

Meisei University  
Distance Education Graduate Course

**Research Bulletin of  
SCIENCE of EDUCATION**

Vol. **22**  
2023 / 3

明 星 大 学  
通信制大学院研究紀要  
**教育学研究**



# 目 次

## 修士論文

### 板野和彦 教授指導

保育における歌唱と伴奏に関する研究

—保育者養成におけるピアノ指導の検討—…………… 亀山さやか…………… 3

### 齋藤政子 教授指導

子ども同士の対話は造形活動をどう変容させるか…………… 尾形拓哉…………… 11

### 島田博祐 教授指導

双子(定型発達の兄とASD兄の弟)における造形表現の発達過程と文字習得に関する研究

—その相違と相互作用に着目して—…………… 土居 眞理…………… 17

## 修士論文概要

### 石田健太郎 教授指導

幼児期におけるナチュラルサポートの形成と限界

～インクルーシブ教育を可能とするための教育課程の編成について～

…………… 柿 原 勝…………… 29

### 板野和彦 教授指導

聾学校「律唱科」から「音楽科」への変遷に見るリズム指導の意義とねらい

…………… 増澤映美…………… 31

小学校音楽科におけるわらべうたの教材化に関する研究

—福島県会津地域の地域教材を取り扱って—…………… 目黒 稚子…………… 33

音楽教育における歌唱と身体運動の関係についての研究

—ジャック＝ダルクローズの歌唱と身体運動についての見解を中心に—

…………… 山岡紀美子…………… 35

### 須藤康介 准教授指導

看護の学習理解に効果的な日本語学習の検討

—ミャンマー人留学生の生活実態から考える日本語の理解—…………… 亀田 景子…………… 37

## 羽矢みずき 教授指導

小学生段階における俳句指導の系統的指導はどうあるべきか

—俳句指導の子どもたちに与える可能性について—……………近 藤 孝……………41

## 投稿論文

作業療法士による特別支援教室への介入効果において

—感覚統合理論に基づいた自立活動における運動・動作の活動を通して—

……………石井早苗……………47

# Meisei University

## Distance Education : Graduate Course

### Research Bulletin of Science of Education

### Contents

#### Essays :

Research on Expression through Singing and Piano Accompaniment in Infant Education  
—A Proposal for Piano teaching in Early Childhood Education Course—  
..... Sayaka Kameyama ..... 3

How does dialogue between children transform art activities.  
..... Takuya Ogata ..... 11

A Study on Development process for molding and acquisition of Chinese and Kana  
characters in Dizygotic twins consisting of neurotypical older brother and younger  
brother with ASD  
—Focusing on difference and interaction—..... Mari Doi ..... 17

#### Abstracts of Master's Theses :

Construction and Issues of the Natural Support in early childhood education and care the  
development of the inclusive educational system in Japan ..... Masaru Kakihara ..... 29

The significance and the aim of the rhythm instruction seen in the transition of the  
rhythm singing course into the music course in a school for the deaf.  
..... Emi Masuzawa ..... 31

Study on Using Japanese Traditional Children's Songs as Educational Materials for  
Elementary School Music Classes: Analysis of Local Educational Materials in Aizu Region,  
Fukushima Prefecture ..... Masako Meguro ..... 33

A Study of the Relationship between Singing and Physical Exercise in the Music  
Education.:Focusing on Jaques=Dalcroze's View on Singing and Physical Exercise.  
..... Kimiko Yamaoka ..... 35

An Examination of Effective Japanese Learning for Learning Comprehension of Nursing  
—The Japanese Language Understanding Considered through the Actual Living  
Conditions of Myanmar Students— ..... Keiko Kameda ..... 37

|                                                                                                                                                                               |                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| What should be the systematic instruction of haiku instruction in the elementary school stage?<br>—about the possibility of giving to children of haiku instruction—<br>..... | Takashi Kondo .....41 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|

# **Articles:**

|                                                                                                                                                                                                            |                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| On the effect of intervention of occupational therapists in special support classrooms<br>—Through exercise and movement activities in self-reliance activities based on sensory integration theory— ..... | Sanae Ishii .....47 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|



# 修士論文



# 保育における歌唱と伴奏に関する研究

## —保育者養成におけるピアノ指導の検討—

亀山 さやか

### 〈サマリー〉

本研究では、保育におけるピアノを使用した歌唱伴奏の是非について検討し、子どもの表現について再認識することを目的とする。日本の保育者養成におけるピアノ指導についての研究は、保育者がピアノを用いて子どもの歌の伴奏を弾く前提で問題提起されているものが多く、子どもの歌にピアノ伴奏を行うことが子どもの表現に必要なことなのか、また、日本の保育現場にピアノ伴奏はどのように定着していったのかを明らかにしている歴史的研究は少ない。保育のピアノの歴史的背景を明らかにするとともに、子どもの表現について、幼児教育の祖であるフリードリッヒ・ヴィルヘルム・アウグスト・フレーベル(1782—1852)と倉橋惣三(1882—1955)はどのように考えていたのか研究した結果、幼児教育が始まった明治期からオルガンが歌の伴奏に適していると考えられ、現在のピアノ配置に至った経緯が把握できた。また、あくまで歌が主体であり、ピアノは歌を豊かにするための手段であったことから、保育におけるピアノは歌を重視して考えるべきであることが明らかになった。

キーワード: 明治期から昭和初期 唱歌 フレーベル 倉橋惣三 保育における歌唱伴奏

### はじめに

2010年、保育士養成課程等検討会により、指定保育士養成施設の修業教科目、単位数、教科目の目標や内容、履修方法の改正案が決定された。ピアノの技術に関わる内容としては、科目「基礎技能」が「保育の表現技術」に変更され、子どもの表現を広くとらえながら子どもの活動や遊びを促していくように改められた。表現技術を保育との関連で修得できるようにすることが必要とされ、保育内容を見据えた基礎知識や技術を求める項目が明記されている。2015年には中央教育審議会答申で示された教職課程の見直し(再課程認定)が行われ、子ども自身が感じたことや考えたことを自分なりに表現する子ども主体の表現に重きが置かれている。一方で、保育の現場(主に幼稚園)では、ピアノを用いた音楽活動が主流であり、教育実習では生活の歌、園歌、季節の歌など、多くのピアノ伴奏が課されているのが現状である。保育者を目指す学生は、経験値に関わりなくピアノに対して苦手意識を持つものが多く見受けられる。保育のピアノ指導の本来の目的は子どもの豊かな表現である。学生がその目的を理解し、子どもの歌のピアノ伴奏習得のためのカリキュラムが明確であれば、主体的に取り組むことが可能なのではないか。そのために必要な要素を明かにする必要があると考える。現在当たり前に保育現場で行われているピアノ伴奏や弾き歌いは、いつからどのような目的でこのスタイルが固定されたのか、保育のピアノの歴史的背景を明らかにするとともに、子どもの表現について、幼児教育の祖であるフレーベルと倉橋惣三はどのように考えていたのか研究する。「ピアノ演奏のためのピアノ教授ではない」ことを明確にし、この前提に立った指導内容を検討したい。この検討により、ピアノに対しての苦手意識を生じさせない指導を実現すべく、保育者養成校におけるカリキュラム検討の一つとしたい。

### 1. 研究の目的

本研究では、保育におけるピアノを使用した歌唱伴奏の是非について検討し、子どもの表現について再認識することを目的とする。また、幼児教育の歴史に基づき、画一化されている養成校における表現技術のカリキュラム検討についての基礎的資料が得られるものとする。

## 2.研究の対象と方法

幼児教育における音楽表現について検討するため、日本に幼稚園が創設された明治期の幼児教育を研究する。子どもの表現について、世界で初めてドイツに幼稚園を開園した幼児教育の祖であるフレーベルと、その教育思想を日本へ広めた教育者倉橋惣三の教育観を研究し、幼児教育におけるピアノはあくまで歌の伴奏であることを示す。その上で、現在の保育現場や実技試験の現状と、遡って10年程度の研究状況を把握し、保育者を目指す学生が主体的に取り組むことのできる歌の伴奏を検討するため、和声学・移調・即興演奏を含めたカリキュラムを検討する。

## 3.保育におけるピアノについての歴史的経緯

### 1)保育におけるピアノ導入

1876(明治9)年11月16日に日本で初めての幼稚園である東京女子師範学校附属幼稚園が開園した。東京女子師範学校校長中村正直(1832—1891)を中心に、初代監事(園長)に関信三(1843—1879)、首席保姆にドイツ人松野クララ(1853—1941)、保姆は豊田英雄と近藤濱らが務めた。保育内容は、「遊戯、運動、談話、唱歌、開誘」<sup>1</sup>とされている。開園当初から保育内容に唱歌活動が行われている。唱歌は、現在の歌唱活動にあたる。日本で保育者がピアノを伴奏し、子どもが歌を歌う活動はここから始まった。当時の幼稚保育図には、子どもに向かってオルガンを演奏している保姆の姿が描かれている。<sup>2</sup>附属幼稚園では、フレーベル教育を受けたドイツ人松野クララが唯一ピアノを演奏することができたため、週に一日、子どもの歌の伴奏を弾いていた。一方、日々の保育では、保姆の歌に合わせて伴奏なしで唱歌活動を行っていた。<sup>3</sup>幼稚園開園当初から唱歌の時間があることから、子どもの心身の健全な発育に遊戯や歌が重要であるとするフレーベルの考えが踏襲されていると考えられる。但し、当時保姆たちが唱歌遊戯に最も苦心していた様子や楽器に頼らず行っていた記録もある。倉橋は、当時保育を行っていた当事者である保姆が子どもに合った子どものための歌を作っていたことの教育的重要性を述べている。<sup>4</sup>また当時ピアノやオルガンはまだ日本で製造できるものではなく、「我が國全體としても數へる程の少數であつたから、勿論弾き得るものも無かつたわけである。」<sup>5</sup>とされ、練習も幼稚園に残って練習していたことが考えられる。一方で、通常保育の中での唱歌や遊戯においては、楽器の伴奏がされていなかったことも分かった。幼児に合う歌を保姆が作っていたこと、また楽器そのものに重きがおかれていないことも記されていることから、幼稚園開園当初は、保姆の歌う歌が中心であり、保姆の歌に合わせて唱歌活動を行っていることから、保姆には正しい音程で歌を歌える力と子どもに合った曲を作る力量があったことがうかがえる。

### 2)明治中期音楽取調掛設立当時の様子

#### ①唱歌の実際

1880(明治13)年、松野クララが幼稚園を辞任し、1881(明治14)年にL. Wメーソン(1818—1896)による音楽指導が始まる。幼稚園開園より前、政府は学制を發布し、「唱歌」「奏楽」の項目は設けられていたが、実際の指導方法は不明で、音楽教育を推進できる人材もいなかったため、授業は行われていない。<sup>6</sup>そこで、明治12年、伊沢修二は音楽取調掛を創設し、メーソンを外国人教師として招いて音楽教育を推進した。明治14年頃からは、ピアノを弾くことができる日本人も増え、ヴァイオリンも使用されるようになった。

この頃の唱歌遊戯の様子を『音楽之枝折(下)』に見ることができる。幼稚園と小学校1、2年生を対象とした9曲の唱歌遊戯が、挿絵と楽譜付きで紹介されている。「車」では、子どもが輪になって遊戯をしている横で洋装の教師1名がヴァイオリンを演奏している。また、「門」では、音楽に合わせて行進し門をつくってぐるぐるとの横で和装の教師1名がヴァイオリンを演奏している。「対舞」では、2列に並んだ子どもと向き合ってオルガンを演奏する教師が描かれている。いずれも楽譜は単旋律の歌の楽譜のみであり、実際どのような伴奏をして

いたのかは不明だが、教師は子どもを見ながら演奏していること、楽譜が置かれていないことから、高い技術があったことが想像できる。『音楽之枝折(続編)』には、音価や拍子、教える者の心得などが書かれているが、その中で「進行ノ譜 第一・第二・第三」<sup>7</sup>と書かれた大譜表や、「立礼の譜」<sup>8</sup>と書かれた和音(現在でもお辞儀をする際に使用されているI—V—Iの和音進行)の楽譜があることから園児・児童の行進や儀式唱歌の伴奏として、鍵盤楽器が主流になっている様子が見受けられる。

#### ②使用楽器について

「音楽取調掛成績申報書」<sup>9</sup>に唱歌にはヴァイオリンもしくはオルガンが最良であると記されている。この他にも、学校用楽器の適否研究には、「唱歌に楽器なきときは、音楽も全功を奏する能わず」<sup>10</sup>とも記されているが、楽器入手の問題もあり、当時楽器伴奏を行いたかったが叶わない現状があったことがわかる。

### 3)楽器の普及について

幼稚園にオルガンやピアノが設置された理由として、公的な文書が2点挙げられる。1点目は、「幼稚園保育及設備規程」である。明治32年6月に制定された幼稚園としてはじめての詳細な法的規定である。この規定により、幼稚園は満3歳から小学校に就学するまで幼児を保育するところであることを明確にし、保育時間や人数、保育項目について等が記されている。第七条の中で幼稚園に備えるものとして、「三 恩物、絵画、遊嬉道具、楽器、黒板、机、腰掛、時計、寒暖計、暖房器其他須要ナル器品ヲ備フヘシ」<sup>11</sup>とある。2点目は、「幼稚園設置基準」(文部省令第32号)である。昭和31年12月に制定され、第十条の四に「ピアノ又はオルガン、簡易楽器、蓄音機及びレコード」<sup>12</sup>を備えなければならないと記されている。この設置基準が示されるまでに至った背景には、フレーベルの保育法を取り入れた保育内容(唱歌や遊戯)、音楽取調掛による楽器使用推進、楽器産業の発展など様々な関わりがあると考えられるが、公的な設置基準により、幼稚園にピアノやオルガンが設置されたことで、幼稚園教諭・保育士にピアノの技術が必要とされいったと推察される。

### 4)唱歌について

#### ①唱歌の成り立ち

唱歌の楽譜の変遷を右図にまとめる。明治10年の保育唱歌は雅楽調であったため、保姆は曲名から内容を考え、子どもが歌いやすいように歌詞を作っていた。明治16年の幼稚園唱歌集には、今でも歌われている「キラキラ星」などがあるが、西洋楽曲に文語体の歌詞のため、これもまた幼児には難しいものであったと考えられる。明治34年の幼稚園唱歌は、瀧廉太郎らによる初のピアノ・オルガンによる伴奏つき唱歌になる。子どもたちに親しみやすい曲で、「お正月」などは、現在の保育現場でも多く歌われている。楽譜の凡例には、子どもが上手に歌うことができるようになって初めて、楽器の伴奏をつけると記されており、教師は歌を理解し、楽器がなくても音程を正しく歌うことができる技術が求められていたと推察できる。

#### ②唱歌の普及

音楽取調掛は唱歌の普及を進めており、音楽取調事務大要(明治15年)<sup>13</sup>には、唱歌の伝習方法を記している。唱歌は簡単なものから開始すること、オルガンは音程の狂いがなく唱歌に適しているとあることから、正しい音程で歌うことが大切だと考えられていたことが推察される。また、箏や胡弓やヴァイオリンに比べ、技術を習得しやすい

|                                   |                                                             |
|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| 明治10年～13年<br>『保育並遊戯唱歌(保育唱歌)』(単旋律) | 歌詞は日本古歌から選定、曲は雅楽調                                           |
| 明治16年<br>『幼稚園唱歌集』(単旋律)            | 西洋の既成曲のメロディーに文語体を歌詞としてあてはめた<br>・ちょうちょう<br>・キラキラ星<br>・ぶんぶんぶん |
| 明治34年<br>『幼稚園唱歌』共益商社書店(伴奏つき楽譜)    | 初の伴奏つき唱歌<br>滝廉太郎中心の曲<br>生活、季節に合った曲<br>・水遊び<br>・お正月<br>・鳩ぽっぽ |

ことから唱歌教育のためにオルガンの習得を行う流れになっている様子がうかがえる。明治14年7月の音楽取調掛の伝習生の当時の期末試験の記録では、「唱歌ノ部 一 楽器ヲ用キズシテ唱フ分(略)洋琴ヲ用キテ唱フ分(略)風琴ヲ用キテ唱フ分(略)琴及胡弓ヲ用キテ唱フ分(略)洋琴二人連弾(略)洋琴三人連弾(略)」<sup>14</sup>と記されており、楽器を使用しないで歌う曲、ピアノを使用して歌う曲、オルガンを使用して歌う曲、箏や胡弓を使用して歌う曲、ピアノ連弾などがあり、唱歌教育には、伴奏なしでも歌う力と弾き歌いの力、協奏する力が必要と考えられ、育成されていたことが推察される。

大正期には、東京女子高等師範学校附属幼稚園の主事となった倉橋惣三がその当時の実際の保育案の解説を示しており、唱歌遊戯の活動では、歌に拍子や動きをつけて行うことや、正しく歌が歌えるようになってからオルガンの伴奏がつけられることが順序として記されている。<sup>15</sup>また、移調を行うことで、子どもがよりその曲のイメージを持ちやすくする工夫もされていることから、子どもの表現を引き出すための唱歌活動が行われていると考えられる。

昭和期には、唱歌は子どもの生活の中にあるものと考えられ、子どもたちが自然に歌い始めたときに保姆と一緒に歌うことの大切さが『幼児の教育』<sup>16</sup>に記されている。楽器に頼らず正しい音程で歌うことの必要性についても書かれており、ピアノの技術よりも、歌の技術の重要性が読みとれる。また、音感教育について、幼児期において耳の訓練は大切であることが記されており、保姆は日常的に音を意識し、保育に音遊びを多く取り入れることの重要性が述べられている。

## 5) 保姆試験・保姆養成から見るピアノ技術

保姆がどのような音楽的能力・技術を求められてきたのかを歴史的に明かにする。「幼稚園保姆免許規制」が明治25年に定められ、検定による免許状授与が行われた。試験科目には唱歌が導入されている。保姆の資格は、小学校教員の資格を持っている原則があり、小学校で求められるような試験内容であったと推測できる。そして、その後の大正期以降に「幼稚園令施行規則」が定まり、鍵盤楽器の実技試験が行われたことが記されている。<sup>17</sup>

昭和期、東京保姆専修学校出版部『保姆を志す女性へ』(1930)には、保姆検定試験の手引、各科目の学習法などが掲載されている。<sup>18</sup>唱歌は単に歌えばよいものではなく、音楽として成り立つべきであると考えられており、子どもに指導するためにはピアノが相当弾けることが求められていたことがわかる。音階の練習方法や聴音課題の必要性も示されていることから、この手引がこれまでの保育のピアノ技術指導において、高いピアノ演奏技術が求められた一つの要因であると考えられる。また、歌に関しても「声楽」と記されていることから、正確な音程で歌う高度な技術が求められていたことがわかる。

明治期、東京女子師範学校附属幼稚園が保姆養成機関の役割も果たしていた。幼児教育に関する諸学科には、歌とピアノが入っている。<sup>19</sup>実際に保育を行いながら、その後保育に必要な理論や技術の習得を行うという内容を考えると、実践力が身につく養成であったことがわかる。唱歌においては、週2回練習を行っており、オルガンやピアノでの伴奏はなく、あくまで歌の指導であったことも記されている。また、移調や作曲を必要とされていることから、まずは歌を正しい音程で歌えること、子どもの歌にすぐに伴奏がつけられる力が必要と考えられていたことが推察できる。

## 4. フレーベルについて

幼児教育の面から歌と表現を検討する。フリードリッヒ・フレーベル(1782—1852)は、ドイツの教育家である。1826年に主著『人間の教育』を出版し、幼児教育の重要性を説いている。1840年、ドイツ南東部の町ブランケンブルグにそれまでにない新しいキンダーガルテン(幼稚園)を創設し、乳幼児期からの遊び、作業、身体運動、栽培活動、唱歌などを中心とする保育理論を展開した。幼児の教育的な遊具「ガーベ」を製作し、それ

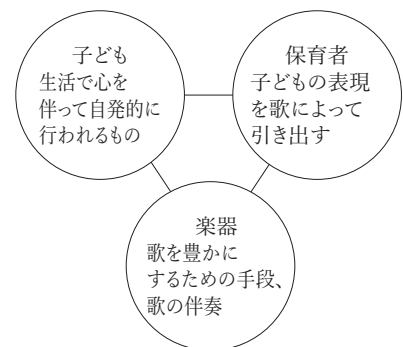
を使用する教育法を提唱した。日本でもフレーベルの思想と実践に影響を受け、1876年に東京女子師範学校附属幼稚園が設立されている。関信三によって「恩物」と訳されて現在の幼児教育現場でも活用されている。『人間の教育』の中で、「純然たる音響だけによる表現としての芸術が、音楽であり、主としては唱歌である。」<sup>20</sup>とし、人間形成において幼児期における歌の重要性を述べている。子どもが自然に歌うタイミングを保育者が見逃さず、そこから広げていくことで表現へとつながることが書かれている。1844年には保育者と母親のための本『母の歌と愛撫の歌』を出版している。1839年「全ドイツ報知新聞」紙上に掲載された「教育制度」では、入学者の程度として「音楽、とくに唱歌と—これにくらべれば低い程度ではあるにしても—ピアノの若干の知識が必要である。」と、唱歌の重要性と伴奏楽器としてのピアノについても触れている。<sup>21</sup>また、養成所案を作成しており、ブランケンブルク博物館にフレーベルの手稿として保存されている「女子児童保育者ならびに女子教育者のための養成所案」では、入学者の教育程度のなかに「(略)神と合一した心および唱歌能力をともなった唱歌好きが不可欠なるものとして要求される。」<sup>22</sup>と記されている。

## 5.倉橋惣三について

倉橋惣三(1882—1955)は、東京女子高等師範学校附属幼稚園主事を長きにわたり務め、児童中心主義の保育観を確立した人物である。フレーベル思想に影響を受け、フレーベルの研究を行っていた。当時の日本の幼稚園で行われているフレーベル教育がその思想とはかけはなれていたことから、子どもが生活の中で自ら育つことを目指す保育方針「誘導保育」を提案した。音楽と歌うことについて、「音楽が子どもの生活において最も自発的に表現が行われるもの」と述べている。唱歌の活動についても、子どもの生活の中で子どもの感情が自然に歌に表れることが重要であると考えていたことが分かる。幼児教育において一番大切なことは、子どもの生活を知り、子どもから学ぶことであるとし、唱歌活動が重要である一方で、唱歌はあくまでも幼児教育本来の意義を全うするための手段であり、唱歌の技術向上や指導が重要ではないと述べていることから、楽器が弾けて揃って歌えることよりも、子どもの喜びを伴う自発的な表現が大切と考えられていることがわかる。

次の図は、ここまでの歴史的経緯による唱歌と表現、求められる技能をまとめたものである。明治期から幼児教育における子どもの歌の伴奏は、時代が変わっても歌うことを第一に考えられていた。そして、音楽表現においてフレーベルと倉橋は、楽器の技術を重視しておらず、子どもの表現を歌によって引き出すことが重要であるとし、楽器は歌を豊かにするための手段、あくまで歌の伴奏としての役割と述べている。しかし、近年、歌を重視しつつも伴奏技能向上が求められる現状もあり、現在の保育士試験やそれに伴った養成校のカリキ

| ●歴史的経緯 |                |
|--------|----------------|
|        | 唱歌のとらえ         |
| 明治期    | 唱歌は簡単なものから始める。 |
|        | 伴奏なし・歌が中心      |
|        | 正しい音程で歌う       |
| 大正期    | 拍子を叩いたり動きをつけ   |
|        | 子どもが楽しく        |
|        | 正しく歌が歌える       |
| 昭和期    | 唱歌は音楽          |
|        | 音を聞く態度         |
|        |                |



キュラムの検討が必要になる。

## 6.カリキュラムの検討に向けて

現在の保育士試験では、「幼児に歌って聴かせることを想定して弾き歌いする。」と2曲の課題曲が出されており、「保育士として必要な歌、伴奏の技術、リズムなど、総合的に豊かな表現ができる」<sup>24</sup>力が求められている。私立の園の採用試験については、各養成校でその現状を把握しカリキュラムに反映させる取り組みを行っており、弾き歌い重視へ移行している様子が見えてくる。これまでの研究から、養成校のカリキュラムは、歌を中心とした内容を検討すべきであると考えられるが、実習でのピアノ課題や、就職試験から、ピアノの実技練習を避けることはできない。歌うことを強化すればよいというものではなく、必要とされる能力を鑑み、カリキュラムに反映しなくてはならないのも現状である。カリキュラムの検討にあたり、二人の専門家を検討する。リトミックの創設者であるエミール・ジャック＝ダルクローズ(1865—1950)は、ピアノ演奏の技術に偏った教育を批判し、歌の重要性、初見演奏や即興演奏、移調をすることの重要性を述べている人物である。子どもが全身で音楽を聴き表現することに触れ、歌うこととリズムカルな動きの取り入れを提示している。<sup>25</sup>これは保育のピアノにおいても必要な視点であると考えられる。また、ピアニストでありピアノメソッドを確立しピアノ学校を創設したドバイアス・マティ(1875—1945)は、ただ弾く演奏は機械的な活動であるとし、自分の演奏を注意深く聴くことの重要性を述べている。<sup>26</sup>大人は最初の学習が特に大事であるとし、手引を示している。この専門家二人の視点から、保育のピアノ指導は、始めからピアノの技術指導を行うのではなく、楽器理解や音を聴く活動、子どもの歌についての理解、歌唱や即興演奏、楽曲についての理解を含んだカリキュラム検討が必要であると考えられる。

## 7.カリキュラムの提案

これまでの検討をもとにしたカリキュラム案として、「弾き歌い」の授業内で活動する内容を、次の図の通りに提案する。導入では歌うことから始め、伴奏の学習では楽曲理解とコード伴奏を重視し、移調も行ふ。そして、保育現場での弾き歌いを想定していく。ただ曲数をこなすだけの活動から、主体的に子供の歌に寄り添い取り組むことができるのではないかと考える。

### ●主体的に子供に寄り添い取り組むためのカリキュラム

#### 1. 導入

- ①楽しく理解して歌うこと。
- ②即興演奏：テーマを決めて、ピアノを使用して表現する曲を演奏するのではない
- ③楽典  
読譜：ドレミだけでなく、楽譜に書いてあるすべてのものを自ら発見し学ぶ  
リズム：楽譜の中からリズムパターンを抜き出す  
音程：わらべうたを歌いながら動き、音の高低を感じる  
拍子：リズムパターンを組み合わせ、拍子を作る。  
終止形：挨拶のI-V-Iのパターンを学ぶ。

#### 2. 伴奏法の学習

- ①コード伴奏  
Aから音名を覚える。  
ルート音を弾きながら歌を歌う  
メロディーにルート音で伴奏をつける  
自分に合った伴奏法を考える  
和音が弾きやすいか、分散が弾きやすいか 等
- ②移調  
①で弾けるようになった曲を別の調で演奏する

#### 3. 模擬保育としての弾き歌い

- ①模擬活動  
2～5人のグループで先生役と子ども役に分かれ、弾き歌いを行う  
・お互いの伴奏で歌うことにより、自分の演奏の振り返りにつなげていく

指導者について、アメリカの幼児音楽教育の専門家であるフランセス・ウェーバー・アロノフは、研究と実践との間、また、音楽専門の教師と幼児教育専門の教師との間にあるギャップをうめる必要性について述べている。<sup>27</sup>次の図の3点目

「自己の領域にしっかりとしたベースを礎くためには、他の領域についての学習も必要である。」「音楽教育法における真の目

- (1) 学習に関する最近の研究を知る。
- (2) 「音楽とはいったいどんなものか」を知るために、広い視野から出来るだけ多くの音楽を聞く。
- (3) 幼児の習得法をふまえ、何を予期できるかを知ることである。責任は多分に教師側にある。  
自己の領域にしっかりとしたベースを礎くためには、他の領域についての学習も必要である。  
幼児教育者にとっては、このことは絶えず音楽に対する自己の態度を反省し、美的な感性を深める、幼児の行動について心理学、その他の分野からの新しい研究を学ぶ、音楽教育法における真の目標を吟味する、そして何より、幼児と音楽との間にある素晴らしい教育上の可能性についての認識をはっきりと持っているということを意味する。

標を吟味する。」と示されている。保育者が子どもと同じように感性豊かであることが大切であることと同じく、養成校の指導者も保育者に必要な事項を理解し、実践することが必要であると考えられる。

## 8. 考察

本研究では、保育におけるピアノについて歴史的経緯から概観し、現在の在り方を検討した。その結果、ピアノ(オルガン)が歌の伴奏により楽器であると考えられ、設置基準のもと現在に至った経緯が把握できた。伴奏については明治期から演奏されていたが、あくまで子どもの歌を豊かにするための手段であったことから、保育におけるピアノは歌を重視して考えるべきものであると言える。明治期では、保姆が子どもに合った歌を創作していた。大正期の唱歌の指導法では、まず教師が歌い子どもに聞かせ、子どもが歌えるようになってから伴奏を弾き、曲のイメージに合う調を検討していた。昭和期では、唱歌の歌わせ方として、正しいメロディーとはっきりしたリズム、そして音を聴くことが重要とされていた。明治期から幼児教育における伴奏は、歌うことを第一に考えられていたことが明らかになった。また、フレーベルは、子どもの発達や保育者と子どもの関わりにおいて歌の重要性を示している。伴奏楽器については、若干の知識があればよいとも述べている。倉橋惣三は、楽器の力を借りることも必要ではあるが、活きた感激は声が最も大きな力であると述べている。以上のことから、保育者養成校において、学生がピアノを学習する第一の目的は、歌を豊かに歌うことであると言える。養成校のピアノ指導者は、ピアノは歌の伴奏の一手段であること、保育現場で子どもと音楽活動を行うために習得する技術のための学習であること、楽譜通り演奏するのではなく一人一人に合った伴奏法の習得が必要であることを理解し、意識した上で指導を行う必要がある。各養成校で多くの取り組みが行われている中、年々ピアノ初心者の学生は増え授業時間数が減る現状で、一番に考えるべきは保育現場の子どもの歌であり、生き生きとした表現である。子どもと一緒に楽しく歌い、子どもと同じ感動を持ちながら音楽活動を行う保育者の育成が必要である。アメリカの幼児音楽教育の専門家であるアロノフは、研究と実践との間、また、音楽専門の教師と幼児教育専門の教師との間にあるギャップをうめる必要性を述べている。保育者が子どもと同じように感性豊かであることが重要であることと同じく、養成校の指導者も保育者に必要な事項を理解し、実践することが必要であると考えられる。

## おわりに

今回、学生の現状とピアノ指導の在り方について疑問を持ったことから研究を始め、教員として知るべきことを知り、多くのことを学ぶことができた。今後は、今回検討した内容を実践し検証する必要がある。半期15回もしくは通年30回のカリキュラムを作成し、自身ではない指導者に実践してもらおう方向性も含め、研究を継続したい。また、同じ問題意識から多くの養成校で研究が行われていることも分かったが、現在も学生が実習でぶつかる壁の一つは幼稚園からの課題曲である。今後は、保育現場においてピアノが重視される実情の調査などからも検討する必要があると考える。

- 
- 1 お茶の水女子大学附属幼稚園『お茶の水女子大学附属幼稚園創立140周年記念誌』2016年、p. 20
  - 2 前掲書、2016年、p. 18
  - 3 倉橋惣三・新庄よし子『日本幼稚園史』臨川書店、1980年、p. 236
  - 4 前掲書、1980年、pp. 233—234
  - 5 前掲書、1980年、p. 237
  - 6 文部省『学制百年史資料編』帝国地方行政学会、1972年、p. 14
  - 7 大村芳樹『音楽の枝折(続編)』大空社、1988年、p. 26
  - 8 前掲書、1988年、p. 28 引用に際しては、旧字体は新字体に変えた。
  - 9 伊沢修二『洋楽事始—音楽取調掛成績申報書』平凡社、1976年、p. 23
  - 10 前掲書、1976年、p. 285
  - 11 文部省『幼稚園教育九十年史』ひかりのくに昭和出版株式会社、1969年、p. 338
  - 12 前掲書、1969年、p. 442
  - 13 秋山龍英編著『日本の洋楽百年史』1966年、第一法規出版株式会社、pp. 22—23
  - 14 遠藤宏『明治音楽史考』1991年、大空社、pp. 85—88
  - 15 倉橋惣三『生活訓練』系統的保育案の実際解説(一)、『幼児の教育』36巻3号、1936年、日本幼稚園協會、p. 47
  - 16 幼児の教育復刻刊行会編『復刻幼児の教育 第四十一巻』、1941年、p. 29
  - 17 文部省『幼稚園教育九十年史』ひかりのくに昭和出版株式会社、1969年、p. 347
  - 18 東京保姆専修学校編纂『保姆を志す女性へ』東京保姆専修学校出版部、1930年、pp. 26—27
  - 19 湯川嘉津美『日本幼稚園成立史の研究』2001年、風間書房、p. 236
  - 20 フレーベル著・荒井武訳『人間の教育(上)』岩波書店、1964年、p. 326
  - 21 フレーベル著・岩崎次男訳『世界教育学選集68幼児教育論フレーベル』明治図書出版株式会社、1972年、p. 183
  - 22 前掲書、1972年、p. 186
  - 23 倉橋惣三『保育入門(九)』『婦人と子ども』14巻10号、1914年、p. 466
  - 24 一般社団法人全国保育士養成協議会(2021)「保育士試験過去の試験問題実技試験概要」<https://www.hoyokyo.or.jp/>  
(最終検索日:2021年12月23日)
  - 25 エミール・ジャック=ダルクローズ著、板野平監修、山本昌男訳『リズムと音楽と教育』全音楽譜出版社、2003年、p. 59
  - 26 ドバイアス・マティ著・大久保鎮一訳『ピアノ演奏の根本原理』中央アート出版社、1993年、p. 60
  - 27 フランセス・ウェーバー・アロノフ著、畑玲子訳『幼児と音楽』音楽之友社、1990年、p. 178

(板野和彦教授指導 2021年度修士学位取得)

# 子ども同士の対話は造形活動をどう変容させるか

尾形 拓哉

## <サマリー>

本研究では、「主体的・対話的で深い学び」の対話に着目し、対話が幼児期において人や物といった環境や自己を対象に相互に行う行為として、造形活動の中でどのように変容していくかの過程や構造を明らかにすることを目的とした。研究方法として、造形活動の様子をICレコーダー及び、ビデオカメラで記録し、逐語録を作成し、それらのデータから子ども同士の対話を中心に分析を行った。その中で、子ども同士の対話から対話の内容を考察し、対話が与えた影響を検討した。

その結果、対話は人を対象とした場合、個人の発想や知識を他者とやりとりできるようにし、新たな知識や発想を生み出したり、発展させたり、目的や内容自体も変容させることが明らかになった。また、困難な状況にも知恵を出し合い、継続的に取り組むことができるようになることが明らかになった。

キーワード 対話 造形活動 表現

## I はじめに

本研究は保育所における造形活動において、子ども同士の対話がどのように影響を与え、変容していくかを明らかにすることを目的としている。ジェームズ・J・ヘックマンの研究を契機に国際的に幼児期の教育が重要視されたことは我が国においても影響を与え、平成29年の「保育所保育指針」の改訂により、保育所が幼児教育施設の1つとして認められた(OECE, 2015)。

この改訂で「主体的・対話的で深い学び」の重要性が提言されたが、特に対話についてはこれまでも乾孝をはじめ、様々な研究者によって、「伝え合い」などといった言葉でその意義が説明されてきた(P. フレイレ, 1982; 乾孝, 1982; 暉峻, 2017; 埜岸, 2021)。造形活動においても、保育所保育指針にある保育内容の「表現」にて、豊かな感性を育てていくために様々な事象や文化から感じ取った思いや気づきを子ども同士で伝え合い、表現し合うことが重要であると言われている。

しかし、実際の造形活動では、教師側にあらかじめ描いたり、作ったりする物のイメージがある「めざす造形」と子ども自らが素材に触れたり、働きかけたりするなど、手探りで行われる「さぐる造形」の2つの形態が存在しており、現状としては主としてこの「めざす保育」が展開されている(辻, 2014)。また、槇(2018)は、教師が主導・誘導する活動を「設定型の造形表現活動」、子どもが自発的にはじめた子ども主導の活動を「遊びの中の造形表現活動」と定義しており、こうした2つの方向性の造形教育が存在する中で、相馬(2018)は、「現在、幼児教育現場で実践されている造形教育は、ほとんどが教師主導による、予め活動内容が設定された、教師のイメージが指導計画に沿って計画的に展開される活動である。」としている。つまり、「対話的な学び」が子どもの主体的な活動を支えるきっかけとして存在し、他者との相互の働きかけによって自己の思考を広げ深めていくことが認知されているのに関わらず、現状としては教師や保育者主導による造形活動が展開されているのである。そうした現状において、対話の重要性に関する研究は散見されるに過ぎない(太田, 2019. 伊藤ら, 2020. 福永ら, 2021)。よって、本研究では5歳児の造形活動の活動実践をビデオ録画し、活動における子ども同士の対話や変化などについて観察・分析を行った。

## Ⅱ 目的

本研究は、5歳児の活動実践についてビデオ録画し、活動における対話(保育者と子どもとの対話・子ども同士の対話・物と子どもとの対話)について観察・分析することで、対話によって造形活動がどのように変容するか明らかにする。

## Ⅲ 対象と方法

### 1 研究協力者

研究協力者は、神奈川県内の私立A保育園(以下A園)の5歳児クラスである。

A保育園は、子ども一人ひとりの思いや興味関心に寄り添うことを大切にしている保育実践を行っている。5歳児クラスの造形活動は、制作工程や技法を統一しながら、そこから生まれる個人の差や違いを「その子らしさ」や「子どもの表現」として活動の結果を捉えており、子どもの興味関心を基盤に子ども同士で話し合い、共同制作を行う機会も取り入れている。

### 2 調査時期と分析対象とした実践の活動日

調査時期は、2021年5月1日～10月31日までである。5歳児担当の保育士の都合に合わせ、月に1、2回の実践をおこなった。月1、2回行った実践のうち、本研究の目的に合致し、対話によって活動内容が変容していると考えられる造形活動の実践を分析した。造形活動の内容においては、計画前に5歳児担当保育士に子どもの姿や興味関心について、ヒアリングを行い、子どもの実態に即したものを立案し、実施されている。

実施日と活動内容については下記の通りである。

|     | 日時     | 活動内容                    |
|-----|--------|-------------------------|
| 第1回 | 5月25日  | 「虫のからだを描く」              |
| 第2回 | 6月28日  | 「色づくり」                  |
| 第3回 | 7月19日  | 「色づくり(色づくり・具体物から色をつくる)」 |
| 第4回 | 8月18日  | 「カーボン紙をつかったうつつし絵」       |
| 第5回 | 10月4日  | 「色づくり・カーボン紙をつかったうつつし絵」① |
| 第6回 | 10月25日 | 「色づくり・カーボン紙をつかったうつつし絵」② |

### 3 調査方法

5歳児クラスの造形活動の様子をICレコーダー及びビデオカメラにて、音声・映像を記録した。活動時間は、1時間程度を行った。ビデオカメラ、ICレコーダー共に記録する際のファイル名は、識別番号で匿名化した。記録したデータから、保育者と子ども、子どもと子ども同士の会話を抽出し、逐語録を作成した。その中で、活動中に子ども同士が対話を行った場面を抽出した。

分析の手順としては、①造形活動の実践を事例として書き起こす、②子ども同士の対話から対話の内容を考察する、③対話が本事例に対して与えた影響を検討する、④全ての事例から見出された「対話が造形活動をどのように変容させるかを検討する」という手続きで実施した。

### 4 調査手続き及び倫理的配慮

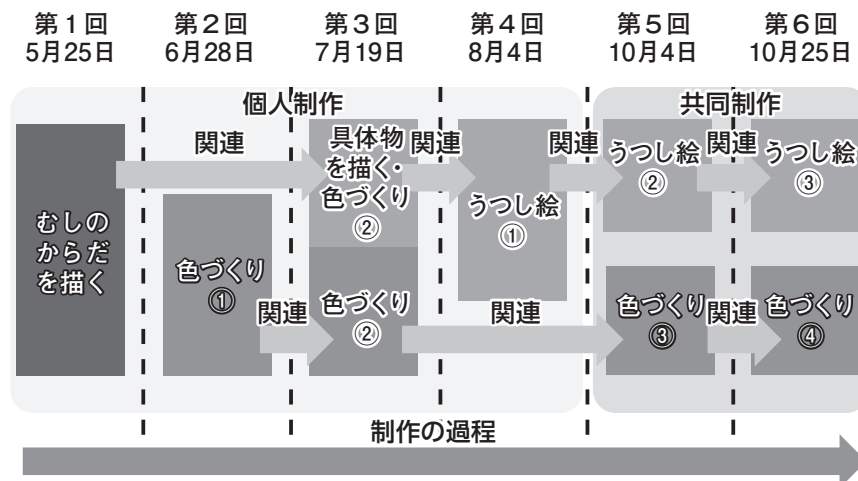
研究計画書と同意書を作成し、研究の趣旨及び、研究方法の説明を口頭と書面で行い、了承を得た。また、本文中の子どもの個人名はすべて識別番号で匿名化し、特定されないようにしていた(明星大学研究倫理委員会承認済み、審査番号2020-048)。

#### Ⅳ 結果と考察

##### 1 実践事例の抽出

造形活動においては、単発的に活動を行うのではなく、子どもが継続的に活動できる内容を設定した。また、子ども自身が主体的に活動に取り組めるように計画全体を通して、①造形活動の具体的な方法は子どもたちが考え、制作できる、②選択肢を設け、子どもたち自らが選び取れる、③制作内容に見本や完成形を用意せず、各々があるのまゝを表現できるようにした。(図1)

図1 制作の経過と関連



##### 2 事例における実践者の子どもへの働きかけについて

造形活動を進める中で、子どもが主体的かつ、継続的に活動を行うためには、保育者と子どもとの関係性や働きかけが重要になる。それに対し、大宮(2000)は保育者の子どもへ関わり方や理解が保育を大きく左右することは共通認識となっていると述べている。また、子どもの「意欲や思いやりの社会的感情の発達」は、子どもの自発的な関わりを抜きにして育てることはできないものである」とし、それを保育目標の主としている保育園では、保育者と子どもとの「肯定的な関係の基盤が形成されていく」と述べている。

その論に依拠すれば、保育活動を行う上で、子どもの自発的、主体的に活動できることは、欠かすことのできない基本であり、それが保証されることで子どもの中に意欲的に取り組む、他者に対して思いやりといった行動へとつながるのである。

また、加藤(2007)はこれまでの日本の保育実践が子どもの要求が考慮されていない点があることから「事務主義的管理主義」教育として問題視し、「どんな活動をしたか」という保育内容に関する事項に対して、「どんな関係で活動したか」という関係性が大きな教育的な意味をもつと述べている。つまり、保育実践においては、その内容への結果よりも子ども自身がどのように活動に取り組んだのか、経験をしたのかという過程が重要な意味をもつと考える。

本研究において対象とした実践は、子どもの思いや要求から出発した活動案を基にして保育計画が練られていた。また、子ども同士の関わり合いが自然発生的にみられるように、雰囲気づくりを工夫していた。もちろん、造形活動の場面で、集中して対象に取り組む活動も存在するし、それが必要だとも考えられるが、こうした活動における保育者の意図が、対話の発生自体に影響を与えることは想定される。本稿で分析した実践事例は、まさに、そうしたねらいをもって行われた活動の中で抽出された事例である。

### 3 考察

本事例の考察を踏まえ、それぞれの活動内容と対話の内容、その影響を整理した。その際に本研究の主目的である「造形活動が対話によって、どのように変容するか」についてを明らかにするために全事例を整理しながら、対話がそれぞれの事例に与えた影響について考察する。

表1 全事例を通じた対話の概要

| 事例   | 活動内容                         | 対話の内容                                                  | 対話による影響                                                           |
|------|------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| 事例1  | 虫のからだの絵から、自分自身を描いた           | (子⇄子)虫のイメージから自分自身のことや虫の生態へと想像を膨らませるような会話が行われた。         | (子⇄子)個人の発想・疑問・知識を伝え合い、新たな発想や知識へと発展させていた。                          |
| 事例2  | ダンゴムシからダンゴムシの生態や環境を描いた       |                                                        |                                                                   |
| 事例3  | 赤と青、黄色の様々な組み合わせを試して、新しい色を作った | (子⇄子)組み合わせた色の結果を伝え合い、新しい色の組み合わせを考えたり、答えを予想したりし、実践していた。 |                                                                   |
| 事例4  | ピンク色の作り方を発見し、友達同士で方法を共有した    | (子⇄子)自分が得た経験や知識を、それを知らない友達に伝え、経験した内容や結果を共有していた。        |                                                                   |
| 事例5  | 果物を描くことから、その形状を細かく捉えて描いた     | (子⇄子)何を描くかということから、描くものの特徴を伝え合い、作品の中に表現していた。            | (子⇄子)共通の目的から対話を通して、話題を広げ、それぞれの作品に影響を与えていた。                        |
| 事例6  | 果物の色から、黒色を作ることに粘り強く挑戦した      | (子⇄子⇄保)作品に必要なものを見つけ出し、それを作るために失敗を繰り返しながら粘り強く取り組んでいた。   | (子⇄子)子ども同士に共通の目的や興味関心が高い事柄に関しては、対話が活発に行われるとともに多少の失敗も気にせずに取り組んでいた。 |
| 事例7  | カーボン紙に裏表があることに気づいて、うつし絵をした   | (子⇄子)自分が経験したことや失敗したことを友達と振り返り、仮説を立てて、検証をしていた           | (子⇄物)子ども自身が何度も繰り返し試し、得た結果を元に工夫することでそのものの性質や特徴に対する理解が深まっていた。       |
| 事例8  | カーボン紙の紙質、材質に気づいて、うつし絵をした     | (子⇄物)物を触ってみたり、試したりを繰り返し、物の特徴や特性を自分なりに考察し、検証していた。       |                                                                   |
| 事例9  | 絵の具の微妙な混ぜ具合で様々な色を作った         | (子⇄子)組み合わせた色の結果を伝え合い、新しい色の組み合わせを考えたり、答えを予想したりし、実践していた。 | (子⇄子)経験する内容に変化や新しい刺激がない場合、対話の内容は別の新しい話題や目的に変化していた。                |
| 事例10 | 色づくりから友達とカードづくりの枚数を競い合った     | (子⇄子)色を混ぜ合わせることや色の变化よりもカードの枚数を数え、競い合っていた。              |                                                                   |
| 事例11 | 制作内容の違う子ども同士には、深い対話が行われなかった  | (子⇄子)お互いが描いたものといった表面的な会話しか行われなかった。                     | (子⇄子)対話はお互いに共通認識や共通の目的がない場合は発生しなかった。                              |

事例1から5にかけて、子ども同士の会話を起点として、個人の発想や知識のやり取りが行われ、それらが組み合わせることで新しい発想や知識へと発展していることがわかった。また、誰かの疑問が会話の中に出てきた時にその解決策を知っている子どもがそれを伝え、それが解決していくということに繋がったこともあった。例えば、事例9では、以下のように、一人の子どもの疑問に誰かが答えるというよりは、発見や感動を伝え合ったり、やりたいことや作りたい色を言葉で表現し合ったりしながら、自分の造形活動を発展させていた。

## 事例9より抜粋

|    |                                |
|----|--------------------------------|
| A児 | 「お、朱色！」                        |
| T児 | 「ほんとだ！朱色だ！」                    |
| E児 | 「次、緑作る！」                       |
| E児 | 「緑ってさ、青と黄色だよ」                  |
| T児 | 「うわーすごい紫になった」                  |
| A児 | 「ねー、それより最初はね」                  |
| T児 | 「ほんとの紫になった」                    |
| A児 | 「ねー最初はね、紫をこのカードにつけよ」           |
| E児 | 「おれね、最初ね、緑と紫混ぜてみるんだ」           |
| G児 | 「えー混ぜちゃったら、あれになっちゃわない？」        |
| A児 | 「えー、ぼくは紫にする」                   |
| G児 | 「ぼくも紫にする」                      |
| A児 | 「いや、ぼくは違う」                     |
| G児 | 「ぼくも違う」                        |
| A児 | 「ぼくも紫から塗る」                     |
| A児 | 「よし、じゃあ、黄色を使おう」                |
| G児 | 「あ、緑使うんだ」                      |
| A児 | 「この次、なに使うの？黄色の次なに使うの？」         |
| G児 | 「茶色だ！茶色ができた！」                  |
| G児 | 「茶色塗りまーす」                      |
| T児 | 「でも、ぼくそうやってやるとね、ぼくね、きれいな色から塗る」 |
| E児 | 「茶色、茶色」                        |

つまり、対話には、お互いの知識や発想を往還する機能があり、それを繰り返すことによって、個人の力だけでは思いつづことができない発想や解決策を導き出すことができるのではないかと考えられた。また、事例6から8では、対話を通して、困難な課題に対し、互いに仮説を出し合って解決するだけでなく、互いにとって共通の目的があることを認識させ、失敗しても諦めずに取り組めるようになるといった効果があることも明らかになった。

しかし、こうした対話は子ども同士の中で自然発生的に起こるものではない。なぜならば、事例11において、制作している内容が違う子ども同士の間には、それぞれが描いたものを話すだけといった表面的な会話しか起こらず、その回数も極端に少なかったからである。つまり、他の事例と比べてみると対話を始めるには、まずはその子ども同士に共通の目的や共通認識が必要であり、対話はそれをもとにやりとりが行われることである。加えて、対話は事例10にあるように、経験する内容に新しい刺激や変化がない場合には、興味や目的の対象が変わってしまうという性質もあることがわかった。

したがって、対話は造形活動において、個人の発想や知識を他者とやりとりできるようにし、新しいものへと発展させ、活動内容や活動の目的を変容させることができる。それだけでなく、対話を通して他者とつながり、困難な状況にも知恵を出し合い、粘り強く取り組むこともできるようになる。しかし、そのためには対話をする同士の共通認識や共通の目的をあらかじめ持つていく必要があるとともに継続的に取り組むために経験する内容に常に新しい発見や刺激があることが重要であることがわかった。

#### 4 今後の課題

本研究において、子ども同士の対話において、造形活動がどのように変容するのかを明らかにしたが、そ

の根底には保育者の子どもを捉える視点や働きかけが重要であることも明らかになった。しかし、子ども同士の会話に焦点を当てている反面、活動中における保育者の働きかけや環境構成について、具体的にどのように関連し、影響を与えているかについて十分言及しきれていない。また、物との対話に関する分析は、事例の中で素材に繰り返し触れる中で、その特性や特徴に気づく姿があり、そこから人との対話が生まれる場面があったが、素材の提供や物とのやりとりを観察する方法が不十分だったため、十分に考察ができなかった。

よって、今後の課題は、造形活動における子ども同士の対話を促す保育者の働きかけに着目した検討をしたり、保育者自身の子どもへの働きかけに対する意識やポイントを調査したりすることで、対話がどのように変化し、造形活動に影響与えるかなど、さらに研究していく必要があると考えられる。また、子どもが素材にどのように触れ、関わることでその特性に気づき、子どもや保育士との対話へと繋げていくかについても研究し、考察していきたい。

## 謝辞

本研究は、筆者が明星大学通信制大学院教育学研究科、博士前期課程に在籍中に研究成果をまとめたものです。本研究を遂行し、修士論文にまとめるにあたり、多くのご支援とご指導を賜りました。指導教官である齋藤政子教授には、常に優しく、的確なご指導ご鞭撻をいただいたきながら、論文の作成から内容の構成まで、多くのご助言もいただきました。深く感謝いたします。この通信制大学院に在学中にスクーリングにおいて、星山教授にご指導をいただくとともに共に学んだ方々からも様々な意見を拝聴し、本研究の構成をまとめ上げることができました。本当に感謝いたします。本当にありがとうございました。

## 引用文献・参考文献

- ・ジェームズ・J・ヘックマン(2015). 幼児教育の経済学. 東洋経済新報社, p11
- ・OECD(2015). Early Childhood Education Quarterly 30, pp.160—173
- ・小島千恵子(2018). 子どもが主体的に学ぶためのカリキュラム・マネジメント—3歳未満児の保育から3歳以上児の保育への連続性(指針の改訂をふまえて)—. 名古屋短期大学研究紀要 第56号
- ・汐見稔幸(2017). ここがポイント!3法令ガイドブック—新しい『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』の理解のために—. フレーベル館, p.76
- ・小島千恵子(2018). 子どもが主体的に学ぶためのカリキュラム・マネジメント—3歳未満児の保育から3歳以上児の保育への連続性(指針の改訂をふまえて)—. 名古屋短期大学研究紀要 第56号
- ・厚生労働省(2018). 保育所保育指針
- ・文部科学省(2018). 幼稚園教育要領
- ・中央教育審議会(2016). 「幼児教育部における審議の取りまとめ」, p. 1
- ・乾孝(1972). 伝え合い保育 乾孝論集. 新読書社, p.1
- ・P.フレイレ著 里美実訳(2001). 希望の教育学, pp.163—164
- ・暉峻淑子(2017). 対話する社会へ. 岩波新書, pp. 88—89
- ・埜嶋志保(2021). 主体形成としての対話に関する考察(1)—「主体的・対話的で深い学び」の批判的検討—. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育学), p.31
- ・伊藤茂美 嶋守さやか 上村晶(2020). 幼児期における主体的・対話的で深い学びに関する一考察 —幼児期の教育における見方・考え方との関連性から—. 桜花学園大学保育学部研究紀要 第21号, pp.160—161
- ・相馬亮(2018). 幼児教育における「主体的・対話的で深い学び」を実現する造形表現. 尚絅総研論集, pp. 88—89
- ・辻泰秀(2014). 「幼児造形の研究 保育内容「造形表現」」, pp.88—90.
- ・槇英子(2008). 「保育をひらく造形表現」, pp.10—11.
- ・福永優子・高原和子(2021). 5歳児の協同的な対話の展開—看図アプローチによる活動での子どもの姿に着目して—. 福岡女学院大学院紀要 発達心理学 第9号
- ・大宮勇雄(2000). 金田利子 諏訪きぬ 土方弘子編「保育の質」の探求—「保育者—子ども関係」を基軸として. ミネルヴァ書房, p.128
- ・加藤繁美(2007). 対話的保育カリキュラム(上)理論と構造. ひとなる書房, pp. 47—48

(齋藤政子教授指導 2021年度修士学位取得)

# 双子(定型発達の兄とASD兄の弟)における造形表現の 発達過程と文字習得に関する研究 —その相違と相互作用に着目して—

土居 眞理

## 〈サマリー〉

本研究は二卵性双生児(定型発達の兄とASD兄の弟)が家庭において「遊び」の中から生み出した造形作品を時系列に整理することで、子どもの思い・成長・発達過程を分析してみたいという考えからであり、その目的は、子どもの描画をはじめとする造形表現に関する先行研究を調べ、整理し、対象の二人の子どもの描画、文字習得の経緯の特徴を明らかにすること、造形における対象児同士の相互的な影響を明らかにすることである。

先行研究を分析し、研究手法として描画を表出期、構成期、再現期に分類したアプローチ方法を取り入れ、対象期間を自己と環境の関係を把握してはじめて出現する「基底線」<sup>1</sup>を描けるようになった6歳半頃までとして双子の作品を比較検討する。

キーワード:基底線 スクリブル アール・ブリュット

## はじめに

「大地保育」の実践と理論化に長年携わって来た塩川寿平はその保育活動の中で『だれのためでもなく、だれを気にするでもなく、自分のやりたいことを自分のやりたいだけやる自発的で創造的な活動』を『名のない遊び』<sup>2</sup>と名付けた。

幼い子どもの居る家庭では、日々の暮らしの中で子ども達はあふれ出る創造力から無数の造形を生み出すが、一日の終わりには『おかたづけ』と称する日常生活の中に消えていく。

それらを時系列に従って整理し、見直した中から、子どもの思いや成長を見いだせるのではないかと思い、定型発達の兄(以後、定型一兄と表記)とASDの弟(以後、ASD一弟と表記)について『日々の暮らし』から生み出された痕跡を

- 1.子どもの描画をはじめとする造形表現に関する先行研究
  - 2.二卵性双生児の描画作品の発達過程について
  - 3.二卵性双生児の描画作品に関する比較分析
  - 4.総合考察
- に整理、考察した。

## 1.子どもの描画をはじめとする造形表現に関する先行研究

ヨーロッパでは、アリエスが「〈子供〉の誕生」で、17世紀中葉までの伝統的な社会では「子供期に相当する期間は、『小さな大人』がひとりで自分の用を足すには至らない期間に切りつめられていた。」<sup>3</sup>と述べているように近世まで「子ども」という概念は確立されていなかった。

日本には、山上憶良の「銀も金も玉もなにせむに…」に代表される子宝思想があり、「七つまでは神の子」と言われていたが、日本国憲法が制定されるまでの家制度では、子どもは親の所有物という考えが根強かった。

子どもの描画についての研究が本格的になったのは児童中心主義的児童観が高潮する1910年に入ってからである。その成果を栗山誠は「子どもの描画研究の系譜と描画プロセスの発見」<sup>4</sup>の中で①心理学領域、②芸術的アプローチ、③プロセスアプローチ、④脳科学やコンピューター技術の進歩によるこれまでの描画研究の裏付け的なデータによる詳細な研究の4つのアプローチに分類している。ここでは①～③について栗山の研究を軸にその移り変わりの系譜を見ていくことにする。

#### ① 心理学領域

栗山は心理学領域における子どもの描画研究は『子どもの絵そのもの』の年齢に伴う質的・量的変化に関心を向ける発達のアプローチ、『絵を手段として用いて』知的発達や精神発達全般の指標とする心理測定的アプローチと、個人の心の世界の探求を図る投影的アプローチに大別されると述べている。

発達のアプローチは『労作学校の概念』を提唱したドイツのゲオルク・ケルシェンシュタイナーが1905年にドイツの学童の何千枚もの描画を研究したことに始まる。この流れはフランスのリュケに引き継がれる。リュケは子どもの絵の全体的特徴を写実性であるとし、大人の絵が視覚的写実性であるのに対し、子どもの絵を知覚的写実性と位置づけた。「子どもの場合、絵が似ているというためには、そこに実対象のすべての要素が描かれていなければならない。子どもがどの視点から見ている場合でも、そこからは見えない要素までもが描かれる。(略)さらには描き手の心の中にしか存在しない抽象的な要素までもが描かれることになる。」<sup>5</sup>と述べている。これはピアジェなどの発達心理学に影響を与えたが、「写実性」をめぐるアンリ・ワロンや鬼丸吉弘などの批判の対象ともなった。

リュケの後の発達段階説では、アメリカ、ペンシルベニア州立大学美術科教育の教授ローウェンフェルドが1947年に出版した「美術による人間形成」<sup>6</sup>で示したアプローチがよく知られている。

それは青年期まで含んでおり、家・木・太陽・花などの描画に見られる記号的(図式的)な要素が共通していることに着目した上で、描画の発達過程を

- なぐりがき期(2～4歳)
- 前図式期・再現への最初の試み(4～6歳)
- 図式期・形態観念の成立(7～9歳)
- 初期写実期・写実傾向の芽生え(9～11歳)
- 擬似写実期・推理の段階(11～13歳)
- 青年期に至って多様な触覚的、視覚的タイプに分類できる時期と分けて説明している。

栗山はその特徴を「創作活動を通して子どもの人格的成長を助長させることに最大の目的を持っているところである。」<sup>7</sup>とし、この発達段階説が根拠となる理論や目標が分かりやすいため、多くの教育者が子どもの創作活動を観る時の参考としてきたとしながらも、ローウェンフェルドが著書の中で「作品よりも創作過程が大事である」と繰り返し述べていることを強調している。

その他にもローウェンフェルドの発達段階説が広く流布している理由として、辻、山田は「美術による人間形成」がアメリカの美術教育を専攻する多くの大学・大学院のテキストとして継続して使用されており、没後も弟子のブリテンとの共著書として出版され続けていること、教鞭を執っていたペンシルベニア州立大学にはローウェンフェルド以降も著名な研究者が教員として所属し、世界の美術研究の中心的な研究機関となったことを挙げている。<sup>8</sup>

1970年代になると現象学的視点、知覚心理学、認知心理学、脳科学の視点から発達の過程の中で客観的事象と子どもにとっての意味との関係を探求する研究が出現する。

フランスでは年齢に伴う描画の発達を取り上げたアン・カンビエ、子どもの絵を利用した研究とそれを記述する研究のつながりに注目したドミニク・エンゲラール、この二人の研究方法を適用して発達過程を明らかに

したフィリップ・ワロンらによって1990年に「子どもの絵の心理学」<sup>9</sup>が出版された。

アメリカでは多重知能で知られるガードナーが1996年「子どもの描画」の中で「子どもの描画のライフ・サイクルの問題は魅力的だとしてもやっかいな疑問をたくさん引き起こす。ある疑問からは、子ども時代の絵のたどる道筋を可能にし形作る要因は何か、という問題が提出される。」<sup>10</sup>と述べている。

日本においては、1986年に出版された安斎千鶴子の「子どもの絵はなぜ面白いのか」<sup>11</sup>が美術家が捉えた子どもの感覚と作品の関係という点で興味深い。

また、イギリスではモーリン・コックスが自分の子どもの絵を自然観察する縦断的研究と、頭足人にへそを書かせるなど実験的研究の双方の成果を、1999年に「子どもの絵と心の発達」<sup>12</sup>として出版している。

絵を手段として用いるアプローチ方法に関して栗山は

- 知的発達や精神発達全般の指標として絵を用いる〈心理測定的アプローチ〉と
- 個人の心の世界探求の手段として絵を用いる〈投影的アプローチ〉に分類している。

心理測定的アプローチは1926年にグッドイナフが発表した描画による知能測定の研究によって開発された。これは子どもの描いた人物の細部の要素チェックし、子どもの知能発達を評価する方法である。このテストは「好きな人物の絵を描いてみましょう…」と教示を与えるとされているように、子どもの発達スクーリング検査として用いられている。

投影的アプローチは1940年以降、子どもの描画から子どもの感情やパーソナリティが反映されやすい面もあることに注目した研究者の中からその関連性についての探求が始まった。1931年にアメリカのルース・フェゾン・ショウがローマの学校で異なった言語をもつ子ども同士の交流の手段として創案したフィンガー・ペインティングは、これを楽しむ中で心を解放させ、子どものパーソナリティを理解できるとして児童心理学者や心理療法家たちから注目された。

この分野は臨床心理学や精神医学で投影法として広く利用され、バウムテスト(ツリーテスト)などを生み出した。

## ② 芸術的アプローチ

栗山は子どもが絵を描くのは「自分たちの関心や経験を象徴し表現する絵を描くことに、子どもが満足を見いだすから」であり「絵を描く中で感情や自己が視覚的に表現され、感覚が満たされることもある。また制作過程において試行錯誤の中で(略)新たな色や形、そこから来る意味的、感覚的な出会いを体験し、様々な気付きや自己の広がりを感じることもある。」<sup>13</sup>と述べている。そのような多様な芸術の持つ特性が、子どもの発達や教育に大きな役割を果たすとする教育者や研究をして、心理学者とは異なる観点から子どもの絵を捉えていて、これを芸術—教育的アプローチとして、まず、オーストリアの美術教育実践家フランツ・チゼックを挙げている。チゼックについて、茂木、石崎は日本にチゼックを最初に紹介した霜田静志の「絵にみる子どもの心理」を取り上げ、「チゼックの出現した時代は美術教育にとって」心理学者の間に美術教育に興味が起こり、「児童の図画の創造性と芸術表現に著しく注目せられるようになってきた時代であった。(略)しかし、彼は決してこれら心理学者の刺激を受けて彼の仕事を始めたのではなかった。(略)児童美術に関してはチゼックが最初であり、心理学の研究はそれに続いた」<sup>14</sup>としている。

前述のローウェンフェルドも、芸術—教育的アプローチの視点を持ち合わせていた。栗山は「これまで心理学者があまり注目していなかった、描画の初期に描く『なぐり描き(scribble)』<sup>15</sup>や落書きのような、一見意味のないように見える線の一本一本を重要視する視点を持っていた。」「部分要素と全体との相互依存性が存在するという芸術的アプローチの観点から子どもの絵ははじめて捉えられるのだ。」<sup>16</sup>と高く評価している。

続けて栗山は、これまでの子どもの描画を通して子ども自身を理解していくアプローチとは異なる、画面上に描かれた子どもの描画そのものの形態や視覚情報から、それが子どもの発達や興味との関連性について研究する芸術—知覚・感覚的アプローチについて述べている。中でもゲシュタルト派の知覚心理学を子ども

の描画に適用したアルンハイムを第一に取り上げている。児童画についてアルンハイムは『子どもはみるものよりは、むしろ知っているものをかくのだ』と言う説を否定し「幼児にとっては、ものはみえたとおり、きこえたとおり、動くとおりの、におうとおりのものである。(原文ママ)」<sup>17</sup>「円は絵画的媒体で利用できるもっとも簡潔な形である。形が分化するまでは、円はまるさをあらわすのではない。それは特にどの形をあらわすのでもない代わり、どんな形でもあらわすのである。」<sup>18</sup>としている。

栗山が次に挙げているローダ・ケロッグは20年にわたり100万枚の『なぐりがき』を収集・分析し、1969年に「児童画の発達過程—なぐり描きからピクチャヘー」を出版した。その中で「心理学者たちは、私の調査がゲシュタルト理論—知覚におけるパターンや組織に重点を置く—に適合するからというので関心を寄せる」<sup>19</sup>と述べている。

栗山はこのような、視覚的思考の理論は、プロセスアプローチをとるグッドナウや、芸術性、創造的観点から発達要因分析の考察をしたガードナーの功績に大いに貢献したと同時に、描画過程における視覚形態の創造における基礎的な理論として参考になると思うと述べている。

### ③ プロセスアプローチ

1980年代になると従来の、子どもが「何を描くのか」を対象とした研究から、実験を通して「どのように絵を描くのか」というプロセスを分析する研究が発表されるようになった。これらの研究に対し栗山は「子どもたちの描画活動を観察していると、子どもたちが、その過程において『描こうとする対象の形態をどのようにして表現するか』といった問題ばかりでなく、『描こうとする対象の時間的变化をどのように表現するか』といった問題にも直面していることに気づく。」<sup>20</sup>という指摘をふまえてプロセスを分析する研究は実験的な性格が目立つと指摘している。

そして栗山は、この自由に絵を描いている時、子どもが「描きながらイメージを広げていく」ことに注目した研究者としてガードナーを挙げている。ガードナーは1967年からハーバード大で「構成主義」に基づいて芸術的能力育成のプログラム開発に取り組んでいた。構成主義では学習とはその活動に参加する中で、自分自身で身につけていくものであり体験と切り離すことはできないものである。ガードナーの「子どもの描画」のあとがきで訳者もこの本の描画の共時的な分析の特徴について「描画活動とその他の諸活動の関係について」であり「何がこのような描画の発達を起こさせるのかという、要因的な分析のためのアプローチの一つでもある。」<sup>21</sup>と述べている。

栗山は描画を「何かの要因が描画行為を引き出し、活動を継続させている」とし、継続する描画行為には文脈(context)が存在しており、この文脈(要因)の考察の重要性と、「視覚的文脈」と「物語的文脈」(ことばの発達やナラティブ)の関連から子どもの描画のプロセスを見ていくことの有効性を述べている。

そして「子どもの描画研究の系譜と描画プロセスの発見」のまとめとして「描画研究を系譜的に整理する中で、描画過程の考察に触れている箇所を確認し今後子どもの主体的な描画プロセス研究を行う上で参考にすることができた。」<sup>22</sup>としているが、当研究においては、数多くの先行研究から何を学び、なにを参考にしていくかについて明確にしておきたいと思う。

## 2.2 卵性双生児の描画作品の発達過程について

多くの保育・教育現場で、子どもと接する中から数多くの子どもの描画に関する研究が生み出されて来た。それらは大変参考になり新しい発見も多いが、一方で先行研究の枠組みに囚われ過ぎて子どもらの作品の分類に終始しているものも少なくない。また、研究者が自分の子どもの成長過程を基に優れた成果を残している研究も数多くある。この場合、自分が構築した理論に即した資料として作品を収集することが前提になる。本研究では対象者は二人であり、研究に用いる資料は日常生活の中でこの二人が自分の思うままに作成したものである。その中には様々な要素が作為の無いまま散在している。このような条件下での造形表現の発

達過程を考察するにあたり、発達過程を、

- おおもね描かれたものがおとなの目に、なにを現わしているのかわからない時期
  - 描かれたものがなにを現わすかおおよそおとなの目にもわかる様になるが、その描きかたがふつうのおとなの描きかたと非常に違っている時期
  - ほぼ一般のおとなが常識的にもっているふつうの描きかたかそれに近いしかたで描く時期
- の三期に大きく区切ってそれぞれを「表出期」「構成期」「再現期」と名付けた鬼丸吉弘の「児童画のロゴス」<sup>23</sup>の見解にそって分析した。

本研究ではこの三つの画期のうち「表出期」と「構成期」の半ば、ASD一弟が初めて基底線を含む描画を描き、それを機に数多くの描画を描き始めた時期までを取り上げる。基底線の出現を一つの区切りとしたのは、基底線については様々な見解はあるものの、多くの研究者が描画発達において重要な表現様式であるとしている点、それまで描画以外の方法で造形活動をしていた、ASD一弟の造形を描画という基準で見ることが出来るようになったということが大きな理由である。期間としては生後5ヶ月から6歳6ヶ月頃までである。

鬼丸は表出期における描画行為を子どもが何かにさわり、つかんだり、舐めたり、外的世界にはたらきかける衝動の現われだとし、「人間のもつ創造性、未知の世界に向かってどこまでも探求の手を延ばして行こうとする精神の働きが、描画活動の本来の起源の一つ」であるとしている。

生後5ヶ月から1歳の頃、二人はばちを握って太鼓を叩く、ベビージムの紐を引いて音を出す、筆を握る等の行為をしている。1歳2ヶ月になると公園で地面に枝で何か描いたり、襖にスクリブルを始めている。

3歳の誕生日近く、構成期と思われる時期になると定型一兄は自分から「何」を描いているのか言いながら描くようになった。鬼丸は、この頃の「頭足類」と呼ばれる円形の中の目や口のようなもの、そして円形から直接生えた手足状のものを描くことについて「おとなの目にはただの平面的図形でも、子供にとっては平面上に引かれた単なる輪でなく、中味のびっしり詰まった生きた実体なのだ。(略)まさに周囲を手でなぞりながらあるものの形体を、しっかりと触知し得たことを意味する。」<sup>24</sup>と述べている。

この時期における当該双子の特徴として

- 二人とも筆記用具より、棒状のものや、ビンの蓋など身の回りのものを用いて表現していること
  - 定型一兄は絵と同時に文字にも興味を持ち始めていること。
  - ほとんど描画をしなかったASD一弟が5歳10ヶ月になって突然「基底線」のある絵を描き、その後も多くの絵を描き続けたこと。
- などを挙げることができる。



ASD-弟 5歳10ヶ月8日

### 3.二卵性双生児の描画作品に関する比較分析

二人の作品から特徴のある85点を選び比較分析した結果

- ① 描画と文字習得
- ② 子どもの記憶と描画
- ③ 模倣

- ④ 子どもと地図
- ⑤ 見立て
- ⑥ 遠近感
- ⑦ 子どもは『闇』をどのように表現するのか

以上7つの観点が導き出された。

#### ① 描画と文字習得

ローウェンフェルドの弟子ブリテンは「描画で形を描けることと書写で文字の形を書けることは、平行して発達するらしい」<sup>25</sup>と考え、2週間にわたり、40名の子どもに自分の名前を書くように指示を与え、それぞれ数枚ずつの絵を集めた。その結果、描画の中に《閉じた形》が描かれている場合は、文字の方にも《閉じた形》が含まれていた。このことからブリテンは「《形》は描画と書写の両面で平行して生成するのにちがいない、ということがわかった」<sup>26</sup>とし、この実験はかなり単純なものであるが仮説の確かさをはっきりと示すものであるとしている。

この研究を前提に対象児の文字習得について見ていくと、二人は3歳を迎える頃にはひらがなの積み木で自分の名前を並べるなど、文字の形状、読み、意味についてある程度把握していたと思われる。

定型-兄は漢字、ひらがな、数字、アルファベットを同時進行で習得、表現していた。異なる形状をどのように捉えていたのだろうか。この点について幼児期からリアルな絵や漢字を描いていた『さかなクン』として知られている宮澤は「漢字は模様として捉えていた。」<sup>27</sup>と述べている。

対象児には文字習得の為のテキストなどは与えていなかったが、どのようにして、文字を習得したのだろうか。鬼丸は「児童画のロゴス」で直観像に言及している。直観像とは、過去に観察した視覚刺激が外部空間に定位され、文字通り目に見えると感じられる心的視覚イメージの一種である。調査の時期、場所によってばらつきがあるものの思春期前にピークを迎え、多くの場合次第に消失してしまう。定型-兄も小学校高学年になると、小さい頃どうしてあんなに恐竜の名前や形を覚えられたのだろうかと思議がっていた。

#### ② 記憶と描画

テーマとして与えられなくても、子どもは過去の経験を描くことがある。対象児の二人も彼らの祖父の葬儀の日の出来事を、ASD-弟は3ヶ月後に、定型-兄は5ヶ月後に描いている。

ある日突然、自発的に過去の記憶を描き始めた例として、「発達障害の豊かな世界」<sup>28</sup>の『てる君』を挙げることができる。彼は16歳から約10年間2000枚余りの幼稚園の頃の日常生活を描き続けている。

#### ③ 模倣について

ASD児の場合、模倣は苦手であると言われているが、ASD-弟は定型-兄の積み木の組み立て方等を模倣している。これは柴田の「幼児期の人間関係形成過程に関する一考察」の分類でいうところの「巢的活動」の『行為の共同化』であるといえよう。柴田によれば「模倣活動」の重要性は「自他の関わりを通してあいてが関わって対象世界への行為全体をみずからも取り込んでまねて行うような、いわば『対象の共同化』というレベルにへ変化する」「巢的活動」と「群れの活動」<sup>29</sup>の掛け橋としての役割にあるとしているが、ここでは、まだ巢的活動の範囲であるといえよう。

#### ④ 子どもと地図

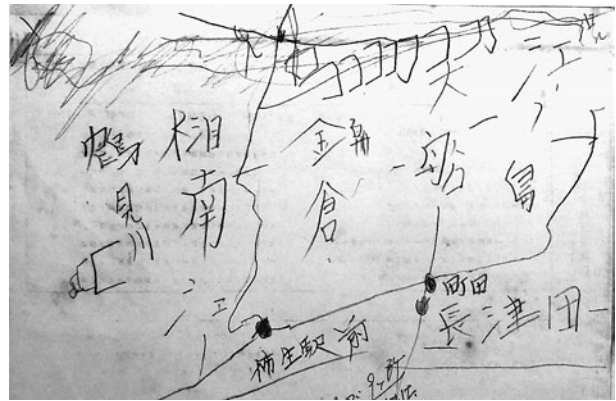
3歳半頃に定型-兄は地図のようなものを描いている。

子どもの描く地図について安斎千鶴子は「子どもは、私たちと同じようなユークリッド的空間、ふつう学校で教わる幾何学がなりたつような空間ですが、その概念を獲得する以前に二つの異なる段階の空間世界をたどるといっています。」<sup>30</sup>と述べ、それらはトポロジー的と言われる子どもが自分の身体の感覚運動によって住まう空間であり、「ものがとなりあっているか、かこみの中にあるか外にあるか、つながっているのか離れているのか、あるいは順序といった観点を、ものの間にある関係の質によって知覚する。」のであると述べている。

路線図を地図に近似したものとして考えるならば、ASD-弟も3歳半頃、色紙を用いて色分けをした路線図を床一面に広げたり、時々通る「雪が谷大塚」の車庫を駅、線路を交え割り箸や空箱で形作っている。

#### ⑤ 見立てについて

安斎は見立てについて前出の著書の中で一つの大きなダンボールが子どもたちの手によって船に、飛行機に、自動車になり、さらに身につけてロボットや怪獣に、最終的には手裏剣となって宙を舞ったと書いている。杉山ら<sup>31</sup>は見立てを



定型-兄 3歳5ヶ月4日

- バナナってどんな形かなと聞いた時、三日月お月さまみたいと返事するような、イメージ的見立て
- さらにイメージを広げて、雲の形を自分の知っているものへと見立てる感覚が湧き出る状態の、造形にかかわる見立て
- 葉っぱをままごとの中でお皿に、積み木をつなげて電車に見立てる「見立て遊び」になり、それに社会性が付与され「ごっこあそび」に発展していくとしている。

対象児の二人を見てみると定型-兄に比べてASD-弟の見立てに関する記録が多い。これは定型-兄の遊びが多岐にわたっていて遊びの中での造形活動の比重に差があったと同時に、内容においても、ASD-弟は洗濯ハンガーや籠のような生活用品を電車のようなものに、また瓶のふたを窓や水銀灯の灯りに見立てている。それらは自分の外側のものである。一方、定型-兄は「洗濯ばさみ」を骨板に「イヤホン」を尻尾に見立てて恐竜になりきっているなど、各自がイメージする世界とのかかわり方の違いの反映と思われる。

#### ⑥ 遠近感について

ほとんど描画をしなかったASD-弟が5歳10ヶ月になって突然基底線を含む絵を描いてほどなく、遠近感を踏まえていると思われる描写をするようになった。ASD-弟は2歳になる前から、缶詰を積み上げたり、レゴデュプロを背丈ほどに積んだり、線路を積み木で作った橋げた状のものの上に載せて立体交差する構造物を作っていた。

ASD-弟にはカレンダーサヴァンがあり、家紋、世界地図から国名、国旗、国歌にも興味を示した。また生後6ヶ月頃のビデオには一つの物を見る方向を変えながら眺めている姿が映っている。おもちゃを床に並べては寝ころんで見通すように眺めていることもあった。

サヴァンについては、美術サヴァンのナディアを1974年からローナ・セルフ<sup>32</sup>が研究している。ナディアの絵は遠近法による奥行き描写、距離感において正確に対象物の釣り合いを描いている点において、同世代の子どもというよりも、一つの視点から写真のように写実的に描くライフドローイング(クロッキー)を学ぶ画学生に近い描きかたをしていると述べている。加えて、トレーニングを受けずして遠近法で描いた例として、ともに自閉症児の5歳児の「Roof tops」と6歳児の「Train」を紹介している。

#### ⑦ 子どもは『闇』をどのように表現するか

定型-兄は3歳5ヶ月の時、自分の描いた絵を「花火」だと言った。ASD-弟も6歳5ヶ月の時に「かみなり」を、その翌月には「花火」を描いた。その4点は全て白い紙面に花火なり、カミナリの形状を描いたものである。しかし、ASD-弟は3歳6ヶ月の時、父親に近所の幼稚園の園庭の遊具などをクーピーで描かせ、自分はその上から「夜の幼稚園」と言いながら黒いクーピーで薄く塗りつぶした。暗闇イコール黒く塗りつぶすという行為に子どもの『闇』の認識とそれを表現する方法の一端を見ることが出来た。

#### 4.総合考察

冒頭で引用したように、塩川は『自発的で創造的な活動』を『名もない遊び』と名付けたが、ヴィゴツキーも「遊びは、本能的なものと情動的なものに基づいて生じる意識的行動の最初の形態です。遊びは、そのありとあらゆる形態を統合し、それらの間の正しい協調と結合を実現する教育の最上の手段です。」<sup>33</sup>と述べている。

当研究は家庭内における遊びの中から生み出された描画や造形を対象としているが、当研究を進めるにあたって参考にした先行研究の多くは推論された事象を対象者に実験と言う形で実施し、その結果を教育場面に反映させるものであった。『教育』について論じる時、その対象者、対象物の多くは学校教育を中心とするいわゆる教育現場で生じる事象であり、家庭と言う日常生活の場における研究例は少ない。これは子どもの時代と言われ、子どもに関する研究が始まった1910年頃から研究対象としての「教育」の重点が、いわゆる学校教育に置かれていることの反映であると考えられる。

しかし、当研究において5ヶ月から6歳6ヶ月の造形作品を時系列に沿って見ていくことによってだけでも、いわゆる教育現場では拾い切れない事象に出会うことが出来た。それはテーマとして与えられなくても、自然に湧き出て来た半年前の記憶を絵として表現できたり、見よう見まねと言われるように知らず知らずのうちに様々なスキルを獲得しているということである。

それは前出「発達障害の豊かな世界」<sup>34</sup>の「てる君」の例からも明らかなようにハンディをかかえた子どもも、多くの事象を自分の中に取り入れている。ただ、身辺から吸収し自分の内で熟成させたものを他者に伝える表現方法が独自であったり、微細である為に他者には分かりにくいこともある。しかし、近年のアート・ブリュット<sup>35</sup>に見られるように、その独自の視点にも関心が向けられるようになったことは相互理解と言う点において一歩前進といえよう。その他にも障害者が生き生きと働ける場所として、一部の作業所などにおいて行われている自由な絵画表現から生み出される作品を社会と共有しようとする活動は、ASD児・者において、言語表現に頼らずに、豊かな内面世界を表出させる有効な媒体として活用することによって、教育のみならずある種の自己実現としての価値を広める為の試みと言えるのではないだろうか。

本研究は教育と言うジグソーパズルの中の『家庭』と言う一片のピースである。子どもたちは、子育てをしながら親育ちをしている養育者と共に、あちこち寄り道をしながら成長している。子ども一人ひとりの発達は多種多様であるが、定型と言われる子どもにも発達初期には直観像のような現象を体感する者もあり、また他者に関心を示すことが少ないと言われているASD児においても、ヴィゴツキーが述べているように「自分自身の知能の可能な領域内にあるもの」<sup>36</sup>を模倣しながらその子なりの発達をしていく。その道筋を辿って行くと、これまでに先人たちが築き上げて来た様々な理論の何処かしらに合致しながら進んでいることもわかった。

#### 〈引用・参考文献〉

- 1 「基底線」 ローウェンフェルドによる子どもの描画における発達段階は、なぐり描きの段階(2～4歳)、様式化前の段階(4～7歳)、様式化の段階(7～9歳)、写実的傾向の芽生え(9～11歳)、擬似写実的段階(11～13歳)、青年期の形態概念が成立する様式化の段階に分類されている。そのうちの様式化の段階で出現する描法で「自己と環境との関係を意識的に表すために、子どもはあらゆるものを一本の線、すなわち基底線の上に置く。地上にある物はすべて、今やこの重要な象徴と関係するようになる」(Vローウェンフェルド(著)、竹内清、堀内敏、武井勝雄(訳)、1963、『美術による人間形成』、黎明書房、p. 189)とされているものである。
- 2 塩川寿平、2006年、「名のない遊び」、株式会社フレーベル館、92頁
- 3 Philippe Aries、1960年、「L'ENFANT ET LA VIE FAMILIALE SOUS L'ANCIEN REGIME.」(フィリップ・アリエス、杉山光信・杉山恵美子訳、1980年、「〈子供〉の誕生」、みすず書房 1頁
- 4 栗山誠、2011年、「子どもの描画研究の系譜と描画プロセスの発見」、大阪総合教育大学紀要、第6号、149頁～163頁
- 5 G.H.Luquet、1927年、「Le Dessin Enfantin」(G.Hリュケ、須賀哲夫 監訳、1979年、「子どもの絵ー児童画の源流ー」、金子書房、179～180頁
- 6 Viktor Lowenfeld、1947年、「CREATIVE AND MENTAL GROWS」(V. ローウェンフェルド、竹内清・堀ノ内敏・武井勝雄

- 訳、1996年、「美術による人間形成」、黎明書房
- 7 前掲、「子どもの描画研究の系譜と描画プロセスの発見」154頁
  - 8 辻泰秀・山田唯仁、2017年、「ヴィクター・ローウェンフェルドの美術教育研究：アメリカの美術理論と日本での受容」、岐阜大学教育学部研究報告、人文学vol. [66]no. [1]p. [81]—[92]89頁
  - 9 Philippe WALLON, Anne CAMBIER, Dominique ENGELHART, 1990年、「LE DESSIN DE L' ENFANT」(ワロン・カンビエ・エンゲラール、加藤義信・日下正一訳、1995年「子どもの絵の心理学」、名古屋大学出版会
  - 10 Howard Gardner, 1980年、「ARTFUL SCRIBBLES: The Significance of Children' s Drawings」、(H・ガードナー、星三和子訳、1996年、「子どもの描画—なぐり描きから芸術まで」、誠信書房、6頁)
  - 11 安斎千鶴子、1986年、「子どもの絵はなぜ面白いのか」、講談社
  - 12 Maureen V. Cox, 1992年、「Children' s Drawings」、(モリソン・コックス、子安増生訳、1999年、「子どもの絵と心の発達」、有斐閣
  - 13 前掲、「子どもの描画研究の系譜と描画プロセスの発見」、156～157頁
  - 14 茂木一司・石崎和宏、1988年、「F. Cizekの美術教育に関する調査・研究(1)」、鹿児島大学教育学部研究紀要、教育科学編／k鹿児島大学教育学部[編](通号40)81頁～98頁
  - 15 「なぐりがき(scribble)」 だいたい1歳半くらいからの幼児期、誰でも初期に描くのは「ぐちゃぐちゃ」「めちゃくちゃ」「なぐりがき」。これを英語でスクリブル＝Scribbleと言います。<http://kodomo-e.com/wold02.html>
  - 16 前掲、「子どもの描画研究の系譜と描画プロセスの発見」、157頁
  - 17 Rudolph Arnheim, 1954年、「Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye」 University of California Press、(ルドルフ・アインハイム、波多野完治・関計夫訳、1963年、「美術と視覚—美と創造の心理学—」、美術出版社、207頁
  - 18 同上書、207頁
  - 19 Rhoda Kellogg, 1969年、「Analizing Children' s Art」(ローダ・ケログ、深田尚彦訳、1971年、「児童画の発達過程—なぐり描きからピクチャーへ—」、黎明書房、14頁
  - 20 平山博将、2000年、「子どもの描画活動における『動き』の表現の発達とナラティブ描画」、京都大学大学院教育学研究科紀要 第46号 144頁
  - 21 前掲、「子どもの描画—なぐり描きから芸術まで—」、342頁
  - 22 前掲、「子どもの描画研究の系譜と描画プロセスの発見」、161頁
  - 23 鬼丸吉弘、1981年、「児童画のロゴス」、勁草書房、9～13頁
  - 24 同上書、35頁
  - 25 W. ランバート・ブリテン、黒川健一監訳、1983年「幼児の造形と創造性」、黎明書房、71頁
  - 26 同上書、73頁
  - 27 2020年8月7日、NHK「あさイチ」
  - 28 杉山登志郎、2000年、「発達障害の豊かな世界」、日本評論社、2～14頁
  - 29 「巢的活動」と「群れの活動」 柴田は、「こどもにおける人間関係の発達において、特定の人間関係の元で、受け止められ安心基盤を形成しながら、自他関係の本質を育成させる場である対他的な関係社会を『巢』と呼ぶ一方、社会内の様々な集団の中で、力関係・序列・準拠規範などに支配されながらも、集団に参与して時期に応じた社会性を醸成させる場である関係世界を『群れ』と呼んでいる。」 長田長生「幼児期の人間関係形成過程に関する一考察」2017年度「心理社会的支援研究」第8集 3～4頁
  - 30 前掲、「子どもの絵はなぜ面白いのか」、81～82頁
  - 31 杉山明博、八木朋美、杉山理絵、2015年、「幼児教育における見立ての意義についての研究—等価変換と汎用性の視点から—」、常葉大学保育学部紀要 第2号、31—32頁
  - 32 LORNA SELFE, 2018年「Nadia Revisited—A Longitudinal Study of an Autistic Savant—」、Psychology Press, 58頁
  - 33 ヴィゴツキー、柴田義松訳、2005年「教育心理学講義」(株)新読書社、80頁
  - 34 前掲、「発達障害の豊かな世界」、2～14頁
  - 35 「アール・ブリュット」 既存の美術や文化潮流とは無縁の文脈によって制作された芸術作品の意味で、英語ではアウトサイダー・アートと称されている。加工されていない生(き)の芸術、伝統や流行、教育などに左右されず自身の内側から湧きあがる衝動のままに表現した芸術である。  
アール・ブリュットとは|ローザンヌ アール・ブリュット・コレクションと日本のアウト サイダー・アート|アール・ブリュット／交差する魂(no—ma.jp)
  - 36 前掲、「教育心理学講義」、299頁

(島田博祐教授指導 2021年度修士学位取得)



# 修士論文概要



# 幼児期におけるナチュラルサポートの形成と限界 ～インクルーシブ教育を可能とするための教育課程の編成について～

柿原 勝

## (要旨)

ここ20年ほどの間、幼児教育・保育の現場では、発達障がいのある園児や集団生活の中で課題を抱えた園児の対応方法についての議論や研修が多く行われてきた。また、インクルーシブ教育の理念と実践方法の普及についても国・地方自治体から推し進められてきている。こうした状況にも関わらず、幼児教育・保育現場は、保護者のニーズに対応する業務等の増加の理由から、退職者が絶えないだけでなく、募集をしても集まらないといった人材確保、育成の面で課題を抱えており(久保2018)、従来の教育課程や保育内容を改めて見直すことが難しい状況(中村2017)にある。そのため、子どもたちの抱える疑問や悩み、不安が、残念ながら後回しになってしまっているような事態が生じていることも否めない。

発達障がいのある園児に対する特別なニーズに基づく配慮を行った保育の実践に対して、「あいつだけ…ずるい」という言葉が、子どもたちの間からも聴こえてくる。

そこで、本研究では、幼児教育における教育課程の編成について、2つの質的調査の方法をもちいて検討を行うことで、すべての子どもが楽しむことのできる保育、「特別ではない支援教育」とその実現に必要な取り組みについての考察を深めた。その際、キー概念として障害者雇用分野で用いられていた「ナチュラルサポート」概念を幼児教育分野に適用することで検討を行った。ここでの検討を通して「幼児期におけるナチュラルサポート」の形成や限界について、明らかにした。

なお、本研究で用いた2つの質的調査の方法は、筆者自身の20年の保育実践やその記録を振り返る「オートエスノグラフィー」と、半構造化面接法によるインタビュー調査である。2つの方法を採用したのは、オートエスノグラフィーがしばしば受ける主観的な取り組みであり客観性のある研究とは言えないといった批判を考慮・客観性の担保をはかること、また複数の調査方法を用いることで、より、すべての子どもが楽しむことのできる保育、「特別ではない支援教育」が行われている保育実践の様相についての詳細な記述を行うためである。以上の研究を通して、「幼児期におけるナチュラルサポート」に基づく教育課程の編成について提起するとともに、そこでの課題についても論じた。

## キーワード:

インクルーシブ教育 特別ではない支援教育 ナチュラルサポート  
教育課程の見直し 子どもたちを良く観るから始める子ども理解

(石田健太郎教授指導 2021年度修士学位取得)



# 聾学校「律唱科」から「音楽科」への変遷に見るリズム指導の意義とねらい

増澤 映美

**Keyword:**聴覚障害児(難聴児) 聾学校 律唱科 音楽科 リズム指導

## 【要旨】

聾学校は、通常の学校の教育に準ずるとされているが、教育課程は言語教育に重点が置かれているという特性がある。各教科に自立活動としての配慮がされており、言語指導を行っている。言語指導は教科指導を進めていくための基盤となるものである。音楽科は、昭和32の学習指導要領改訂において、前身である律唱科から教科名が改定された。音楽科が情操教育を目指しているのに対し、律唱科は、聴能訓練と感覚訓練を行い、言語指導を中心とした教科であった教科名の改定に際し、言語指導を中心とした律唱科を情操教育を目標とする音楽科へ変えることに様々な意見があったとされている。

聾学校の児童・生徒の聞こえ方は様々であり、補聴器や人工内耳を装着している。近年、補聴機器の進歩により、難聴児の聞こえ方は、以前とは異なってきている。しかし、個人差はあるものの、発音の不明瞭さ、言葉の音数やアクセントを間違えやすいという障害特性は同じである。難聴児が正しい日本語を理解して話すためには、言葉の持つリズムを意識しなければならず、正しいリズム感を獲得していくことが必要不可欠である。

本研究では、聾学校の歴史や学習指導要領の変遷から、聾学校の教科に「律唱科」が置かれた経緯、「律唱科」が「音楽科」に名称が変わったことを明らかにすることで、聾学校におけるリズム指導の意義、発展の経緯について明らかにしていくことをねらいとしている。

明治初期、盲児や聾児が教育を受けられないことを知り、教育を受けさせようと強く願った人々の努力によって、1878(明治11)年に京都盲啞院が開設され、これが聾教育の始まりとされている。聾学校誕生から最初の10年間は、初代校長となった古河太四郎(1845～1907)による手勢法(手まね)、発語、読話と筆談といった方法で、聾児への指導を試行錯誤しながら行っていた。物事の様子や形を表した手勢法は手話となり、その後10年間は、手話による指導が行われた。

1900(明治31)年、グラハム・ベルの来日が口話法を広めるきっかけとなった。ベルは、東京盲啞学校における講演の際、発音法、読唇法を説明した後、聾啞学校の教員養成機関の設置、盲・聾教育を分離して各府県に学校を設置すること、口話方式の採用等の必要性を説いた。また、口話方式の採用の必要性以外にも盲・聾学校を分離し、各府県に学校を設置すること、盲・聾教育啓蒙の協会設置等、聾者の社会的地位の向上や社会の理解にも触れて講演を行った。ベルの来日は、口話法に関心を向けさせることになり、各学校独自に口話法を取り入れるようになった。

1920(大正9)年には、米国のオーガスト・カール・ライシャワー(August Karl Reischauer, 1879-1971)が宣教師として来日し、米国式の純口話法に基づく日本聾話学校を創立した。そこでは、米国式の口話法による教育が紹介された。名古屋市立盲啞学校(現名古屋市立聾学校)校長橋村徳一は、ライシャワー夫妻の口話方式を推奨し、全ての学科目の教授を口話法によって行った。読唇法(視法)、視話法併用(聴視法)による口話方式を用い、口話法が負担と思われる生徒には、手話法・筆談の指導を行った。新しく導入された口話法は、唇を読むことによって音声言語を理解し、自分の意志は自分の口で相手に伝えようとするものであった。発語教育の方法を手話法から口話法に変えたことは、聴覚障害者は、ものが言えないという一般概念を

否定するものであった。この考えは、聴覚障害があっても周囲とコミュニケーションを取り、人間関係を築くことができるという現在の教育の意義にも繋がるものである。口話法が導入されたことで、リズム指導が行われるようになった。リズム指導は、律唱科という教科名となり、やがて、聾児への情操教育を目的とした音楽科へと名称が変わるのである。

現在の聾学校においては、難聴児の実態に応じて口話や手話を使い分けるトータルコミュニケーションで指導をしている学校が主流である。補聴機器を用いて保有する聴覚によってやり取りをする聴覚口話法は、難聴児の首位との関わりを広げ、コミュニケーション能力を高めていると言える。

しかし、聴覚障害児教育が始まる前は、聾啞者は「啞(おし)」と呼ばれ、話すこともできなければ、自分の考えを持つことなどできないと思われていたのである。彼らへの教育に携わってきた人々の苦労は、計り知れないものがある。口話法による指導が始まったために、言葉の持つリズムの理解が必要となり、リズム訓練が始まった。いつしかリズム訓練は、「律唱科」という教科の名称となり、言葉の音韻数や発音、語調練習、聴能訓練、リズム指導などが行われていたのである。

聾学校の音楽科において、何よりも大事にされている指導は、「リズム」である。歌唱においても器楽においても、まずは、リズムや拍感を学ぶことから始まるのである。リズムを身体で感じる事が歌詞の持つリズムに通じ、合奏においては友達と合わせる喜びを感じるようになるのである。この指導法は、律唱科で大事にされてきたことと類似している。

難聴児の聞こえ方は様々である。補聴器や人工内耳を装用することで、テレビから流れるポップミュージックを楽しんだり、カラオケに行くことを楽しんだりする児童生徒は多い。難聴児が「歌えた」「弾けた(演奏できた)」と、達成感や満足感を感じる、「友達と合わせることができた。」と周囲との関わりに喜びを感じることは、生涯を通した音楽の楽しみにつながることでありと考える。それこそが聾学校におけるリズム指導の意義なのである。

(板野和彦教授指導 2021年度修士学位取得)

# 小学校音楽科におけるわらべうたの教材化に関する研究

## —福島県会津地域の地域教材を取り扱って—

目黒 稚子

### はじめに

子どもたちの生活の中には、たくさんの音楽が溢れている。テレビの歌番組やYouTubeなどで能動的に視聴する音楽の他、ゲームのBGMやコマーシャルの音楽などの様に、聴こうと思わなくても受動的に耳に入ってくる音楽も数多い。そのような様々な音楽の中で生活する子どもたちにとって、音楽教育をどのように始めればよいのだろうか。本論文では、普段の生活で日本語を話している子どもたちにとって、日本語から出発する音楽教育について考えてみたい。

本論文では、伝承者からフィールドワークしたわらべうたを伝承資料として後世へ残し、わらべうたの本質を生かすことによる、小学校音楽科における教材としての活用の可能性について試案する。

### 1.研究の目的

伝承者も少なくなっているわらべうたをフィールドワークし、だれでもすぐに使用できるようにその映像を教材化してYouTubeに載せ、それを使った授業例も提示することで、子どもたちが地域に伝わるわらべうたなどを体験し、郷土の音楽を学習することができる環境を試案した。小学校で用いられている、ある意味で「全国版」の教材やメディアで触れる音楽だけではなく、このような地域の音楽で学ぶことが、音楽面とともに、文化的なアイデンティティも育むことができると考え、地域のわらべうたの教材としての価値について考察することを目的とした。

### 2.研究の対象と方法

研究の対象として、福島県会津地方のわらべうた、特に会津坂下町のわらべうたを中心に扱うこととする。その方法として始めに、わらべうたの重要性について先行研究にふれながらこれまでの成果を学ぶ。次に、自国のわらべうたや民謡から音楽教育を始めるべきとしたコダーイ・アプローチについて、その指導方法をコダーイ自身がアーダーム・イエネー(Ádám Jenő 1896-1982)と共に作成した教科書(ÉNEKES KÖNYV I)を翻訳し、音楽教育のソルフエージュの導入部分を整理する。その際、コダーイの高弟であるセーニ・エルジェーベト(Szőnyi Erzsébet 1924-2019)のソルフエージュ法についても触れる。その上で、今回の目的である、会津地域のわらべうたや行事歌のフィールドワークと教材化を行い、地域のわらべうたのもつ教材性について考察する。

### 3.わらべうたの教材化について

日本におけるわらべうたから始める音楽教育の先行研究と、ハンガリーにおけるコダーイ・アプローチについて述べ、日本のわらべうたの旋律の特徴と教材化の意義について述べた。

### 4.コダーイ・アプローチによる会津地域のわらべうたの教材化について

コダーイが直接関わった音楽教科書『Énekes Könyv I』の分析とコダーイの高弟セーニ・エルジェーベトの『ソルフエージュ教授法』の分析から、福島県会津地域のわらべうたの教材化を試みた。

## 5.考察

自国のわらべうたを歌唱の導入期に活用する意義と共に、地域のわらべうたから音楽教育を始めることの大事さを明らかにしてきた。更に、ソルフェージュの基礎の部分をハンガリーのコダーイ・アプローチを参考に会津地域のわらべうたを中心にして指導計画を試案してきた。その際、遊びを伴うことにより、コミュニケーション能力を高めたり、身体や感情面など全面的な発達に寄与したりする効果もあるわらべうたは、歌だけを切り取ってソルフェージュに用いるのではなく、遊びを深く楽しく体験することがとても大事になる。その楽しい体験の上で身体的にも聴感的にもたくさん積み重なったものから、知識として1つずつ順序よく学習していくことが大事であることも明らかとなった。

今回、伝承者が少なくなっているわらべうたや行事歌を映像化し、教材化を試みたが、直接手から手に伝承していくことが一番よいことは明白である。さまざまな理由で伝承が難しくなっているが、なるべく伝承を絶やさないための活動も大事であると考え。それでも、伝承は難しくなっていくので、映像化することが必要になる。映像を使って子ども達に伝承していくためには、教師は音楽面だけでなく、遊びや自然、文化的なことなども学び、第2次伝承者として子ども達に伝承していくことが大事である。田植え踊りなど民俗芸能の場合は、音楽だけでなく、踊り、衣装、行事の意味、伝承の歴史など文化の広がりの中で学ぶことが大事になるように、わらべうたの遊びもその土地の自然や言語、風習などと関係している場合が多い。資料としてフィールドワークした曲の楽譜を載せたが、遊び方や、文化的背景なども一緒に記載した。映像はYouTubeに載せ、誰でも視聴できるようにしたが、文化的背景なども説明に加え、授業で活用できるように工夫した。そのうち数曲は、学習者が伝承者から直接学んでいけるように、伝承者が説明をする映像も付け加えた。また、おなじわらべうたではあるが、隣接する町でヴァージョンが違う歌も何曲か一緒に映像に残すこともできた。

音楽教育は、音楽そのものだけでなく、文化的な脈絡の中で学んでいくことが今後益々重要になると考える。更に、同じ会津地域内の同じ行事でも歌や行事のやり方に違いはあるが、豊作を願う人々の気持ちは同じであることなどを一緒に学習していくような授業を組み立てていくことで、自分の地域の文化と一緒に、自分と違う文化も大事にする気持ちも育てることに繋がっていくと考える。多文化音楽教育への導入としても地域のわらべうたの教材としての価値は高いと考える。

## おわりに

コダーイは、「人類は、ほんとうに音楽の価値を知るとき、より幸せに生きることができる。」と述べ、音楽を人間教育として捉え、緻密な音楽教育の体系を創り出した。その中で音楽教育を自国のわらべうたや民謡から始め、近隣諸国へ、更にヨーロッパの芸術音楽へと広げている。本論文ではその初歩の段階の授業案と映像教材を試作したが、益々グローバル化していく現代では今後どのような展開が可能であるか検討を重ねていきたい。

資料:フィールドワークした曲の楽譜とYouTube「会津わらべうた」のURLを載せた。

(板野和彦教授指導 2021年度修士学位取得)

# 音楽教育における歌唱と身体運動の関係についての研究

## —ジャック=ダルクローズの歌唱と身体運動についての見解を中心に—

山岡 紀美子

### 1.はじめに

ジャック=ダルクローズ(Jaques-Dalcroze, Emile 1865-1950)はオーストリアで生まれ、スイス、ドイツ活躍した音楽教育家であり、作曲家である。動きと音楽を融合し、「音楽教育の基礎を広げる努力を通して、音楽と身体の動きを協応させる独自のシステムを徐々に発展させていった。」音楽を形成する様々な要素を分解し、その一つ一つを歌唱と身体運動に感覚器官を通して感受する。これらを行うことで身体の内部で音楽が生きた音として知覚することにより、音楽の本質を実感させた。彼の考え方に影響を及ぼした人物に、ルソー、ペスタロッチ、フレーベル、ビュッヒャーが挙げられる。

本研究では彼らの歌唱と身体運動の捉え方について検討することにより、ジャック=ダルクローズの歌唱と身体運動についての考え方が、どのような影響のもと形成されたものであるかを明らかにすることができる。さらに同様の視点でコダーイによるコダーイ・システム、オルフによるオルフシュールヴェルクについて検討することによって、ジャック=ダルクローズによる捉え方の後世への影響を見ることができる。

それぞれの教育者がどのように歌唱と身体運動を捉え、行ってきたのかについて明らかにする。

### 2.研究の目的

本研究ではジャック=ダルクローズが音楽教育の中で、歌唱と身体運動をどのように関連づけ、そしてそれらを位置づけていたのかについて検討する。さらに彼の考え方に影響を及ぼしたと考えられる、ルソー、ペスタロッチ、フレーベル、ビュッヒャーらの捉え方について、さらに同様の視点でコダーイによるコダーイ・システム、オルフによるオルフシュールヴェルクについて検討する。

### 3.考察

本論文ではルソー、ペスタロッチ、フレーベル、カール・ビュッヒャー、ジャック=ダルクローズ、コダーイ、オルフが歌唱と身体運動をどのように関連づけ、音楽教育の中で、それらを位置づけていたのかを検討した。

ルソーでは歌唱の身体表現の中に人間の精神面について着目している。また、人の心の動きは歌うことで表現され、旋律となって現れる。音楽とは芸術としての域を超え、心の教育に非常に重要であり、人と人とのコミュニケーション手段であり、人間同士の結びつきを表現する手段であったことがわかった。

ペスタロッチでは音声は人間陶冶において重要な役割を担っており、歌唱教育により人間の行動が陶冶される事がわかった。歌唱と身体運動は、ペスタロッチの「直感教授法」に基づく音楽教育が根幹にあると考えられる。ペスタロッチは感覚器官を育てた後に理性の教育へと展開すべきことを推奨し、人間の情操は音楽により形成され、人間陶冶において重要な役割を担っていることがわかった。

フレーベルは教育の中で歌唱を通して律動的、規則的に身体運動をすることにより規律的な生活を送れるようになる。また、自身の心をも律することができる。また、母親が歌い、愛情を持って身体運動を通じて規則的な運動を経験することにより、規則的な生活を送ることが出来た後に、芸術性や音楽性が豊かになる述べ、歌唱と身体運動を活用した音楽教育が位置づけられていたことがわかった。

また、これらを併せて活用し、音楽能力意外の諸能力を高める教育として活用されたことについて、ジャック=ダルクローズと共通しており、少なからず影響があったと考えられる。

カール・ビュッヒャーの『労働とリズム』から、リズムは人間の運動に根ざしており、歌唱は多数の人体の秩序を守り、動きの指標となった事がわかった。音楽と詩作においては労働をするための指標であり、その詩と音楽の発生を強烈に導いたのは労働であり、すべては労働を行うための支えであると言える。集団の中に於て他者の動きを感じ取り自身の役割や責任を的確に行うことは、お互いを支え合い共同する労働と日常生活の中で人類は様々なリズムを所有していたが、歌唱と身体運動について「教育」のために有益な手段だと考えていたことがわかった。

ジャック＝ダルクローズは声を緻密にコントロールし、正しい音程を自分で作り音楽の分子を歌うことにより経験を積み重ねる「ソルフェージュ」によって歌唱と身体表現の教育を行った。「内的聴取力」を身につけ、リズムと歌唱から個人を集団づけることにより、リズムと身体運動が音楽教育の域を超えた民族的なアイデンティティを形成した人間教育である事がわかった。

コダーイは身体運動を伴うたをうたい文化を知るから愛国心が湧くのではなく、自国を守る必要があるからだと指摘している。動きを伴った遊びをすることで先人から受け継がれてきた国民魂の存在を自覚することができると述べている。民謡を通しハンガリーの音楽を発展させることによりハンガリーが脈々と受け継いできた国民性と民族意識、愛国心や自らが所属する民族を尊重することを意識したと考える。また、わらべ歌を基本に歌い遊ぶことで自国の音楽と文化を守り、健康を促し精神的にも護持されることを望んだ事がわかった。

オルフは、愛国心は自国の言語を話し、音楽に触れ、文化を知ることにより自然にその内面から湧き出てくるもので、それは国民が一体となり国を愛し、守り、発展させることに役立つ。言葉とリズムそしてその言語から生まれた歌唱とは密接な関係にあり身体運動とは遊びの一部であり歌唱の一部であると言える。オルフはリズムの発祥を言語に、そして音楽の基礎をリズムにおいたことが窺える。

オルフシュールベルクは言葉と動きに重点を置いた教育であり、言語にはリズムがあり、リズム教育の原点は言語であり、そこに動きが加わることで一体となることが重要であると考えた。また、子どもの中に潜在的に備わっている能力に注目し、民族特有の言語と音楽、そしてそこから生まれる動きに着眼した。そしてその目的として、自国の伝統を前に畏敬の念を抱かせることがあることがわかった。

以上のことからルソー、ペスタロッチへ、フレーベル、そしてビュッヒャーが歌唱と身体運動をどのように関連づけたか、そしてダルクローズに影響を与えたかが明らかになった。

さらにコダーイによるコダーイ・システム、オルフによるオルフシュールヴェルクについてもジャック＝ダルクローズによる捉え方の後世への影響を見ることができた。

#### 4.おわりに

長年の目標であった明星大学大学院に入学し、板野和彦先生よりカール・ビュッヒャーの「労働とリズム」を研究課題とするのはどうかとご助言を賜った。しかしそこから研究の端緒を開くまで非常に長い時間がかかり、なかなか入り口に辿り着けない私に板野和彦先生は辛抱強く道を示してくだり、いつも私を励ましてくださった。板野和彦先生のご指導に心よりお礼を申しあげ、深甚の謝意を表する次第である。

修士論文の執筆をしたが、未だに研究の入り口にさえ立てていない気がする。それでも自身の未熟さと向き合いながらこれからも研究を続けていきたいと思う。

本研究で検討したカール・ビュッヒャーの『労働とリズム』における音楽教育観はほんの一部に過ぎない。今後ジャック＝ダルクローズの教育観の対比を詳細に検討し、さらなる研究を続けたいと思う。

本研究を提出するにあたり、未熟な私を支え、励まして下さったすべての方々に心からのお礼を申し上げ、終わりの言葉としたい。

(板野和彦教授指導 2021年度修士学位取得)

# 看護の学習理解に効果的な日本語学習の検討

## —ミャンマー人留学生の生活実態から考える日本語の理解—

亀田 景子

### 1.研究の目的

本研究の目的は、看護系短大に通うミャンマー人留学生の生活環境や日本人との交流環境、学習状況を調査し、看護を学ぶ際に使用されることの多い日常生活用語の理解に有効な生活環境や学習課題を明らかにすることである。また、それらを通して看護を学ぶ留学生に対する効果的な学習支援につなげることである。

### 2.研究対象と研究方法

富山県の看護系X短大に在籍するミャンマー人留学生2、3年生18名を対象に質問紙調査と半構造化面接によるインタビュー調査を実施した。質問紙調査は日本語で行い、選択式回答で一部数字を記入する内容とし、所要時間は10～15分程度であった。インタビュー調査は日本語で行い、日本語で回答を得た。所要時間は、20～30分程度であった。

録音したインタビュー内容は発言の匿名性を保持して逐語録を作成し、データとした。分析は、グレッグら(2016)を参考に、意味のある一文または一段落で区切ったデータをコード化した。コード化の際は、可能な限り発言された言葉を用い、発言の意図を壊さないよう一文で表し、コードが類似しているものでグループ分けを行い、サブカテゴリー、カテゴリーを作成した。

### 3.結果および考察

質問紙調査からは、留学生は日本語能力試験N2レベルの日本語力で入学しており、日常生活や日本語での授業に支障がないレベルであるが、自宅での学習時間からは課題等に苦慮していることが推察された。また、留学生自身が進んで生活の中で日本人との会話や映像媒体を通して日本語に触れる機会を作っている実情があり、アルバイト、買い物、近所の人との会話という短大以外での日常生活での経験も日本語を知る機会となり、看護の知識の習得にもメリットになり得ることが推察された。

インタビュー調査で得た内容を日本語の「読む」「書く」「聞く」「話す」の4点にわけて学校生活における困難感を分析した結果、①課題を「漢字で書く」「日本語の文章で書く」「時間がかかる」「自分の考えを書く経験が少ないため、慣れない」ことによる「書く」ことの困難感、②「授業の話すスピードが速い」「わからない言葉がある」「方言が混じる」「人によって疾患や年齢、声質が違う」ことによる「聞く」ことの困難感、③「日常会話の内容」「自分が伝えたいことを日本語で話す」「年長者に対する言葉使い」「自分の話す日本語が相手に通じていないのではないかという不安」について「話す」ことに困難感があることが明らかになった。また、看護の勉強に対する負担感が軽減した理由として「理解できる部分が増えた」「課題の書き方に慣れてきた」ことを挙げている。

このことから、日常の日本語にはまだ知らない言葉が多くあるだけでなく、母国での教育体制、方言やスピードなどの環境要因もあることが考えられた。また、日本語を「話す」ことに対して、その困難感から「相手に伝わっていないのではないか」という不安を持っており、看護の分野においては実習の比重も多いことから、日本語で話すことに対する不安の解消も重要であると考えられた。

さらに、日常生活用語や日本の生活に関する知識をどのような場面から有効に獲得できるのかを、留学生

の実生活から分析した結果、①日本人学生との交流、映像媒体やマンガ、歌、アルバイト先と、留学生の生活に密着した場面から意図的に新しい日本語を知って理解につなげたり、日本の習慣や文化を知る機会を得ていること、②アルバイトが介護施設であると、高齢者の生活を知る機会になっていることが明らかになった。

以上のことから、留学生は、日本語の勉強以外にも日本語に慣れるため、覚えるために日本の映像媒体を娯楽目的だけではなく、各自の課題に対し目的をもって意図的に見ていると推察された。実際の生活でよく聞く言葉に触れる機会が多いことは、語彙の量が増えるだけでなく、どのようなことを意味し、どのような場面で使用するのか、という語彙の質を高めることや、表現の多様さがわかり、相手や内容による表現の仕方を学ぶ機会にもなっていると考えられる。また、日本の習慣や文化を知る機会になり、日本の背景がわからないと理解できない言葉も、視覚的な情報を見ることで覚えやすく、言葉での表現につながりやすいのではないだろうか。アルバイト先が病院や介護施設の場合は、日本食を知ることだけでなく、高齢者の様子を知る機会になり、看護の勉強にも大いに役立つと考えられる。

#### 4.まとめと結論

日本人と話す機会を持つことや日本の映像媒体を活用することは、日本の新しい情報を知る機会になり、日本語を覚え、日本の習慣や文化を知るために効果的である。アルバイトの経験は、接客によって日本語を話す実践になり、丁寧な言葉遣いを学ぶ場になる。このような経験の積み重ねは、言葉や話す内容の選択を考え、場面に応じたふさわしい日本語を話すことにつながる可能性がある。さらに、介護施設や病院でのアルバイトでは、高齢者の生活を間近に見ることで、高齢者の理解につながる。

このような情報交換を含め、学校生活では共有できる場を確保し、継続した支援を行うことが求められるとともに、入学後の早い時期から実施していくことが重要である。日本語や日本の習慣・文化に「慣れない」や「わからない」期間を短くすることで、授業の理解が進み、看護の学習理解が高まる可能性が見いだされた。

また、授業や看護の臨地実習を進めていく上で、母国語が日本語ではない学生がいることに配慮し、話すスピードやわかりやすい表現など、改善することが必要である。

#### 5.今後の課題

本研究は看護系短大に在籍するミャンマー人留学生を対象にしたものであり、看護教育を受けるすべての留学生の生活実態や困難を把握しているものではない。出身国や日本語力の程度、経済的支援の状況、個々の学力によって左右される要素もあると考えられる。

加えて、留学生の生活環境はさまざまであり、居住地によって方言に対する困難感には違いがあり、体験できる社会経験にも違いがある。

また、本研究では実際に留学生の看護の学習理解度がわかる指標と関連させて検証しているものではなく、理解につながる可能性を示唆したものである。今回の提案の実践が、日本語や看護の理解につながったのか、模試の結果や実習記録の内容と併せて検証することや、留学生の実感や日本語の指標を用いて検証することが今後の課題である。

#### 〈主要参考文献〉

- 田中義隆, 2017, 『ミャンマーの教育—学校制度と教育課程の現在・過去・未来』明石書店。
- 長江美代子・岩瀬貴子・古澤亜矢子・坪ノ内千鶴・島井哲志・安藤智子, 2013, 「EPAインドネシア看護師候補者の日本の職場環境への適応に関する研究」『日本赤十字豊田看護大学紀要』第8巻第1号, pp. 97-119。
- 加藤敬子, 2017, 「なぜ経済連携協定(EPA)看護師候補者たちは看護師国家試験で誤答を選んだのか—日本語教育からのアプローチ」『日本社会環境研究』第33号, pp. 31-46。
- 角谷あゆみ・加納陽子・宮良淳子・柴裕子, 2018, 「経済連携協定に基づく看護師候補者の国家試験誤答の傾向に関する一考察」『中京学院大学看護学部紀要』第8巻第1号, pp. 61-77。

河合節子・菅谷千恵子・穴澤加代子他,「留学生受け入れから卒業までの関わりと生活への適応過程」『看護教育の研究』第16号, pp. 213-217.

服部直子, 2010,「看護基礎教育における外国人留学生受入れの実態と今後の課題—ベトナム人留学生を受け入れた教育機関と留学生への調査」『日本看護学教育学会誌』第20巻第2号, pp. 13-24.

石黒圭, 2013,『日本語は空気が決める—社会言語学入門』光文社新書。

石黒圭, 2016,『語彙力を鍛える一量と質を高めるレーニング』光文社新書。

(須藤康介准教授指導 2021年度修士学位取得)



# 小学生段階における俳句指導の系統的指導はどうあるべきか —俳句指導の子どもたちに与える可能性についての追求—

近藤 孝

## 1) 研究の意義、研究の独自性

元文教大学講師の藤井國彦氏は、今日的な俳句指導の問題点として2点挙げている。①指導者が養成されていないこと。②教育効果を上げるためには、各学年における教育課程、指導系統案が必要であること。①について、学習指導要領では高学年の子どもたちに俳句をつくることを出しているものの、実際に俳句指導が行える指導者の養成については手つかずの状態に近い。②については、実際、現在出版されている俳句指導に関する図書をみても、一時間一時間の単発の授業実践、ある学年の数時間扱いの指導計画が書かれてはいるものは存在するが、子どもたちの認知機能に関する発達過程を意識した各学年の指導実践はなかなか目にしない。子どもたちの発達に応じた俳句指導の在り方とその系統は子どもたちに俳句を学ばせるためには今後、どうしても必要になってくるはずである。そうでなければ、ただの思いつきに近い俳句指導になり、しいては俳句を学ばせること自体の本当の意味や意義も見失われてしまうことだろう。

## 2) 論文概要

第1章では、俳句教育における現在の状況として、俳句指導の先人の実践について考察する。子どもたちに、書く指導や鑑賞の指導はどのように行われているのかをみて、それが今の教育課程の中でどのように生かしていけるのかを考える。

芦田恵之助は尋常小学校国語小読本の教材について授業案を残している。これは子どもたちに教授するという意味において当時求められていた学習観を示している。参考にすべき点、今の学習観とはそぐわない点について考察した。

藤井國彦は、小学校国語に俳句指導を入れるべきだという考えをもって論じている。実際に進めるためにはいくつかの指導法を、俳句になじみのない教師にも分かるように示していく必要がある。

皆川直凡は「短詩型『俳句』の創作・鑑賞と21世紀の学びと親和性」の論文の中で30歳の男性が一句をつくるに当たってどのような思考をしながら作句しているのかを観察の中からまとめている。その句は一物仕立ての句であり景色を575にまとめたものに過ぎない。それを俳句として推敲する過程が必要である。

中島賢介は、「発達過程に応じた俳句創作指導法の研究」の中で、段階的に俳句創作指導の方法について考察をしている。中島は子どもたちの発達過程を踏まえながら継続的に、また段階的に俳句創作指導の方法を考察している。しかし、形式と内容について具体性がない。内容では「自然」についての視点を主としているが、子どもが詠む俳句は自然の中の季節、天文、植物、動物と細分化されている。これらについてどうとらえたらよいのだろうか。

俳句指導によって、子どもたちに詩的な感性を磨くことを私は求めている。それは17音という凝縮された中での言葉をどう駆使していけるかということに掛かっている。小学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編第1章(2)学習内容の改善・充実①語彙指導の改善・充実の中で、「語彙を豊かにするとは、自分の語彙を量と質の両面から充実させることである。具体的には、意味を理解している語句の数を増やすだけでなく、話や文章の中で使いこなせる語句を増やすとともに、語句と語句との関係、語句の構成や変化などへの理解を通して、語句の意味や使い方に対する認識を深め、語彙の質を高めることである」とある。俳句をつくったり詠んだりする中で具体的な場面としての活用の様子が見えてこないかと考えている。そこで、子どもたちに俳句

に関する意識調査と出版されている各教科書にはどのような指導形態を組んでいるのかという分析から現状をつかんでいく。

現在、俳句を詠むことについての大人向けの俳句入門書についてはいろいろな俳人、執筆者が書いている。しかし、それはあくまで今までそれなりの言語活動をとおして、生活してきた大人たち向けのものである。子どもたちの感性をその発達段階に則して俳句で表現させる指導は実のところまだ確立されていないのではないかと思うところである。また、俳句を読むことについて、小学校の教科書には先人の俳句を取り上げて、句意を読み取ることが一般的で、そのために俳句は古いものであるとの認識が多くの子どもたちにもたれている。子どもが読む俳句として、自分に等身大の句との出会いが必要である。児童詩ということばがあるが、俳句にも「児童俳句」、「子ども俳句」があつてよい。「児童俳句」を集め、そうしたものも併せて読ませることをすすめていきたい。

教科書に掲載されている俳句の問題もある。子どもたちが自分たちにより近い思いをもてるようにすることを念頭におかなければならない。また、掲載されている俳句は男性俳人のものが多い。今後、女性俳人の句も積極的に導入すべきである。

第2章では、日常的な継続指導の中で、どのように子どもたちに俳句を親しませるかという観点からの考察を進める。よい俳句を詠むためにはよい俳句を覚えておくことだと言われている。よい俳句を暗記させることに越したことはないが、俳句に親しむには、多く作り多く読むことである。それも知らずのうちに何かしらの力が付いているということが理想である。これを可能にするのが遊びである。「俳句かるた」を使うことが一つの方法であるが、これは、有名な俳人が作った俳句を集めたものである。低学年の子どもが扱うには難しい点もある。一息に有名な俳人の句に向かうのではなく、子どもには子どもの詠んだ「俳句かるた」があると、それが参考作品になるだろう。

また、子どもには子どもの詠み易い季語と子どもに知らせ、親しませたい季語がある。子どもたちに歳時記づくりの取り組みを日常的に組んでいけば季語を通して、季節の移り変わりや真の我が国の言語文化に関する指導の改善・充実につながるだろう。

こうして俳句を学ぶことは、学習指導要領にある国語科の目標である「(3)言語がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、国語の大切さを自覚し、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う」一助になるものと強く考える。そのためのカリキュラムを単発的な単元としてではなく、目標に照らし合わせ系統立てた指導が必要である。

子どもたちが詠んだ俳句の分析から、子どもたちは自分がその季節で心に残る事柄を句にしていることが分かった。さらに俳句の内容を分析していく中で17音という短詩型の中にも子どもたちの関心事が凝縮されていることが見えてきた。10年前から比較して家族の俳句が少なくなっているという事実は、核家族のより一層の進行具合を知ることができる。逆に子どもたちに意識させる内容となっているのではないかという仮説を立てることができた。

また、実際に俳句をつくる際の参考資料として、1月から12月までの各月の「季寄せ」をまとめることができた。それぞれの月でどんな俳句がつかれるかのヒントになるはずである。

第3章では、実際の発達段階に合わせた系統的な指導過程の試案から作句や作品の鑑賞の質的な変化を実際の子どもたちの様子から考察していく。単元の中での俳句授業を低学年、中学年、高学年で組んでみて有効な指導方法について分析していく。俳句を考えるときに、鑑賞することから始まり、自分で実際に作句することが多い。もう一つの俳句の楽しみの中に句会がある。この句会の方法が広がればさらに子どもたちの俳句に対する意欲化につながり、指導者の授業単元にも大いに生かされることになるだろう。また、物語俳句の取り組みが物語の読解につながるばかりではなく、取り合わせの句の作句づくりのヒントになるだろうということを確かめた。

(羽矢みずき教授指導 2021年度修士学位取得)



# 投稿論文



# 作業療法士による特別支援教室への介入効果について

## —感覚統合理論に基づいた自立活動における運動・動作の活動を通して—

石井 早苗

筆者は、東京都が独自に行っている特別支援教室で、運動の指導方法や効果の有無について相談を受けた。そこで、作業療法士(Occupational Therapist: 以下、OT)と巡回指導教員(以下、教員)が役割を明確にしながら、運動の不器用さのある児童2名に対して感覚統合理論を用いた過程指向型アプローチによる指導を実施した。また、効果を確認するために運動課題も行った。そして、本研究後に1年間、教員が別児童への指導を実施した。また、本研究終了後と1年後に聴き取りを行い、研究前後での教員の変化及びOTの介入効果について整理した。良い変化として、(1)指導について(2)教員自身の自己肯定感や指導の方向性について(3)特別支援教室での運動の提供方法についてが挙げられた。共通した課題点として、教育現場で活用できる評価の開発や、専門家からの児童の評価及び指導方法に対する助言、運動指導の意義及び効果など児童の理解と支援をより深める機会の必要性が示唆された。

キーワード 作業療法士 特別支援教室 巡回指導教員 感覚統合理論

### I.はじめに

学校生活では、体育や音楽、図画工作などの実技教科や鉛筆の持ち方、消しゴムで消す力加減など協調運動が苦手な子どもを見かけることがある。また、着替えや食事動作など日常生活にも困難さを抱える子どももいる。このような状態像を発達性協調運動症(Developmental Coordination Disorder: 以下、DCD)という。このことは、「集団での遊びやスポーツへの参加が少なくなることによって、体力の低さ・肥満といった身体的問題」、「集団活動に参加することが消極的になり、仲間関係の問題」、「自尊心や自己肯定感が低下しやすい」(本郷、2019)といった二次障害へとつながる可能性もある。しかし、運動発達支援の視点をもつ専門家が少ないため、学校体育現場で「不器用さ」が取り残されている現状は変わらない(宮原、七木田、澤江、2014)。増田(2019)は、過程指向型アプローチと課題指向型アプローチとして紹介している。過程指向型アプローチは、ある特定の感覚や知覚運動など運動困難の背景と考えられる要因に焦点化し、それらをひとつずつ改善させて脳の機能を高め、DCDの改善をはかろうとする方法である。この方法は、また日常生活のなかで困難のある特定の技能を直接教えようとするものではない。課題指向型アプローチは、個々の子どもに合わせた教授方法やペースで、適切な運動スキルを直接的に教えようとするものであるとしている。なお、本研究では、感覚統合理論を用いた過程指向型アプローチでの介入効果を検討していく。

先行研究には、OTによる特別支援教室への介入として、通級指導教室において「書字の苦手さ」を示す2症例にOTによる評価を実施し、通級指導教室、家庭など役割分担による支援を提案している。また、OTによる評価からの優先順位を決定し、運動機能の評価と作業分析から提案した支援により短期間で効果を示すことができたことから、通級指導教室におけるOTによる支援は有用だと報告されている(池田、2016)。通常学級への介入として、京都府作業療法士会の特別支援教育OTチームは特別支援教育が学校教育法に位置づけられた2007年に設立された。学校訪問では、感覚や姿勢、協調運動、多動のみでなく教科学習への対応も求められてきている(加藤、2014)。感覚統合療法の効果研究として、高機能自閉症スペクトラム障害児を対象に実施し、検査結果より協調運動能力と視覚—運動能力の改善に効果があると述べている(岩永、2018)。

本研究では、通常の学級に在籍する児童に対し、特別支援教室の自立活動における運動・動作の活動に

において、運動の不器用さや対象児ができるようになりたい運動課題を取り上げる。研究目的は、(1)対象となる2事例に関し、感覚運動や運動有能感のアセスメントで実態把握をし、感覚統合理論を基にして、児童へ適した指導方法を実践し、実施効果を検討する。(2)上記(1)の全指導終了後、OTと教員が連携して感じたこと、また本研究後、1年間、教員が他の児童での指導後に感じたことについて面接をし、役割や今後期待されることを整理していくことの2点である。

## Ⅱ.事例検討による実践研究

### 1.方法と手続き

研究の対象児は、小学校の通常学級に在籍し、巡回先の特別支援教室に通う小学校2年生の児童とした。A児は、3名の小集団に所属している1名、B児は、個別指導を受けている1名である。

方法として、運動課題に対し、感覚統合理論に基づいた過程指向型アプローチでの介入効果を検証するために、指導前と指導後の変容についてアセスメント及び質問紙を実施し、単一被験体研究法のABデザインで検討した。

対象児の指導前評価として、日本版ミラー幼児発達スクリーニング検査(Japanese version of Miller Assessment of Preschoolers;以下 JMAP)、感覚・動作アセスメント(岩永竜一郎, レデックス, 2019)、運動有能感のチェックリストを実施後、特別支援教室や通常学級、家庭での様子と介入前評価を総合し、個別指導計画を策定した。運動課題は、運動、図工、音楽、生活の項目を作成し、対象児にアンケート形式で質問をした。なお、JMAPの対象年齢は2歳9か月～6歳2か月で、2事例の児童は研究時7歳だった。事前の聴取や行動観察から本検査でも問題点が抽出可能であること、授業の時間内で施行できることを理由にJMAPを選択した。

OT介入の有効性を示すため、教員の役割として、①運動遊具の設置、②児童に直接指導・支援、③OTの助言をもとに児童への指導方法の修正。OTの役割として、①目標と実態に合わせた指導内容の提供、②指導中の児童の様子と指導者の支援方法を観察しVTRで記録、③指導後に映像を見ながら児童の状態の理解、支援方法の検討、④指導内容の調整及び変更についてのフィードバックとした。記録方法は、VTRでの記録。OT授業不参加時の回答は、電子メール及び別日に面談をした。指導後評価は、対象児にJMAP、感覚・動作アセスメント、運動有能感のチェックリストを実施し、考察した。

倫理的配慮として、保護者には教員を通して口頭及び書面で概要を説明し、承諾を得た。また、研究計画を事前に明星大学倫理審査委員会に提出し、承諾を得た。

### 2.事例 1 ボール投げが上手になりたい児童への介入(A児)

指導期間は、X年10月～X+1年2月(5か月間・全12回)を3期に分け、特別支援教室の運動の小集団指導(週1回20分)で実施。運動課題は、ベースライン1回、毎回指導前(12回)実施した。

担任の主訴として、身体を動かすことがぎこちない、一斉指示に注意を向けて聞くことが難しく、注意が逸れやすい、不安や失敗で気持ちが過度に落ち込むなどが挙げられた。

指導前評価では、WISC-IV(CA7:5)は、全検査IQ103、言語理解103、知覚推理93、ワーキングメモリ100、処理速度115だった。運動有能感チェックリストは、身体的有能さの認知11点、統制感20点、受容感16点だった。感覚・動作アセスメントや行動観察より、感覚刺激の受け取り方にアンバランスさが考えられ、行動面にも影響が見られていると思われる。運動面では、姿勢保持やバランス反応の弱さ、両側統合の未確立、視覚一運動(細部の視知覚操作)が要因として挙げた。全体を通して、感覚運動能力や身体図式の問題が大きいことが考えられ、情緒の安定を図りながら、身体を動かすための基盤作りを促す指導計画を立てた。なお、運動課題は、ドッチボールで対象へ玉を当てられることを目標に的当てを選択した。

指導経過を図1および図2に示す。指導環境は、一般教室の半分の大きさにサーキットコースを設定した。3名での小集団指導のため、参加児が常に運動活動ができ、且つ、スムーズに運営していくために、3コースのサーキットを構成し2周するルールにした。また、1周目と2周目は同じ設定だが、実施方法を変え、不慣れな活動を多く取り入れるようにした。

I期では、ラダーでのグーパー跳び、平均台でのしがみつき、スクーターボードに腹臥位で乗り全身を伸ばす、片膝立ちなど、左右対称を意識する活動に取り組んだ。結果として、簡単な繰り返し動き(グー、パー)の安定や静的姿勢保持など、正中位に対する意識が見られ始めた。しかし、不安定さや高さがある動きに対しての怖さが残っていることが見受けられた。

II期では、平均台を渡りながら指導者からの合図で180度回転し方向転換する、障害物(お手玉、ブロック)をまたぎ越すなど、自分の身体と環境の空間位置の把握を意識する活動に取り組んだ。そのなかで、教員からの合図(聴覚)、障害物(視覚)の数など情報量を徐々に増やした。結果として、教員からの合図や障害物のみでなく、授業全体に対する注意力も向上した。また、前後左右の動作を通して、バランスが崩れた際に正中位に戻れることが多くなった。III期では、毎回、新しい動きや身体を動かす順序を自分で考えながら遂行する活動に取り組んだ。活動内容は、トランポリンを跳びながら手を指導者とクロスになるようにタッチする、スクーターボードに背臥位や腹臥位でロープをたどる、手探りで積み木の形を当てるなどを行った。結果として、上肢・下肢が異なる動きや協調的な動きを求められても、姿勢が安定するようになった。失敗後の再施行時、同じ動きをせず、新たな動きで挑戦できるようになった。

的当ての設定は、2台の学校机上に15×15×45cmの紙製(ボール紙)ブロックを3個均等に置き、約1.8mの距離(水色マット上)からの投球とした。玉はお手玉を使用した。点数はブロックが倒れる3点、ブロックに当たる1点、当たらない0点とした。ベースライン時、投球は、真っすぐ且つスピードも速かった。I期では、行事や特別支援教室の回数調整のため、3回目と4回目の間に約1か月休みがあったが、的当ての点数は下がらなかった。II期の2回目、点数が0点だった。要因として家で服薬(便秘薬)を忘れ、終始不安定だったことが考えられる。III期は、II期終了から1か月後の開始だった。投球フォーム自体に変化は見られなかったが、片足を上げて数秒、ブロックを注視してから投げるようになった。片足バランスや体幹の回旋、投球後の足の着地場所など姿勢の安定性が高まった。2回目の授業開始前、「ドッチボールで1人当てられた」、3回目「2人当てられた」と報告があった。

介入後(指導後)の変容として、通常学級では、一斉指示を聞いて行動できるようになり、注意が逸れることも少なくなった。保護者からは、自分から段取りを立てて支度をするようになった、走り方や動きのぎこちなさが改善してきたと回答があった。教員からは、失敗しても気持ちを切り替えて再度挑戦できるようになったなどの回答が得られた。指導後評価からも、行動面、運動面、学習面において成長がみられた。なかでも、自分から段取りを立てて支度をするようになった要因として、自分の身体を順序立てて動かしたり、試行錯誤をしたりする経験や注意・集中力の向上が考えられる。しかし、運動課題的当ては点数に波があること、自己有能感チェックリストは全問の点数が下がっていることが課題に挙げられた(身体的有能さの認知7点、統制感13点、受容感8点)。

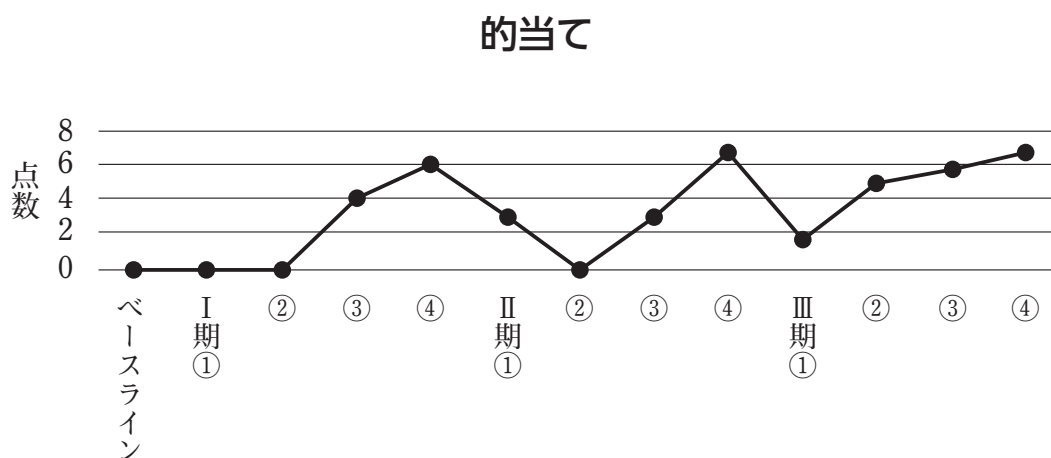


図1 各フェイズ(I~Ⅲ期)における的当て点数表

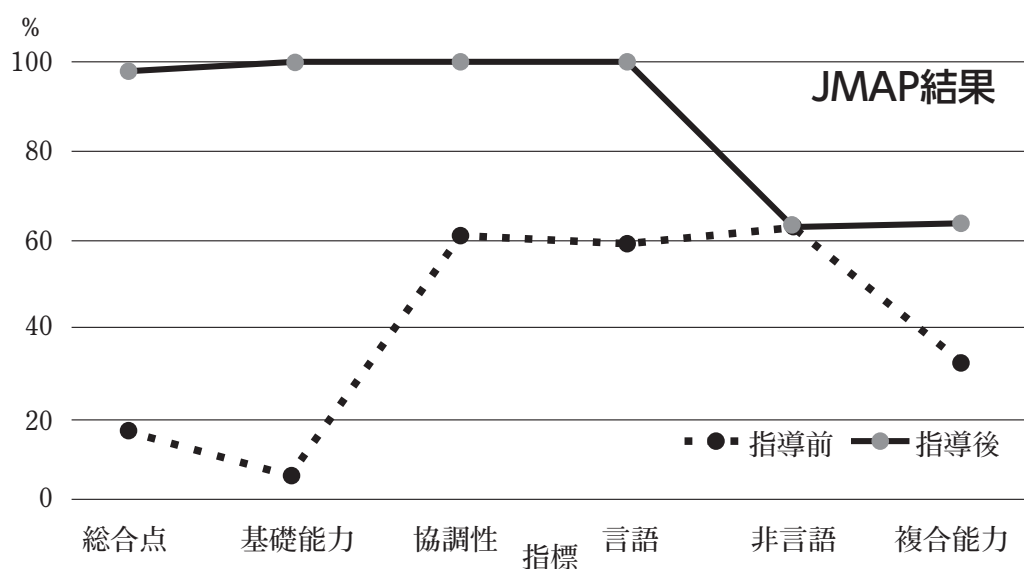


図2 指導前と指導後のJMAP結果の比較

### 3.事例 2 跳び箱が跳べるようになりたい児童への介入(B児)

指導期間は、X年2月(1か月間・全8回)を2期に分け、特別支援教室の運動の個別指導(週2回10分)で実施。運動課題は、ベースライン1回、毎回指導後(8回)、最終評価を実施した。

担任の主訴として、言葉に詰まってしまう、言いたいことが伝えられず泣いてしまうことが多い。

身体を動かすことは好きだが、手先は不器用、などがあった。

指導前評価では、WISC-IV(CA7: 10)は全検査IQ: 79、言語理解82、知覚推理76、ワーキングメモリ88、処理速度86だった。運動有能感チェックリストは、身体的有能さの認知13点、統制感19点、受容感16点だった。運動面では、身体イメージの弱さ、協調運動の基盤となる両側統合の未確立の問題が考えられ、身体の動きや力の入り具合がわかるような身体作りを促す指導計画を立てた。運動課題は、跳び箱が跳べるようになることを目標に開脚跳びに決定した。

指導経過を図3および図4に示す。指導環境は、一般教室の半分の大きさにサーキットコースを3つ構成し2周するルールにした。I、II期同様の教具を使用し、本児の状態の成長に合わせて活動内容を変化させた。実施内容として、平均台の下からしがみついたり、平均台上に置かれた輪を三角コーンに入れたりする活動を

行った。また、トランポリンでは両足跳び、スクーターボードでは腹臥位でロープを迫る、ケンパーやケンケンパーを毎回異なるパターンで跳ぶなどを行った。I期では、身体(の部位)を動かす順番を自分で考えながら遂行する活動に取り組んだ。結果として、運動時の着地では踏ん張る力が付き、力の入り具合が徐々にわかり始めた。毎回、新たにできることが増えていき、成功したい気持ちがとても強く、実施時の笑顔が多く見られるようになった。II期では、左右異なる動きを経験していく活動に取り組んだ。結果として、狭いところや不安定な所でバランスが崩れそうになっても、腕・体幹・膝・足の裏などを使って保ち続けられるようになった。

開脚跳びの設定は、体育館の跳び箱(3段)と斜面台を使用した。評価方法は、5回跳んだ結果を採点する形で実施した。着眼点は、『助走』、『踏み切り』、『着手』、『跳び越し』、『着地』とし、できた2点、一部できた1点、できなかった0点とした。ベースライン時、助走スピードが遅いため、ロイター板へ踏み込む位置やタイミングが合わず、動作の切り替えで一瞬静止する様子があった。着手時、跳び箱の前方に出すことは可能だが、肘関節屈曲が顕著なため、突き放すことも難しかった。I期の2回目の指導時は、跳び越える際に左手が跳び箱から滑り落ちながらではあったが、跳ぶことができ喜んでいった。成功以降、肘の伸展が見られるようになった。II期の1回目の指導で1度、助走スピードから着手まで止まることなく動作ができ、跳び越し時の空間への高さや開脚が広がった。姿勢が安定していると、左右対称的な動きができ、跳び越し時の突き放しのみが課題となった。最終評価日の5回中、残り2回の開脚跳びができた。身体を前傾に向けることが可能になると、跳び箱の先端で突き放すこともできるようになっていた。

指導前の検査で左右差が顕著で右優位の結果であったが、指導後評価では優位差がなくなり、正中軸が確立されていると考えられる。また、開脚跳びもできるようになり、成果に繋がったものと思われる。自己有能感チェックリストでも、指導前の点数も高く自己評価していたが、指導後の点数も高くなり(身体的有能さの認知17点、統制感19点、受容感18点)、行動と共に自信へと繋がったと考えられる。しかし、事例1のように学校・家庭生活での変化はみられなかった。

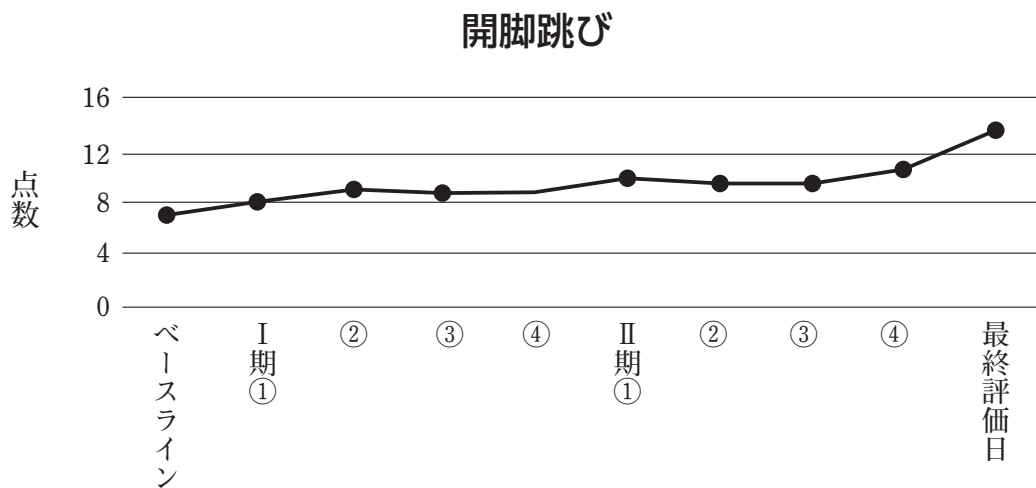


図3 各フェイズ(I～II期)における開脚跳びの結果

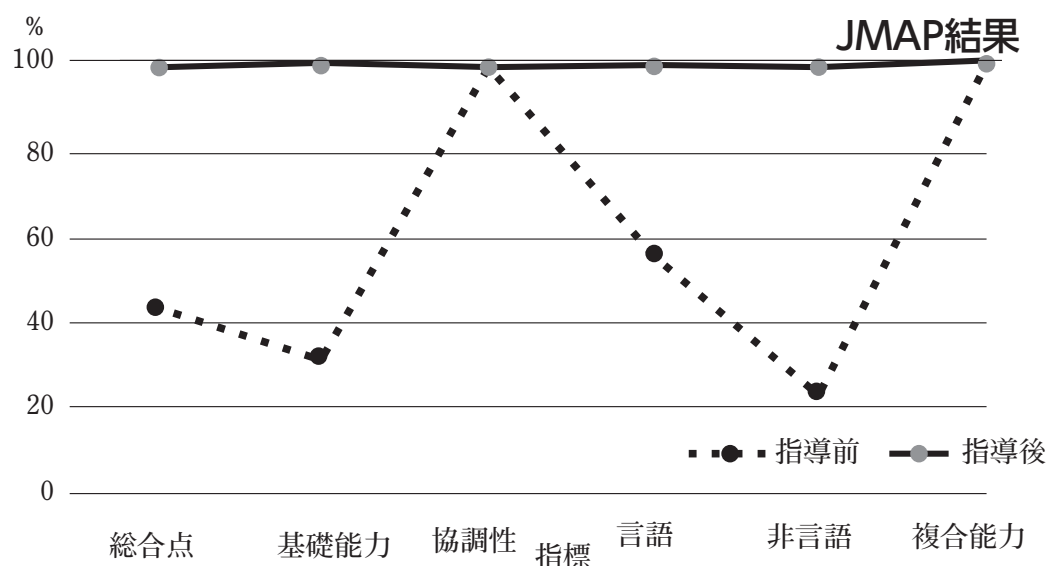


図4 指導前と指導後のJMAPの比較

### Ⅲ.総合考察

#### 1.研究前後での教員の変化 ―教員への面接を通して―

本研究終了時に、OTが介入した効果について、OTが教員へ面接をした。また、本研究終了後、研究校とは異なる小学校で教員が1人で個別指導を1年間行い、年間の指導終了後、OTが教員へ面接をした。そして、研究前後の面接をもとに教員の変化を整理した。

##### ①指導について

本研究ではOTと教員で役割分担をしたことで、教員は指導に集中することができた。そして、指導直後や指導日にフィードバックを受けることが多く、実践内容を思い出しながら振り返ることができた。しかし、本研究以前に行った教員主体の研究のフィードバックは、紙面などにまとめてから振り返りをしたため、教員自身が「主体的に指導できていたかわからない」という意見が出た。本研究後の実践では、教員が全て1人で実施したことで、子どもが生き活きと動いたり、挑戦できるようになったりしていく姿や、活動を通して成長した変化を見ることができていた。また、本研究で実施した感覚運動機能の発達段階に基づいた指導プログラムや、指導途中で児童の変化を読み取り、活動の変更をするなど実践に結びつけることができていた。教員の変化として、指導目標とプログラムの選定だけでなく、児童の動きの様子とその解釈に基づいて、効果的な指導や支援方法を得たことで、児童の成長に導くことができるようになったと思われる。

##### ②教員自身の自己肯定感や指導の方向性について

本研究では、「継続して自分で見ていける自信はない」との意見があった。2事例とも一定の結果が出たことで、更に発達を促すため、どのように支援していけば良いかわからないとのことだった。しかし、本研究後の実践後の面接では、2重跳びが苦手な児童が、教員に対し「どれくらい飛べば、2重跳びができるのかを段差で挑戦して考えてやってみて、これくらいジャンプをすればできるとわかったから、2重跳びが跳べるようになった」と話してくれた。その保護者から苦手なことに挑戦し、自信をつけてくれたという感謝の手紙をもらったことで、仕事の醍醐味を感じたという報告を受けた。また、教室にいられなかったのが入れるようになった児童に対し、「指導できて本当に幸せだったと思えた」など、教員の自己肯定感の向上が伺えた。

### ③特別支援教室での運動の提供方法について

特別支援教室での運動時間と他の指導内容との配分については、児童の運動だけでなく、全体の発達面、学習面、生活面を把握し、教員と検討しながら決定した。本研究後の実践後の聴取で、「A児の研究は小集団での指導のため制約があった。今回、個別指導をやってみて成果があったと思う」という意見があった。本研究及び本研究後の実践でも過程指向型アプローチを実施した。また、感覚運動機能の発達過程を考えながら、対象児の実態に合わせたサーキットトレーニングを選定した。サーキットトレーニングを取り入れる際は、教具を使用して何を向上させたいのかという明確なねらいが求められる。そのねらいを達成させるために、今日の指導はどこに焦点を当てて指導するのか、そして、どのような反応が見られれば良いのかという観察が重要になると思われる。

研究時、教員に対して、授業後のフィードバックでVTRを見ながら、身体の傾きや力の入れ方など微妙な変化への気づきや児童の動きの模倣体験を行った。その結果、状態の把握方法や理解に必要な観察眼が向上し、児童に適した活動選択や指導に繋がり、成果にも表れたと思われる。

## 2.2回の面接から見えた課題

### ①評価について

本研究では、「教員のレベルでもできるようになるのが課題だと思う。今後、(評価を)作っていただけると良いと思う」という意見だった。本研究後の実践後の聴取でも、「改善した面が、実践とどう結びついたかという検証まではできていない」「実際に良くなったな、変わったと思うが、うまく評価が取れなくて裏付けが取れなかった」と話していた。助川(2019)は発達障害児の作業療法で学校適応支援を目的とした評価の多くは、感覚統合理論を基盤とした評価とDTVTフロスティック視知覚発達検査が実施されており、最も利用された評価は臨床観察で、標準化した評価の活用は少ないとしている。臨床観察の内容として、利き側や眼球運動、協調運動、原始反射の統合、行為機能を観察するものである。しかし、標準化されていないため、個々の経験や見方によって結果が異なることが多い。現在、DCDの評価として使用できる検査は、岩永(2018)によると、質問紙として、学校版感覚アセスメントシートがあり、直接的検査として改訂版随意運動発達検査、JMAP、感覚処理・行為機能検査JPANを挙げている。現在、使用可能な検査を複数使用しながら実施すると同時に、今後、特別支援教育に携わる教員にできる簡易的な検査の開発や、検査結果を元に指導に直結できる内容にすることが重要だと思われる。

### ②専門家からの助言について

本研究では、指導内容及び指導方法について、指導終了後にVTRを見ながら助言をしていた。しかし、「継続的な指導に自信がない」との意見があった。本研究後の実践後の聴取では、「自分には指導方法の引き出しはない」「確信をもって指導をするのか、修正が必要なのかその辺の評価は、スーパーバイズがないとやれないなというのはある。そこがあるのとないのとでは全然違う」との意見があった。実際にOTができることとして、児童に対する直接的な指導や保護者支援、教員への指導助言が挙げられる。また、通常学級の職員の間には、運動や教具を使うことの意義などに疑問を持っていることがある。担任会など、障害理解とともに運動指導の意義や効果、支援方法について提案、提供しながら深めていくことも重要な役割だと思われる。

## V.さいごに

OTの認知度の低さに留まらず、教育に携わるOTの人材確保や質の向上を高めることが課題であると考えられる。特別支援教室で運動を行う意義は、運動のみでなく教科学習及び学校適応を目指して行うことである。

また、心理的側面では、運動の成功体験が自己肯定感に繋がり、教科学習の意欲にも結び付きやすい。そして、運動指導をどのような方法で取り組めば効果が出るかなど、過去の実践例や本研究から得た結果を参考に理解度を高めていく必要があると考える。

## 謝辞

研究の方向性や論文の構成、内容について助言をしてくださった島田博祐教授、本研究の対象児及び保護者、実践指導に協力してくださった諸先生方、そして、同じゼミでお世話になった森川美和さんに感謝いたします。

なお、この論文は修士論文の一部に加筆したものである。

## 引用・参考文献

- ・ 池田千紗 中島そのみ 後藤幸枝 仙石 泰仁 通級指導教室における作業療法士による支援の有用性—書字の読みやすさ向上のためにホームワークを実施した2症例を通して— 北海道特別支援教育研究 10:11-22 2016
- ・ 岩永竜一郎 教育講座 発達性協調運動症の特性と介入・支援 感覚統合研究 18:41-48 2018
- ・ 岩永竜一郎 感覚・動作アセスメント レデックス株式会社 2019
- ・ 岡沢祥訓 北真佐美 諏訪祐一郎 運動有能感の構造とその発達及び性差に関する研究 スポーツ教育学研究 16: 145-155 1996
- ・ 加藤寿宏 特別支援教育における作業療法の成果と課題—京都府作業療法士会 特別支援教育OTチームの活動を通してOTジャーナル 48:373-379 2014
- ・ 助川文字 伊藤祐子 日本における発達障害児に対する学校適応支援を目的とした作業療法の評価 作業療法39(5):663-673 2019
- ・ 土田玲子 子ども理解と援助のために感覚統合Q&A改訂第2版 100-104 協同医書出版社2013
- ・ 土田玲子 岩永竜一郎 日本版ミラー幼児発達スクリーニング検査とJMAP簡易版—その解釈及び関連研究— パシフィックサプライ株式会社 2003
- ・ 中村和彦 武長理栄 川路昌寛 川添公仁 篠原俊明 山本敏之 山縣然太郎 宮丸凱史 観察的評価法による幼児の基本的動作様式の発達 発育発達研究 51:1-18 2011
- ・ 本郷一夫 発達性協調運動障害の理解と支援の方向性 発達性協調運動障害〔DCD〕不器用さのある子どもの理解と支援:1-11 金子書房 2019
- ・ 増田貴人 DCDに対する介入の方法論 過程指向型アプローチと課題指向型アプローチ発達性協調運動障害〔DCD〕不器用さのある子どもの理解と支援:71-85 金子書房 2019
- ・ 宮原資英 七木田敦 澤江幸則 発達性協調運動障害 神経発達障害のすべて DSM-5対応: 90-94 日本評論社 2014
- ・ 山本豪 イラスト版体育のコツ 運動が得意になる43の基本レッスン 合同出版株式会社66-69 2015

(2020年度修士学位取得)

## 明星大学大学院教育学研究科教育学専攻(通信課程)研究紀要編集委員

編集委員長 羽 矢 みずき

編集委員 石 田 健太郎

### 明星大学通信制大学院教育学研究科研究紀要編集規程

- 第1条 本紀要は『明星大学通信制大学院研究紀要—教育学研究—』と称する。
- 第2条 本紀要は明星大学通信制大学院教育学研究科における研究成果の公表を目的とする。
- 第3条 本紀要は当分の間、年1回刊行する。
- 第4条 本紀要に掲載する原稿の種類は、論文・研究ノート・書評・修士論文概要・博士論文概要・記事などとする。
2. 原稿の掲載に関しては、編集委員会の査読を経て、掲載の可否が決定される。
- 第5条 本紀要に原稿を掲載できる者は、明星大学通信制大学院教育学研究科在学生、修了生、担当教員とする。
2. 上記以外の者の原稿の掲載に関しては、編集委員会がその可否を決定する。
- 第6条 本紀要の編集の任にあたるため、明星大学通信制大学院教育学研究科委員会(以下、「研究科委員会」と称する)の下部機関として、明星大学通信制大学院教育学研究科研究紀要編集委員会(以下、「編集委員会」と称する)を設ける。
2. 編集委員は若干名とし、研究科委員会から互選によって選出する。委員の任期は1年度間とし、再任を妨げない。
3. 編集委員会に委員長1名をおく。委員長は編集委員会委員から互選によって選出し、研究科委員会の承認を得るものとする。
- 第7条 本規定の改廃は研究科委員会で行う。

本規定は平成26年6月1日から施行する。



#### 編集後記

明星大学通信制大学院研究紀要『教育学研究』第22号をお届けします。

本号は、修士論文3編、修士論文概要6編、投稿論文1編より構成しました。日頃の研究・実践にご活用いただければ幸いです。

今後も本学通信制大学院の在学者、修了生、担当教員からの一層のご応募により、本紀要をより充実したものにしたいと考えています。奮ってご投稿をお願い申し上げます。

(羽矢みずき)

#### 明星大学通信制大学院研究紀要 ― 教育学研究 ― 第22号

2023年3月28日 発行

発行者 明星大学大学院教育学研究科教育学専攻(通信教育課程)  
研究科長 羽矢 みずき

編集者 明星大学大学院教育学研究科教育学専攻(通信教育課程)研究紀要編集委員会  
編集委員長 羽矢 みずき

発行所 明星大学通信教育事務室  
東京都日野市程久保2-1-1  
TEL 042-591-5115

印刷・製本 あかつき印刷株式会社



