

「リトミックにおける一考察

- ベールズの相互作用過程分析を通して - 」

学籍番号 12022040

氏名 宮本 雅 祥

指導教員 立木 茂 雄 教授

目 次

第1章	リトミックにおける基本概念とその効果	1
1.1	はじめに	(1)
1.2	リトミックの基本概念	(2)
1.3	リトミックにおける3本の柱	(4)
1.4	幼児期におけるリトミック	(5)
第2章	リトミックにおける社会学的視点の模索	6
2.1	問題提起	(6)
2.2	リトミックにおける相互作用過程分析	(7)
2.3	「情緒」と「社会性」	(9)
2.4	調査フレーム	(10)
第3章	調査方法	11
3.1	調査対象教室のプロフィールとレッスン状況	(11)
3.2	調査の実施時期と対象者	(12)
3.3	調査手続き	(13)
第4章	結果	15
4.1	クラス全体における相互作用の特徴	(15)
4.2	先生の応答とそれに対する生徒の諸反応	(18)
4.3	各個人における諸反応	(22)
第5章	考察	32
5.1	仮説モデルの検証	(32)
5.2	IPAから見たリトミックレッスンの特徴	(33)
5.3	おわりに	(34)
	注	
	参考文献・引用文献	

リトミックにおける一考察 ベールズの相互作用過程分析を通して

宮本 雅 祥

第1章 リトミックの基本概念とその効果

1.1 はじめに

日常の生活空間の中で、その存在を疑うまでもなく自然に私たちの傍にあるもの、その一つが音楽であろう。芸術として、趣味の一つとして、教育として、テレビやラジオをはじめとする音声メディアの一部として、音楽は様々な場面で多種多様に存在している。しかしながら、その存在形態や目的等々を深く考慮するまでもなく、それはいかなる人にとっても素直に受け入れられるような柔軟性を持っているのではないだろうか。例えば「音楽を聴く」という場合に限定しても、音楽を聴いて心が落ち着いたり、心萎えたときに元気をもらったり、もしくは悲しみに暮れたときに心を癒してくれたり、音楽は私たちの心に直接何かを働きかける力を持っていると言っても過言ではないように思われる。スイスの音楽家教育家・作曲家であり、リトミックの創始者、エミール・ジャック=ダルクローズは、音楽について次のように述べている。

「音楽の本義は、何よりもまず、人びとの心に、想像と表現の必要を呼び起こすことにある。音楽は我々に、我々自身から脱け出すこと、わたしたちの熱望を客観化すること、はっきりしないわたしたち翼を与えること、しばしば明確でなく整理されない、しかしやむにやまれぬ熱望に姿を獲得させること、それらの絶対的な必要性として生まれた。音楽は、わたしたちの普段の自我から新たな存在が抜け出る崇高な一瞬を定着させる。その行動や思考のしくみそれ自体と同様に、存在のほとんどの部分について知られていない人間のメカニズムにたよって我々を表現しなくてはならない以上、わたしたちが音楽に力を入れていけない理由は何もない(フランク・マルタンほか 1977: 306)。」

このような、改めて考えると不思議ともいえる音楽は、前述のように様々な場面で多様に存在し、かつ我々にとってなくてはならない存在であることは周知の通りである。しかし「音楽教育」という視点になると、その大衆性はたちまち失われると感じられるかもしれない。音楽を感じ、楽しむことと、それを使いこなす、それを専門的に学ぶということには多少なりとも一線を画すものがあるということは否定しない。しかしながら、これは多少大げさな表現かもしれないが、音楽教育でありながら、一方で私たちの「身体の一部」としていかなる人にも学ばれるものもある。その一つが「リトミック」である。

さて、この「リトミック」とは何か。一言で表現するならば、リトミックとはリズムや楽器等に加えて、全身を使って音楽やリズムを表現する音楽教育活動であり、一般教育とも関連しているものである。また、「ダルクローズ・リトミック国際大会 2004」の開催にあ

たり、文部科学省初等中等教育局・教育課程課教科調査官・高須一は、「これまでの音楽教育では、歌唱、器楽、創作、鑑賞と、それぞれの活動分野がややもすると独立して扱われる傾向がありました。しかし、リトミックという総合表現の活動を通して、歌唱、器楽、創作、鑑賞の活動を音楽的に相互関連させていくことが可能になります。それはまさに、『音楽』を『身体全体』で学び、表現していくことになるのです。そしてその学びや表現は、他者との協調のもとで行われるのです。」と述べている。尚、リトミックの理論等については後で詳述することにする。

もしかすると、リトミックについて知る人はまだそれほど多くないかもしれない。事実、一部教育機関や幼稚園・保育園、そして音楽教室では全国的に今なお普及してきているものの、実態としては一般生活レベルにまで浸透しているとまでは断言しにくいところがある。一方で、リトミックを行っている教育機関、もしくは教室等では、それぞれに工夫を凝らした活動を行っている。リトミックは目的に応じて教え方も様々であり、教師個人の感性次第で多様な音楽表現が可能になるからである。また、実際にリトミックを行うことによって、それを教授される生徒自身の音楽性の向上だけでなく、集中力、創造力、思考力、審美眼の育成など、「知育」だけではない、人間性そのものの向上を目指す「徳育」の効果が期待されている。こうして、近年では幼児教育の現場を中心に注目を集めているのである。

本稿では、この「リトミック」に着目し、まずリトミックとは何かを改めて確認した上で、その効果を再確認する。そして、特に幼児におけるリトミックの効果とその意義について社会的視点で考察を行っていきたい。

1.2 リトミックの基本概念

リトミックとは、スイスの音楽教育家・作曲家であるエミール・ジャック=ダルクローズによって19世紀に創案された音楽教育法である。欧米において、リトミックはユーリズミクス(eurhythmics)と呼ばれる。Eurhythmicsは、ギリシア語のeuとrhythmos、つまり「よい動き」とか「よい流れ」という意味を持っており、音楽や身体の動きに含まれているリズムの流動性に注目して名付けられたものと考えられる。ちなみに、フランス語ではrythmiqueと呼ばれており、わが国で呼ばれているリトミックの呼称は、このフランス語に由来している(神原 1992)。

さて、先述したように、リトミックは音楽性のみならず、心身の調和を目指し、全人格を発達させることを目的としている。そもそも、ダルクローズは人間の持っている精神運動(精神状態によって生じる肉体の動きや行動)の作用に大変興味を持っていた。そして人間は、何かから逃れたいと思っているときや、何かの理由で楽しいと感ずることができない状態の時、音楽のリズムに反応できないという事に注目した。そして、そのような状態の時は、心と体の統一や調整に欠けているのである。このような状況を好転させることができるのであろうか、活発に動き回る多動児が身体をコントロールする事を学べるので

あろうか、学ぶ速度の遅い子どもが音楽を通して困難を乗り越えることができるだろうか、ということに関して解決法を見出した(石丸 1996)。それがこのリトミックなのである。

リトミックにおいては、音楽を聴くということだけではなく、音や声、さらに動き等を全身で表現する。ここで重要なのが、学習者の筋肉運動感覚に訴えることである。それにより、学習者自身が音楽に直接触れ、自分自身の内にある音楽に気が付き、身体のリズムが生み出される。そして、そのプロセスを繰り返すことにより、学習者自身の無意識下の内面的なダイナミクスに自ら気がつくことが期待されている。リトミックは限られた空間の中で秩序を与えられてレッスンが行われるのであるが、その音楽的環境の中において、学習者は経験的に自分自身の知識が高められていることを予感し、各人が置かれている音楽的フィーリングを試行錯誤しながら、音楽の意味や様々な状況想像した動きを学び、工夫し、新たな表現の可能性を発見していくことが期待される。そこから更に訓練されるのが、そのダイナミクスを自分自身でコントロールするということである。換言すれば、内面的なイメージを状況に応じて判断し、それを表現するやり方を選択的に統制するのである。メアリー・ブライス(2003)は、リトミックとは生徒のすべての知的、肉体的、感情的能力を稼働させる教授法であり、基準となる能力として身体と動的感覚に特権を与える教授法、すべての知性を同時に働かせ、またお互いを関係付けさせることによって「調和」させる教授法であると述べている。また、ダルクローズ自身、音楽教育で行った試みが、あらゆる人びとの資質の向上に寄与し得る、と主張した。周囲を見渡して「感性の覚醒」や「心身の一致調和」という目的を掲げる分野は、音楽教育だけではないだろう(神原 1992)。演劇の分野にとどまらず、幼稚園や保育園、その他学校教育、更には音楽療法などの分野においても、ダルクローズの方法からは何らかの重要な価値が見出され、現在もなおその効果が期待されているのである。

1.3 リトミックにおける三本の柱

リトミックは、主に三つの主要な教科から構成されている。すなわち、リズム運動(リトミック)、ソルフェージュ(旋律を音名で歌う読譜唱法であり、聴覚の訓練)、キーボードやその他様々な楽器を使った即興演奏である。

音楽に於けるリズム運動は、人間の生命と関連する密接な構成要素であるとともに、人間の生活全体に存在する普遍的なものである。心臓の鼓動、時を刻む時計の針、滴り落ちる水滴の運動など、リズムは人間の内部にも外部にも常に存在している。ルース・スチュワート(1999)によれば、リズムとは生理的かつ数理的な存在であり、基本的にある一定の時間の流れの中で動いていく運動である。この運動は、敷衍して言えば音であると考えることができるのである。このリズムを認知することは、運動を聴いているだけではなく、使用可能なすべての感覚を駆使して運動を認知することである。更にそれは、実際にある一定のテンポで歩いたり、手を打ったり、更に様々なリズムへの変速を通じて、学習者自身がリズムを創造し、それを即興していくことにつながるのである。実際、ダルクローズ

自身もこれに着目し、幾百通りもの練習課題を作成し、リズム運動のために音楽を作曲している。

次に、リトミックの 2 番目の構成要素であるソルフェージュは「内的聴力」と呼ばれる感覚の獲得を目指して教授される。すなわち、奏でられた音楽を旋律名で歌うことで、音を認識し、知覚できるようになるのである。例えば、指導者が「ド」の音を弾けば、学習者はその「ド」の音で実際に「ド」と歌うのである。ダルクローズは、抽象的に鳴り響く音楽を実際に人の目に見える形で（音楽を）聴き（見ながら聴く）、そして聴きながら描く（聴きながら見る）べきである、と主張した。音楽と関連付けられたムーブメントの体験、これは本質的な意味での音楽に他ならない。彼は、ソルフェージュにおいて、先行されて行われている基礎的なリズム運動に重ねて、学習者が外部の音楽刺激に頼らないで読譜したり、歌唱したりするための練習方法を開発したのである（神原 1992）。

3 番目の構成要素となるのが即興演奏である。即興演奏とは、決められた楽譜に頼らず、演奏者がその場で独自の音楽を演奏することである。リトミックの場においては、リズム運動においても、ソルフェージュにおいても、そのいかなる場合でも常に学習者は音楽と共にある。学習者が全身で音楽を表現する前提条件として、指導者は常にレッスンの状況に合わせた音楽を即興で演奏することになる。しかし、即興演奏は指導者から学習者への受動的なものだけでなく、学習者自身が自らそれを行うことにも重点が置かれている。例えば、打楽器を使って象や小鳥の歩く姿を表現させることもあれば、ハンドチャイムを使って音階を歌いながら先生の手の合図に合わせて曲を表現することもある。また、あるメロディーをピアノで弾いた後、その後に続く音楽を自由に演奏させることもある。先述したように、リズム運動やソルフェージュにおいて、音楽やムーブメントの内面的創造が行われるわけであるが、それを筋肉運動感覚に結び付け、外部に表現させるための一つの訓練が即興演奏なのである。打楽器でのリズムの創作やキーボードでの音の創作はその一つの例としてあげることが出来る。

以上のように、リトミックは大きな三つの柱を主軸としてレッスンが行われる。しかし、注意しておきたいのは、リトミックには主軸となる論理や指導法があっても、レッスンのすべてを規定したマニュアルは基本的に存在しないといっても過言ではない。なぜならば、リトミックレッスンはそれ自体が創造の場であり、レッスンの中では常に新しい動きやアイデア、音楽が指導者と学習者との相互作用として繰り広げられていく。したがって、指導者には常にそのような状況の中でこれらの新しいものに即座に反応し、柔軟に対応していくことが求められるのである。そして、このような状況だからこそ、学習者は自由に自分自身を表現できるのである。このように、リトミックの音楽空間の中でダルクローズの理念が育まれているのである。

1.4 幼児期におけるリトミック

リトミックは老若男女問わず幅広い年齢の人びとに学ばれ、そしてレッスンが行われて

いる。その中でも特に大きな比重で対象となるのが幼児であり、その効果は現在も更に見直されてきている。音楽教室のみならず、幼稚園や保育園においてもリトミックが行われていることは前述の通りであるが、ではなぜ幼児期の子どもに対してリトミックが有効視されているのであろうか。

一般的に、私たちは他者とのコミュニケーションにおいて、言葉だけではなく身振りや手振りなどのジェスチャーをはじめ、顔の表情など、様々な媒体を用いるということは周知の通りであろう。特に幼児は言葉が未発達なため、身振りや手振りなどの身体表現が主な表現手段となる。また、言語以外にも様々なものを認知し、身体運動感覚や対人関係の能力などが発達していく時期である。このような幼児期において、リトミックの基本とするリズム運動やソルフェージュ、即興演奏は、その目標である身体運動感覚の育成と内面的創造力の向上、そして身体表現等のトレーニングを行う出発点として最も有効であると考えられているからである。

第2章 リトミックにおける社会学的視点の模索

2.1 問題提起

前節ではリトミックの基本的概念とその実践的主軸を述べた。そしてその中において、幼児期におけるリトミックの有効性が着目されていることを指摘した。リトミックが日本に普及し始めてからおよそ百年以上が経過するが、リトミックの活躍のフィールドはとりわけ音楽教育や学校教育などの教育分野が中心であった。これまでになされてきた研究を少々荒っぽく大別すれば、リトミックの実践的指導方法等を考察するものと、実際のリトミックの効果について考察するもの二つになるであろう。数多くの研究により、既にリトミックの理論的枠組みは完成しているが、現在も活発に行われている研究はその応用性を更に広げていく基盤となっている。研究を一つ一つ挙げるとすれば、枚挙に暇がない。

さて、学習者、とりわけ幼児におけるリトミックの効果という視点に着目すると、音楽的理解や表現はもとより、反応力や適応力、更には社会性の認識等、人間の発達段階においての重要な要素が研究局面として採り上げられる。実際、レッスンの継続における幼児の人間関係の発達など、実証的に検証された事柄は多い。しかし、これらはいずれも教育分野からの研究アプローチであり、社会学的方法で検証されたものは今までにはないというのが現状である。そこで、ある一つの探求が想定される。それは、もしも社会学の視点でこのリトミックを切り取るならば、どのような結果が導き出されるのかということである。先に述べたように、リトミックは限られた空間内での指導者と学習者の相互作用によってレッスンが成り立つ。換言すれば、レッスン空間とはある限られた一つの社会であり、相互作用の媒体となるのがコミュニケーションである。そして、そこに何らかの関係性が構築され、リトミックのレッスン空間におけるある何らかの普遍性が見出されると考えられる。本稿では、この相互作用という点に着目し、リトミックレッスンを継続して行うこ

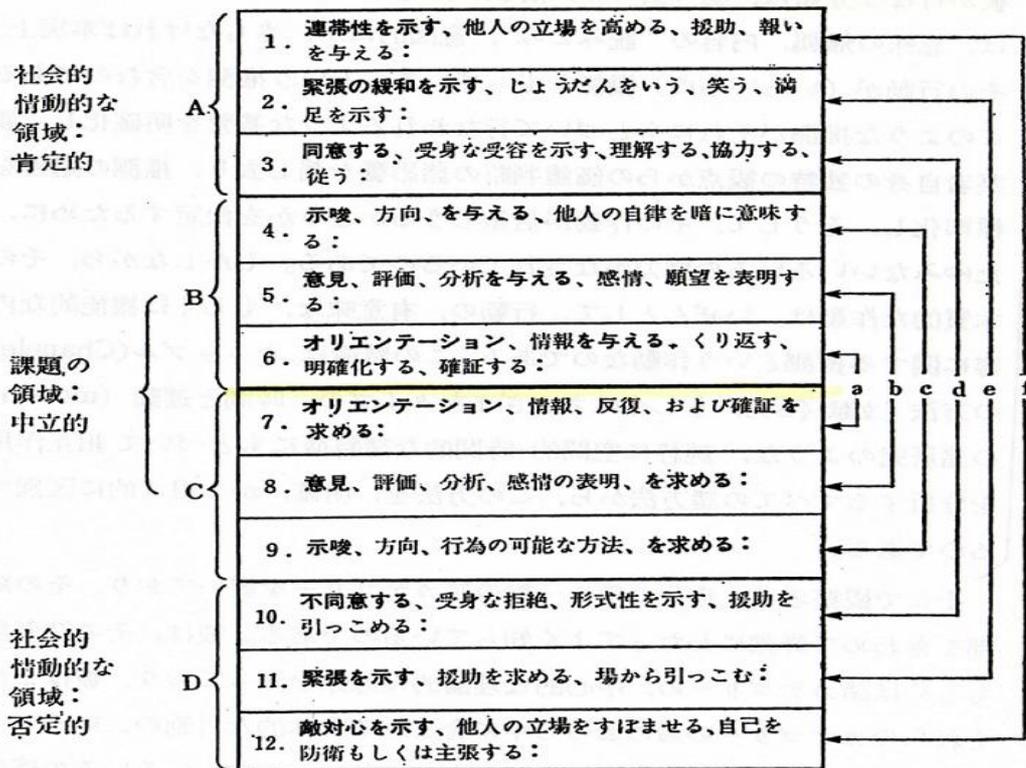
とで、学習者、特に今回は幼児を対象として、彼らの社会性が発達しているかどうかについて、相互作用過程分析を使って客観的に考察を試みる。そして、このアプローチがリトミックにおける社会学的視点を切り開くための階梯となりうるか否かの可能性を模索する意味で、本研究の意義を改めて確認しておくことにする。

2.2 リトミックにおける相互作用過程分析

リトミックレッスンの継続によって幼児の社会性が発達するということを客観的に検証するに当たっての一つの着目点が、レッスンにおける参加者の相互作用である。そして、この相互作用を会話という視点から分析する方法論が、R.F.ベールズの相互作用過程分析（Interaction Process Analysis：以下 IPA と記載）である。

さて、ベールズと彼の研究者たちは、課題解決を目指している対面集団内における相互作用の過程について、その組織的な分析方法と理論を発達させてきた。ベールズにとって相互作用の過程は、行為、言語、象徴、反応および動作などの継続的な流れと考えられている。この流れは、グループのすべてを含むこともあれば、グループのほんの一部のみを含むといった場合もある。また、速やかに滑らかに流れることもあれば、流れが分裂したり、断片的になることもある。このような相互作用の過程を解釈するために考案されたのがカテゴリーシステムである（図 1）。このカテゴリーシステムは、グループの相互間において取り交わされる様々な諸反応を 12 の領域に分化させるものであって、大きく 4 つの領域が設定されている。情緒的に中立で、課題を達成するための道具的な行動領域における「応答」領域と「質問」領域、そして情緒的な方向性を持った行動領域における「正反応」と「負反応」である。さらに、それら 4 つの諸領域それぞれは 3 つのカテゴリーに分類される。このカテゴリーシステムを用いることによって、時間の経過の中で生起するグループ内の会話の流れを記録し、誰が、何を、いつ発言し、それはどのような反応であったか、またその後どのような反応が生じたかを明らかにすることができるのである。

この分析手法がいかなる小集団グループにも適用できるということに関して、ベールズは、「直接的な膝を交えた相互作用が（小集団の）グループすべてに生起するということは明らかなのであって、膝を交えたレベルでの人間の相互作用がどこで生起しようとも、少なくとも一定の公式化されうるいろいろの類似性もっているということは疑う理由がほとんどないのである。おそらく、人間関係における直接的な諸技能や諸倫理についての、多かれ少なかれ同一のいくつかの問題が、すべてのグループの参加者たちにとって含まれるということもまた、認知されるであろう」と述べている（Bales 1950=1971）。そして、リトミックもまた、ある目的を持った小集団として機能し、かつ参加者どうして相互作用をしているという点において、この分析手法はリトミックにおいても妥当性を与えていると考えられるのである。



手引き：

- a. コミュニケーションの問題
- b. 評価の問題
- c. コントロールの問題
- d. 決定の問題
- e. 緊張緩和の問題
- f. 再統合の問題
- A. 肯定的な反応
- B. 解答の試み
- C. 質問
- D. 否定的な反応

図1 観察において用いられる諸カテゴリーの体系と、それらの主要な関係

出所) R.F.Bales,手塚郁恵訳『グループ研究の方法 サイコセラピーシリーズ6』(1971: 11)

しかし、リトミックは討議集団ではなく音楽を媒介とした活動集団であるという性格から、限定的にある程度の特異性が存在すると考えられる。つまり、相互作用の単位として、言語や身振り手振り、表情だけでなく、音や（音符などの）記号によるコミュニケーションもまた、相互作用の要素となりうるということを確認しておく必要があるのである。

2.3 「情緒」と「社会性」

リトミックレッスンの継続による社会性の発達の流れの中で、その媒体として機能していると考えられるのが情緒の働きである。そもそも、ダルクローズが提唱したリトミックの究極的な目標は「心身の調和」であるが、この心と身体の結びつきという観点とはすなわち、音楽に体を感じさせることによって、音楽に対応する感情を動きの形で表現することになり、心と体が結びつくことである（石丸 1992）。つまり、リトミックレッスンから創出される、学習者へのあらゆる効果の可能性と表現の多様性を鑑みた際、そこで橋渡しのような役割を果たしているのが個々人の感情の働きであり、別の表現をすれば、それは情緒の働きであろう。したがって、社会性発達のフローにおける情緒の存在とその働きは、リトミックにおいてはもはや否定の余地がないものと考えられるのである。

さて、推論のフローの説明の前に「情緒」について定義しておく必要があるだろう。これは特に、「社会性」という概念を具体的に観察可能な概念として捉えなおすためにも重要であると考えられる。

まず、情緒とは喜怒哀楽など個々人の感情、すなわち心の働きであり、あらゆる状況の中で絶え間なく続く脳の働きである。もちろん、それは外部からのあらゆる刺激に対する反応でもあり、かつ内省や自分自身の五感の感覚の想像等から導かれる反応でもある。情緒は人間の根幹をなすが如きものであり、当然心理学等の分野でも様々な定義がなされている。それも踏まえた上で、本稿においては、情緒とは「環境との相互交渉における環境側の要求や束縛を認知し、それを自分自身の中で再評価し、反応しながらこれを繰り返す、その一連の流れ」と定義しておく。

また、社会性とは社会生活の中で培われる人間としての発達段階の一種の指標となるものであろう。社会性の概念は広く、一概に定義することは難しいが、一つの枠組みとして、社会性とは「他者との関係を発達させながら、一方において自己意識を発達させ、性役割を学習し、他者を認知する能力を高め、自らの攻撃衝動をコントロールすることを学び、次第に道徳性を身につけ、他者に対して愛情のこもった働きをできるようになることである（繁多 1991）。」と定義しておくことにする。

2.4 調査フレーム

このように、本稿における調査仮説、「リトミックを継続して行うことで、情緒が発達しそれをコントロールできるようになり、子どもの社会性が発達する」という推論を図式化すると、以下のようにになると考えられる（図2）。

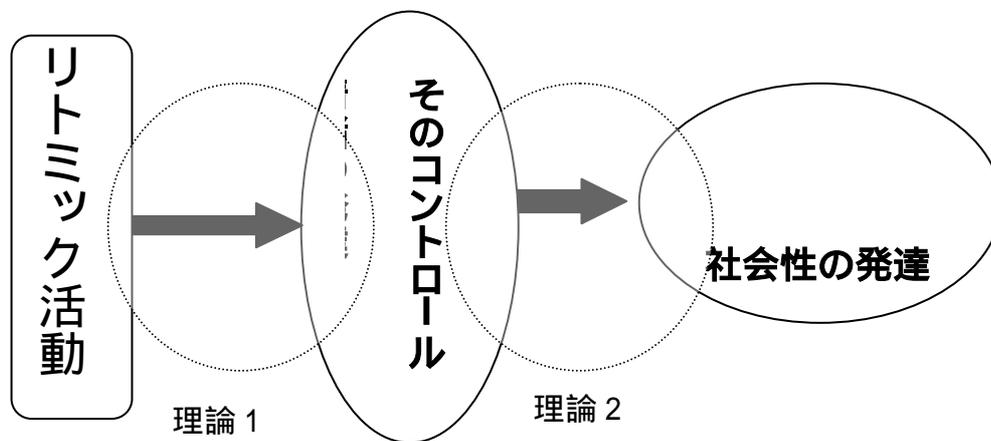


図2 リトミックレッスンにおける因果的推論のフロー

図2において示したように、リトミックレッスンによる社会性の発達を媒介させるものとして情緒の働きがあると考えられる。そこで、実際のリトミックレッスンから幼児への情緒の働きからそのコントロールに至るフローを暫定的に「理論1」、情緒レベルから実際社会性発達に至るフローを暫定的に「理論2」とし、以下に示すことにする。

(1) 理論1のフロー

改めて述べるまでもなく、リトミックはリズム運動、ソルフェージュ、即興演奏という3つの教科から構成された音楽教育活動である。幼児においては、例えば、シンキングゲームや指遊び、打楽器遊び、そしてリズムカルな動きを行い、自分自身で表現する。秩序の与えられた中で行われるこのようなレッスンは、幼児の筋肉運動感覚に訴えながら彼らは動きや声、あるいは音などを表現する。これは、音や動きなどの刺激を視覚、聴覚、触覚等の感覚器官で認識し、それを脳が判断し、同時に身体運動へと繋がられる一連の流れでもある。

このように、個々の幼児が置かれている音楽環境の中で、幼児は見たり聴いたりしたことを音楽と共に身体の動きや音楽で表現する。こうして、音楽の意味を解釈しながら、同時に幼児が自ら想像した動きを工夫して演じ、そこに自らが想像し発見したことを表現する感覚を見出す。そして、この流れの中で、幼児はレッスンの中で様々な事柄を想像し、判断できるようになり、選択的に彼ら自身の行動や反応を統制するようになる。

こうして、リトミックレッスンを継続的に行うことにより、個人差がありつつも、幼児は次第に情緒を発達させ、コントロールできるようになる。

(2) 理論 2 のフロー

リトミックレッスンは、個々人においては情緒の発達とそのコントロールを促しながら、集団でそれを行う集団活動である。レッスン全体に目を向けたとき、個々人は自分自身の表現と共に他者の表現も受容し、さらにオリジナルな自己表現を遂行する。この過程で、幼児は他者を理解し、共同体験の中で人間関係を理解する。そして、レッスンを継続することで、他者との人間関係を広げ、同時に自己を認識していくようになる。

また、リトミックレッスンは、ある一つの秩序が与えられた空間で行われる。この中で、幼児は場のルールを学ぶ。つまり、リトミックレッスンにおいては、幼児個々人の情緒の発達とそのコントロールを行うことに加えて、同時に集団活動を行うという点において、音楽性や動きの発達はもとより、社会性も発達させることができる。

以上のような 2 つの因果的推論を通して、リトミックレッスンによる社会性の発達の妥当性が考えられるのである。

第 3 章 調査方法

3.1 調査対象教室のプロフィールとレッスン状況

今回の調査における対象教室は、T 県 U 市内にある音楽教室である、宮本ピアノ・リトミックインベンションである。同教室はピアノ生およそ 70 名、リトミック生およそ 20 名ほどである。教室は現在で 23 年目にあたり、市内はもとより、近隣市町からも生徒が通っている。ピアノレッスンは月曜から土曜の週 5 日行われるが、このうちリトミックは毎週火曜日の夕方と土曜日の午前中に行われる。

今回の調査は、土曜日の午前中に行われるリトミックレッスンを対象としている。レッスンは 9 時 30 分から 1 時間ごとに年少クラス、年中クラス、年長クラスに分けられており、それぞれのクラスごとに年齢にあわせたリトミックが行われている。場合によっては、年中クラスと年長クラスが合同でレッスンを行うときもある。また、レッスン生は保護者の引率の元で教室に通ってきており、レッスン中も保護者は子どもの活動を傍で見ているという状況である。また、年少クラスに限っては、子どもは保護者と二人一組でリトミックを行う。

レッスンには一通りの流れがある。まず、教室にやってきた子どもは、最初は出席カードにシールかスタンプを押す。そして、自宅での宿題になっている音楽のワークブックを先生に提出し、進度を見てもらっている。その後、レッスンの開始と共に、毎回共通の「おへんじ」と「タンバリンとすず」を行う。これは、先生が子どもの名前を一人ひとり呼び、子どもがそれに応答していくもので、それが一通り終わると音楽と共にタンバリンと鈴を

リズムに合わせて鳴らすのである。子どもたちは毎回元気にこれを行っている。

この後に引き続き、毎回違ったレッスン内容で、楽器を使ってリズム表現を行う時もある。ボールや風船、ゴム等を使って実際に体を動かすこともある。そしてこれらの活動の後に、必ずオルガンを使い簡単な鍵盤演奏を行う。そして、レッスン終了の挨拶の後、子どもたちには必ず決められた量のささやかなお菓子があたることになっている。ささやかなというのは、キャンディー1つやスナック菓子2、3枚といった程度の量である。このようにして毎回のレッスンが行われていく。

3.2 調査の実施時期と対象者

調査実施期間は、平成17年6月4日から10月15日までのおよそ5ヶ月間である。本調査は毎週土曜日の年少クラスが対象となっており、このクラスの生徒は6名（男1名、女5名）である。尚、今回は、比較的継続してレッスンに参加しているこのクラスの女子生徒4名（便宜上、それぞれA、B、C、Dとする）を対象とした。

3.3 調査の手続き

（1）調査用具と方法

本調査は、毎週行われる各レッスンの様子をDVDカメラ1台を用いてデジタルデータで記録していった。IPAでは、集団内の成員の相互作用が分析の中心となるため、本調査はレッスンの音声だけでなく、映像そのものが分析の対象となる。画像は、レッスン開始からオルガンを行うまでの様子を記録している。データ記録は、固定カメラもしくはレッスン助手、場合によっては生徒の保護者が記録した。レッスンを進行しながらの画像記録のため、画像は各練習日によって長さにはばらつきがある。また、レッスンとレッスンの間の状況は記録から割愛されている場合が比較的多い。

また、予備調査として、事前に先生から各生徒の性格やレッスンの様子などをインタビューし、分析の際の参考とした。

（2）調査過程

実際に記録された画像データは、各回およそ40分程度である。事後、この収集されたデータから逐語録を作成し、ベールズの示したカテゴリーシステムに各発言や行為をカテゴライズしていく。その際、分析を更に明確化させるために、カテゴリーシステムをリトミック独自のものにアレンジした。すなわち、社会・情緒的領域における「正反応」、「負反応」、並びに課題領域・中立「応答」、「質問」の各4つの領域それぞれを、行為の種類によってそれぞれ「弱」、「強」、「クリエイティブ」に分類した（図3）。また、逐語録を作成しやすいように、便宜上各データを3分ごとに区切り（この区切られたものをシーケンスという）、これを分析の単位とした。したがって、3分に満たないデータはあらかじめ除外した。

調査期間の中で得られたシーケンスは 143 である。これらのシーケンスを正十二面体サイコロ、並びにくじ引きによってランダムサンプリングを行い、各レッスンにつき一つのシーケンスを抽出した。したがって、分析の対象となったシーケンスは全部で 15 である。

(3) 調査の留意点

カテゴライズは、一人の発言、もしくは行為につき、それが前後の状況から判断してどのカテゴリーに入るかを判断していく。レッスンの状況によっては、先生が全体に対して行為の指示を行う場合が多いため、その場合は、時間単位で一人一人の行為を同一時間に記録した。その際、明らかに相互作用といえず「独り言」としてその発言が判断される場合には、カテゴライズの分類は行わず、集計は行わないものとした。また、観察者へのものや集団外の者、すなわち保護者に対するコミュニケーションは、レッスンの流れの中で重要と判断される場合に限り、記録した。しかし、年少クラスにおける生徒と保護者とのコミュニケーションは、明らかに重要と思われる場合を除き、基本的に除外した。更に、調査対象者以外の子どもがレッスンに参加していた場合（例えば対象者の弟や妹など）に関しては、それに関わる一切の行為、発言記録を除外した。

カテゴライズされた行為、発言は一つの単位として集計され、それを得点としてシーケンスごとに集計した。

対他的な感情の表出（喜びや感謝、帰りの際の挨拶等）
感情の表出、笑う、飛び跳ねる、走り回る、おどける、ふざける、（自己完結的）
同意する（課題に対するものではない）、次の行動の準備等をする（授業への同意）
想定を超えた意見や行為の表明
意見を述べる、正しいと思うように行動する、（想定範囲内で意図されている）
指示を出す（あくまでも行為を促すレベルで、意見までは求めない）、方向性の提示、手本を示す、呼びかける
方向付けを求める（行為のレベルで意見までは求めない）、キョロキョロする、まごつく
自分なりの意見を求める（事実レベルの質問、単純な質問）
気持ち等を想像させる質問
無反応、無視（無理解によるものも含む）、沈黙（特にアクションをしない）、非承認
その場から逃げる、逃避する、行為の中断（具体的行為）

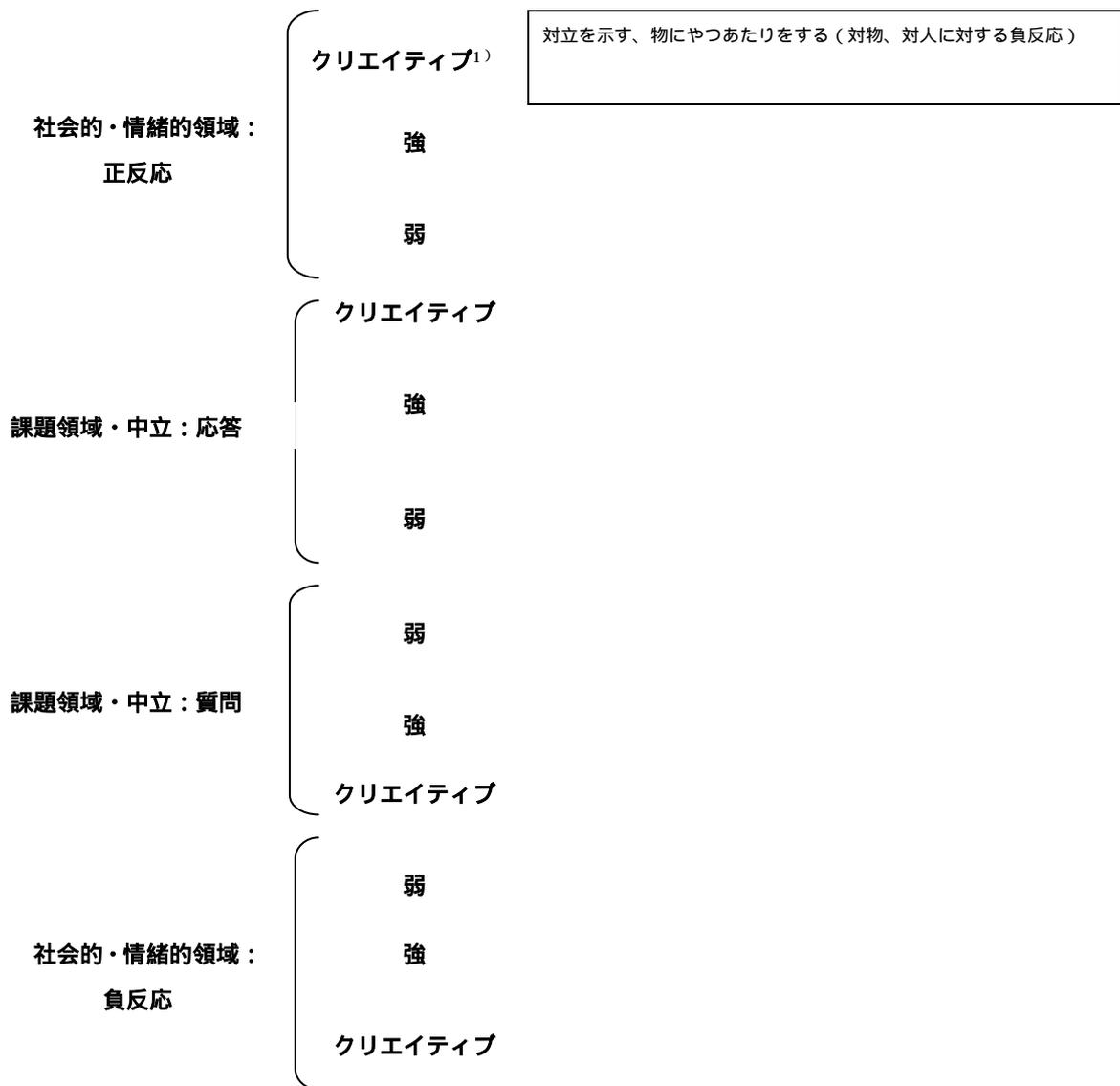


図3 今回の調査のためにアレンジされたリトミックの相互作用過程分析における諸カテゴリー

第4章 結 果

4.1 クラス全体における相互作用の特徴

前章で述べたように、採集されたデータから逐語録を作成し、同時にそれぞれの発言と行為をカテゴライズした後、各領域の頻度を集計した。そして、それを各レッスン日ごとに領域別に割合で示した結果が以下の表である。表 1 には課題領域における応答と質問領域を示し、表 2 は社会的・情緒的領域を示している。また、それを図で示したものが図 4 である。

表 1 課題領域における相互作用頻度

	応答弱	応答・強	応答・クリ エイティブ	質問・弱	質問・強	質問・クリ エイティブ
6月4日	24.1%	58.2%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
7月2日	30.0%	33.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
7月23日	25.5%	39.6%	0.0%	0.0%	0.9%	0.0%
8月6日	38.6%	46.5%	0.0%	2.4%	0.0%	0.0%
8月20日	48.2%	31.3%	1.2%	0.0%	0.0%	0.0%
8月27日	25.9%	66.1%	0.6%	0.0%	0.0%	0.0%
9月3日	38.5%	43.1%	6.2%	0.0%	3.1%	0.0%
9月10日	31.0%	39.4%	0.0%	9.9%	2.8%	0.0%
9月17日	23.5%	66.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
9月24日	32.9%	43.4%	2.6%	0.0%	2.6%	0.0%
10月1日	43.9%	36.8%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
10月15日	27.1%	15.5%	0.0%	0.8%	0.8%	0.0%

表 2 社会的・情緒的領域における相互作用頻度

	正反応・弱	正反応・強	正反応・ク リエイティ ブ	負反応・弱	負反応・強	負反応・ク リエイティ ブ
6月4日	0.0%	0.0%	0.0%	2.4%	15.3%	0.0%
7月2日	1.7%	6.7%	0.0%	16.7%	11.7%	0.0%

7月23日	11.3%	6.6%	0.0%	10.4%	5.7%	0.0%
8月6日	10.2%	0.0%	1.6%	0.8%	0.0%	0.0%
8月20日	2.4%	4.8%	0.0%	4.8%	6.0%	1.2%
8月27日	4.0%	0.0%	0.0%	2.9%	0.0%	0.6%
9月3日	3.1%	1.5%	0.0%	4.6%	0.0%	0.0%
9月10日	9.9%	0.0%	0.0%	7.0%	0.0%	0.0%
9月17日	0.0%	3.8%	1.1%	3.3%	1.6%	0.5%
9月24日	15.8%	0.0%	0.0%	2.6%	0.0%	0.0%
10月1日	0.0%	15.8%	0.0%	1.8%	0.0%	1.8%
10月15日	24.0%	3.9%	0.0%	27.9%	0.0%	0.0%

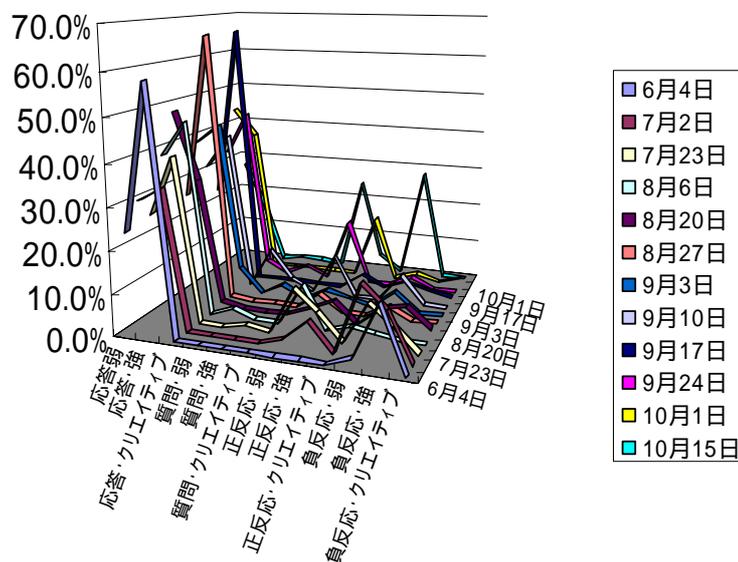


図4 相互作用の頻度

課題領域においては、応答と質問のカテゴリーうち、すべてのレッスン日において「応答・弱」と「応答・強」の頻度が高い結果となった。図3におけるリトミックカテゴリー表で示したように、「応答・弱」とは「指示を出す（あくまでも行為を促すレベルで、意見までは求めない）、方向性の提示、手本を示す、呼びかける」という行為分類であり、ほとんどすべての場合において、これは先生における行為を示すものであった。また、「応答・強」は「意見を述べる、正しいと思うように行動する（想定範囲内で意図されている）」という行為分類であり、ほとんどの場合、先生の対する生徒の行為を示すものであった。したがって、先生の指示に従って生徒が発言、もしくは行為をした場合、これに記録された。図4からも分かるように、この「応答・弱」と「応答・強」の各カテゴリーは、一連のレッスン日のすべてにおいてもっとも高い頻度で出現した。しかし、「応答・クリエイティブ」に関しては、9月3日のレッスンにおける6.2%が最高頻度であり、それ以外はほと

んど出現しなかった。一方、質問のカテゴリーに関しては、応答のカテゴリーとは逆にほとんど出現しなかった。

社会的・情緒的領域に関しては、「正反応・弱」、「負反応・弱」がそれぞれ最も高い頻度で出現した。「正反応・弱」は、6月4日、9月17日、10月1日以外の各レッスン日においてすべて出現している。また、「負反応・弱」は各レッスン日すべてにおいて出現した。また、それに準じて、「正反応・強」、「負反応・強」も若干出現した。この両者の場合、比較的「正反応・強」が高い頻度で出現した。そして、「正反応・クリエイティブ」、「負反応・クリエイティブ」に関しては各レッスン日においてほとんど出現しなかった。しかし、両者の場合、「負反応・クリエイティブ」のほうが「正反応・クリエイティブ」よりも若干高い頻度で出現した。

「正反応・弱」とは「同意する（課題に対するものではない）、次の行動の準備等をする（授業への同意）」であり、行為者の肯定的な行為、発言がこれに当たる。例えば、先生と生徒との会話などにおける他者への同意や、生徒が先生の説明等に対して身を乗り出して聞こうとするなどの行為が比較的多く記録された。尚、課題に対する同意はすべて課題への応答として、「応答・強」に記録した。これとは逆に、「負反応・弱」とは「無反応、無視（無理解によるものも含む）、沈黙（特にアクションをしない）、非承認」であり、先生の呼びかけや指示に対して何の反応もなく、授業に対して積極的な態度等が見られた場合、これに記録している。したがって、このカテゴリーはすべての場合において生徒の行為として記録された。また、各レッスン日において必ず出現した。

次に「正反応・強」とは「感情の表出、笑う、飛び跳ねる、走り回る、おどける、ふざける、（自己完結的）」であり、課題以外の場合での体他のでない喜びや楽しさの感情表出や、生徒が他者の行為等に対して明らかな肯定的表情を表出させた場合、これに記録している。尚、課題に対する応答のなかでこれが見られた場合、その行為は応答としてカテゴライズしている。また、「負反応・強」はこれとは逆に「その場から逃げる、逃避する、行為の中断（具体的行為）」を示している。これは、6月4日（15.3%）及び7月2日（11.7%）の調査前半期に比較的出現が見受けられたが、後半にはほとんど見受けられなかった。

そして、これらの情緒的反応が他者に対して向けられた場合にカテゴライズされる「正反応・クリエイティブ」、「負反応・クリエイティブ」は、ごく少ない頻度で出現するにとどまった。また、ごくわずかではあるが「負反応・クリエイティブ」が多く見受けられた。

以上のように、レッスン全体においては課題領域における「応答・弱」と「応答・強」が相互作用の大部分を占めており、それに付随して、社会的・情緒的である「正反応・弱」、「負反応・弱」が比較的多く出現している。

4.2 先生の応答とそれに対する生徒の諸反応

リトミックレッスンにおいて、授業は生徒に対する先生の呼びかけからすべてが始まっている。前節でも触れたように、「応答・弱」における頻度は先生がほとんどすべてを占め

ており、それに応答する形で「応答・強」としての生徒の反応がある。つまり、授業において、これら課題領域における「応答」の相互作用が、リトミックレッスンの場においてはほぼ中心を占めているという結果が示された。

これに基づき、ここからはさらに先生と生徒との両者の関係に焦点をあてて、レッスンにおける相互作用の結果を示す。各レッスン日における相互作用頻度を一定の尺度で表すために、先生の「応答・弱」頻度数における生徒の各カテゴリーの頻度を割合として示したものが以下の表である。表 3 及び図 5 は課題領域・応答全体の頻度、表 4 及び図 6 は課題領域・質問全体の頻度を示している。

表 3 先生の「応答・弱」頻度数における生徒の応答カテゴリー全体の割合

	6/4	7/2	7/23	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	9/17	9/24	10/1	10/15
応答率(%)	245.1	260.0	155.6	120.4	67.5	213.3	128.0	127.3	281.4	140.0	87.5	31.4
先生の「応答・弱」頻度数	41	10	27	49	40	45	25	22	43	25	24	35

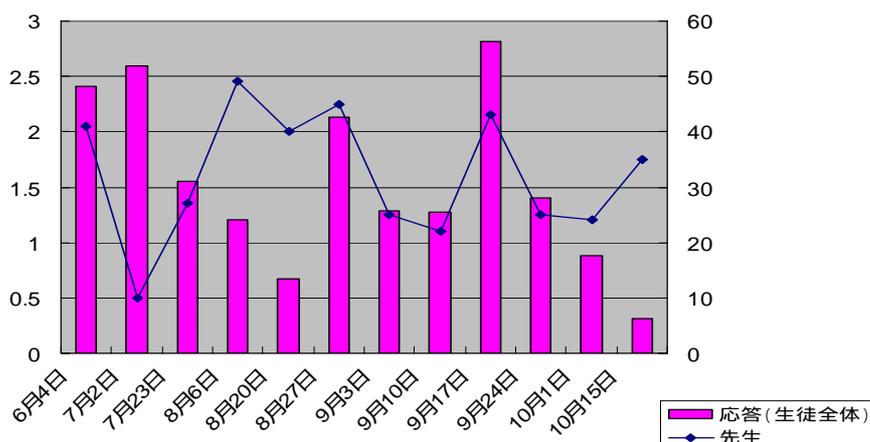


図 5 先生の「応答・弱」頻度数における生徒の応答カテゴリー全体の割合

表 4 先生の「応答・弱」頻度数における生徒の質問カテゴリー全体の割合

	6/4	7/2	7/23	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	9/17	9/24	10/1	10/15
質問率(%)	0.0	0.0	0.0	6.1	0.0	0.0	0.0	18.2	0.0	0.0	0.0	0.0
先生の「応答・弱」頻度数	41	10	27	49	40	45	25	22	43	25	24	35

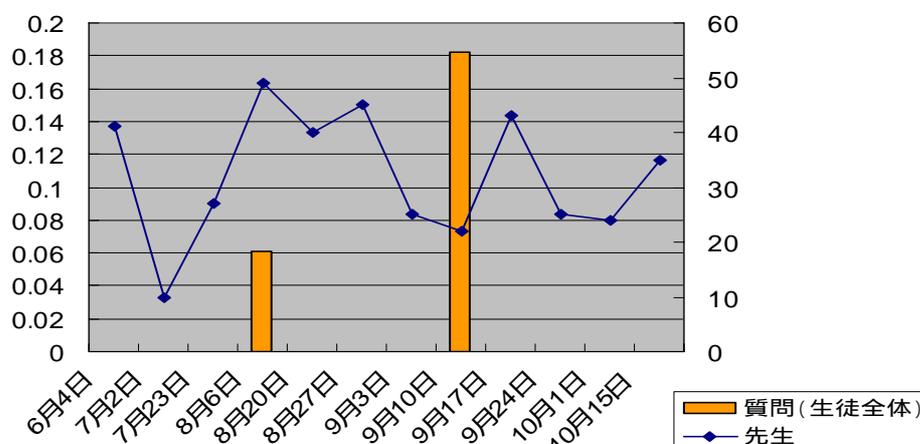


図6 先生の「応答・弱」頻度数における生徒の質問カテゴリ全体の割合

表3及び図5において、先生の「応答・弱」頻度数における生徒の応答率はいずれも比較的高い傾向を示している。8月6日、8月20日、10月1日、10月15日の4つのレッスンを除くすべてのレッスンにおいて、生徒の応答率は先生の「応答・弱」頻度数とほぼ同程度、もしくは上回る結果を示している。つまり、生徒の応答率は概ね先生の応答と同程度以上であり、先生と生徒との相互作用の頻度の高さが見受けられる。尚、応答率が100%を超える数値を示しているのは、一度の先生の呼びかけに対して複数の生徒が同時に応答し、重複しているためである。

また、表4及び図6において、先生の「応答・弱」頻度数における生徒の質問率は、8月6日(6.1%)と9月10日(18.2%)を除くすべてのレッスンにおいて皆無である。先生の応答に対して、生徒はほとんど質問的行為を行っていないということが示されよう。

次に、社会的・情緒的領域における先生の「応答・弱」頻度数における生徒の割合の結果を示す。表5及び図7は正反応全体の頻度、表6及び図8は負反応全体の頻度を示している。

表5 先生の「応答・弱」頻度数における生徒の正反応カテゴリ全体の割合

	6/4	7/2	7/23	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	9/17	9/24	10/1	10/15
正反応率(%)	0.0	30.0	59.3	30.6	15.0	13.3	12.0	31.8	20.9	48.0	57.1	57.1
先生の「応答・弱」頻度数	41	10	27	49	40	45	25	22	43	25	24	35

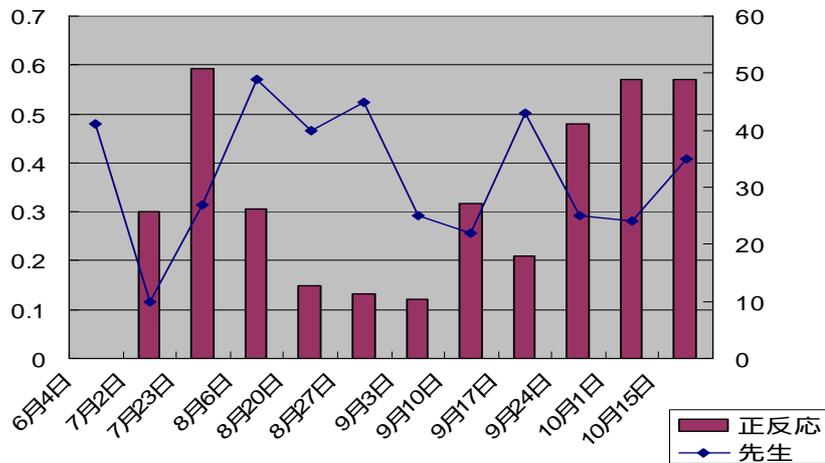


図7 先生の「応答・弱」頻度数における生徒の正反応カテゴリー全体の割合

表6 先生の「応答・弱」頻度数における生徒の負反応カテゴリー全体の割合

	6/4	7/2	7/23	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	9/17	9/24	10/1	10/15
負反応率(%)	73.2	100.0	63.0	2.0	25.0	13.3	12.0	22.7	23.3	8.0	8.3	51.4
先生の「応答・弱」頻度数	41	10	27	49	40	45	25	22	43	25	24	35

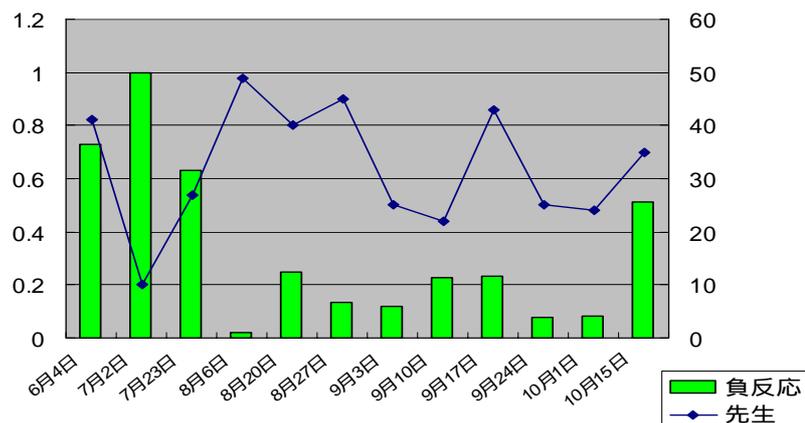


図8 先生の「応答・弱」頻度数における生徒の負反応カテゴリー全体の割合

表5及び図7より、先生の「応答・弱」頻度数における生徒の正反応率は、9月10日(31.8%)のレッスンを境にして概ね増加傾向にある。また、これを先生の「応答・弱」頻度数と比較した場合、これと正反応率はやや反比例の関係にある。すなわち、先生の「応答・弱」頻度数が増加すれば、相対的に正反応率が減少傾向を示し、逆に先生の「応答・弱」頻度

数が減少すれば、相対的に正反応率が増加傾向にあることを示している。

そして表 6 及び図 8 より、先生の「応答・弱」頻度数における生徒の負反応率は 10 月 15 日を除けば、7 月 2 日から概ね減少傾向にある。また、先生の「応答・弱」頻度数と比較した場合、はっきりとはではないが、正反応率の場合とやや類似して、反比例の関係に近い傾向を示している。

以上のように、先生の「応答・弱」頻度数とそれぞれのカテゴリーにおける生徒の頻度の割合を比較した場合、何らかの関係性があることが分かる。これらの関係性から、本研究におけるリトミックレッスンの特徴等を次章で考察する。尚、次節では各個人別に結果を示すことにする。

4.3 各個人における諸反応

前節では、レッスン全体における相互作用の結果を示した。そこで本節では、さらに各個人に焦点を当てた場合の相互作用の結果について示すことにする。尚、結果については、前節と同様に先生の「応答・弱」頻度数における各個人のカテゴリー別割合で示す。

(1) A における相互作用の変化

現在 3 歳となる A は、姉と共に 1 歳の時からリトミックに慣れ親しんでいる。当初は母親の手取り足取りでレッスンを行っていたが、レッスンが進むに連れて次第に自発的な行動を取れるようになっていった。発言回数も次第に増え、毎回のレッスンを楽しんでいた。

A における課題領域の応答率が表 7 及び図 9、社会的・情緒的領域における正反応率が表 8 及び図 10、負反応率が表 9 及び図 11 である。尚、質問率は割愛している。

表 7 先生の「応答・弱」頻度数における A の応答カテゴリー全体の割合

	6/4	7/2	7/23	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	9/17	9/24	10/1	10/15
A の応答率(%)	12.2	40.0	18.5	34.7	12.5	20.0	12.0	27.3	48.8	28.0	8.3	
先生の「応答・弱」頻度数	41	10	27	49	40	45	25	22	43	25	24	35

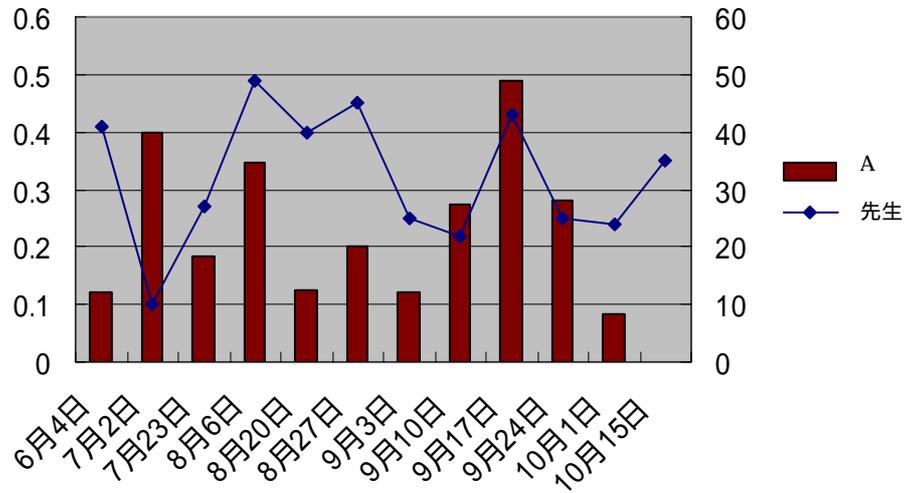


図9 先生の「応答・弱」頻度数におけるAの応答カテゴリ全体の割合

表8 先生の「応答・弱」頻度数におけるAの正反応カテゴリ全体の割合

	6/4	7/2	7/23	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	9/17	9/24	10/1	10/15
Aの正反応率(%)	0.0	0.0	11.1	6.1	5.0	8.9	8.0	13.6	14.0	24.0	16.7	16.7
先生の「応答・弱」頻度数	41	10	27	49	40	45	25	22	43	25	24	35

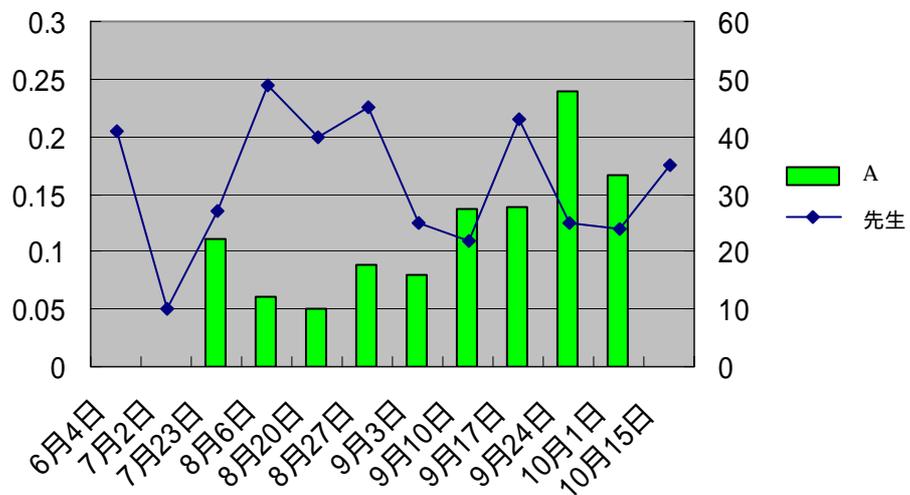


図 10 先生の「応答・弱」頻度数における A の正反応カテゴリー全体の割合

表 9 先生の「応答・弱」頻度数における A の負反応カテゴリー全体の割合

	6/4	7/2	7/23	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	9/17	9/24	10/1	10/15
A の負反応率(%)	65.9	50.0	0.0	0.0	22.5	13.3	4.0	22.7	14.0	0.0	0.0	
先生の「応答・弱」頻度数	41	10	27	49	40	45	25	22	43	25	24	35

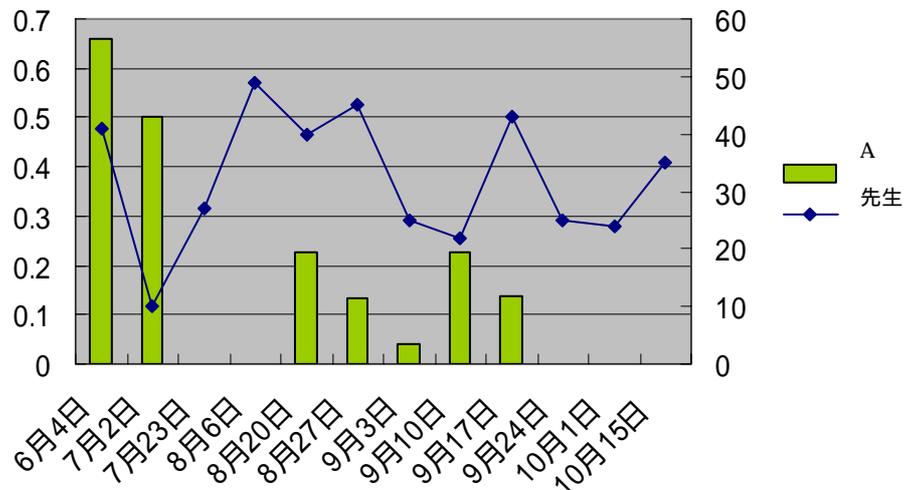


図 11 先生の「応答・弱」頻度数における A の負反応カテゴリー全体の割合

A の応答率はレッスン日によって当然ばらつきがあるものの、その変化の仕方は概ね先生の応答とリンクしている傾向がある。先生の応答に対して、頻度は少ないものの A は比較的応答していることを示していると言える。正反応率は、クラス全体で見たときのように先生の「応答・弱」頻度数と反比例の関係にあるとまではいかないが、一見して正反応率はレッスンを重ねるごとに増加の傾向を示している。また、それとは逆に、負反応率は 6 月 4 日 (65.9%) を最高として明らかに減少の一途をたどっている。正反応率の推移と比較しても、やや対照的といえる。尚、A は 10 月 15 日のレッスンは欠席しているため、表の当該箇所に斜線を入れてある。(以下 3 名についても、欠席日には斜線を入れてある。)

(2) B における相互作用の変化

姉と共にリトミックに通う B は、年度初めから保育園に通いだしたこともあって毎回元気にレッスンを行っていた。若干集中力にムラがあるように感じられるが、回を重ねるごとに会話の回数も増えていき、成長が感じられた。

表 10 先生の「応答・弱」頻度数における B の応答カテゴリー全体の割合

	6/4	7/2	7/23	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	9/17	9/24	10/1	10/15
B の応答率 (%)	75.6	60.0	44.4	—	7.5	62.2	28.0	—	76.7	32.0	29.2	—
先生の「応答・弱」頻度数	41	10	27	49	40	45	25	22	43	25	24	35

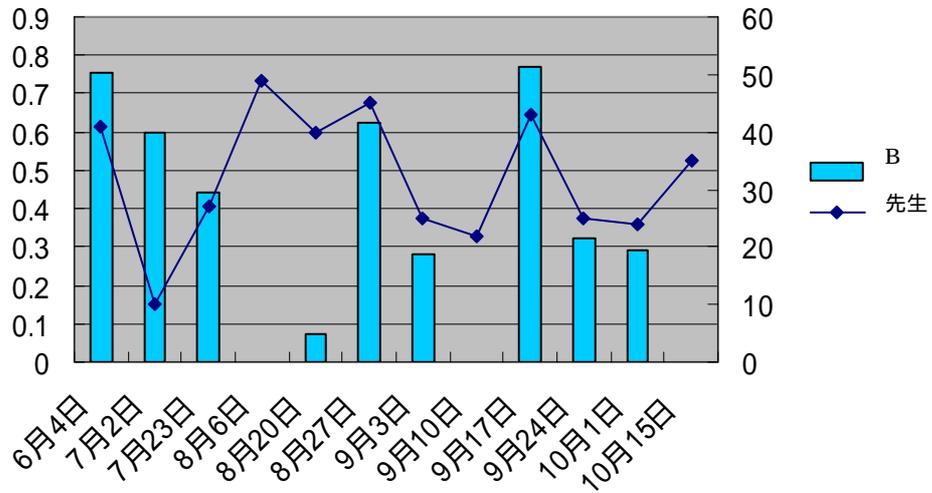


図 12 先生の「応答・弱」頻度数における B の応答カテゴリ全体の割合

表 11 先生の「応答・弱」頻度数における B の正反応カテゴリ全体の割合

	6/4	7/2	7/23	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	9/17	9/24	10/1	10/15
B の正反応率(%)	0.0	10.0	14.8		0.0	0.0	0.0		2.3	12.0	12.5	
先生の「応答・弱」頻度数	41	10	27	49	40	45	25	22	43	25	24	35

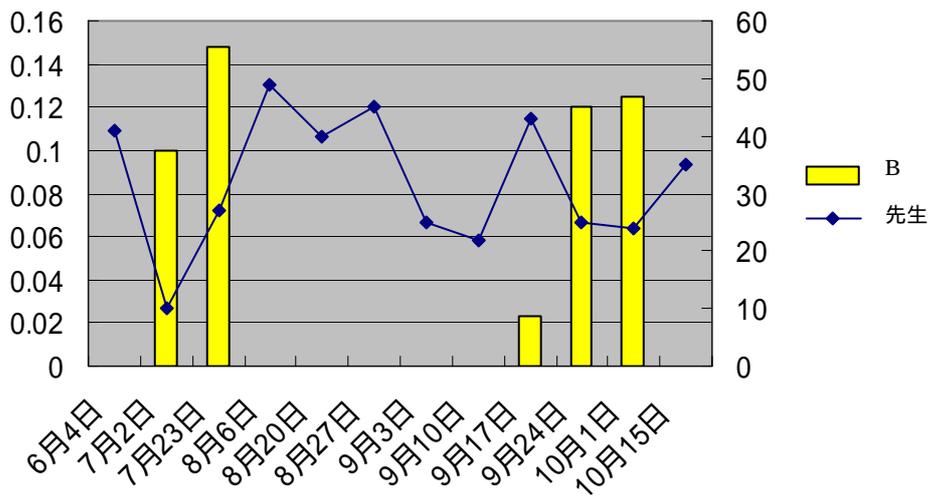


図 13 先生の「応答・弱」頻度数における B の正反応カテゴリ全体の割合

表 12 先生の「応答・弱」頻度数における B の負反応カテゴリー全体の割合

	6/4	7/2	7/23	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	9/17	9/24	10/1	10/15
B の負反応率(%)	2.4	10.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	4.7	0.0	4.2	0.0
先生の「応答・弱」頻度 数	41	10	27	49	40	45	25	22	43	25	24	35

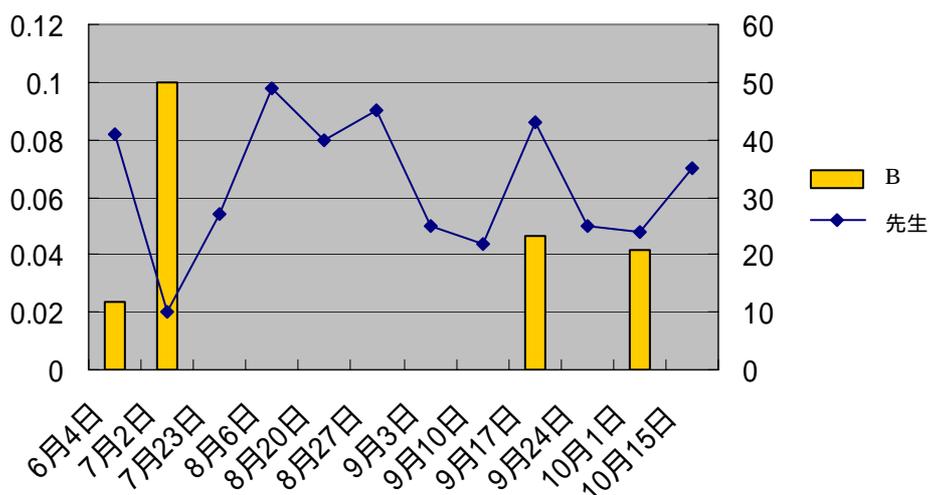


図 14 先生の「応答・弱」頻度数における B の負反応カテゴリー全体の割合

B における応答率が表 10 及び図 12、正反応率が表 11 及び図 13、負反応率が表 12 及び図 14 である。A と同様に質問率については割愛している。また、B は 8 月 6 日、9 月 10 日、10 月 15 日はレッスンを欠席している。

応答率に関しては、全体を通して先生とほぼ同頻度で応答しており、安定的である。先生の応答に対してコンスタントに回答していることを示していると言えよう。また、正反応率は応答率と違い毎回表出していないが、7 月 23 日 (14.8%)、9 月 24 日 (12.0%)、10 月 1 日 (12.5%) で高い頻度で表出している。また、これらのレッスン日には、応答率も高い傾向にある。また、負反応率も全体を通して表出はしているものの、コンスタントに出現してはいない。7 月 2 日に高い頻度を記録しているが、あとは若干の出現にとどまっている。これらの社会的・情緒的領域は、A のように回を重ねるごとに増加、もしくは減少しているという推移は見られない。また、出現頻度はレッスン日によって表出がまちまちである。B のレッスンにおける比較的安定した課題遂行を示している。

(3) Cにおける相互作用の変化

Cは年度初めからリトミックを始めたばかりであるが、表情が豊かで理解力も高いように見受けられる。さまざまな先生の指示に対しての的を射ており、リトミックは大変上手であると見受けられた。

表 13 先生の「応答・弱」頻度数におけるCの応答カテゴリ全体の割合

	6/4	7/2	7/23	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	9/17	9/24	10/1	10/15
Cの応答率(%)	78.0	60.0	48.1	20.4	10.0	64.4	20.0	59.1	79.1	40.0	24	11.4
先生の「応答・弱」頻度数	41	10	27	49	40	45	25	22	43	25	24	35

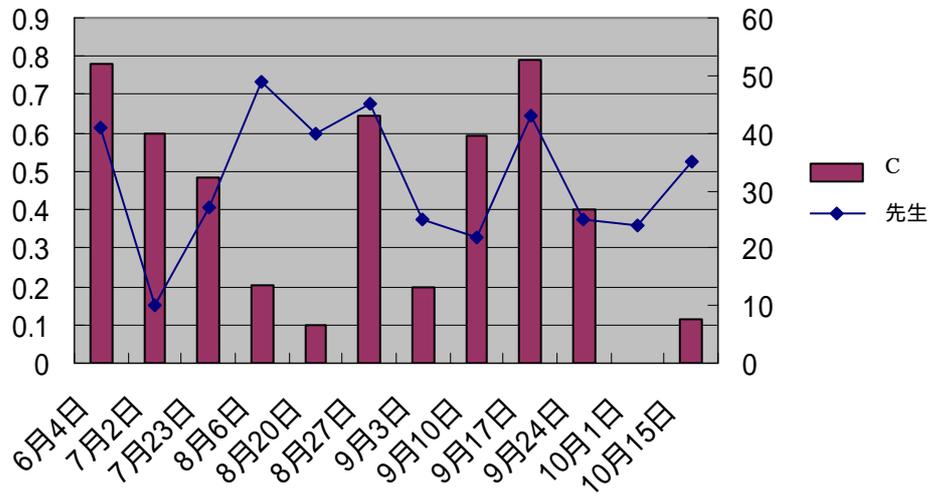


図 15 先生の「応答・弱」頻度数におけるCの応答カテゴリ全体の割合

表 14 先生の「応答・弱」頻度数におけるCの正反応カテゴリ全体の割合

	6/4	7/2	7/23	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	9/17	9/24	10/1	10/15
Cの正反応率(%)	0.0	20.0	18.5	12.2	7.5	2.2	0.0	9.1	4.7	4.0	24	28.6
先生の「応答・弱」頻度数	41	10	27	49	40	45	25	22	43	25	24	35

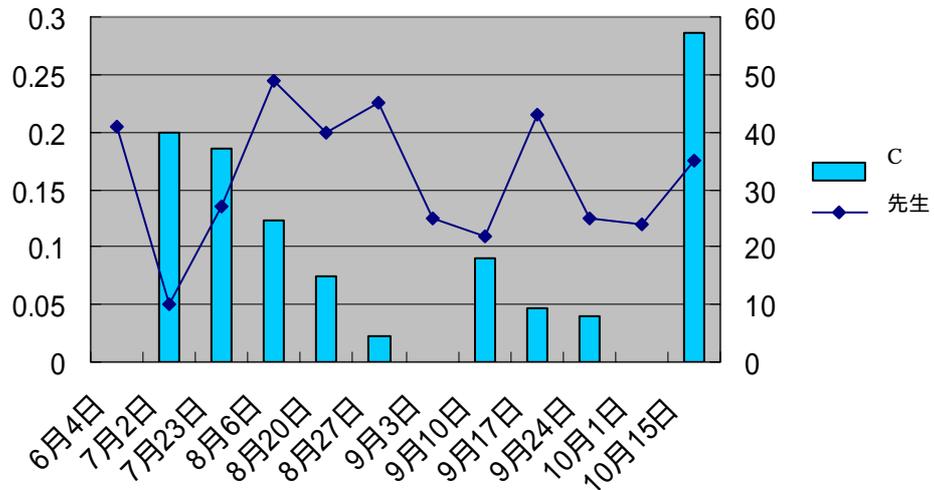


図 16 先生の「応答・弱」頻度数における C の正反応カテゴリー全体の割合

表 15 先生の「応答・弱」頻度数における C の負反応カテゴリー全体の割合

	6/4	7/2	7/23	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	9/17	9/24	10/1	10/15
Cの負反応率(%)	0.0	10.0	0.0	0.0	0.0	0.0	4.0	0.0	0.0	4.0	20.0	20.0
先生の「応答・弱」頻度数	41	10	27	49	40	45	25	22	43	25	24	35

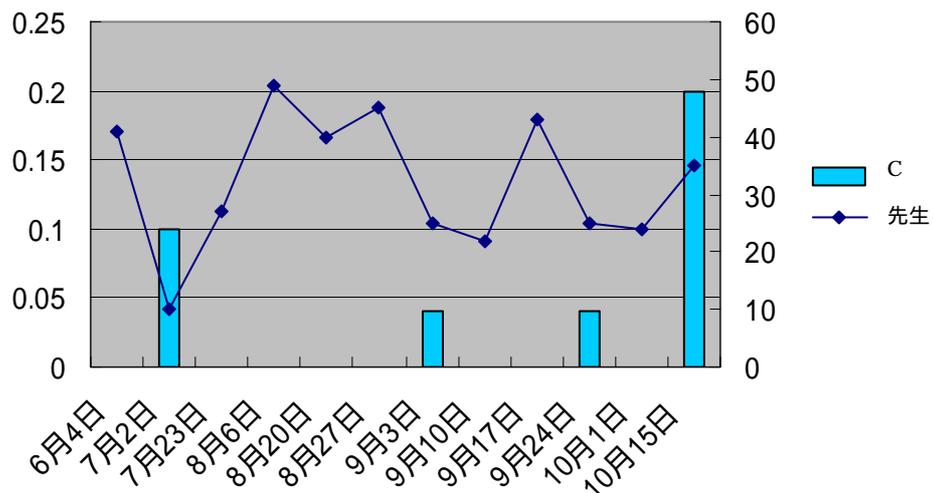


図 17 先生の「応答・弱」頻度数における C の負反応カテゴリー全体の割合

C の課題領域における応答率が表 13 及び図 15、社会的・情緒的領域における正反応率が表 14 及び図 16、負反応率が表 15 及び図 17 である。尚、C は 10 月 1 日のレッスンを欠席

している。

応答率に関しては、A、B の場合と同様、高い頻度で表出している。レッスン内容によって応答のばらつきはあるものの、先生の応答に対しては比較的適応している。また、正反応率は 10 月 15 日に 28.6% と高い頻度で表出しているが、7 月 2 日から徐々に減少の傾向がある。また、負反応率に関しても、10 月 15 日に 20.0% と高い頻度を記録しているが、それ以外では、7 月 2 日 (10.0%)、9 月 3 日 (4.0%)、9 月 24 日 (4.0%) を除いて表出していない。表出が記録された 3 回のレッスンにおいても、それほど高い頻度とは言えない。これは C における特徴の一つであろう。

(4) D における相互作用の特徴

D はリトミックを 1 年以上経験しているが、どちらかと言えば甘えん坊で、レッスン中も母親に甘えるしぐさをしている姿がよく見受けられた。また、回を重ねるごとに意思表示の頻度が上がってきているように見受けられた。

表 16 先生の「応答・弱」頻度数における D の応答カテゴリ全体の割合

	6/4	7/2	7/23	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	9/17	9/24	10/1	10/15
D の応答率(%)		40.0	44.4	34.7	35.0	64.4	20.0	40.9		32.0		8.6
先生の「応答・弱」頻度数	41	10	27	49	40	45	25	22	43	25	24	35

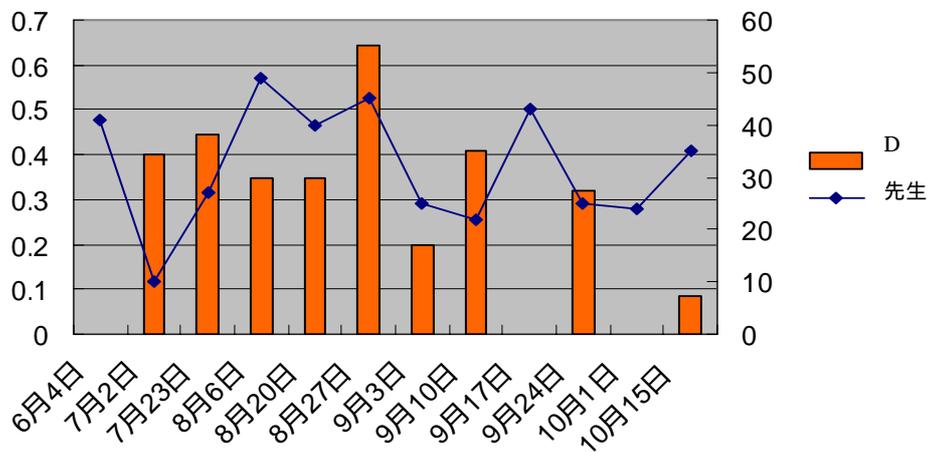


図 18 先生の「応答・弱」頻度数における D の応答カテゴリ全体の割合

表 17 先生の「応答・弱」頻度数における D の正反応カテゴリー全体の割合

	6/4	7/2	7/23	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	9/17	9/24	10/1	10/15
D の正反応率(%)		0.0	14.8	8.2	2.5	2.2	0.0	9.1		8.0		20.0
先生の「応答・弱」頻度数	41	10	27	49	40	45	25	22	43	25	24	35

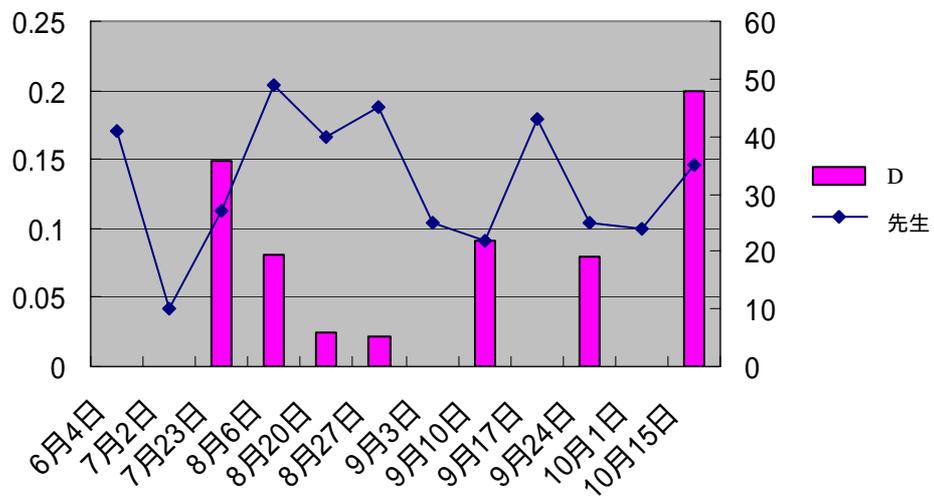


図 19 先生の「応答・弱」頻度数における D の正反応カテゴリー全体の割合

表 18 先生の「応答・弱」頻度数における D の負反応カテゴリー全体の割合

	6/4	7/2	7/23	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	9/17	9/24	10/1	10/15
D の負反応率(%)		30.0	0.0	0.0	2.5	0.0	4.0	0.0		4.0		25.7
先生の「応答・弱」頻度数	41	10	27	49	40	45	25	22	43	25	24	35

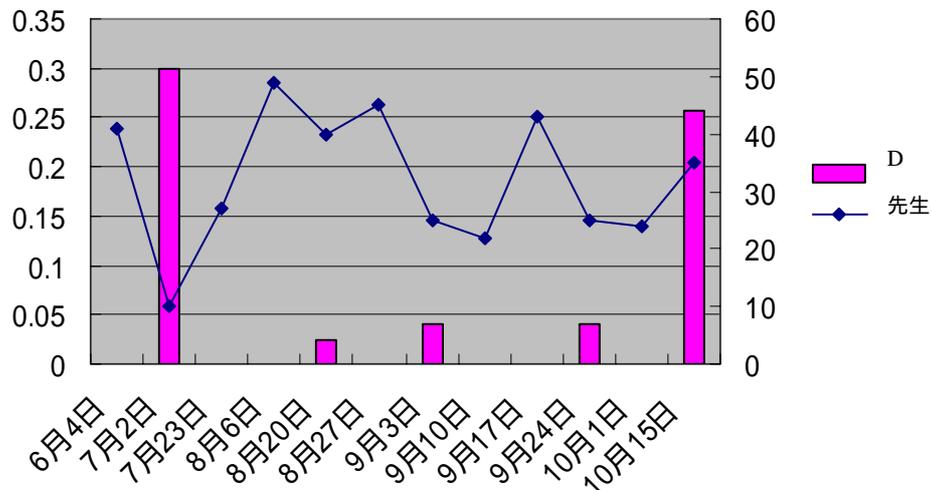


図 20 先生の「応答・弱」頻度数における D の負反応カテゴリー全体の割合

D の課題領域における応答率が表 16 及び図 18、社会的・情緒的領域における正反応率が表 17 及び図 19、負反応率が表 18 及び図 20 である。尚、D は 6 月 4 日、9 月 17 日、10 月 1 日のレッスンは欠席している。

応答率は、8 月 27 日の 64.4% を頂点にしてそれ以外も大半が 40.0% 前後の頻度で推移している。先述の 3 名と同様に、先生の応答に比較的適応した応答を行っていると言える。正反応率に関しては、10 月 15 日に 20.0% と高い頻度を示しているが、それ以外は 10.0% 前後である。また、コンスタントに表出しているわけではない。同様にして、負反応率に関しても、7 月 2 日に 30.0%、10 月 15 日に 25.7% と高い頻度を記録しているが、それ以外は表出頻度も少なく、表出の場合も 4.0% 以下であり、負反応は少ない傾向にある。10 月 15 日においては、応答率が 8.6% と、他のレッスン日に比べて極端に低く、その分正反応率 (20.0%) と負反応率 (25.7%) が高い頻度を示している。この傾向は、同日レッスンに参加し C においても同様の傾向を示している。

以上のように A、B、C、D の 4 名の相互作用の特徴を示してきた。これら 4 名の特徴としては、先生の応答に対して適応的かつ比較的安定的な応答率を記録していることに加えて、正反応率の表出が負反応率の表出を概ね上回っていることがあげられる。レッスンは高い頻度の安定した課題領域を中心に、否定的な相互作用がありつつも、どちらかと言えばより肯定的な情緒的相互作用によって構成されていると言える。

第5章 考 察

5.1 仮説モデルの検証

前章の結果を踏まえて考察を行う。本調査では、「リトミックを継続して行うことで、情緒が発達しそれをコントロールできるようになり、子どもの社会性が発達する」という仮説を立てた。結果から判断すれば、この仮説は概ね支持されたのではないかと考えられる。

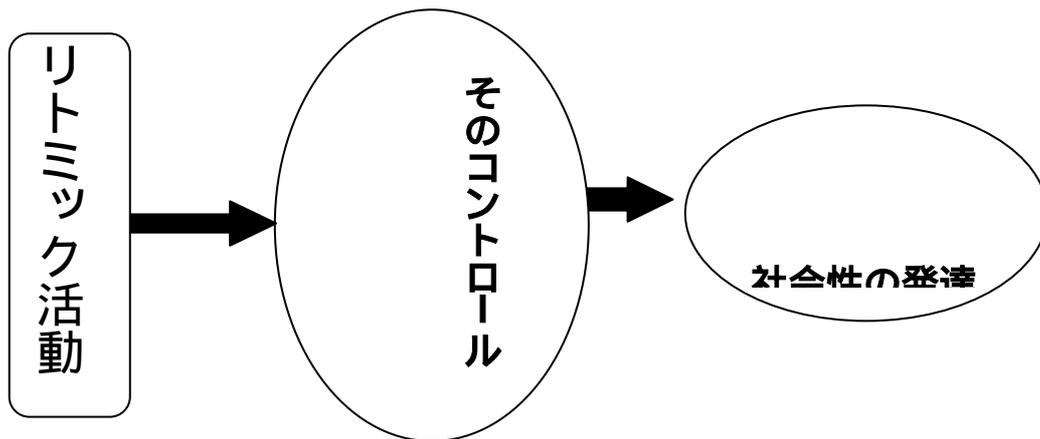


図 21 検証される調査フレーム

まず、リトミックを行うことによる情緒の発達とそのコントロールに関して言及する。図7及び図8で示したように、レッスンを行うごとに、徐々にではあるが正反応頻度が増加し、負反応頻度が減少している結果が示された。これは、授業に対する生徒全体の肯定的相互作用が増加したことを示していると考えられる。リトミックは基本的に先生の指示や課題、呼びかけからすべてが始まり、生徒はそれにしたがって応答することで、リトミックレッスンが進められていく。したがって、課題領域における先生と生徒との応答のなかで表出する肯定的な情緒反応は、レッスンへの適応を示すものとして考えられよう。また、負反応の相対的な減少は、生徒の自己の欲求やエゴイスティックな行動を統制する傾向があるものと考えられる。個人レベルで鑑みても、とりわけ A における正反応率の増加と負反応率の減少は明確であろう。つまり、先生と生徒との応答の相互作用における情緒の統制という側面から言えば、情緒の発達とそのコントロールはリトミックにおいて妥当性があると考えられるのである。

次に、情緒の発達とそのコントロールに伴う社会性の発達に関しては、先生の応答に対する生徒の応答率が一連のレッスンを通してほぼ同程度、もしくはそれを上回る割合を示していることから、生徒は先生の指示や呼びかけ、課題に対して適応的に行動しているということが考えられる。つまり、限られた空間内で秩序をもって行われるリトミックレッスンにおいて、生徒は場のルールに従うことや課題遂行にもっとも重点を置いているので

ある。先に定義したように、社会性とは「他者との関係を発達させながら、一方において自己意識を発達させ、性役割を学習し、他者を認知する能力を高め、自らの攻撃衝動をコントロールすることを学び、次第に道徳性を身につけ、他者に対して愛情のこもった働きをできるようになること（繁多 1991）」である。ここで定義された社会性のキーワードの中で、他者との関係の発達、すなわち生徒にとっての「先生」という絶対的な他者の認識とそれに従う中で自己のコントロールという側面から照らして考えると、リトミックレッスンにおける生徒の社会性の発達は、情緒の発達とそのコントロールという流れから妥当性を帯びている可能性があると考えられる。

以上のように、先に提示した調査フレームは、当初考えられた因果的推論のフローをなせるような形で、その妥当性が考えられるのではないだろうか。

5.2 IPA から見たリトミックレッスンの特徴

前節において、本調査における調査フレームは概ね妥当性があることが分かった。しかしながら、断定的に妥当性を豪語することが出来ないのは、リトミック理論が提唱する、生徒の創造性や音楽性の発達、自己の認識という側面から繋がる社会性発達の妥当性を十分に測定できなかったからである。特に、リトミックレッスンにおける音楽性の理解と発達、そしてそれによる自己表現は、リトミック理論においてその中心を担う。IPA においては、小集団の中での相互作用の過程に焦点をあてるが、言葉やしぐさなどの表現手段以外の表現、例えば楽器を鳴らしたり踊りを踊ったりといった活動に関しては、一面的な測定が出来ない。すなわち、課題に対して楽器をいかに上手に、リズムを間違えずに表現できるようになるか、同じ課題に対して動きを表現している複数の生徒の表現の違いをどの程度までいかに測定するか、レッスンの場を構成する最も重要な先生の即興演奏を、測定可能な記号としてどのように表現し、かつ記録するかなど、今回の調査では捉えきれない側面が多々存在することを否定できないのである。そのためには、本調査で用いたカテゴリーシステムを更に昇華させる必要があると考えられる。

しかしながら、本調査ではリトミックレッスンにおける幾つかの相互作用の特徴が明らかになった。まず、結果で示されたように、リトミックは先生と生徒という二者の相互作用から成り立つものであるということである。そしてその相互作用とは、先生が課題を与えることに対する生徒からの応答の繰り返しであり、この安定した相互作用の中で、リトミックレッスンは秩序を保ち、限られた空間の中において授業が可能になるということである。その際、相互作用はもっぱら先生と生徒との間に限定され、授業に参加する生徒間の相互作用はほとんど存在しないことも発見された。当然ながら、生徒に求められる課題だけではなく、その場の会話や行動はすべて先生が掌握している。先に先生を「絶対的な他者」と表現したのはこのためである。前章で言及したように、先生の「応答・弱」頻度数が増加すれば、逆に生徒の正反応率は減少する傾向があった。つまり、生徒に対しての課題や呼びかけが増えることで、相互作用は必然的に「応答」というカテゴリーに限定され

てしまうため、その分情緒的反応としての正反応はやや限定されてしまうのである。確かに、応答それ自体が情緒的正反応である場合も存在する。しかし、応答それ自体が課題遂行の領域内で行われるものである以上、社会的・情緒的領域の作用としては得点が困難なのである。また、逆説的ではあるが、その分生徒は先生の応答に対して適応的といえる。

このように、リトミックは先生と生徒との単純な授業の形式をとりながらも、そこに活発な相互作用がある点で、リトミック理論が提唱する「心身の調和」という目標はより現実的に生徒の傍に存在すると思われる。しかし、本調査のような相互作用過程の測定だけでは、リトミックの可能性と生徒への有効性を十分に考察し、かつ実証することは容易ではないであろう。今後の展望を述べるとするならば、本研究の場合であれば、先述したように、「音楽」というキーワードをいかにしてIPAに取り入れて相互作用過程を分析するためのカテゴリーシステムを構築するかが課題の一つであると考えられる。

5.3 おわりに

本研究は、リトミックレッスンの継続における幼児の社会性発達の有効性を、IPAを使って客観的に分析し、考察を試みたものである。また、リトミックという音楽教育を社会的な視点からアプローチを試みた点においては過去に例を見ないものである。リトミックが先生と生徒との相互作用によって成り立ち、それによって情緒の発達とそのコントロールを行うことで、生徒の社会性は他者の認識と場の秩序に従う適応性という観点から妥当性があると考えられる。しかし、遺憾ながら、音楽的側面が生徒に与えた影響やその有効性までは相互作用の観点から十分に検証しきれなかった。そういう意味では、リトミックにおける相互作用過程分析は今後更にオリジナリティーを加えて昇華されるべきであるし、そのポテンシャルは十分に有しているのではないかと考えられる。また、調査対象が年少児であったことから、生徒の加齢に加えて更に違った相互作用があるものと考えられる。しかし、少なくとも、本研究がリトミックにおける社会的分析の可能性を模索するための何らかの一手段になりえたという点において意義を有しているであろうということは、ここに改めて付言しておきたい。

最後に、本研究を行うにあたり、調査から分析に至るまで多大なるご理解とご協力をいただいた宮本ピアノ・リトミックインベンション主宰・宮本則子氏、ならびに助手の立野芳さんには心から謝意を表したい。各氏のご協力なくして本研究は成り立ち得なかったし、調査中においても、そのご尽力は筆舌に尽くしがたい。また、調査に協力してくださった保護者の皆様、並びに生徒のみなさんにも、ここで改めて、心から御礼を申し上げる次第である。そして、本研究にご協力いただいたすべての皆様に、この場を借りて厚く御礼を申し上げたい。

注

1)クリエイティブの基準とは、求められるアクション、もしくは想定されうる一定のアクション

の枠を超えている（逸脱している）場合で、かつ、それが発展的、創造的であると判断される場合である。

<参考文献・引用文献>

- 石丸由理, 1996, 「ダルクローズのリトミック」『リトミック教育のための原理と指針　ダルクローズのリトミック』ドレミ楽譜出版社, 117-121.
- E.J.ダルクローズ, 1975, 『リズムと音楽と教育』全音楽譜出版社.
- エリザベス・バンドゥレスパー, 1996, 『リトミック教育のための原理と指針　ダルクローズのリトミック』ドレミ楽譜出版社.
- 神原雅之, 1992, 「幼児のリトミック教育に関する一考察」『広島文教女子大学紀要』27: 51-65.
- 神原雅之・笹井邦彦, 1988, 「リトミックにおけるドラマの成立　教授学的考察」『ダルクローズ音楽教育研究』13: 46-60.
- 神原雅之・高橋敏唯, 1990, 「リトミック指導と人間関係の育成」『ダルクローズ音楽教育研究』15: 3-19.
- 桑田　繁・有木信子, 1997, 「保育園における短期的リトミックの試み」『日本保育学会大会研究論文集』50: 214-215.
- 笹井邦彦・神原雅之, 1994, 「障害児のためのリトミック指導に関する研究（　）　情緒的問題のケースに対しての音（音楽）が与える情動的影響」『日本保育学会大会研究論文集』47: 826-827.
- 須田　治・別府　哲編, 2002, 『社会・情動発達とその支援』ミネルヴァ書房, 14-44.
- 住田正樹, 1985, 「子どもの仲間集団の構造の変容に関する一考察」『九州大学教育学部紀要』31: 143-160.
- 高橋敏唯・神原雅之, 1990, 「幼児のリトミック教育に関する基礎的研究　リトミック指導と人間関係の指導を中心として」『日本保育学会大会研究論文集』43: 158-159.
- 高橋敏唯・神原雅之・笹井邦彦, 1992, 「幼児のリトミック教育に関する基礎的研究（　）リトミックの教授=学習過程の構造（その2）」『日本保育学会大会研究論文集』45: 274-275.
- 高橋敏唯・神原雅之・笹井邦彦, 1991, 「幼児のリトミック教育に関する基礎的研究（　）リトミックの教授=学習過程の構造」『日本保育学会大会研究論文集』44: 134-135.
- 田島孝次郎, 1996, 「幼児のリトミックに関する一考察」『松阪大学女子短期大学部論叢』34: 67-71.
- 田中豊一・後藤　守, 2002, 「非音声言語を主たる表出手段とする生徒のコミュニケーション指導に関する一考察　肢体不自由児学級とことばの教室での指導場面における行動分析を通して」『北海道教育大学教育実践総合センター紀要』3: 209-220.
- 立木茂雄編, 2003, 『不登校の自立のために何ができるか　無学年制自然体験キャンプにおけるリーダー体験の効果を実証する　』2002-2004 年度社会福祉・医療事業団（子育て支援基金）助成金研究成果報告書, 財団法人こども教育支援財団.
- 編, 2004, 『不登校のさらなる自立のために何ができるか　無学年制自然体験キャンプ

- におけるリーダー体験の効果を追証する』2002 2004 年度社会福祉・医療事業団(子育て支援基金)助成金研究成果報告書, 財団法人こども教育支援財団.
- 中澤 潤, 1992, 「新入幼稚園児の友人形成: 初期相互作用行動, 社会認知能力と人気」『保育学研究』98-106.
- 日本ジャック=ダルクローズ協会(F.I.E.R.日本支部), 2003, 『日本ジャック=ダルクローズ協会・会報』8: 15-20.
- 日本ジャック=ダルクローズ協会(F.I.E.R.日本支部), 2003, 『日本ジャック=ダルクローズ協会・会報』9: 24-26.
- 日本ジャック=ダルクローズ協会(F.I.E.R.日本支部), 2003, 『日本ジャック=ダルクローズ協会・会報』11: 4-19.
- 繁多 進・青柳 肇・田島信元・矢澤圭介編, 1991, 『社会性の発達心理学』福村出版, 9-16.
- フランク・マルタン/チボル・デヌス/アルフレット・ベルヒトルド/アンリ・ガニユバン/ベルナール・レイシュル/クレル=リス・デュトワ=カルリエ/エドモン・スタドレ, 1977, 『作曲家・リトミック創始者 エミール・ジャック=ダルクローズ』全音楽譜出版社, 302-328
- Frances Aronoff, 1988, "Reaching the Young Child Through Music: Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences as Model" *International Journal of Music Education*, 12. (=1996, 石丸由理訳「音楽を通しての子供の考察: ハワード・ガードナーの多面的能力の理論をモデルにして」『リトミック教育のための原理と指針 ダルクローズのリトミック』ドレミ楽譜出版社, 90-97.)
- 三宅茂夫, 2002, 「幼稚園における持続的遊び集団の相互作用課程 ベールズの相互作用過程分析をとおして」『教育実践学論集』3: 15-28.
- Ruth Stewart, 1999, "Rhythmic Imagination and the Kinaesthetic Sense", Institut Jaques-Dalcroze, *Congres international du Rythme*, Edition Papillon, Genve, 61-73. (=2002, 塩原麻里訳「リズムのイマジネーションと筋肉運動感覚」『日本ジャック=ダルクローズ協会・会報』7: 13-25.)
- R.F.Bales, 1950, *a method for the study of small groups*: Addison-Wesley Press, INC.(=1971, 手塚郁恵訳『グループ研究の方法 サイコセラピーシリーズ6』岩崎学術出版社.)
- W・デーモン, 1990, 『社会性と人格の発達心理学』北大路書房, 131-189.
- 吉原節子, 1978, 「幼児期・児童期におけるリズム教育(リトミック)の考え方」『創立50周年記念論文集』国立音楽大学, 405-417.
- 吉本顕太郎, 2004, 「キャンププログラムにおける場の構造と参加者の自己の変容 不登校経験者のキャンプリーター体験の分析を通して」『同志社社会学研究』8: 55-69.
- 吉本顕太郎, 2004, 「社会的相互作用を通じた青年の内面的・外面的な変容 不登校経験者のキャンプリーター体験の観察・分析を通して」同志社大学大学院文学研究科 2003 年度修士論文.