

教職実践研究

第9号 2025年3月

論文

「児童養護施設」関連ニュースにおける言語表現の変容 — 児童虐待法制の改正を手がかりに —	赤木 拓人 渡辺 賢治	1
留学生を対象とした日本語スピーチ・コミュニケーション教育の試み	石川 勝博	19
「養護実習」の授業内容と課題	海老澤 恭子	37
保育現場で用いる季節の楽曲についての難易度研究 — 運指の視点から —	角田 葵	53
漢字と音符の筆順指導に関する考察 — 教育内容とそれらの成立過程を比較して —	鈴木 範之 渡辺 賢治 陳 瀟瀟	69
外国語教育におけるテクノロジーの影響と教師の役割変化	寺島 哲平 光又 隆浩 出野 由紀子 坂本 洋子	89
音楽教育における伝統的なうた遊びの意義と支援の在り方	中里 南子 川邊 音生	103
教職課程年度別統計		119

論 文

「児童養護施設」関連ニュースにおける言語表現の変容 — 児童虐待法制の改正を手がかりに —

赤 木 拓 人^{*1} 渡 辺 賢 治^{*2}

The Transformation of Verbal Expression in News Related to “Children's Homes”: With the Revision of Child Abuse Legislation as a Cue

要旨 (Abstract)

本研究は、「児童養護施設」をキーワードとして新聞記事を検索し、それらの分析を通じて児童養護施設に関する言語表現の変容を明らかにすることを目的として進められた。考察にあたっては、近年の児童虐待に関連する法制度改正の流れやその内容を手がかりとした。その結果、記事数と法制度の変遷にかかわりがみられること、児童養護施設に関する言語表現は、時代性や社会性を反映して変容していることが明らかとなった。

キーワード (Keywords)

児童養護施設 言語表現 児童福祉法 児童虐待防止法 メディア

1. はじめに — 問題の所在と研究の背景 —

近年「こども」（こども基本法第2条によれば、「心身の発達の過程にある者」）を取り巻く環境は大きな転換期を迎えているといっても過言ではないだろう。2022（令和4）年6月15日に、こども家庭庁設置法（令和4年法律第75号）やこども基本法（令和4年法律第77号）が成立し、ともに2023（令和5）年4月1日に施行され、同日にこども家庭庁が発足した。同庁のホームページに、「こども・若者がぶつかるさまざまな課題を解決し、大人が中心になって作ってきた社会を『こどもまんなか』社会へと作り変えていく

^{*1} 常磐短期大学幼児教育保育学科 助教

^{*2} 常磐短期大学幼児教育保育学科 准教授

ための司令塔、それがこども家庭庁です。」と記されるとおり、こどもまんなか社会に作り変えるという大きな目的の達成は、幼児教育保育学科に所属する筆者らにとっても悲願である。また、保育士や幼稚園教諭という、子どもや子育てを主たる対象とする専門職を育成する筆者らにとって、実際に2023（令和5）年12月22日に「こども大綱」や「幼児期までのこどもの育ちに係る基本的なビジョン（はじめの100か月の育ちビジョン）」が閣議決定され、こども家庭庁としての政策が形作られることは、日本社会の大きな前進だと感じられる。

もちろん、法律や制度などが公表されることによって社会が変わるということはある。ただし、それらに対応し、実際に変わっていかなければならないのはいわゆる現場である。本学において保育士資格や幼稚園教諭免許を取得した学生たちは、保育所や認定こども園、幼稚園だけではなく児童養護施設や乳児院、障害児入所施設、児童発達支援センターなど様々な児童福祉施設にも就職をして、活躍をしている。これらの多様な就職先が、実践を行う現場である。これらの現場での保育・教育活動が、児童の最善の利益にかなうように実践されることは「こどもまんなか社会」の実現に大きく貢献すると信じている。

しかしながら、現場での実践の質が向上することは重要であるが、真に「こどもまんなか社会」が実現されたと認められるためには、多様な現場の1つひとつが、こどもや若者の課題の解決に資するものであると社会から認識されることが必要である。専門家や専門職のなかで評価し合い、その質を高めるだけでは、社会を変えるまでには至らないからである。社会一般から認識されるように、政府や関係者は努力していかなければならない。

では、実際に、これまで児童養護施設や乳児院などの現場がどのように認識され、語られてきたのか。これらを調べてみたところ判然としなかった。本研究は、「児童養護施設」に注目し、児童養護施設が新聞記事においてどのように表現されてきたかの分析を通じて、児童養護施設に対する言語表現の変容を明らかにすることを目的としている。このことによって、社会一般の現場に対する認識の一端を理解することにつながると考えた。

児童福祉法第41条によれば、「児童養護施設は、保護者のない児童（乳児を除く。ただし、安定した生活環境の確保その他の理由により特に必要のある場合には、乳児を含む。以下この条において同じ。）、虐待されている児童その他環境上養護を要する児童を入所させて、これを養護し、あわせて退所した者に対する相談その他の自立のための援助を行うことを目的とする施設」である。また、全国に610カ所あり、約2万3千人のこどもが生活し、約2万1千人の職員が働いている、社会的養護において最も利用されている施設であ

る。特に、入所しているこどもの70%以上に被虐待経験があり、現在では児童虐待を受けたこどもが生活する施設として大きな役割を担っている。これらのことから、新聞等において取り上げられることが多いと想像され、現場がどのように認識され、語られてきたのかを調べたいという研究関心から、まず対象にすべき施設であると考えた。

また、新聞記事を対象としたのは、2023年現在においても約2千8百万部発行されている重要かつ大衆的なメディアであること、研究という性質上、データベース化されていることから対象としてアクセスしやすかったことにある。また、本研究では対象とするデータベースを「朝日新聞クロスサーチ」とした。これは、朝日新聞が全国紙であることを主たる理由とするが、本学において契約されたデータベースであったことも現実的な理由として含まれている。

CiNii Research（国立情報学研究所）において、「児童養護」及び「言語表現」をキーワードとして検索したところ、検索結果は0件であった。さらに、「児童養護」及び「ニュース」、「児童養護」及び「新聞」と検索した結果、前者は1件、後者は23件の結果が表示されたが、本研究の目的に合致するような言説は見られなかった。

本研究は、本学の学生たちの就職先に対する一般的な認識について探りたいという筆者らの関心を発端として着想した。このような関心に基づく研究には様々なアプローチが考えられるが、社会福祉を専門とする者と日本文学を専門とする者による共同研究であることから、「児童養護施設」関連ニュースにおける言語表現の変容から探るという方法を用いた試行的な取組みであることを申し添える。

2. 児童虐待法制の改正

(1) 児童福祉法

児童福祉法は、1947年に公布され今日まで続いている。制定時の時代的背景を考えれば、1945年の第二次世界大戦の終戦があげられる。終戦を迎えた日本には、戦災孤児や引き揚げ孤児、浮浪児などがあふれていたことは多数の文献で述べられており、ここで改めて指摘するまでもない。日本国憲法の制定を経て、その趣旨を基盤としつつ、当時の喫緊の課題を克服するために児童福祉法の制定は急がれた。その後、高度経済成長や少子高齢化社会の到来など、その時々々の社会情勢に影響を受けながら、時代を経るごとに改正が重ねられている。特に、近年なされた大きな改正が2つある。

1つ目が、2016（平成28）年の「児童福祉法等の一部を改正する法律（平成28年法律

第63号)」である。改正の概要として、①児童福祉法の理念の明確化等、②児童虐待の発生予防、③児童虐待発生時の迅速・的確な対応、④被虐待児への自立支援の4つがあげられており、理念の明確化として、児童福祉法第1条に「全て児童は、児童の権利に関する条約の精神にのっとり、…（略）…保障される権利を有する。」と明記され、児童の権利に関する条約の精神にのっとり、すべてのこどもに権利があることが明確化されたことは児童福祉にとって大きな前進と受け止められた。また、その他は児童虐待に関連するものが多く、それまで都道府県や政令指定都市を中心として設置されていた児童相談所を特別区に設置することや、それまで18歳の年度末までであった社会的養護の対象を22歳まで引き上げることなど、大幅な改正がなされた。

2つ目が、2022（令和4）年の「児童福祉法等の一部を改正する法律（令和4年法律第66号）」である。改正の概要として、①子育て世帯に対する包括的な支援のための体制強化及び事業の拡充、②一時保護施設及び児童相談所による児童への処遇や支援、困難を抱える妊産婦等への支援の質の向上、③社会的養育経験者・障害児入所施設の入所児童等に対する自立支援の強化、④児童の意見聴取等の仕組みの整備、⑤一時保護開始時の判断に関する司法審査の導入、⑥こども家庭福祉の実務者の専門性の向上、⑦児童をわいせつ行為から守る環境整備等の7つがあげられている。改正の趣旨は、子育てに困難を抱える世帯の顕在化をふまえて、子育て世帯への支援強化を謳い、この趣旨は改正の概要の1つ目に表れている。2016（平成28）年改正によって、児童虐待について発生予防から自立支援までの対策が強化され、2022年（令和4）年改正ではこどもへの意見聴取のしくみの整備やこども家庭福祉の実務者の専門性の向上などがなされることで、支援の質の向上を目指したものであるといえるだろう。

（2）児童虐待防止法

児童虐待の防止等に関する法律（以下、児童虐待防止法という）は、2000（平成12）年に制定された。児童虐待防止法はこの法律の目的は、第1条に示されているとおり、国や地方公共団体の責務や支援のための措置等を規定することで、「児童虐待の防止等に関する施策を促進し、もって児童の権利利益の擁護に資すること」である（2007年改正）。また、第2条において、児童虐待の定義がなされており、同条第1号「児童の身体に外傷が生じ、又は生じるおそれのある暴行を加えること」（身体的虐待）、同条第2号「児童にわいせつな行為をすること又は児童をしてわいせつな行為をさせること」（性的虐待）、同条第3号「児童の心身の正常な発達を妨げるような著しい減食又は長時間の放置、保護者

以外の同居人による前二号又は次号に掲げる行為と同様の行為の放置その他の保護者としての監護を著しく怠ること」(ネグレクト)、同条第4号「児童に対する著しい暴言又は著しく拒絶的な対応、児童が同居する家庭における配偶者に対する暴力(配偶者(婚姻の届出をしていないが、事実上婚姻関係と同様の事情にある者を含む。))の身体に対する不法な攻撃であって生命又は身体に危害を及ぼすもの及びこれに準ずる心身に有害な影響を及ぼす言動をいう。)その他の児童に著しい心理的外傷を与える言動を行うこと」(心理的虐待)の4つに分類されている(2004年改正)。さらに、同法第6条第1項には「児童虐待を受けたと思われる児童を発見した者は、速やかに、これを市町村、都道府県の設置する福祉事務所若しくは児童相談所又は児童委員を介して市町村、都道府県の設置する福祉事務所若しくは児童相談所に通告しなければならない。」と規定されており、児童虐待の疑われるこどもを発見した者に対する通告義務が明確にされていることも特徴としてあげられる(2004年改正)。

近年に行われた主な改正は、2019(令和元)年の「児童虐待防止対策の強化を図るための児童福祉法等の一部を改正する法律(令和元年法律第46号)」によって行われた。児童福祉法の改正において示したように、児童虐待の防止については様々な方策によって強化されてきた。2019年の改正では、2018(平成30年)に起きた千葉県野田市における女児の死亡事案など、しつけを名目とした児童虐待が大きく取り上げられるようになったことを契機として、児童虐待防止法第14条に「児童の親権を行う者は、児童のしつけに際して、児童の人格を尊重するとともに、その年齢及び発達の程度に配慮しなければならない」と規定されるに至った。また、学校や教育委員会、児童養護施設等の職員は正当な理由なく知り得た児童虐待を受けたと思われる児童に関する秘密を漏らしてはならない(同法第5条第3項)ことも明確になり、これらは社会的に大きく報じられた事件の影響が表れている。

3. 児童養護関連ニュースの言語表現 — 児童虐待法制の改正を手がかりに —

(1) データからうかがえる特徴や性格など

本研究では、2024(令和6)年9月1日時点で朝日新聞クロスサーチ(朝日新聞社)において、1985年以降の記事から、キーワードを「児童養護施設」、対象紙誌名を「朝日新聞」、発行日を「全期間」、検索対象を「見出し」、本紙/地域面を「本紙」として検索し、

結果として表示された158件の記事を対象とした。対象となる記事は表1のとおり。

データベース上に記事の本文が掲載されているもののうち、文字数が最も少なかったものは、2005年5月2日朝刊、スポーツ1、15ページの「ヤクルトのラミレスが76万円を児童養護施設に寄付 プロ野球」を見出しとする88文字、文字数が最も多かったものは、2002年2月3日朝刊、日曜版1、33ページの「児童養護施設名誉園長 田内緑さん 韓国（女たちの地球物語：5）」を見出しとする5756文字のものであった。

また、研究の対象となる記事の年代別の件数は図1のとおりである。1998（平成10）年までは、見出しに「児童養護施設」という言葉が含まれる記事はほとんど見られず、1999年以降は継続してあらわれている。また、2000（平成12）年は8件、2007（平成19）年は32件、2011（平成23）年は10件、2017（平成29）年は9件と件数が多くなる時期があることも見て取れる。

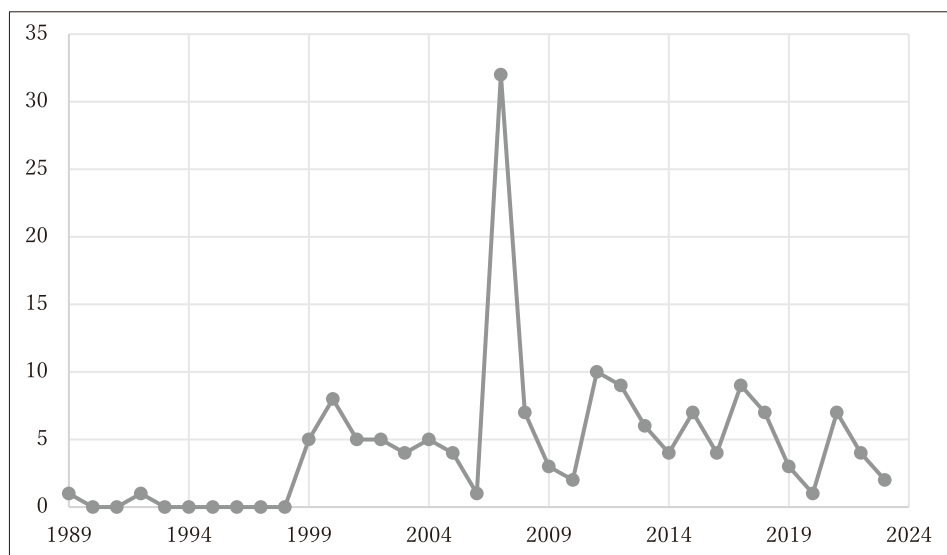


図1 対象となる記事数と発行年

例えば、2000（平成12）年は児童虐待防止法が制定された年と一致している。記事数が、1999（平成11）年は5件、2000（平成12）年は8件、2001（平成13）年は5件となっていることが示すように、法律の制定や制定に至る社会的背景によって、それ以前よりも児童虐待やこどもの措置先としての児童養護施設に対する社会的な関心が高まった時期であったことが伺える。

また、記事数が最多である2007（平成19）年ごろは要保護児童数が高止まりし、児童

養護施設の入所児童数が最も多かった時期と重なっており、社会的な状況を反映していることが推察される。実際に、2007年2月17日朝刊、be週末b3、3ページには「(be Report) 児童養護施設が満員に 虐待増・統廃合で小規模整備追いつかず」という記事が掲載されており、東京都内の児童養護施設において定員を超過して児童を受け入れていることなどが記されている。ただし、2007（平成19）年に記事数が突出して多い理由は、「ルポ虐待 児童養護施設」と題する記事が23回、「(にじんだ星をかぞえて) 児童養護施設」とする記事が4回、それぞれ掲載されているためであり、これらを除けば記事数は5件である。

さらに、2011（平成23）年は10件、2017（平成29）年は9件とそれぞれの年において記事数が多くなっている。2011（平成23）年7月には、児童養護施設等の社会的養護の課題に関する検討委員会・社会保障審議会児童部会社会的養護専門委員会とりまとめとして「社会的養護の課題と将来像」が示された。この中で、家庭養育の推進の強化や自立支援の充実など現在の児童福祉施策の基本となる方針が占められている。また、2017（平成29）年8月には、新たな社会的養育の在り方に関する検討会による報告として「新しい社会的養育ビジョン」が公表された。これは、2011（平成23）年に示された「社会的養護の課題と将来像」を全面的に見直す内容となっており、大きな衝撃をもって受け止められた部分もある報告であった。しかし、特別養子縁組の推進や社会的養育を担う人材の専門性の向上など近年なされた法改正の内容へと続くものとなっている。2011（平成23）年および2017（平成29）年の記事数が多くなったのは、これらの報告を受けたものである可能性が高いだろう。また、2011（平成23）年ごろは、児童養護施設にランドセル等を届けるタイガーマスク現象（タイガーマスク運動といわれることもある）があったことも記事数を押し上げている。

(2) 共通点や相違点など一時代性や社会性の変化—

まず、児童福祉法についてだが、2016年の「児童福祉法等の一部を改正する法律」の制定は、児童虐待防止策のさらなる強化を目指したものであり、新聞記事の言語表現にも重要な変化をもたらしていると考えられる。

改正前の新聞記事では、虐待の事例に対する報道は比較的感情的かつ断片的なものであり、個々の事件や虐待の悲惨さが強調される傾向がある。例えば、児童養護施設における虐待や不適切な対応に関する記事では、個別の施設での虐待事件がしばしば取り上げられ、特定の事例や加害者の行為が強調されていた。

一方、2016年の改正以降、新聞記事の言語表現はより制度的な視点を持つようになり、虐待防止や支援体制の強化についての説明が増加している。特に、「児童福祉法等の一部改正」に基づく新たな制度や法律の施行によって、通報義務や虐待防止の具体的な措置が法的に強化されたことを説明する記事が多く見受けられる。これにより、単なる個別の事件の報道から、虐待防止に向けた社会全体の取り組みへの注目が集まるようになった可能性が指摘される。また、改正によって「通報義務」の強化がなされたことで、職員や関係者が児童虐待を発見した際、法的な保護を受けるという点も言語表現に反映されている。これにより、記事の中では「通告者保護」や「第三者の目の重要性」といった言葉が頻繁に使用され、社会全体で児童虐待を防止するための制度が構築されていることが強調されている。さらに、改正後の報道では、虐待を受けた子どもたちの保護やケアに焦点が当てられ、彼らの自立支援や心のケアに関する取り組みが強調されるようになった。このような変化は、改正された法律の影響を強く受けており、言語表現においても、より長期的かつ制度的な支援の重要性が強調されるようになったことが読み取れる。

2016年の改正を契機に、新聞記事の言語表現は、感情的な虐待事例の報道から、法律による制度的な対応や社会全体の取り組みを強調する方向に変化したと言える。この変化は、法律の制定によって社会全体で児童虐待防止に向けた意識が高まったこと、そして制度的な枠組みが強化されたことを反映しているものと考えられる。

また、2022年の「児童福祉法等の一部を改正する法律（令和4年法律第66号）」の制定前後における新聞記事の言語表現を分析すると、いくつかの重要な変化が見受けられる。この改正は、特に児童虐待に関する対応強化や、児童の権利保護の強化を目的としていたが、言語表現の変化はこの法律の内容と時代背景の変遷を反映していると言える。

まず、改正前後における新聞記事の言語表現において、虐待事例の報道は引き続き多く、虐待が社会的な問題として強く認識されていることが一貫している。例えば、「虐待」や「保護」、「権利」といった用語は、児童虐待に関する報道の中で頻出している。また、「施設」や「保護者の不在」、「虐待の連鎖」といったキーワードも共通しており、虐待を受けた児童が施設で生活する中で直面する問題が、依然として課題として取り上げられている。

一方で、2022年の改正以降、児童の「権利」や「尊厳」という言葉がより強調されるようになっている。改正によって児童の保護だけでなく、児童自身の意思や権利が重要視されるようになり、記事の中でも「児童の意見表明権」や「子どもの権利条約」といった表現が目立つ。このように単なる「保護対象」としての児童から、「主体的に権利を持つ

存在」としての児童への認識のシフトが認められる。

また、虐待に対する社会的な対応として「外部通告」や「通報義務」という言葉が、改正後の記事では頻繁に見られるようになっている。これは、虐待を未然に防ぐためのシステム強化や、通告制度の導入を背景にしており、社会全体で児童虐待を防止しようとする姿勢が反映されているものと考えられる。

2022年の改正後、記事における「社会的支援」や「連携」といった言葉が増加している点も注目される。これは虐待問題が個別の家庭や施設だけの問題ではなく、社会全体で取り組むべき課題であるという認識の高まりを示している。特に、地域社会や民間団体、行政機関が連携して支援体制を整備する必要性が強調されており、これは令和時代の社会福祉の一環としての虐待防止策の強化と一致している。さらに、記事では「多様な背景を持つ子どもたち」という表現が使われ、外国籍や障害を持つ子どもなど、さまざまな属性を持つ児童への配慮が強調されていることも特徴的である。これは、日本国内における多様性の認識が高まりつつある現代社会の反映と言えるだろう。

その他、2022年の改正以降、記事の中では「家庭の再統合」や「親子関係の回復」といったテーマが強調されている。これは、単に児童を施設に保護するだけでなく、最終的には家庭での養育が望ましいとされる方針が社会的に認識されていることを示している。特に児童相談所の機能強化や、職員の研修制度の充実といった具体的な制度改善が進められている。これにより、新聞記事の言語表現も「専門性」「専門家の関与」といったフレーズが増え、虐待の問題解決に対するプロフェッショナルな視点が加わっていることが読み取れる。さらに、「社会全体で子どもを守る」「地域のネットワーク」「支援の輪を広げる」といった表現も増加し、虐待問題が地域社会や全国的な課題として捉えられていることが強調されている。

続いて、児童虐待防止法についてだが、2000年に「児童虐待の防止等に関する法律」が制定され、2019年に「児童虐待防止対策の強化を図るための児童福祉法等の一部を改正する法律」が成立した。これらの制定・成立によって、新聞記事における言語表現には時代の流れに伴う変化が顕著に表れている。

まず、2000年の法律制定時の記事を振り返ると、当初は「児童虐待」という言葉そのものが社会にとってまだ十分に認識されていなかった。そのため、新聞報道では読者に強いインパクトを与えることを目的とした言語表現が目立つ。虐待の具体的な事例や被害者である子どもの痛ましい状況が詳細に描写され、虐待の実態を社会に広く知らしめること

が重視されている。この時期の記事は、加害者である親に対する強い非難や、虐待そのものの悪質さを強調することが多く、家庭内問題としての扱いが主となっている。また、法の未整備さが問題視され、社会的な課題としての認識が高まる中で、虐待の増加が深刻化していくことへの警鐘が鳴らされていたと言えよう。

一方、2019年の改正後の記事には、よりバランスの取れた表現や、制度面の変化を反映した具体的な報道が目立つようになる。言語表現としては、単に虐待の事例を紹介するだけでなく、法制度の改正による具体的な対応策や、虐待を防止するための行政の取り組みが強調されるようになっていきます。この時期の記事では、親子関係だけでなく、社会全体での虐待防止の取り組みが強調され、「子どもを守るためにどうすべきか」といったより広範な視点が打ち出されている点も注視すべきであろう。これは児童虐待を家族だけの問題として捉えるのではなく、地域社会や行政、医療機関、教育機関といった幅広い関係者が関わるべき問題としての認識が深まった結果としても捉えられる。

具体的な言語表現の変化としては、2000年当時は「虐待」「暴力」「被害」といったショッキングな言葉が頻繁に使われていたが、2019年以降は「支援」「早期発見」「社会的養護」といった柔らかな表現や、具体的な解決策を示唆する言葉が増加している。これには、法改正を通じて社会全体で虐待問題に取り組む姿勢が強化されたことが背景にあるものと想定される。また、親に対する視点も大きく変化している点も見逃せない。初期の頃は、親を加害者として厳しく非難する傾向が強かったのに対し、改正後は親自身が抱える問題や、支援の必要性が強調されるようになっている。例えば、親子関係の改善や、親へのサポートが報道で取り上げられる頻度が増え、親を単なる加害者として見るのではなく、支援の対象として捉える視点が強調されている。

改正前後での共通点としては、児童虐待が重大な社会問題であるという認識が一貫していることが挙げられる。虐待を受けた子どもたちの保護や、被害を防ぐための取り組みの重要性が常に強調されているが、相違点としては2000年の法律制定当初、虐待が単なる犯罪行為として扱われ、加害者を罰することに焦点が当てられていたのに対し、2019年の改正後はより包括的な対応策が議論される内容になった点が大きな特徴として挙げられる。背景には児童相談所や関連機関の連携強化、職員の研修充実といった実務的な変化が挙げられ、これらが報道でも取り上げられるようになり、言語表現の変化として反映されているものと考えられる。

時代性についてだが、2000年当時、児童虐待が家庭内の問題として閉ざされた状況で

発生しているという認識が強く、そのため記事には「密室での虐待」や「親の暴力」という表現が多用されている。しかし、2019年の法改正以降、虐待を早期に発見し、社会全体で防止策を講じるという方向性が強調されるようになった。「子どもの権利」や「子どもに優しい社会」といった概念が報道でも重要なテーマとなり、虐待を防ぐための法整備や支援体制の必要性が強調されている。

以上、児童福祉法、児童虐待防止法それぞれに関する内容から言語表現の変化を考察してきたが、2000年の法律制定から2019年の法改正に至るまでの間、児童虐待に関する新聞記事の言語表現は単なる犯罪報道から、より包括的な支援や制度改革に焦点を当てたものへと変化したことが挙げられる。繰り返すが、社会全体で虐待問題に取り組む意識の高まりと、法制度の進化を反映したものであり、時代と共に変化する社会的課題への対応が言語表現を通して読み取れるのである。

4. 多メディア時代における言語表現のあり方

多メディア時代では、SNSやYouTubeなどのプラットフォームを通じて、個人や団体が容易に情報を発信し、多様な視点や体験が共有される機会が増えていく。先の項目「3」で分析した158件の朝日新聞記事においても、児童養護施設での生活や虐待の経験を持つ当事者が、YouTubeなどの動画を通じて発信する事例が見受けられる。これにより、従来の新聞やテレビではあまり取り上げられなかった声が広がり、社会全体に影響を与える力が生まれていることが挙げられる。特に、当事者自身が語る言語表現は、リアルさや感情の深みを伝えやすく、共感を呼びやすいという新たな可能性を秘めている。

その一方で、多メディア時代の言語表現には、いくつかのセンセーショナルな表現が目を集めやすくなることもある。その結果、深刻な問題が単なるエンターテインメントとして消費されるリスクも指摘される。虐待や貧困といった社会的に重要なテーマが、視聴者の興味を引くために過度な「共感」を持たせるため感情的に表現されることで、本来の問題解決から逸脱した形での議論もなされる危険性も指摘される。また、多メディア時代では情報の流通が速く、誤った情報や偏った解釈が拡散されるリスクも高い。特に当事者が発信する場合、その内容が誤解されたり、誇張されたりする可能性があるため、正確でバランスの取れた情報提供が求められる。「X」を始めとしたSNSやYouTubeといった動画プラットフォームでは、視聴回数や「いいね」などの反応が大きな影響力を持つため、どうしても話題性を優先した表現が増えてしまい、結果として誤解や偏見を助長する恐れ

があることも意識すべきである。

改善点としては、言語表現における「正確性」と「共感性」のバランスを取ることが重要であろう。当事者が自らの体験を発信することは非常に価値があるが、それが社会全体の理解を深める方向に向かうよう、事実に基づいた情報提供を心がける必要が求められる。また、個々の体験談だけでなく、専門家や関係者による裏付けや解説を加えることで、視聴者に多面的な視点を提供し、問題の理解を深めることが可能となる。さらに、発信者自身が過度にセンセーショナルな表現に頼らないようなガイドラインの導入や、プラットフォーム側の倫理的なサポート体制も重要であろう。特に、社会的に弱い立場にある人々が発信する場合、その言語表現が正しく理解されるためのフィルタリングや補足説明が必要である。こうした工夫が、今後の多メディア時代における言語表現のより健全で持続可能な核的部分として機能するものと考えられる。

多メディア時代の深化によって、個々の声を社会に届ける新たな可能性を持つ一方で、センセーショナルな表現や情報の偏りといった問題点も伴う。それらを改善しつつ、より豊かなコミュニケーションを実現するためには、発信者と視聴者の双方が意識的に取り組み、情報の質や表現のバランスにも注意を払うことが必要となる。今後の動向を注視すべき重要課題である。

5. おわりに — まとめにかえて —

本研究は、「児童養護施設」をキーワードとする新聞記事を対象とし、それに法制度の改正の視点を踏まえて分析を試みた。研究をふまえて3点について述べる。

まず、法改正や制度・政策の変更が、児童養護施設を含む社会的養護に関する社会的な関心の高まりと関連している可能性があることが、新聞記事の分析という手法で読み取ることができた。図1に示したとおり、法改正や報告書の公表等が行われた場合には、記事数が多くなっている。法や制度の改正内容を伝えるというメディアの役割のために、記事数が増えるのではないかと想像はしていたが、本研究の検索ワードが「児童福祉法」や「児童虐待」等ではなく、「児童養護施設」であったことから、法改正等を直接取り上げた記事は対象とならなかった。それに関わらず、記事数が増えるのは社会的な関心の高まりの査証といえるのではないだろうか。

次に、新聞記事における言語表現の変化と法改正や制度・政策の変更の関連性も示唆された。既述のとおり、2000年頃は「暴力」や「被害」といった言葉が使用されていた

のに対して、近年は「支援」や「早期発見」といった表現が目立つようになった。児童相談所における児童虐待に関する相談対応件数（児童虐待相談対応件数）を比較すると、2000年は11,631件であるのに対して、直近の2021年は207,660件となっており、20年ほどで約19倍になっている。これは児童虐待自体が大幅に増えたのではなく、児童虐待が社会全体に認識された結果であると考えられる。児童虐待に社会全体で取り組んでいる現在においては、虐待自体の認知を広めることから、こどもの適切な養育をどのように推進していくか、親子再統合をどのように行うかといった、支援方法に関心が移っている。そのような文脈のなかで、児童養護施設は語られているといえるだろう。

最後に、多メディア時代では個々の声を届けられる一方で、「正確性」と「共感性」のバランスが重要であることを指摘した。発信者側が自制的に気をつけるべきこと、発信の場となるプラットフォーム側が取り組むべきことがあることは言うまでもないが、受け手である私たち1人ひとりが情報を正しく理解できるような力を身につけることも重要である。また、筆者らを含めたこどもに関する専門家や関係者が解説を行ったり、積極的な発信していったりしていくことも検討していかなければならない。

本研究では、記事の内容に大きく踏み込んだ記述ができなかったことは課題である。また、内容の質的な側面だけではなく、計量テキスト分析などの手法を用いることで新たな発見があることも想像され、今後実施について検討していきたい。さらに、検討の対象を広げることできる。地域面を対象としたり、検索ワードを「児童養護」や「児童虐待」、「社会的養護」等としたりすることで範囲を広げて分析し、本研究と比較することによって「児童養護施設」に関してより深い考察が可能になるだろう。今後の課題として、引き続き取り組んでいきたい。

表1 研究対象とした記事の一覧

見出し	年月日	朝刊/夕刊等	頁数
児童養護施設の職員増やして 長谷川重夫（論壇）	1989年12月27日	朝刊	005
大津の児童養護施設、借金返済に土地売却 【大阪】	1992年10月29日	朝刊	024
児童養護施設で57人食中毒？ 福岡 【西部】	1999年07月20日	朝刊	027
強引に引き取り、親が再び虐待も 児童養護施設の子ども	1999年10月18日	夕刊	001
児童養護施設、小規模型で家庭的な生活 定員6人程度 厚生省方針	1999年12月04日	朝刊	003
児童養護施設の拡充急げ 宮島清（論壇）	1999年12月10日	朝刊	004
海外生活体験で米へ 児童養護施設で生活する高校生	1999年12月17日	朝刊	033
北九州市の調査法に疑問の声 児童養護施設での虐待を検証 【西部】	2000年04月20日	朝刊	028
「児童養護施設の子どもたちはいま」（ブック東海） 【名古屋】	2000年05月17日	夕刊	005
子ども虐待に第三者の目 児童養護施設協、苦情委員会設置を要請	2000年06月21日	夕刊	001
体罰容認、児童養護施設職員の過半数 若い層ほど高い率	2000年07月23日	朝刊	001

小倉の児童養護施設「体罰あった」 北九州市が調査結果 【西部】	2000年08月31日	朝刊	030
17歳少女を家裁送致 吹田の児童養護施設で女児殺害容疑 【大阪】	2000年09月28日	朝刊	037
児童養護施設の調理場に強盗、現金奪い逃走 神戸・中央区 【大阪】	2000年10月16日	夕刊	029
少女を中等少年院送致 吹田の児童養護施設投げ落とし事件 【大阪】	2000年10月21日	朝刊	033
安心と安全、提供する場に（虐待 児童養護施設の子どもたち：上）	2001年03月08日	朝刊	037
身も心も包める人手ほしい（虐待 児童養護施設の子どもたち：中）	2001年03月09日	朝刊	037
帰る所一親を変える仕組み（虐待 児童養護施設の子どもたち：下）	2001年03月10日	朝刊	037
今、生きること 児童養護施設の子ども（グラフ・ウィークリー）	2001年03月10日	夕刊	012
絵本で子どもの心ケア 児童養護施設・小児科病棟で 【大阪】	2001年11月09日	朝刊	026
児童養護施設名誉園長 田内緑さん 韓国（女たちの地球物語：5）	2002年02月03日	朝刊	033
児童養護施設 宮島清（私の視点 ウイークエンド）	2002年10月05日	朝刊	014
児童養護施設で体罰繰り返す つくば・筑波愛児園	2002年10月17日	朝刊	037
天皇、皇后両陛下が児童養護施設訪問	2002年11月06日	夕刊	018
モリゾーサンタ来た～ 児童養護施設にXマスプレゼント 【名古屋】	2002年12月24日	夕刊	011
「虐待受けた」と提訴 岡山の児童養護施設元入所者5人 【大阪】	2003年07月11日	夕刊	014
グループホーム拡充を 児童養護施設での虐待問題	2003年07月28日	朝刊	013
食中毒？6人入院 神戸市垂水区の児童養護施設 【大阪】	2003年09月25日	朝刊	033
皇太子妃雅子さまが児童養護施設訪問	2003年11月20日	朝刊	037
児童養護施設出身者を連帯保証する施設長に資金支援 全国施設協	2004年03月06日	夕刊	002
京セラ会長の稲盛氏が私財投じた児童養護施設が完成 【大阪】	2004年07月28日	夕刊	010
私たちの権利って？ 日本とカナダ、児童養護施設の学生たちが交流	2004年09月05日	朝刊	029
3,375万円賠償を愛知県に命令 児童養護施設暴行 【名古屋】	2004年11月12日	夕刊	009
理事長が入所者に「暴力」 児童養護施設を調査 埼玉	2004年12月20日	夕刊	014
ラミレスが児童養護施設などに寄付 プロ野球（ハーフタイム）	2005年03月16日	朝刊	017
ヤクルトのラミレスが76万円を児童養護施設に寄付 プロ野球	2005年05月02日	朝刊	015
「エロ電ちょうだい」連絡先は児童養護施設 嫌がらせ男逮捕 茨木署 【大阪】	2005年07月21日	朝刊	039
賠償命令不服、愛知県上告へ 児童養護施設暴行 【名古屋】	2005年10月05日	朝刊	027
（ひと）草間吉夫さん 児童養護施設で育った茨城・高萩市の新市長	2006年03月01日	朝刊	002
（beReport）児童養護施設が満員に 虐待増・統廃合で小規模整備追いつかず	2007年02月17日	朝刊be	003
（ルポ虐待 児童養護施設：1）「このやろう」夢で闘う女の子 【大阪】	2007年06月13日	朝刊	028
（ルポ虐待 児童養護施設：2）ミホちゃんが、けがをした 【大阪】	2007年06月14日	朝刊	037
（ルポ虐待 児童養護施設：3）ほっぺに涙の跡つけて 【大阪】	2007年06月15日	朝刊	030
（ルポ虐待 児童養護施設：4）プリン、やった！大事に大事に 【大阪】	2007年06月16日	朝刊	032
（ルポ虐待 児童養護施設：5）「ぼくが悪いや、ぼくが」 【大阪】	2007年06月17日	朝刊	037
（ルポ虐待 児童養護施設：6）「こわいよ」夜中の泣き声 【大阪】	2007年06月20日	朝刊	029
（ルポ虐待 児童養護施設：7）父の前…固まってしまった 【大阪】	2007年06月21日	朝刊	027
（ルポ虐待 児童養護施設：8）ホントは聞いてほしい 【大阪】	2007年06月22日	朝刊	031
（ルポ虐待 児童養護施設：9）小さな声で、「ごめん」 【大阪】	2007年06月23日	朝刊	028
（ルポ虐待 児童養護施設：10）心のすき間、埋めるパズル 【大阪】	2007年06月24日	朝刊	029
（ルポ虐待 児童養護施設：11）でも、どこまで伝えたら 【大阪】	2007年06月27日	朝刊	029
（ルポ虐待 児童養護施設：12）お母さん、怒ってるやろな 【大阪】	2007年06月28日	朝刊	029
（ルポ虐待 児童養護施設：13）思いつめて、たたいた 【大阪】	2007年06月29日	朝刊	033
（ルポ虐待 児童養護施設：14）時にイライラ、先生も 【大阪】	2007年06月30日	朝刊	035
（ルポ虐待 児童養護施設：15）弱音を吐きに、帰っておいで 【大阪】	2007年07月01日	朝刊	035
（ルポ虐待 児童養護施設：16）母親から突然の電話 【大阪】	2007年07月04日	朝刊	027

「児童養護施設」関連ニュースにおける言語表現の変容
 — 児童虐待法制の改正を手がかりに —

(ルポ虐待 児童養護施設：17) 顔知らぬ母、埋まらぬ空白【大阪】	2007年07月05日	朝刊	028
(ルポ虐待 児童養護施設：18) 手編みの帽子、自慢した【大阪】	2007年07月06日	朝刊	033
(ルポ虐待 児童養護施設：19) 万引きせえへん、守れず【大阪】	2007年07月07日	朝刊	037
一緒にいたいねん 児童養護施設の子どもたち【大阪】	2007年07月07日	朝刊	036
(ルポ虐待 児童養護施設：20) 母と元継父と別の男と【大阪】	2007年07月08日	朝刊	034
(ルポ虐待 児童養護施設：21) 顔じゅう、包帯ぐるぐる巻き【大阪】	2007年07月11日	朝刊	029
(ルポ虐待 児童養護施設：22) おとんの携帯番号、教えて【大阪】	2007年07月12日	朝刊	027
(ルポ虐待 児童養護施設：23) 毛糸の帽子は捨てたけど【大阪】	2007年07月13日	朝刊	032
(ルポ虐待 児童養護施設：取材を終えて) 熱意頼みのケア限界【大阪】	2007年07月14日	朝刊	033
(ルポ虐待 児童養護施設：読者の反響から) 幸せへ、支え合う【大阪】	2007年07月19日	朝刊	034
(にじんだ星をかぞえて) 児童養護施設 まるで兄弟のように 上原隆	2007年08月20日	夕刊be	012
(にじんだ星をかぞえて) 児童養護施設 花咲いたら見にきてね 上原隆	2007年08月27日	夕刊be	011
(にじんだ星をかぞえて) 児童養護施設 あなたが悪いんじゃない 上原隆	2007年09月03日	夕刊be	012
(にじんだ星をかぞえて) 児童養護施設 僕らには心の強さがある 上原隆	2007年09月10日	夕刊be	014
震える心にぬくもりを 児童養護施設近くの学校で【大阪】	2007年12月14日	朝刊	033
保育士2人が休罰 児童・生徒に暴言も 児童養護施設「和白青松園」 【西部】	2008年02月07日	朝刊	028
残るつめ跡 公的支援なく資金難 児童養護施設壁に亀裂 福岡沖地 震から3年【西部】	2008年03月18日	夕刊	010
3歳児ら57人、食中毒の症状 高槻・児童養護施設【大阪】	2008年05月12日	夕刊	012
児童養護施設で虐待、外部通告で防ぐ 義務化、法整備へ	2008年07月25日	朝刊	003
首に遊具のひも、3歳が意識不明 大分・児童養護施設【西部】	2008年08月27日	朝刊	027
故小淵首相の梅、韓国で花 児童養護施設と生前交流 かなわなかった 訪問、夫人が来月	2008年09月29日	夕刊	014
子ども間暴力、週に99件 虐待被害「負の連鎖」 都の児童養護施設 24カ所調査	2008年11月20日	夕刊	014
児童養護施設、パンチで交流 元プロボクシング王者の坂本さんら 札幌・北区／北海道	2009年07月05日	朝刊	028
塾代、公費で全額負担 児童養護施設の中学生支援	2009年07月18日	夕刊	013
笑顔伝えるすしの味 粋な企画「おいしい思い出を」 千葉の児童養 護施設で有志	2009年07月18日	夕刊	009
<お知らせ>児童養護施設・里親家庭の高校生進学応援金、希望者募集	2010年05月22日	朝刊	037
傷ついた子、虐待の連鎖 児童養護施設——被害…成長し加害者に 【大阪】	2010年09月28日	朝刊	029
「タイガーマスク」沖縄にも 児童養護施設にランドセル置いて立ち 去る【西部】	2011年01月09日	朝刊	026
失業中も「伊達直子さん」も 児童養護施設などへの贈り物【大阪】	2011年01月13日	朝刊	028
(青鉛筆) 大阪プロレス「タイガースマスク」ら、児童養護施設を慰 問【大阪】	2011年01月23日	朝刊	037
(ひと) 林恵子さん 児童養護施設を巣立つ若者を支える	2011年02月07日	朝刊	002
(ハーフタイム) 日本ハムの斎藤、沖縄・名護の児童養護施設へ プロ野球	2011年02月15日	朝刊	013
(私の視点) 児童養護施設 地域社会で守る仕組みを 高橋重宏	2011年03月02日	朝刊	017
“タイガー”が励ましてくれた 児童養護施設の子ら、被災地へ義援金 北九州【西部】	2011年04月09日	朝刊	030

児童養護施設の子どもたち 大久保真紀著	2011年06月19日	朝刊	014
<お知らせ>児童養護施設などの高校生に進学支援	2011年06月22日	朝刊	037
(声) 若い世代 絶対に児童養護施設の職員になる 【西部】	2011年09月18日	朝刊	009
児童養護施設など、第三者評価義務化 厚労省、新年度から	2012年01月12日	朝刊	005
(声) 児童養護施設、欲しいのは人 【西部】	2012年02月24日	朝刊	014
(声) 児童養護施設、ほしいのは人	2012年02月28日	朝刊	016
施設育ちの私が育てる 伊勢の児童養護施設職員・川岸さん「気持ち分かる」【名古屋】	2012年04月02日	夕刊	006
<お知らせ>児童養護施設などの高校生に進学支援	2012年05月17日	朝刊	037
どんな君も好き、これで家族 児童養護施設の8年を追った映画「隣る人」	2012年06月04日	夕刊	010
(声) 若い世代 児童養護施設で働くのが夢 【西部】	2012年10月20日	朝刊	012
(声) 教師は児童養護施設を知って	2012年10月28日	朝刊	011
(声) 児童養護施設にもっと職員を	2012年11月11日	朝刊	011
<お知らせ>児童養護施設などの高校生に進学支援	2013年05月01日	朝刊	033
元職員の虐待、通報せず 児童養護施設、隠蔽否定 栃木	2013年05月18日	朝刊	038
施設巣立つ子、学びに壁 進学者の3割中退、援助乏しく困窮 児童養護施設を調査	2013年06月13日	朝刊	035
児童養護施設、出た後もケア 全国、年5,000人退所 孤独感・仕事…都が相談員	2013年09月02日	夕刊	011
(ひと) 渡井隆行さん 後輩たちを歌で励ます児童養護施設出身の歌手	2013年09月17日	朝刊	002
虐待、社会的損失1.6兆円 昨年度、児童養護施設・医療費など研究機関が試算	2013年12月07日	夕刊	015
(声) 児童養護施設をよく理解して	2014年01月28日	朝刊	014
「児童養護施設は劣悪と誤解生む」 日テレドラマ、慈恵病院見解 【西部】	2014年01月30日	朝刊	036
児童養護施設、実態知って ドラマ「明日、ママがいない」めぐる議論	2014年02月04日	朝刊	033
<お知らせ>児童養護施設などの高校生に進学支援	2014年05月20日	朝刊	033
(彼女の事情) 児童養護施設で育った・畑山麗衣 幸せな家族、つくっていく 女子組	2014年06月05日	夕刊	006
児童養護施設の子へ商品券 国の緊急経済対策を活用 大阪府、重度障害者も 【大阪】	2015年02月25日	夕刊	001
子を虐待、最多87件 児童養護施設や里親 13年度	2015年03月31日	朝刊	038
<お知らせ>児童養護施設などの高校生に進学支援	2015年05月28日	朝刊	037
皇太子さま、児童養護施設を視察	2015年05月31日	朝刊	038
夢語る若者にエール 児童養護施設出身者のスピーチコンテスト チケット代は奨学金	2015年06月19日	夕刊	011
体と心、自分で守ろうね 「性」の大切さ、児童養護施設で教える試み	2015年10月02日	朝刊	028
児童養護施設「20歳未満まで」 有識者委、年齢引き上げ提言へ	2015年11月28日	朝刊	003
18歳の君へ、知ってほしい性のこと 児童養護施設、巣立ち前に講座 【名古屋】	2016年03月21日	朝刊	031
自立見越し、様々な進路示して 児童養護施設出身・久波孝典さん 児童福祉法改正	2016年07月29日	朝刊	030
信頼れない「卒業生」手助け 吹田の児童養護施設職員 米を仕送り、成人式着付け 【大阪】	2016年10月07日	夕刊	015
(青鉛筆) 巨人・内海投手が宮崎の児童養護施設にランドセル寄付 【西部】	2016年12月06日	朝刊	033
(声) 私を育ててくれた児童養護施設 【西部】	2017年02月02日	朝刊	012
児童養護施設の職員給与2%増	2017年02月28日	朝刊	001

「児童養護施設」関連ニュースにおける言語表現の変容
 — 児童虐待法制の改正を手がかりに —

児童養護施設に放火容疑で逮捕 岐阜、入居の中3 【名古屋】	2017年05月31日	朝刊	029
<お知らせ>児童養護施設などの高校生に進学支援 【大阪】	2017年06月13日	朝刊	027
<お知らせ>児童養護施設などの高校生に進学支援	2017年06月14日	朝刊	015
国境・時越え、子どもつなぐ 日本の児童養護施設の子ら、ポーランドでサッカー大会参加	2017年07月01日	夕刊	007
児童養護施設、新設に壁 地域に賛否「周りの子どもに影響の恐れ」	2017年09月13日	夕刊	011
(ひと) 門戸竜二さん 児童養護施設の子どもとコンサートを続ける大衆演劇役者	2017年12月08日	朝刊	002
箱根伴走70年「恵明」移転へ 駅伝沿道の児童養護施設、2年後に	2017年12月28日	夕刊	009
(声) 児童養護施設は迷惑施設ですか 【名古屋】	2018年02月21日	朝刊	012
児童養護施設を巣立つ君へ 18歳の一步、応援したい NPO、一人暮らしセミナー 【西部】	2018年03月28日	夕刊	009
(ひと) 竹中勝美さん 児童養護施設での虐待問題を問い続ける	2018年04月26日	朝刊	002
<お知らせ>児童養護施設などの高校生に進学支援	2018年05月25日	朝刊	016
L S 北見と一緒にカーリング 児童養護施設の子らが交流 /北海道	2018年07月27日	朝刊	025
(信州総文祭) 伝える大切さ、訴え 児童養護施設の経験糧に 弁論部門	2018年08月09日	朝刊	033
(ひと) 前川順さん 「中小企業力」で児童養護施設の子どもたちを支える	2018年11月27日	朝刊	002
(ひと) 高橋亜美さん 児童養護施設などから巣立った子どもたちに伴走する	2019年01月18日	朝刊	002
児童養護施設長、刺され死亡 元入所者「施設に恨み」 逮捕、殺人容疑で捜査 渋谷=統報注意	2019年02月26日	朝刊	039
(ひと) 中村みどりさん 児童養護施設で育ち、「子どもアドボカシー」を牽引する	2019年10月29日	朝刊	002
「伊達直人」名義、ランドセル贈る 室蘭の児童養護施設に /北海道	2019年11月20日	朝刊	027
<お知らせ>児童養護施設などを出た学生に応援金	2020年05月12日	朝刊	025
(声) 児童養護施設、退所後が不安 【大阪】	2021年04月15日	朝刊	012
児童養護施設から大学へ、後押し 学費や生活費支援、独自の推薦制度	2021年05月05日	朝刊	021
一緒にいたいのに——親は強制送還 児童養護施設、外国ルーツの子どもたち	2021年05月17日	夕刊	001
お母さん、一緒にいたいのに… 外国人の親が強制送還、児童養護施設の子たち 【大阪】	2021年05月22日	夕刊	001
(ひと) 高橋未来さん 児童養護施設出身の厚生労働省職員	2021年11月17日	朝刊	001
児童養護施設、やりがい発信 現役職員らNPOで	2021年12月15日	夕刊	008
児童養護施設に牛乳贈答券 消費拡大へ200万円分贈る 北洋銀 /北海道	2021年12月28日	朝刊	022
(with U30) 児童養護施設と働き手、結ぶ 常に職員不足、ネットで採用情報発信	2022年02月13日	朝刊	023
(子どもへの性暴力) 第6部・子どもたちの間で：4 児童養護施設、上級生に呼び出され	2022年02月20日	朝刊	026
(ひと) 田中れいかさん 児童養護施設のリアルを発信するモデル	2022年02月23日	朝刊	002
(建モノがたり)「児童養護施設 子供の家」 東京都清瀬市	2022年12月27日	夕刊	002
(フロントランナー) 児童養護施設出身の3人組・THE THREE FLAGS ひとりじゃない、動画で発信	2023年01月14日	朝刊週末be	001
児童養護施設職員に実刑 入所少女と性交 横浜地裁支部判決	2023年09月21日	朝刊	029

付記

本稿では、1. 2. 3.(1) 5.を赤木拓人が、3.(2) 4. を渡辺賢治が分担して執筆した。

参考文献

- ・浅井春夫(2018)「施設養護か里親制度かの対立軸を超えて—『新しい社会的養育ビジョン』とこれからの社会的養護を展望する」明石書店
- ・新たな社会的養育の在り方に関する検討会(2017)「新しい社会的養育ビジョン」
- ・磯谷文明, 町野朔, 水野紀子他(2020)「実務コンメンタール 児童福祉法・児童虐待防止法」有斐閣
- ・伊藤昌亮(2022)「炎上社会を考える—自肅警察からキャンセルカルチャーまで」中央公論社
- ・小浜逸郎(1999)『『弱者』とはだれか』PHP研究所
- ・こども家庭審議会児童虐待防止対策部会児童虐待等要保護事例の検証に関する専門委員会(2019)「こども虐待による死亡事例等の検証結果等について(第19次報告)」
- ・こども家庭庁支援局家庭福祉課(2024)「社会的養育の推進に向けて(令和6年6月)」
- ・児童養護施設等の社会的養護の課題に関する検討委員会・社会保障審議会児童部会社会的養護専門委員会とりまとめ(2011)「社会的養護の課題と将来像」
- ・高橋重宏(2007)「日本の子ども家庭福祉—児童福祉法制定60年の歩み」
- ・日本新聞協会HP 新聞の発行部数と世帯数の推移(最終アクセス2024年9月20日)
<https://www.pressnet.or.jp/data/circulation/circulation01.php>
- ・松浦崇(2021)『『新しい社会的養育ビジョン』における『社会的養育』・『社会的養護』概念』社会的養護研究, 1, 94-100
- ・藤原伸夫(2019)『『改正児童福祉法』と『新しい社会的養育ビジョン』への一考察』福祉臨床学科紀要, 16, 37-45

論 文

留学生を対象とした日本語スピーチ・コミュニケーション教育の試み

石 川 勝 博*

Japanese Speech Communication Education for International Students

要旨 (Abstract)

本稿では、日本語科目「日本語Ⅱ」における留学生を対象としたスピーチ・コミュニケーション教育（スピーチ教育）について考察し、今後の課題を示した。日本では、スピーチ教育は語学教育の一環として扱われることが多い。しかし、アメリカでは、コミュニケーション論に基づいたスピーチ研究・教育が行われている。こうした点に鑑み、本稿では、コミュニケーション論におけるスピーチの位置づけ、コミュニケーション論を専攻する日本人学生を対象とした日本語スピーチ・コミュニケーション教育について紹介した。そして、この取り組みに基づき実践した留学生を対象とした日本語スピーチ・コミュニケーション教育の概要、そこから浮き彫りになった今後の課題についてまとめた。

キーワード (Keywords)

コミュニケーション論 スピーチ・コミュニケーション パブリックスピーキング 日本語

はじめに

本稿の目的は、2024年度春 semester 日本語科目（日本語Ⅱ）において実践した留学生を対象としたスピーチ・コミュニケーション教育（以下、スピーチ教育と表記）について考察し、今後の課題を示すことである。

「コミュニケーション」という語が人口に膾炙して久しく、現在は、「コミュ力」「コミュ障」などのことばを耳にすることも多い。ここでいう「コミュニケーション」は対人関係を構築し円滑に関わり合っていくことを意味し、一般的には、「コミュニケーション論＝

*常磐大学人間科学部 教授

対人関係・人間関係を学ぶもの」と認識されていると考えられる。しかし、1990年代初め頃までは「コミュニケーション=マスコミ」という色合いが強かった。

1983年に常磐大学が開学した際は、人間科学部のみの単科大学であり、「人間関係学科」と「コミュニケーション学科」の2学科体制であった。コミュニケーション学科は、日本で最初に「コミュニケーション」を学科名称として認可された学科である。常磐大学十年史編集委員会(1994)によれば、「普通、人文系あるいは社会科学系の大学でコミュニケーション関係の学科といえば実質はマス・コミュニケーション、あるいは広報、新聞の学科である。(中略)コミュニケーションという広い領域の中にマス・コミュニケーションを位置づけるというところに本学のコミュニケーション学科の特徴がある(p.25)」としている。「コミュニケーション」の1つの領域としてマス・コミュニケーションがあると言っ
てよい。しかし、一般的には「マスコミ=低俗で扇情的な報道」というイメージが強く、「コミュニケーション論としてのマスコミ」というイメージは希薄ではなかろうか。

一方で、スピーチが「コミュニケーション論」の1つの領域という認識も一般的ではないように思われる。アメリカでは、スピーチ・コミュニケーション学科(Department of Speech Communication)が存在することから分かるように、コミュニケーション論に基づくスピーチ研究がなされている。日本において、一般的に「スピーチ」としてイメージされるのは、書店に並ぶ「冠婚葬祭のスピーチ例文集」など「実践的なハウツー」ではなかろうか。また、日本においてスピーチは、「政治的文脈で用いられる演説よりも、あらたまった場面での挨拶や短い話を指すことが多い(師岡・青沼、2019)」とされ、「型どおりの話」が求められると考えられる。「話す力」に関する書籍がベストセラーになることもあり、こうしたコミュニケーション能力向上には、一定の社会的ニーズがあると考えられるが、コミュニケーション論の1領域というイメージは希薄であるかもしれない。

つまり、一般的「コミュニケーション論」という研究領域と、日常的に用いられる「マスコミ」や「スピーチ」と隔たりがあると考えられる。筆者は、大学時代に「異文化間コミュニケーション論」をゼミナールのテーマとしており、その一環としてスピーチも学んだ経験がある。大学院では「マス・コミュニケーション論、メディア・コミュニケーション論」を専攻した。そして、本学着任後はこの専攻を活かしたメディア関連の授業を主に担当させていただいている。その傍ら、学生時代の経験からスピーチ教育の重要性を認識し、20年以上ゼミナールで実践してきた。その経験を留学生科目に活かそうとしたのが、今回の「日本語Ⅱ」を担当させていただくきっかけであった。

以下、本稿では、コミュニケーション論におけるスピーチの位置づけ、筆者のゼミナール、そして日本語クラスにおけるスピーチ教育の取り組みを紹介し、今後の課題をまとめたい。

1. コミュニケーション研究の潮流とスピーチ

コミュニケーション学科必修科目「コミュニケーション学入門」の初回では、「はじめに」で述べた、人間科学部が「人間関係学科」と「コミュニケーション学科」の2学科体制で始まったことを紹介する。その上で、「人間関係を学ぶことと、コミュニケーションを学ぶことの相違は何か？」を問う。ほとんどの学生が両者を同義に捉えているようである。

そこで、コミュニケーションには、主要なものでも、対人コミュニケーション、組織コミュニケーション、スピーチ・コミュニケーション、マス・コミュニケーション、メディア・コミュニケーション、異文化間コミュニケーションといった類型があり、対人コミュニケーションはコミュニケーションの1つの領域であることを話すと、驚きを隠せない学生も多い。

シャドソン（2009）は、アメリカのコミュニケーション研究の伝統的特徴を次の3つにまとめている。第1が、「レトリック（修辞学）」または「スピーチ・コミュニケーション（効果的スピーチ論）」である。これは、学生に批判的思考力を身につけさせることを目的として、スピーチや演説法の分析を行う入門コースから始まり、その教育水準を上げることに重点をおいているとしている。

第2が「ジャーナリズム関係につきたい学生への実践教育」である。職業訓練校の流れから、ジャーナリスト経験者が教壇に立ち、「報道の仕組み、取材技術や記事の書き方」など教えるものである。ただし、職業訓練一辺倒ではなく、学問的研究も盛んであり、内部では、「学問的研究」と「現場を重視する実用教育」との間で対立があるとする。

第3に「マス・コミュニケーション研究」がある。社会学や社会心理学の影響を受けた「マス・コミュニケーション過程の社会科学研究」であり、教育や実用性よりも研究を重要視しているとまとめている。

アメリカの大学の学部構成を見ると、Journalism & Mass CommunicationとSpeech Communicationの2つの潮流がある（Schramm,1997；Rogers,1994）。後藤（1992）と岡部（1996a）を参考に、その学びの内容を簡潔にまとめると次のようになる。

ジャーナリズム&マス・コミュニケーション学科

- 新聞の理論と実践を扱うジャーナリズム
- ラジオやテレビの研究
- 広告学（広告文、商業文作成など）
- フィルム学（写真・映画の理論と実践）
- マス・コミュニケーションの効果研究、受け手研究
- コミュニケーション政策（社会情報政策）
- ICTによるコミュニケーション（CMC、ソーシャルメディアなど）

スピーチ・コミュニケーション学科

- 個人内コミュニケーション
- 対人コミュニケーション
- 小集団・組織コミュニケーション
- スピーチ、ディベート、ディスカッション、朗読
- 説得的コミュニケーション
- 異文化間コミュニケーション
- スピーチ・コミュニケーション教育の理論と実践
- スピーチ科学（発音や難聴の矯正）

アメリカのコミュニケーション学の潮流をまとめたが、先述の通り、日本では1990年代初め頃までは「コミュニケーション＝マス・コミュニケーション」という色合いが強かった。久米（1993）は、「日本ではコミュニケーションというとほとんどの人がマス・コミュニケーションを思い浮かべる。（中略）日本での研究は大部分がマス・コミュニケーションに関するものである（p.38）」とする。岡部（1996a）は、1969年～1994年に発行された「コミュニケーションを冠した研究書18冊」の内容を分析し、「日本のコミュニケーションの研究領域は、近年、人と人とのコミュニケーションというパーソナルなミクロ側面に関心が向けられつつあるものの、伝統的にマス・コミュニケーションを中心としたマクロ面に偏重している（p.12）」とまとめている。長谷（2011）は、「人間同士の日常的な相互作用や友だち同士の会話を指してコミュニケーションと呼んでいます。でも考えてみれば、そういう『コミュニケーション』の使い方は、せいぜい1990年代から始まっ

たことだと思うんですね。もともとコミュニケーションと言えば、新聞やテレビなどのマス・コミュニケーションのことを呼ぶのが普通でした (p.25)」としている。以上のように、日本ではJournalism & Mass Communicationの内容に重きが置かれていた時期があった。

こうした背景には、第二次世界大戦中の報道姿勢への反省があると考えられる。1929年に東京大学文学部新聞研究室が、1932年には上智大学文学部新聞学科が設立され、研究・教育活動がなされていた。しかし、広がりをもせたのは戦後であり、多くの大学にジャーナリズムやマス・コミュニケーションを学ぶ学科が設立され、今日に至っている。

本学は、日本における最初のコミュニケーション学科を設置したが、カリキュラムの編成に際しては、マス・コミュニケーションに偏重することのないバランスの取れた内容を志向した。すなわち、「従来も新聞学、広報学、マス・コミュニケーション学といった分野でコミュニケーションに関する研究・教育を話されていた。しかし、本学コミュニケーション学科はこれらジャーナリズム教育の単なる延長ではない『コミュニケーション』という視点で人間や社会を見直そうというまったく新しい発想でカリキュラムも編成された(常磐大学十年史編集委員会、1994, p.51)」のである。

後藤(1992)は、常磐大学コミュニケーション学科のあり方を検討するにあたり、当時の日米のコミュニケーション研究を概観し、その研究・教育を4つの流れにまとめている。特に「(4) スピーチの展開としての実践的なコミュニケーション教育」として、コミュニケーション論に基づくスピーチを加えていることは注目に値する。

- (1) マス・メディアがもたらす現実の課題の解明と解決を目指しての既存の社会科学(心理学、社会心理学、社会学、政治学)それぞれのディシプリンからの取り組みとその展開
- (2) コミュニケーション(パーソナル・コミュニケーション、集団内のコミュニケーション)関連の課題への心理学、社会心理学、社会学、それぞれのディシプリンからの取り組みとその展開
- (3) ジャーナリズムの職業的な教育、訓練からの発展としてのマスコミュニケーション研究学際的展開
- (4) 学科目としてのスピーチの展開としての実践的なコミュニケーション教育

スピーチ・コミュニケーションについては、外国語教育と密接な関連があり、長いあいだ英語学の一領域として見なされる傾向が強かった（古田・久米・長谷川、1991）。ここで言う英語学とは、英語に関わる学問全般を指していると考えられる。後藤（1992）は、古田ら（1991）の『日本の大学におけるコミュニケーション教育の実態調査報告Ⅰ』を参考に日本のスピーチ系のコミュニケーション教育の状況を紹介している。そこでは、「コミュニケーションは社会科学というよりもむしろ語学に近接した科目として位置づけられているように見受けられる（p.17）。」とする。そして、担当者の専門分野からみても、語学、文学、言語学などの専攻の教員によって教えられているコミュニケーション科目が多いとまとめている。

古田ら（1991）の報告書は、30年以上前のものである。現在（2024年）、J-Stageで、大学教育におけるスピーチ・コミュニケーション、スピーチ指導と検索すると、英語教育だけでなく、日本語教育の事例も多く見つかった。英語教育と日本語教育にはそれぞれ異なる研究背景があるため、両者を一括りにするのは無理があるが、現在でも、日本におけるスピーチ教育は「語学」と類縁性が高いと解することができよう。

ここまで、スピーチと語学との類縁性について指摘したが、コミュニケーション論に基づく研究を紹介する。川野（2023）は、日本におけるスピーチ・コミュニケーション教育の現状と課題をまとめている。この研究では、「スピーチあるいはプレゼンテーションを必修科目としている日本の大学は少なく、レトリック理論をはじめとするスピーチ・コミュニケーション教育の理論的基盤や指導法に精通していない教員により授業が行われるなど、日本の大学におけるスピーチ／プレゼンテーション教育は質量の両面で多くの問題を抱えている（p.64）」と指摘している。そして、この問題を精査するため、アメリカの大学院でコミュニケーション論の学位を取得し、日米両国でのスピーチ／プレゼンテーション教育に携わった経験を持つコミュニケーション研究者11名を対象にインタビュー調査を実施した。なお、調査対象者は日本において、英語科目で英語によるスピーチ／プレゼンテーション教育を担当している。

その結果は、次の4点に集約できる。①社会のなかでスピーチやプレゼンテーションがビジネスや就活と結びつけて捉えられる傾向や学生が選ぶトピックから公共的な視点が抜け落ちていること。②対話場面では意識されている聴く力がスピーチやプレゼンテーション場面に転用されず、コミュニケーション教育としての意識が欠落していること。③外国語教育の枠組みでスピーチやプレゼンテーションが教えられていることによる他分野の教

員や学生との認識のズレがあること。④スピーチ/プレゼンテーションを教えるうえでの適当な教科書が不足していること（川野, 2023, p.76）。

なお、ここまでコミュニケーション関連学部の2つの潮流として、マス・コミュニケーションとスピーチ・コミュニケーションについて概説したが、その他、異文化間コミュニケーションなども精力的に研究がなされていることを付け加えておきたい。

2. ゼミナールにおけるスピーチ教育の実践

石川ゼミナールのテーマは、「マス・コミュニケーション論、メディア・コミュニケーション論」であるが、「スピーチ・コミュニケーション」を学ぶ場ともしている。前者に授業時間の3/4、後者に1/4程度を当てている。

2.1. ゼミナールにおけるスピーチ教育の目的

津田（1993）が指摘するように、スピーチ研究には、伝統的な人文科学的なアプローチをとる立場と行動心理学に影響をうけた科学的なコミュニケーション研究としての立場が存在する。前者はレトリック研究、後者は説得的コミュニケーション研究と解することができる。ゼミナールでは、こうした理論を基礎とするスピーチ教育を実践してきた。

レトリックは、コミュニケーション論を構成する主要分野の1つであり、原点ともされる。古代ギリシャのソフィストに端を発し、アリストテレスの『弁論術』が有名である。岡部（1996b）によれば、レトリックとは、(1)話し手のメッセージ構築を通して聞き手を説得する態度変容を目指す言語行動であること、(2)与えられた状況で最も多くの説得手段を案出し、自分のトピックにあった最高に効果的な議論、構成、文体、所作方法を吟味、選択されることが要求されること、(3)日常の言語活動を通して各自が後天的に磨きをかけ発達させねばならない能力であると集約される。

ここまで、スピーチあるいは、スピーチ・コミュニケーションという語を用いたが「パブリック・スピーキング」という語もしばしば用いられる。パブリック・スピーキングは「伝統的なレトリック理論に基づいて構築されたプレゼンテーションの技術」（中島、2001）とされ、実践をより重視する。これは「体系的かつ実践的なコミュニケーションであり、言葉と身振りを通して聞き手の情報や知識を増加させ、態度や行動に影響を与えることを目指すもの」（Bryant & Wallace, 1960, 中島訳, 2001, p.15）と定義される。説得を目的としたコミュニケーションであり、実践および実践的な技法の習得が重視される。Lucas（2019）は『The Art of Public Speaking』の序言において、「本書は古典的および

現代的レトリック理論に基づいているが、理論を提示することが目的ではない。むしろ、パブリック・スピーキングの実践的技術に焦点を当て、スピーチの準備と発表のあらゆる側面を網羅することにある」と述べ、理論に裏打ちされた実践的技術の重要性を強調している。

日本語スピーチ教育を実践するに当たって、定番のテキストがないという問題がある(川野, 2023)。また、英語教育における外国語の口頭コミュニケーション教育研究、日本語教育における日本語のパブリック・スピーキング教育の取り組みがあるが、日本語母語話者を対象とした日本語のパブリック・スピーキング教育に関する研究はそれほど多くない(鹿島, 2022)。

そこで、ゼミナールでは独自に資料を作成して対応している。その主たる参考文献には次のものがある。入門書として、Harrington, H. & LeBeau, C. (2008) の『Speaking of Speech』、邦文では斎藤美津子(1972)の『話しことばの科学』、ルーカス, S. E. (2016) の『アメリカの大学生が学んでいる「伝え方」の教科書』がある。より専門的なものに、DeVito, J. A. (2008) の『Essentials of Human Communication』、Lucas, S. E. (2019) の『The Art of Public Speaking』が挙げられる。

これらの研究によれば、スピーチの目的は、4つに分けられる。まず第1が、「情報を与えるスピーチ (Informative Speech)」であり、情報を伝え理解を促すことが目的である。第2に「楽しませるためのスピーチ (Entertainment Speech)」がある。これは、テーブル・スピーチなどの場で、ユーモアをきかせて「楽しませる」ことを目的とする。第3が「説得のスピーチ (Persuasive Speech)」であり、聴衆の「態度や行動を変化させる」ことが目的である。そして、第4が「儀礼的スピーチ (Ceremonial Speech)」であり、式典などの場にあった表現を用いたスピーチである。

伝え方 (Delivery) によって4つのタイプに分けることもできる。第1が「記憶スピーチ (Memorized Speech)」であり、原稿を丸暗記して行うものである。第2が「準備なしの即興スピーチ (Impromptu Speech)」であり、全くの準備なし、もしくは短時間の準備で話すものである。第3が「準備した即興スピーチ (Extemporaneous Speech)」であり、原稿にはアウトラインだけを書き、細かい点は臨機応変に対応するものである。ただし、準備は万端にしておくことが求められる。そして第4が「原稿スピーチ (Manuscript Speech)」であり、原稿を読み上げるタイプである。

ゼミナールでは、「情報を与えることを目的とした、準備した即興スピーチ」を実践し

ている。ルーカス（2016）にしたがえば、「情報を分かりやすく、正確に、そして面白く伝える」ことが目的である。そして、「的確に情報を伝えるため、準備は十分に行うが、読み原稿はメモにとどめ、読み上げることなく人に語りかけるように話す」よう指導している。

2.2.ゼミナールにおけるスピーチ・コミュニケーション教育の内容

本節では、具体的な授業展開について説明する。コミュニケーション論に基づくスピーチ教育を試みてはいるものの、定番のテキストがないこともあり、試行錯誤しながらの取り組みであることは否めない。あくまで一事例に過ぎないことをお断りしておきたい。

年度はじめの1ヶ月ほどの授業は「スピーチ強化期間」としている。まず、筆者による講義により、学生は「レトリックやパブリック・スピーキングの基礎理論」、「スピーチの準備の仕方」、「実践する際の留意点」について学ぶ。その後、学生は小グループに分かれてスピーチ演習に移行する。なお、事前に「お題」が提示されており、各自が準備していることが前提となる。スピーチ演習では、主に4年生がインストラクターとなって3年生にコメントをする。指導教員は、各グループを巡回し、コメントを加える。

ゼミナールにおける情報提供型スピーチでは、「相手に伝わって初めて意味がある」と指導している。そこで、「スピーカーが伝えようとした内容が明確で、それが適切に伝わったかどうか」という観点からコメントをするようにしている。それを受けた3年生は、自らの得手不得手を徐々に明確にしていく。「スピーチ強化期間」終了後は、ゼミ研究テーマの「マス・コミュニケーション論、メディア・コミュニケーション論」を中心に学びつつ、月に一度程度、スピーチの機会が設けられる。他の学生の前でスピーチをし、他の学生および担当教員のコメントをうけ、それを次のスピーチに反映させる。これを繰り返すことで、スピーチ技術の向上を図っていく。

学生および担当教員のコメントでは、スピーチの内容と伝え方について触れることが多い。前者については、①聴衆の分析、②テーマの絞り方、③スピーチの構成の仕方の3点に重きを置いている。①聴衆の分析では、聴衆である学生の知識や興味関心を考慮することが求められる。自分が伝えたいことを一方的に伝えるのでは上手くいかない。文化的要因、年齢、ジェンダー、宗教・信仰心を考慮する必要もある（DeVito, 2008, p.226）。

②テーマの絞り方は、学生にとって難しい課題である。経験的に言えば、学生は自分が話す内容を考えるだけで手一杯のことが多い。もしくは、「あれもこれも」と多くの要素

を盛り込みすぎてしまい、総花的な内容に陥りがちである。そこで、斎藤（1972）の研究を参考に次のように助言している。すなわち、望ましいトピックは、自分が興味あるもの、聞き手が興味あるもの、聞き手のレベルに適切なもの、与えられた時間内に話せるものとされる。興味をひく内容は、具体的なもの、身近なもの、新しいもの、ユーモアのあるものであるとされる。

③スピーチの構成は、指導においてもっとも重要視した部分である。情報を与えるスピーチにおいて、典型的な「序論」「本論」「結論」の型を実践させた。序論では関心を持ってもらいつつこれから話す内容を提示し、本論では3つのポイントを挙げ具体的に説明し、結論では再度3つのポイントについて説明し全体のまとめをする。

なお、「伝え方」についてもコメントするが、その内容は、パラランゲージ（声の大きさや抑揚など）、ポスチャー、ジェスチャー、アイコンタクトといったノンバーバルメッセージの使い方、ビジュアルエイドの使い方など、一般的なものであり、それほど深入りしない。

学生が他者のスピーチにコメントをするには、「他者のスピーチを聴くこと（アクティブ・リスニング）」が重要である。他者のスピーチを自分のスピーチに活かすだけでなく、互いの理解を深める効果もある。しかし、具体的な「聴き方」についての指導はまだ十分ではない。川野（2023）は、日米を問わず「聴き手教育の軽視」という問題があり、特に日本ではそれが顕著であると指摘している。鹿島（2022）が提案する具体的な指導内容を参考に、今後の改善を図っていきたいと考えている。

なお、スピーチを学ぼうとする学生の多くは「スピーチ不安」を抱えている。「人前でスピーチするときに頭が真っ白になり、ことばが出てこない」といった相談が多い。この対処法についても研究の蓄積がある（バス, 1991；岡部, 2002など）。「緊張せずに話すように」という指導をしても、一朝一夕に改善できるものではないので、「準備を万全に整えること」「事前に入念な練習を行うこと」「緊張している自分を受け入れること」を伝えている。最も重要なのは実践を重ねることであり、経験によって慣れることを重視している。

3. 「日本語Ⅱ」におけるスピーチ・コミュニケーション教育

2024年度春 semester 「日本語Ⅱ」の履修者は8名であった。その内訳を出身国で示すと、タイ3名、モンゴル2名、ポーランド1名、ウクライナ1名、日本（ルーツはフィリピン）1名であった。来日時期は、2023年9月が5名、2024年4月が1名であった。

2023年以前が2名である。授業には、1～2名の日本人学生にボランティアとして参加してもらった。以下では、全15回の授業の展開について簡単にまとめる。

第1回では、履修者に簡単な自己紹介スピーチをしてもらった。ほとんど準備なしで1分程度のスピーチができる学生達であり、日本語による表現能力が高いことが分かった。その一方で、頭に浮かんだことをそのままスピーチする者が多く、構成に関しては修正点が多いことが見て取れた。そこで、当該授業ではスピーチの構成を考え、他者（特に異文化の人々）に分かりやすいスピーチをすることが主たる目的であることを伝えた。

第2回では、スピーチ・コミュニケーションの基礎理論を講義した。この授業では、情報提供型のスピーチ技法の習得を目指すこと、原稿の有無については学生各自に任せることを伝えた。その上で、「自国の文化を知ってもらう」スピーチの原稿作りに取り組んでもらった。

第3回は、引き続き原稿作りに取り組んでもらった。その際には、①聴衆の分析、②テーマの絞り方、③スピーチの構成がポイントであると伝えた。①聴衆の分析については、履修生同士の関わりがあり、所謂「勝手知ったる仲」ではあるが、互いの国の文化を考慮した上で伝えと、より効果的なスピーチになると指導した。②テーマの絞り方については、テーマは履修者に選ばせたが、そこからどう絞っていくのかは分からない学生が多かった。そこで、興味関心を持って貰うポイントとして「自文化においては当たり前のことが、他文化ではそうではないことがある」ので、こうした観点から絞るようにと指導した。その際、日本人学生のコメントが有益であった。③スピーチの構成では、序論、本論、結論の構成とすること、本論では可能な限り3つのポイントを挙げるように伝えた。

第4回では、「自国の文化を知ってもらう」3分間スピーチをしてもらった。時間はそれほど厳密さは求めず、スピーチ体験することを重視した。各自のテーマは「タイ人のシャワー習慣」、「日本でビールの美味しさに目覚めたこと」、「タイ人と日本人のパクチーの食べ方の違い」、「モンゴルと日本の祭りの違い」、「遊牧民の移動手段から見るモンゴル」、「名前の日とポーランド人としての自分」、「もったいない文化と日本との関連性」、「自分とゲームとの関係」であった。各自のスピーチの後、まず、他の履修者にコメントをさせた。「他者評価をする際の建設的な批評の訓練は、他者に配慮する社会言語能力を身につけることができる。また、自己評価をすることにより、自己のスピーチを内省し客観的な捉え方ができるようになる（古田, 2012, p.11）」ことが期待されるからである。その上で、参加した日本人学生、そして担当教員がコメントをした。良かった点、改善の余地がある点

を伝え、各自の課題を抽出する機会となった。コメントは、スピーチ技術の向上のみならず、履修者間の相互理解、ひいては異文化理解にも寄与するものと考えている

第5回では、前回と同じテーマで再度スピーチを行ってもらった。テーマを変更すると、内容の構想に注力するあまり、発表の仕方の練習が疎かになるおそれがあるためである。履修者には練習することの重要性を説明した。第4回と同様のかたちでコメントをし、前回のよりも改善が見られた点（特に構成の仕方）を積極的に評価し、自信をもってもらえるよう心掛けた。繰り返し行うことで、スピーチの向上を実感できたようであった。

第6回から第8回は、Show & Tellスピーチの実践であった。欧米では子ども向けの手法であり、実物を持参し、それを紹介する形式のスピーチである。テーマは「私の宝物」とした。スピーチ準備に当たっては、事前に評価基準を示し、その基準を意識してスピーチを行うよう指導した。評価基準は、一二三（2007）による留学生スピーチ評価基準と石川（2016）によるプレゼンテーションのルーブリックに基づき、できるだけ簡略化した独自の基準を作成して用いた（表1）。詳細な指示をすると、履修者が混乱してしまうおそれがあると考えたためである。

表1. 授業で提示した評価基準

	構成	話し方
序論	興味をひく入り方 これから話すことを示している	姿勢がいい 大きく元気な声 皆を見ながら話す 話すスピードが適切 ハッキリした発音 話しかけるように話す
本論	3つのポイントを挙げている ・トピックが興味をひく ・具体的に話している ・自分の考えが入っている ・言いたいことがよくわかる	
結論	全体を分かりやすくまとめている	

第6回ではShow & Tellスピーチの構想を練ってもらった。履修者をグループに分け、「どのような内容にすれば興味を持ってもらえるか」という観点から互いにコメントするよう指導した。そして、それに基づきテーマを決めてもらい、原稿作成をさせた。第7回では、全員の前でスピーチを行ってもらい、担当教員がコメントした。各自のテーマは、「愛用のBluetoothイヤホン」、「UNIXを使う意義」、「チョコレート」、「好きなアイドル」、「iPhoneカメラ機能」、「中古品を購入するメリットとデメリット」、「京都旅行」であった。第8回では、前回のスピーチをブラッシュアップしてもらい、再度スピーチを行ってもらった。1つのスピーチを練り上げることの重要性を知ってもらいたいからである。

第9回から第12回は、パワーポイントを用いたプレゼンテーションの実践練習を行った。第9回では、パワーポイントの作成方法について概説した。①目的を明確化すること、②1スライドで伝える情報を1つに絞り込むこと、③「デザインの理論（ウィリアムズ、2008など）」に基づき、「近接」と「整列」を意識して作成するよう指導した。第10回では、グループに分かれてパワーポイントを作成してもらった。テーマは「My Buddies」とした。第11回と12回では、実際にプレゼンテーションをしてもらった。担当教員および日本人学生がコメントをし、修正点を指摘した。

第13回と第14回は、最終プレゼンテーション（第15回）に向けての準備と発表練習を行った。第15回（最終回）は、春セメスター留学報告会「私の日本留学」とし、10分程度のパワーポイントによるプレゼンテーションを行うこと、当日には履修者の他に学内関係者も参加する予定であることを伝えた。準備にあたり、パワーポイント作成については、以下の点を再確認した。①1スライドあたりの発表に1分から1分30秒程度かかること、②1スライドにつき伝えたいことを1つに絞りそれを強調すること、の2点である。話し方の指導は難しいが、聴衆にスピーカーのことを全く知らない人が含まれるため、特に自己紹介の部分では「ゆっくり」と話すよう指導した。10分という限られた時間の中で、どのように効果的に伝えるか、その重要性を伝えた。

プレゼンテーションの基本構成は次の通りとした。①簡単な自己紹介、②来日前の自分（留学前の生活、留学への期待や不安）、③留学中の出来事（カルチャーショック、楽しかったこと、大変だったこと）、④今後の自分（帰国後の目標）、⑤まとめ、⑥締め言葉である。このうち③が最も重要であり、発表時間の半分程度はここにかけること、他のパートはコンパクトにまとめてよいことを伝えた。

そして、最終回では、「国際交流語学学習センターの活動」の一環として、2024年7月30日に履修者による留学報告会を実施した。学内の関係者、留学生と交流がある日本人学生などに参加いただいた。履修者が、これまでの留学生活で経験したこと、感じたことを発表した。個々人の成長が見られるものとなった。

以上のように「スピーチ教育」を展開したが、語学教育とのバランスをどうとるのは思案するところであった。「学生の意外な一面を知ることができよかった」とコメントしたところ、「意外な一面」とはどのような意味であるか問われたことがあった。プレゼンテーションにおける「締めのことば」という表現についても、同様の質問をうけた。不用意に難しい言葉を用いていたわけである。解説したところ、履修者は熱心にメモを取り、「語

学力（語彙力）」の向上を目指す姿が見られた。この授業では「スピーチの仕方」を中心に学んでもらったが、語学教育とのバランスの取り方について考えさせられる機会が多々あった。

4. 「日本語Ⅱ」における異文化コミュニケーション教育

これまで当該授業におけるスピーチ・コミュニケーション教育についてまとめたが、授業では、約2回に1回のペースで「異文化理解の豆知識」として、「コミュニケーション論」および「異文化コミュニケーション論」の概論書で取り上げられるトピックを中心にした10分から15分程度の講義をした。具体的には次の通りである。

- ① 曖昧な日本語：「大丈夫」や「ヤバイ」が肯定的にも否定的にも使われること、およびその語源
- ② サピア・ウォーフ仮説に関連する事例紹介：絵を描く際に太陽を何色で描くかという文化差、出世魚という概念（例：ハマチとブリ）、ご飯・米・稲の違い（英語では「rice」）
- ③ 縁起の悪い数字は文化によってさまざまであること
- ④ 信号の青が緑色である理由と、日本語で「青」と表現することの背景
- ⑤ 高コンテクスト文化と低コンテクスト文化（留学生の京都旅行を例に）
- ⑥ 日本語スピーチにおける忌み言葉（例：祝宴）
- ⑦ 日本的コミュニケーション・スタイル（遠慮と察し、阿吽の呼吸、恥の文化）

以上のテーマの中でも、関心を引いたテーマとそうでないテーマがあった。履修者それぞれの興味関心や既存の知識を理解した上で、それに応じた内容にすべきであった。②サピア・ウォーフ仮説における「出世魚」のトピックと関連づけて「とどのつまり」の意味を解説したこともあった。「とどのつまり」は、日本人学生であってもあまり用いない表現であろう。日常的に用いることばを解説した方が良かったかもしれないと反省した。

一方、授業の活動のなかで臨機応変に履修者からの質問に応じることで、より興味深く聴いてもらえた。例えば、履修者からの質問である「信号の青は緑色だがなぜ、日本語で『青』と表現するのか」を解説すると、履修者が熱心に聞き入っていた。さらに、コメントする際に余話を交えることも効果的であった。例えば、履修者がプレゼンテーションで「伏見稲荷」に触れた際には、狛犬ならぬ「狛狐」になっている理由を説明し、あわせて「キ

ツネは油揚げが好物」とされることがや、「油揚げをのせたうどんは(関東では)キツネうどん」といった話をしたり、「油揚げで酢飯を包んだ食べ物が稲荷寿司(稲荷神社と関連する)」といった話をしたりした。このような自然なかたちで伝えることが効果的であったと思われる。

おわりに

本稿では、コミュニケーション論におけるスピーチの位置づけ、それに基づく筆者のゼミナールにおけるスピーチ教育について述べた。そして、その成果を援用して実施した、留学生を対象とした授業における日本語スピーチ教育の概要についてまとめた。最後に、今回の取り組みのなかで浮かび上がった今後の課題を示したい。

まず第1に、スピーチ・コミュニケーション論の視点を、さらに取り入れることである。その例として2点を挙げる。例えば、スピーチ不安については、留学生と日本語話者との差異があることが示されている(岡部, 2002)。留学生には、人前で話す不安に加えて、日本語への不安がある。すなわち、後者に留意した指導が求められる。今年度の履修者は日本語能力が高く、日常生活に問題がないレベルであったため、日本語への不安をそれほど考慮せずとも支障はなかったが、今後、初学者が履修することも想定される。こうした場合には、スピーチ不安を低減するための語学教育という視点が求められる。

さらに、「聴く力」の涵養の問題である(川野, 2023)。今年度の授業では、他者のスピーチ中に、自分のスピーチの準備をして関心を示さない履修者がいた。その都度注意をしたものの、アクティブ・リスニングの重要性を伝えるには至らなかった。コミュニケーション教育という観点から、この点を重視する必要がある。

第2に、コミュニケーション教育と語学教育とのバランスをあげたい。筆者は日本語教育を専門としていないため、履修者のスピーチの際には、明らかな誤用を除いて日本語の間違いにはほとんど言及せず、スピーチ・コミュニケーションにおける基本である、①聴衆の分析、②テーマの絞り方、③スピーチの構成に注意を払うよう指導してきた。川野(2023)は、外国語教育(英語)の枠組みでスピーチ/プレゼンテーションが教えられることによって、他分野の教員や学生との認識のズレが生じていることを指摘している。英語スピーチ授業は、「コミュニケーションというよりも、むしろ発表や語学スキルの向上」を目的とする側面が強いとするコメントを紹介している。コミュニケーション論の観点では、スピーチを通して社会や他者に影響を与えること、論理性、構成、根拠の明確さ、ア

イコンタクト、声などを重視したいが、英語では、発音の良さや流暢さを評価する場合もあるとされる（川野, 2023）。日本語科目においても同様の傾向が認められるか明確ではないが、「日本語Ⅱ」の履修者には、語学力向上のニーズがあったことは確かである。今年度は、コミュニケーション教育という観点からスピーチ指導を行ったが、今後は語学教育とのバランスをどう図るかを検討したい。

第3に、より多くの在学生の参加を促すことをあげたい。今回は、1～2名の在学生がボランティアとして参加し、履修者に有益なアドバイスをしてくれた。その内容は、必ずしも専門的な内容ではなく、例えば「スピーチのある部分が理解しづらい」という基本的なものであった。その疑問が生じた理由を突き詰めてみると、履修者の日本語の語彙や文法の問題ではなく、「文化的背景の違い」に起因することが多かった。留学生にとっては自明のことであっても、文化的背景が異なる者にとっては必ずしもそうではなく、いわば「盲点」が、日本人学生からの素朴な疑問を通じて浮かび上がったと言える。このような気づきが、スピーチやプレゼンテーションの改善に大いに役立った。さらに、在学生にとっては、異文化間コミュニケーションの貴重な機会になった。より多くの在学生の参加を促すことは、留学生と在学生双方にとって有益になると考えられる。

以上、日本語Ⅱにおける「スピーチ教育」についてまとめた。本稿では、授業の効果を実証的に検証しておらず、ある日本語クラスにおいて試行錯誤を重ねながら行った実践を通じて、今後の課題を提示するにとどまっている。来年度以降も、こうした点に留意しつつ授業を実施し、事例を蓄積して、さらなる課題の明確化を図ることが求められるであろう。

引用文献

- Bryant, D. & Wallace, K. (1960). *Fundamental of Public Speaking*. Appleton-Century-Crofts.
- バス, A. H. 大淵 憲一 (訳) (1991). 対人行動とパーソナリティ 北大路書房.
- DeVito, J. A. (2008). *Essentials of Human Communication (6th Edition)*. Allyn & Bacon.
- 古田暁・久米昭元・長谷川典子 (1991). 日本の大学におけるコミュニケーション教育の実態調査報告Ⅰ 異文化コミュニケーション研究, 3, 91-115.
- 古田朋子 (2012). 学習者間評価 ―日本語学習者はスピーチのどこを評価しているのか― 龍谷大学国際センター研究年報, 21-15.

- 後藤和彦 (1992). コミュニケーション研究とコミュニケーション学科カリキュラム
— 人間科学部の中のコミュニケーション学科の場合 — 人間科学, 9 (2), 11-20.
- Harrington, H & LeBeau, C. (2008). *Speaking of Speech: Basic Presentation Skills for Beginners (New Edition)*. Macmillan Language House.
- 一二三朋子 (2007). 留学生スピーチの評価基準と評価の過程 — 日本語母語話者と非母語話者との比較 — 文藝言語研究.言語篇, 52. 13-22.
- 長谷正人 (2011). メディアはなぜあるのか マス・コミュニケーション研究, 78, 3-18.
- 石川勝博 (2016). アクティブ・ラーニング型授業におけるルーブリック利用と授業内コミュニケーションに対する学生の評価：プレゼンテーション課題を例として 人間科学, 34(1), 23-33.
- 鹿島千穂 (2022). 高等教育機関におけるパブリックスピーキング教育 — 「聞くこと」を含めた体系的な学びに関する考察 — 実践女子短期大学紀要, 43, 23-33.
- 川野優希 (2023). 日本の高等教育機関におけるスピーチ／プレゼンテーション教育の現状と課題：コミュニケーション研究者へのインタビュー調査を通して 異文化コミュニケーション論集, 31, 63-78.
- 久米昭元 (1993). コミュニケーション研究の主な領域 コミュニケーション論入門 桐原書店, pp. 25-53.
- ルーカス, S. E. 狩野みき (訳) (2016). アメリカの大学生が学んでいる「伝え方」の教科書 SBクリエイティブ.
- Lucas, S. (2019). *The Art of Public Speaking 13th edition*. McGraw-Hill Education.
- 師岡淳也・青沼智 (2019). 異文化としての「スピーチ」 池田理知子・埴幸枝(編) (グローバル社会における異文化コミュニケーション 身近な「異」から考える 三修社, pp. 147-157.
- 中島弘 (2001). 英語スピーチ・コミュニケーションのすすめ：国際時代の話学 鷹書房弓プレス.
- 岡部悦子 (2002). 口頭発表場面におけるスピーチ不安について 講座日本語教育, 38, 125-148.
- 岡部朗一 (1996a). コミュニケーションの基礎概念 古田暁監修 異文化コミュニケーション 改訂版 有斐閣, pp.15-38.

- 岡部朗一 (1996b). 異文化のレトリック 古田暁監修 異文化コミュニケーション 改訂版
有斐閣, pp. 163-183.
- Rogers, E. M. (1994). *History of Communication Study : A Biographical Approach*. Free
Press.
- 斎藤美津子 (1972). 話しことばの科学 : コミュニケーションの理論 サイマル出版会.
- Schramm, W. edited by Chaffee, S. H., Rogers, E. M. (1997). *The Beginnings of
Communication Study in America : a Personal Memoir*. Sage Publications.
- シャドソン, M 渡辺武達・東さやか(訳) (2009). アメリカにおけるメディア・ジャーナ
リズム教育 津金澤聡廣・武市英雄・渡辺武達(編) メディア研究とジャーナリズム
21世紀の課題 ミネルヴァ書房.
- 常磐大学十年史編集委員会 (1994). 常磐大学十年史 常磐大学.
- 津田幸雄 (1993). コミュニケーション研究の方法とその系譜 橋本満弘・石井敏(編)
コミュニケーション論入門 桐原書店.
- ウィリアムズ, R. 吉川典秀(訳) (2008). ノンデザイナーズ・デザインブック 毎日コ
ミュニケーションズ.

論 文

「養護実習」の授業内容と課題

海老澤 恭 子*

“Practicum of School Nursing” Course Content and Assignments

要旨 (Abstract)

本研究は、養護教諭養成カリキュラムの中核を占める「養護実習」の教育内容について自己点検した。本学においては、看護学の学問体系を基盤とした養護教諭養成がなされている。現在、教育現場では現代的課題に対応できる多様な専門性を有する質の高い教員が必要とされている。これらのことをふまえ、学生の法的教養を育てる授業展開や地域連携を図るフィールドワークなど、実習期間中のみならず、学生に対して一貫した指導を行える教育環境の調整とシステム作りの創意工夫が必要であると考えられた。

キーワード (Keywords)

養護教諭養成 養護実習 育成指標 コアカリキュラム 法的教養

1. はじめに

「養護実習」という授業科目は、臨地実習と事前・事後指導が含まれている。この科目は、大学内で学んだ知識を教育実習校で児童生徒と触れ合う体験を通して、成果を統合したり課題を追究したりする特性がある。いわば、養護実習は養護教諭養成の集大成として行われる臨地実習であり、大学での学修と教育現場での実践が融合する貴重な機会として位置づけられる¹⁾。「養護実習」は養護教諭養成のカリキュラムで中核を占めるもので^{2) 3)}、臨地実習は、学生が養護教諭として現場に臨むことのできる唯一の機会となっている。臨地実習の効果をあげるためには、実習前に十分な準備を行うことと実習後の振り返りを行うことが欠かせない¹⁾。

*常磐大学看護学部 准教授

養護教諭の免許取得には、教育職員免許法施行規則において必要な科目と法定単位数が規定されている^{4) 5)}。教育職員養成審議会答申を受けて、教育職員免許法が平成10年に一部改正され、「健康相談活動の理論と方法」と従来「学校保健」に包含されていた養護教諭の職務に関する内容を独立させた「養護概説」が第2欄の養護に関する科目として新設された⁶⁾。「養護実習」は第5欄の教育実践に関する科目であるが、実習校の校種や方法、時期、内容についての具体的な規定はなく、各養成大学の裁量に委ねられている。

ところで、養護教諭の免許資格は、教育学部、看護学部、福祉学部、スポーツ健康科学の新創設学部など、多様な学問体系を基盤とする大学において⁷⁾ 取得することができる。本学においては、看護学を基盤とするカリキュラムが設定されている。一般社団法人日本看護系大学協議会では、2017年に看護学士課程教育における「看護学士課程のコアコンピテンシーと卒業時到達目標」⁸⁾として6群25項目の看護実践能力をまとめている。ならびに、養護教諭養成については教員として求められる能力を加え、7群19項目の「看護学士課程で養成する養護教諭のコアコンピテンシーと卒業時到達目標」⁹⁾を作成している（以下、JANPU版養護到達目標2017と記す）。

一方、文部科学省は教職に関するコアカリキュラムとして「教職課程カリキュラム」¹⁰⁾を発表している。日本養護教諭養成大学協議会では、養護教諭は学校に置かれる教育職員として、その養成教育の質を高めるために、多様な養護教諭養成大学が活用できる「養護教諭養成課程コアカリキュラム2020」¹¹⁾をとりまとめた（以下、養大協版コアカリ2020と記す）。これは、JANPU版養護到達目標2017を参考にしており、予測困難な時代の学校教育の中で養護教諭の育成指標を可視化するものとなっている。

そもそも、養護教諭の歴史は、1905年（明治38年）に日清・日露戦争を感染経路として外来伝染病が蔓延し児童の健康増進対策から始まっている⁶⁾。その後、戦後の社会経済の発展、生活様式の変化、保健衛生の向上、医療の進歩により、児童生徒の健康問題も移り変わっている。換言すれば、養護教諭の実践は子どもの健康課題とともにあり¹²⁾、新たな健康問題の発現によって果たす役割も拡大している。近年では、新型コロナウイルス感染症の感染拡大をはじめ、学校が対応する課題の複雑化と困難化を背景に、ますます養護教諭の役割は再認識されている。令和5年7月の通知においては¹³⁾、養護教諭の標準的な職務の内容及びその例並びに職務遂行に関する要綱の参考例が示された。これは、養護教諭は教師であると同時に他の教諭等とは異なる専門性を有し、その職務が現在及び将来における子どもたちの心身の健やかな成長に貢献しうるものと捉えられたものである。さら

に、令和6年8月の答申では¹⁴⁾、急増する不登校児童生徒の支援を包含した、誰一人取り残さないすべての子どもたちへの質の高い教育を目指し、チーム学校の考え方のもと、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成が必要と示されている。

そこで、本研究では2024年本学の春セメスターの「養護実習」における授業内容について、JANPU版養護到達目標2017に照らし、網羅できている学習内容を把握するとともに、今後の授業設計の課題を明らかにすることを目的とした。「養護実習」は、限られた教育年数の中で学修する他の科目の集大成となる科目であり、それぞれの学びと深く関わる形で要所として位置づいている^{1) 2)}。あるいは、「養護実習」が養護教諭養成カリキュラム全体を推し進める要の位置づけにあると換言することもでき¹⁵⁾、その在り方については繰り返し検討し、「令和の日本型学校教育」において当面する学校保健を担う養護教諭の養成が、果たして適切なものであるかを絶えず自己点検する必要があるからである。この作業によって課題が明確になり、教育内容の選定と構造化および改善が可能となるであろう。このことによって、養護教諭養成の質を保証することに資すると考える。

2. 「養護実習」の概要および研究方法

2024年4～9月に本学で開講された「養護実習」の事前・事後学習、および臨地実習の授業内容を把握した。大学内で行われた事前指導は10時間、事後指導は5時間であった。臨地実習は、最終学年の4年生の5～6月と8～9月の時期の2回に分けて、計15日間の実施をした。協力校は公立の小学校8校であった。

授業内容は、JANPU版養護到達目標2017で示された学習内容を扱ったかどうか授業記録をもとに確認した。また、実習巡回指導における参与観察記録、事後学習の情報交換会をもとに、学習内容として学ぶ機会があったかどうかを把握した。

3. JANPU版養護到達目標2017との比較による学習内容

3-1 授業内容の確認

実習に臨む前に学内での授業中に取り上げた学習項目は、コンピテンシーと学習内容の表1～5に○で示した。248の学習内容の細目のうち、113項目についてとりあげ、既習科目の基本的知識を確認した。加えて、教育実習の手引きを活用し¹⁶⁾、目的・目標、実習の心構え・所作、学生自身の健康管理、記録の実習の心得を確認した。臨地実習での学習内容は、◎で示した。36項目について学ぶ機会を得ていた。

JANPU版養護到達目標2017には、看護職の教育を土台とし、養護教諭一種に必要な教育内容とさらに教員として求められる能力を追加し、7群19項目のコアコンピテンシーを掲げている。0群「学校保健を推進する養護教諭の基本的能力」、Ⅰ群「対象となる人を全人的に捉える基本能力」、Ⅱ群「ヒューマンケアの基本に関する実践能力」、Ⅲ群「根拠に基づき看護を計画的に実践する能力」、Ⅳ群「特定の健康課題に対応する実践能力」、Ⅴ群「多様なケア環境とチーム体制に関する実践能力」、Ⅵ群「専門職として研鑽し続ける基本能力」として構成されている。事前指導では、これまで学んできた基本的な知識が学校現場の中でどのような場面でどのような形で展開されるのかを学生に想像させ、実践とどのように結びつくのかをイメージさせることは、教育実習の準備段階として欠かせない。つまり、養護教諭が教育職員であることから、教職に必要な能力と養護に必要な能力には切り離せない部分があることを前提とし¹⁰⁾、既習科目の復習は必須である。

このうち0群は、学校保健における特有の（Original）能力として、Ⅰ～Ⅵ群には含み切れない養護教諭の基本的能力として示されている。「学校保健を推進する養護教諭の基本的能力」には、1）養護教諭の専門性と責務を理解し、実践に活かす能力、2）学校教育と学校保健・安全の関係を理解し、実践に活かす能力、3）保健室経営を理解し、実践する能力の3つの能力が含まれている。いずれの能力も養護実習の中で、指導者の養護教諭の執務を見学したり体験したりすることを通して習得するものである。養護実習では、学校運営、保健室経営、健康課題の把握、保健指導（集団および個人）、保健学習、救急処置、健康診断、感染予防、疾病の管理と予防、環境衛生、保健組織活動、学校安全・危機管理、学校保健事務・文書管理³⁾などの養護教諭の職務について、学校組織の中で学ぶ機会を持つことができていた。

また、Ⅲ群に含まれる「保健教育（保健学習・保健指導）」の学習内容は、臨地実習での学校の実情に沿ったものとするため、実習校での打ち合わせを含めて授業時間外の学修とした。これは、実習期間中に実施する健康教育の指導案作成や資料の提示法など、実習校から与えられたテーマが各々で異なるため、これも授業時間外に指導案や資料の確認と添削指導を個別に行った。

ところで、臨地実習の受け皿となる実習校とは、学生のレディネス（準備態勢）や学習効果という側面から、連携して共通認識を築いてきた。実習の内諾書を取り交わす協力依頼の段階から、丁寧な説明によって目的や方法を理解してもらう作業を重ねた。そして、実習中に訪問することで、実習校の関係者と養成側の担当者が意見交換をする機会を設け、

養成側の理念と学校現場での要請をすり合わせる作業を行ってきた。しかしながら、実習校が年度によって変更されることや、定期人事異動に伴って実習校での指導者が変わるために、その都度、実習の目的や方法を理解してもらわなければならない。また、本学における学問体系の基盤を説明し、養成大学によってはカリキュラムが異なり、養護実践が展開できるプロセスや基盤理論に関しても違いがあることを理解してもらう必要がある。このような実情から、今後も実習校との連携を強化し、実習校と養成大学の共通認識が図れるよう、より一層の工夫が求められるだろう。

事後指導は、実習記録を参考にして個人レベルでの自己評価を行い、実習のまとめをした。これをふまえて各校での実習のあらましを紹介する情報交換会を実施し、お互いに経験を活かした討議を行った。学生同士が学びを共有することで新たな視点を獲得し、各々の課題が明確になるとともに、実習記録を参考にして言語化することで理論と実践の統合を図り、学びの深化の機会となった。この実習経験の言語化は、実習中のネガティブな経験を学生自身の課題として受け止めるためにも必要な作業である。これは、各々の課題を整理し学生同士での確認と共有を行うことで、具体的な自己課題としてプラスに転じることが可能になるからである。

3-2 他の授業科目との関連

本学においては、免許法施行規則に定める科目区分の養護に関する科目のうち、「衛生学・公衆衛生学」、「栄養学」、「解剖学・生理学」、「微生物学、免疫学、薬理概論」は1年次から2年次に、「精神保健」は3年次に、「看護学」は1年次から3年次に配当されている¹⁷⁾。これらの看護学科基礎科目と専門科目の順序性と内容については、「養護実習」の科目担当者として十分に理解する必要があると考えられた。学部4年間の看護に関する科目履修の流れや授業内容と、1年次から2年次に履修する教職に関する科目で扱う内容を基軸として、養護教諭に関する専門的知識を布置する授業内容を検討し、構造化をする必要性があらう。

養大協版コアカリ2020では、養護教諭養成における教育内容のコアとなる項目を4つの群に分類し、20の一般目標、78の到達目標として整理している。Ⅰ群「養護及び養護教諭に関する基本的理解」、Ⅱ群「子どもと子どもを取り巻く環境の理解」、Ⅲ群「養護実践方法の基礎的・基本的理解」、Ⅳ群「養護実践の展開の理解」である。Ⅰ群を根幹として、Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ群へ進化する理念で構成となっている。このⅠ群は、教職課程コアカリキュラムとも連動するものとして設定しており、JANPU版養護到達目標2017のO群とも対応

するものである。いずれの指標においても、養護実践を展開できるプロセスや基盤となる理論の学修を土台とし、臨地実習での体験を経て専門職養成が可能になるため、「養護実習」ではこれらの育成指標をふまえた学修内容を網羅するものに構成されなければならない。JANPU版養護到達目標2017の学習内容を、2年次に配当される「学校保健」ではO群・Ⅲ群の内容を、3年次に配当される「養護概説」ではO群・Ⅰ群・Ⅲ群・Ⅵ群の内容を、4年次に配当される「健康相談活動」ではⅡ群・Ⅳ群・Ⅴ群の内容を各科目のシラバスに反映させる必要があろう。

また、実習において重視される救急処置は、看護師の活動とは異なるものであるが、看護師免許を取得する学生として、教育現場では学生に対する期待値が高い。しかしながら、学校は教育機関であるため、救急処置は医療機関での処置が行われるまでの応急的なものであり、処置の範囲が限定される。そのため、学校で備える処置の器材等は医療機関で扱うものとは異なり、救急搬送の判断は養護教諭の活動の一つである。このような学校救急看護¹⁸⁾の特性を鑑みると、養護教諭が地域の医師や救命救急士などの専門職との交流を持つことは、救急処置を円滑に実践するために必要不可欠である。このためには、地域との連携を図るフィールドワークやインターンシップなどの形で行う取り組みを、大学養成の段階から行うことは必須である。このようなことから、養護実習の期間中のみならず、学生に対して一貫した指導を行える教育環境の調整とシステム作りの創意工夫が必要であると考えられた。

さらに、教員免許取得にあたり必修化された「教職実践演習」の科目は、事後指導との関連が深く、「教職実践演習」の授業に参加することで、より一層学びを深めていくことができる。この科目のねらいが、臨地実習の成果を振り返り、不足していた知識や技能を補い、その定着を図ることだからである。実習後に開講される「教職実践演習」での学習課題のテーマを明確にするためにも、実習における反省点や疑問点などを十分に整理する必要があろう。

3-3 関連法規に関する教授内容

各群の教育内容をまんべんなく講義内容に反映させたが、とりわけ、教育法規や関連法規に関しては重点的に扱った。特に、Ⅲ群の「学校における危機管理を組織的に実践する能力」の「学校の危機管理」と「事事故例の分析」の教育内容においては、災害共済給付制度の関係法令に基づき、日本スポーツ振興センターの災害共済給付における学校管理下の事故概況と具体的な事務手続きを紹介した。また、学校事故の係争事案に発展した判例

を取り上げ¹⁹⁾、教訓とすべき事項や学校現場での養護教諭の実践活動がイメージできるような工夫をし、リスクマネジメントとクライシスマネジメントについて学修させた。

現在、学校はさまざまな困難な問題に直面していて、これに適切に対応できない状況が多発している。特にいじめや学校事故の発生時には、学校現場の実態に非難が集中している。近年は、多くの教育紛争が司法の場へと持ち込まれ、学校教育の法化現象が進展しつつある²⁰⁾。このような社会的潮流にあって、学校現場には教育的思考に立脚しつつも法的思考との差異を認識し、この両者の間を往還できる人材が求められている²¹⁾。このため、学校教育を担う一員である養護教諭においても、法的教養（リーガルマインド）を身に付ける必要があると考える。なぜなら、養護教諭の実践には、専門職として絶えず状況の説明と対応の根拠を求められるからである。そのためには、関連法規の知識を身に付けることは必須であり、主要法規の改正などを常に学び続ける姿勢が重要で、法は社会規範の一つとして構成されており、時代が変われば法規が変わることを自覚していなければならない。例えば、性犯罪の規定が2023年6月に変わり²²⁾、同年7月から施行されているが、このことについても、子どもを守るための法律のルールとしてリーフレットを活用し、法改正に関する具体的な内容の理解を促した。現代社会の様相に敏感であり続けること自体が養護教諭の職務の一つでもあり、とりまなおさず、養護教諭の歴史と職制の沿革がそのことを示している。

そして、前述したとおり、学校安全において最重要視されるリスクマネジメントとクライシスマネジメントを学ぶ際にも、学校事故の裁判例を教材として取り上げた¹⁹⁾。この理由は、養護教諭として問われる法的責任について判例を学ぶことは、事故発生につながる因子を可能な限り除去することにつながり²⁰⁾、仮に事故が発生した場合でも、被害を最小限にとどめることが可能になると考えたからである。

ところで、文部科学省は、教員採用試験実施の目安となる基準日を令和7年度から5月11日に定めると通知²³⁾したところだが、すでに、茨城県で実施された令和6年度の教員採用試験は、各自治体のうち最も早い5月11日であった。これら受験日の前倒しを受けて、試験を射程に置いた授業展開も検討してきた。このこともあって、意図して関連法規を重点的に取り上げており、繰り返しになるが、質の高い教員養成のためには法的素養を学生に身に付けさせることが必要不可欠と考えたからである。

昨今は、教員自身の法令遵守が叫ばれており、教育現場でも伝統的な教員の思考・行動様式から法的思考を認識しなければならない転換の時代である²¹⁾。学校事故の発生や危

機管理においてチーム学校として対応する際、養護教諭には中核的役割が期待されており、法的責任を意識した実践が求められるものとする。

表1 コンピテンシーと学習内容 その1

番号	コアコンピテンシー	教育内容の大項目	学習内容	学習項目
O群 学校保健を推進する養護教諭の基本的能力				
1	養護教諭の専門性と 責務を理解し、 実践に活かす能力	養護教諭の制度	養護教諭の歴史	
			養護教諭の養成制度	
			養護教諭の本質と役割	
			中央教育審議会答申	
		養護教諭の概念	校種における子どもの特徴	○
			保健室経営	◎
			保健管理	◎
			健康教育（保健学習・保健指導）	◎
		養護教諭の専門性	健康相談	○
			保健組織活動	◎
			養護教諭の専門性	○
			養護教諭の責務	◎
		チーム学校と養護教諭	養護教諭の倫理	◎
			アセスメント力	◎
課題解決能力				
企画力・実行力・創造力・調整力・組織力・連携力	◎			
2	学校教育と学校保健・ 安全の関係を理解し、 実践に活かす能力	学校教育	チーム学校とチーム構成員の役割	○
			チーム学校とチーム構成員の役割	○
			チーム構成員の専門性と連携・協働	○
			チーム学校における養護教諭の役割	○
		学校保健	教育の目的目標	
			教育関連法規	○
			教育課程	
			学校組織と校務分掌	◎
		学校安全	学校保健に関する組織	○
			学校保健に関わる教職員	○
			学校保健安全法	○
			学校保健の目的目標	○
		学校保健と地域保健	学校保健計画	○
			学校保健の構造・領域	○
学校保健と地域保健の連携				
地域との関係機関、関係職種	◎			
学校安全	家庭・地域保健との連携	◎		
	地域保健に関する関係法規	○		
	児童福祉に関する関係法規	○		
	学校保健安全法	○		
3	保健室経営を理解し、 実践する能力	学校安全	学校安全の目的目標	
			学校安全計画	◎
			学校安全の構造・領域	
			学校安全と地域の安全対策の連携	
		学校経営と学校保健・ 学校安全	学校と地域の安全に関わる関係機関	
			家庭・地域の安全対策	◎
			地域の災害対策、地域の防災計画	
			学校教育目標	◎
		保健室経営	学校経営	◎
			校務分掌組織	◎
			保健室経営	○
			学校組織と校務分掌	○
		保健室の設備	学校保健安全法	○
			学校保健計画	○
学校安全計画	○			
学校組織マネジメント、コーディネート	○			
保健室の設備	地域の関係機関との連携			
	保健室の設置根拠法令	○		
	保健室経営の意義	◎		
	保健室の役割と機能	◎		

「養護実習」の授業内容と課題

表2 コンピテンシーと学習内容 その2

番号	コアコンピテンシー	教育内容の大項目	学習内容	学習項目
Ⅰ群 対象となる人を全人的にとらえる基本能力				
4	学校生活の中で発育発達する子どもについて理解し、アセスメントに活かす能力	子どもの学習権に関する根拠	子どもの権利条約	○
			ユネスコ「学習権宣言」	○
			日本国憲法	○
			教育基本法	○
		子どもの健康と環境	学校の学習環境	◎
			学校内の人間関係	◎
			自然環境と子どもの健康	
			社会環境と子どもの健康	
			学校環境と子どもの健康	
			家庭環境と子どもの健康	○
			学校環境衛生	○
		障害のある子どもの学習権と合理的配慮	障害者差別解消法	○
			障害者総合支援法	○
特別支援教育 医療的ケア				
Ⅱ群 ヒューマンケアの基本に関する実践能力				
5	教職員・関係機関・関係職種で相互に信頼関係を築く能力	教職員・関係者との信頼関係	グループダイナミクス カウンセリング技術 コミュニケーションスキル 自己分析・自己理解	
Ⅲ群 根拠に基づき看護を計画的に実践する能力				
6	活用できる社会資源や協働できる機関・人材について、子どもや保護者、教職員に情報提供できる能力	地域の社会資源	学校と関わる地域の社会資源	
			官民連携	
			子どもと関わる関係機関	
			子どもに関わる関係職種	
			子どもの医療、保健、福祉に関する関連法規	○
7	学校において根拠に基づいた支援を行う能力	子どもの権利擁護	日本国憲法	○
			子どもの権利条約	○
			子どもの基本的人権	○
			子どもの権利擁護	○
			学校教育の理念・目標と権利擁護	
			教育課程と権利擁護	
		個人を対象にした養護実践	子どもの健康実態	◎
			学区の文化、生活環境、住居環境	◎
			子どもの家庭環境、地域の生活環境	◎
			学校アセスメント	
			保健組織活動	
			養護実践 養護教諭の専門性・役割・機能	
			保健室の機能	○
集団を対象にした養護実践	学校保健統計調査	○		
	健康診断	○		
	サーベイランス調査	○		
	保健組織活動	○		
	学校・家庭・地域との連携・協働	○		
	学校保健計画立案実施評価	○		
	学校評価			

表3 コンピテンシーと学習内容 その3

番号	コアコンピテンシー	教育内容の大項目	学習内容	学習項目	
Ⅲ群 根拠に基づき看護を計画的に実践する能力（表2に続く）					
8	子どもの健康の保持増進に必要な支援を計画的に行う能力	個人の健康	子どもの健康状態と観察方法	○	
			子どもの生活習慣と観察方法	◎	
			学校でできるフィジカルアセスメント	◎	
		集団の健康	保健教育（保健学習・保健指導）	◎	
			健康相談		
			児童期・思春期における健康課題		
	子どもの健康課題を明確にし、家庭や地域の実態に応じて、計画的に保健教育を行う能力	健康課題解決の方策	学年、学級の集団における健康状態の把握	◎	
			校種による疾患、負傷の特徴	◎	
			学校環境のアセスメント	○	
		子どもの健康課題の明確化	学校の学習環境のアセスメント	○	
			生活習慣、食習慣の把握	○	
			学校におけるヘルスプロモーション	○	
9	子どもの健康課題を明確にし、家庭や地域の実態に応じて、計画的に保健教育を行う能力	子どもの健康課題の明確化	健康課題の優先度の決定	○	
			学校保健安全計画立案、実施、評価	○	
			学校の校務組織・委員会	○	
			保健教育	保健管理	○
				健康診断	○
				健康課題の把握・明確化	○
		保健指導	健康観察	○	
			健康課題によって生じる学校生活における支障	○	
			保健教育	保健教育	○
				保健教育に関する知識・技術	○
				学校保健計画	○
				保健教育における家庭との連携	○
		学校組織とマネジメント		○	
		保健指導		健康課題	○
			健康教育（ライフスキル）	○	
			授業形態（チームティーチング）	○	
			保健教育における校内連携	○	
			保健教育における計画・立案・実施・評価	○	
養護教諭の役割	○				
10	子どもや保護者の反応を把握し、健康相談を計画・実施・評価する能力	健康相談	学習指導要領	○	
			保健教育（保健学習・保健指導）	○	
			学習指導案	○	
			健康相談	基本的な生活習慣	○
				学校救命救急処置	○
				学習指導要領	○
		保健指導の意義		○	
		保健指導に関する知識・技術		○	
		保健室経営		○	
		保健指導の評価	○		
		健康相談	子どもの健康実態		
			子どもの健康への保護者の認識		
健康相談の計画・立案・実施・評価					
健康相談に関する知識・技術					
養護教諭が行う健康相談					
養護教諭以外が行う健康相談					
事例検討会の計画・立案・実施・評価					
守秘義務	○				

表4 コンピテンシーと学習内容 その4

番号	コアコンピテンシー	教育内容の大項目	学習内容	学習項目	
Ⅲ群 根拠に基づき看護を計画的に実践する能力（表3に続く）					
11	学校における危機管理 を組織的に実践する 能力	学校の危機管理	危機管理マニュアル	○	
			日本スポーツ振興センターの災害共済給付	○	
			学校管理下の定義	○	
			学校管理下の事故状況把握、報告	○	
			学校における事故対応	○	
			学校における事故事例の分析	○	
			学校安全の組織活動	○	
		学校安全対策	学校安全の推進計画立案、配慮事項	◎	
			学校安全に関する計画の立案実施評価	○	
			学校災害（地震・津波災害）	○	
			学校安全、交通安全、災害安全（防災）	○	
			自然災害とストレス	○	
			自然災害時の心のケア	○	
			学校災害に関する計画の立案実施評価	○	
		事故対応	震災・学校支援チーム	○	
			学校管理下の事故分析	○	
			事故予防対策	○	
			保健教育（保健学習・保健指導）	○	
			安全指導	○	
			安全教育	○	
			校内組織連携	◎	
		学校感染症	校内研修	○	
			学校家庭地域の連携	○	
			学校救急処置	○	
			リスクマネジメント	○	
			危機管理能力	○	
			学校感染症の種類、発生時の対応	○	
			学校感染症の予防	○	
Ⅳ群 特定の健康課題に対応する実践能力					
12	病気や障害のある子ども・ も・保護者の学校生活 を支援する能力	病気や障害のある子ども・ 家族の理解と支援	具体的な子どもの病気や障害の理解	○	
			保健指導（ソーシャルスキル、ストレスマネジメント等）	○	
			病気や障害に関する法制度	○	
			教育行政の方針	○	
			医療機関・関係機関との連携	○	
			自己管理に関する支援	○	
			校内支援体制の調整	○	
			家族や同胞への支援	○	
		病気や障害のある子どもの 学校生活と環境調整	健康観察の視点	○	
			疾病管理	○	
			学校生活管理指導	○	
			合理的配慮	○	
			病気や障害のある子どもを取り巻く環境調整	○	
			家庭との連携	○	
			関係機関との連携	○	
			緊急時における子どもの 状況のアセスメント	健康観察	○
		フィジカルアセスメント		○	
		学校管理下で起こりやすい傷病		○	
		救急処置技術		○	
		校内救急体制		○	
		地域救急医療体制		○	
		プレホスピタルケア		○	
		アナフィラキシーショックとエピペン		○	
		緊急時に子どもの状態 を判断し、対応できる 能力	学校における緊急時の対応	一次救命とAED	○
				心的外傷と危機介入	○
				危機管理マニュアル	○
				教職員研修	○
				シミュレーション研修	○
シミュレーション研修	○				
シミュレーション研修	○				
シミュレーション研修	○				

表5 コンピテンシーと学習内容 その5

番号	コアコンピテンシー	教育内容の大項目	学習内容	学習項目	
Ⅳ群 特定の健康課題に対応する実践能力（表４に続く）					
14	学校生活を脅かされている子どもの理解と支援する能力	学校生活を脅かされている子どもの理解と支援	虐待、不登校、いじめ、暴力、性の問題、貧困、薬物、飲酒・喫煙、自殺、他殺、メンタルヘルスに関する基本的知識	○	
			虐待、不登校、いじめ、暴力、性の問題、貧困、薬物、飲酒・喫煙、自殺、他殺、メンタルヘルスに関する関係法規	○	
			国や自治体からの答申・通達	○	
			関係機関発行のガイドライン、マニュアル		
			関係職種		
			事例検討		
			社会的・文化的背景の理解		
Ⅴ群 多様なケア環境とチーム体制に関する実践能力					
	16	家庭との協力関係のもとに子どもの健康を支援する能力	子どもの健康と家庭との協働	発達段階	
				家庭との連携協働	
	17	教職員と連携・協働して子どもの健康を支援する能力	子どもの健康と教職員との協働	学校内の調整	◎
				健康観察の視点	◎
健康課題の把握				◎	
啓発方法					
18	学校内外の組織や社会資源を活用し、チームで支援する体制を構築・支援する能力	学校内外の組織や社会資源の理解と支援	健康教育の基礎知識	◎	
			健康観察の視点		
			学校保健における教職員の役割		
			学校保健組織活動		
			教職員研修		
		学校内外の組織や社会資源の理解と活用	学校保健組織活動		
			教育委員会		
			校内支援体制		
			学校保健関係職員と学校保健運営組織	◎	
			地域の教育、保健、医療、福祉の関係機関・専門職・その他の社会資源	◎	
			チーム支援計画の立案、モニタリング、評価		
			連携、協働およびネットワーク構築		
			ノンテクニカルスキル		
			チーム支援・支援会議		
Ⅵ群 専門職として研鑽し続ける基本能力					
19	生涯にわたり継続して養護教諭としての専門的能力を向上させる能力	力量形成	情報共有と守秘義務		
			地域の社会資源の活用		
			養護教諭の力量形成		
			リフレクション		
			キャリアデザイン		
			生涯学習・生涯教育		
実践と研究の連動					
養護教諭関係団体とその活用					
養護教諭の倫理					

4. おわりに

本研究では、2024年に本学で開講された「養護実習」の授業内容を把握するとともに、今後の授業設計の課題について明らかにした。養護教諭になるための学校現場での実習は、「養護実習」の臨地実習だけであるため、養護教諭として学ばせたい項目を精選し、教育内容を構造化していく必要がある。

「養護実習」は、学生が養護教諭の職務全体を理解し、養護教諭の学校教育の中での位

置づけを確認し、自らの適性を見極めて、職業志向をはぐくんでいく授業科目である。養護教諭課程を選んだ学生自身が、看護師の専門職資格取得と養護教諭の教職免許取得のための学びを自らの中で統合できるよう、どちらの学びも生かすことのできる教員養成のあり方を模索していく必要がある。養護教諭の持つ知識・技能は学校現場で期待されており、子どもの健康問題を解決するために必要な専門機関や他職種との連携が必要とされている。卒業時における養護教諭としての専門的力量は担保されなければならないため、大学側が学生にどのような学習の提供をするのかを問われていることを自覚し、絶えず検討していく必要性があろう。

研究の限界は、方法上、養成側としての意図や課題を示したことにとどまっており、学生のニーズや習熟状況は明らかになっていない。今後、学生のラーニングアウトカムを把握するための指標設定、実習指導者である現職養護教諭のアセスメントの観点などを情報収集し、学習成果の多面的な評価を行い、包括的な課題を抽出することが必要と考える。

謝辞 本研究について、村井文江先生にご指導ご助言を賜りましたことを深く感謝申し上げます。

参考文献

- 1) 大谷尚子, 中桐佐智子: 改定養護実習ハンドブック. 東山書房, 京都, 2023
- 2) 大谷尚子, 中桐佐智子: 全国養護教諭養成機関における養護実習の運営についてー現状と今後の検討すべき課題についてー. 学校保健研究36: 567-577, 1994
- 3) 斎藤千景, 竹鼻ゆかり, 朝倉隆司ほか: 養護教諭養成大学における養護実習の現状と課題. 学校保健研究58: 75-83, 2016
- 4) 法令文庫: 教育職員免許法施行規則 Available at : <https://legaldoc.jp/elaws/elaws-view?id=329M50000080026> Accessed August 28, 2024
- 5) 文部科学省HP: 教育職員免許法施行規則第66条の6に定める科目について Available at : https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoin/1381891.htm Accessed August 28, 2024
- 6) 采女智津江監修: 新養護概説. 少年写真新聞社, 東京, 2024
- 7) 文部科学省HP: 養護教諭の免許資格を取得することのできる大学. Available at : https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/main13_a2.htm Accessed August 28, 2024

- 8) 一般社団法人日本看護系大学協議会：「看護学士課程教育におけるコアコンピテンシーと卒業時到達目標」，2017. Available at : <https://www.janpu.or.jp/file/corecompetency.pdf> Accessed August 28, 2024
- 9) 一般社団法人日本看護系大学協議会：「看護学士課程で養成する養護教諭のコアコンピテンシーと卒業時到達目標」，2017. Available at : <https://www.janpu.or.jp/wp/wp-content/uploads/2018/04/H29YougoKyoyuCoreCompetence.pdf> Accessed August 28, 2024
- 10) 文部科学省HP：教職課程コアカリキュラム. Available at : https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf Accessed August 28, 2024
- 11) 大川尚子，下村淳子，青柳直子ほか：養護教諭養成課程コアカリキュラム（養大協版）2020の開発—多様な学問体系の大学に活用できるコアカリキュラムの提案—. 学校保健研究63：91-101，2021
- 12) 大谷尚子：健康相談—養護教諭の立場から. 学校保健研究54：487-489，2013
- 13) 文部科学省HP：養護教諭及び栄養教諭の資質能力の向上に関する調査研究協力者会議 議論の取りまとめ. Available at : https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/178/mext_00002.html Accessed August 28, 2024
- 14) 文部科学省HP：「令和の日本型学校教育」を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について（答申）. Available at : https://www.mext.go.jp/content/20240827-mxt_zaimu-000037716_01.pdf Accessed September 8, 2024
- 15) 石原昌江・野村梨香：岡山大学における養護実習の現状と課題. 岡山大学教育実践総合センター紀要1，89-98，2001
- 16) 2024年度 常磐大学教育実習の手引き. 常磐大学教職センター，2024
- 17) 常磐大学看護学部：免許および資格取得の履修案内. 学事センター，2024
- 18) 大谷尚子：養護教諭の専門性と学校救急看護. 学校救急看護研究1：2-8，2008
- 19) 菅原哲朗・入澤充：養護教諭の職務と法的責任 判例から学ぶ法リスクマネジメント. 道と書院，東京，2018
- 20) 坂田仰：学校と法—権利と公共性の衝突—. 放送大学教育振興会，東京，2024

- 21) 山口卓男：教育現場における問題解決のあり方と体制強化の方策－伝統的な教員的発想から新しい学校法務の視点への転換－. スクールコンプライアンス研究4, 6-17, 2016
- 22) 法務省HP：性犯罪関係の法改正等. Available at : https://www.moj.go.jp/keiji1/keiji12_00200.html Accessed August 28, 2024
- 23) 文部科学省HP：公立学校教員採用選考試験の早期化・複数回実施等について方向性の提示. Available at : https://www.mext.go.jp/content/20240426-mxt_kyoikujinzai01-000011998_4.pdf Accessed August 28, 2024

論 文

保育現場で用いる季節の楽曲についての難易度研究 — 運指の視点から —

角 田 葵*

A Study on the Difficulty of Seasonal Music Used in Childcare Settings:
from the Perspective of Fingering

要旨 (Abstract)

本稿は保育士養成校でピアノの演奏技術獲得のために使われる教材難易度の研究である。学習順序は養成校ごとに様々な工夫が施されているが、楽曲の難易度についての明確な基準は曖昧である。本研究では、保育現場で使われる季節の楽曲についての分析を行い、楽曲全体の傾向・右手の傾向・左手の傾向について11種類の視点から分析を行い、難易度を定量化した。この研究によってピアノの最適な学習順序が明らかとなり、学習者や指導者にとって有用な成果となった。また自己調整学習の可能性が示唆された。

キーワード (Keywords)

音楽教育 保育士養成 ピアノ 運指 初学者 音楽理論 自己調整学習

1. はじめに

1-1. 研究の動機

筆者は複数の保育士養成校において、音楽に関する科目を担当している。今回の研究の動機として、ピアノの学習につまずきを感じる生徒に対して、レベルにマッチした楽曲教材と学習順序を提示する必要があると考えた。保育現場では季節や活動内容に沿った楽曲が使われ、ある程度固定化されている。しかし、難易度には差異があり、その見極めも初学者にとっては難しい。また学生から「どの曲から取り組むと効果的か」という質問を受

*常磐短期大学幼児教育保育学科 非常勤講師

ける機会が多くあるが、使用テキストには難易度についての記述がない。一般的にピアノ楽曲の難易度は定量化しにくいものであるが、保育現場で使用する楽曲であれば、ある程度定量化できると考え、運指に焦点を当てて研究することにした。

1-2. 先行研究と研究対象のテキストについて

保育者向けの弾き歌い技術獲得のためのテキストは各教育機関に委ねられている。山路（2020）の研究では、バイエルの採択率が49%であることを述べているが、これに対し山崎（2024）は、バイエルは「練習している曲に興味を持ちにくい」「音楽性に幅がなく、無味乾燥な曲が並んでいる」と述べている。バイエルは基本的な運指を涵養しうが、保育現場で利用されることはほとんどなく、学習のモチベーションが高まりにくいと考える。

筆者が勤務する常磐短期大学では、『改訂 幼児のための音楽教育』『簡易伴奏による こどもの歌ベストテン〈改訂新版〉』を使用している。山路（2020）によると「子どもの歌の楽譜を用いてピアノ技術の習得をしているところが26%」とあり、現時点では少数派であるが、現場で使える教材で学習するということは、前に述べたモチベーションを維持する上で非常に重要なことだと考える。また、和田（2024）が「保育の場における『豊かな表現力』を伴ったピアノ伴奏は保育者にとって重要な音楽的資質である」と述べており、歌詞から着想を得て演奏表現を工夫できることから、子ども向け歌唱教材をピアノ学習の視点で研究することは有用であると考えている。林（2022）では、「初学者が取り組みやすいと思われる曲」として一覧があるが、本論文では実際に運指に着目して難易度を定量化することによって、その妥当性を検証する。

2. 分析方法

今回は、保育現場で使われる季節の曲を対象に調査した。具体的には、『改訂 幼児のための音楽教育』にて取り扱われるうち、4月～3月のうた78曲（P.31-131）を対象とした。この本とした理由としては、教科書会社としてシェアの高い会社¹が出版する、幼稚園教諭・保育士養成課程向けの楽譜集であり、現場で使われることが極めて高い楽曲が選ばれている。この楽譜集から、ピアノ部分の難易度や学習のしやすさを定量化するべく、以下のような要素に分類した。

音楽全体に依るものを「a.調性・スケール」「b.指番号の有無」「c.拍数」とし、右手要素に依るもの「d.打鍵回数」「e.臨時記号の数」「f.度数の差」「g.ポジション移動の回数（単純移動・指またぎ/指くぐり）」「h.主旋律以外の有無」「i.音節と音符の非対称性」とし、

左手要素に依るものを「j.コード」「k.左手の音型」とした。

2-1-a. 調性

楽譜のはじめに書いてある調号と、メロディーの最後の音、和音の傾向によって、調性が判別できる。Cmajorは調号がないことから、ピアノの白鍵のみ使うというシンプルさが、取り組む心理的ハードルを下げると考える。また平行調であるAminorも同じく白鍵のみで演奏可能である。また、通常のスケールは7つの音で構成されているが、ペントニック・スケールという5つの音で構成されている曲も存在する。多くの場合に4と7の音が省かれることがあることから、Gmajor、Fmajorのペントニック・スケールは、白鍵のみで演奏可能である。しかし、ペントニック・スケールは主に旋律的に用いられるもので、コードとしてはFmajor上のIV和音、GmajorのVの和音では黒鍵が使われるため、Cmajorと同じ難易度であるとは言えない。逆に、Cmajorペントニック・スケールは、白鍵かつ5つの音で構成されていることから、かなり難易度が低いといえる。そのことから、Cmajorペントニック・スケールを1点、Cmajorを2点、Gmajor・Fmajorペントニック・スケールを3点、その他のペントニック・スケールを4点、その他のスケールを5点とした。

2-1-b. 指番号

親指～小指に対して1～5の指を割り振り、楽譜上にその数字が書かれているものが指番号である。楽譜に指番号が書いてあることは、初学者にとって非常に有効である。しかしながら楽譜が煩雑になるため、すべての音符に指番号を振るわけではない。基本的に順次進行（隣り合った音）については書かなくて良いことが多い。本研究では、指番号の有無と、必要な場所に適切な指番号が明示してあるかの分析も行う。指番号があるものを0点、指番号がないものを5点とする。

2-1-c. 拍数

楽曲の難易度の一つの指標となるのが小節数と拍子の関係である。小節数のみでは、小節に内包できる音符の数に差があるため、楽曲の拍数として均一化すれば、ある程度定量化できる。今回のサンプルでは2/4拍子、3/4拍子、4/4拍子、6/8拍子が存在し、分母が4のものは小節数×拍子の分子、6/8拍子は2拍子系と言われるため、小節数×2で均一化できる。また、音楽は同じ旋律が繰り返されることがある。本稿では同型小節と扱い、その分の拍数を引くことで、実質練習する拍数が分かる。これを練習拍数とする。拍数が少ないほうが、難易度が低い。また別の音型で前奏や後奏がついている楽曲がある。ピア

ノにつまづきを感じる者はこれを省き、曲の最後のフレーズを用いて前奏を付することがあるため、前奏・間奏・後奏分の拍数を引いたものも用意する。これを初学者練習拍数とする。

2-2-d. 打鍵回数

楽譜に記されている音符の数ではなく、右手の打鍵回数に注目した。和音を同時に弾く場合でも、打鍵回数を1とする。初学者は右手の和音から主旋律だけを残し、省略して演奏することがあるためである。また、左手を対象としない理由としては、初学者はコードなどを用いることで、左手を楽譜通りに演奏しないことがあるためである。今回の計測では、前奏・主題・間奏・後奏と分ける。楽曲によっては、主題の最後のフレーズを前奏として用いるために、音符としては前奏が記譜されていないことがあるが、ここでは主題の前に記譜された音符の打鍵回数を前奏として計測した。

2-2-e. 臨時記号の数

臨時記号があることによって、スケール外の音も使うこととなり、難易度は上がる。本稿では楽譜に記されている臨時記号を数え、同じ音型のものはカウントしないこととする。また音楽理論的観点から臨時記号の使われ方も検証する。

2-2-f. 度数の差

楽譜に記されている右手部分の最低音と最高音の差を、度数の差とした。楽譜上には、主旋律以外に装飾音的に使われる部分もあるが、本稿ではその装飾音も含めることとした。

2-2-g. ポジション移動の回数（単純移動・指またぎ/指くぐり）

ピアノの演奏では、図1のように指が5本しかない中で、そのフレーズ内で6つ以上の音階を使う際には、ポジション移動を行わなければならない。

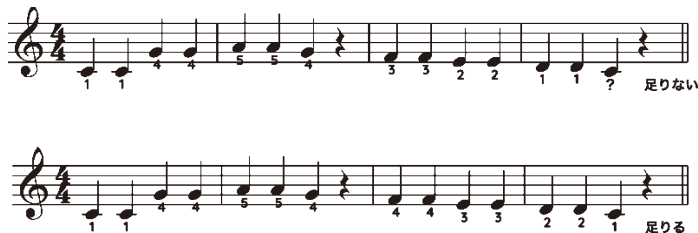


図1

上段では、最後のCの音についてスムーズに弾けなくなってしまうが、下段では3小節目でポジションを変更するため、スムーズに弾けるようになる。このポジション移動回数

が少ないほど、難易度が低い。指番号が掲載されていない曲については、筆者が分析したものをを用いる。

2-2-h. 主旋律以外の有無

右手について、主旋律以外に音があるかどうかを分析する。主旋律以外に音があると難易度が上がることは明らかであるが、主旋律以外に音がある場合はどのような傾向があるかを調査する。

2-2-i. 音節と音符の非対称性

弾き歌いをする際、歌詞の音節と旋律の音符が結びついていることが重要である。幼児はモーラを理解するのが5歳児ごろと言われている（風間2020）。そのことから、楽曲はモーラではなく音節によって対称的であるほうがよいと筆者は考える。楽曲によって音節と音符が対称的であれば、リズムが同期しているという点で難易度は低いと考えることができる。日本語では音節・モーラの区分があるが、音楽の歌詞は音節と結びつくことが多い。特に特殊拍と言われる撥音の「ん」、促音の「っ」、長音の「ー」について中心に分析する。楽曲の旋律について音節と対称であるか、モーラと対称であるかを分析し、旋律との非対称である楽曲については5点とする。

2-3-j. コード

左手は、旋律とは対称的な動きをすることが多い。和声的な動きや、対位法的な動きなどが組み合わさっており、一貫した規則性がある楽曲ばかりではない。しかしながら、コードといわれる和音の本質を表した概念によって、極めて少ない文字数を通して伴奏に必要な和音を指示できる。このコードが書かれていることによって、学習者のレベルに合わせた伴奏形の提案や、学習者自身による自己調整学習が可能となる。具体例を図2に示した。ト音記号のパートの上にコードが書いてあり、2段目はコードの音名のみ、3段目はコードをもとにしたポジション移動の少ない転回形を用いた和音、4段目は分散和音にしたもの、そして5段目はコードの構成音をもとに、リズムカルにした例である。コードには絶対的な正解はなく、初学者に向けては「C：ド F：ファ G：ソ」と提示し、理解度が高い学習者には「C：ドミソ F：ドファラ G：シレソ」など、個に応じた取組方法を提案したり、自己調整学習できるメリットがある。このことから、コードがあることで学習者は取り組みやすいといえる。本稿では使われているコードの種類を集計した。また、コードの記載がない曲は、筆者がコード分析を行った。



図 2

2-3-k. 左手の音型

左手の伴奏としては、いくつかのパターンに分類できると考えた。それぞれ単音型を 1 点、和音型を 2 点、ずんちゃ型・分散和音型を 3 点、対位法型を 5 点、不規則型を 6 点とし、それぞれの最大の点数を算出し、1 小節程度の例外がある場合は 1 点を加えた点数を難易度とした。

3. 分析結果

3-1-a. 調性・スケール

全78曲中、Cmajorかつペンタトニック・スケールのものは『めだかのがっこう』『おはようのうた』『おててをあらいましょう』『さよならのうた』『こいのぼり』『おべんとう』『シャボン玉』『とんぼのめがね』『夕やけこやけ』『たきび』と10曲あった。次点のCmajorが25曲、Gmajor・Fmajorのペンタトニック・スケール、Dドリアン・スケールが計9曲であった。34曲が黒鍵を使う楽曲であった。

3-1-b. 指番号の有無

全78曲中、61曲に指番号が記入されていた。しかし、その一部の運指については図3のように最適化されてるとは言えないものであった。3小節目のAの音は、4の指で取ること、5小節目でのポジション移動が不要となる。



図 3

3-1-c. 小節数と拍子

全78曲中、練習拍数は最大が144拍、最低が12拍、平均が44拍、中央値が39拍であった。その分布を図4に示した。初学者練習拍数は、最大と最小は変化がなく、平均が37拍、中央値が32拍と減少した。大きく差がついたのが『あめふり くまのこ』(-19拍)、『さよならのうた』『たきび』『あわてんぼうのサンタクロース』(-13拍)となった。

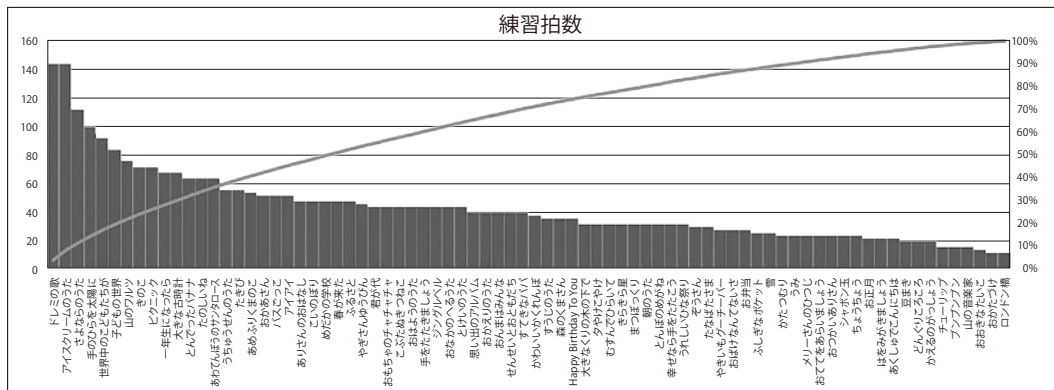


図4

3-2. 右手要素に依るもの

3-2-d. 打鍵回数

全78曲中、打鍵回数は最大が195回、最小が22回、平均が63回、中央値が52回であった。その分布を図5に示した。主旋律に絞った打鍵回数は、最大が181回、最小が15回、平均が53回、中央値が49回へと減少した。

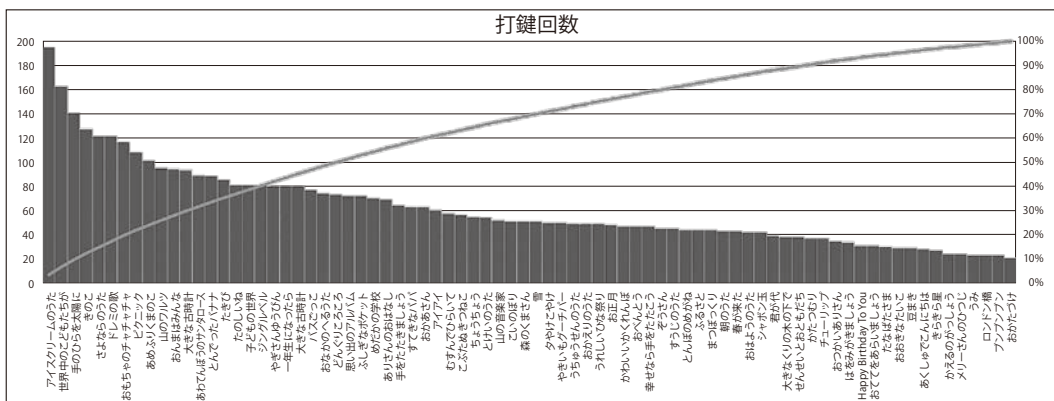


図5

3-2-e. 臨時記号の数

全78曲中15曲に臨時記号が見られ、刺繍音14個・経過音11個・ドッペルドミナント3個・モーダルインターチェンジ4個として音型がみられた。

3-2-f. 度数の差

全78曲中、度数の差は最大が15度、最小が5度、平均・中央値いずれも8度であった。その分布を図6に示した。

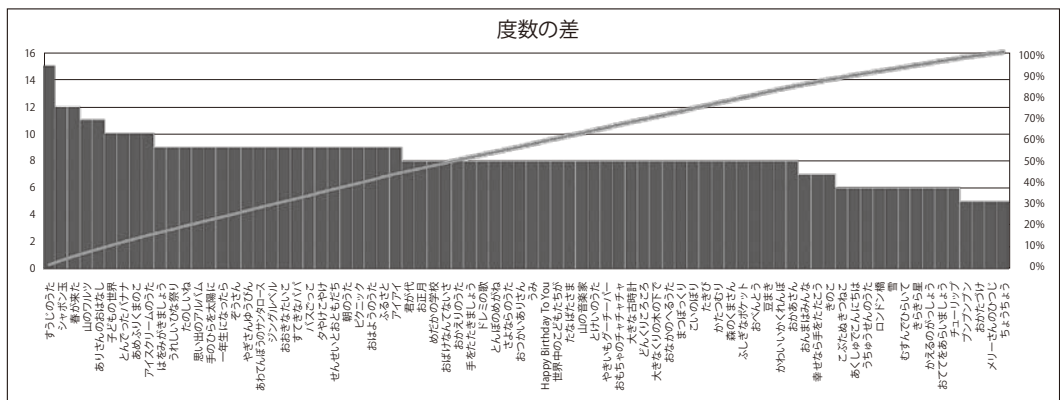


図6

3-2-g. ポジション移動の回数（単純移動・指またぎ/指くぐり）

全78曲中、ポジション移動回数は最大が18回、最小が0回、平均が6回、中央値が4回であった。指またぎ/指くぐりは最大が6回、最小が0回、平均が1回、中央値が0回であった。ポジション移動と指またぎ/指くぐりの回数の関係において、有意差はみられなかったが、それぞれ回数が増えるごとに難易度は上がる。それぞれ合計した分布を図7に示した。

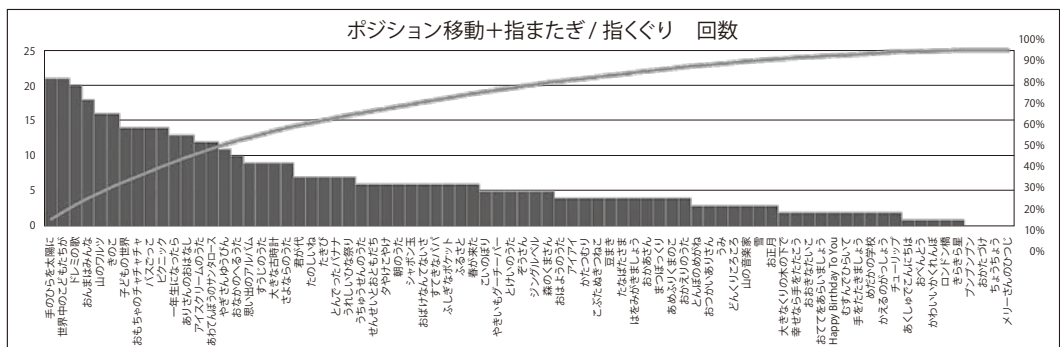


図7

3-2-h. 主旋律以外の有無

全78曲中、39曲が主旋律のみの単音であった。別パート型は13曲であり、自己調整学習が見込める。しかし、前奏も難易度が高いため、初学者に向けとしては指導者が最適な前奏について提示する必要がある。また、前奏部に置かれる和音は歌唱が無いため取り組みやすく、後奏なし終結部に置かれる和音も比較的取り組みやすい。

他にはまた掛け声があるパターン、復唱があるパターン、装飾音があるパターンがみられた。掛け声や復唱、終結部のみの和音の場合は1点、前奏に和音が用いられる場合は2点、4小節以上の和音が続く場合は3点、全体的に和音が用いられている場合は4点、別パート型を5点とした。

3-2-i. 音節と音符の非対称性

全78曲中、37曲に検討すべき要素があった。特殊拍である長音「ー」については、音程が変化すれば非対称性は浮き彫りになりにくいとして、残りの27曲について述べる。音程が変わらない長音「ー」においては、表記にバリエーションがあった。図8、『かわいいかくれんぼ』の「きーろ」はタイ、『おかあさん』の「たまごやきーの」はタイなし、『おかえりのうた』の「きょう」はタイではなくスラーで表記されているため「ー」のタイミングでもう一度打鍵が必要となる。これは1番のメロディーを基準としていると考察できるが、このようなケースでは小音符で対応する方法を用いるのが最善だと感じている。



図8

また図9のように、促音「っ」に音符が割り当てられているケースがほとんどであった。



図9

また図10のように、特殊拍以外の要素でも非対称性が見られる楽曲があった。図10『おててをあらいましょう』の「あら」は2音節であるため、1つの音符では言葉と対称にならない。『かえるのうた』の「ケロ」、『まつぼっくり』の「まつ」も同様だ。



图 10

そんな中、図11の『おもちゃのチャチャチャ』『うれしいひな祭り』など、1・2番で歌詞が異なる場合に、小音符を使うことで、番数によってリズムが異なることを明示することができている。しかしように小音符が用いられている楽曲は、非常に少ない。



图 11

3-3-j. コード

全78曲中、75曲にコードが記されていた。音名とMajor/Minor/Diminish/Augmentを区別し、オンコード表記でも本質的な和音が転回型であればカウントせず、7thやsus4は通常のMajor/Minorと同様として扱った。結果としては図12のように最大が10個、最小が2個、平均が4個、中央値が3個であった。

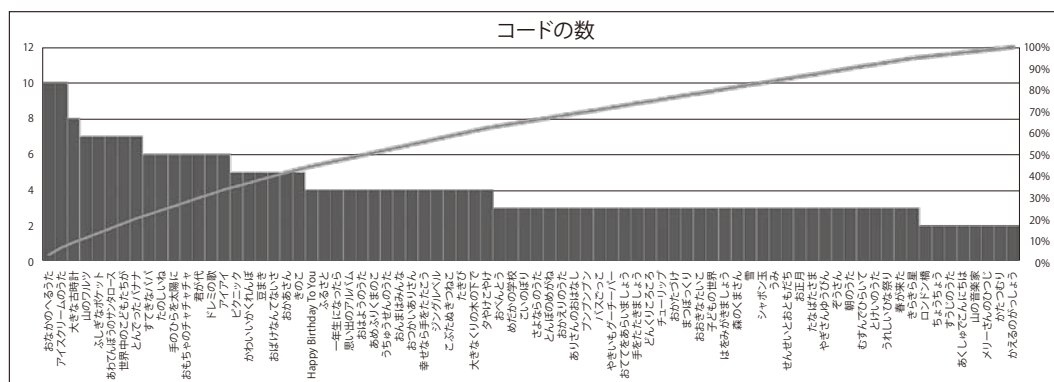


图 12

3-3-k. 左手の音型

6点が14曲、5点が11曲、4点が15曲、3点が18曲、2点が14曲、1点が6曲となり、図13のような結果となった。

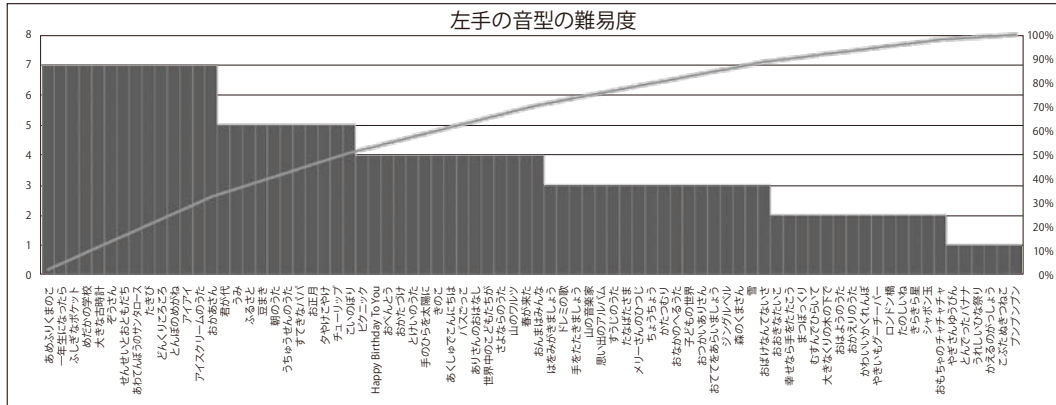


図 13

4. 考察

「a.調性・スケール」については、取り組みやすい曲が多いと感じた。ペンタトニック・スケールまで含めれば、黒鍵を使用せずにすむ曲が半分以上を占めていることで、初学者でも安心して取り組めると感じた。

「b.指番号の有無」においては、必ずしも最適な指使いの提案があるとは言えなかったが、練習しながら指番号の最適性について考えることは重要である。

「c.小節数と拍子」における練習拍数と「d.打鍵回数」の間に、図14のように相関性がみられることから、難易度を算出する基準を練習拍数＋打鍵回数として、図15に示した。

練習拍数と打鍵回数の相関図

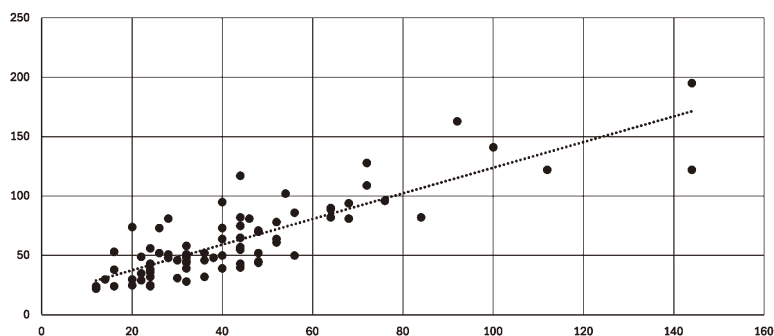


図 14

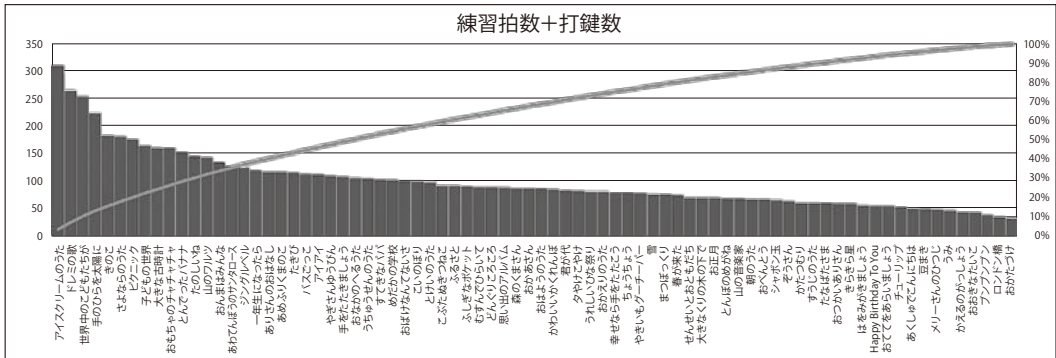


図 15

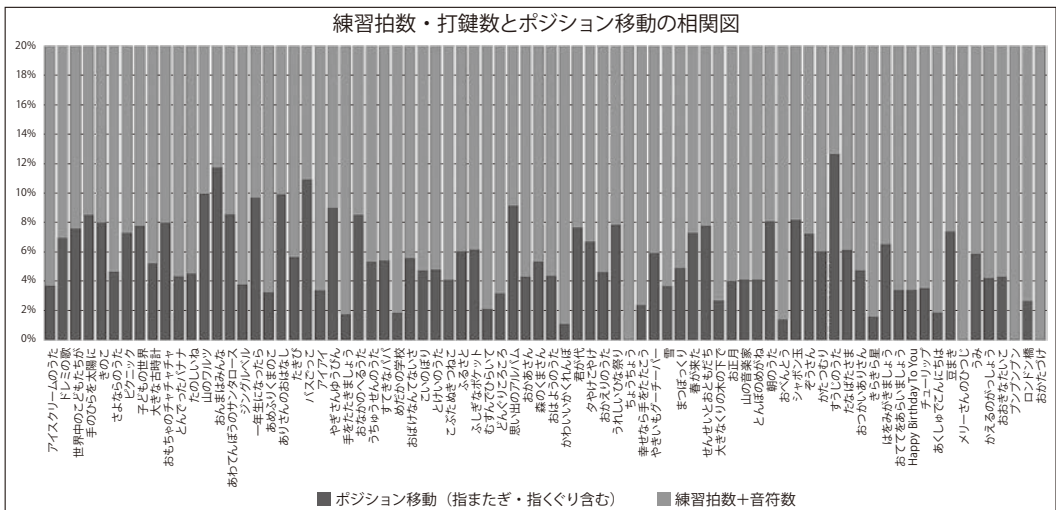


図 16

「e.度数の差」は大きな差がなく、5度に関してはポジション移動が不要という直感性があるところに留まった。歌においては重要な難易度の指標となるが、次項のf.を難易度として優先し、データとしては用いないことにする。

「f.ポジション移動の回数（単純移動・指またぎ/指くぐり）」について、c.d.の間にはある程度相関があるが、c.d.とf.を積み上げ縦棒のグラフにすると、相関しない曲が図16のように見えてくる。ポジション移動の練習をする場合には、下側の比率が高い曲を選び、ポジション移動をなるべく避ける場合は、上側の比率が高い曲を選ぶと良い。

「g.主旋律以外の有無」については、ある程度パターンがあることがわかった。別パートが用意されている楽曲について、初学者は終結部の4小節程度を前奏し、その後メロ

ディーを演奏するのが良いと考える。また、別パート型の伴奏が弾ければ、必要なスキルを備えることができたと言っても問題なく、これを一つの目標とするのも良いと考える。

「h.音節と音符の非対称性」では、学習者のつまずきを誘発する要素が多いと感じた。特殊拍について、一概に同じような処理をすればよいわけではなく、その上「そう」「きょう」などにおける、「お」母音から「う」に連続する音についても、同様のことが言える。筆者はこのようなつまずきを、音声合成ソフトウェア「NEUTRINO」ⁱⁱにおける調声において経験しており、そもそも楽譜の良し悪しということではなく、日本語の仕組み的に例外が避けられない。よって、曲数をこなしながら、歌における日本語の処理の経験を重ねることが重要であると言わざるを得ない。

「i.コード」について、3コードで半分以上の楽曲が演奏できることがわかった。3コードは、ほとんどがI・IV・Vの和音であり、IVがサブドミナント同士のIIとして代替されていることがわずかにみられる程度であった。音楽理論では基本三和音と言われることから、これらの楽曲は初学者にとっては取り組みやすいものが多いと言える。また4つ以上ある音型についても、リハーモナイズを行えば基本三和音に集約することができる。このことはピアノにつまずきを感じる学習者にとって、指導者がリハーモナイズ案を提示できさえすれば、全曲演奏可能であると言える。

「j.左手の音型」について、ある程度分類はできたが、その中でも左手のポジション移動などの運動量は考慮できておらず、あくまでも対位法型や不規則型が難しいという評価で留まった。しかし、弾き歌いという行為は極めてマルチタスクであるため、左手の難易度が分かることは、学習者にとっては重要である。

5. まとめ

今回の調査では、a.~k.の11種類の切り口で、楽曲の難易度を分析することができた。c.d.以外はそのままの値、eは計算に含めず、c.d.に関しては算出したものと均一化するために、0.1を掛けたものをそれぞれ合計した難易度が以下の図17である。



图 17

ピアノの指導者は難易度について、従来では感覚的に設定するものであったが、様々な切り口で定量化し、一つの基準を設けることができたのは非常に有用であると考え。特に、ピアノ学習におけるつまずきの要素を浮き彫りにできれば、同じような要素の曲に取り組むことでスキルアップを期待できると感じた。しかし、各要素から全体的な難易度を算出する際の集計方法には、課題が残る。また、今回は季節の楽曲に限定したが、保育現場ではわらべうたや愛唱歌も取り扱われる。わらべうたは比較的簡単で、愛唱歌については難易度が高いと予想されるが、ポジション移動や音節の非対称性については一瞥では測り得ないため、引き続き研究を行なっていきたい。

また、今回は特に初学者のスキルアップに寄与する研究であったが、今後の展望としては、自身のレベルに合った伴奏が出来るように楽譜から必要な要素を抽出したり、コードを単純化したり伴奏形を自ら考えられるような、自己調整学習の促進手法について研究していきたい。

参考文献

- ・山路 麻佳「保育者養成におけるピアノ演奏技術の習得に関する考察：初心者のための教則本の比較」『西南女学院大学紀要』2020年、第24号、pp.127-139
- ・山崎 英明「初学者向けのピアノ教材に関する検討～メトードローズ・ピアノ教則本を例に～」『目白大学高等教育研究』2024年、第30号、pp.59-65
- ・神原 雅之、鈴木 恵津子「改訂 幼児のための音楽教育」教育芸術社、2018年

- ・板東 貴余子「簡易伴奏による こどもの歌ベストテン〈改訂新版〉」ドレミ楽譜出版社、2015年
- ・和田 絢子「保育における表現力豊かなピアノ奏法の提案：童謡の旋律に着目して」『東京藝術大学音楽学部附属音楽高等学校 研究紀要』2024年、第18・19集、pp.19-26
- ・林 京平「ピアノ弾き歌いにおける効果的な指導法について—初学者の学修効率化に向けて—」『玉川大学芸術学部研究紀要』2022年、芸術研究14号、pp.31-38
- ・風間 雅江「幼児における音声産出能力の発達と音韻意識の関係」『聴能言語学研究』2000年、第17号、pp.72-78

ⁱ 東京都の令和6年～9年の教科書採択率を参考にした。https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/textbook/adoption_policy_other/adoption_result/_results_2023_public.html（アクセス：2024/09/15）

ⁱⁱ フリーのボーカルシンセサイザー。楽譜と歌詞を記したMusicXMLデータをNEUTRINOに読み込ませると、自然に近い歌声がニューラル・ネットワークにて自動生成される。<https://studio-neutrino.com/>（アクセス：2024/09/15）

論 文

漢字と音符の筆順指導に関する考察 — 教育内容とそれらの成立過程を比較して —

鈴木 範之^{*1} 渡辺 賢治^{*2} 陳 瀟瀟^{*3}

Considerations Regarding Teaching Stroke Order of Kanji and Musical Notes
— Comparing the Educational Content and the Process
by Which They Were Established —

要旨 (Abstract)

本研究においては、「漢字」と楽譜上の「音符」の筆順指導の実態と、それらの成立過程を調査する。これによって、教育における筆順指導観と、「漢字」や「音符」の元来の成り立ちとの間の齟齬を明らかにし、教育における文化や慣習について考えを改める契機とすることを目的としている。

調査を通して、以下のことが明らかとなった。

日本における漢字の筆順は、1958年に策定された『筆順指導の手びき』が基となって指導がなされている。本来、指導上の配慮からの基準としての筆順が、いつの間にか「正しい筆順」として教育現場に浸透していった。また、漢字の源流となる中国と日本とを比較すると、例えば「右」という同じ漢字でも筆順が異なるが、これは、各言語の進化によって筆画規範と筆順規範に違いを生じさせているのである。

音符の筆順は、中世に用いられていたペンの種類（鶯ペン）や持ち方、当時用いられていた音符の形（菱形）を書くときの筆順が源流となっており、現在の音符の筆順に繋がっていることが明らかとなった。文化や慣習によって細かな筆順の差異が認められるが、これは、「音符性質観」とも呼ぶべき価値観の違いが、筆順の差異を生み出しているという考察に至った。

漢字も音符も、整え易さ等の「機能的合理性」を典拠とするものであり、「正しさ」を学ばせるものではないことを再認識したい。この機能的要素を学習者に実感させることが必要であり、指導者に求められる考え方ではないだろうか。積年の固定化された「正しい筆順」という、教育における文化や慣習に対する認識を、客観的かつ批判的に捉えていくことが重要である。

キーワード (Keywords)

筆順 筆順指導の手びき 漢字 音符

*1 常磐短期大学幼児教育保育学科 准教授

*2 常磐短期大学幼児教育保育学科 准教授

*3 法政大学 非常勤講師

1. はじめに：問題の所在と研究の背景

2021年1月26日の中央教育審議会において、『令和の日本型学校教育』の構築を目指して—全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現（答申）¹が提案された¹。この答申の題目にもある「個別最適な学び」というのは、今後の保育・学校教育等での学びのあり方を大きく転換させる可能性を示唆するものとして、注目を集めている。子どもの多様性の量的・質的の拡大やICTなど学習環境の変化が背景にこうした検討が行われており、これからの保育・教育分野での学びの質を向上させることが喫緊の課題といえる。

一方で、保育や教育分野においては変えたくてもなかなか変えられない文化、行事、慣習があることも事実である。例えば、子どもの発達や興味・関心を軽視し、過度な練習を長時間して臨む「運動会」や「発表会」。1年目の保育者が先輩保育者全員のお茶を淹れるといった「お茶くみ文化」。髪色や髪の長さ、髪型、眉毛の形など見た目に関する「校則」。こうした古くから行われている文化や慣習などがまかり通っている実態がまだまだ保育・教育分野には散見される。これまで保育・教育で行われてきた「あたりまえ」を問い直し、新たな価値観を創出していくことも同時に求められることであろう。

教育内容の中にもこうした「あたりまえ」とされるものは多く存在する。その中で着目したいものは「筆順」である。筆順というと「漢字」を想起されるかもしれないが、漢字以外の文字や記号、例えば楽譜の中の音符や記号にも筆順が存在する。こうした筆順は、何のために存在し、どのようにして生まれたのか。筆順に関する目的や歴史および学校教育における筆順の目的や導入の歴史を明らかにすることが本研究の目的である。

そこで、本研究においては、「漢字」と楽譜上の「音符」の筆順指導の実態と、それらの成立過程を調査する。これによって、教育における筆順指導観と、「漢字」や「音符」の元来の成り立ちとの間の齟齬を明らかにし、教育における文化や慣習について考えを改める契機としたい。

なお、「音符」という語は、漢字や仮名の文字に付けて発音を示す補助記号（濁音符「ㇰ」、半濁音符「ㇱ」、促音符「っ」、反復音符「ヽ」「ㇿ」「々」、長音符「ー」など）として、あるいは漢字の構成で音を表す部分（「銅」の「同」など）を表すことがあり、音楽においては個々の音の高さや長さを示す記号として用いられている。語の混同を防ぐため、特に注がない場合は、音楽用語の「音符」として用いることとする。引用箇所は原文のままの表記とし、書誌固有のタイトルは二重かぎ括弧表記（『 』）で表すこととする。

2. 漢字の筆順指導の実態とその源流

(1) 1958（昭和33）年の文部省『筆順指導の手びき』の制定

1958年に文部省（現：文部科学省）が制定した『筆順指導の手びき』は、日本の教育において大きな転換点となり、漢字の筆順確立とそれに伴う教育改革に大きな影響を与えたと言える。この制定によって漢字の筆順が明確化され、学校教育における指導基準が統一され、現在まで幅広く定着している。

周知の如く、漢字は古代中国から伝わり、日本の書記体系に深く根付いてきたものであるが、その筆順は必ずしも統一されていなかった。筆順の制定以前は地域や時代、さらには個々の学校や教師によって異なる指導が行われていたため、学習者にとって混乱を招くことも少なくなかった。

こうした状況を改善すべく、文部省は統一された筆順を定めることを目的に『筆順指導の手びき』を策定したわけである。筆順の統一によって考慮されたのは、「文字を美しく、効率的に書くための最適な順序」であった。ちなみに『筆順指導の手びき』の「1.本書のねらい」²において、筆順の統一の重要性として次のように示されている。

漢字の筆順の現状についてみると、書家の間に行われているものについても、通俗的に一般社会に行われているものについても、同一文字に2種あるいは3種の筆順が行われている。特に楷書体の筆順について問題が多い。このような現状から見て、学校教育における漢字指導の能率を高め、児童生徒が混乱なく漢字を習得するために便ならしめるために、教育漢字についての筆順を、できるだけ統一する目的を以て本書を作成した。

上記引用にあるように「児童生徒が混乱なく漢字を習得するため」には「できるだけ統一する」ことを本書作成の目的として挙げている。確かに、漢字の画数の多さや筆順が崩れると書きにくさや視認性の低下に繋がる。また、適切な筆順を守ることによって、文字の形が整い、書くスピードも向上するといったメリットが挙げられる。特に毛筆や硬筆での書写では、筆順が書の美しさや整然さを決定する重要な要素であり、この点が学校教育や書道教育において重要視されるようになったものと考えられる。ただし、先の『筆順指導の手びき』の「1.本書のねらい」³では、次のように述べていることも見逃せない。

本書に示される筆順は、学習指導上に混乱を来たさないようにとの配慮から定められたものであって、そのことは、ここに取りあげなかった筆順についても、これを誤りとするものでもなく、また否定しようとするものでもない。

ここでは筆順は定められているものの、それ以外の筆順についても「誤り」や「否定」するものではないとしている。以降、現在まで約70年の月日が流れているが、筆順は学校教育において「あたりまえ」のように定着していることは実に興味深いと言える。

その他、筆順の統一は時代とともにコンピューター技術の発展にも影響を及ぼしている点も挙げられる。例えば、手書き文字認識技術（OCR）やタブレット端末での手書き入力システムにおいて、筆順データは重要な役割を果たしている。筆順が一定であることで、システムがより高精度で文字を認識し、実用性が向上したことは大きな影響力として認められる。いわば筆順を厳密に定めることで、デジタル環境における文字認識や入力も容易になったと言える。漢字教育の標準化のみならず、こうしたデジタル化という観点からも『筆順指導の手びき』は大きな意味を持つものと考えられる。

筆順が全国一律に統一された基準が設けられたことで教育の質が均質化され、学習者がいかなる地域に居住する場合でも、同じ基準で漢字を学ぶことが可能となったわけだが、こうした標準化によって漢字教育の体系的な指導が可能となり、学習者の理解が深まりやすい環境の構築が成されたものと言える。

ただし、筆順の統一が必ずしも全ての書字行為に適しているわけではないという視点もあるだろう。例えば、近年、注目されつつある書道パフォーマンス⁴といった芸術領域における書道の展開は、必ずしも筆順に囚われず、自由な表現の追求が重要視される。また、個人差や地域差、文化的な多様性を考慮すると、一律に筆順を押し付けることへの弊害も問題点として挙げられる。だが、制定当時から今日までの道筋を鑑みると、筆順の統一については、学校教育はもとより現代の日本社会において、漢字教育の発展に大きく貢献したことは間違いない。筆順教育は揺るぎない位置づけとして今日まで続いていると言える。

とりわけ学校教育においては、筆順の確立によって、教育内容の標準化と明確化が進み、漢字指導がより効果的かつ一貫性を持っている。『筆順指導の手びき』が策定されたことで、教師は統一された基準に基づいて漢字の筆順を指導できるようになり、地域や学校ごとのばらつきが減少し、学習者がより効率的に漢字を学習できる環境が整えられることと

なったのである。

なお、学校教育における筆順の確立の根拠については、既に松本（2015）⁵が「機能的合理性」「意味的合理性」「行書・草書の運筆」といった3点を挙げている。これらの中でも「今日の楷書筆順規範の妥当性を担保する根拠」として、特に「機能的合理性」を挙げ、その中に「書く過程（運動）への効果」「書く文字（字形）への効果」「学習（記憶）への効果」があることを述べている。また、この松本の論考を受けて、富安（2021）⁶は筆順についての学習観や運用観とともに、筆順の性質についての認識（性質観）に大きく影響されることを次のように指摘している。

漢字学習観にしても漢字運用観にしても、その大元には、漢字がどのような性質を持つものかという漢字性質観があり、その漢字性質観をもとにして、たとえば規範筆順を学習・運用するという価値判断がなされていると考えられる。

ただし、性質についての認識が、そのまま価値意識に反映されるわけではない。たとえば、筆順根拠のひとつである「意味的合理性」について、「左」という漢字が、その字源から、現在の規範筆順になっていることは知っているが、「機能的合理性」の視点から、運用・学習の局面においてはその規範筆順には従わないという判断をすることは十分にありえる。漢字観の構成を記述する上では、この点（性質の認識と価値判断は関連しつつも独立していること）に留意しなければならない。

上記引用からうかがえることとして、「機能的合理性」とは、端的に言うとも漢字の手書きにおける整え易さ、書き易さ、読み易さ、覚え易さといった内容がバランスよく機能することであり、このことが運用や学習面での規範筆順には従わないという判断に接続するというのである。⁷ 確かに『筆順指導の手びき』で示された筆順は、先述したようにあくまで指導上の配慮からの基準として、提示するに過ぎないとの立場を取っている。しかし、この点についての理解がいつしか希薄となり、基準としての筆順がいつの間にか「正しい筆順」として教育現場に浸透していった。そのことにより、記憶の正誤判断を強いるだけの筆順テストがまかり通るようになったことが指摘されるのである⁸。

今日の学校教育では、まさにこの「正しい筆順」を暗記させることが中心となっている感是否めない。松本（2015）⁹も指摘しているが、文字を書く過程において、「整え易さ」等の機能的要素を学習者に実感させることが肝要であると考えられる。

(2) 漢字の源と機能

中国における漢字研究において、最も古い資料と見なされるのは甲骨文である。劉又辛は『漢字発展史綱要』に「中国にて確認できる最も古い文字は殷王朝の甲骨文であり、今から約3000年以上前のものである。甲骨文は、体系的な文字表現ができる最古の漢字である」¹⁰と指摘した。次に、商・周時代に青銅器に鋳込まれた銘文「金文」や、戦国時代に出土した簡牘や帛書、秦漢以降の石刻文字なども重要な研究対象である。そのほか、敦煌で発見された古代の写本、歴代の字書や現存する大量の古代典籍も挙げられる。

紀元100年に東漢の許慎の『説文解字』は統一した編纂法で9,535字を収め、漢字の構造、意味と音声を解説した最初の字書である。『説文解字』は部首配列法を初めて試みて514部の部首をまとめたという。その後、南朝の顧野王によって編纂された『玉篇』は16,917字を収め、明代梅賾の『字彙』は33,179字を収め、清代の『康熙字典』は47,035字を収めている。近年の成果という、1990年に出版された『漢語大字典』があり、56,000字を収録した。漢字の字形、書写及び意味は時代の経過とともに変容してきたが、文字の変遷も確認される。中国における漢字の発展史での重要な文献及び史実を次の表1にまとめた。

表1 中国における漢字の発展史

100 年	『説文解字』（東漢 許慎）
543 年	『玉篇』（南朝）
1615 年	『字彙』（明代）
1716 年	『康熙字典』（清朝）
1909 年	陸費逵が論文「普通教育当採用俗体字」 ¹¹ を『教育雑誌』創刊号に発表
1915 年	『中華大字典』
1920 年	錢玄同は「減省漢字筆画的提議」 ¹² を『新青年』に発表
1922 年	錢玄同は陸費逵らと国語統一籌備会に常用漢字の筆画の簡略化を提案
1935 年	「簡体字譜」の草案（錢玄同） 国民政府教育部は「第一批簡体字表」（324 字）を公布
1937 年	字体研究会「簡体字表第一表」（1,700 字）を発表
1943 年	新文字普及活動は、識字教育に切り替え
1952 年	中国文字改革研究委員会 設立、周有光『中国拼音文字研究』を出版
1955 年	「漢字簡化方案（草案）」発表
1956 年	「漢字簡化方案（草案）」を基に、国務院は「漢字簡化方案」を公布
1964 年	『簡化字総表』（2,236 字）発表
1977 年	「第二次漢字簡化方案（草案）」は中国文字改革委員会から発表
1990 年	『漢語大字典』出版

周知のように、漢字には形、意味、音声を表す機能があり、歴史の流れに伴い、漢字の字形も書写も変遷してきた。具体的には、甲骨文から金文、篆書、隸書、草書、楷書に至るまで、文字の変化が見られる。書体によって筆の運び方が異なるだけでなく、漢字の〈芸術性〉も表現されると言えるだろう。その基盤として、筆画や書き順・筆順が非常に重要であると考えられる。

(3) 中国における漢字の筆順確立と今日までの影響

劉士紅（2018）は漢字の筆画について、「現代漢字を構成する最小の単位であり、漢字を形成する点と線である。」「筆画は漢字の基礎であり、筆画の習得は漢字学習の基盤であり、筆画指導は漢字教育における重要な要素である。特に對外漢字教育においては、簡潔で明瞭かつ記憶しやすい筆画システムの構築が重要であり、効率的かつ操作性の高い筆画指導の原則および方法も極めて重要である。」¹³と記述した。王寧（2000）は、「漢字研究は形を中心に進めるべきであり、個々の考察に基づいて全体的な規則性を探る必要がある」と指摘し、漢字の書写に関しては「書写要素」と「構形要素」が重要であると述べている。¹⁴

中国における最初の漢字の筆画標準は秦代に遡ることができる。秦の始皇帝が六国を統一した後、「書同文」を実現するために文字の標準化に力を入れた。小篆が統一された形として広く推奨され、当時は系統的な筆画分類はまだ存在しなかったが、小篆という字体の導入と普及に伴い、漢字の筆画や書き方が明確に規範化されるようになった。漢の時代に漢字は小篆から隸書へと進化し、隸書によって筆画が簡略化され、書写がより便利になった。漢字の筆画及び分類などを論究した書籍は、中国最古の字典で漢字の字形、音、意味を収録した『説文解字』¹⁵（東漢、許慎）、漢字構造と筆画をさらに体系化した『説文解字注』（清の時代、段玉裁）¹⁶、清朝期の漢字標準化を目指した『康熙字典』（清朝、康熙年間）¹⁷、筆画や字形構造に関する深い考察が行われた『六書通』（明朝、朱駿声）¹⁸などが挙げられる。漢字の字形や筆画、そして漢字の標準化に大きな役割を果たしたと言えよう。

筆画だけでなく、筆順の規範化も進められてきた。近年、漢字の筆順に関する規範として、1997年の『現代漢語通用字筆順規範』と2013年の『通用規範漢字表』¹⁹が挙げられる。さらに、2021年から『通用規範漢字筆順規範』（GF0023-2020）²⁰が実施され、現在も通用している。学校教育における教科書や学習資料の標準として使用されている。そのほか、日本の小学校・中学校の指導要領に当たる「全日制義務教育語文課程標準」（2022）²¹によって、全国的な統一が目指されている。学習目標における漢字の指導は、字形と筆画に関す

る内容があるが、筆順指導については十分とは言えない。

(4) 中国現代社会における筆順指導の重要性及び課題

中国での現代社会は経済の発展とインターネットの普及に伴い、パソコンやスマートフォンの使用率が急激に増加し、仕事やプライベートにおける連絡手段が変化している。手書きよりもパソコンやスマートフォンを利用する機会が多く、手紙よりもSNSの利用率が高まったことで、漢字を書くという行為自体が減少する傾向にある。したがって、子どもから大人まで書き方や書き順に対する理解が曖昧になっている人が増えていると言っても過言ではない。漢字を書くトレーニングや筆順指導は喫緊の課題となっている。

現行の『通用規範漢字筆順規範』（GF0023-2020）²²は筆画、文字の形、筆順、部首、漢字の構造、漢字の配列などに関する規範であり、図1のように示されている。

GF 0023—2020				3 画（一丨ノ）			
汉字	笔顺	《字表》 序号	UCS	汉字	笔顺	《字表》 序号	UCS
于 3 画	一 二 于 1 1 2	0024	04E8E	万 3 画	一 ㇇ 万 1 5 3	0035	04E07
亏 3 画	一 二 亏 1 1 5	0025	04E8F	弋 3 画	一 ㇇ 弋 1 5 4	3504	05F0B
工 3 画	一 ㇇ 工 1 2 1	0026	05DE5	上 3 画	丨 ㇇ 上 2 1 1	0036	04E0A

GF 0023—2020				4 画（丨ノ）			
汉字	笔顺	《字表》 序号	UCS	汉字	笔顺	《字表》 序号	UCS
贝 4 画	丨 冂 𠃉 贝 2 5 3 4	0114	08D1D	长 4 画	ノ 丨 𠃉 长 3 1 5 4	0127	0957F
冈 4 画	丨 冂 𠃉 冈 2 5 3 4	0115	05188	仁 4 画	ノ 丨 亻 仁 3 2 1 1	0128	04EC1
内 4 画	丨 冂 ㇆ 内 2 5 3 4	0116	05185	什 4 画	ノ 丨 亻 什 3 2 1 2	0129	04EC0

図1 『通用規範漢字筆順規範』（GF0023-2020）p.4、p.8

どの筆画から始まり、どのように筆を運んで漢字を書くのかは一目瞭然である。学習者はこの規範に倣って書写練習を行うべきである。しかし、実際の学校教育と家庭教育において、どれほど丁寧に筆順指導が行われているのかを調べた結果、あまり好ましい状況ではないことがわかった。中国の研究論文データベースCNKIにおいて「漢字筆順指導」

をキーワードに検索すると、369本の研究論文が見つかったが、「小学校漢字筆順指導」をキーワードにすると、60本しかなかった。これにより、低学年の漢字筆順指導に関する学術研究が非常に少ないことが分かり、「対外漢語教育」と呼ばれる外国人向けの第二言語習得に関する研究のほうが圧倒的に多いことが見受けられる。同時に、小学校における漢字筆順指導はどのように行われているのかを調査した結果、小学校一年生の「語文」（日本の「国語」に相当する科目）の教科書『語文一年（上）』には『通用規範漢字筆順規範』に基づく筆順指導は含まれるが、『語文一年（下）』及び『語文二年（上）』には指導図が存在せず、図2と図3のように漢字と拼音のみが記載されている。

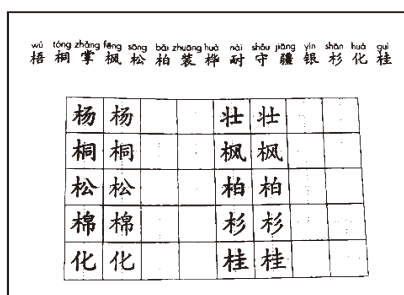


図2『語文二年（上）』（2017）p.19

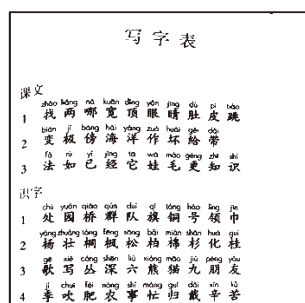


図3『語文二年（上）』（2017）p.115

担当教師によって、細かく筆順指導を行う場合と、あまり指導を行わない場合がある。小学校1年生と2年生には「語文」のほか、「書道」という科目があり、図4のような漢字の筆順指導を含む教科書も使用されている。しかし、学習時間が週に40分～45分程度であり、毎日1.5～2時間の「語文」と比較すると非常に少ない。

1. 我会读, 我会写。



図4『小学生書法一年（下）』（重慶出版社、2012）p.5

以上、教育現場の状況及び研究論文の実態を説明したが、漢字の筆順指導はそれほど重視されておらず、教師・児童・保護者の主観的な意識に左右されることが多い。それだけでなく、同じ漢字であっても、保護者が学んだ筆画と現在の小学生が学んでいる筆画が異なることもしばしば見受けられる。最新の『通用規範漢字筆順規範』（2013年）が1997年の『現代漢語通用字筆順規範』とどう違うのか、どのような修正や変更が行われたのか、関連文書と資料が非常に少ないため、本研究を通じて発見された未解決の課題が多く存在していると思われる。

中国と日本は共通の漢字文化の起源を持ちながらも、言語の進化によって筆画規範と筆順規範に違いが生じている。筆順規範の例を挙げると、中国の漢字には基本的に横画から縦画へ、撇から捺へ、上から下へ、左から右へ、外側から内側へ、中央から両側へという原則がある。一方、表2²³で示されたように、日本語では横画が縦画のあとに書くことがあり、「横画が長く、左払いが短い字では、左払いをさきに書く」²⁴という原則も挙げられる。例えば、「田」や「由」などの字において、日中両国の筆順の違いが見られる。「右」の書き順の差も明らかである。

表2 中国の漢字筆順と日本の漢字筆順

中国の漢字筆順		日本の漢字筆順
田 5画 1 2 5 1 2 1	田 5画 2 5 1 2 1	田 5画 2 5 1 2 1
由 5画 1 2 5 1 2 1	由 5画 2 5 1 2 1	由 5画 2 5 1 2 1
右 5画 1 3 2 5 1	右 5画 2 5 1 2 1	右 5画 2 5 1 2 1

以上、漢字の源とその機能を整理し、中国における漢字の発展や筆順指導規範について論じた。中国と日本における筆順指導及びその違いは、漢字文化の共通性と各言語の進化に深く根ざしていることが明らかになった。教育現場における指導の重要性を再認識し、今後の研究や実践において、筆順指導の一層の充実が求められる。特に、筆順の違いがもたらす影響についての理解を深め、教育方針の見直しや新たな指導方法の開発が急務である。これにより、漢字教育がより効果的になり、学習者が漢字を理解し、使いこなすための支援ができるようになることを期待している。

3. 音符の筆順指導の現在とその源流

(1) 文献に見る音符の筆順指導の現在

次に、漢字以外の筆順について、楽譜上の音符について取り扱う。音符の筆順について言及した文献は数が非常に少なく、黒沢（1986）、笠原・徳丸（2007）が言及している。

① 黒沢隆朝『三訂 楽典 音楽講座』音楽之友社、1986年

音部記号の成り立ちや、音符の「たま（符頭）」、「ぼう（符尾）」、「はた（符鉤）」の書き方の説明がなされている。特に白音符の「たま」の向きでは、全音符と2分音符の違いについても触れている。（図5）

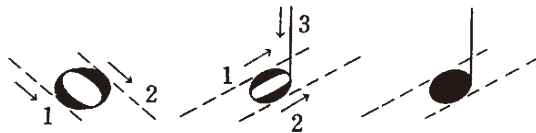


図5 音符の書き方（黒沢1986）

② 笠原潔・徳丸吉彦（2007）『三訂 楽典 音楽講座』音楽之友社

ペンの持ち方、音部記号・音符・休符の書き方について詳しく説明がなされている。ペンの持ち方については、次のように言及されている。（〔 〕内は筆者注）

文字や絵を書く場合、筆記具は、通常、（中略）手の甲が上を向くように持つ〔図6-1〕。しかし、楽譜を持つ時には、（中略）手のひらが上を向くように持つ〔図6-2〕。これは、鷺ペン（鷺鳥の羽製のペン）を使って楽譜を書いていた時代からの習慣である。楽譜に使われる記号がこうした構え方をした時に自然に表現できるレイアウトを取っているために、こうした構え方をすると、記号を書く時にペンや鉛筆の先が用紙に引っかからないし、記号の線の太いところや細いところが自然に表現できる。



図6-1 通常の筆記用具の持ち方
（笠原2007）



図6-2 記譜する際の筆記用具の持ち方
（笠原2007）

一般的なペンの持ち方とは異なり、「手のひらが上に上を向くように持つ」ことが「習慣」とされ、これによって、「用紙に引っかからない」ことと、「線の太いところや細いところが自然に表現できる」というメリットが示されている。

さらに、全音符と二分音符および四分休符と八分休符の書き方については以下のように言及されている。（〔 〕 内は筆者注）

全音符は、上下2本の弧線に分けて書く〔図7-1〕。同様に、二分音符の符頭も上下2本の弧線に分けて書く。これは、ルネサンス時代の楽譜で、全音符の前身にあたる「セミブレヴィス」〔ラ〕semibrevisという音符が菱形（◇）を、二分音符の前身にあたる「ミニマ」〔ラ〕minimaという音符がそれに符尾を付けた形（〔◇の上に|〕）を取っていたためである。（中略）それで、セミブレヴィス（後の全音符）は上下2画に分けて書き、それに符尾を加えたミニマ（後の二分音符）の符頭も2画で書く伝統が生まれたのである。（中略）

四分休符は、下から書く。八分休符や、それ以下の音価の休符は、上から書く〔図7-2〕。

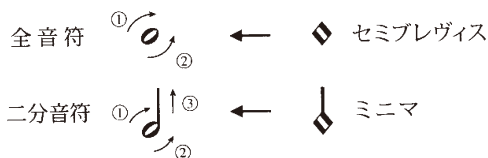


図7-1 全音符・二分音符の筆順
（笠原2007）

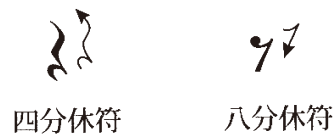


図7-2 四分休符・八分休符の筆順
（笠原2007）

このように、現在の記譜法の前身にあたる音符の形が菱形であったため、丸の形を上下2画に分けて書くという伝統が生まれたのだという。

ここで、全音符と二分音符の筆順について注意深く見てみると、黒澤（1986）は、全音符と二分音符の「たま」の向きを区別するよう提示しているが、笠原（2007）はどちらも同じ向きである。また、二分音符の「ぼう」では、黒澤（1986）は上から書くように示しているが、笠原（2007）は下から上に向かって書くように示している。このように、文献によって示されている音符の筆順に差異が認められる。この差異は、筆記用具の種類や持ち方、文化や慣習の違いによって表れているものであると推察される。印刷技術の向上、コンピューターの発展によって、音楽において手書き文化は薄れ始めており、結果と

して音楽教育の分野で取り扱われる頻度やその価値も希薄になってしまっているのが現状である。

音符の筆順は、筆記用具の種類や持ち方、文化や慣習によって異なることが明らかとなった。では、なぜそうした違いが生まれるのか、現在の音符の源流となった楽譜の歴史を、次項で詳しく見ていく。

(2) 音符の成り立ちの変遷

現在使われている一般的な楽譜は五線譜であるが、その発祥は文字や記号であった。楽譜の起源となるものは、紀元前2650～2180年頃に古王国時代のエジプトに存在していたことがわかっている²⁵。古代ギリシャの文字記譜法（letter notation）とは図8のようなもので、この文字譜の表す音の高さやリズムを示しているかは長い間わからなかったが、1850年にドイツの音楽学者ベルラーマンF. Bellermann（1795-1874）によって解読されている²⁶。

その後、音楽を構成する基本的な旋律型や動機を文字・記号によって表示する動機譜（ekphonic notation）が中世初期に生まれ（図9）、旋律の動きをさらに具体化したネウマ譜が9世紀頃に用いられるようになる（図10）。

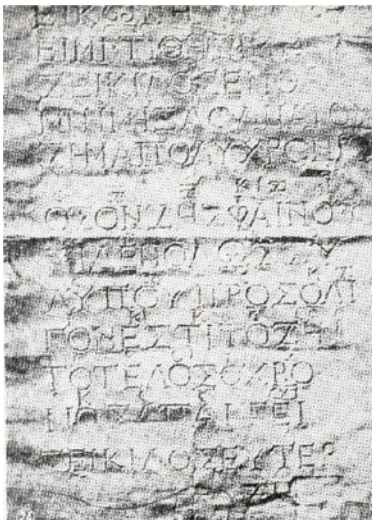


図8 文字記譜法

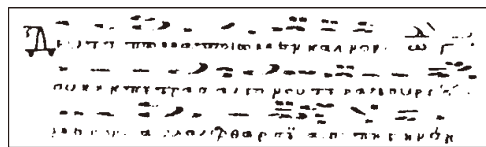


図9 動機譜

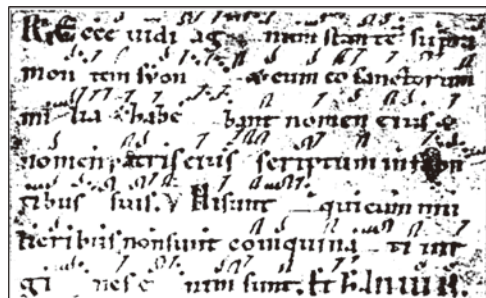


図10 譜線のないネウマ譜

10世紀には音の高さの基準となる水平線を引き、その線の上下にネウマを配置する方

法が採られ始める。譜線は5本から6本に増えるが、13世紀頃には4本線に定着する（図11・図12）。ネウマ譜の登場によって音程はある程度明瞭になってはきたが、リズムの面ではまだ不明瞭である。



図11 譜線ネウマ譜（4線譜）



図12 譜線ネウマ譜（5線譜）

13世紀の中頃になると、個々の音の長さを音符の形状によって表す定量記譜法という記譜が起こる。音符を黒く塗りつぶした黒符定量記譜法（black mensural notation）では、初期にロンガlonga、ブレーヴィスbrevisの2種類の長さが区別され、14世紀にはこれにセミブレーヴィスsemibrevisとミニマminimaが加えられ、リズムがさらに複雑化する（図13）。

maxima	longa	brevis	semibrevis	minima

図13 黒符定量記譜法による音符

1450年頃からは黒符定量記譜法が廃れ、白抜き音符による白符定量記譜法（white mensural notation）が中心となる（図14）。これは音楽の発達によりより多くの音符が必要になったこと、ゲーテンベルクの活版印刷の発明

	音符	休符		音符	休符
Maxima (マキシマ)			Minima (ミニマ)		
Longa (ロンガ)			Seminima (セミミニマ)		
Brevis (ブレーヴィス)			Fusa (フーサ)		
Semibrevis (セミブレーヴィス)			Semifusa (セミフーサ)		

図14 白符定量記譜法による音符・休符

にともなう紙質の改良により、インクの乗りが良くなったことも関係する。このように、

音符の形の変化は印刷技術の発展にも影響していることがわかる。

この白符定量記譜法の時代から五線譜表が用いられるようになり、16世紀には丸い形状の音符も書けるようになり、近代の五線記譜法（five-lined staff notation）に近づいてくる。

以上が楽譜の変遷の概観である。私たちが目にしている楽譜は16世紀以降の楽譜がほとんどであり、学校教育において用いられている楽譜もほとんどがこの五線譜である。500年以上も前に生まれた記譜法ではあるが、音の高さ、長さを客観的により正確に伝達するための手段として、現在も学校教育をはじめ、西洋音楽教育の中では世界共通語として用いられているのである。

筆順は、中世からのペンの種類や持ち方、楽譜の分野における伝統や慣習が生み出した文化であると捉えることができる。このことは、前述した富安（2021）²⁷が指摘する「漢字性質観」、すなわちその漢字がどのような性質を持つものかという価値観をもとに、「筆順を学習・運用するという価値判断がなされている」という考え方と合致する。西洋音楽教育の分野においても、各時代や文化による「音符性質観」とも呼ぶべき価値観が、筆順の違いを生み出していると解釈できる。

4. おわりに― 機能的要素としての認識 ―

本研究では、漢字と音符の筆順指導に関する現状と、それぞれの源流について文献調査を行い、以下のことが明らかとなった。

日本における漢字の筆順は、1958年に策定された『筆順指導の手びき』が基となって指導がなされている。本来、指導上の配慮からの基準としての筆順が、いつの間にか「正しい筆順」として教育現場に浸透していった。また、漢字の源流となる中国と日本とを比較すると、例えば「右」という同じ漢字でも筆順が異なる。これは、各言語の進化によって筆画規範と筆順規範に違いを生じさせているのである。

音符の筆順は、中世に用いられていたペンの種類（鶯ペン）や持ち方、当時用いられていた音符の形（菱形）を書くときの筆順が源流となっており、現在の音符の筆順に繋がっていることが明らかとなった。しかし、文化や慣習によって細かな筆順の差異が認められる。これは、「音符性質観」とも呼ぶべき価値観の違いが、筆順の差異を生み出しているのである。

以上述べてきたように、漢字も音符も、整え易さ、書き易さ、読み易さ、覚え易さといっ

た内容がバランスよく機能する「機能的合理性」を典拠とするものであり、「正しさ」を学ばせるものではないことを再認識したい。この機能的要素を学習者に実感させることが必要であり、指導者に求められる考え方ではないだろうか。積年の固定化された「正しい筆順」という、教育における文化や慣習に対する認識を、今一度、客観的かつ批判的に捉えていくことが重要である。

今後の課題として、漢字の筆順においては、中国における漢字の筆順規範の変遷を明らかにする必要があると考えている。『通用規範漢字筆順規範』（2013）は『現代漢語通用字筆順規範』（1997）と比較してどのような修正や変更が行われたのか、関連文書と資料が非常に少ない。また、音符筆順においては、本研究では紙面上取り上げられなかったが、筆順に影響を与えた職業として写譜業（コピイスト）の存在がある。今後、こうした職業についても調査することで、また新たな見地が得られる可能性があるだろう。本研究を通じて発見された未解決の課題は多く存在しているため、継続して調査を進め、現代の筆順指導の源流について明らかにしていきたい。

付記

本稿では、1、2 (2)、3 (1)・(2)、4 を鈴木が、2 (1)を渡辺が、2 (2)・(3)・(4)を陳が分担して執筆した。

参考文献

- 鐘雨柔『漢字革命：中国語文現代性的起源』、三聯書店、2024年。
 劉又辛、方有国『漢字發展史綱要』、西南師範大学出版社、2020年。
 左民安『細説漢字』、中信出版社、2015年。
 [漢] 許慎 撰、[宋] 徐鉉 校定『説文解字』、中華書局、2013年。
 中華人民共和国教育部『義務教育語文課程標準（2022年版）』、北京師範大学出版社、2022年。
 中華人民共和国教育部、国家語言文字工作委員会『通用規範漢字筆順規範』（GF0023-2020）
 中華人民共和国教育部ホームページ「文献」、2020年。（http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/ziliao/A19/202103/t20210318_520473.html）
 中華人民共和国教育部編『義務教育教科書 語文一年（上）（下）』、人民教育出版社、2016年。
 中華人民共和国教育部編『義務教育教科書 語文二年（上）（下）』、人民教育出版社、2017年。

- 鄒開華編『小学生書法 一年（下）』、重慶出版社、2012年。
- 陳揚「浅析漢字的起源、發展与特点」『語言文字大論壇』第351期、pp.1-3、2024年。
- 王寧「系統論与漢字構形学の創建」『暨南学報：哲学社会科学版』第22卷第2期、pp.15-21、2000年。
- 劉士紅「論對外漢語教学中的漢字筆画系統及其教学」『雲南師範大学学報』第6卷第2期、pp.26-36、2018年。
- 文部書初等中等教育局初等教育課 編『筆順指導の手びき』、博文堂、1958年
- 河野俊寛「中国語圏における書字研究の現状と日本語の書字検査への応用の可能性」（『金星稜大学 人間科学研究』第11巻第1号）、pp.49-54、2017年。
- 呉瑤瓊「近代以降の日本と中国における漢字の移り変わり」（『一橋日本語教育研究』2号）、pp.119-124、2014年。
- 笠原潔、徳丸吉彦『音楽理論の基礎』、放送大学教育振興会、2007年。
- 黒沢隆朝『三訂 楽典 音楽講座』、音楽之友社、1986年。
- NHK交響楽団編（海老沢敏監修）『楽譜の世界2 音楽の現場と楽譜』日本放送出版協会、1974年。
- 松本仁志『楷書筆順の規範形成に関する歴史的研究』（博士論文）
- 富安慎吾「国語教育において形成される漢字観についての検討—「筆順」に関する漢字観を中心に—」（全国大学国語教育学会 第140回2021年春期大会（オンライン）研究発表要旨集）pp.235-236
- 西村理、沼口隆、沼野雄司、松村洋一郎、安田和信『楽譜をまるごと読み解く本』ヤマハミュージックメディア、2017年。

注

- ¹ 中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して—全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現（答申）」2021年
- ² 同書p.7
- ³ 注2に同じ。
- ⁴ 書道パフォーマンスとは、書体などを通じて、自分の思いを伝える表現方法の一つである。代表例として、毎年、愛媛県四国中央市の「四国中央紙まつり」で開催される「全国高校書道パフォーマンス選手権大会」（書道パフォーマンス甲子園）が挙げられる。

- ⁵ 松本仁志（2015）『楷書筆順の規範形成に関する歴史的研究』（博士論文） p.43
- ⁶ 富安慎吾（2021）「国語教育において形成される漢字観についての検討―「筆順」に関する漢字観を中心に―」『全国大学国語教育学会 第140回2021年春期大会（オンライン）研究発表要旨集』 pp.235-236
- ⁷ 松本仁志「いわゆる「正しい筆順」の幻想」 <https://forum.hiroshima-u.ac.jp/29-2/hitujyun.html>（2024年9月14日閲覧）
- ⁸ 注7に同じ。
- ⁹ 注5に同じ。
- ¹⁰ 劉又辛、方有国（2020）『漢字発展史綱要』西南師範大学出版社、p.19
- ¹¹ 「普通教育当採用俗体字」は「普通教育に俗字を採用すべきだ」という意味である。この論文の発表は簡化運動の始まりとされている。
- ¹² 漢字の筆画の簡略化を提案した。
- ¹³ 劉士紅（2018）「論對外漢語教學中的漢字筆畫系統及其教學」雲南師範大學學報第6卷第2期、p.19
- ¹⁴ 王寧（2000）「系統論与漢字構形学の創建」暨南學報：哲学社会科学版第22卷第2期、p.16
- ¹⁵ 許慎は小篆の字体を詳細に分析し、筆画の分類を体系化していなかったが、漢字構造の研究は、後の筆画標準化に向けた基礎を築いた。
- ¹⁶ 段玉裁は、許慎の『説文解字』に注釈を加え、漢字構造と筆画をさらに体系化した。彼の注釈は、漢字の変遷や筆画構成を理解する上で重要であり、古文字学や漢字筆画研究における重要な参考資料となっている。
- ¹⁷ 『康熙字典』は、中国古代における最も有名な字典の一つであり、膨大な数の漢字を体系的に整理し、筆画の規範化を図った。主に字義や音韻の整理が目的であったが、漢字筆画の構造についても整理がなされており、清朝期の漢字標準化の重要な成果である。
- ¹⁸ 『六書通』は象形、指事、会意、形声、轉注、仮借の六書理論に基づいて漢字を詳しく分析した。
- ¹⁹ 2013年に中国教育部と国家語言文字工作委員會による『通用規範漢字表』が発表され、漢字の書写、筆画と字形の規範が確立された。『通用規範漢字表』に常用漢字が収録され、これらの漢字の標準的な書き方も規定されている。

- ²⁰ 『通用規範漢字筆順規範』は、1997年の『現代漢語通用字筆順規範』に代わるものであり、『通用規範漢字表』（2013年）における標準字体（宋体）に基づき、漢字の書き順を提示している。また、ISO/IEC10646国際標準符号化（UCS）および『通用規範漢字表』の番号も併記している。
- ²¹ 中華人民共和国教育部『義務教育語文課程標準（2022年版）』北京師範大学出版社
- ²² 中華人民共和国教育部、国家語言文字工作委員会（2020）『通用規範漢字筆順規範』（GF0023-2020）中華人民共和国教育部ホームページ「文献」p.4、p.8
(http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/ziliao/A19/202103/t20210318_520473.html)
- ²³ 日本の『筆順指導の手びき』（1958）と中国の『通用規範漢字筆順規範』（GF0023-2020）（2013年）を参照。
- ²⁴ 『筆順指導の手びき』（1958）参照。
- ²⁵ 西村理、沼口隆、沼野雄司、松村洋一郎、安田和信『楽譜をまるごと読み解く本』ヤマハミュージックメディア、2017年. p.16
- ²⁶ 新造文紀（2002）『教養のための音楽概論』青山社、pp.10-11
- ²⁷ 注6に同じ。

論 文

外国語教育におけるテクノロジーの影響と教師の役割変化

寺島哲平^{*1} 光又隆浩^{*2} 出野由紀子^{*3} 坂本洋子^{*4}

The Impact of Technology on Foreign Language Education
and the Evolving Role of Teachers

要旨 (Abstract)

本論文では、外国語教育におけるテクノロジーの導入が、特に教師の役割に与える影響について考察する。機械翻訳や生成AIの普及により、学生は外国語を容易に使用することができるようになったが、同時に文化的背景や文脈の理解が不足する可能性がある。このため、従来の「知識の伝達者」としての教師の役割が変わり、学生の学習をサポートし、テクノロジーの限界を補う「ファシリテーター」へと移行している。本研究では、先行研究や具体的な教育現場での実例をもとに、教師がファシリテーターとして、どのようにして学生の言語技術を向上させ、文化的理解を促進するかについて考察する。

キーワード (Keywords)

言語技術 機械翻訳 生成AI カルチャライズ 教師の役割変化

1. 序論

テクノロジーの進展は教育に大きな変革をもたらした。特に2020年以降、COVID-19パンデミックを契機にオンライン教育やデジタルツールの使用が急速に普及した。従来、学校や教育機関は対面指導が中心であったが、ZoomやMeetなどのウェブ会議システムにより、地理的制約を超えた双方向の授業が可能となり、学生は自宅でも質の高い学習が提供

^{*1} 常磐大学人間科学部

^{*2} 常磐大学高等学校

^{*3} 常磐大学総合政策学部

^{*4} 白鷗大学教育学部

されるようになった。このようにテクノロジーが導入される事例は、外国語教育にも影響を与え、これまでは単語や文法の暗記、4技能（リスニング、スピーキング、リーディング、ライティング）の練習を重視してきた。しかし、機械翻訳や生成AIを活用することで、学生は容易に外国語を扱うことができるようになった。

機械翻訳により、これまで時間と労力を要した翻訳作業を瞬時に行えるようになった。さらに生成AIにより、文法的な単語の置き換えだけではなく、文化的背景や文脈を反映した自然な翻訳を生成することが可能であり、従来の機械翻訳と比べると質の高いアウトプットが可能となった。現在、機械翻訳や生成AIが学生の外国語学習やその実践をサポートするツールとして普及する一方で、学生がどのようにこれらのツールを活用し、教師がどのようにサポートすべきか、という新たな課題が生じている。この課題の一例として、機械翻訳や生成AIにより、学生が今まで身につけてきた以上の外国語を扱うことができる。その結果、従来の外国語教育で重要視してきた「言語そのものの理解」や「文化的理解」を軽視するような流れが生じる可能性がある。この流れに対抗し、実践的な授業を行うために教師は、学生がテクノロジーを効果的に使えるようになるとともに限界を理解し、深い言語理解を促進する役割を果たす必要がある。

そのため教師の役割は、従来の「知識の伝達者」から、学生の学習をサポートし、より高度な言語理解を促す「ファシリテーター」へと移行しつつある。具体的には、機械翻訳や生成AIにおける限界や問題点を、学生自ら補えるようなスキルを身につけさせることが求められている。特に文化的背景や文脈を意識した翻訳は機械翻訳だけでは難しく、生成AIを使用する場合も外国語教育は必要となる。例えば「よろしくお願いします」という日本語を英語にする際、文化的背景や文脈といった情報が欠如しているため、この一文だけでは人間でも正確に翻訳することは難しい。教師はこのような限界を学生に理解させ、機械翻訳や生成AIを十全に活用した授業を行うことが求められている。

そこで本論文では、機械翻訳や生成AIといったテクノロジーが外国語教育に与える影響について考察する。具体的に、本論文では次の三つの点について議論する。第一に、教師は学生がより効果的に機械翻訳を活用できるよう、母語から外国語に翻訳しやすい文章を作成する「言語技術 (Language Arts)」について議論する。第二に、翻訳結果をターゲットの文化圏の感覚に合わせて調整する「カルチャライズ (culturalization)」について議論する。第三に、教師は単に外国語教育を行う役割ではなく、学生が言語技術やカルチャライズを理解できるような外国語教育を行う「ファシリテーター」としての役割へ変化する

ことについて議論する。本論文では、先行研究や教育現場の事例をもとに、これらの点について論じ、教師が機械翻訳や生成AIを授業に取り入れ、外国語教育をどのようにサポートできるかを探求する。

2. 本論

2-1. 言語技術を習得することで翻訳精度を高める

機械翻訳の精度は原文に大きく依存しており、特に原文の文法構造が適切であるかどうかが重要である。文法的に正しい文章であっても、文脈に合わない曖昧な表現や省略された主語や目的語があると、誤訳の可能性が高まる。例えば、日本語では主語や目的語の省略が多く、これが英語のような言語で正確な翻訳結果を得る障害となる。一方、原文が明確で一義的であれば、機械翻訳の精度は向上する。したがって、機械翻訳を効果的に活用するためには、不要な複雑さを避け、明確かつ簡潔な原文を意識的に作成する言語技術（Language Arts）が必要である。このような言語技術を身につけることは、母語でも外国語でも正確なコミュニケーションを取るために必要である。

辻と岡本（2022）は、機械翻訳を活用して「翻訳しやすい日本語の作成」を学生に学ばせる実践について報告している。この報告では、英語中級者24名を対象に、日本語でレポートを作成し、それを英語に翻訳する活動が行われた。次に、作成した日本語レポートを機械翻訳（今回はDeepL）にかけて翻訳された英文を評価し、学生たちは違和感を感じた箇所をもとに原文となる日本語文の改善を検討した。この試行を繰り返しながら、翻訳結果が適切な表現に近づくような原文調整が行われた。この活動により、学生は機械翻訳の限界や誤訳が発生する原因を理解した。特に、日本語における省略表現や文章構造の曖昧さが翻訳精度を下げる要因であることを学び、主語や目的語を明示し、簡潔な表現を使用することの重要性を認識した。

石川（2021）は、日本語から英語への機械翻訳の精度を高めるために「翻訳前段階での事前編集（プレエディット）」の重要性を提唱している。特に、主語や目的語、述語を明確にすることで誤訳を防ぎ、より正確な翻訳結果を得られると指摘している。研究では、教員養成課程に所属する学部1年生と中等英語教育専攻の学部3年生の2名を対象に、「普段通りの日本語文」と「翻訳しやすい日本語文」を作成させ、それぞれを機械翻訳にかけた。分析の結果、複雑な構文を避け、単文構造で明確な文を作成することで翻訳精度が向上した。このプレエディットの手法は、機械翻訳の改善に寄与するだけでなく、学生の

日本語における言語技術の向上にも効果があったと結論づけている。

境（2021）の研究では、「やさしい日本語」と機械翻訳を組み合わせることで、外国人とのコミュニケーションをサポートし、多文化共生を実現するための手法を提案している。特に、機械翻訳が適切な結果を出すためには、プレエディットが重要であり、その編集基準として「やさしい日本語」が効果的であることが示されている。「やさしい日本語」は、主語や目的語を省略せず明示し、短く明確な文構造を用いることを特徴としており、これが機械翻訳の精度向上に寄与することが確認された。また、こうした編集作業を通じて、日本語話者自身が自らの言語表現を再評価し、より高い言語意識を持つようになると報告されている。このアプローチが多文化社会におけるコミュニケーションの円滑化だけでなく、日本語話者の言語技術向上にも資することを強調している。

これらの研究を比較すると、どの研究も原文の質が機械翻訳の精度を大きく左右する点で一致している。正確で自然な翻訳結果を得るためには、主語や目的語の明示、文章構造の簡潔さが基本条件である。これらを意識した原文作成が翻訳精度の向上に直結することが示されている。辻と岡本（2022）は、翻訳結果をもとに原文を改善するプロセスに重点を置き、学生が翻訳の試行錯誤を通じて言語技術を向上させる方法を提案している。一方、石川（2021）は、プレエディットを活用し、原文を機械翻訳に適した形に編集することの重要性を強調している。また境（2021）は、「やさしい日本語」を多文化共生社会におけるコミュニケーション手段として提案し、プレエディットによる翻訳精度向上と日本語話者の言語意識向上の双方を目指している。

結論として、機械翻訳の精度を高めるためには、プレエディットや「やさしい日本語」を活用し、翻訳しやすい方向へ原文の質を高めることが必要である。特に、主語や目的語の省略を防ぎ、簡潔で一義的な文章表現を心がけることが、自然で正確な翻訳結果を得るための基本条件である。また、これらの研究は、翻訳しやすい原文を作成するプロセスを通じて、学生が母語の言語技術を向上させ、外国語学習や多文化共生にも応用可能なスキルを習得できる可能性を示している。

2-2. 生成AIを活用して文化的背景やニュアンスを付加するスキル

自然で適切な翻訳をするためには、言葉の表面的な意味だけではなく、文化的背景や文脈を考慮した「カルチャライズ（culturalization）」を意識する必要がある。カルチャライズとは、翻訳結果をターゲットとなる文化圏の感覚に合わせて翻訳結果を調整し、より自

然で受け入れられやすい表現を実現するプロセスを意味する。しかし、生成AIには、このプロセスを代替することが難しく、特にユーモアや皮肉、歴史的・文学的表現といった文化的要素や文脈依存のニュアンスを正確に理解し反映するには限界がある。このため、生成AIの翻訳結果をより自然なものに仕上げるためには、人間による補完が必要である。

教育現場では、学生が生成AIの翻訳結果を活用しつつ、文化的背景やニュアンスを補完する役割を担えるような教育が求められている。具体的には、学生が翻訳結果を分析し、どの部分がターゲットの文化圏に適しているか、どの部分が修正する必要があるかを議論する活動を行うことで、翻訳スキルと文化的理解を向上することが求められる。このようなプロセスを通じて、学生は生成AIの限界を認識するだけでなく、その限界を補うための批判的思考力と調整能力を養うことができる。さらに、このような教育機会は、単なる言語技術向上だけでなく、多文化理解を深めるためにも有意義である。

Nguyen（2024）の研究では、生成AIが文学翻訳においてどのように文化的なニュアンスや文脈を反映できるかを探求している。この研究は「三視点对照翻訳法」という新しい翻訳方法を中心に、翻訳者と生成AIの協働がどのように翻訳精度の向上に寄与するかを考察している。この翻訳手法では、原文（ST）、媒介翻訳（Met）、および翻訳文（TT）の三つの要素を比較し、それぞれの文化的視点や表現の違いを分析することで、翻訳ミスや不足部分を補うことを目指している。具体的には、村上春樹の『ノルウェイの森』や『源氏物語』の翻訳を事例として挙げ、生成AIが固有名詞や文化的背景を再現できる場合がある一方で、文脈や文化的ニュアンスの誤解により誤訳や表現の不自然さが発生することを明らかにした。また、Nguyenは生成AIによる翻訳結果を「下書き」として利用し、人間による補完によって完成度を高めることが必要であると結論づけている。

Yilmazら（2024）の研究は、Google Neural Network Translation（GNNT）やChatGPTなどの生成AIが翻訳業に与える影響を考察している。この研究では、技術文章や法律文章のようなルーチン的な翻訳では、生成AIが作業速度を向上させ、誤訳を減少させることで翻訳者の代替として機能することを明らかにしている。一方、文学作品やマーケティングコンテンツなど、文化的背景や感情的知性、創造性を求められる非ルーチン的な翻訳では、生成AIに限界があることを指摘している。特に、これらの翻訳では、文化的感受性や創造力が必要であり、AIによる翻訳結果に対して人間が介入し、文化的なニュアンスを付加することが重要である。また、これらの研究は、生成AIによる翻訳結果を「下書き」として利用し、さらに翻訳者が文化的背景や文脈を補完し、より正確な翻訳結果となる可能性を

示唆している。

これら二つの研究は、生成AIによる翻訳の可能性と限界について考察している。生成AIは、技術文章や法律文章のようなルーチン的な翻訳には有効であり、作業速度の向上や誤訳の削減に寄与することが示された。一方で、文化的背景や感情的ニュアンスを含む非ルーチン的な文章の翻訳では、その限界が明らかであり、生成AIだけでは自然な翻訳結果を得ることが困難である。このことから、「文章構造が明確でルーチン的な文章を翻訳する分野」と「文化的背景を多く含む非ルーチン的な文章を翻訳する分野」では、生成AIを使い分ける必要がある。特に非ルーチン的な文章の翻訳においては、生成AIによる翻訳結果を「下書き」としたうえで、文化的背景や文脈を補う「カルチャライズ」を行うことが重要となる。教師は、翻訳された文章の文脈や文化的要素について検討し、不足部分をどのように補うかを指導することで、学生の実践的な翻訳能力を向上させるとともに、多文化理解や批判的思考力を育むことができる。このようなプロセスを通じて、生成AIは単なるツールとしてではなく、文化的洞察力を深める学びの機会を提供する手段として活用されるべきである。

2-3. テクノロジー導入における教師の役割変化

テクノロジーの進化は外国語教育に大きな変革をもたらしており、その影響は教師の役割にも及んでいる。従来、教師は主に文法や語彙、4技能といった言語技術を教える「知識の伝達者」としての役割を担ってきた。しかし、機械翻訳や生成AI、Web2.0技術などのテクノロジーの導入により、教師の役割は「メンター」や「ファシリテーター」へと変化しつつある。これらの新しい役割では、教師は学生が自主的または自律的に学び、テクノロジーを活用して課題を解決できるようサポートすることが求められる。また、文化的背景や文脈の理解を補い、学びのプロセスを促進することで、学生がより実践的なスキルを身につけられるようにする必要がある。

Nagy (2021) は、外国語学習におけるテクノロジーの導入の影響を考察し、教師が「メンター」として学生の創造性や問題解決能力を引き出す役割を担うべきだと述べている。Web2.0技術を活用したクイズ作成アプリやチャット、言語学習サイトは、学生のモチベーションを高め、実生活に似た場面での外国語使用を促進する教材として有効がある。さらに、テクノロジーにより学生個人の学習ペースに合わせた指導が可能となり、自立学習をサポートするツールとしても機能する。ただし、テクノロジーの効果を最大限に引き

出すためには、学生のレベルや興味に合った課題の選定や、教室内外での学習バランスを取ることが重要である。また、このようなテクノロジーを活用した授業を実現するためには、教師自身がデジタルリテラシーを習得し、継続的なトレーニングやサポートを受ける必要があると指摘されている。

Biletskaら（2021）の研究は、外国語教育における教師の役割が「ファシリテーター」へと変化していることを指摘し、学生がデジタルツールを活用して学ぶ能力をサポートすることの重要性を強調している。特に、リテラシーや批判的思考、問題解決能力の育成が、教師に求められる新たな役割の一部であると述べている。具体的には、デジタルツールを活用して、海外の学習者と直接コミュニケーションを図る機会を提供する。このような活動を通じて、学生は異文化理解を深め、異文化間でのコミュニケーション能力を向上させることが期待される。一方、教師がこのような役割を果たすためには、デジタルリテラシーの習得が必要である。Biletskaらは、ビデオ講義やウェビナー、セミナーフォーラムなどのトレーニングプログラムを提案し、これらを通じて教師がテクノロジーを効果的に活用できるスキルを習得・向上させることを推奨している。

これらの研究は、テクノロジーの導入が外国語教育における教師の役割を大きく変化させていることを示している。具体的には、教師はテクノロジーを活用して学生の学びをサポートし、学生が主体的に学ぶための環境を整えることが重要となっている。たとえば、Nagy（2021）が述べるように、教師はクイズ作成アプリやオンラインチャットツールを使い、学生が実生活に近い場面で外国語を使用する体験を提供することで、学習内容を深く実践的なものに変える役割を果たす。また、Biletskaら（2021）が指摘するように、デジタルツールを利用した国際的なコミュニケーションの機会を設けることで、学生が異文化への理解を深め、コミュニケーションスキルを向上させるための橋渡し役も担う。さらに、これらの新しい役割を果たすためには、教師自身がデジタルリテラシーを習得し、ツールの効果的な使い方を学ぶ必要がある。これにより、教師はテクノロジーを単なる補助的なツールとしてではなく、学習の質を向上させるための中核的な手段として活用できるようになる必要がある。このように、テクノロジー導入による教師の役割変化は、教育活動の質を変化させ、学生の学習成果を最大化する可能性を秘めている。

3. 議論

機械翻訳や生成AIなどのテクノロジーが外国語教育に広く導入されることで、教師の役

割が「知識の伝達者」から「ファシリテーター」へと変化しつつある。この変化に対して、さまざまな懸念が予想される。

3-1. テクノロジーの限界と文化的理解の欠如

機械翻訳や生成AIは、技術文章や法律文章のようなルーチン的な翻訳には非常に有効である一方、文学作品や文化的背景を含む文章では限界が指摘されている。特に、文化的ニュアンスや感情表現に対しては、文脈に依存する意味を正確に理解することが難しく、誤訳や不自然な表現を引き起こす可能性がある。そのため、機械翻訳や生成AIに過度に依存することは、学生が自らの文化的背景を深く理解し、言語技術を十分に習得することの妨げになるのではないかという懸念となる。

この懸念に対する解決策として、教師がテクノロジーの限界を理解し、それを補う役割を担うことが重要である。具体的には、機械翻訳や生成AIによる翻訳結果をもとに、教師が文化的背景や文脈の違いを説明し、ニュアンスの補い方を指導する方法である。この指導により、学生はテクノロジーの限界を認識し、テクノロジーによる翻訳結果は正しいという思い込みをなくし、批判的思考と文化的理解を活用して適切な翻訳を行うスキルを習得することができる。

また2024年8月現在、OpenAIが提供するGPT-4oは、文脈やニュアンスを設定したプロンプトを用いることで、単なる直訳を超え、自然な翻訳が可能となっている。これは従来の機械翻訳と比べて大きな進歩であり、生成AIが翻訳作業で果たす役割の拡大を示している。以下に、GPT-4oがプロンプトをもとに生成した文章と翻訳結果の事例を示す。

- プロンプト1：2週間入院したため、大学の先生を相手に、レポート課題の締切を3日間延ばすメールを作成してください。
- プロンプト2：英語のメールにしてください。それと特別な表現については日本語で解説してください。

Subject: Request for Extension on Report Submission

Dear Professor [Professor's Last Name],

I hope this message finds you well.

I am writing to kindly request an extension on the report assignment for the [Course Name] course. Due to an unexpected illness, I was hospitalized for two weeks, which

has unfortunately delayed my progress on the assignment. I would greatly appreciate it if you could grant me a 3-day extension to complete the report.

I sincerely apologize for any inconvenience this may cause and thank you for considering my request. Your understanding and support would mean a great deal to me.

Thank you very much for your time and consideration.

Sincerely,

[Your Full Name]

[Your Student ID]

[Your University Name]

特別な表現と解説

1. "I hope this message finds you well."

- これは英語のビジネスメールや正式なメールの冒頭でよく使われる丁寧な表現です。相手の健康や状況を気遣う意図があり、文章全体のトーンを柔らかくします。

2. "I am writing to kindly request..."

- 「～するためにメールを書いています」という形式で、丁寧なリクエストをする際に使う定番の表現です。特に「kindly」はお願いをより丁寧に表現しています。

3. "I would greatly appreciate it if..."

- 「～していただくと大変ありがたいです」という表現です。相手に対して丁寧にお願いし、感謝の意を示します。

4. "I sincerely apologize for any inconvenience..."

- 何かお願いをするときや、相手に迷惑をかける可能性がある場合、事前に謝意を示すことで丁寧さが増します。「any inconvenience」は「ご迷惑をおかけしたら」という仮定的な表現です。

5. "Thank you for considering my request."

- 丁寧に相手をお願いする際、相手が検討してくれることに対して事前に感謝の意を示すことで、より丁寧に礼儀正しい印象を与えます。

全体的に、丁寧さと感謝を強調することで、相手に対して配慮した依頼を行う表現が多く使われています。

3-2. 教師のデジタルリテラシーの不足

テクノロジーを効果的に活用するためには、教師がデジタルリテラシーを習得し、機械翻訳や生成AIの特性と限界を十分に理解した上で、学生に適切に指導できるスキルを身につけることが求められる。しかし、現在、多くの教師がこれらのテクノロジーに対する十分なトレーニングを受けておらず、その結果、教育現場でのテクノロジー活用が限定的という指摘がある (Mama & Hennessy, 2013)。そのため、テクノロジー活用のない伝統的

な授業形式が依然として主流となっている状況が続いている。

この問題を解決するためには、教師への継続的なトレーニングと技術的サポートが不可欠である。BECTA（2004）の報告書によれば、教師が教育現場でICTを利用するかどうかを決定する要因の一つは、テクノロジーに対する自信であり、この自信の欠如が利用を妨げる障壁となることが明らかにされている。また、自信とICT利用を妨げる他の多くの問題（例えば技術的トラブルやサポート不足）との間には密接な関係があることも指摘されている。そのため、学校や教育機関は、教師がICTを効果的に利用するために必要なデジタルリテラシーを向上させる研修プログラムや、技術的サポートを提供すべきである。さらに、ウェビナーやオンラインセミナーの開催、またICTを活用した授業の成功事例の共有を通じて、具体的な実践方法を学べる環境を整備することが重要である。

さらに、学校や教育機関における社会規範も、テクノロジー活用の可否に影響を与える重要な要因となる。例えば、「機械翻訳や生成AIを授業で使用することが適切かどうか」といった判断は、教師や学校、教育機関によって異なる可能性があり、こうした社会規範を変えることは容易ではない。Ertmer & Ottenbreit-Leftwich（2013）は、テクノロジーの導入における障壁を乗り越えるためには、教育者の認識を変革することが必要であると指摘している。特に、授業にテクノロジーを導入する目的を「単なるテクノロジーの使用」から「21世紀のキャリアに備えるためのスキル習得」へとシフトさせるべきだと提案している。

3-3. 教師の役割の希薄化

機械翻訳や生成AIの導入により、文法や単語の暗記、ルーチン的な翻訳作業の負担が軽減されることで、教師の役割が希薄化し、テクノロジーに代替されるのではないかという懸念がある。確かに、生成AIやRPA（Robotic Process Automation）などのテクノロジーは、教師にとって煩雑で時間のかかるルーチン業務を効率化・自動化できる可能性を秘めている。この点について、筆者の一人がレポート課題の採点に生成AIを活用した事例を学会で報告した（寺島, 2024）。この発表では、生成AIがレポート採点にどのように役立つかが議論されたが、同時に生成AIが採点することを聞かされた学生の感情について関心が寄せられた。特に、AIによる評価が学生のモチベーションや学習意欲に与える影響、さらには人間による評価と比較して学生がどのように受け止めるのかが注目された。現時点で、これらの問いを明らかにするような調査を実施していないが、こうした問いは今後の研究課

題として重要である。

一方、ルーチン業務が自動化されることで、教師はより本質的な教育活動に専念できる環境が整う可能性がある。例えば、Chichering & Gamson (1987) が提唱した「七つの原則」に基づく教育活動に集中することで、教師の役割は「知識の伝達者」から「ファシリテーター」へと変わり、教育の質の向上が期待される。その具体例として、クイズ作成アプリ "Kahoot!" や "Quizlet" は、学生の授業参加意欲を高め、学習効果を促進するための効果的な方法として広く利用されている。矢野 (2022) は、これらのアプリの基本的な使い方や、教育現場での具体的な活用方法を紹介している。特にクラス全体での効果的な使用方法や学生の学習意欲を引き出す工夫について、実践的なアドバイスを提供している。筆者の一人も英語授業で "Kahoot!" を導入し、その効果を実感している。

4. 結論

本研究では、テクノロジーが外国語教育に与える影響、とりわけ教師の役割変化に焦点を当てて考察した。機械翻訳や生成AIは、外国語学習をサポートする有力なツールとして、翻訳作業にかかる時間と労力を大幅に削減できる可能性を示している。しかし、これらのテクノロジーには限界があり、特に文化的背景や文脈、微妙なニュアンスを正確に理解し反映することは依然として難しい。このため、テクノロジーを効果的に活用するだけでなく、その限界を補完するため、教師の役割は「知識の伝達者」から「ファシリテーター」へと変わりつつある。その一例として、機械翻訳や生成AIによる翻訳結果を活用しながら、学生が文化的理解を深め、適切な表現へと修正できるようサポートすることが求められている。また、教師自身も機械翻訳や生成AIといったテクノロジーを効果的に活用するため、デジタルリテラシーの向上や継続的なスキル開発が必要である。

今後の課題として、教育現場でのテクノロジー活用に関する具体的な指導方法の検討や、学生の学習成果への影響を詳細に分析する必要がある。例えば、機械翻訳を教育に導入することによる変化の一例として、木村 (2024) は既存の4技能に加え、機械翻訳が複数のスキルにまたがる「リサーチ」「オーサリング」「コラボレーション」「アウトプット」といった新たな4技能を定義した。また、学校や教育機関が、教師と学生の双方にとって最適なテクノロジー活用環境を整備することも重要である。さらに、機械翻訳や生成AIの進化に伴い、それらが文化的背景やニュアンスをどの程度反映できるようになるかについても継続的な調査を実施する予定である。例えばOpenAIは、2024年9月にリリースした

「o1モデル」を定期的に更新し、改善を続けることを発表しており、こうした動向を注視する必要がある（OpenAI, 2024）。

【参考・引用文献】

- BECTA. A Review of the Research Literature on Barriers to the Uptake of ICT by Teachers. British Educational Communications and Technology Agency, June-2004. <http://www.becta.org.uk>, (参照2024-9-19).
- Biletska, I. O., Paladieva, A. F., Avchinnikova, H. D., & Kazak, Y. Y. The use of modern technologies by foreign language teachers : developing digital skills. *Linguistics and Culture Review*, 2021, vol.5, no.S2, pp.16-27.
- Chickering, Arthur W., Gamson, Zelda F. Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. American Association for Higher Education. 1987, pp.3-7.
- Erdem Dogukan Yilmaz, Ivana Naumovska, Vikas A.Aggarwal. AI-Driven Labor Substitution: Evidence form Google Translate and ChatGPT. *SSRN Electronic Journal*. 2023.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. Removing obstacles to the pedagogical changes required by Jonassen's vision of authentic technology-enabled learning. *Computers & Education*. 2013, vol.64, no.0, pp.175-182.
- Mama, M., & Hennessy, S. Developing a typology of teacher beliefs and practices concerning classroom use of ICT. *Computers & Education*. 2013, vol.68, pp.380-387.
- Nagy Tünde. Using Technology for Foreign Language Learning: The Teacher's Role. *Central European Journal of Educational Research*. 2021, vol.3, no.2, pp.23-28.
- NGUYEN Thanh Tam. 文学翻訳における三視点对照翻訳法の活用：一媒介翻訳としてのAI翻訳の使用について一. 年報Promis. 2024, 2巻, 1号, pp.19-32.
- OpenAI. "Introducing OpenAI o1-preview". OpenAI. <https://openai.com/index/introducing-openai-o1-preview/>, (参照2024-9-18).
- 石川佳浩. 日英機械翻訳の効果的活用に関する考察 —「中間日本語」を作成する和文英訳方略の応用—. 外国語教育メディア学会中部支部研究紀要. 2021, 31巻, pp.23-37.
- 木村修平. AI時代の英語教育を考える —機械翻訳などを正課授業に導入してみて—. *e-Learning教育研究*. 2024, 18巻, pp.1-12.

- 境一三. やさしい日本語と機械翻訳による言語意識の向上について. ドイツ文学. 2021, 162巻, pp.147-160.
- 辻香代, 岡本吉世. 機械翻訳を援用した和文生成の学びに関する調査 —英文生成能力の向上を志向して—. 大学教育学会誌. 2022, 44巻, 2号, pp.95-105.
- 寺島哲平. マインドセットを涵養するGPTsの開発. 初年次教育学会第17回大会. 2024-8-29, 2024-8-30.
- 矢野充博.【第3回】子どもが夢中になるクイズを簡単につくる「Kahoot!」と「Quizlet」. 先生の学校, 2022-9-1. <https://www.sensei-no-gakkou.com/article/appli-no-a-kahoot-quizlet/>, (参照2024-09-19).

論 文

音楽教育における伝統的なうた遊びの意義と支援の在り方

中 里 南 子^{*1} 川 邊 音 生^{*2}

The Significance of Traditional Song and Play in Music Education
and How it Should Be Supported

要旨 (Abstract)

幼児期と児童期の連続性を円滑にするためには、適切な教育プログラムと指導者の支援が不可欠である。本研究の目的は、幼児期のわらべうた遊びが小学校での音楽的な学びにどう繋がるかを探り、その接続期にふさわしい支援方法を検討することである。こども園でのわらべうた遊びの観察と分析により、子どもたちがわらべうた遊びを通じて自然にリズムや旋律、音色、動きを変えていく様子が見られた。指導者はこの遊びを共有し、子どもの創造性を引き出し、音楽的成長を促す役割が求められることが明らかとなった。

キーワード (Keywords)

音楽教育 指導者 役割 伝統的なうた遊び

1. はじめに

幼児期と児童期の連続性について円滑な教育の接続が求められ、これまでに様々な取り組みが行われてきた。子どもたちにとっての「学び」そのものである「遊び」を、小学校課程での「学び」すなわち「学習」へと地続きに繋げていくためには、接続期にふさわしい教育プログラムや指導者の支援を考えていく必要がある。

このような観点で、音楽科教育の立場から保育所・幼稚園でよく取り上げられているわらべうた遊びに着眼してみよう。わらべうた遊びは、音楽的な側面だけでなく、社会性や

^{*1} 常磐大学人間科学部 教授

^{*2} 金城大学人間社会科学部 助教

創造性を育む側面もあるとし、良質な教材として幼児教育のみならず学校教育においても接続期における教育活動として、有用性のあるものとして捉えられてきた。しかしながら、幼児教育における「遊び」と学校教育における「学習」の連続性への壁が立ちはだかることによって、特に学校教育においては、わらべうた遊びが、生成し、伝えられてきた文脈から切り離され、音楽だけが一人歩きして用いられる音楽活動となってしまうという現状も否めない。このような中、小島（2009）は「遊び」としてのわらべうたを「構成活動」として捉え直すことで、「遊び」から「学習」への連続的転換が図られるとした。わらべうた遊びを「経験」として捉え、「遊び」から「学習」への連続性を、経験の再構成として作っていくことが有効であるとし「経験—分析—再経験」の枠組みの実践を示したのである。具体的には、遊ぶことを前提とし、遊びで経験した音楽の諸要素の働きを、意味として意識するための分析の場を持ち、意味を獲得する。そして再度遊ぶ。その遊びは作り替えを含む構成活動を内容とするものの分析を経たことで、遊びの経験は、最初の経験と再度の経験では質の異なるものとなっていることが重要であるとしたのである。このように、遊びの経験自体の質を変えていくことを「遊び」から「学習」への連続性として捉え、遊びのエネルギーを途切れさせることなく、遊びの要素を多く内包した「学び」となることが期待できるものとなった。これらを踏まえ「経験—分析—再経験」の枠組みをマクロ視点で捉えてみると、幼児期における遊びに没頭する経験は、後の児童期の学びに繋がるこの枠組みのうちの「経験」の部分としても捉えることができ、小学校教育での「学び」の重要な土台づくりとなるものと考えられる。すると、幼児期における「遊び」は、単に遊ばせるだけではなく、学びの芽生えを促すことを強く意識した指導者の援助が当然求められることになる。遊びの中で楽しみ、試し、工夫し、子ども自身で遊びを展開させていくことのできるような指導者の援助である。

では、指導者は子どもたちが主体的に遊びを発展させるよう促し、学びの芽を見逃さないよう援助する、そして、この過程での経験が小学校課程での自覚的な学びに繋がるようにするためには、具体的にどういった援助が必要となるのか。

本稿では、幼児期のわらべうた遊びが小学校での音楽的な自覚的な学びへとどのように繋がるか、その接続期にふさわしい支援の在り方を模索していく。具体的には、まずはじめに、わらべうた遊びの音楽教育的意義を音構造に焦点を当てて確認する。わらべうたの音構造に関しては、民族音楽学者小泉文夫（1927-1983）の音楽理論に基づいて考察する。次に、子どもたちがわらべうた遊びに没頭している姿から、自発的に遊びを創造していく

場面を抽出し、これを基に指導者がどのようにして子どもたちの遊びと学びの間に連続性を持たせて支援するかを検討していく。

2. わらべうたの概要

小泉（2009）は、わらべうたは民謡の一環として、その地域の生活や文化と密接に結びつき歌詞や旋律が文化変容を起こしながら、子どもたちの遊びとして伝えられ発展してきた伝統的な歌として捉えられるものであるとし、これらは、西洋音楽の平均律に基づき子どものために作詞作曲された童謡（どうよう）とは異なるものであるとしている。そして、日本独自の旋律や歌詞を持ち文化的背景を反映したものであるとしている。

さらに小泉（1994）は、子どもたちの遊びを通じて伝えられるわらべうたは、日本の文化やリズム感と密接な関係があり、ここから日本人のリズム感の根底を探ることができる、としている。これは現代においても、わらべうた研究と日本の伝統音楽理論の土台となる考え方である。また、遊びの起源やその発展の過程を明らかにすることは困難であるものの（小泉1986）、たとえ古来から伝わるわらべうた遊びであっても、伝承の過程で子どもたちの即興性や創造性により形が変化し、時代に合わせて進化してきたものであるとし、現代の感覚を取り入れつつも音楽的構造や技法の面で見ると、音階やリズムの特性はほぼ変わらず時代を超えている、としている（小泉1994）。

例えば昔から伝わる「お寺の和尚さんがかぼちゃの種をまきました、目が出て膨らんで 花が咲いたらジャンケンポン」というわらべうた遊びがある。これを平成世代の子どもたちはこの歌詞を「目が出て膨らんで 花が咲いたら枯れちゃって 忍法使って空飛んで 東京タワーにぶつかって くるりと回ってジャンケンポン」と変化させて遊ぶのだそう。令和世代の子どもたちは、もしかするとこの歌詞を「東京タワー」ではなく「スカイツリーにぶつかって」と変えるのだろうか。このように、フレーズが長くなったり、歌詞が現代的に変化したりしているが、基本的な音階やリズムの特性は時代を超えてもほぼ変わっていないのである。つまり、わらべうたの詳細な音組織については後述するが「カボチャの種をまきました」は二音構造で上の音は安定感を感じさせる終始音（核音）として構成されている。歌詞が現代化されて更に長いフレーズになっていたとしても、この二音構造で歌われ、上の音を終始音（核音）としていることを貫いているのである。

このようにわらべうたは、子どもたちの遊びを通じて、時代ごとにその特性に合わせて変化しながら、生きているわらべうたとして受け継がれてきた（小泉1986）。これにより、

わらべうたからは日本人の根本的な音感覚やリズム感を探ることが可能な素材と言える。つまり、わらべうたは民族の古い習慣や信仰、生活環境が反映され、文化の成長過程が投影された民族文化の源であり、伝統音楽の種子のようなものとしての価値を持つ素材なのである（小泉1994）。

3. わらべうたの音構造からみる教育的意義

わらべうたを教育的意義については、これまで多くの研究者たちによって、様々な観点から捉えられてきたことは周知の事実である。そこでは音楽教育的な観点からのみではなく、全人的な教育の観点からもわらべうた教育の意義が見出されてきた。尾見（2001）は子どもの人間的発達におよぼす多面的な教育力について、諸説を取り上げながら詳細に述べている。整理すると、わらべうた遊びは、子どもたちの方向感覚や身体コントロール能力を高め、音楽を通じて記憶力を養う。自然界や数学的概念についての知識を楽しみながら学ぶことができ、言語的発達を促進する。また、触れ合いを通じて情緒的安定と社会的スキルを育む。そしてこれらの遊びは、協力や思いやりといった社会性や道徳性を自然に育み、子どもたちの全人的な成長に貢献する、等である。このように、小島（2009）が「そこで人とかかわり方を学び、その反映として自分を知ることができるというところに核心が置かれている」（p.47）と述べているように、まさにわらべうた遊びは、人間教育としての出発点で欠かすことのできないものとして捉えることができる。

3-1. テトラコルドの形成

小泉（2009）は、わらべうたの旋律と音組織は民謡の基本的な要素を端的に示しているとし、これらは西洋音楽のオクターブの枠組みにとらわれず、完全四度（テトラコルド）の概念で捉えることで、五音音階（ペンタトニック）が形成されることを明らかにした。この完全四度における中間音の位置や、テトラコルドの結びつきに注目することで、日本音楽特有の四つの音構成（民謡・律・都節・琉球）を示した。この小泉によるテトラコルド理論は、日本音楽の音構造を解釈する上での基礎となっているものである。

ここでは、わらべうたの音構造を、小泉によるテトラコルド理論を用いて整理することで、わらべうたの音楽教育的意義を確認する。

1) 二音旋律

音の規則性は無意識のうちに形成され、その中で最初に認識されるのが二音旋律である。この例として多く取り上げられるものが、子どもたちの呼びかけなど日常のやり取りであ

る。例えば子どもたちが遊びに参加する際に交わされる「いれて～、いいよ」「○○ちゃん、あそぼ～」のようなフレーズである。この節回しを音楽的に見ると、例えば開始音をラとすると「ラソラ ラソラ」と長二度の音程で構成されていることがわかる。言葉の抑揚が無意識に音程を形成しているわけだが、小泉（2009）は、この単純な二音旋律には「連続した二音からなる二音旋律（二音列）では、上の音に終始音がくる」（p.40）といった、伝統音楽の音組織に共通した原則が現れていることを示した。

この長二度の音程をもつ二つの音からだけで成り立っている旋律の有名な例を挙げるならば「ゆびきりげんまん嘘ついたら針千本のます」「どれにしようかな天の神様の言う通り」「おせんべやけたかな」「お寺のおしょさんが」などがある。二音旋律の大部分が、長二度のうちの上音で終止し、安定感を与えていることがわかる。例えば「おせんべやけたかな」（ソラソソソラソソ）の長二度の動きであれば高音で終止し、「針千本飲ます」（ラソソソラソ）であれば、やはり高音で終止する。この安定感をもつ終始音は核音と呼ばれるものであるが、たった二音だけでも旋律が成り立ち、規則性が確立されていることがわかる。

2) 三音旋律

三つの音からなる旋律には、短三度より大きい音程の結合を考えなければ、次の①～③の三つの場合がありうる。上から①長二度+長二度、②長二度+短三度、③短三度+長二度である。③つめの音構成は稀なため、ここでは①②の音構成を整理する。

①上から長二度+長二度

例えば「おちゃらかほい」「なべなべそこぬけ」などが典型的な例である。これは長二度の旋律の上にもう一つ長二度が重なった形で、「おちゃらかほい」（ソラソソラ～ソラソソソシシ ソラソソ）、「なべなべそこぬけ」（ラソラソララララ～ラララララシシラソソ）と、例えば①長二度+長二度の構成音を「ソラシ」とするならば、中央に位置するの音（ラ）で終始していることがわかる。また「もういいかい、まあだだよ」（ソシラ ソシラ）、「いしやきいも～いも～」（ソラシーシラ ソラ）のように掛け声や物売りの声にも長二度の音程が二つ連なる旋律構造（①長二度+長二度）が見られ、やはり終止する音は中央（この場合「ラ」の音）に位置していることがわかる。

②上から長二度+短三度

長二度と短三度の二つの二音旋律結合した形である。前述したように長二度の場合は上の高音が終止音となった。短三度の場合は下の低音に終止音が位置する（小泉2009）。つまり三音旋律では、例えばこれをミソラ（②上から長二度+短三度）とするならば、ソラ

の長二度では上の高音ラ、ミソの短三度では下の低音ミ、すなわち二音旋律結合した形の上下両端に終止音が位置することになる。

この場合、部分的には最も実例が非常に多く、有名なものを例に挙げるならば「せっせっのよいよいよい」（ラソラソミソラ）、「だるまさん」（～ラソミミミ～ラソラ）「てるてるぼうず」（ララララソラララソミ～ラソラ）「はないちもんめ」（ソララララソソララソソラソラ～）などが典型である。これらのケースでは、完全四度に位置する両端の音が終始感や安定感をもたらし、すなわちこの二音が核音として機能していることがわかる。

本研究では二音旋律と三音旋律に焦点を当てたが、さらに「かーごの中のとおりは」「あんたがたどこさ ひごさ ひごどこさ」のような、四音構造の例も存在し、二音旋律の単純な掛け声から、二つの核音を形成しながら立派な旋律へと発展し、完全四度の枠組みを持つテトラコルドが構築されて形成していくのである。

このように、掛け声や呼びかけに自然と現れる音の動きを通じて、言葉の抑揚と旋律が調和しながらわらべうたの音構造が形成されていることがわかる。すなわち、わらべうた遊びからは日本音楽の根本的特性を見出すことができるものなのである。このことから、小泉（1986）は、日本語を使い、日本の土地で育まれたこの無意識で根強い伝統力を、教育の出発点として利用するべきであるとし、この考え方は我が国における音楽科教育において多大な影響を与えている。

つまり、わらべうた遊びは、その民族文化と深く結びつきその関わりの中で、子どもたちが内に秘める音感や音の構造、さらに言葉の抑揚やリズムが、子どもの身体の深層に働きかけ、言葉や日常の感情に密接に関わった音楽的な感情や表現力を引き出すことのできる、貴重な素材とすることができるのである。

4. わらべうた遊びから見る子どもの創造性

本研究では、2023年9～12月にかけて、石川県白山市にあるAこども園で行われてきた活動を記録したものである。Aこども園では、定期的にならべうたの専門家を招き、子どもと指導者が共にわらべうた遊びを楽しむ時間を設けている。ここでは、5つのわらべうた遊びの活動（事例1～5）を中心に、子どもたちがこれらの遊びに没頭している姿から、どのようにして自発的に遊びを創造し発展させていくのかを見ていく。なお研究協力園への協力依頼時には、本研究の概要及び方法を直接伝え、また、本研究への協力によって個人に不利益が及ぶことは一切ないことを説明している。子ども及び職員の写真の利用につ

いては、研究協力園に実際に使用する写真を確認していただいた上で使用許諾を得ている。

4-1. 事例と分析

【事例1】《どっちかつの》(譜例1) (写真1)

指導者が譜例1の□の部分で片手を使い「ゲー、チョキ、パー」の何れかを出し、△の部分では他方の手で「ゲー、チョキ、パー」の何れかを出す。子どもたちはそれを見て勝敗やあいこに応じて「パー勝つよ」「あいこだよ」と歌いながら受け答えをする遊びである。

指導者は、譜例1の□と△の部分で片手を使い「ゲー、チョキ、パー」の何れかを出し、△の部分では他方の手で「ゲー、チョキ、パー」の何れかを出す。子どもたちはそれを見て勝敗やあいこに応じて「パー勝つよ」「あいこだよ」と歌いながら受け答えをする遊びである。

指導者は、譜例1の□と△の部分で片手を使い「ゲー、チョキ、パー」の何れかを出し、△の部分では他方の手で「ゲー、チョキ、パー」の何れかを出す。子どもたちはそれを見て勝敗やあいこに応じて「パー勝つよ」「あいこだよ」と歌いながら受け答えをする遊びである。

指導者は、譜例1の□と△の部分で片手を使い「ゲー、チョキ、パー」の何れかを出し、△の部分では他方の手で「ゲー、チョキ、パー」の何れかを出す。子どもたちはそれを見て勝敗やあいこに応じて「パー勝つよ」「あいこだよ」と歌いながら受け答えをする遊びである。

指導者は、譜例1の□と△の部分で片手を使い「ゲー、チョキ、パー」の何れかを出し、△の部分では他方の手で「ゲー、チョキ、パー」の何れかを出す。子どもたちはそれを見て勝敗やあいこに応じて「パー勝つよ」「あいこだよ」と歌いながら受け答えをする遊びである。

「あいこ」のバージョンは初めてであったため、子どもたちは困惑した様子が伺える。その戸惑いからか、指導者の歌う旋律と同様に、レドラドレの音程合わせて恐る恐る歌っていることがわかる。しかし、徐々に「あいこ」のバージョンに慣れていくことによって、子どもたちの歌声は自信に満ちた歌声となり、同時に指導者のレドラドレの旋律型からレドドレの旋律型に変化している。

この場面からは、小さく消えかきそうなる不安げな歌声から、自信を持つことで力強く大きく元気な歌声に変化すると同時に、指導者が歌うレドラドレの完全4度内の旋律を、子どもたち自身で、レドドレと長二度内の旋律に変化させていることがわかる。これは日常会話や遊びの中で子どもたちが「あいこ」という単語を話すときは、完全四度内における抑揚ではなく、同じ高さもしくは長二度内での抑揚である。このことから、自信を持ち、歌に慣れていくことによって、音色が変化すると同時に、さらには普段使う言葉の抑揚に沿った自分たちが歌いやすい旋律型に無意識のうちに変化させている、ということになる。

【事例2】《チンチロリン》(譜例2) (写真2)

輪になって手をつなぎ、中央に目隠しをした鬼役の子を座らせる。輪の子どもたちは歌

いながら回り、歌が終わると中央に座る鬼役の後ろにいる子が「チンチロリン チンチロリン」と歌う。鬼役は声を頼りにその子の名前を当てる遊びである。

輪の中央で鬼役の子どもが目を閉じて座っている。歌が終わり、中央に座る鬼役の後ろにきたRちゃんが小さな声で「チンチロリン」と歌いながら、鬼役の子どもの背中を、歌に合わせたリズムに合わせて軽く叩く（譜例2 Rちゃん叩き①）。指導者が「もう一回」と促すと、Rちゃんは照れたように笑いながら、今度は大きな声で「チンチロリン チンチロリン」と歌いながら、最初とは異なるリズムで鬼役の子どもの背中を軽く叩いた（譜例2 Rちゃん叩き②）。次に、Rちゃんが鬼役となり、輪の中央に座る。子どもたちは手をつなぎ輪になり、「チンチロリン」と歌いながら輪を回る。数人の子どもたちは拍に合わせてながら四分音符のリズムで歩いているが、Hくんは歌の中の「チンチロリン」の「リン」の箇所（譜例2 ○印部分）で、特に大きな足音を出してリズムを刻む。

この場面では、Rちゃんは四分音符と八分音符との組み合わせから成り立つ「チンチロリン」（譜例2）のリズムを体感することによって、最初はそのままのリズムで鬼役の肩を叩いている。しかし、2回目では指導者からの指示なしに自発的に、全て四分音符のリズムに変化させて叩いていた（譜例2 Rちゃん叩き①および②）。即ち1回目の歌のリズムとは異なるリズムを作り出していることがわかる。

さらには、Hくんが独自にアクセントを加えたりしながら、歌に合わせて歩く姿が見られる。これらの行動は、単に鬼役に触れるという動作を超え、また、この一連のリズムを体全体で感じ取り、それを独自の表現として具現化している様子が伺える。

子どもたちが自然と四分音符のリズムに合わせて歩く（円を回る）姿からは、我々大人には単純な身体反応に見えるかもしれないが、子どもたちにとっては、わらべうたを身体全体で感じ取り、体を通じて感じたリズムを表現する過程を示しているともいえよう。集団でわらべうた遊びを行う（歌う、歌に合わせて歩く）ことで、友達と無意識にリズムを共有すると同時に、お互いに大きな影響を及ぼし合う関係が形成されるとも考えられる。この相互作用は、わらべうたのリズムを自己のものにし、それを仲間と共有する中で、リズム感と音楽的表現力を養う貴重な過程なのではないだろうか。

【事例3】《さよならあんころもち またきなこ》（譜例3）（写真3）

子どもたちと指導者がともに歌い、一拍ずつ手拍子をする。一拍ごとに、隣の友達とハ

イタッチしたり体を揺らしたりなど、様々な動きで楽しむ遊びである。

輪になり座る。手拍子しながら歌っている。その中でAくんは体育座りの姿勢を崩しながら「またきなこ」の「こ」（譜例3〇印）の部分で、勢いよく床を叩く動作をする。指導者が歌いながら立ち上がり、子どもたちもそれに倣って同じように歌いながら立ち上がる。Aくんは、「きな」の部分で今度は大きくジャンプし、「こ」で両足同時に着地する動きをする（譜例3◎印）。

Aくんは普段から何に対しても積極的に自分から様々なことに挑戦する子である。この場面からも歌のリズムやメロディーに合わせた身体全体の動きを通じて、音楽を全身で感じ取り自ら積極的に音楽的な表現に挑戦していることが読み取れる。自分なりに遊びが楽しくなるように、歌に合わせて身体全体でリズムを楽しみながら遊びを変化させているのである。特に、最初の「またきなこ」の「こ」の部分での床を叩いたり、2回目にはより大きな音を出すためにジャンプしたりする姿は（譜例3〇及び◎印）（写真3）、単なる遊びに留まらず、積極的に自分の中で音楽を再構築し、動きの変化をもちつつ音の強弱を工夫して表現しようとする姿勢が伺える。また、両回ともに1フレーズの4小節目の1拍目で音の変化を加えている点から、無意識のうちにリズムを感じ取り、フレーズの全体的な流れを理解し見通しをもって、音色の変化を施す工夫をしていることが見受けられる。

【事例4】《せんべせんべやけた》（譜例4）（写真4）

大きな円を作り中の方を向く。全員で「せんべせんべやけた どのせんべいやけた」までを歌い、「〇〇せんべいやけた」の「〇〇」の八分音符2つの一拍分に子どもの名前を歌に織り交ぜて呼ぶ。名前が呼ばれた子は外を向き、次の子の名前を選んで呼ぶ。そして、今度はその呼ばれた子の名前を「〇〇」の部分に織り交ぜて歌う。この流れを続け、最後の一人が「〇〇」の部分に「みんなの」を織り交ぜて歌う。歌い終わると全員が内側を向いて終了する遊びである。

子どもたちは《せんべせんべやけた》を歌い始める。Cくんは譜例4の「〇〇」の部分に「ヨウ先生」の名前を歌詞に織り交ぜて歌おうとするがうまくいかない。もう一度（譜例4Cくん）の部分のように改めて歌い直す。それを聞いた周囲の子どもたちは、一瞬戸惑い「あれ？」と言ったり、笑ったりする。Cくんの隣にいた指導者は「ヨウ先生のせんべだね」とフォローするが、Cくんは首を傾げる反応をする。指導者はそのままCくんの側から離れ、子どもたち全員と共に《せんべせんべやけた》を最初から歌い始め、音楽が途切れないようにする。

Cくんは「〇〇せんべ やけた」という歌詞の「〇〇」の1拍分の中に「ヨウ先生」という長いフレーズを挿入しようと試みるが、1拍分に収めるのに苦労して、再度チャレンジしていることがわかる。再チャレンジでは、1拍分に「ヨウ先生」を入れることをせずに、「〇〇せんべ」の1小節の2拍にわたって「ヨウ先生」(譜例4 Cくん)のように、リズムを調整し、限られた拍内に「ヨウ先生」のフレーズを収めようとするCくんの試行錯誤している姿が見られる。他の子ども達は「あれ?」と、1拍の中に「ヨウ先生」が収まっていないことを察知している。Cくんも首を傾げ納得がいかない様子ではある。しかし指導者はCくんの試みには直接的に反応を示さず、歌を初めから再開している。このことから、指導者は歌の流れを途切れないようにしようと、歌の連続性を保つことを優先していることがわかるが、この場面からは、個人の思いや創造性をどのようにして尊重し、かつ集団での共同体験をどのように促進するべきか、といった教育的な課題が浮かび上がってくる。

【事例5】《ぺったら ぺったん》(譜例5) (写真5)

左手にお手玉を置き、右手でおもちをつく動作をする(上下に動かす)。次に「はい神棚へ」と言いながらお手玉を頭上に乗せ、そこで手を合わせて「今年もいっぱいお米がとれますように」と願い、最後にお辞儀をしてお手玉を手のひらに戻す(手のひらの上に滑り落とす)遊びである。

Mちゃんは皆と一緒に歌いながら、左手にお手玉を置き「ぺったら ぺったん」とリズムに合わせながら右手を上下に動かしおもちをつく動作をする(譜例5 Mちゃん動き①)。再度指導者が「いくよ」と子どもたちに声をかけると、Mちゃんは、お手玉を持っていない右手を、最初よりも大きくゆっくりと振り上げながらお手玉を何度もつく(譜例5 Mちゃん動き②)。

Mちゃんは当初「ぺったら ぺったん」という歌詞に合わせ、4分音符のリズムに合わせて右手を軽やかに上下に振っていた。しかし、繰り返し歌ううちに、彼女の動きは軽快なリズムからわずかにずれ、よりゆったりとした力強い動きに変化している(譜例5 Mちゃん動き①及び②)。

この変化の背景には、この事例観察の前日に行われた園の行事「おもちつき大会」の経験が影響していると考えられる。Mちゃんはこの行事で、杵を振り下ろす際の重みや動作の力強さを直接体感している。この体験が、彼女の動きを最初の軽快なリズムから、より一層重く、ゆっくりとした動きへと自然に変えるきっかけになったと考えられる。彼女は

自分の体験をもとに、歌詞を深く理解し、餅つきの一部であるかのように感じながら、その体験を身体全体で表現することで、歌の世界をより豊かに再現している。これは、個人の体験がどのようにして創造的な表現につながり得るかを示唆する貴重な事例と言える。

譜例 1

口と△でどっちかつの 口△かつよ

指導者 あいこだよ

譜例 2

チン チロ リン

か た さ せ す そ さ せ

さ む さ が く る そ

チン チロ リン

Rちゃん歌

チン チロ リン 指導者「もう一回」

Rちゃん叩き①

Rちゃん歌

チン チロ リン

Rちゃん叩き②

譜例 3

歌 さよなら あんころもち またきなこ

Aくん

歌 さよなら あんころもち またきなこ

Aくん

譜例 4

せんべせんべ やけた どのせんべ やけた

Cくん

譜例 5

べっ たらべっ たん もちつけもちつけ

Mちゃん動き①

Mちゃん動き②

(写真1)「ゲーとゲーでどっちかつ」と指導者が歌い戸惑う子どもたち

(写真2) 鬼役の肩を叩くRちゃん

(写真3) 床を手で叩いたりジャンプするAくん

(写真4) 歌の流れにのって歌うCくん

(写真5) 次第に腕を大きく振るMちゃん

5. 遊びの変化と学習への繋がり

これら事例から明らかになったことは、子どもたちは受け取ったわらべうたを単に模倣するに留まらず、自身の創造性を通してこれを変容させていることである。そして、与えられた素材を自己の内面に取り込み、それを独自の形で表現する「つくり手」「にない手」(齊木2014、p.149)となって新しい形のわらべうたを生み出しているのである。

例えば、事例1、2、4を見てみよう。これらの事例では、当初は指導者の節回し等の真似をしていたが、時間が経つにつれてリズムや旋律の動きを自ら変化させていた。そして、事例3のAくんは指導者の歌声のリズムを感じ取りながら、そのリズムに合わせて自らの動きを自発的に変化させているのである。事例5のMちゃんもまた、最初は指導者の真似をしながら指導者と全く同様の動きをしていたが、時間が経つにつれて、歌詞内容に合った新たな動きへと発展させ、より表現豊かな動きへと変化させている。この変化は、Mちゃんがわらべうたを単に受け入れるだけでなく、積極的に自己の内面を通じて歌詞を思い浮かべながら表現していることがよく分かる。

このように、これらの事例からは、わらべうたの歌詞内容やリズムを自己の内面に取り込み、それを自分だけの形や動きとして新たな形のわらべうたを生み出し、子どもたち自身がつくり手やにない手となっていることを示していることがよくわかる。また、子どもたちがわらべうたを通じて新たな拍子やリズムを発見し、それに合わせて身体を動かすことで、音楽的な知識と技能を同時に習得している、とも言うことができる。つまり、子どもたちがリズムや歌詞の両方を理解し、それを創造的な表現に変える過程からは、小島(2010)が指摘するように、音楽の知識と技能を自然と身につけ、子どもたちの学習への一歩として、学習過程の初期段階を意味するものとして捉えることができるのである。

特にMちゃんの場合、彼女はわらべうたの歌詞の意味や感情を深く理解し、それに合わせてより表現豊かな動きを創り出していることから、これは単にリズムを感じるだけでなく、歌詞の内容を自己の動きで具体的に表現していく能力の発達を示しているとも言える。

6. わらべうた遊びを通じた指導者の役割と援助の在り方

6-1. 指導者の意識

坂本(2021)の研究に、わらべうた遊びに対する指導者の意識に関するデータを示し、わらべうた遊びを取り入れる際の支援の在り方や課題を探ったものがある。そこからは、指導者たちの間でわらべうた遊びに対する認識には一定のばらつきが見られ、その歌い方

や動きの指導方法についての疑問や戸惑いが見られることがわかっている。例えば「どの高さで歌い始めるべきか」「休符の際に動きを止めるべきか」「人や園によって違っている」「園内で伝承されてきたものと研修等で教わったものとどちらをするべきか」など正解がないことに戸惑いを感じる回答が見られる。ここからは、指導者は子どもたちの創造性を促す役割を担っているという意識を持ちつつも、わらべうた遊びの本質的な部分（自由性と変化性）を深く理解する必要があるのではないか、と言わざるを得ない。

わらべうた遊びは、伝承過程において自然に変化しながら、時代や文化の中で進化を遂げてきた「遊び」である。つまり、子どもの生活感情やその土地の文化と密接に結びつきながら、その時代や土地の特性を反映した形として、進化しながら伝えられて今にある遊びである。このことは、わらべうた遊びは、子どもの音楽感情や表現力を引き出すための重要な素材であり、遊びを通じて子どもたちの音感覚やリズム感、言葉の抑揚やリズムに対する感受性を育むための重要なプロセスでもあることを意味するものでもある。

したがって、人や園によって歌詞や動きが違うものを意図なく統一したり、また、一定のリズムに合わせて正確な音程で正しく歌い、規則正しく活動したりすることが、根本的な要素として重視されるものではない。単に教え込むのではなく、子どもたちの創造性と自由性を重視すべきものである。斉木（2014）が指摘するように、音楽教育の目的が強ければ強いほど、子どもたちの自由な遊びよりも形式的な歌い方や遊び方が重視され、わらべうたの本質と矛盾し、本来の価値が失われてしまう。そして、保育におけるその重要性も大幅に減少してしまう恐れがあるだろう。

6-2. 指導者の支援の在り方

前述したようにわらべうたは遊びであり、固定された形式がなく、場所や時代により多様なバリエーションが存在する。そのため、一つの正しい遊び方や歌い方に固執せず、子どもの感情に即した自然な表現を尊重すべき素材である。しかしそれは、指導者は子どもたちをただ自由に遊ばせればよい、ということではない。では、保育園や幼稚園でわらべうた遊びを取り入れる際に、指導者の役割はどうあるべきか。筆者は斉木（2014）が指摘するように子どもたちの思いや感情に寄り添い「遊びを共有」（p.142）することが重要であると考える。

では、遊びを共有するとはどういうことか。わらべうた遊びの本質をよく理解し、子どもたちの自然なイントネーションや感情に基づいた表現を重視しながら、それを理解し、子どもたちの創造性やイマジネーションを尊重しつつ遊びのプロセスに関わることである

と考える。同時に、その活動を通じて子どもたちの感情や考えに共感し、子どもたちの音楽的成長をはじめとするあらゆる部分における発達を促す役割を果たすことである。そしてそのためには、指導者はわらべうた遊びの教育的な価値を深く理解し、音楽的発達を促す機会を見逃さない目を持つと同時に、遊びから得た学びを近い将来の教育に繋げる視点も持つ必要があるのではないかと考える。即ち、今回の事例では、それぞれの子どもたちが音色や旋律を変化させたり、リズムやアクセント、強弱や動きを創意工夫し試行錯誤したりしながら、無意識のうちに展開していた。つまり、子どもたちが自然にリズムや旋律、音色、動きを変えていく姿を多くみることができたのである。小島(2010)が、学習へと転換していく出発点は遊びを少し変えてみようとする行為であると述べているように、ここからは、小学校での学びに繋がる可能性が多く見られるのである。

例えば指導者が、幼稚園や保育所における指導者が小学校学習指導要領の「共通事項」、即ち表現及び鑑賞の学習において共通に必要な資質・能力である音色・リズム・旋律・速度・強弱といった「音楽の特徴付けている要素」や、反復・呼びかけと答え・変化といった「音楽の仕組み」に関連づけた指導についての知識や意識を持っていたとしよう。子どもたちが無意識に行った変化に対して「すごいねCくん、先生の歌い方とはちょっと違うね。もう一回やってみて、お友達に聴かせてあげようか」「Mちゃん、1回目と2回目と手の叩き方変わってたね。動きも違ってたね。もう一回やってみて、お友達に見せてあげて」「面白いね！なんで変えたの？」といった働きかけをしながら共に遊ぶことで、子どもたちは音やリズムが変化する楽しさや新たに生じる響きを発見し、ここから音楽的な成長や学びへの橋渡しとなる可能性が考えられるだろう。

無論、これは指導者が小学校の学習指導要領に記載されている音楽的要素それ自体を直接指導するという意味では決してない。指導者は、小学校での学びの内容を理解した上で、すなわち、幼稚園から小学校への移行期において、幼稚園と小学校の教育内容を繋げる視点を持って遊びを共有することで、わらべうた遊びの教育的な価値や音楽的発達を促す機会を見逃さないのではないかと、ということである。これにより、わらべうた遊びから得られる教育的な価値を最大限生かすことが可能となるのではないだろうか。

7. おわりに

本研究では、幼児期のわらべうた遊びが小学校での音楽に対する自覚的な学びへどのように繋がるかを探り、その接続期にふさわしい支援の在り方を模索した。そのために、こ

ども園でのわらべうた遊びの様子を観察し、分析した。

その中で、子どもたちが受け取ったわらべうたを単に模倣するに留まらず、自然にリズムや旋律、音色、動きを変えていく姿を多くみることができた。これは、子どもたちが自身の創造性を通して、これらを変容させている姿とも言える。しかし、このような姿が発生するだけでは、小学校での音楽的な自覚的な学びへと繋がるわけではない。なぜなら、これらの姿は子どもたちが自ら意識して行動した結果ではなく、無意識のうちに行う一時的・一過性のものであるからである。ゆえに、子どもの生活や遊びを支援する際に最も重要な役割を果たす指導者の存在は欠かせない。

わらべうた遊びにおける指導者は、子どもたちと共に歌ったり動いたりしながら、その活動を通じて子どもたちの感情や考えに共感し、発達を促す役割が求められる。そして、指導者はわらべうた遊びの教育的な価値や音楽的発達を促す機会を見逃さないよう注意するとともに、遊びから得た学びを将来の教育に繋げる視点も持たなくてはならない。

ここで得られた知見は、今後の遊びと学びの接続期における指導者の在り方において重要な基盤となることが期待できる。保育における「遊び」は、子どもにとって総合的な学びの場であり、その後の小学校、さらには高等教育での学びに向かう力につながる重要な場面である。したがって、その場限りの関わりではなく、目の前の子どもに対するふさわしい普段の保育のデザイン（大豆生田2020）が必要不可欠である。

本研究では、接続期における遊びから学びへとつなぐ指導者の役割に焦点を当てている。しかし、接続期にあたる年長クラスに在籍している時のみ指導者が遊びから学びを意識するのではなく、年齢に関わらず接続期を見据えて、今、目の前にいる子どもたちにふさわしいわらべうた遊びにおける保育者の関わりを行うことが必要であろう。教育環境は常に変化しており、新たな教育技術の出現や社会的要求の変化、その時の園の環境に対応するためには、継続的な研究が不可欠である。したがって、本研究は、音楽教育学の分野におけるさらなる探求の出発点として機能することを願っている。

引用・参考文献

- ・大西友信(1997)「再考：小泉文夫の音楽教育論 ―わらべうたを出発点とする音楽教育」『愛知教育大学研究報告 教育科学』第46号，149-154.
- ・大豆生田啓友 渡邊英則(2020)『保育方法・指導法 新しい保育講座6』ミネルヴァ書房.

- ・尾身敦子（2001）「幼児教育におけるわらべうたの教育的意義」『川村学園女子大学研究紀要』第12巻第2号，pp.69-92.
- ・小泉文夫（1986）『子どもの遊びうた ーわらべうたは生きているー』草思社.
- ・小泉文夫（1994）『音楽の根源にあるもの』平凡社.
- ・小泉文夫（2009）『合本 日本伝統音楽の研究』音楽之友社.
- ・小島律子（2009）「学校音楽教育におけるわらべうたの再考 ー「教材」としてのわらべうたから「経験」としてのわらべうたへー」『大阪教育大学紀要』第V部門第58巻第1号，pp.43-55.
- ・小島律子（2010）『学校における「わらべうた」教育の再創造 ー理論と実践ー』関西音楽教育実践学研究会 黎明書房.
- ・斉木美紀子（2014）「テキスト化されたわらべうたの保育実践における使用の視点」『田園調布学園大学紀要』第9号，pp.135-152.
- ・坂本久美子（2021）「わらべうたに対する保育者の意識に関する一考察～研修会参加者に対して実施したアンケート分析～」『山口学芸研究』第12号，pp.99-112.
- ・団伊玖磨 小泉文夫（1976）『日本音楽の再発見』講談社現代新書.
- ・中里南子 稲森稚明（2022）「領域「表現」におけるわらべうたの重要性 ー子どもの感性を育むための遊びから質の違う遊びへー」『群馬大学教科教育研究21号』群馬大学教科教育研究会，pp.11-20.

教職課程登録者数一覧 (課程別)

1. 常磐大学

	入学年度				(単位：人)
免許種	2024	2023	2022	2021	
幼一種免	20	24	25	17	
小一種免	33	37	27	39	
中一種免 (社会)	37	30	21	23	
中一種免 (英語)	2	4	3	1	
高一種免 (地理歴史)	21	20	16	19	
高一種免 (公民)	8	7	12	11	
高一種免 (英語)	2	4	4	1	
高一種免 (商業)	1	0	1	1	
養教一種免	8	1	3	9	
栄教一種免	2	2	2	3	
計	134	129	114	124	
(司書教諭資格)	2	7	11	13	

※数値は、延べ数で算出

※ 2025年2月時点

2. 常磐短期大学

	入学年度		(単位：人)
免許種	2024	2023	
幼二種免	102	90	
計	102	90	

※ 2025年2月時点

教職課程登録者数一覧（学科別）

1. 常磐大学

（単位：人）

入学年度	学部	学科	コース	登録者数
2021	人間科学部	教育学科	初等教育コース	47
			中等教育コース	20
		現代社会学科	4	
		コミュニケーション学科	1	
		健康栄養学科	3	
	人間科学部 計			75
	総合政策学部	経営学科	1	
		法律行政学科	0	
		総合政策学科	0	
	総合政策学部 計			1
看護学部	看護学科	9		
看護学部 計			9	
2021 計			85	
2022	人間科学部	教育学科	初等教育コース	37
			中等教育コース	15
		現代社会学科	6	
		コミュニケーション学科	4	
		健康栄養学科	2	
	人間科学部 計			64
	総合政策学部	経営学科	1	
		法律行政学科	0	
		総合政策学科	1	
	総合政策学部 計			2
看護学部	看護学科	3		
看護学部 計			3	
2022 計			69	
2023	人間科学部	教育学科	初等教育コース	35
			中等教育コース	21
		現代社会学科	2	
		コミュニケーション学科	4	
		健康栄養学科	2	
	人間科学部 計			64
	総合政策学部	経営学科	0	
		法律行政学科	0	
		総合政策学科	0	
	総合政策学部 計			0
看護学部	看護学科	1		
看護学部 計			1	
2023 計			65	
2024	人間科学部	教育学科	初等教育コース	43
			中等教育コース	31
		現代社会学科	6	
		コミュニケーション学科	3	
		健康栄養学科	2	
	人間科学部 計			85
	総合政策学部	経営学科	1	
		法律行政学科	1	
		総合政策学科	1	
	総合政策学部 計			3
看護学部	看護学科	8		
看護学部 計			8	
2024 計			96	
総計			315	

※ 2025 年 2 月時点

2. 常磐短期大学

（単位：人）

入学年度	学科	登録者数
2023	幼児教育保育学科	90
2024	幼児教育保育学科	102
総計		192

※ 2025 年 2 月時点

常磐大学教職センター紀要発行細則

制 定 2016 年 12 月 9 日 教職センター委員会

改 正 2021 年 4 月 1 日

(目的)

第 1 条 この細則は、常磐大学教職センター（以下「センター」という。）が、常磐大学および常磐短期大学における教職課程の質の保証・向上のため、教員養成に係る研究の推進および成果の公表ならびにセンターの活動を報告することを目的として発行する常磐大学教職センター紀要（以下「紀要」という。）に関し、必要な事項を定めることを目的とする。

(紀要の名称)

第 2 条 第 2 条 紀要の名称は、『教職実践研究』とする。

(紀要編集小委員会)

第 3 条 紀要の編集業務を行う機関として、教職センター委員会のもとに教職センター紀要編集小委員会（以下「委員会」という。）をおく。

② 委員会は、教職センター委員会において選出された委員 3 名によって構成する。

③ 委員長は、委員の互選とする。

④ 委員の任期は 4 月 1 日から 3 月 31 日までの 1 年とする。ただし、再任を妨げない。

⑤ 委員会は、編集業務に協力を得るために、編集補助者を委嘱することができる。

(発行)

第 4 条 紀要は、毎年度 1 回発行する。ただし、教職センター委員会が特に認める場合はこの限りではない。

(寄稿資格)

第 5 条 紀要へ寄稿する資格を持つ者は、次の各号のいずれかに当てはまる者とする。なお、共著の場合は、当該原稿の執筆者のうち少なくとも 1 名が寄稿資格を有するものとする。

- 1 常磐大学および常磐短期大学において教員養成に係る研究指導または教職課程の授業を担当する教員
- 2 センターに所属する職員
- 3 その他、委員会が特に認めた者

(論稿等の種別)

第 6 条 紀要に掲載する論稿等は、次の各号のいずれかに当てはまるものでなければならない。

- 1 論文 初等中等教育または教員養成に関する、学術論文に相応しい内容と形式を備えた理論的または実証的な未発表の研究成果をいう。
 - 2 実践報告 初等中等教育または教員養成に関する、実践報告に相応しい内容と形式を備えた未発表の研究成果をいう。
 - 3 その他 委員会が特に認めた論稿等をいう。
- ② 前項に規定する論稿等は、原則として未発表のものとする。

(審査)

- 第7条 委員会は、寄稿された原稿が紀要に相応しい内容と形式を備えたものであり、かつ、未発表のものであることを確認しなければならない。
- ② 委員会は、寄稿者に対して必要に応じて加筆、訂正、削除等を求めることがある。

(倫理規定の遵守)

- 第8条 寄稿者は、「学校法人常磐大学における研究者行動規範（2007年10月31日）」（以下「規範」という。）を遵守しなければならない。なお、第5条第2号および第3号に規定する者については、規範を準用するものとする。

(著作権および出版権等利用の許諾)

- 第9条 紀要に掲載されたすべての論稿等の著作権は、著作者に帰属する。
- ② 紀要の編集著作権は、センターに帰属する。
- ③ 著作権者は、センターに対し、当該論稿等に関する出版権の利用につき、許諾するものとする。
- ④ 著作権者は、センターに対し、当該論稿等を電子化して常磐大学ホームページ等において公開することにつき、許諾するものとする。

(事務)

- 第10条 紀要の発行事務は、センターが行う。

(雑則)

- 第11条 この細則に定めるもののほか、紀要に関して必要な事項は、教職センター委員会が定める。

附 則

- 1 この細則の改廃は、教職センター委員会構成員の過半数の賛成を必要とする。
- 2 この細則は、2016年12月9日から施行する。
- 3 この細則の2021年4月1日の改正条項は、改正の日から適用する。

常磐大学教職センター紀要「教職実践研究」寄稿要領

制 定 2016 年 12 月 15 日 教職センター委員会

改 正 2021 年 4 月 1 日

(目的)

第 1 条 この要領は、常磐大学教職センター紀要発行細則（2016 年 12 月 9 日。以下「細則」という。）に基づき発行する常磐大学教職センター紀要（以下「紀要」という。）への寄稿に関し、必要な事項を定めることを目的とする。

(原稿提出要領)

第 2 条 寄稿を希望する者は、細則および次の各項に従い、寄稿希望書ならびに原稿を教職センター紀要編集小委員会（以下「委員会」という。）に提出しなければならない。

- ② 委員会に提出する原稿は、細則第 6 条に定める論稿等の種別に当てはまるものでなければならない。
- ③ 単独の著者として寄稿することのできる原稿の本数は、一号につき 1 本とする。また、共著者として寄稿することのできる原稿の本数は一号につき 2 本（単独の著者として寄稿する原稿を含む）までとする。ただし、教職センター委員会が特に認める場合はこの限りではない。
- ④ 原稿は、原則として Microsoft Word で作成し、電子媒体および横書き 40 字 30 行で A 4 版用紙に印刷したものを提出する。
- ⑤ 原稿の長さは、図表等を含め、次の各号のとおりとする。そのほかのものについては、委員会で決定する。
 - 1 論文 日本語：2 万 4,000 字以内、英語：10,000 語以内（いずれも A 4 版用紙 20 枚以内）
 - 2 実践報告 日本語：1 万 2,000 字以内、英語：5,000 語以内（いずれも A 4 版用紙 10 枚以内）
- ⑥ 原稿は、提出者がコピーをとり、オリジナルを委員会に提出し、コピーは提出者が保管する。

(原稿執筆)

第 3 条 寄稿を希望する者は、原稿の執筆に当たっては、次の各号に従わなければならない。

- 1 原稿の 1 枚目には、原稿の種別、題目、著者名および欧文の題目、ローマ字表記の著者名を書くこと。

2 原稿には、200 字程度の和文の要旨および 5 つ程度のキーワードを付すこと。

[例] キーワード：中学校（対象となる学校種等）、社会科・地歴科指導法（科目名、講習名等）、地理教育、地誌学習、アメリカ合衆国

3 日本語以外で執筆された部分については、著者の責任においてネイティブチェックを行うこと。

4 数字は、原則として算用数字を使用すること。

5 人名、用語、注および（参考）文献の表記等は、著者の所属する学会などの慣行に従うこと。

6 図表等は、本文に描き入れること。

7 図表の番号は、図 1.、表 1.、とすること。そのタイトルは、図の場合は図の下に、表の場合は表の上に記載すること。

8 図表等の補足説明、出典などは、それらの下に書くこと。

9 図表等は、そのまま印刷可能な鮮明なものにすること。カラー印刷の図表等の掲載を希望する場合の追加費用については、著者の負担とする。

（発行報告）

第 4 条 著者（共著の場合は著者のうち 1 名）は、寄稿した紀要の発行報告に代えて、論稿等が掲載された当該紀要 1 冊と抜刷 30 部を教職センターにおいて受取ることができる。

② 著者は、前項に規定する数量を超える複製を希望する場合、その実費を負担しなければならない。

③ カラー印刷等の特殊な印刷を必要とした場合、著者校正により経費増しとなった場合、委員会が必要と判断して図の版下を作成し直した場合は、委員会はそれらの経費を著者に請求することができる。

附 則

1 この要領の改廃は、教職センター委員会構成員の過半数の賛成を必要とする。

2 この要領は、2016 年 12 月 15 日から施行する。

3 この要領の 2021 年 4 月 1 日の改正条項は、改正の日から適用する。

編 集 委 員

松崎 哲之 中里 南子 佐藤 賢一郎

常磐大学 教職センター 紀要

教職実践研究 第9号

2025年3月20日 発行

編集兼発行人	常磐大学 教職センター	〒310-8585 水戸市見和1丁目430-1
代表者	小 島 睦	電話 029-232-2511 (代)

印刷・製本 株式会社タナカ

Journal of Applied Research in Educational Practice

No.9 March 2025

Articles

- The Transformation of Verbal Expression in News Related to “Children’s Homes”:
With the Revision of Child Abuse Legislation as a Cue
..... Takuto AKAGI, Kenji WATANABE 1
- Japanese Speech Communication Education for International Students
..... Masahiro, ISHIKAWA 19
- “Practicum of School Nursing” Course Content and Assignments
..... Kyouko EBISAWA 37
- A Study on the Difficulty of Seasonal Music Used in Childcare Settings:
from the Perspective of Fingering
..... Aoi KAKUTA 53
- Considerations Regarding Teaching Stroke Order of Kanji and Musical Notes
– Comparing the Educational Content and the Process by Which They Were Established –
..... Noriyuki SUZUKI, Kenji WATANABE, Xiaoxiao CHEN 69
- The Impact of Technology on Foreign Language Education and the Evolving Role of Teachers
..... Teppei TERASHIMA, Takahiro MITSUMATA, Yukiko IDENO, Yoko SAKAMOTO 89
- The Significance of Traditional Song and Play in Music Education
and How it Should Be Supported Minako NAKAZATO, Neo KAWABE 103