

東京立正短期大学紀要

第 49 号

目 次

- 肖像イメージとしてのバンクシーを観察する…………… 有 泉 正 二 (1)
- iPad による保育者養成課程表現関連授業 ICT 化の実際
～ポストコロナの教育環境を念頭に～…………… 飯 田 俊 明 (33)
- コロナ禍における保育現場の音楽活動について…………… 今 野 貴 子 (65)
- 「学生が授業に期待するもの」に基づく授業改善
—「保育相談支援」授業の調査結果から考える保育者養成—
…………… 澁谷美枝子・倉持こころ (87)
- 保育現場における実習生が求める実習記録の指導法の実際
～学生を対象としたオンラインアンケート結果から～
…………… 鈴木健史・村山久美 (113)
- コミュニケーション能力の向上を目的とした授業の教育効果
…………… 横 尾 瑞 恵 (126)

2021

東京立正短期大学

肖像イメージとしてのバンクシーを観察する

有 泉 正 二

0. はじめに

2020年、新型コロナウイルス感染症が世界中で流行した。日本では、2月にクルーズ船内での集団感染が発生して以降、連日感染症の動向が報道されている。このような非常事態が続くパンデミックの状況下でも、「バンクシー」はニュースになっていた。

6月にアメリカ・ミネソタ州で起こった黒人殺害事件に対する抗議作品をはじめ、7月にはオークション収益約2.5億円全額をベツレヘムの病院へ寄付したことが報じられた。8月には、地中海の難民救出活動支援のための大型救命ボートを提供し、10月になるとモネの「睡蓮」を不法投棄の現場に置き換えた油絵作品が約10億円で落札された。いずれも、風刺的に社会問題に光を当てる「バンクシーらしい」活動として話題になった。

その一方で、2020年に特有の、パンデミックに起因する作品も目立った。4月に話題になったのは、「家で仕事をすると妻が嫌がるんだ」というコメントにより、バンクシーの「ステイホーム」が想像された。そして5月には、イギリスのサウサンプトン総合病院に作品が額装展示され、医療従事者への感謝がバンクシーから示された¹⁾。さらに、イギリスでマスク着用の義務化が決まった7月には、ロンドンで運行中の地下鉄車両内で、マスクや消毒液（ハンドソープ）を手にするネズミを描く制作風景の動画が公開された。この映像の締め括りには、“I get lock down, but I get up again.”「打ちのめされたって（都市封鎖されたって）また立ち上がる」というメッセージが書かれていた²⁾。その他、感染症との直接的な関連性とまでは指摘できないが、コロナ禍での日常生活を示すかのように、10月には「自転車のタイヤでフラフープをしている少

女」が街角に出現し³⁾、12月には「Aachoo!! (ハクシオン)」というキャプションのもと、女性の大きなくしゃみにより、ごみ収集容器が倒れ、歩行中の男性の傘も吹き飛ばされ、挙げ句の果てには家が傾いたような「面白い写真」を公開している⁴⁾。

ここには、コロナ禍という状況を受け入れた「素直なバンクシー」がいるように感じる。言い換えれば、彼の行動やメッセージが象徴しているように、バンクシー自身が実在し、私たちと同じ状況の中で「道徳的規範に従って／協力的に」生きていと認識させる⁵⁾。しかし、「素直な」バンクシーというこのイメージは、風刺的に社会問題に光を当てる「バンクシーらしい」バンクシー（作品を通じた解釈）を元にして派生した社会的イメージにすぎないと言われるだろう。

私たちはバンクシーという人物に対して、形容詞付きのイメージで認識してしまう。その理由は「正体不明」であるからだ、ひとまず言えるかもしれない。しかし、周知の通り、見つければ器物損壊の罪に問われるグラフィティ・ライターは、バンクシーに限らず正体不明にしている。にもかかわらず、他のライターたちは同じようにはイメージされていない。

彼を特別なアーティストに格上げして論じたところで、事情はあまり変わらない。作家論や作品分析といった専門的な研究でない限り、およそ作品鑑賞の段階で、作家の方を強く認識しようとするのは、通常の鑑賞ではあまり見られない。写真展であれ絵画展であれ、作家本人の容姿や人柄、経歴等の「正体を知らない」ことが鑑賞上の妨げになることはほとんどなく、しかもイメージとしてわざわざその人物を認識することもまた、私たちはいつでも当たり前のようにはしていない。

そうであるならば、私たちの社会認識を考える上で「バンクシーをイメージしてしまうこと」自体もまた研究対象になる。対象を限定して「肖像としてのバンクシー」に焦点を当てるとき、従来から広く行われている作品解釈（「バンクシーらしさ」の追求）ではなく、私たちが「正体」あるいは「正体不明」から「バンクシー」と認識する社会的、集合的な特異さに注視する方向性が出てくるだろう。

日本では、2020年に二つの大規模な「バンクシー展」が予定されていた。新型コロナウイルス感染症が拡大し、緊急事態宣言が出された影響で、東京都の天王洲アイルにある寺田倉庫で開催予定だった『バンクシーって誰?』展は、体験型展示のため中止（その後2021年8月まで延期）になった。もう一つ、3月から神奈川県横浜市のアソビルで開催予定だった『バンクシー展 天才か反逆者か』は、1回目の緊急事態宣言解除後まで延期され、5月末から完全予約制で公開された。

主催者によれば、この展覧会は2018年からモスクワ、サンクトペテルブルク、マドリード、リスボン、香港の世界5都市を巡回し、100万人以上の来場者を記録している⁶⁾。横浜でも会期が延長される盛況ぶりです。その後大阪、名古屋と国内を巡回している。また、本展の特徴は、複数のコレクターの協力のもと、個人所有のオリジナル作品や版画、立体物など70点以上を集結させているのと同時に、バンクシーの世界観を追体験する展示の一つとして、作家の制作風景を連想させるインスタレーションを用意している点にある。

しかし、この展覧会は通常の展覧会とは少なくとも二つの点で異なっている。一つは、正体不明ながらバンクシーという「実在する（と認識されている）」作家名の付いた展覧会であるにもかかわらず、本人が企画に参加せず知らないところで、合意や許可も得ていないまま作家名が使われていると、「本人」が異議を唱えている点にある。バンクシーの公式サイトでは、開催地の名前とポスターを挙げ、「バンクシー展」を「フェイク」（偽物、嘘、模造）だと警告している⁷⁾。

美術作品の世界では、出品者として名前が掲げられているだけで、作家本人とは直接関わりの無い作家不在の展示販売会などが行われることがある⁸⁾。しかし、先の「バンクシー展」には、よく観察するともう一つ不思議な点がある。バンクシーのあずかり知らぬところで、「バンクシー＝作家本人の等身大と思わせる立体像＝イメージ」までもが展示されているのである。

繰り返しになるが、本人が「偽物」と否定している展覧会に、「バンクシーの正体」が展示されている。ただし、本人は「正体不明」であり、この像は正体不明のグラフィティ・ライター／アーティスト「バンクシー」のイメージ

にすぎない。だから、イメージによる誤認や偽物イメージの可能性もある。しかしながら、偽の展覧会だと主張している「本人」が、「バンクシー」本人であるのかもまた、彼が「正体不明」である以上、私たちのイメージと認識の中にしかない。

イメージとしては、どちらにも軍配を上げられない。しかし、少なくとも公共の場で「バンクシー」と銘打って観客が入り収益を上げているのであるならば、これは社会認識上「バンクシー展」として成立していると言える。そのため、イメージに基づく「バンクシーの正体」は、その立体像に結びつけられることになる。

このような「バンクシーの正体」は、展覧会以外でも注目されている。2019年から2020年にかけて（日本では2020年）、『BANKSY CAPTURED』という2巻の写真集が発売されている。これらの写真集は、作品が制作されるまでのスナップ写真を通じて「バンクシーの正体」に出会う構成になっている。言い換えれば「バンクシーという人物」が被写体（対象）になり、バンクシーでない別人物が出版している点に特徴がある。これもまた、現時点で「本人」（被写体）の許可を得た肖像写真集とは言いがたいが、公共で販売され収益を上げていることを理由とした先のイメージ論と同様に、社会認識上は「バンクシーの正体」が写っている写真集として成立している。

本稿の目的は、「バンクシーの正体」に独自の見解を示すことではない⁹⁾。展覧会、写真集、そして映像の中にある「肖像としてのバンクシー」に注目することで、「バンクシー」がどのように認識されるのか、メディアの観察を通じてその可能性に迫っていきたい。

1. 展覧会のバンクシーを観察する

展覧会調査における観察は、展示会場に対する眺めから始まる。作品の設置場所や環境もまた、調査の問いを発見する上での観察対象となる。

緊急事態宣言は解除されたもののコロナ禍での開催であったため、『バンクシー展 天才か反逆者か』の会場では、完全予約制にもかかわらず入場待ちの

人の多さがまず目についた。感染症拡大以前には展覧会のテレビコマーシャルを目にすることもあったが、会場付近で見かけたグループは、この展覧会が完全予約制だと知らずに来ていた。逆算して考えれば、ホームページの存在は知らないが、「プリント作品が億単位の高値で落札された」など、話題性のある情報を得てバンクシーに興味・関心をもつようになり、展覧会の存在を知って、この機会に話題の作品を見たいという人々が来場していると考えられる。いわばこの展覧会は、バンクシーの作風はおろか、ストリートに描かれるグラフィティの特徴やバンクシーの作品に対する前知識もほとんどないが、「バンクシーが話題の人である」ということは知っている鑑賞者をターゲットにした、「話題の人と作品に出会う」展覧会であると言える。

本展覧会プロデューサーであるアレクサンダー・ナチケビアは、世界中に存在するコレクターのバンクシー作品を集結させたこの展覧会を「バンクシーの個展」と位置づけている。また「オリジナル作品だけでなく、映像やインスタレーションなどを用いて、多角的にバンクシーに迫る展覧会」にしている。そして、「本展で目指しているのは、作品の表層を取り上げるだけでなく、その内面を知って見ていただくことです」とある¹⁰⁾。

私たちは、これから「展覧会のバンクシー」を観察する上で、話題性から来場した多くの鑑賞者が無自覚であったかもしれない事実を、再度自覚的に確認するところから始めておかなければならない。本稿の「はじめに」で示した通り、バンクシー本人が「フェイク」だと警告している展覧会だが、プロデューサーは彼の「個展」だと位置づけており、来場者の多くが、バンクシー本人が否定していることとは無関係に作品を鑑賞しに来ている。プロデューサーは、バンクシーの内面を知って見てもらうために、コレクターに購入されたバンクシーのオリジナルプリント作品＝バンクシー作品の本物だけでなく、映像やインスタレーションなど、バンクシーの制作した作品ではないものも、この「バンクシーの個展」の中に存在させている。そして、オリジナル作品と対比させて言えば、この「バンクシー展」に「フェイク」（偽物、嘘、模造）作品が紛れていることを、来場者に知らせていない。

バンクシーという「正体不明のグラフィティ・ライター／アーティスト」の

作品展は、入口からほど近くで、すぐに「イメージとしてのバンクシー」に出会うことになる。無料で提供されているオーディオガイドでは、次のように説明されている。

#200 アーティスト・スタジオ

誰にも知られていないアーティストの個展を開くことはかなり難しい。原則として、展覧会はアーティストの経歴から始まり、そうすることでどのような人物なのか、何が彼にとっての喜びであり、不安であるのか、また彼の日常はどのようなものなのかなどについて知ることができる。しかし、誰もその正体を知らないバンクシーの場合は、この原則が当てはまらない。あるのは多くの噂ばかり。ときには誰かがバンクシーの写真を撮った、あるいはどこかのジャーナリストが正体を突き止めたというニュースも流れてくるが……彼はいま謎の覆面アーティストであり続ける。私たちはまずバンクシーを紹介するにあたり、いくつもの写真や映像から彼のスタジオを再現した。(izi.TRAVEL ガイド提供者IQ Art Management Corporation より引用)

スマートフォンでアクセスするオーディオガイドの画面では、写真のような画像が映し出されている(写真1)。バンクシーのスタジオを思わせる背景だが、展覧会で再現されているスタジオは、この写真と同じではない。しかし、ガイドでは「スタジオの再現」とだけ言われているが、この写真のように「バンクシーの正体」=作家本人の等身大と思わせる立体像イメージが、スタジオ内に一緒に展示されている。



写真1

まずは、インターネットのアート記事に掲載されている実際の会場展示写真を、キャプションとともに引用してみよう(写真2)。体の向きは異なるが、黒いパーカーを着てフードで顔を見えなくしている人物像が設置されている。膝の前で手を合わせている姿勢もオーディオガイドと同じだ。キャプションでは、このマネキンに対して「バンクシーを模したも

のだという」と伝聞形式で伝えられている。また、会場を訪れた記者からは、「臨場感あふれる作品ゆえ、謎に包まれた覆面アーティスト、バンクシーの正体を垣間見たかのような気分になれるはずだ」という認識が示されている¹¹⁾。

会場で観察される事実からこの記事を検証してみると、まず、このマネキンが「バンクシーを模したものだ」という事実は、先に示したオーディオガイドには記されていないというだけでなく、会場でも確認することができなかった。そのため、「正体を垣間見たかのような」というイメージがスタジオの臨場感にあるとき、その臨場感の認識を構成する要素を観察する必要がある。

ガイドによれば、臨場感を構成する要素は「いくつもの写真や映像」に由来するとあるが、バンクシーに対する前知識がある鑑賞者ならば、この再現スタジオには既視感がある。オーディオガイドの画像も、再現されたスタジオも、バンクシーの監督作品とされている2010年の映画『イグジット・スルー・ザ・ギフトショップ』に出てくるからだ。

映画では、始まって3分ほどすると正体不明のバンクシーが姿を見せる（写真3）。オーディオガイドの画像と一致するこのシーンでは、バンクシーがグラフィティ・アーティストとして自己紹介していると認識される。画面左側には、「覆面アーティスト」を象徴する猿の覆面マスク（ガラスの中にある）、右手側には正体不明のシルエットを強調させるスポットライト、そして本人は黒いフード付きパーカー姿で、「正体の不明さ」が演出されている。



写真3



会場に入るとまず目に飛び込んでくるのは、バンクシーのスタジオを再現した作品「アーティスト・スタジオ」。写真や映像など数々の断片的な情報のもと、作られたものだという。臨場感あふれる作品ゆえ、謎に包まれた覆面アーティスト、バンクシーの正体を垣間見たかのような気分になれるはずだ。

写真2

それでは次に、展示物としてのスタジオと、映画の画像を比較してみよう。左側の画像「スタジオの再現」（写真4）



写真4



写真5

は、映画にある右側のこのシーン（写真5）が情報源であることがわかる。映画の公開年からして、シーンに映っているのは10年以上前のスタジオと思われる場所だが、展示物は、そこからさらに断片的な情報を収集して10年後にリニューアルさせたスタジオだとは言い難い¹²⁾。

映画をもとに画像の違いですぐに目に付くのが、背後にある「防弾チョッキの胸から血を流している子ども」の顔の向きが反転していること、上を見上げるネズミのステンシル作品がないこと、そして柱のスプレー書きである。このように画像を並べてみると、バンクシー展の主催者の意図が謎に思えてくる。はたして、この「アートスタジオ」は、「バンクシーの制作した作品」と見せたいのか、あるいははじめから、バンクシーの作品ではない、しかも認可も受けていない「フェイク」であることを鑑賞者に認識させたいのか。

この疑問は、再現性の低さに起因する。映画のそのシーンに基づいて制作するならば、映像に映る範囲内でかなり正確に再現させることはそれほど難しいことではない。この映画でグラフィティ・アーティストと名乗るバンクシーのスタジオは、紛れもなく屋内外でグラフィティをするための作業場所である。バンクシーの作品の多くは型紙にスプレーでペイントするステンシル作品であるが、グラフィティが彼の行う行為である以上、型紙を利用せず壁に直接スプレーで書くときも、映画3分後のシーンに映る壁のように、スタイルのあるアルファベットの文字列＝タグを書く。しかし、バンクシー展のアートスタジオの柱には、素人の試し書きのような汚い線が無造作に描かれ、「イメージとしてのグラフィティ＝落書き」、あるいは「スプレーのイメージ」が示されている¹³⁾。このような視点で見ると、子どもの胸から出ている血も、「本物」と比

較して単純すぎる「スプレートのイメージ」が強調されて見える。

だが、このイメージによる再現性の低さが、効果的に働いているとも観察可能である。比較をしていない会場の鑑賞者たちは、映画を観ていた場合にシーンのイメージを思い出して、観ていなくとも壁にスプレーを吹きかけるグラフィティ=落書きのイメージを目にして、ここをアートスタジオの再現と認識する。そして、そこに佇むシルエット像に出会い、ますます「バンクシーの正体を垣間見たような気分」になる。

さらに、「イメージに起因する認識」という視点で観察すると、イメージを増幅させるために、およそ正体不明のバンクシーならば行わないような行為



写真6

を、主催者側で追加しているのが目に留まる。次の写真のように、バンクシー像を挟んで展示空間の左右を観察すると、展示の左側には「BANKSY JAPAN」の型紙がある（写真6）。この演出は、バンクシーが日本で開催されている展覧会のために、この会場内のアーティスト・スタジオで制作をしているという設定であると言える。そして右側には、床に「CALL ME BANKSY」という型紙が置かれている（写真7）。これらの型紙を使ったステンシルは、入口前と会場内に設置されていた赤い公衆電話ボックスを模したオブジェなどに見られる。かつてイギリスで使われていた赤い公衆電話ボックスは、先の映画やバンクシーが編集した写真集『Wall and Piece』などに掲載され、バンクシー作品のアイテムとして広くイメージされている。電話ボックスにつるはしが刺され、折れ曲がり血を流している立体作品「Vandalised Phone Box」（2006）がバンクシーのオリジナル作品であるが、展覧会に設置された電話ボックスは、バンクシーの作品とする以前に、公衆電話ボックスそのものとしても再現性が低い。



写真7



写真8

本来は、四角い電話ボックスの三面がガラス窓面であるのに、再現されたオブジェは正面以外の三面が覆われている。ボックスの中には、まるで「バンクシーの正体」のような、パーカー姿の立像シルエットの「人物」がペイントされている（写真8）。胸元にはステンシルで「GENIUS OR VANDAL?」とあるところからも、このオブジェは、バンクシーの作品であることをイメージさせるというよりは、このバンクシー展のバンクシーをイメージさせるための、いわば「看板」として機能している（写真9）。ステンシルでペイントされた「CALL ME BANKSY」は、電話ボックスのオブジェなのでバンクシーが「電話してくれ」と言っているように解釈されるが、再現性の低さから「看板」としての機能を観察すると、「私をバンクシーと呼んでくれ」にもなり得て、ボックス内の人物にイメージが結びつく¹⁴⁾。



写真9

ソーシャル・ネットワークキング・サービス（SNS）を利用して会場作品の画像を載せている来場者の多くが、入口前と会場内に設置されていた公衆電話ボックスを模したオブジェを撮影している。バンクシーのオリジナル作品だと誤解しているかは不明だが、個人アカウントにアップしている写真を見ると、バンクシー展の来場者は、それをバンクシーの作品ではない「フェイク」だという認識では見ていないことが観察される。「バンクシー展」の中の「バンクシー作品」として了解しているのは、ここでも電話ボックス・イメージによる再現性の低さが効果的に働いているからである。「CALL ME BANKSY」という、本人が書かないような直接的なステンシルの文字と、シルエットの人物イメージだけを目にしているにもかかわらず、「バンクシーの正体を垣間見たような気分」になることができているのである。

2. 「捕らえられた」写真のバンクシーを観察する

2019年10月末に、バンクシーと見られる人物が「写った」写真の一部が報道機関に公開され、『BANKSY CAPTURED』と名付けられた写真集が近く出版されると話題になった。世界限定2万部で発行され、日本でも第1巻が2020年5月、そして第2巻が12月に販売されたこの写真集は、文字通り「バンクシーを捕らえた」写真集として記事になっている。

写真の中の人物像を「バンクシーの姿」と私たちに認識させ、写真集が売り切れ状態になった理由は、スティーブ・ラザリデスが写真を撮影し、監修して出版しているからだと言っても過言ではない。日本では2018年に公開された記録映画『バンクシーを盗んだ男』でも、元マネージャーという肩書きで登場していたラザリデスは、1997年から2008年の11年間、初期の頃から右腕としてバンクシーとともに活動し、プロデューサー的な役割から彼の作品を販売するギャラリーPOW (Pictures On Walls) を設立した人物として知られているからである。いわば、「正体不明のグラフィティ・ライター／アーティスト」を間近で見してきた、正体を知る人物による、「バンクシー本人」を撮影した写真が掲載されているという情報に由来する認識が、写真集の信憑性を高めている。

あらかじめ誤解が生じないようにしておけば、「バンクシーを捕らえた」というタイトルのイメージとは異なり、この写真集はいわゆる暴露本の類ではない。また、バンクシーが正体不明であるがゆえに「バンクシーの姿をはじめて捉えた」写真というイメージで説明されるが¹⁵⁾、その指摘もまた正確性に欠ける。

私たちがバンクシーを正体不明であると認識している現在、たとえばラザリデスがバンクシーの姿を写真に収め、写真集によって公開されたその人物像がバンクシーの正体であると、私たちが持ち合わせているイメージから認識できるのであれば、それは「はじめに捉えた」写真と言えることになる。しかし、ラザリデスが撮影した『BANKSY CAPTURED』のバンクシー、とりわけ初期のバンクシーは、「正体不明のグラフィティ・ライター／アーティスト」になる前の「グラフィティ・ライター」、つまり、見つければ器物損壊罪に問わ

れるヴァンダリな落書き行為を路上で行っている人物であるので、写真に撮られるとき、被写体は「正体不明になるように」するはずである。そのため、作業中など被写体本人が自覚していない「不意のショット」で正体が写っている写真も、そのとき正体を明らかにするために撮影された（隠し撮られた）写真ではないということである¹⁶⁾。

毛利嘉孝の指摘に本稿の視点を加えて述べれば、『BANKSY CAPTURED』は、世間が「バンクシー？誰？」といった、いわば無名時代（「正体不明」がイメージとして私たちに認識されていない頃）から、「バンクシー」として次第に注目され始め、「正体不明のグラフィティ・ライター／アーティスト」として有名になっていくまでの活動記録、制作過程が収められている写真集と言える¹⁷⁾。そこに、今の私たちから見れば「捕らえられた」人物としてのバンクシーが写っているということになる。

しかし、バンクシーと親しくバンクシーの右腕だったラザリデスが撮影した写真であるという信憑性の根拠は、バンクシー本人には認められていない。この写真集は、被写体であるバンクシー本人が監修をしているわけではなく、バンクシーが「自分の姿」だとして公認しているわけでもない。現在その記述は見られないが、2008年の決別以来バンクシーの公式サイトでは、「自分と関係がなく信用のおけない人物」としてラザリデスのことを名指ししていた経緯がある¹⁸⁾。

とはいえ、バンクシーとラザリデスの関係を知らずとも、「バンクシーの写真集」としてページをめくり写真を眺めれば、毛利の言葉に従うまでもなく「顔こそ隠されているけれど、明らかにバンクシーと思しき人が写っていたりする」と認識される。一方で、正体不明な「謎の路上芸術家」のイメージで登場する新聞報道などを参照すれば、写真については「ありのままのスナップ写真」として個人的・親密・近接といった形容で認識され、これまで隠されていた部分が現れている写真集だと評価されながらも、欧米の記事ではいずれも「顔が示されていない」「写真が示されたが、これまで通り謎のままだ」「彼の正体（identity）は隠れたまま＝正体不明のままだ」ということが強調されている¹⁹⁾。

記事にあるように、「バンクシーを捕らえた」写真集におけるバンクシー本人の写真という認識の中に、イメージに起因する認識の余地が残されている。それは、顔の部分に赤く丸いシールが貼られているような加工で「顔こそ隠されている」からなのだが、この「イメージとしてのバンクシー」から、私たちは「明らかにバンクシーと思しき人」だとも認識している。

このような、認識とイメージとの干渉とも呼べる現象を実際に観察するにあたり、まずは手がかりとして、毛利の次の視点を採用してみたい。それは、バンクシーが自ら編集した初期作品の写真集『Wall and Piece』と比較すれば、「バンクシーが、自分がどういう風に見られたいのか、見られたくないのかがよく分かる」、「バンクシーが隠そうとした物も撮られている」という点である²⁰。そこで、バンクシー本人の選択による「イメージとしてのバンクシー」写真と、「捕らえられた」写真の中の「バンクシー像（イメージ）」を比較しながら観察を試みる必要がある。

バンクシーが編集した写真集『Wall and Piece』を、バンクシーの姿という視点から観察するとき、この写真集が、ステンシルで描いている最中の後ろ姿から始まっていたことに改めて目が留まる。夜中、人気のない通りで一人、パーカーのフードを頭まで被り、街灯の明かりを頼りに壁に落書きをしている人物を、私たちは「バンクシー」として見ることになる（写真10）。

それから、バンクシー本人の取捨選択による主なバンクシー写真は、防寒着のフードを被り、猿の覆面マスクを着けて、くわえタバコで、今まさに壁に落書きをしようとしている姿や、ロンドン、パリ、ニューヨークの名だたる美術館・自然史博物館に人知れず自らの作品を勝手に展示させる姿、そして最後には、顔をモザイクで隠したように描かれた肖像画を持って顔を隠す姿になる。

これらバンクシー本人による「イメージとしてのバンクシー」写真は、グラフィティが落書きと呼ばれ器物損壊の罪に問われるヴァンダルの行為

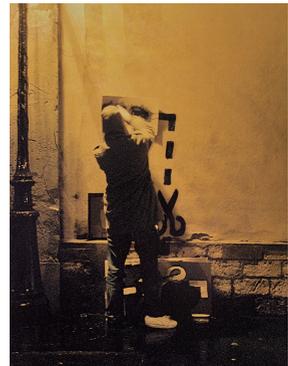


写真10

のイメージを助長させる。『Wall & Piece』における「イメージとしてのバンクシー」は、いわば「正体不明のグラフィティ・ライター／アーティスト」の典型的なイメージに等しい。

この、バンクシーが手がけた「イメージとしてのバンクシー」の肖像イメージに基づいて比較した場合に、ラザリデスの写真集『BANKSY CAPTURED』(vol.1-2)は、「見られたくない」「隠そうとしていた」イメージとして観察可能になってくる。もちろん、この「バンクシーを捕らえた」写真集も、第1、第2巻の表紙に象徴されるように「BANKSY」と書かれた封筒や額縁、あるいは本や絵画で顔を隠して「正体不明」や「謎」のイメージをアピールしているようなショットも散見される。しかし、制作風景写真の中のバンクシーは、ヴァンダルのグラフィティ・ライター／アーティストのイメージとは異なる「バンクシー像」になっている。

まず、意外な「バンクシー像」は、第1巻の冒頭リヴィングトン・ストリートで取めた写真群に出てくるバンクシーと思しき人物像に示される(写真11)。ラザリデスは赤い丸シールを貼るようなかたちで人物の顔がわからないようにしているが、顔が隠されていることによって、私たちは自然とこの人物を「バンクシーと思しき人物」と認識するように導かれる。この「バンクシーと思しき人物」は、写真集の中で私たちの知るバンクシーのステンシル作品を制作しているショットもあるので、なおさら「思しき人物」なのであるが、衣服による



写真11

スタイル・イメージは「イメージとしてのバンクシー」のそれではない。言い換えれば、黒やグレーなど目立たない色のパーカーを着てフードを深く被り、路上にある監視カメラに記録されていても正体が判明しないようにしているのが、イメージとしての「正体不明のグラフィティ・ライター／アーティスト」である。しかし、「捕らえられた」写真の「バンクシー像」は、目立つオレンジ色のトレーナーを着て、黒い粘着テープを胸にたくさん付けた白いオーバ

ーオールを履いている。もし赤い丸で顔を隠されず、しかも「バンクシーを捕らえた」というタイトルの写真集の中になければ、私たちはこの人物を「バンクシーと思しき」と認識するのはかなり困難であるはずだ。手に持っている白いペンキから考えれば、グラフィティ・ライター／アーティストではなく、むしろ反対に街の景観を考える行政の規範的イメージから「落書きを消す（白く塗り消す）作業をしている人物」として認識してしまうこともありうる。

観察に基づくこのような可能性は、同様の意外な「バンクシー像」にもある。繰り返しになるが、街角の壁に無許可で作品を描くグラフィティは、公共物を汚損して器物損壊罪に問われるヴァンダルな行為であり、見つければ逮捕される可能性もあるため、人目に付きづらい夜中に人目を避けて行われることが多く、そのような非合法的イメージも定着している²¹⁾。

ラザリデスがバンクシーと思しき人物を撮影していた時期は、まだデジタルへの移行期であったためフィルムが写真の記録媒体となっていたことを考慮すれば、街灯が少なく人目を避けた街角で、夜中目立たないようにフラッシュを焚かずにスナップ写真を撮影するのは困難であったと言える。そのため、夜中の活動数に関係なく夜中の写真をほとんど撮影していない、あるいは公開に堪えるほど露光量が足りた良い写真がほとんど撮れていないだけかもしれない。それでも、ラザリデスの写真集を観察すると、人目に付きづらい夜中の制作風景や、夜中に活動するバンクシー像が極端に少ないと感じられる。

たとえば、バンクシーの代表的なステンシルに「イギリスの近衛兵が立ち小便をしている（Pissing Guard）」作品がある。深紅の制服に「ベアスキン」と呼ばれる大きな黒い毛皮の帽子を被っている近衛兵は、ほとんど等身大を思わせる大ききで描かれているため、私たちは制作に時間がかかるとイメージしてしまう。このイメージからも、見つければ罪に問われるヴァンダルなグラフィティ行為は、制作時間を稼ぐために「人目に付かないような場所や時間帯で」と想定される。しかし、ラザリデスの写真集第1巻に掲載されているショーデイチ地区での制作風景、あるいは第2巻にあるノッティング・ヒル地区での制作風景の連続写真では、私たちのイメージとは異なり、グラフィティ行為は「白昼堂々と」行われていたのである。



写真12

写真に写るショーディッチ地区での「バンクシー像」は、通行人のイメージに近い(写真12)。写真には、2階建てバスが走り信号があるほどの通りを曲がった路地のすぐあたりで、カジュアルな防寒コートにジーンズ姿の男性が、身長以上の高さまで壁に型紙を貼り付けている。この壁にはスプレーで素早く書ける

単色の簡単なタグも見られるが、ステンシルのすぐ隣には、公衆電話ボックスが設置されていて、写真の限りでは人目を避けているようには見えない。

そして、ノッティング・ヒル地区での「バンクシー像」は、作業員のイメージである(写真13)。前後の連続写真には、午前中を思わせるような色温度の高い冬晴れの街角が写っており(写真14)、こちらも駐車スペースがあるほどの車道や幅広くとられた歩道のある大通りを曲がったすぐの目立ちそうな路地で、不織布でできたような白い簡易作業着にところどころ目立つ黒い汚れを付けた男性が、壁に型紙を貼り付けている。こちらの壁にも単色の簡単なタグが見られるが、作業をしている通りもまた、歩道が広く日中はとても明るい。

連続写真の中で近衛兵の制服とベアスキンが姿を現さなければ、バンクシーの写真集を見ている私たちですら、誰が何をしているのかをすぐには認識でき



写真13



写真14

ないかもしれない。言い換えれば、ラザリデスの「捕らえた」写真から得られる「バンクシー像」は、バンクシー作品としてすでに見慣れたステンシルの完成イメージと、赤い丸で顔を隠す「正体不明」の演出がなければ、バンクシーと認識できない可能性がある。このことはすなわち、白昼堂々とステンシル作品を制作するバンクシー本人に出会ったとしても、「イメージとしてのバンクシー」と異なるため、私たちは壁に型紙を貼り付けているその人物をバンクシーだと認識しようとしなないかもしれないのである。

それは取りも直さず、「正体不明のグラフィティ・ライター／アーティスト」であるにもかかわらず、写真の中の「バンクシー像」における人物の様相や作業場所・時間帯とともに認識する被写体の行為自体が、ヴァンダルな行為には見えないと認識されるからである。この写真集に収められている時期をバンクシーと過ごしたラザリデスが、「ルールブックに書いてあるすべてのルールを破った」とコメントし²²⁾、『BANKSY CAPTURED』を評している毛利が、この写真集からグラフィティ・ライター時代のバンクシーのメッセージを「ストリートを取り戻せ（ストリートを自分好みの風景に変えることによって、ストリートを「自分たちのもの」にしよう）」だと読み取っている²³⁾のとは正反対である。著者や評者のヴァンダルなイメージとは異なり、私たちの認識や観察からは、バンクシー自身は「ヴァンダルに見えない」ことを「見られたくなかった」「隠そうとしていた」と言えるのである。

3. 肖像としてのバンクシーを観察する

本稿において残された観察対象は、ラザリデスの写真集『BANKSY CAPTURED』で散見される、自ら顔を隠して「正体不明」や「謎」のイメージをアピールしている「明らかにバンクシーと思しき人物」と認識されるショットである。ここでは、ラザリデスが「正体不明のグラフィティ・ライター／アーティスト」としてプロモーションしようと意図していたであろう写真、あるいは、バンクシー自身が「イメージとしてのバンクシー」として創り出していた肖像写真が観察されることになる。



写真15

バンクシーの公式ホームページに、覆面の人物が似顔絵を描いてもらっている白黒写真がある（写真15）。まさに「覆面」が、バンクシーと思しきこの人物の特徴であり、顔なのだということを示している。画家が目の前の人物そっくりに描いている絵を見ても、この覆面は「見

られたくない」「隠そうとしている」マスクとは異なり、バンクシーによる「バンクシーの肖像」＝「イメージとしてのバンクシー」だということがわかる²⁴⁾。

バンクシーが編集した写真集における「バンクシーの肖像」、言い換えれば、バンクシーがイメージとして見られたい姿は、前項で示した通り、猿の覆面マスクを付けてくわえタバコでスプレーする姿や、顔をモザイク加工した肖像画を素顔の前で持っている姿になる（写真16・写真17）。このような「バンクシーの肖像」写真では、確かに顔は隠れているが、先の覆面写真と同様に、顔を隠すこと、そして覆面マスクやモザイク姿の絵画を顔に見立てることが目的だとは言えない。そして、「正体不明のグラフィティ・ライター／アーティスト」としてすでにバンクシーを認識している私たちもまた、このような「バンクシーの肖像」を目にしても、「顔が隠されていてわからない」とは認識しない。

むしろ、私たちが目を留めるのは、猿の覆面マスクを着けてスプレー缶を持



写真16



写真17

っていること、あるいは、わざわざモザイクの肖像画を顔の前で持ち、絵画と身体とを同化させようとしているその振る舞いである。言い換えれば、グラフィティを非合法のヴァンダリカルな落書き行為とみなし、その罪を追及

するために正体を突き止めようとする社会の規範的な認識に対して、それを揶揄するような嘲笑的な視点をわざわざ表現しているところに、私たちは「正体不明のグラフィティ・ライター／アーティストらしさ」を認識する。そして、その「バンクシーらしい」イメージから、「バンクシーの肖像」を受容していく。

矛盾した表現になるが、このような正体を判然とさせるものが何も写っていない写真を見ることによって、私たちは「イメージとしてのバンクシー」に向かい、そして、写真を見ているにもかかわらず、むしろ写真をきっかけとしたイメージから、「明らかにバンクシーと思しき人物」としてその写真を肖像写真と認識しているのである。

この認識は、観察者の恣意的な解釈の域に留まるものではなく、ラザリデスの写真集でも承認される。写真集を見ていくと、撮影者が意図的に被写体に「正体不明」になるよう行わせて撮影している赤丸を付ける必要のない肖像写真が、制作風景とは無関係に掲載されているのがわかる。



写真18

うにして撮影されている肖像写真もまた、同様に警察を揶揄して嘲笑しているように見える（写真19）。

そして、やはり目に付くのが、本を利用して「正体不明のグラフィティ・ライター」になるように写している写真であ

たとえば第1巻の表紙を飾る写真は、警察の証拠品に見立てた封筒の中にバンクシーの名前が書かれた使用済みステンシルが見え、服装から「本人」が取り返した（あるいは押収されなかった）ことを示し、グラフィティ・ライターを捕まえることができない警察を揶揄している姿に見える（写真18）。あるいは、自分のスタジオ内であるにもかかわらず、室内にイギリス警察の規制線テープを張り、その内側（つまり事件現場側）に立ち、わざとテープが顔の前にくるよ



写真19

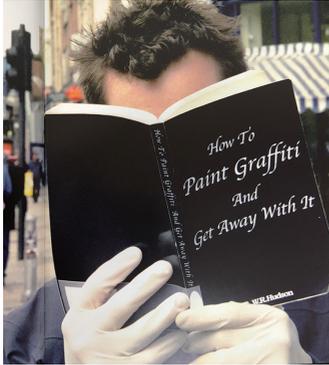


写真20



写真21



写真22

る（写真20～写真22）。写真集に掲載されている類似写真を並列させて観察してみると、マウンテンパーカー姿でゴム手袋をはめている人物が、街を歩きながら、スタジオで座りながら、そして壁の前でグラフィティを書きながら（あるいは書いた後で）、「グラフィティの書き方と罪からの逃れ方」というヴァンダルな行為を書物から学んでいる様子が、写真を観る者に向けて嘲笑的に表現されているのがわかる。

その他、これに匹敵する意図的な肖像写真は、額装されたバンクシーの名前やゴム手袋、そして穴だらけのミッキーマウスのお面を付けて正面を向いている姿である（写真23～写真25）。一見すると、本と同様に顔が隠れるほどのサ



写真23



写真24



写真25

イズの物体で顔を隠し、「正体不明」にしている写真であるように見える。

これらの肖像写真は、並べて観察してみると、その服装からほぼ同日に何パターンも撮影され、試作的に取り組まれた意図的なものだということがわかる。そして、「隠された顔」をイメージさせることがないこれらの肖像写真は、顔を隠すために撮影されたのではないということも、また判明する。なぜなら、単純に「正体不明」というメッセージだけを読み取らせたいのであれば、覆面は何パターンも必要ないだけでなく、肖像にヴァンダルなイメージを付加する必要がないからだ。

視点を反転させれば、顔を無意味な正体不明にすることが目的というよりも、むしろ、顔の前で呈示しているものこそが、皮肉や嘲笑を込めてヴァンダルなグラフィティ・ライターが批判している対象（警察・ルールブック＝社会規範、絵画＝アート業界、ミッキーマウス＝娯楽消費社会など）であることから、肖像写真が私たちに「バンクシー」をイメージさせるのであり、「明らかに思しき人物」と認識させるようにしているということ、観察している写真が教えてくれている。

また、このような観察結果の妥当性は、イメージに起因する認識の中で生じるズレからも、逆照射のかたちで説明できる。というのも、制作風景とは無関係に挿入されている肖像写真の中で、これまで繰り返し観察された「イメージとしてのバンクシー」に当てはまらないページが、先ほどまでの認識を混乱させることになるからである。



写真26

すでに展覧会のバンクシーで観察したように、展示物のマネキンに対しては、シルエットの演出が正体不明のイメージを認識させる助けになっていたが、顔だけでなく姿まで全身がシルエットの肖像写真に出会うと、完全な正体不明からは「バンクシー」をイメージできず、「明らかに思しき人物」という認識にはならなくなってくる（写真26）。

あるいは、写真集の中で垣間見えた姿から構築された「イメージとしてのバンクシー」とは別人らしき

人物の写真に出会うと、「イメージとしてのバンクシー」や「明らかに思しき人物」という認識が揺らぐ(写真27・写真28)。「バンクシーを捕らえた」写真集の中に登場する人物で、バンクシーを示す指標として機能していた「正体不明にするための赤い丸が付いて



写真27



写真28

いる人物」であるにもかかわらず、1990年代のストリートファッションをイメージさせるような、黒いTシャツ姿で、刈り上げた頭にバケットハットを被り、ネックレスが特徴的なこの男性の後ろ姿を見ても、日中にとある場所で佇むだけの人物の写真という認識の方が勝る。言い換えれば、「使い捨て・自由に処分できる」と書かれたTシャツの文字も、ヴァンダルなグラフィティ・ライターが意味を込めたメッセージであるとはイメージできない。「バンクシーを捕らえた」写真集の中にあるからこそ、むしろバンクシーの正体不明さとは違った意味で、「誰だか分からず・正体不明で・謎」という認識が湧き起こってくる。

「バンクシーの肖像」であるはずの写真が、正体不明のままか否かの問題ではなく「謎」になってしまうことによって、私たちの認識は確固たるものではなくなる。これまで、赤い丸で顔を隠されていることが「バンクシーと思しき人物」と認識するときの指標となっていたが、ラザリデスの写真集に収録されている写真の中には、一枚の写真の中に複数の人物が写っているものがあり、バンクシー以外のその人々の正体もまた、多くの場合全く同じ赤い丸で顔を隠されている。その意図は、彼ら周辺の人物から類推されて、今このときを生きるバンクシーの正体が露見しないためとも、あるいはその他の人々の肖像権のためとも、またはその他の人々も非合法のヴァンダルな行為をする人物として特定されないためとも想定できるが、いずれにせよ、赤い丸の人物の肖像が複

数存在し、その中の誰かが「正体不明のグラフィティ・ライター／アーティスト」バンクシーであると認識するためには、やはりイメージの介入が必要になってくる。

たとえば、赤い丸で顔を隠された人物が二人いる場合、ヴァンダルのグラフィティ行為をしている人物がいれば、「イメージとしてのバンクシー」とは異なる「バンクシー像」であっても、キャップ帽を被っているもう一人の人物は「手伝っている人」と認識され、「バンクシーと思しき人物」とは思われない



写真29



写真30

(写真29)。同様に、ヴァンダルの行為をしている人物がいれば、「イメージとしてのバンクシー」から、それに気づいていない赤い丸の方は「無関係な人物」として認識され、写真の中でどちらが「バンクシー」かを定めることができる(写真30)。または、赤い丸から

はみ出して見える認識可能な性別や年齢から、イメージに照らし合わせて「思しき人物」が誰も写っていない写真だと判断されることもある(写真31)。

すでに単独の姿で気づいたように、赤い丸によって顔が隠されているからバンクシーの正体不明が維持されるというだけでなく、バンクシーだけが赤い丸で隠されているわけではない＝バンクシー以外の人物と全く同じ像(イメージ)になることによって、バンクシーもまた、ただ赤い丸で顔が見えないだけの「正体不明」として認識されることにもなりうる。しかし、イメージから認識されないときのバンクシーは、もはや誰でもなく、誰でもよく、写ってなくてもよく、犬でも当てはめてよいと言えてし



写真31

まうほどの「誰だかわからず、正体不明で、謎な」肖像の中に紛れ込んでいくのである（写真32）。

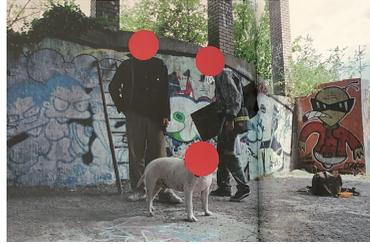


写真32

4. おわりに

「バンクシー」の名前が入っていれば、フェイクか否かとは無関係にその展覧会の入場者数は増え、「バンクシーを捕らえた」となれば、写真が優れているか否かとは関係なくその写真集は売り切れる。

社会認識上、非合法のヴァンダルな落書き行為は批判されるものの、バンクシーという人物自体は、批判よりもむしろ評価を受けてきている。社会からの注目度と認知度が高いにもかかわらず、「正体不明」で居続けている点も理由の一つに挙げられる。バンクシーの場合は、身を隠して正体不明を維持しているわけではなく、グラフィティ・ライター／アーティストとしての活動を、インターネットを通じて自ら情報発信し、情報を拡散させ「自分のイメージを巧みに管理し」ており、その上で「正体不明」を維持していることが、情報管理能力の高さを示していると言われている²⁵⁾。

これまで私たちが行ってきた写真集の観察からも、バンクシー自身による情報管理能力を垣間見ることができる。すでに本稿で写真とともに引用した、バンクシー編集による写真集冒頭の「イメージとしてのバンクシー」写真（写真10）は、ラザリデスの写真集第2巻でも、パリで連写された制作風景の中で、同じ1枚の写真が掲載されている。ラザリデスによるオリジナル写真（原画像）も夜に撮影されたものであるのだが、その写真と比較してみると、ラザリデスの捕らえた「バンクシー像」に比べて、バンクシー自身による編集画像は、写真の色味を調整して黄色味を強くする加工がされていて、より暗がりでのヴァンダルな行為をしている「グラフィティ」としてイメージされるよう、「夜中、街灯の明かりのみ」を演出しているように読み取り可能である。言い換えれば、私たちがバンクシーの写真集で認識した、「夜中、人気のない通りで一

人、パーカーのフードを頭まで被り、街灯の明かりを頼りに壁に落書きをしている人物」という「イメージとしてのバンクシー」は、バンクシー自身による「自分のイメージを巧みに管理し」た結果だということがわかる。

しかし、本稿では、バンクシー自身による情報管理能力という側面よりも、むしろメディアを受容し認識する私たちのイメージと認識が干渉し合っているために、意図せざる結果として、私たちがバンクシーの「正体不明」を手助けし、促進させることになる様相を観察してきた。

バンクシーの肖像イメージに対する私たちの視点は、表現を変えて次のように言うこともできる。仮に意図せざる結果として、バンクシーの正体が露見してしまったとしても、私たちはバンクシーの「正体不明さ」の方を認識として選ぶこともありうる。先に示した通り、バンクシー編集による写真集の写真には、ラザリデスの写真集にオリジナル写真（原画像）、または同じ状況下で撮られた写真だとわかるものが存在している。このように比較可能な写真が掲載されていることによって、類似する写真の中で、バンクシー編集による写真集では顔が隠されずにそのまま素顔が見えている人物が、ラザリデスの写真集では赤い丸で顔を隠されていることに気づく。今から15年も前に出版されたバンクシーの写真集を見たときに、私たちは顔が写っているその人物がバンクシー自身だとは誰も認識していない。そうでないとすれば、バンクシーは今まで正体不明のままだと言われ続けていない。そして、現在出版された「バンクシーを捕らえた」写真集の中で赤い丸で顔を隠され、「正体不明」にマークされたことで、意図せざる結果として、赤い丸で顔を隠された人物＝顔が写っている人物がバンクシーであると認識できる状態になってしまっている²⁶⁾。

しかしながら、それでも私たちはこの素顔が見えた人物を「バンクシー」だとは認識しない。ラザリデスの写真集によって比較が可能になったにもかかわらず、バンクシーの正体が露見されたということはどこでもニュースになっていない。むしろ私たちは、赤い丸で顔を覆われた肖像イメージの「バンクシー」を、バンクシーの正体＝「正体不明のバンクシー」だと認識するのである。

さらに、バンクシーに限っては、単にグラフィティ・ライター／アーティストの正体が不明のままというだけであるにもかかわらず、「バンクシー」が関

わっていると私たちから勝手にイメージされるだけで、正体不明のこの人物は、世界各国のニュースで取り上げられてしまうこともあるのだ。

2020年11月、アメリカ・ユタ州をはじめ世界の数カ所で石柱のような金属製の謎の物体「モノリス」が発見されたとき、インターネット上ではバンクシーの仕業ではないかという説が流れた。バンクシー説が浮上した理由は、あり得ない場所に突然出現したその神出鬼没さや、物体が謎に包まれたイメージを持っているからなどが想定できるが、「プランク（厚い板）」と「バンクシー」をあわせた「プランクシー」という言葉も生まれ、SNSで話題になった。まさにこのとき、投稿で示された人々の認識が、本稿での議論を実証している。

SNS上に書き込まれた「プランクシーによる新しいアート作品だ」「見て！新しいプランクシーの作品」という言葉には、謎の物体自体が、作品ではなく肖像としてのバンクシーに見立てられていることが示されている。「イメージとしてのバンクシー」は、もはや人間以外でも認識されるほどの「正体不明な肖像」としてイメージされているのである。

My theory on the mysterious desert monolith is that it's Banksy, not like a Banksy art piece but like Banksy IS the monolith—matt burdick (@matt_and_stuff) November 29, 2020

「私の見立てでは、ミステリアスな砂漠のモノリスはバンクシーじゃないかと思っている。バンクシーのアート作品じゃなくて、バンクシーその人がモノリスなのだ」²⁷⁾。

最後に、ラザリデスが写真集の単独インタビューで発言していた言葉を引用しておこう。「バンクシーとは、何者なのか？ 本書で作品を眺め、読んだ時に、あなた自身の心の中のバンクシーを見つけることができます。つまり、バンクシーは私たちだ (Banksy is us!) ということ」²⁸⁾。

私たちは、バンクシーの肖像イメージを観察してきたことで、「あなた自身の心の中のバンクシー」とは、個人の主観的・恣意的なバンクシー・イメージということではなく、社会的な「イメージと認識との干渉」の結果であると表現することができる。そして、「バンクシーは私たちだ」という言葉は、「バン

クシー」という人物の肖像が私たちのイメージに起因した認識の産物であると言ひ換えることになる。

本稿の観察は、展覧会の画像や写真集の中のページを繰り返しめくり、1枚1枚の写真をよく眺める経験を積むことで、理解可能となる。「バンクシーを捕らえた」写真集を繰り返しめくるたび、各ページの「バンクシー像」と思われる人物が、バンクシーかそうでないか、そのときどきでイメージと認識に僅かな変化が生じる。試しに、写真集に載っている赤い丸付きの肖像を、バンクシーとバンクシー以外の人物という区分でカウントしてみる。同時に、赤い丸で顔は隠されていないが「どちらか不明」の人物も数え上げておく。そして、終わったらもう一度、観察を繰り返してみる。イメージと認識の干渉によって、異なる観察結果にたどり着いたとしても、決して不思議ではない。それこそが、主観的解釈とは異なる私たちの認識における社会的、集合的な特異さであり、社会現象と呼びうる観察可能な出来事なのである。

〈註〉

- 1) BBCニュースによれば、バンクシーは、「あなた方のご尽力に感謝します。白黒ではありますが、この作品で少しでも現場が明るくなることを願っています」と、病院関係者にメモを残していた (<https://www.bbc.com/news/entertainment-arts-52556544>)。(最終アクセス日：2020年12月28日)
- 2) 投稿では「マスクをせよ、さらば与えられん」との一文を添えている。
- 3) ボーンマス芸術大学のポール・ゴフ教授は、バンクシーのこの作品に対して「私たちは今、困難な時期にある。そのことを最大限に利用して、壊れたものを楽しんでみましょう。おそらくそんなメッセージが込められているのでは」と語っている (<https://www.bbc.com/news/uk-england-nottinghamshire-54582846>)。(最終アクセス日：2020年12月28日)
- 4) マスクの着用率が高くないイギリス国民への警告という見方もある (<https://news.yahoo.co.jp/articles/d9a68248d78b4f6f92821a5113b68be29265818d>)。(最終アクセス日：2020年12月28日)
- 5) 2020年12月13日に石川県金沢市内で開かれた「2020いしかわユースコーラスコンサート」で、バンクシーと高校生による合唱が共演した。県立金沢西高等学校の深見納教諭が、作品「ゲームチェンジャー」でバンクシーが医療従事者に対する感謝の気持ちを表現したとするニュースを見て、関係者に絵の使用許可をメールで送った

ところ、快諾が得られて実現したという。記事には、「バンクシーと心をついに、歌と絵を通してコロナの最前線で働く全ての人に感謝し、終息を願った。今後、感染症対策も万全にしたコンサートの報告と、作品の使用許可に対する感謝の気持ちをメールで送る」とあり、今の社会に対するお互いの善良な思いが伝わってくる (<https://news.yahoo.co.jp/articles/8f9fd711bda94a796963e89364c071616e75f72d>)。 (最終アクセス日：2020年12月28日)

- 6) <https://banksyexhibition.jp/> (最終アクセス日：2020年12月28日)
- 7) <https://banksy.co.uk/shows.asp> (最終アクセス日：2020年12月28日)
- 8) たとえば東京では、2020年2月に渋谷Bunkamura galleryで「GRAFFITI STREET ストリートアートの40年 バンクシー ビフォーアフター」という展覧会や、港区台場にあるホテル・グランドニッコー東京台場内にあるGALLERY21で9月中旬から10月にかけて「2020 World Wide Graffiti Arts Exhibition in Daiba featuring BANKSY」というタイトルの展示販売会が開催されている。タイトルが“featuring BANKSY”となっているが、この開場で販売されていたのはオリジナルとして認証されている作品ではなく、しかし粗悪な模造品とも異なる「良質な複製品」だということが揭示されていた。
- 9) 「バンクシーの正体」に関しては、たとえば、スプートニク日本ニュース、マリア・チチュヴァリナの記事を参照 (<https://jp.sputniknews.com/opinion/202010247878507/>)。記事によれば、数十年の間ジャーナリストやファンたちが調査をしているが、信頼できる情報は未だにないという。地元プリストルの音楽ユニット「マッシュヴ・アタック」のメンバー、3Dことロバート・デル・ナジャダという説が流布しているが、イギリスの漫画家で、バンド「ゴリラズ」のキャラクターデザインを描いたジェイミー・ヒューレットという説もある。一方で、バンクシーは、複数のアーティストによる集団という説もある。カナダのメディアアーティスト、クリス・ヒリは、バンクシーの作品の多くは少女や女性であり、男性のグラフィティ・ライターが女性を描くのは珍しいことだという理由から、バンクシーは女性をリーダーとする7人のメンバーで構成されるグループだとの見方を示している。また、フランスのドキュメンタリー番組『Banksy Most Wanted』では、バンクシー＝ロビン・カンニングガム説も報じられている。次の解説も参照 (<https://paris-diary.com/banksy-most-wanted/>)。 (最終アクセス日：2020年12月28日)
- 10) <https://banksyexhibition.jp/> (最終アクセス日：2020年12月28日)
- 11) <https://lifemagazine.yahoo.co.jp/articles/32969> (最終アクセス日：2021年1月10日)
- 12) たとえば、バンクシーが2012年5月に公開したスタジオの画像がある (<https://streetartnews.net/2012/05/banksy-new-website-may-update.html>)。 (最終アクセス日：2021年1月10日)

- 13) 香港の展覧会では、無造作な線に代わって柱に「HONG KONG」と書かれていたが、やはりタグと呼べるほどスタイルがない「イメージとしての落書き」になっている (<https://spice.eplus.jp/articles/265951>)。 (最終アクセス日：2021年1月10日)
- 14) 日本で開催される前に巡回したオランダ・リスボンでのバンクシー展 (2019年) では、電話ボックスに書かれたステンシルが異なり、「BANKSY CALL ME」となっていた (http://www.xinhuanet.com/english/europe/2019-06/15/c_138146278_5.htm)。 (最終アクセス日：2021年1月10日)
- 15) 「【バンクシー本人の写真公開】30年、暗躍する天才画家の正体 (幻冬舎ゴールドオンライン)」におけるインタビュアーの発言に、そのような言葉がある (<https://gentosha-go.com/articles/-/30352>)。 (最終アクセス日：2021年1月20日)
- 16) インタビューによれば、「写真に収める許可、つまりバックステージパス (主催権 = 著作権) を私が唯一持っていたのです」とある。写真の著作権を持っているのがラザリデスであったのは、撮影された当時正体を明らかにするためではなく作品や制作過程の記録であったことを物語っている。「KKベストセラーズBEST TIMES今さら聞けない! バンクシーって何者ですか? 《Who is Banksy?》【バンクシーを作った男】単独インタビュー】」参照 (<https://www.kk-bestsellers.com/articles/-/491579/2/>)。 (最終アクセス日：2021年1月20日)
- 17) 「【バンクシー本人の写真公開】30年、暗躍する天才画家の正体 (幻冬舎ゴールドオンライン)」 (<https://gentosha-go.com/articles/-/30352>)。 (最終アクセス日：2021年1月20日)
- 18) 確認したところ、2021年1月20日現在この記述はなくなっていたが、2019年2月の時点では存在しており、筆者の論文註釈で引用している。有泉正二「バンクシーという名の社会現象 (続編)」『東京立正短期大学紀要 第47号』2019年、p.27参照。
- 19) 欧米の主な報道機関では、2019年10月31日付けのニュースで、表現に類似性が見られた。CNN スタイル (<https://edition.cnn.com/style/article/banksy-at-work-photos-scli-intl/index.html>)、BBC ニュース (<https://www.bbc.com/news/uk-england-bristol-50237621>)、デイリー・メール・オンライン (<https://www.dailymail.co.uk/news/article-7633103/Banksy-pictured-Former-agent-reveals-never-seen-shots.html>)、ニューヨーク・ポスト (<https://nypost.com/2019/10/31/banksy-captured-shows-artist-up-close-but-hes-still-as-mysterious-as-ever/>) を参照。 (最終アクセス日：2021年1月20日)
- 20) 「【バンクシー本人の写真公開】30年、暗躍する天才画家の正体 (幻冬舎ゴールドオンライン)」 (<https://gentosha-go.com/articles/-/30352>)。 (最終アクセス日：2021年1月20日)
- 21) ニューヨークにあったグラフィティの聖地5Pointzの存続を主張するとき、キュレ

- ーターのジョナサン・コーエンは、この場所でのグラフィティ行為に対するヴァンダリなイメージを払拭するために、白昼行われていることを強調していた。有泉正二「ヴィジュアル・イメージを利用したグラフィティ研究(2)」『東京立正短期大学紀要 第42号』2014年、p.36参照。
- 22) ニューヨーク・ポストの記事を参照 (<https://nypost.com/2019/10/31/banksy-captured-shows-artist-up-close-but-hes-still-as-mysterious-as-ever/>)。(最終アクセス日：2021年1月20日)
 - 23) 「バンクシーとは何者なのか?～写真集『BANKSY CAPTURED』を読み解く～【第3回】【バンクシー公開】日本が他国より天才画家に厳しい、根本理由」(<https://gentosha-go.com/articles/-/30689>)。(最終アクセス日：2021年1月20日)
 - 24) ラザリデスの写真集には、ロンドンのテムズ川岸「BANKSIDE」で引き潮のときに撮影したであろう覆面姿の写真が1枚だけ存在している。その写真は覆面にサングラスをかけているため、正体を隠そうとしているようにも見える。『BANKSY CAPTURED』vol.1、p.208-209参照。
 - 25) 「バンクシーとは何者なのか?～写真集『BANKSY CAPTURED』を読み解く～【第2回】【バンクシーの姿、激写】世界を動かす天才画家は「犯罪者」か」(<https://gentosha-go.com/articles/-/30565>)。(最終アクセス日：2021年1月20日)
 - 26) トラファルガー・スクエアでの「指定された暴動エリア」のステンシル型紙展示は、ロンドンの有名な観光地で観光客も大勢いる中、白昼堂々で行われた。ラザリデスの写真集第2巻には当時の経緯を振り返った文章が記されている。それを讀むと、捕まる危険度が高いためアーティスト仲間もスタンバイしていたようであるが、「誰にも阻止されることなくバンクシーは捕まらなかった」「バンクシーが型紙の上からペイントしようとしたとき、保安員が一緒にやってきたので、バンクシーは話をして静かに荷造りをして立ち去った」という内容の記述があることから、バンクシーの写真集で顔が写っている人物は「バンクシー」だと推定される。
 - 27) ハフポストUS版を参照 (https://www.huffpost.com/entry/banksy-monolith-utah-romania-california_n_5fcf63a5c5b619bc4c35e1df?i63a)。(最終アクセス日：2021年1月20日)
 - 28) 「KKベストセラーズBEST TIMES今さら聞けない! バンクシーって何者ですか?《Who is Banksy?》【「バンクシーを作った男」単独インタビュー】」参照 (<https://www.kk-bestsellers.com/articles/-/491579/2/>)。(最終アクセス日：2021年1月20日)

〈本文引用写真〉

写真1：オーディオガイド

写真2：<https://lifemagazine.yahoo.co.jp/articles/32969>

写真3：映画『イグジット・スルー・ザ・ギフトショップ』

写真4：筆者撮影

写真5：映画『イグジット・スルー・ザ・ギフトショップ』

写真6：筆者撮影

写真7：筆者撮影

写真8：<https://by.ssssk.info/blog/banksyexhibition>

写真9：<http://spice.eplus.jp/articles/270893>

写真10：Banksy 『Wall and Piece』 p.9

写真11：Steve Lazarides 『BANKSY CAPTURED』 vol. 1, p.13

写真12：Steve Lazarides 『BANKSY CAPTURED』 vol. 1, p.78

写真13：Steve Lazarides 『BANKSY CAPTURED』 vol. 2, p.251

写真14：Steve Lazarides 『BANKSY CAPTURED』 vol. 2, p.248

写真15：<https://banksy.co.uk/faq.asp>

写真16：Banksy 『Wall and Piece』 p.12

写真17：Banksy 『Wall and Piece』 p.239

写真18：Steve Lazarides 『BANKSY CAPTURED』 vol. 1表紙

写真19：Steve Lazarides 『BANKSY CAPTURED』 vol. 1, p.60

写真20：Steve Lazarides 『BANKSY CAPTURED』 vol. 1, p.5

写真21：Steve Lazarides 『BANKSY CAPTURED』 vol. 1, p.256

写真22：Steve Lazarides 『BANKSY CAPTURED』 vol. 2, p.65

写真23：Steve Lazarides 『BANKSY CAPTURED』 vol. 2, p.5

写真24：Steve Lazarides 『BANKSY CAPTURED』 vol. 2, p.93

写真25：Steve Lazarides 『BANKSY CAPTURED』 vol. 2, p.277

写真26：Steve Lazarides 『BANKSY CAPTURED』 vol. 1, p.193

写真27：Steve Lazarides 『BANKSY CAPTURED』 vol. 1, p.182

写真28：Steve Lazarides 『BANKSY CAPTURED』 vol. 2, p.175

写真29：Steve Lazarides 『BANKSY CAPTURED』 vol. 1, p.21

写真30：Steve Lazarides 『BANKSY CAPTURED』 vol. 2, p.198

写真31：Steve Lazarides 『BANKSY CAPTURED』 vol. 1, p.44-45

写真32：Steve Lazarides 『BANKSY CAPTURED』 vol. 2, p.210

〈参考文献〉

ウィル・エルスワース＝ジョーンズ著・鈴木杏子他訳『バンクシー 壁に隠れた男の正体』PARCO出版, 2020年.

iPadによる保育者養成課程表現関連授業ICT化の実際

～ポストコロナの教育環境を念頭に～

飯田俊明

問題と目的

2018年のPISA調査（OECD生徒の学習到達度調査）によると、日本はOECD（経済協力開発機構）加盟国中、学校でのデジタル機器導入率が最低とされていた。一方もっともデジタル機器導入がすすんでいるシンガポールが、2015年の同じPISA調査で、学習到達度の全ての項目において72カ国中第一位を獲得するなど、その効果が如実に示されてもいた。

このような中、文科省による小中高校に対するGIGAスクール構想など、日本でも教育のICT化は喫緊の課題と位置付けられていたが、折しも2020年新型コロナウイルスの猛威によって教育環境は激変、あらゆる場面で急速なICT化が迫られることとなった。NHKの番組、ETV特集「緊急対談 パンデミックが変える世界～海外の知性が語る展望～」において、歴史学者ユヴァル・ノア・ハラリ氏が、冒頭の雑感コメントで「10年間遅々として進まなかった大学のICT化がこの数週間で実現してしまった」などと、いきなり教育分野に言及したのは、パンデミックが教育界に与えるインパクトの強さを実感させ、その象徴的な出来事のように思えた。文科省のGIGAスクール構想も前倒しが検討され、手段の模索がまさに為されている最中であると言える。

こうしたEdTech（エドテック）とも呼ばれるテクノロジーによって新しい教育を模索する流れは当然大学、短大にも及んでいる。

大学、短大においては、元々学生の端末所有率が高いこともあって、学生個々では導入が進んでいたが、コロナ禍を契機に、大学主導による変革のトー

タルデザインを図るところが急速に増え、先進的な取り組みには大きな注目が集まっている。

一方保育者養成課程においては、Face to Faceを大事にする分野の特性もあり、こういった流れが遅れがちのようにも思える。しかしEdTech世代とも言える、こうした教育を当たり前享受してきた子供達が入学する時期はすぐそこまで来ており、教育界全体を席卷し始めたこうした大きな流れは、保育者養成課程とも決して無縁ではない。

東京立正短期大学幼児教育専攻の「表現」関連授業においては、学内GPによって2019年3月、iPad 5台を導入していた。これは当初、主に教員間コミュニケーションの円滑化、授業内容充実などを目的とし、iPadの使い勝手を検証するためのものであったが、折しも2020年のコロナ禍の中で活用を迫られ、期せずしてその必要性あるいは可能性をさらに感じる事態となった。

よって本稿では学内GPの研究レポートとして、保育者養成課程の表現、特に音楽関連におけるICT化のまず一歩として、iPadおよびiOSアプリを中心に、使用所感のレビューというミクロな視点からのアプローチを中心に据えつつ、ポストコロナにおける新たな教育環境構築も念頭に置き、保育者養成課程における表現分野として、何をICT化すべきなのか、あるいは何をすべきではないのかを整理し、ICT化のベストブレンドについてのきわめて具体的な諸問題について考察していきたいと思う。

なお、本稿そのものもICT化の一環として、QRコードを随所に配置、参考動画や参考文献pdfを添付した。合わせてご参照いただければ、と思う。

方法

(1) ICT化研究の対象項目

ICT化は幅広い分野に及ぶため、今回は対象を絞って考察した。

方法説明のために、まずICT化の基本的意義を共有しておきたい。意義がよくまとまっているものとして参考までに、小中高対象ではあるが総務省教育

ICTガイドブックを引用する。ここではICT化の意義として「トリプルA」が謳われている。

Active（学びの活性化）	主体的学び，協働，共有などを旨す。
Adaptive（学びの最適化）	個別最適化，学習情報「見える化」などを旨す。
Assistive（学びの支援）	web授業や，手厚い支援のための業務効率化も含まれる。

また，文科省のGIGAスクール構想では，特にAdaptiveにあたる個別最適化が前面に押し出されている。

トリプルAは大局的なビジョンであり，また今回は大学短大を対象とすることなども考慮しつつ，以下の具体的4項目に限定し，研究対象とした。

1. 教員間コミュニケーションの円滑化（教員間共有カルテとして）
2. 授業準備ほか関連業務の効率化（楽譜として）
3. 授業内容の充実（楽譜作成，動画作成ツールとして）
4. 個別最適化（ゲーミフィケーションアプリでの楽典学習）

また，そもそもiPadというツールの選択がよかったのかどうか，それについても後に考察し，形態を模索しようと考えた。

（2）使用機種

本研究にあたっては，以下のツールを使用した。

Apple iPad Pro 12.9インチ（第三世代） 5台

Apple Pencil第二世代 5本+予備1本

ケース（サードパーティー製，ペンシル受け皿付き）

液晶保護フィルム（ペーパーライクなペン滑り）

アプリについては，各項で触れる。（一覧は巻末に記載）

考察

1. 教員間コミュニケーションの円滑化 ～教員間共有カルテとして～

使用アプリ	検討アプリ
Notability	音声認識mail Goodnote
テキスト入力に音声入力、手書きに Apple Pencil使用	Word Nebo

今回最も活用することになったのが、授業内でリアルタイムに書き込んでゆく、教員間共有カルテとしてであった。

東京立正短期大学「子供と音楽表現」では、グルーブレッスンの形態で、1年間のローテーションにより、最大4人の教員による指導を受けることになっている。それぞれに得意分野の異なる様々な教員の指導を受けることで、習熟度を高めると共に、幅広い視点を身につけてもらいたい、という意図に基づいたシステムとなっている。こういった場合、教員間情報共有がきわめて重要になるため、以前からペーパーにより学生個々のカルテを作り、授業内でメモを取りながら作成の上、交代時に受け渡す方法をとってきたが、今回これをICT化した。

アプリは細かな検討を重ね、現在はNotabilityとApple Pencilによる手書きを中心とする方法に落ち着いた。

(1) 共有カルテICT化のメリット

どの使用法にも通じる、一般的な恩恵ではあるが、カルテのICT化においても資料管理、整理がしやすくなったことは言うまでもない。クラウドサービスiCloudによりiPhoneとも完全同期している上、Mac版Notabilityもあり、Appleユーザーはカルテの確認がいつでもどこでも可能となった。手書きを前提としたとき、ペンが高価なため紛失を心配したが、ペンシルを充電しつつ取

納できる受け皿付きタイプのケースを選んだおかげで、現在そのような問題は起こらず、地味ながら重要な選択だったと感じる。



<https://youtu.be/H31D8zTmcp4>

ペンには充電が必要だが、受け皿であるiPadとのマグネット装着位置に置き場所を限定することで、常に充電され、充電そのものを意識する必要がなかったのは特筆に値すると感じた。

ノートアプリではGoodNote5も検討したが、シンプルであることを重視し、Notabilityの選択となった。カルテという性格上、知らない機能でいつの間にか書いた内容が変わったり無くなったりすることはあってはならないため、シンプルさは重要で、その意味では良い選択であったと思う。ただもちろんシェアの大きいGoodNoteでも大きな問題はないのでは、との印象を持った。

保育者養成課程においては、カルテはごく一般的なノートアプリの機能で十分使用可能と感じられた。

(2) Notability & 音声入力

Notabilityはテキストと手書きを混在させることが可能だが、リモート授業において私自身は途中でテキスト入力中心に移行した。理由は、iOSの優秀な音声入力と、レッスン中の取り回しとの相性にある。

特にリモート授業で演奏動画をモニターしながらカルテにメモを取る時、音声入力により、演奏から片時も目を離さないまま、問題点などを書き込んでゆくことができた。マイクにはピアノの音も混ざっているはずだが、テキストの音声入力にはほとんど影響を生じなかった。「てん」「まる」「かいぎょう」と発声することで、句読点や改行が可能な点も便利だった。

ただし、音楽専門用語の変換については、健闘するものの完全ではない。

うまく変換されたものとされなかったものを列挙してみた。

うまく変換された音楽用語	うまく変換されなかった音楽用語
<p> オクターブ ト音記号 ヘ音記号 変化記号 全音符 連符 リズム 表紙 2拍子 アウフタクト シンコーション 完全5度 自然的短音階 和声的短音階 旋律的短音階 ハ長調 変イ長調 イ短調 アダージョ ラルゴ アンダンテ モデラート アレグロ プレスト リタルダンド ポコアポコリタルダンド pp メゾピアノ メゾフォルテ フォルテ ff アクセント クレッシェンド デクレッシェンド ディミヌエンド アルペジオ トリル スタッカート レガート </p>	<p> _ (加線) おんぶ記号 (音部記号) 公安部歩兵 (高音部譜表) 低音部歩兵 (低音部譜表) 大歩兵 (大譜表) 本名 (音名) 2分♪ (2分音符) 支部♪ (4分音符) 8分♪ (八分音符) 。♪ (全音符) ふふふ, (複付点) 小説 (小節) 小説1000 (小節線) ジャッキ (弱起) 朝3度 (長三度) 端2度 (短二度) ビバーチェ (ヴィヴァーチェ) あっちレイラン (アッチェレランド) 神田 (コーダ) シーマイナー (Cm) エフシャープマイナー (F#m) 天海恵 (転回形) 日和生音 (非和声音) 体 (タイ) 風, (付点) </p>

テヌート フェルマータ ダカーボ ダルセーニョ カスタネット ウッドブロック 和音 # (シャープというカタカナ文字にはならず) 初見	
---	--

日常の用語に似たものがある場合に、精度が落ちるのはある程度仕方ないのかもしれない。用語登録ができれば良いが、iOSとしては、専門用語を登録する機能はないようだ。住所録へ登録することで姓名などはうまく変換されるが、上記の用語は住所録に登録してもうまくいかなかった。この点はヴァージョンアップに期待したい。なお、私以外の教員は手書き中心が多かった。このあたりは教員個々の好みによるところもあろう。

ノートアプリならではの、自動で綺麗に直線化する機能も実に便利で、紙のノートよりきれいに仕上げることができる。またページ数を節約する必要がないため、分量を気にすることなくメモできるため、紙の時と比べ、カルテの情報量にも貢献しているように思う。

(3) 専門用語音声認識の模索

専門用語の問題を解決するため、音声認識専用のアプリ使用を検討してみた。「音声認識 mail」は用語が登録可能な音声入力アプリだ。

だが、試用にはいくつか問題が起きた。iOSで非常に便利な「音声入力による改行や句読点入力」ができなかったこと、そしていちばんの問題は、全てのアプリに対する入力プラグインとして使えるわけではなく、アプリ内でのみ使用可能であり、Notabilityなどの入力には使用できるわけではないということだった。よって採用を見送った。

(4) 手書き検索の可能性

手書きでは、単語検索が問題点となる。

カルテでは検索が必要な場面というのはあまり多くなかったが、もし必要な場合、Notabilityでは手書き文字に対しての検索も可能だった。

ある程度の乱筆であっても認識可能で、その精度は比較的高い。

実際の検索具合を動画添付する。



<https://youtu.be/yvW2kdzwR7w>

さらに、検索を重視すれば、手書きをリアルタイムでテキスト変換するNeboというアプリの選択肢もあった。

Notabilityもテキストデータ化は可能だが、Neboの場合は、テキスト変換を前提に作られており、よりスピーディーだ。



<https://youtu.be/jQKJ6FBQlsw>

試してみたが、精度的にはNotabilityと同等かそれ以上と思われる。

ただ、手書きのまま残したい場合もあり、手書きノートとしては使用できないようで、採用は見送った。

以上、手書き検索が実用段階に達しているのは確かで、探し物には便利だが、例えば長いカルテメモの中から「この学生に対しこの件についてアドバイスしたか？」を確認する場合、テキストと異なり完全な検索を実現できる保証がなく、その正確性を考えると、あくまで補完的な機能と考えるべきであろう。

(5) 共有か共同編集か

いわゆる「共同編集」を使うかどうか、このことについてはかなり迷った。

単なる共有との違いは同期性の高さにある。普通の共有は、いわば本棚を共有するようなもので、本棚にあるファイルをコピーし、作業を行うのはあくまで個人の机、と言える。もし複数人が同じような時間に作業を進行すると、二

つのファイルに齟齬が生じ、共同作業としてはどれが最新なのかわかりにくくなる場合があり得る。

一方共同編集は、複数人が同時進行的に同じ机を取り囲んで、同じノートに書き込みをするような状況と言えるため、より同期性が高く齟齬が生じにくい。

ノートアプリのほとんどは共同編集に対応していないため、Word (iPad版) が候補に上がった。Word も手書き可能だ。ノート専用アプリのもつ、前述の手書き検索機能や、直線の描きやすさなど、ノート専用アプリにかなわないところもあるが、テキスト入力ではさすがの完成度を誇る。さまざまな高機能は諸刃の剣だが、Word の場合は、よく知られたアプリのため、他のアプリほど高機能は問題にならない。担当教員が2～3ヶ月で交代するという授業システム上、同時期に複数の教員が書くことは少ないが、補講などがあった場合、使用者が同時期に混在することもありうる。

ただ、共同編集という仕組みを試す中でわかった最大の問題は、所有者がいつも複数人いるため、だれも内容の正しさに責任が持てない、ということだ。同じノートを取り囲んでいるようなものだが、実際の机とは違い、だれがいつ書いたかまではほぼ見られない。ミスが起こった時、責任の所在がわからないし、どれが正しいかわからないことさえありうる。成績などの書き込みもするカルテでは、ミスは極力避けねばならず、ある教員が書いたものを他の教員が誤って消してしまう、さらにそのことに気がつかないで事が進んでしまうリスクがある。誤消去に気がついたなら、ダウンロードしてから書く習慣をつけることで、元に戻すことは可能だが、自分で書き込んでないものは、消したことに気がつかない場合などもないとはいえない。逆に、自分が記憶しているものと異なる記述がされている場合、自分の記憶違いなのか、だれかに編集されてしまったのかの判断もできない。

また手書き入力の消去では、消しゴムを当てた部分だけでなく、その部分が含まれる一筆書きのライン全てを消す。これは基本的にはとても便利だが、ミスを避ける、という意味では、一括で消えてしまうことが仇になることもありうる。誰かが分類のために引いた長い線を、他の人が気づかずにワンタップで消してしまい、表の意味が全く変わってしまう、ということも考えられないで

はない。このようなことから、共同作業で誰がこれを書き、あるいはこれを消したのかがわかるためには、各自の作業期間やその時の所有者が明確で、かつ独立している必要がある。

共同編集には入力者を限定する機能もあるが、そういった機能利用より、シンプルに受け渡しという作業が介在した方が、お互いの認識がはっきり共有できてわかりやすく、より安全では、との結論に達した。iPadではUndoが限定的にしか使えないが、受け渡しがあれば、受け渡した時の吟味されたデータはいつまでも確認可能、というメリットもある。やりとりには責任を持って伝える、というような「節目」が必要なのだと言える。そのため今回は共同編集を見送り、受け渡し方法をできるだけ簡略化することで効率化を図る、という選択をすることになった。

ただし今後は同時期に複数の教員が同じ学生に関わる使い方もあり得、こうなると共同編集のメリットが大きくなることも予想できる。安全で効率的な共同作業の方法については、今後も研究の余地があると考えている。

(6) 共有方法の実際

Office365の機能であるOnedriveは、Dropboxなどと同じクラウド上での保存アプリである。操作方法は複数あるが、iPadでは画面をスプリットして二つのアプリを表示可能なため、吟味の上、OnedriveとNotabilityを同時に立ち上げ、ドラッグ&ドロップする方法を選択した。



<https://youtu.be/ZnxeSoYYIH4>

ドラッグ&ドロップは一括でできないため、大量の処理には向かないが、今回の場合1クラス6～8人で問題はなく、むしろ直感的な操作でわかりやすかった。以前、講師室に教員たちが集まり、机の上で担当学生のカルテを交換し合う、ということが行われていたわけだが、これをICT化した、という意味で「講師室の机」というフォルダをOnedrive上に作り、受け渡しカルテをここにアップすることにした。このアップの際にカルテ内容が確認され、責任を

持ってアップされることとなり、先述の通り節目を持った、より確実なやりとりがおこなわれたように思う。

Teamsチャットなどへの添付により、一対一でやりとりすることも可能だったが、「講師室の机」フォルダに行けば、受け渡し時の全員のカルテをどの教員も見ることができ、という点で直接送信より使いやすいうように思う。ただし、NotabilityではOnedrive上で内容を確認できず、一旦Notabilityに持って来る必要がある。渡すものがはっきりしている今回は特に問題にならなかったが、Onedrive上で中身を見たい場合は、Wordの方が有利と言える。

またカルテ内容によってはExcelを使うという選択肢もあろう。こちらも手書きは可能だ。

なおOnedriveに自動バックアップすることも可能で、このフォルダを共有することも考えたが、自動バックアップ用のフォルダでは、全てを保存しようとするため、挙動によっては余計なコピーファイルが作られるなど、フォルダ内が整理されないものになってしまったため、途中で採用を止めた。

(7) カルテ共有ICT化におけるデメリット

あらゆる使い方にも共通するが、このようなiPad使用によるデメリットとして実感できたのは、充電の心配と故障のリスクぐらいであった。

充電はバッテリーの用意、壊れた場合は予備を用意することで解決できるが、現実的な問題はそういった予備の準備コストの方にあると思われる。データ自体は、OnedriveやDropboxに自動バックアップしているため、iPadが壊れてもiPhoneやMacがあれば閲覧は可能、急な故障にはiPhoneによる閲覧と紙ベースへの一時的変更で対処することになる。

ただし2年近く使う中で、故障になったことはなく、iPadの端末としての安定感を感じている。

2. 授業準備ほか関連業務の効率化

～楽譜として～

使用アプリ	検討アプリ
forScore（楽譜閲覧） Scanner Pro（楽譜スキャン）	Piascore（楽譜閲覧） CamScanner（楽譜スキャン） Tempo（メトロノーム）
譜めくりペダルスイッチとしてDonner タブレットペーじターナーを使用。	

iPadを楽譜として使用することは、音楽業界においても少しずつ一般化してきている。管理のしやすさはもちろん、楽譜専用のアプリを使用することで様々な可能性を持つものとなっている。

所有する曲集をScanner ProまたはCamScannerでpdf化し、閲覧アプリに取り込んだ。なおスキャンアプリはシンプルで、どちらも特に問題がなかった。

（1）forScoreとPiascore

教員用テキストとしての使用を前提に、forScoreをメインに選択した。

楽譜閲覧アプリには、もう一つ国産のPiascoreのシェアも高く、現在シェアが二分されているため、こちらも比較検討材料とした。Piascoreはマニュアルが日本語のため、取っつきやすいメリットがあった。一方forScoreは、譜面整理の考え方とApple Pencilの書き込みにおいて、優位性が感じられた。（なお表示はどちらも日本語版がある。）

また楽譜閲覧では安定性が何より大事である。演奏中に落ちるようでは楽譜として使用することはできない。安定度についてこの2つを比較するデータはないが、少なくともforScoreは、2年近くの実感として、授業及びコンサートなどでの使用においても落ちることはなく、基本的にまるで紙のように安定して使えた。音楽業界でも急速に楽譜のデジタル化が浸透しており、演奏現場ではforScoreの方がシェアの高い印象を持ったが、具体的なデータは入手できなかった。

(2) 楽譜ICT化のメリット

iPadを楽譜として使う一般的恩恵および専用アプリを使うメリットとして以下を挙げることができた。

1. 持ち運びが楽

必要な楽譜全てを持ち歩くことができる。保育者養成課程では、子供の歌だけで必須曲として約150～200曲、あらゆるシチュエーションに対応するためには、10冊以上の曲集を常にスタンバイさせる必要がある。これらの携帯を、紙楽譜で行うことはほぼ不可能だが、iPadにより可能となる。

2. 整理が簡単

題名検索により複数のバージョンがすぐリストアップされることは、楽譜探しにおいては特に便利と感じる。こどものうたらしく、題名はひらがな表記を基本としたことで、検索はより簡便になった。

3. Apple Pencilにより、多彩な色でのさまざまな書き込みが簡単

例えば楽譜の一部の消去は頻繁に行われる編集作業だが、紙では×を書くのが現実的な処置となる。一方forScoreでは、Apple Pencilによるホワイトペンでの消去（あるいは半透明消去）を使い、修正楽譜をスッキリ見せることができ、特に効果的だった。

また五線紙メモをペンで簡単にかける機能がある。保育者養成課程でも難しいフレーズの簡略化指示など、ちょっとしたフレーズメモはよくあることで、とても便利に使えた。



<https://youtu.be/f8V90aD1YiI>

4. テンポが曲ごとに記憶でき、楽譜に書かれているテンポを、楽譜を開くだけで知ることができる。

forScoreでは、メトロノームとして音と画面表示によりテンポを示すことができるだけでなく、曲ごとにテンポを記憶できる。画面表示方法は、「外枠を脈うたせる」という独特なもので、発表の場で音を出せない環境を想定したものであろう。聴き手側からはそれほど目立たず、奏者にははっきりわかるこの表示方法は、アプリ開発者が現場を熟知した者であることを窺わせ、画期的と言える。



<https://youtu.be/-pc8JO2mAWA>

iPadにはメトロノームアプリもあり、なかでも「Tempo」は使い勝手がよかった。ただ、forScoreは楽譜とメトロノームがリンクしており、楽譜を開くだけでそのテンポを示す事ができるため、Tempoの必要性を感じなかった。Tempoと同様テンポタップによるテンポ指定もでき、専用アプリとそれほど遜色がなかった。すくなくとも保育者養成課程でforScoreがありながらTempoも必要、という場面はほとんど想定できなかった。

5. ページのインサートやカット、部分的なカットについて簡単に対応できる。

6. ページ数を減らす必要がないため、楽譜のリピートを単純化、あるいは全く無くした楽譜を作ることもできる。

リピート記号は本来、同じものを書く手間を省き、ページを節約する工夫であったわけだが、読み方には慣れが必要でミスの温床にもなっていた。

デジタルの楽譜閲覧が一般化することで、長く続いたリピートありきの楽譜形態そのものが変質する可能性もあるように思われる。

実際プロの演奏現場では、リピートを使わない楽譜（通称のべたんと呼ばれられる）が使われ始めている。保育で使われる楽譜でも同様の変質が起こりえると

思われる。

7. Bluetooth対応のPage Turnerを使うことにより、譜めくりに手を使う必要がない。

ピアノペダルの左側に譜めくりのためのペダルスイッチャーを置き、足で譜めくりが可能であることは、タブレットの持つ「見開き譜面が見られない」という弱点を十分吸収するものでもあり便利だ。

タブレットを二台用意すれば見開きも可能だし、アプリ「Cue」により二台iPadの見開き連携も可能だが、iPadを二台用意することは現実的にはなかなかハードルが高く、Page Turnerの存在意義は大きい。演奏中の足操作には多少の慣れが必要だったが、何度か使ううちに慣れることができた。

(3) iPadの大きさと楽譜閲覧の関係

子供のうたの曲集では、B5またはA4、あるいはAB版と呼ばれるその間をとったようなサイズのものが主流である。iPad pro12.9インチは、ディスプレイの大きさとしてはA4に近いが、数センチ小さい。従ってA4楽譜の場合、縮小されてしまう懸念があった。

しかしforScoreにはクロップという機能があり、前後左右の白い部分をトリミングして楽譜を少し大きく見せることができる。



<https://youtu.be/I7pn9gTo75k>

これによって、ほとんどの楽譜は、A4と同サイズか場合によってはそれよりも大きく表示できるため、ディスプレイの大きさは問題にならなかった。

(4) IMSLPの利便性

IMSLPは、楽譜におけるwikipediaのような存在で、PD（パブリックドメイン）の楽譜を集めたライブラリーのサイトであり、そのサイト閲覧アプリの名称でもある。ほとんどのクラシック曲が網羅されている巨大なライブラリー

である。また楽譜閲覧アプリ Piascore からは直接アクセスすることができるようになっていて、Piascore のアドバンテージとなっている。ただしファイル形式は全て汎用的な pdf が中心なので、forScore への取り込みも全く問題ない。

もちろん PD に限定されてはいるが、クラシック曲のほとんどは PD であり大いに活用できる。楽譜閲覧アプリでの使用を考えた時、非常に便利な存在で、pdf 楽譜閲覧の価値をさらに高めるものと言える。今回もバイエルをはじめとしたクラシックピアノ曲の用意が必要な場合などに重宝した。

(5) 楽譜 pdf 化のデメリット

メリットの大きい楽譜閲覧だが、iPad が 1 台の場合、譜めくりの問題が生じる。子供の歌の多くは 1p または 2p で書かれているものが多く、1p なら問題ないが、2p の場合本来必要のない譜めくり作業を増やすことになる。ペダルによる Page Turner はあれば便利だし、ページ数が多いときはひとつの解決にはなるが、2p までが多いこのジャンルでは、わざわざペダルを用意する手間をマイナスとを感じる要素もある。ただし演奏ではなく閲覧を中心とする教員のレッスン使用では、あまり問題となることはなかった。

(6) iPad 上での移調の実用度

ここで、iPad 楽譜で期待される移調についても触れておきたい。

pdf 楽譜をワンプロセスで移調するアプリはまだないが、Windows および MacOS 用の楽譜作成における標準ソフトのひとつである Sibelius のデータを閲覧できるアプリが存在する。Avid Scorch という名のこのアプリは、Sibelius のデータを閲覧するだけのアプリといってもよいぐらいシンプルな作りだが、iPad 上で移調ができることは素晴らしいと思う。後述するように iPad には楽譜作成アプリもあり、ここでは自由に移調が可能だが、データとして編集がいたも簡単にできることは、配布資料として安全とは言えない。テキストデータの配布が Word ではなく pdf で一般化していることと同様である。その意味でも編集がほとんどできないが移調だけはできる、というこのアプリのコンセプトは理解できる。

ただ保育者養成課程における初心者対象の楽譜では、調号は#♭とも1つ程度までに抑えるべきで、そうすると子供の音域を考慮して半音程度微調整する、というような使い方は実質ほぼできない（F⇔Gが唯一近く、全音移調）。子どものうたを掲載している曲集において、FからCなど大幅なトランスポーズの必要な場合があまり考えられないことから、保育者養成課程ではせっかくの機能も宝の持ち腐れ、と言えなくもない。加えてpdfが移調できるわけではなくSibeliusデータに限られるため、活躍の場は限定される。一般的にpdfの移調には音符のデータ化が必要だが、pdf音源化の項で後述するように、現在データ化にはパソコンソフトが必要となり、プロセスも多い。アプリでのワンタップでのpdfからのデータ化、あるいは個人的には、画像データ編集による移調方法もあるのではないかと感じており、この分野の今後に大いに期待する。

（7）学生用端末における楽譜閲覧

上に述べたように1P表記であることを考えあわせると、曲集については冊子を完全に撤廃する必要はないように感じる。メインのペーパーテキストがあり、補助的にforScoreを使っていくことが、楽譜閲覧ではスマートなように思われる。

なお、2p表記は全くできないというわけではなく、iPadを横向きに置くことで、縮小された形ではあるが、2p表記が可能であることを付記しておく。筆者のような年配の教員には辛いですが、若い学生が補助的に使用することは可能なように思う。

以上、楽譜閲覧は安定性も高く、すぐにでも使うべきものと感じられた。

3. 授業内容の充実

～A. 楽譜作成ツールとして～

使用アプリ	検討アプリ
Symphony Pro5	Notion
Avid Scorch	StaffPad

楽譜作成は、教員がオリジナルな楽譜を書くとき、綺麗な浄書印刷譜が出せるという意味で有益な使い方と言える。また楽譜作成されたファイルはpdfと違い音データも再生でき、移調も可能なため、単に楽譜作成にとどまらない幅広い活用も期待できる。

現在楽譜の浄書ツールとしては、パソコンソフトとして出版業界標準のFinaleと、主に演奏現場でミュージシャンに人気の後発Sibeliusとでシェアを二分しているが、どちらもiPadへの移植は実現していない。Sibeliusユーザーでもある筆者の目線で、パソコンと比べ表示の大きさもCPUパワーも違うiPadアプリをパソコンソフトと比べるのは酷なことかもしれないが、Penによる手書きを認識してデータとして浄書できる機能を持ったものが複数あり、タブレットならではのアドバンテージに期待した。

保育者養成課程では、複雑な譜面作成の機会は少なく、通常1～3段譜で、1p～2p程度書ければ十分実用に耐えるため、iPadによる楽譜作成とは相性が良いと思われる。パソコンと比べ、鍵盤を使用せず、手軽に使える浄書ツールとして注目した。

(1) 楽譜作成アプリの選択

Symphony Pro5は英語表示ではあるが、最も高機能なiPad楽譜作成アプリではないか、との所感を得た。楽譜を実際に作成してみると、こどものうたはシンプルだとはいえ、レイアウトの制限や用意されていない記号を書きたいときなど、ちょっとした機能がないために楽譜を完成できない、ということが起こりやすく、きちんと書くにはシンプルな楽譜でも高機能であることが必要だった。その意味である程度の水準を持っているアプリだと感じた。

他にも StaffPad は、手書き入力を主軸とした Surface からの移植アプリで、手書きの精度にクセを感じたが、後発だけにインターフェースが洗練された印象を受けた。

3つめとして第一印象の良かった国産の Notion を挙げておきたい。これについては今後研究対象とする予定である。

(2) 手書き認識機能の精度

いずれも手書きを認識して自動的に浄書する機能をもっている。最も精度に對しての印象が良かった Symphony Pro5 を例に、認識の様子を動画にしてみた。



<https://youtu.be/jG8SjmC6nNQ>

認識ミスもあるが、手書き入力にはありようが近未来的でもあり、期待が高まる。が、使っていく中でわかったのは、手書き入力というのは、たとえ精度が上がったところで、現状のやり方では唯一無二の入力方法にはなりえない、ということだった。

極端な例で言えば「熊ん蜂の飛行」のように、同じ音価の連続した無窮動の楽譜を入力する際には、音符全体を書く手間が多すぎて、画面の鍵盤をタップ入力する方がずっと簡単だった。



<https://youtu.be/c7RvpgUu0e8>

このような場合、符頭だけを書き、場所を頼りにリズムを読み取ったり、AI でリズムを予想してくれるような方法にしない限り、鍵盤画面による入力には叶わないと思われる。

逆に一段に複数の声部をもつ対位法的な譜表の場合は、チャンネルの切り替え、という概念にとらわれずに済む手書き入力が有利と感じた。現在も二つの入力方法を同時に使い分けることは可能だが、よりシームレスに使い分けたいければ、タブレットの簡便性と相まって可能性が広がると思われる。

以上、USB鍵盤をつないだSibeliusなどパソコンソフトの使いやすさを、タブレットとペンだけで完全に実現するまでには至っていないとは言え、ある程度の楽譜作成が可能なのことがわかった。逆にiPadに鍵盤をつなぐような使い方は、iPadの簡便性を生かしたことにはならず、気軽なツールとしてパソコンソフトとは別の道を行くべきとも感じた。可能性を持った分野であり、今後も期待したい。

～B. 動画作成ツールとして（模範演奏のコンテンツ作り）～

使用アプリ	
iMovie Teams	InShot

2020年度はリモート授業を余儀なくされたことから、目の前で模範演奏を示すことができず、その代わりにオリジナルテキストについて、模範演奏をライブラリー化し、クラウド上にアップした。動画制作は、Mac中心に作成したが、使用状況によってiPadのiMovieも併用、Teamsを使って共有した。

（1）模範演奏音収録の方法

今回模範演奏の音源は、生ピアノのマイク収録や、また電子ピアノのLINE OUTの収録という方法を取らなかった。電子ピアノ、ハードシンセ、ソフト音源などを比較検討した結果、現在最もピアノ音源のクオリティーを評価できたのが、職業作曲家の間で未だ評価の高いAUプラグインのSynthozy Ivory II (GermanD)であった。もちろん曲調によりベストチョイスが変わってるところもあり、特にハイグレードな電子ピアノには、モデリング技術を使ったものや、サンプリングにDSPやモデリング技術を組み込んで、自然なヴェロシティクロスフェードを持つものなど選択に迷う部分もあるが、音色そのものを今回は優先させた。

電子ピアノはマスターキーボードとして使用し、Apple LOGIC X上でIvory IIの録音を行い、iMovie上で音源を差し替える、という手法を取った。ピア

ノのハイクオリティーな生録音は奥深く、高度な技術が必要で、こどものうたのようなシンプルな演奏では音源などを使う方がかえって動画としてのクオリティーには有利と感じられた。

作成した模範演奏動画を添付する。



<https://youtu.be/g-4RNz2LdRg>

今回音源はAUプラグインを使ったが、IvoryにはiPad版もあり研究の余地がある。

(2) 動画ライブラリーの大きな効果

いつでも課題曲の模範演奏を聴くことができ、レッスンを受ける前から読譜の正しさを確認することができる、このことは今回大きな効果を生んだと感じられた。これまでは一週間練習した後、レッスンで根本的なミス指摘され(例えば左手のト音記号をヘ音記号として読んでいた、など)、それまでの練習が全く無駄だったことを指摘されることもあり得たが、音で、また目でいつでも確認できるこのシステムはとても効果的で、学生ニーズも非常に高い。ライブラリーにその楽曲がない場合は、学生の方からリクエストしてくるほどであった。

もちろん、最初の段階で音情報を手に入れてしまうと、読譜がおろそかになり、いつまでたっても読譜力が身につかないのでは、といった指摘もあろうし、筆者がこれまでこのようなコンテンツを作ってこなかった理由もそこにあった。

しかし今回、コロナ禍の中でやむなく行なったこの作業が、実際に大きな成果を生んだのを目の当たりにし、考え方を考えざるを得なかった。学生にとって、一年間の授業はあつという間であり、いつときの無駄も許されない。また初心者はそもそも「楽譜と音の関係」を確認する経験が少なく、楽譜を見ながら模範演奏を聴く、という作業が必要であったのだと感じた。そして誤解を恐れずに言えば、もちろん読譜はできれば便利だし、それに越したことはないが、

必ずしも読譜に拘らず、どんな手段であってもできるだけ多くのレパートリーを手に入れることを優先してもよいのではないか、という風を感じた。譜面から作曲家の意図を汲むのは西洋音楽の伝統的スタイルだが、民族音楽では必ずしもそうではなく、むしろ口伝による伝承方法が多い。我々はクラシック奏者を育成しているわけではなく、こどものうた初心者アレンジのようなシンプルな音楽では、動画ライブラリの構築は、むしろ民族音楽などに学んだ理にかなったスタイルなのではないか、とさえ感じた。

(3) pdf楽譜の音源化による模範演奏の入手

さて、動画作成からは少し外れるが、動画作成の目的のひとつである模範演奏の入手方法として、もう一歩進んで考えると、模範演奏をわざわざ撮影して用意せずとも、例えばピアノのpdf楽譜から音源化する夢のようなプログラムも期待されるところではある。

楽譜認識ソフトについて現在最も精度が高いと思われるのは、カワイのWindowsソフト「スコアメーカー」との実感を得た。結果、ツールや手間の問題を問わず考えた場合、最も精度の高いプロセスは以下の方法であろう。

1. スコアメーカーの楽譜認識機能を使って、楽譜をSMFデータ化
2. エクスポートしたSMFを、LogicなどのDAW（デジタルオーディオワークステーション）にインポート、ピアノの場合はIvory IIなどの高音質プラグインを利用して再生。

または、スコアメーカーからMusicXML（楽譜データの汎用規格）データをエクスポートし、シベリウスにインポート、Performerなどを使って再生する方法も考えられる。音源クオリティは若干下がるが、ダイナミクスなど楽譜内容を細かくデータ化したものを再生することができる。

こういったクオリティーの作業をiPadアプリで一括実現しようとするアプリはあるが、まだ実用段階にないようで、今回は検討する価値のあると思われるアプリを探すことはできなかった。また保育者養成課程での使用を考えた

き、たとえ90%の精度で再現できたとしても、学生は残り10%の間違いに気がつかない立場にいるわけで、つまりこの用途では、再現性は100%でなければならず、まだ時期尚早と言える。今後の発展を期待したい。

(4) 保育者養成課程での理想的なデータフォーマット

ではpdfでなく、どのようなデータであれば、これまで述べてきたような移調楽譜、音源化など、便利な使い方が実現するのだろうか。

先述のIMSLPにはpdf楽譜だけでなく、MIDIデータも大量に収録されていた。MIDIデータ（特にStandard Midi File、通称SMF）は、音源を再生したり、移調譜作成の元データにすることも可能だ。が、その再生音源のクオリティは結果としてかなり低い事が多く、参考音源使用には適さないことが多い。このことがMIDIデータの評判を落としているようにも思える。

だが通称打ち込み、と呼ばれる音楽は元々MIDI規格を利用したものであり、規格そのものに問題があるわけではないと考える。SMFを鳴らす一般的手段であるGM音源が貧弱である場合が多い事、そしてもうひとつ、楽譜というものがそもそも演奏内容の全てを表現しているわけではない、という根本的な問題と関係しているように思われる。

IMSLPでは楽譜データをそのまま機械的に変換しているだけのデータが多いが、人間は楽譜を読むとき、その内容からさらに微妙な人間的解釈を施して演奏している場合が多い。プレスを意識した自然なフレージング、書かずとも音楽的に振舞うべきダイナミクスの変化やルバート、Staccatoの長さの微調整など、人間の感性による不文律的な解釈が抜け落ちたデータ化では、高いクオリティのMIDI演奏は望めるはずもない。これらを考慮すれば、SMF再生においても、人間的なサウンドの構築は可能ではないかと考える。打ち込みの人間的演奏をめざした別の研究成果動画を参考として添付する。

(打ち込みによるストリングスサウンド。TV番組用のオリジナル作品)



<https://youtu.be/SKdQXvMdQ3I>

なおピアノ音源については、iPadにSynthogy社のIvoryが移植される（AUの下位版）など音源環境は整いつつある。それでも生ピアノの方が模範演奏にはふさわしいと考える傾向もあると思われるが、模範演奏録音の手法でも述べた通り、実際のところフルコンであるSteinway German Dをハイクオリティなスタジオ、最高級マイクで収録したIvoryのような音質を、自身の生ピアノ収録で成し遂げることはとても難しい。もちろん音源収録は一音の音質で語られるものではなく、ダイナミクスや、フレーズを弾いた時の生ピアノが持っている豊かな共鳴を含んだ生々しさは大きなアドバンテージでもあるが、職業作曲家の作品でも、現在では曲によってあえて生ピアノを選ばない、という選択肢があるほどクオリティは高い。その意味でも、SMF再生で生ピアノに引けを取らない内容が可能であると考ええる。

以上を踏まえ、保育者養成課程の視点で見れば、現存する中でもっとも有効な汎用データは、演奏性が考慮されたMusic XMLファイルと考えることもできる。Music XMLファイルは、楽譜データの汎用規格だが、SMFデータと同様、音源再生も可能なものであり、一種の統合データと言える。

せめてピアノの楽譜においては、上質な音源の一般化とともに、演奏クオリティに配慮されたMusic XMLができれば、楽譜出力だけでなく、移調も、音源再生も、必要ならテンポチェンジや片手再生も可能な、有意義なフォーマットとしての可能性が生まれる。

とはいえ、MusicXMLは本来楽譜の汎用データとして考えられたフォーマットであり、さらにもう一歩進んで、pdf楽譜とMIDI再生、さらには音源までも統合した「移調など自由な編集ができる楽譜と、音編集もできる音楽的な曲音源が合体した新たな汎用フォーマット」が考えられて良いのかもしれない。リアルタイム演奏に対して楽譜を自動出力する、その精度があがっていけば、楽譜データではなく、演奏データから作る統合データ制作が簡単になるだ

ろう。今後に期待の分野と考えている。

(5) 動画による模範演奏提供の限界

動画による模範演奏の提供に大きな効果があることは間違いないが、作る中で生演奏が不要になったとは思えなかった。間近で聴く生演奏体験をさせる機会がリモート授業により失われたのは残念でならない。動画模範演奏がどんなに有効であっても、生演奏体験の機会を奪ってゆくことになってはならない、と感じた。動画作成であれば生楽器にこだわる必要はなくても、生演奏となれば、その場で音が空气中に響きあう感動を共有することは特に有意義で、時には教員自身が実演を提供し、動画提供により効率化された時間を、逆に豊かな生の音楽体験を与える時間を作ることにつなげていければと思う。保育者を目指す学生が、生の音の喜びを知ることは、子供たちの感性を育む立場の人間として必要なことと思われる。

4. 個別最適化

～ゲーミフィケーションアプリでの楽典学習～

使用アプリ	検討アプリ
	おんぷちゃん (楽典学習)
	リズムくん (楽典学習)
	楽譜の練習 (楽典学習)
	楽典ウォーズ (楽典学習)

保育者養成課程では、入試にピアノ実技がない場合、入学時の音楽技術や知識に学生間で大きな開きがあることが多い。幼少期からピアノのレッスンを受け、ショパンなどをも演奏可能な学生から、過去の極端な事例としては、初日のレッスンで「この譜面は右から読むのか左から読むのか」を真剣に尋ねてくる学生まで、本当に幅広い。

こういった様々な学生を対象に、座学で一括して授業せざるを得ないことに学生も教員も苦しめられてきた状況は、音楽だけでなくあらゆる分野で起こっていたことであろう。工夫が求められてきた中、ICT化がそれを根本的に救っ

てくれるかもしれない、との期待は大きい。個別最適化が、文科省のGIGAスクール構想の重要なワードとして掲げられていたことも当然のことと思われる。

楽典学習、特に読譜に関するコンテンツは複数興味深いアプリが存在する。これらのコンテンツを、必要に応じて個人的に使用させる研究を計画していたが、2020年のコロナ禍によりiPadを学生に手渡すことがままならず、個別最適化の研究、ゲーミフィケーションアプリによる楽典学習効果の検証は、残念ながらほとんど進めることができなかった。

ここでは、使用を検討していたアプリを上記で紹介するにとどめる。いずれもエンターテインメント性を持ち、苦痛になりがちな読譜力のトレーニングを楽しく進めることができると感じられるものである。特に洗足音楽大学が開発した「楽典ウォーズ」は、ほぼゲームのような雰囲気の中行われ、興味深い。

なお、このゲーミフィケーションアプリの代わりとして、今回動画によるオリジナルコンテンツを制作した。全くの初心者に向けたト音記号とヘ音記号の読み方に関するコンテンツで、直接iPad使用に関わるものではないが、iPadなどによるICT視聴を前提としたものとして、ト音記号のみ参考までにこちらで紹介する。制作自体はiMovie（Mac版）を中心として行なった。

ト音記号の読み方説明動画



<https://youtu.be/hdNdlNWmFQo>

習熟度テスト（ト音記号編）



<https://youtu.be/Elrs06NEZZE>

どの端末を選択すべきか

ここまで、それぞれの項目でのiPadの使用所感を述べてきたが、追記として、そもそもiPadでよかったのか、という点について印象を述べたい。

(1) OSの選択

2019年時点でのOS選択では、iOS (iPad)、Windows、Android、Mac OSが候補にあった。2021年3月現在においては、ここに成長著しいChrome OSも候補に加えるべきだったであろう。

導入前検証の結果、4つの理由でiPadを選んだ。

1. 教員間コミュニケーションの主軸となる筆者がMacユーザーであり、iCloudでの連携が使用上有利であろうと考えたこと。
2. 誰にとっても使いやすい入力方法として、手書きを重視したこと。
3. 音楽分野ではApple社の製品、特に楽譜閲覧でiPadのシェアが大きかった事。
4. 学生用端末の検証を視野に入れた時、学生にiPhoneユーザーが多いように見え、OSの親和性が予想されたこと。

手書き重視により、Mac OSの選択肢は無くなり、楽譜閲覧重視でAndroidが無くなった。Windowsの2in1スタイルの選択は自分がWindowsユーザーであれば十分に考えられたが、Chrome OSと合わせ、今後の研究対象としたい。

そして2年近くiPadを使用してきた今、導入後に初めてわかったことといえば、まず手書きの重要性が、誰にとっても使いやすい、という以上に書き込み内容の柔軟性にあった、ということだ。書いた内容に即座に丸をつけたり、そこから矢印を伸ばしたり、図式的な書き方をしたり、といったことが直感的にできることがより重要に感じられた。

楽譜閲覧使用の快適さは画期的で、これも予想を超えた。現在はほとんどの楽譜をiPadで管理するまでになった。ライブイベント業界への急速な浸透ぶ

りも頷ける。iPadでよかった一番の理由となった。

逆に、一番ストレスがかかるのがファイル管理であった。MacでいえばFinderのような自由なファイル管理操作ができないのは、慣れもあるとはいえ、All in One ツールとしては課題を感じる。その意味では、今後の進化に期待するとともに、Windowsでペン操作も可能な2in1タイプや、両方の間を取ったようなChromebookも今後検討の価値があるように思われた。

(2) iPad機種（大きさ）の選択

今回12.9インチ、最も大きなiPadを選択した。

A4とほぼ同サイズとなるが、この大きさは重要であるように思われた。縮小が必要な大きさでは、視認性において大きなデメリットとなりかねない。また、紙資料においてA4が主流の現在、この大きさがないとプリントの出来上がり時をイメージしにくく、資料を作成しにくい。

実際使用においても、この大きさは至極快適で、特に楽譜閲覧では必須であると痛感した。また持ち運びの際も、選んだケースが純正ケースよりかなり軽かったこともあり、特に重さや大きさについて不便を感じることはなかった。

またiPad Proは、スピーカークオリティーがかなり良い。小型のラジカセに肉薄するほどで、低音の再生もある程度可能なため、学生に曲を視聴させるにも十分であった。

総じて、教員用ツールとしては正しい選択だったように思う。

(3) 学生用端末推奨機種として何を選ぶか

保育者養成課程の表現（特に音楽）関連授業で学ぶ学生の端末としてiPadが最適か、ということについても触れておきたい。

中学・高校ならともかく、大学では端末選択は学生に任せれば良いわけだが、とはいえ推奨機種のようなものはあった方が情報共有などメリットも多い。

使い方は、これまで述べてきたように、

1. ノートとして

2. 補助楽譜として
3. 動画閲覧ツールとして
4. 動画作成ツールとして
5. 楽典などの個別学習教材として

こういった使い方を始めとし、またチャット、クイズ、アンケートなど授業内コミュニケーションツールとして使うことも当然想定できる。

一方、学生の端末事情を把握すべく、2020年12月に最新情報として東京立正短期大学幼児教育専攻1年生を対象に学内アンケートを試みた。まずスマホのOSについて尋ねた。

回答33名

スマホのOSについて

iPhone : 31名

Android : 2名

日本全体におけるシェアを考えた時、予想を超えるiPhoneユーザーの多さに驚いた。保育者養成課程とこのシェアとの関係は考えにくく、偶然かもしれないが、学生への親和性という意味で、タブレット用OSの中では、少なくとも東京立正短期大学ではiPadが有利であることが確認された。

同時に、パソコンについてもアンケートを取った。

Windowsデスクトップ	0
Windowsノート	23
Macデスクトップ	0
Macノート	3
パソコンを持っていない	6
そのほか	1

これを見ると、OS的にMicrosoft社とApple社とは完全にねじれ状態になっており、これが選択を難しくしている。パソコンを持っていないユーザーが一定数いることも考え合わせ、パソコンとの連携を前提とするよりも、一台完結を念頭におく事が優先されるように思われる。

また学生端末では価格も問題になる。最も大きなiPad Proは楽譜閲覧では大きな効果を発揮したが、前述の通り、紙の楽譜は必要であり、iPadはその補助であるべき、との検証結果を得ている。タイピングキーボードは今回使っていないが、これらも必要であると判断した場合、重さが問題になるため、Proである必要はそれほど大きくなく、より小さなタイプが有利であるように思われた。

これらを総合して、選択肢として残るのは、小さなiPad、Windowsの2in1タイプとChromebookになる。特にChromebookは、米国やニュージーランド、スウェーデン、カナダ、オランダでは、Chromebookが教育分野でもっとも利用されているデバイスになっているという情報もあり、今後早急な研究が必要と感じている。

総括と今後の展望

これまでICT化の展望の中から、主に4種類5項目の可能性について述べてきた。これらはいずれも、基本的に大きな飛躍が期待できることが確認できた。模範演奏の提示において、生演奏の提供を忘れないこと、楽譜閲覧については紙の使用を撤廃しないこと、といった細かなことに留意すれば、とても効果的なツールとなることは間違いない。

さて、iPadの試用の中で、教育改革への展望も少しずつ具体的に見えてきた。今後対面授業が復活した場合も、オンライン授業で培ったICT化のメリットは生かしていこう、との流れは当然世界的に出てくるであろう。どんなに模範演奏の動画が効果的であっても、生演奏を聴かせるということが必要であると

感じたのと同様、どの分野でも対面することが必要な部分はあると思われ、各分野でこのふたつのベストブレンドが模索される必要がある。

オンライン化によって、場所の制約を受けず、日本のどこにいても受けたい授業が受けられるようになれば単位互換からさらにもっと手軽な科目の相乗りという考え方につながってゆく。学生は受けたい授業を商品のように探し、選ぶ。その先には、良い授業でないを受講してくれない、という授業のクオリティ競争が待っていると思われる。分野によっては世界的な相乗りも広がっていくことが予想される。数学の授業ならインドのあの先生、コンピュータはシリコンバレーのあの先生、といった具合にオンライン留学として、世界から良い授業だけを受講する、といった教育改革が、この一年で単なる夢物語から実現可能な未来となった。自分は必要な教員なのか、その存在意義が問われる時代が訪れようとしているように思う。

折しも2020年7月、文部科学省は「大学等連携推進法人」の制度を一部改変、連携開設科目への道筋も開けた。

ICT化ありきで学習の本質を見誤ってはならない。対面はいつの時代も重要である。それでもなお「やってみる」ということの意義を、今年は皆が学んだ年なのだと感じる。

今後もICT化のベストブレンドについて研究、そして実践し、来るべき教育改革に対処できれば、と思う。

参考文献

OECD生徒の学習到達度調査（PISA2018）



https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/01_point.pdf

2015年 PISA 国際学習到達度調査



https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2015/01_point.pdf



https://www.soumu.go.jp/main_content/000492552.pdf

文科省リーフレット「GIGAスクール構想の実現へ」



https://www.mext.go.jp/content/20200625-mxt_syoto01-000003278_1.pdf

大学等連携推進法人の認定制度に関する省令の制定などについて



https://www.mext.go.jp/content/20200716-mxt_koutou01-000008782_04.pdf

使用アプリ一覧表

採用アプリ	検討アプリ
Avid Scorch (楽譜作成ソフト Sibelius データの閲覧と移調)	Camscanner (スキャン)
Cue (forscore 見開き閲覧用)	Dropbox (クラウド)
ForScore (楽譜閲覧用)	Goodnote (ノート)
iMovie (動画作成)	Nebo (手書きテキスト変換)
Inshot (動画作成)	Piascore Air (楽譜閲覧)
IMSLP (楽譜検索)	StaffPad 楽器チューナー
Keynote (プレゼンテーション)	Notion (楽譜作成)
Notability (ノート)	おんぷちゃん (楽典学習)
Onedrive (クラウド)	リズムくん (楽典学習)
RISO PRINT-S (wi-fi プリント)	楽譜の練習 (楽典学習)
Scanner Pro (スキャン)	楽典ウォーズ (楽典学習)
Symphony Pro5 (楽譜作成)	

なおiPadを共有していただいた講師陣の方々に、折に触れ使用感などお伺いし、本稿に反映させていただいた。この場を借りてお礼を申し上げたいと思う。

コロナ禍における保育現場の音楽活動について

今野 貴子

1. はじめに

2020年度、国内の保育園は、新型コロナウイルスの感染拡大の中で保育を行う異例の環境におかれ、保育従事者は厳しい条件の中で日々子どもに向き合い続けている。筆者は約10年継続して東京藝術大学と足立区の連携事業における保育士研修を担当しているが、今年度は行政と協力して感染防止に努めながら例年とは異なった方法や内容で研修を実施している¹⁾。保育士は感染防止対策のために増えた日々の業務をこなしながら、できるかぎりこれまでと変わらず子どもに安全な遊びの場を提供し、保護者に安心してもらおうと苦心していた。そのような状況で、保育現場の日常生活はもちろん、「表現」活動のひとつである「音楽活動」も様々な制約を受けている。そこで筆者が驚いたのは「感染対策に努め、安全な環境を提供する」ことにかつてないほど尽力しながらも「よりよい子どもの育ちの場」を確保し続ける使命感が漂っている園が少なくなかったことである。とりわけ、継続的に研修に関わっていて、音楽活動に対して高い意識をもって改革を進めていた園では、このコロナ禍においても研修の基本方針として目指してきた「子どもの自己肯定感を高める音楽活動」「音を楽しめる音楽活動」「子どもののびのびとした自己表現を引き出し保証する音楽活動」を実現したいという意欲が保育士や園の中で少しも薄れていなかった²⁾。このような特殊な状況下でありながら、これまでの研修で重視してきた理想的な保育をいかにして実現するかということを保育士たちが自ら考え、実行していることに筆者は驚きと感動を覚えた。

また、筆者が担当した今年度の音楽研修で、コロナ禍における現場の悩みを共有するとともに、すでに日々の保育現場で生み出されていた様々な工夫をお

互いに学びあうことで、気持ちを前向きに切り替えられた保育士の姿も見られた。言ってみれば、このような状況であるからこそ「子どもと音楽をすることの本質や意味」が見えてきたという側面もあるように思われた。この異例の状況はまだしばらく続くと考えられるからこそ、保育の現場から得られた情報を整理し、今後のコロナ禍での音楽活動について考察することに意義があると考えている。

本稿では、今年度実施した研修の中で寄せられた保育士たちの音楽活動に関する悩みや課題、そして現場実践例を紹介する。その上で、コロナ禍でもできる音楽活動の具体例、音楽活動の基礎理念、音楽活動を実現するための技術についてまとめ、コロナ禍の前後で変わることない「保育現場における音楽活動」の本質を明らかにしたい。

2. コロナ禍における音楽活動の実態

コロナ禍において保育現場に求められた基本的な感染対策は、マスクの着用、ソーシャルディスタンス、手洗いうがいの励行、除菌・清浄³⁾、換気等である⁴⁾が、こうした数々の制約を受けながら、保育士たちが工夫しながら実施していた音楽活動の事例を以下に記述し、その意義を検討する。

2-1 音楽をとまなう園内行事の試み

2-1-1 発表会～内容や発表に至るプロセスの見直し

保育園での音楽に関わる大きな行事のひとつが「発表会」であろう。発表会の内容の決め方や練習の進め方等、本番を迎えるまでのプロセスは園によって違いがある。例えば、年に一度の発表会に向けて夏休み明けから、あるいは、早いところでは新年度が始まってすぐに準備を開始して、完成度の高い発表ができるように練習を重ねた上で、おおむね12月頃に発表するのを伝統としていた園もあっただろう。そのような場合、コロナ禍の混乱の中で多くのことを変更せざるをえなかったことは想像に難くない。4月に緊急事態宣言⁵⁾が発令されたこともあり、年度当初は登園する園児も少なく、全園児が揃ったのは6、

7月以降になったという園が多かったようだ。園児が揃っても、どのようにソーシャルディスタンスを取りながら園生活や遊びを展開していったらよいか、暑さの中でマスク装着の基準をどうしたらよいか等の感染対策に追われる中で、従前のように日々の音楽活動ができなくなっていた園がほとんどであった。当然、例年のような方法と頻度で発表会に向けた練習を行っていくことも困難であった。また、飛沫の飛散を避けるという理由で鍵盤ハーモニカのような「吹く楽器」の導入を控える園が多く、例年通りの楽器編成の合奏曲を教材として使用することも難しくなった。

夏休みが明け秋も深まり、保育園におけるコロナ感染対策にも落ち着きが見え始めてようやく年度内の園内行事をどうするか考える園が増えていった。この時期に実施した研修では「発表会の内容と練習をどうしたらよいか」という質問を頻繁に受けるようになった。多くの保育園が発表会という課題をどのように解決すべきか考えあぐねていたのだ。もちろん発表会そのものを中止にした園もあったが、感染対策を行いながら例年とは異なったやり方で開催した園もあったようだ。例えば、これまでとはやり方を変えて、特に準備期間を設けずに発表会を日々の保育活動の延長線上に位置づけ、発表会当日に園児に自由に楽器を選んでもらい、保育士のピアノ演奏に合わせて自由に鳴らしてもらう活動を「発表会」という形にして実現した園があった。一方で、例年通りに音楽経験を積み重ねてこれなかったため、子どもが楽器で何ができるのか、何をしたいのかを把握できていないという現実を受け止め、まずはその点を探ることから慎重に始めた園もあった。具体的には、朝からホールにたくさんの楽器を出して、種類毎に離してソーシャルディスタンスを保てるように配置し、子どもに自由に触ってもらう、いわば楽器の博覧会のような枠組みを用意して、子どもが楽器にどの程度なじんでいるかを観察したのである。もちろんその活動の間にも、感染対策としての換気や除菌も必要になるが、この活動だけでも子どもにとってはわくわくするイベントになったであろう。いつもと違う特別な雰囲気を演出しつつ、楽器との楽しい出会いや自由な楽器遊びの時間を用意するところから始めたことが、この活動の素晴らしいところである。その後、この園では、子どもたち自身にどんな楽器でどんなことをしたいかを一人一人

確認し、一緒に発表会の内容を考えたとのことである。このようなステップを踏むことで、子どもたちは満足し、納得しながら発表会の準備に関わることができる。また、子ども自身が発案し作り上げる活動は、子どもにとって無理がないので、不安なく本番を迎えることもできるだろう。

全般的に言えることは、「コロナ後」の園の環境は「コロナ前」とは明らかに違うものになっており、必然的に子どもの生活、遊び、音楽活動の経験の積み重ね方も例年とは異なっているという現実的観点から活動を再考しなければならないということである。保育士が「コロナ前と、例年と、いつもと」同じように音楽活動を進めようとしたり、例年と全く同じ活動目標を設定したり、「いつもより時間がない」という思いから焦って活動を進めるようなことがあれば、必ず大きな負担を子どもに負わせることになる。保育士自身にも余裕がなくなり、子どもの実態を見ずに進めることにつながりやすく、発表会の本質的な意味を見失ってしまうことにすらなりかねない。そうしないためにも、行事の目的（何のために発表会をやるのか）そのものを、あるいは目的を達成するための方法論（どのような進め方で、どのような内容で発表会をするのか）を考え直す必要があるだろう。研修ではその他にも日々の音楽活動についても様々な事例を取り上げた。概して、研修生の強い共感を得て、それぞれの園での応用へとつなげたいという意欲につながったのは、感染対策を行いながらも、子どもにとっても先生にとっても「無理なく負担が大きすぎない」活動、そして音楽を通して子どもの生き生きとした自己表現を引き出すことができ、保育士自身もその姿をみて保育の喜びを感じられるような活動であった。このような研修生の反応を含め、このコロナ禍において、改めて「なぜ発表会を行うのか」「音楽活動は何のためにするのか」という原点にかえて保育士と考察する機会が増えたことも特筆しておきたい。

2-1-2 誕生日会～小規模開催にして保育士が演奏する

コロナ禍が始まるよりずっと以前から「日々の音楽活動ができていない」という悩みを抱えていた園がある。例えば、新設されたばかりであったり、小規模園で楽器がほとんどなかったり、他の活動に力を入れているので音楽活動に

まで意識が向かなかつたりと、理由は様々である。しかしそれでも、月1回の誕生日会の中で歌を歌ったり楽器を鳴らしたりして、正式に定義されていなくても何らかの音楽活動を定期的に行っている園は多い。誕生日会は、まさにそのような意味で、多くの保育園で実施されている馴染みのある定期的な音楽イベントであると言えるだろう。特に幼児期になると、3・4・5歳児クラスと一緒にホール等を集ってお祝いをする「異年齢交流イベント」として開催されることもあり、その中で音楽活動（一緒に歌う、楽器を演奏する、年長児が演奏を披露する、等）を行う園も少なくない。

このコロナ禍では、感染予防の観点から異年齢交流という枠組みでの開催は中止になる園がほとんどであったが、保育士の「何らか誕生日を祝う機会は作ってあげたい」という思いから、クラス内での小規模なイベントとして行った例が少なくなかったようだ。また、このような場合、子どもによる歌唱や合唱は控えざるをえないが、少しでも「非日常感」を演出し「特別なお祝いの気持ち」を表現するために、担任の保育士が小さな演奏会をするという例がいくつかあった。

このように、大勢の園児が合同で異年齢交流する貴重な機会である「誕生日会」を、たとえ例年どおりに開催できなくても、小さな集団で、歌唱を控えてであっても、音楽をうまく使うことで、園児たちに非日常の時間を経験してもらうことが可能である。誕生日児にとっては自分が祝ってもらえる機会であり、主役を経験することで自己肯定感を高める機会となる。また、他の子どもにとっては友達をお祝いする経験を通して、他者を意識したり、受け入れたりする気持ちを高められる機会となるだろう。前述の発表会と同様、「誕生日会」という行事の本来の意義や目的について、改めて考え直す機会になったと言える。

2-1-3 コンサート（音楽会）～屋外で保育士が演奏する

園の年中行事としてプロの演奏家を招いたコンサートが行われていた園もあるが、それもコロナ禍で中止を余儀なくされていることがほとんどであった。そのような中で、子どもが音楽を楽しむ機会をなくさないようにと保育士たち

が屋外ミニコンサートを実施して、子どもたちが園庭でソーシャルディスタンスを保ちながら音楽を感じられるように試みた園があった。自由遊びの時間に、保育士がテラスからトーンチャイムやメタルホーン等の比較的響きが持続する楽器と電子オルガン等を使用して、園庭にいる子どもたちに向けて演奏したのである。その後、子どもたちから「自分も楽器を演奏したい」という声があったので、活動前後に手洗いをしながら、一緒にトーンチャイム活動を楽しんだという。園内行事として企画されるコンサートの目的のひとつとして、プロの演奏家の演奏を聴くことで子どもの音楽活動に対するモチベーションを上げることが挙げられるが、この活動においてこの目的は達成されたと言える。このように屋外開催という工夫で感染対策をしつつ、テラスから保育士の演奏を聴くという特別な体験は、子どもたちにとってプロの音楽家のコンサートにも匹敵する意味を持ったであろう。

これまで園で行われる行事では当たり前のように音楽が用いられてきたが、筆者は、未曾有の事態である今だからこそ、行事の目的を明確にして、目標を達成するに至るプロセスを工夫すること、つまり新たな「行事」の理念と方法を模索する必要があると考える。大切なのは「本当にこの行事は必要なのか」「本来の行事の目的は何か」「一番大切な目的を達成するために、今できる工夫は何か」ということを考え直すことであろう。これは、一種のルーティーンにもなっていた行事の意義や意味を改めて問い直し、場合によっては行事を根本的に見直す機会にすることであり、それは、ひいては園の保育観を見つめ直す機会にもなるだろう。

2-2 日常における歌唱活動の試み

緊急事態宣言が5月に解除されると、通園する園児も増え、多くの園で生活や遊びに従来の活動が少しずつ復活していった。とはいえ、音楽活動に関しては従来の活動を再開できない状況が続くこととなった。音楽活動の中でも、コロナ以前は歌唱活動こそが多くの子どもの園で日常的に気軽に取り入れられる最も基本的で重要なものであった。例えば「楽器が揃っていない」「楽器活動ができて

いない」「音楽活動が盛んではない」という悩みを持つ園でも、ヒアリングを行えば、ほとんどの園で「朝の会」「自由遊びから一斉活動に切り替える時」「音楽の時間」「お昼ご飯の前」「帰りの会」等、園生活の中で自然に歌唱活動を行っている様子が認められていた。しかし、2020年7月の研修の際に実施したコロナ禍における音楽活動についてのアンケートでは、歌唱活動は飛沫感染の可能性が高まるという理由でほとんど実施されなくなっており、クラス全員で歌える機会が激減している状況が明らかとなった。

2-2-1 保育士による歌唱～マスク着用時の関わり方の技術

子どもの歌唱活動を控えざるをえない中、「せめて音楽文化の基礎ともいえる季節の歌くらいは子どもたちに伝えたい」との思いから、保育士自身がマスク着用し感染予防に努めながら子どもに歌って聴かせる場面がむしろ従来よりも増えたという報告もあった。しかし、子どもに自分の歌を聴かせるとなると「はたして自分の歌を集中して聞いてくれるのだろうか」と不安に思う保育士が多いのも事実である。ましてコロナ禍でマスクを着用しており、音楽活動に限らず普段の保育についても、「口元や表情が見せられないのが残念だ」「子どもにどういった影響があるのか不安だ」「特に乳児を対象とした保育の場面では、本当はマスクをはずして伝えたいと思うことがある」という声も聞かれる現状であれば、自分の歌唱に不安になるのも当然のことであろう⁶⁾。

筆者も、子どもを対象にした音楽活動を行うにあたっては、音楽的な要素だけでなく表情もきわめて重要であると考え、保育士を対象とした研修でもその点をつねに強調してきていたので、マスクで表情が消されたり、微妙な声のニュアンスを伝えられなくなったりすることが子どもにどのような影響を及ぼすのか、心配がなかったわけではない。ところが、研修現場で実際に子どもを対象にマスクを着用してソーシャルディスタンスを取りながらの実演を行なったところ、保育士たちからは「いつもより子どもが集中して歌や話を聞いていた」「普段活動に参加し続けられない子どもが、生き生きと最後まで活動に参加していた」といった声が多く挙げられてきた。これはコロナ以前にマスクを着用せずに活動をした際とほとんど同じ感想であり、マスクを着用していると

表情が見えず、声も届きにくいから歌いかけても意味がないかという、どうもそうではないようであった。

では、なぜマスクを着用していても、着用していないときと同じような反応を引き出させたかと考えてみると、そこには筆者が行った音楽活動の「プログラミングの工夫」や「関わりの技術」が関係しているようである。

大切なのは、子どもは「聴きたい」という強い気持ちがあれば、全身で集中して歌を聴いてくれるということである。「静かにしてね」「黙って！」と言わなくても、主体的に「聴きたい、耳を澄ませたい」という状態に子どもをもっていくことが重要である。つまり歌いかける前に、歌に集中できるような心と身体の状態に子どもを導いておくことである。それには、例えば、事前に外遊びでエネルギーを発散させておく、あるいは、身体を使った音楽遊びをして心身のバランスを整えるといった「プログラミングの工夫」が必要になる。

また、活動の中にあっても子どもと十分にコミュニケーションを取ることも大切である。音楽活動の流れが滞ることを恐れるあまり子どもが話しかけてくるのを止めてしまうようなことはせず、その子の思いと感情をよく受け止めれば、その子どもは十分に満足し、精神的に安定するので、その後、静かに歌い掛けるととても集中して音楽を聴くようになる。子どもはまだ言いたいことがあったり、自分が受け止めてもらえていないと不安に思っていたりすると、保育士の話や表現に集中できなくなるものである。したがって、子どもとの信頼関係を作ることが必須であり、そこでは保育士の「関わりの技術」が重要であると言えるだろう。

一方、マスクを着用していることで子どもとの関係性が変わってしまう可能性もあるだろう。顔の表情が見えないことが主たる原因と考えられるが、この場合は、顔の表情に頼らず、それ以外でできる表現を、わかりやすく大きめに提示することが効果的であったようだ。例えば、保育士が音楽活動を行うときに、じっと立ち止まって歌ったり演奏したりするのではなく、頻繁に身体を大きく動かすようにすること、ジェスチャーも大きめにし、声色や声量、話すテンポを変えること等が効果的である。また、子どもに語りかける際には子ども一人一人に視線を向け、言葉だけではなく目の表情をうまく使い、まさに「目

でも語りかけるようにする」ことも有効である。例えば目を大きく見開いて表情の違いをわかりやすく伝えたり、笑っている目をよく見せるようにしたり、目線を効果的に動かして近くの子どもと遠くの子どもを見たり、子どもの目の中をじっと見つめたりする等である。子どもの言葉を受け止めるのと同じように、「常に自分を見てくれている」「自分の表現を受け取って、視線で返してくれている」ことを実感し、安心することで、集中力が高まり、長く持続させられるようになる。

このように考えると、保育においてはマスク着用をしての活動が基本にある限りは、歌唱活動に限らず日常的な活動においても、保育士の表出力やコミュニケーションスキルがこれまで以上に重要になってくると言えるだろう。

2-2-2 子どもによる歌唱

2-2-2-1 ソーシャルディスタンスの確保のために

① 楽しく距離を取る工夫

既に述べた通り、飛沫対策の観点から子どもの積極的な歌唱活動は控えている園が多い。何らかの形で歌唱活動を行う場合でも、マスクを着用し、室内であれば換気を充分に行い、ソーシャルディスタンスを保ち、子ども同士は向かい合わないような環境設定を求められている状況である。ソーシャルディスタンスを確保するために、活動場所を狭い保育室ではなくホールにしたり、歌う前には体操のように手を横に開いて、左右の距離を取り、前後は互い違いにしたりする園もあった。また、保育士が歌い掛けると自然に子どもから声が出るのが予想されるため、保育士の歌を聴く鑑賞の活動であっても、最初から距離をおいた椅子を配置する等の工夫を行っていた。

筆者は、特に音楽活動においてソーシャルディスタンスを確保する際に助言することがある。「離れて!」「お友だちに近づかないで!」といった禁止や命令の言葉をできるだけなくして、楽しく活動を始める工夫である。禁止事項を言われたり、怒られてしまうと、大抵は萎縮したり気持ちが落ち込んだりしてしまい、その後に「さあ音を自由に楽しみなさい」と言われても簡単にできるものではない。それは大人であっても同じだろう。ソーシャルディスタンスを

確保する場面においても、子どもが遊びの中で「楽しく」「自然に」できるような工夫が欲しいものである。筆者は「腕を広げて 胸を開いて 歌を歌おう 空に届けよう」という歌詞の歌を作り、歌唱活動ほか、ソーシャルディスタンスが必要な活動の前に歌うようにした。すると、子どもは自然に腕を広げ、胸を開いて、身体をのびのびと広げながらお互いに距離を取り、マスクをつけながらも深呼吸ができるようになった。今後しばらくはソーシャルディスタンスの確保が求め続けられるだろう。一方、子どもは本来、大好きな大人の側に寄って安心し、子ども同士で集って遊びながら成長するものである。筆者が園に訪問すると、園長からも「子どもは密になるもの」という声がよく漏れていた。お互い近づくことは、子どもにとっては悪いことでなく、とても自然で健全な行為である。だからこそ、先生や子ども同士で距離を取る時には、厳しい雰囲気や禁止の言葉は使わずに、楽しく身体を動かしながら、「遊び」の中で自然にゆったりと気持ちよく距離を取ることを覚えて欲しいと願っている。

② 屋外での「おとあそび」

音楽活動に限らず、園の保育活動においても室内で密になることを避けるために、公園等での散歩の機会が増えているようである。屋外に出て開放的な気分になることで子どもから自然に出てくる歌や、外での音に対する子どもの反応を上手に拾い、豊かな「屋外でのおとあそび」を展開している園もあった。梅雨に散歩に出た際に、カタツムリや紫陽花の花を見つけたと子どもが言えば保育士が関連する童謡を歌いかけたり、雨の降る日には園庭に出て、歌に合わせてわざと水たまりで足踏みをして楽しんだり、雨粒が傘にあたる「ポツポツ」、レインコートにあたる「ドッドドッドッ」、鉄にあたる「カン」と鳴る音等、様々な「雨の音」に耳を澄ませたりする。夏の晴れた日にはホースから出る水の音に耳を澄ませ、様々な「水の音」に気づくような活動も展開できた園もあった。秋になれば、散歩で拾ってきたドングリを缶やビンに落として、保育士と音の違いについて話したり、一人で好きな音を繰り返し鳴らして満足したりして、子どもと保育士が共に楽しめたという報告もあった。

保育生活においては、例えば機嫌良く鼻歌を歌いながら遊びをしたり、何か

を見て歌を思い出したり、楽しくて身体を動かしている間に踊りになりいつの間にか歌い始める等、子どもの遊びの中から歌声が出てくるのは自然なことであり、それが本来の子どもの豊かな育ちの世界である。屋外であれば、そういった子どもから生まれる自然発生的な音楽の世界を止めずに済むかもしれない。また外の世界、豊かな自然の世界にはたくさんの音がある。外の音、そして子どもから生まれる音や音楽に耳を澄ませて、のびのびと自己表現しながら「おとあそび」を楽しむことを忘れないでいたいと筆者は考える。

2-2-2-2 歌唱の代用となる音楽活動

① 音楽を使った身体表現～ボディーパーカッションやダンスの導入

園内で感染対策がまだ手探りだった頃は、歌唱活動だけでなく楽器活動もままならない状態であった。そのような時期には、音楽に合わせて手拍手や足を鳴らすボディーパーカッションしたり、子どもが主体となって簡単なダンスを創作したりする園もあった。研修内容の希望としても「ボディーパーカッションを教えてほしい」という声が多く挙がっていたが、音楽を使ったこれらの身体表現は、屋内でも屋外でも気軽にできるし、子どもたちも身体を動かしている中で自然に楽しくソーシャルディスタンスを確保することも可能であるから、今後も園生活において積極的に取り入れやすい活動のひとつであると思われる。

② ハミング⁷⁾の提案

歌唱活動のひとつとして、マスクを着用したままハミングで歌うことを研修内で提案したところ、大きな反響があった。実際に保育士が子どもに向かってハミングで歌いかけてみたところ、「そんな歌い方あるんだ!」「それ鼻歌って言うんだよね!？」と、とても反応がよかったという報告を受けている。

ハミングは、忘れられがちではあるが、魅力的で奥の深い歌唱表現のひとつである。例えばポップスやジャズ等のジャンルを思い浮かべれば、効果的に使われている場面も想像つきやすいだろう。また、子どもが「鼻歌」と表現しているように、家庭内で家族が鼻歌を歌う、子どもが機嫌良く遊ぶ中で自然に鼻歌を歌う等、実は日常生活になじんでいる歌唱の一形態であると言える。ハミ

ングにも様々な表現があるが、保育士がハミングを歌って聴かせるのであれば、子どもに優しく「聴いてね」と予告した上で、一度沈黙を感じてから、敢えて伴奏を入れず1人でハミングをし、歌い終わりも意識して繊細に表現し、歌い終わったあとも、皆で沈黙を感じるまでひとつの音楽として表現するのも一つのやり方である。音楽の経験としても深いものになるだろう。

また、ハミングを通して、音楽の大切な要素である「振動」を感じることができる。例えば自分の胸に手をあててハミングをすれば、手のひらに振動を感じられるだろう。乳児が対象であれば、マスクを着用しながら保育士が子どもを抱っこする場面が日常的にあるわけだが、その際に子守唄をハミングで歌いかければ、子どもはスキンシップを通して自分を受け入れて守ってくれる大人の温もりを感じると共に、優しい音楽の振動を全身で感じるができるだろう。この形であれば、マスクは着用したままでよいし、口を開ける必要もなく、声量もごく小さくて良い。乳児期の愛着形成にも適した活動となるだろう。以前のような音楽活動ができない今だからこそ、ハミングを軽視せず、音楽表現のスキルのひとつとして意識的に取り入れることで有意義な成果をもたらすことができるのではないだろうか。

2-3 日常における楽器活動の試み

飛沫対策の観点から歌唱活動の推進が難しかったため、音楽活動の中でも楽器活動から再開する園が多かったようである。しかし、緊急事態宣言が解除されて園児が揃い、感染対策が園生活に馴染んだ頃に再開したことから、例年に比べると子どもたちも長期的に楽器に触れていない状態であり、楽器活動の導入の仕方に悩む園もあった。それに加えて、楽器の除菌等の問題から以前ほどは頻繁に楽器を出せなくなる等、楽器活動を維持するにも様々な困難があった。もともと楽器活動を盛んに行っていて、活動のスキルやパターンが豊富にあった園からも、楽器活動の導入や、活動の維持、活動回数の確保が難しく悩んでいるという悩みが寄せられた。

2-3-1 保育士による楽器演奏

「少しでも楽器活動の導入をしておきたい」「楽器を身近に感じて楽しんでもほしい」という思いは多くの保育士が共有するものである。それゆえ、楽器活動を再開するにあたっての導入的活動として、あるいは、感染対策をしながら子どもたちが楽器に触れられるような環境を用意できない中での次善の策として、保育士自身が楽器を演奏して子どもたちに聴かせる機会が増えたという園が多かった。

筆者は、今年度の研修対象となっていた保育園からの「このコロナ禍で子どもたちが全く楽器に触れられていないので、楽器活動の導入を試みてほしい」という依頼に応え、園で使用頻度の高かったマラカスと鈴にハミングを加えたアンサンブル曲を演奏することにした。いずれも単純な楽器であるが奏法を工夫することで豊かな音楽体験をもたらすことが可能であることを示そうとしたのだ⁸⁾。マラカスは、静寂の中でただ一度だけ神経を集中させた音を鳴らす、拍子に合わせてゆったりと振りながら基本のリズムをキープする、時には大きく円を描くように回しながら演奏し、シンバルのロール奏法に似た響きを聴かせるというように、子どもの様子を見ながら様々な奏法を提示した。一方、鈴は「鳴らし過ぎない」ことを意識して、4分の4拍子の曲であれば、4拍目のみか、さらに1小節先の8拍目だけに、印象的に響かせるようにした。これに、マスク着用のまま単純な旋律の歌をハミングで合わせていき、子どもたちが旋律を聴き慣れたところで、他の保育士と「輪唱」を行うというステップで、音楽構造を少しずつ複雑にしていった。聴覚過敏のある要支援児や、久しぶりの楽器の音や音楽の雰囲気馴染みにくい子どもたちにとってつらくない音響にするように配慮しながら、退屈しそうな子どもには、新しい奏法を少しずつ見せたり、鑑賞のポイントを語りかけたり、感想の声を拾って共感したりしながら、集団活動の中で、子どもたちの集中力が途切れないように努めた。このように子どもへの働きかけを少しずつ増やし、その強度を高めていくことが結果として有効に機能したと言える。比較的静かな音の世界に少し子どもたちが慣れてきた段階に至って、さらにボディーパーカッションを加えて生き生きとしたリズム感を出し、少しずつ子どもたちにもボディーパーカッションで参加し

てもらふ形にすると、子どもたちは自然に音楽を覚えて、「自分たちもやってみたい」と口にしなが、積極的に音楽の中に入ってきたのだ。

その後、あらためて楽器を準備すると、子どもたちは嬉しそうに楽器に触れ、筆者が提示した様々な奏法を模倣して、それぞれ模索しながら演奏を楽しんでいた。最後はそれぞれがやりたい楽器と奏法でアンサンブルを演奏することが可能になり、最後は担任を目の前にしてまるで小さな発表会のような形で演奏することができていた。

特にコロナ禍にあつては、子どもたちの音楽や楽器に対する意識や経験は例年とは違うものになっているし、個人差も大きくなっている可能性がある。例年よりも楽器活動は限られた貴重な機会になっていることから、子どもが楽器演奏に関して少なくとも失敗感や劣等感を持たないように配慮することが大切であると筆者は考えている。そのためのひとつの方法として、上記のように子どもの様子をよく観察し、細やかな配慮をしながら繊細な演奏を繰り返して聴かせることが挙げられる。音楽に苦手意識があつたり、新しい音響に慣れるのに時間がかかたりする子どもには少しずつ身体をなじませる機会を、音楽に慣れた子どもには新しい楽器や奏法に挑戦する機会をじっくり持たせたりすることができるのである。また、楽器活動への導入としての演奏であれば、「子どもがすぐにできる楽器と多様な奏法」を「魅力的に効果的に」見せて聴かせることが重要である。このことに成功すれば、「教え込もう」としなくても子どもは自然に多様な楽器奏法を理解することができるし、自分が選んだ奏法でのびのびと主体的に演奏するような楽器活動に展開することも可能になってくるのである。

2-3-2 子どもによる楽器演奏

さて、楽器活動の再開を検討し始めると、当然のようにソーシャルディスタンスをどう確保するかが課題になってくる。従前より音楽活動を積極的に行っていた保育園からは、コロナ禍における特有の課題として「空間や物の使い方について、より配慮や準備が必要になってきた」という報告がなされている。

感染対策をしながら楽器活動を行うには、用意する楽器の数や種類、子どもたちのグループ分け、活動する場の環境設定等をひとつひとつ丁寧に考えていかなければならない。

2-3-2-1 ソーシャルディスタンスの確保のために

① 小人数のグループ活動にする

感染対策を行いながら楽器活動をする方法としてまず考えられるのが、子どもを小グループに分けて実施するということだろう。小グループでの音楽活動の有効性や実現するための工夫についてはすでに論じたところだが⁹⁾、小グループでの音楽活動は感染予防にも有効であるだけでなく、コロナ禍のストレスにより例年に比して集団活動になじめなかったり、家庭内環境の変化で不安定になったりしている子どもへの個別対応にも役立つことから、今後の保育に多くのヒントを与える重要な活動になっていくと考えている。

もちろん、保育士の行うべき日常業務がふくらんでいる現状では、小グループ活動をするための人員や場所の確保は容易でないだろうが、グループごとの活動時間を短縮する等、それぞれの就労環境に合わせた工夫を講じることで、保育士の負担を過度に増やさずに活動ができるよう検討していく必要があるだろう。今後の調査と研究で、具体的な方策を考えていきたいと思う。

② 楽器の特性を利用して距離を確保する

楽器は人間が操作する道具であり、音楽的身体の延長と言えるだろう。楽器を操作することで人が有する「空間」は拡張する。このような「空間性」という視点で楽器の特性や音楽活動を見直してみると新たな創造的発見につながったり、自然にソーシャルディスタンスを確保することが可能になったりする。例えば、トーンチャイムは歌声よりも遠くまで届きやすいため、距離をとった状態で相手に向けて音を飛ばす「音飛ばし」等の音遊びをすることもできる。また、保育室やホールを大きく使って、子どもが広がって合奏したり、屋外で演奏したりする等、空間の使い方を変えて活動することで、ソーシャルディスタンスが確保できるだけでなく、音楽的にも新しい体験ができるようになる。

円を作るように子どもを並ばせて外側を向かせて演奏させる等、子どもの並び方や身体の向き、楽器を向ける方向を様々に変化させたりする工夫も考えられる。同じ楽器の演奏者で固まると初めての子どもでも安心して演奏することができるし、違う楽器の演奏者が近くにいるとアンサンブルの複雑な響きを感じられるようになる。遠くから、あるいは右から左から、空間のどこから楽器が鳴らされるかによって、音の響きや聴こえ方は全然違うものになる。保育室は天井が低かったり、様々な物が置かれたりしているため、楽器を鳴らす場所、楽器を向ける方向によって全然違う響きを得られることも多い。特にトーンチャイムのような音の指向性が高い楽器は、楽器を向ける向きによって聴こえ方が全く変わってくる。このように楽器の特性や空間性を利用することで、新鮮な驚きとともに音楽を楽しみながら、ソーシャルディスタンスを保った活動を実現することができるだろう。

2-3-2-2 楽器の準備～手作り楽器の活用

コロナ禍においては、除菌なしに楽器を他の子どもに渡す「交代」や「貸し借り」は避けたいため、楽器活動をするにあたっては、ある程度の楽器の「数」が必要になってくる。この機会に楽器リスト¹⁰⁾を活用して園の保有楽器を改めて把握し、活動に使用できる楽器を見直してみると良いだろう。これまでクラスに常備されていた楽器だけでなく、大量に購入したものの園児の人数が減っていたことで倉庫にしまわれていた楽器や、少し古くなったり壊れたりしている楽器も、破損等によって子どもにとって危険な状態になっていないか確認したり修理したりした上で、活用していける可能性がある。

さらに、活動で使える楽器を増やすために、楽器を手作りするのも有効な手段となるだろう。今年度の研修においては、楽器数の少ない新設園や小規模園等も、手作り楽器に関する関心が例年よりも高かった。例えば乳酸飲料の入れ物にお米やビーズを入れ、ペットボトルの蓋を被せてビニールテープでしっかりとめる、といった「手作りマラカス」は子どもも簡単に楽しみながら作ることができるし、楽器の数を増やすことで、子どもたち全員に一度に楽器を配布し、除菌の回数を減らすこともできる。

手作り楽器の良さは、楽器の数を増やすことだけではない。もともと楽器が豊富にあり楽器活動が盛んだった園でも、このコロナ禍ですっと楽器活動から遠のいていた中で「子どもに楽器に興味を持ってもらいたい」「気軽に楽器を楽しむところから始めたい」という思いで、手作り楽器から導入する事例もあった。緊急事態宣言下でまだ通園する園児が少なかった4、5月中に保育士が手作り楽器を作っておいて、園生活が落ち着いたところで子どもたちに配布して楽しんだという園もあった。「稲刈りで余ったお米をいただいて、毎年マラカスを作っていた」等、地域交流や季節感を感じる行事と合わせて、手作り楽器を定期的に園生活に取り入れている園もある。コロナ禍で行事が減ってしまったり、日々の遊びにも制約があったりする中、「少しでも子どもに楽器遊びを楽しんでほしい」「音楽を楽しんでほしい」という、保育における音楽活動の「原点」に戻った時に保育士が思いつくのが「手作り楽器」なのかもしれない。手近な材料を使って保育士のものづくりの能力を活かし、素朴に子どもと「遊び」の世界に入れる「楽器作り」は、今後もさらに導入されても良い活動だと思われる。

3. コロナ禍での音楽活動に必要な観点

3-1 保育士に求められる能力

コロナ禍における音楽活動において、保育士に求められる能力についてまとめていきたい。このコロナ禍においては、よりいっそう固定観念や既成の活動、園での伝統的な活動にとらわれない音楽観、保育観と技術が保育士に求められるようになってくるであろう。既に述べたように、コロナ禍においては「例年通り」の音楽活動を実施することは難しくなっている。子どももこれまでとは違う保育生活を送っているため、例年以上に一人一人異なる能力や個性、心や身体の状態にある可能性がある。このような状況下では、「何歳児はこの活動をすべき」という理想論だけを追い求めるより、目の前にいる子どもの能力や個性を見定めて、改めて今の子どもの実態に合わせた目的設定をして、子どもも保育士も無理なく楽しめる音楽活動を計画する力が必要になってくる。そし

て計画を実現するには、感染対策をしながら使える楽器や歌唱の方法、子どもにふさわしいソーシャルディスタンスの確保の仕方等、新しい環境に合わせて想像力をもって音楽活動を考案する力、子どもや園の実態に合わせて創造力をもって音楽を自在にアレンジする音楽能力が求められる。その力があれば、コロナ禍においても、園の推奨する感染対策をしながら、子どもに寄り添った音楽活動が展開できるようになるであろう。

また、保育士の多様な表現能力も必要になってくるであろう。例えば既に述べたように、コロナ禍における音楽活動においては、保育士自身が演奏を聴かせることが必要であったり、効果的であったりすることが多い。音楽の素晴らしいところは、例えば小さな声の歌声でも、ハミングでも、楽器のたった1音でも、子どもの深い集中を促し、興味関心を高め、情緒を安定させることができる場所にある。保育士一人一人の音楽能力を高めて、多様な音楽スキルが身につけば、音楽活動の導入や発展の仕方の幅が、さらに広がっていくだろう。

また、音楽以外の表現能力も、今後より重要になってくるであろう。マスク着用が基本となる中で、保育士の表出力、特に「マスクで隠れる口元」以外の表現能力、例えば目線の使い方、言葉や音楽表現の拾い方や返し方等、より細やかな表現と子どもに対する個別対応が必要になってくる。今後は音楽活動においても、子どもと保育士の関係性を考えるときに一番大切な愛着形成、信頼関係を構築するための関わりの技術が、何より大切になるに違いない。

3-2 保育士を支える環境づくり

このコロナ禍において保育士は、今までになく多くのことを要求される環境の中で、新しい活動目標や活動のプロセスに踏み出さなければならない場面が増えているが、その際に必要なものは、上記に挙げた保育士個々人の能力だけではない。新しい活動に踏み出す勇気とエネルギーを保育士が持ち続けるには、保育士自身の自己肯定感の高さ、他の職員との意思の疎通や、園内で連携が取れる同僚性の高さが必要になるし、さらにそれらを維持するには、園内の課題や取り組みについて一人の保育士に責任や判断を負わせることなく園全体で取り組めるような体制づくりが必要になってくる¹¹⁾。

また、研修に参加する等、助言を受けたり新しい視点や技術を学んだり、他の保育士と関わることでモチベーションを上げたりすることのできる環境づくりも重要であろう。感染対策を行いながら保育をするという新しい環境の中、保育士自身が心身の不安を抱えている、疲弊しているという声も聞かれている。子どもを日々守り育てる立場である保育士をフォローできる体制づくりも今後の課題になってくる。

今年度筆者が担当した研修のアンケートの結果を下記にまとめ、今、保育士に必要な、あるいは保育士が求めている学びと経験について考察したい。第一に、音楽活動の原点である「音を楽しむ」重要性に保育士自身が気づくことが大切である。コロナ禍において誰もが不安で落ち着かない状況の中、保育における感染対策でさらに日々の業務は増えている。保育士自身に余裕がない中で、音楽を楽しむということを忘れていた保育士が多かった。筆者が研修内で「感染対策をした中で音を楽しむ」ことに焦点を置いたワークショップを行ったところ、「<音を楽しむことが音楽>という言葉が響いた」「コロナ禍でも音楽活動を楽しめることを実感」「コロナ禍で忘れそうになる音のある生活の心地よさを思い出した」という声が多く挙がった。また、研修生一人一人の音に耳をすませ、肯定的な言葉や態度、音楽で返していくことを繰り返したところ、「<あなたが好き><友達が好き>が伝えられる音楽活動をしたと思った」「コロナ禍の中で、密にならないように配慮したり、友達と歌を歌う活動ができなかったり……と制限することに目を向けてしまいがちでしたが、子どもたちの表現（存在）を<それいいね><おもしろいね>と受け止め、音楽活動を身近に楽しめるよう取り入れていきたい」という感想が聞かれた。そして感染対策をしながらできる音楽活動をいくつか具体的に紹介したところ、「コロナ禍で迷いながらの音楽活動だったが、工夫して楽しめる道筋が見えた」「園にかえて、色々な音楽活動を試してみたい」「コロナ禍でもできる音楽活動についての実践的な講習をもっと受けたい」という声があった。このような結果からも、研修等の学びの場を提供して、保育の理念や技術を再考したり、コロナ禍でもできる具体的な音楽活動について学んだり、保育士自身が音を楽しんだりする機会を積極的に作る必要があると考えられる。

以上のように、このコロナ禍において感染対策に努めながら子どもの健全な発達のために保育の質を維持向上していくためには、何よりも子どもと日々向き合っている保育士を、様々な形で支える環境づくりが今後より一層重要になってくるのではないかと筆者は考えている。

4. おわりに

コロナ禍にある今年度の研修を通じて、現場から生まれた保育実践や明らかになった課題を整理してきたが、今後さらに明らかになる課題もあるだろう。例えば、子どもや両親の精神不安、家庭内虐待や、自殺の増加等については少しずつ報道もされているが、自分の力では発信できない未就学児が抱えている問題や課題が明らかになってくるのは、おそらくこれからである。保育現場だけでなく家庭も含めて、いわゆる「新しい生活様式」となった日々の生活の変化に馴染めていない要支援児もいるだろう。保育現場においては、外からは見えにくい小さな子どもからのSOSの発信を受け止めたり、本人も知らず抱えている問題を見つけて、共に向き合っていく必要があるであろう。また、コロナ禍において保育士が試行錯誤しながら進めている保育内容に関する調査と評価も、今後の課題になってくるであろう。

コロナ禍が保育現場に大きな負担を与えているのは間違いないが、現場の保育士からは明るい声が聞かれることもある。例えば、「改めて保育について深く考える機会になった」「同僚と話し合う機会が増えた」「園内職員の一体感が生まれた」「ピンチをチャンスにしたい」等である。また、マスクを着用し様々な制限がある中での保育活動ではあるが、子どもはそこでも環境に適応し、遊びに熱中し、何気ないことに笑い喜び、保育士を信頼する姿を見せてくれる。改めて、子どもの生きる力、たくましさを感じる場面にも多く遭遇した。そういった子どもの姿に喜びを感じ、コロナ禍という難しい状況の中のなかであっても、日々子どもたちに笑顔で関わり続ける保育士を支える環境づくりこそが、今後重要になってくると筆者は強く感じている。

このコロナ禍は様々な困難を保育現場にもたらしたが、そこで試行錯誤して

見えてくるものは、やはり「変わらない保育の本質」ではないかと筆者は考えている。今後も現場の声に耳を傾けながら、少しでも困難を新しいチャンスに変換し、保育士が保育の本質に向き合いながら、理想とする保育を追求できる現場作り、何より、保育士が笑顔で子どもに関われる現場作りに貢献できるように、研究を続けたい。それが何よりも、保育現場の子ども一人一人の健全な育ちにつながると筆者は信じている。

なお、本論文は約10年にわたり継続的に行われている東京藝術大学と足立区との連携事業における保育士研修で得られたデータと経験を元に執筆した。これまで研修を通して、筆者に多くの学びと励みを下さった足立区内公私立保育園から研修に参加された保育士の皆様、そして筆者の実践研究活動を支えてくれた大見暁子氏に心からの感謝を申し上げたい。

注

- 1) 2020年度は保育現場での音楽活動実施や活動記録視聴、オンラインによるワークショップや講義を組み合わせる等多様な形式で行っている。各園の今の悩みや実態を、アンケートや園訪問等様々な形で確認し、具体的な解決策を探る場にもなっている。
- 2) これまでの研修の理念やそれを実現する具体的な取り組みについては、以下を参照されたい。今野貴子「音楽療法の視点を重視した保育現場における音楽活動—保育の質の向上に関する考察」、東京立正短期大学紀要 第46号、2018年。今野貴子「保育士が自発的・自律的に音楽活動に取り組むための体制構築へ向けた小考—足立区立梅田保育園での実践を通して」、東京立正短期大学紀要 第47号、2019年。今野貴子「音楽療法的観点からみた保育現場における楽器活動に関する考察—発達支援の道具としての現実的かつ創造的な活用をめざして」東京立正短期大学紀要 第48号、2020年。
- 3) 楽器の除菌・清浄については、今野(2020)「4-2. ② タオルのお布団・清浄布」p.55を参照されたい。
- 4) 以下を参照されたい。厚生労働省「保育所における感染症対策ガイドライン」、2018年。全国保育園保健師看護師連絡会学術委員会「保育現場のための新型コロナウイルス感染症対応ガイドブック 第2版」、2020年。足立区教育委員会「足立区教育・保育施設版 感染症予防マニュアル(新型コロナウイルス感染症用) Ver.3」、2021年。文部科学省「学校における新型コロナウイルス感染症に関する衛生管理マニュアル～『学校の新しい生活様式』～」、2020年。小林寅詰「音楽の授業の直し

- い感染対策》、「教育音楽 10月号」p.38, 2020年, 音楽之友社。
- 5) 緊急事態宣言は2020年4月7日に東京をはじめとする7都道府県に発令され, 4月16日には対象が全国に拡大された。その後, 段階的に解除が進み, 5月25日をもって全国で解除されることになった。
 - 6) 保育士がマスクを着用することによる子どもの育ちに与える影響については, 今後調査や研究が必要なところであろう。
 - 7) 工藤は, 小学校の音楽の授業でハミングを取り入れ, 今後の歌唱活動に活かしていくことを提案している。工藤かや《どなたときだって育てたい歌心》, 「教育音楽 9月号」p.28, 2020年, 音楽之友社。
 - 8) 楽器を使った効果的な提示に係る様々な技術については, 今野 (2020) 「3. 音楽療法的観点を活かした楽器の創造的な活用」p.48を参照されたい。
 - 9) 今野 (2019) 「4-1. ③子どもが楽しむクラスの活動～プロジェクトA・B・C」p.69を参照されたい。
 - 10) 楽器リスト作成の方法や工夫の仕方については, 今野 (2020) 「2. 音楽療法的観点による楽器活動推進のための準備—楽器リスト作成」p.41を参照されたい。
 - 11) 保育士の意識改革とそれを支える園の体制づくりに関する具体的な事例は, 今野 (2019) 「3. 3-1 保育士のさらなる意識改革と園の体制作り」p.67を参照されたい。

「学生が授業に期待するもの」に基づく授業改善 —「保育相談支援」授業の調査結果から考える保育者養成—

澁谷美枝子・倉持こころ

はじめに

本年度は、新型コロナウイルス感染症の流行により、年度当初からWeb授業を行うこととなった。これまでは、授業と言えは学生の顔を見ながら話し、頷いたり首を傾げたり笑ったりする様子を見て学生の理解や興味を推測し、基礎知識を補足説明したり身近な話題を加えたりしたりしながら90分間の授業を行ってきた。しかし、対面ではない授業では、授業後にWebで提出される課題を基に次の授業を組み立てることに多くの時間を費やし、これまでの授業を改めて見直す機会を得た。一昨年の本学紀要（澁谷，2019）で保育者を育成するための大学の授業について考察したが、本年度の経験をもとに、大学の授業をどのように改善していけるかについて改めて考察する。

近年，“孤育て”“ワンオペ育児”という言葉も聞かれ、多くの保護者（特に母親）がひとりで育児を担っているという現実が目されている。2015年から子ども子育て支援新制度が始まり、2017年には幼児教育・保育に関する3法令（保育所保育指針・幼稚園教育要領・幼保連携型認定こども園教育・保育要領）が改訂・改正され、時代の変化に合わせて子育てを支援する仕組みが変わってきている。保育士は子どもの成長発達を支える専門職であるが、地域に暮らす親子の子育てを支える存在としての期待も大きくなっている。「保護者支援」は、保育士の業務内容として保育所保育指針に2008年に明記され（厚生労働省，2008）、2017年には「子育て支援」という保護者に限らずより広い対象を支援する表現となっている（厚生労働省，2017）。指定保育士養成校の教科目も再編され、2019年入学生から新課程での授業が始まっている。

このようなことを踏まえ、本論文では、保育者に求められる「保護者支援」をテーマとし、第Ⅰ部では「保育相談支援」授業に関する調査結果を報告し、「保育者養成課程の授業改善」について考察する。第Ⅱ部では、新型コロナウイルス感染症流行の影響も含め、保育者に求められる「保護者支援」についての動向を文献等をもとに概観する。

第Ⅰ部 「保育相談支援」授業に関する調査結果の報告

1. 調査用紙の作成および調査の実施

(1) なぜ「保育相談支援」授業をとりあげたか

「保育相談支援」は、保育士養成課程の「保育の内容・方法に関する科目」に含まれる演習形式で学ぶ必修科目である（2019年入学生以降は、新課程で「子育て支援」に改編された）。この科目の目標では、保育相談支援の意義と原則の理解、保護者支援の基本の理解、保護者支援の実際を学び内容や方法を理解すること、保育所等児童福祉施設における保護者支援の実際について理解すること等を目標としている（厚生労働省、2006）。

授業を担当して感じたのは、保育の心理学など「保育の本質・目的に関する科目」と異なる学生の反応だった。「学校の授業で、『保護者に対する支援』を学ぶことができるのだろうか」という疑問を抱いている学生が少なくなかった。

保育の場においては、保育の対象である子どもを理解し、その時その場の状況に応じた対応が求められ、いわゆる「正解」はない。その点は「保育の心理学」等の科目と共通している。しかし、「保育相談支援」は対象が主として保護者であることから、子どもを対象とする科目より学生の興味関心が高くない。多くの学生は、日常生活でも子どもの保護者と実際に接した経験はなく、実習においても保護者と直接接する直接機会はほとんどない。

授業に際しては、学生の興味関心が高まり、「授業を通して教科目の目標とする内容を学ぶことが出来る」と学生が期待していることが前提である。「保育相談支援」を担当したことは、この点について改めて考える機会となった。そこで、「保育相談支援」の授業についての学生の認識を調べることにした。

(2) 調査内容

基本的な知識・原則の理解、実際の保護者支援の理解について、いつどこで学ぶことができると認識しているのか尋ねた。授業、実習、就職（就職してからの現場）の3つの場所、就職については「他の保育者を見る（観察）」「自分が実践する」に分けて、4つの場面を設定した。

また、どのような学習方法によって学ぶことができると考えているかを尋ねた。講義（テキストを使用した学習）、事例の学習、映像（DVD）、ロールプレイングの4種類の学習方法を取りあげ、更に具体的な学習の仕方分けて8つの項目を設定した。

資料1に調査用紙を示す。表中の数字は、結果の処理において用いた項目番号である。資料2・資料3には質問項目内容の一覧を示す。

① いつどのようにして学べるか（以下「問1」と記載する）

それぞれの場面について、次の4段階の評定を求めた。

◎：学ぶことができる ○：ある程度学べる

△：あまり学べない ×：ほとんど学べない

② 有効だと思う学習方法（以下「問2」と記載する）

「知識の習得」「現場で実践」「現場で理解」の3つの領域を設定した。

8つの学習方法について、次の4つの評定を求めた。

○：よく学べた △：ある程度学べた

×：学べなかった ?：わからない

なお、ロールプレイングは、短期大学で実施したが専門学校では実施しなかったため今回の分析からは除き、7項目を分析した。

③ 授業の理解度を上げるには

「こうすれば、もっとわかりやすかった」ということについて自由記述で回答を求めた。

(3) 調査の実施

調査対象：2019年度にT短期大学およびN専門学校で筆者の「保育相談支援」授業を受講した2年次学生

調査時期：短期大学は2019年7月，専門学校は2020年2月

調査の実施：短期大学：保育相談支援の最終授業時間内に施行した
専門学校：保育相談支援最終授業終了後の別日に施行した

調査対象数：短期大学（以下，短大と記載する）48名
専門学校（以下，専門と記載する）25名，合計73名。

2. 調査結果

(1) 結果の処理

問1については，全体および学校別に各評定の出現数および出現率のクロス表を作成し，カイ2乗検定を行った。結果を表1に示す。また，◎○△×の順序尺度による4段階評定ととらえ，◎（4点），○（3点），△（2点），×（1点）を付与して平均値を算出し，t検定を行った。結果を表2に示す。

問2については，全体および学校別に各評定の出現数および出現率のクロス表を作成し，カイ2乗検定を行った。結果を表3に示す。また，「わからない」の評定である？を除き，○（3点，）△（2点），×（1点）を付与して平均値を算出し，t検定を行った。結果を表4に示す。

(2) 問1：「いつどのようにして学べるか」の結果

① クロス表による分析結果

ほとんどの項目（16項目中15項目）で学校間に有意な差はみられなかったため，ここでは全体の結果をみていく。

授業場面（項目1・2）で「あまり学べない」「ほとんど学べない」と答えた学生はおらず，全ての学生が「学校で基本原則と支援方法について理解できる」と認識していた。項目3・4（支援方法・支援実践）でも「ほとんど学べない」は4.1%，8.2%と少なく，保育の現場の実際の支援に関しても学校の授業を通してある程度のことを学べると考えていた。

表1 いつどのようにして学べるか クロス表

() 内は調査対象数(全体73, 短大48, 専門25)に対する出現率
 上段: 全体, 中段: 短大, 下段: 専門

		◎ ○ △ ×				
		学ぶことができる	ある程度学べる	あまり学べない	ほとんど学べない	
授 業	原則理解	1	50 (68.5) 32 (66.7) 18 (72.0)	22 (30.1) 16 (33.3) 6 (24.0)	0 (0.0) 0 (0.0) 0 (0.0)	0 (0.0) 0 (0.0) 0 (0.0)
		支援知識	2	39 (53.4) 26 (54.2) 13 (52.0)	33 (45.2) 22 (45.8) 11 (44.0)	0 (0.0) 0 (0.0) 0 (0.0)
	支援方法		3	29 (39.7) 16 (33.3) 13 (52.0)	29 (39.7) 21 (43.8) 8 (32.0)	11 (15.1) 8 (16.7) 3 (12.0)
		支援実践	4	18 (24.7) 11 (23.1) 7 (24.0)	37 (50.1) 24 (50.0) 13 (52.0)	11 (15.1) 7 (14.6) 4 (16.0)
実 習	原則理解	5	9 (12.3) 6 (12.5) 3 (12.0)	35 (47.9) 22 (45.8) 13 (52.0)	19 (26.0) 13 (27.1) 6 (24.0)	9 (12.3) 7 (14.6) 2 (8.0)
		支援知識	6	16 (26.0) 8 (16.7) 8 (32.0)	35 (47.9) 25 (52.1) 10 (40.0)	13 (17.8) 9 (18.8) 4 (16.0)
	支援方法		7	21 (28.8) 14 (29.2) 7 (28.0)	32 (43.8) 18 (37.5) 14 (56.0)	11 (15.1) 9 (18.8) 2 (8.0)
		支援実践	8	18 (24.7) 10 (20.8) 8 (32.0)	31 (42.5) 21 (42.8) 10 (40.0)	15 (20.5) 9 (18.8) 6 (24.0)
就 職 観 察	原則理解	9	17 (23.3) 10 (20.8) 7 (28.0)	38 (52.1) 27 (56.3) 11 (44.0)	13 (17.8) 8 (16.7) 5 (20.0)	4 (5.5) 3 (6.3) 1 (4.0)
		支援知識	10	23 (31.5) 14 (29.2) 9 (36.0)	41 (56.2) 28 (58.3) 13 (52.0)	7 (9.6) 5 (10.4) 2 (8.0)
	支援方法		11	35 (47.9) 21 (43.8) 14 (56.0)	32 (43.8) 23 (47.9) 9 (36.0)	4 (5.5) 3 (6.3) 1 (4.0)
		支援実践	12	27 (37.0) 12 (25.0) 15 (60.0)	41 (56.2) 32 (66.7) 9 (36.0)	4 (5.5) 4 (8.3) 0 (0.0)
就 職 実 践	原則理解	13	25 (34.2) 16 (33.3) 9 (36.0)	35 (47.9) 25 (52.1) 10 (40.0)	9 (12.3) 5 (10.4) 4 (16.0)	3 (4.1) 2 (4.2) 1 (4.0)
		支援知識	14	24 (32.9) 15 (31.3) 9 (36.0)	35 (47.9) 25 (52.1) 10 (40.0)	10 (13.7) 6 (12.5) 4 (16.0)
	支援方法		15	30 (41.1) 19 (39.6) 11 (44.0)	36 (49.3) 25 (52.1) 11 (44.0)	3 (4.1) 2 (4.2) 1 (4.0)
		支援実践	16	31 (42.5) 17 (35.4) 14 (56.0)	37 (50.7) 28 (58.3) 9 (36.0)	2 (2.7) 2 (4.2) 0 (0.0)

実習場面（項目5～8）では「ある程度学べる」という回答が最も多く、授業場面（項目1・2）で「学ぶことができる」が最も多かったことと比べると期待は低かった。基本原則について比較すると、「学ぶことができる」という回答は授業場面（項目1）が68.5%なのに対し実習場面（項目5）は12.3%と低かった。支援方法については授業場面（項目3）39.7%に対し実習場面（項目7）は28.8%、支援実践は授業（項目4）と実習（項目8）は24.7%と等しく、支援方法や実践という保育の現場で学べることが多いと予想した項目においても、実習場面の「学ぶことができる」という回答が授業場面を上回ることはなかった。

就職場面で「他の保育者を見る」（項目9～12）と「自分が実践する」（項目13～16）では、いずれの項目でも「ある程度学べる」が最も多く、傾向に差はみられなかった。

学校間に有意な差がみられたのは項目12（1%水準）のみである。「就職先で他の保育者を見る」ことにより「支援の実践を学ぶ」ことについて、専門の学生の60%が「学ぶことができる」と最も高い評定を回答したのに対し、短大の学生は「ある程度学べる」を66.7%が回答した。この傾向は、「就職先で自分が実践する」（項目16）とも一致しており、専門の学生の方が就職先で支援の実践について学ぶことへの期待が大きいことが示された。

② 平均値による分析結果

ここでは、学生が「どのくらい学べると認識しているか」を項目間および学校間で比較検討することを目的とし、4段階評定を数値化し平均値・標準偏差を算出した結果（表2）を検討する。

まず、全体の結果についてみていく。高い平均値（3以上）だったのは、授業場面の項目1・2（原則理解・支援知識）、就職観察場面の項目11・12（支援方法・支援実践）、就職実践場面の項目15・16（支援方法・支援実践）だった。場面毎にみると、授業場面では原則理解・支援知識・支援方法・支援実践の順に平均値が高く、基本的な知識や原則を学ぶことへの期待が大きかった。これとは逆に、就職観察場面では支援方法・支援実践・支援知識・原則理解の

表2 いつどのようにして学べるか 平均値による分析

◎3, ○2, △1, ×1で数値化
 平均値(標準偏差)
 t検定による有意差

			全体	短期大学	専門学校	有意差
授 業	原則理解	1	3.69 (0.46)	3.67 (0.48)	3.75 (0.44)	
	支援知識	2	3.54 (0.50)	3.54 (0.50)	3.54 (0.51)	
	支援方法	3	3.17 (0.84)	3.04 (0.87)	3.41 (0.72)	5%
	支援実践	4	2.93 (0.86)	2.83 (0.93)	3.13 (0.68)	
実 習	原則理解	5	2.61 (0.87)	2.56 (0.90)	2.71 (0.81)	
	支援知識	6	2.82 (0.91)	2.73 (0.89)	3.00 (0.93)	
	支援方法	7	2.92 (0.95)	2.81 (1.02)	3.13 (0.74)	
	支援実践	8	2.82 (0.94)	2.69 (0.99)	3.08 (0.78)	5%
就 職 観 察	原則理解	9	2.94 (0.80)	2.92 (0.79)	3.00 (0.83)	
	支援知識	10	6.19 (0.66)	3.15 (0.68)	3.29 (0.62)	
	支援方法	11	3.40 (0.66)	3.33 (0.69)	3.54 (0.59)	
	支援実践	12	3.32 (0.58)	3.17 (0.56)	3.63 (0.50)	1%
就 職 実 践	原則理解	13	3.14 (0.79)	3.15 (0.77)	3.13 (0.85)	
	支援知識	14	3.11 (0.80)	3.10 (0.78)	3.13 (0.85)	
	支援方法	15	3.29 (0.74)	3.27 (0.74)	3.33 (0.76)	
	支援実践	16	3.35 (0.68)	3.27 (0.64)	3.50 (0.72)	

順に平均値が高く、支援の実際を学ぶことへの期待が大きかった。実習の場面では4項目の数値とも平均値が3を超える項目はなく、学びの場としての期待は小さかった。実習においては、実習生として関わる対象は主として子どもであり、記録内容や保育者からの指導も子どもを対象としたものがほとんどである。実習の場では保護者と直接かかわる機会はなく、保護者を対象とする保育相談支援には注意・関心が向けられる機会が少ないことの影響と思われる。保育相談支援を学ぶという観点からは、実習の場が「保護者や保育者から実際の支援について学ぶ機会」となることが望まれる。

次に、学校間の違いについてみると、項目3・項目8に5%水準有意で、項目12に1%水準で有意差がみられ、いずれも短大よりも専門で高い数値だった。就職後に他の保育者の支援の様子を見たり、自分が実践したりしていく中で保育相談支援の実際を学ぶという「保育現場での学びの期待」は、専門学校の方が大きいことが示された。

(3) 問2：「有効だと思う学習方法」の結果

① クロス表による分析結果

21項目のすべてで学校間に有意な差はみられなかったため、ここでは全体の結果をみていく。

「よく学べた」と回答した率は、最も高かった項目7（DVDの映像を見て解説を聞く）でも全体の8.2%と少なかった。調査対象は学生であり、現場での学びについては予測でしか回答できず、「よく学べた」が少なかったことは理解できる。しかし、「知識の習得」領域についても、項目1～6は4～6%と低く、項目7の「映像を視聴して解説を聞く」学習方法だけが8.2%とやや高かった。

表3 有効だと思う学習方法 クロス表

() 内は調査対象数(全体73, 短大48, 専門25)に対する出現率
上段：全体, 中段：短大, 下段：専門

領域			○	△	×	?		
			よく学べた	ある程度学べた	学べなかった	わからない		
知識の習得	テキスト	線引き	1	4 (5.5) 3 (6.3) 1 (4.0)	40 (54.8) 26 (54.2) 14 (56.0)	11 (15.1) 8 (16.7) 3 (12.0)	0 (0.0) 0 (0.0) 0 (0.0)	
			書き込み	2	3 (4.1) 2 (4.2) 1 (4.0)	41 (56.2) 27 (56.3) 14 (56.0)	10 (13.7) 7 (14.6) 3 (12.0)	1 (1.4) 1 (2.1) 0 (0.0)
				レポート	3	3 (4.1) 2 (4.2) 1 (4.0)	41 (56.2) 28 (58.3) 13 (52.0)	10 (13.7) 7 (14.6) 3 (12.0)
	事例	解説			4	4 (5.5) 3 (6.3) 3 (12.0)	41 (56.2) 29 (60.4) 12 (48.0)	10 (13.7) 5 (10.4) 5 (20.0)
			討論		5	3 (4.1) 1 (1.4) 2 (8.0)	41 (56.2) 29 (60.4) 12 (48.0)	9 (12.3) 5 (10.4) 4 (16.0)
				映像	視聴	6	3 (4.1) 3 (6.3) 0 (0.0)	44 (60.3) 31 (64.6) 13 (52.0)
	解説	7				6 (8.2) 4 (8.3) 2 (8.0)	40 (54.8) 29 (60.4) 11 (44.0)	9 (12.3) 4 (8.3) 5 (20.0)

現場 で 実 践	テ キ ス ト	線 引 き	8	3 (4.1) 1 (1.4) 2 (8.0)	35 (47.9) 25 (52.1) 10 (40.0)	16 (21.9) 11 (22.9) 5 (20.0)	1 (1.4) 0 (0.0) 1 (4.0)	
		書 き 込 み	9	0 (0.0) 0 (0.0) 0 (0.0)	39 (53.4) 28 (58.3) 11 (44.0)	16 (21.9) 9 (18.8) 7 (28.0)	0 (0.0) 0 (0.0) 0 (0.0)	
		レポ ー ト	10	1 (1.4) 1 (1.4) 0 (0.0)	39 (53.4) 28 (58.3) 11 (44.0)	14 (19.2) 8 (16.7) 6 (24.0)	1 (1.4) 0 (0.0) 1 (4.0)	
	事 例	解 説	11	3 (4.1) 1 (1.4) 2 (8.0)	43 (58.9) 30 (62.5) 13 (52.0)	8 (11.0) 5 (10.4) 3 (12.0)	1 (1.4) 1 (2.1) 0 (0.0)	
			討 論	12	2 (2.7) 1 (1.4) 1 (4.0)	43 (58.9) 30 (62.5) 13 (52.0)	9 (12.3) 6 (12.5) 3 (12.0)	1 (1.4) 0 (0.0) 1 (4.0)
		映 像	視 聴	13	4 (5.5) 2 (4.2) 2 (8.0)	46 (63.0) 33 (68.8) 13 (52.0)	4 (5.5) 2 (4.2) 2 (8.0)	1 (1.4) 0 (0.0) 1 (4.0)
	解 説		14	1 (1.4) 0 (0.0) 1 (4.0)	47 (64.4) 33 (68.8) 14 (56.0)	6 (8.2) 3 (4.1) 3 (12.0)	1 (1.4) 1 (2.1) 0 (0.0)	
	現場 で 理 解	テ キ ス ト	線 引 き	15	1 (1.4) 0 (0.0) 1 (4.0)	31 (42.5) 20 (41.7) 11 (44.0)	19 (26.0) 13 (27.1) 6 (24.0)	4 (5.5) 4 (8.3) 0 (0.0)
			書 き 込 み	16	1 (1.4) 0 (0.0) 1 (4.0)	33 (45.2) 25 (52.1) 8 (32.0)	18 (24.7) 10 (21.4) 8 (32.0)	3 (4.1) 2 (4.2) 1 (4.0)
			レポ ー ト	17	1 (1.4) 1 (1.4) 0 (0.0)	36 (49.3) 26 (54.2) 10 (40.0)	15 (20.5) 9 (18.8) 6 (24.0)	3 (4.1) 1 (2.1) 2 (8.0)
		事 例	解 説	18	3 (4.1) 1 (1.4) 2 (8.0)	40 (54.8) 30 (62.5) 10 (40.0)	10 (13.7) 5 (10.4) 5 (20.0)	2 (2.7) 1 (2.1) 1 (4.0)
				討 論	19	1 (1.4) 0 (0.0) 1 (4.0)	43 (58.9) 31 (64.6) 12 (48.0)	11 (15.1) 6 (12.5) 5 (20.0)
映 像			視 聴	20	3 (4.1) 1 (1.4) 2 (8.0)	43 (58.9) 32 (66.7) 11 (44.0)	9 (12.3) 4 (8.3) 5 (20.0)	0 (0.0) 0 (0.0) 0 (0.0)
		解 説	21	1 (1.4) 0 (0.0) 1 (4.0)	46 (63.0) 33 (68.8) 13 (52.0)	7 (26.3) 3 (4.1) 4 (16.0)	1 (1.4) 1 (2.1) 0 (0.0)	

「学べなかった」は「知識の習得」領域ではどの項目でもと多くなかったが、「現場で実践」と「現場で理解」領域では「テキストによる学習」の3項目で「学べなかった」の出現率がいずれも高く20%前後だった。現場で保護者支援を学ぶには、「テキストによる学習」より「事例による学習」が、更に「映像による学習」が有効であると考えた学生が多かった。

② 平均値による分析結果

ここでは、学生が「どの学習方法が有効だと認識しているか」を項目間および学校間で比較検討することを目的とし、3段階の評定を数値化し平均値・標準偏差を算出した結果を表4に示す。「? : わからない」の評定は分析から除

表4 有効だと思う学習方法 平均値による分析

○3, △2, ×1で数値化
 平均値(標準偏差)
 † 検定による有意差

			全体	短期大学	専門学校	有意差
知識の習得	テキスト	線引き	1 1.87 (0.51)	1.87 (0.54)	1.89 (0.47)	
		書き込み	2 1.87 (0.48)	1.86 (0.49)	1.89 (0.47)	
		レポート	3 1.87 (0.48)	1.87 (0.48)	1.88 (0.49)	
	事例	解説	4 1.89 (0.50)	1.95 (0.47)	1.78 (0.55)	
		討論	5 1.89 (0.47)	1.89 (0.40)	1.89 (0.59)	
	映像	視聴	6 1.91 (0.44)	2.00 (0.41)	1.72 (0.46)	5%
解説		7 1.95 (0.52)	2.00 (0.47)	1.83 (0.62)		
現場で実践	テキスト	線引き	8 1.76 (0.55)	1.73 (0.51)	1.82 (0.64)	
		書き込み	9 1.71 (0.46)	1.76 (0.44)	1.61 (0.50)	
		レポート	10 1.76 (0.47)	1.81 (0.46)	1.65 (0.49)	5%
	事例	解説	11 1.91 (0.45)	1.89 (0.40)	1.94 (0.54)	
		討論	12 1.87 (0.44)	1.87 (0.42)	1.88 (0.49)	
	映像	視聴	13 2.00 (0.39)	2.00 (0.33)	2.00 (0.50)	
解説		14 1.91 (0.35)	1.92 (0.28)	1.89 (0.47)		
現場で理解	テキスト	線引き	15 1.65 (0.52)	1.61 (0.50)	1.72 (0.58)	
		書き込み	16 1.67 (0.51)	1.71 (0.46)	1.59 (0.62)	
		レポート	17 1.73 (0.49)	1.78 (0.49)	1.63 (0.50)	
	事例	解説	18 1.87 (0.48)	1.89 (0.40)	1.82 (0.64)	
		討論	19 1.82 (0.43)	1.84 (0.37)	1.78 (0.55)	
	映像	視聴	20 1.89 (0.46)	1.92 (0.36)	1.83 (0.62)	
解説		21 1.89 (0.37)	1.92 (0.28)	1.83 (0.51)		

いた。

まず、全体の結果についてみていく。「知識の習得」の領域では7項目すべての平均値が1.87以上と高く、学習方法の種類に関係なく、学校の授業を通して「基礎的知識を理解・習得する」ことができると考えられていた。学習方法の種類による差は、「知識の習得」「現場で実践」「現場で理解」の3場面とも同じ傾向で、「映像による学習」、「事例による学習」、「テキストによる学習」の順に数値が高く、映像が有効と認識されていた。

学校間の差をみると、項目6・項目10に5%水準で有意差がみられ、いずれも短大の学生の方が専門の学生よりも平均値が高かった。項目6は「映像による学習で基礎的知識を理解・取得する」であり、短大の学生は「映像による学習」の項目6・7・13・14・20・21のいずれも1.92以上の高い平均値だった。項目10は「テキストを読んでレポートを書く学習により、現場での実践に必要な知識を得る」である。「テキストを読んでレポートを書く学習」は短大の学生の平均値が高く、「現場で理解」領域の項目17でも10%水準で同じ傾向がみられた。

テキストを使用した3つの学習方法を比較してみると、「現場で実践」と「現場で理解」領域では学校間に異なった傾向がみられた。短大の学生は、「レポート」「書き込み」「線引き」の順に平均値が高かった。一方、専門の学生は、「線引き」が「書き込み」「レポート」よりも平均値が高かった。このことから、専門の学生が「線引き」による学習の効果を高く評価しているのに対し、短大の学生は「レポートを書くこと」を、現場での実践に役立つ学習方法であると認識していた。

(4) 『『こうすれば、もっとわかりやすかった』と思うこと』の結果

自由記述で回答を求めた。学習内容や方法に関連する記述は短期大学4名、専門学校8名と少なかつたため、今回は分析結果報告から除く。原因として、教示の不十分さ、回答時間が少なかつたことが考えられる。

3. まとめと考察

ここでは、まず調査結果を踏まえて「学生の授業についての認識」から、次に授業方法が対面授業からWeb授業に変わったことの影響、そして授業者に必要なとされるスキル、最後に期末試験答案の自由記述という4つの観点から「短期大学の保育者養成課程における授業改善」について考察する。

(1) 学生の「授業についての認識」

調査結果の分析から、「保育相談支援」の授業について、学生が次のように認識していることがわかった。

問1 いつどのようにして学べるか（授業・実習・就職後）

- ・学校での授業では「基本的原則の理解」、就職後に保育の現場で「保護者支援の実際」を学べると期待し、実習で保護者支援を学ぶことへの期待は低かった。
- ・短期大学と専門学校で大きな差はみられなかったが、専門学校の学生の方が就職後に保護者支援について学べると期待が大きい傾向がみられた。

問2 有効だと思う学習方法

- ・就職後に保護者支援を学ぶために有効とされた学習方法は、「映像による学習」「事例による学習」「テキストによる学習」の順であった。前回の報告（澁谷，2019）で、授業内容の理解に映像が有効であろうと考察したが、今回の調査結果から「映像による学習」の有効性が支持された。
- ・テキストを使用した学習について、短期大学の学生は「レポートを書く」ことを、専門学校の学生は「線を引く」ことを有効な学習方法と考える傾向がみられた。

今回の調査は、短期大学と専門学校各1クラスで調査対象数も少なかったため、統計的分析によって有意な差はあまり確認できなかった。しかし、授業、実習、就職（就職してからの現場）の3つの場で学べると期待する内容には違いがみられた。保育士養成課程の教科目である「保育相談支援」の目標としては、「保育相談支援の意義と原則について理解する」「保護者支援の基本を理解する」「保育相談支援の実際を学び、内容や方法を理解する」「保育所等児童福

社施設における保護者支援の実際について理解する」の4つが設定されている(厚生労働省 2006)。どの目標をどの場で学べるのか、それぞれの場でどのようにしたら学ぶことができるのか、そして、授業で基礎を学ぶことが現場での学びにつながることを、授業者の側から学生に伝えることが重要である。それによって、学生は「この場でこれが学べる」という具体的な学習目標や学習結果への期待が持て、習得できることの質も量も改善することができると考えられる。

(2) 授業方法(対面授業とWeb授業)による違い

① 授業で重視されること

昨年までの対面授業では、単位取得には出席回数を満たすことが必要とされ、「出席すること」が重視されていた。しかし、出席すること自体は重視されたものの、授業中に積極的に学習活動に取り組む学生もそうでない学生もいた。それに対してWeb授業では授業後の課題提出によって出席となるため、学生自ら課題に取り組むことが必要となった。科目によって課題の性質・難易度・所要時間は異なるが、評価の手段としても課題は重視された。期末の筆記試験を前提としていないため、多くの科目で毎回の課題を評価に関わるものとしていた。このことから、対面授業の時と比べて、Web授業では毎回の授業後に学生が課題に取り組む時間は大幅に増加した。

授業者の側は、課題を読んで個々の学生の習得状況や授業への希望・感想などを把握する機会が増えた。たとえば、資料を配布されて文字を見ながら聞かないと理解しづらい、資料のプリントよりPowerPointの使用や画面共有でよりわかりやすい、などである。

急遽Web当授業が初まった頃は画面を通して語りかける録画方式で授業を行い、その後PowerPoint使用する方式や画面で資料を共有する方式で授業を配信した。学生からは授業者の顔や表情・口元を見ないとわかりにくいという感想は聞かれなかった。むしろ、内容を理解するために資料を文字や映像で提供することが求められた。

② 授業で用いるコミュニケーションスキル

4月初旬、録画配信形式でWeb授業が始まった。直接話したことがある学生は数名しかいない状況のなか在宅で授業を録画したが、対面で学生に接して話すことと、一方的に画面に向かって話すことを持つ意味は想像以上に異なっていた。一通り話して間をとったときに、相手が理解したかどうかの反応を確かめようとして学生が見えないことに戸惑い、授業では目の前の相手の反応を見ながら話す速度や内容を調整していたことに気づいた。説明に夢中になると無意識に手が動いてしまい、ノンバーバルな要素を使って授業をしていたことにも気づかされた。

6月には隔週で対面授業も始まったが、マスクでお互いの表情が見えない、マスクをしたことにより声のトーンが上げられない、これまでは近くの席の学生に話しかけて反応をみていたがそれができないなどの制約があった。そのような経験から、相手のイメージを作ってそれに基づいて話していたこと、話ながら場所を移動して一人あるいは数人の学生に向けて話していたことなど、これまでの授業で無意識に使っていたコミュニケーションスキルを意識することができた。Webリアルタイム参加の授業では、オンラインでは相手の学生の画像がないことも多く、あっても“やりとり”が難しく、学生のイメージがつかめないため応答しながらの授業は難しかった。

演習形式の授業でも気づいたことがある。これまでグループワークをする際は、近隣の座席の近しい友人同士で話し合い、机間巡視しながら問いかけた。9月に実習関係のWebリアルタイム参加授業（演習）で、ZOOMを用いて自動割り振りの小グループを作成してグループワークを行った。学生から「今まで話したことがない人と話せて考えを聞いて新鮮だった。3～4人なら初めて話す人とも話やすく、目の前にいないから話せた」という感想が聞かれ、Webだからこそ可能なコミュニケーションの仕方もあることを知った。今後対面授業が可能でない状況が続いた場合、Web授業の利点として活かしていきたい。

(3) 授業者に必要とされるスキル

学生がより多くを学べる授業とはどのようなものなのだろうか。大学の授業について考えてみると、かつては研究実績を積んだ学者あるいは専門分野の優れた先達が授業を担当して、授業者は教卓から移動することも少なく、専門的な著書や板書によって専門知識を語り、そこから多くを吸収できるよう学生の側が努めるというスタイルが一般的だった。一方、現在多くの大学で求められる授業は、学生にとってわかりやすく興味を持てる授業、学生のニーズに応える授業であり、授業者には学生の学びたいという意欲を高めることが求められている。そのためには、学生との間に良好なコミュニケーションを築き、学生の側の認識を把握して、より多くの学生の学習成果が高まるよう授業を改善することが必要である。授業対象人数や授業方法には制約があるが、学生の側の認識を考慮することで、授業効果を高めることができると考えられる。

「学習者の側に配慮した授業」について考えてみると、学習者が年少であるほど学習する側の特徴に合わせた授業が求められ、個々の学習者の特徴を把握するためにはコミュニケーションスキルが重要である。そこで、幼児教育専攻の学生の実習についての経験から考えてみたい。

幼稚園や保育園での実習を終えた学生から、自分の担当した授業について「担任の先生の授業では子どもたちが楽しそうに活動していたが、自分の授業ではあまり興味が続かなかった」「担任の先生が声をかけると、子どもたちの活動が変わるのに、同じことを自分が言っても反応がちがう」などの声を聞いた。うまくいかない原因として学生が挙げるのは、環境構成・指導の手順・言葉かけなど指導案の精緻さ、ピアノや絵本の読み方など保育技術の未熟さが多い。しかし、実際は子どもたちの様子を把握した柔軟な授業の進行、そのために必要な子どもとの良好なコミュニケーションの影響が大きいのではないだろうか。子どもたちにとって担任の先生はいつも接しているので話しやすく「先生」として自分に強い影響をもつ大人であるが、実習生は短い期間一緒に過ごす存在で、子どもたちとの関係性が異なっている。

対象が子どもの場合、学習を支援するために保育者に必要とされるスキルとして、小平は①表情や動きなどのノンバーバル・コミュニケーション、声の大

きさや話し方など「子どもとの信頼関係を築く基本的コミュニケーションスキル」②注意喚起、動機づけを高めるなど「子どものやる気を高めるスキル」③ねらいの構造化、目標水準の設定、問題の焦点づけ、ほめる・しかるなど「子どもの学びを深めるスキル」を挙げている（高村・安藤・小平 2009）。大学生を対象として考えてみると、対象が自己学習能力の高い学生なので、③については多くの授業者が重点を置いて工夫している。②は授業成果を高めるために必要と認識はしているが、個々の学生の特性、授業対象クラス集団の影響と考えているのではないだろうか。①については、毎回の授業で常に意識しているとは言えず、Web授業に変わって今年改めて気づかされた点である。

（４）学生の自由記述から

最後に、「学生の認識を考慮した授業」について、「保育相談支援」最終授業後の期末試験の「あなたがこの授業で学んだこと」という自由記述欄に書かれた内容から考えてみたい。

初回授業後のレポートには、例年「子どもが好きで保育者になろうと思ったので、正直、保護者は怖いです」「自分は結婚・子育てを経験していないので、子育ての大変さはわかりません。なので、適切なアドバイスができるとは思えません」「『子育ての未経験者の先生にはわかるはずない』と保護者から言われたら、どうしたらよいかわからない」などの内容がみられる。2回目の授業で、「保護者から子育ての悩みを聞き相談されたとき、正解を考えなくてよい」「子育てで経験のない若い先生に相談して、解決策を教えてもらえるとは保護者は期待していない」「それは大変ですねと肯定的・受容的・共感的に“聴く”ことが大事。むしろ若い初心者の先生だからこそ、先入観なくじっくり聴くことができる」「想像して理解しようとするのが“寄り添う”こと」「新任のうちから一人で対応を求められることはない。他の保育者に報告・相談して情報共有すればよい」と伝えている。

最終授業後の自由記述には、「保護者は怖いけれど、話をじっくり聴ける保育者になりたい」「授業（DVD）で保育者が保護者に寄り添って話を聞いていて、適切なアドバイスをしなくても大丈夫とわかって安心した」などの記述が

みられた。学校で授業を進める際に、授業では「基本的な知識や原則」を学ぶが、すぐには理解できなくてもよい。将来保育の現場で実際の支援を理解するために必要な知識を学んでいると伝えることの重要性が示されたと言えよう。

第Ⅱ部 保育者に求められる「保護者支援」についての動向

1. 保護者を取り巻く環境と育児不安

子どもと保護者を取り巻く環境について、まず我が国における保護者の育児不安について先行研究をもとにみていく。内閣府は、①核家族化の進展、共働き家庭の増加、地域のつながりの希薄化など、家族の在り方や家族を取り巻く環境が多様化していること、②都市部への人口流入を背景に、自分の生まれ育った地域以外で子育てをする家庭が増加していること、③不安や悩みを誰にも相談できず孤立して子育てをする家庭も少なくないことを指摘している（内閣府、2020）。教育基本法第10条には「父母その他の保護者は、子の教育について第一義的責任を有するものであって、生活のために必要な習慣を身に付けさせるとともに、自立心を育成し、心身の調和のとれた発達を図るよう努めるものとする」とあり、このような環境の変化に対応するためには、子育てを支える仕組みを再構築する必要がある。

2020年、新型コロナウイルス感染症の流行により、子どもと保護者を取り巻く環境が大きく変化した。4月7日に、7都道府県に対して緊急事態宣言が発出され、同年4月16日から5月6日全国に広げられた（総理府、2020）。

保護者は、どのような育児不安を抱えているのだろうか。育児不安とは、「子の現状や将来あるいは育児のやり方や結果に対する漠然とした恐怖を含む情緒の状態」（牧野、1982）である。全国私立保育園連盟（2006）の報告では、育児不安についての質問紙調査の結果、「子どものことがわずらわしくてイライラすることがある」について55.6%が「よくある」あるいは「ときどきある」と回答している。厚生労働省（2010）の報告では、子育ての負担感について「子育ての出費がかさむ」が34.1%と最も多く、次いで「気持ちに余裕をもって子どもに接することができない」24.1%、「子どもと過ごす時間が十分に

作れない」23.4%の順となっている。このように新型コロナウイルス感染症が流行する前から育児や子育てに関する保護者の不安はみられた。育児不安は、保護者が、子どもをあと1人・2人産みたいと思う追加出生の意欲を低下させると考えられる。これに加えて、周囲で育児不安を抱えた保護者を見聞きした若い世代は、将来の結婚や子育てに夢や希望をもつことが難しくなっている（大森・高橋・西山，2018）。

新型コロナウイルス感染症の流行下にある現在、保護者はどのような育児不安を抱えているのだろうか。1歳～6歳の幼児（就学前）を持つ母親1030名を対象とした「幼児・小学生の生活に対する新型コロナウイルス感染症の影響調査」（ベネッセ教育総合研究所，2020）によれば，82.7%の母親が，新型コロナウイルス感染症前より「人とのつながりを大切にしたいと思った」，83.0%が「家族との時間を大切にしたい」と回答した。子育てに向かう気持ちについては，「子どもがうまく育っているか不安になる」70.9%，「どうしたらよいかわからなくなる」64%と答えており，2019年の調査よりも2項目に関して20%増加していた。

人との関わりを大切にしようと思う背景には，緊急事態宣言に伴う外出自粛により，人との繋がりが絶たれ精神的に不安や苦労が蓄積され，身近なところで仲間や相談できる機会が減少していることが要因ではないだろうか。新型コロナウイルス感染症流行の中で，地域の子育て支援や保育所等の専門機関の必要性や果たす役割の大きさに改めて目を向け，地域社会全体が子育てを支えていくことができるよう，地域に暮らす人々に広く周知をはかっていくことが必要と思われる。

2. 「保護者支援」において保育者に求められること

子どもや子育てを取り巻く環境が変化し，保育所に求められる役割も多様化・複雑化する中で，保育士には，より高度な専門性が必要となっている。日々の業務に加え，各種の研修機会の充実によって，その専門性を向上させていくことが求められている（厚生労働省，2017）。2017年に，改訂『幼稚園教育要領』，改定『保育所保育指針』，及び改訂『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』が告示され，各園が果たす教育・保育機関としての役割や，保護

者・家庭及び地域と連携した子育て支援の役割等が改めて示された（大森他，2018）。保育者は，子どもに対する保育だけでなく，保護者に対する支援等の新たな役割を含めた包括的な資質向上が求められている。このようなことを踏まえ，保育者に求められる子育て支援について考えていく。

子育て支援においては，個々の子どもの保護者や家庭環境を考慮することが必要である。現代の社会状況に対応するため，保育士養成課程の見直しに伴って教授内容の再編が行われ，旧課程の「保育相談支援」と「家庭支援論」の内容を統合して「子ども家庭支援論」が設けられた。「子ども家庭福祉の現状と課題について理解する」等，子どもの育てられている家庭への支援について福祉の観点から理解を深める目標が掲げられている。

全米各地の子ども約1300人を対象にした保育と子どもの発達に関しての追跡調査によると，母親の教育レベルの高さや家庭の経済状況の良さ，母親の抑うつ度が低さ，ポジティブな性格が，よりよい子どもの発達を直接的に予測する要因であることを示された。さらに，規則正しい生活習慣が組み立てられ，本や教育的玩具が整い，家庭内外の図書館や文化的な催し物に参加できる家庭の子どもは，社会性においても知的な面においても良い発達を示していることが明らかになった（日本子ども学会，2009）。安梅・呉裁（2000）は，子どもの発達状態には，保育の形態や時間帯ではなく，家庭における育児環境や保護者の育児への自信やサポートの有無の要因が強く関連していることを明らかにしている。

保護者対象とした質問紙調査（石川・堀，2010）では，「子育てしていく中で，悩んだり，気になったりすることはありますか」の項目で「はい」の回答は68.8%であった。「子育てについて相談できる人はいますか」の項目では，配偶者へ相談する80%，保育士を相談相手とする回答は38.7%と少なかった。「園では，保育士と話しがしやすいですか」の項目で88.1%が「はい」と回答し，話しがしやすい結果が示された。「いいえ」と回答した理由としては，「忙しそうなので，話しかけづらいから」「延長保育なので話す時間がないから」が半数を超えていた。保護者の思いを受けとめるためには，日頃からの関係構築が重要と述べている。

保育園等に勤務する保育士が保護者支援を行う際には、地域の他機関との連携が重要である。保育士は、子どもの保育や家庭での子育ての支援に関する専門職として、保育所保育における中核的な役割を担うことが制度的に求められている。的確な子どもの理解、専門的知識・技術の向上や倫理観に裏付けられた判断・対応が常に求められている（厚生労働省，2016）ことに立ち戻って考える必要があると思われる。

3. 「保護者支援」と保育者の専門性

榎沢（2016）は、保育の専門性を構成すると考えられる基本的要素として「保育の計画を立てること」、「保育実践」、「実践の省察」をあげている。保育及び子どもについての専門的知識が保育者の専門的力量を強く左右する要素と述べ、専門性の基盤は人間性であるとしている。さらに「保育は人間同士の行動性の下でなされるものであり」、「保育者の専門性の向上という問題に関しては、保育者たちの協働性は極めて重要である」と述べている。

衛藤（2019）は、保護者支援がさらに複雑化した現在、保育者が専門性をいかして多面的に保護者の支援を行なっていくことは、現代的課題に対する重要な解決策のひとつと述べている。さらに、保育者の専門性の育成として園内研修を取り入れ、園が学びに向かう組織になっていくことの必要性を示している。

保育現場においては、園長、主任保育士の下で、初任後から中堅までの職員が、多様な課題への対応や若手の指導等を行うリーダー的な役割を与えられて職務にあたっており、職務内容に応じた専門性の向上を図るための研修機会の充実が特に重要な課題となっている（厚生労働省，2017）。齊藤・守（2020）は、保育者の専門性向上に対する取り組みの意識として、保育者の特性や学び方は異なり、「多様性があること」「保育者個々の課題をつなぎ合わせる園文化」により、学びが深まり、講義や演習といった研修会は、「知識の伝達」や「共有」、「同僚間の関係性の向上」といった観点からも有効であるとしている。保育者は、研修や自己研鑽をすることによって「保育」「子育て支援」に関しての質の向上が可能になると言える。

「保護者支援」と保育者の専門性について先行研究をみていく中、「実践」

を積むことの重要性や現代社会に対応するため、「研修」の必要性を改めて確認することができた。現代社会に対応する保育士養成をするためにも、養成校の授業においては「実践」についての事例を広く紹介し、映像資料を用いてわかりやすく伝えることが必要であるだろう。

おわりに

「この授業は、保育士になってからどのように役に立ちますか」「保育に正解がない」なら、何が学べるのですか」「保育者は現場で成長するのなら、授業で何がわかるのですか」と学生から聞かれることがある。そのようなとき、かつての教え子で、保育園で無資格で数年働いたのちに専門学校に入学した学生を思い出す。「子どもと関わっていて、どうしたらいいか判断ができず、保育士（有資格者）に聞いて決めることが多かった。保育士から答えを聞いても、なぜいいのか、なぜいけないのか理解できない時も多く、わかるようになりたいと思った」ことが資格を取得する動機だったという。現場で“保育に正解がない”なかで、“どうしたらいいか”を考えると、保育に関する基本的な知識・理論が必要となる。原理原則に照らし合わせて考えて判断すること、それを他の人に説明することができるようになるために必要なのである。

「コロナ禍」という言葉がある。2020年、年度初めの4月には緊急事態宣言も発出され“人との接触”は避けるべきものとされ、人と直接会って話すことが難しくなった。あたり前だったことが急にできなくなり、これまで行ってきた大学の授業について根本的に考え直すこととなった。それから約9ヶ月経った12月、WBSというテレビ番組の各界著名人の言葉を聞く特集「コロナ禍に思う」で、2012年にノーベル医学・生理学賞を受賞した山中伸弥さんが「今は、たくさんの感染症やウイルス専門家と協力しているんな研究もしている。普通のことができない今は、普通じゃないことに挑戦するいいチャンス」というメッセージを伝えていた。

「会って話せない」ととらえるのではなく、あたり前に行ってきた対面授業を見直し「普通じゃない」新しい授業の形を考える機会とし“禍転じて福とな

す”よう,「大学で学ぶこと」の意味に立ち戻って「授業のあり方」を再考し,大学の授業改善へつなげていきたい。

文献

- 安梅勲江・呉裁喜 (2000). 夜間保育の子どもへの影響に関する研究. 日本保健福祉学会誌. 7 (1)
- ベネッセ教育総合研究所 (2020). 「幼児・小学生の生活に対する新型コロナウイルス感染症の影響調査—2020年5月実施—」ダイジェスト版. (株)ベネッセコーポレーション ベネッセ教育総合研究所
- 榎澤良彦 (2016). 「保育者の専門性」. 日本保育学会編, 『保育者を生きる: 専門性と養成』(保育学講座4). 東京大学出版会
- 衛藤真規 (2019). 保護者との関係に関する保育者の専門性の研究動向. 東京大学大学院教育学研究科紀要58. 東京大学大学院教育学研究科
- 石川昭義・堀美鈴 (2010). 今日の社会における子育て支援の意味と保育士の役割: 犬山市の調査をもとにして. 仁愛大学研究紀要. 人間生活学部篇 (2), 81-95. 仁愛大学
- 厚生労働省 (2006). 指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について
- 厚生労働省 (2010). 「第8回21世紀出生児縦断調査の概況」. <https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/syusseiji/08/dl/data.pdf> (2020年12月8日)
- 厚生労働省 (2016). 保育所保育指針の改定に関する議論のとりまとめ. https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu_Shakaihoshoutantou/1_9.pdf (2020年12月20日)
- 厚生労働省 (2017). 保育士等キャリアアップ研修の実施について <https://www.mhlw.go.jp/content/000525827.pdf> (2020年12月20日)
- 厚生労働省編 (2008) 『保育所保育指針解説書』フレーベル館
- 厚生労働省編 (2018) 『保育所保育指針解説』フレーベル館
- 牧野カツコ (1982). 乳幼児をもつ母親の生活とく育児不安>. 家庭教育研究所紀要, 3.
- 文部科学省 (2006) 「新しい教育基本法について (詳細版) (パンフレット)」。 https://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/houan/siryō/07051111/001.pdf (2020年12月8日)
- 内閣府 (2020). 「少子化社会対策大綱」. https://www8.cao.go.jp/shoushi/shoushika/law/pdf/r020529/shoushika_taikou.pdf (2020年12月8日)
- 日本子ども学会編 (2009). 保育の質と子どもの発達: アメリカ国立子ども人間発達研究所の長期追跡研究から. NICHD (National Institute of Child Health and Human Development)

- 大森弘子, 高橋敏之, 西山修 (2018). 育児不安を抱く保護者を支える保育者の専門性と課題—育児不安と子育て支援に関わる先行研究の概観から—. 教育実践学論集第19号. 兵庫教育大学
- 齊藤勇紀・守巧 (2020). 保育者が捉える保育の専門性に関する研究—同一園の保育者に対するフォーカス・グループ・インタビューからの検討—. 新潟青陵学会誌13. 新潟青陵大学
- 澁谷美枝子 (2019) 生涯学習時代の保育者育成—大学の授業改善に向けて—. 東京立正短期大学紀要第47号
- 総理府 (2020). 新型コロナウイルス感染症対策本部 (29回). 首相官邸ホームページ.
https://www.kantei.go.jp/jp/singi/novel_coronavirus/th_siryou/sidai_r020416.pdf
(2020年12月1日)
- 高村和代・安藤史高・小平英志 (2009) 保育のためのやさしい教育心理学. ナカニシヤ出版
- 全国私立保育園連盟 (2006). 「乳幼児をかかえる保護者の子育ての現状」調査報告書.
http://www.zenshihoren.or.jp/pdf/torikumi_kenkyu_02.pdf (2020年12月9日)

<資料 1 >

「保育相談支援」で学ぶことについてのアンケート

「保育相談支援」の授業を、今後より良いものにするため、以下のことについてお答えください。
資料整理のため、学籍番号をお書きください。個人を特定した分析には使用しません。
お手数をおかけいたしますが、どうぞよろしくお願いたします。

学籍番号

1. 次のことは、「保育相談支援」の授業で学ぶ内容です。

いっどのようにしたら学ぶことができると思うか、◎○△×のいずれかをつけてください。

「学ぶことができる」と思うところに「◎」

「ある程度学べる」と思うところに「○」

「あまり学べない」と思うところに「△」

「ほとんど学べない」と思うところに「×」

	学校の 授業で	実習先で 他の保育 者を見る	就職先で 他の保育 者を見る	就職先で自 分実践す る
保育相談支援の意義と原則について理解する	1	5	9	13
保護者支援の基本を理解し知識を習得する	2	6	10	14
保育相談支援の実際を学び、内容や方法を理解する	3	7	11	15
保育所等児童福祉施設における保護者支援の実際について理解する	4	8	12	16

2. 「保育相談支援」の授業では、いくつかの異なる学習方法で学びました。

次の8つの学習方法で、それぞれどんなことが学べましたか。

「よく学べた」ものに「○」、「ある程度学べた」ものに「△」、「学べなかった」ものに「×」、

「わからない」ものに「？」を記入してください

ロールプレイングについては、欠席して体験していない場合は「欠」と書いてください。

	基礎的知識 を理解・習 得する	現場で自分が実 践するのに必要 な知識を得る	現場で他の保育 者の実践を理解 するのに役立つ
講義－テキストに沿った説明を聞き、線を引く	1	8	15
講義－テキストを読み、適当な語句をレジメに書き込む	2	9	16
講義－テキストを読んで理解したことをレポートに書く	3	10	17
事例の学習－各自が事例について考えた後、解説を聞く	4	11	18
事例の学習－各自が事例について考えた後、グループで話し合う	5	12	19
DVD－実際の保育の現場の様子を見る	6	13	20
DVD－解説を聞く	7	14	21
ロールプレイング（役割演技）をする			

3. 「保育相談支援」の授業について、「こうすれば、もっとわかりやすかった」と思うことを、お書きください。

資料2

問1 いつどのようにして学べるか

授 業	原則理解 支援知識 支援方法 支援実践	1. 学校の授業で原則を理解 2. 学校の授業で支援知識を習得 3. 学校の授業で支援方法を理解 4. 学校の授業で支援の実践を理解
実 習	原則理解 支援知識 支援方法 支援実践	5. 実習先で原則を理解 6. 実習先で支援知識を習得 7. 実習先で支援方法を理解 8. 実習先で支援の実践を理解
就 職 観 察	原則理解 支援知識 支援方法 支援実践	9. 就職先で原則を理解 10. 就職先で支援知識を習得 11. 就職先で支援方法を理解 12. 就職先で支援の実践を理解
就 職 実 践	原則理解 支援知識 支援方法 支援実践	13. 就職先で自分が実践して原則を理解 14. 就職先で自分が実践して支援知識を習得 15. 就職先で自分が実践して支援方法を理解 16. 就職先で自分が実践して支援の実践を理解

問2 有効だと思う学習方法

知識の習得	<p>テキスト（線引き）</p> <p>テキスト（書き込み）</p> <p>テキスト（レポート）</p> <p>事例（解説）</p> <p>事例（討論）</p> <p>映像（視聴）</p> <p>映像（解説）</p>	<p>1. 基礎的知識を理解するため／テキストに沿った説明を聞き、線を引く</p> <p>2. 基礎的知識を理解するため／テキストを読み、適当な語句をレジメに書き込む</p> <p>3. 基礎的知識を理解するため／テキストを読んで理解したことをレポートに書く</p> <p>4. 基礎的知識を理解するため／各自が事例について考えた後、解説を聞く</p> <p>5. 基礎的知識を理解するため／各自が事例について考えた後、グループで話し合う</p> <p>6. 基礎的知識を理解するため／DVDで実際の保育の現場の様子を見る</p> <p>7. 基礎的知識を理解するため／DVDで解説を聞く</p>
現場で実践	<p>テキスト（線引き）</p> <p>テキスト（書き込み）</p> <p>テキスト（レポート）</p> <p>事例（解説）</p> <p>事例（討論）</p> <p>映像（視聴）</p> <p>映像（解説）</p>	<p>8. 現場で自分が実践するのに必要な知識を得るため／テキストに沿った説明を聞き、線を引く</p> <p>9. 現場で自分が実践するのに必要な知識を得るため／テキストを読み、適当な語句をレジメに書き込む</p> <p>10. 現場で自分が実践するのに必要な知識を得るため／テキストを読んで理解したことをレポートに書く</p> <p>11. 現場で自分が実践するのに必要な知識を得るため／各自が事例について考えた後、解説を聞く</p> <p>12. 現場で自分が実践するのに必要な知識を得るため／各自が事例について考えた後、グループで話し合う</p> <p>13. 現場で自分が実践するのに必要な知識を得るため／DVDで実際の保育の現場の様子を見る</p> <p>14. 現場で自分が実践するのに必要な知識を得るため／DVDで解説を聞く</p>
現場で理解	<p>テキスト（線引き）</p> <p>テキスト（書き込み）</p> <p>テキスト（レポート）</p> <p>事例（解説）</p> <p>事例（討論）</p> <p>映像（視聴）</p> <p>映像（解説）</p>	<p>15. 現場で他の保育者の実践を理解するため／テキストに沿った説明を聞き、線を引く</p> <p>16. 現場で他の保育者の実践を理解するため／テキストを読み、適当な語句をレジメに書き込む</p> <p>17. 現場で他の保育者の実践を理解するため／テキストを読んで理解したことをレポートに書く</p> <p>18. 現場で他の保育者の実践を理解するため／各自が事例について考えた後、解説を聞く</p> <p>19. 現場で他の保育者の実践を理解するため／各自が事例について考えた後、グループで話し合う</p> <p>20. 現場で他の保育者の実践を理解するため／DVDで実際の保育の現場の様子を見る</p> <p>21. 現場で他の保育者の実践を理解するため／DVDで解説を聞く</p>

保育現場における実習生が求める実習記録の指導法の実際

～学生を対象としたオンラインアンケート結果から～

鈴木健史・村山久美

I 本研究の目的

現在、保育所の需要は増大し、2015年の子ども・子育て関連三法施行により保育所の建設が増加した。今後、乳幼児の減少にともない2040年に向け保育所における量的ニーズは減少傾向にあると予測されるが、保育に対するニーズの多様化・複雑化で現場の負担はますます大きなものとなると予想される。また、保育所に限らず、幼稚園や認定こども園には、地域の子育て支援機能を担うことが求められている。このように保育のニーズが高まるなかで、保育所等の量的拡充に伴う現場において人材確保は深刻な問題であり、さらに専門性を持った保育者を養成することは、現場と保育者養成校にとって急務である。そして、保育者養成において、現場での実習は重要な意味を持つ。実習は「初めての『保育の場』における学びであると同時に、己の『人と関わる力』と否応なく対峙させられる場でもあり、対人援助である保育を志す者にとっては更に重要な意味を持つ科目（岡本，2003・2004）」である。

しかし、実習に対する学生の不安感や負担感は大きい。長谷部（2006）は、実習不安感の構成要因として、「指導」「人間関係」「事前理解」「活動内容」の4因子を抽出しており、学生の子どもへの指導に対する責任感や人間関係の構築に関する因子について得に不安水準が高いことを示唆している。

また、岡本（2003，2004）は「学校での学びがなかなか現実とは結びつかず、実習と学内での学習が遊離したまま、実習期間の終了を迎えてしまうことが実情として多いように感じられる」と書いているが、筆者も保育者養成校での実習事後指導にて、実習の振り返りを行う中で、現場評価と学生の自己評価に差

異があると感じることも多い。その理由は、実習先である保育所と養成校の連携、協同が脆弱であり、お互いの情報の共有、認識が十分ではないことが原因ではないだろうか。全国保育士養成協議会のアンケート調査によると、一般職に就くことを決めた養成校の学生は、その理由として、「実習で保育をすることに自信を持つことができなかったから」が約4割を占めている（全国保育士養成協議会，2019）。

実習において学生が求める指導のあり方について再考し、学生にとって実りある実習とするためには、学生が求める指導法と実習園における指導法とが合致し、質の高い学びが得られるような環境を整えていかなければならない。そこで本研究では、実習を経験した学生に、現場における実習記録（実習日誌、指導案の作成）の指導についてのアンケート調査を実施し、学生が保育現場に求めている指導法の実際について調査し考察する。なお、本研究では、実習施設において実習指導を担当する職員を「実習担当教員」とし、また、現場で実習に取り組む学生を「実習生」とする。

Ⅱ 研究方法

1. 期間

2020年7月

2. 調査対象

2018年度から2019年度に保育実習Ⅰ（保育所・施設）、保育実習Ⅱ（保育所）、保育実習Ⅱ（施設）、幼稚園教育実習Ⅰ・Ⅱを経験した短大（保育者養成校）に通う2年次・3年次学生 計38名

3. 手続き

保育実習を経験した学生に、実習記録（実習日誌、指導案の作成）の指導、自分の成長につながった指導、今後求める指導について、アンケート調査を実施した。新型コロナの感染拡大防止のため、調査対象の短大では、Microsoft社のTeamsを用いてオンライン授業を行っていた。そのため、アンケート調査と集計には、授業等で日常的に使用するMicrosoft社のFormsを使用した。

4. 実習日誌の形式

対象とした短大では、幼稚園教育実習、保育所実習、施設実習とも、時系列の記述を主とした実習日誌を使用している。



実習日誌についてのアンケート調査

まず、あなた自身のことについてお聞きします。

・短大の在籍年数は？（○をつけてください）

1年目 ・ 2年目 ・ 3年目

・これまでの実習回数は？（施設には児童館も含まれます）

保育所（ ）回 幼稚園（ ）回 施設（ ）回

では、過去の実習をふりかえって、次の質問にお答えください。

①日誌や指導案等、実習の記録に費やした時間は一日平均何時間くらいでしたか？

②日誌や指導案等、実習の記録について大変だと感じたことや、苦勞したことはどのようなことですか？

③それでは、日誌や指導案等、実習の記録について、実習前後で変化したことはありますか？（どちらかに○をつけてください。）

はい ・ いいえ

④ ③で、はいに○をつけた方にお尋ねします。具体的に变化した事柄について教えて下さい。

⑤実習前に、日誌や指導案等、実習の記録について、どのような学びや準備をしておくことが大事だと感じましたか？

では次に、実習中、実習担当教員からの日誌や指導案等、実習の記録に関する指導に関してお聞きします。

⑥実習担当教員からの日誌や指導案等、実習の記録に関する指導において、学びや気づきにつながったこと、自分の成長に役立った、効果的だった感じたこ

とはどのようなことですか？

⑦実習担当教員からの日誌や指導案等，実習の記録に関する指導において，学びや気づきにつながらなかったこと，自分の成長にはあまり役立たなかった指導とはどのようなことですか？

⑧実習担当教員からの日誌や指導案等，実習の記録に関する指導において，学生の学びや気づき，成長につなげるために，どのような指導が必要だと思いますか？（あるいは期待しますか？）



アンケートの自由記述の分析は，古井克憲（2011）のアンケートの自由記述分析の手法を参考に，それぞれの記述からキーワードを抽出し，カテゴリー化を行った。本研究における自由記述データの分析手続きは，下記の1）～4）の順に行った。

1) 質問毎に自由記述の内容を読んで意味のまとまりごとに分け，それぞれにコード名をつける

表1のように，自由記述を意味のまとまりに分けコード名をつけた。

表1 コード化の例

自由記述の内容	意味のまとまり	コード
3. 先生の援助理由や気づきを伝えるよう言葉を選ぶのに時間がかかりました。一日を振り返るので，朝のことや忙しくメモが取れなかったところを絞り出して書くのが大変でした。ねらいや質問が途中からなくなってきて苦勞しました。	①先生の援助理由や気づきを伝えるよう言葉を選ぶのに時間がかかりました。②一日を振り返るので，朝のことや忙しくメモが取れなかったところを絞り出して書くのが大変でした。③ねらいや④質問が途中からなくなってきて苦勞しました。	3-①伝える文章を書くことの難しさ 3-②メモを取れないことによる実習中のできごとの想起の困難 3-③実習生のねらいが思いつかない 3-④質問したいことがない

2) コードの内容をサブカテゴリー化する

表2のように，コードの内容を意味のまとまり毎に分類し，サブカテゴリー名をつけた。

表2 サブカテゴリー化の例

コード	サブカテゴリー
8-②保育者と子ども両方への注目ができない	保育中の注意の分散
18-①保育者と子どものやりとりを詳細に観察し続けること	
19-①保育者と子どものやりとりを詳細に観察し記録すること	
15-③子どもとの関わりに集中し子どもの様子が観察できない	

3) サブカテゴリーの内容を分類し、カテゴリー名をつける

表3のように、サブカテゴリーの内容を意味のまとまり毎に分類し、カテゴリー名をつけた。

表3 カテゴリー化の例

サブカテゴリー	カテゴリー
気づきを書けない 保育者の援助が書けない 子ども理解の欠如 実習生のねらいが書けない 質問が思いつかない	保育の視点の欠如による記入の難しさ

4) コアカテゴリー及びカテゴリー間の関連を考え、ストーリーラインを文章化する

項目毎に、コアカテゴリー及びカテゴリー間の関連を考え、ストーリーラインを文章化する。

なお、各分析の手続きは、妥当性と信憑性を高めるために、研究者2名で検討を行った。

Ⅲ 結果

対象とした学生の「短大の在籍年数」の平均は1.46年であった。また、「実習回数（幼稚園・保育所・施設）」の平均は3.1回、「日誌や指導案等、実習の記録に費やした時間」は平均4.25時間、標準偏差は1.47であった。

分析の結果、質問毎にコアカテゴリーとカテゴリーが生成された。これらを用いて、各質問に対するストーリーラインを文章化する。以下、カテゴリーは

【1】、サブカテゴリーは《》で示す。

1. 日誌や指導案等、実習の記録について大変だと感じたことや、苦勞したこと

実習生は日誌や指導案等、実習の記録について、メモを取れないことにより、《実習中のできごとの想起の困難》が生じている。また、保育者と子どもの両方の動きを詳細に観察することが難しい《保育中の注意の分散》がある。そのため、【保育中の出来事の整理の難しさ】を感じている。

実習生は、保育の視点についての学びが充分ではないため、実習生の保育中の《気づきを書けない》、保育者の援助や配慮を見落とし《保育者の援助が書けない》。さらに、《実習生のねらいを書けない》ことや《質問が思いつかない》など、【保育の視点の欠如による記入の難しさ】を感じている。

実習生は、《文章表現力の欠如》や、記録の《書き方への不安》、《指導案の書き方》など【記入方法の理解の欠如】により、自信を持って記述することができないと感じている。さらに、【効率よく書くことができない】と感じている。《書く項目や量の多さ》のため、《日誌と指導案の記入時間の確保》の難しさがある。それは、《下書きと清書》が必要であり、《正確に詳細を書くこと》や、《日誌の空白を減らすこと》、《紙面にバランス良く書くこと》を求められていると感じているためである。

実習において実習生が入るクラスが変わることがあるが、その際に、各クラス担当保育者が実習指導を行う。すると、【日誌の指導方法の違い】があり、どちらの指示に従えばよいか分からず実習生が困惑する。また、実習中の身体的疲労や、睡眠不足などによる【疲労の蓄積による記入の困難感】も感じている。

2. 日誌や指導案等、実習の記録について実習前後で変化したこと

実習を通して、時系列記録を書く際に《保育の流れからの抜粋》ができるようになり、さらに《エピソード記述の増加》や《気づきの書き方の理解》などにより【記述の充実】があった。また、《書く速さの向上》や《文章表現力の

向上》、《効率的な指導案の書き方》を覚え、《日誌の書き方の理解》が進み、【効率的で効果的な記入方法の習得】があった。

《保育者の援助の意図の読み取り》や《環境構成の書き方の理解》など、【保育の視点の獲得】があった。また、《子どもの実態の理解》が可能となり、《子どもの実態を捉えた指導案の作成》ができるなど、保育の基盤となる【子ども理解の促進】があった。

3. 日誌や指導案等、実習の記録についての事前の準備

実習前に、日誌や指導案等、実習の記録について、必要だと感じた事前準備は、【指導案の構想・事前作成】をしておくこと、《環境構成の視点の理解》など【保育の視点の理解】をしておくことであった。また、《保育者への質問内容》や《実習のねらい》をあらかじめ考えておくことや、《実習園の実態の理解》や《保育の一日の流れの理解》など、実習先の保育についての理解、そして実習とは具体的に何をするのかという《実習内容の理解》など、【実習の内容についての理解】が事前準備として必要だと感じている。

4. 実習担当教員からの指導で学びや気づきにつながったこと

実習生は、《文章表現》や《保育用語》、《考察の書き方》や《環境図の描き方》という、基礎的な記録の仕方と、何に注目して書くのかという《記録すべき内容》についての理解や、《保育者としての成長につながる記録の取り方》という【基本的な記録や指導案の書き方】についての学びや気づきがある。

保育の基盤となる《子ども理解の方法》と、実習生の《子どもとのかかわり方》、そして《子どもと保育者の相互交流による関係性の構築への気づき》など、【子どもとのかかわり方】についての学びや気づきを得たと感じている。

《保育者の助言による実習生の成長》を実感することにより、《日誌の訂正の重要性》や《疑問を解消することの重要性》を感じ、《実習が保育者としての成長につながることへの気づき》を得て、【保育の省察の重要性】を感じている。

《保育の視点の獲得》や、《保育者の意図の理解》ができるようになり、《保

育者の援助方法》や《保育者らしい言葉遣い》を身につけることができている。実習生の《実習中の姿勢》や《保育者の働き方》などの【保育者の姿勢】の学びにつながっている。

指導案作成などを通して、《ねらいに沿った活動と工夫の仕方》や、記録作成を通して、《保育活動の把握》など、【保育活動の展開】についての学びや気づきがある。学びや気づきについて、【なし】と答えた学生は1名のみであった。

5. 実習担当教員からの指導で学びや気づきにつながらなかったこと

【なし】と答えた学生が19名と大半を締めていた。

《ねらいの書き方》についての考え方の相違や、《子ども理解の相違》など現場の実習指導者との【保育の考え方の相違】がある。

記録において、【具体的な言動の記録の有無】について、保育者からの子どもへの言動を詳細に記録することが、学びや気づきにはつながっていない。また、【実習中にメモができないことによる想起の困難】があると、学びや気づきにはつながらない。

現場の実習担当教員の《助言・指導の少なさ》や指導の《一貫性の欠如》、《過度な期待と指導》は、実習生にとって【不適切だと感じる指導のあり方】であり、学びや気づきにつながらないと答えている。

6. 現場の実習担当教員に求める指導のあり方

《保育の視点を獲得するための支援》や《考察についての指導》など、【保育実践に関する指導・助言の充実】を、実習生は実習担当教員に求めている。また、《記録に関する指導》や、《指導案作成に関する指導の充実》など、【保育記録・指導案作成に関する指導の充実】を求めている。

《実習生が指導を受け入れやすい伝え方への配慮》や、実習生と実習担当教員の《同僚性の構築》、そして《保育計画の共有》など、【実習生との関係性構築】を重視している。

《実習生による保育の実践の多様な経験学習の機会の提供》や、《実習中の

メモの許容》、《保育の省察の促し》など、実習生の実習中の【学びの機会の保障】を求めている。

Ⅳ 考察

考察では、アンケート結果を基に、保育現場における実習生が求める日誌や指導案等、実習の記録に関する指導や工夫のあり方について考察する。

1. 実習中の出来事の想起が容易になる工夫

実習生は日誌や指導案等、実習の記録について、メモを取れないことにより、実習中のできごとの想起の困難が生じる。それは、保育者と子どもの両方の動きを詳細に観察することができないなど、保育中には注意の分散が起これ、そのため、保育中の出来事の整理の難しさを感じていることが理由として考えられる。よって、実習生の学びや気づきのためには、必要に応じてメモを取るか、メモに代わる実習中の出来事の想起が容易になるための工夫が必要であろう。

2. 保育の視点の理解の促進

実習生は、保育の視点についての学びが充分ではない場合、保育者の援助や配慮を見落としてしまう、環境構成の視点が理解できない、保育者の援助の意図が読み取れないなど、保育中の気づきを書けない。さらに、実習のねらいが書けないことや、質問が思いつかないなど、保育の視点の欠如による記入の困難が生じる。そのため、実習においては、実習生が体験を通して、保育の視点の理解が促されるような支援が必要であろう。

3. 子ども理解の促進

子ども理解は保育の基盤である。実習生が子どもと積極的にかかわったり、個々の子どもの発達や個性に応じて援助をしたりするためにも、実習生の子ども理解を促す支援が必要である。また、子どもが理解できることで、子どもの実態を捉えた指導案の作成ができる。

4. 効率的で効果的な記録や指導案の書き方

実習生は、文章表現力の欠如や、記録の書き方への不安、指導案の書き方など記入方法の理解の欠如により、自信を持って記述することができず、時間がかかってしまう。しかし、徐々に時系列記録を書く際に、保育の流れから記録すべきことが理解できるようになると、全てを詳細に記述するのではなく、抜粋ができるようになる。つまり、効率的で効果的な記入方法の習得により、書く速さが向上する。また、エピソード記述の増加や気づきの記述が充実する。記録に関する指導や、指導案作成に関する指導の充実が求められる。

5. 一貫性のある指導

現場の実習担当教員の日誌の指導方法の違いがあると、どちらの指示に従えばよいか分からず実習生が困惑してしまう。また、ねらいの書き方など、養成校において学んだ方法との相違があった場合や、子ども理解の相違などがあった場合も同様に困惑する。現場の実習担当教員の助言・指導の充実とともに、指導に一貫性があることが求められる。

6. 実習中の負担感の軽減

実習生は、実習中に身体的疲労や、睡眠不足などによる疲労の蓄積により記入が困難となる。実習中の負担軽減のために実習生ができる工夫は、実習前に、指導案の構想をしておくことや、保育者への質問内容や実習のねらいをあらかじめ考えておくことである。実習先の保育の一日の流れの理解や、実習先の保育内容についての理解などを、オリエンテーションで実習生と共有することで、実習中の負担感を軽減することが期待できる。

7. 成長が実感できる仕組み

現場の実習担当教員の助言により、実習生は自己の保育者としての成長が促される。具体的には、日誌の訂正や、保育の疑問を解消することが、保育の省察の機会となり、実習が保育者としての成長につながることを実感する。その

ためには、実習生の多様な経験学習の機会を保障することや、保育の省察の促しなどが必要である。

8. 実習生との関係性構築

実習担当教員の実習生に対する過度な期待と指導は、実習生からは不適切な指導であると感じられ、学びや気づきにつながりにくい。そのため、実習生が指導を受け入れやすい伝え方への工夫や配慮をすることが求められる。また、実習生と実習担当教員が同僚性を構築し、現場の保育計画の共有をすることなどが重要である。

9. 保育者の姿勢

保育者の子どもの遊びや生活の援助方法だけではなく、保育者らしい言葉遣いや振る舞いを実習生はモデルにして取り入れていく。それが、実習生の実習に取り組む姿勢や、保育者の働き方などの学びにつながっている。実習担当教員だけではなく、現場の保育者が意図的にモデルとして振る舞うことは、実習生の学びにつながる。

V まとめと今後の課題

実習生は、文章表現や保育用語、考察の書き方や環境図の描き方という、基礎的な記録の仕方と、何に注目して書くのかという保育の視点についてなど、基礎的な記録や指導案の書き方はしっかりと身につけてから実習に行く必要がある。しかし、本研究で示唆されたことは、実習生は実習先の記録や指導案に対する考え方に合わせて、書き方を調整しているということである。例えば、保育者と子どもの具体的な言動の記録が必要かどうかについて、実習先によって考え方が違う場合がある。保育者の言葉かけを一字一句正確に記録することが求められる場合もあるが、具体的な言葉ではなく、「気持ちに共感する言葉をかける」などと、抽象的に書くことが求められる場合もある。さらには、日誌には空白を作ってはいけない、紙面にバランス良く書くこと、下書きと清書

が求められている場合もある。しかし、保育者と子どもの具体的な言動を詳細に記録することが、実習生の学びや気づきにはつながっていないというアンケート記述もあった。つまり、実習生は詳細を記録することの意義を感じていないとしても、実習先の園毎の考え方やルールに従わない場合、訂正を求められることもあるだろう。現場における一貫した指導の重要性が結果で示されているが、実習を統括する責任者を置き、一貫した実習指導を行うことも重要である。

また、本研究では、保育現場における実習生への指導について調査・検討を行ったが、もちろん養成校の事前指導において、記録や指導案の基礎的な書き方とともに、子ども理解の方法や、保育の視点についての学びを充分に行ってから実習に行くことが欠けてはいけない。「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について（厚生労働省、2018）」によると、保育実習の目的について次のように明記されている。「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を目的とする」。犬飼（2005）は、実習施設と養成校が継続的な話し合いの機会を持ち、共通理解のうえで改善策を見出していく必要があると考えている。養成校で学んだ理論と実習での実践がつながるためには、実習先の現場と養成校が実習の目的を共有し、連携・協働して学生にとって実りある実習のあり方を模索していくことが求められる。また、保育者としての成長につながる記録の取り方ができるように、記録や指導案の書式についても検討が必要であろう。

今回の調査では、調査対象は短大に在学中の学生であったが、今後は4年制大学の学生など、より多くの養成校の学生を対象とすることで、多様な保育現場における実習生が求める指導法の実際について調査し、学ぶ主体である実習生が充実感を感じながら、保育者としての成長が促されるような、実習指導のあり方について検討したい。

引用文献

- 古井克憲（2011）小学校教員からみた特別支援教育における「連携」—アンケート自由記述データの質的分析から— pp.
- 長谷部比呂美（2006）保育実習に関する学生の意識について—実習不安を中心として— pp.
- 犬飼己紀子（2005）実習施設との連携について pp.
- 厚生労働省（2018）指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について p.11
- 岡本雅子（2003, 2004）保育実習・事前事後指導の一考察 pp.
- 全国保育士養成協議会（2019）指定保育士養成施設卒業者の内定先等に関する調査研究 p.164

コミュニケーション能力の向上を目的とした授業の 教育効果

横 尾 瑞 恵

要 旨

東京立正短期大学現代コミュニケーション学科では、社会の一員として生きるために必要なコミュニケーション能力を学生に修得させることを教育目標に掲げている。本研究では、現代コミュニケーション専攻の必修科目である「自己理解と他者理解」「コミュニケーション基礎演習」が受講した学生のコミュニケーション能力を向上させることに有効であるかどうかを検証した。方法としては、当該授業の受講生55名に対し、「ジョハリの窓」を回答させ、フィードバック、自己開示、および開放された領域の広さの指標がどのように変化したかを縦断的方法により確認した。フリードマン検定およびウィルコクソン符号付き順位検定の結果、フィードバックおよび開放された領域の広さについては、授業開始時より2か月後、5か月後、7か月後のいずれの時点においても指標の得点が有意に上昇し、自己開示の指標は授業開始時より7か月後の方が得点が有意に上昇したことが確認された。これらの結果から、授業を受けた学生のコミュニケーション能力が向上したことが示され、授業の有効性が示唆された。

1. 問 題

現代社会を生きる我々にとって身につけることを求められている力の一つに、コミュニケーション能力がある。

厚生労働省（2019）の平成30年若年者雇用実態調査によれば、新規学卒者の

採用選考にあたり、71.1%の事業所が「コミュニケーション能力」を重視したと回答した。これは全体で第2位となっており、1位が「職業意識・勤労意欲・チャレンジ精神」であったこともふまえると、現代の若者には積極性や他者との関わり合いの中で円滑に業務を遂行することができる能力を求められていることが分かる。

また、経済産業省（2017）は、職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力を「社会人基礎力」と命名し、その力の一つに、「チームで働く力（多様な人々とともに、目標に向けて協力する力）」を挙げている。この力は6つの能力要素から構成されており、それぞれ「発信力（自分の意見をわかりやすく伝える力）」「傾聴力（相手の意見を丁寧に聴く力）」「柔軟性（意見の違いや立場の違いを理解する力）」「状況把握力（自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力）」「規律性（社会のルールや人との約束を守る力）」「ストレスコントロール力（ストレスの発生源に対応する力）」となっている。この6つの能力要素のうち、特に「発信力」「傾聴力」「柔軟性」「状況把握力」はコミュニケーション能力の重要な要素であると考えられる。

こうした現代社会において活躍しうる人間を育成するため、多くの教育機関ではコミュニケーション能力の向上を教育目標とし、その為の様々な授業を展開させている（中村、2013；矢崎・高村、2014）。しかも、こうしたアプローチは各年代の子どもを対象に、各発達段階に応じた方法で行われている。

例えば、中学校ではグローバル時代をきりひらく資質・能力を育成するべく、主体性・協調性・多様性に重点をおいた学びを通し、自己理解および他者理解を深め、コミュニケーション能力を身につけさせる授業を実践している学校がある（伊藤・中條、2018）。高等学校では、現在93%の学校においてアクティブラーニング型授業が実施されている（リクルート進学総研、2017）。さらに、高等学校で実施されているアクティブラーニング型授業の具体的内容としては、「問題演習や課題解決に取り組む活動（69%）」「生徒が発表する活動（68.3%）」「生徒同士の議論や話し合い（67.7%）」などがあり（木村・小山田・伊勢坊・田中・松村・山辺・町支・渡邊・中原、2017）、自分の意見を表現し、生徒間の相互交流を活発に行わせることで、コミュニケーション能力を高めよ

うとしていることが伺われる。大学教育においても、高等学校までに培われたコミュニケーション能力をさらに向上させるための授業が展開されている。例えば、3年間という長期的教育プログラムの中で対話や議論の訓練をさせる授業を行った大学では、対話に消極的だった学生が、対話を通して様々な気づきを得て、自信をもって話すことができるようになったという（中野・高原・梶原，2009）。また、国際化の進む日本において、社会・文化的背景を異にする者同士がコミュニケーションを円滑に行えるようになるために、いくつかの仮想場面を設定し、モニタリング・対話・ロールプレイ・グループディスカッションといった活動を取り入れた授業を行っている大学もある（園田・奥村・中村，2008）。さらに大学での学びが職業に直結する看護系短期大学においては、他者とふれあい、自分の本音に気づくことを意図した構成的グループエンカウンターを授業に取り入れることにより、対人関係能力を育成している所もある（小坂・永易，2008）。

以上の先行研究からも、現代社会ではいかにコミュニケーション能力が重要視され、それを子どもたちに習得させるために教育機関が様々な工夫を凝らした教育活動を実践しているかが分かる。

東京立正短期大学（以下、本学と略記）の教育目標においても、高いコミュニケーション能力を有した人間の育成が強調されている。まず、卒業までに身につけることを目指すディプロマ・ポリシーは以下の4つである。① 社会の一員であることを認識し、自己を分析して自らの役割を見出し、発信できる言語能力とコミュニケーション能力を修得していること、② 授業などでの討論に主体的に参加し、他者との違いを恐れず、激動する現代社会に安易に流されない価値観を確立していること、③ 他者と異文化を理解し、市民社会を形成するための知識・能力を有するとともに、地域ボランティア活動などにも積極的に取り組み、共に生きる姿勢と能力を獲得していること、④ 問題に直面したときに、他者を困難にさらすことなく、自らその原因を追究し、行動に活かそうとする独立と協働の姿勢を有していること、である。さらに、ディプロマ・ポリシーを達成するため、現代コミュニケーション専攻では技能・表現面として「独立した個人として、他者を思いやり、互いの意思を尊重し、自らの

意見を発信できるコミュニケーション能力を修得する」ことを具体的修得目標に掲げている。以上のことから、本学のカリキュラムにおいても、コミュニケーション能力の向上が重要視されていることが分かる。

筆者は心理学（臨床心理学）を専門としていることから、コミュニケーション能力の向上を目標に据えた授業を担っている。特に必修科目である「自己理解と他者理解」は、ディプロマ・ポリシーの③と④を修得するものとして、「コミュニケーション基礎演習」は①と④を修得するものとして位置づけられている。これらの修得目標の下、授業では体験型のワークを取り入れるとともに、日常生活に引き付けた具体的な解説を行うことにより、学生がコミュニケーション能力を効果的に身につけられるよう工夫している。しかしながら、これらの授業を通し、実際に学生のコミュニケーション能力が向上したかは確認されていない。そこで、これら2つの授業が実際に学生のコミュニケーション能力を向上させる効果を有しているのかを検証することを本研究の目的とする。

2. 方 法

2-1. 授業展開

前期：自己理解と他者理解／後期：コミュニケーション基礎演習

いずれの科目も筆者と社会学（コミュニケーション学）を専門としている教員の2名が担当した。両科目とも全15回の授業のうち、前半を筆者が担当し、後半をもう1人の教員が担当した。なお、本研究では筆者が行った授業による効果を検証するため、筆者担当回のみ絞って論じることとする。

筆者が担当した各回の授業内容はTable 1の通りである。筆者の授業は毎回ワークを体験させ、その後解説をするという流れで実施した。ワークの内容は主に星野（2003）、丹治（2011）を参考にした。

2-2. 研究協力者

「自己理解と他者理解」および「コミュニケーション基礎演習」の2019年度受講生を対象に、ワークの一環として調査を行った。これらの科目はいずれも

Table 1. 筆者担当回の授業の内容とねらい

前期：自己理解と他者理解

授業回	授業内容	ねらい
第1回	授業の目的について説明	身につけようとしている能力について理解する
第2回	構成的グループエンカウンター、ジョハリの窓	受講生同士の関係づくり
第3回	ライフチャート作成、自分を表現する文章作り	自己理解を深める
第4回	物語の登場人物の中で良い人・悪い人を決める	価値観の多様性を知る
第5回	お互いの第一印象を伝え合う	思い込みで人を判断している可能性に気づく
第6回	相手の様子から、相手の考えていることを当てる	自分の枠組みの存在に気づき、人それぞれに違う価値観を認め合う
第7回	伝達図形、説明された絵を書く	伝えることの難しさに気づき、誤解を防ぐ伝え方を知る
第8回	授業のまとめ、ジョハリの窓	2か月間の変化を確認する

後期：コミュニケーション基礎演習

授業回	授業内容	ねらい
第1回	構成的グループエンカウンター、ジョハリの窓	受講生同士の関係づくり
第2回	映画の登場人物を観察する	コミュニケーションにおける非言語的要素が持つ意味を知り、観察する力を養う
第3回	様々な感情の表現方法を考える①	感情の大切さを知り、感情の扱い方を学ぶ
第4回	様々な感情の表現方法を考える②	感情の大切さを知り、感情の扱い方を学ぶ
第5回	物語を通してトラブル時の対処法を話し合う	他者と意見が違った時の対処法を学ぶ
第6回	困っている人への接し方を考える	共感的理解の方法を知る。
第7回	アサーション・トレーニング、ジョハリの窓	自他を尊重しながら自己表現する方法を学ぶ。これまでの変化を確認する。

必修科目であり、対象者は主に1年生だった。調査の実施時期は、2019年4月（「自己理解と他者理解」第2回（以下、T1と略記）、6月（「自己理解と他者理解」第8回（以下、T2と略記）、9月（「コミュニケーション基礎演習」第1回（以下、T3と略記）、11月（「コミュニケーション基礎演習」第7回（以下、T4と略記）とし、全部で4回調査を実施した。この4回のうち、欠席などで1回でも回答できなかった受講生を除き、55名（女性48名、男性7名）を分析の対象とした。

なお、倫理的配慮として、回答は任意であり、どのように回答したとしても成績には影響を与えないことを口頭で伝えた。

2-3. 測 度

研究協力者のコミュニケーション能力を測るため、「ジョハリの窓（Johari Window）」を用いた。

ジョハリの窓とは1957年にJoseph LuftとHarry Inghamによって開発された、対人関係に関するモデルである。このモデルに基づき、現在の自分のコミュニケーションの在り方を見直すことで、自己理解を深め、成長につなげることができる考える。

このモデルは「自分-他者」「分かっている-分かっていない」という2つの軸で構成される。この2軸の組み合わせにより、自分についての「開放された領域」「隠している領域」「気づいていない領域」「未知の領域」という4つの領域（窓）ができる。「開放された領域」とは、自分で自分のことがよく分かっているし、他者にも知られている領域である。「隠している領域」とは、自分は分かっているが他者には知られていない領域である。「気づいていない領域」とは、自分は分かっていないが他者には知られている領域である。「未知の領域」とは、自分にも分からず他者にも知られていない領域である。そして、これらの領域のそれぞれの面積の広さにより、今の自分がどのような対人関係を構築しているのかを検討することができる。なお、対人関係を快適で豊かなものとするためには、開放された領域を広げていくことがよいとされている。

開放された領域を広げるためには2つの方法がある。第1の方法は自分のことを相手に理解してもらうことである。これを自己開示といい、その為には自分のことを相手に伝える行動が求められる。具体的には、自分の態度や行動の仕方・考え・感情・動機や欲求などについて、ありのままを相手に知らせていくという行為である。第2の方法は、まだ分かっていない自分のことを他者から伝えてもらうことである。これをフィードバックといい、フィードバックを受けることで自己理解が深まるとされている。フィードバックをしてもらうためには、自分が気づかずに示している態度や行動に関して、相手にはどう見えたかや相手はどのような影響を受けたかといったことを、できるだけ具体的に描写的に相手から伝えてもらうことが求められる。

なお、自己開示・フィードバックともに、それらを行う場合、伝える内容に関して善い・悪い、好き・嫌いなどの評価を一切しないことが重要となる。ありのままの現象を伝えるのみに留め、評価や批判などで自分もしくは他者の価値観を押し付けることは慎まなければならない。すなわち、そのメッセージを受け取った人間がそれをどう捉え、どう自分に活かすかは当人次第であり、それを当人に任せることで、初めて真の成長が得られると考えられている。

調査では、フィードバックについては「あなたは、自分で自分のことをどれくらい分かっていますか?」、自己開示については「あなたは、自分のことを周りの人にどれくらい知られていますか?」という教示文を用いた。そして各項目について、0～10の11段階で評価させ、作図させた。すなわち、数値が大きいほどその程度が高いことを示し、開放された領域が広いことを示す。

なお、本研究ではフィードバックの回答の数値を「自己理解得点」、自己開示の回答の数値を「自己開示得点」と呼ぶこととする。また、「開放された領域」の広さを検証するにあたり、自己理解得点と自己開示得点を掛け合わせた数値を算出した。これを「開放領域得点」と呼ぶこととする。

3. 結果

4回の調査(T1～T4)それぞれにおける自己理解得点、自己開示得点、開

放領域得点について記述統計量を算出した (Table 2)。

なお, 正規性を確認するため, コルモゴロフ・スミルノフ検定を行った。その結果, T2の自己理解得点, T1・T2・T3・T4の自己開示得点, T1・T2・T3・T4の開放領域得点は正規性が確認されたが, T1・T3・T4の自己理解得点では正規性が確認されなかった。したがって, すべての分析はノンパラメトリック検定 (両側検定, 有意水準5%) を用いることとした。

まず, 各学生の自己理解得点と自己開示得点を比較するため, ウィルコクソン符号付き順位検定を行った (Table 3)。その結果, T1~T4のいずれの時点においても自己開示得点より自己理解得点の方が有意に高いことが示された

Table 2. 記述統計量

		T1	T2	T3	T4
自己理解 (<i>n</i> = 55)	Mean	5.42	6.29	6.29	6.38
	Median	5.00	7.00	7.00	6.00
	SD	1.98	1.72	1.71	1.48
自己開示 (<i>n</i> = 55)	Mean	4.04	4.65	4.49	4.95
	Median	4.00	4.00	5.00	5.00
	SD	1.73	1.61	1.52	1.46
開放領域 (<i>n</i> = 55)	Mean	22.89	29.98	29.25	32.85
	Median	24.00	28.00	30.00	32.00
	SD	13.76	15.20	14.04	14.33

Table 3. 自己理解得点と自己開示得点の比較

		Median	Max	Min	<i>n</i>	<i>z</i> 値	<i>r</i>
T1	自己理解	5	9	1	46	3.92***	0.58
	自己開示	4	8	1			
T2	自己理解	7	9	2	47	4.75***	0.69
	自己開示	4	9	1			
T3	自己理解	7	9	2	48	5.22***	0.75
	自己開示	5	8	2			
T4	自己理解	6	9	3	41	5.46***	0.85
	自己開示	5	8	2			

*** *p* < .001

(T1: $z = 3.92, p < .001$; T2: $z = 4.75, p < .001$; T3: $z = 5.22, p < .001$; T4: $z = 5.46, p < .001$)。

次に、授業を受けた学生のコミュニケーション能力が向上したかどうかを確認するため、自己理解得点と自己開示得点それぞれについてのT1～T4の経時変化を検証した。方法としては、フリードマン検定を実施し、その後post-hoc検定としてBonferroni法によるウィルコクソン符号付き順位検定を行った。T1～T4の4時点における研究協力者の自己理解得点および自己開示得点をFigure 1に示す。

まず、自己理解得点について主効果が有意であることが確認された ($\chi^2 = 29.59, df = 3, p < .001$)。続いてpost-hoc検定により有意な差が示されたのはT1-T2 ($p < .01$), T1-T3 ($p < .001$), T1-T4 ($p < .001$)であり、T2-T3, T2-T4, T3-T4については有意差は確認されなかった。すなわち、自己理解の程度は授業開始当初であるT1よりその後の3時点の方がいずれも高くなったが、T2～T4の間では自己理解の程度に有意な変化は示されなかった

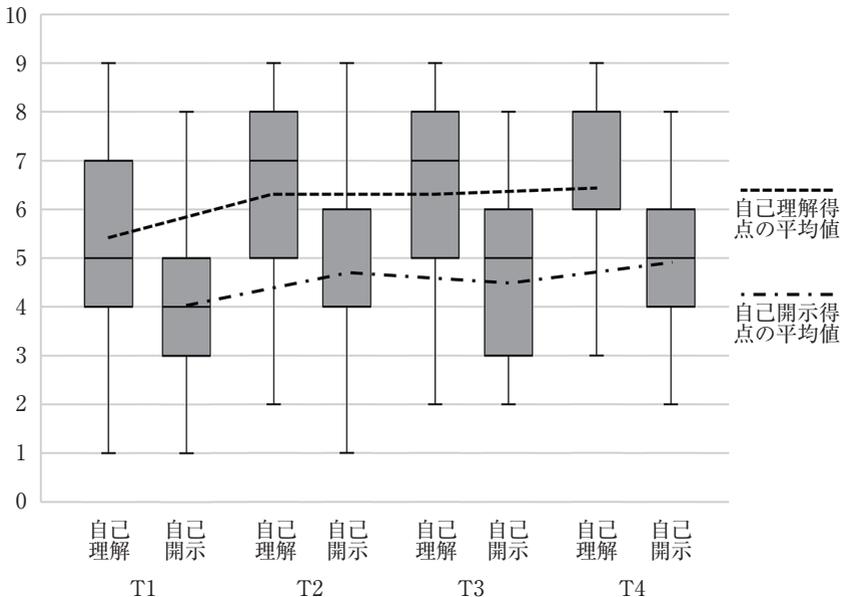


Figure 1. T1～T4における自己理解得点と自己開示得点

ということができる。

自己開示得点も主効果は有意であった ($\chi^2 = 21.97, df = 3, p < .001$)。さらに post-hoc 検定を実施したところ、T1-T4において有意な差が確認されたが ($p < .01$)、その他については有意差は示されなかった。この結果により、自己開示の程度は授業開始時であるT1より筆者の授業担当終了時のT4の方が有意に高くなったということができる。

最後にT1~T4の各時点の開放領域得点をFigure 2に示す。この開放領域得点について、T1~T4の経時変化を検証するため、フリードマン検定を行ったところ、主効果は有意であっ

た。 ($\chi^2 = 36.54, df = 3, p < .001$)。続いて、post-hoc 検定としてBonferroni法によるウィルコクソン符号付き順位検定を行ったところ、T1-T2 ($p < .001$)、T1-T3 ($p < .001$)、T1-T4 ($p < .001$)において、いずれもT1よりT2、T3、T4の方が開放領域得点が有意に高いことが示された。この結果により、開放された領域の変化については、授業開始当初であるT1に対してT1より後の3時点の方が領域が広がったが、T2~T4の間では領域の広さに有意な変化は見られなかったということができる。

4. 考 察

本研究では、「自己理解と他者理解（前期）」および「コミュニケーション基礎演習（後期）」の授業が、学生のコミュニケーション能力の向上に効果をもたらすものであったのかを検証した。

その結果、自己理解については授業開始時より2か月後、5か月後、7か月後のいずれの時点においても自己をより深く理解できるようになったことが示された。これは、「自己理解と他者理解」の第2・3回に自分の半生や考え方

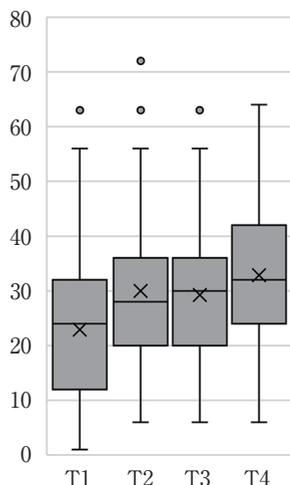


Figure 2.
T1~T4における開放領域得点

を振り返るテーマを取り入れたことで、その授業効果が出たと推察される。授業を受けた学生からは第2回の授業で行ったジョハリの窓について「図を書くことで、自分を客観的に見れた気がした」「意外な結果で驚いた」といった感想が寄せられ、測度として用いたジョハリの窓に取り組むこと自体が自己理解を深めるものになっていたと考えることができる。また、ライフチャートの作成では、「今まで自分の人生を振り返ることがあまりなかったので、改めて見直す機会になった」「過去の出来事の捉え方が変わっていることに気がついた。自分の成長を感じた」といったコメントが寄せられ、当該授業が普段何気なく生活している中では見過ごされがちな自分の一面に気づくきっかけを与えていたことが伺われる。さらに、自分を表現する文章作りの課題では、「自分を肯定するのは難しい」「無理やりポジティブにとらえようとしても、本当の自分を受け入れられない」といった感想を書く学生もおり、ありのままの自分を受容する難しさを感じる機会にもなったと考えられる。

しかしながら、T2である2か月後からは自己理解の深まりに有意な差を確認することができなかった。T2以降を振り返ると、まずT2からT3の間は「自己理解と他者理解」の後半および夏休みに入った。そしてT3からT4の間は「コミュニケーション基礎演習」の筆者の担当回であった。後期の授業では、自分自身を見つめ内省を深める内容から、周りの人と積極的にコミュニケーションをとることを促す内容へと変化が見られた。すなわち、相手の気持ちを理解するために必要なスキルや自分の意思や感情を伝えるために身につけておくべきスキルを養うことに重点が置かれるようになった。したがって、学生の意識は自分の内面より周囲の人々へ向かうようになり、自己理解があまり深まらなかったのかもしれない。

しかし、自己理解を深める方法は自分で自分の内面を見つめるだけではない。本研究で用いた自己理解得点とは、ジョハリの窓においてフィードバックに相当する項目である。フィードバックとは、自分では気づけていない自分の姿を他者から伝えてもらうことで、自分の新たな一面を知り、自己理解がより深まるというものである。すなわち、他者とコミュニケーションを積極的にとるといふ行為であっても、そのやりとりの中にフィードバックの要素が含まれてい

れば、自己理解を深めることができると考えられる。実際に、授業の感想として「自分がどう思われているかを知れて良かった」と述べた学生がおり、周りの人からフィードバックを受けることにより、自分では気づいていなかった自分の姿を知ることができたことが伺われる。

ただし、フィードバックの実践は難しく、ある程度練習が必要であるとされている（グラバァ・小野田，2008）。多くの人は何かを考える時、自然と善い・悪い、好き・嫌いといった評価や価値観に基づいて思考しがちである。フィードバックではこの評価という視点を取り除き、ただあるがままをメッセージとして伝えなければならず、このようなメッセージを発することができるようになるためには、ある程度の訓練が求められる。実際に「自己理解と他者理解」の授業の中で、自分が感じた相手の印象について相手に伝えるワークを行った際、「相手を傷つけたり、失礼にならないか、心配になった」と述べた学生がおり、この感想からもフィードバックの難しさが伺われる。したがって、授業においてフィードバックの練習の機会を取り入れることは重要であり、フィードバックを練習することにより初めて学生はフィードバックできるようになると考えられる。

以上をふまえると、T2以降に実施された「コミュニケーション基礎演習」では、お互いに意見を伝えあうという形で他者とコミュニケーションをとる機会を豊富に設けてはいたが、フィードバックにつながるスキルを育成する内容は取り入れていなかった。したがって、学生はフィードバックを受ける機会が少なく、T2以降で効果的に自己理解を深めることが難しかったと推察される。今後、自己理解を持続的に深めていけるような授業を実践するためには、フィードバックの練習やフィードバックに相当する活動を導入することが求められるだろう。

次に、自己開示については、授業が始まったばかりのT1と筆者の担当が終わるT4の間で有意差が示され、筆者担当の授業を受ける前より受け終わった後の方が自己開示できるようになったことが確認された。自己開示量は親密になるほど増加するという先行研究（丹野・下斗米・松井，2005）をふまえると、本研究の研究協力者はT1からT4の7か月という長い時間をかけて少しずつ周

囲の人と親密になり、それにより自己開示もできるようになったと推察される。

また、本研究が対象としている2つの授業では、自分に関することや自分の考えを相手に伝えるワークを取り入れており、その活動は自分のことを相手に伝えるという意味で自己開示といえるだろう。したがって、こうしたワークを行うこと自体が自己開示量を増加させていることになるかと解釈できる。例えば「自己理解と他者理解」では、自分の好きなことや今考えていることなどを相手に当ててもらおうというワークを通し、自分のことを相手に伝える機会を設けた。授業後の感想として「個性が違うことの面白さを感じた」「楽しかった。グループの仲が深まった」といった意見が寄せられ、ありのままの自分を互いに自己開示し合う体験ができたことが伺われる。その上、それを楽しみながら体験できたことで、抵抗なく安心して相手との関係を深めることができたといえるかもしれない。さらに「コミュニケーション基礎演習」では、人との意見に相違がみられた時の対処法やアサーティブな人との関わり方というテーマを通し、自分も他者も尊重しながら、自分の考えを表現することの意義やスキルについて扱った。このように、授業におけるワークの活動には自己開示する行為が組み込まれており、学生は自然と自己開示をしていくことができたと考えられる。

なお、自己開示ではT1-T4で有意差が確認されたのに対し、自己理解で時期として初めて有意差が出たのはT1-T2であり、自己理解の方が先に効果が示された。この点をふまえると、コミュニケーション能力の伸び方は、まず自己理解、次に自己開示という順序をたどることが示唆される。これは自己理解得点と自己開示得点を比較した際に、T1~T4のいずれの時点においても自己理解得点の方が有意に高かったことからその可能性が考えられる。すなわち、まず自己理解を深めることで自分のことがよく分かるようになり、その後理解できた自分に関することから部分的に選び取った情報を他者に伝えるというアプローチで自己開示を行っていたと解釈できるかもしれない。

さらに、T1-T4以外では自己開示に有意差が認められなかったことから、本研究では自己開示は急激に行われるものではなく、ゆっくり徐々にできるようになっていったと推察される。これは3年間の長期プログラムによって効果

を示した中野・高原・梶原（2009）の知見を支持するものと考えられる。

また、Figure 1を見ると、有意差は示されないながらも、夏休みを挟んだT2とT3の間では若干自己開示得点が低下しており、自己開示しにくくなっている可能性が伺われる。これは夏休みの間、授業が行われず、学生同士が会う機会も減ることから、親密度が下がり自己開示しにくくなってしまったといえるかもしれない。

以上のことから、自己開示を行えるようになるためには、最初に自分のことを理解し、次に信頼できる相手に自分について伝えるという順序に従うことが有効であると考えられる。したがって、自己開示の力を育成する授業を行うためには、自己理解→自己開示という順序でワークを展開させることが重要であるだろう。また、その際には安心して自己開示できる相手を作ることができるよう、互いに親密さを深める介入も同時に行っていくことが重要であり、かつ、その介入を長期スパンで取り組んでいけるような教育プログラムを考える必要があると考えられる。

これまで自己理解および自己開示の深まりについて、それぞれ別に検討してきた。最後に両者の掛け合わせで示される「開放された領域」の変化について考察する。開放された領域は、授業開始時より2か月後、5か月後、7か月後のいずれの時点においても有意な差が認められたが、T2である2か月後からT4である7か月後の間では有意な差が示されなかった。この結果により、授業開始当初と比較して2か月後には学生はより豊かなコミュニケーションをとれるようになり、その効果は7か月後の筆者が担当する授業終了時まで維持されたといえることができる。

中西（2013）は、開放された領域の拡大に寄与する経験として、「自己への気づき」「自分の見直し」「他者からの受容」の3項目を挙げている。本研究においても、自分の半生や考え方を振り返る授業を通して、自分を見直したり、過去から変化した自分に気づくことができ、「自己への気づき」と「自分の見直し」が達成できたと考えられる。さらに、学生同士が互いに自分の考えや相手の印象について話し合うワークは、他者から肯定的に受容されたと感じる体験となり、「他者からの受容」も達成できたと推察される。なお、この達成の

ために、筆者はワークを展開する際、どのような意見であっても学生がワークの相手を否定することのないよう配慮するとともに、解説においては、価値観は人それぞれ違うことや、現代社会においてはその多様性が尊重されることを強調した。このような授業を展開させたことで、学生はたとえ自分が周りの人々と比較して異なる面を有していたとしてもそれで批難されることはないと考え、安心して自分を見つめ他者とも関わられるようになり、より深い自己理解と自己開示ができるようになったと解釈できるかもしれない。したがって、コミュニケーション能力の向上をもたらす授業を実践するためには、授業の担当教員が随時受講生の様子を確認し、適宜介入や解説を行うことで、学生同士が互いを否定せず安心して意見を交換できる環境を確保していくことが重要であると考えられる。

以上、本研究の結論として、対象となった2つの授業を受講した学生のコミュニケーション能力は有意に向上したことが示され、当該授業の有効性が示唆された。この効果が授業開始から2か月後に示されたこと、かつ、授業の受講生に1年生が多かったことを考えると、これらの授業を入学後の最初の時期に実施することには大きな意義があると考えられる。なぜなら、入学直後で友達がまだ少ない新入生にとって、授業を通してコミュニケーションに関する様々な知識を得ながら、授業内のワークというある程度安全で配慮された環境の中で実際に人と関わる体験を積み重ねていくことは、周囲の人と無理なく効果的に親密さを深めていき、結果として開放的に人と関わっていけるようになることを促すと期待できるからである。以上をふまえると、今後も1年生の前期からコミュニケーション能力の向上を目指した体験型授業を取り入れていくことは、本学の教育目標の達成において有効であると考えられる。

5. まとめと今後の課題

本研究では、「自己理解と他者理解」および「コミュニケーション基礎演習」を受講した学生のコミュニケーション能力が有意に向上したことが確認され、これら2つの授業の有効性が示された。コミュニケーション能力向上の具

体的様相については、まず自己理解が短期間で深まりその効果が維持されるとともに、自己開示は時間をかけて徐々にできるようになっていったことが確認された。

一方、授業の課題として、フィードバックの練習が実施されなかったことにより、授業の途中からは自己理解を効果的に深めることができなかったことが挙げられる。しかし、フィードバックを実践する授業を展開させる場合、フィードバックについてよく理解できていない学生に不用意に行わせると、相手の学生を批難し傷つけるリスクを抱えている。今後、授業内容を検討する際には、フィードバックの力をどのように身につけさせ、自分が気づいていない自分の一面を認識できるように促していくかを考えていく必要があるだろう。

次の課題として、夏休みが入ることで深まった学びが停滞してしまう可能性が示唆された。コミュニケーション能力は実際の人との関わりによって育つ面が大きいと、長期的に学校に来ない時期があると成長が停滞してしまうのは、短期大学という組織における教育プログラムの限界とも考えられる。しかしながら、たとえ学びの機会がなくとも、それまでに学んだ効果が維持できるような工夫を考えることは重要であると考えられる。

また研究計画の課題として、本研究では縦断的方法によってコミュニケーション能力の変化を検証したが、この変化に関して、対象となった2つの授業とそれ以外の要因の影響についての精査はされていない。授業と学生のコミュニケーション能力の関係を厳密に検討するためには、コントロール群を設定するなど授業以外の影響を取り除いた検証を取り入れるべきであろう。

さらに、本研究では測度として「ジョハリの窓」が用いられた。しかしながら、コミュニケーション能力はジョハリの窓ですべてを測れるわけではない。ジョハリの窓はあくまでも「フィードバック」と「自己開示」という側面からその人のコミュニケーションの在り方を検討するものにすぎない。コミュニケーション能力の定義はいまだに研究者により様々であり（塚本，1985）、そもそも「コミュニケーション」という言葉ですら定義は多様で幅広く、各研究において対象を限定して行うべきだとされている（平野，2002）。コミュニケーション能力を構成する因子を検討した藤本・大坊（2007）によれば、コミュニ

ケーション能力は6つの能力から構成されているという。さらに、町田(2018)は、コミュニケーション能力の捉え方に企業側と大学生側で相違があるということを示している。今後はこの点も視野に入れ、現代社会で生きていく学生にとって真に役立つコミュニケーション能力を育てていくことが教育者としての使命であろう。

引用文献

- 藤本学・大坊郁夫(2007). コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み パーソナリティ研究, 15 (3), 347-361.
- グラバア俊子・小山田奈央(2008). 実習「心の四つの窓—ジョハリの窓を活用する—」南山大学人間関係研究, (7), 161-173.
- 平野智美(2002). 教育のコミュニケーション 大島眞・秋山博介(編) 現代のエスプリ No.417 コミュニケーション学 至文堂 pp.95-100.
- 星野欣生(2003). 人間関係づくりトレーニング 金子書房.
- 伊藤友美子・中條和光(2018). 自己の多様性に気づかせる授業実践—“自己との対話”をとおして— 中学教育：広島大学附属東雲中学校研究紀要, 49, 109-115.
- 経済産業省(2017). 人生100年時代の社会人基礎力 <https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html> (2021年1月1日閲覧).
- 木村充・小山田健太・伊勢坊綾・田中智輝・松村灯・山辺恵理子・町支大祐・渡邊優子・中原淳(2017). 高等学校におけるアクティブラーニングの視点に立った参加型授業に関する実態調査2016最終報告書 <http://manabilab.jp/wp/wp-content/uploads/2017/12/finalreport.pdf> (2021年1月1日閲覧).
- 小坂信子・永易裕子(2008). 対人関係能力の育成に構成的グループエンカウンターを実施した授業の効果—看護学生の感情に着目して— 日本赤十字秋田短期大学紀要, (13), 45-52.
- 厚生労働省(2019). 平成30年若年者雇用実態調査の概況 https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/dl/4-21c-jyakunenkyou-h30_gaikyou.pdf (2021年1月1日閲覧).
- 町田佳世子(2018). コミュニケーション能力の構造に対する認識の相違—企業と大学生によるコミュニケーション能力評価の結果をもとに— 札幌市立大学研究論文集, 12 (1), 29-35.
- 中村和彦(2013). 大学1年春学期におけるラボラトリー方式の体験学習の効果—体験から学ぶ力の影響— 実験社会心理学研究, 52 (2), 137-151.
- 中西美和(2013). 青年期女性の成長を促進する要因の検討 大阪女学院短期大学紀要, (43), 37-49.

- 中野美香・高原健爾・梶原寿了（2009）. 電気系学生のコミュニケーション能力の育成を目的とした教育設計 電気学会論文誌A（基礎・材料・共通部門誌），129（5），379-385.
- リクルート進学総研（2017）. 2016年高校の進路指導・キャリア教育に関する調査報告書 <http://souken.shingakunet.com/research/2016shinrohoukoku.pdf>（2021年1月1日閲覧）.
- 園田博文・奥村圭子・中村朱美（2008）. 異文化理解力とコミュニケーション能力の養成にむけて—山梨大学・山形大学・佐賀大学の授業実践を事例として— 山形大学紀要教育科学，14（3），227-249.
- 丹治光浩（2011）. 中学生・高校生・大学生のための自己理解ワーク ナカニシヤ出版.
- 丹野宏昭・下斗米淳・松井豊（2005）. 親密化過程における自己開示機能の探索的検討：自己開示に対する願望・義務感の分析から 対人社会心理学研究，（5），67-75.
- 塚本三夫（1985）. コミュニケーションの論理と構造 青井和夫（監）佐藤毅（編）ライブラリ社会学7，サイエンス社，pp.1-48.
- 矢崎裕美子・高村秀史（2014）. 「コミュニケーション力」を伸ばすための授業実践と学生の自己評価 日本福祉大学全学教育センター紀要，（2），29-39.

東京立正短期大学紀要編集委員会規程

(設置)

第1条 東京立正短期大学（以下「本学」という）に、紀要編集委員会を設置する。

(目的)

第2条 紀要編集委員会は、教育研究に資するため研究紀要の編集および刊行を行う。

(任務)

第3条 紀要編集委員会の任務は、次の通りとする。

- (1) 研究紀要誌「東京立正短期大学紀要」の編集、刊行、配布
- (2) 編集方針の決定と編集内容の選定
- (3) 寄稿者の選定と依頼
- (4) 原稿の整理、保管
- (5) 合評会等の開催
- (6) その他必要な事項

(組織)

第4条 紀要編集委員会は、教授会の議を経て学長の委嘱する委員若干名をもって組織する。

2. 委員長は委員の互選とする。委員長に事故ある時は他の委員が代行する。
3. 委員は専任教員より選任、委嘱する。
4. 委員の任期は1年とする。但し、再任を妨げない。

(寄稿細目)

第5条 紀要編集委員会は、円滑な寄稿・掲載を図るため、別に寄稿細目を定めるものとする。

(事務処理)

第6条 紀要編集委員会の業務は、紀要編集委員会が行う。但し、研究紀要誌の保管、配布に関しては図書館運営委員会と提携して処理する。

附則 この規程は、平成13年4月1日より施行する。

この規程は、平成17年4月1日より一部訂正施行する。

「東京立正短期大学紀要」寄稿細目

1. 寄稿者は本学専任教員および非常勤教員とする。但し、紀要編集委員会が特に認めた者はこの限りではない。
2. 未発表の論文、研究ノート、翻訳、エッセイ並びに書評、資料紹介、記録などを掲載する。掲載の採否は紀要編集委員会が決定する。
3. 枚数は論文の場合、図版・図表等も含めて20,000字以内（和文）または10,000語以内（英文）とする。その他は和文12,000字以内、英文6,000語以内とする。枚数がこれらの上限を超すと予想される場合には、あらかじめ紀要編集委員会に相談するものとする。原稿はワープロを使用し、縦書き・横書きいずれも可とする。
4. 原稿は返却する。寄稿の際、印字した原稿を一部添付し、データファイルも併せて提出する。また、原稿には英文の表題ならびに氏名を付すものとする。
5. 寄稿者に初校、再校を依頼する。
6. 稿料は支払わない。但し、「紀要」5部・抜刷り30部を進呈する。なお特殊製版（図版、写真版など）の費用は寄稿者が負担する。
7. 原稿提出期限は毎年11月末日とし、発行は年1回、3月末日までとする。
8. 本文の一部や図表、画像等を他の著作物・ホームページから転載、またはオリジナルを掲載する場合、著作権・肖像権等に関わる手続きは、寄稿者があらかじめ処理するものとする。
9. 本紀要に掲載された著作物の著作権は寄稿者にあるが、寄稿者は本学に對し、掲載論文を電子化し、一般に公開すること（複製ならびに公衆送信）を許諾するものとする。

付則 この細目は、平成17年4月1日より施行する。

この細目は、平成19年4月1日より一部訂正施行する。

この細目は、平成29年4月1日より一部訂正施行する。

この細目は、平成30年4月1日より一部訂正施行する。

編集後記

▶今年度は新型コロナウイルス（COVID-19）の感染拡大で世界中が翻弄された1年だった。そして未だその渦中である。

COVID-19の対応では、政府の決断の遅さが浮き彫りになった。出入国者に対する水際対策、Go Toトラベル事業の停止など、いずれももっと早く決断をしていれば感染拡大を抑制できたのではないかと思われる。未曾有の事態において何を優先させるべきかという問題は確かに難しくはあるが、国のあまりにも偏った頑なな対応に一国民として暗澹たる思いを抱いた。

その一方で、「外出していか分らない。国が決めてくれたら、その指示に従う」といった一部の国民の声も報道された。自らの行動を決定する権利を放棄し、国に委ねてしまう国民の姿に、戦後民主主義教育は果たしていかほどの成果を残せているのだろうかと考えざるを得なかった。

COVID-19の影響を受け、本学では新年度から休校を余儀なくされた。4月下旬からオンライン授業が導入され、新たな授業形態に学生も教員も試行錯誤の日々であった。そのような中で、改めて教育の本質とは何かといった問いに直面した教員も多かったのではないだろうか。また、学生の中には「こんなに学校に行きたいと思ったことはない」と述べた者が少なからずおり、自らに潜在的な知的好奇心や成長力が存在していることに気づききっかけになったようである。COVID-19が災厄であることに変わりはないが、この緊急事態の影響の多様な側面に驚かされる。

▶東日本大震災から10年が経過した。だが、復興への道のりは長く険しく、今なお帰宅困難地域があり、3万6千人を超える県民が避難しなければならない状況におかれている。しかしながら、たゆまぬ努力の結果、災害復旧工事は全体の97%が完了し、被災地における農業も徐々に再開されているとのことである。

こうして復興が進む中、2月13日に再び宮城県にて震度6強の地震が起こった。この地震は東日本大震災の余震だという。10年という節目を迎える時期に再び起こった大きな余震。自然の圧倒的な力の前で人間の無力さを感じると共に、そんな人間にでもできることを地道にやり続けることが大切なのだと強く思う。

▶この度、本紀要に6編の論文を載せることができた。ご多忙の中、ご寄稿くださった先生方へ感謝の意を伝えたい。そして毎年のことながら、臨機応変にスケジュールを調整していただいた三協社出版の高橋社長にもお礼を述べたい。

（『紀要』編集委員会）

執筆者紹介

有 泉 正 二 …… 本 学 教 授
飯 田 俊 明 …… 本 学 教 授
澁 谷 美 枝 子 …… 本 学 教 授
鈴 木 健 史 …… 本 学 講 師
横 尾 瑞 恵 …… 本 学 講 師
今 野 貴 子 …… 本 学 非 常 勤 講 師
倉 持 こ ころ …… 本 学 共 同 研 究 者
村 山 久 美 …… 本 学 共 同 研 究 者

第 49 号 紀 要 編 集 委 員

横 尾 瑞 恵 ・ 福 田 綾

東京立正短期大学紀要 第49号

令和3年3月20日 印刷

令和3年3月25日 発行

編 集 東京立正短期大学紀要編集委員会
発 行 所 東 京 立 正 短 期 大 学

〒166-0013 東京都杉並区堀ノ内2-41-15

TEL 03 (3313) 5101 (代)

印刷所 株式会社 三 協 社

〒164-0011 東京都中野区中央4-8-9

TEL 03 (3383) 7281 (代)

THE JOURNAL OF TOKYO RISSHO JUNIOR COLLEGE

No.49

March 2021

CONTENTS

- Portrait of Banksy : Images and Identity.....ARIIZUMI, Shoji 1
- Practice of ICT implementation for expression-related lessons for the Childcare
Worker Training Course using the iPad
-In consideration of education reform post-COVID-19..... IIDA, **Toshiaki** 33
- A Study on Musical Activities in Nursery Schools under the COVID-19
pandemic..... KONNO, Takako 65
- Development of Classes at College based on “what students expect from class”
— Education of Early Childhood Care and Education Teachers Research
on the Questionnaire in “Support for Childcare Consultation” Class —
..... SHIBUYA, Mieko / KURAMOCHI, Cocoro 87
- Examination of teaching methods of the training record that a student demands :
Analysis from student’s online questionnaire result
..... SUZUKI, Kenji / MURAYAMA, Kumi 113
- Educational Effectiveness of Classes for the Improvement of Communication
Skills..... YOKOO, Mizue 126

Published by
Tokyo Risho Junior College

TOKYO JAPAN

ISSN 1881-9400