
上野学園教育研究紀要

第1号
2018

JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH AND PRACTICE
Ueno Gakuen University and Ueno Gakuen University Junior College

No. 1

【巻頭言】

『上野学園教育研究紀要』刊行に寄せて

激動の時代にあつて、日本の教育界も大きく変化しています。平成28年12月に示された「中央教育審議会答申」では、「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る」という目標が示され、学校と社会が共有し、連携・共働しながら、時代に求められる資質・能力を育む「社会に開かれた教育課程」の実現を目指すという具体的方策が示されました。この方策に添って平成29年に新学習指導要領も告示されました。

一方、大学の教職課程で教員免許状を取得した学生が社会進出する際に、少子高齢化の余波を受け、受容が激減するという現実を想定し、文部科学省は平成27年に国立の教員養成系の大学への大幅な変更を行い受け入れ人数を削減しました。これに続いて今回の再課程認定は、教職課程を有する全ての大学に課しています。

本紀要は、当初、その再課程認定における教員の担当科目に対する業績向上の場として、刊行を計画致しました。お蔭様で、第1号に寄稿された9編の原著論文、研究報告、教育実践報告は、それぞれが、各先生方の専門分野におけるプロ意識、そして教師としての信念と学生・生徒たちへの愛情に満ちたものでした。本学に奉職する全ての先生方が互いに切磋琢磨し、本学の教職課程を更に充実したものとさせて頂きたいと切に願います。

この小誌を通して共に教育実践について学び合い、生涯に渡って音楽を心の友として歩む学生の育成に意を用い、そうした成果として、本学園を巣立った学生たちがそれぞれの場で、音楽のすばらしさを伝え続ける人生を歩んでくれることを祈念し、巻頭のあいさつといたします。

平成30年3月

上野学園大学 学長

『上野学園教育研究紀要』編集委員会 委員長

皆川 弘至

I 原著論文

Articles

巻頭言 Prefatory Note	皆川 弘至 Hiroshi Minagawa	1
目次 CONTENTS		2
I 原著論文 Articles		
教員のカウンセリングマインド —学校教育相談におけるカウンセリング的対処の有効性— School Teachers' <i>Counseling Mind</i> – Is it Really Effective?	石橋 明佳 Sayaka Ishibashi	5
「特別の教科 道徳」の特質への期待 —「考える道徳・議論する道徳」への転換が求められる— Expectations for Features of “A Special Subject: Moral Education” —To Incorporate Thinking and Discussing into the Subject—	辻野 具成 Tomonari Tsujino	17
中学校段階の生徒指導ならびに進路指導が与える影響 —保育に関する職場体験の役割に注目して— The Effects of Student Guidance and Career Guidance at Junior High School Level : Focusing on the Role of Work Experience about Early Childhood Care and Education	林 直美 Naomi Hayashi	29
II 研究報告 Research Reports		
自閉症児の言語コミュニケーションの上達 —ある療育教室での事例を通して— Improving Verbal Communication in Children with Autism	中山 晶世 Akiyo Nakayama	45
子供の発達における音楽と言語の関係性 —乳児期から児童期まで— The Link between Music and Language Development in Children : from Infancy to Childhood	星野 悦子 Etsuko Hoshino	54
総合的な学習の趣旨を生かした日本の伝統音楽の指導の有効性 —小学校における尺八の授業を通して— The Significance of Teaching Japanese Traditional Music Attaining the Purpose of the Comprehensive Learning Time —Through the Practice of Shakuhachi at Elementary School—	山内 雅子 Masako Yamauchi	66
III 教育実践報告 Practical Reports: Education		
悩みや問題、障害のある音楽大学生の指導と支援 Teaching and Supporting Music Students with Disabilities and Difficulties	石橋 明佳 Sayaka Ishibashi	81
The Effects of a Field Trip on University Students Studying English —A Practical Report on the “Asakusa Trip”— 英語を学ぶ大学生にとってのフィールド・トリップの効果 —「浅草トリップ」の実践報告—	久世 恭子 Kyoko Kuze	89
小学校低学年の児童への口唱歌を用いた長唄三味線の指導—犬山こども長唄クラブの指導報告— Instructions of Nagauta Shamisen Using Kuchishoga for Lower-Graders of Elementary School —A Practical Report of Instructions at Inuyama Kodomo Nagauta Club —	松浦 奈々恵 Nanae Matsuura	100

【原著論文】

教員のカウンセリングマインド

—学校教育相談におけるカウンセリング的対応の有効性—

School Teachers' *Counseling Mind* – Is it Really Effective?

石橋 明佳

Sayaka Ishibashi

要旨

児童生徒をより深く理解し、より適切に接することを目的として、カウンセリングの意義や理論、技法に関する基礎的知識、いわゆる「カウンセリングマインド」を持つことが教員には必要とされ、教員免許取得の要件として「カウンセリング」の履修が含まれている。カウンセリングマインドはロジャーズのカウンセリング理論を元に日本で作られた概念であり、カウンセリング的な生徒対応・指導は戦後の教育改革と連動する部分がある。しかしロジャーズ式カウンセリング自体の限界がカウンセリング的な枠組みで教育相談や生徒指導を展開することの限界にもなっている。またカウンセリングに対する誤解や技法の誤用等により、良い効果が得られないことが少なからずある。心理学やカウンセリングの要素を効果的に取り入れるためには、カウンセラーと教員の役割の根本的な違いを理解した上で、柔軟に取り入れることが重要である。

キーワード： カウンセリングマインド、教育相談、生徒指導、カウンセリング

1. はじめに

「カウンセリングマインド *Counseling Mind*」という和製英語がある。学校における生徒指導・教育相談の実施においてコアとなる概念の一つで、教員がカウンセリングの理論やテクニックに関する基礎的な知識を用いて、学習・生活・進路等の指導や支援を行うことである。

ここで注意すべきは、カウンセリングの理論や技法を教員が専門的に修得した上で用いるのではなく、カウンセラーが持つような「マインド *Mind*」を教員が持つことによって、教育効果をあげることに重点が置かれていることである。

さらにこの場合の「カウンセリングの理論や技法」とは、基本的にアメリカの臨床心理学者であった

カール・ロジャーズ (Carl R. Rogers, 1902-1987) が提唱・実践した「クライアント中心療法 client-centered therapy」における理論と技法を指す。その為、本稿ではまずロジャーズの理論についてまとめる。

1. 1. カール・ロジャーズのカウンセリング理論

ロジャーズは歴史学を修めて大学を卒業した後、コロンビア大学大学院で臨床心理学を学び、修了後、ロチェスター児童相談所に勤務し、児童相談の臨床に従事した。そこでそれまでに学んだ客観主義的な心理学と、医者が使用していた精神分析の理論や技法とのギャップを感じ、独自の道を歩み始め、クライアント中心療法やエンカウンター・グループ(Encounter Group) 等を創始し、カウンセリングや心理療法に新しい道を切り拓いた。

ロジャーズは、人間はどのような場合・状況でも人間的な成長を目指す前向きな姿勢を持つと仮定し、これを「自己実現傾向 self-actualization tendency」と呼んだ。この自己実現傾向が何らかの要因によって阻まれると、環境に適応できない状態に陥る(自己不一致の状態)。その拒んでいる要因にクライアント自身が気づき、自ら問題を解決していくことによって、「十分に機能する人間 fully-functioning person」になることができ、この目的を達成するために支える人間関係がクライアント中心療法であるとロジャーズは考えた。

つまり、クライアント中心療法において、「病理」とは「自己不一致」であり、治療目標は、あるがままの自分(事実)を認めて、正しい自己概念を持つことによって「自己一致」の状態となることである。このプロセスの成功のために、ロジャーズ(1957; 1959)は次の6つの条件(necessary and sufficient conditions)が必要であるとした。

- ① Therapist-client psychological contact : クライアントとカウンセラーの間に心理的接触がある。カウンセラーがクライアントの感情や問題を共有し、それについて話し合っている状態である。
- ② Client incongruence : クライアントが(自己)不一致の状態にある。クライアントの自己概念と経験との間に大きな隔たりがあり、自分の経験を自分のものとして認められず、心理的な問題を抱えている状態である
- ③ Therapist congruence or genuineness : カウンセラーが内面で感じていることと、クライアントに対する表現の間の隔たりが最小限であること。クライアントの話によって、カウンセラーは自分が感じている経験(体験)を認識すると共に、自分自身の感情や思考も認識している状態である。
- ④ Therapist unconditional positive regard : クライアントが話す言葉をカウンセラーが無条件に関心を持って、肯定的に受け入れる。カウンセラーは、基本的にクライアントの示す話の内容や感情のあり方、社会に対する姿勢、人生に対する価値観等を積極的に聴取して、全て肯定的に受け入れて尊重する。

- ⑤ **Therapist empathic understanding** : カウンセラーはクライアントに対して共感的理解をしている。クライアントが感じている気持ちを、カウンセラーが自分の中で同じように感じられること。カウンセラーはクライアントの苦悩や悲哀、怒りといった感情を最大限の想像力と共感能力を働かせて、自分自身の感情として体験する。共感を示す事で、クライアントの悩みや問題が共有され、苦悩の総量が分有されることによって、ある程度クライアントの苦しみや悲しみを緩和することができる。
- ⑥ **Client perception** : クライアントの知覚。クライアントはカウンセラーが正確に全面的に自分の話を聴いてくれているという感覚を持つことによって、カウンセラーが自分の心理的問題を共有し、解決のためにともに歩んでいるという感覚をもつ。

以上の内、③、④、⑤の条件を、ロジャーズは「核となる条件 Core Conditions」とし、カウンセラーが取るべき基本的態度の3原則とした。ロジャーズはカウンセラーの役割とは、指導や助言を与えることではなく、クライアントの能動性を引き出すためだと言い、そのために必要なのが「核となる条件」と提唱した（これらの条件は日本では概ねカウンセラーの「自己一致」(③)、「受容的態度」(④)、「共感的理解」(⑤)と翻訳されているので、本稿ではそれにならう)。

ロジャーズによると、思考と行動が一致しているカウンセラーの受容的態度に守られて、クライアントは心に浮かぶ全てを言葉に出すことができ、それに対するカウンセラーの共感的理解によって自らの心が写し出され、それによって自分の問題に次第に気づき、自ら問題の解決に至ることができる。

1. 2. 欧米におけるロジャーズ・ブームとその終焉

このようなクライアントとカウンセラーの人間関係の在り方は、それまで主流であった精神分析療法におけるカウンセラーがクライアントの問題を診断し、解決に向けてイニシアチブを取るという関係とは異なる。精神分析療法の基本的概念は、精神病理は抑圧された無意識を意識することによって治療できるというもので、当時は適切な訓練を受けた精神科医のみが心理療法を行う資格を有するとされていた。ちなみに「カウンセリング」という言葉が文献上に初めて登場したのは1930年代であるが、これも医者向けの診断技法を扱ったものであった。

ロジャーズは『Counseling and Psychotherapy』(1942)の中で医師ではなくてもカウンセリングや心理療法はできると言い、これによって非医学的な観点に基づくカウンセリングと心理療法が急速に発展する。相談者を「患者 patient」ではなく「来談者 client」と称したのも彼が最初である。

ロジャーズが一般読者向けに書いた『On Becoming a Person』(1961)は、世界的なベストセラーとなり、この頃からカウンセラー／セラピスト側だけではなく、クライアント側にもロジェリアン(Rogarian : ロジャーズ理論の信奉者)が増える。

しかし、クライアントの健常度や問題によって、その有効性にばらつきがあり、回復改善までに長時

間・長期間かかることが多い点、さらにクライアント中心療法に向く人と向かない人（自己中心的な人や受身すぎる人、コミュニケーション能力が発達途中にある幼児や子供、知的障害がある人等）がいるという点等から、徐々にブームは下火になる。

その後、新しい心理療法として注目を浴び始めたのが、認知行動療法であった。イギリスのデイビッド・M・クラーク（David M. Clark, 1954-）やアメリカのベック（Aaron T. Beck, 1921-）らが、認知行動療法を体系化し、その治療効果も確かめられ、エビデンス（科学的根拠）を持つ心理療法として一気に欧米では広まり、イギリスではパニック障害、強迫性障害、社会不安障害、PTSD、うつ病の治療法として国家的に実践されるようになった（Salkovskis, 1997）。

エビデンスを持つ心理療法が主流になると、カウンセリングと心理療法の間に線引きがされるようになり、ロジャーズのクライアント中心療法は精神障害などの治療法としては重視されなくなる。しかし、カウンセリングの一つの種類として、メンタルヘルスの維持や相談援助活動として存続していくようになる。またロジャーズの提唱した「あいづち」「繰り返し」「要約」といった傾聴技法は多くの心理療法の導入部分などでも使われている（Granello & Young, 2011）。

2. カウンセリングマインドとは何か

2. 1. 日本におけるロジャーズ・ブーム

ロジャーズの理論や技法は、正木正（1905-1959）によって1950年代初期に始めて日本で紹介されたとされている（村山、2012）。1955年に友田不二男（1917-2005）が中心となってロジャーズ流のワークショップが開催されると、心理学者や臨床現場にいる療法士・カウンセラーのみならず、学校教員や企業人事担当者が参加し、この参加者たちが中心となって一気に全国的にロジャーズの学説が拡散され、欧米と同じようなロジャーズ・ブームが起こる。さらに1961年にロジャーズが来日しワークショップやセミナーを開催するとメディアでも取り上げられ、ロジェリアンが増加する（氏原、2012）。

ロジャーズが日本でかくも支持されるようになった背景については、戦後のアメリカ的民主主義の推進にロジャーズの提唱するクライアントの権利や自己治癒能力の重視が同期していったからという説（保坂・浅井、2004）や、クライアントとカウンセラーの親和性が、日本人にとって親しみやすいものであったという説（佐治、2006）等がある。

教育とロジャーズのカウンセリングを結びつけたのも正木が最初だと思われる。正木は『教育的人間』（1953）の中でロジャーズの方法を教育の分野に導入するための理論的な可能性を著している（泉野、2004）。ロジャーズ理論は当時の教育者あるいは学校教育の管理者達に圧倒的に受け入れられるようになり、教員に対する啓蒙活動が盛んになる。その中で「カウンセリングマインド」がキーワードとなっていく。

2. 2. カウンセリングマインドの定義と問題

先述のように「カウンセリングマインド」という言葉は和製英語であり、ロジャーズが使った言葉ではなく、英語圏で使われることもない。この言葉を誰がどのような経緯で使うようになったかには諸説があるが、教育界に浸透した契機となったのは1982年の東京都議会文教委員会でなされた「今や、1人ひとりの教師がカウンセリングマインドをもって教育にあたるべきである」という発言だと思われる(苅谷・濱名・木村・酒井、2000)。以降、「カウンセリングマインド」という言葉は、単に教育相談や生活指導に留まらず、教員の基本的態度とされるようになる。

すでに何十年も使われてきた言葉だが、「カウンセリングマインド」は正式な心理学用語ではなく、その定義も曖昧である。試しにいくつかの辞典・事典を見てみると、①「カウンセリング的な見方、感じ方、考え方のこと。」(氏原編『カウンセリング辞典』1999)、②「人間関係(リレーション)を大事にする姿勢」(國分編『カウンセリング辞典』1990)、③「カウンセラーとクライアントの間に、あたたかい信頼関係に満ちた人間関係を作る姿勢・態度・心構え。」(小林編『カウンセリング事典』1993)とある。

③がカウンセリング・心理療法という場面を想定しているのに対し、①と②は場面の限定がない。つまり「カウンセリングマインド」はカウンセラーに限定されない「マインド」とも言えよう。また③においても「(学術用語ではないのに)この用語が愛用されているのは、今や日本のカウンセリングはプロフェッショナル・カウンセラーだけの専有領域ではなくなったことを示唆している」と書かれており、実質的にこの用語が非カウンセラーによっても使われていることを示す。

上述の「カウンセリングマインド」の項目では、いずれもカウンセリングをロジャーズ的に説明している。①ではロジャーズの3条件の説明があり、②の定義の中に出てくる「リレーション」はロジャーズの理論に出てくるものであり、③ではロジャーズの理論や技法の成立過程に携わったポーター(Elias H. Porter, 1914-1987)の5つの基本的なカウンセラーの態度が記載されている。

筆者が特に引っかかるのは、「マインド」が何を指すのかが明確ではないことにある。英語の「mind」とは「思考」「意志」「心」「精神」といった言葉に訳すことができるが、「姿勢・態度」とは違う。またロジャーズの「自己一致・受容・共感」は実際には「mind」ではなく、カウンセリングを行うためにカウンセラーが習得する「skill技法」である。さらに、わざわざカウンセラーの技法を、カウンセリングを行わない教員が取り入れる意義が今ひとつ明確にされていない。カウンセリングの技法はカウンセリングのために編み出されたものであり、自然なコミュニケーション・スタイルではない。

なお、教員がガイダンスやカウンセリングをするためにそれらの理論や技法等を習得することを推奨する論文やテキストブック等は海外にもあり、その為のトレーニング・プログラム等もあるが、いわゆる「カウンセリングマインド」を全ての教員に所持することを要求する国は、筆者の調べた限り日本以外にはない。またロジャーズばかりに影響を受けた教員のための「カウンセリングマインド」は日本以外には見られない。

3. カウンセリングマインドは本当に有効か

3. 1. 学校におけるカウンセリング的アプローチの限界

生徒指導や教育相談においてカウンセリング的な指導を教員が試みる背景には、生徒の問題行動は生徒自身の抱える悩みなどの心理的葛藤の現れであり、教員が注目すべきは問題行動ではなく、心理的葛藤であるという児童生徒観がある。故に教員はカウンセリングマインドを持って生徒と信頼関係を築き、心理的葛藤を共有化することによって、その解決を図れば、問題行動もなくなるとされる。この概念は規則で縛る教育を廃し、生徒の主体性・独自性を尊重しようという戦後の民主主義的教育の普及と共に受け入れられていく。

1996年の中央教育審議会答申では「今日のいじめや登校拒否などの深刻な状況を踏まえるとき、教員一人一人が子供の心を理解し、その悩みを受け止めようとする態度を身に付けることは極めて重要である」ので、「すべての教員について基礎的なカウンセリング能力の育成を充実する必要がある」とされた。この結果、1998年の「教育職員免許法の一部を改正する法律」の公布により、教員免許取得の要件としてカウンセリングが含まれるようになる。

しかし、その有効性や必要性を疑問視する意見も多々ある。河合（1975）は「カウンセリングマインド」という言葉が実際の学校現場では「従来からわが国にあった、頭ごなしにきびしくする教育法や管理法と対比させ、何かやさしく受け容れておけば、すべてうまくいくようなものとして用い」（p.8）られていることを問題視しており、河上（1999）はカウンセリングマインドの普及によって教育現場の問題は悪化したと言う。

学校は全体として、自由・放任の方向に動いている。[中略] 教師のなかにも、ものわがりのよい教師がふえている。「生徒を抑えるのはまずい。生徒の言い分をよく聞いて納得させることが大切だ。悩みをよく聞いて、カウンセリングマインドで生徒に対さなければならない」。このような考え方が広まっているのだ。反対に、「基礎的学力、生活の仕方、人間関係のつくり方、やっていいことと悪いことなどは生徒がいやがっても押しつけなければならない」という考え方はどんどん後退している（p.209）。

カウンセリングマインドが実際の教育現場において有効に機能しないのは、学校という教育現場とカウンセリングの目標が相反するからである。

選別・管理の体制を維持する学校に、それでもカウンセリングを調和的に位置づけようとするならば、カウンセリングを管理体制の補完物として機能させる以外にない。それは、言ってみれば、「そうか、そうか」と、子どもをなだめすかし、うまくまるめこんで、管理体制に順応さ

せる類の、まがいもののカウンセリングである（高垣、1991：p.137）

さらに教員とカウンセラーの目標の相違点が学校現場の混乱を招いているとも言える。

もともと学校全体が母性的なところへもってきて、カウンセラーというのはもう一つ母性的になってくる。[中略] そういう傾向が一定以上に強くなりますと、今度はむちゃくちゃに反対のことを言う人が、必ず出てくるのです。（河合、1985：p.40）

問題行動を厳しく叱る訓育的な指導の反対として、非合理的なまでに生徒の言いなりになる教員が出現し、さらにその反動として、ゼロ・トレランス方式のみを推し進める極端な教員が現れるという悪循環が起こったり、「厳しく叱るのは生徒指導、生徒を受容するのは教育相談」と言った棲み分けがなされたりしている現場もある。

教員にとって生徒を理解しようとする姿勢は大切であるのにも関わらず、その為に導入されたカウンセリングマインドが有効に機能しないのはなぜだろうか。学校におけるカウンセリングマインドの限界は、ロジャーズのクライアント中心療法の限界にも通じるところがあると思われる。クライアント中心療法に対する評価はここでは行わないが、なぜその基本理論、即ちロジャーズ式カウンセリングのコア・コンディションが教員にとって難しいのかを次に考察する。

3. 2. なぜカウンセリングマインドの実践は教員にとって難しいのか

前述の通り、カウンセリングマインドとは、カウンセリングに臨む「態度」を指し、概ねロジャーズが提唱したカウンセラーに必要な態度、即ち「受容・共感・自己一致」を教員に当てはめている。故にこれらの態度がどのように教員に当てはめるのが難しいかを検証することによって、なぜカウンセリングマインドを実践することが困難かを以下に考える。（ここでロジャーズの提唱する「自己一致・受容・共感」の順で記述しない理由は次セクションで述べる）

① 受容

教員という仕事の特性により、生徒の問題行動の原因と思われる事柄や心情をあるがままに受容するより、指示や助言（場合によっては叱責）を与えてしまう傾向がある。特に学則に反している場合や周囲の生徒へ影響（迷惑等）を及ぼす場合などは、生徒の言葉を常に肯定的に受けとめることは教員としての「良心」に反する事がある。

次に時間の問題がある。生徒が変容する（間違った行動を取らなくなる等）までに、比較的時間がかかる可能性があり、さらに変容するという保障がないので、積極的に働きかけられないと教員

の負担が増える可能性がある。無力感にさいなまれたり、生徒父兄・保護者のクレーム等により精神的・時間的余裕がなくなったりすることがあると思われる。

② 共感

受容が難しいと、共感はしにくくなる。教員に受容をしなければならぬという強迫観念的な焦りがあると、本音とはかけ離れた言葉を生徒に伝えることになる。しかし実感を伴わない言葉は生徒には空虚に聞こえ、負の感情を生みやすい。

多くの場合、人は自分の経験を基準に他者の経験を理解しようとする。カウンセラーの場合、同一の経験が無くても、共感できる部分を見つけるために自分自身の経験を掘り下げていたり、クライアントの経験を疑似体験するために自分の価値観や感性を崩したりする。またいかなる方法を試みても共感できない場合は、共感できないことを伝える。これは一つにはカウンセラーとクライアントが対等の立場であるという前提があって可能になる。教員がこれらを行うことは自分の立場や教員としての信念を脅かす不安がつきまとい、容易ではないだろう。

③ 自己一致

以上のように受容も共感も、教員はカウンセラーよりも難しい条件のもと行わなければならないと言えよう。そのような状況の中で、自己一致することは困難である。カウンセリングという短時間のみ、クライアントと接し、クライアントの **well-being** を最優先するカウンセラーであれば、素直にクライアントの気持ちを尊重して、支援していくことが可能である。その結果、カウンセラーとしての自己と人間としての自己を一致することは比較的スムーズに行うことができる。しかし、教員はカウンセリング的状况以外の場でも生徒と接していかなければならず、他生徒への影響や学校全体の秩序を考えなければならない。従って、例えば相談を受けている間はカウンセラー的な自己一致ができたとしても、教員としての自己一致はできないということもあるだろう。

以上、受容・共感・自己一致が教員にとっていかに困難かということ述べたが、困難さの原因にはこれらの条件に対する教員の「誤解」もあるように思われる。次項ではこの誤解について考える。

3. 3. 誤解・誤用される「受容・共感・自己一致」

学校現場に関わらず、日本のカウンセリングに関するテキストでは、カウンセラーに必要な3条件として「受容・共感・自己一致」と、この順番で書かれていることがほとんどである。しかし、ロジャーズ理論において、カウンセラーの必須態度として最初に上げられるのが、自己一致である。自己一致があるから受容と共感ができるというのがロジャーズの考え方なのだが、日本では受容と共感ができるから自己一致ができるように捉えられていることが多い。また自己一致が何であるのかを詳しく述べていないことが多いように思われる。

「自己一致」はロジャーズの提唱するカウンセラーに必須の条件のひとつである「congruence or genuineness」の内の「congruence」の訳として使われている。自己という言葉はロジャーズは使っておらず、「congruence」は「一致」以外にも、「調和」「適合」を意味する。また「genuineness」は「真」「信頼性」「正当性」と訳することができる。この条件を意識すれば「真実さ」が一番近いのではないか（最近はそのように訳されることも増えている）。

ロジャーズのカウンセリングで、カウンセラーは自分の感じている思いや考えていることを的確に理解・尊重し、必要ならばそれを来談者に伝える。自分の考えや思いを偽ったり、押し殺したりして、クライアントに迎合してはいけない。またロジャーズによるとカウンセラーは自己実現（self-actualised）を果たした人間である必要はないとし、人間として不完全なのはむしろ自然なことであるとした。カウンセラーの真実の感情や考えが正しいとか、クライアントと同じであるという必要は無い（Corey, 1986）。

自分の感情や考え方を的確に理解するということは、他者理解に通じるので、共感が生まれる。共感するためにカウンセラーはクライアントの言葉を傾聴し、他者（クライアント）の経験を自分の経験として再構築するとも言える。それはクライアントの視点で世界を見るということであり、同情したり、善悪などの判断をしたりすることではない。

「傾聴」という言葉も誤解されることが多い。ロジャーズは「active listening」という言葉を使っており、この場合の「active」とは自ら進んで他に働きかける様子を意味する。能動的に積極的にクライアントの話を聴くというのが正しい在り方であり、受け身で聴くという概念とは異なる。クライアントの話していることを、クライアントの立場になって理解する（受容する）ために傾聴はあり、クライアントの言っていることが無条件で正しいと肯定することではない。

吉田（2007）は教員のカウンセリングに関する誤解や誤用について次のように述べる。

受容も共感も傾聴も、教師にとっては、自分の教師としての性格やキャラクター、感性を押し殺して、相手の話すことを批判や反論することなしに、無批判にただ受け入れ、気持ちをわかり、話に受け身的に耳を傾けることを示す概念になってしまっています。（p.16）

誤解や誤用というのとは少し違うが、ロジャーズ式カウンセリングを日本の学校で行うことの難しさのひとつに言葉の問題があると思われる。カウンセラーとクライアントが対等な立場であるということを前提に、カウンセラーはできるだけクライアントに合わせた言葉を選び、同様の話し方をする。英語にも敬語はあるが日本語のように体系だった複雑な敬語はない。日本語を使う教員と生徒ではどんなに教員が丁寧な話し方をして、同等の話し方をするのは難しく、また無理にそうすれば生徒の混乱を招く恐れがある。例えば教員は生徒に対して「あなた」と語りかけても、生徒が先生に対して「あなた」と言うことはなく、「先生」という言葉を使うだろう。つまり言語的にロジャーズ式カウンセリングは日

本の教員と生徒間では成立しにくいということになる。

そのような状況下でロジャーズ式ではカタルシスやバディ効果等を得ることは難しい。カウンセリング的アプローチは必ずしも教員そして生徒にプラスの影響をもたらさず、また中途半端な理解によって誤用されるカウンセリング技法やプロセスなどによって、教育相談・生徒指導としてもカウンセリングとしても不成功に終わることが少なからずあるのが、「カウンセリングマインド」の流布によってある現実ではないか。

4. カウンセリング理論・技法を取り入れる時に教員が注意すべき事 — 結論に変えて

生徒指導や教育相談に関わる教員のためのガイドラインとして、文部科学省が作成したものに『生徒指導提要』（2010）があるが、この中には「カウンセリングマインド」という言葉は出てこない。平成22年度の生徒指導に関する教員研修の在り方研究会（第5回）ではこのことに触れ、「カウンセリングマインド」は学術用語ではないので、むしろ「カウンセリング・スキル」などのほうが良いのではないかという意見や「カウンセリングマインド」は心構えやスキルも含めるアンブレラ・タームして適当ではないかという意見などが交わされた後、ある委員が「気をつけなければならないのは、カウンセリングマインドだけ一生懸命言っていれば、いわゆるカウンセリングが理解されるというような風潮があったと思う。」と述べている。

「カウンセリングマインド」という言葉の持つ問題については小論でも述べてきたが、カウンセリング理論や心理学から教員が学べることはあり、教育相談の場などで応用することは可能である。しかしそれは教師の役割や立場と矛盾しない形で取り入れられなければならない。生徒の問題の解決方法の一つとしてカウンセリング的アプローチをすることはできる。しかし全ての問題解決にカウンセリングは有効ではなく、また本当にカウンセリングが必要な生徒には教員ではなくカウンセラーがカウンセリングを行うべきである。

教員の受容と共感だけで生徒の問題が解消することは難しい。それは教員の主観的体験であって、生徒自身には何の作用ももたらさない可能性もある。受容と共感の次に何をするか（生徒は、或いは生徒の環境は、どのように変化すべきなのか等）を教員が意識しなければ、生徒は宙ぶらりんの状態になる。

生徒の視点で世界を見たり、生徒の本音を引き出したりする上で応用できる心理学の理論や技法はロジャーズ以外にもある。また問題行動や生徒の心理的葛藤の解消には、ロジャーズ以外の心理療法にヒントを求めた方が生徒に分かりやすく、早期解決・解消に結びつくこともある。例えば先にも述べた認知行動療法はいじめ・非行・不登校などの不適応行動を予防や改善する上で効果を上げており、日本においても学校現場に用いられることが増えてきている。

教員としての仕事に活かせるのであれば、カウンセリングの要素を取り入れても良いと思うが、カウンセラーという異なる職業の技法で教員の基本的な態度を単に置き換えることは不可能であり、教員のみならず生徒にも無理が生じることを、教員は心していなければならない。

引用・参考文献

- 泉野淳子 (2004) 「日本における C.R. ロジャーズの導入とその広がり方」 日本心理学会第 68 回大会ワークショップ『日本における臨床心理学の導入と受容過程』資料。
- 氏原寛 (2009) 『日本の心理臨床 1 : カウンセリング実践史』誠信書房。
- 氏原寛 (2012) 『心とは何か : カウンセリングと他ならぬ自分』創元社。
- 氏原寛・近藤邦夫・東山紘久・山中康裕・小川 捷之・鑪幹八郎・村山正治(編) (1999) 『カウンセリング辞典』ミネルヴァ書房。
- Kirschenbaum, H., & Jourdan, A. (2005). *The current status of Carl Rogers and the person-centered approach in Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 42, 1, pp.37-51.
- 荻谷剛彦、濱名陽子、木村涼子、酒井朗 (2000)、『教育の社会学 : 「常識」の問い方、見直し方』有斐閣アルマ。
- 河合隼雄 (1975) 『カウンセリングと人間性』創元社。
- 河合隼雄 (1985) 『カウンセリングを語る (下)』創元社。
- 河上亮一 (1999) 『学校崩壊』草思社。
- 國分康孝 (編) (1990) 『カウンセリング辞典』誠信書房。
- Granello, D. H. & Young, M. E. (2011) *Counseling Today: Foundations of Professional Identity*, Pearson. 桑原知子 (1999) 『教室で生かすカウンセリング・マインド』日本評論社。
- 小林 司 (編) (1993) 『カウンセリング事典』新曜社。
- 小谷野邦子 (1998) 「日本の敗戦と心理学の再出発」『日本心理学史の研究』京都法政出版、pp.72-116。
- Gerald Corey (1986) *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*, Brooks Cole.
- 斎藤富由起・守谷賢二 (編) (2016) 『教育相談の最前線—歴史・理論・実践—』八千代出版。
- 佐治守夫 (2006) 『カウンセラーの「こころ」』みすず書房。
- 白石大介・立木茂雄 (1991)、『カウンセリングの成功と失敗 : 失敗事例から学ぶ』創元社。
- 高垣忠一郎 (1991) 『登校拒否・不登校をめぐって : 発達の危機、その「治療」と「教育」』青木書店。
- 永瀬純三 (1990) 「学校におけるカウンセリングの位置づけ」金子書房。
- 日本教育心理学会『教育心理学ハンドブック』有斐閣。
- 保坂亨、浅井直樹 (2004) 「日本におけるクライアント中心療法」日本評論社。

- Rogers, C.R. (1942) *Counseling and psychotherapy: Newer concepts in practice*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C.R. (1951) *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C.R. (1956) *Client-centered therapy: A current view*. In F. Fromm-Reichmann & J.L. Moreno (Eds.). *Progress in psychotherapy*. Grune and Stratton. pp. 199-209
- Rogers, C.R. (1957) *The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change*. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 2, 95-103.
- Rogers, C. (1959) *A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework*. In (ed.) S. Koch, *Psychology: A study of a science. Vol. 3: Formulations of the person and the social context*. McGraw Hill.
- Rogers, C. R. (1961) *On Becoming a Person*. Houghton Mifflin.
- Salkovskis, P. M. (1997) *Frontiers of Cognitive Therapy*. Guilford Press.
- 村山正治 (2012)、「PCAGIP 法とは何か」創元社。
- 文部省 中央教育審議会 (1996)『教員の資質・能力の向上』(21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第一次答申) より第 2 部第 1 章、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/attach/1309593.htm (2017.12.28 アクセス)。
- 吉田圭吾 (2007)『教師のための教育相談の技術』金子書房。

【原著論文】

「特別の教科 道徳」の特質への期待

—「考える道徳・議論する道徳」への転換が求められる—

Expectations for Features of “A Special Subject: Moral Education”

—To Incorporate Thinking and Discussing into the Subject—

辻野 具成

Tomonari Tsujino

要旨

平成23年10月に滋賀県大津市立中学校2年生の男子生徒が、いじめを受け自殺した問題を要因として、「道徳教育の充実に関する懇談会」（文部科学省 有識者会議 平成27年3月27日告示）は、「道徳教育が機能していない」とし、「特別の教科 道徳」を教育課程上位位置付けとした。（小学校：平成30年度・中学校：平成31年度より導入）

いじめ問題への対応を含む自他の生命の尊重、規範意識の育成などをどこで行なうべきかという問題は、学校教育とりわけ道徳教育に大きく期待されていると考える。

児童生徒の道徳性の育成に向けた、学校教育における「道徳の時間」の改善・充実が強く求められているが、グローバル化や情報機器の異常な普及、少子高齢化社会の進行、家庭や地域社会の教育力の低下など、現代社会のめまぐるしい変化こそ児童生徒の生きる力＝人間力の育成に向けた指導の充実が喫緊の課題と考える。

「子どもは、親の背を見て育つ」という点から考えると、自然な道徳性の発達を阻害している社会現象が過激なまで影響しており、道徳を新たな枠組みによって教科化し、人間性に潔く迫る教育として、「特別の教科 道徳」に求められる期待は大きい。

キーワード： 考える道徳・議論する道徳・道徳科の評価・35時間の授業

学校における道徳教育は、生命に対する畏敬の念に根ざす人間尊重の精神を、学校・家庭・地域社会の具体的な生活の中で生かす、内面的な資質（道徳性）の育成を目指すことをねらいとしている。それは、一定の知識の習得や、技能の向上を目指す教育ではなく、人間としての生き方、在り方が求められ

る全人的な教育の営みである。

しかし、現代の日本社会の実情を考えると、連日のように報道されている殺人・傷害事件・オレオレ詐欺事件・児童虐待・いじめによる自殺・メールやLINEなどによるトラブルなど、非人間的な言動にわが国の危機を感じずにはいられない状況である。

このような状況から、一部には「道德教育が機能していない」と厳しい指摘もなされるなど、期待かつ厳しい改善が求められている状況にある。

I. 「道德の教科化」は何を求めているか

「道德の時間」が設置されて以来、すでに60年が経過した。この間5回(昭44・昭52・平元・平10・平20年)の学習指導要領の改訂がなされ、時代に求められる道德教育の改善の具体的課題が明示されている。

このような提言は、次世代を拓いていく人材の育成に重要であるというだけでなく、児童生徒が自己実現を図りながら、自らにとってより価値ある生き方を目指すための「よりよく生きる力」という、夢のある大きな課題を与えられているとすることができる。

現代の日本社会は、「安心して・気持ち良く・生活しやすい国」と考えられるだろうか。最近報道された犯罪・事件を紹介、その背景や要因などを危機意識をもって考察されたい。

- ・20歳の女子大学生 電動自転車に乗りイヤホン・スマートホン・カップでの飲み物に夢中になり 70歳の女性を跳ね 死亡させる 重過失致死容疑で逮捕：神奈川
- ・20歳の男子大学生 「感情的になり刺した」と 父親をナイフで刺し殺害：東京
- ・中3男子生徒 中1の弟を包丁で腹部や両腕を刺し 殺人未遂で逮捕：静岡
- ・中1男子生徒 路上で「人を傷つけたかった」と 20代の女性を刺し補導：北海道
- ・高1男子生徒 授業中にタブレットをしていて教師に注意され 教師を蹴る：福岡
- ・中3女子生徒 いじめを苦に始業式の朝 14階マンションから飛び降り自殺：東京

このような、青少年が犯した凶悪な犯罪・事件を列記してみると、次のような考え方や行動に共通する「気になる傾向」が感じとれる。

(1) 自己中心的な生き方に優先され、自己の態度や行動を適度にコントロールするはずの知性や理解が発揮できない、意志の弱さ・心の貧しさの傾向がある。

このことは、「規範意識の欠如」や「他人の視線に無頓着」であったり、「思い通りにならないとすぐムカつく・キレる・カッとなる」といった、自分が集団や社会を形成している一員としての自覚の育成という「心の耕し」の欠如と考える。

(2) 私事化現象＝プライベート化に伴う、人間関係の希薄化が日常化し、「生命の大切さ」や「他者への思いやり」といった、人間としての生き方の基本を学ぶ機会が減少している傾向がある。

屋外での集団活動や遊びがめっきり減少し、テレビゲーム・インターネットといった情報機器の異常な普及により、相手の立場や気持ちを推し量るなど相手との一体感において生ずる感動を共有する心が育まれていない。

(3) 自分を肯定的に見るとか、自分への自信・信頼感が極めて低いという傾向にある。

自分自身の素晴らしさに気づいたり、困難な課題に積極的に立ち向かう意欲など、人生を前向きで人間らしい生き方を求める自己実現への動機こそ、「生きる力」の基盤となる心に働き掛ける課題である。

生活体験の貧困化と言われる現代の児童生徒たちに、活動の中にある道徳的な価値を実感させたり、自分の成長を実感する喜びが感じられるような取り組みこそ、喫緊の課題と考える。情報機器の異常な普及への国としての対応が緊急な課題である。

今回の教科化に向けての提示に、「いじめへの対策」が明記されていたが、現行の「学習指導要領解説 道徳編」が求める目標としては、自他の生命の尊重・主体的な社会形成への参画・法やきまりの意義の理解・集団による体験活動の活用・言語活動の充実・情報モラルに関する指導・家庭や地域の教育力低下への対処など、児童生徒の生きる力＝人間力の育成が喫緊の課題とされている。今後の学校・家庭・地域社会並びに行政の取り組みに大きな期待を求められている根源と考える。

II. 「道徳の教科化」への特質な課題

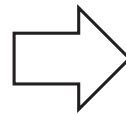
道徳の教科化に向けた流れとして、ぜひ押さえておきたいことは、教育基本法の改正：平成 18 年 → 学習指導要領の改訂：平成 20 年 → 道徳の特別の教科化：平成 31 年である。

とりわけ、教育基本法における道徳教育の重視として、第 1 条：教育の目的として、「人格の形成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行なわれる」ものであることが示されている。

児童生徒の豊かな人間性の育成を目指す「特別の教科 道徳」という改革に向けた提言として、文部科学省は、「道徳教育の充実に関する懇談会」の報告書（平成 25 年 12 月 26 日）で、「道徳教育の課題と特別の教科が目指すもの」として、次の 6 点を提示している。

量的課題として

- ◆歴史的経緯に影響され、いまだに
道徳教育そのものを忌避しがちな風潮がある。
- ◆他教科等に比べて軽んじられ、他の教科等に
振り替えられていることもあるのではないかと。

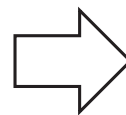


年間 35 時間を確実に
確保しようという

量的確保

質的課題として

- ◆教員を始めとする教育関係者にもその理念が
十分に理解されておらず、効果的な指導方法も
共有されていない。
- ◆地域間・学校間・教師間の差が大きく、
道徳教育に関する理解や道徳の時間の
指導方法にばらつきが大きい。
- ◆授業方法が、読み物の登場人物の心情を
理解するだけなどの、
型にはまったものになりがちである。
- ◆学年が上がるにつれて、道徳の時間に関する
児童生徒の受け止めがよくない状況にある。



児童生徒一人一人が、
答えが一つではない
道徳的な課題を自分自身の問題
として捉え向き合う
「考え・議論する」道徳への

質的転換

今回の学習指導要領改訂に求められる根源として、下記の事項が明記されている。

- ① 「特別の教科 道徳」としての位置付けの認識を : 学習指導要領に示された内容について体系的な指導による学びを図るとともに、道徳教育の要としての人格全体に関わる道徳性の育成を目指すものであるから、学級担任が担当し、数値による評価はなじまないことを認識しておきたいところである。
- ② 授業の目標を明確で分かりやすいものにする : 学校の全教育活動を通じて行なう道徳教育も、道徳科も、最終的には「道徳性の育成」が目標にあることを認識する。(ちなみに 新学習指導要領には「道徳性の育成」という語句は、34 箇所に明記)
- ③ 道徳の内容を発達の段階を踏まえた体系的なものにする : 児童生徒の発達の段階によって、求められる内容項目ごとにその内容を端的に示すキーワードを明記した。
- ④ 多様で効果的な指導方法の積極的な導入 : 多様な価値観の、時に対立する場合を含めて人間としてよりよく生きるために道徳的価値に向き合い、いかに生きるべきかを自ら考え続ける姿勢として、対話や討論などの言語活動を重視した指導や、道徳的習慣や道徳的行為に関する体験的な学習や、問題

解決法的な学習が求められる。

- ⑤ 検定教科書の導入について：道徳科の特性を踏まえ、教材として具備すべき要件に留意しつつ、中心となる検定教科書を導入する。
- ⑥ 一人一人のよさを伸ばし、成長を促すための評価の充実：道徳教育の充実のためには、目標を踏まえ、指導のねらいや内容に照らして、児童生徒一人一人のよさを伸ばし、道徳性に関わる成長を促すための適切な評価を行なう。
- ⑦ 移行措置について：平成27年度より、改訂学習指導要領の移行措置に基づき、小学校は平成30年度から、中学校は平成31年度から全面实施となる。

Ⅲ. 道徳教育の目標：「特別の教科 道徳」の「第1 目標」から

昭和33年に「道徳の時間」が特設されて以降、日本の教育史上最大の改革とも捉われる改訂と考えられる。

道徳教育の質的転換として、まずは授業者が「道徳教育の使命」をきちんと認識した上で、「特定の価値観を押し付けたり、自己の判断を持たずに言われるままに行動するような指導をしたりする」授業展開は、今回の改訂で強く求められているところである。

授業者が児童生徒と共に、人間としていかに生きるべきかを自分の問題として考え、討論することが求められているからである。「特別の教科 道徳」が求める、児童生徒自身が主体的に道徳的価値について学び、道徳的実践について考え・判断し・実践できる力を養っていく時間であることを強く求められている。

—— 新学習指導要領における「道徳の目標」は（中学校版） ——

「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、①道徳的諸価値についての理解を基に、②自己を見つめ、③物事を多面的・多角的に考え、④人間としての生き方についての考えを深める学習として、⑤道徳的な判断力・心情・実践意欲と態度を育てる」と規定しています。

（①～⑤の区分は筆者）

道徳科が目指すものは、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことであることを明示していることを十分認識した上で、授業の展開に望みたいものである。「道徳の目標」の①～⑤について、求められる構造を下記のように考える。

- ① 道徳的諸価値についての理解を基に：よりよく生きるために必要とされる、人間としての在り方や生き方の礎となる、道徳的価値の意義及び大切さを理解する。

児童生徒が、これまでの生活の中で触れたり身に付けたりしてきた道徳的諸価値について、日常での体験、授業での魅力的な教材や授業での他者との対話などを、手がかりについて、改めて自己の生き方を問い直すことが出発点である。

② 自己を見つめ：様々な道徳的価値について、自分との関わりも含めて理解し、それに基づいて内省することが強く求められる。

真摯に自己と向き合い、自分との関わりにおいて道徳的価値を捉え、併せて自己理解を深めていく必要がある。

③ 物事を広い視野から多面的・多角的に考え：一面的・一方的な見方で決めつけしないで、さまざまな立場や角度から考える習慣をつけることの必要性を実感させる。

グローバル化の進展、さらに科学技術の発展や社会・経済の変化の中で、人としての生き方や社会の在り方について、多様な価値観の存在を認識しつつ、自ら感じ、考え、他者と対話し協働しながら、よりよい方向を目指す資質・能力を備える。

④ 人間としての生き方についての考え方を深める：自分を深く見つめ、あるべき自分の姿を描きながら、生きていかなければならない、人間としての生きる自覚を探究するとともに深めることを目指す。

生きることについての生徒の根源的な問い掛けに、耳を傾け、共に考え、そして応答できるような視点に立てるかどうかが教師の課題である。

⑤ 道徳的な

┌	判断力：それぞれの場面において善悪を判断する能力
	心情：道徳的価値の大切さを感じ取り、善を行なうことの喜び
	実践意欲と態度：道徳的価値を実現しようとする傾向性

道徳性の育成のための指導方法の一つとして、道徳的習慣や道徳的行為の意義を含めた指導を取り入れることの重要性が指摘されている。

最終的なねらいは、「指導を通して、道徳的習慣や道徳的行為の意義を理解し、自らの判断により、進んで適切な実践ができる資質・能力を育てること」(答申)と、まとめられている。ちなみに「道徳性の育成」は、円満な人間の発達に欠くことのできない「判断力」：知性・「心情」：感情・「実践意欲と態度」：意欲を表している。

IV. 学習指導要領改訂に向けてのポイント：考え・議論する授業 学習活動の評価

道徳の内容は、「教師と生徒が人間としてのよりよい生き方を求め、共に考え、共に語り合い、その実行に努めるための共通の課題」である。道徳科の授業展開を構想する際に、まず「何を考えるべきか」を見付けだすことに始まる。

読み物教材を活用する授業では、教師が感情を込めてきちんと範読し、児童生徒に登場人物（主人公）の道徳上の問題を把握させる。次いで、発問を吟味するが、心理を読むような問い掛けからは脱却しなければならない。すっきりとたった一つの正解にたどり着く問いではないことを、熟知した上での指導が強く求められている。

児童生徒が、深く考え、級友と語り合いさまざまな意見を聴く中で自己を見つめ・自己内対話が行われる。自由な発言が受容され、互いの個性を認め合い、生徒一人一人の確かな存在感が保障されている温かい学級の雰囲気が求められている。

① 道徳科における「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善

——「中央教育審議会 教育課程部会 審議のまとめより」平成28年8月26日——

（下段の太文字部分は、教育課程部会の内容的に強調されている部分を示す）

(1) 「主体的な学び」の視点¹⁾

「主体的な学び」の視点からは、児童生徒が問題意識を持ち、自己を見つめ、道徳的価値を自分自身との関わりで捉え、自己の生き方について考える学習とすることや、各教科で学んだこと、体験したことから道徳的価値に関して考えたことや感じたことを統合させ、自らの道徳性を養う中で、自らを振り返って成長を実感したり、これからの課題や目標を見付けだすことができるよう工夫する、ことが求められている。

- ・児童生徒が興味や問題意識を持てるような、身近な社会的課題を取り上げる。
- ・一人一人が考えたこと・感じたことを振り返る活動を取り入れる。
- ・授業から感じたことを通じて自己を見つめ、自分自身の生き方を考える。
- ・自己の有様やよりよく生きるための課題を考え、課題や目標を捉える学習を行なう。
- ・児童生徒の意見の記録などを集積し、学習状況を自ら把握し振り返ることを行なう。
- ・多様な意見を受けとめ、認め合える学級の雰囲気がその基盤としてはなくてはならず、学級（ホームルーム）経営の充実が強く求められる。

(2) 「対話的な学び」の視点²⁾

「対話的な学び」の視点からは、子供同士の協働、教員や地域の人々との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えたり、自分と異なる意見と向かい合い論議することを通じ、自分自身の道徳的価値理解を深めたり広げたりすることが求められる。

- ・教材や体験などから考えたこと、感じたことを発表し合う。
- ・葛藤や衝突が生じる場面について、話し合いなどにより異なる考えに接し、多面的・多角的に考え、

議論したりするなどの工夫が求められる。

- ・児童生徒同士で話し合う問題解決的な学習を行なうに当たって、そこで何らかの合意を形成することが目的ではなく、……道徳的な選択や判断が求められる問題に対峙した時に、自分にも他者にとってもよりよい選択や判断ができるような資質・能力を育てることにつなげることが重要であることに留意する必要がある。 など

(3) 「深い学び」の視点³⁾

「深い学びの視点」からは、道徳的諸価値の理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方について考える学習を通して、様々な場面、状況において、道徳的価値を実現するための問題状況を把握し、適切な行為を主体的に選択し、実践できるような資質・能力を育てる学習とすることが求められる。

- ・単なる生活体験の話し合いや、望ましいことを言わせたり・書かせたりする指導ではなく、道徳的な問題を自分事として捉え、議論し、探求する過程を重視し、道徳的価値に関わる自分の考え方、感じ方をより深めるための多様な指導方法を工夫する。
- ・教材の登場人物の判断と心情を、自分との関わりにおいて多面的・多角的に考える。
- ・道徳的価値に関わる問題や価値を主体的に解決する学習において、児童生徒の考えの根拠を問う発問や、問題場면을自分に当てはめて考えさせる。
- ・道徳的な問題場面には、① 道徳的諸価値が実現されていないことに起因する問題、② 道徳的諸価値についての理解が不十分又は誤解していることから生じる問題、③ 道徳的諸価値のことについては理解しているが、それを実現しようとする自分とそうでない自分との葛藤から生じる問題、④ 複数の道徳的価値の間の対立から生じる問題などがあり、これらの問題構造を踏まえた場面設定や学習活動の工夫を行なう。

② 道徳科の評価のイメージ

(第3章 「特別の教科 道徳」の「第3 指導計画作成と内容の取り扱い」の4)

生徒の学習状況や道徳性に係わる成長の様子を継続的に把握し、指導に生かすよう努める必要がある。ただし、数値などによる評価は行なわないものとする。

学習指導要領(中学校編)「第1章 総則」の「第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」には、「各教科等の指導に当たっては、児童生徒が学習の見通しを立てたり、学習したことを振り返ったりする活動を計画的に取り入れるようにすること」・「生徒のよい点や進歩の状況などを積極的に評価するとともに、指導の過程や成果を評価し、指導の改善を行い学習意欲の向上に生かすようにすること」

と示されている。

ちなみに、教育における評価を、児童生徒にとって自分の成長を振り返る契機となるものとし、教師にとっては指導計画や指導方法を改善するなどの手掛かりとなるものにしていくことが求められているのである。「道徳科の評価の意義」として、次の点を認知し、実践に踏み込みたいと考える。

- 1) 道徳科において養うべき道徳性は、生徒の人格形成全体に関わるものであり、数値によって不用意に評価してはならないことを明記した。
- 2) それぞれの授業における指導のねらいとの関わりにおいて、生徒の学習状況や道徳性に係わる成長の様子を様々な方法で捉えて、個々の生徒の成長を促すとともに、それによって自らの指導を評価し、改善に努めることが大切である。

(1) 道徳科における評価への対応⁴⁾

文部科学省の「道徳科の学習活動と評価のイメージ」としては、次のように明記されている。（「道徳教育の充実に関する懇談会」報告による指摘・平成25年12月26日）

- ◇ 道徳性が養われたか否かは容易に判断することができるものではなく、観点別に分析的に評価する（ABCの段階をつける）ことは妥当ではない。
 - ◇ 道徳科の授業では、特定の価値観を児童生徒に押しつけたり、指示通りに主体性を持たずに言われたままに行動するよう指導するものであってはならない。内容項目を手掛かりに「考え・議論する」ことを通じて、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考える学習を行なうことによって、道徳性を養うことを目指すものである。
- このため、道徳科の学習の中で、特に「自己を見つめ、自分のこととして考えているか」「物事を多面的・多角的に考えようとしているか」といったことに着目することで、道徳科の学習状況を把握することが必要である。

道徳的価値について理解するということは、概念的に、知識として理解するものではなく、自分のこととして、自分なりの考え方として理解するものである。

道徳科の目標では、「道徳的諸価値について理解する」とはせず、「道徳的諸価値についての理解に『基づき』、自己の（人間としての）生き方についての考えを深める」としている。すなわち、児童生徒が「道徳的諸価値をどれだけ理解できたか」を評価の対象と考え、「道徳的判断力・心情・実践意欲と態度」はそれぞれ独立したものではなく、相互に関連し合っており、切り分けられないものであることから、これらを資質・能力の3つの柱にそれぞれ分けて位置づけることはできないものと考えられる。

(2) 評価の工夫と留意点

道徳科の指導は、道徳性の性格上、1 単位時間の指導だけでその成果を見取ることが困難である。そのため、指導による児童生徒を把握して評価することを通して、改めて学習指導要領や指導方法について検討し、今度の指導に生かすことが強く求められる。

道徳科の授業で児童生徒が伸びやかに、自分の考え方や感じ方を述べ合ったり、他の児童生徒の考え方や感じ方を聞いたり、様々な表現ができたりするのには、日々の学級経営と密接な関わりがあることを強く意識するところである。

道徳科における評価の意義と評価の方法を、実践例に基づき紹介する。

- (1) 評価を行なうことの意義を認識する：児童生徒が学習した内容を、どれだけ定着・実践による成長かを確認する。つまり、授業では児童生徒の発言・行動を認め伸ばし道徳的な成長を願っている教師の態度・判断が大事である。
- (2) 評価の基本方針である「観察」と「言語分析」を意欲的に取り組む：発言は all ok で生徒の発言を受容・共感する対応である。想定外の意見が出た場合は、「切り返しの発問」で、発言の考えや気持ちを問い返し、考え・議論する授業展開を考える。
- (3) 道徳ノート・ワークシート・アンケートなどを活用する：児童生徒の記述を基に評価の基本的な考えとして、個人内評価とする。考えられる児童生徒の意向を察すると。
 - ・判断の構想やその時の心情をさまざまな視点から考えようとしている。→考えている
 - ・自分と異なる意見を理解しようとしている。→聞こうとしている
 - ・複数の道徳的価値の対立する場面を多面的・多角的に考える。→広げようとする
 - ・登場人物を自分に置き換えて考え、自分なりの理解を図る。→探ろうとする
 - ・自分を振り返り、自らの行動や考えを見直す。→見つめる
 - ・自己の取り得る行動を他者と議論する中で、道徳的価値を理解する。→深める
- (4) ワークシートの活用例として、以下の点に配慮が望まれる。
 - ・授業展開において、発問を明記しない：ただ書いて終わる授業になる。
 - ・授業における教材の流れや発問に基づく、自らの考え・他者の発言・授業から学んだことを記録できるよう配慮する。(児童生徒の記録にアンダーラインを施すなど)
 - ・ワークシートの下段に、授業の感想を振り返る「自己評価」の配慮が必要である。今日の道徳の時間を通して、①教材について興味・関心が深められたか ②授業の内容について深く考えられたか ③友達のことを聞くことができたか ④自分の考えを伝えることができたかなど、個人内評価を考えるとともに、教師の児童生徒への評価及び、授業者自らの授業展開の改善に結び付けたいものである。

V. おわりに ―― 道徳科の目指す方向に向けて

「道徳の教科化」に向けての課題としては、「道徳の指導に形骸化に向けた改善・充実」への方策であると考え。自己の生き方についての考えを深め、人間としての生き方についての自覚を深めることを目指す、学校経営の大きな課題と捉えたい。

一般的に行なわれている道徳の授業からは、①読み物教材の登場人物の気持ちを理解する授業＝心情主義的な授業展開、②道徳的価値に迫る決まり切ったことを言わせたり、書かせたりする授業＝徳目主義的な授業展開、更に、③学習指導要領に定められている年間35時間の授業時間が確保されていたが、質的向上を目指す大基盤である。

今回の学習指導要領の改訂からは、「考える道徳・議論する道徳」の授業展開が求められており、◇他人ごとではなく、「自分のこと」としてじっくり考えさせることによって、道徳性を「自分のもの」とさせていく授業展開と、◇自分と「異なる価値観や考え方」を理解させることで、自分の「ものの見方や考え方を広げたり・深めたり」させていく授業の展開が強く望まれていることの把握である。

道徳の時間の改善には、日常の学級づくり（学級経営）にその基盤があると考え。児童生徒対教師、児童生徒間の信頼関係が確立されていることである。自分の素直な思いを語りやすい雰囲気づくりが肝心であり、教師の児童生徒の発言を受容し、共感する配慮こそ、単なる建前やきれいごとでなく本音や本心を語りながら、人間としての生き方を深く考え・学ぶ授業展開へ結びつく基盤である。

授業での児童生徒が自分の意見を自由かつ、対等に発言できる環境づくりこそ、自己表現力を育成する機会であり、効果的な授業展開に結びつくのである。

道徳教育の充実が強く求められる時代への対応として、道徳理論の構成や、実践上の工夫といった授業力改善に向けた切磋琢磨した研鑽など、学校並びに教師間における創意工夫した改善こそ、21世紀にふさわしい道徳教育の方向性を見出すことができる。

引用文献

- 1) 文部科学省「中等教育資料」平成30年1月号、p.11
- 2) ibid、p.11
- 3) ibid、p.12
- 4) 文部科学省「中等教育資料」平成29年11月号、p.80

主要参考文献

- ・文部科学省：「道徳教育の充実に関する懇談会」報告 平成25年12月
- ・文部科学省『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』 平成27年7月

- ・文部科学省教育課程課：「特別の教科 道徳」の実施に向けて 平成27年9月
- ・文部科学省 中央教育審議会：道徳科における「対話的・主体的で深い学び」の視点からの授業改善
について 平成28年8月
- ・文部科学省教育課程編集編『中等教育資料』 平成6年度より毎月号を参照
- ・柴原弘志著『新学習指導要領の展開』 明治図書 平成28年2月

【原著論文】

中学校段階の生徒指導ならびに進路指導が与える影響

—保育に関する職場体験の役割に注目して—

The Effects of Student Guidance and Career Guidance at Junior High School Level:
Focusing on the Role of Work Experience about Early Childhood Care and Education

林 直美

Naomi Hayashi

要旨

本研究では、キャリア発達において職場体験が及ぼす影響について保育分野の進路指導に特化して分析することを目的としている。まず、保育所が職場体験をはじめとする様々な体験活動において重要な役割を果たしていることを先行研究の文献調査から明らかにした。そして、保育士養成校の学生が就職を間近に控えた時に、これまでのキャリア教育が進路選択に与える影響について中学校における職場体験に着目して分析を行った。次に、職場体験を受け入れる側が置かれている状況や職場体験をどのように捉えているのかについて、東京都社会福祉協議会が2015（平成27）年に東京都内の認可保育所を対象として実施した調査結果をもとに明らかにした。その結果、保育所が様々な体験活動を積極的に受け入れている状況の中で、学校教育における生徒指導および進路指導の一環として行われる職場体験をさらに有意義なものにするためには保育所と学校間の連携が必要であることなどの課題について指摘した。

キーワード： 職場体験 進路指導 生徒指導 キャリア教育 保育

1. はじめに—問題関心と本研究の目的

小学生の女子にとって保育所ならびに幼稚園の先生は、長年にわたりあこがれの職業であり続けている。第一生命保険が毎年行っている「小学生が大人になったらなりたい職業アンケート」では、1989（平成元）年以降の女子のデータにおいて保育所・幼稚園の先生が1993（平成5）年に5位、2000（平成12）年に4位だったことを除き、約30年にわたりベスト3位以内に入っていることから裏付けられる。その憧れを持った少女たちが夢ではなく現実のものにしていれば毎年相当な数の保育士、幼稚園教諭が誕生するはずである。しかし、最近では保育所も幼稚園も共に人材不足に苦慮している状況であ

る。特に、都市部においては深刻で、2017年10月の保育士の有効求人倍率を見ると、全国で最も高い東京で5.99倍、最も低い群馬県でも1.12倍で全国の保育士の有効求人倍率は2.76倍という高い水準となっている¹⁾。このような保育士不足の背景には、待機児童対策のために新たに多くの保育所が設置されているということもあり、保育士の需要に供給が追いついていないという問題があげられる。その解決には、子どもの頃に保育士・幼稚園の先生になりたいという夢を一人でも多く実現させることが有効となるが、そう簡単なことではない。そうすると子どもが幼い頃の夢を抱きつつ、中学から高校において生徒指導ならびに進路指導の一環として行われるキャリア教育を重ねることにより、どのようにキャリア発達していくのかを解明することは人間発達の観点からしても重要となってくる。本研究では、キャリア選択の過程を分析することにより、生徒指導ならびに進路指導として行われる職場体験が進路選択に果たす役割や保育の分野における職場体験の在り方について考察する。

まず、一般的に保育所や幼稚園を卒園した子ども達は、その後どのような形で保育所や幼稚園と携わる機会があるのかを明らかにし、その経験が学生のキャリア発達や進路選択に及ぼす影響について分析する。方法としては先行研究による文献調査と、保育士養成校におけるアンケート分析を行うこととする。また、これまで職場体験を受け入れる側についての先行研究は見当たらなかったが、東京都社会福祉協議会が2017（平成29）年にまとめた「保育所における職場体験受入れに関する調査報告書」に基づき、保育所側が提示した体験活動の状況や課題についてキャリア教育の視点から言及する²⁾。

2. 中学校における職場体験の動向とこれまでの研究

2. 1. 職場体験の有用性

2011（平成23）年1月に公表された中央教育審議会の「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」では、幼児期の教育から高等教育において発達の段階に応じ、体系的にキャリア教育・職業教育を実施する新たな取り組みをするよう提言された。それに先立ち2008（平成20）年に改訂された『中学校学習指導要領』の「第4章 総合的な学習の時間」では、職場体験活動が内容の一つとして例示されたこともあり、職場体験が重視され全国の中学校で積極的に行われるようになっていった²⁾。このような気運の中でキャリア教育ならびに職場体験の広がりはその後も続き、2015（平成27）年11月に国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターが公表した「平成26年度の中学校職場体験・高等学校インターンシップ実施状況等調査結果」によると、公立中学校における職場体験の実施状況は、9,630校中9,479校と、実に98.4%の公立中学校で実施されていることがわかった。また、参加形態については「ほとんどが原則として全員参加である」ということから多くの中学生が職場体験を経験していることが理解できる。

これまでの流れを受けて、2010年代後半になると中学生時代のキャリア教育や職場体験の有用性について言及した研究がいくつか散見されるようになってくる。例えば戸田（2015）は、広島女学院大学人

間生活学部幼児教育心理学科4年生に対して職場体験を含めた中学校時代のキャリア教育に係るアンケートを行った結果から、60%以上の学生が職場体験の有用性を感じていると指摘している³⁾。

また、2017(平成29)年には山田・田邊・佐藤によって新潟県上越市の社会人を対象に、各自の職業選択に職場体験が与えた影響について検討しており、「職業体験の日数が長いほど職業選択や職業生活に影響を与えたと自認する傾向があることや、地元での生活や仕事への満足度が高いほど、成人職業キャリア成熟にプラスの影響を与え、理想の自分イメージにも影響を与える」ことを指摘している。また、「多くの研究は学生を対象としたものであり、社会人に対して中学生当時の職場体験の効果を調査した研究は希少である」と記されているように、職場体験の調査ならびに研究がさらに発展する可能性を示唆している。また、本研究との関係では、「職業選択については男性よりも女性の方が中学校時代の職場体験の影響があったと感じているものが多かったことについては、職場体験が実施された事業所の業種が「I-卸売業、小売業」で25.0%、「P-医療、福祉」で33.7%を占めており、特に「P-医療、福祉」においてはそのほとんどが保育園であったことが影響を与えていると考えられる」との指摘があるように、保育所での職場体験が、その後の職業選択に与える影響が他の業種と比較して突出していたことが特徴として示されている⁴⁾。

2. 2. 進路決定と職場体験を含むキャリア教育の関係性

本研究で分析を試みる保育士養成専門学校生の職業選択の特徴については、井出(2003)による先行研究がある。井出は、保育士養成専門学校生がどのような理由で保育士職を選択したのかについて1993(平成5)年に行われた社団法人全国保母養成協議会が実施した「保母養成校卒業生の就業調査」の結果と、2003(平成15)年に井出自身が専門学校で行ったアンケートの結果を比較し、10年間においてどのような変化があったのかについて分析を行っている。その中で、保育士職選択理由について両調査から明らかになったことを比較したものが表1である。

井出も指摘するように、1、2位については1993(平成5)年、2003(平成15)年の調査ともに「子どもが好き」「保育体験」であり10年という時を経ても変化がない。しかし、3位以下になるとそれぞれ調査した時代の状況が反映されていることがわかる。特にここで注目したいのが、どちらの調査においても2位には「保育体験」が入っているのだが、表記の仕方が若干異なっているところである。つまり、1993(平成5)年の「保育実習での体験」は養成校の入学後に行われる「保育実習」を示しており、2003(平成15)年の「保育現場を体験して」に関しては、文部科学省がボランティア教育ならびに職場体験を推進したことを受けて、養成校入学前の段階つまり中学や高校での保育現場体験を意味しているのである。つまり、この10年間において学生の保育を体験する機会が養成校入学前に設けられるようになり、その保育体験が就職の選択理由だけでなく、さらに遡り養成校入学に際しての進路選択にも少なからず影響を与えていたことがうかがえる。

表1 保育士職選択理由

1993年の調査		2003年の調査	
1 子どもが好きだから	77.2%	1 子どもが好きだから	66.3%
2 保育実習での体験	55.2%	2 保育現場を体験して	30.2%
3 やりがいのある仕事と思ったから	54.9%	3 幼児虐待の事件の影響を受けて	24.9%
4 自分が通った保育園や幼稚園での体験(思い出)	45.1%	4 希望する職に就くために保育士資格が必要だから	21.9%
5 保育者の保育する姿	42.1%	5 幼少時からの憧れ夢の職業だから	16.6%

井出(2003)をもとにして作成

2. 3. 保育系専門学校生の進路決定における保育体験の影響

続いて、実際に学生が学校教育において2008年以降文部科学省が進めてきたキャリア教育を積み重ね職場体験などを行ってきた経験が、その集大成ともいえる就職というものに直面した時にどのような影響を与えるのかを調査するために保育士養成の専門学校においてアンケートを行った。就職先が内定した学生に対して卒業を間近に控えた2018(平成30)年1月にアンケートを行い、進路選択と中学における体験活動、あるいは就職活動に影響したことについての質問用紙を配布し、52名の女子学生から回答を得た⁵⁾。まず、中学生の時の職場体験を行ったかについて質問し、表2のような回答を得た。

表2 中学生の時に職場体験があったか

	ある	ない	記憶にない	計
職場体験	45人(86.5%)	6人(11.5%)	1人(1.9%)	52人(100%)

中学生の時に職場体験をしたか尋ねたところ「ある」と回答したのが86%と高い割合となっている。「ない」と答えた人は全体の11.5%にあたる6人であったが、その学生を詳細に見ると高校卒業してから社会人経験がある4人と留学生1人、そして中学から私立に通っていた学生が1人ということがわかった。専門学校では幅広い年齢の学生が学んでおり、キャリア教育というものが重要視されていなかった時代、あるいは積極的にカリキュラムに取り入れていなかった学校で中学・高校時代を経験している学生は、職場体験をすることも難しかったといえる。

次に職場体験を行った45名がどのような事業所で経験したのかを整理したのが次のとおりである。

表3 職場体験をどこで実施したか

保育所17人、幼稚園4人、学童2人、児童館1人、どこに行ったか不明5人
 スーパーマーケット3人、ペットショップ2人、介護施設2人、工場2人、
 写真館、図書館、飲食店、スポーツ関係、ファミレス、本屋、ファストフード各1人

職場体験を保育所、幼稚園、学童、児童館で行った学生は24名で、それ以外の事業所に行った学生は21人とほぼ半々の結果となっている。さらに詳細な検討を行ったところ、子どもの関する施設以外で職場体験した21人のうち7名が高校でボランティアや保育の学習の一環として保育体験をしており、45名中31名の学生が、専門学校入学前に何らかの形で保育所等の施設での経験をしていたことになる。

次に、この調査を行った時点での養成校卒業後の就職の内定状況について回答してもらった結果が表4になる。

表4 回答者の専門学校卒業後の進路

	保育所	幼稚園	施設	未定
卒業後の進路	37人 (71.1%)	11人 (21.2%)	3人 (5.8%)	1人 (1.9%)

就職内定先と職場体験の関係で捉えなおすと、11名が幼稚園に就職が内定しているがそのうち9名が養成校で取得する資格で就職可能な保育所、学童、児童館で職場体験していたことがわかった⁶⁾。また、幼稚園で職場体験を行った4名は、全員保育所での就職が内定している。そのうちの1名は、幼稚園での職場体験を最悪だったと評価し、「職場選びに人間関係が大切であることを学ぶことが出来た」と記述している。つまり、体験としてはあまり良いものではなかったようであるが、進路あるいは就職先の決定する時のポイントが何かということに気付き、就職先の選択において活かすことが出来たようである。

また、保育所、幼稚園、学童、児童館で職場体験した24人に、その後の進路検定にどのような影響があったのか質問したところ「大変役に立った」が6名、「少し良い影響」が10名、「良い影響も悪い影響もあった」が6名、「少し悪い影響」「最悪だった」が各1名であった。このことから大多数の学生において職場体験がその後の進路選択に何らかの良い影響を与えたことがうかがえる。

3. 保育園における職場体験の捉え方

3. 1. 先行研究における保育体験の分類

伊藤(2007)は、中・高校生の家庭科における保育体験学習の教育的課題について検討する際に、保育所で行われる体験活動は図1のように4つに大別できるとしている。まず、伊藤は乳幼児と交流する

体験学習を総称する場合については「ふれ合い体験」という表現を用い、次に中・高校の家庭科の保育学習における乳幼児との交流体験に限定する場合については「家庭科の保育体験学習」、将来の職業選択のために中学・高校の生徒指導あるいは進路指導一環としておこなうような体験を「職業体験」、そして学校・年齢を問わず地域社会に参加する交流体験を「ボランティア体験」に分類している。

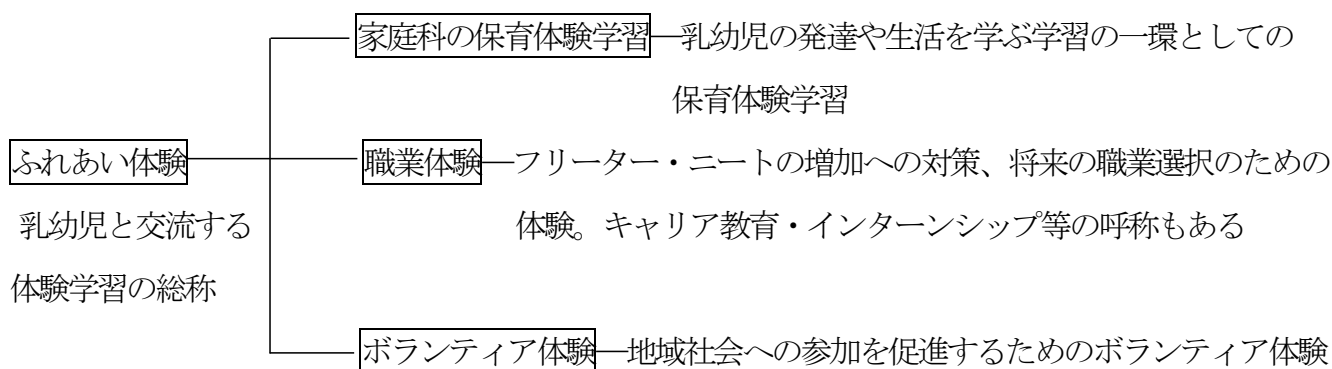


図1 (乳) 幼児と交流する体験学習の分類図

伊藤 (2007) をもとに作成

伊藤はさらに、家庭科における幼児と交流する体験には「学習」という言葉を付けて「保育体験学習」と表記している。その理由として「家庭科における(乳) 幼児の発達や生活を学ぶ学習の一環としての保育体験学習は、主に総合的な学習で取り組まれている職業体験とは、本来、体験の教育的位置づけは異なっている」と述べているように、家庭科という教科で行う体験は、あくまでも学習の一端として行うものであるとの認識が強いようである⁷⁾。一方、「体験は同時に、職業体験として幼児とふれ合う体験が増えることで家庭科の、保育体験学習の必要性が減じるわけではないと考える」とし、その理由として「第一は、職業体験として保育施設で過ごし、幼児とふれ合う体験が、将来の進路として、保育関係の職種を希望する生徒だけに限られた体験になってしまうこと」であり、「第二は、その主たる目的は幼稚園の教諭や保育士の仕事内容を知ること、子どもとふれ合うことを通して各自が職種としての適性を探ることであり、必ずしも、全ての生徒たちが(乳) 幼児の発達や生活に関する知識を身につけることに結びつかない」ためだと指摘している。また、「少子化が進む現代社会において、小さい子供と接する機会を持つことが難しい青年たちに、学校教育が保育学習のなかで、小さい子どもたちと接する機会を提供すること—すなわち家庭科の保育体験学習は、(中略) 青年たちの親性準備性を育成するという視点からも、重要な教育的意義を有していると考える」との意見は、将来「親」になる若い世代になるべく若いうちから子どもの扱い方を体験する機会を与えることを意味しているのである。

中学と高校における乳幼児とのふれ合い体験を、家庭科の保育体験学習、職場体験、そしてボランティアのいずれの形態で実施しているのかをまとめたのが表5になる。

表5 ふれ合い体験の実施数（送り手側調査）（2005年度）

目的・教科等			中学（39校）		高校（139校）	
保育学習	家庭科	必修	23	59.0%	7	5.0%
		選択	6	15.4%	9	6.5%
職場体験	総合的な学習		36	92.3%	23	16.5%
	教科外		0	0.0%	56	42.4%
ボランティア体験	教科外		6	15.4%	29	20.9%

伊藤（2007）をもとに作成

今から10年以上前のデータではあるが、保育所では中学生や高校生の職場体験のみならず様々な体験活動を行っていたことがわかる。保育所という場所は他の業種と異なり、仕事を経験するという職場体験のためだけでなく、家庭科における乳幼児について学ぶ保育について体験する場にもなっていることがわかる。ただし、保育園の体験活動には中学生の90%以上、高校生の50%以上が職場体験を目的としており、保育学習を大きく上回っている。

家庭科の学びとして保育体験学習を行う際の内容を表6にまとめているが、生徒の体験に対する意欲や関心の高低の差が、ここに現れている。保育体験学習を行う時は、授業を受けているクラスを単位として全員参加にするところが多いため、「子どもとどう接していいかわからない生徒がいた」「なかには意欲が感じられない生徒がいた」という数字が高いのも理解できる。子どもとなじみがない人たちにこそ保育を体験してもらいたい、という家庭科の保育体験の目的からすれば保育体験学習は大変意義ある体験であると評価できる。つまり、職業体験は保育をしたい、あるいは興味がある生徒が自主的に参加することが多く、保育学習は子どもが好きではなく、保育に対する興味がない生徒でもとにかく触れ合うことが優先されるので、強制的に参加させられていると感じている生徒が好ましくない態度に出てしまうことは、十分あり得ることだと言える。

表6 家庭科の保育体験学習の実施形態（受け手側）

選択肢		保育学習 (実施数 29)		職業体験 (実施数 163)	
内 容	観察	4	13.8%	64	39.3%
	子どもの世話	2	6.9%	72	44.2%
	子どもと遊ぶ	28	96.6%	149	91.4%
	保育士の補助	0	0.0%	47	28.8%
	その他	1	3.4%	16	9.8%
生 徒 達 の 態 度	子どもとどう接しているかわからない生徒がいた	16	55.2%	61	37.4%
	全員に意欲が見られた	13	44.8%	105	64.4%
	なかには意欲が感じられない生徒もいた	12	41.4%	38	23.3%
	子どもへの接し方は総じて適切だった	9	31.0%	61	37.4%
	言葉使いの悪い生徒がいた	2	6.9%	17	10.4%
	子どもとの接し方に問題のある生徒がいた	1	3.4%	3	1.8%

伊藤（2007）をもとに作成

3. 2. 職場体験を積極的に受け入れる保育所—職場体験受入れに関する調査報告から—

次に職場体験を受け入れる側が、学校あるいは児童・生徒個人から依頼される体験活動についてどのように捉えているのかを、東京都社会福祉協議会（以下、東社協と省略）が行った調査結果から考察する。東社協とは社会福祉に関わる様々な課題の解決や、福祉サービスの向上などを目的として、広報・啓発や調査研究、講座・研修、ボランティア・市民活動の推進、権利擁護、福祉人材の確保、施策提言など、幅広い活動を行っている公共性の高い非営利の民間団体で、主に高齢者や障害者、子どもの福祉に関する活動を行っている。

東社協では2013（平成25）年から3か年計画で『保育のしごと啓発事業』を実施した。その目的は「保育所待機児解消のための保育所増設にともなって保育人材需要が増加する中、子ども・子育て支援新制度も施行され、更なる専門性も求められている」と記しているように、時代のニーズによるところが大きいことがわかる。また、中学生の職場体験などで保育の現場が利用されていることについては、「これから進路や職業を選択していく次世代にむけて保育所自身が『保育のしごと』の“魅力”や“やりがい”、そして意義や専門性を伝える取り組みは、次の時代を担っていく世代が『保育のしごと』に

出会い、関心を深める契機となっている」と今後の保育にとってプラスになることと受け止め、積極的に取り組んでいることがうかがえる。

その啓発事業の実施を受けて東社協総務部では「保育所における職場体験受け入れ状況に関するアンケート調査」を平成27年6月～7月に実施している。この調査は東社協会員の東京都内認可保育所を対象としており、904の保育所から回答が寄せられたものをまとめたものとなっている。

まず、保育所の受け入れの状況であるが表7のとおり小学生の受け入れは約2割、中学生は9割、高校生では約半数の保育所で行っていることが示された。特に、中学生の受け入れの割合が突出している理由として東社協は「文部科学省の『職場や仕事の実際について体験したり、働く人意図と接したりする学習活動』に位置付けられる『中学生の職場体験』が大きな割合を占めている」ためであるとしている。

表7 学校段階別受け入れの状況 (回答があった904園)

	あり	なし
小学生受け入れ	20.8%	73.6%
中学生受け入れ	90.4%	8.4%
高校生受け入れ	45.0%	48.6%

東京都社会福祉協議会 (2017) をもとに作成

小学生の場合は、小学校からの「生活科」の授業や、「お仕事見学」を目的とした保育体験の依頼や、卒園児を中心に本人や保護者からの依頼による受け入れが行われている。一方、園の独自事業として「里帰りボランティア」「ピッコロボランティア」など卒園児を中心としてボランティアの受け入れを行っており、「卒業生に手紙配布」、「卒園児に職場体験やボランティアをしませんかというお誘いのプリントを郵送」などを行っているという意見も出されている⁸⁾。これはキャリア教育というよりは異世代交流を目的としたふれ合い体験と捉えるべきものである。また、「卒園児や学童利用可能学年を超え、放課後をボランティアとして過ごす」保育所もあった。中学生の体験の内容については、「中学生の職場体験」以外にも「家庭科」や「部活動」、「進路学習」の一環としての依頼を受けていることがわかる(表8)。

表8 中学生の体験受け入れに際する依頼の内容

- キャリア教育の一環である職場体験として学校より依頼
- 家庭科部で家族・家庭と子どもの成長という単元があり、その中で作った絵本の読み聞かせや、考えたゲームをしたいという依頼
- ボランティア団体から夏の体験として依頼
- 中学生ボランティア部の受け入れ
- 中学校市民科進路学習の一環として依頼

○近隣中学校からの依頼により毎年受け入れ

2015（平成27）年に国立教育政策研究所が公表した「平成26年度職場体験・インターンシップ実施状況等調査結果」によれば、公立中学校における教育課程等への位置づけの状況等については、主たる学年で「総合的な学習の時間で実施」が82.1%、「総合的な学習の時間で実施し、特別活動の学校行事としても読み替えている」が11.0%、「特別活動での実施」が5.9%であるという報告もあり、中学では職場体験がほとんどではあるが、それだけでなく様々な体験活動の依頼がなされていることがわかる。

また、高校生の体験になると表9のように中学よりさらに依頼の内容が複雑になり「家庭科」「選択科目」「奉仕活動」「福祉体験」などのカリキュラムにかかわる内容や、将来、保育士を希望する学生からの依頼、「ボランティア」「インターンシップ」などの回答もあった。

表9 高校生の体験受入れに際する依頼の内容

- 高校の家庭科の一環として依頼
- 高校生の奉仕体験学習
- 奉仕体験の形で市に依頼があり、園長会を通じて連絡
- 選択科目の授業の一環として乳幼児の行動観察
- 高校の選択科目「発達と保育」の学習活動の一環として職場体験の依頼
- 高校の職場体験として学校側から区の保育科に依頼
- 学校の課題として学生より直接申し込みがあった
- 高校生は保育士希望の学生を学校から依頼（町から各保育園へ）
- 保育士志望の高校生が、先生を通し依頼
- 高校生は地域の子で希望があったため
- 高校生が自ら園に来て福祉体験の申し出
- 高校生はボランティアやインターンシップのため受け入れている
- ボランティアセンターより依頼があり、ボランティアセンターの手続きで受入れ
- 東社協による高校生向け保育の職場体験事業の受入れ施設として登録、応募があった

東京都社会福祉協議会（2017）をもとに作成

これらの依頼の内容からわかることは、東社協の調査報告書では様々な依頼をすべて「職場体験」としているが、その中には前項で触れた家庭科の保育から派生するような保育体験学習的なものもあり、小学生などはふれ合い体験的なものもある。そして、課題となるのはこのような様々な依頼に対し、保育所側がどれだけそれぞれが満足してもらえる体験を、提示していけるかどうかということになる。

また、保育所として、職場体験を受け入れる際の目的について表10にまとめた。ここからわかるこ

とは保育所における受入れ目的は、相手の年齢によって変えており、小学生には「乳幼児との交流を通じて、小さい子を大切にしたい気持ちを持ってほしい」が最も多く、受入れ年齢が上がるにつれ「保育のしごとに関心をもってほしい」という考えが働いていることがうかがえる。しかし、高校生が保育所で体験したいのはキャリア教育を深めるためだけでなく、家庭科で期待する親性準備性のための体験であったり、ボランティアというものを考える体験であったりするので、せつかくの体験学習において齟齬が生じることも考えられる。その解決のためにも、年齢によって顕著な傾向を示すよりも、人それぞれが求めるものに臨機応変に対応することが今後の課題となるであろう。

表 10 職場体験を受け入れる際の目的（複数回答）

N=904

	小学生	中学生	高校生
乳幼児との交流を通じて、小さい子を大切にしたい気持ちを持ってほしい	48.6%	83.0%	62.5%
年上との交流機会を園児たちに持たせてあげたい	36.8%	55.0%	41.7%
相手が喜んだり役に立ったりする達成感を感じてほしい	35.7%	77.8%	60.0%
保育の仕事に関心も持ってほしい	20.4%	75.6%	67.8%
保育士にとって毎日の保育を見直す機会にしたい	9.8%	23.1%	24.8%
キャリア教育の面から「仕事をする事」を学ぶ機会にしてほしい	9.0%	58.0%	60.4%
受け入れたことがないので、わからない	8.5%	0.6%	3.7%

東京都社会福祉協議会（2017）をもとに作成

保育所では、様々な人を受け入れるようになれば、それぞれが満足するよう対応を変えることが求められる。ある保育所は「どの年齢の子を受け入れるかで伝える内容は違う」と述べた上で、具体的には「高校生は保育の仕事につきたいという希望を持って体験に来る子が多いので、保育士の専門性を意識して体験して」もらい、「中学生は、保育士が働く姿を見せる中で、保育のしごとを知ってもらい、興味をもってもらおう」と言っている。そして小学生は、「4年生から夏体験ボランティア等で受け入れて」いるが「卒園生が参加することも多く、毎日くる子もいる」ので「保育の仕事伝えるというよりは、園児から頼ってもらったり感謝されたりする体験の中で、自分の存在意義を感じてもらっている」中で、「先生たちにとっても卒園児の成長が確認できる場となっている」というように保育所と体験する人の双方が学びあえる関係を築いていく必要がある。

4. 結論

今回の分析で明らかになったことは、幼児教育への就職を決めた学生が、様々な学校段階における組織的・体系的なキャリア教育を経てキャリア発達を築いているが、その中でも中学生の時に保育所・幼稚園での職場体験を行った者が多く、なおかつ記憶に残っていたりしていることから進路選択に与えた

影響力の大きさがうかがえる。

逆に、学生にとって中学の時より記憶が鮮明であろうと考えられる高校の時の保育体験は、経験した人数が少ない、あるいは印象に残っていないという状況になっている。それは、高校での体験活動が家庭科の保育体験学習の一環として行われることが多く、その内容が子どもの発達に着目していることや、保育士の体験をするというよりも、子どもとのふれあい、玩具づくりなどに偏っていることなどが指摘できる。

以上のことから、生徒指導および進路指導におけるキャリア教育について幼児期から高校までの発展的活動というものが言われているものの、体験活動に注目すると、例えば東社協のように他の業種では見られないような、小学生から社会人まで幅広い人たちを積極的に受け入れているにもかかわらず、キャリア発達という点では、高校での体験は中学の職場体験よりも発展したものとは言えない状況であると言える。そのような問題が生じてしまう理由として、東社協の場合、様々な依頼を「職場体験」として扱っているが、実は体験には家庭科の保育から派生するような保育体験学習的なものもあれば、異年代交流を主眼とするふれ合い体験的なものもあり、それらを一括しているところに問題があることが明らかになった。これからは、中学生や高校生あるいは体験を希望する人すべての様々な依頼に対し、保育所側もどれだけ臨機応変にそれぞれにふさわしい保育体験を提供できるかということが課題となってくる。

また、今回の結果をキャリア教育の視点から考察すると、学校と受け入れ側の連携に課題があることが明らかになった。例えば、保育所での体験を依頼されたとしても、学校段階あるいは、どの教科に基づく体験なのかが異なれば、体験活動の内容も、触れ合いなのか、生徒指導および進路指導の一環としての職業理解なのか、子ども理解なのかというように異なってくる。また、それに応じて体験の内容も、変えていく必要がある。

キャリア教育あるいは職業体験の根底として文科省はキャリア教育・職業教育・生涯学習の観点に立ったキャリア形成支援を支えるものとして「家庭、地域、社会、企業、敬愛団体、職能団体、NPO等と連携し、各界が各々役割を発揮し、一体となった取組が重要」であるとしているが、現状はまだまだ改善の余地があることが明らかになった。今回分析した保育業界が他の業界よりも多くの人数、多くの機会という形で積極的に体験の場を提供してくれている状況を踏まえ、児童・生徒あるいは学生にとってよりよい体験活動の在り方や、学校との連携の取り方など検討していくことが今後重要となる。

註

- 1) 「保育士争奪戦、東京の求人倍率は6倍に迫る」日本経済新聞 2017年12月1日付 インターネット版
(<https://vdata.nikkei.com/newsgraphics/childminder-offer/>)

- 2) 国立国会図書館の検索で職場体験の受け入れ側について言及した先行研究を過去 10 年に遡り調査したが、図書館での事例があるだけで、組織的かつ大体的に調査しているものは他に見当たらなかった。
- 3) アンケートを取った学科の学生の就職先は 9 割が保育所・幼稚園・小学校ということであり、アンケートに回答した学生数 47 名中、職場体験で保育所・幼稚園・小学校を選択したのは 25 名であった。
- 4) 2016 年度の上越市における中学校職場体験での体験先の業種を、日本標準産業分類の大分類に基づいて比較している。
- 5) アンケートを取ったのは東京にある創立 80 年以上の保育士養成系の専門学校で 90%以上の学生が就職を希望している。
- 6) 残り 2 名の職業体験はスーパーマーケットが 1 名、体験先不明が 1 名である。
- 7) 伊藤は論文内で「(乳) 幼児」と乳に括弧をつけている。その理由は特に明言していない。
- 8) 「ピッコロボランティア」とは卒園した小学 1 年生の子どもを対象とした活動のことである。

引用文献

- 伊藤葉子 (2007) 「中・高校生の家庭科の保育体験学習の教育的課題に関する検討」『日本家政学会誌』 Vol. 58 No.6、pp. 316-322.
- 井出麻里子 (2003) 「保育士養成専門学校生の職業選択理由—アンケート調査結果の報告—」『幼児教育学研究』第 10 号、日本幼児教育学会、pp. 11-17.
- 国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター (2015) 『平成 26 年度職場体験・インターンシップ実施状況等調査結果 (概要)』 p. 1.
- 第一生命「夏休みこどもミニ作文コンクールアンケート 大人になったらなりたいものベスト 10」(2018 年 2 月 19 日閲覧、<http://event.dai-ichi-life.co.jp/campaign/minisaku/otona.html>)
- 東京都社会福祉協議会 (2017) 『保育所における職場体験受入れに関する調査報告書』 p. 6.
- 中央教育審議会 (2011) 「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」(答申)。
- 戸田浩暢 (2016) 「大学生が振り返る中学校時代のキャリア教育」『広島女学院大学人間生活学部紀要』第 3 号、p. 52.
- 文部科学省『中学校学習指導要領 第 4 章総合的な学習の時間』(2008) (2018 年 2 月 19 日閲覧、http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/sougou.htm)
- 山田智之・田邊道行・佐藤賢治 (2017) 「中学生における職場体験が職業選択や職業生活に与える影響～新潟県上越市における社会人への調査から～」『上越教育大学紀要』第 37 巻第 1 号、pp. 83-86.

II 研究報告

Research Reports

【研究報告】

自閉症児の言語コミュニケーションの上達

—ある療育教室での事例を通して—

Improving Verbal Communication in Children with Autism

中山 晶世

Akiyo Nakayama

要旨

自閉症児は、社会的なコミュニケーションや交流が持続的に欠損していると言われ、他児との相互関係の維持・発展・理解が欠乏しているという特徴を持っている。しかし、そのような障害が日常生活で社会的・職業的困難を引き起こしている。当療育教室（以下当教室）では、自閉症児のコミュニケーションに焦点を当て、対象児に合わせた言語及び非言語でのコミュニケーションの方法を検討し、実践している。本研究は、対象児 7 名の言語及び非言語でのコミュニケーションの各事例と活動内容を時系列に記録し、その変化を見ることを目的とした。

その結果、多くの自閉症児で、良い環境の中で信頼できる対人関係があれば、仲間に関心を持つ、また、質問に応える、自分から質問するという言語でのコミュニケーションが見られるようになった。この結果から、周囲の理解と信頼関係の中では言語及び非言語コミュニケーション表出の意欲が増すことが示唆された。

キーワード： 自閉症児・言語・コミュニケーション・信頼関係

1. はじめに

DSM-5（精神障害の診断と統計マニュアル第5版）によると「自閉症スペクトラムは、情緒的な交流（かみ合った会話・興味・感情・情緒の共有・かかわりの開始や相手への反応）の欠乏。非言語的なコミュニケーション行動（視線・身振り・表情）の欠乏。他の人との相互関係の維持・発展・理解（状況に適した行動・友達をつくる・仲間への関心）の欠乏などの社会的なコミュニケーションや交流が持続的に欠損している。そのような障害が日常生活で社会的・職業的困難を引き起こす」としている。

自閉症スペクトラムは、DSM-5 によって、以前使われていたアスペルガー症候群・高機能自閉症・広

汎性発達障害・自閉性障害・カナー型自閉症等を統合したものであるが、本研究ではこれらを一括し、「自閉症児」とする。

社会的なコミュニケーションには、音声言語によるコミュニケーション、音声言語によらないコミュニケーション等がある。

当教室では、療育を必要としている障害を有した幼児から社会人を対象に、発達の促進、不適切行動の改善、コミュニケーション行動の増加等を目的に、音楽活動やルールのあるゲームまた対象児のニーズを達成するために必要な活動を中心に週に2回行なっている。標準音楽療法入門下入門編、成人の音楽療法の中で二俣泉は、「発達障害の成人という、すでにいろいろな教育・訓練を受けているので、言語や各種概念の獲得をはじめとする身体的・精神的発達は、もう望めないようにおもわれがちであるが、成人してもなお、発達の余地や可能性が残されている。重度の障害者にとっては、スキルをわずかでも獲得する事によって、自立のレベルで大きな飛躍がもたらされることもある」と述べている。当教室で社会人までを対象にしているのは、発達の促進は社会人になっても期待され、日常生活においても生活しやすくする支援は必要であるため、社会人も受け入れている。なお、当教室では、契約期間は1年であるが、希望者（おもに保護者）には1年ごとに更新するシステムになっている。

本研究の目的は、特にコミュニケーションの困難な自閉症児が、言語及び非言語のコミュニケーションをどのように獲得していくかに焦点を当て、ある程度言語を持つ6例と言語を持たない1例を対象に、どのような活動を通して言語及びコミュニケーションが変化しているかを見ることである。

D.K.バーンスタイン編「子どもの言語とコミュニケーションの指導」の中に障害児の事例研究として言語の指導場面が細かく記述されている。これは指導の中での1障害児の変化を追ったもので言語指導プログラムを設定して、大きな成果を上げている。しかし、本研究では、言語指導や訓練をすることが目的ではなく、自然な環境の中でコミュニケーションしながら言語が増えることを目指して、その変化を追うのが研究目的であるので、厳密な言語指導は行なっていない。

2. 方法

対象児7例の言語及び非言語コミュニケーションの初期の状態を示す。

- ① 対象児A 特別支援学校小学部低学年より当教室に入室。当時、発声を伴わない男子。要求行動やコミュニケーションが見られず、唾を出して遊ぶという問題行動がみられた。
- ② 対象児B 特別支援学校小学部低学年より当教室に入室した男子。小学部まで言語でのコミュニケーションが見られなかった。自発的な行動や要求も少なかった。
- ③ 対象児C 特別支援学校小学部低学年より当教室に入室した女子。小学部低学年より言語はあったが、定形型で大人が言う言語や読んだ文章の言葉を模倣していた。
- ④ 対象児D 特別支援学校小学部低学年より当教室に入室した男子。小学部低学年より言語はあるが、

言葉や物へのこだわりが強く、それを繰り返し言い、会話が成立しなかった。

- ⑤ 対象児 E 子 特別支援学校小学部低学年より当教室に入室した女子。小学部低学年より自分の思った事を全部口に出すが、相手の言っている言葉を聴いていないので会話が成立しなかった。また皆の前では緊張して挨拶もできなかった。
- ⑥ 対象児 F 普通小学校低学年より当教室に入室した男子。聴覚過敏で、相手の大きな声には耳をふさいで聴くことができない。自分の興味のあることを独り言で言っている事が多かった。
- ⑦ 対象児 G 普通小学校低学年より当教室に入室した男子。穏やかな性格だが、自分から行動を起こすことが少なかった。質問すると短い返事のみ返ってきた。

以上の7例について、以下に現在までの変化を追う。

3. 結果

初期の状態から現在までの様子を時系列に記録。

- ① 対象児 A 現在、特別支援学校高等部を卒業。当時、要求行動は皆無で、視線が合わない、発声もなかった。問題行動は唾出し行動。唾を出しては物につける・人につける・指で遊ぶなどが見られ、人と遊んだり、物で遊んだりする事は見られなかった。そこで母からの情報により、A が好んだ身体を使った遊具（車輪付きボード・セラピーボール）を使い、スタッフと一緒に遊ぶようにした。その際、唾を出す行動以外の行動をすべて褒める、唾を出したら無視するという係わり方（他行動分化強化）に変えたところ、褒めた相手に視線を向けるようになり、口の形を模倣するようになり、次第に「あ」の発声が出るようになった。ボードやセラピーボールをやってもらいたい時は「あ」と言い、「やって」のサイン言語で要求するようになった。また、「指差し」で欲しいものを要求するようになった。

A は言語によるコミュニケーションはなかったが、わずかの発声とサイン言語で人とコミュニケーションが取れるようになった。コミュニケーションが取れるようになってからは唾を出すこともなくなった。

- ② 対象児 B 特別支援学校高等部を卒業後、現在作業所に就労している。小学部まで無発語で聴かれた事にも反応が薄かった。中学部になり、教室でグループ活動として『『あ』のつくものを考えよう』という宿題を出した。B の母が、家で紙に『『あ』のつく物の写真を貼り、練習をしてその紙を持たせてくれた。

その頃から不明瞭ながら発語が見られるようになり、宿題も発表できるようになった。発表し、スタッフやメンバーに「すごい」と言われるようになってから、性格も明るくなった。その後も「夏のもののはなあに」や「お正月のもののはなあに」などの宿題も母の協力で発表が出来るようになった。

高等部になってからは「自己紹介」という活動を始めた。メンバー全員、自分から言うことは難しかったので、穴埋めの方法で「私の名前は□□です」や「学校の名前は□□です」と自分の名前や学校の名前を入れて発表した。これも母が家で練習してくれた。最近（高等部を卒業して作業所に就労）はインタビュアーになってメンバーにマイクを向けて「お名前は？」と聴くことも出来るようになった。自己紹介の他にも「朝ごはん何食べた？」の質問のやり取りをしている。

小学部当時、母はこの子は一生話せないと諦めていたが、少しずつ発声が見られ、言語が出て来てきたことにスタッフと共に喜んでいて、この成長には母の努力と協力があつたからこそである。

- ③ 対象児 C 子 現在、特別支援学校小学部高学年。小学部低学年から言語はあつたが、聴かれたことに上手に答えることが出来ず、スタッフの言葉や書いてあるものを読んでそれを覚え、お手本のまま答えていた。その為、決められた文言には答えられるが、同じ内容でも言葉の使い方を替えて聴かれると答えられないことが多く、言葉の種類も非常に少なく、会話としては成立できないことが多かった。また、失敗経験をすると自信を失い、言葉もなかなか増えなかった。

小学部高学年になり、「自己紹介」の活動を始めると、次第に、質問形が変わっても少しずつ答えられるようになり、語彙が次第に増えてきた。また、自分からもメンバーやスタッフに質問できるようになった。さらに「白いものには何がある」という活動では「白鳥」など、目の前にないものも想像して答えるようになった。また、失敗経験に弱く、訂正されると涙ぐむことが多かったが、最近では訂正されても自分で納得して直す事が出来るようになり、精神面も強くなってきた。

C 子は良い家庭環境の中で育ち、両親も良く話しかけ、C 子の言うことを上手に受け止めていた。

- ④ 対象児 D 現在、特別支援学校高等部 3 年。当時よりこだわりが強く、こだわるものを言い続けたり、紙に書き続けたりしていた。また、やりたい活動があつたり、やりたくない活動があつたりすると入室時より「〇〇やる」「△△やんない」などと言い続けていた。

中学 1 年時の会話記録。スタッフ「T 先生に紙をもらって来て」→D「ありがとうございます」→T 先生「なあに？」→D「紙もらってください」→T 先生「紙を、く」→D「紙をください」

◎まだ会話が成立していない。T 先生が「紙を、く」と促すとやっと「紙をください」と言えた。

中学 3 年時の会話記録。スタッフ「お正月楽しかった事はなんですか」→D「おおみそか頑張りました。お正月をやりました。黒豆食べました。」

高校 1 年時の会話記録。スタッフ「家でゲームをしますか」→D「しますよ」。楽器の鑑賞を聴いた後「楽器の名前を教えてください」と自発した。スタッフ「夏咲く花は何ですか。あさ……」→D「朝が来る前に、だね」（当時の NHK 連続ドラマの題名）

◎少しずつ会話が成立してきた。自発的な言語も出てきた。連想ゲーム的な答えもあつたが。

さらに高校3年時の会話記録。スタッフ「お正月何をしましたか」→D「温泉に行きました」

◎中学3年時の答え方から大きく成長している。

◎話しの内容が日常生活で良く使われているものには返事が大幅に外れることはなくなった。また、他の人の会話を聴いていて、自分が聴かれると自分に当てはめて答える事も多くなった。

- ⑤ 対象児E子 特別支援学校高等部を卒業後、現在作業所に就労している。小学部の際は緊張が強く、皆の前で何か言うことが出来なかった。「こんにちは」や「さようなら」でも皆と一緒にだと言えるが、1人ずつになると言えない。雑談の中では良く喋るが、喋る内容は、自分が思っている事を独り言で喋っている。

中学部になり、「自己紹介」の活動では、宿題が出ると、ノートに書いてきたが、当日になるとノートを広げて「読めないよー」と言ってなかなか読まないのでもスタッフが一緒に読んであげた。高等部になると、ノートに書いた宿題を自分で読むようになった。「朝ごはんは何食べた」の質問にも食べたものを全部言えた。

現在は、「夏のものは何?」「秋のものは何?」の宿題では、家で1人で本を調べてノートに書いてきて、発表するようになった。ノートを見ないと不安だったが、最近はノートを持たないで前に出て、発表し、スタッフの質問に自然体で答えることがあった。

母は、過保護に育ててきたが、作業所に行くようになって少しずつ子離れしてきて、自分の見えないところでのE子の成長に驚きつつ喜んでいる。

- ⑥ 対象児F 特別支援学校高等部を卒業後、現在作業所に就労している。小学校低学年（普通級）の頃は身体がしっかりせず、動く活動では立っていられずすぐに寝ころんでいた。聴覚過敏で耳ふさぎが多かった。耳をふさぐと自分の世界に入り、独り言を言っていた。小学校・中学校では同年齢の健常児の中で良く頑張り、学内合唱コンクールや運動会も張り切って参加していた。

高校は特別支援学校高等部に入り、様々な面で大きい成長が見られた。

高校2年の会話記録。スタッフ「嬉しい時はどんな時ですか?」→F「学校で『旅立ちのうた』『明日があるさ』を歌う時」。スタッフ「お正月楽しかった事は何ですか?」→F「ガキの使い見てた。おもちゃを食べました」

◎質問を良く聴いて適切に答えている。

高校3年になると教室のメンバーに「ユーチューブ見ますか?」と聴かれ、「見ません。テレビを見ます」と答え、メンバー同士の会話が見られた。ただ、漢字へのこだわりが強く、スタッフが名前を平仮名で書くと「漢字で書いてください」と言った。またカードを見てお話しを作る活動では、2人の子どもが喧嘩をしているカードを見ると「わー喧嘩してる。やめてくれ」と叫び、現実と架空

の世界が混同する事があった。

母が語ってくれたところによると、中学校までは普通校で、皆より下だと感じていたようだ。皆の様子を見ていて、自分からは行動を起こす事が出来なかった。しかし、特別支援学校高等部に入り、周りが皆同じような人たちで、自分を出せるようになってきた。友達に「大丈夫か？」などと言ったり、「いやだ」と言いたい事も言葉に出したり、自己表現ができるようになった。

- ⑦ 対象児 G 現在、特別支援学校高等部 3 年生。小学校・中学校は普通級。高校から特別支援学校高等部に入る。小さい時から人との身体的な接触を嫌がり、手合わせとか握手などが出来なかった。その他、大きな問題行動はなく、言語も出ていたが、自分から言うことはほとんどなかった。中学校に入り、教室で「自己紹介」や「質問コーナー」などの活動を始めると少しずつ話すようになった。

中学 3 年の会話記録。スタッフ「嬉しい時はどんな時ですか？」→G「落語鑑賞」。スタッフ「やりたかったことが出来ない時はどんな時ですか？」→G「本読みたかった時、読めなかったなあ。悲しいです」。

高校 1 年の会話記録。スタッフ「好きな歌手は？」→G「AKB」→「誰が好き？」→「たなかみなみ」→「どこが好き？」→「足と顔」

◎会話が珍しく長く続いた。

「福笑い」の活動では、始めは目隠しをしている人に「ここ」と言って指差しをしていたが、次第に「もっと右」「左、左、そうそう」と上手に教えられるようになった。最近では、スタッフが「(テレビ番組の)『相棒』が好き」と言うと「『相棒』の誰が好きですか」と自分から質問した。

ただ、「お話しづくり」では、牛乳をコップに注ぐカードを見て「牛乳をテーブルについでいます」と正しく伝えることはまだ難しい。

メンバーの中に大声を出す男子がいたが、母は、「世の中にはいろいろな人がいるからこういうこともすべて良い経験」と語っていた。その他でも、高校 1 年の 2 学期、2 年の 2 学期は学校の中にある寮で生活させた。G にとっても良い経験だったようで、先生やクラスメートとの会話も増えたようだと話していた。また、就労に向けての実習も良く頑張り、帰宅すると学校に電話で報告していたとのことであった。

4. 考察

本研究は、自閉症児を対象にコミュニケーションとしての言語の表出について個々にその変化を追う事を目的にした。

「子どもたちの言語獲得」の著者、小林春美は、「自閉症児の言葉は、言葉の使い方の語用能力に大きな障害を持っている。他者の承認や情報を要求したり、他者の注意を事物に向けさせたり、情報を他者

に伝える言葉が少ないと報告されている。自閉症児の、人とやりとりする社会機能の欠陥がコミュニケーションや語用の機能に多大な影響を及ぼしている」と述べている。さらに小林は「言語未獲得の子ども
の指導においては、言語が第一にコミュニケーションの道具であることを念頭に置き、子どもが自分の事を大人に伝えたいという気持ちを抱かせるような対人関係を築いていくことをまずはじめに目指すべきである。そのためには、子どもが安心して依存できる関係を、指導者、養育者との間に成立させることが基本である。」と述べている。

当教室では、自閉症児個人個人の成長に合わせた活動の中でコミュニケーション及び言語でのやりとりの経験を積むことを実践している。これは自閉症児が日常生活に社会的・職業的困難を引き起こすことを防ぐためにも必要であると思われる。

個人個人成長の仕方も障害の程度も違うため、結果に示した7例を解説し、考察としたい。

① 対象児 A 障害の程度も重く、要求行動も見られず、しかも唾を出す問題行動があったため、問題行動以外の行動を強化する他行動分化強化の手法を取り入れたところ、スタッフへの意識が芽生え、口形模倣から始まり、スタッフへの要求行動が見られるようになった。その後、言語に代わるコミュニケーション手段としてサイン言語を導入した。サイン言語による要求行動も増えてきた。唾出し行動も消去した。

サイン言語が増えた原因は、他行動分化強化によって“褒める・ポジティブな声かけ”をしたことにより、スタッフへの信頼関係が生まれ、スタッフへの模倣や要求が増えたと思われる。

② 対象児 B 特別支援学校小学部まで言語がなかったが、中学部・高等部で「自己紹介」「夏のものはない」「朝ごはんは何食べた？」などの言語を使う活動を繰り返し続けるうちに言語でのコミュニケーションが増えてきた。

言語が増えた原因は、答えやすいように穴埋めの方法で行なった事、発語は不明瞭だったが、スタッフやメンバーが B の言った言葉を察して、答えた事に対して褒めたり、繰り返して言ってあげたりした。褒められると B も嬉しそうだった。また、母の努力と協力は B の成長を支えたと思われる。小学部までは言語表出は諦めていたが、当教室で宿題を出すと「答えさせたい」という思いでヒントとなる絵や言葉を紙に貼って練習してきてくれるようになった。その後 B の言語が増え続けたのは、答えやすくした方法の導入と母の協力が大きいと思われる。

③ 対象児 C子 特別支援学校小学部低学年の頃は、お手本がないと答えられなかったが、中学年・高学年と進むうちに、好きなもの（例えば好きなアニメの主人公やぬいぐるみなど）にこだわる傾向はあったが、「どうして好きなの？」と聴かれるとその理由を言えるなど、自分の言葉で答えるようになった。当教室の中でも「福笑い」のように正確に言わなければならない活動でも「あれ」「こっ

ち」や指差しを使わなくても目隠しの人に適切な言葉で教えられるようになってきた。

このように変わってきたのはグループのメンバーが替わって C に対して好意的な係わりが多くなってきたことや、答えた事にポジティブな答えで受け答えするスタッフの存在だったと思われる。また、両親も C に対して丁寧に対応し、温かい家庭環境の中で育てられているのも大きな変化と思われる。

- ④ 対象児 D 特別支援学校小学部低学年で当教室入室した時からこだわりは強く、何回も同じことを大声でスタッフに叫んでいた。中学部まで会話が成立せず、こだわりの言葉を独り言で言っていた。「自己紹介」や「朝ごはん何食べた」などの活動を繰り返し続けるうちに適切な答えが増えてきた。高等部になり、他児がスタッフの質問に答えているのを聴いていて、自分のことに置き換えて答えるようになった。また、相手の言うことを良く聴き、それを受けて適切に答えるようになり、会話も成立するようになった。

ご両親とも D を良く可愛がり、D の言うことを良く聴いている。当教室の他、児童デイなど学校以外での様々な人たちとのコミュニケーションを望んでいる。このような両親の「聴いてあげる」気持ちが D を成長させたと思われる。

- ⑤ 対象児 E 子 特別支援学校小学部低学年時は緊張が強く、皆の前で「こんにちは」を言うのも難しかった。中学部低学年くらいまで「できない」「わからない」が多く、能力が発揮出来なかった。中学部高学年からは宿題をノートに書いてきて読むようになって能力を発揮するようになった。最近では、ノートに書いてある事を読むだけでなく、スタッフに質問されるとノートがなくてもスタッフを見て答えることも多くなり、会話が続くようになってきた。

母は、過保護ぎみだったが、高等部 2 年から始まった実習頃から自分でやり遂げることが出来てきた E 子への評価が高くなった。家で E 子が自分の意見を言い、それを受け入れている母を知り、親子で成長している姿が感じられた。

- ⑥ 対象児 F 小学校低学年の時は集中力が短く、また、身体がグニャグニャしていたので、スタッフの係わりも難しかった。だが、普通小学校高学年になると元気な健常児たちに揉まれ、次第に心身共に成長してきた。中学校になると能力も発揮してきて、言語も発達してきた。高等部は特別支援学校に行ったが、会話力も増し、「福笑い」の活動では言語だけで目隠しをしている人に伝えられるようになった。また、「福笑い」を元にして、言語でさらに正確に人に伝える「道案内」の活動では、持っている語彙を工夫して表出し、上手に道を教えていた。

家庭では両親が F を伸び伸びと育て、F の得意な事をさせているようである。伸び伸びした家庭環

境と楽しい学校生活、作業所での好きな仕事と、良い環境の中で言語も伸びてきたと思われる。

- ⑦ 対象児 G 困った問題行動もなく、教室の中でも良い子として存在していた。むしろメンバーの中に問題行動の生徒がいて学修を妨げているにもかかわらず G は困った様子もなく、過ごしていた。そのような教室の環境に対して、母は「世の中にはいろいろな人がいますから、そういう人たちに慣れるというのも勉強だと思います。」と言い、G 同様困った様子もなかった。

普通中学校から特別支援学校高等部に入った G は様々なコミュニケーションの経験をし、次第に自然体で会話できるようになった。寮生活や実習の経験、また校内で行なわれた駅伝にも参加し、今後もさらに様々な事に挑戦し、成長していくと思われる。

当教室での 7 名の言語でのコミュニケーションの変化について報告した。当教室では、幼児や小学校低学年から受け入れているが、入室当初から言葉でのコミュニケーションを始めるのではなく、音楽や楽器を使ったり、ルールのあるゲームをしたり、個人あるいはグループに合った活動をしながらか、人とコミュニケーションすることが楽しい経験を積むことや、その子の「できることやわかること」を見つけ、指導の目標を立て、活動を考えていくことを重要としている。

「自閉症のすべてがわかる本」の著者、佐々木正美は「かつては自閉症児にも積極的に話しかける方がよい、とされてきたが、最近では、認知の仕方に合った方法で対応することが基本になっている。」と述べている。これには個人個人の認知度に合わせた言語面の発達や指導方法も含まれると思われる。当教室では、人とのコミュニケーションを経験し、人に何か伝えたいときの手段として言語を使える児童に対しては、その児童に合わせた言語でのコミュニケーションの導入方法を用いて、スタッフの最小限のサポートを受けながら言語でのコミュニケーションの成長を支援したいと思っている。また、言語で伝えたことが相手に伝わった時の喜びによって、一層言語表出の意欲が増すと思われ、そのような経験を増やしたいと思っている。当教室では 1 つの活動を繰り返し繰り返し続けた結果、自閉症児が変化してきた実績を大切に、日々自閉症児と取り組み、今後も続けたいと思っている。それが将来的に地域の中で、世の中で活かされることが大きな目標である。

引用文献

D.K.バーンスタイン編著 (2000) 『子どもの言語とコミュニケーションの指導』 東信堂、pp. 207～215.

標準音楽療法入門下実践編 (1998) 第 5 章『適切な行動の獲得・増加、発達の促進』 pp. 135.

小林春美・佐々木正人編 (1997) 『子どもたちの言語獲得』 大修館書店、pp. 207～208.

佐々木正美 (2006) 『自閉症のすべてがわかる本』 講談社、pp. 21.

『精神障害の診断と統計マニュアル第 5 版』 DSM-5.

【研究報告】

子どもの発達における音楽と言語の関係性

— 乳児期から児童期まで —

The Link between Music and Language Development in Children: from Infancy to Childhood

星野 悦子

Etsuko Hoshino

要旨

乳児期から子どもは様々な面で発達を遂げてゆくが、その中には言語と音楽という重要なコミュニケーション・ツールの獲得が含まれる。本稿では、昨今の音楽および言語に関する欧米を中心とした発達心理学的文献を展望して、乳・幼児期を中心に児童期までの音楽と言語の発達様相を概観し、二つの関係性を検討する。特に、音声におけるプロソディックな側面（抑揚、リズムなど）の聴取能力は言語獲得において本質的かつ必須であることに着目する。発達初期における音楽と言語の間の有機的関連性は、音楽教育にも大きな示唆を与えるであろう。

キーワード： 音楽、言語、コミュニケーション、認知発達、文化変容（文化化）

1. はじめに

近年、子どもの音楽的発達の心理学研究や関連領域である脳神経科学的な研究の成果から新たな知見が次々と見出されている。その一つが、言語と音楽の両者の獲得・発達には行動的にも脳画像診断的にも、強い関連性が認められるというものである。こうした見解は、本稿で以下に概観する個体発生的見地とは別に、昨今の進化心理学や認知考古学など系統発生的研究においても共通に主張され始めている。たとえば、言語と音楽は人間の進化の中で長い時間をかけて育まれてきた適応的価値のあるコミュニケーションのツールであり、長くその進化は別々に考えられてきたが「現代の私たちだけが、音楽のための能力と言語のそれとが統合された能力であるのを見出しているようである」(Cross, 2016, p. 13) という進化心理学者の記述、「初期の音楽が言語とは分離していなかったとする見解は民族音楽学や音楽起源論における諸説の合意をみている」(矢向、2015, p. 2) といった音楽学者の記載、あるいは認知考古学

者ミズン (Mithen, S.) の著書『歌うネアンデルタール』における主張などが散見される。さらに、音楽は子どもの思考・認知の柔軟性を育み、感情の理解や表現の豊かさ、社会性の形成にも大きな影響と役割をもつという指摘もある (例えば、Cross, 2005, 2012 を参照)。

本稿では、これらの見解を援用しながら、子どもの発達途上における音楽と言語の獲得、ならびに両者の関係性について欧米を中心とした既報論文に基づき展望的研究を行なう (日本における本テーマの研究論文は、現時点ではまれである)。加えて音楽学習の果たす認知発達への貢献と役割についても検討し、わが国の音楽教育への示唆を求めることがねらいである。

1.1. 音楽と言語の獲得は独立しているのか

子どもの発達における音楽と言語の獲得については、それぞれが独自の発達をとげるという見方が長く支持されてきた。身近な関連書籍を例にとっても、言語獲得や発達に関するもの (岡本, 1982 ; 小林・佐々木, 2008 など) と音楽的発達についてのもの (モーク, 1968 ; 梅本, 1999 など) とは、それぞれ別分野の研究としてまとめられている。また神経システムとしても、別個の脳の構造領域が音楽と言語でカプセル化したモジュールとなっているとの説 (Fodor, 1983; Peretz & Coltheart, 2003) が根強く存在する。しかしながら、最近になってその見方に対して新たな仮説が加えられるようになった。すなわち、言語の獲得やその発達を支えるためには音楽的な能力の発達が基礎として必要であり、特に初期のころには両方が分かちがたく絡まりあっている、というものである (e.g. Brandt et al., 2012)。そして、その後の発達の道筋の中で徐々に両者は分離してゆくのであり、その結果として年齢が上がっていくにつれてそれぞれ独自の発達だけが見える、というものである。

1.2. 言語能力と音楽的能力

これから問題とする言語能力と音楽的能力とは、どの様なものを指すのであろうか。まず言語 (language) とは「構造化された慣習的なやり方における語 (words) の使用を含み、話されたり書かれたりする人間のコミュニケーションの方法」(The Oxford English Dictionary) であり、言語能力 (language competence) はチョムスキーの用語を使えば、「言語構成能力や知識」である言語能力 (competence) ¹⁾ と「知識を実際の伝達に用いる言語行動」(performance) である能力の総体、とここでは定義する。この言語能力は、人間の思考や知能といった認知の基礎、そして社会におけるコミュニケーション・ツールとなる重要な機能とみなされている。

では、音楽的能力 (musical competence) とは何を指すのか。まず音楽 (music) であるが、あまたの定義のうち、ここではスティーブンスとバイロン (Stevens & Byron, 2016) による「音楽とは、非言語的な意味を伝達するパターンの中に体制化された音の産出と知覚において、社会的、個人的、時間的に構造化された人間の活動」(p. 19) を採用したい。つまり音のパターンや響き自体のみならず、それを生み出

したり聴き取ったりする中での人間の活動・経験の一形態まで含むのが「音楽」である。では音楽的能力とはどういうことなのか。ここでは、「音楽的能力」(competenza musicale)の理論を提案したイタリアのステファニ(G. Stefani)の定義を中嶋(2002)から引用しよう。ステファニは「音楽を通して意味(sense)を作り出す能力」(中嶋、2002、p.15)と定義した。さらに、そこでいう音楽とは、ハーグリーブズでの引用を借用すれば「その名のもとに私たちが分類するのに慣れている音響に関しての、すべての社会的慣例あるいは個人的経験」(Hargreaves, 1996, p. 146)であるとし、ここでも経験というものを重視している。音楽的能力とは、様々なジャンル、様式、実践において私たちがその「音楽的母語」(native music)²⁾において共有している能力である。一部の人がもつ限られた才能や能力ではなく、その社会の成員の誰もが獲得可能な一般的能力である。なお、本稿ではこれ以降、こうした音楽的能力を「音楽」、言語能力を「言語」と呼称する。

2. 音楽と言語の獲得・発達の道筋

2.1. 乳児期における言語(speech)の音楽性

「言語は人間の知性の基礎となる能力とみなされており、音楽はしばしば従属的なものとして扱われる。しかし、発達的な見地から言えばこれは真逆であり、口頭言語(speech)は音楽の特殊なタイプとして(as a special type of music)説明するのが生産的である」。ブランドら(Brandt et al., 2012, p. 1)はその評論論文の冒頭でこう書いた。彼らも指摘しているが、成人にとって「音楽」の定義は「言語」よりも多彩で多機能なものであり、私たちの身の回りにある音楽自体も広範で複雑多岐にわたる事象である。そのことが、心理学や認知科学などの科学的研究の遡上に乗り難い対象という印象を与えている(その他にも、音楽が科学の対象から敬遠される理由については、Pearce & Rohrmeier, 2012, p. 470 参照)。

しかし、ブランドら(2012)の展望する発達の中の「音楽」とは、抑揚(intonation)、リズム、ピッチ、メロディ輪郭(merodic contour)といった、まとめて韻律(プロソディー: prosody)といわれる基本的音楽要素を意味している。言語において乳児が聞いているのはそれらの要素、つまり音楽形態なのである。彼らの発達最初期には通文化的で普遍的な「音楽性」(musicality)の存在を示唆するが、生後8か月を過ぎるころから、乳児たちが育つ社会文化的環境の中の音楽(音楽的母語)における音楽形態に特化するかたちで、乳児たちの感受性は次第に狭く絞られてゆく。

ブランドら(2012)は乳児期・幼児期の音楽と言語の獲得に関する膨大な先行研究をレビューしながら、両者の発達様相の特徴を丹念に検討した結果、(1)乳児・幼児の話し言葉は、音楽の特殊な形態とみなされる。(2)音楽的聴取・音楽的能力は言語獲得にとり本質的なものである。(3)子どもの音楽の認知と学習は、言語の獲得や学習と同じ早さと努力に匹敵する、という3つの主張を導き出した。

表1は、ブランドらの研究および他の言語と音楽の発達研究、比較研究で報告された知見を、子どもの月齢、年齢ごとにまとめたものである。次節では、その発達概観から浮かび上がってくる両コミュニ

ケーション体系の萌芽と関係性について考察する。

表1 乳幼児期の音楽と言語の発達経路の概観 (Brandt et al., 2012; 中野, 2012; 横内・眞田, 2013、加藤, 2011 から著者作成)

月齢・年齢	音楽の知覚・行動	言語の知覚・行動	その他 (手の操作、臨界期など)
胎生後期 0～3か月	胎内で音楽を聞く。	胎内で母親の声を聞く。 泣き声の分化 (空腹・眠気・不快など)	大人の「対乳児発話/対乳児歌唱」を聞く。 3か月頃ガラガラを振る:[ピアジェの感覚運動的知能の段階]
4～6か月	音の出るおもちゃを振る・叩く。	発声遊び (クーイングなど)	ものを両手で口に持っていく。
6～8か月	6か月頃にはすべての音楽システム内の音響を識別できる (西洋とジャワの各音階音をそれぞれで聞き分ける)。 7か月頃に西洋の乳児は複数の和声的対比を識別できる。協和音程と不協和音程を聞き分ける (協和音程間の弁別は困難)。	6か月頃にはすべての言語システム内の音 (非母語の母音対比) を識別できる。 7か月頃には複数の音声的対比 (母音と子音) を識別できるが、違う話者の語を認知するのは困難。	言語獲得の第一臨界期: 音声獲得とプロソディー (強勢パターン、リズム、メロディ輪郭など) の獲得の臨界期 (生後6, 7か月から1年数か月: 加藤, 2011) : 乳児はまず言語の音楽的側面を聞き分ける。
8～10か月	テンポとピッチの変化を通じてリズムを認知できる。 音楽的母語の音を識別する程度は増すが、非母国音楽の音の識別は衰える (他文化の音階音の聞き分けは困難。より自文化寄りの知覚に狭まる)。 バチで太鼓を叩く。吹いて鳴らす楽器の音を出す。	7か月頃から、母語のリズム的特徴がわかる。 母語の音声を識別する程度は増すが、非母語の音声識別は衰える (より自国語寄りの知覚に狭まる)。 基準喃語(反復喃語)の出現。	持っているものでテーブルなどを叩く。 両手に持っているものを打ち合わせる。 共同注意 (1) : 大人の指さし・視線の先の対象を見る。
10～12か月	音楽的母語以外の音楽音の識別が難しくなる。	9か月頃から単語をいくつか理解する。 非母語の音声を識別は困難になる。 違う話者の言葉を一般化し認知できる。	積み木を積もうとする。
12か月頃	右手で太鼓、左手でバチをもって叩く。	12か月前後から擬言語発声 (ジャーゴン) : 母語のような音調の発声。	自分の名前がわかり、呼ばれると返事。

12～13か月		初語（マンマ、ブーブーなど）の出現。	歩行の開始。
18か月～2歳	タンバリンを両手で持ちながら、振り鳴らす。	言葉に‘意味’のあることを発見し、意味的・統語的発達が始まる。一語文の発話。	共同注意（2）：指さして自分の要求・関心の対象へ大人の注意を向ける。
2歳～3歳	2歳児はリズムや輪郭の確認できる短いフレーズを繰り返し歌う。	統語的学習の発達：二語文（電報文）の開始。	言語獲得の第2臨界期：軸文法による二語文の生成。
3歳～4歳	音の拍を感じて、楽器音と合わせようとする。 聞いたことのある歌を再生（童謡を歌おうとする）。歌唱は単純だが、ほとんどの重要な特徴（リズム・輪郭）を含む。	発話は単純だが、ほとんどの重要な構文的断片を含む。構文の基礎知識を獲得：文章（多語文）を話す。	家庭外の保育所・幼稚園での活躍 言語の発達と認知的発達が相乗効果：[ピアジェの前操作的知能の段階]
4歳～5歳	西洋の3歳児は音階の構成音やハーモニーに関する基礎知識をもつ。	4歳頃から未来（あした）と過去（きのう）について話せる。	言語獲得の第3臨界期：4～5歳頃（社会性が芽生える時期）にバイリンガル（第二言語）の真の獲得（発音も母語に近い）。
5歳～6歳	リズム楽器で応答的な合奏をする。規則正しい拍を打つ。 ピアノなど楽器演奏の技術を習い始める子供の多い時期。 簡単な旋律楽器の分担奏ができる。	文脈に依存する言語の統語能力：幼児語を卒業。 母語の統語的精妙さを会得：言語の産出は成人にかなり近づく。	手指の分化（靴ひもを結ぶなど）
7歳～8歳	協和音・不協和音の理解。音楽的母語の統語的精妙さを会得：音楽の暗黙的知識は成人に近づく。		言語獲得の第4臨界期：7歳頃、小学校へ入学し言語を含めた認知能力が格段に進歩：[ピアジェの具体的操作段階の知能]
9歳～10歳	音高弁別は成人レベルに到達。	統語論と意味論の使用が独立する。	言語獲得の第5臨界期：10歳～13歳頃は第二言語獲得の臨界期 [ピアジェの形式的操作段階の知能]
11歳～12歳	和声的な感受性は成人レベルに到達。	統語的な感受性は成人レベルに到達。	

2.2. 音楽・言語の発達経路の概観（1）：0歳から1歳まで

出生の3か月前頃から胎児の聴覚は機能し始める。胎児の心拍や運動反応の変化を指標として、様々な音や音楽を外から提示して前後の変化を調べることができる。妊娠26週から28週における胎児には音に対する反応変化が示され、大きな音（100dB以上）には心拍の促進、小さな音には一時的減少が認められるという（梅本, 1999, p. 8）。また、出産前の最後の週に提示された特定の音楽に対して、出生後の新生児は「好み」を示したという（Lecanuet, 1993）。胎児の耳には母親の声や体内音も届いているので、「誕生後の新生児に母親の心音を聞かせると泣いていた子が静かになるとの報告も多い」という（梅本, 1999, p. 10）。

新生児は母語と他の言語とのプロソディー（韻律、つまり言語的メロディ）の違いを識別し（Friederici, 2006）、また情動的なプロソディーの特徴を聞き分けるといふ（Cheng et al., 2012）。乳児の泣き声はネガティブな事態や情動を伝えるコミュニケーション手段である。生後3か月頃までに泣き声のメロディックな複雑さは増加し分化してゆく（Wermke, & Mende, 2009）。

また、同じ生後3か月頃から、過半数の養育者では「対乳児発話」（infant directed speech : IDS）が出現する。これは、通常の話し方より幅広い音域で、より高いピッチでゆっくりと、リズムカルに、メロディ輪郭を誇張して話しかける。どの文化の親たちでも乳児に対するこのIDSが認められるという（Fernald, 1992）。同様に、「対乳児歌唱」（infant directed song）もまた乳児に向けられた、大きな誇張を含む特殊な歌い方である。こうした話しかけや歌いかけに対して乳児は強い注意を払い、これらの存在は感情の伝達や言語の重要なパターンを学びやすくしているとみられる（他にFernald, 1985; Trainor et al., 2000も参照）。

このように、乳児が最初に曝される言語的コミュニケーションでは、言語の意味とその音楽とが一緒に結びつくプロソディーが強調されていることは確かである。プロソディーは「感覚的・情緒的な表出にとって決定的に重要な部分」であり、「言語的基盤であると同時に、音楽的基盤でもある。言語にも音楽にも共通な核（nucleus）となる感情占有の構成素（感情コンポーネント）であり、コミュニケーションに必須の基礎部分でもある。」と加藤（2011）は記している（p. 31）。

生後6か月頃には、乳児は恐らくすべての音楽システムと、同じくすべての言語システムに含まれる音（異なる文化の音階構成音のピッチや拍節、言語音の母音・子音）を弁別可能であるという報告が多く出されている（Brandt et al., 2012, p. 6）。この時期は喃語期に入る直前であり、音楽と言語に共通のプロソディカルな面での認知や運動が関連しているようである（乳児の喃語には大人には発声も識別もできない音素が含まれる）。しかし、その後徐々にメロディックな連鎖で“歌のような”言葉から、“意味”をもつものの切り離しの時期が近づいてくる。

生後7～8か月頃から、乳児には「世界語から母国語への移行」（中野, 2012, p. 20）が始まる。7か月には母語のリズム的特徴が分かり、同時期に音楽のテンポとピッチの変化を通じてリズムを認知できる。

さらに続く文化変容に備え、乳児らの記憶表象も発達し始める (McMullen & Saffran, 2004)。7 か月児は短いお話を 2 週間反復提示された後に、その中の単語と新しい単語の比較において、彼らは前者をより好むという (Jusczyk & Hohne, 1997)。音楽材料でも同様の事象が起こる。モーツァルトのピアノソナタの CD を 2 週間家で聞いた児とそうでない児にそのソナタの中のパッセージと他の曲のパッセージを聞かせると、家で聞かない乳児では違いがなかったが家で聞いた乳児は馴染みの部分への選好を示した (Saffran et al., 2000)。

この時期から、乳児は持っているもので音を出す・太鼓をバチで叩くなどの表出行動も盛んに行なう (横内・眞田, 2013)。9 か月頃から乳児は単語を少しずつ理解し始め、12 か月前後にはジャーゴン (母語に似た音調の発声) が始まる。その後、初語 (有意味な単語) を発声する。

生後 10 か月を過ぎるころから、音楽的母語以外の音への感受性が衰えてくる。つまり、西洋の子どもなら西洋全音階ではない音階の音の弁別が困難になる。耳の文化変容の始まりである。同じ頃から、母語ではない音声音の識別が困難になってくる (Werker & Tees, 1984)。つまり、生後 6 か月から 12 か月の間に、次第に乳児の感受性は生育文化の中の母語と音楽的母語に特化し始め、双方に対してより敏感になってゆくことが示される。

2.3. 音楽・言語の発達経路の概観 (2) : 1 歳以降の並行的な発達

乳児は 11 か月から 13 か月の間に話しはじめる。その語彙の数は 1 歳半から 2 歳にかけて急激に増加し、統語的 (文法) 学習も 1 歳半から 3 歳にかけてかなりの地点に到達する (Friederici, 2006)。2 歳児はリズムやメロディ輪郭のわかる短い歌のフレーズを繰り返し歌うようになる。この時点から、「音楽と言語 (の発達) は比較的分離して、しかし並行的に進んでいくようである。言語の音楽的諸相としての行路は、(言語における) その指示的で論証的な機能に対して第二次的になる。」 (Brandt et al., 2012, p. 6)。

乳児の一般的音楽能力と言語能力は 1 歳頃までの間は同じように進行・発達していくのが示されたが、その後はどのように進むのだろうか。2 歳を過ぎるあたりから、幼児たちは母語の統語法 (Brandt et al., 2012) と同時に、音楽的母語のシンタックスを獲得してゆく (Corrigal & Trainor, 2011)。しかし、それらは成人に比して完全なものではなく、5 歳から 6 歳にかけてマスターし完成に近づく。例えば、脳波研究からのデータでは、5 歳児は音楽的に不正確な和音の進行を識別できた (Koelsh et al., 2003)。就学後は国語などの訓練によって、子どもは 10 歳頃にはより複雑な言語的構成・統語法を身につける。音楽でも学習と文化変容の影響が加わって、子どものピッチ弁別は 8 歳～10 歳頃には成人に匹敵し (Werner & Marean, 1996)、調性感と和声感は「6 歳から 12 歳まで絶え間なく発達する」 (Stalinski & Schellenberg, 2012, p. 489)。

このように、子どもたちの知能の発達がピアジェの「具体的操作の段階」(7, 8 歳以降) に入る頃から、そして「形式的操作の段階」(10 歳以降) にはさらに、言語も音楽もその発達を加速してゆく。両能力の獲得と進歩は、認知的発達と文化変容に伴われたものであることは間違いないであろう。

では、日本の子ども達の場合はどうであろうか。周りを取り巻く西洋音楽に触れると同時に、日本語という西洋言語とは異なる言語体系にも生まれた時から圧倒的に曝されている日本の子ども達は、発達するにつれて西洋人とは異なった言語的な知覚処理を行なうと示唆する研究がある (Iversen, Patel & Ohgushi, 2008)。

さらに、音楽の知覚・認知に関しては、日本人は二重音楽性 (bimusicality) をもつという指摘がある(小泉文夫 (1984) など、小泉の多数の著書を参照)。これは、西洋的でも日本的でも両方の音楽様式の曲を正しく聴き取り享受することをいう。その証拠を示す実証的な研究は極めて少ないが、Hoshino (1995) では日本とフランスの学生たち 2 群でメロディの再認記憶を比較した。フランス人は日本伝統音楽のメロディ断片に関して記憶成績は日本人よりも低く、日本人では西洋音楽と伝統邦楽の両方のメロディを共にかなり良く記憶できた (その他、星野、1985; Hoshino, 1992 を参照)。

3. 結論：まとめと音楽教育への示唆

ここまで発達初期の言語と音楽の獲得・形成過程について、欧米での心理学研究成果を中心に眺めてきた。そこでは実証研究に基づいて音楽と言語の強い関連性が認められ始めたこと、結論づけてよいであろう。日本の子どもを対象とした研究例は、本稿に示した数編しか見出すことができなかった。本邦ではこれからのテーマといえるであろう。発達心理学は、子どもの精神的な諸相における変化の実態を明らかにするとともに、発達の原理・法則の体系化を目指している。つまり普遍的な事象・知見を見出すことが求められるのであるが、普遍性をより確かなものにしてゆくためにも、今後は西欧以外の文化圏における比較研究・文化交差的研究が求められるだろう。

音楽と言語の関連性に話を戻すと、就学以降における教育の現場では、子どもの音楽成績と国語成績、特に読解力の間には関係があるのではないかとの憶測がある (Butzlaff, 2000)。さらに成人に関していえば、多重知能理論で知られるガードナー (Gardner, H.) は「音楽的知能」に関する記述で次のように述べている。「音楽的知能は、音楽的パターンの演奏や作曲、鑑賞のスキルを伴う。私の考えでは、音楽的知能は、構造的には言語的知能とほとんど対応している (後略)」(Gardner, 1999/2001, p. 58)。彼の主張は、古今の著名な音楽家たちの多くが言語的にも優れた能力をもっていたことに起因しているようである (例として、ストラビンスキーの言語的知能が音楽的知能とともに突出していたことを挙げている。p. 172)。

最近の音楽心理学では、音楽学習と上記のような他の知的能力との関係を調べた研究が非常に多い。言語に限って例を挙げると、音楽的能力と第二外国語の獲得能力との関連性を調べた研究 (Slevc & Miyake, 2006) では、アメリカ在住の日本語ネイティブ (在米日本人) 50 名に第二言語である英語の音韻、文法、語彙力などのテストをすると共に、彼らに音楽能力テスト (ウィング音楽才能尺度、1968) を実施した。その結果、音楽能力 (聴き取り、記憶、歌唱の正確さ) の得点と英語における音韻の知覚と産出、統語法の得点との間に有意な正の相関が認められた。つまり、音楽能力の高い人ほど、第二外国語

の上達に優れている傾向を示した。著者らはその理由について、音楽音の構造を分析する能力が第二外国語の新奇な音韻構造の分析を促進するのではないかと記している (p.679)。また、コリガルとトレイナー (Corrigall & Trainor, 2011) は、子ども時代の音楽訓練は単語の読みと発音能力、読解力の向上に結びつくことを諸論文の概観も含め報告している。

結論として、音楽と言語の発達のいくつかの様相には、心理・行動的に（おそらく脳内機序においても）共通の学習メカニズムが働いているのではないかということである。少なくとも音韻・音素・ピッチといった低次レベルの知覚処理では両者の類似が認められる。統語的处理でも共通性が指摘される（例えば、Patel, 2011 を参照）³⁾。意味レベルでは関係は明らかではない (McMullen & Saffran, 2004 を参照)。

それでは、単に音楽学習だけを子どもに与えることが他の教科（例、国語や外国語）の成績向上に「薬のように」効果があるのだろうか。それは違っているようだ。小学生に3年間の音楽訓練（ピアノレッスン）を施し、その発達過程での学業成績や知能などを調査したコスタ・ジオーミ (Costa-Giomi, 2012) によると、音楽訓練1年後と2年後ではレッスン群の国語成績の平均値は訓練なし群の児童よりも有意に高くなった。だが、3年後には両群に差が示されない結果となった。ただし、レッスン群の中で音楽への意欲を持ち続けた児童では3年後も高い学力を保持していた。このことからコスタ・ジオーミは、長期間の音楽学習・訓練はそこへ真に関心・努力を払ってコミットする子どもに対しては他の能力にもよい結果をもたらすこと⁴⁾、そして、「音楽学習において彼らの興味や努力を支持することが、より実質的で長期間にわたる認知的効果を与えるものかもしれない」(p.350)、と結論づけた。これは実証研究に根拠の置かれた、音楽教育に対する説得力のある提言といえる。

引用文献

- Brandt, A., Gebrian, M., & Slevc, R. (2012). Music and early language acquisition. *Frontiers in Psychology, 3*, article 327, 1-17.
- Butzlaff, R. (2000). Can music be used to teach reading? *Journal of Aesthetic Education, 34*, 3/4, 167-307.
- Cheng, Y., Lee, S.Y., Chen, H.Y., Wang, P.Y., & Decety, J. (2012). Voice and emotion processing un the human neonatal brain. *Journal of Cognitive Neuroscience, 24*, 1411-1419.
- Corrigall, K.A. & Trainor, L.J. (2011). Associations between length of music training and reading skills in children. *Music Perception, 29*(2), 147-155.
- Costa-Giomi, E. (2012). Music instruction and children's intellectual development: The educational context of music participation. In A.R. MacDonald, G. Kreutz, & L. Mitchell (Eds.), *Music, health, & wellbeing*; Oxford University Press, pp.339-357.

- Cross, I. (2005). Music and meaning, ambiguity and evolution, In D. Miell, R. MacDonald, & D. Hargreaves (Eds.), *Musical communication*, Oxford University Press, pp. 27-43. (クロス, I. (著) 片平建史 (訳) (2012). 「音楽と意味、多義性、そして進化」星野悦子 (監訳) 『音楽的コミュニケーション』、誠信書房)
- Cross, I. (2012). Music as a social and cognitive process, In P. Rebuschat, M. Rohrmeier, J.A. Howkins, & I. Cross (Eds.), *Language and music as cognitive systems*, Oxford University Press, pp. 315-328.
- Cross, I. (2016). The nature of music and its evolution, In S. Hallam, I. Cross, & Thaut, M. (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology (Second Edition)*. Oxford University Press, pp. 3-17.
- Fernald, A. (1985). Four-month-old infants prefer to listen to motherese, *Infant Behavior and Development*, 8, 181-195.
- Fernald, A. (1992). “Human maternal vocalization to infants as biologically relevant signals: an evolutionary perspective”, In J.H. Barkow, L. Cosmides, & J. Tooby (Eds.), *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture*. Oxford University Press, pp. 391-428.
- Fodor, J. (1983). *The modularity of mind*, MIT Press.
- Friederici, A.D. (2006). The neural basis of language development and its impairment, *Neuron*, 52, 941-952.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Intelligences for the 21 century*, Basic Books (ガードナー, H. (著) 松村暢隆 (訳) (2001). 『MI: 個性を生かす多重知能の理論』、新曜社)
- Hargreaves, D. (1996). The development of artistic and musical competence, In I. Deliège, & J.A. Sloboda (Eds.) (1996). *Musical beginnings: Origins and development of musical competence*, Oxford University Press, pp.146-170.
- 星野悦子 (1985). 「日本人の “bi-musicality” モデルについて」、『日本心理学会第 49 回大会論文集』、p. 382.
- Hoshino, E. (1992). A developmental approach to melody recognition in different musical modes. 『音楽認知過程研究および音楽教育支援用ワークベンチシステムの開発』、平成 3 年度科研費研究成果報告書 (研究代表阿部純一)、93-102.
- Hoshino, E. (1995). *L'Acculturation Musicale des Japonais*. Doctoral Thesis of Universite de Paris - X (Nanterre).
- Iversen, J. R., Patel, A. D., & Ohgushi, K. (2008). Perception of rhythmic grouping depends on auditory experience. *Journal of Acoustical Society of America*, 124, 2263-2271.
- Jusczyk, O., & Hohne, E. (1997). Infants' memory for spoken words, *Science*, 277, 1984-1986.

- 加藤雅子 (2011). 「音楽と言語と脳」、『日本女子大学文学部紀要』、60、pp.21-50.
- 小林晴美・佐々木正人 (編) (2008) 『新・子供たちの言語獲得』、大修館書店
- Koelsh, S., Grossmann, T., Gunter, T.G., Hahne, A., Schroger, E., & Friederici, A.D. (2003). Children processing music: electric brain responses reveal musical competence and gender differences, *Journal of Cognitive Neuroscience*, 15, 683-693.
- 小泉文夫 (1984). 『歌謡曲の構造』、冬樹社
- Lecanuet, K.P., Granier-Deferre, C., Jacquet, A. Y., Capponi, I., & Ledru, L. (1993). Prenatal discrimination of a male and female voice uttering the same sentence. *Early Development and Parenting*, 2, 217-228.
- McMullen, E. & Saffran, J.R. (2004). Music and language: A developmental comparison. *Music Perception*, 21(3), 289-311.
- ミズン、スティーヴン(著)、熊谷淳子 (訳) (2006). 『歌うネアンデルタール—音楽と言語から見るヒトの進化』、早川書房
- モーク、ヘルムート (著)、石井信生 (訳) (2002). 『就学前の子どもの音楽体験』、大学教育出版
- 中野茂 (2012) 「言語発達の3つの波：音楽性、コミュニケーション、社会的心性の形成」『北海道医療大学心理科学部研究紀要』、8号、pp.15-38.
- 中嶋俊夫 (2002). 「G. ステファニの音楽的能力の理論—意味生産の能力に普遍性を求めて—、『音楽教育』、32 (2)、15-21.
- 岡本夏木 (1982). 『子どもとことば』、岩波新書 (179).
- Patel, A.D. (2011). Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis, *Frontiers in Psychology*, 2, 142. doi: 10.3389/fpsyg.2011.00142
- Pearce, M. & Rohrmeier, M. (2012). Music cognition and the cognitive sciences, *Topics in Cognitive Science*, 4, 468-484.
- Peretz, I. & Coltheart, M. (2003). Modularity of music processing, *Nature Neuroscience*, 6, 688-691.
- Saffran, J.R., Loman, M., & Robertson, R. (2000). Infant memory for musical experiences, *Cognition*, 77, B15-B23.
- 貞方マキ子 (2018). 「音楽と言語への学習転移」、『音楽知覚認知ハンドブック』、北大路書房 (in press) .
- Schellenberg, E.G. (2005). Music and cognitive abilities, *Current Directions in Psychological Science*, 14, 322-325.
- Slevc, R. & Miyake, A. (2006). Individual differences in second language proficiency: Does musical ability matter? *Psychological Science*, 17(8), 675-681.
- Stalinski, S.M. & Schellenberg, E.G. (2012). Music cognition: A developmental perspective, *Topics in*

Cognitive Science, 4, 485-497.

Stefani, G. (1987). A theory of musical competence, *Semiotica*, 66, 7-22.

Stevens, C. & Byron, T. (2016). Universals in music processing: Entrainment, acquiring expectations, and learning, In S. Hallam, I. Cross, & Thaut, M. (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology (Second Edition)*. Oxford University Press, pp.19-31.

Trainor, L.J., Austin, C.M., & Desjardins, N. (2000). Is infant-directed speech a result of the vocal expression of emotion? *Psychological Science*, 11, 188-195.

梅本堯夫 (1999) 『子どもと音楽』、東京大学出版会

Werker, J.F. & Tees, R. (1984). Cross-language speech perception: evidence for perceptual reorganization during the first year of life, *Infant Behavior and Development*, 7, 49-63.

Wermke, K. & Mende, W. (2009). Musical elements in human infants' cries: in the beginning is the melody. *Musicae Scientiae*, 13, 151-175.

Werner, L.A. & Marean, G.C. (1996). *Human auditory development*, Madison, WI: Brown Benchmark.

矢向正人 (2015) 「音楽学では音楽と言語の関係をどう考えてきたか」 *The proceedings of the 29th Annual Conference of the Japanese Society for Artificial Intelligence*, 2C4-OS-21a-5, pp.1-3.

横内理恵・真田敏 (2013) 「音楽が情動におよぼす影響と音楽的行動の発達—広汎性発達障害児に対する音楽を用いた支援のための知見—」『岡山大学教師教育開発センター紀要』、第3号、pp. 10-16.

註

1) チョムスキーはこれを指して *competence* といった。本稿では、言語の運用能力も含めたより広い意味での子どもの能力と捉え、言語能力 (*language competence*) と記す。

2) ステファニの理論の用語。母語としての音楽とは、「その人が生まれ育った環境の中に存在する音楽を意味する」(中嶋、2002, p. 19)。

3) パテル (Patel, 2011) によれば、言語でも音楽でもその「文法」から逸脱する音に対して直後に特殊な脳波反応が起こる。彼はパターン分析をする一般的な聴覚処理メカニズムは音楽と言語の両方の知覚に関わっているが、各領域に付随する知識の貯蔵は、脳の分離した場所に蓄えられている、との仮説を提唱している。

4) この理由を、聴覚的感受性の訓練や記号 (楽譜) の読み取り、注意力の増強などから生じる近接的な学習転移によるものと仮定する研究者もいる (例えば、Schellenberg, 2005)。ここでいう学習転移とは、音楽の訓練によって言語のある能力が向上するといった、学習された効果がある状況から他の状況に影響をもたらす事象を指す (貞方、2018, in press)。

【研究報告】

総合的な学習の時間の趣旨を生かした

日本の伝統音楽の指導の意義

—小学校における尺八の実践を通して—

The Significance of Teaching Japanese Traditional Music Attaining the Purpose of the Comprehensive Learning Time —Through the Practice of Shakuhachi at Elementary School—

山内 雅子

Masako Yamauchi

要旨

総合的な学習の時間の趣旨を生かした日本の伝統音楽の指導の意義を、筆者が平成17年に公立小学校で6年生の児童を対象に行った尺八の実践を振り返り、考察した。図工科と音楽科の合科的な指導として実施した「尺八に挑戦！」の実践後に児童が書いた作文の内容を分析すると、図工科で「世界で一つだけのオリジナル尺八」を手作りしたことで得られた楽器への愛着が、音楽科での学習意欲を高め、音が鳴りにくい尺八と正面から向かい合い、忍耐と工夫と意欲をもって、探究的な学びを展開する児童の姿を生み出したことが読み取れる。また、校内・地域・近隣大学との連携を重視したチームでの総合的な取り組みが適切に相互に関わり合い、教育効果を高めると共に、学ぶ意味や生活との関わりにまで児童の意識を高めたことも考察できた。更に、音楽科の教科としての学びが担保されると共に、その学びに深まりや広がりが見られるなどの意義が明らかとなった。

キーワード： 総合的な学習の時間 尺八 音楽科 図工科 チームとしての取り組み

1. はじめに

平成10年告示の学習指導要領で、小学校・中学校共に従来の教科の枠を超えた学習活動として、総合的な学習の時間が新設された。平成11年3月に出版された『音楽で拓く「総合的な学習」』（佐野1999）で小原は「合科的な指導を行うことと、総合的な学習の時間でやることとは違う」として、総合的な学

習の時間で何をやるのかをはっきりとすることの重要性を述べている。総合的な学習の時間の誕生から18年たった平成29年告示の学習指導要領で、小中共に総合的な学習の時間の目標には、「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す」として、次の3点が明記された。

- (1) 探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようにする。【知識・技能】
- (2) 実社会や実生活の中から問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。【思考力・判断力・表現力等】
- (3) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。【学びに向かう力・人間性等】

平成29年告示の学習指導要領では、全教科において、学習指導要領全体を貫く目標が、各教科における見方・考え方を働かせてその教科で培う資質・能力を育成することを目指す【知識・技能】【思考力・判断力・表現力等】【学びに向かう姿勢・人間性等】の3本柱で整理されたことで、目標の構成が大きく変わった。しかし、身に付ける力は、平成10年告示の内容と大きく変わるものではない¹⁾。

2. 先行研究

総合的な学習の時間の合科的、横断的な学習の先行研究としては、平成10年告示の学習指導要領に先駆けて文部科学省の研究開発学校指定研究として、東京都千代田区立錦華小学校での図工科と音楽科を一体化した「表現科」の研究が行われたが²⁾、そこでは総合的な学習の時間としての新たな目標を設定するということではなく、音楽科の教科としての独自性を保ちながら、演劇、舞踊、図工科などの芸術全般を取り入れた科目として設定した。「1学期に1単元ぐらいつつ総合的な単元を設けて、演劇とか舞踊などを組み込んだわけです。実際には1年間で計画して1年間で実践という、急ごしらえのものでしたので、十分な成果を立証するには至らなかった面もあります」と、当時当該研究開発学校の音楽主任をしていた清水は語っている。

2011年発行の『音楽教育実践ジャーナル』³⁾では、音楽科と他教科の連携を特集している。音楽科と図工科の連携では、音楽構造と造形作品における共通の「型」を基にした聴覚と視覚の連携による創造的な活動について述べた小島論文⁴⁾の他、幼児における音楽と造形のプロジェクトについて述べた今川論文⁵⁾、そして音楽科教科書と図工科教科書の内容の分析を行い、平成7年からは飛躍的に音楽科と図工科の造形領域の関連教材が増加していることを明らかにした井上論文⁶⁾が掲載されている。しかし、根本的な問題として、「なぜ日本の舞、踊りは音楽教育と結びつかないのか」という伊野論文⁷⁾から始

まり、「文化の複合的・総合的な様態について把握するためには、他教科との連携が必要」という視点が本特集に貫かれている点は、音楽科の立場からは極めて重要であり、筆者自身が重ねてきた多くの実践の根拠ともなっている。

本稿では、それらの実践の中から、平成17年に図工科と音楽科の横断的な学習を軸としながら、専門家や地域、社会や生活とのつながりの中で、チームとして実施した「尺八に挑戦！」の実践⁸⁾を改めて振り返り、児童が書いた尺八の学びについての作文⁹⁾の分析を基に、総合的な学習の時間の趣旨を生かした日本の伝統音楽の指導の意義を明らかにする。

3. 音楽科と図工科の横断的な授業「尺八に挑戦！」について

3. 1. 本実践の主旨

日本の伝統音楽には、西洋音楽とは異なる独自の音楽のよさがある。それは、四季の変化が美しく、寒暖も耐え難い程ではない日本において、紙と木の家に住んで花鳥風月を楽しみながら暮らしてきた日本人固有の文化から生まれたものである。吉川英史のいう「単音愛好性」「余韻愛好性」「噪音愛好性」などがそれといえよう¹⁰⁾。これらの「音」の特徴がダイレクトに音楽表現として現れているのが、尺八の音楽であると考え、児童が真正面から尺八と向かい合えるよう仕組んだ授業が本実践である。

実際に音楽科の学習として、鑑賞と表現の活動を通して日本の伝統音楽に親しんできた小学生が、これまでに日本の伝統音楽のよさについて次のように語っている¹¹⁾。

「尺八などで音に雑音みたいなのを入れて、それが合っているところがいい」

「一つの楽器の強弱や響きや余韻まで楽しもうとして、音楽に取り入れているところがいい」

「一つの楽器でいろんな音が出せる」「心の奥まで入ってくるような音色がいい」

「音と音の独特の間がいい」「日本独特のリズムがいい」「一つ一つの音が個性的」等

これらの子ども達の言葉に接して、尺八の表現のよさを感じとる感性をもっている日本の子どもは、尺八音楽の鑑賞活動だけでなく尺八を表現する活動を通して、更に深く広く日本の伝統音楽や伝統文化のよさを感じ取り、日本の伝統音楽への理解を深めていくことができるのではないかと考えた。

そこで、図工科と音楽科を横断的・総合的に行う授業を設計し、合科的な指導として実践した。図工科では、水道管などに用いる塩化ビニル管を加工して尺八を作成すること。そして図工科で作成した尺八を用いて、音楽科で尺八特有の奏法を学び演奏して、日本の伝統的な音楽に親しむというものである。

3. 2. 研究の目的と方法

本研究は、教科の枠を超えた横断的・総合的な学習の中に音楽科の学習を位置付け、専門家、地域、生活、家庭、校内のチームでのつながりを重視して実施することで、どのような学習の深まりや広がり、と学習の意義が生まれるのか、或いは教科の独自性が崩れることはないのか等を、児童の音楽作文集『歌え 尺八♪』の中の児童の声を読み解くことを通して考察することを目的とする。

児童の作文は、全54作品の中から、財団法人音楽教育振興会の作文コンクール入賞の2作品の内容を丁寧に考察すると共に、54全作品の内容を読み解く。

3. 3. 本実践の指導計画

○題材名 「尺八に挑戦！」

○対象：東京都公立小学校6生74名（1組・2組・3組）

○指導計画：図工科 5時間 音楽科 9時間

【表1】「尺八に挑戦！」の授業計画（図工科5時間+音楽科9時間）計14時間

実施時期	図 工 科 (尺八を作る)	音 楽 科 (尺八を奏でる)
6月3週②	1時：塩ビ管を60cmに切り、歌口をはめ込む。	/
6月4週①	2時：歌口を80度の角度に切り5つ穴をあける。	
6月4週②	3時：吹いて確かめながら歌口の角度を調整する。	
7月1週①	4時：スプレーで着色し、オリジナルの尺八を仕上げる。	1時：尺八の音楽の鑑賞「鹿の遠音」「鬼」
7月1週②	5時：尺八の布ケースを縫う。	2時：尺八を吹く。T1 筒石賢昭 T2 山内雅子
7月2週①	/	3時：尺八を吹く。T1 筒石賢昭 T2 山内雅子
7月2週②	/	4時：尺八を吹く。T1 筒石賢昭 T2 山内雅子
7月3週①	/	5時：夏休みの課題提示と「子供のための組曲 第五章」の鑑賞並びに尺八パートの理解
8月	夏休みの課題：尺八の基礎練習 尺八或いは他の授業で行った音楽活動に関する作文。	
9月1週①	/	6時：尺八 夏休みの課題曲の演奏披露
9月1週②	/	7時：尺八を用いた音楽づくりのアイデア探し
9月2週①	/	8時：尺八を用いた音楽づくり・楽曲構成の工夫
9月2週②	/	9時：尺八の創作曲の完成

※この後、11月に開催された校内音楽会で、器楽教材「子供のための組曲 第五章」（長澤勝俊作曲／山内雅子編曲）と創作曲の演奏で、手作り尺八を披露した。

※夏休みの課題作文は「尺八」「三宅太鼓」「三味線」「校歌伴奏班」「音楽鑑賞教室」「鼓笛隊」「合唱部」「音楽全般」などの中から、財団法人音楽鑑賞教育振興会の作文募集に応募するというので、児童に作文の題目は自由に選択させた。全74名の児童のうち54名が尺八の実践について書いた。

3. 4. 図工科での尺八作り

筆者が尺八奏者の三橋貴風氏、近隣大学の筒石賢昭氏の尺八講座に通い、尺八の奏法と塩化ビニル管（以下塩ビ管と表記）尺八の制作について助言を受けると共に、両氏が自ら作成した塩ビ管尺八を入手し、図工科宮當恭子教諭に、試作品の製作を依頼した。実際の授業では、糸鋸で80度の角度をつけて塩ビ管の唄口を切断する作業や、器具を用いての穴開け作業など高度な技術を要する作業があったため、地域ボランティアや近隣大学教員養成課程図工科の学生ボランティアも依頼し、児童の安全と技能面のフォローを行った。

3. 5. 図工科と音楽科の関わり並びにチームでの取り組み

図工科の第3時に、実際に尺八を吹いて音を出しながら、一番よい音が鳴る唄口の角度を削って調整する学習が入る。この学習が「尺八の音を鳴らす」という課題解決の過程そのものであり、子ども達が、唄口を削る角度や、息の吹き込み方などを友達と協力し知恵を絞り合いながら、主体的・探究的に取り組む姿が見られた。また、この活動を通してある程度尺八の音が鳴るようになって音楽の授業に入ることができたことも、音楽科の学習を進める上で有効であった。更に、第4時でカラフルなスプレーで自由に色付けを行ったため、「世界に一つだけのオリジナル尺八」という楽器への愛情を更に大きくし、大切に自分の尺八を抱えて音楽室に来たことも、音が出るようになるまでの困難を乗り越える意欲の源となったことを、授業を行いながら強く肌で感じた。地域のボランティア要請は管理職が、学生ボランティアはゲストティーチャーの筒石氏が、勤務校である教員養成大学の図工科教授の協力を得て、図工科教員を目指す学生ボランティアが来校した。

3. 6. 演奏技能の習得と表現の工夫

授業者もある程度は演奏技能を有していたが、筒石賢昭氏が尺八の普及をライフワークとし、演奏活動と共に市公開講座を大学で行ったり、教科教育の授業にも尺八を用いたりしていたことから、本実践では、筒石氏をゲストティーチャーとして招くことが適切であると判断した。3学級×3日回、計9時間の指導を依頼したところ、快諾が得られた。教材としては音を鳴らしやすい音域、初心者でも無理なくできる指使いのわらべうたを中心に課題曲を提示した。

ゲストティーチャーによる初回の授業では生演奏や基本的な奏法等の全体指導が中心であったが、2回目3回目の授業では、全体での運指等の基礎練習後は、習熟度別のグループや個人での練習と指導・

助言が中心となった。児童はフルートの導入指導でも見られる過酸素状態で頭がふらふらしたりする状況も見られたが、そのような中で、教師や音が良く鳴る友達に自ら助言を求めたり、自分で唄口に唇を当てる角度や息の入れ方を様々工夫して、諦めることなく、尺八を奏でる活動に取り組んでいる姿が印象的であった。また、ここで養護教諭の温かい支援を得ることができたことで、児童は安心して尺八の演奏練習に没頭することができ、チーム学校の力を実感した。

4. 『歌え 尺八♪』の作文の分析と考察

4. 1. 児童の作文から読み取れる本実践の評価

74名の6年生のうち、54名が「尺八」についての作文を夏休みの宿題として書いてきた。その作文の内容を分析し、この教科の横断的・総合的な学習は、児童にとってどのような意義があったのかを考察する。まずは、音楽作文コンクールで入選した2名の作文から考察する。(作文中の下線は筆者による。)

《作文1》

「日本の楽器ってすばらしい」

2組 A男

僕は、学校の音楽授業の中で日本の楽器に出会いました。その日本の楽器は、お箏と三味線と三宅太鼓、そして尺八です。この楽器の一つ一つに、いろんな思い出があります。その中でも、尺八には特別な思い出があります。

六年生の一学期の図工の時間をつかって尺八作りに挑戦しました。その時僕は、尺八のことを、まったく知りませんでした。そして作りはじめようとした時に渡されたのが、普通のパイプでした。僕はこのパイプがどのようになるのか、想像ができませんでした。作り始めてみると、そのパイプに5つの穴をあけ、色を塗るとついに尺八ができました。

そして、吹き方を教えてもらい尺八を吹いてみると、音を出すのが難しいと言われていたけれど、僕は運良く音が鳴りました。その音は、なんとも不思議な音でした。そして、リコーダーやフルートとは違って三味線の音色とよく合うような気がしました。そして、音楽の授業の時に「鬼」という尺八と三味線で演奏する曲をビデオで聴きました。その中の三味線の音色は、すごくはぎれがよくて心にひびきました。この曲には尺八で演奏する時に、ムラ息というのが出てきました。この吹き方はとても難しくてぼくにはまだできません。いつかできるようにしたいと思っています。すごく難しそうだけれど何度も何度も練習してかならずムラ息ができるようにしたいと思っています。

辞書で調べてみると、尺八は日本の国の代表的な篠笛と書いてありました。古い歴史のある日本の楽器を自分の力で作り上げることができて、すごくうれしいです。……(中略)……

僕は将来大きくなっても日本の楽器を大切にしたいと思っています。そして、日本の楽器の中でも自分の作った尺八を一番大切にしたいと思います。

たくみな尺八さばきで表れる「日本の音楽の不思議な立体感」。その代表曲の「鹿の遠音」を、私は尺八の音を聴く初めての機会に聴いた。二人の男の人が目を閉じ、精神を集中させて吹いている姿を見て、音楽室のテレビに目がくぎづけになった。ここまで、立体的かつ力強い音を出す楽器があったなんて！しかも竹でできた縦笛だからびっくりした。

尺八は、古くさくて、しぶいイメージだったけど、これをみてイメージが一変。すごい楽器だと思った。そして、その尺八を図工の授業で、しかも水道管で作り上げた。

まさか鳴ると思わない水道管がみるみるうちにそれっぽい形へと変わっていき、ついにはまわりの人の殆どが一曲を奏でてしまうほどになった。しかも短い期間で。これには、私たちの学校に来てくださった尺八講師のゲストティーチャー筒石賢昭先生も少しおどろいた。

筒石先生の尺八講座の2回目、筒石先生がああ「鹿の遠音」を生演奏してくださった。しかも、偶然私の目の前だったから感激！！

みんな静かになったところで始まった。本当は二人で演奏するらしいが、今回は先生一人だけで。この曲の内容は、とても静かな竹林の奥で二匹のオスとメスの鹿が仲良く声をかけ合うというもので、演奏はそれを表す。一人で演奏しているけれど、寂しい感じがなくて、迫力があって、なぜか緊張した。何か神秘的な感じがして、少しだけ震えそうになった。私は音楽室であることを忘れ、本当に竹林とかで聴いている錯覚を覚えた。そして、鹿にも聞かせてあげたいと思った。……(中略)……

私の学校では授業で尺八だけでなく、箏や三味線の演奏もするが、和楽器の授業の時は、椅子に座らず、正座で一つ一つの音に心を込めて演奏するようにしている。そんなところからも、音楽にその国の文化の心がこめられているのかもしれない。これからも、日本の音楽や世界の様々な音楽に出合って、その国の文化の素晴らしさを感じ取っていきたい。日本の音楽を、日本人だけでなく、世界中の多くの人に一度体感してみてほしいと思う。

4. 2. 2名の作文から読み取れること

《作文1》には冒頭「尺八には特別な思いがあります」とあるが、これは続く文章から読みとれるように、意欲をもって「図工の時間をつかって尺八作りに挑戦」した時に初めて目にした、ただの塩ビ管が自分の手で素敵な尺八に作り上げられていった感動が読み取れる。また初めてその楽器に息を吹き込んだときに感じた「なんとも不思議な音」、その不思議な音の正体を、音楽の授業を通して尺八についての学びを深める中で、魅力ある尺八特有のムラ息に通じるものであることを認識し、「すごく難しそうだけれど何度も何度も練習してかならずムラ息ができるようにしたい」という憧れを伴う思いに高められて

いることが読み取れる。「ムラ息」などの噪音的技法は日本の伝統音楽特有の表現であり、西洋音楽では「雑音」と感じと取られるかもしれない「音」であるが、これを魅力あるものとして感じる日本人固有の感性を本授業の中で引き出し育てていることが読み取れる。

探究的な思いをもって自宅で自ら尺八について調べ、「僕は将来大きくなっても日本の楽器を大切にしたい」と思っています。そして、日本の楽器の中でも自分の作った尺八を一番大切にしたいと思います。」と結び、手作りの尺八への思いと、本授業をきっかけとして思いがこれからの生き方にも言及しており、教科の枠を超えた総合的・横断的な学習の成果が読み取れる。

本児童は、中学校での海外留学生との交流授業でこの尺八を吹いてプレゼンテーションを行うと共に、個人的に尺八の稽古に通い始めた。これらの背景には単に教科の枠を超えた総合的な学習の時間の成果のみならず、その中で出会った講師の筒石賢昭氏の生き方や、地域ボランティアのとの触れ合いも何らかの影響を与えているものと推測される。

《作文2》には、音楽の教科としての学びの深まりが読み取れる。故山口五郎と青木鈴慕による「鹿の遠音」の尺八二重奏は、授業者自身の心を捉えて離さない絶品のVTR演奏¹²⁾である。「日本の音楽の不思議な立体感」。「二人の男の人が目を閉じ、精神を集中させて吹いている姿」「ここまで、立体的か

つ
力強い音を出す楽器があったなんて！しかも竹でできた縦笛」「何か神秘的な感じがして、少しだけ震え
そうになった。」「本当に竹林とかで聴いている錯覚を覚えた。」と、この演奏がダイレクトに児童の心を

とらえたことが読み取れる。更にこの児童は、それぞれの音楽の背景にある文化に思いを馳せているところが興味深い。

日本の伝統音楽は、尺八音楽に関わらず中国の礼楽思想からくる「和敬清寂」¹³⁾の精神がその根底にあると共に、特に尺八は、もともと普化宗に属する虚無僧が吹いていた法楽器であったことから、「一音成仏」¹⁴⁾という言葉でも表されるように、精神性が大切にされる。筆者は日本の伝統的な音楽の特徴は、この根底に流れる日本音楽の精神性を大切にしたとき、初めてよさとして理解できるものと考え、例えば箏の演奏は正座で行う、脱いだ上履きはきれいにそろえる、授業の始まりと終わりのあいさつは心を込めて行うなどを、こだわりをもって実践してきた。それは筆者自身が東京藝術大学邦楽科で一年間東京都の研究生として学ぶ機会を得たときに感動をもって確信し、これを和楽器を演奏する活動を通して、児童・生徒に伝えたいと強く願った原点でもある。

筆者は、「日本の子どもは、自国の伝統音楽のよさを、鑑賞と表現の活動を通して実感し、世界の人たちの前で自信と誇りをもって語ることができるようであってほしい。そして曲がりなりにも和楽器を演奏することができ、伝統的な唄の一曲ぐらいいはいつでもどこでも胸を張って歌えるようであってほしい」

そんな願いを抱いて、音楽科経営の中核に日本の伝統音楽や郷土の音楽を位置付けて実践を重ねてきた。

本実践において、図工科と音楽科、そして地域や生活、研究者、学校などのつながりだけでなく、それまでの音楽科授業ともつながって、児童自らが気付き、言葉で表現することができた。「音楽にその国の文化の心がこめられているのかもしれない。」という一言が生まれるまでに児童の学びを深め、広げたことは成果として挙げられる。

4. 3. その他の52名の記述から読み取れること

54名の全員が、音が鳴った時の喜びを感動的に具体的に記述している。そして、なかなか鳴らなくても諦めることなく、忍耐をもって、尺八の演奏に取り組んだ姿が読み取れる。その児童の姿を引き出した原動力は、児童にとって一生懸命思いを込めて手作りした尺八が「大切な宝物である楽器」となっていたことが、作文の中に多出している「ぼくの尺八」「私の尺八」「ぼくの大事な尺八」「宝物」「大切な尺八」などの言葉から読みとれる。作文の題名は児童が自由につけたが以下の通りである。その題名から「手作り尺八への愛情」「忍耐をもって工夫して練習し、音が鳴ったときの喜び」「尺八の音色の魅力」が生き生きと伝わってくる。

「日本の楽器ってすばらしい」「一匹だけでの遠音」「作った 音出た 曲吹けた」「尺八がふけた」(2)
「尺八を吹けたとき」(2)「吹けるようになった尺八」「尺八をつくってふいて」「歌え、尺八」「学校で尺八」
「尺八は宝物」「自分では満足した尺八練習」「尺八のこと」「ぼくの大事な尺八」「ぼくと尺八」「ぼくの尺八」
(4)「私の尺八!」「私の尺八」「宝物カモ!?!」「苦勞した尺八」「尺八を作って」「尺八の思い出」「努力の尺八」
「手作りの尺八で練習してみて」「お気に入りの尺八」「仲良くなった尺八」「ロツレチハ」「尺八ってすごい」
「尺八の音色の魅力」「尺八の音色」「尺八の音」(2)「尺八」(4)「日本の楽器のいいところ」「日本の楽器～尺八～」
「尺八を吹いてみて」「尺八っていう楽器」「尺八は「はじめて」を教えてくれる」「手作りの尺八」

児童の作文の中には、臨場感あふれた具体的な尺八作成の様子の記述の他、「そっと吹いてみた」「鳴らなかった」「息の吹きかたや角度を変えてみた」「一生懸命練習した」「何回も練習した」「頭がくらくらした」「鳴った!!」「うれしかった!」「もっと練習する」「がんばる」「日本の楽器のよさ」「ムラ息」「日本の自慢の楽器」「心が落ち着く」「尺八が大好き」「宝物」などの言葉が多出している。また、前掲の「音楽の背景にある文化」や学ぶ意義について書いた児童もいる。

《作文3》

3組 児童C

私は「なんで先生は尺八を音楽会でやろうと思ったんだろう」「なんで先生はわざわざ尺八をつくる
ところからやらせようと思ったんだろう」と考えるようになりました。・・・中略・・・今、私は学

校で尺八の練習をして本当によかったと思っています。昔から伝わる日本固有の楽器にふれることができ、また一つのことを目指して一生懸命練習したという思い出もできたのです。尺八を追い続けて4ヶ月、私は大きく前進することができたと思います。合言葉は、「歌え、尺八」。

この他にも、「おかあさんが自分の留守中に私の尺八を吹いて練習していた」「おとうさんに聞かせて、すごいでしょ！と自慢しました」など「尺八」を介しての家族との触れ合いの様子が微笑ましく書かれている作文も見受けられた。「尺八を作ってふいて」を書いた児童は、夏休みに帰省したときの出来事を次のように書いている。

《作文4》

1組 児童D

夏休みになって、練習をしていたらまた音が出ました。毎日少しずついい音が出るようになり、妹に「たこたこあがれ」の曲を聞かせてあげたりしているうちにどんどん楽しくなってきました。田舎にも尺八をもって行きました。おじいちゃんと小学校の先生をしているゆうじおじちゃんに曲を聞かせてあげました。おじいちゃんは「ほー、すごいものを作ったのお、いい音だなあ。」おじさんは「こんな物をつくるなんてすごいなあ、リコーダーより難しいのにすごいなあ」と言われ、誉められました。うれしかったです。

以上、子どもの作文を見てきたが、本授業で取り組んだ「尺八を作って吹く」ということが子供の日常生活の中に生きて、家族の良好な触れ合いを生んだり、広く音楽文化について考えるきっかけづくりにもなったことが読み取れる。

4. 4 小学校・中学校学習指導要領 音楽 における本実践の位置づけ

中央教育審議会の答申¹⁵⁾において「生活や社会における音や音楽の働き、音楽の文化についての関心や理解を深めていくことについて、更なる充実が求められる」とされたことを踏まえ、平成29年の学習指導要領では、小学校・中学校共に音楽科で育成を目指す資質・能力を「生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる資質・能力」と規定した。『小学校学習指導要領解説書 音楽編』並びに『中学校学習指導要領解説書 音楽編』の内容の取扱いと指導上の配慮事項では、「学校内における音楽活動には、音楽科の授業のみでなく、総合的な学習の時間や学校行事における諸活動、課外活動において歌を歌ったり、楽器を演奏したり、音楽を聴いたりする活動も含まれる」としている。この「尺八に挑戦！」の総合的な学習としての取り組みは、総合的な学習の時間の趣旨を生かした日本の伝統音楽の指導の意義を明らかにすると共に、新学習指導要領の音楽科の内容を具現化するものでもあると捉えることができる。

5 研究のまとめと今後の課題

図工科と音楽科の横断的な学習を軸としながら、専門家や地域、社会や生活とのつながりの中でチームとして実施した「尺八に挑戦！」の実践の意義について、児童が書いた尺八の学びについての音楽作文集『歌え 尺八♪』の児童の声を読み解くことを通し、以下の6点を考察することができた。

- 1 音を出すことが困難な尺八の表現の学習において、すべての児童が諦めることなく尺八の表現活動に主体的に取り組んだのは、児童にとって図工科で手作りをした大切な楽器で、尺八への愛着が生まれていたためである。
- 2 なかなか音が出ない尺八を鳴らすという課題を克服するために、角度や息の吹き込み方を工夫したり、音がよく出る友人や教師に助言を求めたりしながら、探究心をもって課題を解決する姿が見られた原動力は、手作りの尺八をなんとか鳴らしたいという児童の手作り楽器への想いである。
- 3 図工科との関わりのみならず、以前に行った音楽授業との関わりの中で、日本の伝統音楽の精神性を感じると共に、日本の文化の中で生まれた楽器であることに気付き、大切にしたいという思いを芽生えさせることができたのは、つながりを大切にした総合的な学習の中で生まれた成果である。
- 4 自国の音楽や文化を他の国の人たちに伝えたいという意識にまで高めた児童が数名いたことは、尺八の普及をライフワークとして国内外で尺八の普及活動に力を注ぐゲストティーチャーの生き様や教師の音楽科経営の根底にある思いとつながった成果である。
- 5 課題追究のために夏休みに尺八を自宅に持ち帰らせたことから、父・母・妹・祖父・叔父など家族や親戚と尺八を介した、好ましい関わりを生活の中でもつことができた。
- 6 尺八の鑑賞と表現の主体的な活動を通して、尺八の知識や演奏技能を曲りなりにも身に付け、尺八の音楽のよさを感じとって表現を工夫すると共に、日本の文化との関連や日本の伝統音楽を学ぶ意義についても考えるなど、音楽科の教科としての目標を達成すると共に、その学びに深まりや広がりが生まれた。

今、主体的・対話的で深い学びが求められている。今回、教科の枠を超えた総合的な学習の中で、どの子も「世界に一つだけのオリジナル尺八」を完成させ、喜びと達成感を得たことが、尺八を吹くという活動の主体的で探究的な学びの原動力となった。今後、児童・生徒にとっての探究的な活動の原動力をどうやって生み出すかという視点と共に、教師自身が柔軟な発想で教科の枠を超えた「総合的な学習の時間」を企画し実施していく確かなマネジメント能力を身に付けていくことを、教員養成の立場から今後探究していきたい。

註

- 1) 平成10年の学習指導要領では総合的な学習の時間の目標として、「(1) 自ら課題を見付け、自ら学

び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。」「(2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。」の二つが示された。平成20年の改訂では、平成10年度版のねらいに、「探究的な学習」「協同的」の文言が加わった。平成29年度版では、本文に示すように、「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す」として(1)(2)(3)の3つの柱で示している。これらはすべて、平成10年度版、ならびにそれを踏襲して告示された平成20年度版の目標が踏襲されており、内容的にはこれまでのものと大きく変わっていない。尚、総合的な学習の時間の目標は、小学校・中学校共に同じである。

- 2) 平成3年から平成4年にわたって行われた文部省の研究開発学校の指定研究。音楽に関する新教科として音楽と図工を中心とした「表現科」として行ったと清水は語る。「総合的な学習の時間」の前段階の研究として、「新しい教科」をつくること が命題であり、他に「生活科」「環境科」があったと『音楽で拓く「総合的な学習」』(佐野1999:p.71)に記載されている。
- 3) 日本音楽教育学会が、2011年発行した『音楽教育実践ジャーナル』では、「音楽科と他教科の連携―何を拓くためにどの教科とどのように連携するのか」を特集している。
- 4) 小島千か「大学の教養教育における『音楽』と『美術』の連携―音楽の視覚化を中心に―」『音楽教育実践ジャーナル』(2011:pp.62-69)
- 5) 今川恭子「幼稚園における音楽と造形の共同プロジェクト『身体から始まる表現』」『音楽教育実践ジャーナル』(2011:pp.30-37)
- 6) 井上朋子「音楽科と図画工作科の横断的プログラムの構築」『音楽教育実践ジャーナル』(2011:pp.54-61)
- 7) 伊野義博「なぜ日本の舞・踊りは音楽教育と結びつかないのか―民俗芸能を切り口として」『音楽教育実践ジャーナル』(2011:pp.6-13)
- 8) 図工科と音楽科の横断的な学習 単元名「尺八に挑戦！」平成17年6月～9月にかけて、東京都小金井市立小金井第一小学校において行われた「総合的な学習の時間」の学習である。
- 9) 平成17年度に東京都小金井市立小金井第一小学校で行った、「尺八に挑戦！」の授業について、児童が書いた音楽作文を、文集『歌え 尺八♪』にまとめたもの。
- 1 0) 吉川英史(1979)『日本音楽の性格』音楽之友社(pp.190-204)
- 1 1) 山内雅子(2001)『日本音楽の授業』音楽指導ハンドブック24 音楽之友社(p.15)
- 1 2) 「鹿の遠音」LD 中学校/中学校鑑賞共通教材 音楽鑑賞教育振興会
- 1 3) 「和敬清寂」について

日本の伝統音楽の特徴は、日本音楽の精神を知った時初めて「よさ」として感じられる部分があ

り、日本音楽のよさは、精神を抜きにして語ることはできないと筆者は考えている。それは奈良時代に輸入された中国の礼楽思想からきているもので、吉川英史は、『日本音楽の性格』（吉川：1979 pp.42-143）の中で「和敬清寂」の精神として述べている。「調和の和」「尊敬の敬」形式面・内容の面両方の「清らかさ」、そしてわび、さびにも通じる「閑寂」「静寂」の「寂」が、日本の伝統音楽の根底に流れているとされ、例えば箏の授業なども正座で行い、礼に始まり礼に終わることにこだわりをもって実施するなど、すべての和楽器において永い年月をかけて、その精神性も込めて形づくられてきた「型」を大事にして筆者は音楽科としての表現の授業を実施してきた。

1 4) 「一音成仏」について

普化宗では、古くから尺八は法器であり、一声で仏になる、または聴いた相手を仏にすると解される奥深い語である。今回子ども達の多くが記述した「ムラ息」等も、精神を統一して奏でたこのひと吹きで一つの世界をつくりあげ、聴くものを精神性の高い世界に誘ったものと受け取れる。

1 5) 中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』平成28年12月21日 の第2章 各教科・科目等の内容の見直しの音楽、音楽（芸術）において、示されている。（p. 161）

引用文献

- ・佐野 靖（1999）「座談会〈総合的な学習の時間〉を考える― 出席者 小原光一 黒澤吉徳 清水康博西澤可江子―」『音楽で拓く『総合的な学習』』教育芸術社 p. 73
- ・佐野 靖（1999）「座談会〈総合的な学習の時間〉を考える― 出席者 小原光一 黒澤吉徳 清水康博 西澤可江子―」『音楽で拓く『総合的な学習』』教育芸術社 pp. 70-71.
- ・文部科学省（2017）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編』 p. 8
- ・文部科学省（2017）『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編』 p. 8
- ・文部科学省（2017）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 音楽編』 p. 126
- ・文部科学省（2017）『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 音楽編』 p. 101

III 教育実践報告

Practical Reports: Education

悩みや問題、障害のある学生の指導と支援

Teaching and Supporting Students with Disabilities and Difficulties

石橋 明佳

Sayaka Ishibashi

要旨

この教育実践報告は上野学園大学短期大学部のFD活動教員勉強会として、専任及び非常勤教員を対象に平成26年7月2日開催された公開講座であつた内容の抜粋である。平成23年の「障害者基本法」の改正や平成25年の障害者差別解消法の策定等により、大学においても障害を持つ学生のための修学支援に関する意識が強くなってきているが、教員向けに発行されているガイドブックや資料等では音楽大学で学ぶ学生に応用しづらい場合がある。これは個人や少人数制の実技授業など、音楽大学特有のカリキュラムやそれによる教員学生間の密接なコミュニケーション等が要因にある。本講座では障害に関する基礎的な知識や修学支援に関する情報を提供した他、音楽を学ぶ学生がどのような学修上の困難さを持っているか、まだ実際にどのような状況に教員が苦慮しているかを教員向けアンケート結果や学生相談室で扱う事例などを元に、講師が分析・説明・助言等を行った。」

キーワード： 修学支援 発達障害 精神障害 音楽大学 FD

1. はじめに（本講座の概要）

本講座は学生の修学問題や問題行動の多様化に苦慮していたり、発達障害等に関する情報を必要としている教員の要請に応じて、特に音楽を学ぶ本学学生をケース・スタディに用いたセミナーであった。

講座の前半では精神障害・発達障害等の説明、演奏家や音楽を学ぶ学生の脳の特性や生活環境等、心身の健康への影響を説明した。参加した教員の多くが演奏活動も行っていることも考慮し、ストレス・マネジメントやセロトニン分泌の活性化の方法など、演奏家として応用でき、また経験を通して指導に活用できる心理学の理論や技法なども紹介した。

後半は事前に参加者が記入したアンケートに基づき、学生の障害等が原因で教員が指導に困難を感じている状況について、どのような対応ができるか、本学の「障害をもつ学生のための修学支援」システムでの対応なども含めて紹介した。時間の関係上、全てのケースを紹介・説明できなかつたが、スライド

資料を配付し、メールや面談で相談・問い合わせに応じるようにした。

2. 講座で扱ったケース

2.1. アンケートの配布と回収

講座に先立ち、参加希望教員に下記の質問を含むアンケートを配布する。

- ① 学生の心理的な問題やそれに伴う問題行動等で、先生が一番苦慮されていることは何ですか。(具体的な事例のある場合は概略を記入)
- ② 公開講座で特に取り上げて欲しい事項がありますか。

回答はアンケートに直接記入、またはメールで回答する方式にし、講座開催の1ヶ月前に回収する。

2.2. アンケートの結果と講座で扱うケースの決定

26名からアンケートの回答(複数回答)があり、以下の内容に分類する。

- ① 精神障害・発達障害により、修学に配慮が必要(4件)
- ② ストレスや家庭環境等により生活や修学に支障を来している(7件)
- ③ 障害かどうか判断できないが、修学に支障を来している(18件)

回答では当該学生が障害を持っているのかどうか分からないケースが大部分である。障害や心理的問題の有無にかかわらず多く見られるのは、学習・生活態度に問題がある学生に対し、従来の指導方法では限界を感じるという教員の意見である。

3. 講座で扱ったケースの概要

講座では、アンケートの回答(教員が困難を感じている事柄や障害等に関する質問)と講師の助言等を、スライド資料にまとめ配布し、時間の許す限り口頭で説明する。

3.1. 教員が指導において困難を感じている事柄

スライド資料および口頭説明の概要を以下の表にまとめる。なお、表では「授業」という言葉を使っているが、アンケート回答者の9割が演奏実技の担当者であるため、講義形式の授業ではなく、1対1のレッスンや少人数制(アンサンブル等)の授業を意味していることが多い。

表1：教員が指導において困難を感じている事柄と講師の意見・助言等

状況	状況の分析、説明、助言等
授業についていくのが難しい学生の指導がいる	<ul style="list-style-type: none"> ● 「何を知らないと、ついていくのが難しいのか」を明確にする ● 授業を理解するために必要な知識・スキルを前もって伝える ● 具体的に、学習目標を設定する ● 学習のサポート・システムを構築する。 ● 「知識や理解の問題」ではなく「気分の問題」のこともある <ul style="list-style-type: none"> ・バカにされたり、からかわれたりすることがつらい ・関心を持ってない、意欲がわからない
意欲が少ない学生は、どうすれば授業に積極的に参加できるか	<ul style="list-style-type: none"> ● 「やる気スイッチ」の入れ方 <ul style="list-style-type: none"> × やる気 → 練習 → できる ○ 練習 → できる → やる気 ● 一生懸命に取り組めば、到達できる学習目標を設定する ● 「何を」、「どう」勉強すれば良いかを教える ● 小さな成果でも認めて、達成感を持たせる ● 楽しい、おもしろいと思わせる／イメージーションを刺激する
依頼心が強く、自分で努力・工夫せずに、先生がどうにかしてくれると思っている学生がいる	<ul style="list-style-type: none"> ● 「なぜ練習をしないのか」という質問や「もっと練習して」と繰り返しても状況は改善しないことが多い。以下の方法で行動の変化を促す <ul style="list-style-type: none"> (ア) 行動の追加：具体的にやらなければいけない練習を提示する (イ) 行動の動機付け：理解の前に「できる」という実感を持たせる（「この手順で、こうやると、こうなります」） (ウ) 行動の確認：何をどう練習したのか、確かめる (エ) 行動の削除：練習しなかった部分は、レッスンで見ない (オ) 行動の強化：練習した部分は、例えどんなに些細な成果でも、ほめる
学習障害がある学生に対して、授業中にどのように対応・言葉かけをして良いかわからない	<ul style="list-style-type: none"> ● その学生だけが目立つような対応や言葉かけはしない ● 適切な支援をすれば、特別な対応は必要ない ● 修学支援を受けている場合は、依頼書に沿った配慮をする ● 過保護・過干渉にならず、必要な時に手を差しのべるようにする
障害(?)が原因で欠席が多い学生がいる	<ul style="list-style-type: none"> ● 学修の基本は授業への出席（障害の有無にかかわらず、授業は出席しなければならない。欠席を出席扱いにはできない） ● 症状や通院などにより欠席した分の学習をフォローする（課題を与える、

	<p>補講をする) ことは修学支援</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 欠席の時は必ず、連絡をさせる
<p>学生の問題行動が、障害が原因なのか、本人のわがままや怠け心から起きているのか判断できない</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● わがままや怠ける症状もある。障害かどうかは問題ではなく、その行動が問題かどうか。例えば、「片付けられない」というケースの場合、性格か、障害かは問題ではなく、片付けられないことによって、起こること（部屋に帰りたくない、周りが嫌がる等）が問題になる ● 「どうすれば、やるのか・やれるのか」を、本人と模索する
<p>自分の中に閉じこもって、なかなか外の世界、他者とのコミュニケーションが取れない学生がいる</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● 心を開くのを待っていると、なかなか解決しない ● 開かないではなく、開け方が分からなくなっているかもしれない ● 徐々にコミュニケーションを取る（さりげない挨拶、たわいない会話、アンファンス・ポジション、その学生の興味や日常について、話して貰う等） ● 問題を話し始めたら、傾聴 ● 「コミュニケーション=仲良くする」ではない
<p>経済的な理由で、夜遅くまでバイトをしていて、時間的に練習に割ける時間が少ない。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● 限られた時間の有効利用（練習の質を上げる、イメージ・トレーニングの活用） ● 勉強・練習のために必要な時間を計算し、その確保を認識させる ● 奨学金等の救済システム
<p>家庭環境により、生活のリズムが不安定で、常に体調が悪く、欠席・遅刻が多い。出席しても忘れ物が多い</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● 劣悪な環境にも関わらず、大学に来ようとしている態度はほめる ● 生活リズムの立て直しは、自分が意識しないと無理 ● 家庭問題に介入はできないが、学生委員等を通して保証人の義務は認識させた方がよい（教員個人ではしない方がよい）
<p>家庭の問題が原因で不安定な心理状態。レッスンの時に泣いてしまう。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● 基本的に家庭の問題に教員は介入できない ● 学生の話聞いてあげることしかできない（話したいだけ、話させる。泣きたいだけ、泣かせる） ● 大学に出来ることがあれば関係部署に相談
<p>将来の不安を抱え、不眠症になってしまい、遅刻する</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● 不眠症は必要に応じて入眠や眠り続けることができない睡眠障害。原因としては環境的問題（ブルーライトの影響も最近が多い）、間違った睡眠習慣、眠りに対するこだわりや不安、病気や障害で眠れない、治療薬の副作用で眠れない等がある ● 将来の不安が現実的なのか、確認する（場合によってはキャリア・ガイド

	ンスやカウンセリングを勧める) <ul style="list-style-type: none"> ● 遅刻は「悪いことだ (自分が損する)」と認識しているか
病気とは言えない程度の躁と鬱の状態を繰り返し、突然学校を休みがちになる	<ul style="list-style-type: none"> ● 可能であれば、直接会って、話す (→学生委員) ● 気分の変化パターンの確認 (いつ、どんなことで等) ● 具体的な対策 (生活のリズム作り、考え方を柔軟にさせる、視点を切り替えるルールを守らせる)
ゲーム依存症で昼夜が逆転し、学校に来れなくなってしまった	<ul style="list-style-type: none"> ● 可能であれば、直接会って、話す (→学生委員) ● 依存症は専門的な治療が必要 ● 周囲が出来ることは、依存症であることを認識させる・依存症を治したいという目標を持たせる・依存症を治すためにルールを設ける等
悩みや問題のある学生と連絡が取れない	<ul style="list-style-type: none"> ● 連絡ができない状態 (事故・病気) かもしれない ● 保証人に連絡・周りの学生に尋ねる等で安全を確認する (→学生委員) ● 安全確認ができたなら、連絡があるまで、まずは待つ ● 単位取得などの2次的問題が予想される場合は、その旨を伝える
ストレスが多く、忙しい毎日を送っていたところ、突然、演奏ができなくなった (フォーカル・ジストニア)	<ul style="list-style-type: none"> ● 演奏時に不随意的筋活動が生じるために、演奏行為に支障をきたす病態 ● 複合的な要因 (ストレス、体調、環境の変化、過度の練習など) によって発症すると考えられている ● 早期発見・早期治療が大切。医療機関に直ちにかかるようにする

3. 2. 修学支援の具体例の紹介

アンケートの回答中、本学で行った・行っている支援・配慮により解決・改善できると思われるものに関して、講座では具体例を紹介して、指導の手掛かりとする。また修学支援をどのように申請するのかについての説明も行う。

表2：本学における修学支援や配慮の例

学生の状態	修学支援の内容
集団の前で発表することが困難 (社会不安障害など)	教員と1対1での発表に振り替える (発表内容の評価基準自体は他の学生と同じにする)
教室にいることが不安 (アゴラフォビア、パニック障害など)	外に出やすい位置の座席に座ることができるように配慮する 授業中の入退室を許可無くできるようにする

精神障害の治療で通院中	症状や薬の副作用について、知識を得る 通院に配慮した履修計画を立てる
読み・書きに困難がある（学習障害、視覚障害など）	試験時間の延長 拡大文字問題冊子の配布 支援機器（パソコン・ルーペ等）の使用
聞き取りに困難がある（自閉症、ADHD など）	注意事項等の文章による伝達 支援機器（ヴォイスコーダ等）の使用

3.3. 障害がある学生や修学支援に関する質問

講座ではアンケートに寄せられた質問の中から、障害や修学支援に関する質問を紹介し、講師が回答する。

表3：障害がある学生や修学支援に関する教員からの質問と講師の応答

質問	応答
精神的に不安定な状態や障害を理由に、その学生だけ授業の目標設定を低くして良いのか	<ul style="list-style-type: none"> ● 成績評価に関して、ダブル・スタンダードを設けない ● ハンディに基づいた一定の配慮はする（試験時間の延長、設問や選曲の工夫など） ● 安易に課題や試験などを免除したり、評価基準そのものを変えてはいけない
発達障害がある・疑われる学生の心の悩みを知りたい	<ul style="list-style-type: none"> ● 障害の現れ方は人それぞれ、故に悩みもそれぞれ ● 多くの発達障害を持つ学生の悩みには、「他の学生ができることが、できない」「努力してもできない」「できないことを理解して貰えない」がある ● 悩みの結果、自己否定・自己卑下・他者不信につながりやすい ● 生きづらさを感じている場合はカウンセリングを勧める
障害がある学生が学生生活や社会生活で陥りやすい問題を知りたい	<ul style="list-style-type: none"> ● 適切な支援を受けないと、「生きにくさ、つらさ」を感じやすい ● 適切な環境で修学・労働できないと、落ちこぼれたり、経済的に困窮しやすい ● 周囲の理解がないと、いじめられたり、ひきこもってしまう

4. まとめ

障害を持つ（または可能性がある）学生の存在を知り、理解し、支援・配慮することが教員に求められるようになり、本講座のような研修プログラムは大学に不可欠である。精神障害や発達障害のある学生に対応するための教員向けハンドブックや資料などは年々増加しているが、そのほとんどは一般大学の教員向けであり、音楽大学で学ぶ学生の指導には適応しにくいという問題がある。

音楽大学のカリキュラムに特徴的なもののひとつに演奏実技のレッスンやアンサンブルの授業がある。専門実技レッスンは1対1のため、講義形式の授業の場合よりも、学生の障害や心理的問題、学習態度を要因とする問題が顕著化しやすい。さらにレッスンの受講状況が学生の心理状態に大きく影響するため、例えばレッスンがうまくいかないと精神不安定になり、全体的な修学態度や生活態度が悪化することもある。

一方、一般大学と同じように、いわゆる「ゆとり世代」の学生をどう理解して良いのか分からず、指導に苦慮している教員も多い。音楽大学においても、高等教育を取り巻く時代的变化、すなわち多種多様な学生の入学があり、教員自身が受けた（音楽）教育がモデルケースとならないことが生じてきている。

また学生は長く続く経済の低迷や震災やテロ、IT化などにより社会事情が複雑化していく中で生まれ育ってきており、これらの社会的状況が個々の学生たちの心身の揺れの振幅を過去の学生よりも大きくしている。心身の状態は演奏の良し悪しを左右する。前述したようにレッスンの受講状況は学生生活全般に影響を与えるため、特に実技担当者の負担が少なくない。

本講座はそのような指導上の問題を抱えている教員に情報を与えたという点において、また現場（音楽大学）での問題を教員間で共有できたという点で有効であったと思われる。障害等に関する理解や支援方法の知識により、個々の学生にケースバイケースで対応が可能になる。また合理的な配慮の大学組織としての仕組みや取り組みを知り、教員個人にかかる負担をできるだけ無くすことは、教員自身のメンタルヘルスの安定に繋がる。

講座のために使用した主な文献

- 市川宏伸（2007）『子どもの表情・しぐさ・行動がちよっと変だな?と思ったとき読む本』主婦と生活社
斎藤清二、西村優紀美、吉永崇史（2010）『発達障害大学生支援への挑戦～ナラティブ・アプローチとナレッジ・マネジメント～』金剛出版
杉山登志郎、海野千畝子、大河内修(2004)『教師のための高機能広汎性発達障害・教育マニュアル』少年写真新聞社
高石恭子、岩田淳子（2012）『学生相談と発達障害』学苑社

福田真也 (2007) 『大学教職員のための大学生のこころのケア・ガイドブック 精神科と学生相談からの
15章』 金剛出版

発達障害教育情報センター (国立特別支援教育総合研究所) URL : <http://icedd.nise.go.jp>

【教育実践報告】

The Effects of a Field Trip on University Students Studying English

—A Practical Report on the “Asakusa Trip”—

英語を学ぶ大学生にとってのフィールド・トリップの効果 —「浅草トリップ」の実践報告—

Kyoko Kuze

久世 恭子

要旨

本論では、3年間にわたり、大学英語授業の一環として行った「浅草トリップ」の実践方法を示し、その効果について考察する。外国語教育におけるフィールド・トリップは、学習者が授業中に習得したリスニングやスピーキングなどの言語スキルを実際の場面で使用し、さらに発展させることを目的に行われるが、それに加えて、学習への動機づけや異文化理解促進などの効果も注目されている。本論では、準備段階から当日の外国人旅行者へのインタビューにいたるまでの指導手順を記述し、参加者の反応をアンケート調査や英作文などから分析する。その結果、フィールド・トリップは、生きた英語に接してコミュニケーション・スキルを磨くことができるだけでなく、世界中の様々な英語や文化に触れられる貴重な経験であることがわかった。さらに、日本文化に関するリサーチやプレゼンテーションを通して、アクティブ・ラーニングも推進できたと考えられる。

キーワード： 英語学習、フィールド・トリップ、コミュニケーション・スキル、異文化理解、アクティブ・ラーニング

1. Introduction

In this era of internationalization and globalization, the number of foreign visitors to Japan has been increasing dramatically; therefore, university students have gained numerous opportunities to practice their English skills outside the classroom. A field trip is one activity that is feasible and at the same time valuable for university students because it is a meaningful experience for communication with people from all over the world.

This paper is has a two-fold purpose: (1) to provide a practical report on the “Asakusa Trip” that was incorporated into the English courses at Ueno Gakuen University for three consecutive years starting in 2015 and (2) to discuss its value as an instructional strategy. Analyses of student responses gathered from questionnaires,

semi-structured interview, and composition show the effectiveness of this activity in language learning.

2. A Field Trip in the English Curriculum

Generally, the field trip is utilized to reinforce specific subjects learned by students in their regular classroom. Previous studies discuss the importance of field trips from several viewpoints. For instance, Yoon, Kim, Takano, Yun, and Son (2016) report the effects of a field trip program with a socio-ecological perspective on the experience and learning of university students, and Crişan (2013) proposes a field trip as an approach that is based on an interactive method of learning in the study of literature. According to Meiranti (2012), many studies show that learning on a field trip can produce different results compared to learning in a classroom. There are also studies advocating the value of a field trip from cognitive and affective viewpoints (Koran, Koran, and Ellis, 1989; Welch and Welch, 1997).

A field trip in the English curriculum is usually implemented with the purpose of developing specific linguistic skills such as writing skills (Meiranti, 2012) and English literacy (Chern and Dooley, 2014). Among these purposes, a field trip for interviewing English-speaking tourists is highly valued in the countries where English is not an official language (Roeland, 2017). The purpose of this trip is for the learners to practice their English speaking skills and to develop communicative skills in the real world; educators take a great interest in this concept currently because it is regarded as a helpful method to facilitate learners' sensitivity to other cultures and to mold them as global citizens.

3. Description of the Field Trip

3.1. Objectives

The primary purpose of this field trip was to interact in English with people from other countries thereby developing the linguistic skills of the learners. In order to achieve this purpose, some specific objectives were defined as follows: (1) to develop listening and speaking skills, (2) to understand other cultures, (3) to be able to introduce Japanese culture in English, and (4) to become motivated in the study of English.

3.2. Participants

In July 2015, the first field trip to Asakusa was conducted for students who were enrolled in the elective course of "English II." They were all majoring in music. The second trip in October 2016 and the third trip in November 2017 were implemented for students in compulsory courses "English Communication I" and "English Communication II", which were mainly meant for music management majors. Japanese was their first language and their English proficiency levels varied widely from beginner to upper-intermediate. During the three-year period when the field trips were conducted, over 35 students participated in them.

3.3. Procedures

Many studies suggest that good planning is essential for the success of the field trip. According to Welsh and Welsh (1997), an appropriate excursion should be chosen based on logic, suitability for the class level, and the course content. They also argue, “The field trip should relate directly to the course content and be of interest to the students. It should be a part of the overall curriculum and planning of the course” (p. 110).

The first trip in 2015 was planned by the instructor, the author of this paper, in consultation with Mr. Richard Jones, who was an English advisor at Ueno Gakuen during that period. Plans for the second trip in 2016 and the third trip in 2017 were drafted solely by the instructor after extensive modification of the plans of the first trip and the addition of some activities that were thought to be valuable.

Table 1 shows the procedures in the lessons for the trip in 2017. We had two lessons before the trip and half a lesson after the trip. In the first lesson before the trip (Lesson 1), students learned how many foreigners visit Japan each year and realized the importance of communicating with them in English. Additionally, since they should be able to explain about Japanese cultural concepts such as *matsuri* (festivals) and *omikujii* (fortune telling slips), and describe typical traditional Japanese food culture when asked, they utilized various resources such as the Internet and books and were aided by the instructor in their quest to learn English expressions relevant to such conversation. This activity was added to the procedures related to the field trip in 2017 and the information they gathered was discussed in the group presentation and speech in the following week (Lesson 2). They also designed questions they would like to ask foreigners during the field trip and speculated on possible answers as part of their preparation for the interviews with foreigners. In Lesson 2, after they delivered a group presentation and a short personal speech both of which were about Japanese cultural concepts, a more intensive practice of interviewing tourists in English was conducted.

On the day of the field trip, the students and the instructor went to the Asakusa areas around the Senso-ji Temple and practiced their speaking English skills with foreign tourists. Students formed small groups as instructed before the trip and interacted with foreign tourists by asking them previously selected questions. The questions in the interview are all basic questions as “Where are you from?” and “How long are you staying in Tokyo?” as seen in Appendix 1, 2, and 3. When students finished the interview, they offered their gratitude to the tourists and handed them *origami* (folded) paper cranes. Students completed a series of activities by filling in the answers and comments on the worksheet (Appendix 3). They repeated these procedures and interacted with many groups of tourists around the world for nearly two hours.

Table 1: Procedures in the lessons in 2017

		Activities	Materials
Preparation	Lesson 1	<ol style="list-style-type: none"> Learn about foreign visitors to Japan Learn how to explain Japanese cultural concepts, food, etc. Formulating questions and answers for the interview Prepare for a group presentation (Homework) 	<p>Newspaper articles</p> <p>Internet sources, books</p> <p><i>Talking about Japan in English</i></p> <p><i>Presentations to Go</i>¹⁾</p> <p>Worksheets*</p>
	Lesson 2	<ol style="list-style-type: none"> Give a group presentation about cultural issues, Q & A Give a short speech about Japanese culture or food, Q & A Read the guidelines of the trip Practice an interview in pairs and groups Practice asking questions and making paper cranes. (Homework) 	<p><i>Presentations to Go</i></p> <p>Guidelines for the “Asakusa Trip”</p> <p><i>Four Corners</i> 2²⁾</p> <p>Worksheets*</p>
Field Trip	Lesson 3	<ol style="list-style-type: none"> Form groups of two or three students Stop foreign tourists, and introduce themselves Ask a few questions each and interact with foreign tourists Talk about Japanese culture and help the tourists navigate Japan if asked Offer their gratitude to the tourists for the interview and hand them paper cranes Fill in the answers and comments on the worksheet Write a short essay in English about the field trip (Homework) 	<p>Worksheets*</p>
Wrap-up	Lesson 4	<ol style="list-style-type: none"> Share compositions in class Participate in a questionnaire Question the instructor about new expressions and review the trip 	<p>Questionnaire</p> <p><i>Four Corners 2</i></p>

*The worksheets are shown in the appendix.

4. Results

4.1. Student responses in questionnaires

Students were asked to participate in a questionnaire after the field trip each year. Table 2 shows the answers of students to fixed-response questions in questionnaires that were administered during all three years.

Table 2: Student responses in questionnaires (n=35)

(1: strongly disagree → 5: strongly agree)	1	2	3	4	5	Average point ³⁾
I enjoyed the trip to Asakusa.	0	0	3	6	26	4.7
I thought I was well prepared.	0	7	5	11	12	3.8
I was able to talk to a variety of people.	0	1	8	11	15	4.1
I am now more confident speaking English.	3	5	12	10	5	3.3
I would like to do more activities like this.	0	3	2	10	20	4.3

While most students strongly agreed with the statements “I enjoyed the trip to Asakusa” and “I would like to do more activities like this,” they exhibited less agreement with the statement “I am now more confident speaking English.” These answers reveal that they really enjoyed the field trip and hoped to do it again but it was fairly difficult for them to be more confident speaking English even after this enjoyable half-day trip. Student answers to the questions “I thought I was well prepared” and “I was able to talk to a variety of people” indicate that student attitudes toward preparation and implementation of the interview were pretty good.

4.2. Student responses in the semi-structured interview

A semi-structured interview was held in January 2018 to get feedback from the first-year students, who participated in the field trip for the first time in 2017. Everyone said that they enjoyed the trip very much and were motivated in the study of English. Moreover, they provided profound insights into this concept.

- I have never spoken to non-Japanese people in English. It was an unforgettable experience for me.
- I was glad I could use some expressions that I learned in class.
- I was so excited because they could understand the English phrases that I spoke.
- I realized that the conversation is a two-way exchange. They asked me a lot of questions and I had to answer their questions.
- I thought I should have more chances to speak English in everyday life.
- The tourists spoke in English with many different accents.

- I noticed the differences in manners and attitudes between the tourists and Japanese people. It was interesting.

4. 3. Writing comments in English

Three students in the second year who participated in the field trips held in 2016 and 2017 wrote a short English essay as homework. Writing comments in English is a beneficial task to develop their writing skills as seen in Meiranti (2012). They all explained that the field trip offered invaluable experiences. They noticed that tourists from different countries had different accents and were convinced that English is an important communication tool in global society. One crucial fact noticed by the students was that communication is a two-way exchange of information. They realized that they should be able to talk about themselves, their opinions, and their futures to make this exchange pleasant and meaningful. This comment reminded the instructor that the field trip is significant not only for developing English speaking skills but also to foster the students' overall capability of communication with people from other cultures. Here are some student comments⁴⁾:

[Student A]

I had a good time in Asakusa. I talked with many foreigners and listened to their marked accents. Everyone was kind to us. We were able to question them easily, but we couldn't answer fluently when they questioned us. If I get another chance, I would like to practice talking about myself.

[Student B]

I was so nervous when I stopped the first group. But they kindly helped us by allowing themselves to be interviewed, so we could talk about many things with them. Sometimes I could not answer their questions easily, so I thought that I must study English harder. This time, not many foreigners asked us about Japanese culture although I wanted to answer their questions about our culture. In addition, I hope that I was able to talk about other cultures in English. I enjoyed this experience. Thank you for giving me this opportunity.

[Student C]

I could talk to foreigners on my own initiative better than last year. I chatted with foreigners and discovered practiced interesting things. First, I thought that foreigners dislike some Japanese foods but only a few do so. Next, many foreigners are visiting Japan for the first time. I guess the reason is because of the Tokyo Olympics in 2020. Finally, foreigners whom we spoke to had not visited the Tokyo Sky

Tree. All foreigners that my group interacted with were very kind; so I felt good.

(Underlines added)

5. Discussion

This series of field trips were planned and implemented primarily to offer university students a chance to interact in English with people from other countries. It appeared that the objectives were achieved to a great extent according to the analysis of student responses. They were able to improve their listening and speaking skills by reinforcing what they had learned in a regular classroom. They conversed with people having a variety of English accents, manners, and attitudes, which enable them to develop better understanding of other cultures. As a consequence of their preparation for the trip, they learned more about Japanese culture as well as basic expressions for cultural concepts. Moreover, they commented that they felt motivated to learn English and they hoped to have more chances to use English in everyday life.

From a more affective viewpoint, student responses indicate that they really enjoyed the trip and would like to participate more in similar activities. However, analysis of student responses reveals that a single trip is insufficient to enhance the confidence of students regarding English speaking skills. Practitioners should make some improvements in planning and preparation for the trip as well as in language activities in a regular classroom.

The benefits of the field trip are not limited to language learning and cultural understanding. Students learned the importance of communication by interacting with people from around the world. Communication does not mean merely asking questions; it is a two-way exchange of utterances and students are also expected to talk about themselves, their feelings, and opinions. Since it is well-known that Japanese students are not very good at talking about themselves or expressing opinions in general, one possible benefit of field trips is that university students are able to enhance their communicative ability through their interactions with foreign visitors.

The field trip had another benefit: the concept of active learning was realized. Students chose their own topics for the projects of a personal speech and group presentation after researching Japanese culture and wrote a script in preparation. Students demonstrated their initiative during their interviews with tourists, as one of the second year students pointed out in the comments.

6. Conclusion

This paper delineated the methodology of planning and executing an English field trip and responses of the participants. It gave a practical report explaining the procedures in the lessons planned around the trip and analyzed student responses in questionnaires, an interview, and student composition.

The results reveal that the field trip is a useful and creative activity in the English curriculum if it is carefully

planned and well-prepared from both the instructor's and learner's perspectives. It offers university students a chance to develop their communicative ability by listening to authentic English and to interact with people from many different cultures. In order to provide students with more meaningful experiences in English language learning, it is suggested that a large number of research papers regarding field trips in different contexts could be shared among researchers and practitioners.

Notes

1. *Presentations to Go* is a textbook in the course.
2. *Four Corners Level 2* is a textbook in the course.
3. "Average point" in Table 2 was calculated using the following formula:
$$\text{Each point} \times \text{the number of students for each point} \div 35$$
4. Only fatal errors were corrected by the author of the present paper.

References

- Chem, C-I., and Dooley, K. (2014). Learning English by walking down the street. *ELT Journal*, 68 (2): 113-123.
- Cosmopia (The Editorial Department) (2012). *Talking about Japan in English* [Eigo de kataru Nippon]. Tokyo: Cosmopia.
- Crișan, M-M. (2013). Using field trip as a teaching method: A walking tour of Timișoara as seen by British writers. *Rumanian Journal of English Studies (The Journal of West University of Timișoara)* :123-134.
- Koran, J. J., Koran, M. L. and Ellis, K. (1989). Evaluating the effectiveness of field experiences: 1939-1989. *Visitor Behavior*; 4 (2): 7-10.
- Matsuoka, N., Tachino, T. and Miyake, H. (2014). *Presentations to go*. Tokyo: Cengage Learning.
- Meiranti, R. (2012). Improving students' writing skills through field trip method. *English Review: Journal of English Education*, 1 (1): 89-96.
- Richard, J. C. and Bohlke, D. (2011). *Four corners: Level 2A*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roeland, P. (2017). Interviewing Foreigners. On the website of Ajarn.com. Retrieved October 17, 2017 from the World Wide Web: <https://www.ajarn.com/blogs/phil-roeland/interviewing-foreigners>
- Welch, S. E. and Welch, W. R. (1997). Experiential learning outside the classroom: The field trip as an instructional strategy. *Studies in English Linguistics & Literature*, 14: 109-118.
- Yoon, T. K., Kim, S., Takano, T., Yun, S-J. and Son, Y. (2016). Contributing to sustainability education of East Asian university students through a field trip experience: A social-ecological perspective. *Sustainability*, 8 (10): Retrieved February 19, 2018 from the World Wide Web: <http://www.mdpi.com/journal/sustainability>

ASAKUSA TRIP 1

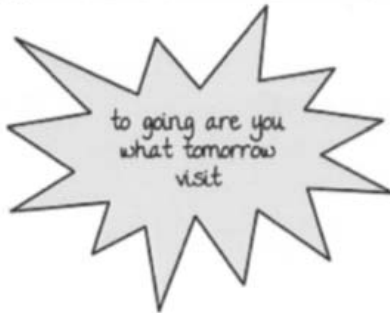
We're going to Asakusa! We're going to talk English to strangers. We're going to ask them questions about their trip to Japan.

Here are some questions you can ask. The order is wrong. What are the right questions?



1. _____

2. _____



3. _____

4. _____

What other questions could you ask?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

ASAKUSA TRIP 2

How will you introduce yourself?



Hello! My name is _____

I'm studying English

Please can you help me practise?

I have some short questions to ask you

Hello!

_____ studying English

Please can you help — practise?

— have some short questions to ask you

ASAKUSA TRIP 3

	Group 1	Group 2	Group 3	Group 4
Where are you from?				
When did you arrive in Japan?				
What are you going to visit tomorrow?				
What is your favourite Japanese food?				

Thank you for helping us! Here is a present. Please have a nice day.

【教育実践報告】

小学校低学年の児童への口唱歌を用いた長唄三味線の指導

—犬山こども長唄クラブの指導報告—

Instructions of Nagauta Shamisen Using Kuchishoga for
Lower-Graders of Elementary School

—A Practical Report of Instructions at Inuyama Kodomo Nagauta Club—

松浦 奈々恵

Nanae Mastuura

要旨

本稿は、2016年から筆者が小学生を対象に行っている「犬山こども長唄クラブ」での、口唱歌を用いた三味線指導の教育実践報告である。邦楽の世界では、楽譜は用いず師匠から弟子へ、口唱歌を用いて芸を伝承してきた。口唱歌とは、楽器の旋律やリズムを一定の言葉にあてはめて歌うことを言うが、これは、旋律やリズムだけでなく、音色、奏法、強弱、フレーズなど、日本の伝統音楽がもつ特徴を的確に表すものであり、学習者にとって和楽器の演奏を楽しく学ぶ近道となる。今回は、楽譜を用いず、口唱歌を用いて小学校1年生を対象として指導した「馬の合方」(長唄 土蜘蛛より)の実践を報告する。礼から始まり正座で行う稽古に、1年生の子供が進んで取り組み、芸を身に付けていくことができたことから、日本の伝統音楽の学びにとって口唱歌を用いた指導が有効であることと、小学校低学年の時期から始めることの有効性が考察できた。

キーワード： 三味線指導 口唱歌 長唄 小学生 学習指導要領

1. はじめに

平成29年告示の学習指導要領では、日本の伝統音楽が学校における音楽教育の真ん中に据えられた。しかし、現在日本の伝統音楽並びに伝統芸能は、演奏家の数も減少し、舞台に足を運ぶ愛好家も減少している。一方、長唄の演奏家として小学校、中学校、高等学校にゲストティーチャーとして招かれることも多いが、目を輝かせて体験する姿に逆に励まされる思いである。

その普及活動の中で気づいたことがある。それは、年齢が低いほど長唄を丸ごと受け止め、表現する

ことができることである。私自身、小学校5年生の篠笛と能管の授業をきっかけに、和楽器や日本の伝統音楽に興味を持ち、この道のプロを目指すこととなった。現在、演奏活動と共に、長唄の教室や普及活動に力を入れている。

私を小学生の時に邦楽の世界に導いて下さったのは、当時、愛知県立犬山東小学校の音楽教師であった山田隆先生¹⁾である。そのご子息の東音山田卓氏が2011年に「犬山こども長唄クラブ」を設立し、三味線伴奏者として指導補助を行っていた。2016年から私が特別講師として、子供たちに三味線の指導をするようになった。本論では、その三味線指導の実践記録を述べる。

2. 犬山こども長唄クラブでの三味線指導の記録

2. 1. 三味線の指導に当たり、大切にしていること

三味線のお稽古を始めるにあたり、挨拶の仕方から始める。そして楽器を決してまたがないことを約束させる。また、正座をすることによって、子供の集中力が高まる。短い時間でも、すばらしい成長をみることが出来る。

単に三味線を弾けるようにするのだけではなく、礼儀、協調性、感性、物を大切にすること、人を敬うことなど、三味線を通じて今後の社会生活に必要な要素や日本人としてのアイデンティティーを育てたい。

2. 2. 唱歌を用いた指導

2. 2. 1. 三味線音楽における唱歌(口三味線)の重要性

三味線を演奏するには、唱歌は必要不可欠である。特に子どもは譜面を読めないため、唱歌を唱えることによって、言葉で覚えていく。「口で言えれば弾ける」という状態になり、すなわち「体で覚える」ことになる。たとえ三味線が手元に無くても、唱歌を言えるということは、三味線を弾いているのと同様なことになる。

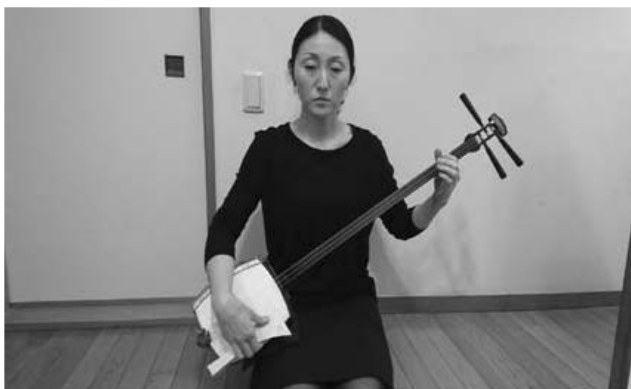
譜面はもともと無いもので、師匠の真似をして「そのまんま」を「まる覚え」していく。この「まる覚え」がとても重要である。譜面は近年作られたものであるが、普及と記録のためには必要である。ただ、この弊害として数字を頭で覚えて、体感で覚えようとしなくなることが出てくる。大人は、多少の理論が必要となるが、子どもは譜面を教えることの方が大変で、真似をさせた方が早い。子どもの柔軟性はすばらしく、真似をさせることが一番の近道となる。唱歌にはルールがあるので、ルールを解ってしまえば、言葉と連動して勝手に弾くようになる。弾けるようになってしまってから譜面を見せた方が、譜面の解釈時間がとても短縮される。そのことから、唱歌の重要性は高い。

2. 2. 2. 唱歌を用いた指導の実際

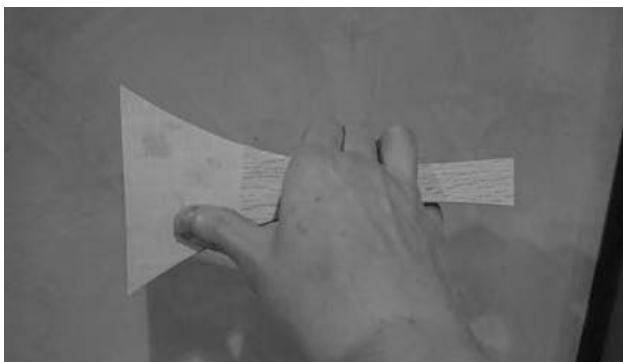
【1日目】 全5日・1回45分・小学1年生、3年生、5年生参加

- ・挨拶の仕方を伝える。始めは座布団の上に座る前に挨拶をする。終わったあとは、座布団を外して挨拶をする。
- ・楽器を決してまたがないことを約束させる。
- ・三味線の構え方、撥の持ち方、弾き方の説明

三味線の構え方



・撥の持ち方



・指掛けのつけ方



・三味線の胴



胴は太鼓のように中は空洞になっている。撥の当たる位置は透けて見える胴の木の部分と空洞の境目あたりに当たるようにする。撥皮が貼ってあるので、まずはその中に当たるように促す。



皮と撥の角度は30度～40度くらい。
「弾いてください」と言うと、糸だけを引っかけるだけになることが多いので、打楽器であり、たたくものであることを強調する。

「ドン」は1の絃、「トン」は2の絃、「テン」は3の絃の唱歌(口三味線)だということを説明する。1の絃から順番に「ドンドンドン・トントントン・テンテンテン」と口三味線を言いながら解放弦を弾いてみる。

初めは撥の位置を確認しながら弾く。3本の絃を弾き分けられて来たら、手元を見ずに前を見て絃を弾き分けられるかやってみる。何度か繰り返してやってみる。

・教材「馬の合方」(長唄 土蜘蛛より)の指導

合方全部でなく、少しずつ覚えていく。

- 1) まずは口三味線をつけてお手本を聴かせる。
- 2) 「ヨーイ チャンチャン ヨーイ チャンチャン ヨーイ・チャチャチャンチャンチャンチャンチャン チャンランチャンランチャンランチャンラン」の部分を音程を付けて言う。その後、一緒に口三味線を2～3回繰り返して言う。
- 3) 覚えてきたら、「ヨーイ チャンチャン ヨーイ チャンチャン」だけを実際に弾いてみる。お手本を見せて、左手の勘所を教えて口三味線を言いながら真似して弾いてみる。
- 4) 出来たら次の「チャチャチャンチャンチャンチャンチャン」だけをお手本を見せて、勘所を確認して、口三味線を言いながら弾いてみる。
- 5) 出来たら、始めからやってみる。出来るまで何度かやる。
- 6) 次に「チャンランチャンランチャンランチャンラン」「ラン」が「スクイ撥」(絃を下からすくう)だということを説明して、お手本を見せる。
- 7) 勘所を確認したら、口三味線を言いながら弾いてみる。出来たら、始めから通してみる。分からなくなったら、とにかく先生の手を見て、真似をするように促す。

ここで第1日目、挨拶をして終了。終了後、譜面とお手本CDを渡す。家に楽器がないので、譜面の口三味線をCDを聴きながら言ってもらうように保護者をお願いをする。車の移動中など効果的である。CDには、「馬の合方」の口三味線のみ、三味線のみ、口三味線と三味線、の3パターンを収録。

【2日目】

・挨拶より始める

- 1) 前回の復習で三味線の構え、撥の持ち方、弾き方を確認。個人で出来ない部分が違うので、1ポイントずつ声をかけていく。
- 2) 次に「馬の合方」の復習。前回のように、少しずつ確認しながら通していく。
- 3) 出来たら、次の「トッチン イヤ トッチン イヤ トッチントッチントッチントッチン」のお手本を見せて、口三味線を言いながら弾いてみる。「トッ」が2の絃だということを確認する。
- 4) 出来たら次の、「トントンチリリントッチリリン・トントンチリリントッチリリン」のお手本を見せて、口三味線を言いながら弾いてみる。この頃になると「トントン」が2の絃だと分かりだす。「チリ」を弾いてからスクイ、「リ」が「ハジキ」左手の薬指で絃をはじくことを説明して真似をさせる。
- 5) 出来たら、「トッチン～」続けてやってみる。
- 6) それが出来たら、始めから通してやってみる。
- 7) 次に「チンチンチン チンチンチン ヨイ・チチチンチンチンチン・」のお手本を見せて、真似をさせる。ここで初めて左手の中指が出で来る。まずは、「チンチンチン」をやってみる。その際に、人差し指も一緒に押さえる癖をつけさせる。
- 8) 出来たら、「チチチンチンチンチン・」をやり、つなげてやってみる。
- 9) 次の「チンチンチン・チントチチン」が一番難しいので、お手本を見せて、勘所を確認する。ここに関しては口三味線というよりも、とにかく手を見させて勘所を覚えさせる。「下の方！」という言葉に反応するように、「下の方」と言われたら、ここの勘所だということを印象付ける。
- 10) 次の「チントチチン」も難しいので、ゆっくりと真似をさせながら、何度も繰り返して覚えさせる。
- 11) 「チンチンチン・チントチチン」を続けてやってみる。
- 12) 最後に始めから通してやってみる。出来なくてもいいので、通してやることによって、合方の流れをつかんでくる。

挨拶をして、2日目終了。再度、保護者の皆様へ口三味線の復習のお願いをする。

【3日目】

・挨拶より始める。(3回目になると、言われなくても座布団から降りる子が出てくる。)

- 1) 始めからやってみる。どこまで覚えているかを確認し、出来ない箇所を何度か復習する。
- 2) 次の「チリチン ヨイ ツルツン ヨイ チリチン ヨイ ツルツン」のお手本を口三味線を言いながら弾く。「チリチン」の「リ」がスクイ撥。「ツルツン」は同じ場所だが、2の絃だということを手の動きで覚えさせる。ただ、ここは勘所が初めての場所なので、勘所の確認をさせる。その上

で、耳で音を探させることも付け加える。

- 3) 次は「チリチン ツルツン チリチン ツルツン チリチン ツルツルツンツン イヤ チリチン ツルツン チリチン ツルツン チリチン ツルツルツンツン イヤ」をお手本を見せて、口三味線を言いながら弾いてみる。前の部分と同じ動きなので、比較的早くできる。「ツルツルツンツン」だけ、勘所の確認をする。
- 4) 次の「トチトチトチトトッチン イヤ トチトチトチトトッチン」のお手本を見せて、真似をさせる。
- 5) 出来たら、また始めからやってみる。流れを確認させるため、間違えてもヒントを言えば次が思い出せるようにしていく。何度も繰り返す。

挨拶をして終了。

【4日目】

・挨拶より始める。

- 1) 始めから通してやってみる。間違える箇所を何度も繰り返し復習する。
出来ない場所があっても、分かるところから弾くことを促す。
- 2) 次の「トッチン イヤ トッチン イヤ トッチントッチントッチントッチン トントンチリチン トッチリリン トントンチリリントッチリリン チンチンチン チンチンチン ヨーイ・チチチン チンチンチンチンチン」をお手本を弾くと、自分たちが出来るフレーズだということに気づくので、すぐに出来る。
- 3) あと少しでゴールだということを譜面で確認すると、子どもたち本人が驚いていた。
- 4) 励ましながら次へ進む。「チンリンチンリンチンリンチンリン トッチリリンテンチーン イヤ トッチリリンテンチーン」「チンリン」は簡単になっていて、すぐに出来る。「トッチリリン」の確認をして「テン」が3の弦で手を離すことを確認する。
- 5) 出来たら、「チチリチンテン チチリチンテン チチリチンテントッチン イヤ チチリチンテン チチリチンテン チチリチンテントッチン」をお手本を口三味線を言いながら弾いてみる。「チチリチ」の確認、「チンテン」の確認、「トッチン」の確認、出来たら続けてやってみる。
- 6) ここまで出来たら、今日やった「トッチン～」続けてやってみる。何度も繰り返して復習する。
- 7) 最後の「トチトチトチトトッチン イヤ トチトチトチトトッチン」で目標達成。このフレーズはすでに出来るので、簡単に思える。

挨拶をして終了。

【5日目】

・挨拶より始める。

この日はひたすら復習。間違える箇所が個人で差があるので、自由練習させながら、個人指導をする。後半は全員で合わせての練習をする。その際に、三味線の持ち方、撥の持ち方、弾き方も指導していく。

すべてを間違えずに弾くことは難しいので、弾くフレーズの直前に言葉によるヒントを与えながら、次を思い出せるように、何度も練習する。口三味線、左手の勘所、手の形、など印象に残る言葉を選ぶ。最後に保護者の前で、発表して全行程終了。

2. 2. 3. 指導の実際に対する考察

今までは中学生、高校生、大学生の体験授業は経験しているが、小学1年生への集団でのお稽古は初めてのことだった。学校の授業とは違い、希望者を集めてのことではあるが、「馬の合方」を1回45分・5回だけで小学1年生がどこまで出来るのか不安であった。最後までいけなくても仕方がないかと、思っていた自分を恥じることとなった。出来ないと決めているのは、大人の勝手な思い上がりであった。子どもにどれだけの可能性があるのか、このワークショップを通じて、思い知らされた。

中学生くらいになると、やはり頭で理解しようとし始めるのだが、小学生はそのままを真似しようとしてくれる。言葉を覚えるのと同じように、三味線も言葉で覚えてくれる。そこに理屈はなく、ただ真似をしているだけなのである。そのことの重要性を頭ではわかっていたつもりだが、実際に子どもたちと接することで、確信が持てた。教材の選択は難しいと思うが「馬の合方」は同じフレーズの繰り返しがあるため、1回目が出来なくても2回目には思い出して弾くことが出来る。また、口三味線の法則が分かり易い。伝統的な音楽の一部分であるため、教育の場にはふさわしい教材の一つであると考えた。

3. まとめ

現在の教育現場では、音楽の先生方が、どのようにして邦楽の授業をしてよいのかわからないという声をよく聞く。教科書に入って来たことはすばらしいことだが、現場が追いついていないことも確かである。以前よりは取り組んで下さる先生は増えてはいるものの、まだまだ浸透していない。先日、お弟子さんの小学3年生の男の子に「先生、どうしてうちの学校は日本なのに和のクラブ活動がないの？ぼくの行く中学校にも和のクラブ活動が何もないんだ。ここは日本なのに…」と言われ、言葉を失った。演奏家として活動してきたが、これからは伝える活動にも、もっと力を入れたいと思った。

五線譜の楽譜を用いた音楽の授業では、ピアノなどを習っていて五線譜を読める子そうでない子では、授業を始める前から差が生じていることはどうすることもできないであろう。しかし三味線では、五線譜を読める子と読めない子が、同じスタートラインに立つことが出来る。口唱歌は、楽器の旋律や

リズムに一定の言葉をあてはめて歌うことを言うが、単に旋律やリズムだけでなく、音色、奏法、強弱、フレーズなど、様々な音楽の特徴を、その音楽の本質的なよさがわかるように伝えていくすぐれた伝承法である²⁾。もともと西洋音楽とは音楽様式が異なる日本の伝統音楽を五線譜を用いて、西洋音楽の様式にあてはめて教えていくことは理に適っていない。新学習指導要領にも「我が国の伝統的な歌唱や和楽器の指導にあたっては、言葉と音楽の関係、姿勢や身体の使い方についても配慮すると共に、適宜、くちしょうが口唱歌を用いること」と明記された。

今回の実践を通して、昔ながらの口唱歌を用いた口伝による指導は、音楽を丸ごと子供に伝え、上達に導くことに改めて気付かされた。その学びを通して子供たちは日本文化のよさを知り、日本人としてのアイデンティティが子供たちの中に確立されていくのだと思う。長唄三味線の演奏家として、今後も演奏活動と共に、伝統音楽の普及活動、中でも丸ごとの邦楽を受け入れることができる小学校低学年のうちから、価値ある日本の伝統音楽に親しんでいくことができるよう、力を尽くしたい。

註

- 1) 山田隆氏は、筆者の小学校時代の音楽教師である。当時から、能管、篠笛などを用いた長唄囃子の授業を口唱歌を用いて行っていた。筆者は、この山田隆氏との出会いがきっかけで、長唄演奏家の道を歩むこととなった。
- 2) 口唱歌については、新学習指導要領にも指導事項として明記されたが、平成28年度文化庁伝統音楽普及促進支援事業として行っている日本音楽の教育と研究をつなぐ会が2017年に主宰した、『演奏家育成・音楽科教育、双方での唱歌(しょうが)の活用法』講習会資料 p.1の記載内容も参照して、記述した。

引用文献

文部科学省(2017)『中学校学習指導要領解 音楽編』第3章指導計画の作成と内容の取扱い(6)p.111

『上野学園教育研究紀要』原稿執筆要領

『上野学園教育研究紀要』編集委員会

1. 投稿の種類

投稿の種類には、原著論文（査読有り）、研究報告（査読有り）、演奏実践報告（査読なし）、教育実践報告（査読なし）の4種類がある。

2. 原稿の分量

下記の形式に則り、原著論文、研究報告は最大13頁（それぞれ表題、要旨、図表、注、参考・引用文献を含む）とする。これを越えた場合、原則として投稿者に調整を依頼する。

3. 本文原稿の形式

原則としてA4用紙、横書き、本文は10.5ポイント、46字×32行で日本語あるいは英語とする。

4. 第1頁の形式

第1頁は以下の事項を入れて作成する。以下の事項の後は本文原稿の領域とし、本文原稿の形式に従う。

① 論文題目

論文題目・副題はMS明朝体（16ポイント、センタリング、2行取り、太字）とする。

② 英文題目

論文題目から1行空けて英文題目をTimes New Roman（14ポイント、センタリング）で記載する。

③ 著者名

英文題目から1行空けて著者名をMS明朝体（12ポイント、右寄せ）で記載する。著者が複数の場合は、カンマで区切り、横に並べる。英文著者名はTimes New Roman（10.5ポイント、右寄せ）で記し、名、姓（1文字目のみ大文字）の順で記載する。

④ 要旨

英文著者名の下に1行空け、要旨（和文400字以内もしくは英文200語以内）で記す。

⑤ キーワード

要旨の下にキーワードを3～5語で表示する。

5. 本文原稿の体裁

編集委員会が独自で作成した詳細な執筆要領はない。ただし、学術論文としての体裁を保持するため、GLAの卒論・レポート執筆要項や各種学会等の執筆要領に準ずることが望ましい。

2017年12月作成

2018年3月改定

執筆者一覧

石橋明佳 (大学 教授/心理学)
辻野具成 (短期大学部 講師/教育学)
林直美 (東京保育専門学校 教員/教育学)
中山晶世 (短期大学部 講師/音楽療法)
星野悦子 (大学 特任教授/心理学)
山内雅子 (大学 特任教授/教育学)
久世恭子 (大学 准教授/英語教育、応用言語学)
松浦奈々恵 (三重大学 非常勤講師/長唄)

(掲載順)

『上野学園教育研究紀要』 第1号 編集委員会

皆川弘至* 柳澤美枝子 飯島和久 山内雅子
久世恭子 三宅康弘 甲斐万里子 杉山幸代
齋藤双葉 佐藤美絵

(*は委員長)

編集後記

本学園における教職課程の充実を目的に平成29年12月、再課程認定ワーキンググループが発足し、そこで本紀要の発行が決定し、平成30年1月に編集委員会が立ち上がりました。この僅かな期間の中で、執筆要項の作成・周知・論文執筆・査読・校正と進めて参りましたが、なんとか年度内発行することが叶い、編集委員一同安堵しているところです。

編集上不十分な箇所もあろうかとは存じますが、この第1号が、これからの第2号、第3号への礎となり、更なる発展を願います。

終わりにになりましたが、本紀要発行に向けてご協力をいただきました各方面の方々に心から感謝し、御礼を申し上げます。

『上野学園教育研究紀要』

編集委員会

上野学園教育研究紀要 第1号

発行日 2018年3月30日

発行所 上野学園大学・上野学園大学短期大学部

東京都台東区東上野 4-24-12

www.uenogakuen.ac.jp

JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH AND PRACTICE

Ueno Gakuen University and Ueno Gakuen University Junior College

No. 1, 2018

Published by:

Ueno Gakuen University and Ueno Gakuen University Junior College

4-24-12, Higashi Ueno, Taito-ku, Tokyo 110-8642, Japan

www.uenogakuen.ac.jp