東京成徳大学
2 0 1 5

ISSN 2186-8700

子ども学部紀要

第4号

平成27年3月

東京成徳大学
子ども学部紀要
第４号

目　次

論文

小学校と保護者の連携
　―入学直後の保護者の意識―…… 富山　尚子 …… 1

小学校教職課程における算数教育に関する講義の実践
　―事前・事後アンケートからみえた成果と課題―…… 増田　有紀 …… 9

女性の主婦化と母子関係の情緒化：親子関係不安を手がかりに…… 石黒万里子 …… 17

保育者養成課程学生による職業的進路のセカンドチョイス
　―保育者との共通点についての認識に注目して―
…… 吉田　直哉・田口賢太郎 … 27

音楽教科書*CLUB MUSIK*の塡版と独版に関する考察 …… 若宮　由美 …… 35

J-POPの音楽構造を活用した音楽づくりの実践
　―小学校5年生を対象とした授業の分析と考察― …… 木下　和彦 …… 51

平成26年度東京成徳大学子ども学部公開講座「子どもの表現と遊び」
　講義１：「音で遊ぶ・音楽で遊ぶ」
　　味府美香（東京成徳大学子ども学部子ども学科准教授）
　講義２：「身体が遊ぶ・動きで遊ぶ」
　　川上暁子（武蔵野大学教育学部児童教育学科講師）

平成26年度課題研究題目一覧 …… 73

Bulletin of the Faculty of Children's Studies Tokyo Seitoku University Vol.4

Contents

Articles

Collaborative Relationship of Elementary School and Guardians
: Views of the First Graders' Guardians ····· Naoko Tomiyama ····· 1

Practical Study on Mathematics Education in the Elementary School Thatcher training
: Finding from the Results of the Pre and Post Questionnaires
····· Yuki Masuda ····· 9

Housewifisation and Emotionalization of Mother-Child Relationship
: Focusing on Anxiety about Parent-Child Relationship ····· Mariko Ishiguro ····· 17

The Second Choice of Career Made by Childcare Majors
····· Naoya Yoshida・Kentaro Taguchi ··· 27

Analysis of the Music Textbook "*CLUB MUSIK*"
- Features Appeared by Comparison of the Austrian Version and the German Version -
····· Yumi Wakamiya ····· 35

A Study on Making Music Using J-Pop Musical Structures
- Analysis and Consideration of the Fifth Grade Music Class of the Elementary School -
····· Kazuhiko Kinoshita ····· 51

2014 Open Class on Children's Studies

Lecture 1 : Enjoy Sound and Music: Creative Music Activity with Kids
····· Mika Ajifu

Lecture 2 : Play, Body, Movement : Physical Activity with Kids
····· Akiko Kawakami

The Titles of the Graduation Theses····· 73

小学校と保護者の連携
――入学直後の保護者の意識――

富　山　尚　子

問　題

4月、小学校1年生になったたくさんの子どもたちが、小学校の門をくぐり、周りの大人たちは皆、彼らの小学校生活が楽しいものであることを願う。しかし、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や友だちとの関係作りに、すべての子どもが順調に適応できるわけではない。残念ながら、小学校生活に馴染めず、様々な問題を抱えてしまう子どもも少なからずいるのが現状である。

子どもが小学校生活に問題を抱えてしまう背景には、就学前教育と小学校教育間の連携不足があるという指摘がある（丹羽・酒井・藤江，2004；酒井，2003；神長，2006）。そして、教育の現場にある、両者の考え方の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考え方の食い違いの解消だけでは、小学校1年生が小学校にうまく適応できない問題を完全に解決することはできないだろう。

丹羽ら（2004）は、小学校の不適応の背景要因のひとつとして、「家庭にある問題」を指摘している。保護者も子どもの小学校生活に大きな影響を与えており、小学校生活に対して不安を抱える保護者に対しては、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る。この点については、無藤（2006）も、保護者の適切な理解を増すためには、情報提供が必要であるとしている。また神田（2012）は、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を示しているが、小学校入学後の保護者の不安や期待について具体的に示している資料はほとんどみられない。しかし、子どもたちの小学校生活への適応を考える上で、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、大変重要であろう。

そこで、富山（2014）は、小学校1年生の保護者に対して、自由記述による調査を行い、親が必要としている適切な情報提供や働きかけの内容、親が抱えている具体的な小学校への不安や期待、についての資料を収集した。その結果、不安についての自由記述の回答では、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。また、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示された。

本調査では、富山（2014）の調査で得られた資料をもとに調査項目を作成し、小学校1年生の

保護者を対象にそれらを用いた質問紙調査を行うことで、小学校1年生の保護者が小学校に対して抱いている不安や期待の構造について具体的に把握することを主な目的とする。より規模の大きな調査を行うことで、保護者の意識をより正確に把握し、学校と保護者のよりよい連携に貢献できる資料を得たいと考えている。

方　法

1．調査対象

小学校1年生の児童の保護者（母親）111名から回答を得たが、完答の104名を分析対象とした。小学校1年生が第1子であったのが68名、第2子が36名であった。

2．調査時期および調査方法

2014年6月に、小学校を通してもしくは個別にアンケート用紙を配布した。小学校を通したものについては、小学校でまとめて回収を行ったが、個別配布したものについては郵送による回収を行った。回収率は、71.6％であった。

3．調査内容

(1) 小学校入学後の不安と期待に関わる尺度（20項目）

富山（2014）で、子どもに関わる不安として挙げられた、「子どもが新しい環境に適応できるかどうかに関わる不安」「学習面への不安」「友だち関係やいじめ問題についての不安」、小学校との関係に関わる不安として挙げられた、「担任の教員とのコミュニケーションに関する不安」「学校全体への不安」「配布物への不安」「PTAや保護者間の問題への不安」、学校に対してのぞんでいることで挙げられた、「学習面についての要望」「学習面以外の指導についての要望」「学校全体に対する要望」「担任の先生とのコミュニケーションについての要望」の具体的な記述を参考に、20項目の質問を作成した。

各項目への回答は、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段階評定で求めた。

(2) お子さんの小学校での生活に、何か心配事がある場合に、どのように対処するか、について具体的に自由記述での回答を求めた。

(3) 保護者の年齢や子どもの数、小学校1年生のお子さんの性別や出生順位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子以降であるか）ごとに、Table1およびTable2に示した。

Table1　各家庭の子どもの総数　（人）

		子どもの総数（人数）			
		1	2	3	4
小学校1年生の出生順位	第1子（N＝68）	33	26	9	0
	第2子以降（N＝36）	0	19	14	3

Table2　母親の年齢　（人）

		母親の年齢					
		20代	30代前半	30代後半	40代前半	40代後半	50代
小学校1年生の出生順位	第1子（N＝68）	2	11	20	26	7	1
	第2子以降（N＝36）	2	3	8	19	4	0

2. 小学校入学後の不安と期待に関わる尺度について

＜因子分析＞

今回作成した20項目について、因子分析（主因子法・Promax回転）を行った。因子の解釈可能性を考え、固有値が1以上の因子数を採用して、因子負荷量が0.35未満の項目および複数の因子に高い負荷量を示した項目を除き、再度因子分析を行った結果、2つの項目が除外され（Q9先生とのコミュニケーションに不安がある・Q19子どもに新しい友達ができたことに安心している）、4つの因子が抽出された。Table3は、18項目に対して行った最終的な因子分析の結果を示したものである。回転前の4因子で18項目の全分散を説明する割合は、56.88％であった。

Table3　小学校入学後の不安と期待に関わる尺度の因子分析結果（主因子法・Promax回転）

	因子負荷量			
	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
	子どもの適応への不安	保護者の適応への不安	学校の個人対応への期待	学校の安全対策への安心
Q8　子どもが学校できちんと先生の話を理解しているのかどうか心配である	.823	-.070	.091	-.095
Q18 子どもが授業についていけているのか心配である	.726	.039	-.093	-.061
Q7　子どもが友達へ迷惑な行動などをしていないか心配である	.636	-.093	.194	.130
Q16 子どもの友人関係がうまくいくかどうか心配である	.541	.234	-.041	.326
Q3　子どもが新しい環境に慣れたのか心配である	.442	.132	.159	.115
Q12 自分が保護者として小学校の先生と上手くやっていけるのか不安に思う	.013	.724	.021	.034
Q5　PTA活動などの保護者としての活動について不安を感じる	-.096	.671	-.175	-.268
Q15 学校行事等についての説明が少ないと思う	-.222	.601	.289	.204
Q11 学校からの配布物の内容が分からなくて困ることがある	-.152	.585	.305	.006
Q17 他の保護者の方と上手くやっていけるのか不安に思う	.254	.582	-.281	.044
Q13 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	.087	.561	.002	-.242
Q4　先生と直接話をする機会を増やしてほしい	.091	.007	.735	-.105
Q1　子ども個々の学力の向上を目指したカリキュラムがあればいいと思う	-.053	-.040	.570	.100
Q20 学校での子どもの様子を知る機会をもっと増やしてほしい	.257	-.038	.556	-.054
Q2　学校から入ってくる情報が少ないと思う	.036	.236	.528	-.203
Q6　子どもの個々の能力にあわせた少人数クラスを取り入れてほしい	.028	-.102	.523	-.036
Q14 学校の登下校時の安全面への取り組みに安心している	.055	-.015	-.249	.488
Q10 学校の災害時の対応への取り組みに安心している	.087	-.154	.121	.406

第1因子は、「Q8 子どもが学校できちんと先生の話を理解しているのかどうか心配である」「Q7 子どもが友達へ迷惑な行動などをしていないか心配である」に代表される5項目であった（α =.80）。これらの項目は、子ども自身の小学校への適応に関わる項目と考え、「子どもの適応への不安」因子と命名した。第2因子は、「Q12 自分が保護者として小学校の先生と上手くやっていけるのか不安に思う」「Q5 PTA活動などの保護者としての活動について不安を感じる」「Q11 学校からの配布物の内容が分からなくて困ることがある」に代表される6項目であった。これらの項目は、保護者自身の小学校への適応に関わる項目と考え、「保護者の適応への不安」因子と命名した（α =.78）。第3因子は、「Q4 先生と直接話をする機会を増やしてほしい」「Q20 学校での子どもの様子を知る機会をもっと増やしてほしい」に代表される5項目であった（α =.72）。これらの項目は、学校の個人に対する対応に関わる項目と考え「学校の個人対応への期待」因子と命名した。第4因子は、「Q14 学校の登下校時の安全面への取り組みに安心している」「Q10 学校の災害時の対応への取り組みに安心している」の2項目であった（α =.59）。これらの項目は､学校の安全対策に関わる項目と考え「学校の安全対策への安心」因子と命名した。

＜下位尺度得点の分析＞

Table4は、因子ごとに、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下位尺度得点（各因子に含まれる項目の合計得点を項目数で割ったもの）の平均値および標準偏差を、小学校1年生の子どもの出生順位および性別ごとに示したものである。得点が高いほどあてはまることを示している。

Table4　小学校入学後の不安と期待に関わる尺度の下位尺度得点

		第1子（N=68）		第2子以降（N=36）		F 値		
		女子（N=26）	男子（N=42）	女子（N=14）	男子（N=22）	性別	出生順位	交互作用
第1因子「子どもの適応への不安」	平均値	3.48	3.27	2.83	3.42	1.86	1.02	4.56*
	標準偏差	0.93	0.88	0.91	0.83			（p＜.05）
第2因子「保護者の適応への不安」	平均値	2.60	2.82	2.35	2.87	0.45	5.61*	0.90
	標準偏差	0.71	0.63	0.92	0.82		（p＜.05）	
第3因子「学校の個人対応への期待」	平均値	3.76	3.61	3.09	3.39	9.98**	0.33	2.59
	標準偏差	0.46	0.59	0.95	0.74	（p＜.01）		（p＜.11）
第4因子「学校の安全対策への安心」	平均値	2.61	2.76	2.97	2.77	1.33	0.02	1.22
	標準偏差	0.71	0.73	0.80	0.72			

各因子の下位尺度得点を被験者内要因（4）、小学校1年生の子どもの出生順位（2；小学校に入学した子どもが第1子であるか第2子以降であるか）と性別（2；女子・男子）を被験者間要因として反復測定による3要因の分散分析を行った。その結果、因子の主効果（（F（3, 300）＝28.30, p ＜.01）および因子と性別の交互作用（（F（3, 300）＝3.36, p＜.05）、因子と性別と出生順位の2次の交互作用（（F（3, 300）＝2.28, p＜.05）がそれぞれ有意であった。

因子の主効果について、Bonferroniによる比較を行った結果、第1因子（「子どもの適応への

不安」因子）と第3因子（「学校の個人対応への期待」因子）、の得点のほうが、第2因子「保護者の適応への不安」因子）と第4因子（「学校の安全対策への安心」因子）の得点よりも、有意に高いことが示された。この結果から、保護者の中では、自身の小学校への適応よりも、子ども自身の小学校への適応に関わる不安や期待の方が大きいことがうかがわれる。

次に、2次の交互作用が有意であったため、下位分析として、因子ごとに小学校1年生の子どもの出生順位と性別を被験者間要因として、下位尺度得点についての、2要因の分散分析を行った。

その結果、第1因子（「子どもの適応への不安」因子）では、交互作用に有意な差がみられた（$F(1, 100) = 4.56, p < .05$）。そこで、性別ごとに下位分析を行ってみると、男子では、出生順位の影響はみられなかったが（$F(1, 62) = 0.79$, n.s.）、女子では、第1子よりも第2子以降の方が不安の程度が有意に低下していた（$F(1, 38) = 4.27, p < .05$）。

第2因子（「保護者の適応への不安」因子）では、出生順位の主効果が有意であり（$F(1, 100) = 5.61, p < .05$）、第1子の方が第2子以降よりも、不安の度合いが高かった。また、第3因子（「学校の個人対応への期待」因子）では、性別の主効果が有意であり（（$F(1, 100) = 9.98, p < .01$）、男子の保護者の方が女子の保護者よりも小学校への個人対応への期待が高かった。第4因子（「学校の安全対策への安心」因子）については、いずれの要因にも有意な差はみられなかった。

分析から、小学校1年生の母親は、自身の小学校への適応に関わる心配や期待よりも、子ども自身の小学校への適応に関わる具体的な不安や期待をより強く感じていることがうかがわれた。そして、自身の適応への不安は、第1子よりも第2子以降の方が低減されており、小学校での経験を重ねることでそのシステムを理解し、不安が少なくなると考えられた。

また、「子どもの適応への不安」と、「学校の個人対応への期待」には、子どもの性別による違いがみられた。「子どもの適応への不安」は、女子では、第1子よりも第2子以降の方が不安の程度が低下しており、保護者の経験があると女子については、適応への不安が少なくなることが示された。「学校の個人対応への期待」についても、交互作用は有意ではなかったが、探索的に出生順位ごとに性別の影響を検討した結果、第2子以降の場合、男子よりも女子の方ほうが得点が低いと考えられた。一方、男子の場合は、「子どもの適応への不安」、「学校の個人対応への期待」のいずれにおいても、出生順位によって不安や期待の程度が低減されるという傾向はみられなかった。

3. 子どもの小学校生活に心配事がある場合の対処方法について

Table5は、「お子さんの小学校での生活に何か心配事がある場合に、どのように対処するか」、の質問に対して回答のあった具体的な対処方法について、小学校1年生の子どもの出生順位と性別ごとに分類したものである。自由記述のため、件数はのべ数である。

Table5　子どもの小学校生活に心配事がある場合の対処方法

	第1子（N=68）				第2子以降（N=36）			
	女子（N=26）回答22人		男子（N=42）回答34人		女子（N=14）回答9人		男子（N=22）回答21人	
	人	%	人	%	人	%	人	%
連絡帳に書いて先生に連絡する	14	63.64	24	70.59	6	66.67	13	61.90
学校に電話して先生と話をする	1	4.55	4	11.76	2	22.22	6	28.57
直接会って先生と話をする	4	18.18	3	8.82	4	44.44	6	28.57
子ども本人と話をする	3	13.64	7	20.59	2	22.22	2	9.52
他の保護者と話す	2	9.09	6	17.65	1	11.11	2	9.52
しばらく様子をみる	7	31.82	10	29.41	4	44.44	2	9.52

具体的な対処方法としては、「連絡帳に書いて先生に連絡する」（回答例；「連絡帳で担任の先生に問い合わせる」）、「学校に電話して先生と話をする」（回答例；「放課後先生に電話連絡する」）、「直接会って先生と話をする」（回答例；「直接学校へ行って先生と話をする」）、「子ども本人と話をする」（回答例；「子どもの話を聞く」）、「他の保護者と話す」（回答例；「同じクラスのお母さんにきく」）、「しばらく様子をみる」（回答例；「本人が対処できるかしばらく様子をみる」）、の6つの対処方法が挙げられた。中でも、「連絡帳に書いて先生に連絡する」が最も多く挙げられていることから、連絡帳による連絡が保護者と担任教員との間で、定着していることがうかがわれた。ただし、たとえば10名の保護者は、「まずは連絡帳で連絡して、それでもだめなら電話をしたり、直接学校で話をしたりする」という対処の流れを回答しており、連絡帳はあくまでも最初の連絡方法であり、それでも問題が解決しない場合は、電話や来校して直接話をするという対処の流れも見てとれた。また、「連絡帳は子どもも見るので、先生に直接連絡する」という回答も複数みられ、連絡帳では対応できないことがあることも示された。

さらに、第2子以降の男子の保護者以外では、「しばらく様子をみる」という対処法が、「連絡帳」に次いで多くなっており、すぐには教員に連絡をせず、教員に相談すべきことなのかどうかを家庭で検討している様子もうかがわれた。

全体的考察

富山（2014）では、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、小学校1年生の保護者に対して、自由記述による調査を行い、親が必要としている情報や、親が抱えている具体的な小学校への不安や期待についての資料を収集した。その結果、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、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示された。

そこで、本調査は、小学校1年生の保護者が小学校に対して抱いている不安や期待の構造について具体的に把握することを主な目的とし、富山（2014）の調査で得られた資料をもとに作成した調査項目を用いて、小学校1年生の保護者を対象にした質問紙調査を行った。具体的には、

小学校入学後の不安と期待に関わる尺度(20項目)(富山(2014)で挙げられた具体的な記述を参考に作成)についての5段階での回答の分析を行い、子どもの小学校での生活に、何か心配事がある場合の対処方法についての自由記述の分析も加えた。

その結果、まず今回作成した20項目については、因子分析(主因子法・Promax回転)の結果、子ども自身の小学校への適応に関わる項目に代表される「子どもの適応への不安」因子、保護者自身の小学校への適応に関わる項目に代表される「保護者の適応への不安」因子、学校の個人に対する対応に関わる項目に代表される「学校の個人対応への期待」因子、学校の安全対策に関わる項目に代表される「学校の安全対策への安心」因子の4つの因子が抽出された。

各因子の下位尺度得点に関する分析からは、「子どもの適応への不安」因子得点と「学校の個人対応への期待」因子得点が、「保護者の適応への不安」因子得点と「学校の安全対策への安心」因子得点よりも、有意に高いことが示され、保護者の中では、自身の小学校への適応よりも、子ども自身の小学校への適応に関わる不安や期待の方が大きいことがうかがわれた。つまり、保護者の子どもの小学校入学後の不安と期待の内容としては、自身への不安よりも、まずは子どもが小学校という新しい環境に慣れることができるのか、学習についていけるのか、友だちと仲良くできるのか、先生は自分の子どもにきちんと対応してくれるのか、先生と直接話をする時間を持てるのか、といったことに対する不安や期待が大きいことが示された。

また、「子どもの適応への不安」では、女子の場合は、第1子よりも第2子以降の方が保護者の不安の程度が低下していた。さらに、「学校の個人対応への期待」についても、第2子以降の場合、男子よりも女子の方ほうが得点が低いと考えられた。男子の場合は、いずれにおいても出生順位の影響はみられなかった。このことから、保護者が小学校での経験を重ねると、女子については子どもが学校に適応できるかを心配する程度が減少し、個別対応への期待も男子に対してよりも低くなることが示された。小学生では心理的発達において女子の方が男子より成熟が早いと指摘されており、たとえば、友人の気分を害さないように配慮したり，既存の関係を維持したりする「配慮のスキル」については、小学2年生の時点ですでに女子の方が高いことが示されている(井上・吉田, 2008)。女子の場合に、第2子以降になると母親の不安が減ったり、個別対応の必要性を感じる程度が減ったりすることは、女子の心理的発達の程度が男子よりも進んでいることと関連しているのかもしれない。一方、「学校の個人対応への期待」では、男子の保護者の方が女子の保護者よりも細やかな「個別対応」を求めていることが示された。

「保護者の適応への不安」では、第1子の方が第2子以降よりも、保護者の不安の度合いが高かった。つまり、保護者自身も小学校のシステムに慣れていない第1子の入学後の方が、自分が先生や他の保護者とうまくやっていけるかどうかといったことに対する不安の程度が高いことが示された。そして、小学校での経験を重ねることでそのシステムを理解し、不安が少なくなると考えられた。この結果は、富山 (2014) の、不安についての第1子の母親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(たとえば：「学校からの配布物の内容が分からなくて困ることがある」「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」)が、多く挙げられていたこととも一致する。ただし、今回の調査では「保護者の適応への不安」の因子得点は、平均値が2点台となっており、必ずしも全体として不安の程度が高いとはいえない。今回の調査では比較基準となる統制された得点がないため、

単純に保護者自身の学校への適応への不安が低いとはいえないが、今後は学年別のデータを収集するなどして、「保護者の適応への不安」の程度についてより詳細に検討する必要があるだろう。

最後に、子どもの小学校での生活に、何か心配事がある場合の具体的な対処方法としては、「連絡帳」を利用する方法が最も多く挙げられていた。ただし、連絡帳はあくまでも最初の連絡方法であり、それでも問題が解決しない場合は、電話や来校して直接話をするという対処の流れも見てとれた。

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では、自分が小学校のシステムに慣れないことへの不安よりも、まずは子どもが小学校という新しい環境に慣れることができるのか、先生は自分の子どもに個別にきちんと対応してくれるのか、といったことに対する不安や期待が大きいことが示された。そして、このような「不安」を解消するためには、子どもの学校での学習内容、学習環境、教員の対応の仕方など教育カリキュラムについてより詳細な情報を提供し、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、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、などの小学校独自のシステムを入学当初からきちんと保護者に説明することが必要である。おそらく、このような情報提供や説明は、既に各小学校で、ある程度は行われていることであろう。しかし、保護者とのよりよい連携のためには、保護者に対して本当に必要とされている情報を十分に提供できているかを常に確認し、わかりやすいプリントの作成を心がけ、連絡帳を中心とした連絡に対して即時に対応する、といった姿勢が重要であることを、今一度、小学校側にも理解してもらう必要があると考える。

今後は、今回の結果をもとに更に質問項目を精査し、小学校1年生の保護者だけでなく、他学年の保護者も含む横断的な調査や、一つの学年の保護者の意識の変化を縦断的に検討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必要な知見を得たいと考えている。

引用文献

井上清子・吉田敦子（2008）．児童のソーシャル・スキル（1）－性差を中心に－　文教大学教育学部紀要，42, 19-26.

神長美津子（2006）．幼小連携を進める視点は何か―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.

丹羽さがの・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.

富山尚子（2014）．小学校への適応に向けて－小学1年生の保護者の意識－　東京成徳大学子ども学部紀要，3，P9-17.

小学校教職課程における算数教育に関する講義の実践
――事前・事後アンケートからみえた成果と課題――

増　田　有　紀

Ⅰ．はじめに

近年，国内の幼児教育・保育系の私立大学では，小学校教諭免許状取得のための教職課程が新たに認定される傾向が継続している（文部科学省，2013）。表1に，2001年から2007年までの小学校教員養成の課程認定の状況を示す（山崎，2008）。表1によれば，2001年より徐々に私立大学での認定数が増加し，2006年以降は国公立大学を超える数となっている。

[表1]小学校教諭免許状取得の課程認定の状況（山崎，2008）

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
国立大学	49	51	51	51	51	51	51
公立大学	3	3	3	3	2	2	2
私立大学	41	41	42	44	50	64	96
短大	35	35	32	33	33	33	33
大学院	76	77	76	77	79	82	85
専攻科	8	8	10	10	11	11	9
短大専攻科				4	4	4	4
指定養成機関	2	2	2	2	2	2	2

また，2007年以降については，年間20校程度の割合で私立大学に小学校教諭免許状取得のための教職課程が認定されているが，教員養成学部として設置されるケースは僅少であり，幼児教育・保育系の学部において，従来の保育士資格，幼稚園教諭一種免許状に加え，小学校教諭一種免許状の取得が可能な課程を設置している場合が多い。

本学子ども学部では，2012年に小学校教諭免許状取得の課程が認定され，今年度より小学校教諭免許状に関わる教科・教職に関する科目が学部3年生を対象に，本格的に開講された。既存の幼保関係の資格・免許取得のカリキュラムを基盤に，小学校教諭免許状に関わる教科・教職に関する科目は3年次に開講され，小学校教育実習を4年次に実施するスケジュールとなっている。今年度，小学校教諭免許状を希望する学部3年生は28名であり，そのほとんどが保育士及び幼稚園教諭免許状も併せて取得を希望している。従って，他資格・免許の取得と並行しながら，限られた時数内で小学校教諭として最小限必要な資質・能力を習得し，就職へつなげるための効果的な教職指導を確立していく必要がある。

その際，教科教育に関する実践的指導力を備えた質の高い小学校教員の養成が望まれる状況を無視することはできない（例えば，文部科学省，2005を参照）。ところが，小学校教諭を希望する学生の自然科学系の教科に対する興味・関心度は他教科・科目に比べて低く，義務教育修了程度の学習に苦手意識や不安を覚える学生も少なくない。実際，小学校教諭免許状の取得を希望する学部3年生を対象に，小学校から高等学校までの主要教科に対する印象を調査した結果，28名中13名が「小学校では算数は得意（好き）であったが，中学校以降数学が苦手（嫌い）になった」と回答した。

このような状況を鑑み，算数・数学に対する学生の興味・関心や学習意欲を高めながら，最小限必要な算数・数学の知識を身につけることを視野に入れた算数・数学教育に関する教科・教職科目のカリキュラムや指導のあり方を検討する必要性があると考えた。そのためには，3年次に開講される教職に関する科目「算数科指導法（前期）」及び教科に関する科目「算数（後期）」の授業内容や授業方法，教材など具体的なレベルで考察しながら，各々の講義の位置づけをより明確にすることが先決である。そこで，本稿では，今年度前期「算数科指導法」で実践した内容と，事前・事後アンケートによる受講生の反応を報告するとともに，今後の課題を検討する。

2. 事前アンケートの実施と結果

(1) 事前アンケートの目的と方法

「算数科指導法」の受講生の算数･数学に対する学習状況の実態や講義に対する要望を把握し，講義の内容や方法を考察するために，初回（2014年4月）に受講生28名（男子7名，女子21名）を対象に事前アンケートを実施した。なお，同時期に尋ねた卒業後の希望進路については，28名中8名は小学校教諭，残りはその他（保育職，一般就職など）を希望と回答している。質問事項は表2の通りである。

[表2] 事前アンケートの質問事項

1）小学校から高校までの算数・数学について，「得意」，「不得意」，「どちらでもない」から1つを選択。
2）小学校から高校までの算数・数学で，得意だった内容，不得意だった内容について（自由記述）
3）大学受験における数学の使用について，「マーク式」，「記述式」，「マーク式･記述式両方」，「使用していない」から1つを選択。
4）授業に対する要望等について（自由記述）

本講義に対する要望のほか，算数・数学に対する興味や関心の程度について調べるために，小学校から高等学校までの算数・数学に対する意識を尋ねた。また，講義で取り扱う内容や方法の手がかりを得るために，小学校から高校までの算数･数学で，得意だった内容，不得意だった内容について尋ねるとともに，1問目及び2問目と大学受験での数学の使用率に関連性があるかどうかも調べた。

(2)事前アンケートの結果

小学校算数，中学校数学，高等学校数学Ⅰ（数学Ⅰは履修率100％）に対する得意・不得意に関する学生の意識に関して表3に示す。受講生の約96%が「算数は得意/どちらでもない」と答えた一方，半数以上が「数学Ⅰは不得意である」と回答している。また，不得意と感じる時期についても，小学校算数は3.6％であるのに対し，中学校数学では35.7%，数学Ⅰでは46.4％であり，本講義の受講生間においても，学年の上昇に伴い算数・数学の苦手意識が高まる傾向がみられることがわかる。また，「数学Ⅰが得意」と回答した25%は全員，小学校算数，中学校数学も得意であると回答しており，小学校算数や中学校数学の段階で不得意と感じた場合，その意識が改善される可能性は低いことが明らかになった。

[表3]小・中・高の算数・数学に対する意識

	得意	どちらでもない	不得意
小学校算数	75.0%	21.4%	3.6%
中学校数学	42.9.%	21.4%	35.7%
高等学校（数学Ⅰ）	25.0%	28.6%	46.4%

また，内容については，平面図形の面積や長さを求めること(6名)，確率(5名)，計算全般(10名)を得意と回答する学生が多くみられた。その一方で，不得意であった内容としては，関数(13名)や，図形の証明(13名)，証明全般(5名)，空間図形(3名)を苦手とする回答がみられた。特に，関数については，グラフの座標や式を求めること，図形の証明については，証明において記号を使用しながら記述することを苦手としていた。数学独特の記号や文字を使用し説明することを苦手とする学生は，証明場面に限らず，関数の場面でも多くみられている(増田，2013)。数学独特の文字や記号は，中学校数学以降使用する場面が増え，このことが中学校以降の数学に対して苦手意識を持つ要因であることが考えられる。

なお，質問1及び質問2の結果に大学受験での数学の使用率(28.6%)や，卒業後の希望進路(小学校，保育職，その他の三つに分けて比較)による差はみられなかった。

最後に，質問4における授業に対する要望は，①算数・数学に対する苦手意識があり，講義に不安を感じていると思われるもの，②苦手意識はある一方で，講義に期待を抱いていると思われるもの，③教員採用試験に関するもの，の三つに大別することができた。主な回答内容(性別・希望進路)を以下に示す。

①算数・数学に対する苦手意識があり，講義に不安を感じていると思われるもの

・算数・数学への抵抗感をなくしたいです(女子・保育職)。
・全くできないのでどんどん問題を解いていきたい(男子・小学校)。
・算数はあまり好きでないですが，問題を解いて教え方を知りたい(女子，保育職)。
・高校の数学が全くできないので，お世話になります(男子，小学校)。

②苦手意識はある一方で，講義に期待を抱いていると思われるもの

・問題を解いたりすることは好きなので，算数を好きになれるようになりたい（男子，小学校）。

・算数は苦手だけど好きなので楽しみたい(女子，保育職)。
・小学校免許に必要な教科で算数が一番楽しみにしていたので，頑張ります。自分が小さいころ苦手だったので，教え方を工夫して子どもたちに苦手意識を持たせないようにしたいです(女子，小学校)。

③教員採用試験に関するもの
・採用試験が不安なので，数学の対策をしてほしい(男子，小学校)。
・採用試験の問題をたくさん解きながら，学びたい(女子，小学校)。

3.「算数科指導法」の実施

上述のアンケート結果を踏まえ，「算数科指導法」を実施した。表4に講義内容を示す。

[表4] 講義内容

1	オリエンテーション，事前アンケートの実施
2	全国学力・学習状況調査の結果にみる算数に関する学習状況と今日的課題
3	算数科の目標と内容
4・5	「数と計算」領域の目標と内容(数の分類，四則計算の意味など)
6・7	「量と測定」領域の目標と内容(長さの測定体験，授業観察)
8	「図形」領域の目標と内容，授業観察
9	「数量関係」領域の目標と内容
10～12	模擬授業の準備(学習指導案の作成など)
13・14	模擬授業の実施(グループ，20分程度)
15	講義のまとめ，事後アンケートの実施

講義では，算数・数学の知識を身に着けながら，学習指導要領や教科書を用いて，算数科の各領域で扱う内容の理解を深めることを目的としている。そこで，前半では，算数科の目標と各領域の内容について複数回に分けて講義するとともに，事前アンケートで要望の多かった算数・数学に関する問題演習（小学校教員採用試験の過去問題を各回2問程度）を毎回実施した。各領域の内容を扱う回(第4回～第9回)では，学習指導要領の解説に合わせて，教科書や教材を提示しながら，体験的な活動を取り入れた。

例えば，「量と測定」領域では一般に，「測定指導の四段階[注1]」に従って指導することが望ましいとされているため，長さを事例にリボンを用いて四段階の過程を体験してもらった。また，「図形」領域においては，工作用紙を用いて立方体の展開図を複数作成してもらい，受講生同士で比較・検討した。その後，同内容授業（小学校3年生，「箱の形の展開」）をビデオで閲覧し，授業の進め方や子どもの反応等について解説を行うことで，算数の授業を構成・実施するイメージを持つことができるように工夫した。「数量関係」領域についても同様に，変わり方比べ（小学校2年生）に関する教科書をもとに子どもの反応や教師の発問等について話し合った後，授業を閲覧した。

また，後半（第10回以降）については，後期に開講される教科に関する科目の講義（15回）も筆者が担当する予定であり，そちらと連動したカリキュラムを構成することが可能であったため，前半の各領域の説明と同様引き続き，算数の授業を具体的にイメージすることや，教材研究の重要性を実感できるよう，ビデオによる授業観察，学習指導案の作成，模擬授業の実施を取り入れることとした。

4. 事後アンケートの実施と結果

(1) 事後アンケートの概要

最終回（2014年7月）に事後アンケート（受講生28名を対象）を実施した。はじめに，全15回の講義内容について，それぞれ印象に残っているかどうかを尋ねた後，残っている場合には具体的な内容・場面やその理由を記述してもらった。また，後期「算数」の講義で扱ってほしい内容，継続してほしい内容などについて，自由記述欄を併せて設けた。

(2) 事後アンケート結果

アンケートの結果，講義の前半（第1回～第9回）で最も印象に残った内容は，「図形」領域における「立方体の展開図」（82%）であり，「実際に箱を使って事前に考えた後で，（授業を見て）子どもたちの色々な考えを聞いて驚いた。」，「展開図を色々考えるのが難しかった。」などの意見がみられた。続いて反応が高かった内容は，「毎回実施した算数・数学の問題演習」（78%）であり，「授業の始めにずっとやっていて，公式などを思い出したり新しく知ったりしたから」などの回答がみられた。次いで，長さに関する「測定指導の四段階」を体験する内容（73%），「数量関係」領域における変わり方比べの授業観察（65%）であり，各領域の説明と併せた観察・実測等による体験的な活動や，ビデオによる授業観察は，学生の印象に残りやすいことがわかった。また，後半の模擬授業については，半数以上の受講生が「自ら作業をしたことで印象に残った。」と回答しており，自身が行った場面だけでなく，他の受講生が授業を行ったことも同程度印象に残る結果であった。前期の段階ではあるが，学習指導案の作成や模擬授業の実施をすることは，算数の授業を具体的にイメージすることに有効であることがわかった。

さらに，希望進路によって印象に残る内容が異なる傾向もみられた。例えば，「数と計算」領域の数の分類や四則計算の意味については，保育職希望の方が印象に残ったと多く回答し，特に分数の除法の意味を挙げていた。内容構成にあたり，希望進路を加味することも考えられる。

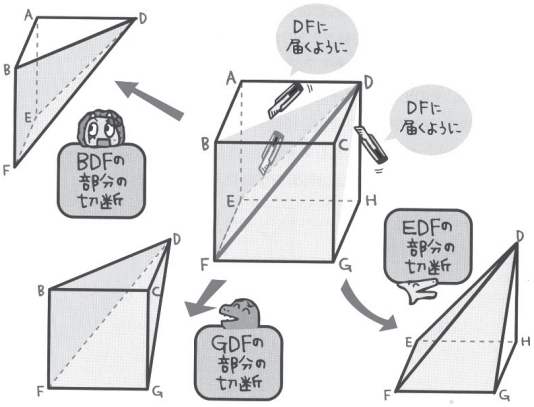
5. アンケート結果に基づいた授業実践の試みと課題

(1) 四角錐の体積に関する授業実践

上述の事前・事後アンケートの結果から，空間図形に対し，中学校数学や高等学校数学では，「得意であった」と回答する学生と「苦手であった」と回答する学生が混在してみられた一方で，「算数科指導法」の講義における立方体の展開図に関する内容は肯定的な印象の回答が多くみられることがわかった。そこで，受講生の空間図形に対する興味・関心をより深めてもらうため

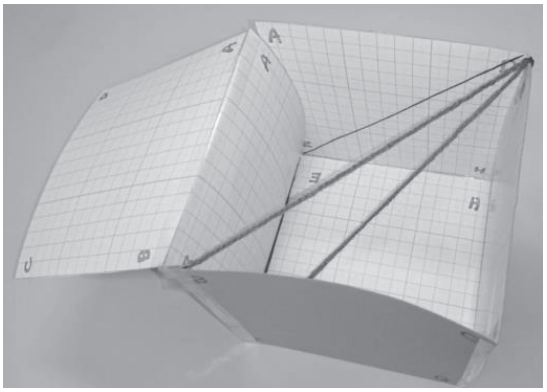
に，内藤（2004）を参考に後期「算数」の授業において，四角錐の体積に関する授業実践を行った。

四角錐の体積は，現行の学習指導要領では小学校6年生の学習内容である。角錐の体積は「底面積×高さ÷3」を用いて求積できるが，厳密には積分を用いて証明する必要があるが，小学校算数では説明の一手段として，立方体の面を底面として同じ大きさの四角錐に分割することで開設する方法がある（図1）。



［図1］立方体の分割と角錐の体積
（芹沢，2006，p.42より）

授業でははじめに，小学校算数で学習する空間図形（角錐，円錐，角柱，円柱，球）の特徴や求積の方法について，実物を提示しながら確認した。その際，角錐の求積の方法については受講生全員（30名，うち28名は前期「算数科指導法」を履修済み）が知っていた。次に，立方体の展開図に関して前期の講義で扱った内容を確認するとともに，展開図を再度作成してもらった。その後，作成した立方体を分割することで，角錐の求積の方法の意味が捉えられることを示し，分割の方法（写真1）を考えることとした。



［写真1］立方体の分割

その過程で，受講生が困惑する場面がいくつかみられた。例えば，展開図の状態で立方体の辺や頂点の位置関係を把握することができず，写真1のように記号が記せない学生がみられた。また，空間図形の対角線の意味や，分割の意味（同一平面上の2点を通ることで分割されること）の理解に困難を示す学生も3割ほどみられたため，そのような受講生に対しては分割するための対角線を順番に助言していき，最終的には全員が写真1のような立体を作成することができた。その後，同形の錐体が三つあることを確認し，「底面積×高さ÷3」の意味と比較しながら授業を終えた。

(2) 授業に対する反応と検討課題

授業終了後の感想では，空間図形に対する理解に関する肯定的な意見が7割程度みられたが，その一方で否定的な意見もみられた。その一部を以下に示す。

［肯定的な意見］

・実際に作って三つの四角錐がどのように入っているかがわかってよかった。（女子，保育職）

・空間図形が苦手だったので，二次元上で想像するよりもわかりやすかった。（女子，小学校）

［否定的な意見］

・立体でやってみると，普段平面でやっていることを改めてやると頭がこんがらがって大変だった。子どもには難しいと感じた。（男子，小学校）

・どのサイズの四角錐が3つ入るのか，一つでも作った方がわかりやすいと感じた。（女子，小学校）

［写真2］授業の様子

否定的な意見を回答した学生（男子・小学校）は，実際授業内で展開図の状態から立方体の辺や頂点の位置関係を把握することに困難を示していた。また，写真1のような立体から三つの同形の四角錐をイメージすることに困難を示す学生もみられることが明らかになった。このような学生に対しては，実際に粘土などを用いて三つの角錐に切断することや，四角錐から立方体を作成すること等の手立てが考えられる。

6. おわりに

今回は，学生の講義に対する要望や反応を調べ，角錐の体積について実践した。今後は，内藤（2004）で挙げられている他の教材や，他大学等における授業実践（松岡，2014）を参照しながら，他領域に関しても具体的な教材を用いた講義を受講生の状況に合わせて実施し，その成果を考察していく必要がある。そして，最終的には，それらの内容を教科・教職科目のカリキュラムとして検討していきたい。

注

1）「量と測定」領域に関する基本的な量（速度や濃度などの連続量を除く離散量）の指導においては，一般に以下のような「測定指導の4段階」を経ることが望ましいとされている。

・第段階「直接比較」…もののどの大きさや状態を測ろうとしているのかを把握するために，端を揃えて並べ目で見て比べる段階。

・第2段階「間接比較」…「直接比較」のように比べるものの端を揃えて並べ，比較できない場合，量の性質である推移律や保存性を利用し，可動性のある任意の同じ量を媒介とした大小比較をする段階。

・第3段階「任意単位による測定」…任意の大きさを基準に数値化し，測定値を比べることで，大小関係の把握に加え，大小の差を知る段階。

・第4段階「普遍単位による測定」…世界共通の普遍的な単位（例えばメートル法など）を用い，測定値を比較する段階。

主要引用・参考文献

内藤浩忠（2004）「『算数科研究』の授業と今後の課題」，香川大学教育実践総合研究，第8号，pp.105-111.

日本教材学会（2013）『教材事典－教材研究の理論と実践－』，東京堂出版.

増田有紀（2013）「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～」，東京成徳大学子ども学部研究紀要，第3号，pp.29-38.

松岡学（2014）「小学校教員養成における興味・関心を育てる算数教育の取組み」，大阪樟蔭女子大学研究紀要，第4巻，pp.147-157.

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（2014年10月30日確認）.

文部科学省（2008）「小学校学習指導要領解説 算数編」，東洋館出版社.

文部科学省（2013）「平成24年度課程認定に係る申請及び認定大学等数について」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/icsFiles/afieldfile/2013/04/04/13308301.pdf（2014年10月30日確認）.

山崎博敏（2008）「国立教員養成学部主流の時代から一般学部との並立の時代へ―学校教員の供給構造の変化―」，BERD（ベネッセ教育研究開発センター），第14号，pp.19-23.

芹沢光雄（2006）『立方体を切ってみよう―いろいろな図形―』，よしざわ先生の「なぜ？」に答える数の本，第4巻，日本評論社.

女性の主婦化と母子関係の情緒化：親子関係不安を手がかりに

石　黒　万里子

Ⅰ．はじめに

1．課題設定

本稿は，親子関係の変容を示す指標として，女性の「主婦化」と母子関係の「情緒化」をとりあげ，子育て中の女性による母子間の情緒的関係に対する不安（親子関係不安）の有無について，子育て中の女性とその母親の就業状態の異同との関連から検討することを通して，近代家族の特徴である生活様式としての「主婦化」と，心性としての「情緒化」との関連について検討しようとするものである。

近代家族は家族成員同士の「情緒化」を特徴とする（落合 2004）が，日本の場合，夫婦関係よりも親子関係，とりわけ母子間の情緒的関係の強さが指摘されてきた（姫岡ほか編 1974：75；柏木 2004：30）。「情緒的専業母」を良しとする近代家族的規範は，時として母親に対して情緒的負担や不安を強いるものであり，そもそも近代家族的子育て形態は，子育てに適していなかったのではないかという指摘もなされている（牧野 2009）。

専業主婦の方が有職女性よりも子育て不安が高いという見解は，『平成10年版厚生白書』においても採り上げられ，その背景としては，社会的孤立や相談相手の無さが指摘されている。この事態への対応策として，2002年厚生労働省による「少子化対策プラスワン」は，仕事と家庭の両立だけでなく，子育てを担う全ての家庭を社会全体で支えることを目標にし，主に専業主婦や育児休業中の母親のネットワークづくりを志向した「つどいの広場」事業が開始されるなど，いわゆる「在宅育児」への支援が推進されてきた。

本稿は，上記のような社会的孤立を主な内容とする子育て不安に対し，母子間の情緒的関係に対する不安に着目するものである。現代は「親子関係の希薄化」が社会問題として指摘される一方で，実際には親子関係はますます濃密化しているという（濱名2011）。子育て不安とはすなわち，子育てに対する意識の高さの表れであり，不安の高まりは，子どもと積極的にコミュニケーションをとり，子どもを理解しようとする親が増えていることの反映とも捉えられる（広井 2010: 78-9）。そこで検討されるべきは，こうした母子間における人間関係上の良好さへの志向の高まりが，家族の変容を示すもう一つの指標である，女性の「主婦化」とどのように関わるのかということである。

2．女性の主婦化の影響

女性の「主婦化」は，現在アジア女性の多くが経験している，家族の変容の一つである（落合

ほか編 2007）。先行研究における「主婦化」は，具体的には，⑴女性の年齢別労働力率が結婚・出産・子育て期に低下すること（マクロレベル）によって把握されるが，他方で，より個別の親子関係に着目すれば，⑵自身の母親は就労していたが，自身は専業主婦になるという，母子間での就業状態の異同（ミクロレベル）として把握されよう。このうち本稿は，主婦化が子育て中の女性の心性におよぼす影響についてミクロに検討するため，より女性個人の意識形成に影響を及ぼすと考えられる⑵の側面に着目し，女性自身が主婦であるかどうかだけでなく，女性自身の子ども時代の母親の就業状態からの軌跡（Bourdieu, P.）に着目し，主婦化を経験しているかどうかを指標とする。

家族とは，重要な準拠集団（Merton 1957=1961）のひとつである。山岡（2002）によれば，母親は，家族や子育て仲間といった準拠集団との親和性が高いと，子育て不安が低い傾向がみられるという。換言すれば，準拠集団としての出身家族と結婚後の家族との間で異なる集団的規範を経験することは，時として，子育てという集団的規範の伝達に大いに関わる実践において，母親の葛藤を生み出すのではないだろうか。

以上の問題関心に基づき，Ⅱ．では，「主婦化」と「情緒化」を鍵概念とする先行研究から得られる知見と，本稿が取り組む分析課題について確認したい。

Ⅱ．先行研究と仮説設定

1．女性の育児不安の研究

これまでの母親の育児不安に関する研究では，牧野（1981，1982，1983，1988など）や岩田（2000），松田（2006）に代表されるように，夫の子育てへの関与の少なさや，母親の人的ネットワークの狭さが，育児不安の要因として指摘されてきた。山根（2000：31）は，「育児不安などの研究と育児ネットワーク研究は研究史上，いわば表裏の関係にある」と指摘する。また先行研究では，専業主婦の不安が有職女性よりも高いことが指摘されている（経済企画庁 1998；深谷編 2008など）[(1)]。

こうした指摘は，専業主婦の母親が子育て責任を一身に担うという近代家族の子育て方略が，母親の社会的孤立へと結びつき，そうした状況が不安へと結実することを明らかにした点で意義深い。子育て不安の内実を，社会との結びつきの希薄さからくる疎外感や孤独感ととらえれば，専業主婦の方がより不安が高いというこれらネットワーク要因論の見地は，妥当であると考えられる。

さらにネットワーク要因論とは異なる，近代家族規範や母親の心性に着目した育児不安に関する指摘もある。旧中産階級のように直接的に相続できる家業や財産をもたない，新中産階級における世代的再生産の難しさや，近代家族的な母親役割をめぐる葛藤や矛盾，自身が母親役割を果たせていないという「罪悪感」（Ball 2003）が，子育てにおける「不安」として表出しているという（山田 2000；Ball 2003；内田 2008）。

これらの研究が示すような，母親の心理状態への関心の高まりこそ，家族の「情緒化」のひとつの徴候として捉えることもできる。ただしこれらの先行研究は，母子関係の情緒化そのものに対する負担感について，その要因を明らかにしたものではない。これまで育児不安を測定する尺度として用いられている指標とは，「一般的疲労感」・「一般的気力の低下」・「イライラの

状態」・「育児不安徴候」・「育児意欲の低下」（牧野 1982）に代表されるように，漠然とした心理的負担感をとらえたものや，あるいは社会的孤立や子育て知識・経験の不足に関するものが多い。

2. 母親の就業が子どもにおよぼす影響に関する研究

加えて本稿で着目するのは，自身の母親は子育て期に就業していたが，自身は専業母となることで主婦「化」を経験した女性である。主婦化は，必ずしも専業母が排他的に子育て責任を担うという子育て様式に帰結するとは限らない（落合ほか編 2007）が，実際には子育ての開始が主婦化の大きな契機となっている。

主婦化の進行は，母親の就業が子どもに与える影響に対する関心を高めたといえよう。母親の就業が子どもに与える影響については，海外ではゴットフライド（Gottfried and Gottfried 1988=1996），日本でも菅原（2003）など多くの研究蓄積があり，これらの総括的なレビューとしては末盛(2005)がある。先行研究では概ね，母親の就業は子どもに対して影響をもたないこと，あるいは就業継続する母親の子どもは独立心が有意に高いこと（末盛，2002）など，母親の就業についてのポジティブな結果が示されている。

これらの先行研究について末盛(2005)は，父母の階層的地位を統制しておらず，分析対象がいわゆる「ミドルクラスの共働き家族」に偏っているという，社会階層的要因への視点の欠如を指摘している。さらに輿石(2005)や武井ほか(2007)が指摘するように，母親の就業状態が子どもに与える影響とは，母親側の要因だけで一義的に決まるものではなく，子ども側の要因からも影響を受けるものである。

子育て中の女性の子育て不安には，女性自身の生育環境が関連していることも指摘されており，「家庭の温かさの欠如」や「家族間の問題」は，不安を高めるという（深谷編 2008：41）。これら以外に子育て不安と関連する女性の生育環境要因としては，女性にとっての自身の母親の就労状況が想定されよう。子育て中の女性にとって自身の母親は，子育てにおける最も身近な役割モデルを提供すると考えられるからである。

3. 仮説と方法

1. 2. で確認した先行研究からは，子育て中の女性の社会的孤立や知識・経験の不足とは異なる側面で，良好な親子関係への重圧すなわち情緒的負担感に対し，子育て中の女性の母親の就業の有無が影響を及ぼす可能性が示唆された。

そこで以下の部分では，⑴子育て中の女性による親子関係に対する情緒的な子育て不安について，⑵子育て中の女性とその母親との，世代間での就業状態の異同との関わりから分析する。

本稿で検証する仮説は次のものである[(2)]。

「主婦化を経験した女性は，親子関係に関する不安が高い。」

Ⅲ．分析

1. データの概要

本分析で用いるデータは，2006年11月～12月に筆者らが実施した，「子どもの教育に関する

実態調査」の回答の一部である。同質問紙調査は，１都７県（東京都，神奈川県，千葉県，埼玉県，茨城県，栃木県，群馬県，山梨県）の満３歳～中学３年生の子ども3,000名を層化２段確率比例抽出し，その男性保護者・女性保護者計6,000名を対象に郵送法により実施され，有効回答数2,283票（世帯回収率44.03％）を得たものである[3]。本分析ではそのうち，子育て中の女性本人とその母親の就業状況，加えて本人が就学前の時期に保育所を経験しているかどうかが明らかであった，512票を用いる。保育所への入所には，保護者の就労や病気などにより「保育に欠ける」（児童福祉法第24条）ことが要件となっている[4]。したがって保育所への入所経験は，就学前の時期になんらかの理由で「保育に欠ける」と公的に判断されたことを示し，母親が主に就労していたと回答していることと合わせて，自身の子ども期に母親が就業していたことが推定される。

本分析で対象とする子育て中の女性は，平均年齢39.44歳（最高57歳，最低24歳），子ども数平均2.12人（最高５人，最低１人）であった。また，サンプリングの対象となった子どもの平均年齢は9.16歳（就学前児童23.8％，小学生47.7％，中学生28.5％），男児51.6％，女児48.4％であった。

子育て不安に関する項目は，子どもとの情緒的つながりへの関心を示す指標として，「自分と子どもとの関係が，うまくいっているか不安になる」（以下「親子関係不安」）を用いる。また比較のために，従来の子育て不安研究で用いられてきた不安尺度に近いものとして，「子育てばかりで，社会から取り残されていく感じがする」（以下「孤立不安」）を用いる。回答はそれぞれ５件法（「毎日ある」，「よくある」，「時々ある」，「あまりない」，「まったくない」）である。なお分析上，無回答は欠損値とした。

2. 母親―本人の就業パターンと子育て不安

母－本人の就業状態のパターンは，表１の４類型となる[5]。女性が専業主婦であることと子育て不安との関係について，５件法の回答のうち「毎日ある」+「よくある」+「時々ある」を選択した集団を不安有群とし，独立性の検定を行ったところ，親子関係不安有群は，専業主婦のうち35.1％，有職女性のうち31.7％であり，有意差はみられなかった（χ^2=0.632, n.s.）。これは，孤立不安有群が，専業主婦47.9％＞有職女性17.6％（χ^2=52.979, p<0.001）で，専業主婦に有意に多いことと対照的である。

では女性の主婦「化」は，親子関係不安とどのように関係するのだろうか。

回答者のうち，現在専業主婦である女性（Ⅲ＋Ⅳ）は36.7％である。また就業状態のパターンとして一番多いのは，母親は専業主婦で本人は有職であるパターンⅡ（34.4％）である。

親子関係不安については，自身の母親が就業していて本人は専業主婦となった女性は，他と比較して高い値を示している（42.9%> Ⅰ，Ⅱ，Ⅲの平均31.5％，χ^2=3.199, p<0.1）。それは，孤立不安については，母親の就業状態にかかわらず，専業主婦の女性（Ⅲ・Ⅳ）の不安が高いことと対照的である。図1が示すように，「主婦化」を経験した女性は，親子関係に関して不安を覚える割合が高い傾向がある。

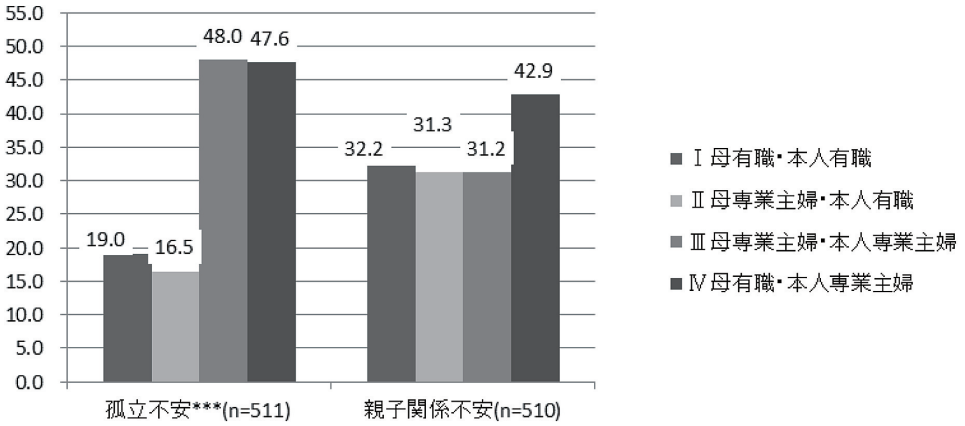
Ⅳ．結語

本分析から得られた知見は次の通りである。

表1　就業パターンの類型(n=512)

	本人有職[注3]	本人専業主婦[注4]
母有職[注1]	Ⅰ(28.9%)	Ⅳ(12.3%)
母専業主婦[注2]	Ⅱ(34.4%)	Ⅲ(24.4%)

注１：「母有職」とは，「あなたの母親がなされていた主なお仕事」について聞いた設問で「無職・専業主婦」以外を選択し，かつ「あなたご自身の教育経験」について聞いた設問で「保育園」を選択した回答者である。
注２：「母専業主婦」とは，「あなたの母親がなされていた主なお仕事」について聞いた設問で「無職・専業主婦」を選択し，かつ「あなたご自身の教育経験」について聞いた設問で「保育園」を選択していない回答者である。
注３：「本人有職」とは，「あなたの現在のお仕事(パート含む)」につい聞いた設問で「無職・専業主婦」以外を選択した全ての回答者を合計したものである。
注４：「本人専業主婦」とは，「あなたの現在のお仕事(パート含む)」について聞いた設問で「無職・専業主婦」を選択した回答者である。



***p<0.001
注：数値は，不安有群(毎日ある＋よくある＋時々ある)の割合を示す.

図1　女性の子育て不安(母－本人の就業パターン別，%)

孤立不安については，女性の母親の就業状態に関わらず，女性自身が専業主婦の方が，有意に不安が大きい。これに対し親子関係不安については，自身の母親が就業していて，自身は専業主婦となった女性の方が，自身の母親も女性自身も専業主婦であることと比較して，不安が高いことがわかった。

母親の子育て不安についてはこれまで，母親のネットワークの有無が主な要因とされてきた。本分析で用いたデータによる先行研究(石黒 2008)においても,「相談相手がいない」という，人的ネットワークの狭さが，子育て不安を全般的に高めることが確認されている。

しかし，子育て不安の内実や要因はそれだけではないと考えられる。先行研究において，子育て不安が高いことが指摘されてきた専業主婦は，親子関係不安については，有職女性よりも高いとは言えなかった。また専業主婦の中では，自身の母親は有職である女性の方が，自身の母親も専業主婦であった女性と比較して，親子関係不安が高いことが確認された。情緒的な親子関係への配慮は，母親とは異なり自身は専業主婦となり，主婦化を経験した女性に多くみられるのである。

本分析で対象とした子育て中の女性は，子育てで悩んだときに特に参考にする意見や情報の

提供者として，過半数の61.3％が「親」と回答している（複数回答）。この回答傾向について，母－本人の４つの就業パターン（表１）による有意な差はみられない（χ^2=2.59, n.s.）。自身の親は，就業状態の違いにかかわらず，子育てにおける重要な準拠枠を提供してくれる存在である。したがって自身の母親の子育て環境と，自分自身の子育て環境が異なるという事実は，子育て中の女性にとって，少なからずネガティブな感情として表出するのかもしれない。ただし，自身は有職で，母親は専業主婦である女性（就業パターンⅡ）は，必ずしも他のカテゴリーと比較して親子関係不安を有しているとはいえない。すなわち，単に母子間で子育て様式が異なっているというだけでなく，「主婦化」こそが，親子関係と関係していると考えられる。

専業主婦にとって，自身の母親との就業状態の違いが，孤立不安には影響をもたず，子どもとの関係についての不安に影響をおよぼす点については，孤立不安に関しては，主婦「化」というよりも，現状として専業主婦であるという事実の効果が大きいと考えられる。一方で，主婦「化」は，情緒化とリンクして，子育て中の女性に葛藤をもたらしていると考えられる。近代化のプロセスとしての生活様式の主婦化は，心性としては親子関係に関する情緒的負担感として表出する可能性がある。

最後に本研究に残された課題を確認したい。第一に，自身の母親は就業していた専業主婦が，親子関係に不安を感じていることの理由としては，自身の母親も自身も専業主婦である場合（就業パターンⅢ）と違い，母子密着しがちな近代家族的母親役割規範に馴染みが薄いがゆえに，その戸惑いが子どもに対する不安として現出していることが推測されるが，その検証は未だ残されている[6]。片岡（1996，1997）によれば，男性は出身階層よりも現在の所属階層の文化評価パターンへと同化する場合が多いが，女性は結婚による下降移動の影響を受けず，出身階層の文化評価パターンを維持する。すなわち女性は男性と異なり，結婚後も，出身階層のハビトゥス[7]（性向）を保持している場合があるという。女性の階層移動におけるこうした特徴を子育てに当てはめれば，社会移動を経験した女性は，出身階層で形成された準拠枠を保持したまま，新しい社会階層において子育てに臨む可能性があるということであり，こうした状況が，母親にとって葛藤を生じさせる可能性が考えられる。

第二に，専業主婦である女性にとって，母親が有職であったことが親子関係不安の高さと関係することが明らかとなったが，それでは母親のどのような職種や働き方が，どのように影響するのかという分析は残されている。

第三に，本分析の対象となった子育て中の女性の多くは，1970年代，すなわち既婚女性における専業主婦の割合がピークで，女性の年齢別労働力率におけるM字型が顕著であり，また母性がもっとも強調された時代に子ども期を過ごしている。本分析の中で特徴的な集団として浮かび上がった，自身の母親は就労していた専業主婦の女性は，マクロレベルで「主婦化」が一般化した時期に就労する母親と子ども期を過ごし，「脱主婦化」が進行する時期に自身は専業主婦として子育てを経験している。そうした時代背景を踏まえたコーホート分析も必要である。

これら残された課題の検証と，それを踏まえた子育て不安の軽減に向けた方策の検討は，稿を改めたい。

【注】

(1)ただし専業主婦と有職母親とでは，子育てに関し不安が高い項目が異なることも指摘されている（八重樫・小河 2002など）。

(2)以下本稿においては，特に表記が無い限り，「本人」とは分析対象である子育て中の女性を指し，「母」とは子育て中の女性にとっての母親，「父」とは子育て中の女性にとっての父親，「夫」とは子育て中の女性にとっての男性配偶者を指す。

(3)同調査は，片岡編（2008）の一部である。本データの利用に関し，研究代表者の駒澤大学片岡栄美先生の許可を得た。記して謝意を表したい。

(4)「保育に欠ける」状態とは，具体的には保護者が以下の項目のいずれかに該当し，かつ同居の親族その他の者が当該児童を保育することができない状態である（児童福祉法施行令第27条）。「(1)昼間労働することを常態としていること。(2)妊娠中であるか又は出産後間がないこと。(3)疾病にかかり，若しくは負傷し，又は精神若しくは身体に障害を有していること。(4)同居の親族を常時介護していること。(5)震災，風水害，火災その他の災害の復旧に当たっていること。(6)前各号に類する状態にあること。」

(5)子育て中の女性の母親のうち，有職者の職種は「販売･サービス職」36.1%，「ブルーカラー職」26.8%，「事務職」18.8%，「専門職」14.1%，「管理職」4.2%であった。

(6)「母親は，仕事より育児を優先させたほうがよい」という意見についての賛成割合は，専業主婦84.5%＞有職女性73.7%（χ^2=16.4, p<0.001）で，専業主婦の女性の方が高い。このデータを専業主婦だけにしぼると，母親も専業主婦であった女性86.2%，母親は有職である女性83.2%（χ^2=0.66, n.s.）と，女性の母親の就業状態による違いはみられない。

(7)「ハビトゥス」とは，ブルデュー（Bourdieu, 1980=1988）の用語であり，個人や集団に備わった，過去の経験によって形成された認識枠組や，実践を産出する原理を指す。

【引用文献】

Ball S. J. , 2003, *Class Strategies and the Education Market: the Middle Classes and Social Advantage,* London: Routledge.

Bourdieu P., 1980, *Le sens pratique,* Éditions de Minuit.（今村仁司･港道隆訳,1988,『実践感覚 1』みすず書房，今村仁司・福井憲彦・塚原史・港道隆訳，1990，『実践感覚 2』みすず書房）。

深谷昌志編，2008，『育児不安の国際比較』学文社。

福田佳織・畠山千佳・高橋道子，2005，「母親の就業は娘の被養育経験認知，内的ワーキングモデル，子どもへの敏感性に影響を及ぼすのか」『学校教育学研究論集』（東京学芸大学）11：29-38。

Gottfried A.E., and Gottfried A.W. eds., 1988, *Maternal Employment and Children's Development,* New York：Plenum Press.（佐々木保行監訳，1996，『母親の就労と子どもの発達――縦断的研究』ブレーン出版）。

濱名陽子，2011，「幼児教育の変化と幼児教育の社会学」『教育社会学研究』88：87-102。

姫岡勤・上子武次・増田光吉編，1974，『現代のしつけと親子関係』川島書店。

広井多鶴子，2010，「親の養育態度としつけ」広井多鶴子・小玉亮子編『現代の親子問題――な

ぜ親と子が「問題」なのか』日本図書センター，47-94。
石黒万里子，2008,「子育て不安の社会的要因：人的ネットワーク・情報資源・階層意識」片岡栄美編『子どものしつけ・教育戦略の社会学的研究：階層性・公共性・プライヴァタイゼーション』2005-2007年度科学研究費補助金研究成果報告書（研究課題番号：17330183）,駒澤大学，21-31。
岩田美香，2000,『現代社会の育児不安』家政教育社。
柏木惠子，2004,「序論・人間の親子関係」有賀美和子・篠目清美・東京女子大学女性学研究所編,『親子関係のゆくえ』勁草書房。
片岡栄美，1996,「階級のハビトゥスとしての文化弁別力とその社会的構成――文化評価におけるディスタンクシオンの感覚」『理論と方法』11(1)：1-20。
――――，1997,「家族の再生産戦略としての文化資本の相続」『家族社会学研究』9：23-38。
片岡栄美編，2008,『子どものしつけ・教育戦略の社会学的研究：階層性・公共性・プライヴァタイゼーション』2005-2007年度科学研究費補助金研究成果報告書（研究課題番号：17330183）,駒澤大学。
川井尚，恒次欽也，庄司順一，千賀悠子，加藤博仁，安藤朗子，中村敬，谷口和加子，佐藤紀子，恒次欽也，2000,「育児不安のタイプとその臨床的研究(7)子ども総研式・育児支援質問紙（ミレニアム版）の手引きの作成」『日本子ども家庭総合研究所紀要』37：159-180.
経済企画庁，1998,『平成９年度 国民生活選好度調査――女性のライフスタイルをめぐる国民意識――勤労、家庭、教育』。
奥石薫,2005,『育児不安の発生機序と対処方略』風間書房。
牧野カツコ，1981,「育児における<不安>について」『家庭教育研究所紀要』2：41-51。
――――，1982,「乳幼児をもつ母親の生活と〈育児不安〉」『家庭教育研究所紀要』3：34-56。
――――，1983,「働く母親と育児不安」『家庭教育研究所紀要』4：67-76。
――――，1988,「<育児不安>の概念とその影響要因についての再検討」『家庭教育研究所紀要』10：23-31。
――――，2009,「子育ての場という家族幻想――近代家族における子育て機能の衰退――」『家族社会学研究』21(1)，7-16。
松田宣子，2006,『現代の母親の抱える育児不安・ストレス要因に対する育児グループの効果に関する研究』2003-2005年度科学研究費補助金研究成果報告書（研究課題番号：15592317）神戸大学。
Merton R.K., 1957, *Social Theory and Social Structure,* revised edition, New York: The Free Press.（森東吾・森好夫・金沢実・中島竜太郎訳，1961,『社会理論と社会構造』みすず書房）。
落合恵美子，2004,『21世紀家族へ――家族の戦後体制の見かた・超えかた　第３版』有斐閣。
落合恵美子・山根真理・宮坂靖子編，2007,『アジアの家族とジェンダー』勁草書房。
末盛慶，2002,「母親の就業は子どもに影響を及ぼすのか――職業経歴による差異」『家族社会学研究』13(2)：103-112。
――――，2005,「母親の就業状態が子どもに与える影響：先行研究の概観と今後の展望」『日本福祉大学社会福祉論集』112：117-132。

菅原ますみ，2003,「母親の就労は子どもの問題行動をうむか――３歳児神話の検証」柏木惠子・高橋惠子編『心理学とジェンダー』有斐閣，11-16。

武井祐子・寺崎正治・門田昌子，2007,「幼児の気質特徴が養育者の育児不安に及ぼす影響」『川崎医療福祉学会誌』16(2)：221-227。

内田良，2008,「家族と子ども――本質主義からの脱却」天童睦子編『知識伝達の構造――教育社会学の展開』世界思想社，99-115。

渡辺朝子，2006,「母親の就業が子どもに与える影響―その意識を規定する要因の分析―」『日本版General Social Surveys 研究論文集[5]　JGSSで見た日本人の意識と行動』：179-189。

八重樫牧子・小河孝則，2002,「母親の子育て不安と母親の就労形態との関連性に関する研究」『川崎医療福祉学会誌』12(2)：219-239。

山岡テイ，2002,「準拠集団への関わりが母親の育児意識・行動に及ぼす影響――子育て支援の視点から」『大学院年報』（立正大学大学院文学研究科）20：193-205。

山田昌弘，2000,「『よりよい子育て』に追い込まれる母親たち」目黒依子・矢澤澄子編『少子化時代のジェンダーと母親意識』新曜社，69-87。

山根真理，2000,「育児不安と家族の危機」清水新二編『家族問題―危機と存続』ミネルヴァ書房，21-40。

保育者養成課程学生による職業的進路のセカンドチョイス
――保育者との共通点についての認識に注目して――

吉　田　直　哉
田　口　賢太郎

1．問題の所在、本研究の視角[1]

本研究を導く最も根底的な関心は、保育者養成課程の学生（以下では「保育学生」という）が、いかなるパーソナリティ特性を規範化し、内在化してゆくかというプロセスの解明（さらには、その描出）にある。というのも、保育者としての職業的適性（およびその基盤）は、パーソナリティ特性のカテゴリーによって記述されるからであり、保育学生にとっての保育者養成課程における学修のシークエンスは、このような職業的適性のカテゴリーに、自己システムを準拠させてゆく過程に他ならないからである。

そもそも、我々の興味を喚起させたのは、「保育学生は、独特の（人格的）雰囲気を持っているのではないか」という、感覚的な評価（いわゆるステレオタイプ）が、一般的にしばしば表明されるという事実である。例えば、「元気である」、「明るい」、「素朴である」、「素直である」などの特性が、保育学生に特徴的な性格として語られてきた。これらの性格上の特徴は、「保育者に求められる資質」として挙げられる項目と、共通していることが多い[2]。それは、言い換えれば、保育者として必要とされている性格が、もともと、保育者を目指す若者たちが備えている素質や気質であると考えられていることの表れでもあると言える。このような「保育者らしさ＝保育学生らしさ」は、もともと学生が「持っているもの」である、あるいは、「天性」のものであり、（必ずしも「遺伝」ではないにしても）保育者養成課程に入学した時には、既に備えているべき資質として、当然視されていることが多い[3]。言い換えれば、これらの「保育者らしさ＝保育学生らしさ」は、養成課程に入学する以前から、その学生が培い、養っておくことが期待されているような気質的な性格なのである。これらの性格が、保育者養成課程の学修過程の中で、「そうあるべきもの」として規範化されてゆくと同時に、「周りの学生がそうである」という「事実」を学生が認識することによって、学生は「自分も（ヨリ）そうなりたい、そうなろう」と動機づけられることになる。「保育者らしさ＝保育学生らしさ」は、もともと学生が備えていた性格的な特性を、「保育者養成課程」という社会集団が、規範的な強制力をもって維持・強化してゆくという意味で、「文化」なのである[4]。

本稿は、そのような「集団的文化」としての「保育者らしさ＝保育学生らしさ」を規定する一要因であるところの、保育学生の職業的な思い入れ（メンタリティ、心性）の一端を明らかにすることを試みるものである。すでに指摘したように、このような「メンタリティ」というような心

理的要素が、現在のところ、保育者としての職業的「適性」として、規範化されている事実があるからである。

その職業的「メンタリティ」を明らかにするために、本稿では、保育学生が、養成課程への入学時にもつ「職業意識」に注目する。本稿の短期的な目標は、保育者養成課程に在籍する学生による、職業選択における「次善」的な選択（セカンドチョイス）を明らかにすることによって、学生の職業的意識、就職活動への意識、進路選択の岐路に関する心性（メンタリティ）を浮き彫りにすることである。保育学生が、保育者になることを職業選択の第一選択（ファーストチョイス）としていることは、少なくとも、保育者養成課程に入学した当初は、ほとんど自明であるといえよう。しかし、学生が、いかなる逡巡（戸惑い、迷い）、そして「選択」のプロセスを経て、そのような「保育者」になるという決断をするに至ったのかは、保育学生自身にとっても反省的にとらえられることはなかった。また、保育者養成校の教員にとっても、「保育者を目指さなかったとしたら」という「可能性」あるいは「反実仮想」の問題は、端的に非現実であるという点で、とりわけて検討される価値はなく、保育者を目指すようになる心性自体が集団として構成されていく「文化」と密接であるという広い視野のもとに眺められてこなかったし、動的なプロセスとして把握することにも照準されてこなかったため、可視化されてこなかったと言えるだろう。

ただ、保育学生の、保育職に対するイメージ調査は、すでに先行研究においても多く取り上げられてきてはいる。例えば、「保育者とはどういう職業だと思うか」や、「保育者になるために、必要と思われるのはどのようなことか」などの質問項目を軸にした調査、研究報告は数多く存在している[5]。

しかしながら、実際に保育職に就いた経験を未だ持たない学生に対して、なぜ保育職を選択した（あるいは、しようとしている）のか、という理由を質問しても、保育職に関する理解やイメージが、一般市民のそれと大差ない保育学生からは、いわば紋切り型の陳腐な回答しか得られないことは容易に予想されうる。本稿で取り上げる調査では、学生が「（保育者を選ぶことによって）選ばなかった（選べなかった＝選ぶことを諦めた）」職業と、保育職を比較させ、その共通点を回答させた。それによって、学生の抱く保育者イメージの特性を、「セカンドチョイス」の職業イメージと対比させることが可能になり、より鮮明に把握することができると思われるのである。

2. 本研究の概要

本調査においては、(1)「保育者にならないならば、就いていたであろう職業は何か」、(2)「保育者と、その職業の共通点は何か」という二つの質問項目が、質問紙によって学生に対して示された。回答は自由記述式であり、職業名を複数にわたって回答することを制限はしなかった。質問紙調査は、東京成徳大学子ども学部1年生を対象として開講される保育士資格必修科目「保育者論」の授業中に実施された（2013年10月4日。科目担当者は吉田直哉）。有効回答数は140名であった。なお、複数の職業名が回答として記入された場合には、そのうち、筆頭に掲げられた職業を「セカンドチョイス」としての回答と見なした。

3. 調査結果の分析

以下においては、学生が任意に挙げた職業名を、共通性の高い職業カテゴリーへと分類することを試みる。

職業選択のセカンドチョイスとしての回答に見られる全体的な傾向としては、「対人関係」を主軸とした業種の希望が多いことが指摘できるだろう。回答が特に多かったのは、看護、介護などの医療･福祉系と、販売、観光、美容などのサーヴィス業などの希望である。具体的には、医療系としては、「看護師」、「理学療法士」、「マッサージ師」などが挙げられる（13名）。一方、福祉系としては、「社会福祉士」、「介護福祉士」、「心理カウンセラー」などが挙げられる（11名）。美容系としては、「美容師」、「ネイリスト」、「エステティシャン」などが挙げられる（22名）。これらは、主として、女性顧客を対象とする美容に携わる職種であると言えよう。

サーヴィス業としては、「ホテル従業員」、「観光業」、「ブライダルプランナー」、「キャビンアテンダント（客室乗務員）」などのサーヴィスそのものを提供する業種から、アパレル、雑貨などの「販売員」のように、商品の売買を通して、顧客との人格的な接触（いわゆる「接客」）を伴う職種も見られた（9名）。

その他に、保育職との強い類似性が意識される職業としては、「教師」が挙げられた（10名）。両者をつなぐ共通項は、「子ども」を「教育する」、あるいは「教える」という、子どもとの関係性である。やはり、保育が対象とする乳幼児と、年齢が近接する初等教育（小学校教諭）が挙げられることが多く、中等教育の教員への希望は見られなかった。さらに、「英語」、「音楽」など、幼児教育のカリキュラムに含まれる内容と強い繋がりを持つ教科を専門領域、自分のアピールポイント（得意分野）としたいという意識が見られる。

一方で、アート系、スポーツ系など、特定のスキルを活かすスペシャリストも挙げられた。スペシャリストと言っても、純粋に技術を高め、それをデモンストレートする純粋な（対自的）プロフェッショナル（アーティスト、アスリート）というよりは、「コーチ」、「インストラクター」など、そのスキルについて「教育」したり、「伝達」したりするという（対他的）要素が、そこに含められることが多い。前者としては「イラストレーター」、後者としては、「エレクトーンのデモンストレーター」、「スポーツインストラクター」、「ダンスインストラクター」、「テニスコーチ」などが挙げられる（5名）。ここには、自分の得意とする「実技」を、他者に対して「教える」ということを職業にしたいという希望が表れている。

その他には、一般事務（「OL」、「公務員」）、受付など、旧来からの女性による寡占的な職種のほか、「調理師」、「栄養士」などの職種も、少数ではあるが挙げられた（3名）。これらの職種と、保育職との共通点は、格段強く意識されてはいない（共通点は「特にない」という回答に反映されている）。これらの選択の背景には、「女の職業」として、「保育者」がそれらの職業と並列されて選択の俎上に載せられたという事情があるのであろう。学生が、「女の仕事」であるということ以外に、「保育者」とそれらの職業の共通点は挙げられなかったのも、そのためであると思われる。

特筆すべきは、この他に「動物」と関わりをもつ職業が多く挙げられた（10名）という点である。具体的には、「獣医」、「アニマルセラピスト」、「トリマー」、「水族館の飼育員」などの職種である。

そこでは、動物に接することによってもたらされる「癒し」がキーワードとして挙げられる。「動物」との関わりを通して、「他者を癒したい」という志向と並んで、「動物」と接することで、「自分自身も癒されたい」という志向が示された。このことから、学生が保育職に対して、ヒーリングの要素を予期していることが伺われる。そのヒーリングの要素とは、「子どもを癒したい」という能動的な癒しのみならず、「子どもに癒されたい」という、受動的な癒しも含むものである。決して、「癒し」とは一方的な行為と考えられているのではなく、「癒し＝癒される」という、相互作用的な営みであると意識化されていることが示唆される。

またさらに、教育職に限らず、「英語」を使う職業を挙げる学生が多かったことも留意に値するだろう（11名）。多様な人々と「コミュニケーションがとれる」ことへの志向が、英語を使う職種への希望を生じさせている。「英語」とは、いわば他者とのコミュニケーションツールとして意識されているのであり、英語そのものに熟達していきたいという自己目的的な研鑽の対象としてではなく、あくまで英語が手段的に捉えられているということである[6]。

以上のことは、保育学生においては、このようなコミュニケーションを介する職種への内発的な動機づけが強いことを伺わせる。

4. 本研究から示唆される「保育者らしさ」のもつ心理的要素

保育学生が抱く、保育職とセカンドチョイスに共通する職業的選好としては、「人と関わる＝接する」点が強く意識されていることが、本調査の結果から示唆される。その具体的な表れとして、「人が喜ぶ姿を見たい」、「笑顔になってほしい」、「人の幸せに関わりたい」、「人の役に立ちたい」など、顧客に対してポジティヴな感情的作用をもたらすことが、精神的報酬と見なされるような職業が多く挙げられるのである。

その一方で、自分が秀でた技術を伝達することに喜びを見いだす「技術伝達系」とも言うべき職種への希望も多い。そこでは、「教える」という、教育的な関係性そのものへの選好も目立つ。それがよりソフトとなった形で、「世話」をしたい、「育てたい」というような、自分と比較して「幼弱」な存在に対する「ケア志向」ともいうべき傾向性も見出される。「ケア志向」の特色としては、「ケアすることによって、自分自身もケアされる」という、ケアのもつ相互作用的な側面が意識化されることが挙げられる[7]。

以上から明らかなように、学生の保育者イメージとは、**①対人接触への志向**、**②伝達（教育）的関与への志向**、**③ケア志向**という三つの志向によって特徴づけられていることが、本調査から示唆されるのである。ただし、これらの志向は、いわば、理念型ideal typesであり、実際の学生の保育職へのイメージは、これらの志向の二つまたは三つの要素を同時にあわせ持ったり、あるいは融合させていることは、十分に想定されうることであるという点に注意を促しておきたい。

5. 本研究の保育者養成課程に対する示唆

以上における行論を要約すれば、以下のようになる。三つの志向パターンとして抽出された

ように、保育学生の職業的志向性とは、他者と関わり、他者と共に変化すること、その変化を促すこと、それによって自己に対してポジティヴな感情的フィードバックが伴うことなどから成り立つものであるということができる。

我々、すなわち保育者養成校の教員が意識化しておくべきことは、これらの職業的志向性が、学生の「もともと」の特性であるというように当然視されているという事態であり、そして、それらの志向性が、就職選抜の中で要求されることによって、規範化されているという事実である。保育者養成課程は、当然のことながら、青年期に至るまでの「キャリア教育」の集大成としての意味づけを負わされていることを考慮に入れるのであれば、それらの志向性が求められているという事態と、その事態が学生にとって持つ意味を、学生に自覚化されるようなコンテンツを、専門科目のカリキュラムに内在化させていくべきだろう。

その際に、特に留意を要するであろうことは、近年とみに主張されている「保育者の専門職化」と、これらの志向性との間に伏在している葛藤である。「もともと」持っていられるような、人格的な諸特性を、さらに強化することだけが保育者養成課程の使命であるとするならば、そこにおける教育・指導のシークエンスは、単に、学生の備えている特性の助長を目的とするものに過ぎないということになり、そのような養成プロセスは、「専門的知識・技術の長期間にわたる訓練」によって成し遂げられるであろうはずの専門職養成のものとはおおよそ言いがたいからである[8]。

かといって、それらの諸特性を備えていることが、保育者として職務を遂行する上での基本的な要請であることを否定しえないとするのであれば、それらの特性が、どのような場面で、どのような行為として現れるのかという、「技術」的表現のあり方が記述され、学生に提示されるべきである。同時に、それらの「技術」的表現の仕方が、「実践知」として、どのように習得・蓄積されていくのか、あるいは、それらの「技術」的表現の仕方とは、はたして、先輩格の保育者から後輩に対して、「伝達」されうるものなのかどうか、という点にまで遡行しながら、「教育方法」として、どのような伝達方法をとれば、それらの特性をもつと見なされるような「技術」的表現が可能となるのかという点が議論されてゆかなければならないであろう。

保育者養成のプロセスの中で、ともすれば我々は、保育における実践知は、「現場」にあり、それは言語によっては伝達不可能であるがゆえに、実践への「周辺的参加」によるほかに獲得することはできない、というような一種の不可知論へと、導かれがちである。保育における実践知が、言語によっては伝達困難であるということと、本稿において検証してきた保育者としての特性が、「気質」的なものとして把握されがちであるということは、暗黙の関連をもつのかもしれない。というのも、実践知が伝達不可能なものであるがゆえに、その実践知を獲得するためには、理解能力intelligenceというよりは感受性sensitivityという、より人格的な素地が重要であると見なされかねないからである。そして、保育の現場における体験は、究極的には、具体的・個人的なものであるほかないために、ますます個性や人格と絡みついたものとして捉えられてしまう。それゆえ、普遍性や客観性を追求する「言語」というものは、そこでは「中身のない理解」と見なされて、主観的な実践的経験の「重さ」の前で解体されてしまいやすい。

我々は、保育者養成において、あまりに、「心」あるいは「人格」というカテゴリーに依存しすぎてきたのではないか。「保育の心mind」が議論されることはあったが、「保育の頭mind」が議

論される機会があまりに乏しかったのではないか。この、保育におけるmindの分裂という深淵を、如何にして架橋してゆくべきか、という問いこそが、今、我々に突き付けられているのである。

我々は、保育における実践知の伝達可能性、言い換えれば、言語化の可能性を、さらに真剣に検討してゆくという課題を、今まさに背負っているのであろうし、その課題は、保育学生に対する教育可能性educabilityの増大という、より遠大な目標へと向けた道程の基点でもあるはずである。その道程の中途には、現行の保育者養成課程における「保育の本質・目的の理解に関する科目」「保育の対象理解に関する科目」と、「基礎技能」「保育実習」との間にある隔絶を、言語化された知の体系を構築してきた前者の側から編み直してゆくという、「決死の跳躍」の試みが行われなければならないはずなのである。繰り返すが、保育をめぐる「語り得ぬもの」について、我々は、「語り続けなければならない」。少なくとも、「語ろうと試み続けなければならない」。その果てなき試行の蓄積こそが、「保育学」というロゴスの礎石となりゆくであろうことは、想像に難くないからである。

参考文献

阿部和子ほか　2012　『保育者論』萌文書林。
網野武博ほか　2006　『これからの保育者にもとめられること』ひかりのくに。
石川昭義ほか編著　2015　『保育者のためのキャリア形成論』建帛社。
小川博久　2013　『保育者養成論』萌文書林。
戸田有一ほか編著　2011　『保育における感情労働：保育者の専門性を考える視点として』北大路書房。
永井聖二ほか編　2011　『幼児教育の世界』学文社。
平井信義　1986　『保育者のために』新曜社。
吉田直哉　2012　「保育者養成課程学生が抱く理想的保育者像とアイデンティティ：その双極性構造に着目して」『香川短期大学紀要』（40）。

注

1　本稿は、日本保育学会第67回大会（大阪総合保育大学、2014年5月17日）における口頭研究発表時の読み上げ原稿（筆頭発表者は吉田であり、読み上げ原稿の草稿執筆も吉田が担当した。田口（香川短期大学）はその連名発表者である）に、吉田と田口の両名が、共同して大幅な加筆修正を施したものである。なお、当該の発表時には、共同発表者として名を連ねて頂いたお茶の水女子大学大学院生（人間文化創成科学研究科・人間発達科学専攻博士課程）である竹山貴子氏には、本稿をまとめるに当たって貴重なご意見をいくつか頂戴した。ここに記して、氏に対する謝意を表したい。とはいえ、本稿の全体にわたる最終的な記述に関しては、前述のように、田口と吉田が全体を共同して検討したうえで決定しており、両者が共同して文責を負うものであることをお断りしておきたい。

2　例えば、これらの特性は、保育実習時に、実習先保育所から学生に求められる「要望」として、保育学生ないしは養成校に提示されることが多い。この「要望」は、学生にとってはそれを拒否することは事実上不可能に近く（それを「拒否」することは、保育者になるというキャリアを諦めることに直結するという点において、自己排除を意味する）、「規範」として提示されているに等しいことは明らかである。

3　逆に、ここに挙げられたような性格的な資質を備えていない学生は、養成校の教員、あるいは周囲の保育学生から、「保育者に向いていない＝不適格である」という烙印を押されてしまうのである。そして、そのような評価にしたがって、「私は保育者に向いていない」というネガティヴな自己評価が生じてく

ると思われる。それは、就職先として保育所や幼稚園等を選ばない、言い換えれば「保育者になることを諦める」という自己選抜的な行動を誘発するであろう。

[4] ここで、保育「文化」を検討していく中で、念頭に置かれているのは、アメリカの文化人類学者、クリフォード・ギアーツによる「文化」の、以下のような古典的定義である。「文化は象徴に表現される意味のパターンで、歴史的に伝承されるものであり、人間が生活に関する知識と態度を伝承し、永続させ、発展させるために用いる、象徴的な形式に表現され伝承される概念の体系とを表している」（ギアーツ『文化の解釈学１』吉田禎吾ほか訳、岩波書店、1987年、p.148）。ギアーツの言う「象徴」とは、ここでの文脈に引き寄せて言うのであれば、保育者養成校の教員から与えられる「模範的」な先輩保育者の逸話であったり、あるいは、保育現場での実践経験がある教員であれば、教員自身がそのような「象徴」ともなりうるであろう。そのような、可視的なイメージに収斂され構造化される「知識と態度」（「保育者はこのようなことを身につけておかなければならない」、「保育者たるものこのような態度をとるべきである」）が、反復的に学生に提示されるのが、保育者養成校における学びであると言うことができるだろう。

[5] 例えば、心理学の見地からの先行研究としては、西山修ほか「保育者養成校に通う学生のアイデンティティと職業認知の構造」（『発達心理学研究』18(3)、2007年）、岩田昌子「保育者養成短大における学生の進路選択行動についての教育心理学的考察」（『鈴鹿短期大学紀要』（30）、2010年）などがあり、社会学的見地からの先行研究としては、中田奈月「保育者養成課程の学生による「保育者」カテゴリーの付与と引受」（『奈良佐保短期大学研究紀要』（15）、2008年）などが挙げられる。

[6] この点については、先に指摘した技術伝達系の職種への志向と、共通性を備えていることが指摘できるだろう。身に付けたいスキルは、あくまで、「対人接触」のための手段、いわば媒体として捉えられているのである。

[7] 保育学生が抱く「幼弱」な存在に対する「ケア志向」の特性に関しては、吉田直哉・田口賢太郎「保育学生の「子ども選好」メンタリティの構成要素(1)」および、田口･吉田「保育学生の「子ども選好」メンタリティの構成要素(2)」（『全国保育士養成協議会第53回研究大会研究発表論文集』、2014年）においても、部分的にではあるが、触れられている。

[8] 例えば、一般的な理解における「専門職」であることの条件は、次のようなものである（新保育士養成講座編纂委員会編『新保育士養成講座第12巻：保育者論』全国社会福祉協議会、2012年、p.93）。①そのメンバーになるのに長いトレーニングを必要とする（長期にわたる訓練）。②メンバー全員が、専門化した知識の集合体を分かちもっている（体系化された専門的知識の共有）、③ミッション、公益への強い責任感、一連の共有された価値観（公的な職業的倫理の共有）、④形式化された倫理綱領に同意された基準があり、それが社会に対するメンバーの道徳的義務を展開し、公益に奉仕することを確信させてくれること、⑤自律性と自己規制。以上の5つの条件を引き受けるのであれば、「気質（性格）」、「人間性」を強調する保育者養成は、それらの条件のうち、①長期にわたる訓練、②体系化された専門的知識の共有、という二つを満たさない。というのも、保育者としての資質のうち、「もともと」保育学生が備えていた「気質」が重要なのであれば、それは長期にわたったとはいえ、訓練で醸成されるものではありえなくなるであろうし、「人間性」を重視するのであれば、「知識」「技術」という訓練によって後天的に獲得される要素の重要性が低く見積もられるということになるだろうからである。

音楽教科書*CLUB MUSIK*の墺版と独版に関する考察

若　宮　由　美

1. 研究の目的

本研究は、「オーストリアではどのような音楽教育がなされているのか」、そして「どのような音楽教科書が使用されているか」という素朴な疑問を出発点にしている。筆者は、まずウィーンのギムナジウムに通う生徒と保護者にインタビューを実施し、学校で使用されている教科書と授業内容について調査した。インタビューにより特定された教科書が、“CLUB MUSIK”である。調査を進めるうちに、“CLUB MUSIK”はオーストリアのみならず、ドイツでも刊行され、使用されている事実が判明した。そこで本論では、同一教科書“CLUB MUSIK”のオーストリア版とドイツ版を比較分析し、両版の違いからそれぞれの国の音楽教育のあり方を探ることを目的とする[1)]。

2. 研究の方法

前述したように、最初にウィーン在住の生徒と親にインタビューを行い、次段階でインタビューで判明した教科書の分析調査を行った。

(2.1)インタビュー

インタビューの対象者は、ウィーン4区のヴィートナー・ギムナジウム[2)]の3年生（日本での中学1年生に相当）と保護者である。インタビューにより、オーストリアにおける音楽授業の様子と使用教科書等が明らかになった。また生徒は、「『音楽』という授業が時間割に組み込まれるのは、ギムナジウムに入ってからで、フォルクスシューレ（日本の小学1～4年生が通う学校）の時間割に音楽は存在せず、『事物科Sachunterricht』という授業時間で理科、社会等とともに音楽が扱われる」と語った[3)]。つまり、オーストリアでは、独立した「音楽」の授業は、中等教育になって初めて導入されるという点が確認できた。

(2.2.)教科書分析までの過程

インタビューにより、ウィーンのヴィートナー・ギムナジウムでは、“CLUB MUSIK”を音楽教科書として使用していることがわかった。“CLUB MUSIK”は、「総合的な音楽教科書」である。総合的な音楽教科書」とは、ひとつの事柄に偏らず、「歌唱 Vokales Musizieren」「楽器演奏 Instrumentales Musizieren」「ダンス Bewegen」「創作 Gestalten」「聴取 Hören」「音楽の基礎知識 Grundwissen」の諸領域[4)]が網羅的に扱われている教科書を指す。

そして、ドイツでも“CLUB MUSIK”というタイトルの音楽教科書が使用されていることが

わかった。そこで、両版が同一内容であるのかを調べるために分析を試みた。同じ題名の音楽教科書でありながら、両版には内容に差異が認められた。本論では、同一教科書の墺版と独版を精査することで、それぞれの国の音楽教育のあり方を考察していく。

尚、ドイツとオーストリアで異なるタイトルを持ちながら、内容が同一である音楽教科書が、2013/14年度にもうひとつ使用されていた。それは、ドイツの“Spielpläne”[5]とオーストリアの“Klangfarben”[6]である。両者の比較については、すでに『東京成徳大学こども学部紀要』第3号に掲載された若宮2014bで論じた。しかし、若宮2014bは、本稿で論じる“CLUB MUSIK”を研究するうちに出てきたテーマである。つまり、“CLUB MUSIK”の研究は、“Spielpläne”と“Klangfarben”の分析に先行するものであり、インタビューを研究の端緒としたより実践的な研究である。

3. オーストリアとドイツにおける教育制度と音楽教育

教科書分析に入る前に、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必要がある。両国の教育制度については、若宮2014bで言及した[7]。そこでも示した通り、両国の教育制度には違いがある。

(3.1)オーストリアの教育制度と音楽教科書

(3.1.1)オーストリアの教育制度

オーストリアの教育制度は、6～15歳までが義務教育である[8]。「初等教育」(4年, 6～10歳)は、主として「フォルクスシューレ Volksschule」で行われる。「中等教育」は10～18歳を対象とする。「中等教育」の最初の4年を「前期段階 Unterstufe」、残り4年を「後期段階 Oberstufe」と区分する[9]。尚、オーストリアでは、「中等教育」において新たに第１学年と呼ぶ方式を採用している。これは、就学年数を積算するドイツ方式と異なるが、本稿ではオーストリア式を用いる。

(3.1.2)オーストリアの音楽教科書

オーストリアにおいては、すべての教科で国が教科書を検定し、オーストリア教育芸術文化省Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur（BMUKK）が、年度ごとに使用可能な教科書リストを公表している。『2013/14年の教科書一覧』[10]は280頁に及び、音楽関連の教科書も、補遺まで含めると膨大な冊数に及ぶ。ただし、大部分は歌集、合唱・合奏曲集、楽器のレッスン本や、ある分野（人物、作品）に特化した本であり、「総合的な音楽教科書」は4種類にすぎない[11]。そして、「総合的な音楽教科書」は中等教育前期段階に集中しており、中等教育後期段階では、より専門的な領域別の教科書を選択することが、『教科書一覧』[12]からわかる。「総合的な音楽教科書」が中等教育前期段階にしか存在しない点は、オーストリアの特徴である[13]。4種類の「総合的な音楽教科書」を以下に示す。

1. *Wir lernen Musik.* Doblinger出版. 1980認定[14]
2. *Klangfarben.* öbv出版. 2005－06認定[15]
3. *Erlebnis Musik.* Ivo Haas出版. 2006－07認定[16]
4. *CLUB MUSIK.* Helbling出版. 2008－11認定

「総合的な音楽教科書」の中で、2013/14年の時点では“CLUB MUSIK”が最新の教科書である[17]。

(3.2) ドイツの教育制度と音楽教科書

(3.2.1) ドイツの教育制度

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、指導要領も州が定めている。ドイツの教育制度についても、若宮2014bで言及した[18]。州によって多少の差異はあるが、概ね「初等教育」（4年制）、「中等教育」（8 ～ 9年制）、「高等教育」に分類される。「初等教育」は「基礎学校Grundschule」で行われ、「中等教育」の段階には、「ギムナジウム Gymnasium」（8 ～ 9年制）、「実科学校Realschule」（6年制）、「基幹学校 Hauptschule」（5年制）がある[19]。義務教育は15歳までである。

オーストリアと異なり、「中等教育」の「前期段階 Unterstufe」を6年、「後期段階 Oberstufe」を3年に区分するのが一般的である。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。

(3.2.2) ドイツの音楽教科書

ドイツでは、音楽教育ならびにカリキュラムも、州によって異なる。したがって、音楽教科書の採択方法も州によって異なる。音楽の場合、個別審査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＝フォアポンメルン、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。残りの9州では個別審査を経て、教科書が認可される。研究対象である“CLUB MUSIK”の場合、バイエルン以外の15州の「ギムナジウム」ならびに「実科学校」で認可されている[20]。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15州では、同一教科書を使用できる状況を示唆する。

ドイツにおいては、中等教育前期段階を6年ととらえるので、「総合的な音楽教科書」も6学年分がセットになっているケースが多い。しかし、独版の“CLUB MUSIK”は、墺版と同様に、第4学年までの4学年分だけが刊行されている点が特徴である。

4. 研究の対象

研究の対象は、墺版と独版の音楽教科書“CLUB MUSIK”である。両版はいずれもヘルプリング社 Herbling Verlagによって出版されている[21]。この教科書は、オーストリアの3名の研究者、ヴァンケ Gerhard Wanke，グリッチュ Bernhard Gritsch，シャウスベルガー Maria Schausbergerによって執筆され、2008年に墺版第1巻が出版された。墺版は学年別の教科書として全4巻が2011年までに順次刊行された。

独版は、墺版を基にして制作された。独版では、墺版の著者に加えて、ライナース Uwe Reinersが共同執筆者に加わっている。書籍体裁は、2学年分を合本したハードカバー本である。

両版のデータは以下の通りである。

(a)墺版“CLUB MUSIK”

CLUB MUSIK 1, Arbeitsbuch［第1学年用］2008認定. 全103頁.
CLUB MUSIK 2, Arbeitsbuch［第2学年用］2008認定. 全96頁.
CLUB MUSIK 3, Arbeitsbuch［第3学年用］2009認定. 全112頁.
CLUB MUSIK 4, Arbeitsbuch［第4学年用］2011認定. 全112頁.

(b)独版“CLUB MUSIK”

CLUB MUSIK 1: Lehrwerk für die Sekundarstufe I Schülerbuch.［第1, 2学年用］2011年出版. 全196頁.
CLUB MUSIK 2: Lehrwerk für die Sekundarstufe I Schülerbuch.［第3, 4学年用］2012年出版. 全192頁.

5. 研究の概要

ここでは、“CLUB MUSIK”の塊版と独版の分析によって判明した事柄を考察する。“CLUB MUSIK”は、独版が2年分を合本しているため、塊版と独版の書籍体裁は異なるが、全巻の合計頁数はほぼ同じである。学習すべき分量に差はない。

(5.1)全体的な違い：文体の違い

塊版と独版を一見すると、体裁の違う同じ本という印象を受ける。しかし、まず重大な違いが認められる。それは文体の違いである。指導内容はまったく同じであるにもかかわらず、言葉使い、言い方は異なるのである。両版の第1巻30頁から例を引いてみよう。

[文体例１]

(a)塊版：Wir wollen die “Live-Übertragung” eines Konzerts im “Fernsehen” gestalten.
（訳：演奏会のテレビ生中継をしよう）

(b)独版：Ihr gestaltet die “Live-Übertragung” eines Konzerts.
（訳：君たちが演奏会の生中継をする）

(a)塊版では、主語に“wir”（一人称複数形）が使われており、「さあ、～をしよう」という形で文章が書かれている。一方、(b)独版では、主語に“ihr”（親称の二人称複数）が使われている。

次に、命令形の文章を同じ頁から例を引く。

[文体例２]

(a)塊版：Finde einen eigenen Titel für die Sendung!

(b)独版：Findet einen eigenen Titel für die Sendung!

日本語訳をすれば、訳はともに「生放送のタイトルをつけなさい」となる。しかし、(a)塊版の命令形は、一貫して親称の二人称単数形“du”が使われている。(b)独版では、命令形も、親称の二人称複数で書かれている。こうした文体の違いは、全巻に及ぶ[22)]。この点から、2つの国では、生徒と教師との関係が、本質的に異なることことがわかる。

(5.2)塊版の構成

内容分析のため、まず塊版全4巻のすべての単元を抽出し、**表１**にまとめた。表中の「巻」は使用学年を、１字下げの表記は小単元を示す。

表１：塙版“CLUB MUSIK”の単元構成

巻	章	単元 （小単元）
1	1	知り合いになる
	2	私たちの声
		呼吸/発声/共鳴体
	3	記譜法1
		音符と休符
		音符遊び
	4	音楽をする
		楽器を知ろう
		楽器をならしてみよう
	5	聴いてみよう
		よい響きと雑音
		「聴き取り」のオリエンテーション
	6	ボディパーカッション
	7	モーツァルト
		生涯/交響曲/ソナタ
	8	母音"O"
	9	拍節
		メトロノーム
		カノン/拍節練習
	10	ベートーヴェン
		エリーゼのために
		録音の注意
	11	記譜法2
		音高/オクターブ
		ハ長調の音階
	12	ダイナミクス（強弱）
		強弱記号
		ブルックナー
		ドヴォジャーク
	13	2部形式（リート形式）
		シューベルト
		ドイツ舞曲
	14	拍子
		拍子遊び
	15	アルプスから
	16	リズム
		拍からリズムへ
		付点音符
		リズムを続けよう
	17	母音"U"
	18	声を使って体験しよう
		遊園地で/音の通りで
		新しい音楽の声
	19	スコア
	20	音程
	21	変位記号
		変位記号を用いた長調の書き方
		変ロ長調/ニ長調の音階
	22	3部形式
		バッハ
		ピアノ
	23	ハイドン
	24	母音"A"
	25	物語を踊ろう：動物の謝肉祭
	26	ショーの舞台で
1	27	輪舞
	28	音楽市場で
	29	母音"I"
	30	音楽の構成要素
		「運命」の動機
	31	三和音
	32	テンポ
		速度記号
	33	母音"E"
	34	音色
		音の性格/音の絵
		楽器と音色
	35	南米のダンス音楽
2	1	楽しい始まり
	2	1年次の復習
	3	テレビの音楽
	4	特殊な拍子
		アウフタクト/様々な拍子
	5	行進曲
		凱旋・結婚・葬送行進曲
		アメリカのストリート行進曲とマーチングバンド
		行進してみよう
	6	ピーナッツ
	7	変位記号のついた音符
		異名同音
	8	"O"のラップ
	9	東ヨーロッパの民族音楽
	10	音楽的に反応してみよう
		フラフープを使った遊び
		ブラームス
	11	三連符
	12	変奏
		モーツァルトの「きらきら星変奏曲」
		旋律・リズム・性格変奏
	13	クリスマス
	14	シュトラウス・ファミリー
	15	"U"のラップ
	16	3度の音程と三和音
		三和音と音階を使った即興
	17	ラテン・アメリカの音楽
	18	シンコペーション
	19	声種と音域
	20	"A"のラップ
	21	全音音階
	22	ロンド
	23	短調
		長調から短調へ
		短調の音階
		ショパン
	24	"I"のラップ
	25	作曲家の工房
	26	オーストリアの民族音楽
	27	ペール・ギュント
	28	歌曲と歌詞
		歌詞について
2	28	歌曲の内容
	29	機会音楽：花火の音楽
		ヘンデル
	30	"E"のラップ
	31	アフリカの音楽
		ギネアの歌/「パタパタ」
	32	北米の音楽
		カントリー・ミュージック
		カントリー・アンド・ウェスタン
		「ヤンキー・ドゥードゥル −自由と脱依存のために」
		スクエア・ダンス
		スピリチュアル
	33	私たちの時代の音楽
		図形楽譜
3	1	歌ってみよう
		オフビート
	2	手をたたこう
	3	打楽器
	4	映画のヒット曲
	5	早口言葉のメドレー
	6	録音と録音媒体
		板蓄音機
		蓄音機とレコード
		CD・MP3
		著作権/デジタル録音
	7	ミュージカル
		有名ミュージカルの概観
		1.マイ・フェア・レディ
		2.ウェストサイド・ストーリー
		3.オペラ座の怪人
		4.マンマ・ミーア！
	8	協和と不協和
	9	弦楽器
		ヴァイオリン/ヴィオラ/チェロ/コントラバス
		弦楽器のパントマイム
		弦楽器の演奏法
	10	クリスマス・ソング
	11	オラトリオ：メサイア
	12	エスキモーの犯罪
	13	音楽と効用
		聴き取り遊び
	14	撥弦楽器
		ハープ
		アルペッジョ/グリッサンド
		ツィター/マンドリン
		バラライカ/ブズーキ
		ギター
	15	早口言葉のメドレー2
	16	オーストリアの民族音楽
	17	組曲
		1700年頃のバロック・ダンス
		組曲 - 舞曲
		バッハの「エア」：ネットを使ったパフォーマンス
	18	交換韻

3	19	金管楽器
		倍音/トランペット
		フリューゲルホルン
		ホルン/テナーホルン
		トロンボーン/チューバ
	20	オペラ
		オペラのカード遊び
		オペラ - パスティッチョ
		序曲 - オーケストラ
		1. *Gott, welch Dunkel hier!* テノール・レチタティ-ヴォ
		2. *Der Hölle Rache* ソプラノ・アリア
		3. *Pa-Pa-Pa* 二重唱（ソプラノ、バリトン）
		4. *Summertime* - 歌
		5. *Nessun dorma* テノール・アリア
		6. *Va pensiero* -合唱
	21	パズル･カノン
	22	標題音楽：モルダウ
	23	シンガー・ソング・ライター
	24	木管楽器
		無簧の楽器
		リコーダー/フルート
		バディヌラーと指揮
		シングル･リードの楽器
		クラリネット/サキソフォン
		ダブル･リードの楽器
		オーボエ/ファゴット
	25	ロックン・ロール
		ロックン・ロールの王
		Love me tender
	26	芸術歌曲「さすらい」「魔王」
	27	バヌワ
4	1	ヴォイス・アップ
		1:アーティキュレーション
		2:複式呼吸
		3:母音の均質化
	2	オーストリア音楽のラリー
		カバレット

4	3	ブレゲンツ音楽祭
	4	1600年までのヨーロッパ音楽
		古代ギリシアの音楽
		グレゴリオ聖歌
		オルガヌム
		ミンネザング（吟遊詩人）
	5	拍子の変換
		「カルミナ・ブラーナ」
	6	ルネサンス
		マドリガーレ/ミサ曲
		世俗歌曲
	7	踊る長靴
	8	バロック
		「マタイ受難曲」
		コンチェルト・グロッソ
		ヴィヴァルディ・レポート
		インスブルック古楽音楽祭
	9	ニチ・タイ・タイ
	10	クリスマス
		「きよしこの夜」: いろいろなヴァージョン
	11	ロックとポップスの概観
		大衆音楽
		ロックとポップス
		ロックとビート･ミュージック
		フォーク･ロック/プログレッシブ・ロック/ハード・ロック/ヘビー・メタル/パンク・ロック/ニューウェーブ/ソウル/R&B
		ポップスの王マイケル･ジャクソン/ファンク/レゲエ/ヒップ・ホップ/ラップ/テクノ
		オーストリアのポップス
	12	古典派
		拍子の認識
		ケルンテンの夏音楽祭
	13	アイルランドのダンス
	14	ブルゲンラントの音楽祭
		メルビッシュの湖上音楽祭
		サンクト･マルガレーテンのオペラ・フェスティバル

4	15	ショショローザ
	16	ロマン派
		作曲家概観
		旋律を聞き分けよう
		絵に描かれた音楽
		リンツ:ブルックナー音楽祭
		19世紀のヴィルトゥオーソ
	17	ジャズの概観
		ジャズの歴史
		時代別の概観 スピリチュアル/ゴスペル/ラグタイム/ニューオリンズ・ジャズ/スイング/ビーバップ/クール・ジャズ/フリー・ジャズ/フュージョン音楽 複様式主義
		背景とスキャット
		独唱での即興
	18	ザルツブルク-音楽祭の街
		リヒャルト･シュトラウス
		交響詩
	19	20世紀、21世紀の音楽
		印象主義/表現主義
		12音技法
		電子音楽
		複様式主義
		ミニマル･ミュージック
	20	音楽と政治
		「ワルシャワの生き残り」
	21	ウィーン祝祭週間
	22	音楽の対比
		1:言葉探し
		2:振付上の解決
	23	シュタイアーマルクの音楽祭
		シュティリアルテ音楽祭
		交響曲
		ソナタ主要楽章の形式
		交響曲「運命」
	24	音楽的なまとめ

表１からわかることは、“CLUB MUSIK”が、本のはじめから、順番に学習を進めていく形態の教科書である点である。例えば、「歌」を一箇所にまとめ、「理論」を別の箇所に集めるという風には構成されていない[23)]。ひとつの単元で複数の領域を複合的に学べるよう、工夫が凝らされている。これについては後で詳述する。

4学年分の教科書を概観すると、第1学年では、「楽譜の書き方」をはじめ、音楽の基礎や短い楽曲（ならびに形式）を学習し、学年が進むにつれて、より規模の大きな楽曲や複雑な音楽構成が多面的に掘り下げられている。そして第4学年では、「音楽史」や「現代の音楽と音楽活動」を広く学べるようになっている。この流れは、独版でも基本的には同じである。

(5.3)塙版と独版にみられる単元の違い

(5.3.1)章・単元の入れ替え

各単元を詳細に分析していくと、両版における内容の違いは諸所で目につく。しかし、塙版

から独版への改訂は、主として章、単元、曲例を置き換える方法で行われており、同じ曲がまったく別のコンテクストで使用されるといった変更はみられない。その点では、両者の比較は容易である[24)]。塙版と独版を比較し、章と単元が両版で一致しない箇所を抽出し、**表２**にまとめた。表中で対応箇所がない部分をグレーにした。**表２**には、26の事例が示されている。

表２：“CLUB MUSIK”の塙版と独版の構成の違い

	塙版 *CLUB MUSIK*				独版 *CLUB MUSIK*			
事例	巻	単元	頁	項目	巻	単元	頁	項目
1	1	15	043	**アルプスから**	1	15	043	**ポップダンス**
2	1	28	084	**音楽マーケットで** 吹奏楽団/交響曲/オペラ/民族音楽/ポピュラー音楽/ジャズ	1	28	082	**音楽マーケットで** 合唱音楽/交響曲/オペラ/民族音楽/ポピュラー音楽/ジャズ
3	1	31	090	**三和音**	1	31	088	**三和音**
			091	曲例：チロル民謡			089	曲例：オーストラリアの民謡
4	2	14	037	**シュトラウス・ファミリー**	1	49	127	**楽器とアンサンブル**
			038	ウィンナ・ワルツの説明			127	創作楽器/いろいろな編成のアンサンブル
					1	50	130	**音楽を聴く/音楽を演じる** 絵画を音楽に変換する/音楽を動きに変換する
5	〔 項 目 な し 〕				1	58	148	**ヨハン・セバスティアン・バッハ**
6	2	26	066	**オーストリアの民族音楽**	1	63	160	**ムジークテアター** 『ダンス・オブ・ヴァンパイア』
7	3	10	044	**クリスマス・ソング**	**第４学年に関連項目あり**			
8	3	11	045	**オラトリオ**	〔 項 目 な し 〕			
9	3	13	049	**音楽と効用** 【対応する記述なし】	2	11	041	**音楽と効用**
							044	映画音楽/広告の分析と創作
10	3	14	052	**撥弦楽器**	2	12	046	**撥弦楽器**
			053	ツィター/マンドリン	2	12	049	電気ギター/電気ベース
11	3	16	058	**オーストリアの民族音楽**	〔 項 目 な し 〕			
12	3	19	065	**金管楽器**	2	16	057	**金管楽器**
			067	フリューゲルホルン				**【対応する記述なし】**
13	3	25	094	**ロックン・ロール**	〔 項 目 な し 〕			
14	4	2	008	**オーストリアの音楽ラリー** 音楽の国オーストリアのどこで何が行われているか？	2	26	094	**音楽について話そう** 音楽トーク
15	4	5	020	**拍子の変換**	2	29	102	**拍子の変換**
			021	曲例：ザルツブルク民謡			103	曲例：独の大道芸人の歌
16	4	8	028	**バロック**	2	32	110	**バロック**
			034	インスブルック古楽音楽祭				**【対応する記述なし】**
17	〔 項 目 な し 〕				2	33	116	**音楽形式を形づくろう** ロンドの図式化/ロンドをつくろう
18	〔 項 目 な し 〕				2	35	122	**音楽祭2** ドイツのロック・フェスティバル
19	4	11	039	**ロックとポップスの概観**	2	36	123	**ロックとポップスの概観**
			052	オーストリアのポップス				**【対応する記述なし】**
20	4	12	054	**古典派**	2	37	137	**古典派**
			056	ケルンテンの夏音楽祭				**【対応する記述なし】**
21	4	14	060	**ブルゲンラントの音楽祭**	〔 項 目 な し 〕			
22	4	16	066	**ロマン派**	2	40	146	**ロマン派**
			068	リンツのブルックナー音楽祭				**【対応する記述なし】**
23	〔 項 目 な し 〕				2	41	152	**ブルース**
24	4	18	085	**ザルツブルク-音楽祭の街**	〔 項 目 な し 〕			
25	4	21	095	**ウィーン祝祭週間**	〔 項 目 な し 〕			
26	4	23	098	**シュタイアーマルクの音楽祭**	〔 項 目 な し 〕			

表２に示された事例をみる限り、独墺版の違いが、「音楽理論」「声や楽器に関する基礎的な事柄」には及ばないことがわかる。違いは「歴史」、「文化」、「概念」、「風習」、「哲学」などに関わる部分に集中している。しかも、内容が置き換えられた単元、曲例、記述は、オーストリア的音楽文化を学習する部分が大半を占める。改訂が第4巻に多いのは、第4学年で、オーストリアの音楽行事を広く学ぶように構成されているからである。

一方、独版への変更内容が、ドイツ的かといえば、必ずしもそうではない。改訂された独版の内容をみて、ドイツ的音楽事象と考えられるのは、「ヨハン・セバスティアン・バッハ」の＜事例5＞と、曲例がザルツブルクの民謡からドイツの大道芸人の歌に変更された＜事例15＞にぐらいである。独版の改訂では、よりグローバルな音楽に目が向けられている。

(5.3.2)事例分析

次に、**表２**から、オーストリアとドイツの音楽教育の特徴を示す代表的な事例を考察する。

(5.3.2.1)＜事例４＞の場合

最初に取りあげるのは、＜事例4＞である。墺版では「シュトラウス･ファミリー」の単元だが、独版では「楽器とアンサンブル」ならびに「音楽を聴く/音楽を演じる」に置き換えられている。

音楽史的な観点からみれば、大衆娯楽音楽を生産した「シュトラウス・ファミリー」をなぜ学校教育の中で学習するのかと考える人がいるかもしれない。しかし、観光立国であるオーストリアでは、シュトラウスが主要な観光資源である。他のクラシック作曲家ではなく、シュトラウス・ファミリーを大きく取りあげ、人物像と音楽を学ばせようとする姿勢は、まさにオーストリアの音楽教育の特徴を示すものである。

ここで同単元について、詳細にみていく。「小単元」と学習内容を以下に列記する[25)]。

◆シュトラウス・ダイナスティー
- ・一家の紹介(家系と生涯)

◆ウィンナ・ワルツ
- ・ウィンナ・ワルツの形式
- ・〈美しく青きドナウ〉の鑑賞

◆Ｊ.シュトラウス父〈エルンストの思い出〉
- ・変奏曲の形式の復習
- ・ウィーン・フィルのニューイヤーコンサートの鑑賞
  →さまざまな楽器の音色を聴く＋ウィーンの文化的伝統を知る

◆Ｊ.シュトラウス子〈トリッチ・トラッチ・ポルカ〉
- ・2/4拍子のリズム・アンサンブル
- ・リズム・パターンの創作

◆〈トラッチュ・ポルカ〉＝上記曲の替歌

この単元では、「ウィンナ・ワルツ」を音楽形式として取りあげている。他国の学校教育で、「ワルツ」を音楽形式として学習することはないであろう。19世紀の「ウィンナ・ワルツ」を音楽形式として学ぶことは、オーストリア独自の特徴といえる。

また、シュトラウス父の〈エルンストの思い出〉op.126をウィーン・フィルの映像で鑑賞することには、複合的な意味がある。第一に、直前の単元(塙版第2巻第12章)で学習した「変奏形式の復習をさせる」だけでなく、第二に「オーストリアの文化的な習慣を知る機会」を与え、第三に「実際の楽曲を聴きながらいろいろな楽器の形の音色を知る」場も提供している。すなわち、ひとつの単元を通じて、「作曲家の人物像」「音楽と社会との関連」等の知識の蓄積、「構成要素・素材・形式や楽器・音色」の知覚、さらには「自分たちの演奏と既存曲を融合させた創作・演奏活動」へ展開されている。しかも、自国の過去の音楽が「過去の遺産」や「知識」ではなく、現代社会と関わりを持つ身近な存在として明示され、アイデンティティーの確立にも寄与する様子が観察できる。

「シュトラウス・ファミリー」の単元を紹介することで、“CLUB MUSIK”の有機的かつ複合的な学習構成ならびに学習内容の一端を示すことができたであろう。

一方、入れ替えられた独版の単元、すなわち「楽器とアンサンブル」と「音楽を聴く／音楽を演じる」という2つの単元は、音楽を即物的・省察的に捉える傾向のものである。

(5.3.2.3) ＜事例14＞の場合

次に、ドイツ的な特徴を示す例として、＜事例14＞をあげる。この箇所では、塙版が「オーストリアの音楽ラリー」[26]という観光案内風の軽い内容であるのに対し、独版では「音楽について語ろう」という単元に差し替えられている。この中で、「音楽を語る」ための視点として、以下の2点が挙げられている。これらの視点を本論では「音楽トークのための視点」と呼ぶ。(a) 音楽を記述するためには、正しい語彙が必要となる。それゆえ、「音楽はどのように作られているか？」を考える必要がある。(b) 音楽を判断する時、個人的な好みも大きな役割を果たす。そうであるから、「なぜ私は音楽が気に入るのか？」を考える。さらに、独版の教科書では、(a)と(b)の領域の下位概念が具体的に示されている[27]。それらを邦訳して**表３**にまとめた。

各視点は、音楽を分析的にとらえる上で重要かつ有効な視点ばかりである。音楽を省察し、分析的に記述する姿勢は、きわめてドイツ的な特徴であると、筆者は考える。音楽鑑賞の視点を示し、学習させるような単元は、塙版にはみられない。

表３：独版に示された「音楽トーク」の視点

	(a) 音楽はどのように作られているか？（内容，対象）
1	**旋律：**小さな/大きな規模/単純/複雑
2	**リズム：**単純(例：行進曲)/複合的(例：ラテン音楽)/ビート/オフビート
3	**和声：**調性の和音/無調の響き/ジャズのハーモニー/五音音階
4	**形式：**2部形式/3部形式/リート形式/詩節-リフレイン/カノン/変奏/ロンド/ブルース
5	**ジャンル：**ソナタ/交響曲/オペラ/オペレッタ/オラトリオ/ミュージカル/子どもの歌
6	**編成：**ソロ/室内楽/交響楽/合唱/コンボ/ビッグバンド/吹奏楽
7	**様式：**芸術歌曲/民俗音楽/ジャズ/ロック/ポピュラー音楽/歌謡曲/電子音楽
8	**歌詞**(声楽曲の場合)：文学的/社会批判的/演芸風/パロディー風
9	**その他：**馴染みのないもの/比類ないもの

	(b) なぜ私は音楽が気に入るのか？（固有の知覚感受，主題）
1	ふさわしい予備を有史し、それを通じて演奏の質(ライブ・CD/DCDの録音の質)を判断できるか？
2	特定の音楽的な環境で育ち、その影響を受けたか？
3	音楽を聴く時に、特定の感情を覚えるか？
4	作曲家、演奏家、様式、楽器と特別の関係にあるか？
5	流行や地域と結びつきがありますか？
6	商品化されたデザイン(CD・DVDのカバー、ビデオクリップ、音楽作品や芸術家のプロモーション作品)が気に入っているか？

(出典：独版 "CLUB MUSIK" 第2巻, p.94)

6. 収載曲の分析

(6.1)収載曲の出典

“CLUB MUSIK”では、実際にどのような曲例が使用されているかを考察していく。収載曲の傾向を調べるために、塙版と独版の全収載曲を、作曲者や由来別に分類し、**表４**に示した。

表４：塙版と独版の収載曲数一覧

No.	作曲家またはジャンル	塙版曲数	独版曲数	No.	作曲家またはジャンル	塙版曲数	独版曲数
1	出版社関連	49	46	49	プッチーニ (1858-1924)	1	1
2	1600年まで	2	2	50	ドビュッシー (1862-1918)	2	3
3	ペロティヌス (12世紀末-13世紀)	1	1	51	デュカス (1865-1936)	1	1
4	フォーゲルヴァイデ (1170頃-1230頃)	1	1	52	サティ (1866-1925)	1	1
5	イザーク (1450頃-1517)	1	1	53	R.シュトラウス (1868-1949)	3	3
6	パレストリーナ (1525-1594)	1	1	54	シェーンベルク (1874-1951)	3	3
7	ラッソ (1532-1594)	1	1	55	ラヴェル (1875-1937)	3	2
8	モーリー (1557-1602)	1	1	56	ストラヴィンスキー (1882-1971)	1	1
9	モンテヴェルディ (1567-1643)	1	0	57	ヴァレーズ (1893-1965)	1	1
10	プレトリウス (1571-1621)	1	1	58	ベルク (1885-1935)	1	1
11	シャルパンティエ (1643-1704)	1	1	59	プロコフィエフ (1891-1953)	1	1
12	ヴィヴァルディ (1678-1741)	2	2	60	オルフ (1895-1982)	1	1
13	ラモー (1683-1764)	1	2	61	ヒンデミット (1895-1963)	0	1
14	J.S.バッハ (1685-1750)	8	11	62	ガーシュウィン (1898-1937)	1	2
15	ヘンデル (1685-1759)	4	3	62	ヴァクスマン (1906-1967)	1	0
16	ウェスリー (1707-1788)	1	1	63	ケージ (1912-1992)	1	1
17	ハイドン (1732-1809)	4	4	64	リゲティ (1923-2006)	1	1
18	モーツァルト (1756-1791)	11	11	65	シュトックハウゼン (1928-2007)	2	2
19	ベートーヴェン (1770-1827)	10	9	66	シェーファー (1933-)	0	1
20	パガニーニ (1782-1840)	4	3	67	ライヒ (1936-)	1	1
21	シューベルト (1797-1828)	3	3	68	グラヴィシュニヒ (1938-)	1	1
22	ベルリオーズ (1803-1869)	1	0	69	フィッシャー (1938-)	1	1
22	J.シュトラウス父 (1804-1849)	1	1	70	ドアヴァート (1953-)	1	1
23	メンデルスゾーン (1809-1847)	1	1	71	デュンザー (1959-)	1	1
24	ショパン (1810-1849)	2	2	72	シャウフラー (1970-)	1	1
25	シューマン (1810-1856)	1	1	73	伝承曲	2	2
26	リスト (1811-1886)	2	1	74	オーストリア	8	2
27	ヴァーグナー (1813-1883)	3	1	75	ドイツ	4	2
28	ヴェルディ (1813-1901)	1	1	76	イタリア	1	0
29	エルンスト (1814-1865)	1	0	77	スペイン	1	1
30	ピーフケ (1815-1884)	1	1	78	スロヴァキア	1	1
31	ヴュータン (1820-1881)	1	1	79	クロアチア	1	1
32	スメタナ (1824-1884)	1	1	80	ルーマニア	0	1
33	ブルックナー (1824-1896)	3	2	81	ロシア	2	2
34	J.シュトラウス子 (1825-1999)	3	2	82	ギリシア	1	1
35	フォスター (1826-1864)	1	1	83	黒海地方	1	1
36	ブラームス (1833-1997)	1	1	84	フランス	1	1
37	サン=サーンス (1835-1921)	2	1	85	イギリス	1	1
38	ブルッフ (1838-1920)	1	1	86	北アメリカ	11	11
39	ビゼー (1838-1875)	3	1	87	ラテンアメリカ	2	2
40	ムソルグスキー (1839-1881)	2	3	88	南アメリカ	1	1
41	チャイコフスキー (1840-1893)	3	2	89	オーストラリア	0	1
42	ドボルザーク (1841-1904)	2	2	90	中国	1	1
43	グリーグ (1843-1907)	1	1	91	アフリカ	5	5
44	サラサーテ (1844-1908)	1	0	92	ジャズ	4	5
45	リムスキー=コルサコフ (1844-1908)	3	2	93	ポップス（オーストリア）	9	6
46	コムザーク (1850-1905)	1	0	94	ポップス（ドイツ）	1	6
47	アイレンベルク (1851-1827)	1	1	95	ポップス（その他）	42	38
48	スーザ (1854-1932)	1	0		総　　計	284	261

表４では、最初に「出版社関連」の曲例（No.1＝主に執筆者の作品）をあげ、No.2－72に「作曲家」を生年順に記した。No.73－91に「民族音楽」、No.92に「ジャズ」、No.93－95に「20世紀以降のポピュラー音楽」の曲数を掲げた。墺版における曲数の第1位はモーツァルト、第2位ベートーヴェン、第3位バッハで、独版では第1位にバッハとモーツァルトが同率で並び、第3位がベートーヴェンであった。オーストリアではモーツァルト、ドイツではバッハが重要な作曲家であることがわかる。民族音楽としては、墺版に自国の音楽が8曲取り上げられているのに対し、独版でドイツの民族音楽はむしろ数を減らしている。自国の民族よりも、他の分野に目を向けられていることがわかる。また、墺版・独版ともに、日本にはあまり馴染みのない19世紀の行進曲やダンス音楽の大衆作曲家の作品（例えば、ピーフケ、アイレンベルク）がみられるのも特徴である。

(6.2) 収載曲のジャンル別比率

次に、収載曲のジャンル別の比率を割り出した。墺版の収載曲のジャンル別比率を**表５**[28]、独版の収載曲のジャンル別比率を**表６**[29]に示した。いずれも、「音楽史」に関連する時代を薄いグレー、「ポップス」を濃いグレーで網掛けした。

表５：墺版の収載曲のジャンル別比率

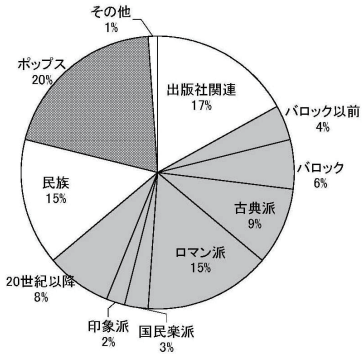
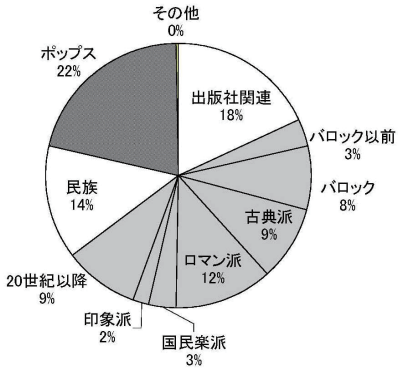


表６：独版の収載曲のジャンル別比率



両版ともに、「音楽史」に関連する曲の比率が他のジャンルよりも高い。「音楽史」の時代区分別の割合を比べると、墺版では古い時代の曲が若干多く、独版では新しい曲が多くなっている。しかしながら、両版のジャンル別の全体的バランスに、大きな差異は認められなかった。この結果は、筆者の予想とは違うものであった。両版ともに、「音楽史関連」が約45%、「出版社関連」「民族音楽」「ポップス」がそれぞれ20%前後を占めている。「民族音楽」では、独版でオーストリアとドイツの民族音楽が減じた分、他国の曲が増えて、結局は「民族音楽」全体の割合は保たれている。

この比率が、“CLUB MUSIK”の特徴であるのか、それとも現代の墺独の音楽教育の傾向かを判断するために、別のデータを示す。次に掲げるのは、若宮2014bで論じたドイツの音楽教科書“Spielpläne”と、オーストリアの音楽教科書“Klangfarben”のデータである。独版“Spielpläne”のデータを**表７**[30]に、同じ教科書の墺版“Klangfarben”のデータを**表８**[31]に示す。

表７：“Spielpläne”の収載曲のジャンル別比率

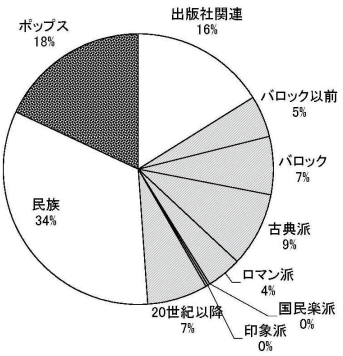
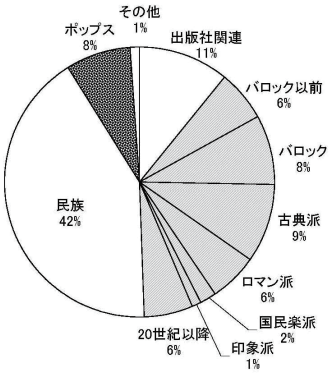


表８：“Klangfarben”の収載曲のジャンル別比率



独版“Spielpläne”と墺版“Klangfarben”の収載曲の比率は、“CLUB MUSIK”の場合とはまったく異なる。表をみてわかるように、そもそも、“Spielpläne”と“Klangfarben”の比率が大きく違う。独版の“Spielpläne”では「民族音楽」の割合が高い。墺版の“Klangfarben”では、「民族音楽」の割合がさらに高くなり、全体の42%に達している。“Klangfarben”「音楽史関連」の曲も若干比率が高まり、その分、「ポップス」の曲は減じている。それにもかかわらず、全体をみれば、「民族音楽」と「ポップス」を合わせた比率が、半数を超える点が特徴である。「音楽史ばなれ」を示唆する傾向である。

“CLUB MUSIK”では、明らかに、“Spielpläne”ならびに“Klangfarben”よりも、「音楽史関連」に比重が置かれている。ジャンル別の比率には、教科書独自の特性が現われていると考えられる。

7. 考察

今回の研究では、オーストリアとドイツで使用されている同一教科書“CLUB MUSIK”の内容分析を行った。その結果、同一教科書であっても、それぞれの国の音楽教育のあり方が教科書に反映されていることがわかった。オーストリアの場合には、自国の文化や伝統を広く学ばせる態度が顕著である。

一方、ドイツの場合、自国の歴史、文化、伝統よりも、現在の音楽や音楽との接し方を学ばせようという意図が伺える。例えば、「ヴァーグナー」はドイツ・オペラの代表的な作曲家といえるが、墺版で3曲に触れられているのに対し、独版では1曲しかでてこない[32)]。これにはドイツが抱える過去の政治的な背景が絡んでいる。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。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と考えられる。音楽を分析的・機能的に捉えるのもドイツ的特徴である。古きを大切にするオーストリア人、過去ではなく、いまを生きようとするドイツ人の気質の違いが、音楽教科書にも現われている。

8. 結論

本研究によって、“CLUB MUSIK”の墺版と独版には、同一教科書とはいえ、内容面に重要な違いが認められた。同じ分量と同じジャンル構成をとりながら、ジャンル内での曲例の採用方法は違っており、音楽教育の構成や方向性も歴史認識の点で違いがある。それにもかかわらず、両版ともに、教材として扱う曲例のバランスのとれた教科書だと結論づけることができる。

“CLUB MUSIK”を分析した結果、墺版、独版ともに、全体的な学習内容は充実しており、素材の複合的な組み合わせを通じて、多面的かつ効果的な学習が期待できる。しかしながら、1年間の授業で達成できる学習内容を考えた場合、教科書のすべてを消化することは物理的に不可能なように思える。やはり現実的には、教師が取捨選択したテーマを限定的に扱うしかないのではないのではないか。そうした疑問が生じてきた。「現場の裁量に多くを委ねる」。そう考えるならば、教育カリキュラムの異なるドイツの各州で同じ教科書使用される理由も、「豊富な素材から現場が取捨選択する」というものとできる。今後は、教科書の使用実態についても、あわせて研究を進めるつもりである。

[注]

1) 本稿は、日本学校音楽教育実践学会における第17回全国大会（2012年8月19日，鳴門教育大学），第18回全国大会（2013年8月17日，熊本大学）における口頭発表，ならびにそれぞれの発表報告である若宮2013，若宮2014aに基づく。
2) Wiedner Gymnasium. 住所：Wiedner Gürtel 68, Wien 1040.
3) オーストリアの学校制度については、本稿第3章，ならびに若宮2014b，p.80を参照。
4) オーストリア教育芸術文化省（BMUKK）のカリキュラムに示された6領域である。BMUKK 2000, pp.3-4。
5) KEMMELMEYER 2003-2008.
6) KEMMELMEYER 2006.
7) 若宮2014b, pp.80-81.
8) 詳細は上掲書，p.80を参照。
9) オーストリアの中等学校は、8年制の「一般教育高等学校」（いわゆるギムナジウム）、4年制の「ハウプトシューレ」（基幹学校）、4年制の「ノイエ・ミッテルシューレ」（新中等学校）の中から進学先を選択する。
10) BMUKK 2012b.
11) 「総合的な音楽教科書」は、BMUKK 2012bの“Musikerziehung”（pp.44-45）にまとめて掲載されている。その他の教科書は、“Musikerziehung-Liederbücher（歌唱用音楽教科書）”（p.45），もしくは「補遺」の“Instrumentalunterricht（器楽教則本）”（pp.96-103）と“Musikerziehung（音楽教育）”（pp.113-118）に掲載されている。
12) BMUKK 2012b, p.187.
13) ドイツでは，初等教育や中等教育後期段階用の「総合的な音楽教科書」が数多く出版されている。
14) KORDA etc. 1980-1991. “Wir lernen Musik”は、2014/15年度には音楽教科書として認可されていない。BMUKK（2013）, pp.43-44.
15) KEMMELMEYER 2006. “Klangfarben”は、若宮2014bの研究対象教科書である。
16) MATL-VIDMAR etc. 2010-2012. “Erlebnis Musik”は、2014/15年度には“Erlebnis Musik neu”として認可されている。

17）上掲書が2014/15年度に改訂された。

18）若宮2014b, p.81.

19）日本学校音楽教育実践学会 2012, p124-125.

20）音楽教科書の個別審査を実施している州のうち、ヘッセン州は、筆者が調査を始めた2012/13年度には“CLUB MUSIK”のギムナジウムでの使用を認めていなかった。しかし、2013/2014年度から“CLUB MUSIK”全2巻のギムナジウムでの使用が認可された。個別審査をしている州については、以下を参照した。Baden-Württemberg. Munisterium für Kultus, Jugend und Sport 2013, Bayerisches Staatsmunisterium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2013, Hesseisches Kultusministerium 2013, Land Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2013, Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätentwicklung 2013, Rheinland-Pfalz, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur 2013, Sächsisches Bildungsinstitut 2013, Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2013.

21）ヘルプリング社のオーストリア本社：Kaplanstraße 9, 6063 Rum bei Innsbruck, Österreich, ドイツ本社：Martinstraße 42 -44, 73728 Esslingen, Deutschland.

22）塙独版にみられる文体の違いが、ドイツとオーストリアの教科書全体に及ぶかは、判断できない。ただし、オーストリアの他の教科書のうち、“Wir lernen Musik”（MATL-VIDMAR 2010-2012）と“Erlebnis Musik”（KORDA 1980-1991）では、問いかけに親称の二人称単数が、“Klangfarben”（KEMMELMEYER etc. 2006）では親称の二人称複数が使用されている。尚、“Klangfarben”は、ドイツの教科書“Spielpläne”（KEMMELMEYER 2003-2008）を基に作成された教科書である。

23）オーストリアの「総合的な音楽教科書」のうち、“Klangfarben”（KEMMELMEYER, etc. 2006）は領域ごとに単元がまとめられている。

24）“Klangfarben”（KEMMELMEYER, etc. 2006）では、独版”Spielpläne”（KEMMELMEYER 2003-2008）の徹底した改訂が行われており、全頁数も原書の独版よりもかなり少ない。

25）塙版“CLUB MUSIK”第2巻, pp.37-41.

26）塙版における「オーストリアの音楽ラリー」という単元では、オーストリア各地の有名な演奏会場を紹介するとともに、“Bundesbahnblues（国鉄ブルース）”という歌を学習する内容である。塙版“CLUB MUSIK”第4巻, pp.8-12.

27）独版“CLUB MUSIK”第2巻, p.94.

28）この表は、若宮2014b（p.89）の図2「独版“CLUB MUSIK”と塙版“CLUB MUSIK”の収載曲のジャンル別比率」（D）塙版の収載曲に示したものである。

29）この表は、若宮2014b（p.89）の図2「独版“CLUB MUSIK”と塙版“CLUB MUSIK”の収載曲のジャンル別比率」（C）独版の収載曲に示したものである。

30）この表は、若宮2014b（p.87）の図1「独版“Spielpläne”と塙版“Krangfarben”の収載曲のジャンル別比率」（A-1）Spielpläneの収載曲（譜例のみ）に示したものである。

31）この表は、若宮2014b（p.87）の図1「独版“Spielpläne”と塙版“Krangfarben”の収載曲のジャンル別比率」（B-1）Krangfarbenの収載曲（譜例のみ）に示したものである。

32）独版は、コントラバスが奏でるメロディーとして《ニュルンベルクのマイスタージンガー》序曲に触れているだけである。独版“CLUB MUSIK”第2巻，p.36。

〔参考文献〕

BADEN-WÜRTEMMBERG. MUNISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT. 2013 “Liste der zugelassenen Schulbücker für Allegemein Bildende Gymnasien”,（PDF）. ダウンロード:2013年9月5日.

BAYERISCHES STAATSMUNISTERIUM 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 “Lerpläne 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 SCHULBUCHAKTION 2013/14（2013/14年の初等教育教科書一覧）”, http://www.bmukk.gv.at/medienpool/23918/1314sbl_0100.pdf#search='volksschule+Bmukk+schulbuch'. 閲覧：2013年9月5日アクセス.

2012b “1000/1100 SCHULBUCHAKTION 2013/14（2013/14年の中等教育教科書一覧）: Schubuchliste/Anhang/Sbx/Sbx-Kombis”, http://www.bmukk.gv.at/medienpool/23926/1314sbl_1000.pdf#search='Bmukk+schulb%C3%BCcher+AHS 閲覧：2013年9月5日アクセス.

2013 “1000/1100 SCHULBUCHAKTION 2014/15（2014/15年の中等教育教科書一覧）: Schubuchliste/Anhang/Sbx/Sbx-Kombis”, https://www.schulbuchaktion.at/sba_downloads/sba2014/1000_1100_sbl2014.pdf 閲覧：2014年8月20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.

KEMMELMEYER, Karl-Jürgen; NYKRIN, Rudolf; HAUN Anke. etc. 2003-2008 *Spielpläne*. 3 vols. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

KEMMELMEYER, Karl-Jürgen; NYKRIN, Rudolf; HAUN Anke; MAYER, Gisela; KRENSTETTER, Mayer. etc. 2006 *Krangfarben*. 2 vols. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co.KG（öbv）.

KORDA, Viktor; NEMETZ-FIEDLER, Kurt; SCHNÜRL, Karl; WIENINGER, Herbert. 1980-1991 *Wir lernen MUSIK*. 4 vols. Wien: Doblinger.

LAND BRANDENBURG, MUNISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT. 2013 *Katalog der zugelassenen Schulbücher. Musik.*（PDF）. ダウンロード：2013年9月15日.

MATL-VIDMAR, Michaela; MATL, Christoph; REICHENAUER, Helmut. 2010-2012 *Erlebnis Musik.* 4 vols. Salzburg: Ivo HAAS.

NIEDERSÄCHSISCHES LANDESINSTITUT FÜR SCHULISCHE QUALITÄTENTWICKLUNG. 2013 *Schulbuchverzeichnis*. http://www.nibis.de/nibis.phtml?menid=959#top 閲覧：2013年9月15日アクセス.

日本学校音楽教育実践学会 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.

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　2013「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.

2014a「教材としての教科書分析―*CLUB MUSIK*の塙・独版の比較からみえてくる傾向」『学校音楽教育研究』第18巻：126-127.

2014b「ドイツとオーストリアの音楽教科書―SpielplänеとKlangfarbenの分析―」『東京成徳大学子ども学部紀要』第3号：79-91.

J-POPの音楽構造を活用した音楽づくりの実践
――小学校5年生を対象とした授業の分析と考察――

木　下　和　彦

1. はじめに

本稿は、筆者が構想した小学校でのJ-POP[i]の音楽構造を用いた音楽づくり[ii]の実践を分析し、音楽づくりにおけるJ-POPの教材的意義と活用に関する課題を検討することを目的とする。

J-POPは、今日では音楽科教科書に掲載されているほか、NHKの合唱コンクールの課題曲に指定されるなど、音楽科の教材として広く認められている。学術的な動向としても、主に2000年代に入り、吉村（2006）や尾崎（2007）、津田・高橋（2002）のようにJ-POPの教材開発を目的とした実践研究が行われるようになった。だが、それらの研究は表現及び鑑賞領域を対象としており、小学校での音楽づくりの領域に関しては今後一層の充実が望まれている[iii]。

音楽づくりの領域におけるJ-POPの教材開発が今日まで活発に行われなかった理由は、これまで実践の構想の手がかりとなるようなJ-POPの音楽構造に関する学術的知見が存在しなかったことが要因だといえる。J-POPの音楽構造に関しては、ここ数年の間に中本（2013）や川本（2013）のような音楽分析研究が行われるようになってきたものの、それらは音楽科での活用や教材開発には未だ結びついていないのが現状である。

筆者は、こうした研究背景に基づき、学校教育における創作教材の開発を目的としたJ-POPの楽曲分析及び創作モデル[iv]の考案とそれに基づく実践的研究を行ってきた。これまでにこの創作モデルを用いて大学生を対象とした実践を行い、拙稿（2012）においてその有用性を検討した。本稿では、当モデルに基づき、新たに筆者と現職の小学校教員との協同により5年生を対象に行ったJ-POPを用いた音楽づくりの実践を企画･実施し、授業記録の省察と事後アンケートの分析を通して、小学校高学年における音楽づくりの授業でJ-POPを用いることの意義と課題を考察する。

2. 対象と授業の概要

2-1. 対象

2-1-1. 対象校と教員

授業は筑波大学附属小学校で行った。授業は2014年5月28日と6月2日に計2コマ行った。授業時間は40分であり、いずれも3時間目10時30分から11時10分の間に行った。

授業の担当教員は、音楽科の平野次郎教諭に協力頂いた。平野教諭は30代前半の若手教師であり、大学でジャズピアノを専攻した自身の経験を活かし、ポピュラー音楽のスタイルに基づいた活動をふんだんに取り入れた授業を行っている。また教諭は、音楽ゲームに関する実践ア

イデア集[v]を執筆するなど研究面での活動も精力的に行っていることから、本研究において良好なラポールが形成出来ると考え、依頼した。

なお、授業は主として平野教諭が実施し、筆者は授業には補助伴奏者として2日目から参加した。

2-1-2. 対象校の児童

授業は5年A組39名を対象に実施した。5年生を対象とした理由は、テレビやインターネットなどから得るJ-POPの音楽経験は、高学年児童の方が豊富であること、さらに実践を行うための十分な技能が身に付いていることや、対象校の6年生は中学受験を控えた児童が多いことなどによる。

5年生の児童は、前年度より平野教諭の授業を受けており、4年生では「ソラシドレミ」を用いた旋律づくりの活動を行うなど、音楽づくりをはじめ即興的な音楽活動には親和性が高いといえる。また、常時活動でJ-POPを歌う、もしくはリコーダーで演奏する活動を行っていることから、対象とした児童は概して授業でJ-POPを扱うことに慣れていると考えられる。

2-2. 授業

2-2-1. 授業のねらい

本授業のねらいは次の通りである。

J-POPの旋律の仕組みに注目して、旋律の動き方やリズムなどを工夫しながら、自分なりの旋律をつくって表現する。

2-2-2. 授業の流れ

2回の授業の内容は次の通りである。なお、児童の使用楽器はソプラノリコーダーである。音楽づくりの活動では、1日目はパッヘルベルのカノン進行（表1参照）、2日目はFUNKY MONKEY BABYSの「あとひとつ」のコード進行に基づいて即興的な旋律づくりを行った（表2参照）。

表1　1日目の授業の流れ

1日目（5月28日）
伴奏：iPadを用いてパッヘルベルのカノン進行の音源を流す
①常時活動（歌唱、音楽ゲーム）。
②活動内容の説明[ドを中心に、ドレミを用いて旋律をつくる]ののち、伴奏を流しながら児童が自らの旋律をつくる。
③円になり一人ずつ発表する【発表1】。全員発表した後、つくる際に心がけたことを数人発表する。
④活動内容の説明[シとソを追加]ののち、再び伴奏を流しながら自らの旋律をつくる。
⑤再び円になり、作った旋律を一人ずつ発表する【発表2】。
⑥挙手によってペアをつくり、数ペアの旋律を全員で聴き、旋律に関する気づきを述べ合う。

表2　2日目の授業の流れ

2日目(6月2日)
伴奏:FUNKY MONKEY BABYS「あとひとつ」のAメロ及びサビのコード進行(筆者担当)
①本時の活動内容を板書する。[J-POPの旋律をつくろう]
　[シドレを用いて]ペアで旋律づくりをする。
　1人が4小節を担当し、2人合せて8小節分の旋律をつくる。
　筆者はピアノで伴奏を弾き、児童はそれに合わせて即興的に試しながら自分の旋律をつくる。
③ペアごとに発表する【発表3】。つくる際に心がけたことを発表し合う。(3ペア計6人が発表)
④再びピアノの伴奏に合せて、ペアで音を出しながら旋律をつくる。
⑤全員で円になり、一人ずつ発表する【発表4】。
⑥再び円をつくり、中心に挙手によって選ばれた6人が並び、続けて各々の旋律を演奏する【発表5】。ここでAメロとサビのコード進行の両方を用い、6つの旋律がどのような並びになるのが旋律としてよいかを全員で考え、意見を発表し合う。
⑦「あとひとつ」を部分鑑賞し、伴奏が「あとひとつ」のコード進行であったことを確認する。

なお、本授業の評価基準は次の通りである。

音楽への関心・意欲・態度	音楽表現の創意工夫	音楽表現の技能	鑑賞の能力
J-POPの旋律構造に関心をもち、自ら積極的に音楽づくりの活動をしている。	自らの楽器の演奏能力の中で、旋律の起伏や音価を意識して音楽づくりの活動をしている。	使用する楽器のリコーダーの基本的な方法で演奏している。	なし。

2-3. 活動の方法

2-3-1. 旋律づくりの方法

旋律づくりは、1・2日目を通して筆者が考案した創作モデル に基づいて行った。モデルの内容は次のようにまとめられる。

表3　創作モデルの概要

・「ド」を中心につくる(「ド」の音高は1つに定め、オクターブ上や下の「ド」は使用しない)
・「ド」及び「レ」「ミ」「ソ」、「シ(ドの短2度下)」を用いる

この方法の利点は、主に2つある。第1点は、活動状況に合わせて使用音を限定できることである。第2点は、使用音が伴奏コードの高次のテンション音になるため、同時に鳴り響く伴奏との間にポピュラー音楽で用いられる固有のサウンドを生み出せる点にある。例えば、Cのコードのにおいて「ド」は第1音に位置づくが、Dmの場合は第7音、Gの場合は第11音、Emの場合は第13音であるため、それぞれコード内の音として位置づけられる。

なお、授業においては、2-2-2.の通り使用音を最初は3音に限定し、活動の進行に応じて使用する音を追加する方法をとった。1日目は「ドレミ」の3音から追加し、2日目は「ド」を中心につ

くることをより意識させるため、「シドレ」の3音を使用音とした。旋律づくりは4分の4拍子で行い、1人あたりのつくる旋律の長さは4小節とした。また、つくった旋律を記譜する活動は本授業では行わなかった。

2-3-2. 教員の伴奏方法

1日目は、iPadを用いてパッヘルベルのカノン進行[vii]の音源を流し、ピアノ伴奏の代わりとした。2日目は、本時において活動の基盤となるJ-POP楽曲として採用したFUNKY MONKEY BABYSの「あとひとつ」のコード進行に依拠して即興的なピアノ伴奏を行った。川本（2013）によれば、一般的なJ-POPの楽曲形式は「Aメロ」「Bメロ」「サビ（Cメロ）」の順で構成されるが、本時ではつくる音楽の形式が複雑になりすぎることを回避するため、「Aメロ」と「サビ」のコード進行のみを用いた。なお、本時においてはリコーダーの運指との兼ね合いを考慮し、原曲から移調してある。詳細は次の通りである。

Aメロ	F	F/G	C/E	F
	F	F/G	Am	C/E

サビ	Am	C/E	F	C
	Am	D7	Dm	G

また、伴奏においては、J-POPをはじめとしたポピュラー音楽の演奏に欠かす事のできないグルーヴを重視した。小松（2014）によれば、グルーヴとは「楽譜にも文字にも表すことのできない微妙なタイミングと音色の織物」のことであり、グルーヴの有無は、ポピュラー音楽のスタイルに基づく演奏の精度に直接的に影響する要素である。そこで本授業の伴奏でも、児童の即興が併せ持つ「リズム感」や「グルーヴ感」に伴奏が呼応するよう試みた。例えば、児童の旋律にシンコペーションがみられれば、伴奏の中でもシンコペーションを取り入れる、といった風にその都度同調しながら伴奏するよう心がけた。

3. 分析と考察

3－1. 分析方法

本研究では、授業をビデオカメラで録画した映像データと、授業後に実施した事後アンケートに基づいて分析を行った。分析は、①全ての児童によってつくられた旋律の分析②J-POPの構成要素が活かされた発表5の6つの旋律③事後アンケートの3点から考察した。

3-2. つくられた旋律の分析

児童のつくった旋律には、音高面、リズム面で多様性がみられた。ここでは、音高とリズムの2つの側面から旋律を分析する。

3-2-1. 音高の分析

まず、発表1から発表4までの旋律で用いられた音高に着目する。

表4　発表1の即興で用いられた音

ドのみを用いた児童	モデル内の2音を用いた児童	ドレミを用いた児童	使用音以外を用いた児童
3/39人	4/39人	29/39人	3/39人

発表1では、ドのみを用いた児童は3/39人、モデル内の2音「ドレ」「ドミ」を用いた児童は4/39人、ドレミを用いた児童は29/39人であった。これらの旋律の内容は、ある音を伸ばしたままの旋律や、リズムやパターンを活かした旋律など多様であった。このことから、当モデルは使用可能音を3音のみに限定した場合でも、児童の発想に応じた音楽づくりを可能にしていたといえる。

続く発表2で用いられた音は表5の通りである。ここでは、モデル内の4・5音を用いた児童は20/39人であった。このように、音を追加したことは児童のつくる旋律線に多様な動きをもたらすものであった。また、モデル内の2・3音を用いた児童を含め、追加された「ソシ」を用いて旋律をつくった児童は26/39人であった。「ソシ」を追加したことに関して、児童からは「キレイにつくれる」「離れた音につなぐときになめらかにつくれる」などのように概ね肯定的な発言がみられた。徐々に使用可能音を追加していく音楽づくりの方法は、例えばオルフ・シュールベルクのように既に一般的な方法として浸透しているが、J-POPの旋律構造に基づいた創作モデルにおいてもこの方法が有効であることが示された。

表5　発表2の即興で用いられた音

ドのみを用いた児童	モデル内の2音を用いた児童	モデル内の3音を用いた児童	モデル内の4音を用いた児童	モデルの5音全てを用いた児童	使用音以外を用いた児童
0/39人	3/39人	6/39人	18/39人	2/39人	10/39人

一方、「ソシドレミ」以外のモデルからの逸脱音を用いた旋律は、発表１では3/39人、発表2では10/39人と一定数みられた。そこでは、使用音として指定しなかった「ファ」や「ラ」が使用されていたが、いずれの発表も「ド」を中心につくるように設定したことで、旋律としての不自然さをもたらすものはみられなかった。そこで、モデルからの逸脱音に対する扱いを検討するため、2日目の発表3の後、「ド」から「ソ」へ進む旋律をつくる際など、「ドシラソ」といったように経過的に「ファ」や「ラ」を使うことを試行的に推奨した。結果、発表4の即興で用いられた音は表6の通りである。なお、発表4では人数の都合上3人のグループを1つ作ったため、1人の児童のみ旋律を2つつくった。結果、つくられた旋律は合計で40存在するため、児童の合計人数（39人）とつくられた旋律数が合致しないことをあらかじめ断っておく。

表6　発表4の即興で用いられた音

ドのみを用いた児童	モデル内の2音を用いた児童	モデル内の3音を用いた児童	モデル内の4音を用いた児童	モデルの5音全てを用いた児童	使用音以外を用いた児童
1/39人	4/39人	10/39人	8/39人	4/39人	13/39人

結果は表6の通りである。なお、「使用音以外を用いた児童」の用いた音の内訳は、「ファ」が3人、「ラ」が10人であった。ここで演奏された経過音としての「ファ」及び「ラ」の使用は、旋律における不協和や旋律としての不自然さを回避するものであった。このことから、本稿ではモデルからの逸脱音に関しても、その使用方法を教師側が示すことによって、使用出来る可能性が示された。

ここでは、活動の基盤としたモデルが児童の意図や音楽能力に応じて多様な旋律を生み出すことに寄与し、児童の音楽づくりの基盤として機能したことが確認され、さらにモデルからの逸脱への対処方法が見出された。

3-2-2. リズムの分析

続いて、J-POPのリズムの特徴の1つであるシンコペーション及びアンティシペーション、及び「あとひとつ」に通底するノリである「付点のリズム[viii]」を本時における「J-POPを特徴付けるリズム」と位置づけ、児童のつくった旋律におけるリズムを分析する。

1日目には、上述の「J-POPを特徴付けるリズム」がみられる旋律をつくった児童は、発表1では0/39人、発表2では1/39人と、ほぼみられなかった。この結果には、1日目に創作活動の基盤として採用した音源のリズムが基本的に8ビートで演奏され、「J-POPを特徴付けるリズム」がみられなかったことも影響していると考えられる。このことは、本モデルに基づいて「J-POPらしい」旋律をつくるためには、つくられる旋律におけるリズムの側面が切り離せないことを示している。

ところが、続く2日目の発表3では、ある児童が付点リズムで演奏を行い、それに対し伴奏が同調し、T1がそうしたリズムの同調に着目するという場面があった。次の譜例1は、その場面を採譜したものである。なお、リコーダーが児童の即興を、ピアノは筆者による伴奏を表している。

譜例1　発表3における児童と伴奏の一例

筆者は発表3において、基本的に譜例1の前半2小節の伴奏パターンのリズムを繰り返して伴奏していた。だがこの場面で、児童の即興に現れた「J-POPを特徴付けるリズム」（ここでは「付点のリズム」）に同調し、後半2小節では伴奏にアンティシペーションを用いた。なお、当児童の旋律にみられる「付点のリズム」は、授業の中で教師がアイデアとして提示したものでもなければ、伴奏に明確に組み込まれたものでもなかった。すなわち、このアイデアは児童が「J-POPをつくる」という本時のねらいや伴奏と自身の即興を聴いたことに起因して、児童の側からも

たらされたものだといえる。このように、児童の側からJ-POPの音楽的特徴がもたらされたことは、音楽づくりの活動において児童のインフォーマルな音楽経験を活かすことが可能であることを示しており意義深いといえる。

この場面を境に、児童のつくる旋律に「J-POPを特徴付けるリズム」が増加していた。続く発表4では、それ以前の発表より「J-POPを特徴付けるリズム」が用いられた旋律が増加した(12/39人)。このように、児童の側からもたらされた音楽的アイデアが、より多くの児童のアイデアへと浸透していく現象は、児童と教師の音楽的・言語的な相互作用の結果だといえる。先ほどの場面においても、筆者による即興的な伴奏が児童の旋律にみられる特徴的なリズムを伴奏の内容に反映したこと、その同調の場面に平野教諭が着目し、児童との言語的なやりとりを通して他の児童に気づきをもたらしたことが、リズムの同調を生み出したといえる。J-POPを用いた音楽づくりにおいてリズムが重要な側面であることが明らかな以上、今後の実践においてはこうした即興の場面での児童と教師の音楽的・言語的な相互作用の意義を十分に踏まえる必要があろう。

ここでは、当モデルによって児童側からJ-POPのリズム的特徴がもたらされたこと、及びそのアイデアを教師が音楽的・言語的に汲み取ることで、他の児童の即興へ広がっていったことが明らかとなった。

3-3. J-POPの構成要素が活かされた事例

続いて、児童6名の旋律をつないで演奏し、それらの旋律の演奏順序を入れ替えて工夫する活動を行った発表5に着目する。

発表5は、児童6人のつくった旋律を、「Aメロ」や「サビ」といったJ-POPの構成要素の中に位置づけて鑑賞する活動に位置づけられる。そこでは、児童はその旋律の特徴に加え、全体としてのまとまりや起伏などといった様々な側面から演奏を聴くことが求められる。こうした活動は、「Aメロ」や「サビ」といったJ-POPの一般的な音楽形式区分を活かす好例だといえる。なぜなら、音楽づくりにおける即興的な旋律創作方法のほとんどが何らかのリズムなどのパターンの繰り返しに基づいて旋律をつくる活動であるのに対し、J-POPの音楽構造は、そこにコード進行やサビのもつ「盛り上がり」といった可変的な要素をもたらすことが出来るからである。発表5においても、児童の音楽づくりの活動自体は一つの創作モデルに基づいているにも関わらず、つくられた旋律の配置を考えることで「Aメロ」や「サビ」の役割を意識するといったより高次の活動を行うことが出来ていた。このように、発表5はJ-POPの音楽づくりの授業の今後の発展の方向性を示す活動事例だといえる。

3-4. 事後アンケート

続いて、授業後に行ったアンケートの結果を考察する。結果は左記の表7の通りである。なお、アンケートは、授業を受けた児童39人を対象に、後日音楽の授業内に実施した。設問は「『ド』を中心につくることは」「つくられた音楽はJ-POPらしいと感じたか」「普段J-POPをよく聴くか」の3項目及び音楽の学習経験に関する自由記述である。なお、分析は主に3項目を対象に行った。

まず、「『ド』を中心につくることは」という最初の設問に関しては、A及びBが合計で97.44%

と大半を占めたことから、当モデルは殆どの児童が難しさを感じることなく旋律をつくることを可能にしていたことが明らかとなった。また、Cを選択した児童の回答には「より多くの音を用いてつくりたかった」とのコメントが付記されており、さらに自由記述の内容から本児童は音楽の学習経験はないもののピアノやギター、アコーディオン等の楽器を演奏できることが分かった。このことから、当児童にとっては創作モデルの制約が逆に即興の不自由さをもたらしていたと考えられる。こうした音楽的能力の高い児童には、「経過的なラの使用」のように、モデル外の音の使用を促すなど柔軟に対応していくことでより発展的な活動へとつなげることが重要である。このように、本時で用いた創作モデルは、児童らの意識からも有用であることが示された。

表7　事後アンケートの結果

「ド」を中心につくることは			
A　つくりやすい	B　ふつう	C　つくりにくい	
26人（66.67%）	12人（30.77%）	1人（2.56%）	
つくられた音楽はJ-POPらしいと感じたか			
A　感じる	B　感じない	C　よくわからない	欠測
11人（28.21%）	3人（7.69%）	24人（61.54%）	1人（2.56%）
普段J-POPをよく聴くか			
A　よく聴く	B　ときどき聴く	C　あまり聴かない	D　全く聴かない
26人（66.67%）	8人（20.51%）	3人（7.69%）	2人（5.13%）

2つ目の設問の結果であるが、2回目の授業の冒頭に「J-POPをつくる」という本時のねらいを伝えていたにも関わらず、69.23%の児童はつくられた音楽がJ-POPらしいと感じない、もしくは判断できなかった。その理由は2点考えられる。

まず、今回依拠した旋律構造もしくはピアノとリコーダーというサウンドが、対象児童らに「J-POPらしさ」を感じさせなかったことが考えられる。井手口（2007）は、音楽科の授業にJ-POPを導入する際に生じる課題として、絶対的な存在である録音されたサウンドから離れて授業を行うことの危険性を指摘している。本実践においても、「あとひとつ」をピアノとリコーダーのアレンジに変容させたことが、サウンドの面で児童にとっての「J-POPらしさ」を薄めた可能性がある。だが、リコーダーは日本全国の大多数の小・中学生が演奏出来る数少ない旋律楽器の一つであり、ピアノは音楽科教師にとっての重要な伴奏楽器であることを踏まえれば、これらの活用は、広く実践の展開を可能にするものと考えられる。このサウンドの問題に関しては、今後の実践においてさらに検討していきたい。

2点目に、「あとひとつ」が発売された2010年には、対象とした児童は小学校1年生であることから、そもそも「あとひとつ」を聴いたことのある児童が少なかった可能性がある。一方で、3つ目の項目である「普段J-POPをよく聴くか」への回答からは、AとBを合計した87.18%の児童が日常的にJ-POPに親しんでいることが明らかとなった。このように児童とJ-POPとの関係は密接なものだといえるが、そこで児童が聴くJ-POP楽曲の流動性の早さにどう対処するかは検討が必要だといえる。今後は、児童の多くが聴くJ-POP楽曲に基づいて音楽づくりの実践を行い、考察を深めたい。

4. 総括

本稿では、これまで未検討であったJ-POPを用いた小学校における音楽づくりの実践の意義及び創作モデルの活用可能性を検討してきた。まず、J-POPの音楽づくり（・創作）の教材としての意義は次の3点にまとめられる。

第1に、コード進行と同期した音楽づくりが可能となる点である。これまでの音楽づくりの方法における伴奏方法の大半は、あるパターンの繰り返しを基盤として展開するため、和声感の面で即興に多様性がもたらされにくかった。それに対し、本実践ではJ-POPの音楽構造を用いたことで、全ての活動がコード進行に基づいて行うことが出来た。

第2に、「Aメロ」や「サビ」などのJ-POP楽曲の構成要素を活かせる点である。本時では、児童はいずれも同一の創作モデルに依拠して旋律をつくったが、様々なコード進行と同期することが出来る本モデルの利点を活かすことで、児童の活動自体を難しくせずに、「Aメロ」や「サビ」などの形式の中に位置づけることが出来、発表5のようなさらに発展性のある活動をも行うことが出来た。構成感をもつ音楽づくりの活動は、従来よりロンド形式や3部形式などに基づいて行う方法があるが、J－POPの構成要素もまた音楽づくりの活動に構成感をもたらすことが可能であることが見出された。

第3に、旋律のリズムや起伏を意識する点において、児童のJ-POPの聴取経験を活かして活動が行える点である。本実践では、拙稿(2012)における大学生を対象とした実践の場合と同様、創作者である児童側から「J-POPを特徴付けるリズム」がもたらされた。また、それらのリズムは、活動を通して児童間に共有され、他の児童の旋律にも広がりをみせていた。こうした事例からは、音を試しながら、聴き合い、音楽をつくるという音楽づくりの活動のねらいが達成されていたことが示されるだけでなく、そうした音楽的アイデアが創作者である児童の側から生み出される点にJ-POPを用いたことの意義が見出される。

一方、活用に関する課題としては、次の3点にまとめられる。

1点目に、学習内容におけるJ-POPの位置づけが挙げられる。本実践では、活動自体は行うことが出来たものの、児童の半数以上が「J-POPらしさ」を感じられかったことが課題視される。このことは、今後、J-POPと音楽づくりとの関係を考究していく上で、実践がいかなる方向性をもつべきかを検討する必要があることを示している。ここでは、音楽づくりを通してJ-POPそのものを学ぶのか、または、音楽づくりの活動をより児童のインフォーマルな音楽聴取経験に立脚して行うためにJ-POPの音楽構造を基盤とするのか、2つの方向性を提示したい。前者の場合は、J-POPを一つの枠組みとして考える上で切り離す事の出来ない音楽産業との関わりや、ことば(歌詞)との関わり、対象児童がよく聴くJ-POPを取り上げることなどを今後検討する必要がある。一方後者に関しては、特にリズムの活用を手がかりに、他の音楽様式を用いた場合との比較を通していかに児童の聴取経験を活かせるかを検討する必要がある。これらに関しては、今後さらに実践を通して考察していく。

2点目に、活動で取り上げる楽曲の提示のタイミングが挙げられる。例えば、授業の冒頭に「あとひとつ」を聴いたり、歌ったりする活動を行うことで、クラス内でのJ-POPの「共有経験」を得ることができる。そうすることで、児童はその経験に基づき音楽づくりを行うことができ、より強く「J-POPをつくっている」と認識することを可能にすると考えられる。

3点目に、授業の具体的な組み立てに関する課題が挙げられる。これに関して、授業後に行った平野教諭との振り返りの中でも、数多くの実践における具体的構想が浮かび上がった。例えば、旋律をつくることに特化するのであれば5年生でも十分であるが、J-POPの音楽的特徴を和音の学習と関連づけて学習するのであれば、6年生の方がふさわしいのではないかというこ

とや、音の増やし方を教員側が提示するのではなく、児童側に選ぶ自由を与えることで、旋律線における音の上がり下がりを意識することができるのではないか、などである。

このように、当領域に関する研究はまだ端緒についたばかりであり、今後現場教員と連携を密にしながら、J-POPを用いた音楽づくりの実践の展開可能性を考察していきたい。

[i] 本稿では、J-POPの定義を「1990年代以降に日本で生産された流行音楽」とし、それ以前のものについては「歌謡曲」として明確に区分する。

[ii] 小学校音楽科の活動は「表現」「鑑賞」「音楽づくり」の三領域で構成される。音楽づくりとは、現行の学習指導要領によれば「児童が自らの感性や創造性を働かせながら自分にとって価値のある音や音楽をつくる活動」のことである。

[iii] なお、中学・高校に関しては、拙稿（2014）にて行った雑誌『教育音楽』中学・高校版の記事分析によって、1989-2013年の間に中学・高校で行われたJ-POPを用いた授業内容の多くが歌唱や器楽などの表現活動であったことが明らかになっている。

[iv] 詳細については拙稿（2013）を参照。

[v] 平野（2014）を参照。

[vi] 筆者は拙稿（2012）において、2000年以後のJ-POP楽曲にみられる主音に持続傾向のある旋律を「主音に半固定された旋律」と定義し、それを創作モデルの基盤とした。なお、伴奏の仕方も含めた具体的な創作方法は拙稿（2013）に詳しい。

[vii] 「C G Am Em F C F G」の順。なお、このコード進行は多くのJ-POP楽曲に認められる。

[viii] J-POP楽曲には、4分音符1拍分を均等に8分音符に分割するのではなく、3連符に近い付点のリズムに分割して演奏されるものが多数存在する。「あとひとつ」もその一例である。

[参考文献]

尾崎祐司　2007 「AACの概念を導入したJ-POPの教材化－特別支援教育（病弱部門）における自立支援のあり方－」音楽教育実践ジャーナル, vol.5 no.1, pp.83-90.

川本聡胤　2013 『J-POPをつくる！まねる、学ぶ、生み出す』フェリス女学院大学

木下和彦　2012 「J-POPの音楽構造に基づいた旋律創作の方法論に関する研究」東京学芸大学大学院修士論文

Kazuhiko Kinoshita 2013 “Let's improvise J-POP”, Journal of Creative Music Activity for Children, vol.1, pp.67-72.

木下和彦　2014 「中学・高校音楽科におけるJ-POPを用いた実践の展開-雑誌『教育音楽』中学・高校版1989-2013年の記事分析を通して-」学校教育学研究論集, vol.30, pp.101-114.

小松　勉　2014 「ポピュラー音楽におけるアフター・ビートとグルーヴ-その源流と実践へのファーストステップ」『音楽教育実践ジャーナル』,vol.12 no.1, pp.48-53.

津田正之・高橋美樹　2003 「沖縄のポピュラー音楽を題材とした音楽授業づくりの一試論」琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要vol.10, pp.73-90.

中本義貴　2013 「2000年代の日本のヒットソングの構造分析」（高増明編）『ポピュラー音楽

の社会経済学』ナカニシヤ出版, pp.239-270.
平野次郎　2014　『わかる　できる　つながる！一人ひとりが輝く音楽授業アイデア26』学事出版
吉村治広　2006　「学校教育におけるポピュラー音楽の教材化に関する実践学的研究」兵庫教育大学連合学校教育学研究科博士論文

[付記]

本稿は、日本音楽教育学会第45回大会（2014年10月25日、於聖心女子大学）における口頭発表「J-POPの音楽構造を活用した音楽づくりの実践と省察-小学校5年生を対象とした授業の分析を通して-」の内容を加筆・修正したものである。

[謝辞]

本研究にあたりまして御協力をいただきました筑波大学附属小学校の皆様及び同校平野次郎教諭に心より御礼を申し上げます。

執筆者紹介

富山　尚子	東京成徳大学子ども学部准教授	認知発達心理学
増田　有紀	東京成徳大学子ども学部助教	算数・数学教育学
石黒　万里子	東京成徳大学子ども学部准教授	教育学、教育社会学
吉田　直哉	東京成徳大学子ども学部助教	教育学
田口　賢太郎	香川短期大学子ども学科第Ⅰ部助教	教育哲学
若宮　由美	東京成徳大学子ども学部非常勤講師	音楽学
木下　和彦	東京成徳大学子ども学部非常勤講師	音楽教育学

東京成徳大学　子ども学部紀要　第４号

発行日　2015年３月13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　富山尚子
塩谷　香

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 03-3908-4532（代表）

印刷・製本　大日本印刷株式会社