

目 次 CONTENTS

〈 論 文 〉

教育における ICT 活用について (1) —ICT 教育の変遷—

A study on utilization of ICT in education (I) — Change in ICT education —

片山 雅男 KATAYAMA Masao 3

多角的成果を得る音楽表現指導の指導法

Teaching Method of Musical Expression to Obtain Multilateral Results

井本 英子 IMOTO Hideko 16

保育者志望学生の運動有能感と

運動指導への自信や意識・主観的健康度との関連性について

The study of relationships between Physical Competence, Self-confidence of Exercise Coaching
and Self-rated Health of candidate nursery school teachers.

日比 健人 HIBI Kento 37

〈 学会発表 〉

「ラフマニノフ作曲 プレリユード Op.23-5」のピアノ研究演奏 —音楽表現の考察—

“ Piano Play of “Prelude Op.23-5, Rachmaninov“ for Study Purpose-Considering Music
Expression”

的場 里美 MATOBA Satomi 49

教育における ICT 活用について（1）

— ICT 教育の変遷 —

片山 雅男

キーワード：ICT 教育、ユビキタス、e-Japan 構想、教育の情報化、教育クラウド

はじめに

少子高齢化時代を迎えた我が国にあって、次世代を生き抜く子どもたちに求められるものは多い。溢れる種々雑多な情報を取捨選択し、幅広い知識に裏付けられた柔軟な思考力を持って物事に対処できる能力や新たな知見や技術を修得し、独創的で価値あるものを創造する能力が求められている。一方で、グローバル化が進み、次々に生み出される知識や技術、優秀な人材などに関して国際競争が激化するとともに、異文化、異文明と接する機会も増え、互いに理解し、共存することも求められている。少子高齢化により国際競争力の低下が危惧されるとともに、子どもたちを取り巻く環境の変化などで生じた学力に関する諸課題への対応策や、学校生活や日常生活における安全性の確保など多くの問題が山積している。

子どもたちには、かつての子どもたちがそうであったように、さまざまな体験を積み重ね、それに裏付けられた学力や考える力を身に付け、豊かな心と健やかな体を享受することが真に生きる力になると思う。溢れ来る情報の中から、必要な情報を選び出し、どのように取り扱うかを判断し、時には新たなものを創造したり、自ら思うところを発信したりするなどして情報を使いこなすことも求められる。

教育における情報通信技術の活用にはさまざまなものがある。①「情報教育」の面では、子どもたちの情報活用能力をどのように指導して育成するか、情報モラルの面も含めて考えなくてはならない。また、②「教科指導における情報通信技術の活用」に関しては、情報通信技術の特性を効果的に活用した本質的で、分かりやすく、更に子どもたちが考えをめぐらすような授業を実現することが重要である。現時点では、指導者用デジタル教科書や学習者用デジタル教科書の開発、情報端末、電子黒板やプロジェクタ、実物投影機、地上デジタルテレビ等の活用とともに、デジタル教材の開発やネットワーク環境の整備もあげられる。③「校務の情報化」に関しては、教員の校務負担が増加する中において、情報通信技術を活用して教職員間の情報共有を図り、きめ細かな指導を可能にするとともに、校務負担の軽減を図ることが急務となっている。学籍・出欠・成績等の管理はもとより指導案やデジタル教材・学習履歴等の共有、学校ウェブサイト等による家庭や地域との情報共有等の校務支援システムの導入がはかられている。さらに、教育情報のデジタル化などを推進するとともに、クラウド・コンピューティング

技術の活用を図ることなども取り組まれている。本稿では、これらのさまざまな取り組みがどのようにして生まれてきたかを読み解き、その必然性を考えることで、それぞれの取り組みの果たす役割を考える足掛かりとしたい。

1. MS-DOS から Windows への移行がもたらしたパソコンやインターネットの普及

1980年代前半、NECの若手研究者たちと話す機会があった。日常生活で使うあらゆるものにコンピュータを内蔵させて、意のままに使いこなすことを目指しているというのだ。MS-DOSのパソコンを使っていた当時には夢のような話だと思っていたが、今まさにIOT¹として現実のものとなりつつある。当時、筆者は大量の調査データを何とか処理できないかと苦悩していた。研究室に入った1台のPC-9800シリーズのパソコンのディスプレイにはMS-DOSのコマンドプロンプト²だけが表示された真っ黒な画面が映し出され、近づきたいものであった。運よく、同じ研究施設の植物生理部門の先輩であった柴坂三根夫氏とともにBASICを用いて集計用紙の表の形をした計算ソフトを開発することになった。LABNOTEと名付けたそのソフトは利用してくれる仲間たちの必要に応じて機能を増し、グラフの作成はもとより種々の統計計算や近似曲線を描くまでになったが、MS-DOS用表計算ソフトLOTUS-123の出現により、それ以降の開発は断念した。

その後、洗練されたグラフが描けることで、マッキントッシュを使用していたが、1995年11月、マッキントッシュと同等の機能を持ったWindows95が発売された。大学のコンピュータ科目でも使用することになったため、それ以降Windowsを使用している。Windows95では、グラフィカルユーザインタフェースが改善され、誰でもが簡単に操作できるようになった。インターネットに関しては、それまでごく一部の先進的なユーザーが利用しているにすぎなかったが、Windows95は、インターネットに必要な通信プロトコルのTCP/IP³を選択し、発売後まもなくインターネット関連機能が標準搭載されるようになった。Windows95を使えばインターネットに簡単に接続できるという販売戦略はパソコンに関心がなかった人間にも、インターネットへの興味から、パソコンの購入を促し、その後のパソコンとインターネットの普及に拍車をかけることになった。このため、1995年は、パソコンやインターネットの普及の元年とも言われている。

2. IT活用型社会の胎動とe-Japan構想

2001年1月に日本型IT社会の実現を目指すIT国家戦略として、e-Japan構想が策定された。それは、「我が国は、すべての国民が情報通信技術(IT)を積極的に活用し、その恩恵を最大限に享受できる知識創発型社会の実現に向け、早急に革命的かつ現実的な対応を行わなければならない。市場原理に基づき民間が最大限に活力を発揮できる環境を整備し、5年以内に世界最先端のIT国家となることを目指す。」というものであった。

その構想の中で、I. 基本理念の3. 基本戦略の（2）に目指すべき社会として、以下の3項目が掲げられた。

1. すべての国民が情報リテラシーを備え、豊富な知識と情報を交流し得る。
2. 競争原理に基づき、常に多様で効率的な経済構造に向けた改革が推進される。
3. 知識創発型社会の地球規模での発展に向けて積極的な国際貢献を行う。

また、II. 重点政策分野としては次の4項目が掲げられた。

1. 超高速ネットワークインフラ整備及び競争政策
2. 電子商取引
3. 電子政府の実現
4. 人材育成の強化

この「4. 人材育成の強化」の内容は、「インターネット接続環境の整備による国民の情報リテラシーの向上、ITを指導する人材の育成、IT技術者・研究者の育成、及びコンテンツ・クリエイターの育成に取り組み、人材という基盤を強固なものとする。」というものであった。

この構想では主にインフラの充実に重点が置かれ、超高速インターネットの整備が推進されている。さらに、サービスの低廉化や利便性向上を促進してその普及を図ることが主な目標とされていたが、併せて、電子商取引や電子政府の早期実現、教育機関の情報化と人材育成の強化なども盛り込まれていた。特に、学校や公共施設に対して高速インターネットを整備するとともに、全ての国民が情報技術（IT）を積極的に活用してその恩恵を享受できる社会の実現を目指したものであった。

2002年の総務省平成14年版情報通信白書⁴の第1章には「IT活用型社会の胎動」の特集が組まれ、企業や自治体、個人、横断的課題という4つの視点から、その現状と課題が記載されている。1995年のWindows95の発売によりインターネットの普及に拍車がかかったが、2年後の1997年でも国内のインターネット利用者数は1155万人、人口普及率では9.2%に過ぎなかった（表1）。e-Japan構想が打ち出される直前の2000年度の国内のインターネット利用者数は4708万人、人口普及率では37.1%に達し、個人へのアンケートの結果、利用者の66%が

表1 我が国のインターネットの利用者数及び人口普及率の推移
（出典：平成19年版・平成29年版 情報通信白書）

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
利用者数（万人）	1,155	1,694	2,706	4,708	5,593	6,942	7,730	7,948	8,529	8,754
人口普及率（%）	9.2	13.4	21.4	37.1	44.0	54.5	60.6	66.0	70.8	72.6
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
利用者数（万人）	8,811	9,091	9,408	9,462	9,610	9,652	10,044	10,018	10,046	10,084
人口普及率（%）	73.0	75.3	78.0	78.2	79.1	79.5	82.8	82.8	83.0	83.5

インターネットを必要不可欠なものとして捉えていた。インターネットの主な用途は、メールや情報収集であったが、オンラインショッピングやネットオークション利用者も増加が見られた。また、通信回線がアナログ電話回線や ISDN などのナローバンドから ADSL や CATV などのブロードバンドに変わることによって、高速な通信が可能となり、オンラインゲームの利用や動画再生の増加の傾向が見られた。その一方で、年代別や所得別の利用者格差が存在することも指摘されていた⁵。なお、第2章「情報通信の現況」では、情報通信産業の動向と現状が報告され、第3章「情報通信政策の動向」として、e-Japan 戦略についても解説がなされている。

さらに、2004年にはe-Japan構想の目標を確実に達成するために、以下のようなe-Japan戦略IIが発表された。(1) 重点的に取り組むべき「加速化5分野」(アジアなどへのIT分野の国際戦略、セキュリティ政策の強化、コンテンツ政策の推進、IT規制改革の推進・評価、電子政府・自治体の推進)、(2) 国民に身近で重要な「先導的7分野(医療、食、生活、中小企業金融、知、就労・労働、行政サービス)」の推進、(3) インフラなど「重点政策5分野」などの政策が打ち出された。教育に関するIT政策は、翌2005年、ITの利用・活用の促進を目指した「IT政策パッケージ」の中で、国民にとって身近な行政サービス、医療、生活、電子商取引、情報セキュリティ・個人情報保護、国際政策、研究開発などとともに、教育・人材としてまとめられ、取り組みの強化が図られた。このように、我が国におけるICT(情報通信技術)は国策として国家指導の下に加速度的に進められた。

3. u-Japan 構想：ユビキタス社会の実現のためのインフラ整備

e-Japan 構想の成果を基礎にして ICT のさらなる利活用を目指したのが、u-Japan 構想である。この構想は、ICT を推進するために総務省が 2006 年から 2010 年にかけて実施した ICT 戦略のことで、コンピューティング技術が「いつでも、どこでも、何でも、誰でも」存在し、コンピュータの存在を意識することなくネットワークに簡単につながるユビキタス⁶ネットワーク社会の実現を目指していた。「ユビキタス社会の実現」、「ICT 活用の高度化」、「情報セキュリティの拡充」を中心としたこの政策は、ユビキタス社会に応じたネットワーク環境を整備することや、ICT を利用できる環境の整備を図り、その利用度の向上を目標とするものであった。具体的には、通信インフラを整備し、システムやコンテンツの充実を図るとともに、セキュリティ対策にも重点を置くものであった。なお、「u-Japan」の「u」には「Ubiquitous」(ユビキタス)に加え、「Universal」(ユニバーサル)、「User-oriented」(ユーザーへの高い親和性)、さらに「Unique」(ユニーク)の意味を持たせている。

2007年の総務省平成19年版情報通信白書では第3章の「情報通信政策の動向」の第4節「豊かで活力あるユビキタスネットワーク社会の構築」の第8項に「ICT人材の育成」を設け、その第2に「学校におけるICT基盤の整備及び利活用に対する支援」が記載されている。そこには、子どもたちがICTを利活用できる能力を身に付けるためには、幼いころからICTに触れられる

環境を整備することが重要であると述べられている。そこで、IT 新改革戦略（2006 年 1 月）では、校内 LAN や普通教室へもコンピュータを設置して IT 環境の整備を実施するとともに、光ファイバによる超高速インターネット接続を実現することが掲げられた。ICT 教育は情報環境の整備の名のもと、小学校や中学校にインフラの整備を行う形で進められていった。

4. 教育の情報化と ICT メディアリテラシーの向上

子どもがインターネットや携帯電話を利用する機会が増えるに伴って生じた諸問題に対応するために、さまざまな教育の場、とりわけ学校教育において、ICT メディアリテラシーを育成することが重要かつ緊急の課題になった。ICT メディアリテラシーとは、放送番組やインターネット、携帯電話などのメディアを通して情報を収集し、取捨選択ののち、客観的かつ正確に評価や判断をする能力をいう。ICT メディアを操作し活用する能力に加えて、各種メディアを通して、自らの情報を適切に発信する能力や新たに普及する ICT 機器にアクセスし、活用する能力も含まれる。また、各種メディアの特性や限界を理解する能力や、送り手の意図や背景などを読み解く能力なども身に付けることが望ましい。なお、さまざまなメディアがもたらす多種多様な情報を正しく理解し、トラブルなく利用するためにも、各メディアの特性に則した教材等の開発と普及が図られている。

2002 年度から実施された学習指導要領では、「情報活用能力」（情報リテラシー）の育成を図るため、以下の取り組みが行われた。① 小・中・高等学校を通じて、各教科や総合的な学習の時間にコンピュータやインターネットを積極的に活用する。② 中学校の技術・家庭科で「情報とコンピュータ」を新設する。③ 高等学校に 2003 年度より「情報」を普通教科として新設する。文部科学省は、「情報活用能力」（情報リテラシー）を「情報及び情報手段を主体的に選択し活用していくための個人の基礎的な資質」と定義し、3つの能力に整理した（表 2）。このよ

表 2. 初等中等教育段階における情報教育で育成すべき「情報活用能力」
 （出典）文部科学省「情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の推進等に関する調査研究協力者会議」 第一次報告（1997 年）より

① 情報活用の実践力	課題や目的に応じて情報手段を適切に活用することを含めて、必要な情報を主体的に収集・判断・表現・処理・創造し、受け手の状況などを踏まえて発信・伝達できる能力
② 情報の科学的な理解	情報活用の基礎となる情報手段の特性の理解と、情報を適切に扱ったり、自らの情報活用を評価・改善するための基礎的な理論や方法の理解
③ 情報社会に参画する態度	社会生活の中で情報や情報技術が果たしている役割や及ぼしている影響を理解し、情報モラルの必要性や情報に対する責任について考え、望ましい情報社会の創造に参画しようとする態度

うにして 2002 年度より本格的に情報教育が始まり、公立の小学校・中学校におけるコンピュータの設置状況は、2001 年 3 月の時点で 99.3%に達していた。

2007 年の平成 19 年版情報通信白書の内容には、ICT メディアの健全な利用の促進が付加され、翌年の平成 20 年版情報通信白書でも「ICT 人材の育成」の(2)に「教育の情報化と ICT メディアリテラシーの向上」が表題に掲げられている。また、子どもたちに ICT メディアリテラシーを総合的に育成するプログラム「伸ばそう ICT メディアリテラシー～つながる！わかる！伝える！これがネットだ～」が作成され、2007 年 7 月に公開された。このプログラムは、子どもたちが安全かつ安心してインターネットや携帯電話を使用できることを目指したものである。具体的には、情報モラルを含む ICT メディアリテラシーを育成するプログラムで、以下の 5 つの学習テーマが設定されている。① インターネットを用いて効率的に情報を収集する方法や正しい情報を見極める方法に加え、分かりやすい発表の仕方を学ぶ。② インターネットの特性や便利なウェブサービスについて理解するとともに、迷惑メールへの対応法など、インターネットを利用する上で気をつけなければいけないことを学ぶ。③ デジタルカメラによる撮影やブログを使った情報発信を行い、コミュニケーションを体験するとともに、情報の発信や受信時のルールやマナーを学ぶ。④ メールによる喧嘩のやりとりを疑似体験することで、メールの仕組みや特性、気持ちよく使うためのルールやマナーを学習する。⑤ 携帯電話の機能や便利な使い方に加えて、ルールやマナーを学習する。

このように、小学校や中学校でのインフラ整備がすすめられ、さらに、インターネットや携帯電話の普及もあって子どもたちが幼いころより ICT に触れるようになった。これに伴ってさまざまな問題が生じたための対策が取られることになった。

放送分野では、ビデオや DVD による小・中学生及び高校生向けの学習用教材 11 本が作成され、貸出しを行うなどしてその普及・啓発がはかられた。さらに、2009 年 3 月から青少年のメディアリテラシーの向上を目指して、「放送分野におけるメディアリテラシーサイト」が開設され、ウェブ教材や教育者向けの授業実践パッケージ（指導案、授業レポート、ワークシート等）の開発と掲載が行われている。

2014 年 7 月には、高齢者の ICT リテラシーの向上を目指すため「ICT シニアコミュニティ形成促進プロジェクト」が設置された。このプロジェクトでは、高齢者向けの ICT リテラシーの講習会が実施され、その成果が討論された。なお、この講習会実施の手引書には、講習会開催の手順が解説されるとともに、高齢者が ICT を利活用して地域で活躍した事例も収録されている。この手引書を活用した講習会により、高齢者の地域コミュニティへの参加が促進され、地域活性化が進展することが目指された。

このように、学校でのインフラの整備が拡充するようになって、さまざまな問題が生じ、その結果として、児童や生徒の ICT リテラシーの向上が図られるようになった。また、インターネットが広がりを見せる中で、ようやく高齢者に向けても各種のサービスが提供されるように

なった。過疎地対策を含め地域活性化に進展していくことが望まれる。

5. デジタル教育基盤の整備と e-ネットキャラバンの展開

2009 年の平成 21 年版情報通信白書では「教育の情報化の推進」として、子どもたちが、できるだけ早い時期から ICT に親しみ、情報活用能力を高めることで、新しい知的価値や文化的価値を創造できる社会にしていく取り組みが打ち出された。① 校内 LAN 導入の推進。2006 年の IT 新改革戦略を受けて 2009 年 4 月には、「デジタル新時代に向けた新たな戦略（3 年間の緊急プラン）」として「学校内 LAN やコンピュータ等のデジタル教育基盤を全国に整備する。」ことを決定し、学校等でのデジタル活用授業等の一層の推進が図られた。これを進めるために、総務省においては、2008 年 2 月から「地域イントラネット基盤施設整備事業」の一つに「10 万教室 ICT 化プロジェクト」を加え、校内の普通教室等を結ぶ校内 LAN の整備経費が新たに補助の対象とされた。さらに、学校のネットワーク構築のモデルプランを示した「校内 LAN 導入の手引」が作成され、ホームページで公開されてその導入が促進された。② 大規模実証実験「オアシスプロジェクト」の推進。普通教室での授業に利用できる映像教材がないことから校内 LAN の整備が進まない状況や、校内 LAN が整備されていても活用されていないことなど、教育現場での具体的な ICT 環境や教材の活用等には課題が見られた。そこで、2006 年に、校内 LAN の整備・普及と有効活用を進めるため、NHK が制作し保有している約 3,000 本の学校向け番組やビデオクリップが、全国の希望する小・中学校等に無償でインターネット配信された。

③ e-ネットキャラバンの推進。パソコンや携帯電話は便利で手放せない情報機器になっているが、その一方で、ウイルスや迷惑メール、学校裏サイト等での誹謗中傷等のトラブルも問題になっている。さらに、近年、急速に広まったスマートフォンでは、パソコン用 web サイトや動画、SNS などの利用が可能となり、これに伴う不当請求や違法ダウンロード支援アプリなどによるトラブルも増えている。このようなネット危機にさらされるようになった児童や生徒を保護するとともに、教育する立場にある保護者や教職員等にも、インターネットを安心かつ安全に利用するための知識が求められている。このため、2006 年から、総務省と文部科学省並びに通信関係団体等によって全国規模で「e-ネットキャラバン」が展開され、啓発のための「e-ネット安心講座」が開かれた。この活動は、「生活安心プロジェクトー緊急に講ずる具体的な施策」の中で「青少年を有害情報環境から守るための国民運動」として位置付けられ、毎年、全国で 900～2800 の講座が実施されている。また、2009 年度には、保護者や教職員などが知っておくべき事項等を解説した「インターネットトラブル事例集」が作成され、教職員研修や保護者会、消費生活センターの相談窓口での相談対応、自治体での住民への啓発用（広報誌掲載）等、さまざまな場で活用されている。

④ メディアリテラシーの向上。総務省は2012年4月に、青少年のインターネット利用がグローバル規模で広がっているのに対応して、「青少年がインターネットを安全に安心して活用するためのリテラシー指標 (ILAS: Internet Literacy Assessment Indicator for Students)」をまとめた。この指標は、インターネットでの危険や脅威に対応する能力や的確な情報を判断するために必要な能力に重点が置かれている。毎年6月から7月に、このリテラシーを測るテストが国内の高等学校1年生を対象に実施され、9月にその実施結果が公表されている。この結果からは、違法な情報に対応したり、料金や時間を浪費したりすることへの配慮に関する能力が高いのに対し、適切な商取引と適切なセキュリティ対策に関する能力は低くなっていることが明らかになり、重点的な啓発が必要であると指摘されている。

また2016年には、青少年へのスマートフォンの急速な普及に対して、青少年自身と保護者や教職員などのリテラシーの向上の重要性が高まっている。このため、各総合通信局が中心となって、地域における青少年及び保護者・教員等に対して、各地域で活動する自治体やPTA、消費者団体等が幅広く連携し、周知啓発活動を展開している。特に、春の進学・進級の時期に、「春のあんしんネット・新学期一斉行動」として、集中的な啓発活動がおこなわれている。

2016年9月には、青少年のスマートフォンのフィルタリング等の利用率を高めるため、保護者並びに教職員向け上位講座として、フィルタリングの内容と設定を中心とした「e-ネットキャラバン Plus」が新設された。また、インターネット利用者の低年齢化に伴い、対象とする学年も小学校5年生から、小学校3年生の生徒及びその保護者へと引き下げ、併せて教材の開発も行われた。

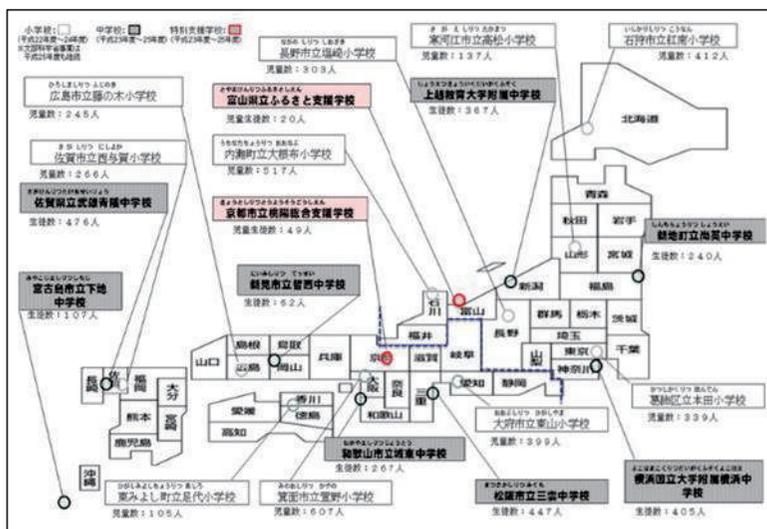
6. フューチャースクール推進事業と先導的教育システム実証事業

2010年から2013年まで、フューチャースクール推進事業が実施された。この事業はICTを使って児童が互いに教え合う「協働教育」や児童一人ひとりの個別教育の実現を推進するためのものである。具体的には、東日本と西日本それぞれ5校の公立小学校、計10校を選び出し、校内無線LANの整備を行った上で、協働教育プラットフォーム（教育クラウド）を中心としたICT環境を作り上げ、併せて、デジタル教材（教科書）やポータルサイト、ICTサポート等が提供された。児童1人に1台の手書き可能なタブレットPCと普通教室に1台の学習成果を共有するためのインタラクティブ・ホワイト・ボード（電子黒板）等のICT機器が整備され、習熟度に応じた授業が行われた。これを基に「協働教育」を行う上で必要な情報通信技術面に関する課題等の抽出と分析、技術的条件やその効果についての実証研究が行われた。この実証研究結果については、2011年4月に「教育分野におけるICT利活用推進のための情報通信技術面に関するガイドライン（手引書）2011」として公表された。なお、このガイドラインは事業の終了するまで毎年刊行された。また、2011年度は、文部科学省の「学びのイノベーション事業」と連携がとられ、新たに中学校8校と特別支援学校2校を実証校として追加し、内容の充

実が図られた（図1）。2014年4月には「教育分野における ICT 利活用推進のための情報通信技術面に関するガイドライン（手引書）2014）」として、事業の総まとめが出されている。

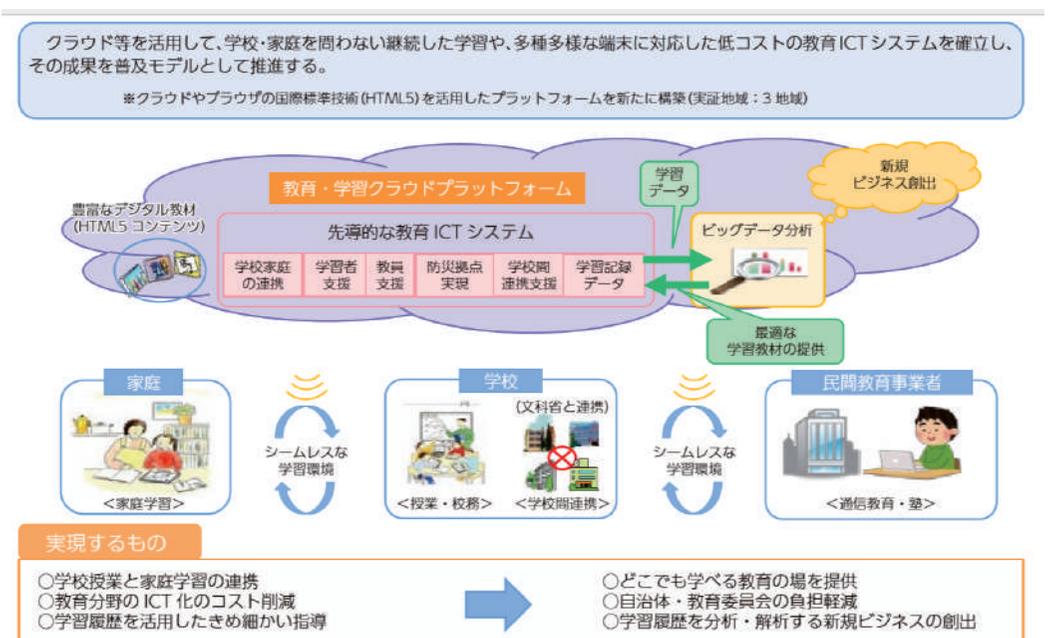
フューチャースクール推進事業での実証研究で明らかになった課題を解決したのち、教育分野で、より一層の ICT 利活用の普及と展開を推進するために、2014

図1 フューチャースクール推進事業 実証校
（出典：総務省 教育情報化の推進）



年から2016年まで総務省の「先導的教育システム実証事業」が実施された（図2）。この事業

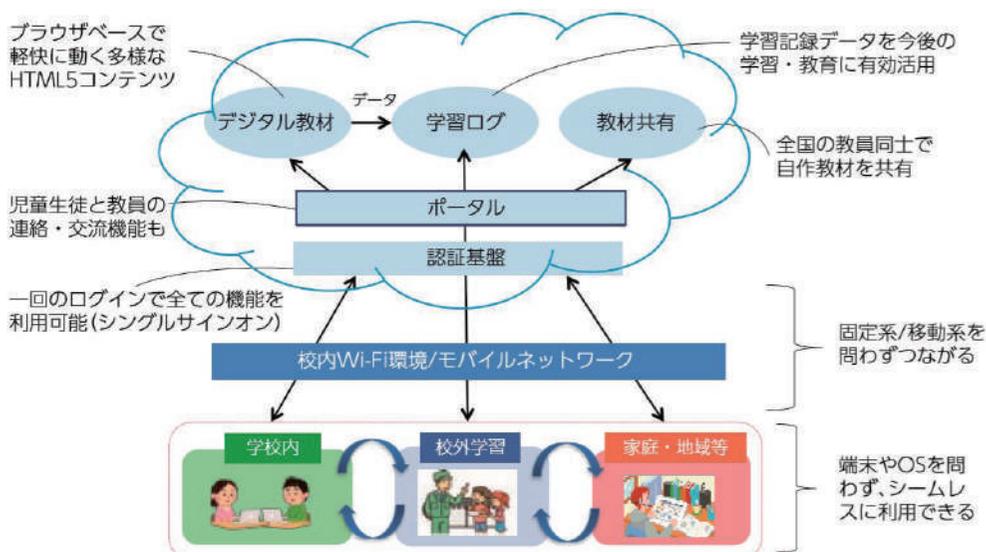
図2 先導的教育システム実証事業
（出典：平成26年版 情報通信白書）



は、文部科学省の「先導的な教育体制構築事業」と連携し、クラウド等の新たな情報通信技術を活用するものである。また、これにより学校の授業と家庭での学習がシームレスに連携され、学習記録のデータを活用したきめ細かい学習の実現が図られた。具体的には、クラウド等の最先端の情報通信技術を活用することにより、児童や生徒、教員等が多種多様なデジタル教材やツールを、いつでも、どこでも利用でき、かつ低コストで導入・運用される「教育クラウド・プラットフォーム」の実証が行われた(図3)。その成果である「教育クラウド・プラットフォーム」の参考仕様や教育現場でのクラウドを活用した先進事例は全国の教育委員会等を通じて普及されている。

2014年6月には「ICT ドリームスクール懇談会」が開催され、教育分野でのICT利活用の方向性が検討された。地域や世帯年収に関係なく学習機会が提供されること、学校や家庭・民間教育事業者の間でのシームレス化、学習記録のデータを活用して個々の児童、生徒の進度に応じた学習環境を提供することなど、今後のICTを利活用した教育並びに学習環境のあり方やその普及の方策、新たなビジネスの展開に向けた検討が行われた。なお、この結果は、2015年4月に「ICT ドリームスクール懇談会中間とりまとめ」として公表された。同年7月には、学校、自治体、企業、NPO、研究機関などの参画によって、「学校・家庭・地域の連携」「地域活性化・まちおこし」「最先端学習スタイル」の実現に貢献するモデルを11件が選出され、MOOCs (Massive Open Online Courses) 7型教材等を活用して学習困難者を支援するなど多様な

図3 教育クラウド・プラットフォームの全体像
(出典：平成28年版 情報通信白書)



いつでも、どこでも、低価格の端末でも、自分にあったデジタル教材を利用可能に
→ 地域や経済事情等による教育格差の解消・誰もが希望する教育を受けられる環境の実現

ICT 活用事例の実証が図られた。

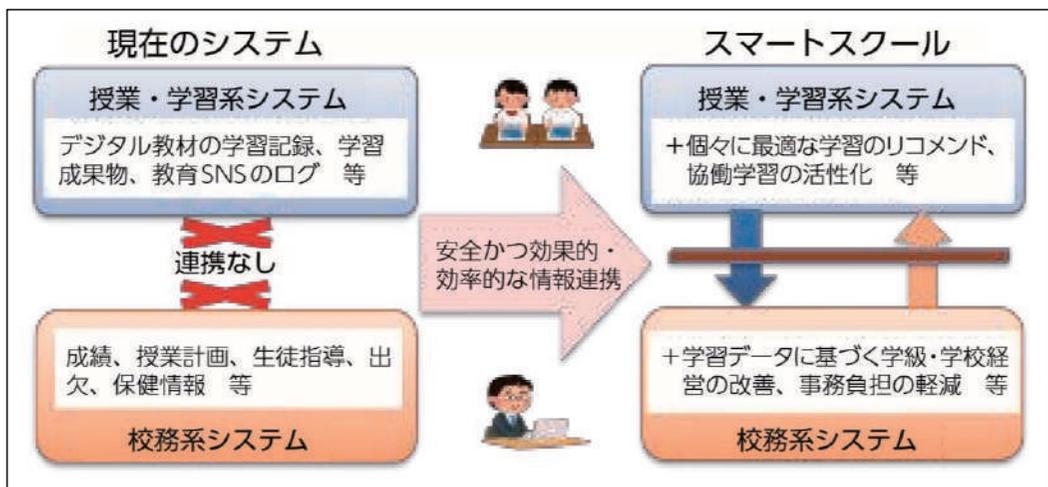
クラウドの登場によって、いつでも、どこでも、何でも、誰でもがネットワークに簡単につながるユビキタスネットワーク社会の実現が現実味を帯びてきた。

7. 校務分野における ICT の利活用の推進

また、2011 年には、新たに、校務分野における ICT の利活用の推進が始められた。増え続ける校務の軽減化と効率化を図る手段に ICT を活用するため、利用者にとっての負担が少なく、たやすく利用を開始できる ASP・SaaS⁸を活用した校務の情報化が検討された。校務で取り扱う情報には、指導要領や児童・生徒の個人情報も含まれるため、ASP・SaaS 事業者にはこれらの個人情報を適切に取扱うことが求められる。このため、総務省は、「ASP・SaaS 普及促進協議会」に設けられた「教育分野サービス展開委員会」での検討結果に基づいて、2010 年 10 月に「校務分野における ASP・SaaS 事業者向けガイドライン」をまとめ、公表した。

また、2017 年度からは、総務省と文部科学省との連携により、「スマートスクール・プラットフォーム実証事業」が実施されている。この事業では、クラウド化が推進され、教職員が利用する「校務系システム」と児童や生徒も利用する「授業・学習系システム」において、教員の業務を効率化し、アダプティブな学習指導や生徒指導等ができるように、安全で効果的・効率的な情報の連携方法の実証がなされている。さらに、これを「スマートスクール・プラットフォーム」として標準化し、全国の学校へ普及させ、その円滑な運用をはかる次世代ネットワーク環境についてのガイドラインの策定が目指されている（図 4）。

図 4 スマートスクール・プラットフォーム実証事業
（出典：平成 29 年版 情報通信白書）



おわりに

本稿では、ICT教育の取り組みの果たす役割を考えるためにその変遷をたどってみた。初期の MS-DOS のパソコンのコマンドプロンプトだけが表示された真っ黒な画面に比べると、1995年に発売された Windows95 は画期的であった。それまでのパソコンのように MS-DOS のコマンドを入力しなくても起動するようになり、より多くの人を利用できるようになった。さらに、ネットワーク機能を標準で装備し、Web ブラウザとして Internet Explorer を搭載したことで、インターネットに簡単に接続できるようになった。これを機に、パソコンが普及し、インターネットを利用する人が増えたが、それでも 1997 年のインターネット利用者は 1155 万人、普及率 9.2% に過ぎなかった。IT 活用型社会の胎動期の始まりと位置付けられる e-Japan 構想が策定された 2001 年 1 月でも、ようやく利用者 4708 万人、普及率 37.1% を超えた状態であった。この中にあって、政府主導の IT 国家戦略としての e-Japan 構想が打ち出され、「5 年以内に世界最先端の IT 国家となることを目指す」として、急速に施策が展開されていった。その後、ナローバンドからブロードバンドへの移行もあってインターネットの普及が急速に進んでいった。

e-Japan 構想ではまず、インフラの充実に重点が置かれ、学校や公共施設に対してパソコンの設置とインターネットなどの整備が進められた。その後、IT 新改革戦略（2006 年）では、校内 LAN が整備され、普通教室へもコンピュータが設置されて IT 環境の整備が進められるとともに、光ファイバによる超高速インターネット接続の導入がはかられた。また、ICT 教育の導入に当たってはできるだけ早いうちの体験が重要と考えられたため、その導入は小学校から手掛けられ、その後、中学校・高等学校へと整備されていった。今では、一般の高齢者を対象にした整備も行われるまでになった。

このように、インフラの整備が先行して行われたが、最も重要であるべき授業で活用できる映像などの教材がないために、校内 LAN の整備が進まないことや LAN が整備されても有効に活用されていないなどの問題が生じた。そこで、ようやく教育現場における ICT 環境や教材の活用等への対策がはかられることになった。2009 年には、「デジタル新時代に向けた新たな戦略」として「学校内 LAN やコンピュータ等のデジタル教育基盤を全国に整備する。」ことが決定されるとともに、NHK が保有している学校向けの番組やビデオクリップが、教材として小中学校等に無償でインターネット配信された。

子どもたちが容易にパソコンや携帯電話でインターネットに接続できる環境になったことで、新たにネット危機にさらされる問題が生じた。このため、ICT メディアの健全な利用の促進が内容に加えられ、「伸ばそう ICT メディアリテラシー～つながる！わかる！伝える！これがネットだ～」と名付けられた ICT メディアリテラシーを総合的に育成するプログラムが作られた。また、保護者と教職員を対象に子どもたちがインターネットを安心して、安全に利用にできるような啓発のため、全国規模で「e-ネットキャラバン」が展開され、「e-ネット安心講座」

が開催された。

本質的な ICT 教育の第一歩としては、児童が互いに教え合う「協働教育」や児童の個別教育を実現するために、フューチャースクール推進事業が実施された。また、クラウド技術が活用できるようになって、児童や生徒、教員等が多種多様なデジタル教材やツールを、いつでも、どこでも利用できる「教育クラウド・プラットフォーム」の実証も行われ、先進事例が全国に向けて発信されている。

増え続ける校務の軽減化と効率化の手段としての ICT の利活用を推進するため、2011 年には、校務分野における ICT の利活用の推進が始まり。ASP・SaaS を活用した校務の情報化が検討された。2014 年 7 月には、高齢者の ICT リテラシーの向上を目指した「ICT シニアコミュニティ形成促進プロジェクト」も設置されている。

今回、ICT 教育の整備・拡充の過程を辿ることにより、ICT 教育を構成する個々の要素のつながりとその意義や役割を相互に関係づけて捉えることが可能になった。

-
- 1 モノのインターネット。身の回りに存在するあらゆるモノに通信機能を持たせ、インターネットにつなげたり、相互に通信したりすることにより、自動認識や計測、自動制御、遠隔計測などを行うこと。
 - 2 コマンドと呼ばれる命令文を用いて、パソコンの操作や設定などをおこなうためのツール。
 - 3 インターネットなどで標準的に用いられる通信プロトコル（通信手順）で、TCP（Transmission Control Protocol：IP の一段階上位層のプロトコルで、データを識別し、担当のソフトウェアに振り分けるプロトコル）と IP（Internet Protocol：複数のネットワークを繋ぎあわせて相互に通信可能にするプロトコル）を組み合わせたもの。
 - 4 総務省が定期的に発表する白書で、インターネットに関する統計情報や各種アンケート結果、事例などが解説されている。
 - 5 アンケートによると年代別のインターネット利用者数は 10 歳代では 72.8%であるが、50 歳代では 36.8%、60 歳代では 15.9%にとどまっていた。
 - 6 情報化社会において、コンピューティング技術がいつでも・どこにでも存在し、コンピュータの存在をもちや意識することなく利用できるという概念
 - 7 インターネットを介した大規模公開オンライン講座で、世界各国の有名大学の授業を無料で受けることができる新たな学習環境
 - 8 ASP は Application Service Provider の略で、インターネットなどを通じてソフトウェアを利用者に利用させる事業者のことをいう。利用者は Web ブラウザや専用のクライアントソフトなどによってサーバにアクセスして利用する。利用者にとっては、ソフトウェアを導入したり、最新版に更新したりする手間が省けることやインターネットに接続された自分のコンピュータ以外からも自分のソフトウェアやデータにアクセスすることができる。

SaaS は Software as a Service の略で、通信ネットワークなどを通じてソフトウェアを提供し、利用者は必要なソフトウェアやその機能を必要なときだけ利用し、利用実績に応じて料金を支払う。

多角的成果を得る音楽表現指導の指導法

井本 英子

キーワード：『おんまはみんな』、指導教材、音楽表現、音楽あそび、単曲を使った指導展開

本稿は題材に『おんまはみんな』（アメリカ民謡）を使って、単曲での様々な音楽あそびの中で音楽を捉える力を養う音楽表現活動の指導法の教材考案・実践からその有意性を検証するものである。この教材展開の方法は、子どもへの指導経験から培った指導手法を広く指導者が活用できるように体系化した指導法である。この指導法では身体表現活動を基盤として音楽の様々な要素を1曲の中に複合的に取り入れた音楽あそびを展開する。子どもは深く音楽を捉える力を育み生涯にわたって音楽を楽しむことができる素地をつくることができ、指導者も子どもとの楽しい音楽あそびの中で自身の音楽技能を向上させることができるものである。様々な指導者のための研修会^(注1)や指導者養成校^(注2)における授業実践の中から2018年度教員免許状更新講習受講生を対象に講習事後レポートから考察する。

1. 研究背景

1-1 表現活動の中の音楽あそび

幼稚園教育要領¹と保育所保育指針²では幼児期の表現活動の中で音楽に関する項目についてその内容の中で図1のように示している。またどちらも「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。」と定義している。表現活動の完成形を到達目標として掲げるのではなく日常生活や他の分野とも相互に関わりながら感動体験を積み重ね表現意欲を高めていくことと理解できる。子どもの音楽活動は、歌唱や楽器合奏に特別に取り組むという姿勢になりがちであるが、指導者には音楽活動を切り離すのではなく子どもの日常生活の中で音や音楽との関わりを見守り共感する姿勢こそが望まれ、子どもが身体を動かしながら楽しい音楽あそびの中で生き生きと自由な音楽表現活動ができる指導が求められる。子どもは楽しい活動体験を積み重ねるというだけでも自分で表現する原動力になり、結果として表現力を養い感性も豊かになる。音楽「あそび」であるので楽しいことが前提の表現活動であるが、

図1 幼稚園教育要領および保育所保育指針における
幼児期の表現活動の中の音楽に関する項目

【幼稚園教育要領】

- (2) 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。
- (4) 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする。
- (6) 音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。
- (8) 自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。

【保育所保育指針】

- ② 音楽、リズムやそれに合わせた体の動きを楽しむ。
- ④ 歌を歌ったり、簡単な手遊びや全身を使う遊びを楽しんだりする。

その中で音楽的な感受性を豊かに育むことができれば音楽体験がますます感動的になり美的情操が育まれることに繋がる。その音楽的的感受性を育むためには音楽を深く捉える力を育む必要がある。子どもは日々の活動で友達と共感する喜びを味わい音楽に合わせて体と心を弾ませ楽しい経験を音楽あそびの中で積み重ねる。筆者は子どもにとって楽しい音楽のあそびという日常の活動を、同時に音楽的な感受性を高めていく目的も達成する活動内容にすることが有意義であると考えている。

1-2 より音楽的な表現活動の音楽あそび

ユーリーズミックスという教育メソッドを提唱するダルクローズ (Emile Jaques-Dalcroze 1865~1950) は『音楽教育メソッドの比較』³の中で「感覚に最もはっきり訴えられる音楽の側面は、リズムと動きであり、さらに、音高とリズムとダイナミクス・エネルギーという音楽の三要素のうち、リズムとダイナミクス・エネルギーは全体的に動きに依存しており、これらの最もよいモデルは筋肉組織の中に見いだされる」、また「テンポの度合いはすべて身体で経験し、理解し、表現することができる。音楽的な感覚の鋭さは、身体的な感覚の鋭さに依存する。集中して音を聴き、身体反応を行うことによって、強い音楽的な力が生まれ、その力は解放される。」と「リズム訓練の理由」の章で述べている。人がいろいろな表情の音楽を捉えるにあたっては、旋律の流れ、和声感、リズム感、フレーズ感、テンポ感、音楽に秘めた情感など様々な要因を複合的に理解し処理をしている。その中でもまずテンポ感を捉えることができると音楽はわかりやすくなる。テンポ感を捉えるということは、拍を感じて拍の流れにのることができる、ということである。それは等速感を養って音楽の流れに容易く同調できることを育むことで培われていく。そしてテンポを身体で経験、理解、表現する音楽あそびは楽しさのみならず音楽的な感覚を磨くことになるわけである。音楽あそびの中で感じたことやイメージしたことを楽しく表現する体験を積み重ねていくことで、深く音楽を捉える力を育み生涯にわたって豊かに音楽を楽しむことができる素地をつくることができる。そのために子どもには楽しく音楽あそびをしてもらうことだけを求める。指導者には指導目的に沿って的確かつ柔軟に子どもの表情・表現に即応することを求める。『おんまはみんな』の楽曲で歌ったり踊ったり合奏したりたくさん音楽活動が展開できるわけだが、その最初の部分、基本となる「音楽に合わせて歩く」部分の指導展開方法を本稿では実例として紹介する。

1-3 音楽あそびの指導のポイント

歌ったり合奏したりする活動を教え込むことなくスムーズに美しい音の響きを楽しめるようにするためには、その音楽を自ら表現したいという欲求が在り、かつ他者の表現活動を認めながら自己表現をする中で他者と融合し共感するときめきや楽しさを感じることが大切である。そこでまず音楽の流れに同調できるように、子どもがテンポ感を捉えて、拍を感じて、拍

の流れにのれるようにする。具体的には「歩く」という一連の動作の中で音楽に合わせて身体の動きをコントロールする。拍の流れを捉えて「歩く」ことから音楽と一体となって動く快感を得て、音楽によってイマジネーションが増し意思や感情の伴った動きとなる。「歩く」中に様々な音楽の要素を組み込んでいくことで、子どもは多彩な音楽表現を反映した身体表現活動ができる。従って歩くことを基本とした様々なリズムあそびの体験を基盤とすることがより音楽的な音楽あそびを展開する指導の第1のポイントとなる。その上で多彩な音楽を体験するためにある一曲でも様々な表情での演奏をしてリズムあそびを展開すること、楽曲を深く捉えるために一つの曲を多角的に体験することも重要なポイントとなる。

1-4 指導者のための研修・授業

筆者のこれまでの指導経験では音楽あそびの経験のない指導者は数多く、実際に子どもに音楽あそびをしていても自分が音楽あそびでわくわく楽しいときめきを経験した人は数少ない。音楽あそびの楽しさだけでなく、その積み重ねから自ら音楽があふれ出て表現活動につながることを実感するために子どもと同じように体験型の受講が必要であると考え。その楽曲表現の指導者の到達目標は様々で、歌、ダンス、合奏等その展開方法は多種多様である。研修（授業）の中でも、楽曲や展開の様子は授業目標によって様々であるが「歩くリズムあそび」が核となればどのようにでも発展させていくことができることを実感してもらうことでそれぞれの指導者によって広く実践されると考えた。

保育者養成及び教員養成課程においては限られた授業時間内で指導法を習得することと学生個々の音楽技能を向上させることが必須事項となる。また現職の指導者にとっても常に自己研鑽ができて音楽技能向上することが望まれる。この指導法の楽曲展開では指導者は等感と豊かな表情に注力することになり子どもの表現から力を得て指導者自身の音楽表現力も豊かになる。子どもの音楽表現活動をするのにピアノ演奏は必須ではないことは述べるまでもない。ここではピアノを用いた活動もする場合のピアノ曲の題材をあげる。本来リトミックを展開していくには指導者の即興演奏力が求められる。しかし即興演奏力は楽曲演奏力に比例してできるものではなく別のスキルが必要であり子どもの自由な動きに即応できる即興演奏力をつけるのは音楽を専門に学ぶ学生にとっても難題である。そこで読譜の負担を軽減し保育者養成校の学生や現職の先生が自分のピアノ演奏力を最大限に活かした音楽あそびが実践できる教材を考え。応用範囲の広い題材を無理なく音楽的に弾ける楽譜で身に付けて幅広く応用できる素材を使う。基本のピアノ奏として自分の演奏技術のレベルに合わせた楽譜を選んで習熟する。本稿では『おんまはみんな』の楽曲を難易度によって4パターン提示する。(付録譜例1~4)^{注3} 後述の指導展開(3-2-1~)のステップのときは譜例2を基準に各譜例を掲載したが一番易しい楽譜(譜例1)で弾く場合も左手パートは自分の弾いている楽譜のままに対応できる。

2. 実践概要

2-1 実践対象

2018年度教員免許状更新講習「心と体がはずむ音楽指導」
受講生54名

実施日：2018年7月28日、29日 於：夙川学院短期大学

2-2 講習プログラム

「心と体がはずむ音楽指導」2018年度1日研修 講習時間：計5時間30分 プログラムタイトルは図2に示す。

2-3 題材について

アメリカ民謡とされている。出典は諸説ある。原題は『The Old Gray Mare』「The old gray mare came tearing (老いた灰色の雌馬が荒地を突き破ってやって来た)」という内容の歌詞である(図3)。日本では中山知子氏が原文にとらわれない作詞をしている。馬は使われているが、2番の子豚はもとの歌詞にはない。「ぱっばか」や「ちょんぼり」の繰り返しがリズムカルで子どもも楽しく歌うことができる。

曲は4分の4拍子 Fdur (へ長調) を基本とするとメロディーの最低音が一点ホ、最高音が二点レになり、歌いやすく、弾きやすい。

A (a-4小節、a'-4小節) **B** (b-4小節) **A'** (a-4小節、a"-4小節) の3部形式(譜例5)。和声は、**A**は主和音I一属和音Vで構成、**B**で下属和音IVがでてくる。メロディーは、全体に付点音符を使った軽快なリズムで捉えやすい。**A**では派生音が入る(譜例5-①)が、音域は4度までで刺繍音として入っている派生音なので難しくない。**B**でメロディーの最高音が出てくる(譜例5-②)。**B**も音域は4度までで**B**フレーズの最後の拍が3連音符(譜例5-③)で5度下降して**A**のメロディーにもどる。この3連音符のフレーズが、**A**に戻ることを明確に導いてくれる。**A**のリズミカルな曲想に対して、**B**は滑らかなメロディーラインで構成されている。

図2 プログラムタイトル

テーマ曲 「おんまはみんな」
音と音楽と
歩く基本
・みんなでステップ
言葉とリズム
声をあわせて
リズムあそび
・身体を使って音楽を感じる、楽しむ、伝える
・道具を使ったリズムあそび
・楽器を使ったリズムあそび
まとめ

図3 『おんまはみんな』の歌詞

- おんまは みんな ぱっばか はしる
ぱっばか はしる ぱっばか はしる
おんまは みんな ぱっばか はしる
どうして はしる
どうしてなのか だれもしらない だけど
おんまは みんな ぱっばか はしる
ぱっばか はしる ぱっばか はしる
おんまは みんな ぱっばか はしる
おもしろいね
- こぶたの しっぼ ちょんぼり ちょろり
ちょんぼりちょろり ちょんぼりちょろり
こぶたの しっぼ ちょんぼり ちょろり
どうして ちょろり
どうしてなのか だれもしらない だけど
こぶたの しっぼ ちょんぼり ちょろり
ちょんぼりちょろり ちょんぼりちょろり
こぶたの しっぼ ちょんぼり ちょろり
おもしろいね

(譜例5)

The musical score is written in 4/4 time with a key signature of one flat (B-flat). It consists of five staves. The first staff is labeled 'A' and starts with an accent 'a'. The second staff starts with an accent 'a'' and ends with a fermata. The third staff is labeled 'B' and starts with an accent 'b'. It features a circled number '2' above a note, a circled number '3' above a triplet, and a '3' below the triplet. The fourth staff is labeled 'A'' and starts with an accent 'a'. The fifth staff starts with an accent 'a'' and features a circled number '3' above a triplet and a '3' below the triplet.

3. 『おんまはみんな』（アメリカ民謡）を用いた音楽表現の指導法詳細

3-1 歩く基本

3-1-1 歩く前に

リズムあそびで使用する部屋（保育室、教室、リズム室等）を走ったり、跳んだり、歩いたり、這ったりと自由に動き、スペースを認識する。子どもの動きに任せるが、声かけをしながら、人とはぶつからないようにあらゆる場所を自由に動くように促す。例えばばらばらの方法や方向で動いたり、同じ方法や方向で動いたり、一緒に止まったりする。止まったときに、周りの人とおしゃべりをしたり、ジェスチャーをしたりする。合図でまた動く。どのような合図でもよいが、タンブリンを使うと、トレモロ奏で注意を促し打点で止まるように指示が出せる。

3-1-2 ストップ&ゴー

ストップ&ゴー（合図によって動いたり静止するゲーム）をする。合図役の「スタート」の合図でみんなが自由に走り「ストップ」の合図で止まる。合図役は止まっているときに動いた

人を探してタッチして、タッチされた人が次は合図役になる。このとき、なるべく長い間、無音＝無音で止まっている状況を楽しむように促す。

音楽で保育や授業を展開するとき指導者は子どもに「音をよく聴く」ということに注力する。「音をよく聴く」ことは重要なことだが指導者は「音の無いところから音楽が始まる」という意識を持っていなければならない。静かな中で聴こえてくる音の方が、誰であっても聴こえやすい。子どもにとって音楽の始まりはまず無音であることが当たり前になると、衝動的に歌ったり音を鳴らしたりするだけでなく、予め音を頭で考えて表出することも容易くなる。指導者が子どもに静寂を求めるとき「静かに」と言って制するのでは、一時のことになりがちであることと、「静かに」というその言葉自体が次に流れてくる音楽の妨げになる。そこで指導者は、静かなことの続きに楽しいことが始まるルーティーンを確立しておくことが、様々な音楽あそびを展開する上での基盤となる。

(譜例6)

3-1-3 音の数を聴く

ストップ&ゴーの次の展開として自由に動いている中で、タンブリンのトレモロ奏による合図の後、1つ打つ音が聴こえると1人で座る。2つであれば2人組というように、鳴った数の人数でグループを作って座る。合図の数は年齢によって異なるが、リズムフレーズを聴き取ってグループになることができる。譜例6のリズムフレーズは、4分の4拍子1小節で4拍目は4分休符である。これは日々の別の音楽あそびの中の、言葉のまねっこやリズム模奏の内容とリンクさせているためである。聴き取ったリズムフレーズをみんなでならしたり、グループごとでならしたり、言葉をつけたり、強弱をつけたり、カノンにしたりと様々に展開する。

The image shows four rows of musical notation, each representing a different group size. Each row has three measures labeled ①, ②, and ③. The notation uses vertical stems and horizontal lines to represent notes and rests. The first measure of each row starts with a circled number (1, 2, 3, 4) indicating the group size. The notes are placed on a four-line staff, and rests are indicated by vertical lines with flags. The patterns show how the number of notes or rests in each measure corresponds to the group size.

ここでも指導者は、子どもがどんなリズムで何人グループだろうかとワイワイと賑やかに相談する場面と、リズムを発したり、他のグループのリズムを聴いたりするときの静かな場面とのコントラストをしっかりと意識して進めることがポイントになる。

3-1-4 ピアノを用いたストップ&ゴー

タンブリンの合図で動いていたことを、ピアノでの音楽を合図にして動く(譜例1～4)。何度でも繰り返して最後は2番に入って終わる。曲が始まったら進み、止ったら動きも止める。上記(3-1-2)の様に、音楽が無く走ったり歩いたりするより、軽快な楽しい音楽の流れを聴きな

がら動く方がより気持ちも高揚する。音楽に合わせてのストップ&ゴーは、それだけでレクリエーション的な面白さの役割を果たす。子どもの様子を伺いながらランダムに音楽を止めて、止まっている間もランダムにすることによって、より一層緊迫感が増し愉快的あそびとなる。ここでは、号令ではなく、音楽を使って楽曲に合わせて動いているわけではあるが、ここでのピアノの役割は、BGMと合図の役割に過ぎない。従って子どもも音楽を捉えているわけではなく、「音」に反応しているだけにとどまってしまう。

3-2 音の反応から音楽への反応へ

「音」に反応する表現のみならず、「音楽」を捉えて活動する身体表現の体験を積み重ねることによって音楽を深く捉えることができるようになる。本節では実際に行った具体例を述べていく。

3-2-1 歩く

自由に走ったり歩いたりするところから、音楽の拍の流れにのって動く経験を積み重ねる。前奏に続いて4分の4拍子の1拍[4分音符]に合わせてA(8小節)の部分を使って歩く(譜例7-①)。「ぱっぱか ぱっぱか」というリズムカルな言葉にのって、4分音符に合わせて歩く。まずは大円になって同じ向きに歩く。足音と周りが見え易いことで揃える気持ちになる。

(譜例7)

The musical score is written for piano in 4/4 time. It consists of three systems of music. The first system shows a melodic line in the right hand and a bass line in the left hand. The second system is a repeat sign with circled numbers 1, 4, 2, and 5 indicating specific measures. The third system continues the melody and bass line, ending with a Coda section marked with circled numbers 3 and 6.

3-2-2 歩いてストップ&ゴー

ストップ&ゴーの要素も入れる。ストップのタイミングをアトランダムにして偶発的なスリリングな面白さを楽しむ。譜例7-②や③のようなところでのストップも入れると急に止められた感じが増す。

3-2-3 低音のクラッシュ

ストップのタイミングのところで、低音のクラッシュの音を入れる。この音が聴こえたら、歩く代わりに拍に合わせてケンケン片足跳びにする。ピョンピョン両足跳びにしたり後ろ歩きにしたりなど年齢やクラスに合わせて動きを決める。もう一度聴こえたら歩くにもどる。

3-2-4 高音黒鍵アルペジオ

ストップのタイミングのところで、高音の黒鍵でアルペジオを入れる。この音が聴こえたら、方向転換する。

3-2-5 ミックス

静止、片足跳び、方向転換の中から2種類を混ぜて、できるようになったら3種類を混ぜる。テンポや強弱などニュアンスを変えて展開する。

3-2-6 ストップの予測

譜例7-④、⑤、⑥のところでストップする。このとき当該小節の3拍目と4拍目ではほんの少しrit.をかけてここでフレーズを収めるようなニュアンスで奏する。そこでピッタリとストップできたことを「先生がここでストップしようと思ったのがよくわかったね！」と驚き、賞賛する。全員ができていなくても、賞賛することで注意喚起されて次につながる。ここからは合図になる音は必ずフレーズの切れ目（譜例7-④⑤⑥のようなところ）に入れる。フレーズの予測可能などところに入れてフレーズ感を養う。友達とペアになって一緒に歩く。競って止まるところの予測に注力する。

3-2-7 音楽の始まり

音楽の始まりを意識する。前奏（譜例8-①）に続いて曲（テーマ）が始まることを意識付ける（後述）。前奏は歩かず聴いて、テーマの始まり（譜例8-②）から歩く。ペアで足を揃えてテーマの始まりで出られるように合わせてみる。ここから常に前奏は動かさず聴くようにする。

3-2-8 音楽の終わり

音楽の終わりを意識する。曲の後半4小節辺りからの音にアクセントを付けて、曲の終わる感じを強調した演奏をする。子どもは曲が終わった時に足が止まっていることを意識する。4拍目まで歩くと止まった感じがわかりにくくなるので3拍目で足を止め、最後の拍（譜例8-③）はクラップをする、手を上げて「へイ！」と掛け声でしめる、ペアのときは相手とハイタッチするなど、はっきりした表現をするとよい。

（譜例8）

The image shows a piano accompaniment score in 4/4 time, divided into three systems. The first system is marked '前奏' (Introduction) and ends with a circled '1' above the staff. The second and third systems continue the piece, with the third system ending with a circled '3' below the staff, indicating the final measure.

3-2-9 Bの部分

前奏からコーダまで把握できたら、Bの部分をつける。

BはAと曲想のちがいができるように、動き方を変える。止まったままで体をゆらゆらさせたり、腕組みをしたり頬を押さえたりして首をかしげたり、ペアのときは両手をつないでゆらゆらしたり、片手ずつゆっくり握手をしたり、片手をつないでまわったりと、曲想の異なる部分であることを留意する。

3-2-10 一曲全体

〔前奏—A—B—A—コーダ〕と通して一曲全体をステップする。

大円で同方向に動いていたが、好きな方向に一人で自由に動いたり、ペアで一緒にお散歩したりする。ここまでの約束事が身につについて音楽に合わせて歩きたくなっているので、自由な方

井本：多角的成果を得る音楽表現指導の指導法

向に動ける。もし混乱しそうになったら、ストップ&ゴーの静止を使って状況を整える。慣れると、ペアでスタートは大円で始めて、A-B-A'は自由な方向に動き、曲の終わりを予測（認識）してコーダで出発した地点にもどってきてハイタッチする。年齢によっては、Aは一人で歩き、Bで友達とペアで動き、A'でまた一人で歩くということもできる。

繰り返してステップするとき、ペアを変えたり探したりする間、そのたび毎に音楽が止まったら流れが途切れてしまうので前奏部分を間奏に使うとよい。

(譜例9)

(何回でも)



3-3 拍を捉える

音楽に合わせて歩く基本のステップができたなら、より拍を意識付けたステップにすすむ。

3-3-1 8拍フレーズ

Aの部分を使う。2小節のまとまりにして全体を8拍で考える。

4拍歩いて4拍止まる。5拍歩いて3拍、6拍歩いて2拍、7拍歩いて1拍止まることになる。

① 4拍歩いて4拍止まる (譜例10)

[1-2-3-4-ト-ト-ト-ト-ト-ト-ト-ト-ト-ト-ト-ト-ト-ト-ト-ト]

[1-2-3-4-お-や-す-み]

(譜例10)



② 5拍歩いて3拍止まる (譜例11)

[1-2-3-4-5-トーン-トーン-トーン] あるいは

[1-2-3-4-1-トーン-トーン-トーン]

(譜例11)

Musical score for Example 11, 4/4 time signature. The score consists of two systems of piano accompaniment. The first system has a treble clef and a bass clef. The second system also has a treble clef and a bass clef. The music is in a key with one flat (B-flat major or D minor). The melody in the treble clef consists of quarter notes and eighth notes. The bass clef provides harmonic support with chords and moving lines.

③ 6拍歩いて2拍止まる (譜例12)

[1-2-3-4-5-6-トーン-トーン] あるいは

[1-2-3-4-1-2-トーン-トーン]

(譜例12)

Musical score for Example 12, 4/4 time signature. The score consists of two systems of piano accompaniment. The first system has a treble clef and a bass clef. The second system also has a treble clef and a bass clef. The music is in a key with one flat (B-flat major or D minor). The melody in the treble clef consists of quarter notes and eighth notes. The bass clef provides harmonic support with chords and moving lines.

④ 7拍歩いて1拍止まる (譜例13)

[1-2-3-4-5-6-7-トーン] あるいは

[1-2-3-4-1-2-3-トーン]

(譜例13)

Musical score for Example 13, 4/4 time signature. The score consists of two systems of piano accompaniment. The first system has a treble clef and a bass clef. The second system also has a treble clef and a bass clef. The music is in a key with one flat (B-flat major or D minor). The melody in the treble clef consists of quarter notes and eighth notes. The bass clef provides harmonic support with chords and moving lines.



止まる部分は「ペンギンさんのお手々のまねをして腕を伸ばして手首を曲げて体の両脇にトン・トン・トンとタッチ」したり、「アヒルさんのお口のように両手でお口をつくってクワックワックワックとまね」したりと、そこで拍が刻めるポーズを子どもと色々考えてステップと組み合わせていく。始めから歩くとわかりにくい場合は足踏みして一緒に数えながら行う。

3-3-2 バリエーション

[1-2-3-4-……]と拍を数えているところは、「とん・とん・とん・とん・ひげじいさん」の手遊びのように両手グーにして縦に重ねていく。そしてトン・トンと拍を刻んでいるところはペアで色々なバリエーションが展開できる。両手でハイタッチ、一人が両手パーで待ちもう一人が指でタッチ、二人で同じ指どうしでタッチなど。また好きなポーズを子どもたちが考えて皆でまねをしたり発表しあったりする。子どもの自由な発想をどんどん引き出してその表現に共感しあって、みんなで楽しむ。

3-3-3 ジャンケンゲーム

クラス全体やグループでジャンケンゲームにも発展できる。

[1-2-3-4-ジャン-ケン-ポン- (トン) -]

音楽の中で勝ち負けにこだわらず音楽の流れの中でのゲームを楽しむ。負けるジャンケンやあいこのジャンケンや両手ジャンケンなど色々なバリエーションで楽しめる。

3-3-4 ステップ

8拍の流れが定着したらステップしながら実践する。

基本のステップ(3-2-1~3-2-10)の上に積み重なっているなので、このステップをするときも前述の静止や片足跳びや方向転換も組み合わせて進める。1人でもペアでも、また、3人、4人と人数を増やして腕を組んでみんなで横一列になってステップするのも楽しい。好きな場所に進む、元の場所に戻るというのもこの段階では容易にできる。

3-3-5 一曲全体

Aの部分を繰り返しているが、定着したらBは前述(3-2-9)の動きを使い、曲の終わりで止

まることを意識して一曲を通す。子どもは音楽あそびの中で楽しみながら何度も何度も繰り返すので等速感や拍のまとまりを身につけることができる。音楽の流れの中で音楽に合わせて友達と共感し合っって動く心地よさを実感しながら、音楽を聴取して自ら表現していくことへの達成感も味わうことになる。

3-4 前奏について

前奏は、曲の始めのテーマへの導入を行う部分である。つまり曲のテンポを示すというだけではなく、曲全体の雰囲気を作り上げ、イメージを豊かに広げる役割がある。子どもの歌唱や合奏においても常にその役割は大きく、前奏を奏でる指導者は子どもが前奏を聴いてその曲の世界に入り込むように演奏しなくてはならない。前奏によって次の表現活動が引き出されると言っても過言ではない。しばしば保育者はとにかく曲の最後を弾き、アインザッツのために一本調子で「1、2、3ハイ」と声かけをする。特に長年このやり方をしている指導者はそれが曲の始まりのスタイルに定着してしまっている。この「1、2、3ハイ」の声で音楽のイメージが壊れてしまうことが少なくない。短いフレーズの模唱や模奏をするときや、曲の途中から始めるときや、部分練習のときなど、合図が有効なことも多く適切な合図の声かけは重要である。しかし、日ごろの音楽体験の中で、曲の始まり、曲の終わりを聴き取ることができれば号令は必要ない場合が多い。とりわけ音楽を聴いて体を動かして活動する場合、子どもが気持ちよく合わせられるというのは指導者の音楽での誘導の仕方に大きくかかわってくる。受講生には実際に合わせにくい前奏（譜例14、15）で動く経験をして前奏の在り方や合図の必要性について再考させる。

(譜例14)



(譜例15)



3-5 この後の展開

3-5-1 歌

軽快なリズムによく合った歌詞を楽しみながら歌う。歌詞を付けて歌いながらステップしたり、しっかりと立って美しい声で歌ったり、オノマトペで歌ったり、そのオノマトペの語感に合わせたステップをしたりできる。

3-5-2 道具を使ったリズムあそび

ボール、フラフープ、ゴム、縄、ステップリングなど道具を使ったリズムあそびができる。

3-5-3 楽器

楽器を使ったリズム合奏を体験する。ステップに合わせたリズム奏をすることで容易にアンサンブルができる。

4. 結果と考察

2018年度の2回の教員免許状更新講習の感想及び事後レポートから講習での指導内容の汎用性と今後の課題を探る。具体的には教えたり習ったりする音楽指導ではなく子ども自ら身体を使って音楽表現する活動が実践され得るのか、また歩くことを基本とした音楽の流れを捉える様々なリズムあそびの体験から歌や合奏など各自が到達目標とする活動へつなげていく展開方法が実践され得るのかを考察する。

感想の記述内容では、実際に表現活動を体験したことに関しては、80%の人が意見を述べその全員が楽しさを実感していた。『おんまはみんな』一曲だけで様々な展開が可能であったことに関しては57%の人が述べ1曲での展開方法の幅広さを理解していた。ピアノを使わない音楽活動に関して19%の人が驚きとすぐに取り入れたいこととして述べていた。また、ピアノ演奏やその役割に関して49%の人が意見を述べていた。そのことから演奏の際のイメージの大切さ、前奏の意味、演奏表現によって語らず音楽あそびが進行すること、リトミック用の曲でなくても身体表現ができることなど多岐にわたったがピアノの多彩な演奏の可能性や重要性を十分に感じて受け止められていることがわかった。

レポートの課題は「本日の講習内容をどのように活用しますか。具体的な保育・授業案を考えて述べて下さい。」である。受講生のレポート内容から研修項目がどのように反映されているのかを分析した。A「ストップ&ゴー」、B「リズム奏」、C「ことばとリズム」、D「歩く」、E「拍を捉えたステップ」、F「ボールを使ったリズムあそび」、G「歌」、H「楽器あそび、合奏」の8項目に分けて保育案・授業案に反映されていた部分に○を入れた表(図4)にまとめた。(△、▲については後述。)

図4 レポート内容からの研修内容の反映

	A	B	C	D	E	F	G	H	※
1		○	○			△			保
2		○				△			保
3		○						▲	保
4	○	○		○				○	保
5	○	○						▲	保
6									保
7	○	○			○				保
8			○	○			○		保
9				○	○	○		○	保
10						△			保
11				○					保
12	○					△			幼
13	○			○					幼
14	○	○	○			△		▲	幼
15	○			○	○		○		幼
16	○			○				○	幼
17						△	○		幼
18		○	○					▲	幼
19				○				○	幼
20			○			△			幼
21			○			△			幼
22		○							幼
24				○				○	幼
25				○	○			○	幼
26		○	○					▲	幼
27	○	○	○			△		▲	幼

	A	B	C	D	E	F	G	H	※
28						△			幼
29		○	○						幼
30	○	○			○	○		○	幼
31	○								こ
32					○		○	○	こ
33		○	○				○	▲	こ
34	○	○	○					▲	こ
35							○		こ
36		○	○	○					こ
37		○		○					支
38				○				○	支
39	○			○					小
40		○	○			△			小
41	○	○	○	○				○	小
42		○	○						小
43		○		○		○			小
44	○	○			○			○	小
45			○						小
46		○				△	○	▲	小
47		○				△		▲	小
48	○			○		○		○	他
49				○		○		○	他
51				○	○				未
52	○			○	○				未
53	○	○		○	○		○	○	未
54		○	○						未

NO.6 は具体記述がなかった

※勤務先 保…保育園 幼…幼稚園 こ…認定こども園 支…支援学校 小…小学校
他…その他 未…未定

図5 講習時間と集計

	項目	本稿記載の章	今回のおよそ の講習時間	記述 人数	%
A	ストップ&ゴー	3-1-1, 2, 4	40分	18人	33%
B	リズム奏	3-1-3	30分	26人	48%
C	ことばとリズム		20分	16人	30%
D	歩く	3-2-1~10	70分	21人	39%
E	拍を捉えたステップ	3-3-1~5	70分	12人	22%
F	ボールを使ったリズムあそび	3-5-2	80分	19人	35%
G	歌	3-5-1	10分	8人	15%
H	楽器あそび、合奏	3-5-3	10分	23人	43%

この講習では前述のとおり本稿で取り上げている「歩く基本」「みんなでステップ」以外の項目を一日に講習している。全体像を体験した上で全ての基盤と位置づけた「歩く基本」「みんなでステップ」がどのように捉えられているのかを検証する。

感想の中では「歩くリズムあそび」の体験の楽しさやうれしさを80%の人が実感しているが実際の指導では約半分の39%の人にしか指導法に活用されていなかった。A「ストップ&ゴー」、B「リズム奏」、C「ことばとリズム」は3割以上の人活用している。最も活用された「リズム奏」は約半数の人が取り入れた。この3項目はピアノが必要なく、B、Cは広い場所も必要ないので取り入れ易い項目である。特に小学校では教室の関係で広くステップすることを音楽で取り入れることは難しいということが感想からわかった。D「歩く」は39%であるが、E「拍を捉えたステップ」は22%と減少する。ピアノに関する記述の中にもあったが、得意な1曲を伴奏や表情を変化させて弾くことで展開できることを説明するが、具体的な譜例がないと実践しにくいということである。F「ボールを使ったリズムあそび」はとても楽しい内容なので活用したいという意見が多かった。Fが楽しかったのはD、Eの活動を経たことで楽曲がしっかり捉えられて友達との共感性が上がったところでの活動であったからである。しかし、いきなりFの活動から始めても同様の成果が得られると受け止められ「歩く基本」「みんなでステップ」の音楽経験が楽しさの要因になっていることの理解は不十分であることもわかった。項目のつながりを見るとDあるいはEの活動を経ずFの活動に取り組む人(図4△)は13人、DあるいはEの活動を経てFにつなげた人は5人であった。同様にH「楽器あそび、合奏」は43%の人が取り入れたがD、E、Fの音楽体験の積み重ねがあるから10分足らずで音楽的な合奏が仕上がるという構図の理解は不十分であることがわかった。DあるいはEの活動を経ずFの活動に取り組む人(図4▲)は10人、DあるいはEの活動を経てFにつなげた人は14人であった。

A、B、Cは指導者にとって取り組み易い活動ではあるが、子どもが全身を使って音楽を表現する音楽あそびは指導者にとっては準備も指導力もより要求される。よって敬遠されることになるのではないかと危惧される。事後の感想からも身体表現活動の楽しさとその活動の意義は指導者自身が体験して学ぶことで実感されることがわかった。講習や授業で曲の展開の指導法は体験しながら身に付け、演奏レベルに合ったピアノ譜で曲も弾けるようになる。しかしステップや音楽あそびのときの具体的な楽譜がないと実践に至りにくいこともわかった。指導法を理解して広く実践されるためにより具体的な指導手法や教材を提示することが不可欠であり今後の課題となる。

<注釈>

注1...教員免許状更新講習受講生、大阪音楽大学指導者研修受講生、現職教員・保育士研修会などの受講生。

注2...夙川学院短期大学「保育内容音楽表現Ⅰ」「リトミック」受講生・大阪国際大学短期大学部「保育内容の研究・幼児の表現Ⅱ」「音楽Ⅱ」受講生、大阪音楽大学「ピアノ指導法BⅡ」受講生、大阪音楽大学短期大学部「ピアノ教授法A」受講生

注3...本稿の譜例1～15は全て筆者編曲の楽譜

<引用・参考文献>

1...文部科学省『幼稚園教育要領』（2017年3月）

2...厚生労働省『保育所保育指針』（2017年3月）

3...L. チョクシー／R. エイブラムソン／A. ガレスピー／D. ウッズ 訳者板野和彦（1994）
『音楽教育メソードの比較』全音楽譜出版社 p.59

（付録譜例1） ピアノ初心者用

The musical score is written for piano in a 4/4 time signature with one flat (B-flat). It consists of three systems, each with a treble clef staff and a bass clef staff. The first system features a triplet of eighth notes in the right hand. The second system is marked with a repeat sign. The third system concludes with a final cadence.

Musical score for piano, consisting of three systems of grand staff notation. The first system shows a melody in the right hand and a bass line in the left hand. The second system continues the melody and bass line. The third system includes first and second endings, with a triplet of eighth notes in the right hand leading into the first ending.

(付録譜例2) ピアノ初級者用

Musical score for piano, consisting of five systems of grand staff notation. The first system shows a melody in the right hand and a bass line in the left hand. The second system continues the melody and bass line. The third system continues the melody and bass line. The fourth system continues the melody and bass line. The fifth system continues the melody and bass line.

(付録譜例 3) ピアノ中級者用

(付録譜例 4) ピアノ上級者用

The image displays a musical score for piano, advanced level, consisting of seven systems of two staves each. The key signature is one flat (B-flat) and the time signature is 4/4. The score features a variety of musical techniques, including chords, arpeggios, and triplets. The first system shows a right-hand melody with eighth notes and a left-hand accompaniment of chords. The second system includes a repeat sign in the right hand. The third system continues the chordal accompaniment. The fourth system features a right-hand melody with eighth notes and a left-hand accompaniment. The fifth system introduces triplets in both hands. The sixth system continues the triplet patterns. The seventh system concludes with a right-hand melody and a left-hand accompaniment of chords.

保育者志望学生の運動有能感と 運動指導への自信や意識・主観的健康度との関連性について

日比 健人

キーワード：運動有能感、運動指導、自信、主観的健康度

背景と目的

近年、子どもの体力や運動能力の低下が課題となっている。平成 30 年度のスポーツ庁の全国体力・運動能力、運動習慣等調査において、小学 5 年生の男子の体力合計点の平均値は平成 20 年からほぼ横ばいのまま変化がなかった一方で、女子の体力合計点の平均値は平成 20 年からの調査の中で最高値を示したと報告されている。しかしながら、昭和 60 年度の調査結果と各テスト項目結果を比較すると、小学 5 年生の反復横跳びを除き、児童の半数以上が昭和 60 年度の平均値を下回っているとも報告されている。また、平成 28 年度のスポーツ庁の全国体力・運動能力、運動習慣等調査においては、入学前の外遊びに実施頻度が高いほど、入学後の運動・スポーツ実施状況が高いことや、体力合計点が高いことも明らかとなっている。子どもの体力や運動能力には幼児期の運動習慣や運動経験が大きく関わっていることが言え、これらを保証する保育士や幼稚園教諭の役割は非常に大きいことがうかがえる。

また、幼児期は、神経系の発達が著しい時期であり、様々な運動能力や運動技能の基礎を獲得する重要な時期である。杉原ら（2004）は、運動能力の発達について、直接的に影響を及ぼしているものは運動経験であり、間接的に影響を及ぼしているのは遊びの友達の数、家族構成、親の意識といった心理社会的環境や遊び場の有無や運動遊具の数といった物理的環境であったことを報告している。このように運動能力の発達の直接的な要因は子ども自身の運動経験であるが、この運動経験の場を保証し、コーディネートするのは、保育の場において保育士や幼稚園教諭であることが多い。これは杉原のいう、間接的要因にあたり、運動発達には直接的には影響を与えないが、子どもの運動能力の発達において非常に重要な要因であるといえるであろう。

このように、運動能力や運動技能の基礎を獲得する重要な時期に子どもたちと携わる保育者の役割は大きいですが、その保育者自身の運動に対する態度や意識が子どもたちへの指導に与える影響も大きいといえる。中でも、運動有能感は、運動・スポーツ活動に大きな影響を与えている。この運動有能感は、岡澤（1996）が提唱したものであり、運動に対する自信(有能感)のことである。この運動有能感は3つの因子から構成されている。自己の運動能力や技能に対する肯定的な認知、「自分はできるという自信」である身体的有能さ、自己の努力や練習によって運動

がどの程度できるようになるかという見通し、「練習すればできるようになるという自信」である統制感、運動場面において指導者や仲間から自分が受け入れられている認知、「みんなから受け入れられるという自信」である受容感の3つである。運動有能感を高めることは、保育者の運動・スポーツ活動への態度や意識を高める大きな要因になることが考えられる。

中曾根（2018）は保育士の身体的有能さの認知と運動遊び指導の関係について、身体的有能さの認知が低い群においては、自身が運動やスポーツをすることが好きではないと回答した者が多いことや、運動について自信がない者、子どもたちへの運動指導時の不安感や苦手意識を強く感じている者、運動遊びを子どもたちと共に行うことが好きではないことなどを明らかにしている。運動指導を行う上では、指導を行う運動技能の理解や習得のみならず、運動に対する態度や意識も大きな影響を及ぼすことが考えられる。このように、運動有能感が低いと、自身の運動・スポーツ活動への態度や意識も低下するほか、運動指導にも影響を及ぼす可能性が考えられる。

そこで本研究では、今後現場に出て指導を行う、保育者志望学生を対象に、運動有能感と運動指導への自信や意識、そして主観的健康度の関係について、調査・検討を行うことを目的とする。

方 法

(1) 対象者

2018年11月に、保育者養成課程に所属する短期大学生92名を対象に、調査の協力を求めた。内訳として、男性5名、女性87名であり、年齢は 19.47 ± 1.50 歳であった。

(2) 調査内容

以下の質問紙を用いて、対象者に回答を求めた。

1) フェイスシート

年齢、性別、過去のスポーツ歴の有無（体育の授業等は除く）、現在のスポーツ活動の有無（体育の授業等は除く）、経験したことのあるスポーツ種目について回答を求めた。

2) 主観的な運動指導への自信感

運動指導に対して、「ある・どちらかといえばある・どちらかといえばない・ない」の4件法にて回答を求めた。また、その理由も自由記述にて回答を求めた。

3) 主観的健康度

自身の健康に対して、「非常に健康だと思う・健康だと思う・あまり健康ではない・健康ではない」の4件法にて回答を求めた。また、その理由も自由記述にて回答を求めた。

4) 運動有能感尺度 (岡澤ら、1996)

岡澤ら (1996) が作成した運動有能感尺度を用いて、運動有能感を調査した。5 件法にて回答を求めた。

5) 運動指導に関する質問

大友ら (2006) ならびに鬼澤 (2017) が作成した「体育指導や運動に関する質問」の質問項目を保育者志望学生用に加筆・修正し、「あてはまる・ややあてはまる・あまりあてはまらない・あてはまらない」の 4 件法にて回答を求めた。

6) 運動指導に関する心配ごとに関する質問 (木原ら、2002)

木原ら (2002) が作成した運動指導に関する心配ごとに関する質問を、保育者志望学生用に加筆・修正し、質問項目を作成し、「心配である・やや心配である・あまり心配でない・心配でない」の 4 件法にて回答を求めた。

(3) 分析方法

得られた回答について、SPSS ver.22 にて統計解析を行った。身体的有能さの認知、統制感、受容感、運動有能感に関しては、得られた回答を基に高群と低群の 2 群に分け、統計解析を行った。

(4) 倫理的配慮

対象者全員に質問紙への回答前に本研究の趣旨、個人が特定されるようなことはないことについて説明を行った。同意できる者のみ回答を求め、記入を行ってもらった。

結 果

過去のスポーツ歴と運動有能感、主観的な運動指導への自信感、主観的健康度、運動指導に関する心配ごとについて、対応のない t 検定を行ったところ身体的有能さの認知、運動有能感の合計において、0.1%水準で有意な差が認められた。また、受容感および運動遊びに対する意識において、1%水準で有意な差が認められた。そして、主観的な運動指導への自信感において、5%水準で有意な差が見られた。そのほかは有意な差が認められなかった (表 1)。

身体的有能さの認知と主観的な運動指導への自信感、主観的健康度、運動指導に関する心配ごとについて、対応のない t 検定を行ったところ主観的な運動指導への自信感、運動遊びに対する意識、運動指導の自己評価、運動指導に関する理解、技能指導、振る舞いにおいて、0.1%水準で有意な差が見られた。また、指導力を高める意欲、子どもからの好意的な評価、模範ができない種目の教示、子どもの把握、同僚からの受け入れ、技能向上の指導、ニーズへの対応において、1%水準で有意な差が見られた。そのほかは有意な差が認められなかった (表 2)。

表 1 : 過去のスポーツ歴と各項目との関係

		過去のスポーツ歴：有群		過去のスポーツ歴：無群		t値
		M	SD	M	SD	
運動有能感	身体的有能さの認知	11.36	3.92	7.73	3.06	3.97 ***
	統制感	14.96	3.35	13.50	2.52	1.88 n.s.
	受容感	15.19	2.37	13.45	2.58	2.92 **
	運動有能感の合計	41.50	7.88	34.68	6.84	3.65 ***
主観的な運動指導への自信感		1.81	0.75	1.36	0.58	2.59 *
主観的健康度		2.76	0.65	2.82	0.39	-0.42 n.s.
運動指導に関する質問	運動遊びの重要性	3.70	0.46	3.68	0.48	0.16 n.s.
	運動遊びに対する意識	5.76	1.74	4.36	1.53	3.37 **
	運動指導の自己評価	5.00	1.44	4.41	1.33	1.70 n.s.
	運動指導に関する理解	7.21	1.48	6.64	1.53	1.58 n.s.
	指導力を高める意欲	7.00	2.06	6.59	1.89	0.83 n.s.
	運動保育に対する意識	9.87	1.46	9.95	1.53	-0.23 n.s.
	子どもの活動への共感	7.01	1.06	7.05	0.90	-0.12 n.s.
	子どもの安全への配慮	3.19	0.86	3.18	0.66	0.02 n.s.
	子どもの不得意への配慮	3.03	0.82	3.23	0.53	-1.07 n.s.
	運動への理解	3.07	0.69	3.23	0.69	-0.93 n.s.
運動指導に関する心配ごと	行事予定の理解	2.70	0.94	3.00	0.69	-1.62 n.s.
	子どもからの好意的な評価	2.89	0.75	3.18	0.66	-1.65 n.s.
	模範ができない種目の教示	3.37	0.76	3.36	0.58	0.04 n.s.
	子どもの把握	3.07	0.80	3.36	0.66	-1.55 n.s.
	子どもの行動統制	3.24	0.67	3.32	0.57	-0.48 n.s.
	子どもへの悪影響	2.76	0.94	2.82	0.66	-0.34 n.s.
	子どものつまづきへの対応	3.00	0.70	3.14	0.56	-0.83 n.s.
	運動用具などの管理	2.80	0.84	2.82	0.66	-0.09 n.s.
	同僚からの受け入れ	3.04	0.86	3.09	0.53	-0.32 n.s.
	技能指導	3.10	0.73	3.27	0.70	-0.98 n.s.
振る舞い	3.13	0.83	3.32	0.65	-0.98 n.s.	
技能向上の指導	3.09	0.74	3.32	0.57	-1.36 n.s.	
ニーズへの対応	2.97	0.74	3.05	0.65	-0.42 n.s.	

***: p<.001, **: p<.01, *: p<.05, n.s.: not significant

日比：保育者志望学生の運動有能感と運動指導への自信や意識・主観的健康度との関連性について

表2：身体的有能さの認知と各項目の関係

	身体的有能さの認知：高群		身体的有能さの認知：低群		t値	
	M	SD	M	SD		
主観的な運動指導への自信感	2.04	0.76	1.37	0.53	4.93 ***	
主観的健康度	2.80	0.69	2.74	0.49	0.52 n.s.	
運動指導に関する質問	運動遊びの重要性	3.74	0.44	3.65	0.48	0.90 n.s.
	運動遊びに対する意識	6.65	1.29	4.20	1.31	9.08 ***
	運動指導の自己評価	5.46	1.33	4.26	1.29	4.38 ***
	運動指導に関する理解	7.83	1.45	6.33	1.16	5.49 ***
	指導力を高める意欲	7.39	2.03	6.41	1.90	2.39 **
	運動保育に対する意識	10.15	1.32	9.63	1.58	1.72 n.s.
	子どもの活動への共感	7.15	0.94	6.89	1.08	1.23 n.s.
	運動指導に関する心配ごと	子どもの安全への配慮	3.11	0.85	3.26	0.77
子どもの不得意への配慮		3.04	0.73	3.11	0.80	-0.41 n.s.
運動への理解		3.11	0.67	3.11	0.71	0.00 n.s.
行事予定の理解		2.65	0.92	2.89	0.85	-1.29 n.s.
子どもからの好意的な評価		2.76	0.77	3.15	0.67	-2.62 **
模範ができない種目の教示		3.22	0.76	3.52	0.66	-2.06 **
子どもの把握		2.96	0.79	3.33	0.73	-2.33 **
子どもの行動統制		3.13	0.69	3.39	0.58	-1.97 n.s.
子どもへの悪影響		2.72	0.89	2.83	0.88	-0.59 n.s.
子どものつまづきへの対応		3.00	0.63	3.07	0.71	-0.46 n.s.
運動用具などの管理		2.78	0.87	2.83	0.74	-0.26 n.s.
同僚からの受け入れ		2.89	0.80	3.22	0.76	-2.01 **
技能指導		2.93	0.71	3.35	0.67	-2.86 ***
振る舞い		2.91	0.86	3.43	0.62	-3.33 ***
技能向上の指導	2.98	0.71	3.30	0.66	-2.27 **	
ニーズへの対応	2.83	0.68	3.15	0.73	-2.22 **	

***: p<.001, **: p<.01, *: p<.05, n.s.: not significant

統制感と主観的な運動指導への自信感、主観的健康度、運動指導に関する心配ごとについて、対応のないt検定を行ったところ運動遊びに対する意識、運動指導の自己評価において、0.1%水準で有意な差が見られた。また、主観的な運動指導への自信感、運動遊びの重要性、運動指導に関する理解、運動保育に対する意識、子どもの活動への共感において、1%水準で有意な差が見られた。さらに、振る舞いにおいて、5%水準で有意な差が見られた。そのほかは有意な差が認められなかった(表3)。

表3：統制感と各項目の関係

	統制感：高群		統制感：低群		t値	
	M	SD	M	SD		
主観的な運動指導への自信感	1.91	0.81	1.50	0.59	2.80 **	
主観的健康度	2.83	0.61	2.72	0.58	0.88 n.s.	
運動指導に関する質問	運動遊びの重要性	3.80	0.40	3.59	0.50	2.31 **
	運動遊びに対する意識	6.26	1.42	4.59	1.73	5.07 ***
	運動指導の自己評価	5.37	1.40	4.35	1.29	3.64 ***
	運動指導に関する理解	7.57	1.67	6.59	1.15	3.28 **
	指導力を高める意欲	7.09	2.02	6.72	2.02	0.88 n.s.
	運動保育に対する意識	10.20	1.34	9.59	1.54	2.02 **
	子どもの活動への共感	7.26	0.85	6.78	1.11	2.31 **
	運動指導に関する心配ごと	子どもの安全への配慮	3.26	0.88	3.11	0.74
子どもの不得意への配慮		3.07	0.77	3.09	0.76	-0.14 n.s.
運動への理解		3.17	0.64	3.04	0.73	0.91 n.s.
行事予定の理解		2.80	0.88	2.74	0.91	0.35 n.s.
子どもからの好意的な評価		2.87	0.75	3.04	0.73	-1.13 n.s.
模範ができない種目の教示		3.33	0.79	3.41	0.65	-0.58 n.s.
子どもの把握		3.09	0.84	3.20	0.72	-0.67 n.s.
子どもの行動統制		3.24	0.67	3.28	0.62	-0.32 n.s.
子どもへの悪影響		2.67	0.87	2.87	0.88	-1.07 n.s.
子どものつまづきへの対応		2.96	0.73	3.11	0.60	-1.09 n.s.
運動用具などの管理		2.74	0.80	2.87	0.81	-0.78 n.s.
同僚からの受け入れ		3.04	0.87	3.07	0.71	-0.13 n.s.
技能指導		3.07	0.74	3.22	0.70	-1.01 n.s.
振る舞い		3.02	0.91	3.33	0.63	-1.87 *
技能向上の指導		3.09	0.76	3.20	0.65	-0.74 n.s.
ニーズへの対応	2.87	0.69	3.11	0.74	-1.61 n.s.	

***: p<.001, **: p<.01, *: p<.05, n.s.: not significant

受容感と主観的な運動指導への自信感、主観的健康度、運動指導に関する心配ごとについて、対応のないt検定を行ったところ運動遊びに対する意識、子どもの行動統制において、0.1%水準で有意な差が見られた。また、主観的な運動指導への自信感、運動指導の自己評価、運動指導に関する理解、運動保育に対する意識、子どもからの好意的な評価、子どもの把握、同僚からの受け入れ、振る舞い、ニーズへの対応において、1%水準で有意な差が見られた。さらに、指導力を高める意欲、模範ができない種目の教示において、5%水準で有意な差が認められた。そのほかは有意な差が認められなかった(表4)。

日比：保育者志望学生の運動有能感と運動指導への自信や意識・主観的健康度との関連性について

表4：受容感と各項目との関係

	受容感：高群		受容感：低群		t値	
	M	SD	M	SD		
主観的な運動指導への自信感	1.87	0.75	1.54	0.69	2.17 **	
主観的健康度	2.87	0.58	2.67	0.60	1.59 n.s.	
運動指導に関する質問	運動遊びの重要性	3.70	0.47	3.70	0.47	0.00 n.s.
	運動遊びに対する意識	6.11	1.66	4.74	1.65	3.96 ***
	運動指導の自己評価	5.30	1.44	4.41	1.29	3.12 **
	運動指導に関する理解	7.54	1.63	6.61	1.22	3.12 **
	指導力を高める意欲	7.26	1.97	6.54	2.02	1.72 *
	運動保育に対する意識	10.20	1.33	9.59	1.56	2.02 **
	子どもの活動への共感	7.15	0.99	6.89	1.04	1.23 n.s.
	子どもの安全への配慮	3.13	0.78	3.24	0.85	-0.64 n.s.
運動指導に関する心配ごと	子どもの不得意への配慮	2.98	0.77	3.17	0.74	-1.24 n.s.
	運動への理解	3.04	0.59	3.17	0.77	-0.91 n.s.
	行事予定の理解	2.67	0.84	2.87	0.93	-1.05 n.s.
	子どもからの好意的な評価	2.78	0.73	3.13	0.72	-2.31 **
	模範ができない種目の教示	3.24	0.74	3.50	0.69	-1.75 *
	子どもの把握	2.89	0.85	3.39	0.61	-3.24 **
	子どもの行動統制	3.00	0.63	3.52	0.55	-4.23 ***
	子どもへの悪影響	2.72	0.91	2.83	0.85	-0.59 n.s.
	子どものつまづきへの対応	2.93	0.61	3.13	0.72	-1.41 n.s.
	運動用具などの管理	2.78	0.84	2.83	0.77	-0.26 n.s.
	同僚からの受け入れ	2.87	0.83	3.24	0.71	-2.30 **
	技能指導	3.02	0.71	3.26	0.71	-1.61 n.s.
振る舞い	2.93	0.85	3.41	0.65	-3.02 **	
技能向上の指導	3.02	0.68	3.26	0.71	-1.64 n.s.	
ニーズへの対応	2.76	0.64	3.22	0.73	-3.20 **	

***: p<.001, **: p<.01, *: p<.05, n.s.: not significant

運動有能感の合計と主観的な運動指導への自信感、主観的健康度、運動指導に関する心配ごとについて、対応のないt検定を行ったところ、主観的運動指導への自信感、運動遊びに対する意識、運動指導の自己評価において、0.1%水準で有意な差が認められた。また、運動遊びの重要性、運動指導に関する理解、子どもの行動統制、振る舞いにおいて、1%水準で有意な差が認められた。さらに、技能指導、ニーズへの対応において、5%水準で有意な差が認められた。そのほかには有意な差はみられなかった（表5）。

表5：運動有能感の合計と各項目との関係

		運動有能感の合計：低群		運動有能感の合計：高群		t値
		M	SD	M	SD	
主観的な運動指導への自信感		2.02	0.77	1.39	0.54	4.54 ***
主観的健康度		2.83	0.64	2.72	0.54	0.88 n.s.
運動指導に関する質問	運動遊びの重要性	3.72	0.46	3.67	0.47	0.45 **
	運動遊びに対する意識	6.50	1.41	4.35	1.45	7.22 ***
	運動指導の自己評価	5.43	1.38	4.28	1.26	4.19 ***
	運動指導に関する理解	7.78	1.49	6.37	1.16	5.07 **
	指導力を高める意欲	7.20	2.05	6.61	1.96	1.40 n.s.
	運動保育に対する意識	10.11	1.35	9.67	1.56	1.43 n.s.
	子どもの活動への共感	7.20	0.93	6.85	1.07	1.66 n.s.
	子どもの安全への配慮	3.15	0.84	3.22	0.79	-0.38 n.s.
	子どもの不得意への配慮	3.09	0.76	3.07	0.77	0.14 n.s.
	運動への理解	3.15	0.70	3.07	0.68	0.61 n.s.
運動指導に関する心配ごと	行事予定の理解	2.80	0.93	2.74	0.85	0.35 n.s.
	子どもからの好意的な評価	2.85	0.79	3.07	0.68	-1.42 n.s.
	模範ができない種目の教示	3.28	0.78	3.46	0.66	-1.16 n.s.
	子どもの把握	2.98	0.80	3.30	0.73	-2.04 n.s.
	子どもの行動統制	3.15	0.70	3.37	0.57	-1.63 **
	子どもへの悪影響	2.65	0.87	2.87	2.89	-1.31 n.s.
	子どものつまづきへの対応	3.00	0.70	3.07	0.65	-0.46 n.s.
	運動用具などの管理	2.78	0.84	2.83	0.77	-0.26 n.s.
	同僚からの受け入れ	2.96	0.82	3.15	0.76	-1.19 n.s.
	技能指導	3.00	0.73	3.28	0.69	-1.91 *
振る舞い	3.00	0.87	3.35	0.67	-2.14 **	
技能向上の指導	3.02	0.75	3.26	0.65	-1.64 n.s.	
ニーズへの対応	2.85	0.67	3.13	0.75	-1.91 *	

***: p<.001, **: p<.01, *: p<.05, n.s.: not significant

また、主観的な運動指導への自信感、主観的健康感の高群と低群が運動有能感によってどのように規定されるのかを調べるために、目的変数を主観的な運動指導への自信感、主観的健康感の高群と低群、説明変数を運動有能感の3因子を設定し、判別分析を行なった。結果は以下の表の通りである。主観的な運動指導への自信感の高群には身体的有能さの認知および統制感が関係していること、低群には受容感が関係していることが明らかとなった。交差妥当性の検証の結果、判別の中率は77.2%であった(表6)。主観的健康感の高群には身体的有能さの認知が関係していること、低群には統制感および受容感が関係していることが明らかとなった。交差妥当性の検証の結果、判別の中率は64.1%であった(表7)。

日比：保育者志望学生の運動有能感と運動指導への自信や意識・主観的健康度との関連性について

表6：主観的な運動指導への自信感と運動有能感の判別分析結果

標準化された正準判別関数係数	
身体的有能さの認知	1.011
統制感	.190
受容感	-.380

表7：主観的健康感と運動有能感の判別分析結果

標準化された正準判別関数係数	
身体的有能さの認知	0.508
統制感	-1.106
受容感	.916

考 察

過去のスポーツ歴の有無によって、身体的有能さの認知、受容感、運動有能感の合計において有意な差が認められた。また、主観的な運動指導への自信感、運動遊びに対する意識においても有意な差が見られた。過去にスポーツ活動を継続的に経験していない学生は、全般的に運動有能感が低いことが本研究の結果として示されている。それに伴って、運動指導の自信感や運動遊びに対する意識も低くなっていると考えられる。全ての学生は高等学校卒業までに、授業の中で保健体育科の授業を履修してきている。しかしながら、運動有能感や指導への自信に差が出ることは、過去のスポーツ歴、特に運動部活動の経験が大きく影響を与えていると考えられる。小林ら（2018）も、運動有能感が低い者と高い者の違いとして、運動部活動の経験が関係していることを指摘している。また、スポーツ経験が不足している運動部活動の経験がないものにとっては、運動有能感が得られにくいだけでなく、運動の習慣化にも影響することを示唆している。このように、運動やスポーツ経験を積むことは、自らの運動有能感を高める大きな要因となることが考えられる。また、この運動有能感は、保育者自身の運動指導への基盤となることが考えられ、運動指導への自信や運動遊びに対する意識の高まりにもつながっていくと考えられる。過去に運動やスポーツを体育の授業以外で継続的に行っていない学生や経験していない学生はこのような点で課題を抱え、幼児体育やスポーツ実技などの授業に臨んでいることが考えられる。また、現場に出た時には、運動有能感が低いことから、運動指導に対する自信や運動遊びに対する意識に影響を及ぼし、結果として、子どもたちの指導にも影響を及ぼすことも指摘できる。

運動有能感の各因子および合計点の高群と低群によって、共通して、主観的な運動指導への自信感、運動遊びに対する意識、運動指導の自己評価、運動指導に関する理解、振る舞いについて有意な差が見られた。このことから、運動有能感は保育者になった際に運動指導に携わる上で非常に重要な要因となっていることがいえる。実際に運動指導に対して自信がある、またはどちらかといえばあると答えた者の理由を見てみると、「様々なスポーツを経験してきたから」、「体を動かすことが好きで、子どもたちと遊ぶことが好きだから」、「今までスポーツをし

てきて成功した経験があるから」、「運動することが好きだから」、「自分自身が運動をしてきたので、それを生かせると思うから」、「体力には自信があるから」など、運動やスポーツ活動における成功体験の経験やポジティブなイメージの記述が見られた。一方で、どちらかといえばない、自信がないと答えた者の理由を見てみると、「運動が苦手だから」、「運動が得意ではないから」、「人に教えられるほど得意ではないから」、「体力や技術がないから」、「知識がないから」など、運動やスポーツ活動における技術や体力面での不安やネガティブなイメージの記述が見られた。また、運動遊びに対する意識や、運動指導の自己評価、運動指導に関する理解も、運動有能感が高い群のほうが高い値を示しており、運動有能感が運動への態度や意識、運動指導に対する意識に大きな影響を及ぼしていることがいえる。これらのことから示されるように、主観的な運動指導への自信感が高い者は、運動やスポーツ活動に対してポジティブなイメージや自信、運動有能感を高く認知しており、特に運動有能感の1因子である、自己の運動能力や技能に対する肯定的な認知、「自分はできるという自信」である身体的有能さの認知が高いと考えられる。武田（2005）は、児童の体力水準と運動有能感について調査を行なっているが、この2つには正の相関があることを明らかにしており、また、身体的有能さの認知の形成と体力水準には密接な関係があるとも報告している。体力を高めるためにはその者自身が運動やスポーツ活動を行わなければならない。本研究においても、運動有能感が高い者は、運動指導への自信感が高く、その高い群の中の記述を見ても、体力に自信があると行った記述や、運動やスポーツ活動に対してポジティブなイメージを持っている者が多いことが明らかとなっている。保育者志望学生が、保育者となる時に運動有能感は、保育場面における運動指導に対する自信や意識に影響を及ぼす1つの要因となりうるものがここからいえる。また、保育者志望学生の運動やスポーツ活動に参加する態度や意識にも影響を及ぼすことが考えられる。

さらに、判別分析の結果、主観的な運動指導への自信感の高群には身体的有能さの認知および統制感が関係していること、低群には受容感が関係していることが明らかとなった。このことから、運動指導への自信感が高い者は、今までの運動やスポーツ活動の経験から、運動有能感が高く、特に身体を動かすことによって得ることができる身体の有能さの認知が、運動指導に対する自信に大きく影響を及ぼすことが考えられる。

一方で、主観的健康感と運動有能感の関係は対応のないt検定を行ったところ、有意な差が見られず、運動有能感の高低では関係がなかったといえる。しかしながら、判別分析の結果、主観的健康感の高群には身体的有能さの認知が関係していること、低群には統制感および受容感が関係していることが示されていることから、自己の運動能力や技能に対する肯定的な認知、「自分はできるという自信」である身体的有能さの認知が高いことは、運動やスポーツ活動、運動指導だけでなく、自らの身体の知覚・認知にも影響を及ぼしている可能性がここから示唆される。

まとめ

本研究では、保育者志望学生の運動有能感と運動指導への自信や意識、そして主観的健康度の関係について、調査を行ない、次のことが明らかとなった。①過去のスポーツ歴の有無が運動有能感、主観的な運動指導への自信感到影響を及ぼすこと。②運動有能感は主観的な運動指導への自信感、運動遊びに対する意識や、運動指導に関する理解など、運動への態度や意識や運動指導に対する意識にも大きな影響を及ぼしていること。特に、身体的有能さの認知が大きな影響を及ぼしていることが示唆された。③主観的健康感と運動有能感の関係は、運動有能感の高低によって主観的健康感に差はなかったが、主観的健康感には身体的有能さの認知が影響を及ぼしている可能性が示唆された。これらのことから、運動有能感は、保育場面における運動指導に対する自信や意識に影響を及ぼす1つの要因となりうることや、保育者志望学生の運動やスポーツ活動に参加する態度や意識にも影響を及ぼすことが明らかとなった。

さらに、保育者志望学生が運動指導に対して自信感を持つためには、運動有能感を高めるような授業実践が必要であると考えられる。例えば、丸井ら（2015）のように、学生のレディネスに配慮したグルーピングを行い、安心して学び合える友人と積極的に活動できる雰囲気での授業を行う工夫や、上江洲ら（2011）のように、継続的にフィードバックを行うことが挙げられる。これらのような運動有能感を高めるような工夫を授業担当者が取り入れていくことによって、保育者志望学生の運動有能感が高まり、運動指導への自信や運動への態度や意識が高まることを期待される。

また、今回の研究では、横断的な調査のみであり、スポーツ実技等の授業による運動有能感の影響や、入学時から教育実習を経た卒業時との比較など、縦断的な比較を行うことができなかった。今後の研究では、横断的でなく、縦断的な変化についても、その要因の検討とともに調査を行う必要もあると考えられる。そして、授業担当者の授業の工夫が保育者志望学生の運動有能感を高め、運動指導への自信や、主観的健康度を向上させるにはどのようなアプローチ方法が有効であるかということについても、今後の研究で明らかにしていく必要があると考えられる。

参考文献

- ・ スポーツ庁「平成30年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査結果」
- ・ スポーツ庁「平成28年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査結果」
- ・ 杉原隆・森司郎・吉田伊津美（2004）「幼児の運動能力発達の年次推移と運動能力発達に関与する環境要因の構造的分析」平成14～平成15年度文部科学省科学研究費補助金（基盤研究B）研究成果報告書
- ・ 岡沢祥訓・北真佐美・諏訪祐一郎（1996）「運動有能感の構造とその発達及び性差に関する

研究」 スポーツ教育学研究 16 (2) pp.145-155

- ・ 中曽根裕 (2018) 「保育士の身体的有能さの認知と運動あそびとの関連性」 仙台大学大学院スポーツ科学研究科修士論文集 19 pp.155-164
- ・ 群馬県小学校体育研究会調査委員会・大友智 (2006) 「群馬県における小学校体育授業に関する基礎的研究：高学年を対象にして」 群馬県学校体育研究連合会 群馬の学校体育 52 pp.33-47
- ・ 鬼澤陽子・安原志帆・内藤年伸 (2016) 「小学校の体育授業の充実を目指した基礎的研究」 群馬大学教育学部紀要芸術・技術・体育・生活科学編 52 pp.71-86
- ・ 木原成一郎・松田泰定 (2002) 「教育実習生の体育科指導における心配に関する調査研究 (教師教育・教員養成)」 学校教育実践学研究 8 pp.1-8
- ・ 小林薫・柊幸伸 (2018) 「大学生における運動有能感の高低と運動習慣および健康関連指標に関する調査」 理学療法科学 33 (1) pp.55-58
- ・ 武田正司 (2005) 「児童における体力と運動有能感との関係」 盛岡大学紀要 22 pp.41-47
- ・ 丸井一誠・井邑智哉 (2015) 「女子短大生における幼児への運動遊びの指導に関するグループ学習の効果－運動有能感と心配に着目して－」 金沢星稜大学人間科学研究 9 (1) pp.31-34
- ・ 上江洲隆裕・岡澤祥訓・木谷博記 (2011) 「教師の言語活動による「継続的フィードバック」が技能成果、運動有能感に及ぼす影響に関する研究－走り幅跳びの授業実践を通して－」 教育実践総合センター研究紀要 20 pp.159-166

「ラフマニノフ作曲 プレリユード Op. 23-5」のピアノ研究演奏

— 音楽表現の考察 —

的場 里美

キーワード：ラフマニノフ、プレリユード、ピアノ演奏、音楽表現

はじめに

全国大学音楽教育学会関西地区学会 平成 30 年度前期研究会（平成 30 年 7 月 8 日 於：大阪市立総合生涯学習センター主催：全国大学音楽教育学会関西地区学会）において、研究演奏発表を行った。ロシアの作曲家ラフマニノフ（Sergei Vasil'evich Rachmaninov 1873-1943）が 1901 年～1903 年に作曲したプレリユード Op.23-5 をピアノソロ演奏で発表した^{ix}。

研究発表要旨

ラフマニノフのプレリユードの中でも良く知られたこの曲は、行進曲風に始まり、中間部はレガートで情緒溢れる美しいメロディーを歌い、再現部ではまた行進曲のリズムが現れる。

またト短調の調性はシューベルトの魔王、アルビノーニのアダージョ、ショパンのバラード第 1 番にも使われており、高揚感やロマン的な感傷、真剣な思い等を効果的に表現する調である。日頃、学生の指導においても、読譜の前にはまず調性の持つ意味や雰囲気を感じ、レガートで歌い、リズムをとらえた上で、身体で覚えてから音楽を表現する意識を大切にしたいと思い、本曲を研究演奏曲として選択した。

音楽とは本来人生・生活等で感じた感情や自然界の音等を音や間で表現された芸術である。学生たちが音楽を心と身体で感じながら演奏するにはどのような過程を経れば理想的なのか、音楽経験も一人一人が違い、個性も様々な学生たちがどのような手順で練習を積み重ねて行けばいいのかを研究演奏者自身の練習過程を通じて考察してみた。

学生たちは新しい楽譜を目にしたとき、小さい頃聴いたり歌ったことがある童謡やメロディーは馴染みやすいが、読譜力がついていない学生は音符を理解しそれを音にして弾くことに精一杯で、ただ音を並べるだけの演奏になってしまう。その場合指導者は、手の形や呼吸さらに身体の使い方等を示しながら指導する。反対に、楽譜を見ずに耳で音をコピーして弾いてしまう学生もいるため、指導者はそれらをバランス良く、曲を仕上げていく事ができるよう配慮する。

一方、経験を積んだ演奏者も音符が非常に多く複雑な楽曲になると、一音一音読譜しながら音色やハーモニー（重なる音の響き）を作っていく。ラフマニノフの楽曲は音符の数が非常に多く、音域も広く、手の移動が多く、いわば音の洪水である。ラフマニノフのト短調のプレリ

ュードは、約5分の楽曲であるが、行進曲のようなリズムで始まり、中間部は非常に抒情的で甘美なメロディーが3声部に同時に進行し、それを左右の手で美しく歌わせなければならない非常に難しい楽曲である。それを仕上げる過程において、研究演奏者は

- ・いつもそれぞれのメロディーを心の中で歌う
- ・フレーズを意識し、フレーズの最後は話し言葉と同じようにディミュニエンドで終止し、次のフレーズに入る前に呼吸をする
- ・身体の中で行進曲（マーチ）のリズム感やカンタービレ（歌う）をいつも感じるようにする

等を意識しながら練習を重ねて仕上げていった。

経験の浅い学生もこのように意識しながら練習を続けていくと、ただ音を並べるだけではなく音楽的に表現でき、たとえ指がついていかない部分があっても、心の中にいつも音楽が鳴り響いていれば、その部分をなんとか乗り越えられて自分なりの音楽的な表現ができるようになると研究演奏者は確信している。

<注>

^{ix} 全国大学音楽教育学会関西地区学会 平成30年度前期研究会 プログラム、P.1、Ⅲ.2. ピアノ独奏 的場里美（夙川学院短期大学）ラフマニノフ作曲：「プレリュード」ト短調 作品23より第5番。

執筆 者 紹 介

片山 雅男	児童教育学科	教授	植物生態学、環境教育学、生活科教育学
井本 英子	児童教育学科	准教授	音楽、音楽科教育学
日比 健人	児童教育学科	非常勤講師	スポーツ心理学・健康心理学・保健体育科教育学
的場 里美	児童教育学科	非常勤講師	音楽、音楽表現

夙川学院短期大学研究紀要 第46号

2019年3月10日 発行

夙川学院短期大学研究委員会

〒650-0862 神戸市長田区西山町2丁目3-3

TEL (078) 611-3350

印刷所 イワサキ出版印刷有限公司

〒653-0027 神戸市中央区中町通4丁目1-17

TEL (078) 367-6556