

# 常磐短期大学研究紀要

第 45 号 (2016年度)

---

## 目 次

### 原著論文

- Effects of presentation mode of working memory tasks on relatively poor readers  
..... MUROYA Naoko 1
- 星野徹の T・S・エリオット受容 ..... 菅野 弘久 76

### 研究ノート

- ピアノ弾き歌い再考 ..... 鈴木 範之・岡村 麻未 15
- 排泄行動における恥ずかしさの発達 ..... 村上八千世 23
- 幼児期の生活環境がその後の体力・運動能力に及ぼす影響 ..... 森 慎太郎 31
- 幼稚園と小学校の人事交流を経験した教師の成長  
..... 福田 洋子・岩立 京子 39

---

常磐短期大学

平成29 (2017) 年 3 月

# Effects of presentation mode of working memory tasks on relatively poor readers

Naoko Muroya

## Abstract

Previous works have demonstrated a significant correlation between reading and working memory using the Reading/Listening Span Test (R/LST) (Daneman, & Carpenter, 1980). The purpose of the present study was to test the effect of the presentation mode of a working memory task on the relationship between reading and working memory. RST, LST, and a reading ability test consisting of five subtests were administered to 40 teenagers (mean age = 14 years 6 months) and correlations were computed. For relatively good readers, RST correlated significantly with LST and both tasks showed similar correlation pattern with reading subtests. However, for relatively poor readers, LST showed no significant correlation with any reading subtest or RST. These results suggest that RST and LST performance might equally reflect individual differences in reading related working memory only for relatively good readers. LST rather than RST tends to be administered to children with reading disabilities, but the effects of modality on the measure for reading related working memory in children who has difficulties in reading should be further investigated.

Key words : reading ability, working memory, listening span test, reading span test, presentation mode.

Working memory has been argued to play a crucial role in the reading process (Just, & Carpenter, 1992; Mitchell, 1982: 127-148; Perfetti, 1988). The general concept of working memory refers to the temporary storage of information that is being processed in any of a range of cognitive tasks such as comprehension (Baddeley, 1986). Numerous papers have discussed the relationship between verbal working memory and reading ability on various subject samples using working memory spans.

### **Working Memory and Reading**

Daneman and Carpenter (1980) developed the Reading Span Test (RST) comprising a sentence span task measuring verbal working memory. This is a dual task that requires processing and storage of information simultaneously. A subject is required to read aloud sequences of sentences as a processing demand and to retain certain words until the sequence of sentences is read as storage demand. They also developed an auditory version of RST, the Listening Span Test (LST), and reported that both of these tasks correlate highly with reading and listening comprehension measures in university students (Daneman, & Carpenter, 1980). Despite being memory tasks, RST and LST have been demonstrated to have significant correlations with reading comprehension tests, which have been the dominant impact of these tasks (Saito, & Miyake, 2000).

The R/LST have been reported to correlate with specific comprehension measures such as fact questions, pronoun reference questions, making inferences in either a reading and listening state, and global comprehension ability measured by standardized reading comprehension tests such as the Verbal Scholastic Aptitude Test (SAT), Nelson-Denny Reading Test (Daneman, & Merikle, 1996), or the Stanford Reading Comprehension Test (Siegel, 1994). A significant correlation between RST and/or LST and comprehension was obtained in the cases of Japanese language (Osaka, & Osaka, 1994).

Limiting the subject sample to a younger population, RST and/or LST also has been reported as a predictor of reading comprehension in elementary school children (Takahashi, 1996 ; Seigneuric, Ehrlich, Oakhill, & Yuill, 2000) and teenagers (Waters, & Caplan, 1996).

From those findings, a significant correlation between reading and both span tasks is likely the case regardless of language or subjects' age group. Although a theoretical background for those interrelations has not been well established (Miyake, & Shaw, 1999), it is assumed that dual tasks requiring sentence processing and word storage could represent crucial process included in reading.

## Poor Readers

Poor reader is a term which refers to a reader who has significant difficulties in reading. It may also be applied to children with reading disabilities depending on the standpoint of the researcher or practitioner. For example, Aaron (1999) defined reading disability broadly as below-average achievement in reading comprehension in her work, and Catts, Hogan, & Fey (2003) subgrouped poor readers into those with dyslexia or a specific reading disability and slow learners or garden-variety poor readers. The former group often show the *discrepancy* between intelligence test score (IQ) and reading achievement test score in a standardized measure and a deficit in phonological processing (Stanovich, 1988). The latter group is the makeup of readers who do not necessarily show such discrepancy. Otherwise, the difficulties that poor readers experience are presumed to be caused by a wide variety of cognitive deficits.

The cut-off level for poor readers from typically achieving children varies among studies. Siegel (1994) set to the 25th percentile in score of a standardized reading measure, and others set to at least 1 SD below the mean of a composite measure of reading comprehension (Catts et al., 2003), or 1.5 SD (Badian, McAnulty, Duffy, & Als, 1990).

## Working Memory of Poor Readers

Working memory in children who have difficulties in reading has been examined using sentence span tasks (de Jong, 1998 ; Chiappe, Hasher, & Siegel, 2000 ; Siegel, & Ryan, 1989). These researches demonstrated co-occurrence of working memory deficit and low reading achievement on regardless of whether a child's reading disability is specific or non-specific. Being concerned with presentation mode of the tasks, most of the researches rather adopted auditorily presented tasks (i.e. the LST and its variants) (Siegel, & Ryan, 1989 ; Chiappe, et al., 2000) than reading version of the task ( de Jong, 1998). However, this could bias the result of those performance because poor readers (or children with reading disabilities) may have a variety of cognitive imbalances as described below.

## Effect of Presentation Mode on Working Memory Tasks

According to a *reading component model* by Aaron (1997), individual differences among poor readers' reading could be explained by two basic components of reading, word recognition and linguistic comprehension. Catts et al. (2003) subgrouped poor readers into four classes depending on poor versus adequate performance in the two components of word recognition and linguistic comprehension. The four subgroups were those with adequate listening comprehension and poor word recognition ("dyslexia"), poor performance in both areas

(“language-learning disabilities”), adequate word recognition and poor listening comprehension (“hyperlexia”), and adequate performance in both areas (“nonspecified”) (Catts et al., 2003). This suggests that the background difficulties of poor readers vary among individuals.

Considering the working memory tasks, RST might require word recognition skill more than LST does, on the other hand both tasks require linguistic comprehension. Since most researches administer only the listening version to poor readers, the question whether RST and LST could be regarded as equivalent in terms of the relation to reading ability in poor readers emerged. Therefore, it is of worth to examine the interrelationship between reading and working memory in different presentation modes and to test if both of them taps nearly the same feature of the reading process in poor readers.

The purpose of the present study was to test whether the interrelation between working memory and reading shows a unitary pattern regardless of presentation mode of working memory task. For the purpose, I prepared a sentence span test and administered it in different presentation modes to all participants.

The first question to be examined is the effect of presentation mode on the correlation; that is, whether reading subtests that significantly correlate with RST agree with those that correlate with LST. The second question is about the effect of reading ability level; that is, whether correlations between R/LST and each of reading subtests show consistent result among relatively good readers and relatively poor readers who are above-average and below-average readers respectively in this study.

## **Method**

### **Participants**

Forty junior high school students participated in this experiment. Their ages ranged from 13 years 7 months to 15 years 1 month, with a mean age of 14 years 6 months. There were nineteen boys and twenty-one girls. They were all students at a public junior high school in Ibaraki prefecture, Japan. There was no ability-based selection for participants of this study and none of the participants was receiving special educational support.

### **Tasks**

Two verbal working memory tasks and a reading ability test were selected.

Reading span test (RST). This span test requires simultaneous retention of words while reading simple sentences, and reproduction of retained words. In this test, participants are required to read aloud a series of simple sentences or phrases shown on a personal computer.

After finishing the last sentence children recall words written in red in each sentence. The number of sentences sequentially displayed (span size) increased from two to five, and there were five sets of sentence lists for each span size (i.e. a total of 70 sentences were included). In this study, all participants were tested on all span sizes from 2 to 5. An example of a 3 sentence list is “やすみに かぞくと でかける (Yasumi ni kazoku to dekakeru). /Going out with family on holiday”, “せきゆは かぎりある しげんだ (Sekiyu wa kagiriaru shigen da). /Oil is a limited resource”, “あかい ふくが おきにいりだ (Akai fuku ga okiniiri da). /The red dress is my favorite”. The target words were かぞく (kazoku) /family, せきゆ (sekiyu)/oil, and あかい (akai)/red. All the sentences consisted of three words in Japanese and were written in Japanese hiragana characters. Target words were taken from a 6th grade elementary school textbook for the Japanese language, and were three mora consisting of 80% nouns, and verbs, adjectives, and adverbs for the rest. To confirm that children were not engaged only in word storage, one simple question in regard to sentence meaning was given for each sentence list when all target words within the list were reproduced. For example, after a child recalled three target words shown in the example above (family, oil, and red), questions like “What kind of resource is oil?” would follow. The correct answer is “a limited resource”. The method of scoring the responses employed criteria used by Engle, Cantor, and Carullo (1992). According to the study, a point was awarded for each of the words in a sentence list of any span size in which all the words were correctly recalled, and no credit was given in cases when not all of the words in a list were correctly recalled. The number of valid correctly recalled target words was computed as performance on working memory tasks. If a child failed to correctly answer more than 50% of the content questions out of all the questions answered, the result of his/her performance was excluded from the following analysis. However, no child met this criterion.

Listening span test (LST). The LST administered in this experiment consisted of identical sentence sequences and target words to those in the RST described above. Sentences were recorded in a male voice with the target words recorded in a female voice. Children were required to listen to sentence sequences presented every two and a half seconds from an audio tape recorder. After listening to the last sentence of each list ranging from 2 to 5, children recalled words presented in female voice in the series. The procedure for sentence verification questions and the rules for scoring were all the same as in the RST explanation above.

Reading ability test. Reading ability was assessed using TK-style Reading Ability Test (Kitao, 1984). This standardized test consists of five subtests, each of which are considered to measure word identification ability from a meaningful sentence (WI1), word identification ability from a non-sentence (WI2), sentence comprehension (SC), meaning memory (MM), and inference

(IN). For WI1 and WI2 tasks, about 15 lines of text sentences or non-sentences respectively were written in Japanese hiragana characters without commas and periods. Children were required to identify as many nouns consisting of more than 3 mora from the text sentences (WI1) or non-sentences (WI2) as possible within 2 minutes. This measures ability to identify words as letter groups from a letter sequence and to determine their meanings. This is the first step in the reading process (Perfetti, & Hogaboam, 1975 ; Kitao, Toyota, & Hirose, 1983). Full score was 37 for both the WI1 and WI2. An SC task requires children to fill the blank (s) in short sentences with the word that best matches the content by choosing from multiple alternatives. This is a process to find the connection between each word and to understand the context of the sentence. Full score for the SC was 40. MM assesses the ability to retain contents of short sentences read before and to reference them to newly read ones. Full score for the MM was 29. For IN, children were first required to read a short story printed on four to nine lines, then solve several questions in relation to the story. Answers were not shown in the stories explicitly, so children needed to infer the answers from stories. Full score for the IN was 25. Raw scores were used for statistical analysis because this reading test was originally standardized for children under 14 and some of the children exceeded this age in the current sample.

### Procedure

RST, LST, and reading test were administered individually by a trained examiner in classrooms of the junior high school that participants attended. For RST and LST, all the participants completed all the sentence lists included in tests without discontinuing for sequential errors. The tests were administered in a single day, within an hour for each child. The alternation of the two working memory tasks was counterbalanced among participants.

### Results

Table 1 shows the means and standard deviations for each of the scores of working memory tasks and reading tests for all 40 participants.

Pearson's correlation coefficients among scores for RST, LST, and 5 measures of reading for all the participants were computed and are shown in Table 2. There were moderate correlations between RST and LST (.567,  $p < .01$ ), RST and reading total score (.590,  $p < .01$ ), and LST and reading total score (.575,  $p < .01$ ). Although the magnitude of correlation coefficients with reading measures varied between RST and LST as inferences (IN) (.635 for RST and .382 for LST), RST and LST were significantly correlated with the same items of the reading

Table 1. Means and standard deviations of all measures

Measure	<i>M</i>	<i>SD</i>	Full score
Working memory			
Reading span test	14.4	7.1	70
Listening span test	29.8	12.0	70
Reading ability			
Word identification from sentence	19.8	7.0	37
Word identification from non-sentence	12.4	4.6	37
Sentence comprehension	22.2	7.1	40
Meaning memory	22.8	5.2	29
Inferences	15.6	3.7	25
Total	92.8	22.3	168

n=40.

Table 2. Correlations between working memory and reading ability

	LST	WI1	WI2	SC	MM	IN	Total
RST	.567**	.396*	.519**	.542**	.356*	.635**	.590**
LST	1.000	.531**	.468**	.578**	.284	.382*	.575**

WI1=word identification from sentence; WI2=word identification from non-sentence;  
 SC=sentence comprehension; MM=meaning memory; IN=inferences;  
 Total=total score of reading ability test.

n=40. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ .

ability subtest except that there was no significant correlation between LST and meaning memory (MM).

Participants were then divided into two groups according to total score on the reading ability test. Above average readers were 20 students in the 50th to 100th percentile of the total score of the reading test and below average readers were 20 students in less than the 50th percentile of the reading test score. To examine differences in reading ability between above and below average groups, between-group ANOVAs were conducted. The results of ANOVAs showed superior performance of the above group on all measures of reading (Table 3). Table 4 and Table 5 show correlation coefficients among each of the variables for above average readers and below average readers, respectively. For the above average group, both RST



Table 3. Means and standard deviations of all measures for above average readers and below average readers

Measure	Above average <sup>a)</sup>		Below average <sup>b)</sup>		ANOVA	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> value	<i>p</i>
Working memory						
Reading span test	17.7	6.8	11.2	5.9	10.5	< .01
Listening span test	36.3	12.6	23.4	7.1	16.0	< .01
Reading ability						
Word identification from sentence	25.2	5.0	14.4	4.0	58.0	< .01
Word identification from non-sentence	15.2	3.8	9.7	3.6	22.4	< .01
Sentence comprehension	26.7	5.9	17.7	5.1	27.0	< .01
Meaning memory	25.5	3.3	20.2	5.4	13.6	< .01
Inferences	17.1	2.8	14.1	3.9	7.9	< .01
Total	109.6	15.2	76.0	14.1	52.4	< .01

<sup>a)</sup> n=20. <sup>b)</sup> n=20.

Table 4. Correlations between working memory measures and reading ability for above average readers

	LST	W11	W12	SC	MM	IN	Total
RST	.572**	.247	.360	.487*	.207	.663**	.527*
LST	1.000	.338	.397	.446*	-.022	.522*	.474*

W11=word identification from sentence; W12=word identification from non-sentence;  
 SC=sentence comprehension; MM=meaning memory; IN=inferences;  
 Total=total score of reading ability test.  
 n=20. \**p* < .05, \*\**p* < .01.

Table 5. Correlations between working memory measures and reading ability for below average readers

	LST	W11	W12	SC	MM	IN	Total
RST	.141	-.207	.308	.183	.131	.480*	.268
LST	1.000	-.084	-.135	.183	.037	-.158	-.021

W11=word identification from sentence; W12=word identification from non-sentence;  
 SC=sentence comprehension; MM=meaning memory; IN=inferences;  
 Total=total score of reading ability test.  
 n=20. \**p* < .05.

and LST were significantly correlated with the identical items, sentence comprehension (SC) (.487 and .446 for RST and LST, respectively,  $p < .01$ ), inferences (.446, .522 for RST and LST respectively,  $p < .01$ ), and reading total score (.527, .474 for RST and LST respectively,  $p < .01$ ). Moreover, RST measure was correlated with LST measure (.572,  $p < .01$ ) (Table 4). However, for the below average group, correlations between RST and LST, RST and reading total score, and LST and each reading measure including total score were not significant. Moreover, the only significant correlation which was seen between working memory and reading measures for below average readers was between RST and inferences (.480,  $p < .05$ ) (Table 5). That was the only significant correlation corresponding to the above average readers' results.

To analyze the lack of correlation between RST and LST for below average readers, a scatter plot for above and below average readers is shown in Figure 1. Below average readers show limited working memory capacity for both tasks and a smaller range of scattering, especially on LST, in contrast to above average readers' wide range of distribution (Figure 1).

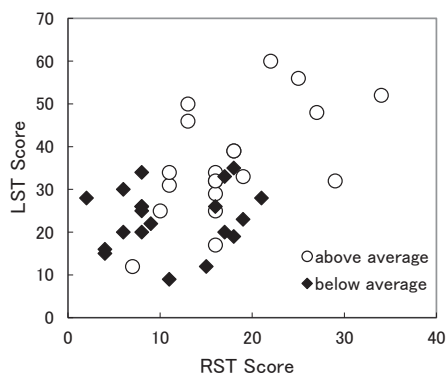


Figure 1. A scatter plot of the relationship between RST and LST performance for above and below average readers.

## Discussion

In the present study, we attempted to test the effect of presentation mode of working memory task in the context of the interrelation between working memory and reading in teenagers. We also tested whether the effects, if any, could be shown regardless of children's reading proficiency ; that is, whether relatively good and poor readers show similar correlation pattern between working memory and reading.

Both RST and LST showed significant correlations with reading scores when a sample of the analysis was all 40 participants. Together with previous findings demonstrating a relationship between working memory and reading, it appears to be clear that the interrelation between working memory and reading is not disturbed by presentation mode of the task.

However, when children were divided into two groups based on reading performance, a different result was shown between them. For above average readers, both RST and LST measures significantly correlated with the same reading subtests, Sentence comprehension and Inferences. Daneman and Carpenter (1980) demonstrated that the listening span is highly

correlated with reading comprehension in university students, the same as the reading span. The consistent performance of RST and LST in their study was possibly due to the subjects' characteristics, namely, being university students who could be expected to be above average readers.

In contrast to the result of above average readers, most of the significant correlations were not observed when a sample of the analysis was limited to below average readers. Specifically, there was no significant correlation between LST and any reading subtest.

To investigate the results of below average readers, reliability of LST scoring was examined first, by comparing scores that were used in the present study based on Engle et. al. (1992) to the original listening span of Daneman and Carpenter (1980). The former system was employed here because it could evaluate working memory more sensibly than spans whereas reliability of the measure was not confirmed here. Listening spans were calculated and the computed correlation coefficient to LST measure in the present study was .859 ( $p < .01$ ). The results of the correlation analyses between listening span and all reading measures were still not significant, which was consistent with the result shown in Table 5 for below average readers. Thus, the scoring method of LST itself was likely to be adequate.

Siegel (1994) reported significant differences in LST performance between poor readers (below 25 percentile on Wide Range Achievement Test) and normally achieving readers from 6 to 49 years in age. A similar result was obtained in this study (Table 3), in that 80% of below average readers (16 children) were within the 50th percentile in LST performance. It has been claimed that children's performance in reading closely correspond to working memory capacity (Gathercole & Alloway, 2008). Then, why were not significant correlations demonstrated between performance on auditorily presented working memory and reading ability in relatively poor readers in the present study?

One possible explanation for the question is individual differences in LST performance of relatively poor readers. Scatter plots show a smaller range of LST, but not RST, distribution for below average readers as compared with above average readers (Figure 1, Table 3). Perfetti (1988) pointed out that in principle written language comprehension follows from spoken language understanding plus written word identification. The differences in written and spoken language are the greater coding demands of reading and the greater memory demands for speech (Perfetti, 1988). The raw score of LST was higher than that of RST. The advantage of LST may be owing to smaller coding demands on LST compared with RST. Different task demands exist between RST and LST, and individual differences for those specific demands in below average readers might lead to different patterns of interrelation with reading ability

between two span tasks. It should be pointed out that below average readers in the present study could be assumed to show various features or problems in cognitive process. *Garden Variety* and *Dyslexic* are two types of poor readers (Das, 2009) and there was no cognitive based distinction of readers here.

Higuchi, Takahashi, Komatsu, and Imada (2003) conducted factor analysis among reading related abilities in 5th grade children in an ordinary class and found that RST and LST consisted of one *working memory* factor. This might suggest uniformity of cognitive features being measured by RST and LST and this finding would seem to agree with Daneman and Carpenter's observation of similar interrelations between two working memory tasks and reading. Nevertheless, the effect of presentation mode of tasks was obvious and reading seemed to have a greater connection to RST than LST in below average readers. This is possibly brought about by individual differences in specific task demand for LST.

Therefore, when one attempts to examine cognitive factors as working memory that relate to inferior reading skills, presentation mode of tasks should be cautiously considered because it could bias the result of measurements. Moreover, wider range of cognitive traits relating to task demand should be taken into account and further investigation with larger subject group is needed to explain poor readers' characteristics in LST performance.

## References

- Aaron, P. G. (1997) The impending demise of the discrepancy formula. *Review of Educational Research*, 67, 461-502.
- Aaron, P. G. (1999) Not all reading disabilities are alike. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 120-137.
- Badian, N. A., McAnulty, G. B., Duffy, F. H., & Als, H. (1990) Prediction of dyslexia in kindergarten boys. *Annals of Dyslexia*, 40, 152-167.
- Baddeley, A. (1986) *Working memory*. Oxford University Press: New York.
- Catts, H. W., Hogan, T. P., & Fey, M. E. (2003) Subgrouping poor readers on the basis of individual differences in reading-related abilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 151-164.
- Chiappe, P., Hasher, L., & Siegel, L. S. (2000) Working memory, inhibitory control and reading disability. *Memory & Cognition*, 28, 8-17.
- Daneman, M. & Carpenter, P. A. (1980) Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.
- Daneman, M. & Merikle, P. M. (1996) Working memory and language comprehension: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 3, 422-433.

- Das, J. P. (2009) *Reading Difficulties and Dyslexia: An Interpretation for Teachers*. New Delhi: Sage Publications.
- de Jong, P. F. (1998) Working memory deficits of reading disabled children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 75-96.
- Engle, R. W., Cantor, J., & Carullo, J. J. (1992) Individual differences in working memory and comprehension: A test of four hypotheses. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 18, 972-992.
- Gathercole, S. E. & Alloway, T. P. (2008) *Working memory and learning*. London: Sage Publications.  
(ギャザコール, S. E. ・アロウェイ, T. P. 湯澤正通・湯澤美紀 (訳) (2009). ワーキングメモリと学習指導 北大路書房)
- Higuchi, K., Takahashi, T., Komatsu, S., & Imada, R. (2003) Children's ability to comprehend language: Assessment tests for children with difficulties in reading and listening comprehension. *The Japanese Journal of Special Education*, 41, 227-234. (In Japanese with English abstract)
- Just, M. A. & Carpenter, P. A. (1992) A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Reviews*, 99, 122-149.
- Kitao, N., Toyota, H., & Hirose, T. (1983) Developmental study of reading ability. *The Bulletin of Osaka-Kyoiku University: Section IV*, 32, 27-34. (In Japanese with English abstract)
- Kitao, N. (1984) *TK-style reading ability diagnostic test*. Taken-shuppan. (In Japanese)
- Mitchell, D. C. (1982) *The process of reading: A cognitive analysis of fluent reading and learning to read*. John Wiley & Sons.
- Miyake, A. & Shaw, P. (1999) Toward unified theories of working memory: Emerging general consensus, unresolved theoretical issues, and future research directions. In A. Miyake & P. Shah (Ed.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control* (pp. 442-481). New York: Cambridge University Press.
- Osaka, M. & Osaka, N. (1994) Working memory capacity related to reading: Measurement with the Japanese version of reading span test. *The Japanese Journal of Psychology*, 65, 339-345. (In Japanese with English abstract)
- Perfetti, C. A. (1988) Verbal efficiency in reading ability. In M. Daneman, G. E. MacKinnon, & T. G. Waller (Ed.), *Reading Research: Advances in Theory and Practice* (pp. 109-143), 6. New York: Academic Press.
- Perfetti, C. A. & Hogaboam, T. (1975) Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, 67, 461-469.

- Saito, S. & Miyake, A. (2000) A systematic evaluation of six hypotheses on the reading span test. *Japanese Psychological Review*, 43, 387-410. (In Japanese with English abstract)
- Seigneuric, A., Ehrlich, M. R., Oakhill, J. V., & Yuill, N. M. (2000) Working memory resources and children's reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 13, 81-103.
- Siegel, L. S. (1994) Working memory and reading: A life-span perspective. *International journal of behavioral development*, 17, 109-124.
- Siegel, L. S. & Ryan, E. B. (1989) The development of working memory in normally achieving and subtypes of learning disabled children. *Child Development*, 60, 973-980.
- Stanovich, K. E. (1988) Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590-604.
- Takahashi, N. (1996) Reading ability of elementary school children: A componential analysis. *The Japanese Journal of Psychology*, 67, 186-194. (In Japanese with English abstract)
- Waters, G. S. & Caplan, D. (1996) The measurement of verbal working memory capacity and its relation to reading comprehension. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49A, 51-79.



# ピアノ弾き歌い再考

鈴木 範之・岡村 麻未

## 1. 研究の背景と目的

「ピアノ弾き歌い」とは、ピアノを弾きながら歌うという演奏行為である。保育者養成校では、短期大学の場合2年間という短い期間で幼稚園教諭・保育士に必要な技術の一つである「ピアノ弾き歌い」を習得する必要がある。保育の現場では、ピアノを弾きながら子どもたちと一緒に歌うことや、ピアノを弾きながら指導したり演じたりするなど、高度な音楽技能を要する。たとえピアノがある程度弾ける者にとっても、歌が入るだけで一苦勞である。そのため、ピアノの初学者や苦手意識を持っている者、歌唱に自信が持てない者にとって、「ピアノ弾き歌い」は大変な課題の一つといえる。

諸井（2016）は短大生の弾き歌いに関する意識調査を行い、学生側は読譜が容易でなく2年間という短期間で「弾き歌い」の技術習得が困難であること、指導者側は多くがピアノを専門とする教育を受けてきているため「歌唱」指導に反映されにくいという問題点を挙げている<sup>1</sup>。また、安田・長尾（2010）は保育現場でのピアノ偏重と大学生の実態との乖離について言及し、その背景には小学校から高等学校教育において養成されていないピアノ演奏能力を過大に要求されていることを挙げている<sup>2</sup>。

このように保育者養成校ではピアノを苦にする学生が多いことから、ピアノ初学者に対する指導法、教材開発、意識調査など、ピアノ指導に主眼が置かれた研究が多く行われている。しかし、日常の保育の中での音楽活動を考えてみると、保育者はピアノを弾くだけでなく、無伴奏で歌う、CD等を使用して子どもたちと一緒に身体を動かしながら歌うという場面も多い。また、歌付きのパネルシアターや絵本、紙芝居等の読み聞かせを演じる際でも、歌やピアノを使用する場面もある。このように、保育現場ではピアノの演奏技術そのものではなく、それを保育に活かす力が求められる。

そこで筆者らは、ピアノ中心の弾き歌い指導ではなく、保育のための弾き歌い指導法の確立を目指し、本研究に着手した。本研究ノートはその基礎研究として位置づけ、保育におけるピア

---

2017年1月10日受付

SUZUKI Noriyuki 幼児教育保育学科・准教授（音楽教育学、ピアノ）

OKAMURA Asami 幼児教育保育学科・非常勤講師（声楽、舞台表現）



ノの歴史的背景の調査、ピアノ弾き歌い演奏行為の分析、及び初学者の傾向と指導法を中心に、**「ピアノ弾き歌い」**について再考することを目的としている。

## 2. 保育におけるピアノの歴史的背景—なぜ保育にピアノが必要とされているのか

なぜ今日、ピアノ技能が保育者の必須の条件となったのだろうか。「幼稚園教育要領」は昭和31年に公布されて以来改訂を重ねてきているが、その中で保育者のピアノ技能についての言及は特に見られない。

乙部(2012)によれば、明治期より幼稚園で“保姆”がピアノ伴奏しているという記述が残されているという<sup>3</sup>。明治9年に東京女子師範学校附属幼稚園(現お茶の水女子大学附属幼稚園)が官立幼稚園として開設された。開園当初に備えられた楽器として、「和琴(六絃琴)、笏拍子(平たい2枚の板を打ち合わせ拍子をとる)、調子笛(和琴の調律用の7種の音を出す小さい竹を合わせた笛)、ピアノ」の4種類があったとされている。しかし、日常の保育で用いられることはほとんどなく、参観などの特別な日のみこれらの楽器が用いられていたようである。ピアノは週に一度程度、主任保姆の松野クララのみが演奏していたという記録が残されている<sup>4</sup>。当時楽器を演奏する技術を持ちあわせた“保姆”は限られていたのであろう。その当時、園児として在籍していた宮田修氏(成女高等女学校校長)は幼稚園時代の追憶として次のように述べている。「先生は独逸の婦人で松野クララと云ふ方で、この方が主として幼児の面倒を見て居られました。(中略)保育室の出入にはその頃から既に、今行つてゐるやうにピアノが奏せられ、幼児はその音につれて歩調を整へたのであります」<sup>5</sup>。

その後、明治32年に文部省より「幼稚園保育及設置基準」が公布され、保育内容および幼稚園設置に関する基準が定められた。ここで初めて保育室内の設備としてピアノやオルガンを設置することが明示されている。その後も、キリスト教の幼稚園による讚美歌伴奏としてピアノやオルガンは広く普及していき、洋楽器を中心とした幼児音楽文化が築かれていく。現在の幼稚園や保育園の各保育室にピアノがある光景は、明治時代にその発端を見ることができる。

昭和31年「幼稚園設置基準」には、「ピアノ又はオルガン、簡易楽器、蓄音器及びレコード」を備えなければならないとある<sup>6</sup>。さらに『幼児教育体系第2巻 幼児教育施設』(昭和34年)によれば、施設に備えられるべき備品として、「幼児用=楽器としてピアノ、オルガン、蓄音器、レコード、ラジオ、楽隊楽器(打楽器)など」とある<sup>7</sup>。楽器設置に関する規定は、この昭和31年「幼稚園設置基準」以降定められていない。平成7年4月からはその基準が大まかなものとなり、細部は各園の裁量に任されている。

このように、保育においてピアノ技能が必須の条件となった背景には、長きにわたり楽器設置基準が存在した。このような設置基準に併せ、保育者に求められる能力の一つとして「ピアノ弾き歌い」が浸透していったものと推測される。

### 3. 演奏行為の分析

「ピアノ弾き歌い」という演奏行為は、多くの作業を同時処理する必要がある。そのため、ピアノ初学者にとっては負担の大きい課題となっており、学習者のみならず指導者にとっても悩ましい課題の一つである。学生の音楽学習歴は様々であり、一律の教え方では対応できない。一人ひとりに合わせた指導が必要となる。特に初学者の指導の在り方については、その具体的支援策を指導者が準備し、特徴に合わせた指導法を身に付けることが求められる。

そこで筆者らは、歌唱及びピアノの演奏行為を分析し、楽譜に書かれた視覚的情報から音にするための一連の行為を、大きく3つ（Ⅰ～Ⅲ）に分割し、さらに細かく12（①～⑫）の行為に分割した（表1）。同時に、初学者の傾向及び指導法についてもまとめた（表2）。

「Ⅰ インプット」は、楽譜に書かれた視覚的情報または外界から聞こえる音を自己内部に取り入れ、楽想をイメージするまでの行為である。楽譜に書かれた記号を音楽的情報に変換するのは、言葉と同様、文字情報を音声情報に切り替えるリテラシー能力が必要となる。音楽の場合これを音楽リテラシーと呼ぶが、初学者はこの音楽リテラシーが低いいため、特にピアノにおいてはここに練習時間のほとんどを費やしている。歌唱の場合は楽譜に書かれた視覚的情報よりも耳で聴いて覚えてしまうことが多い。歌唱とピアノ、総合的に能力を高めていくためには、この音楽リテラシーを身に付けることが糸口になると思われる。

「Ⅱ アウトプット」は、自己内部に取り入れた音楽的情報を実際に聞こえる音として外界へ発信するまでの行為である。歌唱、ピアノの両者とも技術的要素が色濃く、特に呼吸や身体の使い方が指導のポイントとなっている。初学者はこの技術的側面でつまづくことが多く、レッスンの中で指導者が学習者に指摘する内容の大半を占めている。

「Ⅲ リフレクション」は、自分の出した音を聴取し、楽譜に書かれた情報や楽想と照らし合わせて省察するまでの行為である。多くの初学者は楽想をイメージすることが難しいため、自分

表1 歌唱／ピアノの一連の演奏行為

Ⅰ	インプット
	①楽譜を見る、②音符を読む、③音の高さを認識する、④リズムを認識する、⑤楽想をイメージする
Ⅱ	アウトプット
	⑥息を吸う／手・指を正しい鍵盤の位置に置く、⑦息の圧力を調整する／打鍵スピードを調整する、⑧声にする／音を出す
Ⅲ	リフレクション
	⑨音を聴く、⑩響きを聴いてイメージと照らし合わせる、⑪イメージとずれていた、または音が間違っていた場合は何が原因かを考える、⑫再び①へ

表2 初学者の傾向及び指導法

	歌唱	ピアノ	初学者の傾向	指導法
I インプット	①	楽譜を見る	・先読みができない	<ul style="list-style-type: none"> <li>・音を出そうとする箇所を瞬時に記憶し、先の音を読む</li> <li>・耳だけでなく、楽譜からも音を想起できるようにする</li> <li>・ドレミ読みのスピードを上げる</li> <li>・リズムは数字または言葉等に置き換える</li> <li>・リズムパターン（4分音符単位など）を身につける</li> <li>・音を出す前のイメージを持つことを意識づける</li> <li>・歌詞内容についても触れながらイメージを豊かにしていく</li> </ul>
	②	音符を読む	・音符が読めない場合、耳で覚えてしまう	
	③	音の高さを認識する	・ドレミ読みに時間がかかる	
	④	リズムを認識する	・リズム読みはドレミ読みよりも時間がかかり、かつ感覚的に陥りやすい	
	⑤	楽想をイメージする	・楽想がイメージできない	
II アウトプット	⑥	息を吸う	・腹式呼吸ではなく胸式呼吸になりやすい	・呼吸トレーニングを行う
		手・指を正しい鍵盤の位置に置く	・指番号やポジションに意識が回らない	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ポジション（特に第1指）に意識を向ける</li> <li>・指の可動範囲を広げる</li> </ul>
	⑦	息の圧力をコントロールする	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大きな声を出そうとして力んでしまう</li> <li>・緊張して身体が硬直する</li> <li>・息が続かない</li> </ul>	・身体の使い方、呼吸の仕方、声の出し方を理解する
		打鍵スピードをコントロールする	・強弱のコントロールの方法がわからない	・鍵盤の打鍵スピードと音量の関係性を教える
	⑧	声にする	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の出す音程が認識できない</li> <li>・高音／低音が出せない</li> <li>・滑舌が悪い</li> <li>・声がこもり言葉が明瞭にならない</li> <li>・言葉がぶつ切れになる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・楽器等の音に合わせて発声し音を照らし合わせて聴く</li> <li>・音階、音程を正しく理解する</li> <li>・高音／低音は力みやすいため、リラックスして音程のイメージをもち身体の準備をして発声する</li> <li>・高音を出すための声帯に付随する筋肉を鍛える</li> <li>・口の開け方、舌の位置を確認する</li> <li>・支えをもつために母音だけでレガートで歌う練習をする</li> <li>・歌詞を朗読して、フレーズや言葉のまとまりを理解する</li> </ul>
音を出す		・肩や手首が力みやすい	・脱力の感覚を身に付ける	
III リフレクション	⑨	音を聴く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・漠然としか聴いていない</li> <li>・音の出にしか意識が向かない</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・強さ、長さ、音質など、具体的に聴くポイントを伝える</li> <li>・音を延ばす、音を切ることに意識を向ける</li> </ul>
		響きを聴いてイメージと照らし合わせる	・イメージができないため、照らし合わせる対象がない	・ピアノから離れてイメージを誘導する（物語、色、楽器）
	⑩	イメージとずれていた、または音が間違っていた場合は何が原因かを考える	・「音高」の間違ひには気づくことが多いが、「リズム」「強弱」「音価」への意識が薄い	・原因となっている音楽要素に着目する
	⑪	再び①へ		

の出した音が合っているか間違っているか、間違っている場合は何が原因なのかを判別するための能力が低く、指導者が指摘して初めて気がつくケースが多い。

こうした一連の行為を同時に行うのが「ピアノ弾き歌い」である。歌唱とピアノの演奏行為を比較すると、ピアノの方が圧倒的に負担が大きいは自明である。ピアノは楽譜を読むための目、鍵盤を弾くための左右の手、時にはペダルを踏むための足を使う。それに加えて「歌う」という作業が入るため、初学者にとってはオーバーワークとなる。指導者は一つ一つの行為を分析し、学習者にとってその時に必要な助言を与えられるよう観察する目を持たなければならない。その際、ピアノにばかり意識を向かせるのではなく、最終的には「歌う」ための指導が必要となる。そのためには、一人ひとりの特徴を見極め、その特徴に合わせた指導のレパートリーを増やしていく必要があるだろう。

#### 4. 考察

「ピアノ弾き歌い」は、ただでさえ難しいピアノ技能に加え、歌唱の技能も必要となる。学習者の多くはピアノでつまずき、指導の多くもピアノ偏重の指導になりがちである。保育のための「ピアノ弾き歌い」指導にはどのようなことを意識する必要があるか、以下「読譜」「歌唱」「ピアノ」「指導の課題と改善点」の4点について考察を述べる。

##### 4-1 読譜

初学者の多くが、読譜が遅いことを悩みとしている。読譜に時間がかかることで練習時間がかかる。そのため、短い子どもの歌1曲を仕上げるのに3週間以上かかってしまうこともある。その間に誤った学習をしてしまうことがある。その誤った学習とは、「ドレミ」を楽譜上に記入し、それを読むことで譜読みを進めてしまうという方法である。この方法は結局楽譜を速く読むことにはつながらず、かえって遠回りの学習になる傾向がある。

また、読譜ができない場合、曲を学習する際ピアノの鍵盤上での指の軌道を覚えるという作業に思考が切り替わる。すると鍵盤や指を置く場所に意識が置かれ、歌唱に意識を置くことは困難となる。その結果、ピアノにばかり気を取られてしまい、歌の声量や音程、歌詞の内容に意識が向かなくなってしまう。

こうした誤った読譜による学習は、一度身に付けてしまうとその修正に非常に時間を要する。「ピアノ弾き歌い」の学習を困難にしている大きな要因がこの読譜である。ピアノ指導においても歌唱指導においても、正しい読譜の習慣づけを行い、短い時間の中でも読譜に意識を向けることが肝要である。

##### 4-2 歌唱

保育の現場ではピアノよりもむしろ歌唱の方が必要とされる場面が多い。手遊びで歌う、身体

を動かしながら歌う、読み聞かせの中で歌うなど、ピアノのないところでも歌唱は必要となる。しかしながら、音程が取れない、高音や低音が出ない、声量がない、声が震える、人前で歌うのが恥ずかしいなど、人によって様々な悩みを抱えている。ピアノの場合、個人レッスンを行う養成校もあるが、声楽の場合は個人レッスンではなく集団で行われることがほとんどである。こうした問題点を解消するには個別対応で丁寧に指導することが望まれるため、歌唱とピアノ双方に理解のある指導者の育成が必要となる。そしてピアノ指導の中でも歌唱技術の習得を促すような授業運営、課題提示の工夫が必要となる。

#### 4-3 ピアノ

ピアノ学習を考えると、楽譜選びも極めて重要な力である。多くの養成校では科目で指定した楽譜を使用することが多いが、本来は能力に応じて学習者自身が選択できた方が望ましい。自分の能力に合った楽譜を選択する力が身に付けば、将来保育の現場に出た後も有用だからである。

一般的に原曲に近いものは難易度が高く、子どものうたの中には「簡易伴奏」で書かれた楽譜も多くある。「簡易伴奏」は、音数を少なくした編曲であったり、黒鍵の使用頻度を少なく移調した編曲であったり、その編曲の程度、内容は様々である。しかしながら、中には初学者にとっては難しく感じさせる編曲も存在する。例えば左手の和音伴奏の音数を少なくしたために、左手も単音で旋律的に仕上げられた編曲がある。この場合、音数が少なくなったとしても、指番号をどうするか、また手のポジション移動をどうするか、といった別の問題が生じ、かえって難易度が上がってしまうこともある。また、初学者には難しいフィル・イン<sup>註1</sup>が多用された編曲や、頻繁にコードが変化する編曲も存在する。演奏効果を高めるねらいかもしれないが、このような編曲はピアノ初学者にとっては難易度が高く、弾き歌いには不向きである。できるだけ同一パターンで繰り返される音型の方が、初学者にとっては易しく感じられる。したがって、片手伴奏ではなく両手伴奏の方が導入としては向いていると考える。ただしこの場合、歌唱の音程取りが片手伴奏に比べて難しくなるため、どのように使い分けていくかは今後の検討課題である。

#### 4-4 指導の課題と改善点

なぜピアノ偏重の指導に陥りやすいのか。これは科目構成にも影響されていると思われる。多くの養成校では、「器楽」「ピアノ」などのようにピアノ指導を中心とした科目と、「声楽」などのように歌唱指導を中心とした科目に分離されている。この場合、「弾き歌い」はほとんどの養成校で「器楽」の中で扱われることになる。その指導にはピアノの専門家が当たり、限られた時間の中でポイントを押さえた指導を行う必要があるため、指づかいや奏法など、どうしてもピアノ偏重の指導になりやすいのである。そのため、指導を受ける学習者自身もピアノに意識を置いた演奏に陥ってしまうことは避けられない。また、「声楽」でも純粋な歌唱指導に割かれる時間

の方が多く、ピアノを弾きながらの歌い方について触れられることはそう多くない。バランスのとれた「ピアノ弾き歌い」指導を行うためには、指導者が声楽とピアノそれぞれの専門について理解を深めていく必要がある。

## 5. 総括

保育にピアノが必要とされた背景には、楽器の設置基準があり、その萌芽は明治期から存在した。以来、保育者には「ピアノ弾き歌い」の能力が求められるようになった。しかし、「ピアノ」は、技能習得に長い年数が必要な楽器であり、また、1台1台が高価で、メンテナンスにも専門技能と費用のかかる楽器である。それにもかかわらず、なぜ「ピアノ」が保育に採用されたのか。なぜ「ピアノ」でなければならなかったのか。その決定的要因の調査は継続して研究を行う必要がある。

ピアノという楽器の性質上、それを演奏すること自体に同時処理能力が求められる。さらに「弾き歌い」となると、ピアノと歌唱を同時に行うという困難が伴う。ピアノに自信がなく歌えないのか、歌唱に自信がなくピアノもおろそかになってしまうのか、その相関関係などについては学生の実態調査をする必要があると思われる。

「ピアノ弾き歌い」の技術は保育の一側面に過ぎないが、保育の様々な場面においてピアノや歌唱の技術は求められる。養成校としては、保育のためのピアノ弾き歌い指導につなげるため、今後も指導法の改善に向け継続して研究を進めていきたい。

## 【引用文献】

- 1 諸井サチヨ「保育者養成校での『弾き歌い』指導に関する一考察～学生のピアノ技能に関する実態調査を中心に～」『淑徳大学短期大学部研究紀要』第55号（2016）pp.81-90
- 2 安田寛、長尾智絵「『保育におけるピアノの流行』と保育者養成機関ピアノ教員の関心の在り方との関係について」『奈良教育大学紀要』第59巻第1号人文・社会（2010）pp.159-174
- 3 乙部はるひ「幼稚園における楽器活動の歴史の変遷と現在の問題点」『帝京科学大学紀要』Vol.8（2012）pp.27-36
- 4 倉橋惣三、新庄よし子『日本幼稚園史』（臨川書店、昭和5年）p.345
- 5 同上、p.81
- 6 文部省『幼稚園教育要領』（昭和31年）
- 7 日名子太郎、副島ハマ『幼児教育体系第2巻 幼児教育施設』（国土社、昭和34年）

**【参考文献】**

日本保育学会『日本幼児保育史』第1～6巻（日本図書センター、2010）

文部科学省『幼稚園教育要領』（平成20年）

文部科学省『幼稚園教育要領解説』（フレーベル社、平成20年）

**【註】**

- 1 「フィル・イン」(Fill-In、「埋める」の意)とは、主にドラムセットにおける演奏技法であるが、広義ではピアノやギター等の伴奏も含まれる。一定のパターンを繰り返す中で、パターンの最後、もしくは楽曲の繋ぎ目で変化を付けることを指す。

# 排泄行動における恥ずかしさの発達

村上八千世

## I. 問題と目的

学童期における学校での排泄の我慢はたびたびメディアでも取り上げられており、多くの人が自分自身も経験している問題であろう。排泄に関する研究は消化器や循環器系の疾病や障害を扱う医学的な分野、療育的な分野では数多く行われているものの、心理学的な分野で行われている研究はほとんどない。小学生の学校での排泄の我慢の原因がトイレ環境の衛生面の問題、設備面の問題、対人面の問題に起因する（村上、2004）ことは既に明らかになっているが、本研究ではその中でも対人面の問題に焦点を当て、具体的に何が我慢や恥ずかしさの原因になっているのかを改めて探るとともに、幼児期から大学生までの間にどのような変化を遂げるのか考察することが目的である。また2002年に行ったインタビュー調査のデータと2016年に行った調査を照らし合わせることによって、ここ十数年での変化があるのかも併せて検討した。

## II. 方法

### 1. 研究協力者と手続き

2002年5月と2016年8月～11月の両期間に埼玉県内の同一大学の学部生または大学院生の男女19人を対象に半構造化インタビューを行った。協力者の属性は表1の通りであり、平均年齢は21.2歳であった。インタビュー時間は一人当たり20分程度で、幼稚園・保育園、小学校、中学校、高校、大学の各時期における園または学校での排泄場面で恥ずかしさや我慢について、自宅や駅・デパートなどの公共空間における排泄場面での恥ずかしさや我慢について質問を行った。インタビュー内容はICレコーダーで録音し、全ての発言内容を書きおこしたワークシートを作成した。

表1 協力者の属性

調査年	対象	性別	年齢
2002	1	M	20
	2	M	22
	3	M	24
	4	M	29
	5	M	22
	6	F	20
	7	F	21
	8	F	19
	9	F	20
2016	10	M	20
	11	M	21
	12	M	18
	13	M	23
	14	M	25
	15	F	21
	16	F	21
	17	F	20
	18	F	18
	19	F	19

2017年1月10日受付

MURAKAMI Yachiyo 幼児教育保育学科・特任准教授（発達心理学）



## 2. 倫理的配慮

研究にあたっては、インタビューの前に研究の趣旨を説明し、研究協力への同意を得た。またICレコーダーによる録音に関しても同意を得て、分析データは個人が特定できないように加工した上で発表することを確認した。したがって本論文では協力者の大学名を伏せ、個人名は数字で表記した。

## 3. 分析方法

まず、〈分析Ⅰ〉では幼稚園、小学校、中学校、高校、大学の各時期と自宅、駅・デパートでの排泄行為について恥ずかしさや我慢があったかどうかを分析した。〈分析Ⅱ〉では「恥ずかしさ」や「我慢」に注目して発言記録ワークシートを作成し、KJ法によって分析を行った。類似発言をまとめてラベルを付与し、ラベル同士の関係性について整理した。

## Ⅲ. 結果と考察

### 〈分析Ⅰ〉

幼稚園、小学校、中学校、高校、大学の各時期、及び自宅、駅・デパートでの排泄行為において恥ずかしさを感じたかどうかを図1にまとめた。2002年と2016年の比較では特徴的な違いは認められなかったため、年代をひとつにまとめて性別で分析を行った。ここでの「恥ずかしさ」とは恥ずかしさのために我慢をしたり、何か対策を行ったり具体的な行動に結びついているものを示し、恥ずかしく思っても行動に結びついていない場合は除外している。例えば、「恥ずかしくて学校で排便することを我慢した」の場合は恥ずかしさがあったとカウントし、「恥ずかしかったが、普通に用を足した」の場合はカウントしなかった。

男女とも小学校の時期には恥ずかしさを感じている人が多かった。特に男子は中学校以降は恥ずかしさが一気に一段落したが、女子は中学校以降も恥ずかしさが続いてゆく傾向があることがわかった。また男女とも自宅では恥ずかしさを感じておらず、女子は「駅・デパート」などの公共空間での排泄にも恥ずかしさを感じていた。

### 〈分析Ⅱ〉

〈分析Ⅰ〉の結果を受けて、男女別に「小学校時期」と「中学校～大学時期」の恥ずかしさの比較を行い、図2、図3に整理した。以下、【 】内は著者が付与したラベルを示し、[ ]内はインタビューから出てきた主要な発言をまとめたものである。

まず男子の「小学校時期」図2-1における「恥ずかしさ」は【からかわれること】、【ひやかされること】、【いじられること】を示している。【対象行為】である[個室に入ること][入ったことがばれること]は男子の場合「大便をすること」と同義に捉えられている。【対象者】は[仲の良い子]などのクラスメイトであり、学年が違う者や、知らない者との間には生じにくいよう

性別	幼・保	小学校	中学校	高校	大学	自宅	駅・デパ
M	2						
M	4	●					
M	5	●					
M	10	●					
M	11	●					
M	12	●					
M	13	●					
M	14	●					
M	1	●	●				
M	3	●	●	●			
F	7						
F	16						
F	19						
F	6	●					
F	17	●					
F	8	●		●	●		●
F	18	●	●	●	●		●
F	9	●	●				
F	15	●	●	●	●		●

●=恥ずかしい：  
我慢や対策をした場合に恥ずかしさとした。なんとなく気になるは含まれない。

図1 各時期・各場所での恥ずかしさの有無

であった。

排泄が当たり前のことでありながら、【からかわれること】に【なぜ?】という【疑問】を感じながらも既に出来上がっている【暗黙の了解】である【入った奴は汚い】、【学校ではしないものだ】などを受け入れ【対策行動】である【学校では我慢する】、【教室から遠いトイレへこっそり行く】などの行動に反映されていた。図1に示す通り男子の場合は小学校時代に恥ずかしさを示さなかったのは1名だけであり、ほとんどの協力者が同じような経験から小学校での排便に何らかの我慢や対策を強いられていたことがわかった。【からかひの時期】は小学校の期間でもそれぞれで、低学年から高学年まで続く場合や、3, 4年生でピークを迎えてその後は収束する場合、高学年になって本格的に始まる場合などがあるが、多くの場合は中学校時期には収まるようであった。

次に図2-2は男子の「中学校～大学時期」の恥ずかしさについてまとめたものであるが、中学校以降になると、【排泄を肯定する意識】が生じ、【当たり前のことと考えるようになった】。それによってから【かわれること】は一段落する。【他のみんなも普通に(トイレに)行っている】し、大学になれば小学校の時のようにいつも同じメンバーで行動することが無くなり、仲の良い【知り合いとトイレで会わない】ことから、【からかわれること】に対する心配は必要なくなるの

である。「恥ずかしさ」は【からかわれること】ではなく、トイレに【人がいること】、【排便時の音】、【排便時のニオイ】へと移行し、【対策行動】は[音をたてないようにする]、[音消し装置があれば使う]に変化していた。この時期には【人がいること】は気にしながらも排便を我慢したり、他のトイレまで行ったりする行動は少なくなることがわかった。

図3-1は女子の「小学校時期」についてまとめた。女子の場合も「恥ずかしさ」は排便をすることに起因しているが、男子と違ってトイレでの排泄行為の場所がもともと大便と小便で同じためか、個室に入ること自体ではなく、【排便したと思われること】に対して「恥ずかしさ」が生じている。[用足し時間が長いこと]が恥ずかしさの【対象行為】になっていた。そのため【対策行動】には[ダッシュして、サッと終わる]などが含まれている。また【がさつに思われること】も恥ずかしさの要因になっているが、これは[排便、排尿の音を出すこと]が【対象行為】になっている。音を出して誰かに聞かれることはがさつであるという認識があり、自分が【がさつに思われること】に抵抗を感じて恥ずかしさにつながっているわけだ。そのため[音消し装置を使う]、[水を流して音を消す]などが【対策行動】になっていた。音消しの対象となる人は男子と同様に[仲の良い友達]、[学年が同じ子]などであった。一方では【排泄を肯定する意識】である[大も小も恥ずかしくない]、[トイレへ行くのは「しょうがないやろ」という感じ]もあった。

次に図3-2は女子の「中学～大学時期」についてまとめた。男子同様に中学校以降になると【排泄を肯定する意識】が現われ、[当たり前のことと考えるようになった]。さらに[女子はトイレは長いもの]と聞き直る様子も見られ、排便行為をなかったことにしようしたり、ごまかそうとしたりする考えが薄まってゆく。用足しの長さを気にしなくなった一方で音に対する感覚はますます敏感になり、[音を消さないと、逆にそれが恥ずかしい]、[音を消すことによって、女らしさを気にするようになった]などと、「恥ずかしさ」というよりは【マナー】や【習慣】のような感覚で音消しに関心が向いていくのがわかった。大学にもなるとトイレに行っても知り合いと会うことは少なくなるが、周りにいるのが[知っている人でも、知らない人でも音は消す]というように相手に関係なく[エチケットとしての意味]で行うようになることが見えてきた。

#### IV. 総合考察

結果より、排泄行動における恥ずかしさの発達は男女で質的に異なる道筋をたどることが明らかになった。男女とも小学校時期には恥ずかしさのピークを迎えることが多いが、男子の場合は主に「からかいやひやかし」が対象で、女子の場合は「からかいやひやかし」とはあまり関係なく、排便をしていることを推察される行為、すなわち行為時間が長いことや排泄音に対して「恥ずかしさ」を感じていた。〈分析I〉の図1では男子の場合は小学校の時期で恥ずかしさは一段落するように見え、女子の場合は中学校以降も恥ずかしさを引きずるように見えるが、小学校の

時期の恥ずかしさと中学校以降の恥ずかしさは男女で質的に異なっていた。小学校時期の恥ずかしさや我慢は男女とも背景に「排便は学校ではしないもの」という暗黙の了解があって、それに対策する行動として現れていた。男女とも中学校以降になると排便を肯定する意識が生じて、排便のために学校でトイレに入ることは当たり前のことであるという認識に変わり、我慢したり、ごまかしたりすることは減少する。代わって他者に自分の排泄音を聴かせたくないという意識が高まることがわかった。図1で女子の恥ずかしさが中学校以降も引きずるのは、音に対する恥ずかしさが要因であり、それは途中からマナーや習慣としての認識に再構成されることが興味深い点である。

<分析I>では男女とも、学校での排泄には恥ずかしさを感じているのに、自宅での排泄には恥ずかしさを感じておらず、家族のように親密度が高い間柄よりも、学校での「仲の良い友達」のように親密度が中間的な間柄の方が恥ずかしさが出るようである。これは菅原（1998）がいう「中間的親密さの法則」に沿っていることになる。小学校の時は同じクラスの友人たちの目をどのようにすり抜けるかが対策行動の大半を占めていた。中学、高校、大学と進学するに伴って、クラス単位での活動は減少し、大学においては完全に個人活動の中でトイレにも行くことになる。恥ずかしさが軽減していく理由に、周りに知らない人が多くなって、知り合いとトイレで出会わなくなることを挙げた協力者は多かった。

そして、そもそもからかい行動は親しい間柄で交わされる行動であり、からかいによって親密感情や愛情を確認し合う機能も持っている（Eder, 1993, Kowalski, 2000, 大淵, 2002ら）。周囲に常に親しい友達がいなくなることでからかい合う状況が無くなるとともに、幼稚なレベルのからかいによって親密さを確かめ合う必要がなくなることも理由として挙げられるだろう。

また高校、大学になると女子でも男子でも音を気にするようになり、音をごまかすために水を流しながら用を足したり、音消し装置を使用したりするようになる。ここ十数年で学校トイレの中にも音消し装置が設置されるケースが随分増えた。音消し装置の設置によって確実に節水効果が上がっていること（松本ら, 2010）からも、音消し行動の増加を裏付けていることがわかる。しかし音消し装置は音をごまかしたい者にとっての対策ツールであったはずであるが、女子の発言内容にもあったように「他の人が（音消し装置を）使っているから自分もやらなくてはならない」という心理が働きやすくなる側面も生み出している。音消し装置の存在が「排泄音は消すもの」という新たな認識を作り出しているといえる。この音消し装置は当初は女子トイレの中だけに設置されることが多かったが、最近では男子トイレにも設置されることが増えているようで、男子の協力者の中には音消し装置があったほうが良いと考える者もいた。音消し装置の普及は男子の排泄音への意識の変化にも影響を与えそうである。

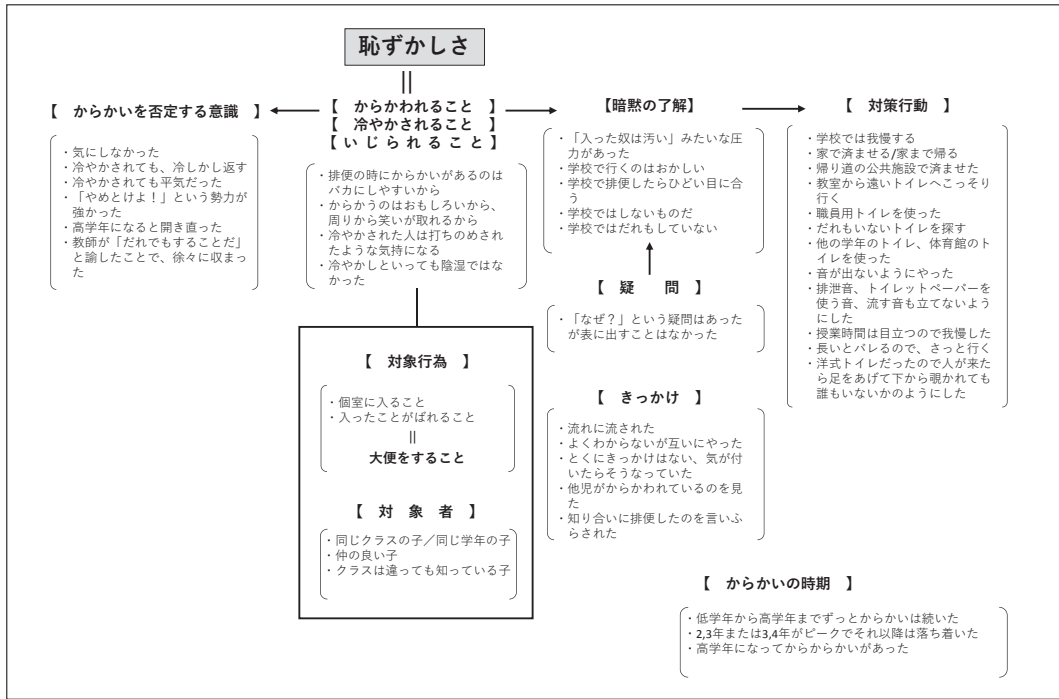


図2-1 小学校時代の恥ずかしさの内容 (男子)

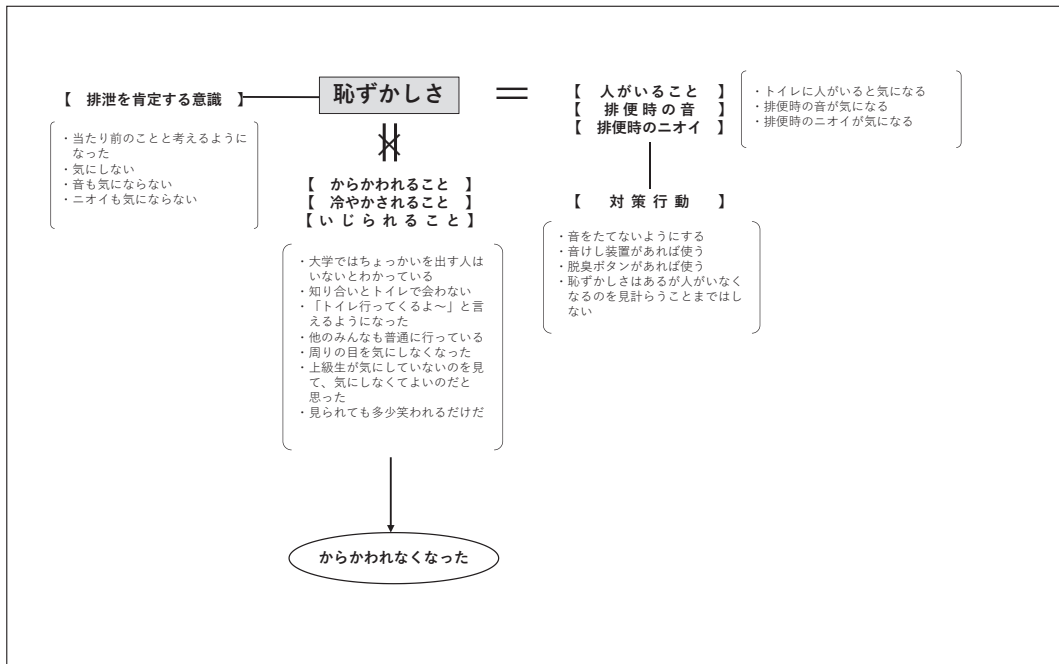


図2-2 中学校～大学時代の恥ずかしさの内容 (男子)

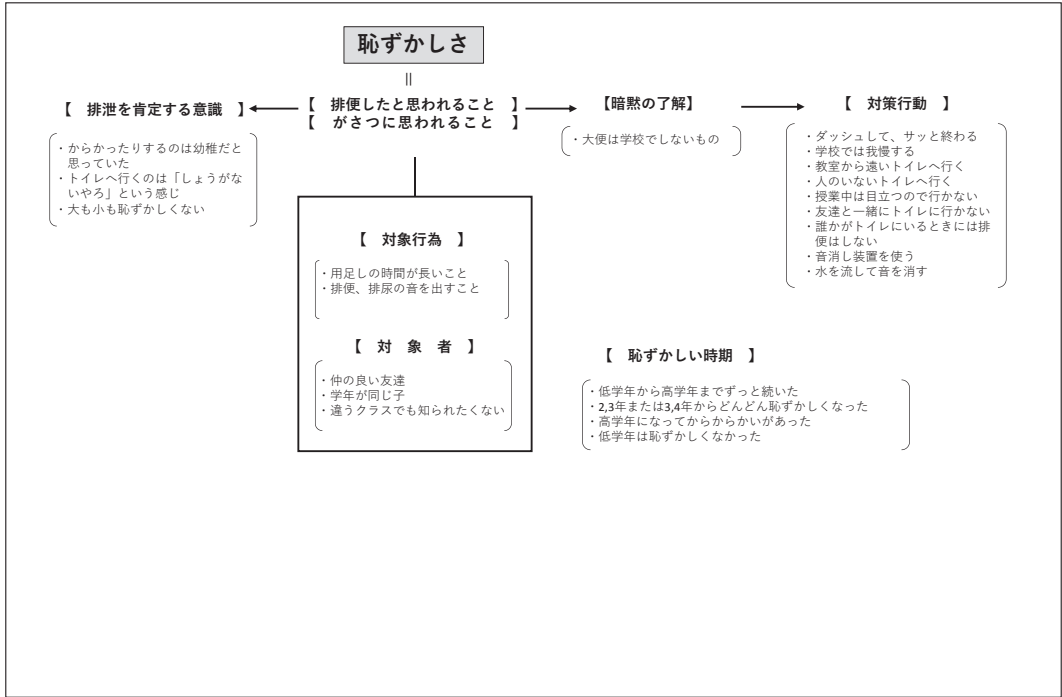


図3-1 小学校時期の恥ずかしさの内容 (女子)

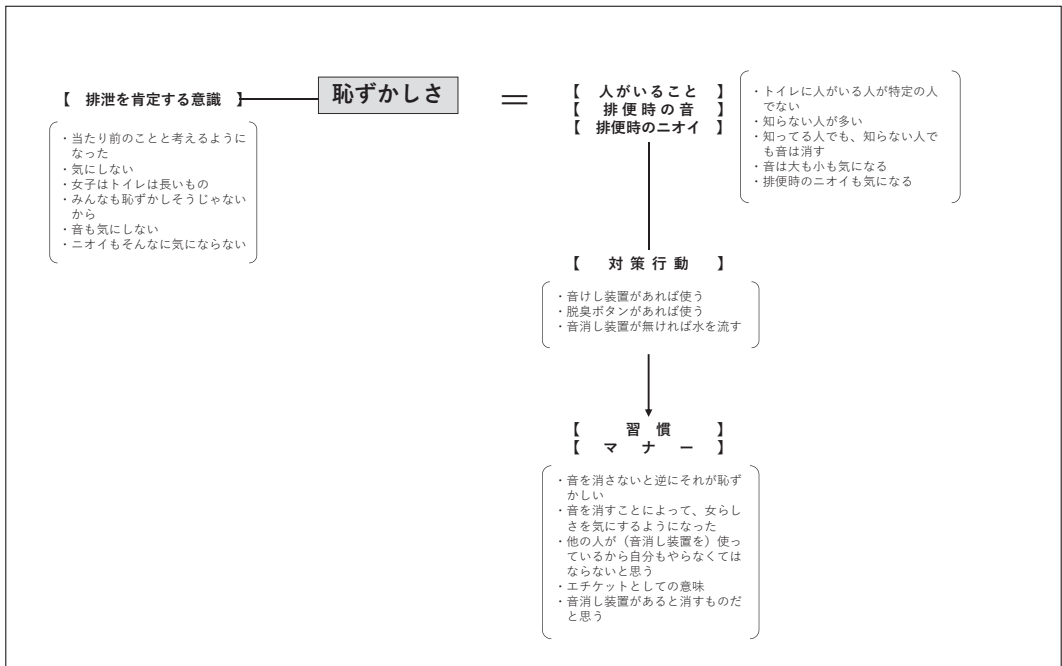


図3-2 中学校～大学時期の恥ずかしさの内容 (女子)

<引用・参考文献>

- 1) 村上八千世, 根ヶ山光一 (2004) なぜ小学生は学校のトイレで排便できないのか? 学校保健研究, 46, 303-310
- 2) 菅原健介 (1998) 人はなぜ恥ずかしがるのか 羞恥と自己イメージの社会心理学, サイエンス社
- 3) Eder,D. (1993) "Go get ya a Frenchil" Romantic and sexual teasing among adolescent girls.In D.Tannen (ED.), Gender and conversational interaction, 7-31, New York:Oxford University Press.
- 4) Kowalski, R.M. (2000) "I was only kidding!" : Victims' and perpetrators' perceptions of teasing. Personality and Social Psychology Bulletin, 26, 231-241.
- 5) 大淵憲一 (2002) 人間関係と攻撃性 島井哲志・山崎勝之 (編) 攻撃性の行動科学－健康編 ナカニシヤ出版
- 6) 松本彩 (2010) トイレ排泄音に対する意識と擬音装置使用の実態に関する研究, 空気調和・衛生工学会学術講演論文集, 65-68

# 幼児期の生活環境が その後の体力・運動能力に及ぼす影響

森 慎太郎

## 1 背景

### 1-1 幼児期の生活環境と体力・運動能力

近年、子供の体力・運動能力が低下していると言われている<sup>1)</sup>。その原因として、子供を取り巻く環境の変化や生活習慣の乱れなどが指摘されている。子供を取り巻く環境の変化とは、生活が便利になったことで日常的に体を動かさなくなったことや、スポーツや運動遊びをする時間や場所が減少したこと、さらには一緒に遊ぶ仲間が減少したことなどである<sup>1)</sup>。

生活環境と幼児の運動能力の関係を調査した研究では<sup>2) 3)</sup>、運動遊びの頻度が多いほど、そして外遊びの時間が長いほど運動能力が高く、近所の遊び場の有無や運動に関する習い事の有無、兄弟・姉妹の数などで運動能力が異なることが明らかにされており、子供の生活環境と体力・運動能力には密接な関係があることがわかる。

### 1-2 幼児期の運動の重要性

運動能力の発達において、幼児期が重要であることは、神経の発達の観点からよく説明されており、幼児期は神経の発達が著しいため、動きの習得や動きを調整する能力が高まり、運動能力の向上が期待される。これらの運動能力の高さは幼児期だけではなく、その後の運動能力にも影響を及ぼす、いわゆる「持ち越し効果」があるとされている。

文部科学省の調査によると、幼児期に運動遊びや体力向上に関わる様々な取り組みを行った実践園の卒園児はその後の運動能力や運動の頻度、運動部活動への加入率が高いなど、卒園後も活動的な傾向であることが示されている<sup>4)</sup>。このように幼児期の運動は幼児期だけの効果だけでなく、その後にも影響が及ぶため、より重要度が高いと言える。

### 1-3 本研究の目的

これまで幼児の生活環境と運動能力の関連について検討した研究はあるが、幼児期の生活環境



がその後の運動能力に及ぼす影響を検討した研究はあまりない。

そこで本研究では、幼児期の生活環境が将来の体力・運動能力に与える影響を検討し、その関連要因について明らかにすることを目的とした。

## 2 方法

### 2-1 対象

対象は、現在運動の実施に支障がない短期大学1年生の女子137名とした。

### 2-2 体力テスト

被験者の体力を測定するために、文部科学省「新体力テスト実施要項（12～19歳対象）」の方法に基づき<sup>5)</sup>、「握力」、「上体起こし」、「長座体前屈」、「反復横跳び」、「20mシャトルラン」、「50m走」、「立ち幅跳び」、「ハンドボール投げ」を2015年10月に実施した。各被験者の測定結果を同実施要項の「項目別得点表」により得点化し、全項目の得点を合計した総得点を算出した。さらに、「総合評価基準表」に基づいて、総得点からA～Eの5段階の総合評価を算出した。

### 2-3 アンケート調査

現在及び幼児期における運動に対する意識や生活環境について、アンケート調査を行った。質問内容と選択肢は表1に示した。

### 2-4 分析

アンケートの回答結果を体力テストの総合評価別に集計し、現在及び幼児期における運動に対する意識や生活環境と体力との関連について検討した。

運動に対する意識に関する質問項目（表1中の質問1、2、9、10）の回答については、「好き/得意（だった）」を5点、「どちらかというが好き/得意（だった）」を4点、「ふつう（だった）」を3点、「どちらかという嫌い/苦手（だった）」を2点、「嫌い/苦手（だった）」を1点と点数化し、体力テストの総得点との関連を、Spearmanの順位相関係数を用いて検討した。

幼児期の生活環境が現在の体力に及ぼす影響を検討するため、アンケートの回答を2群に分け、体力テストの総得点に関し、対応のないt検定を行った。

なお、有意水準は5%未満とした。

## 3 結果及び考察

### 3-1 体力

体力テストの結果及び2015年度における同年齢の全国平均値を表2に示した。

本研究における被験者の体力テストの結果は全国平均と比較し、シャトルラン以外の項目でや

表1 アンケート質問項目

◆ 現在のことについてお聞きします。
1. あなたは運動が好きですか？
①好き、②どちらかというが好き、③ふつう、④どちらかという嫌い、⑤嫌い
2. あなたは運動が得意ですか？
①得意、②どちらかという得意、③ふつう、④どちらかという苦手、⑤苦手
3. あなたは兄弟姉妹がいますか？（複数回答可）
①兄がいる、②姉がいる、③弟がいる、④妹がいる、⑤いない
◆ 幼児の時のことについてお聞きします。
4. あなたは保育園、幼稚園に通っていましたか？
①保育園に通っていた、②幼稚園に通っていた、③通っていない、④その他
5. どのような遊びが好きでしたか？（好きな順から2つまで回答可）
①製作・お絵かき、②ごっこ遊び、③読書、④運動遊び（戸外）、⑤運動遊び（屋内） ⑥音楽、⑦TV・ゲーム、⑧その他
6. 運動等の習い事はしていましたか？またその種目はなんですか？
①していない、②体操、③水泳、④ダンス、⑤球技、⑥武道、⑦その他
7. 家の近くに公園など遊べる場所がありましたか？
①あった、②なかった、③その他
8. その公園等ではよく遊んでいましたか？
①よく遊んでいた、②まあ遊んでいた、③あまり遊んでいない、④ほとんど遊んでいない ⑤該当なし
9. 運動は好きでしたか？
①好きだった、②どちらかという好きだった、③ふつうだった、 ④どちらかという嫌いだった、⑤嫌いだった
10. 運動は得意でしたか？
①得意だった、②どちらかという得意だった、③ふつうだった、 ④どちらかという苦手だった、⑤苦手だった

表2 体力テスト結果

	握力 (kg)	上体起こし (回)	長座体前屈 (cm)	反復横跳び (回)	シャトルラン (回)
被験者	28.12 ± 5.15	23.64 ± 5.51	50.55 ± 10.40	48.66 ± 5.42	43.59 ± 13.35
全国平均	26.37 ± 4.46	22.94 ± 6.00	46.74 ± 9.77	47.31 ± 6.30	45.37 ± 17.68
	50m 走 (秒)	立ち幅跳び (cm)	ハンドボール投げ (m)	総合得点 (点)	
被験者	9.04 ± 0.80	173.49 ± 20.22	15.04 ± 3.54	52.73 ± 9.21	
全国平均	9.09 ± 0.81	168.25 ± 22.92	13.89 ± 3.98	49.72 ± 10.52	

[mean ± SD]

や高い値を示しているが、標準偏差は同等であり、データの信頼性も同等であると考える。

### 3-2 幼児期及び現在の運動に対する意識と体力・運動能力との関連性

幼児期及び現在の運動に対する意識に関するアンケートの回答結果を体力テストの総合評価別に集計したものを表3に示した。

また、運動に対する意識に関するアンケートの回答結果と体力テストの総得点との相関係数を表4に示した。

現在の運動に対する意識に関するアンケートの回答と体力テストの総得点には、いずれも中程度の正の相関があり、運動が好きであれば体力・運動能力が高く、運動が得意であれば体力・運動能力が高いということが示された。

幼児期における運動に対する意識に関するアンケートの回答と体力テストの総得点においても、いずれも中程度の正の相関があり、幼児期に運動が好きであったのであれば、現在の体力・運動能力が高く、運動が得意であったのであれば現在の体力・運動能力が高いということが示された。

運動に対する意識に関するアンケートの回答に関し、幼児期の回答と現在の回答には、いずれも中程度の正の相関があり、幼児期に運動が好き・得意であれば、現在も運動が好き・得意である傾向が示された。

これらの結果から、幼児期に運動が好きであった、もしくは得意であった子供は現在も運動が好き、もしくは得意であり、体力・運動能力が高い傾向があることが明らかとなった。

### 3-3 幼児期の生活環境と現在の体力・運動能力との関連

幼児期の生活環境に関するアンケートの回答結果を体力テストの総合評価別に集計したものを表5に示した。

また、幼児期の生活環境に関するアンケートの回答結果を2群に分け、体力テストの総得点を比較したものを図1に示した。

兄弟・姉妹がいる群と、いない群の体力テストの総合得点を比較した結果、有意な差は見られなかった(図1-1)。

保育園に通っていた群と幼稚園に通っていた群の体力テストの総合得点を比較した結果、有意な差は見られなかった(図1-2)。

幼児期にどのような遊びが好きだったかについての回答に関し、「運動遊び(戸外)」、または「運動遊び(屋内)」と回答した「運動遊び群」と、そのどちらも回答しなかった「その他の遊び群」の体力テストの総合得点を比較した結果、運動遊び群がその他の遊び群よりも体力テストの総合得点が有意に高かった(図1-3)。

幼児期に運動等の習い事をしてきたかについての回答に関し、運動等の習い事を行っていた

表3 運動に対する意識と体力総合評価

質問	選択肢	体力総合評価				
		A	B	C	D	E
あなたは運動が好きですか	好き	12 (21.4)	30 (53.6)	14 (25.0)	0 (0)	0 (0)
	どちらかという好き	0 (0)	16 (47.1)	16 (47.1)	2 (5.9)	0 (0)
	ふつう	0 (0)	6 (21.4)	13 (46.4)	9 (32.1)	0 (0)
	どちらかという嫌い	0 (0)	1 (7.1)	5 (35.7)	7 (50.0)	1 (7.1)
	嫌い	0 (0)	0 (0)	3 (60.0)	2 (40.0)	0 (0)
あなたは運動が得意ですか	得意	9 (32.1)	16 (57.1)	3 (10.7)	0 (0)	0 (0)
	どちらかという得意	3 (13.0)	14 (60.9)	5 (21.7)	1 (4.3)	0 (0)
	ふつう	0 (0)	18 (40.9)	21 (47.7)	5 (11.3)	0 (0)
	どちらかという苦手	0 (0)	4 (13.3)	15 (50.0)	10 (33.3)	1 (3.3)
	苦手	0 (0)	1 (8.3)	7 (58.3)	4 (33.3)	0 (0)
あなたは運動が好きでしたか	好きだった	10 (16.1)	33 (53.2)	17 (27.4)	2 (3.2)	0 (0)
	どちらかという好きだった	1 (3.2)	7 (22.6)	16 (51.6)	7 (22.6)	0 (0)
	ふつうだった	0 (0)	6 (28.6)	8 (38.1)	7 (33.3)	0 (0)
	どちらかという嫌いだった	1 (5.6)	6 (33.3)	7 (38.9)	3 (16.7)	1 (5.6)
	嫌いだった	0 (0)	1 (20.0)	3 (60.0)	1 (20.0)	0 (0)
あなたは運動が得意でしたか	得意だった	7 (19.4)	19 (52.8)	8 (22.2)	2 (5.6)	0 (0)
	どちらかという得意だった	3 (13.6)	11 (50.0)	6 (27.3)	2 (9.1)	0 (0)
	ふつうだった	2 (4.3)	13 (28.3)	21 (45.7)	10 (21.7)	0 (0)
	どちらかという苦手だった	0 (0)	7 (31.8)	10 (45.5)	4 (18.2)	1 (4.5)
	苦手だった	0 (0)	2 (20.0)	6 (60.0)	2 (20.0)	0 (0)

[人 (%) ]

表4 運動に対する意識と体力総合得点の相関係数

	運動が好きですか	運動が得意ですか	運動が好きでしたか	運動が得意でしたか	体力総合得点
運動が好きですか					
運動が得意ですか	0.734*				
運動が好きでしたか	0.585*	0.543*			
運動が得意でしたか	0.477*	0.629*	0.730*		
体力総合得点	0.639*	0.642*	0.426*	0.412*	

(\* : p<0.05)

表3 運動に対する意識と体力総合評価

質問	選択肢	体力総合評価				
		A	B	C	D	E
あなたは 兄弟姉妹は いますか (複数回答可)	兄がいる	4 (12.1)	15 (45.5)	9 (27.3)	5 (15.2)	0 (0)
	姉がいる	4 (11.4)	10 (28.6)	16 (45.7)	5 (14.3)	0 (0)
	弟がいる	6 (14.6)	19 (46.3)	8 (19.5)	8 (19.5)	0 (0)
	妹がいる	0 (0)	21 (44.7)	21 (44.7)	5 (10.6)	0 (0)
	いない	1 (7.1)	3 (21.4)	7 (50.0)	2 (14.3)	1 (7.1)
あなたは 保育園・幼稚 園に通って いましたか	保育園に通っていた	3 (7.0)	18 (41.9)	13 (30.2)	9 (20.9)	0 (0)
	幼稚園に通っていた	9 (11.5)	26 (33.3)	34 (43.6)	9 (11.5)	0 (0)
	通っていない	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	その他	0 (0)	9 (56.3)	4 (25.0)	2 (12.5)	1 (6.3)
どのような 遊びが好き でしたか (好きな順から 2つまで回答可)	製作・お絵かき	2 (3.3)	22 (36.7)	24 (40.0)	12 (20.0)	0 (0)
	ごっこ遊び	6 (7.9)	25 (32.9)	32 (42.1)	13 (17.1)	0 (0)
	読書	1 (12.5)	3 (37.5)	2 (25.0)	1 (12.5)	1 (12.5)
	運動遊び(戸外)	7 (11.3)	27 (43.5)	22 (35.5)	6 (9.7)	0 (0)
	運動遊び(屋内)	1 (9.1)	7 (63.6)	2 (18.2)	1 (9.1)	0 (0)
	音楽	1 (8.3)	5 (41.7)	4 (33.3)	2 (16.7)	0 (0)
	TV・ゲーム	0 (0)	0 (0)	1 (100.0)	0 (0)	0 (0)
その他	0 (0)	0 (0)	1 (100.0)	0 (0)	0 (0)	
運動等の習 い事はして いましたか。 またその種 目は何です か (複数回答可)	していない	12 (21.4)	30 (53.6)	14 (25.0)	0 (0)	0 (0)
	体操	0 (0)	16 (47.1)	16 (47.1)	2 (5.9)	0 (0)
	水泳	0 (0)	6 (21.4)	13 (46.4)	9 (32.1)	0 (0)
	ダンス	0 (0)	1 (7.1)	5 (35.7)	7 (50.0)	1 (7.1)
	球技	0 (0)	0 (0)	3 (60.0)	2 (40.0)	0 (0)
	武道	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	その他	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
家の近くに公 園など遊べる 場所はありま したか	あった	10 (9.7)	41 (39.8)	39 (37.9)	12 (11.7)	1 (1.0)
	なかった	2 (6.3)	10 (31.3)	12 (37.5)	8 (25.0)	0 (0)
	その他	0 (0)	2 (100.0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
その公園等 ではよく遊 んでいまし たか	よく遊んでいた	6 (9.7)	25 (40.3)	24 (38.7)	7 (11.3)	0 (0)
	まあ遊んでいた	2 (5.9)	13 (38.2)	14 (41.2)	5 (14.7)	0 (0)
	あまり遊んでいない	2 (25.0)	5 (62.5)	0 (0)	1 (12.5)	0 (0)
	ほとんど遊んでいない	0 (0)	2 (50.0)	1 (25.0)	0 (0)	1 (25.0)
	該当なし	2 (6.9)	8 (27.6)	12 (41.4)	7 (24.1)	0 (0)

[人(%)]

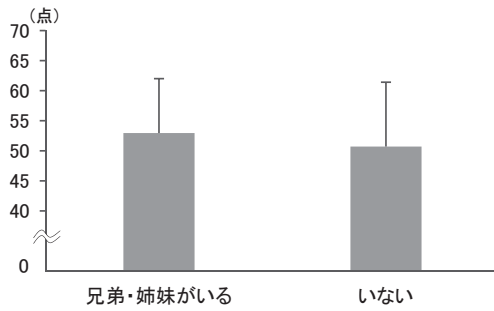


図 1-1 兄弟・姉妹の有無による運動能力の比較

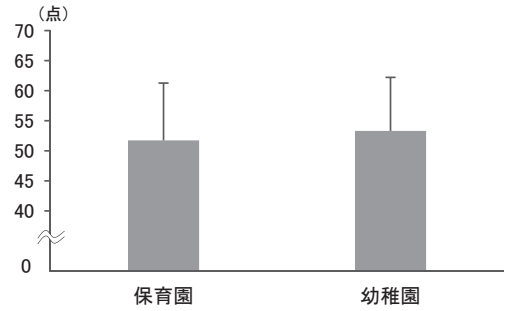


図 1-2 通園施設の違いによる運動能力の比較

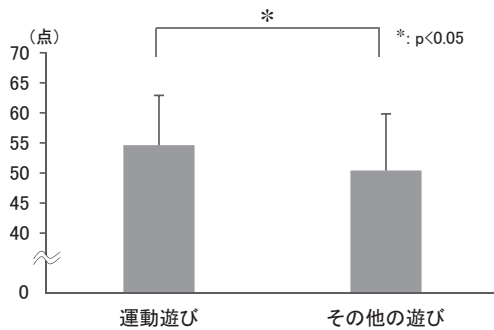


図 1-3 幼児期の遊びの好みによる運動能力の比較

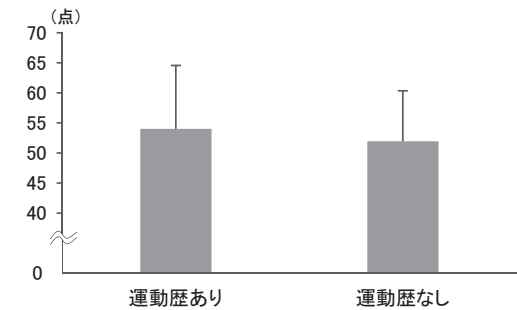


図 1-4 幼児期の運動歴の有無による運動能力の比較

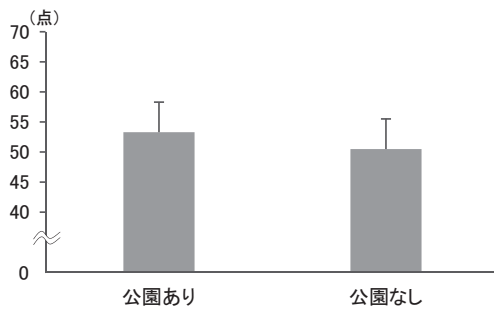


図 1-5 近所の公園等の有無による運動能力の比較

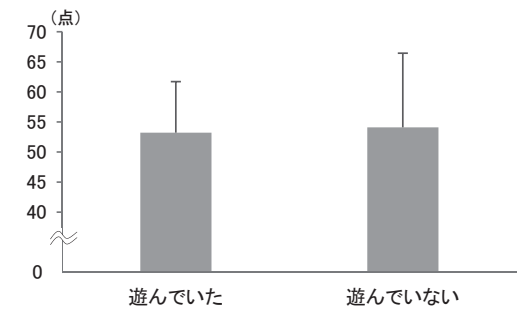


図 1-6 近所の公園等で遊ぶ頻度と運動能力の比較

「運動歴あり群」と運動に関する習い事を行っていなかった「運動歴なし群」の体力テストの総合得点を比較した結果、有意な差は見られなかった（図 1-4）。

幼児期に家の近くに公園などの遊べる場所があったかについての回答に関し、あったと回答した群となかったと回答した群の体力テストの総合得点を比較した結果、有意な差は見られなかった（図 1-5）。

幼児期に家の近くに公園などの遊べる場所があったと回答したものの中で、その公園等で「よく遊んでいた」「まあ遊んでいた」と回答した「遊んでいた群」と「あまり遊んでいない」「ほとんど遊んでいない」と回答した「遊んでいない群」の体力テストの総合得点を比較した結果、有意な差は見られなかった(図1-6)。

これらの結果から、幼児期に運動等の習い事を行っていることや、遊び相手としての兄弟・姉妹の有無、公園等の遊ぶ場所の有無などの生活環境よりも、運動遊びを好きで行っているかどうか、将来の体力・運動能力に影響を及ぼしている可能性が示唆された。

### 3-4 本研究の限界と展望

本研究は後ろ向き研究であり、幼児期以降の要因や、現在の思考から生じるバイアス等を考慮していないため、今後は前向き研究で行っていく必要があると思われる。また、現在の体力に関連すると思われる要因をさらに調査し、多変量解析を行うことで、よりその因果関係が明確になると考えられるため今後の課題としたい。

## 4 結論

本研究の結果より、幼児期の生活環境と18歳時の体力・運動能力に関連がある可能性が示唆され、その要因は幼児期に「運動遊びが好き」であったかどうか、そして「運動遊びを好んで行っていた」かどうかであることが明らかとなった。

そのため、成長期以降の体力・運動能力を高めるためには、幼児期にいかに運動が好きになれるかが重要であり、保育者や親は子供が運動を好きになれるような取り組みや関わりが必要であると考えられた。

## 5 参考文献

- 1) 文部科学省「子どもの体力向上のための総合的な方策について(中央教育審議会答申)」(2002年)
- 2) 吉田 伊津美, 杉原 隆, 森 司朗, 近藤 充夫「家庭環境が幼児の運動能力発達に与える影響」(2004年) 体育の科学 Vol.54, 3: 243-249
- 3) 森 司朗, 杉原 隆, 吉田 伊津美, 近藤 充夫「園環境が幼児の運動能力発達に与える影響」(2004年) 体育の科学 Vol.54, 4: 329-336
- 4) 文部科学省「体力向上の基礎を培うための幼児期における実践活動の在り方に関する調査研究報告書」(2011年): 5-52
- 5) 文部科学省「新体力テスト実施要項(12~19歳対象)」:  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/sports/stamina/05030101/002.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/stamina/05030101/002.pdf)

## 幼稚園と小学校の人事交流を経験した教師の成長

福田 洋子・岩立 京子

### Teacher Growth Experienced through the Interchange of Personnel between Kindergartens and Elementary Schools

The purpose of this study is to get a sense of teacher growth experienced through the interchange of personnel over periods spanning several years between kindergartens and elementary schools.

Seven teachers who had participated in the interchange of personnel between kindergartens and elementary schools were interviewed using the semi-structured interview method. The contents of the interviews were transcribed verbatim, and separate responses were collected with important words marked for reference (Sato, 2008). From these contents, important concepts were analyzed from a common perspective.

Four points of view were extracted from analysis of the interviewees' narrations. The first was a change in the view of development with respect to the individual teacher. The second was a change in the view of development in terms of children's abilities. The third was a "reality shock" for the teacher. The fourth was an increase in creativity and in teaching methods resulting from experiences at the kindergarten and elementary school.

This study found that the kindergarten-elementary school exchange experience was seen as beneficial to participating teachers, who, overcoming reality shock, took ownership of what they learned through their experience and used it creatively in subsequent educational practice.

---

2017年1月10日受付

FUKUDA Yoko 幼児教育保育学科・教授（幼児教育）

IWATATE Kyoko 東京学芸大学・教授（発達心理学、幼児教育）



## 1. 研究の目的

今日、幼小連携・接続については、ますます重視されてきている。

1980年代に小学校に「生活科」が創設される前後に幼小の連携が議論された。しかし、それは、幼児期からの学びの連続性を考えたいという小学校側のニーズから生まれた問題関心であった。しかし、1990年代に、小学校入学当初に見られるいわゆる「小1プロブレム」がマスコミによってクローズアップされ、幼稚園教員の資質向上や、幼児期の教育と小学校教育の接続が再び問われ、重視されるようになった(文部科学省, 2006)。幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議の報告書(文部科学省, 2010)では、幼児期の教育と小学校教育が円滑に接続し、体系的な教育が組織的に行われることが極めて重要であることが強調された。

一方、小学校教員と幼稚園教員の人事交流については、「幼児教育実態調査」(文部科学省, 2013)と同(文部科学省, 2015)を比較してみると、幼稚園と保育所・小学校との人事交流等の状況(平成26年度)は、県費負担小学校教員と市町村費負担幼稚園教員の人事交流は、1.3%(23団体)で0.3%の増加、市町村費負担小学校教員と市町村費負担幼稚園教員の人事交流は0.7%(13団体)で0.5%の増加、「長期派遣研修」等の制度で、1年以上の期間、小学校教諭が幼稚園に勤務する、又は幼稚園教員が小学校に勤務する形の交流は、0.8%(14団体)でほとんど変化がない。しかし、少しずつではあるが、小学校教員と幼稚園教員の人事交流は増加している。文部科学省は、幼稚園教員と小学校教員の人事交流を推進してきているが、人事交流が少ない現状を見ると、交流による成果のある一方で課題も大きいと推察される。

酒井・横井(2011)では、「人事交流は小学校教師が幼稚園の保育を知る上で、反対に幼稚園教師が小学校での指導を理解する上では大変有効だと考えるが、交換できる人員は限られている。つまり、その教師の経験は点でしかないため、それをどうやってその地区の他の教員全体に共有させるかが課題となる。」と述べている。人事交流の経験のある教師の存在が貴重であること、そのことを周りの幼小の教師が認識して共に教師の質を高めて行くことが求められると思われる。

幼小連携・接続のために必要な教師の資質を確実に向上させていくことが、ますます求められる。

幼小連携や幼小接続が重要になってきている中、幼小連携の交流に関する研究は多いが(河崎他, 2003; 庄司・野田, 2009他)、幼小人事交流に関する研究は数少ない。幼稚園と小学校の教師に関する研究を挙げると次のようである。

進野・小林(1999)の研究は、やや古いが、数少ない中であって着目すべき研究である。進野・小林は、子供が幼稚園から小学校へ移行する際に、それぞれの教育機関における教師が、幼児・児童をどのように把握するかによって、新しい教育機関への移行が円滑に行ったり不適応になったりすると考え、「両教育機関における教師の幼児・児童の捉え方が、子供に反映しているの

はないか、さらに、この教師間の幼児・児童の捉え方の差異が児童の小学校への不適応につながっていくのではないか」という仮説を立てた。そして、幼稚園及び小学校教師に対して、同一の質問紙「教師による幼児の行動評定尺度」（柏木，1998）により、幼稚園教師9名小学校教師11名を対象に幼稚園から小学校への移行に関する意識調査を行った（進野・小林，1999）。

進野・小林（1999）は、幼稚園と小学校の両教育機関における教育経験を有する教師に、自由記述式によって質問紙により回答を求めた。幼稚園教師経験が小学校においてどのように活用されるかについて、「子供の生活面」「子供の学習面」「保護者との関わり」「同僚へのアドバイス」「その他」の項目に分けられた。これらの結果から、「幼稚園年長児と小学1年生の担任経験のある教師は、幼小連携の必要性や発達段階に応じた指導の必要性に強い関心を示している。」と述べている。

この研究は、貴重な幼小人事交流の研究であるが、実施されてからの時代の変化が大きく、現在の状況を捉える必要があると思われる。

一方、新保（2007）は、『小1プロブレム』克服のために、教育行政がとった施策の一つが人事交流である」とし、幼小人事交流をした「双方の教師が気づいた学校文化の異文化性を、インタビューにより明らかに」している。インタビューは、新保を含む4人で話をする中で行われた。幼小人事交流での戸惑う様子などが、教師の声を通して事例のように挙げて考察している。雰囲気や内容がよくわかるのであるが、話し合いや事例に限られているなかでの検討になっている。

近年では、秋田（2010）の研究があるが、それにおいては、「教師の幼小文化間移行経験—人事交流が教師に与えた経験の分析—」をテーマに、問題と目的の中で「保幼小の連携や接続が言われるようになり、保育者と小学校教師間での協働や連携が各地で行われるようになり、様々な試みが行われるようになった（例、有馬幼稚園小学校，2000）。しかし、幼稚園と小学校の教師の専門性の間において、学校種により教師の行為や実践的知識にいかなる差異があり、それが実践においていかなる差異を生みだしていくのかを検討した実証研究は少ない。」と述べた。また質問紙調査やビデオによる認識の相違は検討されてきているが、「長期的に具体的にその差異がいかなるものであり、その差異を埋める実践がいかに可能かは明らかではない。」とし、「ある自治体の人事交流制度により小学校教師が幼稚園教師になり、幼稚園教師が小学校へまた差異移行の教師の経験をめぐる語りを分析することにより異学校種という異文化への移行経験に伴う変化を明らかにする。また、新教員参入により生じた活動システムの変化の解明を目的とする。」とした。人事交流経験 教員4名を対象に3年間で初期、中期、終期ならびに復帰後に分けて考察している。その際、協議会談話文字記録やフィールドノーツ、2回の半構造化調査の記録を分析対象としている。秋田（2010）は、考察の中で、＜時間経験＞＜子ども理解＞＜校内体制＞＜保護者との関係＞＜子どもの能力の発見＞＜学級経営＞をめぐる語りを捉えている。

本研究では、これらの先行研究を踏まえた上で、人事交流で幼稚園教師も小学校教師も経験し

ている教師へのインタビュー調査から、実践の中での教師の変化を語りの中から詳しく捉え、教師の発達観等の変化を捉えることを目的とした。特に、幼小の人事交流の中で、生じるであろう「教師のリアリティショック」、幼小の教育の違いから生じるであろう、また幼稚園教育で重視している、発達観の中の「子どもの主体性の尊重」、一人一人に応じる保育を重視することで見えてくるであろう「子どもの能力観」について、大きな変化が語られるのではないと思われる。秋田(2010)は、<子どもの能力>について述べている。本研究で教師の発達観における「子どもの能力観」における変化と、さらに教師の人事異動による不安感、リアリティショックの経験に着目することは、今後人事交流をしていくためには、大いに意義があると思われる。

人事交流によって、小学校の教師が幼稚園を経験することで、不安を体験しながらも壁を乗り越えて、発達観、幼児観、児童観などが変化をし、幼小接続の重要な要として、教師の質の向上につながっていくのではないだろうか。今後、人事異動による教師の成長の機会を拡大していくためには、この分析、考察が重要になってくるとと思われる。

また、教師が実践の中で語ることを丁寧に聞き取ることを重視する観点から教師の変化と成長が捉えられるように、インタビュー調査(半構造化面接法)を取り入れることとした。

本研究では、人事交流で幼稚園教師も小学校教師も経験している教師へのインタビュー調査から、実践の中での教師の変化を語りの中から詳しく捉え、教師の発達観等の変化を捉えることを目的とする。

## 2. 研究方法

### 1 インタビュー調査方法

#### (1) 対象者の選定

インタビューの対象者を以下のとおり選定した。

- ・幼小の人事交流の経験がある教師とした。ただし、幼稚園教師として採用された教師が、小学校に異動することは難しく、数少ないため、本研究では小学校教師の幼小の人事異動者とした。
- ・調査期間を考慮し、地域を限定した。関東地区(I県、T県、G県)
- ・人事交流の人数が限られているため、経験年数は多様にならざるをえないとした。
- ・インタビューの語りを詳細に検討でき、かつ共通点も見出せるように7名とした。
- ・保育所保育士と小学校教師との人事交流は難しく、本研究では選定しなかった。

幼稚園教師と小学校教師を経験した教師 7名

- 1 N教師(36歳・女性): N小学校5年間→G幼稚園4年間→A小学校1年間
- 2 A教師(46歳・女性): I小学校6年間→S小学校5年間→M小学校4年間→I幼稚園3年間→T小学校6年間→S a小学校1年間
- 3 S教師(44歳・女性): O小学校3年間→K中学校5年間→I小学校6年間→I幼稚園

3年間→Y小学校2年間

4 K教師（40歳・女性）：T中学校2年間→I幼稚園11年間（含む育休2回4年間）→I小学校5年間

5 I教師（47歳・男性）：Y中学校1年間→U幼稚園17年間→K小学校3年間→U幼稚園（副園長）4年間

6 T教師（39歳・男性）：O小学校7年間→W小学校3年間→U幼稚園8年間

7 M教師（37歳・女性）：Y小学校5年間→Y o小学校8年間→U幼稚園2年間

(2) 依頼方法

本人に口頭でインタビューや研究の趣旨に関して丁寧に説明をして、本人並びに所属先に負担感をなくし、インタビューで本音が聞けるようにした。依頼の際には、守秘義務・研究のみの使用等、倫理的内容を定めた上で、どの対象者にも同様な説明を口頭で行った。

(3) 調査時期

2015年7月下旬～8月

(4) 調査時間

一人60分～70分（M教師のみ40分程度）

(5) 調査方法

① インタビュアー：筆者

インタビュー対象者：一名ずつ

筆者が、インタビュー項目を目安に、半構造化面接法によって、インタビューを行い、筆記録をする。

以下のインタビュー項目で基本的に構成し、それぞれの対象者ごとに質問を補足した。

<インタビュー項目>

以下、項目の概略を示す。

1 現在及びこれまでの勤務状況

2 小学校から幼稚園（幼稚園から小学校）に異動したときの率直な意見

3 小学校担任（幼稚園担任）の経験が幼稚園（小学校）でどのような面で活かされたか

4 幼稚園・小学校での経験の中で、自分の中で変化したと思うことはあるか（人事交流を経験して自分の意識が変わったこと）例 子ども観、幼児観、児童観、学び、遊び、生活面、保護者とのかかわり

5 異校種の経験をもっと活かすためには、どのようなことが大切か

6 スタートカリキュラムの作成・アプローチカリキュラムの作成にかかわったことがあるか

7 幼小（保幼小）連携・接続をどう思うか

8 その他

② 対象者に許可を得られた場合には、以下を実施した。

録音：ICレコーダー2台（1台が不調になった場合を想定して2台使用）

録画：身振り、表情など語り以外の状況を録画し、分析時の判断が難しいときなどに使用する。

③ インタビューの場所

対象者の都合を優先の上調整して、小学校、幼稚園、筆者研究室などを選び、周囲から閉ざされて他の人物がいない、落ち着いて語れる場所とした。

④ インタビュー調査後

筆者の筆記録・許可を得た上での録音を基に、インタビュー内容を逐語訳し、文字化した。

### 3. 分析方法

できるだけ本音が語られるように、インタビュー調査は、半構造化面接法としたので、対象者が語る内容は様々であった。筆者の質問の後、対象者が次の筆者の発言までの語り部分を一つの区切りとした。佐藤（2008）を参考にして、区切り毎の語りに見出しを付けるようにキーワードを探して重要な語りに印を付けていった。さらにその中から、筆者が聞きたい質問項目ごとに語りを集めて整理し、共通の視点を見出した。

しかし、1つの質問から1つの答えが出るのではなく、違う質問をしても本人の意識が強いものは同じことが繰り返し出てくるため、またインタビュー調査の量からも考慮し、質問項目ごとの分析は行わなかった。質問ごとの分析にしないで、重要な概念の軸でまとめて分析した。生データに変化のキーワードと思われる所にマーカーを引いた。そのマーカーが引かれた内容を分析していき4つの視点を抽出した。

共通の視点の検討には、筆者の他に大学院生、発達心理学専門教授が加わって実施した。

### 4. 結果と考察

幼小接続の重要性を考えたとき、幼小人事交流の経験が、幼小双方を理解できる教師を創り上げるのではないかと考えた。しかし幼小の違いの中で不安・葛藤・リアリティショックなども感じるのではないかと考えた。人事交流によって、小学校の教師が幼稚園を経験することで、不安を体験しながらも壁を乗り越えて、子ども理解・子ども観・発達観・教育観などが変化し、幼小接続の重要な要としての教師の質の向上につながっていくのではないかと考えた。人事交流の体験が教師にもたらす経験・変化を捉えるために、幼稚園から小学校さらに幼稚園に人事交流をした5名と小学校から幼稚園に人事交流をした2名を合わせた計7名に対してインタビュー調査（半構造化面接法）を行った。異動の仕方の違いが影響することも考えられるので、その5名と2名を分けて検討した。

その結果、7名の教師に共通した語りを4つ抽出した。教師の発達観の変化についての語り—「主体性の尊重」に関して、教師の発達観の変化について—「子どもの能力観」に関して—、教師のリアリティショックについて、幼小を見通す力を得て、創意・工夫していく姿について、で

ある。

7名の語りの共通の視点を見出すために、表を作成した。

まず、表1、表2について、横軸に「変化の語り」「変化」「変化を起こした要因・出会い」を、縦軸に対象者の教師を置いた。「変化の語り」は、教師の語りをそのまま取り出し、筆者がキーワードだと思われた部分にアンダーラインを引いた。「変化」は、「変化の語り」を検討して、そこから筆者がキーワードとして見出した。変化を引き起こしたと思われる要因や出会いを検討して「変化を起こした要因・出会い」の欄に記載した。

次に、表3では、横軸に「要因」「異動希望の有無・経緯」を、縦軸に対象者の教師を置き、「要因」の中でキーワードだと思われた部分にアンダーラインを引いた。

そして、表4では、横軸に幼小を見通す力を得て、創意・工夫していく姿として、「要因・出会い」「経験から得た学び」を置き、縦軸に対象の教師を置いた。ここでは、「要因・出会い」と「経験から得た学び」において、筆者がキーワードだと思われた部分にアンダーラインを引いた。「小(中)学校→幼稚園→小学校」の記載について、属性の欄の「→」は異動という意味で使用した。語りの変化の欄の「⇒」は、教師の意識などの変化の意味で使用した。

属性の欄の例えば「小→図→小」は、「小学校→幼稚園→小学校」を表し、「(5→4→1)」は、その校種の在籍年数を表した。特に、変化が分かりやすいように、幼稚園に在籍していた年数を四角で囲んだ。

## (1) 教師の発達観の変化についての語り — 「主体性の尊重」に関して —

### ① 小(中)学校→幼稚園→小学校の経験のある教師

幼小人事交流において、幼稚園・小学校での経験の中で、自分の中で変化したと思うことはあるか(人事交流を経験して自分の意識が変わったこと)という、主にインタビュー質問項目4において、5名の教師全てに共通した語りに、「子どもの主体性の尊重」が挙げられた。また、それらの変化をもたらした要因・出会いとともに「教師の発達観の変化についての語りの概要」として表1に示した。

N教師は「自主性が一番大事。」A教師は「こんなに成長しているんだとか、こんなにいろんなことを考えているんだっていうのが分かった。」と語った。S教師は、「子どもたちを引っ張って行く感じのところが自分の中にはあったかなって気がする。」から「子どもたちで考えさせたりっていうような方向になってきた。」と語っている。また、幼稚園教師17年間後に小学校に3年間勤務したI教師は「幼稚園は、子どもたちが自分で考えて行動していくっていう時間っていうのをとって大事にしていくし。」と語り、子どもの主体性を尊重することは十分に理解していた。むしろ「(小学校では)自分で試しながら考えていくような時間をもっとたくさんとってあげられれば、後伸びしていくんだろうな。」と語り、幼稚園から小学校に異動したときには、時間の制約などから、子どもの主体性を尊重できにくい状況だったことを語っ

ている。また、小学校への異動によって子どもの主体性の尊重の重要性を改めて感じ取っている。

表1 教師の発達観の変化についての語りの概要 — 「主体性の尊重」に関して—

表1-1 小(中)学校→幼稚園→小学校の経験のある教師

属性 (年教)	変化の語り	変化	変化を起こした 要因・出会い
N 教師女性 小→ <u>幼</u> →小 (5→ <u>4</u> →1)	<u>自主性が一番大事。一旦そうだねって受け止めてあげることの大事さを分かってきたかな。</u>	自主性の尊重, 受け止め方	子ども同士のトラブル場面の受け止め方などで
A 教師女性 小→ <u>幼</u> →小 (15→ <u>8</u> →7)	子どもを見る目が変わったのが一番。 <u>こんなに成長しているんだとか、こんなにいろんなことを考えているんだっていうのが分かった。</u> 多面的になった	主体的に考える 子ども	幼稚園の生活をして分かった。こんなにいろんなことを考えている
S 教師女性 小(中)→ <u>幼</u> →小 (14→ <u>3</u> →2)	子どもたちを引っ張って行く感じのところは自分の中にはあつたかなって気がする。⇒ <u>子どもたちで考えさせたり</u> っていうような方向になってきた。	自主性の尊重	幼稚園で子どもたちの様子を見て触れ合う経験をしてから
K 教師女性 中→ <u>幼</u> →小 (2→ <u>11</u> →5)	子どもを捉えることって分かってなかったんじゃないかな⇒ <u>試行錯誤しながら色んなことを吸収していく時期</u>	試行錯誤しながら吸収する	時間はいっぱいあるので、一生懸命やった
I 教師男性 中→ <u>幼</u> →小→ <u>幼</u> (1→ <u>17</u> →3→ <u>4</u> )	幼稚園は 子どもたちが自分で考えて行動していくっていう時間っていうのをとっても大事にしていこう。→(小学校では)自分で試しながら考えていこうな時間をもっとたくさんとってあげられれば、後伸びしていくんだろうな。	主体性の尊重	(小学校では)時間の制約の中で思うような指導が出来ない

② 小学校→幼稚園の経験のある教師

小学校→幼稚園の経験のある教師2名にも、語りの中に「子どもの主体性の尊重」が挙げられた。

小学校教師の時に、「自己発揮をつぶして」いて「待つことはなかった」T教師は、「学級を平和な集団にする」ことに目が向いていて「芽を摘んでおかないと、学級として崩れていくっ

という怖さがあったから」、「トラブルが起きそうな芽はいつも摘んでいた」と語る。しかし、幼稚園教師になって、初めは難しかったが、「一人一人を見ている」うちに、子どもが自分でついてこられるということが分かるようになったので、「待てるようになった」のである。T教師は、子どもの主体性を尊重できるようになったと考えられる。

M教師は「こちらが提示したものを子どもに学ばせるっていう方向でずっとやっていた」から「子どもが自発的にいろいろなことができるように主体的に行動していけるように環境を整えたりとか、ほんとに環境の一部にならなきゃいけないっていうふう感じた」と語った。M教師は、教師が「子どもに学ばせる」から子どもが「主体的に行動していけるように」としようと、意識に変化が生じている。

表1-2 小学校→幼稚園の経験のある教師

属性	変化の語り	変化	要因・出会い
T教師男性 小→幼 (10→1)	<u>自己発揮をつぶしていた。待つことはなかった。トラブルが起きそうな芽はいつも摘んでいた。⇒自分でついてこられる捉えがあって、待てるようになっている</u>	主体性の尊重	気が付くと一緒に遊んでるっていう状況が自然とできる
M教師女性 小→幼 (13→2)	こちらが提示したものを子どもに学ばせるっていう方向でずっとやっていた⇒教師っていうのは子どもが <u>自発的にいろいろなことができるように主体的に行動していけるようにほんとに環境の一部にならなきゃいけないっていうふう感じた</u>	主体性の尊重	周りの先生方にも教えていただいで、子ども達にも学ぶことが沢山

③ 教師の発達観の変化についての語り — 「主体性の尊重」に関して — の考察

小（中）学校→幼稚園→小学校の経験のある教師5名と小学校→幼稚園の経験のある教師2名、計7名の教師全てに共通した語りに、「子どもの主体性の尊重」が挙げられた。異動の状況は違っても、「子どもの主体性の尊重」については、全員語られ自分の中で変化したと思われることとして挙げていた。

小学校と幼稚園の大きな違いの一つには、小学校が教科教育中心で決められた時間の中で進めていくこと、一方幼稚園は遊び中心の中で自由感あふれる活動が展開していけることであろう。小学校教師の時に子どもを「引っ張っていた感じ」であったのが、幼稚園教師となって、子どもたちが「主体的に行動していけるように」なっていったのである。逆に幼稚園教師となって、「主体性の尊重」を理解した教師にとって、小学校教師となった時に時間の制約などで思うように「主体性の尊重」が実現できない葛藤があるのである。



(2) 教師の発達観の変化についての語り — 「子どもの能力観」に関して—

① 小(中)学校→幼稚園→小学校の経験のある教師

発達観の変化の語りの中で、「子どもの能力観」に関する変化が5名全員の語りの中から見られた。それらを表2に示した。N教師、A教師、S教師、K教師は、いずれも、幼稚園生が「やれば出来ることが分かった」ので、「1年生もやれば出来るということが分かった」と語っている。これは、教師が幼稚園生の能力を過小評価していたが、人事交流で幼稚園教師となつて、実際は幼稚園生が自分でできることが分かり、再び小学校教師として戻ったときに、1年生の能力を「やれば出来る」というように発達観に変化が見られたと考えられる。一方、幼稚園勤務が長かったI教師は、幼稚園生が自分でできることを十分に分かっていたので、小学校教師として3年間人事交流した時には、(1年生は)「何でも彼らは出来ると思いますよ、ただこちら(小学校の教師)がやらせないだけで」と語った。

N教師は、「幼稚園の間に自分たちで出来るっていうことは知った」ので、(1年生は)「みんなほんとやればできますよね」と語った。1年生に入学して間もなくの1年生の教室には、6年生が手伝いに行くことがほとんどのようであるが、N教師、I教師は、1年生に配膳を行わせている。それは、幼稚園生の時にやれていたことを受けてであることと、「給食どうする

表2 教師の発達観の変化についての語りの概要— 「子どもの能力観」に関して—

表2-1 小(中)学校→幼稚園→小学校の経験のある教師

属性	変化の語り	変化	要因・出会い
N教師女性 小→ <u>幼</u> →小 (5→ <u>4</u> →1)	「幼稚園の間に自分たちで出来るっていうことは知った」→(1年生は)「みんなほんとやればできますよね」	自分で出来る 自立している	幼稚園生は自分で出来ることを知った
A教師女性 小→ <u>幼</u> →小 (15→ <u>3</u> →7)	(幼稚園生は)「こんなことも任せればできる」→(1年生も)「もっというんなことが出来るはず」	信頼感・期待感	「幼稚園生は出来る」
S教師女性 小(中)→ <u>幼</u> →小 (14→ <u>3</u> →2)	「どうしても1年生たちは何も出来ない子たちってイメージ」⇒「幼稚園を経験して、 <u>小学生顔負けの経験</u> をしている子がいる」「もう少し小学生1年生に <u>任せ</u> てもいいんじゃないかってできて」	幼児の能力の高さ、可能性	小学生顔負けの経験をしている幼稚園生と出会う
K教師女性 中→ <u>幼</u> →小 (2→ <u>11</u> →5)	「中学生って自分のことをあんまり表現しない子は増える」⇒「(幼稚園では)こんなに自分をよく話すんだなとは思いました」	自己表現	言葉による自己表現
I教師男性 中→ <u>幼</u> →小→ <u>幼</u> (1→ <u>17</u> →3→ <u>4</u> )	(1年生は)「 <u>何でも彼らは出来る</u> と思いますよ、ただこちら(小学校の教師)がやらせないだけで」	能力・可能性	幼稚園生が出来ることを知っている

「なんて言うよ、みんなやりたい、やりたいって。幼稚園でやってたから出来るよ、先生。」など、子どもたちの意欲を基に実施していることが分かる。

② 小（中）学校→幼稚園の経験のある教師

教師の発達観の変化についての語りの中から「子どもの能力観」に関して「小学校→幼稚園の経験のある教師」を表2-2に示した。

T教師は、小学校から幼稚園に異動したT教師は、小学校教師の時には「1年生を赤ちゃん扱いしていたなってます」と語り、幼稚園教師となって幼稚園生と生活する中で「年長でこんなにお兄さんお姉さんでやってきてるのに、さぞかし（1年生は）退屈だったろうなって今思いますね」と語る。1年生の能力を過少評価していたことと、そのために、1年生が退屈な思いをしたのではないかと振り返っており、子どもの能力に関する発達観が変化したことが分かる。この変化の要因・出会いは、幼稚園の保育の中で「一人一人見てると、あ、この子なりに」という「捉えがあったりして」いたことから考えられる。

M教師も「思っていた以上に5歳児でもできるんだなって」と語っている。「小学校では大変なお子さんも持っていたりすることがあったので、それで生活指導していたのに比べると」幼稚園生が意欲的ですのですぐに身に付くことに気付いて、子どもの能力観が変化していることが分かる。

この2名の教師も幼稚園生の能力を過小評価していたこと、そして能力に関する発達観に変化が起こったことが考えられる。

表2-2 小学校→幼稚園の経験のある教師

属性	変化の語り	変化	要因・出会い
T教師男性 小→幼 (10→9)	「1年生を赤ちゃん扱いしていたなってます」⇒「年長でこんなにお兄さんお姉さんでやってきてるのに、さぞかし退屈だったろうなって今思いますね」	幼児なりの力	「一人一人見てると、あこの子なりに」 「捉えがあったりして」
M教師女性 小→幼 (13→9)	「思っていた以上に5歳児でもできるんだなって」「ずっと意欲的だったり、すぐに身に付いたりですとか、やってるな一っついうふうに思っている」	意欲的・すぐ身に付く	「小学校では大変なお子さんも持っていたりすることがあったので、それで生活指導していたのに比べると」

③ 教師の発達観の変化についての語り — 「子どもの能力観」 — に関して — の考察

小（中）学校→幼稚園→小学校の経験のある教師と小学校→幼稚園の経験のある教師の計7名全員が、「子どもの能力観」に関して語っていた。「幼稚園の間に自分たちで出来るっていうことは知った」、「1年生を赤ちゃん扱いしていたなってます」そして、（1年生も）「もっといろんなことが出来るはず」、「小学生顔負けの経験をしている子がいる」、「もう少し小学生

1年生に任せてもいいんじゃないかってでてきて」小学校に戻った教師は、1年生への能力観に変化があって、1年生にそれまでより出来ることは任せてみたりしているのである。教師の「子どもの能力観」の変化を、次なる職場での実践に活かしているのが分かる。

(3) 教師のリアリティショックについての語り

① 小(中)学校→幼稚園→小学校の経験のある教師

本研究では、リアリティショックとは、人事異動による新たな職場での不安・葛藤に加えて、異動前の不安・葛藤も入れることとする。

教師のリアリティショックについての語りのうち、小(中)学校→幼稚園→小学校の経験のある教師の語りの概要を表3-1に示した。

教師のリアリティショックに関することは、5名の教師全員の語りの中に見られた。N教師は「どどどうしよう」、「不安とかおっしかった」。A教師は「すごく戸惑った」、「辛かった」。S教師は「正直1年目は苦しかった」、「ギャップというか戸惑いがすごくあって。」。I教師は、「小学校というシステムの中に入っていくということにとっても不安」と語った。

小学校から幼稚園へあるいは幼稚園から小学校へ異動したばかりのリアリティショックは、異動を希望したのか消極的だったのかという視点で違いがあるのかについても検討した。

N教師は、異動について、「異動先のひとつとして、幼稚園も入っているんだなということにまずびっくりして」と語り、思わぬ異動であったことが分かる。大学で幼児教育を専門に学んでいたが、異動してからも最初は、「分からなかったんです。」と語っている。A教師、S教師は、最初から幼稚園を選んだのではなく、異動の選択肢の中の一つとしてで、「1年生前に上がって来る子どもの姿を見たいと思った」と語る。S教師は、「幼稚園の子どもの様子を勉強してから1年生をやるとよりやりやすいのでは」という管理職からのアドバイスがあり、また「幼稚園の先生の子ども達へのかかわりなどに関心があった」と語る。I教師は「あなたが出ないと(下の先生が)出られないよと言われてそろそろ違う水を飲んでもいいかなと、異動希望をし」たのであるが、「正直不安しかなかったです」と語っている。I教師は、1年間の中学校勤務から、希望していた幼稚園に異動が決まった時には「正直やったーっていう気持ちだけでした」「やりたくていたので」と語った。中学校から年齢差の大きい幼稚園に異動しても、希望して異動した場合はリアリティショックが無いことが分かる。

リアリティショックの要因として、A教師は、「小学校はねらいがはっきりしていて教科書もある」、「何を頼りに自分がこう保育すればよいのか最初は戸惑った」。S教師は、「ギャップ、戸惑いがすごくあった」。「小学校では、課題があり、子どもたちが達成出来るようにする支援をしていく」、「自分の取り組んでいないものなので悩みとか戸惑いみたいなものが最初にあった」と語った。中学校2年間後幼稚園に異動したK教師は「最初はびっくりした」「入園式がすごく印象に残っていた(4歳も3歳もみんな泣いていた)」「すごく勉強になったが、大変な

面もある」と語った。年齢差が大きく、幼稚園教育実習を行っていたものの、4月の子どもたちの状況は初めてでもあり、驚いたのだと思われる。

I 教師は、「17年間幼稚園勤務後の小学校という不安」、「文章一つ作るのも違う」、「小学校というシステムの中に入っていくことの不安」があったと語る。しかし、「子どもと関わることにはそれほど不安なかった」と語っている。

表3 教師のリアリティショックについての語りの概要  
表3-1 小(中)学校→幼稚園→小学校の経験のある教師

属性	要因	異動希望の有無・経緯
N 教師女性 小→ <u>幼</u> →小 (5→ <u>幼</u> →1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小学校は教えることが<u>はっきりしている</u></li> <li>・思わぬ異動</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・初任者だった</li> <li>・異動先のひとつとして、幼稚園も入っていることにまずびっくり</li> <li>・幼稚園教育が専門だった</li> </ul>
A 教師女性 小→ <u>幼</u> →小 (15→ <u>幼</u> →7)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小学校は1時間1時間のねらいが<u>はっきり</u>して<u>いて教科書もある</u></li> <li>・幼稚園教育要領はあるが、どういふふう<u>に勉強するって書いてあるわけではない</u></li> <li>・<u>何を頼りに自分がこう保育すればよいのか最初</u>は戸惑った</li> <li>・他の先生に聞いても、「その子によって違うのでこれはこうだって教えられないんだ」というのを聞いて余計に迷ってしまった</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小学校一年生前に上がってくる子を知りたいなというぐらいの軽い気持ちだった</li> <li>・幼稚園教諭が深い考えを持って保育をしているということを考えていなかった</li> </ul>
S 教師女性 小(中)→ <u>幼</u> →小 (14→ <u>幼</u> →2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>ギャップ</u>、戸惑いがすごくあった</li> <li>・小学校では、<u>課題</u>があり、子どもたちが達成出来るようにする支援をしていく</li> <li>・自分の<u>取り組んでいないもの</u>なので悩みとか戸惑いみたいなものが最初にあった</li> <li>・<u>異校種</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・すごく悩んだ</li> <li>・「幼稚園の子どもの様子を勉強してから1年生をやるとよりやりやすいのでは」という管理職からのアドバイス</li> <li>・幼稚園の先生の子ども達へのかかわりなどに関心があった</li> </ul>
K 教師女性 中→ <u>幼</u> →小 (2→ <u>幼</u> →5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・最初はびっくりした</li> <li>・入園式がすごく印象に残っていた(4歳も3歳もみんな泣いていた)</li> <li>・すごく勉強になったが、<u>大変な面</u>もある</li> </ul>	<p>中学校2年間勤務後、幼稚園(幼稚園教育実習先の幼稚園)に異動</p>
I 教師男性 中→ <u>幼</u> →小→ <u>幼</u> (1→ <u>幼</u> →3→ <u>幼</u> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>17年間幼稚園勤務後の小学校という不安</u>。</li> <li>・文章一つ作るのも違う</li> <li>・<u>小学校というシステムの中に入っていくこと</u>の不安</li> <li>・子どもと関わることにはそれほど不安なかった</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「あなたが出ないと(下の先生が)出られないよ」と上司に説得され、異動希望をした</li> </ul>

② 小学校→幼稚園の経験のある教師

教師のリアリティショックについての語りのうち、小学校→幼稚園の経験のある教師の語りの概要を表3-2に示した。

小学校から幼稚園に異動した当初は、T教師は、「辛いというか出来なかった」、M教師は、「まったく別の世界だった」、「文化も言語も違う」と語った。

T教師のリアリティショックの要因として、「小学校はねらいとか達成がはっきりしているから」、「小学校は教科書に準じてやっていくことが多い」、「おおそ活動は決まっている」のに比べて、「幼稚園は、次何やるのがいいのかがさっぱりみえなかった」。そのため、「週案を立てることが辛い」と語った。そういう辛い中、「『先生が楽しければ子どもも楽しいのよ』って言われるのが、一番辛かった」と語った。T教師の異動前の状況については、「小学校にいる時に幼稚園に来たことがなかった」し、「幼稚園が何をやっているかを考えていなかった」という。また「1年生を担当した時も、指導要録って送られてきたものを金庫にしまって見ないように、教員で、小学校には小学校のやり方があるってあんまり幼稚園を振り返りみるっていうのはなかった」と語った。「遊びの中から子どもが育っていくという部分は幼稚園に来て実感もってやっている」が、「まったく小学校のときはそんなこと考えていなかった。」と語つ

表3-2 小学校→幼稚園の経験のある教師

属性	要因	異動希望の有無・経緯
T教師男性 小→幼 (10→8)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「こうじゃなくちゃいけないんじゃないか」、「ここはこうあるべきなんじゃないか」と余裕がなかった</li> <li>・当初は、「先生が楽しければ子どもも楽しいのよ」って言われるのが、一番辛かった</li> <li>・小学校はねらいとか達成がはっきりしているから</li> <li>・小学校は教科書に準じてやっていくことが多い</li> <li>・おおそ活動は決まっている</li> <li>・幼稚園は、次何やるのがいいのかがさっぱりみえなかった</li> <li>・週案を立てることが辛い</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小学校にいる時に幼稚園に来たことがなかった</li> <li>・幼稚園が何をやっているかを考えていなかった</li> <li>・1年生を担当した時も、指導要録って送られてきたものを金庫にしまって見ないように、教員で、小学校には小学校のやり方があるってあんまり幼稚園を振り返りみるっていうのはなかった</li> <li>・遊びの中から子どもが育っていくという部分は幼稚園に来て実感もってやっている</li> <li>・まったく小学校のときはそんなこと考えていなかった。</li> </ul>
M教師女性 小→幼 (13→2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・分野が違う、別の世界</li> <li>・最初はさっぱり分からなかった</li> <li>・小学校の教師としての関わり方しかできなかった</li> <li>・文化も言語も違う、外国にきたって思っただけならいけないと思っただけ</li> <li>・幼稚園では環境の一部にならなきゃいけないと感じ、最初はそれが難しかった</li> <li>・自分がどう動けばいいのかとどういうふう言葉でどう発すればいいのかっていうのが分からなかった</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ずっと小学校勤務だった</li> </ul>

た。これらのことから、T教師にとって、小学校と幼稚園の違いは相当大きく、リアリティショックが大きかったことが考えられる。

M教師の小学校から幼稚園に異動した当初の次の語りから、リアリティショックの要因が分かるとされる。M教師は、「分野が違う、別の世界」、「最初はさっぱり分からなかった」、「文化も言語も違う、外国にきたって思ってやらなければならないと思った」と語った。「小学校の教師としての関わり方しかできなかった」、「幼稚園では環境の一部にならなきゃいけないと感じ、最初はそれが難しかった」し、「自分がどう動けばいいのかとかどういふうに言葉をどう発すればいいのかっていうのが分からなかった」と語った。M教師は、13年間「ずっと小学校勤務だった」後に、幼稚園に異動して2年目である。そのリアリティショックはまだ鮮明なのだとされる。

### ③ 教師のリアリティショックについての考察

小(中)学校→幼稚園→小学校の経験のある教師、小学校→幼稚園の経験のある教師、計7名全員に、リアリティショックに関する語りが見られた。

まず、小学校教師が人事異動の先として、幼稚園という異校種の話が持ち掛けられた時点から不安・葛藤・悩みが始まっている。「異動先のひとつとして、幼稚園も入っていることにまづびっくり」(N教師)したのである。A教師は「小学校一年生前に上がってくる子を知りたいなというぐらいの軽い気持ちだった」と語るが、「中学校に行くよりは」とも考え、やはり異動については様々なことを考えてのことであった。S教師とI教師は、上司に説得されて、異動している。S教師は、「すごく悩んだ」という。I教師は、「17年間幼稚園勤務後の小学校という不安。」と「小学校というシステムの中に入っていくことの不安」があったと語る。幼稚園から小学校に異動する時には、それだけ不安だったI教師も、初任時代の1年間の中学校勤務から、希望していた幼稚園に異動が決まった時には「正直やったーっていう気持ちだけでした」、「やりたくていたので」と語った。中学校から年齢差の大きい幼稚園に異動しても、希望して異動した場合は、リアリティショックが無いことが考えられる。一方、S教師、幼稚園から小学校へのI教師のように、説得され納得しても、悩んでの異動は、リアリティショックが見られたと考えられる。

### (4) 幼小を見通す力を得て、創意・工夫していく姿について

#### ① 小(中)学校→幼稚園→小学校の経験のある教師

人事交流によって、小(中)学校→幼稚園→小学校の経験のある教師5名は、語りの中で、他校種の経験から得た学びから幼小を見通す力を得て、次なる異動先の実践の中で活かしていることが分かった。

N教師は、小学校教師の時に「1年生が『僕何もかけない』』という子に出会ったこと」、「1年生最初のなぞり書きでは、筆圧が弱い子、持ち慣れていない子」の存在から「鉛筆を持つと

ということが苦手」であることを知り、小学校を見通すことができ、「遊び中心っていうラインは崩さずに取り入れられることはないか」と考えて、幼稚園教師の時には、「鉛筆を持たせる必要はないが、色鉛筆などを遊びの中で取り入れるというような、ものを書いたり塗ったりするクレヨンとかその中のひとつに色鉛筆もあったりする」と自分で創意・工夫して実践をして行っている。また、幼稚園教師時代に「3歳から製作を、ご飯食べた後のちょこちょこっていう時間にやり、道具の使い方を自然に経験できるようにしていた」のである。また、「幼稚園生ができることが分かった」ことから、小学校に戻ってから、1年生小学校の給食の準備の際に「『やりたいやりたい』、『幼稚園でやってたから出来るよ』」と「先に(子どもの)やりたい気持ちを引き出してみたいいな感じにもっていった」のである。

A教師は、「幼稚園での子どもたちは目に見えないものを楽しんで信じてきた、想像力がすごくある」ことが分かったので、小学校教師として戻った時に「一年生なら絶対に乗る」と感じ、「生活科の目標に、「自然の面白さや不思議さを実感する」というものがあり、そこに想像力の世界を入れ、それを軸に探検を計画した」のである。そして、「想像力を伸ばして興味や関心とか意欲を持たせれば、科学的な見方とかそういうのも成長するだろう」、「すごく楽しそうでそのときの気付きや表現力、物の見方などがとても豊かで、間違っていないと思った」と、幼稚園での経験から得た学びを、次の異動先の小学校で創意・工夫しながら意欲的に活かして行っている。

S教師は、「幼稚園では、もっと子どもたちに任せる、考えさせるという部分があった」ことが分かったので、「1年生だったら出来るのではないかと思うようになった」ことで、「子どもたちで考えさせるというような取り組みや方向にはなってきた」のである。S教師もまた、幼稚園の経験で得た学びから、幼小を見通す力を得て、小学校に戻った時にそれらを活かそうとしている。

K教師は、幼稚園教師として勤務する間に出産を経験していることから、「出産後、保護者の気持ち、苦勞がよく分かった」と語っている。今回のインタビューの中でも、他の教師と比べて圧倒的に保護者の立場に立っての語りが多い。また「幼稚園で人間関係をみるという視点を勉強させてもらった」と語った。これら幼稚園での学びを小学校に異動した際に、「ちゃんとその子を見て、お家の人の話も聞くと、(子ども同士のトラブルでも)結構その解決の糸口はある」と語り、保護者との意思疎通が出来ているのが分かる。また「最初から基本的に何々係と決めるのではなく」創意・工夫をしている姿が見られた。

I教師は、「幼稚園で子どもたちが紙芝居に引き込まれていた」ことから、小学校教師となってから「入園式や毎朝10日間、紙芝居を読んだり、いくつか興味が出たものを見たりしながらお話を聞かせていった」と語る。「幼稚園での『待つ』ということ」を大事にしていたので「小学校での『指導』ということに非常に葛藤した」と語る。「幼稚園では子どもの自主性に任せておいてもいい場面」、「幼稚園と保育所でも給食の配膳をやっている」ことを知っていたの

表4 幼小を見通す力を得て、創意・工夫していく姿についての語りの概要

属性	要因・出会い	経験から得た学び
N 教師女性 小→ <u>幼</u> →小 (5→ <u>4</u> →1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・幼稚園教諭時代：3歳から製作を、ご飯食べた後のちょこちょこつという時間にやり、<u>道具の使い方を自然に経験できるようにしていた</u></li> <li>・小学校の給食の準備にて：「やりたいやりたい」「幼稚園でやってたから出来るよ」</li> <li>・1年生：「僕もかけない」</li> <li>・1年生最初のなぞり書き：筆圧が弱い子、持ち慣れていない子</li> <li>・鉛筆を持つということが苦手</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・幼稚園生ができることが分かった</li> <li>・先に（子どもの）<u>やりたい気持ちを引き出して</u>みたいな感じにもっていった</li> <li>・<u>遊び中心</u>というラインは崩さずに取り入れられることはないか</li> <li>・鉛筆を持たせる必要はないが、色鉛筆などを<u>遊びの中で取り入れる</u>というような、ものを書いたり塗ったりするクレヨンとかその中のひとつに色鉛筆もあつたりするといひ</li> </ul>
A 教師女性 小→ <u>幼</u> (15→ <u>8</u> )		<ul style="list-style-type: none"> <li>・小学校に上がったときに役に立つと思ひ、掲示物を作った</li> <li>・何か役に立つこともあるのか</li> </ul>
<u>幼</u> →小 1 ( <u>8</u> →7)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>幼児教育の環境</u>はものだけではなく、人も含まれ、言葉の使い方も違うということを知る</li> <li>・幼稚園での子どもたちは目に見えないものを楽しんで信じてきた、<u>想像力が</u>すごくある</li> <li>・幼稚園でも宿泊とか運動会でも<u>テーマを決めて</u>様々なものを作ったことにより、子どもたちは<u>すごく楽しみながら意欲的に取り組んで、力をつけていく機会になる</u></li> <li>・一年生の葉っぱの絵：手触り、匂い、色、形など様々な角度から見ている</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>小学校も同じ</u></li> <li>・整頓の仕方、落ち着く環境を作る</li> <li>・一年生なら絶対に乗る</li> <li>・生活科の目標に、「自然の面白さや不思議さを実感する」というものがあり、そこに<u>想像力の世界</u>を入れ、それを軸に探検を計画した</li> <li>・<u>想像力を伸ばして興味や関心とか意欲を持たせれば、科学的な見方とかそういうのも成長するだろう</u></li> <li>・<u>すごく楽しそう</u>でそのときの<u>気付きや表現力、物の見方</u>などがとても豊かで、<u>間違っていないと思つた</u></li> </ul>
S 教師女性 小(中)→ <u>幼</u> →小 (14→ <u>8</u> →2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・幼稚園では、もっと子どもたちに任せる、<u>考えさせる</u>という部分があつた</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>1年生だったら出来る</u>のではないかと思うようになった</li> <li>・子どもたちで<u>考えさせる</u>というような取り組みや方向にはなつてきた</li> </ul>
K 教師女性 中→ <u>幼</u> →小 (2→ <u>11</u> →5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・出産後、保護者の気持ち、苦勞がよく分かつた</li> <li>・幼稚園で<u>人間関係をみる</u>という視点を勉強させてもらった</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「(子ども同士のトラブルでも) とりあえず理由を聞いてくれたから」とか、保護者との意思疎通</li> <li>・最初から基本的に何々係と決めるのではなく 子ども主体に</li> </ul>
I 教師男性 中→ <u>幼</u> →小→ <u>幼</u> (1→ <u>17</u> →3→ <u>4</u> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>・幼稚園で子どもたちが<u>紙芝居に引き込まれて</u>いた</li> <li>・幼稚園での「<u>待つ</u>」ということ</li> <li>・幼稚園では子どもの<u>自主性に任せて</u>おいてもいい場面</li> <li>・幼稚園と保育所でも給食の配膳をやっている</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・入園式や毎朝10日間、<u>紙芝居を読んだり</u>、いくつか興味が出たものを見たりしながら<u>お話を聞かせて</u>いった</li> <li>・小学校での「<u>指導</u>」ということに非常に葛藤した</li> <li>・時間を多めにとって子どもたちだけで配膳をした</li> <li>・他の先生からの「できるのね」という言葉が印象的だった</li> <li>・<u>勝手が分からないだけ</u></li> <li>・「いろいろ教えてやってください」と他の先生にも5,6年生にも話をして、「<u>自分たちでやれる</u>」というところをたくさん作っていった</li> </ul>



で、「時間を多めにとって子どもたちだけで配膳をした」。その時「他の先生からの「できるのね」という言葉が印象的だった」と語る。1年生は「勝手に分からないだけ」なので、「いろいろ教えてやってください」と他の先生にも5,6年生にも話をして、「自分たちでやれる」というところをたくさん作っていった」のである。幼稚園教師の時の経験から得た、幼小を見通す力を得た上で小学校教師として創意・工夫をし、小学校の中を変化させていったのである。

## ② 小学校→幼稚園の経験のある教師

小学校→幼稚園の経験のある教師は、次ぎに小学校に戻ってはいないので、実践上で活かしていくことはしていないが、T教師には、仮に次ぎに小学校に異動した場合は、どのようにするかを質問した。それに対して、T教師は、「一人一人の自己発揮という視点をもつ」ことを挙げながらも「小学校はとにかく忙しいので」「バランスを学級経営の中で」取ることの難しさを語っていた。

次ぎの異動先での実践は行ってはいないが、幼稚園教師の経験から得た学びを現在の保育の中で活かしているし、次ぎに小学校教師となったら、以前は「自己発揮をつぶしていた」が、次ぎは「自己発揮を大切にしたい」と語るようになっていたのである。M教師もこれまでの人事交流の経験から、子どもの能力に関する発達観に変化を示し、その経験を活かして保育を実践しているのである。

## ③ 幼小を見通す力を得て、創意・工夫していく姿についての語りの考察

人事交流によって、小(中)学校→幼稚園→小学校の経験のある教師5名と、小学校→幼稚園の経験のある教師2名、計7名全員が、その程度はそれぞれではあるが、幼小を見通す力を得ているといえる。中でも、小(中)学校→幼稚園→小学校の経験のある教師5名は、小学校から幼稚園に異動し、幼稚園教師として勤務した後、再び小学校に異動し、それらの経験から幼小を見通す力を得て、その力を小学校教師として創意・工夫していつている。これらの姿から、幼稚園と小学校の人事交流を経験した教師の成長が見られると考えることができるであろう。

## 5. 総合考察

本研究では、人事交流で幼稚園教師も小学校教師も経験している教師へのインタビュー調査から、実践の中での教師の変化を語りの中から詳しく捉え、教師の発達観等の変化を捉えることを目的とした。特に、幼小の人事交流の中で、生じるであろう「教師のリアリティショック」、幼小の教育の違いから生じるであろう、また幼稚園教育で重視している、発達観の中の「子どもの主体性の尊重」、一人一人に応じる保育を重視することで見えてくるであろう「子どもの能力」について、大きな変化が語られるのではないかと考えた。

本音で語ってもらえるように、インタビュー調査(半構造化面接法)を取り入れ、インタビューの語りを詳細に検討でき、かつ共通点も見出せるように対象者を7名とした。インタビュー項

目で基本的に構成し、それぞれの対象者ごとに質問を補足した。

これらのインタビュー調査の分析の結果、4つの視点を抽出した。1つ目は、教師の発達観の変化についての語り—「主体性の尊重」に関して—、2つ目は、教師の発達観の変化についての語り—「子どもの能力観」に関して—、3つ目は、「教師のリアリティショックについての語り」、4つ目は、「幼小を見通す力を得て、創意・工夫していく姿についての語り」である。

1つ目の教師の発達観の変化についての語り—「主体性の尊重」に関して—は、小（中）学校→幼稚園→小学校の経験のある教師5名と小学校→幼稚園の経験のある教師2名、計7名の教師全員に共通した語りに挙げられた。異動の状況は違っても、「子どもの主体性の尊重」については、全員に語られ自分の中で変化したと思われたこととして挙げていた。例えば、A教師は「こんなに成長しているんだとか、こんなにいろんなことを考えているんだっていうのが分かった。」と語った。S教師は、「子どもたちを引っ張って行く感じのところが自分の中にはあったかなって気がする。」から「子どもたちで考えさせたりっていうような方向になってきた。」と語っている。T教師は小学校の時には「自己発揮をつぶしていた。待つことはなかった。」が幼稚園に異動して「待てるようになっていく」と語る。M教師は「こちらが提示したものを子どもに学ばせるっていう方向でずっとやっていた」から「子どもが自発的にいろいろなことができるように主体的に行動していけるように環境を整えたりとかほんとに環境の一部にならなきゃいけないっていうふう感じた」と語ったのである。

2つ目の教師の発達観の変化についての語り—「子どもの能力観」に関して—も、小（中）学校→幼稚園→小学校の経験のある教師5名と小学校→幼稚園の経験のある教師2名、計7名の教師全員に共通した語りに挙げられた。例えば、N教師は、「幼稚園の間に自分たちで出来るっていうことは知った」。A教師は、(幼稚園生は)「こんなことも任せればできる」そこから(1年生も)「もっといろんなことが出来るはず」と「子どもの能力観」に変化が表れていた。

3つ目の「教師のリアリティショックについての語り」については、小（中）学校→幼稚園→小学校の経験のある教師5名と小学校→幼稚園の経験のある教師2名、計7名の教師全員に共通した語りに挙げられた。

小学校教師が人事異動の先として、幼稚園という異校種の話が持ち掛けられた時点から不安・葛藤・悩みが始まっている。そして異動してからも、N教師は、「どどどうしよう」、「不安とかおっしかった」、A教師は、「すごく戸惑った」、「辛かった」、S教師は「正直1年目は苦しかった」、「ギャップというか戸惑いがすごくあって。」と語った。T教師は「辛いというか出来なかった」、M教師は「まったく別の世界だった」、「文化も言語も違う」と語った。

小学校から幼稚園へあるいは幼稚園から小学校へ異動したばかりのリアリティショックは、異動を希望したのか消極的だったのかという視点で違いがあるのかについても検討したところ、中学校から年齢差の大きい幼稚園に異動しても、希望して異動した場合はリアリティショックが無いことが分かるのである。M教師の小学校から幼稚園に異動した当初の次の語りから、リア

リティショクの要因が分かると思われる。M教師は「分野が違う、別の世界」、「最初はさっぱり分からなかった」、「文化も言語も違う、外国にきたって思ってやらなければならないと思った」と語った。「自分がどう動けばいいのかとかどういうふう言葉はどう発すればいいのかわからないのが分からなかった」と語った。

4つ目は、「幼小を見通す力を得て、創意・工夫していく姿についての語り」である。人事交流によって、小（中）学校→幼稚園→小学校の経験のある教師5名と小学校→幼稚園の経験のある教師2名、計7名全員が、その程度はそれぞれではあるが、幼小を見通す力を得ていると言える。中でも、小（中）学校→幼稚園→小学校の経験のある教師5名は、小学校から幼稚園に異動し、幼稚園教師として勤務した後、再び小学校に異動し、それらの経験から幼小を見通す力を得て、その力を小学校教師として創意・工夫している。

これらの姿から、幼小人事交流の中で、リアリティショクを乗り越えながら、幼稚園と小学校の経験で得た学びを自分のものとしながら次の教育実践で意欲的に創意・工夫し、創造していくたくましい教師の成長が見られたと考えることができるであろう。

## 6. 今後の課題

この研究を通して、子ども観、教育観などに違いがあることが示唆されたが、今後、これらの違いを接続期を通して共有できるようにしていくにはどうしたらよいか。インタビュー項目を精緻化して明らかにしていくことや、幼小接続の実践の場で教師がどのような試みを通して共有を可能にしていくのかなどをアクションリサーチを通して明らかにしていくことが今後の課題としたい。

さらに、本研究の中で、小学校に就学してくる児童が様々であることに小学校教師は戸惑いや葛藤、困難さを感じていることが多く語られていた。本研究では、保育所の保育士と小学校教師の連携・接続に関しては検討できなかったが、今後は、幼保一体化や保育教諭の増加の現状を見通して、保育士と小学校教師との連携・接続について検討していく必要がある。

以下、その他のインタビュー調査の語りの中から、今後の課題として捉えたことを取り上げる。

### ・異校種に籍を置くことによる、その教師の周りの教師への影響

「お隣の兼ね合い、主任さんとの兼ね合い。」「私ひとりで勝手に決める訳にはいかないので」(N教師) 人事異動の際に、周りの教師との関係の難しさを感じた教師の語りである。

異動を意義あるものとするには、周りの教師が、異動してきた教師の気持ちに寄り添うことが大切である。特に一緒に組む学年の教師や教室・保育室の近い教師は、意識してかわることで、異動してきた不安な教師の自己発揮につながる。管理職は当然のこと、人事異動してきた教師を学校・園を挙げて配慮していく必要があると思われる。それが、人事異動をした教師の成長とその教師集団の成長につながっていく。異動してきた1名の教師から多くの教師が影響を受け、幼

小接続に関する園内・校内研修とそこから教師の資質向上を生み出していくだろう。今後は、人事異動の際の周りの教師の関わり方と共に、人事異動の経験者を研修の講師に招くなど、研修の在り方の検討が必要になると思われる。

・スタートカリキュラム・アプローチカリキュラムの検討・作成に関して

人事異動によって学んできた教師の意見を生かして実施している小学校・幼稚園と全く関与させずに作成している場合があった。人事異動によって幼稚園・小学校の双方を経験している教師の貴重な経験を生かしてこそ、子どもに寄り添った的確なカリキュラムができるのではないだろうか。今後のカリキュラムの検討・作成の在り方を考えていく必要があると考える。

・語ることの意義

T教師は、インタビュー調査の最後に「何か話しながら自分も小学校にいたときとか幼稚園のことに曖昧になったりどうなってきたのかなって自分なりになんかあの、話ながら整理できて…、ありがとうございます」と語り、「すっきりしました」と付け加えた。誰かに自分のことを語ることで、自分を振り返り自分が「悔しかった」ことや「難しく感じた」こと、「自然にできるようになっていた」ことなどを整理することができ、幼小人事交流の中での自分を自分で発見し認めることができ、その意義を得ることができたのかもしれない。今後は、人事交流を経験した教師のケアとしての自身の体験を語ることの意義とその在り方を検討していく必要があると考える。

## 引用文献

- 秋田喜代美 2010 教師の幼小文化間移行経験—人事交流が教師に与えた経験の分析—, 日本教育心理学会総会発表論文集 (52), 764.
- 飯島婦佐子 1998 幼稚園と小学校への移行  
性格心理学ハンドブック, 福村出版, 788～789.
- 柏木恵子 1988 幼児期における「自己」の発達  
行動の自己抑制機能を中心に, 東京大学出版会.
- 河崎道夫 他 2003 幼小連携接続問題の実践的研究報告—児童間交流・教師間交流の取り組みを中心に—, 三重大学教育実践総合センター紀要, (23), pp.55-62.
- 文部科学省 2006 幼児教育振興アクションプログラム.
- 文部科学省 2010 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について (報告).
- 文部科学省 2013 平成24年度 幼児教育実態調査.
- 文部科学省 2015 平成26年度 幼児教育実態調査.
- 酒井朗・横井紘子 2011 保幼小連携の原理と実践—移行期の子どもへの支援—, ミネルヴァ書房.p.76.

佐藤郁哉 2008 質的データ分析法, 新曜社.

新保真紀子 2007 幼小人事交流で見てきた異文化としての学校文化－幼小教員へのインタビュー調査から－, 児童教育学研究 (26), 130-144.

進野智子・小林小夜子 1999 幼稚園から小学校への移行に関する発達心理学的研究Ⅱ, 長崎大学教育学部紀要－教育科学－, 第57号 91～106.

庄司裕志・野田敦 2009 幼小連携の取り組みについての一考察, 愛知教育大学教育実践総合センター紀要第12号, pp.221～228.

千羽喜代子・酒井仁美 1995 自主性の発達からみた小学校1年生の学校生活への適応 大妻女子大学紀要一家政系一, 31, 219～227.

### 謝辞

本研究に際し、インタビュー調査に協力してくださいました教師の皆様方に心より感謝申し上げます。



参考文献

- 星野徹 「T・S・エリオット論——「四つの四重奏曲」を中心として」、『白亜紀』第九号（一九五九年）
- 星野徹 「T・S・エリオット論——「四つの四重奏曲」を中心として」、『白亜紀』第十号（一九五九年）
- 星野徹 「T.S. Eliotの詩について——車輪と車軸」、『茨城大学文理学部紀要』第十三号（一九六二年）
- 星野徹 「T.S. Eliotの劇について——祭祀的パターン」、『茨城大学文理学部紀要』第十四号（一九六三年）
- 星野徹 「Eliotの車輪とYearsの車輪」、『茨城大学教養部紀要』第二号（一九七一年）
- 星野徹 「A passionate pilgrim and the T.S. Eliot」、『茨城大学教養部紀要』第七号（一九七五年）
- 星野徹 『詩と神話』（思潮社、一九六五年）
- 星野徹 『詩と原型』（思潮社、一九六七年）
- 星野徹・中岡洋訳 『T・S・エリオット詩論集』（国文社、一九六七）
- 星野徹 『詩の発生』（思潮社、一九六九年）
- 星野徹 『星野徹詩論集Ⅰ』（笠間書院、一九七五年）
- 星野徹 『星野徹詩論集Ⅱ』（笠間書院、一九七五年）
- 星野徹 『詩論と批評——イギリス文学を中心として』（沖積舎、一九八〇年）
- 星野徹 『車輪と車軸——T・S・エリオット論』（沖積舎、一九八一年）
- 星野徹 『星野徹全詩集』（沖積舎、一九九〇年）
- 星野徹 『星野徹の世界 神話論的形而上詩』（沖積舎、一九九六年）
- 星野徹 『薔薇水その他』（菅野弘久編）（国文社、二〇一四年）

\*

菅野弘久 「星野徹のイーデイス・シットウエル批評」、『常磐短期大学研究紀要』第四四号（二〇一五年）、一六一—三四頁。

菅野弘久 「星野徹書誌目録（著書・評論・翻訳）」、星野徹『薔薇水その他』（菅野弘久編）（国文社、二〇一四年）、三九三—四五〇頁。

\*

- Drew, Elizabeth. *T.S. Eliot the design of his poetry* (Eyre & Spottiswoode, 1950)
- Eliot, T.S., *The Sacred Wood* (Methuen, 1976)
- Eliot, T.S., *The Use of Poetry and the Use of Criticism* (Faber & Faber, 1933)
- Gardner, Helen, *The Art of T.S. Eliot* (Cresset Press, 1949)
- Kenner, Hugh, *The Invisible Poet T.S. Eliot* (W.H.Allen, 1960)
- Matthiessen, F.O., *The Achievement of T.S. Eliot* (Oxford University Press, 1947)
- Preston, Raymond, *Four Quarters' Rehearsed* (Shed & Ward, 1948)
- Smith, Grover, *T.S. Eliot's Poetry and Plays* (The University of Chicago Press, 1956)
- Williamson, George, *A Reader's Guide to T.S. Eliot* (The Boonday Press, 1955)

- 星野は、作品への共感とともに、あるべき詩人と詩の姿を語り、自身の詩的営為についても語ることになる。このエッセイは次の一節で結ばれている——（詩人は、自己の肉体を含めた現実の世界から、夢を、イメージの世界を作るのだが、それが作られるとき、詩人の肉体も現実もそれだけ痩せてゆく。イメージが実体となるとき現実も影となる。詩人はつねにそうした意識の倒錯の苦痛に堪えてゆかねばならない。この意味では、詩人は意識の受難者であり、したがって意識の英雄でもあることになる。ということとは、詩を、或る超越的存在と見なし、そこに向かつて志向する悲愴な決意のこときものも、ここから汲み取れるだろうということでもある。一種の詩的絶対論である）。
- (19) 星野の神話批評が、批評三部作に収録されるエッセイを通して明確になりつつあること、またそれに連動するように作品内容も変化することから判断し、一九六四年が、星野の文学活動におけるひとつの転換点になると考えられる。菅野弘久「星野徹のイーディス・シットウエル批評」、『常磐短期大学研究紀要』第四四号（二〇一五年）、二六―二八頁。
- (20) 星野徹「呪歌としての短歌をこそ」、『星野徹詩論集Ⅱ』（笠間書院、一九七五年）、一〇六―一〇七頁。
- (21) 星野徹「詩と科学的風土」、『詩の原型』（思潮社、一九六七年）、四〇―六四頁。
- (22) 星野徹「豊穣の女神」、『詩の原型』（思潮社、一九六七年）、一―六四頁。
- (23) 星野徹「詩と神話」、『詩と神話』（思潮社、一九六七年）、二〇頁。
- (24) 菅野弘久「星野徹のイーディス・シットウエル批評」、前掲書、一六―三四頁。
- (25) 星野徹「わたしの詩論・一つのポイント」、『薔薇水その他』（菅野弘久編）（国文社、二〇一四年）一六頁。
- (26) 星野徹「車輪と車軸——T・S・エリオット論」（沖積舎、一九八二年）、三一―四頁。
- (27) 星野徹「ルネッサンスの詩論」、『詩論と批評——イギリス文学を中心として』（沖積舎、一九八〇年）、一〇―一一頁。
- (28) 星野徹「呪歌としての短歌をこそ」、前掲書、九六頁。
- (29) 『日本国語大辞典』（小学館、一九七五年）による釈義。
- (30) 星野徹「詩と神話」（思潮社、一九六五年）、二四〇頁。
- (31) 星野は「T・S・エリオット論——四つの四重奏曲」を中心として、『四つの四重奏』を次のように総括する——「エリオットは、或る意味でディペンデントな（荒地）の詩人から、インディペンデントな（四つの四重奏）の詩人へと成長した。個性の放棄という道を通じて「外なる権威」、普遍的な詩的個性とでも言うべきものに到達したように思われる。これは遠大なネガティブの道である。かつて（ブルーフロックの恋唄）において、生の裏面に巢喰う現代文明の虚無と頹廢とを鋭敏にかぎ分けた彼は、（荒地）や（虚ろな人）に見られる神の不在と精神の不能に由来する生の恐怖を克服して、やがて瞬間性と永遠性との適合調和を通して生の栄光を肯定し得る詩人となった。この三つの過程はすべて（四重奏曲）に織り込まれているが、これは確かに詩的精神の一つの発展、詩的遍歴の偉大な履歴書であるかも知れない」。



- 「ットの春」の論考がある。
- (6) エリオットの引用訳は星野により、本稿では以下、星野が当該エッセイの議論で使用したものを引用する。
- (7) 主に星野が参照したのは、F.O. Matthiessen, *The Achievement of T.S. Eliot* (Oxford University Press, 1947) ; Raymond Preston, *Four Quartets' Rehearsed* (Shed & Ward, 1948) ; Helen Gardner, *The Art of T.S. Eliot* (Cresset Press, 1949) ; Elizabeth Drew, *T.S. Eliot the design of his poetry* (Eyre & Spottiswoode, 1950) ; George Williamson, *A Reader's Guide to T.S. Eliot* (The Boonday Press, 1955) ; Grover Smith, *T.S. Eliot's Poetry and Plays* (The University of Chicago Press, 1956) ; Hugh Kenner, *The Invisible Poet T.S. Eliot* (W.H.Allen, 1960) などの研究書だが、なかでもエリザベス・ドルーの解釈は、論考の展開、神話批評全般の文脈での言及から、とくに重要であったことがわかる。
- (8) T.S. Eliot, "The Perfect Critic" in *The Sacred Wood* (Methuen, 1976), p.16. 星野徹「ヴァイタルな風」『詩と神話』(思潮社一九六七年)、一七一頁。
- (9) 〈車輪〉のシンボリズムの形成過程について、エリザベス・ドルーの仮説を検証する箇所に見られる。ドルーの仮説は『灰の水曜日』以降の作品に有効でも、初期の作品には疑問が残るとして、〈私の漠然とした予感をこれに補って考えれば、更に形成過程の実際に即した仮説が立てられるかも知れない。がこれもまた予感にすぎない〉と、初出段階 (T.S. Eliotの詩について——車輪と車軸『茨城大学文学部紀要』第十三号 (一九六二年)) で判断が保留されていた箇所が、『車軸と車輪』では、〈青年時代のエリオットに与えたT・E・ヒュームの影響よりする冷徹な宗教的態度の確立と、そこから生じるペシミズムの克服と、この二つの連続的目的を達成するためであったらうと言う以外になく、もしそうであるとすれば、形成の蓋然性もユングの曼陀羅形式も、この仮説の枠内にさして無理なく収まりうるだらうと思われる〉というように、〈漠然とした予感〉から〈ペシミズムの克服〉という〈仮説〉の提出をもつて変更されている。
- (10) 星野徹「思ひ出すレコードなど」星野徹『薔薇水その他』(菅野弘久編) (国文社、二〇一四年)、二五六―二五八頁。
- (11) 星野徹「ペシミズムの克服」『車輪と車軸——T・S・エリオット論』(沖積舎、一九八一年)、七一―三五頁。
- (12) Elizabeth Drew, *op.cit.*, p.190.
- (13) George Williamson, *op.cit.*, p.93.
- (14) 星野徹「原型的イメジ」『星野徹詩論集Ⅰ』(笠間書院、一九七五年)、五〇頁。
- (15) T.S. Eliot, *The Use of Poetry and the Use of Criticism* (Faber & Faber, 1933), p.153.
- (16) 星野徹「詩的人生」、『星野徹の世界 神話的形而上詩』(沖積舎、一九九六年)、九六―九七頁。
- (17) 星野徹「詩的人生」、前掲書、九六頁。
- (18) 星野徹「大岡信の「青春」」、『星野徹詩論集Ⅱ』(笠間書院、一九七五年)、二三八―二四四頁。初出は『読解講座 現代詩の鑑賞4』(明治書院、一九六八年)。星野は大岡信の「青春」を〈作者の詩論を図式化した作品〉と位置づけて分析を進めていく。この視点は星野の詩／批評についても成立し、また星野のエッセイの多くが、個別の詩篇や事象を扱っていても、詩の原理論に開かれているから、大岡の詩篇を批評しながら

輪」と「車軸」、そして「静止点／ロゴス」をめぐる思考を通して、星野は現代において詩を書く根柢、いわば詩人であることの「基準」を確信することになる。エリオットを読み解く作業を続けるなかで、主に一九六〇年代前半に産出された代表的エッセイで編まれた第一詩論集『詩と神話』が、「私たちが神話というものを信じなくなつてからすでに久しい」で始まり、「命名」という行為によつて、「名をもたぬもの、得体の知れぬもの、しかもそこにあることが確実なものに、最もふさわしい、最初で最後の名を与えるという行為」、その「困難な行為に奉仕する」詩人のあるべき姿にふれて終わつていくことから、それは推察できる。その緊密な構成は、詩人であろうとする星野の慎ましい、しかし強靱な意志——「無名への意志、共同体的幻影への回帰の意志」<sup>80</sup>——の表明でもある。

星野が、エリオットを『四つの四重奏』を中心に考へて続けた理由として、「J・アルフレッド・ブルーロックの恋唄」や「荒地」よりも作品の完成度が高いということはもちろんあるが、それ以上に、そこに「詩的精神の一つの発展」、または「詩的遍歴」の跡を感じとつていたことが大きい<sup>81</sup>。その結果、『四つの四重奏』は、エリオットを話題としないエッセイでの間接的な言及からもわかるように、星野が一篇の詩のみならず、詩そのものを考えるときの「基準」になつていく。

詩を書き続けることで辿り着ける確かな地平を星野に予感させたであろう『四つの四重奏』、その「ドライ・サルヴェエジズ 第二曲」に、エリオットはこのような詩句を刻んでい

わたしたちは経験したが、その意味を失つた。

意味に近づくことがその経験を回復してくれる

また異なつた形で、幸福に帰せられる。  
どんな意味をもこえて。

星野もまた「失つた」(「経験」の「意味」を、そこに近づくことで「異なつた形」での「回復」を求めようとする。その「ペシミズムの克服」の導きには、いつも凝然と立つエリオットの姿があつた。

#### 注

- (1) 星野徹「T・S・エリオット論——「四つの四重奏曲」を中心として」、『白亜紀』九号、十号(一九五九)。
- (2) 星野はエリオットの「詩の三つの声」に早くから注目しており、歌誌『短歌十字路』に五回(一九五五年九月号—十二月号、一九五六年一月号)にわたつて訳載している。引用箇所はエリオットが後年削除し、中央公論社版の『エリオット全集』(中央公論社、一九六〇)にはない。なお、ここでの引用訳は、前後の文脈がわかるように、『T・S・エリオット詩論集』(星野徹・中岡洋訳)(国文社、一九六七)の当該箇所による。
- (3) 星野徹『星野徹全詩集』(沖積舎、一九九〇)、七〇一頁。
- (4) 星野徹「T・S・エリオットの詩論」、『詩論と批評——イギリス文学を中心として』(沖積舎、一九八〇)、五五頁。
- (5) 「けなす愛情」(一九五二年二月号)、「批評の意義」(一九五四年十月号)、「死の灰の歌——作品としての永続性に関連して」(一九五四年十一月号)、「残酷な春」(一九五五年六月号)、「残酷な春」(一九五五年六月号)。また星野が創刊にかかわつた『茨城歌人』にも「エリオットの詩観」(一九五六年九月号)があり、詩誌『白亜紀』創刊号(一九五七年)には「エリオ

ごした時間、その取り戻せない時間の〈贖い〉の構造でもあり、そこから『四つの四重奏』では、詩と人生と宗教の主題が重層的に追求されていると結論する。

可能性としての過去の時間の回復は、ヘンリー・ジェイムズの『情熱の巡礼』の主題でもあり、そこで「情熱の巡礼」では、ジェイムズの中編小説との比較を通して、『四つの四重奏』の経験の世界を照らし出しながら、エリオットの生き方やモラルについて考察される。とくにエリオットの帰化と改宗については、両者に検出される、先祖の土地を舞台としたイギリス的なものへの憧憬と潜在態の故郷への回帰に、エリオットの裡で〈局地的なもの〉と〈普遍的なもの〉が強く結びついていることを認めて、〈信仰に習慣を与えて局地化し、習慣に信仰を与えて普遍化する〉という、これら二つのものの相互作用の上に、あるべき宗教の姿を彼は思い描いたにちがいないからだと説明する。過去の可能性の回復を追求した小説の主人公の〈情熱の巡礼〉は、エリオットの生き方そのものであり、その生き方の詩的な反映が『四つの四重奏』ということになる。

〈時間の贖い〉を論考の主題とすることは、『四つの四重奏』を理解する上で重要な手がかりであるからとただでなく、実現しなかった過去の可能性を問うことは、エリオットの詩に主知的な〈ペシミズムの克服〉を読んだ星野にすれば、自身の存在を問うことに直結する実存的課題でもあるからである。そうであれば、「バーント・ノートン」と「情熱の巡礼」で、星野自身認めているように<sup>20)</sup>、それ以前の作品のイメージやシンボリズムの解明から、詩人としての生き方やモラルの問題に批評の力点が移行していることには、はっきりとした理由があったことがわかる。この変化は、原型的イメージ論の構築と詩的方位の確定という、詩人よりも

批評家としての面が強く出ていた段階から、詩人としての面が優る段階に入ってきたことに伴う必然的な変化でもあった。

「情熱の巡礼」では、エグザイルとしてのエリオットが帰化・改宗へと向かう足取りが、詩句や評論、また書簡に見られる表現のわずかな変化を丁寧に掘り起こすことで明らかにされる。その帰化と改宗の説明では、〈局地的なもの〉と〈普遍的なもの〉への言及があり、この対照は「ルネッサンスの詩論」(一九七六)でも、〈標準語〉と〈地方訛〉の文脈で短く取り上げられているが、〈局地的なもの〉と〈普遍的なもの〉とのかかりでエリオットの行動が決められたという、そのアナロジーからは、星野が確かな生の根柢、すなわち文化のエトスとして、それぞれの生きる場(地域性)を重視したこと、つまりは詩を書くために、都会のアスファルトやコンクリートの無機質な空間ではなく、プリミティブなものに連なりうる土壌を掘り所にしたことが想起される——(文学、特に詩はその地域の風土と言語の特質に、つまり局地性に密着した面を持っている。その特質、局地性から切り離されるとき詩は必ず枯れる)<sup>21)</sup>。

\*

「ペシミズムの克服」のなかで、『四つの四重奏』をエリオットの詩業の総決算とする批評基準の取り方について、星野は〈基準の採択は批評家の自己投機である〉と説明する。この〈自己投機〉という、やや曖昧さを感じさせる言い回しに、〈学人の機と師家の機とが一致すること〉<sup>22)</sup>という禅宗の意味を〈投機〉に重ねて読めば、批評することへの覚悟のようなものとともに、星野のエリオットに向かう基本姿勢の一端を見ることができらるだろう。(車

性を実感していた<sup>24</sup>。「詩と神話」(一九六〇)では、その新しい象徴主義の可能性が三類型にわけて説明され、そのなかで有効なもの、エリオットやシットウエル、またキャサリン・レインに代表される、人類学が明らかにした古代人の思考に経験の原型を求める方法論であること、そして日本の現代詩において、同じ可能性を探ろうとすれば、人類学に相当する民俗学が明らかにする神話類型を手がかりに経験の原型を追求する方法論が主張される。それは星野自身の批評スタンスの宣言にほかならず、その独特の視座から「糞虫考」(一九六〇)を皮切りに、詩作と関連する重要な論考が次々に書かれていくことになる。

さらにもうひとつ、エリオットを受け入れる素地を作ったものに、「荒地」と化した現代文明の混沌とした状態を前にしての精神的紐帯を求める意識があったと考えられる。詩の発生の起源に関わる議論——「詩の発生」(一九六六)——のなかで、原始的生活協同体としての集団の場に〈詩の発生〉の起源を求める考えに共感を覚え、その共感から原型的イメジの追求が始まったことを星野は認めている。戦争をはさんだ青年期の喪失感と孤絶感を解消するために、ある種の紐帯を求める意識は自然であり、個の実存的価値を問い直すことでしか始まらない模索のなかで、不合理的な現実から遠く隔たる所にあるという意味で、時空を超えた神話的なものへの関心が高まっていったのだろう。星野にとつての神話批評は、まずは詩を書くために〈詩の作品を客観的・合理的に読み取る〉手段であっても、〈現在の自己の生にある根拠を置きたいという願望〉と強く結びついていた<sup>25</sup>。現代文明への懐疑から生じる孤絶感と、その解消のための精神的紐帯の意識がまずあり、星野の詩的世界は、エリオットと出会うことで一気に大きく開くことになった。

## \*

『車輪と車軸』には「ペシミズムの克服」以降の論考も収められている。「バアント・ノートン」(一九七三—七五)と「情熱の巡礼」(一九七五)である。前者は詩人・和田徹三(一九〇九—一九九九)による詩誌『湾』に掲載されたもので、後者は一九七四年に日本文学会で口頭発表されたものをまとめたものである。どちらも「バアント・ノートン 第一曲」の一節に収斂する〈時間の贖い〉を主題とする——

もしすべての時間が永遠に現在であるなら  
すべての時間は贖われない。

かくあったかもしれないことは一つの抽象で

永遠の可能性にとどまるが

それも思索の世界においてだけだ。

かくあったかもしれないこととかくあったこととは

一点に帰着し、それは常に現在だ。

「バアント・ノートン」では、「かくあったかもしれないこと」という可能性としての過去の時間と、「かくあったこと」という現実化した過去の時間について、「薔薇園について」での主題でもあった〈薔薇園〉を中心に議論が進む。〈薔薇園〉は潜在態の過去の象徴であり、「バアント・ノートン 第一曲」で明らかにする原体験の意味が、「バアント・ノートン 第二曲」以降で意識的に追求されるという構造、すなわち〈時間の贖い〉の構造になっていくと論じられる。その構造は、エグザイルとして隔てられて過

ある原型・原体験を探り出し、その文学作品での表象の様相によって作品評価を確定する。作家に力点をおいて、個性や独創性という主観的要素に基準を求めるロマン主義的批評に代わり、可能な限り合理的で客観的な批評基準の確立を目指そうとした。

星野は『荒地』に体现されている神話的方法、すなわち現代と古代にパラレルな関係を認め、混沌とした現代世界の全体像を把握するための方法論を直接の契機として、神話批評——〈現代的イメジを通して古代の亡霊を呼び起こし、呼び起こされた古代によって現代を照射すること〉<sup>20)</sup>——を構築していく。科学文明の急速な発達により人間の空間意識も拡張し、人間存在が希薄化しているとの認識から、その水平方向に拡散する空間意識に対して、意識の深層に降りていく時間意識を重視する。論理的な時空意識から解放された〈時空連続体〉<sup>21)</sup>の世界に意識の垂鉛を降ろし、現実の背後にある原型を探ろうとする。かくして星野にとっての神話とは、〈外的世界に対する人間の相貌的な知覚を緯とし、時空を未分化の連続体として把握する意識を経としており出された一枚のアラベスク〉<sup>22)</sup>となる。

その方法論の主な理論的支柱は、I・A・リチャーズとウイリアム・エンプソンによる作品分析（ニュー・クリティシズム）、ジークムント・フロイトとカール・ユングの精神分析、ジェイムズ・フレイザーとJ・E・ハリソンの人類学、スーザン・ランガートとエルンスト・カッシーラーの言語哲学、折口信夫や柳田国男の民俗学などである。「わたしの詩論・一つのポイント」（一九六七）のなかで星野は、モード・ボドキンの方法論との違いにふれて、比較文学の視点と〈汎人類的なコンテクスト〉から詩的イメジを解析することをあげているが、そのことばどおり、イメジの探求を支える根柢は、英詩のみならず日本の現代詩、短歌、俳句、古典

文学と多岐にわたる。たとえば「ヴァイタルな風（一九六五）では、〈風〉をあらわすイメジを、ワーズワース、コールリッジのロマン派詩人、『聖書』、ヴァレリーやシットウエルの現代詩人、芭蕉、『万葉集』、『古事記』、三好達治、立原道造、秋谷豊などに求めて、詩人の裡の原型とそのヴァリエーションが詳細に検討される。

星野の感受性によって捕捉された原型的イメジとその可能性が、時空を超えた文学テクストと諸学の成果を読みこんで得られる知見との相互規定的な関係のなかで、より鮮明になっていく。分析によって得られた結果が、方法論の原理部分をさらに強化するが、エリオットの影響は具体的なイメジ分析の主題にも見られる。星野の広範な読書体験のなかで捕えられたイメジや問題意識が少しずつ星野の裡で醸成されていくなかで、エリオットの詩や評論によって方向づけられたというのが実際のところだろうが、直接の発想源とするエリオットとの関連では、「壺のヴァリエーション」（一九六二）、「卵の座標」（一九六三）、「ひとつぶの麦」（一九六四）、「石との対話」（一九六六）などのエッセイがある。実作者としての経験から得た課題や発想されたイメジがあり、それらが精緻な分析を通して結論へと導かれていく解明のプロセスは、詩の誕生の瞬間に立ち会いながら、詩人の生を追体験するようでもある。

星野の原型的イメジ論の直接の契機がエリオットの『荒地』——〈人類学が探り当てたところの原型的イメジの現代語への翻訳〉<sup>23)</sup>——、その斬新な神話的方法にあったとはいえ、その斬新さを受け入れる素地がすでに星野自身にあったことも確かだろう。その素地を作ったひとつが、イーディス・シットウエルを始めとする、戦後のイギリス詩人たちの神話への関心の高まりであり、星野はシットウエルへの接近によって、その神話的想像力の可能

『四つの四重奏』の主題が、〈言〉の言葉への肉化による詩の贖い、及びキリストにおける肉化の瞬間への悟入による時間の贖い」と、ことばを補いながら確認した上で、

神の〈言〉を中心として、その自己への肉化の瞬間を期待しながら旋回する人間の無数の言葉、言葉の群れのパターン、それが全曲の構造であり、更に一歩進めて、肉化の論理自体が、詩人の想像力を通過することによって起こった一つの肉化、それが『四つの四重奏』である、とも言えるのだ。

と説明される。またエリオットがヒュームの〈ペシミズム〉を意識的に〈克服〉しようとする姿に初めてふれ、〈克服〉の理由が〈詩人としての使命感、言葉と想像力を贖うため〉にあったと説明する。〈ペシミズム〉の〈克服〉という視点が、〈詩人〉の〈使命感〉と結びつけて語られていることは、この後に書かれる論考との関連を考えると注目すべき点である。

詩人としての意志の表明は、〈宗教が〈言〉としての、モラルのドグマであれば、詩は人間の言葉としての、美のドグマ〉であると言いつつ、〈詩人の意識の混沌の底から立ちあわされてくる〉原型的イメージを手がかりに〈想像力を贖う道〉、〈近代の毒をおおぎすぎた結果の畸形化を、贖う道〉を求める姿にうかがえる――

だがこれは、類推だけから出てきたものではない。類推の連鎖反応を或る一点において断ち切り、そこから跳躍した眼もくらむような高みにおいて、把握されたものだ。ここには、跳躍の踏み台になった思考と、跳躍した高みの観念とが複合的に表象されている。踏み台の次元では、人間の意識の明る

みの部分を占める言葉と迷蒙の部分を覆う闇との相克が、高みの次元では、全宇宙をはるかに上まわる超越的、絶対的な一者としての〈言〉の観念が、同時に表象されている。

〈初めに言があった〉で始まる「ヨハネ福音書」の冒頭部分にふれたこの一節は、〈言葉〉と〈想像力〉の原初的かつ可逆的關係から、〈言葉〉はその可能性ゆえに、〈人間の存在そのものとも等価的にかかり合うようになった〉と類推を重ねるなかで語られるが、そこに〈詩〉が感じとれるのは、その類推を無意味化する瞬間に〈思考〉と〈観念〉が〈複合的に表象〉されたからだという。その一挙全体的な瞬間を導く〈思考〉は、〈言葉〉と〈迷妄の部分〉を覆う闇、すなわち原体験／神話的・原初的イメージとの〈相克〉にかかわるから、〈観念〉への飛翔を促す〈思考〉をめぐらすことは容易ではないが、この星野の文章のなかでも、とくに美しい文書のひとつには、その困難さの自覚ゆえに、〈超越的、絶対的な一者としての〈言〉〉に向かおうとする星野の姿が浮かび上がってくる。

\*

星野の自己成型にとつてのエリオットの影響は、批評家としてのメチエの獲得、その独自の神話批評の構築という点にも見られる。神話批評または原型批評は、ニュー・クリティシズムがその批評的役割を一応終えた頃に注目された批評方法のひとつで、モード・ポドキン、フィリップ・ホールライト、エリザベス・ドルー、ノースロップ・フライ、ガストン・バシュユールなどの批評実践に代表される。比較人類学や民俗学を傍証として、普遍的経験で

ぼくらは探求をやめないだろう  
 ぼくらのあらゆる探求の終りは  
 ぼくらが出発したところに辿りつくこと  
 はじめてその場所を知ることだ  
 未知の 記憶の中の門をくぐって  
 最後に見出される土地は  
 始めに在った土地なのだ

〈探求の終り〉が〈出発したところ〉であり、〈最後に見出される土地〉が〈始めにあった土地〉であったことを教える〈薔薇園〉。それは遠い〈記憶〉の奥底にある原体験の世界でもあるだろうが、その原体験または原初的イメージに情動的に支配されることで、詩が生まれると星野は考える。星野はまた、詩が生まれるときの詩人自身の変容についてふれ、「薔薇園について」の後、間もなく書かれた大岡信論のなかで<sup>88</sup>、反日常的な非在の世界の創造には〈詩人の肉体〉をも変化させる〈苦痛〉がともなうことから、イデアのような〈超越的存在〉として詩を現出させる詩人には、その容易ではない実現に向かう〈悲愴な決意〉が求められることを明らかにする。詩を書く行為、詩人であることの意味を問い続ける星野の姿を、ここにも見る事ができる。

ところで、その〈薔薇園〉に詩人エリオットを案内するのは〈小鳥／鶉〉であったが、〈薔薇園〉をめぐる思索のなかで自覚される苦行に詩人を誘う〈鶉〉は、星野にとって、詩人であるために進むべき〈迷路の深み〉へと導く〈ミソザイ〉であるかもしれない。詩人・星野徹の自己成型において、向かうべき詩的方位が確定しつつあるという意味で、その〈驚異の年〉<sup>89</sup>に書かれた「ミ

ソザイ」(二九六四)の後半部分はこうである――

誰からも気づかれずに むろん家族からも それは育ち 羽  
 搏くだろう 年にいちど そうかもしれない 数年にいちど  
 そうかもしれない だがほんとうに羽搏くのは 落日の中へ  
 多くの悲哀が沈むときだ 落日の中へ みえすいた花輪や甲  
 辞がずりおち ほころびた籠 ひびわれた殻から いっしゅ  
 ん 枯葉のかたちの炎がまいあがる 枯葉のかたち 炎のか  
 たち そのたゆましいの 数呼吸 数呼吸の 囁りが 闇をそめ  
 うたを取りもどす いま 明るい疎林をくぐりぬけ 茨のあ  
 いだをすりぬけながら しだいにぼくを 迷路の深みへとい  
 ぎなうミソザイよ 枯葉色のちいさな欺瞞と不遜よ ここ  
 まできてしまったぼくには 戻ることも往くことも同じだか  
 ら 同じだから ということが ひとつの決意を呼びさます  
 やはりぼくは小鳥を飼おう

「薔薇園について」に感知される詩人としての意志の表明、その〈ひとつの決意〉は、「想像力のあがない」(二九六六)において、いっそう強く感じられる。論考の前半で「バーント・ノートン」の〈車輪〉が、そして後半ではエリオットとイエイツの〈車輪〉が論じられる。エリオットとイエイツの比較論は、一九六九年の日本英文学会での口頭発表に発展し、その内容は「エリオットの車輪とイエイツの車輪」(二九七二)で文章化されるから、「想像力のあがない」は、エリオット論の展開という文脈で見れば、「車輪と車軸」と「エリオットの車輪とイエイツの車輪」の中間項と理解してよく、実際「車輪と車軸」の議論や表現が補完されているとの印象を強く受ける。たとえば〈ロゴスの肉化〉の思想に関連して、

フレイザーが『金枝篇』で明らかにした原始的な豊饒祭祀の信仰の（パターン）があることを確認し、それを（祭祀的パターン）と名づけ、舞台上の登場人物のアクションで進行する（劇的パターン）との有機的関連性から、同じくギリシア劇に依拠した各詩劇を評価するという手続きを重ねていく。

豊饒祭祀の原始的体験を背後において現代人の葛藤をえがくエリオットの詩劇、その神話的方法を検証する「祭祀的パターン」については、注目すべき点がふたつある。ひとつは神話的・歴史的存在を題材にした、とくに初期の詩作への影響である。たとえば「須佐之男」（一九六四）は、『古事記』と『金枝篇』を創作の発条とし、さらにアイスキュロスの悲劇を重ねて構成されているが、そのように素材を重層的に扱うことで、いわば複数の声をポリフォニックに共鳴させることで神話的想像力の可能性を追求する試みからは、その前提として、詩劇のふたつの（パターン）の関係性についての詳細な分析があり、そしてエリオットの方法論を実作に援用することで星野は、その可能性とともに、神話的要素を取り込んだときの詩の成立要件を実感することになったと考えられる。

もうひとつの注目点は、詩中の人物造形ともかわる（劇的独白）についてである。『長老政治家』の結末部分のチャールズとモニカの対話にふれて、「詩の三つの声」で論じられる（第三の声）、すなわち（詩人が韻文で語る劇中人物を創造しようとするときの声）について、星野は（詩人がもつともよく自己を偽装したきのみ創造できる声）とパラフレーズし、（エリオットの作劇法の工夫は、もっぱらこの声を生み出すために集中された）と主張する。（自己を偽装）するための（声）を（作劇法の工夫）とするこの指摘は、（劇的独白）を語る神話的・歴史的存在の背後に、

（詩人）星野の確固とした（自己）がひそんでいることを暗示する。そうであれば、たとえば「ベルセポネ」（一九六五）で、（父よ わたしの囁きがきこえますか あなたにすぎる囁き あなたの見えない網にすぎるわたしの囁きが）と、ゼウスの手を借りたハデスによって冥界に連れ去られた（ベルセポネ）が、（闇の底の王国）から（父）ゼウスに呼びかける（声）に、亡父へ向けて静かに響く星野の（声）を聞くことも許されるだろう。「J・アルフレッド・ブルーロックの恋唄」の影響を強く受けた初期の作品「ゴーストツップは青」（一九五八）の饒舌な語りでは、まだ予感されていなかった（劇的独白）の可能性が<sup>10</sup>、ここにきて具体的な方法論として意識されていることがうかがえる。

\*

「薔薇園について」（一九六五）では、『四つの四重奏』論のひとつとして、エリオットの詩全体でも重要な象徴のひとつである（薔薇園）が、ヨーロッパ文学のガーデン・シンボリズムの文脈もふくめて論じられる。「バーント・ノートン 第一曲」の（薔薇園）は、青少年期の性愛の挫折体験による、潜在態としての経験のシンボルであり、時間の経過とともに潜在態の意味が深まるにつれ、キリスト者としてはエクスタシーの成就、詩人としては詩のことばのロゴスへの転化、それぞれの願いをふくむが、その転化は一瞬の暗示でしかないという。その実現不可能とも思える転化を求めて苦悩する詩人の姿を、さらに「リトル・ギディング 第五曲」の（薔薇園）から抽出する読みには、星野自身の詩人としての意志の表明といつてよいものが感じられる。星野の自己成型にあたるエリオットの影響の一相でもある――



のが「ペシミズムの克服」での議論となるが、この〈言葉〉の（ロ「ゴス」への〈肉化〉については、エリオットのアングロ・カトリックへの改宗と絡めて説明される——祖父の厳格なピューリタニズムからの脱出の欲求が、「伝統と個人の才能」（一九一九）に代表される〈伝統〉への傾斜となり、「宗教と文学」（一九三〇）における文学批評を補完する〈宗教〉の必要性の議論を経て、理念的に〈ペシミズム〉を〈克服〉していくが、詩人にとっての真の〈克服〉とは、その思想や理念を作品化すること——〈詩の言葉の、神の言葉による贖い〉——でしかなく、その苦闘の結果、究極の目標に到達したのが『四つの四重奏』であった。

エリオットの〈青年時代から一貫して発展してきた〉ものを掘り起こす作業を通して星野は、詩人としてのあるべき姿を実感することになったのではないか。ひとつのイメージが定着するまでには、詩人の裡で長い時間を経た思索の深まりがあり、逆に現実と対峙する強い意志と思考の力がなければ、ことばが精緻な分析に耐えうる詩に定着しようもないことを明らかにしたことで、ことばに生きる意味を知ることになる。エリオットを読み続け、批評三部作を上梓する頃に書かれたエッセイには、次のようなことばが見える——

現代において詩を書くいとなみが、個々の詩人によって比重の置き方にさまざまな濃淡はあるにせよ、そのようなイメージの原型としての言葉、あるいは絶対者の肉化としての言葉、その把握を全く度外視しては意義をもちにくいとだけは、言えるのではないか。そこまで文明の状況が立ち到っているとだけは、言つてよいのではなからうか<sup>14)</sup>。

〈絶対者の肉化としての言葉〉に、エリオットの余響は明らかだが、ことばの全き価値によって小宇宙のごとく存在する詩的形象への志向——後年の〈形而上詩〉希求にも通じる——が感じられるだけでなく、〈肉化〉の教義的意味を離れて字義どおりに、ことばに肉体をあたえることと解せば、イーディス・シットウェルへの接近によって強く意識されることになった、ことばの手触り、ことばと物との触知可能な関係、その回復の意志もうかがえる。急速に膨張拡散する世界を前に詩人であることの意味、または世界内存在としての個的価値をめぐる自問への答えであり、それは〈ペシミズム〉を〈克服〉するためのひとつの可能性を実感したこと

＊

〈車輪〉は、「バイント・ノートン」の前後に発表された『寺院の殺人』（一九三五）と『一族再会』（一九三九）でも主要な象徴であることから、「車輪と車軸」に続いて「祭祀的パターン」（一九六三）が書かれることになる。しかしこれは「闘技者スウイニー」（一九三三）から『長老政治家』（一九五八）までを射程とする詩劇論で、『長老政治家』がエリオットの劇作体験の総決算であることを、作品の〈祭祀的パターン〉の形成過程をたどることと論証する。その基本的アプローチは「車輪と車軸」の場合と変わらない。詩劇は〈劇的パターン〉と〈下部パターン〉を備え、このふたつの平面で同時に劇的アクションが起る点で散文劇とは区別される、とエリオットは考えたが<sup>15)</sup>、星野はこの定義を前提に、ギリシア劇——ソポクレス『コロノスのオイディプス』——を下敷きにした『長老政治家』の〈下部〉には、ジェイムズ・

つの四重奏』の中心的イメージである〈車輪〉についてまず検討され、その後、〈車輪〉の象徴的表現の形成過程が、初期の「J・アルフレッド・プルーロックの恋唄」にさかのぼって、具体的な詩句を手がかりに明らかにされる。

〈泥の中の葦とサファイアが倒れた車輪を固定する〉——〈泥の中〉に〈固定〉された〈倒れた車輪〉“the bedded axle-tree”は、たとえば破壊された戦車が泥に埋もれて、無残な姿をさらしたままの古戦場を想像させるが、その〈車輪〉について星野は、“bedded”と〈飼い葉おけ〉、“tree”と〈十字架〉を結びつけるエリザベス・ドルーの解釈<sup>12)</sup>を前提に、〈イエス・キリストにおける肉化、受難の象徴〉の意味を読む。〈固定する〉“to fix”の原義〈血液が凝固する〉が〈車輪／十字架〉と結びつくことで、キリストの受難が想起され、それは〈車輪〉とは対照的な〈葦〉、〈サファイア〉、〈泥〉に感知される〈人間的な罪深さ〉、〈塵に帰るべき肉〉、〈可変性〉の象徴性によって際立つことになる。この解釈を補強するように「想像力のあがない」(一九六六)では、〈葦〉を〈卑俗性の典型としての肉〉、また〈サファイア〉を〈高貴性の典型としての精霊のシンボル〉と読むことで、〈葦とサファイア〉についても〈ロゴスの肉化の図式〉が実現されていると考える。

次に星野は、〈車輪〉のシンボリズムを追跡するなかで、この〈ロゴスの肉化〉の思想が『四つの四重奏』で突然あらわれるものではなく、すでに「ゲロンチオン」(一九三〇)でランズロット・アンドルーズの説教——〈言葉の中のみ言葉、言葉を語るにあたわず〉——が引用されていることにかがえ、それが顕著になるのが、エリオットの信仰告白ともいえる『灰の水曜日』(一九三〇)であることを指摘する——

まだ語られざる言葉があり、聞かれざるみ言葉がある。

言葉なきみ言葉、世界の中の

世界のためのみ言葉がある。

光は闇の内にかがやき、

み国にさからい、鎮まらない世界はなおも旋回した

沈黙のみ言葉を中心として。

〈言葉なきみ言葉〉“the Word without a word”の〈み言葉〉“the Word”は〈神の顕示としての言葉〉であり、〈言葉〉“a word”が〈神の啓示としての言葉〉であるから、〈言葉〉は〈み言葉〉を通して人間に伝えられるという解釈を敷衍して<sup>13)</sup>、ここに〈究極のみ言葉、キリストに肉化したロゴス〉を読み、〈言葉〉が話されなければ〈み言葉〉は聞かれないと説明する——〈まだ語られざる言葉〉があり、聞かれざるみ言葉がある。〈言葉なき〉“without a word”が、幼子“infant”の原義〈言葉を話せない〉から、〈キリスト〉を含蓄することからも、〈キリスト〉と〈ロゴス〉との〈肉化〉が裏付けられる。続いて〈回転する世界の静止点〉の詩句を含む「コリオラン」(一九三二)をはさみ、『石のコーラス』(一九三四)では、〈み言葉〉の属性である〈静止〉と〈沈黙〉が、より明確なイメージで回転の中心に位置づいていること、さらに〈眼に見えない光〉“the Invisible Light”が〈肉眼に見えるちいさな光〉“the little lights for which our bodily vision is made”で想起されるという結末に、そのアナロジーで〈み言葉〉の〈肉化〉の瞬間があることを明らかにする。

『四つの四重奏』にいたる〈車輪〉の生成過程を詳細に検討した後、星野はその象徴が形成された理由を考えるが、注(9)でふれたように、部分的に判断を保留している。その保留部分を埋める

られる。「車輪と車軸」(一九六二)での〈車輪〉のシンボリズムをめぐる議論の一部が、『車輪と車軸—T・S・エリオット論』(一九八一)に収められるときに、「ペシミズムの克服」との関連で書き換えられているからである。その思考の軌跡をなす弧の間に、モノグラフ—「車輪と車軸」、「祭祀的パターン」(一九六三)、「エリオットの車輪とイエイツの車輪」(一九七二)、「情熱の巡礼」(一九七五)——を始めとするエリオット論が位置づくことになる。『車輪と車軸』巻頭に「ペシミズムの克服」が、論集の要約も担いながら配置され、その直後に「車輪と車軸」が続く章立てからは、ふたつの論考の間にある十年の思考の軌跡をたどることが読者に期待されているとわかる。

右の中核となるエリオット論が書かれた一九六〇年前後から一九七〇年前後というのは、批評三部作——『詩と神話』(一九六五)、『詩の原型』(一九六七)、『詩の発生』(一九六九)——に収録された論考が、エリオット論をつなぐ鎖のように集中的に書かれ、また詩集『PERSONAE』(一九七〇)や『花鳥』(一九七四)に収められた、エリオットの〈劇的独白〉の手法を意識した詩が書きつがれていた時期でもあった。このことはつまり、星野は、エリオットを学術的に厳密に読み解く作業を続ける一方で、その作業で得た知見をもとに、独自の神話批評の構築とその援用による実作を重ねながら、詩人・批評家としての存在理由をひたすら探し求めているということである。

星野は詩を書き始めた理由に、戦争によって引き裂かれた人生を前にした心の空洞を埋める〈補償作用〉をあげているが<sup>40)</sup>、その始まりにあった虚無感または鬱の感情は、エリオットの〈ペシミズム〉と同質のものであったと考えられる。その〈ペシミズム〉とは、〈二〇世紀初頭に特有〉のもので、具体的にはT・E・

ヒュームの反ヒューマニズム、反ロマン主義の思想に通底し、さらにユニテリアン派の祖父ウィリアム・グリーンリフ・エリオットの影響に抗するエリオットの潔癖性によって醸成されたものであった<sup>41)</sup>。星野もまた、二十世紀の思想風土の急速な変化、とくに科学文明のめまぐるしい発展による変化には懐疑的で、その最先端であるはずの科学技術がもたらした戦争に翻弄された苦い経験をもつ。六歳で父親を亡くした後、家族とともに台湾に渡り、終戦を迎えて帰国。台湾から引き揚げるときの記憶は「閲歴」(一九九〇)に甦る——〈豊後水道通過 島々に桜満開 懐かしくないはずはなかったが／わたしは歯の根を鳴らしていた 南の島に一切合財棄ててきたので〉。〈満開〉の〈桜〉の季節からはじき出されるように〈歯の根を鳴らして〉身震いする姿に、〈南の島に一切合財棄ててきた〉、その喪失感と孤絶感の大きさがにじむ。星野はまた「埠頭にて」(一九八六)に、〈現代に生きようとする人間であれば 誰しも心の一隅に荒涼たる場所を抱えているだろう〉という一句をしのばせているが、〈心の一隅〉に消えずに残る〈荒涼たる場所〉、その心象風景のひとつは、戦時下の台湾という遠い場所の記憶でもあるだろう。エリオットの〈ペシミズム〉の胚胎と、その主知的な〈克服〉という詩の基本思想への共感が、星野をエリオットに接近させ、そしてエリオットへの接近によって星野もまた、自身の〈ペシミズムの克服〉を強く意識するようになったとすれば、星野の自己成型にとつてT・S・エリオットという存在が、いかに大きなものであったかがわかる。

\*

「車輪と車軸」では、一九五九年の論考で素描されていた、『四

エリオットの詩的世界をひとつのパスベクティヴをもって素描し、その後にくくエリオット論の方向を予感させるといふ点で、その意義を記憶しておきたい論者が、一九五九年に詩誌『白亜紀』に二回（九号・十号）にわたり発表された「T・S・エリオット論——「四つの四重奏曲」を中心として」である。そこでは、二十世紀初頭の社会崩壊と人間解体が急速に進行しつつある時代相と、そのような時代に置かれた人間の境位を風刺することからエリオットが創作活動を始め、またその理論的根拠として、反ロマンティズムの主張を（伝統）の理念によって展開していくことが略述される。さらに作品分析を通して、『四つの四重奏』がエリオットの詩的遍歴の到達点であること、すなわち（全体が有機的に構成）され、（視覚的にかつきりしたイメージ）によって（エリオットの人生観、世界観、宗教観、文学観）に（詩的表現）があたえられた作品であることが論じられる。

この論考で注目すべき点は、『四つの四重奏』の中心的イメージとして、「バートン・ノートン 第二曲」の冒頭にあらわれる（車軸）のそれを早くも指摘している点である——

泥の中の葦とサファイアが  
倒れた車軸を固定する。<sup>(6)</sup>

（車軸）とそこから想起される（車輪）のイメージは、星野によるエリオット論の主題であり、同時期の関連する論考には、その変奏という趣さえ感じられる。（葦）と（サファイア）という対極的属性のイメージが並置され、（放電現象にも似た一種の緊迫感）を引き出した後に続く散文体による思考、すなわち、

回転する世界の静止点。肉でも、肉でないものでもない  
そこからでも　そこへでもない　静止点に舞踏がある  
だが停止でも　運動でもない。それを固定と呼んではならぬ  
過去と未来が集まるところ。そこからの運動でも　そこへ  
でもない  
上昇でも下降でもない。その点　その静止点を除いては  
舞踏はなくなる　そこにだけ舞踏がある。

という形而上的思考をたどりながら、（車軸）と（車輪）による旋回のイメージ、そして（車軸）の中心にある（静止点）の意味——（普遍的なロゴスの存在を象徴）——を解きほぐし、『四つの四重奏』にあらわれるさまざまなイメージは、この（静止点）に集約されることが主張される。『四つの四重奏』、引いては詩人エリオットの本質に近づく手がかりとして、星野が（車輪）と（車軸）、そして（静止点／ロゴス）に着目したのは、なにより詩句から触発される感動や衝撃を、エリオットの追跡を始めた一九五〇年代に利用できた先行研究を丹念に読み込むことで解明し、その読みを深めていった結果である<sup>(7)</sup>。エリオットは「完全な批評家」のなかで、批評と創作というふたつの感受性は相補的であることから、批評家と作家が同一であることへの期待を示し、星野もまた、イメージは（詩人の内部の巫女と批評家との相互干渉から生まれる）と考えるように<sup>(8)</sup>、このエリオットをめぐる感受性の思考には、（詩人／批評家）の望むべき姿がすでにあらわれている。星野のエリオット受容は、この（静止点／ロゴス）の意味を問いつけることで、その深度を深め、また振幅を拡げていったともいえるが、一九五九年の『四つの四重奏』論に始まる思考の一応の終点が「ベシミズムの克服」（一九七二）にあったと考え

## 星野徹のT・S・エリオット受容

菅野弘久

その最初期のT・S・エリオット論<sup>(1)</sup>を星野徹(一九二五—二〇〇九)は、エリオットの「詩の三つの声」の一節を引用することから始めている――

わたしたちの独創的な考えのほとんどは若くて未経験の時代に到来するものであるし、そしてわたしたちの内の何人かは、その同じ考えをもっと上手に表現するために、あるいはその考えが昔見えたほどには独創的でも何でもないという事実<sup>(2)</sup>に直面するために、その後の人生を捧げる<sup>(2)</sup>。

エリオットに〈青年時代から一貫して発展してきた〉〈文学観、あるいは文学態度〉を認め、そこにエリオット自身の〈偽らざる告白〉の含意を読み取ったからだ<sup>(3)</sup>が、このエリオット評価は、そのまま詩人・星野徹にもあてはまるだろう。イーディス・シットウエルを契機とする現代詩への接近に始まる星野の文学的営為は、一九五〇年代後半にエリオットの『荒地』に出会うこと<sup>(3)</sup>で、その地平を大きく拓げていくことになるからである<sup>(3)</sup>。エリオットのことはどおり、〈若くて未経験の時代に到来〉したものに、〈その後の人生を捧げる〉こと<sup>(3)</sup>によって。

星野はまた、エリオットが基本的に詩人であるとの認識から、エリオットの評論は、そのすべてがエリオットにとって詩の創作に収斂するものであり、したがって〈詩人の言語経験の表白として読むのでなければ意味がない〉<sup>(4)</sup>と考える。ここから星野のエリオットを読み解く作業が、同じように詩の創作という営みを支えるもの、すなわち詩を書く根拠を問うことに、その力点を置いていたことがうかがえる。実際、星野のエッセイの随所にエリオットの思考の痕跡が見られる。本稿では、モノグラフとして書かれたエリオット論を中心に、星野のT・S・エリオット受容の一面に光をあててみたい。

\*

エリオットを論拠に展開する論考は、詩作より歌作に集中した「短歌十字路」の時代(一九五〇年代前半)に早くも見られるが<sup>(5)</sup>、

二〇一七年一月十日受付

KANNO Hirohisa キャリア教養学科・教授(イギリス文学)

# 常磐短期大学研究紀要寄稿規定

制定 昭和51.11.24 教授会

改正 昭和60. 3.19, 平成2. 4.18

平成10. 7.14

(目的)

第1条 専門委員会の設置および運営に関する規定第4章に基づいて発刊する研究紀要の寄稿については、この規定の定めるところによる。

(寄稿資格者)

第2条 本紀要の寄稿資格者は、次の各号のいずれかに該当する者とする。

1. 本学の専任職員であって、教員資格審査規定第2条に定める教員
2. 学内講師および本務校のない非常勤講師であって、委員会が寄稿資格を認めた者
3. 本学の事務員であって、1～2号との共同研究者
4. その他、学問的価値などを考慮して、特に委員会が認めた論文の寄稿者 (昭和60. 3. 19改正)

(未発表の原則)

第3条 寄稿論文は未発表のものに限る。

(論文の種類)

第4条 寄稿論文は原著論文のほか、研究ノート、報告、翻訳、書評、文献紹介などとする。(昭和60. 3. 19, 平成10. 7. 14改正)

(基準原稿枚数)

第5条 論文1篇の長さは、図・表・写真などを含め、400字詰用紙40枚を基準とする。(昭和60. 3. 19改正)

(1人1篇の原則)

第6条 寄稿論文は1人1篇とする。但し、共同研究の場合、もしくは2つ以上の原稿論文の合計が40枚を越えない場合には、複数の論文を認めることがある。

(原稿の訂正等)

第7条 委員会は、寄稿論文に対して必要な場合には、加筆、訂正、削除もしくは、掲載見送りを要求することがある。

(著者校正)

第8条 校正は著者校正とし、校正段階での原稿の変更は原則として認めない。

(抜刷)

第9条 抜刷は1篇につき40部を無料とし、それ以上については希望者の実費負担とする。(平成10. 7. 14改正)

(論文概要)

第10条 原著論文には、論文概要(例. 英文で200語程度)をつける。(平成10. 7. 14追加)

附 則

1. この規定の改廃には、教授会出席者の3分の2以上の同意を必要とする。
2. 昭和60年3月19日の改正により、第2条を削除し、第3条および第4条をまとめて第2条とし、以下2ヶ条ずつ繰り上げる。
3. この規定の改正条項は、昭和60年4月1日より施行する。
4. 校名変更に伴い、平成2年4月1日より規定名称を改める。
5. この規定の改正条項は、改正の日より施行する。

## 常磐短期大学研究紀要 第45号 (2016年度)

平成29 (2017) 年 3月31日発行

発行者 常 磐 短 期 大 学

〒310-8585 水戸市見和1丁目430番地の1

電 話 029-232-2511(代)

印刷所 山三印刷株式会社

〒311-4153 水戸市河和田町4433の33

編集委員会

委員長 菅野 弘久

委 員 船城 梓 李 精

室谷 直子 鈴木 範之

名城 邦孝

(アルファベット順)

# Bulletin of Tokiwa Junior College

No.45

---

## Contents

### Articles

- MUROYA Naoko : Effects of Presentation Mode of Working Memory Tasks on  
Relatively Poor Readers ..... 1
- KANNO Hirohisa : The Reception by Toru Hoshino of T.S. Eliot's Poetics ..... 76

### Research Notes

- SUZUKI Noriyuki and OKAMURA Asami :  
Reconsideration of Singing with Playing Piano ..... 15
- MURAKAMI Yachiyo : Development of Embarrassment in the Excretion Behavior  
..... 23
- MORI Shintaro : The Influence of the Future Exercise Capacity Affected by  
the Lifestyle Habit in Infancy ..... 31
- FUKUDA Yoko and IWATATE Kyoko : Teacher Growth Experienced through  
the Interchange of Personnel between Kindergardens and Elementary Schools  
..... 39

---

Tokiwa Junior College  
March 2017