神戸教育短期大学

# 教育実践研究紀要

第２号〔2020 年度〕

教育実践研究論文

＜第３類＞
・大学英語授業におけるルーブリックを用いた指導と学生のプレゼンテーションの変容との関連に関する一考察　（泉谷　律子）

・保育者養成における造形活動についての考察　（辻本　恵）
―描画に対する「苦手意識の解放」を目指して―

・保育内容・健康における教育内容の検討（２）　（山本　章雄）
事例研究：健康問題における学生の対処意識について

＜第６類＞
・実技系科目の遠隔授業における課題と可能性　（井本　英子）
―保育内容・音楽表現Ⅰ、音楽Ⅰ、リトミックの実践報告から―

・「保育者養成における学生の身体表現に対する意識と授業の実態に関する調査研究」
－「身体表現Ⅰ」の授業活動におけるアンケート調査から－　（川野裕姫子）

ファカルティ・ディベロップメント委員会

神戸教育短期大学

# 教育実践研究紀要

第 2 号【2020】

［教育実践研究論文］

＜第３類＞
・大学英語授業におけるルーブリックを用いた指導と
　学生のプレゼンテーションの変容との関連に関する一考察　　泉谷　律子・・・

・保育者養成における造形活動についての考察　　辻本　　恵・・・
　―描画に対する「苦手意識の解放」を目指して―

・保育内容・健康における教育内容の検討（２）　　山本　章雄・・・
　事例研究：健康問題における学生の対処意識について

＜第６類＞
・実技系科目の遠隔授業における課題と可能性　　井本　英子・・・
　―保育内容・音楽表現Ⅰ、音楽Ⅰ、リトミックの実践報告から―

・「保育者養成における学生の身体表現に対する意識と授業の実態に関する調査研究」
　－「身体表現Ⅰ」の授業活動におけるアンケート調査から－　　川野　裕姫子・・・

# 神戸教育短期大学「教育実践研究紀要」の発行および編集の手引き

１．目　的

本紀要は、大学教育に関する教育技術や方法論、教材活用等の知見を共有し、教育の質の向上に貢献することを目的として発行する。

２．投稿者の資格

本紀要に投稿できるのは、原則として本学の、専任教員・本務校を持たない非常勤講師・職員とする。ただし、編集会議で認めた場合、学外からの寄稿を掲載することができる。

３．編集会議

編集会議は、ファカルティ・ディベロップメント委員会（FD 委員会）委員で構成する。

４．原稿の内容、投稿

（1）本紀要で扱うものは全て「教育実践研究」とし、その内容は以下に分類される。

第１類　大学教育の理念や思想に関するもの

第２類　大学教育の制度、法およびその運用に関するもの

第３類　大学における専門教育に関する方法、技術、課題に関するもの

第４類　大学教育に適した教具・教材の開発およびその利用効果に関するもの

第５類　大学生の心身の特性と教育のあり方に関するもの

第６類　その他、大学教育の実践に関するもの

（2）書式は、編集会議において別に定めるものを基本とする。ただし、原稿の内容に応じ、適切な章立てを利用することができる。

（3）１原稿につき本誌１０部を無償提供する。

（4）投稿は、原則として、電子ファイルによる完全イメージ原稿とする。

５．投稿に関する手続き

（1）文の構成は、「問題の所在（または目的）」「方法」「結果」「考察」「結論」を基本とするが、教育分野や論の特性に応じて適切な章立てを設定することができるものとする。なお、参考・引用文献等がある場合、必ず文末に付記する。

（2）原稿は原則として、Microsoft Word（表作成についてはMicrosoft Excel も可）により作成し、完成イメージで提出する。この場合、編集会議が配付するフォーマットを利用することが望ましい。その他、文字数・行数・フォント等、執筆の詳細についてはフォーマットを参照のこと。

（3）原稿は、完成イメージで５頁以上とし、最大１５頁までとする。

（4）写真、図については、各自が画像ファイルとして作成し、原稿内に貼り込むものとする。全てグレースケールで印刷されるため、出版時に画像の精細等に関する要求は一切受け付けない。ただし、カラー写真による掲載を希望する場合、自費(または個人研究費)により、載せることができる。

（5）投稿にあたっては、電子メールに、投稿票、本文、写真・図の電子ファイルを添付し、FD 委員会に送信する。

６．編集に関する手続き

（1）原稿が投稿されると、編集会議において１名のピアスーパーバイザー(PS)が決定される。

（2）PS は受稿後速やかに精読し、質問および意見をまとめ、投稿者に返信する。なお、PS が提示する意見や質問は、本誌が多様な読者を想定していることから、専門分野を熟知した内容でなくてよいこととする。

（3）投稿者はPS から提示された質問や意見について、回答または修正等を行い、再び提出する。

（4）PS は回答または修正を確認し、「ピアスーパービジョン実施報告書」にコメント等、必要事項を記入の上、編集会議に提出する。

７．発行

本紀要は、原則として、年２回発行する。ただし、発行は投稿数に応じて編集会議で決定する。

８．著作権

著作権および電子化による公開本誌に掲載された著作物の著作権は執筆者に属するが、著作物は原則として電子化し、国立情報学研究所等の公的機関のホームページに公開することを許諾するものとする。ただし、執筆者から電子化を承諾しない旨の申し出があった場合はこの限りではない。

神戸教育短期大学ファカルティ・ディベロップメント委員会

第５類

# 大学英語授業におけるルーブリックを用いた指導と学生のプレゼンテーションの変容との関連に関する一考察

泉谷　律子

*IZUTANI Ritsuko*

本稿の目的は，大学英語授業のプレゼンテーション活動において，ルーブリックの使用が教員の聴き手を意識したわかりやすいプレゼンテーションへの期待と学生のスラスラ読み上げることがプレゼンテーションであるという理解の隔たりを埋めることにどのように関わるのか，ということを明らかにすることである．そのため 2019 年後期の口頭でのフィードバックによる介入が行われた授業と 2020 年前期のルーブリックによる介入が行われた授業のデータを量的および談話分析を含む質的分析によって比較した．分析データは，教員のフィールドノーツ，学生の提出資料および授業のビデオデータを用いた．その結果口頭でのフィードバックとルーブリックのいずれにおいても，すべての情報が活用されることはなく，どちらも個々の受講生の解釈により前景化するものと後景化するものがあることが明らかになった．さらに英語とその日本語訳の順序の扱いにおいてルーブリックを用いた 2020 年前期の授業の方が教員の期待により近い行為が観察された．

**キーワード**：英語教育，プレゼンテーション，ルーブリック，談話分析

## 1.　問題の所在

プレゼンテーション（発表）についての教員と学生および学生同士の理解に大きな隔たりがある場合がある．例えば，Shiobara(2020)では，日本の大学の比較文化の授業で初めてグループ内でのミニ・プレゼンテーションをするように指示されると，多くの学生が教員の期待とは裏腹にプレゼンテーション・ノートではなくエッセイを書いてきてそれを見ながら声を出して読み上げるために聴衆である学生との間にアイコンタクトがないことが問題とされている (Shiobara 2020)．Shiobara(2020)によれば，聴衆との間にアイコンタクトがないことは，「コミュニケーション力をつける」ことを目的の一つとする授業を効果的に進行させることへの妨げとなっている．筆者が非常勤教員として勤務する短期大学の2019年後期の「英語コミュニケーション」における発表においても，パワーポイントを使ったプレゼンテーションの経験者と未経験者におけるアイコンタクトの違いが観察された．経験者はある程度聴衆とのコンタクトがあったが，未経験者は下を向いて用意した原稿を読み上げるだけで聴衆を疎外しながら発表するという現象がみられた．それは，授業における学生相互間の学びを妨げる可能性がある．特に，2020年1月末から日本を席巻したコロナ禍においては，大学をはじめ教育機関では，休校，遠隔授業の採用，遠隔授業と対面授業への移行へのせめぎ合いなどより，クラスメイトを眼前にしたプレゼンテーションを授業に取り入れることが難しくなり，学生相互間の学びの機会が更に減少する事態となっている．

教員と学生との間における理解の隔たりはプレゼンテーションに限らないが，一般的にそのような隔たりを埋める解決法の１つとして，近年ルーブリックの使用が提唱されている．Stevens and Levi(2014)は「学期中のすべての課題を統合して解くような複雑な課題をこなして欲しいが，簡潔かつ明確に教員側の様々な

期待を伝える方法がわからない(p.3). 」というような場合があるとし，具体的には，「シラバスに詳しい説明を書いているにもかかわらず，1クラスにつき，必ず２，３回は，どんな課題をしなければならないのかという質問が出る(p.4)。」というように，単に詳細な説明をするだけでは，教員と学生の理解の隔たりを埋めることが困難なことを示している. Stevens and Levi(2014)はそのような場合の解決策として，課題に取りかからせる前にルーブリックを使って学生に授業中に議論させることで，はっきりと示されていない教員の期待を明示的に伝えることができる，という方法を論じている.

そこで，本稿では，「英語コミュニケーション」授業においてルーブリックを使う場合と使わない場合では，教員と学生のプレゼンテーションについての理解のギャップはどのように変化したのか，ということを授業における学生の変化を詳述することによって考察する.

## 2. 目　的

本稿の目的は，大学英語授業のプレゼンテーション活動において，ルーブリックの使用が教員の期待と学生の理解の隔たりを埋めることにどのようにかかわるのか，ということを授業観察データから明らかにすることである. 田中(2011)によれば，「教師によってもたらされる「知識」が子どもたちの既有の知識体系とかけ離れていれば，そこに「葛藤」や「矛盾」が生じることになる. そして，この「葛藤」や「矛盾」を大切にすることで授業のダイナミズムが保証される. 」(p.11-12). 従って本研究はプレゼンテーションについてのこのような教員と学生の理解の隔たりについてルーブリックを媒介にしながら分析し，田中(2011)のいう葛藤や矛盾を克服していくプロセスの一端を明らかにするという意義をもつ.

## 3. 方　法

本稿では，短期大学での 2019 年度英語コミュニケーション後期授業で行われたプレゼンテーションの中間発表から最終発表への学生の変化，および 2020 年度英語コミュニケーション前期授業で行われたプレゼンテーションの中間発表から最終発表への学生の変化を分析し，前者と後者の変化の比較を行うことによって，ルーブリックの使用が学生の行動の変容にどのように関わるかということを考察する. 前者では中間発表の後に口頭のフィードバックによる教員の介入が，後者では中間発表の後に，ルーブリックとチェックリストによって教員の介入が行われた. 教員の介入状況は表１に示した. 2019 年度後期と 2020 年度前期の両方の授業を受けた学生はいない. また，両授業とも，水曜の２限目である.

表１　教員の介入状況

| | 中間発表 | 最終発表 |
|---|---|---|
| 2019年後期 | 当日の口頭のフィードバック | 事前の介入なし |
| 2020年前期 | 事後のハンドアウトによるフィードバック | 事前のルーブリックとチェックリストの提示 |

具体的な授業の内容を以下で述べる. 2019 年後期の英語コミュニケーション授業は，松柏社のテキスト「『プラダを着た悪魔』で学ぶコミュニケーション英語」と付属の DVD を用いた全 15 回の授業である. 授業のテーマと目標は，「職業，仕事とプライベートの両立などのテーマを扱う映画を題材にして，英語の実用表現や重要な文法項目，コミュニケーションに必要なスキルや文章校正力を身につけ，500 語程度の英文と 10 分のプレゼンテーションで自分の言いたいことをわかりやすく伝えることができる. 」というハードルの高いものだった. 受講者（1 年生 31 名）は第 1～8 回目，第 10～第 13 回目は，毎回 DVD をおよそ 10 分視聴しながら語彙やフレーズを学び，学んだ語彙やフレーズについての小テストを解いた. 第 9 回目にプレゼンテーションの中間発表（事前のルーブリック提示なし），第 14 回目に最終発表（事前のルーブリック提示なし）を受講生が 5～7 人のグループ単位で行った. 受講生は内容によって，グループをさらにペアや 3,4 人のサブグループに分けて発表を行った. 教員からプレゼンテーションの内容としてはテキストに関連することならなんでもよい，と指示がなされた. 例として，各ユニットの授業でカバーしなかったテキストの Discussion Topics, Did you know?などのコーナーや，ロールプレイ，登場人物，俳優や映画のロケ地のリサーチなどが教員から提示された.

2020 年前期の英語コミュニケーション授業は，松柏社のテキスト，「『グリー』で学ぶコミュニケーショ

ン英語Ⅰ」と付属の DVD を用いた全 15 回の授業で，第 8 回目にプレゼンテーションの中間発表（事前のルーブリック提示なし），第 15 回目に最終発表（事前のルーブリック提示あり）を受講生（2 年生 29 名）3〜5 名のグループごとに行った． 教員から，プレゼンテーションの例として，歌の紹介，Discussion topic，ミニ講義（テキストの Listening Tip ，Grammar in Focus， Language in focus），リサーチプレゼンがあげられた． グループごとに発表したが，グループへの貢献度が教員に見えにくかったという前年度の反省から, 2020 年度のプレゼンテーションは個人発表とした.

特筆すべき事項としては, 2020 年前期は，コロナ禍の影響で第 1〜3 回は教員が大学に預けた課題を大学のシステムの掲示板から受講生がダウンロードし課題を行い後の対面授業の時に紙で課題を提出するという形式の遠隔授業，第 4〜6 回は受講生が大学のシステム上にアップロードされたオンデマンドの授業用パワーポイントで学修をして課題をシステム上で提出するという形式の遠隔授業であった． 第 7 回から第 15 回までは対面授業が実施され，第 1 回〜第 6 回にできなかった DVD の視聴を 3 回分ずつまとめて視聴した． 受講生はプレゼンテーションの発表計画を第 3 回の課題として企画書のフォームに書き込み，第 7 回の初めての対面授業で提出し，その次の第 8 回授業で中間発表に臨んだ． そのため，特にこの期の中間発表ではプレゼンテーションの内容について教員と受講生の間で理解の隔たりが大きく，その理解の隔たりを解消するためにルーブリックやチェックリストを導入した. そのような事情と第 1 章で述べたような社会的背景を共にきっかけとして本研究に着手することになった.

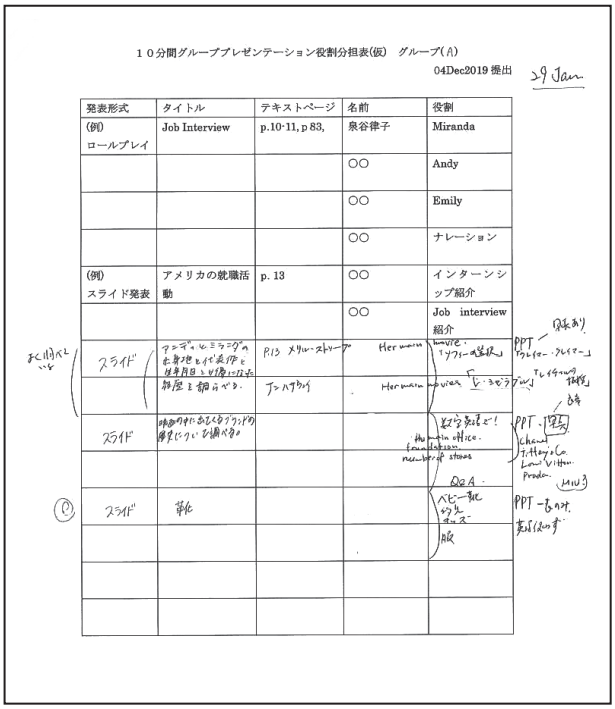
## 4． 分析データ

分析の資料は, 2019年度後期中間発表のビデオ（長さ88分）および学生提出資料，2019年度後期最終発表のビデオ（長さ101分3秒）および学生提出資料，2020年度前期中間発表教員のフィールドノーツと学生提出資料，2020年度前期最終発表のビデオ（長さ78分 50秒）および学生提出資料である． 2020年度前期中間発表のビデオデータがないのは，上述したように第1回〜第6回までがコロナ禍の影響による遠隔授業で，対面授業の2回めである第8回の授業の発表でビデオ撮影をするのは学生にとって精神的負担が大きいと判断し，ビデオ撮影をしなかったためである． 2019年中間発表と最終発表のビデオデータ，2020年度中間発表のフィールドノーツデータと最終発表のビデオデータの詳細はAppendixに示した.

ビデオデータは全体を粗く書き起こした後，2019年の中間発表と最終発表，2020年の中間発表と最終発表の変化の比較に関連した部分をさらに詳しく書き起こして談話分析の手法を用いて質的に分析する.

2019年後期では，全15回中9回目に中間発表会，それに先立って第7回目に「10分間グループプレゼンテーション役割分担表」をグループごとに提出させた. 「10分間グループプレゼンテーション役割分担表」は表2に示した.

表2 2019年後期中間発表前に提出課題としたグループ役割分担表



１０分間グループプレゼンテーション役割分担表(仮) グループ(A)

04Dec2019 提出

| 発表形式 | タイトル | テキストページ | 名前 | 役割 |
|---|---|---|---|---|
| (例) ロールプレイ | Job Interview | p.10-11, p 83, | 泉谷律子 | Miranda |
| | | | ○○ | Andy |
| | | | ○○ | Emily |
| | | | ○○ | ナレーション |
| (例) スライド発表 | アメリカの就職活動 | p. 13 | ○○ | インターンシップ紹介 |
| | | | ○○ | Job interview 紹介 |
| スライド | | p.13 メリー・ストリープ | Her mom | |
| | | | Her mom | |
| スライド | | | | |
| | | | | |
| スライド | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

中間発表および最終発表当日は，各発表のあとで，次のグループに質問を促し，中間発表では教員はコメントや改善点をその場で伝えた． 他の学生に質問やコメントを書かせ，発表者にフィードバックをさせた. 2020年前期では，全15回中８回目に中間発表会，それに先立って第３回目に「中間パフォーマンスの企画書」を提出させた． 「中間パフォーマンスの企画書」には，自分が希望するパフォーマンスの種類（例：歌の紹介・

ディスカッション・ミニ講義・リサーチプレゼン・その他），パフォーマンスのテーマとテキストとの関連（Unit番号，ページ番号，タイトル），パフォーマンスの形式(パワーポイントを使ったプレゼン，模造紙や画用紙を使って歌詞を提示して歌うなど）を書くように指示した．当日は，他の学生に発表者への質問やコメントを書かせ，フィードバックをさせた上で，学生相互に行った質問や応答を第８回の課題として提出させた．

また，最終発表に先立って，第13回目の授業内で評価のルーブリック（表３）を示し，その回の課題としてルーブリックを元にしたチェックリスト（表４）で進捗状況をチェックし，進捗状況についてのコメントを書き，予想得点を書いて提出するように求めた．

表3　2020年前期最終発表前に提示したルーブリック

| | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|
| 準備 | 〆切を守って原稿とスライドを提出、3 枚以上のスライドか小道具などの準備、発表の練習をしている。 | 〆切を守って原稿とスライドを提出、3 枚以上のスライドか小道具などの準備あるが、練習不足。 | 原稿とスライドを〆切後に提出、2 枚以上のスライドか小道具などの準備あるが、練習不足。 | スライドなどヴィジュアルも原稿も当日までに提出も準備なく、練習もしていない。 |
| 内容 | よくリサーチしている、自分の意見や見方がはっきりして独自性がある。授業や発表の目的に合った内容。時間は 1 分以上。 | リサーチはしていて、切り口に独自性があり、授業や発表の目的に合った内容。時間は 1 分±20 秒以内。 | リサーチはあり、ある程度意見もあるが、発表の目的や授業と全く関連が示されていない。時間は 1 分±20 秒以内。 | リサーチが他の人と同じ内容か、自分の意見や見方がなく、既存のものをコピーしただけの内容。時間が 40 秒より短い。 |
| 視覚効果 | ジェスチャー、小道具、アニメーションなどスライド上の工夫が 2 つ以上ある。音声を流すなどわかりやすい。 | ジェスチャー、小道具、スライド、音声効果など 1 つは工夫がある。 | スライドあるが文字のみ。フォントサイズ、色などの工夫などもない。ジェスチャー、小道具、音声の工夫もない。 | わかりやすくするようなヴィジュアルや音声上の工夫、ジェスチャー、指差しなどが全くない。 |
| 発表技術 | 聴衆へのアイコンタクトがずっとあり、声量大きく明瞭。英語は英語らしいイントネーション、強弱がある。 | 聴衆へのアイコンタクトと原稿見るのが半々、意味はすべて聞き取れる程度に明瞭。英語はある程度イントネーションがある。 | 聴衆へのアイコンタクトがたまにある、ところどころ不明瞭で声が小さい。英語は棒読み。 | 聴衆へのアイコンタクトが全くない、声が小さいか不明瞭でほとんど意味が聞き取れない、英語は棒読み。 |

表4　最終発表前に提出課題としたチェックリスト

**第 13 回課題：最終発表（第 15 週）成績予測ルーブリック**

**英語コミュニケーション（　　）曜（　　）限　学籍番号（　　）名前（　　）**

| 評価観点 | できると予想したところに☑をつけましょう。 | 今はあなたの発表準備はどのような状況ですか？コメントを書きましょう。 | 得点予想 1～4 |
|---|---|---|---|
| 準備 | □〆切（当日朝 9:00）を守って原稿とスライドを提出した。<br>□3 枚以上のスライドか小道具などの準備をして、当日持参した。<br>□発表の練習を十分にした。 | | |
| 内容 | □発表によくリサーチしたことを含めることができた。<br>□自分の意見や見方をはっきりと説明できた。<br>□授業や発表の目的に沿った内容だった。<br>□1 分以上で発表することができた。 | | |
| 視覚効果 | □ジェスチャーや指差しなどをよく使った。<br>□スライドには、画像、フォントの色やサイズ、アニメーションなど見やすい工夫をした。<br>□小道具をつかってわかりやすくする工夫をした。<br>□音声を流すなど工夫をした。 | | |
| 発表技術 | □終始、聴衆へのアイコンタクトをしていた。<br>□声量大きく明瞭に話した。<br>□英語の部分は英語らしいイントネーションと強弱をつけた。 | | |

計 16 点中（　　）点

## 5. 結 果

### 5.1 2019年後期中間発表から最終発表への変化：ロールプレイ

量的観点からみると，まず形式では中間発表でロールプレイを選択した受講生は3組11名であり，最終発表でロールプレイを選択した受講生は４組12名（うち1名は重複）と変わらないものの，中間発表でパワーポイントによる発表を選択した受講生は0名であったが，最終発表でパワーポイントによる発表を選択した受講生は7組16名，画用紙による発表を選択した受講生は1組2名となった． 次に発表時間については，中間発表平均1分20秒から最終発表平均1分22秒と2秒長くなった． ただし，最終発表でスライドが教室のコンピュータと合わず発表できずに，後日ビデオを送ってきた3名は平均から除外した．

以下ではまず，ロールプレイを選択したグループの変化をグループごとに質的に検討する． Eグループは中間発表では1組目は原稿を少し暗記し，棒読みだが，笑顔を見せ，2組目は発表者同士のアイコンタクトがなく，視線を下に向け原稿を棒読みし，意味が伝わらない． 発表後に口頭で行った教員のフィードバックの内容は，発表直前の聴衆への場面の説明や役割の説明の追加，椅子やテーブルなど小道具の使用，声を張る，原稿はできるだけ覚える，場面の写真をスクリーンに提示するなどのアドバイスだったが，最終発表でも，1組目，2組目ともに役割紹介，場面紹介，立ち位置など教員が指示するまで行わなかった． 1組目は最終発表では原稿を覚え，発音やイントネーションもある程度練習しているという変化が見られた． 笑顔で正面を向いているが，発表者同士のアイコンタクトやジェスチャーも中間発表と同じくなかった． 終わった合図にお辞儀をしているという変化はあった． 2組目の最終発表は声が小さく，正面は向いているが，ジェスチャーや発表者同士のアイコンタクトがなかった． さらに3人のうち1人は原稿を暗記しているが，2人はメモを単調に読み上げることに終始していた．

Dグループのロールプレイは中間発表では，1人で複数の役割を兼ねていて複雑すぎ，ステージ上で相談をしている時間が長かった． テキストのセリフを棒読みで延々と読んでいて，自分たちの間違いを楽しそうに笑ったりしているが，何が読まれているのかわからない． いろんな場面を使っているので聴衆に今どの場面のロールプレイをしているのかが伝わっていないように見て取られるため，教員の口頭でのフィードバックでは，ロールプレイの前の聴衆への場面設定と役割の説明，いらないセリフや細かい人物設定の削除，必要ならセリフの追加と整理，場面転換にパワーポイントの利用，役名の札の利用，聴衆に状況がわかるような立ち位置，ジェスチャーや空間上の工夫などのアドバイスをした． 最終発表ではEグループと同じく，教員が促すまで場面の説明，立ち位置の移動は行われなかったが，２つのサブグループに分かれて，1組目は役割の名札を作ったり，原稿を覚えたりするなど改善が見られた． 2組目は原稿を持っているが，発表者同士で向かい合わせの立ち位置になっていて，途切れなくアイコンタクトをし合い，お互いに話している体をなしている． 上記の結果より，2019年後期のロールプレイでは，原稿を多少暗記する，お辞儀をする，発表者同士のアイコンタクトをするという点において学生のプレゼンテーションに少し変化が伺えた． 学生の提出したシャトルカードの記述を見ると，Eグループでは中間発表後では「かむことなく」「スラスラ読むこと」ができたことを良い結果としたり，「しっかり覚えて発表できるよう」頑張ることを目指したりしていることが伺える．さらに最終発表後は「覚えるのは苦手なので，目前にたくさん読んで練習」したことを報告し． 感情をこめることは難しかったが，「スラスラ」読めたなどのように「スラスラよむ」「覚える」ということに学生の意識が前景化していた． Dグループでは中間発表後，役割分担が上手ができずスムーズに進めることができなかったと自省し，最終発表後は「みんなでアイコンタクトをとり」最後まで読み切ったことを良いとしているように役割分担とアイコンタクトを意識しているのが伺えた．

まとめると，2019年後期のロールプレイ形式の発表では，教員の口頭での介入の中で多くの学生が最も焦点を当てたのは原稿を覚えるという点であり,アイコンタクトを改善しようという意識をもつに至るには個人差が見られた．ここからロールプレイについての学生の理解は，原稿を覚えスラスラと読むということが中心であり，場面設定，ジェスチャーやパワーポイントの助けを借りて聴衆に分かりやすく状況を提示するという教員の理解とは，口頭でのアドバイスの後であっても大きく隔たりがあると言えよう．

### 5.2 2019年後期中間発表から最終発表への変化：パワーポイント発表

中間発表では原稿を読み上げたが，最終発表ではパ

ワーポイントに変えたCグループについて以下で検討する． 中間発表では，1組目はロケ地をリサーチし，店や博物館ホテルやレストランに至るまで細かく調べているが，原稿を持ち上げて読み，聴衆とのアイコンタクトはなく時々つまっていた． 2組目もロケ地について発表し，原稿を持ち上げて読み，アイコンタクトがなく声量と明瞭さが足りなくて聞こえにくい． 内容はよく調べている． 3組目は出演俳優についてリサーチはよくしているが，原稿をボディアムに置いて読むのでアイコンタクトはない． 時々つまるが，声量があるので聞こえやすい． 教員のCグループ全体への口頭のフィードバックでは，ロケ地なら地図の追加，表紙に名前とタイトルの提示，写真への英語のキャプションや説明の追加，アイコンタクト，スクリーンへの指差しとジェスチャーなどのアドバイスをした． 更に原稿を覚える，できる範囲でThis is~. There is ~. など英語を使う，声量を上げるなどと注意した．

最終発表では，このグループはパワーポイントにロケ地の写真が満載であった． 1組目は，店の特徴や詳細を良く調べて紹介し，映画のシーンとの関係も説明していた． 声が明瞭で，キャプションは英語，スクリーンには写真とキャプションのみでスクリーンを読み上げたりせずに手元のメモを見て発表している． ただ，聴衆へのアイコンタクトはなかった． 2組目は， My name is~.と自己紹介に英語を使う． キャプションは日本語だが，映画のシーンとの関係も説明し，1組目と同じく，スクリーンには写真とキャプションのみで，メモを見て発表した． 声量は十分だがところどころ不明瞭で，聴衆にはアイコンタクトはない． 3組目は，冒頭で Hello, everyone. My name is~. We are going to talk about~.と英語を使い，２人とも１枚目の画用紙の表に日本語の文章，写真，イラストを見せ，画用紙をパートナーが読み手の前に掲げて読み手は画用紙の裏に書いた英語の原稿を読むという工夫をしている．声は明瞭だが，視線は下か原稿のみで，聴衆にアイコンタクトはない． 学生のシャトルカードの記述からは，中間発表後は，最終発表で「しっかり」話せるようにしたいと気持ちをひきしめたり，リサーチができている他のグループと自らのグループを比較し反省したり，声量は十分だが原稿の暗記ができていないので「次の本番までに」暗記しておくと決心したり，リサーチは「しっかりできていた」ので，さらにパワーポイントの作成と英語訳を「頑張りたい」などとあり，最終発表後は「しっかり」リサーチや英訳ができていたので，更に「英語で言えばよかったと思った」と可能性を感じたり、プレゼンテーションの難しさを改めて感じたり，「がんばってつくった」パワーポイントによる発表や「割とがんばれた」「しっかり」できたリサーチに遣り甲斐を感じていたり，「紙で上手に英語で発表することができ」「成功した発表」だと自己評価するなど概ね内容と形式において達成感を示した記述がみられた．中には中間発表後から「本番では,みんなが初めて知るようなことを紹介したり，スピーチに飽きない工夫ができたらいいなと思った」と， 聴衆を意識した記述もあった．まとめると，2019年後期のリサーチ発表では，教員の口頭での介入の中で多くの学生が焦点を当てたのはパワーポイントや紙などの視覚効果のある資料に英語を入れて「しっかり」作成し，原稿を覚え，「しっかり」話すという点であり， プレゼンテーションへの理解もそのようなものであるということがうかがえる．英語で聴衆に呼びかけるパフォーマンスもあったため，教員の口頭でのアドバイスのうち，アイコンタクト，指差し，ジェスチャーなどの身体的な要素は学生には重要視されていなかったが、アイコンタクトを含めて聴衆に向かっているという意識には個人差が見られたと言えよう．

以下では，質的分析をさらに精緻にするために，ビデオデータの書き起こしから談話分析を行った． 分析では，英語と日本語の両方で発表した場合の英語の扱い方および英語と日本語の順番に着目し，そのような場面が顕著に示されたAグループのうちのサブグループのブランドの歴史についての発表からの抜粋とCグループのうちのサブグループの出演女優についての発表からの抜粋を示す．抜粋中ではA～Dは特定の学生，Tは教員， S?は不特定の学生， SSは全ての学生を表す．書き起こし記号については本文末に示した．本研究では本人が英語で話している意図があると判断した発話は，英語らしい発音であるかどうかにかかわらずすべて英語表記とした．

AグループのうちAとBのペアは映画に出てくるブランドについて調べ，中間発表で原稿を読みながら発表をした． 以下の抜粋１はその冒頭の場面である．この場面でAは原稿を読みながら，映画の中に出てくるブランドの会社について調べた内容を日本語のみで羅列しながら述べている．

抜粋１

2019 年度英語コミュニケーション後期授業　中間プレゼンテーション
**S1340002　00:21:15~00:22:00**
A:（紙を持ち上げて読む視線は紙に当てている）えっと映画の中に出てくる（　　）は本社がフランス　パリにあり設立は 19（ ）です
B:（A の持っている紙を顔を上げてのぞき込む）
A：（業種）はファッションで事業内容はオートー
B:（髪をかき上げる）
A　オートクチュール　（　　）アクセサリージュエリー（　　）です
B:（紙をのぞき込む）
A:　店舗数は約（　　）店舗あるそうです　日本には 1980 年 10 月 7 日にやってきたそうです　（業種）は（ファッション）や事業内容は（　　）製品の販売　（　　）です(紙を指差す)

以下の抜粋２はAグループの中間発表が終わったのちに教員 (T) が口頭でコメントを述べた場面である. Tは表紙にタイトルと名前を英語で入れるように, また, パワーポイントの内容をできるだけ英語で入れるようにと口頭でアドバイスをしている.

抜粋２

2019 年度英語コミュニケーション後期授業　中間プレゼンテーション
**S1340003 00:00:00~00:10:26**
T:　パワーポイントで　そしたらわかりやすくなると思うので えと パワーポイント他の人もパワーポイントで発表する人は最初に表紙 ゜ をつけてください表紙゜表紙にタイトル自分の名前それ英語で入れてください　shoe size とかねそういうふうに入れてもらって　それからえっと ま 今日本語で発表しているんですけどパワーポイントまあ英語の授業なのでパワーポイントの内容はできるだけ英語で入れて下さい
S?:　え
T:　あの日本語でできるだけ英語に変える英語で調べた英語で（　　）してもらってえとそうですね

以下の抜粋３はCグループの後でもTが再び英語に関してアドバイスをしている箇所である.

抜粋３

2019 年度英語コミュニケーション後期授業　中間プレゼンテーション

**S1340003　00:16:58～00:21:34**
T：　はい良く調べてくれたのでじゃあ C グループの人はえと:::どうやって発表しますか
S?:　パワーポイント
T：　パワーポイントで発表してくれる　はい　そしたらえっとできれば地図つけてほしいですどこに何があるか　ま えっと　ニューヨークの街の中でもいいし　（　　）し地図つけといたらみんなわかりやすいんじゃないかな::と思います　で え さっきもいったようにパワーポイントの人は表紙つけて（その）表紙に自分の名前も英語で入れて下さい　で 写真を入れたら写真だけをぱんと出すんじゃなくて写真にキャプションをつけて　説明もつけてほしい　その説明は英語で　できるだけ英語で（　）で えっとパワーポイントの人もアイできるだけアイコンタクト　みんなの方を向いて　で このパワーポイントだったらパワーポイントをちゃんと こう 手で指さして説明する　下向いて原稿を読むというよりも指差してできるだけ原稿も覚えて説明　みんなにわかるように説明してくれたら（　）ます　で 簡単な英語はもう使ってほしい（んです）　this is なになにとか there is なになにとかできる範囲で英語を使って（　　）それで女優さんの方なんですけど　今ちょっと B グループと C グループと話を聴いたらじゃあえっとどうしようかな　家族のことと　代表作とか映画のことがそしたら えと メリルストリープとアンハサウェイの　仕事　役作りとか仕事のこととか（言ってくれたので）　どちらかというと他の映画出た映画（　）

以下の抜粋４は最終発表でAが中間発表と同じ個所を, パワーポイントを使い英語を交えてプレゼンテーションしている箇所である. 該当部分のパワーポイントはすべて日本語である.

抜粋４

2019 年度英語コミュニケーション後期授業　2020 年 1 月 29 日　最終プレゼンテーション
**S1370001　00:20:32~00:22:00**
A：（マイクで）次にブランドの歴史について説明します
（スクリーンが CHANNEL に代わる）
B：（PC から離れて教卓に戻り、教卓の紙を指差す）
A：シャネル　の本社が main office が（ST がスクリーンを指差す）フランス　パリ
設立　（ST が紙を指差す）foundation　（スクリーンを見る）1909 年
（視線を落とす）one　thousand　nine　hund　hundred　nine
業種　industry type　fashion　店舗数 number of stores three hundred ten です

Aは「本社」の後でそれにあたる英語「main office」といい, 「設立」に続けてその英訳「foundation」, 「1909年」に続けて英語で「one thousand nine」「hundred nine」と言い, 「業種」に続けて「industry type」, 「店舗数」に続けて「number of stores」と言うように, 日本語の単語を言った後にそれと同義の英語を言っている.

聞いている学生は日本人であるために日本語の単語は理解できるので, この発表者の行動は聴衆に英語で説明しているという意味はない. その後の発表も同じように進行している. Tの, できるだけパワーポイントに英語を入れるように, というアドバイスの解釈を, AとBは, パワーポイントは日本語で書き, 口頭で英語を続けて付け加える, という発表の仕方をするという行動で示している.

AとBの提出したシャトルカードを見ると, 中間発表後「みんなの発表を聞いて自分たちももっと頑張ろうと思いました」という記述があるのみで, 最終発表後も合わせてそれ以外に 「みんなの発表」「他のグループの発表」への言及や感想に終始していた.

### 5.3　2020年前期中間発表から最終発表への変化

量的観点からみると, 形式では中間発表で原稿を読み上げて発表した受講生は発表者26名(全受講者29名, 未発表3名)中20名, パワーポイントによる発表を選択した受講生は6名であったが, 最終発表で発表者28名(全受講者29名, 未発表1名) 中原稿を読み上げた受講生は７名, パワーポイントによる発表を選択した受講生は21名となった. 発表時間については, 中間発表はビデオを撮っていないためカウントできなかった. 最

終発表の発表時間の平均は1分27秒であった．教員からのフィードバックとしては，中間発表の直後に大学のシステム上に「中間発表のコメントと最終発表へのアドバイス」を提示し，受講生にその旨をハンドアウトで読んでおくように指示した．そのハンドアウトの中に「歌詞の自分なりの意味や解釈、意見」やディスカッションへの「賛成/反対意見と自分の結論」,「できればスライドなどビジュアルをつけてほしい」「聞き手へのアイコンタクトがないと聞きづらい。声量を大きく（マイク使用OK）明瞭に話し、ジェスチャーや小道具、写真など、わかりやすくする工夫が必要」などを含めた．しかし，コロナ禍の対策として急遽取り入れられたシステムを利用しての教員と全員の受講生とのコミュニケーションが行き届かず，このアドバイスをシステムからダウンロードして全員が読んでいたかは確認できない．ルーブリック（表3）は前述したように最終発表前に授業中に提示をして説明していた．チェックリスト（表4）はシステムに教員がアップロードしたものを受講生がダウンロードして書き込み提出するという形式であり，提出は受講生29名中12名にとどまった．

中間発表のアイコンタクトについては，教員のフィールドノーツの個々の発表の記述には全く書いていないが，最後のメモに「・マイク使う　・視覚効果―ヴィジュアル　・内容　声の　・アイコンタクト」とあるため　これを元に書いた「中間発表のコメントと最終発表へのアドバイス」の記述から見るとアイコンタクトについて発表者全員に注意すべきだと教員は当時考えていた．すなわち発表者のアイコンタクトはあまりできていなかったと判断できる．最終発表のアイコンタクトについてはルーブリックを使った評価票の集計から「聴衆へのアイコンタクトがずっとある」者が1名，「聴衆へのアイコンタクトと原稿を見るのが半々」である者が3名，「聴衆へのアイコンタクトがたまにある」者が8名，「聴衆へのアイコンタクトが全くない」者が16名であった．つまり，最終発表ではアイコンタクトの改善はあまりなされていなかったと言えよう．

声量については中間発表のフィールドノーツでは，「ききとりにくい」という記述が2箇所，声量が大きく良く聞こえることや明瞭さに言及しているところが6個所あった．フィールドノーツの最後のメモからは声の大きさや明瞭さを問題視し、「練習しているか？」とあるため，これを元に書いた「中間発表のコメントと最終発表へのアドバイス」の記述から見ると6名は声量が十分であったもののこれについても発表者全員に注意すべきだと教員は判断した，すなわち概ね発表者の声量が足りていなかったと思われる．最終発表のルーブリックを使った評価では「声量大きく明瞭」な者が21名，「意味はすべて聞き取れる程度に明瞭」な者が6名，「ところどころ不明瞭で声が小さい」者が１名，「声が小さいか不明瞭でほとんど意味が聞き取れない」者は0名であった．この結果発表者はほとんどが声量については改善したと言える．発表者は全員マイクを使っていた．

質的観点からは，2019年後期最終発表と比較するために，歌の紹介における英語と日本語の順番に着目して抜粋する発表場面を選んだ．抜粋5は最終発表で，Cがパワーポイントを使って歌を紹介している場面である．Cの中間発表について，教員のフィールドノーツの記述では「I Kissed the girl 読み上げ　印象　同性愛？カミングアウト？解釈　声がはっきりよく聞こえる」とありCの最終発表の内容は中間発表の内容を発展させたものである．

**抜粋5**

2020 年度英語コミュニケーション前期授業　2020 年 8 月 5 日　最終プレゼンテーション
**S1620003　00:08:13~00:10:46**
C：（前のめりになり視線は PC の画面に置きながら、マイクを持ち左右にゆっくり降る）
（スクリーンを一瞬振り返り、PC 画面に視線を戻す）
私が：紹介するのは　（姿勢をただす）あ‘（C）です　私が紹介したいのはケイティ・ーペリーの I kiss a girl です　で　ケイティ・ペリーというのは
（スクリーン上部に女性の写真が２枚映し出される）
C：＝この人で　この（歌は簡単に言うと）女の子にキスとした（いや）じゃなくてむしろはまってしまうそうなくらいいい気分になるっていう（過激的な）ことで　それで
（スクリーンの写真が消える）

C：でこの中で私が印象に残った歌詞が
（スクリーンに文字が現れる）
C：I kiss kissed a girl I like it　という　女の子に意味が　女の子にキスをした　気に入った　（というので）もう一つが　as girls we are so（magical）私たち女の子って魅力的　不思議な存在ていう（な　　）けど　（　）ですよ　たぶん　（笑い）（女の子　）最初聴いたときは同性愛者と思ってて　ケイティー・ペリーのカミングアウト　（　　）思ったけど　別にそういうんじゃなくて　キスしたことで　あの　自分の恋愛対象が女性っていうことに気づいたとかっていうメッセージがこめられてると思ったんだけどちがう（　　）キスしたんだと思うで（　　）インパクト強すぎて賛否両論とかもあって同性愛者たちからは（自分たちが）応援されてるみたいな解釈とかしてる人とかおったけど　ケイティー本人曰く　そんな歌じゃないと自分がやったことを感じたことを（歌にしただけ　（という）ことでこの歌を通して私は女の子は同性からも（　　）になれるキスするとすごい良い感じ魅力があるっていう　女の子は特別の存在っていうメッセージがこの歌にはこめられているのかなと思い￡ました￡￡ほんで￡グリーは（ティナとサンタナが）あったんですけど私はサンタナの方を（見）てほしいです。サンタナはレズビアンでカミングアウトしていないのに学校のみんなに知れ渡ってすごくこう侮辱されます　だけどグリーのみんなが助けに入ってこの歌を歌いはじめます　その時サンタナはすごいかっこよくて　この歌はすごい賛否両論あるんかしらんけどこの歌で背中を押されている人もいるんかなと私は思いました　ぜひ聞いてみて下さい　終わりま::す
SS:　（拍手）

Cは歌の英語の歌詞「I」「kissed a girl I like it」に続けて「女の子にキスをした　気に入った」と日本語訳を言い，「as we are girls we are so（magical）」に続けて「私たち女の子って魅力的　不思議な存在」という日本語訳を言う．これは，聞いている日本人の学生

が英語の歌詞の意味を理解する助けになるように英語の歌詞に続けて日本語訳を述べているのだということが言える．言い換えると，Cは発表を聴いている学生を意識した言語行為をしている．

また，抜粋5では Cが，頻繁に「私」「思いました」を使っていることにも注目した．Cは「私が」「紹介するのは」「私が」「紹介したいのは」と言うことで発表を始め，「私が印象に残った歌詞は」と歌のフレーズを紹介し，「この歌を通して私は」「思い」「ました」「私は」「見てほしいです」「と私は思いました」と頻繁に「私は」を使って発表の内容に自らの意志が関与しているということを前景化している．このデータから，Cは表１のルーブリックの評価観点のうち項目「内容」にある「自分の意見や見方がはっきりしていて独自性がある」という記述に影響されたということは言えるだろうか。ただ，Cはチェックリストを提出していないため，ルーブリックの記述をどこまで意識していたかはこれだけでは推し量ることはできない．またルーブリックが提示されていない中間発表でも最終発表と変わらない内容である，ということを鑑みるとルーブリックやチェックリストの介入がCの発表の独自性に影響したと結論付けることは難しい．

当日授業の終わりに提出したCの自己評価は「こんな風な発表をするのは初めてだったからボタン押すのも，難しくて自分が思っているような発表じゃなくて,英語の発音もできてなくて思うようにいかなかったです」というもので必ずしも達成感を示していない．この記述からCの「自分が思っているような発表」はパワーポイントの操作がスムーズに出来て英語の発音が「できている」プレゼンテーションであることがうかがえる．

次の抜粋6はDが読み上げでディスカッショントピックに基づいて発表している場面である．Dの中間発表について，教員のフィールドノーツの記述では「読み上げ　Discussion 私はあまり料理をしません」とあるため，以下の抜粋6に見られるDの最終発表の内容は中間発表の内容を発展させたものである．

**抜粋6**

**2020 年英語コミュニケーション後期授業　2020 年 8 月 5 日　最終プレゼンテーション**
**S1620002 00:18:11~00:20:32**

D：（マイクを持って話す）あ XX 番 D ですスライドスライドないんで言葉（　　）します
SS：（拍手）
D：と（下を向いて話す）ディスカッショントピックユニット 5 ユニット 5（携帯の画面を見ながら話す）の 33 ページディスカッショントピックです Rachel says her sugar cookies are famous is there any food that you are really really good at making what is your（　）この訳はレイチェルのシュガークッキーが有名なそうです ほんとうに得意な料理ありますかあなたの看板料理は何ですかという意味です私の答えは
I don't cookie often so there an' any dish I can make but an' o my specialities is the Korean Dish Toppogi an' I can make Toppogi Sauce 私あこの訳は私は頻繁に料理はしないので作れる料理はあまりないです その少ない料理の中で得意料理の一つは韓国料理のトッポギですトッポギのたれは自分で作ることができます
えっとクラスメイトからの質問でオリジナルソースはどうやって作っていますか
あ How do you make the original sauce for Toppigi？
その答えがコチュジャン大さじ３はちみつ大さじ１しょうゆ大さじ１鶏がら小さじ１から２辛いのが好きなのでコチュジャンというトウガラシのたれを多く入れていますだれにも食べてもらったことがないので食べてもらって感想を聞きたいです（顔をあげる）発表を終わりま：：す
SS：（拍手）

Dはテキストの Discussion Topic の英語の質問「Rachel says her sugar cookies are famous is there any food that you are really really good at making what is your（　）」に続けて「レイチェルのシュガークッキーが有名なそうですほんとうに得意な料理ありますかあなたの看板料理は何ですか」と日本語訳を言い，その質問に対する自分の英語による返答「I don't cook(ie) often so there an' any dish I can make but an' oh my specialties is the Korean Dish Toppogi an' I can make Toppogi Sauce」に続けて「私は頻繁に料理はしないので作れる料理はあまりないですその少ない料理の中で得意料理の一つは韓国料理のトッポギですトッポギのたれは自分で作ることができます」という日本語訳を言う．これは，前述のCと同じく聞いている日本人の学生が英語の意味を理解する助けになるように英語に続けて日本語訳を述べているのだということが言える．つまり，Dも発表を聴いている学生を意識した言語行為をしている．次のクラスメイトからの質問「オリジナルソースはどうやって作っていますか」を先に述べて次に英語「How do you make the original sauce for Toppogi?」を言っているので，一見抜粋４のAおよびBと同じ行為をしているように見える．しかしこれに関しては日本語と英語の間でDは「あ」と言っているのでD本人は日本語を述べた後に順序が間違いだったことに気づいたことを示しているようである．したがってDiscussion Topicの質問とその自分の返答を述べたときの順序である英語→日本語

訳という順序をDが志向していたということとは矛盾しないと言える.

## 6. 考 察

本章では「英語コミュニケーション」授業においてルーブリックを使う場合と使わない場合では, 教員と学生のプレゼンテーションについての理解のギャップはどのように変化したのか, ということを第5章の結果から考察する.

まずプレゼンテーションについての教員の期待は, ルーブリックに示したように, 準備, 発表の練習をしていること, よくリサーチしていること, 自分の意見や見方がはっきりして独自性があること, 授業や発表の目的に合った内容であること, 聴衆の理解を助けるための視覚効果や音声など言語以外の工夫があること, 聴衆へのアイコンタクト, 声量が大きく明瞭で, 英語の部分は英語らしいイントネーション, 強弱があるということであった. つまり, 教員は発表者には独自の視点から調べた内容を含んだ, 聴き手を意識したわかりやすいプレゼンテーションを期待していた.

ただし, 2019年度後期はこのような教員の期待は, ルーブリックを使わずに中間発表直後に口頭でのフィードバックで伝えられていた. その結果, 中間発表から最終発表にかけての学生の変化を見ると, 中間発表ではパワーポイントでの発表を予定していた受講生は全くなかったのに対し, 最終発表でパワーポイントによる発表を選択した受講生は大きく増加し, ロケ地や俳優についてリサーチが詳しく授業の内容に合っていたが, アイコンタクトがなく聴衆を意識していたというよりは発表をすることで精一杯であったことが伺える. 聴衆のことを考える余裕が少なかったというのは, 談話分析で示したように日本語を先に述べてその後に英語を加えるという, 聴衆にとっては無意味な順序に顕著に表れていた. さらに英語そのものについては「すらすら読む」ということが発表者にも聴衆であるクラスメイトにも重要とされており, 聴衆への意識は前景化されていなかった.

以上と比較すると, ルーブリックによって中間発表後に教員の期待を伝えた2020年度前期は, 最終発表ではパワーポイントを選択した受講生が大半となり, アイコンタクトは最終発表でもほぼなかったものの, ほとんどの発表者がマイクを使い聴衆が十分聞き取れるような声量で話していた. さらに談話分析で示したように歌詞やディスカッションの内容を英語で先に述べその後に日本語訳を加えるというように, クラスメイトにとって意味のある順序で発表していたということからも聴き手を意識していたということが言える. ただし, ルーブリックには, 英語については「英語は英語らしいイントネーション, 強弱がある」「英語はある程度イントネーションがある」「英語は棒読み」という記述があるのみで, 英語と日本語訳の関係やその順序については一切記述がない. それにもかかわらずルーブリックの評価項目の中で「発表技術」の一部である声量を意識することによって, 聞き手を意識することにつながり, そのことがルーブリックの記述にはない英語とその日本語訳の順序にも影響したということが言えそうである.

2019年後期の口頭でのフィードバックと2020年前期のルーブリックのいずれにおいても, すべての情報を受講生が最終発表に活用することはなかった. どちらも受講生の解釈に任せ, 個々の受講生が前景化するものと後景化するものがあったが, 評価観点が大きく分類された中に細かい情報があったルーブリックを用いた2020年前期の方が教員のプレゼンテーションへの期待と学生の理解のギャップを多少埋めることに貢献したと言えるのではないか.

以上から, ルーブリックを用いた指導によってプレゼンテーションを課題とする授業の効果を具体的に述べると, ルーブリックを用いなかった授業では, 学生のプレゼンテーションへの理解は準備段階での詳しいリサーチや原稿を覚えてスムーズに話すことに留まっていたが, ルーブリックを用いた授業では, パワーポイントの使用や十分聞き取れる声量, 英語の後に日本語訳を提示するなど, クラスメイトが理解しやすいようなプレゼンテーションをすることへの志向を受講生がつけたことである. 言い換えるとプレゼンテーションを使って聴き手とコミュニケーションを成立させようという志向性を学生がある程度備えることができた, ということである.

## 7. まとめ

本稿の目的は, 大学英語授業のプレゼンテーション活動において, ルーブリックの使用が教員の期待と学生の理解の隔たりをどのように埋めることができるのか, ということを授業観察データから明らかにするこ

とであった．研究としての今後の課題としては２つの授業のデータの内容とその年度の状況が異なり，比較が十分にできなかったことである．より内容と状況が近い授業実践の比較分析によって今後深い考察に繋げていきたい．

さらに授業実践としての今後の課題としては，本稿の分析の結果，ルーブリックでアイコンタクトの必要性を明示的に伝えたにもかかわらず，中間発表と最終発表という2回の発表機会では聴衆にアイコンタクトをつけるということが相当困難であるということが明らかになったということである．次回の授業実践では，アイコンタクトを重視したごく短い発表練習の回数を増やし，人前で英語を交えて話すことに慣れた上で最終発表に臨ませるなど改善した指導が必要になるだろう．

## ８．　引用文献・参考文献


McKenna, A. B.（2016）. Communicate in English with The Devil Wears Prada 『プラダを着た悪魔』で学ぶコミュニケーション英語』角山輝彦・Simon Capper 編著，東京：松柏社

西岡加名恵・石井英真(2018)『Q&Aでよくわかる!「見方・考え方」を育てるパフォーマンス評価 』東京：明治図書出版

Shiobara, F. (2020). Using Action Research to Implement Active Learning in a Comparative Culture Lecture Class. 神戸松蔭女子学院大学研究紀要 Journal of Kobe Shoin Women's University (1), 27 - 40. http://id.nii.ac.jp/1044/00002176/

角山照彦・Capper, Simon(2018) Communicate in English with glee: New Directions 『「グリー」で学ぶコミュニケーション英語』東京：松柏社

Stevens, D.D. & Levi, A. J. (2014)『大学教員のためのルーブリック評価入門』 佐藤浩章監訳、井上敏憲・俣野秀典訳、玉川大学出版部

田中耕治編著(2011)『パフォーマンス評価－思考力・判断力・表現力を育む授業づくり』ぎょうせい


トランスクリプション記号

| | | | |
|---|---|---|---|
| °あ° | 周辺より小さい声の発話 | あ | 周辺より強調された発話 |
| (　) | 不明瞭な発話 | : | 直前の音の引き伸ばし |
| (　) | ジェスチャーなどの記述 | £あ£ | 笑いを交えた発話 |

Appendix1

2019 年度後期中間発表

| グループ | 人数 | 形式 | データ番号 | データ位置 | 長さ |
|---|---|---|---|---|---|
| E | 3 | ロールプレイ | S134001 | 00:42~01:59 | 1 分 17 秒 |
| E | 3 | ロールプレイ | S134001 | 02:12~04:41 | 2 分 29 秒 |
| B | 3 | 原稿読み上げ：ハーバード大学 | S134001 | 10:59~14:07 | 4 分 8 秒 |
| B | 2 | 原稿読み上げ：大学 Big 4 | S134001 | 15:52~18:04 | 2 分 12 秒 |
| D | 5 | ロールプレイ | S134002 | 01:34~15:22 | 13 分 48 秒 |
| A | 2 | 原稿読み上げ：ファッション | S134002<br>S134003 | 21:22~21:47<br>00:00~02:24 | 2 分 49 秒 |
| A | 2 | 原稿読み上げ：靴サイズ | S134003 | 02:51~04:15 | 1 分 24 秒 |
| A | 2 | 原稿読み上げ：女優 | S134003 | 04:26~08:31 | 4 分 5 秒 |
| C | 2 | 原稿読み上げ：ロケ地フランス | S134003 | 12:02~14:50 | 2 分 48 秒 |
| C | 3 | 原稿読み上げ：ロケ地フランス | S134003 | 14:50～16:42 | 1 分 52 秒 |
| C | 2 | 原稿読み上げ：女優 | S134003 | 17:03~18:48 | 1 分 45 秒 |

Appendix2

2019 年度後期最終発表

| グループ | 人数 | 形式 | データ番号 | データ位置 | 長さ |
|---|---|---|---|---|---|
| A | 2 | PPT 発表：ブランドの歴史 | S1370001<br>S1370002 | 20:31~22:30<br>00:00~03:38 | 4 分 37 秒 |
| A | 2 | PPT 発表：女優 | S1370002 | 09:38~15:02 | 5 分 24 秒 |
| A | 2 | PPT 発表：いろいろなサイズ | S137002 | 18:10~19:55 | 1 分 45 秒 |
| E | 3 | ロールプレイ | S137002 | 01:15~04:24 | 3 分 9 秒 |
| E | 3 | ロールプレイ | S137002 | 05:23~08:06 | 2 分 43 秒 |
| C | 2 | PPT 発表：ロケ地 NY | S137003 | 15:22~19:59 | 4 分 37 秒 |
| C | 3 | PPT 発表：ロケ地 NY/Paris | S137003<br>S137004 | 21:49~22:00<br>00:00~03:39 | 3 分 50 秒 |
| C | 2 | 紙で発表：女優 | S137004 | 05:52~09:33 | 3 分 41 秒 |
| D | 3 | ロールプレイ | S137004 | 12:38~15:08 | 2 分 30 秒 |
| D | 3 | ロールプレイ | S137004 | 16:09~17:15 | 1 分 6 秒 |
| B | 2 | PPT 発表：アメリカの大学 | S137004<br>S137005 | 19:58~22:00<br>00:00~01:21 | 3 分 23 秒 |
| B | 3 | PPT 発表 | 後日ビデオ送付 | | |

## Appendix3

2020 年度前期中間発表

| No. | 形式 | 内容 | 相互質問提出 | チェックリスト提出 |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 読み上げ | 歌紹介 | 提出 | チェック |
| 2 | 読み上げ | 映画紹介 | 提出 | チェック・コメント・予想得点 |
| 3 | 読み上げ | 映画紹介 | 提出なし | 提出なし |
| 4 | 読み上げ | 歌紹介 | 提出なし | 提出なし |
| 5 | 読み上げ | Discussion | 提出 | チェック・コメント・予想得点 |
| 6 | 読み上げ | 歌紹介 | 提出 | チェック・コメント・予想得点 |
| 7 | PPT | Discussion | 提出 | チェック・コメント・予想得点 |
| 8 | 読み上げ | Discussion | 提出 | 提出なし |
| 9 | 読み上げ | 歌紹介 | 提出なし | チェック・コメント |
| １０ | 読み上げ | 歌紹介 | 提出 | 提出なし |
| １１ | PPT | Discussion | 提出なし | 提出なし |
| １２ | 読み上げ | 歌紹介 | 提出 | 提出なし |
| １３ | 読み上げ | 歌紹介 | 提出なし | 提出なし |
| １４ | 読み上げ | 歌紹介 | 提出なし | チェック・コメント・予想得点 |
| １５ | 読み上げ | 歌紹介 | 提出なし | 提出なし |
| １６ | 未発表 | | 提出なし | 提出なし |
| １７ | 読み上げ | 映画紹介 | 提出 | 提出なし |
| １８ | PPT | 歌紹介 | 提出なし | 提出なし |
| １９ | 読み上げ | 歌紹介 | 提出 | チェック・コメント・予想得点 |
| ２０ | PPT | 歌紹介 | 提出 | 提出なし |
| ２１ | 読み上げ | Discussion | 提出なし | チェック・コメント・予想得点 |
| ２２ | 未発表 | | 提出なし | 提出なし |
| ２３ | 未発表 | | 提出なし | 提出なし |
| ２４ | PPT | 歌手紹介 | 提出なし | 提出なし |
| ２５ | PPT | 強迫性障害 | 提出 | チェック・コメント・予想得点 |
| ２６ | 読み上げ | 歌手 | 提出なし | 提出なし |
| ２７ | 読み上げ | 歌手紹介 | 提出なし | チェック・コメント |
| ２８ | 読み上げ | Discussion | 提出なし | チェック・コメント・予想得点 |
| ２９ | 読み上げ | 歌紹介 | 提出なし | 提出なし |

読み上げ＝20 名　PPT＝6 名　未発表＝3 名　合計 29 名

## Appendix4

2020 年度前期最終発表

| No. | 形式 | 内容 | データ番号 | データ位置 | データ長さ |
|---|---|---|---|---|---|
| 29 | PPT | 歌紹介 | M1620001 | 1:16-03:06 | 01:50 |
| 28 | PPT | Discussion | M1620001 | 4:10-6:20 | 02:10 |
| 27 | PPT | 歌紹介 | M1620001 | 6:26-8:28 | 02:02 |
| 25 | PPT | LGBT | M1620001 | 9:31-11:57 | 02:26 |
| 26 | 読み上げ | 歌紹介 | M1620001 | 12:45-13:57 | 01:12 |
| 24 | 読み上げ | 歌紹介 | M1620001 | 17:03-17:46 | 00:43 |
| 23 | PPT | 歌紹介 | M1620001 | 19:34-21:41 | 02:07 |
| 18 | PPT | 歌紹介 | M1620002 | 00:37-01:44 | 01:07 |
| 17 | PPT | 歌紹介 | M1620002 | 02:44-03:57 | 01:13 |
| 11 | 読み上げ | 歌手紹介 | M1620002 | 05:06-06:38 | 01:32 |
| 5 | PPT | Discussion | M1620002 | 07:32-09:11 | 01:39 |
| 12 | PPT | 歌紹介 | M1620002 | 9:38-11:14 | 01:36 |
| 6 | PPT | 歌紹介 | M1620002 | 13:29-15:06 | 01:37 |
| 7 | PPT | Discussion | M1620002 | 16:10-17:50 | 01:40 |
| 8 | 読み上げ | Discussion | M1620002 | 18:20-20:29 | 02:09 |
| 2 | PPT | 歌紹介 | M1620002<br>M1620003 | 21:28-22:00<br>00:00-01:48 | 02:20 |
| 1 | PPT | 歌紹介 | M1620003 | 2:27-4:29 | 02:02 |
| 3 | 読み上げ | 歌紹介 | M1620003 | 06:00-06:42 | 00:42 |
| 4 | 読み上げ | 歌紹介 | M1620003 | 06:51-08:04 | 01:13 |
| 10 | PPT | 歌紹介 | M1620003 | 08:23-10:46 | 02:23 |
| 9 | PPT | 歌紹介 | M1620003 | 12:05-13:23 | 01:18 |
| 22 | PPT | 歌紹介 | M1620003 | 14:17-15:10 | 00:53 |
| 21 | PPT | Discussion | M1620003 | 16:11-18:32 | 02:21 |
| 16 | 読み上げ | 歌紹介 | M1620003 | 18:43-19:48 | 01:05 |
| 13 | PPT | 歌紹介 | M1620003 | 20:47-21:37 | 00:50 |
| 14 | PPT | 歌紹介 | M1620003<br>M1620004 | 21:51-22:00<br>00:00-01:17 | 01:26 |
| 20 | PPT | LGBT | M1620004 | 01:51-03:28 | 01:37 |
| 19 | PPT | 歌紹介 | M1620004 | 03:56-05:43 | 01:47 |

PPT=21 名　読み上げ＝7 名　未発表＝1 名　合計 29 名

### ピアスーパーバイザーからのコメント

現在の大学教育においては学生の学習を活性化し主体的参加を促す授業形態、授業内容が求められている。この「英語コミュニケーション」の授業では学生が興味を抱きやすい映画を題材としてDVDを短時間視聴した後、英語と日本語によるプレゼンテーションを行うという試みが実施されている。学生の能動的な学習を促され知識や情報にアクセスする力が養われる結果となっている。2019年度と2020年度の教育効果の比較から、細かい情報の記載のあるルーブリックを用いることでリサーチ力やプレゼンテーション力が身につくことが明らかにされた。この論文から教育の質を保証するために目標に合わせて教育をデザインしていくこと、学習成果を様々な観点から把握していくことの必要性を改めて認識することができた。(担当：藤井裕子)

第３類

# 保育者養成における造形活動についての考察

## ー描画に対する「苦手意識の解放」を目指してー

辻本　恵

*TSUJIMOTO Megumi*

保育者養成において子どもの豊かな表現を育みその楽しさを共有するためにはまず保育者を目指す学生自身が心を開き表現を楽しむ必要があり、そのためには描くことに対する苦手意識をなくすことが課題であると言われる[1)]。しかし学生が造形活動に取り組む姿勢やその作品を見ると絵を描くことへの構えやためらいを感じることも少なくなく、その一因として描画材の理解不足があげられる[2)]。本稿では描画に対する苦手意識からの解放の手がかりとして描画材理解を目的とした造形活動が良いと考え、子どもの描画活動の中でもよく使用されるクレパスを使用し、さらに上手下手に囚われないよう平面表現の基本的要素である点・線・面を用いた抽象的表現の描画活動を展開した。この活動を通した学生の変容を調査し、保育者を育成する養成校の造形活動について考察する。

**キーワード**：保育者養成、造形活動、抽象的表現、描画材理解

### 1.　はじめに

本年度はコロナウイルス感染防止対策として初回から６回目までの授業が遠隔授業となった。「保育内容・造形表現Ⅱ」の遠隔授業の課題についてはシラバス通りに進められる課題はそのままに、環境の理由からシラバス通りに進めることが難しいものについてはそのねらいに準拠するよう描画課題を設定した。（付録にシラバスを掲載）課題の描画材や支持体は各学生の手元にあるものを工夫して使用することとした。使用される描画材については１年次に保育内容・造形表現Ⅰにおいて子どもにとって身近な描画材を用いた様々な技法を学んでいることから、保育の実践の中で用いられることが予想される描画材が多用されると考えたが、そうではなかった。鉛筆など身近で限られた描画材しか自宅に置いていなかったのか、造形表現Ⅰで使用していない描画材で作品を仕上げる学生が多くいた。造形表現Ⅰでスクラッチやバチックなどの技法で使用したクレパスは箱を開けてすぐに使え、直径１１mm と子どもの手に合ったサイズに設計されており、やわらかくのびがよい、折れにくく面塗り、線描きが自在で混色が美しい、重色ができるなどの特徴がある（サクラクレパス HP より）。このような特徴を知るとまだ筆圧の弱い幼児でも扱いやすく、細部を塗るのは難しいが線や面を塗っていく時に様々な技法が可能で、自由に描ける描画材であることが想像できる。

しかし普段の制作過程の学生の会話で「手が汚れるから嫌い」「色が混じって汚くなる」などクレパスの負のイメージの発言が聞かれることがある。今回の遠隔授業課題でクレパスを使用した学生が非常に少なく提出課題全体の１％に満たなかったことと無関係ではないだろう。そこで描画材についてのつまづきの所在を明らかにするため描画材に対する意識アンケートを実施したところ、クレパスを使った時に感じたことに関して

・細かいところを塗るのが難しい。
・はみ出してしまう。

・擦れて画面を汚してしまう。
・混ざると色が汚くなる。
・手が汚れる。

などの記述が見られた。このような描画材に対する固定概念が「失敗した」「私は下手、不器用」などという思い込みに結びつき苦手意識を生み出す要因の一つとなっているのではないだろうか。

幼稚園教育要領　領域「表現」内容の取扱いには「生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しみ、表現する意欲を十分に発揮させることができるように、遊具や用具などを整えたり、様々な素材や表現の仕方に親しんだり、他の幼児の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切にして自己表現を楽しめるように工夫すること。」[3] と明記され、保育者が様々な描画材を準備したり、多様な表現の仕方に触れられるように配慮したりして子どもの豊かな表現を支援していくことが求められている。それぞれの描画材にはそれぞれの良さがあり使い方がある。保育者自身が様々な描画材に触れ、試し、そのよさを理解する必要がある。

シラバスではクレパスを使って「似顔絵を描く」内容が設定されている。この課題はクレパスの使い方を再確認し表現の工夫を施すことを目的としており、また前述のような描画材への固定観念を払拭するための一手として子どもの造形活動でも多く使用されるクレパスを描画材として選ぶこととし、クレパスという素材の特徴、用途を知識として十分に理解すること、技法や様々な表現方法を技能として身に付けること、さらに経験不足からくる苦手意識をなくすことを目指し、授業を展開することとした。

描画材の理解不足と同様に、再現性の優先、技術（上手さ）優先主義もまた描くことへの苦手意識を生じさせる一因であると言われる[4]。描く対象物があると描かれたものの再現性、具体性に目が行き、上手下手という評価をしがちである。しかし現実の世界に存在する、あるいは存在するであろう一定の事象を、それに相応する具体的形態において再現、模写するという方法を用いない抽象的表現は、具象表現における描画と実物との差異から生じる再現度合いによる技術的な評価が当てはまらない[5] ことから上手下手に囚われず、クレパスという描画材を理解し、描くことへの苦手意識をなくしていく手法として効果的であると考える。また新妻は造形活動に向かう基本的な衝動を２つの衝動に分け、この２つの衝動による造形の表象を「色彩や素材などの造形要素を使って具体像を表す意思とその具体像」を A 言語、色彩や素材などの造形要素を自立させる意思とその表象」を B 言語とし、B 言語の要因は「未知に向かう探究心と、手の突出した探索能力によって操作する「手のよろこび」にある」と記し、「B 言語による活動を取り込むことで「A 言語・苦手派」は造形に親しむ新回路が敷かれ探索的衝動 B が再起する。また「A 言語・得意派」には多義的な価値を敷設する別回路が新鮮に映る。」[6] と述べている。これらの先行研究は保育者養成の造形活動においても抽象的表現に慣れ親しむことが「絵を描くことへの苦手意識」を軽減する手立てとなることを示唆している。

そこで今回、クレパスを使った抽象的表現を体験してもらい、学生がそこから何を感じ学びとったのかをアンケート結果から分析し保育者育成の造形活動について考えてみたい。

## 2. 方　法

対象者

本学こども学科「保育内容・造形表現Ⅱ」受講者　52 名

実施期間

令和 2 年 6 月 25 日〜7 月 10 日

実施内容

1）描画材に対する意識アンケートを実施

抽象的表現の体験前に描画材への意識調査を行った。設問を「今までに使用してきた描画材についてどのように感じていますか」とし、自由記述の形で回答してもらった。

2）感覚をひらくクレパスのエクササイズ

クレパスの感覚を呼び起こし、タッチや混色の可能性を知るため、１枚の紙に様々な線や点、塗り方を試した。

3）点・線・面の抽象的表現の演習

エクササイズで明らかになった様々な表現を思い返して、クレパス（16 色）を使って画用紙を支持体に平面表現の基礎的要素である点・線・面を用い、抽象的表現を行った。演習後に他者の作品との比較をし表現の相違の認識を促した。

4）自由記述による学びのアンケート

抽象的表現の演習の体験後に設問を「点・線・面の抽象画を体験してどう感じましたか？」として、活動を体験した感想を自由記述の形で回答してもらった。

提出された 1）と 4）の自由記述文をテキスト化した後、「文」を単位にして、頻出語を抽出、共起キーワード図を作成した。

一連の手続きでテキスト分析にはユーザーローカルテキストマイニングツール（ https://textmining.userlocal.jp/ ）を用いた。

## 3. 結 果 と 考 察

テキスト分析の結果

表1　自由記述内容（意識アンケート）

| 単語 | 出現回数 | 単語 | 出現回数 | 単語 | 出現回数 |
|---|---|---|---|---|---|
| 色 | 59 | 組み合わせ | 2 | 付け方 | 1 |
| しまう | 26 | 背景 | 2 | 細部 | 1 |
| 難しい | 21 | バランス | 2 | 画材 | 1 |
| 塗る | 17 | 紙 | 2 | グラデーション | 1 |
| 絵の具 | 16 | 扱い | 2 | 直線 | 1 |
| クレヨン | 14 | 同士 | 2 | 面積 | 1 |
| 作る | 12 | 想像 | 2 | 模写 | 1 |
| 上手い | 11 | 毎回 | 2 | 造形 | 1 |
| 絵 | 10 | 1回 | 2 | やり直し | 1 |
| 混ざる | 10 | 途中 | 2 | 汚れ | 1 |
| 描く | 8 | 変 | 2 | きれいな | 1 |
| できる | 8 | 場所 | 2 | 工夫 | 1 |
| 混ぜる | 7 | 上 | 2 | 割合 | 1 |
| 感じる | 7 | にじむ | 2 | むら | 1 |
| 違う | 7 | 擦れる | 2 | まった | 1 |
| 思う | 7 | はみ出る | 2 | 苦戦 | 1 |
| 細かい | 7 | 混じる | 2 | アイデア | 1 |
| 失敗 | 6 | 乾く | 2 | タッチ | 1 |
| 描ける | 6 | 効く | 2 | 片方 | 1 |
| つく | 6 | 合わせる | 2 | 遠く | 1 |

表２自由記述内容（学びのアンケート）

| 単語 | 出現回数 | 単語 | 出現回数 | 単語 | 出現回数 |
|---|---|---|---|---|---|
| 色 | 69 | 好き | 10 | 薄い | 5 |
| できる | 46 | 気づく | 10 | 楽しさ | 4 |
| 描く | 41 | 色々 | 9 | 発見 | 4 |
| 楽しい | 35 | 楽しめる | 9 | 自然 | 4 |
| 思う | 26 | グラデーション | 8 | 完成 | 4 |
| クレパス | 24 | 指 | 8 | 白 | 4 |
| 混ぜる | 19 | すごい | 8 | 1つ | 4 |
| 使う | 16 | わかる | 7 | 黒 | 4 |
| クレヨン | 15 | 様々 | 6 | 普段 | 4 |
| 自由 | 15 | 子ども | 6 | 嫌 | 4 |
| 塗る | 15 | 作品 | 6 | 久しぶり | 4 |
| 面白い | 15 | 変える | 6 | 以外 | 4 |
| 模様 | 14 | つく | 6 | ぼかす | 4 |
| 違う | 13 | 可愛い | 6 | 混ざる | 4 |
| 考える | 13 | よい | 6 | 学ぶ | 4 |
| スクラッチ | 12 | 上 | 5 | 変わる | 4 |
| 知る | 12 | こする | 5 | 作る | 4 |
| ベビーパウダー | 11 | 汚れる | 5 | 終わる | 4 |
| きれい | 11 | 重ねる | 5 | 太い | 4 |
| 絵 | 11 | いく | 5 | 黒い | 4 |

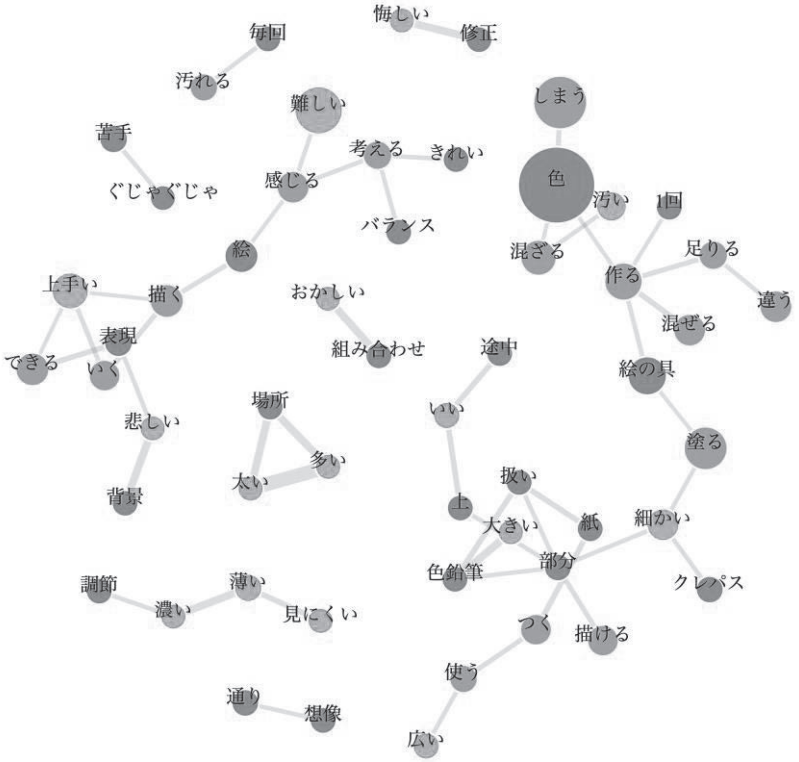



図 1　共起キーワード（意識アンケート自由記述全体）

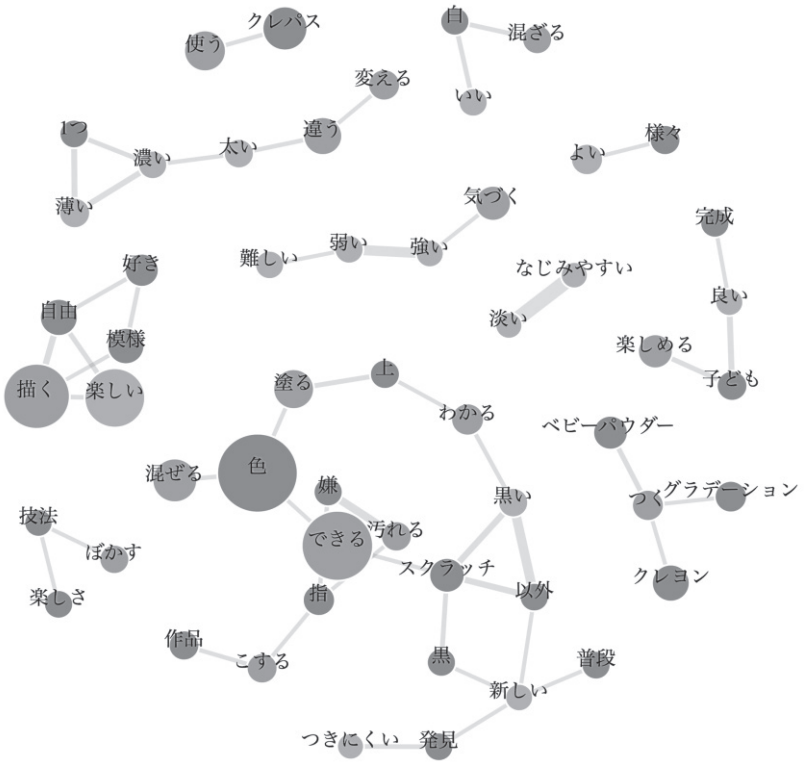



図 2　共起キーワード（学びのアンケート自由記述全体）

記述内容からの検討

頻出語

「色」の出現回数が意識アンケート、学びのアンケート共に最も多く、これは描画材の属性についての記述に多く用いられたからである。「混ぜる」「混ざる」「グラデーション」も同様に描画材の属性についての記述中に見られた。表１の意識アンケートでは「しまう」が続いているが表２の学びのアンケートでは「できる」が続いている。意識アンケートでは「難しい」が続き、抽出語に「失敗」「やり直し」が見られる。学びのアンケートでは制作過程に関連する「描く」「楽しい」「自由」「面白い」の語が続き、「模様」「スクラッチ」「指」「こする」「重ねる」など技法や描画材の工夫についての語が抽出された。また「できる」「知る」「気づく」「わかる」「発見」「学ぶ」など新たな気づきに関連する語が抽出されている。

共起関係

まず意識アンケートの自由記述における共起ネットワーク上に現れる学生の認識をみる。

「色」は最頻出語であり「しまう」「混ざる」「作る」に繋がっている。「混ざる」はさらに「汚い」に繋がり、この要旨は「色が混ざって汚くなってしまう」と推測する。記述には「クレヨン同士の色が混ざると変な色になるのが嫌だった」「色同士が混ざって汚い色になった」「クレヨンは他の色と混じってしまった時に変な色になってしまった」があった。

「絵」は「感じる」「描く」と連結しておりそれぞれのグループを形成する語には「うまい」「きれい」「難しい」などが見られる。記述には「クレヨンは自分の思い通りに絵を描くのが難しいと感じた」「他の場所についたり線が太くてうまく描けないことが多い」「きれいに色が塗れない」「色を塗る時もどうしたらきれいに見えるか考えて塗っているはずなのに、汚い色になったりして難しいなと感じた」があった。「考える」を中心にしたまとまりからは「バランスよく描きたい」「きれいに仕上げたい」と考えて絵を描くが、「全体のバランス、直線や自然な曲線を描いていくのが難しい」「思い通りに絵を描くのが難しい」「考えていたもの、思っていたものと違う」などの記述から自分には絵心がない、苦手だ、といった思い込みが生まれる背景がうかがえる。

「薄い」「濃い」はそれぞれ「見にくい」「調節」と繋がり、「色が薄くて見にくい」「薄くなったり濃くなったりして色を調節するのは難しい」と推測したが「濃さ薄さを工夫して立体感を出すことが苦手」「黒や濃い色と薄い色が混ざってしまった時に少し汚くなって見えてしまう」「色が薄くなって遠くから見にくい」との記述があった。

その他で特徴をなしている関係は「修正」と「悔しい」、「組み合わせ」と「おかしい」、「場所」「太い」と「多い」、といった組み合わせが見られる。記述には「修正がきかないから悔しい」「色の組み合わせが難しい」「線が太くてうまく描けないことが多い」があった。

次に学びのアンケートに現れる学生の認識を捉え活動前後の変容をみる。

「色」は「混ぜる」「塗る」「できる」に繋がり、「できる」は「汚れる」「嫌」「指」と塊を形成している。さらに「スクラッチ」「こする」「新しい」「発見」などと結びつく。記述には「普段組み合わせたことのない色を組み合わせることで様々な色ができる」「色は混ざってもかわいいしきれい」「色を混ぜると様々な表情が見れてよかった」「混ぜることに抵抗があったが挑戦してよかった」「初めは手が汚れるのが嫌だったが思い切って指の腹を使ったらだんだん楽しくなった」「手を汚しながら描くことは楽しい」「黒じゃなくても他の色でスクラッチをすることができる」があった。事前の意識アンケートと比較すると「できる」は出現が増加し「色」と関連しあっている。学生は色を塗っていく際に新しい色を作り出せることや既知の技法でも様々なやり方があることへの気づきをこれらの語をキーワードとして用いたのだろう。また意識アンケートでは色同士が混ざることや手が汚れたり紙が汚れたりすることにクレパスへの苦手意識が感じられたが、事後の学びのアンケートからは手が汚れることも気にせず、色を作ること、塗ることに没頭する様子がうかがえる。

「技法」を介した「ぼかす」「楽しさ」のまとまりは「ぼかしなどの技法は楽しい」という要旨を推測した。記述には「手でぼかせることを知った」「様々な技法を体験できて楽しかった」があり、クレパスの技法の楽しさを思い返しながら制作する姿が感じられる。さらに「白」を介した「混ざる」「いい」のまとまりは技法だけでなく「白が混ざるといい」というような素材の使い方の新しい発見を想起させる。記述には「今まで白のクレパスの使い方があまりわかっていなかった」「色を塗った上から白のクレパスで模様を描いてみるといいなと思った」「白のクレパスに違う色がついていると色が混ざってしまう」があった。このような技法

や具体的な色と色を混ぜ合わせた記述や使用時の配慮点については意識アンケートでは見られなかった。ここから制作過程でクレパスという素材を、様々な実験や挑戦を通して理解を深めていく姿が捉えられる。

「なじみやすい」「淡い」は共に意識アンケートには出現しなかった語であるが学びのアンケートでは出現数は少ないながらも強く結ばれた語である。「強い」「弱い」も同様である。これらはクレパスの表情の多様さへの気づきであると推測する。記述には「反対色を混ぜてみると色がなじみやすい」「力加減で線の太さが変わった」「力の強さや弱さで線の感じが変わることに気づいた」があった。さらに「弱い」は「難しい」に連なる。「弱い線を描くよりも中くらいの線を描くほうが難しかった」との記述から描く行為そのものへの気づきが感じられるが「まっすぐ線を引くのは難しい」との記述もあり、このような描くことへの経験不足を解消するよう具体的な造形指導を行うことが大切であると考える。

「濃い」「薄い」は意識アンケートにも登場したが「クレヨンならではの濃さやうすさがある」「薄く、濃く描くことでいろいろなように見せられる」など描画活動で学生自ら体験した記述がみられた。

学びのアンケートで特徴的な語である「描く」「楽しい」が連結するまとまりは「好きな模様を自由に描くことは楽しい」という要旨を推測する。記述には「自分の好きな色、好きな模様で描く楽しさ」「自由に好きな色・形・模様を決められるので楽しく描けた」があった。要旨は学びのアンケートにのみ出現しており、「完成図を何も考えずに描くのも楽しい」「何も考えずに自由に描くのはすごく楽しかった」という記述などをみると、「考えて絵を描くことの難しさ」から「自由に絵を描くことの楽しさ」への描画に対する意識の変容と考えられる。学生自身が抽象的表現を体験し「絵を描くことは楽しい」との認識が高まったのであろう。

また「子ども」は「楽しめる」「良い」と繋がる。記述には「小さい子達でも楽しめる」「子どもでも楽しめる」「子どもも自由に好きなものを描くことが好きだと思うので良い」などがあった。自由に描く体験が子どもの造形活動と結びついていることがうかがえる。

今回の活動では絵を描くことの苦手意識からの解放への手がかりとして、描画材理解を目的とした抽象的表現活動を行った。結果として描画材の使用法や表現法への学びが描く行為の楽しさに関連して記述されており、抽象的表現が描く具体像を持たない非再現的活動であることでクレパスという色の塊を掴み、握って、描くといった感触や描画感覚の直接的で身体的な関りを深める効果が確かめられた。同時に抽象的表現活動が新妻の言う探求心と「手のよろこび」をもたらし、苦手意識からの解放を促す有意義な活動であることがわかった。しかし今回の活動は単発のものでありデータ数も十分であるとは言えない。データの収集と分析が今後の課題としてあげられる。このこともふまえて、保育者養成の造形活動として描画材の身体的理解を深める抽象的表現活動を取り上げていくことは意義があると考える。

## 4. 引用文献・参考文献


1) 槇　英子　「保育をひらく造形表現」　萌文書林　2008　p15

2) 森田　ゆかり　「学生が柵をこえるときーはみだしてもオモシロイ！ー」　日本実践美術教育学会　実践美術教育vol.13　2018

3) 文部科学省　「幼稚園教育要領解説」　フレーベル館　2018

4) 木俣　創志　「美術を“好き”にするために（2）ー幼児教育を学ぶ人への造形指導ー」　京都市立芸術大学　美術教育研究会研究誌「美」第196号　2015　p.58

5) 河合　規仁　「臨床美術アートプログラムにおける「アナログ表現」の研究ー「アナログ表現」における抽象的表現の効用ー」　東北文教大学・東北文教大学短期大学部紀要　第2号　2012　p.17　p.23

6) 新妻　健悦　「アトリエ・コパンの実践　「A言語」と「B言語」を基軸とする造形活動」　美術教育No.291　2008　p.132−133


## 5. 付録

2020年度シラバス（授業内容に関する部分の抜粋）
保育内容・造形表現Ⅱ

| |
|---|
| ディプロマシーとの関連 |
| ＜認知的領域（理解・思考）＞ |
| 4．自ら設定した課題について、保育学・心理学・社会学などの研究方法を用いて考察することができる。 |

| ＜技能・活動的領域（技能・表現）＞ |
|---|
| ５．子どもの感性や個性を大切に育てるための保育に関する（音楽・造形・体育など）の実践力を身につけている。 |
| 授業のテーマと概要 |
| テーマ：様々な素材を用いた造形活動（立体造形）や作品制作を通して、保育における表現活動の理解を深める。 |
| 概要：保育の現場で使用する教材の制作を行う。また保育の現場で活用できる廃材や身の回りのものを用いた造形あそびや作品制作を行う。造形活動の指導案作成・実践も行う。 |
| 到達目標 |
| 身近な素材を用いた作品の制作を通して保育の造形指導に必要な基礎知識や技能を身につける。 |

| 回 | 授業計画 |
|---|---|
| 1 | ガイダンス |
| 2 | 造形活動①　スポンジ人形製作（アイデアスケッチ・素材研究） |
| 3 | 造形活動①　スポンジ人形製作（形成） |
| 4 | 造形活動①　スポンジ人形製作（着色） |
| 5 | 造形活動①　スポンジ人形製作（組み立て） |
| 6 | 造形活動の指導案と実践①　季節のあそび |
| 7 | 造形活動の指導案と実践②　素材のあそび |
| 8 | 造形活動の指導案と実践③　描画あそび |
| 9 | 造形活動の指導案と実践④　粘土あそび |
| 10 | 造形活動②　似顔絵（人物観察・描画する） |
| 11 | 造形活動②　似顔絵（描画仕上げ・鑑賞） |
| 12 | 造形活動③　廃材を使って（厚紙による形状の立体化） |
| 13 | 造形活動③　廃材を使って（新聞紙による肉付け） |
| 14 | 造形活動③　廃材を使って（仕上げ） |
| 15 | まとめ・鑑賞 |

**ピアスーパーバイザーからのコメント**

本稿は、保育者養成校における造形活動において描画に対する苦手意識をなくし、学生自身が描画活動を通した表現を楽しむための方法について考察されたものである。クレパスを使って抽象的表現を体験する授業実践についての学生の記述から、その方法が有意義な活動であったことを示唆している。保育者養成校の表現活動においては、どの分野でも苦手意識の開放が共通の課題である。活動を通した学生の変容調査は分野を超えて参考になる知見である（担当：井本英子）

第３類

# 保育内容・健康における教育内容の検討（２）

# 事例研究：健康問題における学生の対処意識について

山本　章雄

*YAMAMOTO Akio*

保育者養成校において「保育内容・健康」の授業を目的に則して実施するためには、所管省庁より求められる要領・指針を理解し、また、学生の実態を充分に把握して講義を構築することが必須である。今回の研究はこのような観点より、保育者を目指す学生が乳幼児の健康問題においてどのような対処意識を持っているのかを明らかにし、また、この結果と要領・指針に示された内容との差異を検証することにより授業構築の資料を得ることを目的に実施した。

その結果、学生の対処意識は要領・指針に示されている健康教育内容の約２０％において要領・指針とほぼ同等で適切な意識を持っていたが、その他８０％の内容においては、対処に必要な知識や情報を充分に持ち合わせていないことが明らとなり、カリキュラム作成に向けての手掛かりを得ることができた。

**キーワード**：保育内容「健康」、教育内容、健康問題、学生の対処意識

## 1.　はじめに

保育をどのように実施すべきであるかについては、「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」に示されている。

これらの「要領」「指針」に記載された内容に則った保育を実践していくためには、保育者を目指す学生達を教育する養成校においても、「要領」「指針」に記載された内容を充分に理解し、これに沿ったカリキュラムを構築し、授業内容を決定することが必定であり、「要領」「指針」は、将来現場を支える力量を持った保育者養成のための重要な羅針盤であると考えることができる。また、領域である保育内容「健康」の教育においても、保育者としての業務を適切かつ効果的に実施する能力獲得のため、また、今日的課題に即した「健康教育」を行うため、これら「要領」「指針」に記載された内容を十分に認識し、記載された項目に添って授業を実施することが求められている。

木内妙子ら（２００７）は、保育士の子どもの健康に関する認識について調査を行い、保育士に対する系統的な健康教育の必要性を示唆している。また、長谷秀輝（２０１９）は、領域「健康」のねらいや内容と学生の健康に対する意識の関わりについて考察を行い、学生の健康観には不十分な点があり意識の涵養が課題であると述べている。一方、入江慶太ら（２０１８）は、領域「健康」における授業内容の検討を行い、現代的課題や保育実践の動向を理解し、カリキュラム構築を行うことへの対応が不足していると指摘している。

以上のことより、授業の実施にあたっては学習の当事者である受講学生が「健康」についての情報や認識をどのように持ち合わせているか、特に、保育者養成という授業目的の観点で考えた場合、子どもの健康問題に関する知識、情報、経験、認識を学生がどの程度持っているのかを知り、また、健康問題をどのような「対処意識」「対応策」によって解決していくべきであると考えているかについて理解し、これと上記「要領」「指針」の内容との比較検討を行うことにより、授業

内容の吟味を行い指導の方向性を設定することが、対象者に応じ有効性を持った授業を組み立てる上で大変重要な事柄になると言える。

今回の研究は、上記のような認識に基づき、「要領」「指針」に記載されている「健康」に関する事柄を網羅的に抽出し、文章として重複する部分、また、意味内容として重複する部分等をまとめ、簡易な箇条書きとすることにより、授業において学生に学習させるべき事柄として、「幼児に対して教育すべき項目」と「幼児教育者として対応すべき事項」の２種別に整理した山本（２０２０）の研究結果を基にし、以下のような手続きで研究を行った。

① 山本（２０２０）において「幼児に対して教育すべき事項」と記載された項目を「乳幼児に対して教育すべき事項」（Ａ－１）として、また、「幼児教育者として対応すべき事項」は「保育者として対応すべき事項」（Ａ－２）として扱い、それぞれに対応して「要領」「指針」に記載されている「内容（対処方針）」「内容の取り扱い（対処策）」を抽出、整理し、「乳幼児に対して教育すべき方向性」（Ｂ―１）「保育者として対応すべき方向性」（Ｂ―２）としてまとめた。
なお、「乳幼児に対して教育すべき事項」は、幼児に学習させ習得させるべき事柄として規定し、この各事柄をどのような目標に向けどのような内容で教育するべきかを「乳幼児に対して教育すべき方向性」として位置づけた。また、「保育者として対応すべき事項」は、保育者か幼児に対して準備し提供すべき事柄として規定し、この各事柄をどのような目標に向けて導き対処していくべきかを「保育者として対応すべき方向性」として位置づけた。

② 受講学生の「子どもたちの健康問題」に関する意識および対処意識について質問紙により調査し、「乳幼児に対して教育すべき事項」「保育者として対応すべき事項」に対応した意見出現数を検討するとともに、それぞれの項目において学生がどのように対処すべきであると考えているかを「乳幼児に対して教育すべき方向性」（学生の意識）および「保育者として対応すべき方向性」（学生の意識）として整理し、「乳幼児に対して教育すべき方向性」（Ｂ―１）「保育者として対応すべき方向性」（Ｂ―２）との比較検討を行った。

## ２．方 法

Ⅰ、学生に学習させるべき事項の抽出および整理

保育者養成の観点より、授業の内容として取り入れるべき「健康」に関する事項を「乳幼児に対して教育すべき項目」（Ａ－１）および「保育者として対応すべき事項」（Ａ－２）として整理した。
なお、この二つの項目は、所管省庁のホームページで公開されている「幼稚園教育要領解説」「保育所保育指針解説」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」の中で下記の部分に記載されている「健康」に関する事柄を網羅的に精査し抽出した項目で、３つの「要領」「指針」で内容が同様である部分を整理統合し簡潔化したものである。

【 内容抽出の対象とした要領・指針の部分 】

・「幼稚園教育指導要領解説」
　第２章　ねらい及び内容
　第２節　各領域に示す事項
　　１、 心身の健康に関する領域「健康」
・「保育所保育指針解説」
　第２章　保育の内容
１，乳児保育に関わるねらい及び内容（２）ねらい及び内容 ア、身体的発達に関する視点「健やかに伸び伸びと育つ」
２，１歳以上３歳未満児の保育と関わるねらい及び内容（２）ねらい及び内容 ア、心身の健康に関する領域「健康」
３，３歳児以上児の保育に関するねらい及び内容（２）ねらい及び内容 ア、心身の健康に関する領域「健康」
　第３章　健康および安全
・「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」
　第２章　ならい及び内容並びに配慮項目
１，第２節 乳児期の園児の保育に関するねらい及び内容 ２，各視点に示す事項（１）身体発達に関する視点「健やかに伸び伸びと育つ」
２，第３節 満１歳以上満３歳未満の園児の保育に関

するねらいおよび内容　２，各領域に示す事項
（１）心身の健康に関する領域「健康」
３，第４節 満３歳以上の園児の教育及び包囲区に関するねらい及び内容　２，各領域に示す事項（１）心身の健康に関する領域「健康」
第３章　健康および安全

なお、抽出された事項の整理方法など手続きに関しては、山本（２０２０）の研究において採られた方法に準じており、今回の研究において用いる「乳幼児に対して教育すべき項目」１８項目および「保育者として対応すべき事項」１２項目は、上記研究において用いられた項目と同様である。

「乳幼児に対して教育すべき事項」（Ａ－１）

１，愛情豊かな受容の中で安定感を持って生活する
２，先生や友達との触れ合い
３，遊びの中での十分な体の動き
４，お座り、はいはいなど自分からの動き
５，戸外で自然と親しみ遊ぶ
６，食べることを楽しみ興味を持つ
７，自分で食べることができる
８，個人差に応じた授乳・離乳の進め
９，自主的な生活のリズムづくり
１０，　睡眠・午睡・休息などのリズム形成
１１，　衣服の着脱が行える
１２，　排便への慣れ、自分での排泄
１３，　身の回りの清潔と心地よさ
１４，　自分達の生活の場を整える
１５，　見通しを持って行動する
１６，　病気の予防など必要な活動を行う
１７，　危険な場所、危険な遊びを知る
１８，　防災時の対応など安全について知る

「保育者として対応すべき事項」（Ａ－２）

１，幼児の定期的・継続的な健康の把握
２，疾病・体調不良・傷害への対応
３，虐待の疑い等への対応
４，健康増進計画・健康診断の立案
５，感染症の予防・発生時の対応
６，アレルギー疾患への対応
７，医務室、救急用品の常備と管理
８，食育の目標設定・環境整備と計画策定
９，施設の環境整備と衛生管理
１０，　事故防止対策および発生時の対応策
１１，　防災に向けての施設・備品・計画整備
１２，　避難訓練における保護者・地域との連携

Ⅱ、教育・対処すべき方向性の抽出および整理

乳幼児に対して教育すべき事項１８項目、および、保育者として対応すべき事項１２項目それぞれに対応する「乳幼児に対して教育すべき方向性」（Ｂ－１）および「保育者として対応すべき方向性」（Ｂ－２）を以下の方法で整理した。

「幼稚園教育要領解説」「保育所保育指針解説」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」の中で「健康」に関する事柄の「内容」（対処方針）、「内容の取り扱い」（対処策）に記載されている文章を網羅的に精査抽出し、３つの「要領」「指針」で内容が同様である部分を整理統合し簡潔化したものである。

「乳幼児に対して教育すべき方向性」（Ｂ－１）

１，愛情豊かな受容の中で安定感を持って生活する
しっかりと子どもを受け止め、欲求、興味、関心を理解し応答的に関わることで、一人一人との信頼関係を築き、こども達に安定感を持たせる。
２，先生や友達との触れ合い
子どもを肯定的に受け入れることにより、生き生きと行動をさせ、自分の本心や自分らしさを率直に表現するよう導き、意欲的な態度や活発な動きを身に付けさす。
３，遊びの中での十分な体の動き
子どもの興味に沿って様々な活動を行い、活動意欲を満足させ、身体の調和的な発達を促し遊びを楽しませる。
４，お座り、はいはいなど自分からの動き
一人一人の子どもの発達段階を踏まえ、十分に体を動かすことのできる空間を確保し、子どもの個人差、興味、関心に沿った環境を整え、自ら動こうとする意欲を育てる。
５，戸外で自然と親しみ遊ぶ
子どもに戸外で過ごすことの心地よさを十分に味わせるため、近隣の公園、広場、野

原や川原など園外に出掛け、年齢や生活経験などを考慮し、様々な事柄に出会ったり、気付いたりすることにより遊び方が分かり、安定して活動ができるようにする。

６，食べることを楽しみ興味を持つ
落ち着いた環境を整え、食事の場面が和やかになるようにし、いろいろな食べ物への興味を育て、みんなで食べるとおいしいという体験を積ませる。

７，自分で食べることができる
空腹感を感じ、自分に温かく接してくれる保育士と一緒に食べるくつろぎ、安心感によって、自分で食べる楽しさや喜びに気づかせる。

８，個人差に応じた授乳・離乳の進め
子どもの授乳に対する欲求を受け入れながら、ゆったりとした環境の中で、離乳の食事も楽しいものであることに気づかせる。

９，自主的な生活のリズムづくり
入園当初は一人一人の生活のリズムを把握し、それらに応じながら遊ぶ時間や食事の時間などに配慮し、活動と休息、緊張感と解放感、動と静などの調和を図るとともに、家庭との十分な連携も図る。

１０，睡眠・午睡・休息などのリズム形成
午睡の時間には個人差があることに留意し、ゆるやかに隔離され、静かで安心して眠れる場所を準備し、安全に細心の注意を払いながら睡眠、休憩をさせる。

１１，衣服の着脱が行える
子どもが衣服着脱に興味を持つように工夫をし、自分でしようとする気持ちが持てるように援助を行い、できた時には子どもの喜びとなるような言葉かけを行う。

１２，排便への慣れ、自分での排泄
「自分でできる」「自分でしたい」という自信や意欲を育み、心地よさや満足感がもてるようにするとともに焦らず一人一人の幼児のペースに応じたきめ細かな対応を行う。

１３，身の回りの清潔と心地よさ
一人一人の子どもが家庭でどのような生活をしているのか実態を捉え、家庭との連携を密にしながら実情に応じて指導を行い、環境を整え清潔に保つと同時に、子どもたちが清潔に関わる行為の意味を感じ取るよう言葉がけを行う。

１４，自分達の生活の場を整える
子どもは、教師をモデルにし、友達と一緒に活動する経験を通して、生活を自立的に送るようになることに留意するとともに、幼児一人一人の家庭での生活経験も捉え、家庭との連携も含め指導を行う。

１５，見通しを持って行動する
子どもがゆとりを持ち、見通しを持って幼稚園生活を送れるようにするため、園生活全体が幼児にとって、楽しく脈絡のあるものとなるよう心がける。

１６，病気の予防など必要な活動を行う
健康診断など様々な機会を捉え、自分の体を大切にしなければならないことに気付かせ、手洗い、歯みがき、うがいなどを自分からする態度を育て、新聞やテレビなどの社会情報を話題にし、健康への関心や態度を身につけさせるとともに、一人一人の幼児の実情を捉え、家庭との連携も図って行く。

１７，危険な場所、危険な遊びを知る
入園当初や進級時などにおいては、保育士等との信頼関係を基盤に、危険な遊び方、場所、用具に気付かせ、交通安全の指導などにおいては、長期的な見通しをもち、計画的に指導を行い、環境に自ら関わり遊ぶ中で、次第に危険な場所や遊び方を知り、どのような行動が必要か身につけさせる。

１８，防災時の対応など安全について知る
災害あるいは不審者との遭遇などの際の行動の仕方については、園のある地域の特徴を理解し、それに応じた内容を計画的に指導するとともに、園全体の教職員の協力体制や家庭との連携の下、幼児の発達の特性を十分に理解し、日常的な指導を積み重ねる。

「保育者として対応すべき方向性」（Ｂ－２）

１，幼児の定期的・継続的な健康の把握
嘱託医と嘱託歯科医による定期診断を実施するとともに、保育士等による日々の観察、

保護者からの情報提供等により総合的に取り組む。

２，疾病・体調不良・傷害への対応

発熱など異常が認められた場合、傷害が発生した場合には、保護者に連絡するとともに、状況に応じて嘱託医やかかりつけ医の指示を受け適切に対応する。

３，虐待の疑い等への対応

早期発見、早期対応を行うため、養育状況について普段から身体状況、表情、態度などをきめ細かく観察し、気づいたことを記録しておく。また、問題があった場合は児童相談所、市町村へ迅速に通告する。

４，健康増進計画・健康診断の立案

全職員が共通理解をもって、年間の「保健計画」を立案し、記録と評価に基づいた改善に、保護者の理解と協力を得ながら取り組めるようにする。

５，感染症の予防・発生時の対応

感染症に対する正しい知識を持って予防に努め、予防接種等を活用するとともに、発生時には、嘱託医の指示を受け、保護者への連絡を迅速に行い、感染症に関する法律に沿って対処する。

６，アレルギー疾患への対応

嘱託医等の指示や協力のもと、職員間で細心の注意を払い、「生活管理指導表」の活用等により保護者との情報共有を常に行い、組織立った対処を行う。

７，医務室、救急用品の常備と管理

医務室の環境を整備し、救急用の薬品、包帯など応急処置用品を常備し、全職員が適切な使用法を熟知しておき、与薬に際しては、医師の指示を受け、複数の保育士で確認を行いながら実施する。

８，食育の目標設定・環境整備と計画策定

保育士、調理師、栄養士等が協力し創意工夫を行い、指導計画全体と関連づけながら目標を設定し、様々な食材に触れる、調理の過程を知る、生命を大切にする、みんなと食べる喜び等をこども達に経験させる。

９，施設の環境整備と衛生管理

施設の温度、湿度、換気、採光、音などの環境を常に適切な状態に保持し、子どもと全職員が清潔を保ち、衛生知識の向上に努めるようにする。

１０，事故防止対策および発生時の対応策

事故防止のため、子どもの心身の状態等を踏まえつつ、施設内外の安全点検に務め、安全対策のため全職員および家族、地域との共通理解、協力の下に安全指導とともに、緊急時の指示系統、役割分担を決めておき、訓練等も実施しておく。

１１，防災に向けての施設・備品・計画整備

防火設備、避難経路等の安全性確保のため、安全点検表（点検日、担当者、項目等を定める）を作成し定期的に点検を行い、施設、備品を適正な状態に保つことに務める。

１２，避難訓練における保護者・地域との連携

消防法で定められた実施方法に沿って避難訓練を行うとともに、災害発生時対応、二次対応などの要点を全職員が共通に理解し、保護者、地域とも日常的な連携を図っておく。

## Ⅲ、学生の「乳幼児の健康問題に関する意識および対処意識」に関する調査

学生の「乳幼児の健康問題に関する意識および対処意識」に関する状況を知るため、「保育内容・健康Ⅰ」（幼児教育学科・専門教育科目）を受講している学生に対し、実態をより明確にすることを目的とし、選択回答や項目立てといった枠の設定をしない自由記述方式のアンケート調査として以下のように実施した。

１，期間：令和２年２月７日～１０日

２，対象：K短期大学「保育内容・健康Ⅰ」履修学生

３，人数：５７名（男性４名・女性５３名）

４，方法：質問に対しての自由記述方式

５，質問内容：

『子ども（乳幼児期）が「健康な生活を送る」上で、現在問題となっていると考える事柄をあげ、これをどのように解決したら良いかについて、あなたの意見を記載して下さい。』

６，記述内容の集計方法および処理

① 学生の自由記述の中で、健康への問題意識を表す中核的な「単語」を選定し、「乳幼児に対して教育すべき事項」（Ａ－１）また、「保育者として対応すべき事項」（Ａ－２）に記

載されている「単語」と合致するものを、該当事項の意見出現数としてカウントした。

② 自由記述された文章内容を精査し「乳幼児に対して教育すべき事項」また、「保育者として対応すべき事項」と「単語」としては合致しないが、意味内容として同一と判断できるものは、当該事項の意見出現数としてカウントした。

③ 自由記述であるため、同一人が多数の「事項」にわたる意見記載をしていることが予測されるため、同一学生の複数意見はすべて各事項での意見出現数としてカウントした。

④ 以上の手続きにより「乳幼児に対して教育すべき事項」の意見出現数を表１に、また、「保育者として対応すべき事項」の意見出現数を表２としてまとめ、意見出現数全体に対する各事項の割合（%）を算出した。

⑤ 学生が問題意識を持った各項目に於ける「対処意識」（どのような方向・状態に導くべきと考えているか）については、学生が考える対処意識を抽出し、意味内容を精査しながら、「乳幼児に対して教育すべき方向性」（Ｂ－１）「保育者として対応すべき方向性」（Ｂ－２）の事項に対応するよう集約整理した。

⑥ 整理された学生の「対処意識」と「乳幼児に対して教育すべき方向性」（Ｂ－１）「保育者として対応すべき方向性」（Ｂ－２）の意見の差異を明確にするため、「ほぼ同じである」をA,「一部同じである」をB,「まったく違っている」をC,「意見出現がない」をD,と評価し表３，表４にまとめた。

⑦ 「乳幼児に対して教育すべき方向性」「保育者として対応すべき方向性」とは関連しないが、特に重要であると考えられた学生の自由記述については、別途抽出し考察の最後に参考として記載し、検討を加えた。

注）上記 ① ～ ⑦ に於ける意見出現数のカウント、意見内容の精査、意見差異の評価等の手続きは、客観性の担保に極力留意し、集計者個人が実施している。

## 3. 結 果

「要領」「指針」などより抽出し、箇条化された「乳幼児に対して教育すべき事項」（Ａ－１）および「保育者として対応すべき事項」（Ａ－２）に合致する学生の意見出現数は、表１、表２の通りであった。

表１ 教育すべき事項の意見出現数

| NO. | 事　　項 | 出現数　% |
|---|---|---|
| １， | 愛情豊かな受容の中で安定感を持って生活する | ０（０．０%） |
| ２， | 先生や友達との触れ合い | ２（３．８%） |
| ３， | 遊びの中での十分な体の動き | ５（９．４%） |
| ４， | お座り、はいはいなど自分からの動き | ０（０．０%） |
| ５， | 戸外で自然と親しみ遊ぶ | ６（１１．３%） |
| ６， | 食べることを楽しみ興味を持つ | ７（１３．２%） |
| ７， | 自分で食べることができる | ０（０．０%） |
| ８， | 個人差に応じた授乳・離乳の進め | ０（０．０%） |
| ９， | 自主的な生活のリズムづくり | １４（２６．４%） |
| １０， | 睡眠・午睡・休息などのリズム形成 | １５（２８．３%） |
| １１， | 衣服の着脱が行える | １（１．９%） |
| １２， | 排便への慣れ、自分での排泄 | １（１．９%） |
| １３， | 身の回りの清潔と心地よさ | １（１．９%） |
| １４， | 自分達の生活の場を整える | ０（０．０%） |
| １５， | 見通しを持って行動する | ０（０．０%） |
| １６， | 病気の予防など必要な活動を行う | ０（０．０%） |
| １７， | 危険な場所、危険な遊びを知る | １（１．９%） |
| １８， | 防災時の対応など安全について知る | ０（０．０%） |
| | 合　　計 | ５３（１００．０%） |

表２ 対応すべき事項の意見出現数

| NO. | 事　　項 | 出現数　% |
|---|---|---|
| １， | 幼児の定期的・継続的な健康の把握 | ０　（０．０%） |
| ２， | 疾病・体調不良・傷害への対応 | ０　（０．０%） |
| ３， | 虐待の疑い等への対応 | １１　（３９．３%） |
| ４， | 健康増進計画・健康診断の立案 | ０　（０．０%） |
| ５， | 感染症の予防・発生時の対応 | １　（３．６%） |
| ６， | アレルギー疾患への対応 | ０　（０．０%） |
| ７， | 医務室、救急用品の常備と管理 | ０　（０．０%） |
| ８， | 食育の目標設定・環境整備と計画策定 | １５（５３．５%） |
| ９， | 施設の環境整備と衛生管理 | ０　（０．０%） |
| １０， | 事故防止対策および発生時の対応策 | １　（３．６%） |
| １１， | 防災に向けての施設・備品・計画整備 | ０　（０．０%） |
| １２， | 避難訓練における保護者・地域との連携 | ０　（０．０%） |
| | 合　　計 | ２８（１００．０%） |

また、学生が問題意識を持った各項目に於ける「対処意識」（どのような方向・状態に導くべきと考えているか）を集約整理した結果は以下の通りであった。

「乳幼児に対して教育すべき方向性」（学生の意識）

１，愛情豊かな受容の中で安定感を持って生活する
意見なし。
２，先生や友達との触れ合い
コミュニケーションの機会を出来るだけ多く設けるように努力する。
３，遊びの中での十分な体の動き
テレビやゲームにばかり依存するのでなく、遊び場を確保し、友達と遊ぶ機会を出来るだけ多く設けるよう、また、過保護になりすぎないよう努力する。
４，お座り、はいはいなど自分からの動き
意見なし。
５，戸外で自然と親しみ遊ぶ
安全な戸外の遊び場を確保し、保育士や親が積極的に戸外へ誘導するようにする。
６，食べることを楽しみ興味を持つ
食べる環境を整え、食事が規則正しくみんなと食べられるよう配慮する。
７，自分で食べることができる
意見なし。
８，個人差に応じた授乳・離乳の進め
意見なし。
９，自主的な生活のリズムづくり
家庭生活も含め、食事、あそび、睡眠などのリズムを作り上げるよう支援する。
１０，睡眠・午睡・休息などのリズム形成
家庭生活も含め、大人が正しいリズムやルールを作るなどしてリードし、ゲームやスマートフォンによる夜更かし習慣を付けないようにする。
１１，衣服の着脱が行える
基本的な生活習慣として身に付けさせる。
１２，排便への慣れ、自分での排泄
基本的な生活習慣として身に付けさせる。
１３，身の回りの清潔と心地よさ
基本的な生活習慣として身に付けさせる。
１４，自分達の生活の場を整える
意見なし。
１５，見通しを持って行動する
意見なし。
１６，病気の予防など必要な活動を行う
意見なし。
１７，危険な場所、危険な遊びを知る
大人が手本を示し、危険性を学ばせる。
１８，防災時の対応など安全について知る
意見なし。

「保育者として対応すべき方向性」（学生の意識）

１，幼児の定期的・継続的な健康の把握
意見なし。
２，疾病・体調不良・傷害への対応
意見なし。
３，虐待の疑い等への対応
記録を活用するなどして、不自然さを早期に発見するように務め、疑わしい時は躊躇せず児童相談所へ連絡するとともに、子どもに対する対応について、親への教育も行う。
４，健康増進計画・健康診断の立案
意見なし。
５，感染症の予防・発生時の対応
感染に対する抵抗力を付ける。
６，アレルギー疾患への対応
意見なし。
７，医務室、救急用品の常備と管理
意見なし。
８，食育の目標設定・環境整備と計画策定
個人個人へのきめ細かな対応によりバランスの良い食事を提供するとともに、いわゆる「こ食」にならないよう配慮するとともに、家庭に対しても食育教育を推進していく。
９，施設の環境整備と衛生管理
意見なし。
１０，事故防止対策および発生時の対応策
しっかりと見守る努力を行う。
１１，防災に向けての施設・備品・計画整備
意見なし。
１２，避難訓練における保護者・地域との連携
意見なし。

整理された学生の「対処意識」と「乳幼児に対して教育すべき方向性」（Ｂ－１）「保育者として対応すべき

方向性」（Ｂ－２）の内容の差異評価は、表３，表４の通りであった。

表３ 教育すべき方向性との意見の差異

| NO. | 事　　項 | 評　価 |
|---|---|---|
| １， | 愛情豊かな受容の中で安定感を持って生活する | D |
| ２， | 先生や友達との触れ合い | C |
| ３， | 遊びの中での十分な体の動き | B |
| ４， | お座り、はいはいなど自分からの動き | D |
| ５， | 戸外で自然と親しみ遊ぶ | C |
| ６， | 食べることを楽しみ興味を持つ | B |
| ７， | 自分で食べることができる | D |
| ８， | 個人差に応じた授乳・離乳の進め | D |
| ９， | 自主的な生活のリズムづくり | B |
| １０， | 睡眠・午睡・休息などのリズム形成 | B |
| １１， | 衣服の着脱が行える | C |
| １２， | 排便への慣れ、自分での排泄 | C |
| １３， | 身の回りの清潔と心地よさ | C |
| １４， | 自分達の生活の場を整える | D |
| １５， | 見通しを持って行動する | D |
| １６， | 病気の予防など必要な活動を行う | D |
| １７， | 危険な場所、危険な遊びを知る | C |
| １８， | 防災時の対応など安全について知る | D |

表４ 対応すべき方向性との意見の差異

| NO. | 事　　項 | 評　価 |
|---|---|---|
| １， | 幼児の定期的・継続的な健康の把握 | D |
| ２， | 疾病・体調不良・傷害への対応 | D |
| ３， | 虐待の疑い等への対応 | A |
| ４， | 健康増進計画・健康診断の立案 | D |
| ５， | 感染症の予防・発生時の対応 | C |
| ６， | アレルギー疾患への対応 | D |
| ７， | 医務室、救急用品の常備と管理 | D |
| ８， | 食育の目標設定・環境整備と計画策定 | B |
| ９， | 施設の環境整備と衛生管理 | D |
| １０， | 事故防止対策および発生時の対応策 | C |
| １１， | 防災に向けての施設・備品・計画整備 | D |
| １２， | 避難訓練における保護者・地域との連携 | D |

## ４．考　察

Ｉ、学生の「乳幼児の健康問題に関する意識」

ここでの考察は、「乳幼児に対して教育すべき事項」表１、「保育者として対応すべき事項」表２の順に行い、それぞれについて全体的傾向を分析し、また、山本（２０２０）の研究との比較検討も行った。

表１に示された結果を見ると、事項１０，睡眠・午睡・休息などのリズム形成（出現数１５）、事項９，自主的な生活のリズムづくり（出現数１４）、事項６，食べることを楽しみ興味を持つ（出現数７）、事項５、戸外で自然と親しみ遊ぶ（出現数６）、事項３，遊びの中での十分な体の動き（出現数５）、の５項目で意見出現数が５を越えており、これらの事項における問題の取り扱いが、子どもの健康にとって重要であるとの認識が、全体の１０％程度の学生にあることが確認できた。また、これらの事項の内容は、「健康」を維持増進するため必要とされる３大要因「栄養（食事）」「運動（遊び）」「休養（睡眠）」に関わるもの、また、その要因全体のリズム、バランスについて記載されたものであることより、学生は乳幼児の「健康」教育において、これらの３大要因が大切な課題であると考えている傾向があることが示された。

一方、この５項目以外を見ると、出現数２が１事項、出現数１が４事項、出現数０が８事項となっており、学生の問題意識が乳幼児の「健康づくり」全般や細部にまでは及んでいないことが明確となった。特に、最近社会問題となり、マスメディアなどでも取り扱いが多くなっている「温かい人間関係による心の育み」（項目１）「防災や安全対策といった危機管理」（項目１８）といった事項についての学生の意識が希薄であることが明白になり、授業においては、こうした事項を積極的に学習して行くことが必要であることが示唆された。

この結果を山本（２０２０）の研究と比較すると、事項３，遊びの中での十分な体の動き（前回出現数１２、今回出現数５）、事項６，食べることを楽しみ興味を持つ（前回出現数１８、今回出現数７）以外で大きな違いは見られず、学生の「乳幼児に対して教育すべき事項」に関する考え方に変化がないことが確認できた。

表２に示された結果を見ると、事項８、食育の目標設定・環境整備と計画策定（出現数１５）と事項３，虐待の疑い等への対応（出現数１１）に意見が集中し

ており、表１での結果と同様に、保育者が対応するべき事項においても、食事に関する事柄が大変重要であるとする学生の意識が示され、また、今日的課題である虐待に対する問題意識が大きいことも示されたと言える。

こうした傾向は、「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の第３章「健康及び安全」の中で食育の推進が６項目にわたって述べられ、また、虐待対策が３頁にわたって記載され、特に重視されていることと同様であり、学生の指導においても大切にすべき事柄であると考えられる。しかし、その他の事項においての学生の意識は低く、事項５，感染症の予防・発生時の対策（出現数１）、事項１０，事故防止対策および発生時の対応策（出現数１）において若干の問題意識が見受けられるのみで、他の８事項においての出現数は０であった。

この結果を山本（２０２０）の研究と比較すると、事項３，虐待の疑い等への対応（前回出現数２、今回出現数１１）以外に大きな違いは見られず、「乳幼児に対して教育すべき事項」と同様に「保育者として対処すべき事項」においても、虐待への意識以外には学生の考え方に変化がないことが確認できた。

Ⅱ、学生の「乳幼児の健康問題に関する対処意識」

ここでの考察は、「乳幼児に対して教育すべき方向性」（Ｂ－１）および「保育者として対応すべき方向性」（Ｂ－２）と学生の対処意識の比較を行うため、学生から意見提出があった事項を抽出し、順次考察を進めた。

「乳幼児に対して教育すべき方向性」（抽出事項１０）

１，先生や友達との触れ合い
学生の意識は、コミュニケーションを多くするといった抽象的なものであり、こども達の意欲的な態度や活発な動きを育むために用いる具体的な導き方についての考えが欠如していると判断できる。

２，遊びの中での十分な体の動き
学生には、テレビやゲームにばかり依存するのでなく、遊び場を確保し、友達と遊ぶ機会を出来るだけ多く設けるようにするといった意識があり、この考えは「要領」などの記載と合致しているが、身体の調和的な発達を促すといった目標意識は欠如していると言える。

３，戸外で自然と親しみ遊ぶ
安全な戸外の遊び場を確保し、保育士や親が積極的に戸外へ誘導するようにするといった学生の意識は、「要領」などと合致している。しかし、この事項でも目的である、心地よさを味あわせる、遊び方や安全を分からせる、の欠落が見られる。

４，食べることを楽しみ興味を持つ
学生の意識は、食べる環境を整え、食事が規則正しくみんなと食べられるよう配慮するというものであり、おおむね「要領」等と一致しているが、いろいろな物を食べる、食べることに興味をもつ、みんなで食べる楽しさを知る、といった内容が不足している。

５，自主的な生活のリズムづくり
入園当初の配慮の必要性、動と静の調和といった視点が欠如しているが、家庭生活も含め、食事、あそび、睡眠などのリズムを作り上げるといった基本的な面では、学生の意識と「要領」等が一致している。

６，睡眠・午睡・休息などのリズム形成
家庭生活も含め、大人が正しいリズムを作るなどしてリードし、ゲームやスマートフォンによる夜更かし習慣を付けないようにするといった、学生の具体的な考えは現れているが、「要領」等に記載のある、個人差に配慮する、緩やかに対応するなど、配慮を要する面への意識が少ない。

７，衣服の着脱が行える
学生の意識は、基本的な生活習慣として身に付けさせるといった大きな枠組みだけとなっており、自分でしようとする方向への援助の方法や、出来たときの声かけで喜びを感じさせるといった精神的な部分までの踏み込みがない。

８，排便への慣れ、自分での排泄
この事項も、基本的な生活習慣として身に付けさせるといった大きな枠組みだけになっており、焦らず一人一人のペースに対応する、自分でやりたいという意欲や自信を育むといった、子どもの気持ちに寄り添う部分が提出されていない。

９，身の回りの清潔と心地よさ
ここでも、基本的な生活習慣として身に付けさせるといった大きな枠組みだけになっており、家庭との連携により清潔に関わる行為の意味を

理解させる側面が欠落している。

１０，危険な場所、危険な遊びを知る
学生の意識は、大人が手本を示し、危険性を学ばせるだけになっており、どの時期に危険性が増し、これに対してどのような計画性をもって危険を学ばせるかといった具体性が欠けている。

「保育者として対応すべき方向性」（抽出事項４）

１，虐待の疑い等への対応
学生の意識は、記録を活用するなどして、不自然さを早期に発見するように務め、疑わしい時は躊躇せず児童相談所へ連絡するとともに、子どもに対する対応について、親への教育も行うとなっており、ほぼ「要領」等と一致している。

２，感染症の予防・発生時の対応
感染症予防には、正しい知識を持つ、嘱託医との連携を保つなど具体的の方向性が「要領」等に示されており、また、発生時には保護者への迅速な連絡が必要となるなど多くの対応が必要となっている。感染に対する抵抗力を付けるとする学生の意識だけでは、組織としての対応が構築出来ないと考えられる。

３，食育の目標設定・環境整備と計画策定
個人個人へのきめ細かな対応によりバランスの良い食事を提供するとともに、いわゆる「こ食」（孤・個・子・小・固・濃・粉）にならないよう配慮するとともに、家庭に対しても食育教育を推進していくとする学生の意識に加え、この項目では、指導計画を立案して、保育士、調理師。栄養士等が協力し組織だった実施を行う内容が必要となる。

４，事故防止対策および発生時の対応策
学生の意識は、しっかりと見守る努力を行うのみであったが、事前の安全点検や安全指導を実施し、緊急時の指示系統、役割分担等を決め訓練を行うことが重要であり、この点が不足している。

Ⅲ、対処すべき方向と学生の対処意識

「乳幼児に対して教育すべき方向性」（Ｂ－１）および「保育者として対応すべき方向性」（Ｂ－２）と学生の「対処意識」との差異を評価し明示した表３，表４を見ると、全３０事項中「ほぼ同じである」のＡ評価が１項目、「一部同じである」のＢ評価が５項目となっており、合計６項目（２０％）の事項で「要領」等に示された「乳幼児に対して教育すべき方向性」「保育者として対応すべき方向性」と学生の意識する「方向性」がおおむね同じであることが認められた。しかし、その他の事項は、「まったく違っている」のＣ評価が８項目、「意見出現がない」のＤ評価が１６項目となっており、幼児教育の「健康」分野における学生の意識不足、情報不足・知識不足が明白となり、この領域における教育の必要性、重要性が示されたと理解することができる。

また、差異の評価と学生の意見出現数との関係を見てみると、Ａ評価の項目（表２－３）の意見出現数が１１，Ｂ評価の項目（表１－１０）が１５、（表２－８）が１５、（表１－９）が１４、（表１－６）が７，（表１－５）が６の意見出現数となっており、学生の注目度（意見出現数）が高い事項ほど、「要領」等に示された「乳幼児に対して教育すべき方向性」「保育者として対応すべき方向性」と学生の意識する「方向性」が同一になる傾向が強いことが示された。これは、学生に対し適切な健康問題情報を教授することで関心度を高め、これによって自発的に学習する態度を養うことが可能であることが示されたと理解することもでき、教育を推進する方法論の一端が示されたと言える。

Ⅳ、個別記載事項の検討

今回検討の対処とした「乳幼児に対して教育すべき方向性」「保育者として対応すべき方向性」とは関連しないが、学生が自由記述として記載した事項で、授業内容立案において重要であると考えられる項目を別途抽出し、考察、検討を加えた。

① 受動喫煙への対処
煙草は、吸飲する本人が吸う「主流煙」だけではなく、煙草の先端から出る、また、喫煙者が吐く「副流煙」にも多量の有害物質が含まれており、こども達はこの「副流煙」による受動喫煙被害の環境に置かれている。
特に、家庭の中では禁煙や分煙が難しく、こうした事柄への保育士の対応が求められており、授業の場でも取り上げる必要があると考えられる。

② 障害児等への対応

多様性の時代を迎え、ノーマライゼーションの理念のもと様々な状況に置かれた人達が、相互に理解をし、お互いを支え合いながら生きて行くことが求められている。特にハンデキャップのある人達への支援、理解は子どもの頃からの教育が大切であり、こうした事柄への積極的な努力が必要となってきている。また、多様性社会の実現には、性的マイノリティー、ベジタリアン、宗教的風習への理解も不可欠であり、こども達の教育の場におけるきめ細かな対応が求められている。

## 5．まとめ

以上の結果および考察より以下の点が明らかとなり、今後の「保育内容・健康」の授業内容立案に於ける手がかりを得ることができた。

① 学生の「乳幼児の健康に関する問題意識」は、「食事」「睡眠」「運動」といった３大要素に多く向けられており、これは前回の研究と同様の結果であった。
② 学生の「乳幼児の健康に関する問題意識」は、「心の育み」「危機管理」等の項目においては希薄であり、これも前回の研究と同様の結果であった。
③ 学生の「虐待」に対する問題意識は強くなっており、その「対処意識」（どのような方向・状態に導くべきと考えているか）においても「要領」等に定める対処方法と同じ内容を持ち合わせていた。
④ 学生が問題意識を持った項目に於ける「対処意識」（どのような方向・状態に導くべきと考えているか）については、約２０％の項目で「要領」等とおおむね一致する対処の方向性を持っているが、他の項目においては、知識や情報を持っていないことが明らかになった。
⑤ 学生の「対処意識」と「要領」等に定められた対処方法とを比較し、学生の知識、理解が不十分であることが明らかとなった側面は、具体性、計画性、目標明確化、個人差配慮、子どもの意欲喚起、子どもの心に対する思いやり等であり、授業内容作成に於いては、理解が不十分であった点に重点を置きカリキュラムを考える配慮が必要であることが示された。
⑥ 学生の問題意識が高い事項ほど、「要領」等に示された「乳幼児に対して教育すべき方向性」「保育者として対応すべき方向性」と学生の対処意識の方向性の一致度が高い傾向があった。

## 6．引用文献・参考文献


1）長谷秀揮「子どもの生活と保育内容「健康」についての一考察―幼児の生活と遊びの各場面に着目してー」四条畷学園短期大学紀要, No. 50, 2017, pp9-19.

2）長谷秀揮「保育内容領域「健康」と「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」との繋がりについての一考察―げんだいの子どもの生活とあそびの実状に着目してー」四条畷学園短期大学紀要, No. 51, 2018, pp1-10.

3）長谷秀揮「保育内容領域「健康」と保育学生の健康に対する意識との関わりについての一考察：学生の生活及び運動の実情に着目して」四条畷学園短期大学紀要, No. 52, 2019, pp1-9.

4）入江慶他太, 荻野真知子, 荻田聡子, 岡田恵子, 松本優作, 後藤大輔「幼稚園教育要領改訂に伴う保育内容領域「健康」に求められる授業内容に関する一考察―新しい教職課程におけるモデルカリキュラムとの比較を通してー」川崎医療短期大学紀要, No. 38, 2018, pp85-89.

5）木内妙子, 王麗華, 園田あや, 城生弘美, 大野旬子「保育士の子どもの健康についての認識と健康づくりのための実践に関する研究」群馬パース大学紀要, No. 5, 2007, pp641-651.

6）厚生労働省編「保育所保育指針」フレーベル館, 2017, p. 36.

７）厚生労働省「保育所保育指針解説」厚生労働省ホームページ.https://www.mhlw.go.jp

８）文部科学省編「幼稚園教育要領」フレーベル館,2017,p.27.

９）文部科学省「幼稚園教育要領解説」文部科学省ホームページ.https://www.mext.go.jp

１０）村田健治「保育内容「健康」におけるからだづくり運動の効果とアセスメントに関する一考察：幼児のＳＮＳから見る身体的不器用さの改善」教育総合研究叢書,No12,2019,pp35-47.

１１）内閣府・文部科学省・厚生労働省編「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」フレーベル館2017,p39.

１２）内閣府「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」内閣府ホームページ.https://www.cao.go.jp

１３）大森宏一「保育内容（健康）における「健康」の定義について」富山短期大学紀要,No.52,2017,pp.115-123.

１４）佐藤晶子「保育専攻短大生の保育内容「健康」に関する既有知識の分析」駒沢女子短期大学研究紀要,Vol.50,2017,pp55-62

１５）清水洋生「幼稚園教育要領における教育内容の変遷―領域「健康」を中心に―」新島学園短期大学紀要,No.38,2017,pp.43-53.

１６）清水洋生「幼稚園教育要領における領域「健康」の変遷―保育要領と幼稚園教育要領を俯瞰して―」淑徳大学短期大学部研究紀要,No.56,2017,pp.81-97.

１７）高橋健司,戸田大樹「保育・教育課程における領域「健康」の指導展開：触れ合い体操を導入した保育に着目して」教育学論集,No68,2017,pp.251-258.

１８）渡邉晴美「保育内容「健康」の教育内容と方法に関する一考察」福岡女学院大学紀要,No.16,2015,47-53.

１９）山本章雄「保育内容・健康における教育内容の検討（1）－事例研究：健康問題に関する学生の意識について －」神戸教育短期大学紀要,N0.1,2020,pp44-54.

（令和２年９月２１日：投稿）

**ピアスーパーバイザーからのコメント**

本稿は、最新の「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」に基づき、「保育内容・健康」で取り扱う内容の再精査、講義の再構築を考える上で、貴重な資料となり得るものと考えます。本調査の結果が講義に反映されていく過程もご報告いただければなお有意義なものになると思います。（担当：大西貴子）

第６類

# 実技系科目の遠隔授業における課題と可能性

## ―保育内容・音楽表現Ⅰ、音楽Ⅰ、リトミックの実践報告から―

井本　英子

*IMOTO Hideko*

2020 年度前期は新型コロナウイルス感染症防止対策のため社会全体が様々な制約を課せられることとなった。それに伴い本学も遠隔授業を行った。本稿は第１回から第６回までの遠隔授業について筆者の本学での担当科目である「保育内容・音楽表現Ⅰ」「音楽Ⅰ」「リトミック」の３科目についての実践方法を報告し今後の遠隔授業における可能性と問題点を考察する。特に遠隔授業の実施環境と実技科目ならではの問題点について言及するものである。実技系科目の遠隔授業において、学生と教員が重視する点の差異や、実技科目の取り組みの言語化における技術向上効果の検証の必要性、遠隔授業と遠隔授業の長所を取り入れた対面授業のハイブリッドな授業構築の可能性、実技レベル別グループ授業による効果の有効性について詳述する。

**キーワード**：遠隔授業、グループ授業、受講環境、音楽表現

### 1.　はじめに

2019年度後半より新型コロナウイルス感染が広がり、その防止対策のために本学においても2020年度は開始から登学が叶わず遠隔授業を余儀なくされた。予定より2週間遅れて4月20日を前期授業開始日として、授業開始から第6回授業までは遠隔授業を行った。本学は全ての科目においてそれまでに遠隔授業の経験がなく、教員もポータルサイトやZoomアプリ等の遠隔ツールの使い方を学びながらの遠隔授業開始となった。第1回授業開始日4月20日の週の第1回から第3回までは全科目ポータルサイトであるユニバーサルパスポート(※1)を使った課題掲示による学習となった。ユニバーサルパスポートは本学では2019年より導入し、主に学務事務として履修登録、シラバス登録・参照、学生への掲示連絡として使用していた。その学生掲示を使って課題掲示をすることになった。いずれ登学する見込みで対面授業開始時に課題提出するとした。学校の方針として当初遠隔授業の期間をまず3週間として課題授業を行った。しかし緊急事態宣言発令を受け遠隔授業継続となった。本学に限らずではあるが1回生は入学式もなく、オリエンテーションも受けておらず、大学生としての学び方も理解していないままの遠隔授業であるので不安が大きかったことは想像に難くない。遠隔授業延長の見通しの中、学生には授業資料類を郵送し、テキスト類は書店からの自宅配送という形で授業準備が進められた。授業資料類とテキストが学生の手元に届いたところで5月14日の週の第4回目から第6回までは各教科担当によってそれぞれの方法で遠隔授業を行った。その後緊急事態宣言解除後、6月4日の週の第7回目からは全ての科目において対面授業となった。本稿では筆者が2020年度前期に担当した科目において、遠隔授業期間であった第1回目から第6回目までの授業方法について詳述し、遠隔授業における可能性と問題点を考察する。特に遠隔授業の実施環境と実技科目ならではの問題点について言及するものである。

※1　ユニバーサルパスポート
日本システム技術株式会社の製品で事務システムデータと教育分野のデータを融合させたポータルサイトのシステム

## 2. 方　法

調査期間：2020年4月21日～8月4日
調査対象：保育職志望の短期大学学生　「保育内容・音楽表現Ⅰ」58名、「音楽Ⅰ」128名、「リトミック」6名、受講者合計192名

## 3．利用したツール

3-1　3教科ともに利用したツールとその内容
今回期間の遠隔授業についてこの3科目で共通して利用したツールは下記3点である。

3-1-1　Gmail
1 点目は Gmail である。学校の方針として教員 Gmail アドレスを全学生に周知した。これまで本学では教員のメールアドレスを積極的には学生に公開していなかったが非常勤講師の Gmail アドレスも作成し全教員と Gmail でも直接繋がることができるようになった。それにより学生が教員にいつでも質問、連絡できるツールとしてユニバーサルパスポートと Gmail の 2 種類が用意されることになった。

3-1-2　ユニバーサルパスポート
2点目は、これも学校の方針として前述のユニバーサルパスポートを使用した。第 1 回から第 3 回まではユニバーサルパスポート掲示による課題の説明と課題学習、第 4 回から第 6 回まではそれに加えてクラスプロファイルシステムというコース学習や小テスト、クリッカーなど、双方向授業を支援する機能を利用した。

3-1-2-1　ユニバーサルパスポートの実施方法
第 4 回から第 6 回までのユニバーサルパスポートの実施方法を述べる。学生はオンタイムの出席確認として授業開始時にユニバーサルパスポートのクリッカー機能での点呼を実施する。そしてユニバーサルパスポートの課題を確認する。授業開始時に公開する【課題 A】は本日の授業の流れを説明するものとした。この課題 A に返信することで、各学生がトラブルなく受信でき、その日の課題の流れを把握しているかどうかをこちらがリアルタイムで確認するための受講確認として使用する。受講確認をする一方で、LINE ビデオ通話（後述）レッスン時刻を各学生に LINE で連絡する。授業開始 10 分後から LINE で連絡した順番にレッスンが行われる。同時に【課題 B】が公開される。ここで学生は各自のレッスン時間に合わせて、レッスンとレッスンのための練習と課題 B にそれぞれ取り組む。授業開始 60 分（課題内容によっては 70 分）後に【課題 C】も公開されるので、課題 C も合わせて取り組むことになる。課題 C の内容は各教科とも「課題進捗状況・次週までの目標・振り返り・質問等」である。授業終了時刻までに、LINE で終了メッセージのやり取りをして授業終了とする。なお、該当 3 教科のユニバーサルパスポートでの課題掲示例として第 6 回の課題を付録に掲載している。
授業時間内の学生の質問等に関しては LINE やポータルの課題返信で対応し、授業後、事前事後学習についての質問等は、ポータルの Q&A システムとともに Gmail を使って対応した。

3-1-3　LINE アプリケーション
3点目は上記ユニバーサルパスポートとは別に同時双方向型ツールとして LINE アプリケーションを使った LINE ビデオ通話レッスンを使用した。 LINE アプリは、学生、高校生が普段よく使っている一般的なアプリであること、アプリ利用の通話が無料で動画や音声も簡単に送受信できること等から採択した。 LINE 使用について教員は私用のものを使うため授業時間のみで通信使用し、授業時間外は開封・返信しないことを教員間でも厳守し、今後学生と授業で関わることが無いことが確認できた時点でアドレスを削除することとした。

3-2　保育内容・音楽表現Ⅰのみで使ったツールとその内容
保育内容・音楽表現Ⅰの授業ではこちらからの動画配信に You Tube を使った。こちらも学生、高校生が普段よく使っている一般的なアプリケーションであること、動画再生時に再生スピードを調整できることから採択した。限定公開としてポータルサイトと LINE に視聴サイト URL を載せた。

## 4．　授業展開「保育内容・音楽表現Ⅰ」

授業展開について、まず「保育内容・音楽表現Ⅰ」について述べる。当該科目は専門教育科目で保育士資格・幼稚園教諭二種免許状取得必修科目、授業形態は演習で単位数は1単位である。なおシラバス（授業内容に関連する部分の抜粋）は付録に掲載している。

「保育内容・音楽表現Ⅰ」の第１回は「幼稚園教育の基本と領域「表現」のねらい及び内容」、第２回は「幼児の発達と表現」（シラバスでは第３回実施予定）、第３回は「幼児の発達と音楽的発達」（シラバスでは第２回実施予定）の内容の解説と課題をユニバーサルパスポートの掲示に上げた。第４回からはユニバーサルパスポートとLINEビデオ通話レッスンとYou Tubeによる動画配信の３種類のツールを使って実施した（表１）。

（表１）保育内容・音楽表現Ⅰ　2020年度前期（第１～6回）実施内容

| | |
|---|---|
| 第1回 | 幼稚園教育の基本と領域「表現」のねらい及び内容 |
| 第2回 | 幼児の発達と表現 |
| 第3回 | 幼児の発達と音楽的発達 |
| 第4回 | 課題曲の発表／打楽器 |
| 第5回 | 歌う表現活動／楽器奏法 |
| 第6回 | 楽器を使った表現活動とその援助の手法 |

事前課題として、一人3曲の弾き歌い課題曲を課している。1回生で「音楽Ⅰ」、「音楽Ⅱ」の授業を履修しているので、各学生の演奏レベルを把握している。学生それぞれに合わせたレベルの楽曲と楽譜を事前に配布して課題にしている。シラバスでは第2回目に課題曲の発表を入れているが、今回は第4回目に実施した。

授業課題として、4曲を郵送した。対面授業であれば、この4曲についてもそれぞれのレベルに合わせた楽譜を配布するのであるが、今回は全てのレベルの楽譜を郵送した。楽譜選択についてはLINEビデオ通話レッスンで担当教員と相談できたので混乱はなかった。

また、その他の課題として打楽器奏法についての教材としてリズム練習譜（中西京子教員作成）を郵送した。その他LINE　QRコードを送付し、鍵盤楽器の用意を促した。鍵盤楽器が無い場合はスマートフォン、或いはタブレットで「ピアノ鍵盤」のアプリをインストールするようにした。鍵盤楽器を所有しない学生は1名で、当該学生は鍵盤ハーモニカ貸し出しを利用した。

第４回～第６回のユニバーサルパスポート【課題B】では、打楽器について楽器の種類や奏法やその表現活動について動画配信をした。

動画については、次の３点に留意して作成した。1点目は打楽器についての紹介や打楽器の持ち方や奏法をわかりやすく解説することである。第４回は保育現場でよく用いられているタンバリンを主に取り上げた。学生にはいろいろな奏法を組み合わせることで多様な演奏になることに着眼して視聴してもらった。また、トライアングル、ウッドブロックなどを加えることによっての多彩な響きを聴き取ってもらった。第５回は木の素材に着目した。一般的なカスタネットだけでなく、音高低差のある木魚を使い、木の素材に親しみ、馬のいななき、ムチ、木琴の奏法を学び、響きを視聴してもらった。第６回は楽器ではなく音の出る身近な素材を使っての表現方法を紹介した。演奏方法についても自由なタイミングで好きなように演奏することを紹介した。

２点目のポイントは各回テーマ曲を設定することである。課題学習の曲目から１曲を設定し、楽曲についてのイメージを広げる。保育構想のヒントとなり保育現場で実際に展開するという課題習熟の目標がより一層明確になる。第４回は「はしのうえで」、第５回は「おんまはみんな」、第６回は「おなかのへるうた」をテーマ曲とした。

３点目は、動画を視聴しながら、自主練習できるようにすることである。各回とも事前配布したリズム学習の楽譜を使い、ボディーパーカッションやハンドクラップ、身近な音の出るものを使って、繰り返し一緒に楽しく練習できるようにした。

上記留意点に則り、担当教員３名（中西京子氏、清水悠宇氏、筆者）で演奏・解説し、李家和馬氏が撮影・編集してYou Tubeにあげた。

## ５．授業展開「音楽Ⅰ」

「音楽Ⅰ」は1回生で履修する専門教育科目である。幼稚園二種免許状取得必修科目で単位数は1単位である。シラバス（授業内容に関連する部分の抜粋）は付録に掲載している。クラス単位（30人前後）で受講する。シラバス作成時の予定は前年度までと同様に、学生はレベルによって1クラスを2グループに分かれて3名の教員がグループ授業と個人レッスンを実施する授業形態を想定している。学生は1回の授業の中で2名の教員からの指導を受ける。初回授業で学生の音楽レベルを確認してクラス分けをする。しかし、遠隔授業実施にあたり1クラスを3グループに分け各グループ1名の教員が担当した。対面授業が始まってからもこの形態で実施した。

形態はシラバス作成時に想定していたクラス分けで

はなかったが、授業内容（表 2）はシラバス到達目標に則して実施した。但し、より遠隔授業に適している内容をこの期間に実施するためにシラバスとは学習順序を入れ替えている。課題に関しては、担当している教員全員で課題案を編集・作成・検討して受講学生全員共通課題とした。

第 1 回は、「音楽経験の有無（鍵盤楽器経験・鍵盤楽器以外の楽器経験）」、「音楽との関わり（生活の中で・音楽の嗜好・楽譜理解の質問・鍵盤楽器所有の有無）」、「授業についての抱負や不安」の大きく 3 点についての問いに答える形で各自の音楽歴の記述課題とした。第 2 回は、歌唱について、こどもが歌う季節の歌について歌詞の考察に関する解説をして、各季節の歌について調べて記述する課題とした。第 3 回は郵送資料が学生の手元に届いていたので、第 4 回からの双方向遠隔授業のための授業準備を指示し、第 2 回課題の季節の歌の練習という実技課題と、音楽理論の資料提示を掲示でした上で楽典の練習問題に取り組むことを課題とした。鍵盤楽器を所有しない学生は 7 名で、当該学生は鍵盤ハーモニカ貸し出しを利用した。

（表2）音楽Ⅰ　2020年度前期（第1～6回）実施内容

| | |
|---|---|
| 第 1 回 | ガイダンス、授業方針の説明 |
| 第 2 回 | 歌唱 2（子どもの声域に合わせた歌） |
| 第 3 回 | 音楽理論　（譜表） |
| 第 4 回 | クラス分け　/ピアノ奏法の基本 1（指使い、姿勢など） |
| 第 5 回 | 歌唱 1（発声）/音楽理論（音符） |
| 第 6 回 | 楽曲演奏法（基本の取り組み方）/音楽理論 1（音符） |

第 4 回～第 6 回のユニバーサルパスポート【課題 B】では、各回、郵送した資料「楽典テキスト」に沿って課題と練習問題を指示した。学生は順番に教員との LINE ビデオ通話による個人レッスンを受講した。題材の楽曲は第 2 回課題で各自が選んだ季節の曲や郵送した弾き歌い課題を学習した。

対面授業開始の予測が立たない状況の中、「音楽Ⅰ」は 1 回生全員が受講しているので、第 1 回～第 3 回の学生の課題提出について Gmail にファイル或いは画像ファイルを添付して返信させることを試みた。また第 14 回授業で、遠隔授業についての無記名アンケート（表 3）を実施した。結果については後述する。

（表3）音楽Ⅰ授業内アンケート

音楽Ⅰ「皆さんの声」2020 年前期（無記名・記名自由です。課題採点には含まれません。）

1．音楽Ⅰ授業についての感想等、自由に記述してください。

2．遠隔授業についてお答えください。

① 第 1 回～3 回の課題授業について

② 第 4 回～6 回の Line によるオンライン授業について

③ 遠隔授業全体について

## 6．授業展開「リトミック」

「リトミック」は専門教育科目の選択科目である。授業形態は演習、単位数は1単位である。今期の受講生は2回生4名、3回生2名の計6名である。なおシラバス（授業内容に関連する部分の抜粋）は付録に掲載している。保育士資格及び幼稚園教員免許状取得や卒業必修に関係しない選択科目であり、当該科目履修を望む学生が受講しているため受講意欲が高い。6 名中 5 名がこども音楽療育士の資格取得を目指す学生である。少人数であるためグループラインを設定して、グループラインによるクラス授業と、LINE ビデオ通話個人レッスンと、ユニバーサルパスポートの 3 種類のツールを使っての遠隔授業を実施した。

授業内容（表 4）はシラバス到達目標に則して実施した。但し、より遠隔授業に適している内容をこの期間に実施するためにシラバスとは学習順序を入れ替えている。

（表 4）リトミック 2020 年度前期（第 1～6 回）実施内容

| | |
|---|---|
| 第1回 | ガイダンス・身体表現の楽しさと即興演奏の必要性 |
| 第2回 | 音と音楽 /身体表現のためのピアノ演奏法２（表情・拍子） |
| 第3回 | ことばとリズム /リズムあそび１（歩くことを中心に） |
| 第4回 | リズムあそび２（歩くこと～ステップへ）/身体表現のためのピアノ演奏法１（伴奏付け・変奏） |
| 第5回 | リズムあそび３（模倣を中心に）/身体表現のためのピアノ演奏法２　（表情・拍子） |
| 第6回 | リズムあそび４（道具を使って）/ことばとリズム |

身体表現活動を伴う科目であるので第2回以降、実技内容のピアノ奏の部分と第7回予定の内容の「ことばとリズム」を遠隔授業の題材とし、身体表現活動の部分は対面授業になってから実施した。受講生全員が鍵盤楽器を所有していることが予め判っていたこともあり、第2、3回の掲示課題でもピアノ演奏に関する課題を課した。第4回以降は郵送資料の教材も併用して学習した。

LINE ビデオ通話レッスンで、1対1の個人レッスンと全体グループレッスンを実施した。LINE 通話でのグループラインについては学生の承諾を取ったうえでグループとして繋がった。今回の受講生たちは学生同士が授業を通して関係性が良好であることが確認できていたのでグループラインを繋げることに問題はなかった。グループとしての一斉授業形態としてはZoom使用もあるが、6人グループで、個人ラインとグループラインの切り替えが容易で、繋げたままにしなくてもその都度架電するだけですぐに繋がるのでライングループ通話を採択した。タイムラグがあるので、6人で一緒に合わせて演奏することはできないが、遠隔授業の中でも指導者役・こども役に分かれて模擬授業形式が取り入れられたことは成果があった。

## 7．考察

7-1　各科目の問題点を考察する。

7-1-1　記述課題

これまで授業時間を最大限に使って実技指導の充実を図っていたが、遠隔授業の中では、学生が調べて記述する時間的余裕があった。そこでこれまで事前学習課題として提示しても徹底できかねた内容や、学生の技量によって共通の課題をやり遂げるためにかかる時間差が大きく、授業中での文章化の取り組みを避けていた課題内容を授業課題として取り組ませることができた。今回3科目とも課題Cとして本時の進捗状況と次回への取り組みの目標をレポートさせたが、非常に具体的に記載できている学生がほとんどであった。遠隔授業の場合、自分のペースで文章を書く時間的余裕があることが一因していると推測するが、このように実技の進捗状況を客観的に述べて、次回への取り組み目標を自分の言葉で明確にすることが技術力を向上させる効果については比較研究すべく課題となった。

7-1-2　動画範奏の在り方

保育内容・音楽表現Ⅰでは同じ授業時間に役割分担して授業を行っている複数の教員で、アンサンブルの範奏動画を配信した。複数の担当教員が一同に介して範奏を学生たちに聴いてもらうことは、これまでの授業形態では教室のスペースの問題があり本学では実施できなかった。しかし今回、動画配信をすることで、学生が取り組む教材のアンサンブル範奏を視聴してもらうことができた。楽しい、曲のイメージが捉えられた、何度も見ながら練習できた等視聴の感想は全て肯定的なものであった。授業での独奏の範奏を動画撮影して事前事後学習に役立てることは既に実践していたが、合奏学習においても身近な教員の範奏を解説とともに視聴することで教材をより豊かな楽曲として捉えることの一助になる。オンラインでの合奏は二人であってもタイムラグが生じるため不可能であるが、それぞれの学生が動画に合わせて合奏練習をすることは可能で、学生の課題進捗状況・振り返りレポートから予想以上に授業意欲を高める活動が提供できていることが判った。再生スピードを調整することで、技術的に難しい箇所の反復練習としても利便性が見込まれる。このように動画を使った範奏の提示が、授業意欲を高めることと利便性から事前事後学習を積極的に行うことになり、それが技術力向上にもつながるのか研究の課題となる。対面授業であっても遠隔ツールを取り入れるハイブリッドな授業構築には学生の技術向上の可能性がある。

7-1-3　楽器経験の実力でのクラス分けの是非と他者との関わり

音楽Ⅰでは通常、初回オリエンテーション時に鍵盤経験と音楽力を独自の方法で審査して2クラスに分けて3名の教員が授業をする形態をとっている。音楽力のレベルが測れるように作成した鍵盤初見演奏とリズム初見演奏課題と読譜（ト音譜表とヘ音譜表の音読みのみ）課題と時間内でのピアノ曲習熟度によって審査する。しかし今回オンラインの初回である第4回授業ではレベル確認ができないまま授業に入った。学生にとって初めてのオンラインであるとともに入学して初めて新入生が大学教員と直接顔を合わせる唯一の科目であったこともあり、審査等チェック項目は学生を緊張や不安にさせる恐れがあるので実施しなかった。対面授業になってからも第6回までの授業で構築できた学生との関係の継続を優先し、楽器技能や音楽力別のクラス替えを行わず、3名の教員が3クラスに分けて担

当する形態で行った。遠隔授業の間は学生と 1 対 1 の個別レッスンであるため担当教員のグループ内でレベル格差があっても全く支障はなかった。第 6 回まで周りを気にせず各自のペースで取り組んでいた。その結果、練習量や完成度に関しても他者からの刺激がないままで、自分のペースを良しとしてしまい更なる努力を重ねる方向になりにくかった。その状態で第 7 回目からの対面授業に代わって鍵盤楽器初心者と経験者とのグループ授業を受講する中では、実力格差に自信や意欲を喪失してしまった学生もいる。同じ曲目を題材にしていても鍵盤奏の場合は音楽技術力によって演奏する楽譜の違いがあり課題点が大きく異なる。従ってレベル差があるとグループ授業の中で共に上達を目指すことは効率的ではないことは明らかである。一方、類似したレベルであると問題点を共有することができるため個別レッスンよりも有効に上達する。今回 15 回の授業終講時の結果、特に鍵盤初心者の技術到達は例年より芳しくなかったことが、レパートリーの曲数や成果発表の曲目難易度から明確になった。レベル別のクラス分けをしないグループ授業を体験したことで、当該科目のような音楽実技授業を効果的に実践するためには、学生の音楽力に合わせたグループで受講することが効果的であるというレベル別グループ授業の有効性を再認識することになった。今後計画的に遠隔授業を取り入れるにあたっては、自分の表現活動と他者との関わりを体感することや、同朋と切磋琢磨することによる技術力の向上を考慮すると、グループ授業も積極的に取り入れることが望ましい。今回のこの結果は遠隔授業の弊害ではなく遠隔授業で初回レベルチェックができなかったことが起因するので、初回授業から遠隔授業である場合でも学生の不安なく音楽力を測る方法を見出すことが課題である。

7-1-4　歌唱指導

一方 COVID-19 状況下では、対面授業では歌を歌えないことが最も大きな弊害となっているが、遠隔授業ではしっかり歌唱指導ができた。家の中で家人に歌唱を聴かれることへの抵抗があるという意見がある一方、対面授業で他の学生を意識して歌う時よりも個別で歌う方がしっかり発声して歌唱できていた。対面授業での歌唱指導が困難な状況が継続しても遠隔ツールを取り入れることで歌唱にも対応できる。遠隔ツールの利点を積極的に対面授業に取り入れることでよりよい授業展開を構築できることが判った。

7-2　遠隔授業についてのアンケートから

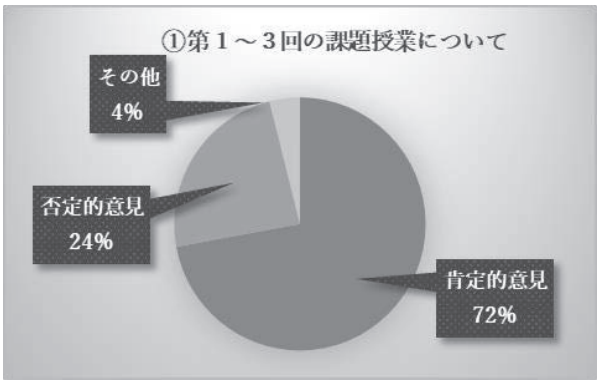
7-2-1　学生のアンケートから

音楽 I の第14回授業内で無記名のアンケートを行った。「皆さんの声」と題して音楽 I 授業全般と遠隔授業についての 3 項目について自由記述で 103 名回答を回収した。各項目について詳述する。考察については 7-2-1-4 で記述する。

7-2-1-1　【第 1 回～第 3 回の課題授業について】

課題授業とその内容については「楽しかった、できた、よかった、知ることができた」など 72.1%が肯定的に捉えているが、「難しかった、多かった、しんどかった、たいへんだった」など24%が否定的に捉えている(**表5**)。

**（表 5）①第 1～3 回の課題授業について**



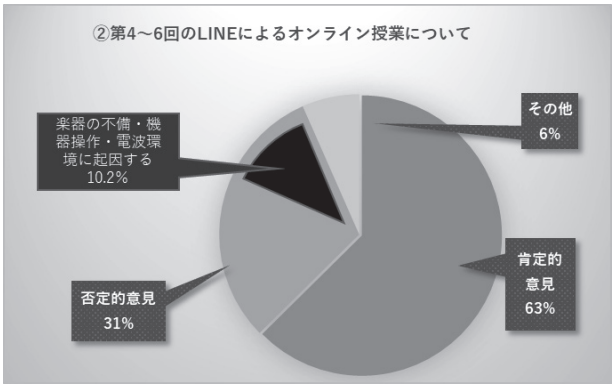

ポータルシステムやパソコン作業や課題の送受信等の慣れない遠隔授業ツールに起因して否定的に捉えた意見は回答全体の 3.8%である。ポータルシステムで課題を確認するだけではなく、ファイル或いは画像添付返信を課したところが慣れない学生に負担になったことが判る。また遠隔授業の課題量としては、第 1～3 回は全学で課題授業期間全て筆記（PC 作業を含む）であったが、当該教科についての課題量としては概ね学生の負担にはなっていなかったことが判った。

7-2-1-2　【第 4 回～第 6 回の LINE によるオンライン授業について】

LINE によるオンライン授業については「楽しかった、できた、よかった、面白かった」など肯定的な意見が 62.6%である。「やりにくかった、難しかった、緊張した、困った」などの否定的な意見は30.8%である(**表6**)。そのうちピアノが無いなど楽器の不備、機器の操作や電波環境等に起因する否定的な意見は全体の 10.2%で

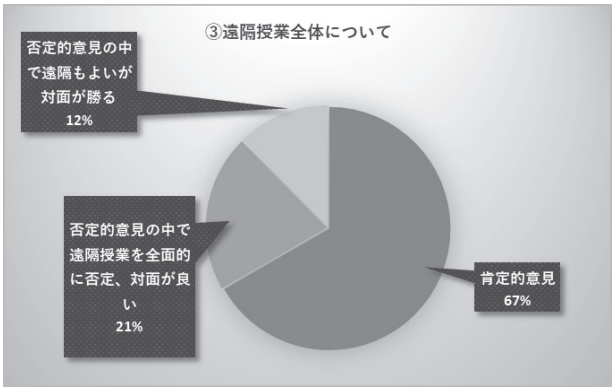
ある。考察については 7-2-1-4 で記述する。

（表 6）②第 4～６回オンライン授業について



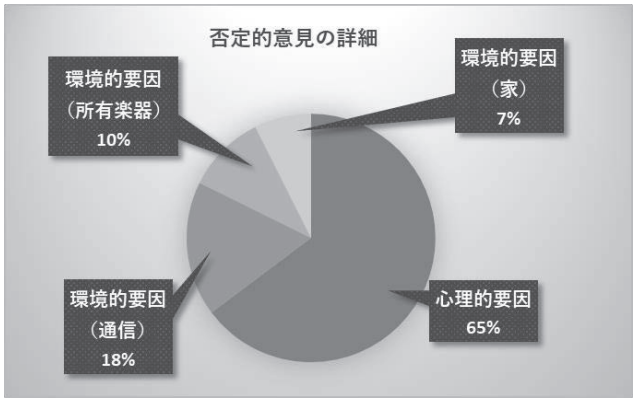

7-2-1-3　【遠隔授業全体について】
遠隔授業全体についての記述では「よかった、できた、楽しかった」など 66.7%が肯定的に捉えている。「嫌だ、好まない、やりたくない、対面の方が良い、」など否定的な意見は 33.3%である。その内、遠隔授業に対しての肯定的な意見が全く無く遠隔授業を否定、或いは対面授業の方がよいという意見が 20.9%である。それに対して 12.4%の学生は、遠隔授業もよかったが第 7 回目以降対面授業を受けて比べると学校での対面授業が勝ると感じている（表 7）ことがわかり、対面授業と比べて遠隔の方がよかった、或いは変わらないという趣旨の回答は 2%である。考察については 7-2-1-4 で記述する。

（表 7）③遠隔授業全体について




7-2-1-4　学生のアンケート 3 項目についての考察
まず遠隔授業に否定的な意見を詳細に分析する。7-2-1-2【オンライン授業について】の 30.8%と 7-2-1-3【遠隔授業全体について】の 33.3%についてである（表 8）。

（表 8）否定的な意見の詳細




遠隔授業について否定的意見の 64.8%は学生の心理的要因であった。意見の中で「緊張」という言葉が全体の 25%現れていた。また、対面の方が教えてもらいやすい、遠隔ではわからなくてもききにくい、遠隔では物足りないなどの意見が 17.6%あった。

次いで 35.8%が環境的要因であり、大別すると以下３点に分けられる。

1 点目は通信等に関する事項で否定的意見全体の 17.6%であった。回線や容量の問題で通信が安定しない旨の意見である。またネットを使うことが苦手という意見もある。これらの通信の問題は今後社会の発展で改良されていくと思われる。

2 点目は所有楽器に関する事項で 10.3%であった。家に鍵盤楽器が無い、鍵盤ハーモニカで弾きにくかった、（学校の）グランドピアノで弾きたいなどの意見があった。家に楽器がない学生にはピアノ鍵盤の無料アプリケーションを紹介していたが、スマートフォンの大きさでは歌唱練習の補助にはなったが鍵盤奏を練習する上ではその役目を果たしきれなかった。アプリケーションを起動しながらの通信ができないので、事前事後学習では使えても授業では実際に弾くことができなかった。しかし 1 回生全体で鍵盤楽器を所有していなかったのは 5.3%であったので、今後においては楽器の貸し出しなど学校での対応で解決できると思われる。

3 点目は家での受講環境についてである。家族がいる中での受講への戸惑う旨の意見であり 7.4%であった。否定的意見の中では最も少ない割合ではあるが、住宅環境に起因することは容易に解決できる課題ではないので、今後も遠隔授業を展開する上では継続的な不満であると思われる。

7-2-2　教員アンケートから

遠隔授業について本学の音楽教員にアンケートを行った。(※2) 5 名の回答を得て意見を集約する。設問としては、ユニバーサルパスポートについて「使いやすかった点」「使いにくかった点」「ユニバーサルパスポート以外に推薦するシステム」、「遠隔授業についての学生からの意見として聞いたこと」の 4 項目と、遠隔授業の授業内容について「対面従業との関連づけ、そのための工夫」「学習成果を上げるための工夫」、「課題提示・回収方法についての問題点」、自由記述という 5 項目の計 9 項目であった。

総括するとユニバーサルパスポートについての設問には、出席状況の把握として役立ち様々な機能がそろっているが、その分使いこなすには時間と慣れが必要である、という意見であった。

遠隔授業の授業内容の設問については、遠隔授業が対面授業に劣らないように授業内容においては様々な工夫をしながらも、まず遠隔授業に使うツールに習熟する必要がある、という意見であった。

課題の提示・回収の設問については、PC スキルの不足、ポータルシステムの不慣れ、IT 環境の不備、楽器未所有という学生の環境整備の必要性を憂慮する意見であった。

自由記述では学生の通信等環境整備についての学校の支援についての意見や遠隔授業を望む学生の意見や対面の重要性を再認識したこと等が回答された。

以上から教員は遠隔授業の場合、受講する側の環境の影響を大きく捉え、通信環境整備を強く望んでいることが判った。

## 8. 結論

まず学生と教員のアンケート双方から今後の課題を述べる。学生は遠隔授業での学びの良さも実感している。対面授業を支持する場合もその理由は友達との学び、教員との親しみ、分かりやすさであった。それに対して教員は IT 環境や楽器所有やツールなどの要因の影響を大きく捉えている。このことから学生と教員では遠隔授業に対して重視する点が異なることがうかがえる。次に教員も遠隔授業を経験したことでこれまで対面授業で実施していた展開方法についても新たな課題がみえた。その役割と効果について再考して授業構築する必要がある。実技の進捗状況を客観的に述べて、次回への取り組み目標を自分の言葉で明確にすることがどれだけ技術力を向上させるのかについて検証の必要がある。教員による範奏の在り方についても動画視聴を積極的に取り入れることにより、学生の楽しさと利便性から事前事後学習を積極的に行うことになり、それが技術力向上にもつながるのか今後の研究の課題となる。また、音楽実技授業を効果的に実践するためには、学生の音楽力に合わせたレベル別グループ授業が有効であることについて再認識することができた。そこで遠隔授業であってもレベル別グループ授業を積極的に取り入れることができるように、学生の音楽力を測る方法を見出すことが課題となる。さらに歌唱指導においては個別に対応できる遠隔授業ツールの利点を生かすことが有効である。

よって対面授業であっても遠隔授業ツールの利点を積極的に取り入れるハイブリッドな授業構想がよりよい授業展開を構築することになるといえる。

最後に対面授業でも遠隔授業でも学生が身に付けるべく学修の到達目標は変わらない。特に実技科目においては、学生を到達目標に導くには遠隔授業のための授業展開の方法を考えることが不可欠になる。そのため新しいツールやシステムについての研究を今後も積極的に進める必要があるだろう。またそれに伴い、遠隔授業を視野に入れた授業変革を余儀なくされる状況で平等に遠隔授業が受講できる環境整備が個々の学生に対してどこまでできるのかということも大きな課題である。

※2　このアンケートについては本学ファカルティデベロップメント委員会が遠隔授業全般について行った教員にアンケートの様式を活用した。

## 9.　謝辞

神戸教育短期大学こども学科において「保育内容・音楽表現Ⅰ」、「音楽Ⅰ」を一緒にご担当いただいた加藤理沙子氏、中西京子氏、北山幹子氏、李家和馬氏、清水悠宇氏に授業内容、課題作成、アンケート等ご協力を賜り感謝申し上げます。また、的場里美氏、朝野典子氏にもアンケートのご協力を賜り感謝申し上げます。

## 10.　参考文献

幼稚園教育要領解説：文部科学省　平成30年3月
保育所保育指針解説：　厚生労働省　平成30年3月

幼保連携認定こども園教育・保育要領解説：内閣府・文部科学省・厚生労働省　平成30年3月

## 11. 付録

11-1　シラバス（授業テーマ、授業概要、授業計画の抜粋）授業計画の実施回数は2020年度当初予定記載

### 11-1-1 保育内容･音楽表現Ⅰ 演習 1単位

【授業のテーマ】 「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」ことを目指す保育内容・表現の主旨に基づき、とくに音楽表現におけるねらいや内容、指導 法、計画について学んでいくことである。

【授業の概要】 幼稚園教育要領における幼稚園教育の基本、領域「表現」のねらい及び内容並びに全体構造を理解する。それを踏まえて、グループワークや模擬保育とその振り返りを通して、幼児が経験し身に付けていく音楽活動の内容を 具体的な幼児の姿と関連づけながら実践できるように必要な音楽表現の技能を身に付ける。またタブレット等のアプリを活用した指導法についても学ぶ。

| 回 | 授業計画 |
|---|---|
| 1 | 幼稚園教育の基本と領域「表現」のねらい及び内容 |
| 2 | 幼児の発達と音楽的発達　／課題曲の発表 |
| 3 | 幼児の発達と表現 |
| 4 | 音楽･造形・身体表現／打楽器 |
| 5 | 歌う表現活動／楽器奏法 |
| 6 | あそび歌 ー歌の背景（季節や行事や分野など）の習得と実演ー |
| 7 | 音を豊かに捉える感性の育成 ー環境構成や言葉がけ、援助の方法などー |
| 8 | 楽器を使った表現活動とその援助の手法 |
| 9 | 幼児の表現活動を育む手法 ー楽器アンサンブルを学ぶー |
| 10 | 音楽表現活動を取り入れた保育構想① ータブレット等のアプリを用いた事例、打楽器などユニークな表現活動事例の検 証、模擬保育と振り返りー |
| 11 | 音楽表現活動を取り入れた保育構想② ーＩＣＴや様々な情報機器等の活用、打楽器アンサンブルの活用、模擬保育と振り返りー |
| 12 | 音楽表現活動を取り入れた保育構想③ ー指導案の作成、模擬保育と振り返りー |
| 13 | 音楽表現活動を取り入れた保育構想④ ー小学校の音楽科とのつながり、模擬保育と振り返りー |
| 14 | 音楽と身体表現活動 ー幼児の表現をより豊かなものに導くー助としての音楽の役割ー |
| 15 | 全体のまとめと発表の振り返り |

### 11-1-2 音楽Ⅰ 演習 1単位

【授業のテーマ】 保育・幼児教育の中での音楽の目標及び指導内容を知り、保育現場に即応できる実践力を養う。

【授業の概要】 保育・幼児教育の中での音楽の目的を理解し、ピアノ実技のレッスンをとおしてピアノの基礎技術と基礎的な音楽理論やソル フェージュ力を習得する。さらに保育者として音楽に対する感性を高め、幼児の感性をも豊かに育てるための表現力を身につけ、保育現場に即応できる実践力を養う。 担当者別のグループに分かれて、個人レッスン及びグループレッスンを行い、下記の内容を毎時間総合的に学ぶ。曲目は、実技進度に応じて選曲する。

| 回 | 授業計画 |
|---|---|
| 1 | ガイダンス、授業方針の説明、クラス分け |
| 2 | ピアノ奏法の基本１　（指使い、姿勢など） |
| 3 | ピアノ奏法の基本２　（タッチなど） |
| 4 | 楽曲演奏法１　（基本の取り組み方） |
| 5 | 楽曲演奏法２　（ピアノ曲） |
| 6 | 楽曲演奏法３　（伴奏） |
| 7 | 楽曲演奏法４　（弾き歌い） |
| 8 | 歌唱１（発声） |
| 9 | 歌唱２　（子どもの声域に合わせた歌） |
| 10 | 音楽理論１　（音符・音階） |
| 11 | 音楽理論２　（リズム・拍子） |
| 12 | 音楽理論３　（調・音楽用語） |
| 13 | ソルフェージュ１　（読譜・視唱の基礎） |
| 14 | ソルフェージュ２　（視奏・聴唱・聴奏の基礎） |
| 15 | 発表と振り返り |

### 11-1-3 リトミック 演習 1単位

【授業のテーマ】楽しんで音楽を身体で表現し、効果的に音楽感覚を育てるための音楽あそびを体験して

実践できるようにする。
【授業の概要】 実技中心。音楽あそびをしながら音楽のいろいろな要素を身体表現を通して体得する過程を学び、保育現場に即応で きる実践力を身に付ける。実践内容のディスカッションやレポート提出も行う。課題は 1 回完結ではなく継続して積み重ねて学習する。積極的な参加が受講条件となる。

| 回 | 授業計画 |
|---|---|
| 1 | ガイダンス・身体表現の楽しさと即興演奏の必要性 |
| 2 | 音と音楽 |
| 3 | 等速感 と 拍子感 |
| 4 | フレーズ感 |
| 5 | リズムあそび１（歩くことを中心に） |
| 6 | リズムあそび２（歩くこと～ステップへ） |
| 7 | ことばとリズム |
| 8 | うたとリズムあそび |
| 9 | リズムあそび３（模倣を中心に） |
| 10 | リズムあそび４（道具を使って） |
| 11 | リズムあそび５ （拍子） |
| 12 | 身体表現のためのピアノ演奏法１（伴奏付け・変奏） |
| 13 | 身体表現のためのピアノ演奏法２ （表情・拍子） |
| 14 | 一曲の展開方法 |
| 15 | 一時間の展開方法 |

11-2 課題掲示例

**11-2-1 保育内容・音楽表現Ⅰ 第6回**

【第６回 課題Ａ（第６回の流れ）】
5 月 29 日（金） ３限
① 13:40～ ・出席確認・・・クリッカー点呼 押下してください。
・Line 送受信準備
・この課題Aに返信の必要はありません。
②・Line 開通確認・・Line で担当教員よりメッセージを送ります。返信してください。
・本日の Line ビデオ通話レッスン時刻を Line で知らせます。 ※時間は前後します。余裕をもって待機してください。しっかり充電しておくこと。
①グループ 13:50～
②グループ 14:10～
③グループ 14:30～
③ 13:50～ ・課題Ｂを読んで取り組んでください。
・Line ビデオ通話レッスン・・・今日の内容
・担当教員の指示に従ってレッスンを受けてください。
・課題Ｂは、提出期限内にユニパに入力して提出してください。
④ 14:40～・課題Ｃ を読んで取り組んでください。
・課題Ｃは、提出期限内にユニパに入力て提出してください。
⑤ 15:00～・終了確認・・・Line メッセージを送受信します。
※時刻は目安です。前後します。
※それぞれが課題Ｂ，Ｃを取り組んでいる間に、個人レッスン（LINE ビデオ通話）が入るイメージです。

【第６回 課題Ｂ】
下記サイトの授業内容を視聴してください。そして、（1）～（4）に取り組んでください。
https://youtu.be/F58hNIZejR0
（1） 動画の感想をユニパに入力して Web 提出しましょう。
（2） 動画の中の指示に従って、動画にあわせて、身の回りにある色々な音のする物で音楽に合わせて演奏しましょう。
（3） 郵送課題 ①１～６のリズム打ちをしましょう。（前回の復習）
（4） 今回の動画の音楽に合わせて、①１～６のリズム打ちをしましょう。

【第６回 課題Ｃ】
（1）（2）ユニパに入力して Web 提出してください。
（1）①本日の進み具合を記載しましょう。（実施した曲名、課題 No, できたこと、難しかったことなど）
②次週への自主学習の課題曲や目標を書きましょう。
（2）第６回についての感想を書きましょう。
（3）質問がある場合、ユニパの Q&A に書いてください。時間指定はありません。こちらは授業時間以外でも、いつでもどうぞ。順次回答しますので、待っていてください。
Line は基本、授業のみ使います。教員は他の授業でもプライベートでも Line を使います。授業時間以外は開通しません。

### 11-2-2　音楽Ⅰ　第6回

【第６回　課題Ａ（第６回の流れ）】

5月29日（金）２限
①　11:20～　・出席確認・・・クリッカー点呼　押下してください。
・Line 送受信準備
・この課題Ａ「第６回の流れ」の内容を読んで下さい。確認の返信はいりません。
②　・Line 開通確認・・・Line で担当教員よりメッセージを送ります。返信してください。
③　11:25～　・課題Ｂ　を読んで取り組んでください。
・本日のLine ビデオ通話レッスン時刻をLine で知らせます。
※時間は前後します。余裕をもって待機してください。　しっかり充電しておくこと。
①グループ　11:30～
②グループ　11:50～
③グループ　12:10～
・Line ビデオ通話レッスン・・今日の内容
・担当教員の指示に従ってレッスンを受けてください。
④　12:30～・課題 C　を読んで取り組んでください。
・課題 C は、提出期限内にユニパに入力して提出してください。
⑤　12:45～・終了確認・・・Line メッセージを送受信します。
※時刻は目安です。前後します。
※それぞれが課題Ｂ，Ｃを取り組んでいる間に、個人レッスン(LINE ビデオ通話)が入るイメージです。

【第６回　課題Ｂ】

郵送した資料の「楽典テキスト」(A4 両面コピー、中央折で本にしたもの）４～５ページ、８ページを読んで内容を理解しましょう。
「ちょうちょⒷ」の楽譜を郵送した五線紙に書き写して楽典テキスト１～６、８ページの理解度を確かめましょう。題名、歌詞もそのまま写して同じ楽譜を作りましょう。
**この課題は添付しての提出はしません**。用紙のまま保管してください。この種類の課題は、後日提出してもらうので、ノートには張らないでください。

【第６回　課題Ｃ】

（1）（2）ユニパに入力して Web 提出してください。
（1）①本日の進み具合を記載しましょう。
（実施した曲名、課題No，できたこと、難しかったことなど）
②次週への自主学習の課題曲や目標を書きましょう。
（2）第６回についての感想を書きましょう。
（3）質問がある場合、**ユニパの Q&A** に書いてください。
時間指定はありません。こちらは授業時間以外でも、　いつでもどうぞ。順次回答しますので、待っていてください。
Line は基本、授業のみ使います。教員は他の授業でもプライベートでも Line を使います。授業時間以外は開通しません。

### 11-2-3　リトミック　第6回

【第６回　課題Ａ（第６回の流れ）】

5月21日（木）５限
①　16:40～　・出席確認・・・クリッカー点呼　押下してください。
・Line 送受信準備
・課題Ａへの確認の返信はしなくて結構です。
②・Line 開通確認・・・Line で担当教員よりメッセージを送ります。返信してください。
・グループ通話確認
③　16:45～　・課題Ｂ　を読んで取り組んでください。
・本日のLine ビデオ通話レッスン時刻をLine で知らせます。
※時間は前後します。余裕をもって待機してください。しっかり充電しておくこと。
①グループ 16:50～グループレッスン
②グループ 17:30～　個人レッスン
・Line ビデオ通話レッスン・・・今日の内容
・４文字ことば
・①～⑳のリズムパターンの課題プリントの説明
・課題「みつばちマーチ」の記譜確認と説明
・自由曲、課題曲（「みつばちマーチ」）のレッスン

④　17:50～・課題Cを読んで取り組んでください。
　　・課題 C は、提出期限内にユニパに入力して提出してください。
⑤　18:10 ・終了確認・・・Line メッセージを送受信します。
※時刻は目安です。前後します。

【第６回　課題B】

（1）４文字の言葉を2つのカテゴリーから4つずつ、言えるようにしましょう。
　　Line ビデオ通話レッスンのグループレッスンで発表します。
（2）「みつばちマーチ」
Line ビデオ通話レッスンのグループレッスンの中で説明に従って練習しましょう。

【第６回　課題C】

1）（2）ユニパに入力してWeb提出してください。
（1）①本日の進み具合を記載しましょう。
　　（実施した曲名、課題 No, できたこと、難しかったことなど）
　　②次週への自主学習の課題曲や目標を書きましょう。
（2）第６回についての感想を書きましょう。
（3）質問がある場合、ユニパのQ&Aに書いてください。
　　時間指定はありません。こちらは授業時間以外でも、いつでもどうぞ。順次回答しますので、待っていてください。
　　Line は基本、授業のみ使います。教員は他の授業でもプライベートでもLineを使います。授業時間以外は開通しません。

## 11-3　遠隔授業についての学生アンケート回答原文

| ①第１～３回の課題授業について（回答は順不同） | ②第4～6回のLINEによるオンライン授業について（回答は順不同） | ③遠隔授業全体について　（回答は順不同） |
|---|---|---|
| はじめての遠隔授業なのであまり覚えていない | 画面越しでもレッスンしてもらえて雰囲気を掴めたし楽しかった。気が引き締まった | 目はしんどかったがそれ以外はユニパも使いやすく勉強しやすかった |
| 曲の背景を知ることで興味がそそられた | 問題なく行えた | 新しい形としてよかった |
| 適切な課題の量だった | オンラインでもピアノを見てもらえるので良いと思った | ピアノ練習もでき授業もで危篤に不満はない |
| パソコンでの歌詞打ちは目が痛くてしんどかった。たくさんの季節の曲を知ることができてよかった | ピアノを弾く場所がなく歌う授業で人前で歌うことがとても緊張したがわかりやすいように接してくれてよかった | 始めは嫌だと思ったが回を重ねるにつれ違成感ややりがいを感じられ楽しいものもあったがやはり対面の方がダラけずシャキッと受けられる |
| 家にピアノがなくイメージが少しわきにくかった。季節の歌について学習したときに知らない歌などもたくさんありとてもおおもしろかった。 | 初めてのLineでのオンライン授業だったので毎回ワクワクしていた。初回はどんな先生なんだろうなど色々思っていたけど優しい先生でよかった | 他の授業と違ってLineでしたりのオンライン授業や「各自練習」みたいな授業だったのでは新しく楽しかった。遠隔でもありかなと思った |
| 重度知的障害児がいてひとり親なのでたいへん | ライン、インターネット、スマホがなかった | 今となれば遠隔授業も楽しかった、よい思い出 |
| 自分の好きな音楽について書くところが楽しかった。基礎知識が学べてよかった | 顔が見えることで楽しくできた、先生と一緒に歌ってくれたりしてあまり緊張せずにできた | 楽しかったが、実際の対面授業を受けたあとでは物足りないかもしれない |
| 取り組みやすい内容だった | とても緊張したが新しい感覚で楽しかった | 音楽は遠隔に向いていないと思った |
| 歌詞を書くのがたいへんだった | 最初は緊張したけど続わけになるにつれて慣れた | 良かったがやはり対面の方がやりやすい |
| 季節の歌を調べるのが大変だった | 初めて人に発表するとなったから緊張した | 対面授業がよい |
| 量が多いと感じたが今までとは違った音楽の触れ方ができた | やっぱり時下に先生にみてもらえるわけじゃないので難しい部分もあった | 家でもやりやすかった |
| 少し難しかった | すっごく緊張した | やりやすかった |
| しっかりと理解できた | 遠隔だけどちゃんと個人レッスンができてよかった | 通常授業を受けると比べてしまうが遠隔もよかった |
| 基礎をやったりしたので遠隔でも理解できた | 少し緊張したけど電波のずれもなくやりやすかった | 始めはとまどったが楽しかった |
| あらためて調べていろんなことを知れたのでよかった | 自分の使っているピアノで弾けたのでやりやすかった | とてもよかったがやはり学校の授業の方が良いと思った |
| 2回目の全部8曲校のがとてもしんどかったけど選んだ歌について今まで以上に知ることができてよかった | 歌いながら弾くことがとても難しいとわかった。先生が横で見てくださっているような気持ちでピアノにむかえた | 対面授業には勝らないけどちゃんとできた |
| 第2回のプリントにまとめる量が多くてたいへんだった | 電波のずれでやりにくいところはあったけど楽しかった | 3回までの書くのは嫌だと思ったが４～６回は楽しかった |
| 第2回の課題が一番しんどかった | 楽しかった。でも緊張して全然弾けなかったな・・・ | たくさんの曲が送られて色々練習できた |
| あらためて子供の曲を季節ごとに調べることでいろんな曲と歌詞までしっかり理解できた | 家を出られないため仕方がないが先生と合わせるとうがかり難しかった | 遠隔でも十分できてよかった |
| 2回目の季節の曲が多くてしんどかった。メールで送るのはやりにくい | ピアノが弾けない状況の時が多い、対応してくれて助かりました | 授業は問題なかったが通信がうまくいかなかったことがあったのでどうにかならないかと思った |
| ピアノも楽譜も一人でしっかりとできる量だったのでよかった | 最初慣れないことで焦ることも有ったが5～6回は普通にできてよかった | 未経験の人にはたいへん |
| 良かった | よかった | 初の試みだけどよかった |
| 初めて学ぶことが多かった | 特に対面と変わらないと思う | わからなくても友人にきけなくてつらかった |
| 初めてで詳しいことがわからなくてたいへんだった | 少し緊張していたけど自分なりにできた | 課題学習もオンラインもよかった |
| 楽典テキストを見ながら取り組んだ | 指まで見れないので不安だと思った | よかった |
| 自己診断レポートや季節の曲レポ゛とを作るのはとても楽しかった。 | テレビ電話で聞こえにくいところもあったけどピアノのレッスンができてよかった | 自分に合ったペースで弾けたのでよかった、ピアニカだったので弾きにくかった |
| こどもの歌を1番だけでなく2番3番までおぼえるのが難しかった | Lineでの対面授業は楽しかった、先生からのアドバイスを受けて曲を歌ったりコロナの中でも授業を受けられてうれしかった | 先生方も予測不能中とても心配されていたと思うが6回が無事に終わりよかった。 |
| 季節の曲などピアノを実際に弾く前に音楽にふれ慣かしい曲も思い出しながら考えることができた | 先生とのコミュニケーションが取れたのでよかった。少し緊張した | とても工夫して実施してもらえて嬉しかった。でも対面授業の方が圧倒的にわかりやすい |
| 課題が他の教科ともかぶって多く感じ辛かった | 会ってないけどピアノをみてもらえてよかった | 毎回テストを・・ |
| あまりたくさんの課題ではなく順調に課題ができた | オンラインで実際に演奏をきいてもらえてよかった | 全体的によかったけど対面の方がおそわりやすい |
| 季節の歌について調べたことで興味が持ててよかった。他の方の曲も紹介して頂き参考にできればと思う | 電波の状況などでとぎれとぎれになってしまうこともあったが普段のレッスンぽい感じがオンライン授業でできてよかった | ももろん対面の方が良いが遠隔でもきちんとアドバイス下さるのでよかった |
| しっかり取り組んだ | やはり対面を受けると対面の方が良いと思う・先生が見本を見せてくださる手元が見えなかったり聞こえづらいことがあった | 実際にピアノに触れることができなかったので今になって後悔でした |
| 初めての大学で初めての課題でとても色々と大変だった | すごくバタバタしたのと勉強する部屋とピアノの部屋が別々だったのでより大変だった。Lineも聞こえにくくて弾けているかわからなくて混乱した | 動画だったので余計に緊張した。タイムリーだったので全く余裕がなかった。他の授業においても大変だった。精神的にもしんどかったし課題量も多く二度とやりたくない |
| ピアノの基本練習だったので少しピアノのことを知ることができた。ピアノにも少しふれた。 | テレビ通話だったので家に居ながら実際に指導してもらったので良かった | 好き。みんなの前だと緊張してしまうが先生と1対1だと気持ち的にしんどくない |
| 少し課題が多いように思ったけど季節の歌の課題は為になった | ピアノがなかったので全然練習できてなかったので少し遅れをとった。歌の練習はしっかりとできた | 遠隔でも普通レッスンのようにできてびっくりした。でも聞きたいことや教えてもらい事を教えてもらいやすいので普通レッスンの方がよい |
| 日本の春夏秋冬の曲を調べたけど後に弾き歌いすると知らず難しい曲を選んでしまった | 弾き歌いは恥ずかしかったけどアドバイスしてもらえてオンラインでできてよかった | 家からなので緊張感があまりなかった |
| 季節の歌のまとめは大変だった。たくさんの曲を調べることができてよかった | Lineでも先生と授業できたので良かったし緊張せずにできたからよかった。また1対1の方が教えてもらえると思った | 意外と楽しかった |
| 幼児音楽の曲を自分で調べて知ることができてよかった | どんなふうに授業するのか不安だったがとてもわかりやすく指導して下さった | 良かった |
| 少し多いと思った | Lineの回線や容量がいっぱいでだいぶ止まっていた | スムーズにできてよかった |
| 第2回の課題はしんどかったけど曲を知れたのでよかった | 対面授業よりビデオの授業の方が緊張して少し苦手だった | いい勉強になった |
| 自分のレベルにあっていた | やりやすかった | 初めてで戸惑らないこともあったがスムーズにできた |
| あまり内容が理解できなかったけどやるごとにわかってきた | 担当の先生の顔を見て受けることができて、わからないところも直接聞けたのでよかった | 学校にいけない状況の中で内容の濃い授業をうけられた |
| 季節の歌がたくさん弾けるようになった | 初めての弾き歌いだったので緊張した | すごく勉強になったし楽しかった |
| たくさんの曲をしることができた。知っている曲でも知らない知識がたくさんありおもしろかった。 | Lineオンライン授業がなかったらピアノ弾かずにダラダラしていたと思うが、毎週オンライン授業があったのでそのためにピアノ練習をすることができてコロナ自粛期間で怠けずにピアノが弾けた | 遠隔でも普通レッスンのようにできてびっくりした。でも聞きたいことや教えてもらい事を教えてもらいやすいので普通レッスンの方がよい |
| 1回目課題で自分自身でも振り返ることができ今後の活動にあたって目標をたてられた。ユニパの見方やメール送信が難しかった | アドバイスをもらいながらすることができたのですごくよかった、弾き歌いをたくさんできて難しいことも有ったがでる曲も増えた | 最初なかなか慣れなかったけど使い方はだんだん慣れた。Lineのオンライン授業はすごく取り組みやすかった |
| ほとんど間違えず書けてよかった | ちゃんと音が届いているか不安になった | 意外とやりやすく楽しかった。遠隔の方が向いている |
| 自分の音楽歴を振り返ることができ、改めて春夏秋冬の曲を知ることができた | 一人ひとり的確な指示をしてくれたので次週までに練習することができた | 少し受けづらいと思った |
| 分かりやすかった | 1対1なので緊張する | やりにくかった |
| 楽しかった | 初めはとても緊張してしまい上手くできなかった | ネットを使うのが苦手だからたいへんだった |
| 吹奏楽部に所属していたことも有り難しくなかった | スマホの位置に困った | オンラインでピアノを弾けてよかった |
| 難しかった | オンラインで歌って弾くのは初めてでやりにくかった | 難しすぎずちょうどよい内容だった |
| 大変だったが新しく知れたこともたくさんあったので良かった | その場で自分のできていないことがわかり、次への目標を決めることができた | ずっとピアノをせず終わるのかと思っていたがピアノの練習もできてよかった |
| 課題量がちょうどよくスムーズにできた | 家では大声を出すことができず難しかった | 習ったところをしっかり家で練習できた |
| 初めてでもありどんな風に取り組めばよいかわからなかった | 弾き歌い指導してもらえて対面授業と変わらなかったのでよかった | 遠隔もいいと思っていたが対面の方がいいと改めて思った |
| 季節の曲などを調べたりびあのについて学ぶことができた | 弾き語りはできなかったがちゃんと音程に合わせて歌えてよかった | 4回目からは指示がわかりやすかった |
| 積極的に取り組めた | 家でもピアノの練習をしたりすることができた | オンラインでもしっかりピアノ練習ができてよかった |
| わかりやすかった | 最初は少し苦戦したけど後半スムーズに進めた | よかった |
| こどもが歌う曲を知れた | 初めてだったから慣れなかった | 良い |
| 頑張った | 優しく教えてくれて自分のペースで進められた | すごく嫌い |
| 今までの自分が音楽にどれだけ関わってきた加悦色々な動揺を知ることができた | 先生にわからないところは教えてもらえたりアドバイスをもらえたのでよかった | 質問すると丁寧に返答してもらえたので課題をやり遂げることができた |
| よくわからなかった | 電話を2回に分けず1回でしてほしい | やはり直接指導してもらう方がわかりやすい |
| 難しくはなかった | よくわからなかった | 緊張した |
| 動揺を調べているときに思ったよりたくさんの歌があって勉強になった | 自分の家が電波が悪く聞こえづらいときもあったけどやりやすかった | 文字だけでは伝わりにくい部分のあったのであまり好まない |
| できた | 最初はすごく緊張したけど段々慣れた | 良かった |
| ちゃんとできた | 緊張した | やりやすかった |
| 良かった | ちゃんと聞こえているか不安だった | 満足している |
| 昔の記憶を思い出すことができた | 良かった | スムーズに行えた |
| 曲の練習と調べの同時進行はなかなか難しかった | 初めて先生と対面して、画面越しの方がわかりやすかった | おもったよりやりやすかった |
| 慣れない遠隔授業でたいへんだった | 楽しかった。やったことの無い形で家で授業は面白かった | 遠隔も学校もかわりなかった |
| 多かった | 家で弾き歌いはちょっと恥ずかしかった | やりやすかった |
| きちんと取り組めた | 良かった | 遠隔を通して実力が上がった |
| 一番の歌詞しか知らなかった曲などの2番の曲が知れたり季節に見合った曲をしることができた | 弾いている音だけで手元が見えないので自分的には横で見てもらいたい | 難しかった |
| 自分でしっかりと取り組めた | 先生と1対1の対面だったので質問もしやすかった | わからないことが聞けないのがたいへんだった |
| プリントが難しかった | 先生と会話しながら授業できてよかった | 実際にピアノが弾ける学校の方が良い |
| 基礎からいろいろ学べてよかった | 画面越しだったがわかりやすく丁寧だったので良かった | いろんな曲を知ったりピアノに触れてとても楽しかった |
| やりやすかった | Lineの方が緊張しなかった | 普通に楽しかった |
| 季節の歌はネット検索したりとても時間が掛かったがいろんな曲を知れるよいきっかけだった | ピアノを持っていなくて鍵盤ハーモニカだったが鍵盤ハーモニカの方が難しかった | はじめてで少し緊張したがまた遠隔になっても変わらず頑張りたい |
| 楽しかった。動揺を思い出して懐かしい気持ちになれて楽しかった | 毎回いつ電話が来るのかすごく緊張しながら別の課題に取り組んでいた | 今は実際に先生の前で弾いているのでオンラインだと少し伝わりにくいかなと思った |
| 初めての授業で緊張したがしっかり取り組めてよかった | なかなか先生と電話がつながらなくて授業が遅れてしまったことが印象深い | 最初はやり方があまりわからなかったけど1回するとすぐできた |
| しっかり取り組めた。たくさんの楽譜が先に届いたのでいろんな曲が弾けて楽しかった | オンライン授業が初めてだったが歌ったり弾いたりすべて良かった | 学校の方がよい。時間がないと言って焦っていたのが気になった。全体的に嫌だった |
| 自分のできる範囲を自分で理解することができた | ビデオ通話の音がとぎれとぎれで聞き取りにくかった | 不安もあったが全体的によかった |
| 歌詞とか歴史を書くのはちょっとしんどかったけど懐かしい曲もたくさんあって楽しかった | ビデオ電話で歌いながら弾いて弾けなかったところや歌いやすい歌い方も理解することができた | 自己解決しなければならないことが多かったのでしにくかった |
| しっかり取り組めたと思う | 他大学はZoomとか全体でやるところが多いからそうなるのかと思って緊張したけれど、Lineの方が先生とゆっくりできるし深く見てもらえるのでとてもやりやすかった | 学校が遠いのでコロナがこわいので遠隔が良いがビデオ通話だとやりにくいとも思うので難しいところ |
| 音楽の基礎を家でしっかり確認することができたのでよかった | 初めての顔合わせがビデオ通話でとても戸惑ったけど慣れてくると携帯の配置もわかってきて先生にどうしたら伝わるか考えて弾いた | はじめてだったがすぐ慣れたので後期で始まっても大丈夫だと思う。家のキーボードより大学でちゃんとしたピアノで弾きたい気持ちが大きい |
| 将来使えて弾ける曲を調べて良かった。季節の曲が色々あったことを知れてよかった | 家族が帰ってきたりしたときに集中できなくなってしまったがそれいがいは問題なかった | いろいろ工夫してくださってとてもやりやすかった |
| 特に何も思わなかった | 面白かった | 良かった |
| 季節の曲の作られた経緯などを知れたのは嬉しかった | ビデオ通話だと先生からの指導がないのでやりにくかった | 歌のテストをみんなの前でなかったので少し緊張が減った |
| あまり理解できなかったしめんどくさかった | 緊張したけど弾けたと思う | 4回目からは先生と顔を合わせてできてよかった |
| しっかりと歌詞やその意味を調べたことがなかったので新鮮で楽しかった | ピアノ弾きながら歌ったりして緊張したけど先生と1対1で授業できたからよかった | とにかく弾き歌いだったので難しくわからないことだらけだったが新鮮で楽しくできた |
| めんどくさかった。あまり何をしたか覚えていない | 直接ではなかったので独特な緊張感があった | Lineでつながりにくかったりした |
| しっかり取り組めた | 自分のピアノの音が聞こえているのかわからなかった | スムーズにできてよかった |
| すごく簡単で楽典教科書のおかげでスムーズに勉強することができた | オンラインでしっかり指導してくれて自分の選んだ曲をちゃんと弾けるようにしたいと思うようになった | わかりやすくしてくれたので遠隔でも何も気にならなかった。丁寧に指導してくれてアドバイスとかもしてくれたのでよかった |
| 問題なく課題に取り組めた | 家にピアノがなかったのでやりにくかった | （無回答10） |
| 始めてごく不安だったが意外と大丈夫だった | 慣れないオンライン授業だったが何とか出来た | |
| 基礎的なことが知れてよかった | 1対1だったので安心して受けることができた | |
| （無回答７） | ビデオで緊張した | |
| | 電話だったけどスムーズにできた | |
| | （無回答5） | |

## 11-4　遠隔授業についての教員へのアンケート回答原文

**２０２０年度前期　遠隔授業のアンケート（第１～６回）（回答は順不同）**

ファカルティ・ディベロップメント委員会

**1. ユニバーサルパスポートについての質問です。**

**(1)使いやすかった点について教えてください。**

勤務している他大学で使っているmanabaよりクラスプロファイルの方がわかりやすくて使いやすいように思いました。

遠隔で連絡がとれたこと。

クリッカーによる出欠確認や、課題の提出状況が把握しやすい点が便利でした。

出欠状況等の確認、提出物の確認と閲覧

多くの大学・短大で採用されている実績のあるパッケージソフトらしく、既に使い込まれた多くの機能が最初から揃っている点。

**(2)使いにくかった点について教えてください。**

複数の教員で授業を持つ場合のフィードバックの問題が未解決です。

私個人の問題で、慣れるまでが大変でした。

基本的な操作を一通り理解するまで時間がかかり、ようやく慣れた頃に遠隔授業が終了しました。学生の反応を直接知ることができないため、課題の量や質が適切であるかどうか、把握することが困難でした。

トップページに戻りづらい、フリーズしたりデータの反映までに時間を要する。タブレットでの操作時に別ウインドウが閉じるボタンがページ外に逃げるので、別ウインドウが閉じづらい

授業科目・コース・授業・課題・クリッカー・掲示板の基本的な意味・相互関係が最初に理解できずに戸惑いました特に、1回の授業につき1コースを設定しないとうまく運用できないということが最初には分かっていませんでしたので、コース設定のやり直しが必要になってしまいました。

**(3)ユニバーサルパスポート以外でオンライン授業でおすすめのシステムを教えてください。**

月並みですが、リアルタイムならZOOM。

わかりません。

ZOOM(実技レッスン)

Apple製品(iPad)でのオンライン授業

授業管理のシステムについては、ユニーバーサルパスポート以外の使用経験がないのでおすすめはありません。私の担当である一対一のピアノレッスンには今回LINEが実用に耐えました。一対多の場合Zoomが候補となるでしょうが、個人的な使用経験ではZoomの音質は音楽用途に適さない事を知っているため、Zoomだけに限定されると困ってしまいます。

**2. 遠隔授業について学生から意見を聞いたことがあれば記入してください。**

2つに分かれる感じでした。「よかった」と「苦手」と。PCが苦手なので。電波状況がよくない。スマホの調子が悪くて画面が映らなかった、、、。

不慣れや、環境が整っていなくて、困っている学生さんもおられました。

とくにありません。

ピアノレッスンで、顔・手元の画像・ピアノの音を1台のスマートフォンだけで全てうまく伝えるように

機材をセットする方法に最初は苦労したようです。これは教員側も同じだと思います。もし今後、レッスン授業の学生に機材の貸出提供を行う制度を導入する場合、回線・端末以外に三脚・ライト等も含めてあげることが望ましいと思います。現にアンケートにそういう希望を記入した学生がいました。

**3. 遠隔授業の授業内容についての質問です。**

**(1)遠隔授業・対面授業をどのように関連づけましたか。また、関連づけるためにどのような工夫をされましたか。**

紙ベースの課題の中で選んだ歌に添っての歌唱演習　→　対面になって、弾き歌いができるために、読譜の基礎知識、ピアノの練習をまず中心に行った。

実技系演習科目のため、遠隔授業では主として理論的な内容や動画を中心として扱い、それをベースとして対面授業では実技指導を中心におこないま

遠隔授業と対面授業の格差を少しでも減らす努力をした。学生一人一人に対して平等な授業展開とコミュニケーションによるフォローアップ

私の担当はピアノレッスンですが、遠隔授業と対面授業で大きな違いはありませんでした。

**(2)遠隔授業で学習成果をあげるために工夫した点を記入してください。**

授業時間内に、課題に取り組む時間を各々にリアルタイムで発信した。次回のレッスンで何をするかを明確に伝える。

遠隔レッスンでは、それぞれの出来ていること、良いことを褒めて、次のレッスンに気持ちから取り組めるようにしました。

気軽に質問ができる環境づくりと、質問内容の共有に努めました。

突然の遠隔授業開始に伴う学生のストレスを考え、学生たちに対して褒めて伸ばす事を意識して授業したこと。

遠隔授業の場合、授業前に機器・ソフトの使い方に習熟していないと、最初の方の時間を無駄にしてしまいます。今回、最初からそうしたわけではありませんが、次回からは予めリハーサルを自分でやっておくよう指示する必要があると思いました。

**4. 課題の提示方法と回収方法について何か問題点があれば記入してください。**

いやぁ、学生がPCを持っていない、使えない、プリンターがない、ファイルも作れない、って本当に大きな障害です。できることが限られ問題だらけです。

原因は不明ですがユニバーサルパスポートで課題がダウンロードできないという学生がいました。少しイレギュラーな方法でもユニパの方法以外に、これなら確実に絶対にいつでも課題をダウンロードできるという方法を用意してあげる必要があると感じました。

とくにありません。

特になし。

原因は不明ですがユニバーサルパスポートで課題がダウンロードできないという学生がいました。少しイレギュラーな方法でもユニパの方法以外に、これなら確実に絶対にいつでも課題をダウンロードできるという方法を用意してあげる必要があると感じました。

**5. 自由記述欄**

これからまた遠隔授業になるかどうかはわかりませんが、なった場合に、家のIT環境や音楽の場合楽器がない学生等、授業を受ける条件が整わない学生に対して、学校の施設内で遠隔授業を受ける、ということはできないでしょうか？何か救済方法を考えて頂けたらと思います。

遠隔でも工夫しだいで授業が出来ることを知りましたが、音楽は、やはり対面授業の重要性を再確認いたしました。

ユニパの機能を十分に使いこなすことができませんでした。よりよい使い方のレクチャーを希望します。

端末の不備、Wi-Fi環境の不備等で平等に遠隔授業を受けることが出来ていないと思うので端末等を購入してもらう等今後学校側で検討する必要があるように感じた。

登校しなくてもオンラインだけで自宅で授業が受けらるというのは、自分が登校して感染したものを家族にもうつしてしまうというリスクを軽減できるいう点で、安心できて有難いという声がありました。担当科目の学生(再履修のため2名だけでしたが2名とも)から「後期はオンライン授業にして欲しい」との要望がありました。

**ピアスーパーバイザーからのコメント**

本年度はあらゆる教科において遠隔授業のあり方が大きな課題となりました。本論文は「保育内容・音楽表現Ⅰ」「音楽Ⅰ」「リトミック」の講座における遠隔授業の実践を、学生・教員両面から捉えることによって遠隔授業環境の問題点と可能性を具体化されており、実技系科目のみならず、今後の教育活動の中で改善が求められる内容であると思われます。本実践報告の知見がより多くの先生方に共有されることを願っております。（担当：辻本恵）

第６類

# 保育者養成における学生の身体表現に対する意識と授業の実態に関する調査研究
## －「身体表現Ⅰ」の授業活動におけるアンケート調査から－

川野　裕姫子

*KAWANO Yukiko*

身体表現は、乳幼児にとって豊かな感性や表現力を養うことから、保育者養成校では、学生に表現方法の理解や身体表現力を向上させることが必要である。本研究は、身体表現Ⅰ（必須）の受講生を対象に身体表現に関する調査を行い、指導に対する身体表現の理解度、及び学生の特徴と理解度及び満足度の関係を明らかにすることを目的とした。理解度と満足度の肯否度数の差は$\chi^2$検定により、また質問項目間の肯否関係は$\phi$係数により検討した。

受講生の約83%はダンス経験があり、約92%がダンスの鑑賞が好きで、約67%がダンスが好きと回答し、71%以上は指導に対して身体表現が「やりやすい」と回答した。また、約96%が、将来保育者になるために身体表現Ⅰの授業は必要と考えていた。よって、ダンス経験が豊富な学生が多く、身体表現や表現鑑賞の好感度は高いが、学生の身体表現能力の満足度は約52%であり高いとはいえず、ダンス経験や指導に対する身体表現の結果と異なる。

キーワード：保育者養成校、身体表現、乳幼児、感性、創造力、表現力

### 1. はじめに

幼稚園教育要領に「表現」という領域が1989年（平成元年）に告示され、「音楽リズム」と「絵画制作・造形」が改訂され、乳幼児の発達や主体性を重視するという保育全般の柔軟な視点へと変化した。それに伴い、身体表現あそびが幼児教育要領及び保育所保育指針の領域「表現」に統合された。幼児の身体表現は、特定の技術の指導に偏ることなく、幼児の豊かな感性を培い、創造性を豊かにすることが重要であり[1)]、幼児の遊びの中で重なり合ったイメージを、子どもなりに感じたり、考えたりしたことを思いのまま実践し、からだを使いのびのびと表現する内容となった[2)]。改訂後30年が経過し、今回の２回目の改訂では大幅な変更はなく「表現」領域という名称とその提示する方向性は，保育現場に十分に浸透したと思われる。しかし、最近、子どもが本来求めている表現の原点を見直す動きが見られている[3)]。

高原ら[4)]は、幼稚園や保育所の保育者を対象に身体表現活動の実態を調査し、表現活動は音楽表現が主流で、からだを使った表現活動は「手遊び」や「歌や曲に合わせた踊り」が多く、からだの動きをベースにした身体表現活動は十分に行われていないことを明らかにしている。その要因として、身体表現に対する保育者自身の経験不足や苦手意識の問題に加え、まだ改定前の幼稚園教育要領の「音楽リズム」の流れで身体表現活動が行われていることを挙げている。鈴木ら[5)]によると、保育活動を通して子どもが本来持っている表現を養うことが保育者に委ねられており、保育者自身は身体表現あそびの指導の困難さを感じていることが示されている。古市[6)]は、「身体表現」について、定型的な枠ではとらえにくく、いくつかの困難さをもつ領域であり研究実績も十分でないと述べている。

寺山[7]は、小・中学校の多くの教員は、「表現・ダンス」は指導しにくいと感じ、「意義を理解できても指導できない」状況に陥る可能性が高いと報告している。実際、保育養成学生の中には、音楽に合わせて身体表現をする行為に突然拒絶反応を起こす者も多く[8]、また、受け身で指示待ちであり、人前で一人で発表したり、歌ったりする際に責任をもってできない者が多い[9]。石川ら[9]は、人と違う動きや言動に抵抗感や羞恥心を感じる者もいること、米倉[10]は、義務教育や高等学校での表現指導では豊かな表現は身に付かなかったこと、あるいは、家庭環境において芸術的分野に取り組む機会があればイメージや感動を表現する場があり、乏しい感性にはならないことを指摘している。

本校で開講している身体表現Ⅰ（必須）は、学生が将来、保育者として身体表現を子どもたちに楽しませながら創造力、想像力、及び表現力を育成し、感性を豊かにすることを目標としている。そのためには、学生に現代社会における乳幼児にとって「身体表現」の重要性と発育に応じた表現方法を理解させ、学生自身の身体表現力を高めさせることが重要であり、必修の課題と考えられる。宮下[11]の報告から、保育士養成校の学生の多くは、将来保育現場において、ダンスや身体表現の指導はしたいが、子どもと一緒に活動することには消極的で、ダンスが不得意と考えていることが伺われる。本校における身体表現Ⅰの受講者の中にも同様な学生が存在する可能性が高い。よって、身体表現Ⅰの授業では、知識を教えるだけではなく、各種身体表現を実践させ、身体表現やグループでの創作活動の楽しさを体験させることにより、学生らの身体表現力を向上させることが必要であろう。

一方、乳幼児期は音楽のリズム、強弱、高低、などの色々な音の刺激に対して身体で反応して動くリズム感覚を養う重要な時期である[12]。保育所保育指針や幼保連携型認定こども園・保育要領における１歳以上３歳未満児の「内容」では、「音楽やリズムに合わせた体の動きを楽しむ」ことがあげられている。よって、保育現場でも主に音楽を利用する身体表現あそびを主として指導することになる。身体表現Ⅰの授業では、上述のことも踏まえて、青木ら[13]の「色々な動きの体験と探求の活動」、「イメージと動きを結びつける活動（イメージと動き）」、及び「音楽刺激を中心としたリズミカルな身体活動（音と動き）」の３分野の活動プログラムを参考とし、「動きから表現、イメージと動き」の身体表現や「即興的表現や言葉がけ（オノマトペなど）を使用しての創作身体表現」を、また、「リズムあそび」、「伝承・郷土あそび」、「身体表現あそび（手遊あそび・歌あそび）」、「基本的動作あそびや基本ステップ練習」、「各種リズムダンス」に関して、学生の表現能力や創造性を段階的に高めることを意図して授業を展開する。しかし、学生が指導内容の意図をどの程度理解しているか不明である。また、学生の理解度は、学生のダンス経験の有無、ダンスの好嫌、ダンスや身体表現に対する関心の有無、等によって異なると仮定される。前述の問題を明らかにすることは、身体表現Ⅰの授業内容の改善と共に、次回に開講される身体表現Ⅱ（選択）の授業内容の改善にも貴重な資料を提供することになると考えられる。

本研究は、身体表現Ⅰ（必須）の受講生を対象に授業における指導事項（内容）の身体表現が「やりやすい」か否か（理解度）及び受講生の特徴と身体表現の「やりやすい」肯否（理解度）との関係を明らかにすることを目的とした。

## 2. 方　法

1. 調査対象者

調査対象者は、K短期大学（保育者養成学校）の身体表現Ⅰを受講している１回生57名（男性４名、女性53名）であった。研究の趣旨を詳細に説明し同意を得た学生52名（男性４名、女性48名）の資料（回収率91.2%）を解析に利用した。

２．調査期間

調査期間は、2019年度の身体表現Ⅰの授業を担当したのは２クラスであり、調査は15回目の授業終了時に実施した。

3. 授業内容と質問調査

身体表現Ⅰの指導事項（内容）は、先行研究も考慮し、リズムあそび、伝承・郷土あそび、身体表現あそび、基本的動作あそびや基本ステップ練習、及び各種リズムダンスのカテゴリーに大きく分類される。具体的指導事項（内容）の詳細は参考資料Ⅰを参照のこと。調査内容は大きく２群に分類される。Ⅰ群は、受講生（学生）の特徴に関する過去のダンス（身体表現）経験（質問１と質問２）、ダンス（身体表現）活動や鑑賞の好嫌（質問３と質問４）、及び身体表現Ⅰの授業の興味（質問５）、受講後の身体表現能力の満足度（質問21）、及び身体表現Ⅰの授業の必要性（質問22）に関する事項である。

Ⅱ群は、授業における指導事項（内容）の身体表現が、受講生（学生）にとって「やりやすいか否か（理

解度）」に関する質問であった。リズムあそび（質問６～質問８）、伝承・郷土あそび（質問９）、身体表現あそび（質問10～質問15）、基本的動作あそびや基本ステップ練習（質問16と質問17）、及び各種リズムダンス(質問18～質問20)の計15項目であった。質問項目の多くは、４段階（1.とても興味がある、２.まあ興味がある、3.あまり興味がない、4.全く興味がない、あるいは1.とてもやりやすい、2. やややりやすい、3.やややりにくい、４.とてもやりにくい）のいずれかに該当するか回答を求めたが、回答度数を考慮し２段階（「ある」、「ない」、あるいは「やりやすい」、「やりにくい」）に統合した。なお、調査表は、参考資料Ⅱを参照のこと。

## 3. 統計解析

各質問に対する肯否度（理解度）数（比率）の差は、適合度の検定（$\chi^2$検定）により、また質問項目間の肯否関係は独立性の検定により検討した（$\phi$係数)。有意水準は5%とした。

## 4. 結　果

### 1. 受講学生の特徴

表１は、身体表現活動に関する各質問に対する回答度数(比率)とその検定結果を示している。

表１　身体表現活動に関する各質問に対する回答度数(比率)と度数の検定結果

| 問 | 質　問　項　目 | 回答数(%) | 回答数(%) | $\chi$2値 |
|---|---|---|---|---|
| 問1 | 中、高等学校でのダンス(身体表現）経験 | ある<br>41(78.8%) | ない<br>11(21.2%) | 17.308* |
| 問2 | 授業以外でのダンス（身体表現）の経験 | はい<br>14(26.9%) | いいえ<br>38(73.1%) | 11.077* |
| 問3 | あなたはダンス（身体表現）活動は好きですか | 好き<br>35(67.3%) | 嫌い<br>17(32.7%) | 6.231* |
| 問4 | あなたはダンス(身体表現）を鑑賞することは好きですか | 好き<br>48(92.3%) | 嫌い<br>4(0.7%) | 37.231* |
| 問5 | あなたは、「身体表現Ⅰ」の授業に興味がありましたか | ある<br>34(65.4%) | ない<br>18(34.6%) | 4.923* |
| 問6 | あなたは、リズムあそび（手拍子よる音の強弱、高低、リズム変化）の表現は<br>やりやすいですか | やりやすい<br>49(94.2%) | やりにくい<br>3(5.8%) | 40.692* |
| 問7 | あなたは、リズムあそび（ボデーパカッションを使用）の表現は<br>やりやすいですか | やりやすい<br>48(92.3%) | やりにくい<br>4(0.7%) | 37.231* |
| 問8 | あなたは、リズムあそび・音あそび（手拍子、足拍子）の表現は<br>やりやすいですか | やりやすい<br>47(90.4%) | やりにくい<br>5(9.6%) | 33.923* |
| 問9 | あなたは、伝承的、郷土的なあそび（わらべ歌）の表現は<br>やりやすいですか | やりやすい<br>47(90.4%) | やりにくい<br>5(9.6%) | 33.923* |
| 問10 | あなたは、身体表現あそび［歌あそび・(手あそび)］の表現は<br>やりやすいですか | やりやすい<br>49(94.2%) | やりにくい<br>3(5.8%) | 40.692* |
| 問11 | あなたは、身体表現あそび[歌あそび・(全身を使用）]の表現は<br>やりやすいですか | やりやすい<br>43(82.7%) | やりにくい<br>9(17.3%) | 22.231* |
| 問12 | あなたは、身体表現あそび（動きから表現、イメージと動き）の表現は<br>やりやすいですか | やりやすい<br>37(71.2%) | やりにくい<br>15(28.8%) | 9.308* |
| 問13 | あなたは、身体表現あそび（即興的な身体表現を伴うお話づくり）の表現は<br>やりやすいですか | やりやすい<br>31(59.6%) | やりにくい<br>21(40.4%) | 1.923 |
| 問14 | あなたは、身体表現あそび（身体表現を伴うお話づくり）の表現は<br>やりやすいですか | やりやすい<br>32(61.5%) | やりにくい<br>20(38.5%) | 2.769 |
| 問15 | あなたは、身体表現あそび[擬態語・擬音語・擬声語（オノマトペ）や言葉がけを導入]の<br>表現はやりやすいですか | やりやすい<br>39(75.0%) | やりにくい<br>13(25.0%) | 13.000* |
| 問16 | あなたは、基本的動作あそび（歩く、走る、跳ぶ、転がる、回る、這うなど）の<br>表現はやりやすいですか | やりやすい<br>45(86.5%) | やりにくい<br>7(13.5%) | 27.769* |
| 問17 | あなたは、 基本ステップ練習（２拍子、４拍子、３拍子）の表現は<br>やりやすいですか | やりやすい<br>40(76.9%) | やりにくい<br>12(23.1%) | 15.077* |
| 問18 | あなたは、フォークダンスの表現はやりやすいですか | やりやすい<br>39(75.0%) | やりにくい<br>13(25.0%) | 13.000* |
| 問19 | あなたは、リズムダンス（既成作品のダンス）の表現はやりやすいですか | やりやすい<br>40(76.9%) | やりにくい<br>12(23.1%) | 15.077* |
| 問20 | あなたは、創作リズムダンス（自分たちで創作したダンス）の表現は<br>やりやすいですか | やりやすい<br>35(67.3%) | やりにくい<br>17(32.7%) | 6.231* |
| 問21 | あなたは自分自身の身体表現能力に満足していますか | している<br>27(51.9%) | していない<br>25(48.1%) | 0.077 |
| 問22 | あなたは、将来保育者として「身体表現Ⅰ」の授業が必要と思いますか | 思う<br>50(96.2%) | 思わない<br>2(36.8%) | 44.308* |

*:p<0.05

質問1には、学生の41名（約79%）が中学・高等学校の体育授業においてダンス経験があると回答し、ダンス経験者は有意に多かった。質問2には、学生の14名（約27%）が体育授業以外でもダンス経験があると回答し、回答人数に有意差があった。「はい」と回答した14名の内2名は、中学・高校でのダンス経験はなく、「いいえ」と回答した38名の内の9名は中学・高等学校でもダンス経験がなかった。よって、全受講生の43名（約83%）はダンス経験があり、9名は経験がなかったことになる。質問3には、多くの学生（約67%）が、ダンスが「好き」と回答し、「好き」の回答者が有意に多かった。質問4には、殆どの学生（約92%）がダンスの鑑賞が「好き」と回答し、「好き」の回答者が有意に多かった。質問5には、学生の約65%が身体表現Ⅰの授業に興味が「ある」と回答し、「ある」の回答者が有意に多かった。また、質問2（授業以外のダンス経験有無）は質問3（ダンスの好嫌：$\chi_0^2$=5.683、$\phi$=0.331）と、質問3（ダンスの好嫌）は質問5（身体表現Ⅰの授業の興味有無：$\chi_0^2$=6.540、$\phi$=0.355）と有意な関係が認められた（参考資料Ⅲを参照）。

2. 授業のやりやすさ（身体表現の理解度）の特徴

質問6から質問20は、身体表現Ⅰの授業における指導事項（内容）に関する身体表現が「やりやすいか否か（理解度）に関する質問である。質問13「身体表現あそび（即興的な身体表現を伴うお話づくり）」（約60%）と質問14「身体表現あそび（身体表現を伴うお話づくり）」（約62%）はやりやすさの肯否度数（人数）に有意差は認められなかったが、他の質問は多くの受講者（71%以上）が「やりやすい」に肯定回答し、否定回答者よりも有意に多かった。

表2はこれら質問項目間の関係（$\phi$係数）を示している。前述のごとく、質問13と質問14間にのみ有意差が認められなかったが、表2から、両者の関係は最も高かった（$\phi$＝0.719）。これは、両質問において「やりやすい」に28名（53.8%：28/52）がともに肯定、また17名（32.7%）がともに否定の回答で86.5%が一致したことによると考えられる（参考資料Ⅲ）。

一方、表2は、同じカテゴリー内の質問でも有意な関係がないことを示している。例えば、リズムあそびに関する質問7と質問8は有意な関係（$\phi$＝0.640）が認められたが、両者は質問6と有意な関係ではなかった。身体表現あそびに関する質問12、質問13、質問14、及び質問15は、相互に有意な関係（$\phi$＝0.456～0.719）が認められたが、質問10と質問11は、質問12、質問13、及び質問14と有意な関係ではなかった。基本的動作あそびやステップ練習に関する質問16と質問17も有意な関係ではなかった。各種リズムダンスに関する質問18、質問19、及び質問20の相互関係は、有意に低くかった（$\phi$＝0.422以下）。しかし、これらの質問は、質問17（基本ステップ練習）と有意な関係（$\phi$＝0.422～0.567）があった。

表2　身体表現Ⅰの授業内容に関する質問項目間の関係（$\phi$係数行列）

| | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 6 | | 0.265 | 0.339 | 0.177 | 4.449* | 0.571 | 0.031 | 0.913 | 0.035 | 0.118 | 1.079 | 0.189 | 0.118 | 3.408 | 1.670 | 0.441 | 0.127 |
| 7 | 0.071 | | 21.316* | 1.180 | 15.594* | 20.74* | 0.945 | 0.166 | 2.444 | 5.778* | 4.966* | 6.962* | 6.962* | 6.962* | 3.525 | 1.258 | 0.173 |
| 8 | 0.081 | 0.640 | | 0.686 | 2.061 | 15.191* | 2.616 | 0.884 | 1.084 | 0.664 | 10.285* | 10.098* | 8.925* | 10.098* | 1.875 | 5.974* | 0.221 |
| 9 | 0.059 | 0.151 | 0.115 | | 11.923* | 1.990 | 7.053* | 8.166* | 4.033* | 8.925* | 10.285* | 0.030 | 0.074 | 0.892 | 5.626* | 2.129 | 0.221 |
| 10 | 0.293 | 0.548 | 0.199 | 0.479 | | 15.211* | 2.219 | 0.913 | 1.070 | 9.551* | 7.736* | 3.452 | 0.118 | 3.408 | 1.670 | 0.441 | 0.127 |
| 11 | 0.105 | 0.631 | 0.541 | 0.196 | 0.541 | | 3.783 | 3.123 | 3.658 | 16.169* | 3.689 | 6.468* | 2.195 | 18.346* | 5.709* | 3.846* | 0.435 |
| 12 | 0.025 | 0.135 | 0.224 | 0.368 | 0.207 | 0.270 | | 18.756* | 15.368* | 13.773* | 7.146* | 3.401 | 5.278* | 1.249 | 11.058* | 5.387* | 0.843 |
| 13 | 0.133 | 0.057 | 0.130 | 0.396 | 0.133 | 0.245 | 0.601 | | 26.871* | 14.085* | 6.904* | 2.087 | 3.222 | 4.476* | 9.570* | 4.877* | 0.080 |
| 14 | 0.026 | 0.217 | 0.144 | 0.278 | 0.143 | 0.265 | 0.544 | 0.719 | | 10.833* | 3.714 | 2.603 | 0.433 | 2.603 | 11.014* | 1.851 | 0.117 |
| 15 | 0.048 | 0.333 | 0.113 | 0.414 | 0.429 | 0.558 | 0.515 | 0.520 | 0.456 | | 24.267* | 9.244* | 7.692* | 9.244* | 6.555* | 3.107 | 0.693 |
| 16 | 0.144 | 0.309 | 0.445 | 0.445 | 0.386 | 0.266 | 0.371 | 0.364 | 0.267 | 0.683 | | 1.783 | 4.457* | 5.288* | 5.516* | 4.590* | 0.324 |
| 17 | 0.060 | 0.359 | 0.441 | 0.024 | 0.283 | 0.353 | 0.256 | 0.200 | 0.224 | 0.422 | 0.185 | | 9.244* | 16.698* | 12.690* | 11.874* | 0.624 |
| 18 | 0.048 | 0.359 | 0.414 | 0.038 | 0.048 | 0.205 | 0.319 | 0.249 | 0.091 | 0.385 | 0.293 | 0.422 | | 9.244* | 3.525 | 9.270* | 0.693 |
| 19 | 0.256 | 0.359 | 0.441 | 0.131 | 0.256 | 0.594 | 0.155 | 0.293 | 0.224 | 0.422 | 0.319 | 0.567 | 0.422 | | 8.183* | 11.874* | 0.881 |
| 20 | 0.179 | 0.260 | 0.190 | 0.329 | 0.179 | 0.331 | 0.461 | 0.429 | 0.460 | 0.355 | 0.326 | 0.494 | 0.260 | 0.397 | | 11.887* | 1.010 |
| 21 | 0.092 | 0.156 | 0.339 | 0.204 | 0.092 | 0.272 | 0.322 | 0.306 | 0.189 | 0.244 | 0.297 | 0.478 | 0.422 | 0.478 | 0.478 | | 1.926 |
| 22 | 0.049 | 0.058 | 0.065 | 0.065 | 0.049 | 0.091 | 0.127 | 0.039 | 0.047 | 0.115 | 0.079 | 0.110 | 0.115 | 0.124 | 0.139 | 0.192 | |

*p<0.05

注1：上欄は$\chi^2$値、下欄は$\phi$係数　注2：番号は、表1及び参考資料Ⅱの質問番号に対応

3. 受講生の特徴と授業のやりやすさ（身体表現の理解度）の関係

表 3 は、質問 1 から質問 5 と、項目 6 から項目 20 の身体表現のやりやすさ（理解度）の関係を示している。質問 1（中学・高等学校でのダンス経験有無）は、項目 6 から項目 20 のいずれの項目とも有意な関係は認められなかった。質問 2（授業以外でのダンス経験有無）は、項目 11（身体表現あそび：歌あそび）、項目 19（リズムダンス）、項目 20（創作リズムダンス）と有意な関係が認められた。質問 3（ダンス活動の好嫌）と質問 4（ダンス鑑賞の好嫌）は、項目 12（身体表現あそび：動きから表現・イメージと動き）、項目 13（即興的な身体表現を伴うお話づくり）、項目 15（身体表現あそび：擬態語・擬音語・擬声語）、項目 17（基本的ステップ練習）、及び項目 20（創作リズムダンス）と有意な関係が認められ、質問 3 は項目 19（リズムダンス）、質問 4 は、項目 14（身体表現あそび：身体表現を伴うお話づくり）や項目 18（フォークダンス）とも有意な関係が認められた。

表 3 学生の特徴（質問 1〜質問 5）と指導事項の身体表現のやりやすさ（理解度）等の関係：独立検定（$\chi^2$）と相関係数（$\phi$）

| | 問 1 | | 問 2 | | 問 3 | | 問 4 | | 問 5 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | $\chi^2$値 | $\phi$係数 | $\chi^2$値 | $\phi$係数 | $\chi^2$値 | $\phi$係数 | $\chi^2$値 | $\phi$係数 | $\chi^2$値 | $\phi$係数 |
| 項目6 | 0.854 | 0.128 | 1.173 | 0.150 | 1.670 | 0.179 | 0.265 | 0.071 | 1.445 | 0.167 |
| 項目7 | 0.038 | 0.027 | 1.596 | 0.175 | 0.590 | 0.107 | 1.828 | 0.188 | 0.453 | 0.093 |
| 項目8 | 1.178 | 0.151 | 2.038 | 0.198 | 0.134 | 0.051 | 1.180 | 0.151 | 0.071 | 0.037 |
| 項目9 | 0.004 | 0.009 | 0.135 | 0.051 | 1.875 | 0.190 | 1.180 | 0.151 | 1.575 | 0.174 |
| 項目10 | 0.283 | 0.074 | 1.173 | 0.150 | 1.670 | 0.179 | 2.948 | 0.238 | 1.445 | 0.167 |
| 項目11 | 0.007 | 0.012 | 4.010* | 0.278 | 2.585 | 0.223 | 3.236 | 0.249 | 0.465 | 0.095 |
| 項目12 | 0.773 | 0.122 | 0.001 | 0.004 | 7.144* | 0.371 | 4.497* | 0.294 | 6.002* | 0.340 |
| 項目13 | 0.094 | 0.042 | 0.174 | 0.058 | 6.206* | 0.345 | 6.397* | 0.351 | 2.632 | 0.225 |
| 項目14 | 0.288 | 0.074 | 0.156 | 0.055 | 0.789 | 0.123 | 6.933* | 0.365 | 1.549 | 0.173 |
| 項目15 | 0.038 | 0.027 | 1.173 | 0.150 | 6.555* | 0.355 | 5.778* | 0.333 | 2.832 | 0.233 |
| 項目16 | 2.284 | 0.210 | 0.657 | 0.112 | 2.198 | 0.206 | 0.495 | 0.098 | 4.843* | 0.305 |
| 項目17 | 0.138 | 0.052 | 0.834 | 0.127 | 8.183* | 0.397 | 6.581* | 0.356 | 1.631 | 0.177 |
| 項目18 | 0.346 | 0.082 | 1.173 | 0.150 | 3.525 | 0.260 | 5.778* | 0.333 | 2.832 | 0.233 |
| 項目19 | 0.138 | 0.052 | 5.747* | 0.332 | 18.181* | 0.591 | 1.769 | 0.184 | 1.631 | 0.177 |
| 項目20 | 0.186 | 0.060 | 9.305* | 0.423 | 16.484* | 0.563 | 8.922* | 0.414 | 10.104* | 0.441 |
| 項目21 | 2.419 | 0.216 | 1.173 | 0.150 | 16.317* | 0.560 | 4.680* | 0.300 | 3.811 | 0.271 |
| 項目22 | 7.753* | 0.386 | 0.766 | 0.121 | 0.283 | 0.074 | 0.173 | 0.058 | 3.929* | 0.275 |

*p<0.05

4. 身体表現能力の満足度と身体表現Ⅰの授業の必要性

項目 21（身体表現能力の満足感）は、学生の約 52% が自身の身体表現能力に「満足している」と回答し、「満足している」の回答者は有意に多かった。項目 22（身体表現Ⅰの授業の必要性）は、学生の約 96%の者が身体表現Ⅰの授業は「必要と思う」と回答し、「思わない」との回答者よりも有意に多かった。一方、質問 1（中学・高等学校でのダンスの経験有無）と質問 5（身体表現 1 の授業の興味）は、項目 22 と有意な関係が認められた（$\phi$=0. 386 と $\phi$=0. 275、表 3 を参照）。質問 3（ダンスの好嫌）と質問 4（ダンス鑑賞の好嫌）は、項目 21 と有意な関係が認められた（$\phi$=0. 560 と $\phi$=0. 300、表 3 を参照）。

## 5. 考　察

1. 受講生（学生）の特徴

受講生の多く（約 67%）がダンス好きで、殆どの受講生（約 92%）がダンスの鑑賞が好きであった。この

ことは、身体表現Ⅰ（必須）の受講生の殆ど（約83%）がダンス経験のある学生であったことが反映していると考えられる。また、中学・高等学校での授業以外におけるダンス経験の有無（質問2）は、ダンスが好き（質問3：φ=0.331）、及び身体表現Ⅰの授業の興味（質問5：φ=0.355）と有意な関係が認められたことから、中学・高等学校での授業以外でダンス経験のある多くの学生はダンスが好きで、身体表現Ⅰの授業に興味があるが、中学・高等学校での授業以外でダンス経験のない多くの学生はダンスが好きではなく、身体表現Ⅰの授業にも興味がないことが推測される。宮下[11]は、146人を対象にダンスや身体表現に関する意識調査を行い、受講生の82%が学校の授業以外でダンスを習った経験があり、ダンス経験がなくダンスが嫌いな学生は7名のみで、受講生の約半数はダンスが好きであったと報告している。学生の特徴（ダンス経験やダンス好き）に関しては、本研究の結果と類似しており、ダンス経験のある受講生は身体表現やダンスが好きで、また、身体表現やダンスが好きだからダンスを習いたいということが考えられる。久保[8]は、保育者養成校（短期大学）の学生37名を対象に、グループでの創作活動において、ダンス経験があり、動きの豊富な学生は苦も無く楽しんで創作活動に参加するが、ダンス経験が少ない、もしくは全く経験のない学生は踊りを作り出す作業を大変困難に感じ、活動に積極的に参加できず、創作活動にも消極的な意見が多かったと報告している。受講生の中には、ダンスの経験のない学生や身体表現やダンスの嫌いな学生もおり、このような学生と身体表現やダンスが好きな学生と一緒に指導する際の指導法が課題となろう。

2. 受講生（学生）がやりやすい（身体表現の理解度）課題の特徴

身体表現Ⅰを受講して、指導事項（内容）に関する身体表現が「やりやすいか否か（理解度）」に関する質問は、先行研究[12-14]も踏まえて、指導内容の点から大きく、リズムあそび（質問6～質問8）、伝承・郷土あそび（質問9）、身体表現あそび（質問10～質問15）、基本的動作あそびや基本ステップ練習（質問16と質問17）、及び各種リズムダンス（質問18～質問20）のカテゴリーに分類される。身体表現あそびの即興的な身体表現を伴うお話づくり（質問13：約60%）と身体表現を伴うお話づくり（質問14：62%）以外の多くの質問事項は、多くの学生（71%以上）が「やりやすい」と回答し、「やりにくい」との回答者よりも有意に多かった。多くの学生は、ダンス経験があり、ダンスの好きな学生が多かったことから、身体表現Ⅰの授業内容のリズムあそび、伝承・郷土あそび、身体表現あそび（質問13質問14を除く）、基本的動作あそびや基本ステップ練習、及び各種リズムダンスに関する事項をやりやすいと感じたものと推測される。また、前述の有意差が認められなかった質問13と質問14の関係は有意に高かった（φ＝0.719）。これは、両者の質問において他の質問に比べ、「やりにくい」との回答者が多く、且つ、「やりやすい」と「やりにくい」との回答者が多く一致したことによると考えられる。

矢野下[14]は、広島市内A短期大学保育科の2年生102名（女子96名、男子6名）を対象に、本山[15]の身体表現の授業内容を参考に「表現あそび（猛獣狩りに行こう、落ちた落ちた）」、「自由表現（オノマトペ使用、荷物を渡す・受け取る）」、「型のない踊りの創作（運動要素やイメージから一流れの短い作品を創作）」、「型のある踊りの創作（子どもが踊れるフォークダンンス）」、「音楽に振り付ける（子どもの歌＝おもちゃのチャチャチャ、ぶんぶんぶん）」などに関する好嫌を調査し、学生は「表現あそび」、「型のある踊りの創作」、及び「音楽に振り付ける」を好み、「自由表現」及び「型のない踊りの創作」はあまり好きではなかったと報告している。弓消田[16]は、「表現あそび」と「身体表現」の実践授業において、「物を使わないまねっこあそび」、「物を使かったまねっこあそび」、及び「易しい即興表現（詩や歌のイメージを身体表現）」を実施し、「易しい即興表現」に関して、これまで「身体での即興表現」の経験が少なくて発想が生まれない、イメージを持っていても身体が付いてこない、あるいは恥ずかしさが先行する、のいずれかの理由により、ぎこちなさが目立ち、言葉や音楽のイメージを感じながら身体表現をする行為に戸惑う学生が多いことを報告している。

以上の報告からも、本授業におけるダンスの経験がある学生、あるいはダンスが好きな学生においても、「自由表現」、「型のない踊りの創作」、「身体での即興表現」は、イメージから動きを創作することが難しく戸惑いがある事が伺われる。

一方、同じカテゴリー内の質問項目は、類似動作の表現であり、本来、程度の差こそあれ、相互に有意な関係が認められると考えられる。しかしながら、必ずしも有意な関係が認められないことも確認された。各

動作に対する表現のやりやすさ(理解度)は、学生により異なることが考えられる。

3. 身体表現能力に対する満足度と身体表現Ⅰの授業の必要性

受講生の過半数（約 52%）が自身の身体表現能力に満足していた。また、ダンス活動及びダンスの鑑賞が好きと自身の身体表現能力に対する満足度に関する質問項目間に有意な関係（$\phi$＝0.560 と $\phi$＝0.300）が認められた。よって、受講生の過半数は自身の身体表現能力に満足し、ダンス活動やダンス鑑賞が好きな学生は身体表現能力に満足していると推測される。

一方、殆どの受講生（約 96%）が身体表現Ⅰ(必須)の授業は、将来の保育者になるために必要と考えていた。また、ダンスの経験あり及び身体表現Ⅰの授業に興味のある質問と身体表現Ⅰの授業の必要性の質問項目間に有意な関係（$\phi$＝0.386 と $\phi$＝0.275）が認められたことから、殆どの受講生は、身体表現Ⅰの授業は、保育者にとって必要な授業と考えていると判断される。

以上の結果は、受講生の殆ど（約 83%）がダンスの経験のある学生で、身体表現Ⅰの授業に興味があり、また、多く（約 67%）の受講生はダンス活動が好きで、殆ど（約 92%）がダンスの鑑賞が好きであったことから、妥当な結果と考えられる。しかし、身体表現能力に対する満足度の結果から、自身の身体表現能力に満足している学生は必ずしも多いとはいえないと判断される。弓削田[16]は、保育者養成課程の学生（1 年生 94 名）を対象 に、幼児の身体表現に関する学生の意識と実践を調査し、学生の身体表現への関心は低くなく、保育者としての使命感を持ち、自身の身体表現の未熟な経験を認知するとともに、実際の身体表現の難しさを実感していると報告している。ダンスが好きで経験がある、あるいはダンスが好きだからこそ、授業で学習する身体表現に満足していない学生も多いことが推測される。本授業では、乳幼児の自由な感性を引き出すための創作身体表現あそびの課題（質問 13 と 14)があり、これらの質問に対し身体表現が難しいとの回答が多かった。学生たちは、高等学校まで実施していた既成的なダンスと本授業との違いが大きく、本授業での自由な発想の身体表現に対して馴染めないことから、身体表現をすることに羞恥心や抵抗感を感じ[9]、自信が持てず、満足できなかったものと推察される。

身体表現Ⅰの授業内容では、現場で即応できるための実習授業として行った。また、学生の感性豊かな表現力を育成し、自信をもって子どもたちに指導、援助できるように初歩的技能から基礎技能までの課題を実施した。各個人の身体表現能力や創造力の違いを鑑み、グループワークで段階的に実施したが、各授業課題において積極的なグループと消極的なグループ間に身体表現の創作時間の使い方に偏りができ、授業課題が未完成のままになったグループも存在した。

よって、今後の改善点として特に、創作身体表現の課題では、学生たちに考案する時間を増やし、想像力を身につけさせるための配慮が必要であると考える。学生自身が楽しみながら自主的に創作活動に取り組むことは、表現力、創造力が向上し、自身の身体表現能力に自信が湧いてくるであろう。また、それに伴い、絵本や絵画鑑賞など芸術分野からのイメージを身体表現させることや実際の子どもの身体表現の動画を視聴させて行くことも必要と考える。

## 6. まとめ

本研究では、身体表現Ⅰの授業の受講生を対象に、授業内容のリズムあそび（質問 6～質問 8）、伝承・郷土あそび（質問 9）、身体表現あそび（質問 10～質問 15）、基本的動作あそびや基本ステップ練習（質問 16 と質問 17）、及び各種リズムダンス(質問 18～質問 20)の指導事項（内容）の身体表現が「やりやすいか否か（理解度）」を検討すると共に、質問に対する好き嫌いと受講生の特徴との関係を明らかにすることを目的とした。

1. ほとんどの受講生(約 83%)はダンスの経験があり、ダンス（身体表現）の鑑賞が好き（約 92%）で、多くがダンス（身体表現）活動が好き（約 67%）であった。よって、受講生（約 96%）の殆どは身体表現Ⅰ(必須)の授業は、将来の保育者になるために必要と考えていたと判断された。

2. 身体表現Ⅰの授業内容に関する 15 の質問項目中 2 項目以外は、多くの受講生（71%以上）が指導事項に関して身体表現が「やりやすい」との回答であった。この結果は、受講生の殆どはダンスの経験があり、ダンス（身体表現）活動や鑑賞が好きであったことが関係していると判断された。

3. 受講生の過半数（約 52%）は、自身の身体表現能力に満足したが、殆どの受講生（約 96%）は、身体表現Ⅰ(必須)の授業を必要と考えていることを考慮すると身体表現能力に満足している受講生は必ずしも多いと

はいえないと判断された。

今回の受講生の特徴を考慮した本研究の知見は、学生が自身の身体表現能力に自信を持ち、表現力や創造力を高め、子どもたちに身体表現を指導、援助することができるようになるための身体表現Ⅰ（必須）や身体表現Ⅱ（選択）の授業改善法を検討する際に有益と考えられる。同様な調査を選択科目である身体表現Ⅱの受講生にも実施し、比較検討が必要であろう。

## 7. 引用文献・参考文献


１．角尾稔ら:(1990)領域「表現」、同文書院.

２.石澤宣子:(2015)高岡第一学園付属身体表現研修グループ付属第三幼稚園長 学校 第57号8・9,pp14-19.

３.新山順子、高橋敏之:(2014)保育者養成における身体表現教育に関する研究の動向と課題、兵庫教育大教育実践学論集、第15号、pp.79-87.

４.高原和子、瀧信子、矢野咲子、怡ゆき絵、青木理子、小川鮎子、小松恵理子:(2016)「保育者養成における身体を使った表現（身体表現）指導の実態」、第69回日本保育学会、pp71-75.

５.鈴木裕子、西洋子、本山益子、吉川京子:(2002)幼児期における身体表現の特徴と援助の視点、舞踊學 第25号,pp23-31.

６.古市久子:(2007)「身体表現の発達に関する研究の現状と課題」、児童心理学の進歩,46,pp171-195,
金子書房.

７.寺山由美:(2007)「表現運動」指導する際の困難さについて第55巻,pp179-185.

８.久保景子:(2019)学生の身体表現に関する意識調査、有明教育芸術短期大学紀要 第10巻、pp93-104.

９.石川ますみ、重松悠希:(2016)保育士養成校における学生の表現活動に対する意識変容につながる指導法の検討①、豊岡短期大学論集 No.13,pp59-68.

10.米倉慶子:(2017)身体表現指導のあり方、西九州大学短期大学部 幼児保育学科実践報告、pp89-93.

11.宮下恭子:(2011)「学生のダンスや身体表現についての意識や自己評価に関する研究」、東京成徳短期大学紀要第44号,pp1-16,.

12.松本千代栄編著:(1980)「ダンス表現学修指導全集表現理論と具体的展開」pp108-163,修館書店.

13.青木理子、青山優子、井上勝子、小川鮎子、小松恵理子、下釜綾子、高原和子、瀧信子、宮嶋郁恵:(2019)新訂,豊かな感性を育む身体表現あそび、pp23-75,(株)ぎょうせい.

14.矢野下美智子:(2019)保育者養成における身体表現の授業のあり方について「身体表現を好きになること」と「授業内容」の関係、広島文化学園短期大学保育学科紀要,pp31-37.

15.本山益子:(2003)子どもの身体表現の特性と発達,19,市村出版.

16.弓削田綾乃:(2009)幼児の身体表現に関する学生の意識と実践についての一考察、浦和大学 浦和大学短期大学部浦和論叢 第41号, pp135-146.


参考資料Ⅰ：具体的な指導内容

１．リズムあそび（質問6～質問8）

音の変化（強弱、高低、リズム）や音楽を感じながらの身体活動を通して、リズムにのる楽しさを味わい、リズム感を養うことを目的とし[12]、「リズムあそび」を実施する。例として、①手首や腕の回転及び上下移動、②ハンカチやビニールを使用しての回転、あるいはそれらを上下に投げるなど、それぞれの動作を観ながら、手拍子で音の強弱、高低、やリズム変化を行う。また、からだを使ってのリズム変化、曲や色々なリズム（２拍子、４拍子、３拍子）を手拍子や足拍子で行う。また、「落ちた落ちた」の歌のリズム表現を楽しませる。

２．伝承・郷土あそび（質問９）

場所を問わずに手軽に遊ぶことができる身近な伝承的・郷土的な表現あそびを取りあげる。伝承的・郷土的な表現あそびは、祖父母から父母へ、父母から子どもへと伝えられ、スキンシップを通して心と心を通じ合わせ、人と人との間に信頼感や安心感を育む重要な役割も果たす[13]。本授業では学生が懐かしいと思う曲を選曲し、「なべなべそこぬけ、おちゃらかほい、かごめかごめ、花いちもんめ、ずいずいずっころばし」の歌に合わせて表現あそびやゲームを取り入れながら行う。

３．身体表現遊び①（質問10～質問11）

手あそびは、子どもが集団生活の中で初めて友達とふれあい、協力するあそびであり、子どもが親しみやすく表現力を要する手遊びである[10]。本授業では、手あそび（手をたたきましょう、グー・チョキ・パー、とんぼのめがね、でんでんむし、ひげじいさん、おべんとうばこ、不思議なポケットなど）や歌あそび（全身を使っての身体表現＝大きな栗の木の下で、どんぐりころころ、まつぼっくり、やきいもグーチーパー、おとけいさん、おちゃらかホイ、幸せなら手をたたこうなど）を取り上げる。学生がよく知っている歌に合わせての身体表現やじゃんけんゲームも取り入れ、表現活動ばかりにならないように配慮する。

４．身体表現遊び②（質問12～質問15）

動きからの表現やイメージしたことを表現する活動を通して、動く喜びを味わう感性や表現力を養うため

に、初歩段階から基本段階である①動きから表現（いろいろな動き）、②イメージと動き、③音と動き、また発展として④まとまりのある動きを体験させる必要がある[13]本授業では、身体表現の初歩的段階として質問 12「みたてて（物、電車など）」、「なりきって（人物、動物など）」、基本的段階として質問 13（身近な事象課題の即興的な身体表現を伴うお話づくり）の表現を、また、その展開として質問 14（空想・物語の世界から身体表現を伴うお話づくり）と質問 15、擬態語・擬音語・擬声語（オノマトペ）や言葉がけを取り入れた表現を取り上げる。

５．基本的動作あそびや基本ステップ練習（質問 15 と質問 16）

この体験は子どもに欠かせない身体能力を養うために必要な基礎技能である[10]。質問 15 は、基本的な動きである歩く、走る、とぶ、ころがる、まわる、ゆれる、その他（押す、引く、つく、ちぢむ、のびる、緊張、脱力）を実施する。質問 16 の基本ステップはダンスの基本技能であり、創作リズムダンスへと発展させるためには必要な要素となる。様々なステップ(2 拍子、4 拍子、3 拍子、スキップ、ギャロップ、ツーステップなど）に上半身の動きを加えて指導する。

６．各種リズムダンス(質問 18～質問 20)

学生にとって「表現あそび（猛獣狩りに行こう、落ちた落ちた）」、「型のある踊りの創作（子どもが踊れるフォークダンンス）」、「音楽に振り付ける（子どもの歌＝おもちゃのチャチャチャ、ぶんぶんぶんなど）」（参考文献 15 を参考）の表現活動は、楽しいことが明らかであり[14]導入した。質問 18～質問 20 は、質問 12～質問 15 の課題の表現活動がスムーズできない学生に配慮し、中学、高等学校でも取り入れているフォークダンス（ジェンカ、タタロチカ、マイムマイム）や音楽（選曲：おもちゃのチャチャチャ）に合わせた創作リズムダンス（グループワーク）を行う。本授業では、リズムダンスを創作し、踊る楽しさを味わい、次のステップに繋げるようにする。

参考資料Ⅱ：「身体表現Ⅰ」の受講学生の身体表現あそびに関する意識調査

「身体表現Ⅰ」の受講学生の身体表現あそびに関する認識調査のお願い

この調査は、研究のための資料としてのみ扱われるもので、個人のプライバシーを侵害したり、研究以外の目的で使用したりすることは一切ありません。安心して以下の調査に協力していただきますようお願いします。

1. あなたの年齢は、（　　歳）　　2. あなたの性別は、（ 1. 男性、 2. 女性 ）

各設問につきましては、最も該当する番号や記号一つに○をつけて下さい。（　　）内には該当する数字や言葉を記入して下さい。

Ⅰ　以下の設問は、ダンス（身体表現）に関してお尋ねします。

1. あなたは、中学校あるいは高等学校の授業でダンスの経験がありますか？
　1. ある　2. ない

2. あなたは、授業以外（クラブ活動、○○教室など）でダンス（身体表現）の経験がありますか？
　1. はい　2. いいえ

3. あなたは、ダンス（身体表現）活動は好きですか？
　１. とても好き　２. まあ好き　３. あまり好きではない　４. とても嫌い

3-1　3 の設問で 1.「とても好き」と 2.「 まあ好き」を回答された方は、なぜ好きなのかを記述してください。
（　　）

3-2　3 の設問で 3.「あまり好きではない」と 4.「とても嫌い」を回答された方は、なぜ嫌いなのかを記述してください。
（　　）

4. あなたは、ダンス（身体表現）を鑑賞することは好きですか？
　１. とても好き　２. まあ好き　３. あまり好きではない　４. とても嫌い

4-1　4 の設問で 1.「とても好き」と 2.「 まあ好き」を回答された方は、なぜ好きなのかを記述してください。
（　　）

4-2　4 の設問で 3.「あまり好きではない」と 4.「とても嫌い」を回答された方は、なぜ嫌いなのかを記述して下さい。
（　　）

Ⅱ　以下の設問は、「身体表現Ⅰ」の授業に関してお尋ねします。

5. あなたは、「身体表現Ⅰ」の授業に興味がありましたか？
　１. とても興味がある　２. まあ興味がある　3. あまり興味がない　4. 全く興味がない

5-1　5 の設問で１.「とても興味がある」と２.「まあ興味がある」を回答された方は、その理由をご記入

下さい。
（　　）
5-2　5の設問で3．「あまり興味がない」と4．「全く興味がない」と回答された方は、その理由をご記入下さい。
（　　）

Ⅲ　以下の設問は、「身体表現Ⅰ」の授業の具体的な内容に関してお尋ねします。
6. あなたは、リズムあそび（手拍子よる音の強弱、高低、リズム変化）の表現はやりやすいですか？
1. とてもやりやすい　2. ややりやすい　3. ややりにくい　4. とてもやりにくい
7. あなたは、リズムあそび（ボデーパカッションを使用）の表現はやりやすいですか？
1. とてもやりやすい　2. ややりやすい　3. ややりにくい　4. とてもやりにくい
8. あなたは、リズムあそび・音あそび（手拍子、足拍子）の表現はやりやすいですか？
1. とてもやりやすい　2. ややりやすい　3. ややりにくい　4. とてもやりにくい
9. あなたは、伝承的、郷土的なあそび（わらべ歌）の表現はやりやすいですか？
1. とてもやりやすい　2. ややりやすい　3. ややりにくい　4. とてもやりにくい
10. あなたは、身体表現あそび［歌あそび・(手あそび)］の表現はやりやすいですか？
1. とてもやりやすい　2. ややりやすい　3. ややりにくい　4. とてもやりにくい
11. あなたは、身体表現あそび[歌あそび・(全身を使用)]の表現はやりやすいですか？
1. とてもやりやすい　2. ややりやすい　3. ややりにくい　4. とてもやりにくい
12. あなたは、身体表現あそび（動きから表現、イメージと動き）の表現はやりやすいですか？
1. とてもやりやすい　2. ややりやすい　3. ややりにくい　4. とてもやりにくい
13. あなたは、身体表現あそび（即興的な身体表現を伴うお話づくり）の表現はやりやすいですか？
1. とてもやりやすい　2. ややりやすい　3. ややりにくい　4. とてもやりにくい
14. あなたは、身体表現あそび（身体表現を伴うお話づくり）の表現はやりやすいですか？
1. とてもやりやすい　2. ややりやすい　3. ややりにくい　4. とてもやりにくい
15. あなたは、身体表現あそび（擬態語・擬音語・擬声語（オノマトペ）や言葉がけ導入）の表現はやりやすいですか？
1. とてもやりやすい　2. ややりやすい　3. ややりにくい　4. とてもやりにくい
16. あなたは、基本的動作あそび（歩く、走る、跳ぶ、転がる、回る、這うなど）の表現はやりやすいですか？
1. とてもやりやすい　2. ややりやすい　3. ややりにくい　4. とてもやりにくい
17. あなたは、 基本ステップ練習（2拍子、4拍子、3拍子）の表現はやりやすいですか？
1. とてもやりやすい　2. ややりやすい　3. ややりにくい　4. とてもやりにくい
18. あなたは、フォークダンスの表現はやりやすいですか？
1. とてもやりやすい　2. ややりやすい　3. ややりにくい　4. とてもやりにくい
19. あなたは、リズムダンス（既成作品のダンス）の表現はやりやすいですか？
1. とてもやりやすい　2. ややりやすい　3. ややりにくい　4. とてもやりにくい
20. あなたは、創作リズムダンスの表現はやりやすいですか？
1. とてもやりやすい　2. ややりやすい　3. ややりにくい　4. とてもやりにくい

Ⅳ.　以下の設問は、身体表現に対する満足と「身体表現Ⅰ」の授業の必要性関してお尋ねします。
21.　あなたは自分自身の身体表現能力に満足していますか？
1. とても満足している　2. まあ満足している　3. あまり満足していない　4. 全く満足していない
21-1　21の設問で1．「とても満足している」と2．「まあ満足している」を回答された方は、なぜ満足しているのかを記述してください。
（　　）
22-2　22の設問で3．「あまり思わない」と4．「全く思わない」を回答された方は、なぜ必要がないのかを記述してください。
（　　）
23.　全体を通して身体表現活動について自由に記述してください。
（　　）

参考資料Ⅲ　質問行項目間の関係（1 部）

| | | 問2 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ある | ない | | $\chi 2$ | $\phi$ |
| 問3 | 好き | 13 | 22 | 35(67.3%) | 5.683 | 0.331 |
| | 嫌い | 1 | 16 | 17(32.7%) | | |
| | | 14(26.9%) | 38(73.1%) | | | |
| | | 問3 | | | | |
| | | 好き | 嫌い | | $\chi 2$ | $\phi$ |
| 問5 | ある | 27 | 7 | 34(65.4%) | 6.540 | 0.355 |
| | ない | 8 | 10 | 18(34.6%) | | |
| | | 35(67.3%) | 17(32.7%) | | | |
| | | 問13 | | | | |
| | | やりやすい | やりにくい | | $\chi 2$ | $\phi$ |
| 問14 | やりやすい | 28 | 4 | 32(61.5%) | 26.873 | 0.719 |
| | やりにくい | 3 | 17 | 20(38.5%) | | |
| | | 31(59.6%) | 21(40.4%) | | | |

**ピアスーパーバイザーからのコメント**

乳幼児の指導において重要な位置を占める「身体表現」の内容を、保育者を目指す学生達に積極的かつ適切に習得させるための基礎データを得るため、学生のダンス経験等と授業理解度との関係、また、授業への満足度とこれらの関係を調査し、統計的手法で分析することにより的確に検証されている。
この研究で得られた、学生の「資質」と「学習態度・学習理解・学習評価」との関係性の成果は、「身体表現」分野だけでなく、他の多くの教育分野でも参考となる資料であると考えられ高く評価することができる。
（担当：山本章雄）

＜執筆者一覧＞

| | | |
|---|---|---|
| 非常勤講師 | 泉谷　律子 | 児童教育学科/英語教育学 |
| 教授 | 井本　英子 | 児童教育学科/芸術学（音楽学） |
| 講師 | 辻本　恵 | 児童教育学科/芸術学（彫刻） |
| 教授 | 山本　章雄 | 児童教育学科/スポーツ科学（スポーツ教育学） |
| 講師 | 川野　裕姫子 | 児童教育学科/ スポーツ科学（スポーツ教育学） |

＜ピアスーパーバイザー一覧＞

| | | |
|---|---|---|
| 教授 | 藤井　裕子 | 児童教育学科/ 心理学（発達心理学） |
| 講師 | 辻本　恵 | 児童教育学科/芸術学（彫刻） |
| 教授 | 井本　英子 | 児童教育学科/芸術学（音楽学） |
| 教授 | 大西　貴子 | 児童教育学科/ 心理学（教育心理学） |
| 教授 | 山本　章雄 | 児童教育学科/スポーツ科学（スポーツ教育学） |

神戸教育短期大学「教育実践研究紀要」
第 2 号（2020）
2021 年　3 月 10 日発行
編集発行：神戸教育短期大学
ファカルティ・ディベロップメント委員会
〒653-0862　兵庫県神戸市長田区西山町 2-3-3
TEL:078-611-3351（代表）

印刷所

KOBE COLLEGE OF EDUCATION

# Bulletin of College Educational Research

No. 2 〔2020〕

Articles (Applied Field Research)

<Category-3>

・Some thoughts on the effect of utilizing a rubric on the transformation of 'presentation' of students in language classrooms
・・・IZUTANI Ritsuko

・A Study of art activities in preschool teacher training
- Attempts of eliminating the weak awareness of art -
・・・TSUJIMOTO Megumi

・A discussion on the curriculum of health in childhood education (2)
Case study : Students' correspondence of health issues
・・・YAMAMOTO Akio

<Category-6 >

・Challenges and possibility in remote class for practical subject
—By the practice reports of Childcare content/Musical expression I , Music I ,and Eurhythmics—
・・・IMOTO Hideko

・Training students' physical expressions and the actual situation of class practice at childcare: From the questionnaire survey of "Body Expression I"
・・・KAWANO Yukiko

*Faculty Development committee*