

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

上田 篤

## 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 はじめに
- 1.2 リトミックの基本概念
- 1.3 リトミックにおける3本の柱
- 1.4 幼児期におけるリトミック

### 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
- 2.2 リトミックにおける相互作用過程分析
- 2.3 「情緒」と「社会性」
- 2.4 調査フレーム

### 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
- 3.2 調査の実施時期と対象者
- 3.3 調査手続き

### 第4章 結 果

- 4.1 年中クラス全体における相互作用の特徴
- 4.2 年中クラスの先生の応答とそれに対する生徒の諸反応
- 4.3 年中クラスの各個人における諸反応
- 4.4 年長クラス全体における相互作用の特徴
- 4.5 年長クラスの先生の応答とそれに対する生徒の諸反応
- 4.6 年長クラスの各個人における諸反応

### 第5章 考 察

- 5.1 仮説モデルの検証
- 5.2 IPA とリトミック

### 5.3 おわりに

注

参考文献・引用文献

## 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、それを使いこなし、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学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ムクス (eurhythmics) と呼ばれる。Eurhythmics は、ギリシア語の eu と rhymos、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着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じ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間隙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返されていく。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、もしも社会学的观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观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、かつ参加者どうしで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。

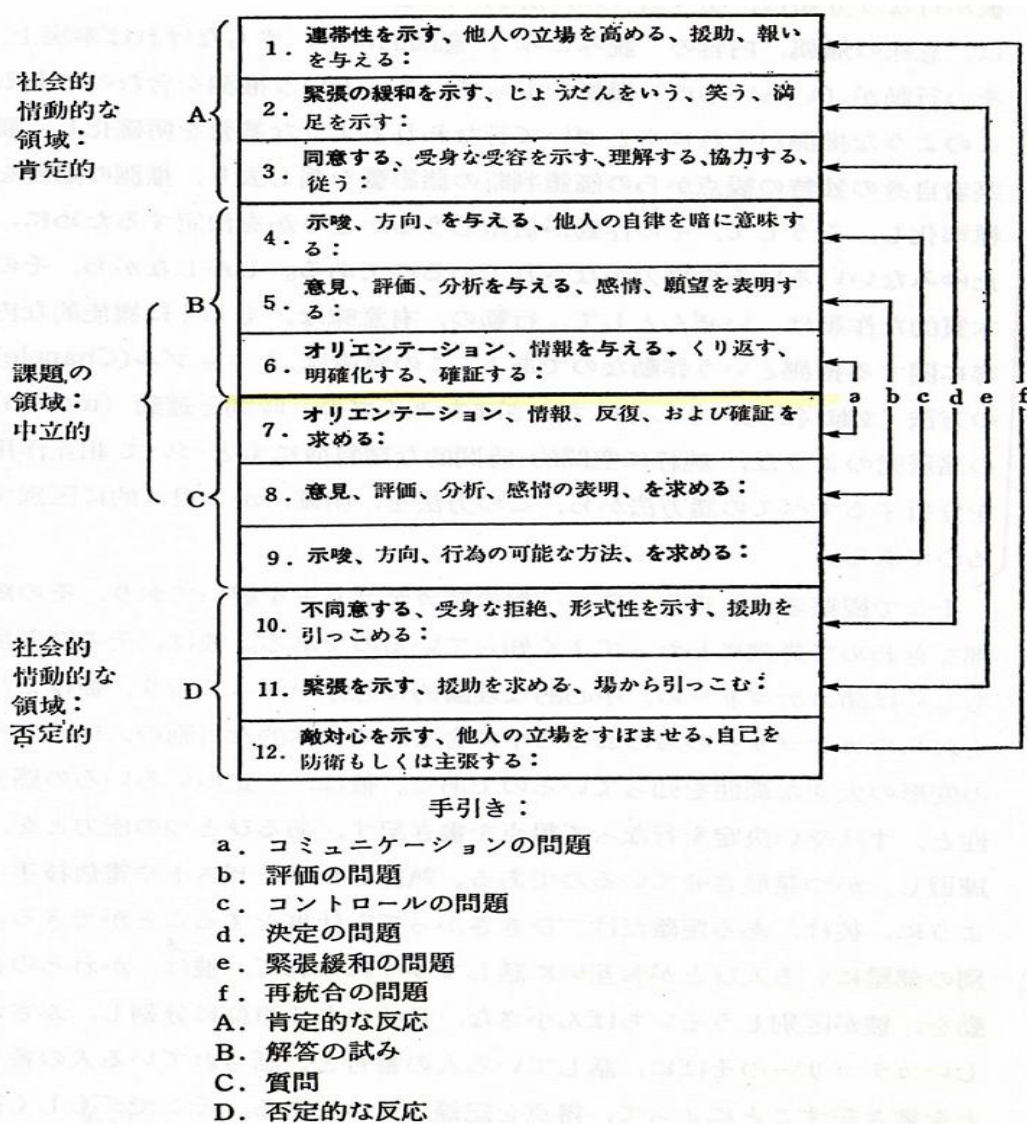


図1 観察において用いられる諸カテゴリーの体系と、それらの主要な関係

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)。

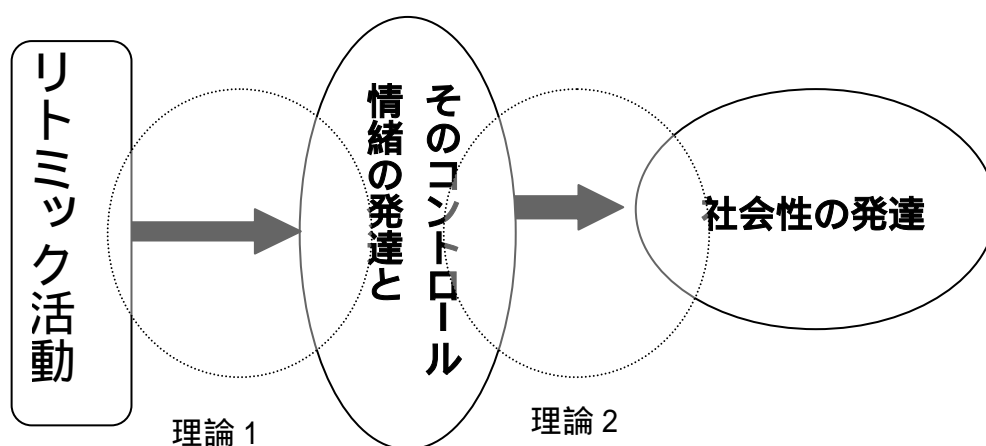


図2 リトミックレッスンにおける因果的推論のフロー

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の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、選択的に自ら自身の行動や反応を統制できるようになる。

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「タンバリンと鈴」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中・年長クラスが対象となっており、このクラスの生徒はそれぞれ 7 名と 4 名である。尚、今回は、継続してレッスンに参加している各クラスの生徒 4 名(便宜上、それぞれ A、B、C、D、E、F、G、H 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年中 99 個、年長 90 個である。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。

#### (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、カテゴリズ分類は行わず、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。

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。

カテゴリズされた行為、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。

社会的・情緒的領域： 正反応	クリエイティブ <sup>1)</sup> 強	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）
	弱	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
課題領域・中立：応答	クリエイティブ 強	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
	弱	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）
課題領域・中立：質問	弱 強	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
	クリエイティブ 強	その場から逃げる、逃避する、行為の中断（具体的行為）
		対立を示す、物にやつあたりをする（対物、対人に対する負反応）
社会的・情緒的領域： 負反応	クリエイティブ 強	

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 年中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	32.9%	73.8%	8.1%	2.7%	0.0%	0.0%
6月11日	19.5%	66.0%	5.5%	7.6%	0.0%	0.0%
6月25日	28.1%	57.0%	0.0%	0.9%	0.0%	0.0%
7月23日	23.7%	63.3%	1.7%	0.6%	0.0%	0.0%
7月30日	25.6%	36.8%	0.0%	1.5%	0.0%	0.0%
8月6日	36.2%	55.4%	0.8%	0.0%	0.0%	0.0%
8月20日	16.4%	47.8%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
8月27日	14.2%	68.2%	6.6%	0.5%	0.9%	0.0%
9月3日	32.0%	22.7%	0.0%	1.0%	0.0%	0.0%
9月10日	28.7%	43.4%	1.5%	1.5%	0.0%	0.0%
10月1日	26.6%	49.1%	0.0%	0.0%	1.2%	0.0%
10月15日	18.8%	15.5%	0.8%	2.1%	0.0%	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	6.0%	4.0%	0.0%	2.0%	0.7%	0.0%
6月11日	4.8%	2.1%	0.0%	1.4%	0.0%	0.0%
6月25日	2.8%	4.2%	0.0%	4.2%	0.0%	0.0%
7月23日	2.3%	0.6%	0.0%	5.6%	2.3%	0.0%
7月30日	3.0%	25.6%	7.5%	0.0%	0.0%	0.0%
8月6日	5.4%	0.8%	0.8%	0.0%	0.0%	0.8%
8月20日	5.2%	25.4%	3.0%	0.7%	1.5%	0.0%
8月27日	1.9%	6.6%	0.5%	0.5%	0.0%	0.0%
9月3日	10.3%	27.8%	2.1%	0.0%	4.1%	0.0%
9月10日	7.4%	5.9%	0.7%	8.8%	0.7%	0.2%
10月1日	6.9%	10.4%	1.2%	1.2%	3.5%	0.0%
10月15日	45.2%	6.7%	2.9%	7.9%	0.0%	0.0%

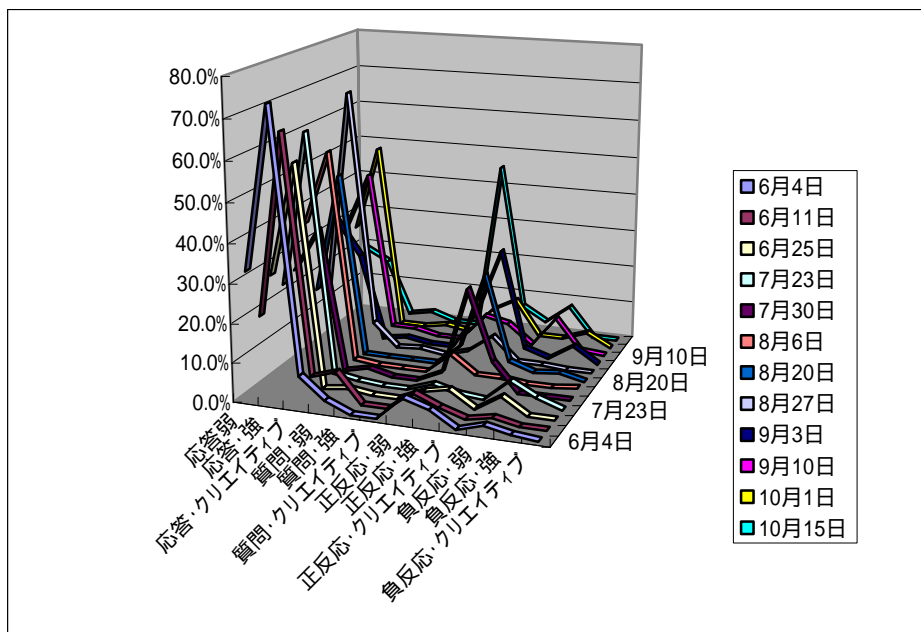


図4 相互作用の頻度

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、これは先生からの指示を目的とした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、先生に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。「応答・クリエィティブ」は全く無いというほどでもないが、全行為の10%を超える日は一日もなく、「応答・弱」と「応答・強」と比較するとその行為を確認することはできなかった。

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。「質問・弱」が5%を二度上回っただけで、ほとんど確認できないことが多かった。

社会的・情緒的領域に関しては、「正反応・弱」、「正反応・強」がそれぞれ高い頻度で出現した。この二つの行為カテゴリーはすべての日で確認ができる。特に「正反応・強」に

関しては、三回の授業で 25%を超えている。「正反応・クリエイティブ」は出現頻度は少めである。傾向としては「正反応・強」の行為カテゴリーが多い日に高いポイントがでている。「負反応・弱」は一度の授業における割合はそれほど高くない。しかし、十二回の授業を分析した中で九回の授業で確認ができています。また、「負反応・強」も若干ではあるが確認できる。そして、「負反応・クリエイティブ」はほとんど出現することはなかった。

「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。

次に「正反応・強」とは「積極的な感情の表出、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誰かに向けるのではなく、自己完結的な喜びや楽しさの感情表出、生徒が他者の行為等に対して明らかに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「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。これは明らかに指示を受けながら、自らの意思で従うことを拒否する自己決定を含んでいる点が「負反応・弱」との大きな違いである。

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、正反応と不反応でその出現頻度に大きく差がでている。「正反応・クリエイティブ」は7月20日以降の授業では毎回確認できるようになっている。逆に「負反応・クリエイティブ」は十二回の授業の中で一度確認されただけである。

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・強」「正反応・弱」が比較的多く出現している。

#### 4.2 年中クラスの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ける授業形式は、先生からの指示・呼びかけに対して生徒が何らかの反応をするということを繰り返すことが基本である。前節でも触れたように、「応答・弱」における頻度は先生の行為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	6/11	6/25	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
応答率	254.2%	357.1%	203.1%	269.0%	144.1%	169.8%	304.8%	526.7%	71.0%	143.9%	188.9%	188.9%
先生頻度	48	42	31	42	34	47	21	30	31	38	45	42

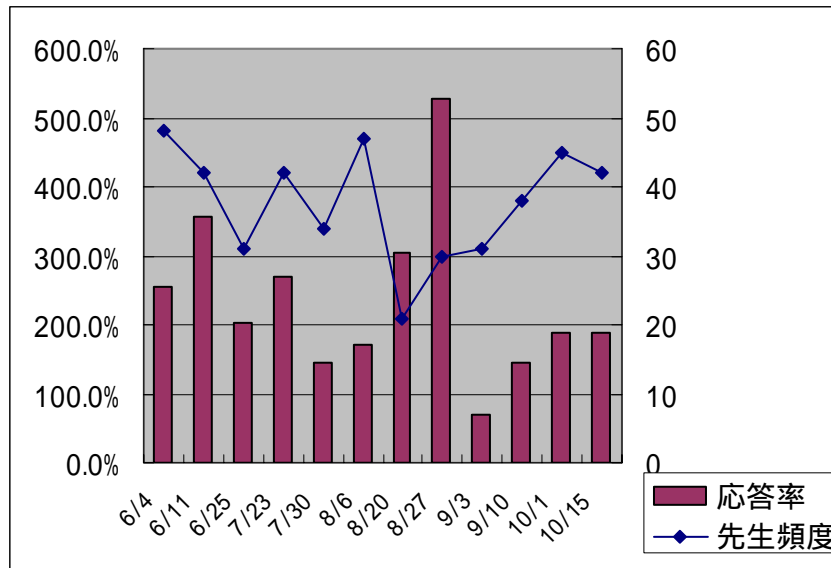


図5 先生の「応答・弱」頻度数における生徒の応答カテゴリ全体の割合

表4 先生の「応答・弱」頻度数における生徒の質問カテゴリ全体の割合

	6/4	6/11	6/25	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
質問率	6.3%	26.2%	3.1%	2.4%	5.9%	0.0%	0.0%	6.7%	0.0%	0.0%	0.0%	11.1%
先生頻度	48	42	31	42	34	47	21	30	31	38	45	42

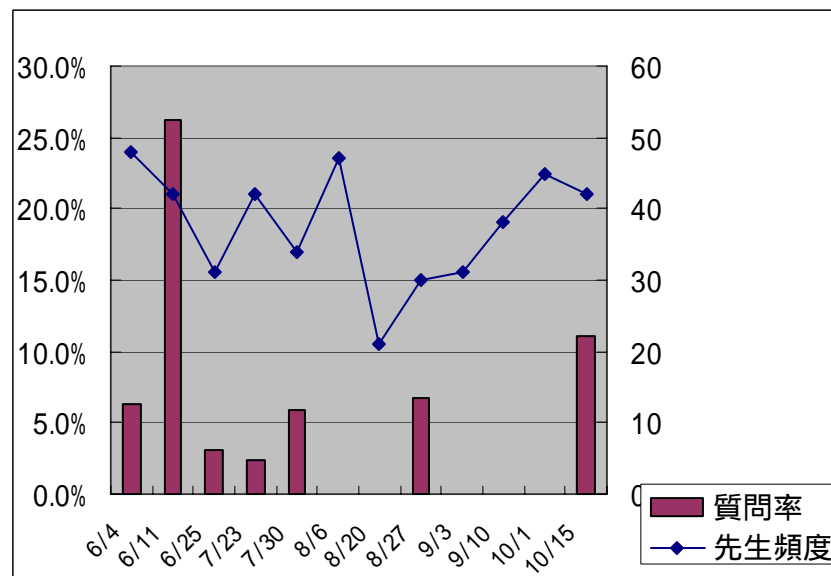


図6 先生の「応答・弱」頻度数における生徒の質問カテゴリ全体の割合

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どの授業においても確認ができた。全体的に先生の「応答・弱」頻度数に比べ、生徒の応答率の方が低い傾向がある。また、9月以降は先生の「応答・弱」頻度は増えているが、生徒の応答率の低下が見られる。つまり、この領域での相互作用をみると先生からの指示・説明が生徒の応答よりも多くなされる相互作用が行われていることわかる。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、授業が始まってあまり時間がたっていない6月・7月は数多くの質問がなされている。そして、生徒たちがリトミックを経験するに連れてその数は減少していく。

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	6/11	6/25	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
正反応率	27.1%	23.8%	31.3%	141.2%	19.1%	204.5%	63.3%	125.8%	48.7%	82.6%	257.8%	257.8%
先生頻度	48	42	31	42	34	47	21	30	31	38	45	42



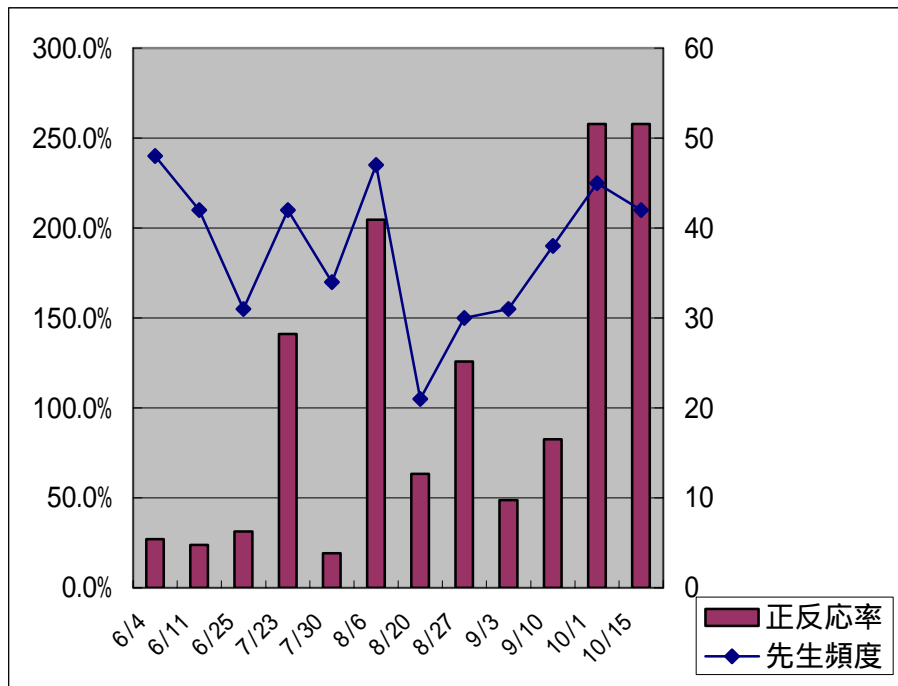


図7 先生の「応答・弱」頻度数における生徒の正反応カテゴリー全体の割合

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	6/11	6/25	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
負反応率	8.3%	4.8%	18.8%	33.3%	0.0%	2.1%	13.6%	3.3%	12.9%	38.5%	13.3%	45.2%
先生頻度	48	42	31	42	34	47	21	30	31	38	45	42

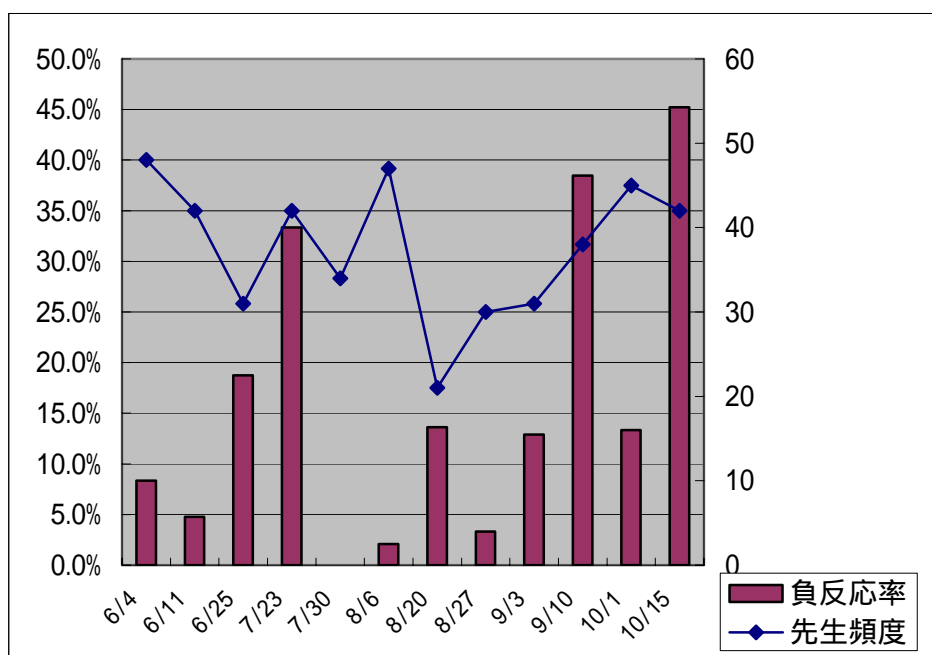


図 8 先生の「応答・弱」頻度数における生徒の負反応カテゴリ全体の割合

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反応割合の結果を示す。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 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最初の頃は率が低く、時間を追うごとに増加している傾向がある。また、これを先生の「応答・弱」頻度数と比較した場合、若干ではあるがこれと正反応率はやや比例の関係にある。すなわち、先生の「応答・弱」頻度数が増加すれば、それに伴い正反応率が増加傾向を示し、逆に先生の「応答・弱」頻度数が減少すれば、同じように正反応率が減少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も時間の経過とともに増加している傾向があるといえるだろう。しかし、こちらには先生の「応答・弱」頻度数と正反応率でみられたような比例の関係は確認できない。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 年中クラスの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 카테고리別割合で示す。

##### (1) A (女子) における相互作用の変化

現在年中のAは、いところがリトミックをやっており、本格的に始める以前からその子についてきていた。体は小さいながら全身を使ってタンバリンと鈴をがんばってやっている。リズム感が少し鈍いところがあるが、表現力・即時反応力は良く、一生懸命レッスンについていこうとしている。

Aにおける課題領域の応答率が表7及び図9、課題領域の質問率が表8及び図10 社会的・情緒的領域における正反応率が表9及び図11、負反応率が表10及び図12である。

表7 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

	6/4	6/11	6/25	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
応答率		85.7%	64.5%	50.0%	41.2%		71.4%	106.5%	9.7%	65.0%	37.8%	27.3%
先生頻度	48	42	31	42	34	47	21	30	31	38	45	42

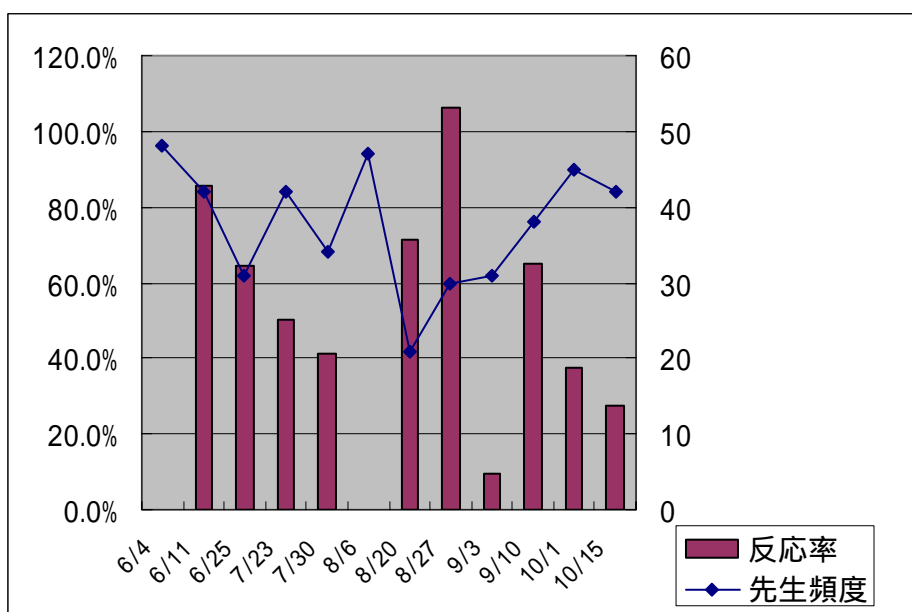


図9 先生の「応答・弱」頻度数におけるAの応答カテゴリ全体の割合

表 8 先生の「応答・弱」頻度数におけるAの質問カテゴリ全体の割合

	6/4	6/11	6/25	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
質問率		7.1%	3.1%	0.0%	0.0%		0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	4.4%
先生頻度	48	42	31	42	34	47	21	30	31	38	45	42

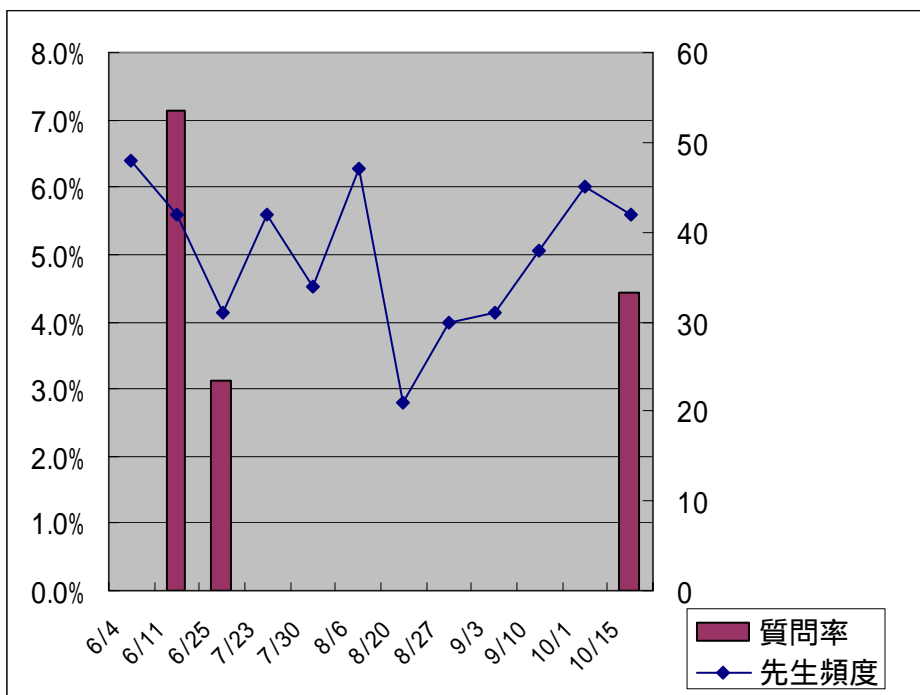


図 10 先生の「応答・弱」頻度数におけるAの質問カテゴリ全体の割合

表 9 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	6/11	6/25	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
正反応率		4.8%	0.0%	0.0%	35.3%		19.0%	10.0%	16.1%	18.4%	2.2%	64.3%
先生頻度	48	42	31	42	34	47	21	30	31	38	45	42

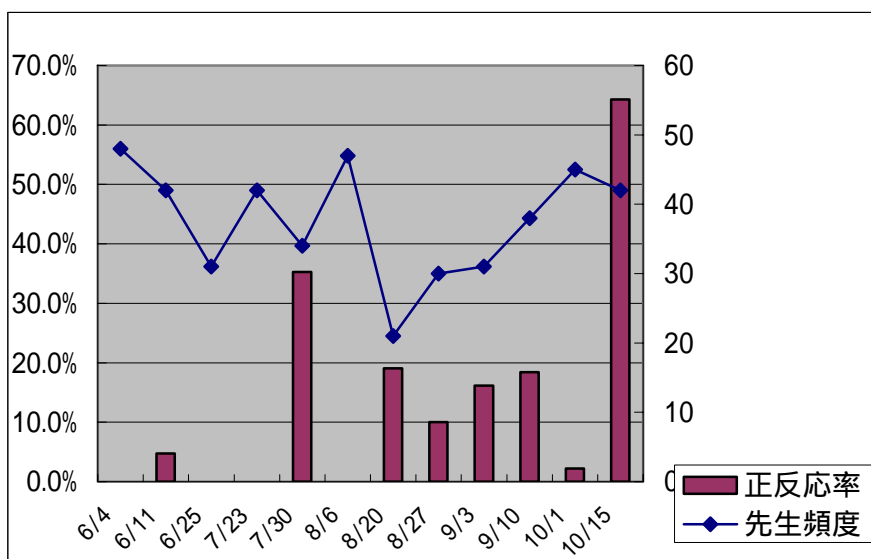


図 11 先生の「応答・弱」頻度数におけるAの正反応カテゴリー全体の割合

表 10 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	6/11	6/25	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
不反応率		2.4%	0.0%	0.0%	0.0%		0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.4%
先生頻度	48	42	31	42	34	47	21	30	31	38	45	42

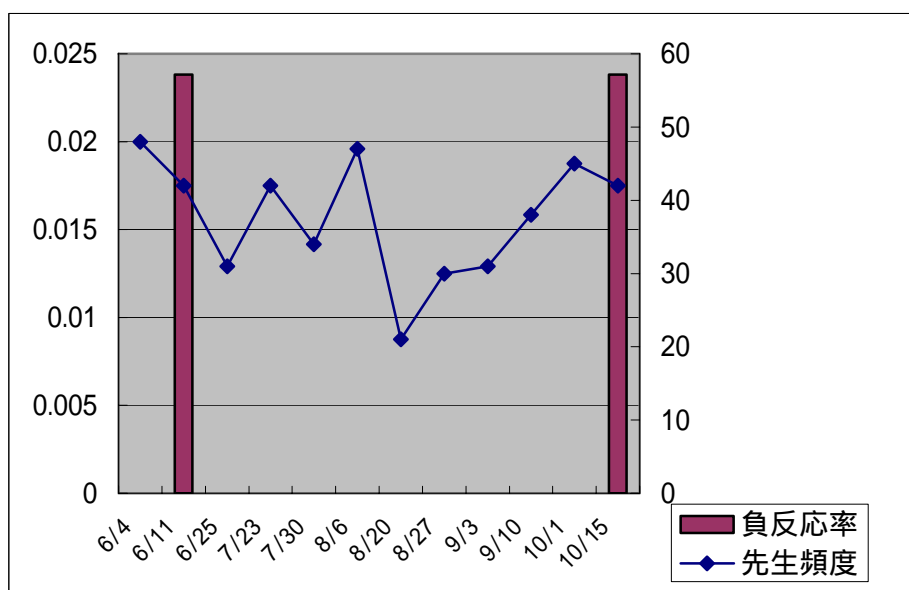


図 12 先生の「応答・弱」頻度数におけるAの負反応カテゴリー全体の割合

Aの応答率は発生率の点では時間経過による変化はみられない。そして、増減に関しては先生の対応の動きにほぼ比例している。これは先生とリトミックにおける相互作用が行えていることだろう。質問率は最初と最後にのみ見られ、クラス全体と同じ動きをしている。正反応は先生の対応とはあまり関係がなく、時間が経過するにつれて増加してきている。負反応は質問率と同様に最初と最後にだけ確認ができた。

(2) B(男子)における相互作用の変化

いっけん元気が取り柄の男の子に見えるが、実は繊細な面を持ち、恥ずかしがりやでもある。最近は少しずつわんぱくさが出てきているが、負けず嫌いのがんばり屋である。リトミックのキャリアはまだ一年に達していない。Bにおける課題領域の応答率が表 11 及び図 13、課題領域の質問率が表 12 及び図 14、社会的・情緒的領域における正反応率が表 13 及び図 15、負反応率が表 14 及び図 16 である。

表 11 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	6/11	6/25	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
応答率	83.3%	88.1%	58.1%	56.8%	32.4%	42.6%	81.0%	100.0%	12.9%	70.0%	22.2%	20.5%
先生頻度	48	42	31	42	34	47	21	30	31	38	45	42

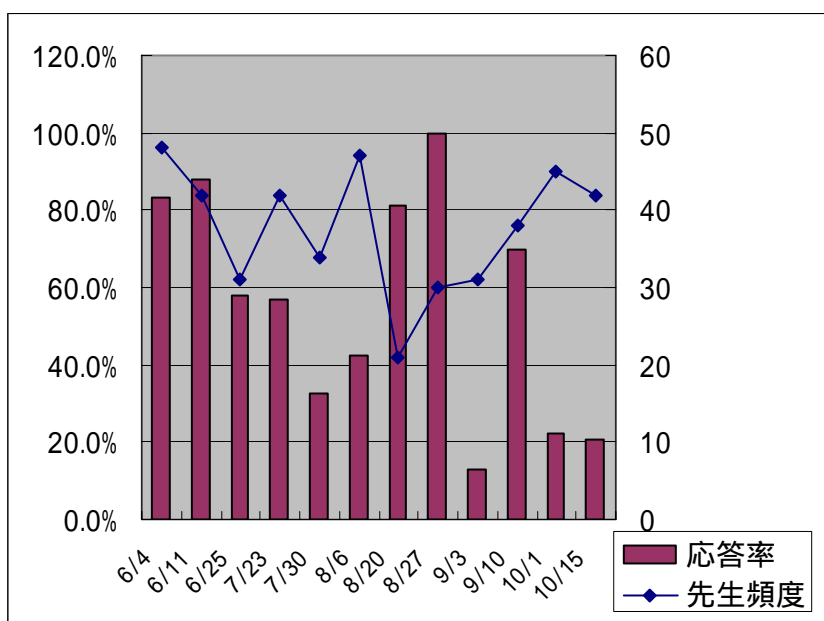


図 13 先生の「応答・弱」頻度数におけるBの応答カテゴリー全体の割合

表 12 先生の「応答・弱」頻度数におけるBの質問カテゴリー全体の割合

	6/4	6/11	6/25	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
質問率	2.1%	9.5%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
先生頻度	48	42	31	42	34	47	21	30	31	38	45	42

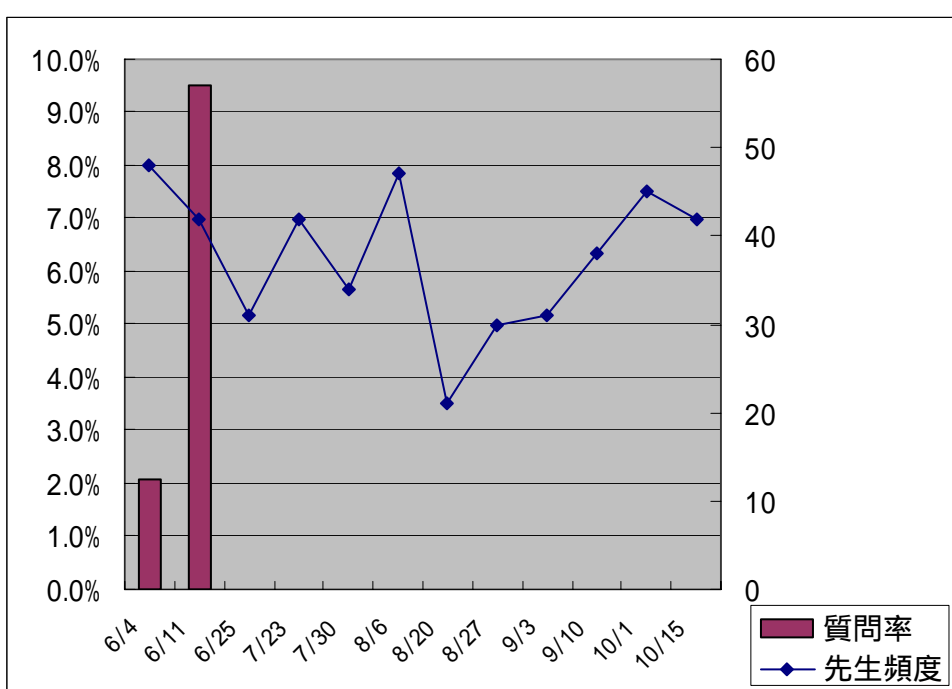


図 14 先生の「応答・弱」頻度数におけるBの質問カテゴリー全体の割合

表 13 先生の「応答・弱」頻度数におけるBの正反応カテゴリー全体の割合

	6/4	6/11	6/25	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
正反応率	2.1%	7.1%	0.0%	0.0%	38.2%	2.1%	31.8%	10.0%	9.7%	15.8%	8.9%	64.3%
先生頻度	48	42	31	42	34	47	21	30	31	38	45	42

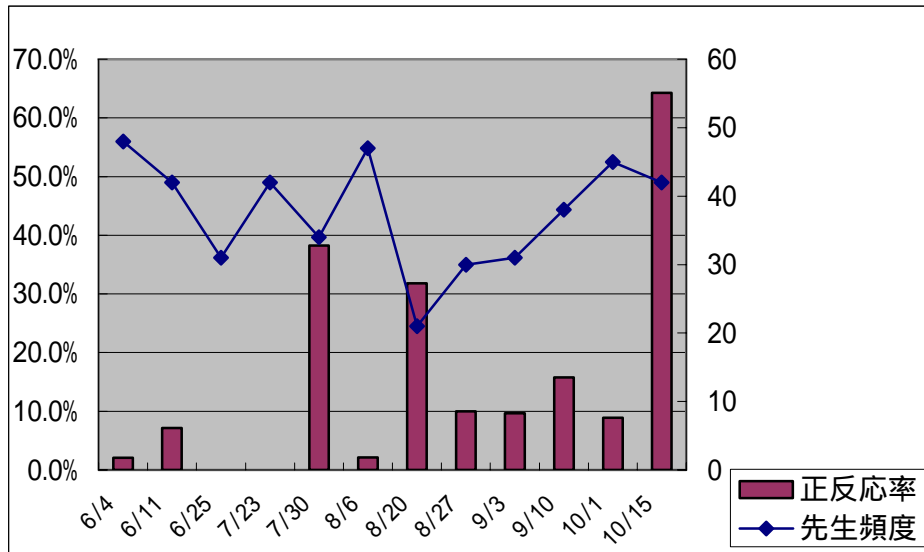


図 15 先生の「応答・弱」頻度数におけるBの正反応カテゴリ全体の割合

表 14 先生の「応答・弱」頻度数におけるBの負反応カテゴリ全体の割合

	6/4	6/11	6/25	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
負反応率	6.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	4.8%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.4%
先生頻度	48	42	31	42	34	47	21	30	31	38	45	42

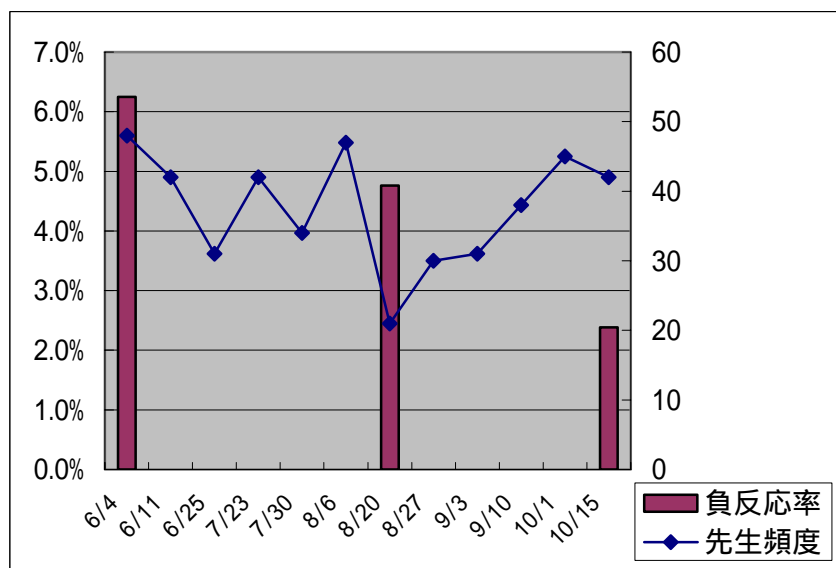


図 16 先生の「応答・弱」頻度数におけるBの負反応カテゴリ全体の割合



Bの応答率は軒並み高い値を出している。全体の傾向としては前半期は先生の応答と比例し、後半期は先生の応答と反比例している。九月以降に減少傾向を見ることができる。質問率は最初の二回であるだけで、その後は皆無である。正反応率は時間経過とともに増加している。最初は0～5%の間ばかりだが、8月20日以降は毎回ほぼ10%には達するようになっている。正反応が出るのが珍しくなくなっているということだろう。正反応率と先生の応答の間には関係はないだろう。負反応は最初、真ん中、最後の三つの時期に表れている。その推移としては表れるごとに数値の減少が見られる。最初は6%、次いで5%、2%という流れである。これも先生の応答との関係は確認できない。

### (3) C(女子)における相互作用の変化

Cはこのクラスの中で最も長いキャリアを持っている。最初は嫌々連れてこられている側面もあった。しかし最近は何事も先陣を切って行動を起こすようになっている。本人は鍵盤を弾くことよりも「動き」が大好きな感じである。

表 11 先生の「応答・弱」頻度数におけるCの応答カテゴリー全体の割合

	6/4	6/11	6/25	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
応答率	87.5%	95.2%	48.4%	52.3%	29.4%	51.1%	61.9%	109.7%	12.9%		33.3%	
先生頻度	48	42	31	42	34	47	21	30	31	38	45	42

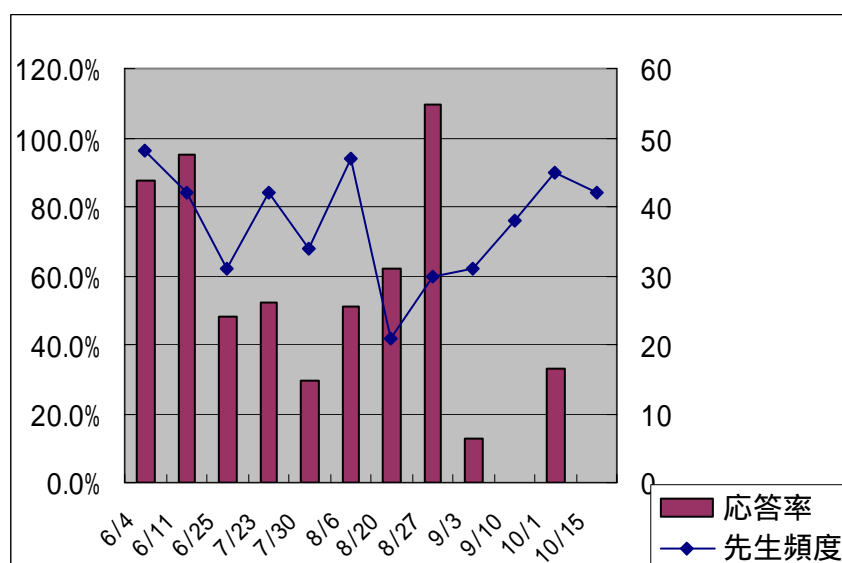


図 13 先生の「応答・弱」頻度数におけるCの応答カテゴリー全体の割合

表 12 先生の「応答・弱」頻度数におけるCの質問カテゴリー全体の割合

	6/4	6/11	6/25	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
質問率	2.1%	2.4%	0.0%	0.0%	2.9%	0.0%	0.0%	3.3%	0.0%		0.0%	
先生頻度	48	42	31	42	34	47	21	30	31	38	45	42

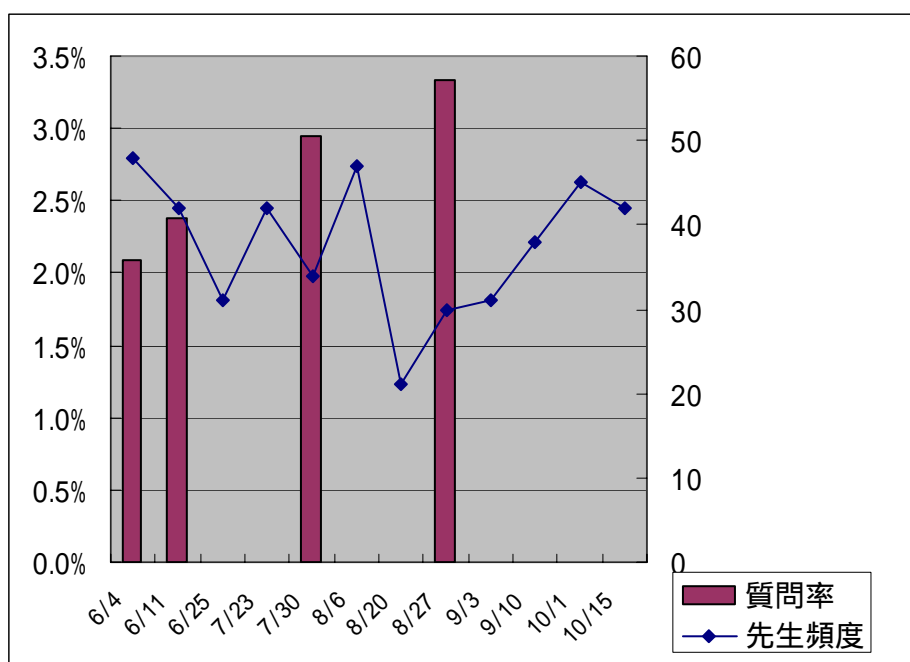


図 14 先生の「応答・弱」頻度数におけるCの質問カテゴリー全体の割合

表 13 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

	6/4	6/11	6/25	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
正反応率	10.4%	4.8%	18.8%	2.4%	32.4%	32.4%	38.1%	23.3%	19.4%		4.4%	
先生頻度	48	42	31	42	34	47	21	30	31	38	45	42

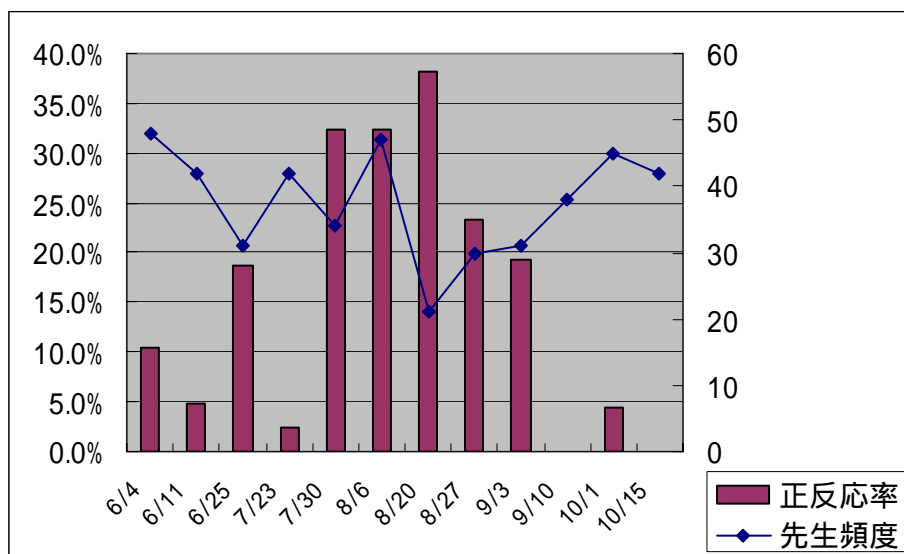


図 15 先生の「応答・弱」頻度数におけるCの正反応カテゴリー全体の割合

表 14 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	6/11	6/25	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
負反応率	0.0%	0.0%	6.5%	4.8%	0.0%	2.1%	0.0%	0.0%	0.0%		4.4%	
先生頻度	48	42	31	42	34	47	21	30	31	38	45	42

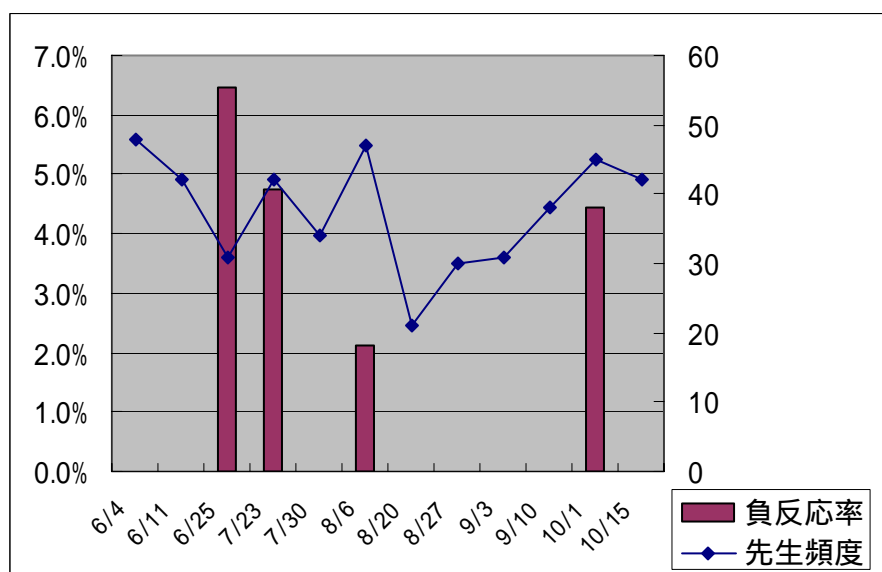


図 16 先生の「応答・弱」頻度数におけるCの負反応カテゴリー全体の割合

Cにおける課題領域の応答率が表 15 及び図 17、課題領域の質問率が表 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。なおCは9月10日、10月15日を欠席している。

応答率においては、一貫して高い頻度の表出がある。これは授業への積極的な参加を表しているのであろう。前半期は先生の応答と比例関係があり、後半期には反比例の関係に変化してきている。欠席もあったが、Bと同様に後半期において数値の減少がみられる。質問率に関しては、回数自体は多くないが時間の経過とともに増加している傾向にある。正反応は最初期から中盤期にかけて上がっていき8月20日に最高値を表し、そこから少しずつ減少する山型の変化をしている。このカテゴリーで先生の応答との関連はないように思われる。負反応率は正反応率と逆の推移をしている。負反応率は初期でよく表れていて中盤に向かうにつれて徐々に減少している。しかし後半期においてまたその表出がみられる。

(4) D(男子)における相互作用の変化

リトミック、ピアノをしている従兄にあこがれている、とてもやんちゃな子供である。しかし、実はとてもがんばり屋な面も持つ。そしてとても甘えたでもある。レッスン中にふざけることが多いが、話は聞いているのか何でもできてしまう。

Dにおける課題領域の応答率が表 19 及び図 21、課題領域の質問率が表 20 及び図 22、社会的・情緒的領域における正反応率が表 21 及び図 23、負反応率が表 22 及び図 24 である。

表 19 先生の「応答・弱」頻度数におけるDの応答カテゴリー全体の割合

	6/4	6/11	6/25	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
応答率	83.3%	88.1%	41.9%	38.6%	41.2%	23.4%	33.3%	100.0%	16.1%	12.5%	22.2%	6.8%
先生頻度	48	42	31	42	34	47	21	30	31	38	45	42

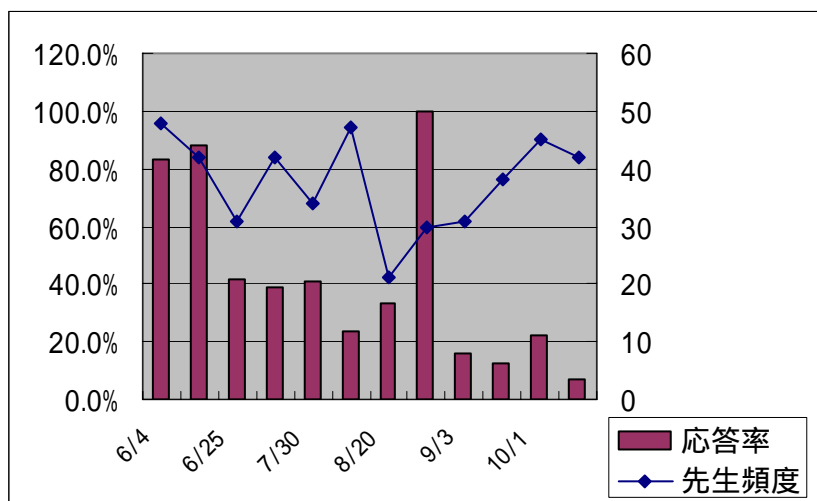


図 21 先生の「応答・弱」頻度数におけるDの応答カテゴリー全体の割合

表 20 先生の「応答・弱」頻度数におけるDの質問カテゴリー全体の割合

	6/4	6/11	6/25	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
質問率	2.1%	7.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
先生頻度	48	42	31	42	34	47	21	30	31	38	45	42

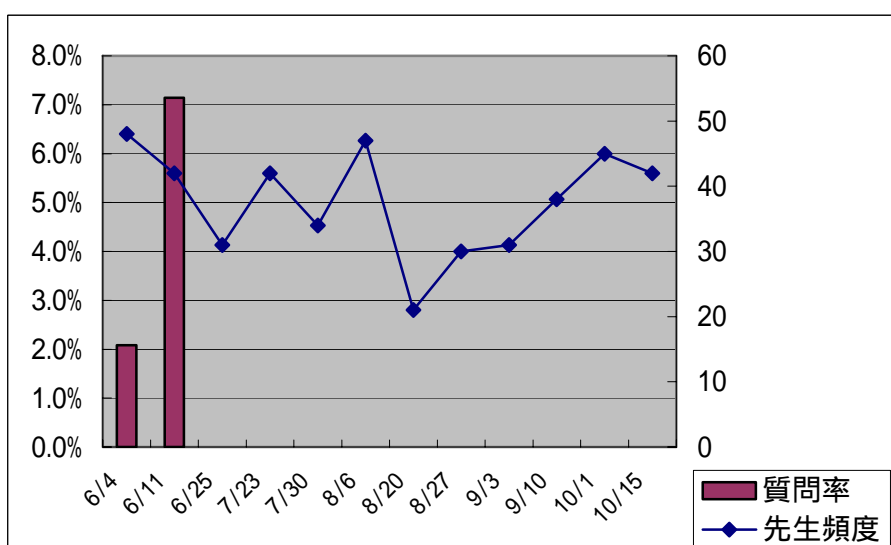


図 22 先生の「応答・弱」頻度数におけるDの質問カテゴリー全体の割合

表 21 先生の「応答・弱」頻度数におけるDの正反応カテゴリ全体の割合

	6/4	6/11	6/25	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
正反応率	12.5%	2.4%	0.0%	7.1%	23.5%	10.6%	31.8%	13.3%	16.1%	15.8%	13.3%	54.8%
先生頻度	48	42	31	42	34	47	21	30	31	38	45	42

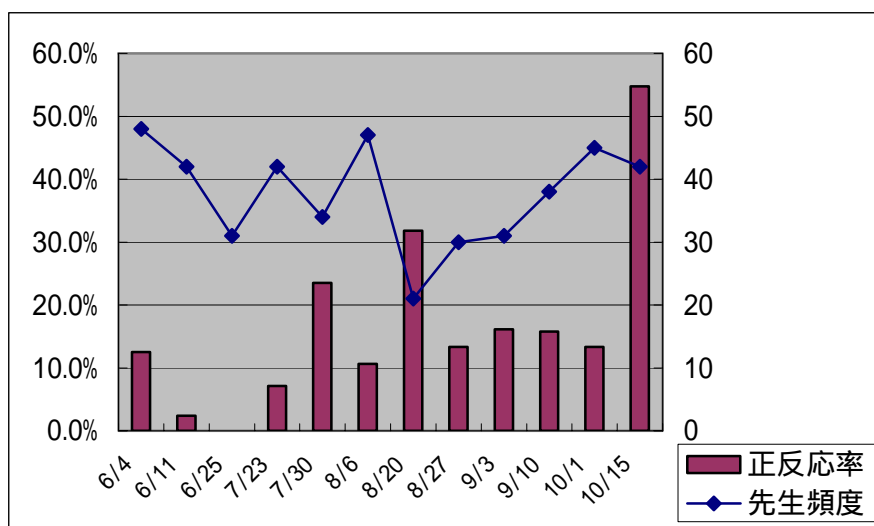


図 23 先生の「応答・弱」頻度数におけるDの正反応カテゴリ全体の割合

表 22 先生の「応答・弱」頻度数におけるDの負反応カテゴリ全体の割合

	6/4	6/11	6/25	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
負反応率	2.1%	2.4%	12.9%	28.6%	0.0%	0.0%	9.1%	0.0%	0.0%	38.5%	4.4%	33.3%
先生頻度	48	42	31	42	34	47	21	30	31	38	45	42

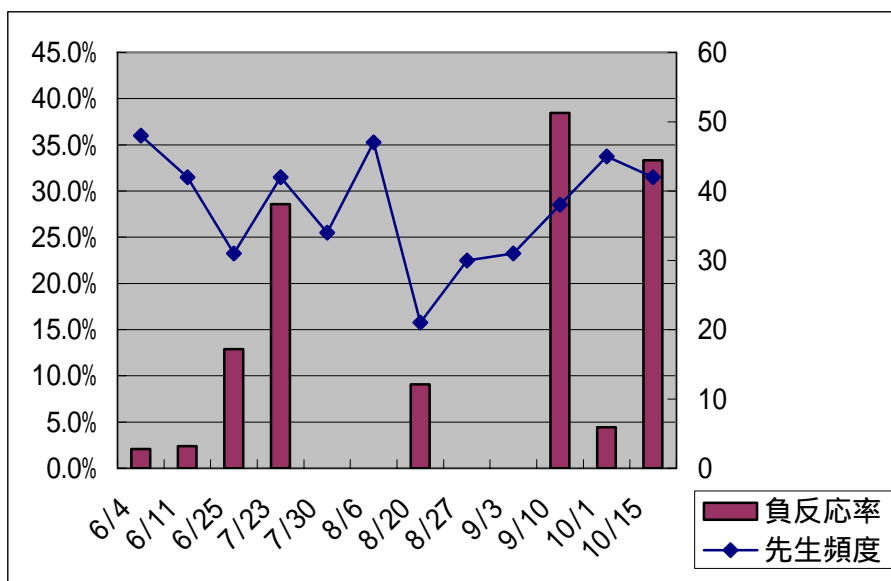


図 24 先生の「応答・弱」頻度数におけるDの負反応カテゴリー全体の割合

Dの課題領域における応答反応は時間の経過とともに少しずつ少なくなっている。8月27日が飛びぬけて高い数値が出ているのはクラス全体の傾向である。よって応答反応は減少傾向にあると見ていいだろう。質問率はクラス全体の流れと同様に最初期に見られるだけで、後半には皆無になっている。正反応率は増えたり減ったりの大きな波型を描きながら、全体としては増加しているといえる。後半にはコンスタントに正反応がでるようになっている。負反応では前半に一度ピークをむかえ、中盤において減少している。しかし、後半に再び現れるとその率は前半よりも高い値を示している。

以上が年中クラスのA, B, C, D、全四名のリトミックにおける相互作用の変化である。このクラスの全体的な特徴は、応答領域において生徒たちはもともと先生の指示に対してコンスタントに応答していたが、時間が経過するにつれてその値が減少していく傾向がある。その推移と逆の動きをしているのが情緒領域の正反応率および負反応率である。この二つは緩やかだが時間が経つと値が増加している。これは生徒たちの授業中の振る舞いが、与えられた課題を遂行することから自らの感情を表すことに変化しているといえるだろう。

#### 4.4 年長クラス全体における相互作用の特徴

前節と同じように、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リ化した後、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 23 には課題領域における応答と質問領域を示し、表 24 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 25 である。

表 23 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25日	32.2%	40.2%	0.0%	1.1%	0.0%	0.0%
7月2日	18.0%	77.1%	0.0%	0.0%	0.8%	0.0%
7月23日	21.7%	57.7%	0.0%	0.0%	2.3%	0.0%
7月30日	22.0%	58.2%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
8月6日	54.3%	29.5%	4.5%	4.5%	1.1%	0.0%
8月20日	21.7%	59.9%	0.0%	0.6%	0.0%	0.0%
8月27日	40.7%	39.0%	0.0%	0.0%	6.8%	0.0%
9月3日	13.2%	70.2%	2.0%	0.0%	1.0%	0.0%
9月10日	18.0%	32.7%	0.0%	2.0%	0.7%	0.0%
10月1日	44.6%	42.9%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
10月15日	20.2%	59.3%	0.0%	1.2%	0.0%	0.0%



表 24 社会的・情緒敵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25日	21.8%	2.3%	0.0%	2.3%	0.0%	0.0%
7月2日	1.9%	0.0%	0.0%	1.9%	0.4%	0.0%
7月23日	6.3%	10.3%	1.1%	0.0%	0.6%	0.0%
7月30日	3.3%	11.0%	0.0%	5.5%	0.0%	0.0%
8月6日	5.7%	3.4%	0.0%	1.1%	0.0%	0.0%
8月20日	3.2%	8.9%	3.2%	1.9%	0.6%	0.0%
8月27日	3.4%	1.7%	0.0%	8.5%	0.0%	0.0%
9月3日	2.0%	11.7%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
9月10日	13.3%	30.7%	2.7%	0.0%	0.0%	0.0%
10月1日	7.1%	5.4%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
10月15日	11.5%	4.7%	0.0%	3.2%	0.0%	0.0%

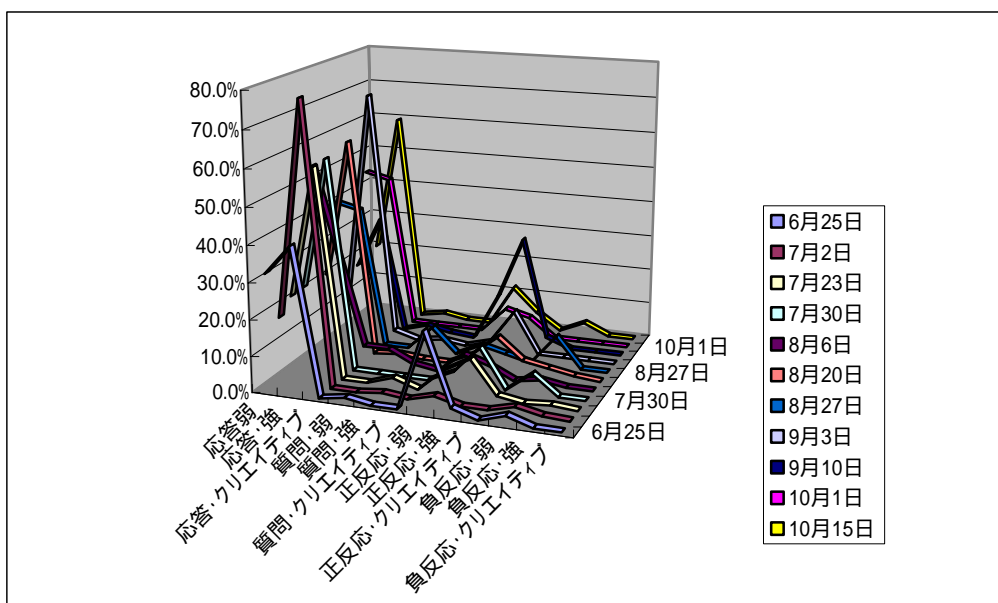


図 25 相互作用の頻度

課題領域においては、年中クラスと同様に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。一方、ここでも質問のカテゴリーに関しては、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」、「正反応・強」がそれぞれ高い頻度で出現した。この二つの行為カテゴリーはほぼすべての日で確認ができる。「負反応・弱」は年中と比較するとかなり少なくなっている。正反応・負反応ともにクリエイティブは出現頻度は極めて少ない。

以上のように、年長クラスでも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・強」「正反応・弱」が比較的多く出現している。

#### 4.5 年長クラス先生の応答とそれに対する生徒の諸反応

ここでも年中クラスと同様に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を表で表す。

表 25 及び図 26 は課題領域・応答全体の頻度、表 26 及び図 27 は課題領域・質問全体の頻度を示している。

表 25 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

	6/25	7/2	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
応答率	129.6%	427.1%	265.8%	265.0%	265.0%	276.5%	95.8%	540.7%	174.1%	96.0%	294.1%
先生頻度	27	48	38	20	44	34	24	27	27	25	51

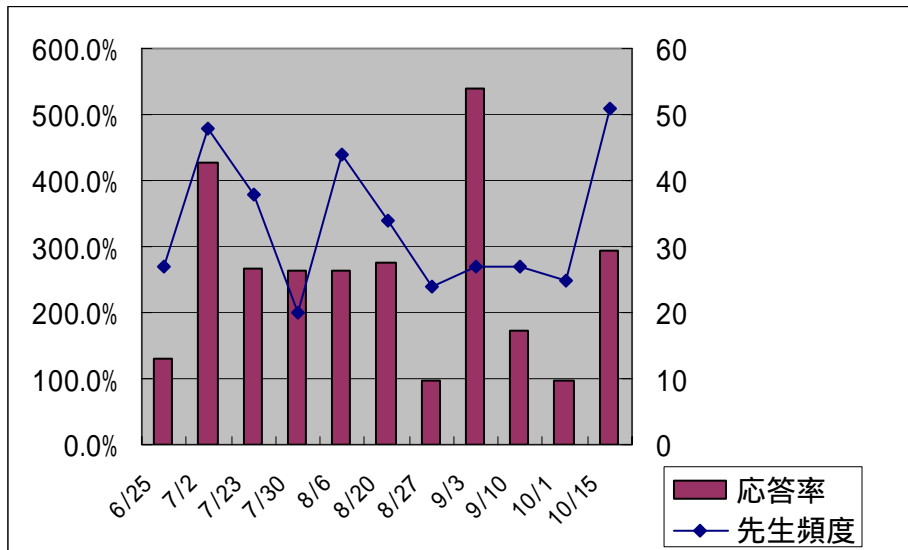


図 26 先生の「応答・弱」頻度数における生徒の応答カテゴリ全体の割

表 26 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

	6/25	7/2	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
質問率	3.6%	0.0%	0.0%	0.0%	6.8%	0.0%	0.0%	0.0%	14.8%	0.0%	5.9%
先生頻度	27	48	38	20	44	34	24	27	27	25	51

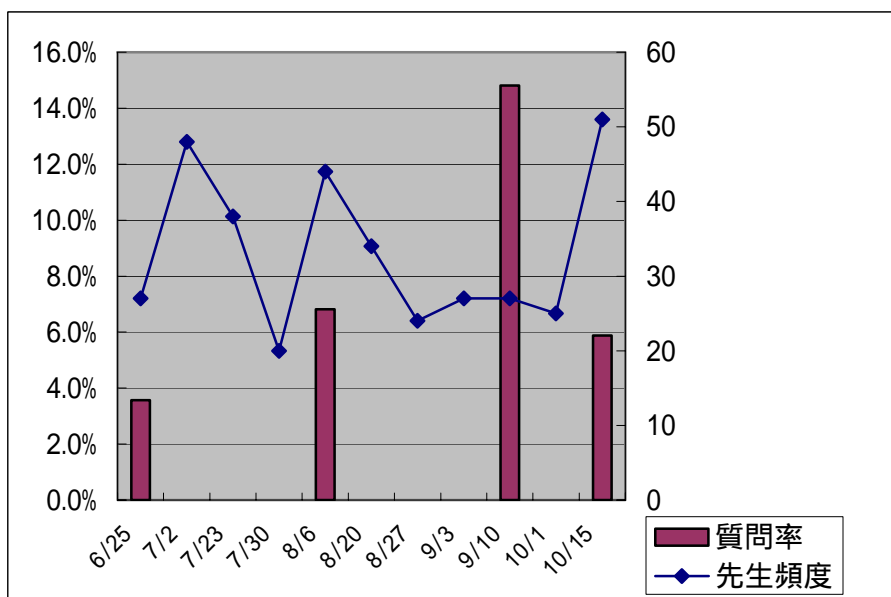


図 27 先生の「応答・弱」頻度数における生徒の質問カテゴリ全体の割

表 25 及び図 26 において生徒の応答率はほぼすべての回で 100%を超えていて、生徒の応答率は一貫して高いことを示している。特に前半は高い率の応答をある程度の期間において安定的に表している。後半に差し掛かると応答が低くなるということも起こっている。

表 26 及び図 27 において、質問カテゴリーにおける行為は頻繁に確認できない。しかし、先生の応答の変化に関わらず、質問カテゴリーがある日はいずれも高い値になっている。質問が起こる日が固まっているといえる。

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反応割合の結果を示す。表 27 及び図 28 は正反応全体の頻度、表 28 及び図 29 は負反応全体の頻度を示している。

表 27 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

	6/25	7/2	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
正反応率	75.0%	0.0%	57.9%	50.0%	18.2%	64.7%	12.5%	70.4%	259.3%	20.0%	72.5%
先生指示	27	48	38	20	44	34	24	27	27	25	51

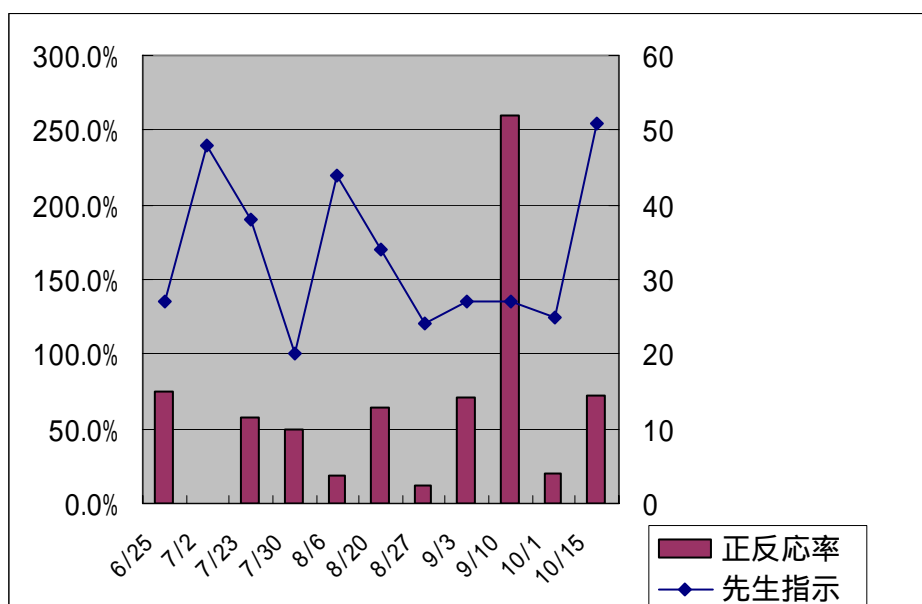


図 28 先生の「応答・弱」頻度数における生徒の正反応カテゴリー全体の割合

表 28 先生の「応答・弱」頻度数における生徒の負反応カテゴリ全体の割合

	6/25	7/2	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
負反応率	7.4%	12.5%	0.0%	25.0%	0.0%	8.8%	20.8%	0.0%	0.0%	0.0%	15.7%
先生の指示	27	48	38	20	44	34	24	27	27	25	51

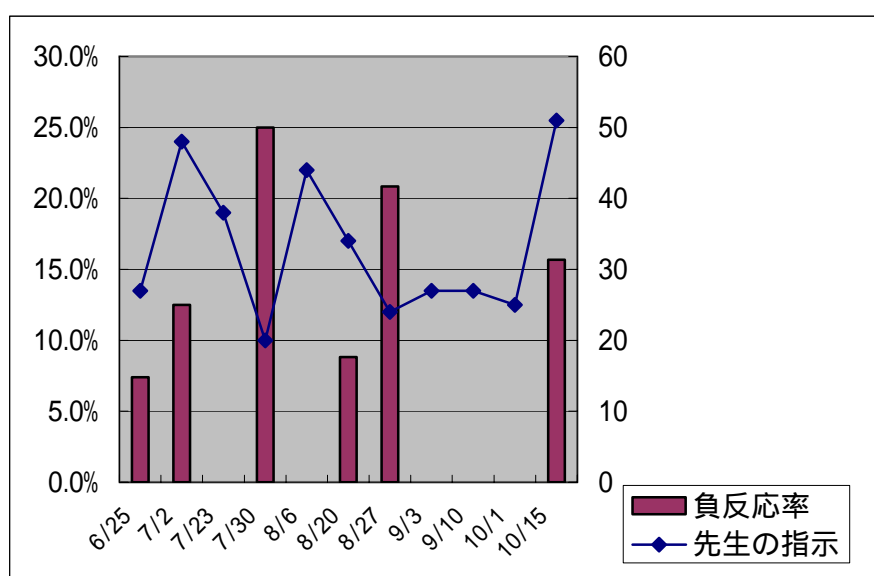


図 29 先生の「応答・弱」頻度数における生徒の負反応カテゴリ全体の割合

表 27 及び図 28 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日に特別高い値が出ているが、それ以外は50%後半から70%までの値が半数以上を占めている。時間の経過による正反応率の変化はみられない。このカテゴリにおいては先生の「応答・弱」頻度数との関係はないように見える。

表 28 及び図 29 より、先生の「応答・弱」頻度数における生徒の負反応率は、8月27日までの前半から中盤にかけての時期にはこの二つの間に反比例の関係がある。つまり、先生の手本・指示が増えれば負反応率は減少し、逆に先生の手本・指示が減少すると負反応率が増加している。

#### 4.6 年長クラスの各個人における諸反応

前節ではクラス全体のリトミックの相互作用の結果を出した。この節では同じ考えを個人に当てはめて相互作用の結果をみていくことにする。

##### (1) E（女子）における相互作用の変化

彼女は今年度入会したばかりである。リトミックを始めてからとても積極的になったようにみられる。リズム感、表現力、動きはかなり上手である。ハキハキと話をする負けず嫌いの性格をしている。

Eにおける課題領域の応答率が表 29 及び図 30、課題領域の質問率が表 30 及び図 31 社会的・情緒的領域における正反応率が表 31 及び図 32、負反応率が表 32 及び図 33 である。

表 29 先生の「応答・弱」頻度数におけるEの応答カテゴリー全体の割合

	6/25	7/2	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
応答率	33.3%	33.3%	60.5%	70.0%	11.4%	55.9%	25.0%	155.6%	37.0%	40.0%	72.5%
先生頻度	27	48	38	20	44	34	24	27	27	25	51

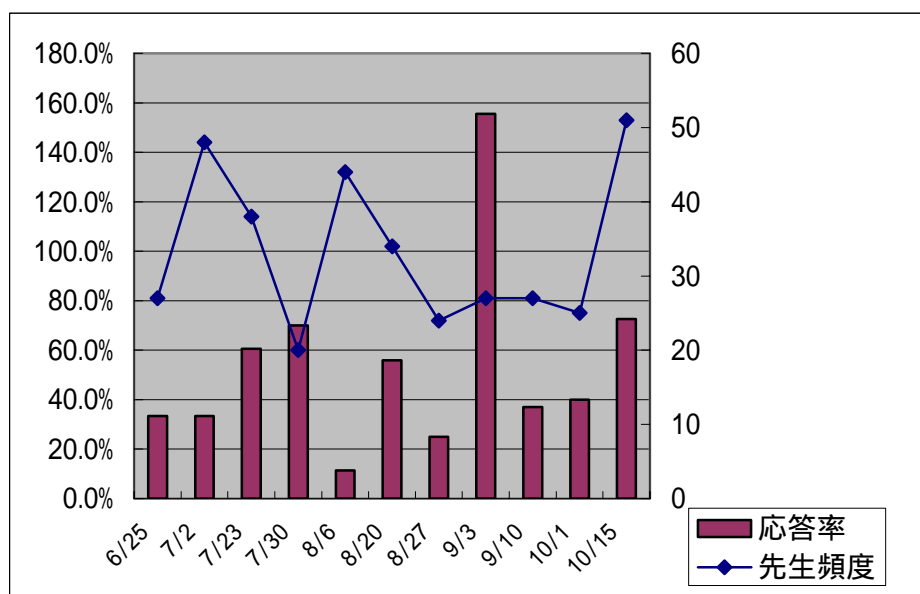


図 30 先生の「応答・弱」頻度数におけるEの応答カテゴリー全体の割合

表 30 先生の「応答・弱」頻度数におけるEの質問カテゴリー全体の割合

	6/25	7/2	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
質問率	3.6%	0.0%	0.0%	0.0%	4.5%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
頻度	27	48	38	20	44	34	24	27	27	25	51

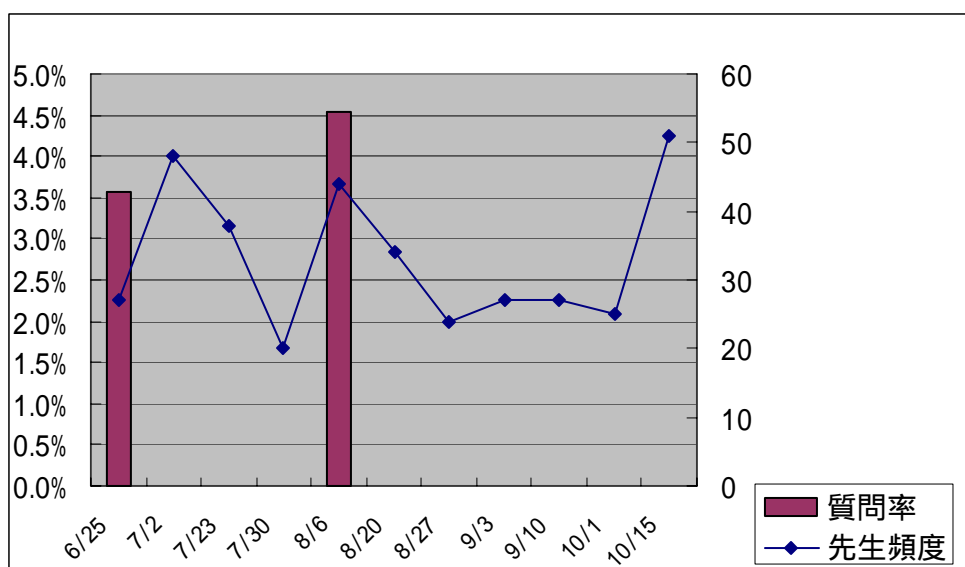


図 31 先生の「応答・弱」頻度数におけるEの質問カテゴリー全体の割合

表 31 先生の「応答・弱」頻度数におけるEの正反応カテゴリー全体の割合

	6/25	7/2	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
正反応率	22.2%	0.0%	10.5%	15.0%	4.5%	17.6%	8.3%	22.2%	77.8%	8.0%	21.6%
先生頻度	27	48	38	20	44	34	24	27	27	25	51

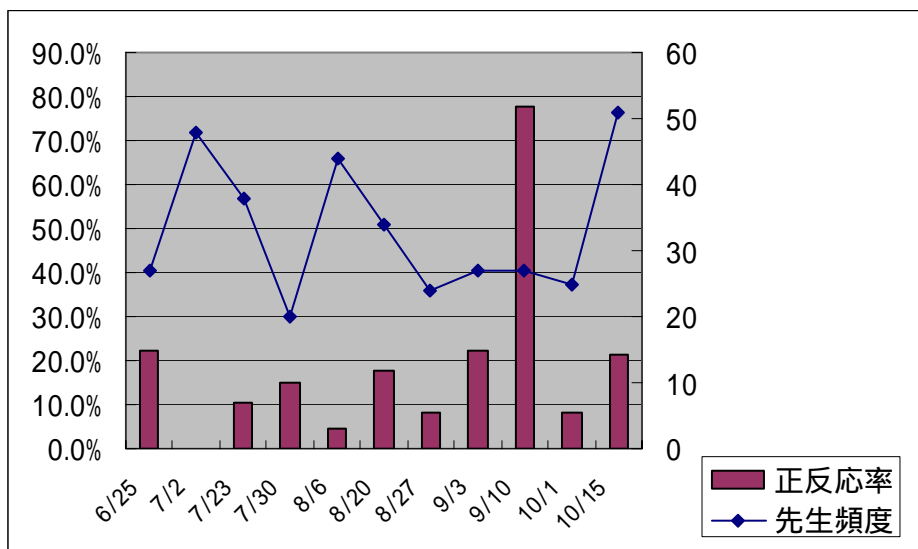


図 32 先生の「応答・弱」頻度数におけるEの正反応カテゴリ全体の割合

表 32 先生の「応答・弱」頻度数におけるEの負反応カテゴリ全体の割合

	6/25	7/2	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
負反応率	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	4.2%	0.0%	0.0%	0.0%	2.0%
先生頻度	27	48	38	20	44	34	24	27	27	25	51

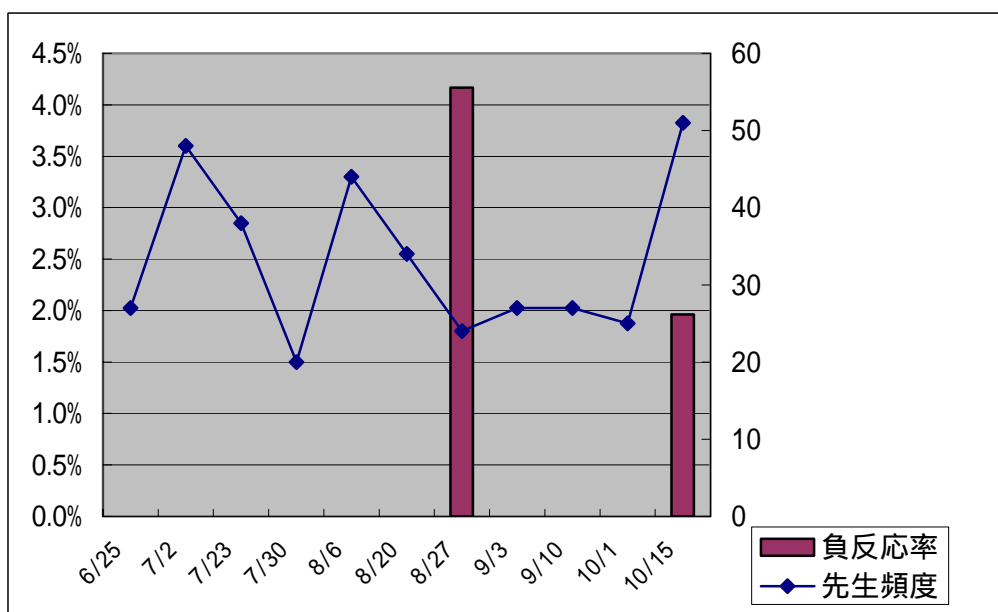


図 33 先生の「応答・弱」頻度数におけるEの負反応カテゴリ全体の割合



Eの応答率は前半から後半までのほとんどのレッスンで40%以上を出すなど高い値を示している。レッスンにおいて課題遂行は確実にこなしている。質問率は全レッスン中で二回しか表れておらず、ほとんどないといえるだろう。正反応も飛びぬけた数値の9月10日を除けば、ばらつきはあるものの時期を問わずコンスタントに表れている。負反応も全レッスン中で二回しか表れておらず、ほとんどないといえるだろう。

(2) F(女子)における相互作用の変化

彼女は一昨年の秋ごろに入会した。負けず嫌いで繊細な面もあり、当初はちょっとしたことですぐに泣いていた。今では元気さが前に出てきて少しやんちゃに見えるほど積極的になっている。Fにおける課題領域の応答率が表33及び図34、課題領域の質問率が表34及び図35 社会的・情緒的領域における正反応率が表35及び図36、負反応率が表36及び図37である。

表33 先生の「応答・弱」頻度数におけるFの応答率カテゴリー全体の割合

	6/25	7/2	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
応答率	22.2%	83.3%	57.9%	50.0%	6.8%	58.8%	12.5%	133.3%	40.7%	28.0%	70.6%
先生頻度	27	48	38	20	44	34	24	27	27	25	51

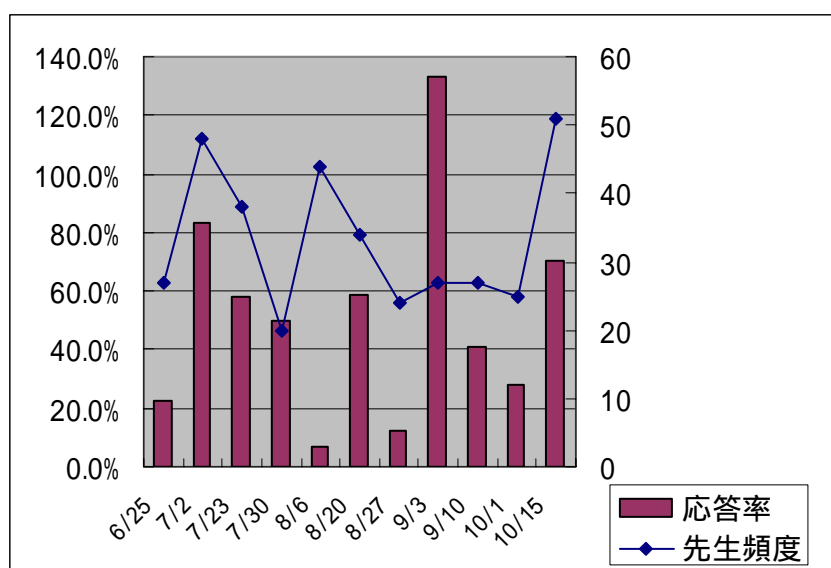


図34 先生の「応答・弱」頻度数におけるFの応答率カテゴリー全体の割合

表 34 先生の「応答・弱」頻度数におけるFの質問率カテゴリー全体の割合

	6/25	7/2	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
質問率	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	11.1%	0.0%	3.9%
先生頻度	27	48	38	20	44	34	24	27	27	25	51

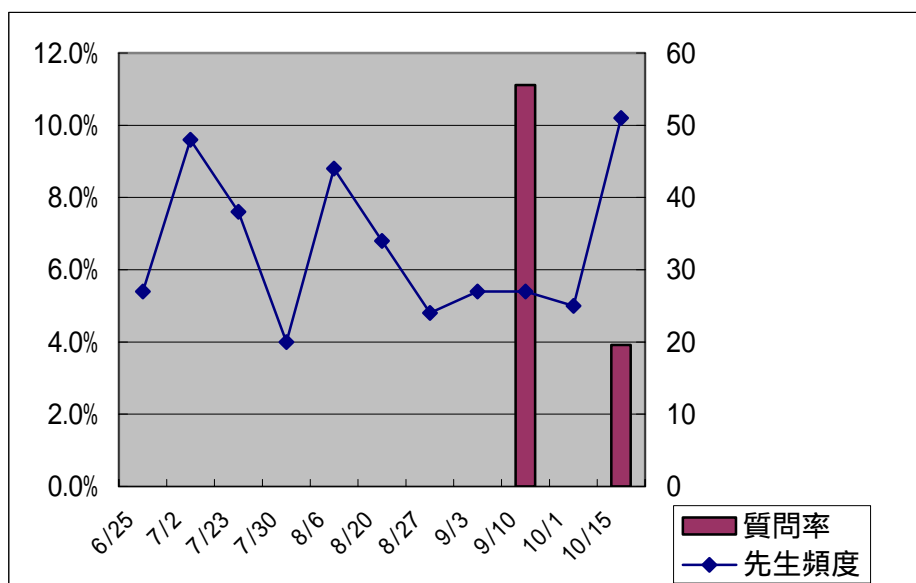


図 35 先生の「応答・弱」頻度数におけるFの質問率カテゴリー全体の割合

表 35 先生の「応答・弱」頻度数におけるFの正反応率カテゴリー全体の割合

	6/25	7/2	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
正反応率	11.1%	0.0%	18.4%	5.0%	0.0%	8.8%	0.0%	25.9%	55.6%	4.0%	19.6%
先生頻度	27	48	38	20	44	34	24	27	27	25	51

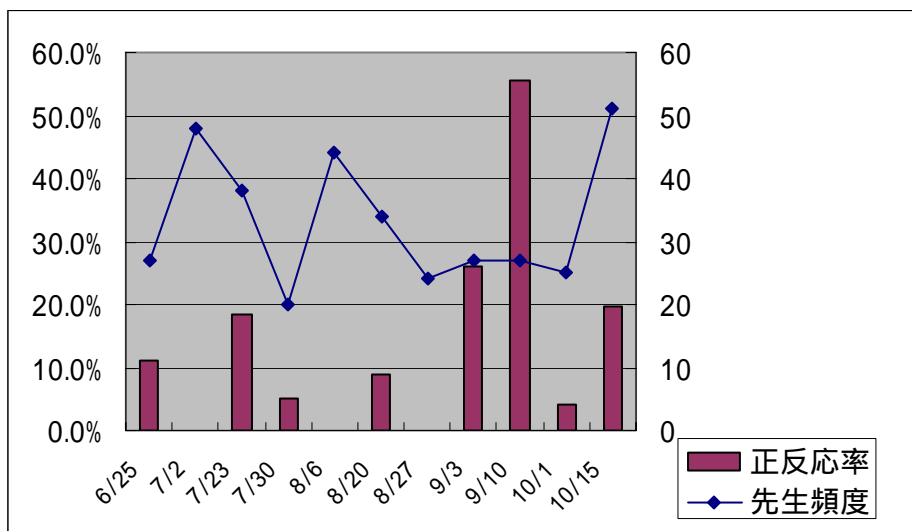


図 36 先生の「応答・弱」頻度数におけるFの正反応率カテゴリー全体の割合

表 36 先生の「応答・弱」頻度数におけるFの負反応率カテゴリー全体の割合

	6/25	7/2	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
負反応率	3.7%	6.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	12.5%	0.0%	0.0%	0.0%	2.0%
先生頻度	27	48	38	20	44	34	24	27	27	25	51

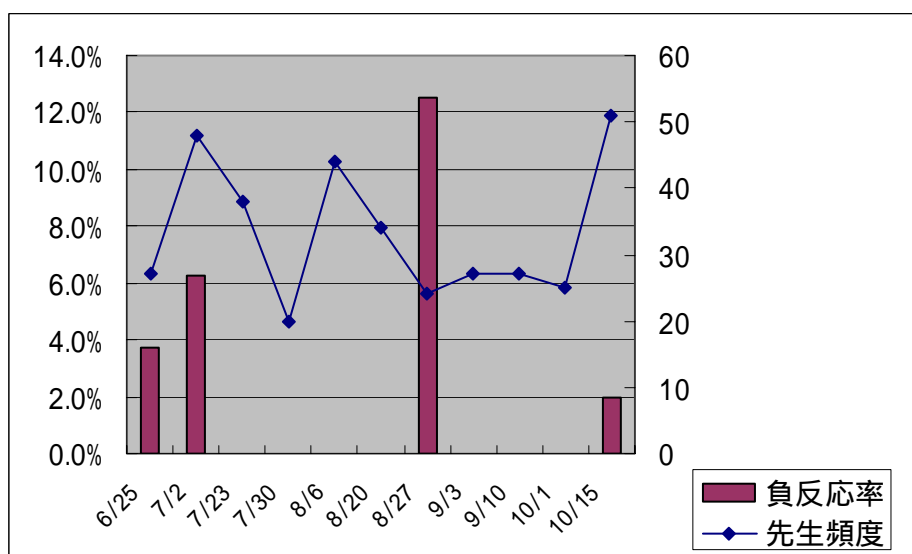


図 37 先生の「応答・弱」頻度数におけるFの負反応率カテゴリー全体の割合

Fの応答率もE同様ほとんどのレッスンで20%を超えており、授業への積極的な参加が行われていることを示している。ばらつきはあるものの最初から一定の応答が行われていた。質問は二回のみ表れているだけで、ほとんど行われていない。正反応は、全体的にみるとクラス全員が高い値だった9月10日をピークにした山型になっているようである。ただ、三回の授業で値が0%であるなど、全体的に値は低めである。負反応の出現頻度は高くない。そしてゆるやかではあるが前半は先生の「応答・弱」頻度数と比例関係を、後半は反比例関係を示している。

### (3) G(女子)における相互作用の変化

彼女も一昨年の秋ごろの入会である。性格はおっとりしているが、冷静で大人びている。リズム音痴などところがあり、動きは苦手である。ピアノは得意で、自分のペースでレッスンに臨んでいる。

Gにおける課題領域の応答率が表37及び図38、課題領域の質問率が表38及び図39 社会的・情緒的領域における正反応率が表39及び図40、負反応率が表40及び図41である。

表 37 先生の「応答・弱」頻度数におけるGの応答率カテゴリ全体の割合

	6/25	7/2	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
応答率	25.9%	89.6%	55.3%	40.0%	13.6%	52.9%	20.8%	155.6%	66.7%	28.0%	72.5%
先生頻度	27	48	38	20	44	34	24	27	27	25	51

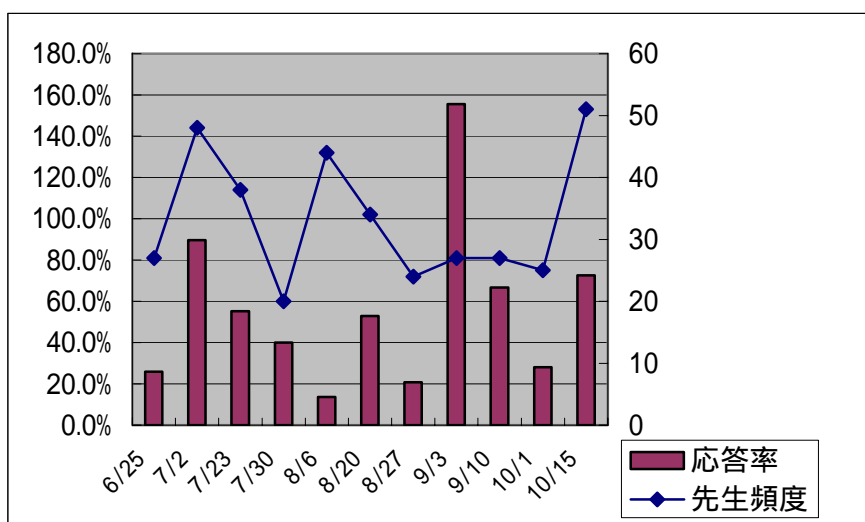


図 38 先生の「応答・弱」頻度数におけるGの応答率カテゴリ全体の割合

表 38 先生の「応答・弱」頻度数におけるGの質問率カテゴリ全体の割合

	6/25	7/2	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
質問率	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.0%
先生頻度	27	48	38	20	44	34	24	27	27	25	51

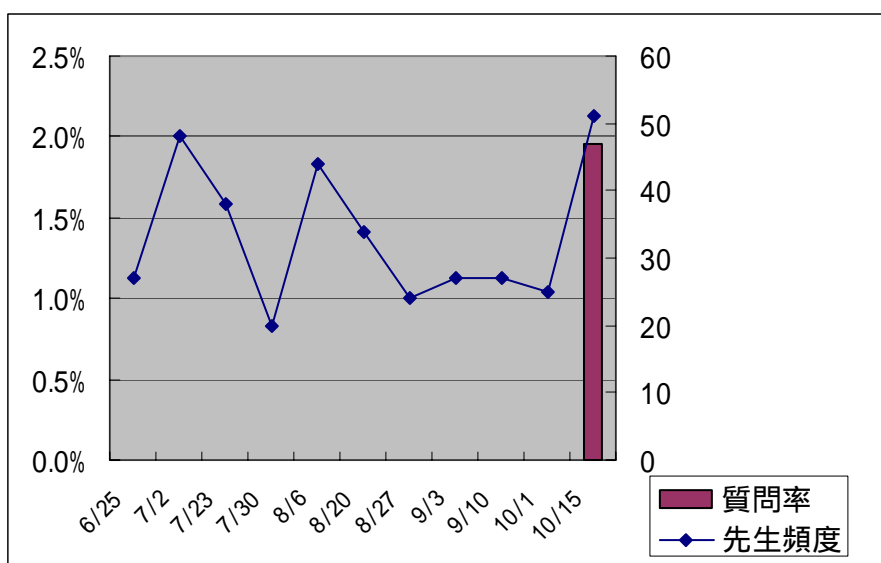


図 39 先生の「応答・弱」頻度数におけるGの質問率カテゴリ全体の割合

表 39 先生の「応答・弱」頻度数におけるGの正反応率カテゴリ全体の割合

	6/25	7/2	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
正反応率	18.5%	0.0%	5.3%	5.0%	4.5%	14.7%	0.0%	14.8%	59.3%	8.0%	9.8%
先生頻度	27	48	38	20	44	34	24	27	27	25	51

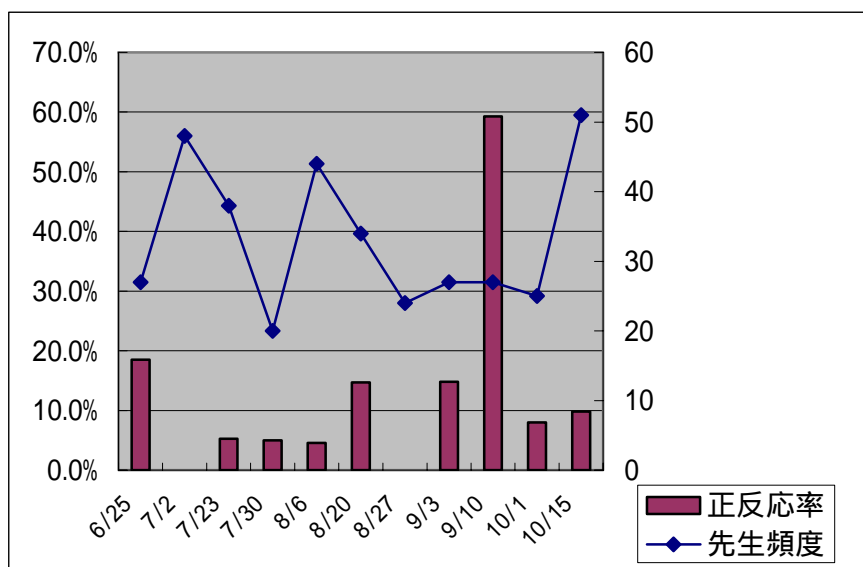


図 40 先生の「応答・弱」頻度数におけるGの正反応率カテゴリー全体の割合

表 40 先生の「応答・弱」頻度数におけるGの負反応率カテゴリー全体の割合

	6/25	7/2	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
負反応率	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.3%	0.0%	4.2%	0.0%	0.0%	0.0%	11.8%
先生頻度	27	48	38	20	44	34	24	27	27	25	51

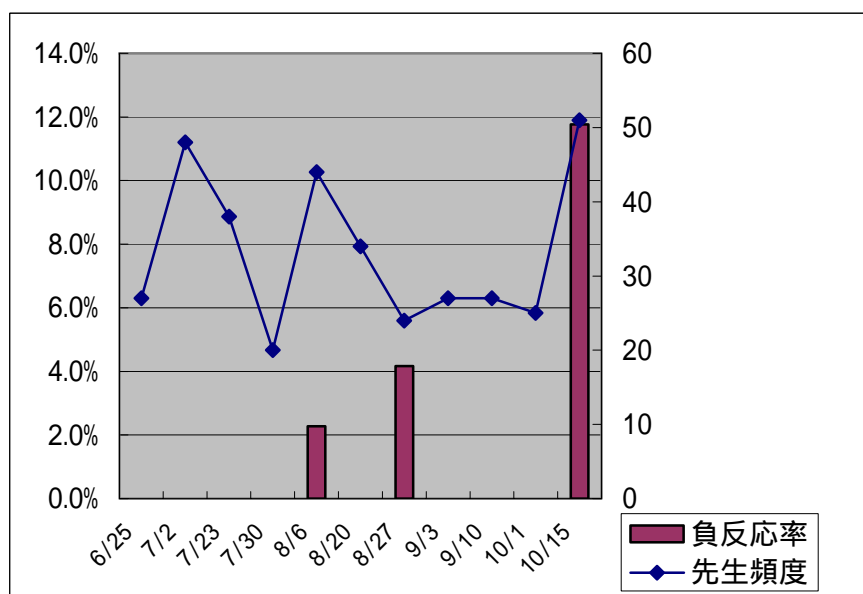


図 41 先生の「応答・弱」頻度数におけるGの負反応率カテゴリー全体の割合

Gの応答率は全体を通して先生の「応答・弱」頻度数とほぼ同じような変化をしている。先生からの手本・指示が多いときはより多く応答し、先生からの手本・指示が少ないときはその反応を減少する傾向がある。質問は全授業の中で一度みられただけである。正反応率はゆるやかではあるが時間の経過に合わせて減少している。負反応率は三回現れただけが傾向としては正反応率と逆で時間の経過に合わせて増加している。

(4) Hにおける相互作用の変化

彼女は去年の春に入会した。以前から参加を希望していた。飲み込みが早く、負けず嫌いな性格のためオルガンは必死に練習をしてくる。大人っぽい感じがある。

Hにおける課題領域の応答率が表 41 及び図 42、課題領域の質問率が表 42 及び図 43 社会的・情緒的領域における正反応率が表 43 及び図 44、負反応率が表 44 及び図 45 である。

表 41 先生の「応答・弱」頻度数におけるHの応答率カテゴリー全体の割合

	6/25	7/2	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
応答率	25.9%	89.6%	34.2%	60.0%	11.4%	64.7%	37.5%	140.7%	29.6%		74.5%
先生頻度	27	48	38	20	44	34	24	27	27	25	51

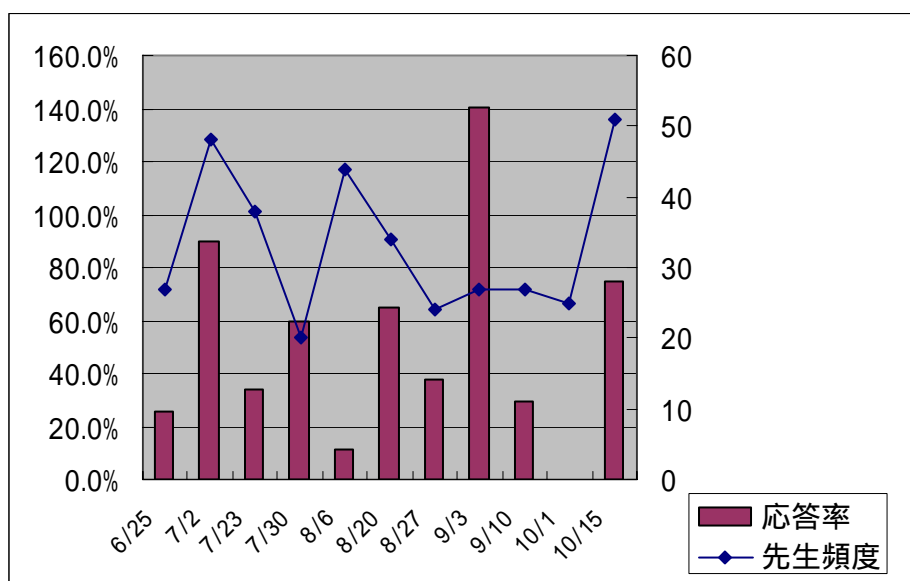


図 42 先生の「応答・弱」頻度数におけるHの応答率カテゴリー全体の割合

表 42 先生の「応答・弱」頻度数におけるHの質問率カテゴリー全体の割合

	6/25	7/2	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
質問率	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.3%	0.0%	0.0%	0.0%	3.7%		0.0%
先生頻度	27	48	38	20	44	34	24	27	27	25	51

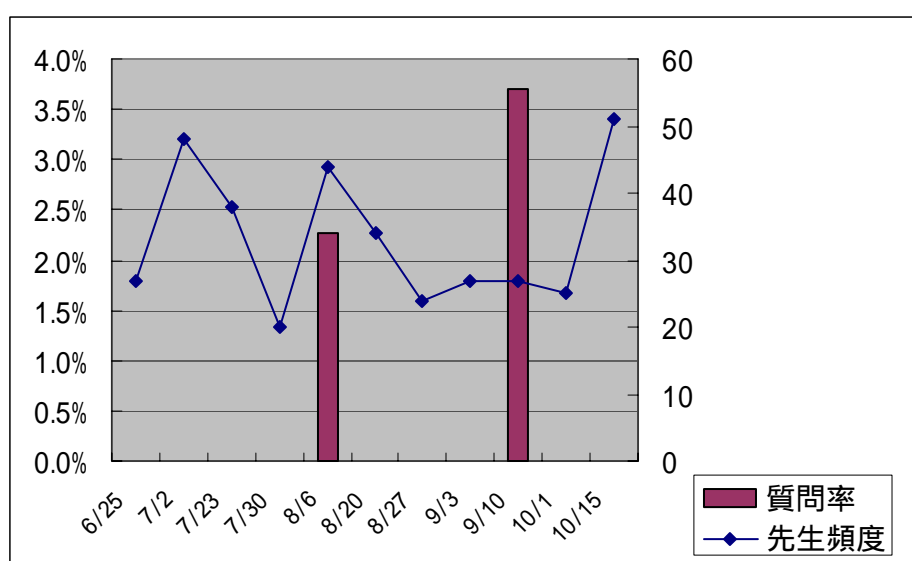


図 43 先生の「応答・弱」頻度数におけるHの質問率カテゴリー全体の割合

表 43 先生の「応答・弱」頻度数におけるHの正反応率カテゴリー全体の割合

	6/25	7/2	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
正反応率	14.8%	0.0%	10.5%	0.0%	4.5%	17.6%	4.2%	7.4%	66.7%		21.6%
先生頻度	27	48	38	20	44	34	24	27	27	25	51



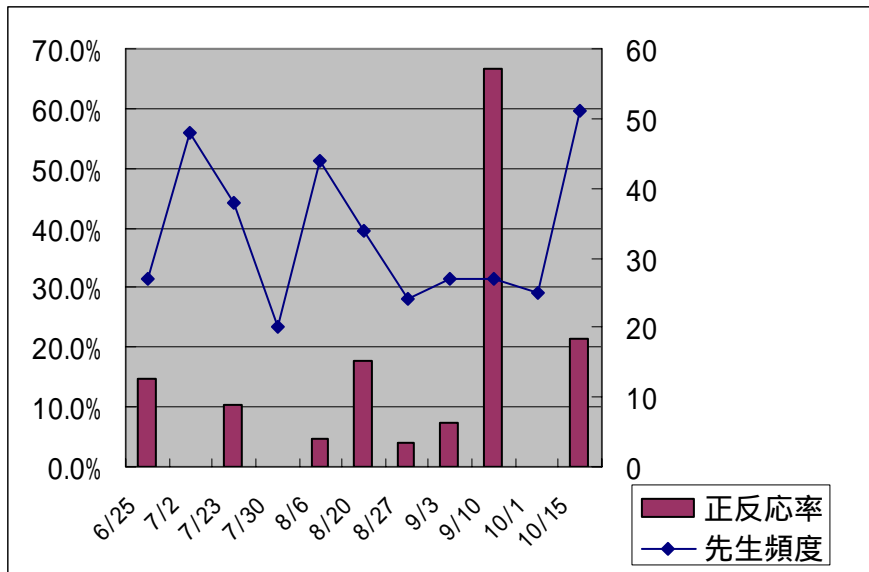


図 44 先生の「応答・弱」頻度数におけるHの正反応率カテゴリー全体の割合

表 44 先生の「応答・弱」頻度数におけるHの負反応率カテゴリー全体の割合

	6/25	7/2	7/23	7/30	8/6	8/20	8/27	9/3	9/10	10/1	10/15
負反応率	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%		0.0%
先生頻度	27	48	38	20	44	34	24	27	27	25	51

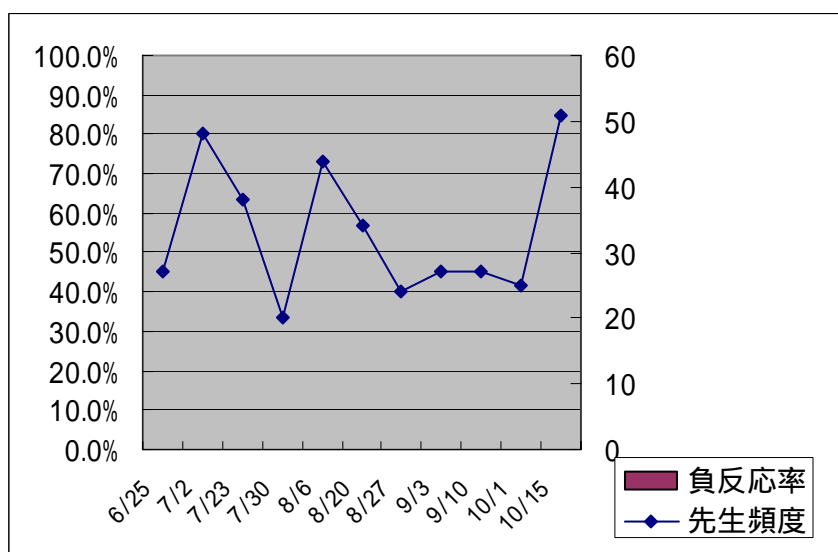


図 45 先生の「応答・弱」頻度数におけるHの負反応率カテゴリー全体の割合

Hの応答率もほぼすべての授業で20%を超えており、先生の応答に適応している。前半の数回においては先生の「応答・弱」頻度数ときれいな比例関係があるが、中盤から後半にはいると関係がなくなっているといえるだろう。質問率は全授業中二回の表出にとどまり頻繁に行われてはいない。正反応率はコンスタントにあらわれてはいるが、その値は低いものが多い。負反応は全授業を通して0%である。これは今回分析した生徒の中で彼女にのみ見られた結果である。なお10月1日は欠席している。

以上が年長クラスのE, F, G, H, 全四名のリトミックにおける相互作用の変化である。このクラスの全体的な特徴は、幼稚園カテゴリーでは一番上クラスらしく、高い応答率とコンスタントな正反応率、そして低い負反応率ということがあげられえ。特に負反応率では全く表れていない日が複数あり、一人の生徒は全日程をとおして一度も表れることがなかった。

## 第5章 考察

### 5.1 仮設モデルの検証

ここからは前章までの結果を踏まえて考察を行う。今回の調査では「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、子供の社会性が発達する」という仮説を立てた。そこで、まずは情緒の発達という点を考えてみる。本稿では情緒を「環境との相互作用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」と定義していた。つまりこれは、一人の個人が外部からの様々な刺激に対してそれをどのように受け止め、どのように対応するかということの過程といえる。リトミックでは、先生がレッスンを行うという一定の環境を設置して、人工的に「音」という形で刺激をつくり出し、その中で個人が刺激に対する反応を繰り返すことで情緒の発達を促進させようとしていた。そういった意味では子供たちにとって、リトミック教室という場にいること自体が相互作用そのものだっただろう。具体的な変化としては、年中クラスで表れた正反応及び負反応の増加があげられる。これは時間が経つにつれて子供たちが自分の気持ちを表現できるようになってきたととらえられるだろう。最初の頃は先生から与えられる課題をこなすこと(課題領域: 応答・強)が多く表れていた。しかし、時間の経過とともにその数値は減少していき、それ

と入れ替わるようにして正反応・負反応の増加がみられた。正反応の増加を情緒の発達ととらえることは納得ができるだろう。そして、負反応の増加も情緒の発達であるととらえても妥当性はあるといえるだろう。なぜなら、情緒とは刺激に対する反応なのであり、反応とはプラス、マイナスどちらもあるものだからである。自分にとって嫌なものに対して「嫌だ」と表現することも意思決定の結果ととらえられるだろう。ここにリトミックにおける情緒の発達が見られるのではないだろうか。

次に社会性の発達であるが、本稿での定義は「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、他者に対してあいじょうのこもった働きをできるようになること(繁多 1991)」としていた。これに関しては、先生からの応答にどのようなレベルで反応しているかを応答率(課題領域)を使うことと、負反応をどれだけコントロールできているか(社会的・情緒的領域)を使うことの二つの側面から考えられるだろう。まず応答率では、年中クラスは先生の指示にはあまり変化が見られないにも関わらず、9月以降応答率が減少していく傾向がみられた。だが、年長クラスは最初から高い応答率を示し、時間が経過しても応答率が大きく下方へ向かっていくことはなかった。負反応では、年中クラスは先ほどの記述通り時間の経過とともに負反応率が上昇していた。一方、年長クラスの負反応率は数値自体が低いわけではないが、現れる回数が少ないことやそれが全く現れない授業が続く時期があること、全授業を通して一度も観測できなかった生徒がいるなど負反応が抑えられている傾向をみることができるだろう。

つまり、リトミックを行うことでまず情緒が育てられ、さらにレッスンを繰り返し行うことでその発達した情緒を自らでコントロールすることができるようになると考えられる。よって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ぞるような形で、その妥当性があると考えられるのではないだろうか。

## 5.2 IPAとリトミック

今回の調査ではベールズの理論をもとにリトミック版オリジナル行為カテゴリーを作製して分析を行った。その中で見出した点をここでは記述したい。

今後の課題としては行為のとらえ方がある。リトミックにおける相互作用とは、一定時間で切り替わる音に合わせて踊ることであったり、タンバリンの振り方の微妙な変化を読

み取ることであったりする。このようなものを分析のため文字にした時、どうしてもそこに存在した「音」というものが抜けていることが多くあったように考えられる。タンバリンをたたくという行為一つにしても、それぞれの人が発する音は全く違うことがある。今回は対象が言語能力の未発達な幼児であったことを考えると、この違いは大きかったかもしれない。機械的に分類するのではなく、タンバリンの音一つにしても振り分けができるような精度の高いカテゴリーシステムがリズムに対するより深い理解を生むことは間違いないだろう。

### 5.3 おわりに

今回の研究では今まで教育学の分野でしか語られてこなかったリズムを社会学という別分野の方法で分析し、考察を行った。方法論ではなくその客観性を見出そうとする研究はこれまで行われてこなかったのである。本稿では数値に直して観察するということで、これまでの研究とはことなる観点からリズムに近づけたらう。そして、その有用性も見出すことが出来たのではないだろうか。

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・リズム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、もしくはそうていされる一定のアクションの枠を超えている場合で、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, Genève, 61-73. (=2002, 塩原麻里訳「リズムのイメージ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ダ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ダー体験の観察・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.