

東京成徳大学

2 0 1 4

ISSN 2186-8700

子ども学部紀要

第3号

平成26年3月

東京成徳大学 子ども学部紀要 第3号

目 次

論文

意識調査から見えてきた保育者の悩みの増加

—幼稚園・保育園の均質化— ……小原由美子・塩谷 香・永井由利子 …… 1

小学校への適応に向けて

—小学1年生の保護者の意識— …… 富山 尚子 …… 9

2013年度子ども学部1年生における、

新体力テストと生活習慣に関する調査研究 …… 原 信一 …… 19

私立文系大学における算数・数学に関する学習状況調査

—一次関数に関する調査結果とその分析— …… 増田 有紀 …… 29

「不可能性の時代」における教育思想史の〈可能性〉

—ローティ、ジェイムソンの「再・物語化」の論理によせて— …… 吉田 直哉 …… 39

ピアノ学習者の練習内容を特徴づける師匠の音楽観

—若手のピアニスト3名を対象とした練習過程の比較分析を通して—
…………… 甲斐万里子 …… 55

北村久雄における唱歌科教師としての専門性認識の変容

—実践的問題関心の検討を通して— …… 塚原 健太 …… 67

ドイツとオーストリアの音楽教科書

—SpielpläneとKlangfarbenの分析— …… 若宮 由美 …… 79

平成25年度東京成徳大学子ども学部公開講座

講義1：妊娠・出産期の母親への支援

益田早苗(東京成徳大学子ども学部教授)

講義2：親子に対する心理的援助—精神分析的な心理療法の視点から—

脇谷順子(国際基督教大学高等臨床心理学研究所特任准教授)

平成25年度課題研究題目一覧 …… 105

Bulletin of the Faculty of Children's Studies Tokyo Seitoku University Vol.3

Contents

Articles

Childcare Personnel's Increasing Worries Shown in the Survey - Qualitative Uniformity of Kindergarten and Nursery School - Yumiko Obara, Kaori Shioya, Yuriko Nagai	1
A Smooth Adaptation to Elementary School : Views of the First Graders' Guardians..... Naoko Tomiyama	9
Survey and Analysis of Freshman's New Physical Test and Lifestyle at the Department of Children's Studies in 2013	Shinichi Hara 19
Analysis of the Assessment Tests in Mathematics at a Private College : Focusing on the Results of a Linear Function	Yuki Masuda 29
Possibility of History of Educational Thoughts in "the Times of Impossibility" Naoya Yoshida	39
The Instructor's Outlook on Music that Characterizes the Content of the Piano Learner's Practice - Through a Comparative Analysis of the Practice Processes of Three Young Pianists - Mariko Kai	55
Hisao Kitamura's Change in Recognition of Specialty as a School Singing Teacher : Through a Study on Kitamura's Research Subjects of Educational Practices Kenta Tsukahara	67
A Study on the Two Versions of the Same Music Textbook : German "Spielpläne" and Austrian "Klangfarben"	Yumi Wakamiya 79

2013 Open Class on Children's Studies

Lecture 1 : On Support to Mothers during Pregnancy and Childbirth Sanae Masuda Professor of Tokyo Seitoku University	
Lecture 2 : Psychotherapeutic Support for Parents and Children -Views from Psychoanalytic Psychotherapy- ... Junko Wakitani Associate Professor of International Christian University	

The Titles of the Graduation Theses.....	111
--	-----

意識調査から見えてきた保育者の悩みの増加 ——幼稚園・保育園の均質化——

小原由美子・塩谷 香・永井由利子

はじめに

私たちは2006年から保育者へアンケートによる意識調査を継続的に行い、その成果を積み上げてきている。2006年には幼稚園教員、2008年には保育所保育士の調査を行い、さらに2012年に幼稚園教員、保育所保育士に再度アンケート調査を行った。目的は、経年における比較を詳細に分析し、その変化を明らかにし、学生指導に生かすことである。現在12年度調査結果の分析を継続中であるが、保育者の悩みが多く、強くなっていることが明らかになったので、報告したい。

調査時期および回答者数は表1のとおりである。

表1 調査時期および回答者数

第1回調査	2006年8～10月	東京、埼玉、栃木の幼稚園教員	657人(内男性28人)	公立：351人	私立：306人
第2回調査	2008年9～10月	東京都内の保育園保育士	638人(内男性19人)	公立：390人	私立：248人
第3回調査	2012年10～11月	東京都内の幼稚園教員	301人(内男性13人)	公立：129人	私立：172人
		東京都内の保育所保育士	219人(内男性14人)	公立：175人	私立：44人

1. 保育者の悩みが増している

「あなたは保育者として以下のようなことに悩んでいますか」という質問で、『子どもの記録がなかなか書けない』『ピアノがうまく弾けない』など9項目をあげ、「とても悩んでいる」「悩んでいる」「あまり悩んでいない」「全く悩んでいない」の4段階で答えてもらった結果の一部が表2である。

前回の調査と比較すると、全項目にわたって「とても悩んでいる」「悩んでいる」と回答した割合が高くなっていて、10%以上増えている項目が、幼稚園では7項目、保育園では8項目あった。その中で20%以上増えたのは、幼稚園では『保護者の前でうまく話ができない』（22.0%増）の1項目だけだが、保育園では『ピアノがうまく弾けない』（24.0%増）『保護者の前でうまく話ができない』（20.5%増）『子どもの記録がなかなか書けない』（23.7%増）の3項目あった。

前回調査で最も悩みが高かったのは『ピアノがうまく弾けない』だったが、幼稚園・保育園ともに悩んでいるのは30%ほどであり、他の項目はおしなべて20%未満であったので、前回の考察では「保育をする上で、深刻に悩んでいることはあまりない様子がうかがえる」としたが、今回はそのような結論にはならないと思われる。

また幼保を比較すると、今回は9項目すべてで幼稚園保育者の方が悩む率が高かったのに対

表2 保育の悩み(%)

		とても 悩んでいる	悩んでいる	計	前回計
ピアノがうまく弾けない	幼	15.3	26.2	41.5	30.2
	保	21.9	32.0	53.9	29.9
保護者の前でうまく話ができない	幼	8.0	34.9	42.9	20.9
	保	7.3	28.8	36.1	15.6
子どもの遊びや生活にうまく援助ができない	幼	6.6	29.2	35.8	22.2
	保	1.4	16.4	17.8	6.8
教材準備等、何をやっても時間がかかる	幼	11.0	25.9	36.9	19.2
	保	5.0	23.7	28.7	12.8
子どもの記録がなかなか書けない	幼	6.3	27.9	34.2	19.0
	保	7.8	28.8	36.6	12.9
子どもの要求にうまく応えられない	幼	4.3	29.6	33.9	17.1
	保	1.4	18.7	20.1	9.0
保育が計画通りにいかない	幼	2.7	22.9	25.6	13.1
	保	2.3	23.7	26.0	8.0
保育の計画が立てられない	幼	2.0	19.3	21.3	13.1
	保	2.3	21.9	24.2	7.6
泣いている子どもの気持ちがわからない	幼	0.3	11.0	11.3	4.4
	保	0.9	4.6	5.5	2.6

表3 専門性の自己評価(%)

		十分身に 付けている	かなり身に 付けている	計	前回計
他の保育者とのコミュニケーションをとる	幼	8.6	70.4	79.0	77.7
	保	12.8	71.7	84.5	83.8
幼児を理解する	幼	4.0	72.8	76.8	73.4
	保	8.2	79.5	87.7	87.9
遊び(生活)の中で援助をする	幼	6.0	68.1	74.1	68.8
	保	8.7	77.6	86.3	89.6
保護者の相談に応じる	幼	5.3	54.2	59.5	61.8
	保	9.6	62.1	71.7	72.0
保育室の環境をつくる	幼	3.7	62.1	65.8	60.8
	保	5.0	57.5	62.5	69.2
保育の計画を立てる	幼	2.7	61.5	64.2	57.2
	保	3.2	65.8	69.0	74.2
特別に支援を必要とする幼児とかかわる	幼	3.7	46.2	49.9	51.7
	保	5.5	55.7	61.2	60.5
教材研究をする	幼	1.3	47.2	48.5	44.2
	保	5.0	38.4	43.4	50.8
保育技術を磨く	幼	2.0	47.8	49.8	50.6
	保	2.7	58.0	60.7	62.5

し、今回は差はわずかではあるが、4項目で保育園保育者の方が悩む率が高くなった。このため、保育の悩みとしては幼保で差が少なくなってきたと言えるだろう。これは言葉をかえれば、『ピアノがうまく弾けない』ことに悩む保育園保育者が増えてきていることに象徴されるように、保育園の幼稚園化(あるいは逆)であり、幼保一体化の動きの一つの表れとみることができるとも考えられる。

保育上の悩みが強くなっている様子がうかがえたが、しかし、自分自身の身につけていると思われる専門性については、前回の調査結果と比較しても大きな変化はなく、多くの保育者が専門家として専門性を身につけていると自己評価していることがわかった(表3)。また、保育所保育士の方が専門性を身に付けていると感じている割合が高い(「十分に身に付けている」でみると、全項目で保育園の方が高い)のも前回と同様であるが、「十分」と「かなり」を合わせた数値でみると『教材研究をする』と『保育室の環境をつくる』の2項目のみ、保育所の方が低かった。ここでも幼保一体化の動きに合わせて、保育所に幼児教育の機能が強調され、保育者が意識をしている事がうかがわれる。

「それなりの専門性を身に付けてはいるが悩みが強い」となると、職場でストレスが高まっているのではないかと推測できるが、『仕事にやりがいがある』『仕事楽しい』について質問したところ、幼保共に「よく感じる」「わりと感じる」の回答が多く、全体の9割以上の保育者が、仕事にやりがいを感じ、楽しく働いているという、前回同様の結果が得られた。しかし今回の調査では、幼保で若干の差が見られた。幼稚園では「仕事にやりがいがある」(96.3%)が最も多く、保育所では「仕事楽しい」(95.4%)が多くなっている。やりがいという点においては、保育所が前回調査より感じる割合が6%ほど少なくなっていることと、『仕事をやめてしまいたい』『職場にいますと、落ち着かない』という2項目に関して、「よく感じる」「わりと感じる」との回答が前回に比べ、幼稚園では減少しているが、保育所では逆に増加していることが気になるところではある(表4)。

表4 仕事に対する意識(%)

		よく感じる	わりと感じる	計	前回計
仕事にやりがいがある	幼	55.1	41.2	96.3	96.7
	保	42.5	47.0	89.5	95.8
仕事楽しい	幼	42.2	49.8	92.0	94.1
	保	35.6	49.8	85.4	95.2
仕事でストレスがたまる	幼	11.0	39.9	50.9	48.6
	保	12.3	42.0	54.3	61.5
仕事をやめてしまいたい	幼	4.7	17.3	22.0	28.6
	保	6.4	23.3	29.7	27.4
職場にいますと落ち着かない	幼	2.7	9.3	12.0	18.8
	保	4.1	17.8	21.9	16.2

2. 保育者としての満足感と不満感

悩みつつも仕事にやりがいを感じ、楽しいと感じている保育者は、具体的にはどのような時に満足感を得ているのだろうか。あるいは反対にどのようなことに不満を感じているのか。保育者の満足感・不満感を具体的にみることにしたい。

(1) 満足感

「あなたは次のようなとき、保育者になってよかったと思うことがありますか」という質問で、『子どもが自分を頼りにしていると感じたとき』、『子どもから「せんせい だーいすき」といわれたとき』など6項目をあげ、「よくある」「時々ある」「あまりない」「全くない」の4段階で答えてもらった結果の一部が表5である。

前回の調査と同様、『「先生だーいすき」といわれたとき』と「自分を頼りにしていると感じたとき」の2項目は、「よくある」と「時々ある」を加えるといずれも9割を超えている。このことから子どもとの信頼関係を築くことができたと感じた時に保育者としての満足感を感じることは数年前と変わっていない。情緒的・直観的に子どもが好き、子どもからも好きといわれることを喜びとする感覚は保育者という職業選択の基本的な条件でもあると言いかえることができるかもしれない。

また『保護者との意思の疎通が図れたとき』が「よくある」と「時々ある」の合計で9割以上になったことに注目したい。幼稚園では9.2%、保育園では2.6%高くなっている。前回の調査と同様に、保護者との信頼関係を築くことが保育者としての満足感の2つ目の大きな柱となっていると言えるが、保育園より幼稚園で増加率が高いのは、幼稚園においても子育て支援の意識が浸透してきているためとみることもできるだろう。

『保護者との意思の疎通が図れたとき』より増加率が高かったのは、『上司や先輩にほめられたとき』だった。「よくある」と「時々ある」の合計で前回より幼稚園で21.1%、保育園で9.4%高くなった。またどの経験年数であってもほとんど同様に前回より高くなっていることがわかつ

表5 保育者の満足感(%)

		よくある		「時々ある」と「よくある」の計	
		今回	前回	今回	前回
「せんせいだーいすき」といわれた	幼	73.4	55.1	97.3	94.9
	保	66.7	61.0	93.6	95.6
自分を頼りにしている	幼	65.1	54.0	96.3	95.2
	保	63.5	66.1	95.9	97.0
保護者との意思の疎通が図れた	幼	49.8	40.3	93.3	84.1
	保	42.9	47.6	92.2	89.6
指導案以上に子どもが動いた	幼	34.9	21.4	77.4	60.5
	保	26.9	31.4	69.4	69.3
上司や先輩にほめられた	幼	28.6	20.4	81.4	60.3
	保	27.4	28.3	74.0	64.6
「お母さん」と呼ばれた	幼	23.9	23.9	67.9	57.5
	保	26.5	30.7	66.7	62.7

た。前述したように、前回調査時と比べて保育者の悩みが増していることから、経験年数にかかわらずどの保育者も不安や迷いを抱えて自分の保育に自信が持てず、ほめられることで満足感を得、専門家としての自己肯定感、働くことのモチベーションを維持していると言えるのではないだろうか。

前回調査では、「よくある」でも「よくある」と「時々ある」の合計でも、全項目で保育所の方が満足感が高かったが、今回は全く逆転し、全項目で幼稚園の方が高くなっている。増減率を細かくみれば、保育所でも増えている（満足感が増している）ところはあるが、「よくある」での減少の大きさと、幼稚園の増え方の大きさによって、満足感の高さの幼保逆転は起きている。しかし、「よくある」で前回には見られた幼保の10%以上の開き（保育園の方が高かった）は今回は見られず、満足感においても幼保で均質化（幼保一体化の一つの表れか）が起きているとみることもできる。

(2) 不満感

「あなたは次のようなとき、保育者の仕事はいやだなと思うことがどれくらいありますか」という質問で、『勤務時間が長くて帰りが遅いとき』、『後始末や掃除に時間がかかるとき』など9項目をあげ、「全くない」「あまりない」「時々ある」「よくある」の4段階で答えてもらった結果の一部が表6である。

保育者の悩みが全体的に増してきていることと対をなすように、不満も増してきている。不満がないことを意味する「全くない」は全項目で幼保ともに減少しており、しかも幼稚園の『勤務時間が長い』と保育園の『人間関係がうまくいかない』以外はすべて10%以上減少している。反対に不満が高いことを意味する「よくある」では、8項目中5項目が幼保ともに増えている。

表6 保育者の不満(%)

		全くない		よくある	
		今回	前回	今回	前回
勤務時間が長い	幼	9.6	13.3	20.6	19.7
	保	8.7	20.3	9.6	7.2
給料が安い	幼	21.9	34.0	12.6	11.1
	保	11.0	38.1	20.5	6.4
保護者からの苦情	幼	6.6	17.5	7.6	1.4
	保	4.6	18.7	9.1	0.9
人間関係がうまくいかない	幼	12.6	24.0	6.3	3.4
	保	9.1	19.0	8.2	4.4
他の職種と比較	幼	25.6	39.3	4.7	3.8
	保	21.5	49.1	5.9	1.1
後始末や掃除に時間がかかる	幼	15.6	28.3	3.7	5.7
	保	13.2	48.2	3.2	2.2
研修を義務付けられた	幼	19.6	38.2	2.0	2.2
	保	20.1	53.1	3.2	0.2
思い通りに動いてくれない	幼	19.9	32.2	1.0	3.5
	保	13.2	36.0	2.3	2.9

表7 給料への不満：公私幼保比較(%)

	全くない	あまりない	小計	時々ある	よくある	小計
公立幼稚園	29.5	46.5	76.0	17.8	4.7	22.5
私立幼稚園	16.3	32.6	48.9	32.0	18.6	50.6
公立保育園	12	36.0	48.0	32.0	18.3	50.3
私立保育園	6.8	13.6	20.4	40.9	29.5	70.4

最も増えたのは保育園での『仕事量に比べて給料が安いと感じるとき』14.1%増、次いで保育園での『保護者からの苦情』8.2%増だった。

『仕事量に比べて給料が安い』という不満を公立／私立、幼稚園／保育園で比べた結果が表7である。「全くない」「あまりない」を合計した数字と「時々ある」「よくある」を合計した数字を比較してみると、公立幼稚園と私立保育園とでは、ほぼ正反対の数字を示しており、公立幼稚園の保育者の76.0%は「全くない」「あまりない」と感じているが、私立保育園の保育者の70.4%は「時々ある」「よくある」と感じていることが分かり、給料が安いと不満に感じているのは私立保育園の保育者に多いことが分かる。また、私立幼稚園と公立保育園ではほぼ同じ割合となり、半数の保育者が不満を感じているが半数の保育者はあまり不満を感じていないという結果となった。

また、給料への不満を経験年数別にみると、6～10年目の保育者が「よくある」と「時々ある」を合わせて59%と一番高かった。この年代は、後述するように、保護者対応も含めて保育の推進役となり、後輩の面倒もみるなど責任も重くなり、仕事の割に給料が少ないと感じるようになるのではないかと推測できる。

前回調査で幼保の不満度を比較したときには、保育園の方が『人間関係がうまくいかない』の1項目を除いて不満度は低いという結果であった。しかし今回の調査では、「全くない」から見ると1項目『研修を義務付けられた』を除くすべての項目で、幼稚園の方が不満度が低いという結果になった。満足感同様、不満感でも幼保の逆転が起きたということである。

3. 満足と不満がクロスするところ—保護者との関わり

『保護者と意思の疎通が図れたとき』満足を感じる保育者が前回調査より増え、9割を超えたことは前に書いたとおりである。他方、不満を感じるものが「よくある」で、給料が安いに次いで増加したのは、『保護者からの苦情』8.2%増だった。保護者からの苦情があるとそのことが大きな負担感にもつながっていることがうかがえ、保護者との関わりは、保育者の満足・不満と表裏一体の関係であると捉えられる。

『保護者と意思の疎通が図れたとき』に満足を感じる率は、表8からわかるように、経験年数が増えるに従って高くなっている。経験年数5年までは30%台だが、6年目以降になると50%を超す保育者が保護者と意思の疎通が図れたことに満足を感じるようになる。このことは、経験の少ない保育者は日々の子どもの関わりへの楽しさが喜びとなっているが、経験を重ねた中堅やベテランになってくると、子どもとの関わりには自信を持てるようになり、保護者への対応の方にも視野が広がっていく。すなわち保護者との関わりに必要感や課題を感じて努力する

表8 「保護者と意思の疎通が図れた」満足感：経験年数別(%)

	よくある	時々ある	計
1～2年	36.3	49.5	85.8
3～5年	34.3	51.4	85.7
6～10年	52.3	45.3	97.6
11～20年	52.9	44.6	97.5
21～30年	51.9	45.5	97.4
30年～	52.2	42.0	94.2

表9 「保護者と意思の疎通が図れた」満足感：役職別回答「よくある」(%)

	2007年	2013年	増減
園長	67.6	53.6	↘
副園長・主任	48.7	62.9	↗
担任・フリー	37	44.4	↗
非常勤	38.6	38.5	—

ようになり、保護者と意思の疎通が図れたことに満足を感じるようになる、とみることができると。しかし一方で、6～10年目の保育者が最も多く給料への不満を感じていることと併せて考えると、保護者対応は負担が大きいことも推測できる。

次に、この項目を幼稚園の役職別にみたのが表9である。『保護者と意思の疎通が図れたとき』に満足を感じるものが「よくある」と回答した割合である。前回と比べて、「副園長・主任」と「担任・フリー」の数値が高くなっている。特に副園長・主任では14.2%増加し、保護者対応の中心的な役割を果たしているのではないと思われる。先の6～10年目の保育者が主任である可能性は高いだろう。他方前回調査時には、保護者対応は園長という意識がまだ強かったと推測できる。

更にこの項目を公私幼保別にみると、「よくある」が公立幼稚園56.6%、私立幼稚園44.8%、公立保育園42.3%、私立保育園45.5%だった。

4. おわりに

今回の調査結果で気になることは多かったが、その中の一つに、私たちが「望ましい生活」と名付けた質問の結果がある。「女性として生まれ変わり再度保育者としてスタートする」としたら1～8の中であなたどのような生活をなさりたいとお考えですか。最も近いもの1つに○をつけてください」という質問で、以下の8つの項目をあげている。『1. 結婚まで勤めその後専業主婦としての暮らし』、『2. 出産まで勤めその後専業主婦としての暮らし』、『3. 結婚で退職し子どもの手が離れてから保育者として復職する』、『4. 出産で退職し子どもの手が離れてから保育者として復職する』、『5. 出産で退職し子どもの手が離れてから保育者以外の仕事につく』、『6. 子どもができて育児休暇をとって仕事を続ける』、『7. 結婚をしても子どもを持たずに仕事を続ける』、『8. ずっと独身のまま仕事を続ける』である。

6の『育児休暇をとって仕事を続ける』は、保育園保育者全体でみると前回の42.3%から47.7%に増えているが、公立保育園では前回の53.2%から51.3%に減少していた（公立幼稚園は6.0%増）。1.9%の減少に過ぎないが、幼稚園と比べて保育園では満足感が下がり（表5）、不満感が高まっていること（表6）、公立保育園と私立幼稚園の保育者の半数が『仕事量に比べて給料が安い』と不満を持っていること（表7）、幼稚園保育者よりも多くの保育園保育者が、保護者の相談に応じる力を身に付けていると自己評価しているにもかかわらず、公立保育園は、保護者との意思疎通が図れることで満足感を得ることが「よくある」が最も低いことなどを重ねてみると、やはり、この公立保育園保育者の『育休群』減少は、気になるところだ。幼保一体化、認定こども園の設立などを含めた最近の動向が、特に公立保育園の保育者にマイナスの影響を与えているかもしれないと危惧する。

参考文献

- 東京成徳大学子ども学部研究年報 Vol.7 2007年3月発行
東京成徳大学子ども学部研究年報 Vol.10 2009年3月発行
東京成徳大学子ども学部研究年報 Vol.12 2013年3月発行

小学校への適応に向けて ——小学1年生の保護者の意識——

富 山 尚 子

問 題

幼稚園や保育所を卒園し小学校に入学した子どもは、そのすべてが小学校生活に順調に適応できるわけではない。小学校生活への移行に際して、時間割に従って行動することに順応できなかったり、友だちとの関係作りに苦痛を感じたり、授業そのものに対応できなかったり、といった問題を抱えている子どもも少なくない。このような問題は、就学の際に生じる問題として以前から存在していたものであるが、近年では、「学級崩壊」、「小1プロブレム」といった現象との関連から検討されている(菊池, 2008; 丹羽・酒井・藤江, 2004)。

小学校1年生が、小学校生活に馴染めず、授業中に騒いだり、自分の席に座って話を聞くことができなかったりして、学級が機能しない問題は、就学前教育と小学校教育間の連携不足の観点から語られることが多い(丹羽ら, 2004; 加藤・高濱・酒井・本山・天ヶ瀬, 2011)。たとえば、酒井(2003)は、幼稚園、保育所と小学校の連携について、両者の「教育課程」の概念の違いからの問題を指摘している。幼稚園の先生にとっては、幼稚園の生活全体が「教育課程」であるのに対して、小学校の先生にとってはもっぱら教科の区切りが「教育課程」であると指摘し、両者の概念の違いを接続させる方法について述べている。また、神長(2006)は、子どもたちが小学校に入学する際に遊びを中心とする生活から時間割に基づく学習に移行することの難しさから、「小1プロブレム」を引き起こすといった指摘は、相互理解の不足によるものとしている。

実際、教育の現場では、幼稚園の教諭や保育士は、「小学校の先生は、幼保で育まれたものを尊重してくれない」と考え、小学校の教諭は「幼稚園や保育所では、小学校生活に必要な教育を行ってくれない」と考えるといった食い違いが存在しており、そのことを「小1プロブレム」の原因だとする意見も多いだろう。そして、このような食い違いを解消するためには、幼稚園・保育所と小学校の先生の連携や交流の機会を増やし、各々の教育内容を改善し、相互の理解を進めることが重要であると考えられている。しかし、就学前教育と小学校教育の段差の解消だけでは、小学校1年生の学校不適応の問題をすべて解決することはできないだろう。

丹羽ら(2004)は、幼稚園、保育所、小学校の連携に向け、幼稚園、保育所、小学校の教諭および保護者を対象とした意識調査を行い、小学校の不適応の背景要因について、「家庭にある問題」「子どもの生活の変化」「小学校をめぐる問題」「幼保小の段差」の4因子を抽出している。そして、前3因子については、4対象群間に有意な差が見いだされ、「家庭にある問題」と「子どもの生活の変化」については保護者の認識が教諭よりも低く、特に小学校保護者の認識が低かった。また、「小学校をめぐる問題」については、幼保の教諭や保護者のほうが小学校の教諭や保

護者よりも意識が高かった。これらの結果から、家庭内でのしつけや生活習慣について当事者である保護者の認識が低かったことから、園や学校は保護者に自覚を促す働きかけを行い、一方では、小学校生活に対して不安を抱える幼保の教諭や保護者に対して、小学校側はその生活や教育方針についての情報を積極的に発信し理解を求める必要がある、と考えられた。この点については、無藤(2006)も、子育て支援として、幼稚園と学校の各々の教育の中身について親側の適切な理解を増すための情報提供が必要であり、放課後の過ごし方や家庭での過ごし方についても親への対応が望まれるとしている。

実際に、小学校入学前の保護者は、「子どもの友だちづくり」「勉強に関すること」「保護者同士のつきあい」などの面について、小学校入学後に対する不安や心配を感じていることが示されている(神田, 2012)。小学校入学後、学校側はどのような情報を保護者に提供しているのだろうか。そして保護者の不安や期待をどの程度認識し、それに応える努力をしているのだろうか。丹羽ら(2004)の結果からは、小学校生活に対して不安を抱える保護者に対して、必要な情報を十分に提供しているとは考えにくく、一方的に指導する立場からの対応になっている可能性も考えられる。子どもたちを支える存在である保護者が、小学生の親という立場に適応できるかどうかについて考えることは、子どもたちの小学校生活への適応を考える上で、必要な視点であると考えられ、親への適切な情報提供や働きかけが就学前教育から小学校教育へのなめらかな接続のために必要であることは、これまでの研究でも指摘されている。しかし、この視点からの資料は非常に少ない。

そこで、今回は、小学校1年生の保護者に対して、自由記述による意識調査を行い、具体的な小学校に対する不安や期待の内容を把握する。今後の大規模調査のための基礎となる資料を収集する調査を行うことで、学校と保護者のよりよい連携のために、ひいては就学前教育から小学校へのなめらかな接続のために、貢献できる研究の第一歩にしたいと考えている。

方 法

1. 調査対象

小学校1年生の児童の保護者(母親)36名を調査対象とした。小学校1年生が第1子であったのが28名、第2子が8名であった。

2. 調査時期および調査方法

2013年6月～8月に、個別にアンケート用紙を配布し、郵送による回収を行った。回収率は、51%であった。

3. 調査内容

- (1) 入学後、学校に対してとまどったり、不安に思ったりしたことについて、具体的に自由記述での回答を求めた。
- (2) 現在、学校に対してのぞんでいることについて、具体的に自由記述での回答を求めた。
- (3) 小学校入学後の気持ちに関する質問(5項目)：丹羽ら(2004)および神田(2012)を参考にオリ

ジナルで5項目を作成した。

(a)お子さんの友だちづくりについて心配している。

(b)お子さんの小学校での勉強について心配している。

(c) PTA活動などの保護者としての活動について不安がある。

(d)担任の先生との距離が、幼稚園や保育園のときよりも遠いように思う。

(e)小学校のことでわからないことをだれに相談すればよいのか、とまどうことがある。

それぞれの質問について、どの程度自分の気持ちにあてはまると思うかについて、「5かなりあてはまる～1まったくあてはまらない」の5段階評定での回答を求めた。

(4)保護者の年齢や子どもの数、小学校1年生が第何子であるかについても回答を求めた。

結果と考察

1. 子どもの数と母親の年齢

各家庭の子どもの総数および母親の年齢について、小学校1年生の子どもの出生順位(第1子であるか第2子であるか)ごとに、Table1およびTable2に示した。

Table1 各家庭の子どもの総数

		子どもの総数(人数)		
		1	2	3
小学校1年生の 出生順位	第1子(N=28)	16	12	0
	第2子(N=8)	0	5	3

Table2 母親の年齢

		母親の年齢			
		30代前半	30代後半	40代前半	40代後半
小学校1年生の 出生順位	第1子(N=28)	3	9	13	3
	第2子(N=8)	1	2	4	1

2. 小学校入学後の気持ちに関する質問について

Table3は、それぞれの質問について、どの程度自分の気持ちにあてはまると思うかについての回答の平均値および標準偏差を示したものである。得点が高いほどあてはまることを示している。

5項目の質問を被験者内要因、小学校1年生の子どもの出生順位(小学校に入学した子どもが第1子であるか第2子であるか)を被験者間要因として、2要因の分散分析を行った結果、交互作用は有意ではなかったが($F(4, 136)=1.06, ns.$)、被験者内要因の主効果が有意であった($F(4, 136)=3.00, p<.05$)。また、出生順位の主効果についても有意な傾向がみられた($F(1, 34)=3.37, p<.10$)。

被験者内要因について、Bonferoniによる比較を行った結果、(a)「お子さんの友だちづくり

Table3 小学校入学後の気持ちに関する質問に対する回答

	第1子(N=28)		第2子(N=8)	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
(a) お子さんの友だちづくりについて心配している。	3.21	1.17	3.37	1.19
(b) お子さんの小学校での勉強について心配している。	3.00	1.25	2.75	1.67
(c) PTA 活動などの保護者としての活動について不安がある。	2.96	1.26	2.62	1.06
(d) 担任の先生との距離が、幼稚園や保育園のときよりも遠いように思う。	3.71	1.15	2.75	0.71
(e) 小学校のことでわからないことをだれに相談すればよいのか、とまどうことがある。	3.00	1.19	1.75	1.04

について心配している。」と(e)「小学校のことでわからないことをだれに相談すればよいのか、とまどうことがある。」の間、(d)「担任の先生との距離が、幼稚園や保育園のときよりも遠いように思う。」と(e)「小学校のことでわからないことをだれに相談すればよいのか、とまどうことがある。」の間に5%水準で有意な差がみられた。この結果から、わからないことを誰に相談すればよいのかとまどう程度よりも、子どもの友だちづくりへの心配の程度や担任の先生との距離の遠さを考える程度のほうが、強いといえる。

出生順位の主効果についても有意な傾向がみられたため、下位分析として、質問ごとに、小学校1年生の子どもの出生順位を被験者間要因とする、1要因の分散分析を行った。

その結果、(a)「お子さんの友だちづくりについて心配している。」($F(1, 34)=.12, ns.$)、(b)「お子さんの小学校での勉強について心配している。」($F(1, 34)=.22, ns.$)、(c)「PTA活動などの保護者としての活動について不安がある。」($F(1, 34)=.48, ns.$)については、出生順位による差はみられなかった。

一方、(d)「担任の先生との距離が、幼稚園や保育園のときよりも遠いように思う。」($F(1, 34)=5.02, p<.05$)、と(e)「小学校のことでわからないことをだれに相談すればよいのか、とまどうことがある」($F(1, 34)=7.27, p<.05$)については、第1子が小学校に入学したばかりの母親のほうが、第2子が入学した母親よりも、自分の気持ちにあてはまると思う程度が有意に高かった。

分析から、小学校1年生の母親は、子どもの友だちづくりを心配したり、担任の先生との距離の遠さを考えたりする傾向がうかがわれ、特に初めての子どもが小学校に入学した母親は、担任との距離についてより心配していると考えられた。また、初めての子どもが小学校に入学した母親は、小学校の保護者の中のネットワーク作りが始まったばかりで、わからないことをだれに相談すればよいのかとまどう傾向が強い。第2子が小学校に入学した母親は、第1子の時の経験から困った時の相談相手にすでに心当たりがあるのであろう。

3. 小学校入学後の気持ちの関連

Table4は、小学校入学後の気持ちに関する5つの質問項目の間の相関について示したものである。

第1子が小学校に入学したばかりの母親の場合、(d)「担任の先生との距離が、幼稚園や保

Table4 小学校入学後の気持ちの相関

	(a) 友だち づくり	(b) 勉強	(c) PTA	(d) 先生	(e) 相談
(a) お子さんの友だちづくりについて心配している。					
(b) お子さんの小学校での勉強について心配している。					
(c) PTA活動などの保護者としての活動について不安がある。					
(d) 担任の先生との距離が、幼稚園や保育園のときよりも遠いように思う。				810*	
(e) 小学校のことでわからないことをだれに相談すればよいのか、とまどうことがある。				407*	

上段は第1子(N=28)、下段は第2子(N=8)

*相関係数は5%水準で有意(両側)

育園のときよりも遠いように思う。」と、(e)「小学校のことでわからないことをだれに相談すればよいのか、とまどうことがある。」の間に有意な相関がみられた。

一方で第2子が小学校に入学した母親の場合は、(c)「PTA活動などの保護者としての活動について不安がある。」と、(d)「担任の先生との距離が、幼稚園や保育園のときよりも遠いように思う。」の間に有意な相関がみられた。

第1子が小学校に入学したばかりの母親は、まだ小学校の様々なシステムに慣れておらず、誰かに尋ねたいと考えているが、適切な相手が身近にいない場合には、とまどうことも多くなるだろう。そして、新しい小学校の先生に質問したいと思っても、幼稚園・保育園の時のように、先生と直接話をする機会は限られており、「幼稚園・保育園の先生との間に出来あがっていた信頼関係」から離れて、一から関係を始めるという不安も重なり、小学校の先生との距離を感じるが多くなるのではないだろうか。

第2子が小学校に入学した母親の場合は、PTA活動などの保護者としての活動について担任に相談したいと思っても、担任の先生との距離を感じているとなかなか相談できず、不安が増すのではないだろうか。

4. 学校に対するとまどいや、不安についての自由記述の分析

Table5-1およびTable5-2は、小学校入学後の学校に対するとまどいや不安についての自由記述を、子どもに関わるものと小学校との関係に関わるものに分類し、具体例を示したものである。自由記述のため、件数はのべ数である。

子どもに関わる不安として、最も多く挙げられたのは、「子どもが新しい環境に適應できるかどうか」ということに関わる内容であった。具体的な内容からは、子どもの不安そうな様子を見て、さらに不安が高まるという面もあることがうかがわれた。次いで、学習面への不安が挙げられ、友だち関係やいじめ問題についての不安も示された。子どもに関わる不安を挙げたのは、ほとんどが初めての子どもが小学校に入学した母親であり、第2子の母親では1名が、「新しい環境への適應についての不安」を挙げたのみであった。

小学校との関係に関わる不安については、「担任の教員とのコミュニケーションに関する不

Table5-1 学校に対するとまどいや、不安についての自由記述(子どもに関わる不安)

◎子どもに関わる不安 (計17件)

<子どもの新しい環境への適応の問題> 7件(内第2子1件)

- ・5月の連休明けに登校する時、少し不安な表情だった。
- ・5月の連休明けに新生活の疲れが出た時には、子どもも新しい生活に慣れるのは大変なことなのだと感じた。
- ・新しい環境に慣れるのか心配。
- ・緊張からお腹が痛いと言っていた(2～3日で元に戻ったが)。
- ・少人数の保育園から小学校に上がり、集団生活になかなか馴染めず、毎朝「お腹が痛い」と言ったりして、不安に思った。
- ・子どもが3月生まれのうえ体も小さく、あまり主張しない子なのでついていけるか不安。保育園では気にかけてくれたが、小学校ではおいて行かれると思うので。
- ・初めて行くことすべてについて、きちんと指示通りにできるかどうかとても緊張していた。

<子どもの学習面の心配> 5件

- ・授業時間中、きちんと座って先生の話をさけているのかどうか心配。
- ・「机について勉強する」「新しいことを学問として覚えてテストを受ける」「順位がつく」といったことになくなく始めるのかどうか。
- ・どんどん授業が進み、子どもがノートをとれていないことがある。
- ・先生の指示が理解できているのか心配。
- ・宿題の内容を子どもが理解しきれないまま帰宅することが多く、先生にそこまでの配慮がないのか、子どもが集中していないのか不安になる。

<子どもの友人関係の心配> 3件

- ・小学校に入って「男の子らしい」(乱暴な)お友達がいてびっくりした。
- ・友達への迷惑な行動などをしていないか心配。
- ・幼稚園が一緒にの友達が少なかったため、新しい友達ができるかどうか心配した。

<いじめの問題> 2件

- ・いじめの問題が心配。
- ・先輩に頭を叩かれることがいじめなのかおふざけなのか線引きがよくわからない。子どもは嫌だといっているが、先生に相談すべきかどうか悩んでいる。

Table5-2 学校に対するとまどいや、不安についての自由記述(小学校との関係に関わる不安)

◎小学校との関係に関わる不安 (計24件)

<担任の教員とのコミュニケーション面> 11件(内第2子1件)

- ・小学校は情報が少ない。
- ・幼稚園と違い学校での様子がわからなくなった。
- ・送り迎えで先生と会うということが無く、先生とのコミュニケーションが取れず戸惑うことが多い。
- ・お便りが多い。しなければならぬこと、用意しなければならないことが多い。
- ・先生と毎日会うことがないのが不安。
- ・フルタイム勤務のため、平日行事やPTA活動等なかなか参加できず学校の様子がよく分からない。
- ・連絡帳のみのやり取りになるのでそこに書いてある言葉一つでいろいろ考えてしまう。
- ・先生から細かい報告がないため何をしているかよく分からない。
- ・持ち物、宿題等の連絡がわからなくて困ることがある。
- ・学校行事等が初めてだが、説明が少ないせいか戸惑いっぱなし。
- ・配布物や連絡が遅れる等の担任の先生の対応。

<学校全体への不安> 6件(内第2子2件)

- ・体罰問題で説明会があったときに、具体的な状況説明がなく、不安になった。
- ・今までの古いしきたりと、近年の問題点(安全対策、いじめ問題、アレルギー対応など多数)で学校も、保護者も、先生もすべてが疲弊しているように感じる。
- ・学校に夕方電話をした時、誰も出なかった。緊急連絡が必要な場合は非常に困るし、職員が不在の職員室というのもセキュリティの問題があると思う。そんなに人材不足なのかと心配になる。
- ・人数が1クラス40名のため、先生が把握しきれていない不安がある。
- ・防災計画が練られておらず安全面に不安がある。
- ・登下校お知らせメールシステムに度々不具合があり、登下校が確認できず不安になることがある。

<プリントがわかりにくい> 4件(内第2子1件)

- ・学校からのお知らせ、連絡が1枚のプリントにまとまっておらずとまどっている。
- ・毎日持ってくるプリントが多く、何が重要なのか特定できず戸惑う。
- ・自分で整理してプリントをまとめたりするのを負担に感じる。
- ・お知らせの紙が多種にわたり、それぞれに必要な事項がちよこちよ記載されており、わかりづらい。

<PTAや保護者間の問題> 3件(内第2子1件)

- ・PTAなど。学校の行事に参加出来ないのは、大丈夫なのか心配。
- ・小学校は他の保護者の顔も見えないので、今後何かしらの問題が発生した時を思うと不安。
- ・PTAの活動。平日の日中に活動することは難しいが、1人につき最低一度は引き受ける事を求められる。

◎不安は特にないという回答 計7件(内第2子3件)

安」が最も多く挙げられた。これはすべての中で最も多く挙げられた不安でもあった。具体的な内容からは、幼稚園や保育園のときと異なり、教員と直接接する機会が少ないことが不安を増長させていることがうかがわれた。プリント等の情報がわかりにくかったり、子どもを通しての説明に不明な点があったりする場合にも、なかなか直接確認することができないことに、最初は不安を感じる母親が多いのだろう。また、担任の教員だけでなく「学校全体への不安」も挙げられており、これは第2子の場合でも複数挙げられている。一方で、第2子の場合、「不安は特にない」という回答が最も多く示されており、やはり初めての子どもの場合に不安が高いと考えられた。

5. 学校に対してのぞんでいることについての自由記述の分析

Table6は、現在、学校に対してのぞんでいることについての自由記述を分類し、具体例を示したものである。自由記述のため、件数はのべ数である。

Table6 学校に対してのぞんでいることについての自由記述

<学習面についての要望> 10件 ・一斉に皆同じ教育を行うのではなく、個々の能力にあわせた自由なカリキュラムがあればいいと思う。 ・学力低下を防いでほしい。 ・1年生から算数の学力別のクラスを取り入れてほしい。 ・勉強のレベルをもう少し上げてほしい。 ・休みが多く授業時間が少ない。 ・スタートのレベルは良いが進み方が遅い。 ・子ども個々の学力の向上を目指してもらいたい。 ・クラスに少し問題がある子どもがいる時は、担任の先生を少し厳しい先生にしてほしい。 ・他の子どもの勉強に遅れがでている気がする。 ・サブ担任をつけて、授業や遊びがスムーズにいくようにしてほしい。
<学校での学習面以外の指導についての要望> 7件(内第2子2件) ・学校内での人間関係において思いやりや感謝の気持ちを持てるように指導してほしい。 ・子どもの自主性に任せて何かできないことがあっても最後までやり遂げる事が出来るように見守ってほしい。 ・人間関係や社会生活に結びつくような指導をしてほしい。 ・しかるべきところはビンッと叱ってほしい(自分の小学校時代と比べると先生がかなりやさしいように思う)。 ・他クラス、他学年との交流、地域や地域の行事(祭りなど)に積極的に活動すること。 ・子どもの個性をつぶさずに認めてほしい。 ・先生は、尊敬できる対象であってほしい。
<学校全体に対する要望> 6件(内第2子1件) ・参観日の日数を増やしてほしい。 ・「今までの伝統」重視だけでなく「今」も見てほしい。 ・子どもが安心して学校生活を楽しめるようにしてほしい。 ・PTAの活動が多すぎて負担が大きい。 ・平日の昼間に保護者会等をしないほしい。 ・子どもの安全を確実に守ってほしい(不審者、事故、いじめ、災害等から)。
<担任の先生とのコミュニケーションについての要望> 4件 ・もう少し親に学校での出来事を報告してもらいたい。 ・なかなか子どもの様子を聞く機会がないので、もう少し先生と直に話したい。 ・連絡帳や参観以外に学校内での子どもを知る方法はないのだろうか。 ・連絡プリントが多すぎるので、PDFの添付メールで配信してもらいたい。

学校に対してのぞんでいることとして、最も多く挙げられたのは、「学習面についての要望」であった。次いで、「学習面以外の指導についての要望」も多く挙げられており、母親が、「学習面」と「精神面」の両面での教育を小学校に期待していることがうかがえる。

全体的考察

本研究は、子どもたちの小学校生活へのよりよい適応には、保護者が小学生の親という立場に適応できるかということが関係しているという視点から、親が必要としている適切な情報提供や働きかけとは何か、親が抱えている小学校への不安や期待とは具体的にはどのようなことなのか、を把握することを主な目的とし、小学校1年生の保護者に対して、自由記述による意識調査を行った。

具体的には、小学校入学後の気持ちに関する質問(5項目:(a) お子さんの友だちづくりについて心配している (b) お子さんの小学校での勉強について心配している (c) PTA活動などの保護者としての活動について不安がある (d) 担任の先生との距離が、幼稚園や保育園のときよりも遠いように思う (e) 小学校のことでわからないことをだれに相談すればよいのか、とまどうことがある)についての5段階での回答の分析を行い、「入学後、学校に対してとまどったり、不安に思ったりしたこと」および「学校に対してのぞんでいること」についての自由記述回答についての検討を加えた。

その結果、まず5項目の質問内容については、あてはまると考える程度に違いが見られ、わからないことを誰に相談すればよいのかとまどう程度よりも、子どもの友だちづくりへの心配の程度や担任の先生との距離の遠さを考える程度のほうが、強いと考えられた。このことは、不安についての自由記述の回答として、担任の教員とのコミュニケーションに関する不安が非常に多く挙げられ、友だち関係やいじめ問題も挙げられていたことからもうかがわれた。次に、「担任の先生との距離が、幼稚園や保育園のときよりも遠いように思う。」と「小学校のことでわからないことをだれに相談すればよいのか、とまどうことがある」については、初めて子どもが小学校に入学したばかりの母親のほうが、第2子が入学した母親よりも、自分の気持ちにあてはまると思う程度が有意に高かった。さらに、項目間の相関をみると、第1子が小学校に入学したばかりの母親の場合、「担任の先生との距離が、幼稚園や保育園のときよりも遠いように思う。」と「小学校のことでわからないことをだれに相談すればよいのか、とまどうことがある。」の間に有意な相関がみられた。自由記述でも、「担任の教員とのコミュニケーション面での不安」は最も多く挙げられた不安であり、これを挙げた割合は、圧倒的に第1子の母親が高かった。

これらの分析から、特に初めての子どもが小学校に入学した母親の特徴として、担任との距離についてより心配していることが考えられた。第1子が小学校に入学したばかりの母親は、まだ小学校の様々なシステムに慣れておらず、配布されるプリントの内容の理解が難しかったり、子どもを通しての情報に不安を感じたりすることも多いため、適切な相談相手が身近にいない場合には、とまどうことも多いのだろう。幼稚園・保育園の時のように、先生に直接質問したいと思っても、その機会は限られており、「幼稚園・保育園の先生との間に出来あがっていた良好な信頼関係」から離れて、一から小学校の担任との関係を始めるという不安も重なり、小学校の先生との距離を感じ、コミュニケーションに不安を感じるようになるのだろう。

今回の結果から、特に、初めての子どもが小学校に入学した保護者に対して、最も必要な情報は、「担任の教員とのコミュニケーション面での不安」を解消できるような情報であることが

示された。つまり、たとえば、小学校では保護者にプリントによって様々な情報を伝えるシステムであること、基本的に子どもを通しての連絡になること、直接話す機会が少ないことを連絡帳での連絡に対して丁寧に対応することで補うことなど、特に幼稚園や保育園と異なる点を中心に、入学当初からきちんと保護者に小学校の様々なシステムについて詳細に説明し、必要な情報を提供できれば、保護者の「担任教員とのコミュニケーションに対する不安」を低減できるのではないだろうか。そのためには、小学校側は、保護者に対して十分な情報を提供できているかを常に点検し、一方的に指導する立場からの対応にならないように注意し、わかりやすいプリントの作成を心がけ、子どもが連絡内容を理解しているかどうかを確認することを心がける、といった必要があるであろう。

今後は、今回の結果をもとに、更なる調査のための質問項目の選択および作成を行う。今回は小規模な調査であったため、特に第2子が小学校に入学した保護者の小学校への不安や期待については、不十分な資料しか得られていない。今後、より大規模な調査を行うことで、学校と保護者のよりよい連携のために貢献できる資料を得たいと考えている。

引用文献

- 網野武博・増田まゆみ・秋田喜代美・尾木まり・高辻千恵・一前春子(2010)．保育所、幼稚園、小学校の連携等に関する現状分析及び今後の展望に関する研究 東京家政大学生活科学研究所研究報告, 33, 1-14.
- 神長美津子(2006)．幼小連携を進める視点は何かー発達や学びの連続性から考える 全国幼児教育研究協会編, 学びの発達と連続性(pp.71-79) , 東京: チャイルド社.
- 神田雅貴(2012)．子どもの小学校入学を控える保護者を対象とした家庭教育講座の実施方法の考察 琉球大学生涯学習教育研究センター研究紀要, 6, 29-38.
- 加藤美帆・高濱裕子・酒井朗・本山方子・天ヶ瀬正博(2011)．幼稚園・保育所・小学校連携の課題とは何か お茶の水女子大学人文科学研究, 7, 87-98.
- 菊地知美(2008)．幼稚園から小学校への移行に関する子どもと生態環境の相互調節過程の分析: 移行期に問題行動が生じやすい子どもの追跡調査 発達心理学研究, 19, 25-35.
- 丹羽さかの・酒井朗・藤江康彦(2004)．幼稚園、保育所、小学校教諭と保護者の意識調査: よりよい幼保小連携に向けて お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要, 2, 39-50.
- 無藤 隆(2006)．学びと発達の連続性から見た幼小の連携の在り方 全国幼児教育研究協会編, 学びの発達と連続性(pp.45-55) , 東京: チャイルド社.
- 酒井 朗(2003)．幼小連携、幼保小連携を考える: なめらかな接続を意識した取り組み 幼児の教育, 102, 24-30.

2013年度子ども学部1年生における、 新体力テストと生活習慣に関する調査研究

原 信 一

I. 序論

1. 大学生における健康・体力に関する調査の意義

近年、就学前から高等学校までの子どもの体力・運動能力の低下が、現代の指導現場において大きな課題となっている。^{16) 19)}このような我が国の国民の健康に関する課題について、「健康日本21」¹⁸⁾という健康政策では、生活習慣病や外科的な傷害に陥らないための一次予防的な活動が推進されている。この政策の中では、少年期・青年期において運動習慣を持たなくなるのが年々低年齢化していることが確認されている。例えば17歳以降の女性で運動習慣がない者は、体力の著しい低下がみられ、更に成人以降では筋力の顕著な低下が確認されるため、体力値のピークをできるだけ高めておくことが重要であるとされている。2012年度に報告した本学部の調査¹⁵⁾では、運動・スポーツの好嫌度や中学校・高等学校における運動部への取り組み方がその後の健康・体力の維持増進に大きく関わっていることが明らかになり、この施策の見解を支持する結果となった。また文部科学省の「体力・運動能力調査結果」²²⁾やこれまでの報告²⁾³⁾⁵⁾⁹⁾¹⁰⁾¹²⁾¹⁴⁾²⁴⁾では、子どもから成人するまでの間だけでなく、老人に至るまでの生涯にわたる生活習慣や運動習慣の構築のための啓蒙の必要性を説いている。また、将来教諭・保育士を目指す学生は、子どもの健康や運動に対する態度・知識・技能を育成させることができるように、大学生自らの生活・運動習慣を見直し作り直すこと、更には子どもに正しい健康教育を実践できるような知識・技能を身につけることが急務である。

2. 本研究の目的

本研究は本学子ども学部の学生に対し、現在我が国で広く行われている新体力テスト²²⁾を実施し、同時に生活習慣の実態を調査することから、今後の学生へ適切な健康指導や運動指導を実施する際の基礎的な知見を得ることを目的とした。

II. 本論

1. 研究の方法

(1)対象者

対象者は、本学子ども学部にて平成25年度に入学した1年生である。新体力テスト・生活に関

するアンケート調査⁴⁾¹³⁾を、1年A組48名(男子3名、女子45名)、B組47名(男子4名、女子43名)、C組48名(男子4名、女子44名)、学年合計143名(男子11名、女子132名)に対して実施した。

(2)実施期間・場所

期間：5月24日～6月24日における「健康づくりと生涯スポーツⅠ」授業時間内

場所：本学体育館、東京都生涯者総合スポーツセンターグラウンド

(3)調査・測定項目とその方法

1)新体力テスト

新体力テストの実施項目は、上体起こし、長座位体前屈、反復横跳び、20mシャトルラン、50m走、立ち幅跳び、ハンドボール投げ、握力、を実施し、上記種目の記録を得点化したものを合計した総合得点も加えて分析した。また、新体力テストと同時に、身長、体重、BMI、体脂肪率についても測定・分析した。なお、体脂肪率は家庭用体脂肪測定機能付きの体重計を使用した。

2)学校・生活に関するアンケート調査

学校・生活に関するアンケートは、①運動・スポーツ、体育の好嫌度、②就学前から高等学校期における生活習慣、③中学校・高校における部活動への参加の様子、④現在の生活習慣の4種類について調査を実施した。

2. 新体力テストの結果から

(1)体格・体力測定における全国平均との比較^{8) 22)}

表1は、本学1年生の体格および、体力測定の結果と平成24年度の全国平均値を男女別に比較したものである。全国平均と比較すると、男子では20mシャトルラン・50m走で全国平均値を上回り、体重・握力で有意に下回る結果となった。女子では長座位体前屈、20mシャトルラン・50m走で全国平均値を上回り、握力・上体起こし・立ち幅跳び、ハンドボール投げで有意に下回る結果となった。男女ともに、身長は全国平均と比較しても差は見られなかったものの、持久力・短距離の疾走能力が高いことが示された。また男子では体重・握力で全国平均を下回っていたが、体力の総合指標となる総合得点では有意な差が見られなかった。女子は、握力・上体起こし・立ち幅跳び・ハンドボール投げという筋力やパワー系種目で全国平均を下回ったものの、総合得点では全国平均と差が見られなかった。

また表1-2から、平成24年度新入

表1 平成25年度本学新入生の体格・体力の測定結果と全国平均値(平成24年度)との比較

本学学生						全国(18歳)					
男子	平均値	標準偏差	n数	max	min	平均値	標準偏差	n数	有意差		
身長	171.2	4.6	11	177.2	165.8	171.1	5.6	1040			
体重	59.3	4.5	11	69.0	51.0	62.4	8.3	1039	※		
BMI	20.2	1.1	11	21.8	18.5						
%	15.4	8.8	11	30.2	5.0						
握力(左右平均)	39.3	3.3	11	43.5	33.5	42.8	6.98	1050	※※		
上体起こし	29.9	6.8	11	41	19	30.16	6.28	1053			
長座位体前屈	49.0	16.6	11	70	16	48.97	10.71	1053			
反復横跳び	58.0	5.1	11	64	48	57.57	7.35	1047			
20m×11s	112.6	23.5	9	138	78	81.86	25.56	800	※※※		
50m	7.0	0.4	9	7.61	6.5	7.37	0.64	1030	※		
立ち幅跳び	219.5	12.9	11	242	2	226.95	23.13	1039			
ハンドボール	25.5	5.8	11	34	14	25.75	5.84	1047			
総合得点	59.9	9.3	7	69	42	53.93	10.16	984			
女子	平均値	標準偏差	n数	max	min	平均値	標準偏差	n数	有意差		
身長	158.2	5.2	130	171.3	148.0	158.3	5.4	1009			
体重	52.2	7.5	130	104.2	38.0	51.7	7.4	943			
BMI	20.8	2.7	130	39.7	16.2						
%	25.9	4.6	122	47.4	16.2						
握力(左右平均)	24.5	4.2	131	39.5	16	26.7	5.0	1039	※※※		
上体起こし	21.1	5.7	128	38	6	22.7	6.2	1042	※※※		
長座位体前屈	50.3	10.9	131	83	24	46.8	9.7	1047	※※※		
反復横跳び	46.4	5.7	128	65	27	47.0	6.4	1036			
20m×11s	48.4	14.1	122	86	21	45.1	16.7	961	※		
50m	8.8	0.7	121	11.2	7.55	9.1	0.9	988	※※		
立ち幅跳び	164.8	20.5	121	23	0.96	169.4	23.4	1011	※		
ハンドボール	12.5	3.4	127	21	6	14.3	4.0	1004	※※※		
総合得点	48.6	9.0	106	70	25	49.6	10.9	924			

5%:※
1%:※※

生と比較すると、男子では身長は変わらないが体重が軽量で20mシャトルランテストにおいて大きな差があった。女子では、身長・体重の値は変わらないが体脂肪率で微少ではあるが、有意に高い結果となった。また、体力項目では、20mシャトルランで上回り、ハンドボール投げで下回る結果となった。

最後に、男女の得点を混合したクラス毎の結果は下記の通りで、それぞれのクラスにおいて有意な差は見られなかった。

A組：平均49.7点(標準偏差8.7)

B組：平均50.0点(標準偏差8.9)

C組：平均48.3点(標準偏差10.6)

これらのことから総合すると、本学子ども学部平成25年度1年生の体力は、全国的に見ると、種目によって多少差があるものの男女ともにはほぼ平均的な体力水準であることが言え、各クラス学生の間での体力的な値には差がないと考えられる。以上の結果に基づいて、これからの体育系授業において、一つの指標としていきたい。¹¹⁾

(2) 体格・体力測定における項目間の相関から

表2は、今回測定した体格と体力項目間における相関を男女別で示したものである。男子では、n数が11ということもあり、女子と比較すると項目間で有意な結果があまり見られなかった。しかしその中でも、身長と体重 ($r=0.677$, $p<0.05$)、体重とBMI ($r=0.717$, $p<0.05$) というような体格項目間での有意な相関や、長座体前屈と体脂肪率 ($r=-0.794$, $p<0.01$)、反復横跳びと上体起こし ($r=0.657$, $p<0.05$)・長座体前屈 ($r=0.562$, $p<0.05$)・50m走 ($r=-0.701$, $p<0.05$)、50m走と上体起こし ($r=-0.635$, $p<0.05$)・20mシャトルラン ($r=-0.794$, $p<0.05$)・

表1-2 平成25年度本学新入生の体格・体力の測定結果と平成24年度新入生との比較

	平成25年					平成24年					
男子	平均値	標準偏差	n数	max	min	平均値	標準偏差	n数	有意差		
身長	171.2	4.6	11	177.2	165.8	171.6	6.7	14			
体重	59.3	4.5	11	68.0	51.0	66.4	10.0	14	※※		
BMI	20.2	1.1	11	21.8	18.5	22.6	3.4	14	※※		
%	15.4	8.8	11	30.2	5.0	15.6	5.5	13			
握力左右平均	39.3	3.3	11	43.5	33.5	39.3	5.2	14			
上体起こし	29.9	6.8	11	41	19	26.5	3.1	13			
長座体前屈	49.0	16.9	11	70	16	50.5	7.9	14			
反復横跳び	58.0	5.1	11	64	48	55.9	4.9	13			
20mシャトル	112.6	23.5	9	138	78	67.6	19.8	13	※※		
50m	7.0	0.4	9	7.61	6.5	7.1	0.4	12			
立ち幅跳び	219.5	12.9	11	242	2	225.9	21.1	13			
ハンドボール	25.5	5.8	11	34	14	25	5.3	14			
総合得点	59.9	9.3	7	69	42	50.5	5.9	12	※		
女子	平均値	標準偏差	n数	max	min	平均値	標準偏差	n数	有意差		
身長	158.2	5.2	130	171.3	148.0	157.8	6.1	115			
体重	52.2	7.5	130	104.2	38.0	51.6	7.7	109			
BMI	20.8	2.7	130	39.7	16.2	20.9	2.8	109			
%	25.9	4.6	122	47.4	16.2	24.2	4.7	104	※※		
握力左右平均	24.5	4.2	131	38.5	16	25.0	4.3	117			
上体起こし	21.1	5.7	128	38	6	20.9	6.1	117			
長座体前屈	50.3	10.9	131	83	24	48.7	10.2	117			
反復横跳び	46.4	5.7	128	65	27	46.4	5.7	117			
20mシャトル	48.4	14.1	122	86	21	40.4	14.6	115	※※		
50m	8.8	0.7	121	11.2	7.55	8.8	0.9	113			
立ち幅跳び	184.8	20.5	121	23	0.96	168.0	22.5	117			
ハンドボール	12.5	3.4	127	21	6	13.7	4.0	118	※※		
総合得点	48.6	9.0	106	70	25	48.2	10.6	107			
										5%:※※ 1%:※※※	

5%:※
1%:※※

表2 体格・体力測定における項目間の相関

男子	身長	体重	BMI	%	平均	上体起こし	長座体前屈	反復横跳び	20mシャトル	50m	立ち幅跳び	ハンドボール	総合点
身長		0.677 ※	-0.025	-0.116	-0.068	-0.155	0.084	-0.146	-0.030	0.258	0.014	-0.474	-0.356
体重			0.717 ※	0.152	0.093	0.146	0.169	0.202	-0.485	0.224	0.069	-0.082	-0.830 ※
BMI				0.281	0.173	0.377	0.176	0.431	-0.737 ※	0.031	0.074	0.306	-0.348
%					0.347	-0.016	-0.784 ※※	-0.359	-0.688 ※	0.372	-0.258	-0.007	-0.589 ※
平均						0.328	-0.255	-0.119	-0.214	0.068	0.208	0.318	0.195
上体起こし							0.139	0.857 ※	0.445	-0.835 ※	0.953 ※	0.618 ※	0.988 ※※
長座体前屈								0.582 ※	0.428	-0.542	0.445	0.070	0.323
反復横跳び									0.583	-0.701 ※	0.414	0.350	0.694 ※※
20mシャトル										0.560	0.044	0.759 ※	
50m											-0.317	-0.602 ※	
立ち幅跳び												0.062	0.648 ※
ハンドボール													0.600 ※
総合点													
女子	身長	0.394 ※※	-0.069	-0.097	0.202 ※※	-0.030	0.187 ※※	0.158	-0.067	-0.065	0.133	0.116	0.128
体重			0.893 ※※	0.722 ※※	0.369 ※※	0.110	0.053	0.124	-0.116	-0.002	0.055	0.235 ※	0.171
BMI				0.820 ※※	0.297 ※※	0.141	-0.030	0.060	-0.084	0.020	0.005	0.175	0.132
%					0.232 ※※	0.068	-0.028	0.063	-0.067	0.069	-0.123	0.054	0.065
平均						0.259 ※※	0.077	0.371 ※※	0.215 ※	-0.330 ※※	0.281 ※※	0.304 ※※	0.506 ※※
上体起こし							0.149	0.403 ※※	0.261 ※※	-0.374 ※※	0.428 ※※	0.347 ※※	0.543 ※※
長座体前屈								0.211 ※	0.062	-0.027	0.316 ※※	0.288 ※※	0.440 ※※
反復横跳び									0.525 ※※	-0.601 ※※	0.541 ※※	0.516 ※※	0.812 ※※
20mシャトル										-0.554 ※※	0.362 ※※	0.273 ※※	0.623 ※※
50m											-0.357 ※※	-0.669 ※※	
立ち幅跳び												0.448 ※※	0.745 ※※
ハンドボール													0.640 ※※
総合点													

5%:※
1%:※※

立ち幅跳び ($r=-0.682$, $p<0.05$) など、体力項目間での有意な相関がいくつか見られた。その中でも、体力テストの総合点数は身長・BMI・握力・長座体前屈以外の種目と有意な相関が見られ、特に上体起こしとの間には特に高い相関 ($r=0.908$, $p<0.01$) が見られた。女子では、多くの有意な相関が見られ、BMIと体重 ($r=0.893$, $p<0.01$)・体脂肪率 ($r=0.820$, $p<0.01$)、体脂肪率と体重 ($r=0.722$, $p<0.01$) という体格項目間や、50m走と反復横跳び ($r=-0.601$, $p<0.01$) などの体力項目間では高い有意な相関が見られた。また男子と同様に、総合点数とすべての体力項目の間には有意な相関が見られ、特に反復横跳び ($r=0.812$, $p<0.01$)・20mシャトルラン ($r=0.623$, $p<0.01$)・50m走 ($r=-0.698$, $p<0.01$)・立ち幅跳び ($r=0.745$, $p<0.01$)・ハンドボール投げ($r=0.640$, $p<0.01$)の間では前回の報告と同様に高い相関があった。

以上のことから、体格項目では、これまで広く行われてきた形態、体格指数、体組成を表す計測方法や指標の間には有意で高い相関関係がこれまでの報告²⁾ 9) 22) の通り見られたが、この結果からでは体重やBMIから体脂肪率を推定することはできない。前回の報告と同様に、生活習慣病の第一的な予防の一つの方法として、体重と体脂肪率の双方を継続的に計測していくことが重要であることが示された。また、体力項目では、これまでの報告¹⁾²⁾の通り項目間で種々の相関が見られたこと、男女ともに、総合得点と種々の項目との間において、有意で高い相関が見られたことから、これらの実施種目は体力測定項目としてとして有効であることが示唆された。

3. 学校・生活に関するアンケート調査から

(1)運動・スポーツへの好嫌度について

「あなたは体を動かしたり、スポーツをすることが好きですか?」という問いに対し、5)大変好きであると答えた学生が40名(28.0%)、4)好きな方であると答えた学生が54名(37.8%)、3)ふつうと答えた学生が29名(20.3%)、2)あまり好きではないと答えた学生が12名(8.4%)、1)嫌いであると答えた学生が8名(5.6%)であった。(有効回答数143) また、5)大変好きである、4)好きな方であると答えた者と、3)ふつう、2)あまり好きでない、1)嫌いであると答えた者の新体力テストの総合点数を比較すると、5)と4)と答えた者たちの点数の平均点は52.7点(標準偏差8.2, $n=76$)で、3)と2)そして1)と答えた者たちの平均点が42.2点(標準偏差7.7, $n=37$)となり、5)もしくは4)と答えた者たちの点数が0.1%水準で有意に高かった。また、今回の調査・研究では新たに小学校・中学校・高等学校における、体育授業の好嫌度について調査した。運動・スポーツの項と同様に、5)大変好きである、4)好きな方である、3)ふつう、2)あまり好きでない、1)嫌いである、という5段階評価を小学校・中学校・高等学校の3校種で学生に評価させ、それらの合計得点を学生自身のこれまでの体育学習に対する好嫌度として捉え、分析・考察をした。その結果、合計得点とその人数は、15点19人・14点7人・13点15人・12点26人・11点14人・10点17人・9点11人・8点2人・7点3人・6点1人・5点2人・4点2人・3点1人であった。(有効回答数120) 体力テスト総合得点を有する、小学校・中学校・高等学校の3校種の間、平均して4)好きな方であると答えた、合計得点が12点以上の学生は56人、11点以下の学生は41名で、これら二つのグループの体力テスト総合得点は、それぞれ53.4点(標準偏差8.6)と44.2点(標準偏差8.8)となり、5)もしくは4)と答えた者たちの点数が0.1%水準で有意に高かった。以上の

ことから、運動・スポーツ、体育授業に対する取り組みや意識の違いと、実際の体力レベルとの間には明らかな関連性があることが示された。植屋¹⁷⁾らは、新体力テストとADL（日常生活動作：activities of daily living）・QOL（quality of life）それぞれの得点との間の有意で高い相関関係から、高齢者における生活様式と体力得点との間の密接な関連性を示している。このことは、高齢者における生活の質を向上させることは結果的に高い体力水準の維持に結びつくことを示し、生涯に渡って体力を維持向上させることは老後の健康的な質の高い生活を営むことができる一つの大きな要因であると言える。よって、国民に生涯に渡って健康的な生活を送らせるために、子どもの頃から健康・体力に関する興味・関心を育てること、運動・スポーツとの関わりを多く持たせること、自ら運動・スポーツに取り組み、結果的に健康維持増進のための体力づくりに励ませることなどを念頭に置いて運動指導を実施しなければならない。

運動・スポーツが嫌いな子どもがいる背景には、これまでの体育授業や中学・高等学校における部活動の実施状況が大きく影響しているものと考えられる。²³⁾今回の調査において、運動・スポーツが好き(4・5と答えた)であり、体育が好き(12点以上)と答えた者が62人(A群)いた反面、運動・スポーツが好きだが、体育が好きでない(11点以下)学生が19人(B群)、運動・スポーツが好きではないが、体育は好きである学生が5人(C群)、運動・スポーツ、体育ともに好きではない学生が34人(D群)いた。これは、子どもは体を動かすことすべてを好きなのではなく、これまでのいわゆる「体育嫌いの運動好き」というような運動・スポーツ、体育への複雑な意識の様相を示すものであり、運動・スポーツと体育との関連性を表す一つの結果ではあるが、運動嫌い・体育嫌いの発生機序や、それらお互いの関連性を明らかにできるように、更に調査を進めていく必要がある。そして、これらA～Dの4群における総合得点は、それぞれA群:54.6点(標準偏差7.6)、B群47.0点(標準偏差8.1)、C群38.3点(標準偏差4.1)、D群42.4点(標準偏差8.6)となり、C群とD群以外の組み合わせすべてにおいて、0.1%水準の有意差が見られた。これまで、新体力テストの結果と疾病や怪我などのいわゆる健康度との関連性については十分に議論されてきていないが、健康維持増進や健康年齢の向上などのために必要な、各年代における体力的な数値の下限水準を設定すること、また運動やスポーツを楽しんで自ら進んで行えるような、就学前からの子どもに対する具体的な取り組みを推進していくことが、中高年以降の生活の質の向上に非常に有用な事であると言える。^{16) 18) 22)}

(2) 就学前から大学(現在)における運動習慣について

表3・表4は、就学前から現在までの園・学校以外での過ごし方についてまとめたものである。表3では、月曜日から金曜日までの園・学校がある日の一斉活動後・放課後の活動の様子を日数毎にまとめ、表4では休日における活動の様子を日数毎にまとめている。これらの表を見ると、本学学生は就学前から現在までに、学習塾・スポーツ教室・運動遊び・室内での遊びなどを友達もしくは親と楽しむなど種々の活動に取り組んでいた様子が見られるが、一方で「何もしない」日があるなど消極的に過ごす様子を見ることが出来る。まず、就学前には平日休日ともに親と遊ぶなど親との関わりが大きいことが分かる。そして、小学校に上がると学習塾・スポーツ教室への参加状況は平日・休日ともに就学前よりも増加する。更に中学校・高等学校・大学に年齢を重ねるに従い親との関わりが薄くなり、反面友達との関わりが深くなる傾向がうかがえる。また、高等学校以上では学習塾に通う者が少なくなり、その代わりに買い物・部活動・

表3 月曜日から金曜日における一斉活動後(放課後)の過ごし方
(複数回答可)

学年別	小学校					中学校					高等学校					大学				
	1日	2日	3日	4日	5日	1日	2日	3日	4日	5日	1日	2日	3日	4日	5日	1日	2日	3日	4日	5日
学習塾	8	5	3	0	1	19	31	8	2	0	11	13	4	0	1	0	1	0	0	1
スポーツ教室	22	13	1	0	0	42	24	6	3	1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0
友達と運動遊び	10	32	29	9	21	23	25	37	14	21	8	2	2	0	2	4	3	2	0	0
友達と室内遊び	27	25	21	4	12	35	28	10	2	13	21	9	2	0	4	13	10	3	0	2
勉強	3	3	0	1	0	7	4	1	1	8	7	6	4	6	10	0	0	0	0	0
なにもしない	12	2	2	0	4	14	5	1	1	1	10	14	4	2	3	0	0	0	0	0
親と運動遊び	7	4	6	2	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
親と室内遊び	11	8	6	4	13	11	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
買い物など外出	13	13	4	1	2	10	9	4	1	0	4	1	1	0	24	29	27	12	24	24
部活のみ	12	3	1	0	2	10	8	4	1	2	6	10	10	6	3	0	0	0	0	0
その他																				

※ 小学校、中学校、高等学校における、その他は、ピアノ、ダンス、スイミングなど。

※ 高等学校、大学における、その他は、アルバイト、ピアノなど。

表4 休日における過ごし方
(複数回答可)

学年別	小学校		中学校		高等学校		大学	
	1日	2日	1日	2日	1日	2日	1日	2日
学習塾	7	1	33	2	3	9	3	3
スポーツ教室	12	3	6	5	0	1	1	1
友達と運動遊び	46	15	12	6	7	3	1	1
友達と室内遊び	40	9	32	7	21	5	5	5
勉強	4	1	16	4	9	14	4	4
なにもしない	17	2	20	2	16	4	4	4
親と運動遊び	30	17	0	0	0	0	0	0
親と室内遊び	25	24	1	0	0	1	1	1
買い物など外出	63	10	71	15	57	20	20	20
部活のみ	5	0	29	27	12	24	24	24
その他			8	3	24	24	0	0

学年別	小学校		中学校		高等学校		大学	
	1日	2日	1日	2日	1日	2日	1日	2日
学習塾	1	0	0	0	0	0	0	0
スポーツ教室	3	0	0	0	0	0	0	0
友達と運動遊び	4	3	0	0	0	0	0	0
友達と室内遊び	19	0	0	0	0	0	0	0
勉強	4	4	0	0	0	0	0	0
なにもしない	22	13	0	0	0	0	0	0
親と運動遊び	1	0	0	0	0	0	0	0
親と室内遊び	0	1	0	0	0	0	0	0
買い物など外出	61	29	0	0	0	0	0	0
部活のみ	0	0	0	0	0	0	0	0
その他	45	43	0	0	0	0	0	0

※ 調査年：小学校 中学時代に於ける
 ※ 学年別：ピアノ、ダンス、スポーツなど
 ※ 学年別：ピアノ、ダンス、スポーツなど
 ※ 学年別：ピアノ、ダンス、スポーツなど

※ 小学校、中学校、高等学校における、その他は、ピアノ、ダンス、スイミングなど。

※ 高等学校、大学における、その他は、アルバイト、ピアノなど。

アルバイトなど活動の幅が広がってゆく傾向が見られるが、同時にこの時期にも「何もしない」という消極的な様子も一方で見られる。これらのことに関して、前回の調査¹⁵⁾でも同様の傾向が見られた。

(3) 中学校・高等学校・大学における(部活動)サークル活動の様子

表5は、中学校・高等学校・大学における、部活動(サークル)への所属についてまとめたものである。今回の調査から、部活動(サークル)に所属する合計人数は中学校、高等学校、大学と年齢が上がるにつれて減少していること、部活動(サークル)に参加しない人数が増加していることが明らかになり、これまでの報告²⁵⁾とほぼ一致する結果となった。本学において、これからもサークル所属人数を増加させるための策を講じ、それを継続的に実施していくことの重要性を前回の調査同様に述べたい。

表6と7は、中学校・高等学校・大学における、部活動(サークル)の活動日数・活動時間である。今回の調査結果から、運動部参加者において週あたりの活動日数・週あたりの活動時間ともに、中学校・高等学校では週5日間以上(中学校78名・84.8%、高等学校45名、66.2%)、10時間以上(中学校76

表5 中学校・高等学校・大学における、部活動(サークル)所属人数

	中学	高等学校	大学
運動系	93	70	40
文化系	48	47	34
無所属	9	29	80
無回答	3	3	4

※ 各年代で、兼部あり

表6 中学校・高等学校・大学における部活動(サークル)活動日数(週あたり)

活動日数	中学校		高等学校		大学	
	運動部	文化部	運動部	文化部	運動部	文化部
1日	1	1	2	9	24	18
2日	0	5	1	8	5	5
3日	5	2	14	5	2	3
4日	8	5	6	1	2	0
5日	23	8	15	2	0	0
6日	39	14	24	9	0	0
7日	16	8	6	8	0	0

表7 中学校・高等学校・大学における部活動(サークル)活動時間数(週あたり)

活動時間	中学校		高等学校		大学	
	運動部	文化部	運動部	文化部	運動部	文化部
2時間未満	0	0	0	1	10	4
2時間以上5時間未満	7	6	5	16	22	11
5時間以上10時間未満	9	4	13	3	5	5
10時間以上20時間未満	42	20	27	9	2	1
20時間以上30時間未満	29	8	19	7	0	0
30時間以上	5	5	4	5	0	0

名・82.6%、高等学校50名、73.5%)の活動が大多数を占め、前回の報告¹⁵⁾、文部科学省の報告²²⁾とほぼ同様の結果が得られた。大学においては、週あたりの活動日数が2日間、活動時間が5時間未満であるサークルが昨年同様ほとんどであり、中学校・高等学校の活動量と比較すると激減していることが分かる。²⁰⁾

表8は、運動部参加者に 表8 運動部における週あたりの活動日数と総合得点の関係

		平均値	標準偏差	人数
中学校・高等学校ともに週5日以上	中学校・高等学校で週5日以上	53.2	9.6	26
	中学校で週5日以上	51.5	7.4	43
	高校で週5日以上	57.9	5.7	9
	中学校で週5日以上	49.9	6.9	34
中学校・高等学校ともに週4日以下		44.8	9.5	44

※:5%, ※※:1%, ※※※:0.1%

表8は、運動部参加者における、週あたりの活動日数と体力測定総合得点の関係を表したものである。中学校、高等学校ともに週5日以上のグループ(上位群)、中学校もしくは高等学校で週5日以上のグループ(中位群)、中学校、高等学校ともに週4日以下のグループ(下位群)、そして中位群を中学校で週5日以上のグループと高等学校で週5日以上のグループに分割して総合得点の比較をした結果、表8にあるような有意差が見られた。これらの結果から、運動部活動の経時的な活動の様子と体力との関連性について一部逆転しているところが見られるが、押し並べて言うと大学入学時における体力テストの値は中学校から高等学校における運動部での継続的な活動が大きく影響していることが明らかで、特に大学入学と直近の高校期における運動部での活動は特に大きな効果を与えている。これは、前回の報告¹⁵⁾とほぼ同様の結果であり、少年期における体育授業以外の運動・スポーツへの取り組みは、青年期での高い体力測定値の維持に大きく貢献することが明らかになった。また、平成19年度、文部科学省から報告された「運動部やスポーツクラブへの所属の有無と体力」⁶⁾では、学校体育以外の運動への取り組みをしている子どもと、運動の取り組みがない子どもを比較すると、幼少期から中学校・高校期まで徐々に体力テストの値の差が大きく開き、老年期に至るまでその傾向が見られるとしており、生涯にわたり高い体力水準を得るためには、運動実践の習慣を持ち、継続していくことの重要性が述べられている。先述の通り、大学入学後における運動・スポーツ活動への参加状況については運動系サークルへの所属、週あたりの活動日数・時間が減少することから、これからは運動系サークルへの参加状況も併せて日常生活を改善していくような学生への指導が必要と考えられる。

(4)生活習慣について

表9は、月曜日から金曜日、また休日における睡眠時間を比較したものである。本学1年生のいわゆる、平日の睡眠時間は5.9時間で、休日における睡眠時間は7.9時間と約2時間の有意な差が見られた。また、平日は6から10時間以上の睡眠をとれている学生は95名(67.9%)であ

表9 月～金曜日と休日の睡眠時間の比較

時間	月～金曜日	休日
4未満	2	0
4以上6未満	43	9
6以上8未満	91	45
8以上10未満	3	68
10以上	1	18
平均	5.9	7.9 ※※※
標準偏差	1.1	1.5 ※※※

※※※:0.1%

あったが、休日は131名(93.6%)にも上った。また、平日には6時間未満が45名(32.1%)であるのに対して、休日には9名(6.4%)に減少している。これらのことから、平日における慢性的な寝不足を休日に補っている様子が見られる。また、朝食を「毎日摂っている」学生が103名(73.6%)、「1、2回抜く」が19名(13.6%)、「3、4回抜く」が10名(7.1%)、「5、6回抜く」が

6名(4.3%)、「毎日食べない」が2名(1.4%)であった。また今回の調査では、朝食における品目の様子を調査し、表10のようになった。この

表10 朝食における品目の様子

	主食	主菜・副菜	汁	飲み物	その他
1品	130	54	54	119	12
2品	3	21	1	5	3
3品	0	3	1	1	0

ことから、本学の学生は、主食となる米・パン類と、汁(味噌汁・スープなど)などは比較的よく摂取するが、おかずとなる主菜・副菜や、飲み物、その他の摂取率が比較的高くないことがわかった。また、学年全体の朝食における品目数は3.2品目(標準偏差1.4)であった。通学時間に関して調査したところ、通学に要する時間が、30分未満の者が9名、30分以上60分未満の者が54名、60分以上90分未満の者が58名、90分以上120分未満の者が18名、120分以上の者が1名で、学年全体の平均が、58.1分(標準偏差25.2)であることがわかった。(有効回答数140)通学時間と睡眠時間、朝食摂取の関連性について、通学時間の平均値のおよそ60分よりも多い者と少ない者の、体力総合得点、睡眠時間、朝食の一週間における摂取の頻度・摂取品目数の間には有意な差が見られなかった。また、平日の睡眠時間の平均値である6時間よりも多い者(平均値47.9点、標準偏差9.6)、少ない者(平均値51.9点、標準偏差8.7)の体力総合得点の間には有意差が見られた。朝食の摂取率と学力の間には関連性があることが言われているが、朝食の摂取率と体力総合得点の関係を見たところ、「毎日摂っている」学生の平均点は49.5点(9.1、n=84)、「1、2回抜く」学生の平均点は49.7点(10.1、n=14)、「3、4回抜く」学生の平均点は48.5点(13.3、n=8)、「5、6回抜く」学生の平均点は45.0点(9.5、n=4)、「毎日食べない」学生の平均点は60点(n=1)となり、すべての群の間で有意な差が見られなかった。次に朝食の品目数と体力の間の関係を見るために、およその平均値である3品目以上のグループと2品目以下のグループの総合得点を比較したところ、3品目以上では49.9点(9.2、n=76)、2品目以下では48.1点(9.8、n=37)で有意な差が見られず、朝食摂取の質・量ともに今回の調査からはその関連性を明らかにすることが出来なかった。

Ⅲ. まとめ

成果

1. 体力測定・生活習慣のアンケートから本学子ども学部1年生における、体力特性、運動・スポーツに対する意識、生活習慣に関する実態に関して前回調査とほぼ同様の結果を得られ、これからの体育関連授業への展開に有用な知見を得ることができた。
2. 前回調査と同様、体育・スポーツへの好悪度と体力的な数値との関連性について種々明らかになった。
3. 就学前から現在までの一斉活動後・放課後の生活に関して、質問項目を共通にすることから、その実態を更に明らかにできた。
4. 本学学生の生活習慣に関して、通学時間・睡眠時間・朝食摂取に着目し、その実態を明らかにすることが出来た。

課題

1. 体育、運動・スポーツ、運動部の活動のそれぞれの好嫌度との関連性とその発生機序を明らかにすること。いわゆる、運動好きの体育嫌いや好きなはずの運動(部)を嫌いになった理由を明確にし、今後の健康教育に活かすこと。
2. 学生の放課後の活動における種々の様相が確認できたが、積極的に活動する者と消極的に活動する者の意識と健康との関連性を探りたい。
3. 今回の調査からは、本学学生の生活習慣に関する項目(通学時間・睡眠時間・朝食摂取等)と体力との明確な関連性を明らかにすることが出来なかった。今後も継続して、大学生の生活習慣と健康・体力との関連性について探っていく。

Ⅳ. 参考文献

- 1) 中学校における陸上競技者のためのコントロールテスト活用に関する考察、原信一、東京学芸大学附属竹早中学校研究紀要50号、pp.39-48、2012.
- 2) 大学新生における体格・体力と生活習慣、高橋正則、日本大学文理学部人文科学研究紀要65号、101-115、2003.
- 3) 大学生の健康度・生活習慣に関する研究(第5報:新学期開始時のアンケート調査成績)、川崎晃一他9名、九州産業大学健康スポーツ科学研究7号、1-12、2005.
- 4) 学生の健康度・生活習慣に関する診断検査の開発、徳永幹雄、橋本公雄、九州大学健康科学23号、56-63、2001.
- 5) 八戸大学学生の体力・運動能力測定に関する予備調査、渡辺英次、三本木温、竹宮隆、八戸大学紀要34号、195-206、2007.
- 6) 平成19年度運動部やスポーツクラブへの所属の有無と体力、文部科学省、2008.
- 7) 平成22年版食育白書、内閣府HP、2010.
- 8) 平成23年度体力・運動能力調査、独立行政法人統計センター、2012.
- 9) 本学学生の体格、形態に関する追跡的研究(第2報)、川和田毅、東京家政大学研究紀要第27集、191-199、1987.
- 10) 本学学生の体力診断テストと生活習慣の相互関係、小谷恭子、帝塚山学院大学研究論集第40集、53-61、2005.
- 11) 本学学生を対象とした体力づくりの意識に関する研究、木村博人、青木和浩、東京家政大学研究紀要46集(1)、19-24、2006.
- 12) 本学入学生の最近5か年の体力について、若松美恵子、河鍋澂、白梅学園短期大学紀要21号、17-25、1985.
- 13) 女子大学生の体力測定に関する一考察(形態測定との分析から)、平野泰宏、益川満治、大妻女子大学家政系研究紀要47号、127-137、2011.
- 14) 女子大学生の体力テストと生活体力テストの関連、栗林徹他9名、岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第6号、85-90、2007.
- 15) 子ども学部1年生における新体力テストと生活習慣に関する調査研究、原信一、東京成徳大学研究紀要第2号、pp.35-42、2013.
- 16) 子どもの体力向上のための取組ハンドブック、文部科学省、8-14、2012.

- 17) 文部科学省新体力テストに関する高齢者の体力・ADL・QOLと日常生活実態の関連、植屋清見、小山慎一、帝京科学大学紀要Vol7、pp.25-34、2011.
- 18) 21世紀における国民健康づくり運動、厚生省、2000.
- 19) 1960年代から2000年代にいたる幼児の運動能力発達の時代変化、杉原隆ほか、体育の科学57、69-73、2007.
- 20) 私立大学学生生活白書2011(社)日本私立大学連盟学生委員会、2011.
- 21) 体育関連科目受講男子学生の体力診断、小谷恭子、帝塚山学院大学研究論集第41集、85-92、2007.
- 22) 体力・運動能力調査結果、文部科学省、2011.
- 23) 短期大学性に対する「保健体育授業」の動機づけに関する研究、湯山香織、川和田毅、東京家政大学研究紀要27集、53-60、1987.
- 24) 東京情報大学学生の体力と健康に関する調査(第1報)～体育実技中における測定およびアンケートの結果から～、石井政弘、杉下和夫、原朗、馬場進一郎、経営情報科学4-4、311-318、1991.
- 25) 運動部活動の在り方に関する調査研究報告(中学生・高校生のスポーツ活動に関する調査研究者会議)、文部科学省、1997.

私立文系大学における算数・数学に関する 学習状況調査

——一次関数に関する調査結果とその分析——

増 田 有 紀

I. はじめに

2005年に文部科学省より高等教育における積極的なカリキュラム改革が打ち出され、大学における教職課程の改善・充実が期待されている(文部科学省, 2005)。とりわけ、質の高い学校教育を実現するためには、大学における教員養成の質の維持・向上を図り、質の高い教員を確保することが必須であることが主張されている。

大学における教員養成では、教師として最小限必要な資質・能力を身に付けさせるとともに、学校の実態や学生によるニーズも踏まえた4年間全体のカリキュラムの編成を図ることが重要である。本学子ども学部においても、平成24年度より、保育士・幼稚園教諭に加え新たに小学校教員養成課程が認可された。同状況は本学のみならず、幼児教育・保育系の私立文系大学で小学校教員養成課程が新たに認可される傾向が強まっており、将来的に多くの小学校教員を排出することが予想される。

本学では、来年度より小学校教諭免許状に関する教科・教職に関する科目が本格的に始動することとなっているが、教科教育や教育実習をはじめとする小学校に関するカリキュラムに関しては、最小限の構想の提示にとどまり、小学校教諭としての専門性や実践的な指導力を保障するための教職指導に関する体制は未だ準備段階にあるといえよう。従って、保育士資格や幼稚園教諭免許状と並行しながら小学校教諭免許状の取得を希望する学生が大方であるとみられる現状をも見据えながら学内での体制を構築していくことが目下の課題であると考えられる。

この課題解決の中心に教科教育の充実がある。その過程では、自然科学に関する教科について、大学における自然科学教育の充実と実践的指導力を備えた小学校教員の養成が先に述べたカリキュラム改革の一部に含まれていることを無視することはできない。その一方で、私立文系大学では算数・数学に関して不安を覚える学生が少なからずみられる現状がある(増田, 2012)。従って、算数・数学に関する小学校教員養成カリキュラムにおいては、小学校での算数に関する学習指導に耐えうる算数・数学の基本的な知識を備えていることを前提に、実践的指導力をも兼ね備えた教員を養成することを視野に入れる必要がある。

近接の研究では、主に国公立大学の小学校教員養成のカリキュラムの改善を図るための実証的研究(正田, 2002)や、国立大学教育学部学生による授業評価の報告(榊原ら, 2005)、私立文系大学における理科教育に関する教員養成上の課題に関する研究(小野, 2004)などがある。その一方で、本学のように、学生の方が数学の学習に不安を覚えているとみられる私立文系大学を対象とした小学校教員養成における数学教育学のカリキュラムや教材、指導法を理論的か

つ実証的に提唱し、改善を図ることを試みた研究は、管見の限り十分になされてきていない。

実際、小学校教員養成課程を設ける私立文系大学では、義務教育修了程度の数学の学習に不安を感じる学生が少なからず存在し、結果的に進路を変更せざるおえないことが指摘されている(小野, 2004)。このような現状を鑑みれば、数学教育学において、私立文系大学の学生が算数・数学の知識と小学校教員としての実践的指導力を獲得するための体制のあり方に関して、理論的かつ実証的な研究がなされるべきである。

そのためには、小学校教員志望者を対象とした算数・数学に関する調査を実施し、算数・数学に対する興味や関心度、高等学校までの学習状況、基礎的な知識の獲得状況等を把握することが不可欠である。そこで、筆者は昨年度の5月に、本学の子ども学部第1学年の在学生139名を対象として、日本数学会による「大学生数学基本調査」を実施し、選択式及び記述式の解答を高等学校までの履修状況や大学入試での使用率と関連付けながら考察した(増田, 2012)。その結果、大学入試で数学の受験を経験した学生は、受験で数学を使用していない学生に比べ記述式の問題の無回答率が低いことが明らかになった。

さらに、二次関数のグラフの特徴を列挙する問題について、数学の受験を経験した学生の記述解答を分析した。その結果、文字を用いた式(2次式)が表す数量関係の理解に困難を示すこと、数学用語の使用を避け我流の言葉を用いてグラフの形状や座標を説明すること、の二つの傾向が特徴的にみられた。しかし、「数量関係」領域に関する問題は二次関数に限定されていたため、「数量関係」領域に関する学習過程を踏まえて上述の特徴を分析することが今後の課題として残された。

そこで、二次関数の学習前に既習である一次関数及び反比例に視野を広げた調査問題を作成、実施した。本稿では、その結果を述べるとともに、一次関数と二次関数に関する理解の困難性に関する共通点並びに相違点について考察する。

Ⅱ. 「大学生数学基本調査」の概要と本学における調査結果

(1) 「大学生数学基本調査」の概要

「大学生数学基本調査」とは、日本数学会が2011年4月から7月に全国の国公私立大学28校(5,934名)に在学する第1学年を対象に実施した質問紙調査である(詳細は、日本数学会, 2012を参照)。調査の目的は、「高等教育の前提となる数学的素養と論理力を大学生がどの程度身につけているのかを把握し、大学教育の改善に活用するとともに初等中等教育に対する提言の材料とすること」である。調査問題は記述式の問題を中心に構成されており、記述解答における誤答の具体的内容や解答に至る背景を分析していることに特徴がみられる。なお、調査対象校は任意に抽出されている。

この調査が実施された背景には、センター試験が導入された1990年を機に、「OECD生徒の学習到達度調査(PISA)」をはじめとする様々な学力調査から大学入学時の数学の学力低下が浮き彫りになり、2000年頃には、大学で講義の補習や就職支援のために高校卒業程度の数学の授業が必要とされるまで、状況が深刻化したことがある。2006年に教育再生実行会議が設置されて以降、能力・意欲・適性を総合的、多面的に評価するために、大学入学者選抜への転換をは

かる改革が進められてきた。そして、その施策の一つとして、センター試験を廃止し、基礎レベルと発展レベルからなる「達成度テスト」を大学入試に導入する方向で最終調整が現在進められている。

この「達成度テスト」の目的には、高校における学習指導の改善や大学入学者選抜への活用がある。その一方で、昨今、数学の学習において必須な論理的文章を理解する力や、必要な情報を読み取り論理を組み立て表現する力の低下が危惧されている現状がある。この状況を鑑みれば、「達成度テスト」の結果から大学生の高等教育までの学習状況を把握し、大学教育の改善に活用することも可能であろう。「大学生数学基本調査」の目的は、この「達成度テスト」の目的と一部重複していることから、詳細な分析によって大学教育の改善に活用できる可能性も十分に考えられる。そこで、以下では、2012年5月に本学子ども学部1年生を対象に実施した「大学生数学基本調査」の結果の概要を述べる。

(2) 本学における「大学生数学基本調査」の調査結果

表1に調査問題の構成を示す。問題は、3つのステージからなる大問3問（各ステージにつき大問1問であり、小問を含め合計5問、調査時間はステージごとに取り、計25分）で構成されている。出題範囲は、高等学校「数学Ⅰ」までである。学習さらに、小学校から高等学校までの得意・不得意科目や大学入試での数学の選択率などを問うための事前アンケート調査（5分）が調査問題の前に含まれ、合計30分で実施された。

表1 調査問題の構成

問題		出題意図
アンケート調査(5分)		
第1ステージ(選択式)	1	文章に含まれる論理的に読み取ることができるか。 「すべて」、「存在」、「ならば」を含む命題に関する「否定」、「逆」、「裏」に関する真偽を尋ねる問題である。
	2	
第2ステージ(記述式)	1	整数や関数の性質について論理的に正しい記述ができるか。 (1は整数の性質の関する論証「連続する3つの奇数の和は奇数である」の論証であり、2は2次関数の特徴を原点、座標、上に凸、などの数学用語を用いて説明する問題である。)
	2	
第3ステージ(記述式)		平面図形と相似を利用した基本的な作図ができるか。 (相似の性質を利用して、線分の3等分を作図する問題である。)

(2) 調査の結果：関数の問題を中心に

筆者は2012年5月に本学子ども学部1年生139名(当時)を対象に「大学生数学基本調査」を実施した。調査の目的は、小学校における実践的指導力の獲得に不可欠な算数・数学の基本的な知識を備えるための大学での学習支援の確立に活用するためである。調査問題は「大学生数学基本調査」と同一の問題を用い、授業時間内に行った。解答時間は、事前アンケートを含め30分間とした。

①事前アンケートの結果

調査問題の解答前に行う事前アンケートの質問事項を図1に示す。

(質問1) 小学校で得意だった科目には○を、不得意だった科目には×を、どちらでもなかった科目には△を、カッコのなかに記入してください。

()国語 ()算数 ()理科 ()社会

(質問2) (中学校の場合：質問文は質問1と同様)

()国語 ()数学 ()理科 ()社会 ()英語

(質問3) (高校の場合：質問文は質問1, 2と同様)

()現代国語 ()古文 ()数学 ()英語 ()生物
()化学 ()物理 ()地学 ()歴史 ()地理 ()公民

(質問4) あなたはこれまでに、塾や予備校(家庭教師も含みます)で算数や数学の指導を受けたことがありますか。ある場合は、通っていた期間を下の欄に記入してください(例:「中学3年の2学期と3学期」)。通ったことがない場合は「なし」と記入してください。

(質問5) あなたは大学受験で数学の試験を受けましたか。該当するものに○を記入してください。

()数学の試験は受けなかった。
()センター試験などのマークシート方式の試験のみ受験した。
()数学の記述試験を受験したことがある。

図1 事前アンケートの質問事項

質問1の結果、算数・数学を「得意」と回答する割合は最も高かった小学校算数で30%後半に留まり、他教科に比べ低い結果となった。例えば、現代文を得意とする割合は52.5%であった。また、理科(高等学校では生物、化学、物理)や社会(高等学校では歴史、公民、地理)は学校段階「得意」とする割合と「苦手」とする割合が学校段階に関係なくほぼ同じであるのに対し、算数・数学では、学校段階が上がるにつれて「苦手」と回答する割合が増える傾向が著しくみられ、特に中学校(得意の割合は約30%)と高等学校(約20%)との差が大きいことが明らかになった。

また、質問5より調査対象者の大方が大学入学時に数学を受験科目として使用していないことも明らかになった(表2)。

表2 入試での数学の受験経験の割合(%)

	受験せず	マーク	記述	両方あり	無回答
割合	74.1	10.1	3.6	3.6	8.8

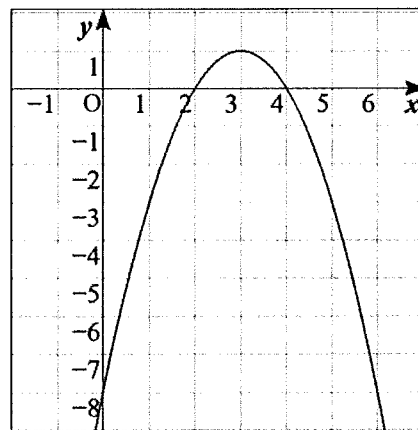
本学は、センター試験利用入試を除く全ての入試において数学を必修あるいは選択科目として課していない。センター試験利用入試においても数学は選択科目である。実際、7割以上の入学生が大学入試において数学を一度も受験することなく、入学しており、質問1から質問3の得意・不得意の選択率との関連性がうかがえる。本調査は入学して間もない学生を対象

としていることから、上記のような受験科目としての選択率は算数・数学の学習状況の現状や本調査の結果に少なからずに影響することが予想できる。

②「二次関数の性質の列挙」の結果からみる関数に関する理解の現状

本稿では、関数の理解とその困難性の考察に焦点をあてる。従って、以下では二次関数「 $y = -x^2 + 6x - 8$ (グラフ1)」の性質を3つ列挙する問題(第2ステージの2問目)の結果を述べる(その他の結果については、増田, 2012を参照)。

グラフ1のように、グラフの頂点が原点を通らない二次関数については、現在は数学Iの学習内容である。この問題の正答例として、例えば「上に凸である」、「頂点の座標は(3, 1)である」、「y軸と(0, -8)で交わる」、「 $x=3$ を軸とする」、などが考えられる。



グラフ1

調査の結果、特徴を3つ列挙できた学生は5名(3.6%)であり、数学の受験経験との相関はみられなかった。また、5名全員が、放物線が上に凸であること、および頂点の座標の数値を解答しており、これらについては、2つ列挙できた学生にも同様の傾向がみられた。正答者の3つ目にあげる性質はy軸との交点を指摘するものや、 $x=3$ を軸とするものがあった。

さらに、上に凸の放物線を想定しているとみられる一方で、表3に示すような我流の言葉による放物線の形状の説明(主に上に凸に関するもの)が多様にみられた。

表3 $y = -x^2 + 6x - 8$ の形状に関する記述例

下向き	6名	・逆U ・上に山が向く	・弧を描く ・おわん形	2名
下(上)に開いている	4名	・ゆるやかなUでx軸から伸びる ・∩みたいな感じ ・均等な放物線		1名
下に広い	3名			

このほか、「0(中心)に接しない」、「yの中心を通る」、「2つの点を通る」などの解答をはじめ、原点、軸、交点、傾き、切片など関数の場面で用いる数学用語を誤ってとらえているとみられる誤答も多く存在した。また、本問は無回答率が30.2%と調査問題の中で最も高く、うち45%が選択式や作図の問題に解答する一方で、記述式問題は全て無回答であった。本問の結果から、二次関数の学習においては、特に数学用語や文字を用いて記述する力を困難とする学生が存在することが明らかになった。

調査の結果、二次関数の学習における困難性について、(1)文字を用いた式(二次式)が表す数量関係の理解に困難を示すこと、(2)数学用語の使用を避け我流の言葉を用いてグラフの形状や座標を説明すること、の二つの傾向が特徴的にみられた。しかし、「大学生数学基本調査」

では「数量関係」領域に関する問題は二次関数に限定されており、大学における数学教育の改善に活用するためには、二次関数を学習前に既習である一次関数及び反比例等の学習過程にみられる困難性についても詳細に調べ、関連性を分析する必要がある。

そこで、次節では、二次関数の学習前に既習である一次関数及び反比例に視野を広げた調査を作成・実施した。本稿では、その結果を述べるとともに、一次関数と二次関数に関する理解の困難性に関する共通点並びに相違点について考察する。

Ⅲ. 一次関数に関する学習状況調査の実施とその分析

(1) 調査の実施

① 調査の目的と方法

調査の目的は、一次関数及び反比例に関する理解の現状を明らかにするとともに関数の学習全般にみられる困難性を考察することである。今回は困難性の傾向をみるための予備調査であるため、調査対象者を5名(いずれも本学子ども学部4年生、表4参照)とし、回答を詳細に比較、分析することとした。今回4年生を選出した理由は、昨年度大学入学後まもない1年生を対象に「大学生数学基本調査」を実施したため、就職試験等で大学在学時に数学を学習している4年生との間で困難性に変化がみられるのかどうかを比較するためである。なお、調査時間は特に設けなかったが、いずれの学生も30分程度で終了した。

表4 調査対象者(5名)の算数・数学に関する学習状況

学生	小学校 算数	中学校 数学	高等学校 数学	塾等での数学指 導を受けた経験	大学での 数学の使用	大学卒業後 の進路状況
A (男子)	得意	どちらでも ない	不得意	なし	マークのみ 使用	小学校教諭 (未定)
B (男子)	得意	不得意	不得意	中1～中3	使用して いない	小学校教諭 (未定)
C (女子)	不得意	不得意	どちらでも ない	小6～中3	使用して いない	私立保育園 (内定)
D (女子)	どちらでも ない	得意	得意	中1～中3 高2～高3	マーク、記述 とも使用	公立保育士 (内定)
E (女子)	得意	得意	どちらでも ない	小5～中3 高2～高3	使用して いない	公立保育士 (内定)

表4に調査対象者(男子2名、女子3名)の算数・数学に関する学習状況である。最右列の進路は、希望進路と本年11月末時点での状況である。学生A、学生B、学生Eは小学校算数が得意であった一方で、学校段階が上がるにつれて苦手意識が強くなっていったことがうかがえる。学生C及びDは逆の傾向である。また、Aを除く4名は塾等で算数・数学の指導を受けた経験があるが、うち3名は大学受験で数学を全く利用していない。これは昨年度1年生を対象に実施した調査結果においても同様の割合である。

②調査問題の構成

反比例、一次関数に関する調査問題は大問が全8問であり、小問を合わせて計13問からなる。出題範囲は二次関数の学習前に小・中学校で扱われる比例、反比例、一次関数である。調査問題は平成23年度から平成25年度に中学校3年生を対象に実施された「全国学力・学習状況調査」の問題(すべて選択式)を利用した(但し、平成23年度は東日本大震災のため問題のみ公表、調査は実施されていない)。調査問題の構成(問題の概要、出題の趣旨)を表5に示す。

問題番号1は比例に関する問題、問題番号2は反比例に関する問題、問題番号3から6は一次関数 $y=ax+b$ に関する問題、問題番号7は定数関数に関する問題、問題番号8は比例、反比例、一次関数すべての意味を総合的に問う問題、として構成した。

また、表5の最右列下段の％は「全国学力・学習状況調査」での正答率(全国)である。正答率

表5 調査問題の構成

問題番号	問題の概要	出題の趣旨	出題年・番号
1	① 座標平面上の点Pの座標P(-2, 3)を求める	座標平面上にある点の位置を2つの数の組で表すことができる。	H25-10(1) 79.4%
	② 比例定数が3である比例の式 $y=3x$ を選ぶ	比例定数がaである比例の式は $y=ax$ で表されることを理解している。	H25-10(2) 65.4%
	③ 比例の表からグラフ $y=-3x$ を選ぶ	比例の表とグラフの関係を理解している。	H25-10(3) 53.3%
	④ $y=2x$ 上の点を選ぶ	比例のグラフ上にある点はその式を満たしていることを理解している。	H24-9-(2) 52.2%
2	① 反比例の表を完成する	反比例の関係を表す表から表中の値を求めることができる。	H24-10(1) 51.4%
	② 反比例のグラフを完成する	反比例の式 $y=6/x$ からグラフをかくことができる。	H25-10(4) 71.5%
3	① 一次関数 $y=2x-1$ についてxの値が3のときのyの値を求める	一次関数の式についてxの値に対応するyの値を求めることができる。	H25-11(1) 82.5%
	② 一次関数の表から変化の割合を求める	一次関数の表から変化の割合を求めることができる。	H25-11(2) 43.3%
4	一次関数の事象(水槽に一定の割合で水を満たす)を式で表す	具体的な事象からxとyの関係を $y=ax+b$ の式で表すことができる。	H25-12 55.1%
5	一次関数のグラフから式を選ぶ	与えられたグラフから傾きと切片の値を読み取り、 $y=ax+b$ の式を指摘できる。	H24-11(2) 73.2%
6	一次関数を表した事象を選ぶ	2つの数量の関係(リボンをx人で等分する時の1人分の長さym)が一次関数になることを理解している。	H24-12 38.3%
7	$y=3$ のグラフを選ぶ	定数関数のグラフの特徴を理解している。	H25-13 69.5%
8	具体的な事象から関数関係の意味を見出す	関数関係(比例、反比例、一次関数)の意味を理解している。	H23-9 未実施

が70%を超える問題もある一方で、正答率が約5割の問題（問題1－③、問題1－④、問題2－①、問題4）や5割未満の問題（問題3－②、問題6）もみられる。具体的な事象から関数関係を見出し、式に表すことや、「変化の割合」という表現の理解に困難を示していることが明らかにされている。「数量関係」領域の問題の正答率は他領域に比べ低いことが指摘されており、その傾向が大学生にもみられるかどうかを検証する必要がある。

(2) 調査の結果と困難性の分析：一次関数に関する問題を中心に

本稿では一次関数(問題番号3～6)について、調査結果と困難性を分析する。

① x の値に対応する y の値を求めること

問題3－①では、一次関数 $y=2x-1$ について x の値が3のときの y の値を求める問題を出題した。平成25年度の「全国学力・学習状況調査」の正答率は82.5%であり「数量関係」領域では高い正答率であった。

今回の調査の正答率は80%であり、「全国学力・学習状況調査」と同様正答率は高かった。誤答している学生Cは、 $y=2x-1$ の x に3を代入する際に $y=2(3x-1)$ としており、最終的に y の値を求めることができなかったが、一次関数については一方の変数の値を式に代入してもう一方の変数の値を求めることは比較的容易であることがわかる。

② 「変化の割合」の意味を理解すること

問題3－②では、一次関数の表(表6)から変化の割合を求める問題を出題した。平成25年度の全国学力・学習状況調査の正答率は43.3%であり、上述の座標の意味の理解に比べ低い結果である。

表6 変化の割合＝(5)を求める問題

x	...	-2	-1	0	1	2	...
y	...	-9	-4	1	6	11	...

今回の調査では正答できた学生は1名のみ(学生D)であった。学生Bは y の値の差が5であることに気づいていたが、変化の割合の意味と関連付けてとらえることができなかった。また、学生Aについては一次関数の式 $y=5x+1$ と回答しており、学生Eは1/5と回答していた。このことから、「変化の割合」という表現自体、またその意味の理解に困難を示すことがわかる。「変化の割合」という表現は関数の学習において使用する数学用語でもある。「大学生数学基本調査」における二次関数の問題において切片や傾き等の用語の使用に困難を示す学生が見られたこととの関連性がうかがえる。

③ グラフから式を選ぶこと

問題5は、与えられたグラフ($y=2x+1$)から傾きと切片の値を読み取り、式を回答する問題である。選択肢は、 $y=2x+1$ のほか、 $y=3x+1$ 、 $y=x+2$ 、 $y=2x$ 、 $y=3x$ が示されている。平成24年度の「全国学力・学習状況調査」の正答率は73.2%と比較的高い正答率である。今回の

調査においても正答率は80%と高く、一名のみ $y=3x+1$ を選択していた。解答の様子では、 x が1のとき y が3になることから傾きが3の式を選択していた。このような問題に困難を示す学生には、一次関数の式の意味を理解し、グラフ、表との関連性を図りながら表現する経験が必要である。

④一次関数に関する具体的な事象を選ぶこと

問題4及び問題6は、具体的な事象から x と y の関係を $y=ax+b$ の式で表すことを理解できているかをみる問題である(図2、図3)。

水が5リットル入っている水そうに、毎分3リットルの割合でいっぱいになるまで水を入れます。水を入れ始めてから x 分後の水そうの水の量を y リットルとすると、 y を x の式で表しなさい。

図2 事象の中から一次関数を見出す問題(問題4)

問題4では、具体的な事象から2つの数量を取り出し、数学的に考察し一次関数として処理することが求められる。平成25年度の「全国学力・学習状況調査」の正答率は約55%と低い結果であり、水そうの水の量を表で表し、 x と y の関係を見出してからグラフ等に表現することの重要性が指摘されている。今回の調査では3名の学生が正答し、残り2名については $y=3x$ または $y=5x+3$ と回答していた。いずれの学生も問題文中の数値を用いて表現しているが、その数値の意味を関数関係と関連づけながら読み取ることには困難を示していると考えられる。

一方、問題6では具体的な事象における2つの数量 x, y の関係が一次関数であるのかどうかを判断する問題である。関数関係が一次関数であることは問題文中に示されているため、 $y=ax+b$ の形に表し、一次関数であることを判断する選択式の問題である(図3)。

下のアからオまでの中に、 y が x の一次関数であるものがあります。正しいものを1つ選びなさい。

ア 面積が 60cm^2 の長方形で縦の長さが $x\text{cm}$ のときの横の長さ

イ 1500m の道のりを $x\text{m}$ 歩いた時の道のり $y\text{m}$

ウ 身長 $x\text{cm}$ の人の体重 $y\text{kg}$

エ 6m のリボンを x 人で同じ長さに分ける時の1人分の長さ $y\text{m}$

オ ある地点での午後 x 時の気温 y 度

図3 事象の中から一次関数を見出す問題(問題6)

正解はエである。平成24年度の「全国学力・学習状況調査」の正答率は約38%と低い結果であり、具体的な事象の中から2つの数量を取り出し、それらの変化や対応の様子を調べることを通して、数量関係が一次関数であることを判断することに困難を示す学生が多いことが明らかになった。今回の調査においても正答者は2名であり、他の問題に比べ低かった。誤答者は全員、ア($xy=60$)を選択しており、うち1名はエについてアと同様に $xy=6$ と示していた。いずれの学生も反比例と混同しているとみられる。このような困難を示す場合の手立てとして、数量

の関係言葉を式や図で表すことや、具体的な数字を用いて場面を再現することを通して、場面理解を深めることが考えられる。

IV. 今後の課題

一次関数についてより詳細な分析をするとともに、比例や反比例についても併せて考察し、困難性の比較や高等学校までの学習状況との関連を調べる必要がある。そして、教職課程における講義を前提とした算数・数学に関する教材、指導法を具体的に提案・実践する。最終的には、私立文系大学で小学校教員を養成するための数学教育に関するカリキュラム全般を提示し、大学における算数・数学の学習支援のあり方を探究していく。

主要引用・参考文献

- 正田良(2002)「教員養成関連学部学生の数学に対する情意面の状況－平成元年学習指導要領によって形成されるコホートに関する調査－」, 三重大学教育学部研究紀要, Vol.53, pp.9-18.
- 文部科学省(2005)「中央教育審議会 新しい時代の義務教育を創造する(答申)」, 2005年10月26日, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05102601/001.htm#top (2013年11月30日確認)。
- 小野英喜(2004)「教員養成における自然科学教育の改善」, 立命館高等教育研究, 第5号, pp.45-58.
- 榊原偵宏・高橋英児・大和真希子(2005)「カリキュラムとしての大学における教員養成の可能性」, 日本教師教育学会年報, 14, pp.116-126.
- 増田有紀(2012)「私立文系大学における小学校教員養成のあり方に関する一考察－『大学生数学基本調査』の結果を手がかりに－」, 日本数学教育学会第45回数学教育論文発表会論文集, pp.1007-1012.
- 日本数学会(2011)「『大学生数学基本調査』に関する報告書(概要版)」http://mathsoc.jp/comm/kyoiku/chousa2011/report6_25.pdf. (2013年11月30日確認)。

「不可能性の時代」における教育思想史の〈可能性〉 ——ローティ、ジェイムソンの「再-物語化」の論理によせて——

吉 田 直 哉

はじめに 不可能性の時代と「物語の危機」

教育学における「近代-以後」をどう認識すべきか？ このような問いは、フランス構造主義以降のポスト・モダン思想のインパクトを受ける形で、若干のタイム・ラグを経て、1990年代の初頭、我が国の教育学界においても重要な関心の対象へとせり上がってくるに至った。例えば、教育言説・教育装置の、「近代性」の水準における対自化を図った森重雄は、1994年の段階で次のように述べている(森[1994: 35])。

教育の高階性、したがってそのようなものとしての教育を言表させる教育言説がまさしくそのようなものであることの理由は、社会的・存在論的には、それが近代社会システムに固有の生存課題にたいする技術-経済面での解決の高階性(必要条件)ならびに文化-政治面での解決の高階性(十分条件)の交点をめぐって環境設定されているからである。

森が自覚的に焦点化したのは、教育言説のもつ特殊近代的な「グロテスクさ」であり、そのようなグロテスクさが、その異質性=新奇性にも関わらず、脱規範化されることによって無謬化された、ある一定の信念体系という大文字の「物語」を、微分的に読み替えていくことによって産出されるヴァリエーションの中で、希釈されつつも再生産されてゆく、その過程に他ならなかったのである。つまり、森にとっての教育学のポスト・モダンとは、そのような「大きな物語」の縮小再生産的ヴァリエーションとしての「教育言説」を、通時的な軸を設定することによって、脱普遍化を図れるような地平、そのような境域への到達そのものであったのである。

とりあえず、われわれはここで、「近代教育学」の言説が、「物語」との反照関係の中で生成されてきたという「事実」と、そのような「事実」を、教育学の語彙そのものを自己へ反転させることでその臨界を炙りだす試みとしての「教育思想史」という「再物語化」を図る思想運動が、1990年代の初頭の我が国において生じていたという「事実」、この二つの「事実」の鏡像的な対位法的存在を(再)認識しておけば十分である。

この二重化された「事実」の環境設定を吟味するためには、1990年代初頭における「物語」の語り方の状況を確認しておく必要がある。そのために、本節では、大澤真幸の所論を参照してみよう(大澤[2008])。というのも、大澤の所論は、戦後日本の言説空間の転変を、「物語」の設定条件そのものに焦点化して分析しており、加えて、1990年代に、ある大きな言説的構成の変容

が生じたという認識を示しているからである。このような大澤の論旨は、1990年以降に生じた、運動としての「教育思想史」の社会・歴史的な性格を明らかにする上で、有効であると思われるからである。

まず、大澤は、社会学者の見田宗介の議論を展開し、戦後史を、「理想の時代→虚構の時代→不可能性の時代」という3つのフェーズに区分する。それぞれの凡そのメルクマールは、理想の時代の終焉が1970年前後、虚構の時代の終焉が1990年代中盤であるとされる。

大澤によれば、「理想の時代」とは、「未来において現実へと着床することが予期されている反現実」への信頼が共有されていた時代、「虚構の時代」とは、「それがやがて現実化するかどうかに関与な反現実」が、記号的な構成に媒介されつつ共有されていた時代である(大澤[2008: 3])。ナショナルな枠組みの外部からの視線を、理念的に超越化することによって「第三者の審級」として、集合的に内面化しえたのが、「理想の時代」であった(大澤[2008: 36])。このような「理想の時代」は、1970年には終焉を迎え、「虚構の時代」を迎える(大澤[2008: 67])。この時代を代表する精神の理念型とは、「現実すらも、言語や記号によって枠づけられ、構造化されている一種の虚構と見なし、数ある虚構の中で相対化してしまった態度」であろう(大澤[2008: 68])。それは、「外的あるいは内的な現実からの隔離」をその必要条件としている(大澤[2008: 71])。

それに対して、現在、目撃されているのは、現実と反現実の「逆転現象」であるという。それは、「現実への逃避」とも言えるような現象である。ここでもなぞされているのは、「通常」の現実ではなく、「現実以上に現実的なもの」としての「現実」なのである(大澤[2008: 4])。一方では、準拠点の「反」現実度が次第に高まっていくという、戦後史のこれまでの傾向に反するかのように、「現実」への回帰、「現実の中の現実」への回帰が見られる。他方では、虚構の時代に胚胎していた傾向が限度を超えて強化され、現実の現実らしさをあたえる暴力性・危険性を徹底的に抜き取り、現実の総体的な虚構化を推し進めるような力学が強烈に作用している。現実への回帰と虚構への耽溺という二種類のベクトルの両極へと、虚構の時代は引き裂かれることで、消え去ってきた(大澤[2008: 156f])。このような状況を目撃している1990年代後半以降を、大澤は「不可能性の時代」と称している。すなわち、「理想」という第三者の審級、あるいは「物語」の喪失以後、「不可能性の時代」における状況は、二重化された相貌をあらわにしていると言うことができるだろう。一方では、物語の徹底的な拒否により、リアリティ(それも、感覚的に圧縮された濃密な再構成態におけるリアリティ)への帰順という志向が存在している。他方では、ある物語を、それが虚構であることを自覚しながらもなお、その虚構ゆえの純化のサイクルを肯定し、その縮小再生産に自発的に関与することで、「コミットする自分」の再帰的な実存的不安を不可視の水域に留め置こうとする志向もまた、存在していると言えよう¹。

一方で、宇野常寛は、大澤が「虚構の時代」から「不可能性の時代」への転換として表現しようとしたものは、文化的情況においては、「物語を生み出す想像力」の変容として顕在化してきたと指摘する。宇野と大澤に共有されているのは、1990年代に、重要な戦後史上の転機が存在しており、その転機が、われわれの実存に関連する「物語」の語り方に、重大な影響を及ぼし、かつ、その究極的な顕在化は、21世紀以降に生じたという認識である。

宇野は、90年代後半を、「戦後史上もっとも社会的自己実現への信頼が低下した時代」(宇野

[2008:15])であったと位置づける。当時であって、問題に対して「行為によって状況を変える」ことではなく「自分を納得させる理由を考える」ことで解決が図られていた(宇野[2008:15])。宇野が注目する90年代後半から2000年にかけての精神史とは、「何かを選択すれば(社会的にコミットすれば)必ず誰かを傷つける」ので、「何も選択しないで(社会にコミットしないで)引きこもる」という「一種の否定神学的な倫理」を呈しつつきてきた。社会的自己実現への信頼の低下は、「成長」や「社会変革」という物語を溶解させ、それに替わって「自己像の承認」を求める「内面的な物語」への顕著な志向を生み出したのである(宇野[2008:18])。

このような言説の枠組みは、宇野の見るところ、東浩紀の一連の業績によって構築されたものである(東[2001])。東によれば、ポスト・モダン状況の進展に伴って、「大きな物語」の解体が信仰し、世界像は秩序だったツリー型の構造から無秩序なりZoom型のデータベースへと変容する。ポスト・モダン下においては、人々は「大きな物語」からではなく、圧倒的な情報量を備蓄する静的存在としてのデータベースから、自らの欲望するままに情報を摂取して、内閉的な「小さな物語」を構成し、自己をそこへと絡めこむ(宇野[2008:36])。

だが、宇野が見るところでは、以上のような「引きこもり」系思想＝「小さな物語への内閉」と言うべき傾向性は、2001年以降＝「ゼロ年代」へと突入していく時代変遷の中で急速に衰退してゆく。「格差社会」意識の浸透などによる、生存へのそこはかかない不安によって喚起された「90年代後半のように「引きこもって」いると殺されてしまう(生き残れない)」という、ある種の「サヴァイヴ感」とも言うべき感覚が、急速に社会に共有され始めたという(宇野[2008:18])。人々はもはや「歴史」や「国家」といった「大きな物語」に根拠づけられない(究極的には無根拠な)「小さな物語」を、中心的な価値として自己責任で選択していくしかない」というリアリティが、「ポストモダン状況の本質」として顕現してきたとされる(宇野[2008:19])。

これを受けて、世紀転換以降に現れた「ゼロ年代の想像力」は、90年代的な「引きこもり思想」＝「小さな物語への内閉」が恐怖していた「社会の不透明さ」を前提として受容し、シビアな格差社会の生み出す「バトルロワイアル的状况を、自分の力で生き延びていこう」という積極的な意思」を闡明するに至ったのである(宇野[2008:21])。ここで共有されているのは、「たとえ「間違っ」て」「他人を傷つけても」何らかの立場を選択しなければならない—そこでは究極的には無根拠であることは織り込み済みで「あえて」特定の価値を選択する、という決断」である。

宇野は、東の提起した「大きな物語の終焉」と「小さな物語の自己増殖的な氾濫」という二つのテーゼを承認している。その上で、2001年以降の文化状況をめぐって、宇野が注意を促しているのは、そこに見られる、サヴァイヴ感に促進された自己投企への強烈なドライブの存在である²。「生存の危機」という喫緊の脅威が、自己が依拠する「物語」のローカル性に由来する非規範性を隠蔽したことによって、自己の物語的定義の確信犯的な「脱規範的な無謬化」が発生するというアイロニーが前景化してきたのである。

「小さな物語」の派生的な増殖という状況下においてなお、そこへの自閉を「生存への脅威」として受け入れず、対幻想的な二者関係志向への内続・沈潜の閉鎖的回路を焼き切って、「小さな物語」を、自覚的に引き受けなおし、自己のアイデンティティ基盤をそこに「あえて」依拠させることで、外的な世界への暴力的とも言える参与を生じているという以上のような現況を、宇野は直視せよと迫るのである。彼は、そのような決断主義の持ち来たらす、他者性の排除と

しての暴力性に、警鐘を鳴らす。

「物語の語り方」が世紀末をメルクマールとして変質を来たしたという宇野の分析を踏まえるならば、大きな物語の変異体としての教育思想の「語り方」変容を振り返ることへと、われわれは誘われるであろう。「近代教育学」もまた、「大きな物語」を自明の前提として引き受けた「モダニティ」そのものであったと言われるからである(田中[2003: 183f.])。そうであれば、「大きな物語の終焉」という共有認識が浸透するという思想空間の変容自体が、「近代教育学」の自己記述としての「教育思想史」のあり方の再考を促すモメントとならざるを得ない。

このような状況下において、次の2つの変容が生じるはずである。まず、大きなものであれ、小さなものであれ、〈物語〉を介して、何らかの〈リアルなるもの〉に到達できるという想定が成立しにくくなる。同時に、〈物語〉の喪失とは、共有前提の崩壊を生じさせるから、〈物語〉を有することそれ自体が、他者への志向や、コミュニケーションへの動機付けを喚起することも稀少となってくる。すなわち、コミュニケーションの媒介としての〈物語〉の終焉は、〈リアル〉への回路の発見と同時に、〈他者〉への橋頭堡の喪失を帰結したといえるだろう。前者の〈リアル〉への不透明性は、大澤の述べるような〈超＝リアル〉への希求を招来するであろうし、後者の他者への不透明性は、他者との共感を目的とせず、逸脱的な身体-外部としての他者への即物的なコミットメントを帰結するであろう。物語の喪失は、現実と、それを環境とする他者への架橋の寸断をもたらすこととなった。

そしてこのことは、教育思想史の方法論、すなわち教育思想史という物語に対して、重要な帰結を生じさせる。従来、教育思想記述の方法論をめぐっては、「テキスト主義」か「コンテクスト主義」かという対立項が立てられることがしばしばであった。しかし、そのような二項対立は、現在においては、大澤のいう意味で不可能である。なぜと言うに、「テキスト主義」も「コンテクスト主義」も、「決断主義」に対する免疫を担保しえず、自己投企へのドライブの中において、両者は等しく、自己沈潜在的なモノローグへの内閉という言説のフォームを現す傾向にあるからである。テキストを介して〈他者〉への接近を試みることも、コンテクストを介して〈リアル〉への接近を試みることも、それらを汎人称的に意味づける審級としての〈物語〉が喪失した以上、それを言説化する際には、極小の準拠としての自己システムは、言説内にシステム内システムとして、自己言及的に記述されがちである。つまり、記述対象の共有基盤の汎人称性が担保されない以上、その言説基盤に依拠したヴァリエントを記述するためには、一人称的な話法を採用せざるを得なくなる。この一人称的語り、更なるアポリアを引き起こすことになる。すなわち、テキストへの耽溺も、コンテクストへの沈潜も、そのような思想史家としての存立の定位自体が、思想史家個人の自己定義の問題へと転移されてゆくとき、思想史記述は、単なる思想史家の自己記述の嗜癖的反復へと墮するであろう。そのような自己言及的、自己確証的、自己探索的な思想史記述のあり方は、「真理値」の確定が不可能なのであり、このような思想史は、「意味放棄の不可能性」への直面という、宇野が直視を促した現況への対応は不可能である³。

宇野が示唆する決断主義への処方箋とは、意味の不確実性に直面して意味を放棄すること(意味付けへの志向そのものの放棄)ではないし、加えて、意味の不確実性を確定なものとして再帰的に引き受けることで、無意味性そのものを意味＝差異としてアイロニカルに読み込みなお

すことでもなかった。意味が不確定になったからといって、意味の放棄は不可能であるからだ。ならば、現在においてもなお、意味の供給源となっている「小さな物語」の有限性を、日常のなかに読み取っていくことで、その物語を再人称化していくこと、言い換えれば、小さな物語の〈外部〉を、日常性の記述、いわば一人称的な記述に翻訳しなおすということ。これが宇野の処方箋である。その再人称化は、共有的な記憶の範型を、それが「大きな物語」と共に消失した以上、与件として想定することは出来ない。共有可能性の培地を、「物語」というディスクールから、「物語素」へと微分化し、それに固有名を与えること。その固有名のみの共有によってであっても、そこに他者は現れうる。つまり、小さな物語の外部へとわれわれは誘惑されうるのだ。小さな物語が、別の小さな物語の中と共鳴しあうその瞬間を、他ならぬ「私の小さな物語」の中で位置づけなおすこと。小さな物語の内部にこそ、その共鳴の反射板としての他者が常に既に侵犯していることに気づきなおすこと。小さな物語を捨てずに、その外部を、別の物語として翻訳し、読み込むための方途は、ここに開かれるであろう。この外部の指示と再読み込みへの仙道を探ることは、いま、このときにおいて教育思想史を担うわれわれに突きつけられた課題であり、本論で取り上げるリチャード・ローティとフレドリック・ジェイムソンという、異質な二人の思想家が、「解釈」をめぐる展開した思想の属する問題圏から汲み出した問いでもある。

教育思想史が、自己記述の自己記述となり、それゆえの不決定性に戯れ、そこに居直る決断主義が、不可視となった他者性への「暴力」を発動する前に、われわれには何が出来るのか。それをわれわれが諾としないのであれば、われわれは、その二重の不決定性を、唯一の中心と化してしまった自己を、外部に編みこむことで、暫定的な人称性へと着床させることを図らなければならない。自己記述の二重化された自己回転を一時停止させるためには、自己の外部への示唆が与えられる必要があるのである。その必要は、逆説的に響くかもしれないが、「物語」の再登場によって果たされることになるであろう。マクロな物語と、ミクロな物語の間に、フィクショナルな物語に編みこまれた非-自己性=外部を挿入すること。本稿では、ローティとジェイムソンが企図したのは、まさにこの代補の作業であった、という仮説を提出する。それゆえ、本稿では、彼らにおける「物語」の記述法に関する論理に着目する。両者は、すでにある一つの超越的な物語が厳然として君臨しており、それに対して万人が拝跪するというような共同幻想をすでに承認し得ないものとして放棄している。その上で、両者は、それぞれ異なった理路を経ながらも、新規の「物語」を再構成することの有用性を主張し、その構成法を構想するのである。

「解釈の連鎖=自己の再物語化によるシステムへの再埋め込みという試みを遂行するにあたって、通時的な理論枠組みを措定した方が進捗的か否か」。ローティとジェイムソンの再物語化の戦略の分岐は、ここに存するといつて良いであろう。その理路を明らかにすることが本稿の目途となるはずである。

1. 仮想的対話による〈自己〉へのレリバンス構築：ローティの場合

ローティは、1984年の論文「哲学史の記述法：四つのジャンル」において、哲学史の伝統的な記述方法は、科学史のそれと著しい相違を見せていることを指摘する。ローティによれば、科

学史においては現在の「科学者」が、過去の「科学者」よりも、事実に関する知識量において「前進」していることを前提とした記述が一般的である。しかし、哲学史においては、そのように、過去の思想家を「無知」と見なすことはなく、異質な「哲学的見解」を保持していたと見なすと言う「礼儀」が成立しているという。このような認識から、ローティは哲学史研究の現状を批判する。「われわれは、科学史を扱うのと同じような仕方で、哲学史を扱わなければならない」とするのである(ローティ [1999: 106f.])。

このような、科学史と同質的な哲学史の記述をローティが提案するのは、ある思想家の「意図」は、その「意図」を問い直す哲学史の記述者の視座によって、解釈の複数性へと開かれるとされるからである。ある思想家の根本意図は、彼の発話・行動履歴一般と適合的に解釈されなければならない。それゆえ、その意図の「意図」は、当該思想家の現実の行動や、可能的な振舞いを、どれほどの範囲において把握するかという対象範囲の確定に依存することになる。この作業は、思想史家に委任されるわけである(ローティ [1999: 115f.])。

以上を踏まえて、ローティは、哲学史記述の4つの類型を提示する。すなわち、(1) 歴史的再構成、(2) 合理的再構成、(3) 精神史、(4) 学説史である⁴。以下、順を追って、4類型の性格を検討してゆこう。

(1) 歴史的再構成 この類型は、「過去の思想家が、何を言おうとしたか」という、特殊時代的な文脈において、当該思想家の根本意図を、あつたがままに再現することを目指す記述方法と定義される。それゆえ、本類型の記述の基点は、歴史上の思想家本人に置かれることになる。当該思想の生み出された社会的・歴史的な文脈の条件を特定の究明・記述することによって、当該思想家の当事者性の解明に照準する。思想家と、それを記述する思想史家との間には、根本的な隔絶が存在していると見なされ、これを侵犯することは、方法論的な逸脱として禁じられるのである(ローティ [1999: 109f.])。それゆえ、このような記述法は、〈過去の偉大な哲学者はある卓抜な考えを持ってはいたが、不幸にも「時代の制約」のため、それをまっすぐに捉えることができなかった〉というような言述を目指す傾向がある(ローティ [1999: 120])。この記述類型では、「過去の哲学者が生きていた知的状況」を蘇生させようとするのが究極的な目標とされるのであるから、思想史家は、当該思想家が、現在の判断基準に照らして、どれほど「奇妙」に思われるような言説を発していたとしても、それは「彼ら自身の言葉」であるという資格のみによって記述されることが正当化される(ローティ [1999: 115])。このような類型の哲学史記述をおこなう思想史家は、「時代錯誤に悩む」必要は無いのである。

(2) 合理的再構成 本類型は、記述の基点を、現在の思想家の関心に据える。この類型は、現在に生きる思想史家の、「自分たちと過去の偉人との対話を想像したいという欲求」を、主要な動機として持つものである(ローティ [1999: 110])。まず、このような記述方法の前提となっているのは、「記録された歴史の行程に合理的進歩があった」ということの承認である。そこでは、「誤りを犯した過去の偉人が、天国からわれわれの最近の成功を眺め、自分の誤りが訂正されたのを見て喜ぶ—そういった事態を、科学と同じく、哲学においても、考えてみる必要がある」(ローティ [1999: 110])。つまり、この類型は、哲学史と、自然科学史を、相同のものとして捉えるという認識のうえに成立している。「哲学史と自然科学史との間の違いは偶然的なものでしかない」(ローティ [1999: 118f.])。それは、歴史上の思想家の「再教育」の試み(ロー

ティ[1999:114])と呼ぶことも出来よう。この類型は、これらの問題が祖先には見えていなかったことを明らかにし、それによって、それらが歴史の産物であることを思い出させるのに必要とされるのである(ローティ [1999:143])。

ある過去の哲学、あるいは思想が、現在の哲学、思想と根源的に隔絶しているという前提を除去することを本類型は思想史家に求める。というのも、それによって、過去の哲学と現代の哲学を、「現在の問題」に対する有効性という視点から、同列上において比較吟味することが可能となるからだ。現前している問題群に対して、過去の哲学を対峙させるというこのような手法は、過去の思想家と、現在の思想史家との「対話」への回路を拓くことになる。

本類型を採用する思想史家が試みるのは、〈ある主張の意味を把握することは、その主張がある文脈に置くことである—主張者の心の中から意味の小さなかたまりを掘り出すことではない〉という立場を、思想史的な検討の前提に置くということである。ここで想定されている「文脈」とは、当該の思想家が、歴史上実際に編みこまれていた「事実上の文脈」のみに限定されるものではない。言い換えれば、〈主張者がその主張を行った頃に考えていた事柄〉から成る文脈に、特権を与えるかどうかという判断は、その思想家が提示した主張に関する洞察から、「われわれが何を得ようと思っているか」という解釈者としての思想史家の関心に依存するものだというのである。「事実上の文脈」を特権化することなく、当該の思想を、歴史上可能なさまざまな文脈に再埋め込みすること、そして、そのような仮構的な文脈を設定することは、当該の思想家と、思想史家の間の「仮想的な対話」のプラットフォームを構成することに他ならない。「今問題となっていることをめぐって過去の思想家と対話し、それを通して自己正当化を図りたいと思うなら、時代錯誤を犯していることを自覚している限り、好きなだけそれに没頭してよいのである」(ローティ [1999:117]、傍点引用者)。このように、本類型の立場はアイロニカルなものだ。というのも、自らが記述しようとする思想が、特殊歴史的であるということを実際として承認しつつも、それをあえて、現在の文脈のなかに再埋め込みすることを図るからである。

(3) **精神史** 本類型は、歴史的再構成と合理的再構成に依存し、それを総合するジャンルとすることができる(ローティ [1999:129])。合理的再構成が、現在の思想史家にとっての「問題解決のレヴェル」に照準するのに対して、「精神史」は、「問題構成のレヴェル」を焦点化するとされる(ローティ [1999:129])。「標準的リスト」の作成(ローティ [1999:126])を担う「精神史」とは、〈どの著述家が「過去の偉大な哲学者」であるか〉を同定する責任を負うジャンルなのである。精神史家は、〈誰が本当に重要なものに「到達」しようとしていたか、誰がその時代の偶発事に惑わされていたにすぎないか〉を決定する役割を演じる。このような試みは、精神の歴史的救済ということも可能であろう。しかしながら、それゆえに、この方法論をとる思想史家は、自らの時代錯誤性に悩まなければならない(ローティ [1999:129])。

本類型を採用する思想史家は、〈過去の偉大な哲学者の解答や解決がどの点において現代の哲学者のそれと一致するか〉を問うのではなく、「なぜ人は…という問いを自分の思想の中心に据えるべきであったのか」、「なぜ人は…という問題を真剣に取り上げたのか」、といった問いを探究することに注力することになる。その作業は、ある哲学者を記述するにあたって、彼が行った最も有名な議論の見地からではなく、むしろ、彼の行った仕事全体の見地から、常に行

われることになるだろう。このようなスタンスは、歴史的再構成の主題を引き継ぐものと考えられる。現在の思想史家が、自らの正当化にあたっては、「〈われわれはよりよい問いを問うているのだ〉と主張すべきであって、〈祖先がまずい答え方をした恒久的な「深遠かつ根本的な問い」に対して、よりよい解答を与えるのだ〉と主張すべきではな」とされるのも、当該の思想家が発した問いを歴史的文脈のなかに落とし込むことの必要性を主張することから来るものであって、その「問い」を、恒久不変のものとして歴史的に普遍化することは慎まなければならないとされるのである(ローティ [1999: 134])。「現在の「偶然的取り決め」によってわれわれがこれこそ本当の問いだと見なしているものは、祖先が問うたものよりよいものであるかもしれない、それと同じである必要はない」とローティが述べるのも、このような趣旨からである(ローティ [1999: 133f.])

ローティは、「精神史」的ジャンルが、「ある時代に知識人がなしえたことに関する記述と、彼らと社会の他の部分との間の相互作用に関する記述—つまり、大抵の場合、〈どの知識人がどういう種類の活動を行なっていたか〉という問いを括弧に入れるような記述—から成る」ところの「知の歴史」として構想されることを勧奨する(ローティ [1999: 144])。ここで彼が提示しているのは、歴史的再構成と、合理的再構成の融合の試みである。「歴史的再構成が合理的再構成の誠実さを保つように機能するのと同じように、知の歴史は精神史の誠実さを保つように働くのである。ここで言う誠実さとは、自己正当化を行なうわれわれの対話の相手となるものが、歴史的人物でも、理想的再教育を受けた歴史的人物でさえもなく、むしろ、われわれ自身の空想の産物であるような、そういった可能性を心に留めておくことである」(ローティ [1999: 150])。

(4) 学説史(学説リストづくり) 本類型による記述は、〈ある問題構制をそれとは無関係に作成された標準リストに押しつけようとする試み〉、あるいはその反対に、〈ある標準リストをそれとは無関係に構成された問題構制に押しつけようとする試み〉(ローティ [1999: 132])である。その場合は、過去の思想の単なるリスト・アップの作業に終始することになる。当然、その記述上の基点は思想史家ではなく、思想史家は判断力を発揮し得ない。換言すれば、思想史家が「評価」という観点から、哲学史に対して態度決定を行うということがない。本類型における思想史家は、思想史上の「新しい発見に適合するよう標準リストを書き換える勇氣」をもたないという「生ぬるさ」のなかに甘んじざるを得ないのである(ローティ [1999: 133])。

以上の四つの類型のうち、ローティが勧奨するのは、既に述べたように、(3) 精神史的な思想史記述である。「精神史」はまず、歴史的リアリティ、あるいはリアリティの反映としてのエヴィデンスへの内閉を、過去の思想家と、現在の思想史家との仮想的な対話を拓くことによって打破する。その一方で、過去の思想家の現代的再構成のみによって、思想家の時代文脈が消去され、思想形成の条件付けに対する不明が生じることを、時系列的な歴史軸へと当該思想を埋め込み、その意味付けを判断するという歴史的救済の試みによって再埋め込みを図ることによって防圧する。この異質な方法論を、共存的に内在化することによって、思想史記述の自己言及性が、嗜癖的自己回転に転落するのを回避せんとするのが、ローティの試みの主題であると言えよう。ローティの哲学史構想とは、自覚的・意図的に、「歴史上の他者」への回路を切開していくことによって、〈自己〉を脱中心化していく試みなのである。

2. 葛藤的〈歴史〉概念の導入による同一性の蹉跎の検出：ジェイムソンの場合

ジェイムソンのマルクス主義的批評の目的とするところは、文学作品に具現化された「封じ込め戦略」を分離し解体することだとされる。それによって、個々のテキストを「テキスト外」、換言すれば、「テキストが自覚していない絶えがたい矛盾という暗黙の領域」へと解放してゆくことが可能になるのである(ダウリング[1993: 111f.])。

ジェイムソンの関心は、以下のような問題群に集約されよう。「テキストは、それ独自の力で自由に浮遊する対象なのか？ テキストは、なんらかのコンテキストや基盤を「反映」しているのか？ もし、そうなら、テキストはコンテキストなり基盤なりをイデオロギー的に複製しているのか、さもなければ、テキストに、コンテキストを否定するような自律的な力がそなわっているのか？」(ジェイムソン[1989: 44])。

上記のような問題群を扱う『政治的無意識』の序言の冒頭で、彼は「つねに歴史化せよ！」というスローガンを掲げている(ジェイムソン[1989: 9])。その「歴史化」とは、以下の2つの理路のいずれかを経ることで達成される。(1) 事物それ自体の歴史的起源をさぐる方法であるところの「対象を考察する道筋」、または、(2) その事物を理解しようとする際に用いられる概念なりカテゴリーの無形の歴史性をさぐる方法であるところの「主体を考察する道筋」である。ジェイムソンが選択するのは後者の理路であり、彼は、「特定の文化テキストの「客観的な」構造を研究する」のではなく、「私たちがテキストを読み、受容するときに依拠する解釈のカテゴリーやコードに光をあてて研究する」ことを目指す(ジェイムソン[1989: 9])。すなわち、テキストが生成される際の「解釈行為の力学」に照準することを試みるのである。

彼がこのような手法を採用するのは、以下のような前提を踏まえているからだ。すなわち、「私たちは、モノ-それ-自体の新鮮さを失わないテキストにじかに触れることはありえず、「テキストは、いつも-すでに-読まれたものとして、私たちの前に送りとどけられる」とする前提である。テキストの解釈は、「それ以前になされた解釈が埋もれている沈殿物のお厚い層をとおして、あるいは—そのテキストが新品ならば—それ以前の解釈の伝統のなかで育まれた読みの習慣やカテゴリーをとおして」のみ、われわれには可能になるとされるのである(ジェイムソン[1989: 9f.])。ジェイムソンにとっての研究対象は「テキストそのもの」ではなく、「所与のテキストを特定のマスター・コードを参照して書き換える行為」としての「解釈」である(ジェイムソン[1989: 10])。《物語》とは、「人間精神の中心的機能、あるいは《審級》」として、解釈者の前に立ち現れる。それを受けて、「イデオロギー、無意識と欲望、再現＝表象、歴史、文化生産といった問題機制を、《物語》というすべてを支えるプロセスを中心に構造化しなおすこと」(ジェイムソン[1989: 14])。これこそが、「解釈」の試みである。そして、この「解釈」は、テキストを「歴史」へと開くことで、その脱中心化を図るのである。このような、「本質的に歴史的なパースペクティヴ」(ジェイムソン[1989: 12])、すなわち「理論とは〈歴史〉そのものの第一義性の認識にほかならぬことを知っている立場」こそを、ジェイムソンは「マルクス主義」と名づける(ジェイムソン[1989: 16])。

「かたや好古趣味、かたや現代的「妥当性」あるいは現代性の投影、この二つの選択肢のいずれも選べない状況、このイデオロギー的ダブル・バインド」(ジェイムソン[1989: 19])という

解釈上のアポリア、「歴史主義のジレンマ」を乗り越えるために、ジェイムソンは先の「歴史的パースペクティヴ」としてのマルクス主義を選択するのである(ジェイムソン[1989: 20])。「原基的歴史の、抑圧され埋葬された現実を、テキストの表面に呼びもどしてやること」が、そこにおいては目指される。その試みを遂行するときに、有効かつ不可避とされるのが「政治的無意識の原理」なのである(ジェイムソン[1989: 21])。ジェイムソンは、テキストを解釈する際の「抵抗」に着目する。「もし現代の読者が、テキストとテキストが生まれた歴史的状況とのつながりに、うんざりしたり、それを醜聞としてうけとめたりするとすれば、これはまちがいでなく、読者が自分自身の政治的無意識に抵抗している証左であり、しかもそれは、読者が「…」自分自身のなかにある歴史のテキストを読み解いたり書いたりすることを拒んでいる証左なのだ」(ジェイムソン[1989: 40])。しかし、ジェイムソンによれば、「歴史」の顕在化は、テキスト化の過程を経ることによってなされる。「歴史」自体は、その意味で、明示的なものではない。それゆえ、ジェイムソンにおいて「歴史」は「不在の原因」、可視的な状態において存在はしていないが、間接的な影響の結果の分析を通してのみ検出されうる動因として把握されている。「歴史はテキストではないし、いわんやそれは物語でもないし、なにかのマスターとなるものやそれに類するものでもないが、不在の原因としての歴史は、テキスト形式以外のかたちで私たちのもとに伝えられることはない以上、私たちが歴史や〈現実界〉そのものに接近しようと思うなら、どうしても、政治的無意識のなかでまず最初におこなわれるテキスト化と物語化を経由せねばならない」(ジェイムソン[1989: 41])。以上のように、文学構造体は、諸レヴェルのどれかひとつに、申しぶんなく実現されるのではなく、テキストの裏側、テキストの《思考されざるもの》、テキストの《語られざるもの》、つまりテキストの政治的無意識そのものに強くひきずりこまれるものだとなる(ジェイムソン[1989: 57])。この「引きずり込み」の過程を、その痕跡から遡及的に暴露していくのが、ジェイムソンにおける解釈の試みなのである。ルイ・アルチュセールの言うような「構造的因果律」を想定する「解釈」が「はたすべき使命」とは「作品の特権的内容を、作品のなかにある亀裂や不連続箇所に見出すこと」であるとされるのである(ジェイムソン[1989: 65])。

このような、テキストの断絶、あるいは齟齬を検出するために、ジェイムソンは一見迂回的な手法を採用する。すなわち、「媒介」概念の導入である。それは、「文化領域のさまざまな特殊言語のなかに息づいている同一の本質をあばくこと」(ジェイムソン[1989: 46])を試みるためになされる。彼によれば、「媒介」とは、「超コード化」とも言い換えられるもので、「二つの別箇の対象なり「テキスト」、あるいは二つの構造的に異なるレヴェルの現実を、ひとまとめにして分析したり分節化するのに使える一連の用語を案出したり、戦略に応じて特定のコードなり言語を選択すること」(ジェイムソン[1989: 47])である。つまり、「媒介」とは、諸言説間の共有性を記述するための概念なのである。「媒介」概念の導入によって、モダン社会における生活の特質であるところの「断片化と自動化、区分化と専門化」という見かけ上の外被は、個々の分析のたびに少なくとも部分的に「克服」されることになる(ジェイムソン[1989: 47])。ジェイムソンが「媒介」概念の導入によって、共同性＝同一性を、解釈の前提に据えようとするのは、「関係を発生させる概念」としての「差異」を検出するために他ならない。というのも、「差異を数えあげることができるには、ある種の大きな一般的同一性が背景になければならない」からであ

る(ジェイムソン[1989:49])。

以上のように、「歴史主義」を乗り越え、テキストの解釈を、より広いコンテキスト=政治的無意識へと押しひろげていくことが、ジェイムソンにおいては目指されている。この目論見を達成するための手法として、彼は、「三つの同心円をなす枠組み」を提示する(ジェイムソン[1989:88f.])。すなわち、(1)政治史の概念、(2)社会の概念、(3)歴史の概念である。

(1) 政治史の概念 この第一段階では、「歴史」は、「時代ごとに区切られた出来事とか、時間のなかの年代記的な出来事の進行」という狭義において捉えられている(ジェイムソン[1989:89])。この段階でめざされるのは、従前のように「個々の作品の字句の念入りの評釈」とは異なる、作品を、「象徴行為」として解釈することである(ジェイムソン[1989:90])。「象徴行為」とは、それ自身が世界に対して、参与的な働きかけをするものである限りにおいて、「世界」それ自体を、その象徴行為のなかに、内容として潜在化させるものとして定義される。象徴行為は、世界に対するベクトルを維持するためにこそ、自らを世界化しなければならない。このトートロジーにこそ、文化的営為としての象徴行為の特質が端的に現れるとされる(ジェイムソン[1989:97])。換言すれば、象徴行為が、世界に対して関係を維持しうするためには、世界の構造を、象徴行為それ自体の内部に、不可視の状態に取り込まざるを得ないということである。このような象徴行為として、文学テキストあるいは文化テキストを読もうとすると、首尾一貫性を維持するのに必要とされるのは、テキストを、「確定的な矛盾に対する解決」、つまり齟齬や剪断に対する彌縫として捉えることなのである(ジェイムソン[1989:96])。

(2) 社会の概念 この第二段階においては、社会を、社会階級間の対立を構成する緊張と闘争という観点から認識することが求められる。その結果、「文化的対象を把握する意味の地平が、社会秩序を包みこむまでに広がっていることを知る」ことが可能となるであろう(ジェイムソン[1989:90])。このように、意味の地平が社会へと拡大されると、その分析の対象そのものも「弁証法的に」変容を蒙ることになる。この段階においては、分析の対象は、狭い意味での個人の「テキスト」なり作品として認識されることはなく、より大きな規模での「集団的・階級的ディスコース」として再構成されるのである。「社会階級の本質的に敵対しあうディスコース群を構成する最小の意味単位」としての「イデオロギー素」(ジェイムソン[1989:90])が研究対象に据えられることになる。

(3) 歴史の概念 ジェイムソンは、「歴史」を、「先史時代の歴史から出発し、私たちを待ちうけている漠として定まらぬ未来にまでいたる、生産様式の変遷と、さまざまな社会構成体の連続、そしてその運命」と定義している。この最後の地平において、先述の二つの地平におけるのと同様、「個々のテキストあるいは文化的造形物は、その自律性のみせかけを、各地平に固有の独自のやりかたでまず剥がされ、力の磁場として構築しなおされる」ことになる(ジェイムソン[1989:118f.])。

この段階において、これまで個々のテキストとみなしてきたものは、集団的、あるいは階級的ディスコースにおける「発話行為」という水準において捉えられることになる(ジェイムソン[1989:96])。この歴史的・分析的記述の段階において、「おのおのの社会構成体の位置が一生産様式の複雑な変遷のなかに一占めるべき場所を割り振られる」ことになる。この水準において、まずは各言説の「形式」記述に注意が払われる(ジェイムソン[1989:92])。というのも、この歴

史の段階において、形式は、『イデオロギー』として立ち現れるからだ⁵。「形式」は、「さまざまな、それ自体が生産様式の痕跡もしくは予徴である記号体系の共存によって、私たちに伝えられる象徴的メッセージ」として解説可能なものと見なされるのである(ジェイムソン[1989:90])。このような手法枠組みの範型を、ジェイムソンは、クロード・レヴィ＝ストロースの神話解釈に求めている。そこにおいては、「個々の物語構造あるいは個々の形式構造は、現実の矛盾の創造的解決として把握しなければならない」という原則が貫かれているからである(ジェイムソン[1989:91])。

この水準でなされる解釈行為は、「文学テキストそれ自体が、実はそれに先立って存在する歴史的、イデオロギー的《サブテキスト》を書き換えたもの、あるいは再構築したものであり、このことをみやすくすること」である。そのような「サブテキスト」は、事後に(再)構築されなければならないものとして提示されている。文学的な行為は、〈現実界〉との能動的な関係を内部に取り込んでいるという。ジェイムソンによれば、そのような関係を取り込むためには、「現実」を、あるがままの状態に不活性化しておき、テキストの外部に「温存」しておくわけには行かない(ジェイムソン[1989:97])。文学的な行為は、「現実界」をみずからの組織のなかに引き入れ、内在化し、外部と内部との境界線を相対化する必要があるのである。

政治的なもの(象徴行為)と、社会的なもの(階級ディスクールとイデオロギー素)という二つの項を乗り越えていく第三項が要請される。それが「生産様式」である(ジェイムソン[1989:107])。ジェイムソンが、「生産様式」を歴史分析の準拠軸として据えるのは、ニコス・プーランツァスの「社会構成体」の概念に示唆を受けてのものである(ジェイムソン[1989:114])。プーランツァスによれば、あらゆる社会構成体は、「実際には、複数の生産様式を一度に折り重ね、構造的に共存させていて、古い生産様式の残滓や生き残りを含」むものであるとされる(ジェイムソン[1989:114])。つまり、社会構成体は、その内部に、歴史上生じた複数の「生産様式」の遺構を保持しているとされるがゆえに、「共時的概念」として定義することが可能となる。それゆえ、後期資本主義の「社会構成体」の内部には、過去の生産様式すべてが、なんらかのかたちで構造的に共存していると考えられるのである(ジェイムソン[1989:121])。

ここにおいて、「文化革命」という歴史的契機が、最後の研究対象として浮上してくる。過去のあらゆる生産様式はすべて、それに特有の文化革命を内在化していた。複数の「生産様式」のせめぎ合いとしての「社会構成体」の内部における文化的状況を、「文化革命」という力動的なものとして認識することによって、共時的記述と通時的記述という、このみかけは相容れない二つの記述法は、「一対のパースペクティブ」として、解釈者の前に、共存的に現れることになるのである(ジェイムソン[1989:117])。

この最終審級においては、「なにもはたらきかけがなければ、眠っているだけの年代記的な「直線的な」データのかたまりが、強力に組織しなおされ、〈必然性〉の形式に変えられる」。ジェイムソンにおける〈必然性〉とは、「起こってしまったこと(最初の段階では「経験的」事実として受けとめられるもの)が、なぜ、そのようなかたちで起こらなければならなかったのかを示すもの」である(ジェイムソン[1989:123])。〈歴史〉とは、〈必然性〉の経験である(ジェイムソン[1989:124])。つまり、ジェイムソンが〈歴史〉というカテゴリーを導入するのは、それがもたらす〈必然性〉によって、〈歴史〉の再テキスト化=再記述を促すためなのである。すなわち、ジェイム

ソンの歴史記述の試みとは、社会に媒介された形で、既に存在する〈他者の痕跡〉を検出するというモチーフに貫かれたものなのである。

現在においても、なお思想史は可能なのか：むすびにかえて

以上から明らかなように、思想史研究者が対峙する過去の思想の記述と現在の自己とのレリバンス構築を試みたり(ローティ)、テキストの中に、重層化された歴史という複数的な主体の痕跡を検出したり(ジェイムソン)する両者の方法論は、それによって、物語を自己言及的なトートロジーから救い出す、他者性へのセンシティブィティの勤めに他ならない。このような方法論は、現在の教育思想史研究にも浸潤しつつある、嗜癖的な一人称的記述に染め抜かれた決断主義的ドライブへのトランキライザーとして機能しうるものである。われわれ教育思想史研究者が対峙することを迫られているのは、このような決断主義的ドライブであるという本稿冒頭の議論を踏まえるならば、いずれにせよ、われわれは、複数的な声=態の残響しあう場として、思想空間をイメージするという、ローティ、ジェイムソンの地平へと接近していかざるを得ないであろう。

そのような地平へのアプローチは、自己=記述者の脱中心化、客体=テキスト、あるいはテキストの中にあるリアリティの脱中心化という、二重の脱中心化装置を、方法論的にプログラム化によって可能となっていくはずである。それに与って有力であると思われるのが、〈歴史〉分析と〈イデオロギー〉分析である。つまり、思想研究の歴史研究化と、歴史研究の思想研究化という、往還的なプログラムを、それは帰結するであろう。そのようなプログラムは、実証主義を前提としない。基礎付けを必要としないプログラムなのである。あるのは、自己への反省、および対象への反省である。相互往還的なこのプロセスを実現化するのは、逆説的ではあるが、底の抜けた決断主義が前提するものと同一の状況であるといえよう。決断主義が内閉するのは、それが生存に関わる問題として認識されることによって、存在論的なヒートアップを生じさせるからであった。決断主義を超克するための有効策は、そのクールダウンである。如何にしてそれは可能か。第一に、研究が自己の生存と直結するという想定解体である。第二に、研究がリアリティと直結しているという想定解体である。思想史の記述は、それが確定的な歴史というリアリティに結びついているために固定されているものではない。それは、自己の関心と結びついているがゆえに記述されるのであり、歴史的事実そのもののリアリティへの結合というよりは、自己の認識論的な世界記述の代理行為としての性格が強い。まず、自己の問題関心を歴史的に脱普遍化すること。その上で、対象の設定そのものを、脱普遍化された自己の問題関心へと開くこと。第三に、設定された対象を、歴史的断絶、ことに自己の生存する「現在」との隔絶から脱普遍化すること。第四に、前項の脱普遍化によって個体化された対象を、同時代的な言説構造のなかで脱普遍化すること。つまりその思想を、ある大きな物語、メインストーリーの変異体として記述することの禁欲である。そのような地平上においては、すべての言説はアナログカルに認識されることになるであろう。思想史記述は、相關的記述、言い換えればアナログカルな記述に、自制すべきなのである。

ここで更に考察が為されるべきなのは、このような迂回的な自己観察としての教育思想史が、

共時的レベルに落としこまれたときに生じる読み替えの実践的変異の可能性である。そもそも、教育思想は複数的である。しかし、個々の教育思想は外部を持たないために、ある教育思想を内在化した個人にとっては、自らの教育思想は不可視である。なぜなら、教育思想は、外部から見たときにのみ「教育思想」として観察されるのであるが、ある教育思想の内部から、外部に存在する別の教育思想を観察したとしても、それが、自らの依拠する教育思想のロジックに読み換えられてしまうか、あるいは、解読不能のノイズとして打ち捨てられてしまうかの何れかになろう。つまり、教育思想を教育思想として観察するためには、まず自らの依拠する教育思想の外部を措定する作業が前提とされなければならない。

つまり、教育思想の外部性への気づきは、自らの実存的世界に埋め込まれた解釈枠組みの一時的中断のための必要条件となっているということなのである。それは、自らの教育思想の異化の試みである。これは、以下の二つの位相において遂行されることになるだろう。一つは、当事者性を自明性から切断すること。換言すれば、「当たり前」が当たり前ではない境域を確定することである。二つには、自明性の形成過程を歴史的に追跡することである。それは、自明性の変遷の通時的な記述を生み出すことになろう。その過程において、現在の自明性が、どれほど強固で不動なものに見えようとも、その異化可能性を否定しきすることは不可能になる。

しかしながら、過去の一点における思想のみにコミットすれば、その思想が唯一の準拠点かつ遠近法の消去点となり、それは現在の教育思想や教育現実を相対化するための「外部」としての意味を喪失してしまう。このような事態こそが、教育思想研究において瀾漫しつつある「決断主義的ドライブ」というべき現況に他ならない。

現在の教育思想研究や教育実践の遂行を中断し、相対化するための手段に過ぎなかった外部としての思想が、唯一的に焦点化されることによって、現実の相対化の権能を喪失してしまうというパラドックス。遂行を中断することを一義的な思想研究の目標に掲げるのではなく、遂行を多元的な遂行の中に置き直す可能性を予め編みこんでおくことのみが、このパラドックスからの離脱を可能にするだろう。それは、遂行そのものを「中断」することを自己目的化するのではなく、別の遂行へと移行するという選択肢を担保することと、別のことではない。

〈超リアル〉への回帰と、虚構への耽溺を「不可能性」と呼ぶならば、それが前景化した今において、「可能性」とは、実感性のないリアル、自明性という共時的なリアルの地平への気づきと、虚構へのアイロニカルな惑溺を、その惑溺の内部において生じる他者との偶発的共鳴とに貫かれることを想像することから論じ起されるはずだろう。それは、外部＝他者性への気づきの志向という、教育思想史の「本義」に悖るものであるはずはない。われわれは、「テキストの存在」という事実のみに内閉する実証主義的決断主義からの逃走を図るべきなのである。

参考文献

- 東浩紀 2001 『動物化するポストモダン：オタクから見た日本社会』講談社現代新書。
ダウリング 1993 『ジェイムスン、アルチュセール、マルクス：『政治的無意識』入門講座』辻麻子訳、未来社。
原聡介 2009 「教育思想史の課題は何か：再び振り返りながら」『近代教育フォーラム』(18)。
今井康雄(編) 2009 『教育思想史』有斐閣。
ジェイムソン 1989 『政治的無意識：社会的象徴行為としての物語』大橋洋一ほか訳、平凡社。

- ジェイムソン 2005 『近代という不思議：現在の存在論についての試論』久我和巳ほか訳、こぶし書房。
- 森重雄 1994 「教育言説の環境設定：教育の高階性と社会システムの生存問題」『教育社会学研究』(54)。
- 森重雄・田中智志(編著) 2003 『〈近代教育〉の社会理論』勁草書房。
- 大賀祐樹 2009 『リチャード・ローティ 1931-2007：リベラル・アイロニストの思想』藤原書店。
- 大澤真幸 2008 『不可能性の時代』岩波書店。
- ローティ 1999 『連帯と自由の哲学：二元論の幻想を超えて』富田恭彦訳、岩波書店。
- ローティ 2000a 『偶然性・アイロニー・連帯』齋藤純一ほか訳、岩波書店。
- ローティ 2000b 『アメリカ：未完のプロジェクト』小澤照彦訳、晃洋書房。
- 田中智志(編) 1999 『〈教育〉の解説』世織書房。
- 宇野常寛 2008 『ゼロ年代の想像力』早川書房。
- 渡辺幹雄 1999 『リチャード・ローティ：ポストモダンの魔術師』春秋社。

注

- 1 大澤は、東浩紀の「動物の時代」論は、大澤自身の「理想の時代→虚構の時代」という認識の系譜上に位置するものであると指摘する(大澤[2008:5])。というのも、東がそこで注目しているのは、「ほとんど虚構の意味(物語)の理解を媒介としない、神経系を直接に刺激するような強烈さ」が求められるという「現実への逃避」的な様相だからである。
- 2 宇野によれば、東はこの「引きこもり」から「決断主義」へという展開を認識し損なった。
- 3 誤解のないように付言しておくが、ここで、自己言及的、自己確証的、もっと下卑た言い方をすれば「自分探し」的な問題関心のあり方が、「学問的態度」として、不適格であるなどということをわれわれは述べようとしているのではない。そうではなくて、「思想史」という領野を、「自己確証」という自慰的な行為の「道具」として捉える恣意性こそが、批判の俎上に載せられるべきなのである。
- 4 渡辺幹雄が指摘するように、(1)と(3)、および(2)と(4)は、内面的な連関が濃厚である(渡辺[1999])。
- 5 ジェイムソンは、アルチュセールを援用し、彼が「機械論的因果律」、および「表現型因果律」と呼ぶ2つの歴史観を退ける。「機械論的因果律」とは「原因と結果をビリヤードの玉の動きになぞらえるモデル」を典型とする。機械論的因果律は、「私たちの特殊な物象化された社会的・文化的生活を支配する、さまざまな法則や下位システムに関する概念」(ジェイムソン[1989:29])として見なされるべきなのである。アルチュセールは、表現型因果律は、「歴史主義」的なパースペクティブの中に登場するとして、これを批判している(ジェイムソン[1989:31])。アルチュセールにとっての「歴史主義」とは、「ひとつの時代が全体としてまとまっているという印象」をもたらすものであり、「歴史的全体をこしらえるときには、必然的にその全体内部の一要素だけを分離し特権化する操作がおこなわれる」が、この歴史の一部の特権化が非難されるのである。アルチュセールのいう「表現型因果律」(ならびに彼のいう「歴史主義」)を完全に表現した形式とは、歴史的出来事つまりテキストや人造物の因果的連鎖が、もっと深いところに横たわる、より「基本的な」物語に還元され、書きなおされるスケールの大きなアレゴリカルな解釈のことである(ジェイムソン[1989:32])。

ピアノ学習者の練習内容を特徴づける師匠の音楽観 —若手のピアニスト3名を対象とした練習過程の比較分析を通して—

甲 斐 万 里 子

1. はじめに

本研究の目的は、演奏表現が生まれるまでの過程に着目し、師匠の指導内容において、何がピアノ学習者の練習内容に特に影響を与えているのかを、分析考察することにある。

ピアノ教育史という観点から、特定のピアニストを教育者としての側面から捉え直し、「弟子」に受け継がれた教育的功績に論及した研究には、国府(2000)や、山下(2012)が挙げられる。これらの研究は師匠である特定のピアニストに関する史料調査及び弟子への聞き取り調査によって得られた証言の分析を主な方法としている。それによって、師匠の指導理念や指導内容、指導方法そして使用教材の傾向などが明らかにされている。また、筆者はこれまでの研究で、特定の門下を対象に、実際の演奏記録の分析と証言の検討を通して、師弟間で受け継がれるものを音楽観や指導理念に見出した(甲斐、2011)。これらの先行研究によって特定の演奏家の教育者としての功績が新たに認められ、師弟間における指導内容の継承が確認されるところとなったことは、レッスン及び徒弟形態で指導を行う意義を考える上で非常に興味深い。

しかし、プロの演奏家養成を目的とした師匠の指導が学習者に与える影響に着目した研究で、現役のピアニストによるレッスンの場、及びそこにおける師弟のやりとりを対象にした先行研究は、まだほとんどないと言って良いだろう。そのため、レッスンで受けた指導内容が、学習者によってどのように理解され、練習へと反映され、それぞれの表現へと生かされていくのかは、未だ解明されない部分も多い。このような観点から、本研究では、ピアニストが楽曲を仕上げるまでの練習過程に着目する。

2. 研究の方法

2.1. 対象

2.1.1. ピアノ学習者3名

本研究では、若手のピアニスト3名を対象とする。プロの若手演奏家を対象とする理由は、次の2点である。第1に、研究対象にプロが適していると判断したのは、ピアノに対する意欲及び、演奏意図を表現に反映させる技能の保持が期待できるからである。第2に、若手に限定したことに関しては、演奏家でありながらも、学習者であるという意識が強いことに加えて、日頃から、特に一人の指導者(以下「師匠」とする)から受けた指導内容を大切にして、意識的に演奏表現へと反映させていることである。以下に、対象者の概要を挙げる。

表1 対象者の師事経験の略歴

対象者	出身大学	師匠	師事経験の略歴
H	A音楽大学	X氏	・小学校高学年の頃より今日までX氏に師事。 ・大学に在学中の4年間はMhのレッスンを主に受けていた。
N			・小学校低学年の頃より今日までにX氏に師事。 ・大学に在学中の4年間はMh氏の、大学院在学中の2年間はE氏のレッスンを主に受けていた。
M	B音楽大学	Y氏	・小学校高学年の頃より大学入学までY氏に師事。 ・大学に在学中の4年間はKb氏のレッスンを主に受けていた。 ・大学卒業後の約2年のドイツ留学中にSz氏とRt氏のレッスンを不定期に受けていた。

2.1.2. 使用楽曲

本手続きで使用する楽曲はショパン作曲《Mzurka op. 68-2》(エキエル版¹⁾)である。本設定は、師匠からの影響を以下の視点から考察するためである。すなわち、特定の様式の楽曲《Mzurka》に対するアプローチが、門下によって異なるかどうかを比較検討することである。

2.2. 調査

2.2.1. 手続き

Oura, Hatano(2001)では、ピアノ学習者が楽曲を仕上げるまでの過程を調査する方法として、比較的容易に仕上げられる楽曲を使用し、実際に演奏を仕上げる過程の記録、その間の思考を捉えるための発話プロトコル、演奏意図に関する説明の聴取、音楽経験や学習のライフヒストリーに関する半構造化インタビューを行っている。

本研究では、上述の知見を参考に資料の収集を行った。まず、レッスンにおける演奏解釈への反映状況を検討するため、対象ピアニスト3名に、演奏会に臨むような意識を持ち、人前で演奏する完成度として自身が納得できる水準まで楽曲を仕上げるよう依頼した。学習者は、一人で楽曲をいったん仕上げた後に、師匠のレッスンを受け、教授された指導内容を踏まえて、改めて仕上げるべく練習してもらった。練習時間に関しては、レッスンまでに40時間以内、そして、レッスン後に10時間以内で仕上げるようにと、筆者が指定した。この間に、予め筆者が提示した項目に沿って毎回の練習内容を書き留めておくように指示した(以下、「練習記録ノート」と記す)。以上のような手続きに加えて、学習者に対して、師匠のレッスン内容に関する半構造化インタビューを行った。

2.3. 分析

本研究の分析対象は4点である。まず、「練習記録ノート」の記述内容、次に、レッスンを録音した音声記録、そして、レッスンの音声記録を聞きながら記入してもらった質問紙の回答内容と、レッスン内容に関する質問項目からなる半構造化インタビューで得られた証言内容である。半構造化インタビューとは、質問項目を基にしながら、対象者に自由に語ってもらう形式のものである。その証言内容を書き起したものを1文ごとに区切り、内容のまとまりごとに分類したものから、師匠の指導内容及び、指導法の特徴について述べているものを抽出し、分析

対象とした。

「練習記録ノート」とは、使用楽曲の楽譜を筆者から受け取った2012年7月14日から、最終的に楽曲を仕上げる日として設定されていた8月10日までの期間中に、対象者に毎回の練習ごとに記録してもらったものである。自由記述の形式で、①練習日、②練習時間、③取り組んだ楽曲、④気を留めた部分、⑤気を留めた理由、⑥試みた練習・発見内容、⑦全体のひとこと感想、⑧今日の点数(100点満点)の8項目からなる。

3. 指導内容に見る門下の特徴

本項では、レッスンの音声記録と、レッスン内容と、師匠とのやりとりに関する半構造化インタビューの証言に基づき、師匠ごとのレッスン進行及び、指導内容の特徴を考察する。レッスン内容に関しては、指導者の希望を尊重し、詳細な引用は控えた。

3.1. X氏のレッスンの特徴

まず、X氏による主な指摘内容を、内容のまとまりごとに分けて一覧にしたものを以下に示す。

表2 X氏の指摘内容

【他版との比較】

- ・他の版には全て同じように書いてある。コルトー版、ヘンレ版、ミクリ版におそらくショパンが書いたと思われるLentoかつ116だということを踏まえるべきか。
- ・他の版には*poco piu mosso*に括弧が付されていない。
- ・ヘンレ版には少なくとも勝手な解釈は書かれないはずである。それぞれの版や出版国による正確さやショパンとの関与は異なるため、何が本当かは分からない。
- ・メトロノームテンポから入る必要はないが、演奏者の役割として他の版からいろいろな可能性を知った上での考察は必要だろう。

【作曲背景や舞曲のステップの確認】

- ・lentoのイメージをどのようにもっているか？
- ・ゆるくて、ゆったりしたテンポにすべきだろう。果てしなく遅いわけではなくてゆるいかんじ。実際のテンポというよりは、踊りの種類から考えて、3つのステップのうち、本楽曲はゆったりしたクヤヴィヤクをイメージするべきだろう。
- ・ショパン自身の育った環境で、自分の生活に密着したものとしてある音楽だろう。
- ・ゆっくりだと多少ステップの方法にも自由があるだろう。遺作のlentoとは異なるだろうが、踊りの種類から考えたlentoを考慮する必要。
- ・*poco piu mosso*はクヤヴィヤクじゃなくてマズルが顔を出すイメージ。Bの活気づいたかんじとAの緩いかんじで音色や全体のイメージは変わるだろう。
- ・ショパンはマズルカを一生書いている。10代から死ぬまで書いている。最後の方は踊りから離れているが、本楽曲は遺作には入っているが踊りとしての要素が明らかな方である。まだ10代の時の作品だから、自然にショパンが踊りとしての舞曲を書いている頃だろう。

- ・ショパンの中に自然にマズルカのリズムがあって、自然にかけたものだろう。我々はマズルカを知らないけど、踊りだということは考慮しておく必要がある。
- ・踊りのステップは音楽が変化しても大体変わらない。ヘミオラを例に、ヘミオラをついで丁寧に数えがちだが、本来は軽くするためであることを考慮するべき。

【言葉との関連の検討】

- ・ポーランド語は分からないけれども、ドイツ語やイタリア語のはっきりしたイントネーションと比べれば程度は弱い、ショパンが第二の母国語として使用していたフランス語にもイントネーションがある。おしまいから2つめにアクセントがくるのは大体共通している。詩を例にとると、音楽的に考慮して詩をのせる。一つずつの単語内にもアクセントがあるが、一分の中の第3、6音節に必ずaccentoがくるのがほぼ決まっている。変わることはあっても後ろから2つ目は必ずアクセントになる。本楽曲でも詩のような音楽のリズムをはっきりさせることができる（古典歌曲から詩を引用してアクセントの雰囲気をも提示した後、日本人のやりがちな三拍子を模倣した模範演奏）。
- ・ショパンの音楽は女性的でなよなよしているというよりは意外と骨太だが、Bの性格を考えるとバグパイプで留まっているというよりは、踊りのステップとして一拍目が止まらないような動きを表現する必要があるだろう。

X氏は、学習者の演奏を一度通して聴いた後、今一度テンポ設定を行う過程を学習者と歩む。その過程においては、多くの版を参照して解釈を比較したり、本楽曲作曲時のショパンの年齢が17歳と若いことから、純粋に舞曲のリズム感を表現することが妥当であることが推察されることを示したりと、さまざまな方面から舞曲の柱となる拍感やLentoのニュアンスを具体的に学習者に想像させようとしている。そのようにして学習者が楽曲全体のリズム感やテンポ設定を具体的に想像できたところで、再度演奏させている。このような手続きを経て、学習者自身の内面から自然と決定された曲想を基にして、二人の学習者が悩んでいた三部形式の対比の話に入っていくのである。

当初、二人の学習者は本楽曲に対する曲想として単調さを感じた。その単調さを拭うために、二人は中間部において変化を付けようと模索し、その結果、強弱及びテンポによって表現することとした。それに対してX氏は、舞曲の異なるステップを表す中間部を、強弱やテンポの大幅な違いによって表現することが妥当であるかという問題提起をほのめかす。同主長調への転調やpoco più mossoは、単に長調であることや、音楽用語の辞書的な意味から解釈しようとすると、どのような音色で速度を変化させたら良いのかが分からなくなる。そのため、記譜にただ従うことを目標にするのではなくて、予め抱いている曲想を基準に逆算することが重要であると説く。つまり、作曲家がどのような変化を意図して付された指示なのかという観点から文脈的に解釈しなければならないというのが、X氏が言う「結果として」記譜された指示を解釈するということであり、指導の特徴である。

3.2. Y門下のレッスンの特徴

まず、X氏による主な指摘内容を、内容のまとまりごとに分けて一覧にしたものを以下に示す。

表3 Y氏の指摘内容

【Mの演奏意図と表現との整合性の確認】 ・テンポ設定の根拠は何か。強い影響を受けたものがあるのか。詩を読むだとか、あるいはマズルカの中でも様式のイメージがあるからこうした、など。 ・感覚だけで弾いていると言うよりは、慎重に聴こえる。もう少し解放してルバートに幅があっても良いと思う。ルバートの平均値も速くても大丈夫だと思う。 ・<i>poco più mosso</i>は響きをどう作るか。左手がメロディと一体化しないで響きとしてずっとドローンのように鳴っているならばもっと<i>più mosso</i>で良いのではないか。メロディと一体化するとテクニク的にも難しくなる。やや今のかんじだと生理的にMが感じたテンポよりも遅い感じがするので、逆に感じたテンポにふさわしいBを作れば良いのではないか。 ・テンポは妥当ではあると思うが、Mにとって弾きにくそうに思われる。解消するにはどうすれば良いか。 【テンポ感の表現法の検討】 ・B部分の左手の完全5度を止めたように弾くとペダルでうるさくなるため、一つずつたわまない。 ・実際の音よりもアインザッツの方が速い感覚があった方が良い。 ・アインザッツとの相対関係。<i>più mosso</i>のメトロノーム的なテンポではなくアインザッツのテンポだけ変えるということでも通用するのかもしれない。実践するかどうかは自分自身で考えて。和音構成音だけで構成されているメロディを止めてしまわない。埋もれてしまつてワンワンいってしまう原因になってしまう。 【作曲家の作風分析に基づく解釈の提示】 ・タッチがcisよりも2番のeの方が深く入った方が良い。 ・指揮者を無視して演奏家がテンポを決定してゆくような印象。刻んでいるテンポ感よりも、実際に弾く行為によってテンポが作られるようになっている。原因としては杵の意識が強すぎる。例えばバスを丁寧に弾こうとすると置きにいこうとするような演奏になる。 ・手のポジションはショパンでもリストでもある程度のテンポ感を決めて行く。 【解釈の視点を響きに反映させる方法の検討】 ・置こうとすると縦ノリが強くなる。あくまでもアップビートは残したままで。 ・ピアニストはドミソのドとドファラのドは弾き分けられなければならないが、同じものを弾けと言われれば違う和音でも同じ響きをだせなくてはならない。同じことが言える（模範演奏を交えた説明）。 ・和音全体が変わってしまうということであれば、速くするのは耳の上で辛いと思う。耳がついていけない。 ・場合によっては、メロディごとに変わらないHの音の下にある和音をどう聴くか。一見ぶっきらぼうなかんじがするが、耳は聴き分けられている。 ・全部和音が変わるとしても配置が変わったとしても、同じ音は同じように出せる感覚と両方やってみて、民族色であるようなイメージを色濃く反映させたようなジャンルとしての演奏にするなどを決めるべきである。
--

- ・耳がどう聴くかが決まったらアインザッツも決まって来るのが理想ではないか。
- ・Aのルバートに着目する。トリルだけを聴くのではなく、それと同時にどこに向かうのかを聴く。装飾音符のEに重さが乗って方向性を失わない。調整しすぎないように。演算しすぎないように。その部分と全体の方向との両義性があった方がよい。
- ・知りすぎているような弾き方も良く無い。メロディを弾きながら瞬時に演算を。C durになったらその配合が変わるというのが理想。
- ・音程間はリズムの一種である。
- ・Aに戻るときの*rit*も結果であって、メゾのAsを聴くことによって生じたもの。
- ・マズルカ風の*rubato*をやらなければならないというわけではなく、弾く度合いが*rubato*の原像。「*Ur rubato*」みたいになると良いと思う(様々なパターンを模範演奏)。
- ・動きが最小な方が洗練されているとされる美意識がある(チェルニーの言葉を引用)。テンポや分かり易い変化というよりも「*Ur rubato*」の法が良いとは思う。

Y氏のレッスンをしてみると、X氏のレッスンの手順と類似する部分も多い。まず、Mの演奏を一度聴いた後に、何にインスピレーションを受けたのか、また演奏したテンポと実際に心地よいと感じるテンポとに相違は無いかを確かめるなど、テンポ設定の根拠の確認を行う。その後で、Mの意図する演奏表現に向かうために解釈を一つずつ再考していくという手続きである。そしてそれぞれの手続きにおいて、Y氏の言う「耳の聴く度合い」、すなわちM自身の感覚に委ねることによって文脈的に自然な表現を付加するところも、X氏と共通している。

その一方で、異なる点も明確である。X氏のレッスンにおいては作曲家作品研究などによって、作曲背景や作曲家像など作品以外の情報からも広くインスピレーションを受けることで曲想をイメージすることを解釈の端緒としている。それに対してY氏は、それらを日常的に捉えようとするものの必要性を節々で説いてはいるが、インスピレーションを何から受け、どのような方法で曲想や作風を捉えるかは特にレッスンにおいては言及しない。演奏解釈に対するX氏との違いは、「マズルカだからリズムが…というのは作曲過程で作曲家が考えること」というY氏の言葉からも窺えるが、実際Y氏の解釈は、X氏のそれに比べてより理論的なのである。

例えば、前述したY氏の「聴く度合い」という言葉であるが、これはただ変化を付ければ良いわけではなく、理論的な分析に基づいてニュアンスを表現する手続きが重要であることを説明するために用いられている言葉である。この「聴く度合い」に基づく指導は、ルバートの指導の場面でもっとも顕著に見られた。Y氏はルバートの表現に関して、「*Ur rubato*」あるいは「原ルバート」という造語を用いてその神髄を語っている。部分的にみていくと、楽曲の三部形式内のAの部分はさらにaとbの二つのパートに分けることが出来るが、C durであるbパートからa mollのaパートに戻る際のI度からV度の和声進行に付してある*rit*に従うのではなく、記譜されるに至った意味を解釈するように指導する。すなわち、その和声進行上のE音は、その前から続くC durのI度上を動く旋律の語尾として1拍目に置かれているものであるが、少なくとも3拍目には、a mollのV度における根音として響くものであるから、次の拍へと和音の解決に向かう性格を持つ和音に所属している音である。それゆえ2拍目以前とは聴き方が変わってしかるべきだという根拠から、よく聴くことによって自ずと生じる*rit*を模索しなければならない、というのがY氏の語る「*Ur rubato*」の精神である。

3.3. レッスンにおける指導内容の考察

これまでに述べた二人の師匠の指導内容からは、学習者の感覚に依拠して演奏表現を決定させる姿勢が見出される。すなわち、緻密な作曲家作品研究によって得た理解の上で、学習者自身が感じている音楽及び聴いている音によって解釈を判断させるということである。そこには、表現記号や速度記号などの記譜内容を表面的に捉えて表現するのではなくて、楽曲全体の曲想との釣り合いからそれぞれのニュアンスを演算して表現することの重要性が込められている。

はくは大人の音楽として "*Ur rubato*" 的なものを増やした方が良いと思うけど。あまりそういうことじゃなくてテンポとか… (強弱やアゴーギクを大げさに実演) 動きをつけないと酔えない人たちもいるわけだから世の中には…そういう人たちはC durの時は前に(実演)大げさにしないと気が済まないわけだから。(Y氏、レッスン中の言葉)

これはMのレッスン中に、「表象的な変化」ばかりが良いわけではないことを教授している場面での発言である。"*Ur rubato*" はY氏の造語であるが、つまり見つけた情報に対して目に見えて変化を付けようとするのではなくて、なぜそれが書いてあるのかを考え、演奏家自身の耳が感じる響きの変化に必要なだけルバートしたり、アインザッツを速めたりすることの方が洗練された美に通ずるというY氏の美学を指して用いられている語である。

同様のことはX氏の指導内容においても言える。「(内声の半音階下降の強調を指して) 聴こえるくらいで良いのかもしれない」、「独りよがりなりズム感は良くないと思うけど(省略)いろいろ理屈をこねた結果(省略)最終的には自分がきれいだなあって思えるリズム感で弾くしかない」(X氏、レッスン中の言葉)という言葉にも、やはりX氏と同様に、構造に対する理解を示すような明らかな強調を行うのではなくて、表現の最終的な判断は理論的に解釈されたことを演奏家の耳によって反影させるしかないことを教授する意図が窺える。

4. 「練習記録ノート」の比較分析

本項では、4. で述べたようなレッスンにおける指導内容が、どのように学習者の練習内容に反映されているのかを、主に「練習記録ノート」の記述を基にして検討する。

4.1. X門下Hの練習過程

Hの練習過程において特徴的なことは、記譜に正確な演奏ができているかを、主な関心としていることである。H自身が演奏意図を明確に記述している時には、必ずその意図に対して懐疑的であるような記述が伴う。例えば、マズルカのテンポ設定に関しては、「最終的にゆっくり弾くことにした。mollだから、と安易な考え。」(H: 7月28日)と書かれている。このように記述されるまでには、7月12日から、様式との兼ね合いや、形式に基づく対比表現など、様々な視点から適切なテンポを考えてきた経緯がある。その経緯を経て、調性を重要視して、「ゆっくり弾く」ことに決めているのであるが、それにも関わらず、その決定に対して、H自身は「安易な考え」と評価しており、常に、自身の奏でる音楽が正しいかどうかを疑問に思う傾向がある。

このように、どこか自身の演奏解釈やその根拠に対して自信のなさが窺えたHであるが、レッスン後の記述に、そのような記述が見られなくなったことは興味深い。レッスン後のHの練習は、楽曲全体の曲想に関する記述はほとんどなく、むしろ具体的なテクニックに関することに傾倒する。この変化は、レッスン中にX氏から説明された舞曲のステップと、示された模範演奏に基づく。Hは、最終的なテンポ設定に関して筆者から尋ねられたときに、「すごいきれいだったの。ははは。先生が弾いてるの聴いたら『ああ全然私違う弾き方してるなって思って、ああすごいきれいだな』って思った」(インタビュー 03: 2012年08月17日より引用。)と答えている。また、「先生の音色、リズムのとりかたがとても魅力的で、この曲が好きになりました」(質問紙03: 2012年8月1日記入分より引用)とも回答している。この記述からは、楽曲を「魅力」に感じ、「好き」になれるほどに、Hが自身の感覚をもって、師匠の表現を妥当であると認めた瞬間が、レッスン中にあったことが読み取れるだろう。このように、レッスンにおいて曲想のイメージが明確になったHは、練習期間の終了にかけて、部分ごとの表現法の妥当性から関心が離れ、楽曲全体のまとまりが良くなるように、細部のテクニックを磨き、表現の程度を加減しながら、楽曲を仕上げるようになったのである。

4.2. X門下Nの練習過程

Nの練習過程における一番の特徴は、使用楽譜以外の情報収集の多様さにある。Nは、まず、演奏し慣れていない《マズルカ》の曲想を掴むために、様々な楽譜の版や音源を参考にして、強弱や、ペダリングなどの吟味を行う。また、様式感の確認には、作曲家に関する文献を読んだり、使用楽曲とは別の《マズルカ》も聴取したりして、舞曲のリズム感や躍動感を捉えようと試みる。

実際にピアノに向かう練習では、自身の表現が「単調」であることを一貫して指摘しており、どのようにすれば「推進力」のもった《マズルカ》になるのかを模索している。Nの感覚に依拠した明確な演奏意図だと捉えられる表記には「メランコリーさ」という表現があるのみで、他の解釈に関する言葉は、「バグパイプ」や「マズルカのステップ」「前時代的なような気もする」といった、前述したような参考にした資料や音源で得られた情報に基づくものである。

レッスンを受けて以後、Nは「単調さ」の打開策として、中間部から逆算するようなテンポ設定の仕方を見出す。それは、マズルカという舞曲が持つ複数のステップの違いと、演奏の際の躍動感との関連について、レッスンで師匠と話し合ったことから閃いたことである。また、このような作曲当時の背景に関する知識から、具体的な表現方法を考える手続きは、音楽と言葉との関係について、師匠とNが話すやりとりにも見ることができる。質問紙において、Nは「メランコリーさ」を表現しながらも、「単調」にならない表現が実現できずにいる原因に、先述した手続きの未熟さを挙げている。以下は、Nの記述内容からの引用である。

言葉と音楽の関わりについては、まだまだ理解が不十分なので、さらに勉強したいと思う。音楽と言葉との関係について考える。ショパンのような歌曲が少ない(あるいはピアノ曲ほど重要でない)作曲家にとっても話すことば、聞くことばは、音楽に影響を与えていて、やはり、私の弾くマズルカは平坦、単調で、舞曲を表していなかったと思う。

(質問紙03：2012年8月2日記入分より引用)

この記述からは、Nにとって、記譜された情報以外の周辺知識の習得や表現への反映が、重要な位置づけであることが分かるだろう。

4.3. Y氏門下Mの練習過程

Mの練習内容においては、楽譜から読み取れる表現の可能性を追究しながら、自身が美しいと感じる音楽との照合を行うことに特徴がある。作曲背景や、様式に基づく表現の模索も初期には行っているが、練習時間の多くは、なぜ自身が楽曲の雰囲気をもそのように感じたのか、その根拠を探すように、楽譜からそのヒントを探す手続きに充てられている。例えば、Mは「A durのEだけ明るいフォルテじゃない(と思っている)」(M：7月18日)という表現の実現に苦勞する。冒頭との強弱記号の違いに基づき、「自分なりのイメージをつかむ」ことが出来てからは、「曲の構成に素直に入り」、「mollの部分の音色、トリルの数、入れ方に幅をもたせる」(M：7月29日)ことで、その対比の実現を試み、楽曲を仕上げている。

Mはレッスンを振り返って、「レッスンがあったときに、テンポっていうものは(中略)聴き方によって決まる部分があるから、そこを鍛えていかないと、テンポだけ速くしても違和感が残るものになる」ということに気付かされたことを、最も印象的なこととして語っている。そしてそれ以後は、記譜による情報と自身の演奏意図との照合ばかりに依拠していたことで、極端な表現になっていたことを反省し、転調のタイミングに伴って、音の意味合いが異なることや、物理的な速度の変化ではなく、音の立ち上がりのスピード感による曲想の変化などといった、さまざまな観点から音響的效果を確認することに腐心し、よりまとまりある演奏へと仕上げる。つまり、レッスンを受けた後は、苦心していた対比表現に関して、新たな方法で検討し直すのである。

以下に、レッスンを振り返り、その検討すべき内容について述べている部分を引用する。

和音構成音のみでメロディーも出来ている場合、止めた音×ペダル×メロディーだと、大事な音が埋もれてしまう。“poco più mosso”にとらわれすぎず、物理的速さと幻覚的な速さの違いを生むことができる。(中略)耳の聴き方によってテンポが決まる部分がある。それを後ろからつめていって、“poco più mosso”が決まる。冒頭のA音とE音の幅を知りすぎているような始め方ではなく、「演算する」ということが大事。音程間はリズムの一種。

これは先生のレッスンでよくある「目からうろこ」ですが…。例えば、テンポが決まらない、ある箇所が上手くしっくりこない、このような、間違いと目から入った情報だけで考えてしまうような事柄の原因には、大概別の理由(中略)であることが多い。今回も案の定、その気づきと、思考回路の増設(修復)をされたような気がして、とても興味深く、勉強になり、また、嬉しかった。(質問紙03：2012年8月7日記入分より引用)

上記の引用からは、Mが、記譜された情報の解釈に、より多様なアプローチが考えられることに気づき、またそのような解釈の方法論に、師匠の指導方法の特徴を見出していることが読み取れる。

4.4. 両門下の練習過程の考察

これまでの検討から、レッスンで師匠が指摘する事項と、学習者が難しいと感じている事項が共通しており、また、それは二つの師弟関係にも共通していることが分かった。本研究で扱った《マズルカ》に対しては、主にテンポ設定及び、転調に伴う対比を表現する具体的な方法への着目がそれにあたる。さらに、このような楽曲に対する着眼点の一致が、師匠から指摘を受ける前の段階で起こっている。つまり、レッスン日以前から、学習者らが問題意識としてそれらの事項を挙げているのである。このことから、指導者が重要視する事項に関して、師弟間で予め共有されていながらも、学習者にとっては、レッスンでのさらなる考察なくしては、実現が困難であろうことが推察される。

ここで特筆すべきことは、演奏解釈を根拠付ける過程において、2つの師弟関係間で差異が認められたことである。そして、その差異が、学習者それぞれの練習内容に明確に反映されていたことである。すなわち、X門下の二人は、言語のアクセントと音楽との関わりを考察することを始めとした、作曲背景への多角的なアプローチによってイメージされる曲想を表現する。他方、Y門下のMは、自身の演奏意図の妥当性を判断し、細かい程度を決定する手段として、作曲家の作品に共通する運指構造や音型から表現し得るニュアンスを模索する。

この練習内容の違いには、門下における、作曲家の意図に対する姿勢の違いが反映していることが認められるだろう。すなわち、X門下の2人からは、作曲家の作曲当時の意図により近づこうとする姿勢が、他方Y門下のMは、自身のイメージに妥当性と整合性を加えていく一つの手がかりとして、記譜を捉える姿勢が見て取れるのである。

5. 結論

以上のことから、レッスンにおける師匠の指導内容のうち、指導の原理として働いている、あるいはその背後にある、演奏表現に関わる演奏家と作曲家の関係に対する指導者の考え方やとらえ方、そしてその価値付けが、練習過程における学習者の独自の取り組み方に反映されることが分かった。

6. おわりに

本研究では、共通の楽曲を仕上げる取り組みに着目し、門下ごとの比較分析を行った結果、作曲家の意図の位置づけ方において、差異のあることが浮き彫りとなった。ただし、使用楽曲は演奏家にとって広く知られている作曲家のものであった。そのため、今後は作曲家作品研究が用意ではない、資料が豊富とは言えない作曲家の作品に対する取り組みにおいて、どのようにレッスン内容の影響が現れるかを見ていくことで、演奏家が独立してゆく過程において、ど

のように指導内容が彼の基本原理や理論と関わっていくのかを考察できるだろう。それによって、学習者の内面にも着目した分析を行うことで、ピアノレッスンにおけるやりとりや、指導姿勢に関する考察を深めていきたい。

注

1. 師匠2名と演奏家4名には、普段のように違和感なく練習及びレッスンに取り組めるようにするため、学習者に対して事前にこれまでの学習楽曲と使用楽譜を調査したところ、全員が共通して原典版を用いる傾向にあったことから、近年ショパンの原典版として信頼度の高いエキエル版を指定した。

引用文献

Oura, Yoko, Hatano, Giyoo. "The Constitution of General and Specific Mentals of Other People" In *HumN Development* (2001) : 144-159.

甲斐万里子「アルフレッド・コルトーの指導に基づく演奏様式における史的普遍性—弟子の証言とレッスン現場における発言を中心に—」、卒業論文、東京芸術大学音楽学部楽理科、2011年。

国府華子「レオニード・クロイツァーのピアノ教育—その理論と日本の弟子に残したもの—」、博士論文、東京芸術大学大学院音楽学領域、2000年。

山下薫子「音楽教育者としての園田高弘」、『科学研究費補助金(挑戦的萌芽研究)研究成果報告書』、2012年、67～80頁。

付記

本稿は、「ピアノのレッスンにおいて形成される師匠観と継承される音楽観—若手のピアニスト4名を対象とした実験的な手法を用いて—」東京芸術大学大学院修士論文、第3章の一部を修正、加筆したものである。

謝辞

本研究を行うにあたり、多大なご協力を賜りました3名のピアニストの方々に、心より御礼申し上げます。

北村久雄における唱歌科教師としての 専門性認識の変容

—実践的問題関心の検討を通して—

塚 原 健 太

1. はじめに

(1)問題意識

教師の専門性を語る際にしばしば持ち出される、教科専門教養を重視するアカデミズムと、教職専門教養を重視するプロフェッショナリズムという対立軸は、教師の専門性について議論する上で、現在においても有効な指標であろう。しかし、その両面を合わせ持った「学識ある専門職」、同僚や学習者とともに学びながら実践を紡いでいく「学習する専門職」という教師像が出てきている現在¹⁾、教師の専門性を対立軸上に位置づけるだけでなく、それを動的なものとして捉えていく必要があるだろう。つまり、教師の専門性形成の過程や教師としての成長過程とその要因を解明していくことが必要である。

一方、近代日本における教師は国家主義教育行政の下で、国家が定めた教育内容の伝達者としての役割を期待されていた。しかし近年の研究によって、大正新教育のいくつかの実践においては、教師たち自身に、子どもに即した教育内容を組織するというカリキュラム開発の主体としての意識を生み出したことが明らかになっている²⁾。また、音楽教育史においては、大正新教育期の先駆的な唱歌科教師によって、芸術教育としての音楽教育を確立すべく唱歌科の目的論が盛んに議論されたことが指摘されてきた³⁾。このように大正新教育期の唱歌科には、教師の専門性認識に変化を生み出す契機が内在していたと考えられる。そこで、本研究では、大正から昭和初期にかけて長野県内および兵庫県内において小学校唱歌専科指導を勤めた北村久雄(1888-1945)における教師の専門性認識の変容を事例として、現代における教師の専門性の議論に基礎的な資料を提供することを試みたい。

(2)研究目的

本研究は、北村久雄の教育実践的な問題関心の変容とその契機を検討することを通して、彼の唱歌科教師としての専門性認識の変容過程を明らかにすることを目的とする。

(3)先行研究の検討と研究課題

北村久雄に関するこれまでの研究においては、彼の思想の全体像あるいは特定の時期の思想、およびその思想を基に展開された指導法について検討されてきた⁴⁾。しかし、後に明らかにするように彼の問題関心は教師経験を積んでいく過程で変容していた。今回の調査においては先行研究で用いられてこなかったものも含め、北村が著した雑誌記事等の悉皆調査を試み、彼の回想を手がかりにしながら、実践的な問題関心の変化とその変化をもたらした要因を明らかにすることを課題とした。その上で、本稿では、後に検討するようにこれまでの研究によって注目されてこなかった唱歌科教師としての初任期である、大正4(1915)年から大正8(1919)年頃ま

での唱歌科教師としての意識の形成過程を明らかにすることを主な課題とする。なお、国民学校期における北村の思想の質的な変化については、藤井康之によって既に検討されているので本報告の対象としない⁵⁾。

2. 北村久雄の問題関心の変遷と主著『音楽教育の新研究』（大正15年）

(1) 北村久雄の教職歴

まず北村の教職歴について確認しておきたい。彼の教職歴については、唱歌専科訓導としての活躍について言及されてきたが、彼が初めて教職についたのは、明治44（1911）年のことで、長野県上水内郡朝陽村の朝陽尋常小学校の尋常小学校准教員としてであった⁶⁾。尋常小学校准教員は明治23（1890）年に小学校令において「小学校ノ教科目ヲ補助教授シ又ハ一時教授スル者ヲ准教員トシ、其他ノ者ヲ正教員トス」と定められたものであった。准教員時代の北村がどういった問題関心を持ちながら教育実践を行っていたかわかる資料は管見の限り見当たらず、その実際は明らかでない。

大正4年には、松本尋常高等小学校源池部に唱歌専科訓導として異動し、ここから彼の唱歌科教師としての生活がスタートすることになった⁷⁾。翌年には長野市の城山尋常小学校に赴任し、大正9（1920）年には南安曇郡有明村の有明尋常高等小学校に移っている⁸⁾。その後大正10（1921）年には『長野県内学事関係職員録』に名前が見られないことから、大正9年度末で退職した北村は兵庫県に向けて旅路についたと考えられる⁹⁾。翌年の大正11（1922）年には神戸市の生田川尋常小学校の訓導として勤務している¹⁰⁾。大正15（1926）年には同市の東須磨尋常小学校に赴任し、生涯を閉じる昭和20（1945）年まで勤務していた¹¹⁾。

当時の著名な唱歌専科訓導の多くが東京音楽学校出身者という状況において、北村は中学校を中退し、その後長野県内の検定試験によって教員免許を取得していた¹²⁾。彼は一般公立小学校の訓導でありながら、教職人生を通して、170本を超える雑誌記事¹³⁾、20以上の著書を執筆している。また、主著『音楽教育の新研究』（大正15年）¹⁴⁾、『新音楽教育の研究』（昭和9（1934）年）¹⁵⁾には、当時の哲学界や教育界で流行したベルクソン、ショーペンハウアー、西田幾多郎など多くの思想家の引用が見られる。このように彼は教師生活を通じて音楽教育の理論・実践に関する研究と、その成果の執筆活動を行っていたのである。

(2) 北村久雄の問題関心の変遷

北村は、自身の唱歌科教師としての歩みにおける問題関心の変容を、以下の3つの論考において語っている。

「過去三年に於ける私が唱歌教授の推移」『音楽界』第202号（大正7（1918）年）¹⁶⁾

「音楽教育十年の彷徨」『音楽教育の新研究』（大正15年）¹⁷⁾

「彷徨十余年の跡を語る」『新音楽教育の研究』（昭和9年）¹⁸⁾

これらの資料によれば、彼の唱歌教授は概ね「唱歌的技巧を強要する教授」、「楽譜に専念する教授」、「楽譜全廃の教授」、「音楽性の開発教授」、「歌謡能力の開発」、「再び楽譜教授へ」、「音楽的美的直観的教育」、「音楽生活の指導」というように推移していた。この問題関心の推移と

彼の執筆した雑誌記事や著書の内容を対応させていくと、それぞれの問題関心を持ちながら北村が唱歌教授を行っていた年代は、下記のように考えられる。

- 「唱歌的技巧を強要する教授」 大正4年中頃まで
- 「楽譜に専念する教授」 大正4年中頃～
- 「楽譜全廃の教授」 大正4年度末～
- 「音楽性の開発教授」 大正5(1916)年頃～
- 「歌謡能力の開発」 大正6(1917)年頃～
- 「再び楽譜教授へ」 大正8年頃～
- 「音楽的美的直観の教育」 大正13(1924)年頃～
- 「音楽生活の指導」 昭和6(1931)年頃～

これまでの北村久雄の音楽教育論を対象とした研究においては、主に彼の「音楽的美的直観の体験」という目的論について言及されてきた。この「音楽的美的直観の体験」という音楽教育の目的は、美術や文芸などを含んだ芸術全体の中でも、音楽だけが音楽以外の何らの観念を媒介とせず、その純粋な美に到達するという特徴に着目し、そこへ児童が到達できることを目指すというものであった¹⁹⁾。

また北村の「生活信念」と音楽教育観の関係を明らかにした藤井康之の研究においても大正13年頃の資料を用いているおり、北村の思想の変容には注目していない²⁰⁾。このように彼の音楽教育観が平面的に捉えられてきたのは、主著である『音楽教育の新研究』（大正15年、以下『新研究』と略記）を主な資料として用いてきたことによると考えられる。そこで次に『新研究』の内容と彼の問題関心の推移との関連を検討したい。

(3) 『音楽教育の新研究』の内容の初出

今回の調査では北村久雄が執筆した雑誌記事の悉皆調査を試みた。それらの雑誌記事と『新研究』の対応を整理したものが【図1】である。ここから明らかなように、『新研究』の内容の多くが、それ以前に執筆された雑誌記事を基にしていることがわかる。また、雑誌記事と『新研究』の本文を対照させた結果、ほとんどの節では若干の加筆修正が行われているだけで、文章についてもほぼそのままが転載されている。これらの初出記事の刊行年を見ると大正8年以降のものが殆どであり、実際の研究については対応する初出記事を発見できなかったことから、『新研究』の理論的部分は唱歌教師歴5年目以降に執筆されたと見ることができる。また、先行研究において『新研究』を主な資料として中心的に検討されてきた「音楽的美的直観の体験」という北村の唱歌(音楽)教育の目的論は、藤井康之が指摘しているように大正13年頃に形成したものである²¹⁾。

このように、これまでの研究においては初任期における唱歌科教師としての意識の形成や『新研究』につながる思想的な基盤の形成については明らかにされておらず、寺田貴雄によって「後の彼の音楽教育論を特徴づける教育的、学問的方向性がすでに長野時代に形成されていたことがわかる」と言及されるに留まっている²²⁾。したがって、本稿では彼の唱歌科教師初任期における唱歌科教師としての意識形成過程を明らかにしていく。

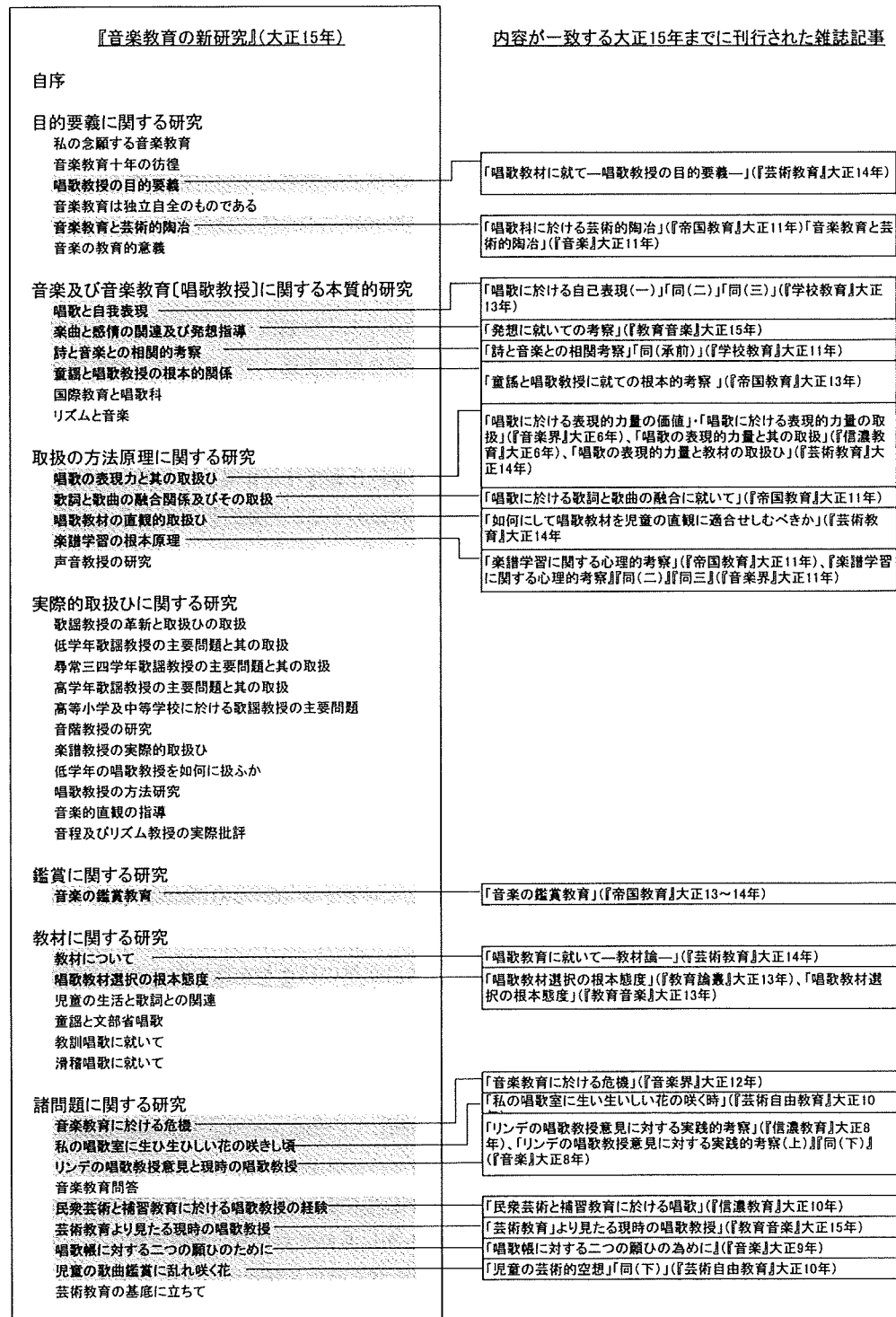


図1 『音楽教育の新研究』(大正15年)と雑誌記事との対応

2. 技能・楽譜指導の行き詰まりから子どもの本性への注目

(1) 技能中心・楽譜中心指導の行き詰まり

北村は大正4年4月に松本尋常高等小学校源地部に初めて唱歌専科訓導として教壇に立った。後に、この年度の上半期の唱歌教授は「歌謡的技巧を強要する教授」であったと振り返っている²³⁾。それは教師の主観で児童が上手に歌えるようにするために、発声・発想・技巧を一方的に強い教授法であった。北村はこの教授を、教師が唱歌に対する本質的な要求を持っていないためにただ歌っているだけでよいと考え、児童にとって唱歌がどういった意味を持っているのかを考えずに、児童を楽器のように見て、自身の享楽を求める傾向があったと反省している²⁴⁾。

次に北村は、児童が自由に歌うことができるようするために楽譜教授に注目した。しかしこの楽譜教授は最初、児童が物珍しがったものの、長くは続かなかった。北村はその要因を「楽譜教授の、中心生命たる、音程の律的概念の教養と言ふことが、その影さへも見せない様な、全く無意義な、楽譜教授に墜つて行つた」と回想している²⁵⁾。つまり階名を口に出すだけで、音程や音階の感覚を養うことにつながらない楽譜指導であった。これに行き詰まりを感じた北村は、方々の楽譜教授を見て歩いたが、結局解決策は見つからず、楽譜を全廃することに決めたのであった。北村は上手く歌わせることを意図した教授から楽譜教授へと歩みを進めたが、またそれをも捨てざるを得なくなったため「暫くは途方に暮れた有様であつた」と振り返っている²⁶⁾。

(2) 児童の本性への注目

北村は唱歌教師としての二年目(大正5年度)の始め頃から、一年目での経験と反省を基に「唱歌教授と言ふ生活、営みの中に、自分と云ふものを探究し、自分と云ふものを推し進めて行かうと努めた」とし、唱歌教授における自らの役割を探究したのであった²⁷⁾。そしてこれまでの技巧指導や楽譜指導のような外面的な手段ではなく、本質的な問題に取り組むようになったという²⁸⁾。そのことにより北村は次のような考え方に至っている。

それは、児童の持つて居る、歌謡的能力を私の力の能ふ限り、ぐんぐんと伸してやり度いと云ふ、考であつた。少くも、唱歌科に於ける、児童の本性を、遺憾なく活躍せしめ度い。唱歌と云ふ様式、即ち歌謡的シデアムに依つて、児童の生命を、発露させ様。児童の本性を、開発してやらうと考へて居つたのである。²⁹⁾

ここに北村の児童の本性への注目を見ることができる。つまり児童が本来的に持っている能力や感性を十全に伸ばしていくことが教育の役割だと認識したのであった。児童の本性の中でも唱歌教授の対象となるものを、北村は後に「音楽の本性性」や「音楽的本性」と呼んでいる。「音楽的本性」については、万人が生まれながらにして斉しく持っている「音楽によつて靈動される、此の調和的韻律的動力的な或る本質」と説明されている³⁰⁾。しかし、それが具体的にどういったものを指しているかについては、北村が大正7年に「児童の音楽的本性と言ふことを、説いても、其の本性とは、何物であるかを、究めなかつた」と述べているように明らかにされていない³¹⁾。

(3)北村の生命概念における「表現」

こうした北村の児童の「音楽的本性」への注目の背景には、彼の「生命」概念が存在していた。彼は、大正5年度末頃からの論考において度々「生命」や「生」という言葉を使用している。北村は草木が葉や枝や花によって「生命」を表現するように、「生命」の真義は「表現」にあると言う³²⁾。そして、「音楽的本性の如きものは、吾々の生の、表現的要素としてのみ、始めて、存在意義を自負し得るものである」と述べているように、「音楽的本性」は「生命」の本質である「表現」に寄与するものでなければならなかった³³⁾。

では北村は、唱歌における表現とは、如何なるものであると考えていたのだろうか。彼は「唱歌は、自己の内に湧き出づる思想が、自己の情調に依つて、色彩られ、流れ出す芸術」と述べ、二つの表現の形態を提示している³⁴⁾。ひとつ目が「吾々の心象的リズムが、——詩が——吾々の情調を駆つて、音律的に情調を伝える時、そこに吾々は、十全の表現を為し得る」ものである。つまり、詩によって掻き立てられた感情によって音楽が生まれ、それが声によって表現される場合である。もうひとつが「唱歌を謡う時、其の唱歌が内具する、思想及び感情を、自己に移入することに依つて、己れも亦十全なる表現をなし得る」ものである。つまり、既成の唱歌を謡う時も、その唱歌に備わった思想や感情を自らのものにするによって、表現となる場合である。

3. 職能意識の形成と教師の人格重視

(1)「音楽的本性」伸展という教師の職能

このような「生命」概念に支えられた児童の「音楽的本性」はどのように伸張されるのだろうか。それには教師の役割が重要であった。彼は、唱歌科教師においては、まず唱歌の本質を体験することが肝要であると述べている³⁵⁾。この本質というのが、先述した「生命」の本義は「表現」であり、唱歌は「表現」を十全たらしめることができるため、唱歌を歌うことは、よりよく生きることにつながっているということである。そして、この本質を教師が体得していることで、唱歌教授が「生の基盤」に根を下ろすことができるのであると北村は考えていた³⁶⁾。

唱歌によって「表現」を十全たらしめるためには、表現機関をよく働かせることが必要であり、そのために聴覚や声を練習することはそれに適っているが、こうした技巧よりも人間の内にある深奥的なものを対象としなければならないと北村は言う³⁷⁾。この人間の内にある深奥的なものが「音楽的本性」である。「音楽的本性」は我々が生まれてから、人間の内にあるものであるし、鳥の声や楽器の音を聴くことによって少しは発展していくものであるが、それは「放棄さるゝ時、それは自ら芽ばえ、自ら開発して行くものではなく、構はずに置く時は、却つて他の要素の進展に圧倒され、萎縮して仕舞ふものであ」った³⁸⁾。したがって、北村にとって児童の音楽的本性を十全に開発することが唱歌科教師の最も重要な職能なのであった。

(2)教師の人格の重要性認識とその契機

北村は、児童の音楽的本性の伸張という職能を発揮するためには、教師の人格が重要であると述べている³⁹⁾。唱歌科教師としての人格が重要なのは、次のように児童の音楽的本性への畏敬の念と、その本性を発揮させたいという強い意志を持つこと、つまり児童の音楽的本性を育むことこそ唱歌科教師の使命として意識される必要があったからである。

何よりも、児童と云ふものに対して、彼等が個々の内に包蔵された、個々の音楽的本性。音楽的要素に対する、真の敬虔と愛とを、其の人自身に、内感することに依つて、各児童が内具して居る、尊い音楽的本性を、完全に開発伸展せしめ、その要素の動きを、十分に發揮せしめ、それぞれの生としての、これ等の本然を、十全ならしめねばならぬと言ふ、強烈な真純な透明な意欲を、持つと云ふことが、最も肝要なことで、なければならない。⁴⁰⁾

教師の人格を重視する北村の見解は、これまで「新理想主義哲学のオイケンの人格的教育学の思想、さらにはリンデの人格教育論に基づいている」と藤井康之の研究によって指摘されてきた⁴¹⁾。しかし、北村が次のように述べているように、彼の教師の人格を重視する見解は、北村自身の教師経験と問題関心から生まれたものであったと考えられる。

私の説いた、「児童の音楽的本然性」と言ふことは、独逸のエルンスト、リンデ氏が、其の著書、人格教育学中の唱歌教授に関する意見の中に、「児童の音楽性」と言ふことを、説いて居るのである。

併し、私の論述中の主張と、リンデ氏の所論中の意見とに、全然合致した点の在るのは、全く偶然の奇事と云ふ可きである。⁴²⁾

リンデの見解と自身の見解との一致については、北村は後に『新研究』（大正15年）において、「私は自分の此の考へが、リンデの人格教育の立場に於ける、唱歌教授の主張と、その力説点を同一にしてゐることを知つて、非常に喜び、且つ自らその意を強うした」と述べているので、彼の考えがリンデの見解を参考にして生み出されたものではなく、リンデの学説に触れる以前から北村の中にあったこといえる⁴³⁾。

さらに、自身の考えと共鳴するリンデの学説を批判的に検討することを通して、この人格重視の見解を明確にしていったと考えられる。北村はリンデの所論と自信の唱歌教師論の比較を通して、両者の見解の相違点についても言及している。その最も異なる点は、リンデ氏の見解では教師が歌う歌によって児童に感動を与え児童の音楽性が育つ環境を準備すること、つまり音楽鑑賞を重視し児童を受動的な立場に立たせるのに対して、北村はその音楽性自体を児童が使用すること、つまり歌わせることによってより開発、伸展されるという見解を持っていたところに現れている⁴⁴⁾。

児童の音楽的本性の伸張という職能意識に伴う教師の人格重視の見解は、教育現場における北村と児童との関わりから生まれたものであった。北村はリンデの人格的教育学に言及する前年の大正6年8月、『音楽界』誌上に「教授日誌二編―内省―」という、教育実践における所感を述べた随筆を発表している。ここで彼は、唱歌の時間が嫌でたまらない6年生の女兒の綴りを紹介し、そこから得た自身の気づきについて述べている⁴⁵⁾。この中で彼は児童を十分に理解しなければならないことを常に感じているため、児童に独唱を強要するという考えは毛頭ないと述べた上で、この児童が、自分が歌わされるのではないかと脅えていたとは夢にも思わなかったと振り返っている。そして、この児童をよく知ることによって児童との内面的交渉を強くしていく必要を感じ、唱歌の授業に対して価値のないものだと感じている児童に対して、唱歌科

教師つまり北村自身を慕ってもらうことが必要だと考えたのである。それは教師を慕う気持ちだが、唱歌に対する注意や探究心をも触発するからである。そのために唱歌の価値をその女兒に理解させることも一つの方法であるが、そのように教条的に説明したりするのではなく、北村は次のように、教師自身が唱歌の価値を十分に体得して、それが人格に溶け込んでいることが必要であると考えていたのである。

唱歌の価値を提唱する前に、私は先づ、自分自身が価値の人になるために、努力しなくてはなりません。私自身が、唱歌の価値を、十分に体験し、唱歌の価値が私の人格価値に融け込んで行くならば、何の文句もありません。児童から恠んな口吻を聞かなくても、よろしいのであります。⁴⁶⁾

このように北村はリンデの人格的教育学について言及する以前の大正6年には、既に教師の人格重視の見解を持っていたのであり、それを北村は児童とのやり取りの中から見いだしていたのであった。

4. おわりに

北村は唱歌科教師としての初任期において、技巧や楽譜を児童に強要することでは児童の本質的な成長は望めないと限界を感じ、自らの職能を探究することによって、児童の音楽的本性の伸張を強く願う教師としての使命感を獲得していった。そして、その使命を遂行するために、この後、彼は具体的な指導法の研究に努めていく。例えば、こうした実際的な問題を解決するために、彼は、大正7年6月に関西・東海地方の唱歌授業の参観旅行を行い、その報告を同年9月頃より『音楽界』『音楽』『信濃教育』誌上に発表している。また、一人一人の児童の表現を重視した北村は、唱歌を歌いたいという児童の意欲を満たしていくために、放課後に独唱練習日を設けて唱歌指導にあたっていた⁴⁷⁾。ここからも明らかなように、彼の唱歌科教師としての職能意識は、後の彼の教育実践の改革を促していく原動力になったといえる。そしてこの原動力を生み出した契機が、教育実践を通して児童から得た気づきであった。

このような児童から得た気づきと、「生命」概念に基づく児童の本性への理解は、大正新教育の特徴である児童中心的な考え方に連なるものである。したがって、音楽の絶対的な価値の尊重と⁴⁸⁾、個別的な存在としての子どもの看過という⁴⁹⁾、これまでの北村の音楽教育観への評価を再考する必要があるのではないだろうか。しかし、その再評価は、子どもか教科(音楽)か、子どもに存在する事実か教師のもつ論理か、といった二項対立的な見方によって検討されてはならないだろう。北村の児童理解に基づいた音楽的本性を育むという唱歌教育には、教師の役割は重要であり、決して児童のありのまま「自由」にさせるのではなく、単に教師の一方的な伝達を行うのでもない教授を展開していたからである。

さらに北村におけるリンデの人格的教育学の受容の様相は、北村の唱歌科教師としての専門性認識の変容において、受容した理論が果たした役割の再検討の必要を示唆している。藤井は、北村の音楽教育論には「芸術教育運動の理論的支柱となった芸術家、教育者、哲学者、美学者などの影響が色濃く見られる」と指摘している⁵⁰⁾。このように、これまでの研究においては、

ベルクソン、ショーペンハウアーなど当時の教育界や哲学界で流行した思想の影響については指摘されてきたが、それらが彼の実践的な問題関心の変容や実践を支える理論的基盤形成へ実際にどのような役割を果たしたのかは検討されてこなかった。そのため、その役割を理論が実践に影響を与えるという一方向的に捉えてきたと考えられる。しかし、先にリンデの学説と実践的な問題関心との関係を考証したように、それらの思想から演繹的に実践を生み出していったのではなく、実践から生まれた問題関心に即して思想を批判的に検討しながら援用している北村の姿が看取される。

したがって、今後は北村の実践的な問題関心の変容と彼が依拠した思想や理論との関係を実証的に明らかにすること、また彼がそれらの思想や理論をどの程度正確に理解し、それらの何を取捨選択したのかを検討することにより、北村を大正新教育の思想史に位置づけることを通して、この時代の思想的背景が一人の唱歌科教師の専門性形成に果たした役割について明らかにしていきたい。

〈註〉

- 1) 八田幸恵「カリキュラム研究と教師教育—アメリカにおけるPCK研究の展開—」岩田康之・三石初雄編『現代の教育改革と教師—これからの教師教育研究のために—』東京学芸大学出版会、2011年、164頁。
- 2) 橋本美保(2012)「日本における教育改革と教育方法の歴史」田中耕治ほか『新しい時代の教育方法』有斐閣、2012年、60～66頁。
- 3) この時期の唱歌科訓導の音楽教育論を扱ったものに、三村真弓「大正期から昭和初期の小学校唱歌科における指導法の史的展開—教科主義と児童中心主義の接点の探究—」広島大学博士論文、2001年、などがある。
- 4) 三村真弓「北村久雄の音楽教育観」『広島大学教育学部教科教育学科音楽教育学研究紀要』第11号、1999年、37～55頁。藤井康之「北村久雄の音楽教育論と生活の信念」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第43巻、2003年、287～294頁。石田陽子「『音楽的美的直感の教育』をめざして—北村久雄の音楽教育論と教育方法論—」『四天王寺大学紀要』第51号、2011年、157～153頁。山本千尋「北村久雄の音楽教育観—人格陶冶の観点から—」『広島大学教育学部教科教育学科音楽教育学研究紀要』第25号、2013年、125～130頁。北村の生涯に言及しているものとして、寺田貴雄による論考がある(寺田貴雄「北村久雄」日本音楽教育学会編『日本音楽教育事典』音楽之友社、2004年、282～283頁)。
- 5) 藤井康之「国民学校期北村久雄の音楽教育論」河口道朗監修『音楽教育論叢 第二巻 音楽と近代教育』開成出版、2005年、211～225頁
- 6) 明治44・45(1912)年の「職員録」(『信濃教育』第296号・308号の巻末に所収)、大正3(1914)年の『長野県学事関係職員録』(信濃教育会事務所発行)および朝陽小学校百年のあゆみ編集部会編『朝陽小学校百年のあゆみ』1990年、403頁によって確認できる。
- 7) 大正4年の『長野県学事関係職員録』、創立八十周年記念誌実行委員会編『創立八十周年記念誌』松本市立源池小学校、174頁、松本市著／重要文化財旧開智学校資料集刊行会編『史料開智学校』第2巻、1989年、367・368・392頁、同21巻、217頁により確認できる。また大正7(1918)年の論考に「私が唱歌教師として歩んだ時間は、満三ヶ年である」と言及していることから、大正4年から唱歌専科訓導として勤務していたことが明らかである(北村久雄「過去三年に於ける私が唱歌教授の推移」『音楽界』第202号、1918年、21頁)。
- 8) 大正5年～大正9年度の『長野県学事関係職員録』により確認できる。また城山尋常小学校での在職期間については、長野城山学校百年史編集委員会編『長野城山学校百年史』長野城山学校百年史刊行委員会、

1973年、854～855頁において確認することができる。

- 9) 大正10年6月7日に執筆された論考には「神戸市 北村久雄」とあるので、遅くともこの時には兵庫県内に居住していたと考えられる(北村久雄「歌詞に対する児童の個的遊想」『音楽界』第237号、1921年、7～9頁)。
- 10) 大正11年4月21日に執筆された論考には「神戸市生田校 北村久雄」とある(北村久雄「楽譜学習に関する心理的考察(三)」『音楽界』第249号、1922年、6～11頁)。また、大正12(1923)年～大正14(1925)年度の『兵庫県学事関係職員録』において確認することができる。
- 11) 寺田、前掲論文、283頁。
- 12) 同上論文、282頁。
- 13) 連番で掲載された記事や、同一内容で他の雑誌に掲載された記事も含めた数である。
- 14) 北村久雄『音楽教育の新研究』モナス、1926年。
- 15) 北村久雄『新音楽教育の研究』厚生閣、1934年。
- 16) 北村久雄「過去三年に於ける私が唱歌教授の推移」『音楽界』第202号、21～24頁。
- 17) 北村、前掲『音楽教育の新研究』、4～8頁。
- 18) 北村、前掲『新音楽教育の研究』、1～7頁。
- 19) 「音楽的美的直観の体験」という彼の目的論については、三村、前掲「北村久雄の音楽教育観」、藤井、前掲「北村久雄の音楽教育論と生活の信念」に詳しい。
- 20) 藤井は、「教師である前に人間である姿をさらけ出し模索する場として構成されている」という『教育文芸』に掲載された「貧しき父—嬰兒潮に与へて—」(創刊号、1924年)と「淋しい妻とのはなし」(五月号、1924年)を用いている(藤井、前掲「北村久雄の音楽教育論と生活の信念」)。
- 21) 同上論文、288頁。ただし、大正13年の論考「唱歌教材選択の根本態度」(『教育論叢』第12巻第4号、1924年、87～100頁)では、歌謡においては自我表現と、音楽鑑賞においては音楽美への到達という目的論手展開されており、領域・活動ごとの目的論を超えて、「音楽的美的直観の体験」を唱歌(音楽)教育全体の目的として掲げたのは、大正14年の論考「唱歌教材に就て—唱歌教授の目的要義—」(『芸術教育』第3巻第1号、1925年、76～78頁)が初めてだとみられる。
- 22) 寺田、前掲論文、282頁。
- 23) 北村、前掲「過去三年に於ける私が唱歌教授の推移」、21頁。
- 24) 同上論文、21～22頁。
- 25) 同上論文、22頁。
- 26) 同上論文、23頁。
- 27) 北村久雄「四度唱歌教授に就いて(一)」『信濃教育』第370号、1917年、59頁。
- 28) 北村、前掲「過去三年に於ける私が唱歌教授の推移」、23頁。
- 29) 北村、前掲「四度唱歌教授に就いて(一)」、59頁。
- 30) 北村、前掲「過去三年に於ける私が唱歌教授の推移」、23頁。
- 31) 北村久雄「リンデ氏の所論と私の唱歌教師論」『音楽界』第196号、1918年、40頁。
- 32) 北村久雄「唱歌教師論」『音楽界』第195号、1918年、56頁。
- 33) 北村、前掲「リンデ氏の所論と私の唱歌教師論」、40頁。
- 34) 北村、前掲「唱歌教師論」、55頁。
- 35) 同上論文、55頁。
- 36) 同上論文、56頁。
- 37) 同上論文、56頁。
- 38) 同上論文、56頁。
- 39) 同上論文、57頁。

- 40) 同上論文、57～58頁。
- 41) 藤井、前掲「北村久雄の音楽教育論と生活の信念」、289頁。
- 42) 北村、前掲「リンデ氏の所論と私の唱歌教師論」、39頁。
- 43) 北村、前掲『音楽教育の新研究』、6頁。
- 44) 同上論文、40～41頁。
- 45) 北村久雄「教授日誌二編一内省一」『音楽界』第190号、1917年、24～26頁。
- 46) 同上論文、25～26頁。
- 47) 北村久雄「独唱練習日施設に就いて」『音楽界』第191号、1917年、40～41頁。また長野市城山尋常小学校における独唱練習日の様子については、後年の回想にも見られる（北村久雄「私の唱歌室に生い生いしい花の咲く時」『芸術自由教育』第1巻第8号、1921年、52～54頁）。
- 48) 三村、前掲「北村久雄の音楽教育観」、51頁。
- 49) 藤井、前掲「北村久雄の音楽教育論と生活の信念」、292～293頁。
- 50) 同上論文、287頁。

〈付記〉

本稿は、日本音楽教育学会第44回大会（2013年10月12日於弘前大学）における同題の研究発表のレジюмеに、加筆・修正を行ったものである。

また、今回の調査にあたっては、県立長野図書館資料情報課、信濃教育博物館、神戸市立中央図書館利用サービス課調査相談係、兵庫県立図書館郷土資料室、神戸市文書館より資料に関するご教示を賜った。ここに記して御礼申し上げたい。

ドイツとオーストリアの音楽教科書

—SpielpläneとKlangfarbenの分析—

若 宮 由 美

はじめに

本研究は、オーストリアの音楽教育の実態を、「音楽教科書」を手掛かりに調査する一環をなす。

1. 研究の目的

オーストリアは「音楽の都」と称される。そこでの「音楽教育」がどうなっているかを調査するのが、筆者の研究の大きなテーマであり、本研究はその一環である。オーストリアの学校教育は4-4-4制であり、国が教育全体を管轄している。そのうち、学校での時間割に「音楽」という教科が登場するのは、中等教育前期段階に入ってからである。初等教育では、「実科 Sachunterricht」という時間に音楽、社会などが教えられている¹⁾。

学校で使用される教科書は検定制である。オーストリア教育芸術文化省が発表した「2013/14年の教科書一覧」²⁾によると、中等教育前期段階の「総合的な音楽教科書」として4種類の教科書が認可されている。ここでいう「総合的な音楽教科書」とは、「演奏」「理論」などに偏らず、諸領域が網羅的に扱われている教科書を指す。一方、中等教育後期段階(義務教育ではない)の音楽教科書には、「総合的な音楽教科書」が見あたらない。つまり、中等教育後期段階では、より専門的な領域別の教科書を学校が選択する形になり、諸々の領域を1冊に含む教科書は、中等教育前期段階のみで使用されていることがわかる³⁾。国の「総合的な音楽教育」の姿勢は、「総合的な音楽教科書」に集約されているという考えにしたがい、筆者の研究では中等教育前期段階の教科書に焦点をあてる。

前述したように、「総合的な音楽教科書」は中等教育前期段階で4種類が認可されている。そのひとつが、「Klangfarben」である。この教科書は、ドイツの音楽教科書「Spielpläne」が原書であり、ドイツの教科書をオーストリア用に改訂したことが、今回の調査で判明した。そこで本稿では、同一教科書であるドイツの「Spielpläne」とオーストリアの「Klangfarben」を比較分析し、両国の音楽教育の傾向を考察することを目的とする。

2. オーストリアとドイツの教育制度と音楽教科書

「Spielpläne」と「Klangfarben」の内容比較に入る前に、オーストリアとドイツの教育制度と音楽教科書の位置づけを確認しておく。

(2.2.) オーストリア

(2.2.1.) オーストリアの教育制度

オーストリアの教育制度は、6歳までを対象とした「就学前教育」、6～10歳までを対象とする「初等教育」、10～18(ないし19)歳を対象とする「中等教育」、18歳以上を対象とする「高等教育」に分類される。6～15歳までの9年間は義務教育である⁴⁾。「初等教育」は主として「フォルクスシューレ Volksschule」で行われるが、その後の段階で、子どもたちは自分の進むべき学校の種類を選択することになる。2008年までは、「中等教育前期段階」の学校として、「一般教育高等学校 Allgemeine bildende höherer Schule (AHS)」(8年制の一貫教育校、いわゆるギムナジウム)と、4年制の「ハウプトシューレ Hauptschule」(基幹学校)の二つから選択していたが、学校制度改革により4年制の「ノイエ・ミッテルシューレ Neue Mittelschule」(新中等学校)が設置され、現在では三択式で学校を選ぶ。「中等教育」は10～18歳が対象であるが、最初の4年を「前期段階 Unterstufe」、残り4年を「後期段階 Oberstufe」と区分しており、「中等教育後期段階」で再度、分岐式に進むべき学校を選択することができる。

尚、オーストリアでは、学年の呼称として、「中等教育」において新たに第1学年から呼ぶ方式を採用しているが、本稿ではドイツとの比較のために、就学からの積年で数える方式を用いる。それに従えば、中等教育前期段階は第5学年～第8学年となる。

(2.2.2.) オーストリアの音楽教科書

オーストリアの教科書は、すべての教科で国の検定が行われている。年度ごとにオーストリア教育芸術文化省Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) が使用可能な教科書を公表している。あらゆる教育段階のすべての音楽教科書を概観すると、教科書の中には(1)総合的な音楽教科書、(2)演奏用の曲集、(3)特定のテーマ(曲や人物)を扱った本に大別される。すでに述べたように、「総合的な音楽教科書」は中等教育前期段階でしか取り扱われない。それは、オーストリアでは、総合的な音楽教育がこの段階で集中的に行われていることを意味する。中等教育前期段階で使用する「総合的な音楽教科書」として認可されている4つの教科書を以下に列記する。

1. *Wir lernen Musik*. 4巻, ウィーン: Doblinger出版. 認可: 1980年 (第1～4巻 = 第5～第8学年用)
2. *Klangfarben*. 2巻 (2学年分を合本), ウィーン: öbv出版. 認可: 2005年 (第1巻 = 第5, 6学年用), 2006年 (第2巻 = 第7, 8学年用)
3. *Erleben Musik*. 4巻, ザルツブルク: Ivo Haas出版. 認可: 2006年 (第1巻 = 第5学年, 第2巻 = 第6学年用), 2007年 (第3巻 = 第7学年用, 第4巻 = 第8学年用)
4. *CLUB MUSIK*. 4巻, ルム/インスブルック: Helbling出版. 認可: 2008年 (第1巻 = 第5学年用, 第2巻 = 第6学年用), 2009年 (第3巻 = 第7学年用), 2011年 (第4巻 = 第8学年用)

“Wir lernen Musik”は30年以上も前の認可であるのに対し、他の教科書は2005年以降に認可されたものである。いずれの教科書も、中等教育前期段階のすべての学校種で使用が認められている。音楽の領域では、「ギムナジウム」「ハウプトシューレ」「ミッテルシューレ」で使用する教科書に内容的な違いはない。

(2.2.) ドイツ

(2.2.1.) ドイツの教育制度

オーストリアとは異なり、ドイツの教育は州の管轄下にある。連邦州は16州であり、教育制度、指導要領、教科書も州が定めている。当然ながら、州によって差異があるが、概ね「初等教育」が4年、「中等教育」が8～9年、そして「高等教育」に分類できる。「初等教育」は「グレントシュレー Grundschule」（基礎学校）⁵⁾で行われ、「中等教育」で、子どもたちは「ギムナジウム Gymnasium」（8～9年制）、「リアルシュレー Realschule」（実科学校、6年制）、「ハウプトシュレー Hauptschule」（基幹学校、5年制）の中から学校を選択する。すなわち、ドイツでも中等教育で分岐式の学校制度をとっている。州によっては、3つの学校種を併せた「ゲザムトシュレー Gesamtschule」（総合制学校、6～9年制）も存在する。義務教育は15歳までである。

「中等教育」は、第5～第10学年を「前期段階 Unterstufe」（6年）、第11～13学年を「後期段階 Oberstufe」と分類する。中等教育後期段階は、大学進学を目指すギムナジウムの最後の3年を指す。

(2.2.2.) ドイツの音楽教科書

ドイツの音楽教育ならびにカリキュラムは、州によって異なる。当然のことながら、音楽教科書も州によって異なり、採択方法も同様である。主要教科ではない音楽の場合、個別審査のなしで教科書を一括認定している州が7州ある。それらは、ベルリン、ハンブルク、メクレンブルク＝ポンメルン、ノルトライン＝ヴェストファーレン、ザールラント、ザクセン＝アンハルト、シュレスヴィヒ＝ホルシュタイン。これらの州では、音楽教科書として何を使ってもよい。他の州では個別審査を経て、教科書が認可される。さらに州によっては、学校の種別ごとに使用できる教科書を細かく指定している州もある⁶⁾。

筆者の研究はオーストリアの音楽教育の実態を明らかにすることを主眼とするため、州ごとに異なるドイツの音楽教科書の採択状況の全貌をここで示すことはしない。オーストリアの“Klangfarben”の原書となった、“Spielpläne”に限定して記述する。本研究の対象である“Spielpläne”は、バイエルン以外の15州の「ギムナジウム」ならびに「リアルシュレー」で採用されている⁷⁾。このことは、たとえ指導要領が大幅に違うとしても、バイエルン以外の州では、同一教科書を使用できる状況を示唆する。

(2.3.) ドイツとオーストリアにおける音楽教科書の位置づけ

オーストリアの「総合的な音楽教科書」は、中等教育前期段階の第5～8学年の4学年用に制作されている。一方、ドイツでは「中等教育前期段階」として、概して第5～10学年までの6学年をひとまとめにしているため、音楽教科書も6学年分を念頭においた構成がなされている。この点に大きな違いがある。

3. 研究の対象：“Spielpläne”と“Klangfarben”

本研究の研究対象は、ドイツの“Spielpläne”とオーストリアの“Klangfarben”である。ここで両者のデータを整理をしておく。最初に刊行されたのは、ドイツの“Spielpläne”であり、第1巻

が2003年に著作権を取得している。その後に“Klangfarben”が作られた。

(3.1.) “Spielpläne”

“Spielpläne”は、Klett出版⁸⁾から刊行。第5～10学年用の全3巻が出版されている。監修者・執筆者は巻ごとに異なる。詳細は以下の通り。

1. *Spielpläne* 1. (第5～6学年用) 初版年：2003. 監修：Karl-Jürgen Kemmelmeyer, Rudolf Nykrin, Otmar Lang, Anke Haun; 執筆者は上記他に8名⁹⁾。全239頁。
2. *Spielpläne* 2. (第7～8学年用) 初版年：2006. 監修：Kemmelmeyer, Nykrin, Haun, Kai Martin; 執筆者は上記他に9名¹⁰⁾。全224頁。
3. *Spielpläne* 3. (第9～10学年用) 初版年：2008. 監修：Kemmelmeyer, Nykrin, Haun, Martin; 執筆者は上記他に17名¹¹⁾。全232頁。

(3.2.) “Klangfarben”

“Klangfarben”は、ドイツの“Spielpläne”を基にしてオーストリア用に編纂された教科書。ウィーンのöbv出版が刊行している¹²⁾。監修と執筆者は、“Spielpläne”の当該巻と一致するが、いずれの巻の巻頭にも改訂者としてGisela MayerとFloria Krenstetterの名前が記されている。ドイツの慣習に則り、2学年分が合本されている¹³⁾。オーストリアでは第3巻は出版されていない。詳細は以下の通り。

1. *Krangfarben* 1. (第5～6学年用) 初版年：2006. 全176頁。
2. *Krangfarben* 2. (第7～8学年用) 初版年：2006. 全176頁。

(3.3.) 研究対象

上に示したように、ドイツの“Spielpläne”は第5～10学年用に3巻が刊行され、オーストリアの“Klangfarben”は第5～8学年用の2巻しか出版されていない。両者の比較をするという意味で、本研究の対象は第5～8学年までの2巻とする。“Spielpläne”第3巻については、全体の考察の最後に触れる。

4. “Spielpläne”と“Klangfarben”の構成

次に、“Spielpläne”と“Klangfarben”の構成を眺めてみる。この教科書の最大の特徴は、単元が学習順に並んでいない点である。比較に日本の場合を考えてみると、日本の教科書は、学年の開始から学年末にかけて、順を追って教科書を使用するように構成されている。「歌」ばかりが一箇所にまとめられ、つぎに「楽器」、「理論」という構成にはなっていない。しかし、ドイツの対象教科書は、「学習項目」が章として立てられ、そこにいくつかの「単元」が設定されている。例えば、“Spielpläne”の第1巻では、「ダンスのワークショップ」が第5章にある。第5～6学年の2年間で「ダンス」を授業で取り上げるときには、つねに第5章をみて、その時に応じて、単元にある「民族舞踊」だったり、「ヒップ・ホップ」などを選択すると考えられる。したがって、教科書の使用方法ならびに使用順序は、現場の教師にゆだねられている。オーストリアの“Klangfarben”もまったく同じ構成をとるので、学年別に教科書を分割できなかったと想定される。

5. “Spielpläne”と“Klangfarben”の内容比較

“Spielpläne”と“Klangfarben”を単純比較した場合、全体の頁数に大幅な違いがあることがわかる。独版第1巻が239頁、奥版が176頁。独版第2巻が224頁、奥版が176頁。奥版の“Klangfarben”は、独版よりもかなり縮小されており、第1巻で25パーセント、第2巻で20パーセント、全体量が少ない。これが単元の削減という単純な事柄かどうかを精察してみよう。

(5.1.) “Spielpläne”と“Klangfarben”の構成

“Spielpläne”と“Klangfarben”の章と単元構成を表1に示す。表1では、独版、奥版の順序で情報を示し、対応する単元を横にならべて表示した。対応部分がない場合には該当欄に斜線を引いた。網掛けは、それぞれの版に独自の単元である。また、奥版の単元名の前にある*印は、同一単元名であっても、内容が書き換えられていることを示す。

表1をみると、独版・奥版の両版にかなりの構成の違いが認められる。独版と奥版で章全体がまったく同一であるのは、両版の第1巻第9章「楽器を知ろう」しかない。それとは逆に、章全体が奥版で削除されているものが2箇所ある。そのひとつは、独版第1巻第10章の「ポップなものーロックなもの」、もうひとつは独版第2巻第12章の「マウスとモニターを使う音楽」である。次に、単元をみるならば、上記以外の章ではどこかの単元に必ず改訂部がある。

また、第1巻と第2巻を巻別に比較するならば、第1巻には改訂が少なく、第2巻の改訂が著しいことがわかる。内容を領域に大別すれば、第1巻も第2巻も、(1)「歌」、(2)「楽器・身体を使った演奏」、(3)「身体を音楽とともに動かす(ダンスを含む)」、(4)「音楽の創作」、(5)「聴取」、(6)「音楽の知識」の6領域を含む。ドイツは州によって領域区分も異なるので、ここで各州の定める領域を例示できないが、上記の6領域は、オーストリア教育芸術文化省が定める「音楽科の教育要領」の中の6領域と一致する¹⁴⁾。顕著であるのは、第1巻では「演奏に必要な音楽基礎知識」の学習に重点が置かれており、第2巻では「歴史的な観点」が広く取り上げられている点である。歴史的な観点は、演奏の領域にも、取り上げる曲目という点で反映されている。そうであるならば、独版と奥版は、「演奏に必要な音楽基礎知識」の部分ではあまり違いがなく、「歴史的な観点」という面に大きな差異がある。

(5.2.) “Spielpläne”と“Klangfarben”の収載曲

次に、“Spielpläne”と“Klangfarben”の収載曲を分析する。独版・奥版の第1～2巻の収載曲の出典を表2にまとめた。作曲者名が特定できる楽曲については作曲者名で、民族音楽などの伝承曲については地域名でカウントした。作曲者は生年順に並べてある。教科書本体に掲載された譜例曲をカウントした曲集と、付属CDに収められた「視聴教材」を含む曲数に分けて表に示した。独版・奥版の両版ともに、教科書本体に「視聴教材」との関連を示す情報はまったくない。生徒たちは、教師から示されて初めて、「視聴教材」の情報を知る。

全体の曲数をみると、独版は譜例のみの曲数が252曲、視聴教材を含めると計360曲になる。全体の分量が縮小されている奥版では、譜例のみの場合が188曲、視聴教材を含めて計237曲である。表2から判断できることは、出版社関連(表2の1)の楽曲(執筆者による曲などを含む)は、独版が圧倒的に多い。個別の作曲家については、独版でJ.S.バッハ(表2の15)が傑出して

表1: 独版“Spielpläne”と奥版“Klangfarben”の構成

* = 内容に変更があるものを示す

Spielpläne 1	Klangfarben 1	Spielpläne 1	Klangfarben 1
章 頁 単 元	章 頁 単 元	章 頁 単 元	章 頁 単 元
1 004 アウフタクト	1 004 アウフタクト	6 112 三和音の転回	6
004 人間が音楽をしたかった時	004 音楽は人間とともにある	113 長調と短調の音楽	086 * 長調と短調の音楽
006 聴いてみよう!	006 楽譜の書き方	116 短調はいろいろに響く	088 * 短調はいろいろに響く
008 音楽をしよう	008 聴いてみよう!	118 いろいろな長調	
010 最初のクラス・コンサート	010 音楽をしよう	119 ヘ音記号の音	090 ヘ音記号の音
	012 最初のクラス・コンサート		091 音楽を使った手紙
2 012 私たちの声	2 014 私たちの声	120 音程を正確に知ろう	092 音程を正確に知ろう
012 歌う喜び	020 * 歌う喜び	7 121 形式のない音楽はない	7 094 形式のない音楽はない
018 歌の声	014 * 歌の声	122 反復・変化・対比	094 反復・変化・対比
022 言葉の響き	018 言葉の響き	124 動機から音楽が作られる	096 動機から音楽が作られる
024 言葉による作品		126 リード形式	098 リード形式
3 026 歌とつきあおう	3 024 歌とつきあおう	128 開始・終結・その間は?	100 開始・終結・その間は?
026 歌う・演奏する・考える		130 ロンド	102 * ロンド
028 歌のヒット曲		132 変奏	103 * 変奏
030 歌は架け橋に	024 * 歌は架け橋に	8 134 音楽のワークショップ	8 104 音楽のワークショップ
034 歌を伴奏する	028 * 歌を伴奏する	134 楽器を自分で作ろう	104 楽器を自分で作ろう
036 ギターと一緒に弾こう	030 * ギターと一緒に弾こう	136 リズムの積木箱	106 リズムの積木箱
038 このメロディーを知ってる?		138 ひとりがりー声部を!	108 * ひとりがりー声部を
040 シンガー・ソングライター		142 ロンドを演奏しよう	112 * ロンドを演奏しよう
042 環境のための音楽	032 環境のための音楽	144 物語に曲をつけよう	114 物語に曲をつけよう
044 お出かけの音楽		148 水の音をつくろう	118 水の音をつくろう
046 私たちのもてで/ 他のどこかで	034 * 私たちのもてで/ 他のどこかで	150 「ボタン」という音を出そう	120 「ボタン」という音を出そう
4 052 主題・歌・音楽	4 040 主題・歌・音楽	9 152 楽器を知ろう	9 122 楽器を知ろう
052 朝と光/夕と夜	040 朝と光/夕と夜	152 楽器はどう音をだすか	122 楽器はどう音をだすか
056 秋と冬	044 * 秋と冬	154 木管楽器/金管楽器	124 木管楽器/金管楽器
058 クリスマス	046 * クリスマス	160 弦楽器	131 弦楽器
062 春と夏	050 * 春と夏	162 ピアノ/キーボード	132 ピアノ/キーボード
064 芸術歌曲と民俗歌曲	052 芸術歌曲と民俗歌曲	10 166 ポップなもの・ロックなもの	
066 歌と共同体	054 * 歌と共同体	166 つい参加したくなる音楽	
5 070 ダンスのワークショップ	5 056 ダンスのワークショップ	168 ポップスター	
070 音楽にあわせた動き	056 音楽にあわせた動き	170 ヒューマン・ビートボックス	
072 自分でつくろう: ヒップホップ振付への道	058 自分でつくろう: ヒップホップ振付への道	172 ラップ/ヒップホップ	
074 フィンランドの民俗舞踊 からポップダンスへ	060 フィンランドの民俗舞踊 からポップダンスへ	174 バンドのチームワーク	
076 ポーランドの踊り	061 ポーランドの踊り	11 176 全身を耳にしよう	10 136 全身を耳にしよう
076 ギリシアの踊り	062 ギリシアの踊り	176 うるさい・静かな場面	136 うるさい・静かな場面
077 トルコの民俗舞踊	063 トルコの民俗舞踊	178 耳・大事な器官	138 耳・大事な器官
078 一緒に/離れて	064 * 一緒に/離れて	179 音の強さは測定可能!	139 音の強さは測定可能!
	065 アルプス地方の踊り	180 地域で音楽に触れる	140 地域で音楽に触れる
6 080 音楽の学習	6 066 音楽の学習	182 ラジオとテレビの音楽	142 * ラジオとテレビの音楽
080 強弱	066 強弱	184 “耳をすませる大通り”	144 “耳をすませる大通り”
081 拍とテンポ/リズムと拍子	067 拍とテンポ/リズムと拍子	12 186 音楽を描写しよう	11 146 音楽を描写しよう
083 音符と休符	069 音符と休符	186 動物の謝肉祭	146 動物の謝肉祭
084 リズム練習		190 家で音楽を聴く: モルダウ	150 * 家で音楽を聴く: モルダウ
	070 主要な調	13 196 一体、誰だったのか?	12 154 一体、誰だったのか?
085 2/4拍子・4/4拍子	070 * 2/4拍子・4/4拍子	196 J.S. バッハ	154 * J.S. バッハ
087 付点音符	072 * 付点音符・三連符	202 ハイドン/モーツァルト	156 * ハイドン/モーツァルト
088 休止		14 218 劇音楽	13 160 劇音楽
089 3/4拍子	070 3/4拍子	218 オルフ: 賢い女	160 * オルフ: 賢い女
090 三連符	072 三連符	15 224 音楽の締めくくり	14 164 音楽の締めくくり
091 シンコペーション	073 * シンコペーション	224 聴く・書き留める・聴く	164 聴く・書き留める・聴く
092 シンコペーションの音楽		226 音楽をからだで表現する	166 音楽をからだで表現する
094 拍子を変えよう		228 聴く・形づくる・想像する	168 聴く・形づくる・想像する
096 幹音		230 響きの実験	170 * 響きの実験
097 全音と半音	074 幹音	232 声の実験	
098 ハンドサインで遊ぼう	075 全音と半音		
100 変位記号	076 ハンドサインで遊ぼう	Spielpläne 2	Klangfarben 2
102 音程	078 変位記号	1 004 日常の音楽	1 004 日常の音楽
104 ハ長調の音階	080 * 音程	004 音楽のさまざまな形	004 音楽のさまざまな形
105 三和音とカデンツ	081 * ハ長調の音階	008 自分の声	008 * 自分の声
106 ハ長調/ハ長調	082 * 三和音とカデンツ	012 声による風景描写	
108 短調の自然短音階	083 * 短調の自然短音階	2 014 歌と私たち	2 012 歌と私たち
110 長調と短調の三和音	084 長調と短調の三和音	014 歌は私たちにとって何を意味するか?	012 * 歌は私たちにとって何を意味するか?
		016 一緒に鳴らそう	014 * 一緒に鳴らそう
		020 シャンソンを解釈しよう	016 シャンソンを解釈しよう
			018 長調と短調の歌

Spielpläne 2		Klangfarben 2		Spielpläne 2		Klangfarben 2	
章	頁 単 元	章	頁 単 元	章	頁 単 元	章	頁 単 元
2	022 歌の伴奏コードとギター演奏	2	022 シンガーソングライター	8	124 宮殿コンサート	8	094 *バロック:宮殿コンサート
	024 歌をアレンジしよう		024 *歌をアレンジしよう	125 コレツ!			
	028 自分たちの歌			126 ヴィヴァルディ:"夏"		086 ヴィヴァルディ:"夏"	
	030 心に響く			128 教会の音楽		098 秘密にみちた楽譜の謎	
	034 そして私は?			130 家庭音楽:J.S.バッハ		100 家庭音楽:J.S.バッハ	
	036 孤独な人びと			"インヴェンション"ハ長調		"インヴェンション"ハ長調	
	038 ひとりで歌う			132 政治的な機会:		102 政治的な機会:	
	-ひとりで旅する			ヘンデル:"花火の音楽"		ヘンデル:"花火の音楽"	
3	042 歌・主題・音楽	3	026 歌・主題・音楽	134 "メサイア"から"ハレルヤ"		104 * "メサイア"から"ハレルヤ"	
			026 ヨーロッパの歌	136 ハイドン:"ピアノ・ソナタ"		106 ハイドン:"天地創造"	
			028 冗談とスポーツ	140 コントルダンス		108 * ハイドン:"ピアノ・ソナタ"	
			030 バラード	142 コンサートホールで:ペー		112 コントルダンス	
			032 アメリカのフォークソング	トーヴェン"交響曲"第5番		114 * ペー・トーヴェン:	
			034 アメリカのポピュラーソング	148 シューベルト:"まず"		"交響曲"第6番	
			036 *ラテン・アメリカの音楽			116 シューベルト:"まず"	
	046 スピリチュアルとゴスペル		038 *スピリチュアル/ゴスペル			118 ロマン派:	
			(プロテスタントの音楽)			コンサートホールで	
						ウィーン・フィルハーモ	
	050 "ハレルヤ"に曲をつける					ニー管弦楽団	
	052 クリスマスの歴史		042 クリスマスの歴史(1)			120 交響詩	
			043 クリスマス・オラトリオ	152 "展覧会の絵"		122 * "展覧会の絵"	
			044 クリスマスの歴史(2)(3)	156 20世紀への道:		124 * 20世紀への道:	
4	054 ワークショップ	4	048 ワークショップ	美術と音楽の印象主義		美術と音楽の印象主義	
	054 テキスト・言葉で遊ぶ		048 テキスト・言葉で遊ぶ				
	056 音で遊ぶ・エコーで遊ぶ		050 音で遊ぶ・エコーで遊ぶ	9	158 新しい響き-新しい道	9	126 新しい響き-新しい道
	058 ヒップホップのステップ		052 地中海の踊り			326 色と音色	
	062 カントリーダンス		054 カントリーダンス			127 第2ウィーン楽派	
	063 スクエアダンス					128 音楽を伴った体験	
	064 キリシアの踊り			158 図形楽譜		129 図形楽譜	
	065 星のボルカ		055 星のボルカ	160 ピアノによる新しい奏法			
	066 キーボードの実験			162 声による新しい奏法			
5	068 音楽構造を体験しよう/	5	056 音楽構造を体験しよう/	164 色と音色			
	作ってみよう		作ってみよう	166 構成と自由			
	068 強いチームの場合		056 強いチームの場合	10	168 音楽と舞台	10	130 音楽と舞台
	070 リズムを組み立てよう		058 語り作品			130 オーストリアのオペラ	
	072 リズムの基礎		060 リズムを組み立てよう	168 ウェーバー:"魔弾の射手"		132 ウンディーネ	
	074 リズムのトレーニング		062 *リズムの基礎	176 "蝶々夫人"と"ミス・サイ		134 ヴァーグナー	
	076 クラスのブギ			ゴン":		136 *オペラとミュージカル	
			064 2つの和音だけの歌	オペラとミュージカル			
	078 音部記号		066 音部記号			140 ミュージカルの歴史	
	080 音程はどう響くか?			11	180 ジャズ・ロック・ポップ	11	142 ジャズ・ロック・ポップ
	082 携帯電話の音楽			180 ジャズ - ベーシック		142 ジャズ - ベーシック	
	084 長調と短調のメロディー			182 転換期のジャズ		142 転換期のジャズ	
	086 長調と短調の三和音					144 ブルース	
	088 長調のカデンツ			184 ポップミュージック:		146 ブギウギ-それは何?	
	090 長調の属七のカデンツ		068 *長調の属七のカデンツ	すべてはどう始まったか		148 ポップ・ロック(1)	
	092 短調の属七の和音		069 *短調の属七の和音	186 ブラック・ルーツ		150 ポップ・ロック(2)	
			070 五音音階	188 イギリスからの改革			
	094 調の関係			190 ジャマイカの音楽			
	096 ブルースの詩節			191 ゲットーの音楽			
	098 色づけの和音			192 エレクトリックな音楽		152 *エレクトリックな音楽	
	100 サントナ:			194 オリジナルとカバー		154 オーストリアのポップ	
	"僕のリズムを聴いとくれ"			198 夏のヒット曲		356 栄・ヒュ・マシ・ビス・ト・ボックス	
	102 アフリカの作品		072 アフリカの作品	200 成功か失敗か?		158 成功か失敗か?	
6	104 聴く-体験する-理解する	6	074 聴く-体験する-理解する	12	202 マウスとモニターを使う音楽		
	104 身近にある大きな音			202 スタジオ技術			
	106 聴く環境			206 最初のスタジオ制作:			
	108 音から音楽へ		074 音から音楽へ	レコーディング			
	110 音楽を記述しよう			207 ミキシングの基礎			
7	112 アンサンブルと楽器	7	076 アンサンブルと楽器	208 最初のスタジオ制作:			
	112 さまざまな編成		076 さまざまな編成	ミキシングとマスタリング			
	114 プリテン:"青少年のための		078 *プリテン:"青少年のための				
	管弦楽入門"		管弦楽入門"	13	210 メディアと音楽	12	130 メディアと音楽
	118 シンフォニーオーケストラ		082 シンフォニーオーケストラ	210 広告-生活感覚		160 *広告と音楽	
8	120 時代を特徴づける音楽	8	084 時代を特徴づける音楽	-ヒップホップ			
			084 記譜の歴史	212 広告の音楽		162 *広告の音楽	
	120 中世		086 *中世	214 プロジェクト:映画音楽		164 *プロジェクト:映画音楽	
			088 聖歌	216 テレビと映画館の映像音楽		166 *テレビと映画館の映像音楽	
	122 ルネサンス		090 *ルネサンス			168 ハウス・デ・アム・ジーク	
			092 オーストリアのルネサンス				

表2：独版“Spielpläne”と独版“Klangfarben”の収載曲

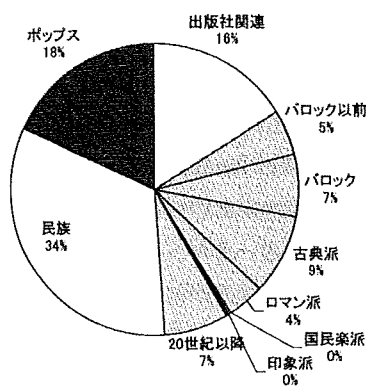
	Spiel-pläne		Klang-farben			Spiel-pläne		Klang-farben	
	譜例のみ	視聴含む	譜例のみ	視聴含む		譜例のみ	視聴含む	譜例のみ	視聴含む
1 出版社関連	40	52	21	25	48 オルフ (1895-1982)	2	3	2	3
2 1600年まで	6	6	10	10	49 ヒンデミット (1895-1963)	1	1	1	1
3 タリス (1505-1585)	1	1	0	0	50 ガーシュウィン (1898-1937)	0	1	0	0
4 ノイジードラー (1508-1563)	1	1	0	0	51 ケージ (1912-1992)	1	2	0	1
5 ラッソ (1532-1594)	0	1	0	1	52 ブリテン (1913-1976)	1	1	1	1
6 ガストルディ (1550頃-1622)	1	1	0	0	53 コーウェル (1915-1965)	1	1	0	0
7 コレツリ (1653-1713)	1	1	0	0	54 リゲティ (1923-2006)	1	1	1	1
8 モーリー (1557-1602)	0	1	0	0	55 ベリオ (1925-2003)	1	1	1	1
9 シュッツ (1585-1672)	1	1	0	0	56 ブラウン (1926-2002)	1	1	1	1
10 プレトリウス (1571-1621)	1	1	2	2	57 リヒター (1928-2008)	0	1	0	1
11 シャルパンティエ (1643-1704)	1	1	1	1	58 ペンデレツキ (1933-)	1	1	0	0
12 ビーバー (1644-1704)	0	0	1	1	59 ベルト (1936-)	2	2	0	0
13 カルダラ (1670頃-1736)	0	0	1	1	60 ヒラー (1941-)	0	1	0	1
14 ヴィヴァルディ (1678-1741)	1	4	1	4	61 シュターマー (1941-)	1	1	0	0
15 J.S.バッハ (1685-1750)	11	11	8	8	62 エルトマン (1947-)	1	1	1	1
16 ヘンデル (1685-1759)	4	5	4	5	63 伝承曲	8	9	2	3
17 ハイドン (1732-1809)	4	7	4	4	64 オーストリア	2	3	14	16
18 ライヒャルト (1752-1814)	0	0	1	1	65 ドイツ	8	8	3	3
19 モーツァルト (1756-1791)	8	9	8	9	66 ハンガリー	0	0	2	2
20 ライヒャ (1770-1836)	0	1	0	1	67 ボヘミア	0	0	1	1
21 ベートーヴェン (1770-1827)	8	9	5	6	68 イタリア	0	0	1	1
22 ウェーバー (1786-1826)	1	2	1	2	69 スペイン	2	2	1	1
23 シューベルト (1797-1828)	3	4	3	4	70 スロヴァキア	1	1	0	0
24 ツェルナー (1800-1886)	1	1	1	1	71 クロアチア	0	0	1	1
25 ロルツィング (1801-1851)	0	0	0	1	72 スロヴェニア	1	1	1	1
26 ベルリオーズ (1803-1869)	1	1	1	1	73 ルーマニア	0	0	1	1
27 メンデルスゾーン (1809-47)	1	1	1	1	74 ポーランド	2	2	3	3
28 シューマン (1810-1856)	1	4	0	3	75 フィンランド	1	1	1	1
29 オッフェンバック (1819-80)	0	1	0	1	76 スウェーデン	0	0	1	1
30 スメタナ (1824-1884)	1	1	1	1	77 デンマーク	2	2	3	3
31 ブルックナー (1824-1896)	1	1	1	1	78 フランス	6	6	1	1
32 フォスター (1826-1864)	0	0	1	1	79 イギリス	10	11	10	11
33 ブラームス (1833-1997)	0	1	0	1	80 トルコ	5	5	3	3
34 サン=サーンス (1835-1921)	1	1	1	1	81 イスラエル	5	5	4	4
35 ブルッフ (1838-1920)	0	1	0	1	82 イディッシュ	1	1	1	1
36 ムソルグスキー (1839-81)	0	1	1	1	83 アフリカ	4	4	5	5
37 ドボルザーク (1841-1904)	0	1	1	2	84 北アメリカ	14	14	9	9
38 グリーグ (1843-1907)	0	2	1	2	85 ラテンアメリカ	3	4	2	2
39 スーザ (1854-1932)	0	1	0	1	86 南アメリカ	0	0	1	1
40 プッチーニ (1858-1924)	1	1	1	1	87 オーストラリア	1	1	0	0
41 ドビュッシー (1862-1918)	1	2	2	3	88 日本	1	1	2	2
42 R.シュトラウス (1868-1949)	1	1	1	1	89 スピリチュアル/ゴスペル	7	7	4	4
43 シェーンベルク (1874-1951)	1	1	1	1	90 ジャズ	0	3	0	3
44 ラヴェル (1875-1937)	0	0	0	1	91 ポップス(オーストリア)	1	3	2	2
45 ファリャ (1876-1946)	0	1	0	1	92 ポップス(ドイツ)	14	20	1	2
46 バルトーク (1881-1945)	1	3	1	3	92 ポップス(その他)	30	83	12	20
47 プロコフィエフ (1891-1953)	1	1	1	1		252	360	188	237

いるが、他の点では大きな差は認められない。取りあげられている作曲家も西洋クラシック音楽を語る上で、オーソドックスな作曲家が主として取り上げられており、意外性のある作曲家は含まれない。民族音楽については、独版で「ドイツの民族音楽」(表2の65)が、壊版で「オーストリアの民族音楽」(表2の66)が多く扱われている。さらに、ポップス系の楽曲は、圧倒的に独版に多いことがわかる。しかしながら、ここで確認しておかなければならないのは、壊版を編集するにあたっては、全体量を削減するために、独版の削除だけを行った訳ではないということである。壊版においては、どの単元においても、独版の削除だけでなく、細かい曲目の入替、曲順の入替が行われている。例えば、第1巻第2章では「私たちの声」という章が設けられている。その中の「歌う声」という単元では、独版でドイツのノルトライン地方の“*Der Jäger längs dem Weiher ging*”が、壊版ではオーストリアのザルツブルク地方の“*Was is denn gråd däs für a G'sång*”が取りあげられている。こうした入替例は枚挙に暇がなく、ドイツ、オーストリアの枠を超えた範疇でも頻繁に行われている。

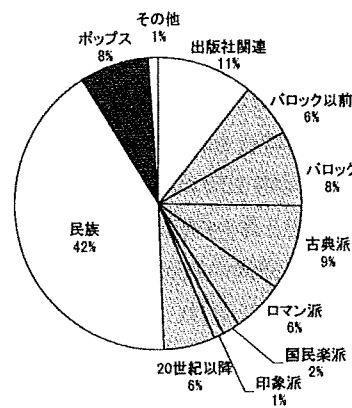
さらに、収載曲を音楽史的な区分に従って、グルーピングしてみる。

図1：独版“Spielpläne”と壊版“Klangfarben”の収載曲のジャンル別比率

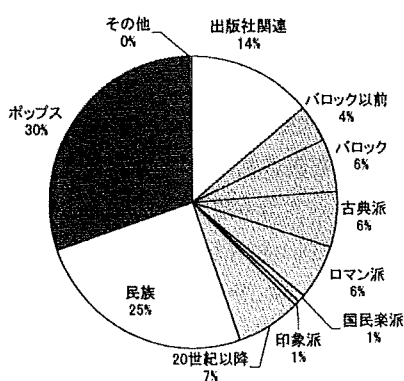
(A-1) Spielpläneの収載曲(譜例のみ)



(B-1) Klangfarbenの収載曲(譜例のみ)



(A-2) Spielpläneの収載曲(視聴含む)



(B-2) Klangfarbenの収載曲(視聴含む)

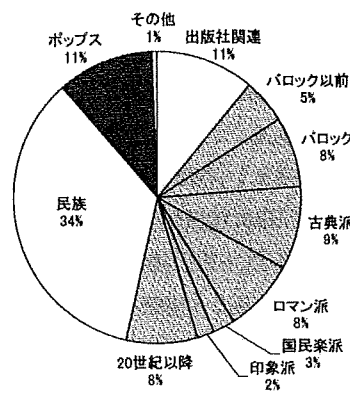


図1では、「バロック」から「現代」にいたる「音楽史関連の楽曲」をグレーに網掛けして示し、「ポップス」を濃いグレーで示した。

独版と塙版の収集曲を分野別の割合で比較すると、両者に割合の違いがあることがわかる。譜例のみの場合、独版で「出版社関連」と「ポップス」の割合が塙版よりも高い。一方、塙版では、「音楽史関連の楽曲」と「民族音楽」の割合が、独版よりも高い。視聴教材も含めた割合をみた場合、独版では「ポップス」の割合がさらに高くなっており、独版の「ポップス」の比率は、塙版の約3倍に及ぶ。それに対して、塙版では「音楽史関連の楽曲」の割合が増えて、全体の4割強を占める。独版も塙版も視聴教材で数字を落としているのは、「民族音楽」である。

6. 考察

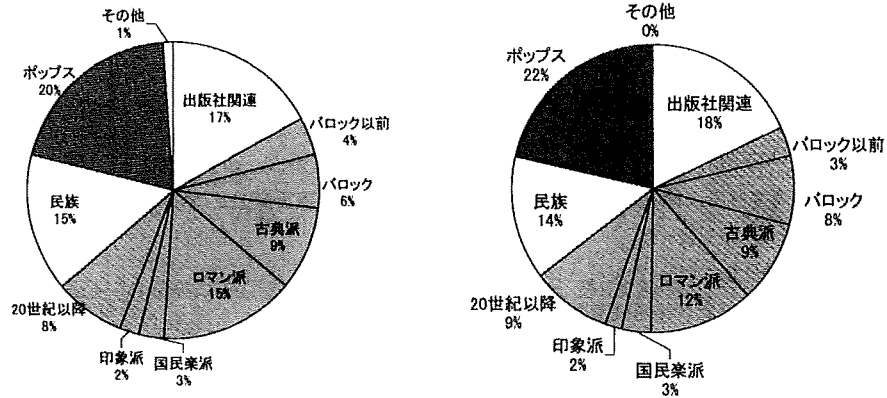
単元別の比較をした際にも、独版に独自の章として『ポップなものーロックなもの』と『マウスとモニターを使う音楽』をあげた。「ポップなものーロックなもの」の章に含まれる単元としては、「ポップスター」「ラップ」「ヒップホップ」、『マウスとモニターを使う音楽』の章には「スタジオ技術」「レコーディング」「ミキシング」といった単元が下位区分に置かれている。独版第2巻第11章の「ジャズーロックーポップ」も塙版に比べ、内容が多彩である。独版でポップスの割合が非常に高いことは、ジャンル別の比率の点でも、明らかである。つまり、ドイツの音楽教科書では、音楽史に登場するような「過去の音楽」よりも、「現代の音楽」やポップスなどの大衆音楽を多く取り入れる傾向にある。

一方、塙版はどうであろう。塙版独自の単元を列記する。第1巻第5章の「アルプスの踊り」、第2巻第8章『時代を特徴づける音楽』の章の「オーストリアのルネサンス」と「ウィーン・フィルハーモニー管弦楽団」、第2巻第9章『新しい響きー新しい道』の章の「第2ウィーン楽派」、第2巻第10章『音楽と舞台』の章の「オーストリアのオペラ」の各単元があげられる。いずれもオーストリアの歴史文化や、現代に継承される伝統を取りあげている。また、第2巻第3章『歌ー主題ー音楽』の章においては、「クリスマス音楽」に独版よりも長く紙面が割かれている。これは、カトリック国家であるオーストリアの伝統を伝える一面でもある。そして、こうした傾向は、オーストリアの音楽教育の特徴でもある。

“Spielpläne”と“Klangfarben”という同一教科書の分析を通して明確になるのは、独版と塙版の違いである。いままでの考察から、「独版は現代に厚く、塙版は歴史・伝統に厚い」という傾向が導きだされる。しかし、両版の分析によって明らかになった現象が、両国の音楽教科書のあり方を網羅的に物語っているかどうかは、検証しなければならない。そこで、もうひとつの事例をあげる。オーストリアの4種類の「総合的な音楽教科書」のうちのひとつ、“CLUB MUSIK”である。これは、“Spielpläne”と“Klangfarben”とは逆に、オーストリアの音楽教科書が先に制作され、それを基にドイツ版“CLUB MUSIK”が編集された。“CLUB MUSIK”の収載曲のジャンル別の比率を図2に示す。

これをみると、“CLUB MUSIK”の場合には、ジャンル別の割合が独版と塙版でほとんど変わらない。しかも、「出版社関連の楽曲」「民族音楽」「ポップス」がいずれも20パーセント前後の似たような比率であり、50パーセント弱が「音楽史関連の楽曲」に割かれている。明らかに、“Spielpläne”と“Klangfarben”の場合とは現象が異なる。この事実から、いくつかの仮説がたて

図2：独版“CLUB MUSIK”と奥版“CLUB MUSIK”の収載曲のジャンル別比率
 (C) 独版の収載曲(譜例のみ) (D) 奥版の収載曲(譜例のみ)



られる。そのひとつは、“Spielpläne”と“Klangfarben”の事例が、個別事例にすぎないという考え方である。もうひとつは、奥版が先に作られた“CLUB MUSIK”の場合、全体の比率を崩さずに独版を制作できたが、独版が先の“Spielpläne”と“Klangfarben”の場合には、奥版の制作時に「音楽史関連の楽曲」を増やす必要があった、と考えるものである。この解を得るために、今後、他の諸教科書の分析を行う必要がある。

7. 結

本研究によって、“Spielpläne”と“Klangfarben”には、同一教科書とはいえ、構成面、内容面ともかなりの差異があった。ただし、ここで立ち戻って考えなければならない問題がある。ドイツでは、そもそも第5学年～第10学年用までを中等段階前期段階の音楽教育とみなすのに対し、オーストリアでは第5学年～第8学年の教育を中等教育前期段階の教育と考えるという点である。“Spielpläne”の場合も、本稿で考察した2巻の先に、第9学年～第10学年用の“Spielpläne 3”が存在する。“Spielpläne 3”は、主として歴史的な事象を多く扱っている。章としては、「音楽の世界」「声」「歌曲」「歌曲の歴史」「ダンス」「楽器と響き」「古楽は忘れられた音楽?」「バロック」「古典派」「ロマン派」「20世紀の音楽」「1950年以後の音楽」「ジャズ」「ロック・ポップ」「メディアと音楽経済」「音楽劇」「文化との邂逅」「音楽と効果」が設定されている。第2巻まであまり扱われていなかった「歴史・文化」に関する部分は、第3巻で学習するように構成されている訳である。本稿では、第5学年～第8学年用の教科書を比較した訳だが、全3巻を含めた収載曲などについても、調査していく必要がある¹⁵⁾。

それでも、本研究の結果と言えることは、ドイツの音楽教科書では、「自国の文化よりもグローバルな視点が重視されている」ということである。それは、第2巻第10章「音楽と舞台」という章に顕著に示されている。独版では、ウェーバーのオペラ《魔弾の射手》とプッチーニの《蝶々夫人》が、奥版では《ウンディーネ》(原作者E.T.A.ホフマンとロルツィングのオペラの比較)と「ヴァーグナー」が取り上げられている。ドイツ・オペラの代表的作曲家ヴァーグナーを奥版で取り上げ、なぜ独版で取り上げないのか。なぜ、ドイツ人作曲の代わりにイタリア人作曲

家を取り上げるのか。これには過去の政治的な背景が絡んでいる。つまり、ドイツでは音楽教育においても過去の歴史を積極的に取り上げられない事情があるのであろう。音楽教育の背景には、音楽だけでなく、さまざまな社会的要因が存在する。ドイツの多くの州で採択される音楽教科書を目論んだ場合、よりグローバルな傾向にあるのは自明のこのように思われる。

〔注〕

- 1) オーストリア教育芸術文化省の2013/14年の教科書一覧によると、初等教育段階には「総合的な音楽教科書」は存在せず、領域別の教科書が掲載されている(BMUKK 2012a: 98-100)。
- 2) BMUKK 2012b: 44-45.
- 3) BMUKK 2012b: 245-248.
- 4) 義務教育は中等教育後期段階の第1年次までである。
- 5) ベルリン州とブランデンブルク州では、「グルントシューレ」は6年制。
- 6) オーストリアの教科書には認定番号と認定年が印刷されているが、ドイツの場合、教科書本体には著作権の取得年と出版年が記されているだけである。
- 7) “Spielpläne” は「ギムナジウムとハウプトシューレ用の音楽教科書」であり、「ハウプトシューレ」では使用されない。そのことは、全巻に明記されている。
- 8) Ernst Klett Verlag GmbH. 住所: Rotebühlstraße 77, D - 70178 Stuttgart.
- 9) Rudolf Dobusch, Thomas Kerzel, Markus Kosuch, Rainer Kotzian, Kai Martin, Bettina Ohligschläger, Horst Pulkowski, Ludwig Striegel.
- 10) Bernd Brüning, Luis Estrada, Cynthia Fragoso, Martin Hoffmann, Kotzian, Lang, Monika Mittendorfer, Imke Müller, Birgit Schmidt.
- 11) Brüning, Gerd Budday, Dobusch, Silke Hartmann, Barbara Haselbach, Karim Hassan, Hoffmann, Kerstin Klenke, Kotzian, Lang, Andreas Lehmann-Wermser, Julio Mendivil, Ulrike Meyerholz, Mittendorfer, Schmidt, Ludwig Striegel, Raimund Vogel.
- 12) Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co.KG (öbv) . 住所: Frankgasse 4, 1090 Wien. 各巻にはKlett社の著作権も明記されている。
- 13) 2学年分を合本する形はオーストリアでは珍しい。表紙に「DOPPELBAND」(2学年用)と書かれている。
- 14) オーストリアの中等教育前期段階の「音楽科教育要領」には、(1) “Vokales Musizieren (声による演奏)”, (2) “Instrumentales Musizieren (楽器による演奏)”, (3) “Bewegen (身体を動かす)”, (4) “Gestalten (音楽を形づくる)”, (5) “Hören (聴く)”, (6) “Grundwissen (基礎知識)”と6領域が示されている(BMUKK 2000: 3-4)。
- 15) “CLUB MUSIK” の場合には、独版も第8学年用までしか刊行されていないため、両者の比較が容易であった。

〔参考文献〕

- Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. 2013 “Liste der zugelassenen Schulbücher für Allgemein bildende Gymnasien”, (PDF). ダウンロード: 2013年9月5日.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. 2013 *1. Lernmittelfreie Lernmittel. Allgemein bildende Schulen: Gymnasium* (PDF). ダウンロード: 2013年9月15日.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [オーストリア教育芸術文化省] (BMUKK) 2000 “Lehrpläne der AHS – Unterstufe: Musikerziehung”. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/790/>

- ahs15.pdf. 閲覧：2013年9月5日アクセス.
- 2012a "0100 SCHUBUCHAKTION 2013/14", http://www.bmukk.gv.at/medien_pool/23918/1314sbl_0100.pdf. 閲覧：2013年9月5日アクセス.
- 2012b "1000/1100 SCHULBUCHAKTION 2013/14 : Schulbuchliste/ Anhang/ Sbx/ Sbx-Kombis", http://www.bmukk.gv.at/medienpool/23926/1314sbl_1000.pdf. 閲覧：2013年9月5日アクセス.
- Hesseisches Kultusministerium. 2013 *Schulbücherkatalog für allgemein bildende Schulen und Schulen für Erwachsene*. (PDF) . ダウンロード：2013年9月15日.
- 伊藤真 2010「ドイツの音楽科教育における学習指導要領と学校カリキュラムの関連性—バーデン・ヴュルテンベルク州ギムナジウムを例に—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』広島：広島大学. pp.391-398.
- Land Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. 2013 *Katalog der zugelassenen Schulbücher. Musik*. (PDF) . ダウンロード：2013年9月15日.
- 日本学校音楽教育実践学会(編) 2012『音楽科カリキュラムと授業実践の国際比較』東京：音楽之友社.
- Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung. 2013 *Schulbuchverzeichnis*. (<http://www.nibis.de/nibis.phtml?menid=959#top>) 閲覧：2013年9月15日アクセス.
- Rheinland-Pfalz, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur. 2013 "Schulbuchkatalog". (PDF) . ダウンロード：2013年9月25日.
- Sächsisches Bildungsinstitut. 2013 "Schulbuchzulassung, Schuljahr 2013/2014. Musik". (<http://www.schule.sachsen.de/567.htm?schulart=Gymnasium&fach=Musik>). 閲覧：2013年9月15日アクセス.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. 2013 "Schulbuchkatalog mit Planungsunterlagen 2013/2014". ダウンロード：2013年9月15日.
- 若宮由美 2012「オーストリアの音楽教科書—あるギムナジウムの授業から—」『学校音楽教育研究』第17巻：126-127.

執筆者紹介

小 原 由美子	教 授	比較保育学
塩 谷 香	教 授	保育学
永 井 由利子	教 授	幼児教育学
富 山 尚 子	准 教 授	認知発達心理学
原 信	准 教 授	運動学
増 田 有 紀	助 教	算数・数学教育学
吉 田 直 哉	助 教	教育学
甲 斐 万里子	非常勤講師	音楽教育学
塚 原 健 太	非常勤講師	日本教育史・音楽教育学
若 宮 由 美	非常勤講師	音楽教育学

東京成徳大学 子ども学部紀要 第3号

発行日 2014年3月18日

編 集 年報・紀要委員会(○は委員長)

○青柳祐美子 味府美香
小原由美子 加藤 理
塩谷 香 富山尚子

発行者 東京成徳大学子ども学部
〒114-0033 東京都北区十条台1-7-13
電話 03-3908-4530(代表)

印刷・製本 大日本印刷株式会社