

山村学園短期大学紀要

第 34 号

伊藤えつ子

ラバンのエフォートを用いた創作ダンスの指導
—作品に含まれるエフォートの出現傾向と一致率に着目して— …… (1)

室井 佑美

保育実習 I (保育所)におけるルーブリック評価の作成に向けた基礎的研究
—実習先評価から評価の観点と基準を捉える— …… (6)

酒井 誠

日常空間の形態と質感を素材とした絵画表現の実践についての一考察
…………… (25)

福士 紗希 宮尾 夕華

湯山昭が目指した子どもの歌の在り方と学生指導における課題の研究 … (43)



山村学園短期大学

子ども学科

令和7年

ラバンのエフォートを用いた創作ダンスの指導 —作品に含まれるエフォートの出現傾向と一致率に着目して—

Teaching Creative Dance Using Laban's Effort: Focusing on Effort Appearance and Agreement Rate

伊藤 えつ子

Etsuko ITO

要旨

本研究は、学生による創作ダンス作品を対象に、ラバンのエフォート理論を用いて作品中に含まれるエフォートを分析し、その一致率を算出することで評価の信頼性を検討したものである。評定者1名が同一作品を2回評定し、8種類のエフォート（Float、Glide、Wring、Flick、Slash、Dab、Press、Punch）の出現を判定した。結果、ラバンのエフォートは創作ダンス作品の特徴を、一定の基準に基づく分析で捉える有効な枠組みであると同時に、類似エフォート間の混同が信頼性を低下させる要因となる可能性が示唆された。

キーワード：ラバン、創作ダンス、評価、エフォート出現傾向、エフォート一致率

Abstract

This study examined the reliability of evaluations of student dance pieces by analyzing the efforts contained in the pieces using Laban's theory of effort and calculating the rate of agreement. One rater evaluated the same piece twice, judging the occurrence of eight types of effort (float, glide, wring, flick, slash, dab, press, punch). The results suggest that Laban's theory of effort is an effective framework for capturing the characteristics of creative dance pieces through analysis based on a set of standards, while at the same time, confusion between similar efforts may be a factor that reduces reliability.

Keywords: Laban; creative dance; evaluation; effort appearance; agreement rate

1 研究の目的

創作ダンスは、学生が自らの感性や身体表現を用いて自由に構成する活動であり、創造性や表現力の育成に重要な役割を果たしている。しかし、創作ダンスの学習過程や成果を評価する方法は多様であり、教師の専門性や主観に依存しやすいという課題がある。

そこで、本研究はラバンによるエフォート理論(ラバン、1985)に着目する。エフォートは、重さ・時間・空間の三要素の組み合わせによって8つの動きの質を分類する枠組みであり(プレストン、1976)、創作ダンスの動きを一定の基準に基づく分析で捉える有効な手法である。

本研究の目的は、(1) 学生作品に含まれるエフォートの出現傾向を明らかにすること、(2) 評定の一致率を算出し、分析の信頼性を検討することである。これにより、創作指導におけるエフォート活用の有用性を明らかにする。

先行研究には、ラバン (Laban, 1963) は、身体運動を「重さ (Weight)」、「時間 (Time)」、「空間 (Space)」、「流れ (Flow)」の要素から成るエフォートとして体系化し、動きの質を分析する枠組みを示した。ラバン理論の教育的応用については、Bartenieff & Lewis (1980) が身体動作の理解と表現力向上に有効であることを示している。また、加藤 (1999) はラバン動作学の基礎的概念を整理し、エフォートが動作理解の枠組みとして有用である点を指摘している。

ダンス教育領域では、小林 (2004) が中学校・高等学校の授業においてエフォートを用いた指導の効果を報告しており、動きの“質”に注目した学習が生徒の表現意識を高めると述べている。山田 (2015) は創作ダンスにエフォート理論を適用した分析を行い、動きの特徴を客観的に捉える手法として有効であることを示唆した。

一方、学生による創作ダンス作品の分析を扱った研究として、伊藤 (2020) は作品の動きの特徴や構成を踏まえた教育的検討を行っている。しかし、エフォートの出現傾向や**一致率 (信頼性)** に焦点を当てた研究は少なく、体系的に検討した研究は限られている。

以上より、創作ダンスの評価におけるエフォート分析は有効である一方、信頼性の検証が十分でないという課題が残る。本研究は、学生作品を対象にエフォートの出現傾向と一致率を示すことで、この課題に応えるものである。

2 研究の方法

(1) 対象と授業計画

対象は「保育内容表現の指導法」受講者 47 名である。授業計画 12 時間のうち、専門分野 (身体表現・音楽・造形) の学習を 6 時間、総合的な表現活動を 5 時間 (うち 2 回は発表会) 実施した (表 1)。身体表現の授業ではラバンの理論に基づく 8 つのエフォート (表 2) を学習し、動きの模倣と創作を行った。創作活動は 9 班で行い、各班が 2 ～ 3 分の作品を発表した (表 3)。

表 1 保育内容表現の指導法合計 12 回の授業計画

回	授業内容
	専門分野の学修 (身体表現、音楽、造形のローテーション) ・ 1 回目—エフォートと創作の手順の説明、創作活動 ・ 2 回目—創作活動と発表
1	オリエンテーション
2、3	B、G、I 班の創作活動と練習、発表
4、5	A、C、E 班の創作活動と練習、発表
6、7	D、F、H 班の創作活動と練習、発表
8～12	総合的な表現活動身体表現、音楽、造形を含む作品創作と発表

表 2 8 つのエフォート (プレストン)

Effort / エフォート	Force / 力	Space / 空間	Time / 時間
① Float/ 漂う	弱い	曲線	継続
② Glide/ 滑る	弱い	直線	継続
③ Wring/ 絞る	強い	曲線	継続
④ Flick/ はじく	弱い	曲線	突発
⑤ Slash/ むち打つ	強い	曲線	突発
⑥ Dab/ 軽いたたき	弱い	直線	突発
⑦ Press/ 押す	強い	直線	継続
⑧ Punch/ 殴る	強い	直線	突発

ラバンのエフォートを用いた創作ダンスの指導

表3 作品創作の際の条件と根拠

	条件	根拠
1	語群から選択してタイトルをつける。	高等学校学習指導要領解説 保健体育編(ダンス領域)(条件1、2、3、4)
2	ふさわしい動き※の選択と繰り返し	
3	はじめ、なか、おわりの流れがある	
4	ユニゾンと個別の動きがある。	
5	時間は2分から3分	授業時間内発表として適正

※条件2はふさわしい動きとしてエフォート(表2)を活用

表4 各班の作品名と作品の特徴的な動き(ビデオ視聴時のメモの一部を整理)

班名	作品名	特徴的な動き・表現
A	森	個別の自由な動きが多い
B	俺たちの1日	上肢中心で変化が少ない
C	地震	音楽と融合し緊迫感を表現。
D	地球の誕生	流れをつくり作品としてまとまっている
E	海	ひねりの多い曲線動作で波を表現
F	戦争	Punchが多く単調
G	アロハ	上肢中心で単調、ハワイアン雰囲気
H	地球の声	重々しい動き、個々の動きが特徴的
I	森の小人	動きが小さく変化が少ない

表5 創作ダンス作品内容とエフォート出現数と使用エフォート数

班名	作品名	作品の時間	人数	エフォート出現数※	各作品使用エフォート数※	エフォート一致率		作品別エフォート一致率		
						エフォート	一致率	班名	作品名	一致率
A	森	2'55"	6人	8	4	Float/ 漂う	0.67	A	森	0.63
B	俺たちの1日	2'30"	5人	3	3	Glide/ 滑る	0.44	B	俺たちの1日	1.00
C	地震	2'22"	5人	10	7.5	Wring/ 絞る	0.89	C	地震	0.50
D	地球の誕生	3'10"	5人	8.5	4.5	Flick/ はじく	0.67	D	地球の誕生	0.75
E	海	3'02"	4人	11	6	Slash/ むち打つ	0.67	E	海	0.50
F	戦争	2'00"	6人	6	3.5	Dab/ 軽くたたく	0.56	F	戦争	0.63
G	アロハ	2'20"	5人	7	4.5	Press/ 押す	0.78	G	アロハ	0.50
H	地球の声	2'30"	6人	10.5	7	Punch/ 殴る	0.33	H	地球の声	0.50
I	森の恋人	2'11"	5人	10	3.5	平均一致率	0.63	I	森の小人	0.63
							平均一致率	0.63		

※は2回評定の平均値

(2)分析方法

各作品をビデオで記録し、ラバンの8エフォートに基づいて動きを分類した。評価者は1名とし、作品を2回評定した(間隔7日)。エフォートごとの出現回数は2回の平均値を算出し、出現したエフォート数も集計した。

一致率は、エフォート項目ごとに「一致=1、不一致=0」とし、

$$\text{一致率} = \frac{\text{一致項目数}}{\text{総項目数}}$$

として算出した。

3 結果

(1) エフォートの出現傾向

全作品に共通して多くみられたエフォートは Punch、Dab、Glide、Flick であり、それぞれ平均 14.5 回、13.5 回、13 回、12 回であった。一方、Slash は平均 2 回、Wring と Press は平均 5 回と少なかった (表 5)。

10 回以上出現した作品としては「地震」、「海」、「森の小人」、「地球の声」などが挙げられた。出現数が最も少なかった作品は「俺たちの 1 日」(3 回)であった。

(2) 一致率

エフォートごとの一致率では、Wring が最も高く 0.89、Punch が最も低く 0.33 であった。作品別では「俺たちの 1 日」が一致率 1.00 を示した一方、「海」、「戦争」、「アロハ」、「地球の声」は 0.50 に留まった。9 作品の平均一致率は 0.63 であった (表 5)。Landis & Koch (1977) の基準では 0.61–0.80 は“substantial agreement”とされ、本研究の平均一致率 0.63 は十分な一致に相当する。

4 考察

本研究では、学生による創作ダンス作品において直線的で突発的な Punch や Dab、直線的で持続的な Glide といったエフォートが多く使用される傾向が確認された。これらのエフォートは動きの明確さや即時性が高く、初心者にとって取り組みやすい動きである可能性が高い。

一方、Wring や Slash のような曲線的・複雑な動きは出現が少なく、難易度の高さが反映されていると考えられる。「海」では波の動きを表現するために Wring が用いられており、動きの意図によってエフォート選択が異なる点が興味深い。

また、本研究は、具体的な指導方法の提示を目的とするものではないが、得られた結果は、今後の指導設計に対して一定の示唆を与える。初心者は直線的・突発的な動き (Punch、Dab) に偏りやすいという結果を踏まえると、指導においては、曲線的かつ持続的な動き (Wring、Float など) を意図的に経験させる導入が求められる。

さらに、一致率については、平均 0.63 と中程度であり、エフォート分析が完全な客観性には至らないものの、指導実践における分析指標としての有用性が示された。ただし、Punch のように使用頻度が高いエフォートでは混同が生じやすく、一致率が低下した。これは強度や軌道の違いによって Press や Slash と解釈が分かれる可能性があるためである。この点は、単純一致率を用いた本研究の方法上の限界とも関連しており、今後は kappa 係数等の併用も検討課題である。また、この点は芸術的側面を内包する身体表現における定量的評価と質的評価の併存の難しさを示唆している。

また、作品間の一一致率の差は、動きの特徴の明確さや作品構成による影響が大きい。表 4 に示す通り、動作意図が明確で特徴的な作品ほど一致率が高い傾向がみられた。これにより、作品創作の際に、動きの特徴を言語化し、それに合ったエフォートを選択し組み合わせることが作品の出来栄えに影響を与えたと考えられる。

以上より、エフォート理論は創作ダンスの分析に有用であるが、混同されやすいエフォートの判定基準を明確にし、複数評定者による検証を行うことで、今後さらに信頼性を高め

るとともに、学生によるより良い表現につなげることができると考えられる。

5 引用文献

- 1) ルドルフ・ラバン (1985) 神沢和夫 (訳) 『身体運動の習得』 白水社
- 2) ヴァレリィ・プレストン (1976) 松本千代栄 (訳) 『モダンダンスのシステム』 大修館書店
- 3) 伊藤えつ子 (2020) 「学校におけるダンス教育の変遷」『武蔵丘短期大学紀要』28, 27-38
- 4) Laban, R. (1963). *Modern Educational Dance*. Macdonald & Evans.
- 5) Bartenieff, I & Lewis, D. (1980). *Body Movement: Coping with the Environment*. Gordon & Breach.
- 6) 加藤三保子 (1999) 『ラバン動作学入門』 大修館書店
- 7) 小林秀敏 (2004) 「ラバンのエフォート理論を用いたダンス教育の試み」『舞踊学研究』26, 45-56
- 8) 山田いずみ (2015) 「創作ダンスの動き分析におけるラバン理論の適用可能性」『体育学研究』60(2), 233-245
- 9) 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領解説 保健体育編』156-159
- 10) Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174

保育実習 I (保育所) における ルーブリック評価の作成に向けた基礎的研究 — 実習先評価から評価の観点と基準を捉える —

A Basic Study on the Development of Rubric-Based Assessment for Early Childhood Education and Care Practicum

室井 佑美
Yumi Muroi

1. はじめに

保育士養成校において、保育実習 I は資格取得のための必修科目として位置付けられている。「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について (別表 2)」「保育実習実施基準」では、「保育実習は、その習得した教科全体の知識、技能を基礎とし、これらを総合的に実践する応用能力を養うため、児童に対する理解を通じて保育の理論と実践の関係について習熟させること」と目的としている。特に保育所の場合、保育現場において学内で得た知識や技術を用いて、乳幼児と関わりながら、乳幼児そのものの実態と発達を捉え、保育士の業務と倫理、保育所の役割や機能を直接学ぶことを目指している。一方で「総合的に実践する応用能力を養う」という保育実習の特性は、学生個々の特性、保育現場の保育理念や指導システム、実習の体験内容等、多様な観点を持っているため、保育士養成校としての実習評価においては信頼性と妥当性の確保が課題となる。

本学の実習先からの評価表及び評価項目は、保育所における保育実習 I、保育実習 II で共通している。評価項目については、国が示す保育実習実施基準をもとに本学で目指す保育士像も踏まえた項目を作成しているが、評価の項目ごとの観点や評価の基準は、実習先の実習指導担当者や実習を担当する養成校教員によって異なる実態がある。そのため、本学においても、学生を含め評価に対する共通認識を図った観点と基準が必要であった。こうした背景を踏まえ、実習評価表の評価の基準に関して、実習指導担当者である現職保育士と養成校の実習指導担当教員との認識の違いを軽減し、評価に対する共通認識を図る方法の一つとなるルーブリック評価の作成を目指す必要があるのではないかと考える。ルーブリック評価は、ポーランド州立大学名誉教授である Dannelle D.Stevens が研究・実践の第一人者であり、学習目標の達成度を図るために、評価の観点と評価の尺度を具体的な基準とともに一覧表に示した評価方法である。この評価方法であると、本学が求める学生への保育実習における到達度が、実習先によって評価のばらつきなく客観的かつ具体的に捉えることができる。学生自身が一覧表に示された評価の観点と評価の具体的な基準による尺度を評価として、現時点の自らの実力を把握することで、今後に向けた課題の方向性を明確にすることができ、学生本位の主体的な学習姿勢につなげることができるのではないかと考える。

先行研究として、竹中ら (2014) は看護学領域において、学生・教員・指導者間で目標を共有して臨地実習が展開できていないという状況を改善する必要性からルーブリックを導入し、「学生にとって実習における学びの状況を振り返る行動を促し、自己評価の重要性に気づききっかけとなっていた」と自己評価能力の育成に効果があり、また、「教員が学生の目標達成状況を確認でき、実習指導者との共通認識がしやすくなる」と述べた。

尾崎ら (2017) は、保育現場ではルーブリック形式の方が評価しやすいことを確認し、大学と実習現場では、評価基準にズレがあることや記述語の共通認識が必要であること、その背景にある実習の捉え方も共有しなければならないことを述べた。さらに、学外実習ルーブリックの作成過程において、大学だけで作成するのではなく、大学と保育現場が評価基準のズレを相互に認識して評価基準の背景にある実習の捉え方を検討してルーブリックを協働して作成することが重要であることを示唆した。

そこで本研究では、保育実習 I (保育所) における実習先評価表の点数から実習評価表の項目別の実態と特徴を分析して示す。さらに実習評価表に記載されている内容を項目ごとに分析し、学生の評価を行う現職保育者である実習指導担当者が、評価の観点及び基準をどのように定めているのか検討し、本学で求める保育実習 I の実習評価の改善やルーブリック化に資する基礎資料を提示することを目的とする。

なお、本研究での保育実習 I に臨む学生については、実習期間中及び保育実習 I 評価表の記載において「実習生」と呼ばれているため、分析における結果と考察では「実習生」と称することとする。

2. 本学保育実習 I (保育所) の詳細と評価の仔細

本学の保育実習 I は定められた基準に則って設定している。実習科目である保育実習 I の目標及び内容は、シラバス及び実習ガイドブックに詳細を示している。国の定める教授内容と比較したものが【図表 1】である。シラバスは公表している。

指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について 教科目の教授内容 保育実習 I 「目標」と「内容」 (保育所実習の内容のみ抜粋)		本学 保育実習 I (保育所) 「到達目標」と「内容」	
目標	1. 保育所、児童福祉施設等の役割や機能を具体的に理解する。 2. 観察や子どもとの関わりを通して子どもへの理解を深める。 3. 既習の教科目の内容を踏まえ、子どもの保育及び保護者への支援について総合的に理解する。 4. 保育の計画・観察・記録及び自己評価等について具体的に理解する。 5. 保育士の業務内容や職業倫理について具体的に理解する。	到達目標	1. 保育所の機能や役割について観察を通して把握し、説明ができる。 2. 乳幼児への観察やかかわりを通して、各年齢の発達段階を理解し、個性を実感して洞察を深め、直接的に援助へと行動ができる。 3. 保育士の指導・援助を得て、自ら保育を部分的に実践し、振り返りから課題を見出せる。
保育所実習の内容	1. 保育所の機能と役割 ① 保育所における子どもの生活と保育士の援助や関わり ② 保育所保育指針に基づく保育の展開	保育所実習の内容	1. 保育所の機能と役割 ① 保育所における子どもの生活と保育士の援助や関わり ② 保育所保育指針に基づく保育の展開
	2. 子どもの理解 ① 子どもの観察とその記録による理解 ② 子どもの発達過程の理解 ③ 子どもへの援助や関わり		2. 子どもの理解 ① 子どもの観察とその記録による理解 ② 子どもの発達過程の理解 ③ 子どもへの援助や関わり
	3. 保育内容・保育環境 ① 保育の計画に基づく保育内容 ② 子どもの発達過程に応じた保育内容 ③ 子どもの生活や遊びと保育環境 ④ 子どもの健康と安全		3. 保育内容・保育環境 ① 保育の計画に基づく保育内容 ② 子どもの発達過程に応じた保育内容 ③ 子どもの生活や遊びと保育環境 ④ 子どもの健康と安全
	4. 保育の計画・観察・記録 ① 全体的な計画と指導計画及び評価の理解 ② 記録に基づく省察・自己評価		4. 保育の計画・観察・記録 ① 全体的な計画と指導計画及び評価の理解 ② 記録に基づく省察・自己評価
	5. 専門職としての保育士の役割と職業倫理 ① 保育士の業務内容 ② 職員間の役割分担や連携・協働 ③ 保育士の役割と職業倫理		5. 専門職としての保育士の役割と職業倫理 ① 保育士の業務内容 ② 職員間の役割分担や連携・協働 ③ 保育士の役割と職業倫理

【図表 1】 保育実習 I (保育所) の目標及び内容

また、保育実習 I の評価表は、実習ガイドブックに示している。保育実習のミニマムスタンダードと比較したものが【図表 2】である。

さらに、保育実習 I の成績評価については、実習規程及び実習規定内規を定め、学生便覧及び実習ガイドブックに示している。実習規程は公表している。

保育実習 I (保育所) におけるルーブリック評価の作成に向けた基礎的研究

全国保育士養成協議会ミニマムスタンダードより 保育実習 I (保育所等) 評価票 (例)		本学 保育実習 I (保育所) 評価表			
項目	内容	観点	評価項目		
態度	意欲	・指導担当者からの指示を待つばかりでなく、自分から行動している。 ・積極的に子どもと関わろうとしている。	実習態度	1. 心身の健康に留意し、体調をくずすことなく実習を終えた。	
	責任感	・十分な時間的余裕を持って勤務開始できるようにしている。 ・報告・連絡・相談を必要に応じて適切に行っている。		2. 実習園の方針や実習指導者の指示に従い協力的態度であった。	
	探求心	・日々の取り組みの中で、適切な援助の方法を理解しようとしている。 ・日々の取り組みの中で、自己課題を持って実習に臨んでいる。		3. 整理整頓、清掃など環境整備や事務処理が迅速で正確であった。	
	協調性	・自分勝手な判断に陥らないように努めている。 ・判断に迷う時には、指導担当者に助言を求めている。		4. 熱意を持って実習に臨み、与えられた仕事は責任を持って遂行しようとした。	
知識・技術	保育所等の役割と機能	・保育所等における子どもの生活と保育士の援助や関わりについて理解できている。 ・保育所保育指針に基づく保育の展開について理解できている。	保育者としての資質	5. 自分の知らない知識や技術を身に付けようとする意欲的、積極的に教えを受けた。	
	子どもの理解	・子どもとの関わりを通じた観察と記録作成による具体的な子どもの理解ができている。		6. 言動は明るく快活であり、感情的な言動は慎んだ。	
		・子どもの発達過程について具体的な理解ができている。		7. 指示されたことに従うだけでなく、必要に応じて主体的な判断や行動ができた。	
		・子どもへの積極的な関わりや具体的な援助ができている。		8. 積極的に乳幼児の生活にとけ込み、一人一人の子どもの理解に努めた。	
	保育内容	・保育の計画に基づいた保育内容の実際について理解できている。		指導力	9. 常に愛情を持って接し、子どもから学ぼうとする姿勢が見られた。
		・子どもの発達過程に応じた保育内容の実際について理解できている。			10. 礼儀・身だしなみ・言動などは常識をわきまえたものであった。
		・子どもの生活や遊びと実際の保育環境の関連性について理解できている。			11. 子どもの言うことに耳を傾け、年齢や発達に応じた働きかけができた。
	保育環境	・実際の子どもの健康管理や安全対策について理解できている。		12. 一人一人の子どもに配慮しながら集団への働きかけができた。	
		保育の計画、観察、記録		・全体的な計画と指導計画及び評価の関連について理解できている。	13. 子どもの実態に即した事前準備を行い、その成果をあげることができた。
	・記録に基づく省察と自己評価ができている。			14. 乳幼児保育に必要な基礎的な技術を身に付けていた。	
専門職としての保育士の役割と職業倫理	・専門職としての保育士の業務内容について具体的に理解できている。	指導力	15. 保育所保育の特性を踏まえ、多様な役割を果たす保育所の実際について学べた。		
	・職員間の役割分担や連携・協働について具体的に理解できている。				
	・専門職としての保育士の役割と職業倫理について具体的に理解できている。				

【図表 2】 保育実習 I (保育所) の評価表

3. 方法

(1) 研究の対象

本学子ども学科、保育実習 I 履修者 (令和 4 ~ 令和 6 年までの 3 年間) 166 名の保育実習 I 実施後の実習先からの保育実習 I 評価表 166 件分を研究の対象とする。3 ヶ年に限定した理由として、保育士養成課程のカリキュラム変更、コロナ禍による実習計画の混乱があったからである。令和 4 年度以降は、安定して実習が遂行されたことから、実習時期による条件の違いを少なくすることとした。

(2) 分析方法

まず、研究の対象である実習先からの保育実習 I 評価表 166 件分の実習評価総合点数及び実習項目別点数を、記述統計的に分析を行った。次に、項目別摘要欄の記載内容の計量テキスト分析を行った。

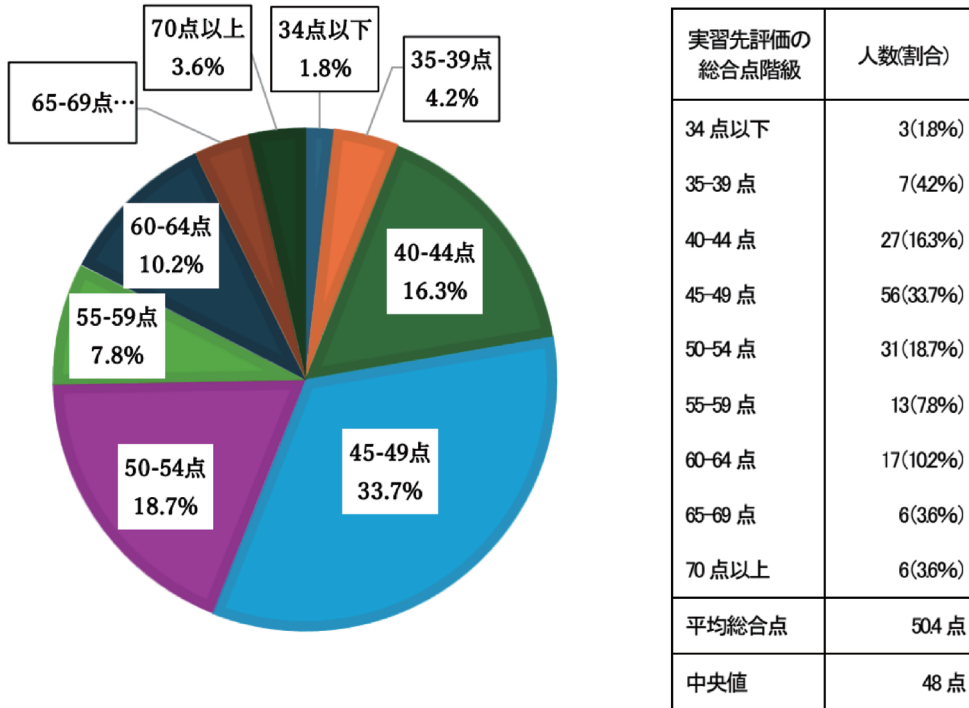
(3) 倫理的配慮

本学では、実習先及び学生氏名を公表してはならず、実習先の設置者、実習先、本学、学生間のみが実習の詳細を把握できる状況である。そのため、本研究においても、実習先や学生が特定できるような分析は行わない。

4. 結果と考察

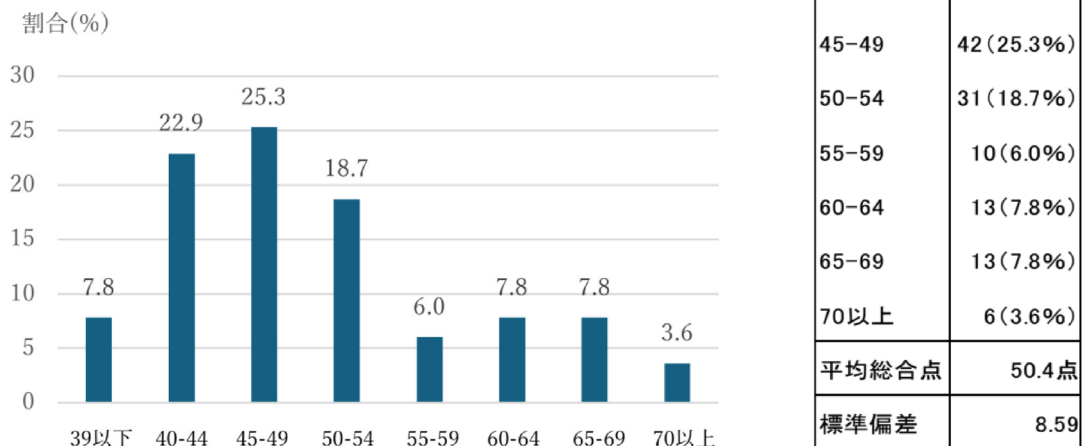
(1) 実習先評価の総合点割合

実習先評価の総合点は、最高 75 点、最低 15 点である。総合点を 5 点ごとの階級に分けた。階級ごとの人数及び割合は、【図表 3】の通りである。平均点は「50.4 点」、中央値は「48 点」であった。



【図表 3】 実習先評価の総合点数の度数分布図及び表

次に、全体の中での相対的な位置を統計的に示すため偏差値を算出したものが、【図表 4】である。偏差値は 5 区間で階級をとることにした。



【図表 4】 実習先評価の総合点数の偏差値分布

割合の高い順に偏差値「45-49」(25.3%)、「40-44」(22.9%)、「50-54」(18.7%)であった。偏差値「50」から標準偏差区間における全体の割合は68%で、正常な割合であった。偏差値「50」から接近した「45-49」「50-54」の階級は、全体の44%である。「39以下」「40-44」の階級では全体の30.7%、「55-59」「60-64」「65-69」「70以上」の階級は全体の25.2%である。偏差値44以下の割合は、偏差値55以上の割合より多い。また、偏差値「50」以上の割合は43.9%、「50」未満の割合は56.0%であった。

現状の実習先評価の総合点数からは、平均総合点は(50.4点)、中央値(48点)、標準偏差(8.59)であり、おおむね正規分布を示していることから、従来の評価点の妥当性は一定程度担保されているものの、偏差値「50」を切る学生が56%いて、頂点が40台にずれている傾向がみられる。このような結果となったのは、高い評価点を得た実習生からの影響か、あるいは、実習先の評価点の設定が高すぎるためか、いずれかの可能性が認められる。

(2)実習先の評価項目別点数

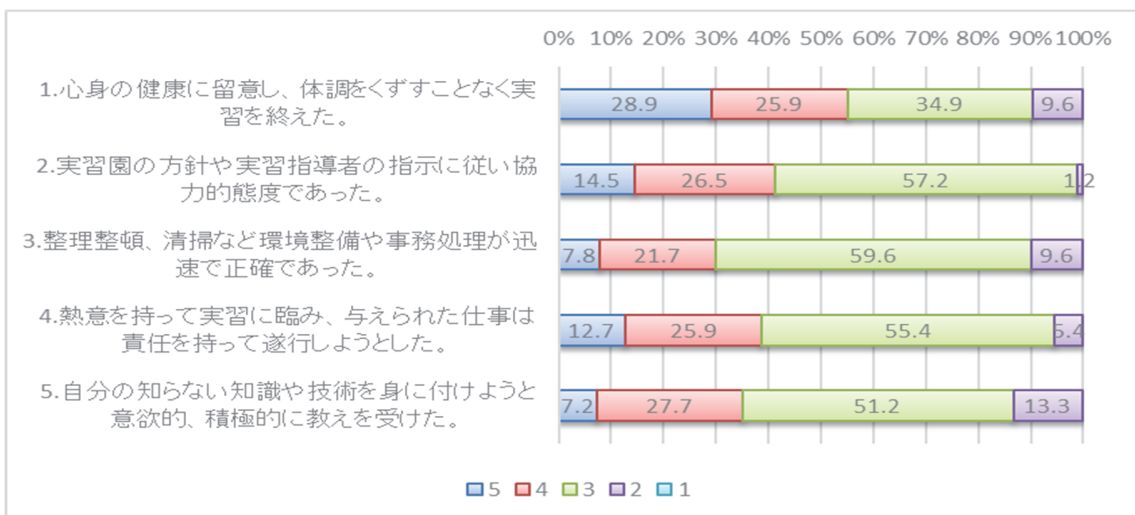
次に、実習先評価の評価項目別点数の人数と割合の結果を示し、考察する。各評価項目には「実習態度」「保育者としての資質」「指導力」の3カテゴリーに分けられ、カテゴリー別で評価項目が示されている。

1) 実習態度

「実習態度」のカテゴリーに対する評価項目の人数と割合は、【図表5】【図表6】の通りである。

	5:非常に優れている	4:優れている	3:普通	2:努力を要する	1:いっそうの努力を要する	平均点
実習態度 評価項目						
1.心身の健康に留意し、体調をくずすことなく実習を終えた。	48(28.92)	43(25.90)	58(34.94)	16(9.64)	0(0.00)	3.73
2.実習園の方針や実習指導者の指示に従い協力的態度であった。	24(14.46)	44(26.51)	95(57.23)	2(1.20)	0(0.00)	3.54
3.整理整頓、清掃など環境整備や事務処理が迅速で正確であった。	13(7.83)	36(21.69)	99(59.64)	16(9.64)	0(0.00)	3.27
4.熱意を持って実習に臨み、与えられた仕事は責任を持って遂行しようとした。	21(12.65)	43(25.90)	92(55.42)	9(5.42)	0(0.00)	3.45
5.自分の知らない知識や技術を身に付けようと意欲的、積極的に教えを受けた。	12(7.23)	46(27.71)	85(51.20)	22(13.25)	0(0.00)	3.28

【図表5】「実習態度」カテゴリーに対する評価項目別人数と割合



【図表6】「実習態度」カテゴリーに対する評価項目別の割合分布

【項目1】「心身の健康に留意し、体調をくずすことなく実習を終えた。」については、「5：非常に優れている」が28.9%、「4：優れている」が25.9%、「3：普通」が34.9%と大きな差がないが、「2：努力を要する」が9.6%となり、実習先の実習指導担当者からの心身の健康についての評価は一定の評価基準があると考えられる。

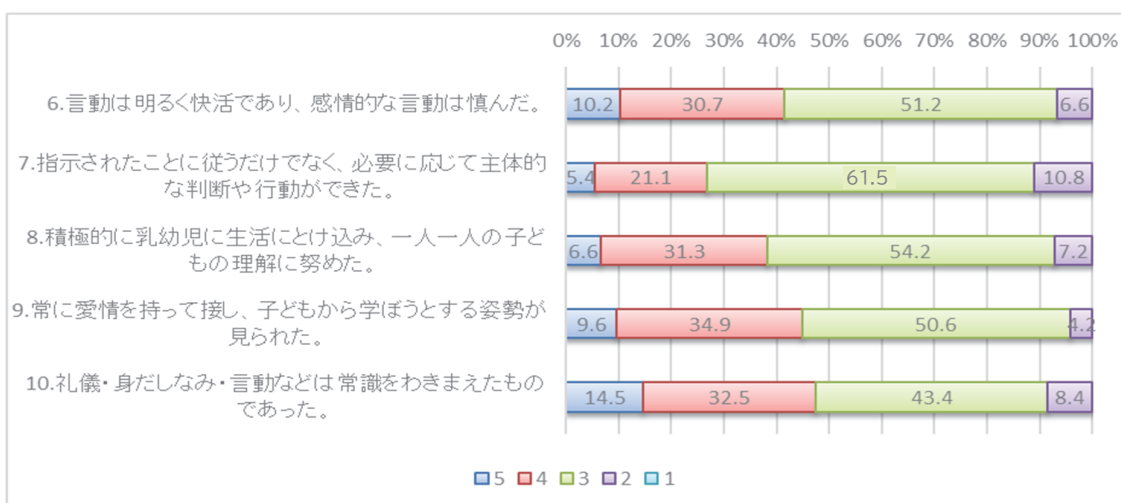
【項目5】「自分の知らない知識や技術を身に付けようと意欲的、積極的に教えを受けた。」については、「5：非常に優れている」「4：優れている」をあわせると34.9%、「3：普通」が51.2%であるが、「2：努力を要する」が13.3%となり、他項目より「2：努力を要する」割合が多いため、意欲的、積極的に教えを受ける実習生の姿として求められる評価の基準があると考えられる。

2) 保育者としての資質

「保育者としての資質」のカテゴリーに対する評価項目の人数と割合は、【図表7】【図表8】の通りである。

	5:非常に優れている	4:優れている	3:普通	2:努力を要する	1:いっそうの努力を要する	平均点
保育者としての資質 評価項目 6.言動は明るく快活であり、感情的な言動は慎んだ。	17(10.24)	51(30.72)	85(51.20)	11(6.63)	0(0.00)	3.43
7.指示されたことに従うだけでなく、必要に応じて主体的な判断や行動ができた。	9(5.42)	35(21.08)	102(61.45)	18(10.84)	0(0.00)	3.2
8.積極的に乳幼児に生活にとけ込み、一人一人の子どもの理解に努めた。	11(6.63)	52(31.33)	90(54.22)	12(7.23)	0(0.00)	3.37
9.常に愛情を持って接し、子どもから学ぼうとする姿勢が見られた。	16(9.64)	58(34.94)	84(50.60)	7(4.22)	0(0.00)	3.49
10.礼儀・身だしなみ・言動などは常識をわきまえたものであった。	24(14.46)	54(32.53)	72(43.37)	14(8.43)	0(0.00)	3.53

【図表7】「保育者としての資質」カテゴリーに対する評価項目別人数と割合



【図表8】「保育者としての資質」カテゴリーに対する評価項目別の割合分布

【項目 10】「礼儀・身だしなみ・言動などは常識をわきまえたものであった。」については、「5：非常に優れている」が 14.5%、「4：優れている」が 32.5%、「3：普通」が 43.4%とカテゴリ内他項目と比較すると「5：非常に優れている」割合が高いが、一方で「2：努力を要する」が 8.4%であり、学内授業における実習指導で指導した礼儀・身だしなみ・言動等にはなっていない実習生の姿があること、または乳幼児との身体的な接触や言語による意思疎通が伴うにも関わらずそぐわない姿があること等、評価の基準があると考えられる。

【項目 7】「指示されたことに従うだけでなく、必要に応じて主体的な判断や行動ができた。」については、「5：非常に優れている」が 5.4%、「4：優れている」が 21.1%とカテゴリ内他項目よりも低く、「3：普通」が 61.5%と最も多く、「2：努力を要する」が 10.8%で他項目より高い割合である。保育実習 I は体験やボランティアとは異なり、評価が伴う初めての实習科目である。必要に応じて主体的な判断や行動が求められる初段階であることから、【項目 7】は今後の実習の積み重ねを通してさらに必要とされる資質であると捉えるならば妥当な結果であると考えられる。

3) 指導力

「指導力」のカテゴリに対する評価項目の人数と割合は、【図表 9】【図表 10】の通りである。

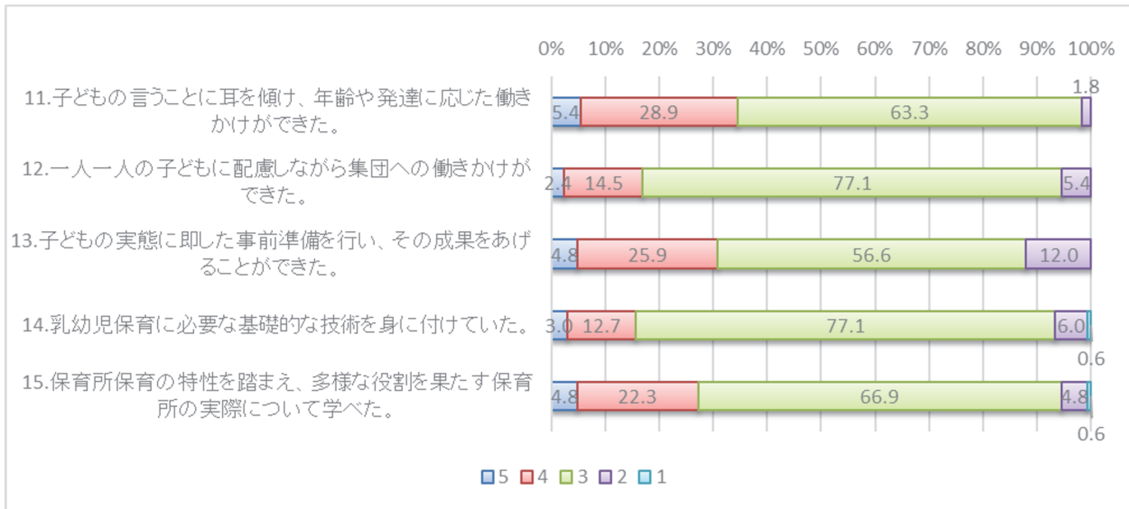
カテゴリ内すべての項目で「3：普通」の割合が高く、「実習態度」や「保育者としての資質」のカテゴリと比較しても「3：普通」の割合が高い。この結果は、学生にとって保育現場での実学的な経験が少ない、乳幼児へ専門的知識と技術を実践する実際の関わりが初段階である、今後の実習の積み重ねを通して向上し得るだろう力と捉えると妥当な結果であると考えられる。

【項目 12】「一人一人の子どもに配慮しながら集団への働きかけができた。」、【項目 14】「乳幼児保育に必要な基礎的な技術を身に付けていた。」については、類似した結果となっている。1年修了時の履修科目と実習指導等、机上の理論を学ぶ講義や、学生のみでの演習だけでは補いきれない「子ども集団への働きかけ」や「乳幼児に対する生活援助技術」等、実際の経験による学びを豊富に得ていくことが必要であると考えられる。

【項目 13】「子どもの実態に即した事前準備を行い、その成果をあげることができた。」については、主に指導案作成を含めた部分実習の実施に対する評価の観点が含まれている。「5：非常にすぐれている」「4：優れている」が 30.7%であり、「3：普通」が 56.6%である。一方で、「2：努力を要する」は 12.0%であった。本学の保育実習 I が見学・観察実習及び参加実習の実習内容を中心に目標を示していることから、学生が実習先に部分実習の実施を依頼していない、実習先が実習生に部分実習の実施を求めなかった、部分実習を実施したが十分な成果ではなかった、等が考えられる。

	5:非常に優れている	4:優れている	3:普通	2:努力を要する	1:いっそうの努力を要する	平均点
11.子どもの言うことに耳を傾け、年齢や発達に応じた働きかけができた。	9(5.42)	48(28.92)	105(63.25)	3(1.81)	0(0.00)	3.37
指導力 12.一人一人の子どもに配慮しながら集団への働きかけができた。	4(2.41)	24(14.46)	128(77.11)	9(5.42)	0(0.00)	3.13
評価項目 13.子どもの実態に即した事前準備を行い、その成果をあげることができた。	8(4.82)	43(25.90)	94(56.63)	20(12.05)	0(0.00)	3.22
14.乳幼児保育に必要な基礎的な技術を身に付けていた。	5(3.01)	21(12.65)	128(77.11)	10(6.02)	1(0.60)	3.1
15.保育所保育の特性を踏まえ、多様な役割を果たす保育所の実際について学べた。	8(4.82)	37(22.29)	111(66.87)	8(4.82)	1(0.60)	3.25

【図表 9】「指導力」カテゴリに対する評価項目別人数と割合



【図表 10】「指導力」カテゴリに対する評価項目別の割合分布

(3) 実習先評価の項目別摘要欄

次に、本学の各評価項目においては「2:努力を要する」、「1:いっそうの努力を要する」評価となった場合に、実習先へ摘要欄への記入を依頼しているため、実習先評価の項目別摘要欄の5段階分布の文章には、具体的に何が書かれ(観点)、どの程度の頻度や量(評価)が示されているのか、記載内容をテキスト化し、User Local社のAIテキストマイニングツールを用いて計量テキスト分析を行い、析出される単語の出現頻度やスコアによって、評価の観点や基準となり得る特徴的な傾向を把握した。

なお、単語のスコアとは、重要度を加味した値であり、その単語の出現回数だけではなく、User Local社のテキストマイニングのアルゴリズムによって、一般的によく出る単語は重要度が軽く、対象とするテキストにだけよく出現する単語の重要度は重くして得られ、スコアが高いほどテキストにとって重要な単語となる。*ii

令和4～6年までの3年間で摘要欄には、合計238件の記載があった。【図表 11】の通り「2:努力を要する」と評価された総数は177件で、そのうちの116件に記載があり、摘要欄の記入率が65.5%である。

	実習態度					保育者としての資質					指導力				
	1.心身の健康に留意し、体調をくずさずことなく実習を終えた。	2.実習園の方針や実習指導者の指示に従い協力的態度であった。	3.整理整頓、清掃な環境整備や事務処理が迅速で正確であった。	4.熱意を持って実習に臨み、与えられた仕事は責任を持って遂行しようとした。	5.自分の知らない知識や技術を身に付けようとする意欲的、積極的に教えを受けた。	6.言動は明るく快活であり、感情的な言動は慎んだ。	7.指示されたことに従うだけでなく、必要に応じて主体的な判断や行動ができた。	8.積極的に乳幼児に生活に与り、一人一人の子どもに理解を求めた。	9.常に愛情を持って接し、子どもから学ぼうとする姿勢がみられた。	10.礼儀・身だしなみ・言動などは常識をわきまえたものであった。	11.子どもの言うことに耳を傾け、年齢や発達に応じた働きかけができた。	12.一人一人の子どもに配慮しながら集団への働きかけができた。	13.子どもの実態に即した事前準備を行い、その成果をあげることができた。	14.乳幼児保育に必要な基礎的な技術を身に付けていた。	15.保育所保育の特性を踏まえ、多様な役割を果たす保育所の実践について学べた。
5:非常に優れている	2(48)	2(24)	4(13)	2(21)	3(12)	5(17)	1(9)	2(11)	3(16)	5(24)	4(9)	1(4)	1(8)	0(5)	2(6)
4:優れている	3(43)	3(44)	1(36)	5(43)	3(46)	3(51)	2(35)	3(52)	1(58)	3(54)	2(48)	4(24)	5(43)	1(21)	1(37)
3:普通	7(58)	1(95)	2(99)	3(92)	2(85)	4(85)	3(102)	3(90)	2(84)	6(72)	1(105)	3(128)	4(94)	2(128)	0(111)
2:努力を要する	11(16)	0(2)	13(16)	4(9)	14(22)	5(11)	15(18)	8(12)	4(7)	10(14)	3(3)	7(9)	14(20)	3(10)	5(8)
1:いっそうの努力を要する	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(1)	1(1)

【図表 11】実習先評価の項目別摘要欄記載件数

「1: いっそうの努力を要する」と評価された総数は2件で、2件共記入があり、摘要欄の記入率は100%である。そこで、評価項目別記入率の65.5%より高かった評価項目、実習態度カテゴリー（【項目1】【項目3】）、保育者としての資質カテゴリー（【項目7】【項目8】【項目10】）、指導力カテゴリー（【項目11】【項目12】【項目13】）について、単語の出現頻度とスコアを示し、考察した。

1)【項目1】「心身の健康に留意し、体調をくずすことなく実習を終えた。」評価の観点と基準

「1. 心身の健康に留意し、体調をくずすことなく実習を終えた。」についての単語出現頻度とスコアを【図表12】の通り示した。

「2: 努力を要する」場合、出現回数が多い単語は「欠席」「体調不良」「体調」「崩す」「2日間」等、体調に関する内容であり、かつマイナスな状態が挙げられた。一方スコアは、「感染対策」「欠席」「体調不良」「配れる」が挙げられた。これは「3: 普通」と評価された場合であっても、出現回数が多い単語は「体調」「欠席」「崩す」となり、「2: 努力を要する」と同様の結果が見られ、スコアも「欠席」「留意」が挙げられた。

「4: 優れている」「5: 非常に優れている」は、記入数が少ないものの「元気」という単語の出現回数が多く、スコアも「取り組める」が高かった。

考察として、体調が具体的な身体症状や病名と共に明らかなマイナス状態であり、実習生自身が体調に対してどのような対策や行動を取ったのかが評価の観点と基準になり得る。しかし、それらの姿があっても学校保健安全法に基づく第二種学校感染症であることから出席(出勤)停止と捉えて基準にする場合や、実習生以外の家族の健康管理に言及して基準にする場合、欠席に伴う連絡やその後の体調管理、感染症対策への自主的な行動を観点とする場合等、評価の観点と基準が実習先及び実習指導担当者で多様であった。そのため、具体的で客観的な評価の観点と基準を評価項目として示すことが必要であると考えられる。また、健康面の状態や状況が評価項目として適しているかも含め、検討することが必要であろう。

評価	摘要欄文章	単語 (出現頻度)	単語 (スコア)
2	<ul style="list-style-type: none"> ・体調を崩したためこの評価にしました。 ・インフルエンザになってしまい、別日程になり慣れない実習で疲れた表情も見られる。 ・途中体調を崩すことがあった。 ・発熱のために2日間中断し再開した。 ・体調不良が続いた。 ・園でコロナウイルス感染症陽性となりましたが、発熱だけで終わって良かったです。 ・体調を崩しての欠席2日、早退1日があった。 ・体調不調により2日間の欠席 ・1日体調不良のため欠席した。 ・2日間の欠席。 ・体調は崩してしまいましたが、感染症対策には気を配っていた。学びにつなげていた。 	欠席 (4) 体調不良 (4) 体調 (4) 崩す (4) 2日間 (3) 発熱 (2) 続く (2) しまう (2)	感染対策 (4.70) 欠席 (3.45) 体調不良 (1.45) 配れる (1.21)
3	<ul style="list-style-type: none"> ・インフルエンザのため、欠席あり。 ・実子の体調不良で欠席されましたが、実子の健康管理にも留意が必要だと思えます。 ・1日体調を崩したものの、自分で連絡し、その後体調を整えることができた。 ・欠席することにはなかったが、緊張や不安から、お腹の不調があった。 ・体調崩すことなく実習を終えられました。 ・前半に体調を崩してしまことは残念でした。 ・園でコロナウイルス感染症が流行し、感染させてしまい申し訳ございません。その他は健康管理はできていました。 	体調 (4) 欠席 (3) 崩す (3) 実子 (2) 管理 (2) しまう (2) できる (2)	実子 (8.29) コロナウイルス感染症 (7.65) 欠席 (2.07) 留意 (1.75)

4・5	<ul style="list-style-type: none"> ・体調不良なく、元気に実習に取り組んでいた。 ・明るく元気に勤務できていた。 ・車通勤だったため、体力が心配だった。 ・感染症が流行している中、体調崩さず頑張りました。 ・毎日元気に来てくれた。 	元気 (3)	取り組める (1.81)
-----	---	--------	--------------

【図表 12】【項目 1】 摘要欄の単語出現頻度とスコア

2)【項目 3】「整理整頓、清掃など環境整備や事務処理が迅速で正確であった。」評価の観点と基準

「3. 整理整頓、清掃など環境整備や事務処理が迅速で正確であった。」についての単語出現頻度とスコアを【図表 13】の通り示した。

「2：努力を要する」場合、「日誌」「実習」「提出」「指導」「ノート」「記入」「案」「直す」「忘れる」等、実習先の実習指導担当者が実習日誌を添削する時に気づいた記録上の表記、添削した後に実習生が記録を修正する行動の意識、実習の実施に伴う事務手続きの遂行が滞る状況が挙げられた。これは、指導案についても同様である。さらに、実習時間内に遂行すべき業務や作業へ支障を来たす状況に対しても挙げられた。

「3：普通」「4：優れている」「5：非常に優れている」に関しては、単語頻出頻度、スコア共に特徴が挙げられなかった。具体的な文章を確認すると、「丁寧に」「上手に」「正確」等、実習日誌の記述力への観点があり、「毎日」「翌日」「迅速さ」及び「まとめる」「仕上げる」「提出」という定められた期限に事務手続きを遂行できたことが示された。

考察として、日誌や指導案等の記録や計画に関する事務処理能力と記述力について具体的な不備があり、さらに実習先からの添削後の改善行動が評価の観点と基準になり得る。さらに、業務遂行能力においても、その業務を行う意味への理解が伴わずに予定時間を大幅に超える作業時間となることは、保育活動が滞る状況に繋がることも考えられ、評価の観点と基準になり得る。しかし、項目では環境整備と具体的な行動内容が書かれているにも関わらず、摘要欄にその言葉への記載がないのは注視すべき点と考えられる。保育所生活において、保育者の業務は生活場面で異なり、また安全面や衛生面等を一定基準に保つために多様な目的もあることから、具体的な業務を示すより、業務遂行の程度や量及び質を基準として捉え直すことを検討することが必要であろう。

評価	摘要欄文章	単語 (出現頻度)	単語 (スコア)
2	<ul style="list-style-type: none"> ・実習日誌の提出が遅れることがありました。 ・実習ノートの誤字脱字が目立った。 ・本人なりにとても努力していたと思います。実習ノートも毎日朝提出することができました。 ・迅速さをもっと身に付けましょう。日誌・指導案の置き忘れが少なくとも2回ありました。忘れていることに気づいていません。日誌をもっと丁寧に記入しましょう。 ・細菌検査結果の初日持参忘れ、実習日誌最終提出時に未記入ページあり。お礼状の未送付。 ・何をやっても、自分がやっていることの意味を分かっていなくてもせず、お願いされたのでやっている感じでした。 ・作業に時間がかかり過ぎていました。 ・実習ノートの訂正をそのままにしておき、次の日の記録に活かせなかった。 ・部分実習指導案が未提出のため。体験後に提出された。 ・実習日誌の直しが全くなかった。 ・日誌の書き方等指導するところからだった。 ・日誌に関し、表現方法を今後も学んでほしい点と指導した箇所を直す、直さないの判断が見られた。 	日誌 (7) 実習 (7) 提出 (5) 指導 (4) ノート (3) 記入 (2) 案 (2) 直す (2) 忘れる (2)	日誌 (17.35) 実習 (5.17) 礼状 (3.03) 提出 (1.86) 指導 (1.73) 記入 (1.25)

3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> ・ 日誌は相手にも伝わるような書き方がよい。 ・ 実習ノートはもう少しまとめて2頁位に記入できるとよい。 ・ 正確であった。 ・ 雪の日の早番で、伝えた時間よりも早く出勤し、雪かきをしてくれた。 ・ 実習ノートの記録については丁寧にまとめられていた。 ・ 日誌を毎日丁寧に仕上げ、翌日に提出していた。 ・ 仕事の合間を上手に使っていました。 		
-------------	--	--	--

【図表 13】【項目 3】 摘要欄の単語出現頻度とスコア

3)【項目 7】「指示されたことに従うだけでなく、必要に応じて主体的な判断や行動ができた。」評価の観点と基準

「7. 指示されたことに従うだけでなく、必要に応じて主体的な判断や行動ができた。」についての単語出現頻度とスコアを【図表 14】の通り示した。

「2:努力を要する」場合の単語出現頻度は、「指示」「行動」「できる」「多い」「保育者」「主体」「自ら」「クラス」「姿」「伝える」「立つ」「行う」「思う」「よい」「良い」が挙げられた。スコアは、「保育者」「指示」「主体的」「主体」「られにくい」の順序で挙げられた。これらは、実習生の実習に対する姿勢であり、実習先の実習指導担当者によって捉えられた学生の姿である。

「3:普通」の単語出現頻度は挙げられなかった、スコアでは「消極的」が挙げられた。

「4:優れている」「5:非常に優れている」の単語出現頻度では、「把握」が挙げられたが、スコアは挙げられなかった。

「指示に従い遂行する」ことは、学生がこれまでの学習経験の中で培われてきたであろう能力であるが、主体的な判断や行動等の「自ら考えて必要な判断をし、行動する」ことは、学習場面で日常的に体験していたとしても、学生自身が意図的に意識化した上で、学生を指導する立場にいる者（教員や社会で出会う大人等）からフィードバックされる機会は多くない。さらに、初めての保育所での実習という状況や初めての具体的な対応が求められる保育場面への遭遇は、実習生に心理的な負荷がかかる。加えて、実習中に従うべき継続的かつ恒常的であると考えられるような指示内容であったとしても、クラスや年齢が変わると汎用的に判断することが難しい姿が表れていた。

摘要欄には、「保育の内容を把握することが第一です。把握した上で少しずつ主体的な動きができることを望みます。」という記載もあった。これらを鑑みて、評価の観点として、実習に対する姿勢や、実習生が行動に移すための心構えを具体的な行動内容にして示したり、保育者からの指導を請う望ましい行動の頻度や量を具体的な基準として検討したりする必要があると考えられる。

評価	摘要欄文章	単語 (出現頻度)	単語 (スコア)
2	<ul style="list-style-type: none"> ・ 毎日行っていた清掃も、クラスが変わると主体的に行うことができないことがあった。 ・ 指示されたことはやっていたが、立って見ていることが多かった。 ・ 迷った時、担任へ話しかける、相談することができるようになりました。 ・ 子どもをよく見てほしいと伝えたが、他のクラスの子を見たり遊んだりしていた。また、指示されたことはできたように思うが、指示されてもできないことも見られた。 ・ ただ立っているだけという場面がよく見られました。 ・ 観察するだけでなく、自ら意欲的に行動してもらえるとよい。 ・ 疑問に思う感度を上げましょう。 ・ 主体的な行動が少ないように見受けられた。 ・ 自ら保育者に声をかけることはほとんどなく基本的に指示待ちであった。 	指示 (5) 行動 (4) できる (4) 多い (4) 保育者 (2) 主体 (2) 自ら (2) クラス (2) 姿 (2) 伝える (2) 立つ (2) 行う (2) 思う (2) よい (2) 良い (2)	保育者 (11.01) 指示 (2.62) 主体的 (2.42) 主体 (1.54) られにくい (3.22)

2	<ul style="list-style-type: none"> ・どうしたらよいか、わからない時は聞いていただくと良かったです。 ・受け身になっていることが多かった。質問もあまりなかった。 ・保育者が伝えたことだけをやることが多かった。自分で気づいて動けると良かった。 ・保育者からの指示を待っていることが多かった。 ・必要に応じて主体的な判断や行動する姿はあまり見られなかった。 ・指導に対し、返事はするが行動する姿が見られにくかったので理解しているのか不安がある。 		
3	<ul style="list-style-type: none"> ・緊張から消極的になってしまう場面もあった。 ・適切であった。 ・アドバイスされたことを次に活かそうとしていた。 		消極的 (1.45)
4 5	<ul style="list-style-type: none"> ・保育の内容を把握することが第一です。把握した上で少しずつ主体的な動きができることを望みます。 ・自分で考えて、必要とされる子どもへの対応や物を取る姿が見られた。 ・よく動いていました。 	把握 (2)	

【図表 14】【項目 7】 摘要欄の単語出現頻度とスコア

4)【項目 8】「積極的に乳幼児の生活に溶け込み、一人一人の子どもの理解に努めた。」評価の観点と基準

「8. 積極的に乳幼児の生活に溶け込み、一人一人の子どもの理解に努めた。」についての単語出現頻度とスコアを、【図表 15】の通り示した。

「2：努力を要する」場合の単語出現頻度は、「子ども」「姿」「子ども達」「クラス」「関わる」「いく」「多い」の順で挙げられた。スコアは、「保育者」「働きかけ」「子ども達」「物静か」「子ども」「一人ひとり」「立ち尽くす」が挙げられた。

「3：普通」「4：優れている」「5：非常に優れている」では、いずれも前向きな文章であった。単語出現頻度は「子ども達」「積極」「子ども」「雰囲気」「優しい」「良い」が挙げられ、スコアでは、「子ども達」「一人ひとり」が挙げられた。

1日を通した実習時間内での条件（実習配属クラスや年齢）や、担任保育者がクラス全体を把握しながら実習生がどの子どもへどの程度関わったのかという視点、子どもが実習生の存在をどのように受け止めているのかを担任保育者が捉えた視点等が評価に反映されている。

考察として、乳幼児の生活に溶け込むという判断を「クラス集団へ関わるのか」「クラスを構成する個々の子どもへ関わるのか」という観点から捉えている。また、実習生が子どもに対して積極的に受容的な雰囲気を醸し出すことが出来ているのかは、評価の観点となり得る。併せて、それらが1日の実習時間内の実習生の姿として、担任保育者が認識できたかどうか基準になっているのではないか。しかし、一人ひとりの子ども理解についての言及は多くなく、抽象的な文言に留まっているため、保育実習 I における一人ひとりの子ども理解の観点と基準を再考する必要性がある。

評価	摘要欄文章	単語 (出現頻度)	単語 (スコア)
2	<ul style="list-style-type: none"> ・物静かで自分から子ども達の中へ入っていく姿は多く見られなかった。 ・小さいクラスでは立っているだけが多く、幼児クラスでは自ら子どもに溶け込む姿が見られず、自分からの働きかけがなかった。 ・受け身になることがありましたが、一人ひとりの子どもに丁寧に関わる姿が見られました。 ・積極的に子ども達と関わって遊べるとよい。 ・子ども理解が全体的に浅いです。 ・保育者に声を掛けられるまで立ち尽くしていることが多かった。 ・自分に寄ってくる子ども、特定の子どもの関わりだけでなく、周りにも目がいくと良い。 ・学生のそばに来た子どもしか見ていなかった。 	子ども (6) 姿 (3) 子ども達 (2) クラス (2) 関わる (2) いく (2) 多い (3)	保育者 (4.54) 働きかけ (2.65) 子ども達 (2.34) 物静か (1.69) 子ども (1.46) 一人ひとり (1.41) 立ち尽くす (1.30)

3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> ・子ども達から、自然に受け入れられる優しい雰囲気良かった。 ・適切であった。 ・実習を重ね、積極的な声掛けをするようになっていった。 ・明るい雰囲気でき、とても積極的であった。 ・幼児クラスでは、積極的に子どもと関わる姿が見られて良かった。 ・優しい人柄で、自然と子ども達の中に溶け込めていた。 ・担任と一緒に生活を楽しんでいました。 ・短い期間の中でも子ども一人ひとりの理解を深めようとしていた。 	子ども達 (2) 積極 (2) 子ども (2) 雰囲気 (2) 優しい (2) 良い (2)	子ども達 (2.34) 一人ひとり (1.41)
-------------	--	---	-----------------------------

【図表 15】【項目 8】 摘要欄の単語出現頻度とスコア

5)【項目10】「礼儀・身だしなみ・言動などは常識をわきまえたものであった。」評価の観点と基準

「10. 礼儀・身だしなみ・言動などは常識をわきまえたものであった。」についての単語出現頻度とスコアを、【図表 16】の通り示した。

「2：努力を要する」場合の単語出現頻度は「よい」「髪型」「言葉遣い」「言動」「言葉」「思う」が挙げられ、スコアは「来園」「受取る」「言葉遣い」「束ねる」「身だしなみ」が挙げられ、相手に不快感を与えない服装や振る舞い等、社会人として求められる態度であった。

「3：普通」をと評価された場合、単語出現頻度は「実習」「ピアス」「子ども」「挨拶」「付ける」、スコアは「目上」「親しみ」「身だしなみ」が挙げられた。摘要欄文章からはポジティブ・ネガティブどちらの記載もあった。

「4：優れている」「5：非常に優れている」場合の単語出現頻度は、「挨拶」「丁寧」「持てる」が挙げられ、スコアは「出退勤」「一人ひとり」「身だしなみ」が挙げられた。

考察として、常識をわきまえた実習態度への評価の観点は、社会人として身に付けるべきマナーや態度に加えて、保育者として身だしなみや言葉遣いが求められる。さらに、これらの姿が実習前段階から身に付いており、容姿や態度、言葉遣い等で体現できていればそれに越したことはないが、実習生の実習態度が常識には及ばなかった場合に、保育者からの指導があることで、望まない態度や姿が徐々に減り、意識化された言動として改善されているかを捉えられる基準が必要である。さらに、「挨拶」がコミュニケーション手段として特に重要視された礼儀であると考えられ、評価の観点になり得る。

評価	摘要欄文章	単語 (出現頻度)	単語 (スコア)
2	<ul style="list-style-type: none"> ・時々、今どき言葉が混じることがあり、今後意識していけるとよい。 ・身だしなみはよかったが、挨拶やお礼等、基本的な部分では気になる点があった。 ・エプロン忘れがあったり、髪型で表情が分かりづらいこともあったので、束ねるなどしてもよかった。 ・「おい」「じゃあさ」等の言葉が聞かれた。 ・社会人としての礼儀・言動についてはもう少し経験が必要と思われる。 ・私服で日誌提出や受取りに来園し、言動も気になる点があった。 ・自分の見た目の髪型よりも、保育士としての髪型に力を入れて欲しかったです。 ・社会人になるに向けてのマナーを身に付けられるとよいと思われる。 ・言葉遣いについて友だちのように話す姿があり、指導した。 ・子どもと接する際の言葉遣いや態度で気になる点が見受けられた。 	よい (4) 髪型 (3) 言葉遣い (2) 言動 (2) 言葉 (2) 思う (2)	来園 (2.98) 受取る (2.78) 言葉遣い (1.65) 束ねる (1.33) 身だしなみ (1.06)

3	<ul style="list-style-type: none"> ・実習中にピアスを付けていて、子どもに指摘され外している姿がありました。 ・園児の名前を呼び捨てにする場面があった。 ・朝クラス担任への挨拶がなかったので、まず挨拶をしてほしいです。 ・実習当日に向けて、身だしなみを整えて来たので好印象でした。 ・指導者が内容を伝える際、親しみをもち接することはいいが、目上の人に対しての言葉遣いをもう少し丁寧にできると良かったと思います。 ・ピアスを何度か身に付けていて、子どもの安全面において危険なので注意しました。 	実習 (2) ピアス (2) 子ども (2) 挨拶 (2) 付ける (2)	目上 (1.30) 親しみ (1.15) 子ども (1.06) 身だしなみ (1.06)
4 5	<ul style="list-style-type: none"> ・常識的な言動だった。 ・挨拶がしっかりできていました。 ・出退勤時、給食や休憩時に丁寧にあいさつするなど好感が持てました。 ・挨拶も笑顔もとても良く好印象を持ってました。 ・ボランティア時は車で出勤してしまいましたが、実習中はしっかりしていました。 ・挨拶はともしっかりしていました。礼儀、身だしなみもよかったです。 ・寒い中、子ども達と一緒に生活していました。 ・いつも一人ひとり丁寧に挨拶をしてくれていた。 	挨拶 (4) 丁寧 (2) 持てる (2)	出退勤 (3.33) 一人ひとり (1.41) 身だしなみ (1.06)

【図表 16】【項目 10】 摘要欄の単語出現頻度とスコア

6)【項目11】「子どもの言うことに耳を傾け、年齢や発達に応じた働きかけができた。」評価の観点と基準

「11. 子どもの言うことに耳を傾け、年齢や発達に応じた働きかけができた」についての単語出現頻度とスコアを、【図表 17】の通り示した。「2：努力を要する」場合の摘要欄への記載率は 100%であるが、実数は 3 件であり偏った視点になり得ると判断したため、結果のみ示す。

「2：努力を要する」場合、単語出現頻度は挙げられず、スコアは「子どもの発達」が挙げられた。

一方、「3：普通」「4：優れている」「5：非常に優れている」ではポジティブな記載のみがあり、単語出現頻度は「関わる」「できる」「一人ひとり」「丁寧」「子ども」「声」が挙げられ、スコアは「一人ひとり」「かけ合う」「働きかけ」が挙げられた。

子どもに向き合おうとする程度や頻度に関して、「見る」のと「関わる」のでは評価が変わってくるのが分かり、実習生の行動を捉えて評価の基準が表されていた。

評価	摘要欄文章	単語 (出現頻度)	単語 (スコア)
2	<ul style="list-style-type: none"> ・そもそも子どもの発達への認識が間違っていたり、浅いです。 ・子どもの中にもっと積極的に入っていった方が良かったと思います。 ・観察実習のため、見守ることも多かった。 		子どもの発達 (7.65)
3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> ・適切であった。 ・子ども一人ひとりに対して丁寧に関わっていて良かった。 ・積極的に子ども達と関わり、丁寧な声掛けができていた。 ・子ども一人ひとりに寄り添い、関わる事ができていた。 ・年齢に合わせた教材選びもしっかりできていました。 ・担任と一緒に声かけ合って生活を楽しんでいました。 ・発達に応じた働きかけをしようと試みる姿があった。 	関わる (3) できる (3) 一人ひとり (2) 丁寧 (2) 子ども (2) 声 (2)	一人ひとり (4.21) かけ合う (3.75) 働きかけ (2.65)

【図表 17】【項目 11】 摘要欄の単語出現頻度とスコア

7)【項目12】「一人一人の子どもに配慮しながら集団への働きかけができた。」評価の観点と基準

「12. 一人一人の子どもに配慮しながら集団への働きかけができた。」についての単語出現頻度とスコアを、【図表 18】の通り示した。

「2:努力を要する」場合の単語出現頻度は、「できる」「関わり」「集団」「思う」「働きかけ」「必要性」「全体」「学ぶ」「いく」「難しい」「よい」と多様な単語が挙げられた。スコアは、「働きかけ」「関わり」「一対一」「一人ひとり」「必要性」が挙げられた。

「3:普通」の単語出現頻度は「様子」「子ども」「できる」、スコアは「働きかけ」が挙げられた。

「4:優れている」「5:非常に優れている」の単語出現頻度は、「一人ひとり」「子ども」「声」「配る」「良い」が挙げられ、スコアは「一人ひとり」「実習生」が挙げられた。

摘要欄文章では、個に対する観点と集団に対する観点が挙げられた。前者については、実習生が実際に子どもとの関わりに対して、個から複数とのやりとり、さらに必要な対応を考えた上での個への働きかけへ関わり方の具体的な行動が挙げられ、実習指導担当者もその姿を捉えている。後者については、「2:努力を要する」「3:普通」「4:優れている」いずれの評価においても、「必要性を学ぶ」「見られるとよい」「目にいくとよい」「働きかけできると良い」「目を向けられたらもっとよかった」等、集団に対する働きかけは、今後に向けた課題を提示するような記載であった。

「集団への働きかけ」については、学生がこれまでの学習経験の中でどの程度養われてきたのだろうか。クラス内、委員会内、部活内等の学習の場等、ほぼ同世代の集団であれば働きかける経験があるかもしれない。しかし、実習の場面では【項目 8】に包含される個を観察し、洞察した上で、自発的に子どもへ歩み寄ろうとする姿勢で、必要な配慮を考える経験がまずは必要であろう。それらを踏まえて、複数の子ども、小集団の子ども、クラスの子どもへと段階的に具体的な行動となって働きかけが広がっていくことが集団への働きかけへの観点に求められると考える。「少しずつ」「これから」等の記載があるように、保育実習 I の実習内容からも、評価の程度には成長する見込みも含めた基準が必要であると考える。

評価	摘要欄文章	単語 (出現頻度)	単語 (スコア)
2	<ul style="list-style-type: none"> ・ 乳児クラスではずっと一人の子と遊んでいて、集団へ入る働きかけはできなかった。 ・ 一人ひとりの子どもへの配慮は少しずつできるようになっていきました。 ・ 「～しながら」別の行動をとることが難しかったと思います。 ・ できた、できないではなく、集団への働きかけの必要性を学ぶところからでした。 ・ 一対一の関わりは楽しめていたと思います。集団ならではの関わりはこれから学んでほしいです。 ・ 初めての保育実習では難しいと思われそうですが、全体を見られるとよいです。 <p>特定の子との関わりが多かったので、全体に目がいくようにするとよい。</p>	できる (4) 関わり (3) 集団 (3) 思う (3) 働きかけ (2) 必要性 (2) 全体 (2) 学ぶ (2) いく (2) 難しい (2) よい (2)	働きかけ (7.05) 関わり (2.16) 一対一 (1.19) 一人ひとり (1.41) 必要性 (1.08)
3	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもの様子に合わせて声のボリュームを変えて見たりと、臨機応変に対応できていた。 ・ 適切であった。 ・ 幼児クラスで、一人の子と関わりを多く持ってしまうので、たくさんの子と関わり、集団の様子を見たり、働きかけできると良い。 	様子 (2) 子ども (2) できる (2)	働きかけ (2.65)

4 5	<ul style="list-style-type: none"> ・声を掛けられない子どもにも目を向けられたらもっと良かったと思います。 ・実習生の傍に行けない子の気持ちにも寄り添うとっと良かったです。 ・一人ひとりに目を配り、言葉がけや対応の様子が見られた。 ・子ども一人ひとりに目を配らせながら、全体の動きへの配慮もできていた。 ・一人ひとりの子どもの声にゆったりと関わってくれました 	一人ひとり (3) 子ども (3) 声 (2) 配る (2) 良い (2)	一人ひとり (7.72) 実習生 (1.78)
--------	---	---	----------------------------

【図表 17】【項目 12】 摘要欄の単語出現頻度とスコア

8)【項目13】「子どもの実態に即した事前準備を行い、その成果をあげることができた。」評価の観点と基準

「13. 子どもの実態に即した事前準備を行い、その成果をあげることができた。」について、単語出現頻度とスコアを、【図表 19】の通り示した。この項目については、「絵本」「読み聞かせ」「手遊び」「教材」「部分実習」等、言語表現技術や児童文化教材の披露と実践が評価の観点の前提となっている。

「2:努力を要する」場合の単語出現頻度は、「絵本」「準備」「良い」「事前」「実習」「選ぶ」「読む」「手遊び」「行程」「指導」「クラス」「部分」「姿」「声」「行える」「多い」が挙げられた。スコアは、「手遊び」「絵本」「行える」「行程」「実習」「消極」「事前」「危惧す」「不十分」が挙げられた。

「3:普通」での単語出現頻度は、「実習」「絵本」が、スコアは「実習」が挙げられた。

「4:優れている」「5:非常に優れている」での単語出現頻度は、「絵本」「できる」「実習」「事前」「準備」「読み聞かせ」「子ども達」「年齢」「用意」「物」「選ぶ」「合う」が挙げられた。スコアは、「読み聞かせ」「子ども達」「手遊び」「空欄」「絵本」「実習」が挙げられた。

考察として、事前準備、実践、事後評価と評価の観点が3段階に分かれていた。その上で、準備段階では、必要な教材の選定や練習、部分実習の時間を設けていただく等、依頼と実践日までの見通しが言動や指導案の形で行動が捉えられることが観点となり得る。それらは、実習生の保育実践に向けた意欲を保育者が汲んで評価につながり得る。

実践段階の記載は少ないのは、項目の文言に書かれていないためもあるが、保育実践のレポートリーや声量等の量的観点を学生本人へ直接フィードバックしているからと考える。事後評価では、成果として事前準備と実践での姿を踏まえての観点と基準になることから、「4:優れている」「5:非常に優れている」評価の場合に記載がみられる。保育実習 I で部分実習に臨む場合には、計画、実践、評価のプロセスを学ぶことから「実践する」ことが直接評価する観点とはならず、準備を十分に整えることが評価の観点と基準として求められると考えられる。

評価	摘要欄文章	単語 (出現頻度)	単語 (スコア)
2	<ul style="list-style-type: none"> ・頑張る姿はありました。 ・絵本の読み聞かせ等、前向きに実践する気持ちは大事ですが、直前に絵本を選ぶのではなく、事前に選び練習して臨むと良かったです。 ・こちらから声を掛けることが多く、自分から準備できていることなど知らせられると良かった。 ・部分実習の絵本を選ぶとき、当日になってしまったようです。 ・部分実習はもう少し積極的に行えると良い。 ・自ら絵本などを準備し、読む時間をとってもらうなどすると良い。 ・絵本を読んでくれましたが、前日と翌日に読む本を選んでおくなどすると良い。 ・事前準備としての最初の指導案が3行程しかなかったことに驚きました。指導して改善しましたが、3行程で良いと考えることを危惧します。 ・もう少し積極的な面が見られるとよい。 	絵本 (6) 準備 (6) 良い (6) 事前 (5) 実習 (4) 選ぶ (4) 読む (3) 手遊び (2) 行程 (2) 指導 (2) クラス (2) 部分 (2) 姿 (2) 声 (2)	手遊び (6.29) 絵本 (4.36) 行える (3.19) 行程 (3.02) 実習 (1.87) 消極 (1.58) 事前 (1.53) 危惧す (1.09) 不十分 (1.03)

2	<ul style="list-style-type: none"> ・手遊びがいつも同じであり、声も小さかった。 ・事前に準備をしていたクラスと、消極的なクラスがあった。 ・絵本前に行った手遊びが本人の覚えて自信のあるものではなかった。 ・実習前の事前準備が不十分で伝えることが多くあった。 ・事前準備する姿が見られなかったので、次の実習で自発的に行えることを期待する。 	<p>行える (2) 多い (2)</p>	
3	<ul style="list-style-type: none"> ・適切であった。 ・事前に絵本は準備していたが、こちらからの声掛けがなければ行わなかった様子だった。 ・各年齢で絵本の部分実習をしようと用意し、実践できたクラスもあった。 ・実習期間、子ども達の中に精一杯入って元気に実習していました。 	<p>実習 (3) 絵本 (2)</p>	<p>実習 (1.09)</p>
4 5	<ul style="list-style-type: none"> ・手遊び、絵本の読み聞かせ、自己紹介等、事前準備がよくできていました。子ども達も楽しんで見ていました。 ・実習で使用する絵本は、年齢に合った物を選んで用意できた。 ・実習ノートの空欄を自分から聞けたらもっと良かったです。 ・絵本を事前に用意し、年齢に合った物を選んでいました。 ・事前に準備した絵本等を担当のクラスの子ども達に読み聞かせが積極的にできていた。 ・部分実習の準備もよくでき、子どもの反応もよく成果を上げていました。 	<p>絵本 (4) できる (4) 実習 (3) 事前 (3) 準備 (3) 読み聞かせ (2) 子ども達 (2) 年齢 (2) 用意 (2) 物 (2) 選ぶ (2) 合う (2)</p>	<p>実習 (1.09) 読み聞かせ (3.03) 子ども達 (2.34) 手遊び (2.30) 空欄 (2.15) 絵本 (2.09) 実習 (1.09)</p>

【図表 19】【項目 13】 摘要欄の単語出現頻度とスコア

5. 得られた知見と総合考察

本研究では、令和 4～6 年までの過去 3 年間の保育実習 I (保育所) の実習先の項目別評価点の分析、実習先の項目別評価における摘要欄の記載内容分析を行い、得られた知見をまとめた。

目別評価点の分析において、「実習態度」では、心身の健康について、意欲的かつ積極的に教える姿について、一定の基準があった。「保育者としての資質」では、特に身だしなみや言語によるコミュニケーションに対して視覚的・聴覚的に把握できる場合、評価の基準があった。「指導力」は、今後の実習の積み重ねを通して向上していくと想定できる能力であることが示唆された。

項目別評価における摘要欄の記載内容の分析では、「実習態度」【項目 1】では、体調が具体的な身体症状や病名として明らかなマイナス状態であると、勤怠状況に反映されていた。また、健康面の状態において評価の観点と基準が多様であり、公平とは言い難い実態であった。【項目 3】では、日誌や指導案等の記録や計画に関する事務処理能力と記述力が観点となっており、具体的な不備や実習先添削後の改善行動が基準になり得る傾向がみられた。業務遂行能力の観点では、保育活動に支障を来すような状況となるかどうかも基準になり得ると示唆された。「保育者としての資質」【項目 7】では、保育実習 I は前段階であるため、自ら考えて必要な判断と行動をとるよりも、保育の内容や実態の把握につながる観点が必要であると考察された。【項目 8】では、乳幼児の生活に溶け込むということや、集団への働きかけかつクラスを構成する個々の子ども全員と関わろうとすることや、実習生が子どもに対して明朗で受容的な雰囲気醸し出すこと等の観点が明らかになった。【項目 10】では、社会人として身に付けるべきマナーや態度と、保育者として求められる身だしなみや言葉遣いが観点となっていた。特に、「挨拶」というコミュニケーションは特に重要視された観点と基準であることが示唆された。「指導力」【項目 12】では、集団への働きかけを行う前段階として、【項目 8】に包含される、個を観察、洞察し、必要な配慮を考えられるようになることがまず求められ、それらを踏まえて、複数～小集団～クラスへと広

がるような観点と基準が必要であると考えられた。【項目13】では、事前準備、実践、事後評価と3段階の観点に分かれ、評価の基準も連なっていた。事前準備が不十分であると、実践や事後評価の観点と評価には至らないと考えられた。これらの結果と考察から、総合的な考察を以下に述べる。

（1）評価の観点や基準を均一に近い形に整える必要性

評価項目別の点数及び摘要欄の記入から、評価の観点や基準が【項目1】勤怠状況や【項目10】社会的マナー、【項目13】部分実習の実践等、具体的で明確化しやすい内容と、【項目7】主体的行動や【項目12】集団への働きかけ等、それぞれの保育者が持つ価値観の差による助言や提案、推奨する表現が多くみられ、評価の観点や基準が把握しづらい内容があった。これは、保育実習Ⅰの到達目標と実習生への評価を照合した時、実習生がどの地点に至っているのか評価の基準が細かく定まっていなかったために起こっていると考えられる。実習先も養成校も、個や集団の子ども達への働きかけや乳幼児に対する具体的な生活技術等、必要に応じて主体的な判断や行動が実行できるようになるためには、今後の実習の積み重ねを通して、保育者としての資質と指導力を高めていけるよう求められていることは了解できている。この事実からも、実習生の言動が具体的、客観的な評価項目として段階的に示され、評価の基準が均一に近い形に整えられる必要がある。評価の観点や基準を均一に近い形に整えられると、実習生自身が実習における現時点での知識・技術、判断力等の状況が十分か否か把握できると考える。さらに、評価の観点と基準が具体的な行動や頻度等で示されることで、どの部分を省察し改善すべきか、客観的に知るための情報源となり得ると考えられる。均一化を図ることで学生は、現時点での「何ができていて、何が今後自身に求められるのか」という力量を受け止め、次に取り組むべき自己課題を見出せるようになるものと考えられる。そのため、ルーブリック評価のような具体的な基準と共に、評価の観点と評価の尺度を一覧表に示す取り組みが必要であると考えられる。

（2）実習先の保育者による実習生への見方を同一基準で捉える必要性

すべての評価項目別の点数や摘要欄で、実習生の姿を保育者がどのように捉えたのかという「保育者の認知」が基準になっていた。そのため、「3：普通」という評価であっても、ポジティブな表現、ネガティブな表現、いずれの記載もあり、実習先からの評価（＝実習指導担当者からの評価）には具体的な評価の観点と基準にはばらつきがあるという事実が認められた。そこで、改めて実習先の実習指導担当者が保育実習Ⅰの到達目標と具体的評価への理解を図った上で、実習生の言葉や態度、しぐさを含めた対人的・社会的な振る舞いを、子どもと関わる保育の専門的場面と保育者や保護者等と関わる社会人の常識的場面とで区別し、意識的かつ積極的に言動を認知していただけるよう、養成校として教授内容の情報を伝え、評価の観点と基準を示していく必要があるものと考えられる。

6. おわりに

本研究では、保育実習Ⅰ（保育所）における実習評価表を分析し、評価項目別の点数及び記載内容をもとに、評価の観点及び基準の実態について検討した。その結果、保育実習Ⅰ（保育所）の実習評価には、実習先が捉えている評価の観点と基準の特徴や傾向を明らかにすることができた。一方で、本研究は分析対象が本学のみであるため、一般化していくことには限界がある。

今後の研究の課題として、保育実習Ⅰ評価表の総合所見の記載内容にまでは至らなかったが、総合所見にも今回と同様の評価の観点や基準となる要素があると思われる、それらの

分析を行う必要がある。また、本研究は、ルーブリック評価の作成を目指す基礎資料を得ることを目的としており、今後は保育実習 I (保育所) 評価ルーブリックの試案を作成し、その運用可能性や有効性を検討することを通して、実習指導及び評価の質向上に資する教育的意義をより明確にすることが課題である。

【註】

- i … User Local 社 AI テキストマイニングツール <https://textmining.userlocal.jp>
- ii … 特徴語を抽出するためのロジックとして、一般的に TF-IDF 法という統計処理を行う。
https://textmining.userlocal.jp/questions#data_q2

【引用・参考文献等】

- ・一般財団法人全国保育士養成協議会 (2018) 「保育実習指導のミニマムスタンダード vol.2 「協働」する保育士養成」中央法規.
- ・小木曾友則・西垣直子・倉畑萌・小椋優作・遠座未菜 (2024) 「幼稚園教育実習・保育実習 (保育所) におけるルーブリックを用いた実習評価表の作成」中部学院大学・中部学院大学短期大学部教職実践研究 .3.25-32 頁
- ・尾崎司・中村教子 (2017) 「現場連携による実習評価ルーブリックの開発 (1): 保育所実習のルーブリックの作成に関する予備的考察」東京家政大学研究紀要 . 第 57 集 .31—41 頁
- ・金森由華・大下二三子・小林美保子 (2014) 「実習園評価を参考にした保育実習指導の一考察 : KJ 法を用いた実習評価表の分析を通して」滋賀文教短期大学紀要 .16.59-91 頁
- ・厚生労働省 (2015) 「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」
- ・竹中泉・岸さゆり・山本十三代・小川宣子・坂本結美子・志戸岡恵子・杉田香苗・名草みどり・葛本有実子 (2014) 「臨地実習評価にルーブリックを導入してみた」看護教育 . 第 55 卷 3 号 . 医学書院 .228-232 頁
- ・ダネル・スティーブンス, アントニア・レビ (2014) [監訳] 佐藤浩章 [訳] 井上 敏憲・侯野秀典 「大学教員のためのルーブリック評価入門」玉川大学出版 Abstract 部 .94-109 頁
- ・中嶋一恵・浦川末子・白石景一・下釜綾子・永野司・中村浩美・中島健一郎・滝川由香里・本村弥寿子 (2013) 「ルーブリックを使用した学外実習評価基準の作成について」長崎女子短期大学紀要 . 第 38 号 .102-107 頁

日常空間の形態と質感を素材とした 絵画表現の実践についての一考察

A Consideration of the Practice of Painting Expression Using Forms and Textures in Everyday Spaces as Material

酒井 誠

SAKAI Makoto

1.はじめに

本研究では、身近なものや事象を素材として活用し、それらが本来持つ価値観や用途、意味合いを再解釈することを通して、新たな教育的視点を見出すことを目的としている。既存の価値観にとらわれず、ものや行為のもつ潜在的な魅力や可能性に着目し、その意外性から創造的な学びへとつなげる試みである。日常に埋もれた素材や現象を再発見し、そこから得られる発想の転換や感覚的気づきを教育現場でどのように活かすことができるかを探求している。また、研究の一環として、自身を取り巻く地域環境にも目を向け、その土地に根ざした風習や祭事など、古くから続く文化的営みに見られる造形的発想を考察の対象とした。地域文化には、自然との関わりや共同体の記憶を媒介する美術的行為が多く存在しており、それらを美術教育の文脈で読み解くことは、現代の学びに新しい価値をもたらす可能性を秘めている。地域の伝統や感性に基づいた表現活動を通して、学習者が自己と他者、そして環境との関係を見直す機会を得ることが期待される。今回はその実践の一例として、フロタージュを用いた絵画的活動を通して身近なものを使用した絵画活動の可能性を探る。

2.研究の背景

本研究は、筆者が岩手県遠野市を旅した際に出会った民間信仰のオシラサマをきっかけとする。遠野の伝承園という民俗資料館で展示されていたオシラサマ（図1）は、馬と人間をかたどった小さな木彫りの人形に、赤や紫、黄などの色鮮やかな布を幾重にも被せ、祈りを捧げることで五穀豊穡や家内安全を願う風習として知られている¹。筆者はその安置空間を目の当たりにしたとき、その造形的な美しさとともに、祈りの対象であるはずの人形群がもつ強い空間的存在感に深い印象を受けた。整然と並ぶ布に覆われた人形たちは、信仰の象徴であると同時に、一種のインスタレーションのようにも



図1 伝承園のオシラサマ

見え、そこには地域の人々が長年培ってきた共同制作的な感性が感じられた。特筆すべきは、オシラサマの制作や奉納の過程が、地域に根ざした、ワークショッププロセスを備えている点である。人々は身近な木材や布といった素材を用い、家庭ごとに人形を制作し、それらを一定期間ごとに一堂に集めて祀る。この一連の行為は、素材選定から制作、展示、共有に至るまでの一貫した造形的プロセスであり、まさに現代の美術教育に通じる学びの構造を有しているといえる（図2）。信仰という枠を離れて捉えると、そこには地域の環境に根差した素材の活用、共同による制作、祈りと表現の融合といった美術教育的観点から極めて示唆的な要素が見出される。このように、地域に伝わる民間信仰や風習には、土地ごとの自然観や共同体意識が美術的行為を通して体现されている。それらを教育の視点から捉え直すことで、現代社会において失われつつある生活と表現のつながりを再考する手がかりを得ることができると考えられる。特に、地域に根付いた信仰や儀礼的行為の中には、個人の創作活動を越えた関係性の美学や環境との対話的表現が潜んでおり、それを現代の美術教育の文脈に置き換えることは重要である。こうした問題意識のもと、筆者はオシラサマに見られるような地域固有の造形的発想を手がかりに、日常的な素材や環境との関係を重視した実践的研究を展開した。その一環として取り入れたのが、フロッタージュの技法である。フロッタージュとは、凹凸のある物体の上に紙を置き、鉛筆やクレヨンでこすり出すことで表面の質感を写し取る方法であり、偶然性と発見性に富んだ表現を生み出す。筆者はこの技法を単なる絵画技法としてではなく、触覚的観察や、土地の痕跡をうつし取る行為として位置づけ、地域との関係を再構築する教育的手法として応用した。制作者が普段慣れ親しんだ環境で、地面、樹皮、石、建造物などの表面を転写する過程は、まさに土地と身体との対話であり、その環境の記憶を“うつし取る”行為である。その中で生まれる偶然の形や模様を再発見することで、普段見慣れた環境の中にも新たな発見がある。この視点の切り替えで見つかる発見こそが、学びにつながるのではないかと考える。

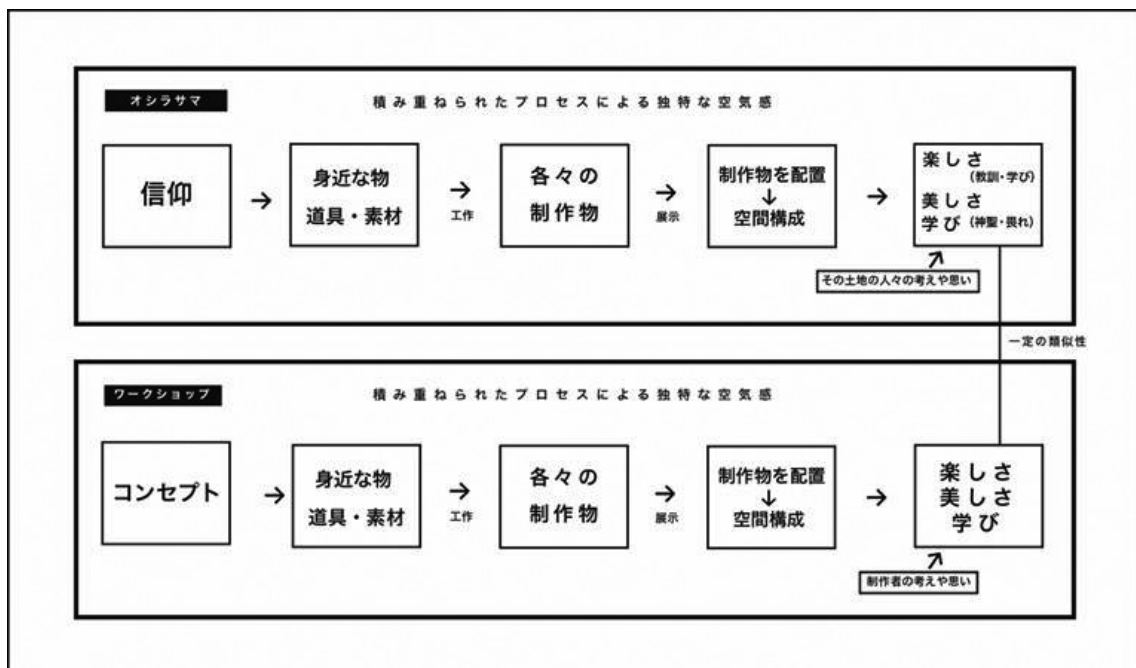


図2 オシラサマとワークショップに対する筆者の概念図

3.フロッターージュとは

フロッターージュとは、凹凸のある物体の表面に紙を当て、その上から鉛筆やクレヨンなどでこすり出すことによって形や質感を転写する技法である。身の回りのあらゆる素材、木目、石、布、金属、植物などがその対象となり、表面の凹凸が線と陰影によって可視化される。この技法を芸術表現として確立したのは、シュルレアリスムの画家マックス・エルンスト（1891-1976）である²。

フロッターージュは、普段気にも留めないようなもののイメージを可視化させるための手段であるため、単なる転写の技術ではなく、素材との対話を通じて新たな形を発見する行為そのものなのである。美術教育の視点から見ても、フロッターージュには多くの教育的意義が見出される。

幼稚園教育要領には以下のような文章の記載がある。

幼児は、生活の中で、例えば、身近な人の声や語り掛けるような調子の短い歌、園庭の草花の形や色、面白い形の遊具、あるいは心地よい手触りのものなど、様々なものに心を留め、それに触れることの喜びや快感を全身で表す。

幼児は、生活の中で様々なものから刺激を受け、敏感に反応し、諸感覚を働かせてそのものを素朴に受け止め、気付いて楽しんだり。その中にある面白さや不思議さなどを感じて楽しんだりする。そして、このような体験を繰り返す中で、気付いたり感じたりする感覚が磨かれ、豊かな感性が養われていく。

この一文からも、日常生活の中の身近な体験からくる学びが重要であることが示唆される。フロッターージュの学びの特徴として、制作過程から考察するに、以下の3つが挙げられる。

第1に、観察力と感受性を高める学習方法として有効である。こすり出しの対象を探す過程では、学習者は日常的な環境に潜む形や質感の違いに目を向け、普段は見過ごしている素材の表情に気づくようになる。木の幹の年輪や金属の傷、石のざらつきといった表面の痕跡は、自然や時間の作用を視覚化したものといえ、そこに見る、触れる、うつし取るという行為が生まれる。この過程は、単に絵を描くこととは異なる身体的な観察行為であり、素材と自らの感覚を結びつける体験的な学びとなる。

第2に、フロッターージュは偶然性と発想力を育む学習としての効果をもつ。こすり出された模様は、制作者のイメージを超えて出現するため、驚きと楽しむ機会が発生する。予測できない結果を受け入れ、そこから表現を展開していく姿勢は、創造的思考の根幹をなすものである。偶然に現れた模様を、何かに見立て、物語性や構成的意識をもって再構築する過程において、制作者は自由な発想力と柔軟な思考を得る。

第3に、この技法は環境との関係性を再認識する教育的手段としても意義がある。フロッターージュは、自然や地域の中に存在する物質の痕跡を直接的に写し取る行為であり、学習

者が自分の生活環境と身体的にかかわる機会となる。例えば、学校や地域にある壁面、樹皮、石畳などをうつす活動を通して、制作者は自分たちの暮らす場所を物質的な視点で捉え直すことができる。こうした実践は、単なる造形技法の習得にとどまらず、地域の記憶や文化を感覚的に理解する学びへとつながる。素材に触れ、その痕跡を写し取る行為は、環境との対話であり、身体と場所を媒介とした表現行為でもある。

以上のように、フロッタージュは、観察、発見、再構成という造形的プロセスを体験的に学ぶための極めて有効な手法である。偶然と必然、意図と素材、身体と環境とが交錯するその過程には、造形教育が目指す創造的学びの核心が含まれている。したがって、フロッタージュを単なる表現技法としてではなく、感性教育・環境教育・創造的思考教育の実践的手段として位置づけることができる。現代社会において、情報やイメージが過剰に氾濫するなか、素材に直接触れ、偶然から学ぶという行為は、改めて、つくることの本質を問い直す重要な教育的意義をもつといえる。

4.研究の方法

(1)調査の方法及び概要

以下の日程でワークショップでの実践及び、活動後にアンケート調査を実施した。

対 象	日高ふじみだい認定子ども園	狭山ふじみだい認定子ども園
ワークショップ日程	令和7年7月31日(木)	令和7年7月31日(木)
時 間	9時00分～12時00分	9時00分～12時00分
参加者	14名	10名

(2)倫理的配慮

アンケート調査において、本研究の目的と内容を伝え、本研究への参加は自由意志であり拒否における不利益はないこと等を口頭で説明し、同意を得て、各園へ倫理的な配慮を講じた。

(3)分析方法

アンケート調査によって得られた結果の分析を行った。分析方法は、アンケート調査で記入された文章を使用し、テキストマイニングを用いて分析を行った。テキストマイニングには UserLocal 社の「テキストマイニングツール」を用いた⁴。これを用いることで、アンケートを受けた保育者の文章から析出される単語や単語ペアの出現頻度やスコア、共起回数を理解することができる。あわせてこれらを視覚的、直感的に認識できる「ワードクラウド」と「共起ネットワーク」のプロットも行うことができる。

5.活動内容

子ども園の園庭を舞台に実施した、フロッターージュのワークショップは、身近な環境に潜む多様な質感やかたちを発見し、うつしとるという体験を通し、保育者たちの感性と探究心を大きく刺激する活動となった。今回は園庭全体をフィールドとして捉え、ランプシェードの凸凹（図3）、消火栓の穴（図4）、プール用マットの独特な凹凸、さらには樹皮の凹凸など、園内のあらゆる場所を探索しながらフロッターージュを



図3 ランプシェードでのフロッターージュ

行った。（図5）普段から馴染みのある場所であるにもかかわらず、紙とクレヨンを手にした保育者たちは、環境が持つ、隠れた模様を次々に見つけ出し、熱心に園庭を巡っていた。制作中、保育者たちは気になる場所に自ら紙を当て、クレヨンで軽くこすりながら模様を浮かび上がらせる。その瞬間、表面に潜んでいた形が視覚化されると、童心に帰ったように、「できた!」「こんな模様だったんだ!」という驚きと歓声が上がった。特に金網やプールマットは、細かい丸や星の模様がはっきりと現れるため、人気が高く、同じ場所でもクレヨンの色を変えることで、異なる表情が生まれることに気付いた。プール用マットや壁材など人工物から取れる模様と、木の幹や地面など自然物から得られる模様の違いを比べる姿も見られ、自ら発見を深める探究的な学びの場となった。フロッターージュは、絵を描く従来の制作活動とは異なり、環境との直接的な関わりが中心となる。この特性により、保育者たちは園庭という空間そのものを新しい視点で見直し、普段何気なく通っている場所の質感や構造に関心を向けるようになった。「ここにも模様がある」「あっちのほうがかもっと面白い」といった会話が自然に生まれ、保育者同士で模様を共有したり、発見した場所へ案内し合ったりするなど、協同的な学びも育まれた。今回のワークショップは、保育者たちにとって身近な環境の再発見と、観察力・創造力の育成を同時に実現する貴重な機会となった。園庭という日常空間をアートのフィールドに転換することで、制作者たちの感性はより豊かに広がり、環境への愛着や興味も深まることが確認された。



図4 消火栓でのフロッターージュ



図5 フロッターージュで採取した模様

6.結果と考察

アンケート調査によって得られた回答は、回答者の勤務年数ごとに、5年未満、5年以上10年未満、10年以上の3つのカテゴリに分類した。これをもとにテキストマイニング4を行い、文章の中に出現する単語の頻出度を単語出現頻度表として示す。

(1) 単語の出現頻度及びスコア

会話の中に出現する単語の頻出度を単語出現頻度表として示した(図6)。単語ごとに表示されている「スコア」の大きさは、与えられた文書の中でその単語がどれだけ特徴的であるかを表している。通常はその単語の出現回数が多いほどスコアが高くなるが、「行う」など、どの文書にもよく現れる単語についてはスコアが低くなる特徴がある。

名詞	スコア	出現頻度	動詞	スコア	出現頻度	形容詞	スコア	出現頻度
模様	13.80	19	できる	0.61	22	楽しい	0.46	14
作品	3.96	18	思う	0.25	21	すごい	0.11	7
物	2.75	15	感じる	0.66	11	おもしろい	0.77	7
フロッターージュ	134.75	12	考える	0.23	9	新しい	0.13	4
子どもたち	11.83	6	違う	0.25	8	難しい	0.13	4
制作	4.60	8	気付く	0.62	6	面白い	0.03	3
柄	3.49	8	見る	0.03	6	良い	0.01	3
活動	1.77	5	取り組める	18.77	5	興味深い	0.83	3
身近	5.62	7	取り組む	5.22	5	くい	0.08	2
様々	4.21	7	探す	0.17	5	多い	0.01	2
素材	1.92	7	作る	0.07	5	懐かしい	3.75	1
先生	0.36	7	使う	0.06	5	なにげない	2.26	1
子ども	1.46	6	変える	0.14	4	誇らしい	0.59	1
1つ	0.59	6	楽しむ	0.09	4	むずかしい	0.21	1
普段	0.36	5	行う	0.07	4	しにくい	0.18	1

図6 アンケート結果からの単語頻出度表

図6は『今回の活動を通して学んだこと、興味深かったことなど教えてください。』および『今回学んだことを活かしてご自身の活動にどのように活かそうですか。』のアンケート結果から単語の出現頻度を表に表したものである。

名詞のスコアでは、「フロッターージュ」(134.75)、「模様」(13.80)、「子どもたち」(11.83)、「身近」(5.62)、「制作」(4.60)、「様々」(4.21)、「作品」(3.96)、「柄」(3.49)、「物」(2.75)、「素材」(1.92)、「活動」(1.77)、「子ども」(1.46)、「1つ」(0.59)、「先生」(0.36)、「普段」(0.36)などと続く。

動詞のスコアでは、「取り組める」(18.77)、「取り組む」(5.22)、「感じる」(0.66)、「気付く」(0.62)、「思う」(0.25)、「違う」(0.25)、「考える」(0.23)、「探す」(0.17)、「変える」(0.14)、「楽しむ」(0.09)、「行う」(0.07)、「見る」(0.03)などと続く。

形容詞のスコアでは、「懐かしい」(3.75)、「なにげない」(2.26)、「興味深い」(0.83)、「おもしろい」(0.77)、「誇らしい」(0.59)、「楽しい」(0.46)、「むずかしい」(0.21)、「しにくい」(0.18)、「新しい」「難しい」(0.13)、「すごい」(0.11)「くい」(0.08)、「良い」「多い」(0.01)などと続く。

抽出された語の出現頻度を基盤として分析すると、フロッターージュ・ワークショップにおける参加者の認識が複数の層で特徴的に形成されていることが明らかとなる。まず名詞では、「フロッターージュ」「模様」「作品」「子どもたち」「身近」「素材」などが高頻度で出現し、活動の中心に「技法」「成果物」「対象」「参加者」という4つの軸が存在していることが分かる。とくに「模様」や「作品」の頻度が高い点は、参加者が活動を単なる作業

共起関係および出現頻度(図8)から、フロッタージュ・ワークショップが参加者にどのような印象や学びをもたらしたのか、その傾向を多面的に読み取ることができる。最も大きく配置された語に「模様」「作品」「できる」「子どもたち」「取り組める」などが含まれる点は、参加者が活動の成果物(模様、作品)と、自らが実際に「できた」という達成感を強く結びつけ、受け止めている。

「子どもたち」「大人」といった語が同時に大きく現れていることは、フロッタージュが年齢を問わず取り組みやすく、世代間で共有可能な表現活動として受容されていることを示唆する。共起関係を見ると、「素材」「色々」「新しい」「発見」などの語が連結し、素材への気づきや新鮮な視点の獲得が、活動の中心的経験となっていることが読み取れる。特にフロッタージュは、身近な対象物の表面に潜む質感や模様を、うつし取る特性を持つため、参加者は普段見過ごしている構造に気づき、「発見」「おもしろい」「興味深い」といった感情語と結びついて認識されている。このように、活動を通じて「見方が変わる」経験が生じている点は、造形的観察力や探究的思考の深化を示す重要な指標である。

「楽しい」「うれしい」「懐かしい」などの感情語も多く、フロッタージュが感情を伴った体験的学びとして評価されていることが分かる。「懐かしい」という語の出現は、クレヨン使用やこする動作が幼少期の記憶と結びついた可能性を示し、活動自体が制作者自身の過去を振り返る感情にも作用していると考えられる。

また、「考える」「視点」「使い方」などの語が小さな集団を形成していることから、単なる作業ではなく、素材の使い方や配置を考えるプロセスが認知的な活動として意識されていることも読み取れる。

総じて、抽出された語群は、フロッタージュが「発見」「実感」「達成」「共有」を軸に、多層的学びを喚起する活動であることを示している。身近な素材を起点としながらも、そこから新たな視点を得て作品へと昇華していく過程が、制作者にとって豊かな学びの好機となっていることが強く示唆される。

(4)まとめと課題

ワードクラウド、頻出語分析、共起ネットワークの3つの視点から総合的に検討すると、ワークショップに参加した保育者が、フロッタージュという表現活動を通じ、得た体験や認識が、多層的に構造化されていることが明らかとなった。まずワードクラウドにおいては、「フロッタージュ」「子どもたち」「模様」「作品」「取り組める」「楽しい」などの語が大きく表示されており、活動の中心に「技法」「参加者」「成果物」「感情」が位置していることが読み取れる。特に「フロッタージュ」が突出して大きいことは、活動全体が技法そのものを基盤として経験されていることを示し、その周囲に「模様」「素材」「身近」といった語が分布することで、制作者が日常的な物の表面を新たな視点で捉えていることが可視化された。頻出語分析では、名詞・動詞・形容詞のいずれも、観察・気づき・制作・感情が密接に関連しながら学習体験を構成していることが明確である。名詞では「模様」「作品」

「素材」「子どもたち」が高頻度で、活動が視覚的成果物だけでなく、素材との関わりや学習者自身の存在と密接に重ね合わされて理解されていることが分かる。動詞では「できる」「思う」「感じる」「考える」「気付く」「見る」が上位を占め、制作者が受動的に作業するのではなく、主体的な活動として捉えている点を読み取れる。形容詞では「楽しい」「すごい」「おもしろい」「新しい」など肯定的語が多く、活動が感情的満足度の高いものであると評価されている一方、「難しい」「しにくい」といった語も一定数存在し、技法理解や描画材における筆圧やこすり作業の難易度が課題として残る可能性も指摘できる。

共起ネットワークの分析では、「模様—探す」「素材—様々」「色—新しい」「子どもたち—楽しむ」といった結節点は、活動が探索的性質を持ち、素材の特徴を視覚的に再発見するプロセスが中心であることを示している。また、「できる—作品」「考える—興味深い」といった組み合わせは、制作の成功体験が思考の深化や興味の喚起につながっていることを示唆する。これらはフロッタージュの特性である、偶然性と素材との対話が、制作者に創造的な気づきをもたらしているといえる。

一方で、課題として浮かび上がるのは、活動が楽しい経験に偏重し、造形的思考を深めるためにどこまで導いているかという点である。頻出語群において「難しい」「しにくい」などの語が少数ながら現れることから、技法の理解や視覚化の過程で困難を抱える学習者が存在する可能性がある。作品の見立てや質感の読み取りが個人の感性に委ねられやすいため、学習成果が「主観的な楽しさ」に偏り、制作者間で共有可能な造形概念として定着しにくい危険性も指摘できる。

したがって、ワークショップの今後の改善点としては、楽しさや偶然性に加えて、観察方法の整理や質感の言語化、作品の比較、対話の場を充実させることで、制作者が経験をより深く意味づけられるような構造を設けることが求められる。これにより、フロッタージュが持つ特性を活かしながら、造形的思考を深め、質の向上が期待される。

7.おわりに

分析を通して、フロッタージュ活動に関する語彙が「模様」「作品」「子どもたち」「楽しい」「できる」「思う」「感じる」など、制作活動の本質と学習者の主体的経験に強く結びついていることが確認された。今後の研究においては、これらの語彙が示す学習プロセスをより明確に捉え、制作活動が子どもの認知や感性、表現の発達にどう寄与するのかを多角的に検討する必要がある。

まず、「考える」「気付く」「違う」「新しい」などの語が頻出している点は、フロッタージュが探究的で発見を促す学習であることを示唆する。この点を踏まえ、今後は発見のプロセスをより深く捉え、フロッタージュにおける学びや、体験をより行いやすくする方法論が重要になる。制作者がどの段階で気づきに至り、どのような条件が創造的思考を高めるのかを可視化することは、課題設計の改善に影響すると考えられる。

「先生」「普段」「身近」などの語が示すように、フロッタージュの魅力は日常の中に潜

む素材への気付きにある。したがって、今後は家庭や地域と連携した活動の設計、生活環境の中での継続的な創造性育成の仕組みづくりが展望として挙げられる。

身近な環境を活かして制作を行い、その行為によって、自身を取り巻く周囲の魅力に気づききっかけが得られたらと感じる。

引用・参考論文

- 1)柳田国男『新版 遠野物語』KADOKAWA、1955年、p44
- 2)美術手帖『マックス・エルンスト』 (<https://bijutsutecho.com/artists/1658>) 2025年11月1日閲覧
- 3)文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館、2018、p.235
- 4)User Localテキストマイニングツール(<https://textmining.userlocal.jp/>) 2025年11月1日閲覧

アンケート資料まとめ

活動を通じた感想アンケート

本日は活動ありがとうございました。今後、教育の質向上研究のため、先生方のご意見をお聞かせください。
本で行った体験を基にご記入お願いいたします。

保育者になってからののおおよその年数を教えてください。

年

今回の活動を通して学んだこと、興味深かったことなど教えてください。

--

今回学んだことを活かしてご自身の活動にどのように活かせそうですか。

--

ご協力ありがとうございました。

【アンケート結果】 今回の活動を通して学んだこと、興味深かったことなど教えてください。

勤務歴 5年未満

フロッタージュでは、私自身もとても楽しめました。どのような形の物があるのか、たから探しの様にクレパスと、紙を持って走り回り、形と形を沢山の素材の中から組み合わせ、世界に1つだけの作品を作るよるこび、うれしさを学ぶことができました。

また、子ども達も楽しくそうに取り組む姿が思いうかびました。今後クラスでも取り組んでみたいです。

フロッタージュの素材集めにおいて、様々な模様を探せた。その際「あらかじめ何にするか考えてから（考えながら）色を決め塗る方法と「色は気にせず塗り、後から見立てる」という2つがあることを実践しつつ学べた。また、その2つの考え方があることや、それぞれかどう考え塗っているのかが興味深かった。同じ模様でも、色や発想者が違えば全く異なる作品になっており、非常に面白かった。制作において「発想の転換が大切」という言葉にハッとしました。幼い頃から無意識にそれを行い、日常にある物で遊んできたが、その発想が保育者としても活かせることに気付けた。フロッタージュでお気に入りの模様を見つけても、絵にはしにくいものもあった。その為、それをどうしていくかという活動の工夫も考えるキッカケになった。

フロッタージュの活動を行い、私は形を見て、考えていることが多いのかなと、気づきました。他の先生方の作品を見ると、模様を活かした物が多くあり、想像力が、すごいなと感じました。1人ひとりの視点の違いを感じられる活動だなと思いました。線を描くだけではないので苦手な子どもでも、楽しんで行うことができ、私たちとは違う考えもうまれるのだろうと、感じました。

初めは「難しいのかな…」「上手にできるかな…」と思っていたのですが、実際に取り組んでみると、模様がとれるところはどこだろう！と夢中になっていました。大人でこんなにも楽しく、ワクワクした気持ちになって取り組めたので、子どもたちはもっと楽しく意欲的に取り組めるだろうと感じました。自分で集めた模様を手やハサミで使ってコラージュするところでも「この模様は何に見えるかな…」「何にしようかな」と頭を使いました。この想像する、連想するということが子どもたちに体験させてあげたいなと思いました。

「見る視点を変える」ということは、子どもたちの想像力を高めるので、普段から取り入れようと意識していますが、なかなか難しく感じました。道具1つにしてもいろいろな使い道があったり、身近なものがどんな道具になるか考えるだけでも工作の幅がどんどん広がるなど感じ、酒井先生のお話はとても興味深かったです。たくさん持ってきていただいた作品も、ぜひ今後の活動に取り入れたいものがたくさんあったので、空き時間にお話をお聞きすることができてよかったです。

普段あまり、見ていないようなところや、なにげない場所から様々な柄や模様を見つけることが出来て楽しかったです。紙とクレヨンのみで集中し取り組めて、隙間時間でもすぐに活動に出来てとても良いものを教えてもらったなと思いました。机の上で制作を行うだけでなく、自分たちで柄を探しに行くことを始めることで、子どもたちも、より楽しんで取り組むことが出来るんだろうなと思いました。

フロッタージュには初めて取り組みましたが、模様を探すところがとてもワクワクしたので、子どもはさらに楽しく取り組めるのではないかなと思いました。自分で制作するだけでなく、他の人の作品も見ること、「こんな模様があったんだ」「この使い面白いな」と気付きをたくさん得ることができました。

身の回りの物でこんなに色んな形や、模様があることを知れてとてもおもしろかったです。目に見ている物でも色をとると全然違う形だったりして発見ができました。

また、他の人の作品と自分の作品がまったく違ったり、おなじ物なのに違う使い方をしている人もいておもしろかったです。模様をとるのも、ぼこぼこしてたりして楽しかったです。

【アンケート結果】 今回の活動を通して学んだこと、興味深かったことなど教えてください。

勤務歴 5年以上10年未満

フロッターージュをして素材を作るところから制作をすることで、より楽しく制作ができ、さらに自分自身の作品にも愛着がわくと思った。また、よりこだわりたくなると感じた。

様々な模様、色からどのようなものができるのか考える力もつき、子ども同士で見せ合えば、新しい発見もでき、楽しみつつもたくさんの学びが詰まった活動だと思った。

身近な素材を使うのに、色んな技法があり、ちょっとした物でも素材になるのだと感じました。注視しなければ気付けないようなことも、こういったことをする機会があれば、新しい発見に沢山気付くことができるのだと感じました。

身近なものが制作で使えたりすると、周囲の物をよく見ようとしたり、どうやったらできるかな?など考えたりできるので、すごく良いなと思いました。1つの物でも色々な使い道があり、たくさんのできるのをおもしろいと感じました。

子どもたちが「何してるの?」と興味深々で見ている、模様を見ると「あ!でこぼこがあるからでしょ!」と言っていて、やりたそうにしていました。

1つの素材でも色々な見方・使い方があり、とてもおもしろかったです。

人によってそれぞれ視点が違い、自分だけの考えではなく、色々な考えを見て感じる事が大切だと思いました。身近にあるものを様々なものに変身させる楽しさを学びました。

フロッターージュを実際に行ってみて、初めは、なかなか思ったように形が出なくて、困っていたのですが、先生から「ねかせるように、力を入れずに」と教えて頂き、形が出た時には、すごく懐しかったです。また、初めは形にするのがすこし不安でしたが、意外とアイディアが浮かび、形にすることができました。とても楽しかったです。

【アンケート結果】 今回の活動を通して学んだこと、興味深かったことなど教えてください。

勤務歴 10年以上

最近にある物、普段気にせずに通り過ぎているに、様々な形があることとして気付いた。見ているだけでは気付きにくいことにも気付けた。私たちがフロッターージュしている姿を見ていた子どもたちからも、「先生何してるの？やりたい！」という声がたくさんあり、子どもたちの興味を引き出すことができた。

また、先生が作った作品を色々と見せて頂き、決して難しいわけではないし、手に入りにくい材料を作っているわけではないので、とても見応えがあって、制作過程がとても楽しめるものばかりだった。

身近にある材料でできることを知れたので、これから様々な素材に触れさせてあげられるような環境作りをしていきたい。

模様を集めるのがとても楽しかった。気付かない場所にもあり、これからは模様探しをしてしまおう。

模様を出すのにむずかしいところもあった。

普段使っている部屋なども見方を変えると作品に使える。

いろいろな模様を探すのが楽しかった。夢中になれた。

身近にある模様（でこぼこやボツボツ）がフロッターージュでおもしろい図柄になり、それを利用して、絵にする事は考えてもみませんでした。子ども達にこの活動をしたら、あちこちに散ばって一心に模様集めをするでしょう。一人ひとりが集中して活動する姿が目に見えます。どの子の作品もステキになるでしょうね。

（先生が一点一点、ここがしい、ここがすてき、ここがすごいとおっしゃってくださったように）

ぜひ子ども達と一緒にやってみたいと思いました。

自分が学生の頃とは違うお話だったので、保育も変われば、技法も新しいものになっていくのを実感しました。

身近な物を生かせるのは、すごく良いと思いました。

実際に自分自分でフロッターージュを体験し、どのような模様がでるのか。「ワクワク」とうまくできない時の「どうしてだろう」と、できた時の「嬉しさ」を改めて大人が楽しくなる事を感じました。大人が楽しくなる事をぜひ、子どもたちにも体験させてみたいと思いました。

また、様々な体品を見させて頂き、改めて、発見する事、こんなのも作品の1つの素材になるのか…とおどろきをする事ができました。ぜひ、また機会がありましたら先生のお話を聞かせていただきたいです。

簡単なもので、キレイだったりカワイイ物ができて大きな作品になることがすごいと思った。

フロッターージュは、ふだん気にもとめるようなものでもなかった。クレパスの力かげんが難しかった。

作品を考えてからやるのもいいかなと思った。

毎日暑く、室内遊びばかりで、何か室内でも楽しく遊べる遊びがないかなーと思っていました。今日学んだフロッターージュは、普段使っている保育室をいつもと違う目線で見ただけで新しい遊びになるので、早速取り入れてみようと思いました。絵が苦手な子どもも楽しく参加できそうなので、みんなで意欲的に取り組めそうです。

作品を作り始める前に、遊びがあるということが素敵だなと思いました。

今回3人を誘って4人で模様探しをしました。「これみて」「うわ！すごい」「あなたもどうぞ」「ありがとう」皆の作品を見ると模様を集めている時間も思い出し、幸せな気持ちになりました。自分とは違う模様を見つけている人、自分と同じ模様を見つけて他の物に見たてている人、色々な仲間があり、誇らしく思いました。

【アンケート結果】今回学んだことを活かしてご自身の活動にどのように活かせそうですか。

勤務歴 5年未満

制作の考案をする際に、単純な技法ばかり浮かんでしまっていました。今回のように身近な物の見方を変えて、子どもたちがより想像しやすく楽しめる工夫を考えていきたいと思いました。
今日見せていただいた作品の全てを「やってみたい！」と強く思いました。
子どもたちにも、私が感じたようなワクワク感、やってみたい！という気持ちになってもらいたいので、挑戦していきたいです。

フロッターージュは子ども達も楽しく取り組むことができそうだった為、クラスでの制作で取り組みたいと思います。

子どもの制作におけるヒントを沢山いただきました。特に、光を使い遊ぶ玩具が興味深く、楽しそうに見えました。その為、子どもでも作り易い方法を考え実践してみたいです。フロッターージュで園内の様々な場所から模様をとり、その場所を探すゲームも面白そうだと感じた。
「見る視点を変える」ことを意識し、多様な制行を行っていきたい。

初めのお話で、花屋さんを見て活動を思いついたと聞き、私は、普段の生活で、気になるけど、調べることをせず終わっていることがあると感じました。
その気になる！ということをし少しだけ行ってみることで、色々な活動、作品ができていくと知ることができたので、今後は行動に移していきたいと思いました。
身近なもので、これだけ楽しむことができると知ることができ、よかったです。

日々の制作で、おり紙や絵の具といつも同じような制作になりがちでしたが、今回のフロッターージュは紙とクレパスがあればできる。そして、いつも使っているものでも、こんなにも一人ひとり違った作品ができあがるということが分かったので、季節ごとに取り組んでみたいと思いました。
先生が作った作品の中にも、ワクワクする作品がたくさんあり、作品展にも取り入れていきたいと思いました。
ありがとうございました。

フロッターージュは紙とクレパスで行えて、日頃から保育室にあるものなので、ぜひやってみたいと思いました。
なかなか外に出れず（暑さで）子どもたちからも園内でどう楽しませられるか、日々悩んでいたのを体動かしながら想像力を豊かにするととても良い活動だと思いました。
子どもたちに道具1つでもいろいろ使い方があって、身近に素晴らしい素材がたくさん眠っていることを伝えていき、自ら発見できる子になってほしいと思いました。本日は素敵な時間をありがとうございました。

園での活動で、身近なものを観察する機会がなかなかないので、壁面制作を行う際に、取り入れてみたいと思いました。また、みんなで模様を探検して楽しみたいと思います。これから作品や制作を行う機会が多いため、このような会に参加出来てよかったです。ありがとうございました。

子どもと一緒に取り組んでみたいと思いました。コラーージュはまだ少し難しい部分もあるかと思うので、フロッターージュだけでも楽しく活動できそうだと思います。
子ども目線だと、どのような作品になるか、とても興味深いと感じたため、今後取り入れていきたいです。
自分自身、日頃から周りをよく見て、面白い素材を見つけていきたいと思いました。

見立ててどんな物になるか、子どもたちに考えてもらったり、発見ができる。
模様をとる時のぼこぼこなどもおもしろいと思いました。

【アンケート結果】今回学んだことを活かしてご自身の活動にどのように活かせそうですか。

勤務歴 5年以上10年未満

普段、通りすぎてしまうようなものにまで注目することで、身边には本当にたくさんの素材になるものがあるのだと改めて感じた。今後、クラスで園を探検して色々な素材を子どもたちと見つけていけると、制作もより楽しめると思った。

本日は、素敵な時間をありがとうございました。

子ども達には色々な素材に触れて、感触や新しい発見を楽しんで欲しいので、今回学んだことをもとに、年齢に合わせた制作を考えていきたいです。

制作では、新しい素材を使ってみたいと思いました。

こちらが全部決めるのではなく、子どもたち自身で考えて、自由に制作する機会を作ってあげたいと思います。

保育者自身が制作に取り組み、そこでの発見や楽しさを、子どもたちに伝えていきたいです。想像だけでなく、知識も必要だなと感じたので、学んでいきたいです。

1つの作品に集中して取り組む機会が減多にないので、有意義な時間を過ごすことが出来ました。

ありがとうございました。

私は絵を描くのが苦手で、造形も得意な方ではないのですが、今日、教えて頂いた事は、苦手な子どもも取り組める技法だなと思いました。保育の中で、テープやダンボール、新聞などの素材をもっと知って、子どもたちと楽しく制作を行っていきたいと思います。

お忙しい中、たくさんのことを教えて頂きありがとうございました！

【アンケート結果】 今回学んだことを活かしてご自身の活動にどのように活かさせようですか。

勤務歴 10年以上

11月に作品展があるので、現在どのような作品作りをしていくか考案中です。今回学んだフロタージュ等も視野に入れ、子どもの気付きや自主性を大切にできる活動を考えていきたい。

子ども達と一緒に模様を探し（探すことも楽しみ）、どんな物を作るか、一緒に考え、活動に取り入れてみたい。

現在、1歳児担任で、できることは限られてしまうのですが、子どもの作品に少し手を加えることで、立派な作品になると思うので、先生の作品を参考にさせて頂こうと思います。とても楽しく参加できました、ありがとうございました。

まず年長さん（5-6歳児）から始めてみたいです。その前に『園内たんけん』として、あちこちを手でさわったり、なでたりする活動を入れたいです。ざらざら、でこぼこ、ポツポツ、おもしろい模様等を子ども自身が発見する所から始めると良いかと思えます。

年少さんには、お部屋でフロタージュできる物を用意し、3-4つくらい模様をとれるようにして活動することから始めようかと思いました。

毎日保育しながら、遊びの中でも色々を探して、ちょっとゲーム感覚でできることもありそうだと思います。ありがとうございました。

ぜひ、クラスの子もたちと今回のフロタージュを行ってみたいと思いました。また、力加減で模様のかたも変わるので、子どもたちと、「どうしたらいいだろう」と、子ども自身が考える機会も与えることができるのではないかと思います。ぜひ、今回学んだ事を保育に活かしていきたいです。

大きな作品をみんなで取り組んでみたり、作品展などにいかせそうだと思う。年少さんは、小さな遊びの中から先生と一緒に作品にすると楽しいだろうなと思えた。

夏休みの保育の活動に入れてみようと思います。紙とクレヨンがあればできるので、すぐに実践できそうです。また、いろいろな物、環境をいつもと違った目線で見るということを意識してみようと思いました。

学びは遊びの中から、人と人とのやりとりの中から……という研修会でよく聞く言葉を、実感させていただける時間でした。今後の保育の中でも、造形の楽しさを、子どもたちが味わえるように、共に遊び、みつけ、やりとりを交わしていきたいです。

湯山昭が目指した子どもの歌の在り方と 学生指導における課題の研究

The study of Akira YUYAMA's song works for Children and it's application in teaching - comparing them to his Art songs -

福士 紗希
FUKUSHI Saki

宮尾 夕華
MIYAO Yuuka

I はじめに

本学でのピアノ実技授業では、初級者から経験者まですべての学生が各習熟度に合わせて課題曲に取り組んでいる。バイエルを1番から始める学生から、ショパンのワルツを弾く学生まで様々である。しかし、ピアノ曲ではそれが可能だが、保育者や学生が歌いながら弾くことが多い子どもの歌は、習熟度に合わせてとはいえ限界がある。例えば、教育実習前に〈あさのうた〉〈おべんとう〉〈おかえりのうた〉の3曲がきちんと習得出来ているかを授業内で確認を行うが、その際はこれら全て共通の楽譜であり、また、実習先の保育園や幼稚園で実際に渡される曲は、ひと通りの生活の歌や季節の曲など、習熟度の配慮にも限界がある。先に挙げた3曲は、ピアノ未経験者でも在学期間中のうちに弾けるようになるが、初級者には簡易伴奏でしか弾けない曲がいくつかある。現代の作曲家の中でも、大中恩、團伊玖磨、平井康三郎、中山晋平、小林秀雄、中田喜直、湯山昭、渡辺茂らの子どもの歌は、よく知られており課題として取り組まれることも多いが、この作曲家陣の中で特に湯山昭の作品では、高度なテクニックを求められるように思う。例えば、〈あめふりくまのこ〉一つ取ってみても、簡易アレンジやハ長調版等が出回っていて親しまれているが、ここではまず原曲を分析して、その特有の魅力や難しさを言及していきたい。子どもの歌にしては音が多く、叙情的な要素や複雑なリズムで溢れており、いわゆる子どもの歌でなく、芸術歌曲とされるものとの線引きが曖昧に感じる。もちろん全ての楽曲が当てはまるわけではないが、例えば團伊玖磨の〈ぞうさん〉や〈おつかいありさん〉などは、初級者でも弾きやすく、團のオペラや芸術歌曲と比較しても、その単純さは明らかである。本研究では、湯山昭の代表的な子どもの歌と芸術歌曲を参考に、湯山の目指した子どもの歌の在り方や、芸術歌曲と比べたときの立ち位置を分析することを目的とし、その研究成果を踏まえ学生たちへの指導法や演奏技術の向上を高める一助としたい。

II 生涯

湯山昭は、1932年に神奈川県平塚市に生まれた。9歳のころからピアノを習い始めたが、

太平洋戦争のためにレッスンの中断を余儀なくされた。湘南中学に入学し、1年生の時に終戦を迎えた。このころ初めて聴いたシャブリエの《スペイン狂詩曲》は、特に彼に音楽への道を開かせるきっかけのひとつとなったようだ。

高校の音楽担任だった鏑木欽作は、湯山の作曲の才能を見抜き、作曲家になるようにすすめた。高校3年から東京芸術大学を志すべく、同大学の教授であった池内友次郎に師事し作曲の勉強に励んだ。1951年、待望の芸大に入学し、池内教授のもとでパリ国立音楽院の伝統的な作曲法を学んだ。彼の作曲にみられるフランスのニュアンスと手堅いテクニクの根源はこのころから培われている。

芸大在学中の1953年、芸大内演奏会で、清水ちとせの詩による歌曲集「子供のために」を発表した。同年、NHK・毎日新聞社共催の音楽コンクール（現在の日本音楽コンクール）に《ヴァイオリン小奏鳴曲》で第1位次席、1954年、同コンクールに《弦楽四重奏曲》で第2位と連続して入賞し、作曲家としての頭角を現した。

1955年、芸大を卒業後、深新会・日本現代音楽協会に入会し、本格的な作曲活動をはじめた。1961年には《子どものための交響組曲》を作曲した。この作品は「子どものための」と題されているが、美しく流れる甘い旋律と、強烈なリズム感に支えられダイナミックな起伏と陰影を持つ作品で、彼の大切なライフワークである子供のための作品に、新たな一時代を築いたといえよう。以降、器楽、合唱、童謡と幅広い分野の作品を発表している。

2001年に社団法人日本童謡協会会長に就任。合唱指揮者で、湯山夫妻が居を構えた杉並区久我山で長年に亘り児童合唱団「こどもの国合唱団」を主宰し、高く評価されていた朝倉慶子は妻。長女は作家の湯山玲子である。

III 分析

今回は、湯山の代表的な作品の〈あめふりくまのこ〉〈おはながわらった〉〈コンコンクシャンのうた〉〈山のワルツ〉〈バスごっこ〉〈おはなしゆびさん〉の6曲を取り上げ、これらを大まかに作風の異なる2つのグループに分けて、それぞれの視点で言及していく。

1. 〈あめふりくまのこ〉〈おはながわらった〉〈コンコンクシャンのうた〉

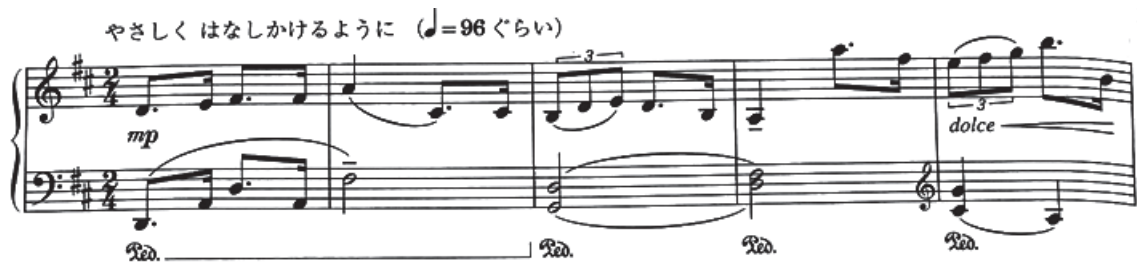
この3曲は、湯山昭の子どもの歌の中でも特によく知られ、かつ保育者養成校の学生が最も弾く機会が多い。また、3曲ともに共通して伴奏に旋律が組み込まれて作られている。今回取り上げる6曲の中で、とりわけ伴奏の難易度が高いため、旋律ではなく、伴奏に焦点を当てて分析を行う。

まず、〈あめふりくまのこ〉を例に、湯山の他作品と比較し、分析していく。この〈あめふりくまのこ〉は、多くの保育園や幼稚園が6月の季節の曲として扱っている。可愛らしい歌詞が物語になっている有節歌曲形式で、子どもにも大人にも人気であるが、その愛ら

しさの反面湯山の原曲は、技術的レベルも高く、ピアノ初級者にはやや難曲である。湯山特有のハーモニーと、リズムや伴奏の形から、定番の子どもの歌とは一線を画した作品であることが窺える。歌唱部は終始付点のリズムで歌われ、子どもの歌の定番のリズムである。しかしピアノ伴奏に着目すると、まず1点目に、前奏の冒頭、左手のDの和音が分散和音となって10度まで拡がり、非常に難易度が高い。

次に、5小節目の左手伴奏部で、重音を先に弾く、和音を下行する形での奏法となっているが、先にA音で重音を後に弾く形のほうが、童謡の伴奏では一般的のように思う。

【譜例1】〈あめふりくまのこ〉前奏



敢えて根音を後回しにすることで、湯山の曲にしばしば現れる浮遊感が漂い、この曲の曲調に相応しい伴奏になっている。ただその浮遊感を醸す、強拍に置かれた根音の欠けた和音は、初級者にとっては、支えのない不安要素でしかない。特徴的な上記2点の伴奏の他にも、右手のタイを用いて保持された音の多さや3連符も加わり、難易度をさらに高めている。

同じく湯山の子どもの歌で、〈あめふりくまのこ〉と同じ伴奏法が用いられている曲が〈おはながわらった〉である。この曲も、歌詞の単純さからは想像しえぬピアノの技術力が求められる。先ほどあげた伴奏法を用いた左手の上に、前奏の右手の6連符や変化の富んだ和音や内声の連続に、多くの学生が躓くことが多い。この2曲を、湯山のいわゆる芸術歌曲と比較し、和声や音楽技法に着目し考察する。比較するのは、湯山の歌曲集の中で最も規模の大きい、全12曲からなる《カレンダー》という連作歌曲である。この歌曲集は、〈四月 牧場〉から始まり、〈三月 花の行列〉を終曲とする、日本の季節感が叙情的に描かれた作品である。この中で、〈おはながわらった〉と〈あめふりくまのこ〉と季節の近い、〈四月 牧場〉と〈六月 梅雨〉を取り上げ、それぞれ比較することとする。

① 〈おはながわらった〉と〈四月 牧場〉

まず、〈四月 牧場〉は、流れるようなリズムと繊細な響きが印象的である。風の流れを模したと思われる連符が右手にも左手にも現れ、変化の富んだハーモニーを軽やかに運び続けていく。

【譜例 2】〈四月 牧場〉冒頭

Moderato
流れるように (♩ = 63 ~ 66)

そして湯山の最大の特徴とも言える、印象派のようなフランス的和声がふんだんに使われている。例えば【譜例 2】の前奏 3 小節目では、フォーレやドビュッシーによく見られる教会旋法が用いられ、洗練された響きの中に神秘的なハーモニーが生み出されている。非常に複雑な和声を展開していくピアノ伴奏だが、歌唱部はそれを感じさせない、伸びやかで豊かな声の広がり求められる。伴奏の和声から逸脱しない、しかしその中でも意表を突く跳躍もあり、聴かせどころに溢れている。

〈4 月 牧場〉と〈おはながわらった〉を比較してみたところ、湯山が春や花、風、緑を表現するにあたって、共通した作曲技法を用いているように思う。まず全体の雰囲気として、華やかさや躍動感などはあまり無く、穏やかで爽やかな印象を受ける。速度設定も決して速すぎず、極端なダイナミクスは存在しない。また、春の風は連符で表現され、〈おはながわらった〉での冒頭の連符は、四月の春の訪れを表現するために必要不可欠なのだ。そして〈おはながわらった〉の和声は、ほとんど I (トニック) と IV (サブドミナント)、V (ドミナント) しか使われていないにもかかわらず、5 ~ 7、10、14、18 小節目のような経過音による内声の変化や、19 小節目の Es 音もやや意表を突いた和声進行に感じさせる変ロ長調の借用和音など、比較的簡易に最低限の要素で「春」という季節感を、弾き手と聴き手に余すことなく与えている。

【譜例 3】〈おはながわらった〉より 9 ~ 20 小節

み - ん な わ ら っ た い ち ど に わ ら っ た
み - ん な わ ら っ た げ ん き に わ ら っ た

② 〈あめふりくまのこ〉と〈六月 梅雨〉

次に、〈あめふりくまのこ〉と対比する〈六月 梅雨〉では、まず最初に左手の、重音を先に弾く下行する和音が、ゆったりとしたやや気怠さのある梅雨の雰囲気醸し出し、或いは雨の滴る音をイメージされているように思う。先に〈あめふりくまのこ〉で用いられていた浮遊感のある安定しない伴奏法である。

【譜例 4】〈六月 梅雨〉冒頭

Andantino
ひっそりと (♩ = 88~92)

mp dolce
mp solito voce
はなやの

そしてこの曲でも、〈四月 牧場〉と同じようにフランス音楽のような響きを感じさせる部分がある。ドビュッシーの《ベルガマスク組曲》の〈月の光〉を彷彿とさせる 22～25 小節にかけての和音の使い方や、25 小節目のハミングなどのシャンソンを思わせる歌唱も交えており、湯山の根幹となるフランス的な作曲技法が確かに感じられる。

【譜例 5】〈六月 梅雨〉より 22～26 小節

mf espress.
mf espress.
mp poco accel.
Hum.
poco accel.
glossa...
glossa...

【譜例6】《ベルガマスク組曲》より〈月の光〉

The image shows a musical score for the piece 'Moonlight' (No. 15) from Debussy's 'Clair de Lune' (Op. 9, No. 15). The score is written for piano and consists of two systems of staves. The first system starts at measure 15 and the second system starts at measure 18. The tempo is marked 'Tempo rubato'. The dynamics are marked 'pp' (pianissimo) at the beginning of the first system. The score includes various musical notations such as notes, rests, and ornaments. There are also some performance instructions like 'peu à peu cresc. et animé' in the second system. The score is in G-flat major and 3/4 time.

これらを踏まえた上で、〈あめふりくまのこ〉と〈六月 梅雨〉の2曲の譜面を並べると、類似する点が非常に多い。湯山の「雨音」を連想させる表現がやや簡易化されて、〈あめふりくまのこ〉に用いられているように思う。対して和声的な側面では、 \flat が5つある変ニ長調の〈六月 梅雨〉は借用和音や安定しない調性感によって淡い色彩感が漂う複雑な印象を受ける。一方〈あめふりくまのこ〉では、半音高いニ長調の単純で明るい調性かつI、IV、Vの和音しか使われておらず、和音構成においては明確に難易度が異なっている。

湯山の子どもの歌の原曲を、季節感を同じくする芸術歌曲と対照することで、湯山がその季節の雰囲気や要素を表現するのに共通する技法を使っていることが分かった。もちろん和声はより単純になり、調性も単一で声域の配慮もなされている。しかし、比較的単純なメロディーに対してピアノ伴奏は妥協しておらず、もちろんそれは技術力を誇示する目的は無く、例えば〈おはながわらった〉の前奏右手の6連符は、春の風を表すと同時に、歌詞の中にあるおはながわらっている情景を表現しているようである。芸術歌曲の片鱗を残しているようなこの箇所は、ペダルを使ってあくまでさりげなく始めたいところで、ペダルを使わないと、無機質な音の羅列になったり、練習曲のようになってしまいがちである。

〈あめふりくまのこ〉もまた同様に、先に触れた伴奏技法の工夫はペダルを使用してこそ生かされる。ペダルを使わずに演奏すると、やわらかな雰囲気や浮遊感を表現できず、付点のリズムと跳躍が多いことも相まって、リズムカルなただの明るい曲に聞こえてしまう。

以上のことは、より簡易なアレンジで取り組む場合にも注意して指導すると効果的だろう。

③ 〈コンコンクシヤンのうた〉

もうひとつ、先の二曲とは雰囲気も伴奏技法も異なる〈コンコンクシヤンのうた〉について取り上げる。この曲は5節からなる有節歌曲形式で、それぞれの動物のイメージによる異なる短い前奏が特徴的である。

【譜例7】〈コンコンクシヤンのうた〉前奏

湯山 昭 作曲
Composed by Akira Yuyama

かわいらしく、ゆっくり、ゆかいに、など子どもが次に出てくる動物を予想できるような細かく指示が書かれている。

歌唱部では歌い分けを特に指示されていないが、前奏と同じように歌うのが望ましいであろう。このように歌詞による弾き・歌い分けをする子どもの歌は比較的稀であるが、有節歌曲の本来の楽しみ方として子どもに感じさせるために非常に有効である。前奏、それぞれのキャラクターを生かすためにリズムや強弱に工夫が凝らしてあるが、ここで最も効果的な役割を果たしているのは音域の広さである。A1での4点ハを含むグリッサンド、A5の下2点ろまでの非常に広い音域により、卓越したテクニックを必要とせず、各動物の特徴を的確に表現している。

また、歌唱が始まってからは、旋律を邪魔しないシンプルな伴奏であるが、歌唱部の旋律を右手が弾かずに伴奏のみとなり、跳躍する音程を正確に歌う歌唱力や、右手の4和音をテンポ通りに掴んで弾くなど、ピアノ伴奏と歌唱部分、総合的に難易度が高い。それによって〈コンコンクシヤンのうた〉の原曲は、先にあげた2曲よりも、幼稚園や授業でも敬遠されがちである。

ここまで取り上げてきた〈あめふりくまのこ〉〈おはながわらった〉〈コンコンクシヤンのうた〉のいずれも、ペダルのついた88鍵あるピアノを想定して作られており、現代の家庭で最も普及している電子ピアノやキーボードではこの楽曲の良さが出せず、もしくは鍵盤が足りず演奏自体が不可能な場合もある。最低でもアップライトピアノがある環境と中級程度の演奏技術を持つ保育士を想定して作られているのではないかと感じた。

2. 〈おはなしゆびさん〉〈バスごっこ〉〈山のワルツ〉

つづいて、〈おはなしゆびさん〉〈バスごっこ〉〈山のワルツ〉について分析していきたい。この3曲は、1. で取り上げた3曲とは違い、伴奏に旋律は組み込まれておらず、三和音ないし四和音で進行している。

④ 〈おはなしゆびさん〉

まず、〈おはなしゆびさん〉を分析していく。この曲は香山美子の詩による変ホ長調の作品である。指を曲げ伸ばしして遊んでいるかのような伴奏形で、付点のリズムが印象的な曲である。実際に、子供たちと指を曲げ伸ばしして遊びながら歌う手遊び歌の代表曲と言えよう。旋律に注目すると、4度やオクターブの跳躍、更には和音から逸脱した跳躍や八分音符の付点リズムが特徴的で、音程を正確にとるには少し練習が必要であろう。

【譜例 8】〈おはなしゆびさん〉

湯山 昭 作曲
Composed by Akira Yuyama

たのしく あそんで ♩=116ぐらい *mf* ☆

たのしく あそんで ♩=116ぐらい *mf*

1. こ の ゆ び バ バ
2. こ の ゆ び マ マ
3. こ の ゆ び に い さ ん
4. こ の ゆ び ね え さ ん
5. こ の ゆ び あ か ち ゃ ん

ふ とっ ちよバ バ やあやあやあやあワハハハハハハ
 や さし い マ マ まあまあまあまあオホホホホホホホ
 お おき い に い さ ん オスオスオスオスエエエエエエエエ
 お しゃれ な ねえ さ ん アラアラアラアラウフフフフフフ
 よ ちよ ち あか ち ゃ ん ウ マ ウ マ ウ マ ア ブ ブ ブ ブ ブ

和音の構成は、I、II、IV、V、VIが用いられており、芸術歌曲に比べて比較的単純な和音構成になっている。しかし、I、IV、Vの和音で構成されることがほとんどの子どもの歌において、II、VIの和音を使用するのは少し珍しく、また難易度が高いように感じる。

伴奏は、1. で分析した〈あめふりくまのこ〉〈おはながわらった〉〈コンコンクシヤンのうた〉3曲とは違い伴奏に旋律は組み込まれていないが、左手のベースの部分は拍をスタッカートで刻み、右手では旋律の付点音符の後半部分である16分音符を刻むことで旋律のリズムを助けるように支えており、旋律に寄り添った伴奏形でとても分かりやすく作られている。その代わりに、前奏や後奏で我慢していたのを開放するかのように特徴的なリズムを使用している。ただし、変ホ長調は調号が♭3つとやや難易度が高い曲であるため、保育者や学生は、へ長調（♭1つ）やハ長調（変化記号なし）などに移調され、とくに前奏や後奏が簡素なリズムに編曲されている楽譜を用いることが多い。

【譜例 9】原曲の歌い終わりから後奏

おはなし する
おはなし する
おはなし する
おはなし する

【
譜例 10】簡易的に編曲された楽譜

ド ド ド ミ レ ラ
ふ と っ ち ち ち ち ち ち
や さ し い に い さん
お し ゃ れ な ね え さん
よ ち よ ち あ か ちゃん

ド ド ド ド ド ド ド
や あ や あ や あ
ま あ ま あ ま あ
お す お す お す
あ う ま う ま う

ド レ ミ ファ ソ ラ シ
ハ ハ ハ ハ ハ
オ ホ ホ ホ ホ
エ ウ フ フ フ
ア フ フ フ

ファ ド ファ ド ソ ド ソ ド シ シ ラ ソ ファ ミ

1.2.3.4. 5.
C7 F C7 F Fmaj7

ラ ドファ レファ
お は な し
す る

ファ ド シ シ ド ファ ドレ ミ ド ファ ド ファ

⑤ 〈バスごっこ〉

次に、〈バスごっこ〉を取り上げる。香山美子の詩によるヘ長調の作品である。この曲もまた、幼稚園・保育園等で手遊びをしながらよく歌われる定番の子どもの歌である。前奏から一貫してみられるスタッカートは、バスに乗って遠くに出かけるドキドキした気持ちを表現していると思われる。

この作品で特筆すべき点は、6小節目「わたしてね」の伴奏でリディア旋法が用いられているところである。「わたしてね」の伴奏の2拍目に注目すると、ヘ長調のIの和音から、D、G、H、F音よる和音になり、属七の和音へ展開している。これはIIの和音であればB音が含まれる和音であるはずだが、H音で構成されていることから、リディア旋法を用いて作られたと言えよう。

【譜例 11】「わたしてね」の伴奏形

その上、ほかのリディア旋法が用いられた歌曲と比べ、伴奏者が弾きにくくないように近い音の範囲でスムーズにリディア旋法が差し込まれている。このように2度ずつ経過音のように下がっていく音型は湯山の作品にしばしばみられる。また、教会旋法は湯山が好んで用いたとされているが、子どもの歌にもさりげなく用いられていた。

しかしながら、バスごっこの伴奏は、移調はないものの、以下のように弾きやすいように単純な伴奏に編曲されていることが多い。

【譜例 12】簡略化されたバスごっこ

【譜例 12】のように、リディア旋法を用いたこのような和音は編曲バージョンでは省略されていることが多いようだが、この和音こそが湯山らしさであり、できる限り省略せずに弾く、もしくはリディア旋法が活かされた簡易版の楽譜を用いて演奏することが理想ではないだろうか。

⑥ 〈山のワルツ〉

最後に、〈山のワルツ〉を取り上げたい。香山美子の詩による変ホ長調の作品である。前奏の冒頭で、重音が短3度下行する音型がオクターブで二回演奏される。この重音は、ト短調の減七の和音で構成されているが、楽譜に「鳩時計のように」とある通り、鳩時計の音をまさに表現している。属七和音ではなく減七の和音を用いることで、やや不安定でふわふわとした音になる。まるで、どこか非現実的な、メルヘンチックな動物たちの世界に誘っているかのようである。

更に、前奏の出だしは4/4拍子だが、5小節目から3/4拍子のワルツの伴奏形になり、I-VI⁷の和音第3転回形を繰り返している。さらに、歌の出だしの音に変ホ長調の第5音であるB音からはじまることは他の子どもの歌と比べても難易度が高いように感じられる。直前のベース音にB音を用いることで出だしの音を予感させてはいるものの、主音ではない音から歌いだすことは子どもにとっては難しい要素であろう。

【譜例 13】〈山のワルツ〉の冒頭

湯山 昭 作曲
Composed by Akira Yuyama

しずかに のびのびと ♩ = 80 ぐらい *poco rit.*

しずかに のびのびと ♩ = 80 ぐらい
mp 鳩時計のように - - - *mf* *poco rit.*

ワルツのはやさで ♩ = 56 ぐらい *mp*

ワルツのはやさで ♩ = 56 ぐらい

1. す て き な
2. す て き な
3. す て き な

mp *mp* *simile*

この曲で特筆すべき点は、14小節目の「はちじになると」の和音である。ここでは、冒頭の鳩時計の重音（ト短調の減七の和音）を、異名同音ではあるが、同じ音の構成による和音が用いられている。歌詞の「はちじになると」に合わせて、音楽でも鳩時計の和音を用いることで時を表現し、動物の坊やたちの到着を告げている。

【譜例 14】「はちじになると」

やまのようちえん はちじになると
 やまのようちえん くーじになると
 やまのようちえん じゅーじになると

リスのぼうやが やつて きます ロンリムリム
 やぎのぼうやが やつて きます ロンリムリム
 くまのぼうやが やつて きます ロンリムリム

15小節目の「リスのぼうや」の旋律は、3度ずつ下行したのち、また3度ずつ上行している。まるで学校のチャイムを表現しているかのようである。また、19小節からの「ロンリムリム」の、B-G音から、C-As音、D-B音と少しずつ上がっていく旋律は、スキップして学校に行くような音型だろうか。わくわくした気持ちを感じる音型である。また、前奏と後奏がとても特徴的で、動物たちが学校で繰り広げる物語をそのまま音楽で表現しているかのようだ。

〈山のワルツ〉の簡易版の楽譜をいくつか比べてみたが、左手でワルツの音型とリズム、右手で旋律を弾かねば〈山のワルツ〉らしさが損なわれてしまう為、〈バスごっこ〉などのような左手を単音にするような大幅な簡略はできていない。いずれの簡易版の楽譜も移調してbを減らす、左手の三和音を重音にする、程度の簡略であった。冒頭の鳩時計の部分は移調されてそのまま残っていることが多かったが、この減七の和音は移調していても難易度はやや高く、ピアノ初級者にとっては特に取り組みづらい曲ではないだろうか。以上の点から〈山のワルツ〉は今回取り上げた曲の中でも最も高い難易度の作品と言えよう。

その難しさから、最近では本学の授業でも、保育園や幼稚園でも取り上げられることが少なくなっていると感じる。実際に今回取り上げた6曲の中で最も学生の認知度は低いと思われる。しかし、難易度は高いが名曲であることは揺るがない。この曲の素晴らしさを学生に広く伝えてきたい。

⑦歌曲集《子供のために》より5. 〈野ねずみ〉

ここで、清水ちとせの詩による《子供のために》より、第5曲目〈野ねずみ〉を分析し、先の3曲と比較していきたい。〈野ねずみ〉は、歌曲集のタイトルにあるように、「子どものため」に書かれた芸術歌曲であり、〈野ねずみ〉は動物がモチーフで、伴奏形も〈やまのワルツ〉と同様にワルツの形をとっていることから、先の3曲と比較するのに最適であると考えた。変ニ長調のこの作品は、前述したようにワルツのような伴奏形で始まる。前奏は、ネズミがちょろちょろ歩いたりとまったり走っている様子を表すかのような旋律が印象的である。また、1.の3曲と同じように伴奏に旋律が組み込まれているという特徴も挙げておきたい。左手の音が前打音、装飾音のような音で、不協和音になっている。常に2拍目に非和音を置き、不協和音を作り出している。また、11小節目の「こっそりと」の2拍目の和音(G、Des、Es音)はリディア旋法で書かれており、そこにさらにFes音を加えて絶妙な不協和音を生み出し、「こっそり」した様子を見事に表現している。

【譜例 15】

先の子どもの歌3曲にくらべ、音域がひろく、オクターブの跳躍もあり、デュナーミクも最高音の二点イ音でmpと、高度なテクニックが要求されている。伴奏形は一見単純だが、先述したように、2拍目が常に旋律と短2度でぶつかるような形で不安定な支えであるように感じられ、歌い手にとっては難しいと感じる。

楽譜に「可愛らしく」と表記がある通り、野ねずみの可愛らしさを表現しているが、一方で不協和音を用いることで、夜の不気味さ、不安さ、怖さなどを表現していると思われる。〈山のワルツ〉のように、動物のかわいらしさ、それぞれの特徴をよくつかんだ作曲がなされていると感じた。

IV 結論

今回、湯山昭の有名な子どもの歌をいくつかとり上げたが、芸術歌曲と比べ、旋律は比較的単純ではあるが、伴奏形には妥協がない湯山の作品の素晴らしさを改めて感じることができた。湯山の作品について分析する前は、湯山にとって芸術歌曲と子どもの歌の位置づけは曖昧であろうと考えていたが、湯山の中では確実に書き分けていることが分かった。湯山の芸術歌曲には、旋律一つとってみても、音域は広く、高く作られており、さらに伴奏においては、根音を後回しにしたり、非和声音を使用したり、教会旋法やフランスの和声を多用するなど、子どもの歌にはあまりみられない高度な技術が要求される作曲がなされていた。このような独自の作曲技法を、子どもの歌においても難しくなりすぎないように最大限配慮しながら使用し、子どもの歌の芸術性を高めようとしていたのではないだろうか。

V 学生への指導における課題と工夫

湯山の子ども歌の分析、芸術歌曲との比較を通して、一線を画した難易度の子ども歌ではあるが、その芸術性の高さを実感した。我々指導者は、この芸術性を子どもに触れさせたいという湯山の思いを汲みとって学生への指導を行うことが望ましいのではないだろうか。ただ難しいからという理由で原曲の楽譜を使用しないという選択は安易に思える。原曲の楽譜を演奏できる能力のある学生には積極的に取り組ませ、原曲を弾くには少し能力が足りない学生にも、なるべく原曲の良さを損なわない編曲の楽譜を用いて指導していきたい。

原曲の良さを損なわないためには、アレンジした楽譜であっても、左手部分は少なくとも重音、もしくは和音での伴奏が求められよう。湯山の子ども歌に取り組む前に、重音、和音の仕組みや和声進行の仕組みなどを最低限理解していくことが望ましいだろう。ピアノの習熟度が低い学生は、左手は単音での伴奏形を弾くことが多いが、2年間の授業を通し、だんだんと重音ないし和音がある子ども歌に慣れていけるように繰り返し指導していきたい。

また、〈コンコンクシャン〉の分析でも述べたが、鍵盤が88鍵あることを前提として作曲された曲があることも鑑みて、学生のある一定までの技術向上を目指す他に、取り組みやすさや、弾きやすさのある電子ピアノやキーボードでの練習ではなく、日頃からピアノでの練習を促し、我々教員は、その環境を整えていくことを心がけていきたい。

***参考文献**

- ・『日本歌曲全集38 湯山昭監修＝畑中良輔』音楽之友社、1993年
- ・『湯山昭歌曲撰集1 愛に会う街』全音楽譜出版社、2012年
- ・『赤い鳥の翼に乗って 湯山昭 童謡愛唱歌100選 ゆうやはなび』全音楽譜出版社、2017年
- ・『やさしく弾けるピアノ伴奏 保育のうた12か月』新星出版社、2022年
- ・『保育の四季 歌のカレンダー』株式会社エー・ティー・エヌ、1998年
- ・『ドビュッシー ピアノ曲集II』音楽之友社、2002年

前 号 目 次

橋 和代 酒井 誠 巢立 佳宏

保育現場における新聞紙遊びの現状を探る
—表現(造形)的視点を加えて—

室井 佑美

保育者養成における体験型学習による学生の学習効果に関する一考察
～学内子ども参加型イベントでの実践に対するふりかえりレポートから～

楠原 竜也

よしみけやき保育所体操
『へんしんからだあそび バビブベボッ!』の創作過程報告
— 令和4年度武蔵丘短期大学・山村学園短期大学共同研究より —

山 村 学 園 短 期 大 学
図 書 ・ 紀 要 委 員 会

野 口 一 夫
酒 井 誠

山村学園短期大学紀要 第 34 号

2026 年 3 月 31 日 発行

編集者 山村学園短期大学 図書・紀要委員会

発行者 山村学園短期大学 子ども学科

代 表 野 口 一 夫

埼玉県比企郡鳩山町石坂 604

〒 350-0396 TEL 049-296-2000 (代)

印刷者 有限会社 須 賀 印 刷

埼玉県川越市小仙波町 2 - 12 - 1

〒 350-0036 TEL 049-222-1989 (代)

THE BULLETIN OF YAMAMURA GAKUEN COLLEGE

Volume 34

Etsuko ITO

Teaching Creative Dance Using Laban's Effort: Focusing on Effort Appearance and Agreement Rate

Yumi MUROI

A Basic Study on the Development of Rubric-Based Assessment for Early Childhood Education and Care Practicum

Makoto SAKAI

A Consideration of the Practice of Painting Expression Using Forms and Textures in Everyday Spaces as Material

Saki FUKUSHI Yuuka MIYAO

The study of Akira YUYAMA's song works for Children and its application in teaching - comparing them to his Art songs -

YAMAMURA GAKUEN COLLEGE
THE DEPARTMENT OF EARLY CHILDHOOD CARE AND EDUCATION

2025