

生涯書道学習における段級位制度に関する考察

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-04-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 平形, 精一, 滝口, 雅弘, 葛西, 孝章 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00008257

生涯書道学習における段級位制度に関する考察

A Study of Dan and kyu-grading System in Shodo learning for Life-span Development

平形 精一・滝口 雅弘・葛西 孝章

Seiichi HIRAKATA, Masahiro TAKIGUCHI and Takafumi KASAI

（平成18年10月2日受理）

はじめに

生涯書道学習という考え方は、今後の生涯学習社会における書道学習やその支援の在り方を考える上で生涯発達という視点が有効であるという認識に基づくものである。意識調査を通して生涯学習的視点から成人書道学習者の学習の特性を探った結果、生活課題を反映した年代層別の学習傾向が確認できている（滝口・葛西，2004）。例えば、書道を、若年層では主に職業として、中年層では地域・社会貢献として、高年層では作品発表に活用する志向が高い。また、高年層では、親和的かつ副次的な学習活動（学習活動）が主体であっても、学習の方法や深まりによって学習志向へと転化する可能性を示唆している。このように、継続的な学習を通じて、目的の変容と同時に意識が高まる志向が明らかにされたことは特筆すべき点である。

技能学習における目的の変容や意識の高まりを動機づける要因について、速水は「周囲からの何らかの働きかけや進歩を促すような誘因が提供され、努力が傾注される過程で内発的動機づけも育っていくものと思われる。したがって、特に技能学習の場合は、周囲の賞賛や期待といった外発的な要因が学習過程に重要な影響を及ぼしていると考えられる。」¹と述べている。

技能学習と捉えられる書道をはじめ、ピアノや珠算などの、いわゆるお稽古ごとにおいては、グレードや段級位は制度として定着し、学習の遂行（技能の習得）と密接に結びついている。

その例として、成人学習者の「通塾の目的」の一つに、段級取得を目的と考えている傾向が若年層に多くみられ、また、中年層においては、通塾当初と現在とでは段級取得の目的意識が高まっている²。

このような生涯書道学習の状況において、学習の過程に位置づけられ広く社会的に定着しているのが段級位制度である。従来、とかく研究対象から看過されやすかった段級位制度について、まず、筆者はその歴史的背景や段級位規定の内容、取り扱いを概観し、その価値が所属団体により異なっている現状を確認し、評価としての考察を試みた（平形・滝口・葛西，2005）。段級位制度が、多くの団体で採用され、なお今日まで継承されているのは、団体側の組織の保持の意味もあろうが、学習を継続する者にとっての何らかの有意性があると思われる。

そこで、本研究では段級位を評価や学習の動機づけと区別せず、一つの外発的要因と捉え直す必要があると考え、段級位制度が、学習者あるいは指導者の内面にどのような作用を及ぼしているのかという点に注目し、段級位制度の果たす機能について具体的に明らかにすべく、意識調査を試みた。

I. 生涯書道学習の段級位制度に関する調査概要

1. 調査対象

- A、書道教室に通う成人学習者（財団法人日本習字教育財団の成人会員）285名、質問紙法による郵送調査
- B、通塾経験者（静岡大学・専門学校静岡医療秘書学院）170名、質問紙法による直接調査
- C、指導者（財団法人日本習字教育財団の支部長）159名、質問紙法による郵送調査

2. 調査内容

1) 書道における評価の関心度

「段級の向上」「展覧会での成績」「公的資格取得」「師範免許取得」の各項目について、学習者と通塾経験者には「関心がある」「やや関心がある」「あまり関心がない」「関心がない」の4段階で、指導者には「熱心である」「やや熱心である」「あまり熱心でない」「熱心でない」の4段階でたずねた。特に、学習者の傾向に主体を置くため、年齢、継続年数をたずねる。書道における評価では何が重要な位置を示しているかをみる。

2) 段級位制度に対する意識

- ①段級の向上に、どのような利点・意義を感じているか（複数回答可）。
- ②「もし、段級がなかったら不便か」という逆説の設問に対する理由は何か（複数回答可）。

表1 調査項目と質問内容

調査項目	質問内容
(1) 段級位への関心度	①段級の向上、②展覧会での成績、③公的資格取得、④師範免許取得の各項目についての4段階の選択肢で回答
(2) 段級位の利点・意義	「段級が向上することの利点はどのようなところにあると思いますか。」（複数回答）
(3) 段級位の利便性	「もし、通っている（付）書塾に段級がなかったらどのように思いますか。」<不便だ・不便だとは思わない・どちらでもない>の三者択一
(4) 段級位の利便性の理由	調査項目(3)の選択肢について、「その理由は何かですか。」（複数回答）

II. 調査結果

成人学習者についての段級別の属性は段位者（251名）、級位者（32名）で、年代別、継続年数別の内訳率は右の図1のとおりになった。

1. 書道における評価の関心度

○段級位への関心度

表2は、「関心がある」+「やや関心がある」の回答率を示している。

「段級の向上」では、学習者は89.4%であり、指導者は99.3%、通塾経験者は82.5%と、いずれにとっても書道学習においては「段級位」が評価の中では極めて重要な位置を占めていることが確認できるが、特に、通塾経験者の数値の低さは、段級位制度に対して冷静

図1 学習者の属性

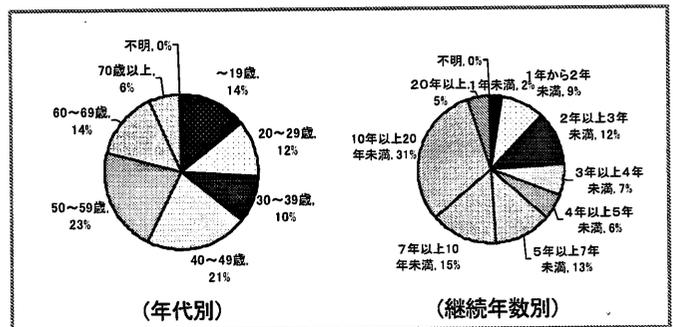


表2 書道における評価の関心度

<学習者（段級別）・通塾経験者・指導者>

(%)

項目	学習者			通塾経験者	指導者
	全体	級位者	段位者		
段級の向上	89.4	96.9	58.9	82.5	99.3
展覧会での成績	54.8	50.0	55.4	47.6	70.8
公的資格取得	56.9	53.1	57.4	26.9	56.4
師範免許取得	65.6	46.9	68.5	12.6	87.8

に捉え直しているといえるだろう。

学習者の段級別の比較では、段位者は展覧会や公的資格や師範試験への関心が高まることが確認できる。「段級の向上」についてみると、＜年代別＞(表3)ではどの年代でも7割以上、＜継続年数別＞(表4)でも8割以上と総じて高い関心度である。「展覧会での成績」の年代別比較では若年層(10～20代)が特に関心が高い傾向が見られ、継続年数別で見るとでは波があるといえる。「公的資格取得」では特に、若年層の資格に対する関心度は高く、継続年数別に見ると、2年目以降5年目までは関心度の低い展覧会での成績に代わり、関心度が高まる。「師範免許取得」では若年層がかなり関心度は高く、継続に年数とともに徐々に高まり、7年目以降極端に高くなる。

表3 書道における評価の関心度 <学習者・年代別> (%)

項目	～19歳	20～29歳	30～39歳	40～49歳	50～59歳	60～69歳	70歳以上
段級の向上	100.0	97.0	92.9	90.2	85.7	77.5	77.8
展覧会での成績	77.5	67.6	53.6	49.1	52.3	35.0	50.0
公的資格取得	85.0	88.2	64.3	45.9	47.6	37.5	38.9
師範免許取得	86.0	91.1	75.0	57.4	63.5	47.5	33.3

表4 書道における評価の関心度 <学習者・継続年数別> (%)

項目	1年未満	1年以上 2年未満	2年以上 3年未満	3年以上 4年未満	4年以上 5年未満	5年以上 7年未満	7年以上 10年未満	10年以上 20年未満	20年以上
段級の向上	100.0	88.9	91.1	80.0	81.3	88.9	92.9	87.5	100.0
展覧会での成績	14.3	37.0	58.8	50.0	37.5	38.9	64.3	60.0	91.7
公的資格取得	42.9	37.0	47.0	55.0	68.8	44.4	45.2	66.7	91.7
師範免許取得	28.6	44.4	55.9	55.0	55.5	47.2	73.8	80.1	95.5

2. 段級位制度に対する意識

○段級位の利点・意義

表5より、「上達の度合いがわかりやすい」の項目が学習者・通塾経験者・指導者ともに第一位に挙げられた。特に、級位者にとって、段級はとても重要な要素であることがうかがえる。表6の学習者・年代別では、若年層(特に20代、30歳未満)は段級を資格として認識している傾向がある。全体的に競争意識は低いものの、高年層(60歳以上)でもその意識は決して薄れていない。年齢層に区分した上位項目は以下の通りである(中年層は30～50代である)。

若年層 …①目標が持てる、②上達の度合いがわかりやすい、③着実に力がつく

中年層 …①上達の度合いがわかりやすい、②自信・意欲が高まる、③目標が持てる

高年層 …①上達の度合いがわかりやすい、②目標が持てる、③自信・意欲が高まる

表5 段級向上の利点・意義 <学習者(段級別)・通塾経験者・指導者> (複数回答、昇順) (%)

項目	学習者			通塾経験者	指導者
	全体	級位者	段位者		
学習成果が段階として示され、上達の度合いがわかりやすいから	69.5	81.3	68.5	60.3 ③	75.0 ③
昇級・昇段したいという目標が持てる	62.4	75.0	61.0	73.0 ①	82.1 ①
自信や意欲が高まる	56.1	65.6	55.0	63.5 ②	80.7 ②
毎月の積み重ねで着実に力がついてくる	40.4	37.5	41.0	34.9 ④	52.6 ④
資格として考えられる	25.6	21.8	26.3	19.0 ⑥	45.7 ⑤
他の人の成績が分かって競争できる	7.4	6.3	7.6	20.6 ⑤	16.4 ⑥
その他(「とにかくうれしい、第三者的な評価は理解しやすい」)	0.7	0.0	0.8	0.0	0.0

表6 段級向上の利点・意義 <学習者・年代別> (複数回答、昇順) (%)

項目	～19歳	20～29歳	30～39歳	40～49歳	50～59歳	60～69歳	70歳以上
学習成果が段階として示され、上達の度合いがわかりやすいから	60.0	61.8	85.7	75.4	66.7	77.5	55.6
昇級・昇段したいという目標が持てる	72.5	70.6	46.4	59.0	66.7	60.0	50.0
自信や意欲が高まる	55.0	52.9	57.1	63.9	52.4	52.5	55.6
毎月の積み重ねで着実に力がついてくる	37.5	26.5	42.9	44.3	38.1	47.5	50.0
資格として考えられる	32.5	58.8	32.1	19.7	22.2	12.5	0.0
他の人の成績が分かって競争できる	5.0	5.9	7.1	4.9	9.5	7.5	16.7
その他	0.0	0.0	0.7	0.0	0.0	0.0	0.0

<継続年数の違い> (表7参照) では、「1年以上2年未満」から「イ、昇級・昇段したいという目標が持てる」の項目が高率になる。「3年以上4年未満」と「4年以上5年未満」との間にも大きな開きがあり、急激に低率になる。昇級につれ、段級向上を目標に学習するが、4年から5年目にかけて段級向上に対する意識が低い。

初心者(1年未満)では、①上達の度合いがわかりやすい、②自信・意欲が高まる、③着実に力がつく、の順、2年以上になると、①上達の度合いがわかりやすい、②目標が持てる、③自信・意欲が高まる、の順になる。この結果から、進歩したことを確認し、力の定着を実感できると段級向上が次の目標となるという過程がうかがえる。

表7 段級向上の利点・意義 <学習者・継続年数別> (複数回答、昇順) (%)

項目	1年未満	1年以上 2年未満	2年以上 3年未満	3年以上 4年未満	4年以上 5年未満	5年以上 7年未満	7年以上 10年未満	10年以上 20年未満	20年以上
成果が段階として示され、上達の度合いがわかりやすい	85.7	92.6	73.5	75.0	62.5	66.7	76.2	58.4	61.5
昇級・昇段したいという目標が持てる	14.3	85.2	61.8	70.0	43.8	61.1	66.7	58.4	61.5
自信や意欲が高まる	57.1	63.0	55.9	50.0	50.0	55.6	61.9	53.9	61.5
毎月の積み重ねで着実に力がつく	42.9	40.7	29.4	40.0	43.8	50.0	42.9	37.1	46.2
資格として考えられる	0	22.2	17.6	15.0	25.0	25.0	21.4	32.6	46.2
他の人の成績が分かって競争できる	0	14.8	2.9	10.0	6.3	5.6	9.5	3.3	30.8
その他	0	0	2.9	5.0	0	0	0	0	7.7

3) 段級の利便性 (表8～10参照)

段級がないと「不便と思う」の回答は、学習者よりも圧倒的に指導者が多い(92.9%) ことから、指導上の意義が見出せる。一方で、通塾経験者は、「不便と思わない」・「どちらでもない」の回答が多く、

両者合わせると4割を超える結果になった。段級別にみると、「不便だ」の回答率が段位者は級位者よりも低率で、「不便だと思わない」が級位者よりも多くなっている。年代別にみると、「不便だ」の回答率は中年層において多い傾向がみられた。継続年数別では、「不便だと思わない」の回答率が1年未満の学習者に多く、「どちらでもない」の回答が全く見られない結果になったが、「どちらでもない」という回答は段級の利便性に対する認識のあらわれであり、その意識が1年以上になると芽生える。

表9 段級の利便性 <学習者・年代別> (%)

項目	～19歳	20～29歳	30～39歳	40～49歳	50～59歳	60～69歳	70歳以上
不便だ	65.0	70.6	71.4	75.4	68.3	57.5	68.4
不便だと思わない	7.5	8.8	7.2	11.5	22.2	10.0	15.8
どちらでもない	27.5	20.6	21.4	13.1	9.5	32.5	15.8

表8 段級の利便性 <学習者(段級別)・通塾経験者・指導者> (%)

項目	学習者			通塾 経験者	指導者
	全体	級位者	段位者		
不便だ	68.4	71.8	67.9	55.6	92.9
不便だと思わない	12.6	9.4	13.1	22.2	2.9
どちらでもない	18.9	18.8	19.0	22.2	4.2

表10 段級の利便性 <学習者・継続年数別>

(%)

項目	1年未満	1年以上 2年未満	2年以上 3年未満	3年以上 4年未満	4年以上 5年未満	5年以上 7年未満	7年以上 10年未満	10年以上 20年未満	20年以上
	不便だ	71.4	81.5	61.8	50.0	81.2	58.3	54.8	78.7
不便だと思わない	28.6	0.0	11.8	10.0	0.0	25.0	19.0	10.1	15.4
どちらでもない	0.0	18.5	26.5	40.0	18.7	16.7	26.2	11.2	15.4

4) 段級の利便性の理由 (表11~13参照)

A. 学習者

「不便と思う」(表11)と回答した半数以上の学習者にとって、段級向上が「上達の確認」とともに、「昇段級の楽しみ」の意味を持つ。「不便と思わない」と回答者の半数以上は、書塾や指導者の社会的関わりの中で学習を楽しむ傾向を示す。また、少数ではあるが、段位者では、昇段という目標達成の他に目標があるとの回答も見られた。「どちらでもない」(表13)の理由については、「塾で学ぶ自体楽しい」の次に、段位者において「段級がなくても学習が継続できる」の回答が高率であった。段位者は、段級が学習にとって必要条件ではないと捉えている。つまり、段級取得、段級向上自体が目的になり得ないことを示す。

B. 通塾経験者

「不便だと思う」(表11)の回答理由の上位項目については、学習者の回答とほぼ同様の結果が得られた。「不便と思わない」(表12)と回答した人は、指導者に魅力を感じながら自分のペースで楽しく学ぶ傾向がある。また、有段者の「昇段・昇級しても上達の実感がない」や「段級に意味や価値を感じない」という回答では、「字をきれいに書けるようにしたかったから」、「字を正しく美しく書くことと段とは別だと思う」という段位者の自由記述が得られた。

表11 「段級がないと(学習上)不便だと思う」理由

<学習者><通塾経験者>

(複数回答、昇順) (%)

項目	学習者			通塾 経験者
	全体	級位者	段位者	
自分がどれだけ上達したのか分からないから	74.9	87.0	72.7	77.1
昇段・昇級することの楽しみがなくなるから	65.1	69.6	64.5	60.0
「いつまでに〇段(級)をとる」という目標がなくなるから	31.3	39.1	30.2	22.9
昇段・昇級に一喜一憂できなくなるから	25.6	17.4	26.7	17.1
段級がなかったら通塾での学習が継続できないと思うから	21.5	13.0	22.7	17.1
競い合う場がなくて学習がつまらなくなると思うから	10.3	8.7	10.5	11.4
その他	1.5	4.3	1.2	0.0

【その他】<学習者>

「将来役立つ為(36歳・3級・1年)」
「資格としての判断材料にならないから」
(30歳・初段・2年)
「作品が自己満足で終わってしまいがちに
なるから(35歳・準二段・2年)」
「一人学びでは到底継続は無理(67歳・準
五段・13年)」

表12 「段級がないと(学習上)不便だと思わない」理由

<学習者><通塾経験者>

(複数回答、昇順) (%)

項目	学習者			通塾 経験者
	全体	級位者	段位者	
塾で学ぶこと自体が楽しいから	58.3	66.7	57.6	35.7
指導者に魅力を感じているから	52.8	33.3	54.5	35.7
毎回の成績結果に振り回されず、自分のペースで学習を楽しみたいから	50.0	66.7	48.5	28.6
段級がなくても学習は継続できると思うから	50.0	33.3	51.5	42.9
目標の段級を達成することができたから	16.7	0	18.2	0.0
段級以外に他に目標・目的があるから	16.7	0	18.2	7.1
他の人と比べられたくないから	0	0	0	0.0
昇段・昇級しても上達したという実感がないから	2.8	0	3.0	14.3
その他	2.8	0	3.0	7.1

【他の目標】<学習者>

「自分自身の楽しみ(52歳・準初段・2年半)」
「書道を日常に生かす(34歳・五段・10年)」
「上達できた事(51歳・五段・7年)」
「精神統一・集中力(52歳・四段・6年)」
「自分の子どもに指導したい(37歳・準二段・6
年)」
「習っている生徒さんたちとのつながり(52歳・
準初段・2年半)」

【その他】<通塾経験者>

「字をきれいに書けるようにしたかったから」
(19歳・三段)
「字を正しく美しく書くことと段とは別だと思
う」(20歳・成人初段)

表13 「段級があってもなくてもどちらでもない」理由

項目	〈学習者〉〈通塾経験者〉 (複数回答、昇順) (%)			
	学習者			通塾 経験者
	全体	級位者	段位者	
塾で学ぶことが楽しいから	69.2	100.	63.8	57.1
段級がなくても学習は継続できると思うから	55.8	66.7	53.2	50.0
毎回の成績結果に振り回されず、自分のペースで学習を楽しみたいから	46.2	50.0	44.7	35.7
指導者に魅力を感じているから	38.5	33.3	40.4	14.3
段級以外に他に目標・目的があるから	21.1	0	23.4	14.3
目標の段級を達成することができたから	3.8	0	4.3	14.3
昇段・昇級しても上達したという実感がないから	1.9	0	2.1	14.3
段級そのものに意味や価値を感じないから	1.9	0	2.1	0.0
他の人と比べられたくないから	1.9	0	2.1	0.0
その他	1.9	0	2.1	0.0

【その他：他の目標】〈学習者〉

- 「字の上達の目標 (67歳・初段・3年)」
- 「字を美しく書きたい (49歳・五段・9年)」
- 「生涯学習 (72歳・準二段・3年)」
- 「字がうまくなる (36歳・三段・2年)」
- 「手紙等、日常書く文字をきれいに書きたい (58歳・初段・2年)」
- 「自己の向上 (18歳・準三段・3年)」
- 「仕事に必要 (49歳・準初段・2年)」
- 「公的資格取得 (50歳・五段・5年)」
- 「地域の展覧会に楽しい書作品の展示が多いから (26歳・七段・10年)」
- 「実際に自分の身につけることが目標だから (35歳・準三段・3年)」

〈通塾経験者〉

- 個人的満足 (21歳・四段)
- 字が上手くなる (21歳・三段)

C. 指導者

「段級がないと不便だと思う」(表14)の回答の上位理由から、段級の存在は学習成果とともに目標を持たせられるものとして大きな意味を持つといえる。また、学習者が真剣に取り組めるような学習態度の育成、指導者と学習者とが一喜一憂できる感動の共有、学習者の技能レベルを測る評価という点でも、利便性を感じている。「不便だと思わない」(表15)と答えた指導者には、段級制に依存しない傾向がみられた。「どちらでもない」(表16)と答えた指導者には、自分の学習理念を持って、独自に指導法を工夫しており、他の目標として「公的資格や展覧会を奨励している」との自由記述の回答がみられた。

III. 考察

1. 段級位制度の学習者における個人的意義

以上より、書道学習における段級位制度の特質として、「学習成果が段階によって示され、上達の程度が確認できる」という点が第一に挙げられる。山本は、生涯学習の自己評価方法の要点として、視覚化、結合化、体系化、深化(進化)を挙げ、視覚化を「学習成果を目に見えるものにする」ことである。作品、展示会、資格、証書などによって、人が見てもわかるようなものにするもの³⁾と述べている。ここでは、技能をはかる尺度が階段状で具体的に確認できるという意味で、「具象化」と捉えることができる。

表14 「段級がないと指導上不便だと思う」理由

〈指導者〉	(複数回答、昇順) (%)
学習者の努力がゆたかとして現れないから	77.7
学習者に目標を持たせることができないから	73.8
学習者が真剣に取り組むことができないと思うから	41.5
段級の結果に学習者と共一喜一憂できる機会がないから	35.4
学習者の技能レベルをはかる拠り所がなくなるから	35.4
自分の指導力の評価と感じているから	26.9
自分の指導の方法や目安などがわからなくなるから	25.4
学習者が学習を継続できないと思うから	17.1
その他 (やがて自信や意欲につながることを期待するから)	7.7

表15 「段級がないと指導上不便だと思わない」理由

〈指導者〉	(複数回答、昇順) (%)
段級にこだわった指導をしていないから	100.0
学習者の技能レベルは段級制では測れないものだから	50.0
学習者が真剣に取り組めるような指導を工夫しているから	50.0
自分なりの指導方針・方法があるから	50.0
学習者の通塾の継続と関係ないと思っているから	25.0
自分の指導力の評価を気にしていないから	25.0
学習者に他の目標を持たせているから	0.0
学習者の努力はかたちに表わなくてもいいから	0.0

表16 「段級があってもなくてもどちらでもない」理由

〈指導者〉	(複数回答、昇順) (%)
段級にこだわった指導をしていないから	50.0
学習者の技能レベルは段級制では測れないものだから	50.0
学習者が真剣に取り組めるような指導を工夫しているから	50.0
学習者に他の目標を持たせているから	33.3
学習者の通塾の継続と関係ないと思っているから	33.3
学習者の努力はかたちに表わなくてもいいから	33.3
その他	33.3
自分なりの指導方針・方法があるから	16.7
自分の指導力の評価を気にしていないから	16.7

【他の目標】「公的資格取得、展覧会」(59歳・指導歴30年)、

「公的資格取得」(45歳・指導歴20年)

【その他】「純粋な気持ちで楽しんで欲しい。あれば良い。」(24歳・指導歴4年)

「ないよりあった方が目標を持たせやすい場合もある」(46歳・指導歴3年)

1) 段級位制度の直接的機能(昇級・昇段に関わる作用)

昇級や昇段に関わる段級位制度の直接的機能として、次の点が指摘できる。

- 技能の習熟が促進される。そのため学習意欲が高揚する。
- 昇級・昇段が目標となるため、向上心が生まれる。
- 昇級・昇段によって自信が高められる。
- 昇級・昇段によって力の定着を実感する。

2) 段級位制度の間接的機能(昇級・昇段に関わらない作用)

昇級や昇段に関わらない間接的な段級位制度の機能は以下のように考えられる。

- 毎月の学習を継続させやすい機能をもちあわせている。
- 昇級・昇段は学習開始当初は目標になるが、継続するにしたがって、段級の向上を契機に、目標意識の変化・多様化する傾向がみられる。
- 昇級・昇段に関わらず、結果までの楽しみや期待、諦めなどの感情や予想をもたせる。昇級・昇段という具体的目標が階段状で示されているので、目標に向かって強い意志を持ち続けることができよう。レヴィンの、期待の延長線上に希望があるとの考え方に一致するところがある⁴。期待はこの場合、具体的な目標達成に伴う感情(昇級・昇段することへの楽しみ)であり、願望でもあり予測がつきにくく、幅や広がりを感じさせるものである。

2. 段級位制度の学習者における社会的意義

1) 資格として

「資格として考える」という学習者の認識は、一種の社会的評価と捉えることができる。資格とは、「(1)あることをする場合の、その人の立場や地位。(2)一定のことを行うために必要とされる条件や能力。」⁵と定義され、「一般に職業資格と人々が呼ぶ場合に、技能検定を含むことが多い」⁶が、特に、私的なものは職業資格としての保証や効力は必ずしも強いものとはいえない。佐々木は、「実は、この効力の曖昧さが検定資格の一つの特徴」⁷であり、資格付与は「仮目的の提供」⁸の意味でしかないとしている。つまり、これらの技能検定の資格は、習得内容の問題より「より高い水準に昇ること自体に意味を持たせる」⁹という「段階アイデンティティ」¹⁰を得るところに意義がある。若年層で段級を資格として認識する傾向は、「段階アイデンティティ」の欲求を示していよう。上達の確認や昇級・昇段を目的とする点において高率であることから、「段階アイデンティティ」を求めやすい傾向にあることが認められる。

2) 「比較」の観点から

競書成績表で上達の位置を確認するという行為の意味は、社会的比較過程理論¹¹で説明することができる。フェスティンガーは、他者との比較を行うのは自分自身をはっきり知るためである、と述べている。基本理論は「①人間には自分の意見や能力を評価しようとする動機がある。②そのための客観的手段が使えないときは、自分の意見や能力を他者との比較によって自己評価しようとする。③比較する相手には自分と類似した他者が選ばれやすい。」である¹²。他者との比較は自己認識、自己評価を行うだけにとどまらず、常に自分自身を向上させたいと動機づけられている。自分よりわずかに優れた他者を比較相手として選び、その相手を凌いで自己の能力を向上させようとする心理的作用が働き、その結果、競争心が生まれる。特に、その比較は成績向上の動機づけが高いときや自尊心が高められた状態のときに行われやすい¹³。したがって、競書成績における社会的比較の過程では、強く意識はしていないまでも、自己向上機能を高めながら技能の習熟が行われていると考えることができよう。

3) 「参加」の観点から

競書雑誌について、米木は「学習者に学習材を提示するとともに、学習の場と機会を提供する」点を意義として認めながら、その学習は多くが個人的、私的な活動であり、発行者の書風の伝承・啓蒙という機能を有している特性をも指摘している¹⁴。競書雑誌を活用した学習は、独習の場合でも複数の他者（誌上でのライバル）との学びが可能である。限定された私的な集団社会ではあるが、一つの共同体への参加という意味を持つ。林の言葉を借りれば、「誰かによって意図的に準備された、いわば“与えられた場への参加”」¹⁵である。共同体への参加によって、「社会的評価が社会的な選抜の仕組みとして働く」¹⁶場合、共同体内で階級づけが展開され、社会的地位を獲得していく意味を持つ。

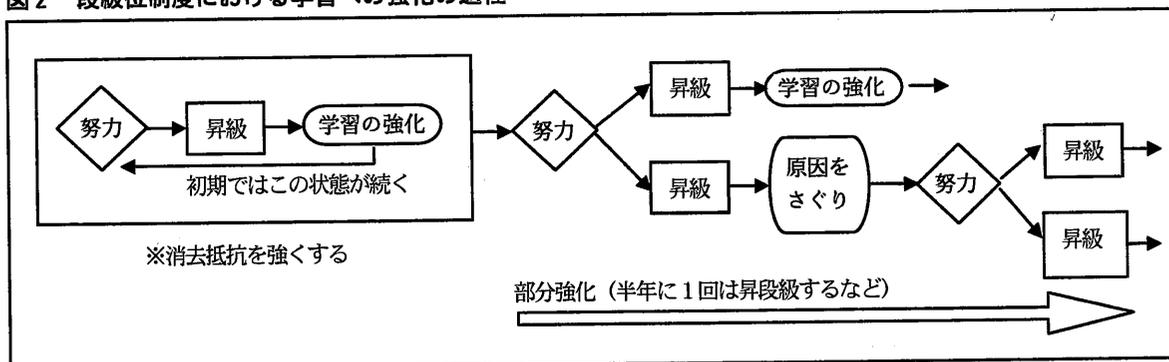
また、段級位の成績表は学習者個人の確認だけにとどまらず、社会化された喜び分かち合える状況を作り出すことができる。特に書塾参加の場合は、学習者と指導者との間に感動の共有が生まれ、親和的関係を高め、その環境で学ぶことの楽しさを享受できる。参加によって技能の習得と同時に、承認されることの実感を確かにする。

3. 段級位制度の指導者における意義

1) 学習への「強化」・「奨励」として

「強化」はオペラント条件づけの原理による概念で、「反応にたいして強化子を与える操作」をいい、「人間の場合にはお金や賞状などのようなもの」である¹⁷。スキナーの箱のなかのネズミの行動を例に説明される。強化には「正の強化」と「負の強化」とがあり、段級位制度における昇級・昇段はえさに相当する、いわば社会的な強化子である。努力をとまとうとき正の強化が働く。正の強化は行動（この場合は書道学習）に粘りや根気強さを与える力があり、「消去抵抗（一定期間学習を継続すること）が強い。一般に学習当初は、多くの強化により消去抵抗が非常に強い。段級位制度では学習当初は昇級率が高いことが起因している。そして、強化の頻度は、昇級につれ難易度が高くなるため、少なくなっていく（図2を参照）。

図2 段級位制度における学習への強化の過程



つまり、昇進という望ましい結果の場合は、より高い目標をめざす学習への動機づけとして有効に働き、取り組みを強化させる。望ましくない結果の場合も、努力をとまとう学習当初の強化などにより、すぐには未継続とはならず、強化の回数や頻度によって変化する。いずれにせよ、継続性や努力などの量的価値を含めて奨励の材料にもできる。奨励などの強化の繰り返しにより、強化が内在化され、やがて自分で自分の行動を評価して自己強化していくようになる。

2) 技能レベルの測定基準、資格として

学習成果を測定するよりどこを段級位制度に求めているのは、団体が審査し認定するという外的な

承認を、指導者が学習者に間接的に与え、客観的な評価の材料とすることができるからであろう。月々評価されることにより、学習者の進捗状況、学習の形跡が確認できる。

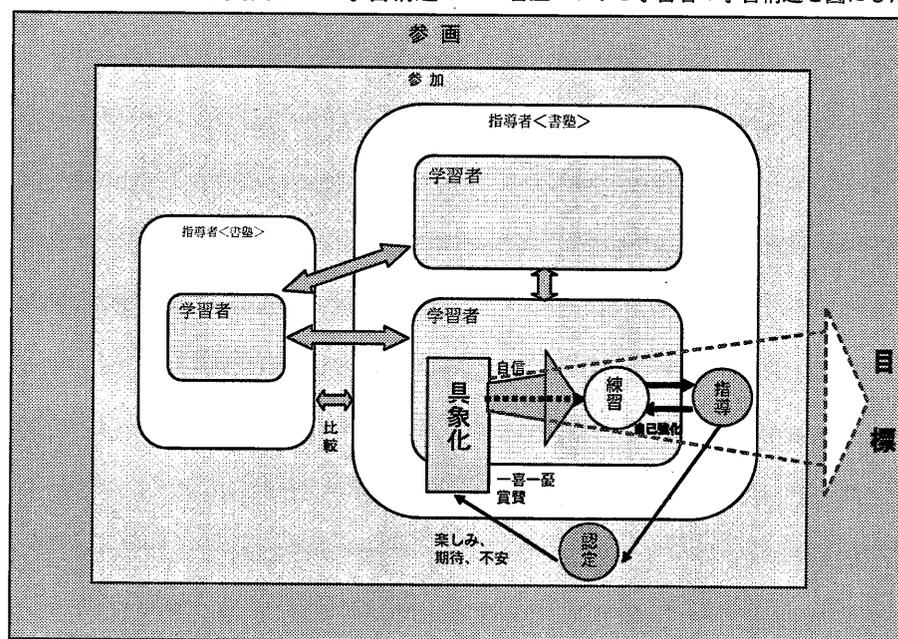
また、資格は、目標達成により得られた成果を一つの能力の指標として示される、具体的な価値のある証拠になる。免状であれば、それはあくまで証明書であって、「それが完璧にできるという保証書」なのではない¹⁸。「持っているだけで気分的なよりどころとなり、場合によっては優越感の根源」ともなり、「免状の手前」ということで稽古に励んだり、慎重に考えるようになったりすることは大変良いことで、免状の効用と言ってもよろしい。」¹⁹と中森は述べる。このような価値観は、お守りに対する信仰と同様、「お上のお墨付き」を至上と崇める日本人の姿勢²⁰から生まれてきたものだと言われる。

3) 「参加」の観点から

学習者における「参加」と同様、指導者自身も組織・団体への所属という「共同体への参加」も拠り所になっている。学習活動を取り巻く環境から様々な情報を得ながら、その団体独自の制度や状況に順応していく²¹。このとき、指導者も所属団体の正統的一員として学習が行われる。一つの側面においては、アイデンティティを確立していくものだとされる。

参加の過程で行われるのは、集団（書塾）間での社会的比較である。集団としても受け入れられたいという積極的な動機づけに支えられている。学習者への評価が書塾や指導者自身の評価にもつながることによる現象である。競争的な状況に置かれたとき、「われわれ意識」のような集団の一員としての自己（社会的アイデンティティ）が生じ、外集団に対して内集団を肯定的に評価する傾向がある²²。したがって、指導者自身の自尊心も高められる。つまり、段級位制度は指導者の自己高揚の動機づけにも影響を与えているといえる。

図3 段級位制度を契機とした学習構造 ※書塾における学習者の学習構造を図にした



4. 問題点と今後の課題

以上のように、段級位制度の特質を明らかにしたが、段級位とは、指導者あるいは指導者が属する私的な団体によって一方的に認められるものであること、また、所属団体という限定された枠組みであって、広域に統一された基準をもたないということが問題点として指摘できる。さらに、少数ではあるが、

「昇段・昇級しても上達の実感がない」、あるいは「段級に意味や価値を感じない」という回答もあることから、段級位制度の機能は、必ずしも全ての学習者にとっての要求を充足させる絶対的なものではないこともおさえておきたい。

そこで、段級位制度という選抜的な認定評価の方法だけに頼るのではなく、発表会や公的資格への挑戦、あるいは「参画」と呼ばれる“場づくり”に関わる主体的な参加（地域社会への参画）等の成果活用 の場面に接触し、社会的評価の機会を拡大することが、今後の課題と考える。

おわりに

段級位制度については、限定された集団社会を保持する機能として、伝統的意味合いで捉えがちであった²³。生涯書道学習においても、同様の見方がされていたが、学習における心的側面の視点で捉えた本研究では、学習者、指導者それぞれに関しての個人的かつ社会的な有意性が明確になった。と同時に、生涯書道学習としてのあり方として、段級位制度に関わる今後の課題も示すことができた。

これからの生涯学習は、学習者にとっての喜びが「提供される」ものから「自ら生み出す」ものへと主体的方向に転換されていくことが望ましい。生涯書道学習においても、指導者にはその学習を支援する姿勢が強く求められると考える。

1 速水敏彦・潘益平 1992 「技能学習の動機づけ」名古屋大学教育学部紀要 教育心理学科39号 p.63

2 前掲書1 p.36

3 赤尾勝己・山本慶裕（編）1998 学びのデザイン 生涯学習方法論 玉川大学出版部 p.153

4 都筑学 2004 希望の心理学 ミネルヴァ書房 p.75-76

5 松村明（編）1995 大辞林第二版 三省堂

6 日本生涯教育学会（編）1990 生涯学習事典 東京書籍 p.98

7 佐々木賢 1991 怠学の研究－新資格社会と若者たち 三一書房 p.149

8 前掲書14 p.168

9 前掲書14 p.150

10 前掲書14 p.168

11 高田利武 1992 セレクション社会心理学3－他者と比べる自分 サイエンス社 p.23-24

12 前掲書18 p.24

13 前掲書18 p.31

14 米木由美子 2004 「書写書道教育における競書雑誌の果たす意義とその課題」

第19回全国大学書写書道教育学会・徳島大会 発表資料

15 林義樹 2002 参画教育と参画理論－人間らしい『まなび』と『くらし』の探求－ 学文社 p.196

16 前掲書10 p.149-150

17 糸魚川直祐・春木豊（編）1989 心理学の基礎 有斐閣 p.86-93

18 中森晶三 1999 けいこと日本人 玉川大学出版部 p.134

19 前掲書25 p.135

20 前掲書25 p.133

21 Lave, J. & Wenger, E. 1991 Situated Learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.

佐伯胖（訳）1993 状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加 産業図書

22 前掲書18 p.58-59

23 西山哲郎 1994 スポーツの翻訳－段級制度とその周辺－ スポーツ社会学研究2 p.35-51

※西山は家元制度から段級制度の変換による大衆化の成功を、政治や経済と同等の社会的実践と解釈したように、従来、段級制度の形態は家元制度に類似する社会との関連性で社会学、歴史学の立場から論じられてきた。