東京成徳大学
2 0 2 0

ISSN 2186-8700

子ども学部紀要

第10号

令和 2年 3月

東京成徳大学
子ども学部紀要
第10号

目　次

論文

小学校算数科と中学校数学科における「測定」に関する教材の検討
―「高さ」に焦点を当てて― …… 増田　有紀 …… 1

人間関係に関わる発達
―愛着および特別な支援を必要とする人との関わりの視点から―
…… 富山　尚子 …… 11

GarageBandの諸機能を活用した創作活動のアイデア
―録音機能、サンプラー、ループ音源をどう用いるか―…… 木下　和彦 …… 29

講義型・活動型を併用した授業の実践
―「社会科指導法」の試みを通して―
…… 時田　明子 …… 41

日本における「普遍語としての音楽」に対する認識
～ ISMEと日本音楽教育学会における議論の背景を探る～ …… 平野　悠佳 …… 63

2019年度東京成徳大学子ども学部公開講座

歌って楽しい・「歌」って楽しい …… 本城　菊乃・味府　美香 …… 75

2019年度課題研究題目一覧 …… 85

「東京成徳大学 子ども学部紀要」10号（2019年度）執筆要綱 …… 90

Bulletin of the Faculty of Children's Studies Tokyo Seitoku University Vol.10

Contents

Articles

Study of Teaching Materials of Measurement in Elementary School and Junior High School Mathematics: Focusing on the Learning of Height
…… Yuki Masuda …… 1

The Development of Human Relationships:
The Role of Attachment and the Effect of Experiences with the Child who Needs Special Support
…… Naoko Tomiyama …… 11

The Idea of Creative Music Making Utilizing the Function of GarageBand
－How to utilize Recording function, Sampler, Loop sound source－
…… Kazuhiko Kinoshita …… 29

Practice of Classes Using Lecture-type and Activity-type
－Through the Trial of the Social Studies Guidance Method－
…… Akiko Tokita …… 41

View on "Music as a Universal Language." in Japan:
Exploring the Background of ISME and IJME Discussions
…… Yuka Hirano …… 63

2019 Open Lecture on Children's Studies
Singing is Fun, Songs are Fun
…… Kikuno Honjo　Mika Ajifu …… 75

The Titles of Graduation Theses …… 85

The Guideline for Writing Articles for Bulletin of the Faculty of Children's Studies Vol. 10 … 90

小学校算数科と中学校数学科における「測定」に関する教材の検討
――「高さ」に焦点を当てて――

増田　有紀

1．はじめに

2017年の学習指導要領の改訂に伴い，各教科等において，「見方・考え方」を働かせた学習が重視されるようになった。この「見方・考え方」とは，「各教科等を学ぶ本質的な意義の中核であり，教育と社会をつなぐ重要な働きをするもの（中教審答申，2016）」である。算数科においては，「事象を数量や図形及びそれらの関係などに着目して捉え，論理的，統合的・発展的に考えること」を「数学的な見方・考え方」とし，これに基づいて算数科の目標と内容が整理されている。

また，今回の改訂に伴って，算数科の内容が4領域構成から5領域構成となった。従来の「量と測定」領域が整理され，小学校下学年に「測定」領域が新設された。この領域では，長さ，かさ，重さなど，身近な量を測定することを学習する。小学校学習指導要領解説算数編（文部科学省，2017）では，この学習を通して，児童が量の概念や測定のプロセスを理解し，日常生活に活かすことができるような数学的な見方・考え方を育成することが示されている。このような数学的な見方・考え方は，広義的に解釈すれば，小学校下学年での具体的な活動を伴う学習に留まらず，その学習を起点として，中学年以降，測定の考えを基にした図形の計量的考察を中心とする学習や，実測が難しいために既習事項を利用して間接的に測る学習（例えば，相似や三平方の定理等）を経て，長期的に育成されていくのではないだろうか。

私たちの生活に身近な量の一つである「高さ」は，中学年での図形の学習以降多く登場するが，高さの概念自体は，植物や建物，山の高さなど様々な日常経験を通してそれ以前より形成されてきていることが明らかにされている（高垣，1999）。その一方で，小学校から中学校にかけて「測定」という立場から高さの理解を深めるための学習指導について考察している研究は少ない。また，下学年の教科書における測定に関する単元をみると，高さを実際に測る教材は少なく，中学年以降や中学校の学習においても「高さ」について直接測る経験と関連付けながら考察する教材も多くみられない。「高さ」をはじめ，直接測ることができることを利用して，知りたいものの量を間接的に測ることで，量の概念や測定の考え方の理解を一層深めることはできるのではないかと考える。

そこで本稿では，小学校及び中学校の算数・数学の教科書にある「高さ」に関する教材に着目し，「高さ」に関して，上述のような数学的な見方・考え方を長期的に育成していくためにはそれらをどのように活用していくことが考えられるか，考察する。また中学校以降の測定に関する教材を手がかりに，直接測ることができることを利用して，知りたいものの量を間接的に測ることについて検討する。

2．「測定」とは

「測定」の辞書的な意味は，「長さ，重さ，速さなど種々の量を器具や装置を用いてはかること（大辞林第三版）」である。漢字表記では，測定対象に応じて，「はかる」を「測る（長さ，深さ，面積など）」，「量る（重さ，かさなど）」，「計る（時間など）」と区別する。

算数科の量の学習は長さから始まり，直接比較や間接比較によって大小を判別することから学ぶ。次に，大きさの違いを表すために，はじめは任意単位（身近なものの長さ）を用いて「○○のいくつぶん」という方法で数値化し，その後，共通の単位として，普遍単位（cm，mm等）があることを学び，それらを用いて数値化する。高さを測ることも若干ではあるが長さの単元で学習する。重さやかさなど他の量も同様の流れである。算数の学習における「測定」とは，「量Bを基準にとるとき，他の量Aがその何倍に等しいかを調べ，この何倍にあたる数pによって量Aの大きさを表現すること（文部科学省，2017，p.58）」である。すなわち，同種の量の任意単位や普遍単位を用いて物の大きさを表すことを意味する。このことは，中学年以降の図形に関する学習でみられる図形の構成要素の大きさを数と単位を用いて表すことや，面積や体積を求積することの基礎となる。

3．「高さ」の理解に関する先行研究

子どもの「高さ」の理解に関して，主に以下の3つの先行研究がある。

（1）小学校低・中学年を対象とした「高さ」の理解に関する調査研究

高垣（1999）では，算数の学習で「三角形の高さ」を未習の小学校1年生から4年生までの児童を対象に，「日常経験から得られる高さ」と「平面図形における高さ」の関連付けについて，インタビュー調査を行っている。調査では，図1，図2のような木と三角形の図が提示され，それぞれ「高さ」と考える位置を自由に描いてもらっている。調査の結果，①多くの児童が日常経験から得られた高さと平面図形の高さを関連付けて考えていること（例えば，曲がっている木をまっすぐに直してから高さをはかるなど），②学年進行に伴って，「高さは高い一点で示される」という考え方から「（頂点を通る平行線を想定し）平行線間の最も短い距離で示される」へと変化することが明らかにされている。

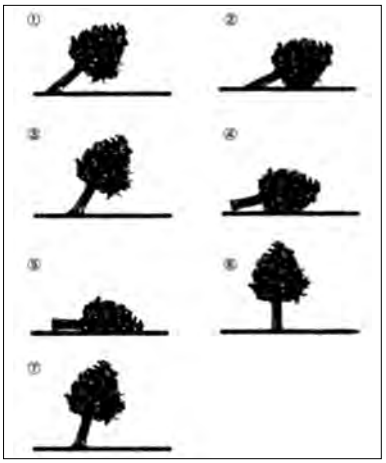


図1　調査問題（具体物）

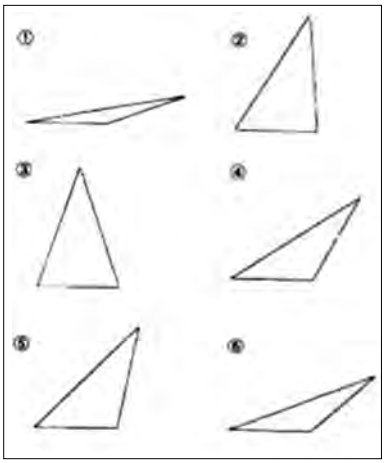


図2　調査問題（三角形）

(2)高学年を対象とした「高さ」の理解に関する調査研究

辻 (2012) は，平成19年度の全国学力・学習状況調査における平行四辺形の高さを捉える2つの問題の正答率を比較し(図3，図4)，平行四辺形の求積問題において，公式を理解できていると判断されてきた子どもについて，実際には高さの意味を理解している状態にはないことを指摘している。(図3の正答率は96%，図4の正答率は18.2%であり，中央公園の面積を底辺×斜辺で面積を求める誤答が全体の34.4%)。

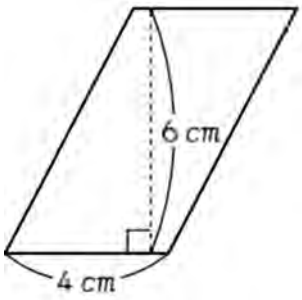


図3

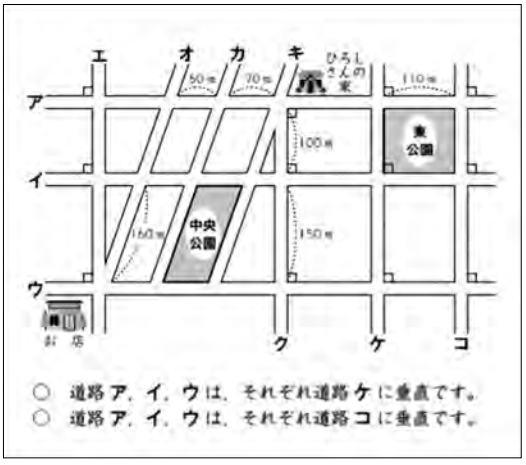


図4

上記の結果を踏まえ，辻(2020)では求積公式や答えを導く過程とその説明を大切する学習指導がどの程度子どもに浸透しているのかを明らかにするために，平行四辺形の求積を学習済みの5年生を対象に質問紙調査を行っている。調査問題は計3問であり，各出題意図は，以下の通りである。

1) 平行四辺形の求積公式を記述できるかどうか，また実際に求積できるかどうかをみる (問題1，2)。

2)平行四辺形の求積公式について，なぜその公式で求めることができるのか，授業で行った長方形への等積変形の場面を用いて説明できるかどうかをみる(問題3)。

そして，調査の結果，以下の2点が明らかになっている。

1)求積公式が記述できる児童の約1割が，実際に求積する際に「高さ」と斜辺(平行四辺形の底辺に隣接する辺)を混同していること。

2)実際に平行四辺形の求積ができていても，そのうちの約半数は，長方形の求積公式に帰着して平行四辺形の求積公式ができることを説明することが難しいこと。すなわち，縦と高さ，横と底辺を対応付けることが難しいこと。

(3)中学生を対象とした「高さ」に関する授業実践

黒川(2012)は，平成24年度の全国学力・学習状況調査(数学B問題)で出題された塵劫記の問題(図5)を題材に中学校2年生を対象とした実践授業を行い，その様子を報告している。

はじめに，調査問題の図から頂点や角度，線分を削除した図を示し，生徒にA ～ Dや45°の

位置を記入させたところ，問題文に示された「地面と平行な直線に対してAが45°に見える方向」に関する記入に困難を示す生徒が多くみられた。

寛永４年（1627年）刊行の塵劫記より

手順

① 木の一番高い位置をA，根元をBとする。地面と平行な直線に対してAが45°の方向に見える位置に移動する。

② そのときの目の位置をC，足元をDとし，CD，DBの長さを測る。

③ CDの長さとDBの長さをたすと，高さABが求まる。

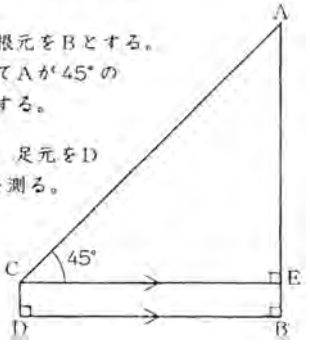


図5　塵劫記の問題

その後，実際に問題の手順に従って校庭の木の高さを測定した結果，三角定規を固定する方法をうまく見つけることが難しく，計算上の数値と実際の測定値ではグループごとに誤差が生じてしまう。しかし，実測経験後，問題場面から木の高さを測定する方法を数学的に解釈し，説明することができるようになった生徒が多くみられ，実測経験が数学的な解釈の理解を促すことが報告されている。

上記のような高さに関する先行研究から，高さは図形の学習を中心に中学年以降多く登場する概念であるが，子どもにとって「高さ」の理解を深めることは容易ではないこと，また，高さを測るという経験自体が乏しく，直接的あるいは間接的に測る経験によって理解が深まる可能性があることが読み取れる。また，このことは「高さ」以外の量でも可能性が考えられる。そこで，以下では，測定経験を伴わせながら高さ及び他の量の理解を長期的に深めていくために，いまある教科書の教材をどのように活用していけばよいのか，検討する。

４．小学校算数科における「高さ」に関する教材の検討

（１）下学年における「高さ」を測定する教材の積極的な活用

小学校下学年の「長さ」の単元において「高さ」の測定が扱われている。「高さ」に関する教材として，1年生では鉛筆の長さを立てて比べること（図6）や，「幅」「深さ」「高さ」を総称して「長さ」とすること（図7）について，定規等の計器を用いず学習する場面がみられる。

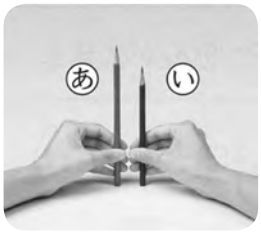


図6

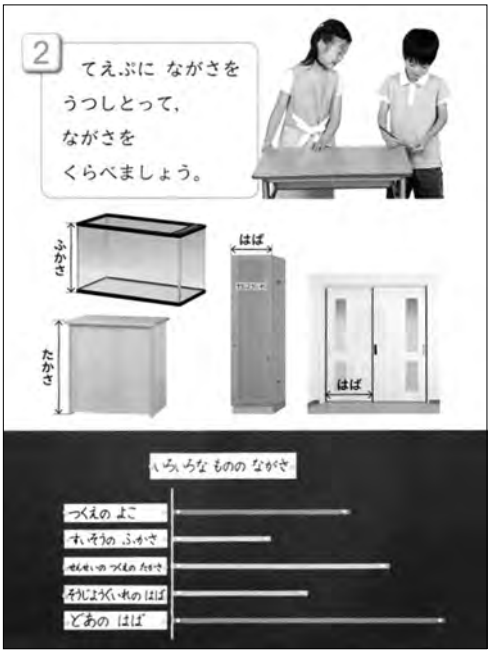


図7

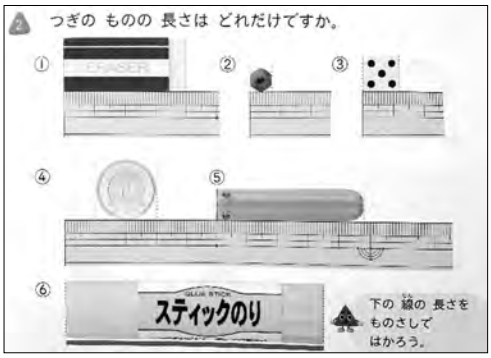


図8

2年生では，ものさしや，テープものさし（巻尺に類似したもの）が登場するが，それらの使い方を知り，測定できるようになることが主たるねらいのため，横向きに置き，平面に置かれたものを測定する教材が多い（図8）。高さに関する教材は，床から1mの高さだと思うところを予想し，実際に測定する問題（図9）や，床から黒板までの高さ（図10）や図書室の本棚の高さ（図11）を測る写真などがある。

図9

図10

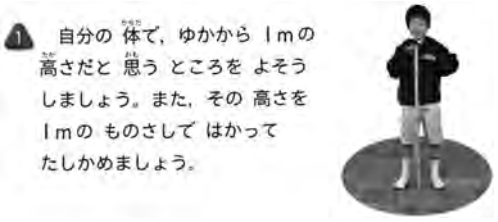


図11

3年生では巻尺やkmが登場し，長い長さの学習が中心となるため，高さを測定する教材はみられず，次に「高さ」という言葉が登場するのは，5年生で平行四辺形や三角形，台形などの面積を求める学習であり，「底辺に垂直な直線の長さ」と説明されている（図12）。

しかし，図12のような図形の求積場面は抽象的であり，特に図12の下図のように高さを捉えることは日常経験ではあまり多くないと考えられる。そのため，2年生までの身近なものの高さの測定経験と直接的に結び付けて高さの理解を深めていくことは難しいことが

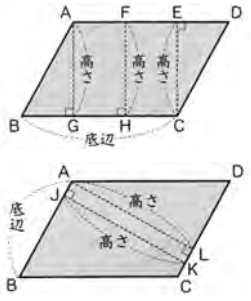


図12

予想される。高さ，底辺，垂直についての理解を深めるために，下学年で経験した高さの測定について振り返り，床に0の目盛りを合わせて垂直にはかることを確認することや，実際に高さを測定し，その結果を抽象的な図で表したりすることで図形内の高さを考える学習につながると考える。

（2）上学年における「高さ」を測定する教材の積極的な活用

6年生では図13のように直接測定ができない高さを求めるために縮図を書く。教科書では，10mの長さを1/200の縮図に表して考えていくが，その際に測定のプロセス（単位を用いて長さを数値化したこと）の考えと関連付けてみてはどうだろうか。すなわち，２m（200cm）を1cmという単位とした，その5つ分である5cmが10mを表していることを既習事項から発展的に考える。また，高さについて下学年で経験した床を0とした垂直の長さである場合と，この教材のようにそうではない場合があることを関連付けていく。また，縮図内の三角形を用いて既習の図形内の高さを考える学習とも関連付ける。

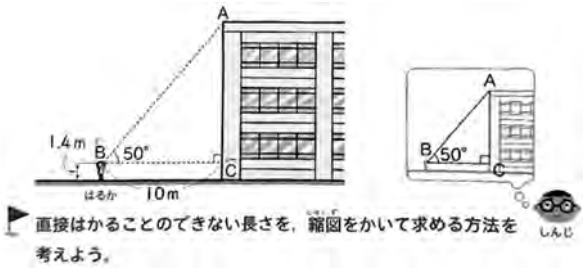


図13

このように，直接的な測定場面と，図形の求積場面や間接的（直接測ることが難しい）な測定場面を関連付け，「高さ」の理解を長期的に深めていくことを大切にしてはどうだろうか。

5．中学校における「高さ」とその他の量の測定に関する教材の検討

（1）高さに関する教材の検討

中学校以降も平面図形の性質や相似の学習等を通して，身近なものの高さを間接的に測定する教材はみられる。その際，上述のような小学校での高さに関する学習経験と関連付けることについて検討する。

例えば，先述の塵劫記の問題は，中2の学習内容である長方形や直角二等辺三角形の性質を用いて説明する問題である。問題場面は図12の小6での縮図の問題場面に類似している。図12の場面は分度器，塵劫記の場面は三角定規を用いている。双方をしながら，間接的に高さを測定する場面を検討することや，実際に双方のやり方で実測し，結果を比較することで，既習事項を活かしながら高さの測定に関する理解が深まっていくと考える。

また，中3の学習内容である相似においては，相似の考えを用いることで，直接的な測定結果から，知りたいものの高さを間接的に測定する教材がある（図14）。この問題では鉄棒の高さや影の長さが示されているが，予めそれらを示さず，どのよ

図14

うにすれば木の高さが求められるかについて考えていく。必要に応じて，鉄棒の高さを実際に測る経験を交えることや，類似の場面として図15のような方法でピラミッドの高さが測定されてきたことを紹介する。

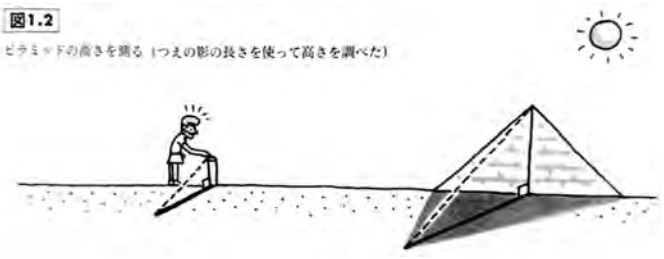


図15

このように，高さを直接測ることが難しく，新たに学習したことを用いて間接的に測定する場面においても，実測経験を継続して取り入れ，直接測ることができることを利用して，知りたいものの量を間接的に測ることや，測定のプロセスなどの既習事項を活かすことで，長期的に「高さ」の理解を深めていくことができるのではないかと考える。

（2）中学校における量の測定に関する教材の検討

最後に，高さ以外の量の測定に関する教材について検討する。先に江戸時代に作成された塵劫記に関する問題を挙げたが，諸外国においても日常生活の場面で測定に関する工夫が歴史上なされてきたことが明らかになっている。

例えば，古代エジプト（紀元前3世紀前後）では，エラトステネスという天文学者が地球の周の長さを測るためにエジプトの2都市間の距離，夏至の日の正午に地表に垂直に立てた棒の影と棒の頂点を結んでできる三角形を利用したことが記されている（上野，2009）。また，古代ギリシャ（紀元前7世紀後半から6世紀前半）にタレスという天文学者が塵劫記と同様にピラミッドにできる影の長さと三角形の相似比の考えを用いてピラミッドの高さを測ったことが記されている（T.Lヒース，1998）。タレスは，相似比の考えを利用することを論ずる前段階として，自身の身長を利用し，ピラミッドに出来る影の長さと自分の身長が同じになる瞬間にピラミッドの影の長さを測ることを論じ，その後，第3者である棒の長さを代用することで時間に依らず，ピラミッドの高さがわかることを論じたとされている。いずれも，直接的に測ることが可能なものを用い，相似や比を利用して，直接的に測ることが難しい量を間接的に測った事例である。

さらに，タレスは図16に示すような海岸から船の距離（BCの長さ）を知りたいときにも相似や比を利用できることを次のような手順で明らかにしている。

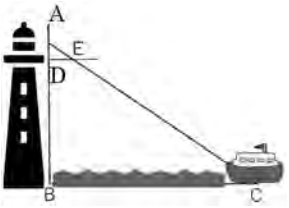


図16

・ADは観測者の足元から眼までの高さとする。
・観測者は2本の棒を釘等でつなげたもの（棒を動かし任意の角をつくることが可能）を持ち∠DAEをつくる。
・AD，∠DAE，∠ADE（直角）を利用し，⊿ADEを描き，辺の長さを測る。
・AB（塔の高さ）はピラミッドの高さと同様にすればわかるため，AB：BC＝AD：DEを利用すれば，BCの長さがわかる。

上記のように，直接的に測ることが可能なものを用い，直接的に測ることが難しい量を間接的に測る教材は現行の中学校3年生の教科書にもみられる。図17は曲尺（さしがね，あるいは，かねじゃくと呼ぶこともある）という工具の一種である。両面に目盛りが付され，一方にはものさしと同じくmm, cm単位での目盛り，もう一方には図18のように√2倍の間隔の目盛り（角目）と円周率と同様の目盛り（丸目，31.4cmに10の目盛り）曲尺を用いると便利な場面として，図 19のように直径ABを見つけ角目で測ることで，丸太から取れる角材の1辺の長さを知ることができる（ABの長さを指す角目での目盛りがACの長さを表している）。さらに，丸目を用いると，丸太の直径や周りの長さを知ることも可能である。

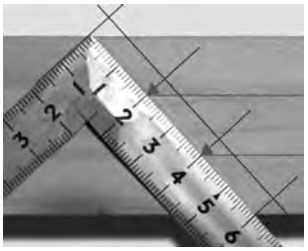


図17

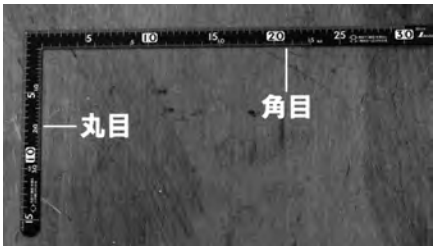


図18

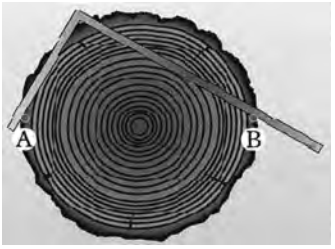


図19

このような教材を活用し，直接測る経験を継続して取り入れながら量とその測定の理解を深めていくことが可能ではないだろうか。

6．まとめと今後の課題

今回は，小学校及び中学校の算数・数学の教科書にある「高さ」に関する教材に着目し，長期的に「高さ」の理解を深めていくための教材の活用について検討した。その結果，日常生活に身近な高さについて，小学校下学年から始まる直接測る経験を継続して取り入れることが可能な教材が小学校上学年，中学校でもみられることが明らかになった。また，長さについても同様の傾向がみられた。このことから，現行の教科書教材を活用することで，「量の概念や測定について理解し，日常生活に生かすことができる」数学的な見方・考え方を長期的に育成できる可能性が十分に考えられる。

今後は，他の量についての教材を検討するとともに，高等学校以降の学習も見据えながら，量とその測定の理解を深めていくための教材を考察していきたい。

（引用・参考文献）

中央教育審議会　2016 「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめについて（報告）（平成28年8月26日）」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm （2019/12/1確認）

国立教育政策研究所　教育課程研究センター「全国学力・学習状況調査」https://www.nier.go.jp/kaihatsu/zenkokugakuryoku.html（2019/12/1確認）

黒川統夫　2012 「全国調査の問題（塵劫記）を活用した教育実践」『日本数学教育学会誌』第94巻，第9号，pp.46-49.

小学校算数教科書（新しい算数1年～ 6年，東京書籍），中学校数学教科書（新しい数学1年～ 3年，東京書籍，改訂版中学校数学1年～ 3年，数研出版）

高垣マユミ　2000「図形概念の拡張に関わる子どもの日常的概念について―高さ概念の獲得過程に関する調査研究―」『日本数学教育学会誌』 第81巻，第8号，pp.2-9.

T.Lヒース著・平田寛他訳　1998 『復刻版ギリシア数学史』 共立出版。

辻宏子　2012 「平行四辺形の求積問題の解決にみる子どもの「高さ」の理解」『日本数学教育学会誌』第94巻，第4号，pp.2-11.

松村明編　2006 『大辞林第三版』 三省堂。

文部科学省　2017 『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説算数編』 日本文教出版。

上野健爾　2009 『math stories 測る』 東京図書。

吉田洋一　2015 『ルベーグ積分入門』 ちくま学芸文庫。

人間関係に関わる発達
――愛着および特別な支援を必要とする人との関わりの視点から――

富 山 尚 子

問　題

交流教育は、「幼い時から、障害のある子どもとない子どもが交流し、直接的に触れ合う機会を多く持ち、その障害についての正確な知識を得ることができれば、障害のない子どもが障害のある子どもを理解し、適切な関わり方を身に着け、助け合って生きていくことを学習する機会となる」という考えを基本としている。

交流教育を通して、障害のない子どもに対して、障害のある子どもに対する正しい認識や好ましい態度を育成し、相互理解を図ることは、地域社会の中で積極的に活動し、その一員として豊かに生きる上で、極めて重要であるとされている。そして、効果的な教育のためには、障害のない子どもが障害のある子どもに対して実際にどのような理解や認識を持っているのか、どのような態度を形成しているのか、その態度を維持したり変化させたりする要因にはどのようなものがあるのか、どの時期にどのような交流を行うのが効果的なのか、などについて具体的に把握し、詳細な検討を行うことが必要である。

これらの点について、富山(2019)では、特別な支援を必要とする子どもと必要としない子どもの交流とその影響について、4つの時期(就学前期、小学校時代、中学校・高等学校時代、大学時代)の直接接触経験と特別な支援を必要とする人(子ども)に対する現在の態度との関連について検討した。その結果、就学前の時期の接触経験および大学時代の接触経験の、特別な支援を必要とする人(子ども)に対する現在の態度への影響はみられなかったが、小学校時期の総合的な接触経験には、「共生への積極性」(特別な支援を必要とする人と共に生きることへの積極的な意識)・「関わりへの積極性」(特別な支援を必要とする人と交流することへの積極的な意識)・「統合教育」(統合教育の受け入れ)・「能力の非特殊性」(特別な支援を必要とする人と一般の人との能力の違いについての意識)への肯定的な影響がみられた。また、中学校・高等学校時期の総合的な接触経験には、「共生への積極性」・「関わりへの積極性」・「統合教育」・「障害に対する肯定的意識」(特別な支援を必要とする人についての肯定的な意識)への肯定的な影響がみられた。

接触時期による効果の違いに関しては、山内(1984)では、小学校と盲学校の交流教育場面で、接触頻度が高い交流の方が態度の好転が顕著であり、低学年ほどこの効果が顕著であることが指摘され、渡邉・青山・稲冨(2016)は、障害児・者との接触経験の時期(保育所・幼稚園時代、小学校時代、中学校・高等学校時代、大学時代)および内容と、障害児・者に対する態度との

関連について検討し、保育室や教室という同じ場で学ぶだけではなく、一緒に遊ぶなどの積極的な関わりが態度の変容と関連しており、この傾向は特に小学校時代に顕著であることを示している。富山(2019)の結果からも、小学校時期の遊びや学びの肯定的な影響が示されたが、小学校時期よりも中学校・高等学校時期の方が、より効果的に肯定的な影響を与える認識や態度があることも示され、ある程度の経験や知識・情報を獲得した上での接触経験が、「態度」の変容のために必要である場合があることがうかがわれた。

ただし、富山(2019)の研究では、接触経験については、中学校と高等学校をひとつの時期としてまとめて調査されていた。しかし、山内･加藤(2018)は、現状として「交流および共同学習」は義務教育である小学校・中学校を中心として推進されており、高等学校では実施が少なくなることを示しており、中学校と高等学校の接触経験を分けて検討することで、さらなる具体的な交流教育の影響や効果的な実施について検討することが必要である。また、木舩（1986）は、態度と交流経験の関係といっても、態度の構成成分のどれを取り上げるかと交流経験の内容によって関係が異なることを指摘しているが、富山（2019）の結果も認識や態度の種類によって、より効果的な影響を与える接触内容が異なる可能性を示していたことから、「遊び」と「学び」を分けた形での調査も引き続き必要であると考えられる。

一方、Bowlby（1969, 1973, 1980）によって提唱された、内的作業モデル（Internal Working Models :IWM）という概念は、乳児期に養育者との相互作用から形成された愛着関係が内在化されたもので、個人の対人関係に関して判断する際の枠組み(モデル)となり、生涯にわたってあらゆる対人関係に関する処理や推測、行動に影響すると考えられている(山岸, 2016)。青柳･酒井(1997)は、幼少期のアタッチメントと現在のアタッチメント・スタイル(アダルト・アタッチメント・スタイル）の関連について検討し、相手を信頼する傾向のある群は、すでに幼少期に親を信頼しているという結果を示している。酒井(2001)も、青年期の親密な他者との関係の中で、主な愛着対象である母親、恋人との関係では、就学前の母子関係が安定していると相手への信頼感が強められる傾向があるとしている。このように、安定した内的作業モデルを持っているひとは、他者との関係が肯定的で安定的になりやすいと考えられるが、その対人関係に対するモデルは、特別な支援を必要とする人（子ども）との関係にも、適用されるのだろうか。また、内的作業モデルの形成は、幼少期が最も敏感であるとされるが、一生変化しないということではなく、Bowlby自身も、内的作業モデルは乳幼児期，児童期，青年期という未成熟な時期に徐々に形成されるが，特に児童期ごろまではかなり柔軟性があると考えており、後の研究でもその変化可能性が指摘されている（岡島, 2008)。そうだとすると、特別な支援を必要とする人(子ども)との密接な接触経験が、内的作業モデルに何らかの変化をもたらすといった可能性も考えられる。

そこで、本研究では、就学前期、小学校時代、中学校時代、高等学校時代の4つの時期の直接接触(学び・遊び)の経験と特別な支援を必要とする人(子ども)に対する態度との関連、さらには幼少期の母子関係や現在の内的作業モデルとの関連について検討していく。

方　法

1. 調査対象

東京都内の保育系大学１年生142名（女子133名（平均年齢19歳1ヶ月）、男子9名（平均年齢19歳0ヶ月））を対象に、調査を行った。ただし、男子の人数が少なかったため、分析対象は女子のみとした。

尚、この調査の実施に関しては東京成徳大学子ども学部の研究倫理委員会の承認（K19-1）を得た。

2. 調査時期および調査方法

2019年10月に調査を実施した。授業時間内に調査用紙を配布し、その場で回収した。実施時間は約15分であった。

3. 調査内容

(1)特別な支援を必要とする人(子ども)との接触経験について

富山(2019)と同様に、渡邊・青山・稲冨(2015)が使用した、障害児・者との接触経験についての接触時期ごとの質問の中から、同じ場所での活動や学びについて選択し、就学前期（就学前期については活動のみ)、小学校時代、中学校時代、高等学校時代の4つの時代についての質問を作成した。回答は、「非常によくあてはまる」（５）から「全くあてはまらない」（１）の5段階で求めた。

＜就学前期＞
◎保育園や幼稚園の頃、日常的に特別な支援を必要とする子どもと同じ部屋で過ごしていましたか。
＜小学校時代＞
◎小学校の頃、日常的に特別な支援を必要とする子どもと同じ教室で学んでいましたか。
◎小学校の頃、授業や行事以外で特別な支援を必要とする子どもと遊んでいましたか。
＜中学校時代＞
◎中学校の頃、日常的に特別な支援を必要とする子どもと同じ教室で学んでいましたか。
◎中学校の頃、授業や行事以外で特別な支援を必要とする子どもと遊んでいましたか。
＜高等学校時代＞
◎高等学校の頃、日常的に特別な支援を必要とする子どもと同じ教室で学んでいましたか。
◎高等学校の頃、授業や行事以外で特別な支援を必要とする子どもと遊んでいましたか。

(2)特別な支援を必要とする人(子ども)に対する多次元的態度尺度

楠・金森・今枝(2012)は、徳田(1990)が作成した障害児・者に対する態度を測定する多次元的態度尺度から25項目を選択し、「共同的な教育」「積極的対人関係」「障害に関する肯定的意識」「自発的交流性」「障害に関する知識」の5つの領域から構成される「児童生徒版障害者に対する

多次元的態度尺度」を作成し５段階での評定を求めている。

富山（2019）では、楠らの25項目の中から23項目を使用し、オリジナルの2項目を加えた25項目について、「全くその通りだと思う」（５）から「全くそう思わない」（１）の5段階での評定を求め、「共生への積極性」「関わりへの積極性」「統合教育」「能力の非特殊性」「障害に対する肯定的意識」「肯定的属性認識」の6因子を抽出した。本研究でも引き続き、富山（2019）と同じ25項目を使用した。

＜共生への積極性＞
◎特別な支援を必要とする人と積極的に交流したいと思う
＜関わりへの積極性＞
◎特別な支援を必要とする人と抵抗なく話すことができると思う
＜統合教育＞
◎特別な支援を必要とする子どもは地域の学校で教育するのが一番良いと思う
＜能力の非特殊性＞
◎特別な支援を必要とする人は、全ての面で劣っているわけではないと思う
＜障害に対する肯定的意識＞
◎特別な支援を必要とする人は、いつもきちんとしていると思う
＜肯定的属性認識＞
◎特別な支援を必要とする人は、他人に対して親切であると思う

(3)幼少期の母子関係に関する項目

酒井（2001）は、青柳・酒井（1997）が作成した幼少期の母子関係における3つの愛着パターンについての9項目に新たな項目を加えて、「就学前の安定的な母子関係」「就学前の拒否的な母子関係」「就学前のアンビバレントな母子関係」の３つの因子から構成される幼少期の母子関係に関する項目を作成している。本研究では、最終的に酒井で選択された16項目を選択し、使用した。尚、酒井は6段階での評定で回答を求めていたが、本研究では、「非常によくあてはまる」（５）から「全くあてはまらない」（１）の5段階で回答を求めた。

＜就学前の安定的な母子関係＞
◎私は、母親といると安心していられた
（この項目のみ、酒井の「私は母親のそばでは安定感があった」を改変）
＜就学前の拒否的な母子関係＞
◎私は、母親の愛情がうすいと思ったことがあった
＜就学前のアンビバレントな母子関係＞
◎母親が出かける時には、むりやりついて行こうとした。

(4)内的作業モデルに関する尺度

本研究では、戸田（1988）が作成した、成人の内的作業モデル（Internal Working Models

:IWM）を評価するための尺度、18項目（安定尺度・アンビバレント尺度・回避尺度：各6項目）を使用した。尚、戸田は6段階での評定で回答を求めていたが、本研究では、「非常によくあてはまる」（５）から「全くあてはまらない」（１）の5段階で回答を求めた。

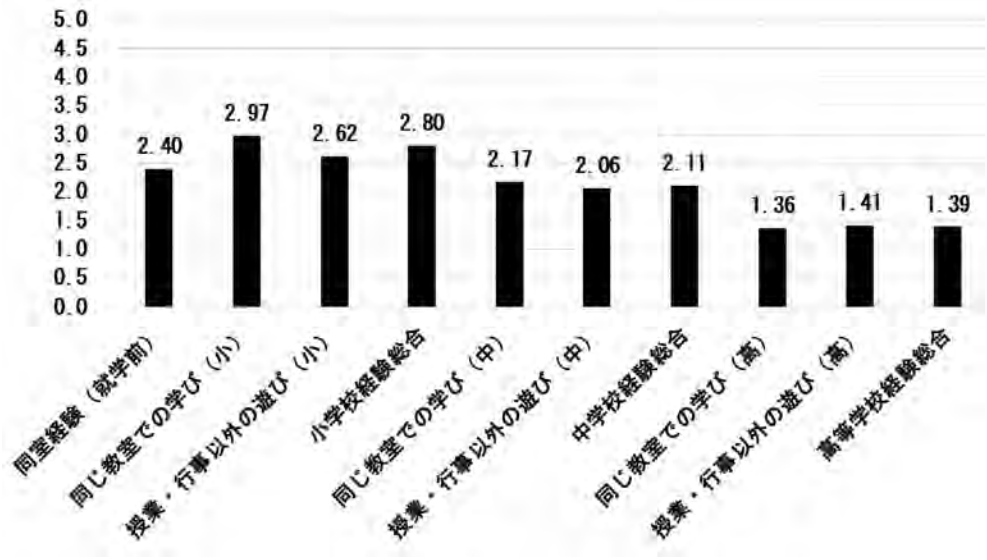
＜安定尺度＞
◎私は知り合いができやすい方だ
＜アンビバレント尺度＞
◎人は本当はいやいやながら私と親しくしてくれているのではないかと思うことがある
＜回避尺度＞
◎人に頼るのは好きでない

結果と考察

１．特別な支援を必要とする人（子ども）との接触経験について

Figure1は、特別な支援を必要とする人（子ども）との接触経験の程度についての回答を、接触時期および接触内容別に示したものである。

Figure1　接触経験時期および接触内容別　特別な支援を必要とする人（子ども）との接触経験の程度



接触経験の程度について、接触時期と接触時期の組み合わせ（10パターン）を被験者内要因とする反復測定による分散分析を行った結果（F(4.5, 1269)=50.56, p＜.001）（Greenhouse-Geisserの検定）接触時期と接触時期の組み合わせに有意な差がみられた。Bonferroniによる多重比較を行った結果、高等学校時代の学び・活動・総合の3つの経験パターンは他のすべての経験パターンよりも、接触経験が少なかった。小学校時代の学びは、他のすべての時期の経験パターンよ

りも接触経験が多かった。小学校時代の遊びおよび総合の経験パターンは、就学前期の経験を除いた他のすべての時期の経験パターンよりも接触経験が高かった。

つまり、小学校時代（学び、遊び、総合）は、他の時期よりも特別な支援を必要とする人（子ども）との接触経験が有意に多く、高等学校時代（学び、遊び、総合）は、有意に少ないということが示された。中学校時代（学び、遊び、総合）は、小学校時代よりは少ないが高等学校時代よりは多いという結果となった。現状では、「交流および共同学習」は義務教育である小学校・中学校を中心として推進されており、高等学校では実施が少なくなる（山内・加藤, 2018）と考えられるが、本研究でもそのような現状を裏付ける結果が示された。

2．特別な支援を必要とする人（子ども）に対する多次元的態度尺度

特別な支援を必要とする人（子ども）に対する多次元的態度尺度の25項目について、因子分析（主因子法・Promax回転）を行った結果、「特別な支援を必要とする人に対して、変な遠慮はないと思う。」「特別な支援を必要とする子どもは、地域の学校の中でも充分に活動することができると思う。」の2項目については因子負荷量が0.43未満となった。これらの2項目を除いた23項目について再度因子分析（主因子法・Promax回転）を行った結果、６つの因子が抽出された。Table1は、23項目に対して行った因子分析の結果を示したものである。

Table1　特別な支援を必要とする人（子ども）に対する多次元的態度尺度の因子分析結果

	因子					
	共生への積極性	交流教育への意識	関わりへの積極性	能力への肯定的認識	交流への肯定的意識	能力の非特殊性
特別な支援を必要とする人と一緒に仕事がしてみたいと思う。	.911	.004	-.024	-.063	-.084	-.047
特別な支援を必要とする人と積極的に交流したいと思う。	.821	.001	.137	.031	-.116	-.150
特別な支援を必要とする人が身近にいることは、必要なことだと思う。	.794	-.031	-.034	-.038	-.074	.096
特別な支援を必要とする人と、友達になりたいと思う。	.531	.018	.032	.076	.229	-.170
特別な支援を必要とする人でも、援助がなくてもできることはたくさんあると思う。	.465	.027	.012	.018	.052	.186
特別な支援を必要とする人は、手伝ってもらうことを当たり前とは思っていないと思う。	.408	-.085	.086	.097	.075	.223
特別な支援を必要とする子どもは地域の学校で教育を受けることが望ましいと思う。	.082	.803	-.066	-.047	-.130	-.131
特別な支援を必要とする子どもは地域の学校に入ることで多くの経験をすることができると思う。	-.145	.782	-.013	-.001	.089	.134
特別な支援を必要とする子どもは地域の学校で教育するのが一番良いと思う。	-.007	.739	.054	.003	-.081	-.137
特別な支援を必要とする子どもを地域の学校に入れると、お互いの理解が深まると思う。	-.048	.687	.073	.014	.060	.136
特別な支援を必要としない子どもは、地域の学校で特別な支援を必要とする子どもと一緒に学ぶことで、多くの経験をすることが出来ると思う。	.091	.588	-.024	.037	.031	.188
特別な支援を必要とする人にも気軽に声をかけられると思う。	-.076	-.017	.944	.067	-.121	.100
特別な支援を必要とする人と抵抗なく話すことができると思う。	.004	.032	.917	-.039	-.009	.007
特別な支援を必要とする人が困っているときに迷わず援助することができると思う。	.079	-.047	.557	.021	.111	-.005
特別な支援を必要とする人を自分たちの仲間に入れることに抵抗感がないと思う。	.174	.065	.555	-.085	.185	-.072
特別な支援を必要とする人は、ひかえめで謙虚だと思う。	-.045	-.033	.011	.716	-.211	-.028
特別な支援を必要とする人は、いつもきちんとしていると思う。	-.024	-.018	.120	.659	.035	.010
特別な支援を必要とする人は、他人に対して親切であると思う。	.121	.133	-.129	.474	.137	-.124
特別な支援を必要とする人も、必要としない人も記憶力は同じであると思う。	.048	-.025	-.070	.387	.137	.104
特別な支援を必要とする人と、喜びや悲しみを分かち合うことができると思う。	-.081	-.039	.026	-.049	.921	.073
特別な支援を必要とする人と、一緒に楽しく生活することができると思う。	.117	.007	-.014	-.007	.772	-.181
特別な支援を必要とする人は、全ての面で劣っているわけではないと思う。	.525	.015	-.083	-.023	.043	.527
特別な支援を必要とする人は、超能力を持っているわけではないと思う。	-.025	.059	.072	-.012	-.055	.517

第１因子は、「特別な支援を必要とする人と一緒に仕事がしてみたいと思う。」「特別な支援を必要とする人と積極的に交流したいと思う。」に代表される6項目であった（α＝.84）。これらの項目には、富山（2019）の「共生への積極性」の4項目がすべて含まれており、特別な支援を必要とする人と共に生きることへの積極的な意識に関わる項目であると考え、「共生への積極性」因子と命名した。

第２因子は、「特別な支援を必要とする子どもは地域の学校で教育を受けることが望ましいと思う。」「特別な支援を必要とする子どもは地域の学校に入ることで多くの経験をすることができると思う。」に代表される5項目であった（α＝.84）。これらの項目には、富山（2019）の「統合教育」の4項目がすべて含まれ、さらには「特別な支援を必要としない子どもは、地域の学校で特別な支援を必要とする子どもと一緒に学ぶことで、多くの経験をすることが出来ると思う。」という特別な支援を必要とする子どもと特別な支援を必要としない子どもの双方向的な「交流教育」についての項目も含まれていたため、特別な支援を必要とする人との教育の場での交流に関わる項目と考え、「交流教育への意識」因子と命名した。

第３因子は、「特別な支援を必要とする人にも気軽に声をかけられると思う。」「特別な支援を必要とする人と抵抗なく話すことができると思う。」に代表される4項目であった（α＝.86）。これらの項目は、富山（2019）の「関わりへの積極性」の4項目とすべて一致しており、特別な支援を必要とする人と交流することへの積極的な意識に関わる項目であると考え、「関わりへの積極性」因子と命名した。

第４因子は、「特別な支援を必要とする人は、ひかえめで謙虚だと思う。」「特別な支援を必要とする人は、いつもきちんとしていると思う。」に代表される4項目であった（α＝.65）。これらの項目には、富山（2019）の「肯定的属性認識」の2項目が含まれていたが、ここではその他の能力についての肯定的な認識も含んでいるため、「能力への肯定的認識」因子と命名した。

第５因子は、「特別な支援を必要とする人と、喜びや悲しみを分かち合うことができると思う。」「別な支援を必要とする人と、一緒に楽しく生活することができると思う。」の2項目であった（α＝.80）。これらの項目は、富山（2019）では「能力の非特殊性」に含まれていたが、自発的に交流することへの意識に関する項目であると考え、「交流への肯定的意識」因子と命名した。

第６因子は、「特別な支援を必要とする人は、全ての面で劣っているわけではないと思う。」「特別な支援を必要とする人は、超能力を持っているわけではないと思う。」の2項目であった（α＝.44）。これらの項目も、富山（2019）では「能力の非特殊性」に含まれており、特別な支援を必要とする人の能力は特別なものではないという意識が示される項目であると考え「能力の非特殊性」因子と命名した。

さらに、各質問項目に対する回答を、「全くその通りだと思う」（５）から「全くそう思わない」（１）の5段階で得点化し、これらの６つの因子について、それぞれに分類された項目の得点の合計を項目数で割ったものを、各因子の尺度得点とした。

３．幼少期の母子関係に関する項目

酒井（2001）の使用した「就学前の安定的な母子関係」「就学前の拒否的な母子関係」「就学前のアンビバレントな母子関係」の３つの因子から構成される幼少期の母子関係に関する16項目について、因子分析（主因子法・Promax回転）を行った結果、「私は、母親が何をしていても、それに関心がなかった。」「私は、同じことをしても怒られたり、怒られなかったりした。」「何かあれば、母親はすぐに来てくれると思っていた。」の3項目については因子負荷量が0.43未満となった。これらの3項目を除いた13項目について再度因子分析（主因子法・Promax回転）を行った結果、酒井（2001）と同様の3つの因子が抽出された。Table2は、13項目に対して行った因子分析の結果を示したものである。

Table2　幼少期の母子関係に関する因子分析結果

	因子		
	安定的母子関係	否定的母子関係	アンビバレントな母子関係
私は、母親と出かけるのが嬉しかった。	.963	.042	.017
私は、母親とあそぶのが楽しかった。	.946	.076	-.012
私は、母親を好きだった。	.922	.000	.000
私は、母親といると安心していられた。	.920	-.005	-.059
私は、よく母親にほめられた。	.459	-.245	.133
私は、いつか母親に見捨てられるのではないかと思った。	-.072	.820	-.014
私が助けて欲しいときに、母親は助けてくれないことがあった。	.200	.785	.012
私が泣いていても、母親は関心がなかった。	-.150	.683	.058
私は、母親の愛情がうすいと思ったことがあった。	-.060	.675	.000
母親がそばにいないと、夜眠れなかった。	-.019	-.011	.673
親戚の家に遊びに行っても、親がいないと怖かった。	-.035	.003	.665
幼稚園（保育園）に行っても、母親を思い出してずっと泣いていたことがあった。	.047	.022	.565
母親が出かける時には、むりやりついて行こうとした。	.015	.031	.490

第１因子は、「私は、母親と出かけるのが嬉しかった。」「私は、母親とあそぶのが楽しかった。」に代表される5項目であった（α =.92）。酒井（2001）にならい、良好な母子関係を反映する項目であると考え、幼少期の「安定的な母子関係」因子と命名した。

第２因子は、「私は、いつか母親に見捨てられるのではないかと思った。」「私が助けて欲しいときに、母親は助けてくれないことがあった。」に代表される4項目であった（α =.83）。酒井（2001）にならい、母親の無関心さや拒否の内容を反映した項目であると考え、幼少期の「拒否的な母子関係」因子と命名した。

第３因子は、「母親がそばにいないと、夜眠れなかった。」「親戚の家に遊びに行っても、親がいないと怖かった。」に代表される4項目であった（α =.69）。酒井（2001）にならい、母親への依存的傾向を反映した項目であると考え、幼少期の「アンビバレントな母子関係」因子と命名した。

各質問項目に対する回答を、「非常によくあてはまる」（５点）から「全くあてはまらない」（１点）の5段階で得点化し、これらの3つの因子について、それぞれに分類された項目の得点の合計を項目数で割ったものを、各因子の尺度得点とした。

４．内的作業モデルに関する尺度

戸田（1988）の作成した成人の内的作業モデルの尺度18項目について、因子分析（主因子法・Promax回転）を行った結果、「私は、人に頼るのは好きでない。」「私は、人に頼らなくても自分一人で充分にうまくやっていけると思う。」の2項目については因子負荷量が0.43未満となった。これらの2項目を除いた16項目について再度因子分析（主因子法・Promax回転）を行った結果、戸田（1988）と同様の3つの因子が抽出された。Table3は、16項目に対して行った因子分析の結果を示したものである。

Table3　内的作業モデルに関する尺度の因子分析結果

	因子		
	安定尺度	アンビバレント尺度	回避尺度
私は、すぐに人と親しくなる方だ。	.894	.065	.051
私は、知り合いが出来やすい方だ。	.854	.095	.009
私は、初めて会った人とでもうまくやっていける自信がある。	.824	.069	-.059
私は、人に好かれやすい性質だと思う。	.762	-.125	.097
たいていの人は、私を好いてくれていると思う。	.678	-.187	.093
気軽に頼ったり、頼られたりすることが出来る。	.674	.025	-.178
私は、自分を信用できないことがよくある。	.081	.894	.040
時々友達が、本当は私を好いていてくれていないのではないかとか、私と一緒にいたくないのではないかと心配になることがある。	.003	.841	-.047
私は、ちょっとしたことですぐに自信をなくしてしまう。	.044	.818	-.046
あまり自分に自信が持てないほうだ。	-.132	.705	-.010
人は、いやいやながら私と親しくしてくれているのではないかと思うことがある。	-.098	.681	.104
私は、誤解されやすい方だ。	.056	.478	.016
あまり人と親しくなるのは、好きではない。	-.124	-.049	.791
あまりにも親しくされたり、こちらが望む以上に親しくなることを求めたりすると、イライラしてしまう。	.032	-.045	.761
人は全面的には、信用出来ないと思う。	.058	.189	.659
どんな親しい間柄であろうと,あまりなれなれしい態度をとられると嫌になってしまう。	.060	-.020	.628

第１因子は、「私は、すぐに人と親しくなる方だ。」「私は、知り合いが出来やすい方だ。」に代表される6項目であった（α =.90）。戸田（1988）にならい、他者は応答的で自分は援助される価値があるとする「安定尺度」因子と命名した。

第２因子は、「私は、自分を信用できないことがよくある。」「時々友達が、本当は私を好いていてくれていないのではないかとか、私と一緒にいたくないのではないかと心配になることがある。」に代表される6項目であった（α =.88）。戸田（1988）にならい、他者に対して信頼と不信のアンビバレントな表象を持つ「アンビバレント尺度」因子と命名した。

第３因子は、「あまり人と親しくなるのは、好きではない。」「あまりにも親しくされたり、こちらが望む以上に親しくなることを求めたりすると、イライラしてしまう。」に代表される4項目であった（α =.79）。戸田（1988）にならい、他者は拒否的で援助が期待できないとする「回避尺度」因子と命名した。

各質問項目に対する回答を、「非常によくあてはまる」（５点）から「全くあてはまらない」（１点）の5段階で得点化し、これらの3つの因子について、それぞれに分類された項目の得点の合計を項目数で割ったものを、各因子の尺度得点とした。

5．特別な支援を必要とする人（子ども）との接触経験と特別な支援を必要とする人（子ども）に対する多次元的態度尺度の関連

Table4　接触時期および接触経験程度群ごと、接触経験自覚群別の特別な支援を必要とする人（子ども）に対する多次元的態度尺度の各下位得点の平均値および標準偏差

			特別な支援を必要とする人（子ども）に対する多次元的態度尺度											
			共生への積極性		交流教育への意識		関わりへの積極性		能力への肯定的認識		交流への肯定的意識		能力の非特殊性	
経験の時期	人数	群	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
就学前経験	40	高	3.68	0.56	4.04	0.56	3.81	0.72	3.28	0.59	4.14	0.71	4.39	0.66
	9	中	3.72	0.56	3.96	0.61	3.83	0.59	3.28	0.38	4.01	0.30	4.28	0.57
	84	低	3.62	0.64	3.96	0.59	3.65	0.77	3.34	0.60	4.00	0.70	4.41	0.63
小学校経験（総合）	48	高	3.77	0.59	4.13	0.58	3.94	0.63	3.31	0.58	4.06	0.69	4.34	0.59
	40	中	3.60	0.53	3.82	0.59	3.63	0.67	3.30	0.39	3.96	0.65	4.45	0.62
	45	低	3.56	0.69	4.00	0.54	3.54	0.88	3.33	0.71	4.02	0.71	4.40	0.68
					高＞中		高＞低							
中学校経験（総合）	22	高	4.00	0.59	4.15	0.67	4.24	0.54	3.35	0.62	4.23	0.74	4.23	0.70
	30	中	3.56	0.63	3.93	0.60	3.63	0.59	3.19	0.53	3.85	0.83	4.48	0.55
	81	低	3.58	0.58	3.96	0.54	3.60	0.79	3.35	0.59	4.02	0.59	4.41	0.63
			高＞中・低				高＞中・低							
高等学校経験（総合）	4	高	3.96	0.69	4.15	0.62	4.06	0.55	3.50	0.46	3.88	1.11	3.88	1.11
	10	中	4.15	0.72	3.98	0.63	4.33	0.68	3.40	0.63	4.35	0.82	4.35	0.78
	119	低	3.59	0.58	3.98	0.58	3.65	0.74	3.30	0.58	4.00	0.65	4.42	0.59
			中＞低				中＞低							
接触経験の自覚	45	なし	3.48	0.61	3.93	0.60	3.51	0.81	3.28	0.62	3.94	0.68	4.38	0.66
	88	ある	3.73	0.60	4.00	0.57	3.82	0.70	3.33	0.56	4.06	0.68	4.40	0.62
			ある＞なし				ある＞なし							

各時期の特別な支援を必要とする人（子ども）との接触経験（小学校時代、中学校時代、高等学校時代については総合的接触経験）について、平均値が2.5点未満の人を接触経験程度「低群」、3.5点以上の人を「高群」、残りを「中群」とした。Table 4は、各時期の接触経験程度群ごとに、特別な支援を必要とする人（子ども）に対する多次元的態度尺度の各下位得点の平均値および標準偏差を示したものである。また、Table 4には、回答者自身の接触経験の自覚（「これまでに特別な支援を必要とする人と日常的にかかわった経験があるか否か」の質問への回答（ある・なし））別にも、各下位得点の平均値および標準偏差を示している。

まず、時期ごとに、各得点について、接触経験の程度（３：高・中・低）を被験者間要因とする一要因の分散分析を行った。

＜就学前の時期の接触経験＞

「共生への積極性」（$F(2, 130)=0.21$, n.s.）、「交流教育への意識」（$F(2, 130)=0.27$, n.s.）、「関わりへの積極性」（$F(2, 130)=0.75$, n.s.）、「能力への肯定的認識」（$F(2, 130)=0.19$, n.s.）、「交流への肯定的意識」（$F(2, 130)=0.95$, n.s.）、「能力の非特殊性」（$F(2, 130)=0.18$, n.s.）、のすべてにおいて、接触経験の程度による有意な差はみられなかった。

＜小学校時代の接触経験＞

「交流教育への意識」（$F(2, 130)=3.35$, $p<.05$）、で有意な差がみられ、Bonferroniによる多重比較の結果、高群は中群よりも有意に得点が高かった（高＞中）。「関わりへの積極性」にも有意な差がみられ（$F(2, 130)=3.70$, $p<.05$）、Bonferroniによる多重比較の結果、高群は低群より

も有意に得点が高かった（高＞低）。「共生への積極性」（F(2, 130)=1.52, n.s.）、「能力への肯定的認識」（F(2, 130)=0.04, n.s.）、「交流への肯定的意識」（F(2, 130)=0.23, n.s.）、「能力の非特殊性」（F(2, 130)=0.31, n.s.）、においては、接触経験の程度による有意な差はみられなかった。

＜中学校時代の接触経験＞

「共生への積極性」（F(2, 130)=4.66, p ＜.05）、で有意な差がみられ、Bonferroniによる多重比較の結果、高群は中群および低群よりも有意に得点が高かった（高＞中・低）。「関わりへの積極性」にも有意な差がみられ（F(2, 130)=7.16, p ＜.001）、Bonferroniによる多重比較の結果、高群は中群および低群よりも有意に得点が高かった（高＞中・低）。「交流教育への意識」（F(2, 130)=1.18, n.s.）、「能力への肯定的認識」（F(2, 130)=0.89, n.s.）、「交流への肯定的意識」（F(2, 130)=1.99, n.s.）、「能力の非特殊性」（F(2, 130)=1.10, n.s.）、においては、接触経験の程度による有意な差はみられなかった。

＜高等学校時代の接触経験＞

「共生への積極性」（F(2, 130)=4.59, p ＜.05）、で有意な差がみられ、Bonferroniによる多重比較の結果、中群は低群よりも有意に得点が高かった（中＞低）。「関わりへの積極性」にも有意な差がみられ（F(2, 130)=4.45, p ＜.05）、Bonferroniによる多重比較の結果、中群は低群よりも有意に得点が高かった（中＞低）。ただし、高等学校時代については、群の人数に偏りがあり、特に高群は少なかったため、中群と低群にのみ、差が見られた可能性がある。「交流教育への意識」（F(2, 130)=0.17, n.s.）、「能力への肯定的認識」（F(2, 130)=0.34, n.s.）、「交流への肯定的意識」（F(2, 130)=1.74, n.s.）、「能力の非特殊性」（F(2, 130)=1.48, n.s.）、においては、接触経験の程度による有意な差はみられなかった。

これらの結果から、特別な支援を必要とする人と交流することへの積極的な意識（「関わりへの積極性」）では、小学校時代、中学校時代、高等学校時代の特別な支援を必要とする子どもとの接触経験が肯定的な影響を与えることが考えられた。つまり、特別な支援を必要とする人との接触経験が増すほど、特別な支援を必要とする人と交流することに積極的になると考えられる。

また、特別な支援を必要とする人との教育の場での交流に関わる意識（「交流教育への意識」）では、小学校時代の接触経験の影響のみがみられた。このことから、交流教育への肯定的な意識は、学校生活初期の経験が重要であり、この時期の接触経験が多くなれば、交流教育をより肯定的に受け入れることが推測された。さらに、特別な支援を必要とする人と共に生きることへの積極的な意識（「共生への積極性」）は、中学校時代および高等学校時代の接触経験の影響が認められ、ある程度の経験や知識・情報を獲得した上での接触経験が、特別な支援を必要とする人と共に生きることへの積極的な意識に影響を与えることがうかがわれた。

さらに、各得点について、接触経験自覚の有無（２：ある・なし）を被験者間要因とする一要因の分散分析を行った結果、「共生への積極性」（F(1, 131)=5.35, p ＜.05）、で有意な差がみられ、自覚のある群はなし群よりも有意に得点が高かった（ある＞なし）。また、「関わりへの積極性」にも有意な差がみられ（F(1, 131)=5.39, p ＜.05）、自覚のある群はなし群よりも有意に得点が高かった（ある＞なし）。「交流教育への意識」（F(1, 131)=0.51, n.s.）、「能力への肯定的認識」（F(1, 131)=0.21, n.s.）、「交流への肯定的意識」（F(1, 131)=0.81, n.s.）、「能力の非特殊性」（F(1, 131)=0.05, n.s.）、においては、接触経験自覚の有無による有意な差はみられなかった。これら

の結果から、特別な支援を必要とする子どもとの接触経験を自覚している人の方が、特別な支援を必要とする人との交流に積極的になり、共に生きることにも積極的な意識を持っていると考えられる。

今回は、富山(2019)と同じ因子には分類されていないため、直接的な比較はできないが、特別な支援を必要とする人と積極的に関わること(「関わりへの積極性」)、は完全に共通した因子であり、小学校時代、中学校時代、高等学校時代の特別な支援を必要とする子どもとの接触経験が肯定的な影響を与えるという結果も共通していた。また、小学校時代の接触経験の影響のみがみられた因子や、中学高時代、高等学校時代の接触経験の影響が認められた因子があったことも、富山(2019)の結果と共通していた。接触経験があることや経験が積み重ねられることの影響、初期の経験が重要である部分やある程度の経験や知識・情報を獲得した上での接触経験が影響を与える部分があることが、今回の結果からもうかがわれた。

6．特別な支援を必要とする人（子ども）との接触経験と幼少期の母子関係および、内的作業モデルとの関連

Table5　接触時期および接触経験程度群ごと、接触経験自覚群別の幼少期の母子関係および内的作業モデルの各下位得点の平均値および標準偏差

			幼少期の母子関係						内的作業モデル尺度					
			安定的母子関係		否定的母子関係		アンビバレント母子関係		安定尺度		アンビバレント尺度		回避尺度	
経験の時期	人数	群	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
就学前経験	40	高	4.63	0.50	1.81	0.76	2.58	0.94	3.45	0.82	3.55	0.88	2.11	0.73
	9	中	4.42	0.51	1.89	0.74	2.42	0.65	3.44	1.10	3.35	0.70	2.75	1.06
	84	低	4.59	0.53	1.71	0.79	2.64	0.95	3.27	0.86	3.44	0.83	2.39	0.89
													高＜中	
小学校経験（総合）	48	高	4.57	0.55	1.92	0.77	2.71	1.03	3.41	0.88	3.43	0.85	2.27	0.78
	40	中	4.53	0.58	1.91	0.89	2.51	0.85	3.29	0.91	3.45	0.86	2.55	0.95
	45	低	4.68	0.43	1.45	0.55	2.58	0.90	3.30	0.81	3.52	0.80	2.21	0.85
					高・中＞低									
中学校経験（総合）	22	高	4.65	0.48	2.05	0.95	2.80	0.91	3.38	0.85	3.74	0.81	2.51	1.05
	30	中	4.58	0.50	1.77	0.60	2.50	0.88	3.29	0.78	3.32	0.92	2.33	0.81
	81	低	4.58	0.54	1.67	0.76	2.59	0.95	3.34	0.90	3.45	0.80	2.28	0.84
高等学校経験（総合）	4	高	4.05	0.60	2.63	0.66	3.00	0.29	3.75	0.82	4.04	0.70	2.88	1.53
	10	中	4.66	0.46	1.65	0.61	2.48	0.40	2.87	0.75	3.62	0.86	2.30	0.82
	119	低	4.61	0.52	1.74	0.77	2.60	0.97	3.36	0.86	3.44	0.83	2.32	0.85
					高＞中・低									
接触経験の自覚	45	なし	4.68	0.41	1.57	0.58	2.58	0.96	3.28	0.82	3.33	0.84	2.23	0.83
	88	ある	4.55	0.57	1.85	0.84	2.62	0.92	3.37	0.89	3.54	0.82	2.38	0.88
					ある＞なし									

Table5は、特別な支援を必要とする人（子ども）に対する多次元的態度尺度と同様に、各時期の接触経験程度群ごと、および接触経験自覚群別に幼少期の母子関係および．内的作業モデルの各下位得点の平均値および標準偏差を示したものである

まず、時期ごとに、各得点について、接触経験の程度（３：高・中・低）を被験者間要因とする一要因の分散分析を行った。

＜就学前の時期の接触経験＞

◎幼少期の母子関係

「安定的母子関係」（F(2, 130)=0.56, n.s.）、「否定的母子関係」（F(2, 130)=0.36, n.s.）、「アンビバレント母子関係」（F(2, 130)=0.25, n.s.）、のすべてにおいて、接触経験の程度による有意な差はみられなかった。

◎内的作業モデル尺度

「回避尺度」については、接触経験の程度に有意な傾向がみられ（F(2, 130)=2.59, p ＜.10）、参考までにBonferroniによる多重比較の結果、高群は中群よりも得点が低い傾向がみられた（高＜中）。また得点は、高群が最も低かったこともあり、接触経験の程度が低い方が、他者は拒否的で援助が期待できないと考え、他者と親しくなることを求めないことがうかがわれた。「安定尺度」（F(2, 130)=0.67, n.s.）、「アンビバレント尺度」（F(2, 130)=0.35, n.s.）では、有意な差はみられなかった。

＜小学校時代の接触経験＞

◎幼少期の母子関係

「否定的母子関係」については、接触経験の程度による有意な差がみられ（F(2, 130)=5.71, p ＜.01）、Bonferroniによる多重比較の結果、高群と中群は、低群よりも得点が高かった（高・中>低）。つまり、幼少期の母親の無関心さや拒否の内容を反映した得点が高いことになるが、これは接触経験の程度が高い方が、幼少期に母親の無関心や拒否について、より敏感であったことの表れであるとも考えられる。

「安定的母子関係」（F(2, 130)=1.01, n.s.）、「アンビバレント母子関係」（F(2, 130)=0.51, n.s.）では、有意な差はみられなかった。

◎内的作業モデル尺度

「安定尺度」（F(2, 130)=0.28, n.s.）、「アンビバレント尺度」（F(2, 130)=0.14, n.s.）、「回避尺度」（F(2, 130)=1.92, n.s.）のすべてにおいて、接触経験の程度による有意な差はみられなかった。

＜中学校時代の接触経験＞

◎幼少期の母子関係

「安定的母子関係」（F(2, 130)=0.18, n.s.）、「否定的母子関係」（F(2, 130)=2.05, n.s.）、「アンビバレント母子関係」（F(2, 130)=0.66, n.s.）、のすべてにおいて、接触経験の程度による有意な差はみられなかった。

◎内的作業モデル尺度

「安定尺度」（F(2, 130)=0.07, n.s.）、「アンビバレント尺度」（F(2, 130)=1.73, n.s.）、「回避尺度」（F(2, 130)=0.61, n.s.）のすべてにおいて、接触経験の程度による有意な差はみられなかった。

＜高等学校時代の接触経験＞

◎幼少期の母子関係

「否定的母子関係」については、接触経験の程度に有意な傾向がみられ（F(2, 130)=2.74, p ＜.10）、参考までにBonferroniによる多重比較の結果、高群は中群と低群よりも得点が高かった（高＞中・低）。高群の人数が少なく、傾向差であることから、明確な考察は難しいが、小学校時代と同様に幼少期の母親の無関心や拒否について、接触経験の程度が高い方がより敏感で

あったことの表れであることが推察される。

「安定的母子関係」（F(2, 130)=2.34, n.s.）、「アンビバレント母子関係」（F(2, 130)=0.06, n.s.）では、有意な差はみられなかった。

◎内的作業モデル尺度

「安定尺度」（F(2, 130)=2.04, n.s.）、「アンビバレント尺度」（F(2, 130)=1.20, n.s.）、「回避尺度」（F(2, 130)=0.81, n.s.）のすべてにおいて、接触経験の程度による有意な差はみられなかった。

さらに、各得点について、接触経験自覚の有無（２：ある・なし）を被験者間要因とする一要因の分散分析を行った結果、幼少期の母子関係の「否定的母子関係」については、有意な差がみられ（F(1, 131)=4.17, p ＜.05）、自覚ある群はなし群よりも得点が高かった（ある＞なし）。この結果からも、接触経験があると自覚している人の方が、母親の無関心や拒否について、より敏感であったことが考えられる。

「安定的母子関係」（F(1, 131)=1.68, n.s.）、「アンビバレント母子関係」（F(1, 131)=0.06, n.s.）では、有意な差はみられず、内的作業モデル尺度の「安定尺度」（F(1, 131)=0.31, n.s.）、「アンビバレント尺度」（F(1, 131)=2.02, n.s.）、「回避尺度」（F(1, 131)=0.97, n.s.）のすべてにおいても、接触経験の程度による有意な差はみられなかった。

７．特別な支援を必要とする人（子ども）との接触経験と特別な支援を必要とする人（子ども）に対する多次元的態度尺度、幼少期の母子関係、内的作業モデル尺度の相関

Table6　特別な支援を必要とする人（子ども）との接触経験と特別な支援を必要とする人（子ども）に対する多次元的態度尺度、幼少期の母子関係、内的作業モデル尺度の相関

		就学前経験	小学校経験（総合）	中学校経験（総合）	高等学校経験（総合）	共生への積極性	交流教育への意識	関わりへの積極性	能力への肯定的認識	交流への肯定的意識	能力の非特殊性	安定的母子関係	否定的母子関係	アンビバレントな母子関係	安定尺度	アンビバレント尺度	回避尺度
接触経験	就学前経験																
	小学校経験（総合）	.294**															
	中学校経験（総合）	.178*	.437**														
	高等学校経験（総合）	.179*	.325**	.442**													
特別な支援を必要とする人（子ども）に対する多次元的態度尺度	共生への積極性			.227**	.262**												
	交流教育への意識					.289**											
	関わりへの積極性		.230**	.276**	.283**	.525**	.243**										
	能力への肯定的認識					.417**	.255**	.187*									
	交流への肯定的意識					.580**	.197*	.368**	.295**								
	能力の非特殊性					.233**	.179*			.239**							
幼少期の母子関係	安定的母子関係				-.177*												
	否定的母子関係		.242**	.178*	.184*							-.483**					
	アンビバレントな母子関係											.178*					
内的作業モデル	安定尺度											.191*	-.255**	.271**			
	アンビバレント尺度					.257**			.231**				.290**		-.227**		
	回避尺度						-.182*			-.183*		-.215*	.357**		-.238**		

** 相関係数は 1% 水準で有意（両側）。
* 相関係数は 5% 水準で有意（両側）。

Table6は、各時期の特別な支援を必要とする人（子ども）との接触経験と特別な支援を必要とする人(子ども)に対する多次元的態度尺度、幼少期の母子関係、内的作業モデル尺度の各下位得点との相関を示したものである。

特別な支援を必要とする人（子ども）に対する多次元的態度尺度において、「関わりへの積極性」について、小学校時代、中学校時代、高等学校時代の接触経験との間に有意な相関がみられた。このことは、分散分析による「特別な支援を必要とする人と交流することへの積極的な意識に、小学校時代、中学校時代、高等学校時代の特別な支援を必要とする子どもとの接触経験が肯定的な影響を与える」という結果と共通する結果であり、「共生への積極性」との相関が、中学校時代の経験および高等学校時代の経験との間にみられたことも分散分析の結果と共通している。

また、幼少期の母子関係における「否定的母子関係」についても、小学校時代、中学校時代、高等学校時代の接触経験との間に有意な相関がみられた。分散分析の結果からも、小学校時代、高等学校時代接触経験の影響は示されていたが、ここでは中学校時代についても関連がみられることが示されたこれらの結果から、接触経験と、幼少期の母親の無関心や拒否についてより敏感であることが関連していることがうかがわれた。

さらに、幼少期の母子関係における「否定的母子関係」については、成人の内的作業モデルの「安定尺度」（負の相関)、「アンビバレント尺度」、「回避尺度」との間にも相関がみられた。つまり、幼少期の母親の無関心や拒否について敏感であることは、成長後の、他者に対して信頼と不信のアンビバレントな表象を持つことや、他者は拒否的で援助が期待できないとしたりする考え方と関連しており、安定した適応的な対人関係とは負の関係にあることがうかがわれる。一方、幼児期の「安定的母子関係」は、成人の内的作業モデルの「安定尺度」および「回避尺度」（負の相関)と相関がみられ、幼児期の母子関係の安定性が内的作業モデルの安定につながること、逆に幼児期の母子関係が安定しないと成長後の内的作業モデルに負の影響を与える可能性もうかがわれた。

成人の内的作業モデルについては、「アンビバレント尺度」に、「共生への積極性」および「能力への肯定的認識」とのあいだに相関があり、他者に対して信頼と不信のアンビバレントな表象を持っている場合でも、特別な支援を必要とする人と共に生きることへの積極的な意識や、特別な支援を必要とする人の持つ能力への肯定的認識などとは、関連があることがうかがわれた。特別な支援を必要とする人に対しては、相手を信頼した対人関係を築けるといったことがあるのかもしれない。一方で、「回避尺度」については、「交流教育への意識」と「交流への肯定的認識」との間に負の相関がみられ、他者は拒否的で援助が期待できないと考える人は、特別な支援を必要とする人に対しても、自ら積極的に交流することはしないことがうかがわれた。

まとめ

本研究では、就学前期、小学校時代、中学校時代、高等学校時代の4つの時期の直接接触(学び・遊び)の経験と特別な支援を必要とする人（子ども）に対する現在の態度との関連、さらには幼少期の母子関係や現在の内的作業モデルとの関連について検討した。

富山（2019）では、接触経験の時期を、就学前期、小学校、中学校・高等学校、大学の4つの時期にわけていたが、本研究では「交流および共同学習」が、義務教育である小学校・中学校を中心に推進されていることで、高等学校では実施が少なくなり、接触経験が少なくなると考えられることから、その実態についても捉えたいと考え、中学校と高等学校をわけて検討した。その結果、小学校時代は、他の時期よりも特別な支援を必要とする人（子ども）との接触経験が有意に多く、高等学校時代（学び、遊び、総合）は、有意に少ないということが示された。また中学校時代（学び、遊び、総合）は、小学校時代よりは少ないが高等学校時代よりは接触経験が多いという結果となった。日本の現状としては、小学校では特別な支援を必要とする人（子ども）との接触経験をもたらす教育がかなり実施されてきているが、高等学校ではまだまだ実施が少なく、中学校と比較してもかなり接触経験が少ないといえるだろう。

特別な支援を必要とする人（子ども）に対する現在の態度への影響について、就学前の時期の接触経験の影響は、富山（2019）と同様に本研究でもみられなかったが、相関をみると就学前の経験は小学校、中学校、高等学校の経験と有意な相関があり、その後の３つの時期の経験が「関わりへの積極性」に影響を及ぼしていることを考えると、前段階として、何らかの役割を果たしているのではないかということも推測される。

「関わりへの積極性」では、小学校時代、中学校時代、高等学校時代の特別な支援を必要とする子どもとの接触経験が肯定的な影響を与えることが考えられ、特別な支援を必要とする人との接触経験が増すほど、特別な支援を必要とする人と交流することに積極的になると考えられた。

また、「交流教育への意識」では、小学校時代の接触経験の影響のみがみられ、交流教育への肯定的な意識は、学校生活初期の経験が重要であり、この時期の接触経験が多くなれば、交流教育をより肯定的に受け入れることが推測された。さらに、「共生への積極性」は、中学校時代および高等学校時代の接触経験の影響が認められ、ある程度の経験や知識・情報を獲得した上での接触経験が、特別な支援を必要とする人と共に生きることへの積極的な意識に影響を与えることがうかがわれた。加えて、特別な支援を必要とする子どもとの接触経験を自覚している人の方が、特別な支援を必要とする人との交流に積極的になり、共に生きることにも積極的な意識を持っていることも考えられた。

一方、本研究では、幼少期の母子関係と現在のアタッチメント・スタイル（内的作業モデル）の関連についても探索的に検討した。例えば、就学前の母子関係が安定していると相手への信頼感が強められる傾向があるとされ、安定した内的作業モデルを持っているひとは、他者との関係が肯定的で安定的になりやすいと考えられるが、このような対人関係についての関連性が、特別な支援を必要とする人（子ども）との関係にも、適用されることがあるのか。また、特別な支援を必要とする人（子ども）との接触経験が、内的作業モデルに何らかの変化をもたらすといった可能性はあるのかについて、探索的に検討した。

就学前の時期の接触経験は、幼少期の母子関係とは関連しておらず、内的作業モデル尺度の「回避尺度」についてのみ影響が考えられ、接触経験の程度が低い方が、他者は拒否的で援助が期待できないと考え、他者と親しくなることを求めないことがうかがわれた。

また、小学校時代の接触経験は、幼少期の母子関係の「否定的母子関係」についてのみ影響がみられ、接触経験の程度が高い方が、幼少期に母親の無関心や拒否について、より敏感であっ

たことが考えられた。内的作業モデル尺度との関連はみられなかった。さらに、中学校時代の接触経験は、幼少期の母子関係、内的作業モデルのいずれとの関連もみられなかったが、高等学校時代の接触経験は、小学校時代と同様に、幼少期の母子関係の「否定的母子関係」についてのみ影響がみられ、内的作業モデル尺度との関連はみられなかった。接触経験があると自覚している人の方が、幼少期の母親の無関心や拒否についてより敏感であったことも考えられた。

本研究の結果から、特別な支援を必要とする人（子ども）との接触経験が、内的作業モデルに何らかの変化をもたらすといった可能性についてはほとんど示すことはできなかったが、内的作業モデルの形成が最も敏感であるとされる就学前の時期の接触経験に、回避尺度との関連の可能性がみられたことから、特別な支援を必要とする人（子ども）との接触経験が、「他者は拒否的で援助が期待できないと考え、他者と親しくなることを求めなくなる傾向」を低減させる可能性が考えられた。また、幼児期の「否定的な母子関係」と小学校と高等学校時代の接触経験の間に関連がみられたことについては、群の人数に差があることや、女子のみの分析であることなど、明確な考察をするには問題点が多いと考えられる。接触経験が多いことと、「幼少期の母親の無関心や拒否についてより敏感になること」の関連については、さらなる検討が必要であろう。

最後に、日本では、「隔離を前提としたうえで、可能な限り、交流教育を進めることがインクルーシブ教育であるという理解」がされているという指摘（二文字, 2019）や、「フル・インクルージョン」（全ての子どもを通常教育の流れにのせようとする考え方）よりも「サポーティッド（あるいはパーシャル）・インクルージョン」（障害を考慮した上で、様々な形態で可能な限り通常教育の流れにのせようとする考え方）の方が現実的であるという意見がある（高橋・松崎, 2014）が、現状では「可能な限り交流教育を進める」ことが、高等学校で積極的に実施されているとは言えない。しかし今回、いくつかの点で高等学校時代の接触経験の影響が考えられた。今後、さらに各接触時期の影響の詳細が明らかになれば、各時期での「交流教育」の実施の増加につながっていくのではないだろうか。今後も、接触時期の影響について検討を続けていきたい。

参考文献

育柳　肇・酒井　厚.（1997）. アダルト・アタッチメントと回想による幼少期のアタッチメントとの関係. 早稲田大学人間科学研究, 10, 7 －16.

Bowlby,J,（1969）. Attachment and loss : Vol.1. Attachment.　NewYork : BasicBooks.
（黒田実郎ほか訳　1991　母子関係の理論: Ⅰ愛着行動（新版）岩崎学術出版社）

Bowlby,J.（1973）Attachment and loss : Vol.2. Separation : Anxiety and　anger. NewYork : BasicBooks.
（黒田実郎ほか訳　1991　母子関係の理論：Ⅱ分離不安（新版）岩崎学術出版社）

Bowlby,J.（1980）　Attachment and loss : Vol.3. Loss : Sadness and depression. NewYork : BasicBooks.
（黒田実郎ほか訳　1991　母子関係の理論：Ⅲ対象喪失（新版）岩崎学術出版社）

木舩憲幸.（1986）. 精神薄弱児に対する普通児の態度と交流経験との関係. 特殊教育学研究, 24, 11-19.

楠敬太・金森裕治・今枝史雄.（2012）. 障害理解教育の評価に関する研究―児童生徒版障害者に対する多次元的態度尺度の開発を通してー.　大阪教育大学紀要. 61, 59-66.

二文字理明.（2019）. スウェーデン型インクルーシブ教育の基盤としての法的システム―「分ける」「分けない」の葛藤をめぐって―. 大阪教育大学紀要総合教育科学. 67, 175-185.

岡島泰三.（2008）. 内的作業モデルの変化に関する研究の展望と今後の課題.　臨床教育心理学研究（関西学院大学）, 34, 33-39

酒井　厚.（2001）. 青年期の愛着関係と就学前の母子関係―内的作業モデル尺度作成の試み. 性格心理学研究. 9, 59-70.

高橋純一・松﨑博文.（2014）. 障害児教育におけるインクルーシブ教育への変遷と課題. 福島大学人間発達文化学類論集. 19, 13-26.

戸田弘二.（1988）. 青年期後期における基本的対人態度と愛着スタイル　―作業仮説（working models）からの検討. 日本心理学会第52回大会発表論文集, 27.

徳田克己.（1990）. 視覚障害児･者に対する一般の人の態度を改善するための技法とその評価. 視覚障害心理・教育研究. 7, 5-21.

富山尚子.（2019）. 人間関係に関わる発達－特別な支援を必要とする人との関わりの影響－. 東京成徳大学子ども学部紀要. 9, 1-14.

山岸明子.（2016）. 内的作業モデルが仕事への取り組み方に及ぼす影響
－青年期から成人期の17年間の縦断的研究－. 順天堂スポーツ健康科学研究, 7-2, 1-11.

山内隆久.（1984）. 視覚障害児に対する態度の変容におよぼす対人的接触の効果. 教育心理学研究, 32, 233-237.

山内俊久・加藤康紀. インクルーシブ教育のあり方と特別支援学校の役割―交流及び共同学習を通してー. 創価大学教育学論集, 70, 273-289

渡邉照美・青山芳文・稲冨まどか.（2016）. 障害児・者との接触経験の時期および内容と障害児・者に対する態度との関連について. 教職支援センター紀要（佛教大学）, 7, 11-28.

GarageBandの諸機能を活用した創作活動のアイデア
――録音機能、サンプラー、ループ音源をどう用いるか――

木 下 和 彦

1．研究背景・目的

今日の学校教育現場においてICT[1)]（Information and Communication Technology）の活用をどう進めるかが重要な課題となって久しい。2017年告示の小･中学校学習指導要領において、「情報活用能力」[2)]が「学習の基盤となる資質・能力」に位置付けられたほか、来たる2020年には『教育の情報化に関する手引』が出版予定であり、タブレット型端末を用いたデジタル教科書も本格導入される予定である。

音楽科は他教科よりICTの活用の歴史が長い[3)]一方、「最もICTの活用が進んでいない教科」（2014,堀田, p.11）だともいわれる。その理由として、音楽室までICT環境の整備が追いつかないことや、予算の整備状況に地域格差があること、学習者用コンテンツの不足が挙げられる。現時点では、ICTをいかに音楽の授業で活用するかは、教員自身の工夫に委ねられているのが現状である。

だとしても、ICTの活用が音楽科教育にとって見過ごすことのできない重要な契機であることは疑い得ない。深見・小梨（2019）は、ICTの活用のメリットとして、教師側には①教務の効率化、②授業準備の効率化、③授業信仰の迅速化と音楽室のシンプル化、④分かりやすい授業の実現、現代的な演出の５点を、児童生徒側には①演奏に対する自己評価、②対話的な学びの実現、③音楽体験の増加、④家庭学習の確保が可能になる、以上の４点を挙げている。このように、現在の音楽科教育の在り方や授業のスタイルを踏襲しつつ、授業の困難さを解消する方向に活用の意義を見出すスタンスが存在する一方、ICTの活用は、音楽科教育の在り方や授業のスタイルなどを刷新する契機だとみなす見解もある。小池（2017）は、電子黒板やデジタル教科書の使用が「授業の進行や技術指導に有効」（p.29）であるというようなICTの活用に対する風潮に対して、そうした活用の在り方は「音楽科の目標や音楽科の授業でどのような子どもを育てたいのかといった授業の本質的なねらいにとっては大きな影響をもたないのではないか」（p.29）と指摘した上で、「子どもの学びの深化にICTが必要だという順序で、ICTに関する教材や教具は決められるべきだ」（p.32）と提言している。また井手口（2014）は、ICTの活用の議論において、音楽科教育における「作品」・「楽器／演奏」・「音楽」などの概念の刷新無しに進められることを批判し、ICTの活用は音楽科教育において様々な位相で転換の契機となりうることを示唆している。

いずれのスタンスにも共通するのは、音楽科教育におけるICTの活用は、教師がどういった理由によってICTを活用しようとするかが重要だという点であろう。筆者は、ICTの活用は

音楽科教育におけるパラダイムシフトの機会とみなす後者に親近感を覚える。重要なことは、ICT機器を用いた学校外の音楽実践の動向に研究者・教師が関心を持ち、音楽科教育における具体的な実践のアイデアを提示し続けることである。機器や環境の進化を、従来主流となってきた音楽科教育の在り方を強化することに用いるのではなく、新たな学びの可能性を探求すること、つまり、ICTを活用するからこそ生み出される新たな音楽科の学びを探求することが大切なのである。

さて、音楽科で活用可能なICT環境について深見・小梨（2019）は、①大型モニター、②教師用パソコン、③タブレット型端末、④書画カメラ、⑤ICレコーダー、Bluetoothスピーカー、ドキュメント・スキャナーなどのその他の機器を挙げている。このうち、本稿では、今後普及率が高まると予想されるタブレット型端末に着目する。タブレット型端末の利点は、可搬性が高く、無線LANへの接続が可能であること、情報共有が容易であること、記録（写真、映像、音・演奏）が容易であること、それによって学習の変容の確認が容易となること、さらに、ネット上の情報リソースを探索できることなどが挙げられる。また、現代の子どもは、日常的にタブレット型端末やパソコンを用いるデジタルネイティブ世代であることから、授業での活用に対して親和性が高いこともメリットの１つである。学校におけるタブレット型端末の普及率は、現時点では高くない。だが一方で、生徒や教師自身が所有するモバイルを実践に用いる試み（BYOD[4)]）も広まりつつあるなど、今後現場での普及可能性は高く、教科の特性に応じたタブレット型端末の活用の可能性の検討が、音楽科教育においても急務となっている。

そこで本研究では、ICTの活用が音楽科の特に創作活動に対してどのような変化の契機をもたらすかを、タブレット型端末で操作可能な音楽創作用アプリの１つであるGarageBandの機能の活用した創作活動の提案を通して検討する。

２．GarageBandとは何か

１）音楽創作が可能なアプリの種類

タブレット型端末を用いて音楽創作が可能なアプリは実に多く存在し、有料で多機能なものから、無料で入手しやすいものまである。2020年現在入手できる音楽創作可能なアプリのうち代表的なものを、つくるプロセスの違いによって分類すると以下のようになる。

表１　音楽創作が可能な無料のアプリの一例

主にトラックを作成することを通して創作するタイプ	主に演奏することを通して創作するタイプ①実際に存在する楽器を模した画面上で演奏するもの	主に演奏することを通して創作するタイプ②実際に存在しない楽器や媒体を画面上で演奏するもの
GarageBand（Apple） ZenBeats	Djay 2 GarageBand Yamaha Synth Book Song Beats	Medly Groovevox Launchpad Music Maker Jam

「主にトラックを作成することを通して創作するタイプ」とは、複数のトラックを編集することで音楽創作を行うタイプのものである。このタイプは、基本的には従来の録音スタジオのシステムをソフトウェア化したものである。別名DTM（Desk Top Music）等と呼ばれるソフト

やアプリと同義だといえる。GarageBandは、「主にトラックを作成して創作するタイプ」に該当する、Apple社製品で使用できる無料のソフトウェア・アプリケーションである。2004年に発表され、上位機種に、有料ソフトのLogicがある。iPadには標準装備されており、iPhoneやiMacでも無料でダウンロードできる点で汎用性がある。他にも例えばローランドがZenBeatsという同様の音楽創作が可能な無料アプリを配信している。

「主に演奏することを通して創作するタイプ①実際に存在する楽器によって演奏するもの」は、DJが用いるターンテーブルやピアノ、ギターなどの実際に存在する楽器等の形態を踏襲してソフトウェア化したものである。Djay 2はの実際の楽曲の音源を取り込み、タブレット上でターンテーブルの用に演奏可能なアプリである。また、GarageBandは内蔵音源を実際の模した画面上で演奏できるため、このタイプにも属する。

「主に演奏することを通して創作するタイプ②実際に存在しない楽器や媒体によって演奏するもの」とは、ソフトウェア・アプリを作成するにあたって、新たに作成されたフォーマットによって演奏・創作を行うものである。Music Maker Jamは、Microsoftが開発・配信する無料アプリであり、GarageBandのWindows版ともいえるが、創作画面がGarageBandと異なり、基本的にループ音源を貼り付けることで創作していくため、このタイプに分類される。このタイプは、直感的に操作することで「それらしい音楽」が創作可能であることを売りにしており、反復を基盤として、始まりと終わりがないループミュージックを創作するものが多い。創作過程での試行錯誤や学びが重要となる音楽科教育において、このタイプを活用する場合には工夫が求められよう。

無料の音楽創作用アプリは日々開発されており、その動向を逐一追いながら音楽科教育での活用へ向けたアイデアへと直結させることには限界もある。学校教育の実践が、民間企業が作成した単一のアプリに依存することにも議論の余地があるが、ICTの活用に関するアイデアを探究する段階にある現在においては、まずGarageBandのような汎用性のあるアプリを用いて実践を進めることが肝要であろう。併せて、今後は中長期的に産学連携を通して音楽科教育を主対象とした音楽創作アプリの開発も求められている。

2）GarageBandを用いた実践事例

音楽科教育におけるGarageBandを用いた実践は、既に全国の小中学校、高校ならびに高等教育機関で行われていると推測されるが、ここでは、論文等に著された学術出版物に限定し、創作活動に関する事例を概観したい。

小畑ら（2019）は、小学校５年生を対象に、GarageBandに備わるサンプラー[5)]機能を用いて、自身の声を用いて動物の名前を録音し、それを音素材とした作品をつくる授業を行っている。小畑らは、大人であっても肯定的に捉えることが容易ではない自分自身の声を、ICTを活用して加工することで、子どもの興味と合致した音素材として使用できたと述べている。

塚本（2019）は、小学校５年生を対象にGarageBandに設定されたCoffee Shopというドラム音源を用いて、リズムパターンを創作する実践を行なっている。塚本はGarageBandをリズムパターンの創作に活用する利点として、自由にテンポ設定できることや、イヤホンを用いて個人

練習が可能となること、録音機能によって試しながら創作できることを挙げている。

小松（2017）は、大学における授業においてGarageBandを用いた創作実践を行い、創作活動における困難さを取り上げ、その改善へ向けた提案を行っている。具体的には、創作の初学者がコードや西洋機能和声の理論の理解が困難であることに鑑み、ループ音源による創作、ミキシング･エフェクト、リズム･メロディ入力と編集、コード進行とメロディづくり、ドラム･ベース等の楽器ごとの打ち込み、といった段階的な授業編成を提案している。こうした先行研究の存在から、GarageBandを用いた創作実践に関する研究・実践は、全国的に広がりをみせつつある状況が伺い知れる。一方で、GarageBandの機能全体が音楽科教育にどのように活用できるかを考察した論考はみられない。

2．GarageBandの機能の活用―音源―

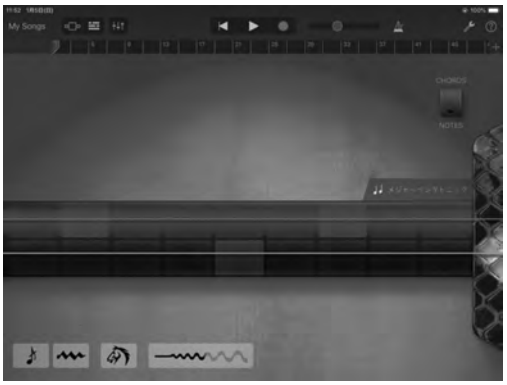
そこで本稿では、GarageBandの基本的な機能が、小・中・高校の音楽科教育の実践にどう結び付けられるかを検討する。なお、それぞれの機能の操作方法については、Appleの公式ページ等ですでに紹介されているため、本稿では割愛する。

1）内蔵音源の活用

GarageBandには、あらかじめ様々な音が演奏可能なように含まれている。ピアノだけでも、YamahaやSteinwayなど機種を選ぶことができるし、オーケストラの楽器からポピュラー音楽の様々なジャンルにおける演奏楽器に至るまで幅広く設定されている。

各楽器は、楽器本来の演奏の仕方に近づけて演奏可能である。例えば、鍵盤楽器では鍵盤を模した画面が、擦弦楽器では弦を模した画面が現れ、タッチすることで演奏できる。このことから、従来の電子キーボードでは、楽器の種類にかかわらず鍵盤を通して演奏しなければならなかったが、タブレット型端末でGarageBandを用いることで、より楽器本来の特性に迫る演奏活動を展開できる可能性がある。

また、多様な民俗楽器が設定されていることも特筆すべき点であろう。例えば、日本の箏や中国の二胡、モンゴルの馬頭琴などを選ぶことができる。さらに有用なのは、箏の画面において演奏する音階を操作できることである。ペンタトニックやブルース音階、ドリア旋法などを選択することで、瞬時に各弦がその音階の音に変化する。この機能を用いることで、各楽器を創作の活動に活かすことができる。



画像１　民俗楽器の演奏画面の一例

この他にも、新たに様々な音をダウンロードすることで、内蔵音源を拡張することができる。

さて、内蔵音源の演奏は、GarageBand上の画面に現れる仮想の楽器をそのままクリック・スワイプすることでも演奏できるほか、電子キーボードを初めとした実際の楽器（MIDIインターフェイスと呼ばれる）をMIDI接続する方法で内蔵音源を演奏するこ

ともできる。だが、学校現場においてGarageBandの活用のために複数のMIDIインターフェイスを揃えることは費用面から困難であることが予想され、基本的にはタブレット型端末の画面上での操作による演奏が適当だと考えられる。

内蔵音源は、従来行われてきた器楽・音楽づくり（創作）の活動に直接的に活用できる。例えば、予算の確保が難しい学校や楽器の配備状況が十分でない学校において、我が国の伝統的な楽器や諸民族の楽器の演奏を疑似体験できる点で極めて有用である。ただしその際には、GarageBandのようなアプリを通した演奏はあくまで疑似体験であることに留意し、実際の演奏の様子の鑑賞活動と組み合わせるなどの工夫も大切となるだろう。

また、これまで音楽室で鳴り響くことが稀少であったシンセサイザー等による電子音も演奏可能となる。電子楽器は、20世紀に人間が新たな音の可能性を探求する試みの中で生み出されたという歴史を持っており、例えばヴァレーズのイオニザシオンやモーグのシンセサイザーといった歴史上重要な発明に触れ、クラフトワークやYMO、富田勲といったアーティストの楽曲の鑑賞と組み合わせる学習が構想できる。さらに、GarageBandを用いた器楽活動において、実際に音をつくり（波形編集など）演奏するといった新たな実践の可能性も拓かれている。

2）コードネームに基づいた演奏

GarageBandでは、鍵盤楽器や弦楽器（ピアノ、ギター等）の演奏において、コードネームに基づいた演奏が容易に出来る。

コードネームの利点は、楽器の違いを超えて、和音進行の情報を共有できることである。コードネームの構成音を理解していれば、例えば楽譜に「Am」と記載されていた時に、その構成音に基づいて各楽器を演奏することができる。一方コードネームは、演奏者が演奏する楽器に応じてコード毎に構成音や運指を知っていることが求められる。だが、GarageBandではコードネームが書いてある箇所をタッチすると、自動的にそのコードの構成音が演奏され、授業でも導入しやすいと思われる。特に、アンサンブルの活動や、簡単な和音進行をつくる創作活動において、コードネームに基づいた演奏は活用できるだろう。

コードネームの構成音に対する知識を学習することなく演奏に用いることには批判も想定される。ただし、ポピュラー音楽の実践を考えてみた場合、例えばアマチュアのギター奏者は「C」というコードが「ドミソ」から構成される、といった知識ではなく、「第○弦の第○フレットを押さえる」といった運指として理解している場合が少なくない。すなわち、あるコードをどう理解するかは楽器によって異なっており、学校外の在野の音楽実践において、絶対的なコードネームに対する理解の在り方というのは存在しない。学習として理想なのは、コードの構成音に関する学習と並行してコードネームを用いた演奏を行うことかもしれないが、大切なのは、ICTの活用によってコードネームを用いたアンサン

画像２　コードによる演奏画面の一例

ブルや創作の可能性が拓かれているということである。GarageBandでコードネームを用いた演奏を通して、「コードネームは複数の楽器の演奏に活用できる」ということを学習し、では実際にギターやピアノでは「C」はどのように演奏するのか、といった関心が子どもに芽生えればそれは理想的な学習の形であろう。

3．録音機能

GarageBandの最も基本的な機能の１つに、録音機能がある。そもそもタブレット型端末には録音機能が内蔵されているが、GarageBandの録音機能を用いることで、録音したトラックを編集したり、多重録音したりすることができ、より授業での汎用性が高い。

また、既存のCDの音源を取り込むこともできる。その場合は、CDの音源を一度iTuneに録音し、その音源データをGarageBandの作成画面上に貼り付けると、自動的にその音源のトラックが作成される。

GarageBandの録音機能は、音楽科教育に追いて次のように活用可能である。

・範奏・範唱の録音・再生

あらかじめ録音しておいた範唱を、全体やパート練習で用いることができる。GarageBandは、主にボーカルやドラムなどの生演奏を録音することを想定していると思われるが、音楽科における種々の演奏の録音にも勿論活用出来る。

・合唱でのパート練における伴奏音源の録音・再生

あらかじめ全てのパートと伴奏をトラックに分けて録音しておく。パートごとに模範歌唱を録音しておくことで、パート練習に活用しやすくなる。途中から再生したり、速度を変更したりすることが容易に可能であり、CDより活用しやすい。

・演奏の変化の省察

歌唱や器楽の活動で、毎回の練習の様子を録音しておくことで、自分達の演奏の変容を捉えることができる。録音自体はICレコーダー等でも可能であるが、トラックが可視化される点や、途中から再生しやすい点、トラック別に演奏を録音できる点で、変化を比較しやすい点などで利点が多い。

また、独唱の活動で、子どもが単独で練習する場面で自分の歌声を録音し、自身で確認することで、他者や教師に見られることの緊張感を排して、自身の表現を省察できる[6)]。

このように、GarageBandの録音機能は、演奏や歌声を客観化・可視化し、自身で省察することを可能にする。こうした活用の仕方は、従来の歌唱・器楽活動の省察的活動をより容易なものとし、学びの深まりにも寄与するだろう。一方、表現の個別的な学習をも可能にする点はこれまでにない展開をもたらす可能性がある。学級単位での学習を前提とする音楽科教育は、他者と音楽することが活動の中心であったが、音楽的表現は個人によっても行われる営みである。例えば、ある風景や絵を見て感じたことを個別に演奏し録音する、場合によっては録画する、といった活動も環境的には可能となる。こうした視点に立てば、常に他者の評価が共存していたこれまでの音楽室空間を転換し、個による表現活動を中心とした音楽活動の可能性も描くことができる。

・身の回りの音や子どもの演奏を録音し、創作に活かす

日本の音楽科教育での創作活動において、録音した音源を用いる試みは古く1960年代より行われてきた[8)]が、機材の確保や編集作業が容易でないことなどから、それらは実験的な試みに留まり、創作活動の主流とはならなかった。これに対しタブレット型端末及びGarageBandは容易に録音でき、その録音音源を創作に活かすことが可能である。

4．ループ音源を活用した創作活動

GarageBandに標準設定されたApple Loopsについて、Appleの正式ホームページには、次のように説明されている[7)]。

Apple Loopsは、あらかじめ録音された音楽パターンです。Apple Loopsを使えば、ドラムビート、リズムパート、その他のフレーズをプロジェクトにすばやく追加できます。Apple Loopsは、途切れなく繰り返すことのできる音楽パターンを含んでいます。トラック領域に追加したループは、必要な長さだけ延長して使用できます。プロジェクトに追加したApple Loopは、プロジェクトのテンポとキーに自動的に合わせられます。

ループブラウザでは、さまざまな音源、ジャンル、ムードでApple Loopsを使うことができます。

上記の説明のように、Apple Loopsはループ（反復）の使用を基本とする音源である。ループ音源は、主にクラブミュージックと呼ばれる楽曲群において多用されるが、今日のJ-POPやK-POPの多くにも用いられている。例えば、EXILEや三代目J Soul Brothers, Perfumeや欅坂46といった今日人気のあるJ-POPや、BTSや TWICEといったK-POPに見出される。

クラブミュージックは、「クラブで流れることを想定して作られたダンスミュージック」であり、DJがターンテーブルを操作して曲同士をつなぐことを想定されて作られている。よって、クラシックやポップスにみられるような、楽曲が単独で自律するという考え方は希薄であり、曲の始まりと終わりや、楽曲の展開の構造が緻密であることは必然ではない。結果として、イントロやエンディングの工夫が希薄な楽曲も多く存在するほか、コード進行や旋律線の展開が単調であるものも多い。一方で、一定のビートを感じて身体を揺らしたり踊ったりして楽しむという音楽の特性から、反復性が極めて高いのが特徴である。こうした音楽的特性から、クラブミュージックの審美的な価値基準は、用いる音そのものの質や、つくるビートのパターンに置かれることが多い。

音楽の根源的な構造の１つである反復を基盤とした創作活動は、音楽科教育においても主流の創作方法である。Apple Loopsはまさに反復する音素材であり、音楽科教育の創作活動に親和性が高いと考えられる。

無論、現在のところ、クラブミュージックは今日の音楽科教育において最も縁遠い音楽様式の１つといえるだろう。しかしながら、子どもは日常的にテレビ番組やインターネット上の動画サイトでは、クラブミュージックないしクラブミュージックに構造的に近しい音楽を聴取している。例えば、2019年年末の紅白歌合戦のトリを務めたMISIAは、背景にDJブースを設け、

世界的に活躍するDJ EMMAがトラックをつなぐことで演奏された。音楽的内容としては、4つ打ちをベースとした構成で数曲のMISIAの代表曲がDJプレイによって繋げられるというものであり、視覚的にも音楽構造的にも、クラブミュージックの影響を認めることができるものであった。

すなわち、Apple Loopsを反復するドローンとして創作する音楽づくり（創作）の活動によってつくられる音楽がクラブミュージック風であったとしても、日常生活においてマスメディアから経験する音楽との接点が見出されることで、子どもは違和感なくその音楽の響きを受け入れられる可能性が高いと思われる。

一方、Apple Loopsのようなあらかじめ含まれている完成されたループ音源の課題もある。まず、精緻につくられていることで、つくり手が探求するまでもなく魅力的であることである。次に、ループ音源の構造自体を変えることができない。言い換えれば、工夫の余地が希薄な素材によって、つくりたい音楽のイメージを持って創作する過程が損なわれることも考えられる。実践においては、まず様々な機能を試して多くの音素材・音源に出会う活動を行い、一度時間をおいて、つくりたい音楽のイメージを持った上で再び創作するといったプロセスも考えられるだろう。今後、ICTを活用した創作活動を考えていくにあたっては、子どもの創造的な創作活動においてループ音源をいかに活用していくかが重要な研究課題となることが予想される。

5．サンプラーの活用

サンプラーを用いた音楽創作の起源は古いが、一般に広まったのは1985年頃のAKAI S612などの廉価なサンプラー機器の発売であった。これらを利用して、当時のヒップホップアーティストがサンプリングを多用した楽曲を発売し、徐々にサンプラーを用いた作品が一般化していった。パソコンが高機能化し、DTMソフトを通じた音楽創作が一般化した1990年代後半以降、サンプラーもまたソフトウェア化していった。今日では、演奏に用いるためのハードウェアのサンプラーと、主に創作に用いるソフトウェアのサンプラーの両者が存在している。

サンプラーは、楽器として使用することもできる。その際は、サンプリングした音やリズム・旋律のパターンを各ボタンに割り振り、それを鍵盤楽器のように実際の楽器の形態を通して演奏することができる。その際、割り振った音は、鍵盤の音高に対応させることができ、実際の楽器のように演奏することも可能である。

画像３　サンプラーの画面

先述した小畑ら（2019）の実践では、サンプラー機能を用いて声の音素材化を試みているが、当機能はポピュラー音楽の演奏では、様々な電子音を割り振り、生楽器のドラムセットの代替楽器として用いられることも多い。電子音や実際の楽器音、環境音をサンプリングすることもでき、サンプラーは多様な活用の仕方が可能である。

６．実践の構想

ここで、これまで取り上げた機能を用いた創作実践を構想したい。なお、対象とする校種や学年は設定しない。また、ここで取り上げる活動の前提として、タブレット型端末の基本操作や、授業での活用のルール（活動に関係ないwebページの閲覧の禁止など）、使用するGarageBandの基本的な操作方法を習得しており、併せて、様々な創作活動の経験を持っているものとする。

１）ループ音源を活用した創作活動

①マスメディアやネット上で聴く機会が多い、身近な音楽（J-POPや動画、CMのBGMなど）を鑑賞し、その音楽にある反復性に着目する。反復するパターンに、旋律やリズムパターンがさらに加わることでつくられる音楽が多数あることに気付く。

②内蔵された様々なループ音源を聴き、それぞれの音楽的特徴を考えたり、面白さやよさを体感したりする。

③ループ音源を組み合わせたり、並べ替えたりするための操作方法を学び、実際に試す。

④【主活動】ループ音源を２つ以上用いて、パターンの上に旋律、副旋律、もしくは新たなリズムパターンを創作する。

２）身の回りの音・音楽を音素材としたサンプラーによる即興的な創作活動

①サンプラーが用いられた演奏を鑑賞し、サンプラーの特性と魅力を体験する。

②サンプラーの基本的な操作方法を学び、生活音や楽器の音、手拍子などを自由にサンプリングする。

③【主活動】サンプリングした音を素材として、複数の音を組み合わせて構成感のある音楽をつくる。教師があらかじ用意した音源やループ音源を用いてもよい。

④つくった音楽を、サンプラーの演奏を通して発表する。

３）環境音をサンプリングして行う楽曲制作

①現代音楽におけるミュージック・コンクレートや、環境音を音素材としたJ-POP楽曲を鑑賞する。

②録音の操作方法・新たなトラックの作り方を学習し、学校環境や日常生活にある音を、録音する。

③採集した音を編集して、環境音を音素材とした楽曲をつくる。

ここで挙げた創作活動は、いずれもGarageBandが主に想定する創作方法、すなわち、ボーカルやギター、ピアノ、ドラム等の楽器をトラックごとに録音したり、打ち込んだりすることで作成する方法ではない。なぜなら、こうした方法は、前提として創作者に近代西洋和声理論の理解や、つくろうとする音楽様式の構造上の特徴に関する知識を必要とするからである。これらに関する理解は、音楽科が求める知識の範疇を超えたものであるし、音楽科の創作活動は、より汎用的な音楽実践における創造性を養うことを重視する。

そうした意味で、これらの実践の最大の特色は、五線譜を必要としないことである。すなわち、

子どもの学校外での音楽学習経験に依らず、自身の音楽聴取経験を活かして直感的に音楽をつくることが可能となる。読譜力は、音楽科の学びの基盤の１つであることは確かだが、ICTを活用した創作活動の前提として、習得が不可欠なものではない。

一方、これらの活動におけるトラックの編集作業は、ポップス系楽曲やクラブミュージックなどの創作過程におけるミキシングの作業に類する。和声理論を必要とせず、音素材そのものを編集しながらつくりたいトラックの音を探求する活動は、本来のミキシングの工程の本質を担保しつつ音楽科教育の実態にあった活動として実現させることもできるだろう。

７．総合考察

ICTの活用が音楽科教育にもたらす変化の可能性は２つある。１つ目は、従来の音楽科の授業が抱えてきた種々の課題を解決し、学びを深められる可能性である。２つ目は、音楽科の学習のあり方自体を刷新する、新たな授業や学びを生み出す可能性である。後者の立場に立てば、ICTの活用が、鑑賞とは何か、演奏とは何か、楽譜の役割とは何か、といった、これまで音楽科が普遍的に用いてきた概念の刷新をもたらし得る。こうした概念の刷新によって、新たな地平に新たな実践のあり方を描き出すことができるが、それには、音楽科教育に携わる研究者や教員自身が、どのような課題意識をもってICTの活用というテーマにアプローチするかに関わっている。

本稿で見てきたように、ICTの活用によって新たに生じる課題もある。多様な機能を使いながら様々な音に出会うことができることは、ともすれば、作りたい音楽や表現の構想を持たずに活動を進めることを可能にする。従って、機能を駆使することで様々な音に出会いつつ、一方では、つくりたい音楽の構想を練りながらつくることが大切となる。つまり、機能に「踊らされない」でつくることが大切なのである。

一方で、現場教員の多忙化は依然として続いており、ICTの活用に関する教材研究を行う時間を確保することは容易ではない。よって、音楽教育学の研究者に求められるのは、かつてペインターなどの先駆者が、音楽の構造に着目して創作活動のアイデアを考案したように、ICTの活用に伴い新たに音楽科教育に導入可能な音楽、具体的にはクラブミュージック等のポピュラー音楽の音楽的特徴を分析し、ICTを活用した創作活動のアイデアなどとして考案していくことであろう。また、教科書や指導書などに実践に関するアイデアが十分に掲載されていない現在、現場教員のみで指導案を計画し、実践・省察することにはまだ困難さも伴うであろう。従って、当面の間、授業の実施においては、現場教員と研究者、あるいは作曲家等の専門家との連携が極めて重要な役割を果たすと考えられる。音楽の専門家が現場に赴き、演奏会を開くといったスタイルのアウトリーチから脱却し、共に授業をつくるスタイルへの転換を図ることは、ICTの活用の観点からも希求されている。

追記　本論文の内容は、令和元年度石川県高等学校教育研究会音楽部会研究協議会における筆者の講演を基に、内容を加筆・修正したものである。

1）本稿におけるICTの定義は、「ビデオ、デジタルカメラ、DVDからコンピュータ、インターネット、電子黒板、実物投影機まで、学校現場に広く導入されている新旧デジタル機器やデジタル教材全般」（堀田, 2014）とする。
2）「情報活用能力」とは、「世の中の様々な事象を情報とその結び付きとして捉え、情報及び情報技術を適切かつ効果的に活用して、問題を発見・解決したり、自分の考えを形成したりしていくために必要な資質・能力」（『小学校学習指導要領解説　総則編』p.50）のことを指す。
3）ICTには、カセットテープやCD、映像資料なども含まれており、この点で音楽科は元々ICTを活用してきた教科といえる。深見・小梨（2019）によれば、音楽科では1980年代よりカセットテープやCDを用いることが一般的となり、90年代には、DTM（Cubase, Logic, ミュージ郎など）、浄書ソフト（Finaleなど）の使用が広まった。2000年代には、デジタルコンテンツによる学習が始められ、2010年代後半は、ICTの活用に関する実践記事が徐々に増加している。
4）Bring Your Own Deviveの略。子どもや教師自身が日常生活で使用するデジタルデバイスを授業で用いるという考え方のこと。
5）サンプラーとは、サンプリング（音・音楽を採集（≒録音）したもの）により得た音楽データを、任意に再生できる装置（楽器）である。1980年代より徐々に廉価化し普及した。当初はヒップホップなどで多用されたが、後に多様なジャンルで使用される。2000年代以降はソフトウェア化され、現在ではGarageBandにもその機能が含まれている。
6）このアイデアは、お茶の水女子大学附属中学校の中山由美教諭から頂いたものである。
7）https://www.apple.com/jp/mac/garageband/より引用。
8）詳しくは、木下（2018）を参照。

参考文献

井手口彰典　2014「情報化、まだ進めますか？－技術発展に伴う概念変容に音楽科教育は対応できる（／すべきな）のか」音楽教育実践ジャーナル 11, 2, 77-86頁
小畑千尋・田代七菜美・高見秀太朗・佐藤恭子・大場飛鳥・赤井美奈・千葉はづき　2019「小学校における声の表現に着目した授業開発：タブレットを活用した音楽授業実践を通して」宮城教育大学情報処理センター研究紀要 26, 13-24頁
木下和彦　2018「サンプリングの手法を用いた創作活動の教育的意義―音素材の加工、創作用ソフトの活用の観点から」音楽教育学 48,1, 1-12頁
小池順子　2017「ICTを活用した音楽科の指導法の問題」千葉経済論叢 57, 23-34頁
小松隆行　2017「音楽制作授業における楽曲作成手法と実践」コンピューター＆エデュケーション 43, 36-42頁
塚本伸一　2019「アプリケーションソフトを使った小学校音楽科における音楽創作と表現の体験」日本デジタル教科書学会発表予稿集 8, 21-22頁
深見友紀子・小梨貴弘　2019『音楽科教育とICT』音楽之友社
堀田龍也　2014「学校教育における情報化の動向と課題」音楽教育実践ジャーナル 11, 2, 6-13頁
文部科学省　2018『小学校学習指導要領解説　総則編』東洋館出版社

講義型・活動型を併用した授業の実践
――「社会科指導法」の試みを通して――

時 田 明 子

1　研究の背景

大学の大衆化、ユニバーサル化が指摘されるようになって久しい。文部科学省（2019）[1]「学校基本調査―令和元年度（速報）結果の概要」によると、令和元年度の大学進学率は過去最高の53.7％に達している。大学の大衆化・ユニバーサル化はますます進んでいるといえるだろう。大学進学率が50%に近づいた1990年代から大学生の学力不足等の問題が浮上し、高等教育機関への進学率向上に伴う学士のレベルについての懸念が出てきた。中央教育審議会（2008）は[2]、「大学全入時代を迎え、教育の質を保証するシステムの再構築が迫られる」「学習意欲や目的意識の希薄な学生に対し、どのような刺激を与え、主体的に学ぼうとする姿勢や態度を持たせるかは、極めて重要な課題である」と述べ、学士課程教育の再構築は喫緊の課題であるという認識を示すとともに、学士レベルの資質・能力を担保する教育の実施を求めている。また、大学教育の改革は、「教育内容以上に、教育方法の改善の重要性を意味する」として、大学が取り組む教育方法の具体的な改善策として、「講義そのものを魅力あるものにするとともに、体験活動を含む多様な教育方法を積極的に取り入れる」ことを示している。従来、大学における伝統的な教育方法として、教師から学生への一方向的な講義形式が取り入れられることが多かったが、その教育方法の改善を大学の教育改革の要として強く打ち出したのである。さらに、「学生参加型授業、協調・協同学習、課題解決・探求学習」などの方法を具体的に例示し、アクティブラーニングの視点を導入することを必須としている。教師主導の授業や一方向的な講義では、社会が要請している資質・能力を育成することはできないという考えは、小学校から大学に至るまで、広く社会的同意を得ているように思われる。その結果として、現在、各校種において、アクティブラーニングを導入した授業実践が盛んに進められている。

アクティブラーニングを導入した大学の授業について、河合塾は[3]、2010年度から2015年度まで調査を実施している。2012年度の系統別の結果によると、教育・教員養成系はアクティブラーニングの実施状況が低い傾向にある。下地（2017）は[4]、教員養成課程もアクティブラーニングの視点が必須であるという今般の状況から「教員養成課程の科目が講義型であることは、もはやあり得ないということになるのだろうか。」と疑問を投げかけ、講義型教職科目に必要な視点は、アクティブラーニングだけではないと述べている。ともすれば、講義は、「主体的・対話的で深い学び」を実現する旗手ともいうべきアクティブラーニングの勢いに圧倒され、旧態依然とした指導方法と見做されがちである。しかし、授業を全面的にアクティブ化していくことは、真に学生の学びを能動化することにつながっているのか。講義は学生の学びの姿勢を

受動化させる授業方法として忌避してしまってよいのかという点については十分に検討する余地がある。先述した中央教育審議会（2008）は[5]、授業方法をアクティブ化していくことを推奨しているものの、一方では、魅力ある講義を創り出していくことを強調していることからも分かるように、必ずしも授業方法としての講義を否定的には捉えていない。したがって、講義の在り方を再検討し、授業に取り入れていくことは重要な視点だと考える。ちなみに、アクティブラーニングの課題について、森（2015）は[6]、講義形式では、主体的に教員の話を聞いている学生とそうでない学生との間に学びの質が二極化しているという問題があったが、アクティブラーニングにおいても、フリーライダーの出現、グループワークの非活性化、思考と活動の乖離などの問題があると指摘し、アクティブラーニングだけが万全な方法ではないことを示唆している。松下（2017）は[7]、「従来のALは外的活動は活発でも内的活動が不活発な学習に終わっている」ケースも見られ「外的活動の能動性を重視するあまり、内的活動の能動性がなおざりにされているという課題があった」と指摘している。一方向的な講義を改善するために打ち出されたアクティブラーニングであるが、「まず活動ありき」で授業改善を推進していくことに警鐘が鳴らされている。

中部地域大学グループ・東海Aチーム（2014）は[8]、アクティブラーニングの失敗事例を収集し、その原因を調査している。失敗の原因は多岐に亘るが、学生に起因するものとして、知識技能不足や議論前提知識不足などによる浅薄な議論が挙げられている。この結果から、どのように授業をアクティブ化しても、一定の知識や議論の前提となる知識を有し、尚且つその知識をフレキシブルに活用していくような授業を展開できなければ深い学びには到達できないということが分かる。つまり知識と連動した活動となるように授業方法を工夫する必要があるということである。もちろん、活動型授業の中で、学生同士が活動を通して学び合い獲得する知識もあるだろう。しかし、議論の前提となる知識は、個々の学生のそれまでの学習経験や生活経験によって大きな差異が生じることが考えられる。個々の学生を同じ授業の土俵に乗せ、内的活動を触発していくためには、その学習に必要な最低限の知識を補足したり、説明したりするなどの手立てが必要である。外的活動が如何に活発になされていても、外的活動を支える内的活動が能動化されていなければ活動と知識内容の双方が合致した深い学びを構築することはできないからである。したがって、深い学びを実現し、主体的・自律的な学習を推進するためには、活動型授業と講義型授業が担うそれぞれの役割があることを認識し、外的活動と内的活動の双方を能動化する授業方法を取り入れていく必要があると考える。

2　研究の目的

本研究の対象である「社会科指導法」は、教育・教員養成系の科目であり、小学校教員免許を取得するための必修の科目である。先述したように、アクティブラーニングが進んでいない系統の科目である。ともすると、教育・教員養成系の科目は、即戦力となる教員を育成することに重点が置かれ、指導技術や指導方法を伝授するという側面が重視され、講義が多くなりがちなのではないかと考える。

しかし、講義は学習の意欲を削ぎ、受け身の学習姿勢を形成してしまう授業方法として一律に忌避してしまうのではなく、アクティブラーニングを補完し、内的活動を能動化する一方法

として捉え直し、講義型と活動型を併用した授業方法を検討することは意義があると考える。

そこで、本研究では、教育・教員養成系の「社会科指導法」の実践を通して、講義型・活動型併用の授業方法の有効性を明らかにすることを目的とする。

3　学生の実態及び講義型・活動型授業を巡る先行研究

3－1　学生の実態

1で述べたように、大衆化・ユニバーサル化した大学教育の真只中にいる現今の学生の傾向について様々な指摘がなされている。そこで、授業を受ける対象者である学生の実態を以下の3点から捉える。

3－1－1　「生徒化」が指摘される学生の実態

大学進学率の伸長と共に、「大学生の学力低下」「大学の学校化」「大学生の生徒化」などの問題が論議されるようになってきた。伊藤（1999）は[9]、大衆教育社会に置かれている現代の大学生を「実態としても彼らの感覚としても中・高校生と変わらない『生徒』になっているのではないか」と捉え、生徒化の特徴として「未熟性」「他律性」「依存性」「一面性」の4点を挙げている。武田・浜島（2015）は[10]、2003年、2007年に実施した大学生調査の結果を基に、「伝統総合大学」は、学生の「生徒化」はそれほど進んでいないのに対して、「新興大学」の学生は、自主性が乏しく、学生の受け身化、「生徒化」が進んでいると述べている。また、岩田（2015）は[11]、「心性として『生徒化』傾向をもつ学生ほど、授業に対する『生徒』的要望が強くなる」「大学進学理由との関連でみれば、資格取得を目的として大学に進学してきた学生の方が、『生徒化』傾向が強かった」などの結果を報告しており、資格や学歴取得の場になっている大学を「初中等『学校化』」・「専門『学校化』」と定義している。また、浜島（2015）は[12]、大学に入学した理由を調査した結果、「自分の将来の進路や仕事について考えるため」「大学卒の学歴を得るため」「資格（教員免許、学芸員など）をとるため」が上位3位を占めていたと報告している。岩田の論に従えば、これらの上位3位の大学入学の理由には、生徒化傾向が表れているといえるだろう。本大学で実施した「2018年度『学生満足度調査』」[13]においても大学生活で最も力を入れていることとして「学歴・資格取得」が1位に挙げられている。学びの目的が、多少難しくても興味のあることについて学ぼうとするよりも、資格や学歴の取得に収斂している状況が伺われる。

中央教育審議会（2012）は[14]、「大学進学率が5割を超え、我が国の高等教育が新たな段階に入ったこと」を指摘しており、社会が急激に変化し、学生の有り様も変化する中で、もはや従来のやり方では大学教育が持続し得ないことを端的に述べている。橋本（2013）は[15]、戦後の小中学校の児童中心主義の考え方が大学の授業編成の原則になろうとしているとし、その考え方が「学生参加型の授業」「双方向性の授業」という言葉によって語られ、「大学の学校教育化」が始まっていると指摘している。加えて、この方向性は、大学の大衆化が続く限り変わることはないと述べている。

これらのことから、課題を追究していこうとする自律的な学びの姿勢が弱く、資格や学歴を得るための必要な単位をとるために授業に出席している学生の姿が浮かび上がってくる。「生徒化」傾向にある学生の学びに対する主体性を如何に引き出していくかということが強く問わ

れているといえよう。

３－１－２　学習・読書時間が少ない学生の実態

国立教育政策研究所（2016）[16]が実施した大学生の学習実態に関する調査では、1年生から4年生まで、1日当たりの授業外学習時間は1時間に満たない状況である。また、1年生から3年生までの1週間当たりの大学の授業の予習・復習などの平均時間については、「いずれも5時間程度であった。1･2年生では授業への出席時間の4分の1、3年生でも3分の1程度の時間にとどまっている」という結果であった。さらに、浜島ら（2015）[17]の学生生活の調査によると、1日に読書をほとんどしない学生は48.7%、授業の予習・復習をほとんどしない学生は52.5%という結果であった。調査対象である学生の約半数が1日の中に自ら学ぶ学習時間や読書時間を取り入れておらず、学びに向かう習慣が身に付いていない状況が伺われる。中央教育審議会（2012）[18]は、「学生には事前準備・授業受講・事後展開を通して主体的な学修に要する総学修時間の確保が不可欠である」「十分な質的充実を前提としつつ学生の学修時間の増加･確保を始点として、学生の主体的な学びを確立することが必要」であると述べているが、大学生の読書離れなどの傾向は、依然として続いている[注1)]。

このように学びに対して消極的な傾向が見られる学生の実態を踏まえると、授業外学習を取り入れた授業展開を考え、学習に取り組む時間を確保していくことが必要であると考える。

３－１－３　アクティブラーニングが必要な学生の実態

中央教育審議会（2012）は[19]、「生涯にわたって学び続ける力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。……学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。」と述べ、大学教育の授業改善を図ることを提言した。本答申では、社会の変化に対応し、社会に貢献していくために必要な資質・能力をもった人材を育成するという視点からアクティブラーニングの導入を求めている。しかし、上述したように、学生の実態は、「生徒化」傾向にあり、学びに対する構えが未成熟な学生が多くなっている。杉谷（2016）[20]が指摘するように、生徒化した学生は、「自律性が乏しく、学業に対して受動的な姿勢を示し、教員による指導を求める」という学びの傾向を有している。山地（2013）は[21]、そもそも大学においてアクティブラーニングを重視するようになった要因の一つとして、「基礎学力や学習技能が不十分でも大学に入れるため、座学中心では学習成果が見込めなくなったという事情」があるとして、「中等教育までと同様に、学生個々の学習を促進するような働きかけが必要になった」と指摘している。橋本（2013）は[22]、「入学してくる基礎学力が不足する学生たちは、従来のような講義を中心とした教育に対応することができず、さらに多くの情報が飛び交う中で適切な情報を選択する能力も低い。このような学生たちを国際社会で通用する人材に育てなければならなくなった大学は、将来社会で求められる能力の基盤となるジェネリックスキルを彼らが内発的動機づけに駆り立てられながら習得するような学習内容・方法、そして環境を準備しなくてはならなくなった。」と述べている。

即ち、アクティブラーニングは社会の変化に応じた資質・能力の育成という観点から論じられることが多いが、学生の実態から見ても、もはや一方向的な講義の授業には対応できなくなっ

ている状況が垣間見え、アクティブラーニングを取り入れざるを得なくなっていることが分かる。学生の基礎学力不足という問題に対応するために、学習内容への理解をどのような方法で深めていくのかということは大きな課題である。

以上、３点のことから、現今の学生は、「生徒化傾向」「学習・読書時間の不足」「学力不足のため座学中心の教育に対応できない」という傾向をもっていることが分かる。このような学生の実態を踏まえた授業の在り方を考えると、「授業内容の理解の定着」を確実に図り、学習の主体者としての「自主的・自律的な学びの姿勢」を引き出すことに重点を置いた授業の工夫が必要であると考える。そのためには、知識習得に効果的な講義型授業や学生の参加の場が多くなる活動・表現を取り入れた活動型授業を併用して学習過程に適切に位置付け、学生の主体的な学びを実現していくことが肝要であると考える。

３－２　小グループ学習を導入した活動型授業

授業に積極的に関与し学ぼうとする主体的な姿勢は、学生自身が具体的な活動体験を積み重ね、授業への充実感や達成感を得ることによって身に付いてくるのではないかと考える。しかし、教師から学生への知識・技術の伝授に偏った一方向的な授業では、学生の活躍場面が少なくなり、達成感を味わう機会と場を設定することが難しい。そこに、教師と学生、学生同士が互いに関わり合いながら双方的に学べるようなアクティブラーニングが推奨される必然性があると考える。

山地（2013）は[23]、米国が授業改善の指針としてまとめた「７つの原則[注２)]」のうち「学生間の協働」と「能動的な学習」がアクティブラーニングに相当するとしている。中井・中嶋（2005）は[24]、この７つの原則のそれぞれに対応する実践手法を様々な授業実践例から抽出し、多くの手法をまとめている。例えば、「学生間の協働」についての実践手法として「学生間で完成した課題の良かった点を指摘させ合う」「学生間でそれぞれの課題の批判、添削、評価を行わせる」「少人数で予備ディスカッションをしてからディスカッションをする」「授業時間の内外で共同で行う課題を出す」などを挙げている。また、「能動的な学習」の実践手法として、「授業の中で学生の成果を共有させる」「学生に研究活動や個別学習をさせる」「教師の考え、他の学生の考え、教材などに書かれている考えに対して批判的になることをすすめる」「授業の中でシミュレーションやロールプレイの方法を使う」「数人のグループで問題解決活動を行い、授業ではグループ間で議論させる」などを挙げている。アクティブラーニングに関わる「学生間の協働」と「能動的な学習」のどちらの実践手法においても学生同士の関わりや小グループを主体とした学習方法が重視されていることが分かる。小グループ学習を重視した授業方法として協同学習や協調学習などの先行研究が多数あるが、この授業方法は先述した中央教育審議会答申（2008）[25]にも例として挙げられている。

協同学習を推進するエリザベス＝バークレイら（2009）は[26]、「仲間と共に学ぶ小グループは学生の成績と動機づけ、それに満足を高めるという膨大な実証的事実」があると述べ、小グループ学習の有効性を指摘している。

杉江（2016）は[27]、「協同学習の理論がアクティブ･ラーニングを支える基礎理論だと考えている」と捉え、アクティブラーニングと協同学習との関連性について述べている。さらに、様々なグルー

プ学習を例示し、その特徴について説明している（杉江、1998）[28]。三宅（2016）は[29]、「一人ひとりの意見が、建設的な方向で、たくさんの問題が解けるような抽象化の方向で変わっていく」ことを「建設的相互作用」と名づけ、他者と関わったり、協同したりする中で働く相互作用によって、一人ひとりが学び、自分の考えを見直したり、良くしたりすることができると指摘している。

これらの知見から、学生の主体性を引き出す活動型授業を展開するためには、学生相互が関わり合い、学びを共有していく場が担保されている小グループ学習を授業方法として取り入れることは有効であると考える。

3－3　講義型授業の効果

一方、小山、溝口（2017）は[30]、アクティブラーニングだけではなく、講義型授業への取り組み方も含めて検討する必要があるという問題意識を持ち、短大生のアクティブラーニングへの取り組み方と講義への取り組み方に着目して学習成果を規定する要因について調査している。その結果、「アクティブラーニングの経験だけではなく、講義型授業への取り組み方が汎用的能力を含む資質・能力の規定要因となりうる可能性が考えられる。」「講義で『聴く』ことと、アクティブラーニングで『活動する』ことは、独立した構成概念ではなく、両方が資質・能力と関連することが明らかになった。」「『講義への取り組み方』と『アクティブラーニング外化』の双方が必要」であると述べている。また、「講義への取り組み方」を分析した結果、「講義への取り組み方」は、「学習意欲」「主体的な学習態度」と有意な正の相関が示され、「講義への取り組み方」が高ければ、学習に積極的に継続的に取り組み、授業や課題に対しても主体的な態度で取り組む可能性が示されたと述べている。

この結果は、講義への取り組み方が、学習への主体性に影響を及ぼすことを示唆している。ともすると負の側面ばかりが強調されがちな講義型授業であるが、講義型授業で培われる資質・能力は確かにあり、講義への取り組み方を工夫することによって学習への主体性を引き出すことが可能であると考える。山地（2013）は[31]、講義型授業について「時間を短く区切りながらクリッカーなどで対話的な要素を組み込んだり、あるいは学んだ知識や技能を活用する時間（説明し合う、演習問題に取り組むなど）を入れたりすることができれば、講義形式でもある程度アクティブ化が可能」であると述べ、一方向的な講義型授業を改善していく可能性について言及している。また、田島ら（2011）は[32]、理学療法学において、PBLテュートリアルと従来型講義を連携させ、両方の授業方法のメリットを生かした知識習得プロセスを実施した結果、連携させることは有効であったと述べている。

講義型授業は、取り組み方如何によって学習者の主体性や意欲を引き出すことができるという結果から、講義型授業の役割を再認識する必要があると考える。

以上のことから、教育・教員養成系においても、小グループを活用した活動型授業と内化を促す講義型授業を学習過程に適切に位置付け、併用型の授業をデザインしていくことは意義があると考える。

4　研究方法

講義型・活動型併用の授業方法の有効性を明らかにするために、以下４点の研究方法を実施

する。

第一に、「社会科指導法」の全15回の授業において、講義型・活動型を併用した基本となる学習過程を考え、実践に取り組む。その際、講義型であってもできるだけアクティブ化の視点を取り入れる。

第二に、授業の理解の状況を把握することによって授業方法の有効性を探る。そのために、ジグソー法の手法を取り入れ、各授業において「問い」を設定し、「問い」の解決に向けた学習を展開する。また、「問い」に対する授業前後の「解」を比較することによって理解の変容を把握する。各回の「問い」は授業前に提示し、事前学習として「解」を考えてくることを基本として、学習への構えをもたせるようにする。

第三に、各授業後に、授業内容の理解や授業への自身の取り組み方について学生に自己評価をさせ、その結果を分析する。

第四に、全15回の授業終了後（2019年7月29日実施）に「社会科指導法」受講学生20名を対象として、理解の定着を促す授業方法、真剣な取り組みを促す授業方法、併用型の授業方法、事前学習についての質問紙法・無記名のアンケート調査を実施し、結果を分析する。

5　実践概要及び結果の分析

5－1　講義型・活動型併用の学習過程

まず、単位時間における講義型・活動型併用の基本的な学習過程を考え、「社会科指導法」全15回の授業において実施した。各回には、講義と小グループ学習を必ず位置付けるようにした。また、一方向的になりがちな講義型授業では、基本的な説明と共に、対話、演習、事例研究、ロールプレイ等を適宜導入し、作業や思考の練り合い・表現の場を設定するように計画した。さらに、活動の後には学びを振り返る時間を設け、全体で学習の成果を確認しコメントを述べ合ったり、教師が補足説明をしたりする場面を設定し、講義型授業と活動型授業の双方の適切な位置付けと時間配分について配慮するようにした。基本の学習過程（表１）は以下のとおりである。

【表１】　講義型・活動型を位置付けた単位時間の学習過程

過程		授業の基本的な流れ	授業方法
問題をつかむ	問題解決的な学習過程	①　授業前に「問い」に対する「解」を個別に考える。 ②　個々の「解」を発表し合い、全体で共有する。 ③　「問い」を考える上で必要な情報や前提となる知識について説明する。	①個人（活動型） ②全体（活動型） ③全体（対話・演習・事例研究・ロールプレイ等を取り入れる。）（講義型）
問題を調べる		④　グループで「問い」に対する「解」について話し合い、「問い」に対する考えを深める。 ⑤　全体で、各グループがまとめた「解」について、共通点や異なる点について話し合う。 ⑥　グループ学習、全体学習で不足している点について補足説明をする。	④グループ（活動型） ⑤全体（活動型） ⑦　全体（講義型）
解を出す		⑦　授業後の「問い」に対する「解」をまとめる。 ⑧　授業前の「解」と授業後の「解」の変容について発表する。 ⑨「授業内容の理解」「授業への取り組み方」について自己評価し、学習を振り返る。	⑦個人（活動型） ⑧全体（活動型） ⑨個人（活動型）

例えば、第２回の「社会科授業のポイント（よい授業の条件、授業力、指導技術）」は次のように授業展開をした。

① 第１回の授業時に、第２回の学習の問い「みなさんの考える『よい授業』とはどのような授業だろう？」を記したワークシートを配布し、事前学習として、その問いに対する自分の考え（「解」）を第２回の授業までに記述しておくように指示した。事前学習の意図は、個々が問いに対する考えを予め整理しておくことによって、次回の授業内容についての見通しや関心をもたせることが目的である。初発の記述内容を見ると、「子ども自身が自主的に学ぼうとする環境づくりがされている授業」「子どもの考えを否定せず大切にする授業」「子どもたちが興味・関心を持てる授業」「子どもたちが『また受けたい』と思う授業」「子どもが分からないと言った部分を分かるまで反復する授業」「先生が話すだけでなく、子どもたちも参加する授業」「子どもたちが分かりやすい授業」というように、どちらかというと抽象的・一般的な考えが多く見られた。（個人学習）

② 授業の始めに、事前学習で記述してきた「よい授業」についての個々の考え（「解」）を発表し合う場を設定した。教師は発表された考えを板書するが、その際、意図的に考えを分類して板書していくようにした。2,3人の考えを板書すると学生はその意図に気付き、自分の考えはどの考えと共通しているか、自分で判断して発表するようになった。板書によって視覚化された考えを比較しながら、学生は、「よい授業」の条件には、自分の考え以外にも多様な考えがあることに気付いていった。（全体学習）

③ 概ね考えが出された後に、授業を構成する柱について資料を提示して講義をした。その際、学生から出された「よい授業の条件」と資料で提示した「授業を構成する柱」の関連性に着目させるようにした。また、学生には、自分の考え、全体で出された考え、資料の記述事項を総括して、改めて「よい授業の条件」について考えるように促した。（対話を用いた講義）

④ 小グループ（４人～５人構成）に分かれ、社会科でよい授業をつくるためにはどのような「授業力」が必要か、「よい授業の条件」を基にして話し合う場を設定した。（グループ学習）

⑤ グループで考えた「社会科の授業力」について発表し合い、全体で共有した。（全体学習）

⑥ 優れた社会科の実践家二人が述べている「社会科の授業力」についての考えを書画カメラで紹介し、各グループから出された考えと比較した。（講義・全体学習）

⑦ 学生は、授業力には様々な要素があることを理解した上で、授業力の一つである「教師の指導技術」の重要性に気付いていった。そこで、社会科の指導技術にはどのようなものがあるか、個別に考える場を設定した。一つの付箋に一つの指導技術を記述するようにして、考えられる限り記入するよう指示した。（個人学習）

⑧ グループ内で個人が作成した付箋を見せ合い、ＫＪ法で分類した。特に、共通している方法については付箋に印を付けておくように指示した。また、なぜその指導技術が多数の人に選出されたのか、その理由について説明を求めた。（グループ学習）

⑨ 各グループで出された指導技術について発表し合った。発表された指導技術は板書し全体で共有した。（全体学習）

⑩ よい授業をつくるために必要な「社会科の指導技術」について資料を基に補足説明をした。その際、⑨で発表された学生の考えも含めて、指導技術が授業に与える影響について考える

場を設定した。（講義）

⑪ 「みなさんの考える『よい授業』とはどのような授業ですか？」の問いについて再び「解」を考えるよう促した。（個人学習）

⑫ 授業前と授業後の「よい授業」についての自身の「解」の変容について確認し、その結果を発表し合った。（全体学習）

⑬ リフレクションとして「授業内容の理解」「授業への取り組み方」について自己評価する。（個人学習）

以上のように①から⑬までの学習過程を経た後に書かれた一言コメントには、以下のような記述が見られた。

「どのような授業力や指導技術があるのかをたくさん知ることができた。自分では考えつかなかった力も多々あって、参考になった。」「様々な学びや経験を通して指導技術を身に付けていきたいと思いました。」「社会科だけでなく、全ての授業をする上で大切なことだと思ったので、実践できるようになりたいです。」「自分以外の人の意見がたくさん聞けて良かった。」「子どもたちの意欲をかきたてるような話術や発問等を学んでいきたいと思った。」「付箋を使って意見を出し合った時に、自分の意見とは違ったものが多く、『授業』をつくるにあたって、大切なことがたくさんあることを改めて知ることができました。」「指導技術はゴールが無いと思った。先生である以上、常にもとめつづけ、学び、改善していく必要があると思った。」

これらのコメントには、新たに学んだこと、自分以外の意見から学んだこと、授業を通して感じたことなどが記述されている。ワークシートの記述等から、第2回の授業の目的であった「よい授業をつくるためのポイント」や「教師の役割」については理解できていることが伺われた。また、学習中の様子を観察すると、小グループでの学び合いの中で意見交換が活発になされ、理解に役立っていたことが伺われる。

上述の例のように、全15回の授業は個から始まり、個で終わることを原則とし、その変容を重視するようにした。また、個から始まり、個で終わる学習の過程にグループ学習や全体学習、講義を位置付けて、思考の流れが途切れないように配慮し、活動型授業で十分に得られなかった知識や考えについては、講義型授業で補うようにした。

5－2　各回における「問い」の設定

授業の大きな目的として授業内容を理解することが挙げられる。学生が授業内容を理解することができていれば、その授業方法が有効であることが示唆される。学生の理解の状況を把握し、授業方法の有効性を確認するためには、学習前と学習後の理解の変容を見て、理解の深まりを検証する必要がある。そこで、ジグソー法などで実施している解の前後の変容を見る手法を参考にし、「問い」に対する授業前後の「解」を比較することによって、授業方法の効果を確認することとした。

まず、各回の授業の目的に即した「問い」を作成し、その問いに対する「解の視点」を考えた。この「解の視点」は授業の目的を達成するために必要な視点であり、「解の視点」に関わることが理解できていれば、授業の目的が概ね達成できているといえる。したがって、授業前後の「解」

の変容を評価するに当たっては、「解の視点」を根拠にし、授業内容の理解の状況を把握するようにした。【表２】は、各回における「問い」と「解の視点」である。

【表２】　各回における「問い」及び「『解』の変容を見る視点」

回	問い	「解」の変容を見る視点
1	社会科を学習する目的はどのようなことだろう。 また、社会科はどのようなことを学習する教科だろう。	① 公民としての資質・能力の育成 ② 問題解決的な学習方法 ③ 地域の社会生活、国土と産業の様子や特色、政治の働きや歴史、関係の深い国の生活、国際社会における日本の役割
2	「よい授業」とはどのような授業だろう。	① 目的、教材、方法が明確 ② 教師の指導技術の具体例 ③ 教師の人間性・児童理解の観点
3	「よい発問」とはどのような発問だろう。	① 5W1Hが明確。思考の連続性。根拠を尋ねる。考えの多様性を引き出す。 ② 児童の興味・関心・問題意識を引き出す。 ③ 中心発問（ねらいに関わる発問）と授業をつなげる発問（補助発問）
4	「問題解決学習」とはどのような学習だろう。	① 学習問題を追究する学習過程（つかむ・調べる・まとめる）に沿った学習。 ② 児童の疑問と小単元の目標の整合性を図った学習問題を設定。 ③ 児童自らが主体的に問題を解決していく学習。
5	社会科における「つかむ」段階とはどのようなことを学習する段階なのだろう。	① 小単元において追究する学習問題をつくる段階。 ② 学習問題に対する予想や学習計画を立て、学習の方向性を決定する段階。 ③ 児童の問題意識、興味・関心、小単元への学習への意欲を喚起する段階。
6	社会科における「調べる」段階とはどのようなことを学習する段階なのだろう。	① 学習問題（予想）について様々な資料や調査活動を通して調べる段階。 ② 調べる方法を身に付けさせる段階。
7	観察・見学・インタビュー等の調査活動をさせるとき、どのような指導のポイントがあるだろう。	① 目的・観点を明確にする。 ② 「もの」「人」「こと」に注目して調べる。 ③ 調べたことを表現する。
8	社会科における「まとめる」段階とはどのようなことを学習する段階なのだろう。	① 学習事項を振り返り、確認する段階。 ② 学習問題に対する「解」を出す段階。 ③ 調べたことをまとめ、学習問題に対する「解」を表現する段階。
9	社会科の学習指導案を作成する際の留意点を考えよう。	① 学習指導要領に基づき、目標と学習内容に整合性がある。 ② 児童の実態に合っている。（生活経験、理解、興味・関心等） ③ 児童の興味・関心を喚起する資料の選択・児童の実態に合った資料の加工
10	実践する小単元について、どのようなことに重点を置いて指導するとよいだろう。	① 資料の扱い方（資料の読み方・比較の仕方、事実と考えの区別等） ② 児童の興味・関心・問題意識の喚起 ③ 問題解決的な学習（児童主体）の流れ
11	社会科の授業参観をする際の留意点を考えよう。	① 授業記録をとる。（教師の発問と児童の反応を対応させた記述） ② 視点を決めて参観する。 ③ 教師の発問や児童の発言などは要約せずに、できるだけ忠実に記録する。
12	模擬授業の指導で大切にしたいことを具体的にまとめてみよう。	① ワークシート上に記入した朱線の数で変容を見る。
13	参観した模擬授業を分析する際の視点を考えよう。	① 資料の内容、提示のタイミング、提示の仕方 ② 教師のリアクション（児童とのやりとり） ③ 教師の発問内容と児童の反応
14	模擬授業の参観を通して学んだ、授業を実践する際の注意点をまとめよう。	① 教師の役割の視点から述べている。 ② 児童の思考や活動を深める視点から述べている。
15	※　1～14のまとめをするため、「問い」は設定しなかった。	

授業前の「問い」に対する個々の考えは、基本的には事前学習として毎回ワークシートに記入してくることとした。しかし、学習内容によって、個の考えを問うより具体的に調べてきた方が効果的である場合は、問いについて調べてくることを事前学習にした。いずれにしても、学生には、授業の目的である問いについて個々の考えをもった上で授業に臨むように促したのである。学生は、授業前の自分の考えが授業後にどのように深まっていくのか、授業前の自分の考えに新たに付け加えることは何か、授業前の考えを授業後に是正すべき点はあるか等を念頭に置きながら学習に取り組むことになる。問いを設定するに際しては、問いと各回の授業の目的との整合性を図り、全15回で、「社会科指導法」についての学習事項が理解できるように配慮した。【表３】は、「社会科指導法」の第１回の授業で「社会科の目的」を学習した際の「解」の変容例である。

問いに対する「解」の変容を見ると授業後の記述は授業前と比較して、視点に沿った捉え方をしている。例えば、学生Ａの授業前の捉え方は、大まかで漠然としており、社会科の目的につながる「解の視点」にあるキーワードが記述内に含まれていない。一方、授業後は、社会科の目的を示す「公民としての資質・能力」「選択・判断・表現力」「地域社会の一員」「世界の人々と共に」等のキーワードが見られ、社会科の目的をより明確に捉えていることが分かる。このよ

【表３】「解」の変容例：第１回「社会科の目的」

	授業前の「解」	→ 授業後の「解」
学生A	・地理・歴史・公民など、現代について学んだり、過去の歴史を学ぶことで、これからの未来を意識していくのを目的としている。	・これからの社会の形成者として必要な公民としての資質・能力の基礎を培う。 ・社会的事象について多角的に考えたり、社会への関わり方を選択・判断する。そして表現する力をつける。 ・地域社会の一員として自覚するために国土や歴史を学び、世界の人々と共に生きていくことの大切さを学ぶ。
学生B	・自分の住んでいる国や地域について知る。 ・戦争などの惨劇をくり返さない、忘れないようにする。 ・地理・歴史・公民	・公民としての資質・能力を養うため・情報を適切にまとめる技能を身につける。 ・選択・判断したり、表現する力を養う。 ・地域への誇りや愛情、社会の一員としての自覚をもつ。
学生C	・今の社会について（制度や法律など）を知る。 ・地図・歴史などを学習する。	・社会の一員としての自覚を養う。 ・自分たちの住んでいる地域・県・国について理解し、世界の人々と共に生きていく大切さを知る。 ・自分たちの社会について考え、表現したりする。 ・公民的資質の基礎を養う。
学生D	・歴史は同じことを繰り返さないために行う。 ・公民とかは生活していくための最低限の知識を得るために行う。 ・生きていくために必要になるであろう社会に関わることを学習する教科。	・社会で生きていくための資質・能力の基礎を作る。 ・地域社会、国、の一員としての自覚をもち愛情を養う。世界の人々と共に生きることの大切さを理解する。 ・問題解決に向けて考える教科。
学生E	・歴史の中で日本や世界の変化、うつり変わりを知り、現在の生活の根本を知る。 ・自分の身のまわりの出来事や一般社会とはどのようなところなのかを知る。 ・社会へ出たときに恥ずかしくない最低限の知識を身につける。	・自分が生きていく社会を知り、特徴を理解する。 ・社会で生きていく上での能力を形成して、今後の社会を作る人材を育成する。 ・身近なところだけでなく、国際的な視点を持てるようにする。 ・広い視野で物事をとらえ、様々な知識や技能を身につける。

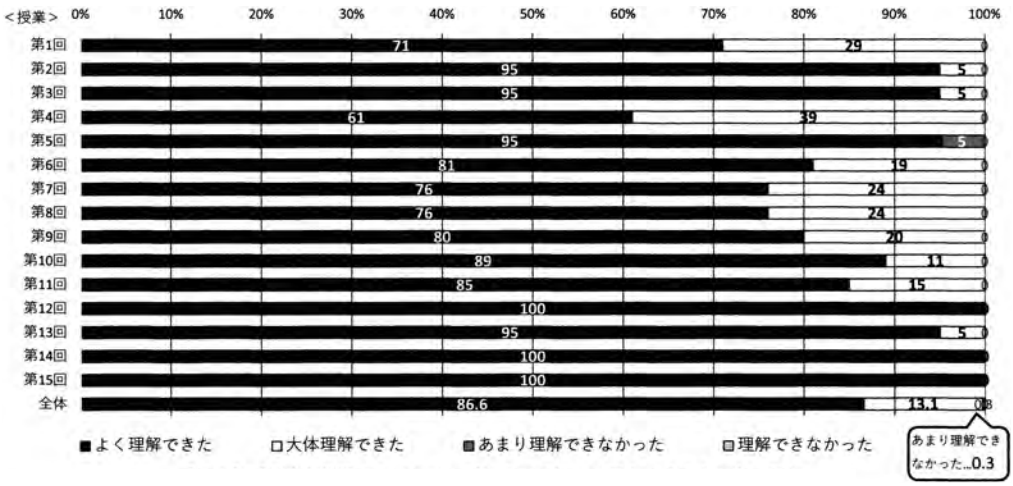
うに授業前、授業後の問いに対する「解」の変容を見ることによって、授業への理解の状況の一端を把握するとともに、授業方法が適切であったか否かについての示唆を得ることができた。

５－３　「授業内容の理解」「授業への取り組み方」に関する自己評価

講義・活動併用型の授業を実施した結果、学生自身は、自身の「授業内容の理解」や「授業への取り組み方」の姿勢についてどのような意識をもっているのかを探るために、毎回授業後に２項目について自己評価を実施した。

５－３－１　「授業内容の理解」に関する自己評価の結果

「授業内容の理解」に関する自己評価の選択肢として、「①理解できた」「②大体理解できた」「③あまり理解できなかった」「④理解できなかった」の４項目を設定し、あてはまる事項を一つ選択するようにした。

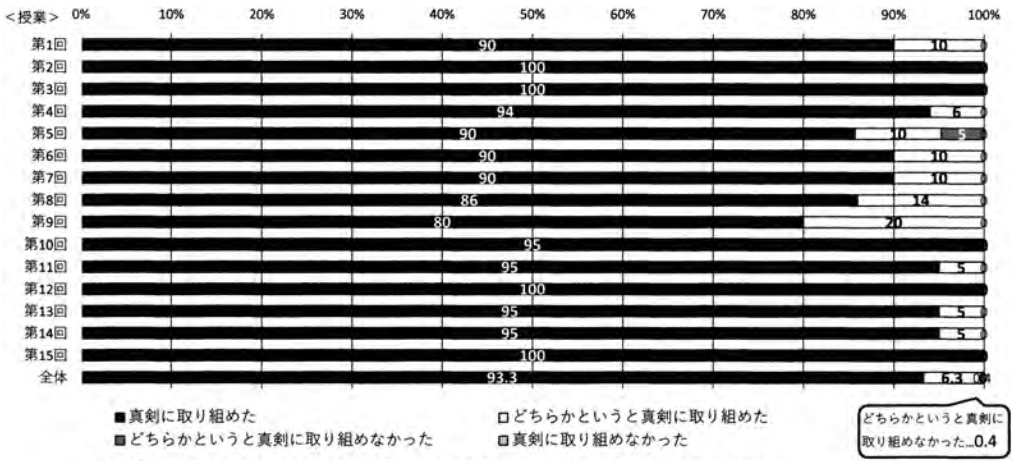


【図１】「社会科指導法」における「授業内容の理解」に関する受講生の自己評価

「授業内容の理解」に関わる結果の全体の平均値を見ると、「よく理解できた」が86.6%,「だいたい理解できた」が13.1%、「あまり理解できなかった」が0.3%、「理解できなかった」が0%で、99.7%の学生が理解できているという自己評価をしている。したがって、学生は授業内容について全体的によく理解できていると考えていることが分かる。この結果から、講義・併用型の授業方法が「授業内容の理解」を促す上で、ある程度の効果があることが示唆される。

５－３－２　「授業への真剣な取り組み」に関する自己評価の結果

学習を深めていくためには、学習者の授業に対する前向きな姿勢が求められる。先述したアクティブラーニングの失敗事例の学生の要因として、知識不足の他に「提出物の不管理」「雑談」等の怠惰な姿勢が挙げられており、学生の授業への取り組みの姿勢は、授業の成否に大きな影響を及ぼす。また、授業に真剣に取り組む姿勢の有無は、授業内容や方法が適切であるか否かを知る一つの手掛かりと成り得る。そこで、「授業への真剣な取り組み」について学生自身がどのように捉えているのかを把握するために、「①真剣に取り組めた」「②どちらかというと真剣に取り組めた」「③あまり真剣に取り組めなかった」「④真剣に取り組めなかった」の４項目の選択肢を設定し、授業後に毎回自己評価を実施した。



【図２】「社会科指導法」における「授業への真剣な取り組み」に関する受講生の自己評価

図２から「真剣に取り組めた」の全体平均値は93.3%、「どちらかというと真剣に取り組めた」が6.3%であり、99.6%の学生が授業に真剣に取り組んだと考えていることが分かる。本研究では、「授業内容の理解」と「授業への取り組み方」の相関関係は調査していないが、真剣に授業に取り組めることが、授業内容への理解を促しているのではないかと推察できる。

６　アンケート結果

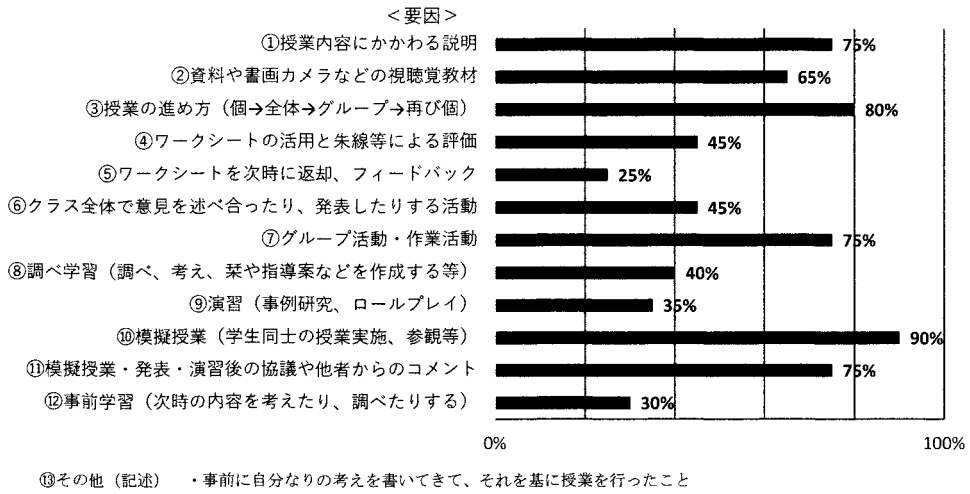
「社会科指導法」の授業最終日である2019年7月29日に、受講者20名を対象として質問紙法、無記名のアンケート調査を実施した。全15回の授業で得た自己評価の結果から、全体的に授業内容を理解できたと考えている学生や授業に真剣に取り組むことができたと考えている学生の割合が高いことが分かった。そこで、以下の４点から、「授業内容の理解」や「授業への真剣な

取り組み」を促す授業方法について質問した。

６－１　「授業内容の理解を促す授業方法」に関するアンケート結果

実際に授業を受講して、授業内容を理解するために有効だと感じた授業方法についてアンケート（複数選択可）を実施した。

【設問】「社会科指導法」では、毎回、授業の最後に「本時の授業は理解できましたか？」という問いに答えていただきました。その結果、毎回「理解できた」と回答した方が多数いらっしゃいました。理解できた要因はどのようなことでしょうか。下記の項目で要因としてあてはまるものに○をつけてください。（○は、あてはまるもの全てに○をつけてください。）



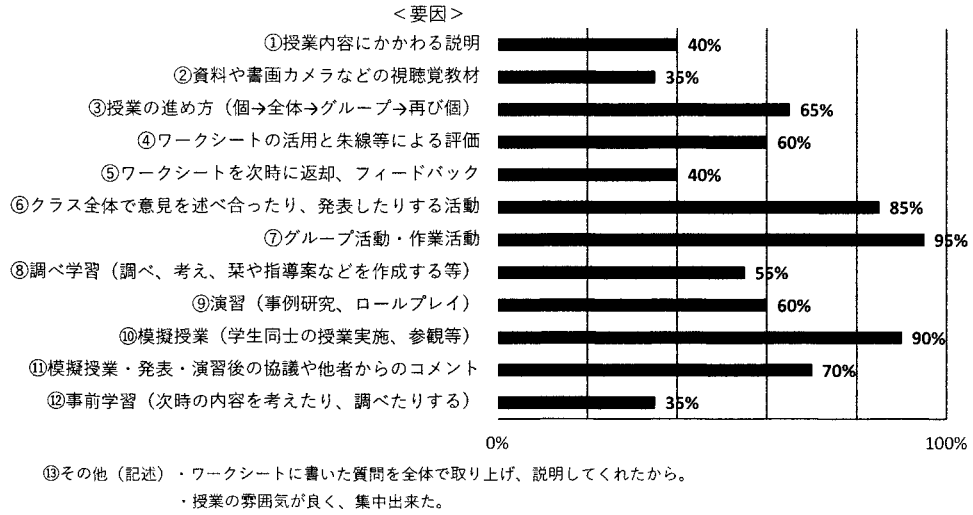
【図３】　授業内容を理解できた要因

【図３】から、「授業内容が理解できた」要因として、「模擬授業（学生同士の授業実施・参観等）」が90%,「授業の進め方（個で考える→全体で考える→グループで考える→再び個で考える）」が80%、「授業内容に関わる説明」「グループ活動・作業活動（話し合い、協働して学習する等）」「模擬授業・発表・演習後の協議や他者からのコメント」が75%で、上位３位を占めていた。授業内容を理解できた授業方法として、活動型の授業方法が上位に挙がっている一方、「授業内容に関わる説明」のように講義型の授業方法も有効な方法であると捉えていることが分かる。この結果から、講義型・活動型の授業方法を併用することによって、授業内容への理解を高められたことが示唆される。また、割合の高低はあるものの、理解を促した授業方法が多項目に亘って選択されていることから、授業の目的に応じて多様な授業方法を導入することは授業内容の理解を図る上で効果的であると考える。

６－２　「授業への真剣な取り組みを促す授業方法」に関するアンケート結果

次に、授業に真剣に取り組めた授業方法についてアンケートを実施した。授業方法の選択項目は、「授業内容の理解」と同項目である。

【設問】「社会科指導法」では、１と同様に、毎回、授業の最後に「本時の授業に真剣に取り組むことができましたか？」という問いに答えていただきました。その結果、毎回「取り組めた」と回答した方が多数いらっしゃいました。真剣に取り組めた要因はどのようなことでしょうか。下記の項目で要因としてあてはまるものに○をつけてください。（○はあてはまるもの全てにつけてください。）



【図４】　授業に真剣に取り組めた要因

【図４】から、授業に真剣に取り組めた要因として、「グループ活動・作業活動（話し合い、協働して学習する等）」が95%、「模擬授業（学生同士の授業実施・参観等）」が90%、「クラス全体で意見を述べ合ったり、発表したりする活動」が85%で、上位３位を占めている。「授業に真剣に取り組む」という情意に関わる授業方法として上位に挙げられたものは、活動型のグループ学習である。３位の授業方法はグループ学習ではないものの、学生同士が関わり合い、交流しながら学び合う授業方法である。ここでは「授業内容に関わる説明」は40％であり、半数に満たない。この結果から、授業への真剣な姿勢を引き出すためには、交流や協働の場を設定した活動型の授業方法が有効であることが示唆される。

６－３　「講義・活動併用型の授業方法」に関するアンケート結果

講義型、活動型の授業方法を取り入れることに関して、受講した学生自身はどのように考えているのかを把握するために調査をした。

【設問】「社会科指導法」では、授業内容についての学びを深めるために、必要事項の説明の時間を確保するとともに、互いの考えを聞き合ったり、グループ活動や作業活動で協働して学習したりする時間を設定して授業の計画を立てました。そのことについて、どのようにお考えですか。あてはまる項目に○をつけ、[　　]にお考えを記入してください。

【表４】「社会科指導法」の授業方法に関するアンケート結果

①　学びを深めるためには、説明の時間と活動の時間をバランスよく取り入れた方がよい。
②　学びを深めるためには、学習内容についての説明の時間を多く取り入れた方がよい。
③　学びを深めるためには、グループ活動や作業活動で協働して学習する時間を多く取り入れた方がよい。
④　その他

学生	①	②	③	④	①～④を選択した理由
1	○				ずっと話を聞いているだけだなく、主体的に物事を考えられる時間が必要だと思った。
2			○		説明を聞くことはとても大切ですが、実際に自分で何かを進めていく方が学びにつながりやすいと感じました。
3	○				説明もあった方が理解でき、活動があるとさらに理解が深まる。やる気もでる。
4	○				記述なし。
5	○				まずは自分なりの考えを持った後に、先生の説明でより学びを深めることができたため。
6	○				説明ばかりでは混乱してしまう。話し合いなどもっとあってもよいと思う。
7			○		先生による説明の時間も大切だが、何よりも自分たちが主体的に考え、意見を出し合うことで吸収するものが大きいと考える。
8	○				どちらかにかたよってしまうよりも同じくらいのバランスの方が理解がしやすいと思う。
9	○				説明されたことを基に実践したり、考えを共有することで新しい気づきが生まれる。
10	○	○			①②説明をもっと聞きたいなと思った。
11	○				グループ活動や作業が多い方が楽しめるが、知識も大切だと思うためバランス良くどちらの活動も取り入れた方が良いと思う。
12	○				グループ活動ではいろんな人の意見があり考えを広げることができ、説明の時間では、知識を学ぶことができ、両方必要なことなのでバランスよくした方が良い。
13	○				どちらかに偏ってしまうと、理解できずに授業が進んでしまうと思うから。
14	○				活動することも、教師の説明をきくことも大切だと思ったから。
15	○		○		①説明の間で一度それを整理する時間があるとやりやすいから。③説明だけではわからないことが、グループの人からわかったことがあったから。
16	○				説明だけであると少し飽きてしまうが、説明がない（少ない）と何をしたらよいのか、分からなくなってしまうため。
17			○		自分の考えだけでなく、何人もの意見を聞けるため、学びが深まる。
18	○				学修の時間を増やせば子どもの（ママ）主体性がウスクナリ（ママ）、グループ活動をふやせばだらけてしまったり、集中できなくなってしまうため、適度にバランスちょうせいをして行うことが良いと思う。
19			○		話し合いを行うことで自分だけでは思いつかない意見・考えを知ることができ、より良い学びができるため。
20			○		自分の記憶に残っているものの大半がグループワークでのものなので、増やした方が深まると思いました。ただ長すぎるとだらけるので調整しつつやるべきだと思います。
人数	15	1	6	0	※　２項目選択した学生が２名いる。
割合	75%	5%	30%	0%	

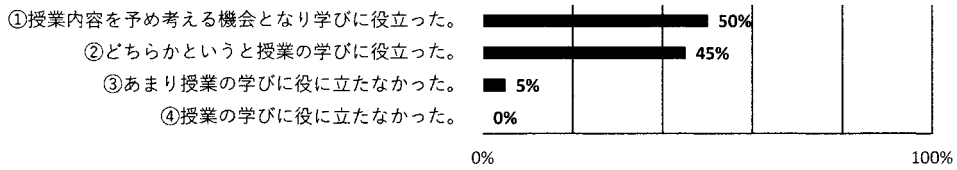
75%の学生が、学びを深めるためには「講義と活動をバランスよく取り入れた授業がよい」を選択しており、最も高い割合となっている。一方、「講義を重視した方がよい」はわずか5%、「活動を重視した方がよい」は30%であり、講義と活動の双方をバランスよく取り入れた方がよいとする回答に比して割合は低くなっている。講義・活動の双方を重視した方がよい理由として、「説明もあった方が理解でき、活動があるとさらに理解が深まる。やる気もでる。」「グループ活動ではいろんな人の意見があり考えを広げることができ、説明の時間では、知識を学ぶことができ、両方必要なことなのでバランスよくした方が良い。」「どちらかにかたよってしまうよりも同じくらいのバランスの方が理解がしやすいと思う。」という考えに代表されるように、講義は知識獲得や理解するために必要であり、活動は自ら考えたり、他の考えから学んだりするために必要であると捉えていることが伺われる。また、講義・活動共に学習の理解に役立っているという認識が伺える。活動を重視した方がよいとする学生の考えには、「説明を聞くことはとても大切ですが、実際に自分で何かを進めていく方が学びにつながりやすいと感じました。」「先生による説明の時間も大切だが、何よりも自分たちが主体的に考え、意見を出し合う

ことで吸収するものが大きいと考える。」「話し合いを行うことで自分だけでは思いつかない意見・考えを知ることができ、より良い学びができるため」など、自らの主体性や他者の考えに触れることが学びを深めることにつながるのだという認識が伺われる。その反面、活動を重視した方がよいという項目を選択した理由の中には、「自分の記憶に残っているものの大半がグループワークのものなので、増やした方が深まると思いました。ただ長すぎるとだらけるので調整しつつやるべきだと思います。」という記述もあり、活動の良さを認識しつつも、グループ学習への取り組み方如何によっては集中力が持続しないグループが出てくることを危惧していることが伺われる。教師は、グループ学習の方法や手段を学ばせるとともに、グループ学習に適宜介入していく必要がある。また、教師自身のファシリテーション力を高め、グループ学習が学びの場となるような働きかけを適時適切に実施していく必要があると考える。

６－４　「事前学習」に関するアンケート調査の結果

事前学習として、授業前に「問い」に対する自分の考えを整理しておくこと（授業内容によっては「問い」について調べてくること）を課題とし、授業外学習を促すようにした。これは、不足しがちな学習時間の確保という目的もある。

【設問】毎回の授業で事前学習（復習・予習）を提示しました。事前学習について、どのようにお考えですか。あてはまる項目に○をつけてください。



【図５】「事前学習」に関するアンケート結果

事前学習が「授業の内容について予め考える機会となり、学びに役立った」という回答は50%であった。「どちらかというと授業の学びに役立った」という回答は45%であった。「あまり授業の学びに役に立たなかった」という回答は5%であり、「授業の学びに役に立たなかった」という回答は０％だった。95%の学生が事前学習の効果について肯定的に捉えており、「社会科指導法」においては、事前学習が学びに有効であったという考えを持っていることが分かる。このことから、事前学習は授業内容を理解するための一助と成り得ることが示唆される。

７　全15回の授業終了後の学生の感想

学生は、全15回の「社会科指導法」の授業を通して何を学んだのだろうか。第15回の最後に、「社会科指導法」で学んだことを記述する機会を設けた。受講学生の多くが、授業前には「社会科には苦手意識をもっていた」と述べている。以下は、何名かの感想の抜粋である。

学生Ａ：「……資料の工夫や提示の方法によって、興味を持てるか、分からなくなってしまうか、子どもの学びに大きな影響を与えるということがわかった。そもそも、この興味がないと児童主体の授業は難しいと感じたので、授業の始めのつかみはとても大

切だと学べた。教師がいくら熱く授業で説明しても、児童が考えられる問いや時間がないと深い学びには至らないのだということも学んだ。児童が『なぜ？』と学習問題を持つためには、教師の働きかけがとても重要であるし、資料や問い、ワークシートの作り方もしっかり工夫して考える必要があるのだなと感じた。……」

学生Ｂ：「……私は社会が小学生の頃から好きではなかったので、この授業も気が進まない感じでした。毎回の予習として、自分の考えや調べたことをまとめるものがありましたが、今思えば、この予習をやることで社会の授業に興味を持ち始め、予習を踏まえた授業を受けることで『社会はおもしろいかも』という考えに変わりました。……」

学生Ｃ：「この授業を受ける前までの『社会科』のイメージは、暗記する教科であり、難しい教科であると思っていました。しかし、教師の工夫によって自分で問題について考えたり、自分なりに調べたり、友達とたくさん話し合いをしたりなど、『暗記』するだけではない楽しい教科であることが分かりました。……」

学生Ｄ：「社会科指導法を取る前までは、暗記科目が苦手なため、社会という教科に対し、苦手意識を持っていた。しかし、授業を受けていく中で、社会科はとても準備量によって授業内容が左右されてしまう、先生の思い入れや工夫を強く感じることのできる教科だと思い、今までと違う視点で見ることができるようになったと感じる。他の教科の指導法では学ばなかった資料提示の方法やタイミング、授業を見る視点など様々なことを15回を通して調べたり、実践してみたりして、学ぶことができた。また、授業を受けていく中で、課題がほぼ毎回あったが、焦点化され、分量も調度よく、とても学びにつながる課題であったように感じる。」

学生Ｅ：「……第１回から第15回までを通して、社会科の授業の在り方を学ぶことができたが、他教科にもつながることは多いと思うため、15回で学んだことを生かしていきたい。……先生の授業の進め方として、最初今日学ぶことを学生に問うてから授業を展開していき、最後また同じ質問をするので、学習を理解しているか一目でわかるし、いい授業のつくり方だなと感じたため、参考にしたいと思った。また、グループでの活動を多く取り入れていらっしゃったため、考えの共有もできたし、参考にさせていただきたいと思った。」

学生Ｆ：「私は、中学・高校で学んだ日本史がとても好きで、小学校での社会科の指導について考えることを楽しみにしていました。社会科指導法では、授業の組み立て方や授業を行う際の工夫や留意点など、社会科以外の全てに通ずるようなことをたくさん学ぶことができました。子どもに楽しい・面白いと思ってもらえるような授業づくりが学べたと思います。……」

以上の感想は一部であるが、社会科が好きな学生も苦手意識のある学生も、授業の中で自分なりの学びがあったことが、記述から読み取ることができる。

8　結論と今後の課題

実践の結果から、講義型・活動型併用の授業方法やその効果について以下のことが明らかに

なった。

第一に、講義型・活動型併用の授業方法を取り入れた学習過程は理解に役立ったと考えている学生が多い。また、アンケートの結果から、講義型重視あるいは活動型重視より講義型・活動型をバランスよく併用する学習方法を支持している学生が多い。

第二に、授業前後の理解の変容を見ると、授業前に比して授業後の方が「解の視点」を取り入れた記述が多くなっている。このことから、授業内容への理解は深まっていることが伺われる。

第三に、全15回を通して自己評価をした結果、「授業内容の理解」や「授業への真剣な取り組み」ができたと感じている学生が多い。

第四に、アンケートの結果、授業内容の理解の定着に効果的だった学習方法として、「模擬授業」「授業の進め方」「説明」「グループ活動」「協議やコメント」などが挙げられ、講義型、活動型いずれの授業方法も理解に役立っていると捉えられている。一方、「授業への真剣な取り組み」に効果的だった学習方法としては、「グループ活動」「意見を述べたり、発表したりする活動」「模擬授業」等、活動型の授業方法が上位であった。真剣に取り組むためには、活動型の授業方法が有効であることが示唆される。

第五に、事前学習を計画的に提示し、授業外学習の時間を確保することは学びに役立ったという考えが多い。このように、ある程度授業外における学びの方向を指し示すことも、授業を円滑に進める上で必要であると考える。しかし、事前学習の量に関しては、学生が受講する各科目間である程度の確認がないと、負担ばかりが多くなり、じっくりと考え、取り組むゆとりを持てないこともあるだろう。したがって、科目の計画立案をする際に、受講生に関わりのある他の科目のシラバスにも目を通すなどして、事前学習の量などについて考える必要もあるのではないだろうか。

以上の結果を総括して考えると、講義型と活動型の授業方法を併用することについては一定の成果があったと考える。なお、講義型について、学生は、教師が知識や情報を伝授する授業と捉えていることが伺える。しかし、講義は単に教師からの一方向的な知識・情報の伝授をする場ではなく、内的活動を充実させていく場である。したがって、内的活動が能動化する講義となるように、さらに工夫していく必要がある。

内的活動に関して、こんなエピソードがある。筆者の知人に優れた授業を実践する小学校の教師がいた。その教師が受け持つ学級は、いつも子どもたちの学ぶ意欲が満々で、小学生とは思えないほどの深い話し合いを展開するのである。その教師がこんなことを述べた。「子どもたちが学習問題を解決するために、どうしたらよいのか考えに考えて、深く考えているためにシーンと静まり返ってしまうような学習の時間が必要だ。」という意味の言葉である。外的活動だけを見れば不活発な授業だと評価されかねない授業の中に、実は豊かな内的活動の時間が流れているならば、その授業は学習者にとって、得難い学びの場になっていることだろう。講義を改善するに当たっては、アクティブ化することだけに拘泥するのではなく、思考を深める場として機能できるように考えていく必要がある。一方、活動型授業は、理解の面においても取り組みの姿勢の面においても学習者にとって意義ある授業方法であることが明らかになった。しかし、活動型授業においても、アクティブ化することだけに力を注ぐのではなく、その活動が内的活動を引き起こしているか否かを様々な方法で確認していく必要があるだろう。今後さ

らに活動・知識・思考の連続性を考えながら適切に講義型・活動型授業を導入していくことが肝要であると考える。

また､学生の学びの状況によって､講義型･活動型のバランスを考慮する必要があると考える。即ち、主体的な学び方が身に付いており、自らの学びに対して前向きな学生が多い状況であるならば、講義型を少なく活動型を多くすることによって、自主的に問題解決をしていく授業の流れにする。一方、学びに対して消極的で学び方が身に付いていない学生が多い場合は、双方向的な講義の中で、授業の前提となる知識や情報が理解できるような手立てをとった上で、活動型を組み入れていくなどの配慮が必要となるであろう。これらの学生の状況に合わせた具体的な対応の仕方については今後さらに研究する余地がある。

今回は、敢えて講義型授業と活動型授業という言葉を使用し、双方の授業方法を分けて考えているが、実際には明確に分けることなく、講義型授業の中に活動があり、活動型授業の中に講義を取り入れたりしながら授業を展開していくことが多いと思われる。今回の実践を通して、講義型・活動型の方法を二律背反的に捉えるのではなく、双方の授業方法の関わりを意図的に計画し、学習者の外的活動と内的活動が十分に活性化できるように授業をデザインしていくことが肝要だと考える。

最後に、授業方法の改善は、大学教育の改革に必須の条件である。しかし、授業方法の改善に留まらず、教員自身が自らの授業力を高め、受動的であると指摘される学生を授業の中に引き込んでいく力を磨いていくことは今後の課題であると考える。

注記

注1）全国大学生活協同組合連合会　2019『第54回学生生活実態調査の概要報告』によると、１日の読書量0分の学生は48.0%であり,前年（2018）年の53.1%は下回ったものの、依然として調査対象学生の約半数が１日に全く読書をしないという実態がある。

注2）Chickering and Gamson　1987『優れた授業実践のための７つの原則』で述べられている「７つの原則」とは､「１教員と学生のコンタクト」「２学生間の協働」「３能動的な学習」「４迅速なフィードバック」「５学習時間の確保」「６学生への高い期待」「７多様な才能と学習方法の尊重」である。山地は７つのうちの「２学生間の協働」「３能動的な学習」がアクティブラーニングであると述べている。

引用文献

1)文部科学省　2019年8月８日　『令和元年度　学校基本調査(速報値)の公表について』

2)中央教育審議会 2008『学士課程教育の構築に向けて(答申)』

3)河合塾 2013『2012年度 大学のアクティブラーニング調査報告書』

4)下地秀樹 2017「アクティブ･ラーニング、ディープ･ラーニング、ディープ･アクティブラーニング：講義型教職科目(「教育原論」、「教育制度論・教育課程論」、「教職概論」)を考える(アクティブラーニングをめぐって)」『教職研究』29,pp.159-169.

5)中央教育審議会　2008　前掲書2)

6）森　朋子 2015「反転授業　－知識理解と連動したアクティブラーニングのための授業枠組

み」松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター（編著）『ディープ・アクティブラーニング』第１章コラム,勁草書房,p.53
7）松下佳代 2017「『資質・能力』」の総合的な育成をめざして『深い学び』に着目した教育改善を」『Kawaijuku Guideline』11月号,p.29
8）中部地域大学グループ・東海Ａチーム2014『アクティブラーニング失敗事例ハンドブック～産業界ニーズ事業・成果報告～』一粒書房,p.4
9）伊藤茂樹 1999「大学生は『生徒』なのか　－大衆教育社会における高等教育の対象」『駒澤大学教育学研究論集』15,p.85,p.92
10）竹内清・浜島幸司 2015「調査の目的と方法」竹内清代表『現代の学生文化と学生支援に関する実証的研究　－学生の「生徒化」に注目して―』第１章,平成24年度～平成26年度科学研究費補助金（基礎研究（Ｃ））研究成果・最終報告書,p.2
11）岩田弘三 2015「『大学の学校化』と大学生の『生徒化』」『The Basis:
武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要』5,p.66,p.74,p.83
12）浜島幸司 2015「現代学生文化の得失　―2013年調査データ（14大学1771名）の分析―」竹内清代表『現代の学生文化と学生支援に関する実証的研究　－学生の「生徒化」に注目して―』第２章,平成24年度～平成26年度科学研究費補助金（基礎研究（Ｃ））研究成果・最終報告書,p.6
13）東京成徳大学 2019「2018年度『学生満足度調査』の結果概要」
14）中央教育審議会 2012『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて　～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）』
15）橋本健夫 2013「新しい教養教育の実施にあたって」長崎大学『アクティブラーニング事例集１』p.4
16）国立教育政策研究所 2016『大学生の学習実態に関する調査研究について（概要）』
17）浜島幸司 2015 前掲書12）p.18
18）中央教育審議会 2012 前掲書14）
19）中央教育審議会 2012 前掲書14）
20）杉谷祐美子 2016「『生徒化』している大学生と『学生化』への移行」『第３回大学生の学習・生活実態調査報告書』p.59
21）山地弘起 2013「アクティブラーニングの実質化に向けて」長崎大学『アクティブラーニング事例集１』p.8
22）橋本健夫 2013　前掲書15）p.3
23）山地弘起 2013　前掲書21）p.9
24）中井俊樹・中島英博 2005「優れた授業実践のための７つの原則とその実践手法」『名古屋高等教育研究』5,pp.283-299.
25）中央教育審議会 2008　前掲書2）
26）エリザベス＝バークレイ、パトリシア＝クロス、クレア＝メジャー .安永悟（監訳）『大学教育の手引き　協同学習の技法』ナカニシヤ出版,P.19
27）杉江修治 2016『協同学習がつくるアクティブ・ラーニング』明治図書,P.4
28）杉江修治 1998「協同学習の展開」『中京大学教養論叢』38,3,pp.641-656.

29）三宅なほみ、飯窪真也（編集）「協調学習の考え方」三宅なほみ・東京大学CoREF・河合塾（編著）『協調学習とは　対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業』第１章,北大路書房,pp.6-7.

30）小山理子・溝上真一 2017「講義型授業とアクティブラーニング型授業への取り組み方が学習成果に及ぼす影響　－短期大学生の調査結果からー」『名古屋高等教育研究』17,pp.101-121.

31）山地弘起 2013　前掲書21）p.2

32）田島嘉人,河合克尚,石田裕保,大場かおり,植木努,藤橋雄一郎,長谷部武久,堀信宏,山田みゆき,辻圭一,曽田直樹,池戸康代 2011「PBLテュートリアルと従来型講義の連携による相互効果について」『理学療法学Supplement』38Supple,No2（第46回日本理学療法学術大会抄録集）　※頁未記載

参考文献

・新立慶 2010「大学生の『生徒』」論における批判的考察」名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育科学専攻『教育論叢』,53,pp.67-75.

・河野麻沙美 2016「教員養成課程におけるアクティブラーニングの課題と展望　－21世紀型の学びを創出する教師の育成に向けて―」『上越教育大学研究紀要』35,pp.43-55.

・北秀和 2016「授業実践報告―アクティブラーニングによる『教育方法論』（アクティブラーニングの要点は課題の与え方）」『大阪工業大学紀要』61（1）,pp.49-63.

・教育再生実行会議 2015『これからの時代に求められる資質・能力とそれを培う教育、教師の在り方について（第七次提言）』

・岡内弘子 2018「大学生の基礎学力を考えるⅢ」『香川大学教育学部研究報告第Ⅰ部』150,pp.63-71.

・大前暁政 2015「小学校教員養成課程において『子どもへの対応』に関する方法と技能を修得させることを目指した講義内容と講義方法の提案」『臨床心理学部研究報告』8,pp.27-46.

・白水始,飯窪真也,齊藤萌木,三宅なほみ.（編著）杉山二季,堀尚人,今泉友里,相良好美.（執筆協力）2017『協調学習授業デザインハンドブック第２版―知識構成型ジグソー法を用いた授業づくりー』東京大学CoREF,pp.1-177.

・杉江修治 1998「日本の協同学習の理論的・実践的展開」『中京大学教養論叢』38,4,pp.25-65.

謝辞

授業記録のご提供やアンケートにご協力くださった「社会科指導法」受講生の方々に感謝申し上げます。

日本における「普遍語としての音楽」に対する認識
～ ISMEと日本音楽教育学会における議論の背景を探る～

平 野 悠 佳

1　はじめに

本稿は，1990年代に起きた音楽教育学及び音楽学における日本と欧米諸国の研究者らの音楽の普遍性に関する議論の相違点に着目し，日本における音楽の普遍性に対する認識と，その歴史的背景を描出することを目的とする。

様々な時代や地域，ジャンルの音楽に通底する‘普遍性 universality’を探る研究は，音楽学や美学，音楽科教育学など様々な領域で行われてきた。特に近年では，音楽心理学における異文化間研究の増加や進化音楽学の台頭などの影響を受け，音楽の普遍性への関心が高まっている。しかし，国際学会や諸外国との共同研究の場において，日本と諸外国における音楽の普遍性に関する認識に，ずれがみられることがある。

日本における音楽の普遍性に対する認識のずれが顕著に現れたのが，1996年に日本音楽教育学会で課題研究として行われた議論である。同年に開催された国際音楽教育学会 international society of music education（以下，ISME）の第22回大会（以下，アムステルダム大会）のテーマ「普遍語としての音楽 music as an universal language」を受け，「普遍語としての音楽と教育」をテーマとした研究発表とディスカッションが行われた。

ISMEは，日本を含む80以上の国と地域の研究者が所属している国際学術団体であり，音楽教育の学術団体としては世界最大の規模を誇る。一方日本音楽教育学会も，日本における音楽教育の学術団体としては最大の規模を誇る学会である。両団体ともに音楽科教育研究に与える影響は大きく，その両団体で行われた議論の内容の相違を明らかにすることは，日本の音楽科教育研究の様相を正しく捉えるために必要であろう。

そこで本稿では，まず日本音楽教育学会とISMEにおける議論の内容を詳述し，音楽を普遍語と捉えることに対する両学会の主張の違いを論じる。その上で，日本と諸外国における音楽の普遍性に関する研究の展開過程を追跡し，音楽の普遍性に対する現代の認識が生まれるに至った背景を論じる。

2　「普遍語としての音楽」に対するISMEと日本音楽教育学会の反応

2-1　ISMEにおける「普遍語としての音楽」に対する反応

ISMEのアムステルダム大会では，主テーマである「普遍語としての音楽 music as an universal language」に加え，副テーマとして「すべての時代に普遍的な言語」，「すべての世代

に普遍的な言語」,「すべての文化に普遍的な言語」,「すべての国々に普遍的な言語」が掲げられた。興味深いことに，本大会でははっきりと“音楽は普遍語ではない”という立場をとる論考が多い（e.g., Koopman 1997, Campbell 1997, Letts 1997, Miyoshi 1997, Mukuna 1997）。一方で，学校教育に世界の多種多様な音楽を取り込むことで子どもに何を学ばせたいのかという点に関しては，異文化・自文化理解を促すだけでなく，音楽の普遍性に着目した音楽能力の育成も行おうとする姿勢が窺える。

音楽を普遍語と見なすことに批判的な立場の意見に共通しているのは，音楽を人類に普遍的な現象として捉えることに対してではなく，今大会のテーマが“音楽は，あらゆる時代や地域の人々に等しく特定の意味を伝達することが出来る”という理想を含意していることに対する非難の視点である。Letts（1997）は，音楽教育者の理想に沿うがために“音楽は普遍語である”という説が唱えられていることや，政治的な影響によるところが多いことに鑑みずに音楽が国境を越える力を有していると主張されていることを批判的に論じている。Savage（2019）によると，先述したような意味を含意しているがために，音楽を普遍語と呼ぶことを多くの民族音楽学者が嫌がるという。Campbell（1997）は，過去の異なる大会で同様のテーマが取り上げられた時の話として語りつつ,「私が音楽と教育におけるグローバルな視点を持って取り組んでいる組織が,『普遍語』という遥か昔の幻想を呼び起こそうとしていたと入口の掲示板に告示を出したら，同僚の民族音楽学者たちは何て思うだろうと考えた」（p.32）と暗に皮肉を述べている。

Koopman（1997）は，言語における意味が外在的なものであるとするならば，音楽には外在的な意味だけでなく内在的な意味があり，後者こそが重要であると論じる。“犬”という概念を伝えるために，英語の“dog”や中国語の“狗”という言葉が代用されるように，言語における意味は言葉の音響的特徴そのものではなく，音響的特徴の外にある人間の営みに依存する。一方で，音楽の意味は音楽の「形 form」（Koopman 1997, p.42）自体に内在するものでもあり，音楽経験を通して私達はその内在的で本質的な意味，いわば音楽そのものを理解する[1)]。

Koopman（1997）やCampbell（1997），Letts（1997）らが否定しているのは，言語から類推するに足るような「世界中の全ての文化が共有する，音楽の構造を説明し解釈するための規則的なシステム」（Koopman 1997, p.44）の存在である。しかし, Koopman（1997）やCampbell（1997）は，‘普遍語としての音楽’の存在を否定しているものの，世界の多様な音楽の内在的意味の理解に通ずるような普遍的特徴の存在には肯定的であり，そのような普遍的特徴の学習を積極的に支持している点は興味深い。普遍的特徴の学習とは，音楽の構造的で感覚的な特徴を生み出すメロディやリズム，ハーモニー，音色などに対する感度を高める学習（Koopman 1997）や，外在的意味の理解に拘らず音楽を音楽として受容する学習（Letts 1997），ある音楽の表現方法を他の表現方法と結びつける学習（Campbell 1997）などである。

その意味では，胎児の音楽教育に関する論考の中で音楽体系を生み出す人間の基礎的な性質は普遍的であると述べたAmtmann（1997）や，すべての人々に“語りかける”という点においては言語の普遍性と通ずると述べたReimer（1997）の見解も，批判派の論述と背反するものではない。

2-2　日本音楽教育学会における「普遍語としての音楽」に対する反応

一方，「普遍語としての音楽と教育」をテーマとした1996年の日本音楽教育学会の課題研究では，3名の発表とそれに関するディスカッションが行われ，「音楽はどの程度まで普遍語と言えるのか」（須貝 1996, p.2）について，興味深い議論が繰り広げられた。

マクガレル（1996）は，普遍語の“語”をマルティン・ハイデッガー Martin Heidegger（1889-1976）の哲学論における“言葉 sprache”として捉え，音楽という“文化”を記号論的視点から捉えることで，音楽は普遍語であるということが出来ると主張する。また，歴史主義の観点から音楽における普遍性と固有性を論じた久保田（1996）は，音楽における普遍とは「歴史的・地域的に限定された普遍」（p.16）であると強調する。

一方，民族音楽学の立場から論じた泉（1996）は，日本人が「音楽に国境は無いと考える時には、その『音楽』という言葉で外国の音楽のことを念頭に置いているようである」（p.22）と述べ，音楽を普遍語と見なす場合には2つのパターンがあると主張する。1つは，西洋音楽を普遍語と考えるパターンである。このパターンには，教育政策の影響で西洋音楽が日本に深く根付いているために，西洋音楽を意識的/無意識的に自国の音楽と捉えていることで起きる場合や，西洋音楽が英語のように広く世界に普及していることから普遍語であると考える場合がある。いずれも，「西洋音楽を学習していない人には、西洋音楽の様式を正しく理解することができない場合の方が多い」（p.23）ことから，西洋音楽を普遍語と見なす根拠とはならないと泉（1996）は主張する。もう1つは，未知の外国の音楽にも深く感動することがあるのだから，音楽は普遍語であるという考えるパターンである。泉（1996）はこの後者のパターンを支持し，「未知の音楽に接した時に，その様式は誤解しているかもしれないがそれに感動するというような場合の音楽の在り方を意味しているものであると解釈すれば」（p.24），民族音楽学の常識に反することなく“普遍語としての音楽”を捉えることが出来るという。

3名の発表を受けた質疑応答では，“西洋音楽はuniversalな音楽か”，“普遍語と普遍性の区別を明確にすべきではないか”といった発言があり，活発な議論が交わされた（須貝 1996）。音楽が普遍語といえるのかどうかについては，“音楽は普遍語と言って良いと思う”，“エスペラントのようなものが音楽にある訳ではなく、様式やイディオムの点からみて個々の音楽は違うので、普遍語とはいえない”等の意見が挙げられた。

本討論をまとめた須貝（1996）は，「単純に『音楽は普遍語であるか否か』を問題にするのではなく、『音楽が普遍語として捉えられるのは、どのような場合か』といった視点が重要」（p.5）であるとした上で，「音楽は〈条件付きの〉普遍語」（須貝 1997, p.11）であり，「〈浅い理解での〉普遍語である」（p.11）と結論付けている。

特筆すべきは，音楽を普遍語と見做すことに対する両大会の参加者らの態度の違いである。音楽を普遍語と見做すことに対し，拒絶的な反応が多くみられたアムステルダム大会とは様相が異なり，本議論では音楽を普遍語と見なすことをある程度容認した上で，議論を進めようとする姿勢がみられる。

「普遍語としての音楽」という同じテーマに対して，このように顕著な反応の違いが生まれた要因として，以下の2点が考えられる。1点目は，音楽の普遍性の研究が独自に行われていた日本の歴史的背景である。2点目は，現在における音楽の普遍性に関する研究の違いである。次節では，以上の2点について，日本と他国の研究史と現状を比較することで詳述する。

3　音楽の普遍性を巡る音楽学研究の変遷

3-1　比較音楽学における普遍性の探究

音楽学における音楽の普遍性の研究史は，次に示す3つの段階に大きく分けることが出来る。①比較音楽学における普遍性の探究，②民族音楽学における文化固有性の探究への移行，そして③進化音楽学等における普遍性の研究の再興である。アムステルダム大会でみられた音楽を普遍語と見なすことに対する批判は，①の比較音楽学における普遍性の探究が，自民族中心主義 ethnocentrismと結びついていたことに対する自責の念に起因していると考えられる。

音楽学を中心とした音楽の普遍性の研究史については，Campbell（1997）やNettl（2005），Savage（2019）に詳しい。日本では，柘植（1991）や徳丸（1991）らが音楽学の変遷を，加藤（1995）が民族音楽学が音楽科教育に与えた影響を論じているが，いずれの論考も②の段階に至るまでを中心に論述している。また，日本における音楽の普遍性の研究史の独自性や，日本の音楽科教育に与えた影響に関する論考は，管見の限りない。

このような現状に鑑みて，本節では進化音楽学に至るまでの3つの段階を音楽科教育と関連する部分を中心に概説するとともに，国内における音楽の普遍性の研究史の独自性を論じることとする。

世界のあらゆる音楽に通ずる普遍性の探究は，録音技術の発展により20世紀初頭に本格化した比較音楽学に端を発する。ドイツを中心に発展した比較音楽学の目的の1つは，世界中から採集した音楽の録音サンプルとフィールドノーツをもとに，様々な音楽的現象から類似性を見出すことで，音楽の普遍的な法則を定立することであった（徳丸 2016）。

比較音楽学には，「社会の進歩とともに，音楽は単純なものから複雑なものへと進化する」（Stone 2008, p.25）と考える思想的特徴がある。最もよく知られているチャールズ・ダーウィン Charles Robert Darwin（1809-1882）による進化論は，あらゆる生物が自然選択の結果“変化”を繰り返すという説である。一方で，社会進化論を唱えたハーバート・スペンサー Herbert Spencer（1820-1903）の影響により誕生した進歩的進化論は，進化は特定の方向に向かって起きる不可逆的なものであると考える。初期の比較音楽学者の多くは，このスペンサーの進歩的進化論の影響を受け，西洋芸術音楽をより進化した複雑で高度な音楽と捉え，進化の頂点に位置づけた（Honing 2018）。

進歩的進化論は必ずしも非西洋の音楽文化を貶める意図で機能していたわけではなかったが，音楽科教育の文脈では西洋芸術音楽に基づく特定の音楽様式を教えることの根拠として機能した。ヴィルヘルム・マクシミリアン・ヴント Wilhelm Maximilian Wundt（1832-1920）は，すべての原始的な民族が19世紀の西洋芸術音楽が有する長/短2度，長/短3度とよく似た要素からなる単旋律を歌っていると主張した。Wundtの主張が北米の音楽教育者らに広く知られるようになると，教員養成系大学の教師たちは西洋芸術音楽の普遍性を過度に一般化して捉え，西洋芸術音楽が思考や感情を文化的他者に伝えることの出来る“普遍的な言語”であると見做すようになる（Campbell 1997）。

進歩的進化論は，20世紀半ばまで自民族中心主義の理論的根拠して支持され，植民地政策や迫害を助長することとなった。

3-2 民族音楽学における文化固有性の探究

第二次世界大戦が終戦を迎えると進歩的進化論は糾弾され，自民族中心主義から‘文化相対主義 cultural relativism’への転換が起きる。1960年代の米国における公民権運動を契機に，文化相対主義の影響は政治に留まらず文化人類学全体に波及していった（藤井・水野・山口・櫻井・塚田 1992, サベジ 2016）。必然的に，自民族中心主義と密接に結びついていた普遍性の研究は下火になり，フランツ・ボアズ Franz Boas（1858-1942）率いる米国の文化人類学者らの影響によって，現地の人々と生活を共にしながら，現地の人々と同じように音楽を習得することが重要視されるようになった。旧来の音楽の普遍性に関する音楽学的分析の多くは音響的特徴のみに着目したものであったが，アーカイヴの音源資料だけに基づく分析が時代遅れと考えられるようになったのである。また，アラン・パークハースト・メリアム Alan Parkhurst Merriam（1923-1980）やジョン・アンソニー・ランドル・ブラッキング John Anthony Randoll Blacking（1928-1990）などにより，人の文化的営みとして音楽行為を捉えようとする音楽観が急速に普及したことで，世界の音楽の多様性や個々の音楽文化の独自性が論じられるようになった。

しかし，同時にどれほど長くその土地で過ごそうと，外の世界から来た研究者は，その文化を母文化とする音楽家と同じ様にその土地の音楽を理解することは出来ない。1970年代に生まれたこのイーミック/エティックな視点に根ざすジレンマは，音楽学者が世界の音楽の普遍性を語ることを難しくしたが，同時に音楽学者の専門性が細分化されたことで，音楽の音響的特徴に関する研究の蓄積を促す結果にも繋がった。

重要なのは，この時代に西洋には存在しない音楽の概念の存在が盛んに主張されたことである。例えば、現在支持されている西洋には存在しない音楽の概念として，日本の“間（ま）”がある。Bohlman（2002）は、間とは美学的な空白と沈黙であり，無音の休符というよりもそれ自体が存在論的な実体として知覚されるものであると述べる。Wade（2005）は，日本の音楽の特徴の1つとして“間”を取り上げ，尺八の音楽を「旋律と旋律の間のspace（間）」（p.54）に注目しながら聴く活動案を提示している。その他にも，クルアーンの読誦であるキラーアや，タイの楽舞であるワイクーなども，西洋にはない概念として支持されている（Bohlman 2002）。

上記のような現在も支持されている概念は，宗教や舞踏といった音響的特徴以外のものを含んでいる。しかし，当時行われた音楽の独自性に関する主張は，西洋の自民族中心主義への反発としての意味合いが強く，音楽の非普遍性が過度に誇張される傾向があったことは否めない。当時世界の音楽の普遍性を主張する研究者と，個々の音楽の独自性を主張する研究者の間で繰り広げられていた論争を，Campbell（1997）は「なぞなぞやゲーム」（p.33）であると揶揄する。世界中の神聖な儀式でモノフォニックな詠唱が用いられていると主張すれば，サモア人には見られないと反論があがる。劇音楽は舞台上にいない音楽家によって演奏されるのが典型的であると主張すれば，歌舞伎の長唄では違うと否定されるのである（Campbell 1997）。

このような論争が繰り返された結果，1960年代から70年代にかけ，音楽の普遍性への嫌疑は徐々に自明のものとなっていく。以上のような民族音楽学を中心とした倫理観の変化が，アムステルダム大会でみられた音楽を普遍語と見なすことに対する批判的な反応の背景にあると考えられる。特に，1990年代は米国を中心に多文化音楽教育が支持されていた時代である。多文

化音楽教育とは，マイノリティの音楽文化を理解することを通して多民族共生を実現しようとした教育を指す（降矢 2009）。マイノリティの人々の音楽文化とアイデンティティを結び付けることに重きがおかれていた多文化音楽教育の観点からみれば，“普遍語”という言葉が多民族共生を目指す現代の教育にふさわしくないと捉えられたであろうことは想像に難くない。

しかし一方で1970年代は，ベネット・リーマー Bennett Reimer（1932-2013）が美的教育としての音楽教育論を展開し，音楽教育における概念学習を推進した時期でもある（筒石 1992）。ピッチやリズム，メロディなどの音楽的概念の理解を重視するリーマーの音楽教育論は日本にも大きな影響を与え，2008（平成20）年告示学習指導要領に音楽を形づくっている要素が盛り込まれるきっかけとなったことは言を俟たない。リーマーの概念学習理論は，細分化された民族音楽学の研究の蓄積や，次項で述べる音楽心理学における異文化間研究の増加などを背景に，音楽の普遍性に対する新たな視点を1990年代の音楽科教育にもたらすことになる。

3-3　音楽の普遍性の研究のリバイバル

音楽を普遍語と見なすことに対しては批判的な反応がみられたアムステルダム大会だが，メロディやリズム等の音響的要素や音楽の表現方法といった音楽の普遍的特徴を学習することに対しては，肯定的な意見が多くみられた。その背景には，1990年代における米国を中心とした音楽の普遍性の研究のリバイバルがある。

21世紀初頭は，エイヴラム・ノーム・チョムスキー Avram Noam Chomsky（1928-）ら言語学者が言語取得能力や文法にみられる普遍性の存在を主張するなど，人間の文化にみられる普遍性に関する関心が高まりをみせた時代であった。音楽に関しては，人間の認知や知覚の普遍性に着目した異文化間研究が，心理学領域で活発に行われるようになった。

それまでも，音楽的な素質や聴音等の能力における先天性/後天性や，音楽能力の構成要素に関する心理学的研究はあったが，実験に用いられた音楽様式は西洋のものに限定されていた。音楽様式の壁を越える音楽性の存在を明らかにしようとした初期の心理学者の一人であるメアリー・ルイーズ・セラフィン Mary Louise Serafine は，西洋音楽の音楽様式を対象とした実験によって明らかになるのはあくまで西洋音楽の「様式上の原則 style principles」（Serafine 1983, p.122）であると考えた。Serafine（1983）は，特定の音楽様式上の原則を普遍的な認知過程へと一般化することを批判し，様々な音楽に通ずる「一般的な音楽認知過程 generic musical-cognitive processes」（p.121）を明らかにすることが，音楽心理学の使命であると主張した。

1990年代を特徴付ける異文化間研究の1つに，ハ長調ではB♭よりも主音のCの方が安定的に感じられるといった‘調性的階層 tonal hierarchy’の研究がある。例えば，西洋とバリやインド，韓国の人々のもつ調性的階層に関する音楽性の比較研究などが行われ，馴染みのない異文化の音楽に対しても調性的階層を感じるということが主張されるようになった（Stevens 2012）．

以上に述べたような音楽心理学における音楽の普遍性の研究に加え，民族音楽学者らによって世界中の国や地域，種目の音楽文化の様相が明らかになってきたことで，それらの共通項をボトムアップ的に見付けようとする研究が，Nettl（1977, 1990）などによって行われるようになる。アムステルダム大会が開かれた1996年は，まさに音楽の普遍性の研究がリバイバルを起こしている只中であったのである。

アムステルダム大会の後にISMEの研究者らによって発表された成果の1つが，10年がかりで制作されたOxford Pressの *Global Music Series*（2003-2012）である。本シリーズは，米国の一般の大学生を対象としたテキストとして制作されたものであり，各巻が1つの国や地域の音楽文化を伝統的なものから現代における姿まで概説するスタイルを取る（金光 2016）。本シリーズにみられるように，世界の音楽の普遍性と固有性をボトムアップ的に見つけ出し，音楽科教育に生かそうとする試みが海外では現在も盛んに行われている。

また，音楽学領域ではヒトゲノム研究の加速などを背景に，音楽の起源や人の音楽性に対して進化論的アプローチを取る‘進化音楽学 evolutionary musicology’と呼ばれる新しい学問分野が2000年代に入ってから誕生する（Savage 2019）。Brown & Jordania（2013）が世界の音楽にみられる普遍性のリスト化を試み，Savage et al.（2015）が304の音源資料を使ってそれらの普遍性を統計的に検証するなど，進化音楽学の成果は民族音楽学の知見にもエビデンスを与えつつある。

3-4 日本における音楽の普遍性の探究

前項では，ドイツや米国を中心とした音楽学研究の変遷を3つの段階に分けて論じ，アムステルダム大会における議論の背景を描出した。本項では，日本における音楽学研究史に焦点を当て，1996年の日本音楽教育学会における議論の背景を描出することを試みる。

欧米の音楽科教育は，ドイツを中心とした比較音楽学を通して進歩的進化論の影響を受けたが，日本の音楽科教育の場合はそもそも西洋音楽による日本の音楽文化の改良を目的として創設されたために（山住 1967），より直接的に進歩的進化論の影響を受けた。

しかし，日本における音楽の普遍性の研究自体は，西洋とやや異なる形で進められてきたという事実はあまり知られていない。1930年代に比較音楽学や東洋史の成立等の影響を受け，1936年に東洋音楽学会が発足したことを契機に，日本にも音楽学研究の土壌が出来上がる（遠藤 2017）。近世より楽律研究の素地があった日本では，大きな1つのジャンルとして研究されてきた西洋音楽のように，共通点の多い日本・中国・朝鮮半島などのアジア地域の音楽間にも普遍性を見出すことが出来るのではないかと考え，“東洋音楽”の様相を明らかにしようとしたのである。当時の日本の音楽研究者らは，欧米人による東洋音楽の研究に「東洋精神の認識に於いて欠くる所のある」（田邊・石井・太田・岸邊・瀧・羽塚・林・平山・吉田・田中・白鳥 1937, p.1）ことから，東洋音楽の研究を補完する日本を中心とした東洋独自の研究の確立が目指した。日本では，西洋における自然科学的な研究手法を取り入れようとしつつも，西洋芸術音楽の音楽様式にみられる法則を非西洋音楽にも敷衍しようとしていた西洋の研究者らとは異なる視点から，当初は東アジアの音楽における普遍性が研究されてきたのである。

このような独自の背景がありながらも，世界的な文化相対主義の興隆の影響は大きく，日本の音楽学においても普遍性の研究は衰退する。日本音楽教育学会の議論が行われた1990年代は，教育に寄与する目的で作られた世界の音楽に関する体系的な書物などが広まり（藤井・水野・山口・櫻井・塚田 1992），先駆的な授業実践などが行われ始めた時期である。国際理解教育や多文化共生教育の波も数年遅れで日本に到達しており，学校音楽に対して西洋音楽偏重であるという認識があった日本では，音楽の多様性への気づきや異文化理解を目的とした民族音楽の

教材化が行われ始める（加藤 1995, 磯田 2003, 2010）。

しかし，日本では音楽の普遍性に関する研究のリバイバルが起きなかった。特に音楽科教育の領域では，2008（平成20）年告示学習指導要領以降音楽を形づくっている要素が明示されるようになったことは前述の通りであるが，音楽を形づくっている要素が“本当に世界音楽的な普遍性であるのか”を明らかにしようとする研究は，管見の限り平野・小田切（2020）のみである。その要因の1つとして，音楽学領域における研究対象の変化があげられる。

1980年代に，豊かな経済成長に支えられたワールド・ミュージック全盛期を迎えた日本は，音楽様式を分析しようとする研究が減少し，社会文化的アプローチをとる研究が増加した。1996年の日本音楽教育学会の議論において，世界の音楽に普遍的にみられる音楽的特徴が具体的に言及されなかったのも，当時の日本では世界規模の広範な範囲を対象とした音楽様式に関する研究はほとんど行われていなかったことが関係していると考えられる。

社会文化的アプローチに偏る傾向は，2000年代に入っても続く。小泉文夫の愛弟子であり，日本の民族音楽学の全盛期を支えた小島美子は，日本伝統音楽研究センター所長吉川周平との対談の中で音楽学研究の現状を次のように表現している（日本伝統音楽研究センター 2007, p.122）。

> …それとね、音楽学自体が今おかしいというか、藤井知昭さんのところの共同研究会に行っても、音楽それ自体の分析とかはほとんどやらない。音楽を素材にして文化人類学をやっているという感じだったりしますね。……音楽を素材にして社会史的に研究する，文化人類学的に研究するのは、その分野の人でやれるわけですね。だけど私たちは音楽分析がやれる、そこからものを言うのは、他の分野の人は誰もやれないわけで、音楽分析を無視しちゃいけないな。「今、ちょっと音楽学がおかしくない?」と塚田さんと話をしたんですけどね。美学的研究もない。…
>
> 2005年 11月 11日
> 於 日本伝統音楽研究センター所長室

この対談は2005年に行われたものだが，音楽学の現状は20年代に突入しようとしている現在もあまり変わっていない。世界の様々な音楽を対象とする日本の研究機関の中で最も長い歴史をもつ東洋音楽学会でさえ，近年の会員数の減少に頭を悩ませているようである。

4　おわりに

本稿では，1990年代に起きた音楽教育学及び音楽学における日本と欧米諸国の研究者らの音楽の普遍性に関する議論の相違点に着目し，日本における音楽の普遍性に対する認識と，その歴史的背景を描出することを目的とした。その成果は，以下の通りである。

1996年のアムステルダム大会では，音楽を普遍語と見なすことに批判的な立場をとる論考が多くみられた。批判的な立場に共通しているのは，特定の音楽様式を汎化し“音楽は，あらゆる

時代や地域の人々に等しく特定の意味を伝達することが出来る”と考えることに対する拒否感である。その背景には，植民地政策や迫害の理論的根拠とされた進歩的進化論のもとで，西洋の自民族中心主義と結び付いて音楽の普遍性の研究が行われてきたことに対する批判があった。

また，アムステルダム大会では，音楽教育には通文化的な学びと文化固有的な学びの双方が必要であるとする考えや，音響的特徴や音楽表現の特徴における普遍性に着目する学習に関する意見があげられた。これらの意見の背景には，1990年代に興隆していた多文化音楽教育や概念学習の潮流の中で，多くの国や地域の音楽に関する民族音楽学的研究の成果から，ボトムアップ的に音楽の普遍性を導き出そうとする新たな動きが生まれようとしていたことが考えられる。

一方日本音楽教育学会の課題研究では，音楽を普遍語と見なすことをある程度容認した上で，議論を進めようとする姿勢が顕著であったという点で，アムステルダム大会とは異なる様相を呈していた。その背景には，近現代における音楽の普遍性の研究史において，自文化と近隣の文化の類似点から東洋音楽の特徴を明らかにするという目的が先立っていたことや，世界の様々な音楽の普遍性を対象とする巨視的な研究が発展していないという日本独自の理由があった。

本稿では，主に音楽学及び音楽科教育学領域における研究の潮流の変化に着目し，考察を行った。日本は古来より外来音楽の摂取に積極的な風土をもつという見解もあることから（塚原 1993, 供田 1996），そのような風土が影響している可能性も考慮する必要がある。今後の課題として、美学や心理学など他の学術領域からの影響を検討することなどが必要であろう。

注

1）Koopman（1997）における「form」は，音楽の構造的な特徴のみを指す「形式 form」ではなく，感覚的な特徴を含む広義の概念である。本論においては，混同を避けるため「形」と訳した。

引用・参考文献

Amtmann,M.I.（1997）.“Music for the unborn child.” *International Journal of Music Education, 29*, pp. 66–72.

Balkwill, L. L., Thompson, F. W.（1999）.“A Cross-Cultural Investigation of the Perception of Emotion in Music: Psychophysical and Cultural Cues.” *Music Perception: An Interdisciplinary Journal, 17*, pp. 43-64.

Bohlman, V.P.（2002）. *World Music : A Very Short Introduction.* New York: Oxford University Press.

Brown, S. Jordania, J.（2013）.“Universals in the world’s musics.” *Psychology of Music*, 41, pp.229-248.

Campbell, S.P.（1997）.“Music, the universal language: Fact or fallacy?.” *International Journal of Music Education, 29*, pp. 32–39.

遠藤徹（2017）「東洋音楽学会の成立とその前提」東京学芸大学紀要 芸術・スポーツ科学系, 69, pp.222-236.

藤井知昭, 水野信男, 山口修, 櫻井哲男, 塚田健一編著(1992)『民族音楽概論』東京書籍

降矢美弥子(2009)『地球音楽の喜びをあなたへ：未来の地球市民となる子どもたちのための多文化音楽教育』現代図書

平野悠佳(2019)「世界音楽の統計的普遍性に着目した中学校音楽科教育における鑑賞教材の分析」修士論文. 東京学芸大学大学院教育学研究科(未公刊)

平野悠佳・小田切舞美（2020)「小・中学校音楽科における教育内容の分析:『音楽を形づくっている要素』の下位項目とその階層性」東洋音楽学会東日本支部 第113回定例研究会, 於 共立女子大学

Honing, H.（2018）. “On the biological basis of musicality.” *Annals of the New York Academy of Sciences, 1423*, pp.51–56.

磯田三津子(2003)『アメリカ合衆国における多文化音楽教育の成立と実践的展開』博士論文, 東京学芸大学教育学研究科

磯田三津子（2010)『音楽教育と多文化主義：アメリカ合衆国における多文化音楽教育の成立』三学出版

泉健(1996)「普遍性と特殊性: 異文化の音楽の理解をめざして」音楽教育学, 25,pp.22-29.

金光真理子（2016)「P. キャンベルの世界音楽教授法：その利点と課題」横浜国立大学教育人間科学部紀要I 教育科学, 18, pp.1-19.

加藤冨美子(1995)「研究動向 音楽教育における民族音楽学」東洋音楽研究, 60, pp.79-84.

Koopman,C.（1997）. “Music as language: An analogy to be pursued with caution.” *International Journal of Music Education, 29*, pp. 40–46.

久保田慶一（1996)「普遍語としての音楽と歴史主義」音楽教育学, 25, pp.15-21.

Letts, R.（1997）. “Music: Universal language between all nations?.” *International Journal of Music Education, 29*, pp. 22–31.

マクガレル, M.L.（1996）.「普遍語としての音楽: 概念化の根拠をめぐって」音楽教育学, 25, pp.7-14.

Mccarthy, M.（1997）. “The role of ISME in the promotion of multicultural music education.” *International Journal of Music Education, 29*, pp. 81–93.

Miyoshi, T.（1997）. “Music education a comparison between East（Japan）and West.” *International Journal of Music Education*, 29, pp. 59–65.

Mukuna, W.K.（1997）. “The universal language of all times?” *International Journal of Music Education, 29*, pp. 47–51.

Nettl, B.（1977）. "On the Question of Universals ". *The World of Music, 19*, Le Problème des Universaux, pp. 2-7.

Nettl, B.（1990）. *Folk and traditional music of the western continents, 3rd ed.* Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Nettl, B.（2005）. *The study of ethnomusicology: Thirty-one issues and concepts.* Urbana, IL: University of Illinois Press.

西田治(2008)「音楽の普遍性に関する一考察:「音楽は国境を越える」という意識はいかに形成されるのか」長崎大学教育実践総合センター紀要, 7, pp.107-116.

日本伝統音楽研究センター（2007）「所長対談：小島美子先生にきく『日本伝統音楽の研究と教育：継承と発展を視点として』」日本伝統音楽研究, 4, pp.113-144.

Reimer, B.（1997）. “Should there be a universal philosophy of music education?” *International Journal of Music Education, 29*, pp. 4–21.

Rivera, I.（1997）. “The universal language of all cultures.” *International Journal of Music Education, 29*, pp. 52–58.

Roch, J.（1997）. “Opening address at the ISME Conference in Amsterdam.” *International Journal of Music Education, 29*, pp. 2–3.

Sachs, C.（1943）. *The Rise of Music in the Ancient World: East and West.* New York: Norton.

Savage, E. P., Brown, S., Sakai, E., and Currie, E.T.（2015）. "Statistical universals reveal the structures and functions of human music." *Proceedings of the National Academy of Sciences, 112*（29）, pp.8987-8992.

サベジ, E. P.（2016）「音楽の文化的進化を測る: ブリティッシュ・アメリカンと日本の民謡・ポップス・古典音楽の事例を通して」博士論文, 東京藝術大学

Savage, E. P.（2019）"Universals." *The SAGE International Encyclopedia of Music and Culture,* pp.2283-2285.

Serafine, L.M.（1983）. “Cognition of Music.” *Cognition, 14*, pp.119-183.

Skyllstad, K.（1997）. “Music in conflict management: a multicultural approach.” *International Journal of Music Education, 29*, pp. 73–80.

Stevens, J.C.（2012）. "Music Perception and Cognition: A Review of Recent Cross-Cultural Research." *Topics in Cognitive Science, 4*, pp.653-667.

Stone, R.（2008）. *Theory for ethnomusicology.* Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.

須貝静直（1996）「普遍語としての音楽教育」音楽教育学, 25, pp.1-6.

須貝静直（1997）「『普遍語としての音楽』と音楽的基礎能力」音楽教育学, 25, pp.11-20.

田邊尚雄, 石井文雄, 太田太郎, 岸邊成雄, 瀧遼一, 羽塚啓明, 林謙三, 平山久雄,

柘植元一（1991）『世界音楽への招待：民族音楽入門』音楽之友社

吉田恒三, 田中正平, 白鳥庫吉（1937）「登刊の辭」東洋音楽研究, 1, p.1.

筒石賢昭（1992）「音楽学習理論の史的研究：概念学習の理論的背景について」佐賀大学研究論文集, 40, pp.49-62.

徳丸吉彦（1991）『民族音楽学』放送大学教育振興会

徳丸吉彦（2008）『音楽とはなにか：理論と現場の間から』岩波書店

徳丸吉彦（2016）『ミュージックスとの付き合い方：民族音楽学の拡がり』左右社

供田武嘉津（1996）『日本音楽教育史』音楽之友社

塚原康子（1993）『十九世紀の日本における西洋音楽の受容』多賀出版

Wade, C.B.（2005）*Music in Japan: Experiencing Music, Expressing Culture*. New York: Oxford University Press.

山住正巳（1967）『唱歌教育成立過程の研究』東京大学出版会

付記

本稿は，2019年3月に東京学芸大学大学院教育学研究科から学位が授与された修士論文「世界音楽の統計的普遍性に着目した中学校音楽科教育における鑑賞教材の分析」の内容を基に，大幅な加筆・修正を加えたものである。

令和元年度東京成徳大学子ども学部公開講座

「歌って楽しい・「歌」って楽しい」講義録

2019年11月30日（土）開催

子ども学講座

歌って楽しい・「歌」って楽しい

プログラム

１１月３０日（土）	司会：長野 麻子（東京成徳大学子ども学部 教授）	
午後1：30～1：35	開講式	挨拶：永井 聖二先生 （東京成徳大学子ども学部学部長）
午後1：35～2：15	講義	第1部「子どもの歌って面白い」 味府 美香先生
午後2：30～4：20	制作	第2部「歌ってつくろう～楽しくなければ伝わらない」 本城 菊乃先生
午後4：20～4：30	閉講式	講評：塙 和明先生 （東京成徳大学子ども学部子ども学科学科長）

令和元年度東京成徳大学子ども学部公開講座

2019年11月30日（土）

子ども学講座
歌って楽しい・「歌」って楽しい

講師：東京成徳大学　本城菊乃・味府美香

第１部　味府美香　「歌」そして「歌う」こと　　13：35 ～ 14：15

１．「うた」とは何か

一言に「うた」といっても、「歌」「唄」「謡」「哥」「詩」「詩」…など、たくさんの「うた」がある。「うた」の語源というものは、諸説ありすぎて特定は出来ないといわれているが、それは、あまりにも私たちの身近で日常的に起こりすぎているということであり、それによっていつから「うた」があったのかということすら分からない、それほど昔からあるということを意味している。音楽では楽器なども古くからあるといわれてきたが、やはり自分の体を使って音楽をかなでる「うた」はどんな楽器よりも古くからあったことはいうまでもない。また、音楽だけに限って「うた」を見ても、その音楽形態は、人の声を使い音楽的に演奏するものに限定しても、話し言葉に近い状態で発声や発音するものから、オペラなどの大曲をしっかりと音程をつけて歌うものまで幅広い。

２．歌を歌う人

「歌う」のは、鳥でもなく他の動物でもなく、歌うのは人である。“鳥が歌っている”と言うが、これは、人間が鳥のさえずりを「歌っている」と勝手に言っているだけであり、鳥は鳴いているのであり、歌を歌うことが出来るのは人だけである。

では、人はなぜ歌うのか。フランス語学者で哲学研究者の丸山圭三郎(2014)は、人はお酒を飲んで上機嫌になって歌う人はいても絵を描き出す人はいないと述べ、歌(大きくは音楽)は無駄だから人は魅かれ、それが楽しいし、人として楽しみたいと言う。また、民族音楽学者の小泉文夫(2003)は、なぜ人は歌うのかという疑問を、リズムとハーモニーによって生き残るための協同作業という説のもと、いくつかの民族に直接出向き、そこで歌ってもらいながら調査を行っている。その調査の中で、その当時、世界で最も単純な音楽を歌うと言われたスリランカの民族があげられ、その民族では歌を一緒に歌うことが存在しているものの、実際に歌うとお互いが全く違う歌を歌ったり、タイミングが合わないまま歌い続けたり、音程も違ったりと、その様子に驚いたことを記している。ただ小泉は、音楽的に歌えていないことではなく、彼らが一生懸命に歌いあっていたことに着目しており、「そうなんだよ、彼らは一緒に歌っているんだ、それでいいんだ」と気づいたことを特筆している。つまり、小泉は、人間が歌う（一緒に）ということは、拍子があっているとか、音程があっているということは全然必要なことではな

く、一生懸命歌うことだ、ということに強く感動して驚いたのである。

私たちが接する子どもたちも同じではないだろうか。講座では３歳児の歌う歌を事例として取り上げたが、歌の部分はもちろん、前奏や間奏、後奏とすべてを「一生懸命」に歌っている。この状態においては、音程や歌詞の正確さなんてどうでも良いのである。そして、現職の保育士や教諭は日々、保育士や教諭を目指す人も遠からずこういった子どもたちを目の当たりにすることとなる。保育や教育の中で「歌」の活動となると、「音痴だから…」、「楽譜が苦手だから…」と身構えがちになってしまうことも多いのが現状である。しかし、「歌」を「歌う」ということは、音程やリズムなどが正確であることに意味があるのではないということに気付くことが大切である。

３.「子どもの歌」

「子どもの歌」と聞くと、何となく共有できてしまう言葉であり、また、「子どもの歌」の楽譜はたくさん出版されている。しかし、そもそも「子どもの歌」とは何か。子どもがつくったうたなのか、子どものためにつくられた歌なのか、子どもという言葉が出てくる歌なのか、子どもに知ってほしいものが出てくる歌なのか、それとも、わらべうたのことなのか。

私たちが普段耳にしたり目にしたりする「子どもの歌」は、たくさんある歌の中から、だれかの意図が反映されて、色々な「子どもの歌」として出版されたり取り上げられたりしていると言える。つまり、「子どもの歌」とされているものは、称した人が子どもと歌いたい歌としてあると言えるだろう。そして、「歌は世につれ世は歌につれ」ではないが、子どもたちと歌う歌は、「歌」が子どもに影響を与えると同時に、子どもたちの日頃の生活からも「歌」に影響が与えられるものではないだろうか。だからこそ、自分が子どもたちと歌いたい歌が「子どもの歌」であり、保育士・教諭だからこそ子どもの毎日の様子を歌に反映させることができるのであり、それが「子どもの歌」なのである。

引用・参考文献

小泉文夫、2003『人はなぜ歌をうたうか　小泉文夫フィールドワーク』、学習研究社、111頁
丸山圭三郎、2014『人はなぜ歌うのか』、岩波書店
ジョーゼフ・ジョルダーニア　森田稔訳、2017『人間はなぜ歌うのか？人類の進化における「うた」の起源』、アルク出版企画

第２部　本城菊乃　「子どもの歌」を歌い継ぐこと～時代を超えたノスタルジーの共有～

14：30 ～ 16：20

１．歌を歌うこと

歌を歌うという事は楽しいこと。当たり前のことのように思うが、その楽しさを教えるとなると結構難しい。「はい、ここはもっと感情を込めて」や「休符があるから切りましょう」「もっと弾んで」など、どうしてそうする必要があるのかは、歌詞をよく読んでみると自然にわかることが多い。

どのような感情を込めるか？を説明するよりもその感情を自然に持てるようなシチュエー

ションを考えると、歌は自然に楽しくなり、言葉も生き生きと伝わる。演奏する側、教える側は、聞いている側の人にもその歌の楽しさを伝えなければならない。音楽は時間の芸術なので、演奏者と聴衆(子どもたち)が同じような楽しさや感動で同じ時間を過ごすことが大切。音楽、歌にあまり自信の無い学生や保育者の皆さんにもそれが出来る方法をお伝えしたい。

２．原点に帰る

歌を生き生きと歌うには、まず、歌詞を覚えなければならない。楽譜に書かれた歌詞は殆どが平仮名なので、どこで文章が切れているか？「は」は「ha」「wa」どちらなのか？

例えば「ぞうさん」の「う」は「う」ではなく「お」であり、伸ばす言葉をそのまま読まない単語は多い。そのことに気づくためにも歌詞を声に出して読む事はとても大切である。子どもに教えるならば、教える側がそこをわかった上で強調して歌ってみせることもとても大切である。

そしてその歌を歌うことになった背景を考えるにあたって大切なのは、登場人物(動物)、主人公を見つける事。子どもの歌はとても親切で、歌詞をよく読んでいくと、その歌を歌うことになるシチュエーションが言葉で書いてあり、題名も付いている。表現すべき事柄が書かれてある。なぜ泣いているのか？なぜそこへ行くことになったか？など具体的に書いてない場合は、前奏の雰囲気から読み取るのがわかりやすい。それに合わせて動きをつけたり、お話を考えたりすれば自然と最初の言葉が出てくるであろう。前奏は歌を歌い出すのにとても重要で、その歌の雰囲気、背景の物語性を伝えるのにとても役立つ。簡易伴奏や編曲されたものなども、オリジナルの雰囲気を損なっていないものを使用するのが望ましい。

このように、当たり前に日常使っている言葉を丁寧に読んでいく事が、歌を表現する一番大切な作業であり、誰にでも出来る、生き生きとした表現が出来るようになる方法の一つである。

３．動きを付けて覚える

動きながら言葉を覚えると、記憶に残る率が高いという事と、重心が支えられていないとしっかり声が出ないので、表現したい重要ポイントにしっかり前を向くなどの舞台に立つ時の心構えなども自ずと気づく事が多い。

子どもに音楽劇などをさせるときにも、より表現力の高い立ち位置や、音楽の間合いの取り方などを考える事が大切なのを認識出来る。今時の若い人は体を動かすことにあまり躊躇がないので、ダンスや振り付けなどの身体表現と歌を歌うことをうまく結びつけられれば知らない童謡でも容易に覚える事ができるであろう。

４．考えるヒント

今回の講座で取り上げた歌について、曲の背景を考えるヒントをいくつか挙げてみたのでそれぞれについていくつか挙げてみる。他の歌を歌う時に役立ててもらえれば幸いである。

＊森のくまさん

「森のくまさんの謎」と言われるように、日本語訳の歌詞はふしぎな設定になっているが、これは元の英語の歌詞の意味を全て訳せていないから。本来は「くまを倒せるような武器も持た

ずに、森へなんか来ちゃダメだよ」という教訓が入っている。それがわかるだけでも女の子、くまさんのキャラクターが少し分かりやすくなる。音楽劇など作ると面白い素材だ。

＊どんぐりころころ

この曲の弾き歌い、またはピアノ伴奏をする時に一番注意しなければならないのは、前奏から歌い出しのところで止まってはいけない事。最初の和音でどんぐりが木から落っこちて、その後坂をコロコロと転がってくるのが前奏で表現されているからだ。歌い出しの和音でドブンと池に落ちたと考えれば、どんぐりコロコロどんぐりこ～と間違えることもなくなるだろう。

＊山の音楽家

有節歌曲で、殆どの言葉が同じで、登場人物や物だけが入れ替わる歌は、本当に覚えにくい。山の音楽家、やぎさんゆうびん、かたつむり、子どもの歌には多くあるので、こういった歌詞を覚えるのに、この背景を考えるやり方がとても役に立つ。
山の音楽家について言えば、各楽器が持つ特徴や形などを、動物たちの特徴と重ねてキャラクター設定をしてみると、この自慢大会の出てくる順番などもスッと腑に落ちるはず。

＊ふしぎなポケット

1、2、3番と楽譜に書かれている事が殆どだが、これは全て歌って成立する歌に思われる。ポケットを叩くたびにビスケットがどんどん増えていくというところが「不思議」なのであって、そのワクワク感は前奏から醸し出されている。一回叩いただけではどんどん増えていく高揚感があまり出せない。それが3番で、そんなポケットはやっぱりないんだ‥と現実に戻る（ゆっくり演奏するように指示がある）が、後奏では、もしかしたらあるんじゃないか？と思わせるような夢のある終わり方で、子どもにワクワク感を感じさせるようにぜひ演奏してもらいたい。

＊にじ

この曲も歌詞が覚えにくい有節歌曲なので、場面設定、人物設定をきっちりするととても心温まるお話ができると共に、自分の思い出や身近な出来事と重ねてみると、歌うたびに心癒される歌になると思われる。そこまで考えなくてもその雰囲気を音楽が醸し出しているのであろう。子どもや学生が好きな歌の中に必ずと言っていいほど入っている。

歌う時に気をつけてもらいたいのは、同じ言葉が続く箇所「にじが、にじが～」「君の、君の～」を同じように歌うのではなく、旋律やリズムの違いを感じて、２つ目の「にじ」「君」を大切に歌って欲しい。

＊たきび

これは会話の歌。「あたろうか？」ちゃんと「あたろうよ！」ちゃんがいる事がわかれば、間の休符を逃す事はなくなるはず。そして「にじ」と同じように同じ言葉の繰り返しがあるが、これは音形やリズムが同じなので、連続した動作の強調だと考える。前奏から続くこの動きは子どもが駆け回っているような、垣根もずっと続いているような光景が浮かんでくるであろう。

＊ありさんのおはなし

子どもの歌の中で３拍子のものは少ない。日本人の文化に３拍子で踊る事が無かったからだが、３拍子も全くわからない時代ではない。しかし、今現在の音楽で３拍子の曲を聴く機会はあまり無いように思う。３拍子のステップを踏むと重心が変わる。踏み出す足が変わる事の難しさを教えるのにはとても有効なので特に幼少期には経験させるべき。

「ぞうさん」「うみ」「こいのぼり」「ふるさと」「赤とんぼ」など、とても懐かしい童謡があるので、歌い継いでいく事が大切に思う。

５．まとめ

日本という国で生まれ、日本の文化、風習に触れながら育った者にとって、時代が経っても受け継がれているものは必ずある。

「足並みを揃える」「呼吸を合わせる」など、音楽に止まらず社会生活に必要な事の基本を歌をうたう事が教えてくれるように思う。自分が感じてきた思いを歌につなげる事で、伝わる事が必ずある。童謡というとてもシンプルなものにこそ、その思いを受け継ぐ、流されない、揺るがない橋脚があると思う。

2019年度課題研究題目一覧

学生氏名	論　文　題　目
鮎川　千夏	小学生における家庭学習の実態についての研究
新井　詩織	小学校低学年における歌唱共通教材の指導　―『教育音楽』をもとに―
池田　彩乃	犬猫の殺処分の現状と課題について
岩渕　萌里	小学校における外国語教育の在り方　～指導方法を考える～
内田　愛巳	保育者養成課程における保幼小連携の学びの実態
内田　いずみ	小学校における特別支援指導の実態と必要とされる児童への配慮についての研究
江淵　菜月	スクールカーストについての一考察 ～教員のストラテジーの視点から～
大西　優花	自閉症児に対する支援について ―応用行動分析を用いた事例『光とともに・・・』文庫版２巻からの検討―
岡添　由依	現代における子どもの外遊びの可能性　～公園の在り方を中心として～
岡本　有希	おもちゃ・こども・あそび　―おもちゃのファジー性に焦点を当てて―
小野田　美咲	ベビーカーの利便性と弊害
金子　萌々夏	人の心を惹きつけるキャッチコピー　～ファッションビルに焦点をあてて～
川口　朋実	年代別で考える好まれる絵本について
川口　和香	保育士が行う妊産婦への支援に関する研究 ～保育士へのアンケート調査から～
栗原　萌歌	児童虐待による愛着障害 ～事例を基にした、保育士のケアについての考察～
言後　七海	多文化主義カナダの保育　～オンタリオ州を中心に～
齋藤　彩乃	「女性ひとり旅」その実態と増加の理由
齊藤　萌	アメリカで自閉症児を育てる　―療育の実際とライフヒストリー―
島田　明奈	大学生の一人暮らしに関するインタビュー調査
白山　遥	『光とともに･･･』(4巻)小学校高学年における問題行動・支援場面の事例分析 ―適切な支援の検討―
新藤　彩佳	ADHD（注意欠如・多動症)の薬物治療に関する文献研究
鈴木　瑠菜	現代の小学校における給食指導についての研究
関口　優子	乳幼児期の育ちを支える保育者の役割とは ―非行と乳幼児期の育ちの背景との関連から―
高木　理揚	学習漫画が伝える人物像　～アンネ・フランクを事例に～
高橋　未來	生殖補助医療における子どもの出自を知る権利に関する研究
滝戸　美紀	スーパー戦隊と玩具　―ジェンダーと年齢による違いに着目して―

田中　春佳　　砂遊びの実態から明らかにする砂場の魅力と保育者の支援方法
千葉　みさき　　映画『レオン』はどのように受けとめられたのか
永井　沙奈　　「気になる子ども」とその保護者への関わり　―保育士に対する調査から―
梨本　結衣　　キャラクター分析―ポケモン「イーブイ」が人気の理由を考察する―
濱口　佳奈枝　　発達障害のある幼児への合理的配慮
　　―インクルーシブ教育データベースからの検討―
日原　堇　　日米における幼児教育に対する考え方の違い
　　～カリフォルニア州と日本の制度面からの比較～
深町　彩香　　子どもの遊び　～生活構造の変化に注目して～
藤枝　佑巳果　　保育場面における問題行動の捉え方と対応　―保育者向けの文献からの検討―
二見　拓也　　自己肯定感についての認識
　　―大学生を対象にした児童期と現在の意識調査から―
増田　有希　　発達障害者の就労支援について
松岡　里奈　　化粧の低年齢化について　～女子小学生向け雑誌を手がかりに～
三井名　海月　　発達障害の子どもへの効果的な対応
　　―保育教育者・保護者向けの文献比較からの検討―
宮崎　遥香　　視覚的支援カードの作成
　　―アプリケーション「さがすんです。」「つくるんです。」からの検討―
持木　美穂　　青年期におけるグループ行動の意識　～同調行動の視点から～
安田　成樹　　自己肯定感を高める関わり方　～思春期を終えた人を対象に～
山口　早咲　　学習障害を持つ子どもたちへの理解とそれに対する自立支援について
横山　矢恵子　　身体障害者補助犬の現状と課題について
米山　直樹　　土曜日の教育活動のあり方
渡辺　侑香　　アメリカにおける黒人差別
秋葉　咲緒里　　ファンの心理と行動　～アイドルファンを中心に～
東　莉早　　香り文化の史的変容と現代的課題
雨宮　遥奈　　ヨコミネ式教育法について
　　～新・保育所保育指針、新・幼稚園教育要領の側面から批判的に考察～
石黒　里奈　　大学生のSNS利用　～ SNS利用時の特徴について～
石崎　春菜　　スキンケアへの意識　～スキンケアがもたらす心理的な影響の視点から～
市田　奏　　同性友人に求めるもの　～自己の内面性から～
糸川　ひなの　　異年齢児混合保育による子どもの姿と育ち
　　―実際の保育現場から学んだこと―
井上　嗣也　　日本とスウェーデンのジェンダー比較
　　～幼少期の子どもをとりまく環境を中心に～
上原　美沙　　ファン心理と心理的健康の関連について　～音楽系ファンの調査から～
大野　朋美　　子ども乗せ自転車の登場と課題　―日本とオランダの比較を通して―
金山　まなほ　　中学校・高等学校におけるキャリア教育とその実態

神田　京香	ワールドカップが日本に与えた影響とは ―ラグビー W杯日本大会を終えた現在の日本のラグビー普及状況―
木村　健介	現代における「男らしさ」の概念の変化についての認識研究
小原　彩夏	「らしさ」を求める社会　―「女性らしさ」を問い直す―
齋藤　愛理	子どもの遊びの発達　―保育園での遊びの観察と分析―
齋藤　帆乃香	競争心と慰め方　～過去の経験との関連から～
境田　瑞稀	「気になる保護者・家庭」に対する保育所での支援の現状 ―保育士に対する調査から―
寒河江　友香	保育所と関係機関による「気になる子ども」の支援と連携 ―障害を持つ子どもの個を尊重する療育とは―
佐々木　真琴	動物とのふれあいはどのような影響をもらたすのかについて ～共感性を中心に～
嶋野　萌枝	幼稚園に置いてある玩具の実態
鈴木　彩華	和太鼓が子どもに影響を与えているものとは ―和太鼓サークル「きんたの会」に着目して―
黒川　琢人	子どもとおばけ絵本　―「せなけいこ」の絵本から見るおばけ―
関根　舞香	「化粧」および「美容整形」に対する意識
髙須　彩花	我が国における近年の結婚事情に関する考察
田中　美音	幼児教育における動物飼育の効果
千野　桃香	保護者にとっての子どもの写真の存在について　～子ども写真館に着目して～
津田　華織	ホテル業における顧客クレームへの対応 ―応用行動分析を用いた事例検討から―
徳山　彩香	入院児の遊びの重要性と遊びを支える存在 ～子どもが楽しいと思える瞬間を作り出すために～
長沢　里奈	聖地巡礼の人々への影響
名古屋　幸喜	子どもはどんなときにうたをうたうのか　―子どものつくりうたから分析―
長谷川　胡桃	保育現場におけるギター活用の可能性について ―音楽表現の多様性を実現するための提案―
長谷川　みなみ	保育における「気になる」子どもの捉え方と現状 ―現役保育者に対する調査から―
原田　彩花	公立学校と学習塾との連携についての研究　～連携実態と背景に注目して～
土方　胡桃	ジャニーズファンの実態　～それぞれのオタクスタイルについて～
深沢　一貴	日米の小学校教育の比較　―文化的背景から考える―
藤岡　優希	DVが存在する児童虐待死事例の分析と考察
細野　衿花	商品パッケージの需要性とパッケージデザインが与える影響
政木　遥南	エリックカールの絵本の魅力
松本　雄海	児童養護施設における特別な配慮について
望月　悠稀	乳幼児期における言語習得について

森田　真悠　　自然保育の魅力　～限られた環境における自然と関わる遊び～
箭内　蛍佳　　日本の現状から考える父親の子育て支援
　　―日本の取り組み・保育所等で行える支援に焦点を当てる―
山田　絵莉夏　　学校生活においてのLGBTQの子どもへの支援
　　～中高生への教育の視点からみた具体的な支援や活動～
由良　いづみ　　非日常体験が子どもに与える影響について
　　～野外活動体験が子どもに与えるものとは～
渡邉　真衣　　ミュージカルにおける悲劇的結末
　　―劇団四季とヴィクトル・ユゴーの作品から考える―
飯塚　のぞみ　　スクールカースト　―制服の着こなしとの関連―
五十嵐　由佳　　保育における「気になる子ども」の援助と家庭との連携の在り方について
　　―リトミック教室における教職員・保護者への調査から―
浦壁　真也　　子どもの問題行動とその連携について
浦野　彩芽　　保育における木育　～子どもが木と関わることで得られるもの～
海野　奏恵　　学童クラブのあり方　―必要な支援―
大野　萌歌　　『クレヨンしんちゃん』
　　～ふたば幼稚園における教育、保育のあり方と対応について～
荻野　優里　　子ども期におけるサイコパス　～その見方の有効性～
長田　湧輝　　学校給食における完食指導についての研究
角　彩乃　　子どもの貧困の検討　～子ども食堂の現状と課題を中心として～
加藤　真菜　　保育者からみた「気になる子ども」への援助と配慮
　　～集団の中で生じる援助の困難さ～
亀山　佳苗　　多文化共生保育の在り方
　　～フィンランド、アメリカ、日本の比較から考える～
菜澤　紗穂　　オランダの社会と幼児教育の特質
木塚　朋美　　外国籍家庭の子育て支援　―アジアを中心に考える―
小松　姫里花　　胎児の成長と母体の成すべき環境
古村　比奈　　児童虐待についての考察
榊原　朱寿　　『ノンタン』の評価　～子どもの等身大としてのノンタン～
酒本　菜々美　　少年事件からみる社会問題の構築
澤田　悠花　　オタクの歴史的・文化的考察
篠澤　あんず　　障害者とメディア　～感動ポルノから当事者主権へ
下田　望々子　　子ども服における安全性の歴史
鈴木　千尋　　子育て支援から見た木育の可能性　―木育玩具と子どもの発達―
鈴木　千宙　　泥団子作りから見られる子どもの育ち
染谷　夏帆　　保育の場における保育者のアレルギー対策・配慮
　　～子どもが安全に園生活を送るために～
高市　ももか　　CMから読み解く性別役割の変化

竹内　綾香	女性アイドルにおける女オタクの出現にみる若者文化
竹花　奏恵	食の変化と食育の可能性
竹本　早希	自閉症スペクトラムへの理解と支援
田所　梨胡	現代の美容整形に対する価値観　～大学生へのインタビュー調査を基に～
谷口　雪菜	日本とアメリカの給食事情の比較
月井　優花	園庭の広さと遊びの種類の関係　～幼児の遊びの観察から～
寺嶋　諒	蜘蛛の文化史比較　～スパイダーマンを手掛かりに～
遠枝　拓海	子どものスマートフォン及びインターネット利用のあり方について
冨永　祐未	音楽と人との関係について　―若者の音楽の聞き方と動向―
永瀬　結実	きょうだい型人間学　―出生順位と性格の関連性―
西田　茉優	LGBTにおける生きづらさの特徴
西依　愛佳	長く続くアニメーションの人気、魅力について ―ドラえもんが愛される理由―
沼尾　紫帆	トトロって何？　～造形から考える～
林　夏菜	保育所の歴史からみる待機児童問題
土方　風香	世界のファッションデザイナーから見るこれからの子どもに必要なこと
広瀬　夏海	近年の子ども(小学生)の運動能力と生活習慣のかかわり
星野　めぐみ	女児向けアニメの影響
松本　菜摘	制作活動における保育者の援助の検討 ―NHK『ノージーのひらめき工房』の番組内容の分析―
丸山　太一	子どもと食育について
村井　萌香	セサミストリート
持田　武寛	絵本の価値　～文と絵の関係性～
宿口　みどり	レ・ミゼラブル ～『レ・ミゼラブル』から考える19世紀フランスの社会状況～
吉田　衣里	子どもの発達における自然体験の位置づけ
吉野　菜々	東京ディズニーランドの魅力
新垣　由香	子どもの歌の比較研究　―まど・みちおと新沢としひこの歌詞を中心に―
清水明日風	事業所内保育の現状と課題　―ヤクルト保育での調査を通して―
菊地　理沙	月経困難症におけるセルフケアの文献考察

「東京成徳大学 子ども学部紀要」執筆要綱

1．「東京成徳大学 子ども学部紀要」を執筆する際には、「東京成徳大学子ども学部研究紀要規定」に従って執筆・提出すること。

2．投稿論文は、400字詰め原稿用紙50枚程度のワープロ原稿とし、書式は次の通りとする。外国語原稿の使用言語は、原則英語のみとする。
日本語　Ａ４用紙を縦置きにして、1ページ32字×25行の横書き
英語　　Ａ４用紙を縦置きにして、1ページ64字（半角）×25行の横書き

3．原稿は、オリジナルとコピーそれぞれ1部ずつ、合計2部提出のこと。さらに原稿はUSBまたはCDに保存し、上記紙媒体と同時に提出すること。提出された原稿は原則として返却しない。

4．図表、写真、注、参考文献一覧は、原稿枚数の中に含めること。

5．図表は、図、表ごとに別紙に作成し、通し番号（図１、図２／表１、表２）、表題（キャプション）等を付した上でまとめて本文原稿に添付する。また原稿中に図表の入る位置と縮尺率を必ず指定する。

6．写真は通し番号、表題（キャプション）等を付した上で、まとめて本文原稿に添付する。また原稿中に写真の入る位置と縮尺率を必ず指定する。但しカラー写真は原則として受け付けない。

7．注は文字の右肩に小文字で注番号を付し、文末にまとめて示すこと（割注・脚注などにはしない）。

8．引用・参考文献は該当箇所に番号を示すか、または著者名（発表年）を明記してアルファベット順に文献目録を文末にまとめること。雑誌の場合には、著者・発表年・「表題」・『雑誌名』・巻・号・頁を、単行本の場合には、著者・刊行年・書名・発行所・頁の順にしるすこと。
《例》
和雑誌：山形和美　1977 「作家・詩人としてのC.S.ルイス」『英語青年』195, 97頁
洋　雑　誌：Dunn, J. & Hughes, C. 1998 “Young children’s understanding of emotions within close relationships”, Cognition and Emotion, 12, pp.171-190.
単行本（和書）：湯川嘉津美　2001 『日本幼稚園成立史の研究』風間書房　46-113頁
単行本（洋書）：Lazarus, R. S. 1991 “Emotion and Adaptation”. New York, Oxford University Press

9．英字・数字は半角を使用すること。

１０．共著の場合は、主著者としての承諾書を添えること。

１１．完成原稿を提出すること。

１２．著者校正は、原則として初校のみとする。

執筆者紹介

富山　尚子	東京成徳大学子ども学部教授	認知発達心理学
増田　有紀	東京成徳大学子ども学部準教授	算数・数学教育
時田　明子	東京成徳大学子ども学部特任教授	社会科教育
平野　悠佳	東京成徳大学子ども学部非常勤講師	音楽科教育
木下　和彦	淑徳大学総合福祉学部専任講師	音楽教育学

東京成徳大学　子ども学部紀要　第10号

発行日　2020年3月12日

編　集　年報・紀要委員会（◯は委員長）

◯青柳祐美子　長野麻子
富山尚子　味府美香

発行者　東京成徳大学子ども学部
〒114-0033 東京都北区十条台1-7-13
電話 03-3908-4530（代表）

印刷・製本　大日本印刷株式会社