

研 究 紀 要

第 38 号

2017

国際学院埼玉短期大学

国際学院埼玉短期大学研究紀要

第38号 平成29年 3 月

目 次

原著論文

- 「子どもの歌」におけるピアノ伴奏の効率的な習得 – 調性が練習時間および難易感に与える影響 –
..... 越智光輝 1

研究ノート

- スタンダードに基づく教育改革における専門的職業人養成の動向
– アメリカにおける就学前教育分野の職業技能スタンダードを中心に – 石嶺ちづる 13
- デジタル絵本の読み合いに関する予備的検討 – 発達支援におけるデジタル絵本活用のために –
..... 永田真吾 21
- 着色料を薄層クロマトグラフィー（TLC）で分析する実験の食品衛生学実習への導入に関する基礎的検討
..... 野坂富雄・雨宮一彦・田中章男 29

報告

- 模擬保育室の活用における学習成果について 野尻美枝 33
- 身体表現活動「走る－止まる」の指導・援助法に関する報告 – 10年間の授業実践に着目して –
..... 古木竜太 51
- 産学協働による認定食育士制度の構築及び実践
..... アミール喜代子・大野博之・田中章男・塩原明世・秋山佳代・渋谷祥子 61
- 社会人基礎力アンケート調査報告 雨宮一彦・森下剛・塩原明世・藤井茂・清水真二・新井勝則 67

研究業績 73

投稿規程 78

「子どもの歌」におけるピアノ伴奏の効率的な習得 － 調性が練習時間および難易感に与える影響 －

Efficient Acquisition of Piano Accompaniment in "Children's Song" － Influence of Tonality on Practice Time and Difficulty －

越 智 光 輝

本研究の目的は、ピアノの演奏経験や井やりの数（調性）の違いによって、「子どもの歌」のピアノ伴奏を習得するために要した累計練習時間および練習を通じて感じた難易感にどのような変化が見られるか明らかにすることである。ハ長調、ト長調、ニ長調、ヘ長調、変ロ長調の5つの調性で、累計練習時間および練習時の難易感について調査を行った。その結果、調性によって、累計練習時間と難易感に影響を受けることが示唆された。保育の現場で幼稚園教諭、保育士、保育教諭として働くことを希望する場合、希望者のほとんどが保育者養成校でその資格を取得する。保育者をめざす保育者養成校で学ぶ学生が、卒業するまでに1曲でも多く「子どもの歌」のピアノ伴奏を習得するためには、どの調性から取り組むべきか、累計練習時間と難易感それぞれの視点から検証した。

キーワード：ピアノ伴奏、調性、練習時間、難易感

I. はじめに

「生活の歌」「行事の歌」「季節の歌」「現在流行している歌」など、保育の現場で、子どもたちは日々、実に様々な歌を歌っている^{1) 2) 3)}。いずれの曲も、子ども自らの心情を表現する手段として子どもたちに歌われることで、また、歌われているのを聞かれることで、子ども一人ひとりにとって生活の一部となり、その生活を豊かにしてきた⁴⁾。それらの「子どもの歌」は、それぞれに、子どもの心情や、感性に関わる何らかの世界を構築し、感性や創造力の育ちへの好ましい影響を与えることが考えられる⁵⁾。そして、それらの歌を子ども自身が歌ったり聞いたりすることで、「歌う」ということを楽しいと感じたり、様々な音を「聴く」ということに興味を持つようになり、さらには、音楽それ自体の持つ魅力に夢中になることなどを通じて、様々な心情的体験をすることが想定されている。したがって、保育の現場における音楽活動には自由な表現の機会を作るとともに、音楽に触れる機会を作ることによる鑑賞力や表現力を高めることが含まれている⁶⁾。

2014年10月1日現在において、幼稚園、保育所および幼保連携型認定子ども園における在籍者数は、幼稚園で140万2400人、保育所で223万600人、幼保連携型

認定子ども園で28万1100人、計391万4100人にのぼる⁷⁾。400万人近くの子どもの達が、幼稚園、保育所、認定子ども園といった保育の現場で過ごしており、そこでの生活や活動に携わる幼稚園教諭、保育士、保育教諭等は、子どもの発達に対して非常に重要な役割を担っていると言える。

幼稚園教諭、保育士、保育教諭として保育の現場で働く事を希望する場合には資格の取得が必要であり、希望者の大半は保育者養成校に入学し必要な単位を修得して卒業することで、それらの資格を取得している。我が国では保育の場での音楽に関わる活動において、ピアノを用いることが一般的なため、保育者養成校での鍵盤楽器における演奏能力の習得は必須であり、童謡など「子どもの歌」のピアノ伴奏や弾き歌いのレパートリーを数多く身につけることを目指し、日々学び続けることは非常に重要なことである。しかし、保育者養成校への入学を希望する誰もが、必ずしも十分なピアノ演奏経験を有しているというわけではなく、むしろその大半は鍵盤楽器未経験者および初心者という報告もある⁸⁾。

ピアノの演奏経験と演奏技術の向上との間には関係があることが明らかになってはいるが⁹⁾、鍵盤楽器を含むほとんどの楽器において、その演奏能力はただ練習さえすれば向上するというものではない。しかし、

短期大学では2年という限られた期間で、保育者として必要な鍵盤楽器演奏能力を授業内で習得させなくてはならず、教員の熱意だけでは、保育者養成校で学ぶ学生の能力向上にも限度があるであろう¹⁰⁾。さらに、知らない曲や学生にとって難易度が高いと感じられるような曲に対して、学生の学修に取り組む意欲が湧きづらくなることも考えられる¹¹⁾。そのような事情にもかかわらず、保育の現場で歌われる曲には養成校での授業で取り上げられていなかった曲も多く含まれており¹²⁾、その曲数は今後も増えることが予想される。

このような状況の中、限られた期間で保育の現場で求められる音楽活動に対応できる保育者を養成するために、どのように授業を進めていけばより高い学修効果を得られるのか、その有効的な方法について検討を行うことが重要だと考えられる。

先に述べたように、保育の現場では様々な「子どもの歌」が歌われているが、子どもが自然な発声で歌える声域の曲を歌う時、そうではない曲と比較して、子どもの音楽的表現は豊かになることは明らかになっている¹³⁾。したがって、ただやみくもに「子どもの歌」のピアノ伴奏を習得するのではなく、子どもにとって、より良い音楽活動を行える音域の「子どもの歌」の習得を目指すことが重要であろう。同一の「子どもの歌」であっても、その音域は調性によって変化する。そのため、本研究においてより高い学修効果を得られる有効的な方法についての検討を行うにあたり、「調性」に着目した。

II. 目的

調性は主音と調号によって決定される。「子どもの歌」は様々な調性で作曲されているが、調号の＃や♭の数が増えると、ピアノ伴奏習得にかかる時間も延びることが明らかになっている¹⁴⁾。しかし、これまでのピアノの演奏経験によって、それぞれの調性における伴奏習得時間にどのような違いが見られるかについては明らかになっていない。さらに、調性ごとの難易度についても調子記号の数の増減による変化が見込まれるが、＃が1つ（ファ）のト長調と♭が1つ（シ）のヘ長調、＃が2つ（ファ・ド）のニ長調と♭が2つ（シ・ミ）の変ロ長調といった、調子記号の数が同じ調性同士ではどのようなになるか、また、習得時間と同じようにこれまでのピアノの演奏経験によってそれらの難易度にどのような違いが見られるかについては明らかになっていない。

よって本研究では、幼稚園教諭、保育士、保育教諭といった保育者を目指し保育者養成校で学んでいる学生が、「子どもの歌」のピアノ伴奏を習得する際に、ピアノの演奏経験や＃や♭の数（調性）の違いによって、累計練習時間および練習を通じて感じた難易感にどのような変化が見られるか明らかにすることを目的とする。

本研究における目的が明らかになることで、器楽の授業における「子どもの歌」のピアノ伴奏習得において、教員の指導経験によるそれぞれの課題曲の難易度の判断に加え、学生のピアノ演奏経験による調性ごとの累計練習時間や難易感における特徴の把握が容易となり、学生個々に応じたレッスンカリキュラムを構築する上での一助となることが期待される。そして、学生にとって、もっとも取り組みやすい（累計練習時間をもっとも短い、もっとも易しいと感じる）調性の「子どもの歌」のピアノ伴奏から練習を開始させ、徐々に累計練習時間が長い、もしくは難しいと感じる調性に取り組ませるように授業を進めていくことで、学生のピアノ伴奏習得に取り組む学修意欲の低下が可能な限り抑えられ、学生が卒業までに習得できるピアノ伴奏の曲数が増加することが見込まれる。また、音楽での演奏における評価は、評価者の体験・経験を通じた音楽観に大きく影響を受けるが、本研究では伴奏習得時間に焦点をあて、分や秒といった時間の単位を用いることで、客観的に学生のピアノ演奏技術を評価することができる点に意味があると考えられる。

III. 方法

1. 調査対象

国際学院埼玉短期大学幼児保育学科で器楽Ⅰもしくは器楽Ⅱを履修している学生、206名（1年生105名、2年生101名）を対象とした。

2. 調査方法

質問紙調査を実施した。

3. 調査内容

保育の現場で歌われる機会の多い「子どもの歌」の調性を考慮し、ハ長調（調号なし）、ト長調（ファに＃）、ニ長調（ファとドに＃）、ヘ長調（シに♭）、変ロ長調（シとミに♭）の5つの調性でピアノ伴奏習得に要した累計練習時間の計測を依頼した^{15) 16) 17) 18) 19) 20) 21)}。累計練習時間を測定する課題曲として、左手部分を筆

者が編曲を行った後にハ長調、ト長調、ニ長調、ヘ長調、変口長調に移調した「かたつむり」(文部省唱歌、原曲ニ長調)²²⁾の楽譜を使用した(図1～5参照)。累計練習時間については、音を出さずに行う譜読み、実際にピアノを弾く練習、曲の最初から最後まで演奏、それぞれに要した時間の合計と定めた。



図1 ハ長調課題



図2 ト長調課題



図3 ニ長調課題



図4 ヘ長調課題



図5 変口長調課題

次に、1つの調性の練習が完了するごとに、累計練習時間の記入に加え練習を通じて感じた難易感(以後、難易感とする)についての質問項目(1易しい、2やや易しい、3どちらともいえない、4やや難しい、5難しい、から1つ選択)を記載した。

また、質問紙調査を実施するにあたりカウンターバランスを考慮するため、練習を開始する前に、5つの調性(ハ長調、ト長調、ニ長調、ヘ長調、変口長調)の課題曲を難しいと感じる順番に並び替えてもらう質問項目を設定した。206部の質問紙の半数ずつA群とB群に分け、A群にはもっとも難しいと思われる調性から累計練習時間の測定を始め、だんだんと難易度を下げていき最後にもっとも易しいと感じた調性の測定を行うように設定した。B群は、反対に、もっとも易しいと思われる調性から累計練習時間の測定を始めて、だんだんと難易度を上げていき最後にもっとも難しいと感じた調性の測定を行うようにした。

なお、課題曲として「かたつむり」を選択した理由は、第1に原曲はニ長調であるが、小学校学習指導要領ではハ長調を使用しており移調した楽譜を作成するための楽曲として妥当だと考えられること²³⁾、第2に原曲では伴奏が書かれていないため²⁴⁾、左手の伴奏譜を簡単にすることで調査対象である学生の負担を軽減させることが出来ること、第3に将来、保育の現場で歌われる可能性があり²⁵⁾、単なる調査研究のためだけに練習するというだけでなく伴奏スキルの習得という部分で学生にとってもメリットがあること、以上3点による。

4. 実施時期

2016年7月2日より配布を開始し、2016年7月26日までに回収を行った。

5. 分析方法

まず、質問紙調査実施時点での器楽の授業におけるピアノ課題曲および実技試験時における採点基準に応じて、調査対象者を初級、中級、上級にグループ分けを行った。その後、それぞれのグループごとに5つの調性における累計練習時間について、第1四分位数から四分位範囲の1.5倍を引いた値を下回っているもしくは第3四分位数に四分位範囲の1.5倍を足した値を超えているデータを外れ値として除去した。

グループ分けおよび外れ値の除去を行ったのち、つぎの3点について分析を行った。

第1に、グループごとに5つの調性の平均累計練習

時間を算出し、それぞれの調性での平均累計練習時間に差があるかどうか検証するために、独立変数をグループ、従属変数を累計練習時間とする対応のある1要因の分散分析を行った。

第2に、グループごとに5つの調性の難易感に関する5つの回答カテゴリー「易しい」「やや易しい」「どちらともいえない」「やや難しい」「難しい」それぞれの回答数を算出し、それぞれのグループにおける、調性ごとの難易感の5つの回答カテゴリーの比率に差が見られるか χ^2 検定で検討を行った。さらに、それぞれの調性における、グループと難易感の5つの回答カテゴリーの出現率とに関連がみられるか χ^2 検定で検討を行った。

第3に、調性ごとの累計練習時間と難易感との間にどのような関係性が存在するのかを検証するために、スピアマンの順位相関係数を算出した。

統計的分析にはIBM SPSS Statics V24.0 Media Packを用いた。

6. 倫理的配慮

学生に対して質問紙の提出は強制でないことを伝え、回答については自宅等で行うように指導した。

IV. 結果

1. 回収数および回収率

回収105部、回収率50.9%。回答の重複や記入ミス等のあった3部をのぞいた102部について分析を行った。

2. データの分類

対象学生102名を、質問紙調査実施時点での器楽Ⅰ・Ⅱの授業で取り組んでいるピアノ課題曲および実技試験時における採点基準に応じて、初級、中級、上級、3つのグループに分類した。それぞれのグループの人数は、初級は41名、中級37名、上級24である。質問紙調査実施時点での、器楽の授業におけるグループごとのピアノ課題曲は、初級・全訳バイエル教則本100・102・104番、中級・ブルグミュラー25の練習曲3・5・7・9・11・15・16・17番、上級・ブルグミュラー25の練習曲14・23・25番およびソナチネ以上である。

3. 調性ごとの平均累計練習時間

それぞれの調性における平均累計練習時間を算出した（表1・図6参照）。

表1 累計練習時間の平均

調性	グループ	平均練習時間（分）	標準偏差	度数（人）
ハ長調	初級	7.41	5.16	36
	中級	5.31	4.33	36
	上級	1.47	1.61	22
	全体	5.21	4.78	94
ト長調	初級	8.99	6.94	37
	中級	7.23	5.58	36
	上級	2.24	2.35	23
	全体	6.71	6.16	96
ニ長調	初級	9.14	6.48	36
	中級	7.21	5.48	35
	上級	2.63	2.50	22
	全体	6.87	5.90	93
ヘ長調	初級	7.98	4.95	36
	中級	6.88	5.15	36
	上級	1.77	1.63	21
	全体	6.15	5.09	93
変口長調	初級	9.28	6.79	35
	中級	7.62	5.51	34
	上級	2.96	3.38	22
	全体	7.13	6.11	91

注. 小数点第3位を四捨五入。

初級の平均累計練習時間は、ハ長調7.41分、ト長調8.99分、ニ長調9.14分、ヘ長調7.98分、変ロ長調9.28分であった。

中級の平均累計練習時間は、ハ長調5.31分、ト長調7.23分、ニ長調7.21分、ヘ長調6.88分、変ロ長調7.62分であった。

上級の平均累計練習時間は、ハ長調1.47分、ト長調2.24分、ニ長調2.63分、ヘ長調1.77分、変ロ長調2.96分であった。

初級、中級、上級の各グループごとに、それぞれの調性の平均累計練習時間に差があるかどうか検証するために、独立変数をグループ、従属変数を累計練習時間とする対応のある1要因の分散分析を行った。

その結果、初級では統計的に有意な主効果が認められた ($F(3.029, 102.983) = 4.081, p < .01$ Greenhouse-Geisserにより調整)。ボンフェローニの方法による多重比較を行ったところ、有意な差のある組み合わせは認められなかった。

中級では統計的に有意な主効果が認められた ($F(2.499, 79.961) = 12.356, p < .001$ Greenhouse-Geisserにより調整)。ボンフェローニの方法による多重比較を行ったところ、ハ長調は、ト長調、ニ長調、ヘ長調および変ロ長調より平均累計練習時間が5%水準で有意に短いこと、変ロ長調はヘ長調より平均累計練習

時間が5%水準で有意に長いことが明らかとなった。

上級では統計的に有意な主効果が認められた ($F(1.970, 37.431) = 4.526, p < .05$ Greenhouse-Geisserにより調整)。ボンフェローニの方法による多重比較を行ったところ、有意な差のある組み合わせは認められなかった。

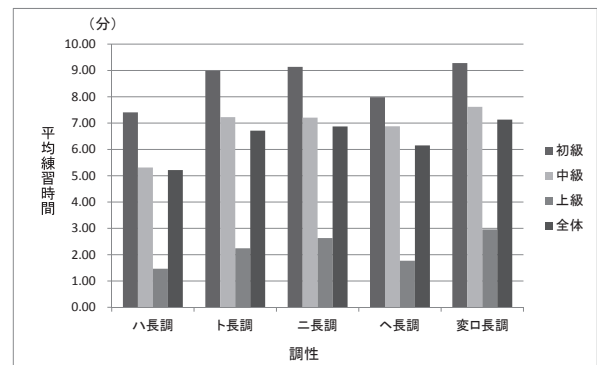


図6 累計練習時間の平均

4. 調性ごとの難易感

それぞれの調性における難易感について表2および図7に示した。グループによって合計人数が異なるため図7は割合で示した。

表2 調性ごとの難易感

調性	グループ	難易感					合計
		易しい	やや易しい	どちらとも いえない	やや難しい	難しい	
ハ長調	初級	14 (34.1)	14 (34.1)	8 (19.5)	4 (9.8)	1 (2.4)	41
	中級	13 (35.1)	20 (54.1)	3 (8.1)	0 (0.0)	1 (2.7)	37
	上級	19 (79.2)	5 (20.8)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	24
ト長調	初級	7 (17.1)	11 (26.8)	13 (31.7)	8 (19.5)	2 (4.9)	41
	中級	4 (10.8)	13 (35.1)	14 (37.8)	5 (13.5)	1 (2.7)	37
	上級	13 (54.2)	7 (29.2)	2 (8.3)	2 (8.3)	0 (0.0)	24
ニ長調	初級	1 (2.4)	12 (29.3)	9 (22.0)	15 (36.6)	4 (9.8)	41
	中級	3 (8.1)	8 (21.6)	13 (35.1)	10 (27.0)	3 (8.1)	37
	上級	9 (37.5)	6 (25.0)	3 (12.5)	6 (25.0)	0 (0.0)	24
ヘ長調	初級	6 (14.6)	12 (29.3)	12 (29.3)	9 (22.0)	2 (4.9)	41
	中級	6 (16.2)	10 (27.0)	11 (29.7)	9 (24.3)	1 (2.7)	37
	上級	8 (33.3)	11 (45.8)	2 (8.3)	3 (12.5)	0 (0.0)	24
変ロ長調	初級	0 (0.0)	10 (24.4)	9 (22.0)	11 (26.8)	11 (26.8)	41
	中級	0 (0.0)	5 (13.5)	10 (27.0)	13 (35.1)	9 (24.3)	37
	上級	8 (33.3)	4 (16.7)	6 (25.0)	5 (20.8)	1 (4.2)	24
合計		111	148	115	100	36	510

注. 単位は人。() はグループごとの総和のパーセント。小数点第2位を四捨五入。

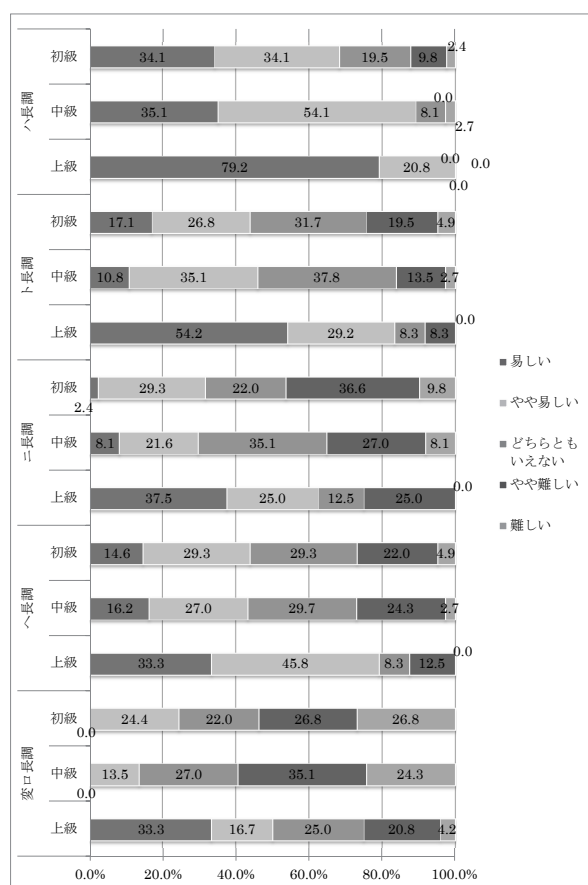


図7 調性ごとの難易感

難易感における回答の割合は、「易しい」「やや易しい」「どちらともいえない」「やや難しい」「難しい」の順に以下の通りとなった。

初級では、ハ長調34.1%, 34.1%, 19.5%, 9.8%, 2.4%, ト長調17.1%, 26.8%, 31.7%, 19.5%, 4.9%, ニ長調2.4%, 29.3%, 22.0%, 36.6%, 9.8%, ヘ長調14.6%, 29.3%, 29.3%, 22.0%, 4.9%, 変口長調0.0%, 24.4%, 22.0%, 26.8%, 26.8%であった。それぞれの調性での難易感の回答の比率に差が見られるか χ^2 検定で検討を行った。ハ長調およびニ長調では難易感の比率に有意な差が見られたが(ハ長調; $\chi^2(4, N=41)=16.683, p<.01$ ニ長調; $\chi^2(4, N=41)=15.951, p<.01$), ト長調, ヘ長調および変口長調では有意差が見られなかった(ト長調; $\chi^2(4, N=41)=8.634, n.s.$ ヘ長調; $\chi^2(4, N=41)=8.878, n.s.$ 変口長調; $\chi^2(4, N=41)=.268, n.s.$)。

中級では、ハ長調35.1%, 54.1%, 8.1%, 0.0%, 2.7%, ト長調10.8%, 35.1%, 37.8%, 13.5%, 2.7%, ニ長調8.1%, 21.6%, 35.1%, 27.0%, 8.1%, ヘ長調16.2%, 27.0%, 29.7%, 24.3%, 2.7%, 変口長調0.0%,

13.5%, 27.0%, 35.1%, 24.3%であった。それぞれの調性での難易感の回答の比率に差が見られるか χ^2 検定で検討を行った。ハ長調, ト長調およびニ長調では有意な差が見られたが(ハ長調; $\chi^2(4, N=37)=25.595, p<.001$ ト長調; $\chi^2(4, N=37)=18.000, p<.01$ ニ長調; $\chi^2(4, N=37)=10.432, p<.05$), ヘ長調および変口長調では有意差が見られなかった(ヘ長調; $\chi^2(4, N=37)=8.811, n.s.$ 変口長調; $\chi^2(4, N=37)=3.541, n.s.$)。

上級では、ハ長調79.2%, 20.8%, 0.0%, 0.0%, 0.0%, ト長調54.2%, 29.2%, 8.3%, 8.3%, 0.0%, ニ長調37.5%, 25.0%, 12.5%, 25.0%, 0.0%, ヘ長調33.3%, 45.8%, 8.3%, 12.5%, 0.0%, 変口長調33.3%, 16.7%, 25.0%, 20.8%, 4.2%であった。それぞれの調性での難易感の回答の比率に差が見られるか χ^2 検定で検討を行った。ハ長調, ト長調およびヘ長調では有意な差が見られたが(ハ長調; $\chi^2(4, N=24)=8.167, p<.01$ ト長調; $\chi^2(4, N=24)=13.667, p<.01$ ヘ長調; $\chi^2(4, N=24)=9.000, p<.05$), ニ長調および変口長調では有意差が見られなかった(ニ長調; $\chi^2(4, N=24)=3.000, n.s.$ 変口長調; $\chi^2(4, N=24)=5.583, n.s.$)。

さらに、それぞれの調性における、グループと難易感の5つの回答カテゴリーの出現率とに関連が見られるか χ^2 検定で検討を行った。

ハ長調, ト長調, ニ長調および変口長調では、グループごとにおける難易感の5つの回答カテゴリーの出現率に有意差が見られた(ハ長調; $\chi^2(8, N=102)=24.887, p<.01$ ト長調; $\chi^2(8, N=102)=20.596, p<.01$ ニ長調; $\chi^2(8, N=102)=22.372, p<.01$ 変口長調; $\chi^2(8, N=102)=32.787, p<.001$)。

ヘ長調ではグループごとにおける難易感の5つの回答カテゴリーの出現率に有意差が見られなかった($\chi^2(8, N=102)=32.787, n.s.$)。

関連に有意差がみられたハ長調, ト長調, ニ長調および変口長調における残差分析の結果, ハ長調では初級の「どちらともいえない」「やや難しい」, 中級の「やや易しい」および上級の「易しい」が予想より多く, 初級の「やや易しい」および上級の「やや易しい」が予想より少なかった。

ト長調では上級の「易しい」が予想より多く, 上級の「どちらともいえない」が予想より少なかった。

ニ長調では上級の「易しい」が予想より多く, 初級の「易しい」が予想より少なかった。

変口長調では上級の「易しい」が予想より多く, 初

級および中級の「易しい」、上級の「難しい」が予想より少なかった。

5. 累計練習時間と難易感における相関

調性ごとの累計練習時間と難易感との間にどのような関係性が存在するのかを検証するために、スピアマンの順位相関係数を算出した。

初級では、ハ長調およびト長調で累計練習時間と難易感との間に有意な正の相関関係が認められた（ハ長調： $\rho=0.38$, $p<.05$ ト長調： $\rho=0.40$, $p<.05$ ）。ニ長調、ヘ長調および変ロ長調では相関関係は有意であるとは言えなかった（ニ長調： $\rho=0.21$, $n.s.$ ヘ長調： $\rho=0.32$, $n.s.$ 変ロ長調： $\rho=0.22$, $n.s.$ ）。

中級では、ニ長調およびヘ長調で累計練習時間と難易感との間に有意な正の相関関係が認められた（ニ長調： $\rho=0.37$, $p<.05$ ヘ長調： $\rho=0.40$, $p<.05$ ）。ハ長調、ト長調および変ロ長調では相関関係は有意であるとは言えなかった（ハ長調： $\rho=0.28$, $n.s.$ ト長調： $\rho=0.30$, $n.s.$ 変ロ長調： $\rho=0.19$, $n.s.$ ）。

上級では、ハ長調、ト長調、ニ長調および変ロ長調で累計練習時間と難易感との間に有意な正の相関関係が認められた（ハ長調： $\rho=0.47$, $p<.05$ ト長調： $\rho=0.66$, $p<.01$ ニ長調： $\rho=0.51$, $p<.05$ 変ロ長調： $\rho=0.62$, $p<.01$ ）。ヘ長調では相関関係は有意であるとは言えなかった（ヘ長調： $\rho=0.38$, $n.s.$ ）。

V. 考察

1. 調性ごとの平均累計練習時間

それぞれのグループで、5つの調性における平均累計練習時間について対応のある1要因の分散分析を行った結果、すべてのグループで統計的に有意な主効果が認められたことから、調性の違いが累計練習時間に影響をおよぼす可能性のあることが示唆された。

多重比較を行った結果、初級では調性ごとの平均累計練習時間に有意な差は認められなかった。これは、初級のハ長調、ト長調、ニ長調および変ロ長調の平均累計練習時間における標準偏差の値が、中級および上級の平均練習時間における同一の調性の標準偏差の値と比較して大きいことと関係していると考えられる。初級の学生の累計練習時間の散らばりが、中級および上級の学生の累計練習時間の散らばりと比べ大きくなっているのは、入学前のピアノ経験による影響を受けているためだと思われる。ピアノの演奏経験と演奏技術の向上との間には関係があることが明らかになって

いるが²⁶⁾、入学前のピアノ経験が少ないもしくは殆どない学生は、指が自分の意思通りに動かない、リズムや音符の理解に時間がかかる、楽譜は読めるが鍵盤の位置がわからない等の要因によって累計練習時間が影響を受けることで相対的に調性の違いによる影響が小さくなり、反対に入学前にある程度のピアノ経験のある学生は、そうでない学生の抱える指の運動や読譜における問題等による影響が小さくなることで相対的に調性の違いによる影響が大きくなっているためだと推測される。入学前のピアノ経験における個人差が、累計練習時間におよぼす影響について今後明らかにしていく必要があるが、初級では、調号の#やbの数が増えれば平均累計練習時間が長くなる傾向があり、中級ほどではないが累計練習時間は調性によって影響を受けると考えられる。

中級では、多重比較の結果、ハ長調は、ト長調、ニ長調、ヘ長調および変ロ長調より平均累計練習時間が5%水準で有意に短いこと、変ロ長調はヘ長調より平均練習時間が5%水準で有意に長いことが認められたため、累計練習時間は調性によって影響を受けることが示唆された。器楽の授業でブルグミュラー25の練習曲に取り組んでいる中級の学生は、本学入学後すでに全訳バイエルを終えており、初級の学生と比較してより多くのピアノ曲の演奏経験を積んでいることで演奏技術も向上していると考えられる。したがって、入学前のピアノ経験の個人差が累計練習時間にあたえる影響が初級の学生と比べると小さくなっているとともに、演奏技術の向上により、指が自分の意思通りに動かない、リズムの理解に時間がかかる、楽譜はすぐに読めるが鍵盤の位置がわからない等の要因による影響も小さくなっていると推測される。調号にbが2つ（シ・ミ）の変ロ長調と1つ（シ）のヘ長調との平均累計練習時間に有意な差が見られたのに対し、調号に#2つ（ファ・ド）のニ長調と1つ（ファ）のト長調との平均累計練習時間には有意な差が見られなかったが、これは運指による影響があったためだと考えられる。ト長調とニ長調ではそれぞれの調性の音階の第1音から第7音を演奏する際、右手では親指、人差し指、中指、親指、人差し指、中指、薬指、左手では小指、薬指、中指、人差し指、親指、中指、人差し指という順番で使用し、どちらの調性でも運指は変化しない。一方、ヘ長調と変ロ長調とでは、それぞれの調性の音階の第1音から第7音を演奏する際に用いる指の順番が、大きく異なる。ヘ長調の場合には右手が、親指、人差し指、中指、薬指、親指、人差し指、中指、左手

が小指、薬指、中指、人差し指、親指、中指、人差し指という順番で使用する。変ロ長調では音階の第1音（主音）に $\flat$ が付いている関係で、右手が、人差し指、親指、人差し指、中指、親指、人差し指、中指、左手が中指、人差し指、親指、薬指、中指、人差し指、親指という順番で演奏する。同一の調性の音階や楽曲を正しい運指で演奏した場合とそうでない場合とでは、それぞれの累計練習時間に差が生じることが推測され、中級の学生に限らず運指についての知識をしっかりと学ぶことで累計練習時間が短縮できると考えられる。

上級では、多重比較を行った結果、初級と同様に調性ごとの平均累計練習時間に有意な差は認められなかった。これは、上級の学生がすでにピアノ演奏経験を数多く積んできたことで、初級および中級の学生と比べピアノ演奏技術が高く、今回の調査で用いた楽譜の習得がいずれの調性においても容易だったためだと考えられる。上級の学生は器楽の授業でソナチネやソナタ、ブルグミュラー25の練習曲の中でも難易度が高い曲に取り組んでおり、音色、アーティキュレーション、楽語やフレーズといった、より豊かな音楽的表現をとった演奏が求められている。また、これまでに様々な調性の楽曲を演奏した経験があり、初級および中級の学生と比較して運指についても豊富な知識を有していると考えられる。しかし、このような上級の学生でも、それぞれの調性における平均累計練習時間はハ長調がもっとも短く、ヘ長調、ト長調、ニ長調、変ロ長調と調号の $\sharp$ や $\flat$ の数が多くなるにつれて長くなる傾向が見られており、中級ほどではないにしろ累計練習時間は調性の影響を受けていると考えられる。

中級では5つの調性の平均累計練習時間に有意差のある組み合わせが認められ、初級および上級では、調号の $\sharp$ や $\flat$ が増えるにつれて平均累計練習時間が長くなる傾向が見られたことから、初級、中級、上級いずれのグループにおいても調性によって累計練習時間が影響を受けていると言える。したがって、学生に、より短い累計練習時間で習得できる調性の「子どもの歌」から優先的に取り組ませることで、そうでない場合と比べて、学生が卒業までに習得できるピアノ伴奏の曲数の増加が見込まれる。基本的には、調号の $\sharp$ や $\flat$ がより少ない調性の「子どもの歌」を選択するが、調号の数が1つならト長調よりヘ長調、調号の数が2つならば変ロ長調よりニ長調を選択することで、累計練習時間は短くなると考えられる。ただし、初級の学生では、累計練習時間の短い調性の「子どもの歌」に優先

的に取り組むよりも、指の運動や読譜における問題点を改善することで、習得できるピアノ伴奏の曲数が増加する場合があると考えられる。学生が「子どもの歌」のピアノ伴奏を習得するのは、将来、保育者として保育の現場で子どもたちの歌に合わせて伴奏するためであり、子どもにとってより良い音楽活動を行うにあたり、その目的を達成しているかどうか熟考した上で、「子どもの歌」の調性を選定することが重要である。

2. 調性ごとの練習後難易感

グループごとに、それぞれの調性での難易感の回答の比率に差が見られるか χ^2 検定で検討を行った結果、初級ではハ長調およびニ長調に、中級ではハ長調、ト長調およびニ長調に、上級ではハ長調、ト長調およびヘ長調にそれぞれ有意差が見られた。グループごとでの調性の難易感の回答に占める「易しい」と「やや易しい」の割合は、初級は、ハ長調68.2%、ト長調43.9%、ニ長調31.7%、ヘ長調43.9%、変ロ長調24.4%、中級では、ハ長調89.2%、ト長調45.9%、ニ長調29.7%、ヘ長調43.2%、変ロ長調13.5%、上級でハ長調100.0%、ト長調83.4%、ニ長調62.5%、ヘ長調79.1%、変ロ長調50.0%となっている。また、グループごとでの調性の難易感の回答に占める「難しい」と「やや難しい」の割合は、初級は、ハ長調12.2%、ト長調24.4%、ニ長調46.4%、ヘ長調26.9%、変ロ長調53.6%、中級では、ハ長調2.7%、ト長調16.2%、ニ長調35.1%、ヘ長調27.0%、変ロ長調59.4%、上級でハ長調0.0%、ト長調8.3%、ニ長調25.0%、ヘ長調12.5%、変ロ長調25.0%となっている。全てのグループで、調号の $\sharp$ もしくは $\flat$ の数が増えるにつれて、難易感の回答に占める「易しい」と「やや易しい」の割合は減少していく傾向が、「難しい」と「やや難しい」の割合は増加していく傾向がそれぞれ見られる。したがって、グループごとでの、調性の難易感における回答カテゴリーの比率において、全ての調性で有意差が認められてはいないものの、調号の $\sharp$ や $\flat$ の数が難易感に影響をあたえていると考えられる。

調性ごとでの、グループと難易感の5つの回答カテゴリーの出現率とに関連がみられるか χ^2 検定で検討を行った結果、ハ長調、ト長調、ニ長調および変ロ長調で有意差が見られた。有意差の見られたこれら4つの調性で、回答に占める「易しい」と「やや易しい」の割合がもっとも高かったのは、すべての調性で上級であった。2番目に高かったのは、ハ長調およびト長調では中級、ニ長調およびヘ長調では初級であった。

初級から中級、上級とグループが上がるにつれて、授業で取り組んできたピアノ曲数が増え、それに伴いピアノ演奏経験も豊かになる。したがって、グループが上の学生ほど、より高いピアノ演奏技術を有していると考えられる。そのため、ピアノ演奏技術によって難易感が決定されているならば、難易感の回答に占める「易しい」と「やや易しい」の割合は、上級がもっとも高く、次いで中級、もっとも低いのが初級になると推測される。しかし、二長調およびへ長調におけるこれらの割合は、初級が中級より高い結果となった。このような結果になったのは、ピアノ演奏技術のみによって調性における難易感が決定されるわけではないためと考えられる。学生の難易感がどのように決定されるのか、また、決定される要因はグループによって特徴があるのか、学生によって全く異なるのか、今後、明らかにする必要がある。

初級ではハ長調および二長調、中級ではハ長調、ト長調および二長調、上級ではハ長調、ト長調およびへ長調で、それぞれ難易感の回答の比率に有意差が認められた。有意差が認められなかった調性でも、調号の＃や♭の数が増加するにつれて、難易感の回答に占める「易しい」「やや易しい」の割合が減る傾向が、「難しい」「やや難しい」の割合が増加する傾向が見られたことから、調性が難易感に影響をあたえていると言える。したがって、学生が「易しい」「やや易しい」と感じる調性の「子どもの歌」から練習に取り組ませることにより、学生の学修に取り組む意欲を持続させる、もしくは、学修意欲の低下を最小限に抑えることができると考えられる。よって、学生の調性の難易感を考慮した「子どもの歌」の選定を行うことで、そのような選定を行わなかった場合と比較して、学生が卒業までに習得できるピアノ伴奏の曲数の増加が見込まれる。

前述したように、調性の選定の際に最も重要なことは、子どもにとってより良い音楽活動を行うにあたり、その目的を達成しているかどうかという点である。その部分を十分に注意した上で、学生が、より易しいと感じる調性の曲を選ぶ必要があると考えられる。基本的には、調号の＃や♭がより少ない調性の「子どもの歌」を選択するが、調号の数が1つならへ長調よりト長調、調号の数が2つならば変ロ長調より二長調を選択することで、難易度は低くなると考えられる。ただし、初級の回答ではへ長調とト長調の「易しい」「やや易しい」の割合は、いずれも43.9%のため、学生によってへ長調とト長調の難易感が逆転する場合があ

り、注意が必要であろう。

3. 累計練習時間と難易感における相関

調性ごとの累計練習時間と難易感との間にどのような関係性が存在するのかを検証するために、スピアマンの順位相関係数を算出した。

初級ではハ長調およびト長調、中級では二長調およびへ長調、上級ではハ長調、ト長調、二長調および変ロ長調でそれぞれ有意な正の相関関係が認められた。授業で取り組むピアノ曲の難易度が上がるにつれて、累計練習時間と難易感との間に相関関係が認められる調性が増加しており、累計練習時間と難易感との関係性はピアノ経験に影響を受けると考えられる。

平均累計練習時間における中級と上級の差は、初級と中級の差と比較して大きくなる傾向が見られる。難易度の高いピアノ曲に取り組んでいる上級の学生は初級および中級の学生と比べて、これまでに演奏したピアノ曲の曲数が多く、1部の例外を除いてピアノ演奏技術も3つのグループの中で最も高いと考えられる。そして、演奏技術には楽譜を理解する能力（読譜力）も含まれている。したがって、高いピアノ演奏技術すなわち読譜力を有する学生が、難易度の高い「子どもの歌」のピアノ伴奏に取り組んだ際には、漠然と全体的に難しいと感じるのではなく、楽譜のどこが難しいのか、また、どうして難しいのか、学生自ら分析することが可能だと思われる。したがって、平均累計練習時間において、中級と上級の差が初級と中級の差と比較して大きくなる傾向が見られたのは、読譜能力および楽譜の分析の手順によって、たとえば、分析を行えない学生が曲全体を何度も繰り返し練習していたのに対し、分析を行える学生は難しいと感じる部分のみを練習するといった具合に、ピアノ伴奏を習得するために行っている練習方法が異なるためだと推測される。ピアノ演奏技術の向上に伴って練習の仕方がどのように変化するのか、もし初級と上級の学生とで練習の仕方が異なるならば、初級の学生が上級のような練習方法で練習に取り組めば、より短い累計練習時間でピアノ伴奏が習得できるのか等について、今後、明らかにする必要がある。

VI. まとめ

本研究によって、学生が楽曲に取り組む際の累計練習時間および難易感、調性によって影響を受けることが示唆された。学生が「子どもの歌」のピアノ伴奏

をどのような調性から優先的に練習すれば1曲でも多く習得できるかについては、初級、中級および上級の累計練習時間と難易感における相関関係が、すべてのグループおよび調性で認められていないことから、累計練習時間と難易感のそれぞれから検討する必要があると考えられる。

学生の1曲でも多い「子どもの歌」のピアノ伴奏の習得を目指し、より短い累計練習時間で習得できる調性の「子どもの歌」から優先的に取り組ませる際には、基本的には調号の♯や♭がより少ない調性を選択するが、調号の数が1つならト長調よりヘ長調、調号の数が2つならば変ロ長調よりニ長調を選択する。また、学生の調性に対する難易感から「子どもの歌」の調性を決定する場合は、基本的には、調号の♯や♭がより少ない調性の「子どもの歌」を選択するが、調号の数が1つならヘ長調よりト長調、調号の数が2つならば変ロ長調よりニ長調を選択する。ただし、初級の学生では、累計練習時間の短い調性の「子どもの歌」に優先的に取り組むよりも、指の運動や読譜における問題点を改善することで、習得できるピアノ伴奏の曲数が増加する場合があるため、普段の自己学修をしっかりと行うように学生を指導していくことが重要である。また、どの「子どもの歌」に取り組ませるか決定する際には、子どもがより良い音楽活動を行える「子どもの歌」かどうか、最初に確認しなくてはならない。

バイエルやブルグミュラー、ソナチネといったピアノ曲だけでなく、「子どもの歌」のピアノ伴奏に1曲でも多く取り組みピアノ演奏の経験を積むことでも、学生のピアノ演奏技術の向上が期待できる。そして、ピアノ演奏技術が向上することで、卒業までに学生が習得できる「子どもの歌」のピアノ伴奏の曲数が増えることが見込まれる。この点からも、学生に累計練習時間の少ない、もしくは易しいと感じる調性の「子どもの歌」を数多く取り組ませることは意味のあることだと考えられる。

今後の課題として次の5つの点が挙げられる。第1に、難易感を決定する要因について明らかにする必要がある。学生が難しいと感じる要因を把握することで、学生の学修に取り組む意欲を持続させられる指導を行えるようになる。さらに、それらの要因が改善可能な問題によるものであるならば、その問題点をどのように改善していくか検討を行うことが可能となる。第2に、リズムの問題が挙げられる。本研究では、調査対象である学生の負担を軽減させる目的で、左手部分は4分音符、2分音符、全音符を用いて編曲を行った。

左手部分のリズムが複雑になることで、累計練習時間および難易感に変化が生じる可能性があり、その詳細について明らかにしていく必要がある。第3に、運指についてである。運指を改善することで、累計練習時間の短縮が見込まれるため、普段、学生が運指についてどの程度意識しているか明らかにする必要がある。第4に、ピアノ演奏技術の向上に伴って練習の仕方がどのように変化するのか、調査を行う。そして、どのような練習方法を用いれば、より短い累計練習時間でピアノ伴奏が習得できるのか明らかにしたい。第5に、入学前のピアノ経験における個人差についてである。入学後まだ間もないころは、ピアノ経験の個人差がピアノ曲および「子どもの歌」のピアノ伴奏習得におよぼす影響が大きいと予想される。入学前のピアノ経験の個人差が明らかになることで、学生一人ひとりに適した指導について検討を行うことが可能である。

幼稚園教諭、保育士、保育教諭等は、子どもの発達に対して非常に重要な役割を担っている。保育者養成校の教員として、十分なピアノ演奏能力を有する保育者育成を目指し今後も研究に取り組む。

本研究は、平成28年度国際学院埼玉短期大学研究費補助金の助成を受けた。

Ⅶ. 利益相反

開示すべき利益相反（COI）はない。

Ⅷ. 参考文献

- 1) 秋山治子：今、都内の幼稚園・保育園（所）でどのような歌が歌われているか～アンケートの集計と考察～. 白梅学園大学・短期大学 教育・福祉研究センター研究年報2012；17：40－46.
- 2) 河原田潤：幼児保育現場で取り上げられる「子どもの歌」と考察2－教育実習（幼稚園）アンケートによる幼児音楽について－. 常葉学園短期大学紀要2008；39：49－57.
- 3) 小澤和恵：保育所・幼稚園実習で求められる音楽活動の考察－「生活の歌」と「季節の歌」について－. 埼玉純真短期大学研究論文集2009；2：42.
- 4) 全国大学音楽教育学会：明日へ歌い継ぐ 日本の子どもの歌－唱歌童謡140年の歩み、音楽之友社、東京、2013；はじめに.

- 5) 岡村弘：芸術のコミュニケーションテクノロジー
創造理論とその展開。
創元社，福岡，2001；18－19.
- 6) 古本奈奈代，児嶋輝美：保育の改善につながるチェックリストの作成－音楽表現に関する保育の評価を用いての検討．日本教育情報学会誌 教育情報研究2014；30－2：4．
- 7) 文部科学省：「諸外国の教育統計平成28（2016）年版」http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/syogai-koku/_icsFiles/afieldfile/2016/11/11/1379305_1.xlsx（参照2016.12.2）
- 8) 小池美知子，上村聖子，木村真由美：保育者養成における鍵盤楽器指導に関する研究（3）－読譜力育成のための指導について－．今治明德短期大学研究紀要2005；29：27.
- 9) 三浦雅展，宮脇聡史：ピアノ演奏の熟達度評価基準を対象とした経験者および未経験者での評価の共通性と多様性．日本音響学会 音楽音響研究会資料 2015；34（3）：25－30.
- 10) 中平勝子，赤羽美希，深見由起子：ピアノ弾き歌いの質保証．日本教育工学会論文紙2012；36－3：291.
- 11) 津山美紀：器楽（ピアノ）の授業に対する，学生の学習意欲について．九州女子大学紀要 人文・社会科学編2008；44－3：83－98.
- 12) 小澤和恵：保育所・幼稚園実習で求められる音楽活動の考察－「生活の歌」と「季節の歌」について－．埼玉純真短期大学研究論文集2009；2：44.
- 13) 越智光輝：「子どもの歌」における移調の有効性に関する研究～幼児，保育者養成校で学ぶ学生，それぞれの音楽的表現の視点から～．東京福祉大学社会福祉学研究科修士論文2016；17－46.
- 14) 越智光輝：調性の相違がピアノ伴奏習得時間におよぼす影響．第69回日本保育学会（東京）2016；442.
- 15) 秋山治子：今，都内の幼稚園・保育園（所）でどのような歌が歌われているか～アンケートの集計と考察～．白梅学園大学・短期大学 教育・福祉研究センター研究年報2012；17：40－46.
- 16) 河原田潤：幼児保育現場で取り上げられる「子どもの歌」と考察2－教育実習（幼稚園）アンケートによる幼児音楽について－．常葉学園短期大学紀要2008；39：49－57.
- 17) 小澤和恵：保育所・幼稚園実習で求められる音楽活動の考察－「生活の歌」と「季節の歌」について－．埼玉純真短期大学研究論文集2009；2：42.
- 18) 全国大学音楽教育学会：明日へ歌い継ぐ 日本の子どもの歌－唱歌童謡140年の歩み．音楽之友社，東京，2013；10－237.
- 19) 吉田梓：子どもとたのしむ童謡カレンダー Vol.1．音楽之友社，東京，2008；4－57.
- 20) 吉田梓：子どもとたのしむ童謡カレンダー Vol.2．音楽之友社，東京，2012；4－53.
- 21) 小林満，佐地多美，川口豊，田辺正彦，宇佐美衆二ら：教育や保育に携わる人々のための 新・声楽指導教本 児童，幼児教育課程・保育士養成課程用．教育芸術者，東京，2016；48－177.
- 22) 全国大学音楽教育学会：明日へ歌い継ぐ 日本の子どもの歌－唱歌童謡140年の歩み．音楽之友社，東京，2013；18.
- 23) 畠澤朗：小学校教員養成課程用 新・音楽科教育法．朝日出版社，東京，2015；196.
- 24) 全国大学音楽教育学会：明日へ歌い継ぐ 日本の子どもの歌－唱歌童謡140年の歩み．音楽之友社，東京，2013；18.
- 25) 小澤和恵：保育所・幼稚園実習で求められる音楽活動の考察－「生活の歌」と「季節の歌」について－．埼玉純真短期大学研究論文集2009；2：44.
- 26) 三浦雅展，宮脇聡史：ピアノ演奏の熟達度評価基準を対象とした経験者および未経験者での評価の共通性と多様性．日本音響学会 音楽音響研究会資料 2015；34（3）：25－30.

研究ノート

スタンダードに基づく教育改革における専門的職業人養成の動向 －アメリカにおける就学前教育分野の職業技能スタンダードを中心に－

The Trend of Initial Training for Professionals under Standardized Education Reform : Focusing on the Vocational Standard of Early Childhood Development in the US

石 嶺 ちづる

キーワード：専門的職業人養成，スタンダード，基礎的・汎用的能力，能力の構造化

I. はじめに

本稿の目的は、スタンダードに基づく教育改革における専門的職業人養成^{註1)}の動向を明らかにすることである。具体的には、アメリカ合衆国（以下：アメリカ）の学校教育における職業技能スタンダードの開発動向を、職業教育改革の推進をけん引する全米的な専門職団体であるAdvance CTE^{註2)}が2012年に開発したCommon Career Technical Core（以下：CCTC）を取り上げ、その開発過程と従来のスタンダード比較した特徴を検討する。その際、具体的な職業分野として、就学前教育（Early Childhood Development）分野を取り上げる。

CCTCはキャリア・クラスターズ（Career Clusters）における職業技能スタンダードの2012年版であり、2016年現在、全米42州^{註3)}とコロンビア特別区およびパラオが職業教育に関するスタンダードとして採用している。キャリア・クラスターズは、Advance CTEが2002年に開発した職業教育カリキュラム開発のための指針で、16の職業分野からなるキャリア・クラスター（Career Cluster）^{註4)}と、クラスターを細分化した職業群^{註5)}である79のキャリア・パスウェイ（Career Pathway）^{註6)}で構成されるカリキュラム開発のための枠組みと、職業技能スタンダードで構成される。

本稿では、上記の目的を達成することを通して、知識・技術のスタンダード（到達基準）の設定ないし構造化が、専門的職業人養成に与える影響を考察し、専門的職業人養成の実質化に対する示唆を検討する。

II. 研究の課題と方法

上記の研究目的を達成するため、本稿では次の3つの課題を設定する。第一に、CCTC開発の背景にあるアメリカの職業教育改革におけるスタンダードの重要性に対する認識を明らかにする。第二に、CCTCの概要を明らかにする。ここでは、CCTCの内容だけではなく、CCTCを含むアメリカにおける働くために必要な能力の構造を解明する。その際、就学前教育分野を具体的な職業群として取り上げる。第三にCCTCの開発過程を明らかにする。これらの課題を解決することを通して、CCTCの特徴を明らかにし、職業教育の高度化を模索するアメリカの状況を明らかにする。

本稿で取り上げる就学前教育分野は、対人サービス・クラスター（Human Service Career Cluster）に含まれ、当該クラスターには、消費者サービス（Consumer Services Pathway）、カウンセリング・メンタルヘルス・サービス（Counseling & Mental Health Services Pathway）、家族・地域サービス（Family & Community Service Pathway）、パーソナルケア・サービス（Personal Care Service Pathway）などが含まれている。

本稿では、Advance CTEが発行する資料を主たる分析の対象とする。また、2016年9月に実施したAdvance CTEにおけるヒアリング調査^{註7)}で得られたデータも用いて考察する。

Ⅲ. 結果

1. 職業教育改革におけるスタンダードの重要性に対する認識

アメリカにおいて、全米的な職業技能スタンダードの開発が志向された背景には、職業教育改革の中でスタンダードの重要性に対する次のような認識があったことが指摘できる。すなわち、職業教育改革自体の中で認識が醸成されたことと、教育改革全体の動向の影響である。以下、それぞれについて具体的な議論の概要をまとめる。

(1) 職業教育改革の方向性とスタンダードへの準拠

2006年に制定されたカール・D. パーキンス職業教育改善法（Carl D. Perkins Career and Technical Education Act Amendments of 2006、以下：第4次パーキンス法^{註8)}）以降、アメリカにおける職業教育改革では、アカデミックな学習と職業に関する学習とを統合し、中等教育と中等後教育との接続を改善するカリキュラムの開発が中心的な施策となっている。

当該カリキュラムの開発では、rigor（学習の質の担保）、relevance（社会との関連性）、relationship（学習環境を整備するための連携）から成る「新しい3R's」（New 3R's）と呼ばれる要素を含むことが重視されている。これらの要素の中でも特に重視されているのが、rigor（学習の質の担保）である。^{註9)}

その理由は、近年アメリカにおける学校から職業への移行（以下：移行）に関する施策では、ハイスクール卒業後、1年以上の教育もしくは職業訓練を受けることを若者に保障することが志向されていることにある。その背景として、アメリカではコミュニティ・カレッジ等の中等後教育段階で、実質的な職業教育が行われていることが指摘できる。

この施策の中では、ハイスクールから中等後教育へのスムーズな進学、すなわち、中等後教育で補習教育を受けることがない状態で進学することが、重要課題となっている。このことが、「新しい3R's」の中でもrigor（学習の質の担保）が重視されることにつながっているといえる。

(2) スタンダードに基づく教育改革の志向との関連性

1990年代中頃から、アメリカの教育改革ではアカウンタビリティを重視する教育改革の中で、スタンダードに基づく改革がなされてきた。特に、2001年の通称「一人も落ちこぼさない法」（No Child Left Behind

Act）の制定により、州教育省が設定するスタンダードに基づく統一テストを実施し、すべての子どもが当該テストに合格することを義務付ける教育改革が志向されてきたことは、スタンダードに基づく教育改革の進行に大きな影響を与えた。このような改革の中で、州間の連携によってアカデミックなスタンダードとしてコモン・コア・ステイト・スタンダーズ（Common Core State Standards、以下：コモン・コア）が開発され^{註10)}、多くの州で用いられている。

このような教育改革全体の方向性は、職業教育にも影響を与えた。具体的には、職業教育であっても学力向上に寄与することが求められるようになった。また、2006年制定の第4次パーキンス法は、同法に基づく連邦補助金を用いてカリキュラム開発を行う際には、スタンダードに準拠することを規定している。加えて、スタンダードの達成が、カリキュラムの実施による成果としても求められている。

しかしながら、第4次パーキンス法の制定時には、カリキュラム開発で参照可能なスタンダードは存在していなかった^{註11)}。このような状況が、職業教育におけるコモン・コアといえるCCTCの開発につながっていったといえる。

2. Common Career Technical Coreとは

CCTCの開発は、5年毎に実施されているキャリア・クラスターズにおけるスタンダードの二度目の改訂として、2011-12年度に行われた。CCTCの開発によって、従来のスタンダードでは十分な整理がなされていなかった働くために必要な能力の構造化がなされた。具体的な能力構造を図1に示す。

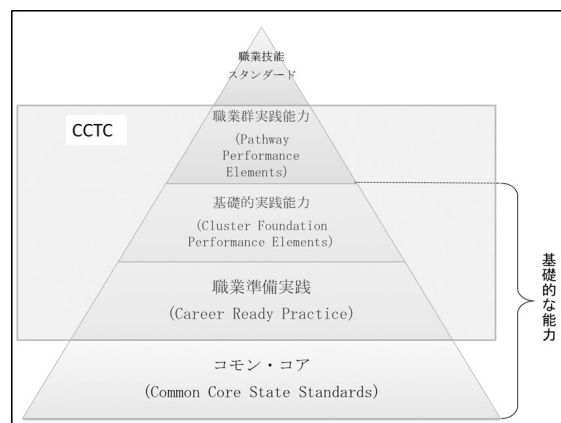


図1 働くために必要な能力の構造化

(Advance CTEにおけるヒアリング調査を基に筆者が作成)

CCTCの前提として、基礎的な学力の獲得が求められており、具体的にはコモン・コアが位置付けられている。コモン・コアを基礎として、その上に、CCTCの第一層として具体的な職業に拘わらず働くために必要な知識・スキルである「職業準備実践」(Career Ready Practice) が位置付けられている。CCTCの第二層は、各クラスター（職業分野）で求められる基礎的な技能「基礎的实践能力要素」(Foundation Performance Element) である。CCTCの第三層は、各パスウェイ（職業群）で求められる技能「職業群実践能力要素」(Pathway Performance Element) である。そして、CCTCの上に具体的な職業に就くために必要な能力として、各業界団体が設定する職業技能スタンダードが位置付けられている。

働くために必要な能力が図1のように構造化された理由として、CCTCは後期中等教育から中等後教育の修了者を対象とする初職レベルのスタンダードであることが挙げられる。具体的な職を得るためには、これらを基礎により具体的な職業に対応したスタンダードの達成や、具体的な資格・学位等の取得がなされるのである。

以下、CCTCの三層のそれぞれについて具体的な内容を示し、その特徴を検討する。

(1) 第一層：「職業準備実践」(Career Ready Practice)

第一層の「職業準備実践」は、すべての若者がクラスター（職業分野）に拘わらず、表1に示す内容を習得する。

表1から、「職業準備実践」の、①～③では、基礎的な知識や意欲・態度が示されていることがわかる。④～⑧では、コミュニケーション能力や思考力・判断力等の働くための基本的な能力が示されている。⑨⑩⑪では自身の仕事を管理することや、将来のキャリア設計等の自己の仕事をより良いものにするための能力が示されている。⑫では職場における協働を支える資質が示されている。

CCTCでは、「職業準備実践」を大学進学カリキュラムを履修する生徒も含めたすべての生徒が習得すべき知識・スキルとして位置付けている。このことを踏まえて、ニュージャージー州やノース・ダコタ州では、大学進学カリキュラム履修者がCCTCの「職業準備実践」に示された知識・スキルを獲得するためのプログラム開発が行われている。

(2) 第二層：「基礎的实践能力要素」(Foundation Performance Element)

CCTCの第二層では、16のクラスター（職業分野）のそれぞれで求められる基礎的な知識・スキルが示されている。ここでは、「職業準備実践」とは異なり具体的な指標とそれを評価するための複数の評価項目が例示されている。表2に、本稿で分析の対象とする就学前教育分野が含まれる対人サービス・クラスターの「基礎的实践能力要素」の内容を示す（括弧内は評価項目）。

表1 「職業準備実践」の具体的内容

- ① 市民・労働者として責任を持って社会に貢献するように振る舞うこと
- ② 職業に関する学習に必要なアカデミックなスキルと技術的なスキルを身につけていること
- ③ 働くことや生活を営むことにおける健康の重要性を理解していること
- ④ 相手にわかりやすく、効果的で理由を伴ったコミュニケーションがとれること
- ⑤ 決断を下すことが周りの環境や、社会、経済に与える影響について考えられること
- ⑥ 創造性や革新性を発揮できること
- ⑦ 妥当性と信頼性がある手法を選択できること
- ⑧ 批判的思考によって何が問題かを理解し、その解決に粘り強く取り組むこと
- ⑨ 誠実さや倫理を重んじ、仕事をよりよくマネジメントすること
- ⑩ 自分の目標達成にふさわしいキャリア設計をすること
- ⑪ 生産性を向上させるためにテクノロジーを活用すること
- ⑫ 文化の垣根を越えてチームのメンバーと協力すること

(National Association of State Directors of Career and Technical Education 2013dを基に筆者が作成)

表2 対人サービス・クラスターの「基礎的实践能力」の具体的内容

- ① 対人サービス分野における職務の計画・開発・実施の方法や、長期目標達成のため評価をについて多様な視点から検討すること（プログラムの設計、データ分析、チーム目標の達成）
- ② 家族や地域および対人サービスの社会的・経済的役割を評価すること（支援の提供、仕事の種類の理解、対人サービスの役割の価値）
- ③ クライアントやその家族と良好なコミュニケーションを取ること（組織の優先事項の理解、文化・宗教・障害・ジェンダー等に配慮した支援）
- ④ 対人サービスの仕事で求められる倫理的・法的行為が取れること（責任感、健康・安全の保持、公的機関の役割理解、法令の理解、組織の規則の理解、法令の順守、安全と健康に関する法令知識の活用）
- ⑤ 対人サービス・クラスターに含まれる各キャリア・パスウェイの選択肢を的確に理解していること（技能訓練、スタンダードの達成、キャリアプランの設計）
- ⑥ 個人と家族の幸福を増大させる人間開発（human development）の法則を他者に説明できること（支援の実施、専門職としての活動、対象者の支援）

（National Association of State Directors of Career and Technical Education 2013dを基に筆者が作成）

表2から、当該分の職業に就くための知識や能力・資質だけではなく、⑤のように当該分野の職業群には多様性があり、進路変更も可能であることを若者に認識させていることが読み取れる。この点は考察で検討する。

（3）「職業群実践能力要素」（Pathway Performance Element）

CCTCでは、各クラスターの「基礎的实践能力要素」を基礎に、それぞれの職業群で求められる「職業群実践能力要素」が設定されている。CCTCは、本稿で分

析の対象とする就学前教育分野の具体的な職業として、次のものを挙げている。すなわち、学士以下の学位でつづける職業として、補助教員、保育助手、ベビーシッター、学士を必要とする職業として、幼稚園等の園長・副園長、「親の学習」コーディネーター、小学校のカウンセラー、プレスクールの教員が挙げられている。これらの職業で求められる「職業群実践能力要素」をCCTCでは表3のように設定している（括弧内は評価項目）。「職業群実践能力要素」では、「基礎的实践能力要素」と同様に、評価項目が示されている。

表3 就学前教育分野の「職業群実践能力」

- ① 幼児の発達や学習を促進するために必要なコミュニケーション技術を発揮することができること（子どもへの対応、子どものロールモデル、子どもへの声掛け）
- ② 同僚と良好な関係性を築けること（保育活動に対する保護者との相互理解、子ども理解、同僚・保護者との相互理解）
- ③ 子どもの発達に関する免許・資格に関する知識を常に刷新し、最新の知識を得ていること（免許・資格制度の理解、免許・資格の更新、迅速な対応、他機関との連携、州の基準）
- ④ 子どもの発達と学習を促進させ、保護者等の参加を促すためにスタッフと子どもの保護者との間に良好な関係を築くこと（保護者や同僚との関わり、保護者等の支援、家族の理解促進）
- ⑤ 遵守事項を守り、潜在的な危険を回避するために、就学前教育の場に関する安全や衛生について判断することができること（健康の保持、室内外の安全の確保、緊急事の対応）
- ⑥ 子どもとその家族を守るために、倫理的・法的責任や法令・規則を遵守できること（法令の順守、環境構成、虐待等の認識）
- ⑦ 子どもの社会的・情緒的・身体的・認知的な発達を捉える事象を含む子どもの発達や成長に関する諸理論の応用（カリキュラムの評価、子どもの発達と必要な支援の把握、個人計画立案のための情報分析と観察、個人計画の立案、計画等の修正・改善）
- ⑧ 特別なニーズを持った子ども達のインクルーシブなカリキュラムの評価を行えること

（National Association of State Directors of Career and Technical Education 2013dを基に筆者が作成）

表3に示した就学前教育分野の「職業群実践能力要素」から、いくつかの能力は、対人サービス・クラスターの「基礎的実践能力要素」と関連していることが読み取れる。コミュニケーションスキル（①）や、関係性の構築（②・④）が重視されていることが読み取れる。このことは、対人サービス・クラスターの「基礎的実践能力要素」の「③クライアントとその家族と良好なコミュニケーションを取ることができる」と関連しているといえる。また、「⑥子どもとその家族を守るために、倫理的・法的責任や法令・規則を遵守できること」は、対人サービス・クラスターの「基礎的実践能力要素」の「④対人サービスの仕事で求められる倫理的・法的行為が取れること」と関連していることが伺える。

3. CCTCの開発過程

2. で明らかにしたような構造を持つCCTCは、2011年1月から2012年に6月にかけて開発された。当該プロジェクトには、42州とコロンビア特別区、パラオが参加し、のべ320人が携わった。

CCTCは次の3つの目的を持って開発された。すなわち、今日の労働市場の状況に適合したキャリアの展望が描けるようなスタンダードを開発すること、各クラスターと各パスウェイにおける職業の多様性を実態に即して示すこと、コモン・コアの開発を参照してコモン・コアと共通性のある高度な内容のスタンダードを開発することである。

CCTCの開発は、次の4つの段階を踏んで行われた。第一段階は、オンライン上で多くの関係者による旧スタンダード（2008年改訂）の評価である。ここでいう関係者とは、CCTCの開発に参加した各州の教育省が認定した評価者で、科目内容専門家（Subject Matter Expert）と呼ばれる。科目内容専門家の評価を総合して分析し、共通するコメントの抽出が行われた。

第二段階は、第一段階と並行して行われたが、その中では、コモン・コアを分析し、CCTCで用いる文言の選定が行われた。この作業によって、CCTCではコモン・コアとの共通性を高めることが可能となった。結果として、職業教育改革で開発が目指されている学習者の学習を深めるアカデミックな学習と職業に関する学習を統合したカリキュラム（以下：統合カリキュラム）が、よりスムーズに開発できることが期待された。

第三段階では、実際のスタンダードを記述するチームが編成され、スタンダードの執筆が行われた。従来

の改訂では、キャリア・クラスター毎にスタンダードの見直しと改訂がなされた。そのため、プログラム全体では、個別のキャリア・クラスターを越えた整合性が見られない部分もあった。このことを踏まえて、CCTCの開発では、4人で編成される執筆チームがすべてのクラスターのスタンダードを執筆した。

最終段階（第四段階）では、執筆チームが作成したスタンダードが科目内容専門家によって評価され、その結果を踏まえた修正が行われた。以上のプロセスを経て完成したCCTCは、2012年に公表された。

IV. 考察

1. CCTCによる職業に関するカリキュラムの展開

CCTCの開発によって統合カリキュラムの開発が容易になることをAdvance CTEは期待している。このことは、CCTCをスタンダードとするキャリア・クラスターズ・プログラムの形成過程を踏まえれば、非常に大きな意味があるといえる。

キャリア・クラスターズは、連邦労働省・連邦教育省およびAdvance CTEの前身である全米職業教育担当官連盟による職業教育カリキュラム開発の取り組みとして、1998年に開始されたブリッジ・プロジェクト（Bridge Project）が前身となっている。ブリッジ・プロジェクトは、全米規模での職業教育改革をけん引する公的機関である職業教育研究ナショナルセンターが1996年におこなった研究協議会の成果を踏まえて実施された^{註12)}。当該研究協議会では、統合カリキュラムの開発におけるアカデミックなスタンダードと職業技能スタンダードを活用することと同時に、統合カリキュラムの開発に資するようにスタンダードを改善することも提唱された。ブリッジ・プロジェクトは、このような提言を実現するために実施されたのである。

以上のことから、キャリア・クラスターズにおけるCCTCの開発は、1990年代末以降の職業教育改革の取り組みの成果が結実したものであるといえる。

2. CCTCの特徴：旧スタンダードとの比較から

CCTCの大きな特徴は、旧スタンダードよりも全体的に汎用性を重視するスタンダードとなったことである。以下、具体的な特徴を考察する。

具体的な職業に拘わらず働くために必要な基本的知識・スキルである「職業準備実践」は、いわゆる働くために必要な基礎的・汎用的能力である。「職業準備実践」が設定されたことによって、CCTCを用いて、

修了後直ちに就労を希望する若者だけではなく、上級学校でより高度な内容を学習したのちに就労することを希望する若者を対象とするカリキュラムを開発することが可能となっている。

旧スタンダードでは、働くために必要な基本的知識・スキルはキャリア・クラスター毎に設定されていた。CCTCではそれを改め、図1に示したようにすべての職業に共通する汎用的能力として「職業準備実践」を設定している。「職業準備実践」の設定では旧スタンダードの該当部分を統合・精査し、クラスター横断的に共通するものが設定されている。

また、旧スタンダードでは、各業界団体が個別に設定したスタンダード(図1の最上部に相当)をもとに、「基礎的实践能力要素」と「職業群実践能力要素」が設定されていた。CCTCでは、クラスターやパスウェイが異なってもある程度の共通性を担保し、汎用性を高める工夫がなされている。たとえば、Ⅲの2.の(2)で見たように、対人サービス・クラスターの「基礎的实践能力要素」の⑤では、当該クラスターに含まれる職業には多様性があることを若者に認識させることが示されている。

このような特徴によって、CCTCは職業教育を受けることが将来の進路を狭めるという弊害を克服することを企図していると言える。その背景には、労働市場のニーズに応じて転職を繰り返すという特徴を持つアメリカの雇用情勢があるといえる。アメリカでは雇用の流動性が高く、初職と同じ職場・職業で働き続けることは稀であり、転職の度にその職業に応じた知識・スキルを獲得する。このような状況を背景として、CCTCではどのような職業についても必要となる共通の基礎的・汎用的能力を基礎に位置付けているのである。

V. おわりに

本稿では、CCTCの開発を具体的な事例として、スタンダードに基づく教育改革が進行しているアメリカにおける専門的職業人養成の動向を明らかにした。具体的には、図1で示したような働くために必要な能力の構造化がなされていることが明らかになった。その中では、具体的な職業に就くために必要な知識・技能を示したスタンダードの基礎として、より基礎的で汎用的な能力が設定されている。このことは、専門的職

業人養成の基礎として、すべての職業に共通する基礎的・汎用的能力や、関連職業分野、職業群に共通する知識・技能の獲得が重要であることを示唆しているといえよう。

このように専門的職業人養成の基礎の確立が重視される背景として、次の2つが考えられる。第一に、高等教育レベルの教育・訓練を中心とした専門的職業人養成が実効性を持つためには、その前段階である中等教育修了までに、高等教育レベルで専門的知識・技能を習得するための基礎をしっかりと築くことが重視されていることである。第二に、Ⅳの2.で述べたような雇用の流動性を前提とした生涯学習の基礎としての基礎的・汎用的能力の重視である。すなわち、中等教育修了ないし中等後教育終了段階で、働くための基礎的・汎用的能力を獲得することが、将来安定的な雇用と収入を確保するための必須条件として捉えられているということである。これらの点は、日本の専門的職業人養成に対しても重要な示唆を与えるといえよう。

今後の課題として、CCTCを活用した具体的なカリキュラム開発の実態解明を設定する。特にCCTCの達成が具体的なカリキュラムの中ではどのように捉えられて評価されているのかに着目して分析する。また、当該カリキュラムの修了が若者の移行に与えた影響も明らかにする。これらを通して、本稿で解明したスタンダードに基づく教育改革における働くために必要な能力の構造化が、若者の移行に与えた影響を考察する。

VI. 参考文献

- ・ National Association of State Directors of Career and Technical Education : *Career Clusters and Career Pathway Knowledge and Skills Statements*. 2013a
- ・ National Association of State Directors of Career and Technical Education : *Introduction to The Common Career Technical Core*. 2013b
- ・ National Association of State Directors of Career and Technical Education : *Setting a New Standard for Career Technical Education : The Common Career Technical Core*. 2013c
- ・ National Association of State Directors of Career and Technical Education : *Knowledge & Skills Statements : Human Services Career Cluster*. 2013d

VII. 註釈

- 1) 本稿では、準学士相当以上の学位・資格を必要とする職業を専門的職業とする。そのため、業務独占資格ではない資格の職業も含まれる。
- 2) Advance CTEは、全米50州の職業教育担当官によって組織される専門職団体で、2014年に全米職業教育担当官連盟 (National Association for State Directors of Career and Technical Education) から名称を変更した。
- 3) 具体的には、アーカンソー、カリフォルニア、コロラド、コネチカット、デラウェア、フロリダ、ジョージア、アイダホ、イリノイ、インディアナ、アイオワ、カンザス、ケンタッキー、メイン、メリーランド、マサチューセッツ、ミシガン、ミネソタ、ミズーリ、モンタナ、ネブラスカ、ネバダ、ニュー・ハンプシャー、ニュージャージー、ニュー・メキシコ、ニュー・ヨーク、ノース・カロライナ、ノース・ダコタ、オハイオ、オクラホマ、オレゴン、ペンシルベニア、ロードアイランド、サウス・ダコタ、テネシー、ウタ、バーモント、ワシントン、ウエスト・ヴァージニア、ウィスコンシン、ワイオミングが活用している。
- 4) 対人サービスのほか、次の15分野が示されている。農業・食糧・天然資源、建築・設計、芸術・視聴覚メディア・コミュニケーション、ビジネス経営・マネジメント・管理、教育・訓練、金融、政治・行政、健康科学、ホスピタリティと観光、情報科学、法律・公安・警備、製造、マーケティング、工業、交通・物流
- 5) たとえば、保育者がパスウェイであり、幼稚園教諭、保育士、家庭的保育者等が当該パスウェイの中に含まれる具体的な職業となる。
- 6) 16クラスターの総計数である。対人サービスの5群のほか、農業・食糧・天然資源7群、建築・設計3群、芸術・視聴覚メディア・コミュニケーション6群、ビジネス経営・マネジメント・管理5群、教育・訓練3群、金融5群、政治・行政7群、健康科学5群、ホスピタリティ・観光4群、情報科学4群、法律・公安5群、製造6群、マーケティング5群、工業2群、交通・物流7群となっている。
- 7) 当該調査は、Advance CTEの代表であり、CCTCの統括責任者であるKimberly Greenに対して、2016年9月9日に1時間程度実施した。
- 8) 同法は、1984年の制定以来三度の改定を経て、現在に至っている。そのため、本稿では第4次パーキンズ法とする。
- 9) 石嶺ちづる：1990年代以降のアメリカのハイスクールにおける職業教育改革の特徴。産業教育学研究2017：47（1）：13-20
- 10) コモン・コアは、初等中等教育（K-12）の数学と英語（English Language arts/literacy）の全米的スタンダードである。2009年にスタンダード開発のためのプロジェクトが始動し、48州と2準州、コロンビア特別区の知事と州教育長を中心とした州の指導者が主導した。現在、42州と4準州、コロンビア特別区が自主的にスタンダードとして採用している。
- 11) 具体的には、各業界団体が開発した具体的な職に就くためのスタンダードが乱立しており、カリキュラムを開発する際に準拠できるような統一的なスタンダードは存在していなかった。
- 12) Bailey, R. Thomas : *Integrating Academic and Industry Skill Standards* National Center for Research in Vocational Education 1997

デジタル絵本の読み合いに関する予備的検討 ー発達支援におけるデジタル絵本活用のためにー

Pilot Study on the Reading of Digital Picture Books For Child Development Support

永 田 真 吾

本研究は先行研究をもとに、従来の紙媒体による絵本とタブレット端末によるデジタル絵本を用いて、男児とその母親による読み合い場面での相互作用について検討した。分析の結果、紙絵本よりもデジタル絵本の方が読み合い時間が長かった。ただし、単に視聴するのみの形式のデジタル絵本は、タブレット端末の利点を活かさないことが示唆された。母親の発話・行動のカテゴリ分類の結果から、紙絵本の場合、指さししながら読むことから「注意喚起」行動が多く、デジタル絵本では子どもと共に画面を触る「操作」が多かった。男児の発話・行動のカテゴリ分類の結果からは、紙絵本の場合、母親の「注意喚起」や「質問」に呼応する「応答」の割合が多いが、デジタル絵本の場合は自ら絵本に直接関わる「操作」が最も多かった。結果から、紙絵本とデジタル絵本の読み合いは質的な差異があり、デジタル絵本は従来の紙絵本と異なるアプローチが重要であることが示唆された。

キーワード：デジタル絵本、タブレット端末、ICT活用、発達支援

I. はじめに

近年スマートフォン普及率はとても高く、平成26年度の総務省「通信利用動向調査」では、日本でのスマートフォン利用率は64.2%と、数年前と比較して2倍ほどの普及を見せている。教育の領域では、スマートフォン等の普及により、「教育のICT化」が急ピッチで進められている。2020年には、義務教育段階で、1人1台デジタル端末が使用できるよう、環境整備が行われている（文部科学省、2014）¹⁾。

就学前の子ども達においては、これから発達していく視力への懸念など医学的な見地から、特にスマートフォン等のデジタル端末の使用に警鐘が鳴らされており、乳幼児におけるデジタル端末の使用については控えるよう、大々的に宣伝されている。

ただ、子ども達の取り巻く環境が急激に変化するなかで、デジタル端末を控えること自体が難しい状況である。保護者は、スマートフォンを毎日使用しており、切っても切り離せない必要不可欠なツールとなっている。そのような大人の姿を見ながら成長していく子ども達は、だれからも教わらずに、デジタル端末の扱い方を学んでいる。このようなデジタルネイティブと言

われる子ども達にとって、どのように扱うことが発達に良い影響を与えるのか、使用方法等を検討していくことが重要であると考えられる。

乳幼児におけるデジタル端末の使用方法としてよく検討されているのは、通常の絵本（紙媒体の絵本。以下、紙絵本とする）とデジタル端末を用いた「デジタル絵本」の差異についての研究である。Chiong and Takeuchi (2012)²⁾は3～6歳の親子を対象に、紙絵本とデジタル絵本（紙絵本をそのまま電子化したデジタル絵本とマルチメディア機能が備えられたデジタル絵本の二種類）の読み合いの比較を行っている。その結果、紙絵本とデジタル絵本における物語理解において、特に差はなかったと報告している。ただ、マルチメディア機能を備えたデジタル絵本では、その機能に目が行きがちになってしまい、結果的に物語理解が少し低下する、といった先行研究も見られる。その研究においても、読書に馴染みのない子どもにとって、マルチメディア機能を有したデジタル絵本は、読書を促進させる要因があることが指摘されている。

ところで、特別支援教育の領域では、ICTの活用がかなり進められており、知的障害、肢体不自由、視覚障害、聴覚障害、などの障害に対する補償としてのICT活用と、学習障害や自閉症スペクトラム障害、注

意欠如多動性障害等、認知面の発達を補償したり促進させたりする目的としてのICT活用等が、活発に行われている（佐原，2013³⁾；佐原，2014⁴⁾）。幼児期のICT活用について新たな知見を見出すことは、発達に遅れがみられる障害児にとってのICT活用においても応用できるのではないだろうか。

本報告では、タブレット端末によるデジタル絵本の活用についての研究を進めるために、佐藤・佐藤（2013）⁵⁾の先行研究を参考にして、紙絵本とデジタル絵本とで、読み合いの違いがあるかについて検討し、更なる研究への課題を見出すことを目的とした。

II. 方法

1. 対象

3歳1か月の男児とその母親（20代後半）を対象とした。保護者はスマートフォン等に日頃から慣れ親しんでおり、その影響もあって子どももスマートフォン様端末の操作に慣れている様子であった。母親からの聴取によると、絵本を読むことが好きであり、短いストーリー、繰り返しのある絵本などを特に好んでいる。男児は、最近では少し長めのストーリーでも、読み聞かせをする時にじっくり取り組むことができているそうである。保護者もそのような姿を見て、様々な絵本を読み聞かせしようという思いがあるとのことであった。男児のスマートフォン等デジタル端末の使用については、家庭では極力使用させていない。スマートフォンの写真機能を親族が来た際に少し触る程度であるとのこと。

なお、参加家族には、事前に研究の主旨を説明し、研究参加の承諾を得た。

2. 時期・場所・セッティング

2016年11月、参加家族の住居にて、紙絵本およびデジタル絵本を用いた絵本読みを実施した。研究実施所要時間は15：00～16：00までの一時間程度で、全ての絵本を実施した。3冊の紙絵本の読み合いを行った後、10分程の休憩を取り、3種類のデジタル絵本の読み合いを実施した。全ての絵本の読み合い場面において、ビデオカメラを設置し、母子の読み合い場面を記録した。

紙絵本の読み聞かせについて、調査者から特に指示することはしなかったが、調査者が持参した絵本から

男児が自ら選択し、保護者が読むという形態となった。デジタル絵本に関しては、調査者がアプリを立ち上げて、子どもと保護者の前にiPadを設置し、自由に操作してもらうようにした。操作が分からない場合は、調査者が操作の一例を示すなどのインストラクションを行なった。また、操作中に絵本アプリとは別の機能が起動してしまった場合には、調査者が絵本アプリに切り替えるなどの補助を行なった。母子の自然な絵本の読み合いを記録するため、調査者は母子の視界に入らないように部屋の隅にスタンバイして様子を見守り、機器のトラブルのみ介入した。介入は一度、デジタル絵本の使用中にアプリが予期せず終了した時だけであった。その場面以外は母子共に調査者の存在を気にすること無く、絵本の読み合いが行われた。

3. 教材

本研究に用いた紙絵本およびデジタル絵本について、参加児の年齢である3歳頃によく読まれる、もしくはよく使用されるものを選定した。今回使用した絵本を表1に示した。

紙絵本については、事前の母親からの聴取により、男児にとって初めての絵本を選定した。

デジタル絵本はiPadアプリを用いた。以下に示したデジタル絵本においても男児にとって初めて接するものであった。「体験型動物園」は、画面上に出現する動物のイラストをタッチ・スワイプ（画面を上下左右にスライドさせる動作）すると、操作に合わせて動くといった内容である。「クマとスカーフ」は、くまが失くしたスカーフを探す物語で、ナレーションが流れたり、タッチした絵が動いたりするなど、様々な仕掛けが設定されている。「さんびきのこぶた」は、ナレーションとアニメーションで物語が再生される読み聞かせアプリとして公開されている。

表1 使用した絵本

	絵本タイトル	出版社・販売元
紙絵本	A ハンタンぼーるまでまでまで	偕成社
	B あかいじどうしゃよんまるさん	福音館書店
	C 999ひきのきょうだい	ひさかたチャイルド
デジタル絵本	D 体験型動物園	Fox and Sheep GmbH
	E クマとスカーフ	株式会社コロブラ
	F さんびきのこぶた	フォーリー株式会社

表2 量的分析における分類カテゴリ

カテゴリ	内容	例
テキスト	絵本の文章を読み上げている場合	「ノンタンまてまてまて」・「のねずみはそととききました」
質問	相手へ問いかけたり、提案している場合	「ボールどこだろうね?」・「右のボタンを押してくれる?」
言及	目にしている絵本の話面について、自分の言葉で説明している場合	「きれいになったね」・「どこかいっちゃった」
注意喚起	相手の注意を引きつけるために指さしたり、声をかけたりしている場合	「これ見て」・「ねえねえ」・「○○(子どもの名前)ちゃん」
応答	相手の発話に対する返事、相手の発話を受けての発話、注意喚起に対する応答	「うん」・「そうなんだね」
言語化	相手や自分の動作・考えを発話している場合	「それが好きなんだね」・「これ、つかまえる」
模倣	相手の発話・動作を模倣している場合	M「ねずみさんがいっぱいだね」→C「いっぱいだね」
操作	絵本に対する働きかけ	絵本のページをめくる・iPadの画面をタップする

4. 分析方法

ビデオ記録から、全ての絵本読み場面における母子の発話・行動について文字化した。その後、絵本の読み合い場面における母子のやりとりにおいて、紙絵本とデジタル絵本との間にどのような違いが見られるのか、質的、量的に分析した。

量的分析については、まず、母子の発話・行動を5秒毎のインターバル記録法により、表2に示したカテゴリに分類してチェックした。なお、デジタル絵本「さんびきのこぶた」については、実施時間が極端に短かったこと、母子の発話・行動がほぼ見られなかったことから、発話・行動の分析対象から除外した。

また、各絵本の読み時間を計測した。計測時間は、紙絵本についてはタイトルを母親が読み始めた瞬間から絵本を閉じた瞬間まで、デジタル絵本についてはアプリが起動した瞬間から終了した時間までとした。

III. 結果

1. 各種絵本における読み合いの時間

紙絵本、デジタル絵本それぞれについての実施時間を計測した結果を表3に示した。

録画データとともに振り返ると、紙絵本では、それぞれのストーリーの長さや母親のテキスト読みの量、子どもと絵本との関わりが実施時間に影響しているといえる。一方、デジタル絵本では、物語性が無い場合や話自体が短い場合でも、1つの場面に対する画面操作が長かったことが実施時間に影響しているようであ

る。「さんびきのこぶた」のみ他と比較して短い実施時間となっている。これは、アプリ実施途中に男児が画面を操作したことでメニュー画面に戻ってしまい、その時点で読み合いの時間が終了したためであった。

表3 絵本の読み合いにおける計測時間の結果

	絵本タイトル	実施時間
紙絵本	A ノンタン ボールまてまてまて	3:13
	B あかいじどうしゃよんまるさん	6:09
	C 999ひきのきょうだい	4:52
デジタル絵本	D 体験型動物園	7:30
	E クマとスカーフ	8:34
	F さんびきのこぶた	1:05

2. 母子の発話・行動におけるカテゴリ分類の結果

母子それぞれの発話・行動において、各カテゴリにチェックされたインターバル数が全チェック数のうちの何%にあたるかを算出した。

(1) 紙絵本とデジタル絵本の比較

1) 母親の発話・行動について

図1から、紙絵本の読み合いの場合は「テキスト」の割合が一番多く出現し(41.1%),次いで「注意喚起」(20.7%),「言及」(12.7%)という結果であった。録画記録を文字化したデータから、絵を指さしながら読んだり、文章を読んだ後に子どもに向かって「ひとつだけたまごのままだね(999ひきのきょうだい)」と話したりすることが多かった。

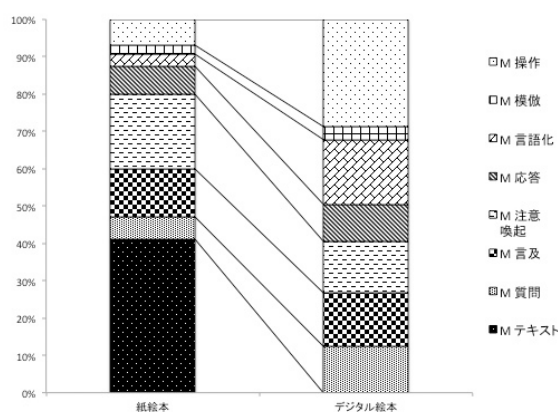


図1 母親の発話・行動におけるカテゴリ分類結果
(M: 母親)

デジタル絵本の読み合いでは、文章自体が無いことや、ナレーションによって紙絵本で母親が音読していた役割をアプリ側が担うことから、「テキスト」カテゴリは出現しなかった。デジタル絵本では「操作」が一番多く(28.7%),「言語化」(17.3%),「言及」(14.4%),「注意喚起」(13.9%),「質問」(12.4%)の3カテゴリが同程度の割合となっていた。

2) 男児の発話・行動について

図2から、紙絵本の読み合いでは「応答」が41.1%と最も多く、次に「操作」が34.9%、「模倣」が15.5%の順で分類された。「応答」が多かったのは、母親の「注意喚起」および「質問」に呼応する形で出現していたためである。また、紙絵本の読み合いにおいて、母親が絵本を音読することから、男児は聞き役となる。そのため、絵本に対して関わる時は、ページをめくるといった「操作」、母親の音読を「模倣」して発話する行動が多かった。

デジタル絵本では、「操作」が57.7%と最も多くなり、次いで「応答」(14.7%),「言語化」・「模倣」(9.1%)となっていた。「操作」が最も多かったことは、デジタル絵本は紙絵本とは異なり、男児が主体となってiPadに関わりながら読み合いが進んだためである。ただし、母親はただ傍観者となるわけではなく、男児が行わない操作を隣で一緒に操作したり、まだ気付いていない仕掛けを探して操作したりすることもあった。また、iPadを操作することでアニメーションが起きるため、「タッチ」などと自分の動作を言葉にしたり、「面白い」と気持ちを表現したりする場面がよく観察された。

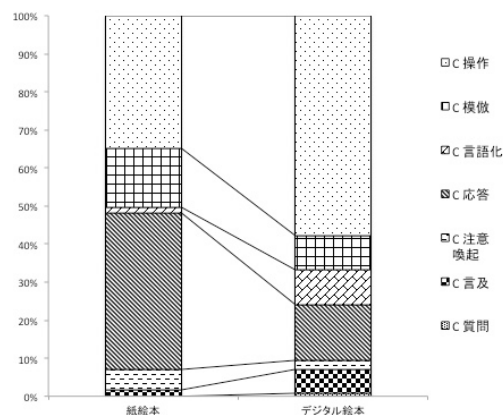


図2 男児の発話・行動におけるカテゴリ分類結果
(C: 男児)

(2) 各絵本における比較

絵本毎に行なった母子の発話・行動についてのカテゴリ分類結果について、図3、図4に示した。母親の発話・行動カテゴリを見てみると、A「ノンタンぼーるまてまてまて」で「質問」・「応答」が他の2冊に比べて高い割合となっているが、紙絵本3冊(A~C)について概ね絵本の内容によらず、一定の発話・行動カテゴリが出現していることが分かる。一方で、デジタル絵本についてはD「体験型動物園」とE「クマとスカーフ」において違いが見られた。

男児の発話・行動カテゴリの分類結果について、紙絵本3冊の比較からは、チェックされた分類カテゴリに差があまり見られなかった。しかし、デジタル絵本では、D「体験型動物園」では「操作」が圧倒的に多く、次いで「言語化」となっていた。E「クマとスカーフ」では、前者の「体験型動物園」と比較すると、「操作」が減少し、「応答」や「模倣」が増加していた。

(3) デジタル絵本の読み合いにおける特徴的な場面の抽出

表4~6に、デジタル絵本実施時に見られたやりとりを抽出して示した。

「体験型動物園」は主に男児がiPadを操作し、母親は側で男児が操作を楽しんでいる姿を見守っている様子であった。時折、画面上に表示されたアニメーションについて次はどうなるのかと問いかけたり、アニメーションの結果を言語化したりする様子が見られた。また、男児は、母親の問いかけに答えたり、母親の言語化を繰り返して応えたりしていた。母親が画面を操作した行為を男児が模倣して同じように操作する場面も見られた(表4)。

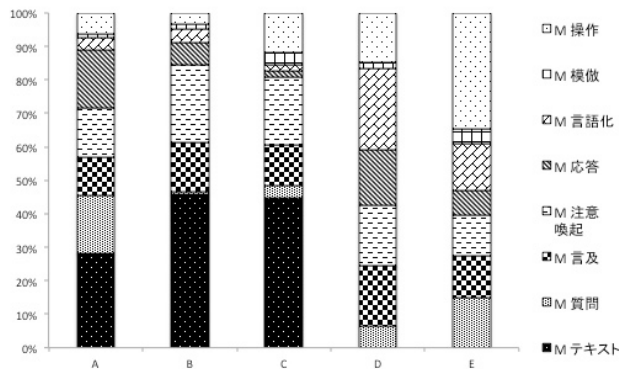


図3 母親の発話・行動におけるカテゴリ分類結果
(絵本毎, M: 母親)

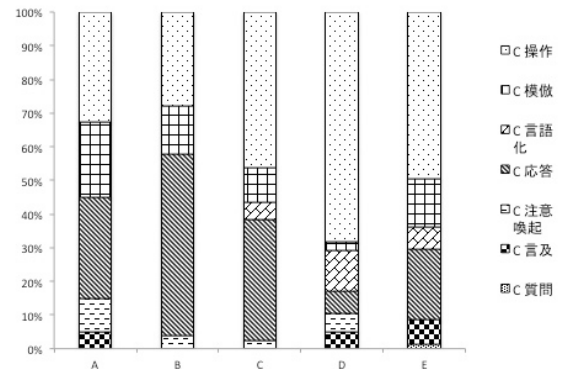


図4 男児の発話・行動におけるカテゴリ分類結果
(絵本毎, C: 男児)

表4 「体験型動物園」における特徴的なやりとりの抽出 (M: 母親・C: 男児)

M		C	
言語	行動	言語	行動
ねえ。何出てくるの？	画面上の帽子を指さす		
	画面に出現したウサギの絵を左にスワイプする→ウサギが横に伸びるアニメーション	ウサギ	
あ、お家になった	アニメーション部分を指でなぞる	お家になった	画面右下のアイコンを押す→ページ遷移 画面右下のアイコンを押す→ページ遷移(画面上に犬小屋出現)
おっ 違う。さっきと違う	画面をタップ 画面を上へスワイプ	あはー	画面を指さす アニメーション部分を指でなぞる 犬が変形するアニメーションを見る 画面を右にスワイプ

表5 「クマとスカーフ」における特徴的なやりとりの抽出① (M: 母親・C: 男児)

M		C	
言語	行動	言語	行動
(ナレーションを聞いて)お友達と探してみようだって	画面上の絵を色々タップしアニメーションする箇所を探索	うん	画面上の絵を色々タップしてみる
色んな物押してく	画面上の絵を色々タップしアニメーションする箇所を探索		画面上の木をタップする
なんだろう	画面左上を連続でタップ(木から物が落ちるアニメーション)		
いっぱい食べ物落ちてくる	画面左上を連続でタップ(木から物が落ちるアニメーション)		
	Cが同じ場所をタップするため手を引く	Mがタップしている部分をタップ	
探していたもの出てきた？		Mがタップしていた部分を連続でタップする	
		うーん出てきてない	画面左上(同上)をずっと連続でタップ
こっちは？	画面右上を指さす	指さした方を見て、画面右上を連続でタップ	
出てこないねー		出てこない	
	画面上の絵を色々タップしアニメーションする箇所を探索	出てこない	

表6 「クマとスカーフ」における特徴的なやりとりの抽出② (M: 母親・C: 男児)

M		C	
言語	行動	言語	行動
		すごい	画面を左にスワイプ(画面遷移) (画面上の赤いスカーフをしたクマを見て) 吹き出しアイコンを押す(ナレーション再生)
	スカーフを連続でタップ		Mがタップした場所を見る 赤いスカーフをタップ
うーん		キンキラ赤いスカーフ	熊の顔をタップ
見つかったね			画面右下をタップ
キラキラしてる			画面を左にスワイプ →画面がキラキラと光るアニメーション
キラキラー	画面を丸くなぞる	キラキラー	Mと同じように画面を丸くなぞる
ねーきらきらー	画面を丸くなぞる	ねー	画面を上下にスワイプ

「クマとスカーフ」では、流れているナレーションを聞いた母がその内容をまとめたり、表示されている画面で何をするのか、といったことを男児に直接伝えたりしていた。そのような言葉かけによって、男児は画面に働きかける様子も見られた。また、「体験型動物園」と同様に、母親の操作を見て同じように模倣する、といった行動も観察された。母親は子どもの操作を見ながら、デジタル絵本の反応が無い場合には母親自ら探索してアニメーションが作動する箇所を探し、また子どもはその行動を見て、母親と同じように操作してみる、といったやりとりが観察された(表5)。また、子どもの操作を受けて、男児と同じ操作を行ったり、アニメーションを母親が言語化しながら一緒に楽しむ、といった姿も「クマとスカーフ」では観察された(表6)。その他、「クマとスカーフ」は主人公のクマが失くした赤いスカーフを探しに行く物語であったが、母親は男児に話の流れを確認する(「クマさん何探しているんだっけ?」)働きかけも出現していた。

IV. 考察

1. メディアの違いにおける絵本の読み合いについて

紙絵本の場合、母親が音読しながら今見ている場面について子どもに説明したり、質問したりしながら読み合いが進んでいた。デジタル絵本の場合は、子どもがメディアを操作する主導権を握りつつ、互いに一つの画面を操作し合ったり、個々に働きかけたりしながら読み合いが進んでいた。佐藤・佐藤(2013)⁵⁾は、

デジタル絵本に付随する様々な仕掛け、とりわけ画面を操作することで対応する箇所がアニメーションすることでデジタル絵本の読み合いの時間が紙絵本よりも延びる、と述べている。今回の母子の場合に関しても、様々なアニメーションが動作することで、デジタル絵本に対する操作時間が長かった。このようなデジタル絵本の機能については、本来設定された目的と異なっており子どもの行動が出現することもあることに注意が必要である。例えば本研究で用いた「体験型動物園」は、動物の絵を動かして様々な動物の動作を楽しむことを目的に作成されているが、男児はチュートリアルアニメーションを観ることやボタンを押して画面が遷移することに焦点を当てがちであった。iPadなどのデジタル端末を扱うことに慣れるという目標であればそれでも良いといえるが、それでは絵本アプリでなくても良い、ということになる。絵本アプリを用いて何を楽しむか、ということに焦点を当てなければならない。このことと関係して、「さんびきのこぶた」のアプリは、話の前半で男児がiPadを操作したことにより、「さんびきのこぶた」の読みは終了した。これは、iPadをはじめとするタブレット端末の「触りたくなる」「操作したくなる」アフォーダンスによるもの(赤堀, 2013)⁶⁾と考えられる。インタラクティブな内容のものをを用いることが、デジタル絵本を活用する際に重要なポイントであると考えられる。

2. デジタル絵本活用による注意の共有

デジタル絵本の読み合いにおける母子の発話・行動

の分析から、母子共「操作」を多く行なっていた。これは、母子が別々に操作して楽しんでいるということではなく、互いに操作することで様々な箇所が動くことを発見し合うことを楽しんでいる、というものであった。デジタル絵本の読み合いにおいては、共に画面を働きかけて楽しむということを目的に作成されていることが、もう一つの重要な点であると考ええる。

このことに関連して、本研究参加の母子において、紙絵本の読み合いでは、母親は絵本を指さしながら読むといった「注意喚起」行動がよく見られていた。ビデオ記録から、男児は絵本に集中しているものの、母親が音読している箇所に相当する絵ではない場所を見ていることが多かったからだと推察される。しかし、デジタル絵本の場合は、画面の大きさの制限があり、かつ画面をタッチしたりスワイプしたりすることから、お互いがどこに注意を向けているか分かりやすい。これは「他者と関心を共有する事物や話題へ、注意を向けるよう行動を調整する能力」（徳永，2003，p15）⁷⁾である共同注意の支援に活用できるものと推察される。共同注意は、コミュニケーション行動の発達に重要なものである。デジタル絵本は、子どもと大人が共に画面に働きかけて楽しみながら、相手の発話や動作の意図を理解するための共同注意を支援する役割があるといえ、乳幼児期の子どもはもちろん、発達障害、特に自閉症スペクトラム障害児の発達支援に活用できるものと考えられる。

V. おわりに

本研究では、1事例での紙絵本・デジタル絵本の読み合いについて分析し、各媒体によって働きかけの違いがあるか、デジタル絵本での特徴的なやりとりはなにか、を中心に考察した。

本事例では、先行研究（佐藤・佐藤，2013）⁵⁾と同様に、紙絵本は親主導での読み聞かせが行われながらも、母親のペースで音読しながら子どもに問いかけたり、どのような場面かを説明することにより注意の共有を図っていることが観察された。一方で、デジタル絵本では、子ども主導で操作が行われつつも、画面に表示されている場面を共有して親子で一緒に楽しみながら読み合いすることが示された。

筆者は以前、自閉症スペクトラム障害の幼児に対して、行動問題を低減することを目的としたソーシャルストーリー絵本をデジタル教材として作成した（永田・野澤・藤原・長峯・久津・安部・吉井・高橋・神田・

野村，2013）⁸⁾。ソーシャルストーリー絵本はタッチパネル機能を有したディスプレイを用いて、大人が読み聞かせながら、子どもが画面を操作して話を進めていくことを目的としていた。この実践の結果、対象児の行動問題が低減したことから、提示したストーリーの理解が深まったものと考えられた。

今回行なった事例では、全ての絵本について一度しか読み合いを行っていないことから、内容をどれほど理解したのかどうかは分からない。今後はさらに幼児の事例数を増やすとともに、同一対象家族に同じ絵本を繰り返し実施することで、どのような読み合いにどのような変化があるのか、ストーリーはどれくらい理解したのか、ということについても検討していきたい。

VI. 謝辞

本研究に快諾していただいた親子に深謝致します。

なお、本研究は学校法人国際学院平成28年度研究費補助金による助成を受けた。

VII. 利益相反

開示すべき利益相反（COI）はない。

VIII. 参考文献

- 1) 文部科学省：より効果的な授業を行うために学校のICT環境を整備しましょう！教育のIT化に向けた環境整備4か年計画（パンフレット）2014.
- 2) Chiong, C., Ree, J. and Takeuchi, L. : Comparing parent-child co-reading on print, basic, and enhanced e-book platforms. The Joan Ganz Cooney Center Quick Report 2012.
- 3) 佐原恒一郎：重度知的障害児教育におけるICT 利用に関する調査・実践研究. 明星大学学位論文 2013.
- 4) 佐原恒一郎：重度知的障害児教育におけるタブレット端末利用の効果と課題. 教育情報学研究 2014, 29 (2), 29-38.
- 5) 佐藤朝美・佐藤桃子：紙絵本との比較によるデジタル絵本の読み聞かせの特徴の分析. 日本教育工学会論文誌 2013; 37 (Suppl.): 49-52.
- 6) 赤堀侃司：デジタルデバイスは紙に勝てるか. 日本教育情報学会学会誌 2013; 28 (3): 43-50.

- 7) 徳永豊：乳幼児の発達における共同注意関連行動について. 科研報告書「重度・重複障害児のコミュニケーション行動における共同注意の実証的研究」 2013；15－20.
- 8) 永田真吾・野澤純子・藤原義博・長峯美紀・久津京子・安部博志・吉井勘人・高橋幸子・神田基史・野村勝彦：発達障害疑いがある超早期段階の幼児に対する家庭支援の実践的研究. 筑波大学特別支援教育研究 実践と研究 2013,；8－18.

研究ノート

着色料を薄層クロマトグラフィー (TLC) で分析する実験の 食品衛生学実習への導入に関する基礎的検討

Previous study for introduction of thin-layer chromatography (TLC) of
food coloring to food hygienic practical

野 坂 富 雄・雨 宮 一 彦・田 中 章 男

着色料を薄層クロマトグラフィー (TLC) で分析する実験を食品衛生学実習へ導入することを目的に基礎的検討を行った。食品から水で着色料を抽出、糸で精製し、アンモニア水で溶出後濃縮し、シリカゲルプレートまたはRP18プレートに試料をのせ、シリカゲルプレートは酢酸エチル・メタノール・28%アンモニア水 (3:1:1) で、RP18プレートはメタノール・アセトニトリル・5%硫酸ナトリウム溶液 (3:3:10) で展開することで食品中の着色料が分離検出できた。

キーワード: thin-layer chromatography, food coloring, food hygienic practical

I. はじめに

今回我々は、着色料を薄層クロマトグラフィー (TLC) で分析する実験を食品衛生学実習へ導入することを目的に基礎的検討を行ったので報告する。

食品添加物の着色料は、ジュース、シロップ類、漬物、キャンデー類等種々の食品に使用され、「成分規格」、「使用基準」、「表示」等の定めがあり、安全性等の観点から食品衛生学上注目される物質である。また、実験材料に食品添加物の着色料を使用することは、身近な物質を用いた実験であるため学生の興味を沸かせやすく、探求心の向上につながることが期待される^{1) 2)}。一方、クロマトグラフィーは「物質の分離・精製・確認」の有効な手段の一つであり、このうち薄層クロマトグラフィー (TLC) は、高価な機器を必要とせず、操作が簡便であること、堅牢性にすぐれていること等の長を有する分析法であり³⁾、混合物を分離することを学習する実験に利用されている^{1) 2)}。実用上においても、食品中の着色料の分析においては、高速液体クロマトグラフィー (HPLC) や高速液体クロマトグラフィー質量分析装置 (LC-MS) 等の高感度で精度の良い分析機器が使用されている^{3) 4) 5)} が、TLCは操作が簡便であることや全体像が一覧して把握できる等の有用性から、現在でも公的機関等において実用的な食品中の着色料の分析法として利用されている³⁾。

II. 実験方法

(1) 試薬及び器具

1) 色素標準品: 青色1号 (B1) ブリリアントブルー、青色2号 (B2) 緑色3号 (G3) ファーストグリーン、黄色5号 (Y5) サンセットイエロー、黄色4号 (Y4) タートラジン、赤色106号 (R106) アシッドレッド、赤色105号 (R105) ローズベンガル、赤色104号 (R104) フロキシシン、赤色102号 (R102) ニューコクシン、赤色40号 (R40) アルラレッドAC、赤色3号 (R3) エリスロシン、赤色2号 (R2) アマランタの法定色素は東京化成工業社製及びダイワ化成株式会社製を使用した。水は日本薬局方精製水を、イソプロピルアルコール、メチルアルコール、酢酸エチル、硫酸ナトリウム、アセトニトリル、28%アンモニア水は和光純薬製の特級品を使用した。

2) TLC用薄層板: 順相シリカゲルプレート (20cm x 20cm) 及び逆相シリカゲルプレート (10cm x 10cm) はメルク社製を使用した。使用にあたりアルミシート製のプレートを、使用時10cm x 10cm にハサミで切断して使用した。

3) TLC展開槽: 展開槽はガラス製 (D 5 cm x W 12 cm x H 12 cm) を使用した。

4) 色素標準液の調製: 各色素標準品を 5 mg 秤り 5 ml とし TLC 用色素標準液とした。

(2) 操作

1) 試料溶液の調製：神奈川県衛生研究所の方法⁶⁾に準拠した。すなわち、食品適量(2~10g)を100mlのビーカーに秤取し、水適量(40~50ml)を加えた後、10%酢酸(通常1ml)でpH3~4とし、色素を毛糸に吸着させた(必要ならホットプレート等で加温する)。その後、着色料で染まった毛糸を取り出し、水で洗い、毛糸を50mlのビーカーに移し、0.5%アンモニア水10ml~20mlで色素を毛糸から溶出させた。色が溶けだしたらビーカーから毛糸を取り出し、ホットプレートでビーカーの水を濃縮した。残り液が0.5ml位のところでビーカーをホットプレートからおろし、TLC用試料溶液とした。

2) TLCの操作：TLC板(10cmx10cm)の下端から約1.5cmの高さに左右端から約1cm間隔で標準溶液(0.1%)を約1μLスポットした。展開槽に展開溶媒を底面から約0.5~1cmの深さになるように入れ、展開槽溶液中にTLCプレートを置き、温度を一定にして溶媒を約8cm展開させたのちTLCプレートを取り出し、風乾した。TLCプレート上の着色料のスポットの位置を着色料の色により確認し、原点からの着色料の移動距離を溶媒の移動距離で割りRf値を求めた。着色料の同定は同じプレート上にスポットした試料溶液の展開後の着色料のスポットのRf値と色調を標準色素から得られたスポットのRf値及び色調と比較して行った。

Ⅲ. 結果

(1) 標準物質の分離

シリカゲルプレートでは、酢酸エチル・メタノール・28%アンモニア水(3:1:1)(日本薬学会・衛生試験法注解2015 金原出版2015)の溶媒系を、またRP18プレートではメタノール・アセトニトリル・5%硫酸ナトリウム溶液(3:3:10)(日本薬学会・衛生試験法注解2015 金原出版2015)の溶媒系を用いて着色料の標準物質の混液を試験した。法定色素は12種類あり、これをすべて含む混液を薄層板上にスポットして展開したが、Rf値の接近したものがあり、すべての標準物質を薄層プレートの同一スポット上にのせて、明確に分離させることは難しかった。このため、薄層プレート上に標準物質の混液をのせて、上記の条件で展開し、明確な分離した標準物質のクロマトグラムが得られる標準物質の混液を検討した。R105, R40, Y4を含む混液を混液1, R3, G3, Y5, R2を含む混液を混液2, R104, R106, B1, R102を含

む混液を混液3とし、B2は単一溶液とした。これらの混液をシリカゲルプレートとRP18プレートで展開すると、標準物質はそれぞれ良好に分離した。

(2) 食品の着色料の分析

シロップ、野菜の漬物、チョコレート、あん等を用いてTLCによる着色料の分析について検討した。今回の方法で前処理を行うことにより、食品中の着色料をシリカゲルプレート及びRP18プレートを使用したTLCで分離確認できた。検討した食品の中で、シロップで、前処理操作を行わないと試料溶液のスポットと標準物質のスポットのRf値が一致しない試料があった。また、食品によっては試料溶液の調製に従って着色料を抽出する際、食品からの着色料の溶出が困難な食品があった。薄層にのせる試料の量は約1μLスポットすることを基本としたが、試料溶液の着色料の濃度が濃い場合は1μLより少なくスポットし、試料溶液の着色料の濃度がうすい場合は、試料溶液の着色料が薄層板上で分離検出できるように薄層板に約1μLのスポットを乾燥後重ねてスポットした。

Ⅳ. 考察

通常、薄層上のスポットの検出には種々の検出試薬を噴霧する等の処理が必要である^{7) 8)}が、着色料の薄層クロマトグラフィーでは着色料の検出に特別な検出試薬を使用する必要がなく、学生実習が安全かつ簡便に実施できる利点がある。着色料を使用した食品の「あん」の1製品から着色料の抽出を試みたところ今回の方法では着色料が十分には抽出できない製品があった。たんぱく質消化酵素活性に対する色素の阻害作用について述べた文の中で、この阻害作用は、色素と酵素、または色素と基質との結合などが考えられているとの記述がある⁹⁾。このことから、着色料が食品から抽出されないのは、食品に含まれるたんぱく質と結合していることが可能性の一つとして考えられた。このように食品によっては、今回の方法では着色料の抽出が困難な食品があることがわかった。また、使用されている着色料の使用量が少ない食品を試料とした場合、たとえ着色料が抽出されたとしても試料溶液の着色料の濃度が薄く検出が困難となることが考えられた。このように、どんな食品を試料として選択するかは実習を円滑に行う上で重要な要因であると考えられ、学生実習においては食品の選択が大切であると思われる¹⁰⁾。すなわち、学生実習用の試料とする食品に

については、身近な食品であること、着色料が水で容易に食品から抽出できること、毛糸法で食品から抽出した着色料が容易に精製できること等授業時間内に操作が容易で安全に行えるような食品を選択の基準とすることが重要と考える。

食品から水で着色料を抽出、毛糸で精製、アンモニア水で溶出後濃縮し、シリカゲルプレートまたは RP18 プレートに試料をのせ、シリカゲルプレートは酢酸エチル・メタノール・28%アンモニア水 (3:1:1) で、RP18 プレートはメタノール・アセトニトリル・5%硫酸ナトリウム溶液 (3:3:10) で展開することで食品中の着色料が分離検出できた。

V. 利益相反

開示すべき利益相反 (COI) はない。

文献

- 1) 斎藤幸一, 身近な物質を用いた化学教育－薄層クロマトグラフィーによる食品の分離－化学と教育, 31, 42-44 (1983)
- 2) 後藤顕一, 臼井豊和, 杉山美次, 薄層クロマトグラフィーによる食用色素の分析, 化学と教育, 41, 394-395 (1993)
- 3) 宮武ノリエ, 永山敏廣, 食品中合成着色料の一斉分析法, 東京都健康安全センター年報, 56, 145-151 (2005)
- 4) 山口瑞香, 梶村計志, LC-MSを用いた食品中の着色料検出法, 食品衛生学雑誌, 56, 8-13 (2015)
- 5) 林智子, 尾関尚子, 岡尚男, 伊藤裕子, 加賀美忠明, アルミニウム製逆相TLCプレートの食用タール系色素分析への応用, 日本食品化学会誌, 5 (2), 106-110 (1998)
- 6) かながわサイエンスサマー 身近な食品をテストする－着色料を調べてみよう－, 神奈川県衛生研究所
- 7) 長谷川正, 臼井豊和, 土屋徹, TLCを用いた有機定性分析, 化学と教育, 41, 9, 620-621 (1993)
- 8) 堺敬一, 食品保存料の薄層クロマトグラフィーによる検出および定量法, 衛生科学, 11, 98-100 (1965)
- 9) 吉田勉, 食用タール色素の3種混合がペプシン活性におよぼす阻害効果, 栄養と食糧, 26, No.8 487-490 (1973)
- 10) 石田裕, 食品添加物の測定－合成着色料, 日本調理科学会誌, 29, 2, 82-87 (1996)

模擬保育室の活用における学習成果について

Studies on Learning Outcomes through the Use of Simulated Nursery Room

野 尻 美 枝

国際学院埼玉短期大学（以下、本学）では平成26年10月の模擬保育室開設以降、同室を活用して保育実践に関する演習を展開している。本報告は、模擬保育室における学生の学びの様相をその学習成果と共に考察し、模擬保育室の活用の有用性について述べたものである。授業研究が明らかにした学習成果の有用性を保障する環境要因や留意事項等をふまえ、「学修」に向かう養成カリキュラムの今後の在り方を提示した。なお、養成課程における特定授業の内、事例の一部を用いて学生の学びについて論考することから、本稿では「学習成果」と表記する。

キーワード：保育者養成、模擬保育、模擬保育室、学習成果、保育基礎力

I. はじめに

1. 養成校教員の役割がもつ両義性

全国保育士養成協議会 平成24年度専門員課題研究報告書「保育者の専門性についての調査」(2013)では、保育者が働く際に求められる基礎的な事項（保育者基礎力）を礎に「態度」、「知識」、「技能」の三要素を構成し、これらを保育者の専門性として定義している¹⁾。保育者基礎力とは、「ていねいにきれいな字を書くことができる」、「常に保育者としての身だしなみは清潔感があるように心がけることができる」、「保育者としての言葉遣いやマナーに配慮して行動することができる」、「時間や期限を守ることができる」等、保育者を目指す者が養成課程修了までに身につけておくことが望ましい事項のことである²⁾。

保育者養成校では免許資格取得のための法定科目を軸に、保育者として期待される態度、知識、技能の研鑽と向上を目指し、各々独自性を取り入れて養成カリキュラムを構築してきた。しかし、養成課程における専門教育内容は、法定科目に代表されるような教員の専門領域を活かした知識や技能の教授に留まっていない。保育者の資質を鑑み、科目の特性や領域を超越した「保育者基礎力」や「態度」へ働きかける教育の割合が大きく占めるようになり、その内容も深刻の一途を辿っている。様々な要因によりその社会性や保育者

としての資質に課題を有しながら、保育者を目指したいと志す学生に対し、養成校は、高等教育の範疇を超えて、本来保育者を目指す前に身につけておきたい「保育者基礎力」や望ましい「態度」を養い、それらを学修（到達）目標に掲げるようになった。ここに、保育者養成校であり、高等教育機関でもある教員の役割に関し、両義性が存在する。養成校教員は専門教育に対する教授と同様、あるいはそれ以上に学生の社会人基礎力に働きかける指導、支援に日々あたっている。高等教育機関の役割と期待される教育の質を鑑みると、教員が抱える両義性は、ときに「いったいどこまで」と、保育者養成の理想と現実にジレンマを齎すこともある³⁾。

2. 専門性の獲得時期に対する保育者と養成校教員の意識

平成24年度専門員課題研究報告書（前述）は、保育者養成課程の学生に期待する保育者の専門性に関する知識や技能の獲得時期に対して質問紙調査結果をまとめている。同調査は、保育の知識や技能の獲得時期への意識について、保育者と養成校教員との間に差異が認められたことを明らかにした。教員が目指していた学生の知識や技能に関する修得レベルに対し、現場の保育者は学生にそこまで求めて（期待しては）いないことが分かったのである。さらに、養成校教員が学生に期待していた知識と技能の修得レベルは、卒後、現場経験年数に応じて適宜身につけていくものと保育者

からは認識されていたことが報告された。

本稿では上記報告書から調査結果を2つ抜粋する。一つは、養成校教員と保育者との間に、特に意識の差異が認められた「身体、音楽、造形、言語等の表現活動に関する技術の獲得の時期」及び「保育者基礎力」に対する設問調査結果である。同調査は平成25年に郵送法による質問紙調査を実施し、全国の保育所保育士、施設保育士、養成校教員から回答を得ている。

平成24年度専門員課題研究報告書による「身体、音楽、造形、言語等の表現活動に関する技術の獲得の時期」に関する調査結果概要は、表1の通りである。

「身体、音楽、造形、言語等の表現活動に関する技術の獲得の時期」について、保育所保育士は「卒業までに」と回答する比率が一番高かった。また、これに類似した比率で「勤務1、2年までに」、「勤務年数3、4年までに」当該技術が勤務経験を経て獲得していくとの回答が目立つ。さらに、「勤務5年以上」、「勤務10年以上」の回答も全体傾向と比較すると高い数値が示され、その獲得時期を幅広いキャリア層に分散して

イメージしている特徴が窺える。

これに対して養成校教員は、その約半数が「卒業までに」と獲得時期をイメージしている。このことから、身体、音楽、造形、言語等の表現活動に関する技術の獲得時期について、養成校教員は、保育者が考える獲得時期よりも早い時期に学生が獲得することを期待している傾向にあることが明らかになった。

続いて「保育者基礎力」に対する保育者と養成校教員の意識の差異について表2に示す。

顕著に差異が認められた項目は、「失敗や反省を次に活かそうとする」であった。この他、責任感や自己評価（客観視）に関する項目、報告・連絡・相談においても、養成校教員は養成課程が中心となって育てていく事項であると捉えているのに対し、保育者は「現場で学びながら」と回答する傾向にあった。すなわち、保育者基礎力の獲得についてもその内容の一部は、専門的知識や技能の獲得と同様、保育者の“現場主義”に対する意識の強さが示されているのである。

表1 保育者の専門的知識・技術に関する回答の全体傾向（人数及び比率）（保育者・養成校教員）⁴⁾

※報告書p.129 表2-5-37を一部筆者者改変
註1)

	最初の保育 実習までに	実習を経て 卒業までに	勤務年数 1,2年までに	勤務年数 3,4年までに	勤務年数 5年以上	勤務年数 10年以上
身体、音楽、造形、 言語等の表現活動に 関する技術を習得し ている (n=1362)	31 2.3%	225 16.5%	475 34.9%	451 33.1%	149 10.9%	28 2.1%

身体、音楽、造形、 言語等の表現活動に 関する技術を習得し ている (n=1362)	最初の保育 実習までに	実習を経て 卒業までに	勤務年数 1,2年までに	勤務年数 3,4年までに	勤務年数 5年以上	勤務年数 10年以上
保育所 保育士 (n=753)	21 2.8%	229▼ 30.4%	198 26.3%+	204▲ 27.1%	86▲ 11.4%++	15▲ 2.0%
児童養護施設 保育士 (n=239)	9 3.8%	85 35.6%	75 31.4%+	57 23.8%++	13 5.4%	0 0.0%
乳児院 保育士 (n=93)	2 2.2%	35 37.6%	31 33.3%+	20 21.5%++	3 3.2%	2 2.2%
養成校 教員 (n=277)	16 5.8%	140▲ 50.5%	69 24.9%	43▼ 15.5%++	9▼ 3.2%	0 0.0%
合計 (n=1362)	48 3.5%	489 35.9%	373 27.4%	324 23.8%	111 8.1%	17 1.2%

表2 保育者養成校教員と保育者の保育者基礎力の獲得時期に対する意識の違い⁵⁾

※ 報告書pp.75-78 表2-4-2より筆者一部抜粋し、表題改変
註4)

		養成施設が中心とな って育てていく事項	養成施設で土台をつく り保育現場で学びなが ら育てていく事項
失敗や反省を次に活かそうとすることができる $\chi^2(1)=61.86, p<.01$	保育士	437▼ 43.6%	611▲ 56.4%
	教員	193▲ 70.2%	82▼ 29.8%
自分の仕事や行為についての責任を果たすことができる $\chi^2(1)=11.66, p<.01$	保育士	382▼ 35.4%	698▲ 64.6%
	教員	128▲ 46.5%	147▼ 53.5%
自分を客観的に見つめ、自己評価を行うことができる $\chi^2(1)=28.44, p<.01$	保育士	397▼ 36.7%	685▲ 63.3%
	教員	149▲ 54.4%	125▼ 45.6%
報告・連絡・相談をすることができる $\chi^2(1)=17.82, p<.01$	保育士	535▼ 49.4%	548▲ 50.6%
	教員	175▲ 63.6%	100▼ 36.4%

3. 模擬保育室の設置経緯

上記研究結果を受けて同報告書は、養成カリキュラムの再検討及び保育者の専門性の向上のための取り組みについて言及している。特に、現場と連携して体系的・組織的に体制を構築していく必要性が強調された。

本学では現職保育者に保育者の専門性が主に現場経験によって培われると認識されている潮流をふまえながら、養成課程の特性を活かした取り組みについて探究を進めた。その取り組みの一つが、平成26年度に保育現場に近い学習環境である模擬保育室の開設である。

そこで本研究では、保育者が重視している「現場主義」に着目し、保育現場に類似した体験が得られる模擬保育室で学ぶ学生の様相をその学習成果と共に考察する。さらに、授業報告を用いて、模擬保育室活用の

有用性及び現場主義を尊重した養成カリキュラムについて検討する。

Ⅱ. 模擬保育室の活用

1. 模擬保育を通した教育実践

(1) 模擬保育室の環境

模擬保育室が設置される平成26年7月末まで、当該教室は視聴覚教室として設置されていた。そのため今日も床には若干の傾斜が見られるが、構造上の問題はなく活用している。総床面積は、126.835㎡、幼児用トイレ、水道を完備し、床にはクッション性のある素材を用いて実際に乳幼児を保育することが可能な環境に整備されている。図1は模擬保育室の環境構成を記録した写真である。



図1-1 模擬保育室の環境構成①



図1-2 模擬保育室の環境構成②



図1-3 模擬保育室の環境構成③



図 1-4 模擬保育室の環境構成④



図 1-5 模擬保育室の環境構成⑤



図 1-6 模擬保育室の環境構成⑥

ピアノ、幼児用机・椅子、自在水栓、トイレ、コップかけ、おもひつ替え台、ベビーベッド、ままごと、ブロック等、多様な備品を揃えた。玩具や絵本の中には、協力園から寄贈を受けて備品の充実を図ったものもある。工事直後の内見時、業者の配慮で自動水栓が設置されていたが、手動式の自在水栓(図1-5)への変更を強く要望し、保育現場が子どもの育ちをどのように支えているのか、その意味を視覚的にも学べるよう細部にも工夫を凝らした。このように実際の保育現場に非常に近い環境であることから、学生がより実践的な学びを得られる学習環境に恵まれていると言える。

(2) 模擬保育の意義

保育技術の鍛錬は、個人練習だけではなかなか難しい。しかし、模擬保育は保育者の資質を培うという意味において3つの視点から効果的であると言えることができる⁶⁾。それは、①保育者の疑似体験を通して保育者の役割や配慮等「専門性の具体を学べる」という点。②子ども役のロールプレイから子どもの気持ちや発達等「子ども理解」への姿勢を育めるという点。③そしてこれら一連の活動やその前後の様子(事前準備や模擬保育後における雰囲気や達成感等)を丁寧に授業内で観察と考察を行うことを通して、「実践知につながる省察」が期待できる点である。これら3点と前述表2を照合すると、「失敗や反省を次に活かそうとする力」や「自分を客観的に見つめ、自己評価をする」事項に対して、模擬保育はその学習成果を期待できるものと考えられる。同項目は、養成校教員と保育者の間において保育者基礎力の獲得時期に対して意識の違いが顕著にみられた事項でもあった。すなわち、模擬保育を通して得られる学びを豊かにしていくことが、それまで保育者から現場で育むものと認知される傾向にあった保育者基礎力の一部に関し、その構築を養成校で担うことができ、より自立した保育者の養成につながると換言できる。

そこで次項では、模擬保育の授業事例を用いて学生の学びを考察する。

2. 模擬保育の授業例

模擬保育室を活用している授業科目の一部を表3に示す。本報告における「模擬保育」とは、学生が保育者役を担うものを意味する。また、表3の内容において(体験)と記したものは、保育に関する免許資格や実務経験を有する教員が保育者役になり、実際に模擬保育を行い(モデルを示し)、学生が子ども役になって体験学習する授業形式を指す。

本学では、模擬保育を特に「身体、音楽、造形、言語等の表現活動に関する技術の習得」に対する関連科目において実施している。加えて、同表下段 2年時通年科目である「卒業研究」では、実際に保育園児が来学し、学生たちによる保育行事が開催されている。授業科目以外では、平成28年度には文化祭において、来場者の乳幼児を対象に学生による創作オペレッタの上演も実施されており、入学時から卒業時まで模擬保育の経験を積み重ねることが保障されている。

次の(1)～(4)は、表3にある授業科目の中で実施された模擬保育の一部について記録した写真並びに学びの様相である。

(1) 創作素話

図2は、2年次前期開講「教育実習Ⅰ」で実施した「創作素話」の授業風景である。



図 2-1 創作グループワーク(創作素話)

表3 平成27-28年度 模倣保育室使用科目名の一部

開講時期	科目名	内容
1 年前期	保育内容総論	リトミック（体験）
		カブラ（体験）
		室内あそび・ゲーム（体験）
	保育内容言葉	絵本等（模倣保育）
	乳児保育Ⅰ	乳児の保育室環境（講義）
	保育実習指導Ⅰ	ペープサート製作・実演（体験）
1 年後期	乳児保育Ⅱ	手づくりおもちゃであそぶ（体験）
	保育内容 音楽表現	音楽活動（模倣保育）
1～2 年	教育実習Ⅰ	素話（模倣保育）
		絵本読み聞かせ・紙芝居（模倣保育）
		実習報告会
2 年前期	保育実習指導Ⅱ	室内あそび（模倣保育）・指導案
2 年後期	保育研究（健康・体育）	保育園児との交流会
	保育・教職実践演習	素話（模倣保育）
		誕生会（模倣保育）
		指導案とその実際（模倣保育）
	ことばとあそび	体験学習（言語表現・伝承あそび等）
		模倣保育
2 年通年	保育内容環境	かるたあそび（体験）
	卒業研究（保育学）	保育園児との交流会



図2-2 模倣保育（創作素話）

1) 授業概要

学生は1年時12月に同授業担当教員が語る「創作素話」の原体験を有して本授業に臨んでいる。本授業は、その体験をふまえた学生による模倣保育と位置づけて実施した。授業冒頭、12月の体験を振り返った後にストーリーテリングの留意点について講義をし、学生は

グループで1つ、素話の創作に取り組んだ（図2-1）。創作時間は約30分を目安にするよう提示し、同時間内にグループメンバー全員が同じ話を覚えるよう指導した。学生は子どもの発達等をふまえ、ストーリーテリングに適した内容や所要時間を模索しながら創作を進める。発表時間になると、図2-2のように環境設定を行った。教員は当該グループの発表時間直前に無作為かつ偶発的な選び方（くじ等）の中で1名保育者役を選ぶ。選ばれた学生は、創作素話の導入からまとめまで模倣保育を行う。これを全グループ（6～7グループ）繰り返し、約50分で創作素話の授業を展開した。

1コマ90分内で実施できる時間と内容の制約から、クラス全員が一律に同質の保育者体験をすることは難しい。とはいえ、模倣保育に積極的な学生、例えば挙手をして参加に前向きな姿勢をアピールできる学生と不安で自信がない学生とでは、挙手方式では得られる

体験に差が生じやすい。また、創作前に特定学生を保育者役に指名してしまっただけでは、本授業において他の学生の学習が受動的に陥りやすいことが懸念される。

そこで当該授業では、学生一人ひとりが得手不得手を抱えながらも同じ条件の下で学ぶことに意義あることを終始意識し、これを学生へ明確に示した。具体的には、互いに尊重した雰囲気の中で主体的に学べるよう配慮（声がけや目配りによる励まし等）し、発表時には無作為かつ偶発的な選抜を行った。模擬保育中は、保育者役の学生がストーリーを忘れていたり、間違ったりしても、子ども役は見守り、互いに雰囲気づくりに努めることを事前に確認していたことから、誰ひとり、冷やかしたり、助け舟を出すつもりでストーリーを教えたりといったことはなかった。

2) 創作時の様子

グルーピング後、学生にA3サイズの白紙を一人1枚配布し、適宜使用するよう指導した。その使用方法を観察すると、創作素話の登場人物をメモしたり、あらすじを忠実に文字に起こして記録したり、情景描写をイメージでとらえられるよう絵コンテのように描いたりする等、様々な学生の姿が見られた。ストーリー展開も個性豊かである。例えば、童話や昔話をアレンジするグループや季節（授業時は7月）をふまえ、夏祭りや海、花火をテーマに動物や小さい子どもを登場させるグループもあった。

3) 素話の実際

保育者役の学生が決まると、教員が当該学生を対象年齢を尋ねる。これを受け、子ども役の学生は、その年齢の子どもになりきって素話を味わった。授業冒頭に、オノマトペや声色、視線等について要点を学んでいた学生は、配布用紙を手につくことなく素話の世界に子ども役の学生をいざない、語り始めていた。まったく初めての経験にも関わらず、素話の展開を忘れて途切れそうになると、堂々とアドリブを交えてストーリーの流れを違和感なく保てた学生も数名いた。どの素話の内容も質が大変高く、引き込まれるような展開性があったり、発表後に余韻を楽しんだりしており、保育者役の学生に限らず、関わった学生一様に達成感を得ている様子がみられた。保育者役に選ばれたものの人前に出ることを不得手としていた学生の中には、素話の模擬保育が終わると同時に緊張から解放されたからか、涙する者もいた。仲間に「よくできていたよ。」と励まされ、大きな拍手が贈られた。このように模擬保育は、自然と拍手が沸き起こることが多々ある。

4) 素話後の振り返り

模擬保育後に振り返りシートを配布し、気づきや質問、感想等を自由記述する時間を設けた（約10分）。表4は、その内容を抜粋したものである。

表4 模擬保育後の振り返り（創作素話）

<保育者役>

- ・まさか自分が選ばれるとは思いませんでした。でも、みんながじっと私をみて話を聞いてくれていたので、最初だけ緊張して、あとは夢中で話すことができました。実習でも園の先生がたにお願いをしてぜひ挑戦してみたいです。
- ・グループで創作していた時に使っていた言葉と幼児に話す時にふさわしい言葉が、異なっていることに口にしてから気づきました。日ごろから子どもにとって分かりやすい言葉を意識していく必要があると思ったので、気をつけていきたいです。

<子ども役>

- ・私も素話をしたかったです。声ひとつですごく引き込まれました。
- ・〇〇さん（保育者役）の素話の仕方、擬音語等の使い方がすごいと思いました。同じように勉強してきた仲間たちの存在がとても良い刺激になりました。それぞれ特色が出ていてお話も面白かったです。
- ・先生のアドバイスのように「絵本ノート」だけではなく、「素話ノート」も作ってみたいになりました。
- ・指導案を書くのは苦痛に感じていたのですが、もっとこうしたら子どもたちが楽しめるだろうと素話を創作するのは、想像しただけで楽しくなって時間があっという間に過ぎました。
- ・緊張のあまり言い間違えてしまった時に、どうしたら良いのか子ども役をしていてよく分かりました。上を向いたり、「間違えた」と口にしてしまったりすると、せっかく集中していたのに、現実に戻されてしまうのだなと体験して気づくことができました。アドリブって大事で、それが臨機応変なんだと思いました。

このように保育技術の習得に前向きな意見が多数寄せられ、素話に魅了されたことが伝わる振り返り内容であった。特に自分も発表したかったという声が多く、本授業を通して、自己学習の難しい素話体験に対する学生のニーズと意欲が明らかになった。

（２）絵本の読み聞かせ

図３は、２年時前期開講「保育実習指導Ⅱ」で実施した「絵本の読み聞かせ」の場面である。



図３ 模倣保育（絵本読み聞かせ）

１）授業概要

事前に学生全員が指導案を作成し、部分実習を想定した模倣保育であることは、あらかじめ学生に周知されていた。絵本、紙芝居、ペープサート、パネルシアターは、それぞれ１年時に体験学習済みである。しかし、１年時は多くの学生が失敗を恐れるあまり、技法（技術）に意識が向きがちで、子どもの目線を意識することは難しい学習段階にあった。そこで本授業では指導案の立案の手順に則り、子どもの姿を捉えた上でねらいを立て、それを達成できる教材研究にあたっては、丁寧に時間をかけて行うよう指導した。導入からまとめまでを立案し、事前に担当教員へ提出した。その中から前述（１）の創作素話と同様の方法で保育者役を抽出し、当該学生が絵本を持参して模倣保育を実施することにした。

２）立案について

本授業時の実践知は、それまでの授業や実習から得た絵本の持ち方、声色や抑揚、テンポ、表情等に関するものだった。しかし、読み聞かせをしたい絵本は決まっても、そこへ至るまでの導入について学生は苦慮

していた。多用可能な「はじまるよ」の手あそびを設定したり、絵本タイトルにちなんだクイズを出したりして、答えを導き出そうとする意図的な会話を設定する等、子どもの主体性より保育者の指示や段取りを重んじている指導案が目立った。このように現場経験に乏しい学生には、実習生の意図、配慮、工夫を具体的に想像することが難しい。保育の流れの作り方や子どもの主体性をどのように引き出したらよいか、実学的な学習の重要性が明らかになった。

３）読み聞かせの実際

保育者役の学生らは、緊張しながらも保育室の後ろまで聞こえる声の大きさ、聞きとりやすいテンポ、ぐらつかない絵本のもち方、笑顔等は意識して心がけている様子であった。何度か実習で経験したことを再度、模倣保育室で復習できたことは、学生にとり確認の意味もあり、自信に繋がったようだ。しかし、学生らはこの模倣保育を通して、大きな気づきを得ている。図３-１に着目すると分かるように、実習生役は起立し、子ども役は保育者役の至近距離で床に座ったまま絵本を見つめているという配慮が不足している保育だったのである。模倣保育は、学生に客観的視座をもつことを促すことから、座っている子どもの目線を意識することができ、ふさわしい環境構成とその理由を体験学習することができる。この指導案には、環境構成図中に実習生を示す(実)と子どもを表わす(子)が描かれており、表記上は何一つ間違っていないかった。しかし、保育者が椅子に着席して読むのか、起立して読むのかまでは明記されていなかったために、環境構成図を通して知ることはできなかった。この気づきを普通教室での読み聞かせ体験で得ることは難しかったであろう。担当教員も教室環境による学習成果の差異を改めて認識した授業であった。このように、ある程度の実践知を有していても模倣保育室を活用した学習の効果はある。実習の事前学習としての活用だけではなく、実習事後学習にも大変有効であることが示される事例であった。

４）読み聞かせ後の振り返り

本授業においても模倣保育後の振り返りシート記入を全員に実施した。３）で述べた気づきを除いた学生の感想や省察の抜粋を表５にまとめる。

表5 模擬保育後の振り返り（絵本の読み聞かせ）

＜保育者役＞

- ・絵本を読むことに集中しすぎてしまうと、特に両端や後ろにいる子どもたちから絵本が見えているのか、どんな表情で聞きいっているのかを確認する気持ちのゆとりがないことに気づきました。全体を見渡すことが大切だと思います。
- ・導入のレパートリーが少ないことに気づきました。先生が最後にこういう導入もあるとやってみせてくださったように、子どもたちが興味関心をもてるように私もなりたいです。
- ・緊張しました。読み終えたら安心してしまい、まとめ方がごちなかったと反省しています。現場の先生はどのように読み聞かせ後のまとめをなさっているのか、今度の実習でしっかり観察してきたいです。

＜子ども役＞

- ・他の人の模擬保育を目にすることで、自分だったらこうしたいなと考えられるようになりました。仲間の良いところを取り入れて、私も練習したいです。
- ・声の大きさがどのくらいが適切なのか、おそらのへや（模擬保育室）でやってみて分かりました。保育者が絵本を覗き込んでしまうと隅にいた私には見えなかったので、自分でも気をつけたいと思います。
- ・○△さんの緊張がとっても伝わってきました。以前の実習で先生に「自分が楽しんでいないと、それが子どもたちにも伝わってしまうからね」と、ご助言いただいたことがあったのですが、自分が体験してみて、なるほどこういうことなのかと理解できました。私もよく緊張するタイプなので、たくさん練習をして堂々と読めるように、そして子どもたちが絵本の世界を楽しめるように頑張りたいです。

表5の振り返りから、学生は模擬保育を通して保育技術だけではなく保育者としての心構えや自己研鑽のあり方等も習得していることが分かる。また、過去に受けた助言に対して、その当時は理解することが難しかったが、実習後数ヶ月経過して実施した模擬保育がその意味の理解を助長し、学生の意欲向上に繋がった事例も認められた。

（3）指導案立案と製作活動

本学では、製作活動に関連した授業を「造形表現」等で取り扱い、1年後期に図工室を使用して模擬保育を実施している。しかし、学生向けに整備された机や椅子であることから、2年後期科目「保育・教職実践演習」において、模擬保育室で製作活動の模擬保育を3～4回（学生の立案内容による）実施している。

1）授業概要

本授業の保育者役の選定は、2年時9月に実施された幼稚園教育実習の実習先評価を主に参考にして行われる。特に指導案の立案や子ども理解について課題がみられ、個別の事後指導が必要な学生を教員が抽出し、当該学生との面談を重ねて決定する。指導案提出期日の厳守も指導の一環として重視し、実習園の指導担当保育者とのやりとりしながら、指導案の立案指導を行った。学生は提出した指導案を元に、教材を発注する。これは、どのような店舗へ行けば欲しい教材が手に入るか、フィールドワークを通して学ぶことを意図

したためである。活動設定時間をおおよそ40～45分とし、製作活動を主活動として環境設定及び導入からまとめまでを模擬保育をする（図4-1）。

模擬保育後、学生全員に当該模擬保育の指導案を印刷したものを配布する。本学の指導案用紙には、実習指導担当保育者の指導・助言欄があり、責任実習後に保育者がコメントを記入して日誌に綴じる形式をとっている。

本科目「保育・教職実践演習」は、保育実習、教育実習をすべて終えてから開講され、免許資格取得必修科目と位置づけられている。これをふまえ、子ども役の学生には、「自分であればこのように工夫した」、「自分が実習指導担当保育者であったならば、このように実習生へ助言したい」、「実習生へ指導するのに分かりやすい伝え方とは、どのような表現が適切だろうか」



図4-1 模擬保育（製作活動）

といった観点を意識しながら赤字で添削するよう学習のルールを設けた。他者の指導案を添削指導、助言をする経験は、本授業が学生にとり初めてとなる。これは筆者の保育者実務経験から、就職園によっては新任保育者であっても実習生指導を担うことも考えられることから導入した授業である。

保育者役の学生は、他学生が記入している合間に教材の片付けをしたり、省察を同用紙へ記入したりする。後日、回収した他学生の添削済み指導案を保育者役学生に手渡し、授業担当教員（筆者）と振り返りの面談を重ねて、一連の指導が終了する。したがって保育者役の学生に対し、授業外指導（マンツーマン重点指導）を実施している特性が本授業にはある。

2) 立案について

先に述べた通り、製作活動を中心とした設定保育の立案をする。既に責任実習を経験している学生だけに、指導案を加筆修正指導することは減多にない。保育者役の学生は、製作物のサンプルを指導案と一緒に担当教員へ提出をし、実施の許可を得る。本学の責任実習は、保育実習を8月、幼稚園教育実習を9月に設定している。したがって本授業では実際の季節に応じて秋から冬の保育内容を設定し、子どもの心身の発達を思い描いて立案する経験を用意した。

選ばれた保育者役の学生は、責任実習における本人の課題認識を有しており、躓きを覚えたり、苦手意識、自信喪失等、心理的に不安が強く伺えたりする者が多い。しかし、このような機会がなければ、そのまま就職して担任をすることになり、苦手意識を払拭することなく現場経験を積むことになる。そのため、学生との面談の中でピアノ伴奏や全体を見渡す力、声の大きさや工夫、事前準備の万端等、細かい課題点を書き出して当該学生と共有し、その課題を克服できるように助言を担当教員は意識して行った。

3) 製作活動の実際

各クラス3～4名が選ばれて模倣保育を行ったが、発達をふまえた環境構成力、子どもの様子を見渡す力に課題をもつ学生が総じて多かった。例えば、机の配置である。授業開始前に環境構成を保育者役の学生がひとりで行うが、配置された机と机の間隔が狭すぎた事例が複数散見された。また、4歳を想定した活動であっても「みんな待っていてね。」と子ども役を床に座らせたまま、椅子を1つ、あるいは両手に2つ持って何度も往復しながら机のそばに置く事例もあった。

これが保育者の間で現場主義が重んじられている理由のひとつではないだろうか。

この光景を目にしている子ども役の学生は、すでに発達の適切な理解と効率性に気づいている。しかし、保育者役を担った学生は環境設定に夢中で、立案に対する実践の軌道修正をすることが難しい様子である。その結果、最後まで1つずつ椅子を用意し終わると「はい。ではお席どうぞ。」とようやく着席を促していた。その表情や態度から一生懸命に環境設定に取り組んでいることは伝わるのだが、机の配置間隔が狭いために、学生同士の背中が密接していた場所もあった。それにもかかわらず、保育者役は「はい。みんな座れましたね。」と状況確認をしないまま導入を開始する。窮屈に感じていた子ども役の学生は座る位置を変え、移動できるほどの空きスペースがなかった学生は、机から身体が半分はみ出したままの状態でも模倣保育を受けていた（進行中である保育者役の学生は、その模倣保育が終わるまでそれらに気づくことはなかった）。

別のある学生は、製作に使用する材料を一人ずつ手渡しした。配布を待っている子ども役や受け取り終わって全員へ配り終わるのを待っている子ども役に対する言葉かけが一切なく、時間だけが過ぎていった場面もあった。材料をまとめて配布したり、子どもたちがとりにくることが思いつかなかった上、効率を考えて途中で配布方法を変更したりすることなく、配布したい教材ごとに一人ひとりへ配布し続けた。

上記は本授業の印象深いエピソードの一部である。もし、実習先評価を学内事後指導において口頭フィードバックだけで終えていたら、2年後期の段階でこのような課題を有する学生は、免許資格を有した卒業後、どのような保育をすることになるのだろうか。就職先によっては一人担任も考えられる。現場実習で大きな課題が明らかになった学生の卒業やその保育の質の保障は、どこで担保されることになるのだろうか。

保育基礎力、いわゆる「失敗や反省を次に活かそうとする力」や「自分を客観的に見つめ、自己評価をする」力の獲得時期に対して、保育者が「現場で」と強く意識していることと、今日の学生の実情を鑑みると、養成校卒業までに獲得していきたい保育基礎力とはどこまで、どこから現場で培うのか、線引きとその内容の質のバランスが非常に難しい。そもそも、保育者の免許資格を取得しようとするナショナルスタンダードとしての「学生の基礎力」は明文化されておらず、各養成校のアドミッションポリシーに委ねられている。本授業は、保育基礎力の一部に関する「現場主義」傾

向に警鐘を鳴らし、今後の養成教育の意義と保育（者）の質保障の可視化に一石を投じる内容となった。

4）指導案の添削と振り返り

模擬保育後およそ30分間は、指導案添削の時間とした。子ども役だった学生は、子どもの目線で感じたことと、もし実習指導保育者だった場合の助言を交えて添削し、保育者役の学生の良かった点等を含めてコメントするよう指示した（図4-2）。子ども役の学生は指導案添削やコメント記入を終えると、個人の学習記録として同用紙に授業の感想や気づきを書いて担当教員へ提出する。表6は、学生の振り返りである。

本授業の特徴は、指導案添削を体験することによって、実習先の指導保育者の気持ちを学生が考察してい



図4-2 模擬保育後の指導案添削（製作活動）

る点にある。指導される側から指導する側の気持ちを想像する経験を得ることで、自分の保育実践力や保育基礎力を自己分析しようとする意識が芽生える学習効果が認められた。また、保育者役の学生に関しては、精神的な重圧が懸念されていたが、共に学んできたクラスメイトによる雰囲気と仲間意識、信頼関係が支えとなって安心して失敗できる環境だったことが分かった。

（4）模擬保育行事（誕生会）

本活動も「保育・教職実践演習」で実施した1コマ分の模擬保育である。（3）と大きく異なる点は、テーマが「保育者間の連携」という複数の保育者による模擬保育であり、園内行事を想定し、立案することなく授業内で誕生会を計画、実施していることである。

1）授業概要

近年、チーム保育を導入している園に就職し、その人間関係に悩む新任保育者をよく目にする。そこで、行事を例に挙げ、保育者間の連携について疑似体験できるように模擬保育を計画した。本授業では、それまでの模擬保育で培ってきた子どもの目線への配慮、保育者の役割に加え、保育者間の連携と保護者の参観という設定が模擬保育の難易度をさらに上げている。

どのようなことをするのかあらかじめ知らされていない学生たちは、授業の冒頭に担当教員からテーマである「保育者間の連携」を学ぶために「誕生会」の模

表6 模擬保育及び指導案添削後の振り返り

<保育者役>

- ・実習の時は、ただただ失敗や評価されることが怖くて緊張していましたが、自分のどこかいけなくてその実習評価に至ったのか、やっと納得できました。クラスメイトが協力してくれたおかげです。
- ・指導案を書いた時には、すべてがスムーズにイメージしていたので、実際はこんなにも難しいのだと改めて気づきました。みんなからのコメントが嬉しかったです。
- ・模擬保育をしている時には、ゆとりがなくて気づけなかったけれど、終えてから振り返ると、こうしておけば良かった、他の方法もあったと反省点が色々見つかりました。

<子ども役>

- ・実習後の模擬保育の意味は、とても深いなって思いました。自分でも経験している分、保育者役の人の気持ちがよく分かります。真似して取り入れたいなと思うところと、自分だったらここは気をつけたいなとたくさん勉強になりました。
- ・指導案を添削するのに、こんなにも時間がかかるんだと初めて知りました。実習先の先生はどんなに大変だっただろうと思います。相手に「こう直したほうが良いよ。」と伝えたい時のボキャブラリーがうまくみつからなくて、大変でした。
- ・製作活動のアイデアが面白いなと思いました。私もオリジナリティのあるものをどんどん探してレポートを増やしたいです。準備も大変だったと思います。
ただ、やはり発達をきちんと理解しておかないと、子どもたちが飽きたり、時間を持て余したり、達成感が味わえなかったりすると思ったので、残された学生生活でしっかり復習していきたいです。



図 5-1 模擬保育（誕生会）

擬保育を実施することを知らされる。続いて受講クラスを2グループに分け、担当教員は場面設定について説明を始めた。その内容は、模擬保育室をホールに見立てて当該月の誕生会を実習先で経験した行事を参考にグループで企画するようにとの指示である。担任保育者役は2名、ピアノ伴奏役として別途1名をグループ内の学生が自主的に選出する。誕生月の子ども役もグループ内から特に人数制限を設けず適宜選び、グループ内のその他の学生はクラスの子ども役とした（図5-1）。

1つのグループが模擬保育誕生会をしている間、別のグループ学生はクラスの子どもたちの保護者役として参観するという設定にした。保護者役には、模擬保育参観中の気づきや感想を記録することも指示した。

誕生会の内容は学生に任せ、15分程度の行事を授業内で2グループ分実施し、その後各グループで学生による自主反省会（図5-2）を実施する。授業終了前に授業担当教員から行事における留意点や保育者の連携、担任として知っておきたい保護者参観に対する配慮等の要点を伝え、それぞれの模擬保育に対するフィードバックを行った。



図 5-2 模擬保育後（誕生会）の反省会

2) 立案に伴うグループでの話し合い

1 グループ約20名で編成され、20～30分程度グループで話し合う。あらかじめジャンケンで配役を決めることのないよう指導しており、配役を巡って挙手してアピールする者、協議の司会進行をする者、メモをとって情報を共有しようとする者と様々な学生の姿がみられた。学生はそれぞれ実習先での経験を紹介し、グループで行う誕生会の構想を練っていく。どのクラスでも伴奏はピアノを得意とする学生が担当し、グループからのリクエスト曲に楽譜なしで演奏できる力量を有していた。

行事の式次第や配役が決まると、環境構成を話し合う。動線の確認、予想される子どもの姿の確認等を行う頃に制限時間を迎えていた。

3) 模擬保育行事（誕生会）の実践

誕生会の詳細が決まると、先に模擬保育を行うグループが準備を開始する。環境構成はグループ全員で行うようあらかじめ指導し、保護者役学生は準備がすべて整った後に保育者役からの声掛けを受けて着席した。

模擬保育実践を担当するグループの学生は、誕生日の子ども役の席の配置、保護者席の用意等を誰に指示されるのでもなく自ら仕事（役割）を見つけて取り組んでいた。座席の間隔を仲間と声を掛け合いながら確認をしたり、子どもとの距離等を目視したりしている学生もいれば、仲間との打ち合わせに夢中になり、最終確認している学生の姿も見られた。誕生会は、保育者役2名のうち、1名が保護者に向けて挨拶をすることから始まる。台本やメモ用紙がない中、どこで身につけたのだらうと思うほど咄嗟に思いついた流暢な司会ぶりで保護者に挨拶をし、子どもたちはピアノ伴奏の行進曲に合わせて入場する。誕生会ということで、お祝いの雰囲気づくりをそれぞれのグループが工夫をし、子ども役にインタビューをしたり、歌をうたったり、式次第は順調に進んで子どもたちが退場し、再び司会者による保護者向けの挨拶で締めくくられ、模擬保育は終了となった。おおよそ15分の模擬保育である。しかし、この短時間にいくつもの課題を目にすることができた。

平成27年度、28年度と実施した本授業において、全グループが保育者役2名のうち、2名とも子どもたちの前に出てきて二人共進行役を演じたのである。中には、子どもたちだけで退場をさせて、保育者役2名が会場に残ったままという保育を行ったグループもあっ

た。また、誕生月の子どもたちの前に位置したり、子どもの前を何度も横切って往復してしまったりといったこともあった。

本学の育てたい保育者像^{註5)}の中に「協働できる保育者」というものがある。しかし、保育者間の連携を養成校の教育課程で伝えることは座学だけでは非常に困難である。しかし、このように模擬保育室の環境を活用すれば、リーダーになる保育者とリーダーをサポートする保育者の協働や分担保育を疑似体験することも可能となる。限られた時間ではあるが、チーム保育における心構えを実学で学べることは、複数担任制に悩む新任保育者にとり、心強い原体験になるものと考ええる。

4) 振り返り

2グループの模擬保育が終わると、表7のように各グループが自主的に反省会を実施する。本項では、その反省会で発言された内容を基に一部抜粋する。

3. 子どもとの交流

前項では、模擬保育室における「模擬保育」による活用例から学習成果について考察した。本項では、実際に子どもが来室したアクティブ・ラーニングの学習成果について考察する。

(1) 大学行事における創作的活動（文化祭）

毎年11月に開催される大学文化祭にて、幼児保育学科ではクラス単位で幼児向けの創作的活動を展開している。平成28年度には模擬保育室を使用した創作オペレッタの上演計画が1クラスより提出された。以下、当該クラスについて述べる。

同年7月に作成された担任による指導計画には、GIO（一般目標）として「来場した子どもたちが想像豊かにオペレッタの世界を味わい、喜びを持ち帰ることができるよう、それまでの学びを活かし、実践や省察を繰り返しながら協働できる保育者をめざし、保育者に必要な探究心を培う。」とある。本活動もまた、協働体験を重視しており、保育現場で学べる学習に類似した体験学習の場となっていることが分かる。これをふまえたSBOs（行動目標）は表8の通りである。

1) 学生による自主的な取り組みと準備

活動は、表8のSBOsを基に以下の手順で進められた。まず、学生による委員会組織を基に役割分担を7月にクラス内で決定した。オペレッタの具体的内容については適宜話し合いの場としてクラスアワー等を利用している。主に委員が活動のリーダーシップをとるが、委員の発案によりクラス学生を4グループに編成し、そこに各リーダーを委員以外で配置した。2 演目

表7 模擬保育誕生会後の振り返り

- ・もし実際に子どもがトイレに行きたいと思ったら、司会が2人共前に居ると言いづらいと思う。
- ・誕生日の子どもへのインタビュー形式はよかったが、子どもが答えたのにそれについて話を広げられたら、子どもはもっと嬉しかったと思う。
- ・歌のプレゼントの時、クラスの子どもが立ってしまうと、座っている保護者席から誕生月の子どもの顔が見えなくなってしまった。せっかく参観しにきているのにもったいなかったと感じた。
- ・お誕生月でない子どもも楽しい気持ちで参加し、お祝いできる会にするには、もっとプログラムを工夫すると良かったと思う。
- ・指導案を書く意味がようやく理解できた。指導案なしにアイコンタクトで連携を図ることがこんなにも難しいことだとは思わなかった。
- ・模擬保育前に職員会議のように手際よく打ち合わせできたところが良かった。自分の動きや行事の流れについて見通しをつけられるようにすることが大事だと分かった。

表8 平成28年度五峯祭創作的活動（創作オペレッタ）SBOs

- ①物語の創作において、来場する子どもたちの視線を意識した活動を計画、展開する。
- ②表現にふさわしい言葉、教材、環境、演出を互いに意見を出し合い、探究する。
- ③話し合いを重ね、指摘しあったり、助言しあったり、励ましあいを重ねながら、自ら役割を見つけて率先して行動する。
- ④進捗状況、表現内容に応じて適宜、省察と改善を試み、最良のものを目指して取り組む。

をそれぞれダブルキャストとして上演することになった。これを受け、台本づくり、配役、衣装、舞台大道具、小道具、ピアノ伴奏、歌練習、全体練習、ビデオ上映反省会等、すべて学生が計画を立てて準備にあっている。担任からの助言は、「集合時と解散時に学生ミーティングを自主開催すること」の他は、技術的な指導を意図的に行わず、様子を見守った。

10月下旬になると、グループごとにそれぞれオペレッタの経験者やピアノ演奏を得意とする学生が積極的に活動し、互いに表現を見せ合いながら探究する姿があった。文化祭直前の2日間は、終日準備期間として練習に費やした。準備日1日目には台本を手にし、台詞を読み上げるように演技していた学生が散見されたが、2日目には朝7時にクラスのほぼ全員が集合し、各々練習に励み、完成度を上げていった。その際、担任は初めて技術的な助言をいくつか学生にしている。その一つは、学生が導入とまとめを入れていなかったため、司会役を設けてみてはという提案であった。オペレッタそのものに夢中になっていた学生は、未経験のことだけに舞台開始の雰囲気づくりについて無計画であったのである。本番が差し迫る中、声をかけあって時間を見つけ、子どもへの配慮、観劇に際しての注意事項等を学生ミーティングで確認をする姿から、本活動を通して協働性が育っていることが確認できた。

その結果、グループごとに個性的な導入ができ、観客の期待感があふれるよい雰囲気が整った。

2) 文化祭当日の様子

図7-1は、オペレッタ本番の導入場面である。図7-2と図7-3は同じ演目の上演風景で、この写真からも動線の取り方が非常に創作的で、観ているものも魅了する工夫に満ち、あそび心にも富んでいることが分かる。演出効果だけではなく、子どもの心情を動かすことにも意識が働いてストーリーにも工夫がみられたのが、図7-4と図7-5の場面である。先に鬼が登場し、子どもたちに少し怖い存在という印象与える表現を故意に用いている(図7-4)。しかし、それは鬼のお腹が空いていたり、仲間(友達)を求めているたりしていたからだったと子どもに分かりやすいように物語は進んでいき、最後には鬼が仲間に囲まれて幸せそうになる(図7-5)。話の緩急も展開の早さも十分に計算されており、入学して1年半でGIO(一般目標)の通り、学習成果を得ている様子が明らかになった。

(2) 卒業研究(保育学)等

本活動は、協力園(さいたま市内私立保育園)との交流会である。模擬保育室開室以降、毎年2～3月に交流会を計画し、協力園の園児が本学学生による保育



図7-1 創作オペレッタ①



図7-2 創作オペレッタ②



図7-3 創作オペレッタ③



図7-4 創作オペレッタ④



図7-5 創作オペレッタ⑤

を体験するものである。主に卒業研究で保育学領域を選択した学生が活動している。

1) 交流会の経緯

乳幼児を実際に保育できる環境を備えていることから、協力園の園児を招いて学生の保育体験の場をつくらうと計画したことが契機となった。模擬保育室の設置年度である平成27年1月に学生15名、園児約30名による交流会が初回となる。第1回交流会は、実習等に課題や不安をもつ学生及び有志による学生によって企画運営された。年度途中で設置された模擬保育室の授業内活用がシラバス設定の都合上、大幅な変更が難しかったために授業外活動として位置付けて開催した。

翌平成27年度より当該交流会を卒業研究（保育学）で担うことになり、卒業研究も協力園においてフィールドワーク（観察法）を実施して調査研究することが可能となった。図8-1は、協力園において行われたフィールドワークのオリエンテーションの様子である。卒業研究は通年科目として設置されているが、主に前期の授業日をフィールドワークに当てて、当番制で学生が複数回観察のため訪問した。その調査研究協力のお礼と年長児の卒園お祝い行事を兼ねて企画されたのが第2回（平成27年度）以降の交流会である。テーマを決め、立案した指導案を事前に保育園へ提出し、

当日は午前中2～3時間の保育を行った。交流会に至るまでの準備期間や必要なミーティングは学生自ら日時設定した。本活動は園児と学生の交流を尊重しており、当日は担任保育士等及び卒業研究担当教員は、間接援助に徹していることが特徴である。したがって、学生間の協働によって保育実践に臨むアクティブ・ラーニングの機会となっている。

2) 交流会の様子

図8-2から図8-5は、交流会の様子をおさめた写真である。忍者ごっこやお買い物ごっこ等、テーマに沿って保育が展開された。参加学生数は12名前後で、活動ごとに2～3名のリーダーを決め、保育の分担をする。リーダー以外の学生は、そのサポートに徹する。すなわち、「保育・教職実践演習」で体験した保育者間の連携を実践に活かせる機会となっているのである。

園児たちは各家庭から昼食と水筒を持参し、当日をとっても楽しみに参加していた。学生は園児の卒園に向けた思い出作りを意識して子どもと接していた。また、子どもが達成感を味わえるようその活動や言葉がけにも随所に工夫がみられた。実際に一人ひとりの子どもに対応する場面では、発達過程を理解し、子どもの気持ちに寄り添う心のゆとりや全体を見渡す力量が再び



図8-1 園との顔合わせ



図8-2 平成26年度交流会



図8-3 平成27年度交流会



図8-4 製作活動（交流会）



図8-5 昼食（交流会）

試されており、実習とは異なる実践学習の機会となった。

3) 交流会後の反省会

交流会同日午後には、学生と担当教員による反省会を実施し、気づきや今後の課題等についてディスカッションを行った。また省察をする上で、良かった点や自信につながった事柄についても話し合い、卒後のモチベーションに繋げている学生の姿がみられた。特に本活動では、「臨機応変」という言葉を多くの学生が口にしており、計画通り、時間通りにいかない事に対して、順応するあるいは、順応しようと機転を効かせるといった学びが得られていたようである。思った通りにはならないが、その中で最善を尽くすためのアイデアの引き出しを増やす契機となったり、またそのような取り組みをしている仲間の様子から気づきを得たりと、充実した内容の実践体験を模擬保育室で得ることができた。

III. 考察

全体考察の前に、Ⅱ.1.(2)において、模擬保育によって期待されていた3つの効果を本章にて再度、確認をする。①保育者の疑似体験を通して保育者の役割や配慮等「専門性の具体を学べる」という点。②子ども役のロールプレイから子どもの気持ちや発達等「子ども理解」への姿勢を育めるという点。③そしてこれら一連の活動やその前後の様子（事前準備や模擬保育

後における雰囲気や達成感等）を丁寧に授業内で観察と考察を行うことを通して、「実践知につながる省察」が期待できる点が、その効果であった。

しかし、模擬保育室の活用を通して確認された学習成果は、これ以上の成果が示された。各事例で述べたように、保育基礎力並びに保育者の専門性（態度、知識、技能）に大変有効であった。これらを総合的に考察すると、模擬保育室を活用した学習成果に対する有用性は次の5点（表9）にまとめることができる。

表9のうち（ア）～（ウ）は、平成24年度専門員課題研究報告書にて、保育者が養成課程よりもむしろ卒後の現場で育む事柄と認知していた項目と重複している。すなわち、模擬保育室を活用した学習活動は、保育者の力量形成を従来の時期よりも早期にその獲得を促し、保育（者）の質向上につながる学習活動であると換言できる。保育基礎力並びに保育者の専門性（態度、知識、技能）の一部が少しでも養成課程における教育で担保されれば、現場が抱える保育職の早期離職や現場研修の改善することにもつながるのではないだろうか。教員が抱える両義性の問題は、依然課題のままであるが、模擬保育室を有することで学生の変容は期待できると考える。

但し、この（ア）～（オ）を実現するには、要件がある。模擬保育室を活用した学習成果を保障するためには、5つの環境要因が考えられる（表10）。

本学では模擬保育室内の授業を一切ビデオ撮影していない。撮影機器を敢えて設置しなかったのは、学生

表9 模擬保育室を活用した学習成果に対する有用性

- | |
|---|
| (ア) 身体、音楽、造形、言語等の表現活動に関する技術の獲得
(イ) 失敗や反省を次に活かそうとすることができる力の獲得
(ウ) 自分を客観的に見つめ、自己評価を行うことができる力の獲得
(エ) 自己効力感を味わうことによる意欲向上の契機
(オ) 協働できる保育者の養成 |
|---|

表10 模擬保育室を活用した学習成果のための要件

- | |
|--|
| (a) 学生が <u>直接体験</u> できること
(b) 学生が他者の実践を <u>直接観察</u> できること
(c) 学生が <u>省察</u> できる時間と環境が保障されていること
(d) 学生の体験内容・体験順序について、十分に <u>カリキュラム・マネジメント</u> されていること
(e) 学生の体験が現場により類似したものになるよう、子どもの発達や保育者の配慮事項等について具体的に学習支援できる <u>養成校教員がその力量を備えている</u> こと |
|--|

の過度な緊張と違和感を払拭するためである。もともと不慣れである模擬保育を実践するだけでも学生本人のプレッシャーは相当大きい。その上撮影をすれば、個人の模擬保育がビデオ記録されるという意識が自ずと働き、保育現場の雰囲気とは著しく異なる不自然な空気感を生む。模擬保育における学習において大切なのは、映像に残して振り返ることではなく、「その場を共に居て味わう」ことにある。また映像の場合、撮影者の意図やバイアスがフィルターに反映されやすいため、特定場面のフォーカスによる雰囲気や風景の切り取りが起りやすい。かといって、固定カメラでは様相をすべて網羅しきれないという難点もある。やはり、保育者の「気づく力」を培うには、自ら感性を働かせ、その場において全身で感じとることが重要であると考え。本人が直接体験を通してそれに気づくことが大切であって、模擬保育映像による保育者役の可視化は、想像力や原体験の探究、自己肯定感や技術的、資質的な課題に対して、本当の意味でのアクティブ・ラーニングとは言い難い。保育者として成長発達過程にある学生だからこそ、課題もあれば失敗もある。それゆえ、模擬保育映像を通した学習様式には、視聴後の学生の心理的影響に対する懸念もある。((a) 直接体験・(b) 直接観察)。

したがって今後は、いかに「生きた授業(保育)」の体験をどれだけ用意できるか、養成カリキュラムの独自性が問われることになるであろう。但し、映像記録については、模擬保育を通した学習成果の有効性を視座に述べたものであり、個人評価を目的としない技巧の探究やグループワーク等には、そのビデオ記録が有効な場合がある。

実習での学びには、緊張感がつきものである。実習期間が終了するとその解放感を覚えるものも少なくない。そのような緊張の連続では、じっくり自分の保育実践を省察し、次に活かそうとする実学的な学習は極めて困難である。それゆえ、模擬保育は、実習に向けた事前学習としてだけではなく、事後指導として重要な役割を担っている((c) 省察できる時間と環境の保障)。

また、恣意的に設定された模擬保育では、学生の習熟度や学習のタイミングが合わず、時として学生が失敗を引きずり、自信を失う場合もある。子ども理解に対する理論的学習と十分に行い、模擬保育の実施時期、その内容を構造的に捉えることが重要である((d) カリキュラム・マネジメント)。

さらに模擬保育の実施にあたっては、実習と一線を

画し、評価されない環境を保障し、学生一人ひとりが今の力量を他者に見守られる雰囲気大切にしたい。これを理由に必ずクラス単位で模擬保育を実施している。互いのパーソナリティを知り得たクラスのGroup dynamicsを活用するためである。加えて、模擬保育は机上における学習とは異なり、実学に基づいている性質上、理論のみに精通した教員ではその教授は難しい。自ら学生に実践してみせたり、教員自身の失敗談を語ったりと、保育者の専門性(態度、知識、技能)を備えた教員でなければ、ただ体験することに意義を持たせた放任模擬保育に繋がりがかねない((e) 養成校教員の力量)。

したがって、模擬保育室の活用は、現場における保育実践を十分知り得た上で、実際の子どもの園生活をふまえた模擬保育とその指導が重要である。

なお、模擬保育室を活用したすべての授業において、保育の意味付けを説明できる力を養うことを目的のひとつと捉え、適宜、指導案または振り返りシートを活用した。(保育者役の)意図、配慮、工夫について、感覚的な捉え方をしやすい保育の特性をふまえると、省察に関する記述を重ねることは、自己分析力につながり、学生が学びを整理しやすくなるだけではなく、ポートフォリオとしての機能を果たしている。図9-1から図9-4は、同一模擬保育の後に当該指導案へ記述された学生の学びの記録である。

図9-3、図9-4のように所定の枠をはみ出すほど書き残したい気持ちが保育者役、子ども役双方に表れていることが分かる。双方に主体的な学びがあり、単なる感想や批評に終始せず、丁寧な省察や助言内容、良かった点が率直に記述されている。このように本学における模擬保育は、保育基礎力の「書く」ことにも効果をもたらしており、授業担当者は、実践、省察と同様にこれを重視している。

IV. まとめ

本稿は、模擬保育室の活用事例から学習成果の考察と模擬保育室活用の有用性を保育者養成校が抱える教員の両義性に照らし合わせて授業研究をしたものである。しかしながら掲載事例は、すべて1名の同一教員による授業事例であり、保育実務経験を有していたからこそ実現した教育実践であったことを特記しなくてはならない。

近年、保育者養成校においてもアクティブ・ラーニ

実習指導案 (画 分 ・ 責任)			
短期大学	幼児保育学科	2 年 組	番 氏 名
ひまわり幼稚園		対象児： 4 歳児	組 組 長
78 年 12 月 22 日 (木)		男児	名・女児 名 計 名
子どもの姿 ・クリスマスが近づいて、27日あたりから いよいよお祭りしている。 ・動物のしやとてカキと書いている子もいた。		ねらい ・クリスマスの行事を知ること。 ・クリスマスカードの作り方を教える。	
内容		用意する物	
折り紙、色紙、のり		折り紙、紙、のり	
時間	環境構成	予想される子どもの活動	実習生の援助・留意点
13:00		・製作 ・各グループごとに分かれて 各自の作業をする。 ・今日の月、曜日、年を 全員で折って貼る。 ・当番の子も前に出て 紙皿と折り紙を取り 来る。 ・他の子どもは、順番に 待つ。	・椅子を持って自分の席に 座るよう声掛けをする。 ・今日の月、曜日、年を 伝えてこれからクリスマス スリーパーの飾りを作る ことを声掛けする。 ・当番の子も前に呼ぶ 紙皿と折り紙を取り 来るように声をかけると 同時に両手でしかりと 折る。 ・席に着いたらグループの 子に声をかけて声掛けする。 ・大きい折り紙を上にあげて テーブルの周りに貼る ように伝える。
	(紙皿) ・折り紙	6個単位に作るにはこの紙を 3枚必要とする。この紙は 1枚の紙を3枚に折る。	・お水を同じように各 組で作って同じものを テーブルの周りに貼る。
13:25		・折った折り紙を両面 テーブルの周りに貼る。	・出来たものを各組に 貼って声掛けをしていく。 ・全員が折り終えたら 紙皿に両面テープを 貼って、それをテーブル の周りに貼る。折り紙を 全部貼って、お水を 貼る。

図 9-1 子ども役だった学生による指導案添削①

[illegible]

図 9-2 子ども役だった学生による指導案添削②

反省・考察：
・最初から一人でさせて自分でやることの流れが頭から抜けず、思うように出来ませんでした。保育者があせると子どもたちはなにをしたらいいかとおどろく様子でも、と落着いて活動を行った方がいいと実感しました。
・活動を通して子どもたちが覚えることが多かったと思いました。製作活動などの実習担当者のご助言・ご指導：折り紙の折り方や紙皿に折り紙を貼る作業一つとっても説明不足でした。なので、質問も多くなりました。始めに伝えることをしっかりと決めておいてから伝えた方が自分の頭の中での整理がついたと思います。おどろきもハリハリがなくて流れてしまったので1つ1つ区切りをつけて行った方が子どももやりやすいかもしれないと思いました。また同じような活動にならないように反省点を生じた現象を仕掛けていきたいです。

図9-3 保育者役の学生による省察

反省・考察：
流氷のめりはりがついていなかったと反省にありました。私も気づけなかった。そのような活動力になっていると反省しました。また、私はピロ/が苦手、出来るだけ避けてきたけど、それではいけないと思いました。反省しています。

実習担当者のご助言・ご指導：
おつかれさまでした。最終はどうしてリリースになるのかなとワクワクしながら作ることが出来た。折リ紙がまじり、みどり3枚ずつ丁寧に作って、と小さな違いを感じて。クリスマス、リリースについてもう一回詳しく子ども達に説明できたのもよかったと思います。ピロ/も練習がてら私も作りました。子ども達がもう一度歌いたいと言った際にはもう一度歌ったのは良かったです。

図 9-4 子ども役の学生の気づきと保育者役学生へのフィードバックコメント

ングへの関心は高まる一方である。模擬保育室の活用は、まさに生きた学習の場であり、保育者の資質と専門性の向上に対して多くの効果をもたらしている。本学の模擬保育室活用例は、学生同士による模擬保育に留まらず、子どもとの交流もあり、付属幼稚園や保育園を有さない短期大学としては、非常に独自性を帯びている。今後は、その利用者を学生以外にも将来的には拡大することも可能である。具体的には、子育て支援事業や現職研修、保育現場における実習指導者研修等、リカレント教育や復職のための保育実技研修等にも十分対応できると考える。結びにあたり、模擬保育室を恒久的な保育者養成の場として活用していくことを提案したい。本報告によって、模擬保育室の活用例が多くの人に周知され、模擬保育室を活用した養成課程における保育者養成教育の「学修成果」とその有用性が認知されることになるだろう。保育者が重んじた“現場主義”の意味をふまえ、新たな工夫と試みによって養成校においても“現場主義”を尊重した養成教育が可能であると立証された。これにより、新しい養成教育カリキュラムのあり方を示唆することができた。

V. 註釈

註1) $\chi^2(15) = 77.13, p < .01$

註2) ▲及び▼は残差分析の結果、危険率1%水準以下で有意

註3) 「最初の保育実習までに」から「勤務年数10年以上」までを段階としてとらえた場合、累計数が50%を超えた位置を＋、90%を超えた位置を＋＋であらわしている。

註4) ▲及び▼は残差分析の結果、危険率1%水準以下で有意であったことを示している。

註5) 育てたい保育者像とは、建学の精神を基に「誠実な保育者」「学び続ける保育者」「愛情豊かな

保育者」「信頼される保育者」「協働できる保育者」を掲げ、修学時の学生の自己目標であり、学修成果の理想像として明文化したものである。国際学院埼玉短期大学 幼児保育学科
2013年10月2日作成

VI. 利益相反

開示すべき利益相反（COI）はない。

VII. 引用・参考文献

- 1) 一般社団法人 全国保育士養成協議会専門委員会：平成24年度 専門委員会課題研究報告書「保育者の専門性についての調査」—養成課程から現場へとつながる保育者の専門性の育ちのプロセスと専門性向上のための取り組み— 一般社団法人 全国保育士養成協議会 2013：313.
- 2) 同上書：313.
- 3) 千古利恵子「私の指導法」検証－保育者養成科目担当者の課題－京都文教短期大学研究紀要2011：50，：61－69.
- 4) 前掲書1)：129.
- 5) 前掲書1)：75－78.
- 6) 阿部アサミ 保育者養成校における実習に関する研究－模擬保育の意義に着目して－白鷗大学教育学部論集2016：10（1）：263－276.

VIII. 謝辞

写真掲載にあたり、快諾してくださった関係者の皆様に心より感謝申し上げます。

報告

身体表現活動「走る－止まる」の指導・援助法に関する報告 －10年間の授業実践に着目して－

A report of teaching and supporting in body expression activities
“theme of HASHIRU-TOMARU”
－Focusing on class practice for 10years－

古 木 竜 太

筆者自らが実践してきた10年間の身体表現授業に着目し、学生にとって、より楽しく、分かりやすいものになるような実践方法について論考する。

「走る－止まる」を題材とした表現は、全15回の授業において、本格的な身体表現の授業を学ぶ段階と位置づけられている。学生が自由なイメージで主体的に自己表現できる“こころ”と“からだ”の状態をつくるためには、全15回の授業でも導入に時間をかける必要があると考えた。そこで、「走る－止まる」を題材とした表現を第3回から第6回に実施時期を変更した。さらにオノマトペを用いた言葉がけは、保育者を目指す学生にとって親しみやすい言葉と考えられ、子どもになりきって表現することができる。また、身体表現の授業に慣れていない前半では、学生同士互いの表現を見せ合う場面を極力避け、学生が一同に動き回る場面を設ける。10年間の授業実践を振り返り、“恥ずかしさ”を払拭できる授業の進め方に関して、以上の知見を得ることができた。

キーワード：身体表現授業、走る－止まる、授業記録、指導・援助法

I. 本学における身体表現授業の位置づけ

筆者は、2007年より国際学院埼玉短期大学（以下、本学）に着任し、幼児保育学科において専門科目「保育内容身体表現」^{註1)}を担当している。これまで、身体表現に関する学習内容の検討¹⁾や“恥ずかしさ”を払拭する授業²⁾について研究を進めてきた。本学着任以来、学生が自由なイメージで自己表現ができるように授業を工夫しているが、依然として「人前で表現するのが恥ずかしい」「苦手」「できることならやりたくない」というマイナスイメージを持つ学生も少なくない。

幼児を対象とした身体表現活動を行うとき、有効な言葉がけの一つにオノマトペがある。オノマトペは日常保育でも多用されていることに加え、感覚的に物事を捉えることができる。そして、子どもはオノマトペの言葉のイメージより、身体で表現することができる。

このようにオノマトペは身体表現活動にとって有効な言葉がけであると小川ら³⁾は述べている。さらに「一人で動くよりも仲間とともに動く方が、イメージの想

起やイメージの共有を容易にし、創意工夫して動く姿も見られ、動くことが活発化することが解った」⁴⁾しかし、その一方で「動きの特徴は典型的なものが多く、発展する動きはあまりみられなかった。幼児の動きを変化発展させるためには、イメージを深める保育者の言葉がけが必要である」⁵⁾と論じている。

筆者が担当する「保育内容身体表現」においてもオノマトペに着目して授業を行っている（後述）。

II. 「保育内容身体表現」における学習目標の変容

2007～2016年に筆者が作成した保育内容身体表現のシラバス（表1）をみると、根幹となる三つの学習目標がある。それは、①自らの体験を通して身体表現活動の楽しさを味わい、技能向上を目指す。②保育活動の視点から、身体表現活動への展開方法について学ぶ。③幼児の感性・創造性を尊重し、共感できる態度を身につけることである。言い換えれば、身体表現の技能向上、子どもに対する支援・指導法の修得、他者による様々な表現の尊重と共感である。

2012年より全学的にシラバスの記載内容について、

当該科目を学ぶ意義を加筆するよう見直すことになった。そこで、上述の三つの学習目標の前段に「身体表現において、保育者が子どもの様々な表現を引き出すためには、保育者が自らの価値観に固執しない、豊かな感性を磨いていく必要がある」という一文を加筆した。さらに、2015年からは「授業の概要」と「授業の到達目標」について明記することになり、『「こころ」と「からだ」を用いた表現について学ぶ」という説明を加筆した。

Ⅲ. 身体表現授業の記録方法

筆者は、自らが実践している授業を研究対象として、身体表現の効果的な指導・援助法を模索している。主な研究資料は、授業中の指導言語、予備調査、毎回の授業記録(授業者である筆者の記録も含む)、最終調査、学生の表現を撮影した写真や動画である。

指導言語は、授業中にボイスレコーダーを着用して収録している。舞踊教育において、ダンス・身体表現の指導法研究は、授業者の助言内容について分析を試みた研究の歴史がある。このような舞踊教育学研究に鑑み、筆者も本学着任1年目より、ボイスレコーダーを着用しながら授業を行い、授業中の言葉がけを収録している。

予備調査は、第1回の授業内容や評価方法に関する説明の後に実施している。主な質問項目は、幼稚園・小学校時代から大学入学時までの身体表現活動に関する経験(稽古事など学校外活動も含む)や身体表現の授業に対するイメージ、身体表現の授業で身につけた、あるいは学びたい事柄などである(資料1)。

授業記録は、毎回の授業後に学生が記述している。感想や新たな発見、印象に残った教師の一言(印象に残る一言があれば)^{註2)}について、記録用紙に記述する(資料2)。また、授業者である筆者は、毎回の授業終了後に学習内容や授業の進め方、課題や改善点、工夫した点について記述している。

最終調査は、第15回の授業後に実施している。主な質問項目は、ウォームアップや毎時の学習内容、指導言語についてであり、学生は印象に残る場面を思い出して記述する。さらに、身体表現の授業を受けたことによって自分が変わったと思う点について調査している(資料3)。

本報告では、本学に着任して10年目という節目を迎える現在(2016年)、これまで収集した研究資料を振り返ることで、身体表現の授業が学生にとって、より楽しく、分かりやすいものになるような実践方法について論考する。

表1 保育内容身体表現の学習目標(国際学院埼玉短期大学シラバスより)

	学習目標
2007年 ～2010年	保育現場で活用できる身体表現技能を身につけるため、学生は下記目標の達成を目指す。 1. 自らの体験を通して身体表現活動の楽しさを味わい、技能向上を目指す。 2. 保育活動の視点から、身体表現活動への展開方法について学ぶ。 3. 幼児の感性・創造性を尊重し、共感できる態度を身につける。
2011年	自らの体験を通して身体表現活動の楽しさを味わいながら、互いの個性や表現を認め合う態度を養い、自由な発想やイメージにより身体で表現できる技能を身につける。
2012年 ～2014年	身体表現において、保育者が子どもの様々な表現を引き出すためには、保育者が自らの価値観に固執しない、豊かな感性を磨いていく必要がある。そこで、本科目では自らの体験を通して身体表現活動の楽しさを味わいながら、互いの個性や表現を認め合う態度を養い、自由な発想やイメージにより身体で表現できる技能を身につける。
2015年～	《授業の概要》 本科目では、全15回の授業を通して「こころ」と「からだ」を用いた表現について学ぶ。それは、自由な発想やイメージによる自己表現を体験する授業であり、あらゆる自己表現を互いに認め合う態度を養う。保育者が子どもの表現を引き出すためには、保育者自身が豊かな感性を磨いていく必要がある。そのために、自由に身体を動かす楽しさを学び、他者の表現を尊重しながらグループで協力して身体表現を創作する。 《授業の到達目標》 保育現場で実践できる身体表現技能を身につけるため、次の目標達成を目指す。 ①自らの体験を通して身体表現活動の楽しさを味わい、技能向上を目指す。②保育活動の視点から、身体表現活動への展開方法について学ぶ。③幼児の感性・創造性を尊重し、共感できる態度を身につける。

IV. 10年間の授業実践報告（授業研究）

「走る－止まる」を題材とした授業は2007～2016年にかけて38回の授業を行っている（表2）。全38回の実践を通して、授業者である筆者が抽出した授業内容の課題と改善点について報告する。

1. 名称と実施時期について

(1) 名称の変更

1) 2007年～2013年期

松本千代栄（お茶の水女子大学名誉教授）は、「二つ以上の対極の要素を含む運動の連続体」として課題を設定し、課題（練習問題）をステップとして、自己の表現を奔出させる学習を提示している⁶⁾。例えば、「走る－止まる」や「伸びる－縮む」という運動課題があり、松本が提示するダンスの学習法を参考にして、筆者は学習内容を構成している。ただし、筆者が実践している身体表現の授業では、「走る－止まる」という言葉をそのまま用いるのではなく、「あっちだ！こっちだ！忙しいからだ！」と題して、イメージを膨らませるような文言にした。

2) 2014年以降

保育者を目指す学生に望ましい身体表現授業について、本学に着任した2007年より考え続けていた。現職保育者による身体表現活動の見学、筆者自らが経験した運動会遊戯の指導、先行研究を踏まえ、オノマトペを用いることが保育現場に即応した授業になるという結論に達した。そこで、2014年からオノマトペに着目し、シラバスの学習内容も「ドタバタ・ピタッ！」という名称に変更した。授業中も「走る－止まる」という言葉がけは極力避け、オノマトペを多用するよう心がけた^{註3)}。

表3 保育内容身体表現の授業計画（抜粋）

	2007～2013年の学習内容	2014年～2016年の学習内容
1回	ガイダンス／出合いのダンス	ガイダンス／出合いのダンス
2回	ふ～んわり・ひらひら舞うからだ (からだを拓く①)	ふ～んわり・ひらひら舞うからだ
3回	あっちだ！こっちだ！忙しいからだ (からだを拓く②)	リズムダンスを楽しもう
4回	シュルシュルしほむ さみしいからだ (からだを拓く③)	表現遊びを楽しもう (スポーツ名場面編)
5回	パチパチ・ドッカーン 弾けるからだ (からだを拓く④)	からだで窓をつくろう
6回	ぐるぐる・クルクル ほかいなからだ (からだを拓く⑤)	ドタバタ・ピタッ！

※ □ は本研究で対象にした授業

(2) 実施時期の変更

「走る－止まる」の授業は、2007～2013年において第3回に行っている（表3）。当時、第1回および第2回は、身体表現に関する導入段階と位置づけて授業を行っていた。そして、第3回以降は“イメージによる自己表現”と“グループ創作活動”が授業内容の中心となる。学生が身体表現の授業展開にまだ慣れていない段階であることから、授業者の働きかけ（指導言語および示範）が重要な時期でもある。

2014年以降は、第6回に「走る－止まる」の授業を行うように実施時期を変更している。これは、学生の様子や授業実践を振り返り、自由な自己表現ができる「ころ」と「からだ」の状態にするためには、第3回に「走る－止まる」を題材とした表現を行うのではなく、学生にとって身近なテーマで十分に身体を動かすことが必要と考えた。そこで、リズムダンスやスポーツを題材としたものなど、これまで授業の後半（10・11回）で実践していた学習内容を前半（3・4回）で行い、イメージによる表現よりも、まずは学生一人一人が十分に身体を動かす体験を優先し、より多くの時間をかけた。リズムダンスは、学生に馴染みのある曲を使用し、容易に覚えられる振付けで踊る。スポーツを題材とした表現は動きもダイナミックになり、仲間と関わりながら、いわゆる“エアスポーツ”を楽しむ（図1）。学生にとってスポーツは、身近な表現の題材であった。運動経験が豊富な学生は、容易に表現することができ、オリンピックなど大スポーツイベントが開催される年ならば、活躍した選手になりきって表現することができる。団体種目なら他者との関わりも自ずと生まれる。このような授業の雰囲気であれば、身体表現が嫌い・苦手な学生も“授業の勢い”^{註4)}に誘われ、夢中になって身体を動かすことができると考え、実験的に第4回の授業で行うことにした。その結果、



図1 スポーツを題材（野球）とした表現（2014年）

表2 「走るー止まる」を題材とした表現の授業実践 (2007～2016年)

年	No.	月日	限	組	回	学生数	班編成	発表形式	発表作品タイトル(抜粋)
2007年	1	5/2(水)	1限	D	3回	33名	4～5人×8班	2回に分けて	花の一生、忍者と刑事、ドロボー
	2	5/7(月)	3限	B	3回	45名	9人×5班	2回に分けて	トンカツ、メガネ、ワニワニパニック
	3	5/10(木)	1限	A	3回	48名	8人×6班	2回に分けて	アンパンマン、スケート、バレエ
	4	5/10(木)	2限	C	3回	48名	7～8人×7班	3回に分けて	ネコバス、野球、貞子、マリオ
2008年	5	4/24(木)	1限	D	3回	37名	6～7人×6班	2回に分けて	満員電車、レポート終わらない
	6	4/28(月)	2限	C	3回	33名	6～7人×5班	2回に分けて	わすれもの、かいじゅう、特売日
	7	5/1(木)	2限	B	3回	28名	4人×7班	3回に分けて	ねぼう、つな引き、居酒屋、恋心
	8	5/1(木)	3限	A	3回	28名	4人×7班	1班ずつ	プリン、ポップコーン、笑顔、愛情
2009年	9	4/22(水)	3限	D	3回	28名	7人×4班	全班同時	音楽、ジェットコースター
	10	4/28(火)	1限	C	3回	17名	4～5人×4班	不明	ディズニーランド、ポップコーン、
	11	4/30(木)	2限	B	3回	17名	4～5人×4班	全班同時	ドロボー、お化け屋敷
	12	4/30(木)	3限	A	3回	24名	4人×6班	全班同時	鬼ごっこ、ルパン、そうじ
2010年	13	4/23(金)	1限	D	3回	20名	5人×4班	全班同時	そうじき、あおむし、忍者
	14	4/26(月)	3限	A	3回	22名	5～6人×4班	全班同時	ボクシングひったくり、花、運動会
	15	4/28(水)	1限	B	3回	20名	5人×4班	全班同時	野球、動物、遊園地、古木先生
	16	4/28(水)	2限	C	3回	12名	6人×2班	全班同時	ミシンの糸が…、ニワトリ
2011年	17	4/21(木)	2限	A	3回	37名	4～5人×8班	全班同時	たけのこ、るばん、花火、出前
	18	4/26(火)	1限	B	3回	22名	4～5人×5班	全班同時	ゴキブリ、スパイ、ヘビ、サッカー
	19	4/27(水)	3限	C	3回	25名	5人×5班	全班同時	ヒコーキ、マラソン、にわとり、車
2012年	20	4/25(水)	1限	C	3回	19名	5人×5班	全班同時	サッカー、渡り鳥、ドロボー、
	21	4/25(水)	2限	A	3回	24名	4人×6班	2回に分けて	どんぐりころころ、海、鳥、噴火
	22	5/10(木)	2限	B	3回	36名	6人×6班	全班同時	エスカレーター、バイク、汽車
	23	5/10(木)	3限	D	3回	38名	6～7人×6班	全班同時	かけこみ乗車、傘がない
2013年	24	4/23(火)	1限	D	3回	17名	4～5人×4班	全班同時	ドロボー、電車、朝起きてミッキー
	25	4/24(水)	1限	A	3回	19名	4～6人×4班	全班同時	家族での遅刻、一家の朝
	26	4/25(木)	2限	B	3回	24名	4人×6班	2回に分けて	寝坊、犯人と警察、セミ
	27	4/25(木)	3限	C	3回	22名	4～5人×5班	2回に分けて	探検、オニから逃げる、バイト
2014年	28	5/10(土)	3限	D	6回	34名	4～5人×8班	4回に分けて	虫発生、筋トレ、地震、台風
	29	5/14(水)	3限	A	6回	37名	4～5人×9班	4回に分けて	だだっ子、お化け屋敷、リレー
	30	5/20(火)	1限	C	6回	38名	4～5人×8班	4回に分けて	ライブ、氷オニ、トイレ
	31	5/20(火)	2限	B	6回	34名	4～5人×8班	5回に分けて	探し物、移動、ドロボー
2015年	32	5/14(木)	3限	D	6回	31名	4～5人×7班	3回に分けて	アイススケート、ペンギン、野球、
	33	5/19(火)	3限	B	6回	32名	5～6人×6班	3回に分けて	ゴリラ、洗濯機、おばけ
	34	5/19(火)	4限	C	6回	33名	5～6人×6班	3回に分けて	ベイマックス、マリオ
	35	5/20(水)	3限	A	6回	31名	5～6人×6班	2回に分けて	ケンカ、ボディビル、忍者
2016年	36	5/17(火)	3限	A	6回	38名	4～5人×8班	全班同時	喧嘩、お化け屋敷、料理
	37	5/18(水)	2限	C	6回	31名	5～6人×6班	全班同時	ゴキブリ、だだをこねる、LIVE
	38	5/19(木)	3限	B	6回	38名	3～4人×10班	全班同時	ラグビー、寝坊、トロ、イヤイヤ期

学生が授業の進め方に慣れていない段階でも、スポーツを題材とした表現は有効であり、授業後半（第11回）の雰囲気と同じように自由でダイナミックな表現を観察することができた。そして、第6回から始まるイメージによる自己表現においても、以前に比べて学生は抵抗感がない「こころ」と「からだ」の状態で授業に臨んでいると推察する。

2. 「走る－止まる」の導入について

(1) 反省点と改善点

まず始めに「走る－止まる」の“ひと流れの動き”^{註5)}（走る－止まる－走る－止まる－走る－止まる－止まる－止まる）について、拍手をしながら動きの感覚を捉える。筆者は本学に着任した2007年より、「走る－止まる」を題材とした表現では、このような導入により授業を進めてきた。

2013年にあるクラスで行った授業も導入では、拍手をしながら「走る－止まる」の呼吸や間を教えていた。しかし、筆者が思うように授業を進められず、互いに採り合っているような学生の動きや表現であった。筆者が授業後に毎回記述している内省記録には、「イメージの言葉がけが足りなかったような…もっと教師がイメージを引き出すようなもっていきかたをすべきだった」「示範が足りない」「イメージを膨らませるような言葉も足りないと振り返る」と反省している。そこで、翌日に授業を行ったクラスでは、オノマトペ（ドタバタ）から連想されるイメージを手の動きで表現するように授業を進めた。

(2) 指導言語の比較

前述の「走る－止まる」を題材とした表現の導入段階について、次に筆者の言葉がけに着目して比較したい。表4は第3回で行った授業（ドタバタ・ピタッ!）の言葉がけを収録し、2012年と2013年を比較したものである。2012年の導入段階は、「お手を拝借で」と声をかけ、拍手を促している。そして、合図を決めて拍手を要求したり、止めたりしている。ここでは、全身を動かす活動から始めるのではなく、手を動かす（拍手）ことにより、「走る－止まる」の“ひと流れの動き”を説明している。その後、手を足に見立てながら、「走る－止まる」の動きを繰り返し、次第に全身への動きへと発展させている。また筆者は、保育者養成校の身体表現授業では、オノマトペを用いた言葉がけが有効であるという考えから、この2012年より、これまで「走る－止まる」と発言していた箇所は全て「ドタバタ・

ピタッ!」に置き換えて授業を進めている。すなわち、「走る－止まる」という動きそのものを意味する言葉ではなく、「ドタバタ・ピタッ」というオノマトペが持つイメージから動きを引き出すように授業を進めている。

一方、2013年の導入段階では、手を足に見立て、筆者は範を示しながら学生と一緒に動いている。「今日やる動きなんですけれども、あそこ（黒板）に書いてあります。学習内容、ちょっと読んでみましょう」と声をかけ、「…っていう動きをやってみたいと思います。はい、手を出してください」と、筆者自ら説明するのではなく、学生の発言を引き出すようにしている。説明を簡潔にして、導入開始から30秒後には学生が身体を動かしている。そして、引き続き手を足に見立てながら、座ったままの状態、「ドタバタ・ドタバタ・ピタッ!」の言葉がけに合わせてフロアを移動する。次に進む方向を変えながら移動する。起立して走るといように動きを発展させている。イメージを引き出す言葉がけ「ドタバタしてる時って…どういう時にドタバタしてる?」は、導入開始から4分29秒で学生に問いかけている（表4、下線太字）。2012年は導入開始から10分45秒にイメージを引き出すような言葉がけがあり、丁寧に授業を進めているともいえるが、イメージを問いかけるタイミングが遅く、学生にとって「走る－止まる」を繰り返すだけの運動になっている。

本授業の場合「ドタバタ・ピタッ!」を身体で表現できるようになるまで繰り返し動くことを大切にしている。しかし、同じことを単調に繰り返すのではなく、学生の運動量や興味・関心の度合いを見極めながら、臨機応変に授業を進めていくことも必要なのである。

3. グループワークと発表について

次にグループワークと身体表現の発表方法について、10年間の実践を省察する。

着任当初である2007年は、授業の進め方について、特に毎回の授業後半で行っている各グループによる身体表現の発表方法が定まっていなかった。1グループを4～5人で編成し、計8グループを2回に分けて発表を行った授業もあれば（2007年5月2日）、学生数が多いことを踏まえ1グループを9人で編成したこともあった（2007年5月7日）。当時、身体表現の授業において、グループを編成するときは、1グループ4～6人が望ましいとことを学んでいたが、グループ数を少なくすることで発表時間を短縮させようとしていた。また、ある曲が流れている中で1グループずつ順

表4 「ドタバタ・ピタッ！」の指導言語（2012年と2013年の比較）

2012年		2013年	
分・秒	指導言語	分・秒	指導言語
00'00	さあ、これから本編に入りたいんですけども、 「ドタバタ・ピタッ」っていうのを今日はやってみたく 思うんですが何でしょうね？…ドタバタ・ピタッっての はね…はい	00'00	はい、じゃあ今日の本題で 今日やる動きなんですけれどもあそこを書いてありま す、学習内容、ちょっと読んでみましょう せーのはい…っていう動きをやってみたくと思います まずは、はい、手を出してください
00'35	まず、みなさん、お手を拝借 お手を拝借で、はい、拍手～（拍手している） （手で拍手を制している）そうそうそう すごい、何にも言わなくてもやってくれる もう一回、拍手～（拍手している） もっと、もっと、もっと拍手～ （手で拍手を制している） （手で拍手を要求している） （手で拍手を制している）	00'30	床で…ドタバタ、ドタバタ～ピタッ、ドタバタ、ドタバタ ～ピタッ、ドタバタ、ドタバタ～ピタッ、ドタバタ、ドタ 、ドタッ（示範しながら） もう1回いよ せーの、ドタバタ、ドタバタ～ピタッ〔太鼓〕
00'59	はい、じゃあ…私がですね、 ADさんみたく、キューだしてパーだして	01'23	次は座ったままでいいから、ちょっと進んでみましょ う、うんあの、前でも横でも後ろでも、好きな場所、好 きなところで良いから、ドタバタ・ドタバタ～ピタッ、 2回目進む方向変えてドタバタ・ドタバタ～ピタッ、 さらに方向変えてドタバタ、ドタバタ～ピタッ、ピタッ、 ピタッ、どこ行っても良いです（示範しながら） はい、ちょっと進んでみましょう
01'11	そしたら拍手～（拍手を要求している） もう一回、拍手～（拍手している） （手で拍手を制している） （手で拍手を要求している） （手で拍手を制している） そうそうそう、こんな感じでちょっとやってみて、 いきますよ。ADさんね、ADさんですね はい、はい本番、はい… はい、5秒前、4、3、	03'21	じゃあ、次！ 手を使ってみましたけれども、今度は足を使います、 立って～自分の、どこ行っても良いです、好きなところ でドタバタドタバタ～ピタッ やっぱり方向変えて、ドタバタドタバタ～、行くよ！ せーの、ドタバタドタバタ～〔太鼓〕
01'34	（手をパーにして拍手の合図を出している） （手をグーにして拍手を止める合図を出している）	04'24	じゃあ、ちょっとみんなに聞いてみたいと思います ドタバタしてる時って…どういう時ドタバタしてる？ どんな時ドタバタ…してますか？急いでもとき…良い ね、じゃあ、〇〇さんは何に急いで、ますか？ 電車に急いで、みんな何か急いでもの 急いでドタバタドタバタ、そう（示範している） じゃあ…あつ、トイレ？トイレも良いよ じゃあ、みんな…好きなもののいいから、何か急いでま す、急いでもと思って、ドタバタイこう せーの、はい！
02'00	今度は、その拍手、これがね、みなさんの足だと 思っ、足、ドタバタドタバタ～、ピタッ！ （手で床を叩くように動かしながら） ドタバタドタバタ～、ピタッ！ まず、手でやります、はいドタバタ～ まず、そうそう、これ、まず、手でやります ドタバタドタバタ～、ピタッ！ ドタバタドタバタ～、ピタッ！ ドタバタドタバタ～、ピタッ！ ドタ、ピタッ…… （手で床を素早く叩いて、止めるを繰り返している） はい、そんな感じです いきますよ せ～の、（太鼓）	07'14	じゃ今度は、一人一人イメージ違って良いです 何かドタバタしている時、どんな時があるか、ちょっと イメージしてみてさっき、そう、トイレとかでも良いし、 “遅刻”でも良いし、“ドロボー待てー”でも良いし“ 火事だ、火事だ”でも良いし“ゴジラが来たー”でも 良いし、そう、自分の中でなんでも良いから、ドタバ タしている時をちょっとイメージしてみてください もちろん虫でも良いし、動物でも良いし、物でも良い です何でも良いです、何か一つイメージしてみてください さいイメージした？できた？ よし、じゃそのイメージで今度はドタバタ・ピタッやっ てみよう、いよ、せーの、はい！
02'35	そうそうそう、オッケーオッケー、そういうことです、 うん これをいろんな動きをしながら、繰り返していきたく 思うんで、ちょっと身体で覚えて下さい	09'05	次、近くの人と二人組になってください、二人組 はい、「一人にならない、一人にさせない」…はあい アピールして、アピールして？アピールして？大丈 夫？二人組なれてる？なれてる？なれてる？なれて る？なれ…じゃあ、そこ待って、そこ…そうする？で、 こう？で、こう？こうね、はい、そうね、はい では、その二人組で1番さん2番さん決めてくださ い、どうぞはい、1番さん手挙げて～はい、2番さん 手挙げて～ オッケー、いるね では、まずは、まだ、さっき自分で表現したイメージを 覚えておいてねで、お友達にまだ言いません、言わ ないで、言わないで、1番さん！自分が思ったイメ ージでドタバタ・ピタッをやります で、2番さん！何だかよく分からないけれども、1番さ んの動きの真似っこをします
04'58	そしたら、手でできたので 手でできたことは、足でできると思いますから 実際にドタバタドタバタ～ピタッ（示範している） ドタバタドタバタ～ピタッ ドタバタドタバタ～ピタッ、ピタッ、ピタッというふ うに足を使って移動してみましょ		
08'46	ドタバタしてる時の動きと…ピタッて止まってる ときの動き、このメリハリが、よりはっきりすると表現と して「おお～」っていうふうに、見えます、はい でも、みなさんできてましたよ、ちゃんとこうピタッと、 こう、あのね、難しい、あえて難しいポーズで止まっ てるお友達がいて、素晴らしいなと思った…うん		
10'45	ドタバタしてる時って、どんなときがある？ ドタバタしてる時…どういうときドタバタしてる？ 急いでも？急いでも、どうして急いでも？ 遅刻しちゃうから、急ぐよね？ はい、じゃあ…どうしよう…		

※主な活動場面について抜粋している

次に発表を行った授業もあった(2008年5月1日)。このように、本学着任当初は、楽しい雰囲気を損なわずに「発表・見せ合い」を行う方法を模索していた時期でもあった。

身体表現は学生が「恥ずかしさ」を感じないように授業を進めることが重要でありながら、各グループによる身体表現の発表は、「他者に見られる」という意識が働いてしまう場面でもある。グループワークでは、自由なイメージで表現していたグループも発表では“他者の眼”が気になり、表現が萎縮してしまうこともある。特に授業の前半において、既に「観る人」がいると、身体表現に対して抵抗がある学生は余計に抵抗を感じてしまう。したがって、身体表現の授業に慣れていない前半では、学生同士互いの表現を見せ合う場面を極力避け、学生が一同に動き回る場面を設けるように工夫する必要がある⁷⁾。

図2は授業前半の発表場面を比較したものである。A(仮名)のクラスは、雰囲気も良く、授業の開始当初から活発なグループ創作が行われていたように感じたことから、1グループずつ表現を発表することにした。しかし、Aはきちんと表現しているようだが、仲間から見られていることを意識して、動きが腕や手だけにとどまり、身体が萎縮している。それに対して、B(仮名)は全グループ一斉に発表を行い、「観る人」がいないようにした。当時の筆者の授業記録には、「発表の場(9グループ)を二つに分け、見せ合いを！と考えていたが、弱いグループがあったのでやめた」と記してある。この「弱いグループ」とは、「仲間から見られている状況では、恥ずかしさが出て、達成感を得られないまま、この授業を終えてしまうのではないかと判断したグループであった。そこで、あえて見せ合いの場面を設けないようにした。再び図2を見比

べてみると、Bのほうがグループ内でも様々な動きや身体のかたち生まれ、全身を使ってテーマを表現しているようにみえる。

2007～2008年までの授業はグループ活動の様子や雰囲気を考慮せず形式的に「発表・見せ合い」を行っていた傾向があった。2009～2013年では、グループによる身体表現の発表は、鑑賞(見せ合い)を行わず、全グループが一斉に動く形式で行い、「他者から見られる」ような状況をつくらないようにしている(授業の盛り上がりや学生の雰囲気を察して、「見せ合い」を行った授業も一部ある)。実施時期を第3回から第6回に変更した2014年からは、学生が授業の進め方に慣れてきたことから、「見せ合い」の場面を設けて、グループ作品を発表している。

「保育内容身体表現」では、他者(仲間)の表現を尊重し、共感することを学習目標の一つにしている。したがって、全15回の授業が終わる頃には、学生は仲間の表現から良い動きを見つけ、言葉で相手に伝えられるようになることを目指して授業を行っている。

V. 「恥ずかしさ」を払拭できる授業の進め方

本報告では、筆者自らが実践している身体表現の授業に着目し、改善点について述べてきた。学生が持つ身体表現に対する印象について、三つのタイプに分けられると考えている。それは、i) 身体表現に興味があり、初回から楽しく自己表現に没頭できる。ii) 「これから何が始まるのだろう」「どんな授業なんだろう」と不安や疑念を抱いている。iii) 興味があるわけでもなく、不安や疑念もない中間タイプ。筆者が授業を進める上で最も心がけていることは、不安や疑念を抱いているタイプと中間タイプをできるだけ早い段階で表



図2 授業前半における発表場面の比較

「走る－止まる」を題材とした表現は、全15回の授業において、本格的な身体表現の授業を学ぶ段階と位置づけている。学生が自由なイメージで主体的に自己表現できる“こころ”と“からだ”の状態をつくるためには、全15回の授業においても導入に時間をかける必要があると考えた。そこで、「走る－止まる」を題材とした表現を第3回から第6回に実施時期を変更した。さらにオノマトペを用いた筆者の言葉がけは、保育者を目指す学生にとって親しみやすい言葉と考えられ、子どもになりきって身体を動かすことができる。また、身体表現の授業に慣れていない前半では、学生同士互いの表現を見せ合う場面を極力避け、学生が一同に動

資料 2 授業記録用紙

〇7年度前期/国富内容身体表現1		授業記録用紙	
		幼児保育学科 2年	組 氏名 〔学番番号: 〕 (活動:)
※水・月・日 学習内容	感想 (新しく発見したこと、感じたこと、学んだこと)		
(1次) 4月12日(木) ガイダンス授業	今日タレボソに身体表現をやりますが、クラス全体で抱いたり、相手を抱っこして行動することはなかなか体験出来ない中で、少し恥しいかな。なので、次第にリラックスして出来るかな。友達とほろりよも身体で抱えるのが楽しみだと思ってる。	印象に残った教師の一言 「みんな一人一人違う人だから、個性を出さないといい。止める人がいるから、進めよう。」 	
(2次) 4月26日(火) ホームアリーナで踊りからだす	新聞紙を使うことで普段の生活では使えない動きや表現を身をもっと実際に体験するために少しでもおもしろい行動を理解することが出来た。8・8・4・2・2・1・1・1では曲のテンポによって早く授業が受けられました。	印象に残った教師の一言 1+1=00 よく覚えてきた。 	
(3次) 5月10日(土) たのんだ! あちあちこちだ! いかにからだ	身体全体で言葉を使わずに表現し相手に見えてもらうことで、多少恥ずかしいかも知れなかったけど皆んなで一つの作品を作ろうと思ったら次第に慣れてきてきたので、堂々と行動することが出来て良かったです。早く表現出来ました。	印象に残った教師の一言 笑顔を生み出すには、目を見て動くことが大事だよ。 	
(4次) 5月17日(火) ジャンプは跳びたいわんわんかーだ! (他が「飛ぶ」)	本日のポイントの経験は最初難しかったのですが、やっていくと次第にコツが掴めてきて楽しい身体を動かすことが出来た。私は足踏みをハローで表現したのですが相手に身体で伝えることは難しかったです。その子達へ褒めました。	印象に残った教師の一言 おならに集中する感じ。 	
(5次) 5月24日(火) パズルゲーム 動物が来た (走る・跳ぶ)	タンバリンに合わせて走り回ったり走らないうちに毎回テーマを決めてやりませんがパズルの形を表現するのは意外と難しくかったです。荷重のついでに持ち方形が違えば表現が異なっていました。	印象に残った教師の一言 タンバリンの音を大きくして表現するといい。 	
(6次) 5月31日(火) ぐるぐる・カマエカマエ (後ろ一回る見る)	身体全体を使って捻って回って身体の一部を捻るなどによってただ単に目で見るのとでは違って来りました。回らずに目が回りながらタレボソに回っていて感覚を思い出しました。	印象に残った教師の一言 人はぬいぐるみのように動かないで動く。 平行線を引いて。 	
(7次) 5月31日(火) からだと様々	今日は今日の全てを使い身体を動かす内容でしたが、身体を使って覚えていたのでもう一度動きを見出すことが出来たので、曲の感じによって自然とその感じの動きをしていけるようになった。これからもうたくさん練習しよう。	印象に残った教師の一言 集大成 「  」	
タレボソ：ねずみ火火			

資料 1 予備調査

16年度／保育内容身体表現（前期）

予備調査

（ふりがな）
幼児保育学科 2 年 組 番 氏名

1. これまでの身体表現活動（ダンス等）に関する経験ができるだけ詳しく書いてください。

①学校で（授業、運動会、学芸会等・・・具体的に内容も）
②学校以外（部活動、稽古事）

①幼・小時代：
おゆうぎ会、ソーラン節、シンガカン

②中学・高校時代：
体育祭で、2人ペアになって踊る。

③大学入学以降：
俳句の朝、ミーフ・マウス・マーズの曲に合わせて踊る。

2. この授業に関してどのようなイメージを持っていますか？

元気にみんなと踊る。大きく体を動かす。

3. この授業で自分がどのように変わりたいと思っていますか？（ex 指導法、上手に、リズム、柔軟性 etc）

子ども達に分かりやすいように動き、説明をみんなと声に出してやる。
ダンスは音が好きではないので、楽しめるようにしたい。

4.好きな曲、踊ってみたい曲があったら書いて下さい。（どんなジャンルでも構いません）

5. その他（授業への要望や抱負など何でも...）

ダンスや体を動かすことが苦手で、今までずっと避けてきたので、
実技試験発表会までには好きになりたいです...

資料3 最終調査

7月26日(火)

11 年度前期／保育内容身体表現 (4～7月)

最終調査

幼児保育学科 2 年 組 氏名

1. 印象に残る授業 (特にどんなところが?)

a. W-up では…

ゆくりとした動きで、
様々なスタイルをやっていくこと。
種類が多くて毎日やっていた。
あった。

b. 学習内容では…

様々な個性を学び、
最後は組に合わせていくこと。
自由に表現している時間が
特に楽しかった。

c. 先生の印象に残った一言

「こだわりをもつて、
突き進め。」

d. その他

先生の発表は、とても
めいめいがあり、とても感動した。
涙を流しながら動きを見て
あった。

2. この授業を受けて、自分が変わったと思う点 (身体面の変化、考え方の変化など)

今までは、人前での発表にに対して、緊張しかった」とい
う気持ちが大きく、緊張してしまっていた経験が多かった。

「自由に表現すること、表現することは楽しいことであり知って
からは、今の自分の気持ちに任せて動いてみよう、またこれという気持ち
へと変わっていったと思う。

3. 全体的な感想

この授業で「学んだ」、表現することの楽しさを子どもたちに伝えて
いきたいという気持ちが高まったことかと思った。

幼児保育で学んだことが活きる、身体表現で学んだ様々な
表現を組合わせて、今後にも活かしていきたい。

き回る場面を設ける。10年間の授業実践を振り返ることにより、「恥ずかしさ」を払拭できる授業の進め方に関して、以上のような知見を得ることができた。今後も学生の様子やグループワーク、作品発表の雰囲気など、ふとした違和感やあるいは生き生きとした表現を見逃さず、授業実践から得られる資料より、身体表現の効果的な指導・援助法について深く考えていきたい。

VI. 註釈

註1)「保育内容身体表現」の科目名

筆者が本学に着任した2007年から2010年において、幼児保育学科2学年前期に「保育内容身体表現Ⅰ」を開講し、2学年後期に「保育内容身体表現Ⅱ」を開講している。2010年度、ミニマム・エッセンシャルズに基づきカリキュラムの見直しが行われた。その結果、2011年度より「保育内容身体表現Ⅱ」、「幼児体育Ⅱ」、「保育内容健康Ⅱ」の学習内容を踏まえた「保育研究(健康・体育)」が新しく開講された。「保育内容身体表現」はローマ数字を削除した科目名になった。

註2)印象に残った教師の一言

舞踊教育の先駆者であり、“日本の舞踊教育の母”と呼ばれる松本千代栄(お茶の水女子大学名誉教授)は、「印象に残った教師の一言」欄を設定し、実技授業を受けている学習者に内省させることを奨励した。松本はダンスの指導法に関する多くの実践研究に携わる中で、教師自身がいくら有効だと思って発した言葉がけでも、実技授業ではその大部分が学習者の身体をすり抜けて消え去ることを知っていた。しかし、それでも残る言葉こそ身体に浸透した有効な助言だと考えた⁹⁾。

註3)オノマトペを用いた授業

実際には2012年よりオノマトペを用いた授業を行い、オノマトペの有用性について比較・分析している¹⁰⁾。その結果、保育者養成校の身体表現授業では、オノマトペを用いた言葉がけが有効である考え、2014年度のシラバスに反映させた経緯がある。

註4)「授業の勢い」

体育授業研究に長年携わっている高橋は、「『よい体育授業とは目標が十分に達成され、学習成果が上がっている授業』と定義するとともに、『よい体育授業』を実現するための基礎的条件として、①学習従事時間

の確保や学習規律の確立によって生み出される『授業の勢い』と②学習者の情緒的解放や教師及び学習集団の肯定的な関わりによって生み出される『授業の雰囲気』の2つが特に重要である」¹¹⁾と述べている。

註5)「ひと流れの動き」

文部科学省は小学校体育の表現運動において、「ひと流れの動き」について「ひと息で踊れるようなまとまり感をもった動きの連続で、即興的に表現する場合に用いる」¹²⁾と説明している。また、日本の舞踊教育の礎を築いた松本千代栄(お茶の水女子大学名誉教授)は、舞踊教育の核心を「ひと流れの動きに生命ありとー」と表現し、その重要性を説いている¹³⁾。

VII. 利益相反

開示すべき利益相反(COI)はない。

VIII. 引用・参考文献

- 1) 古木竜太, 佐藤みどり: 保育者養成課程における身体的表現活動に関する学習内容の検討. 国際学院埼玉短期大学紀要. 第29号: 101-108 (2008)
- 2) 古木竜太: “恥ずかしさ”を払拭する身体表現授業とは～保育者養成課程における3年間の実践より～. 女子体育. vol.52-5. 表現・ダンス授業研究保育者養成課程: 36-41 (2010)
- 3) 小川鮎子, 下釜綾子, 高原和子, 瀧 信子, 矢野咲子: 幼児の身体表現活動を引き出す言葉がけーオノマトペを用いた動きとイメージー. 佐賀女子短期大学研究紀要. 第47集: 102-116 (2013)
- 4) 同上.
- 5) 同上.
- 6) 松本千代栄編著: 子どもと教師とでひらく表現の世界. まえがき. 大修館書店. 3版. 東京都. (1993)
- 7) 古木竜太, 佐藤みどり: 保育者養成課程における身体的表現活動に関する学習内容の検討(2). 国際学院埼玉短期大学紀要. 第30号: 27-37 (2009)
- 8) 多胡綾花: 「身体表現あそび」の実践状況と実践上の問題点について. 湘北紀要34: 51-73 (2013)
- 9) 古木竜太, 佐藤みどり: ダンサーR.Fの技能習熟過程に関する事例研究-10年間に及ぶ練習日誌から資料を得て-. 国際武道大学紀要. 第25号: 55-67 (2009)
- 10) 古木竜太: 身体表現授業の指導言語に関する一考

- 察. 国際学院埼玉短期大学紀要. 第35号: 47-59 (2014)
- 11) 米村耕平, 福ヶ迫善彦, 高橋健夫: 小学校体育授業における「授業の雰囲気」と形成的授業評価との関係についての検討. 体育学研究49: 231-243 (2004)
- 12) 文部科学省ホームページ: 小学校体育 (運動領域) まるわかりハンドブック中学年 (第3学年及び第4学年)
- 13) 舞踊文化と教育研究の会: 松本千代栄撰集1 舞踊論叢. 明治図書 (2008)

産学協働による認定食育士制度の構築及び実践

Development of the System for Training the Registered Shokuiku-shi and Its Practice by Collaboration with Local Industries

アミール喜代子・大野博之・田中章男
塩原明世・秋山佳代・渋谷祥子

国は、近年の食をめぐる状況の変化に伴う様々な問題に対処するため、「食育基本法」（平成17年）を制定し、「食育推進基本計画・第2次食育推進基本計画」のもと、食育の推進に取り組んできた。しかし、その目標は未だに達成されていない。つまり、地域における食育の推進には、行政の取り組みのみに依存するのではなく、食関連産業等と食に関する人材養成施設とが連携し、現場対応できる人材の養成が必要であり、それは、今後の食育推進に極めて大きな意義を有する。

本事業は、産学協働による食の見識力と現場対応力を備えた「認定食育士」養成プログラムを構築し、食育課題を主体的に解決する知識、技能、活力を身につけた、食関連産業のニーズに対応可能な人材の育成を目的とする。平成26・27年度「成長分野等における中核的専門人材養成等の戦略的推進」【職域プロジェクト】として、文部科学省委託事業に採択された事業であり、その中間報告をする。

キーワード：食育、産学協働、認定食育士制度、モデルカリキュラム

I. はじめに

国は、近年の食をめぐる状況の変化に伴う様々な問題に対処するため、「食育基本法」（平成17年7月）¹⁾や「食育推進基本計画」（平成18年3月）²⁾、「第2次食育推進基本計画」（平成23年3月）³⁾を制定し、食育の推進に取り組んできた。しかしながら、法や計画の施行後も、食育に対する関心、朝食欠食の割合、栄養バランスのとれた食事の実践等の事項で改善・向上が見られていない状況がある。施行後も食育の推進の進捗が順調でない状況は、さいたま市においてもみられるところであり、さいたま市食育推進協議会調査⁴⁾によると、学生や子育て世代で朝食欠食の傾向があり、また、学齢期、成人期、高齢期において、いわゆる孤食がみられる。さらに、食事時に挨拶をしない人が3割もいるとの結果が出ている。また、平成26年には、和食がユネスコの世界無形文化遺産に登録されたが、伝統食を大事に思っていない人が4割、地産地消を熟知していない人が3割などといった状況は、食育を通して市民の心と身体の健康と豊かな人間性、さらには

自然への感謝の気持ちをはぐくむとするさいたま市の取り組みを、地域住民へ浸透させるには課題が多い。

これらの調査から、積極的な市民の食育に関する情報の提供や実践するための専門的知識を持った人材による具体的な支援が求められている。つまり、地域における食育の推進を図るためには、行政の取り組みのみに依存するのではなく、食関連産業等と食に関する人材養成施設とが連携して、保育所や企業等の現場において実践できる人材を養成することが必要であり、それは、今後の食育の推進に極めて大きな意義を有するものである。

平成28年3月には「食育推進第3次計画」⁵⁾が決定され、4月からは食育に関する管轄が内閣府から農林水産省へ移行され、さらなる食育推進が期待されている。

本プロジェクトは平成26・27年度「成長分野等における中核的専門人材養成等の戦略的推進」【医療・福祉・健康分野（食・栄養）職域プロジェクト】として、文部科学省委託事業として採択された事業であり、その内容の中間報告をする。

II. 目的

産学協働による食の見識力と現場対応力を備えた「認定食育士」養成プログラムを構築し、食及び食育課題を主体的に解決する知識、技能、活力を身につけた食関連産業のニーズに対応可能な人材を育成する。また、認定団体を設立し、本プログラムで育成した食育士を登録・活用する中で食育推進を目指す。さらに、女性の社会進出を推進するために、学び直しの機会としてのキャリアの再形成を支援する。

1. 「認定食育士」の定義

「認定食育士」とは、一般住民や食関連・その他の企業勤務者に対し、地域における食育を推進する中核として、その知識・技術を持ち合わせ、食育を実践できる人材をいう。

「認定食育士」制度の構築には、食関連・その他の企業と連携し、食育士養成講座を策定し、その受講者の認定をもって、「認定食育士」制度の実践とする。

2. 受講対象者

- ・企業内への食育士配置による健康増進施策の推進・販売拡大等のメリットを考慮する観点から、一般企業・食関連産業の社員が取得対象者として考えられる。
- ・高齢社会を反映し、元気な高齢者（アクティブシニア等）の生涯学習として取得対象者と考えられる。取得後、地域での世代間交流も含め活躍が期待される。
- ・子育て世代の女性を含む家庭の主婦一般については、社会へ再出発するための、学び直しの機会として、これから社会にでる学生については、専攻の別なく、この制度の取得対象者と考えられる。

III. 事業の実施体制（図1）

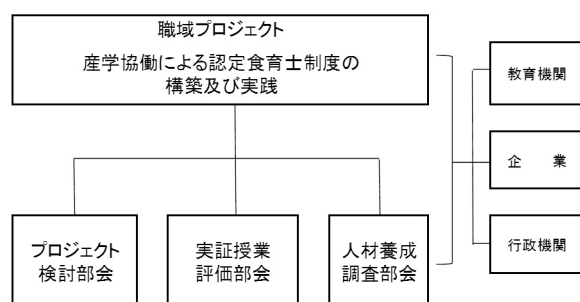


図1 事業の実施体制

IV. 事業内容

1. 「認定食育士」の養成に関するアンケート調査,
2. 食育に関する現状把握に関するアンケート調査,
3. 実証授業の実施・評価,
4. 「認定食育士」養成モデルカリキュラムの策定,
5. 「認定食育士」達成度評価基準策定,
6. 教材の検討・開発,
7. 今後の課題検討。

V. 成果

1. 「認定食育士」養成に関するアンケート調査

発送数と回収率については、以下の通りであり、

栄養士養成施設

発送数261, 回収数135 回収率52%

調理師養成施設

発送数211, 回収数91 回収率43%

各養成施設で、「認定食育士」養成に関して、約5割の賛同を得た。

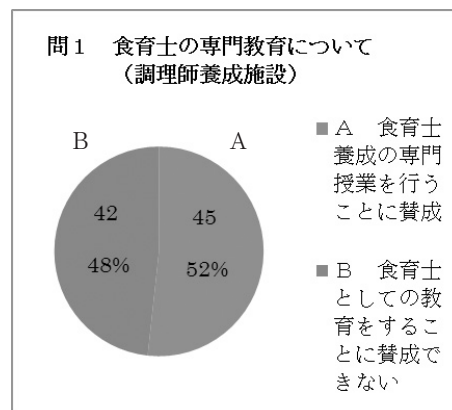
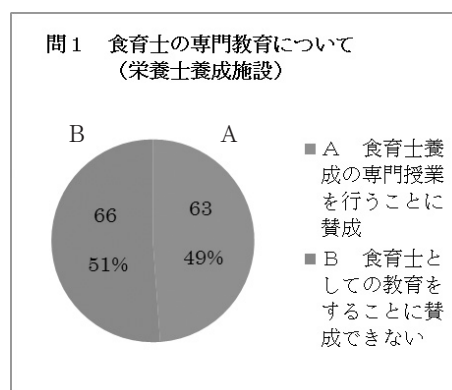


図2 「認定食育士」養成に関するアンケート結果

2. 食育に関する現状把握

1) アンケート調査の実施

(1) 内容

- ①企業の食育活動に関する実態
- ②企業の食育活動に関する課題
- ③企業の認定食育士モデルカリキュラム内容に関するニーズ

(2) 方法

- ①定性調査：食育活動を実践している9社からヒアリング実施
- ②定量調査：アンケート委託企業に登録しているモニターから、270名の食育を実践している事業所勤務の方、食育関連有資格者等を抽出し、調査を実施

2) 結果（定性・定量まとめ）

(1) 食育活動に関する実態

各企業で子ども向け、メタボ対策として、栄養・食材の情報提供等について実施されている。大人の食育という概念は浸透していない。

(2) 食育活動についての課題

専門的人材不足、社員への食育に関する周知不足、緊急性がない等があった。

(3) 食育活動によるメリット

企業（施設）の信頼度の向上、販売の拡大、地域貢献等があげられていた。

(4) 「認定食育士」養成について

専門的人材として「認定食育士」を配置することは、食育を推進し企業内の健康増進施策に繋がる。一方、栄養士・管理栄養士等、既存の資格者との違いに疑問があった。

(5) 「認定食育士」養成モデルカリキュラムについて

全体的に認定食育士養成への学習意向が高い。定性調査では、「プレゼン能力」、「食育教材作成」、「食育相談実習」科目等、実践的な内容を求める傾向がみられた。定量調査では「食育士入門」、「食物と栄養（食リテラシー）」、「食物と健康」等の科目の関心度が高かった。産休中の女性からは、実習科目やEラーニング意向が高かった。

3. 実証授業の実施・評価

1) 実証授業の実施

(1) 実施日： 平成26年12月16日（火）、19日（金）

会 場： 国際学院埼玉短期大学

授業内容：16日「食物の衛生・安全・加工」、
「調理実習（プッシュ・ド・ノエル）」
19日「食の匠・美学」、「食の調和」、「食の文化」

(2) 実施日： 平成27年12月14日（月）、18日（金）、21日（月）

会 場： 国際学院埼玉短期大学、鈴木氏の圃場

授業内容：14日 作業体験（里芋ほり）
18日 「食育実習I」（食育ロールプレイ）
21日 「食と調理I」、「食の文化」

各授業には20人前後の参加があった。



図 3 平成26年度実証授業風景



図 4 平成27年度実証授業風景

2) 実証授業後アンケート評価 (n=176)

- (1) 参加者年齢：20歳代 (60%)，20歳未満 (31%) の参加者が多かったが，各科目とも均一的な参加者人数であった。今後も，年代層の検討が必要となる。
- (2) 授業内容：各科目「有意義」(73%)，「どちらかというとは有意義」(25%) との回答であった。
- (3) 授業時間：各授業とも「適切」(85%) の回答が多く，90分の時間設定は適切と考えられる。
- (4) 会場：「適切」(90%) が多く，今後も継続が可能ではないかと考えられる。
- (5) 今後受講したい授業：「調理法」，「新しい食材・製品に関する知識・情報」，「食物や栄養についての知識」，「食文化」，「食物と健康」，「アイディア商品開発」等の要望が高かった。
- (6) 「認定食育士」資格の取得希望：「資格を活かせる就職先があれば取りたい」(54%) が最高に多く，順に「どちらかと言えば取りたい」(27%)，「ぜひとりたい」(10%) となっており，取得希望者が多かった。

4. 「認定食育士」養成モデルカリキュラム

第2次食育推進基本計画³⁾，さいたま市第2次食育推進基本計画⁴⁾，本学の栄養士養成シラバス等を参考に「認定食育士」養成モデルカリキュラムを策定した。また，前述の食育に関する実態の把握，実証授業の実施・評価を鑑み策定したカリキュラムについて，その内容の充実に資するため，26年度に「認定食育士」養成に賛同を得た栄養士 (64校)・調理師 (42校) 養成施設の106校に郵送にてアンケート調査を実施した。さらに，栄養士養成施設 (2校)，調理師養成施設 (1校)，企業 (3社)，保育所 (1所) に対しインタビュー調査を実施し内容の充実に図った。

1) アンケート調査結果 (表1)

教育内容，時間について，「この程度で十分である」との回答は，栄養士養成校からは64%，調理師養成校からは75%以上となった。

2) インタビュー調査の結果

頂いたアドバイスやご指摘はカリキュラム内容に反映させた。

表1 アンケート調査結果

設問内容	栄養士養成校 (64校)		調理師養成校 (42校)	
問1. 教育内容について	回答数	%	回答数	%
A. この程度で十分である	16	64.0	13	81.3
B. より高度化させる必要がある	5	20.0	1	6.3
C. ほかの案を考える必要がある	3	12.0	1	6.3
無回答ほか	1	4.0	1	6.3
	25	100	16	100
問2. 教育に要する時間について				
A. この程度で十分である	16	64.0	12	75.0
B. より増やす必要がある。	3	12.0	1	6.3
C. より減らす必要がある。	3	12.0	1	6.3
無回答ほか	3	12.0	2	12.5
	25	100	16	100

3) 「認定食育士」養成モデルカリキュラム (総時間数54時間, 1コマ90分)

(1) 食育教養ラーニング (食の見識力を身につける): 12コマ, 8回

	テーマ	コマ数	内容
1	食育士入門 (専門職へのモチベーション)	1	食育とは, 食育基本法, 食育の環, 市町村食育推進計画, 食育士とは等
2	食物の循環と環境	1	食物ネットワーク, フードビジネス (農林水産業, 流通業・市場, 食品製造業), 地産地消 (フードマイレージ), 食品ロス等
3	食物と栄養	2	食物・食事と栄養, 生涯にわたる食, 身体の発育等
4	食と調理 I	1	調理の基礎 (調理操作, 調理のおいしさと五感等)
5	食と調理 II	2	調理と美しさ (盛り付け, 色彩, 器, 箸), フードコーディネート, 食の伝承・もてなし・しつらえ, テーブルアレンジメント, ベジフルフローラル, 食事作法, 郷土・伝統料理 (雑煮, うま味) 等
6	食の文化	2	地域の食文化・歴史・行事と食, 食や食環境への感謝, ハラル食, ベジタリアン食等
7	食物の衛生・安全・加工	2	食中毒予防, アレルギー, 食品表示, 食品加工*, (食品衛生) 等
8	食物と健康	1	健康日本21, 食生活指針, 運動指針, 休養指針等
	評価		食育教養のレポート提出

(2) 食育実践ラーニング (食の実践力, 課題発見力, 現場対応力を身に付ける): 24コマ, 8回

	テーマ	コマ数	内容
1	作業体験 (農・酪農等)	4	地域の特産物, 地産地消, 工場・市場見学*, 体験発表, 指導法討議等
2	食感覚実習	2	味覚 (うま味・塩味・甘味等), 五感教育, 地域の味等
3	食事計画実習	4	献立作成, 衛生管理, 調理技術, 地産地消等
4	商品開発実習	3	アイディア商品開発, フードビジネス (食品産業), 販売ネットワーク等
5	食育教材作成	2	「かるた」, 「すごろく」, 「紙芝居」, フードモデルなど食育教材作成, 教材利用の食育指導法等
6	食育実習 I	4	世代別食育ロールプレイ (母性栄養, 乳・幼児期, 学童期, 思春期)
7	食育実習 II	2	世代別食育ロールプレイ (成人期, 高齢期)
8	地域食育問題解決リテラシー I, II	2	I. 課題に対し, 自ら討議し, 解決策を探索する II. 課題に対し, 自ら探索した解決策を発表する
	評価	1	提案された食育実践プログラムの発表

*資料提供を受ける

5. 「認定食育士」達成度評価基準

達成度は5段階評価で養成講座を修了した者が自己評価する。

「食育教養ラーニング」

- 1) 食育に関する法律や実践例を列挙できる。
- 2) 食物の循環、地産地消に関して説明できる。
- 3) 食物と栄養に関して説明できる。
- 4) 栄養バランスに関して説明できる。
- 5) 食と調理、調理と美しさに関して説明できる。
- 6) 郷土・伝統料理を列挙できる。
- 7) 食物の衛生・安全に関して説明できる。
- 8) 食物と健康に関して説明できる。

「食育実践ラーニング」

- 1) 地域の食品の生産・加工について説明できる。
- 2) 味覚に関して説明できる。
- 3) 食事計画に関して説明できる。
- 4) バランスのよい食事を考案できる。
- 5) フードビジネスに関して説明できる。
- 6) 食育教材を作成できる。
- 7) 世代別の食育に関して比較できる。
- 8) 食育を推進するための計画を立案できる。
- 9) 食育士としての倫理に基づき行動できる。

6. 教材の検討・開発 (DVD作成, テキスト作成)

1) DVDの開発・作成

「食育教養ラーニング」の地産地消科目も踏まえ、「食育実践ラーニング」の体験実習科目の導入教材として考え、在宅での学習にも役立つ可能性がある。

- ・タイトル「食品の生産から食卓まで」(平成26年):
鳥肉の生産から、家庭に届くまでの過程について、
親鳥の卵からひよこが生まれ、若鶏に成長し、生
産場所から食品工場に運ばれて、食肉用に加工さ

れ、物流システムに乗って家庭まで運ばれる内容
を作成した。

- ・タイトル「箸について」(平成27年):

日本食で使われる箸について、伝統的な箸の種
類、使用法、マナー、歴史などについて作成され
た。

2) テキストの作成

「食育教養ラーニング」用テキストと、「食育実践ラ
ーニング」用実習書を作成した。

7. 今後の課題

1) モデルカリキュラムの完成

モデルカリキュラムの完成をめざし、今後は受講希
望の多い科目を中心に実証し、改善していく必要があ
る。実証授業を受講した受講者(仮「認定食育士」)
が実際に食育を試みることも考えられる。その際には、
作成したテキストを使用することにより、テキストの
充実にも反映できる。

2) DVD/テキストの充実

DVDについては、「食育実践ラーニング」用として、
「地産地消(作業体験)」(案)について作製を検討する。

テキスト内容については、さらなる改善をして完成
させる。

VI. 参考文献

- 1) 厚生労働省HP: 食育基本法
- 2) 厚生労働省HP: 食育推進基本計画
- 3) 厚生労働省HP: 第2次食育推進基本計画
- 4) さいたま市HP: さいたま市第2次食育推進基本
計画
- 5) 厚生労働省HP: 第3次食育推進基本計画

社会人基礎力アンケート調査報告

Assessment Report of Fundamental Competencies for Working Persons

雨宮 一彦・森下 剛・塩原 明世
藤井 茂・清水 真二・新井 勝則

本学の必修教養科目「人間と社会」は、平成14年度から開始したチュートリアル教育であり、平成20年度には「チュートリアル教育による教養教育の充実」として文部科学省「質の高い大学教育推進プログラム」に選定された。

この科目の目的は人間関係形成能力や問題発見・解決能力を身に着けることである。これは平成18年に経済産業省が打ち出した「社会人基礎力」の育成を先行したものであり、この教育による成果について「社会人基礎力アンケート調査」によりアセスメントを行った。今回は平成22年から平成26年度の5年間の結果を報告する。

キーワード：社会人基礎力、人間力、教育方針

I. 本学の「教育方針」と「社会人基礎力」との関連

国際学院埼玉短期大学は、資格取得をめざした実践的な教育と共に思いやりや自主性を養うなど「豊かな人間性」を育む「人づくり」を教育の根幹に置き、その教育方針は「礼をつくし、場を清め、時を守る」の日常生活の中で人間として欠かせない行動を「凡時の徹底」として掲げている。これらの習慣を身に着けた専門職業人となることは、現在の社会から求められている「社会人基礎力を持った人間像」でもある。

II. 社会人基礎力とは

「社会人基礎力」は平成18年に経済産業省が産学の有識者による委員会を設け、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」として位置づけたものであり、3つの能力とそれを細分した12の能力要素から構成されている。

これらの「3つの能力」と「12の能力要素」とは
1・前に踏み出す力（1）主体性（2）働きかけ力（3）実行力、2・考え抜く力：シンキング（1）課題発見力（2）計画力（3）創造性、3・チームで働く力：チームワーク（1）発信力（2）傾聴力（3）柔軟性（4）状況把握力（5）規律性（6）ストレスコントロール力である。

III. 必修教養科目「人間と社会」と「社会人基礎力」との関連

「人間と社会」の学習目標は、人と人のつながりを自ら考え、よりよい人間関係形成能力や問題発見・解決能力を身に着けることである。このことは、まさに平成18年に経済産業省が打ち出した「社会人基礎力」の育成を先行したものと言える。

そこで、「人間と社会」での学修成果を可視的に測定するために平成22年度から「社会人基礎力」を基礎とした「社会人基礎力アンケート調査用紙」を作成し、学修のアセスメントを開始した。

このことにより「人間と社会」におけるチュートリアル教育の成果を客観的にみることが可能であり、アンケート結果から見られる学修成果の向上は、現代の学生に不足とされているコミュニケーション能力や問題解決能力を「人間と社会」の授業を通して身につけ、社会が求めている「自分から考え行動する力」、「仲間と協力する力」や「目標を設定してものごとに取り組む力」などが身についた証であると言える。

IV. 「社会人基礎力アンケート」実施の目的

本学の必修教養科目「人間と社会」は2年間で32回（各学年の前期と後期で8回づつ開講）実施する授業

である。この授業は1学年から継続して学修することから、入学時から卒業時までの成長を学生自らも認識し、各自の自信につながっていると思われる。

「社会人基礎力アンケート」では「人間と社会」で培った学生の「人間力」の向上を2年間の時系列で客観的に捉えようとするものである。

V. アンケート結果と解析

(1) アンケート対象者

「社会人基礎力アンケート」は、平成22年度から短期大学1年生と2年生の全学生を対象に実施している。

平成22年度から平成26年度の各年度の調査対象人数は表1のとおりである。

表1 アンケート実施数

各年度実施数	1年生	2年生
平成22年度生	210人	153人
平成23年度生	264人	234人
平成24年度生	219人	208人
平成25年度生	255人	245人
平成26年度生	196人	184人
合計	1144人	1024人

(2) 社会人基礎力12項目の学年比較

社会人基礎力12項目を入学年度による同一集団により1年生時代と2年生時代で比較した。その結果、全ての項目で1年生時代より2年生時代のほうが自己評価ポイントは高く、1年生から2年生への学年の進級と共に向上がみられた。そのうち著しく向上が見られた項目は、課題発見力(図1-4)、創造力(図1-6)、柔軟性(図1-9)であった。

これらの項目では1年生時代の自己評価ポイントは概ね65であったが、2年生時代には70以上に上昇した。

ポイントの上昇は学生の自己評価を基に算出されたものであるが、このような向上を学生自身が認識するには、かなりの自覚と勇気が必要と思われ、「社会人基礎力」すなわち「人間力」の向上は必修教養科目「人間と社会」やその他の授業および本学の学生生活を通して学生が身につけ、1年生時代には持ち得なかった自分自身の力を短期大学の2年間で、自己評価ができるほどに成長したものと考えられる。

また、実行力(図1-3)、状況把握力(図1-10)、規律性(図1-11)の自己評価では、1年生時代から既に70ポイント以上であり、2年生にかけては平坦な変化である。これは入学直後のオリエンテーション等を通してかなり早期にこれらの力は身につくことができたものと推察される。

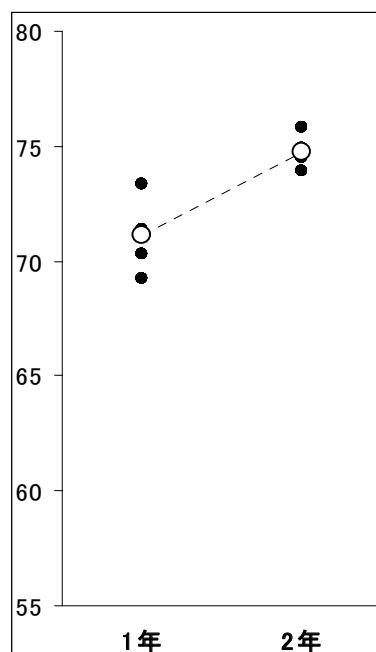


図1-1 主体性

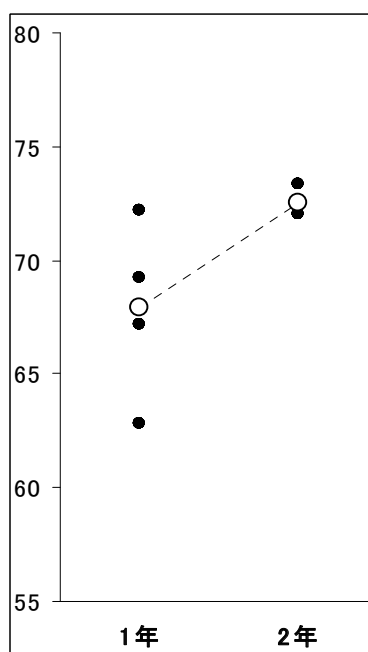


図1-2 働きかけ力

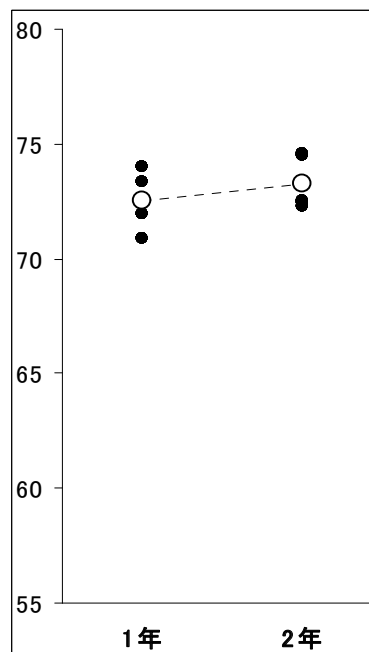


図1-3 実行力

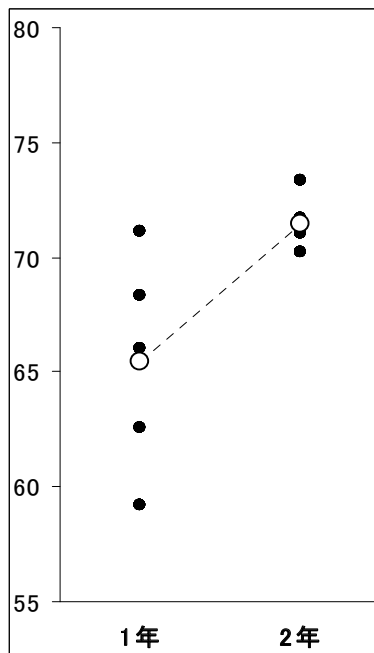


図 1－4 課題発見力

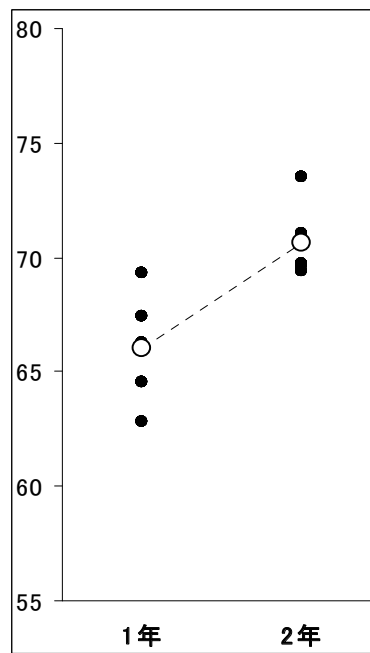


図 1－5 計画力

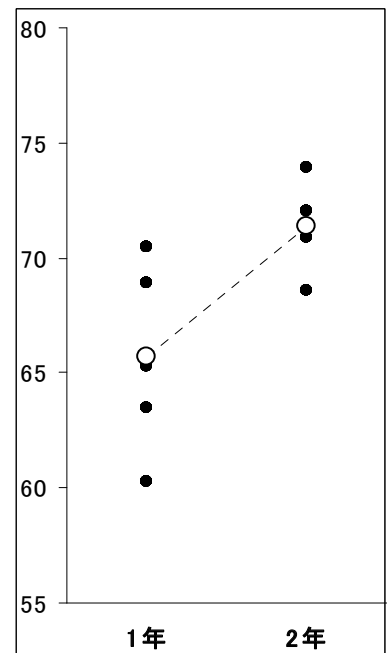


図 1－6 創造力

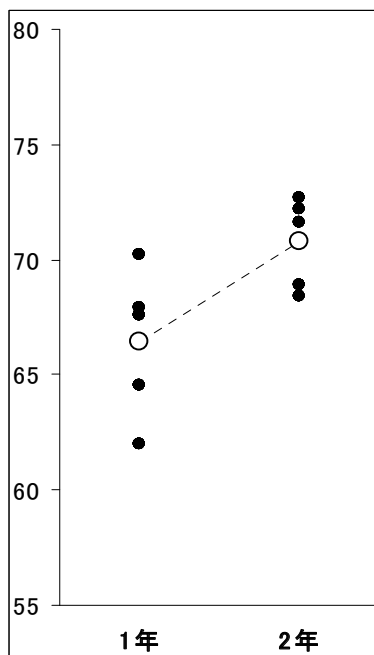


図 1－7 発信力

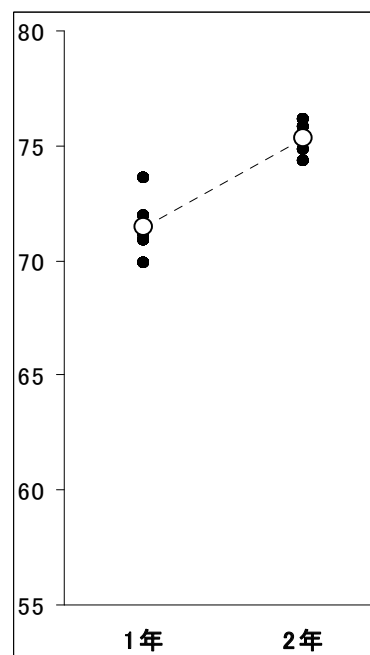


図 1－8 傾聴力

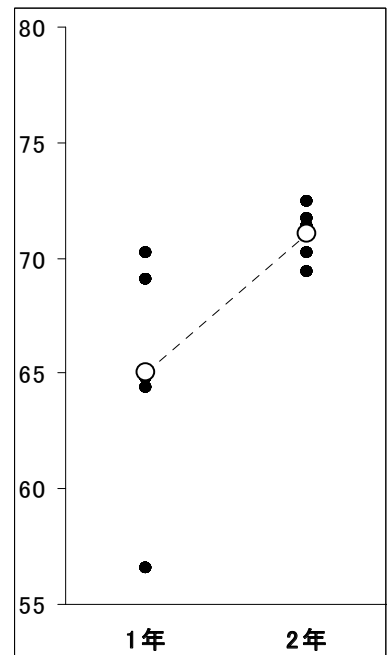


図 1－9 柔軟性

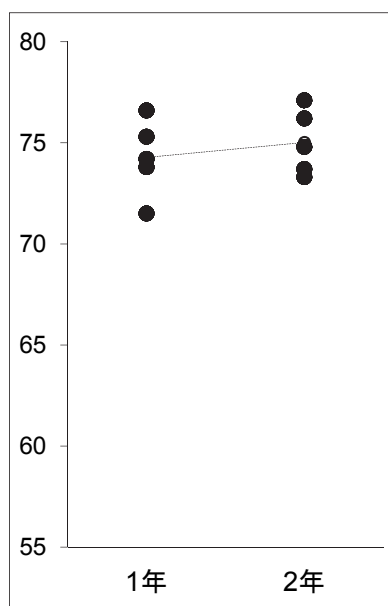


図 1-10 状況把握力

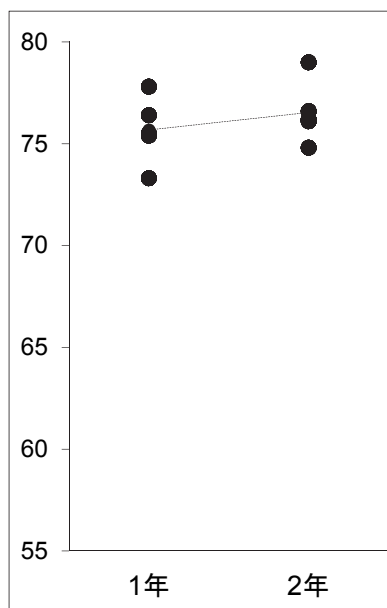


図 1-11 規律性

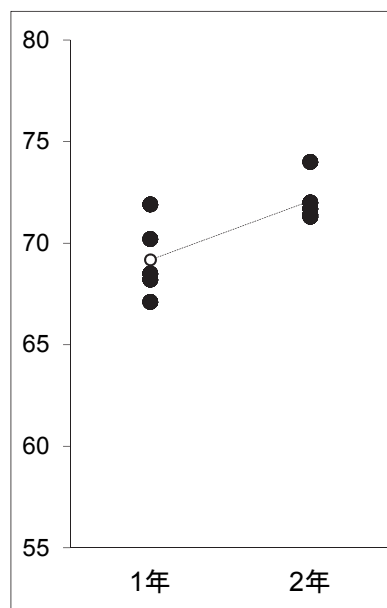


図 1-12 ストレスコントロール力

図 1 社会人基礎力12項目の学年による比較

縦軸：評価ポイント 横軸：学年

(3) 各年度入学生による評価分布

入学年次（1年生）の各入学年度別の評価分布は、その年度によって平均66ポイントから72ポイントとバラツキがあるものの、2年生になると上昇すると共に平坦になり、各項目の平均ポイントは概ね72から74に上昇している（図2）。

レーダーチャート（図3）により各入学年度で項目

別にみても、1年生時代では項目によりバラツキがみられるが、2年生になると70ポイント以上まで上昇すると共に安定した円形を示すようになる。また、どの年度の入学生においても1年生時代、2年時代共に、実行力、規律性、状況把握力、傾聴力は高いポイントを示している。

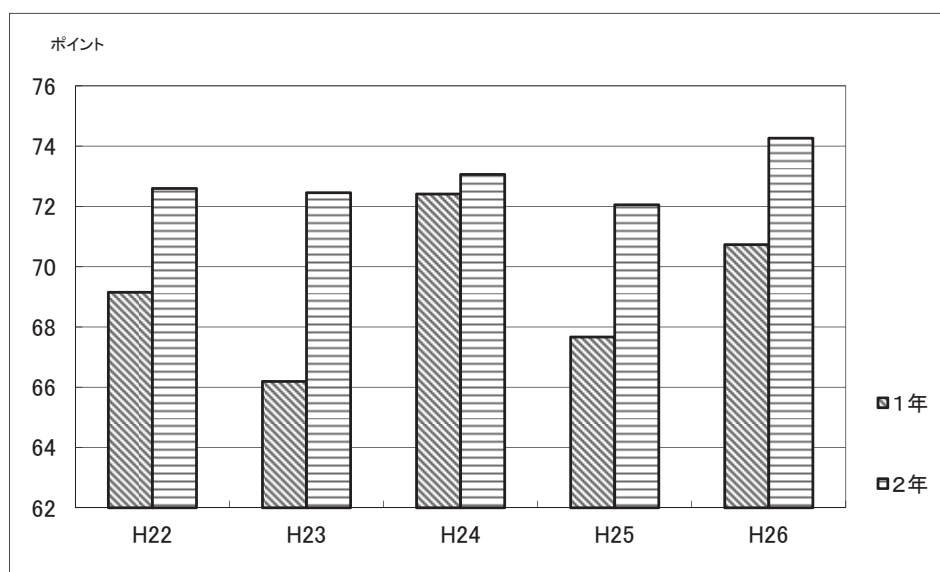


図 2 年度別入学生の平均自己評価分布の推移（H22－H26）

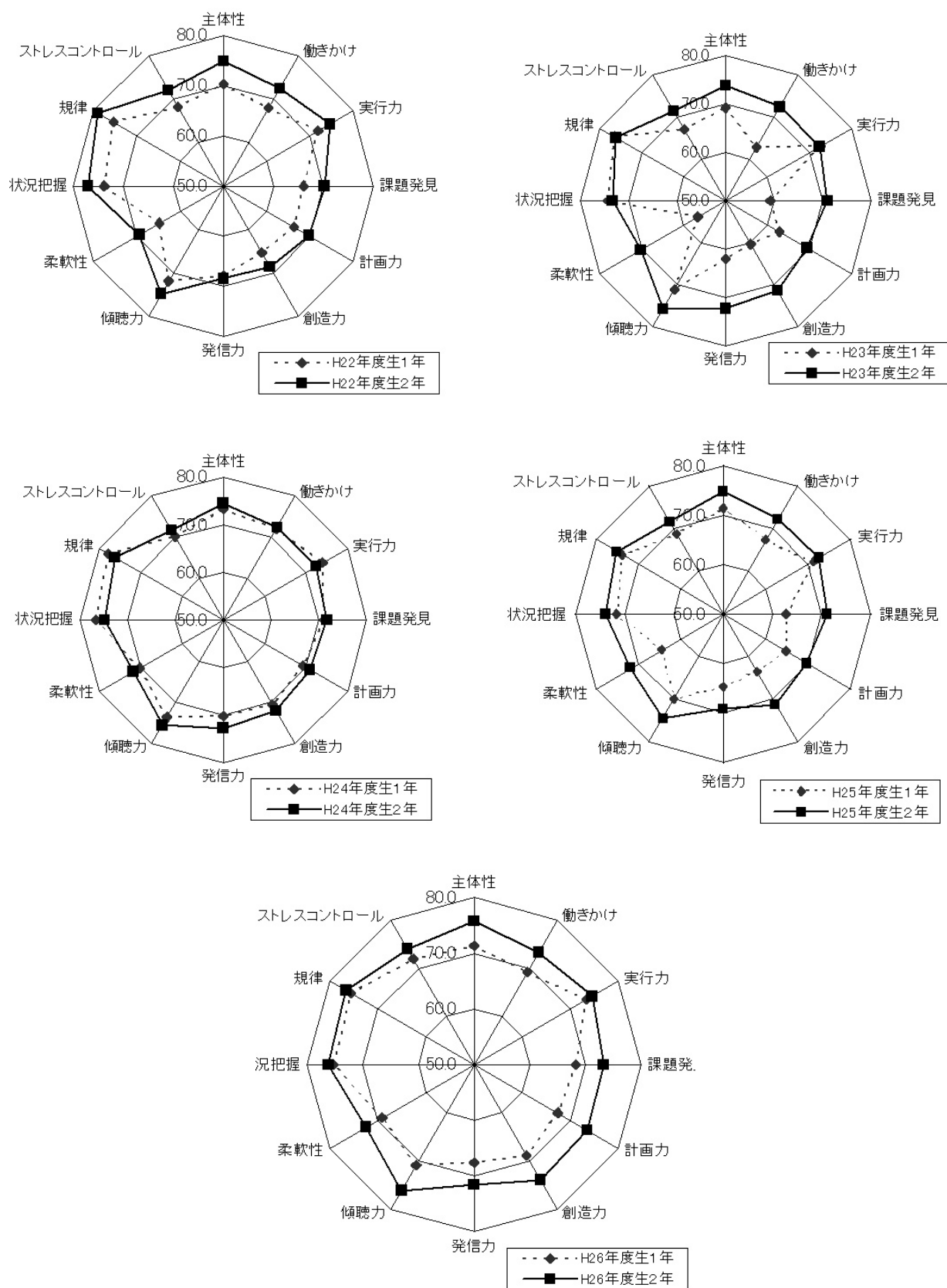


図3 入学年度別・項目別各学年の自己評価の比較（H22－H26）

Ⅵ. まとめ

本学短期大学生の「社会人基礎力」すなわち「人間力」は、入学初期から芽生え、入学当初のオリエンテーションから始まり、1年生時代から2年間に及ぶ必修教養科目「人間と社会」をはじめとする授業等により、確実に定着し、2年生時代にはアンケートの結果に反映されているように、高く自己評価できるまでに向上していることが客観的および可視的に捉えることができたものと考えられる。

Ⅶ. 参考文献

- 1) 経済産業省公式サイト「社会人基礎力」www.meti.go.jp/policy/kisoryoku
- 2) 「質の高い大学教育推進プログラム」選定事業報告書 2011.3
- 3) 「質の高い大学教育推進プログラム」選定記念シンポジウム
テュートリアル教育による教養教育「人間と社会」の授業と展開 2009.7
- 4) 国際学院「教育と研究」のあゆみ 2008.12

研 究 業 績 (2016年1月～12月)

I. 学術論文

清水誠

柿沼宏充, 清水誠: 不十分な科学概念の再構成を促す学習指導方法の検討—第4学年「回路を流れる電流」の学習を事例にして—, 埼玉大学紀要教育学部2016; 65 (2): 1-11.

塩原明世

塩原明世, 古俣智江, 武藤隆, 野原健吾: 産官学連携の報告～「2014ツール・ド・フランスさいたまクリテリウム」応援がもたらしたもの, 国際学院埼玉短期大学研究紀要2016; 37: 43-48.

森下剛

森下剛, 古木竜太, 西田咲希: 保育者養成系短期大学におけるキャリア教育のカリキュラム開発・実践・評価に関する研究 (2), 国際学院埼玉短期大学研究紀要2016; 37: 31-42.

藤井茂

平井友海, 藤井茂, 柳田亜美, 野原健吾: クッキーレシピの標準化に関する研究—砂糖配合比の変化がクッキーの膨化に与える影響—, 国際学院埼玉短期大学研究紀要2016; 37: 25-29

古木竜太

森下剛, 古木竜太, 西田咲希: 保育者養成系短期大学におけるキャリア教育のカリキュラム開発・実践・評価に関する研究 (2), 国際学院埼玉短期大学研究紀要2016; 37: 31-42.

野尻美枝

大橋伸次, 野尻美枝, 西田咲希: 保育者養成における不本意学生について, 国際学院埼玉短期大学研究紀要2016; 37: 7-17.

古俣智江

秋山佳代, 古俣智江, 野原健吾, 福田馨: 栄養教諭実習生の実習に対する現状と課題, 国際学院埼玉短期大学研究紀要2016; 37: 1-5.

塩原明世, 古俣智江, 武藤隆, 野原健吾: 産官学連携の報告「2014ツール・ド・フランスさいたまクリテリウム」応援がもたらしたもの, 国際学院埼玉短期大学研究紀要2016; 37: 43-48.

石嶺ちづる

寺田盛紀, 石嶺ちづる, イー・ミョンフン: 職業系学生の職業的資質形成に関する縦断研究, 生涯学習・キャリア教育研究2016; 第12号; pp. 1-13.

II. 著書

清水誠

清水誠他著: 平成28-31年度用 新編 新しい科学 1, 2, 3, 東京書籍, 東京, 2016; 新しい科学 1, 270頁, 新しい科学 2, 286頁, 新しい科学 3, 314頁, 共同執筆に寄るため取り出し不能.

アミール喜代子

アミール喜代子: 「食物と健康」, 「産学協働による認定食育士制度の構築及び実践」, 文部科学省受託事業平成26年度「成長分野等における中核的専門人養成の戦略的推進事業」, 第3職域プロジェクト「食関連産業の成長と健全な食生活の普及を牽引

専門人養成の戦略的推進事業」, 第3職域プロジェクト「食関連産業の成長と健全な食生活の普及を牽引する中核的専門人材の育成」テキスト, 国際学院埼玉短期大学, さいたま市, 2016; 132-146.

アミール喜代子: 「食育実習II」世代別食育ロールプレイ (成人期・高齢期), 「産学協働による認定食育士制度の構築及び実践」, 文部科学省受託事業平成26年度「成長分野等における中核的専門人養成の戦略的推進事業」, 第3職域プロジェクト「食関連産業の成長と健全な食生活の普及を牽引

する中核的専門人材の育成」実習ノート．国際学院埼玉短期大学，さいたま市，2016：57-69.

塩原明世

長浜幸子，西村一弘，宮本佳世子編著：実践臨床栄養学実習．第一出版，東京，2016.

塩原明世：職域プロジェクト「産学協働による認定食育士制度の構築及び実践」テキスト〔教養ラーニング〕第3章．国際学院埼玉短期大学，さいたま市，2016：333-46.

塩原明世：職域プロジェクト「産学協働による認定食育士制度の構築及び実践」実習ノート〔食育実践ラーニング〕．国際学院埼玉短期大学，さいたま市，2016：30-41.

藤井茂

藤井茂：実力養成のための給食管理論．学建書院，東京，2016：85-132. 171-181.

Ⅲ．講演－学会発表

清水誠

清水誠：協働的な学びの深め方－協働することと問題解決－．信濃教育会全県研究大会理科部会，長野県富士見町，2016.

清水誠：アクティブ・ラーニングをどう進めていくか．埼玉県理科教育研究会・春日部市教育委員会，春日部市，2016.

清水誠：アクティブ・ラーニングと理科授業，栃木県中学校教育研究会理科部会研究大会，足利市，2016.

清水誠：考え，話し合い，学び合う学習を深めるアクティブ・ラーニング，埼玉県教育委員会，本庄市，2016.

清水誠，小川恵里佳：協働による話し合いの効果－ゴールの共有と合意形成－，第66回日本理科教育学会全国大会（信州大学），2016.

柿沼宏充，清水誠：先行概念に沿った実験結果を相互に説明することが科学概念の形成に及ぼす効果－第5学年「振り子の運動」の学習を例にして－，第66回日本理科教育学会全国大会（信州大学），2016.

アミール喜代子

アミール喜代子：「産学協働による認定食育士制度の構築及び実践」，文部科学省受託事業平成26年度「成長分野等における中核的専門人材養成の戦略的推進事業」，第3職域プロジェクト「食関連産業の成長と健全な食生活の普及を牽引する中核的専門人材の育成」シンポジウム．大宮ソニックシティ，さいたま市，2016.

アミール喜代子，大野博之，田中章男，塩原明世，秋山佳代，渋谷祥子：Interim Report：Development of the System for Training Registered Shokuiku-shi（Talented Persons for Food and Nutrition Education/Promotion）and Its Practice by Collaboration with Local Industries．第17回国際栄養士会議（17th International Congress of Dietetics）．グラナダ（スペイン），2016.

アミール喜代子：「食育実習II」世代別食育ロールプレイ（成人期・高齢期）．「産学協働による認定食育士制度の構築及び実践」，文部科学省受託事業平成26年度「成長分野等における中核的専門人材養成の戦略的推進事業」，第3職域プロジェクト「食関連産業の成長と健全な食生活の普及を牽引する中核的専門人材の育成」．国際学院埼玉短期大学，さいたま市，2016.

秋山佳代，アミール喜代子，塩原明世：「産学協働による認定食育士制度の構築及び実践」～地域における食育推進を担う人材について～．第63回日本栄養改善学会学術総会（青森），2016.

塩原明世

Kiyoko Amir, Hiroyuki Ono, Akio Tanaka, Akiyo Shiohara, Kayo Akiyama, Shoko Shibukawa：Interim report：Development of the system for training REGISTERED SHOKUIKU-SHI（talented persons for food and nutrition education/promotion）and its practice by collaboration with local industries. 17th International Congress of Dietetics（Granada, Spain）2016：P-123.

Akiyo Shiohara, Chie Komata, Kaori Fukuta, Tomomi Hirai : CAN WE KEEP JAPANESE STYLE WASHOKU ? ~ INTAKE RICE MODERATELY PROGRAM~. 17th International Congress of Dietetics (Granada, Spain) 2016 : O-055.

塩原明世, 大 雅世 : 短期大学生における食品表示利用の現状. 第63回日本栄養改善学会学術総会(青森) 2016 : 1 P-047.

秋山佳代, アミール喜代子, 塩原明世 : 産学協働による認定食育士制度の構築及び実践. 第63回日本栄養改善学会学術総会 (青森) 2016 : 3 P-147.

秋山佳代

秋山佳代 : 「産学協働による認定食育士制度の構築及び実践」～地域における食育推進を担う人材について～. 日本栄養改善学会 (青森), 2016.

Kiyoko Amir, Hiroyuki Ono, Akio Tanaka, Akiyo Shiohara, Kayo Akiyama, Shoko Shibukawa : Development of the system for training registered Shokui-ku-shi (talented persons for food and nutrition education/promotion) and its practice by collaboration with local industries. 17th International Congress of Dietetics (Granada, Spain) , 2016.

野尻美枝

野尻美枝, 大橋伸次 : 実習報告会にみる学生の気づき—実習指導におけるアクティブラーニングの試

み—, 全国保育士養成協議会 第55回研究大会 (盛岡), 2016.

古俣智江

Akiyo Shiohara, Chie Komata, Kaori Fukuta, Tomomi Hirai : Can We keep Japanese style WASHOKU? Intake rice moderately program. 17th International Congress of Dietetics. 2016 : 395.

越智光輝

越智光輝 : 調性の相違がピアノ伴奏習得時間におよぼす影響. 第69回日本保育学会 (東京) 2016 : 442.

石嶺ちづる

藤田晃之, 京免徹雄, 柴沼俊輔, 石嶺ちづる : キャリア教育のアウトカム評価指標の開発に関する調査研究— 第一次報告 —. 日本キャリア教育学会 第38回大会 (札幌), 2016.

石嶺ちづる : アメリカにおける職業技能スタンダード開発の動向—Advance CTEのCommon Career Technical Coreを中心に—. 日本産業教育学会 第57回大会 (東京), 2016.

石嶺ちづる : アメリカの職業教育改におけるカリキュラム開発の動向—「新しい3R's」におけるrelevanceを中心に—. 日本教育制度学会第24回大会 (東京), 2016.

Ⅳ. 芸術・体育系分野における研究発表

宮本智子

宮本智子 : 女声コーラス久留米アフタヌーンコンサート. 女声コーラス久留米主催 武蔵野音楽大衆大学同窓会福岡支部後援, ホテルニュープラザ, 福岡, 2016.

越智光輝

越智光輝 : 越智音楽教室発表会. 越智音楽教室, 雑司が谷音楽堂, 東京, 2016.

越智光輝, 門倉美香, 斎藤草平, 鎌倉規匠 : 第17回 “liby”チャリティーコンサート. 東京YMCA, 東京, 2016.

越智光輝, 斎藤草平, 鎌倉規匠 : 紅生姜ライブ. 吉祥寺 Meg, 東京, 2016.

越智光輝, 門倉美香, 斎藤草平, 鎌倉規匠 : こどもとおとなをつなぐふれあいコンサート. 箱根町文化スポーツ財団, 神奈川, 2016.

V. 電子メディア

VI. その他

大野博之

大野博之：一般社団法人全私学新聞 全私学新聞第2371号論壇に寄稿「地方創生・地方振興と短期大学」2016.4

大野博之：一般社団法人全私学新聞 全私学新聞第2378号インタビュー「関東私立短期大学協会新会長インタビュー」2016.6

大野博之：一般社団法人全国栄養士養成施設協会 全栄施協月報第670号に寄稿「[双曲割引]を超えて」2016.7

大野博之：国際学院埼玉短期大学SD研修会「短期大学教育の機能強化」2016.8

大野博之：短期大学コンソーシアム九州 大学間連携共同教育推進事業「短期大学士課程の職業・キャリア教育と共同教学IRネットワーク」主催 成果発表会「短期大学の現状と今後―職業・キャリア教育に特化して―」にてコメンテーター 2016.10

清水誠

清水誠：考え、話し合い、学び合う学習－アクティブ・ラーニング－（研修会講師）。さいたま市立美園中学中学校，さいたま市，2016.

清水誠：21世紀型能力を育成する（研修会講師）。さいたま市立教育研究所，さいたま市，2016.

雨宮一彦

雨宮一彦：「学校給食における衛生管理」さいたま市学校給食衛生管理講習会，さいたま市，2016.

宮本智子

宮本智子：「楽しく発声法を学び、懐かしい童謡・唱歌を歌いましょう」。国際学院埼玉短期大学生涯学習講座 大学コンソーシアムさいたま加盟大学公開講座，さいたま市，2016.

塩原明世

塩原明世：アレルギーと食品表示，食生活改善推進委員研修会，埼玉，2016.

塩原明世：介護食士3級講座（栄養学）。公益社団法人全国調理職業訓練協会，さいたま市，2016.

藤井茂

藤井茂：農業体験を通じた農・商・学連携プロジェクト，さいたま市農業祭：「さつまいも紅赤スイーツメニューの開発・販売」。さいたま市農業青年協議会，さいたま市農業政策課，パレスホテル大宮，2016.

藤井茂：農業体験を通じた農・商・学連携プロジェクト，さいたま市農業祭：「エディブルフラワーを用いたゼリーのメニュー開発研究」。4Hクラブ，埼玉県さいたま市農業振興センター，2016.

藤井茂：「肉類を利用した献立」国際学院埼玉短期大学公開講座，講師，さいたま市，2016.

秋山佳代

秋山佳代：新規採用学校栄養職員・栄養士研修「個別的相談指導の進め方」。さいたま市教育委員会，さいたま市，2016.

秋山佳代：平成28年度国際学院埼玉短期大学公開講座「人づくりを科学する」家庭作れる健康料理「根菜のはなし」。国際学院埼玉短期大学，さいたま市，2016.

秋山佳代，武藤隆，福田馨，清水梨江：食育体験学習「プリンをつくろう」。大宮小学校チャレンジスクール実行委員会，さいたま市，2016.

秋山佳代：「介護食士講座3級」食品学，公益社団法人全国調理職業訓練協会，さいたま市，2016.

古俣智江

古俣智江：平成28年度国際学院埼玉短期大学公開講座「人づくりを科学する」食育教室2016「食事

作法」と「親子で作る手作りお菓子」(講義). 国際学院埼玉短期大学. さいたま市. 2016.

永田真吾

永田真吾: KABC-IIベーシック講習会(講師). 日本K-ABCアセスメント学会, 東京都文京区林野会館・福山市立大学等, 2016(年4回).

永田真吾: 心理検査K-ABC・KABC-II研修. 千葉県総合教育センター, 千葉県千葉市稲毛区, 2016.

永田真吾: 第19回日本K-ABCアセスメント学会広島・福山大会(座長). 中国地区K-ABC研究会, 広島県福山市, 2016.

永田真吾: 障害のある子の接し方. ジャパンベビーシッターサービス, 東京都渋谷区, 2016.

永田真吾: 0歳の発達. ジャパンベビーシッターサービス, 東京都渋谷区, 2016.

永田真吾: 1～3歳の発達. ジャパンベビーシッターサービス, 東京都渋谷区, 2016.

福田馨

福田馨: 農業体験を通じた農商学連携プロジェクト: さいたま市農業青年協議会, さいたま市農業政策課, パレスホテル大宮, 2016.

VII. 叙勲, 表彰, 受賞, その他

その他

清水誠

清水誠: さいたま市史編纂自然部会部会長, 2016.

清水誠: さいたま市青少年宇宙科学館運営委員会委

員長, 2016.

清水誠: 北本市教育委員会点検・評価外部評価者, 2016.

「国際学院埼玉短期大学研究紀要」投稿規程

1. 投稿者の資格

投稿者は、本学に所属する教職員に限る。ただし、共著者はこの限りでないが、所属、肩書きを明記する。

2. 投稿についての注意

- (1) 原稿は和文または英文とし、その内容は未発表のものであり、かつ他誌に投稿中でないものとする。なお投稿原稿にはその旨を表明した誓約書（別添書式）を添付する。
- (2) 投稿論文において、ヒトを対象とする研究はヘルシンキ宣言（1964年採択、2000年改訂；日本医師会訳）、あるいは動物実験に関する研究は実験動物の飼養および保管等に関する基準（昭和55年3月総理府告示第6号）、そのほか各研究施設で決められた研究倫理指針等を遵守したものでなければならない。なお投稿論文が上記研究に該当する場合は、その旨明記する。
- (3) 投稿論文に関するすべての研究については、利益相反（Conflict of Interest, COI）状態の有無について記載しなければならない。無い場合は、「開示すべきCOIはない」という文言を本文最後の「文献」前に記載する。もし著者（共著者を含めて）にその懸念がある場合は、投稿前に編集委員会に申し出てその指示に従う。なおCOIに関する学内指針については別に定める。
- (4) 他の出版物から図表等を引用する場合には、原典引用の出版社および著者の承諾書を添付する。

3. 投稿原稿の種類

受けつける原稿は下記の通りである。

- (1) 原著：独創的研究に基づく新知見を含む論文。原則として「はじめに」「目的」「方法」「結果」「考察」「終わりに」などの項目に分けて記載すること。
- (2) 総説：ある主題についての総括的論述。
- (3) 研究ノート：原著に比べて簡単で、若干の知見を含むもの。
- (4) 報告：ケーススタディー、フィールド調査など、学術的に貴重と思われる例についての報告。
- (5) 調査資料：調査または統計などをまとめたもの。
- (6) その他の資料：上記の分類に該当しない重要な記録。

4. 投稿原稿の記載方法

- (1) 和文原稿は、常用漢字、現代かなづかいによりA4判の用紙（縦長）に40字、35行、12ポイントで横書きに印字し、上下左右30mmを目安として余白をとる。原則として、原著、総説は20枚以内（図、表を含む）とし、それ以外のものは原則として10枚以内（図、表を含む）とする。

英文原稿は、A4判の用紙（縦長）に1行70-80字（半角）、35行、12ポイントで印字し、上下左右30mmを目安として余白をとる。原則として、原著、総説は20枚以内（図、表を含む）とし、それ以外のものは原則として10枚以内（図、表を含む）とする。

原稿は、フロッピーディスク、CD、USBメモリーなどの電子媒体で提出する。従ってコンピュータソフト（Wordなど）で作成すること。

句読点、括弧は1字に相当する空間に書く。外国語は鮮明なローマ字で書き、数字はアラビア数字を用いる。単位符号はSI単位（cm, mm, mg, %, g/dl, 37℃・・・）を用いる。略語を使用する時には初出時に正式名を記載する。外国の人名、書名等は原稿のまま、国名、地名、動物名等はカタカナ書きとする。さらに動物のラテン語学名、微生物の学名等はアンダーライン（イタリック体指定）をつける。

- (2) 論文の記載は下記の順序による。

- 1) 表紙に論文の種類（原著、研究ノートなど）、和文題名、和文著者名、英文題名、ローマ字著者名（例：国際太郎Taro KOKUSAI）、和文・英文所属機関名、連絡先（研究室名、内線番号、e-mailアドレス）を記入

する。また、5語以内のKey wordsを付ける。本学に所属していない著者は、著者名の右肩に*印をつけ、脚注に所属機関名を記載する。

- 2) 和文原稿は和文要旨、英文原稿は和文要旨と英文要旨を付ける。和文要旨は、400字以内、英文要旨は300語以内とする。
- 3) 構成区文中の大見出し、中見出し、小見出しは、それぞれⅠ., Ⅱ., …, 1., 2., …, (1), (2), …, 1), 2), …, のように順次区別する。
- 4) 本文(文献を含めて)には、通しの頁数を付ける。右欄外に図および表の挿入箇所を指定する。
- 5) 図、表は、1枚ずつ別紙に書き、大きさを指定する。1枚ごとに裏面に図1などの番号と第1著者名をエンピツで記入する。図、写真の説明は別紙にまとめて記載する。カラー印刷を希望する場合は、実費を徴収する。図や写真は印刷に耐えうる高解像度のものをフロッピーディスク、CD、USBメモリーなどメディアに保存し併せて提出する。メディアに保存が困難な図や写真はそのまま製版、印刷できるように鮮明に描いたものを提出する。

(3) 文献の記載法

- 1) 記載の順序は出所順とし、本文中に右片括弧肩付き番号を付ける。
- 2) 雑誌は、著者名(全員): 題名. 雑誌名 発行西暦年号; 巻数: 初頁-終頁. の順に記載する。なお、著者が非常に多い場合には、数名の著者名を記した後、「ら」(英語の場合は「et al」)を付し、以下の著者名を省略することができる。

(例1) Polonis VR, Anderson GR, Doyle D: Two-dimensional polyacrylamide gel electrophoresis analysis of phosphorylated, membrane-1ocalized rat p21 protein.
Arch Biochem Biophys 1987; 254: 541-546.

(例2) 森下剛: 短期大学生の友人関係認知に関する一考察 - ストレスコーピング, 就職不安との関連を中心に -. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 2009; 30: 39-44.

- 3) 単行本は、和書、洋書共に著(編)者名: 書名(巻数版数). 発行所, 発行所の所在地, 発行西暦年号; 初頁-終頁. の順に記載する。

(例3) Koch FC, Hanke ME: Practical Methods in Biochemistry (2nd). William Willkins, Baltimore, 1948; 212-215.

(例4) 細貝祐太郎, 松本昌雄: 新食品衛生学要接. 医歯薬出版, 東京, 2002; 36-98.

- 4) 翻訳書は、訳者名(後に訳を付ける): 訳本名(原著者名を記載). 訳本発行所, 発行所の所在地, 発行西暦年号; 初頁-終頁. の順に記載する。

(例5) 越野正義訳: 硝酸塩は本当に危険か(J.Lhironde, J-L.Lhironde著). 農村漁村文化協会, 東京, 2005; 65-126.

- 5) 学会発表は、発表者名(全員): 演題名. 学会名(開催地), 開催西暦年号; 初頁. の順に記載する。

(例6) 小林晴美, 松本隆二, 堀江正一, 関和みゆき: LC/MS/MSによるハチミツ中のマクロライド系抗生物質の分析. 第97回日本食品衛生学会(東京) 2009; 23.

- 6) 電子メディア情報(インターネット)の引用の場合は、著者またはホームページ作成者・運営者名: 「記事のタイトル名」 URL(参照日) の順に記載する。

(例7) (社)環境情報科学センター: 「環境家計簿, CEISホームページ」 <http://www.ceis.or.jp> (参照2010.08.12)

(例8) 文部科学省: 「平成17年度大学図書館実態調査結果報告」 http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/05070501.htm (参照2008.02.12)

5. 原稿の送付先

原稿はオリジナル1部とコピー2部、および図や写真のフロッピーディスク、CDなどのデータを下記宛に提出する。

〒330-8548 埼玉県さいたま市大宮区吉敷町 2-5
国際学院埼玉短期大学 図書館内
「国際学院埼玉短期大学研究紀要」編集委員会
TEL 048-641-7468 FAX 048-641-7432

6. 論文掲載の採否

投稿された原稿は研究紀要委員会が指名した複数の査読者によって慎重かつ厳正に審査される。査読結果については同委員会においてさらに審査し、採否が決定される。審査の結果、加筆や訂正等をお願いすることがある。審査の結果は投稿者に連絡される。

7. 校正

著者による校正は初校のみとする。その際、字句の訂正のみにとどめ、組版に影響するような大幅な加筆や削除を行うことはできない。なお、表題、表現法、用語等は編集委員会で修正することがある。

8. 著作権

本誌に記載された論文などの著作権は国際学院埼玉短期大学に帰属し、無断掲載してはならない。

昭和59年 6月17日
昭和62年 7月15日改定
平成 3年 7月17日改定
平成 6年 6月15日改定
平成 9年 4月 1日改定
平成12年 5月17日改定
平成15年12月11日改定
平成23年 2月23日改定
平成24年 2月22日改定

編集委員

中 村 礼 子

野 坂 富 雄

アミール喜代子

野 尻 美 枝

永 田 真 吾

国際学院埼玉短期大学研究紀要 第38号

平成29年3月15日印刷

平成29年3月24日発行

編 集 国際学院埼玉短期大学研究紀要委員会

発行者 大 野 博 之

発行所 学校法人 国際学院 国際学院埼玉短期大学

〒330-8548 埼玉県さいたま市大宮区吉敷町2-5

電話 048-641-7468 Fax 048-641-7432

<http://sc.kef.ac.jp/>

印刷 望月印刷株式会社

BULLETIN
OF
KOKUSAI GAKUIN SAITAMA COLLEGE
No.38, March 2017

CONTENTS

Originals

- Efficient Acquisition of Piano Accompaniment in "Children's Song"
— Influence of Tonality on Practice Time and Difficulty —

..... Mitsuteru OCHI1

Notes

- The Trend of Initial Training for Professionals under Standardized Education Reform : Focusing on the Vocational Standard
of Early Childhood Development in the US

..... Chizuru ISHIMINE 13

- Pilot Study on the Reading of Digital Picture Books For Child Development Support

..... Shingo NAGATA21

- Previous study for introduction of thin-layer chromatography (TLC) of food coloring to food hygienic practical

..... Tomio NOZAKA · Kazuhiko AMEMIYA · Akio TANAKA29

Report

- Studies on Learning Outcomes through the Use of Simulated Nursery Room

..... Mie NOJIRI33

- A report of teaching and supporting in body expression activities "theme of HASHIRU-TOMARU"

— Focusing on class practice for 10years —

..... Ryuta FURUKI51

- Development of the System for Training the Registered Shokuiku-shi and Its Practice by Collaboration with Local Industries

..... Kiyoko AMIR · Hiroyuki ONO · Akio TANAKA · Akiyo SHIOHARA · Kayo AKIYAMA · Shoko SHIBUKAWA61

- Assessment Report of Fundamental Competencies for Working Persons

... Kazuhiko AMEMIYA · Go MORISHITA · Akiyo SHIOHARA · Shigeru FUJII · Shinnji SHIMIZU · Katunori ARAI67