率主義という評価にさらされています。効率主義は教育を減ぼすと、声高に叫んでいたが声も枯れかけています。気づいてみると、効率主義などは学問の本当の敵ではないのだと思うようになっていました。学問をする私たちが小粒になり、研究へのほれ込みが浅く、論文の量や見てくれ、権威主義や専門主義に凝り固まっていることにこそ問題があるのではなからうか、と思えてなりません。

大作は要らないが、巨大なエネルギーを封じ込んだ論文に出会いたい。小器用な論文は学者を墮落させる。観て、聞いて、読んで、思索して、夜の長い旅路の中にあってまだ来ぬ曙光を求めて闇の底を覗んでいるような静かな論文に出会いたい。何回もの行き止まりを経験し、やっと表面にたどり着いた論文に出会いたい。

教育と芸術は評価が主観的である点で似ています。また行為の成果や評価が長い年月を経て生まれてくる点も似ています。だから私たちは焦らないでいい。大学教師として何を探求

しているのか自問しようではありませんか。ただ学生や大学・社会があなたに求めているものは、あなたの研究に歯止めをかけるものではありませんし、むしろモチベーションを与えてくれるはずです。研究と教育の二元論を語る人がいまだ絶えません。教育が研究に負荷をかけるようなら、大学人としてのあなたの研究感性が乏しいからだと自らを責めるべきでしょう。私たちの教育や研究が人類の営みの向上にいつ、どう関わってくるか誰も知りません。遠い未来で係わるに違いないと、やっている本人だけが信じていればいいでしょう。信じる力だけではなくさないようにしようではありませんか。

ルソーの「一生へボ詩人、凡庸な幾何学者に終わるような人でも、おそらくはすぐれた織物業者になったかもしれません。自然が弟子にしようとした人たちには、教師は必要でなかったのです。ヴェルラム、デカルト、ニュートンのような人たち、これらの人類の教師たちは決してみずからは師を持ちませんでした。これらの巨匠たちは、最初の障害によって努力することを学び、自分たちのかけめぐった広大な空間をのりこえようと努めたのです。『学問芸術論』前川貞次郎訳、岩波文庫)」というパラグラフは大好きです。年々、共感する度合いが増します。

有明教育芸術短期大学の紀要論文集はきっと若い感性とエネルギーに満ちているでしょう。今日、大学のへボ教員と評価されるようでは決してすぐれた織物業者にもなれません。生まれたばかりの有明教育芸術短期大学には過去はなく、あるのは未来です。一人ひとりが、努力することを学び、かけめぐった広大な空間をのりこえて教育研究に邁進しようではありませんか。

自分の仕事への能力を信奉する人は、希望がなにものよりも高くなければなりません。

平成22年2月

有明教育芸術短期大学紀要

第 1 号

目 次

蔡元培の北京大学改革の歴史的課題……………	日暮トモ子	1
教育実習評価表の学生への開示が 学生の自己評価と学習態度に及ぼす影響……………	並木真理子 杉本 信	11
保育者養成校の子育て支援事業に参加する母親の 育児ストレスと援助要請行動との関連……………	杉本 信 諸井泰子	23
子どもと絵本のかかわりに対する母親の意識の検討……………	諸井泰子	33
子どもの食事場面に関する研究レビュー —かかわりの場としての機能に着目して— ……………	富岡麻由子	45
家族画における描画形式の類型に関する研究 —自己イメージおよびPDIとの関連から— ……………	鈴木澄香	57
童謡の音楽的表現に関する一考察 —ダルクローズ・ソルフェージュにおける ニュアンスの法則との関連を視点として— ……	陸路和佳 杵鞭広美	69
幼稚園教諭・保育士養成校生における童謡の聴取に関する基礎的研究 ……………	杵鞭広美 陸路和佳	81
学校におけるダンス教育と社会におけるダンスの変遷 —ダンスへの社会化に関する研究として— ……	塩崎みづほ	91
ドラマ教育と保育の接点 —目標の対応関係を通して探る— ……	山本直樹	99
臨海副都心(有明)における身近な地域の歴史の学習 —歴史のない地域に身近な地域の歴史学習は可能か— ……	福井延幸	109
「教育紙芝居」の出現と「生活綴方」運動との関連についての一考察 —松永健哉の実践活動を手掛かりに— ……	三澤裕見子	119

装飾のパラドックス

—W.A.モーツァルトの防御的な装飾音について—

..... 森本 恭正 131

舞踊における即興の意味と重要性について—その2 辻元 早苗 137

Early Intercultural Trends in Theatrical Exchanges between Japan-Europe (Post-1867)

—The emergence of Noh as a European Theatre Discourse— Jason Arcari 155

昭和初期の小唄レコードと舞踊

—コロムビアSPレコード

『舞踊小唄名曲集 第1集～第4集 48枚96作品』の役割— 矢島ますみ 165

常磐津節演奏家研究序論

—町田嘉章の『常磐津太夫芸歴列伝』

『常磐津家元伝記』『三弦手列伝』を起点に— 前原 恵美 179

The Bulletin, Ariake College of Education and the Arts

Vol. 1

CONTENTS

The Thoughts of Cai Yuan Pei on the Reform of Beijing University Tomoko Higurashi	1
An Indication of the Effects of Training Evaluation on “self-evaluation” and Learning Attitudes..... Mariko Namiki Shin Sugimoto	11
The Relationship between “child rearing stress” and “help-seeking behaviour” in Mothers Who Participated in the Training School for Early Childhood Education and Childcare Shin Sugimoto Yasuko Moroi	23
How Do Mothers Think Their Children Read Picture-Books? —The Consciousness of the Mother about book-reading— ... Yasuko Moroi	33
A Review of Studies of Mealtime —Focusing on Children’s Interaction— Mayuko Tomioka	45
Characteristics of the Drawing Style in the <i>Draw-A-Family Test</i> —An Analysis of Self-Image and <i>Post Drawing Interrogation</i> (PDI) — Sumika Suzuki	57
A Study on Musical Expression of Child Songs in Relation to the Rule of the Nuance in Dalcroze Solfège Waka Mutsuro Hiromi Kinemuchi	69
Research into the Potential Listening Impression of Children’s Songs Hiromi Kinemuchi Waka Mutsuro	81
A History of Dance Education in School and in Society —Research into Dance Socialization— Mizuho Shiozaki	91

A Study on the Common Features of the Relationship between Childcare and <i>drama-in-education</i>	Naoki Yamamoto	99
A Local History Study of Tokyo Waterfront City (Ariake) —Is it Possible to Study the History of New Developments?—	Nobuyuki Fukui	109
A study into the Educational Value of <i>Kami shibai</i> (picture-card show) in relation to <i>Seikatsu-tsudurikata</i> (practicing sentence construction) —In Reference to the Practical Activities of Matsunaga Kenya—	Yumiko Misawa	119
THE PARADOX OF ORNAMENT		
—The Case of Wolfgang Amadeus Mozart's 'preventative' ornamentation—	Yuki Morimoto	131
The Meaning and The Importance of Improvisation in Dance vol.2	Sanae Tsujimoto	137
Early Intercultural Trends in Theatrical Exchanges between Japan-Europe (Post-1867) —The emergence of Noh as a European Theatre Discourse—	Jason Arcari	155
<i>Kouta</i> Records and <i>Buyo</i> in Japan's Early <i>Showa</i> Period. —A study into the Roles Played by Columbia's Collection of 78-rpm Records <i>Buyo Kouta Mekyoku-shu</i> —	Masumi Yajima	165
An Introduction to Research into the <i>Tokiwazu-bushi</i> Performer —from the Point of View of Machida Kashō's: <i>Tokiwazu-tayū retsuden</i> ; <i>Tokiwazu-iemoto denki</i> ; <i>Sangenshu retsuden</i> —	Megumi Maehara	179

蔡元培の北京大学改革の歴史的課題

The Thoughts of Cai Yuan Pei on the Reform of Beijing University

日暮トモ子
(Tomoko Higurashi)

要約：

本稿は、1917年から1927年にかけて北京大学の学長として学内の組織改革などを行った蔡元培（1868～1940）の活動について分析を行った。彼の大学改革は、政治体制が混乱し、思想状況も旧文化と新文化が対立していた当時の政治的・社会的状況の中にあつて、救国を目指して行われていた。彼が改革で重視した大学における思想の自由や自治体制づくりも、大学での学問の真理の探究が救国という課題に連なるものとの考えから導かれていた。

蔡については、保守派も革新派も区別せず教員として任用したことからバランス感覚や寛容な態度の持ち主といった評価がなされているが、こうした彼の感覚や態度は、大学改革を通じて救国を実現するという課題から選択された態度であつた。蔡の不在時に学長代理を任されていた蔣夢麟（1886～1964）は大学改革において蔡とは異なる意見をもっていた。蔣は、大学で思想の自由や寛容さを求めるだけでは救国や社会改良といった課題を実現できないとし、協調性や団結を重視した。

このように両者の意見は異なつてはいたが、蔡にあつても蔣にあつても、北京大学の改革は救国や社会改良という課題に繋がるものであつた。この課題に立脚した大学改革を行おうとしたのは、改革の論理からすれば、蔡よりはむしろ、蔣であつたといえる。

キーワード：蔡元培 大学改革 北京大学

1. はじめに

中国では、1999年からの学生数の拡大や機関の規模拡大等の高等教育拡大策により、大学の「大衆化」が進んでいる。この大衆化の進展に伴い、専門分化していた教育課程の改善や能力に基づいた大学教員の任用など、大学の教育・研究体制に対する改革が行われている。また、1990年代からの高等教育における管理体制改革の結果、高等教育機関の統合・再編による総合大学化も進行している。さらに、1998年に「高等教育法」が制定され、高等教育機関の法人化が定められた。このように90年代から大学改革が急速に進められている。その過程において、大学内の組織運営の改革や大学の教育・研究の要となる学長の役割に関する議論が高まっている¹⁾。

大学改革は決して中国だけの課題ではない。大学・高等教育のグローバル化の進展によって、大学改革は今日の世界における共通の関心事になっている。日本においても、とりわけ国立大学の法人化（2003）以後、大学の自主性や独自性が求められるようになり、大学の組織運営や改革政策における学長の役割がいままで以上に問われるようになっていく。

そこで本稿では、大学の組織運営改革やそれに連なるところの学長の役割を考えるために、中華民国時代の1917年から1927年にかけて学長として北京大学ⁱⁱ⁾の改革を大胆に行った蔡元培（1868～1940）の思想に焦点を当てているⁱⁱⁱ⁾。当時彼が学長としてどのような改革を行ったのか。また、彼は何を指して大学の改革に取り組んだのか。その思想上の課題を明らかにしたい。

蔡元培の人物研究や思想研究に関する先行研究は日中両国において多くの蓄積がある^{iv)}。それらを分類してみると、大きくは次の3つに分けられる。①リベラリスト、プラグマティストの教育家の先駆者、中国近代教育の先駆者、②儒教の再評価を行った古典主義者、③「兼容」（すべてのものを包み込む）の理念に基づいて東西文明の双方を重視した、バランス感覚を兼ね備えた人物、である。その中でも①の、彼を「民国教育の父」として位置づけて、彼の大学改革を称えるものが多い^{v)}。

たしかに蔡の改革は、民国期にあって、政府の批判を受けながらも大学における思想・学問の自由を主張し、大学の自治を重視したところは斬新であったといえる。しかしながら、本稿はこうした彼の偉業について評価を与えることを目的とはしていない。先行研究の蓄積に学びつつも、いま一度、彼の北京大学改革の取り組みを歴史的・社会的文脈の中で捉え直し、その改革が歴史的にどのような意味を持っていたのかについて分析することを試みたい。

2. 学長になるまでの経歴

蔡元培は1892年に25歳で科挙の最終試験である「殿試」に合格した後、「翰林院」の「編修」という官職を清朝から与えられ、朝廷の諸書の編集などの仕事に携わっていた。しかし、日清戦争（1894）や戊戌変法（1898）を経験して清朝の行く末に失望し、これまでの体制を改める革命（清朝打破）のためには、それに携わる人材の育成が必要との認識を持つようになった。以後、彼は同士とともに、「中国教育会」^{vi)}を設立して会長となり（1902）、また、女子教育のための学校（愛国女学校）を上海に設立して校長になる（1903）など、教育活動に従事するようになる。その一方でドイツ哲学に興味を持ち、1907年にはドイツ留学し、ライプチヒ大学で哲学、心理学、倫理学を学んだ。

留学中の1911年に辛亥革命に成功した孫文（1866～1925）の要請を受けて帰国し、翌年1月に中華民国の初代教育総長（文部科学大臣に相当）に就任した。彼は政治体制の変化から生じる教育の混乱を防ぐために、教育体制の整備を急ピッチで進めた。同年2月には中華民国の今後の教育方針として、「軍国民教育」「実利教育」「道德教育」「世界観教育」「美感教育（美育）」を教育目標として掲げた¹⁾。また、教授会や評議会の設置など大学の組織運営について定めた「大学令」（1912年10月制定）についても制定前の審議に加わった。しかし、当時南京臨時政府の臨時大総統だった袁世凱（1859～1916）の独裁に対する反発から半年足らずで教育総長を辞職し再び渡欧（ドイツ、フランス）したため、上記の教育方針は実現されなかった。また「大学令」に示された大学の組織運営に関する施策も、当時の北京大学

では実施に移されなかった。

だが、1916年に袁世凱が病死したことを転機として、国内の政局が変化した。同じ年に蔡は、当時の教育総長・范源濂（1874～1927）から北京大学の「学長」（原語は「校長」）の就任を依頼されることになった。当時の北京大学についていえば、「昇官発財」（役人になって財をなす）ことを目的として入学してくる学生が多かった²⁾。また、教授陣も研究を行わず、最初に作成した講義資料を配付し、教壇でそれを読むだけの講義であった³⁾。蔡の友人の中には「北京大学は腐敗しきっており、整頓に失敗するとあなたの名声に傷がつく」⁴⁾と彼の学長の就任をやめたほうがよいと助言するものが多数いた。こうした意見に対して彼は、ほかの人が改革しないならば自分が改革するしかないという意識を持ち、就任を決意した^{vii)}。そこには、教育総長時代に果たせなかった改革の理念を実現したいという思いもあったとされる^{viii)}。

3. 大学改革の手法

蔡は1917年に50歳で北京大学の学長に就任した。北京大学の前身である1898年設立の「京師大学堂」から数えて14代目の学長であった。学長となった彼は、「本年（1917：引用者）改組を行い、文科・理科の二つを重視する。これは、ドイツの大学の哲学科の発達と類似する。これを充実し、ドイツのベルリン大学と相拮抗できるようになることを望む」⁵⁾と述べている。留学経験のあるドイツの大学をモデルとして選び、主として4つの改革を行った。改革を進めるに当たって彼は、「思想の自由」と「兼容並包」（すべてのものをことごとく包容し、包括する）を改革の方針として掲げた。その改革の内容は、以下のとおりである。

3. 1. 学部組織の再編

当時北京大学は「文科、理科、法科、工科、商科」の5科からなっていたが、それを「文科・理科・法科」の3科に再編した。蔡は大学では基礎科学である「文科・理科」を中心とした内容を行うことを重視し、他の内容は、応用科学として大学以外の高等教育機関で専門的に学ばよとした。この組織編成には財政の問題もあった。当時北京政府は軍事費の投入に力を入れており、教育費にはほとんど支出することがなかった。蔡は組織再編をすることで限られた費用を集中的に用いようとした⁶⁾。

3. 2. 「教授治校」による大学自治体制づくり

蔡は大学を「共同で学術研究を行う機関」⁷⁾「学理を研究する機関」⁸⁾と考え、それを保障するための大学での体制づくりを行った。従来学内の校務や決定事項が学長を中心に行われていた状況を改め、「教授治校」⁹⁾（教授が大学を運営する）の体制づくりを目指した¹⁰⁾。まず、学内に「評議会」を組織し、教授の代表に学内の決定事項を議決させた。学科ごとには「教授会」を組織して学科ごとの教務に当たらせた。さらに、予算委員会や図書委員会など事務業務ごとに専門委員会を組織し、事務体制を整備した。学内の自治体制を整え、教員や職員に大学の教務や事務に参加させることで、彼らが大学の主体であることを認識させた。当時の政治的、社会的混乱状況の中で、彼は「学長一人の辞職で全校が動揺しない」¹¹⁾体制づくりこそ、大学が「学理を研究する機関」として存在するためには必要だと考えていた。

3. 3. 教授陣の刷新

大学における「思想の自由」を保障するために、蔡は思想や信条の違いに固執せず有能な人を教員として任用した。その中には、五四新文化運動の論客であった中国共産党創始者の陳独秀（1879～1942）やアメリカでデューイ（1859～1952）に学んだ哲学者の胡適（1891～1962）なども含まれた。蔡は「学術上の派別は相対的であって、絶対的なものではない」¹²⁾とし、進歩的な学者だけでなく、学問に広く通じた者ならば、保守的な人であっても採用した。また、才能のある人は年齢や社会的地位も問題にせず採用した。専任の教員に対しては業務に集中してもらうために官吏職を兼任させないようにした。こうした教員の人事は、「学識に主眼をおいたもの」で、「学校での授業が乱れないかぎり」において、学校外での言動については干渉しなかった¹³⁾。

こうした蔡の自由主義的な教員人事について、当時の軍閥政府や保守派は「北京大学は蔡元培が学長になってから様子が一変した」¹⁴⁾、「(北京大学で：引用者) 陳独秀や胡適らは徹底的に旧道徳を誹謗して倫常を破壊し、孔孟を批判している」と攻撃をした。だが蔡は陳独秀や胡適が「孔孟を覆し、倫常を滅ぼす」と論じた説の根拠はどこにあるのかと問い、さらに「各国の大学の通例に倣い、また『思想の自由』という原則に従い、兼容並包主義を採用する。…(中略)…いかなる学説・学派であっても、もしその論理に一定の道理があり、一定の根拠があり、まだ自然淘汰の運命に至っていないければ、相互に対立するものであっても、その自由な発展に任せる」¹⁵⁾と反論し、大学における思想の自由を擁護した。

3. 4. 学生の意識改革

蔡の学長在任中に五四運動（1919）が起こったが、この運動の影響を受け、北京大学の学生の多くがデモに参加した。これに対して彼は「国立大学の学長としては、引責辞職するのが当然である」¹⁶⁾として辞表を提出した（その後、学生や教職員の要請によって復職している¹⁵⁾）。蔡は、学生のデモへの参加を愛国心に迫られて起こした行動として評価しつつも、「学生による政治運動の成果は国民の意識を呼び覚ます程度のものにすぎない」¹⁷⁾とし、学生の政治活動をやめさせようとした。これは彼が、学生は政治運動に参加するよりも大学で学問の探究に励むことが必要であり、それが学生の大学生生活の最大の目的であると考えていたことによる。

4. 改革において目指されたもの

上述したとおり、蔡は学長として北京大学の改革を積極的に行った。軍閥政府や保守派から批判を受けながらも、なぜ彼は改革に取り組んだのか。その理由は学長就任にあたって彼が国民党の政治家・汪兆銘（1883～1944）に宛てた書簡（1917）に端的に表現されている。彼は次のように述べている。「われわれがもし適切に教育から着手すれば、わが国を危機から安泰に転化できないことはあり得ない。…(中略)…昔、プロイセンがナポレオンの蹂躪を受けたとき、フィヒテが数次にわたって愛国の演説をなし、大学教育を改良して、ついにプロイセンを滅亡から救い出すことができた。ドイツの統一という盛大な事業もまたここに端を発していたのである（プロイセンの勝利は、ことごとくその功を小学校の教員に帰することができる。しかるにこれら小学校教員は高等教育の力によるものである）」¹⁸⁾。

当時、全国各地には軍閥が割拠し戦乱を繰り返しており、戦いに勝った軍閥の一派が北京

で政府を動かしていた状況にあった。軍閥政府は封建的支配を行い、孫文らの革命派と対立していた。さらには、西洋文化の影響を受けた人々は、儒教など旧文化を否定し、批判していた。こうした社会の混乱状況にあって、彼はドイツに倣って「大学教育の改良」を行うことが中国を「危機から安泰」へと導くことになると考えた。彼にとって北京大学の改革は、一つの大学の改革にとどまらず、救国の課題につながるものとして位置づけられていたといえる。

救国という課題を持っていた彼にとって、改革にはまず学内の人々の大学に対する考え方や意識を改めることが必要だった。そこで彼は、今後の国の担い手となる学生の意識を改革すべきと考えた。学長就任演説¹⁹⁾のなかで彼は、学生に「大学は高度な学問を深める場」であって「官僚となって財を得るため」の場ではないことを強調するとともに、国家の新興と衰退はその国の道徳の深浅に関わっているとし、大学では「道徳的修養を積むこと」が必要であると論じた。学生には、政治運動に参加することよりも、大学生として道徳を身につけ、民衆の模範となることを求めた。学内にも「進徳会」という組織を設け、学生や教職員のモラルの向上を図ろうとした²⁰⁾。^{x)}

では、蔡が学生や教職員に身につけさせようとした道徳とはどのようなものであったのか。彼がヨーロッパに留学するなど西洋文化を学んできた経歴があることについては先に触れたとおりである。しかし、「いたずらに西洋文化を取り入れるのではなく」、「ただ国粹（旧来の文化）を保持するのではなく、科学的な方法で、国粹の真相を明らかにすべきである」²¹⁾と論じ、「科学的な方法で中国の古典を整理し翻訳する」²²⁾という「国故整理」を大学内で重視していた。救国を目指す彼にあっては、古典の中に拠り所を探すことによって、国内の統一を図ろうとしていた。例えば、彼が「自由」「平等」「博愛」などの西洋近代の概念を、「義」「恕」「仁」といった中国の古典の概念に読み替え、それを公民の道徳として掲げているところにも表われている²³⁾。

このように蔡が伝統的な倫理観に基づいた道徳を重視したのは、国の発展を見据えてのものであった。彼は、今後の国家の生存にとって教育家の任務は「国民に内包する個性を発達させ、同時に外延の社会と国家の共同性を発展させる」「一種の方法を見出すこと」であるとし、「この二つが備わっている者が今後の国家にとって必要な完全なる国民と言える」²⁴⁾と論じていた。当時の半封建半植民の状態にあった中国では西洋的な近代的個人の概念が未発達であり、蔡にあっては、個人の個性の発達は国家の共同性の発展とともに語られていた。政治的に混乱し、道徳的に腐敗した当時の社会において、人々が個性を発達させ、さらに社会と国家における共同性を発展させるには、中国の「義」「仁」「恕」といった中国古来の倫理観に基づく道徳が必要との認識にいたった。そうした課題を抱えていた彼は、旧来の社会道徳を救国のための手段として用い、大学という場において学生や教職員に身につけさせようとしていたといえる。

5. 蔡の大学改革に対する批判

蔡は北京大学学長在任中、辞職や留学によって大学を不在することが多かった。その間、彼に代わって学長代理職を担当したのが、後に学長となる蔣夢麟（1886～1964）であった。蔣は、アメリカへ留学してデューイの下で学び、帰国後の1920年に蔡に招かれて北京大学の教授に就任した。以後、同大学総務長、学長代理となって、学内の行政組織の整備を行った

人物である。

蔣は「北京大学の精神」（1923）と題する文章の中で次のように論じている。蔡学長の「寛容」の字はすでに学内に深く根付いているが、寛容は際限がなく、学内だけで通じる論理のようなものである。思想の自由も、社会では束縛を受けることがあるにもかかわらず、学内ではそれが認識されていない。こうした考えの下で蔣は、「われわれは二つの特徴を持っているが、同時に二つの欠点を持つ。容、すなわち認めることは寛容になることだが、その反面で、紀律がゆるんでいく。思想の自由は個性を発達させるが、その反面で協調性が劣っていく。したがって今後大学は相当の範囲内では紀律を正し、協調性を伸ばすことによって、学内で不足している部分を補っていくようにする」²⁵⁾と論じた。つまり蔣にあっては、蔡の掲げた「兼容並包」や「思想の自由」の改革方針は、理念としては同意しつつも、救国という課題を実現するには不十分であると捉えられていた。蔣は、学生は「心身を鍛え、団結の精神を養うことによって、将来の社会改良に備え、文化を創造することができる。学生は社会の改良と文化の創造という二つの事柄に対して重大な責任を持っている」と論じた。つまり彼は、学生には、思想の自由や寛容な態度よりも、社会を変革してゆく力としての団結の精神を育むことこそが当時の社会状況の中では必要だと考えていた。

先述したとおり、蔡元培の場合、一人一人の個性の発達と国家をともに発展させる方法を見出すことこそが（大学）教育の使命であった。そのさい、個人の発展と国家の発展のどちらを優先すべきかといった問いかけはみられない。しかし、蔣夢麟においては、社会を変革してゆく力としての団結の精神が思想の自由よりも重視されていたといえる。蔣は、「西洋文化が発展しているのは幾世代にもわたって文化が蓄積されているからであり、数千年もの間の苦勞の積み重ねによって今日の文化ができあがっている」と述べ、中国の文化は西洋の文化までは発展しおらず、西洋のような思想の自由を論じる段階よりも前の段階であると捉えていた²⁶⁾。そのため、「兼容並包」や「思想の自由」の改革方針では不十分であると考えられたのである。

1910年～1920年代にかけて、当時腐敗していた北京大学や同大学の学生を、救国という課題のもとで組織改革や学生の意識改革を行った蔡元培に対する評価は、今日においても依然として高い。蔣夢麟の北京大学での活動については、蔡の姿勢を引き継いでいたとの指摘がある²⁷⁾。しかし、上述の蔡と蔣の論を比較すると、蔡の場合、保守・革新の両者が並存する方向を選び、「思想の自由」と「兼容並包」の方針を掲げた後に生じる議論の調整の問題には言及していない。その一方、実務面で経験を積み重ねてきた蔣においては個々人の自由な思想よりも、協調性や団結の精神に重きがにあった。蔡にあっては蔣にあっては、中国社会の発展や改良を目指して大学の改革を行おうとしたところは共通していたが、改革の論理において両者に違いがみられた。

蔡元培は自身が行った北京大学の改革について、1925年に次のように述べている。「われわれはまだ（改革が：引用者）不完全であると考えている。正確に言えば、われわれの改革と実験は、われわれの大学の目標と大学に対する考え方が依然として非常に未成熟であるということを確認させることになった」²⁸⁾。ここで彼は、「思想の自由」と「兼容並包」という理念では救国や社会改良という課題を実現することが難しいとは感じていない。むしろ、大学においてこれらの理念が十分に根づいていないことが問題として意識されていた。

6. おわりに

上述のとおり、蔡の大学改革は、政治体制が混乱し、思想状況も旧文化と新文化が対立していた時期にあって、救国を目指して行われたものであった。1919年から1921年まで中国に滞在したデューイは、「世界各国の大学総長で、例えばオックスフォード、ケンブリッジ、パリ、ベルリン、バーバード、コロンビアなどで、科学のある領域に貢献をなした総長は少なからずいる。ところが、大学総長として、その運営する大学が民族および時代の方向転換に貢献したというのは蔡元培一人のみではなかろうか」²⁹⁾とコロンビア大学でデューイに学んだ胡適に語っている。このデューイの評価は、蔡の北京大学改革の意図を捉えていたように思われる。

蔡は大学教育の改良が中国の教育の改良に繋がると考えていた。大学での学問における真理の探究が救国という課題に応えることができるものであるとの考えから、大学での思想の自由や自治体制づくりを重視した。そして学生にも、安易に政治運動に参加するよりも基礎科学をしっかり学ぶことを求めた。たしかに彼は、「勉学には愛国(救国)を忘れるな。愛国には勉学を忘れるな」³⁰⁾と主張していた。混乱した社会状況に直面していた彼は、救国という課題が政治問題よりも重要な課題である³¹⁾との認識に立ち、その課題の克服に努めることを優先していたといえる。

1949年以前、北京には4つの大きな大学が存在したが、その中で唯一、中国人自らが作った大学が北京大学であった。他の大学は、キリスト教系の大学で外国からの宣教資金で運営されている輔仁大学・燕京大学や、中国がアメリカに支払った義和団事件の賠償金で設立された清華大学であった。こうした経緯からもうかがえるように、北京大学は外国の影響から独立した大学であり³²⁾、今後の中国を担う人材を育成することが期待されていた。こうした北京大学の学生に向けて蔡は、「(私の：引用者) 今後極めて大きな責任は大学を全国の文化の中心にすることであり、これは百年がかりの仕事である。」「ドイツの文化の進歩がドイツを救った。…(中略)…救国には文化を進歩させることが必要であり、文化の進歩の任務を担っているのは、ほかでもない青年学生である。」と発言していた³³⁾。このように彼は、大学、または大学の学生こそが文化を進歩させることができ、文化を進歩させれば救国を実現すると捉えていた。当時大学生の数は少なく、学生もエリートとしての意識が強かった。そうした有益な人材を目先の政治運動で失うよりも、学術向上のために貢献させることが中国を救う道だと考えていたのである。

こうした蔡元培の北京大学での活動については、進歩的な学者も保守的な学者も区別せず任用したことなどから、バランス感覚や寛容な態度を持つ人物、人格者としての評価が与えられてきた。しかしながら、こうした感覚や態度は彼の性格や性質というよりも、彼が学長として大学改革を行い、それに連なるところの救国を目指す上で選択された一つの態度だったのではなかろうか。彼は、雑誌『新青年』に発表した「洪水と猛獣」という短い文章において、当時の軍閥を「猛獣」に、旧思想の打破を唱えた革新派の新思潮を「洪水」に見立て、次のように論じている。

「…新思潮に対しても、ふさぐ方法をやめ導く方法を用い、これを自由に発展させた方が、有益であり、無害であるに違いない。『禹の治水は、なにもしなかったことにあ
る』と孟子も述べているように、これこそ、旧派が新派に対するよいやり方である。」「今

日天津や北京の軍人が要人の指示を受けて愛国的青年を乱打しているのは、猛獣の振る舞いである。中国の現状は洪水と猛獣の戦いである。もし猛獣を飼い慣らし、協力して洪水をうまく導くことができる人がいれば、中国にはすぐに太平が訪れるだろう。」³⁴⁾

このように、蔡は、軍閥を猛獣に、革新派（新派）を洪水に例え、「猛獣を飼い慣らし」ながら「洪水をうまく導くこと」ができれば中国に太平が訪れると論じた。社会の混乱は反対勢力を抑圧することによって生じていると考えた彼は、抑圧ではなく、保守・革新の両者が並存する方向を選び、「思想の自由」と「兼容並包」の方針を掲げた。こうした蔡の北京大学の改革は、一大学の改革を超えた、中国の今後の行く末を見越した改革であったといえる。

軍閥政府による統治下にあった当時の北京大学は、政府から批判や干渉を多々受けていた。蔡は当時の学長職時代の生活を、「北京大学に着任してから、思いもよらず2年半の間、毎日苦痛を受けていた」、「私は不自由な学長になることを望まない」と述べている³⁵⁾。政府から統制を受け、苦痛を感じながらも、救国という課題をもっていた彼は、救国に繋がると考えた大学改革を実現するために長期にわたって在任し続けたのである。

しかし、蔡元培が北京大学の改革で目指した救国の課題は、果たしてどこまで実現できたのか。蔡に代わって学長代理となった蔣夢麟は、蔡の掲げた「兼容並包」や「思想の自由」の改革方針について、理念としては同意しつつも、救国という課題を実現するには不十分であると認識していた。彼は、学生には、思想の自由や寛容な態度よりも、社会を変革してゆく力としての団結の精神を育むことこそが必要だと考えていた。蔡による北京大学の改革は中央政府から強い統制を受け、経費等の問題もあって順調には進まず、最終的に彼は1920年代後半に大学を去ることになったといわれる。しかし、蔡の改革は、経費等条件面の問題だけでなく、彼の大学改革の論理が救国や社会改良といった課題と連動していなかったことも、改革が順調に進まなかった理由なのではなかろうか。たしかに、彼は学生や教職員に中国古来の倫理観に基づく道徳を身につけさせ、社会での共同の必要を教えた。しかし、ドイツに学んだ彼にあっては、大学では「思想の自由」や「兼容並包」こそ理想であり、追求すべきものであった。この理想を追求すればするほど人々の協調性が軽視される恐れがあること、救国や社会改良といった課題からかけ離れてゆくことに無自覚であった。蔡も蔣もともに国の発展や社会改良を目指して大学改革を行うことを目指していた。けれども、蔣は大学における「思想の自由」や「兼容並包」の追求が必ずしも救国や社会発展の課題に繋がらないことを自覚的であり、ここに両者の違いがあるといえる。

このように当時大学改革に対して様々な意見が存在した。大学の改革が救国や社会改良という課題を担っていたのは、当時の北京大学に特化したものなのか、それとも、当時の中国の「大学」という場に共通した課題だったのだろうか。先に述べたように、当時はキリスト教系の大学や、さらにはや国民党が人材養成のために設立した大学などがある。当時の大学改革の課題を分析する上では、同時期の他大学の比較が必要だと思われる。今後の課題として提示したい。

【引用・参考文献】

- 1) 蔡元培 (1912)；对于新教育之意見；高平叔編『蔡元培全集』第2卷；中華書局，1984，pp.130-137. (以下、『蔡元培全集』は『全集』と略す)
- 2) 蔡元培 (1934)；我在北京大学的經歷；高平叔編『蔡元培教育論著選』；人民教育出版社，1991，pp.625-626.
- 3) 同上書。
- 4) 同上書。
- 5) 蔡元培 (1917a)；北大二十周年紀念会演說詞；『全集』第3卷；中華書局，1984，p.115.
- 6) 蔡元培 (1934)；前掲書，p.628.
- 7) 蔡元培 (1918b)；《北京大学月刊》發行詞；『全集』第3卷，p.210.
- 8) 蔡元培 (1919a)；北大第二十二年開学式演說詞；『全集』第3卷，p.344.
- 9) 蔡元培 (1934)；前掲書，p.630.
- 10) 蔡元培 (1919d)；回任北大校長在全体学生歡迎会上的演說詞；『全集』第3卷，p.342，および、蔡元培 (1920a)；北大第二十二年開学日演說詞；『全集』第3卷，p.443.
- 11) 蔡元培 (1919c)；告北大同学諸君；『全集』第3卷，pp.295-296.
- 12) 蔡元培 (1934)；前掲書，p.628.
- 13) 蔡元培 (1919f)；致『公言報』函並答林琴南函；『全集』第3卷，p.271.
- 14) 『《公言報》：《請看北京学界思潮變遷之近状》』(1919)；高平叔編『全集』第3卷；中華書局，1984，p.275.
- 15) 蔡元培 (1919f)；前掲書，p.628.
- 16) 蔡元培 (1919c)；前掲書，pp.295-296.
- 17) 蔡元培 (1920c)；去年五月四日以来的回顧与今後的希望；『全集』第3卷，p.385.
- 18) 蔡元培 (1917c)；致汪兆銘函；『全集』第3卷，p.26.
- 19) 蔡元培 (1917b)；就任北京大学校長之演說；『全集』第3卷，pp.5-7.
- 20) 蔡元培 (1918a)；北京大学進德会旨趣書；『全集』第3卷，p.124-128.
- 21) 蔡元培 (1918b)；前掲書，p.210.
- 22) 蔡元培 (1921)；東西文明結合；『全集』第4卷；中華書局，1984，p.52.
- 23) 蔡元培 (1912)；前掲書，pp.130-137.
- 24) 蔡元培 (1919e)；教育之对待的發展；『全集』第3卷，pp.260-261.
- 25) 蔣夢麟 (1923)；北大之精神；曲士培編『蔣夢麟教育論著選』；人民教育出版社，1995，pp.259-260.
- 26) 同上書。
- 27) 佐藤尚子・大林正昭編 (2002)；『日中比較教育史』；春風社，p.135.
- 28) 蔡元培 (1925)；中国現代大学觀念及教育趨向；『蔡元培教育論著選』，p.495.
- 29) 張曉唯 (2003)；『蔡元培与胡適 (1917-1937) — 中国文化人与自由主義 —』；中国人民教育出版社，p.200.
- 30) 蔡元培 (1927)；讀書与愛国—在杭州之江大学演說詞—；『蔡元培教育論著選』，p.513.
- 31) 蔡元培 (1920c)；前掲書，pp.384-385.
- 32) ウーヴェ・リヒター著・渡部貞昭訳 (1993)；『北京大学の文化大革命』；岩波書店，pp.4-5.
- 33) 蔣夢麟 (1919)；初到北京大学時在学生歡迎会中之演說；『蔣夢麟教育論著選』，pp.118-119.
- 34) 蔡元培 (1920b)；洪水与猛獸；『全集』第3卷，pp.391-393.
- 35) 蔡元培 (1919b)；不肯再任北大校長的宣言；『全集』第3卷，pp.297-299.

【注】

- i) 例えば、中国が世界の一流大学と対等に競争し協力するためには、高等教育への財源投資だけでなく、高等教育機関内部の組織改革が重要だとする議論が新聞紙上でも取り上げられるようになっている（『人民日報』「大学、管理部門何其多」2008年4月16日、「武汉大学試水“政学分權”」『人民日報』、2008年4月17日、「大学如何回歸“學術本位”」『人民日報』2008年4月18日参照）。また、高偉強ほか編著（2007）；『民国著名大学校長』；湖北人民教育出版社、といった研究書も出版されている。
- ii) 北京大学は、清朝政府によって1898年に中国で初めて設立された大学である。設立当時の名称は「京師大学堂」であり、1912年に北京大学と改称した。
- iii) 蔡元培の北京大学学長としての在任期間は1917年から1927年までの約10年半だが、実際大学にいた期間は5年半だった。1929年から1930年にかけて再び学長に就任するが、このときも実際大学には赴任せず、業務は代理に任せていた。
- iv) 先行研究には、中目威博（1998）；『北京大学元総長 蔡元培 憂国の教育家の生涯』；里文出版、朱浩東（2007）；『我性』と蔡元培の教育思想；朱浩東編著『論集 人間形成の課題と教育』；三一書房、張曉唯（2003）；『蔡元培与胡適（1917-1937）—中国文化人与自由主義—』；中国人民大学出版社、陳平原主編（2006）；『蔡元培：大学的意義』；山東文芸出版社、王玉生（2007）；『蔡元培大学教育思想論綱』；光明日報出版社、などがある。
- v) 例えば、丁石孫ら編著（1999）；『蔡元培研究集』；北京大学出版社などが挙げられる。
- vi) 「中国教育会」の設立趣旨は、「中国の男女青年を教育し、彼らの知識を開き、そして、彼らの国家概念を促進し、もって他日、国権回復の基礎となす」であり、革命のための共和的な国民を育成することを目的としていた（中目（1998）前掲書, p.51参照）。
- vii) 蔡の学長就任については孫文も支持していた。当時の北京政府（北洋軍閥政府または北洋政府と呼ばれる）は名ばかりの中央政府で、戦いに勝った軍閥が入れ替わり立ち替わり政権を握っていた。北洋軍閥政府が封建支配を行っていたため、南方の革命派の孫文らと対立関係にあった。こうした混乱状況を鎮静化するために、孫文は国民党の蔡元培を北京に送り北京大学の学長として教育改革を行ってもらうことを望んでいた。この孫文の意向に応じて、蔡は学長就任を決めたといわれる。
- viii) 後藤は、蔡の民国期の大学改革案が机上のプランに終わった経験が、彼を北京大学学長就任に駆り立てたと分析している（後藤延子（1978）；蔡元培の大学論—北京大学の改革を中心に—；『信州大学人文学部人文科学論集』；pp.161-176参照）。
- ix) 五四運動での学生デモについて、北洋軍閥政府は蔡元培をデモの黒幕と見なし、それに乗じて北京大学に弾圧を加えていた。政府の弾圧から北京大学を守るために、彼は辞職を決意した。しかし、彼の辞職に対しては、学生や教職員から慰留運動が全国で展開されたことにより、仕方なく北洋軍閥政府は慰留を認める大総統令を発した。
- x) なお蔡は、「中国を救済する方法」として、学生による図書館などでの民衆教育を奨励した。それは、救国に向けて民衆の知識の向上を図るためだけでなく、学生が安易にデモに走らないようにするためでもあった（蔡元培（1920c）；去年五月四日以来的回顧与今後的希望；『全集』第3巻, pp384-385参照）。

教育実習評価表の学生への開示が 学生の自己評価と学習態度に及ぼす影響

An Indication of the Effects of Training Evaluation on “self-evaluation” and Learning Attitudes

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

要約：

本研究の目的は、実習園評価の開示による実習自己評価と実習に対する原因帰属への影響を調べることである。被験者は33名の学生と幼稚園教員である。実習に対する評価を幼稚園教員に実施し、実習に対する自己評価と実習に対する原因帰属尺度を学生に実施した。主な結果は次のようであった。

1. 実習園評価と実習園評価開示前の学生の自己評価得点は一致した。
2. 実習園評価開示前後での学生の自己評価得点に有意な変化はみられなかった。
3. 実習園評価開示後に実習に対する成功感から失敗感への変容がみられた。
4. 実習園評価開示後に努力帰属から能力帰属へ、努力帰属から運帰属への変化がみられ、自分で統制不可能な帰属因に変容した。
5. 実習に対する成功感が高かった被験者は自分に対する現在・未来の自分に肯定的に影響し、失敗感が高かった被験者は自分に対する現在・未来の自分に否定的に影響することが示された。

キーワード：教育実習 実習園評価の開示 自己評価 原因帰属
現在・未来の自分への影響

1. 研究の目的

教員養成課程において、教育実習は、養成校で学んだ知識や技能を基礎とし、それらを実践する応用力を養うことを目的¹⁾とし、教育現場での教育実践を通して、学生自らが教職への適性や進路を考える貴重な機会として重要な役割を担っている²⁾。池崎・竹澤(2004)³⁾は、インターンシップによる実践の場を経験することには、目指す目標に対する最も有効な行動とは何かを学習し、自分の行動及びその結果を周囲がどのように評価しているかに関する評価情報を得て、社会人としての準備性を高め職業観や労働観を養う重要な教育機会であるとしている。実習指導においても、実習に必要な知識や技術を事前指導するだけでなく、学生が実習での経験によって保育者として必要な資質を理解したのかを確かめ、将来保育現場に出

なみきまりこ：有明教育芸術短期大学 子ども教育学科

すぎもとしん：有明教育芸術短期大学 子ども教育学科

るためにどのような学習をし、準備していくのかを指導することが重要であると考えられる。

それには、第一に、実習後の自己の学習課題を見出すため、自分がどのような点で実習目標を達成できたのか、どのような点で課題が残ったのかを客観的に自己評価できるようにすることが必要であると考えられる。実習における自己評価の傾向については、多くの先行研究（例えば、大塚・吉田・斎藤2001、森2003、長瀬2006、など）が見られ、学生は個々の課題における自己の達成度や満足度によって評価している傾向がうかがえた。また、実習園が行う「実習園評価」は、多くは保育者の資質（評価項目）への達成度によって実習内容を評価しており、自己の達成度や満足感を評価基準としている学生の自己評価とは、「評価」の視点の違いがあることが示唆されている。このことから、学生が客観的な自己評価を行うためには、実習の学習成果として自分が到達目標のどの位置にいるのかを保育者の資質への達成度から評価できるような指針が必要であり、「実習園評価」がその指針になると考えられる。

この点について、長瀬（2006）は、施設実習における実習園評価を学生に開示することを試みている。その結果、「実習園評価」と「自己評価」との差異について実習園評価に納得できない学生が多く、納得できない理由を実習園側の指導におく傾向があることが明らかにされた。これには、行動の結果に対する随伴性・非随伴性の認知が関連していると考えられる。例えば、実習の成果を一生懸命取り組んだ結果だと認知すれば、実習園評価を自己評価の指針にしたり評価に対して納得したりできるはずである。逆に、自分では一生懸命やったのに現場の指導者が適切に評価していないと認知すれば、指針にできなかったり納得できなかったりすることが考えられる。つまり、自分の行動結果についての成功・失敗を自分で統制可能な原因に帰属させるか統制不可能な原因に帰属させるかが、開示された実習評価に対する自己意識に影響することが予測される。

そこで、実習園評価の開示による自己評価の変容を原因帰属の観点から分析し、学生が自分の実習内容に直結した客観的な自己評価を行うための指針としての実習園評価の開示の効果を検討する必要があると考えられる。

第二に、実習に対する自己評価における実習への成功・失敗感とそれを規定する原因帰属が、その後の学習意欲にどのような影響を及ぼしているのかを検討する必要があると考えられる。上野・尾崎（2008）⁴⁾は、大学生における学業の成功・失敗経験が自分の現在や未来の多様な領域に影響を及ぼすことを明らかにし、同じ成功や失敗でもその経験をどう解釈するかによって影響は異なることを示した。つまり、成功するにしろ失敗するにしろ、その経験によってより多くのプラス面を見出すかマイナス面を見出すかによって、その経験が重要であるか否かの評価につながることを示唆している。これを、実習にあてはめて考えてみると、実習が成功だと思ってもマイナス面ばかり意識しているのでは、その経験はその後の学習や進路に結びつかないであろうし、失敗だと思っても、より多くのプラス面を見出していれば、その後の学習方略を見出す可能性があると推測される。先に述べた実習園評価の開示によって、適切な評価基準をもった自己評価をしたとしても、成功・失敗感およびその原因帰属の変容が現在の自分や未来の自分にどのような影響を及ぼしているかによっては、実習経験の解釈が変わることも予測される。

よって、本研究は、実習園評価の開示が学生の自己評価に及ぼす影響について、実習に対する成功・失敗感およびその原因帰属の変容と現在・未来の自分への影響に対する意識の変容から考察することを目的とする。

2. 研究方法

2. 1. 対象

N 専門学校幼児教育科に在籍する 2 年生 33 名、及び学生が実習を行った実習園 28 園の指導教員であった。

2. 2. 質問紙の構成

2. 1. 1. 実習評価表

N 専門学校の実習で使用している実習評価表を使用した。評価項目は①実習態度、②幼児との関係、③研究的態度、④仕事の能力、⑤教師の適性の 5 項目と総合評価の 6 項目が設定され、それぞれ A・B・C・D の 4 段階による評価とそれぞれの所見を実習園に記入させた。

2. 2. 2. 実習自己評価表及び実習に対する原因帰属についての質問紙

N 専門学校で使用している実習評価表の①実習態度、②幼児との関係、③研究的態度、④仕事の能力、⑤教師の適性の 5 項目について、A・B・C・D の 4 段階による自己評価とそれぞれの項目の自己評価理由及び今後の学習計画について学生に自由記述形式で記入させた。

また、実習に対する原因帰属を測定するため成功・失敗感とともに、那須・堀野（1991）を参考に原因帰属の 8 要因⁵⁾である、実習までの学習を「ふだんの努力」、実習中の学習を「直前の努力」、「能力・適性」、「気分・体調」、実習事前指導の教員の指導を「ふだんの他者」、実習園の指導教員の指導を「直前の他者」、「課題の困難度」、「運」とし、そのどれに帰属させたかについて学生に回答を求めた。

2. 2. 3. 実習評価表開示の是非についての質問紙

実習評価表開示の是非について、「開示に賛成」「開示に反対」「どちらともいえない」の 3 件法及びそれぞれの理由を自由記述形式で実習園の指導教員に回答を求めた。

2. 4. 4. 実習園の実習評価表開示による評価内容の納得度についての質問紙

実習園の実習評価表開示による評価内容にどのくらい納得したかを測定するため、実習自己評価表の 5 項目について「納得できる」から「納得できない」の 4 件法及びそれぞれの理由を自由記述形式で学生に回答を求めた。

2. 2. 5. 実習に対する成功・失敗感が現在・未来の自分に及ぼす影響についての質問紙

実習に対する成功・失敗感が現在・未来の自分に及ぼす影響について、実習に対する成功もしくは失敗したことが現在・未来の自分に「影響があった」「影響がなかった」を選択させ、「影響があった」とした者には、それがどのような影響であったかを上野・尾崎（2008）を参考に設定したプラス面・マイナス面それぞれ 8 項目⁵⁾にあてはまるものを複数回答で学生に回答を求めた。

2. 3. 手続き

2007 年 6 月に実施した幼稚園実習（2 週間）終了後に実習自己評価表（以下、開示前自己評価とする）及び実習に対する原因帰属（以下、開示前原因帰属とする）、実習に対する成功・失敗感が現在・未来の自分に及ぼす影響（以下、開示前現在への影響、開示前未来への影響とする）についての質問紙調査を実施した。その後、実習園からの実習評価表（以下、実習園評価とする）回収後の 9 月初旬に実習園に対して、実習園評価開示の是非についての

質問紙を実施した。同じく実習園評価回収後に実習生への実習園評価開示に同意した13園の実習園評価を学生に開示し、実習自己評価表（以下、開示後自己評価とする）及び実習に対する原因帰属（以下、開示後原因帰属とする）、実習園評価の評価内容に対する納得度、実習に対する成功・失敗感が現在・未来の自分に及ぼす影響（以下、開示後現在への影響、開示後未来への影響とする）についての質問紙調査を実施した。また、実習園評価開示の影響を分析するために実習園評価を開示した学生13名を実験群とした。

3. 結果と考察

3. 1. 実習園評価内容の分析

3. 1. 1. 実習園評価の開示に対する意識

実習園評価開示に対する実習園の意識を分析するため、実習園評価開示への同意の有無により、同意群、非同意群に分け、開示による評価の役割への影響を項目ごとに比較した。その結果、同意群には、実習園評価開示により、学生に指導した内容、実習目標の達成度、学習課題を伝達する役割が大きくなると考える傾向が強く表れた。

3. 1. 2. 実習園評価の評価項目における所見の傾向

実習園評価開示によって評価のフィードバックを行う意義を検討する上で、実習園が実習園評価の所見欄に学生に指導した内容を記述しているかについて分析を行った。その結果、実習評価項目の観点に沿った具体的な所見があった園は7園（21.2%）、各項目に所見がない園が15園（45.4%）、具体的な課題がなく抽象的な所見の園が18園（54.5%）、であった。特に実習園評価の開示に同意した園において、評価所見がなかった園が7園（53.8%）であった。開示に同意した園には、実習園評価開示により、学生に指導した内容、実習目標の達成度、学習課題を伝達する役割が大きくなると考える傾向が強く表れたにも関わらず、評価段階（A・B・C・D）の裏づけとなる所見の記載に課題がある結果となった。

3. 2. 学生への実習園評価開示の効果

3. 2. 1. 実験群の開示前自己評価と実習園評価の比較

実験群の学生13名について、開示前自己評価と実習園評価との差をみるため、クロス集計し一致率を算出した（表1）。一致した割合は、「研究的態度」を除いた4項目ではほぼ40%以上であり、高い一致率を示した。この結果と関連して実習園評価への納得度をみても、すべての評価項目で「納得できる」「少し納得できる」傾向にあり、一致率に加え、開示前自己評価より実習園評価の方が高かった割合が30%以上の項目が4項目あったことで、開示前自己評価と実習園評価の一致あるいは納得につながったと考えられる。これにより、学生が自分の目で自己評価と実習園評価を比較することによって、自分の評価基準が保育現場における実習の学習成果や課題意識と合っていたことを確認できたと考えられる。

3. 2. 2. 開示前自己評価と開示後自己評価の比較

実習園評価を開示する前と開示した後の自己評価についての変容をみるため、5評価項目ごとにノンパラメトリック手法（実験群の被験者数が少ないため）の符号検定を行ったところすべての項目に有意な差はみられなかった。これは、実習園評価と開示前自己評価がほぼ一致していたためである。

表1 実習園評価と開示前自己評価の一致率

(単位：%)

評価項目	実習園評価> 開示前自己評価	実習園評価= 開示前自己評価	実習園評価< 開示前自己評価
実習態度	30.8	46.2	23.0
幼児関係	23.1	61.5	15.4
研究態度	30.8	23.0	46.2
仕事能力	38.5	38.5	23.0
教師適性	33.3	41.7	25.0

3. 2. 3. 成功・失敗感と原因帰属の変容の有無

実習園評価の開示前と開示後における成功・失敗感の変容の有無を表2に示した。実習園評価の開示前と開示後において、成功・失敗感の変容の有無が顕著であったのは、「成功感」から「成功感」及び「成功感」から「失敗感」であった。評価項目ごとにみても、「実習態度」「幼児との関係」「研究的態度」では「成功感」から「成功感」へ、「仕事の能力」「教師の適性」では「成功感」から「失敗感」への変容の有無が顕著であった。そこで、評価項目ごとに成功・失敗感に変容の有無があった学生の原因帰属因の変化を分析した(表3・4)。

表2 実習園評価の開示前と開示後における成功感・失敗感の変容の有無

評価項目	成功感 ↓ 成功感	失敗感 ↓ 成功感	成功感 ↓ 失敗感	失敗感 ↓ 失敗感
	実習態度	7人	1人	2人
幼児関係	9人	1人	2人	0人
研究態度	6人	1人	3人	2人
仕事能力	5人	0人	5人	2人
教師適性	2人	1人	6人	3人

表3 実習園評価開示前の成功・失敗の帰属因

(単位：人)

帰属因	実習態度		幼児関係		研究態度		仕事能力		教師適性	
	成功	失敗	成功	失敗	成功	失敗	成功	失敗	成功	失敗
ふだんの努力	4	1	3	1	2	1	4		4	2
直前の努力	8		8		6		8		7	1
能力	1		1	1		1			1	
気分	2		5		1		3		2	
ふだんの他者	6		4		2		3	1	3	
直前の他者	5		5		5	1	4		3	
困難度	1	1			1	2	2	1		1
運	3		2		4		2	1	2	1

表4 実習園評価開示後の成功・失敗の帰属因

(単位：人)

帰属因	実習態度		幼児関係		研究態度		仕事能力		教師適性	
	成功	失敗	成功	失敗	成功	失敗	成功	失敗	成功	失敗
ふだんの努力	6	2	6	1	2	1	2	2	2	2
直前の努力	9		11		7		5	1	3	
能力	2	1	1		2	3	2	2	1	5
気分	2		4		1	2	3	2	2	2
ふだんの他者	6		8		3		4		3	
直前の他者	3		4		2	2	2		2	
困難度	1		2		1	1	2	1	1	2
運	4	1	5	1	2	2	3	1	1	2

3. 2. 3. 1. 「実習態度」「幼児との関係」「研究的態度」における「成功感」から「成功感」に対する努力帰属から努力帰属への変化の有無

「実習態度」「幼児との関係」「研究的態度」において「成功感」から「成功感」であった学生の原因帰属因の変容の有無を分析した結果、3項目とも、開示前に「成功感」を努力帰属としていた学生は全員、開示後の「成功感」も努力帰属しており、特に「直前の努力」に帰属する傾向が顕著であった。そこで、開示前自己評価と実習園評価の評価段階（A・B・C・D）の差異をみたところ、開示前自己評価より実習園評価の方が低い学生は、「実習態度」で1名、「幼児との関係」で1名であり、学生の自己評価は実習園評価とほぼ合致していた。つまり、自分が一生懸命努力し実習に取り組んでいたと自己評価していた学生は、実習園評価で認められたことによって、自分の行動の結果について成功感がやはり努力によるものだと認識したと考えられる。このことから、「実習態度」、「幼児との関わり」、「研究的態度」の自己評価に学生の努力が影響することが示され、実習園評価開示によって、努力が認められたことが、評価を受け入れ、自分の学習方略を探す態度に結びつくことが示された。

3. 2. 3. 2. 「仕事の能力」「教師の適性」における「成功感」から「失敗感」への変容に対する努力帰属から能力帰属及び運帰属への変化

「仕事の能力」と「教師の適性」において「成功感」から「失敗感」へ変容した学生の原因帰属因の変化を分析した結果、「仕事能力」では、努力帰属から能力帰属へ変化した学生が2名、努力帰属から運帰属へ変化した学生が1名、「教師の適性」では、努力帰属から能力帰属へ変化した学生が3名、努力帰属から運帰属へ変化した学生が1名であった。さらに、開示前自己評価と実習園評価の評価段階（A・B・C・D）の差異と実習園評価の所見の内容をみたところ、「仕事の能力」では、開示前自己評価より実習評価の方が低い評価段階（A・B・C・D）だった学生が1名、所見に課題を指摘された学生が3名、所見の記載がなかった学生が1名であった。また、「教師の適性」では、開示前自己評価より実習園評価の方が低い評価段階（A・B・C・D）だった学生が2名、所見に課題を指摘された学生が2名、所見の記載がなかった学生が5名であった。このことから、学生は、評価段階（A・B・C・D）によって帰属を成功から失敗に変えているわけではないことがうかがえた。そこで、実験群に開示された実習園評価のどこに着目したかを聞いたところ、各評価項目の評価段階

(A・B・C・D)・所見への着目度の方が総合評価の評価段階(A・B・C・D)・総合所見への着目度より高かった。その着目理由には、自分の実習内容がどのような点で良く、どのような点で課題があったのかを評価項目ごとにより具体的に知りたいという点が多くあげられ、評価基準の示唆を得ようとする学生の意識が明らかになった。つまり、「仕事の能力」と「教師の適性」における原因帰属の変化は、学生が評価基準の示唆を得ようと着目した所見に何も記載がされていない、課題の指摘が厳しい、課題の指摘が実習中に指導された内容と違っている、ことによって、評価の基準が得られず不安や不満を持ったため、成功感から失敗感へ、努力帰属から能力帰属や運帰属へ変化した可能性が考えられる。ゆえに、実習園評価の開示には、評価段階(A・B・C・D)の開示だけでなく、なぜその評価段階が選択されたのかという所見の指導内容の開示を合わせて行うことによって、到達目標のどの位置に自分がいるかを理解するという意義があると考えられる。さらに、原因帰属の変化に学習意欲に結びつきにくい帰属への変化があったことから、実習園による適切な所見記載と、原因帰属を能力や運に変化させた学生への課題理解の指導が課題であることが示された。

3. 2. 4. 実習園評価開示による現在・未来の自分に及ぼす影響の変容

3. 2. 4. 1. 実習経験が現在・未来の自分に及ぼす影響の有無

実習経験がその後の学習意欲や進路にどのように影響するかを考察するため、実習全体に対する成功・失敗感が及ぼす現在・未来の自分への影響の有無について回答を得た。

実験群の実習園評価の開示前において、実習経験が現在の自分に影響があったと回答した者は12名、無回答1名であり、実習経験を成功と捉えている学生9名と失敗と捉えている学生3名の全員が実習経験は現在の自分に影響しているとしていた。未来の自分に影響があったとした者は11名、影響がなかったとした者は1名、無回答1名であり、影響がなかったとした者は実習経験を成功としていた。実習園評価開示後において、実習経験が現在の自分に影響があったとした者は12名、影響がなかったとした者は1名であり、影響がなかったとした者は、実習経験を失敗と捉えていた。開示後の未来の自分への影響も同様の結果であった。ほとんどの学生が実習経験から現在や未来に何らかの影響を感じていることから、実習経験がその後の学習や進路を考えるのに影響していることが示された。

実習園評価の開示によって、現在の自分への影響と未来の自分への影響との両方において影響ありから影響なしに変容があった学生は1名であり、実習園評価の開示により実習を成功感から失敗感へ、その原因帰属も努力から運に変容させた学生であった。この学生は実習園評価に対して「納得できない」として実習園評価を受け入れられず、実習経験を実習園が合わなかったという「運」によって失敗したと捉えており、実習経験そのものが自分の努力によって達成されたものではないと考え、自分では統制不可能な帰属因に変化したため現在や未来の自分への影響がないものとして実習経験を捉えた事例であると考えられる。未来の自分への影響において影響なしから影響ありに変容があった学生は1名であり、実習園評価開示による成功感および努力帰属に変容はなかった。他の11名の学生は実習園評価の開示による影響の有無に変容はなかった。

3. 2. 4. 2. 実習に対する成功・失敗感が現在・未来の自分に及ぼす影響

実習に対する成功・失敗感と、現在・未来の自分への影響をプラスと捉えているのか、マイナスと捉えているのかと関係があるのかを分析するため、成功群、失敗群におけるプラス面、マイナス面の表出度数に偏りがあるかについて χ^2 検定を行った(表5)。その結果、開

示前現在の自分への影響 ($\chi^2=8.80$ $df=1$ $p<.01$)、開示後現在の自分への影響 ($\chi^2=6.40$ $df=1$ $p<.05$)、開示前未来の自分への影響 ($\chi^2=12.14$ $df=1$ $p<.01$)、開示後未来への影響 ($\chi^2=10.27$ $df=1$ $p<.01$) において有意差が認められ、成功群にはプラス面の表出、失敗群にはマイナス面の表出が顕著であった。つまり、実習を成功と捉えている学生はより多くのプラスの影響を受けたと判断し、実習を失敗と捉えた学生は、より多くのマイナスの影響を受けたと判断していた。実習園評価の開示後も成功群がより多くのプラスの影響を見出し、失敗群がより多くのマイナスの影響を受けたと判断していたことが示された。

しかし、実習園評価の開示によるプラス面とマイナス面の割合の変容に着目すると、開示によってマイナス面の割合が多くなっており、特に成功群でその傾向が見られた。そこで、実習園評価の開示による成功群失敗群のプラス面、マイナス面の変容を分析した(表6・表7)。現在の自分への影響のマイナス面において、実習園評価の開示は「内面の変化」、「将来・目標」に影響していることがうかがえた。また、未来の自分への影響のマイナス面において、実習園評価の開示は「将来・目標」に影響していることがうかがえた。現在の自分への影響のマイナス面の「内面の変化」に属した学生は実習の成功を努力に帰属した学生が2名、運に帰属した学生が1名であった。同じく「将来・目標」に属した学生は実習の成功を努力に帰属した学生6名であった。未来の自分への影響のマイナス面の「将来・目標」に属した学生は実習の成功を努力に帰属した学生6名であった。つまり、実習の成功は自分の努力によるものだと認識しながら、実習園評価を見たことによって、現在の自分への影響に「内面の変化」のマイナス面を意識したり、現在においても未来においても「将来・目標」に不安を持ったりしていることになる。一方、未来の自分への影響のプラス面をみると、実習園評価の開示によって、「将来・目標」の「新しい目標・興味のあることが見つかった」に増加が顕著にみられ、そこに属する学生とマイナス面の「将来・目標」に属する学生は6名中5名が同じ学生であった。このことから、学生は、実習園評価の開示によって、実習を成功と捉えることにより未来の自分が取り組む目標や興味が見つかったが、現在の自分がどのようにその目標に向かっていったらよいのか、また、将来自分がどのようにその目標に関わっていけるのかという不安を持ったのではないかと考えられる。このように、実習園評価の開示により目標が見つかったが将来に向けての取り組み方に不安を持っている傾向が示されたことによって、実習事後指導において、実習園評価を介して学生の不安を把握し、目標や興味にあった具体的な学習方略を指導するカンファレンスの方向性が示されたと考えられる。

3. 2. 5. 実習園評価開示による指導の方向性

3. 2. 5. 1. カンファレンスによる学生指導

N専門学校における幼稚園教育実習事後指導では、実習園評価を総括した全体的なカンファレンスにとどまっていた。速水(1998)や森(2003)が自己評価の課題として過小自己評価や過大自己評価をしている学生に対する指導を指摘しているように、実習事後指導においても全体的なカンファレンスでは、学生個々に適切な評価基準を指導することは難しい。今回の研究により、実習園評価の開示による自己評価と原因帰属の変容から、個々の学生がどのような評価の受け止め方をするのかを把握し、その受け止め方に応じた個別のカンファレンスを行うことにより保育者の資質を評価基準においた指導をすることができたことに実習園評価の開示の意義があったと考えられる。

3. 2. 5. 2. 実習園評価開示による学習プロセス

鹿毛(2004)⁶⁾は、学習者が目標を正しく理解し、自己のものとして受け入れることにより、目標と照らし合わせた自己反省と自己調整による自己評価活動がうまく機能するとしている。本研究において、実習園評価の開示が学生の実習に対する成功・失敗感や現在・未来への自分に影響を及ぼす結果があったことから、実習後の自己評価を自分の行動自体や行動の結果に対する主観的な判断や現場の指導者の指摘に対する主観的な解釈のみによって行わない自己評価能力の育成を養成する必要があると考えられる。それには、実習前の準備段階において実習に必要な課題に取り組んでいく過程の中で、客観的な視点や判断を取り入れた自己評価をすることによって、自分を見直す必要があることを理解させることが重要である。そのために、実習本番さえうまくいけばいいというのではなく、準備段階において計画的で達成可能な課題を客観的な判断を取り入れながら自分なりに設定することが必要である。それによって、一つ一つの課題に対して、自分が目標のどこまでを達成できたのかを自己反省し、次の課題に対して自己調整していく学習が可能になると考えられる。さらに、その目標となる課題に対して妥協することなく最後までやりぬくことを学習することで、学習後の原因帰属を自分の努力だと感じさせる必要があると考えられる。

このような学習プロセスを組むことにより、学生が実習事前指導における課題達成の自己評価経験をもとに実習中の自分の行動結果と実習園からの指導助言とを客観的に自己評価したうえで、実習園評価の開示を行うことが、次の学習方略を見つける実習園評価開示の適切な進め方であると考えられる。

表5 実習園評価開示による成功・失敗感における現在・未来への影響の変容と χ^2 検定結果

			プラス	マイナス	$\chi^2(df=1)$				プラス	マイナス	$\chi^2(df=1)$
現在への影響	開示前	成功	30 85.7%	5 14.3%	8.8**	未来への影響	開示前	成功	25 83.3%	5 16.7%	12.14**
		失敗	4 40.0%	6 60.0%				2 22.2%	7 77.8%		
	開示後	成功	30 73.20%	11 26.80%	6.4*		開示後	成功	33 75.0%	11 24.0%	10.27**
		失敗	4 33.30%	8 66.70%				3 25.0%	9 75.0%		

**p<.01 *p<.05

表6 実習園評価開示による現在の自分への影響のプラス・マイナスカテゴリーごとの度数

		開示前 現在への 影響		開示後 現在への 影響				開示前 現在への 影響		開示後 現在への 影響		
		成功	失敗	成功	失敗			成功	失敗	成功	失敗	
		プラスの カテゴリー	現在の環境	現在の学習環境がよい	0			1	2	1	現在の環境	現在の学習環境がよくない
現在の生活環境がよい	2			0	1	0	現在の生活環境がよくない	0	0	0		2
人との関係	人との良い出会いがあった		5	1	6	1	人との関係	周囲の人との関係にネガティブな影響があった	0	1	0	0
	周囲の人への態度や気持ちが良い方になった		3	1	3	0		周囲の人との関係にネガティブな評価を受ける	0	0	0	1
内面の変化	性格・考え方がよい方になった		6	0	3	1	内面の変化	性格・考え方が悪い方になった	0	1	1	0
	自信がついた		5	0	4	1		やる気・努力しようという意欲がなくなった	1	0	2	1
将来・目標	将来の夢に近づけた		3	0	4	0	将来・目標	将来への不安がある	4	2	6	2
	新しい目標・興味があることが見つかった		6	1	5	0		目標を見失った	0	2	1	2
その他			0	0	2	0	その他		0	0	0	0

表7 実習園評価開示による未来の自分への影響のプラス・マイナスカテゴリーごとの度数

		開示前 現在への 影響		開示後 現在への 影響				開示前 現在への 影響		開示後 現在への 影響		
		成功	失敗	成功	失敗			成功	失敗	成功	失敗	
		プラスの カテゴリー	現在の環境	現在の学習環境がよい	0			0	2	1	現在の環境	現在の学習環境がよくない
現在の生活環境がよい	2			0	1	0	現在の生活環境がよくない	0	0	0		2
人との関係	人との良い出会いがあった		6	0	6	1	人との関係	周囲の人との関係にネガティブな影響があった	0	0	1	1
	周囲の人への態度や気持ちが良い方になった		3	0	4	0		周囲の人との関係にネガティブな評価を受ける	0	0	1	1
内面の変化	性格・考え方がよい方になった		4	0	4	0	内面の変化	性格・考え方が悪い方になった	0	1	1	0
	自信がついた		3	0	4	1		やる気・努力しようという意欲がなくなった	1	1	0	1
将来・目標	将来の夢に近づけた		4	0	4	0	将来・目標	将来への不安がある	2	2	6	2
	新しい目標・興味があることが見つかった		3	2	6	0		目標を見失った	2	2	1	2
その他			0	0	2	0	その他		0	0	0	0

4. まとめ

本研究では、実習園評価開示は自己評価項目の4段階評価に直接影響せず、実習に対する成功・失敗感と原因帰属の変容に影響する結果となった。自己評価に影響しなかったのは、学生の開示前自己評価と実習園評価において、「研究的態度」を除く4項目に高い一致率が認められたためと考えられる。実習園評価の開示によって帰属を能力や運に変える学生がいた結果及び将来の自分に不安を持つ学生がいた結果は、学生が社会人として保育現場に出て第三者評価を受ける際に同様の帰属変容をしたり、影響を受け、勤労意欲に支障をきたすことが予測されるものであると考えられる。今後の授業および実習指導の中で、保育現場が求める教員の資質（評価項目）を理解した上で実習園評価をどのように受け止め、自己課題をどのように調整していくのかをさらに指導していく必要がある。

また、実習園が実習評価表の評価のフィードバックの意義を認めているにも関わらず、学生の学習の指針となるような評価内容の記載がされていないことが明らかになった。今後は、実習園の評価基準に影響を及ぼす要因を探り、実習園評価の開示により適切な評価のフィードバックの効果を高められるよう、評価の在り方に共通理解を図る実習園との連携が必要であると考えられる。

【引用文献】

- 1) 阿部明子（1998）教育・保育実習総論〈第2版〉実習の事前・事後指導 萌文書林 p.6
- 2) 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会（2006 第41回）議事録・配布資料 1-3
- 3) 池崎宏昭 竹澤 充（2004）インターンシップが大学生の就職準備性と労働観やその後の行動に与える影響 大学と学生（3）新聞ダイジェスト社 32-42
- 4) 上野淳子 尾崎仁美（2008）学業における成功・失敗経験の評価の規定因 四天王寺国際仏教大学紀要 第45巻 223-239
- 5) 那須正裕 堀野 緑（1991）原因帰属と達成関連感情 教育心理学研究 第39巻 第3号 90-96
- 6) 鹿毛雅治（2004）教育評価再考—実践的視座からの展望— 心理学評論 第47巻 第3号 300-317

【参考文献】

- 速水敏彦（1998）自己形成の心理—自律的動機づけ 金子書房 177-178
- 森 知子（2003）保育者を志す学生の自己効力感と実習評価の関連—保育者養成校における実習教育プログラムをとおして— 臨床教育心理学研究 第29巻 第1号 31-41
- 長瀬照子（2006）実習評価に対する学生の意識調査—施設実習と自己評価の比較を通して— 大阪千代田短期大学紀要 第35号 77-91
- 大塚健樹／吉田恵子／斎藤 修（2001）教育実習保育実習における実習評価と自己評価の比較 盛岡大学短期大学部紀要 第11巻 19-23

保育者養成校の子育て支援事業に参加する母親の 育児ストレスと援助要請行動との関連

The Relationship between “child rearing stress” and “help-seeking behaviour” in Mothers Who Participated in the Training School for Early Childhood Education and Childcare

杉本 信 諸井泰子
(Shin Sugimoto Yasuko Moroi)

要約：

本研究の目的は、保育者養成校が実施している子育て支援事業に参加している母親の援助要請行動に関する実態を、育児ストレス、子育て支援事業への参加目的及び援助要請行動の生起過程との関連から明らかにすることである。

対象はN専門学校が実施している子育て支援事業である“親子サロン”に参加している母親26名である。親子サロンにおける参加目的、育児に対するストレス尺度、援助要請行動の促進要因・抑制要因、援助要請行動の生起過程に関する質問紙を作成し実施した。

その結果、育児ストレスでは「言うことを聞かない」「思うような食べ方をしてくれない」「自分の時間がない」という要因が高いストレスであり、子ども関連と母親自身関連のストレスが高い傾向を示していた。また、親子サロンへの参加目的では「幼稚園・保育園入園前に生活体験をさせたいため」「子どもの遊び場が欲しいため」「子育てに関する知識や情報が欲しいため」「子どもの友だちが欲しいため」という目的が高い傾向を示し、逆に「育児ストレスを解消したいため」「子育ての悩みや子どもの発達についての相談にのって欲しいため」という目的は低い傾向を示した。つまり、子ども自身のために子育て支援事業に参加している傾向が示された。さらに、実際の援助要請行動の実態については、「子どもの発達や育児に関する内容」に関して援助を必要とし、援助要請を実行し、援助を受容していること、自発的に援助要請を実行していなくても、保育者との会話や情報提供等の中に受動的に援助の受容を認めていると感じていることが示された。

キーワード：援助要請行動 母親の育児ストレス 保育者養成校 子育て支援事業
子育て支援事業への参加目的

1. 課題と目的

近年、育児期の母親を支援するために地域子育て支援センターをはじめ、保育所、幼稚園、児童館、保育者養成にかかわる大学等多くの機関によって子育て支援事業が行われている。そこでの実際の事業内容は、遊び場や遊びのプログラムの提供など参加しやすい活動を中心に各支援機関の機能や特性を生かした取り組みが実施されており、子育て支援事業に対する母親の関心は高く、複数の支援事業に参加する傾向も見られる。つまり、母親が子どもの育つ環境や子育てをする上で子育て支援事業を必要と考えていることがうかがえる。

このような子育て支援事業における育児支援や育児相談についての研究において、例えば、育児ストレスと母親が他者に援助を求めることについて検討した研究には、笠原（2000）の保育所入所児の保護者と未就園児をもつ地域の保護者を対象にした、保育者への援助要請意識と行動に関する研究がある。この研究では、未就園児をもつ地域の保護者の方が育児支援や相談への要望が高く、保育者への支援や相談に対する援助を求める行動を促進させる要因として、保育者を保育の専門家と認知することや相談の際の保育者の受容的態度が強く影響したとしている。逆に、援助を求める行動を抑制する要因として、相談する場所のなさや時間の制約などが影響していることを明らかにしている。また、子どもに関する悩みよりも親自身の悩みについて援助を求めないこと、母親が誰かに援助をして欲しいという志向性は持っているものの、実際に援助を求める行動に移すかどうかは他の要因に影響されることを指摘している。これに関連して、小嶋（2004）の研究では、母親たちは夫や家族、友人など身近な人からの援助を必要としているにもかかわらず、実際には援助を期待せず、自分の気持ちの持ち方や自分ひとりの力で改善しようとする傾向があるという結果を見出している。

以上の研究は、援助を求めてはいても援助を求める行動に結びつくとは限らず、援助を求める志向性、援助者との関係性など、様々な要因が援助を求める行動に影響していることが考えられる。つまり、育児支援や育児相談に対して母親が援助を求める行動に関する研究では、援助を求める行動に何が関わっているのかを、援助を求める行動を決定する要因・妨げる要因から検討する必要性があることを示唆している。

他者に援助を求めることを援助要請行動といい、野崎（2007）は、援助要請行動の研究における学業的援助要請に着目し、援助要請の生起過程を次のようにモデル化した。つまり、その過程とは、まず援助の必要性を認知することであり（以下、援助の必要性）、続いて援助要請行動を実行し（以下、援助要請の実行）、最後に提供された援助を受容したのか（以下、援助の受容）という3つの側面で捉えており、このモデルから保育実習を経験した学生の援助要請行動の実態についての研究を行っている。実習中に援助が必要になると思われる項目を設定し、その得点について3側面の比較をした結果、「援助の必要性」が「援助要請の実行」よりも高いことが示され、援助を必要と感じてはいるが実際に援助要請を行わない傾向があり、必要性が認知されても援助要請が生起しにくいことを明らかにしている。この結果は、先述した笠原（2000）、小嶋（2004）と同様であった。また、「援助要請の実行」と「援助の受容」、「援助の必要性」と「援助の受容」の比較では明確な関連が示されず、援助を要請する内容との検討が示唆された。

このモデルの特徴は、援助を実行した後どのくらいその援助が助けとなり受け入れることができたのかという「援助の受容」を生起過程の中に取り入れたことであるが、必要性や

実行との明確な関連は示されなかった。笠原の保育者への母親の援助要請に関する一連の研究（1999、2000、2004、2006）では、体系的にモデル化してはいないものの母親が援助を必要としているか、実際に援助を行ったのかどうかに加え、援助要請の結果の満足度について検討している。つまり、結果の満足度を「援助要請の受容」に当てはめて考えれば、子育てをしている母親の援助要請を検討する際に、野崎（2007）の援助要請過程モデルを援用することは有効であり、必要性・実行と「援助の受容」の関連を検討する必要があると考えられる。

そこで本研究では、子育て支援事業に参加している母親の援助要請行動に関する実態を捉えるため、野崎（2007）のモデルを援用し、育児ストレスや援助要請行動との関連が考えられる子育て支援事業への参加目的を加味した上で、育児ストレスや子育てに関する援助要請行動の実態を明らかにすることを研究目的とする。また、笠原（2004）は援助の必要性は認めているものの実際に援助要請行動をするかどうかについて、援助要請行動に対して促進する要因と抑制する要因の影響を検討しており、本研究でもこの点を合わせて検討することとする。

ここで、先にも触れたように多くの機関で子育て支援事業を実施しており、特に、保育者養成校が実施している子育て支援事業では、幼稚園教員免許や保育士資格を持ち現場経験のある人が保育者をしているだけでなく、養成校の保育への専門性を有した教員が参加したり指導したりするほか、そこで学ぶ学生が活動プログラムに参加したりして親子のコミュニケーションの支援、子育て援助等に寄与しており、他の子育て支援事業とは違った人的資源を有した多様な子育て支援を展開している（笠間2000、石井2005、富岡2005、山中2005、笠間2008、杉本ら2008）。この点は、子育てをしている母親の多様なニーズに対応できる可能性を持っていると考えられる。また、多くの保育者養成校が行っているイベント型の子育て支援ではなく、長期間、月2回以上継続した保育プログラムを展開しており、保育者と参加している親との間にコミュニケーションが構築されやすく、比較的参加している親が保育者に相談しやすい環境にある、いわゆる「居場所型」の子育て支援を行っている保育者養成校の援助要請行動を調査する必要があると考えられる。そこで、本研究ではN専門学校が実施している子育て支援事業、通称“親子サロン”（以下、親子サロンとする）に参加する親子を対象とする。この親子サロンは、専門学校の1教室（親子20組が活動できる保育スペース）を利用し、年間を通じて月3回（第2～4水曜日）、週1日、9時半から11時半の2時間（前半の1時間は場を提供し自由遊び、後半1時間は親子で触れ合いを楽しめるプログラム提供）の活動を行っている。参加者は、近隣で未就園児の子育てをしている親子（母と子）である。活動概要は、親と子ども同士の触れ合いの場を提供し、相談活動を取り入れながら親と子ども双方の育ちを援助するとともに、学生が実践をとおして子育て支援を学習することを目的としている。具体的には、保育者、教員、学生が中心となり手遊び、紙芝居等の出し物や製作、自由遊びの援助を行っている。

2. 方法

2. 1. 対象

親子サロンに参加している母親26名。

2. 2. 調査期間

2008年9月～12月に質問紙を配布して実施。

2. 3. 質問紙の構成及び手続き

2. 3. 1. 親子サロンにおける参加目的について、「子どもの遊び場が欲しいため」「子どもの友だちが欲しいため」「幼稚園・保育園入園前に生活体験をさせたいため」「他の子どもの様子を知りたいため」「育児ストレスを解消したいため」「子育てに関する知識や情報が欲しいため」「子育ての悩みや子どもの発達について相談にのって欲しいため」「参加者同士で知識や情報を交換したいため」の8項目について該当するものを複数回答形式で尋ねた。

2. 3. 2. 日下部・坂野（1999）を参考に育児に対するストレス尺度36項目を設定し、ストレスの経験頻度について「いつもある」から「まったくない」の4段階評定で、ストレスの嫌悪度について「とても感じる」から「ほとんど感じない」の4段階評定で回答を求めた。

2. 3. 3. 笠原（2004）を参考に、援助要請行動の促進要因・抑制要因についての質問26項目を設定し、「とてもそう思う」から「まったくそう思わない」の5段階評定で回答を求めた。

2. 3. 4. 野崎（2007）を参考に援助要請行動に関する15項目を設定し、「援助の必要性」について「とてもそう思う」から「まったくそう思わない」の5段階評定で、「援助要請の実行」について「いつも求めた」から「まったく求めなかった」の5段階評定で、「援助の受容」について「充分であった」から「不充分であった」の5段階評定で回答を求めた。

3. 結果と考察

3. 1. 母親の育児ストレスの傾向

育児ストレスの傾向をみるため、育児ストレス尺度36項目の経験頻度と嫌悪度の平均値と標準偏差を算出した（表1）。上位1～3位の項目は、経験頻度・嫌悪度ともに「8. 言うことを聞かない」（経験頻度・嫌悪度とも平均値が2.81）、「12. 自分の時間がない」（経験頻度の平均値は2.77、嫌悪度は2.60）、「2. 思うような食べ方をしてくれない」（経験頻度の平均値は2.77、嫌悪度は2.54）であり、3項目とも同順位であった。続いて、経験頻度では「4. まわりについて離れない」「31. 子どもを育てるために我慢していることがある」「18. 家事を全てする時間がない」が平均値2.40以上で上位を占めた。嫌悪度では「9. 癇癪を起こす」が平均値2.40以上であった。この結果は、先行研究である日下部・坂野（1999）でも、経験頻度、嫌悪度ともに「言うことを聞かない」「思うような食べ方をしてくれない」「自分の時間がない」の3項目が上位にあげられており、同様の結果となった。つまり、子どもに関連するストレスと母親自身に関連するストレスを感じており、この3項目以外でも同じような子どもに関連するストレスと母親自身に関連するストレスがあげられているように、子どもと自分が思うようにならないことによるイライラ感がストレスを感じる大きな原因になるという傾向が明らかになった。

表1 育児ストレス尺度項目の平均値と標準偏差

質問項目	経験頻度		嫌悪度	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
1. 自分で食べたがらない	2.12	1.07	2.04	1.00
2. 思うような食べ方をしてくれない	2.77	0.77	2.54	0.76
3. 子どもが少食である	2.15	1.08	2.08	1.04
4. まとわりついて離れない	2.50	0.95	2.27	0.96
5. 一人にすると泣く	2.04	0.92	1.88	0.95
6. 大人の理屈が通らない	2.38	0.85	2.19	0.85
7. よく泣く	2.04	0.96	2.08	0.95
8. 言うことを聞かない	2.81	0.69	2.81	0.69
9. 癇癪を起こす	2.35	0.94	2.42	1.03
10. ぐずるとなだめにくい	2.12	0.91	2.08	0.85
11. 聞き分けがない	2.23	0.77	2.04	0.82
12. 自分の時間がない	2.77	0.82	2.60	0.87
13. 子どもに食べさせなくてはならない	2.08	0.94	1.92	0.98
14. 一人になれる時間がない	2.19	0.85	2.19	0.90
15. よその子どもとの間に問題を起こしたときの、対処の仕方が分からない	2.00	0.69	1.92	0.74
16. 他の親としつけ方が違う	1.85	0.68	1.72	0.68
17. しつけ方がわからない	2.04	0.77	1.96	0.79
18. 家事を全てする時間がないこと	2.42	0.88	2.26	0.86
19. 仕事を辞め、社会との繋がりが切れた	1.80	0.87	1.83	0.92
20. 自分と子どもだけの世界で、社会との接点がない	1.76	0.60	1.83	0.70
21. 子どもと2人だけで家にいる	2.08	0.70	1.96	0.81
22. 自分のペースが乱れる	2.28	0.68	2.21	0.72
23. 子どもの泣いている理由が分からない	1.84	0.62	1.88	0.85
24. 一人きりで育児をしている	2.20	1.00	2.16	1.03
25. 育児は母親の仕事だと夫は思っている	2.00	1.00	1.92	1.08
26. 短時間子どもを預けられる人がいない	1.84	0.99	1.92	1.12
27. 夫が育児に非協力的である	1.84	0.99	1.64	0.76
28. 夫が家事に非協力的である	1.80	0.96	1.88	1.01
29. 子どものために仕事や趣味を制約される	2.12	0.83	2.08	0.91
30. 毎日同じことの繰り返しをしている	2.12	0.60	2.00	0.51
31. 子どもを育てるために我慢をしていることがある	2.48	0.82	2.25	0.79
32. どうしつけたらよいか分からなくなる	2.28	0.89	2.20	0.82
33. 子どもをうまく育てられない	2.08	0.76	1.88	0.78
34. しかり方が分からない	2.16	0.75	2.04	0.74
35. 子どもの育て方に疑問をもつ	2.08	0.91	1.96	0.84
36. 母親にむいてない	2.00	0.96	1.92	0.88

3. 2. 親子サロンへの参加目的の傾向

親子サロンへの参加目的の上位は、「幼稚園・保育園入園前に生活体験をさせたいため」が88.5%、「子どもの遊び場が欲しいため」が70.4%、「子育てに関する知識や情報が欲しいため」が61.5%であり比較的高い数値を示した。次いで「子どもの友だちが欲しいため」及び「参加者同士で知識や情報を交換したいため」がともに42.3%であった。残りの「他の子どもの様子が知りたいため」「育児ストレスを解消したいため」「子育ての悩みや子どもの発達についての相談にのって欲しいため」の3項目は、いずれも7.7%と非常に低い数値の参加目的となっていた。つまり、ストレス解消や悩みを相談したいという目的で参加していないという結果であった。先行研究である金谷ら（2005）、富岡（2005）も子どもの遊び場や子ども

の友だちの獲得、子どもの生活体験が参加目的の上位を占め、相談目的は低いという同様の結果を示しており、母親にとって自分のことより子ども自身のためになることを期待して子育て支援事業に参加している傾向がうかがえる。

3. 3. 実際の援助要請行動の実態と援助要請に対する促進・抑制要因との関連

母親が保育者に対して実際に援助要請行動を行ったかどうかを検討するため、保育者への援助要請行動の3側面である「援助の必要性」、「援助要請の実行」、「援助の受容」の関係について、項目ごとにそれぞれの相関係数を算出した。その結果、子どもの「性格・行動」「生活習慣・習癖」「食行動」「発達・身体・病気」「しつけ」の5項目は3側面のすべてに有意な正の相関が認められた(表2)。つまり、「子どもの発達や育児に関する内容」については援助を必要とするだけでなく、援助要請を実行し、保育者から援助を受容していることが示唆

表2 保育者への援助要請行動の3側面である「必要性」「実行」「受容」において3側面すべてに有意な正の相関があった項目

項目1：子どもの性格・行動に関すること			
	助言等の援助の 必要性	実際に相談・ 援助を求めた	援助があった
助言等の援助の必要性	1.00		
実際に相談・援助を求めたか	.75**	1.00	
援助があった	.48*	.52*	1.00
項目2：子どもの生活習慣・習癖に関すること			
	助言等の援助の 必要性	実際に相談・ 援助を求めた	援助があった
助言等の援助の必要性	1.00		
実際に相談・援助を求めたか	.52*	1.00	
援助があった	.44*	.66**	1.00
項目3：子どもの食行動に関すること			
	助言等の援助の 必要性	実際に相談・ 援助を求めた	援助があった
助言等の援助の必要性	1.00		
実際に相談・援助を求めたか	.42*	1.00	
援助があった	.66**	.56**	1.00
項目4：子どもの発達や身体・病気に関すること			
	助言等の援助の 必要性	実際に相談・ 援助を求めた	援助があった
助言等の援助の必要性	1.00		
実際に相談・援助を求めたか	.59**	1.00	
援助があった	.46*	.74*	1.00
項目5：子どもへの対応・しつけに関すること			
	助言等の援助の 必要性	実際に相談・ 援助を求めた	援助があった
助言等の援助の必要性	1.00		
実際に相談・援助を求めたか	.47*	1.00	
援助があった	.53**	.72**	1.00

*p<.05 **p<.01

された。この結果は、実際に援助要請行動を行っている時の援助の内容が子ども自身に関するものであり、具体的には育児ストレスにおける子どもに関するストレスが高いことや参加目的が子ども自身のためということに関連する内容と結びつくのではないかと推測される。しかしながら、その関連については詳細に検討を加えていないので、今後はその点を考慮して検討する余地があると考えられる。また、「幼稚園等の情報」「子どもとの関わり方」「自分の時間がなく我慢している」の3項目は、3側面のうち「必要性」と「実行」、「実行」と「受容」、「必要性」と「受容」の2側面のいずれかに有意な正の相関が認められた(表3・4)。このうち、「必要性」と「受容」の正の相関については、援助要請を実行していないにもかかわらず保育者からの受容があったと考えられ、保育者との会話や情報提供等の中に受動的に援助の受容を認めていると感じていることが推測された。そのほか、「子どもの喧嘩等の対処」「夫が育児に非協力的・無理解」「社会からの孤立感」「子どもとの相性」「子育てに自信が無い」「夫との育児方針の違い」「自分の健康」の7項目には有意な相関は認められなかった。

つまり、子どもの発達等に関する問題に関して援助要請行動が生じやすいことが示唆された。子どもの問題への援助を求める志向性が高いことは先行研究でも明らかであり、この研究においてもそれを支持する結果であると考えられる。さらに、自発的に援助要請を実行しなくても保育者とのコミュニケーションから間接的あるいは受動的に援助されているとい

表3 保育者への援助要請行動の3側面である「必要性」「実行」「受容」において
いずれか2側面に有意な正の相関があった項目

項目10：子どもとどう関わってよいかわからないなど、子どもの理解に関すること			
	助言等の援助の 必要性	実際に相談・ 援助を求めた	援助があった
助言等の援助の必要性	1.00		
実際に相談・援助を求めたか	.21	1.00	
援助があった	.45*	.51*	1.00

項目15：自分の時間がない、我慢していることがある、など自分の生活に関すること			
	助言等の援助の 必要性	実際に相談・ 援助を求めた	援助があった
助言等の援助の必要性	1.00		
実際に相談・援助を求めたか	.61**	1.00	
援助があった	.48*	.28	1.00

*p<.05 **p<.01

表4 保育者への援助要請行動の3側面である「必要性」「実行」「受容」において
いずれか1側面に有意な正の相関があった項目

項目7：幼稚園や保育所の情報等に関すること			
	助言等の援助の 必要性	実際に相談・ 援助を求めた	援助があった
助言等の援助の必要性	1.00		
実際に相談・援助を求めたか	.20	1.00	
援助があった	.17	.44*	1.00

*p<.05 **p<.01

う受容を認めることが示唆された。

そこで、母親の援助要請行動に関わる要因を検討するため、援助要請の促進要因と抑制要因26項目の平均値と標準偏差を算出した（表5）。その結果、「保育の専門性」「相談の専門性」が比較的高い数値であった。逆に「強制への不安」「呼应性の不安」が比較的低い数値であった。この結果は、保育の専門家であると感じていることや相談をしたいと感じているという促進要因が高い傾向を示し、相談をすると不安になるという抑制要因は低い傾向が認められた。つまり、母親は親子サロンの保育者に対して保育の専門家としての信頼度を意味していると考えられる相談に対する促進的態度は持っており、保育者への相談に対するバリアは低いことを示唆する結果であった。

表5 援助要請の促進要因と抑制要因

	平均値	標準偏差
保育の専門性	4.62	0.44
相談の専門性	4.44	0.55
強制への不安	1.47	0.45
呼应性の不安	1.64	0.66
場などの制約	2.32	1.11

今回の調査では保育者養成校が実施している子育て支援事業1か所のみを対象とした。しかし、子育て支援事業の多様性を考慮すると他の保育者養成校や幼稚園、保育所、児童センター、地域の子育て支援センター等が行っている子育て支援事業に参加している親子を対象にして母親の育児ストレスや援助要請行動を調査することが必要であろう。また、母親の援助要請行動については母親のパーソナリティの側面としての被援助志向性という変数を加え、被援助志向性の高低が「援助の必要性」「援助要請の実行」「援助の受容」にどのような影響を及ぼすのかを検討する必要があると考えられる。

4. 結論

本研究の目的は、保育者養成校が実施している子育て支援事業に参加している母親の援助要請行動に関する実態を、育児ストレス、子育て支援事業への参加目的及び援助要請行動の生起過程との関連から明らかにすることであった。

その結果、育児ストレスでは「言うことを聞かない」「思うような食べ方をしてくれない」「自分の時間がない」という要因が高いストレスであり、子ども関連と母親自身関連のストレスが高い傾向を示していた。また、親子サロンへの参加目的の傾向では「幼稚園・保育園入園前に生活体験をさせたいため」「子どもの遊び場が欲しいため」「子育てに関する知識や情報が欲しいため」「子どもの友だちが欲しいため」という目的が高い傾向を示し、逆に「育児ストレスを解消したいため」「子育ての悩みや子どもの発達についての相談にのって欲しいため」という目的は低い傾向を示した。つまり、子ども自身のために子育て支援事業に参加している傾向が示された。さらに、実際の援助要請行動の実態については、「子どもの発達や育児に関する内容」に関して援助を必要とし、援助要請を実行し、援助を受容していること、自発的に援助要請を実行していなくても、保育者との会話や情報提供等の中に受動的に援助

の受容を認めていると感じていることが示された。

【引用文献・参考文献】

- 荒牧美佐子・無藤隆（2008）；育児への負担感・不安感・肯定感とその関連要因の違い：未就学児を持つ母親を対象に；発達心理学研究, 19（2）, 87-97.
- 冬木春子（2000）；乳幼児をもつ母親のいくストレスとその関連要因—母親の属性及びソーシャルサポートとの関連において—；現代の社会病理, 15, 39-56.
- 石塚広美・並木真理子・杉本信（2009）；子育て支援事業における学生参加の意義—「親子サロン」での「母と子の活動」への支援を通して—；乳幼児教育学研究, 18, 51-62.
- 石井章仁（2005）；保育士養成校における子育て支援の専門性を培うための体験的学習について—おひさま広場の活動を通して—；保育士養成研究, 23, 21-30.
- 今井靖親・坂鏡子（2000）；保育所における子育て支援の現状と課題（2）—母と子の体験入園を生かした育児相談活動；桜花学園大学研究紀要, 2, 19-36.
- 金谷京子・坪井敏純・吉田ゆり（2005）；子育て支援の限界と今後の課題—保育所を中心とした子育て支援活動調査から—；保育学研究, 43（1）, 63-75.
- 神田直子・山本理恵（2001）；乳幼児を持つ親の、地域子育て支援センター事業に対する意識に関する研究—子育て支援業参加者と非参加者の比較から—；保育学研究, 39（2）, 80-86.
- 笠原正洋（1999）；保育者による育児相談への保護者の意識；保育学研究, 37（2）, 63-71.
- 笠原正洋（2000）；保育者による育児支援：子育て家庭保護者の援助要請意識および行動から；中村学園研究紀要, 32, 51-58.
- 笠原正洋（2004）；保育園児の保護者が子育ての悩みを保育士に相談することに何がかかわっているのか；中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, 36, 25-31.
- 笠原正洋（2006）「園の保護者による保育者への援助要請行動—満足度および援助要請意図の関連—；中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, 38, 19-26.
- 笠間浩幸（2000）；大学と地域の子育てニーズをつなぐ教員養成の課題—「子育て支援」事業を通じたカリキュラムの構築—；教科教育学研究, 18, 27-43.
- 笠間浩幸（2008）；地域「子育て支援」活動における「世代間ネットワーク」形成—子育て支援事業への学生参加の視点から—；同志社女子大学社会システム学会現代社会フォーラム, 4, 71-83.
- 唐田順子（2008）；乳幼児をもつ母親のサポート状況と育児不安との関連—病産院サポートを含めた分析；母性衛星, 48（4）, 479-488.
- 日下部典子・坂野雄二（1999）；育児に関わるストレスの構造に関する検討；ニューマンサイエンスリサーチ, VOL.8, 27-39.
- 水野治久・石隈利紀（1999）；被援助志向性、被援助行動に関する研究の動向；教育心理学研究, 47（4）, 530-539.
- 諸井泰子・杉本信（2009）；児童館と保育所の子育て支援事業に参加する未就園児を持つ母親の育児ストレスの実態と援助要請の意識に関する研究；保育士養成研究, 27, 73-81.
- 西村真実（2005）；保育所における地域子育て支援事業の今後の展開に関する考察Ⅰ；奈良佐保短期大学紀要, 13, 9-18.
- 野崎秀正（2003）；学業的援助要請の規定因に関する研究の動向と展望；広島大学院教育学研究科紀要, 52, 73-82.
- 野崎秀正（2007）；保育専攻学生における保育者効力感、実習ストレスと援助要請過程との関連；宮崎女子短期大学紀要, 34, 87-96.
- 小嶋玲子（2004）；母親たちの子育てに対する現状認識と必要としている援助；桜花学園大学保育学部研究紀要, 2, 59-74.

- 櫻井奈津子・井狩芳子・塩谷香・土橋正文・山本美貴子・横川剛毅（2007）；和泉短期大学における子育て支援事業の活動報告；和泉短期大学研究紀要, 28, 39-55.
- 島田泉・高木修（1994）；援助要請を抑制する要因の研究Ⅰ—状況認知要因と個人特性の効果について—；社会心理学研究, 10（1）, 35-43.
- 杉本信・小林明子・佐藤麻紀子・石塚広美・並木真理子（2008）；子育て支援事業「親子サロン」への学生の活動参加に対する意義の検討；日本音楽学校研究紀要, 9, 21-29.
- 富岡麻由子（2005）；「親子サロン」における地域に向けての子育て支援の取り組み—利用者へのアンケート調査にみるその役割と今後の課題」；日本音楽学校研究紀要, 6, 63-78.
- 山中文（2005）；保育士養成におけるファシリテーター・トレーニング—学生ボランティア化活動の実例から—；保育士養成研究, 23, 1-10.

子どもと絵本のかかわりに対する母親の意識の検討

How Do Mothers Think Their Children Read Picture-Books?

—The Consciousness of the Mother about book-reading—

諸井泰子
(Yasuko Moroi)

要旨：

本研究の目的は、家庭と子育て支援の場での子どもと絵本のかかわりに関する母親の意識を検討することである。N保育者養成校が実施する子育て支援事業“親子サロン”に参加する母親19名を対象に、家庭の絵本環境と読み聞かせの実態、および親子サロンでの絵本経験について質問紙調査を行った。

その結果、母親は子どもと絵本の関わりや読み聞かせへの関心が高く、絵本は子どもにとって必要であると認識していた。また、読み聞かせを始めた時期と理由の違いに母親の意識を特徴付ける傾向が示唆された。調査の主な結果を以下の3点にまとめる。①生後1～2か月から読み聞かせをはじめめる母親が多く、生後4か月までに57.9%の乳児が読み聞かせを経験しており、子どもと絵本の出会いの早期化が認められた。②生後4か月までに読み聞かせを始めた母親（早期群）は「絵本は子どもの成長に必要」という意識が強く、生後5か月以降に始めた母親（遅期群）には読み聞かせを始める明確な理由をもたない母親がいるなど、時期と理由にそれぞれ特徴が見られた。③読み聞かせを始めた時期の違いによって、読み聞かせ時の親子の関わりや子どもの行動に対する母親の意識の違いが認められた。早期群の母親は、子どもの発達にともなう絵本との関わり方に関心が高く、読み聞かせを始めた理由である「子どもの成長に必要」に関連していた。遅期群の母親は、生活体験など子どもの身の回りに関心を持たせることや、集中して最後まで聞くことができるという達成への期待が強いことが認められ、読み聞かせに明確な目的を持つという変化が見られた。本研究では事例数が少なく統計的裏づけを充分行うことができなかつたこと、母親の意識の違いが子どもの絵本とのかかわりにどう影響するかを明らかにできなかつた点が今後の課題となった。

キーワード：意識 母親 読み聞かせ 絵本 子ども

1. 課題と目的

現在、子どもの本との出会いは早期化の傾向にあるといわれ、生後4か月の乳児の60%近くが絵本に接し、読み聞かせを体験しているという(横山・秋田、2002)。秋田・横山(2002)は、一因として親子の絵本を介したコミュニケーションを支援するブックスタート・プロジェクトの影響を示唆し、早期から頻繁に読み聞かせを行う傾向に結びついたことを明らかにしている。

母親はなぜ子どもに絵本を読み聞かせをするのか。秋田・無藤(1996)は、母親が次の2点に読み聞かせの意義を認めているとしている。一つは子どもに空想や夢をもたせることと親子のふれあいのため、二つ目は文字を覚え、読む力や必要な知識を習得するためである。前者は読み聞かせの過程に、後者は読み聞かせの結果としての効用に意義があるとし、前者を重視する傾向が高いことを指摘した。また、意義に対する母親の認識によって読書環境や行動にどのような違いがあるかを検討した結果では、「空想・ふれあい」を重視する母親の読み聞かせの頻度が高いこと、「文字・知識の習得」を重視する母親は絵本の所有量が少ないこと、「空想・ふれあい」「文字・知識の習得」の両方を重視する母親は、会話をしながらの読み聞かせや読み聞かせ時間が多いなどのような違いがあったことを見出している。村瀬(2009)は、1歳半の子どもへの読み聞かせに関する母親の考えや意識を検討している。読み聞かせでは、想像力が豊かになることや、親子でふれあいの時間がもてるなど情緒面の重視と、静かにしていてくれる、文字を覚える準備ができるなど実用面の重視という2つに意義を見出す傾向があり、親子のふれあいへの意識が高かった結果を含め、秋田・無藤(1996)を支持したとしている。また、子どもの成長した姿への期待を「社会化の目標」とし、あいさつのできる子、思いやりのある子といった自律性を重視する母親と、がまん強い子、読み書きのできる子、リーダーシップを取れる子といった達成を重視する母親のいることを明らかにした。さらに、読み聞かせとの関連では、達成を重視する母親は実用面を重視する傾向があり、子どもの反応に答えながら共に絵本を楽しむという受容的な読み聞かせになりにくいことを示唆した。以上の2つの研究は、母親が子どもの感性や情緒、字を覚えることや読む力を育てることに読み聞かせの意義を見出し、母親の育児感や読書環境、読み聞かせの行動に影響していることを示唆している。

読み聞かせに関する先行研究には、母親の意識そのものを対象とした調査研究が少ないのが現状である。そこで、母親の読み聞かせに対する意識の実態を明らかにするため、N保育者養成校が実施する子育て支援事業“親子サロン”(以下、親子サロン)に参加する未就園児を持つ母親を対象に調査を行った。親子サロンに参加する母親の多くは幼稚園入園前の生活体験を第一の目的としている(諸井・杉本、2009)。そのため、家庭では体験できない活動や集団での絵本の読み聞かせの場で、子どもがどのような反応や態度を見せるかに関心が高い。参加時に毎回母親が記述する「感想シート」¹⁾には、「読み聞かせに集中して最後まで聞いていられるようになった」、「親から離れ、保育者のそばで絵本を見るようになった」、「読み聞かせの最中にうろちょろと落ち着きがない」、「最後まで集中してみることができない」など読み聞かせに関する内容が多くみられ、最後まで集中することができたどうかを気にかけている点に特徴がある。これらの記述から、母親は、読み聞かせ時の子どもの行動や態度を成長と関連付けていると考えられた。

子どもへの読み聞かせの主体である母親が、読み聞かせにどのような意義があると考えて

いるのかは、子どもの成長に何を望むかという母親の育児感と関連し、先に指摘した子どもと絵本の出会いの早期化という実態にもかかわることから、重視すべき課題と考える。そこで本研究は、読み聞かせを通した子どもと絵本のかかわりに対する母親の意識を検討することを目的とする。

2. 研究の方法

2. 1. 対象

N保育者養成校の子育て支援事業“親子サロン”に参加する母親19名である。

2. 2. 調査期間

2009年2月～3月

2. 3. 質問紙調査

家庭と親子サロンでの絵本経験に関する質問紙を作成した。質問紙の構成は以下のとおりである。

① フェイスシート

母親の年齢、家族構成、子どもの数（兄弟数）、子どもの年齢、出生順位についてフェイスシートを実施した。

② 家庭の絵本環境

諸井（2007）を参考に、絵本の蔵書数について「1冊～10冊」～「40冊以上」の5段階区分に設定して尋ねた。絵本購入の決め手について7項目を設定し順位選択とした。

③ 家庭での読み聞かせ

横山（2006）を参考に、読み聞かせ開始時期を「胎児期」～「3歳以降」の10段階区分に設定し、さらにその時期に読み聞かせを開始した理由について6項目を設定して尋ねた。また、読み聞かせの頻度5項目、読み聞かせ場面4項目、1日の読み聞かせ時間5項目、およびその冊数について4項目を設定し、各項目について回答を求めた。

④ 子どもの絵本とのかかわり方と母親の意識

秋田（2004）を参考に、読み聞かせ時の親子の様子について11項目を設定し、「5：とてもそうである」から「1：全くそうではない」の5段階評定で尋ねた。絵本にかかわる子どもの行動について秋田（2004）を参考に13項目を設定し、「5：非常にそう思う」から「1：全くそう思わない」の5段階評定で尋ね、さらにその行動がいつ見られたかについて「4～5か月」～「3歳前後」を5段階区分に設定し、その行動について「5：非常に気になった」から「1：全く気にならなかった」の5段階評定でそれぞれ回答を求めた。

⑤ 親子サロンでの絵本経験

親子サロンの絵本環境と読み聞かせについて、および親子サロンを通した親子の絵本経験に関する24項目を設定し、「5：とてもそう思う」から「1：全くそう思わない」の5段階評定で尋ねた。

2. 4. 手続き

親子サロン実施日に質問紙を持参して配布し、後日郵送または親子サロンに持参してもら

い回収した。本調査を行うにあたり、質問紙への回答は自由であること、結果を公表する際には個人が特定されることなく個人情報公にされないことを伝え、協力の了解を得た。

3. 結果と考察

3. 1. 調査対象者の主な属性

母親の平均年齢は35.1歳、専業主婦が多く全家庭が核家族であった。子どもの平均年齢は2.4歳、子どもの数（兄弟数）は一人っ子が13人、2人兄弟が6人、出生順位は第1子が17人、第2子が2人であった。

3. 2. 家庭での絵本環境と読み聞かせ

絵本の蔵書数と子どもの数（兄弟数）をFigure 1に示す。一人っ子と2人兄弟の蔵書数の違いをみるため χ^2 検定した結果、子どもの数（兄弟数）による蔵書数の違いに有意差は認められなかった。横山・秋田（2002）の調査では、家庭によって冊数に差があり、その理由として出生順位を要因とし、第1子では少なかった絵本が子どもの成長や兄弟の誕生につれて増えていくという結果を見出している。本調査では、一人っ子で40冊以上の絵本がある家庭、2人兄弟で10冊～20冊の家庭もあることから、子どもの数（兄弟数）の変化による蔵書数の違いは認められず、子どもの絵本への関心、親の考え方の違いによって蔵書数に差があることが考えられ、絵本購入の決め手との関連が示唆された。

絵本購入の決め手は順位選択とし、その結果をTable 1に示す。設定した7項目のうち「その他」を選択する母親が少なかったことから、「その他」を除いた6項目を分析の対象とした。ただし、順位選択は7位まで求めたため7位を含めて検定した。無回答が1人いたため対象は18人であった。各項目の順位の傾向と特徴をみるため χ^2 検定を行った結果、有意差が認められた（ $\chi^2 = 29.92$, $df = 5$, $p < 0.05$ ）。上位に選択された項目は、「子どもに読んで欲しいもの」を1位に選択した母親が最も多く、2位は「子どもが興味関心を示したもの」、3位は「子どもが読みたいといったもの」であった。「子どもに読んで欲しい」という母親主

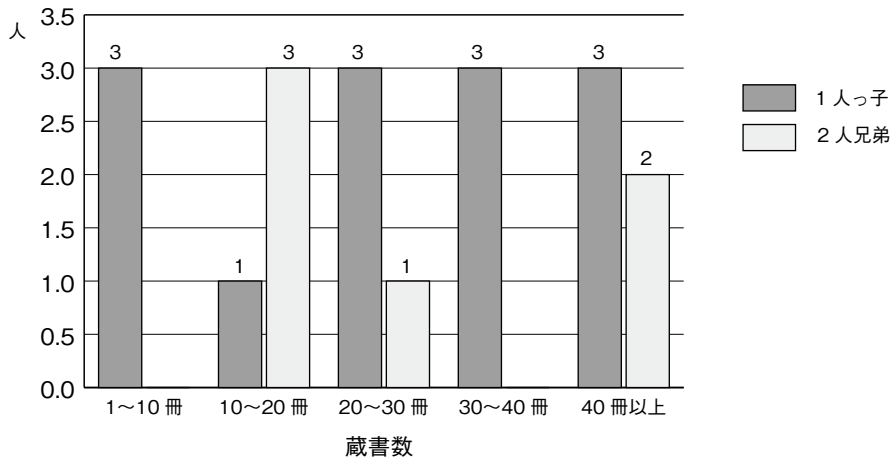


Figure 1 絵本の蔵書数と子ども数の比較

体の選択がやや多く、母親の意図する絵本環境が整えられていることが推察される。また、「書評や評判、話題の本」の選択は少数であるが1位、3位に選択した母親もいたことから、専門家の考えなどを参考にしていることがうかがえ、自分の感性や好みで選択するだけでなく情報を必要としている現状が示唆された。

読み聞かせを始めた時期をTable 2に示す。最も早く開始した母親は「生後すぐ」の2人、最も遅く始めた母親は「1歳～1歳半」の1人であった。最も多かったのは生後1～2か月（5人）、次いで生後3～4か月（4人）と生後5～6か月（4人）であった。本調査でも生後4か月までに読み聞かせを体験した乳児が57.9%となり、横山・秋田（2002）の結果を支持した。生後すぐから2か月までに読み聞かせを始めた母親は、横山・秋田（2002）が23.9%であったのに対し、本調査では36.8%と、やや早期化が認められた。

それぞれの時期に読み聞かせを始めた理由では、「子どもの成長に必要だと思った」（7人）が最も多く、生後すぐから1歳半までの各時期に選択されていた。「子どもが興味を示した」（3人）は、生後1か月から6か月の各時期に選択されていた。この結果から、母親が読み聞かせの目的や意義を「子どもの成長に必要」という意識で捉えていることが示唆された。生後1～2か月の乳児の絵本に対するどのような反応を「子どもが興味を示した」と捉えたかは不明ながら、絵本の読み聞かせは子育てをする母親にとって、子どもとのかかわりに必然と捉えている実態が明らかになり、子どもと絵本の出会いの早期化の要因となっていることが考えられた。

読み聞かせ頻度は、「毎日」10人、「ほぼ毎日」7人、「週1回」1人、「週1回以下」1人であった。読み聞かせ場面では、「子どもが読んでといった時」が最も多く10人、次いで「就寝時」が9人であった。1日の読み聞かせ時間は「15～30分」が8人と最も多く、「5～15分」7人、「5分」2人、「30分～1時間」2人であった。読み聞かせる冊数は「3～4冊」が6人、「1～2冊」4人、「1冊」1人、「5冊以上」1人、無回答が7人であった。以上の結果から、母親は、子どもの「読んで」という気持ちを受け入れつつ3～4冊程度の絵本を読み、日常的に絵本とのかかわりを持たせていることが明らかとなった。

Table 1 絵本購入の決め手

項目	1位	2位	3位	4位	5位	6位	7位
1. 子どもの興味関心	3	7	1	3	3	0	1
2. こどものが読みたい	4	1	6	2	2	3	0
3. 子どもに読んで欲しい	5	5	3	3	0	2	0
4. 母親自身の好み	3	5	2	5	2	1	0
5. 書評、評判、話題のもの	1	0	1	2	4	10	0
6. 人に薦められた	0	0	4	3	7	2	2

Table 2 読み聞かせをはじめた時期

胎児期	生後すぐ	1～2か月	3～4か月	5～6か月	7か月～1歳	1歳～1歳半	1歳半～2歳	2歳半～3歳	3歳以上
0人	2人	5人	4人	4人	3人	1人	0人	0人	0人

家庭での読み聞かせの実態を踏まえ、読み聞かせに対する母親の意識を、読み聞かせを始めた時期の違いと理由との関連において検討した。生後4か月を基準に、生後4か月までに読み聞かせを始めた母親11人（以下、早期群）と、それ以降に読み聞かせを始めた母親8人（以下、遅期群）の2群に分け、理由別に群間の度数を比較した（Figure 2）。生後4か月を基準としたことについては、先行研究（横山・秋田、2002）と本研究によって生後4か月までに60%近い乳児が絵本と接しているという結果を得ており、両研究が生後4か月までを「早期化」と捉えていることから、それ以降と区別する基準になりうると判断したためである。結果をFigure 2に示す。早期群は、「子どもの成長に必要」、「子どもが興味を示した」、「育児書に書いてあった」、「この時期に読もうと決めていた」など、読み聞かせを始める理由を子どもの成長や発達と関連させていた。遅期群は、「子どもの成長に必要」3人、「子どもが興味を示した」1人、「その他」4人となり、「その他」への記述がやや多かった。「その他」への記述には、「絵本をもらったから」（3人）、「なんとなく、そんな時期だと思ったから」（1人）と記述されていた。つまり、遅期群には子どもの成長や発達と関連させた母親と、読み聞かせを始めようとする理由に明確な意識を持たなかった母親がいたといえる。このことから、早期群と遅期群の母親の意識にはそれぞれの傾向があると考えられた。そこで、両群の違いが読み聞かせの時の母親の意識に関連するか検討した。

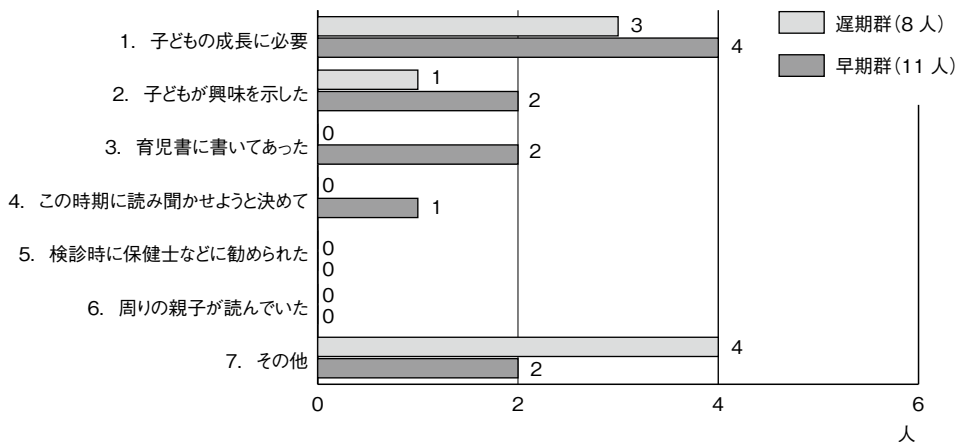


Figure 2 読み聞かせ時期と理由

3. 3. 子どもと絵本とのかかわりと母親の意識

読み聞かせ時の親子のかかわり方（以下、親子のかかわり）と子どもが絵本とかかわる行動と母親の意識（以下、子どもの行動と母親の意識）に関する各項目の平均値と標準偏差を求めた。

まず、Table3とTable4に親子のかかわりと子どもの行動と母親の意識の平均値を示す。Table3の親子のかかわりでは、「膝に乗せて読む」（3.74）、「説明を加えながら読む」（3.63）、「子どもの声を聞きながら読む」（3.47）が上位項目となり平均値が高い傾向を示した。「読み終わるまで聞いているようにさせる」（2.00）、「集中してよく聞くよう注意を促す」（1.89）は、10項目中の下位2項目となった。Table4の子どもの行動と母親の意識では、「同じ絵本

を何度も見ようとする」が、子どもの行動（4.68）、母親の意識（3.78）ともに最も高かった。この他の子どもの行動では「絵本を指差す」（4.42）、「絵本をじっと見る」（4.34）、「ページをめくりたがる」（4.32）、母親の意識では「絵本の言葉を繰り返す」（3.76）、「集中して最後まで見ることができる」（3.72）の平均値が比較的高い結果となった。

親子のかかわりでは、母親が子どもと身体や言葉によるコミュニケーションをとりながら読み聞かせている。子どもの行動と母親の意識では、母親は子どもの言葉への反応や聞く態度に関心を示し、子どもの様子には絵や言葉への興味、絵本そのものへの関心が見られる。秋田（2004）は、読み聞かせ時の親子のかかわりと愛着の関連について、「子どもの声を聞きながら読む」、「説明を加える」などには安定した親子関係が影響し、子どもの行動に関しては、「絵本をじっと見る」、「絵本を指差す」、「同じ絵本を何度も見ようとする」行動は、家庭における読み聞かせ頻度が高いことに関連していると指摘した。本調査でも、母親は子どもの声に耳をかたむけ、子どもとコミュニケーションをとりながら読み聞かせを行い、日常的に絵本とのかかわりをもたせている結果を見出しており、家庭での読み聞かせが良好な親

Table 3 読み聞かせ時の親子のかかわり

	平均値	標準偏差
子どもを膝に乗せて（抱いて）読む	3.74	1.04
説明を加えながら読む	3.63	1.25
子どもの声を聞きながら読む	3.47	1.12
子どもの隣に座って読む	3.42	1.17
子どもの声や話を復唱しながら読む	3.26	1.14
身振り手振りをつけて読む	3.05	1.17
生活経験を話しながら読む	2.68	1.41
子どもと寝ころんで読む	2.63	1.86
読み終わるまで聞いているようにさせて読む	2.00	0.88
集中してよく聞くように注意を促して読む	1.89	0.87

Table 4 子どもの絵本のかかわり方と母親の意識

	子どもの行動		母親の意識	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
かじる・なめる・たたくなど物として扱う	3.37	1.60	2.76	1.14
絵本をじっと見る	4.34	0.83	3.06	1.21
絵本の言葉を繰り返す	4.11	0.99	3.76	1.25
擬音語擬態語をまねる	4.16	0.83	3.61	1.29
絵本を指さす	4.42	0.60	3.39	1.24
登場人物と同じ身振りをする	3.16	1.16	3.00	1.03
同じ絵本を何度も見ようとする	4.68	0.47	3.78	1.39
集中して最後まで見ることができる	4.16	1.11	3.72	1.22
ページをめくりたがる	4.32	1.00	3.50	1.33
母親（大人）にページをめくってもらう	3.58	1.21	2.75	0.93
次々に新しい絵本を持ってくる	3.95	0.84	3.24	0.97
質問やお話をするなど声を出す	4.05	1.07	3.28	1.32
一人で読む	3.89	1.10	3.44	1.38

子関係のもとに行われていることが示唆された。

親子のかかわりおよび子どもの行動と母親の意識について、早期群と遅期群の比較を Figure 3 と Figure 4 に示す。Figure 3 は親子のかかわり、Figure 4 は子どもの行動に対する母親の意識の 2 群の評定値の平均値を表している。早期群、遅期群の差をみるため平均値を代表値として Mann-Whitney 検定を行ったところ、親子のかかわりでは、「生活経験を話しながら読む」(u = 18.50, p<0.05)、「集中して聞くように注意を促して読む」(u = 20.50, p<0.05) の 2 項目において早期群と遅期群の 2 群間に有意差が認められ、早期群より遅期群が高かった。子どもの行動と母親の意識では、「絵本の言葉を繰り返さず」(u = 15.50, p<0.05)、「擬音語擬態語をまねる」(u = 15.50, p<0.05)、「絵本を指差す」(u = 15.50, p<0.05)、「質問やお話など声を出す」(u = 14.00, p<0.05) の 4 項目において早期群と遅期群の 2 群間に有意差が認められ、遅期群より早期群が高かった。

親子のかかわりにおいて、「生活経験を話しながら読む」、「集中して聞くように注意を促して読む」の 2 項目で遅期群が高かった結果から、子どもの生活経験を踏まえた読み聞かせによって身の回りの物事への関心を育て、集中を促すことによって最後まで聞くことを達成させたいという意識が読み取れる。集中を促すという態度には母親の期待があり、読み聞かせを始めた理由に明確さや積極性が希薄であった遅期群の母親が、日々の読み聞かせによって子育てと絵本に対する意識が変化し、読み聞かせに明確な意識を見出していることが示唆された。Table 3 の結果において平均値の低かった「集中を促す」意識が 2 群間の比較により遅期群に有意に高かった結果は、遅期群の母親の読み聞かせの意識を特徴付けるものと考えられた。子どもの行動に対する母親の意識では、「絵本の言葉を繰り返さず」、「擬音語擬態語

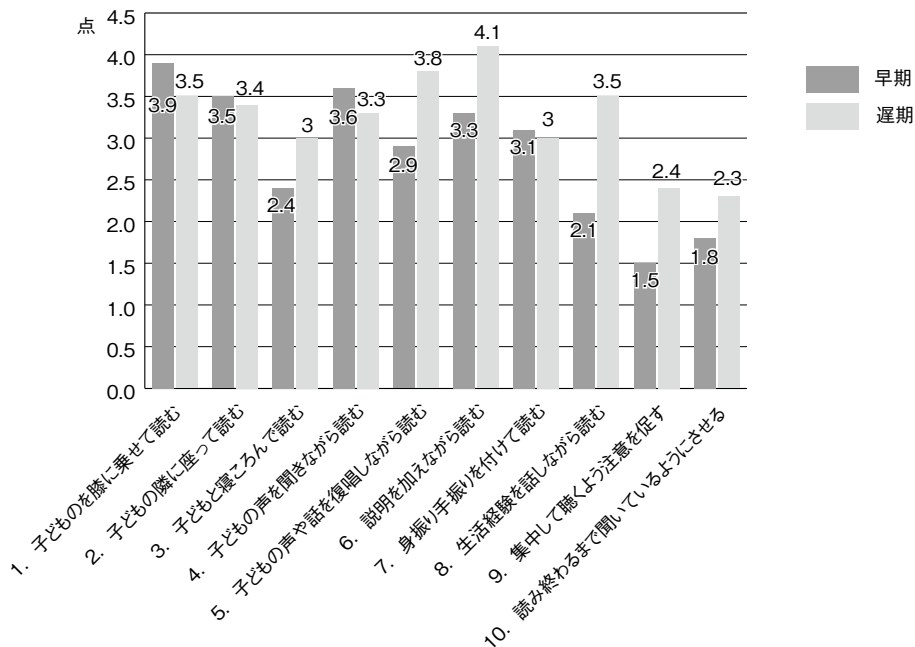


Figure 3 読み聞かせ時の親子のかかわり

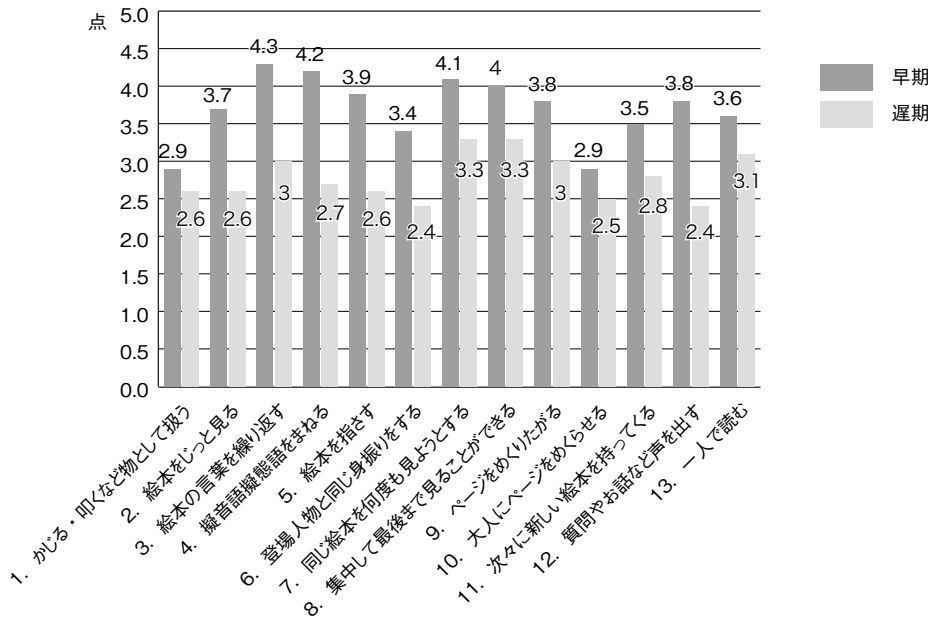


Figure 4 子どもの絵本のかかわり方と母親の意識

をまねる」、「絵本を指さす」、「質問やお話など声を出す」の4項目で早期群が高かった。この結果は、早期群の母親が、子どもの言葉や発語、行動に関心をもち、子どもの発達にともなう行動の変化を十分意識していることがわかり、読み聞かせを始めた理由である「子どもの成長に必要」との関連が見出された。以上の結果から、読み聞かせを始めた時期の違いが、読み聞かせ時の親子のかかわり、および子どもの行動と母親の意識に関連していることが示唆された。しかし、今回の調査結果から読み聞かせに対する母親の意識の違いがどのような育児感に関連するか、子どもと絵本とのかかわりにどう影響しているかという点に十分な考察ができず、今後の課題となった。

3. 4. 親子サロンでの絵本経験

親子サロンでの絵本経験に関する母親の考えについて平均値と標準偏差を求めたところ、「親子サロンの本棚の絵本は子どもの興味を知る上で役立つ」が平均値4.37、読み聞かせに関する2項目の「保育プログラムと関連して活用されてよい」、「保育者の読み聞かせ方が参考になる」がともに平均値4.21、「読み聞かせの絵本選択がよい」が平均値4.11であった。母親の意識の変化に関する項目では「子どもと一緒に絵本を見ることが以前よりも楽しくなった」が平均値4.00と高かった。子どもの行動の変化では、「子どもが集中して絵本を見るようになった」が3.84、「サロンでは、子どもは最後まで見聞きできるようになった」が3.79であった。この他には図書館利用が増えたなど、生活の中で絵本とかかわる機会が広がっていることが明らかになった。

以上の結果は、早期群・遅期群の2群別にみても同じ傾向を示したが、「サロンでは、子どもは最後まで見聞きできるようになった」のみ2群間の評定値の平均値の差が大きく、早期

群の平均値が4.45であったのに対し、遅期群は2.88であった。遅期群の母親は、読み聞かせを最後まで聞いて欲しいという願いと達成度を重視する育児感をもっていると考えられることから、親子のかかわりにみられた「集中して聞くように注意を促して読む」との関連が示唆された。

4. まとめ

母親は、絵本の読み聞かせは「子どもの成長に必要」と捉え、読み聞かせの開始時期、家庭の絵本環境、子どもと絵本のかかわりにはこの意識が関連していたことは予想された結果であった。また、読み聞かせを生後4か月までに始めた母親（早期群）と生後5か月以降に始めた母親（遅期群）には、その理由に特徴的な傾向が見られた。つまり、早期群の母親は、子どもの成長や発達と関連させる傾向が明確であるのに対し、遅期群には、絵本をもらったことやなんとなくそんな時期だと思ったなど、読み聞かせを始める明確な意識を持たなかった母親がいたことである。また実際の読み聞かせでは、特に遅期群に、読み聞かせに集中させて最後まで聞くことを重視する達成への期待という、読み聞かせの意義や目的が明確になるという変化が認められた。このような母親の意識の違いは育児感や子どもと絵本のかかわりへの影響が示唆される。しかし、本研究では親子サロンの参加者という限定された母親を対象としたため事例数が少なく統計的裏付けが充分でできなかったこと、さらに、母親の意識の違いがどのように子どもに影響を与えるかについて、実際の子どもの様子を調査できなかった点に課題が残った。今後は、早期・遅期両群の関連も踏まえ、子どもの成長過程を追いながら母親の意識を検討したい。

付記

本稿は、2009年絵本学会第12回大会で発表した「子育て支援に参加する親子の絵本との関わりに関する研究～子どもの成長を見つめる母親の視点から～」に加筆、修正したものである。

本稿の調査にあたり、ご協力いただきました親子サロン参加のお母様方に厚くお礼申し上げます。

【注】

- 1) 感想シートは、毎回の親子サロン参加時に母親が記述する無記名のメモ書きで、参加してよかったこと、気付いたこと、気になったこと、尋ねてみたいこと、育児に役立ったことなどを記述する、母親と親子サロンのコミュニケーション・ペーパーである。

【参考・引用文献】

- 秋田喜代美・無籐隆（1996）；幼児への読み聞かせに対する母親の考えと読書環境に関する行動の検討；日本教育心理学研究，（44），pp.109-120.
- 秋田喜代美・横山真貴子（2002）；ブックスタート・プロジェクトにおける絵本との出会いに関する親の意識（1）—4ヶ月時でのプロジェクトの効果；日本保育学会第55回大会発表論文集，pp.164-165.

- 秋田喜代美（2004）；子どもの発達と絵本：発達（99）；2-7
- 原崎聖子・篠原しのぶ（2006）；母親の乳幼児養育に関する調査—ブックスタート事業との関りから—；福岡女学院大学紀要 人間関係学部編，（7），pp.23-28.
- 星野ハナ・横山範子・横山さやか・横山知弘・徳田克己（1998）；家庭における幼児と絵本のかかわりの実態Ⅱ—子供の好きな童話・昔話、母親の熟知度などについて—；日本保育学会大会研究論文集，（51），pp.772-773.
- NPO法人ブックスタート <http://www.bookstart.net/>
- 村瀬俊樹（2009）；1歳半の子どもに対する絵本の読み聞かせ方および育児語の使用と母親の信念の関連性；島根大学法文学部紀要 社会文化学科編，（5），pp.1-17.
- 諸井泰子（2007）；保育における教材としての絵本に関する研究—幼稚園・保育所・家庭への実態調査より—；日本音楽学校 研究紀要，（8），pp.126-142.
- 諸井泰子・杉本信（2009）；日本保育学会第62回大会 発表論文集，（62），p.304.
- 外山紀子（1989）；絵本場面における母親の発話；教育心理学研究，（37），pp.151-157.
- 横山真貴子・秋田喜代美（2002）；ブックスタート・プロジェクトにおける絵本との出会いに関する親の意識（2）—4ヶ月時でのプロジェクトの効果—；日本保育学会第55回大会発表論文集，（55）pp.166-167.
- 横山真貴子（2006）；3歳児の幼稚園における絵本とのかかわりと家庭での絵本体験との関連—入園直後の1学期間の絵本とのかかわりの分析から—；教育実践総合センター紀要 奈良教育大学教育学部附属実践総合センター編，（15），pp.91-100.

子どもの食事場面に関する研究レビュー

—かかわりの場としての機能に着目して—

A Review of Studies of Mealtime

—Focusing on Children's Interaction—

富岡麻由子
(Mayuko Tomioka)

要約：

保育における食事場面は、子どもの多様な仲間関係をはぐくみ、言語的発達や社会性を形成する機能をもつと考えられる。食事場面での子どもと保育者、子ども同士のかかわりを検討する研究の視点を得るため、食事場面にかかわる過去の研究を概観し、その知見を考察した。その結果、食事場面での子ども同士の相互交渉を促す保育者の援助やかかわり、食事の規範を守るなど、社会的文脈の理解、会話スキルの獲得の援助、保育者の保育観、保育者と子どもの関係性と食事場面の相互交渉の関連などが、今後の研究主題となると考えられた。既存の研究手法に着目すると、観察やインタビューによる実態の把握、現象の記述を扱うもの、実践的な介入を扱うものがあった。スクリプトを用いた言語コミュニケーション指導や遊びの導入など、障害児の教育実践で得られた知見を、子どもの相互交渉を増やす手段として保育に取り入れ、その効果を検討する実践研究も今後行われていくべきと考えられた。

キーワード：保育 食事場面 機能 かかわり 発達

1. はじめに

1. 1. 研究の目的

同年代の子どもが集団で過ごす保育所や幼稚園では、子どもの仲間関係の形成を支援することが、保育実践における重要な課題となる。幼稚園や保育所で過ごす子どもの仲間関係、対人葛藤、仲間入り方略など、多様な視点から子どもの相互交渉に関する研究が、実践的にも理論的にも積み重ねられてきた。本研究では、日常の保育における子どもの相互作用の特徴を理解し、それを促進するかかわりを保育者が実践するための場として、食事場面に着目する。食事は他者とともになされるものであり、食卓は、「近い距離」で、「顔を見合い」、「話をし」、「同じ食べ物を共有する」場面（渡辺，2005）である。食に関連する研究は、農学、生理学、栄養学、生活科学などの領域で、食と技術・生産・生体について多くの研究がなされてきた（石毛，2007）。日常の保育実践の中で、子どもの諸能力の発達を促すための、保育者の効果的で意識的なかかわりを検討することが必要（Rhyner，2007）という議論をも

とに、本稿では、幼稚園や保育園の食事場面に着目する。幼児の言語発達や仲間関係の形成に関する研究、食事場面に関連する心理・社会的研究を概観する。そして、子どもの相互交渉、言語・社会的発達、仲間関係の形成を促進するための、保育者の援助の研究の可能性について、示唆を得ることを目的とする。

1. 2. 食事の生理的機能と社会的機能

人間はほかの動物には見られない「料理」と「共食」という食行動をもつ（石毛, 2007）。食欲という、生きる上での基本的な欲求を満たすふるまいに、食物の加工、規範といった価値を付加することで、食事の文化を作り上げてきた。共食とは食事を分かち合うことであり、それをめぐって成立したルールが、食事の作法の原点であるといわれる（石毛, 2007）。

子どもは養育者の手厚い保護によって欲求を満たされ、安定した関係性の中で心身を発達させる。誕生後の数カ月、授乳は、乳児にとってほぼ唯一の栄養摂取の手段であり、生命の保持という生理的機能をもつ。それと同時に、養育者の問いかけ、スキンシップの機会となり、親子の信頼関係、心理的な絆を形成する（平井・岡本, 2003）。生活場面の拡大とともに、子どもは幼稚園や保育所、学校での家族以外の集団での食事を経験する。その後も、余暇での友人との食事、同僚との食事なども体験するだろう。さまざまな関係性の中で、他者との親交の機会という食事の社会的機能はより重要になるといえる。つまり、人間にとっての食事は、生理的欲求を満たし生命を維持する機能とともに、生まれた直後から他者との親交・情緒的つながりを形成するという機能をもち、社会に参加し他者と行為をともにする機会であるといえる。

1. 3. 保育における食事場面

では、保育において食事はどのようにとらえられているのだろうか。まず、子どもにとって、給食やお弁当の時間は、活動と活動の合間の休息である。空腹を満たし情緒を安定させる、養護的側面がその主な機能と考えられるだろう。また、箸や食器の持ち方、挨拶など、子どもが身につけるべき食事に関わる生活習慣の指導も重要である。しかし、上述したように、食事には他者とのコミュニケーションの場という側面がある。幼稚園や保育園での日課として組み込まれている食事の時間は、言葉を学ぶ機会を多く含んでおり、子どもたちは多くの会話のスキル、社会性を身につけるといえる（Spohn et al, 1999; Kyle, Champion & Ogden, 1999）。

近年、食育という概念が浸透し、健康と食事の関係、環境の理解、食物への関心など、教育の側面から食事をとらえる流れが生まれている。平成17年に食育基本法が成立した。「食」に関する知識と「食」を選択する力を習得し、健全な食生活を実践できる人間を育てること、その実践による地域社会の活性化、豊かな食文化の継承及び発展などが期待されている（内閣府, 2005）。現在、学校、保育所では、地域の特産物を給食として提供したり、教育課程・保育課程に栽培、収穫や調理など、食に関連する体験活動を組み入れるなど、食に関する教育が以前より継続的かつ体系的に行われている。では、食育の取り組みの中で、子どもと保育者や他児とのかかわりはどのように考えられているのだろうか。

「保育所における食育に関する指針（厚生労働省, 2004）」では、保育所保育指針に掲げられる保育の目標と照らし合わせ、①お腹がすくリズムのもてる子ども、②食べたいもの、好

きなものが増える子ども、③一緒に食べたい人がいる子ども、④食事づくり、準備にかかわる子ども、⑤食べものを話題にする子ども、の5つの子ども像を提示している。その実現には「食べものを媒介として人と話すことができるような環境が多くあること」、「皆で一緒に食べ、食事を皆で楽しむという集いを形成」（厚生労働省，2004）することが必要だとしている。また、保育所保育指針においても、食育を推進し、食に関する体験を積み重ね、友達や保育者と「食事を楽しみ合う子ども」（厚生労働省，2008）を育てることが留意事項として記されている。

保育者にしてみれば、食事では摂食に関する支援に重点がおかれ、また配膳やそれぞれの子どもの摂食の状況の確認、随時食事の介助を行い、食後の片付けなどが必要な場面である。子ども同士の会話に耳を傾け会話を促進するような援助を継続することは、実際に難しいと推測できる。しかし、食育の観点からも、保育における食事の時間を、人間関係を形成し他者への愛着や理解を深める場としてとらえて、実践していくことが求められているのではないだろうか。

2. 保育における食事場面での相互交渉を検討する意義

2. 1. 幼児のかかわり 一場の制約がもたらす多様性一

幼児・児童が友達との関係性を形成する上で重要になる要素のひとつに、「近接性」がある（Samter, 2003）。幼児の場合、ただの「知っている人」から「友達」という認識が生まれるには、近くにいて一緒に遊ぶことがまず条件となる。つまり、保育実践においても、子どもが過ごす場所、空間のあり方が非常に重要になると解釈できる。幼児の相互交渉に対して、場や空間がもたらす影響を検討した研究に、廣瀬（2007）の研究がある。幼児が集い遊びを展開する、幼稚園のさまざまな場所が、子どもの仲間同士のかかわりに及ぼす影響について検討した廣瀬（2007）は、屋内外の平地、ほかの部分から差別化され遊具などの対象物が設置されている共有スペースなど、遊び場の特徴によって3歳児と5歳児の遊びと相互交渉の特性を比較している。その結果、3歳児の場合、遊びの対象物が多く設置されている共有スペースは、他児との近接と相互交渉の時間が平地と比較して長いことが確認された。3歳児の遊びでのかかわりは、より物的環境の影響を受けやすく、相手を留めておける環境や遊びの対象物の存在が重要になることが示されている。遊びの環境と友達との相互作用の特徴についての知見は、ほかの廣瀬らの研究で示唆されている。例えば、屋内の子ども同士の相互作用では、ごっこ遊びや会話などの、言語を用いたかかわりが多く生起し、屋外では構成遊びや身体遊びが生起することが多いこと（廣瀬・日野林・南，2007）、同じ幼稚園の成員であっても、室内と室外では遊び相手を変えていること（廣瀬・志澤・日野林・南，2006）が研究によって明らかになった。小さなスペースで資源が限られている環境で仲の良い友達と遊んでいるときは、遊びが継続する可能性が高いために、いざこざの起きる可能性が高くなり、対照的にオープンスペースで資源の制限が少ない環境で遊んでいるときは、仲のよい友達よりも、それほど親しくない友達とのいざこざの方が多という知見もある（Hartup et al., 1989）。

幼児の遊びにおいて「場」が果たす作用についての研究は非常に興味深い。これらが示すのは、場所や資源の特徴によって、子どもの相互交渉の相手やかかわり方の特徴が変わることである。そこには子ども自身がその場所をどのように認知するのも影響している

と思われる。このような場面のもつ影響力という視点は、食事場面についても応用できるだろう。食事場面には身体的な制約があり、同じ相手とある程度の時間顔を見合わせ、比較的安定した近接性が確保されているといえる。また、介在する資源は食事にかかわるものであり、その特性は限定的であると考えられる。

2. 2. 子どもの語用論的スキルの発達

秦野によれば(2001)、「日常のことばの使用では、子どもは何を言うのかだけではなく、どこで、誰に、どんな状況で、どのように言うのかを学習していくことに意味がある」とされる。このようなことばの使用の問題は、語用論と呼ばれる(秦野, 2001)。語用論的スキル、すなわち日常での友達同士の会話をするための言語能力が不足していると、同年代の仲間との相互交渉がうまくいかない。有能な会話の参加者になるには、話しかけられたときにこたえる能力、一貫した会話をする能力、聞き手としての理解力、適切な要求、明確なコミュニケーション能力が必要になる(Samter, 2003)。逆に、言語使用の間違ひは、仲間の間での“Dislike(嫌悪)”につながるという。加えて、ことばによる仲間入り方略を身につけているか否かも、子どもの仲間関係の形成に影響するとされている(Samter, 2003)。これらの研究からは、ことばを使い他者とコミュニケーションを行う力が、直接的に子ども同士の関係性の質に影響を及ぼすことがわかる。語用論的スキルは社会的文脈のなかで学習されるが、子どもの場合、養育者や同年代の子どもたちとの相互作用によって習得していくと考えられる。

これらの既存の研究からの知見を考慮すると、場と子どもの相互交渉の関連を明らかにしていくうえで、遊びの場だけではなく、保育の様々な活動場面を対象に研究を進めることが重要と感じる。特に、食事場面は共通の対象物と目的と行為をもち、共通のイメージがもちやすいと考えられ、結果的に言語的な相互交渉が比較的多く生じ、継続しやすいことが予想される。食事場面の場の特徴を生かし、子どもの相互交渉を効果的に援助することによって、語用論的スキルや理解力の獲得、さまざまな仲間関係の形成をうながすことができるのではないだろうか。

3. 食事場面に関連する研究の様相

3. 1. 研究の分類

食事場面はどのように研究の中で扱われてきたのだろうか。については食事の心理・社会的機能を理解するために、関連する研究を以下に述べる。

世界の各民族を通じて食事を共にする集団の最も基本的な単位は家族である(石毛, 2007)というが、食事場面に焦点を当てた心理学的研究の多くは、家族の食事場面を対象としており、主に母子の相互作用を検討している(外山・無藤, 1990など)。しかし、幼稚園や保育所などの食事場面に関連する研究もみられ、両者の研究には共通する点がある。そこで、家族・親子の食事場面に関連する研究、幼稚園や保育所の食事場面に関連する研究をその特徴で分類することを試みた。すなわち、①食事場面における親や保育者との相互作用・援助による食行動そのものの発達の研究、②食事場面に沿った社会的行動や言語能力の発達についての研究、③親・保育者・他児との言語的相互交渉の特徴や関係性の質をとらえるために食事場面を検討した研究、④食行動もしくは言語能力の獲得やコミュニケーション促進

のための第三者の支援・介入の研究の4つに大別することができる(表1)。それぞれの分類に該当する研究について述べる。

表1 子どもの食事場면을対象とする研究の分類

分類	おもな研究	対象	研究の目的の概要	おもな研究手法
① 子どもの食行動の発達の説明	外山・無藤(1990)	母親 子ども	食習慣の自立の程度による、母親の働きかけ、発話の特徴の比較	観察
	石黒(2005)	保育者 保育園児	食行動の発達と、保育者の介助・環境調整の縦断的変化の説明	観察
② 食事場面での社会的行動・言語能力の発達の説明	Blum-Kulka(1997)	家族	食事中の子どもの会話参加、食事に関する規範の獲得の特徴の文化間比較	観察 インタビュー
	外山(2000)	幼稚園児	幼稚園での食事中の会話の特徴の、年齢による比較	観察
③ 食事場面での他者との言語的相互交渉の特徴・関係性の説明	河原(2004)	保育者 保育園児	食事中の子どもの拒否行動と、保育者の食行動を促す対応の特徴の分類	観察
	Nelson(1978)	養育者 子ども	関係性(良好・非良好)による養育者と子どもの食事中の相互交渉の特徴の比較	観察
④ 食行動・コミュニケーションの促進のための介入・支援	小野里・長崎・奥(2000)	教師 ダウン症児	スクリプトを用いた、おやつに関わる習慣・言語・相互交渉の獲得支援の効果の説明	観察
	Spohn(1999)	ファシリテーター 保育園児 (統合保育)	食事時間の、ランチョンマットを用いたゲームが、子どもの相互交渉の機会の増加に果たす効果の説明	観察

3. 2. 親や保育者との相互作用・援助による食行動そのものの発達の研究

①の研究には、例えば子どもの食行動の自立の発達過程と、環境調整や問いかけによる親の援助の変化の関連を検討した研究(外山・無藤, 1990; 外山, 2008)、保育者の道具使用や配置調整、食事空間の特徴など、環境構成の仕方と子どもの食行動との関連を検討した研究(石黒, 2005; 大西・藤井・小伊藤, 2007)が該当する。

外山・無藤(1990)は、食事場面での幼児と母親の日常的なやり取りを観察し、子どもの年齢、食事習慣の自立によって母親の働きかけがどのように異なるかを発話分析によって検討した。母親は、子どもの年齢や食事習慣の習得の程度により発話内容を調節していることが示され、より巧みに道具を使って食べられる幼児、年齢が高い幼児に対して、摂食を促す発話やマナーに関する発話よりも、摂食とは関係のない会話をする人が多いことが明らかになった。きょうだい間で母親とのやりとりを比較した結果、年長の子どもに対してはより情報提供が多く、年少の子どもに対しては代弁が多かった。また、母親の働きかけはその時の子どもの食事の進み具合によっても変化することが示され、子どもが目前の摂食とは関連のない話題を開始した際、食事が進んでいればその内容に対して応答をするが、子どもの食事が進んでいない場合は、母親は食べることに注意を促す発話を行うことが示された。

乳幼児の食行動の発達と保育者の介助の事例を、縦断的に研究した石黒(2005)は、子どもの発達に伴う環境調整と介助の変化に着目した。保育園での食事で使用する椅子が、一人で座るテーブル付きの椅子(ベビーチェア)から、月齢14ヶ月で子どもが落ちないように横が閉じられている椅子(ブッチャー)に変わり、共同テーブルでの共食が始まったこと、12か月でスプーンが与えられ、直接的介助(スプーンで保育者が食べさせる)から間接的介助(皿を移動する、椅子を動かすなど)が多くなったことを指摘している。そして、19か月からは木の椅子に変わり、「いただきます」の合図を待つなど、集団儀礼への参加が期待されるようになることが提示された。ベビーチェアからブッチャー、木の椅子への移行は、子どもが個人から集団で食事をすることが成長として期待されていること、子どもの座位の安定性

が高まっただけではなく、開放性の高い椅子でも席を立たずに、子どもが食事に集中して向かえるという、心理的発達に対する保育者の判断に即したものと石黒は考察している。

3. 3. 食事場面に沿った社会的行動や言語能力の発達についての研究

これに該当する研究としては、食事に関する文化・社会的規範の獲得、幼児の言語能力の発達をとらえるために食事場面の談話を検討した研究 (Blum-Kulka, 1994; Blum-Kulka, 1997)、家庭内のルールや文化的規範についての親の要求の特徴についての研究 (Smetana, Kochanska & Chuang, 2000)、幼稚園のお弁当の時間の食事スクリプトの形成過程の研究 (中澤・小林, 1997)、食事場面での子ども同士の会話の型式 (ルーティン) と内容の発達の变化についての研究 (外山, 2000) が挙げられる。

子どもの年齢が1歳になる頃から、親は家庭内のルールや文化的規範について子どもに伝え、子どもがそれらを受け止めることを期待しているというが、特に、子どもの月齢が14ヶ月頃は、飲み物をこぼさない、食べ物で遊ばない、適切なマナーで食べるといった食事に関する規範についての要求が、片付けやお手伝い、衣服の着脱や歯磨きなどの、ほかの生活習慣に関する要求よりも多いことが、研究によって示されている (Smetana, Kochanska & Chuang, 2000)。

Blum-Kulka (1997) は、アメリカやイスラエル等の異なる文化圏に暮らす家族の夕食場面を観察し、児童期の子どもの会話参加について、大人へのインタビューを行った。その結果、幼児の会話への参加の仕方、それに対する同席する大人 (主に保護者の) 行為や反応は、それぞれの大人のもつ信条や育児に対する態度、文化慣習的な要因に影響されることを示した。また、家庭の夕食時の会話には、トピックの選び方、話の始め方、適切な返答の仕方、自分の話したい話 (物語) の伝え方、議論の展開の仕方など、幼児の適切な言語使用と社会化において果たす役割があることを強調している。

子ども同士のやりとりに焦点を当てた研究としては、外山 (2000) がある。幼稚園の食事場面では、子どもの年齢が上がるに従って、食べることに直接関連したやりとりが減少し、一般的な内容のやりとりが増加したという。また、会話中での「…あるひと、てーあげてー」「ハイ」といったルーティンの出現の変化についても検討しており、縦断的研究の結果、4歳の時点ではルーティンからなる応答での参加人数が多く、やりとりは継続的であった。その後5歳児になるとルーティンが使われない場合の方が参加人数は多く、やりとりが継続された (外山, 2000)。3歳の言語能力が未熟である時期においては、ルーティンの定型性によってやりとりの展開を予想することが可能になり、子どものやりとりへの参加とその維持を助けることが示唆されている。

3. 4. 親・保育者・他児との言語的相互交渉の特徴や関係性の質をとらえるために食事場面を検討した研究

これには、家族の会話を分析し、それについての子どもの理解を検討した研究 (Taylor, 1995)、子どもの拒否行動に焦点を当て、親の対処方法や情動について検討した研究 (川田・塚田・城・川田, 2005)、乳幼児の拒否行動と保育者の対応に関する研究 (河原, 2000; 河原, 2004)、関係が良好でない親子の食事場面のやりとりの特徴を検討した研究 (Nelson, 1978) が該当する。

河原（2004）は、保育者の働きかけを子どもが拒否したときの相互作用のプロセスに着目し、そのパターンと、子どもの食行動の発達に伴う対応の変化について検討を行っている。その結果、子どもの拒否行動への対処として、異なる食べ物を提示すること、「これで終わり」などと見通しを持たせること、「〇〇が見ているよ」など、他児やキャラクターの視点を意識させること、キャラクター等になったふりをさせることの4つがあることを示した。他者の視点の導入、見通しをもたせる行為は観察中に一貫して見られたが、子どもの食行動の発達に伴って、異なる食べ物を提示する対応が減少し、ふりが出現するようになるという。

Nelson（1978）は、円滑な関係を築いている養育者と子どもペアの談話、そうでないペアの談話を、食事場面の談話から研究した。子どもとの関係が円滑な養育者の発話は、「これは～よ」といった説明や、疑問が多いことが示された。逆に関係が良好でないペアの場合は、命令や指示的な発話が多く、また子どもにとって意味をとらえることが難しい不完全な発話（文章の一部だけ言う）が多いことも示された。関係性のよいペアの養育者は、より子どもの言葉を繰り返すことが多く、対話の数も多いことが示されている。

3. 5. 食行動もしくは言語能力の獲得やコミュニケーション促進のための第三者の支援・介入の研究

聴覚障害や言語障害などの支援ニーズをもつ、子どもや家族に対する支援（Bodner-Johnson, 1991）、食に関する問題行動のある子どもと親の支援（Galensky et al., 2001）、支援ニーズをもつ子どもに対する、おやつスクリプトに沿った行為やコミュニケーション支援（小野里・長崎・奥, 2000）、発達の遅れのため他児との交流が困難な子どもへの、ランチョンマットを用いたゲーム導入によるコミュニケーション支援（Spohn et al., 1999）の研究が挙げられる。

スクリプトを理解することは、特定の活動を一連の行動の流れとして予想でき、構成する要素を思い浮かべることができること（Nelson & Gruendel, 1986）といわれ、認知的負荷を軽減し、相互交渉が促進されると考えられる（小野里・長崎・奥, 2000）。小野里ら（2000）はダウン症児に対し、おやつスクリプト、すなわち椅子や食器の準備、手洗い、おやつの選択、挨拶、味覚の表現など、一連の活動を設定し、言語・コミュニケーション指導を行った。指導初期には指導者の言語指示に従って、おやつスクリプトに沿ったルーティンを遂行していたが、徐々に自発的に遂行する割合が高くなった。表出方法についても、初期にはジェスチャーや一語文の模倣だったが、自発的な一語文や二語文の表出が増加したという。

また、Spohnら（1999）は、統合保育を行っているプレスクールで、発達の遅れのため他児との交流が困難な子ども（4、5歳で理解言語、表出言語の発達が3歳児以上の状態）を対象に実践した、食事時間での介入プログラムの効果について研究をしている。健常児3名と、発達に遅れが見られる3名の子どもを同じテーブルに配置し、ランチョンマットを用いたゲームを食事の時間に行ったところ、相互作用の機会が増えたという。ファシリテーターの介入がなくなった後も相互作用は維持され、介入を行わなかったときの2倍の相互作用の回数が確認された（Spohn et al., 1999）。

4. 先行研究からの考察と今後の課題

4. 1. 先行研究からの考察

上述の①、②に当てはまる研究からは、子どもの食事を介助するとき、大人は子どもの食事習慣の自立の程度によって、環境の調節や介助の質、問いかけの内容を変えていることがわかる。摂食が順調に進んでいけば、会話を引き出し、集団での食事に子どもを組み込み、食事についての規範の習得を促している。大人と子どもの相互作用の研究に関して、目的と対象となる子どもの年齢の關係に着目すると、健常児の1～2歳を対象にした研究は、食行動の自立のための援助に焦点を当てている。この年齢の子どもは離乳を進める過程にあり、大人の介助を受けながら食事し、適切な道具使用などを学ぶことが最も重要な課題であるからだろう。介助と同時に食のマナーを子どもに伝えるしつけが始まるのもこの時期である。その後、年齢が上がり、3歳までには子どもの会話の能力は著しく発達し、子ども同士のやりとりもスムーズになる。3歳児以上を対象とした研究の焦点は、子どもの会話の様相や食にまつわる規範の獲得にスイッチしていくことが示された。そこから、養育者が、徐々に会話を伴う文化的行為としての食事の文脈へ参加することを、子どもに求めているとことが示された。

③に当てはまる研究では、相互作用の場として食事場面が分析されており、保育者や養育者が使用する言語の特徴、食べさせるという明確な目的をもった大人が、どのようにその場をコントロールしようとするか、拒否行動への対応など、相互交渉のパターンが浮かび上がる場面としてとらえていることがわかる。これは、ひとつの場所にとどまって食事をするという物理的な制約から、相互交渉が維持されやすいという特徴があるからだと推測できる。加えて子どもの拒否行動や自己主張と親の要求のぶつかり合いなど、親子間の葛藤が現れやすい場面なのも、理由のひとつであろう。

食事場面での相互交渉の特徴として、保育者、子どもとの關係が良好な養育者は、直接的な命令の形ではなく、子どもの主体性を尊重しつつ摂食を促すように巧みに対応していることが示された。幼児に身近なキャラクターを使う、見られることを意識させるなど、幼児の発達の特性を認識していることも示唆された。

④に該当する中澤・小林(1997)、小野里・長崎・奥(2000)の研究からは、食事にかかわるスクリプトが、早くから教師によって示され、子どもにとって動機がもちやすい活動であること、時間的・因果的に系列化されているため、文脈、期待される行為の見通しがつきやすい活動であることがわかる。Spohnら(1999)は、食事という場所と時間の制約と、子どもが楽しみ共同で行える活動の導入により、他児との相互交渉が難しく排斥の対象になりがちな子どもでも、他児とのかかわりを促進することができることを示している。これらの研究では、保育の観察・記述による現状の理解からつながる、介入や保育計画の再考など実践へのヒントを得ることができると考えられる。

4. 2. 今後の研究の課題

本稿では、幼稚園や保育園などでの食事場面を、保育のほかの場面とは異なる特徴をもつ相互作用の場ととらえた。食事場面においての子どもの言語能力や社会性の発達を促す保育者のかかわりを検討する意義を述べ、食事場面にかかわる過去の研究を概観し、その知見を考察した。以上から、今後の研究の焦点となりうるテーマや、研究方法についての課題を述

べる。

上述の研究の多くは、観察法を研究方法として採用している。たとえば河原（2004）では、食事中の子どもとの保育者の会話の観察により、保育者の問いかけの方略が明らかになっている。保育の現場では、方略と意識されずに実践されている保育者の働きかけが多くあるだろう。今後も観察による研究を重ね、それらを記述し特徴を理解すること、それを意識的な指導法として保育実践に還元することが、研究の課題になるのではないだろうか。

研究の目的と対象についての研究課題としては、過去の研究で取り上げられていない部分、具体的には、まず1、2歳児の食事中の会話や、他児とのかかわりへの保育者の援助を明らかにすることが挙げられる。

保育の食事場面についての既存の研究では、子どもの年齢が3歳以降の場合、保育者の介入を含まない、子ども同士のやりとりが対象となっている。よって子どもの成長が進んだ段階での、保育者の援助や関わりの様相を検討するべきではないだろうか。例えば子どもの社会性の獲得援助、すなわち、食事のマナーを守り、ふさわしい内容の会話をするための保育者の援助や、会話を維持するために必要な理解力や会話スキルの援助についても検討が必要だろう。それに関連して、Blum-Kulkaによる一連の研究（1994；1997）のように文化的背景・影響力や、保育者の保育観を切り口に保育者の子どもへの働きかけを考察することも課題であろう。

また、夕食場面での大人と子どもの相互作用を検討したBlum-Kulka（1994）は、複数の大人がいる場での、大人と子どもの相互作用の研究の必要性を述べている。保育者と子どもが一对一で対峙している場面のみではなく、食事場面のバリエーションとして、複数の子どもと複数の保育者の食事場面についても検討していくと、興味深い結果がえられるのではないだろうか。

詳細な観察を行う際、援助ではなく「関係性」の視点から、保育者と子どものやりとりを記述することも重要なのではないだろうか。愛着や、保育者・子どものパーソナリティなどの変数との関連を検討することも、保育者と子どものかかわりを理解する糸口になるだろう。

最後に、保育実践への示唆の観点から研究の課題を考察する。小野里・長崎・奥（2000）、Spohnら（1999）は、障害児を対象とした教育実践や、インクルージョンを目的としない保育現場においても役立つことのできる実践を提供しているといえる。食事よりも遊びに子どもの意識が集中してしまうことも懸念され、食事場面にゲームを導入することは配慮が必要であろう。しかし外山（2000）の研究にみられた、子どものルーティンによるやりとりにも、遊びの一種としての楽しみがあり、それが子どもを能動的な参加者に行っていると考えられる。特定の障害が認められない場合でも、日々の活動の中で他児とのかかわりの少ない、保育者にとって「気になる子」は存在するだろう。ランチョンマットや食器など、食事に付随する道具に遊びの要素を取り入れたり、それに関して保育者が定型的なやり取りを促す質問をしたりすることによって、低年齢児でも食事場面での相互交渉を引き出すことができることが示唆される。観察・記述の研究で得られた知見を基盤として、より明確な保育者の「意図」を明らかにするような質問紙やインタビューによる調査を併用し、さらに進んだ介入や保育計画の作成といった実践に反映させることが最終的な課題となると考えられる。

【引用文献】

- Berry, Ruth A. Wiebe, and Carol Sue Englert. (2005); *Designing Conversation: Book Discussions in a Primary Inclusion Classroom.*; *Learning Disability Quarterly*, 28, 35-59.
- Blum-Kulka, Shoshana. (1997); *Dinner Talk: Cultural Patterns of Sociability and Socialization in Family Discourse.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blum-Kulka, Shoshana. (1994); *The Dynamics of Family Dinner Talk: Cultural Contexts for Children's Passages to Adult Discourse.*; *Research on Language and Social Interaction* 27, 1-50.
- Bodner-Johnson, Barbara. (1991); *Family Conversation Style: Its Effect on the Deaf Child's Participation.*; *Exceptional Children*, Vol. 57, 502-509.
- 渡辺弥生 (2005); *ライフステージと食事教育*, 福田靖子 (編); *食育入門*, 建帛社, 115-131.
- Galensky, Tami L., Raymond G. Miltenberger, Jason M. Stricker, and Matthew A. Garlinghouse. (2001); *Functional Assessment and Treatment of Mealtime Behavior Problems.*; *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3 (4), 211-224.
- Hartup, W. W., French, D. C., Laursen, B., Johnston, M. K., & Ogawa, J. R. (1993); *Conflict and friendship relations in middle childhood: Behavior in a closed-field situation.*; *Child Development*, 64, 445-454.
- 秦野悦子 (2001); *言葉の発達入門*, 大修館書店.
- 平井滋野・岡本祐子 (2003); *食事場面の会話と親子の心理的結合性の関連*; *青年心理学研究*, 15, 33-49.
- 廣瀬聡弥・志澤康弘・日野林俊彦・南徹弘 (2006); *幼稚園の屋内と屋外の遊び場面における幼児の仲間関係*; *心理学研究*, 77, 40-47.
- 廣瀬聡弥・日野林俊彦・南徹弘 (2007); *屋内・屋外の事由遊び場面における3歳児と5歳児の遊び行動の比較*; *大阪大学大学院人間科学研究科紀要*, 33, 181-199.
- 廣瀬聡弥 (2007); *幼稚園の屋内と屋外における様々な遊び場所が仲間との関わりに及ぼす影響*; *保育学研究* 45 (1), 54-63.
- 石毛直道 (2007); *なぜ食の文化なのか*, 石毛直道 (監); *食の文化第1巻 人類の食文化*, 味の素食の文化センター, 31-52.
- 石黒広昭 (2005); *保育園における15カ月児の介助を伴う食行為の研究*; *北海道大学大学院教育学研究科紀要*, 96, 69-91.
- 河原紀子 (2000); *食事場面における1歳児と保育者の相互作用*; *京都大学大学院教育学研究科紀要*, 46, 386-398.
- 河原紀子 (2004); *食事場面における1～2歳児の拒否行動と保育者の対応: 相互交渉パターンの分析から*; *保育学研究*, 42, 8-16.
- 川田学・塚田一城みちる・川田暁子 (2005); *乳児期における自己主張性の発達と母親の対処行動の変容: 食事場面における生後5カ月から15カ月までの縦断研究*; *発達心理学研究*, 16, 46-58.
- 厚生労働省 (2004); *保育所における食育に関する指針*; *厚生労働省ホームページ*. (2009年10月20日) [http://www.mhlw.go.jp/shingi/2007/06/dl/s0604-2k.pdf#search'](http://www.mhlw.go.jp/shingi/2007/06/dl/s0604-2k.pdf#search)
- 厚生労働省 (2008); *保育所保育指針-平成20年度告示*, フレーベル館.
- Kyle, Marybeth, William J. Campion, and William R. Ogden. (1999); *Contemporary Childcare Issues Facing Colleges and Universities.*; *College Student Journal*, 33 (4), 482.
- 内閣府 (2005); *食育基本法*; *内閣府政策統括官ホームページ*. (2009年10月20日) <http://www8.cao.go.jp/souki/index.html>
- 中澤潤・小林直実 (1997); *幼児のスキプト形成過程: お弁当スキプト形成に及ぼす幼稚園生活経験の効果*; *千葉大学教育学部研究紀要 I*, 教育科学編, 45, 119-126.
- Nelson, Katherine, and Janice Gruendel. (1986); *Event Knowledge: Structure and Function in Development.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Nelson, Keith E. (1978); *Children's Language. Vol. 3*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 小野里美帆・長崎勤・奥玲子 (2000); おやつ共同行為ルーティンによる4、5歳児ダウン症児への言語・コミュニケーション指導—おやつスクリプトと言語の獲得過程—; 心身障害学研究, 24, 75-86.
- 大西里佳・藤井久美子・小伊藤亜希子 (2007); 保育所における食事環境に関する研究—調理室と食事空間の関係に着目して—; 平成19年度日本建築学会近畿支部研究報告集, 189-192.
- Rhyner, Paula M. (2007); An Analysis of Child Caregivers' Language during Book Sharing with Toddler-Age Children.; *Communication Disorders Quarterly*, 28 (3), 167-178.
- Samter, Wendy. (2003); Chapter 16 Friendship Interaction Skills Across the Life Span. *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*. Ed. John O. Greene and Brant R. Burleson. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003, 637-671.
- Smetana, Judith G., Grazyna Kochanska, and Susan Chuang (2000); Mothers' Conceptions of Everyday Rules for Young Toddlers: A Longitudinal Investigation.; *Merrill-Palmer Quarterly*, 46 (3), 391-416.
- Spohn, Jennifer Robinson, Tamara C. Timko, and Diane M. Sainato. (1999); Increasing the Social Interactions of Preschool Children with Disabilities during Mealtimes: The Effects of an Interactive Placemat Game.; *Education & Treatment of Children*, 22 (1), 1-18.
- Taylor, Carolyn E. (1995); You Think It Was a Fight?: Co-Constructing (The Struggle For) Meaning, Face, and Family in Everyday Narrative Activity.; *Research on Language and Social Interaction*, 28 (3), 283-317.
- 外山紀子・無藤隆 (1990); 食事場面における幼児と母親の相互交渉; 教育心理学研究, 38, 398-404.
- 外山紀子 (2000); 幼稚園の食事場面における子どもたちのやりとり—社会的意味の検討—; 教育心理学研究, 48, 192-202.
- 外山紀子 (2008); 食事場面における1～3歳児と母親の相互交渉; 文化的な活動としての食事の成立; 発達心理学研究, 19, 232-242.
- Wilson, Andrew J., and David Zeitlyn. (1995); The Distribution of Person-Referring Expressions in Natural Conversation.; *Research on Language and Social Interaction*, 28 (1), 61-92.

家族画における描画形式の類型に関する研究

—自己イメージおよびPDIとの関連から—

Characteristics of the Drawing Style in the *Draw-A-Family Test*

—An Analysis of Self-Image and *Post Drawing Interrogation* (PDI) —

鈴木澄香

(Sumika Suzuki)

要約：

家族画とは、クライアントの家族力動や家族イメージを捉えるための方法であり、多くの臨床現場で活用されている。家族画の一種であるDAFでは「ある家族を描いてください」と教示するため、実際の家族と描画を直接結びつけないので、自分の家族を描かせるFDTやKFDに比べ、侵襲性が低い技法であると考えられる。

本研究は、DAFの描画形式類型と自己イメージとの関連について検討した。また、家族画のPDI項目を作成し、分析指標に取り入れて検討した。その結果、自己イメージ高群は家族と一緒に活動している場面を描きやすく、低群は家族が別々の行動をしている場面を描く傾向が認められ、自己イメージ評価によって描出される家族画の類型が異なることが示唆された。また、PDIを分析に取り入れることにより、家族画の類型がもつ心理的意味の理解に役立つことが示唆された。

キーワード：家族画 Draw-A-Family 家族画の類型 自己イメージ
Post Drawing Interrogation

1. 問題と目的

家族画とは、クライアントの家族力動や家族イメージを捉えることができる投影描画法の一種であり、Goodenough (1926) の人物画による知能検査や、Buck (1948) が考案したHTP法による性格分析などの人物描画法の確立後、人物画テストの修正版として登場した。家族画の誕生によって描画対象が人物から集団へと変化し、描画の目的は個人の人格理解から個人の人間関係の捉え方や人間関係における自分の位置など集団の中の個人像を把握することへとその適用範囲を広げていった (名島ら, 2004)。家族画の本格的な研究は、Porot (1952) と Hulse (1951) によって創始され、Family-Drawing-Test (以下、FDT) と命名された。さらにFDTの変法としてDrainer (1963) は「ある家族を描いて下さい」と教示するDraw-A-Family (以下、DAF) を考案した。FDTとDAFの違いは、前者が現実の家族関係を描画から読み取ろうとしているのに対し、DAFは想像上の家族を描画に投影させて、無意識レベルのより抽象性の高い家族イメージが得られるところである (高橋, 1986; 田中,

1988)。そして、1970年代に、「あなたを含めて家族の人たちが何らかの行為をしているところを描いてください」と教示する動的家族画 Kinetic Family Drawing (以下、KFD) が考案された。KFDは運動を付加することによって、描画が動的となり、そこに家族の相互作用が増幅されて描出されることを期待していると考えられる。

家族画を含む描画法は、多くの臨床現場で活用されている。その理由としては、質問紙では測りきれないような個人の無意識的側面の理解に役立つことや、紙と鉛筆といった簡単な用具で実施可能であるという利便性、言語能力に依存しないため言語的交流が困難なクライアントにも適用可能であることなどが考えられる。しかし、描画法は被検者の自由度が高いがゆえに客観的な評価・解釈が難しいという指摘や、臨床家の経験や感性に頼った解釈が起こる可能性があるという指摘がある(青木, 1979; 石川, 1992)。家族画の解釈はアート(芸術・直観)とサイエンス(科学・客観)の両者の総合によって行われるが、直観的・名人芸的なアートとして家族画を解釈するだけでなく、家族画について適切な経験を持つ人なら誰でもが同じように解釈できる客観的なサイエンスとしての解釈の信頼性を高める必要がある(高橋, 1987)。

家族画に限らず投影描画法を解釈するには、まず全体的な印象をつかむことが重要視されている。全体的な印象を把握した後、人物の大きさや位置、筆圧、濃淡などを検討する形式分析と、テーマや言語的説明の内容、象徴などの意味を検討する内容分析を行う。田中(1988)は、描画の全体的印象をつかむポイントとして、描者が家族成員像をどのように描こうとしたのか、無意識の表現の場合もあるが、その意図するところを構図等の描画形式や人物像の行為によって典型的につかむことを挙げている。

家族画の類型化に関しては、鷹村(1989)の少年鑑別所に入所した非行少年を対象とし、各類型の特徴を検討した研究や、宮本ら(2001)の女子大学生を対象に描画形式と愛着スタイルとの関連を検討した研究、栗山(1995)の女子短期大学生を対象にした家族画の類型化に関する研究などがある。だが、各研究者が異なる類型論を展開しているため、家族画の形式類型については、まだ十分に確立していないのが現状である。

近年では結婚によらない子どもの出生や、離婚・再婚による複合家族の誕生など、様々な家族のスタイルが存在する。したがって、家族画の教示は慎重に行われるべきではないだろうか。Gillespie(1994)は、複合家族は現在から過去にいたるあらゆる種類の関係を含む寄せ集めであり、対象関係がどのようなものかを把握するためには、教示を「家族(a family)を描きなさい」という言葉だけにしておくことが重要であると述べている。なぜなら、その教示が家族として誰を描くかを自由に決めさせることになるからである。また、児童虐待、離婚家庭、家族との死別から間もないクライアントに対して、FDTやKFDのように自分の家族を描くことを求めるのは大きな心理的負担を強いることであると考えられる。一方で、DAFはクライアントの家族と描画を直接結びつけないので、実際の家族を描いてもらう課題よりも侵襲性が軽減されるため適用範囲は広いと考えられる。そして、高橋(1986)が述べているように、想像上の家族を描画に投影させるDAFは、個人の中のより抽象性の高い家族イメージが得られるという長所がある。しかし、最近の家族画研究の主流はFDTやKFDが主流となっており、家族画の類型化に関する研究においてもDAFを用いた研究は見当たらない。それは、DAFがFDTやKFDよりも自由度が高いがゆえに、解釈や分析が困難であるからだと考えられるが、DAFを心理テストとして臨床場面で適切に用いるためには、馬場

(2005)が言うように、客観的な側面において、被験者の描画が標準的で一般的なものであるのか、特殊な出現率の低い描画であるのかを理解することが必要である。したがって、本研究ではDAFの描画形式の類型について数量的に明らかにしていきたいと考えている。

子どもが成長し、生き方を自分で選択し成熟した人間になっていく心理・社会的な自立をとげて行く過程において、大きな節目だといわれる青年期は、家族への依存と家族に対する独立の葛藤を体験しながら、アイデンティティを確立していく段階にある。また、乳児期から親や周囲の様々な人々との関わりを通し、彼らから期待され、是認される自己像を自分自身の中に形成していくが、青年期になると、新たな経験としての性的成熟に直面すると同時に、これまでとは異なる大人の社会に入っていく準備のため、それまでの種々の自己像や同一化の再統合に従事しなければならないが(松田ら, 1982)、成人として自我を確立してゆく時期は、自己に関心が集中しやすく、ともすれば自分の能力や今までの自分の生き方等に対して、より批判的、自罰的になりやすい(下仲, 1980)。そして、自己価値・自己評価を維持する機能の形成過程において、青年期は重要な時期でもあると考えられており、自己価値や自己評価を高く保つことが、青年の適応や行動に重要な役割を果たしていることが実証的に示されている(中山, 2007)。青年期は、1人の人間として生きていくために、一時期肯定的な自己像を見失う状況にあるとされるが、この時期に自己を見つめ直すことは、青年期の発達課題を乗り越えていくために重要であり、これには今まで培われてきた強い家族の絆、家族の支えがあることを子ども自身が自覚していることが重要であると考えられる。以上の観点から、本研究では研究対象を青年期におき、類型がパーソナリティを理解する指標となるのではないかと仮説を立て、青年期の不適応の問題とも深く関わってくる自己イメージとDAFの類型との関連を検討することを目的とする。DAFの類型の基準化の資料を得ることにより、DAFを臨床場面で心理テストとして用いる際に、客観的な側面において、被験者の描画が一般的なものであるのか、特殊なものであるのかを把握することに役立つのではないかと考えられる。

家族画に限らず、描画テストでは描画終了後に臨床家が絵についての質問をしたり、臨床家とクライアントが描かれた絵を介して話し合うことによって、描かれた絵についてさらに多くの情報を得るPost Drawing Interrogation(以下、PDI)が重要だと言われている(高橋, 1991)。したがって、家族画をより正確に判読するためには、PDIが重要であり、描画形式の類型化が標準化されるためには、PDI指標を含めた分析を行う必要がある。しかし、数多くの家族画研究があるものの、PDIの研究は見られない。それは、家族画のPDI項目が確立されていないことに要因があると考えられる。そこで、本研究では家族画解釈に有効なPDI項目の作成し、分析指標に取り入れて検討する。

2. 方法

2. 1. 調査協力者

都内私立大学生・大学院生260名。そのうち、DAF・PDI・自己イメージ尺度のデータが揃っている209名(男性51名, 女性158名, 平均年齢19.54歳, SD1.781)を分析対象とした。

2. 2. 調査時期

2007年5月から6月に実施した。

2. 3. 実施方法

調査は集団法で実施した。A4サイズのコピー用紙、4Bの鉛筆、消しゴムを配布し、DAFの教示は「ある家族を描いてください」とした。DAF施行後、DAF調査シートおよびPDI質問紙、自己イメージ尺度の各質問紙を配布し、回答を求めた。DAF調査シートの内容は、描いた家族成員の描画順序、続柄、性別、年齢である。PDI質問紙はHTPテストのPDIを参考にし、専門家と心理学専攻の大学院生4名で、内容的妥当性およびワーディングに関する検討を行い、家族画に即したPDI質問紙を作成した(表1)。12項目からなり、自由記述式で回答を求めた。自己イメージ尺度は、長島ら(1965)が大学生を対象にして構成したSelf-Differential尺度の6つの因子(向性、情緒安定性、強靱性、誠実性、過敏性、理知性)のそれぞれから、因子負荷量の高いものを3つずつ抽出した。さらに、抽出した項目について専門家と検討を行い、現在あまり使われていない表現や被験者への侵襲性が強い表現などを修正した。18項目で構成され、明るいイメージや活発なイメージなどのプラスイメージを持つ形容詞と、暗いイメージやおとなしいイメージなどマイナスイメージを持つ形容詞が対になっている。5段階評定で自己イメージの評定を行った。

表1 PDI質問項目

-
1. この家族は何人家族ですか?絵に描かれていないメンバーがいるのであれば、それは誰ですか?
 2. この家族が住んでいるのは都会ですか、田舎ですか?
 3. この家族には、どういう天候が似合うと思いますか?
 4. この家族に、いま風が吹いているとしたら、どちらから吹いていますか?また、その風は強い風ですか、そよ風ですか?
 5. あなたの描かれた家族は、モデルとした家族がいますか?いるのであれば、それは誰の家族ですか?
 6. この家族に、いま必要だと思うものはありますか?もしあれば、その理由について教えてください。
 7. この家族から、何か思いつくことや感じることがありますか?
 8. この家族は、近くにいる感じがしますか、それとも遠くにいる感じがしますか? その理由について、教えてください。
 9. あなたは、ここに描かれた家族と一緒に暮らしてみたいと思いますか?
 10. この家族の中で、あなたがなりたい人はどの人ですか?
 11. この家族の中で、あなたが1番近くにいたい人はどの人ですか?また、その理由を教えてください。
 12. この家族の中で、嫌いだと感じる人はいますか?もしあれば、その理由を教えてください。
-

2. 4. 分析方法

DAFは、家族をどのように描いているかという描画そのものの様式に基づいて、以下の6タイプに分類した。形式的側面に注目するため、家族成員の構成や人物像の行動内容については分類の視点に加えなかった。分類基準は描画の形式に基づいて類型化し、検討を行っている齊藤（1989）、鷹村（1989）の家族画の類型を参考にした。

- ①合同活動型：家族が一緒に何かをしているもの
- ②個別活動型：家族が別々に何かをしているもの
- ③並列型：家族が並列的に描かれているもの
- ④上下型：家族を上下に分けて描いたもの
- ⑤孤立型：家族の1人が他の家族から離れて描かれたもの
- ⑥象徴型：家族を象徴的に描いたもの

PDIについては、専門家との協議の上、回答内容の分類定義を作成し、その定義に則って分類した（付表参照）。

2. 5. 倫理的配慮

個人情報保護に十分な配慮を行うこと、結果は統計的に処理し研究以外には使用しないこと、描画および質問紙への回答は強制ではないことなどを事前に教示した。また、描画を論文に掲載しても良いかどうかの確認をとった。

3. 結果

3. 1. 各類型の出現頻度

図1は、DAFの類型の出現頻度を示したもので、図2から図7に各類型の例を示した。家族を記念写真のように描いている並列型が圧倒的に多く、全体の67%であった。動的家族画（合同活動型、個別活動型）と静止的家族画（並列型、上下型、孤立型）で分類すると、8割が静止的家族画であったが、上下型や孤立型は並列型よりも出現頻度が低かった。また、家族を動物や物などで象徴的に描いているDAFもわずかにみられた。類型の出現頻度の性差を検討するため、性別にクロス集計し χ^2 検定を実施したが、有意差は認められなかった。

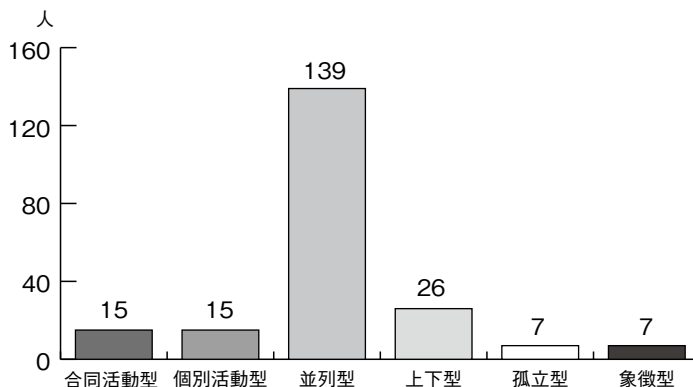


図1 各類型の出現頻度

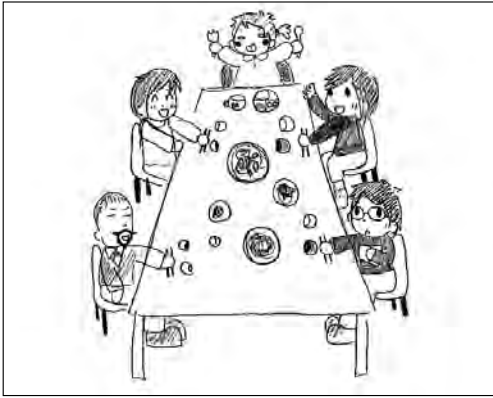


図2 合同活動型



図3 個別活動型

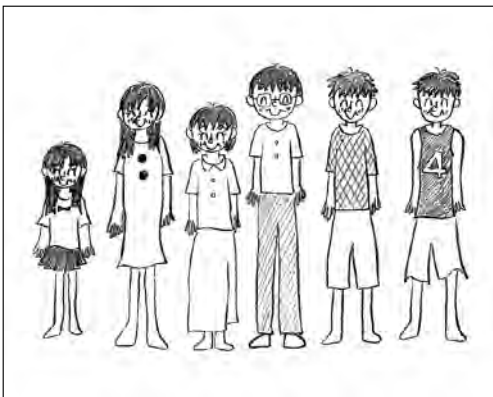


図4 並列型

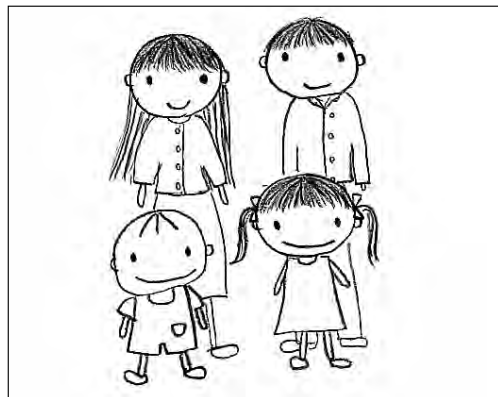


図5 上下型

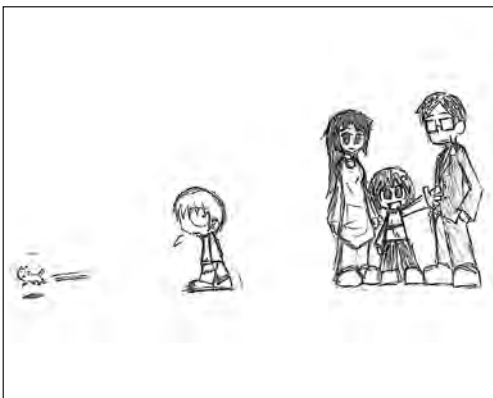


図6 孤立型

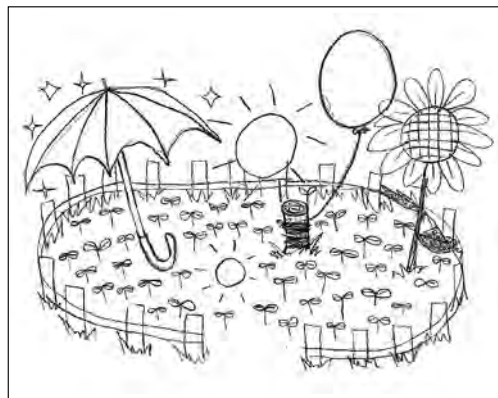


図7 象徴型

3. 2. 自己イメージ尺度の因子分析結果

自己イメージ尺度について因子分析（主因子法、バリマックス回転）を行った。因子数はスクリープロットより判断して、4因子とした。ただし、因子負荷が0.30に満たなかった項

目は削除し、再度、因子分析を行った。「18. 理知的な-感覚的な」は因子負荷が0.40に満たなかったため採用せず、最終的に16項目を採用した。結果は表2に示す。

第1因子は「活発な-おとなしい」「勇敢な-臆病な」「外向的な-内向的な」に高い負荷量を示し、活動的であるか否かを表わす軸と考えられたことから活動性因子と名付けた。第2因子は「にぎやかな-静かな」「おしゃべりな-無口な」に高い負荷量を示し、明るさの高低を表わす軸と考えられたことから明朗性因子と命名した。第3因子は「温かい-冷たい」「優しい-厳しい」といった人格的に穏やかであるか否かを分ける項目への負荷量が高くなっていることから、柔和性因子と名付けた。第4因子は「きちんとした-だらしない」「意欲的な-無気力な」「まじめな-ふまじめな」に高い負荷量を示し、まじめさを評価する軸であると考えられる。したがって、第4因子は誠実性因子と命名した。

尺度の信頼性を検討するため、各下位尺度の α 係数を算出したところ、第1因子が.76、第2因子が.65、第3因子が.78、第4因子が.73となり、比較的高い内の一貫性が認められた。

本研究では、臨床的観点から対象者の全体的な自己イメージを重視するため、下位因子については検討せず、自己イメージ尺度得点の平均値を基準に、平均値より高いものを高群、低いものを低群として、分析に用いることとした。

表2 自己イメージ尺度因子分析結果

	F1	F2	F3	F4
第1因子 活動性 $\alpha = .76$				
4. 活発な-おとなしい	.68	.48	.08	.11
5. 勇敢な-臆病な	.66	-.07	.16	.22
1. 外向的な-内向的な	.62	.32	.19	.10
9. たくましい-弱々しい	.53	-.03	.08	.20
第2因子 明朗性 $\alpha = .65$				
15. にぎやかな-静かな	.39	.73	.13	.14
7. おしゃべりな-無口な	.28	.69	.16	.09
6.*おとなっぽい-こどもっぽい	.29	-.46	.16	.33
12.*冷静な-情熱的な	.01	-.45	-.04	.12
18.*理知的な-感覚的な	.09	-.35	.04	.33
第3因子 柔和性 $\alpha = .78$				
8. 温かい-冷たい	.15	.20	.78	.19
2. 優しい-厳しい	.11	.10	.66	.05
13. 思いやりのある-自分勝手な	.16	-.07	.65	.34
第4因子 誠実性 $\alpha = .73$				
16.きちんとした-だらしない	.15	-.13	.09	.65
14. 意欲的な-無気力な	.37	.22	.28	.53
17. 敏感な-鈍感な	.08	.10	.07	.50
10. まじめな-ふまじめな	.15	-.17	.31	.50
3. がまんぶよい-あきっぽい	.25	-.20	.32	.43
因子寄与	2.20	2.08	1.92	1.90
寄与率	12.92	12.22	11.29	11.18

注) *がついている項目は、逆転項目を表す。

3. 3. 類型と自己イメージ

自己イメージ低群と高群で、類型の出現頻度に差があるかどうかを検討するため、クロス集計し χ^2 検定を行った。その結果、人数の偏りに有意傾向がみられ ($\chi^2(5)=10.062$ $.05 < p < .10$)、自己イメージ高群では合同活動型や上下型が描かれやすく、自己イメージ低群では個別活動型が描かれやすい傾向があった。

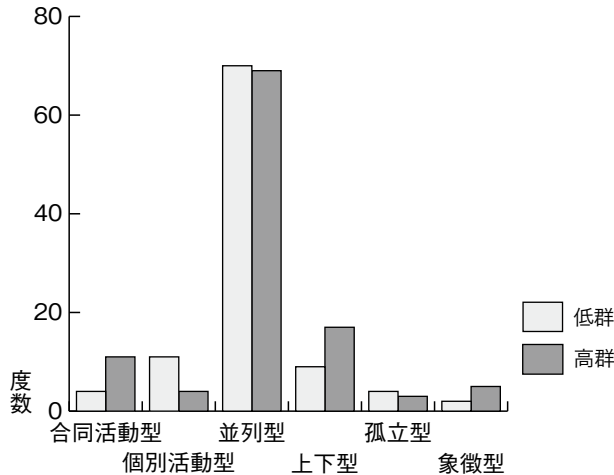


図8 類型の出現頻度と自己イメージ

3. 4. 類型とPDI

DAFの類型とPDIの回答についてクロス集計し、 χ^2 検定を行った。描いた家族にはどういふ天候が似合うと思うかというPDIにおいて、個別活動型はくもりという答えが多く、並列型は晴れという答えが多かった ($\chi^2(15)=38.209$ $p < .01$)。描いた家族に、吹いている風の強さを尋ねるPDIにおいては、合同活動型および個別活動型は強い風という答えが多く、並列型では弱いという答えが多く見られた ($\chi^2(15)=26.096$ $p < .05$)。描いた家族から思いつくことを尋ねるPDIにおいては、合同活動型と並列型は温かいや仲が良いといったポジティブな内容の答えが多く、個別活動型と孤立型は冷たいや仲が悪いといったネガティブな内容の答えが多かった ($\chi^2(15)=33.791$ $p < .01$)。描いた家族の中に嫌いな人物がいるかどうかを尋ねるPDIにおいては、個別活動型と孤立型は特定の人物を挙げる事が多く、並列型は嫌いな人物はいないと答える事が多かった ($\chi^2(5)=13.976$ $p < .05$)。

4. 考察

4. 1. 各類型の出現頻度について

齊藤(1989)や鷹村(1989)の研究では、動的描画を描くように教示をしなくても、動的家族画タイプは全体の約50%から60%の割合で出現することが示唆されている。しかし、本研究の結果では、動的家族画を描いたものは全体の14%であり、先行研究と比べて低い出現頻度であった。最も出現頻度が高かった並列型は139名で、全体の67%を占めた。高橋(1987)は、女子大学生を対象に家族画を実施した結果から、並列型をロールシャッハテス

トの平凡反応のように出現頻度の高い家族画として捉えている。また、鷹村（1989）はどういうタイプの家族画を描くかについては、性差や年齢の影響が大きく、動的描画型は男子に多くみられ、並列型は女子における出現率が高いことを示している。こうした点から、今回の調査において動的家族画の出現率が低く、並列型の出現率が高かったのは、男性51名、女性158名というように調査協力者の男女の割合に偏りがあったことが影響している可能性が考えられる。

4. 2. 類型と自己イメージについて

DAFの類型と自己イメージについて検討したところ、自己イメージが高いものは家族と一緒に何かをしているところを描いたり、家族を上下に分けて描き、自己イメージが低いものは家族が別々の行動をしているところを描く傾向がみられた。自己像を肯定的に捉え、心理的に安定を保っているものは、家族の団らんや交流といった機能的な面や家族成員の位置づけといった人間関係の側面を投影させ、自己像を否定的に捉えているものは家族に対する拒否的な構えや交流の乏しさを投影させやすいのではないかと考えられる。鷹村（1989）は、少年鑑別所に入所した非行少年を対象にFamily-Drawing-Testを実施し、再入所した少年の場合、前回入所時と再入所時では描画順序、配置などに多少の変化はあるものの、タイプそのものには変化はなく、各タイプそのものには具体的家族力動よりもより不変的な本人のもつ家族イメージやパーソナリティが反映されやすいことを示唆している。本研究の結果は、自己イメージの違いによって、出現しやすい類型が異なることを示唆しており、類型を分析指標に取り入れることは描画者のパーソナリティの理解に役立つのではないかと考えられる。

4. 3. 類型とPDIについて

DAFの類型とPDIの回答についてクロス集計し、 χ^2 検定を行った結果、類型とPDIの回答に特徴がみられた。3枚の紙に家・木・人を自由に描かせるBuck（1948）のHTPテストでは、PDIが構造化されているが、Buck（1948）は絵のイメージに合う天候を尋ねることについて、「自分たちの一般的な環境が援助的で親和的であるのか、それとも圧迫的で敵対的であるのかといった感情を天気の状態で表明したとしても別に驚くことではない」と述べている。つまり、DAFの中で被験者が印象としてもつ天候によって、家族に対する感情が表明されうると考えられる。そこで、描いた家族に似合う天候について質問した結果、並列型は晴れという回答が多く、個別活動型はくもりという回答が多かった。家族が別々に行動している描画には、情緒的な交流の不十分さが反映されていると考えられ、そのことに対する本人のわだかまりが、くもりという天候のイメージに投影されやすいのではないかと推測される。

また、描いた家族に、吹いている風の強さを尋ねるPDIにおいては、合同活動型および個別活動型は強い風という答えが多く、並列型では弱い風という答えが多く見られた。これは動的な描画を描くことによって、その描画のもつ活動性が風の強弱の判断に影響を与えたためではないかと考えられる。

描いた家族から思いつくことを尋ねるPDIにおいては、合同活動型と並列型は温かいや仲が良いといったポジティブな内容の答えが多く、個別活動型と孤立型は冷たいや仲が悪いと

いったネガティブな内容の答えが多かった。また、描いた家族の中に嫌いな人物がいるかどうかを尋ねるPDIにおいては、個別活動型と孤立型は特定の人物を挙げるが多く、並列型は嫌いな人物はいないと答えるが多かった。つまり、家族が別々に行動しているところを描くものや、家族の1人を他のメンバーから孤立させて描くものは、描出した家族から冷たいや仲が悪いなど、家族関係の希薄さを表明したり、嫌いな人物像を挙げる傾向が認められた。一方で、合同活動型や並列型は描いた家族に温かいや仲が良いという肯定的な印象を抱き、家族に対して親和的であることを予想させる。これらの結果は、類型とPDIを絡め合わせて、家族画を分析することにより、描出された家族イメージをより深く理解することができることを示しているといえよう。

4. 4. まとめと今後の課題

本研究において、DAFの類型には自己イメージ評価の違いが反映される傾向が認められた。これは、DAFを類型的につかむことがパーソナリティを理解することに役立つ可能性を示唆している。また、類型とPDIとの関連を検討したところ、個別活動型や孤立型は描いた家族から思いつくこととして、ネガティブな内容を答えるが多く、家族関係における葛藤がうかがえた。PDIを分析に取り入れることにより、描画形式に示される意味をより深く知り得るというPDI指標の有用性が示された。しかし、DAFの類型やPDIが標準化されるためには、パーソナリティとの関連をさらに吟味していくことや、小学生や中学生といった他の発達年齢での調査も必要だと考えられる。また、DAFの臨床的有効性を検証していくためには、個別法による実施や、臨床事例を積み重ね、臨床的な観点からの知見を増やしていくことが必要であろう。

【引用文献】

- 青木健次 (1979) ; 投影描画法研究の動向 ; 京都大学教育学部紀要, 25, 209-222.
- Buck, J. N. (1948) ; The H-T-P Technique : A Qualitative and Quantitative Scoring Manual. 加藤孝正・荻野恒一 (訳) (1990) ; HTP 診断法, 新曜社.
- Drainer, B. A. (1963) ; A study of children's self-feelings through the Draw-A-Family technique and spontaneous paintings. Dissertation Abstract(Ann. Arbor. Mich.) 24, 3433.
- Gillespie, J. (1994) ; The Projective Use of Mother and Child Drawings : A manual for clinicians, New York : Brunner/Mazel. 松下恵美子・石川元 (訳) (2001) ; 母子画の臨床応用—対象関係論と自己心理学—, 金剛出版.
- Goodenough, F. L. (1926) ; The Measurement of Intelligence by Drawing. Cleveland, Ohio : The World Pub.
- Hulse, W. C. (1951) ; The emotionally disturbed child draws his family. ; Quart. J. Child Behavior, 3, 152.
- 石川元 (1992) ; 人物画・家族画 ; 精神科治療学, 7, (3), 264-267.
- 栗山和広 (1995) ; 女子短期大学生の家族画テストについて ; 宮崎女子短期大学紀要, 21, 27-34.
- 栗山和広 (1996) ; 女子短期大学生の家族画テスト (2) ; 宮崎女子短期大学紀要, 22, 11-21.
- 松田君彦・広瀬晴次 (1982) ; 青年期における自己像と自我同一性 ; 教育心理学研究, 30, (2), 157-161.
- 宮本邦雄・佐藤かおり・北本桜香 (2001) ; 女子大学生の内的作業モデルと家族表象—家族描画と円

- 環母子関係イメージ画を指標として一；東海女子大学紀要, 21, 67-77.
 長島貞夫・藤原喜悦・原野広太郎・斎藤耕二・堀洋道（1965）；自我と適応の関係についての研究（1）—Self-Differential作製の試み—；東京教育大学教育学部紀要, 12, 85-106.
 名島潤慈・杉本沙由理・金子恵理（2004）；心理アセスメントにおける描画法概観（1）；山口大学教育学部付属教育実践総合センター研究紀要, 17, 167-182.
 中山留美子（2007）；児童期後期・青年期における自己価値・自己評価を維持する機能の形成過程—自己愛における評価過敏性, 誇大性の関連の変化から—；パーソナリティ研究, 15, 2, 195-204.
 Porot, M. (1952) ; Le dessin de la famille, Exploration par le dessin de la situation affective de l'enfant dans sa famille, *Pediatric*, 7, 1.
 齊藤俊郎（1989）；家族画の多面的分析について；家族画ガイドブック, 346-364, 財団矯正協会.
 下仲順子（1980）；青年群との対比における老人の自己概念—世代差, 性差を中心として—；教育心理学研究, 28, (4), 303-309.
 高橋雅春（1986）；HTPPテスト；臨床描画研究Ⅰ, 50-67.
 高橋雅春（1987）；家族画診断の基礎；臨床描画研究Ⅱ, 6-17.
 高橋雅春・高橋依子（1991）；人物画テスト, 文教書院.
 鷹村アヤ子（1989）；家族画の形式分析について；家族画ガイドブック, 304-312, 財団矯正協会.
 田中宏（1989）；少年鑑別所における家族画の活用；家族画ガイドブック, 114-143, 財団矯正協会.

付表
PDIの分類定義および出現率（%）

家族員の省略	風の強さ		描かれた家族との暮らし	
省略あり 25.5	強い風 6.7	暮らしたい 51.4		
省略なし 74.5	弱い風 87.0	暮らしたくない 40.4		
省略された家族員の内訳	その他 1.4	その他 8.2		
父親 16.3	風なし 4.8	なりたい人物		
母親 8.2	家族のモデル	同性の親 33.2		
子ども 32.7	自分の家族 30.3	異性の親 6.7		
その他 42.9	理想の家族 5.3	子ども 44.2		
家族が住んでいる場所	その他 8.7	その他 6.3		
都会 55.8	モデルなし 55.8	なし 9.6		
田舎 36.1	家族に必要なもの	1番近くにいたい人物		
その他 8.2	精神的な充実感 20.2	父親 14.9		
天候	物質的な充実感 15.9	母親 28.8		
晴れ 83.2	他の家族・ペット 15.4	子ども 34.6		
くもり 5.8	なし 48.6	その他 10.6		
雨 3.8	家族から思いつくこと	なし 11.1		
その他 7.2	ポジティブ 63.5	嫌いな人物		
風の方向	ネガティブ 14.9	特定の人物 14.9		
左から 32.7	その他 11.5	なし 85.1		
右から 29.3	なし 10.1	嫌いな人物の内訳		
その他 32.7	家族との距離感	父親 51.6		
風なし 5.3	近い 59.6	母親 16.1		
	遠い 31.7	子ども 22.6		
	その他 8.7	その他 9.7		

童謡の音楽的表現に関する一考察

—ダルクローズ・ソルフェージュにおけるニュアンスの法則
との関連を視点として—

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

陸路和佳 杵鞭広美

(Waka Mutsuro Hiromi Kinemuchi)

要約：

本論文は、リトミックの創案者であるダルクローズの著したダルクローズ・ソルフェージュの特徴を明らかにし、その教育的なねらいがどのように童謡の音楽的演奏へとつながるかを、その中のニュアンスの法則を用いて考察する。そのため、まず、演奏表現においてニュアンスという重要かつ不確かな音楽表現に対し、法則性を見出そうとしたダルクローズの音楽観や教育観の根底部分を明らかにし、さらに、その解釈と実践への応用として、保育者養成の学習教材としての童謡にその法則をあてはめていくことにより、童謡における音楽的演奏の普遍的なメソッドへの手がかりを得ようと試みた。その結果、ニュアンスの法則のいくつかに童謡の表現への適用の可能性が見られ、その法則が音楽の表現方法として基本的できわめて重要な要素であり、保育現場における音楽表現の基礎とすべきものであることが明らかとなった。これらを踏まえて、本研究は、限られた期間内での音楽能力の育成を求められている保育者養成での音楽教育において、保育者にとって不可欠ともいえる表現の学習を重視し、また、法則性を持った音楽表現の学習が可能であるかを見出そうとするものである。

キーワード：童謡 ダルクローズ・ソルフェージュ 音楽的表現 ニュアンス 法則性

1. はじめに

音楽教育において、ソルフェージュの重要性はいうまでもない。ソルフェージュは知的な音楽理解の手段として、もともと歌うという意味を持ちながら、その学習は音程の理解、リズムの理解、楽典の理解（調性）等のために機械的なテンポやリズムで行われているのが現状である。表現的要素については、楽譜に書かれている項目以外の表情は極力排除された表面的な譜面に従った正確無比な歌唱力が求められている。このような状況に対し、のダルクローズ・ソルフェージュの理論を基に、新しい教育的な展開ができるのではないかと考えた。

むつろわか：有明教育芸術短期大学 子ども教育学科

きねむちひろみ：有明教育芸術短期大学 子ども教育学科

E.J.ダルクローズ (Dalcroze, E.J. 1865-1950) が著したダルクローズ・ソルフェージュ (ダルクローズ・板野・岡本, 1966) には、その特徴として、音程や楽典、リズム理解の他に音楽的なセンスに関する項目、すなわちニュアンス、フレーズ、アクセントに関する項目が含まれている。これらの項目は体系的に分類しまとめあげられており、これと調性、音階の特殊ともいえる学習方法とを総合しながら即興表現にまでその内容が踏みこまれている。身体表現と音楽教育を結び合わせたリトミックという教育法を創案したダルクローズが、音楽を知的に理解する手段としてこの学習方法を確立したことを分析し見ていくと、立体的、3次元的空間に音楽的表現理解が行われているという特徴がうかがわれ、身体や心で音楽理解をする意味合いが色濃く出ていることがわかる。すなわち、動きとしての音の把握力を高めるソルフェージュ¹⁾ (ダルクローズ・板野・岡本, 1966) として、よりダイナミックに音楽理論の理解を基に音楽表現理解へとつなげているのである。

保育者養成校の学生の音楽的能力は様々であるが、概して言えることは、演奏技術のあるなしにかかわらず、演奏における意識が記譜された音符やリズムにのみに向かいがちであり、音楽上の表現への関心がほとんど持たれていないということが、感じられるということである。演奏表現の学習となると譜面上の強弱記号を指導者から指摘されて意識する程度で、比較的完成度の高い演奏においてもその表現は物理的な音の強弱の選択肢に留まっているような場合が多い。さらにダイナミクスのニュアンス感やフレーズ感などの譜面上には記されていない音楽的な意味を理解することにおいては、ほとんどその必要性を感じていないと思われる傾向が強い。残念ながら、この傾向は保育現場における保育者においてもしばしば見受けられる現状がある。ここには、音楽に関する専門教育を必ずしも受けていないことによる音楽的意識の問題に加えて、さらに音楽教室や学校教育における音楽教育者の根本的な意識改革の問題もあるだろう。しかし、子どもに対する保育者の表現において重要なことは、記譜されたきまりごとより、保育者自身から発せられる表情豊かな声や楽器の演奏であることを改めて考えておきたい。『幼稚園教育要領』(2008)における領域「表現」には「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」²⁾ という目標が明記されている。要するに、感性、表現、創造性を養う力が保育者には求められているのである。本稿はこうした表現力習得の手がかりとして、ダルクローズ・ソルフェージュのニュアンスの法則をとりあげ、「生徒の演奏の領域内」³⁾ である童謡との関連を調べることにより、その演奏上の表現のあり方について考察するものである。

2. ダルクローズ・ソルフェージュについて

2. 1. ダルクローズ・ソルフェージュの目的

2. 1. 1. 総合的な音楽教育

ダルクローズ・ソルフェージュは、リズム運動、ソルフェージュ、即興の3つの領域からなりそれぞれが密接に関連付けられているいわゆる「ダルクローズ・メソッド」の一領域であるわけだが、ダルクローズ自身「今日の音楽教育は、さまざまな要素の相関関係はまったく確立しないで、その各々を個々別々の特化した形でしか扱っていない。それらの調和のとれた総合こそ、明日の音楽教育者たちの担うべき仕事なのである」(ダルクローズ・山本, 2003)⁴⁾ と述べて、ソルフェージュ、和声、音楽理論と分かれて特化された断片的な個々の

分野は総合的に教育されるべきだと主張している。

2. 1. 2. リトミックとの関連

前述したように、ダルクローズ・メソッドには以下の3つの学習内容がある。

- ①ソルフェージュ ②リズム運動 ③即興演奏

ダルクローズのメソッドの中心はリズム運動であるとの認識が強く持たれているが、ダルクローズが実践した教育の始めにおいてはソルフェージュ教育があり、それが出発点でもある。そしてダルクローズ・メソッドにおいてソルフェージュとリズム運動は密接に結びついており、彼の著書『リズムと音楽と教育』の中でその方法が具体的に示されている。一方リトミックから見たソルフェージュとの関連性は、板野平・岡本（1966）が「リトミックでは絶えず旋律的、和声的な動き（リズム）を聞き、感受した音楽的センセーションやイメージを身体的に具体化し経験することによって、音楽的ボキャブラリーを内的に蓄積してゆくのである。これがリトミックでのリズム訓練なのであるが、これはソルフェージュの範疇に含まれる性質のものでもある。」⁵⁾と述べ、このメソッドにおけるソルフェージュとリトミックの関係を位置づけている。

2. 2. ダルクローズ・ソルフェージュの特徴

「ダルクローズ・ソルフェージュⅠ、Ⅱ、Ⅲ」として著され、理論理解として音階・旋法・音程・旋律・和声・転調・対位法・即興の練習課程が示されている⁶⁾。音階や調性理解については、かなり独特の方法を用いているが、ここでは、全体の概要的な特徴についてのみ述べるにとどめる。

- ① 音階と調性 フレーズとニュアンスという副題がついている。
- ② 音階 全音半音の学習、ハ長調からはじまる各調の音階練習
各音階の全、半音の並び、及び、半音の性質などをローマ数字を用いて分析的に紹介している。その際、ゼスチャーで全音、半音を示すことも行っている。
ローマ数字は各調の主音から数えており、音列（2～7音列）を配し音階の断片的な練習や各調のリズム譜にその数字を用いて、数字唱を行う練習が含まれている。
- ③ 調性の練習 各調の調子記号の基にドから始まる音階的旋律を用い、全音、半音の練習を踏まえながら旋律の最後に各調の数字を示すことにより解決する主音を見出す練習。
- ④ ニュアンスの法則、アクセントの法則、フレーズの法則、即興練習が各調の調性、音階練習の中に組み込まれている。ニュアンスやフレーズについての項目には、その項目適用練習のための「簡単な旋律」練習が組み込まれている。
- ⑤ ひとつの旋律による移調練習
- ⑥ 教師の歌う旋律の調性の聴き取り
- ⑦ 動機の反復進行の練習

③の調性理解の学習はダルクローズ・ソルフェージュの特徴的な練習法のひとつである。「ド」の持つ役割や性格が各調によって変化すること、全音、半音の機能により主音への回帰力ともいべき引力を感じる和声感、調性感の感得を目指している。

全体としては固定ド唱法を用いているが、数字式唱法においては移動下的な考え方も持っており、しばしば議論的となる両者の二者択一的な考え方ではない。

3. 研究の目的

前節で明らかにしたダルクローズ・ソルフエージュの特徴に準拠し、その教育的なねらいがどのように音楽的演奏へとつながるかを、その中のニュアンスの法則と童謡を用いて考察する。演奏法においてニュアンスという不確かな音楽表現を科学的に分析し、集約し、法則性を見出そうとしたダルクローズの、リトミックという教育法へとつながる音楽観や教育観の根底部分を明らかにし、その上で、その解釈と実践への応用として、音楽としての童謡にその法則をあてはめてみて、保育者養成における童謡の音楽的演奏の普遍的なメソッドとしての学習法への手がかりを得ようとするものである。

4. 研究の方法

ダルクローズ・ソルフエージュのニュアンスの法則に合致すると思われる童謡の小節を調べ、以上の作業を通してその演奏法を譜面から考察する。分析の対象とする童謡は、吉田梓監修：童謡カレンダー（1997）音楽之友社、鈴木恵津子、富田英也監修・編著：ポケットいっぴいのうた（2008）教育芸術社から本学の授業で扱う曲を抽出した。

5. 結果と考察

5. 1. ニュアンスの第一法則（ダルクローズ・ソルフエージュより）

- a) すべての上行の旋律は、例外を除いてクレッシェンドすなわち各々の音の響きをだんだん増しながら歌われるべきである。いいかえれば、上行音階はクレッシェンドで歌うべきだともいえる。
- b) すべての下行の旋律は、例外を除いてディミヌエンドすなわち各々の音の響きをだんだん減しながら歌われるべきである。いいかえれば下行音階はディミヌエンドで歌うべきだともいえる⁷⁾。

適用箇所について

楽譜上にその指示がないもので、そのニュアンスが使われると効果的であると思われる部分を取り上げる。

表1 ニュアンスの第一法則に適用できる童謡の部分

曲名	適用箇所（小節）	曲名	適用箇所
時計のうた	5～8	バスごっこ	9～12
たなばたさま	1～8	ニャニユニョの天気予報	9～12
おかえりのうた	5～8	ピクニック	9～12
あめふりくまのこ	5～8	ぼくのミックスジュース	9～13
ちょうちょ	9～12	ホ！ホ！ホ！	21～24
ぞうさん	3, 4, 5～8	山のワルツ	5～10
きよしこの夜	9～12	ゆりかごの歌	5～8
大きな栗の木の下で	3～6	あわてんぼうのサンタクロース	5～8, 10～15
アイスクリームのうた	23, 24	ともだちになるために	9～16
どんぐりころころ	3, 4	ドレミのうた	1～最後
山の音楽家	1～8	とんぼのめがね	1～8
きのこ	23～26	犬のおまわりさん	前奏部分1, 2 (同後奏部分)

音楽表現上自明ともいえる事項であるが、音の上行、下行の意識を持つこと、そのニュアンスがどのような箇所でも有効となるか（第二法則とも関連している）は、学習者、特に初心者にとっては基本的な音楽表現の法則の理解として最も重要な課題となる。レガートの旋律にはほとんどすべての曲があてはまる。適用箇所はほとんどの場合、いわゆる歌のサビともいわれる盛り上がりで変化の多い部分である。活発なリズムを持つ曲でも「ルラルラあまいね」（アイスクリームのうた）など部分的にレガートの歌われる部分に適用される。また、歌詞もその童謡の内容として中心となるところに適用される場合が多い。「ふるさと」、「思い出のアルバム」等、強弱記号が記入してあるものを入れると適用できる曲はさらに多くなる。

5. 2. ニュアンスの第二法則

旋律のすべての音に、同じ強さのアクセントをつけるべきではない。例えば強いアクセントを持つリズム形式で作られているパッセージでは、クレッシェンドとデクレッシェンドのニュアンスを激しく行わず、あまりアクセントを持たないリズムの旋律では比較的激しいクレッシェンドとデクレッシェンドを行ってもよい⁸⁾。

適用箇所

法則の内容が明確となるよう1曲の中でその比較ができる曲を適用させた。

表2 ニュアンスの第二法則に適用できる童謡の部分

曲名	適用箇所	
	強いアクセントを持つ リズム形式	あまりアクセントを持たない リズムの旋律
おかえりのうた	1～4	5～8
時計のうた	1～4	5～8
せんせいとおともだち	1～4	5～6
世界中のこどもたちが	9～16	1～8, 17～24
大きな古時計	17～20, 21～24	1～16

前段部分と後段部分を別々の曲に適用することもできる。その場合さらに適用できる曲は増えてくる。学習者のニュアンスにおける法則的な理解にはその表現が曲の中で併用されて比較できる方が明確になろう。スタッカート部分や付点リズムが連続的に使われる部分は比較的ニュアンスを少なめにし、レガート部分と伴奏部にアルベルティーバス等の8分音符が使われているような、ゆるやかな旋律の部分には大きなニュアンスが必要となる。

5. 3. ニュアンスの第三法則

上行旋律の中のある一つの音が引き延ばされているとき、その音は全体のクレッシェンドの一部をになうことになる。その後続く音が、この引き延ばされた音より低いときは、その引き延ばされた音は、クレッシェンドされたあとデクレッシェンドされて歌われる⁹⁾。

表3 ニュアンスの第三法則に適用できる童謡の部分

曲名	適用箇所
ぞうさん	3
ニャニュニョの天気予報	11 ※
ピクニック	9, 10 ※

※引き延ばされた後に低い音がきているが、この場合、デクレッシェンドは必要ないと思われる。

5. 4. ニュアンスの第四法則

同じ音が続けて何度か歌われる場合、その反復音はクレッシェンドを伴う。¹⁰⁾

表4 ニュアンスの第四法則に適用できる童謡の部分

曲名	適用箇所
小さい秋みつけた	(前奏部分) 1, 2, (コーダ) 2
ちょうちよ	9~12
きのこ	5, 6

5. 5. ニュアンスの第五法則

続けて何度か反復される音が、冒頭の旋律の再現であるとき、クレッシェンドはラレタンドを伴う¹¹⁾。

適用箇所なし

5. 6. ニュアンスの第六法則

旋律的、リズム的な同じグループが続けて二度反復されるとき、反復される前で息継ぎするだけでなく、第一回目のグループのニュアンスとは異なったニュアンスをつけて、その反復されたグループを歌う必要がある。もし、第一のグループをフォルテで歌うのなら、次の反復部分はピアノで歌う。あるいは、その逆の組み合わせで歌わなければならない¹²⁾。

表5 ニュアンスの第六法則に適用できる童謡の部分

曲名	適用箇所
山の音楽家	9~12 強弱記号あり
きのこ	1~4, 9~12
手をたたきましょう	9~12 ※
バスごっこ	5~8
めだかの学校	5~8 強弱記号あり
おはながわらった	1~8 ※
ドキドキドン！一年生	15~18 ※

※この場合は無理に適用する必要はないが、適用した場合、興味深い音楽的効果が得られそうである。

いわゆるエコー効果である。音楽を専門的に学んでいる者にとっては第一法則と同様に表現の常套手段ともいえるべき基本的な方法であるが、経験の浅い音楽学習者にとってはなじみ

がうすい表現であるので重要な課題となろう。

5. 7. ニュアンスの第七法則

旋律が再現するとき、その前にその準備の旋律がある場合は、その準備の旋律はラレントで歌われる¹³⁾。

表6 ニュアンスの第七法則に適用できる童謡の部分

曲名	適用箇所
小さい秋みつけた	10 指示表示あり
七つの子	15, 16
むすんでひらいて	16

フレーズ感のニュアンスであり、いわゆるフレーズのまとめ方のひとつの方法である。初心者には難解かもしれないが、やわらかい曲想で再現部を持つ童謡では適用させるべきで、より音楽的な表現につながる。

5. 8. ニュアンスの第八法則

旋律がある一組の同じ長さの音で終わり、かつ、これら一連の音の最後の数音が順次進行するときは、これらの音符はスタッカートにされる。また、これらの音群が、曲中で旋律の再現の前に置かれているなら、ラレントをも伴う¹⁴⁾。

適用箇所なし

5. 9. ニュアンスの第九法則

一連の音が、主題旋律の再現にいたるときで、しかも旋律の冒頭音が二倍以上の長さのとき、一連の音の最後部におけるラレントは非常に遅く、すなわち二倍の長さになる¹⁵⁾。

適用箇所なし

5. 10. ニュアンスの第十法則

いろいろな長さの音符（2分、4分、8分、16分音符）からなる曲中に、一連の等しい長さの上行音が出てくるときは、これら上行音の各音に強くアクセントをつけなければならない¹⁶⁾。

表7 ニュアンスの第十法則に適用できる童謡の部分

曲名	適用箇所
かもつれっしゃ	2, 4, 6

5. 11. ニュアンスの第十一法則

a) 下行進行する旋律的な一連の音が、勢いの強い性格（フォルテやフォルテッシモなどの）を持つ主題の再現を招くときは、前に示した法則（第一法則）に関係なく、その一連の音をクレッシェンドで歌わなければならない¹⁷⁾。

表8 ニュアンスの第十一法則 a) に適用できる童謡の部分

曲名	適用箇所
歯をみがきましょう	9, 10 ※
森のくまさん	9, 10 (アウフタクト)

※無理に適用しなくともよいが、適用した場合もおもしろい効果が得られそうである。

- b) 上行進行する旋律的な一連の音のごく穏やかな (pp など) 主題の再現を招くときは、a) の法則と同じように第一法則に関係なく、その一連の音をデクレッシェンドで歌わねばならない¹⁸⁾。

表9 ニュアンスの第十一法則 b) に適用できる童謡の部分

曲名	適用箇所
きよしこの夜	10 (再現部前ではない) ※

※適用可能であるが、絶対的ではない。

5. 12. ニュアンスの第十二法則

曲の最後の小節で休止符を多く含んでいる場合、休止符と休止符の間に切れ切れに存在する音は、むしろ休止符の方をラレンダンドしつつ演奏されるべきである¹⁹⁾。

適用箇所なし

5. 13. ニュアンスの第十三法則

- a) 長さが同じで、音程を異にする二音間のリズムは、つねに、強弱という釣り合い (proportion) をとる。これは、リズムの最後の音は、その響き (sonorite) を失う。という法則からきている。結局は、もし二つの連続する音のリズムの最後が、強拍部、あるいは、比較的強い拍部 (中強拍部) にあたるなら、その音は、その連続する二つの音の中、弱い方になるために、それに相応する程度に、その強さを保つ。
- b) もし、これに反して、この二音が、自然な強-弱のグループを作っているなら、弱い音は、その響きを少しも失うことはない。むしろ強い音の方を一層強めるべきである。きらびやかな性格をもつ曲では、スラーでつながる二音の後の方は、軽いスタッカートとなる²⁰⁾。

表10 ニュアンスの第十三法則に適用できる童謡の部分

曲名	適用箇所
犬のおまわりさん	前奏部分 1, 2 後奏部分
すてきなパパ	1, 2, 4
まつぼっくり	1
にんげんっていいな	前奏部分 1, 2

基本的な表現の法則である。「犬のおまわりさん」の前奏部分は、第一法則と併用する必要がある。また歌詞を伴う「パパ」「まつぼっくり」などは、しばしば無機的に表現されるが、

歌詞のリズム的表情を出すために意識的にこのニュアンスをつけて演奏されるべきである。

このように、本学の学習曲の40曲以上もの童謡がニュアンスの法則に適用できる部分を持っていることが明らかとなった。特に第一法則、第二法則、第六法則に適用箇所が集中している。これらの法則は演奏表現の基礎的事項であり、学習項目として極めて重要な項目であると言えよう。また、各法則は第一法則、第二法則に見られるように、それぞれ独立しているものではなく、法則間の関連性を理解して演奏表現に適用させる必要がある。

6. おわりに

ダルクローズ・ソルフェージュの特徴であるニュアンスの法則について、その実践の具体例に童謡をとりあげ歌唱、演奏方法の考察を行った。童謡が子どものための音楽とはいえ、前奏や伴奏部分を含め、多彩な音楽的ニュアンス、表現を持ち、様々な演奏表現を必要としていることが明らかとなった。これらの童謡は、当時ダルクローズが対象としていた音楽とは作曲年代も異にしており、作風や様式にも違いがある。また言語の違いから生じる歌詞と音楽との関連による表現の不一致等は当然起こりうることであり、従って、必ずしも適用できないケースも見受けられた。しかし、豊かな音楽性を持ったダルクローズ・ソルフェージュは、ニュアンスの法則を以って、音楽を理論的、知的に分析しながら音楽表現の解釈の問題理解について系統立てた学習方法を明確にしている。これは、J.L.マーセルも音楽教育心理学の立場で主張しているように、ニュアンスやテンポの要素が、演奏を行う者の好みや気まぐれによるのではなく、音楽の旋律や伴奏などの形によって生ずることを証明しており、ソルフェージュの一環として習得しようとする法則性を持った表現の学習は、優先性を持たせることにより、音楽表現の基本を学習する方法のひとつとして、有効な手段となりうるだろう²¹⁾。これまでの教育に対する、この学習の教育効果の確認は、今後の教育実践に求められるが、どのように取り入れていくかも検討課題となる。

この考察から、ニュアンスの法則に基づいた演奏表現が保育者養成の学生にどのように聴き取られ、受け取られるかの心理学的な実験調査を行い、そこから童謡の音楽的表現のあり方を問うていきたい。本稿は、そのための基礎的作業として位置づけられる。

【引用文献】

- 1) エミール・ジャック＝ダルクローズ 板野平・岡本仁訳（1966）；ダルクローズ・ソルフェージュ，国立音楽大学出版 訳者はしがきより。
- 2) 文部科学省「幼稚園教育要領」表現より引用した。
- 3) エミール・ジャック＝ダルクローズ 板野平・岡本仁訳（1966）；ダルクローズ・ソルフェージュ，国立音楽大学出版 訳者はしがきより。
板野、岡本は、訳者はしがきにおいて、ソルフェージュに関して「生徒自身で音楽を租借できる能力を与えなければならない」というマイヤー博士の言葉を引用し、「ソルフェージュは音楽理論の諸問題についての実音の裏づけをし、演奏能力を高めていく訓練でなくてはならない。そして教師の単なる模倣に終わってはならない。」と述べ、さらに「ソルフェージュの内容は、生徒の音楽理論とか演奏の領域内のものとなることが望ましい。」とその学習のあり方について述べている。
- 4) エミール・ジャック＝ダルクローズ 山本昌男訳（2003）；リズムと音楽と教育，全音楽譜出版

社 p.98

- 5) エミール・ジャック＝ダルクローズ 板野平・岡本仁訳（1966）；ダルクローズ・ソルフェージュ，国立音楽大学出版訳者はしがきより。
- 6) エミール・ジャック＝ダルクローズ 前掲書
- 7) エミール・ジャック＝ダルクローズ 前掲書p.22
- 8) エミール・ジャック＝ダルクローズ 前掲書p.29
- 9) エミール・ジャック＝ダルクローズ 前掲書p.33
- 10) エミール・ジャック＝ダルクローズ 前掲書p.34
- 11) エミール・ジャック＝ダルクローズ 前掲書p.35
- 12) エミール・ジャック＝ダルクローズ 前掲書p.39
- 13) エミール・ジャック＝ダルクローズ 前掲書p.42
- 14) エミール・ジャック＝ダルクローズ 前掲書p.43
- 15) エミール・ジャック＝ダルクローズ 前掲書p.46
- 16) エミール・ジャック＝ダルクローズ 前掲書p.48
- 17) エミール・ジャック＝ダルクローズ 前掲書p.51
- 18) エミール・ジャック＝ダルクローズ 前掲書p.51
- 19) エミール・ジャック＝ダルクローズ 前掲書p.52
- 20) エミール・ジャック＝ダルクローズ 前掲書pp.78-79
- 21) J.L.マーセル・M.グレーン 供田武嘉津訳（1991）；音楽教育心理学，音楽之友社 p.215, 221

楽譜資料

譜例 1

【ニュアンスの第二法則※】

très nuancé

moins nuancé.

【おかえりのうた 1, 2小節】

$\text{♩} = 126$ たのしく

mf *C*

きょうもまたゆめくすましました

【おかえりのうた 5, 6小節】

C

せんせいさまなら

【とけいのうた】

$\text{♩} = 126$

mp *C* *mf*

あけぼのつばき けいふのうた

譜例 2

【ニュアンスの第三法則】

b)

【ぞうさん】

$\text{♩} = 96$

F

ぞうさんぞうさん ねばなながいのね

譜例 3

【ニュアンスの第四法則】

a)

【小さい秋みつけた】

$\text{♩} = 80$ *clar.*

mp *p* *pp* *rit.*

譜例 4

【ニュアンスの第六法則】

a)

【山の音楽家】

f *F* *C7* *p* *F*

かきこきかきこきかきこきかきこき
かきこきかきこきかきこきかきこき

【手をたたきましょう】

C

おらいましゅアッハ おらいましゅアッハ
おこりましゅワンワン おこりましゅワンワン

譜例 5

【ニュアンスの第十法則】

a)

mf *C* *G7*

1-2 かも つれしや ショウショウシヤ い

【「ポケットいっぱい」教育芸術社より】

譜例 6

【ニュアンスの第十一法則】

cresc. *ff*

etc.

【森のくまさん】

f *F*

たはなさくもりのみち

幼稚園教諭・保育士養成校生における 童謡の聴取に関する基礎的研究

Research into the Potential Listening Impression of Children's Songs

杵鞭広美 陸路和佳

(Hiromi Kinemuchi Waka Mutsuro)

要約：

幼児教育や保育の現場においては、子どもの年齢と発達過程に応じた創造的な遊びや表現活動をとおした音楽が取り入れられて久しい。本研究では、幼稚園教員・保育士養成校生を対象として、童謡の一部を用いて曲の演奏方法や強弱の位置関係を異ならせた実験研究を行い、対象者の音楽聴取における様相を探った。その結果、本研究の対象学生においては、童謡の演奏方法の違いを聴き分け、好みの演奏パターンを見出していることが示唆された。一方、強弱パターンの変化に関しては、曲判断の一貫性がみられなかったことから、楽曲を「聴く」という基本的な能力を活用した指導の可能性と具体的な実践方法の考案について、今後も検討を進めることの必要性が示された。

キーワード：童謡 音楽的表現 聴取実験 演奏方法 強弱パターン

1. 本研究の意義と目的

幼児教育および保育の現場では、子どもの社会性の発達や人間関係の形成を主軸にしながら、子ども一人一人の感性をのばすことを目指した教育や情操を豊かにする保育の重要性がいわれてきた。幼稚園教育要領（2009）における「表現」では、「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。」ことが明記され、また、保育所保育指針（2009）では、3歳児以降の保育内容を記した「表現」において、「音楽に親しみ、聞いたり、歌ったり、体を動かしたり、簡単なリズム楽器を鳴らしたりして楽しむ。」「絵本や童話などに親しみ、興味を持ったことを保育士と一緒に言ったり、歌ったりなど様々に表現して遊ぶ。」「音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりする楽しさを味わう。」など、明記されている。このように、幼稚園教育要領や保育所保育指針では、子どもの年齢と発達過程に応じた「表現」に関する指導内容と目標を明示しているが、そのなかでも、子どもの創造的な遊びや表現の方法として音楽活動が取り入れられて久しい。

1980年代後半から、乳幼児期の音楽的な諸能力と発達の関係が明らかにされ（Trehub, S., Unyk, A., & Trainor, L., 1993；二藤, 2002；志村, 2005）、乳児が音楽を聴いて身体を動か

きねむちひろみ：有明教育芸術短期大学 子ども教育学科

むつろわか：有明教育芸術短期大学 子ども教育学科

すことや特定の音に多様な反応を示すことが、聴覚の発達において重要な行動的指標になることは、発達心理学に係る研究者の間で周知された事柄となった（梅本，1999；岩城・小森，2005；須藤・杵鞭，2005；國安，2007，呉，2009）。このことは、音楽教育の一方法であるリトミックの重要性を掲げて実践している園の例が少なからず存在することや、乳幼児の言語発達と音楽的要素の関連性を示唆する研究報告からも指摘できる（梶川，2007.）。これらの知見から、幼稚園教員や保育者には、子どもの発達を援助するための基本的技能に加え、子どもの感性を養う音楽性や芸術的素養が求められていると推察できる（持田・金子，2008）。よって、将来的に保育者を目指す者においても、歌を歌ったり、リズム楽器を使ったりなど、音楽の活動をとおして、乳幼児とともに自然に楽しめるまでの音楽的技能が求められていると考える。

幼児教育や保育を専門領域とする大学や専修学校などの教育・養成機関では、幼稚園教育要領や保育所保育指針の指導目標と内容を受け、「豊かな感性」、「表現力」、「創造性」というキーワードとした中心に据えたカリキュラムとシラバスが設定されているようである。したがって、音楽についても歌唱力の向上や楽器の演奏技術のレベルアップのみならず、保育者としての創造性や表現力の向上を目指した内容が含まれていると推察する。しかし、幼稚園教員・保育士養成校を含めた音楽教育機関における実技指導では、楽譜に記された情報からリズムの正確さや弾き間違えることのない演奏を求めることに終始し、「感性」や「創造力」を求める音楽的表現に関して十分な実践力を習得できないまま、将来的には教育・保育の現場へ立っているのが現状であると推察する。しかしながら、養成校における一定期間の教育では、保育者に求められる歌唱力やピアノの演奏技術を習得することに時間的限りがあること、さらに、学生の技能が上達する進捗にも個人差があるという現状から、「創造性」や「表現力」を包含した演奏技術を教育・養成期間内に求めることは難しい。

ところで、ダルクローズ（Emile Jaques-Dalcroze, 1865-1950）は、「音楽を『聴く』という行為」について、「聴覚を意識的に活用する最も初歩的な音の聴取能力」を含み、さらに、「音楽を創造する力や表現する力の基盤になる」と言及している（板野・岡本，1966）。この理論は、幼児の音楽教育を対象として提唱されたものであるが、「聴覚を意識的に活用する-」ことは、音楽を楽しむ前提条件となり、子どもたちと自然に楽しめる音楽活動を展開するためには、保育者においても同様に「聴覚を意識的に活用する聴取能力」を備えていることが求められるといえよう。よって、幼稚園教諭・保育士養成校生の音楽的技能を演奏技術のみではなく、「聴覚を意識的に活用できる能力」という視点から捉え、「音楽を創造する力や表現する力」へ繋げる過程や諸相が明らかにできれば、これまでの音楽実技の指導に係る新たな事柄を提案できると考えた。

幼児教育および保育の現場で数多く用いられている童謡をはじめ、楽曲は演奏におけるスタッカートの有無やアクセントの位置、フレージングなど、奏法を異ならせることによって、同一曲においても多様な表現が可能であり、音楽を享受する者に多様なイメージを与える刺激となりうる。音楽を聴く者は、そのような多種多様な表現を聴き分けながら、演奏者が意図している曲の雰囲気を感じ取ることや、自身が好む演奏方法やパターンを見出すことができるようになり、さらには、特定の楽曲に対して自らの曲想をイメージすることも可能である。このような聴取者の心的過程は、ダルクローズが提唱する「聴覚を意識的に活用する能力」と大いに関連すると指摘でき、聴取者が楽曲に対する自身のイメージを保持できるとい

うことは、音楽表現における「創造性」や「表現力」の獲得に繋がるものと考えた。そこで、音楽を用いて「聴覚を意識的に活用する能力」を、楽曲の演奏方法や強弱パターンの違いを聴き分ける能力と規定し、音楽的な表現とその聴取に関する萌芽的研究を提起した。このような考察から、本研究では、既成の楽曲を聴取するときの演奏方法の違いや強弱パターンをパラメータとした実験研究をデザインし、その結果から、幼稚園教諭・保育士養成校生の音楽聴取における様相を求めることを研究目的とした。

2. 方法

これまで、音楽聴取に関する心理学的研究は、1980年代後半以降、数多く報告されてきたが、そのなかでも、特定の楽曲を取り上げ、聴取時の印象と対象者の感情変化を分析・考察した報告が多い（谷口，2000；関口・兵藤，2005；平田・海老原，2009）。また、音楽の演奏上のニュアンスの違いと音楽が伝達する情報については、音響心理学や精神物理学の研究において明らかにされてきた（末岡・大串・田口，1996）。これらの先行研究は、ヒトが音楽を聴く過程と能力を明らかにした貴重な知見であるが、高度な音楽能力を要するものや、測定に多大な時間を要するため、本研究の目的に相応したものとは言い難い。本研究では、短時間で簡易に実施でき、対象者にとっても負担の少ない聴取課題を考案し、幼稚園教諭・保育士養成校の学生が、音楽的表現を聴く様相を知るため、2つの聴取実験をデザインした。

2. 1. 聴取実験の設定

音楽教育における指導法や演奏方法に関する基礎理論であるソルフージュの一部を参照しながら（板野・岡本，1966）、楽曲の演奏方法と強弱の2つをパラメータとした聴取実験を構成し、2種の課題を設定した。

●聴取課題1 演奏方法をパラメータとした課題

- A スタッカートによる演奏
- B レガートによる演奏

●聴取課題2 強弱パターンをパラメータとした課題

- A' クレッシェンドした後、デクレッシェンドとする演奏
- B' デクレッシェンドした後、クレッシェンドとする演奏
- C' 強弱をつけない平坦な演奏

2. 2. 聴取材料

2. 2. 1. 使用した楽曲と提示部分

聴取材料は、対象者が既知の楽曲が望ましいと判断した。そこで、幼児教育・保育の表現活動において多く使用される楽曲を既刊の童謡歌曲集の中から任意に選定し、その各曲の一部を使用した。聴取課題1においては、「ちょうちょ」、「あめふりくまのこ」、「おつかいありさん」の楽曲の一部を、聴取課題2では、「ことりのうた」、「たなばたさま」、「とけいのうた」、の一部を使用した。

2. 2. 2. 音響刺激の作成

音響刺激は、聴取実験の対象者が日常的に聴き慣れており、幼児教育・保育の現場におい


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

聴取課題1
例) 「ちょうちょ」(スペイン民謡)より

演奏A




演奏B




聴取課題2
例) 「とけいのうた」(村上太朗 曲)より

演奏A'



演奏B'



演奏C'



図1 音響刺激の作成例

2. 3. 対象者

聴取実験の対象者は、幼稚園教諭・保育士養成機関の専門学校に在籍する学生18名（男7名、女11名；以下、対象者あるいは聴取者とする）で、学内においてピアノ実技に係る科目を履修した後、さらに、実技科目を選択履修している者とした。なお、対象者の中には、学外においてピアノのレッスンを受けている者も含まれたが、ソルフェージュ等の音楽に関する専門的な教育は受けていない者に限定した。

2. 4. 聴取実験の実施と手順

2種の聴取実験は、2009年9月上旬に、暗騒音が45～50 dB（A）程度の室内にて、数名ずつ実施した。音源から約2メートル離れた場所に机を設置し、各対象者に着席するよう求めた。対象者が揃ったところで、各対象者に回答用紙を配布し、聴取課題の実施方法と手順について説明を行った。まず、対象者の緊張を和らげるため、この課題が音楽に関わる高度な能力を求めているものではないことを説明し、リラックスした状態で聴取するように求めた。また、対象者には、実験の開始時に「ある楽曲が異なった2種の演奏方法で提示される」（聴取課題1）、「ある楽曲が異なった3種の強弱パターンで提示される」（聴取課題2）ことについて告知したが、楽曲名、スタッカートやスラー、クレッシェンドとデクレッシェンド等の具体的な奏法や音楽用語に関する情報は提供せず、課題を提示して、それぞれの回答を求めた。

2. 4. 1. 聴取課題1

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

●これから、ある曲の一部分における2つの演奏を聴いてもらいます。

Q. AとBの演奏のうち、あなたが聴きやすい、ふさわしいと感じたのは、どちらですか？あてはまるほうに、○をつけてください。

練習	A	B	
①	A	B	
②	A	B	
③	A	B	・・・ 以下、計15問実施

課題番号	提示順序		
①	[楽曲 a 演奏A]	→	[楽曲 a 演奏B] → 回答
②	[楽曲 c 演奏A]	→	[楽曲 c 演奏B] → 回答
③	[楽曲 b 演奏B]	→	[楽曲 b 演奏A] → 回答
* 楽曲 a : 「ちょうちょ」 楽曲 b : 「あめふりくまのこ」 楽曲 c : 「おつかいありさん」			
以下、同様の手続きにて、計15問の課題を実施			

図2-1 聴取課題1の提示例

2. 4. 2. 聴取課題2

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

●これから、ある曲の一部分における3つの演奏を聴いてもらいます。

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

練習	A	B	C	
①	A	B	C	
②	A	B	C	
③	A	B	C	・・・ 以下、計12問実施

課題番号	提示順序		
①	[楽曲d演奏A'] →	[楽曲d演奏C'] →	[楽曲d演奏B'] → 回答
②	[楽曲f演奏C'] →	[楽曲f演奏B'] →	[楽曲f演奏A'] → 回答
③	[楽曲e演奏B'] →	[楽曲e演奏C'] →	[楽曲e演奏A'] → 回答
*	楽曲d:「ことりのうた」	楽曲e:「たなばたさま」	楽曲f:「とけいのうた」
	以下、同様の手続きにて、計15問の課題を実施		

図2-2 聴取課題2の提示例

2. 5. 測定データの処理と分析

対象者18名から得られた回答は、楽曲ごとにプロットして表に示し、各曲に対して選択された演奏方法や強弱パターンの全体的傾向について分析・考察した。

また、個人の回答については、特定の楽曲に関してその選択が一致していること、すなわち、「楽曲aではBを選んだが、楽曲bではA'とC'の2つの演奏を選んだ」というように、楽曲に対する好みの演奏を安定して判断したか否かに関して分析を行った。そして、対象者が一貫して同じ演奏方法や強弱パターンを好みの演奏として判断できることを、「聴覚を意識的に活用する能力」と規定して分析・考察を行った。

3. 結果と考察

2種の聴取課題について、対象者がどの演奏を好んで選択したかの様相を知るため、対象者18名の回答を加算して楽曲および演奏方法ごとにプロットした。聴取課題1における全員の回答を表1に、聴取課題2における全員の回答を表2に示した。聴取課題1では、対象者ひとりにつき15の課題を提示したので、15×18名=計270の回答が得られた。また、聴取課題2では、対象者ひとりにつき12の課題を提示したので、12×18名=計216の回答が得られた。

3. 1. 聴取課題 1

聴取課題 1 は、スタッカートあるいはレガートのいずれの奏法がふさわしいと感じたかを、各曲のイメージから考えて対象者が判断し選択させる課題であった。表 1 に示したように、ここでは、楽曲 a 「ちょうちょ」において、ほとんどの対象者がレガートによる演奏を選び（回答数 68）、楽曲 a 「あめふりくまのこ」では、スタッカートによる演奏を選んだことを示している（回答数 65）。一方、楽曲 c 「おつかいありさん」では、スタッカートによる演奏が多く選ばれたものの（回答数 46）、いくぶんレガートを選んだ数（回答数 26）と二分していることがわかった。そこで、「おつかいありさん」について、対象者の個別の回答を分析したところ、レガートを選んだ者は続けてレガートの演奏を選び、スタッカートを選択した者は後続の音響刺激についても同じくスタッカートを選ぶというように、判断が一貫していることが確認できた。このことは、対象者らが既成の楽曲から、各曲の演奏方法について好みの演奏方法や強弱のパターンを保持していることを示唆している。

表 1 対象者 18 名における各課題の回答（聴取課題 1）

●聴取課題 1

A スタッカートによる演奏

B レガートによる演奏

楽曲名	演奏 A	演奏 B
楽曲 a : 「ちょうちょ」	4	68
楽曲 b : 「あめふりくまのこ」	65	7
楽曲 c : 「おつかいありさん」	46	26

3. 2. 聴取課題 2

聴取課題 2 においては、3 種の異なった強弱パターンから各曲のイメージを考え、いずれの奏法がふさわしいと感じたかを、各曲のイメージから考えて対象者が判断し選択させる課題であった。表 2 に示したように、いずれの楽曲においても、多くの対象者がクレッシェンドした後、デクレッシェンドする演奏 A' を選んでいることがわかった（楽曲 d 「ことりのうた」、回答数 198）、（楽曲 e 「たなばたさま」、回答数 197）、（楽曲 f 「とけいのうた」、回答数 189）。

また、この課題では、音楽表現上の慣例から考えると、演奏 C' のように強弱の変化がなく無味乾燥な印象を与えるものや、演奏 B' のように強弱パターンの位置関係から聴取者にとって不安定な印象を誘発しうるものが含まれていた。しかし、これらの演奏を選択した回答が少なくなかったことが示された。ただし、演奏 A' を選択できる者が、すべてふさわしい判断をしているとみなすのではなく、たとえば、ある対象者が楽曲 d 「ことりのうた」について演奏 B' を継続して選択しているならば、一貫した判断をしており、その聴取者にとって楽曲 d は演奏 B' のような強弱パターンのほうが「この曲にあっている」、「おもしろい」など、その曲に対するイメージを保持しているものと解釈した。

そこで、聴取課題1と同様に、対象者が聴取した諸相を知るため、個別の回答について分析した。その結果、聴取課題2に関しては、特定の楽曲に対して一貫した判断をしていた者は数名に留まり、多くの対象者において判断の一貫性を確認することができなかった。それゆえ、強弱の変化をパラメータとした聴取課題2については、恣意的な判断によって回答していた聴取者がいたことを示唆している。

表2 対象者18名における各課題の回答（聴取課題2）

●聴取課題2

A' クレッシェンドした後、デクレッシェンドとする演奏

B' デクレッシェンドした後、クレッシェンドとする演奏

C' 強弱をつけない平坦な演奏

楽曲名	演奏A'	演奏B'	演奏C'
楽曲d：「ことりのうた」	198	35	37
楽曲e：「たなばたさま」	197	55	18
楽曲f：「とけいのうた」	189	35	46

聴取課題1においてパラメータとしたスタッカートやレガートの情報に関しては、判断の一貫性を確認できたが、聴取課題2における強弱パターンについては、その回答が一致しない傾向を示した。このことは、クレッシェンドやデクレッシェンドなど、音の大きさの変化に関する情報が、知覚判断過程においてスタッカートやレガートのような音響情報よりも高度な聴取能力を要する可能性を示唆している。しかしながら、本研究で設定した聴取課題2において、その選択肢を3つにしたことが、聴取者における恣意的な判断の一要因になったことも推測できる。このような課題の設定上の統制については、さらなる改良を重ね、今後とも検討していく必要があると考える。

音楽の好みや感覚は、個人が育つ環境や文化的背景、生育歴等によって異なる。しかし、反復聴取が音楽の聴取印象に長期的な影響を与えることも実験的に示されている（生駒・新井・太田，2005）。このことは、乳幼児期や学童期に限らず、成人期以降においても、経験や環境の変化を要因としながら嗜好が変容していくことの可能性を示唆していると考えられ、この点と併せて、音楽聴取に関する検討を進めていく必要があると考えた。

4. 本研究のまとめと今後の課題

本研究では、幼稚園教員・保育士養成機関の専門学校生18名を対象に、童謡における演奏方法や強弱パターンの違いから、聴取傾向を求めるための実験を行った。2つの聴取課題による回答から、対象学生らは、スタッカートとレガートの奏法の違いを聴き分け、好みの演奏パターンを見出していることがわかった。しかし、強弱のパターンに関しては、判断の一貫性を確認できなかった。それゆえ、楽曲を「聴く」という基本的な能力を活用した指導の可能性と具体的な実践方法の考案について、今後も検討を進めることの必要性が示された。

音声言語によるコミュニケーションでは、話ことばの表現内容やイントネーションによる音声学的な情報と聴覚的能力が関与することが指摘されている（須藤・高橋，1982）。絵本を読み聞かせするときの抑揚やイントネーションは、本研究で対象とした強弱や奏法のニュアンスと類似した音響学的要素であるので、音楽の演奏から生じる表現内容について明らかにするためには、音声言語との関連性などについても詳細に分析と考察を重ねていく必要があると考える。さらに、本研究で明らかにされた事柄を踏まえ、保育者を養成する機関の指導者としての聴覚的能力についても、実践研究および実験研究から、その諸相を明らかにしていく必要があると考える。

【文献】

- 呉東進（2009）赤ちゃんは何を聞いているの？音楽と聴覚からみた乳幼児の発達．北大路書房．
- 平田沙希子・海老原直邦（2009）音楽の聴取が感情状態に及ぼす影響 —聴取時間の要因に関する検討—. 日本心理学会第69回大会発表論文集，965.
- 生駒忍・新井紀彰・太田信夫（2005）反復聴取は音楽の聴取印象に長期的な影響を与えるか．日本認知心理学会第3回大会発表論文集，54.
- 板野平・岡本仁訳（1966）ダルクローズソルフェージュ．国立音楽大学出版．
- 岩城達也・小森政嗣（2005）音楽リズムがもたらす身体運動の促進効果（3）．日本心理学会第69回大会発表論文集，1050.
- 梶川祥世（2007）乳幼児の言語習得に効果的な歌・歌唱音声の特徴．サウンド技術振興財団助成研究成果報告概要 平成18年度研究助成事業，37-40.
- 厚生労働省（2009）保育所保育指針．
- 國安愛子（2007）情動と音楽 —音楽と心はいかにして出会うのか—. 音楽之友社．
- 持田京子・金子智栄子（2008）子どもの創造的音楽表現に及ぼす保育者の影響．文京学院大学人間学部研究紀要，10，（1），37-47.
- 文部科学省（2008）幼稚園教育要領．
- 二藤宏美（2002）乳児の音楽聴取に関する実験的研究 —選好振り向き法を用いて—. 音楽教育学研究1．音楽教育の理論研究，音楽之友社，79-91.
- 関口陽介・兵藤宗吉（2005）感情誘導音楽聴取時のワーキングメモリに関する研究．基礎心理学研究，23，232.
- 志村洋子（2005）乳児の音声における非言語情報に関する実験的研究．風間書房．
- 末岡智子・大串健吾・田口友康（1996）ピアノ演奏の聴取印象と演奏の物理的特徴の関連性．日本音響学会誌，52（5），333-340.
- 須藤貢明・杵鞭広美（2005）音と聴こえ —言語療法と音楽療法のための—. 音楽之友社．
- 谷口高士（2005）音は心の中で音楽になる —音楽心理学への招待—. 北大路書房．
- Trehub, S.E, Unyk, A.M, & Trainor, L.J, (1993) Adults identify infant-directed music across cultures. *Infant Behavior and Development*, 16, 193-211.
- 梅本堯夫（1999）子どもと音楽．東京大学出版会．

学校におけるダンス教育と社会におけるダンスの変遷 —ダンスへの社会化に関する研究として—

A History of Dance Education in School and in Society —Research into Dance Socialization—

塩崎みづほ
(Mizuho Shiozaki)

要約：

生涯学習時代を迎え、また私たちの生活の中に位置するダンスの割合も安定し、学校におけるダンス教育は生涯にわたってダンスを自発的に楽しむ力を育てていくことが求められるようになった。文化としての舞踊の価値を舞踊を行うものにとって意味のあるものにしていくことがこれからの教育には必要であろう。社会におけるダンスの状況、ダンス参加者を把握することは、これからのダンス教育の役割や指導法などの手がかりになると考える。そこで、本研究はダンスへの社会化という視点からダンス教育の方向性を探ることを目的とし、その一資料として、社会と学校教育におけるダンスの変遷を概観することとした。明治期は、社会におけるダンスも学校教育におけるダンスも欧化主義の政策の下で、欧米の身体文化を取り入れようと試みた時期であった。生活文化としてダンスは根付かなかったが、西洋のダンスと出会った時期であり、学校教育に取り入れられる布石をつくった時期であった。大正期は、ダンスの発展期であり、社会において大人のダンス、見るダンスが誕生し、人々の生活に少しずつ浸透してきた。また、学校教育の中で始まった「遊戯」から「児童舞踊」というものが誕生し、子どものダンスがよりいっそう研究されるようになった。両期を概観し、社会と学校教育でのダンスが互いに関連しあいながら変容していく様子が明らかになった。今後の研究につなげていきたい。

キーワード：ダンス（舞踊） 社会化 学校教育

はじめに

日本は世界に類を見ない舞踊の宝庫といわれている¹⁾。連日バレエやジャズダンス、日舞、ヒップホップなどの公演や発表会が開かれ、様々なジャンルのダンス教室も数多く見受けられる。そして、各地方で行われている祭りの中での踊り、近年ではよさこいソーラン祭りが各地で開かれ、老若男女が踊り、見て楽しむ姿はどこにおいても盛況のようだ。さらに、余暇活動におけるダンスの参加率²⁾も安定しており、社会において私たちの生活の中にダンスが根付いていることが伺える。

しおざきみづほ：有明教育芸術短期大学 芸術教養学科

ダンスは、社会において変化・発展してきたのみでなく、学校教育においても明治期に「遊戯」として導入されて以来、今日まで学校教育の体育の中に位置付けられている。戦後の教育改革により、学校教育でのダンスはダンスによる自由な表現の楽しさ（創作ダンス）、と地域的・歴史的に伝承されてきたダンスをみんなで踊る楽しさ（フォークダンス）をダンスの教育的価値の立場からとらえ発展してきた。現在は、リズムダンスも導入され、「リズムカルな運動の連続による模倣・変身欲求の充足が楽しい運動」をダンスに共通する特性としてとらえ、生涯にわたってダンスを自発的に楽しむ力を育てていくことをねらいとして進められている。

しかし、学校における舞踊教育の評価ははまだ決して高いとはいえない³⁾。文化としての舞踊の価値を、舞踊を行う者にとって意味のあるようにしていくことが、これからの教育の真の姿ではないだろうか。舞踊文化と教育の接点をどう切り開いていくかが大きな課題と考えられる。

生涯にわたってダンスを自発的に楽しむためには、舞踊教育のさらなる充実が求められるだろう。指導法だけでなく、指導者、地域活動なども視野にいれて考えていくことが大切ではないだろうか。

先述のように、余暇活動としてのダンスは近年安定した数値を保っている。ダンスを運動として、趣味として生涯にわたって楽しんでいる人々は、たくさんある活動の中からダンスを選んでいる。ダンスを好きになったり、参加する動機は何であろうか。

スポーツ社会学では、あるスポーツに参加したり好きになったりするのとはどのような社会的構造があるのかについて、様々なスポーツ参与へ至る過程をスポーツへの社会化とよび、研究されている⁴⁾。社会学的アプローチを用いてダンスを見てみることにより、社会におけるダンスの現状、学校教育におけるダンスの役割や指導の手がかりも見えるのではないかと考える。そこで、本研究はダンスへの社会化を考えるにあたり、先学の研究成果を踏まえ、社会におけるダンスと学校教育のダンスの変化・発展、双方の関係性を探ることによって研究課題を一層明瞭にするための一資料とするものである。本稿では、明治・大正期を対象とし、それぞれの期の社会におけるダンスと学校教育のダンスを史的概観する。

1. 明治期のダンス

1. 1. 社会におけるダンス

1852年の日米修好通商条約によって横浜が開港された。それ以来、日本人と西洋人の接触の機会が増し、西洋型のダンスが日本に紹介されるようになった。1862年の「横浜ばなし」に『異人馳走の時、おどり有り。男女とも腕を組み、足拍子を取り、鳴物に合わせて踊るなり』とある。これが、国内で西洋人の踊りを日本人が見聞きしたのが最初であるという⁵⁾。各国領事館が、横浜や神奈川におかれ、西洋人が彼らの生活習慣を持ち込んだことによって西洋風のもてなしとして理解されるようになっていく。しかし、日本には、「社交ダンス」というものが伝統文化としてなかったのだから異文化の世界であり、ダンスというものが当時は珍しいものであった。

1879年1月3日三井銀行で渋沢栄一らが開いた新年夜会、1881年延邊館で催された東京府知事・松田道之の新年夜会などを皮切りに、新年や天長節の夜会が定例化していく。これらのパーティでは余興として西洋音楽の演奏などが用意され、舞踏会も催された。そして

1883(明治16)年、邦人による夜会の際にダンスが伴われた。高田商会主催の新年会において、「西洋風の舞踏会」が木挽き町の明治会堂で行われた⁶⁾。また同年11月に欧化政策のクライマックスとも言える「鹿鳴館」が開館する。この際、皇族や政府要人、外国公使、お雇い外国人、新聞記者などを集めて開館の舞踏会が開かれた。このときホスト役の井上外脚は「この鹿鳴館は、向後内外 神のともに相会し相交際し、以てかつて経緯度の存することを知らず、また、国境のために限られざるの交専友情をむすばしむるの場となさんと決定せり」と演説した⁷⁾。しかし、実際に踊っていたのはほとんどが外国人であり、ホスト役の日本人でさえ見ているに過ぎなかった。そこでこうした状況を恥じた井上外脚は、踊れる日本人を増やすべく、1884年に舞踏練習所を発足させる。月曜ごとに開かれるこの会員組織の練習会での教師は、東京農学校で獣医学を教えるドイツ人ヤンソンであった。この練習会をはじめ容易ではなく、当事の女性は兄弟と歩いていてさえも教師にとがめられた時代である。まして、男性と腕を組み、抱擁して踊るなどということは考えられないことだったのである。しかし、津田梅子などの積極的な薦めもあり、女性も徐々に参加していくようになる。この頃の踊りは、カドリール、カドレニヤン、ワルツ、ランサースポルカ、マズルカなどのヨーロッパ型の社交ダンスが踊られていた。当事フランス、イギリス、ドイツで流行していた四人一組の踊りであるカドリールは、たいてい舞踏会の幕開けのものであった。ワルツは一組ずつの男女で情緒深く踊り、ポルカは軽快な曲で円舞、カレドリニヤンはスコットランドの踊りで方舞であった。このようなパーティは鹿鳴館だけではなく、首相官邸、延遼館、青木周蔵外務次官邸などでも開かれ、お雇い教師のレッスンも随所で行われた。同時期に外国人たちの本拠横浜のパブリック・ホール「ゲーテ座」では、舞踏会他様々な社交行事が催されている。このようにして日本は、「社交」を輸入し、人間交際を西洋化させた。そして、この頃から、女性の洋装が増え始めるとともに、洋装に日本髪は合わないとのことで、束髪になると次に舞踏に関心を持つようになった。森有礼などが影で奨励したので、学習院や女子師範などでは、学科に舞踏をくわえようと検討中であると新聞に書き立てられたりもした⁸⁾。

こうして社交ダンス(舞踏)が政治の一環としてではあったが、日本へ持ち込まれた。明治期は「舞踏」がダンスの一般的な呼称であり、西洋人が社交のために踊るボールルームダンスのことであった。現行の社交ダンスとは種類、踊り方に違いがあり、当時は、舞踏を始めるときの隊形で分類している。主に、方舞(対舞)、円舞、列舞であった⁹⁾。これらは上流階級の踊りであり、庶民はというと、鹿鳴館を知るものは少数いただろうが、社交ダンスを見た者の数はさらに少数であったろう。しかし、社交ダンスは明治期に生活文化としては根付かなかったが、学校における舞踊教育の中へ、そのステップが取り入れられるようになったという点は見逃すことはできない。

一方、庶民の踊りのひとつとして盆踊りがある。当事の極端な欧化政策では、洋風ダンスを奨励するあまり、「盆踊り禁止令」が4回も行われ、弾圧の対象になっていたのである¹⁰⁾。

明治後期に入り、1911年「国際的な文化施設としての劇場、国劇としての歌舞伎を諸外国に紹介する、在来の水商売的な経営から脱離させ、健全な実業として経営し、諸外国の国賓を迎える国立劇場的性格を持った劇場」¹¹⁾という趣旨で帝国劇場が開場された。これ以降、帝劇は日本の洋舞の発展に大きな役割を果たしていくことになる。この趣旨にもあるとおり、初めはやはり歌舞伎を主に行っていたようであるが、開場の年の記録の中に「フラワーダンス」などという西洋舞踊を初演したとある¹²⁾。おそらくは、これが日本人の踊ったダン

スの走りだったと思われる。当時は、女優劇の中にダンスらしいものがあっただけで、この期において洋舞は開花しなかった。しかし、この歌劇部員の中には後の日本の洋舞を背負ってたつ、石井漠、高田せい子らが学んでいた。またこの頃には、高等師範の正課にダンスが採用されるようになり、運動会でダンスプログラムがみられるようになる¹³⁾。

1. 2. 学校におけるダンス教育

日本の学校においてダンスが教育として行われたのは、明治7年当時愛知県師範学校校長であった伊沢修二氏によって、唱歌に振り付けをして附属小学校の児童に行わせたのが最初である¹⁴⁾。彼は、フレーベルに影響を受け、発達段階に応じて体操よりも音楽のリズムに合わせた一斉運動、いわゆるマス・ゲームの傾向をもつダンスを主張したのである。この考えは、明治14年に出された小学校教育綱領において、体操の適さない年齢層を認めたことにより決定的となり、初等科1、2年の体育の内容として「遊戯」が制度的にはじめて示されることになる。この伊沢氏の研究が、児童の活動性を増し、著しい効果を上げたため翌年より小学校において「遊戯」を学習させるところが出てきた。また、明治10年頃、当時の東京高等師範学校幼稚園に在職していたと豊田英男女史によって「はとぼっぼ」の前進と思われる「家鳩」が新作され、全国に普及された。当時はピアノを弾ける保母も少なかったため、日常的には歌をうたって踊っていた。また、この頃の唱歌は漢文調に翻訳された歌詞と雅楽調に作曲された唱歌をとまなう外国の遊戯であった。後、明治14年5月小学校教則綱領にて遊戯を認めたため、唱歌遊戯として全国へ普及していく¹⁵⁾。

ちょうど同じ頃、社会においては欧化政策により「鹿鳴館」が建設され（明治16年）、日夜舞踏会が開かれた。この影響もあり、女学生の間で洋舞が踊られるようになる。当時、森有礼らが奨励したので、学習院や女子高等師範などでは舞踊学科をおくことまで考え出されたのである¹⁶⁾。のち、女子高等師範学校では、明治40年頃正課として洋舞が採用される。そして、明治18年頃には、東京師範学校女子部において舞踊会なるものが催されるまでにいたるのであった。

明治30年代頃には、外国のダンス、主に民舞が紹介され、学校教育にも取り入れられた。明治35年、外国を視察し帰朝した坪井玄道氏によって、スウェーデン体操の普及とともに、カドリール、コロチン、ランサーズなどの方舞、翌36年には同じく帰朝した井口あくり女史によって、ファウスト、ポルカセリーヌなどが学校ダンスとして紹介されたのである¹⁷⁾。

明治38年「体操遊戯取調報告書」がだされた。そして、「遊戯」の名称のもと、学校においてダンスが体育に位置づけられた。遊戯の内容としては、行動を主とする運動である「行進遊戯」と発表的動作を主とする運動の「動作遊戯」が示された。行進遊戯は、欧米輸入のフォークダンスなどのことであり、内容として十時行進、踵趾行進、方舞の類を扱うとされている。動作遊戯は、歌詞のある音楽の伴奏によって、概ね日本人が創作したダンスであり「桃太郎」「池の鯉」があげられている¹⁸⁾。

2. 大正期のダンス

2. 1. 社会におけるダンス

この頃、日本最初の営業ダンスホールが開設された。横浜方面に「花月園」という遊園地が設立され（1914年）、その園内の建物を改善して1920（大正9）年の3月に、鶴見花月園

舞踏場としてオープンした。これにより、新聞でも「舞踊熱が起こる」といった見出しでダンスが取り上げられるようになる¹⁹⁾。この頃のダンスホールは、同好会や研究グループに支えられたものであり、極端な商業化はまだされていなかった。どちらかといえば、クラブや家庭に密着した都会人のモダンな趣味であった。また、明治時代とは異なり、気取ったものではなく、服装も和服のまま踊るといった形が喜ばれるようになったことが、当時の新聞の中からも読み取ることができる。

「今はあまり気取るのは喜ばれません。日本の踊りより習うのが楽です。音楽さえわかれば平気。服装は和服のままです。」²⁰⁾

当時よく踊られていたのは、ワンステップ、フォックストロット、ワルツ、タンゴなどであった。ダンスの指導、普及に当たっていたもので特に知られているのは、ロシアから亡命してきたバレリーナのエリアナ・パブロワであろう。彼女は、個人レッスンや、東京の「南欧商会」や横浜のスタジオなど数箇所で開催の同好会に踊りの手ほどきをしていた。当時においてダンスは、男女の交際のための「社交ダンス」を悪としていない。当時の新聞においては、「ダンスはいふまでもなく西洋の音楽を伴ってその韻律の波に乗って整然正しく身体を運動させるものだ。ダンスは自己の肉体で持ってリズムを鑑賞することだ。そしてリズムを鑑賞することは太古からあらゆる階級の人間に共通する欲求であった。」²¹⁾とダンスの流行に関する所見が出されている。

横浜で起こったダンス熱は、東京にも波及した。ジャズ音楽とフォックストロットが流行し、1921（大正10）年には市内に多くの同好会が組織された²²⁾。また、この頃社交ダンスの教則本も発行された。これは、パブロワの教えていた旧式のダンスとはちょっと違うステップであり、次第に人々の心をとらえていった。こうしたクラブ組織は大震災までほとんど数も増えず、経営者もあまり変動なく続いた。踊り方もまた、大きな変化もなく大正10年から12年まで平坦な歩みを続ける。しかし、これ以降、ダンスは商業化の傾向を見せ始めていく。このようにダンスが商業化することによって、警察側の取り締まりも厳しくなっていった。ダンス自体が悪いというのではなく、それがバーなどの営業と結びつくとき「風紀上の問題」を生じると考えられたからである。日本の伝統において、男女が接するといった行為がほとんど見られなかったため、男女が肉体的に接触するからには、「何かあるに違いない」とみなす立場がダンスを取り締まる側の基本的な了解として定着していったようである。

しかし、関東大震災によって一時こうしたクラブは灰塵と化してしまう。そこでしばし東京で起きたダンス熱は、関西のほうへともたらされる。そして日本最初の切符制ダンスホール「コテージ」が大阪に開場され、そのほか大小さまざまなホールが栄えた。しかし、これも風紀上の問題により、警察の取締りが強化され、昭和2年頃には姿を消していくことになった。

この頃から、見るダンスが台頭してくる。明治44年に開場された帝劇では、1913（大正2）年から、ダンスや軽快な音楽を取り入れた喜歌劇（コミックオペラ）を主に上演するようになった。ダンスでは、大正11年世界的バレリーナ、アンナ・パブロワが「瀕死の白鳥」を帝劇で来演し、舞踏会に一大センセーションを起こした。大正15年には、アメリカのテッド・ショーン舞踏団が来日し、はじめて日本にモダンダンスが紹介された。また、日本人としては大正5年に石井漠が山田耕作と組んで舞踏詩を発表し、大正11年には、石井漠渡欧記念舞踏公演が行われた²³⁾。また、日本人初のトゥダンサーが現れたのも大正期であった。ト

ウダンサー高木徳子は、アメリカでバレエを習い、帰国後大正4年に帝劇にて女優劇の合間に踊り、一躍有名になった。大阪で始まった宝塚歌劇団の初東京公演も大正7年のことであった。日本舞踊はあったが洋風の舞踊は出し物の中には、見られなかった。また、1917（大正6）年、浅草の日本館、金竜館で浅草オペラとして親しまれていたオペラ公演が始まり、関東大震災まで華やかに続く。当時は第一次世界大戦後でもあり、また日本では物価が上がり、米騒動が起こるといふ新旧交代の騒然たる時代であり、さらに、大正デモクラシーの時代でもあったので、若い人々は何か新しい物を求めていたのである。かつて帝劇にいた石井猿などが出演したり、入場料が安いこともあって、このオペラには若者が押しかけた。またこの期は、子どもの踊りが芽生えたときでもあり、今日の児童舞踊の誕生期といえる。

2. 2. 学校におけるダンス教育

大正に入り、大正2（1913）年「学校体操教授要目」が公布され、体操科は全国統一された。学校で適した遊戯スポーツを「遊戯」の名称で必修化し、体操とともに学校体育の中で行われるようになる²⁴⁾。当時の内容として、「動作遊戯」「行進遊戯」「競争遊戯」の3種があげられた。「行進遊戯」は様々な舞踏的変形行進やフォークダンス、ギムナスティックダンス類を含めて行われるものであり、「動作遊戯」は表現内容を動作にして発表するものであった。「桃太郎」「池の鯉」「渦巻」「大和男子」が教材としてあげられた。当時、遊戯の利用と濫用について、永井道明氏の体操要義には、女学校における欧米舞踊などの濫用は気をつけるべきであると述べられ、また、「青年男子にまでこれをおこなわしむるは大いに不可なり」と付け加えられている²⁵⁾。当時は、社会でのダンスは風紀的によくないとされており、ダンスは女子が行うものとされていた。

大正15（1926）年に改正された要目では、遊戯及競技となり4種に分かれた²⁶⁾。遊戯として「唱歌遊戯」「行進遊戯」の2領域で示された。「唱歌遊戯」は唱歌に伴う表現的動作を行うこととし、前要目での「動作遊戯」にあたるものであった。「行進遊戯」は行進を主とする団体的なもの（十字行進、プロムナードなど）、フォークダンス社交ダンスの中でも体育的なもの（セブンジャンプス、マウンテンマーチ、カドリールなど）、ギムナスティックダンス（ポルカセリース）とされた²⁷⁾。当時は、ほとんどが欧州の民踊やサロンダンスであり、一定の動作を型通りに教えるというものであった²⁸⁾。またこの頃から学校ダンスはステージダンスとは異なる独自のものであるということを強調する動きが出始め、「体育ダンス」という名称が使われるようになり、この名称を用いた出版物が多数見られるようになった²⁹⁾。

主に、遊戯として発達してきた子どものダンスは、大きな転換期を迎える。

文部省が制定した唱歌の歌詞および内容が、児童の文化としてはあまりにも教化的であり、文語体の硬い内容であり、非芸術的なものであるから、もっと子どもの生活に密着した口語体による芸術的な歌を民間人の手で創作しようという声が高まった。そして、大正7（1918）年『赤い鳥』が刊行された。「世界の小さな人たちのために、芸術として真価ある純麗な童話と童謡を創作する最初の運動を起こしたいとおもいまして、月刊雑誌・赤い鳥を主宰発行することにいたしました。」

「・・・又、現在の子どもが歌っている唱歌なども、芸術家の目から見ると、実に低級な愚なものばかりです。」と鈴木三重吉が芸術的な唱歌に童謡という名を与えた³⁰⁾。そして、この

童謡運動と合流して、民間の舞踊家が童謡に作舞を始めた。詩・曲・踊りがはじめて合体し、児童舞踊の大きな転換期を迎えた。

童謡の出現以前の児童の舞踊といえば、古典日本舞踊の中の比較的児童向きの作品化、基本的技術を中心としたバレエ系の洋楽伴奏による小品舞踊か、あるいは唱歌、フォークダンスに準拠した学校舞踊であった。しかし、いずれも児童のためのというのではなく、踊りも必ずしも子どもの生活に合致するものとは言い難かった。

こうして童謡の出現によって新たな児童文化の一つとして子どもの踊りが創出され、「童謡舞踊」の名で広く普及された。学校教育では、「学校舞踊」「教育舞踊」とも名づけられ、全国の教育現場へと広がっていった³¹⁾。これに伴い、講習会の開催も広く行われ、現場教師らが習いに通った。また、舞踊のステージ化という現象を引き起こしたのもこの期の特徴である。今までは、運動場で行うのが常であったが、ステージ上で演じる場面も出始め、学芸会に採用するようになった。

おわりに

明治期は学校教育での遊戯も、社会におけるダンスも欧化政策のもとで、欧米の身体文化を取り入れようと試みた時期であった³²⁾。慣れない洋装、洋髪、男女で手を組むといった生活スタイルの大きな違いもあり、この期には生活文化としてダンスは根付かなかった。しかし、日本人が西洋の舞踊と出会った時期であり、それが学校教育にも教材として用いられるようになり、ダンス教育の誕生期ともいえよう。一方で、庶民の踊りである盆踊りの禁止が行われるなど、日本の民舞、伝統的な舞踊が教育の中へ取り込まれるのに遅れをとったとみることもできる。

大正期は、子どものダンス、大人のダンス、見るダンスともに発展した期であった。社会情勢としても、第一次世界大戦に参加したが、結果的には好景気を招来し、一般生活は物心ともに余裕のできた期でもあった³³⁾。そうした背景も手伝い、人々はダンスホールで楽しんだり、劇場へ脚を運ぶようになった。学校教育でもダンスは遊戯の名のもとに必修化された。しかし、男子には行くに値しないとの意見から主に女子、幼児に対して実施するものという考えが定着していった。また、子どものダンス（児童舞踊）は、学校教育のダンスの歴史と重なりつつ進行していたが、この期では童謡が誕生し、民間人が作舞することで、より子どもに即したダンスが研究されるようになり、新しい子どものダンスが誕生した。

明治、大正期を概観してきたが、政治色が色濃く出ている中ではあるが、ダンスが社会に、学校教育に誕生し、相互に関連しあいながら変化していく様子が伺えた。今後は、昭和期以降についても同視点にたって、両者の変遷を研究していきたいと考えている。そこからダンスの世界に参加している人々について、調査を進めたい。また、今回は主に西洋のダンスに焦点をあてたので、日本舞踊など日本のダンスについての研究も課題としたい。

【引用・参考文献】

- 1) 片岡康子 (1991)；舞踊の意味と価値；舞踊学講義，大修館書店，2-11
- 2) 日本生産性本部 (2009)；レジャー白書2009，文栄社
- 3) 野田寿美子 (2007)；学校における舞踊教育と生活文化としての舞踊の変遷—明治・大正を概観

- して一：埼玉大学紀要教育学部, 56 (1), 175
- 4) 塙敏 (1988)：スポーツ社会学講義, 大修館書店
 - 5) 三浦弓枝、矢島ますみ (1992)：舞踊教育再構築 (I) 日本における舞踊教育の可能性—ダンスの特性の視点から—, 千葉大学教育学部第2部紀要40 (109), 110-113
 - 6) 永井良和 (1991)：社交ダンスと日本人, 晶文社
 - 7) 同上
 - 8) 近藤富枝 (1984)：鹿鳴館貴婦人考, 講談社
 - 9) 村山茂代 (2000)：明治期ダンスの史的研究—対照2年学校体操教授要目成立に至るダンスの導入と展開—, 不昧堂出版
 - 10) 野田寿美子 前掲書2)
 - 11) 村松道弥 (1992)：私の舞踊史上巻, 音楽新聞社
 - 12) 同上
 - 13) 村山茂代 前掲書9)
 - 14) 中島花 (1968)：「昭和時代」ダンスにおける表現創作の段階的指導法, 明治図書
 - 15) 村山茂代 前掲書9)
 - 16) 近藤富枝 前掲書8)
 - 17) 中島花 前掲書14)
 - 18) 近藤友宜 (1977)：児童舞踊70年史, 全日本児童舞踊協会
 - 19) 永井良和 前掲書6)
 - 20) 読売新聞, 1920年2月14日
 - 21) 読売新聞, 1921年12月14日
 - 22) 瀬川昌久 (1983)：ジャズで踊って, サイマル出版
 - 23) 村松道弥 前掲書11)
 - 24) 水野忠文・木下秀明他 (1961)：体育史概説—西洋・日本—, 杏林書院
 - 25) 中島花 前掲書14)
 - 26) 成田十次郎編著 (1988)：スポーツと教育の歴史, 不昧堂出版
 - 27) 中島花 (1966)：わが国におけるダンス (リズム) 運動の移り変わり, 新体育19 (6), 27
 - 28) 吉田清 (1965)：学校ダンスの歩んだ道, 新体育35 (8), 36
 - 29) 木下秀一 (1965)：学校体育におけるダンス的教材の史的考察, 新体育35 (8), 26
 - 30) 全日本児童舞踊協会編著 (2004)：日本の子どものダンスの歴史—児童舞踊100年史, 大修館書店
 - 31) 近藤友宜 前掲書18)
 - 32) 野田寿美子 前掲書3)
 - 33) 近藤友宜 前掲書18)

ドラマ教育と保育の接点

—目標の対応関係を通して探る—

A Study on the Common Features of the Relationship between Childcare and *drama-in-education*

山本直樹
(Naoki Yamamoto)

要約：

本研究はドラマを生かした授業と保育現場を結びつけ、学生によりわかりやすくさせることを目指して、ドラマ教育と保育内容の五領域との結びつきを求め、かつ、ドラマ教育のもつ総合的原理を探求するものである。その上で、その対応関係の表整理を試み、保育者養成上の手段としていきたい。両者の接点を保育所保育指針や幼稚園教育要領に記載されている五領域の目標と、ドラマ教育の目標とを対応させて表の作成を行った。

研究を通じて「言葉」や「表現」だけの領域に留まらず、総合的な表現として五領域にわたるドラマの可能性を見いだすことができた。中でも「社会的健康」は領域「人間関係」の「人と関わる力」との共通点が大いにあることがわかった。その育成はドラマが寄与しやすいテーマであり、ドラマ教育と領域「人間関係」との新たな接点が見いだせたといえよう。

ドラマは多様な活用ができるため、ドラマのとらえ方によって、教育にどう生かすかの部分が変わってしまうと考えられる。そのため、学生への指導をする場合には、教師自身はドラマ教育のどの部分を大切に考えているのか、その立場を明確にしてから一貫性をもって伝えることが、学生にドラマへの理解を深めさせることにつながると考えられる。

表を提示できたことは、今後保育者養成においてドラマ教育を生かした授業を行う上で、学生の理解を助けるものとしても、保育とのつながりを意識しやすくできるものとしても活用が期待できると考えられる。

キーワード：ドラマ教育 保育者養成 総合表現 コミュニケーション 社会的健康

1. 問題の所在と研究の目的

保育者養成を主たる目的とした日本音楽学校（学校法人三浦学園）では学生の表現やコミュニケーションに関する資質・能力の育成を特に重視し、平成14年度カリキュラム改訂で授業科目「ドラマ（劇遊び）」が開設（授業実施は15年度から）され、筆者がそれを担当した。以来7年にわたって授業が展開され、これまでに240名ほどの学生が受講した。

7年間の中でドラマ教育に関する研究として、筆者はこれまでそのカリキュラムと評価基準に関する研究¹⁾、ウォームアップのためのドラマ・ゲームに関する研究等を行った²⁾。また、授業に関する研究としては授業内容の改善を図るための事例研究や実践報告³⁾を行った。また、ドラマによる保育者養成の意義を探るためにその内容や方法の活用の価値づけを試みたりした⁴⁾。そして、幼児や児童のためのドラマに関する研究としては、授業の一環として受講生が幼稚園と児童館において子どもと一緒に活動を行った過程を報告としてまとめた⁵⁾。

一方、平成20年度には、保育者と学生にドラマをわかりやすく伝えるためのドラマ教育の指導の手引きを作成し、現場で働く卒業生（受講経験者）に見てもらい、それについての意見をアンケートに記入してもらおう試みを行った⁶⁾。その中から何人かの意見を紹介する。教材に対しては「何となく授業を受けていたがドラマってこんな意味があり深いものだったと思った。」「ドラマというものが何なのかがわかり、どう保育につながっているのかがよく分かったが、ドラマ教育の概要のところを一度読んだだけでは分かりにくい。人に教える、教師のための教材なら、なおさら図などを使って、もっと理解を深められるようにしてもらいたい。」というものがあつた⁷⁾。

また、手引きに関することとは別に、「ドラマ（劇遊び）」受講の満足度に関することも聞いた。そのいくつかを掲載する。「ドラマの授業では、自分の想像力の乏しさを実感しましたが、他者とのアイデアの出し合いによって、少しでも想像力を広げる事ができていたと感じます。」「人の前に立つという仕事をしている以上、避けて通れないところ、プレッシャーや状況把握などといった『普段勉強したこと』を『現場』で活用するに当たり、いろいろな形でフォローしているのではないかを感じていました。」「自分の思い出の品を持って、その品の思い出を話す活動の中で、私が今まで言えなかった思いを話せるようになったきっかけになった授業でした。」「周りの友だちと協力して何かを表現する喜びを感じてほしい、何かになりきって（ごっこ遊び等）楽しんでほしい、子どもの想像力をよりひきだすにはどうしたらいいか、等、保育士として、子どもの成長をどのように育てたいか、どんな部分を育てていきたいか、という考えを明確にできました。」「生徒が発表するもの、全て肯定してくれる言葉掛けが印象に残っています。今子どもと関わる際、一番最初に心掛けています。」「⁸⁾。

アンケートを読む限り、卒業生は「ドラマ（劇遊び）」の目指している自己発見や表現・コミュニケーションについての学びを感じていたということが改めて確認できた。また、少数ではあるが、保育への応用についての記述もあつたのは喜ばしいことである。ただ、卒業生の意識の中でドラマと保育との結びつきに関する記述が少なかったことは筆者にとって反省点の一つといえる。現場で働いている卒業生を中心に回答をしてもらうということからこの部分に関する回答を期待していたのであるが残念な結果となった。また、ドラマのことが教材を通して理解できたという記述もあつたが、これも授業の中で理解させられていなかったと読むこともできる。ドラマはわかりづらいので図式化をしてほしいという意見もみられ、

理解を図る工夫をどう凝らすかということも課題の一つということが明らかになった。

このようなことから、本研究はドラマを生かした授業と保育現場を結びつけ、学生によりわかりやすくさせることを目指して、ドラマ教育と保育内容の五領域との結びつきを求め、かつ、ドラマ教育のもつ総合的原理を探求するものである。その上で、その対応関係の表の整理を試み、保育者養成上の手段としていきたい。ドラマ教育の目標については、ドラマ教育が独立した形で一つの科目として位置づいていたオーストラリア・タスマニア州で用いられている教師用の指導書に多くを準拠することにする。

2. ドラマ教育の特徴

2. 1. ドラマ教育とは

アリストテレスは『詩学』の中で、ドラマ（drama）は、古代ギリシャ語の「dran（行為する）」に由来すると説明している。ドラマ教育とは演劇を生かした教育であるが、演劇そのものを教えることに主眼はおかない。「ある特定の状況の中に、ある時は自分自身として参加し、ある時は他の人物となって参加し、その与えられた状況を生きることを体験する。そして、自分以外の人達の考え方、態度、行動様式に接し、人間生活の実際を学習する」⁹⁾のである。そのような経験を通して個人の成長や発達を促したり、教科学習や総合的な学習を展開する際に手法の一つとして活用させたりするのである。教育の分野におけるドラマとは、主として上演に芸術的な価値を見出す演劇に対して、必ずしも上演を最終的な目的とせず、表現を楽しむことや上演作品を完成させる過程に主眼を置く劇活動といえよう。

日本のドラマ教育の普及・啓蒙活動に大きな影響を与えたイギリスの先駆的な研究実践者としてブライアン・ウエイが挙げられるが、ここでいう個人の成長や発達に関して、彼は人間の成長や発達を円形に表し、円として考えることで特定の資質を突出させないよう、バランスを保ちながら調和的に促すことを重視し、伸ばすべき資質として「集中、感覚、想像、身体、スピーチ、感情、知性」の7つに絞っていた¹⁰⁾。彼はこのような成長・発達を促して子ども達が創造性豊かな個性的な人間となることを願っていた。「個性はまた、個人の抱負と関わりを持つ。ドラマは独創性を大事にし、個人の抱負が叶えられるように助けてやれるものだ。」¹¹⁾と述べ、ドラマの経験を通して個人の抱負、言い換えればその人にとっての夢や願いを実現しようとするエネルギーを生み出そうと考えていたのである。

2. 2. 保育者養成におけるドラマ教育

保育者養成の範囲で考えると、教育の分野におけるドラマの経験によって、学生自身の成長を促すことが期待できよう。言い方を変えれば、保育者として、社会人として、一個人としての成長である¹²⁾。また、表現活動の体験という側面からすれば、表現することへの苦手意識をもつ学生に対しては、多様な表現の機会を与えることとなり、その意識の変容をもたらすことに繋がるかもしれない。

また、小林由利子（1994）¹³⁾が指摘するように、遊びの指導者（プレイ・リーダー）として子どもの「自発的な活動としての遊び」を読み取って、間接的・直接的にかかわり、幼児と共に「遊び」を発展させたり、子どもの遊びに自然に入ることができたりする力をドラマの経験を通して育成することも期待できる¹⁴⁾。

一方、教育の分野におけるドラマとは直接的な関係を見いだせない「教育原理」や「保育

原理」のような講義科目の一部内容を体験的に学習させるためにドラマを活用することもその活用法として考えられる。

2. 3. 幼児のためのドラマ教育

日本ではアメリカの幼児のためのドラマ教育の理論が「クリエイティブ・ドラマティクス」や「クリエイティブ・ドラマ」、「ドラマ」等の名称で先駆的に紹介されている^{15) 16) 17)}。クリエイティブ・ドラマとは「子どもが劇的活動をしている過程そのものをさす過程中心の活動で、劇の上演を目的としていない。活動が即興であるため、ストーリー性をもつとは限らない。さらに、教育的目的をもった、劇的活動で、訓練されたクリエイティブ・ドラマ・リーダーによって必ず導かれる活動である。特にクリエイティブ・ドラマは、「楽しい」活動であることが強調されている。」¹⁸⁾ という。

また、幼児のためのドラマを「チャイルド・ドラマ (Child Drama)」と呼び、価値づけ、そのルーツを遊びと明言したピーター・スレイドの方法論も先駆的に紹介されている¹⁹⁾。

2. 4. 日本の保育現場におけるドラマ

日本の保育現場においてドラマは明確な形では位置づいていないが、「劇遊び」という名称で物語を劇化して楽しむ活動としては既になじみがある。ただ、「劇遊び」の範囲は幼児が劇を鑑賞して楽しむことや、劇に参加して演じたり、自分たちで劇をつくって演じたりすることも含まれており、明確な位置づけがなされているわけではなく、整理をするのが難しい。「劇遊び」とドラマの関係性を明確にすることも重要な課題であるが、むしろ共通する部分がとても多く、日本の保育現場にはドラマを行うための素地が大いにあるとまずは考えれば良いのではないだろうか。

2. 5. オーストラリア・タスマニア州のドラマ教育

欧米ではドラマはカリキュラムの中で母国語の一領域、芸術の一領域、総合的な学習をカバーするものとして位置づけられていることが多い。オーストラリアでも芸術の一領域として演劇や総合教科としてのドラマが位置づいているが、タスマニア州では「スピーチとドラマ科 (Speech and Drama)」という名称でドラマ教育が独立した科目として位置づけられていた²⁰⁾。その教師のための指導書『幼稚園から中等教育前期のスピーチとドラマの要領』は、以下の6分冊から構成されている。

- ①導入と概説 (An Introduction and Overview)
- ②表現力のある身体運動 (Expressive Movement)
- ③話すことと聞くこと、物語を作ることと語りこと (Talking and Listening, Storybuilding and Telling)
- ④ドラマ (Drama)
- ⑤音、言葉、詩 (Sound, Words and Poetry)
- ⑥人形劇と舞台装置 (Puppetry and Constructions)

このタイトルを見るだけでも身体、音楽、造形、言葉などの領域を含めた表現を総合的・

統合的に学ぶ科目ということがわかる。

また、この科目を成立させるには子どもたちが「社会的健康」と称される資質をもつことが必要条件であるという。「社会的健康」とは、他者と協力する力、他者理解、自己制御、相手と妥協 (compromise) する力、忍耐力、集中力、自己と他者への信頼感、コミュニケーション技術などの総称である²¹⁾。多くの国の文化が入り交じるオーストラリアにおいて、彼らが理想とする子ども像は、多くの異なる言語を使い分ける子どもではなく、自分とは異なる文化や伝統、言葉や価値観をもつ人に対しても相手の対応を受け入れようと努力したり、自分の発言に責任をもつことができたりする子どもと考えているのであろう。「スピーチとドラマ科」は総合的な表現科目ではあるが、表現を通して「社会的健康」を獲得することを目指した人間教育とも定義づけることができよう。

3. 幼稚園教育要領と保育所保育指針の五領域の目標とドラマ教育

保育とドラマ教育との接点を探るため、幼稚園教育要領と保育所保育指針の五領域の目標からキーワードを抜き出し、それらとドラマ教育の目標を対応させ検討を試みたい。その上で、表としてまとめていく。

3. 1. 健康

領域 (健康) の目標は「健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活をつくり出す力を養う。」^{22) 23)} である。そのキーワードは、「健康な心と体」、「健康で安全な生活をつくり出す力」と読み取ることができる。ここでいう「健康な心と体」とは身体のみならず、他者との信頼関係に基づいた情緒の安定も併せたものであり、心の健康があった上で身体諸機能の調和的な発達を促すよう援助することが望ましいと説明されている²⁴⁾。

オーストラリア・タスマニア州の指導書にいう「スピーチとドラマ科」でも他者との信頼関係 (社会的健康の一部) がその基盤であると考えている点は共通しており、その上で身体と心の結びつきを感じることを重視している²⁵⁾。また、新たな身体の動きや、身体をゆっくり動かし、止まったまま維持したりするという自分の身体への探求やセルフコントロールができることも目標の一つとしてとらえている²⁶⁾。

3. 2. 人間関係

領域 (人間関係) の目標は「他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う。」^{27) 28)} である。そのキーワードは、「自立心」、「人と関わる力」と読み取ることができる。ここでいう「人と関わる力」は、人に対する信頼感に支えられた自分の感情や意志の表現により、自己の存在感や他の人々と共に活動する楽しさ、幼児同士の自己主張のぶつかり合いによる葛藤などを通して育まれるものという。これには他者との共感や他者への思いやり、善悪の判断力、決まりの遵守、生活のために必要な習慣も含まれる。また、ここでいう「自立心」とは様々なことを自分の力でやることという²⁹⁾。

「スピーチとドラマ科」における「社会的健康」はここでいう「人と関わる力」との共通点が大いに見いだせるであろう。幼児同士がお互いの自己表現を通してコミュニケーションすることによって「社会的健康」や「人と関わる力」が育まれると考えているのである。また、「自立心」は行動の決断力、自らの決断した行動の結末を見極め、自分との関わり合いを判断

することの基礎と考えることができるだろう³⁰⁾。

3. 3. 環境

領域（環境）の目標は「周囲の様々な環境に好奇心や探究心を持って関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う。」^{31) 32)}である。そのキーワードは、「好奇心や探究心」、「それらを生活に取り入れていこうとする力」と読み取ることができる。子どもの「好奇心や探究心」は、園内外の自然に触れて遊ぶ中で、その大きさ、美しさ、不思議さに心を動かされることによって育まれるものという³³⁾。この「その大きさ、美しさ、不思議さに心を動かされ」という箇所は、領域表現の感性とのつながりが深い部分と考えられる。また、ここでいう「それらを生活に取り入れていこうとする力」とは、身近な環境に好奇心をもってかかわりながら育む、環境をいろいろな視点から見る力、遊びの改良や別の場面での遊びの応用等、知的な部分をさす³⁴⁾。

表現の視点から見ると、ここでいう「好奇心や探究心」は、人間が何かを感じるための力である感性と大いに関係があると考えられる。感性は、外からの刺激を内に入れる感覚・感受性と、外からの刺激を受け入れ、それに対して反応する感情とに分けられるという³⁵⁾。ここでいう「好奇心や探究心」は、環境からの刺激を受けとる部分、感覚（視覚、聴覚、嗅覚、触覚、味覚）の部分も含んでいるととらえることができよう。それとドラマ教育においては子どもを取り巻く身近な環境とも言える空間に対しても強い関心があり、空間に対する意識も重要なテーマとしている³⁶⁾。また、ここでいう「それらを生活に取り入れていこうとする力」とは、判断力、分析力、批判的思考等の知的な部分とも近いであろう³⁷⁾。環境に対して気づくこと、発見することから洞察へとつなげるのである。

3. 4. 言葉

領域（言葉）の目標は「経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う。」^{38) 39)}である。そのキーワードは、「言葉を聞こうとする意欲や態度」、「言葉に対する感覚」、「言葉で表現する力」と読み取ることができる。ここでいう「言葉に対する感覚」は絵本を見たり、物語を聞いたりして、想像上の世界や未知の世界に出会い、様々な思いなどを教師や友達と共有することで養われるという。また、言葉の領域ではあるが、見つめ合ったり、うなずいたり、微笑んだりなど言葉以外のものに対しても言及していることが特徴的である⁴⁰⁾。

「スピーチとドラマ科」の「話すことと聞くこと、物語を作ることと語ること」と「音、言葉、詩」という分冊のタイトルを見てもわかるが、ドラマ教育では言葉の学びを非常に重視している。身体と言葉との結びつきを感じたり、言葉にならない音声も重要な表現であることを感じたり、言葉の音の美しさや面白さを味わい、目的に応じた言葉の使い方を理解したりする等はドラマ教育にとって学びの重要なテーマである⁴¹⁾。

3. 5. 表現

領域（表現）の目標は「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。」である^{42) 43)}。そのキーワードは、「感

性]、「表現する力」、「創造性」と読み取ることができる。それらの力は周囲の環境の不思議さや面白さに気づき、美しさや優しさなどを感じ心を動かされたものを自分の声や体の動きなどで表現することを通して、感じたり、考えたり、イメージを広げたりすることで養うことができるという⁴⁴⁾。

前章までで述べてきたとおり、ドラマを表現の技法としてとらえれば共通する部分が多いと考えられる。想像力を育み創造性の芽生えへとつなげることはドラマが大いに寄与できる部分であろう。

3. 6. ドラマ教育と保育の接点

保育の五領域の目標とドラマ教育の目標についての接点を探った。それに基づき、表の作成を試みる。表にはそれぞれのキーワードの対応に加えて成長・発達的な視点も入れ込んだ。

表1：ドラマ教育と保育の目標の対応関係

領域	保育の目標（キーワード）	ドラマ教育の目標（キーワード）	成長・発達
健康	健康な心と体	心と身体の結びつき 集中 心と身体のセルフコントロール	身体で遊ぼう 身体の探求→ コントロール
	健康で安全な生活をつくり出す力		
人間関係	自立心	行動の決断	
	人と関わる力	自分を意識、自己発見	みんなで遊ぼう
		他者を意識、他者理解	
		コミュニケーション	自己表現→ コミュニケーション
		他者との協力、社会性 相手との妥協	
環境	好奇心・探究心	感覚 空間の意識	周りの再発見
	それらを生活に取り入れていこうとする力	判断、分析、批判的思考	環境の気づき→洞察
言葉	言葉を聞こうとする意欲や態度	コミュニケーション	言葉で遊ぼう
	言葉に対する感覚	言葉の音の美しさや面白さ	
	言葉で表現する力	言葉	言葉への興味→ 自分の言葉で
		言葉にならない音声 目的に応じた言葉の使い方	
表現	感性	感性	イメージで遊ぼう
		感情	
	表現する力	音、リズム、身体、造形	想像→創造
		想像	
創造性	創造性		

4. 考察

すべての領域でドラマ教育と保育との接点を探ることができた。研究を通じて領域「言葉」や「表現」だけに留まらず、総合的な表現として五領域にわたるドラマの可能性を見いだすことができた。中でも「社会的健康」は領域「人間関係」の「人と関わる力」との共通点が大いにあることがわかった。その育成はドラマが寄与しやすいテーマであり、領域「人間関係」とドラマ教育との新たな接点が見いだせたといえよう。

ドラマ教育は総合的な性質をもっていることを指摘できたが、一般的には音楽、ダンス、造形、言葉等と並列的に表現の一形式という認識であろう。演劇やドラマを一形式としてとらえるか、それらを含めた総合表現、諸技法を複合的に成立させることのできる総合芸術の形式としてとらえるか、それとも学びのツールの一つとしてとらえるか。ドラマは多様な活用ができるため、ドラマのとらえ方によって、教育にどう生かすかの部分が変わってしまうと考えられる。ドラマ教育がわかりづらい要因の一つはそのとらえ方によって応用のやり方がまちまちになってしまうからではないだろうか。それはドラマ教育によってどのような個人の成長や発達をもたらすことができるか、どの部分を強調するのかについても同じことがいえる。カリキュラムの中でのドラマ教育の位置づけや、教育の抱える中心的課題が、国によっても時代によってもそれぞれの研究実践者の立場によっても異なるので、ドラマ教育という一つの枠でまとめることが難しいのである。スタンダードがないということは、教師の自由度が保証され、より想像的な教育ができる可能性を残しているということもできるが、それが無いためにドラマ教育をよりつかみづらくしているとも考えられる。そのような状況をふまえた上で、学生への指導をする場合には、教師自身はドラマ教育のどの部分を大切に考えているのか、その立場を明確にしてから一貫性をもって伝えることが、学生にドラマへの理解を深めさせることにつながるのかもしれない。

5. まとめ

本研究はドラマを生かした授業と保育現場を結びつけ、学生によりわかりやすくさせることを目指して、ドラマ教育と保育内容の五領域との結びつきを求め、かつ、ドラマ教育のもつ総合的原理を探求するものであった。その成果として表を提示できたことは、今後保育者養成においてドラマ教育を生かした授業を行う上で、学生の理解を助けるものとしても、保育とのつながりを意識しやすくできるものとしても活用が期待できる。

ドラマの基となる演劇は、遊びの訳語である play とも称される。ドラマと遊びとの関係性を考えていけば、ドラマは保育にとって新たな価値を見いだせるかもしれないし、保育者養成における遊びの分野に対して新たな可能性を生み出すことができるかもしれない。保育において遊びは重要とされているにもかかわらず、養成校において免許や資格を取得する際には遊びに特化した授業が必修化されていない。保育内容や指導法、特に「保育内容総論」がそれに当たるのかもしれないが、もっと強調して「遊び指導法」のような授業科目を必修化させても良いのではないだろうか。

今後も本稿で提示したドラマ教育と保育の接点の表を原理的、歴史的に検証していく作業が引き続き必要であろう。また、実践的な活動を展開する中でもこの表の検証を行っていきたい。

【引用文献】

- 1) 拙稿 (2007)；表現教育における学習目標を段階的に達成させるための評価基準に関する調査；平成18年度科学研究費補助金（奨励研究：課題番号：18906065）
- 2) 拙稿 (2004)；ドラマ教育におけるウォーミングアップとしてのエクササイズの種類；日本音楽学校研究紀要, 5, 125-153.
- 3) 拙稿 (2006)；幼児教育者をめざす学生のための表現コミュニケーション能力育成に関する研究；専修学校教育振興会研究紀要, 26, 33-44.
- 4) 拙稿 (2005)；保育者養成のためのドラマによる表現教育—授業科目「ドラマ（劇遊び）」新設の試み—；保育士養成研究, 22, 39-48.
- 5) 拙稿 (2006)；学生による学外での特別活動を生かした授業展開の試み—児童館来館児童との表現活動を最終課題として—；東京都専修学校各種学校協会研究紀要, 42, 125-131.
- 6) 拙稿 (2009)；幼児教育現場で活用できるドラマ教育の教師用教材に関する研究；平成20年度東京都私学財団私立学校研究助成事業報告書.
- 7) 同上, 35.
- 8) 同上, 36-37.
- 9) 小林志郎 (1988)；Drama in Education論考；東京学芸大学紀要, 39 (2), 38.
- 10) ブライアン・ウェイ著／岡田陽・高橋美智訳 (1977)；ドラマによる表現教育；玉川大学出版部, 23.
- 11) 同上, 15.
- 12) 拙稿 (2009)；ドラマ教育を生かした保育内容「表現」に関する研究；演劇教育研究, 2, 29.
- 13) 小林由利子 (1994)；「プレイ・リーダー」養成プログラムについて—クリエイティブ・ドラマ・リーダー養成プログラムの検討を通して—；児童育成研究, 12, 24.
- 14) 小林由利子 (2009)；ドラマワークによる保育者養成—インプロビゼーションの検討を通して—；日本教育方法学会第45回大会発表時の配付資料.
- 15) 田川浩三 (1968)；幼児のクリエイティブ・ドラマティックスに関する一考察；帝塚山短期大学紀要, 5.
- 16) ジェラルディン・シックス著／岡田陽, 高橋孝一訳 (1973)；子供のための創造教育；玉川大学出版部.
- 17) 佐野正之 (1981)；教室にドラマを！—教師のためのクリエイティブ・ドラマ入門—；晩成書房.
- 18) 小林由利子 (1993)；幼児教育における劇遊びとその援助について—Drama / Theatre for The Youngの視点から—；児童育成研究, 11, 3 (別刷).
- 19) 小林由利子 (1997) イギリスのドラマ教育の考察 (3) —Peter Sladeの「Child Drama」の検討を通して—；川村学園女子大学研究紀要, 8 (2), 118.
- 20) 1989年に教育制度の改革が行われ、「学校に関するホバート宣言」が採択された。これによって、連邦政府が定める全国共通のNC（ナショナル・カリキュラム）が新しく制定された。「スピーチとドラマ科」は新しくできた芸術科に統合されたが、教師用の指導書は引き続き活用されているようである。ドラマは表現芸術の一領域として認識されたという見方もできるだろう。
- 21) Tasmania Media Centre (1980)；*A framework for speech and drama AN INTRODUCTION AND OVERVIEW*；Education Department, 21.
- 22) 文部科学省 (2008)；幼稚園教育要領；フレーベル館, 6.
- 23) 厚生労働省 (2008)；保育所保育指針；フレーベル館, 7.
- 24) 文部科学省 (2008)；幼稚園教育要領解説；フレーベル館, 69.
- 25) 前掲書；Drama in Education論考, 38-39.
- 26) *ibid.*；*A framework for speech and drama*, 22.
- 27) 前掲書；幼稚園教育要領, 7.

- 28) 前掲書；保育所保育指針，7. 指針では「人とかかわる力」と表記。
- 29) 前掲書；幼稚園教育要領解説，90.
- 30) タスマニア・メディア・センター著／小林志郎訳（1988）；オーストラリア・タスマニア州ドラマ教育指導書；総合芸術教育研究とその生涯教育への応用報告書，86.
- 31) 前掲書；幼稚園教育要領，9.
- 32) 前掲書；保育所保育指針，8. 指針では「もってかかわり」と表記。
- 33) 前掲書；幼稚園教育要領解説，120.
- 34) 前掲書；幼稚園教育要領解説，120.
- 35) 太宰久夫（1995）；ドラマ化という手法から見えてくるもの—自己表現の本質を探る—；日本保健医療行動科学会年報，10，40.
- 36) *ibid.*；*A framework for speech and drama*, 22.
- 37) 前掲書；オーストラリア・タスマニア州ドラマ教育指導書，88.
- 38) 前掲書；幼稚園教育要領，10.
- 39) 前掲書；保育所保育指針，8.
- 40) 前掲書；幼稚園教育要領解説，138.
- 41) 前掲書；オーストラリア・タスマニア州ドラマ教育指導書，88.
- 42) 前掲書；幼稚園教育要領，11.
- 43) 前掲書；保育所保育指針，8.
- 44) 前掲書；幼稚園教育要領解説，158.

臨海副都心（有明）における身近な地域の歴史の学習 —歴史のない地域に身近な地域の歴史学習は可能か—

A Local History Study of Tokyo Waterfront City (Ariake) —Is it Possible to Study the History of New Developments?—

福井延幸
(Nobuyuki Fukui)

要約：

東京湾の埋立によって出現した新しいまちである臨海副都心の有明地区は、人が住むようになってからの日もまだ浅く、いわば「歴史のないまち」ということができよう。この歴史のないまちである有明地区において「身近な地域の歴史」の学習は成立するであろうか。本稿では有明北地区を中心とする臨海副都心において「身近な地域の歴史」の学習の可能性について中学校社会科の歴史的分野だけでなく小学校社会科の地域学習や歴史学習も視野に入れて考察を加えていく。

有明地区は、伝統や文化財など持たない地域かもしれない。しかし、そこで生活してきた人々の経験や記憶の積み重なりがこれからの歴史になっていくのであり、地域の人々の記憶を保存していく作業はきわめて重要である。この記憶が地域の教育資源として蓄積されていくのであり、その際に地域の中にある学校は、「身近な地域の歴史」を蓄積していくコミュニティーの学びの中心としてその核となる存在である。このように地域の記憶を記録していく活動が、身近な地域の歴史を学ぶひとつの活動となる。その記録された歴史が新しいまちにとっての地域の個性となっていく。有明をふるさととする人々がその記憶を、対話を軸として歴史を積み重ね構成していく活動によって、いわゆる歴史のない地域であっても身近な地域の歴史の学習は可能となる。そのための地域資源・教育資源の蓄積の推進が、地域文化の核となる学校の役割である。

キーワード：身近な地域の歴史 臨海副都心 有明 協働 対話

1. はじめに

有明教育芸術短期大学のある臨海副都心の有明北地区は、東京湾の埋立によって出現したこれまでは存在しなかった新しいまちである。人が住むようになってからの日もまだ浅く、いわば「歴史のないまち」ということができよう。この歴史のないまちである有明地区において「身近な地域の歴史」の学習は成立するであろうか。本稿では有明北地区を中心として臨海副都心において「身近な地域の歴史」の学習の可能性について考察を加えていきたい。なお、「身近な地域の歴史」というと今回改訂された『中学校学習指導要領』第2章 各教科

第2節 社会の1目標の(4)や、2内容の(1)歴史のとらえ方のイなどに示されるように中学校社会の歴史的分野で用いられる用語であるが、『小学校学習指導要領』第2章 各教科 第2節 社会の第3学年及び第4学年の1目標の(2)「地域の地理的環境、人々の生活の変化や地域の発展に尽くした先人の働きについて理解できるようにし、地域社会に対する誇りと愛情を育てるようにする。」との文言をふまえて小学校の社会科で学習する地域学習や歴史学習も視野に入れて考察していく。

2. 身近な地域の歴史を学ぶ

2. 1. 「身近な地域」の定義

身近な地域について『中学校学習指導要領解説社会編』では、「学習対象としての「身近な地域」は、学区域を基に、生徒の日常の生活圏や行動圏を考慮して適切に設定することが大切である。また、「市町村規模」とは、「身近な地域」の学習を通してとらえることのできる、いわば直接経験地域の規模のことであり、それを行政区を使って示したものである。したがって、この項目における学習対象地域は必ずしも行政区の市町村を意味しているわけではなく、実際には市町村より小さな学区域を基にした地域であったり、複数の市町村にわたって設定したりする場合が考えられる。」¹⁾と説明されている。きわめて可変的なものであり、柔軟に取り扱うことができるものである。有明地区であれば、複数区にまたがる臨海副都心全体も「身近な地域」として設定できる。

2. 2. なぜ「身近な地域の歴史」を取り上げるのか？

まず、「身近な地域の歴史」は生徒が生活している場の歴史であり、具体的で親しみやすいということがあげられる。網羅的、抽象的になりがちな通史学習に対し、身近な地域の歴史の学習は、まさに目前にあり具体的で体感しやすいという利点がある。

次に身近な地域の歴史は、身近で具体的であるがゆえに教材として確立されているということがあまりない。近年では地域史の成果などから自治体が副読本などの教材を作成する例もみられるが、地域の実態にあわせて教材を独自に発掘、開発し、構成していかなければならない。それゆえ、教材開発の自由度は高く、身近な地域の歴史の学習を通じて歴史の学び方を学ぶ、学びをつくりあげていくという活動が展開できる。身近で実感的であるので、聞き取りや調査など学習方法にも工夫ができ、地域との協働作業も取り入れやすい。この「地域との協働」は身近な地域の歴史を学ぶときのキーワードとなるものである。『中学校学習指導要領』の第2章 各教科 第2節 社会の地理的分野 2内容の(2)日本の様々な地域 エ 身近な地域の調査に「身近な地域における諸事象を取り上げ、観察や調査などの活動を行い、生徒が生活している土地に対する理解と関心を深めて地域の課題を見だし、地域社会の形成に参画しその発展に努力しようとする態度を養うとともに、市町村規模の地域の調査を行う際の視点や方法、地理的なまとめ方や発表の方法の基礎を身に付けさせる。」とある。地域社会の形成に参画しその発展に努力するにあたり、地域との協働の姿勢は不可欠なものである。生徒が地域社会の一員として地域と協働し、具体的に参画する活動の場が増え、地域資源を活用しつつ地域の歴史を再構成することによって地域の主体としてその一員であることも実感できる。また、地域との協働作業ということでは、教員も地域の歴史の動向、研究成果に日頃から注目しておかねばならないということはいうまでもない。

2. 3. 身近な地域の歴史の教材化

具体的な歴史学習の対象として地域を教材化する際には、地域の教育資源としての地域文化財を利用することがまず考えられる。地域文化財の例としては、昭和45年の『中学校指導書社会編』に「全国的に見て、一般的には、縄文・弥生時代の文化の学習に関する遺跡や遺物、江戸時代、明治時代の学習に関連する人物などが多いが、地域によっては、中世の城跡、近世の城郭、豪族屋敷村、城下町、その他の集落、新田開発、河川開さくの記念碑、関所跡、旧街道の姿などのほか、神社、仏閣、石仏、石塔、道標などがある。また、祠や千歯こき、鍬、鋤などの農工具や行燈、ランプなどの日用品、あるいは地域の民間行事、風俗習慣、民話・伝承、芸能、工芸品や特産物などがある。このように郷土には、わが国の歴史の発展に結びつく多くのすぐれた文化遺産が、身近なところに得られることが多い。」²⁾と身近な地域の文化財の例が示されている。地域には有形無形の文化財があまねく存在するのである。そして西川幸治は『長浜市史』のなかで「地域文化財は地域の個性を強調し、世代をこえての結びつきを深め、新しく住みついた新・住民と根っからの原・住民との交流をうながすのに重要な役割をはたし長浜に生きる人びとに長浜に住むほこりと自信を、訪れる人に深い憧れをあたえつづけるにちがいない。」³⁾と地域文化財が地域の個性を明確にし、地域の人々の結びつきや誇り、自信を深めるものになるという。そこには地域の誇りや、まとまりの象徴としての意味が加えられる。

しかし、いわゆる地域文化財などないのではないかと考えられる臨海副都心のような埋立地の場合はどうであろう。果たして身近な地域の歴史の学習は成立するのであるだろうか。

3. 臨海副都心開発の歴史と有明地区の特質

3. 1. 臨海副都心開発の経緯

臨海副都心は東京都が策定した7番目の副都心である。東京都の埋立地10号地と13号地にまたがり、江東区有明（10号埋立地）と港区台場・江東区青海・品川区東八潮（13号埋立地）からなる442haの地域である。臨海副都心は有明北地区（江東区有明1丁目・2丁目、141ha）、有明南地区（江東区有明3丁目・4丁目、107ha）、台場地区（港区台場、77ha）、青海地区（江東区青海1丁目・2丁目、品川区東八潮、117ha）の4地区に分けられる。その開発については、東京都港湾局、東京都都市整備局が計画管理している。なお、平成21年11月1日より、青海2丁目の一部が青海3丁目、青海2丁目の一部が青海4丁目と町区域の新設がされ、また有明2丁目の一部が東雲2丁目に、東雲2丁目の一部が有明2丁目に、東雲2丁目の一部・有明2丁目の一部・有明3丁目の全部が有明3丁目、青海2丁目の一部が青海2丁目と町区域の変更がされた⁴⁾。

臨海副都心成立については、鈴木俊一都政下の昭和61年『第二次東京都長期計画』において、東京を一点集中型の都市構造から多心型都市構造に転換するために臨海部に7番目の副都心を建設することとしたことにはじまる。この計画に基づき昭和62年には『臨海部副都心開発基本構想』を公表し、ゆとりとうるおいのある人間性ゆたかな未来型都市を創出することをめざし臨海部副都心の建設の基本的方向を示した。

この構想をうけ、昭和63年には『臨海部副都心開発基本計画』が策定され、その整備の具体的な内容と事業化の道すじをあきらかにし、臨海部副都心建設を長期にわたりリードするとともに、東京臨海部開発の指針とした。平成元年には、『臨海副都心開発事業化計画』を策

定し、開発の基本となる事項をより詳細に定めるとともに、平成5年度までの始動期において進めるべき事業におよびその手続きをあきらかにした。平成2年には『臨海副都心開発事業化計画』をうけて『臨海部副都心住宅マスタープラン』が公表され、住宅建設事業を進めるにあたっての基本的事業を定めるとともに住宅系市街地の整備プログラムが示された。

しかし、臨海副都心での開催が予定されていた世界都市博覧会の中止や臨海副都心の開発見直しをかかげて当選した青島幸男都知事のもと、平成7年に「始動期後の臨海副都心地域及び臨海副都心に関連する地域の開発のあり方等について調査検討を願う」という諮問をうけ、臨海副都心開発懇談会が設けられ、開発の見直しがはかられた。そして平成8年には『臨海副都心開発の基本方針』が策定され、「夢のある臨海副都心の明確なイメージを示すこと」、「都民負担を極力抑制する努力を行うこと」、「都民参加によるまちづくりを進めること」、「社会経済状況にあわせて見直しを行うこと」という基本的考えのもとに新しい臨海部開発の基本方針が示された。平成9年には『臨海副都心開発の基本方針』のもと、その基本方針を具体化していくための『臨海副都心まちづくり推進計画』が策定された。この『臨海副都心まちづくり推進計画』策定にともない、平成10年には、平成2年に策定された『臨海部副都心まちづくりガイドライン』が改定されている。

3. 2. 13号埋立地の歴史

臨海副都心の西側地域、台場地区と青海地区にあたる13号埋立地は、昭和38年9月にその1、42年3月にその2の埋立免許があり、49年1月にその1が竣工、53年1月から56年11月にかけてその2の一部が竣工した。その帰属は、江東、港、品川の3区の申請により、自治紛争調停に付され、57年7月に調停案が示され、同10月、3区が調停案を受諾し、その境界が確定し、58年1月から編入が始まった⁵⁾。その帰属は、全体の17パーセントが港区に、8パーセントが品川区に、そして75パーセントにあたる2.25平方キロメートルが江東区に帰属することで終結した⁶⁾。なお、13号埋立地の台場地区は、第三台場と地続きとなっており、またその西には第六台場が保存されている。台場とは嘉永6年(1853)8月から安政元年(1854)5月までに江戸品川浦沖に建設された6基の砲台である。嘉永6年6月、ペリー提督率いるアメリカ艦隊が突如来航したのを機に江戸幕府が、江川太郎左衛門英竜の献策によって、海防策の一環として品川浦沖に11基の台場を構築するという案が採択された。面積の実測坪数が現在わかっているのは、第一番台場1万276坪(3ヘクタール)、第三番台場9,063坪(2.9ヘクタール)、第六番台場が5,860坪(1.57ヘクタール)、第四番台場5,815坪93(1.56ヘクタール)である。完成した6ヶ所の総面積は約4万7000坪(12ヘクタール)といわれる⁷⁾。

第三台場は大正15年12月20日に品川台場として史跡に指定され、昭和3年7月7日に当時の東京市により台場公園として開園、開放されている。海面から5～7メートルの石垣積みみの土手が築かれ、黒松が植えられている。また、平坦なくほ地には陣屋跡や弾薬庫跡などが残されている。第六台場は現在、立入禁止となっている。現在、幕末期に江戸湾に構築された台場としてほぼ原型を残しているのはこの第三台場と第六台場の2基だけである。

3. 3. 10号埋立地の歴史

臨海副都心の東側地域、有明北地区と有明南地区にあたる10号埋立地は、隅田川改修工事

埋立地第10号として昭和5年に埋立てを開始、昭和29年から一部が江東区に編入されている⁸⁾。昭和43年までは深川有明町と呼ばれていた。将来10号埋立地すべてが江東区に編入されることを予想し、最南端に有明町4丁目を起立。町名は将来の光明を祈ってつけられた。以後昭和33～40年まで4度にわたり、埋立地を江東区に編入。1～5丁目を起立。43年現行の有明1～2丁目となる⁹⁾。埋立の開始から数えても80年ほどの歴史の地域である。

有明という地名は有明海や有明山などのほかにも各地にみられる。江東区の有明の地名の由来については、「有明とは「有明の月、有明の灯…」などともいわれ、夜明けに残る月のようすであるが、すがすがしさを感じさせる」¹⁰⁾といわれる。地名はその地形や開発者の名など、そのもつ歴史と深く関わっていることが多いが、有明の場合は、前述の「将来の光明を祈って」という心情や「すがすがしさ」といったイメージから名づけられている。そこから過去の歴史をうかがうことはできないが未来に祈る心情は十分感じることができる。

3. 4. 有明北地区の特質

本節では、有明北地区の特質について述べていく。臨海副都心の中でも本稿で中心的に考察していく有明1丁目・2丁目に該当する有明北地区の特質としては、居住地区として開発、整備が進められていることが第一にあげられる。

有明北地区の開発に関しては、平成11年に『臨海副都心有明北地区まちづくりマスタープラン』が策定された。このマスタープランは『臨海副都心まちづくり推進計画』で定められていない事項につき検討を加え、当地区の民間利権者及び地元区との協議を踏まえ、当地区の開発にかかわるとの方針を定めたものである。その後、このマスタープランは平成18年に行われた『臨海副都心における土地利用等の一部見直し』により、有明北地区土地利用等の一部見直しが行われたことから見直しがされた。平成19年に『有明北地区まちづくりマスタープランの一部見直し』が策定され、有明北地区における土地利用の一部見直しが行われた。このマスタープランの一部見直しの中で開発フレームは居住人口38,000人程度、就業人口14,000人程度とされ、平成11年策定のマスタープランより居住人口のフレームが10,000人増やされている。¹¹⁾ このマスタープランの一部見直しによって平成14年に策定された『臨海副都心有明北地区まちづくりガイドライン』は平成19年に改訂され、有明北地区の開発誘導の基本的指針が示された。このガイドラインの中で有明北地区の「まちの将来像」は、「住宅を中心とした複合市街地」とされ、臨海副都心のなかで主として居住地域を担う地区として期待されている。そして平成21年には『有明北地区（3区域西側）の土地利用方針の明確化について』が示され、3区域西側の土地利用方針に「地区住民の生活を支える生活利便施設の立地を図るとともに、多様な来街者が多く訪れる文化・レクリエーション機能や教育機能、商業機能を備えた魅力ある施設を誘導し、居住・商業・業務機能等が複合するにぎわいのある市街地として整備していく」と「教育機能」、「等」を追記し、明確化が図られた。

有明北地区には、昭和62年に有明テニスの森、有明コロシウムなどのスポーツ施設がオープンしているが、この地区のもっとも北側の地区は、最後まで埋立が行われていたため現在はまだ開発が進んでおらず、現在は広大な空き地が目立っている。このような広大な未利用地のある有明北地区の一部は、2016年の東京オリンピック招致が実現した場合の選手村の予定地となっていた。また、有明テニスの森は、テニスの会場となる予定であった。同じく有明南地区の東京国際展示場（東京ビッグサイト）は、フェンシング・ハンドボール・テコン

ドーの会場となる予定であり、お台場海浜公園ではトリアスロン、潮風公園ではビーチバレーが行われる計画であった。

現在の有明地区の人口は平成21年1月1日現在、813世帯、1,387人¹²⁾であるが、前述のような広大な未利用地を有すること、そして大規模な高層マンションの分譲もはじまっていることから今後人口の急増が見込まれている。この人口増を受けて平成23年度には（仮称）有明小学校・中学校が同一の敷地内（有明2丁目10-1）に設置される予定である。小学校・中学校とも学級数は18学級で開校予定である。この（仮称）有明小学校・中学校は小学校棟と中学校棟の間に共同棟を配置して、特別教室や管理諸棟を小学校と中学校で共同利用できるようにするなど敷地の効率的な活用ができるように配慮されている。いわゆる小中一貫校ではないが、同じ敷地に設置される点を活かして双方の交流を重視した、小中連携校としての整備すめられるという¹³⁾。身近な地域の歴史の学習についても小学校・中学校の交流を重視して連携を進め、新たなスタイルを築きあげていくことが期待できよう。

4. 身近な地域の歴史をどう学ぶか

4. 1. 身近な地域の歴史と地域の未来

そこに生まれれば、そこがふるさとになる。有明地区、なかでも有明北地区は新興の住宅地であり、他地域からの転入者も多い中で地域のまとまりを求めていくときに、地域の歴史に対する親しみや誇りが地元をつなげるのである。身近な地域の歴史を学ぶことが地域の未来を切り開く原動力となりうるのである。

その時に、有明において「地域」を柔軟に取り扱えば、史跡である台場はいうまでもなく地域の教育資源として十分有効に活用できる。また、臨海副都心の東にある15号地ごみ埋立処分場（新夢の島）は昭和46年より「ごみ戦争」の舞台として地域の人々の苦難が記憶される場所であり、埋立地造成の歴史や環境問題との関連でも身近な地域の歴史を学ぶことが可能であろう。

身近な地域の歴史を学ぶ際には、人々が根付いている地域について、その歴史や課題を自覚的に学び、新たな地域文化を築いていくことがきわめて重要になってくる。有明地区を含む臨海副都心地域は、台場地区を含み、また夢の島に隣接する地域であり、教育資源を数多く有しているといってよい。また、臨海副都心地域には船の科学館や水の科学館をはじめ学習施設も多く、地域の教育資源も充実しており、さまざまな学習の機会や可能性が考えられる。

4. 2. 地域学・地元学と学校

昨今、市町村名を冠した地域学あるいは地元学と呼ばれる地域に関する学習・調査活動が各地で活発に進められている。地域学とは「他と区別される一定の空間とそれを共有する人々の暮らしから生まれる社会的特徴をテーマとして行われる調査研究活動とそれを基礎とした学習活動、及びそれらを資源として行われる地域づくりの諸活動をさす。いわば、地域を知る、理解するための学習機会や地域を科学的に把握する体系を意味している。」¹⁴⁾と定義づけられる。また、地元学については、「地元学は、郷土史のようにただ調べるだけのものではない。地元学とは、地元の人々が主体になって、地元を客観的に、よその人の視点や助言を得ながら、地元のことを知り、地域の個性を自覚することから始まり、外からのいや応のな

い変化を受け止め、または内発的に地域の個性に照らし合わせたり、自問自答しながら考え、地域独自の生活（文化）を日常的に創りあげていく知的創造行為だということである。」¹⁵⁾という。今日、地域学や地元学は地域活性化の文脈の中で語られ、活動しているものが多くみられるが、地域住民・地元の人々が主体となって地域（地元）を科学的かつ客観的に把握し、地域の個性を自覚的に追求して知り、そこに存在する地域の課題を解決すべく行動し、地域の発展を願うという地域学・地元学の手法、取り組みは「なすことによって学ぶ」としたいわゆる「初期社会科」の目指したものと似かよう。

その地域学・地元学と学校との関係について廣瀬隆人は、「学校は、地域学・地元学を媒介として地域の「人」とつながることによって、地域資源を生かし、地域の人々との協働が可能となる。地域学・地元学は地域資源を生かす工夫の宝庫である。」¹⁶⁾という。地域資源を生かしつつ地域の課題を解決しようとする地域学・地元学に対して、学校も地域の学習の拠点として、そして地域文化の核として地域のさまざまな「人」との関係をコーディネートしつつ、つなげていくことが求められる。地域の学びを考えたときに、臨海副都心であれば45の企業や団体が所属する「臨海副都心まちづくり協議会」や地元地権者などを中心にしたまちづくり協議会団体として活動している「有明をよくする会」などとの協働が考えられる。地域には学校からみて学習の素材となる多くの地域資源が潜在している。そのためにも指導者となる教員は、地域の活動や歴史をよく知り、その研究成果や動向についても日頃より関心を持っていなければならない。「学校が学習の拠点として地域に貢献することなどは、相互の信頼を強化し、今後の新しい関係を構築する上で大きな意義を持つであろう。こうした取組の積み重ねが、学校を変え、地域を変えていく。」¹⁷⁾の言をまつまでもなく、学校が学習の拠点として地域と協働し地域に貢献することは、地域文化の核としての学校が果たすべき役割である。

4. 3. 対話を生かした歴史の記述

また、身近であるがゆえに地域の歴史を見つけ出し、掘り起こしていく活動もしていきやすい。地域の歴史を掘り起こしていくときにオーラル・ヒストリーの手法は非常に有効である。「オーラル・ヒストリーは、人々の周りで構成される歴史である。オーラル・ヒストリーは人生を歴史それ自体に組み込んでいくことであり、歴史の範囲を広げていくものである。オーラル・ヒストリーは英雄を指導者から見出すのではなく、社会の大多数を構成する無名の人々の中に見出すものである。オーラル・ヒストリーは教師と学生が研究仲間となることを励ますものである。オーラル・ヒストリーは歴史をコミュニティーの中に持ち込み、コミュニティーの中から歴史を描き出す。オーラル・ヒストリーは特権をあまりもたない人々、特に年老いた人々が尊厳と自信をもつのを助ける。オーラル・ヒストリーは社会階級間、世代間の接触を生み出し、そこから相互理解が生まれる。個人の歴史家と他の人々が、意味を共有することによって、一つの場所あるいは時代に所属する感覚を育てることができる。」¹⁸⁾とポール・トンプソンがいうように歴史を地域に持ち込み地域から歴史を描き出すというのである。そして、そこにはコミュニケーションや相互理解が生まれ、帰属感を育てることができる。歴史を構成することを媒介として、地域がまとまることを促すのである。口述の史料から歴史を書くという作業は広くおこなわれているが、地域の歴史を復元していこうとする際に、その地域に暮らす人々の記憶・経験に勝るものはないであろう。今回の社会科改訂

の要点として、『小学校学習指導要領』中の能力に関する目標については、各学年において、「これまでの「調べたこと」に「考えたこと」を加え、「考えたことを表現する」ことを一層重視した。」¹⁹⁾とあるが、表現するという点から多様な学習方法が考えられる。オーラル・ヒストリーの手法を援用して聞き取り、調べたことに基づいて歴史を再構成し記述する作業はその一つになりうる。

そもそも社会科の学習において聞き取りによる調査は、従来より重視される活動であった。殊に昭和22年、昭和26年版の学習指導要領には、各学年の単元の「学習活動の例」の中に郷土に関する様々な場面で地域の関係者や専門家、古老、親や先生などからの聞きとりの活動、そこから改善点を討議し、報告するという活動が示されている。その活動は、地域の課題を浮き彫りにし、主体的に参画して解決に向かおうとする姿勢が示されたものであり、「なすことによって学ぶ」ということの象徴的活動であった。まさに歴史を地域に持ち込み、地域から歴史を描き出そうとするものである。その作業は対話によって地域の未来や課題を考えていくものである。新しいまちがまさに今つくられつつあるので、聞き取りが出来るような地域の古老のような存在は地域にはなかなかないであろうが、つくられつつあるまちについてそれを記録していくという他の地域にはない新しい活動が出来る。つくられつつあるまちを記録していくということを考えたときに地域の地図を作成していく活動は非常に有効であろう。『小学校学習指導要領』の第3学年及び第4学年の2内容(1)「自分たちの住んでいる身近な地域や市(区、町、村)について、次のことを観察、調査したり白地図にまとめたりして調べ、地域の様子は場所によって違いがあることを考えるようにする。ア身近な地域や市(区、町、村)の特色ある地形、土地利用の様子、主な公共施設などの場所と働き、交通の様子、古くから残る建造物など」にもいわれているが、たとえば学校などを中心に定点観測的に地域マップづくりを行い継続して記録していくとまちづくりの記憶が形として残っていき、まちの貴重な財産となるだろう。

5. まとめ 歴史のない地域に身近な地域の歴史の学習は可能か？

E・H・カーは「歴史とは現在と過去との対話である」という。ならば、過去のない埋立地にはその中に対話すべきものがないことになる。埋立地での「身近な地域の歴史」学習はモノログとなってしまうのであろうか。たしかに有明地区は今までに築かれた伝統やいわゆる文化財などは持たない地域かもしれない。しかし、そこに根付き生活してきた人々の経験や記憶の積み重なりがこれからの歴史になっていくのである。地域の人々の記憶を保存していく作業はきわめて重要である。臨海副都心の策定から都市博覧会の構想とその中止、そしてその後の開発など大きな物語のなかでの歴史はさまざまに記録されていよう。しかし自然発生的に築かれた地域でなく、計画され人工的に築かれてきたまちだからこそ、新しいまちとしての地域に根付いた人々の記憶を対話しつつ確実に保存して行ってほしい。地域の中の対話によって記録された歴史はモノログではなく、それが後の地域の教育資源として蓄積されていく。その際に地域の中にある学校は、「身近な地域の歴史」を蓄積していくコミュニティの学びの中心としてその核となる存在となる。このような地域での学びの成果を記録する記憶装置としての役割も期待したい。そのとき教育の専門家としての教員の役割も大きいことは言うまでもない。

このように地域の記憶を記録していく活動が、身近な地域の歴史を学ぶひとつの活動とな

るだろう。地域の記憶を歴史として記録していく。その記録された歴史が新しいまちにとっては地域の個性となっていく。人々の息づいた生活の積み重ね、経験の積み重ねが歴史なのである。人にとってそこに生まれれば、そこがふるさととなる。今後人口の増加が見込まれる有明地区にも、有明に生まれ有明をふるさととする人が数多く誕生する。そのふるさとをフィールドとして、対話を軸に人々の記憶を歴史として積み重ね構成していく活動によって、いわゆる歴史のない地域であっても身近な地域の歴史の学習は可能となる。そして、そのための地域資源・教育資源の蓄積をすすめていくことが地域文化の核となる学校の役割となるのである。

【引用・参考文献】

- 1) 文部科学省（2008）：『中学校学習指導要領解説社会編』，p 57
- 2) 文部省（1970）：『中学校指導書社会編』，p 247
- 3) 長浜市史編さん委員会（2003）：『長浜市史』，第7巻 地域文化財，p 6
- 4) 東京都（2009）：『東京都公報』，平成21年7月2日
- 5) 江東区政策経営部広報聴課（2004）：『江東区のあゆみ』，p 13
- 6) 江東区（1991）：『江東の昭和史』，ぎょうせい，p 96～97
- 7) 品川区（1973）：『品川区史』，通史編 上，p 1131～1139
- 8) 江東区政策経営部広報聴課（2004）：『江東区のあゆみ』，p 13
- 9) 角川日本地名大辞典編纂委員会（1998）：『角川日本地名大辞典』，13 東京都
- 10) 江東区（1991）：『江東の昭和史』，p 791
- 11) 東京都港湾局（2007）：『臨海副都心有明北地区まちづくりマスタープランの一部見直し』，p 4
- 12) 江東区ホームページ (<http://www.city.koto.lg.jp/kusei/tokei/862/file/jinkou03.pdf>)
- 13) 江東区教育委員会（2009）：『こうとうの教育』，第14号
- 14) 廣瀬隆人（2008）：「地域学に内在する可能性と危さ」；『都市問題』，第98巻第1号，p 48
- 15) 吉本哲郎（1995）：『わたしの地元学』，NECクリエイティブ，p 118
- 16) 廣瀬隆人（2004）：「地域の教育資源を生かすための支援体制」；『学校経営』，1月号，p 27
- 17) 文部科学省（2008）：『教育振興基本計画』，p 12
- 18) ポール・トンプソン（2002）：『記憶から世界へーオーラル・ヒストリーの世界』，酒井順子訳，青木書店，p 49
- 19) 文部科学省（2008）：『小学校学習指導要領解説社会編』，p 7

「教育紙芝居」の出現と「生活綴方」運動 との関連についての一考察

—松永健哉の実践活動を手掛かりに—

A study into the Educational Value of *Kami shibai* (picture-card show)
in relation to *Seikatsu-tsudurikata* (practicing sentence construction)

—In Reference to the Practical Activities of Matsunaga Kenya—

三澤裕見子
(Yumiko Misawa)

要旨：

日本で生まれ育った児童文化財である紙芝居は、昭和5年に「街頭紙芝居」としてたちまちのうちに子供たちの人気を博したが、内容的に非教育的であるとの批判もあった。その紙芝居を、教育の現場で活用できるものにしたと考えた校外教育研究家の松永健哉は自作の紙芝居製作を試みた。それが「教育紙芝居」第1号といわれる『人生案内』である。紙芝居の効用性を実感した松永はそれを普及させるために、教育雑誌を仲立ちとして「生活綴方」教師達と連動するようになる。松永は教育紙芝居の理念と実演を武器に実践活動を行い、それは厳しい教育環境にある地方の教師達に支持され、それによって教育紙芝居は学校内外で広く、教材・教具として活用され、児童・生徒の自主・自治性を養うための一翼を担うことになる。ここでは1930年代を中心に、教育紙芝居出現と教育紙芝居が「生活綴方」教師と連動しながら、教育の場で活用されるようになった背景や経緯を松永健哉の実践活動を手掛かりに解明していく。

キーワード：教育紙芝居 生活綴方 松永健哉

はじめに

昭和5年に日本で生まれた平絵紙芝居は、街頭紙芝居として瞬く間に子供の世界を席卷し、子供たちの心を魅了し掴んでいった。誕生直後から、とかく内容が「非教育的」であり、外で鉛を売ることが「非衛生的」であるとの識者からの非難の声も大きかった街頭紙芝居が、旋風のように子供たちの人気を独り占めにしている現状に、当時の新聞・雑誌誌上でも侃侃愕愕の議論が交わされ社会問題化していた。たとえば、「街の可憐な芸術、紙芝居を問題にする。子供への素晴らしい魅力、あれは放置されてよいのか」「子供のために街に指導委員を一恐るべき紙芝居の感化力」「紙芝居のもつ恐ろしい吸引力・脚本に検閲が許可制を」（昭和7年5月20日付・東京朝日新聞特集記事）¹⁾、「教育の立役者となった街頭のピエロ紙芝居。陸軍や教育局でその威力を認め、教化運動にご採用」「街頭紙芝居を無碍に退けるは認識不足、教

みさわゆみこ：有明教育芸術短期大学 子ども教育学科

育の補助機関とし進んで取り入れたい」(昭和7年6月20日付、東京日日新聞特集記事)²⁾、「効果百パーセントの紙芝居。その感化は興味的にいてもはるかに小学校教育のそれを凌駕するほど重大な結果をもたらして来た。」「紙芝居の改善。紙芝居の内容が低下し児童教化上に悪影響を及ぼす恐れ、紙芝居業者間に改革の叫びが起こる」(昭和8年7月「児童問題研究会」創刊号掲載記事)などの記事が多く出た。これらの見出しからも推測出来るように街頭紙芝居に対する擁護論、改善論が喧しく世相を賑わせていたこの時期、この街頭紙芝居に対抗するかのようには紙芝居を広義の教育に役立てようとする動きが現れてきた。教育紙芝居の誕生である。教育紙芝居とは街頭紙芝居に対しての紙芝居の総称であり、この教育紙芝居をさらに概観すると、今井よねの「宗教紙芝居」(昭和7年)、松永健哉の「教育(教材)紙芝居」(昭和9年)、そして高橋五山の「幼稚園(保育)紙芝居」(昭和10年)等の系列に細別できる。街頭紙芝居が一点限りの手書き製作であるのに対して、教育紙芝居は印刷技術をもって大量に複製されるという大きな違いがある。

この時代背景を踏まえ、この稿では昭和9年に教育紙芝居第一号といわれている『人生案内』を出版した松永健哉を取り上げて以下について論を進めていきたい。松永健哉の教育紙芝居の実践・普及活動は生活綴方教師によって強く支持され、広く普及していくが、本稿では松永健哉により教育紙芝居が誕生した背景を考察し、教育紙芝居活用の意義や効用を理解するとともに、その実践活動を通し、なぜ「生活綴方」教育の実践者・教師と密接な関連をもつに至ったのか、その経緯も併せて解明していきたい。そのなかで「教育紙芝居」が果たした役割とはどのようなものであったのかについて考察していくものとする。

1. 「教育紙芝居」誕生の背景

1. 1. 松永健哉の経歴とその背景

松永の妻・マツエは松永遺稿集の別冊として出版された「小説・東大セツルメント」の「添え書き」で、松永の生涯の柱は「私生児・漁村脇岬・東大セツルメント・長欠者援護」の四つに集約されると記している³⁾。妻のこの言葉を足がかりに、松永が「社会的弱者に光と幸せを」という教育運動家としての理念の実践にはどのような経緯・背景があったのか、ここでは教育紙芝居にたどり着く前後までを中心に、その経歴を以下に述べてみたい。

松永は1907年8月16日、韓国京城で生まれた⁴⁾。父親が反日暴動で横死したため、母の実家のある長崎県高浜村に戻り、私生児として入籍することになる。後年、松永が自著の扉にわざわざ「私生児なる語は明治6年1月18日の太政官布告によって正式に日本語になった⁵⁾」と記していることから推察できるように、松永は、「私生児であり、父親も日本人ではなく朝鮮人かも知れない」という己の出生に生涯苦しみ、極度のコンプレックスを抱えることになる。母の再婚により、隣村、脇岬村の松永家に養子に出される。1922年(15歳)で長崎三菱造船所付設の乙種工業学校に入学、その後、長崎師範学校第二部を経て、長崎県対馬の巖原にて高等小学校訓導を一年あまり勤める。この対馬の山奥での小学校教師としての経験が松永の人生観を大きく変え、「子供との生活者として自己を完成したいという念願から、大学での教育学専攻にまで私を駆り立てることとなった⁶⁾」と言わしめるほどの大きな影響をもたらした。

1930年(23歳)に東京帝国大学文学部教育学科に入学し、セツルメントのセツラー募集の檄文を読み、対馬での教師生活経験を生かせると活動に参加する。2学期からは東京本所の

東大セツルメント児童部責任者としてハウス内に居住し、その活動を通し社会の底辺に生きる人々への共感を深め、社会主義思想に接近するようになる。1933年（26歳）、「児童問題研究会」を組織し、これに新しい実践の場を求めた。この年の7月に「児童生徒の校外教育」と「託児所」を編集の主題に掲げた児童問題の全国誌『児童問題研究』（月刊）を発行し、翌34年には新年号付録として教育紙芝居『人生案内』を出版する。1934年（27歳）、東大卒業（卒論「校外教育論」）後は、東京市大森の池雪小学校、東調布第一小学校、品川の第五日野小学校に勤務する傍ら、自宅に「児童校外教育研究所」の事務所を開設する。1935年3月に児童問題研究会を解散、『児童問題研究』も廃刊する。以後、雑誌『生活学校』や『教育』への寄稿を続け、とりわけ『生活学校』では、戸塚廉や旧プロレタリア教育関係者とともに編集部を構成し、当時の生活教育運動に重要な役割を果たす。1936年（昭和11年）、翌昭和12年夏には戸塚廉たちと共に北海道・東北を巡回し各地の生活綴方教師と交流を深めた。

1937年4月、自身の「児童校外教育研究所」を「日本教育紙芝居連盟」へと発展させ、自宅に事務所を置く。翌年7月、「日本教育紙芝居協会」へと名称を変え、運営の中心に就く。

1. 2. 教育紙芝居1号『人生案内』が生まれた背景

松永が東大セツル児童教育部の活動を再開した1933年（昭和8年）、その年の10月に東大セツルの児童教育部の手により製作されたのが紙芝居『人生案内』だった。それを翌年『児童問題研究』新年号の付録として出版したのだが、松永にとって紙芝居とはどのような意義を持っていたのか、教育紙芝居1号がなぜ『人生案内』だったのか、これらの点を解明するために、製作に至るまでの経緯について松永の文章から⁷⁾、その背景を探ってみたい。

『人生案内』は昭和7年に上映されたソ連初のトーキー映画『人生案内』を紙芝居化したものだという。映画『人生案内』の東京での上映は、昭和7年4月27日から5月4日までで、当時は日本語字幕も開発されておらず、無声映画の活弁士たちもトーキーの波に追われて映画界から去っていたため、ロシア語を解しない者にとっては無声映画を活弁なしで観るよりも厄介だったとある。それにも拘わらずこの映画が観客に与えたインパクトは強烈であり、松永も立て続けに4、5回も観て、そのたびに胸をえぐられるような感動に目をしばたいて館を出たという。この映画は、「戦争に次ぐ革命で、ロシア全土にあふれた浮浪児の一群を若き指導者が愛情を持って信頼関係を構築するなかで、生産的労働を通じて立ち直させるというテーマ」のもとに描かれている。その高い芸術性と指導性にとり圧倒されて、文部省も推薦映画に取り上げざるを得なくなり、さらに進んでプリントも買い上げたほどだったという。松永が雑誌『児童問題研究』の編集をするようになってからは、この映画の感動を雑誌を通じて読者に伝えられないものかという思いを常に持っていたとある。そのような松永の下に布教活動の一環として訪れた、宗教紙芝居の生みの親である今井よね門下の青年による印刷「バイブル紙芝居」を見る機会が訪れた。これが松永の紙芝居とはじめての出会いであり、その時に紙芝居の持つ特性に触発され、自分の校外活動にも取り入れていこうと決意し、紙芝居の存在に開眼させられたという。その後、実際にセツルを訪問してきた今井よね本人に会うことになるが、その時、今井が持参していた紙芝居から、製作の大きなヒントを貰うことになる。それについて松永は「今井さんが持参しているのは模造紙に描いたスミ一色の線画でした。ちゃんと厚紙に多色刷りすると値がはるのでとおっしゃいました。それを聞いた瞬間私は決心しました。同じ要領で映画『人生案内』を紙芝居化し、『児童問題研究』

の付録にしよう、と。』⁸⁾と記している。また、紙芝居化しようと考えた当時の時代についても「昭和8年頃といえ、アメ売り業者のアトラクションだった、街頭紙芝居のピーク時代で、東京だけでも業者3千、その売上げの砂糖消費量は一流菓子メーカーの森永や明治に匹敵するといわれた程だったので、紙芝居化というのも自然の流れだったろう。』⁹⁾と『人生案内』の紙芝居化について語っている。

映画の紙芝居化にあたっては、脚本は松永が素案を書き、児童部のセツラー会議で討議したとある。それを極彩色の見事な油絵で、教育紙芝居第1号の原画に仕上げたのは、セツルの託児所や児童部で子供たちの絵の指導をしていた、小林多喜二の妻だった伊藤ふじ子だった¹⁰⁾。一見して気迫のあふれた画面に仕上がったという。このような経緯で児童教育部共同製作の紙芝居『人生案内』が誕生した。その後、絵や台詞などは松永の紙芝居技術の向上に伴って2度ほど修整されたという。翌9年1月、この原画の紙芝居を元に作成された墨1色の線画印刷紙芝居が『児童問題研究』の付録として世に出るのである。

現存する紙芝居『人生案内』は大空社出版¹¹⁾の21場面の複製版で見ることができる。雑誌の付録として出版された紙芝居は記録では30場面で開催されているが、こちらの方は公立図書館等にも所蔵がなく、残念ながら筆者は現物を目にする事が出来なかったが、上地ちづ子氏の『紙芝居の歴史』¹²⁾に付録の『人生案内』表紙が掲載されており、大空社の複製版と比較してみるとその違いが明白だ。付録出版は線画としての特質が生かされたダイナミックな構図となっている。購入者は付録の線画を厚紙に貼り付け、各自で彩色して紙芝居として活用したというが、そのような作業がしやすい構図となっているようだ。この彩色については、国分一太郎のクラスの子供達が線画印刷の紙芝居を全員で彩色した思い出があると回想している文が残されている。

松永によると付録出版は原画を元に線画印刷したとあるが、原画に忠実であろうと思われる大空社の複製版の紙芝居には、付録の表紙の絵柄の場面はない。これから推測するに、枚数の違いはあるが脚本については、映画の脚本化ということもありそれほど大きな相違はないと考えられるが、絵の方については付録の方が線画で表現するということから、場面によっては大きな違いがあるのかも知れないと考えられる。今後も、付録出版の紙芝居の現物を探して、複製版と比較、絵と脚本両方の観点からその違いを考察したいと考えている。

『人生案内』の表紙ふたつ比較

大空社複製版（1988）の表紙
（「人生案内」全21場面）

『紙芝居の歴史』掲載 付録の表紙
（「人生案内」全30場面）（1934年）



1. 3. 教育紙芝居の販売・普及活動について

松永は『人生案内』出版を皮切りに、大学卒業後、小学校教師を勤めるなかで、本格的に教育紙芝居の実践活動や製作に着手していく。そして自作の紙芝居を手刷りで謄写し配布販売による普及活動を始めしていくことになる。1935年（昭和10年）11月号の『生活学校』¹³⁾に「児童文化運動の研究」として、松永の「紙芝居の製作と実演」が掲載され、その欄には松永の「児童校外研究所」発行の紙芝居の予約を募る広告も掲載されている。

全5巻配布予定の「学校用・校外用・紙芝居予約募集」の広告には「画用紙八つ切り、彩色なし（但し一時払い50人以上ある場合は色刷りにし、許せば紙も倍版の中洋紙に改める）実演は各場面別刷、別に実演手引添付」とあり、資金難に苦しみながらも全国に教育紙芝居を発信していきたいという、松永の熱意が汲み取れる。

『生活学校』読者向け販売を考えたのは、この雑誌の主催者で教育活動家である戸塚廉の提案によるものである。紙芝居を製作しても販売経路に困っているという松永に救いの手を差し伸べたのだ。松永も昭和11年春頃からはこの雑誌の編集ブレーンとして参加することになるが、この雑誌は生活綴方運動教師たちとの接点となったものであり、教育雑誌を介在としたことの効果は大きい。実際に、読者からの投稿として「紙芝居推薦」の呼び掛けの辞も掲載されているが、そこからは「松永の紙芝居刊行を喜び、購入に全面的に協力すると共に、また、自身も教育の現場で活用していきたい」とする教師の声が読み取れ、教師の反響の高

さを窺い知ることが出来る。

2. 教育紙芝居の効用性

松永は紙芝居にどのような効用を見出し、それをどのように教育の場で活用しようとしたのだろうか。それを解明することによって、松永の活動に共感した生活綴方運動との関連性も明確化することが出来るだろう。まず、効用性について『教育紙芝居講座』¹⁴⁾『教育の武器としての紙芝居の製作と実演』¹⁵⁾をもとに考察し、次に纏めてみたい。

松永は「紙芝居の特色とは、文化・芸術としての紙芝居の利点」のことであり、その第一に挙げられるのは、「紙芝居が比類なく大衆的だ」ということだと述べている。その具体的な事柄として、「①時間的にいつでもやれる。②空間的な拘束がない。③技術的にも誰でもやれる。④どこへでも自由に動かせる。無限の可動性がある。⑤経済的に安価である。」と述べている。⑤の経済的な安価さについては、集団を満足させる手段として、「映画一卷借りるのにも少なからぬ費用を必要とするし、1、2冊の雑誌ではどうにもならない。この点、紙芝居は比較にならない程、廉価で実演できる。」と紙芝居の経済的な利点を強調している。この「大衆性」の他に「教化性・興味性」を合わせた3点を、紙芝居の特色として挙げているが、「いつでもどこでも誰でもやれて、面白く為になる」というこの特性については、今井よねの宗教紙芝居を初めて見た昭和8年に既に直感的に感じ取っていたのだろうと推察できる。だからこそその時の衝撃を「紙芝居の存在に開眼した」と後年語っているのであろう。

しかしながら、いくら大衆性があっても、教育・教化の具として特別な効果がなければ街頭紙芝居と何ら代わり映えはしないのであるが、ここでいう教化性というのは、教育具、宣伝具としての効用性のことであり、これは結局は分かりよさの問題であり、印象・感銘の鮮烈さの問題でもあったと考えられる。これについて松永は文化・芸術の教化性は次のような点から評価されるとして、「紙芝居は総合芸術であり、言葉だけで教えるよりも実物を見せながら教授する方がずっと有効で、直感的である。聴覚に訴えるものより、視覚に訴えるものの方が有利。目の前に具体的な絵画があり、それと結びついた耳慣れた言葉と、それら両者を生かす実演技術がある。そこに紙芝居のわかりよさ、直感的な優位性が存在する。」等と解説している。そして三つ目の興味性ということについては「わかりよさ、劇的構成を持つこと」が重要な要素であると述べている。この特性・効用性があるが故の、映画でもなく、ラジオでもなく、漫画でもなく、絵本でもなく、人形劇でもなく、紙芝居なのである。教育の場で、教材の工夫として活用するに最も適していると考えているのだ。

松永は紙芝居の効用性を前記のように捉え活用していたのだが、紙芝居に対する決定的な思いに至った瞬間があるとして、「紙芝居に対する私の不拔の信念が誕生した瞬間」¹⁶⁾を次のように述べている。「私は自分の学級に忌まわしい盗難事件を惹起させた。私はもう説得や尋問による解決をやりつくし、これ以上どうにもならなかった。私は乾坤一滴の最終手段として、子供達の全精神、全感情をゆすぶり、捨身になって子供達に訴える決意から紙芝居『自治会』を作った。出来上がった紙芝居を、私はボロボロ泣きながら実演した。やり終わった時子供達も臉をぬらし、急霰のような拍手を送った。この感銘を基礎に私は事件解決の糸口を見出し、学級の自治指導に光明をのぞむことができた。紙芝居に対する私の不拔の信念はこの瞬間からのものである。」と。八方手を尽くして言葉で訴えたことが伝わらず、それが「絵と脚本、教師の実演」による紙芝居によって子供達の琴線に響き、子供達の理解を得るこ

とが出来た。まさに紙芝居の効用というべくこの瞬間の感激は生涯心に残り、今後の紙芝居活用の方向性の指針となるとともに子供の自治も育まれていったとある。これより以後、松永は紙芝居の利用を各種教科の教授具として、校外教育の武器として広く活用していくが、併せて児童に「創らせる紙芝居」の実践にも取り組んでいくことになる。それは子供達の自治を育む上で非常に有効な教育方法だったという。

3. 「生活綴方運動」との関連性について

3. 1. 教育雑誌『生活学校』を仲立ちとして

松永の教育論は教育雑誌『児童問題研究』『生活学校』『教育』等に発表された論文などで地方の教師の耳目を引いていただろうことは想像に難くない。現に、昭和10年3月号『生活学校』「来信切抜帳」欄に『『生活学校』がついたので、夕方までに読んでみた。この本だけは着きさえすれば何遍も何遍も読んでみる僕です』という国分一太郎のコメントが掲載されている。さらに昭和9年には教育紙芝居『人生案内』を「児童問題研究」の付録として出版しており、また翌昭和10年には、松永自作の紙芝居を手刷りで謄写し配布を始めたが、これに百名程の教師が、東北、北海道、中国、九州の各地に亘って呼応したと松永は記している¹⁷⁾。さらに「その教師の大部分は児童愛と実践の意欲に燃え、現代教育の行詰りを必死の体当たりで打開せんと企てつつある教師であったことは何と稀有な喜ばしい現象であったろう」¹⁸⁾と記し、続けて「この人々のすべてが最初から紙芝居をすぐれた文化・芸術として取り上げたものではなく、むしろかなりの危惧と躊躇を以って、良い映画や演劇に手の届かないことを無念がりながら、それでも何かにはいられない気持ちから取りついたのであろう。教育的に最も困難な環境に置かれている人々ほど熱心に飛びついてきた」とその背景について述べている。「教育的に最も困難な環境に置かれている人々」とは、体当りの情熱で教育に携わっている生活綴方の教師達であり、この背景についてさらに詳しく考察してみたい。

『北方教育の遺産』¹⁹⁾の中で、滑川道夫は昭和9年頃の東北の綴方教育について「現実の生活が厳しすぎて、子ども達を扱っていても、どうにもならない環境があった。」と述べ、また国分一太郎は「教員になって一番直面していたのは子どもに学習させようと思っても子ども達に勉強する暇がない。学校では勉強するが、それ以外は生存権のカツカツの確保のために学習権が犠牲になっている状況だった。そんな時に刺激になったのが『生活学校』で、その紙面では科学とか芸術を非常に大事にしていた。食うだけの生活でない、人間らしい文化的な生活を与えなければならない。『生活学校』からの刺激は非常に大きく、その役割も大きかった」と述べている。さらに国分一太郎は昭和11年1月号の『綴方生活』に「綴方教師としての悩みについて」という一文を掲載しているが、その文面からも苦しい立場に置かれている綴方教師の悩む姿が読み取れるので一部引用したい。「私の悩みはいつも、私の綴方教師としての任務を責めるのです。私の周囲に暮す子供達の誰でも、誰にも分かることばで、字で、すらすらと、思いのままを思いのままに、観たままを観たままに書くことさえできないのです。いつ、どこで、誰が、何のために、何を、誰をどうして、どうなった、それをどう思うか、ということさえも思わしく書けぬ子が多いのです。」と綴方教師としての悩みを吐露している。教育以前の過酷な状況にある現実の生活環境と教育環境のはざままで打開策を見出すために悩み続けている教師達にとって『生活学校』は新風と一筋の光明を与えてくれる重き存

在だったのだろう。また、『生活学校』を通して松永の説く「いつでも、どこでも、誰でも出来る学校教育、校外教育の武器としての教育紙芝居の効用」を知るにつけ、現在の教授方法に行き詰まりを感じ、子供達の未来のために教育を変革していきたいと渴望していた教師にとっては現実を変えてくれるだろう教具としての期待感を持って、藁にも縋るような心境で紙芝居を求めたのではないだろうか。実際に国分一太郎は『小学教師たちの有罪』（注20）の中で「松永氏の頒布するものは、普通の画用紙に絵の輪郭だけと、その裏に説明のことが謄写印刷されたものだった。それを私達は、なけなしの金であがない、子ども達に、毛筆で、その輪郭をなぞらせ、ついでクレヨンや絵の具で彩色をさせた。それを教師が実演して見せ、のちには、子どもたちも、画のめぐりかたと、説明のしかたを覚えて実演した。自分も喜び、見る人も共に喜んだ。」とその効用を述べている。紙芝居の上演をすると眠たそうにし、覇気のない表情をしていた子供達が、一点も漏らさず聞こう・見ようという、強い意思が窺える身じろぎもしない、食いつくような表情で見入ったという。この効果に教師達も紙芝居を各教科に取り入れ教材・教具にしていこうと考えたのは自然の流れだったのだろう。

教育紙芝居を普及させるにあたり、教育紙芝居第1号をまずは『児童問題研究』の付録として手近に入手できる形にし、且つ、教師をターゲットに発信したことは、前記の国分の事例でも分かるように、生活綴方教師との繋がりには非常に大きな成果があったと考えられる。街頭紙芝居の悪いイメージを払拭する内容、むしろ感動を与える内容を持った『人生案内』が教育雑誌の付録として身近に入手できたことが、教育紙芝居を認知させる手段としては非常に効果的だったと思われる。さらに次なる第2弾第3弾は創刊当初から児童の文化問題や社会問題に深い関心を示していた教育雑誌『生活学校』の読者である教師達をターゲットにしたことで、綴方教師達に広く支持され、教具・教材として活用されるようになっていく。このように『生活学校』を介在として教育紙芝居と生活綴方教師達との関係が結ばれるようになる。

また、松永達『生活学校』編集部のスタッフは昭和11年8月と翌年の夏の2回に亘り東北・北海道を巡回して、北方生活綴方教師達との交流を深めているが²¹⁾、これも教育紙芝居の普及には多大な効果があったと考えられる。松永は紙芝居を携え、各集会で紙芝居の実演をし、紙芝居の活用法、実演法、製作法などについても併せて講演し、その普及と理解に努めた。紙芝居による児童自治、学級組織作りの講演や『人生案内』『自治会』などの紙芝居の実演は大変好評で且つ感動を与えたという。巡回した秋田県金浦町では「この町では紙芝居禁止」だからと初日は実演を断られ、翌日小さな会場で『人生案内』を上演した時には、観賞した人々の反応が変わり、感激の拍手を貰ったとある。直接会い、交流し双方の理解を得るという点で多大な成果をあげた巡回であったということが分かる。東北・北海道の北方生活教育運動に不足したものは児童文化運動の欠如という指摘もあった時に、『生活学校』が媒介となり、教育運動と教育紙芝居を通した児童文化運動がうまく結びついた巡回だったといえるだろう。

3. 2. 「生活綴方教育」の理念と「教育紙芝居」

国分一太郎は『生活綴方的教育方法』²²⁾の「生活綴方的教育方法の現実性と可能性」のなかで「生活綴方的教育方法の特徴は、自然や社会の事物をつぶさに観察することによってその事物の姿や動き、事物の間の関係を、具体的に捉えさせ、その具体的な事実にもとづいて、

一般的・普遍的・科学的な物の見方・考え方・感じ方を次第に作り出させるというところにある」と定義づけている。その方法として7項目を挙げ解説しているが、特に「子供達の感覚の働きを大切にする」、「現実を具体的につかませ、そこから真実をえり分けさせることを大切にするリアリズムの」方法・態度の重要性を述べている。この教育方法によって、親たちと一緒に貧苦に悩み、小さい時から農業労働に駆り立てられて学習の時間すら失っている子供、そのため読み・書き・算のような基本能力にすら極めて劣っている子供、そうした子供達を文化に目覚めた子供、人間らしく生きることを欲する子供、物事を積極的に考えつめてみる子供に育てようとするのが、生活綴方教育の理念であると述べている。まさに人間教育といわれる所以である。

また、生活綴方教育では、自らの生活を綴ることを通して、自分の考えや感じたことを素直に表現する力を身につけさせることを目指しているが、これについて国分一太郎は「文章というのは組み立てというものが一番大事になる。その意味でひとつの良い綴方を紙芝居にして、場面場面の様子や登場人物の言葉や心持を浮き彫りにしてみせるということは、文章表現指導の一つの方法としても効果的であろう」と、自分の考えや感じたことを素直に表現する上で、具体的な絵画とそれに結びつく言葉で構成される紙芝居は効果的な役割を果たすと述べている。紙芝居を製作する過程で生活者としての自分の内部を見つめ直し客観視できるという考えからである。

次に挙げる教育紙芝居『うづら』は昭和15年に製作され、昭和10年頃の東北・秋田を舞台にした紙芝居だが、貧しい小作農一家の生活をリアリズムに描写し、ありのままの現実の生活を見つめ、人間らしく生きるという視点で描かれている。リアリズム尊重から、脚本が標準語版と地方語版との上下に組まれている非常に珍しい作品だ。地方在住の子供にとっては自分が使用している言葉で語られた作品はさらに身近なものとして心に入り込み共感の質も高まったものになるであろう。「生活綴方教育」の理念が反映された教育紙芝居としても貴重な遺産といえるべき作品である。

『うづら』 昭和15年12月 日本教育紙芝居協会刊行

脚本：堀尾青史 画：西正世志 21場面 表紙と③場面 (都立多摩図書館所蔵)



③場面の脚本

標準語版

父と子は落ち葉を踏んで町へ急いだ。

「おきみ、町へ行って、ソバ売ったら何か買ってやるからな」

「おとつあん、本当かい? だけれども、おっかさんの薬代いるからなあ。いつになったらよくなるのかなあ・・・」

③場面



地方語版

父と子は落ち葉を踏んで町へ急いだ。
「おきみ、町さ行って、ソバっこ売ったら、なに
が買ってやるテガナ」
「おどお、本当が？ ンだども
おかあ 葉代いるべなあ。
いつになったら えぐなるべが」

刊行元の「日本教育紙芝居協会」は昭和13年に松永健哉、国分一太郎、寒川道夫などが参加して設立したものであり、松永は運営の中心に就いていた。松永、国分それぞれの立場から、教育に役立つ紙芝居製作のため連携し、活動していたことが分かる。

おわりに

本稿では、教育紙芝居誕生に深く関わり、その理論と形態を構築した松永健哉を手掛かりに、戦前の教育紙芝居出現期前後に焦点を絞り、教育紙芝居が誕生した背景、その実践活動の意義や効用、生活綴方運動との関連について明らかにすることを課題とした。

昭和9年に生まれた「教育紙芝居」は、これまでの考察からも明らかなように、児童生徒における校内・外の教材・教具として、視聴覚教材のひとつとして、また、児童文化財のひとつとして教育の場で活用されるようになったが、これは教育雑誌を介在として「生活綴方」運動の教師と連動した結果による成果でもあったということが分かった。「大衆性・教化性・興味性」という「いつでも・どこでも・誰でもやれて、面白く為になる」という特性をもつ教育紙芝居が、教育実践にやみがかたい情熱を抱きながらも、行き詰まりを感じていた教師達に打開策のひとつとして光明を与え、「ありのままをみつめる」ことを追及していた生活綴方教育の理念を具体化させるための一手段として有効であるとの共感が得られたためであった。さらに、松永の「科学的教材のひとつとしてテーマを巧みに物語化し、絵によって説明することによる多大なる効果」²³⁾ が生まれるという理論を、実践により実感した教師達が教具・教材として幅広く活用していくことにより、教育紙芝居は普及していったことが分かった。とかく「エロ・グロ、残忍さ、猟奇さ」等、非教育的内容にエスカレートしているとの批判が多かった街頭紙芝居に対抗して誕生した教育紙芝居は、松永や生活綴方教師の連動により、学校内外の教育の場で着実に根付き、その役割を果たし、戦後の新聞社主催「綴方コンクール入選作品」の紙芝居化などへと繋がっていく。

【注】

- 1) 「家庭」欄「こどもの国の問題」での紙芝居特集。「子供のために指導委員を」は倉橋惣三氏談。「紙芝居のもつ恐ろしい吸引力」は大富小学校長・椎名氏談。
- 2) 「婦人」欄での紙芝居特集。「補助機関とし進んで取り入れたい」は京橋高等小学校長服部氏談。

- 3) 松永健哉 (1996) : 『小説東大セツルメント』 システム出版会
- 4) 松永の経歴については、松永健哉監修 (1988) 『校外教育基本文献集別巻解説』 大空社、松永健哉 (1988) : 『五分の魂の行方』 大空社、松永健哉 (1996) : 『小説東大セツルメント』 システム出版会、松永健哉 (1988) : 『校外教育基本文献集』 第2巻「子供の自治生活」大空社、松永健哉 (1987) : 『校外教育十講』 日本図書センター、小川利夫「解題」『現代日本児童問題文献選集第20巻』 (2002) : 児童問題史研究会監修 日本図書センター、福島正夫編 (1984) : 『回想の東京帝大セツルメント』 日本評論社等を参照。
- 5) 松永健哉 (1988) : 『五分の魂の行方』 大空社 p5
- 6) 松永健哉 (1988) : 『校外教育基本文献集』 第2巻「子供の自治生活」大空社 p13
- 7) 松永健哉 (1988) : 『五分の魂の行方』 大空社
- 8) 9) 10) 松永健哉監修 (1988) : 『校外教育基本文献集別巻解説』 大空社 p111, p112
- 11) 松永健哉監修 (1988) : 『校外教育基本文献集』 第7巻
- 12) 上地ちづ子 (1997) : 『紙芝居の歴史』 久山社 p59
- 13) 『生活学校』 (1979) : 11月号 複製版 教育資料出版会 p30～32
- 14) 松永健哉 (1940) : 『教育紙芝居講座』 元宇館
- 15) 松永健哉 (1936) : 『教育の武器としての紙芝居の製作と実演』 扶桑閣
- 16) 松永健哉 (1950) : 『教育紙芝居講座』 元宇館 p5
- 17) 18) 松永健哉 (1940) : 『紙芝居講座』 元宇館 p5, p6
- 19) 日本作文の会編 (1962) 『北方教育の遺産』 百合出版 p207
- 20) 国分一太郎 (1984) 『小学教師たちの有罪』 みすず書房 p180
- 21) 戸塚廉 (1978) : 『児童の村と生活学校』 双柿社 p146
- 22) 国分一太郎・小川太郎編 (1962) : 『生活綴方的教育方法』 明治図書
- 23) 『生活学校』 (1979) 11月号 複製版 教育資料出版会

【参考文献】

- 『綴方生活』 (1935) : 5月号、(1936) : 4月号、(1937) : 1月号 文園社
小川太郎 (1966) : 『生活綴方と教育』 明治図書
北方教育同人懇話会編 (1979) : 『北方教育—実践と証言—』 東京法令
石山幸弘 (2008) : 『紙芝居文化史』 萌文書林
滑川道夫 (1993) : 『体験的児童文化史』 国土社
日本演劇教育連盟編 (1988) : 『演劇教育実践シリーズ11』 晩成書房
根本正義 (2004) : 『子ども文化にみる綴方と作文』 KTC中央出版
羽仁説子 (1954) : 『児童問題講座第5巻』 「児童文化編」 新評論社
国分一太郎 (1984) : 『小学教師たちの有罪』 みすず書房
佐藤国雄 (1991) : 『「山びこ」『山芋』 一人間教育の昭和史』 朝日新聞社
無着成恭編 (1990) : 『山びこ学校』 百合出版
児童問題研究所 『児童問題研究』 (1977) : 複製版第2巻2号 白石書店

装飾のパラドックス

—W.A.モーツァルトの防御的な装飾音について—

THE PARADOX OF ORNAMENT

—The Case of Wolfgang Amadeus Mozart's
'preventative' ornamentation—

森本恭正

(Yuki Morimoto : composer)

要旨：

WOLFGANG AMADEUS MOZART (以下、W.A.モーツァルトと表記)の使用した装飾音に関して、彼の「特殊な」その使用方法について論述する。

自らも演奏家であったW.A.モーツァルトにとって、装飾音とは、演奏の度にその靈感に基づいて即興的に施されるべきものであり、本来楽譜に記入する必要のない音であった。にもかかわらず、彼は多くの装飾音をその楽譜に書き込んでいる。実は、彼の装飾音の多くは、装飾されることを拒否する為につけられていたのだ。即ち、演奏家による自由な即興が演奏家に容認、あるいは要求されていた18世紀末、本来通常の記譜法で記譜出来る音型であっても、そこに無分別な装飾を施されることを防ぐため、敢えて彼は、係る音型を装飾音を使って書いた。なぜなら、装飾された音に再び装飾を施そうとは、誰も、思わないからである。ということは、即ち、彼が装飾音によって記述しなかった音は全て、基本的にはW.A.モーツァルトが、装飾音をもって演奏する事を、演奏家に許可したということではないだろうか。言い換えれば、彼は装飾音を記入しないことで、逆説的にではあるが、「装飾せよ」といっているのである。例えば、同様な音型で片方は彼が装飾音を使って記述し、もう一方は普通の記譜法で書いた場合、後者に於いては、彼が、当然装飾されることを想定していたものと推測する。この推論に立てば、全ての音を彼の書き残した「譜面通り」にしか演奏しない現代の「正確な」演奏方法は、W.A.モーツァルトの演奏解釈としては、実は甚だ「不正確」なものと言わざるを得ないのである。

キーワード：パラドックス 装飾 W.A.モーツァルト

I 装飾音とは何か

1. 何故装飾音が必要とされたか

ヨーロッパ音楽において、恐らく最初期の装飾音が、1460-70年当時の著名作曲家の256作品に及ぶ鍵盤楽器作品集であるBuxheimer Orgelbuch（英名Buxheim Keyboard Manuscript）や、16世紀の作曲家Vincenzo Capirolaのリユート音楽作品集（1515-20）等に表示されているというような、歴史的事実を援用するまでもなく、ルネサンス期から初期バロックに渡る期間、装飾音は、専ら、先ずリユートとチェンバロ等の鍵盤楽器によって使用されていた。そして、両楽器に共通する特徴は強弱の変化の表現に対する困難性である。一方、ルネサンス後期に次第に巨大化していったもう一つの主たる鍵盤楽器である教会オルガンも、数多のストップによる音色の変化、或いは使用する管の増減によって、楽章あるいは楽句全体の音量の変化をつけられはするが、部分的な強弱の変化がつけられないという点においては、リユートやチェンバロと状況は変わらない。そして、この部分的な強弱の変化への欲求こそが、Mordent, Pralltriller, appoggiatura, accacciaturaなどの非和声音を基盤にした装飾音の出現を準備するのである。即ち、こうした装飾音の第一義的な意味は、強弱の変化をつけることが不可能に近い楽器で、どうやったら楽器の音量に依拠せずに表現上の「アクセント」をつけるかという問題への回答である。（勿論二義的三義的な意味の考察もされてしかるべきだが一たとえば、その旋律的な或いはメリスマ的な効果であるとか—それは、この小論の主旨ではないので、一先ず措きたい。）

2. 言語と音楽

ヨーロッパの音楽の大きな基盤の一つは強調（アクセント）である。それは、どのヨーロッパ言語の、いかなる方言においてでも、置かれるアクセントの位置がずれない事と無関係ではない。アクセントの位置が地方によって移動する日本と比べると、その違いは大きい。¹⁾ Musicを英語ではuにアクセントを置いて発音するが、どんなイギリスの片田舎にいてもiにアクセントを置いてMusicと発音する人はいない。一方、同じ音楽を示す語Musikをドイツ語ではiにアクセントを置いて発音する。そして同様に、どんなドイツ語方言でも決してuにアクセントをおいてMusikと発音しない。ヨーロッパに於いては言語におけるアクセントの位置が、その言語のさらにはその言語を共有する共同体のIdentityを担っているといっても過言ではない。音楽がその根幹を言語に依っているということは、最早音楽学の定説であり、様々な手法、調査、推論、傍証によって証明できるのであるが、それも、この小論の趣旨ではないので省きたい。唯、私はヨーロッパ音楽の根幹はその言語にあるという立場に立つ。

であるならば、楽器が構造上、強弱の変化に乏しい為、そこに言語表現の重要な要素であるアクセントをつける事が困難であった場合、少なくとも、「言語表現の代弁者としての音楽」の道具として使われはしなかっただろう。このことは中世からルネサンス時代において、正に、言語表現そのものの体现であった声楽がヨーロッパ音楽の主であったことをみても明らかである。そして、同時期、或いは初期バロック時代、漸進的な発達にはしているが未だ言語の代弁者としては未熟であった、強弱の変化に乏しい楽器に、実際の演奏で言語機能を付加する意味で考案されたのが、装飾音であった。これで楽器の構造を変えず、その音量変化に頼る事無く、表現上の「アクセント」の付与が可能になったのである。

3. 装飾音の実際

ただし、²⁾フランス革命(1789-1799)以前、そうした装飾音が記号として譜面に反映された例は、この時代、実際の演奏会で聴かれたであろう膨大な数の装飾音全体から見れば少数であったに違いない。当時、作曲家は貴族やパトロンという、いわば「素人」に夥しい数の作品を献呈していたにせよ、そして、そのような場合、音楽愛好家であるこうしたパトロン達に、装飾すべき音を敢えて装飾音として記入することで明示した場合があったにせよ、である。何故か。

作曲家と演奏家が職能としてまだ未分化の時代、W.A.モーツァルトのみならず、フランス革命以前の作曲家の多くは演奏家でもあった。或いは少なくとも、自作品の初演者であった。W.A.モーツァルトはいくつかの装飾音のメモを残しているが、しかし、これらを論拠として、彼がその演奏で装飾音をつけていたというのは、(そして、実際それはその通りであっただろうと強く推測するけれども)卓越した演奏家の実際を知らない者の空論である。これらのメモは恐らく弟子達へ装飾音を示した数少ない例に相違ない。非力な作曲家の私ですら、自作に書いた、即興可能な部分を演奏会で弾く場合、その即興の為のメモを書いたりしない。或いはJAZZやROCKミュージシャンのアドリブ演奏を想像してもらってもよいだろう。彼らが、譜面を見ながらアドリブを弾いているなどという事は、あり得ない。ましてや、W.A.モーツァルトが何の必要があって装飾すべき音をわざわざ書き残すだろうか。しかし、実際彼は書いた。それも相当数の前打音(Appoggiatura, acciacatura)を書いた。一体何の為に書いたのか。

II W.A.モーツァルトの装飾音

1. 父Leopold Mozartと『基礎的ヴァイオリン教本』

W.A.モーツァルトにとって、父Leopoldの存在がいかに大きなものであったかは彼ら二人の往復書簡を読めば明らかである。というより、Leopoldが彼の息子に施した教育によってのみ、天才W.A.モーツァルトは作られ得たというべきだろう。事実、成人してからも、W.A.モーツァルトは例えば演奏会で着用する服に至るまで父Leopoldに手紙で意見を乞い、実際、彼は父の言うことを父の死に至るまで、そしてその死後もよく守った。

オーストリアの指揮者であり音楽学者であるNikolaus Harnoncourtによると、「Leopoldは息子の唯一の教師として、息子を最高かつ完全な音楽家に育て上げたばかりでなく、文学、哲学、文化、自然科学をも教授した、天才的な教育者であった。」(『基礎的ヴァイオリン教本』現代ドイツ語版への序文)という。実際、Leopold Mozartが残し、彼の存命中に既にフランス語、オランダ語に翻訳されている名著『基礎的ヴァイオリン教本』(Gruendliche Violinschule)は、『ヴァイオリン教本』という表題とは裏腹に、ヨーロッパ音楽を学ぶ者全てが読むべき教科書である。

そして、その第九章に以下のような装飾音に関する記述がある。

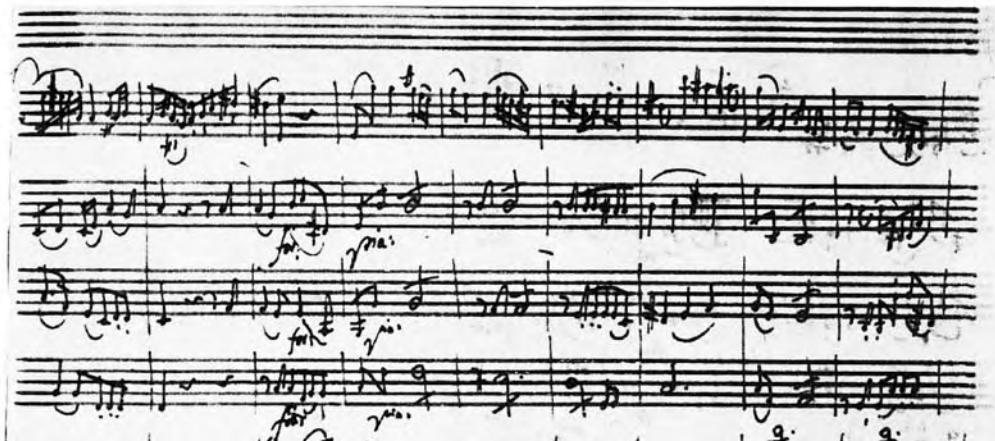
「勿論(装飾音の一つである訳注)前打音はすべて、通常の記譜法によって拍節通りに記述することができる。しかし、もし奏者が、元々は装飾音で書かれていたものを通常の記譜法に直した譜面を見たら、そして、もし彼が(当時ではごく普通の習慣であった訳注)多くの音に装飾を施す事に対する躊躇がなかったならば、一体本来あるべき旋律線や、ハーモニーはどのように崩壊してしまうだろうか。係る奏者はきっと次のように弾くであろう。」(訳：

森本恭正) といって、過剰な装飾の例を示している。何故、過剰かは言うまでもない、本来装飾音で書かれていた音を、(全く同じ音が鳴るのだが) 通常の記譜法で示した為、再び装飾可能な状態になってしまい、さらにその音を装飾することで、結果的に、装飾に装飾を施すことになったからである。装飾音のままにしておけば、いくら当時の奏者でも装飾音に装飾を重ねる者はいないのだ。では、作曲家が、この音だけは装飾をして欲しくないと思った場合どうすればよいのか。

係る音を逆に装飾音を使って記述すればよいのである。

2. W.A.モーツァルトの記譜法

以下の資料1を見ていただきたい。これはW.A.モーツァルトのヴァイオリン協奏曲イ長調K V 218第2楽章の自筆譜コピーである。(W.A.モーツァルトの通常の書法で、調号は楽章の始めに1回だけ記される。又最上段がソロヴァイオリンパートである。) 最上段のソロヴァイオリンパートの左から4小節目(実際には2楽章の21小節にあたる)と5小節目の3拍目に注目していただきたい。



資料1 BIBLIOTEKA JAGIELLONSKA, KRAKAU, POLAND (© C.F.Peters 1991)

この21小節の3拍目は装飾音(前打音)をもって記述されているが、実際には16分音符4つで弾かれる。つまり、その次の22小節の3拍目と全く同じリズムである。(この3拍目の最後の音Dについているのはシャープ記号である。) W.A.モーツァルトの記譜法でこうした例、つまり、全く同じ音型でありながら片方は装飾音(前打音)を持って8分音符一つと16分音符2つで記述し、もう一方は通常の記譜法で16分音符4つで記述している例は頻出する。その根拠を説明する唯一の手がかりが、II. 1に挙げた、Leopold Mozartの『基礎的ヴァイオリン教本』第9章の記述である。即ち、作曲家が、当該音を装飾して欲しくないと思ったら、その音を装飾音を使って記せばよいのである。逆説的ではあるが、W.A.モーツァルトは、意図して装飾音をもって記述することで、当該音が装飾されることを拒否しているのである。

3. 装飾音の逆説的用法とW.A.モーツァルトの演奏解釈

この推論に立てば、W.A.モーツァルトの作品中、彼が通常の記譜法によって記述したところは、基本的に全て、W.A.モーツァルトによって装飾することを許された場所とすることができる。言い換えれば、彼は彼が書き残した楽譜を額面通りそのまま「正確に」弾いて欲しいと思っていたのでは決していないという事だ。装飾音の逆説的用法をもって、装飾を拒否する音を明白に指定しているのであるから、その指定を外れた他の音で何もしないというのは、W.A.モーツァルトの演奏解釈としては甚だ不完全もしくは、不正確と言わざるを得ない。加えてW.A.モーツァルト作品のみならず、18、19世紀の作品中頻出する提示部の繰り返しで、装飾音の履行は試されるべきだろう。

勿論実際の演奏においては、何処にどれだけ装飾音を付加するか、和声的な感覚、知識、装飾音の種類に関する知見、そしてなによりも、奏者そのものの音楽的資質が、厳しく問われるであろうことは言うまでもない。その上、新モーツァルト全集の出版以来、モーツァルト解釈として、とにかく譜面に「(額面通り) 正確な」演奏を是とされてから数十年経つ、この現代の「伝統の壁」も大きい。さらに、天才の残した譜面に「手を加える」事への躊躇もあるに違いない。しかし、くりかえすが、彼は、装飾音を書き遺さない事で、「装飾せよ」と言っているのである。もし、彼の書いた全てのオペラ、交響曲、宗教作品、室内楽、ソロ作品で、こうした装飾の可能性に対する検証が行われたならば、W.A.モーツァルトの音楽が、壮麗な衣装を纏って再現されることに相違ない。

付記

もう一度資料1の譜面を見ていただきたい。22小節目(資料の中では5小節目)ソロパートの3拍目を何故彼は装飾音を持って書かなかったのだろうか。音型としては21小節と全く同じである。

本論を持ってさんざん私が主張してきたことだが、いざこの自筆譜を前にして、怖気づいた事を告白したい。畢竟W.A.モーツァルトはこの22小節3拍目を装飾せよと迫っているのである。以下資料2に示す譜面は、私とその問いかけに出した回答である。



資料2 Original manuscript by Yuki Morimoto

【注】

- 1) 日本語のアクセントは、音の高低によって決まる。そしてそのような言語は、中国語、ヴェトナム語、タイ語などにもみられる。ここで私が「アクセント」と表記しているのは、先ず始めに「強調（アクセント）」と記したように、音の高低による「アクセント」をも包含した、広義な意味でのアクセントである。
- 2) バロック、古典、ロマンというヨーロッパ音楽の時代区分よりも、遙かに重要なのが、フランス革命前と後でのヨーロッパ文化総体の変容である。その功罪は大きい。功の部分と言うまでもないだろうが、否定的側面は、革命前、宮廷をとりまく、ほんの一握りの才能に恵まれた演奏家同士の間で、或いは、演奏家と作曲家の間で、あるいは、その演奏を聴く貴族との間で取り交わされていた夥しい数の暗黙の了解事項が、一夜にして「無教養な」市民に渡ってしまったことである。例えば、楽譜に書き込む必要のない演奏上の指示、あるいは、装飾音に関する「常識」もそのひとつであったに違いない。事実革命前夜の1784年パリを皮切りに、こうした「伝統」の継承をめざして、ヨーロッパでは次々と Conservatoire の名の下に一般市民に向けた音楽学校が設立される。Conservatoire の原意は Conservation = 保存である。しかし、伝統がその力を最も強く発揮するのは保存する事など考えなくてもよい場合であり、ひとたび伝統を保存しようとする動きが出てきたときには既に、係る伝統は衰退し始めているという、どんな文化圏においても人類共通のこの法則は、ヨーロッパ音楽にも冷厳に適用されて、現代に至っている。

【参考文献】

- Leopold Mozart [Gruendliche Violinschule]. Faksimile Nachdruck der 3. Auflage, Augsburg 1789 (original 1787) by Breitkopf & Haertel (p.196)
- Nikolaus Harnoncourt [Geleitwort von Nikolaus Harnoncourt] from [Gruendliche Violinschule Erstaussgabe der zweiten Auflage von 1769 in moderner Schrift und angepasster Rechtschreibung] © Kulturverlag POLZER, Salzburg 2007.
- Peter Feddersen [Allerliebster Papa!, Mozarts Briefwechsel mit dem Vater September 1777-Januar 1779] p.86-87. © Atlantis Musikbuch-Verlag Zuerich und Mainz 2005
- Nancy B. Reich [Women as Musicians: A Question of Class] Musicology and Difference: Gender and Sexuality in Music Scholarship. Edited by Ruth Solie, p.125-148 Berkeley: University of California Press 1993.
- 金田一春彦「日本語と旋律」教育音楽別冊『日本の伝統音楽』 p.29-43 1969年音楽之友社。

舞踊における即興の意味と重要性について—その2

The Meaning and The Importance of Improvisation in Dance vol.2

辻元早苗
(Sanae Tsujimoto)

要約：

1940年から60年代に、舞踊創作の過程に即興を取り入れていた舞踊家達、さらに1970年代、コンタクト・インプロヴィゼーションを生み出し発展させた舞踊家達の活動から、即興の持つ役目を導き出し、実際に即興の授業を展開する中で、それらの役目がどのように受講者の心身に現れ、変化をもたらしたのか、表現者にとっての即興の意味と重要性を明らかにしようと試みた。受講者のアンケート調査を基に資料を分析、考察した結果、①既存にある動きから自己を解き放ち、自分らしい動き、思いもよらぬ動きを身体表現として具現化するための能力を導き出すという役目、②心と体を解放することによって、身体で表現することに対する心理的な抑制を除去するという役目、③パートナー同士の、身体を通じての動きの会話による触れ合いや人間同士のコミュニケーション力を生み出すという役目、④人間の内なる身体感覚を刺激し、“身体で交換する”という役目の四つが、即興を行うさまざまな局面で確認でき、表現者としての開かれた自己をつくっていく過程で、いかに即興が重要な意味を持つかが明らかになった。

キーワード：舞踊、即興、コンタクト・インプロヴィゼーション、即興教育、舞踊創作過程、身体での交感、心身の解放

1. 問題提起

自らの身体を媒体に表現していく舞踊の領域において、直観的にも感じ、直観的に身体の運動で表していくことは非常に重要なことである。この、複雑な思考過程をとわずに、とっさの思いつきですばやく反応することを意味する“即興”(improvisation)は、舞踊においても、表現の根底となる力を養うものである。「一瞬のひらめき」が創造の発端となり、その衝動が芸術作品の核となるモチーフを創り上げていく場合もある。即興での表現は形式も整っておらず、断片的な場合もあるが、しかし、即興を行うことによって潜在的に持っているもの、身体の中に記憶されているもの、眠っている感覚などが揺り動かされ、創作の材料になる動きやアイデアが生れてくる場合も多い。

1970年に、アメリカのスチーヴ・パクストン¹⁾が誕生させた“コンタクト・インプロヴィゼーション”(Contact Improvisation)²⁾という即興は、単なるひとりの舞踊家の作品、表現方法にとどまらない、社会的な、文化・芸術運動となり、現在に至るまで舞踊界のみなら

ず、身体で表現するさまざまな分野に影響を与えている。即興の方法もいろいろあるが、このコンタクト・インプロヴィゼーション（以下C.Iと表示する）の場合は、2人一組あるいは、3人、4人が一組になり、複数の人数で行われることが多い。ダンサーは互いに相手の動きに反応し、体重を掛けあい、支えあい、相手の動きを受けて軽く持ち上げたり、持ち上げられたり、2人で転がったり、くずれ落ちたりという具合に、身体の一部を接触させながら動くことで運動の流れが出来上がっていくのである。けれど、それはレスリングや相撲のように相手を打ち崩したり、ねじ伏せたりするような力技ではなく、常に相手の動きに身を任せ、相手の動きそのものを感じ、相手のエネルギーを体感しながら滑らかに動きを作り出していくのである。大切なことは、勝手に動くのではなく、決して相手の動きをじゃませずに、同調し合い、溶け合い、互いに肉体を通じて会話することなのだ。このような活動は人間の心と体を解きほぐし、近ごろ失われつつある人間同士の触れ合い、肉体でのコミュニケーションを生む最も根元的なものであると考える。

即興は、人間の“心”と“体”に深く関わっており、即興を行うことによって、踊ろうとする心情に活力を与え、動きのイメージを実際の身体運動にするための能力を育てる。また、即興での心身の解放は、身体で表現することに対する心理的な抑制を除去するという役割も持っている。

2. 研究の目的 — 即興の意味と役目

先に行った研究、「舞踊における即興の重要性とその教育的効果についての一考察—その1」（2007年清和大学短期大学部紀要第35号）に於いては、モダンダンスの創始者、イサドラ・ダンカンの即興舞踊、19世紀後半のドイツ表現主義舞踊と呼ばれたモダンダンスの先駆者達、ラバン、マリー・ヴィグマンらの即興の方法、さらに、新しい舞踊の概念を打ちたてた、マース・カニングハム³⁾、アン・ハルプリン⁴⁾、エリック・ホーキン⁵⁾らの考え方とその方法、そして、彼らに師事した、ステイーヴ・パクストン、トリシャ・ブラウン⁶⁾、イボンヌ・レイナー⁷⁾らジャドソンチャーチグループ⁸⁾のメンバー達が創りだした、ポスト・モダンダンス⁹⁾とC.Iという、即興に対する全く新しい概念と方法論、その文化的、社会的背景を考察した。その結果から、即興が持つ“四つの役目”を導き出すことが出来ると考える。

（即興を表現手段に取り入れた舞踊家達の考え方、方法論については上記の「舞踊における即興の重要性とその教育的効果についての一考察」を参照）

即ち、①既存にある動きから自己を解き放ち、自分らしい動き、思いもよらぬ動きを身体表現として具現化するための能力を導き出すという役目があり、二つ目は、②心と体を解放することによって、身体で表現するということに対する心理的な抑制を除去するという役目、さらに、③パートナー同士の、身体を通じての動きの会話による触れ合いや人間同士のコミュニケーション力を生み出すという役目、そして、運動で表現するという舞踊本来が持つ特性を体験する、④人間の内なる身体感覚を刺激し、“身体で交感する”という役目である。

前研究においては、即興することによって、人はまず、恥ずかしさの戸惑いから自分自身を解き放ち、心と体を解放することで、心地よく、夢中になっていく自分を発見し、以前とは違った自分自身に出会うことができた。この“考えること”と“動くこと”、“精神”と“身体”が分離することなく同時に体験される即興、しかも、刻々と変わる状況の中で、準備さ

れていない自分自身をコントロールしながら、身体で思考するという活動は、舞踊創造の過程において重要な体験となることが立証できた。この結果をふまえながら、本研究では上記の四つの観点から、各個人が表現者としての自己をどのように認識していくのか、表現者にとって即興は何をもたらすか、舞踊の創造過程の中で即興はどのような意味を持つのか、即興の意味と重要性について、さらに明らかにしていきたいと考える。

3. 研究方法

ここでは、東宝ミュージカルアカデミー（プロフェッショナルの俳優、ミュージカル俳優を養成する東宝直営の学校）の2007、2008、2009年の三期にわたる学生、計97人（18歳から26歳までの男女）を対象に、即興の授業120分×15回を受講した後、学生の心身にどのような変化が生じたのかをアンケート調査し、その結果を分析した。

半期15回の中で、筆者が行った即興授業内容の例は、ひとりから多人数による即興方法やC.Iなどを取り入れた以下に示すようなものである。（抜粋）

- (1) 2人が向かい合って、“鏡に映る自分”のように左右対称の動きを行う。例えばひとりがリーダーになり、自分の身体の各部分（手・肩・腰・胴体・足など）をいろいろなリズムや方向で自由に即興的に動かし、相手はそれを模倣していく。
- (2) 全員で空間を自由に歩くかまたは駆け足で移動し、出会った人と手と手でタッチし“はい”と声をかけ合う。次の段階では肩と肩をたたき合って“やあやあ”と言う。さらに、次の段階では抱き合って背中をたたき合いながら“どうもどうも”と言い、2人で体重をあずけ合いながら寄りかかる。次々にいろいろな人と出会って、2人で体のある部分を接触させながら2人のフォームを作っていく。引っ張り合いのバランス、寄りかかりのバランスなど、エネルギーの交感によるバランスを作る。
- (3) 2人一組で反応し合いながら移動していく。床との接点を手のひらと足で、あるいは背中と腰、手のひらと膝などで作り、腹ばいや仰向きで体重を滑らかに移行していくという動作をリーダー側が行い、その動きに即座に反応しながら、向かい合った相手も、パートナーにぶつからないように着かず離れず移動していく。
- (4) (3)の発展型で、向かい合った2人のうちの、リーダー側が進んで行く動きに対し、パートナーは常にその動きを阻止するように動く。体に直接接触して止めたり、押さえ込んだりするのではなく、進路を遮り、塞ぐように動く。リーダーの方も常に空いている空間を探して、動きがとぎれないように移動していく。
- (5) 2人一組になり、お互いに目と目で会話をする。2人はお互いの目を見つめ合い、どのような空間や体勢になっても、決して目を離してはいけない。2人が離れても、近づいても、寝転んでも、ひっくり返っても、目だけは離さず互いに反応しながら踊る。
- (6) 2人一組で、パートナーのコンタクトによる強度や質を感じて、反応しながら動く。ひとりがもうひとりの後ろに立ち、背中や肩などの背面部を“サラサラ”“チクリチクリ”“ポンポン”“キュッキュッ”など、いろいろな質や力で触れることによって、もうひとりがその質を感じ取り反応しながら動いていく。生み出された動きは連続的な流れを持ったものになるようにする。例えば、“チクリ”なら“チクリ・チクリ・チクチクチクチク・チクリ”のようにタッチする側もエネルギーが伝わって、フレーズになるようにリズムを工夫

して信号を送る。

- (7) 2人で背中合わせになり、背中と背中を押しながら寄りかかり、立ったり座ったり、ひとりが床の上で横たわりゴロゴロ転がっていくその上に、もうひとりが腹ばいに乗ってベルトコンベアーのように運ばれ、次の瞬間には上と下の位置が逆になり連続的に転がって移動する。また、肩と肩、手のひらと手のひらなどの接触ポイントを押しあったり、手を繋いで引っ張り合ったりして、お互いのバランスを探りながら動きを作り出していく。さらに、2人が常に体のある部分をコンタクトしながらお互いに反応しつつ、自由空間でインプロヴィゼーションを行う。
- (8) 全員が車座になり、自分の右隣にいる人の動きを受け継ぎ、即座に自分の動きを作り左隣の人がそれをまた受け継ぎ、次々に動きが作られていく。A・B・C・D・Eの5人が円形になって座っているとすると、Aは自分の右隣にいるEが作った8こ間のフレーズの後半4こ間の動きを繰り返し、その“問い”の“答え”になるような次の4こ間を繋げて、8こ間のフレーズにする。BはまたAが作った8こ間の動きの後半4こ間を受け継いで繰り返し、その“答え”を繋げていく。このようにして、A-B-C-D-E-A-B-C-D-E-A-B・・・と、止まることなく、動きのフレーズを作り出していく。初めは座位での動きだが、慣れてきたら立った状態で全身を使う動きを作り出していく。
- (9) 複数の人数が一組になり、一つの空間を作っていく。6人ならば1から6までの番号を決め、一番目の人が好きなフォームで好きな空間にポジションを取る。二番目の人は、一番目の人に調和するような空間とフォームでポジションを決める。3人目は前の2人によって作られた空間に調和するポジションを作る、という具合に6人目が終わるまで繰り返す。出来た空間は、ある時は6人の密集空間であり、ある時は4対2のコントラストであり、またある時は左右シンメトリカルな空間であるというように、各自の即座の判断によって空間が形成されていく。最初の段階では集団による静止したフォームだが、徐々に、ひとり目から6人目まで連続した運動になるように行い、空間を変化させながら、連続的に動きを生み出していく。
- (10) 全員が車座になり、真ん中の空間には最大限3人が残って踊る。3人は何らかの関連を持ちながら、相手を意識下において動く。2人または3人でコンタクトし合って動き、直接コンタクトしなくても、動きによる掛け合いや関連を持って動いていく。関係性がマンネリ化し、必要性がなくなったと判断したら空間からぬけ出す。真ん中の空間に2人しかいなかったらすぐに別の人が加わり、また、新たな組み合わせの3人でコンタクトを持ちながら自由にインプロヴィゼーションを行う。

以上のような授業内容、及びその他の即興を体験した学生たちは、即興を行ってどのような感覚をいただいたのか、以下の項目についてアンケート調査を行った。

- ・楽しい————— つまらない
- ・興味深い————— 興味がわからない
- ・新鮮だ————— ありきたりだ
- ・夢中になる————— しらける
- ・気持ちがいい————— 不快である
- ・心が解放される————— 緊張する
- ・体がほぐれる————— 体が緊張する
- ・簡単だ————— 難しい
- ・アイデアが浮かぶ————— アイデアが出ない
- ・動きがどんどん————— 何をしたいのかわからない
生まれる
- ・恥ずかしい————— 恥ずかしくない
- ・他の人に影響される————— 影響をうけない
- ・親しみやすい————— なじめない
- ・得意だ————— 苦手だ

これら14項目について、

1. とてもそう思う
2. まあまあそう思う
3. どちらとも言えない
4. あまり思わない
5. 全然そう思わない

の五段階で回答してもらい、さらに、

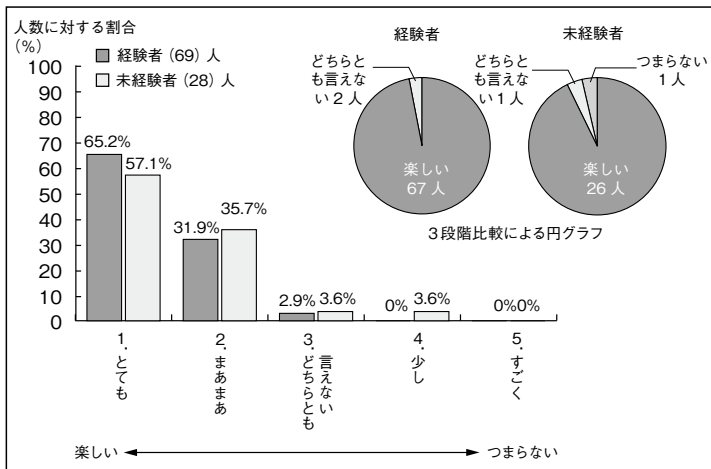
①即興を行うことによって、受講する前と今ではどのように意識が変化したか、②即興に対してどのように感じ、どのような感覚を持つようになったかについて自由記述してもらった。

対象者97名のうち、過去において即興を経験したことがある学生は69名、即興未経験の学生は28名であった。

4. アンケート調査の結果と考察

まず、即興を行って「楽しい」と思うかについて見てみると、[図-1]に示されたように、経験者“とても楽しい”(65.2%)、“まあまあ楽しい”(31.9%)、未経験者“とても楽しい”(57.1%)、“まあまあ楽しい”(35.7%)と、即興は“あまり楽しくない”と思っているたったひとりを除いては、経験者69人中の67人、未経験者28人中26人と、即興の「楽しさ」を感じたものは、どちらも9割を超えていることが分かる。では、楽しさの感覚はどこから来るのであろうか。「はじめは恥ずかしさがあったが、だんだん楽しくなった」「苦手意識がなくなって楽しくなった」など身体で表現することそのものが恥ずかしく、自分をさらけ出さなくてはならないということが「恥ずかしい」と感じており、恥ずかしさがだんだん取れることにより、皆の前で表現することに抵抗がなくなり、楽しさが増してきている。「難しさが

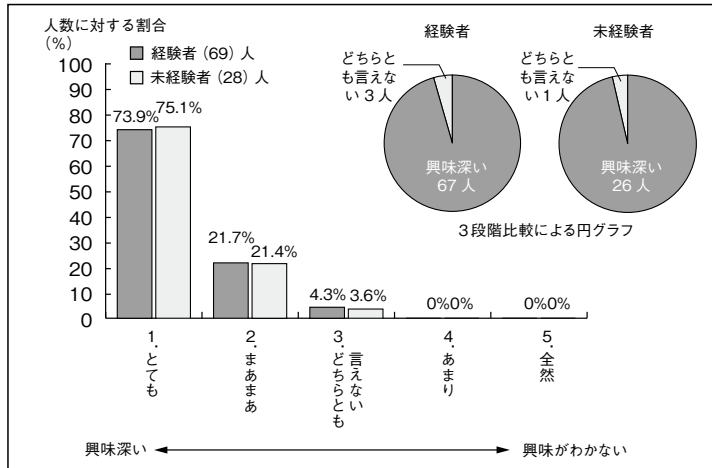
[図-1] 楽しい



あったが、だんだん楽しくなった」など、経験者の場合でも、即興の内容が難しいと感ずることで、最初は戸惑っているが、難しく考えることはない、心の趣くままに動けば良いのだと分かると楽しくなってくるようだ。さらに、楽しさは表現の充実感も伴う。何かアイデアやイメージが浮かび、それが身体の動

きとなって表すことが出来ると楽しいのである。「イメージーションが身体の動きと一致した時が楽しい」「アイデアが次々と浮かぶ時はすごく楽しく、逆に浮かばない時は苦しい」「心と体がつながったと思う時、楽しくなった」などである。また、「いろいろなアイデアを考えていくことが楽しいと思ようになった」など、言葉ではない、イメージを浮かべることそれ自体の楽しさもあるようだ。そして、それが型にはめられず、自分のイメージのままに動ける」のが楽しく、「心のままに動けるようになり楽しくなった」「徐々に自分の鎧がはがれ、殻を破れるようになって楽しくなった」さらに、「自分自身を解放し、自分の思うままに表現することが出来るようになった」となると非常に「楽しい」と感じるようである。では、“あまり楽しくない”と思う一人は、なぜそのように感じたのか。即興を初めて体験し、「固定観念にとらわれずに自分をさらけ出したい」と思っているが「恥ずかしくて出来ればやりたくなかった」という思いに取り付かれていることが分かる。「自分の殻を破けていない」ことに嫌悪感を抱き、その自分を「勇気を出して出来るようにしたい」という気持ちはあるが、自分を解放できるまでに至っていないために楽しさが感じられないのであろう。

〔図-2〕 興味深い

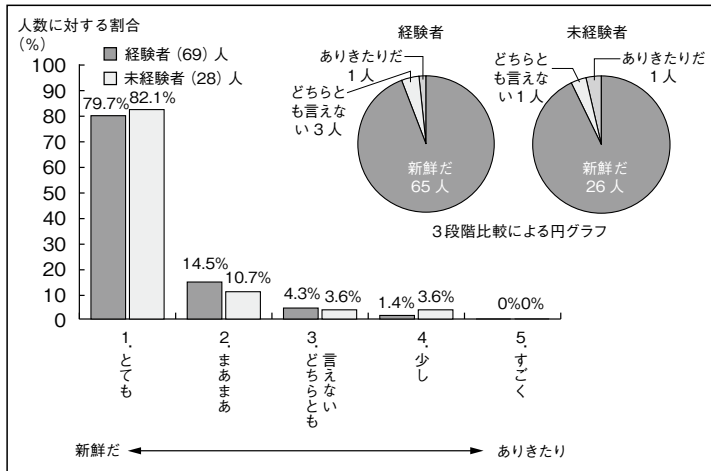


次に、〔図-2〕「興味深い」については、即興の経験、未経験に関わりなく、ほとんどの学生がインプロヴィゼーションに興味深く感じていることが分かる。“興味がない”は0%で、“とても興味深い”“まあまあ興味深い”を総合したパーセンテージも経験者66人(95.6%)、未経験者27人(96.4%)と非常に即興に興味を示して

いる。「即興は難しいと思うと同時に、とても面白く、興味深いものになった」そして、やっていくうちに、「どのように動くかどのように見えるか深く考え、興味を持つようになった」「新しい思いつきが浮かんだり、予期せぬ方向に体が動いたりすることへの驚きと興味が生まれた」というように、自己を解放してくれる即興の訓練、何ものにも囚われない自由な自己を発見出来る即興に対して、学生たちは非常に興味を持ち、表現者にとって大切なものであることに気づき始めている。人間の内部感覚を刺激し“身体で交感する”という即興の役目は、このような、意思とは違ったところで、思いもよらぬ運動が身体から湧き上がる時、動いているうちにさまざまな動きのイメージが浮かび、身体を通して表された時に体験できるのだ。

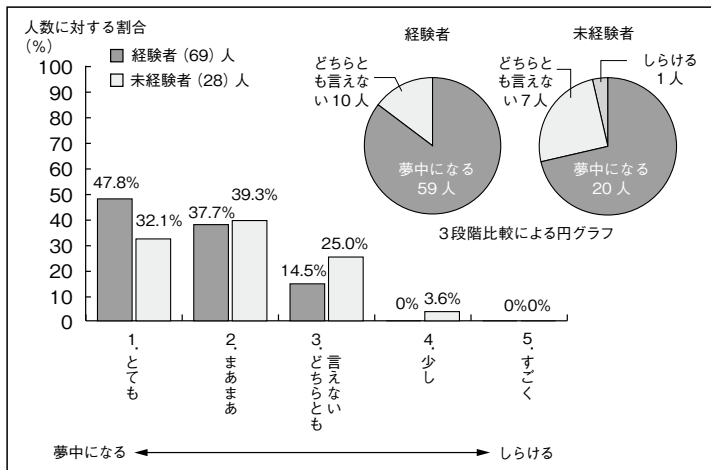
また、〔図-3〕「新鮮だ」も同様な傾向にあり、経験、未経験に関わらず、経験者65人(94.2%)、未経験者26人(92.8%)が「新鮮だ」と感じている。「決まった動きではない無限に広がる動きを作り出すことが新鮮で、ワクワクする」「自分の思いもよらぬ動きが出てとて

〔図-3〕 新鮮だ



も新鮮でした」「新たな発見をすることが出来た」などと述べているように、全く新しい体験や新しいアイデアとの出会いに、まず新鮮さを感じ、自分の内に眠っている、自分の知らない思いがけない自己を発見することの新鮮さ、また、各々皆違う、他人の内面に気づかされるという新鮮さであろう。

〔図-4〕 夢中になる

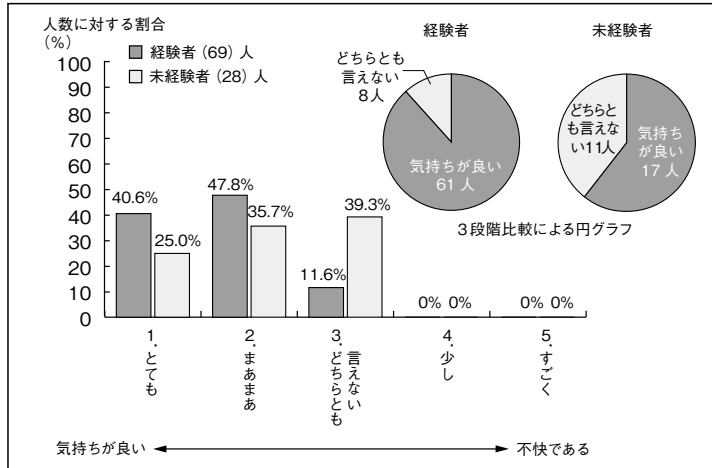


次に、即興に「夢中になる」〔図-4〕か、どうかについての回答では、経験者の“とても夢中になる”（47.8%）、“まあまあ夢中になる”（37.7%）を合わせた85.5%の学生が「夢中になる」と回答し、未経験者の“とても夢中になる”（32.1%）、“まあまあ夢中になる”（39.3%）を合わせた71.4%との差が少

し表れている。これは、‘心’と‘体’の調和が非常に関係していると思われる。夢中になれるということは、つまり、そのことに集中し、没頭できるということである。人の目を気にしたり、恥ずかしがったりしていると夢中になれる自分がそこにいる。周りのことが気になっていると、踊ること、演技することに集中できず、こんな事はやってはいけないのではないか、自分はどう見えるのかなどに気をとられ、体も言うことをきかず動けなくなる。即興は‘どう見えるか’が問題ではなく、‘どう感じるか’そして、‘何を体験するか’ということが肝心なのである。経験者である学生は「心のままに動きが生まれるようになった」「自分の思うままに動くアイデアやイメージも次々と浮かび、そうなるとまた自由に動ける」と感じており、「頭であれこれ考えて動くのでなく、感じたままを表すことが大切だと実感した」「体の声を聞くこと、体と向き合うことがとても重要だと思った」「心と体はつながっていて、心が変わると動きに影響することが分かった」などの感覚を持っている。未経験の学生も「思いを心の中に留めてしまっていたのが、身体で表現できるようになってきた」「心の

動きが体の動きに表現できるようになってきた」という感想を持ち、このような即興訓練をくり返し行うことによって、心の奥に眠る動きのイメージを身体での表現に具現化するための能力を導き出すことが出来ると確信する。

〔図-5〕 気持ちが良い



さらに、「夢中になる」は「気持ちが良い」〔図-5〕という感覚にもつながると考えられる。経験者の88.4%が即興で踊ったことに気持ちよさを感じている。「心と体が一緒になった時、快感だ」「心を解放して勇気を出してやると気持ちが良い」「やる前は恥ずかしいのに終わった後は気持ちがいいと感じられるようになった」な

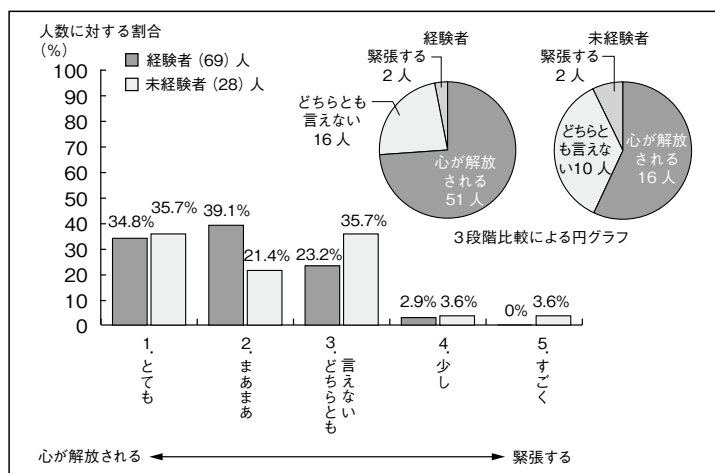
どのように、心の中の思いが身体につながり、即興で表現することに夢中になり心も体も解放されて「気持ちが良い」と感じるようになるのであろう。

未経験者は「不快である」と答えた学生はひとりもないものの、「気持ちが良い」と回答したのは60.7%で、「どちらとも言えない」(39.3%)の回答も3割を超えている。未経験者は、まだ自分自身を吐き出すことに躊躇いがあり、夢中になれない分、「とても気持ちが良い」(25.7%)状態にまで達しない者もいると考えられる。

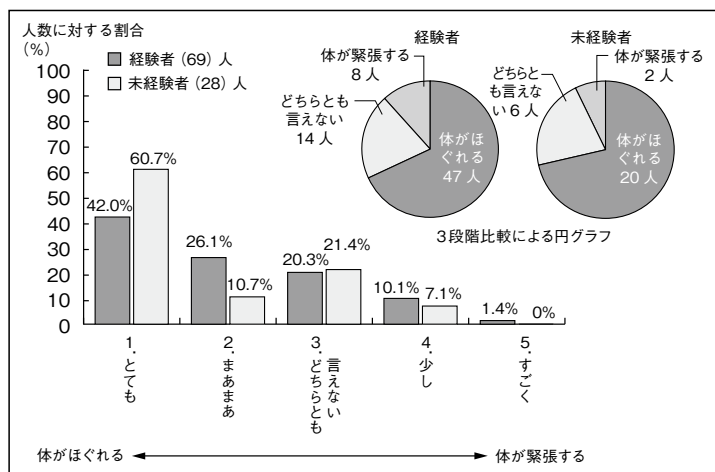
心と体の解放は微妙な関係にあり、パフォーマンス効果における心理的な要素は多大なものであると考える。スポーツプレーヤーの場合においても、競技会当日にいかに緊張せず、普段どおりの力を出すことが出来るかという研究が、心理的なアプローチとして盛んに行われている。百分の一を競うスポーツにおいては、メンタルな状況が運動に及ぼす影響は非常に大きい。心の緊張を解きほぐすことで身体の緊張もほぐれ、より良い結果へと導かれるからである。東宝の学生たちも何回となく行われる発表や試演会の中で、いかに自分をベストな状態に導くことが出来るかを試されるのである。演技者であろうとする中、即興では、その瞬間に発想されたアイデアを動きに生み出していくわけで、演ずる身体ではいられない瞬間があり、生の身体がさらされることになる。未熟な者はこれがたまたまなく恥ずかしく、困惑する原因なのであろう。常に客観的に第三の目で自己を見つめながら、かつ、自由に意識と身体を解放して、新たなものを生成する過程を、自在につくることが出来るようになるためには積み重ねが必要であろう。‘今の自分’、‘過去の自分’ ‘未来の自分’ まるごとの自分をすべて結集した集中力、自発性が問われる。それを訓練していく事こそ、あらゆることに囚われない自由な魂、どのような状況にも対応できる柔軟な身体を作ることになるものと考えられる。

では、即興を行って「心が解放される—緊張する」〔図-6〕と「体がほぐれる—体が緊張

〔図-6〕 心が解放される



〔図-7〕 体がほぐれる

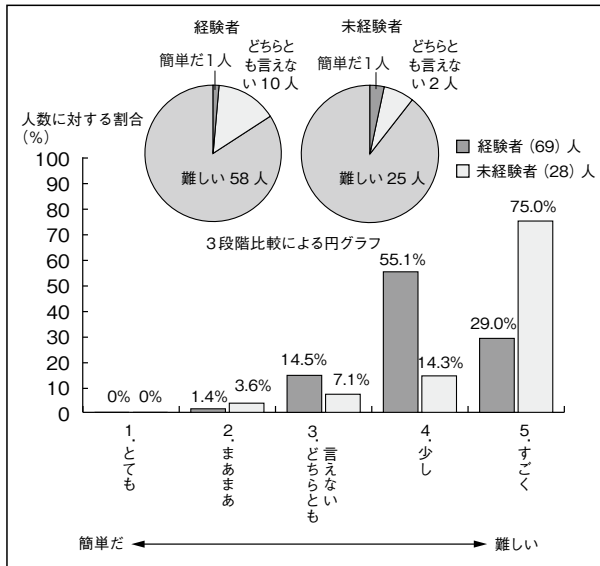


する」〔図-7〕と感じるのはどのような状態なのであろう。どちらが先ということはなく、お互いに相乗効果をもたらしているものだが、今回のアンケートでは、経験者は「心が解放される」(73.9%)、「体がほぐれる」(68.1%)、未経験者では「心が解放される」(57.1%)、「体がほぐれる」(71.4%)となっており、未経験者の方が心の緊張が大きい分、体を動かすことでリラックスでき、メンタルな面も解きほぐれていくという状況が窺える。パフォーマーは本番前には、毎日行っている柔軟やストレッチ、バーレッスンを必ず行う。体が動いてくると心に余裕が出来、精神が安定し自信に満ちてくるものだ。自分自身の身体は‘身体’で

支えるという感覚は運動を媒体に表現する者にとっては何ものにも変えたい習性と言えよう。

「体の力をぬいて解放させることで、表現が深まったり、新たなものを発見できたりした」「心の解放と体の解放の関係が少し分かるようになった」などの感覚を持ちはじめ、経験者の中には、「心を解放すると、とても美しい動きが生まれ出し楽しむことができた」「心も体もリラックスさせると良い動きが出てくる」という状態になり、心身の解放を覚え、制約から解き放たれると、「以前に比べると心も体も自由になってきた」「即興をやることで自由な感覚をつかめた」という感想を持ち、「身体での表現は宇宙のようなものに感じます。無限に広がる柔軟な身体と宇宙に浮かぶ星のように解放され、いろいろな形や重さや色のある心を持ちたいと思います」という答えのように即興での解放の姿を思い浮かべている学生もいる。即興によって身体で表現するということに対する、心理的な抑制が取りはらわれた瞬間であらう。

〔図-8〕 簡単だ



これに対して経験者も、未経験者も一応に感じているのが、即興は「難しい」という感覚である。〔図-8〕のように、特に未経験者は“少し難しい”（14.3%）と“すごく難しい”（75.0%）を合わせて、89.3%が「難しい」と感じていることが分かる。また、即興経験のある学生も“少し難しい”（55.1%）、“すごく難しい”（29.0%）で84.1%に及んでいる。では何が難しいと感ずるのであろうか。

未経験者は「自分の思ったように身体を自由に動かすことが難しい」「自分自身で常に何かを生み出し、発信していく難しさを

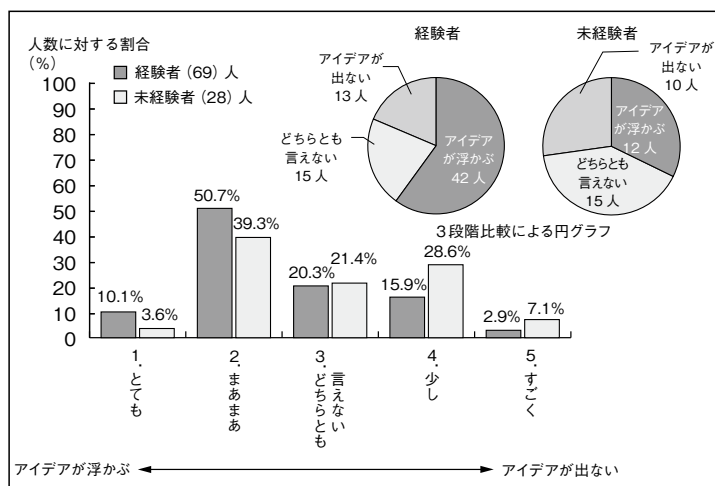
知った」などで、与えられた事を単にこなしていくのではなく、自身が発信し、自発的に行動を起こしていく事の難しさや心に思い浮かぶものを動きとして具現化していく事の難しさをあげている。

しかし、経験者からは「身体で表す事は難しいけれど表現できるとうれしくなる」また、「難しいと思うと同時にとても面白く、興味深い」「難しいけれど奥深い」などのような回答が多く、「難しさ」の内容の違いがあげられたのは興味深い。

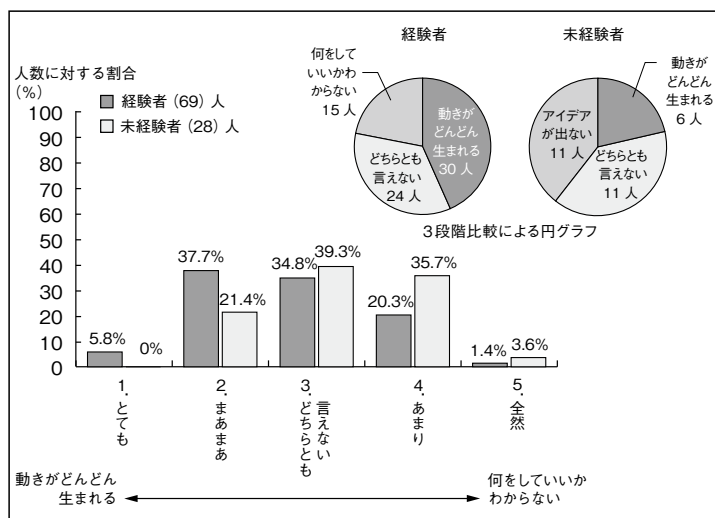
つまり、自己を掘り下げていくためのハードルが高ければ高い程、その難しさを乗り越えるための自発性、創造性が必要になり、そこにまた即興の役目と価値があると言えよう。

また、「アイデアが浮かぶ」と「動きがどんどん生まれる」の項目も、心の解放や難しさの原因に関わっていると思われる。個人の動きの経験や想像性の有無などにより、アイデアの出方や豊富さはまちまちであるため、一概には言えないが、全体に、アイデアの方は浮かびやすいが動きの方は、それ程、泉のように湧き上がってはこない傾向にあるようだ。〔図-9〕〔図-10〕から分かるように経験者は60.8%（そのうち“すごくアイデアが浮かぶ”10.1%、“まあまあ浮かぶ”50.7%）、未経験者は40.8%（そのうち、“すごくアイデアが浮かぶ”3.6%、“まあまあ浮かぶ”39.2%）が「アイデアが浮かぶ」と回答したのに比べ、「動きがどんどん生まれる」の方は、経験者が43.5%（そのうち“すごく動きが生まれる”5.8%、“まあまあ動きが生まれる”37.7%）で、未経験者は「何をしたいのか分からない」が39.3%（そのうち“あまり動きが生まれない”35.7%、“ぜんぜん何をしたいのか分からない”3.6%）、「どちらとも言えない」が39.3%で、“動きがまあまあ生まれる”（21.4%）より多くなっている。未経験者の場合、「アイデアは浮かぶがそれを表現するのが難しい」と答えているように、身体の動きだけで語るという訓練がなかなか出来ていないため、漠然としたイメージはあるが、よりはっきりとした動きのイメージになって出て来ない。したがって、どのように動いたらいいのかわからないという結果になるのではないかとと思われる。しかし、「心を解放

〔図-9〕 アイデアが浮かぶ



〔図-10〕 動きがどんどん生まれる



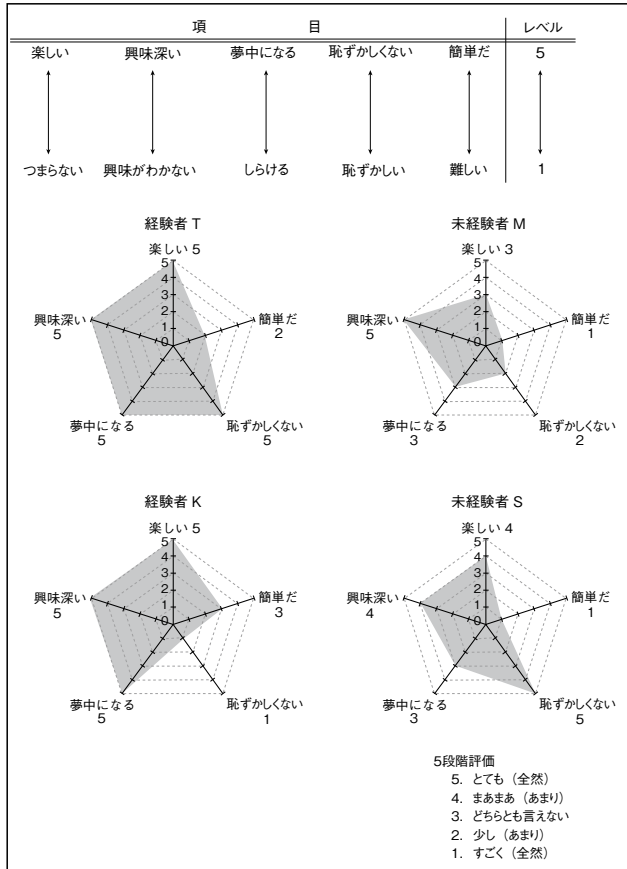
ことが重要である。

また、とらえ方にも二つあり、じっくり観察し、練り上げていく『スケッチ的思考』と一瞬のひらめきでとっさにとらえていく『即興的思考』の両輪が創造の過程には必要であると考える。即興は潜在的に眠る個人の中の能力を引き出す役目がある。「自分の思いもよらぬ動きが出てとても面白い」「予期せぬ方向に体が動いたり、新しい思いつきが浮かんだりする驚きを感じる」「どんなことが出来るか、踊りながら考え、同時にアイデアをどんどん浮かばせながらまた踊っていることが楽しい」というように、踊りながら同時に考え、考えながらまた動くというスリリングな状況を楽しめるようになるのである。経験者の中には、「その時の一瞬一瞬の感覚を楽しめるようになった」「決まった動きではない無限に広がる動きを作り出すことが面白く、ワクワクする」と回答している。

すると新たなアイデアやイメージが生まれるようになった」「以前よりアイデアや動きのイメージがどんどん生まれるようになった」「音などに頼らず、想像したものから動けるようになった」「動きのイメージが浮かぶまでの時間が短くなった」などのように、心の奥にあるイメージが動きのイメージとなって実際の運動に具現化されるためには、運動を媒体としてのさまざまな訓練が必要であると考えられる。それには、物事をよく観察し、それがどのような質を持っているのか、どんな形なのか、どのように動くのかといった特徴を身体の動きでとらえる練習や事物が本来持っている性質、特性、すなわち、‘属性’のみをとらえ、より抽象化していく方法を探ること

ここで、即興することへのワクワク感を感じながら動いている経験者のTと出来るなら即興はやりたくなかったという未経験者のMについて、1. 楽しい——つまらない、2. 興味深い——興味がわかない、3. 夢中になる——しらける、4. 恥ずかしくない——恥ずかしい、5. 簡単だ——難しい の5項目で比較してみる。〔図-11〕に示されたように、Mは即興に対しては非常に興味深く思っているが、自分をさらけ出すことが苦手で、人前で動くことに対する恥ずかしさが強い

〔図-11〕 5項目による各個人の比較



強い。Mは即興に対しては非常に興味深く思っているが、自分をさらけ出すことが苦手で、人前で動くことに対する恥ずかしさが強い。そのため、あまり夢中になれない、したがって、あまり楽しさを感じるまでに至っていないことが窺える。それに対し、Tは客観的にその姿を見ていても、非常に集中して自分の中のさまざまな思いを瞬時に表現しながら、即興の世界に自らを漂わせている様子が窺え、〔図-11〕に表わされたように、即興は“とても楽しく”“とても興味深く”“とても夢中になって”いることが分かる。しかし、「難しい」の項目でも考察したが、インプロヴィゼーションはそう簡単にはいかないという認識はTもMも同様であることが分かる。

次に、“恥ずかしくない——恥ずかしい”の項目については、個人の感覚で、〔図-

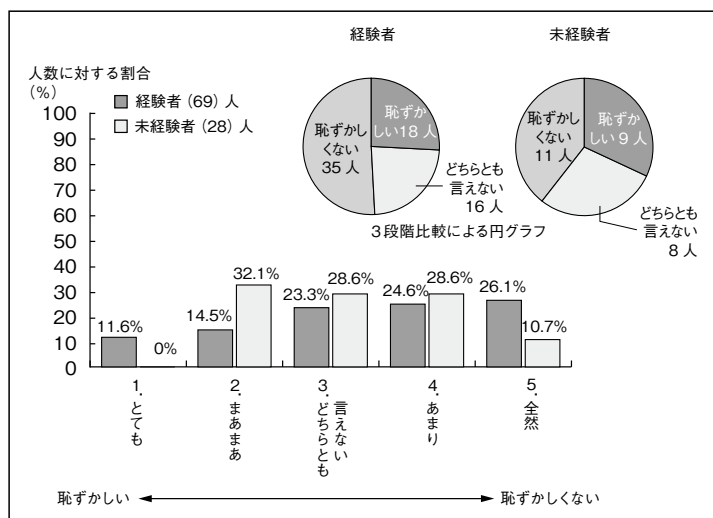
12〕に表わされたように、未経験者だから「恥ずかしい」、経験者だから「恥ずかしくない」というわけでもないようである。〔図-11〕の経験者Kと未経験者Sを比較してみると、Kは自分の感覚やイメージを非常に個性的に表現し「即興することにワクワクする」と述べているが、演技することに対しては“とても恥ずかしい”という感覚があるようだ。Kはまた、即興をしていて、「他の人に影響される」の項目で“他の人にまあまあ影響される”と回答しているように、状況に反応しやすく、常に自分が見られているという意識が強いように思われる。他人に評価されたい、上手く見せたいと思えば思う程、人は緊張し、恥ずかしいと思うものだ。しかし、踊っているうちに徐々に、夢中になり、自分に集中することが出来、「心と体が上手くリンクした時は快感でした」というように与えられた振りでただ踊ることが上手かったKが、「表現することが好きになった」と述べている。

もうひとりの未経験者Sは今までに即興の経験がなく、むしろ、スポーツマン的で、運動に対する巧緻性、柔軟性がある。初心者だが、即興で動く時、まったく他の人に影響されることはなく、[図-11]のように、表現することにおいて、まったく恥ずかしさを感じていない。実際、動きの表現を見ると、細かな所まで工夫し、しかもダイナミックに運動を作りあげていたが、回答を見ると、あまり「夢中になって」いるというわけではなく、客観的に自己分析し、どのような感情の時に人はどのように動くのか、どう見えるのかなどを観察し、考えていたことが述べられている。‘恥ずかしさ’や‘照れ’という気持ちは準備されていない自分をさらけ出さなければならない時に起きる感情である。そして、意図したことをやりつつも、自分自身が完璧な演技に至っていないと感ずることで、失敗したという感覚を持ち、恥ずかしいと感じてしまう。しかし、インプロヴィゼーションが表現の完成の場ではないこと、その過程に身をゆだね、心の趣くままに表現しても良いこと、‘どう見えるか’よりも自身が‘どう感じるか’が問題なのだということに気づくと、多くの学生が「以前より恥ずかしさがなくなった」「はじめは恥ずかしさがあったが、今は夢中になり、感じたことを表現でき楽しくなった」と回答している。そして、他人の踊る姿を見ることでより一層、演技者の心理や表現を尊ぶようになり、夢中になって取り組むようになる。「身体を、使って人前で表現することに抵抗がなくなった」「以前より、人前で何かを表現することに自信がついた」ということに繋がっていく。

即興はひとりで行うだけでなく、2人、3人、それ以上の多人数で反応し合い、間接的あるいは直接的に触れ合いながら行うが、そのような、他人との関わりの中に充足感を感じることもある。「体と体でキャチボールするようなことを体験できた」「相手を感じて即興で動くのはとても新鮮で楽しい」「他の人とかかわって皆で即興するのはとても楽しい」「即興は他の人の表現を見ていてもとても楽しいし、それに反応して自分でやるのも楽しい」「表現したいものが相手に伝わったと感じると楽しく、相手の表現が感じ取れると楽しい」というように、これこそ即興のひとつの役目であり、パートナー同士の身体を通じての動きの会話は

人間同士の理解の幅を縮め、コミュニケーションの力を育てていく。言葉では出来ない、身体でのコミュニケーションは、より直接的に快感として心身の中に沁み込む。ある環境や他人から受け取った刺激は次に続く動きの前提となり、良かれ悪しかれ次の段階に影響を与えつつ進行する。2人以上のC.I.では、前に起こった運動の流れが受け継が

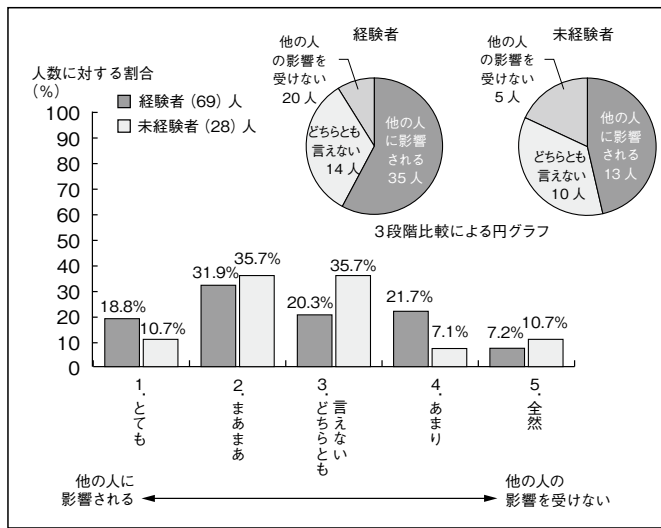
[図-12] 恥ずかしい



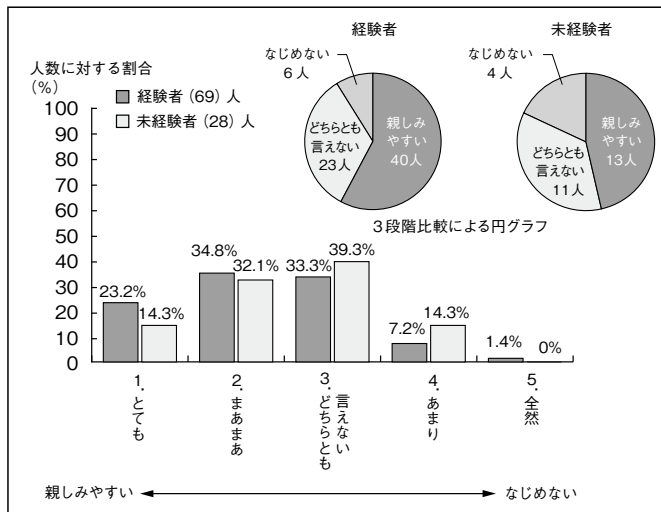
れ、物理的に次なる動きの流れへと移行する。また、多人数で行うインプロヴィゼーションの場合には、特に「他の人に影響される」のは自然で、直前に生まれた動きの刺激にとらわれ過ぎて発展しない場合もあるであろうし、また、影響を受けつつも、一つの刺激をうまく発展させて次なる動きへ続いていく場合もあるであろう。

「他の人に影響される」の項目では、〔図-13〕のように、“他の人に影響される”（経験者50.7%、未経験者46.4%）場合もあるであろうし、“影響を受けない”（経験者28.9%、未経験者17.8%）場合もあるであろう。けれど、経験者においては「他人に影響されずに自分の世界に入るスイッチが入り易くなった」というように、自分に集中できるようになり、他人を気にせず動けるようになったという状況も示していると思われる。

〔図-13〕 他の人に影響される

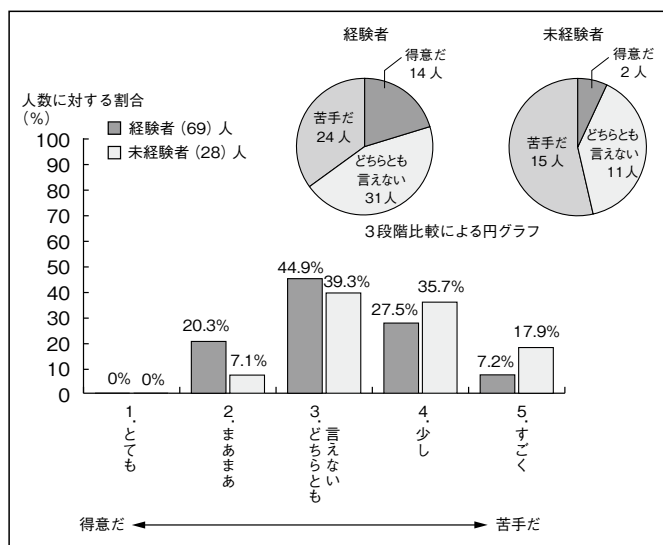


〔図-14〕 親しみやすい



以上のように、学生たちは即興に対し、〔図-14〕に示されたように、まだ“とても親しみやすい”（経験者23.2%、未経験者14.3%）と思うまでには至っていない。また、〔図-15〕に示されたように、“とても得意だ”経験者0人、未経験者0人、“まあまあ得意だ”経験者14人、未経験者2人という結果で、即興を自由自在にこなし、“とても得意だ”という段階には達していないが、即興を行うことによって、「集中力が増したような気がする」「以前に比べると発想力、表現力が豊かになった」また、「人や物をよく見るようになり観察することが身についた」など、集中力や発想力、観察力、表現力が以前よりついてきたと感じていることが分かった。そして、常に自らの意志で進め、発見していかなければならない状況の中に身を置くことによって、「自らいつも何かを生み出そうという力が湧くようになった」

〔図-15〕 得意だ



「自ら動くことで積極的になれる」「何かを伝えようという自分の考えや意志を強く持てるようになった」という自発性を持つようになり、学生の中に様々な変化が生まれてきたことは非常に注目すべきである。

以上のように、即興での体験は、今まで感じたことのない新しい世界に、自らを踏み入れる新鮮な感覚と言える。2章に挙げた、即興における四つの役目、すなわち、

- ① 既存にある動きから自己を解き放ち、自分らしい動き、思いもよらぬ動きを身体表現として具現化するための能力を導き出すという役目
- ② 心と体を解放することによって、身体で表現するということに対する心理的な抑制を除去するという役目
- ③ パートナー同士の、身体を通じての動きの会話による触れ合いや人間同士のコミュニケーション力を生み出すという役目
- ④ 人間の内なる身体感覚を刺激し、“身体で交感する”という役目

は、インプロヴィゼーションを行う様々な局面で確認できる。頭であれこれ考えるのではなく、感じたままを身体にまかせて動くことが出来るようになり、体と向き合い、体の中の声を聞くことが重要だと感じ、体の内側から出てくるものを大切にするようになってきている。また、心と体の解放を経験することによって、よいアイデアやイメージが生まれ、美しい動きの生み出しへと繋がることを、身をもって体験し自由な感覚をつかんでいる。さらに、複数のパートナーとの即興は人間同士の繋がりをより深くし、相手のまた違った一面を発見することの新鮮な驚きや大切さを学び取っている。一瞬のひらめきが、さらに増殖し、考えながら身体を動かし、動かしながら同時に考えるという感覚を楽しむことが出来るようになった者もいる。インプロヴィゼーションは、“踊る”“考える”“創る”“観る”の行動がひとりの身体の中に同時に起こる。動きが肉体を刺激し、動きが精神を鼓舞させる。これらの感覚こそが、まさに舞踊の即興でしか味わうことが出来ない、“身体を通じての交感”とも言うべきものである。そして、これが、運動感覚を研ぎ澄まし、相手からの刺激や周囲の環境からの刺激に対応していく身体、人間の内部から生まれてくる感覚を瞬時に返信し、また受信する身体を作っていく。

このように、即興による活動は各個人に新たな自己を発見するきっかけとなり、表現者として何が足りないのか、何を感じ、何を捉えていかなければならないのか、を各自に再認識

させることになった。

【参考文献】

- 尼ヶ崎 彬 編 (1988) ; 「芸術としての身体」 勁草書房
尼ヶ崎 彬 (2006) ; 「ダンス・クリティーク」 勁草書房
市川 雅 (1975) ; 「アメリカン・ダンス・ナウ」
—モダンダンス&ポスト・モダンダンス— パルコ出版
海野 弘 (1999) ; 「モダンダンスの歴史」 新書館
片岡 康子 (1999) ; 「20世紀舞踊の作家と作品世界」 遊戯社
ジーン・モリソン・ブラウン 編、根木 富久子 訳 (1989) ; 「モダンダンスの巨匠たち」 同朋社
ジャックリーヌ・レッシュャーヴ 著、石井洋二郎 訳 (1987) ; 「カニングハム-動き・リズム・空間」 新書館
シンシア・J・ノバック 著 立木燁子、菊池淳子 訳 (2000) ; 「コンタクト・インプロヴィゼーション」 フィルムアート社
辻元 早苗 (1997) ; 「舞踊における身体とその表現性について」 (清和女子短期大学紀要第25号)
辻元 早苗 (2007) ; 「舞踊における即興の重要性とその教育的効果についての一考察」 (清和大学短期大学部紀要第35号)
藤枝 守 (2000) ; 「響きの生態系」 フィルムアート社
渡辺 江津 (1974) ; 「舞踊創作の理論と実際」 明治図書
中谷美子・田坂博子 編集・翻訳 (2006) ; 「Trisha Brown Early Works 1966~1979」 (DVD版) 株式会社プロセスアート

【脚注】

- 1) スティーヴ・バクストン Steve Pacston (1939-)
コンタクト・インプロヴィゼーションの創始者であり、C・Impを全国的な運動にまで発展させたポスト・モダンダンスの中心的男性舞踊家。
体操選手だった彼は、高校でダンスを始め、1958年N.Yで、ダンス、演劇、ヴィジュアルアートを学ぶ。1961年マース・カニングハム舞踊団に入団。1962年設立「ジャドソン・チャーチグループ」の創立メンバー。即興グループ「グラント・ユニオン」(1970年設立)や「リユニオン」(1976年設立)に参加し、各地でC・Impのパフォーマンスやツアー公演を行い、C・Impの指導方法を、仲間たちと研究し確立していった。
- 2) コンタクト・インプロヴィゼーション Contact Improvisation
1970年代初期にアメリカで生まれた即興のダンス。
身体感覚を重視するとともに、もう一度、自分自身の身体を知的な観点から見直してみようという試みの一環として発生し、平和主義や共同体感覚を推し進める運動として、また、文化、芸術運動として、様々な他の領域と関連しながら発展した。
- 3) マース・カニングハム Merce Cunningham (1919-2009)
アメリカの舞踊家、振付師。ワシントン州セントラリア生まれ。シアトルのコーニッシュ芸術大学で舞踊と音楽を専攻。そこで現代音楽家ジョン・ケージと出会い、その芸術理論から大きな影響を受ける。1939年、マーサ・グラハム舞踊団に招かれ、エリック・ホーキンスと共に活躍。1945年に退団し、1953年、自らの舞踊団を結成、純粋な動きの追求を試み、抽象主義舞踊の方向を進んだ。

4) アン・ハルプリン Anna Halprin (1921-)

ポスト・モダンダンスの母胎とも言うべき女性舞踊家。

イリノイ州ヴェネトカ生まれ。ウィスコンシン大学でマーガレット・ドゥブラーに学ぶ。卒業後、1944年ハンフレーとワイドマン振付のブロードウェイミュージカル「Sing out Sweet Land」で初舞台を踏む。その後、サンフランシスコに移り、共同スタジオを持つ。1955年、カリフォルニア州マリンに移り、1959年、モダンダンスと決別し、カリフォルニアの風土の中で、自然にめばえた自由なダンスを提唱し、即興性や日常行為を用いた独自の実験的舞踊活動を展開。

5) エリック・ホーキン Erick Hawkins (1917-)

アメリカの舞踊家。コロラド州トリニダッド生まれ。ハーバード大学でギリシャ学を専攻。バレエを経てモダンダンスに至った。1939年マーサ・グラハムカンパニーに加わり、グラハムのパートナーを務め、結婚もした。1949年から振付を始め、1951年、グラハムと別れ、公私共に新しい生活を始めた。N.Yにスタジオおよび、自身のカンパニーを構え、独自の身体理論を打ち立てた。

6) トリシャ・ブラウン Trisha Brown (1936-)

アメリカの女流舞踊家。ワシントン州アバディーン生まれ。ミルズ大学のダンス専攻科在学中にアン・ハルプリンに学ぶ。1962年、ジャドソン・チャーチ・グループの創立メンバーで、自身のカンパニーも設立。1970年、グラント・ユニオンを創立し即興的なダンスシアターを目指す。N.Yシティーの屋根の上や湖の浮き桟橋、壁の上などの非日常的環境の中での日常動作による振付などを試みている。

7) イボンヌ・レイナー Yvonne Rainer (1934-)

アメリカの女流舞踊家、振付師。グラハム、カニングハム、ハルプリンに学び、1962年からジャドソン・チャーチグループ当初のメンバーとして活躍。ミニマルアートへの関心から、日常的な動作に注目、身体を物体のように扱い、装飾を削ぎ落とした純粋な動きの追求、即興性を重視する舞踊を試みている。

8) ジャドソン・チャーチグループ

1962年、トリシャ・ブラウン、ジュディス・ダン、ステイーヴ・バクストン、デヴィッド・ゴードン、デボラ・ヘイ、イボンヌ・レイナー、ジェームズ・ウェアリングらによって設立された前衛的な舞踊グループ。このグループは、ロバート・ダンのもとでダンスを学ぶ学生たち、グランハムやカニングハムと仕事をしてきた音楽家によって創設され、メンバーは、ほとんどがカニングハムのスタジオやカンパニーから参加していた。牧師であり、教会の芸術プログラムの監督であるアル・カーミンズの提供により、N.Yのジャドソン記念教会が根拠地となつて、教会内の施設や本堂、また、美術館や野外空間で公演を行った。グループ内の決定は、すべて合議制でなされ、既存のモダンダンスに対する反逆的精神が主張され、レパートリーやテクニクには関心がなく、それぞれの創造性に関心が向けられた。このグループがいわゆるポスト・モダンダンスの拠点となった。

9) ポスト・モダンダンス Post Modern dance

1960年以降の、カニングハム、ハルプリンに師事した舞踊家たちによって生み出された舞踊の潮流。舞踊は何かを表現するものだという概念を否定し、内面性を否定すると同時に、運動による線の美しさを強調する美学をも崩壊した。この“新しい舞踊”は、動きそのものに意味を持たせることをせず、《意味のシステム》からの解脱をもたらした。それまでの舞踊においては舞踊と言えないような動き、日常的な動作、遊戯の要素を入れ、不確定性、即興性など、ジョン・ケージの概念を舞踊の中に取り込んだ。達成される目標、行為に重大な関心事があつて、そのプロセスが舞踊であり、受け手にどう見えるかは問題ではなかった。ポスト・モダニズムの概念は“ハプニング”や“イベント”として美術、演劇、舞踊などの分野にジャンルを越えた活動をもたらし、粹にとらわれない革新的な芸術運動を起こしていく源となった。

Early Intercultural Trends in Theatrical Exchanges between Japan-Europe (Post-1867)

—The emergence of Noh as a European Theatre Discourse—

Jason Arcari

Abstract :

The gradual dissemination of alternative paradigms of the performer engendered through early 'intercultural' exchange between Japan and Europe created reflexivity within traditions and allowed for a process either of fundamental rejection or revitalization of existing forms. Although the term 'interculturalism' is a product of late twentieth century discourses, the phenomenon of assimilating foreign traditions can be traced back to more archaic traditions. Indeed the development of the Noh form is rooted very emphatically in synthesizing processes out of which emerge mosaic-like 'neocultural' forms. The following study will consider the nature of exchange (adopting the twentieth century term 'intercultural') for the period which lays the foundations of the subsequent more fully realized encounters between Japan and Europe. These encounters lead ultimately to deeper and more fundamental shifts which not only created 'new cultural phenomenon' but also raised issues in relation to acculturation.

Keywords : *Interculturalism; Reflexivity; Paradigm; Cultural Extrapolation; Codified form*

The year 1867 is often noted as the starting point for a new cultural and social era in Japan. This is when Japan opened her doors to the West after two hundred and fifty years of isolation imposed by the *Tokugawa* shogunate. The theatre was quick to join the general movement of change that swept Japan after the opening of the country to western influence. The efforts of the kabuki professionals such as Ichikawa Danjuro IX (1838-1903) to modernize their art had produced only intermittent results and did not transform those genres into forms of westernized spoken theatre as was originally intended.¹⁾

In Japan the impulse for a renewal of theatre came from a recognition that the existing forms of Noh and Kabuki no longer accommodated the new ways of seeing and thinking which were emanating from Europe. This impulse resulted in a tendency towards intercultural practice facilitating two significant changes, the first of which was, as Fischer-Lichte states "aesthetic-theatrical methods of approach to a production" (1990:15). In Japan the outcome

of this was linked to a desire to 'mirror life' inspired by European naturalism. This invariably led to changes in the relationship between the performer and the spaces of performance. In psychological realism the performer is working on a stage which is more crowded with the real-life paraphernalia of character and setting. This limitation in terms of space impacts on the breadth, size and nature of the performer's vocal and physical facility. The second change, as Erika Fischer-Lichte notes, concerns "socio-cultural developments". This created a thematic shift from the drama of cosmic forces which formed the basis of much of Japan's traditional drama (often resulting in generic representation of specific themes) towards a focus on rationalism and the individual.

This phenomenon can be typified by two examples, *shinpa* and *shingeki*. During the 1890s the movement known as *shinpa*²⁾ had been promoted by young amateurs who, inspired by political motives, staged events based on contemporary life. The word *shinpa* means 'new school' and it was the first theatre form to develop outside the kabuki world after the Meiji restoration. It constituted an attempt to modernize and westernize Japan's drama. The new theatre movement had its beginnings in Osaka in 1888 (one year after the establishment of Antoine's *Theatre Libre*). It dealt principally with contemporary life using everyday language and rejecting the dance and music of kabuki in the interests of realism.

Shinpa was superseded by the *shingeki*³⁾ movement. Fischer Lichte's model of intercultural practices originating out of a "specific problem to be solved" can also be applied in this case. The "specific problem" related to how to respond to the new cultural and philosophical paradigm of naturalism. Although the movement was fostered by numerous figures, the work of Osanai Kaoru (1881-1928) is fundamental to its development. Osanai travelled to Europe in 1912 and experienced firsthand the work of Max Reinhardt and Konstantin Stanislavski. His concept of theatre bears some resemblance to concurrent and later European notions of research into the craft of the performer. Osanai preferred to work with kabuki actors because of their long established heritage. He conceived the new theatre as an experimental laboratory where the various Western styles, realism, expressionism, impressionism and symbolism, for example, were to be tried out. His theatre became a workshop, a place for learning and trying out new ideas. This 'laboratory' concept of theatre was a new development for Japanese theatre.

Osanai opened up the question of difference and "made the theatre a forum for questions about Japanese culture in a time of change." (Ottaviani: 1994:214) The experiments that Osanai undertook (in response to the methodologies of Stanislavski and the dramas of Ibsen) entailed an in-depth reconsideration of the Japanese actor's craft. European naturalist drama with its 'photographic' sense of representing life brought with it a series of complex implications for the Japanese actor. Comparing the Japanese and Western actor Osanai states: 'We, on the contrary, since we know the techniques of our art well, are inclined to use heavy brushstrokes

[...] (225) The proposal of naturalism directly conflicted with the Japanese actor's ability to "use heavy brushstrokes".

Ibsen's plays suggested a world that was completely different and behaviour patterns that were in many respects alien to Japanese culture. The work of the actor, director, set designer, and others was aided by the fact that naturalism (like many other forms of European theatre) arrived in Japan as a 'style'. It was thus distinguishable by certain common features that could be reproduced. But at the same time: "While the codes of a theatrical model were being discovered and recognized, a process of discovering an unfamiliar cultural reality and an unfamiliar "normal" world was simultaneously set in motion." (226)

The work of trying to decipher the theatrical codes of the text gave rise to a comparison at an anthropological level. The consequence of this is that the actor had to confront a series of unknowns connected with the use of the body and the voice. Rudimentary actions such as sitting down, eating, laughing or crying became 'reflexive actions'. The work of Osanai serves as an example of early twentieth century Japanese intercultural practice. In Europe, to return to Fischer-Lichte's model, there were also two outcomes of this trend of transplanting elements of foreign theatre traditions into indigenous work. Firstly, in relation to "aesthetic-theatrical methods of approach to a production", the outcome was an impulse towards "re-theatricalisation" (a reclamation of theatre as a place of illusion and mystery rather than a 'mirror of life'). Secondly, in terms of "socio-cultural developments" the outcome was a questioning of logocentricism. The notion of the linear narrative, the constraints of language and the focus on 'behaviour' appeared to confine the performer to a style of working which de-privileged discourses of the body (the diametric opposite of the traditional Japanese theatre). This reaction resulted in a progressive look towards Noh theatre in a quest for alternative paradigms. It is the nature of this look and its impact on new emergent discourses for the European performer that I now wish to investigate.

The Paradigm of Noh as European Discourse

The emergence of Noh as discourse within the European context illustrates the tendency towards a "break with established practices". It can also be equated with the growing reaction against naturalism as the predominant dramatic form. The emergence of Noh as discourse for European eyes also conforms to the notion of the 'meta-theoretical', in that it initiated, in certain contexts, a fundamental re-evaluation of the metaphysics of the performer.

The Meiji restoration (instigated in 1867) had an immediate impact on end of the century Europe and is sometimes cited as the time when the West began to admire kimonos and woodcut prints (See Pronko:1974 :68). From the time when Japan opened a dialogue with the West, America and Europe were exposed to troupes of Japanese acrobats, contortionists, jugglers, magicians, tight rope walkers and skilled professional performers. (See Ernst:

1969:130) The first Japanese actors to appear in the West were Kawakami Otojiro (1864-1911) and his wife Sada Yakko. In Europe initial exposure to Japanese theatre was mainly through reports of performances and scarce visits by 'pseudo- traditional' companies typified by Kawakami⁴⁾ (by 'pseudo-traditional' I mean those who appear to commodify their own culture placing personal gain over fidelity to tradition and form). On the basis of this it is fair to presuppose that the immediate intercultural experiment appeared more to do with an appeal to exoticism and that many misconceptions about Japanese theatre were often fostered by the performers themselves.

The growing reaction against psychological realism in Europe prompted a demand for a new relationship between the performance event and the spectator (the notion of "re-theatricalisation" as previously mentioned). Japanese theatre was set to become increasingly particularized to Western eyes in the later part of the twentieth century. However in the earlier part (up until the end of Jacques Copeau's *Vieux Colombier* in 1924) it provided a generic model for an increasing amount of practitioners wishing to propose new discourses related both specifically to training, stage aesthetics and *mise en scene*. Thus, it is possible to cite Gordon Craig's interest in Japanese masks as well as W.B.Yeats and Bertolt Brecht's experimentations with Noh dramaturgy as examples of this.⁵⁾

Until the early years of the twentieth century Noh had remained largely unknown in the West, despite the fact that the form was over six hundred years old. The occupation of Japan after the Second World War did a lot to increase understanding of traditional Japanese performing arts. Before then, Noh was brought to the attention of Western readers through the writings of Ernest Fenollosa who taught economics and philosophy in the newly established Imperial University of Tokyo and was resident in Japan (1878-1890). Fenollosa broke new ground by being the first Western practitioner to study and write about the training methods of Noh theatre. For more than twenty years he studied Noh under the personal tutorage of Umewaka Minoru (a figure usually credited with saving Noh from extinction during the *Meiji* period.) Fenollosa was able to learn Noh singing and dancing first hand: "I have taken down from Umewaka's lips invaluable oral traditions of the stage as it was before 1868, and have prepared, with his assistance and that of native scholars, translations of some fifty of the texts." (1959:62)

The experience of studying the practical techniques of Noh resulted in a lengthy introduction to drafts of a book which was given to Ezra Pond after Fenollosa's death in 1908 and published in 1916 entitled *Noh or Accomplishment*. Fenollosa's writings focus not only on plot synopses to the No plays that he had translated (in total he translated over fifty), but also make salient links between Noh and ancient Greek theatre (prefiguring many later studies.) More significantly, Fenollosa predicts an increasing look towards the East: 'We cannot escape in the coming centuries, even if we would, a stronger and stronger modification of our established standards

by the pungent subtlety of Oriental thought, and the power of the condensed Oriental forms. The value will lie partly in relief from the deadening boundaries of our own conventions.' (58) He also highlights the lack of continuity in the European theatre tradition, extolling Noh as the epitome of the unbroken line: 'The same plays are today enacted in the same manner as then, even the leading actors of today are blood descendants of the very men who created this drama 450 years ago.' (61)

Fenollosa died in 1908 the same year that Zeami's treatises were discovered. However, it was to be some time before his theories were discussed for the first time. Arthur Waley's 1921 book, *The Noh plays of Japan*, offered twenty translations of texts and an introduction that put forward the first discussion of Zeami's ideas in the English language. Craig reviewed Waley's book in his periodical *The Mask* (9, 1923:34-35). Craig also shared Yeats's enthusiasm for the ideas of Japanese theatre although he too never saw performances of Noh, kabuki or the puppet tradition bunraku. However, Craig at least acknowledged the difficulty of acquiring a genuine understanding of Japanese theatre forms:

We have nothing to gain, as some would claim, by a mere imitation of this or any other ancient form of drama, of its masks, its symbolism, its conventions, its costumes: it is rather in tracing the spirit of which these outward forms and accessories were the expression that we may find something of value, either as warning or encouragement, to aid us in shaping the masks, the symbols, and the laws of our own Theatre which is to be. (*The Mask* 6: 1914:265)

Here Craig identifies the notion of "spirit" and "outward form" and demonstrates a prescient sense, particularly as these concepts were also to attract later practitioners to Zeami's theories (notably Eugenio Barba who begins his *Dictionary of Theatre Anthropology* with an analysis of Zeami's concept of 'Skin, Flesh and Bone'.) Craig's vision of a theatre of the future was inspired not only by the past traditions of European theatre (and in particular the Greeks'), but also by those of the Far East, and especially Japan. His ambitions for a new scenography of theatre drew on symbolism, advocating simplicity and austerity in stage design. He placed his emphasis on dance as well as colour symbolism. This was derived largely from Japanese art and theatre which used colour to depict inner states of mind or to highlight particular aspects of characterization. This allowed him to propose a new model of practice in direct opposition to the prevalent style of realism:

Craig designated Noh as the "the soul of Japan" (*The Mask* 9, p: 34) and called it the "supreme example of brevity and fine tradition in dramatic art." (*The Mask* 3 p: 90). Its nature, he believed, was conveyed to the audience less by words than through the performer's gestures and movements and the traditional spirit that informs and animates no, which is in turn reflected back by the audience to the performer (*The Mask* 6 in SK.Lee: 2000:219)

Craig's assumptions about Noh contributed to a broad conception of beauty which he saw as embracing almost everything "even ugliness" (*The Mask* 1:65). Some of Craig's notions on the aesthetics of performance (relating specifically to scenic elements and the performer's interaction with these elements) are resonant with certain concepts of Zeami, particularly in the performer's need to find the essence of a role rather than any adherence to a psychological portrait of a character.⁶⁾

According to Zeami, the performer should strive not for indiscriminate reproduction of nature, but for the inner essence of a role. This is termed *monomane*. This notion of essentializing gesture and mood is particularly resonant in Craig's stage aesthetic. Although it may be true to surmise that Craig made certain assumptions about Japanese theatre it is also the case that the discourses he extracted from Noh do not amount to a form of exoticism. Craig exercised considerable care and respect for other cultures. Indeed it was Craig's belief that the East was superior to the West both in terms of the quality of artistic endeavor as well as pedagogy. He even went so far as to criticize Japanese artists in the West:

This artist has been 'ordered' to 'study and imitate' western art. Instead of venerating 'the past', the Japanese artist is now under a new compulsion to breathe a 'fresh spirit' into it. For Craig, this spirit is inextricably linked to the forces of Commercialism, Industrialisation [...] Debacle, Imperialism, which constitute the 'Living Dead. (Bharucha: 1993 20)

Craig's ideas on a symbolist theatrical style through the economical use of design elements (and directly influenced by his understanding of Japanese theatre) had a limited response within his own setting.⁷⁾ It did however appeal to others within Europe, notably to a new generation of emerging director-pedagogues. The rise of the director-teacher as a phenomenon in twentieth century European practice led invariably to new emphasis being placed upon pedagogy and training, resulting in a proliferation of new training institutions in the form of schools, ateliers and laboratories. The objective behind these new teaching processes was the: '[...] search for rules which could concretize an operative form of training' (See Fabrizio Cruciani in Barba: 1995:26).

Codified Asian forms (which in the case of Noh had precise sets of rules both embodied in the performer and enshrined in secret manuals) increasingly became the object of speculative theorizing, particularly in relation to the underlying principles governing the performer's work. Early investigations were based more on assumptions rather than empirically observed research. This was inevitably the consequence of historically contingent factors such as the lack of opportunity to witness live performance or study the theories underlying Noh.

One of those involved in this speculative theorizing of non-European traditions was Vsevolod Meyerhold. His writings frequently have references to Japanese theatre in them. As early

as 1910 Meyerhold engaged Japanese artists to teach gesture to his actors: 'As a prototype for a new style of acting, Meyerhold advocated primarily the art of Noh.' (Fischer-Lichte: 1990:13) This seems a broad statement to make considering that Meyerhold's influences spring from a wide ranges of sources including his own training with Stanislavski and his considerable interest in *Commedia Dell'Arte*. Nevertheless, Meyerhold was concerned with new styles of acting and he became increasingly interested in Noh and kabuki. This interest permeated his ideas on staging and a stylized form of acting which was manifested in early productions such as *The Fairground Booth* (See Pitches: 2003:20). The opening of the Meyerhold studio in 1913 allowed him to formally experiment with the conventions of Eastern theatre and in the programme for 1916-1917 one of the subjects listed for discussion is "Stage and acting conventions in the Japanese and Chinese theatres." (Braun: 1969:154)

Similarly, in Meyerhold's essay on Moliere's *Don Juan* we find the following:

In the Noh plays, with their refined ceremony in which movement, dialogue and singing were all rigidly stylized, where the chorus filled a role similar to that of the Greek chorus, and where the outlandish sounds of the music were designed to transport the spectator into a world of hallucination, the director placed his actors on a stage close enough to the spectator for their dances, movements, gesticulations, grimaces and poses to be clearly visible. (99).

Meyerhold wrote this essay in 1910 a period when European research into Noh was at best embryonic. It may be no surprise therefore that the essay contains several misconceptions. For example, Meyerhold compares the Noh chorus and the Greek chorus. In Noh, however, the 'chorus' or more appropriately 'chanters' (*jiutai*) stay seated in a fixed position to the side of the main stage throughout the performance. This is contrary to Greek theatre where the chorus engages with narrative through a combination of dance and chant. It is also erroneous to talk of a director figure in Noh. The director in the western sense does not exist in Noh. The stage is divided up into very specific areas which are linked to roles or groups of participants *shite* (main actor), *waki* (secondary actor), *kouken* (stage assistant) and *hayashi* (musicians). The staging of plays is based on observing strict spatial codes, clearly differentiated zones which the performer assimilates through his training. The *shite* is able to move across the numerous zones of the stage from the *hashigakari* to the name saying place (*nanoriza*) and not exclusively the downstage areas.

Despite these misunderstandings, Noh provided Meyerhold with a paradigmatic source for his emerging theories of the performer. The essay on *Don Juan* highlights an evolving shift that took place in Meyerhold's theories of contact between the performer and spectator. This would in turn engender a new emphasis upon closely observed face work, gesticulation and ultimately a growing discourse of performer 'presence'. Meyerhold's interest in Noh provided him with one example (among others drawn from Asian traditions) of a performing

style which advocated overt theatricality and codified movement forms. In a further essay on his staging of *Tristan and Isolde*, Meyerhold holds Noh performers up as those expected to be “dancers as well as actors”(1969 :86). This became a model of performer virtuosity for his own students. The emphasis upon repeatable sequences of movement (like the *kata* of Japanese Noh) would lead ultimately to one of Meyerhold’s greatest achievements for the actor, namely biomechanics. The origins of such research can be found in these early experiments which drew (often erroneously) from Noh.

I wish to highlight one further example of the early ‘imaginary’ discourses in relation to Noh in the work of Jacques Copeau. Copeau’s interest in Noh was initiated by his visit to Craig in Florence in 1914. Copeau’s earliest mention of masks is in his 1915 journal entry in which he is specifically drawn to Craig’s glass case containing masks. Copeau quotes Craig’s phrase “one can do nothing artistic with the human face” (Rudlin 1990:13) But whereas Craig did little to *actually* reintroduce the mask (although believing vehemently in the mask as a medium of “portraying the expressions of the soul as shown through the expressions of the face”) Copeau, on the other hand, used masks in an attempt to re-invigorate theatre.⁸⁾

In France, Copeau’s theatre school stood predominantly for an ethos of art which emphasized simplicity. He banned all naturalistic props from the stage and rejected stage machinery and lavish sets. Copeau had never seen a Noh play but tried to assimilate its spirit from Waley’s recently published book. Rudlin notes that one of Copeau’s ideals for the founding of the *Vieux Colombier* was to instill a deep respect for an inherited tradition that is fundamental to the Oriental schools such as the family based *ryu* of Japanese Noh. (1990:23). In 1924, Copeau initiated a period of work at the *Vieux Colombier* based on the Noh play *Kantan* (written by Zeami). He handed supervision for the project to his assistant Suzanne Bing. In the previous year the students had studied Noh through the books of Noel Peri and Arthur Waley and had been struck by the similarities between the principles of their own training and Noh: ‘The Noh appeared to be the application of the musical, dramatic, and plastic studies upon which, for three years, we had nourished our students, so much so that their various improvisations, the goal of these studies, was related in style to the Noh much more than to any contemporary work.’ (Copeau in Pronko: 1967:90)

The play was never performed but a final rehearsal was presented instead. It was not until 1930 that Copeau was finally able to witness the work of an authentic Japanese company for the first time. One year later Copeau wrote about his reasons for the work on Noh: ‘Because this form is the strictest one we know and requires of the interpreter an exceptional technical preparation’ (90). Copeau’s look towards Noh theatre, imagined through mainly literary sources, served to provide him with a paradigm of restraint and spirituality.

The early misconceptions of Meyerhold, Craig and Copeau in relation to Japanese theatre,

are not necessarily the consequence of 're-imagining' of a culture. In the case of Meyerhold, the result seems more akin to a form of cultural extrapolation, an early precursor to the Theatre Anthropological project of Barba. It marks a change in the look to Japan, a look more related to performer training and performance techniques. The lack of a sense of 'scientific' rigor behind the extrapolation of Noh techniques is related more to a limited climate of empiricism. The following definition of intercultural theatre remains an active fact in relation to our current standpoint but can only be seen as a distant aspiration of these early experiments with the No form:

Intercultural theatre is at its most transportable and experimental when it focuses on the actor and performance, on training of whatever duration conducted on the "others" homeground, or on an experiment with new body techniques. Microscopic work of this kind concerns the body, then by extension the personality and culture of the participants. It is only ever effective when it is accepted as inter-corporeal work, in which an actor confronts his / her technique and professional identity with those of the others. (Pavis 1996:15)

[Endnotes]

- 1) Danjuro advocated what became known as *haragei* (inner realism). This was an attempt to modify the conventions of traditional theatre. His proposal aimed to change the most extrovert and explicit features unique to kabuki and replace them with something more implicit or 'psychological'. (See Ortolani 1990 :186)
- 2) Actors who belonged to kabuki families also took part in this movement. It was most successful 1900-15 when there were many companies performing in kabuki theatres. Sudo Sadanori (1867-1907) is considered the founder of *shinpa* and he originally wanted the theatre to be an instrument of political propaganda against the conservative politicians of the time. The movement is also noted for the introduction of darkened auditoriums; elaborate stage lighting; themes of social and political struggle and for re-introducing women onstage.
- 3) *Shingeki* means 'new theatre' and was originally meant to differentiate between modern theatre and kabuki.
- 4) For example in 1900 the troupe performed *The Geisha and the Samurai* at the Criterion Theatre in Piccadilly: "This performance contained melodramatic scenes, sword dances and dances of demented and dying characters adopted from the kabuki." It is reported that Craig witnessed this performance. See Lee 2000 P:217)
- 5) Brecht experimented with the Noh form in *Yea-Sayer* and *Nay-Sayer* which he based on the Noh play *Taniko*.
- 6) It is not clear if Craig was familiar with Zeami. I have been unable to find any references to Zeami in Craig's writings.
- 7) Apart from Yeats who was introduced to the use of mask through Craig.
- 8) See Thomas Leabheart 1995:90 for further documentation of this phase of Copeau's work

[Bibliography]

- Barba, Eugenio and Savarese Nicola 1991
A Dictionary of Theatre Anthropology: The Secret Art of the Performer.
London: Routledge
- Braun, Edward 1969
Meyerhold on Theatre. London: Methuen
- Ernst, Earle 1969
'The Influence of Japanese Theatrical Style on Western Theatre' in
Educational Theatre Journal Vol 21 pp.127-138
- Fischer-Lichte, Erika, Josephine Riley, and Michael Gissenwehler (eds) 1990
The Dramatic Touch of Difference: Theatre Own and Foreign. Forum Modernes
Theater, vol 2. Gunter Narr Verlag: Tubingen
- Leabhart, Thomas (ed) 1995
Incorporated Knowledge. California: Pomona College
- Lee, Sang-Kyong 2000
'Edward Gordon Craig and Japanese Theatre' in *Asian Theatre Journal*, vol.17
No.2 pp. 215-235
- Ortolani, Benito 1990
Japanese Theatre from Shamanistic Ritual to Contemporary Pluralism.
E.J.Brill: Leiden
- Ottaviani, Gioia 1994
'Difference" and "Reflexivity": Osanai Kaoru and the *Shingeki* Movement' in
Asian Theatre Journal, Vol: III, No 2 pp.213-230.
- Pavis, Patrice (ed) 1996
The Intercultural Performance Reader. London: Routledge
- Pound, Ezra & Fenollosa, Ernest 1959
The Classic Noh Theatre of Japan. New Directions: New York. Originally
Published in 1917
- Pronko, Leonard C 1967
Theatre East and West: Perspectives Towards a Total Theatre. University
of California Press: Berkeley
- Rudlin, John and Norman.H.Paul (eds) 1990
Copeau Texts on Theatre. London: Routledge
- Waley, Arthur 1977 (originally published 1921)
The Noh Plays of Japan. Tuttle Publishing: New York

昭和初期の小唄レコードと舞踊

—コロンビアSPレコード『舞踊小唄名曲集 第1集～第4集 48枚96作品』の役割—

Kouta Records and *Buyo* in Japan's Early *Showa* Period

—A study into the Roles Played by Columbia's Collection
of 78-rpm Records *Buyo Kouta Mekyoku-shu*—

矢島ますみ
(Masumi Yajima)

要約：

In the early “Showa” period (the 1930’s), “Buyo Kouta Mekyoku-shu” (collection of masterpieces of dance “Kouta” music) was released, available to subscribers only. This collection consisted of 48-78-rpm records and a commentary book on the 96 music pieces contained. This paper intends to discuss the positioning of this collection within the Japanese record industry and its contribution towards the nation’s traditional art of dancing.

This collection, produced in collaboration with leading composers and dancers, functioned as the best “dance learning tool” in terms of both quality and coverage in the early Showa period. Furthermore, this collection contained not only “music,” but also “photos of dancer in performance” as well. We can consider that this enabled more dance learners to “teach themselves” as distinct from the traditional “face-to-face” style of learning, in which a master taught students how to dance.

キーワード：SPレコード 小唄振り 舞踊小唄 学習教材

1. はじめに—研究の背景と目的

音楽媒体としてのSPレコードが消え行く現在、貴重な過去の音源の保存を目的として、平成21（2009）年より国立国会図書館で関連プロジェクトが動き始めた。既に、平成19（2007）年4月27日、歴史的・文化的資産であるSP盤及び原盤の音源保存のための歴史的音盤アーカイブ推進協議会（HiRAC）が設立され、それと連動する事業として、国立国会図書館は、大正・昭和初期のSP盤レコードに収録された歌謡曲やラジオ番組などをデジタル保存する事業を企画し、平成21年予算として関連経費約3600万円、平成22年度からの4年間で音源約6万点をデジタル保存、一般公開する事業に取り組んでいくことが、平成20（2008）

年12月23日のNIKKEI NET（日経ネット）で発表されている。

小唄ジャンルのレコードにあっても、大正後期より昭和初期にかけて多くのSPレコードが販売されてきた。SPレコードは使用の度に摩滅が進み割れやすいので、小唄レコードも良好な状態での収集が日に日に不可能になってきていることが現状である。

さて、大正から昭和にかけてのレコードの一般普及は、舞踊の稽古環境を大きく変えたメディアである。つまり、小唄にあわせて舞踊を練習するという際には、師匠の奏でる三味線や唄による“師との対面”型の稽古が一般的であったが、レコードの普及によって自宅での“自習”型の稽古を可能にしたといえることができるのである。またこの時期に写真映像による舞踊の振り付け教材が開発されており、レコードに添付された振付資料と、多少の舞踊の心得があれば、自宅でレコードをかけて写真教材を見て舞踊作品の稽古をするという環境が新たに生まれているのである。

本稿では、日中戦争（1937）が始まり、国家総動員法の制定という戦時体制が進む時代、レコード業界の躍進を背景に、昭和12年～15年に予約限定販売されたSPレコード48枚、96曲の舞踊振付解説書から構成されるコロムビア・レコード「舞踊小唄名曲集 第1集～第4集」に着目し、“レコード”と、“写真入りの振付解説書”からなるこのアルバムの存在意義や、舞踊小唄および小唄振りに対する役割を明らかにすることを目的とする。

この「舞踊小唄名曲集」については、古い舞踊資料を3年間にわたり古書店で徐々に収集していた中で、その存在とその全貌を知ることになった。小唄を唄う文化や小曲で踊る文化は、遊芸の世界での広がりや主であるから、学術的な視点から見逃されてしまう事も多いが、時代のリーダー的立場の一流の音楽家、舞踊家に関わって完成された「舞踊小唄名曲集」は、舞踊小唄というジャンルの確立に対して、および、「音」と「写真画像による動作」が組み合わされた舞踊学習教材として、量と質の面からも戦前最大の資料であり、重要な意味を持っていると考える。

2. 「舞踊小唄名曲集」の特徴と位置づけ

2. 1. 「舞踊小唄名曲集」の概要

本稿で研究対象とする「舞踊小唄名曲集」は、株式会社日本蓄音器商会（日本コロムビアの前身）が、昭和12年から15年の時期に、当時の一流の歌手や作詞家、舞踊家の協力のもとにレコードと写真入の舞踊振り付け解説書をセットにして、『視るレコード』として限定特約発売したアルバムである（写真1）。

「舞踊小唄名曲集」は4集（4セット）からなり、1セットあたりSPレコード12枚（両面録音）と舞踊小唄解説集（一曲30-40ページの舞踊写真入り解説書）24冊で、全体で、SPレコード48枚、舞踊96作品で構成される。

この発売の企画にあたっては、コロムビア舞踊部の河野たつろ氏が音頭をとっている。舞踊の振り付け顧問には、時の舞踊家であった藤蔭静枝（1880-1966）、花柳壽美（1898-1947）の二名を迎えている。個々の作品の振り付け者は、花柳徳太郎、花柳徳兵衛、花柳寿美、林きむ子、西崎緑、若柳吉美津、藤蔭静枝、藤間勘素娥、藤間勘若、藤間喜興恵、河野たつろ、吾妻春枝、水木歌紅等の豪華な顔ぶれとなっており、音楽はすべて佐々紅華によってオリジナルに作曲され、作詞は平山廬江、西條八十他、唄は藤本二三吉、豆千代、山里せつ子他を起用している（表1）。



写真1 「舞踊小唄名曲集」アルバムと舞踊小唄解説書

表1 舞踊小唄名曲集（第1集～第4集）一覧

	レコード 番号	題名	作詞	作曲	振り付け	唄
(第1集) 昭和12年11月発行 舞踊小唄名曲集／舞踊解説書	S107	初出姿	佐藤惣之助	佐々紅華	藤蔭静枝	藤本二三吉
	S107	お染	西條八十	佐々紅華	吾妻春枝	山里せつ子
	S108	飛梅の賦	赤染歌恵	佐々紅華	藤間勘素娥	山里せつ子
	S108	うかれ獅子	高橋掬太郎	佐々紅華	若柳吉美津	藤本二三吉、分山田和香
	S109	桜禿	中内蝶二	佐々紅華	藤蔭静枝	豆千代
	S109	聚楽舞	高橋掬太郎	佐々紅華	藤間勘素娥	藤本二三吉、分山田和香
	S110	彌次喜多狐	佐藤惣之助	佐々紅華	藤蔭静枝	藤本二三吉
	S110	むらさき	中内蝶二	佐々紅華	西崎緑	豆千代
	S111	鐘馗	平山蘆江	佐々紅華	水木歌枝	藤本二三吉
	S111	大原女	赤染歌恵	佐々紅華	藤間喜與恵	山里せつ子
	S112	身代わり座禅	平山蘆江	佐々紅華	吾妻春枝	藤本二三吉、分山田和香
	S112	踊ゆかた	萩原素人	佐々紅華	河野たつろ	音丸、小梅、百太郎、和香
	S113	神楽面	平山蘆江	佐々紅華	河野たつろ	藤本二三吉
	S113	ほたる	佐藤惣之助	佐々紅華	藤蔭静枝	豆千代
	S114	両國夜景	平山蘆江	佐々紅華	花柳太郎	藤本二三吉
	S114	玉菊灯籠	平山蘆江	佐々紅華	林きむ子	豆千代
	S115	お富	西條八十	佐々紅華	藤間喜與恵	藤本二三吉
	S115	歌麿ゑがく	佐藤惣之助	佐々紅華	藤間勘若	千代丸
	S116	三輪の里	佐藤惣之助	佐々紅華	若柳吉美津	藤本二三吉
	S116	子守	佐藤惣之助	佐々紅華	藤蔭静枝	赤坂小梅
S117	俳聖芭蕉	西條八十	佐々紅華	花柳壽美	藤本二三吉	
S117	仏蘭西人形	西條八十	佐々紅華	水木歌枝	二葉あき子、霧島昇	
S118	お傳情史	邦枝完二	佐々紅華	林きむ子	藤本二三吉	
S118	雪夜	高橋掬太郎	佐々紅華	花柳兵衛	千代丸	

矢島ますみ

	レコード 番号	題名	作詞	作曲	振り付け	唄
〔第2集〕 昭和13年1月発行 舞踊小唄名曲集／舞踊解説集	S149	柳二題	西條八十	佐々紅華	花柳壽美	藤本二三吉、豆千代
	S149	狐島田	西條八十	佐々紅華	藤蔭静枝	藤本二三吉、豆千代
	S150	正行	西條八十	佐々紅華	花柳太郎	藤本二三吉
	S150	忘れな草	西條八十	佐々紅華	藤間喜與恵	藤本二三吉、豆千代
	S151	東京三番叟	西條八十	佐々紅華	花柳兵衛	藤本二三吉、赤坂小梅
	S151	蛸をどり	西條八十	佐々紅華	(未確認)	藤本二三吉
	S152	新唐人お吉	西條八十	佐々紅華	吾妻春枝	藤本二三吉
	S152	沖のかもめ	西條八十	佐々紅華	林きむ子	音丸
	S153	梅暦	西條八十	佐々紅華	花柳壽美	藤本二三吉
	S153	春雨獅子	西條八十	佐々紅華	林きむ子	豆千代、山里せつ子
	S154	嶋の朝比奈	西條八十	佐々紅華	藤蔭静枝	藤本二三吉、千代丸
	S154	乙女椿	西條八十	佐々紅華	河野たつろ	音丸
	S155	霊峰富士	西條八十	佐々紅華	藤間勘右衛門	藤本二三吉
	S155	紀文	西條八十	佐々紅華	花柳兵衛	藤本二三吉、山里せつ子
	S156	金魚	西條八十	佐々紅華	(未確認)	豆千代
	S156	白衣の乙女	西條八十	佐々紅華	宮操子、江口隆哉	豆千代、二葉あき子
	S157	夕顔の巻	西條八十	佐々紅華	林きむ子	山里せつ子
	S157	須磨の巻	西條八十	佐々紅華	西川茂	山里せつ子
	S158	浦島	西條八十	佐々紅華	(未確認)	藤本二三吉
	S158	孝女白菊	西條八十	佐々紅華	(未確認)	豆千代
S159	お七人形振り	西條八十	佐々紅華	水木歌枝	山里せつ子、豆千代	
S159	紅日傘	西條八十	佐々紅華	藤間勘素娥	豆千代	
S160	舞踏会への招待	西條八十	佐々紅華	高田せい子	豆千代	
S160	あやめ娘	西條八十	佐々紅華	(未確認)	豆千代、音丸	
〔第3集〕 昭和13年12月10日、昭和14年6月10日発行 舞踊小唄名曲集／舞踊解説集 (山里せつ子改め、三島庸子)	S179	寿三番	平山蘆江	佐々紅華	花柳壽輔	藤本二三吉、三島庸子
	S179	扇かざして	平山蘆江	佐々紅華	藤間勘素娥	三島庸子、藤本二三吉
	S180	峠	佐藤惣之助	佐々紅華	若柳吉三郎	藤本二三吉、赤坂小梅
	S180	舞妓	高橋掬太郎	佐々紅華	藤蔭静枝	藤本二三吉、三島庸子
	S181	菊がさね	佐藤惣之助	佐々紅華	西崎緑	豆千代、三島庸子
	S181	櫛巻	松村又一	佐々紅華	藤間喜與恵	藤本二三吉
	S182	墨田川	高橋掬太郎	佐々紅華	林きむ子	三島庸子、藤本二三吉
	S182	辰巳草紙	高橋掬太郎	佐々紅華	花柳太郎	藤本二三吉
	S183	藤袴	平山蘆江	佐々紅華	林きむ子	藤本二三吉、三島庸子
	S183	文楽	平山蘆江	佐々紅華	榎茂都陸平	藤本二三吉
	S184	櫻盃	高橋掬太郎	佐々紅華	西川茂	三島庸子
	S184	芽ふき柳	西條八十	佐々紅華	花柳兵衛	三島庸子、藤本二三吉
	S185	土橋の雨	平山蘆江	佐々紅華	栗島すみ子	清水三子
	S185	紅小袖	平山蘆江	佐々紅華	林きむ子	藤本二三吉、鶴賀梅太夫
	S186	おもかげ	平山蘆江	佐々紅華	藤間勘素娥	藤本二三吉、清水三子、三島庸子
	S186	水鏡	平山蘆江	佐々紅華	藤蔭静枝	藤本二三吉、清水三子
	S187	浮名小唄	平山蘆江	佐々紅華	若柳吉三郎	清水三子、富士松長門
	S187	かすみ	平山蘆江	佐々紅華	西崎緑	藤本二三吉
	S188	緋鹿の子	佐藤惣之助	佐々紅華	榎茂都陸平	清水三子
	S188	松葉かざし	平山蘆江	佐々紅華	藤間勘四郎	藤本二三吉
S189	せせらぎ	西條八十	佐々紅華	花柳壽美	三島庸子	
S189	七五三	久保田宵二	佐々紅華	藤間壽右衛門	藤本二三吉、三島庸子	
S190	龍田流し	松村又一	佐々紅華	河野たつろ	藤本二三吉、音丸	
S190	江戸むらさき	西條八十	佐々紅華	花柳壽美	豆千代、三島庸子	

昭和初期の小唄レコードと舞踊

	レコード 番号	題名	作詞	作曲	振り付け	唄
〈第4集〉 昭和14年 11月1日 昭和15年 4月15日 発行 舞踊小唄名曲集 舞踊解説集	S203	河童	平山蘆江	佐々紅華	花柳壽輔	藤本二三吉
	S203	花笠	平山蘆江	佐々紅華	西崎緑	夏川佳子、豆千代
	S204	利根の夜船	西條八十	佐々紅華	藤間勘四郎	藤本二三吉
	S204	凱旋	平山蘆江	佐々紅華	花柳兵衛	赤坂小梅、豆千代
	S205	伴内	平山蘆江	佐々紅華	橋左近	藤本二三吉
	S205	つく羽根	平山蘆江	佐々紅華	藤間勘素娥	夏川佳子
	S206	お初	平山蘆江	佐々紅華	林きむ子	藤本二三吉
	S206	醍醐の花見	長田幹彦	佐々紅華	若柳吉三郎	夏川佳子、田村さだ葉
	S207	とろろ	平山蘆江	佐々紅華	花柳太郎	藤本二三吉
	S207	今様手習子	平山蘆江	佐々紅華	吾妻春枝	夏川佳子、奥山彩子
	S208	丹次郎	平山蘆江	佐々紅華	栗島すみ子	藤本二三吉、夏川佳子
	S208	村そだち	平山蘆江	佐々紅華	藤間喜與恵	清水三子
	S209	夏木立	西條八十	佐々紅華	花月建久	藤本二三吉、夏川佳子、 甲斐百合子
	S209	男鬚	平山蘆江	佐々紅華	花柳徳紫	清水三子
	S210	對の網笠	平山蘆江	佐々紅華	藤間壽右衛門	藤本二三吉、夏川佳子
	S210	手兒奈	西條八十	佐々紅華	藤蔭静枝	夏川佳子
	S211	雨やどり	平山蘆江	佐々紅華	柏木琴章	藤本二三吉
	S211	孫悟空	平山蘆江	佐々紅華	河野たつろ	藤本二三吉、夏川佳子
	S212	新鳥羽絵	平山蘆江	佐々紅華	柏木琴章	藤本二三吉
	S212	日の丸	平山蘆江	佐々紅華	河野たつろ	藤本二三吉、夏川佳子
S213	能因法師	平山蘆江	佐々紅華	若柳吉兵衛	藤本二三吉、夏川佳子	
S213	もらひ水	西條八十	佐々紅華	西川扇五郎	豆千代	
S214	縄手夜櫻	長田幹彦	佐々紅華	榎茂都陸平	藤本二三吉、赤坂小梅	
S214	かるた会	平山蘆江	佐々紅華	林きむ子	豆千代、二葉あき子	

2. 2. レコード産業と舞踊教材としての「舞踊小唄名曲集」

2. 2. 1. レコード産業の発達と舞踊小唄

SP (Standard Playing) 盤とは片面録音時間3分程度のレコードである。日本では明治40 (1907) 年に日米蓄音器製造株式会社が初の国産円盤レコードを製造している。レコード会社の設立では、明治43 (1910) 年10月に (株) 日本蓄音機商会 (現コロムビアミュージックエンタテインメント) が設立され、その後、昭和2 (1927) 年に英国コロムビアと提携、日本国内でコロムビア・レコードの発売を開始した。同年5月には日本ポリドール蓄音機商会が、また、9月に日本ビクター蓄音器 (株) が設立されている。舞踊小唄名曲集は、日本のレコード会社としては一番古い (株) 日本蓄音機商会からコロムビア・レコード・レーベルで販売されている。

大正時代のSPレコードの売れ筋では、芝居歌や長唄、端唄小唄、浪花節、清元、新内といったいわゆる日本の音曲が主であったが、昭和に入ると、「流行歌」レコードが全体発売数を伸ばしていく。昭和初期のコロムビア邦楽レコード総目録を見ると、流行歌以外のジャンルでは、宝塚少女歌劇団のレコードや、大正後半よりファンを増やしたジャズグループの国産ジャズレコードの売り上の伸びが目覚しく、また、満州事変や上海事変に刺激されて、軍歌・国民歌のレコードの発売数も伸びていることがこの時期の特徴である [川添 1940: 106-111]。昭和に入ってからレコード業界の成長ぶり、例えば、コロムビア・レコードでは、

「毎月平均十二、三萬枚より漸次増加の傾向を辿り、昭和五年頃に居たり、例月二十五萬乃至三十萬枚に達した」[川添 1940:106] と言うように、急激に拡大している。

「舞踊小唄」のレコードは、「端唄・小唄」のジャンルの一部に位置づけられ、「舞踊小唄名曲集」の名は、昭和11（1937）年発行のコロムビア邦楽レコード総目録114頁に「佐々紅華新作 舞踊小唄名曲集」と初めて明記される。この「舞踊小唄名曲集」が発行された昭和12（1937）年から昭和15（1940）年は、日中戦争（1937）や第二次世界大戦（1940）の戦時下であり、1934年8月から既にレコード検閲が開始されている状況であった。1937年8月にはレコード物品税20%、レコード定価1円65銭と定められた時代である。

2. 2. 2. 振付教材と「舞踊小唄名曲集」

「音源」と「振付」がセットになった舞踊教材としては、初期のものは、レコードとコマ落としのような写真が連動された「レコード+写真」セットによる舞踊教材である。この「レコード+写真」による舞踊教授・学習資料としては、戦前では、本研究で取り上げる『舞踊小唄名曲集 第1集～第4集』SPレコード48枚、96作品が、質と量としても比類なき存在と考えられる。

戦後のEP盤（extended play 45回転 収録時間5分）レコード時代では、小唄や歌謡曲などのレコードに振り付け資料が添付されて、シングルレコードジャケットに「舞踊小唄」「歌謡舞踊」と明記されて大量に販売されている。例えば、昭和38（1963）年5月発売の森垣二郎が企画した『おどり十二ヶ月（6枚セット）日本コロムビア』がある。このレコードは、近年のお座敷の舞踊の衰退を憂い、酒宴の座敷や舞踊家に愛用してもらえることを意図して企画されたもので、季節ごとにふさわしく、座敷を賑わす長唄に舞踊を振り付けたものが並んでいる。唄には、三島儂子、下谷小つる他を迎え、西川鯉三郎や花柳寿輔等が振り付けを担当している。また、昭和52（1977）年には「舞踊小唄名作集」の一部がEP盤のコロムビア邦楽特選シリーズで復刻再販されている。他、年代は明確ではないが、古典端唄のジャンルとして振付つきのEP盤の市丸端唄全集50枚がシングルレコードで発売されている。

時代が進み、ソニーが動画機器として、昭和51（1976）年にベータ型、昭和52年にVHS型のカセットビデオプレーヤを発売し、動く人の姿の記録・再生が簡便になると、フィリップス社が昭和37（1962）年に開発していたオーディオ用磁気記録テープ媒体音源（カセットテープ）とともに、“ビデオ映像を見て振りを覚え、カセットを再生して練習する”という稽古を想定した教材が出現する。「レコード+写真」から「ビデオ+カセットテープ」の形式に教材は変化して、1990年代後半から纏まった舞踊教材が次々に発売されている（表2）。

例えば、『日本舞踊小品集/哥沢、俗曲の魅力（1997）〔12巻48曲〕』、『江戸小曲振付撰集（おそらく1990年代）〔12巻72曲〕』、『ビクタービデオ日本舞踊講座 日本舞踊小曲選（1997）〔22巻44曲〕』、『日本舞踊 端唄・小唄 特選集〔第1集〕（2006）〔5巻全52曲〕』、『日本舞踊 端唄・小唄 特選集〔第2集〕（2006）〔5巻全54曲〕』等が確認できる。

表2 小唄・小曲の舞踊ビデオ振付教材—ビデオテープ (VHS) 版—

資料名称	振付家 (敬称略)	曲数巻数	発売	発売日
日本舞踊小品集／ 哥沢、俗曲の魅力	花ノ本寿 藤間掬穂 西崎元江 藤 間仁章 藤間勘一郎 榎若勘二郎 花柳寿志郎 瀬川仙魚 坂東勝友 松島金昇 林千枝	48曲 12巻 (カセットテープ 12巻・振帖付)	ニッショウ企画 (カセットテープ 12巻・振帖付)	1997年4月1日
江戸小曲振付撰集	猿若清方 高濱流光妙 西川扇藏 花柳壽輔 花柳宗岳 花柳寿南海 花川蝶十郎 坂東三津五郎 藤間藤 子 吉村雄輝 若柳壽延 若柳鵬翁	72曲 12巻 (カセットテープ 12巻・振帖付)	総販売元 ニッショウ企画	年代不明 (1990年後半か)
ビクタービデオ 日本舞踊講座 日本舞踊小曲選	尾上菊之丞 藤間勢之助 花ノ本海 西崎菊 花柳寿美 泉朱緒里 橘幸 慧 花柳昌太朗 市山松扇 瀬川仙 魚 藤間仁章 西川箕乃助 藤間勘 太郎 若柳吉優 西川鯉之丞 七々 扇花瑞王 花柳琢兵衛 左門左兵衛	44曲 22巻 (カセットテープ 全22巻)	財団法人日本伝 統文化振興財団	1997年4月23日
日本舞踊 端唄・小唄 特選集 [第1集]	花柳勝之 泉 清雅 花柳喜久朗 藤 間多嘉志 菊川勝美 泉清雅 花柳 寿次彦 若柳秀次郎 藤間多嘉志 松川人童	52曲 5巻 (カセットテープ 5巻)	キングレコード 株式会社	2006年9月1日
日本舞踊 端唄・小唄 特選集 [第2集]	立花車扇 若柳秀次郎 八紫間聖珠 藤間勘護 花柳勝之 菊川勝美 泉 清正 藤間豊之助 立花紫扇 松川 人童 泉清雅 立花志津彦 花柳喜 久朗	54曲 5巻 (カセットテープ 5巻)	キングレコード 株式会社	2006年9月1日

2. 3. 「舞踊小唄名曲集」の発売の意図

「舞踊小唄名曲集」は、「小唄に舞踊が振付けられている舞踊作品集」として、「舞踊が振付けられている小唄音楽レコード集」として、愛好者市場を前提に制作・販売されたアルバム集である。この「舞踊小唄名曲集」の制作・発売の意図は何であったのかを、各集の解説書に掲載されている冒頭文にその手がかり求めてみる。

舞踊小唄名曲集の各解説集の最初の冊子には、「舞踊小唄名曲集に就いて」という冒頭文が掲載されている。〈第1集〉では、舞踊小唄解説書「初出姿、お染 (p.1)」に、〈第2集〉については解説書が未収集のため明らかではないが、〈第3集〉では舞踊小唄解説集「壽三番、扇かざして (p.54)」に、〈第4集〉では、舞踊小唄解説書「河童、花笠 (p.25)」に掲載されている。この冒頭文は、「舞踊小唄名曲集」発売のアイデンティティと考えられる点で、以下、第一集、第四集を可能な限り原文のまま転載する。

=====

〈第一集〉

『舞踊小唄名曲集』に就て

舞踊の興隆に連れて、日本舞踊の形式にも、洋舞の影響が著しく、殊に近時此の両方の色調を取り入れた新味ある『をどり』の要求が旺んなくなりました。

元より、レコードは聴くことが主でありますから、此のレコードは『聴くレコード』として面白くつくられ、興味満点であることは言ふを俟たないのでありまして、其の上に、前記の目的に適合せしめるため、日本音楽のあらゆる種目に亘り、各題目に随つて之を取り容れ、小品舞踊地

唄としての使命と、按舞に際しての伴奏とを兼用し、且つ斯界の大家の苦心に成る振付に準して、お座敷のをどりとしても、舞臺のをどりとしても、或は集の餘興としても、如何なる場所、如何なる時期にも適するやう、多種多彩の様式を盛り、而かも、日本樂と在來の踊りの傳統を失はずして、優美に、輕妙に、洒脱に、多分の相違と、自由なる樂器の驅使と、奔放なる技巧とを以て整然と編輯したものであります。

大方各位、冀くは聴くレコードとしのみならず『視るレコード』としても本輯を活用あらんことを切望する次第であります。

此の振付解説書は、如上の見地より、舞踊各流の大家に委嘱して作つたものでありますから、實演の場合、流派々々によつて、若し必要があれば、各々自派の流儀に適當な解釈と、型や技巧に便宜變改を加えて研究せられんことを期待いたします。

作曲は斯の種新曲物に對して第一人者として定評ある佐々紅華氏、作詞振付又斯界の最高權威者を動員して、歌い手は專屬藝術家の適處に配して完璧を期し、茲に二十四曲十二枚の豪華版は、優美華麗なるアルバム入として豫約頒布することゝなつたもので、当社ならでは企て及ばぬレコード界空前の壯舉であります。〔舞踊小唄解説書「初出姿、お染」1937：1〕

〈第四集〉

舞踊小唄名曲集第四輯に就て

日本精神高唱の反映は音樂にも俄然顯著なる變化を表はして参りました。邦樂の現代化がレコードに要望された事は特筆さる可きであります。

同時にそれは單に曲調の上のみに止まらず、舞踊をも包含する立體的に綜合されたものに在る點も見逃せない傾向であります。

最近、日本舞踊の復古的興隆を機として、洋舞、ダンスをも採入れ、漸次これを同化せんとする機運さへ濃厚に吾人に其結果を示して居ります。

吾がコロムビア・レコードに依つて草案された舞踊小唄が、第一輯第二輯第三輯共空前の豫約數を勝ち得た事も、如上の趨勢を雄辯に表示するに外ならないと思います。

而も第四輯は第三輯に引續き發賣を熱望された事は、誠に邦樂の爲め意を強うすると共に、長期建設を意圖する吾が國民の情操涵養の上にも意義深きを痛感する次第であります。

本輯を構成するに當り、其の取材を一層民衆的たることを目標に、且つ舞踊の態勢に順應して之にピッタリ當嵌め、それを現代化して、傳統と新趣を混然と織り交ぜ「聴くレコード」としても「踊るレコード」としても間然する所なきを期したる所に本輯の特長があるのであります。

舞踊小唄レコードの御愛好各位は勿論のこと、舞踊師匠の最も近代的な私信として座右に必携なるものたるは最早や與論の聲であります。 株式會社 日本蓄音器商會〔舞踊小唄解説書「河童、花笠」1989：25〕

=====

〈第一集〉では、「舞踊小唄名曲集」の発売に関して、①時代の流れとともに日舞・洋舞両方の色合いのある「をどり」が必要になってきたこと、②そして、日本の音樂と踊りの傳統をふまえつつ、新しい要素を含みながら、座敷にも舞臺にも多種多様に活用できる踊り資料を作成したこと、③この作成に当たっては、『視るレコード』をコンセプトとして、一流の専

門家の協力を得て作成された大作であり、コロムビアならではのアルバムであることが表現されている。

〈第三集〉〈第四集〉を〈第一集〉と比較してみると、振付に邦舞と洋舞的要素をうまく取り入れ、伝統と新趣を混然と織り交ぜて制作を進めたことがこれらのアルバムの成功につながっていると自己評価されている。また、〈第一集〉には見られなかった表記方法として、「レコード」と「コロムビア・レコード」の文字が太字ゴシックで強調されており、コロムビアのプライドが滲み出ている。

また、〈第一集〉には、『視るレコード』と書かれていた文章が「踊るレコード」の表記に変わっており、〈第三集〉では、古典音楽への配慮“古來の曲節を可及的壞さずに残し”と記され、古典音楽への取り組みの配慮が、また〈第四集〉では、“舞踊の態勢に順應して之にピッタリ當嵌め”と、新しい舞踊の流れへの対応について記されている。

さらに、時世がら“日本精神高唱”、“長期建設を意圖する吾が國民の情操涵養の上にも意義深き”とあり、戦時下の国家的な視点に配慮された文章が挿入されている。“其の取材を一層民衆的たることを目標に”と記されている点は、一見、“民衆”という言い回しが国家への配慮とも思われなくもないが、制作者の目線からのポリシーを貫く意思表示がなされていると感じられる記述でもある。

「舞踊小唄名曲集」は西欧の音楽やダンスの流れを組み入れながらも、時代に求められる“日本の表現”に拘ったプライド高きアルバムであると言えよう。

3. “小唄”と“小唄振り”と舞踊小唄

「舞踊小唄名曲集」は、先にみたように、邦楽の現代化や、日本舞踊の伝統的な流れと、西洋舞踊やダンスの要素をうまく合致させて制作・販売された。この意味では、「舞踊小唄」といっても、純粹邦楽ジャンルとしての「小唄」とは多少意味が異なり、“舞踊小唄”という一種の新しい音楽ジャンルがあると解釈の方がよさそうである。ここでは改めて、「小唄」と小唄に合わせて踊る「小唄振り」の歴史を辿ることによって、小唄と舞踊の關係性を明らかにしながら、舞踊小唄の特徴を捉え、「舞踊小唄名曲集」の位置づけを考察する。

3. 1. 小唄の歴史と小唄が表現する内容

小唄というジャンルの唄は、撥を使わずに爪弾き（肉弾き）によって柔らかい音色の三味線に合わせた唄であり、市井の文化や庶民感覚を織り込んだ内容を含み、小間空間で発達したと言われている。小唄は、Liza Carihfield氏（1950-）が翻訳するようにまさにLittle Songs [Liza 1979 : 9] であり、演奏時間が概ね一分半から三分程度の小曲である。

小唄という名称は、嘉永年間（1848-1854）に出た「小唄のちまた」とう本に文献上最初に出てきており、その意味では“小唄”の名称はそう古い言葉ではないが、ルーツを歴史的に遡ると、母体である端唄、さらに遡って端歌、さらに遡るとその源は室町時代の小歌（大歌に対しての小歌）であるとされる [大野1967 : 3]。

江戸初期の歌舞伎音楽はすべて京・大阪に発生した『上方唄』であったが、小唄の発生にあっては、元禄時代から江戸を中心として派手な音楽の『江戸唄』が生まれ、歌詞の長い『長唄』と短い『端唄』に別れて発達し、幕末に端唄を母体として『哥沢』と『小唄』が誕生している。その意味で、小唄研究者の木村菊太郎の定義では、現在「小唄」と称されるものは

『江戸小唄』というもので、上方唄に対して『江戸唄』の中のひとつに数えられるものであるとする〔木村1960：504〕。

小唄は、二代目清元延寿太夫の娘であった清元お葉（1839-1901）が、当時流行していた歌詞が短くて比較的大間でのんびりとした端唄節だったものを、清元がかった早間の調子を取り入れて、粹でいなせな江戸趣味に唄を作り上げたことから出来上がったとされ、お葉は小唄の創始者といわれている〔前掲書：504-507〕。

小唄は庶民生活の多様な様相が小唄に取り込まれている唄である。小唄が表現する内容は、大野恵造が「江戸小唄総覧」の古典解題で、風俗物、慕情物、田舎唄、おどけ唄、引喩物、心境物、口合物、稗史物、遊女物、情痴物、童話物、遊里物、役者物、下座唄、行楽物、地口物、女夫物、二号物、弄語物、祝儀物、詠嘆物、景情物、バレ唄、道中物、世相物、教訓物、文芸物、娼妓物、花街物、実話物、芸妓物、助六物、祭礼物、と分類しており〔大野 1967：67-182〕、時代の風情や人々の豊かな情感が小唄に読み込まれていることが理解できる。

3. 2. 小唄と小唄振り

3. 2. 1. 小唄振りの歴史

小唄振りは、小唄に合わせて日本舞踊の物真似ぶりや見立ての技法によって歌詞や内容を表現している舞踊である。小曲に舞踊がついた例は勿論、遠い昔からあったであろうが、“舞踊の振付を伴った小唄”が明確な関係で顕在化してきたのは、いつごろであろうか。

“小唄”の存在に“振り”が意図してつけられたという記述は、例えば、草紙庵夜話¹⁾に次のようにある。「小唄として、私のこしらえものの初めは、そうでした。前にいった栄旦那の一座が、向島の植半へ出かけていったときの話でさ。〈中略〉ものおもひ（本調子）思いまわせばこのさきは、念がとどいてそえるやら 別れて他人でくらすやら いろでこのまますごすやら（明治三十七年～三十八年作） 振りを初代若柳の家元がつけてくれました。」〔安田 1997：208-209〕

端唄は、明治期に入ってから吉原・柳橋・深川・新橋・下谷・浅草・日本橋などの花街で歌われるようになり、お座敷芸もしくは粋人の余技として発達し、酔客は自作に節づけさせて口ずさんで悦に入るといった風習も生まれてきていたということであるから〔大野 1967：42〕、このような遊芸の席にて、小唄または小曲に振り付けして楽しむという基礎ができあがったことが理解できる。

しかしながら、出来上がった小唄と小唄振りの関係も、江戸小唄の創始者と言われる清元お葉が明治34年に62歳で急逝することで、小唄界は急に低迷期を迎えることとなる。盛大に行われた小唄の開き（小唄会）も殆ど行われなくなり、小唄の流行は大正期まで待つことになる。

大正期に入ると、江戸小唄を得意とする芸妓も増え、堀派、田村派、小唄派（小唄幸兵衛）、蓼派、吉村派、春日派といった流派が誕生することによって小唄界は徐々に活性化する。小唄の盛り上がりは、再び、小唄振りを復活させる。

大正後期の小唄会の復活について、草紙庵夜話の「小唄の開き」の項を見ると、大正12年に「その6月、浜町、花やしき常盤家で、その開きという段取り、亭主役はかんだ錦谷さん、これがえらいもんです。〈中略〉そこで当日となると、なにしろ常盤家の前通りが、自動車で一ぱいという騒ぎ、「夜とともに」は唄が錦谷さん、三味線が光、ちゃら「わかみち」は唄

が空瓢さん、光、ちゃらの三味線、振りが若蝶、この若蝶の衣裳が、四君子の模様、帯に紅葉が出ていて、小道具万般、振りつけは光丸さんから男女蔵に頼んだんですが、男女蔵から六代目え話がいて、その手でまとめられました立派なもんです。この外、笛が小三郎以下の鳴りもの連中一流てんだから大変だ。」[安田編 1997: 228-230]とあり、六代目(六代目菊五郎(1885-1949)のこと)の舞踊付きの小唄会が華やかに開催されたことがわかる。

この“草紙庵夜話”の吉田草紙庵(1875-1946)は、小唄振りの発展に貢献した人物である。英十三が「江戸小唄の話」の中で草紙庵について、「清元菊之輔と名乗って居た吉田草紙庵氏が江戸小唄作曲の専門家として数多くの新作を相次いで発表し、一方小唄振りとよんで舞踊と結び、又レコードに吹込むと云う大活躍をされたので、それまでとはなんと云つても道樂の自分楽しみと云つた江戸小唄が俄に堤の切れたやうな勢いで流行り出し、前にも述べたように小唄会が演芸場やホールを借りて背景衣裳まで調べて小唄振りを演ずると云ふ全盛を見るに至りました。」[英 1950: 18-19]と述べるように、草紙庵は、大正後期、歌舞伎・狂言を小唄にうつした芝居小唄を創案し、舞踊との関係を深めて「小唄振り」を広め、座敷で楽しむ趣向から脱却して、聴衆を意識した舞台向きの親しみやすい方向へと転換を図ったのであった。

大正15年の秋には、小唄幸兵衛が第二回「幸寿会(於築地倶楽部)」で『小唄振り発表会』という企画を催し、藤間寿右衛門(1897-1958)の踊りで発表し、盛況な会であったという[木村 2003: 207-209]。小唄に振りをつけて大衆化することを意図していた草紙庵は小唄幸兵衛とも親しかったようで、舞踊の振りを伴った小唄は、大正後期ごろからその華やかさを取り戻していることがわかる。

また、勢いのあった小唄の一派閥である春日会においても、「昭和17年5月日本橋クラブにて小唄と小唄振りの大会を催す。」[財団法人春日会「春日会の歩み」]という記述があり、昭和10年代には、小唄振りは小間空間から舞台に披露の場所を広め、社会的な一定の評価を受けていることがわかる。「舞踊小唄名作集」が発売されたのが昭和12年～15年であるので、小唄振りの十分な背景あつての企画・発売であったことが想像できる。

3. 2. 2. 唄うときの小唄、踊るための小唄

では、“舞踊小唄”とはいかなるものか。小唄に振り付けがあれば舞踊小唄というものでもないであろう。

英十三は、小唄の魅力を、歌沢と比較して、歌沢は唄を主として唄七分、三味線三分位の関係とし、小唄にあつては、歌沢と反対に三味線七分で唄が三分と言う[英 1950: 14-15]。英は、小唄というものは、三味線のノリやシメ、ユルメが難しく、唄も三味線に応じて抑揚や唄い方に繊細な注意が必要であるので、舞踊をそこに当てはめることが難しく、唄を舞踊に無理に当てはめていくとするのならば、江戸小唄の特色は薄くならざるを得ず、もし、舞踊に合う小唄というのならば、“小唄振りを伴うことを念頭に置いた新作小唄”が発展する必要があることを指摘する[前掲書: 19-20]。

小唄と舞踊の相性の難しさは、木村が小唄鑑賞の中でも、「清元お葉の意図した江戸小唄は、当時流行の端唄を貴重とし乍ら、之をいなせで粋な江戸趣味に洗い上げ、小品としての芸術的風味をもたせようとしたことで、具体的には、(イ)これまでの唄物に共通な大間な調子を、軽く、早間な拍子本位の唄にしたこと。(このため、間調子のゆるやかな『哥沢』にはすぐ踊の振付ができたが、早間の小唄には昭和初年まで踊の振付が行われなかった。)」[木村

1960：507]と述べていることからわかる。

江戸小唄は、江戸の風情を間合いに織り込みにながら三味線と唄との絶妙なバランスに工夫に工夫を重ねて出来上がっているために、そのままで舞踊を当てはめようとしても、簡単に舞踊と合致するものではないのであろう。やはり、小唄と舞踊が手を組む時の小唄は、旧来の“小唄”ジャンルの概念ではなくて、舞踊を前提とした“舞踊小唄”ジャンルとしての小唄が求められていたと考えることが出来る。

3. 3. 作曲家、佐々紅華と「舞踊小唄名曲集」

小唄に添え物としての舞踊ではなく、小唄振りが市民権を得て上演されるのは大正終盤から昭和初期であるが、英十三の指摘のように、小唄振りを演ずるに当たっては、単に小唄に舞踊をつければいいのではなく、“舞踊が活かされる小唄”のあり方を理解して作曲された“舞踊のための小唄”が求められた。この要求を満たしたのは、「舞踊小唄名曲集」の作曲を担当した佐々紅華である。佐々は、舞踊小唄96曲全曲を自らの手によって作曲しているのである。

佐々紅華とは、レコード会社に所属後、子供向けオペラレコードのプロデュースを始め、その後、音楽家としてお伽歌劇というジャンルを確立し、浅草オペラのプロデューサーや舞台監督や作曲家として活躍した人物である。ビクターでは「新銀座行進曲」、「君恋し」、「浪花小唄」、「神田小唄」、「祇園小唄」、「唐人お吉小唄」等のヒットレコードに恵まれ、昭和5年、日本コロムビアに移籍して以後は、“邦楽と洋楽の合奏”を打ち出して、舞踊曲や新民謡作曲への道を開いている。

「舞踊小唄名曲集」は、佐々が50歳を超えた充実期における大作品である。佐々の音楽への態度は、常に、“日本的”であることから離れずに西洋音楽の普及、あるいは新しい日本音楽創造への限らない情熱を燃やすことに終始した態度であったというから〔清島 1982：303〕、佐々の舞踊小唄96曲は、西洋化が進む時代を反映しながらも“日本人の舞踊のための小唄”であったと言える。踊ることを前提にしてオリジナルに作曲された小唄で構成される「舞踊小唄名曲集」は、舞踊にとっても、小唄にとっても理にかなったアルバムであり、戦後の舞踊振付付きのレコードの流行に大きなきっかけとなった質と量とも戦前最大のアルバムと考えることができよう。

4. おわりに

本稿は、平成21年度科学研究費補助金、基盤研究（C）課題番号21520155「昭和江戸小唄の世相観と座敷舞踊の表現—昭和十二年～十五年「舞踊小唄名曲集」の分析」の研究の一部である。本稿では、振り付け資料を伴った舞踊小唄レコードの中でも、昭和初期では一番高い質と最大の量を備えた「舞踊小唄名曲集」に注目し、舞踊小唄の意味を小唄と舞踊の関係から明らかにするとともに、レコードの発展による舞踊の学習の展開にも焦点をあてて考察を行なった。

今回は、「舞踊小唄名曲集」の存在を顕在化する程度にとどまったが、次稿では、「舞踊小唄名曲集」の制作に携わったアーティスト、例えば主な人物として、企画や音楽作曲面に関して佐々紅華、振付の立場からは河野たつろ、そして、唄い手としての藤本二三吉等のアーティストの関りに焦点を当てながら、このアルバムの内容や意義について詳しく考察していきたい。

【注】

- 1) 草紙庵夜話とは、岡野知十氏（おかのちじゅう（1860-1932））主宰の「郊外（大正12年4月～昭和4年12月（第1巻第1号～第10巻第12号（全79号））」という雑誌に掲載された草紙庵が口述した文章であり、草紙庵が口述した内容を筆記保存されたノートから編者である安田長弘が稿としたものである。

【引用・参考文献】

- 川添利基（1940）；日蓄三十年史；日本蓄音機商會。
木村菊太郎（1960）；芝居小唄；演劇出版社。
木村菊太郎（2003）；昭和の小唄 その1；演劇出版社。
清島俊典（1982）；日本ミュージカル事始め—佐々紅華と浅草オペレッター；凸版印刷。
大野恵造（1967）；江戸小唄総覧；邦楽と舞踊出版部。
英十三（1950）；江戸小唄の話；文川堂書房。
安田長弘編（1997）；増補復刻版 草紙庵の小唄解説集 付 草紙庵夜話 草紙庵師の思い出“法界ぶし”；鳳山社。
Li:Liza Crihfield (1979); KO-UTA “Little Songs” of the Geisha World; CHARLESS E. TUTTLE COMPANY.
第一集 舞踊小唄解説書「初出姿、お染め」（1937）；株式会社日本蓄音器商会。
第三集 舞踊小唄解説書「壽三番、扇かざして」（1938）；株式会社日本蓄音器商会。
第四集 舞踊小唄解説書「河童、花笠」（1939）；株式会社日本蓄音器商会。
財団法人春日会「春日会の歩み」；<http://www14.ocn.ne.jp/~kasuga/history.html>（2009.10.12）。

常磐津節演奏家研究序論

—^{まち だかしょう}町田嘉章の『常磐津太夫芸歴列伝』

『常磐津家元伝記』『三弦手列伝』を起点に—

An Introduction to Research into the *Tokiwazu-bushi* Performer
—from the Point of View of Machida Kashō's: *Tokiwazu-tayū retsuden*;
Tokiwazu-iemoto denki; *Sangenshu retsuden*—

前原恵美
(Megumi Maehara)

要約：

本研究は、江戸時代から現代に至るまでの、主たる常磐津節演奏家について網羅的に情報を調査・整理する、常磐津節演奏家研究を将来的な目標としている。その序論として本論文では、これまで公になっていない町田嘉章¹⁾の膨大な研究メモ三点（『常磐津太夫芸歴列伝』『常磐津家元伝記』『三弦手列伝』、以下町田メモと記す）を、^{きね やよしまる}稀音家義丸が清書したもののコピー（これを以下、三資料と記す）を紹介、その成立の経緯や体裁を明らかにし、かつ検討を加えて、今後の常磐津節演奏家研究の指針としたい。今回紹介する三資料が今日残っているのは、町田メモを何とかして世に残そうと奔走した小塩高広、実際に丁寧な清書と訂正を行った義丸の存在が大きかったことも特筆に値する。

なお、三資料の扱う年代は限られているので、その後、特に昭和以降の演奏家情報収集についても方向性を提示し、併せて常磐津節演奏家研究の序論とした。

キーワード：常磐津節 町田嘉章 三味線音楽 豊後三流

1. はじめに

1. 1. 常磐津節の概略と研究目的

常磐津節は、延享4（1747）年²⁾に初世³⁾常磐津文字太夫が創始した江戸の浄瑠璃で、母体が豊後節であることから豊後系浄瑠璃の一流とされ、常磐津節から分かれた富本節、さらにそこから分派した清元節とともに特に豊後三流とも呼ばれる。常磐津節は歌舞伎での出語りを中心に発達してきたが、歌舞伎や舞踊をとまなわない素の形でも演奏される。また、音楽的には語りと歌の部分のバランスが良く、比較的拍節感があって、題材も硬軟幅広い。

一方、常磐津節を演奏家の面から振り返ると、内部分裂と和解を繰り返してきた流派と言える。流派創始の翌寛延元（1748）年には小文字太夫が独立して富本節を興し、明和5

(1768)年には三味線方の起用をめぐる紛糾し、三味線方の佐々木派が志妻太夫、造酒太夫とともに離脱、同時に若太夫も独立した。後に両派とも常磐津節に合流したが火種はくすぶり続け、寛政11(1799)年には二世兼太夫が家元相統争いを発端に袂を分かった。常磐津節最大の分裂は安政4(1857)年、「三世相錦繡文章」の功名争いをきっかけに、かねてから太夫方と三味線方の間で問題になっていた報酬等の待遇に対する不満が爆発し、タテ語りの四世文字太夫(後の豊後大掾)と作曲者でありタテ三味線の岸沢古式部が対立、万延元(1860)年に岸沢一派が独立した。この常磐津節分裂状態は、明治期に七世文字太夫(後の林中)が仲介して和解に至るまで、実に20年以上続いた。林中の没後に再び岸沢派が新派を名乗った時期があったが、昭和2(1927)年に常磐津協会ができたのを機に合流し、現在に至っている。

このように概観しただけでも、常磐津節の歴史はそのまま演奏家の対立、分化、合流の繰り返しであり、分裂の種や痕跡が常磐津節の音楽に影響していないはずはないと考える。この見地から、演奏家の系譜を理解することは音楽研究の上で重要な課題であり、常磐津節研究の基盤を成すものと言えよう。

本論文では、常磐津節の演奏家の情報を網羅的に収集、整理することを念頭に、まずは次節以降に取り上げる町田の三資料の概要を紹介し、今後の筆者の常磐津節演奏家研究の指針を明確にしたい。

1. 2. 本論文の構成

まず「2. 町田嘉章にとっての常磐津節研究」で、町田の幅広い研究領域において、常磐津節が重要な位置にあることを確認し、町田メモの重要性を再認識する。次に、「3. 1. 三資料成立の経緯」で町田メモが今日コピーの形(すなわち三資料)で残されるに至った経緯について知り得たことを整理し、この三資料が町田メモの「単なる書き写し」ではないということを明らかにして、現段階では所在のわからない町田メモのオリジナルが今後見つかったとしても、この三資料の価値が何ら減ぜられるものではないことを示す。つまり三資料の資料価値を確定する。さらに「3. 2. 概要」で三資料の体裁や項目を、「3. 3. 想定される情報源」でその情報源として推測できるものを整理する。これらを踏まえて、具体的に「4. 1. 対象とする演奏家」、「4. 2. 演奏家の分類と掲載順」、「4. 3. 情報項目」の三つの視点から、三資料の情報補完の方針を立て、体裁についても検討を加えて常磐津節演奏家研究の端緒とする。

2. 町田嘉章にとっての常磐津節研究

町田の業績は、幅広い三味線音楽および民謡の研究、作曲活動、新聞記者としての評論、放送局員としての活動、レコード制作、古曲保存会や東洋音楽学会への貢献など非常に多岐にわたっているが、その代表的なものは『東洋音楽研究』第47号⁴⁾に収められている。ここでは常磐津節に直接関わる研究のみを取り出して、町田にとっての常磐津節研究の位置づけを確認し、本論文で三資料を常磐津節演奏家研究の基礎資料とする妥当性を確認したい。

歴史研究の代表的なものとしては、雑誌論文として「豊後節の禁止とその再建運動」⁵⁾、「江戸における豊後節の停止と再建の前後」⁶⁾、122回の連載を数えながら未完となった「豊後節の考証と研究」⁷⁾など、常磐津節の源となった豊後節から常磐津節が誕生する経緯を追

ったものが目立つ。初世常磐津文字太夫は豊後節の祖である宮古路豊後掾の高弟で、豊後節が弾圧、禁止されて彼が常磐津節へ転身するまでの経緯はそのまま常磐津節成立の過程ともいえ、常磐津節研究にとって重要なテーマである。

また音楽分析の代表的なものには、昭和30（1955）年11月から翌昭和32（1957）年10月にかけて、東洋音楽学会例会で9回行われた「日本音楽講座—三味線声曲の旋律型の研究—」がある。この際に作成されたテキストをもとに、町田逝去の後、平野健次ほかによってまとめられた「三味線声曲における旋律型の研究」⁸⁾は圧巻である。講座開講の経緯については岸辺成雄が『季刊邦楽』第4号の中で述べているが⁹⁾、これによると、町田が以前より三味線声曲の採譜を行いながらその成果が未だ埋もれていたのを知り、岸辺から町田に東洋音楽学会例会の場での講座を強く勧めたようである。前掲「三味線声曲における旋律型の研究」には一中節や宮蘭節といった古曲から長唄、端唄・うた沢・小唄、義太夫節、地歌とともに、豊後各派として常磐津節をはじめ富本節、清元節、新内節、宮蘭節の膨大な譜例が、各旋律型名の分類のもとに整理されている。豊後各派についていうならば、富本節のように、現在では数少ない録音資料で聴くしかなくなった流派の採譜を含んでいることは重要である¹⁰⁾。一方、常磐津節に注目するならば、採譜例のもととなっている作品は、^{もどりかこ}「辰駕」「老松」「蜘蛛の糸」「子宝三番」「夕霧」「双面」「古山姥」「将門」の8作品に絞られており、現行曲数からしても、他の流派の曲数に比べても決して多くはない。しかし、町田の研究成果全体から見れば、常磐津節のサンプル補強は後世の研究者に残されて当然の課題と言える。

町田の常磐津節に直接関わる研究は、歴史的には長期にわたる連載をはじめ、その成立から後の分派を追跡する多くの論文があり、かたや音楽分析については常磐津節の譜例こそ限定的ではあるが、様々な三味線声曲を「横並び」で「旋律型」分析を行うという画期的な功績があった。今回さらに、常磐津節の演奏家についての膨大なメモをもとにした三資料が加わることで、町田が常磐津節に相当な強い関心をもって情報収集にあたっていたことが明らかになったと考える。次章で、この三誌料について知り得た概要を紹介する。

3. 三資料について

3. 1. 三資料成立の経緯

まず三資料のオリジナルとして町田メモの存在がある。これは町田が主たる常磐津節演奏家についての情報を演奏者毎に書き留めた膨大なメモで、『常磐津太夫芸歴列伝』『常磐津家元伝記』『三弦手列伝』の三種類に分かれていた。これを義丸が町田に確認を取りながらルーズリーフに清書したのだが、今では町田メモ、義丸による清書ともに所在不明となっている。

筆者の手にあるのはこの清書のコピー（三資料）で、いずれもルーズリーフの奇数頁にあたる右下に○付きで三資料にわたる通し番号がふってある。つまりルーズリーフ1枚（表裏含む）につき①、②、のように1つずつ○付き番号がふってあることになる¹¹⁾。そして三資料にはそれぞれ町田メモに倣って『常磐津太夫芸歴列伝』『常磐津家元伝記』『三弦手列伝』とタイトルが付けられている。（文末に【資料1】【資料2】【資料4】にそれぞれの資料の冒頭を掲げた）。筆者が竹内からこの三資料を入手したのは15年ほど前のことだったと思う。一方近年になって偶然、常磐津英寿¹²⁾から全く同じ町田メモのコピー（三資料）を見せて頂く機会があったが、二つの三資料は全く同じものであった。英寿によれば、三資料は小塩からもらったという。この小塩（小塩蘭玉庵とも名乗っており、こちらの通り名の方が知

られているかもしれない)は、材木会社の社長で大変な邦楽愛好家でもあり、都一いき、杵屋三千寿、清元延安葉の三人による「三辰会」を作って世話したり¹³⁾、素人名人を集めて「有楽会」を結成したり、現在の『邦楽の友』発刊に際して色々と力になったりもしたという。この『邦楽の友』に長く連続執筆していたのが町田だから、両者に縁があったのも頷ける。

次に町田メモから三資料にいたる経緯について、この三資料を筆者に渡して下さった竹内道敦および実際に清書された義丸の両氏に伺った話をもとに整理すると、以下ようになる。義丸が町田メモを借り出して丁寧に清書したのが昭和50(1975)年のことだったという。清書は、単に町田メモを書き写すだけにとどまらず、いくつか年号の間違い等の訂正を行ったそうである。ただし、その際にも義丸は町田に確認をとって訂正したというから、義丸の清書が町田の意にかなったものであることは間違いない。また清書の際、義丸自身もいくらかの補足を行っているが、それは3. 2. に挙げた。完成した清書は、小塩を通して出版も検討されたが結局叶わず、町田メモも、義丸による清書そのものも所在が不明となり、現在はコピー(すなわち三資料)のみが数名の手元に残っているということであった。英寿が小塩から三資料を受け取っているということは、小塩がこの過程に加わった一人だということの証しともとれよう。義丸は、町田が備忘のために鉛筆で書きためたメモの、独特で癖のある文字を丁寧に清書したわけだが、その作業には1年ほどかかったということで、三資料の情報量を見るにつけてもご苦労が察せられる。

いずれにせよ三資料は、町田メモを町田本人の意志に沿って校正したものと位置づけられ、所在不明の町田メモが今後見つかったとしても、三資料の方がより忠実に町田の意向を反映した資料だと言える。そしてここに、三資料を町田の常磐津節演奏家情報が集約されたものとして評価するに足る根拠があるのだ。

3. 2. 概要

次に、三資料の概要を紹介する。先述のとおり資料には3つのタイトルが付いているが、内訳はそれぞれ『常磐津太夫芸歴列伝』が1~21丁(全21丁)で146名、『常磐津家元伝記』が22~24a丁(全4丁)で9名、『三弦手列伝』が25~38丁(全13丁)で98名となっている。取り上げられている演奏家はのべ253名にのぼり、年代は宝永6(1709)年(初世常磐津文字太夫の生年)から昭和26(1951)年(七世文字太夫の没年)まで242年にわたる。その掲載順は町田メモをそのまま活かしたということだが、およそ年代順ながら、一部異なるものもある。

各演奏家情報の体裁は、たとえば「初代常磐津志妻太夫」の項を例に列挙すると以下のようになる(【資料1】を併せて参照されたい)。なお、志妻太夫の欄には記されていないが、他の多くの演奏者の欄で記載のある項目については()で加えた。

①演奏者の格付け記号(ただしこれは義丸が利便を考慮して付加したものとのこと) ②芸名(代数を含む) ③改名の列記 ④(生没年) ⑤師弟関係 ⑥芝居への初出勤および、その後の昇格に際しての芝居出勤記録 ⑦分離、独立の記録 ⑧最後の芝居出勤記録 ⑨没年(菩提寺、戒名、享年) ⑩(住まい、評判、主な作曲作品など) ⑪(町田による注意書き。本文中に○付き漢数字で注番号があり、対応している) ⑫「○」に続けて備考 ⑬(「△」に続けて義丸によるメモ)

これら13の項目が網羅されていれば(該当する記述がない項目は「なし」と明記してよか

ろう)、演奏家研究の基盤はかなり整うと考える。もっとも、多少の項目順序入れ替えや、項目の統合など、細かい工夫の余地については4. で検討する。

3. 3. 想定される情報源

膨大な情報の根拠については本文中に明示されているものがあるので、以下にそれを〈本文中に明示されている原拠〉、〈本文中に明示されている聞き取り元〉に分けて整理する。

〈本文中に明示されている原拠〉

- ①『續名声戯場談話』(詳細未詳) ②『戯場年表』(関根只誠、『日本庶民文化史料集成』別巻所収、三一書房、昭和53(1978)年) ③『日本演劇史』(伊原敏郎、早稲田大学出版部、明治40(1907)年) ④『常磐種』(写本、東京芸術大学所蔵) ⑤吉原細見 ⑥紋番付、顔見世番付等の番付 ⑦師範状(常磐津、岸沢の一部) ⑧歳旦浄瑠璃正本を含めた正本類 ⑨常磐津家元系図(常磐津家元系譜とも) ⑩『近世邦楽年表 常磐津 富本清之元部』(東京音楽学校編、六合館、明治45(1912)年)¹⁴⁾ ⑪『老の楽』(市川柏筵撰、『近古文藝温知叢書』所収、博文館、明治24(1891)年) ⑫『常磐津年表』(文化年間写本) ⑬斎藤月琴写本『岸澤系譜』 ⑭『老の戯言』(柳絲亭三樂、元治2(1865)年) ⑮墓碑の記事

ただし、このうち⑤吉原細見、⑥師範状、⑦正本類は、町田が当時実見できたものに限られているだろうから、今後補足できる可能性がある。特に吉原細見については、筆者が別途、常磐津節演奏家の芝居以外の演奏活動の場として調査を進めている。その一部については、既に平成21(2009)年10月の第60回東洋音楽学会大会で「『吉原細見』の名寄せに見える常磐津節の男芸者について」として研究発表を行っており、その補足調査もまもなく終える予定なので、今後、演奏家研究の情報源として活用できると考えている。また⑦についても、『正本による近世邦楽年表(稿) 享保から慶応まで』(国立音楽大学音楽研究所、平成7(1995)年)をはじめとする正本研究の成果が報告されているので、より容易に補足が可能となった。

〈本文中に明示されている聞き取り元〉

- ①二世常磐津和歌太夫 ②常磐津林中未亡人 ③三世常磐津得寿斎 ④「現今の岸沢式佐」¹⁵⁾ ⑤常磐津文左衛門 ⑥常磐津志妻太夫 ⑦岸沢九蔵 ⑧常磐津弥生太夫 ⑨二世岸沢兼太夫 ⑩六世常磐津和歌太夫 ⑪二世常磐津和佐太夫 ⑫三世徳治の妻(得寿斎からの伝聞)

本文に照らすと、明記されているこれらの聞き取り元に加えて、演奏家本人への聞き取りも行った可能性が強い。

4. 常磐津節演奏家研究の観点からみた三資料の項目検討

3. で概観したように、三資料の情報項目は多岐にわたり、その根拠も当時入手可能だった最大限の資料と聞き取り調査に基づいていて、情報量としては非常に豊かである。しかし一方で、三資料の成立後に活躍した演奏家の記録や研究成果など、今日だからこそ追加できる演奏家や情報があることも事実である。それらを活かして三資料を補完し、今後公開して行きたいと考えている。今後の常磐津節演奏家研究に向けて以下、4. 1. 対象とする演奏家、4. 2. 演奏家の分類と掲載順、4. 3. 情報項目、の三つの点から整理検討する。

4. 1. 対象とする演奏家

まず三資料で対象となっている演奏家の年代について整理する。三資料の最も古い生年から最も新しい没年まで入れると、先に述べたように宝永6（1709）年から昭和26（1951）年であるが、全体を通してみると大正期までに活躍した演奏家が人数、情報とも充実しているのに比して、昭和期以降になると七世常磐津文字太夫、岸沢三蔵（昭和20（1945）年没）のみしか登場しない。

したがって今後の筆者の研究においては、昭和期以降はもとより、大正期以降の演奏家については重点的に情報収集、補足が必要であろう。この三資料でほとんど扱われていない昭和期以降の演奏家情報については、別途、常磐津英寿を中心に常磐津節演奏家へのインタビューを計画している。さらに常磐津松尾太夫、英寿等が協力したという文化庁による常磐津演奏家の調査資料¹⁶⁾が英寿の手元にあり、これも参照させていただく予定である。この二本の柱を中心に、歌舞伎の上演記録等を活用して、昭和以降の演奏家研究の基盤を新たに整える予定である。

4. 2. 演奏家の分類と掲載順

まず三資料の演奏家分類を見てみると、「太夫」「三絃手」「家元」に分かれているが、現状では岸沢派の家元（岸沢式佐）も存在しているので、筆者の今後の作業では「太夫」と「三絃手」に大きく二分し、両派各家元については本文中でその旨記すことにしたい。なお、三資料には全く掲載されていない女流演奏家についても、いずれ調査を進めたいと考えているが、まず記録を入手し易い男性演奏家を対象に整備する。

次に演奏家の掲載順については、筆者は初舞台（専門家としての）ないし初出勤の年代順が合理的であろうと考える。生没年も情報としては必要であるが、演奏家として見た場合には初舞台ないし初出勤がより重要であろう。したがって、およその年代順である三資料を一部並べ替えることになる。

なお三資料では、『常磐津太夫芸歴列伝』の16才～17才を「明治時代 岸沢派」、17才～19才を「常磐津派」、20才を「第2回分裂 岸沢派」、20才・21才を「第2回分裂 常磐津派」と題してまとめているが、これに関しては先に準じて、「太夫」と「三絃手」に二分したのち、初舞台・初出勤順に並べ直し、分裂時代の派については本文中に記すことにしたい。

4. 3. 情報項目

三資料の情報項目は、演奏家の情報を整理するに充分であると考えられるが、三資料のように全体を文章で記すのではなく、なるべく項目毎に簡潔な言葉で整理し、該当する情報が無い場合には項目のみを掲げることとして、さらなる補足の目安としたい。今後の筆者の作業として予定している情報項目は、三資料に多少の順序変更も加えて以下の通りとする。

①演奏者の格付け記号（義丸の表記を踏襲する）、②芸名（代数を含む）、③改名の列記、④生没年（和暦を基本とする）、⑤初舞台ないし芝居への出勤、⑥師弟関係および昇格の経緯（住まい、分離、独立、一般的な評価を含み、最後の舞台初出勤記録、没年・菩提寺・戒名・享年まで）、⑦主な作曲作品 ⑧備考 ⑨注記

なお、表記は三資料に依る部分と筆者が補完した部分ができるように字体で区別し、補完の情報源を注記として明記することにする。

5. まとめ

3. で述べたように、三資料の情報は幅広く、文献資料のみならず直接関係者に聞き取りをするなど、多角的である。このような演奏家の情報を当時の状況下で収集し、残した町田の功績は非常に大きい。是非とも現在ならではの補足を加えて、順次公開したいとの思いを強くしている。なお町田メモのごく一部であるが、義丸をしても解読できないまま空欄になっている部分の推定や、公開する観点から見やすくするための便宜は、後学の者に残された課題なので、本論文での検証を踏まえて、整備したい。

また三資料には、わずかに第三者による書き入れがある（コピーの前に手が入っている）ことも記しておきたい。例えば【資料3】の七世常磐津小文字太夫の欄で、末尾に書かれた注（○に続いて記述）二つめの2行目、「仲助これを」のあとに波括弧で付記されている「六世式佐」や、同じ行末から付記されている「林中段物語りにわな^{ダンモノ}し岡鬼太郎評にあり」の部分は、義丸によれば自身の筆跡ではないし、小塩や竹内の筆跡でもないという。このような付記がほかにも数カ所あるので、三資料がコピーされるまでの過程に、小塩以外の人の手を介した可能性も残されている。今後の課題としたい。

いずれにしても、町田の多くの知られた業績以外に、このような常磐津節に関する詳細なメモが残されていたことは驚くべきことであり、同時に大変ありがたいことである。また、これを町田に確認をとりながら、訂正しつつ丁寧に清書した義丸、それを何とか世に送り出そうと奔走した小塩、そして三資料を若輩者に快く託して下さった竹内にも感謝申し上げたい。併せて、今回の拙論に執筆にあたって、三資料の成立経緯や当時の状況について、貴重な時間を割いてお話下さった、竹内、義丸の両氏には重ねて御礼申し上げます。本論文は三資料をきっかけとして、常磐津節演奏家研究の基盤を整える第一歩に過ぎないが、今後着実に情報の収集と検証、公開を進めたいと考えている。

【注】

- 1) 本論文では初出に限り氏名を記し、以降同一人物については名字のみ敬称を略して記す。ただし芸名については、二度目以降、姓ではなく名のみを記す。したがって町田嘉章は本論文ではこの後、町田と記す。明治21（1888）～昭和56（1981）年。戸籍上は幼名を英^{はなぶさ}といい、大正15（1926）年に嘉章^{よしあき}と改めたが、一般的には「かしょう」と呼ばれ、自身もそのように呼び慣わしていた。ほかに筆名として、大正2（1913）年頃より博三^{ひろぞう}、昭和37（1962）年より佳声^{かしょう}（本人は旧字を用い「佳聲」とした）を用いたが、本論文では「嘉章^{かしょう}」で統一した。
- 2) 本論文の本文中では和暦を用い、（ ）内に西暦併記する。
- 3) 本論文の本文中では、同じ芸名を襲名した場合、「代」ではなく「世」で記述した。ただし引用部分については原文に従った。
- 4) 植田隆之助ほか作成（1982）；町田嘉聲先生年譜・業績目録；東洋音楽研究47（1），7-20
- 5) 三味線文化譜楽會（1937）；三味線楽5月号
- 6) 東洋音楽学会・編（1969）；日本・東洋音楽論考，音楽之友社
- 7) 邦楽の友社（1961～75）；邦楽の友 昭和36年6月号～昭和50年2月号
- 8) 井野辺潔ほか校訂（1982）；三味線楽曲における旋律型の研究；東洋音楽研究47（2），全冊がこの遺稿の収録にあてられている。
- 9) 岸辺成雄（1975）；邦楽研究と学会；季刊邦楽（4），84-93

- 10) 富本節に関しても、5名分の演奏者の情報を整理した町田メモがあり、町田もまだ手をつけたばかりとおっしゃっていたそうだが、これも義丸が清書し、現在は竹内道敦の手元にあるという。
- 11) 以下、本論文の本文中ではこの○付き数字を丁数とみなし、1丁表を「1オ」、2丁裏を「2ウ」のように記す。なお、手元の三資料では⑮にあたる丁数が空欄だったのだが、今回義丸にうかがい、単純に⑮を書き入れて問題無い旨を確認した。
- 12) 英寿は常磐津界の重鎮で、平成4（1992）年に重要無形文化財保持者（人間国宝）、平成6（1994）年に日本芸術院会員、現在常磐津節保存会会長、常磐津協会顧問。筆者は常磐津節三味線奏者の末席に身を置いており、師匠が英寿の長男・五世常磐津文字兵衛であることから、この資料を見せて頂く幸運を得た。
- 13) この様子は、『邦楽の友』9月号（邦楽の友社、昭和51（1976）年、44-45）に、小塩自身が「小塩蘭玉庵」の名で「邦楽三辰の会の誕生」として書いている。
- 14) 町田はこの『近世邦楽年表』に自身でかなりの朱書を加えていたことが知られている。このことについて前掲の岸辺の記事に以下のようにある。

この対談の最後に見せて頂いた、東京音楽学校編「近世邦楽年表－常磐津節・富本節・清元節の部」は、各ページとも、細筆の書き入れで真っ赤である。伊原青々園の「歌舞伎年代記」などない時のことで、評判記や番附によって不足を書き込んだら真っ赤になった。主に前述の大正三年時事新報時代、大正博覧会につめている時、なすこともない時間をふさぐためにしたことであるという。雑誌「邦楽の友」昭和三十六年六月号からえんえん今日も連載されている（本年二月で一二二回）。「豊後節の考証と研究」は、この真っ赤な邦楽年表が土台の一つとなっているとのことである。
- 15) 三資料で記すところの「八代目岸沢式佐」であろうが、一般にはこの先代の式佐が一度名前を返上して再度式佐を名乗っており、先代を七・八世式佐とすることが多い。その意味では、ここでいう「今日の式佐」は九世式佐ということになる。
- 16) 『文化庁文化財部伝統文化課 常磐津節に関する継承の調査報告書 平成13年度』（常磐津史調査推進委員会、平成14年3月）。当時の現役演奏家に関する基礎データのほか、「初代文字太夫」以降の主だった演奏家を「物故者」の項で取り上げ、常磐津演奏曲の一覧を付した報告書で、全174ページに及ぶ。

【参考文献】 ※文献を引用した場合は、本文中または文末注に詳細を記した。

- 浅川玉兎ほか（1975）；町田嘉聲・その人 百人一言；季刊邦楽（4），65-71
平野健次（1975）；邦楽出版の大正・昭和史；季刊邦楽（4），89-93
平野健次（1989）；「町田嘉章」の項；日本音楽大事典；平凡社；740-741
井野辺潔ほか校訂（1982）；三味線声曲における旋律型の研究；東洋音楽研究47（2）
吉川英史（1975）；邦楽研究の三傑；季刊邦楽（4），13-16
吉川英史（1982）；町田嘉聲先生追悼号に寄せて；東洋音楽研究47（1）；1-5
岸辺成雄（1975）；邦楽研究と学会；季刊邦楽（4），84-93
町田嘉章（1937）；豊後節の禁止とその再建運動；三味線楽5月号
町田嘉章（1969）；江戸における豊後節の停止と再建の前後；日本・東洋音楽論考，音楽之友社
町田嘉章（1961～75）；豊後節の考証と研究；邦楽の友 昭和36年6月号～昭和50年2月号
町田嘉章（1975）；暗中摸索の時代なりき；季刊邦楽（4），17-19
小塩蘭曲庵（1976）；邦楽三辰会の誕生；邦楽の友 昭和51年9月号；44-45
植田隆之助ほか作成（1982）；町田嘉聲先生年譜・業績目録；東洋音楽研究47（1）；7-20

【資料1】三資料より『常磐津太夫芸歴列伝』1才（太夫芸歴列伝の冒頭部分）

常磐津太夫芸歴列伝

○家元の子孫を傳へたる
○今もその名を傳へたる

初代常磐津太夫

初代常磐津太夫 弟守定保二年正月申村屋へ文字太夫の
ヲキトシト檢ク出勤セリ。大芝居ハ出始メ其の後モ文字太夫
ワキトシト芝居毎に出勤。延享四年師と共に宮古路を津島津と
改む。延享二年には文字太夫豊後松七回忌進上京留守六月には
申村屋にクテを語ル。明和六年師と不和を起シ當時ナカレ語ク
弟に合シク出勤シ居テ初代造酒太夫と共に合離シト豊名賀の
一派を起シ同年秋申村屋に腕駕馬前遊占と語クテ了ト檢メト
其の後もししく出勤。安永元年十一月申村屋興行を限りトシ居
出勤ガク同三年死歿す。

○豊名賀志守太夫三回忌進上とあり、故に安永三年に死セリト
推定セリ。

初代常磐津造酒太夫

徳文賀

初代文字太夫の弟子。延享四年二月中村屋に檢ク出勤トシ同十月
始メ三番目勤ム。明和六年延享太夫と共に豊名賀を起シ志守
ワキトシト。安永四年九月申村屋に自らクテを語ク。安永九年五月
申村屋「掘野の正重」に造酒太夫の名を弟守定保太夫に語ク文賀
改名トシ傳見トナシ。天明二年二月申村屋興行より以後父の名を
而シト同三年十一月には二女豊名賀造酒太夫常磐津に合シ
察テ了ト同年申村屋に於テ了トナシ。名入りト云フ。

【資料2】三資料より『常磐津家元伝記』22才（家元伝記の冒頭部分）

常磐津家元伝記

初代常磐津太夫

常磐津太夫 弟守定保二年正月申村屋へ文字太夫の
ヲキトシト檢ク出勤セリ。大芝居ハ出始メ其の後モ文字太夫
ワキトシト芝居毎に出勤。延享四年師と共に宮古路を津島津と
改む。延享二年には文字太夫豊後松七回忌進上京留守六月には
申村屋にクテを語ル。明和六年師と不和を起シ當時ナカレ語ク
弟に合シク出勤シ居テ初代造酒太夫と共に合離シト豊名賀の
一派を起シ同年秋申村屋に腕駕馬前遊占と語クテ了ト檢メト
其の後もししく出勤。安永元年十一月申村屋興行を限りトシ居
出勤ガク同三年死歿す。

○豊名賀志守太夫三回忌進上とあり、故に安永三年に死セリト
推定セリ。

【資料3】三資料より『常磐津家元伝記』24才

□七代目常磐津小文字太夫 (三信十三) 明治九年
 初め小和登太夫の女目取尾太夫 林申
 南都園満の馬股の校名川清蔵の吉原に於て天保十三年十二月二十八日芝
 禊田入保野に生れ、幼名忠助と云ふ。二浦藩工山茂定守の養女と云ふ。
 一曰末甚道徳、高常磐津和登太夫の内に、高永の年十二にて
 小和登太夫となり、向島清蔵の曲中傳大徳の許へ遣ひ振と稱す。享和二年
 九月十二日市村佐治の勤、大塚内人初代取尾太夫の女子となり、又父年
 三十二の時、三目目取尾太夫となり、明治四年より三浦田に居居出勤あり、
 同四年の秋松となり、六代目小文字太夫政後、吉原太夫、丹次太夫と太夫
 を請ひ、父より明治十三年七月迄、了字田勤、同族に於て六又十才
 常園の中へ、金子と云ふ。七代目小文字太夫至相續、其許中、河原宗清の
 許増盛に、中村仲蔵、若尾新徳、佐々木一、二、三、四、五、六、七、八、九、十、
 口をとり、其後、宗清の和生に、明治十一年、親縁、常磐津、中
 村、仙台、地方を漫遊し、及御園、に、法、を、若、外、同、以、海、路、積、累、
 して、一、二、三、四、五、六、七、八、九、十、年、月、九、日、回、り、三、信、十、三、年、(三、信、文、三、年、同、)
 引、續、き、芝、原、に、勤、し、一、月、代、換、し、三、十、年、九、月、勢、前、信、守、の、同、十、日、道、吉
 正、原、に、勤、し、大、和、太、夫、と、稱、す、三、十、年、五、月、六、日、病、故、す、
 御、園、の、勤、し、終、り、と、稱、す、三、十、年、五、月、六、日、病、故、す、
 享、和、二、丁、丑、七、年、樂、陽、の、谷、を、封、墓、妙、村、と、稱、す、法、林、院
 殿、葬、す、者、曰、大、徳、也、
 □信一家元より、何の師範、父、系、傳、は、曰、く、七、代、目、家、元、は、曰、く、左、中、丁、子、七、代、目
 小文字太夫也、自ら、三、丁、代、目、家、元、と、號、す、と、云、ふ、
 □盛、因、り、降、参、り、申、仰、に、是、を、相、繼、り、と、稱、す、相、繼、り、と、稱、す、
 仰、ゆ、こ、し、是、は、石、氏、也、相、繼、り、林、申、の、知、り、し、り、て、内、外、に、し、
 (六、世、可、能、) 聞、息、太、夫、の、許、に、あり、

□六代目常磐津小文字太夫 (三十三) 明治九年
 高永四年、石原に生れ、父を道田金右衛門と云ふ。本名五五郎と云ふ。

24

【資料4】三資料より『三絃手列伝』25才 (三絃手列伝の冒頭)

三絃手列伝
 □少岸三三郎
 宮宮常磐津傳三三絃手 享保十五年 共に江戸に下り
 □中園四郎三郎
 豊後傳三三絃手、後、初代宮吉原文字太夫の縁を勤め、之を
 年内芝原出勤す

□初代 佐々木市藏 梅部、見馬、初代市八
 常磐津傳三三絃手、初代市八、見馬と云ふ。江戸の勤め、三三絃手、
 一、更、以、宮、宮、在、法、常、磐、津、傳、に、從、い、て、初、代、市、八、と、號、す、元、文、三、年、正月、
 薩、摩、外、記、傳、に、初、代、文、字、太、夫、の、勤、め、を、勤、め、と、稱、す、勤、め、の、後、
 此、後、同、人、の、三、三、絃、手、と、稱、す、元、文、三、年、正月、出、勤、し、享、和、二、丁、丑、七、年、
 改、名、市、藏、と、稱、す、享、和、二、丁、丑、七、年、正月、
 ○市八の勤、傳、三三絃手勤め、し、て、記、傳、に、曰、く、元、文、初、年、新
 大、阪、三、三、河、屋、夜、の、勤、め、を、勤、め、し、正、本、は、宮、宮、常、磐、津、傳、同、
 勤、太、夫、佐、々、木、市、藏、の、勤、め、を、勤、め、し、享、和、二、丁、丑、七、年、正月、
 初、代、市、八、の、勤、め、を、勤、め、し、三、三、絃、手、と、稱、す、勤、め、の、後、初、代、文、字
 太、夫、豊、後、傳、三、三、絃、手、と、稱、す、勤、め、の、後、初、代、市、八、の、勤、め、を、勤、め、
 〇、是、の、勤、め、に、曰、く、佐、々、木、市、藏、は、梅、部、見、馬、の、勤、め、を、勤、め、し、
 小、の、勤、め、を、勤、め、し、正、本、は、宮、宮、常、磐、津、傳、に、從、い、て、初、代、市、八、と、號、す、
 元、文、三、年、正月、出、勤、し、享、和、二、丁、丑、七、年、正月、改、名、市、藏、と、稱、す、
 勤、め、の、後、初、代、市、八、の、勤、め、を、勤、め、し、三、三、絃、手、と、稱、す、勤、め、の、後、
 此、後、同、人、の、三、三、絃、手、と、稱、す、元、文、三、年、正月、出、勤、し、享、和、二、丁、丑、七、年、
 改、名、市、藏、と、稱、す、享、和、二、丁、丑、七、年、正月、

□佐々木市藏
 市藏の弟子、宮曆四年三月市村屋に勤め、市藏の勤め、
 以来、よく出勤し、同十一年五月森田屋に勤め、市藏の勤め、

25

執筆要領

本学紀要の執筆に関する要領については以下の通りとする。

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

第1巻	平成22年3月31日 印刷	編集	有明教育芸術短期大学 学術情報委員会
	平成22年3月31日 発行		氏森 英亞 〈委員長〉
発行	有明教育芸術短期大学		杵鞭 広美
	〒135-0063 東京都江東区有明2-9-2		陸路 和佳
	TEL：03-5579-6211 FAX：03-5579-6212		前原 恵美
	URL：http://www.ariake.ac.jp/		Jason Arcari
印刷	株式会社 デイグ		

The Bulletin

Ariake College of Education and the Arts

FIELD OF CHILDHOOD EDUCATION

Tomoko Higurashi	The Thoughts of Cai Yuan Pei on the Reform of Beijing University
Mariko Namiki, Shin Sugimoto	An Indication of the Effects of Training Evaluation on "self-evaluation" and Learning Attitudes
Shin Sugimoto, Yasuko Moroi	The Relationship between "child rearing stress" and "help-seeking behaviour" in Mothers Who Participated in the Training School for Early Childhood Education and Childcare
Yasuko Moroi	How Do Mothers Think Their Children Read Picture-Books?
Mayuko Tomioka	A Review of Studies of Mealtime
Sumika Suzuki	Characteristics of the Drawing Style in the <i>Draw-A-Family Test</i>
Waka Mutsuro, Hiromi Kinemuchi	A Study on Musical Expression of Child Songs in Relation to the Rule of the Nuance in Dalcroze Solfège
Hiromi Kinemuchi, Waka Mutsuro	Research into the Potential Listening Impression of Children's Songs
Mizuho Shiozaki	A History of Dance Education in School and in Society
Naoki Yamamoto	A Study on the Common Features of the Relationship between Childcare and <i>drama-in-education</i>
Nobuyuki Fukui	A Local History Study of Tokyo Waterfront City (Ariake)
Yumiko Misawa	A study into the Educational Value of <i>Kami shibai</i> (picture-card show) in relation to <i>Seikatsu-tsudurikata</i> (practicing sentence construction)

FIELD OF ARTS AND COMMUNICATION

Yuki Morimoto	THE PARADOX OF ORNAMENT
Sanae Tsujimoto	The Meaning and The Importance of Improvisation in Dance vol.2
Jason Arcari	Early Intercultural Trends in Theatrical Exchanges between Japan-Europe (Post-1867)
Masumi Yajima	Kouta Records and <i>Buyo</i> in Japan's Early <i>Showa</i> Period.
Megumi Maehara	An Introduction to Research into the <i>Tokiwazu-bushi</i> Performer