ISSN 2186－2125

文化学園長野専門学校

研 究 紀 要

第 5 号

2013

ISSN 2186－2125

文化学園長野専門学校

研 究 紀 要

第 5 号

2013

研究紀要　第 5 号

目次

＜原著論文＞
教育実習における実習報告の分析 ---------- 森　大実 3
－実習事前指導の充実をはかるための一考察－

食生活における果物摂取についての考察 ---------- 吉澤　富美子 17

＜総説論文＞
体育におけるダンス研究の推移 ---------- 島田　左一郎 35
～全国体育学習研究会のダンス部会における 30 年間の歩み～

体罰の問題性と防止に向けての一考察 ---------- 山口　直子 55

「笑う門には福来る」 ---------- 守　秀子 61
表情フィードバック仮説とその実験的検証

教育実習における実習報告の分析

－実習事前指導の充実をはかるための一考察－

森　　大　実

Analyses of Students' Reports on Teaching Practices
in Nursery Schools and Kindergartens

MORI,　Tomomi

キーワード　：　幼稚園実習、　実習報告、　実習事前指導

１．はじめに

「子どもが好き」「幼稚園、保育園時代に素敵な先生と出会い、そんな先生になりたい」などの思いを胸に、保育者を目指して養成校である本校に入学してきた学生たちが、保育の難しさ、自己の未熟さを痛感するとともに、子どもとの関わりのすばらしさを初めて実感するのが、１年次 11 月の教育実習Ｉである。本校においては、１年生は５・６月に幼稚園・保育園両方の１日参観実習を行い、夏休みには１週間のボランティア実習を経験している。しかし、これらの実習は、園の１日の活動の様子や保育者と子どもとの関わりの様子等を、お手伝いを通して具体的に学ぶことが主で、任されて活動を持つということは少ない。11 月の本格的な２週間の教育実習の中で初めて責任を持たされて、園児の前に立って活動を行うことになる。そのような事からも、入学後の初回の本格的な実習に当たる「教育実習Ｉ」は、在学中 5 回の実習の中でも、とりわけ大きな意味を持つ位置づけにあると考えられる。

教育実習に先立ち、1 年生は 2 年生の実習報告会に参加し、実習に関する予備知識を取得する。実習終了後の先輩たちの種々の報告からは、実習をやり遂げた充実感や満足感とともに、実習の大変さも伺い知ることができる。中には幼稚園に行きたくないなどの拒否反応を示す学生も見受けられる。我々指導者は、このような現実をしっかりと把握し、保育者を志して入学してきた学生たちの初めての実習を、より充実したものとしていくために、実習指導のあり方を常に模索していく必要があろう。

２．目的

実習後の学生による報告から得られた見識は、これまでも本校教職員によってまとめられ（倉科；2009、守ほか；2011）、実習の実態把握に役立てると同時に、続く学生への指導に反映させてきた。しかしながら、これらは、園での歌唱研究（倉科）、学生の自己評価の分析（守ほか）に限定されており、実習の幅広い実態を俯瞰したものではない。

本校の教育実習指導Ｉは後期（10 月から）から始まる。11 月の実習に向けての事前指導期間が１ヶ月と短く、事前指導や責任実習のための準備時間まで十分とれていない。そのような中で、本校では前述したように、２年生から事前に教育実習の様子等を伝達してもらう機会を持っている。実習園の様子を事前に、具体的に知ることで、少しでも不安を解消して実習に臨んで欲しいとの願いからであるが、大変さを覚悟しながら実習に向かっている学生もあるように思う。なぜなら、１日の睡眠時間が平均３、４時間で中には徹夜をしたと報告する上級生もいる。そのような個々の報告を聞きかじっただけでは、いたずらに不安を助長させる事にもなりかねない。2 週間の実習の活動の実態等から明らかにし、どんなことに時間がかかってしまうのかなどがわかれば、実習の見通しも立てやすくなるであろう。バラバラになされていた実習の報告であるが、そういったことをまとめることは急務であり、その分析結果はダイレクトに事前指導に活かせると考えられる。

そこで、本研究では、実習後の学生の報告を分析することにより、実習の様々な実態を明確にすることを目的とする。

３．方法

実習後の調査用紙を配布し、一斉に回答させた

１）　調査対象　本校保育科１年（24 年度入学生）　30 名（内１名未実施のため除外）

２）調査用紙　次回の教育実習に活かすために（資料１）、実習報告書（資料２）、
教育実習中の睡眠時間（資料３）　いずれも文末に添付する

４．結果

回収した調査用紙を基に、項目ごとの集計を行った。それを以下に示すこととする。

10 日間の実習期間中６日以上同一学年に所属したものを、主に担当した学年として図１に示す。図１から主活動や全日活動等の実習活動した学年は、年長、年少組が多い。その他の２園は、１園は年少から年長までの縦割り学級で、他の１園はほぼ３日ずつ３つの学年を担当した。10 日間同一の学年のみを担当したものを、１学年のみ担当として図２に示す。１学年のみ担当した園が 13 園あり、年長組が７園と多い。年長になると活動も活発になり学生との関わりも多岐に渡ることが予想され、じっくり子どもと関われるようにとの園側の配慮と思われる。その他の 16 園は主に担当した学年以外１～２日、他学年を経験している。これも、どの学年の様子も知ってほしいという園側の配慮と思われる。

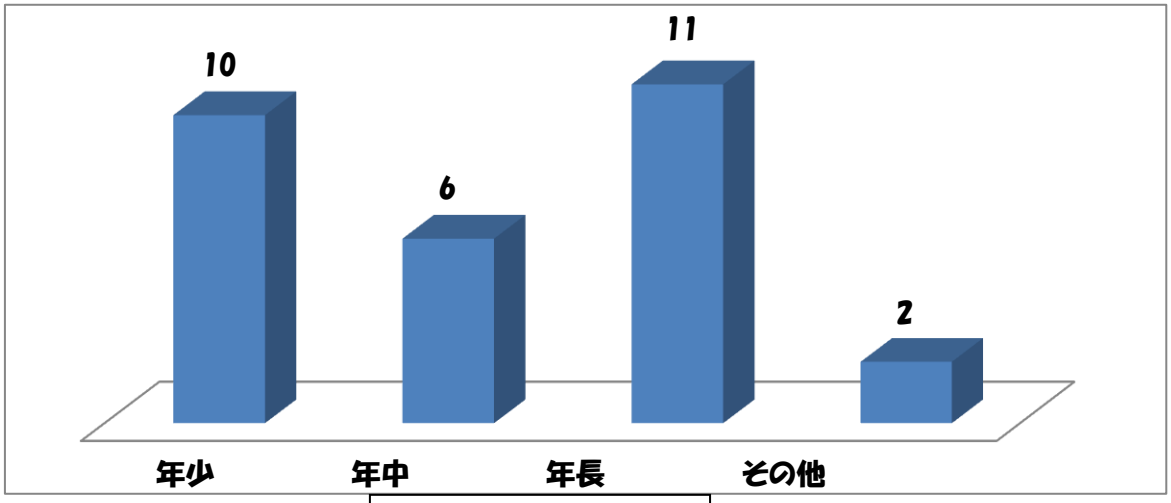


図1　主に担当した学年

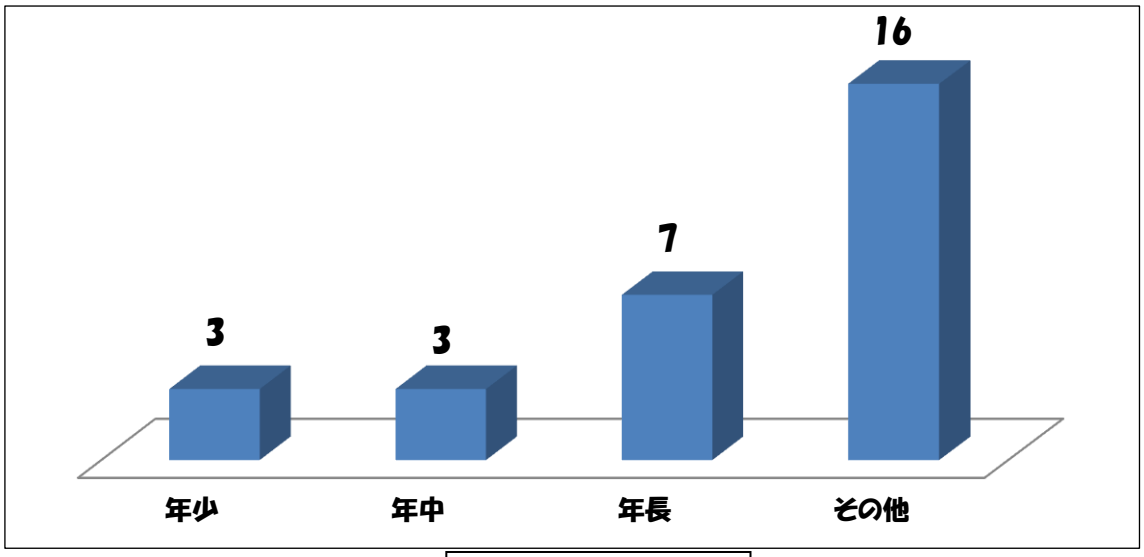


図2　1学年のみ担当

２週間の実習期間中、主に担当した学年でどんな活動を何回持ったか。初めに朝、昼、帰りの活動について、図３では朝の活動回数、図４では朝の活動内容、図５では昼の活動回数、図６では昼の活動内容、図７は帰りの活動回数、図８では帰りの活動内容を示す。実施した活動１週目は観察実習を中心にして他学年も経験し、週の後半、活動のつなぎに学生に紙芝居や手遊びなどの経験を踏ませる園が多い。ほとんどの園では２週目に部分実習が組まれている。活動も朝、昼、帰りそれぞれ１回のケースが７割を超えている。中には３、４回実習する園も１、２ある（図３．５．７）。

活動内容は歌、手遊び、読み聞かせが多い。その中でも歌は特に１日の始まりの朝の活動と１日の終わりの帰りの活動に多く、86%の学級で行われている。ピアノ伴奏の技術向上とレパートリーを増やすことが必要となる。短時間での習得は難しいので日々の練習の積み重ねが大事になってくる（図４．６．８)。

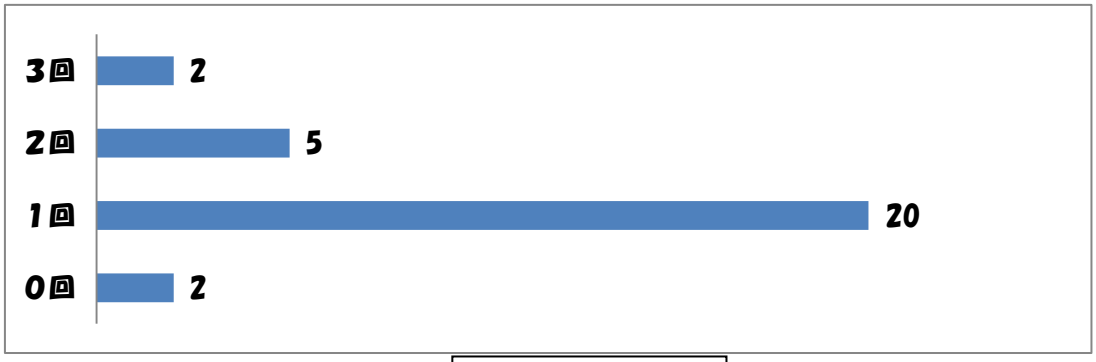


図3　朝の活動回数

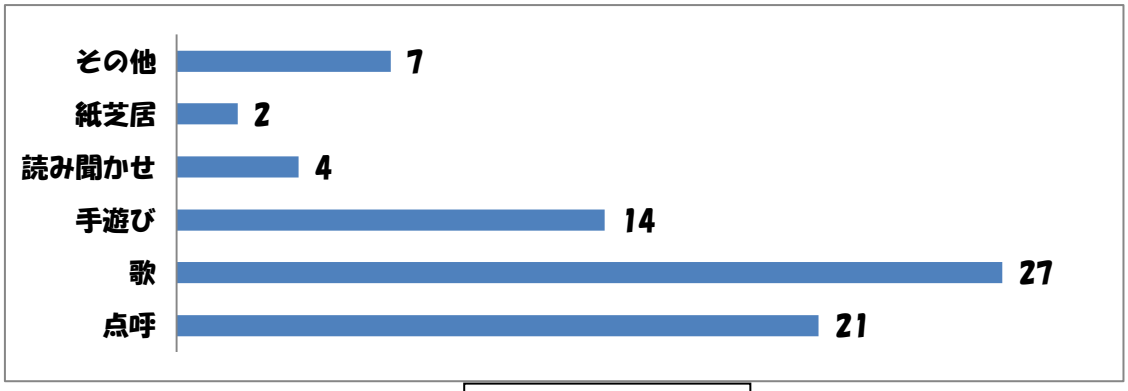


図4　朝の活動内容

^

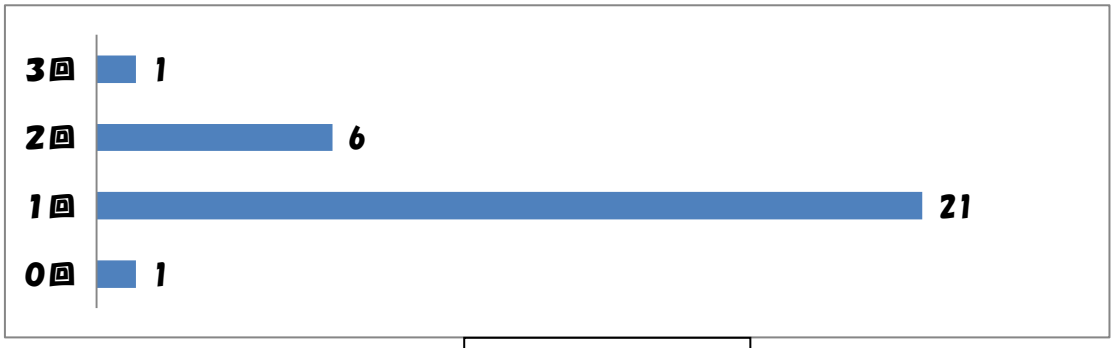


図5　昼の活動回数

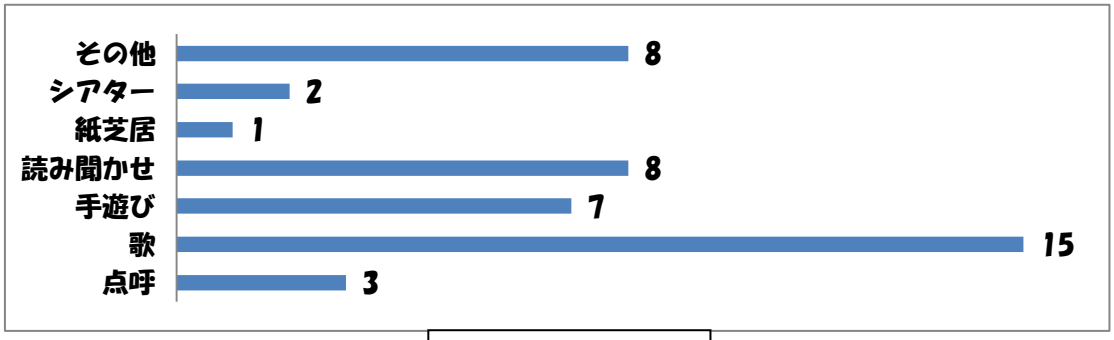


図6　昼の活動内容

図7　帰りの活動回数

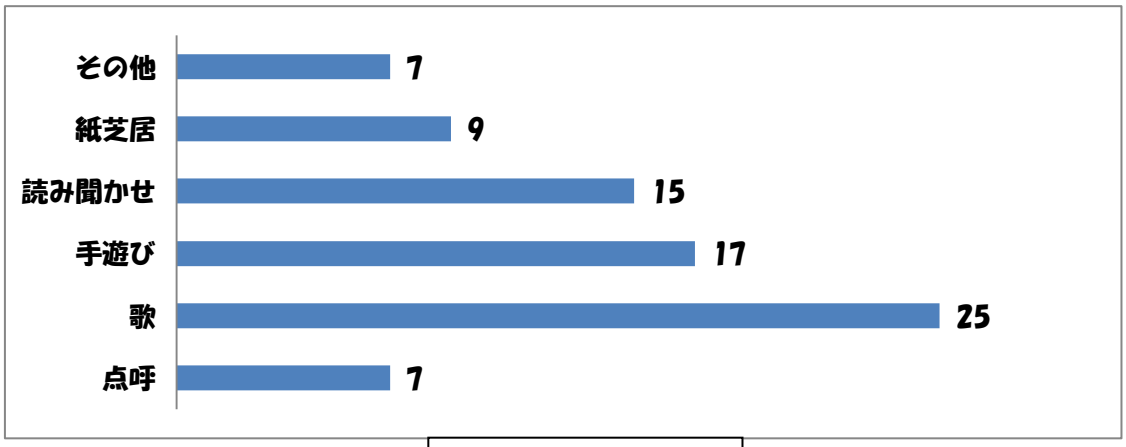


図8　帰りの活動内容

次に、図 9 に主活動回数、図 10 に主活動内容、図 11 に主活動指導回数を示す。図 9 から活動回数 1 回が 8 割を超えている。中には主活動を持たせてもらえなかった学生がいた。

長野県の北信地区には北信私立幼稚園連盟という組織があり、幼稚園の実習受け入れ可能な人数が示される。これを受けて、保育者養成校３校が連携を取りながら人数配分するため、１学級に１人の学生が入り実習できる。主活動が出来なかった学生は南信地区出身で、実家からの通園範囲には幼稚園が３園しかなく、地元出身の他校の学生も３園に実習を希望するため、実習する学生が１学級に３、４人になってしまうようだ。

活動内容は制作、ゲームが多い。初めに手遊びを行い、次にどんぐりを使って工作をするなど、複数の活動を取り入れる学生もあった。

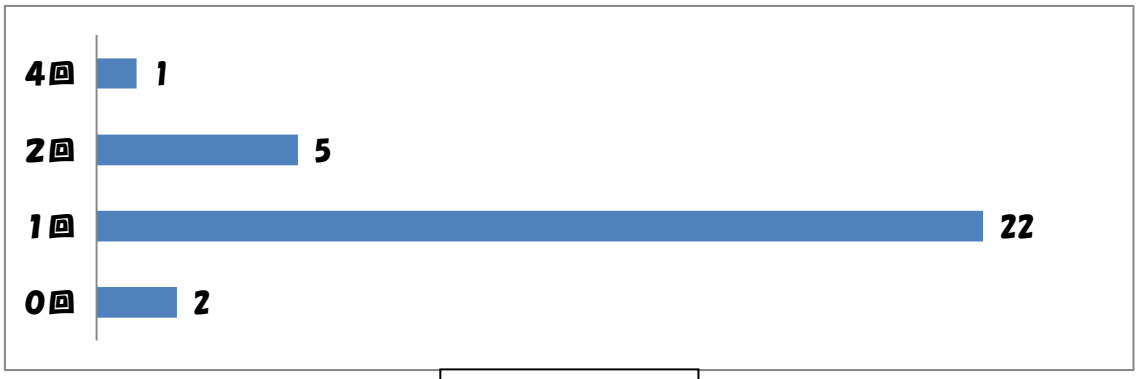


図9　主活動回数

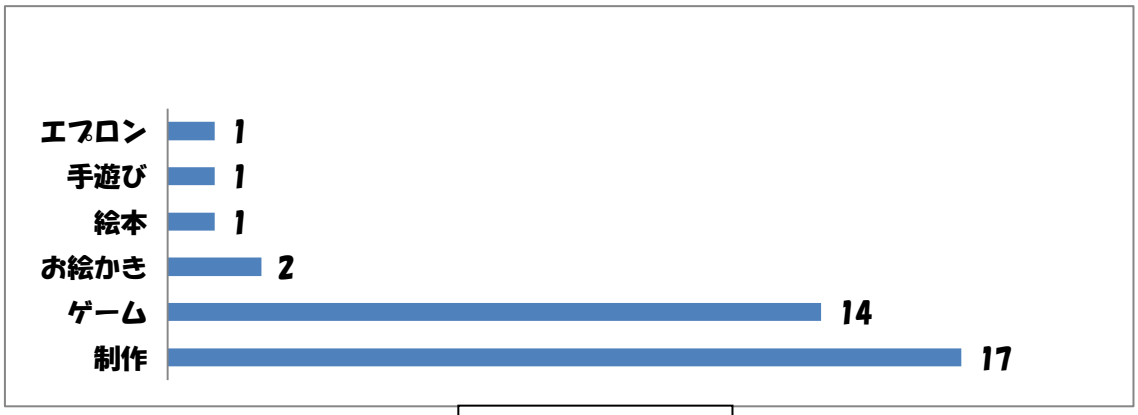


図10　主活動内容

主活動における指導の内容は指導案の書き方が重点になる。どんな活動をするのか。そのねらいは何か。子どもの反応の予想は。環境構成はどうするかなど、書き慣れない指導案に苦労している学生が、下書きから丁寧に指導を受けている。清書まで複数回指導を受けている学生が５割を超えている。

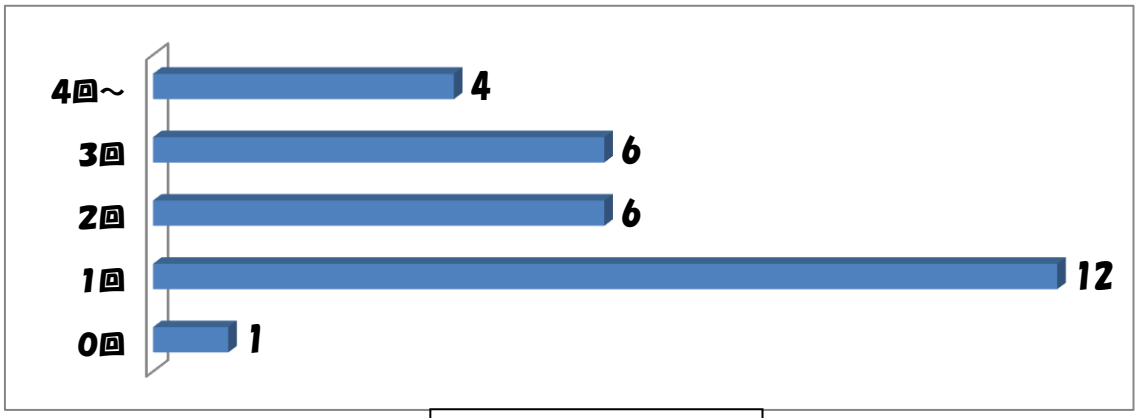


図11　主活動指導回数

主に担当した学年で行った活動のうち、全日実習を行った回数を全日実習回数として図12に示す。北信地区私立幼稚園協会の教育実習受け入れ実施要項によると、１年次第１週は観察実習、第２週は部分実習。２年次第１週は観察実習、部分実習、第２週は部分実習、全日実習となっている。学年別実習内容は、学校における学習の不十分さや初めての教育実習であり、学生の経験不足や負担の大きさ等を考慮したからと思われる。29園中９園（全体の約30%）で全日実習を経験しているが、学生にとって負担が大きいと思われる。

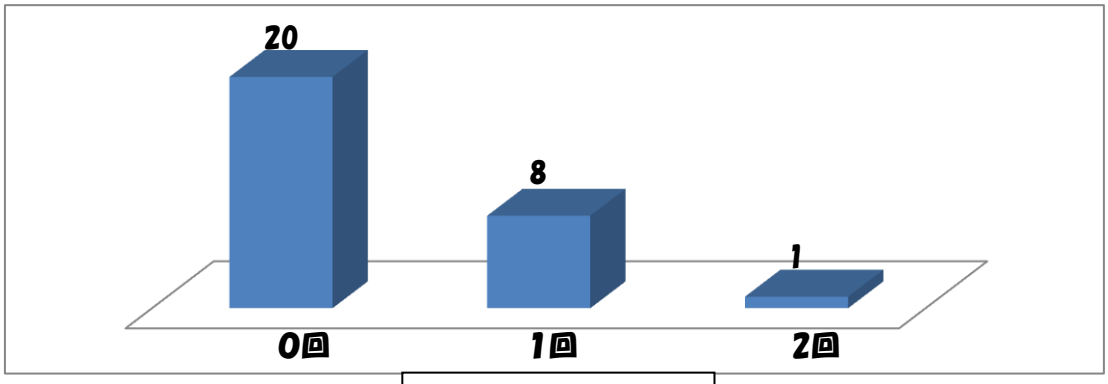


図12　全日実習回数

実習園での学生の出勤・退勤状況について、図13には出勤時刻、図14には退勤時刻を示す。いずれも２週間の平均値。園からはそんなに早く登園しなくても良いと言われていたようだが、85%の学生が８時には出勤している。園児が登園するまで、園庭や駐車場などの落ち葉掃きや室内の清掃などできる活動を探し、積極的に体を動かしていたようだ。

退勤時刻である17時から17時30分までには76%の学生が退勤している。最も早い学

生で 16 時である。実習中の疲労、睡眠不足等を気遣って早めに降園するよう指導を受けたようだ。逆に、職員会議や職員打ち合わせ会終了後に実習生への指導があった園では、降園時刻が 18 時近くになっている。

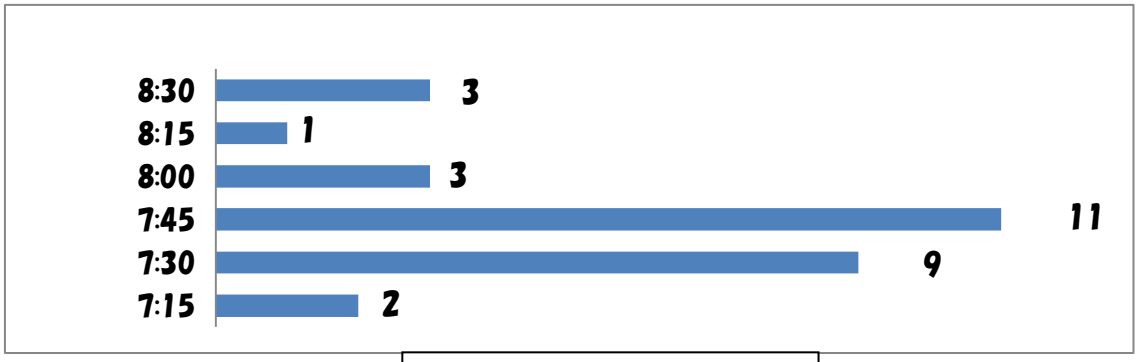


図13　出勤時刻（2週間平均）

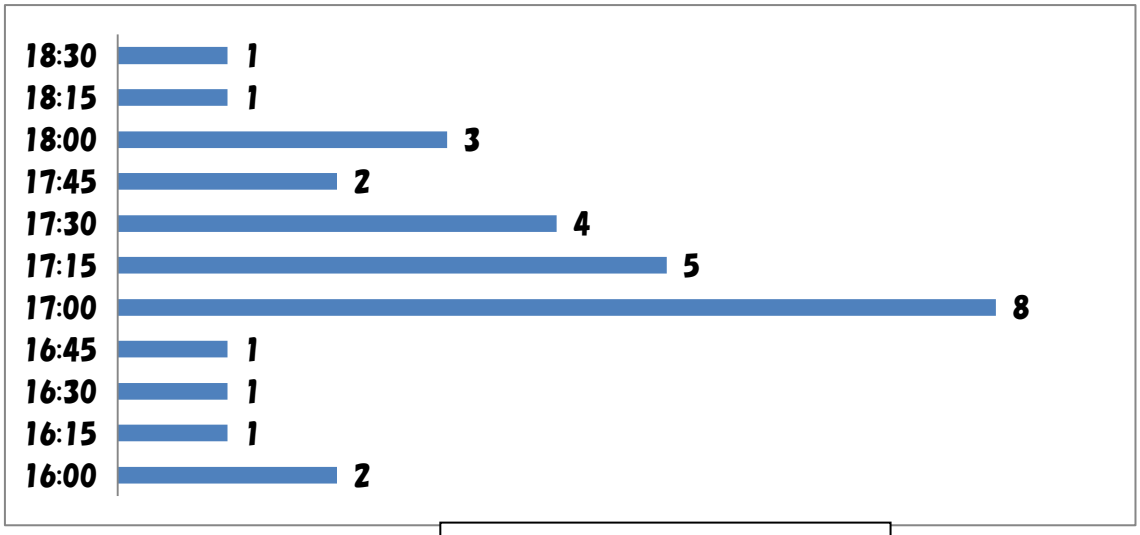


図14　退勤時刻（2週間の平均）

実習の大変さは睡眠時間で見ることができる。図 15 には教育実習中の平均睡眠時間を、図 16 には個別平均睡眠時間を示す。２週間の平均睡眠時間を比較すると、１週目４時間、２週目 3.3 時間で２週目の方が睡眠時間が短い。また、曜日ごとにおいても 0.6～0.7 時間、短くなっている。土日で睡眠不足を補っているようだが、睡眠３～４時間で２週間頑張って実習をしている様子が伺える。２週目の方が睡眠時間が短いのは、部分実習が始まり指導案の下書き、園によっては下下書き、清書、教材準備等に時間がかかっているようだ。

個別平均睡眠時間を見ると、個人差はあるが２週目に入ると睡眠０～２時間の学生が６名増え、睡眠３時間までを含めて全体の半数（55%）を超えている。１日でも徹夜同様だったと答えた学生は６名いた。

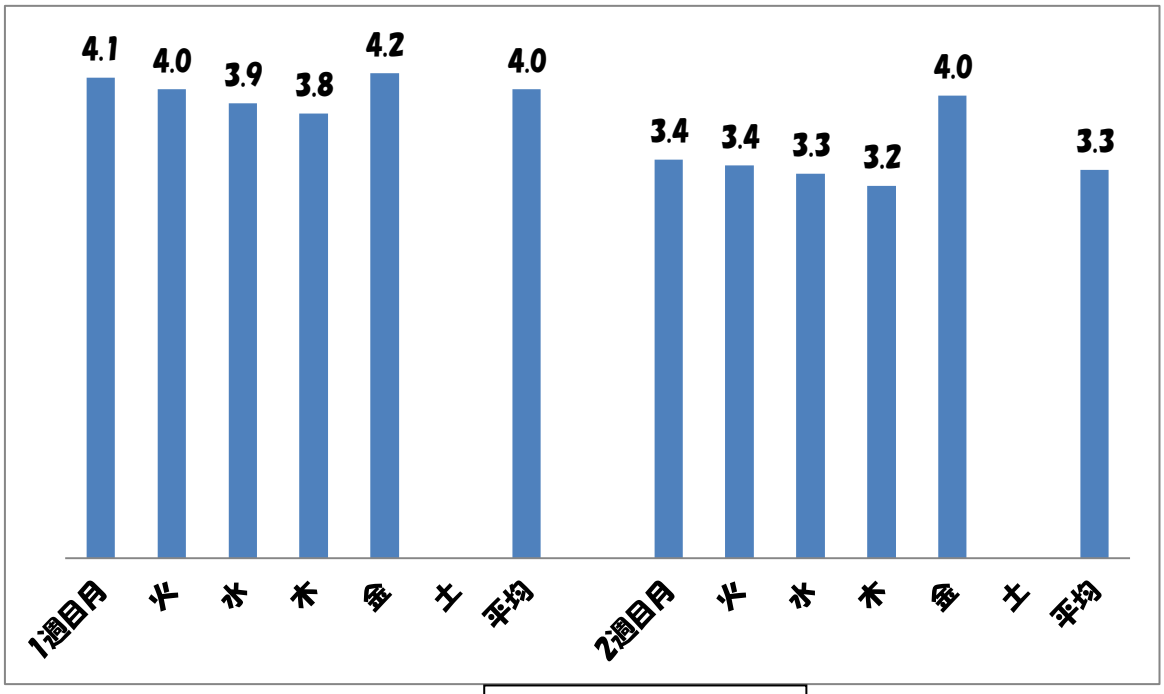


図15　平均睡眠時間

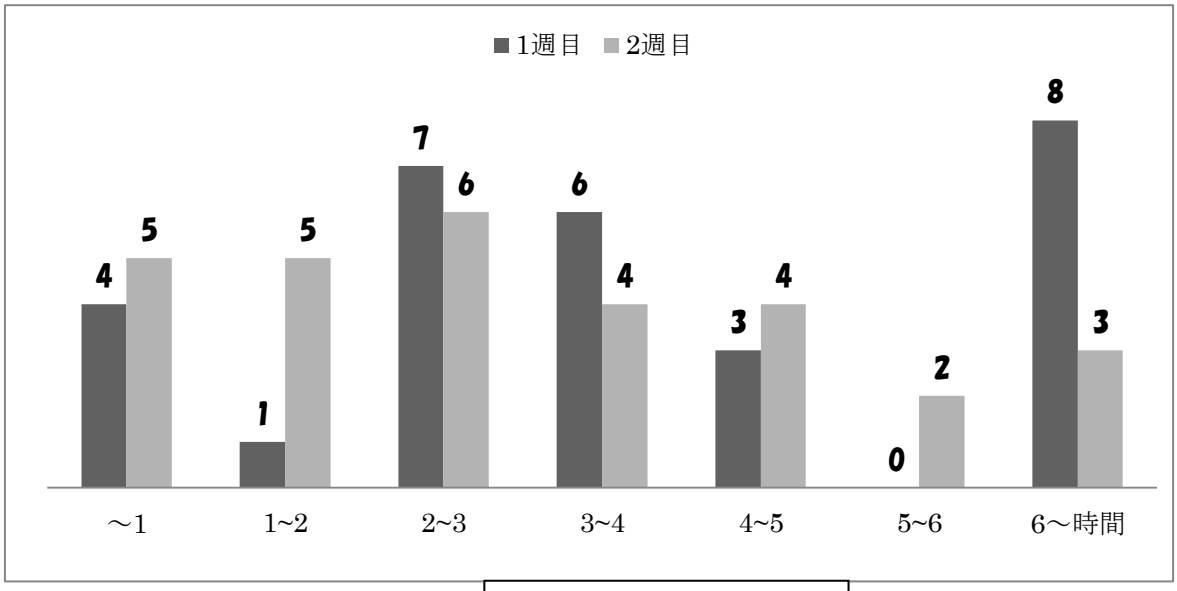


図16　個別平均睡眠時間

6. そのほかの結果

続いて、資料３および、資料２の自由記述部分から見えてきた結果を、下記にまとめることとする。

経験もなく不安を抱えながらの初めての教育実習。受け入れ側の幼稚園には様々な配慮をしていただき、信頼される保育者養成のために尽力していただいた。ほとんどの学生たちが、子どもたちへの対応の仕方の難しさや日誌、指導案の大変さを感じながらも、「丁寧に指導していただき、ありがたかった」、「とても勉強になった」、「充実した実習だった」と述べている。学生には、教育実習というのは大変だけれども、保育者になるためにはその大変さを乗り越えなくてはならない、避けて通れない事なのだという意識が、伝統的に引き継がれているように感じる。教育実習を通して、単なる憧れだけではなく、現場の厳しさを実感しながら２週間実習をやり遂げたという、成就感、達成感、満足感を得、子どもたちとの関わりの楽しさを再確認し、新たな気持ちで保育者を目指すという意識を強く持つ機会になっているように思う。

ただ、中にはどうしても提出物が間に合わなかったり、耐えられなかったり、苦しい思いをする学生もいる。その中心となるのが日誌・指導案の作成である。

睡眠時間が少なくなる要因として、２８名が書き物（１名主活動の準備)、つまり毎日の日誌と指導案作りを上げている。特に部分実習等が始まる２週目には受け持つ活動も増え、日誌、指導案に活動の準備等（制作等）が重なるため時間が足りなくなる。

日誌は時系列で書くようになっている。必要な時はメモを取っているようだが、子どもとの活動が増えてくると、メモも取ることがままならなくなってくる。日誌を前にして、１日の活動の流れや子どもたちの様子はどうだったか、想起するのに時間がかかってしまうようだ。特に子どもを思い浮かべていると、その出来事が今日の事だったのか、昨日の事だったのか混乱してしまうという報告も多い。１日の心身の疲れと日頃の睡眠不足が重なり、意識が混濁状態に陥ってしまうようだ。

指導案作成には事前に園の担任から数回指導を受けている。ねらいの設定の難しさや子どもの反応の予想、環境構成など具体的に指導を受けるが、書き慣れない学生にとっては時間がかかる。下書きの前段階から指導してくださる園もあり、清書まで数回目を通してもらい、活動後に反省・考察を記述し、最後の指導を受けることになる。２週目はほぼ毎日何らかの部分実習が計画されるので、先を見通して次に行う活動の下書きを進めるが、明日行う活動の清書と重なり、一度に２～３回分の指導案を書かねばならなくなる。

以上のように、日誌に指導案、活動の準備が重なり学生の睡眠時間を減らしている。結果として成就感、満足感を持った学生も、２週間の実習中は疲労とストレスを強く感じていることがわかった。

7. 考察および課題

学生からの報告をまとめることにより、どういった事柄で学生が疲労しストレスを抱え

るのかが見えてきた。前述したとおり、実習で苦労を重ねる事は、保育者としての力をつけるためには当然乗り越なければならないものであるが、少しでもこういった事を効率的にやりとげ、無駄なストレスを回避できるような事前指導の内容を考えていく必要がある。

具体的には、日誌・指導案作成のための指導の時間や活動の準備（どんな活動をするか、そのための制作等）時間の確保である。実習指導の授業だけでは時間的にも指導内容的にも不十分である。言葉指導法や表現指導法などの実習に関わる教科との連携が必要であろう。今後検討していきたい。

また、今回は教育実習Ｉに焦点をあてた研究報告にとどまったが、調査対象となった学生たちは、本調査の後 4 回の実習を重ねている。それらの実習でも、同様の調査がなされており、その集計もこれからおこなっていく予定である。すべての実習での実態が明確になる事で、さらに実習への理解が深まり、より充実した指導が行えることが期待される。

＜文献＞

倉科深陽（2009）幼児の音楽教育における歌唱研究　－現場で歌われている幼児の歌の調査と考察（1993 年～2008 年）－　文化女子大学長野専門学校研究紀要　1，19－34

守秀子・島田左一郎・天田広一・倉科深陽・下平正恵・石坂由美子・戸谷直喜（2011）教育実習・保育実習における学生の自己評価の分析　文化学園長野専門学校研究紀要　3，3－15

（資料１）　　次回の教育実習に活かすために

園名（　　幼稚園）　　学年　　番号　　氏名

1　**担当学年**（主学年に○）【　年少（　日）　年中（　日）　年長（　日）　その他　】
2　**実際にした活動**
○全日実習　　回
○実習内容　部分実習も含む（活動回数、内容に○、具体名を記入）
・朝の活動　回（　点呼　歌　手遊び　読み聞かせ　紙芝居　その他　）
・昼の活動　回（　点呼　歌　手遊び　読み聞かせ　紙芝居　その他　）
・帰りの活動　回（　点呼　歌　手遊び　読み聞かせ　紙芝居　その他　）
・主活動　回（内容　）
3　**指導していただいたこと**
(1)　頂いた資料（　で囲む）
実習中の予定　楽譜　週案　日案見本　時案見本　その他（　）
(2)　主活動で事前にご指導いただいた回数（時間）およびその概要
回数（時間）
主に指導されたこと
4　**登・降園時刻**
○登園時刻
・一番早かったとき　：　・平均　：
○降園時刻
・一番遅かったとき　：　・平均　：
5　**睡眠時間**（主活 or 全日実習をした曜日に）
○1 週目の平均睡眠時間　時間　分
月　：　火　：　水　：
木　：　金　：　土　：　日　：
○2 週目の平均睡眠時間　時間　分
月　：　火　：　水　：
木　：　金　：
6　**実習園への要望**

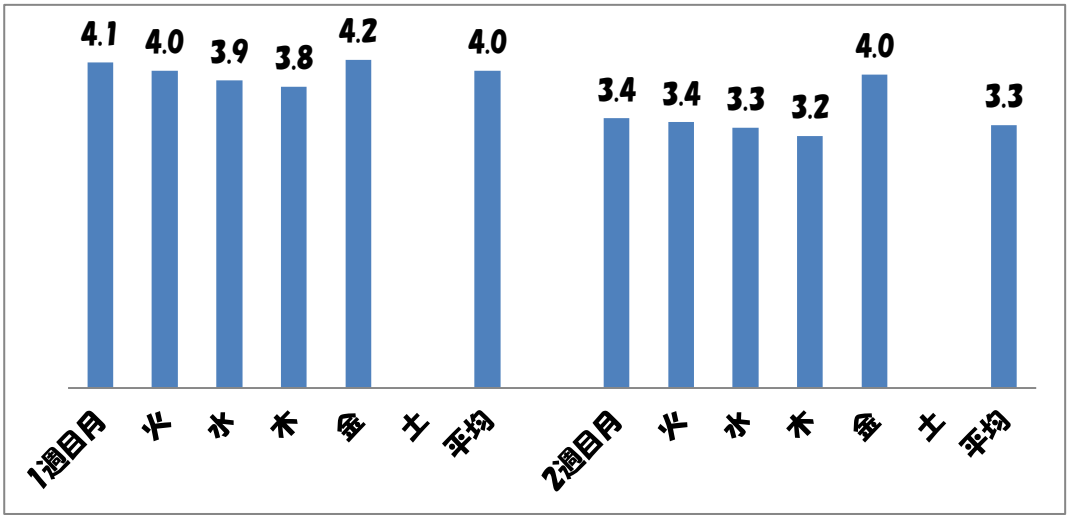
（資料２）　　実習報告書（幼稚園・保育園・児童福祉施設）

文化学園長野専門学校　　年　　番　　氏名

期　間	月　　日～　　月　　日（　　日間）			園名	
園長名		主任氏名		指導者名	
園へ提出したもの　◯　で囲む	週案　　日案　　実習日誌　　記録等				
見学概要（施設オリエンテーション）					
主たる観察事項					
担当実習の状況					
その反省・感想					
実習を終わって					

（資料３）

１年　　番　氏名



〇教育実習中の睡眠時間が平均1週目4時間、2週目3．3時間でした。中には徹夜という人もいました。

1．　睡眠時間が少なくなった原因と理由を具体的に書いてください。

例　（原因）日誌を書くのに時間がかかった。

（なぜ時間がかかったかの理由）子どもの様子をしっかり把握してなく思い出すのに時間がかかったから。

2．　2週目の方が睡眠時間が減っています。その原因と理由を具体的に書いてください。

3．　何が一番大変でしたか。

食生活における果物摂取についての考察

吉澤富美子

A Review of Reports and Studies on Fruit Consumption of Dietary Life in Japan

YOSHIZAWA,　Fumiko

キーワード：果物、少量、果実の歴史、菓子、野菜、栄養、生活習慣病、食生活

Ⅰ．はじめに

本校は、所定の教育課程を履修すれば卒業時に保育士・幼稚園教諭の資格ができる専門学校で 18～20 歳までの女子学生が学んでいる。学生は、資格に関する科目として「子どもの食生活と栄養」を 2 年次に学ぶことが義務づけられている。そこで、乳幼児の栄養について考える前に、食育「食を通して子どもを育てる」という観点から、まず、将来母親になるであろう学生の食生活について、必要なものを適正な量の摂取がなされているかどうかを調査した。

平成 23 年度においては、食事に関する簡単なアンケートと「食事バランスガイド」*に基づいた 2 日間の食事実態調査をした結果、副菜摂取が少量であったこと、および乳・乳製品や果物摂取が皆無という学生が多くを占めている状況から『栄養の偏り』が、また間食や夜食の習慣がある学生が 3 分の 1 近くを占めていることから、『1 日 3 食摂取の食習慣の乱れ』が考えられた。

平成 24 年度、25 年度は、食事に関する簡単なアンケート（平成 23 年度とは、若干相違あり）と「食事バランスガイド」に基づいた 3 日間の食事実態調査を引き続きおこなった。結果は 23 年度と同様な傾向が見られた。

＊食事バランスガイドは、バランスのとれた食生活の実現を目指して平成 17 年（2005 年）6 月厚生労働省並びに農林水産省が策定した。食事の基本的な組み合わせである主食、副菜、主菜、牛乳・乳製品、果物を 1 日当たり、性別、年齢別で適正な量の目安をｓｖ（サービング）を用いて示した。

平成 23、24、25 年度ともに、学生の食生活は、望ましいとは言えず、様々な問題があることがわかった。特に果物摂取に関して、本校のある長野県は自然に恵まれ、四季折々の

果物は、アンズに始まり、リンゴ、ナシ、モモ、ネクタリン、ブドウ、ブルーベリー、クリ等の多種の果実に恵まれた地域である。しかも学生の中には、身近な人が栽培に携わり、あるいは身近な場所でそれらの果物の樹や花や実を見て生活していると思われる。それなのに何故、またどこに果物を摂取しようとしない原因があるのだろうか疑問に思い、今回は、何故果物摂取量が少ないかを研究のテーマとした。

Ⅱ．研究方法

下記の論題に関して、先行研究の検索を行い、調べ、考察することにした。

1. 果物摂取の状況の調査
2. 果物摂取と食生活の変化についての関連性の調査
3. 果物の特性として、果物の香り、機能性、扱い方についての調査
4. 歴史的な観点からの調査
5. 果物と野菜、菓子との関連性の考察

Ⅲ．結果

1．果物摂取の状況

果物摂取が少ないというのは、本校の学生だけなのであろうか。日本全体では、あるいは同じような年齢層ではどうなのであろうか、を今までの研究論文、農林水産省の統計、果物普及啓発委員会の資料、長野県の状況などから調査した結果である。5 項目の特徴に集約される。

(1) 女子短大生の果物摂取量は少ない

鷲見裕子（2009）「女子短大生の食生活に関する研究」によれば、乳・乳製品と果物が少なく、たとえば、間食も含めて１週間に１度もこれらを食してない割合は、牛乳で 58.5%、ヨーグルト 51.9%、果物 57.5%という結果である。

藤井茂他（2007）「食事バランスガイドを用いた女子短大生の食事調査評価内容の検討」によれば、果物の摂取量は、「1 日の果物摂取量では、0.5SV と回答した学生が 15%、1.0SV（7.2%）で、この 2 つの摂取領域で 22.2%を占める。一方、調査日にまったく果物を食べていなかった学生は 74.4%」と食べていない学生が 2/3 を占める。

(2) 若い人ほど果物の摂取は少ない

果物普及啓発協議会（2010）『「くだもの」の消費に関するアンケート調査報告書』によれば「果物を食べる頻度」は、全体では、ほぼ毎日が 40.9%であるが、性別では、女性の方が男性より多く、男性 33.8%、女性 47.8%であり、年代別で 20 代 27.1%、30 代 25.3%、40 代 35.8%、50 代 48.5%、60 代以上 69.7%と若い世代ほど果物を食べる頻度は少ないことがわかる。

⑶ 果物を毎日食べない人の理由は、手近にいつもあるとは限らず、食べる手間がかかり、値段が高いためと考えられる

前述の果物普及啓発協議会の調査によれば、果物を毎日食べない人の理由は、「他に食べる食品があるから」39.5%、「日持ちがせず買い置きができない」35.0%、「食べるまでに皮をむくなど手間がかかる」31.1%、「値段が高く食費に余裕がないから」29.5%であり、20 代の理由としては「値段が高く食費に余裕がないから」が 26.1%で一番多い。

⑷ 長野県の果物摂取量は、少ない

長野県 2010 年県民健康・栄養調査（20～49 歳）によれば、果物摂取量は、平成 19 年度 62.3g、平成 22 年度 84.7g と平均摂取量は増加傾向にあるが、1 日当たり 200g には遠く及ばない。果物摂取量が 100g 未満の者の割合は、男性は 89.9%、女性 44.9%である。

⑸ 果実の自給率は、低く、安価な果実が輸入されている

農林水産省平成 23 年度食糧自給率によれば、全体でカロリーベース 39%、生産額ベース 66%である。果実は、カロリー、国内生産熱量が 21kcal／供給量 63kcal ;33% 、生産額ベースで 70%である。

2. 食生活の変化

食生活の変化に関してはレヴューした結果、2 項目に集約される。

⑴ 食生活の外部化、簡便化が進み定着し、家族で食卓を囲んで季節の食事を楽しむ機会が減少してきた

農林水産省（2013）「我が国の食生活の現状と食育の推進について」よれば、単身世帯の増加、女性の雇用者の増加等社会情勢の変化の中で、食に関して外部化、簡便化が進展、定着した。

また、食をめぐる状況の変化を子供のころと現在を比べると、「増えたり、広がったりしたもの」として 50%以上指摘されたのは、「食品の安全性への不安、食品の種類、食品の購入（飲食のしやすさ）、食に関する情報」であり、「減ったり、狭まったりしたもの」で多く指摘されたのは「食卓を囲む家族のだんらん、食卓のマナー、地域性や季節感のある食事、食事作りに要する時間や労力」である。

⑵ 食生活を大事に考えている人（家庭）とそうでない人（家庭）とでは、食べる食品数にかなりの差がある

竹内暢子（2006）1「学生の食生活の変化」は、1998 年～2005 年の学生の 1 週間の食事と間食についての調査であるが、1 日当たりの食品目数には、最高が 33 品目、最低が 2 品

目と個々に大きな隔たりがある。

3. 果物の特性

伊藤三郎（2011）「果実の機能と科学」は、果実全体を網羅し、非常に思索に富む資料である。以下４項目に集約される。

(1) 果実の食味の中で最も重要な要素の１つは甘味である。酸味も食した時爽やかな清涼感を与え、甘味に影響を与える。水分、果物独特の香りも大事である

果実の主な糖としては、ブドウ糖（グルコース）、果糖（フルクトース）、ショ糖（スクロース）、そして糖アルコールであるソルビトールなどがある。糖は種類により甘さが異なり、ショ糖の甘さを 100 とすると、果糖は 130、ブドウ糖は 70、ソルビトールは 60 程度となる。また、果糖は温度が低くなるとその甘味が強調される。そのため、冷蔵庫で冷やした果実を食べると、いっそう甘く感じられる。

この甘味に影響を及ぼすのが酸味であり、食した時に爽やかな清涼感を与える。酸の濃度は果実の成熟に伴い減少するが、適度な酸味は良食味の条件である。果実の主な酸は、リンゴ酸とクエン酸であり、ほかにフマル酸やシュウ酸などがある。カンキツ類の主たる酸はクエン酸であり、リンゴではリンゴ酸、ネクタリンではリンゴ酸とクエン酸がほぼ同量含まれている。ブドウはリンゴ酸と同じ程度に多量の酒石酸を含むのが特徴である。

また、果実の組成の大部分は水分であり、ほとんどの果実は水分含量 80～90%くらいのものが多い。果物を食べたときの歯ごたえなどの食感も食味の重要な要因である。果実の食感影響を与えるのが肉質と水分で、リンゴではシャキシャキとかサクサクとした、ニホンナシではシャリシャリとした、セイヨウナシではバターのような食感になる。

果実の香りも果実品質を決める要因の１つである。

(2) 果実の機能性成分が近年着目され、季節の果物を適切な量食べることが、健康の維持に有効である

果実に含まれる成分が複合的に働き、これらの変調を改善することで疾病の予防につながると考えられる。果物摂取は、がん、心臓病、脳卒中といった疾病の予防効果があることが疫学研究で示されている。果実成分には、各種の生体反応の改善効果や抗酸化作用があることは知られており、予防のメカニズムも解明されつつある。特定の果実の予防効果も次第に明らかになってきているが、特定の果実が特に優れていると考えるのではなく、季節の果物を適切な量食べることが、健康の維持に有効な方法であると考えられる。

(3) 果実摂取は、生活習慣病を予防する

果実は、20 世紀後半までの栄養指導において、食べても食べなくてもよい食品として扱われていた。その理由は、果実には果糖やブドウ糖、ショ糖など低分子の糖類が含まれて

おり、肥満や高脂血症などの原因と考えられていたためである。そのため、長い間心臓病や糖尿病などに罹患した場合は菓子とともに摂取を控えるよう栄養指導が行われていた。

こうした果実に対する医学的見解を変えたのは 1982 年に発表されたがん予防に関する研究報告である。そこで政府と個人に対して癌の死亡率と罹患率を下げるために「禁煙」と「果実と野菜の摂取」を勧告したこの報告が果実に対する見方が変わる第一歩となった。

しかし、果実には果糖やブドウ糖、ショ糖など低分子の糖類が含まれていたため生活習慣病を誘発するのではないかと疑われ、勧告実施には慎重な医師が多くいた。たとえば、わが国では、がん予防に禁煙と野菜の摂取が推奨されたが、果実の摂取は取り上げられなかった。

アメリカ食品医薬品局（FDA）は、低分子の糖類と生活習慣病との関係を調査した。その結果、果実に含まれている低分子の糖類は、肥満や心臓病などの生活習慣病の直接の原因ではないと 1986 年報告した。このことが、果実の見方を大きく変えた 2 つ目の報告である。

果実の誤解を解いた 3 つめの報告は、1997 年のアメリカ国立心臓肺血液研究所などによってまとめられた高血圧予防のために開発された DASH 食事摂取法である（Appel,1997）。DASH 食は、飽和脂肪、コレステロール、総脂肪の摂取量を減らし、果実、野菜、低脂肪乳製品を多く摂取する。つまり、食塩（ナトリウム）の摂取量を減らすと同時にカリウムの摂取量を増やす。この報告は、大規模なヒト介入試験で 1 日当たりの果実摂取量は 320～400kcal であり、血圧を下げる効果が認められた。

さらに、日本人に対する果実と生活習慣病の原因である中性脂肪との関連を調べた田中らのヒト介入実験でも果実は中性脂肪を増やすことはないことが明らかになった（間苧谷 2005）。

そして、がんのリスクを下げる食品として果実は最も効果的な食品で、4 つのがん（口腔・咽頭・喉頭がん、食道がん、胃がん、肺がん）のリスクを下げると判定された。食品の中で進めてよい実践レベルにあると判定された食品は、果実と野菜以外なかった。

また、2006 年に九州大学の研究チームは、果実と乳製品を含まない「伝統的な」日本型食生活は、2 型糖尿病には予防効果は認められず、果実と乳製品を含むバランスの良い食事パターンがその予防に有効であることを明らかにした。

(4) 2005 年に発表された食事バランスガイドは、生活習慣病を予防し、健康な生活を送るために作られ、「乳・乳製品 1 日 200g、1 日に果物 200g 食べる」が日本型食生活に加わった

その後、2005 年に農林水産省と厚生労働省により、国民の健康づくりを目的に、望ましい食生活のガイドとして「食事バランスガイド」が作成された。この食事バランスガイドに従って食生活を改善すれば、生活習慣病を予防できる。この食事バランスガイドは、伝統的な日本型食生活に果実と乳製品を加えた「新」日本型食生活を表している。このガイドで果実の摂取目標量として 200g が定められたが、果実の摂取目標が定められたのは、わ

が国の栄養学史上初めてのことであった。

4. 果物の歴史

梶浦一郎（2008）「日本果物史年表」によれば、果実の歴史は、7 項目に集約される。

(1) 稲が渡来する前の果物は、野生している果実で貴重な食糧であった

日本列島に人類がやってくる前、ハスカップ（クロミノウグイシカズラ）、グミ、アケビ、ムベ（トキワアケビ）、ヤマブドウ、ヤマモモ、タチバな、キイチゴ類、コケモモ類、クリ、ブナ、ナラ、シイ、カシ類、クルミ、箸バミ、イチジク類、マタタビ属、クワ、ズミ,ナシなどが化石から推定される。このうち全国の果物売り場に並ぶ物はクリとナシだけである。

稲以前のでんぷん質主食糧は、東日本ではクリやトチ、西日本ではドングリであった。

(2) 弥生時代も果物の種類は多くない

中国黄河上流から中国北中部に栽培されていた桃品種が、コメ、豆類とともに九州北部に渡来と推定される。遺跡から出土する果物遺体は、中期には、ヤマビワ、アンズ、ウメであり、後期にはマクワウリ、ヒョウタン、後期後半には、カキ、リンゴ属（オオズミ、ヤマナシ、ヤマリンゴ）などがある。

(3) 奈良時代には果物の導入と「都」という消費地の形成がされた

大和に国が形成され、7 世紀初頭から 9 世紀中頃にかけては、20 回を超える遣隋使、遣唐使が派遣され、帰路に珍しい果物を持ち帰ったとも考えられる。同時に「都（みやこ）」という果物消費地ができた。荘園ではクリ等が自家消費以外の販売のために植えられ、「初期的果樹園」が開始された。

(4) 平安時代から安土桃山時代には、城下町が形成され、戦乱下で果物も広まった。外国からも新たな果物が入ってきた

「都」が平安京に移り、奈良時代より大きな果物消費地が形成された。「市」も設置され,果物売り場もあったと考えられる。なお、平安時代の貴族の食事は 2 回で、朝夕の食事と間食に、菓子類を供した。菓子とは、果実である。931 年に源順の発行した「和妙類聚抄」では、果物として 35 種記載されている。

織田信長の時代は、城下町で楽市楽座が作られ、各地に果物の消費地が形成され、その周辺には、果物産地が形成され始めたと思われる。また、戦乱の中、各地を転戦していく先々で、優良品種が各地に拡大するとともに、戦乱が収まって平和な世の中になり、それぞれの地方で一番優良な果実品質を示す樹が特定され、在来品種群が固まっていった。信濃では、安茂里村で杏が、小布施で栗が作られていた。

(5) 江戸時代は、商品としての果物の広域流通が始まった

江戸時代に入り、平和が訪れて、城下町も発達し、各地で果物販売目的の栽培が開始され、「果樹園」が造られ、果樹農家が生まれた。また都市近郊には、「果樹産地」が発達し始め、江戸周辺では、現在の千葉県松戸、市川などの梨の産地、それだけでなく紀州の有田から紀伊国屋文左衛門が江戸に蜜柑を運んで巨万の富を得たことは、著名である。

また、古くから神社仏閣へ「お供えもの」として供えられた果物の使用方法が日本の果物文化の特徴である盆暮の「贈り物しての果物文化」に発展したとも考えられる。一方、東北の農村では、農家の庭先や裏山にモモ、ナシ、カキがうえられ、自家消費されたり、クリとともに稲の冷害に対する「救荒作物」の役目も担った。

古くは　948 年に村上天皇が梅干と昆布入り茶で病気を治療と記録にあるが、宝暦（1751～1764 年）頃に江戸で梅干し売りが現れた。文化（1818～1830 年）頃になると、漬物売りが梅干も売るようになった。

(6) 明治時代は様々な果物が栽培されるようになったが、日常的な果物摂取は定着しなかった

明治時代になると欧米で改良された果物や、アメリカ大陸原産の果物が導入され、ニホンナシやブドウの棚栽培や果実の袋掛けなどの日本型果樹栽培を応用しながら、試行錯誤して様々な果物を栽培するようになった。同時に各地に鉄道が開通し、果物の輸送にも便利になり、果樹生産地が都市より離れた場所に形成された。

しかし、明治維新とともに果物利用法・果物文化として、ジュース文化とワイン文化も導入されたにもかかわらず、終戦まで一部の上流社会に定着したものの、大衆文化にはならなかった。飲用水の豊富な日本で、腐敗しやすいジュースより果汁が多い柑橘や梨の生果を食べた方が安全である。また、コメを中心にした日本型食生活にはお茶があり、ジュースは馴染まなかった。さらに、米から作る酒が身近にあり、ワインが普及しなかったのだろう。

下記に明治から大正にかけて特記すべきことを挙げる。

明治 5 年・文部省が刊行した教科書の単語編にある果物は、果類：梅、桃、李、杏、梨、栗、柿

明治 44 年・東北日報の記事に、果物の水分は貴重で，ミカン、檸檬の汁に含まれる炭酸カリが半身不随に効果あり、パイナップルはタンパク質の消化を助け、咽喉カタルを治すと書かれている

大正元年　・読売新聞の記事にバナナ、パイナップルが夜店で安売り、1 銭から 5 銭

・この頃果物品種が多様、主な果物（リンゴ、梨、枇杷、桃、サクランボ、イチゴ、柑橘類）、リンゴ（祝、国光、紅玉）、梨（二十世紀、長十郎）、柑橘類（紀州、温州、九年母、文旦、三宝柑、ネーブルなど）

大正 2 年・読売新聞の記事に果物が遠隔地からの輸送が可能になり、鹿児島から枇杷、愛媛からネーブル、夏ミカン、青森からリンゴ、小笠原からスイカ、台湾からバ

ナナ、パイナップルなどが東京の市場に続々入荷、専門店の店頭を飾る

大正 12 年・この頃前後までに青森県では、山仕事と雑穀生産の畑作で生活していた山の村が村を挙げてリンゴ栽培に転換し、20 年足らずで村全体が豊かになり、多くの豪農が発生し、「国光」を貯蔵する立派な土蔵が軒並み建てられた

また、大正時代末期には、果樹栽培において、各地方に適した種類、品種の選択が提唱され、果物専門店は「水菓子屋」と呼ばれた。

(7) 昭和から平成は、果物の加工品は輸入品になり、生果は、国産と輸入品の両方が棲み分けている

昭和から平成までの間は、戦争に翻弄された果物産業は復活したが、今度は輸入自由化との戦いでせめぎ合い、結果として加工品の主体は輸入品になり、生果は国産と輸入品の両方がある。平成 17 年の総務庁家計調査で果実消費はミカンを抜いてバナナが一位となる。

第二次世界大戦時、果物栽培は抑圧され、生産や消費も一昔前の大正時代のレベルまで縮小したが、戦後、朝鮮戦争により好景気となって復活し、昭和 47 年のミカン大暴落まで膨らみ続けた。次にやってきたのは加工品や生果の輸入自由化という形の戦いであった。

自由化後、時を経て今日の果物状況をみると、加工品の主体は輸入品になり、生果は国産と輸入品が棲み分けている。日本の露地で安定して栽培ができないバナナ、グレープフルーツ、レモンなどは輸入品であり、収穫時期が異なる南半球ニュージーランドからのキウイフルーツは出荷時期を棲み分けている。また、ナシやカキ等、日本の風土に適応し、技術体系も出来上がった果樹は高品質果実を国産で供給している。

平成 18 年、日本の人口が減少し始め、高齢者の割合が増加している。このことは、果物を食べる胃袋の数が減り、大きさが小さくなることを意味している。

下記に昭和から平成にかけて特記すべきことを挙げる。

昭和 6 年・昭和 6～7 年ごろ、東京の森下商店がグレープジュース販売、この頃、レモン、オレンジ、イチゴ、アップルなどの果汁が出回る。いずれも明治 30 年の内務省令で透明果汁に限定

昭和 9 年・リンゴが下痢によく効くとリンゴの人気が急上昇

・リンゴ栽培面積 1 万 115 町と初めて 1 万町を突破。1905 年（明治 38 年）以来 29 年間に 2 倍になる

昭和初期になると果物を進物に利用する人が増加した。

昭和 13 年・昭和 9 年度～13 年度の 1 人 1 年当たりの果実消費量は 15.3 kg

昭和 17 年・農林省農政局から「果樹園生産調整に関する件」の通達が出る。果樹園、桑園等の食糧　作物生産への転換を政府割り当てで実施

・「この国家非常時に腹の足しにもならぬリンゴ作りなどしているやつは非国民だ」として、翼賛壮年団の圧力や、警官が新種のリンゴ苗木を抜き取り、 焼却。金属回収でリンゴ園周囲の有刺鉄線供出

・果樹園の転作で甘藷、馬鈴薯、南瓜などの代用食栽培奨励

昭和 20 年代代まで、リンゴは贈答品の域を出なかった。小売店の値段が驚くほど高く、生産者の販売価格より 3～5 倍、病人の滋養食に買われるか、贈答用に買われるので、一般人は食べず、安くしても売れなかった。

また、戦後の高度成長期になると消費者の高品質傾向が強まり、ニホンナシから始まり、リンゴ、ミカンへと波及していった。昭和 31 年度～33 年度の 1 人当たりの果実消費量は、20.2 kgであった。

昭和 34 年度からグレープフルーツに割り当て制度適用され輸入開始された。

昭和 35 年・プルーン、イチジク、アンズ、リンゴ、ベリー、干し柿等の乾燥果実の輸入自由化

・ナツメヤシの実（生鮮）、ココヤシの実（生鮮）、ブラジルナット、カシューナット、アボカド、マンゴ、いちじく（生鮮）、スィートアーモンド、梨、マルメロ、桃、杏、苺、キウイフルーツ、その他のベリー、その他の鮮果輸入自由化

昭和 39 年・レモン（生鮮）輸入自由化を実施。瀬戸内の島での国産レモン栽培が壊滅的打撃

昭和 30 年代後半になると、梅酒ブームが起こり、梅生産が回復開始された。コールドチェーンも発達した。

昭和 41 年 ・文部省がリンゴジュースを学校給食物資品目に指定

昭和 46 年 ・グレープフルーツ、リンゴなど 20 品目の輸入自由化、パイナップルの冷凍果実輸入自由化

昭和 48 年・生果の年間一人当たりの購入数量が 54.6 kgでピークとなる。温州ミカンは 23.1kg でピークを記録する

平成 7 年 ・果実の自給率が 47%となる

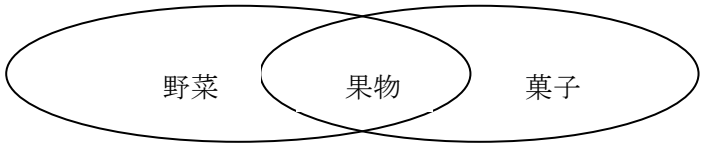
平成 10 年 ・日園連「くだものの日」創設

平成 12 年 ・文部省・厚生省・農林水産省が「食生活の指針」発表、「野菜・果物、牛乳・乳製品、豆類、魚なども組み合わせて」、「たっぷり野菜と毎日の果物で、ビタミン、ミネラル、食物繊維をとりましょう」、と果物が記載される。

平成 17 年 ・総務庁家計調査で果実消費はミカンを抜いてバナナが一位となる

5. 果物と野菜・菓子との違い

果物と野菜・菓子との関係を下記のように考え、果物と野菜、果物と菓子について栄養的な差について、食品分析表で調べるとともに、歴史的な観点からも比較検討し、それぞれの特徴、価格等について調査した結果である。



5－1. 野菜と果物との違い

野菜と果物との違いは、　2 項目に集約される。

(1) 野菜は、食事バランスガイドの分類では副菜の範疇で、主な栄養素はビタミン、ミネラル、食物繊維である。一方果物は主食、副菜、主菜には入らないが、毎日摂取してほしいものであり、ビタミン C の供給源である

農林水産省「食事バランスガイド報告書」によれば、6 つの基礎食品と具体的な料理、食事バランスガイドでの区分（料理区分）では、以下に分類される。

第 3 類（緑黄色野菜）	主としてカロテンの給源となる野菜。ビタミン C 及びカルシウム、鉄、ビタミン B2 の給源（3 色分類では緑）
第 4 類（その他の野菜、果物）	主としてビタミンCの給源その他カルシウム、ビタミン B1、ビタミン B2 の給源（3 色分類では緑）

具体的な料理では、サラダ・煮物は、主にビタミン、ミネラル、食物繊維の供給源であり副菜となり、みかん・リンゴは、主にビタミンC、カリウムの供給源で果物となる。

(2) 果物の方が野菜より少しカロリーが高く、ビタミン C の量が多い

『総務省統計の家計調査報告書；家計調査（二人以上の世帯） 都道府県庁所在市及び政令指定都市（※）別ランキング（平成 22～24 年平均)』より、平均購入量上位 12 品目を選び、成分について『日本食品標準成分表 2010 年』をもとに表 1 を作成し、比較検討した。

その結果、同じ量であれば果物の方がかぼちゃ、ジャガイモを除く野菜より少しカロリーが高く、ビタミン C の量が多いものが多い。

※　平成 19 年 4 月 1 日現在で政令指定都市であった都道府県庁所在市以外の都市（川崎市，浜松市，堺市及び北九州市）

表 1. 果物と野菜の成分の違い（100g 中）

	エネルギー kcal	タンパク質 g	脂質 g	ナトリウム mg	カルシウム mg	鉄 mg	ビタミンA；βカロテン μg	ビタミンA；レチノール当量. μg	ビタミンB1 mg	ビタミンB2 mg	ビタミンC mg	食物繊維 g
日本かぼちゃ	49	1.6	0.1	1	20	0.5	700	60	0.07	0.06	16	2.8
キャベツ	23	1.3	0.2	5	43	0.3	49	4	0.04	0.03	41	1.8
きゅうり	14	1.0	0.1	1	26	0.3	330	28	0.03	0.03	14	1.1
たまねぎ	37	1.0	0.1	2	21	0.2	1	Tr	0.03	0.01	8	1.6
トマト	19	0.7	0.1	3	7	0.2	540	45	0.05	0.02	15	1.0
大根	18	0.5	0.1	19	24	0.2	0	(0)	0.02	0.01	12	1.4

ジャガイモ	76	1.6	0.1	1	3	0.4	Tr	(0)	0.09	0.03	35	1.3
はくさい	14	0.8	0.1	6	43	0.3	92	8	0.03	0.03	19	1.3
緑豆もやし	14	1.7	0.1	2	9	0.3	0	Tr	0.04	0.05	8	1.3
根深ネギ	28	0.5	0.1	Tr	31	0.2	14	1	0.04	0.04	11	2.2
にんじん	37	0.6	0.1	24	28	0.2	7700	760	0.05	0.04	4	2.7
レタス	12	0.6	0.1	2	19	0.3	240	20	0.05	0.03	5	1.1
イチゴ	34	0.9	0.1	Tr	17	0.3	17	1	0.03	0.02	62	1.4
温州ミカン	45	0.5	0.1	1	17	0.1	89	87	0.07	0.04	35	0.7
ネーブルオレンジ	46	0.9	0.1	1	24	0.2	23	11	0.07	0.04	60	1.0
甘がき	60	0.4	0.2	1	9	0.2	160	35	0.03	0.02	70	1.6
グレープフルーツ	38	0.9	0.1	1	15	Tr	0	(0)	0.07	0.03	36	0.6
すいか	37	0.6	0.1	1	4	0.2	830	69	0.03	0.02	10	0.3
日本なし	43	0.3	0.1	Tr	2	0	0	(0)	0.02	Tr	3	0.9
バナナ	86	1.1	0.2	Tr	6	0.3	42	5	0.05	0.04	16	1.1
ぶどう	59	0.4	0.1	1	6	0.1	21	2	0.04	0.01	2	0.5
メロン	42	1.1	0.1	7	8	0.3	32	3	0.06	0.02	18	0.5
もも	40	0.6	0.1	1	4	0.1	0	Tr	0.01	0.01	8	1.3
リンゴ	54	0.2	0.1	Tr	3	Tr	21	2	0.02	0.01	4	1.5

＊Tr　Trace（微量）の略で、成分表の最小記載量に達していないことを示す

5－2. 果物と菓子と関連性

果物と菓子との関連性は、5 項目に集約される。

(1) 最初は菓子とは、果物のことであった

奈良時代中国から米粉を主とした唐菓子（からくだもの）が伝えられ、鎌倉時代には間食として発達、室町時代の茶の隆盛に伴って干菓子も作られ、南蛮菓子も到来。江戸時代には、果実は水菓子（江戸）、果物（上方）と区別され、菓子は加工菓子を指した。それは大正時代まで続いた。

百科事典マイペディアによれば、菓子とは、古くは（くだもの）と読み果実や木の実のことをいった。奈良時代中国から米粉を主とした菓子（唐菓子と称す）が伝えられた。団子（だんご）、煎餅（せんべい）おこしなどの原形といえるものである。鎌倉時代喫茶の風が起こり点心（間食）として発達、室町時代茶の湯の隆盛につれ饅頭（まんじゅう）や干菓子などが作られ、京都がその中心であったため京菓子の名が起こった。室町時代末期には南蛮菓子と称する洋風の菓子が伝えられ、⇒カステラ、ボーロ、⇒有平糖（あるへいと

う）など日本化した形で今も残されている。江戸時代の庶民的な餅（もち）菓子類の製造が盛んとなり、明治になると本格的な洋風菓子も伝えられ、種類は多様となった。

また、前述の梶浦によれば、平安時代の貴族の食事は 2 回で、果物は間食であった。鎌倉時代末期頃になると平安朝末期から鎌倉時代末期までの間の食事に関する旧儀故実を伝えた「厨事類記」の中の干菓子として、松実、柏実、柘榴、干棗が、木菓子（生果）として栗、橘、杏、李（すもも）、柑子（高司；こうじみかん）、桃、サルナシ、柿が上げられている。

幕末の将軍の食事に見られた果実は、朝食に胡桃の寄せ物、昼食に栗、クワイのきんとん、梨、柿、蜜柑などを食し、桃、林檎、李などは見るだけであった。

江戸時代は、菓子類が目覚ましく発達し、従来、菓子とは自然菓子、加工菓子の両方をふくんでいたが、この時代に果実は水菓子（江戸）、果物（上方）と区別され、菓子は加工菓子を指した。

大正時代末期になると、果物専門店は「水菓子屋」と呼ばれた。

石毛寛子ら（1998）「食生活と文化」によれば、6 世紀半ば、大陸との交流が盛んになると、唐からコメ、麦など穀類を中心とした加工菓子が伝来した。これらは、「唐菓子（からくだもの）」とよばれた。その形や加工法は、一部を除いてわかっていないが、もち米、うるち米、麦、大豆などを粉にし、塩、酢、醤や甘葛煎（あまずら：甘葛；今のアマチャヅルに当るといわれる蔓草からとった甘味料；広辞苑）などを加えて様々な形にまとめ、油で揚げたり蒸すなどして作り上げたものである。代表的なものは、梅子（ばいし）、桃子（とうし）、黏臍（てんせい；もち米の粉を練って臍の形に作り、油で揚げた餅。朝廷の節会などに用いた）、饌饌（ひら、ひつら；粉餅）、団喜（だんき；だんご）、鎚子（ついし）、餲餬（かんこ）等で、これらを「八種唐菓子」と呼んだ。

⑵ 家庭における支出は、果物は菓子の半分に満たない

前述の総務省統計の家計調査報告書によれば、年平均支出額は、果物は、36,376 円（うち生鮮果物…34,416 円）であり、菓子は、77,814 円（アイスクリーム…7,665 円、ケーキ…6897 円、せんべい…5,239 円、チョコレート…4,408 円、スナック菓子…4,081 円他）である。

⑶ 菓子は、果実より脂質が高く、タンパク質も多く、カロリーが高い。ビタミン C は、ほとんどない

菓子の栄養成分については、前述の総務省統計の家計調査報告書より平均支出額の上位 6 種類の中から代表的な食品について『日本食品標準成分表 2010 年』をもとに成分の表をつくり、比較検討した。（表２参照）

その結果、平均支出額の上位 6 種類の中から代表的な食品について栄養価を見ると、菓

子の材料が影響していると考えられ、小麦粉、卵、牛乳、カカオなどがどのくらい含まれているかによって栄養価は異なる。

果物と比べて菓子は、脂質が多いものはカロリーが高く、卵が多く含まれているものは、タンパク質が多く、またナトリウム含有量が高い、ビタミン C はほとんどないという特徴を持つ。それは、果実よりお菓子の方が腹が空いたときは、満足感が高いと考えられる。果実はナトリウムがほとんどなく、ビタミン C に富む健康的な食品であり、水分量も多いが、それによって空腹を満たすには、量を食べなければならない。

表 2. 菓子の成分

	エネルギー kcal	タンパク質 g	脂質 g	ナトリウム mg	カルシウム mg	鉄 mg	ビタミンA；βカロテン. μg	ビタミンA；レチノール当量 μg	ビタミンB1 mg	ビタミンB2 mg	ビタミンC mg	食物繊維 g
ラクトアイス普通脂肪（アイスクリーム）	224	3.1	13.6	61	95	0.1	—	10	0.03	0.15	Tr	(0)
ミルクチョコレート（チョコレート）	558	6.9	34.1	64	240	2.4	35	66	0.19	0.41	(0)	3.9
ショートケーキ（ケーキ）	344	7.4	14.0	82	33	0.7	4	83	0.03	0.11	0	0.6
塩せんべい（せんべい）	373	7.8	1.0	770	13	0.8	0	(0)	0.02	0.03	(0)	0.8
ポテトチップス（スナック菓子）	554	4.7	35.2	400	17	1.7	—	(0)	0.26	0.06	15	4.2
ハードビスケット	432	7.6	10.0	320	330	0.9	6	18	0.13	0.22	(0)	2.3

(4) 菓子は価格変動が少ないが、野菜、果物は種類によるが、旬と端境期があり、月により価格変動がある。特に果物は、旬の時期が短い。

東京都区部の小売物価統計調査結果によれば、表 3 にまとめられる。

表 3. 主な菓子、野菜、果物についての価格

ビスケット　100g	123～131 円	キャベツ 1 kg	101～262 円	リンゴ（ふじ）1 kg	396～724 円
せんべい 100g	124～132	ホウレンソウ 1 kg	603～1028	グレープフルーツ 1 kg	263～294
カステラ 100g	231～244	もやし 100g	15～16	ミカン 1 kg	452～752

大福もち１個	96～118	ネギ１kg	496～614	ナシ１kg	413～614
まんじゅう１個	96～107	大根１kg	128～253	ブドウ（デラウエア）１kg	976～1733
チョコレート一枚	88～90	ハクサイ１kg	113～302	スイカ１kg	289～444
ポテトチップ 100g	138～158	にんじん１kg	292～423	かき１kg	382～504
アイスクリーム１個	251～259	トマト１kg	531～832	バナナ	193～211

ただし、果物に関しては収穫期があり、下記のようである。

・ふじ　1～7 月、11 月～12 月　・ナシ　8～10 月
・ミカン　1～3 月、9～12 月　・かき　10～12 月
・ブドウ　6～9 月　・スイカ　5～8 月

前述の小売物価統計調査結果より、野菜、果物の価格は、月によって大幅に動く。旬と端境期では大きく違うし、果物は、食用期間が短いものが多い。それに反して、菓子の価格変動は少なく、通年を通して食される。

果物は、収穫された地域により味は異なるし、収穫した土地で食べる果物と流通後の別の地域で食べる果物は経験的に味が異なる。貯蔵技術、輸送技術が向上しても、果物の多くは新鮮である方が美味しい。価格も生産地と流通している地域では異なる。

それに反し、菓子の多くは、全国どこでも同じ品質の物を食べることができ、価格もほとんど差はない。

(5) 菓子は、小腹を満たすだけの食べ物ではなく、気分にもかかわる

門間敬子（2013）「学生の菓子に対する意識」は、京都府、大阪府、茨城県の中・高・大学生の調査で「菓子をほとんど食べない」人は、13.0%であり、毎日食べる人は、40.0%であった。菓子を食べる理由は、「おいしいから」71.8%であり、菓子の購入者は、「親」が75.5%と最も多く、次いで「自分」で買うが、68.8%であった。菓子に対するイメージでは、「おいしい」、「小腹が減った時に食べる」といった食品のイメージだけでなく、「幸せ」、「気分転換」、「ストレス解消」といった意見が多く、マイナスイメージでは、「太る」、「カロリーが高い」、「体によくない」といった栄養に関することが多かった。

つまり、中・高・大学生の、9 割近くの人が菓子を食べ、親と自分が主に購入し、菓子に対するイメージでは、「おいしい」、「小腹が減った時に食べる」といった食品のイメージだけでなく、「幸せ」、「気分転換」、「ストレス解消」といった気分にかかわる意見が多数みられた。

補足

平成 22 年果物普及啓発協議会のアンケート調査によると、果物の消費量を増やすための提供方法は、「種がないなど簡単に食べられる果物（品種）」52%で最も高く，若い世代に

おいては「カットフルーツなど簡単に食べられる果物」が全体より高い。また、果物未摂取層においては、「購入後傷みにくい果物」が高い。

販売方法については、「袋入りでなくバラ売りや少数個入りでの販売」が 46%で高く、20 代では、「コンビニエンスストアでの販売」が全体に比べて高い。

果物の消費量をふやすためには、「果物を食べると健康に良いとアピール」55.4%、「バランスの良い食生活には果物が必須であることをアピール」50.1%、「果物を食べると生活習慣病の予防になるとアピール」が 48.0%と健康面でアピールすることが大切だとしている。

Ⅳ. 考察

1. 家族とともに食事をする場面が減ったことなどが、果物摂取に影響を与えていると考えられる

食糧消費としては、米、野菜の減少が続き、食の外部化・簡便化がますます進展し、家族で食卓を囲まなくなったということが、地域性や季節感のある食事が無くなり、例えば冬、家族で炬燵を囲んでミカンやリンゴを食べたりする風景が無くなり、果物摂取にも影響を与えているのではないか。

50 代、60 代は果物好きでよく食べるのだが、その習慣が若い人に伝わりにくい。

2. 果実が日本の食生活の中では嗜好品として定着していったことが、果物摂取増加に結び付きにくい

現在ある果物は、日本古来あるものではなく、様々な品種改良がなされ、それぞれの地域で、その土地にあった果物が作られている。

果実の歴史をみると古代においては主要な食糧として⇒食糧を補完するものとして（江戸時代において飢饉に備えるものとして）⇒嗜好品として（贈答品、戦争中は『腹の足しにもならぬ』贅沢品）考えられている。

長野県下における果物生産の歴史をみると、進取な人々が先達となり、クリ、カキ、ナシ、ブドウなど始められ、明治期以降においては、県が主導して、技術指導しながら、合わせて県の産業政策で養蚕業の盛衰と並行して果物栽培が進められていった。つまり果物栽培が長野県の主要な産業となったのは、第 2 次世界大戦以降であり比較的新しく、嗜好品として作られていったと考えられる。

3. 外国からの小麦粉の菓子の伝来と、喫茶の風習が果物を日常の食生活から遠ざけたのではないか。日本の飲料水の水質がよく、かつ豊富であることも関係していると考えられる

果物は糖分とともに水分が豊富であり、労働の合間、エネルギーの補給と一緒に喉の渇きも癒すことができる。しかし奈良時代中国より、小麦粉で作られた今でいう菓子が伝わり、鎌倉時代から喫茶とともに食す習慣が生まれ、室町時代の茶の湯の発達とともに菓子が好まれるようになると、果物は、あくまで嗜好品として、考えられていったのではない

か。

4. 菓子の方が手に入れやすく、価格も安定し、手軽に食し、腹を満たすことができるからと考えられる

果物の栽培は、土地や天候、害虫といろいろ大変で常に定量生産されるわけではない。したがって価格も不安定である。その上、日本の果物は、丁寧に手間暇かけて作られていて、見栄えもよく味も良いため価格が比較的高い。その点、バナナ、グレープフルーツなど輸入されている果物は、季節を問わず、ほぼ 1 年中手に入れることができ、価格も安定しているし、種類により価格の幅があり、食生活にとりいれやすいと思われる。しかし、それ以上に菓子の方が、全国どこでも同じ品質の物が同じ価格で手に入れることができる。

また、果物をまったく食べない人達は、「果物の皮をむくのが面倒くさい」を理由の一つに挙げている。しかし、調理しないと食べることができない野菜等に比べれば日本の果物は，そのままでおいしく、洗って皮をむくことぐらいたいした労力ではないように思われるが、菓子の方がもっと手軽に食べることができる。袋を破れば、すぐ食べることができ、すぐに腹を満たすことができる。

近年、長野パープル、シャインマスカット、ロザリオビアンコなどのように皮のままで食べることができるブドウが市場にたくさん出回ってきている。まさに皮をむくのが面倒と考える人に対応してなのだろう。

また、果物は菓子と違って保存期間が短いものが多く、買い置きができないため、忙しい現代人には面倒と考える人もいるだろう。

5.　日本で果物が生活習慣病の予防に効果があると認められ、積極的に摂取することが推進されたのは、2000 年ぐらいからで、その効用の認識が定着していない

従来の食生活の中で、果物はあくまで嗜好品で、日本型食生活に取り入れられていなかった。しかも 2000 年まで日本では、果物は糖分を含むため、生活習慣病を防ぐためには好ましくない食べ物であった。それがアメリカで初めて果物摂取と乳・乳製品の摂取は、生活習慣病を防ぐ効果がありと認められたことによって、2005 年食事バランスガイドで「新日本型食生活」として乳・乳製品と果物を毎日食するよう指導がなされるようになった。つまり、果物が健康な生活を送るために必要であるという認識ができたのは比較的新しく、まだこの考え方が広く浸透していないために、果物摂取量が少ないと考えられる。

6.　果物摂取を増加させるには、下記のようなことが考えられる

(1)果物の栄養の重要性について理解する。何故食生活のバランスガイドに果物が組み入れられているのかの根拠、すなわち生活習慣病の予防という観点からの理解を深める。果物はサプリメントとは違い、様々な栄養素が含まれている。その複合性が大事なのではなかろううか。2011 年日本栄養改善学会において『より長生きするのに野菜・果物摂取量や総

ポリフェノール摂取は関係しない』（堀江祥允ほか）にあるように、単一の機能性成分の効果についても、あるいは様々な成分との相乗効果については未だ解明されておらず、追って研究され明らかにされるであろう。

(2)果物は、糖分とともにビタミンCの栄養があり、水分も多く、りんごなど、菓子に比べると日本咀嚼学会「誰も気づかなかった　噛む効用」によれば、咀嚼回数が多い。咀嚼は健康に毎日を送るために欠かせない行動である。噛むことは口の中の健康を維持するだけではなく、全身の健康に関係し、生活習慣病の予防となり、心の健康にも関係する。

また、果物は日本の季節が作り出す生産物であり、私達は果物を食べて季節を感ずる。その香りは独特であり、色彩、触感、味など五感を刺激する。感性を磨く食べ物として果物を摂取することも大切なことではないかと思う。だから小さいうちから果物に親しむよう、子どもの食生活に果物を積極的に取り入れていくことが必要だと思う。

(3)果物生産のあり方、流通の仕方も考えていかなければならない。現在の日本の果物生産者は、高齢化が進んでいるという。果物の消費が少なければ、生産しても利益が上がらないから果物生産は衰退していくだろう。消費を伸ばすためには、できるだけ安く、美味しい果物を身近な場所で手に入れることができるよう、流通させることが必要になってくると思う。また、手軽に食べることができる工夫も必要だと思う。例えば、コンビニでのカットフルーツ、ドライフルーツの販売やジューススタンド等が考えられる。

以上の研究成果を踏まえて、保育士・幼稚園教諭を志願する学生に「子どもの食生活と栄養」を教諭する者として、一つは健康な食生活を送るために果物摂取は重要であること、もう一つは、それを食生活に定着させるのは、幼児の時から果物に親しむことが大切であり、その使命は、学生が負っていることも理解させていきたい。

引用文献

藤井茂・福田馨・岡里志保・寺谷友里加(2007)「食事バランスガイドを用いた女子短大生の食事調査評価内容の検討」国際学院埼玉短期大学研究紀要　28,103-112
堀江祥允・堀江和代・谷洋子・佐藤真美　(2011)　長命高齢者が果物・野菜から摂取した総ポリフェノール量　仁愛大学研究紀要　人間生活学部篇　3,9-12
石毛寛子・市川弘子・江原絢子（1998）　食生活と文化―食のあゆみ　弘学出版株式会社
伊藤三郎　(2011)　果実の機能と科学　朝倉書店
梶浦一郎　(2008)　日本果物史年表　養賢堂
門間敬子　(2013)　学生の菓子に対する意識　京都女子大学生活福祉学科紀要　9,19-26
窪田金次郎監修　日本咀嚼学会編　(1997)　誰も気づかなかった噛む効用　日本教文社
竹内暢子　(2006)　学生の食生活の変化―教職演習・総合演習受講生の実態調査を通して―

千葉敬愛短期大学紀要 28, 133-139,
鷲見裕子(2009)「女子短大生の食生活に関する研究」高田短期大学紀要 27, 161-169

資料

日本食品標準成分表 2010 年
百科事典マイペディア　平凡社
果物普及啓発協議会「くだもの」の消費に関するアンケート調査報告書（2010. 3 月）
小売物価統計調査 調査結果、主要品目の東京都区部小売価格(2012 年 1 月～2012 年 12 月)
総務省統計の家計調査報告書；家計調査（二人以上の世帯） 都道府県庁所在市及び政令指定都市（※）別ランキング（平成 22～24 年平均)）
長野県 2010 年県民健康・栄養調査―果物摂取量 20～49 歳―
農林水産省平成 23 年度食糧自給率
農林水産省・食事バランスガイド報告書
我が国の食生活の現状と食育の推進について（2013 .1 月）農林水産省資料

体育学習におけるダンス研究の推移

～全国体育学習研究会[1]のダンス部会における 30 年間の歩み～

島田　左一郎

Research Trends of Dance in Physical Education and Learning
：Thirty Years of the Dance Division
in the Japan Research Group for Physical Education and Learning

SHIMADA,　Saichiro

キーワード：全体研、ダンス、楽しい体育、リズムダンス、ボールルームダンス

はじめに

体育の目標が身体を発達させ、旺盛な体力を形成する（体育＝身体の教育）時代には、体育は身体を対象にする唯一の教科としての地位を得、その固有の性格が認められていた。心身二元論の否定に伴い、戦後、体育の目標は運動による教育（子どもたちの全人格の向上をめざす教科）に変わり、学習と指導の目標は、身体的・知的・情緒的・社会的な人格の全側面な発達となった。具体的な手がかりとして、運動の仕組み（特に技術）が明確な学習の内容に位置付き、子どもたちは技術習得の過程で、人格のあらゆる側面を発達させるとみなされた。これらのことは、体力と技能形成こそ体育の独自の性格とする思潮、いわゆる運動手段論[2]を定着させた。子どもたちは組織された運動に立ち向かう（しばしば苦しさに耐える経験）ことにより、身体や人格を形成するとみなされてきた（佐伯 1984）。

しかし、高度経済成長時代が終焉を迎え、安定成長期への移行に伴う脱工業化社会の到来は、レジャーにおける自由な文化享受としての欲求充足や、健康の危機や運動不足の問題への対応など、人間の運動需要を大きく変化させた。この変化は、子どもが生涯にわたり人間と運動の関係を考え、自発的で継続的な運動参加に向けた準備をする体育に転換する必要を生じさせる。その結果 1970 年代後半より、運動への欲求充足を学習指導の中核に置く考え方に基づいた「楽しい体育[3]」が行われるようになった（佐伯 1980）。

---

1) 「昭和 32 年 3 月、体育のグループ学習の自主研究を進めている人々が竹之下休蔵の呼びかけのもとに神奈川県真鶴に集い、それぞれの研究成果と授業の問題をもち寄り、夜を徹して話し合った。この集いが全国体育学習研究会（民間教育研究団体）の母体であった。児童中心の立場から社会の転換に対応する新しい学習指導法を作り出そうとする体育の理想を求める教育的良心によって結集する人々の集いであり、参加者のすべてが、自発的・自主的な学習者であり、グループワークそれ自身が「師」であるところの研究会であった。」（全国体育学習研究会ホームページ［http://zentaiken.com］全体研とは―歴史より引用）

2) 運動手段論とは、運動を手段にして、身体、全人格、教育の客体としての子どもを発達させる営み。

3) 「楽しい体育」は、運動手段論に対し、運動目的・内容論とも呼ばれている。

この「運動手段論」から「楽しい体育（運動目的・内容論）」への転換に伴い、ダンスの学習も、ダンスの分類やそれぞれの種目の機能的特性[4]の洗い出しの必要が生じ、学習や指導の工夫などが多様に変化してきた。

1　研究の目的と方法

本研究の目的は、「楽しい体育（運動目的・内容論）」を継続的に研究しており、体育学習に関する民間研究団体である全国体育学習研究会（以下、全体研）を取り上げ、ダンスの授業研究がどのようになされて、どのような成果を収めてきたかを、その研究の経緯や最近の研究に焦点をあてて明らかにすることである。

方法としては、まず始めに全体研ダンス部会の研究の経緯を、27 回北信濃大会（1982）から 57 回福岡大会（2012）の大会後に各実行委員会より出された出版物「つみかさね」により振り返る。

次に、ここ 3 年間の全国体育学習研究協議会（全国大会）[5]、及び合同合宿研究会[6]の、研究委員会[7]ダンス部会の問題提起から、現在の研究の動向を探る。

最後に、最近全体研のダンス部会でダンスの研究の中心となっている新しい種目「ボールルームダンス」についての研究概要を示す。

以上の 3 つのことから、「楽しい体育」に転換してから後 30 年間の、ダンスの授業研究をまとめる。

2　全体研におけるダンスの授業研究の歴史

(1) 学習指導要領の変遷から

まず、文部省（文部科学省）から出された学習指導要領（主として小・中学校）をもとにして、国としてのダンス教育がどのように変遷してきたのかを調べ、その概略を以下の①～⑤にまとめた。

①　戦後まだ学習指導要領が確立されていない頃（要綱から試案）

---

4) 「体育の授業との関連で運動の特性について一般的にみると、運動による心身や社会性への効果の違いに注目した運動の効果的特性、運動のしくみの違いに注目した運動の構造的特性、そしてプレーヤーの欲求充足や必要充足の違いに着目したプレーヤーからみた特性に分けられる。運動のしくみに着目した構造的特性に対して、効果的特性とプレーヤーからみた特性は運動の機能に着目しているところから機能的特性と呼ぶことができる。」

（全国体育学習研究会ホームページ［http://zentaiken.com］楽しい体育のキーワードより引用）

5) 全国体育学習研究会（全体研）が年に 1 度行う全国大会を「全国体育学習研究協議会」と呼んでいる。開催地区が実行委員会を立ち上げ、実行委員会主導で実施する。第 1 回開催地は神奈川県真鶴(1957 年)。

6) 全国大会を開催する実行委員会と全国体育学習研究会の研究委員会が年に 1 度合同で行う合宿研究会を「合同合宿研究会」と呼んでいる。1976 年に 1 回目が行われた。関東近辺で行うことを原則としている。

7) 全国体育学習研究会には、運営委員会、研究委員会、広報委員会の 3 つの委員会組織がある。この中で研究委員会は、会員の中から選出され運営委員会で承認された研究委員が、年に 10 回程度の委員会を開催する。全国大会や合同合宿研の際には問題提起を行う。なお、研究委員長が替わると委員会内の部会も変更されることがあるが、ダンス部会はほぼ継続して存在している。

昭和 22 年文部省から出された学校体育指導要綱（小・中学校）によると、小学校では、遊戯・ダンスが行われ、低学年では表現遊びとして生活環境から、高学年では表現として生活感情からの創作表現が、他に自然運動での身体づくりが扱われた。中学校のダンスは、女子のみの履修で、自然運動での身体づくりの他に、生活環境・生活感情からの表現技術、作品創作、作品鑑賞などが、その学習の内容として位置付けられた。

昭和 24 年の学習指導要領小学校体育編（試案）では、模倣・物語り遊びと、リズム遊び・リズム運動、さらに日本や外国の民俗舞踊を取り扱うことになった。昭和 26 年中学校・高等学校学習指導要領保健体育科体育編（試案）では、女子のみの履修で、ダンス一般（歴史、特徴、練習法）、身体の移動を主とする基礎運動、生活経験から取材しての表現、既成作品による表現、作品の創作、フォークダンスが学習の内容として位置付いている。

昭和 28 年の改訂版小学校学習指導要領体育科編（試案）では、低中高の 3 区分となり、低学年ではリズムや身振りの遊び（歌を伴う郷土的遊び、模倣と基礎リズム）、中学年ではリズムや身振りの遊び（歌を伴う郷土的遊びとフォークダンス、模倣と基礎リズム）、高学年ではリズム運動（フォークダンス、経験の表現と基礎リズム）を取り扱うこととされた。

②　学習指導要領が教育現場に定着した頃（体育ではグループ学習が盛んに行われた頃）

昭和 33 年の改訂小学校学習指導要領では「リズム運動」という領域で、1･2 学年は、簡単な歌を伴う遊びと模倣遊び、3 学年は、歌を伴う遊び･簡単なフォークグンスと模倣遊び、4 学年は、簡単なフォークダンスと表現、5･6 学年は、フォークグンスと表現を取り扱うこととなった。昭和 33 年改正中学校学習指導要領では、女子のみの履修で、1 学年は、フォークダンスと表現（植物、自然現象、日常生活事象）、2 学年は、フォークダンスと表現（植物、自然現象、音楽や生活感情）、3 学年は、フォークダンスと表現（自然、生活事象、生活感情）を取り扱うこととなった。

昭和 43 年の小学校学習指導要領（昭和 46 年施行）では、1・2 学年は、歌を伴う遊び、動物・乗り物などの摸倣遊び、3・4 学年はダンスの初歩的技能、簡単なフォークダンス、3 学年の表現は自然現象、作業、物語から題材を選択、4 学年では自然現象、物資、行事、物語から題材を選定する。さらに 5・6 学年では、ダンスの基礎的技能、フォークダンス、表現（自然現象、生活事象）を、表現の内容として 5 学年はフレーズを、6 学年ではまとまりを重視するようになっている。昭和 44 年中学校学習指導要領（昭和 47 年施行）では、女子のみの履修で、ダンスの技能、フォークダンス、短い作品の創作（自然、生活事象、生活感情）、鑑賞が学習の内容として位置付けられた。

③　楽しい体育（運動目的・内容論）への転換後

昭和 52 年小学校学習指導要領（昭和 55 年施行）から 1・2 学年では、基本の運動の中の「模倣の運動」に位置づけられ、3 学年から 6 学年までが表現運動、フォークダンスという扱いになった。3 学年での表現運動は軽くて柔らかい感じ、対応した動きの感じ、4 学年で

は重くて柔らかい感じ、力が急に爆発する感じ、5 学年では激しい感じ、力強く作業が進行する感じ、6 学年では鋭い感じ、対立する感じというように“感じ”で学習内容の提示が行われた。昭和 52 年中学校学習指導要領（昭和 56 年施行）では、“主として女子に履修”という表記に変わり、男子への履修の可能性も示唆した。盛り上がり、まとまりのある表現とフォークダンスを取り扱うこととし、表現では、楽しく軽やかで滑らかな感じの表現、激しく対立する感じの表現、力強くまとまって活動する感じの表現と、小学校と同様に“感じ”が提示され、強調された。

平成元年小学校学習指導要領（平成 4 年施行）では、1・2 学年は、基本の運動の「模倣の運動」として、歌を伴う運動遊びや簡単なフォークダンスも指導できることになっている。3・4 学年では、特徴をとらえて簡単な動きでの表現（表現運動）とフォークダンスを、5・6 学年では、表したい感じをとらえ、動きに変化をつけた表現（表現運動）と、フォークダンスを取り扱うことになっている。平成元年中学校学習指導要領（平成 5 年施行）では、男女ともに武道、ダンスから選択することになって、はじめて男子の履修の可能性が明らかになった。創作ダンス、フォークダンスから選択して履修することとし、実情に応じて他のダンスについても履修が可能となった。

平成 10 年小学校学習指導要領（平成 14 年施行）及び平成 15 年小学校学習指導要領（平成 15 年一部改正）では、1・2 学年は基本の運動の中の表現リズム遊びとして、歌や運動を伴う伝承遊びを中心的に取り扱い、簡単なフォークダンスの扱いも認められている。3・4 学年では表現と、軽快なリズムでのリズムダンスを中心的に取り扱い、フォークダンスの扱いも認められている。5・6 学年では表現と、フォークダンス（地域の踊りや世界の踊り）を中心的に取り扱い、リズムダンスの扱いも認められている。平成 10 年中学校学習指導要領（平成 14 年施行）及び平成 15 年中学校学習指導要領（平成 15 年一部改正）では、前回の改訂同様、男女ともに武道、ダンスから選択して履修し、創作ダンス、フォークダンス、現代的なリズムのダンスの中から選択しての履修、実情に応じてその他のダンスも履修してよいことになっている。また、平成 10 年度（平成 15 年度施行）高等学校の学習指導要領の“ダンス内容の取扱い”に、はじめて社交ダンスが登場した。

④　ゆとり教育が批判され、確かな学力の定着が叫ばれて以降

平成 20 年小学校学習指導要領（平成 23 年施行）の 1・2 学年では、「基本の運動」が消えて、表現リズム遊びとして表現遊びとリズム遊びが位置づけられ、簡単なフォークダンス、歌や運動を伴う伝承遊びを加えて指導が可能であるとされた。3・4 学年では、表現運動として、表現とリズムダンスが中心的な学習の内容に位置付き、フォークダンスの扱いも認められている。5・6 学年でも表現運動として、表現とフォークダンスが中心的な学習の内容に位置付き、リズムダンスの扱いも認められている。平成 20 年中学校学習指導要領（平成 24 年施行）の 1・2 学年では、男女ともに全員の履修が義務づけられ、創作ダンス、フォークダンス、現代的なリズムのダンスを取り扱うことになった。3 学年では創作ダンス、

フォークダンス、現代的なリズムのダンスの内容には変わりないが、ダンス自体が、器械運動、水泳、陸上競技、ダンスの中からの領域選択の扱いである。各学年ともそれぞれのダンスから選択して履修することが可能で、実情に応じてその他のダンスの扱いも認められていることに変わりはない。

⑤　学習指導要領に見るダンス授業の変遷のまとめ

戦後の教育が始まった当初から、ダンスは学習指導要領に位置付いていた。表現遊び、表現、模倣、物語遊び、ダンス、作品創作、作品鑑賞などの呼び方がされているが、その主たる中身は、いわゆる創作ダンスであった。中学校では女子のみの履修で、創作ダンスだけではなくフォークダンスも扱うことになっていた。まもなく小学校でもフォークダンスやリズム遊び、リズム運動を取り扱うこととされた。

昭和 30 年代から 40 年代、小学校ではリズム運動、模倣遊び、フォークダンス、表現（創作ダンス）が、中学校ではフォークダンス、創作ダンスが学習の内容として位置付き、この時代の変動はほとんど見られない。

高度経済成長時代から安定成長期への大きな社会変化に応じて、教育が大きく変化した昭和 50 年代から平成 10 年代にかけて、小学校 1・2 学年で基本の運動が登場し、その中に模倣遊び、模倣の運動、表現リズム遊びとしてダンスは位置付けられた。小学校 3～6 学年は、引き続きフォークダンス、表現（創作ダンス）が、中学校ではフォークダンス、創作ダンスが位置付いている。中学校では女子のみであった履修の対象が、選択制の導入により、次第に男子の履修が可能となった。平成元年からは“その他のダンス”の扱いが認められ、平成 10 年からは小学校 3・4 学年にリズムダンスが、中学校に現代的なリズムのダンスが導入された。また、高等学校での“内容の取扱い”に社交ダンスが登場した。

ゆとり教育が批判され、より確かな学力の定着が叫ばれた平成 20 年代からは、小学校 1・2 学年の基本の運動が廃止され、表現リズム遊びが位置付き、フォークダンスや伝承遊びも取り扱ってよいとされた。3～6 学年では、以前に比べ大きな変化はない。中学校 1・2 学年においては、男女ともにダンスの履修が必修化された点が変化した。ただし、中学校 3 学年のダンスは必修の扱いではなく、いくつかの領域からの選択履修になっている。

⑵ 全体研の「つみかさね」から

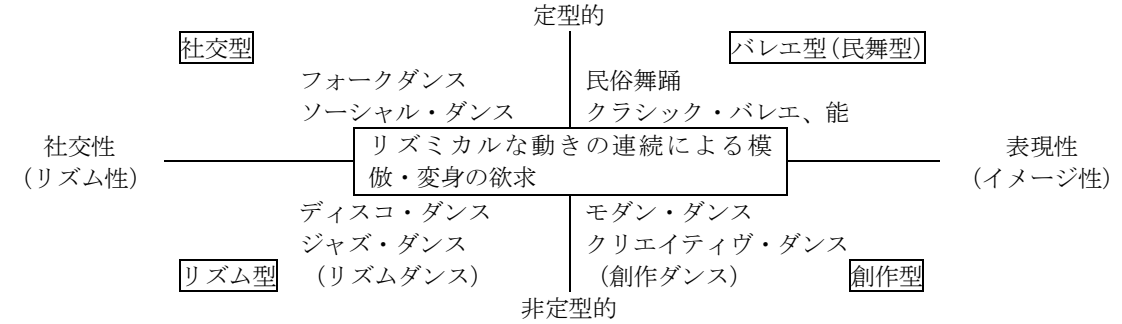
学習指導要領におけるダンス授業の変遷は前述した通りであるが、全体研では、それらを踏まえながらも、ダンス授業に対して様々なアプローチを試みてきた。全体研の全国大会の研究集録である「つみかさね」27 号(1982)～57 号(2012)）全 31 冊の、主としてダンスに関する問題提起やグループワークのまとめの記述をもとに研究の歴史を振り返り、以下の①～④にその詳細を示した。

①　「楽しい体育（運動目的・内容論）」への転換―四分類とリズムダンス

前述した通り、学習指導要領では、昭和 40 年代までの体育におけるダンスは「創作ダンス」を中心にしながら、「フォークダンス」「リズムダンス」も取り扱えるようになっていた。しかし、日頃行われる授業研究については「創作ダンス」がその中心であった。

全体研でも第 26 回東京大会（1981 年）までは、創作ダンスが話題の中心であった。第 27 回長野北信濃大会（1982 年）で研究委員会の第一プロジェクトよりダンスの分類が提起され、全体研のダンス研究は大きく変化することになる。

第 27 回大会では、ダンスの領域は、現在でも全体研で用いている四分類（原型）に整理され（下の図参照）、関連して四分類に基づいた「一般的特性[8]」と「学習過程」が提起された。ダンスの四分類が、我々の目に触れたのはこの時が最初だと記憶している。以後、全体研におけるダンスの研究は、「創作ダンス」一辺倒から、「創作ダンス」と「リズムダンス」の研究推進となった。



＜内容の選択＞

種目の特性の分類から、レディネス、実用性、教育機能の視点で選択して行う可能性を示唆した。

※　図中の（　　）内は、その後 27 回大会(1982 年)以降、修正や追加などがなされたもの。

図：ダンス四分類―機能的特性（楽しさ・満足の性質）と模倣・変身の対象の違いによる。

その時の研究委員会からの問題提起は、専ら「ダンスの四分類」に関するものや「リズムダンス」に係わるものであった。この当時は、学習指導要領に「リズムダンス、現代的なリズムのダンス」がまだ登場していなかったので、「リズムダンス」の教育的意義の検討から始まり、単元構成、学習過程（特性やリズムの分類）などの研究がなされた。一方「創作ダンス」では、作品作りに終始する学習過程（従来の学習指導法）からの脱却をめざす単元構成の研究がなされていた。

この頃は、創作ダンス、リズムダンスのそれぞれについて、一般的特性、子どもから見

---

8) 「楽しい体育では、授業構成（単元計画が何よりも重要）にあたって、学習者である子どもの興味や関心の重点が当該種目のどこにあるかを、まず重視することになる。これが運動の一般的特性で、それはプレーヤーからみた機能的特性から導かれ，学習の目標に位置づくことになる。子どもたちはこの興味や関心に向けて運動に向かうことになるからであり，学習はこの過程の中に位置づいてこそ子どもにとって意味あるものになるからである。」(永島 2004)
（全国体育学習研究会ホームページ［http://zentaiken.com］楽しい体育のキーワードより引用）

た特性[9]、学習過程、(簡単な“のり”と工夫した“のり”、模倣から表現への可能性)、学習形態、創作型とリズム型のクロスオーバー問題（授業導入はリズム型で、その後作品を創作するような、特性の異なったダンスを混在させた授業展開、あるいは、創作の作品において、音楽のリズムに当てぶりをして創作作品とするなど)、選択制の導入（「リズムダンス」と「創作ダンス」からの選択）などを視点とした、授業化へ向けての研究が最盛期であった。

② 単元計画からカリキュラム論へ

33 回佐賀大会（1988 年）から、主として創作ダンスの（ミクロな）カリキュラム研究が活発化した。それまでは題材を分類することにより、経験をもとにしてカリキュラムを組み立てていたが、題材からではなくイメージの分類によるカリキュラムの開発が試みられた。直接的なイメージから間接的なイメージへという流れから、子どもの心理的な成長（精神面の成長）の側面に注目して「感覚」→「感情」→「意思・思想」というイメージの順次性・段階性を導き出した。それに基づいて、イメージを導き出しやすい題材の選定という流れになった。この頃は、ダンスの生活化モデルとしての単元構成（ダンスを生涯スポーツの一環として捉え、生活の中に活かせるモデルを考慮しながら単元構成を工夫)、自発性と指導性の調整、学習資料の活用、創作ダンスの種目名（特性との絡みから）なども研究の内容になっていた。

また、ダンスの四分類の再考も行われ、縦軸を「流動―固定」、横軸を「参加―上演」にした四分類の研究も行われた。しかし、「参加―上演」は、ダンスそれぞれの固有の特性を規定するものではなく、楽しみ方の方法（場・形式）であり、また、特に上演の延長線には、“他者と比較する（コンペ・競争)”という違った特性が連動しており、新たな方面への発展・継続はしなかった。

その後、マクロな視点からのカリキュラム研究へと進む。37 回和歌山大会（1992 年）では、小学校・中学校・高校という長期間の学習の深まりにおいてのカリキュラムを検討した。そこでは、ダンス領域およびスポーツ領域の学習は、まず、運動の一般的特性（魅力）に触れ、運動の楽しさを味わう“エッセンス”の段階から、知的・感性的享受を開発する“クオリティ”の段階へ、さらに運動をデザイン（設計・企画)、あるいはオペレート（操作）する“享受スタイルの工夫”の段階へと発展する段階性・方向性があるのではないかとの結論を得た。また、一部には、ダンス領域においては「原初的特性」→「一般的特性」

---

9) 「単元では、一般的特性をもった運動を子どもは学習するのであるが、子どもには個人差があり、一般的特性をそれぞれの子どもに一律にあてはめることはできない。経験や能力、興味・関心などの違いによって、同じ種目に対して積極的に関心を示す子どももいれば、逆にこの種目の学習を避けたがる子どももいるからである。学習上の障害や抵抗を除去、軽減するべく、目標のもたせ方や学習のしかたについての指導上の工夫が必要になる。かくして、単元構成にあたっては、一般的特性だけでなく、学級の子どもの立場からこの一般的特性をもった種目を見直す作業が必要になる。これが子どもからみた特性である。」(永島 2004)（全国体育学習研究会ホームページ［http://zentaiken.com］楽しい体育のキーワードより引用）

→「文化的特性」のような段階性も考えられるのではないかとの意見もあった。

カリキュラム論に研究が展開する一方、この頃は、リズムダンスの授業化に向けた具体的な議論が熱心に行われた。特に、リズムダンスのクオリティに関しては、ミミクリー（模倣・変身）[10]の概念から、陶酔感が注目されるようになる。学習のプロセスでは、陶酔（深まり・踊る喜び）・覚醒（動きの発展）が繰り返されて学習の展開が見られるのではないかと議論を深める中で、陶酔と覚醒の繰り返しの中で、合わせ（触れ）→のり（味わう）→つくる（深める・崩す）という学習過程が登場した。

③　楽しい体育の授業論（特性論）から関係論[11]・関わり論への模索

40 回佐賀大会（1995 年）からは、機能的特性を中核とする「楽しい体育」の授業論（特性論）の次にくるものとして、関係論・関わり論が登場し、ダンスにおける“関わり”についての研究が行われた。共感（身体の対象への共感、学習する仲間への共感）をもとにして、創作ダンスにおける「即興表現」や、リズムダンスにおける“のり”などの可能性を探った。「超越志向」→「共感志向」[12]、「実体論」→「関係論」[13]というように転換した場合、具体的な授業はどう変化するのかが話題になった。「共感志向＝即興表現」と解釈できるのではないかという議論や、「動き（イメージ）の個別化」と「共感」の関係の議論も行われた。関係論・関わり論は、特性論に吸収されるのではないかとの意見も出された。それらの議論とは別に、中学校ではダンス領域内の選択制授業や、男女共修選択制授業のあり方が研究された。

また、「創作ダンス」の指導方法では、動けない子どもを少しでも動かすために、まわる・とぶ・転がるといった基本的な動き（動作）を組み合わせることによって、なんらかのイマジネーションを導き出そうとする「動き」から「イメージ」へという流れがある。また、ダンスに慣れている子どもを想定するのか「動き」と「イメージ」は一体であるといった考えが学習論として注目されるようにもなった。しかしながら、全体研は、創作活動のプロセスを、子どもが主体的に表現したい「モノ・コト」を身体運動で具体化して表現する

---

10) ヨハン・ホイジンガの著書『ホモ・ルーデンス』に影響されたロジェ・カイヨワは著書『遊びと人間』の中で「遊び」を、アゴーン（競争）、アレア（偶然）、ミミクリー（模倣・変身）、イリンクス（目眩）の 4 種類に分類して考察した。

11) 当時の研究委員長であった青木は、「楽しい体育」の脱構築を試み、体育授業の存在論レベルにおいては「定着の世界」から「生成の世界」へ、認識論レベルにおいて「実体論」から「関係論」への転換を求めた。（つみかさね 1995～6）

12) 当時の研究委員長の青木は、「スポーツにおける学習の豊かさを学習の量や結果ではなく、学習プロセスにおける意味（主観）の質にあると解き、特に圧倒的に「超越志向に拠る意味」の学習が多かったこれまでの体育を反省し、「共感志向に拠る意味」も身体で味わう学習を大切にしなければならないことを強調した。」（岡野 198(2009)）

13) 青木は、「スポーツの人間的価値とその学習を考える場合、スポーツを技術・ルール・マナーなどが既に実体としてあるかのようにとらえ、それを獲得していく（身につけていく）学習「実体論」が当たり前のように思われているが、実は技術やルール、マナーなどは自己・他者・モノとのかかわりによって生起するもので「関係論」、スポーツはこうした一つの世界として存立しているため、学習の定義も「関係論」の視点から再定義していく必要性を提起している。」（岡野 198-199(2009)）

と認識し、「イメージ」から「動き」へという流れを重視した。他の考え方との相違点や子どものメリット（誰でも感じられる創作ダンスの楽しさ）やデメリットの議論を重ねた。

「リズムダンス」では、“のり”について研究を深めるとともに、現代の教育課題とリズムダンスの関係についても整理した。

④　新しいダンス領域（ボールルームダンス[14]）への取り組み

47 回京都大会（2002 年）で、ボールルームダンスの授業提案が行われた[15]。体育学習への位置づけ、フォークダンスとの比較で機能的特性（コミュニケーションや技の獲得、美の追究での価値）の考察、ボールルームダンスの種目毎の一般的特性の研究が行われた。小・中学校の学習指導要領にはボールルームダンスに関する表記はないが、全体研の全国大会では、男女共修の立場からも広い視野に立ったダンスへの取り組みを行い、ボールルームダンスの授業提案が頻繁になされた。財団法人日本ボールルームダンス連盟からの全体研への全国大会参加にも後押しされて、積極的に研究が深められている。

この間、「リズムダンス」の学習の深め方、邦舞を加えたカリキュラム研究なども行われたが、ダンス部会の会員数の減少と会員の固定化のために、「創作ダンス」の研究が皆無になった。全国大会のグループワークでは「ボールルームダンス」が主体となり、メンバーが多いときは「リズムダンス」も行われるといった状況になった。他領域（ダンス部会以外）の運営委員や研究委員からは、創作ダンスの研究を求める声が継続している。

3　全体研における最近の研究動向

(1) 35 回（2010 年）合同合宿研、京都大会での問題提起より

全体研ダンス部会の財産である四分類に関する説明（復習）に続き、最近のリズムダンスでの課題、新しいダンス種目であるボールルームダンスの紹介、さらには指導する教師の心理的な障壁の克服などが問題提起の内容である。詳細は以下①～④の通りである。

①　これまでの全体研のダンス学習の内容（4 つのダンス・ジャンル）と学習の深め方の基本的な考え方

ダンスの四分類や各ジャンルの学習の深め方のイメージ図表の掲載、ジャンル毎の学習の深め方のイメージとして、乳幼児期～青年中期（高等学校）を 5 つに区切っての解説、ダンスカリキュラムの展開イメージの図表掲載などにより、これまでのダンス部会の研究成果の総括的な位置づけを明らかにして、初参加の会員との共通理解を図った。

---

14) 男女がペアになりスタンダードやラテンの楽曲にあわせて二人で楽しむペアダンス。sociality dancing の誤訳から、日本では社交ダンスと言われているが、外国（英語）では Ballroom Dance（舞踏室の踊り）と表す。

15) 学習指導要領のダンスの内容には「ボールルームダンス」は位置付いていない。その他のダンスとしての扱い。

②　「楽しい体育」のカリキュラム開発から考える現在の課題―「リズムにのって楽しむダンス」についてさらに進んだ研究に取り組む必要性

「漠然とした“リズムダンス”の学習」から「各ジャンルのリズムの文化性を浮き出させたリズムダンス学習」の構築の必要はないか、また、スポーツに比べてあまり馴染みのないダンス文化に、どのように接近させるかという“子どものレディネスの把握と授業展開の工夫”を探る必要がある。

③　現在のダンス部会の取り組み―ボールルームダンスへの積極的取り組み

“ペアでリズムにのって踊る”というコンセプトで、指導方法や授業の進め方を開発しつつある。ボールルームダンスは、リズムの特徴が種目（ワルツ、チャチャチャ、ジルバなど）により明確であり、また、種目ごとに特徴ある動き（フィガー、アマルガメーション）があり、さらに、ペアによるダンスという形式が生み出す学習展開の多様性（豊かさ）が考えられる。ダンスに馴染みの薄い教員や男性教員にとっても、多少の事前準備（ボールルームダンスの研究）があれば、授業展開がしやすい。

課題としては、一種目での学ぶ内容の分量、また、いくつの種目をどのタイミングで学び、ダンスパーティに展開していくのかなどがあげられる。参考資料として、ボールルームダンスの競技種目の種類の掲載。

④　ダンス授業の根底を流れる教員の悩み「ダンスへの心理的壁」を越えて―学習の洗練化へ向けて

ダンス活動のイメージがないために「先生」にも「子ども」にも心理的な壁がある。多様なダンスに触れ、その楽しさ（特性）を味わう“経験の積み重ね”がその壁を崩す可能性がある。ダンスがもつグローバルなコミュニケーションの豊かさは明らかであり、異文化理解にも有効である。

(2) 36 回（2011 年）合同合宿研、神奈川大会での問題提起より

ダンス指導に慣れていない先生方が陥りやすい点や、ダンスの四分類に基づく最近の研究（社交型・リズム型）の成果と課題、研究が停滞している民舞型・創作型ダンスについて、そして最後にダンスカリキュラムについての問題提起がなされた。詳細は以下①～⑥に示す通りである。

①　「興味や関心・欲求の喚起」と「ダンス指導の初心者（先生）のつまずき」

内発的動機付けに基づいた学習（子どもの自発的活動とそれを助長する先生の指導）を目指すべきだが、最近は、型（技術）の学習（学習というより教授）がよく見られる（ヒップホップダンスなど）。

② 各ダンス領域（各種目）の研究成果と課題―社交型ダンス（ボールルームダンス）

ラテンのジルバ、チャチャチャが小学校から楽しめることが分かってきた。また単元学習では、型中心からリズム中心の導入への転換が、また、型を覚えても楽しそうでない子どもの姿から、「フィガー（技術）中心の学習からリズムへの“のり”重視の学習」への転換が、今ある力で楽しむ学習につながることが分かってきた。

③各ダンス領域（各種目）の研究成果と課題―リズム型ダンス（リズムダンス）

最近、学校現場で行われているリズムダンスを、以下のⓐ～ⓕの 6 パターンに分類した。ⓐリズム触発型、ⓑバックダンサー型、ⓒよさこいソーラン型、ⓓＤＶＤ模倣型、ⓔチーム振付型、ⓕヒップホップ（固有種目）型。

全体研ではダンス四分類の「リズム非定型」に位置する機能的特性（リズム性が豊かで、決められた形がないことが楽しい）を大切にして実践してきた。今後、「ヒップホップダンス」などの特定のリズムに対し、相応しい踊り方を獲得していく踊りの可能性を探る必要がある。

④ 民舞型ダンス（日本の民俗舞踊）

最も研究が進まない領域であるが、日本の民俗舞踊をきっかけに実践に取り組む必要がある。

⑤ 創作型ダンス（創作ダンス）

全体研の歴史を振り返ると、ずっと創作ダンスの研究を推進し、主として単元学習における様々な課題を検討してきた。技術（動き・構成）、題材、場や空間、群、言葉掛け、音楽、小道具、学習形態（個と集団）、学習過程（即興・作品）、異文化との交流（ミュージカル）などの成果を残してきた。しかしここ数年、ボールルームダンスの研究が主流となり、メンバー激減も影響して、創作ダンスの研究は滞っていて進展していない。

⑥ ダンスカリキュラム

ダンス領域に関するカリキュラムは、2005 年の長野提案（第 50 回全体研長野大会つみかさね 2005､P105）を踏まえて、実践を重ねている。

(3) 福岡大会（2012 年）での問題提起より（37 回合同合宿研はダンス部会が存在せず）

ヒップホップのリズムダンスで、技術指導が中心になっているために授業展開が難しくなっている問題や改善方法、子どもの恥ずかしさを軽減する具体的な方法、運動文化財としてのリズムダンスの扱いなどについての問題提起。詳細は以下①～③の通りである。

①　技術中心の授業からの脱却～「興味や関心、欲求の喚起」と「指導者のつまずき」

リズムダンスの学習が、ヒップホップの真似事に終始しているという現場実態を受け、形から入るスキル（テクニック）中心の学習と指導から、内発的動機付けに基づいた学習（自発的活動）とそれを助長する指導にシフトチェンジする必要性がある。そのためにマインド（心）を重視し、今ある力で楽しむ学習を進めることが大切である。

②　子どもの“恥ずかしさ”を和らげる重要性

子どもが今ある力で楽しむことを疎外する“恥ずかしさ”を取り除こうとして、“運動技術の写し”が学習内容となる授業が多く見られる。動けるようになってもダンスを楽しめていない状況が多い。そんなことから、今まで行ってきた授業実践の中から、子どもが恥ずかしさを取り除きながら、今ある力で楽しむためのリズムダンスの学習展開モデルの提示。同時に、ある程度恥ずかしさが取り除かれてきた段階での学習展開モデルの提示。

③　運動文化財としてのリズムダンス

ジャズ・ダンス、タップダンス、ヒップホップダンスなど、運動文化財として認められている（認められつつある）リズム型のダンスを学習内容として据えるべきかどうか課題が残る。

(4) 38 回（2013 年）合同合宿研、長野下伊那大会での問題提起より

研究委員長の問題提起を受けた形で、一般的特性、子どもから見た特性、学習のねらいや道筋について、ダンスの授業化における課題と方向の問題提起をした。詳細は以下①～③の通りである。

①　一般的特性について

単元構成の際、ダンスでは大領域、中領域、小領域、種目の区別ができていないことにより混乱していることが多い。その現状をふまえ、領域のレベルではなく、種目のレベルで一般的特性をとらえることが大切である。

②　子どもから見た特性

全体研での授業提案の歴史を振り返ると、新規単元での提案が多く、子どもが一般的特性を知らない（理解しない）まま、子どもから見た特性をとらえようとしたことに無理があった。そのような現状から、最初に本物のダンスやＤＶＤ資料を見せたり、どんな一般的特性なのかを知らせたりした後、子どもから見た特性をとらえることが必要である。同時に、羞恥心に関することは必ずとらえておきたい点である。

③　学習のねらい・学習過程についての考察

子どもが、今ある力で楽しむことから学習をスタートさせるためには、子どもから見た特性のプラス要因とマイナス要因を、どのようにねらいや過程に活かすかが大切である。他人に見られると恥ずかしいと言いながらも、見合う活動がダンスの魅力でもあることから、学習形態をどうするかもポイントとなる。また学習過程では、楽しみの深め方には、ダンスの四分類の縦軸と横軸の二方向があることを踏まえておくことが重要である。

(4) 全体研における最近の研究のまとめ

新しい会員の増加とともに、今までの財産であるダンスの四分類に関する研究成果をはじめ、一般的特性・子どもから見た特性・学習のねらいや道筋がよく理解されていなかったり、曖昧になってきている現状がある。そこで、それらを再確認する必要が生じている。

また、中学校でダンスが男女必修の扱いになったことから、リズムダンスでヒップホップが行われる機会が増えた。しかし技術の伝達に終始する問題が指摘され、リズムダンスの扱い（子どもの羞恥心を軽減する指導法、教師の指導に対する心理的障壁、運動文化財としてのリズムダンス（リズムダンスの学習内容）の扱いなど）に焦点が当たっている。

新しいダンス種目であるボールルームダンスの研究は急速に進んでおり、授業化に向けた成果がこれからも期待できる。

研究が停滞している民舞型・創作型ダンスについては、ダンスカリキュラムの研究も含めて研究推進を迫られている。

4　新しい試みとしての「ボールルームダンス」の授業化に向けた取り組み

(1) ボールルームダンス導入の意義

ボールルームダンスの研究を始めた頃は、それを学校に導入する意義や必要性などが議論の対象となった。

歴史的にみると、明治時代のはじめに日本に入ってきたボールルームダンスは、上流階級の社交の場で踊られるものであったが、大正時代からは男性がそれを職業とする女性と踊る、いわば男性のための慰みのダンスとなり、終戦直後までそれが続いたために、風俗営業法の対象となっていた。戦後学生のスポーツとして発展を遂げ、競技会でよい成績をおさめることが目標となってからは健全なものとしての位置づけを確保することになる。現在では中高年の健康志向の煽りから、中高年の人たちがダンススクールに通う傾向にある。

そんな流れの中から、風俗営業法の対象であったことを知る人たちは、学校での扱いそのものに抵抗があったり、また一方ではフォークダンスなどのダンスがあるにも係わらず、それをしないでボールルームダンスを行うことの必然性を問題にしたりした。この議論は、ボールルームダンスを学校学習で扱うことへの理解が拡大する一方で、現在もなお続いている。

ボールルームダンスの豊かな可能性を記した文章があったので、以下に示す。

（財団法人日本ボールルームダンス連盟 21 世紀のダンスを考える会検討委員会 2001）

これからの暮らしにおいて、人々は、それぞれの生活の中で、他者や自然、そして歴史や伝統との密接な関わりをもち、それらとの交流を楽しみながら多様な文化を享受し、自己の知的・感性的・身体的可能性を開発するよう望まれている。

パートナーとの人間的交流を享受するボールルームダンスは、ダイナミックな身体性、美に対する感性、そしてまた、相互信頼と理解に必要な知性を、幼児や障害を持つ人々を含む誰もが、それぞれの立場と条件に応じて味わうことができる、開かれた文化である。そしてそこには、リズミカルな動きによって日常生活の拘束から心身を解放し癒やす楽しみ、健やかな生を味わう喜び、豊かな人間的交流、自己実現を追求する幸せなどの大きな可能性が見出せる。

つまり、ボールルームダンスは、定められたフレームに沿って踊りの楽しみと喜びを共有しようとするパートナー相互の営みを通じて、きわめて豊かで洗練された固有の人間的交流の世界を創造する。この世界は、その技の向上と能力の開発を通じて、競技スポーツや芸術的表現を楽しみ、自己の人間的可能性を追求するという総合的な文化活動をも発展させている。

こうしたボールルームダンスがもつ文化的意義は、心身の健康に資することはもとより、パートナーシップの育成を通じて男女の相互理解を促進するとともに、現代社会における青少年の関わりの難しさ、家族的絆の希薄化、高齢者の社会参加問題など、共同性の衰弱と人間的交流をめぐる諸問題の解決に対して、大きく貢献する可能性を有している。このことはまた、男女共同参画社会の実現や、国際化、グローバリゼーションへの対応においても、ボールルームダンスが豊かな貢献可能性をもっていることを示唆するのである。

(2) ボールルームダンス研究の経緯

平成 15 年に京都でボールルームダンスの授業提案がなされてから、全国大会のダンスではボールルームダンスの提案授業が数多く公開された。全体研ダンス部会では、初めて導入された平成 15 年から精力的に研究を推進してきた。

授業化に向けて、かなりのことが分かってきているので、ここでは共通理解を得たことを中心に①～⑧にまとめた。

①　フィガーの習得からの導入（初期の頃）

京都大会（2002 年）で初めて中学校 1 学年必修で、ボールルームダンスが授業提案された。チャチャチャとジャイブの組み合わせ単元で、単元名はラテンアメリカン・ボールルームダンス。全 8 時間扱いであった。動き自体は硬く、フォークダンス的であったが、初めての提案ということでの意義は大きかった。財団法人日本ボールルームダンス連盟（以下連盟）が開発した資料をもとに、レッスンに通った先生がフィガーを指導する（移す）

というパターンの授業であった。

長野大会（2005 年）では中学校 3 学年で、ダンスの選択制授業の一つにボールルームダンスの提案授業があった。ボールルームダンス「ジルバ」5 名と 4 名、ボールルームダンス「チャチャチャ」4 名、リズムダンス 6 名、創作ダンス 8 名、合計 29 名という選択で行われた。全 19 時間扱いであった。ただ、ボールルームダンスを選択した者 13 名のうち男子は 2 名で、男女比が偏っていた。

函館大会（2006 年）で、小学校 6 年必修の、ラテンではなく、初めてスタンダード“ワルツ”の授業が公開された。全 8 時間扱いであった。しかし、ほぼ全員が下を向き、相手の足を踏まないように 3 拍子を刻んでいるという授業の姿であった。

この頃までの授業研究は、如何に子どもにフィガーを教え込むかが課題であり、先生は事前にレッスンに通わなければならないとされた。しかし、それではボールルームダンスは体育の内容にはなり得ないと考え、先生がレッスンに通わなくても可能な指導法の研究に向かった。連盟のＤＶＤ資料を大画面に写して模倣させたり、グループでＤＶＤ資料を使いながら、フィガーの確認をさせたりする学習をすれば、それが可能ではないかということになった。子どもが楽しむためには、どんなフィガーをいくつ教えるべきかなどが議論となった。しかし子どもの現状は、フィガーを覚えても、ボールルームダンスを楽しんでいる様子はなかなか見られなかった。

②　リズムへののりからの導入

授業化の研究をしている地域の実践（長野、和歌山）から、導入ではフィガーにこだわる前に、リズムへののりを重視すべきだという考えが提案された。学習指導要領にボールルームダンスという言葉が登場しないために、文部科学省の学習指導要領対策として、「二人のリズムダンス」という位置づけにすべきだという意見（京都）も出された。

これは、一人でリズムに合わせて足踏みや踊りを楽しんだ後、パートナーと手をつなぎ、「歩くこと（足踏み）[16]」→「様々な方向への歩き（足踏み）」→「様々な組み方（手のつなぎ方）での歩き（足踏み）」→「様々な曲での歩き（足踏み）」など、ペアで工夫しながら導入するというものである。

ボールルームダンス連盟ではリズムエクササイズと呼んでいるこれらの動作を、全体研ダンス部会では「今ある力でボールルームダンスを楽しむ」と位置づけた。「分かった→出来た」の繰り返しから、リズムにのって踊る楽しさをベースにすることへの転換が大切である。このリズムへののりによる導入は現在も継続研究されている。

また、リズムは体で感じ取ることが大切だが、とかく先生は、頭で理解させてから動きへ結びつけようとする。そのことが学習時間にロスを生じさせたり、楽しさを半減させたりすることにつながっていた。口拍子や手拍子に頼らず、音楽のリズムを体感させること

[16] 歩き（足踏み）の違いは、主として、「歩き」はスタンダード系のボールルームダンスの場合、「足踏み」はラテン系のボールルームダンスの場合に適応するという意味。

に重点をおいた方がのりやすいことが分かってきている。

③　「工夫する」の解釈

和歌山大会（2007 年）では、楽しさを味わわせるために、ペアで工夫する方向に研究が進んだ。授業提案では、様々に工夫されたフィガーがいくつか見られた。しかし、フィガーの工夫をすればするほど、固定されたペアでしか踊れず、誰とでも踊ることからははなれていくことが問題となった。

ボールルームダンスはフォークダンスと異なり、工夫することができるといわれている。誰とでも踊れるボールルームダンスを志向した場合には、フィガー自体の工夫は、楽しさの阻害要因となる可能性が高い。即ち、工夫の楽しさについては、フィガーの組み合わせ（アマルガメーション）の順番や回数の工夫と捉えるようになってきている。

④　一般的特性

はじめボールルームダンスの一般的特性は、「ペアでチャチャチャのリズムにのって踊ることが楽しい運動である。」という表記をしていた。ところがその踊り独特の良さが出てこないということで、現在では、「シャッセの動き」とか「ライズ・アンド・フォールの動き」など、種目の構造的な側面を加えることで、より種目の機能的特性が表出されるようになっている。

ＤＶＤなどで、あらかじめ子どもにボールルームダンスを見せ、イメージをつかませることが、子どもに一般的特性を理解させる上では効果的である。ただ、資料を見せるだけでは、学習全体が“形の模倣”に陥りやすい欠点があることも分かってきている。あくまで最初に使用するＤＶＤ資料は、一般的特性をつかませるためのもの、学習意欲喚起のためのものである。

⑤　学習形態と一時間の授業の流れ、学習環境

子どもがパートナーチェンジの仕方やマナーを学んだり、技術を身につけたりする場合、なかの段階[17]でグループ学習にすると効率的である。また、それをまとめの段階で全体に返すことが必要になる。まとめの段階ではグループに関係なく、パートナーチェンジをしながら誰とでも踊るチャンスを、２～３曲は確保したい。慣れてきたら、はじめの段階でもそれを取り入れて前時[18]までの確認をすることは可能である。

はじめ（グループ or 全体）―なか（グループ）―まとめ（全体）というモデルが一般的であるが、はじめの段階はめあての確認などしないで、音楽がかかっている状態からスタートしたい。音楽が流れている状態、衣装を身につけて集まるなどの学習環境は先生が意

---

17) 授業１時間を、「はじめ」―「なか」―「まとめ」と３段階に分けた場合の「なか」の段階の意味。
18) 「前時」―「本時」―「次時」のように使う。「前時」は、現在行われている授業の前に行われた授業の意味。

図的に作ろうとしなければ自然には出てこない。

なお、グループの人数は 3 ペア 6 人ぐらいが適当である。ボールルームダンスの場合、最終的にはクラス全体に返す活動になるので、グループの人数が多くなってもよいが、男子同士、女子同士のグループというものには問題がある。男女混合のグループにしたい。

グループ学習でＤＶＤの資料を視聴させる場合には、“何処をどのように見るのか”まで指導しないと効果が少なくなる。

⑥　ホールドとマナー

研究は中学校から始まったので、思春期を迎えた男女に手を繋がせることの困難さが問題となった。研究が進むにつれ、ラテン系ならば小学校の段階では比較的簡単に男女のペアを組ませることができることが分かってきた。

ダンスを行う前に手つなぎ鬼をさせたり、フォークダンスをさせることで、子どもたちは簡単に男女で手をつなぐことや、ボールルームダンス単元のはじめの段階で、円形（シングルサークル）で連取して行わせることで、簡単に男女で手をつながせることができた。また、マナー指導の一環として、リーダー役には、毅然とした態度で、相手に恥をかかせないためにもきちんと手をつなぐことの意味を説明することが大切である。あわせて、パートナーをチェンジしたときの、最初と最後の挨拶が重要であることを説明することも大切である。

“手をつながなくても良いのではないか”との意見もあったが、リード&フォローの楽しさを味わうための「ウエイトチェンジ（体重の移動で相手に動作を伝えること）」、「フィジカル（ホールドしている手、腕のテンションや圧力によって、要求するポジションに女性を導くこと）」は、手を通して感じるものであるので、ボールルームダンスの特性を味わう上で、ホールドは極めて重要なものである。

神奈川大会（2011 年）では小学校 6 年必修のワルツが授業提案された。男女ペアでのワルツも授業化が可能であることをはじめて示唆したが、ワルツの構造的な特性であるライズ・アンド・フォールなどを取り入れた、ワルツらしい楽しさは十分とはいえなかった。

⑦　技術

ラテン系のダンスで、歩幅を広くする傾向がある。上から叩きつけるようなフィガーにし、出来るだけ歩幅を狭くした方がうまくいく。

また、到達目標の設定では、楽しく踊れるようになることが中心となる。どれだけのフィガーを覚えられたか、などというものではないことが共通理解された。

チャチャチャで、片方（男性）が左足を出したら、もう片方（女性）は右足を引くということは必ず押さえなければならない技術であり、また、チャチャチャで行うシャッセは、足を「開くー閉じるー開く」ということが原則である。練習段階ではその場で足踏みを行う「オールタナティブ・ベーシック」という方法もあるが、このシャッセの技術構造を外

しては、チャチャチャにはならない。

⑧　ボールルームダンスのカリキュラム

ラテン系の「ジルバ」、「チャチャチャ」は、小学校から十分に楽しめることが分かってきた。スタンダード系の「ワルツ」「ブルース」は可能性を探っているところである。「サンバはドラッグ（足を引く動作）が難しい」との意見が多く、ジャイブやタンゴなどについては、授業提案はなされたものの深められてはいない。他の種目はまだまだ手つかずの状態である。

まとめ

以上のことから、全体研のダンス研究の歴史を概観すると、以下の(1)～(3)のようにまとめられる。

(1) 創作ダンスの授業研究からリズムダンスの授業研究へ

ダンスの四分類がなされた頃は、創作ダンスとリズムダンスは同じように重点が置かれ、全国大会のグループワークでも二つに分かれて研究が進められた。しかし、徐々に創作ダンスの研究が乏しくなり、リズムダンスが主流となってきた。

原因としては、現場の先生方がリズムダンスに興味を持っていたことがあげられる。とりわけダンスの経験が乏しい先生や男性の先生、創作ダンスの指導がうまくできない先生方は、リズムダンスに興味を持った。また一方では、会員が減少傾向に転じたときに、偶然か、必然かは不明だが、創作ダンスを熱心に研究していた先生方からやめていったという、ダンス部会の構成メンバーの人的要因もあげられる。

(2) 男女共修、選択制のダンス授業の研究

男女共修や選択制の研究が盛んに行われた頃、それまで女子にしか履修させなかったダンス学習を男子へも履修させる可能性が出てきた。ディスコのブームからはじまり、ダンス甲子園の放映、よさこいソーランの加熱、ヒップホップダンスの流行などの社会現象が加わり、男子がダンスを行うことが当たり前の様相を呈してきた。

ダンス部会では、学習指導要領に登場する以前から、先駆的に男女共修、選択制のダンス学習を試み、主として「リズムダンス」で数多くの実践や研究を行ってきた。

さらに、ボールルームダンスの実践研究が加わったことで、選択の幅が広がり、男女共修が当たり前のように行われるようになっている。

(3) 中学校ダンス必修時代のダンス授業の取り組み

リズムダンスは、男女共修・選択制の実践や研究から、必修になってからも、即、対応できるようになっている。しかし、実際に学校現場ではＤＶＤ資料や外部講師などによる

「ヒップホップダンス」の動きの模倣的な活動に終始している傾向がみられる。リズムダンスの機能的特性（リズムにのって自由に踊ることが楽しい）が理解されていない。

また、ボールルームダンスの研究から、ダンス必修の学習内容として扱える可能性が出て来た。さらに、導入の工夫があれば、教員なら誰でも指導できることが実証されつつある。

中学校でのダンス必修時代における今後の課題としては、以下の(1)～(3)のようにあげられる。

(1) 創作ダンスの指導法の研究推進

前述したように、リズムダンス、ボールルームダンスの実証授業は数多く出されている。しかし、創作ダンスにおける、中学校での必修化への対応や男女共修の問題については、未だ手つかずの状態であり、従来研究してきた財産をそのまま使って行っているのが現状である。必修化による男女共修に向けた授業研究はこれからの課題として残されている。

(2) 民舞型ダンス領域における指導法の開発

ダンスの四領域のうち、「楽しい体育」に転換してから、三領域（創作型、リズム型、社交型）の研究を推進してきた。民舞型に関しては話題にはあがっても、本格的に研究に着手してはいない。

民舞型の内容として、日本の民俗舞踊を取り上げてもフォークダンスと同じように、覚えて発表し、それで終わりというような学習になりかねない。技術構造が簡単だと１時間完結になるし、逆に難しいと学習意欲を保ちにくいため、単元学習が組みにくい。

様々なジャンルのダンスの機能的特性を子どもに味わわせるためには、民舞型のダンスの可能性を追求していく必要がある。

(3) 学習資料の充実の必要性

動き・身体技術、音楽、場の工夫などの充実によって、子どもの主体的活動が促進されることは大きい。そのための学習資料の充実をはかる必要がある。

一方で、ＤＶＤなどの映像資料については、商業ベースでも開発が進み、簡単に入手出来るものが多い。インターネットで検索しただけでも様々なダンス資料の映像が存在する。しかし、その使い方が明確ではないため、その資料を使用したとしても、ただ、形を真似るだけの誤った学習になりかねない。

そこで、学習資料を充実させるためには、子どもの使用方法も踏まえた上で、有効なものを開発する必要がある。「楽しい体育」ではマニュアル化を嫌う。映像はたとえ良いものを作ったとしても、使い方次第では単なる模倣の道具になってしまうからである。しかし、まだ身近に触れる機会が少ないダンスにおいては、学習資料開発が課題であることに間違

いはない。

＜文献＞

佐伯年詩雄（2006）「これからの体育を学ぶ人のために～楽しい体育における体力と技能形成の考え方について～」168-176（(1984) 学校体育第 37 巻 11 号掲載、日本体育社）

佐伯年詩雄（2006）「これからの体育を学ぶ人のために～楽しい体育論の根拠と内容－体育の歴史・社会的発展と関連して～」133-140（(1980）学校体育第 33 巻 8 号掲載、日本体育社）

つみかさね 27 回北信濃大会（1982 年）～57 回福岡大会（2012 年）全 31 冊　全国体育学習研究協議会各実行委員会

岡野昇（2009）「かかわり」を基軸とした体育授業の研究動向（三重大学教育学部研究紀要第 60 巻教育科学 197-205

合同合宿研究会問題提起 35 回（2010 年）、36 回（2011 年）、38 回（2013 年）全国体育学習研究会ダンス部会

全国体育学習研究協議会問題提起 55 回（2010 年）、56 回（2011 年）、57 回（2012 年）全国体育学習研究会ダンス部会

21 世紀におけるボールルームダンス文化の構築と振興のあり方について（2001 年）財団法人日本ボールルームダンス連盟 21 世紀のダンスを考える会検討委員会

昭和 22 年学校体育学習指導要綱　小学校・中学校　文部省

昭和 24 年学習指導要領小学校体育編（試案）文部省

昭和 26 年中学校・高等学校学習指導要領保健体育科体育編（試案）文部省

昭和 28 年改訂版小学校学習指導要領体育科編（試案）文部省

昭和 33 年改訂小学校学習指導要領体育　文部省

昭和 33 年改訂中学校学習指導要領保健体育　文部省

昭和 43 年小学校学習指導要領体育（昭和 46 年施行）文部省

昭和 44 年中学校学習指導要領保健体育（昭和 47 年施行）文部省

昭和 52 年小学校学習指導要領体育（昭和 55 年施行）文部省

昭和 52 年中学校学習指導要領保健体育（昭和 56 年施行）文部省

平成元年小学校学習指導要領体育（平成 4 年度施行）文部省

平成元年中学校学習指導要領保健体育（平成 5 年度施行）文部省

平成 10 年小学校学習指導要領体育（平成 14 年度施行）文部省

平成 10 年中学校学習指導要領保健体育（平成 14 年度施行）

平成 15 年小学校学習指導要領体育（平成 15 年度一部改正）文部科学省

平成 15 年中学校学習指導要領保健体育（平成 15 年度一部改正）文部科学省

平成 20 年小学校学習指導要領体育（平成 23 年度施行）文部科学省

平成 20 年中学校学習指導要領保健体育（平成 24 年度施行）文部科学省

体罰の問題性と防止に向けての一考察

山口 直子

Reflection on the Problem and Countermeasures of Physical Punishment

YAMAGUCHI, Naoko

キーワード： 痛みと恐怖、人権侵害、CAP プログラム、おとなの役割

１．はじめに

朝日新聞社の意識調査(2004 年 5 月 1 日付け)によれば、日本人の約 72%が体罰は子どものしつけに必要だという結果だった[1)]。2012 年度の体罰教員数は 6721 人。その後 2013 年現在では、マスコミなどで公のスポーツ競技での体罰問題や、高校の部活動での体罰問題が大きく取り上げられるようになった。部活動では指導方法として体罰は容認され続けていた。体罰は「注意しても聞かない。もしくは理解できない」という、子どもに対する教育的な指導と認識されていた。つまり体罰はいつのまにか教育効果があると考えられていたようである。その一方で、重大な負傷に至る事例が挙げられるようになるにつれ、社会的に問題視されるようになってきた。1994 年わが国は国連の「子ども権利条約」を批准した。2000 年には「児童虐待の防止等に関する法律」、2006 年には「高齢者虐待の防止、高齢者の養護者に対する支援等に関する法律」が施行され、2012 年にようやく「障害者虐待の防止、障害者の養護者に対する支援等に関する法律」も施行された。

本稿では、体罰とは何か、また体罰は受けた者にどのような影響を与えるのかを改めて捉えなおし、体罰の問題性と体罰の無い社会に向けた実践について論考していく。本稿の執筆にあたっては、筆者自身が CAP のメンバー[2)] として 10 年以上関わってきた実践経験を通して、子どもたちの立場からの視点で体罰を考えていく。

２．体罰の歴史

体罰のはじまりは諸説あるようだが、1930 年以降第二次世界大戦へと続く、軍国教育による鉄拳制裁がきっかけではないかといわれている。現在も学校教育の中で名残がある運動会での「行進」もそうだが、玉入れ競技などは手榴弾を投げ込む練習の名残なのだと、高齢者から聞かされたことがある。

外国人から見た日本における体罰の歴史の記述を見れば、日本人が子どもに対して愛情

いっぱいに育てている国であることにとても驚いている（渡辺京二、『逝きし世の面影』2005年）。古くは16世紀にフランシスコ・ザビエルとともに、宣教師としてやってきたフロイスが日記をつけていたものである。彼はザビエルよりも長く日本に滞在していた。日本人は叩いたりすることなく、言葉で子どもにきちんと伝えるのだと書き残している。19世紀前半にやってきたツュンベリの記述では「日本人は子どもの無邪気な行為に寛大すぎるほどであり、手で子どもを打つことなど、とてもできることではないぐらいである」とある。19世紀後半のモースは「日本は子どもの天国ではないかと繰り返さざるを得ない。世界中で日本ほど子どもが親切に取り扱われ、そして子どものために深い注意が払われている国はない」と書いている。キリスト教が普及していた欧米では、子どもはもともと悪と考えられていて、子どもの中にいる悪魔を追い出すために尻を鞭で叩いたという。日本では子どもは仏様神様からの授かりものであり、「7歳までは神のうち」とされ、欧米とは全くの逆の考え方であった。

３．体罰とは何か

体罰は肉体的苦痛を与えるような懲戒(文部科学省)とある[4)]。学校教育法施行規則第26条には「校長及び教員が児童等に懲戒を加えるに当たっては、児童等の心身の発達に応ずる等教育上必要な配慮をしなければならない」とある。第11条「体罰の禁止」はあるが、学校内で認められている懲戒というものもある。それにあたる行為として具体的には、教室内で立たせる、学習・清掃を課す、叱って席に着かせるなどがある。

森田ゆりの『しつけと体罰』[5)]より引用すると、「体罰とは、外から痛みや恐怖心を与えることによって、子どもの行動をコントロールする方法」とある。子どもが叩かれたとしてもそれが怖くも痛くもなければ体罰ではないといえる。もし自分が体罰を受けたとしたらどんな気持ちになるか。ここが体罰を考える上では、とても重要なところだと感じている。筆者が活動しているCAPでは、「人権とは誰もが生まれながらに持っていて、それがないと生きるのに困るもの」と伝えている。例えば寝ること、食べること、トイレに行くことは生きているすべての人にある基本的人権である。人権には義務は伴わない。そしてもうひとつ大切なのが心の人権であり、人は「安心する」「自分に自信をもつ」「自分で選べる自由」という3つの大切な権利を持っている。その3つの権利をもつ大切なあなたがもし暴力に遭った時、何ができるかを考えるのがこのプログラムである。CAPでは『「暴力」とは人の心と体を傷つけること』と定義している[6)]。つまり体罰も暴力である。おとながおとなを殴った場合、暴行罪になる。怪我をさせれば傷害罪という犯罪とみなされる。おとなに対して許されない行為であるなら、体罰は人権侵害であり、子どもであろうと高齢者、障害者であろうと殴られていい人間は1人もいないという認識でいたい。

CAP中学生プログラムの中では、子どもたちと体罰について話し合う部分がある。「親からの体罰」について反対意見と賛成意見を出し合ってもらう。基本的に体罰はよくないと考えている子どもがほとんどである。子どもからの意見は、「殴らなくても、言葉でいえば

わかる」「信頼しているおとなから叩かれたら、もう誰も信じられなくなる」「言葉で言っても分からないなら、殴ったら余計分からない」「悪いことをしているとわかっている。なのに殴られたらキレるしかない」「殴った人を一生怨む」。子どもたちは体罰がおとなの感情のはけ口であることを見抜いている。それに対して、時には必要という賛成意見もある。例えば万引きや人の命を脅かすようなことをしたとき、言葉で伝えても分からない時には殴ってもいいのではないかという意見が出る。体罰反対の子どもたちは反論する。賛成意見の子どもは自分が悪いことをしたのだから仕方がないという。自分の感情に蓋をしたまま語らない。自分に起きている体罰を肯定して生き延びてきている。

酒井聖二、西澤哲『子ども虐待への挑戦』[7]には、「体罰を肯定する人は「人は自分が育てられたようにしか育てることしかできない」というプロセスだけでなく、「体罰を受けて育った自分の人生を肯定したい」という思いから、愛してくれていたからこそ叩かれるのだと解釈することで自分の感情と折り合いをつける」とある。体罰を受けている子どもの気持ちをトークタイムに聴くことがある。ある子が「最初は痛かった。悲しかった。でも、もう慣れた。痛みなんか感じない。」と話した。この後、子どもの了解を得て、担任の先生に虐待の情報を伝え、学校はすでに児童相談所と繋がっていることを教えてくれた。結局は、学校対応で見守りの継続である。それでも、子どもには自分の気持ちを先生に話していいことを伝えた。

CAP のおとなのプログラムでは、しつけと体罰の違いを聞かれることがある。筆者自身が説明をする場合は以下のことを伝えている。しつけの目的は、子どもの自立である。子どもが自分で自分を律し、自分で考える力を育てることであり、子どもの自己肯定感を高めることである。自分への自信を育てること、自己選択ができるようにすることが本来のしつけであり、そのため思春期前までにするものとされている。子どもが自立するためには子ども時代にたくさん甘えさせることだという。甘やかす（例：何でも買え与える。子どものいいなりになる）ではなく、甘えさせる（例：基本的信頼感によるもの。抱っこする。「やってー」ということをしてあげる。子どもがしっかり愛されていると実感できること。）である。したがってしつけと体罰は似ても似つかないものである。

４．体罰の問題性

「親による体罰、それによる子どもの行動と傾向:メタ分析と理論的考察」(Gershoff,2002年)の調査によれば①攻撃性が強くなる、②反社会的行動に走る、③精神疾患を発病するという結果であった[8]。

熊本大学大学院医学薬学研究部の友田明美准教授（小児発達社会学）が、ハーバード大学医学部との共同研究において、体罰と脳の委縮の因果関係の実証の結果を 2008 年に発表した[9]。米国にて 4 歳から 15 歳までの間に、平手打ちをされたり、鞭で尻を叩かれたりする等の体罰を 1 カ月に 1 回（年 12 回）以上、3 年以上に渡って受けたことのある米国人の男女 23 人を対象に調査した。MRI で脳の断面図を解析したところ、体罰を受けずに育った

同年代の 22 人と比較した。その結果、感情や意欲を司る前頭前野内側部が平均 19.1%の委縮が認められた。また集中力や注意力にかかわる前帯状回が 16.9%、認知機能にかかわる前頭前野背外側部は 14.5%委縮が認められたとある。痛みや恐怖を与える暴力は、子どもにストレスを与え、その時大量のストレスホルモンが分泌され、健全な発達を抑制することが証明されている。森田ゆりの『子どもと暴力』[10] の中では、体罰には 6 つの問題性があると指摘している。１つ目は、体罰はしばしばそれをしているおとなの感情のはけ口であるということ。2 つ目は、体罰は子どもに恐怖を与えることで子どもの言動をコントロールする方法であること。3 つ目は、体罰は即効性があるのでそれを使っていると他の方法が分からなくなること。4 つ目は、体罰はしばしばエスカレートすること。5 つ目は、体罰はそれを見ている他の子どもに深い心理的ダメージを与えるということ。6 つ目は、体罰は時には取り返しのつかない事故を引き起こすことである。体罰を肯定するおとなは、子どもに対して身体的苦痛を伴う罰を与えることで子どもに過ちをからだで理解させていると、体罰を正当化する。しかしながら、体罰というのは子どもに身体的苦痛よりはるかに大きな心理的苦痛と脳へのダメージを与えていることが科学的に証明されている。身体的苦痛や心理的苦痛や恐怖心を抱えた子どもにとって体罰は、しつけでも愛情でもなく、反省することや従順でもなく、心に蓄積される様々な感情（落胆・いらだち・激しい怒り・無力感・孤独感・自分が悪い・悲しさ・悔しさ・辛さ・不安・殺してやりたい・誰も信じられない・低い自己肯定感など）が蓄積されていく。心の中に押し込められた感情は消えて無くならずに、いつかどこかで別の形で感情を爆発させる。それがいじめや万引き、非行や反社会行動や放火、性暴力、動物虐待として現れたり、人に向わなければ自分への暴力としてリストカットや自傷行為という形で現れたりする。2000 年大分一家 6 人殺傷事件や、2010 年 T 市で起きた中学女子による自宅放火殺人事件などは親からの体罰が背景にあることが知られている。

５．国際的な動き

体罰の全面禁止を法制化したのは、イギリス、フランス、アイルランド、オーストラリア、スウェーデン、アメリカ（州による）である。スウェーデンでは市民レベルでの議論が盛んに行われた。「育児と保護責任法」（1983 年改正）には「子どもたちは、看護、安全、そして良い養育に対する権利を有している。子どもたちは一人格として、また一個人として尊重に基づき扱われ、体罰や他のどんな屈辱的な扱いも受けてはならない」としている。スウェーデンにおける体罰禁止の取り組みと体罰に対する親の割合の変化は、1960 年代には 90%以上の親が体罰をしたことがあるという結果だった。しかし 70 年代には 50%、80 年代には 35%になり、90 年代には 20%、2000 年代には 10%になった。[11]

2010 年 9 月の時点では、29 カ国で家庭を含むあらゆる状況における体罰を含むあらゆる暴力が法的に禁止された。EU 諸国、コスタリカ、ウルグアイ、ベネズエラ、チュニジア、ケニア、ニュージーランドなどその他少なくとも 20 数カ国で、体罰の禁止の法制化が本格

化して国会で議論されている。これらの国々で法制化がされれば、国連加盟国の４分の１を超える国が、子どもはおとなと同様の暴力からの法的保護を得ることになる。

６．まとめ

「体罰は何故いけないのか」という問いに応えるならば、体罰を受けている子はその威力をすでに学んでしまっていることを指摘しておかねばならない。腹が立ち、気に入らないことがあったら人に向かって暴力をふるってもいいということをおとなが教えていることになるのである。言葉で言っても分からないから身体で分からせる、という考えは大間違いである。痛みや恐怖で子どもが得るものは反省や思いやりなどではなく、負の感情であり、屈辱感であり、自己否定感である。その時に感じた正直な自分の感情を誰にも語らず、受け止めてもらえなければ、それは長い間子どもの心の中に澱のように留まり、子どもの心や人間関係に歪みをもたらしている。子どもの力になろうと思っても、おとなを信じられないほど傷ついている子どももいる。CAP おとなワークショップでは、おとなになってからも生きづらさを抱えて、自分の子ども時代に苦しんでいる人に出会うことが多々ある。

子どもの周りにいるおとなにできることは、一人でも多くのおとなが体罰の弊害に気付くこと。体罰は認めないという意識が広く浸透することが不可欠ではないかと考える。自分は体罰をしないと心に決めること。子どもが自分の正直な気持ちを語りたいと思えるおとなになること。そして子ども自身が「自分は大切にされてもいい人間なのだ」と思えるかかわりをしていくことである。「自分は大切な人間だ」と思えるかかわりのことをエンパワメントという。そのエンパワメントのかかわりは難しいものではなく、誰にでもできる。その方法は、日頃から当たり前に行っていくことができる。具体的には、挨拶をすること、微笑み、声を掛けること、そして子どもの話をよく聴くこと等である。このおとなになら話してもいいと信頼してもらえる日が来るかもしれない。あくまでも話したいおとなを選ぶのは子ども自身が決めることである。信頼して話してくれたときには、「話してくれてありがとう」と子どもに伝えて欲しい。もし子どもが勇気を出して語ってくれたときには、あるがままの気持ちをまるごと受け止める。それしかできないのである。その先の人生を歩んでいくのも子ども自身である。子どもがその時抱えている重い心の荷物に気付いて、少し一緒に寄り添ってくれるおとなが子どものそばにいてくれるかどうかは、その後の人生において大きな意味があると感じている。子どもは弱い存在なのではなく内なる力を秘めていて、それに気づかせてくれるおとなとの出会いを待っている。

それを裏付けるものとして、CAP こどもワークショップ後のアンケート[12]から紹介しておく。「おとなは社会のクズだと思っていた。けど今日の話を聞いてちょっと変わった気がした。相談することがあったら、信用できる人に相談してみようと思った。」（小学生）、「親は子どもが悪いことをした時、何でそんなことをやってしまったのか、理由を聞いて欲しい。何も理由を聞かないで、すぐ怒ったり暴力を振るうのは、人権を取った事と同じだと

思う。このワークショップでいろんな考え方ができるようになった。」（中学生）、「体罰は絶対いけないと思う。力で弱いものをねじ伏せている感じがして平和的じゃないからだ。子どもとじっくり話し合えば必ず子どもはわかる。」（中学生）。子どもは関わりによって変わりうる存在である。体罰の無い社会に向けた日々の実践が、今、私たちに求められている。

【引用文献】

1）朝日新聞　2004 年 5 月 1 日　朝刊
文部科学省　体罰の実態把握について(第 2 次報告)平成 25 年 8 月 9 日

2）CAP とは Child　Assault　Prevention（子どもへの暴力防止人権教育プログラム）の略である。

3）渡辺京二、『逝きし世の面影』（2005）平凡社ライブラリー

4）文部科学省の懲戒の定義引用

5）森田ゆり『しつけと体罰』（2003）童話館出版、p23

6）CAP では「暴力」とは人の心と体を傷つけることと定義している

7）坂井聖二・西澤哲『子ども虐待への挑戦』（2013）誠信書房

8）森田ゆり『子どもと暴力』（2000）岩波書店

9）長期体罰の子、脳が委縮　熊本大准教授が共同研究
http://www.asahi.com/edu/kosodate/news/SEB200810230015.html
2008 年 10 月 24 日

10）森田ゆり『子どもと暴力』（2000）岩波書店、ｐ127-136

11）Vald Mot Barn 2006-2007　児童福祉基金とカールスタッド大学

12）CAP ながの　子どもワークショップアンケートより抜粋

「笑う門には福来る」
表情フィードバック仮説とその実験的検証

守　秀子

“When You’re Smiling, The Whole Smiles Whole World Smiles with You”
Experimental Investigations of the Facial Feedback Hypothesis

MORI,　Hideko

キーワード　：　ジェームズ＝ランゲ仮説　　受動的表情フィードバック仮説

笑う門には福来る

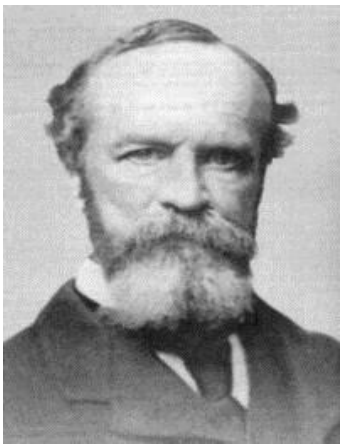
私たちは楽しい時、嬉しい時に笑顔になる。笑顔になれば幸福感を得られる。さらに、笑顔は自分だけでなく、他人を幸せな気分にさせる効果もある。楽しそうに笑っている人を見るだけでこちらも楽しくなるし、笑顔は他人に対しての印象を良くする効果もある。いろいろ辛いことがあっても、笑顔を絶やさないお母さんがいれば、家庭は幸せな雰囲気になるであろうし、学校や幼稚園・保育園でも怒ってばかりの先生より笑顔が素敵な先生が好まれるのも当然であろう。「笑う門には福来る」ということわざがあるが、まさにそのとおりなのである。

しかし、嬉しかったり楽しかったりする時に、自然と笑顔になるのは当たり前であるが、そうでない時にまで無理に笑顔を作ることは、なかなか難しい。辛いことがあっても笑顔でいられるような人は、傍から見ると辛そうな状況でも、当事者本人はそんなに辛いと感じていないだけなのかも知れない。

悲しいから泣くのではなく、泣くから悲しいのだ

アメリカ心理学会の初代の会長を勤めたウィリアム・ジェームズ（図−１）は、人間の感情と表情との関係について、大変ユニークな説を唱えた。それは「悲しいから泣くのではなく、泣くから悲しいのだ（the more rational statement is that we feel sorry because we cry, not that we cry because we are sorry. James, 1884)」というものである。これは、同

時期に同様の説を唱えたデンマークの医者カール・ランゲ(Carl Lange [1934-1900])の名前とともに「情動のジェームズ＝ランゲ仮説」として知られている。この仮説に従えば、「楽しいから笑うのではなく、笑うから楽しいのだ」ということになり、「笑う門には福来る」と同じことになる。しかし、心理学が未発達だったであろう 19 世紀に唱えられた仮説が正しかったのかどうかは、疑問が残るところである。ジェームズ＝ランゲ説が有名なのも、当時（も現在も）一般の常識とは逆のことを唱えていたからに過ぎないとも言える。



図−1：William James [1842-1910]

なぜ楽しいと笑うのか

「楽しいから笑う」という当たり前の順序が正しいとしても、では、なぜ楽しいと笑うのであろうか。楽しいと感じている本人はそれだけで満足なはずである。それを、笑うことによって、あえて「私は今楽しいと感じていますよ」と周りの人たちに伝えることには、なんらかの意味があるはずである。例えば、怒りを感じた人が怒った表情をするのは、そのことで周囲の人々を威嚇する効果があるからだと思われる。こちらが怒った事に気づけば、いたずらを仕掛けてきた人は、それを止める場合もあるだろう。では、他人を楽しませようとした人は、相手が笑ったらもう止めるのかといえばそうではない。私たちはいったい何のために笑うのか。実は、感情を表情に表すことの意味については、あのダーウィン（Charles Darwin [1809-1882])もジェームズやランゲと同様の仮説を唱えていたと言われている。私たちは、単に楽しいから笑ったり、悲しいから泣いたりするのではなく、笑うことや泣くことそれ自体が「なんらかの意味のある活動」だというわけである。

表情フィードバック仮説

百年以上も前の 19 世紀に唱えられた学説が、現代の心理学においても「表情フィードバック仮説」として研究されている（Buck, 1980)。具体的には、「楽しいから笑う」だけでなく、「笑うことがフィードバックされて楽しいという感情を引き起こす」という逆方向の働きがあることを科学的な実験によって検証しようというものである。

心理学の実験というのは、多くの場合被験者と呼ばれる人を使って、その人をさまざまな実験条件の下で観察するものを指す。そこで、笑顔を作ることが本当に楽しいという感情を引き起こす効果があるかどうかを心理学的に実験するとすれば、被験者に笑顔になってもらって、その時「楽しいと感じるかどうか」を尋ねればいいことになる。ところが、実際に実験をしようとすると、そう単純にはいかない。例えば、被験者をどうやって笑顔にしたらいいのであろうか。単純に「笑顔になってください」と頼んだのでは、その被験者は何か楽しいことを思い出して笑顔になるかもしれない。もしそうなのだとしたら、その時その人が「楽しい」と感じていたとしても、それは「楽しいことを思い出したから」

であって、「笑顔を作ったから」ではないことになる。

ドイツの心理学者ストラックとその共同研究者は、巧妙な方法でこの問題を解決した(Strack, Martin, & Stepper, 1988)。ストラックらは被験者に笑顔を作ってもらう代わりに、ペンを口にくわえてもらうという手続きをとった。その際、一つの条件では唇でペンをくわえるよう（図-2 左）教示し、もう一つの条件では歯でペンをくわえるよう（図-2 右）教示した。図-2 を見ればわかるように、こうすると歯でくわえる条件では自然と笑顔が作れるのである。ストラックらの実験の被験者は別に楽しいことを思い出して笑顔を作ったわけではなく、歯でペンをくわえることで結果的に笑顔になるというわけである。ストラックらは、ペンをくわえた状態でいろいろなマンガを見せ、マンガがどれくらい面白いと感じるかについての評定をさせた。すると、笑顔を作った条件の方が被験者はマンガをより面白いと評価したのである。同様の実験をラーセンたちは「しかめ面」で検証している(Larsen, Kasimatis & Frey, 1992)。ラーセンらは被験者の眉間に小さなステッカーを２つ貼り、「２つのステッカーをできるだけ近づけてみてください」と教示した。こうすることで、眉間にしわを寄らせ「しかめ面」を作らせたわけである。実験の結果、ラーセンらの被験者はより悲しい感じがすることを報告した。さらに、ストラックとノイマン（Strack & Neumann, 2000)は、同様なやり方で被験者に「しかめ面」を作らせて、いろいろな有名人の有名度評定を行なわせた。すると、「しかめ面」条件では有名度を低く評価する傾向があることもわかった。

さらに最近になって、別の方法でも表情フィードバック仮説が検証されている。サスキンドとその共同研究者たち（Susskind, Lee, Cusi, Feiman, Grabski & Anderson, 2008)は、被験者にいろいろな表情の写真を見せ、その表情のまねをするよう教示することで「恐怖」と「嫌悪」の表情を作らせた。また、ディンバーグとソデルクビスト（Dimberg & Söderkvist, 2011)も同様のやり方で、被験者に「笑顔」を作らせた。これらの実験でも、表情を作るだけでその表情に関係する感情が引き起こされることが確認された。これらの実験で明らかにされたことは、表情を作る時に使われる顔の筋肉（表情筋）の働きが重要な働きをしていることであった。ニーデンサール（Niedenthal, 2007)は、表情フィードバック仮説についての研究結果をまとめて、表情筋の働きがそれぞれの表情に特有の感情と結びつくことで「表情フィードバック」を引き起こすという結論を述べている。

図-2：ペンのくわえ方で表情が変わる(Strack et al.)

受動的表情フィードバック仮説

さて、「表情フィードバック仮説を引き起こしているのは表情筋である」という結論で一件落着となったのであろうか。守らは、被験者の頬にスポイトで水を垂らすことで「涙を流した」ようにすると、悲しい感じがすると被験者が回答することを発見した（Mori & Mori, 2007)。被験者の頬に水を垂らした場合とこめかみから水を垂らした場合を比較すると、頬に水を垂らした時の方が「悲しい感じがする」と答える被験者の数が有意に多かったのである。単に頬に水を垂らした状態で「悲しい感じがするかどうか」を尋ねたのでは、被験者が実験の意図を感じ取って「頬に垂らした水が涙みたいだから悲しい感じがすると答えてほしいのだろう」と考えて回答する可能性がある。そこで、この実験では左右の頬（あるいはこめかみ）に水を垂らし、「左右のどちらの方がより悲しい感じがするか、それぞれの悲しい感じの程度を評定する」よう指示をして、実験の意図を悟られないように実験を計画した。その結果、こめかみよりも頬の方が悲しい感じがするという評価が多くなされることがわかったのである。

この実験では被験者は表情筋を動かしていないので、表情フィードバックが表情筋のせいであるというニーデンサールらの説では説明できない。我々はさらに、以下のようないろいろな方法で表情筋を使わずに被験者の表情を変える実験を行った。まず、バンドエイドを両頬に貼って、輪ゴムで上に持ち上げる場合（図-3 左）と、下に引き下げる場合（図-3 右）を比較してみた。すると、頬を引き上げて「笑顔」を作る条件の方が、引き下げる条件と比べ、被験者がより楽しいと回答することがわかった（Mori & Mori, 2009)。また、被験者が自分の筋肉を動かして「しかめ面」を作ったラーセンらの実験の追試を、“バンドエイド使って”眉間にシワを寄らせる場合とそうでない場合で比較してみた。その結果、ラーセンらの実験結果と同様に、「しかめ面」になると周囲の物事をより否定的に評価することがわかったのである（Mori & Mori, 2010)。我々の実験では「しかめ面」の影響を測定するための手法として、ペインら（Payne, Cheng, Govorun, & Stewart, 2005)が開発した「感情誤帰属手続き(Affection Misattribution Procedure: AMP)」を少し改編したものを使用した。「感情誤帰属手続き」は潜在的な感情を測定するための手法の一つで、認知心理学におけるプライミング(priming)という実験手続きを応用したものである。被験者には、特に好悪に関係しない中性的なパタンが示され、その好悪を○×△で回答するよう求める。この手続きのポイントはその中性的なパタンの前にプライムと呼ばれる写真を一瞬提示することにある。例えば、中性的なパタンを見せる前に「かわいい赤ちゃんの写真」や「ゴキブリの写真」を一瞬だけ提示するのであるが、

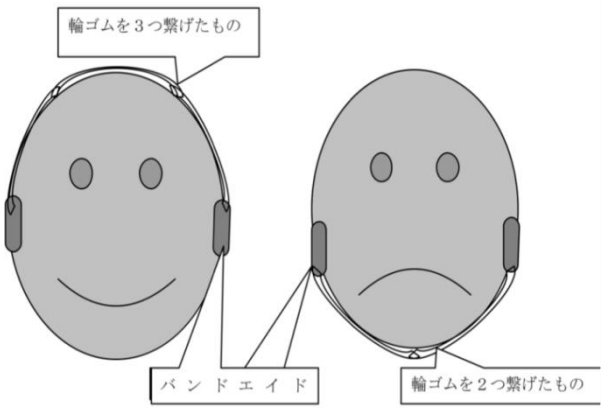


図-3：バンドエイドで笑顔を作る(Mori & Mori, 2009)

これがプライムにあたる。被験者には「写真は無視してください」と教示するが、いくら無視しようとしても写真を見たことで引き起こされた感情がその後の評価に影響してしまう（＝誤帰属）のである。その結果、同じ中性パタンであっても、赤ちゃんの写真の後に見せられると、ゴキブリの写真の後に見せられた時よりも良い評価になる。従って、この手続きを用いると中性のパタンについての評定を求めると言いつつ、実際にはプライム（先行する写真）に対する潜在感情を測定できることになる。ここでも重要なことは被験者に実験の意図を知られないようにできることである。我々の実験でも、「しかめ面」条件では「かわいい赤ちゃんの写真」の後でも中性パタンへの評価が下がることが示された。ゴキブリやクモの写真の後は「しかめ面」でもそうでない条件でも同様に中性パタンへの評価が悪くなったが、「しかめ面」条件では、そうでない条件では良い評価となる赤ちゃんの写真の後でも、良い評価とならなかったのである。我々はさらに、笑顔実験の効果をこの感情誤帰属手続きで再確認してみたところ、「しかめ面」実験とはちょうど逆の結果が得られた。バンドエイドと輪ゴムで「笑顔」を作った条件では、気持ちが悪いはずの虫の写真の後でも中性パタンに対する評価がだいぶ改善した（Mori & Mori, 2013）。（それでも、赤ちゃんの写真の後の評価ほどには高くならなかった。）

表情フィードバック仮説の日常生活への応用

以上の研究結果からわかることは、能動的にせよ受動的にせよ、「笑顔」を作ることは良い感情を引き起こすことにつながるということである。反対に、意味もなく「しかめ面」をすることは、他人ばかりでなく自分にとっても悪いことなのである。笑顔になれば、他人に好印象を与えるだけでなく、自分自身も楽しく感じられるのであるから、私たちはふだんから笑顔で生活していたいものである。誰もがにこやかな家庭は幸せが倍増するであろうし、学校でも園でも先生が笑顔でいれば、子どもたちにもいい効果が期待できそうである。そして、その効果は自分自身にもフィードバックされるのである。

そうは言っても、どうしても笑顔になれないくらい辛いことがあったり、苦しかったりする時はどうしたらいいのであろうか。ペンを歯でくわえてみたらいいかも知れない。それでもダメならバンドエイドと輪ゴムで頬を引っ張り上げてみたらどうであろうか。（「こんなバカバカしいこと！」と思うだけで気分が改善するかもしれない。）フィンジとワッサーマンは、皮膚下ボトックス注射によって眉間のシワを無くす「プチ整形」がウツの患者の気分の改善につながることを報告している（Finzi & Wasserman, 2006）。これは筋肉を麻痺させることで、「しかめ面」でない表情を作るとその影響が感情にもフィードバックされることを示しているとも言える。我々も精神科の医師と共同で、バンドエイドと輪ゴムによる笑顔を作ることが大学生活に不適応を起こしている学生の気分の改善に有効かどうかを調べる研究を始めている（早川, 2011）。早川らの研究では、ボトックス注射のような劇的な効果はまだ確認されていないが、ペンをくわえたり、バンドエイドを貼ったりすることはボトックス注射に比べてずっと手軽に実行できることである。ペンをくわえなくて

も、意識的に口角を上げて表情を変えることもできる。たとえ効果はわずかであったとしても、普段から簡単にできることなのであるから、ぜひ日常の習慣にして、普段から「笑顔」でいたいものである。毎日続けていればいいことがあるのではないだろうか。笑う門にはきっと福が来ると信じていきたいものである。

引用文献

Buck, R. (1980). Nonverbal behavior and the theory of emotion: The facial feedback hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, ***38***, 811-824.

Dimberg, D. & Söderkvist, S. (2011). The voluntary facial action technique: A method to test the facial feedback hypothesis. *Journal of nonverbal behavior*, ***35***, 17-33.

Finzi, E. & Wasserman, E. (2006). Treatment of depression with Botulinum toxin A: A case series. *Dermatologic Surgery*, ***32***, 645–650.

早川東作 (2011). 表情フィードバック仮説を応用した笑顔装着具による気分の落込みの改善効果の検証（日本学術振興会科学研究費補助金挑戦的萌芽研究・研究課題番号：23653197）

Larsen, R. J., Kasimatis, M., & Frey, K. (1992). Facilitating the furrowed brow: An unobtrusive test of the facial feedback hypothesis applied to unpleasant affect. *Cognition and Emotion*, ***6***, 321-338.

Mori, H. & Mori, K. (2007). A test of the passive facial feedback hypothesis: We feel sorry because we cry. *Perceptual and Motor Skills*, ***105,*** 1242-1244.

Mori, H. & Mori, K. (2013). An implicit assessment of the effect of artificial cheek raising: When your face smiles the world looks nicer. *Perceptual and Motor Skills*, ***116***, 466-471.

Mori, K. & Mori, H. (2009). Another test of the passive facial feedback hypothesis: When your face smiles, you feel happy. *Perceptual and Motor Skills*, ***109,*** 1-3.

Mori, K. & Mori, H. (2010). Examination of the passive facial feedback hypothesis using an implicit measure: With a furrowed brow, neutral objects with pleasant primes look less appealing. *Perceptual and Motor Skills*, ***111,*** 785-789.

Niedenthal, P. M. (2007). Embodying emotion. *Science*, ***316,*** 1002-1005.

Payne, B. K., Cheng, C. M., Govorun, O., & Stewart, B. D. (2005). An inkblot for attitudes: Affect misattribution as implicit measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, ***89***, 277-293.

Strack, F., Martin, L. L., & Stepper, S. (1988). Inhibiting and facilitating conditions of the human smile: a non-obtrusive test of the facial feedback hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, ***54***, 768-777.

Strack, F., & Neumann, R. (2000). Furrowing the brow may undermine perceived fame: the role of facial feedback in judgments of celebrity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, ***26***, 762-768.

Susskind, J. M., Lee, D. H., Cusi, A., Feiman, R., Grabski, W., & Anderson, A. K. (2008). Expressing fear enhances sensory acquisition. *Nature Neuroscience, 11*, 843-850.

文化学園長野専門学校　研究紀要投稿既定

１．　目的

文化学園長野専門学校研究紀要は、本校における研究・教育活動の成果を広く公表することを目的として発行する。

２．　投稿資格

紀要に投稿できる者は、次のとおりとする。

（1）　本校専任教員および兼任教員

（2）　本校専任教員との共同研究者（この場合は本校専任教員と連名とする）

（3）　編集委員会が執筆を依頼した者、あるいは執筆を認めた者

３．　投稿原稿の種類

原則として、次のとおりとし、未公刊のものに限る。

原著論文、総説論文、研究ノート、報告（実践報告・調査報告）、書評、資料紹介など。

上記の他、紀要編集委員会が適当と認めたもの。

４．　提出原稿

原稿の作成は、別に定める「紀要原稿作成要領」に従って執筆する。

５．　原稿の提出先

本校紀要編集委員会

６．　採択

原稿の採択と調整は、紀要編集委員会で行う。

７．　著作権

掲載された論文などの著作権は、原則として文化学園長野専門学校に帰属する。ただし、著者が自分の論文などを利用することは差し支えない。

編集委員会

守　秀子（委員長）

島田　左一郎

吉澤　富美子

宮坂　君江

平成 25 年　12 月 25 日発行

文化学園長野専門学校
研究紀要　第 5 号

編集発行　文化学園長野専門学校
〒380-0915　長野市上千田 141
TEL.　026-227-2090
FAX.　026-224-2200

印刷　東方出版社
〒381-0038　長野市東和田 902-4
TEL.　026-244-4327

BULLETIN
OF
BUNKA GAKUEN NAGANO TECHNICAL COLLEGE

No.5

CONTENTS

Analyses of Students' Reports on Teaching Practices
in Nursery Schools and Kindergartens ---------- MORI, Tomomi

A Review of Reports and Studies on Fruit Consumption
of Dietary Life in Japan ---------- YOSHIZAWA, Fumiko

Research Trends of Dance in Physical Education and Learning
: Thirty Years of the Dance Division
in the Japan Research Group for Physical Education and Learning
---------- SHIMADA, Saichiro

Reflection on the Problem and Countermeasures
of Physical Punishment ---------- YAMAGUCHI, Naoko

“When You’re Smiling, The Whole Smiles Whole World Smiles with You”
Experimental Investigations of the Facial Feedback Hypothesis
---------- MORI, Hideko

2013

文化学園長野専門学校　研究紀要

第五号

二〇一三年