

ISSN 2435-5186

金沢学院短期大学紀要
第20号(通巻63巻)

Kanazawa Gakujin College

金沢学院短期大学
令和4年3月

金沢学院短期大学紀要
「学葉」第20号（通算第63巻）

JOURNAL
OF
KANAZAWA GAKUIN COLLEGE
vol. 63 (2022)

目 次

【論文】

- 日本語科目受講学生の言葉遣いに関する調査報告 杉本 亜由美 1
- ビジネス実務科目における対面授業、同時双方向型オンライン授業の効果
ー構成的グループエンカウターの実践ー 杉本 亜由美 21
- スポーツ専攻学生におけるサプリメントに関する意識調査 橋高 朱里 29
- 学業不振学生の模写課題における認知処理過程のあり方
ー保育士養成校における学生の基本となる能力の評価と指導に用い得る指標の開発に向けてー
..... 鈴木 賢男・日光 恵利・砂山 真喜子 39
- 実習におけるダンスと使用曲に関する研究
ーコロナ禍で保育者を目指す学生への調査からー 高木 香代子 51
- 楽器音のオノマトペ表現の多様性
ー視覚によるイメージと表現の変化についてー 棒田 美江・寺田 達也 61

【研究ノート】

- インターンシップの効率を上げるためのワークシートの研究 小里 千寿・松崎 陽子 71
- 耳のかたちを捉える ーパーツを抽出した描写ー 児島 新太郎 81

日本語科目受講学生の言葉遣いに関する調査報告¹⁾

杉本 亜由美²⁾

Report on a survey on language use by students of Japanese language courses¹⁾

Ayumi SUGIMOTO²⁾

要 約

本稿は、今後の日本語教育プログラムの設計に役立てることを目的として、筆者が担当した授業科目「日本語 I」の受講学生を対象に、敬語を含む言葉遣いに関するアンケート調査を実施し、結果を考察したものである。

アンケート調査の質問内容は、敬語に関するものや、言葉遣いに関するものとし、平成7年度より現在も実施されている、文化庁「国語に関する世論調査」^①にある質問項目を参考にした。

調査の結果、受講学生のほぼ全員が、敬語を必要なものだと考えていて、今後、敬語をうまく使えるようになりたいと思っていること、半数以上の受講学生は自身の敬語力に自信がない、ということがわかった。さらに、言葉遣いに関する具体的な表現については、「ら抜き言葉」とされるものの中でも、特に「見れる」、「出れる」、「開ける」は積極的に使われている傾向にあることや、「アルバイト言葉」と言われている「お会計の方、1万円になります」、「千円からお預かりします」は容認傾向にあるということが示唆された。

キーワード：言語教育、日本語教育、敬語使用、言葉遣い

1. はじめに

言葉は時代とともに変化を伴うものである。しかし、変化する途中で、すでにある言語規範に反すると批判の対象にされてしまうことがよくある。例えば、徐々に広まりつつある「ら抜き言葉」は現在の言語規範に当てはめれば誤用とされているが、将来的にこれが容認され定着し、誤用でなくなる可能性は否定できない。そう考えると、日本語教育は時代の流れとともに、その内容を変化させていかなければならないであろう。

平成7年度より、文化庁は国語（日本語）施策の参考にするべく、全国16歳以上の男女3千人から4千人を対象として、「現代の社会状況の変化に伴う、日本人の国語意識の現状」について、毎年世論調査を実施している。平成7年度（平成7年4月調査）の目的は、「国語をめぐる現代の社会状況の変化に伴う日本人の国語意識の在り方について調査し、今後の施策の参考とする。」とされ、令和元年度（令和2年3月調査）の目的は、「現在の社会状況の変化に伴う日本人の国語に関する意識や理解の現状について調査し、国語施策の立案に資するとともに、国民の国語に関する興味・関心を喚起する。」である。

本稿は、これからの社会に必要なとされる能力の根本であると考えられる日本語力を身につけるための日本語教育を考察するために、まずは現状を把握すべく、筆者担当授業科目「日本語 I」の受講学生を対象とし、上記の文化庁の調査内容を参考にして、敬語を含む言葉遣いに関するアンケート調査を実施することとした。

2. 「国語に関する世論調査」の質問項目

以下は、本調査において参考とした文化庁「国語に関する世論調査」にある、敬語を含む言葉遣いに関連する質問

1)：令和3年10月15日受付；令和4年2月16日受理。Received Oct. 15, 2021；Accepted Feb. 16, 2022.

2)：金沢学院短期大学；Kanazawa Gakuin College.

項目である。

平成7年度

4. 敬語の使い方
5. 場面による敬語の使い分け
6. 敬語に関する考え方
10. 二つの言い方（「やる／あげる」と「ら抜き言葉」）
 - (1) 植木に水をやる／植木に水をあげる
 - (2) うちの子におもちゃを買ってやりたい／うちの子におもちゃを買ってあげたい
 - (3) 相手チームにはもう1点もやれない／相手チームにはもう1点もあげられない
 - (4) こんなにたくさんは食べられない／こんなにたくさんは食べれない
 - (5) 朝5時に来られますか／朝5時に来れますか
 - (6) 彼が来るなんて考えられない／彼が来るなんて考えれない
11. 気になる言い方（敬語）
 - (1) 先生、こちらでお待ちしてください
 - (2) お客様が申されました
 - (3) とんでもございません
 - (4) ○○さん、おりましたら御連絡ください
 - (5) 3時に御出発される予定です
 - (6) お客様はお帰りになりました
 - (7) 先生がおっしゃられたように
 - (8) お客様、どうぞいただいてください
 - (9) どうぞおめしあがりください
 - (10) 足元にお気をつけてください
 - (11) 無料休憩室を御利用いただけます

平成8年度

2. 気になる言い方（「千円からお預かりします」など）
 - (1) (電車の車内放送で) ドアを閉めさせていただきます
 - (2) (会議で司会者が) これで会議を終了させていただきます
 - (3) (店の張り紙で) 明日は休業させていただきます
 - (4) (店で店員が) この商品は、値引きさせていただきます
 - (5) (店の会計で、店員が) お会計のほう、1万円になります
 - (6) (千円未満の買い物をしたとき、店の会計で、店員が) 千円からお預かりします
 - (7) (千円ちょうどの買い物をしたとき、店の会計で、店員が) ちょうどからお預かりします
 - (8) (デパートの店員が) 白ワインは冷やしたほうが、おいしくいただけます
3. 気になる言い方（「休まさせていただきます」など）
 - (1) あしたは休まさせていただきます
 - (2) きょうはこれで帰らせてください
 - (3) 担当の者を伺わさせます

4. 敬語の使い方
5. 場面による敬語の使い分け
6. 敬語に関する考え方

平成9年度

6. 場面と敬語（生徒が先生に対して）
7. 場面と敬語（部下が上司に対して）

8. 場面と敬語（近所の小売店で、店員が親しい客に対して）
9. 場面と敬語（デパートで、店員が親しい客に対して）
10. 性別と言葉遣い（言葉遣いが変わるか）
11. 職場と敬語（職場の地位による序列意識，地位や年齢と敬語）
12. 外部の人への言い方（会社の受付の人の場合）
13. 外部の人への言い方（学校の先生の場合）
14. 外部の人への言い方（病院の医師の場合）
15. 電話を掛けるときの言い方（友人の家に掛けるとき）
16. 電話を掛けるときの言い方（先生の家）に掛けるとき）
17. 敬語の正誤（「あの方は、昨年東京にまいりまして」など）

平成 10 年度

敬語、言葉遣いに関する質問項目無し

平成 11 年度

2. 敬語の正誤（「早朝に御対処していただきたい」など）

平成 12 年度

19. 二つの言い方（「やる／あげる」と「ら抜き言葉」）

- (1) 植木に水をやる／植木に水をあげる
- (2) うちの子におもちゃを買ってやりたい／うちの子におもちゃを買ってあげたい
- (3) 相手チームにはもう 1 点もやれない／相手チームにはもう 1 点もあげられない
- (4) こんなにたくさんは食べられない／こんなにたくさんは食べれない
- (5) 朝 5 時に来られますか／朝 5 時に来れますか
- (6) 彼が来るなんて考えられない／彼が来るなんて考えれない

平成 13 年度

敬語、言葉遣いに関する質問項目無し

平成 14 年度

15. 言葉の使い方一気になるか

- (1) あしたは休まさせていただきます
- (2) (店の会計で、店員が) お会計のほう、1 万円になります
- (3) (千円未満の買い物をしたとき、店の会計で、店員が) 千円からお預かりします

平成 15 年度

5. 敬語の必要性

6. 敬語を身に付けた機会

7. 気になる言い方（「先生、こちらでお待ちしてください」など）

- (1) 先生、こちらでお待ちしてください
- (2) お客様が申されました
- (3) とんでもございません
- (4) お客様がお見えになった
- (5) 3 時に御出発される予定です
- (6) 先生がおっしゃられたように
- (7) お客様、どうぞいただいでください

平成 16 年度

2. 敬語に関して困っていること

3. 敬語の使い方の間違い

4. これからの敬語の在り方

5. 敬語か否か
6. 人間関係と敬語 (敬語を使って話すべき相手か否か)
7. 場面と敬語 (生徒が先生に対して)
8. 場面と敬語 (部下が上司に対して)
9. 外部の人への言い方 (会社の受付の人の場合)
10. 外部の人への言い方 (学校の先生の場合)
11. 外部の人への言い方 (病院の医師の場合)
12. 敬語の正誤 (「ただいま会長が申された」など)

平成17年度

2. 敬語を使う程度
3. 敬語について難しいと感じることの有無
4. 配達人に対して掛ける言葉
5. 仕事後に掛ける言葉
6. 外部の人への言い方 (会社の受付の人の場合)
7. 外部の人への言い方 (学校の先生の場合)
8. 外部の人への言い方 (病院の医師の場合)
9. 同年輩の人にとどのように尋ねるか
10. 「改まった場」とはどういう場か
11. 恩師へのあて名の書き方
12. 会社へのあて名の書き方
13. 課長の言ったことを部長にどう話すか
14. 敬語を使うことに関しての考え
15. 敬語を使うとき
16. 自分の呼び方
17. 相手の呼び方
18. ふだんの言葉遣い (「お」を付けるか、付けないか)
19. 二つの言い方 (「やる／あげる」と「ら抜き言葉」)
 - (1) 植木に水をやる／植木に水をあげる
 - (2) うちの子におもちゃを買ってやりたい／うちの子におもちゃを買ってあげたい
 - (3) 相手チームにはもう1点もやれない／相手チームにはもう1点もあげられない
 - (4) こんなにたくさんは食べられない／こんなにたくさんは食べれない
 - (5) 朝5時に来られますか／朝5時に来れますか
 - (6) 彼が来るなんて考えられない／彼が来るなんて考えれない
20. どちらの言い方を使うか
21. 気になる言い方

平成18年度

敬語、言葉遣いに関する質問項目無し

平成19年度

敬語、言葉遣いに関する質問項目無し

平成20年度

敬語、言葉遣いに関する質問項目無し

平成21年度

敬語、言葉遣いに関する質問項目無し

平成22年度

4. どちらの言い方を使うか（「れる／られる」「せる／させる」）

- (1) ア：こんなにたくさんは食べられない イ：こんなにたくさんは食べれない
- (2) ア：朝5時に来られますか イ：朝5時に来れますか
- (3) ア：彼が来るなんて考えられない イ：彼が来るなんて考えれない
- (4) ア：今年は初日の出が見られた イ：今年は初日の出が見れた
- (5) ア：早く出られる？ イ：早く出れる？
- (6) ア：明日は休ませていただきます イ：明日は休まさせていただきます
- (7) ア：今日はこれで帰らせてください イ：今日はこれで帰らせてください
- (8) ア：担当の者を伺わせます イ：担当の者を伺わせませます
- (9) ア：絵を見せてください イ：絵を見させてください
- (10) ア：私が読ませていただきます イ：私が読まさせていただきます

平成23年度

9. 日常生活で、どの程度敬語を使っているか

10. 敬語を使うことに関して、どのような考えを持っているか

11. 敬語を使うのは、どんなときか

平成24年度

敬語、言葉遣いに関する質問項目無し

平成25年度

4. 敬語について

16. 今後とも敬語は必要だと思うか

17. 敬語をどのような機会に身に付けてきたと思うか

18. 気になる言い方

- (1) 先生、こちらでお待ちしてください
- (2) お客様が申されました
- (3) とんでもございません
- (4) お客様がお見えになった
- (5) 3時に御出発される予定です
- (6) 先生がおっしゃられたように
- (7) お客様、どうぞいただいでください

19. 気になる言葉の使い方

- (1) あしたは休まさせていただきます
- (2) 店の会計で、店員が、お会計のほう、1万円になります
- (3) 千円未満の買い物をしたとき、店の会計で、店員が、千円からお預かりします
- (4) 患者様は待合室でお待ちください
- (5) 絵画展は8階で開催してございます

平成26年度

敬語、言葉遣いに関する質問項目無し

平成27年度

II 場面ごとの敬意表現

4. 敬語はどうあるべきだと思うか

5. 中高生が担任の先生に対してどういった場面で敬語を使って話すべきか

6. 会社に勤めている人が、上司に対してどういった場面で敬語を使って話すべきか

21. どちらの言い方を普段使うか

- (1) ア：こんなにたくさんは食べられない イ：こんなにたくさんは食べれない

- (2) ア：朝5時に来られますか イ：朝5時に来れますか
- (3) ア：彼が来るなんて考えられない イ：彼が来るなんて考えれない
- (4) ア：今年は初日の出が見られた イ：今年は初日の出が見れた
- (5) ア：早く出られる？ イ：早く出れる？
- (6) ア：明日は休ませていただきます イ：明日は休まさせていただきます
- (7) ア：今日はこれで帰らせてください イ：今日はこれで帰らさせていただきます
- (8) ア：担当の者を伺わせます イ：担当の者を伺わさせます
- (9) ア：絵を見せてください イ：絵を見させてください
- (10) ア：私が読ませていただきます イ：私が読まさせていただきます
- (11) ア：植木に水をやる イ：植木に水をあげる
- (12) ア：うちの子におもちゃを買ってやりたい イ：うちの子におもちゃを買ってあげたい
- (13) ア：相手チームにはもう1点もやれない イ：相手チームにはもう1点もあげられない

平成28年度

II 相手に配慮したコミュニケーション

10. 敬語を使うことが、人間関係を作っていくのに、かえってマイナスになると感じることもあるか

10 (付). 敬語を使うことが、人間関係を作っていくのに、マイナスと感ずるのはどのようなときか

平成29年度

敬語、言葉遣いに関する質問項目無し

平成30年度

敬語、言葉遣いに関する質問項目無し

令和元年度

9. 気になる言葉遣い

- (1) 先生は講義がお上手ですね
- (2) 就職はもうお決まりになったのですか
- (3) 誠に申し訳なく、深く反省させていただきます
- (4) 規則でそうなってございます
- (5) 昼食はもう頂かれましたか
- (6) お客様が参られています
- (7) お歩きやすい靴を御用意ください
- (8) こちらで待たれてください

上記のうち、平成7年度、平成12年度、平成17年度、平成22年度、平成27年度の調査は、「やる／あげる」「ら抜き言葉」についての質問項目が設けられており、平成15年度、平成25年度の調査は、敬語に関する言葉遣いについて、他の年度よりも多くの質問項目が設けられていた。本調査では、平成7年度、平成12年度、平成15年度、平成17年度、平成22年度、平成25年度、平成27年度の質問項目を参考にして、本学科生の敬語を含む言葉遣いに関するアンケート調査の質問項目を設けることとした。また、他にも敬語の必要性や、自身の敬語力について、一か月に読む本の冊数や電子書籍を利用するかについて問う項目も設けた。

3. 本研究の目的、意義

本研究の目的は、本学科生における言葉遣いについての調査を実施し、現状を把握、分析し、本学の日本語教育プログラムの設計に役立てることである。また、本研究の意義は、この調査結果より得られたデータが、高等教育機関での言語教育開発の一助となり得ることである。

4. 調査内容

本研究で実施した調査については、以下のとおりである。

4. 1 調査概略

文化庁の「国語に関する世論調査」を参考に、敬語を含む言葉遣いに関する質問事項を設定した。また、1 か月に読む本の冊数や、電子書籍の利用の有無も調査した。

4. 2 調査対象

現代教養学科1年生「日本語I」受講学生

令和元年度 44名

令和2年度 42名

令和3年度 53名（2年生1名を含む）

4. 3 調査時期

令和元年度 平成31年4月12日

令和2年度 令和2年4月10日

令和3年度 令和3年4月8日

4. 4 質問項目

1-1 敬語が必要だと思いますか。

上記の質問に、「必要だと思う」、「ある程度必要だと思う」、「余り必要だとは思わない」、「必要だとは思わない」、「わからない」より選択することとした。

1-2 敬語をどのような機会に身につけてきたと思いますか。

上記の質問に、「学校の国語の授業」、「アルバイト先の研修など」、「学校内のクラブ活動など」、「家庭でのしつけ」、「国語の授業以外での先生の指導」、「学校外の活動で」、「テレビやラジオの出演者の話し方」、「敬語の本」、「話し方教室などで」、「テレビやラジオの敬語番組」より、該当するものすべてを選択することとした。

1-3 あなたは敬語を使いこなせていると思いますか。

上記の質問に、「とても思う」、「思う」、「余り思わない」、「全く思わない」、「わからない」より選択することとした。

1-4 あなたは敬語をうまく使えるようになりたいですか。

上記の質問に、「とても思う」、「思う」、「余り思わない」、「全く思わない」、「わからない」より選択することとした。

1-5 次の言い方は気になりますか。

- (1) 先生、こちらでお待ちしてください
- (2) お客様が申されました
- (3) とんでもございません
- (4) お客様がお見えになった
- (5) 3時に御出発される予定です
- (6) 先生がおっしゃられたように
- (7) お客様、どうぞいただきてください
- (8) あしたは休まさせていただきます
- (9) お会計のほう、1万円になります
- (10) 千円未満の買い物をしたとき、店の会計で、店員が、千円からお預かりします
- (11) 患者様は待合室でお待ちください
- (12) 絵画展は8階で開催してございます

上記、(1) から (12) に、「気になる」、「気にならない」、「どちらとも言えない」より選択することとした。

1-6 どちらの言い方を使いますか。

- (1) ア：こんなにたくさんは食べられない イ：こんなにたくさんは食べれない
- (2) ア：朝5時に来られますか イ：朝5時に来れますか
- (3) ア：彼が来るなんて考えられない イ：彼が来るなんて考えれない
- (4) ア：今年は初日の出が見られた イ：今年は初日の出が見れた
- (5) ア：早く出られる？ イ：早く出れる？

- (6) ア：明日は休ませていただきます イ：明日は休まさせていただきます
- (7) ア：今日はこれで帰らせてください イ：今日はこれで帰らさせていただきます
- (8) ア：担当の者を伺わせます イ：担当の者を伺わさせます
- (9) ア：絵を見せてください イ：絵を見させていただきます
- (10) ア：私が読ませていただきます イ：私が読まさせていただきます
- (11) ア：植木に水をやる イ：植木に水をあげる
- (12) ア：うちの子におもちゃを買ってやりたい イ：うちの子におもちゃを買ってあげたい
- (13) ア：相手チームにはもう1点もやれない イ：相手チームにはもう1点もあげられない
- (14) ア：フタを開ける イ：フタを開けれる
- (15) ア：このフタを開けられる？ イ：このフタを開けれる？
- (16) ア：早く行ける？ イ：早く行けれる？
- (17) ア：漢字が書ける イ：漢字が書けれる

上記、(1) から (17) に、「アを使う」、「イを使う」、「どちらも使う」、「わからない」より選択することとした。
1-7-1か月に読む本の冊数について教えてください。

上記の質問に、「7冊以上」、「5-6冊」、「3-4冊」、「1-2冊」、「読まない」より選択することとした。

1-8 電子書籍（雑誌や漫画も含む）を利用していますか。

上記の質問に、「よく利用する」、「たまに利用する」、「紙の本しか読まない」、「紙の本も読まない」より選択することとした。

5. 調査結果、考察

本調査の結果、考察は、以下のとおりである。

1-1 敬語が必要だと思いますか。

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
必要だと思う	28名 (63.6%)	33名 (78.6%)	49名 (92.5%)
ある程度必要だと思う	16名 (36.4%)	8名 (19.0%)	4名 (7.5%)
余り必要だとは思わない	—	—	—
必要だとは思わない	—	—	—
わからない	—	—	—
無回答	—	1名 (2.4%)	—

考察：敬語の必要性について尋ねたところ、「必要だと思う」が、令和元年度63.6%、令和2年度78.6%、令和3年度92.5%と増加傾向にあり、令和3年度は9割以上の受講学生が、敬語は必要だと思っていることが示唆された。また、「ある程度必要だと思う」も含めると、令和元年度と令和3年度は100.0%、令和2年度は97.6%が、敬語の必要性を感じているということがわかる。平成25年度「国語に関する世論調査」に同様の質問項目があり、「必要だと思う」と「ある程度必要だと思う」の合計である、「必要だと思う(計)」の割合が98.0%、「余り必要だとは思わない」と「必要だとは思わない」の合計である「必要だと思わない(計)」の割合が1.4%であった。本学の調査結果では、令和2年度の無回答1名以外は全員が「必要だと思う」、「ある程度必要だと思う」と回答しており、「余り必要だとは思わない」、「必要だとは思わない」、「わからない」と回答した受講学生は0で、調査対象学生ほぼ全員が敬語を必要だと感じており、平成25年度「国語に関する世論調査」の結果と、ほぼ同様のものとなった。

1-2 敬語をどのような機会に身につけてきたと思いますか。(複数回答可)

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
学校の国語の授業	26名 (59.1%)	26名 (61.9%)	29名 (54.7%)
アルバイト先の研修など	24名 (54.5%)	32名 (76.2%)	28名 (52.8%)
学校内のクラブ活動など	15名 (34.1%)	14名 (33.3%)	31名 (58.5%)
家庭でのしつけ	10名 (22.7%)	10名 (23.8%)	15名 (28.3%)
国語の授業以外での先生の指導	9名 (20.5%)	10名 (23.8%)	4名 (7.5%)
学校外の活動で	9名 (20.5%)	6名 (14.3%)	6名 (11.3%)
テレビやラジオの出演者の話し方	3名 (6.8%)	5名 (11.9%)	3名 (5.7%)
敬語の本	2名 (4.5%)	5名 (11.9%)	3名 (5.7%)
話し方教室などで	2名 (4.5%)	1名 (2.4%)	1名 (1.9%)
テレビやラジオの敬語番組	2名 (4.5%)	—	1名 (1.9%)

考察：今まで敬語をどのような機会に身につけてきたかを尋ねた(複数回答可)ところ、調査年度によって違いが見られた。令和元年度は「学校の国語の授業」59.1%、令和2年度は「アルバイト先の研修」76.2%、令和3年度は「学校内のクラブ活動」58.5%が、それぞれ一番高いポイントという結果であった。「アルバイト先の研修」は例年、上位を占めており、半数以上の学生がアルバイト先で主に接遇に関する敬語を学んでいるという実態が明らかとなった。本学の敬語教育プログラム設計については、この結果を意識する必要がある。

1-3 あなたは敬語を使いこなせていると思いますか。

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
とても思う	—	1名 (2.4%)	4名 (7.5%)
思う	10名 (22.7%)	8名 (19.0%)	20名 (37.7%)
余り思わない	25名 (56.8%)	23名 (54.8%)	24名 (45.3%)
全く思わない	4名 (9.1%)	6名 (14.3%)	4名 (7.5%)
わからない	5名 (11.4%)	3名 (7.1%)	1名 (1.9%)
無回答	—	1名 (2.4%)	—

考察：自身の敬語力について尋ねたところ、敬語を使いこなせていると思うと回答した学生が令和3年度に増えていることがわかる。令和元年度、令和2年度までは、「とても思う」、「思う」と回答した学生が2割程度で、約8割の学生は、「余り思わない」、「全く思わない」と、自身の敬語力に自信がないという結果であったが、令和3年度は、「とても思う」、「思う」と回答した学生が45.2%に増加した。ただし、未だ半数以上の学生は「余り思わない」、「全く思わない」、「わからない」と回答しており、本学科生の敬語に関する自己評価は概ね低いということがわかった。この結果を受けて、本学では、学生の敬語に関する自己評価を上げることができる学習ツールの開発が必要であると考えられる。

1-4 あなたは敬語をうまく使えるようになりたいですか。

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
とても思う	19名 (43.2%)	26名 (61.9%)	41名 (77.4%)
思う	23名 (52.3%)	15名 (35.7%)	12名 (22.6%)
余り思わない	2名 (4.5%)	—	—
全く思わない	—	—	—
わからない	—	—	—
無回答	—	1名 (2.4%)	—

考察：将来的に敬語を身につけたいと思っているかどうかを尋ねたところ、令和元年度から令和2年度にかけては9割以上の学生が、令和3年度においては全員が、「とても思う」、「思う」と回答していた。1-3の結果も踏まえると、学生は自身の敬語力に自信がないが、将来的には敬語力を身につけたいと思っていることが明らかとなった。この結果より、自ら敬語能力が身についたと学生が実感できるような敬語教育プログラムを設計し、それに伴う学習ツールの開発の必要性を認めることができる。

1-5 次の言い方は気になりますか。

(1) 先生、こちらでお待ちしてください

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
気になる	30名 (68.2%)	30名 (71.4%)	42名 (79.2%)
気にならない	11名 (25.0%)	10名 (23.8%)	9名 (17.0%)
どちらとも言えない	3名 (6.8%)	1名 (2.4%)	1名 (1.9%)
無回答	—	1名 (2.4%)	1名 (1.9%)

考察：「先生、こちらでお待ちしてください」は、自分自身や身内の動作や行動に用いる謙譲語を、尊敬語として相手に用いている点で問題のある言い方である。「先生、こちらでお待ちになってください」などが本来の言い方である。令和元年度は「気になる」が7割弱の回答であったのに対し、令和3年度はおよそ8割の学生が、この言い方に違和感を覚えた結果となった。同様の内容で実施した平成25年度「国語に関する世論調査」の結果では、「気になる」が約7割、「気にならない」が2割弱、「どちらとも言えない」7.0%と、本学の調査結果と大きく変わらない結果であるものの、本学の調査結果の「気になる」の割合は増加していた。平成25年度「国語に関する世論調査」の結果の概要には、「過去の調査結果（平成7、15年度）と比較すると、「気になる」の割合は増加する傾向にある。」とあり、本学の調査結果がこれを裏付ける形となった。

(2) お客様が申されました

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
気になる	29名 (65.9%)	24名 (57.1%)	37名 (69.8%)
気にならない	8名 (18.2%)	16名 (38.1%)	12名 (22.6%)
どちらとも言えない	7名 (15.9%)	1名 (2.4%)	4名 (7.5%)
無回答	—	1名 (2.4%)	—

考察：「お客様が申されました」は、謙譲語「申す」に、尊敬の助動詞「れる」を付けたもので、尊敬語として相手に用いるのはふさわしくない言い方とされる。「お客様がおっしゃいました」などが本来の言い方となる。本学の調査結果では、調査年度によってバラつきがあるものの、5割超から7割弱が「気になる」、約3割から4割の学生が「気にならない」、もしくは「どちらとも言えない」と回答していた。同様の内容で実施した平成25年度「国語に関する世論調査」の結果の概要には、「過去の調査結果（平成7、15年度）と比較すると、「気になる」の割合は増加する傾向にある。」とあり、本学の調査結果は、これに近い形となった。

(3) とんでもごさいません

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
気になる	6名 (13.6%)	6名 (14.3%)	10名 (18.9%)
気にならない	36名 (81.8%)	32名 (76.2%)	41名 (77.4%)
どちらとも言えない	2名 (4.5%)	3名 (7.1%)	2名 (3.8%)
無回答	—	1名 (2.4%)	—

考察：「とんでもごさいません」は、「敬語の指針」(平成19年文化審議会答申)^②によれば、「相手からの褒めや賞賛などを軽く打ち消すときの表現」として使うことは問題がないとされている言い方である。8割程度の学生が「気にならない」と回答していた。同様の内容で実施した平成25年度「国語に関する世論調査」の結果では、「気にならない」57.5%で、「気になる」25.0%よりも高いが、本学の調査結果の「気にならない」の方が、令和元年度81.8%、令和2年度76.2%、令和3年度77.4%と、さらに高い値で、「とんでもごさいません」は、定着しつつある表現に近づい

ていることがわかる。

(4) お客様がお見えになった

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
気になる	10名 (22.7%)	11名 (26.2%)	9名 (17.0%)
気にならない	31名 (70.5%)	30名 (71.4%)	39名 (73.6%)
どちらとも言えない	2名 (4.5%)	—	4名 (7.5%)
無回答	1名 (2.3%)	1名 (2.4%)	1名 (1.9%)

考察：「お客様がお見えになった」は、「見える」に「お・・・になる」を加えたもので、尊敬表現を重ねた二重敬語であるものの、「敬語の指針」では、「習慣として定着している」とされる言い方である。本学の調査結果においても、令和元年度 70.5%、令和2年度 71.4%、令和3年度 73.6%と、7割以上の学生が「気にならない」と回答しており、ふさわしくない言い方だと認めていないことがわかる。同様の内容で実施した平成25年度「国語に関する世論調査」の結果と比較してみると、「気にならない」は 51.9%で、本学の調査結果の「気にならない」の方が高く、「お客様がお見えになった」は、「敬語の指針」にあるように、徐々に習慣として定着しつつある表現と捉えることができる。

(5) 3時に御出発される予定です

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
気になる	20名 (45.5%)	16名 (38.1%)	27名 (50.9%)
気にならない	19名 (43.2%)	20名 (47.6%)	15名 (28.3%)
どちらとも言えない	5名 (11.4%)	5名 (11.9%)	11名 (20.8%)
無回答	—	1名 (2.4%)	—

考察：「3時に御出発される予定です」は、謙譲語の形「御・・・する」に、尊敬の助動詞「れる」を付けたもので、尊敬語として相手に用いるのはふさわしくない言い方とされる。本来の言い方は「3時に御出発になる予定です」などである。本学の調査結果は、調査年度によって多少バラつきがあり、「気になる」の値が、令和元年度 45.5%、令和2年度 38.1%、令和3年度 50.9%で、「気にならない」の値が、令和元年度 43.2%、令和2年度 47.6%、令和3年度 28.3%と、令和元年度と令和3年度は「気になる」の値が「気にならない」の値よりも高く、令和2年度は「気にならない」の値が「気になる」の値よりも高いという結果であった。同様の内容で実施した平成25年度「国語に関する世論調査」の結果は、「気になる」40.1%、「気にならない」45.7%、「どちらとも言えない」13.4%と、令和2年度の本学の調査結果に概ね近い。

(6) 先生がおっしゃられたように

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
気になる	14名 (31.8%)	10名 (23.8%)	24名 (45.3%)
気にならない	26名 (59.1%)	31名 (73.8%)	24名 (45.3%)
どちらとも言えない	4名 (9.1%)	—	4名 (7.5%)
無回答	—	1名 (2.4%)	1名 (1.9%)

考察：「先生がおっしゃられたように」は、尊敬語「おっしゃる」に尊敬の助動詞「れる」を加えたもので、尊敬表現を重ねた二重敬語となり、一般的には適切でない言い方とされる。「先生がおっしゃったように」などが本来の言い方である。本学の調査結果では、令和元年度と令和2年度は「気にならない」の方が「気になる」よりも多い値であったが、令和3年度は「気になる」、「気にならない」同値という結果であった。同様の内容で実施した平成25年度「国語に関する世論調査」の結果である、「気になる」28.1%、「気にならない」61.1%、「どちらとも言えない」10.5%と異なり、令和3年度の「気になる」の割合の増加が目立つ。平成25年度「国語に関する世論調査」の結果の概要には、「過去の調査結果（平成7、15年度）と比較すると、「気になる」の割合は平成7年度調査から平成15年度調査にかけて4ポイント増加したが、平成15年度調査から今回調査（平成25年度）では余り変化は見られない。」とあるが、本学の結果はこれと異なり、令和3年度の結果より、二重敬語は良くないとする傾向に近づきつつあることが示唆された。

(7) お客様、どうぞいただいてください

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
気になる	23名 (52.3%)	29名 (69.0%)	41名 (77.4%)
気にならない	19名 (43.2%)	10名 (23.8%)	9名 (17.0%)
どちらとも言えない	2名 (4.5%)	2名 (4.8%)	3名 (5.7%)
無回答	—	1名 (2.4%)	—

考察：「お客様、どうぞいただいてください」は、自分自身や身内の動作や行動に用いる謙譲語を、尊敬語として相手に用いている点で問題のある言い方とされる。「お客様、どうぞ召し上がってください」などが本来の言い方である。本学の調査結果では、年々「気になる」の値が増え、令和3年度は8割近くの学生が「気になる」と回答していた。同様の内容で実施した平成25年度「国語に関する世論調査」の結果では、「気になる」が7割以上と、令和3年度の本学の調査結果に近い。平成25年度「国語に関する世論調査」の結果の概要には、「過去の調査結果（平成7、15年度）と比較すると、「気になる」の割合は増加する傾向にある。」とあり、本学でも「気になる」の割合の増加が目立ち、尊敬語「召し上がる」と謙譲語「いただく」の区別が明確になるという傾向にあることが示唆された。

(8) あしたは休まさせていただきます

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
気になる	21名 (47.7%)	15名 (35.7%)	27名 (50.9%)
気にならない	20名 (45.5%)	22名 (52.4%)	21名 (39.6%)
どちらとも言えない	2名 (4.5%)	4名 (9.5%)	5名 (9.4%)
無回答	1名 (2.3%)	1名 (2.4%)	—

考察：「明日は休まさせていただきます」は、「休まさせて」の「さ」が余計とされており、「さ入れ言葉」などと呼ばれ、令和3年現在では、まだ、ふさわしくない言い方とされている。「明日は休まさせていただきます」などが本来の言い方である。本学の調査結果では、令和2年の「気になる」が35.7%と低めであるが、「気にならない」は52.4%、令和元年度と令和3年度の「気になる」は約5割、「気にならない」約4割という結果であった。同様の内容で実施した平成25年度「国語に関する世論調査」の結果も、「気になる」約5割、「気にならない」約4割と、令和元年度と令和3年度の本学の調査結果と似通ったものであった。平成25年度「国語に関する世論調査」の結果の概要には、「過去の調査結果（平成8、14年度）と比較すると、「気になる」の割合は平成8年度から14年度調査にかけて24ポイント増加しているが、平成14年度から今回調査（平成25年度）では3ポイントの減少となっている。」とあり、「さ入れ言葉」は容認されつつあるとしているが、本学の結果からは、「さ入れ言葉」の容認は認められない。

(9) お会計のほう、1万円になります

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
気になる	13名 (29.5%)	12名 (28.6%)	18名 (34.0%)
気にならない	26名 (59.1%)	25名 (59.5%)	28名 (52.8%)
どちらとも言えない	5名 (11.4%)	4名 (9.5%)	7名 (13.2%)
無回答	—	1名 (2.4%)	—

考察：「お会計のほう、1万円になります」は、「アルバイト言葉」とも言われており、「～の方」という表現が問題にされることがある言い方である。本学の調査結果では、どの年度も「気になる」が3割程度、「気にならない」が5割から6割程度と、「気にならない」の値が高く、本学科生にこの言い方が容認されていることが示唆された。

(10) 千円からお預かりします

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
気になる	10名 (22.7%)	20名 (47.6%)	23名 (43.4%)
気にならない	31名 (70.5%)	21名 (50.0%)	21名 (39.6%)
どちらとも言えない	3名 (6.8%)	—	8名 (15.1%)
無回答	—	1名 (2.4%)	1名 (1.9%)

考察：「千円からお預かりします」も、1-5 (9) と同様に「アルバイト言葉」と言われており、「～から」という表現が問題にされることがある言い方である。本学の調査結果は調査年度によってバラつきがあり、令和元年度と令和2年度は「気にならない」の値の方が「気になる」の値よりも高かったが、令和3年度に「気になる」の値が「気にならない」の値を上回った。同様の内容で実施した平成25年度「国語に関する世論調査」の結果は、「気になる」55.0%、「気にならない」38.2%、「どちらとも言えない」6.3%であり、令和3年度の本学調査結果と同様に、「気になる」の値が「気にならない」の値を上回っている。平成25年度「国語に関する世論調査」の結果の概要には、「過去の調査結果（平成8、14年度）と比較すると、「気になる」の割合は平成8年度から14年度調査にかけて7ポイント増加しており、平成14年度から今回調査（平成25年度）にかけて10ポイント増加している。」とあり、令和3年度の本学の調査結果がこれに近づく形となった。

(11) 患者様は待合室でお待ちください

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
気になる	10名 (22.7%)	10名 (23.8%)	10名 (18.9%)
気にならない	28名 (63.6%)	27名 (64.3%)	33名 (62.3%)
どちらとも言えない	6名 (13.6%)	4名 (9.5%)	10名 (18.9%)
無回答	—	1名 (2.4%)	—

考察：「患者様は待合室でお待ちください」は、「～様」という表現が問題にされることがある言い方である。本学の調査結果では、「気にならない」が6割以上という結果となった。同様の内容で実施した平成25年度「国語に関する世論調査」の結果でも、「気になる」29.7%、「気にならない」58.5%、「どちらとも言えない」11.3%と、「気にならない」の方が多数派だが、「気になる」と「気にならない」の差は、本学の調査結果の方が大きく、「患者様」という表現が本学科生に容認されている傾向にあることがわかる。

(12) 絵画展は8階で開催してございます

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
気になる	32名 (72.7%)	36名 (85.7%)	45名 (84.9%)
気にならない	10名 (22.7%)	4名 (9.5%)	4名 (7.5%)
どちらとも言えない	2名 (4.5%)	1名 (2.4%)	4名 (7.5%)
無回答	—	1名 (2.4%)	—

考察：「絵画展は8階で開催してございます」は、「してございます」という表現に問題があるとされ、「絵画展は8階で開催しております」などが本来の言い方である。本学の調査結果では、7-8割以上の学生が「気になる」としており、ほとんどの学生が違和感を覚える表現であることが示唆された。同様の内容で実施した平成25年度「国語に関する世論調査」の結果でも、「気になる」66.3%、「気にならない」25.6%、「どちらとも言えない」7.5%と、「気になる」の方が多数派だが、本学の調査結果の方が、「気になる」の値が高い。

1-6 どちらの言い方を使いますか。

(1) ア：こんなにたくさんは食べられない イ：こんなにたくさんは食べれない

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
アを使う	9名 (20.5%)	17名 (40.5%)	30名 (56.6%)
イを使う	22名 (50.0%)	15名 (35.7%)	15名 (28.3%)
どちらも使う	12名 (27.3%)	10名 (23.8%)	8名 (15.1%)
わからない	1名 (2.3%)	—	—
無回答	—	—	—

考察：「ら抜き言葉」とは、可能な意味を表す助動詞「られる」の「ら」を省略して使う表現のことで、上一段活用動詞、下一段活用動詞、カ行変格活用動詞に、本来「られる」を使うべきところに、「れる」を使う場合にそれとなる。

「食べる」は下一段活用動詞であり、本来であれば「食べられない」と言うべきであるが、若い世代を中心に、徐々に「ら抜き言葉」が広まりつつある。しかしながら、本学の調査結果によると、令和元年度は半数が「食べれない」

を使用すると回答していたが、令和2年度は3割超に減少し、令和3年度では3割未満と、さらに減少した。同様の調査を「国語に関する世論調査」では、平成7年度、平成12年度、平成17年度、平成22年度、平成27年度に実施しており、平成27年度の結果は、「食べられない」60.8%、「食べれない」32.0%、「どちらも使う」6.8%と、本学の令和3年度の結果に近いものであった。

(2) ア：朝5時に来られますか イ：朝5時に来れますか

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
アを使う	9名 (20.5%)	10名 (23.8%)	27名 (50.9%)
イを使う	28名 (63.6%)	27名 (64.3%)	21名 (39.6%)
どちらも使う	7名 (15.9%)	5名 (11.9%)	4名 (7.5%)
わからない	—	—	—
無回答	—	—	1名 (1.9%)

考察：「来る」はカ行変格活用動詞であるので、本来は「来られる」と言うべきである。本学の調査結果によると、令和元年度と令和2年度は6割以上が「来られますか」を使用すると回答していたが、令和3年度は約4割に減少した。同様の内容で実施した平成27年度「国語に関する世論調査」の結果は、「来られますか」45.4%、「来れますか」44.1%、どちらも使う9.8%と、本学の令和3年度の結果に概ね近いものであった。

(3) ア：彼が来るなんて考えられない イ：彼が来るなんて考えれない

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
アを使う	28名 (63.6%)	29名 (69.0%)	44名 (83.0%)
イを使う	6名 (13.6%)	6名 (14.3%)	3名 (5.7%)
どちらも使う	8名 (18.2%)	7名 (16.7%)	4名 (7.5%)
わからない	2名 (4.5%)	—	—
無回答	—	—	2名 (3.8%)

考察：「考えれない」は下一段活用動詞「考える」の未然形である「考え」に、可能の意味を表す助動詞「れる」がついた形で「ら抜き言葉」である。本来は「考えられる」と言うべきである。本学の調査結果によると、令和元年度から令和3年度にかけて、「考えられない」を使うが、徐々に増加し、令和3年度は8割以上が、「考えられない」を使うと回答している。それに伴い、「考えれない」の回答率が減少し、令和3年度は5.7%であった。同様の内容で実施した平成27年度「国語に関する世論調査」の結果は、「考えられない」88.6%、「考えれない」7.8%、「どちらも使う」2.9%と、「考えられない」が8割以上で、本学の令和3年度の結果に概ね近いものであった。

(4) ア：今年は初日の出が見られた イ：今年は初日の出が見れた

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
アを使う	4名 (9.1%)	8名 (19.0%)	17名 (32.1%)
イを使う	30名 (68.2%)	26名 (61.9%)	30名 (56.6%)
どちらも使う	8名 (18.2%)	8名 (19.0%)	5名 (9.4%)
わからない	1名 (2.3%)	—	—
無回答	1名 (2.3%)	—	1名 (1.9%)

考察：「見る」は上一段活用動詞であるので、「見る」の未然形である「見」に、可能の意味を表す助動詞「られる」がついて「見られる」と言うべきであるとされている。「見れた」は、下一段活用動詞「見れる」の連用形である「見れ」に、過去・完了・存続・確認の意味を表す助動詞「た」がついた形である。本学の調査結果によると、令和元年度と令和2年度は6割以上が「見れた」を使うと回答していたが、令和3年度は56.6%に減少し、令和元年度から令和3年度にかけて、徐々に「見れた」を使うが減少している。同様の内容で実施した平成27年度「国語に関する世論調査」の結果は、「見られた」44.6%、「見れた」48.4%、「どちらも使う」6.5%と、本学の結果と同様に、「見られた」よりも「見れた」を使うの値が高いものとなっている。

(5) ア：早く出られる? イ：早く出れる?

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
アを使う	6名 (13.6%)	15名 (35.7%)	14名 (26.4%)
イを使う	30名 (68.2%)	17名 (40.5%)	30名 (56.6%)
どちらも使う	6名 (13.6%)	10名 (23.8%)	8名 (15.1%)
わからない	1名 (2.3%)	—	—
無回答	1名 (2.3%)	—	1名 (1.9%)

考察：「出れる」は下一段活用動詞「出る」を可能動詞化したものである。本来は、「出る」の未然形「出」＋可能の意味を表す助動詞「られる」をつけた形「出られる」と言うべきであるとされている。本学の調査結果によると、令和元年度から令和3年にかけて、多少のバラつきはあるものの、どの年度も「出れる？」を使うが「出られる？」を使うを上回っている。同様の内容で実施した平成27年度「国語に関する世論調査」の結果は、「出られる？」44.3%、「出れる？」45.1%、「どちらも使う」10.2%と、本学の結果と比べて、「出られる？」を使うと「出れる？」を使うの差がほとんどないものとなっている。

(6) ア：明日は休ませていただきます イ：明日は休まさせていただきます

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
アを使う	32名 (72.7%)	32名 (76.2%)	45名 (84.9%)
イを使う	8名 (18.2%)	4名 (9.5%)	5名 (9.4%)
どちらも使う	2名 (4.5%)	5名 (11.9%)	2名 (3.8%)
わからない	1名 (2.3%)	1名 (2.4%)	—
無回答	1名 (2.3%)	—	1名 (1.9%)

考察：「～させていただきます」の「させ」は使役の意味を表す助動詞「させる」の未然形である。使役の意味を表す助動詞には「させる」と「せる」があり、上一段活用動詞、下一段活用動詞、カ行変格活用動詞の後に「させる」がつき、五段活用動詞とサ行変格活用動詞の後には「せる」がつくのが一般的である。したがって、「休む」という五段活用動詞には「せる」をつけるのが正しいとされ、余分な「さ」を加えた「休まさせる」は「さ入れ言葉」と呼ばれ、現時点では誤用とされている。本学の調査結果によると、令和元年度から令和3年度にかけて、「休ませていただきます」が7割以上と多数派で、「休まさせていただきます」は少数派となっている。同様の内容で実施した平成27年度「国語に関する世論調査」の結果は、「休ませていただきます」79.6%、「休まさせていただきます」16.8%、「どちらも使う」3.1%と、こちらも本学の結果と同様に、「休ませていただきます」が多数派、「休まさせていただきます」が少数派であった。

(7) ア：今日はこれで帰らせてください イ：今日はこれで帰らさせていただきます

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
アを使う	36名 (81.8%)	38名 (90.5%)	45名 (84.9%)
イを使う	7名 (15.9%)	2名 (4.8%)	4名 (7.5%)
どちらも使う	—	2名 (4.8%)	2名 (3.8%)
わからない	—	—	1名 (1.9%)
無回答	1名 (2.3%)	—	1名 (1.9%)

考察：「帰る」という五段活用動詞には「せる」をつけるのが正しいとされ、余分な「さ」を加えた「帰らさせる」は「さ入れ言葉」と呼ばれ、現時点では誤用とされている。本学の調査結果によると、令和元年度から令和3年度にかけて、「帰らせてください」が8割以上と多数派で、「帰らさせていただきます」は少数派となっている。同様の内容で実施した平成27年度「国語に関する世論調査」の結果は、「帰らせてください」80.3%、「帰らさせていただきます」16.9%と、本学の平成元年度の結果に概ね近いものであった。

(8) ア：担当の者を伺わせます イ：担当の者を伺わさせます

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
アを使う	30名 (68.2%)	36名 (85.7%)	40名 (75.5%)
イを使う	4名 (9.1%)	3名 (7.1%)	5名 (9.4%)
どちらも使う	—	1名 (2.4%)	5名 (9.4%)
わからない	9名 (20.5%)	2名 (4.8%)	2名 (3.8%)
無回答	1名 (2.3%)	—	1名 (1.9%)

考察：「伺う」という五段活用動詞には「せる」をつけるのが正しいとされ、余分な「さ」を加えた「伺わさせる」は「さ入れ言葉」と呼ばれ、現時点では誤用とされている。本学の調査結果によると、令和元年度から令和3年度にかけて、「伺わせます」が6割—8割以上と多数派で、「伺わさせます」は1割以下と少数派である。同様の内容で実施した平成27年度「国語に関する世論調査」の結果は、「伺わせます」75.5%、「伺わさせます」20.7%、「どちらも使う」2.9%と、本学の結果と比べて、誤用とされている「伺わさせます」値が高かった。

(9) ア：絵を見せてください イ：絵を見させてください

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
アを使う	30名 (68.2%)	30名 (71.4%)	30名 (56.6%)
イを使う	5名 (11.4%)	8名 (19.0%)	9名 (17.0%)
どちらも使う	7名 (15.9%)	4名 (9.5%)	13名 (24.5%)
わからない	1名 (2.3%)	—	—
無回答	1名 (2.3%)	—	1名 (1.9%)

考察：「見せてください」は、下一段活用の動詞「見せる」の連用形「見せ」に接続助詞「て」＋「ください」の形、「見させてください」は、上一段活用動詞「見る」の未然形「見」に、使役の意味を表す助動詞「させる」＋「て」＋「ください」の形であり、両方とも文法的には問題のない表現である。本学の調査結果は、令和元年度から令和3年度にかけて、どの年度においても「見せてください」を使う傾向にある。同様の内容で実施した平成27年度「国語に関する世論調査」の結果は、「見せてください」59.6%、「見させてください」32.7%、「どちらも使う」7.5%と、本学の結果に比べて、「見させてください」値が高かった。

(10) ア：私が読ませてください イ：私が読まさせていただきます

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
アを使う	32名 (72.7%)	34名 (81.0%)	40名 (75.5%)
イを使う	6名 (13.6%)	6名 (14.3%)	9名 (17.0%)
どちらも使う	3名 (6.8%)	2名 (4.8%)	2名 (3.8%)
わからない	2名 (4.5%)	—	1名 (1.9%)
無回答	1名 (2.3%)	—	1名 (1.9%)

考察：「読む」という五段活用動詞には「せる」をつけるのが正しいとされ、余分な「さ」を加えた「読ませせる」は「さ入れ言葉」と呼ばれ、現時点では誤用とされている。本学の調査結果によると、令和元年度から令和3年度にかけて、「読ませてください」が令和元年度72.7%、令和2年度81.0%、令和3年度75.5%と、7割から8割を占める多数派で、「読まさせていただきます」は令和元年度13.6%、令和2年度14.3%、令和3年度17.0%と、2割未満の少数派となっている。同様の内容で実施した平成27年度「国語に関する世論調査」の結果は、「読ませてください」71.9%、「読まさせていただきます」23.2%、「どちらも使う」4.3%と、本学の結果と比べて、誤用とされている「読まさせていただきます」の値が高かった。

(11) ア：植木に水をやる イ：植木に水をあげる

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
アを使う	17名 (38.6%)	14名 (33.3%)	21名 (39.6%)
イを使う	13名 (29.5%)	18名 (42.9%)	15名 (28.3%)
どちらも使う	13名 (29.5%)	10名 (23.8%)	15名 (28.3%)
わからない	—	—	1名 (1.9%)
無回答	1名 (2.3%)	—	1名 (1.9%)

考察：「やる」、「あげる」の使い分けに関する質問であるが、「敬語の指針」には、「植木に水をあげる」という場合の「あげる」は、旧来の規範からすれば誤用とされるものであるが、この語の謙譲語から美化語に向かう意味的な変化は既に進行し、定着しつつあると言ってよい。」とある。本学の調査結果では、令和元年度から令和3年度にかけて、「やる」、「あげる」、「どちらも使う」が、どれも概ね3割程度であった。同様の内容で実施した平成27年度「国語に関する世論調査」の結果は、「やる」59.8%、「あげる」33.6%、「どちらも使う」6.4%と、本学の結果とは違い、「やる」を使うが多数派であった。

(12) ア：うちの子におもちゃを買ってやりたい イ：うちの子におもちゃを買ってあげたい

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
アを使う	3名 (6.8%)	4名 (9.5%)	6名 (11.3%)
イを使う	30名 (68.2%)	29名 (69.0%)	36名 (67.9%)
どちらも使う	9名 (20.5%)	8名 (19.0%)	7名 (13.2%)
わからない	1名 (2.3%)	1名 (2.4%)	3名 (5.7%)
無回答	1名 (2.3%)	—	1名 (1.9%)

考察：本学の調査結果では、令和元年度から令和3年度にかけて、どの年度も「買ってあげたい」が7割弱で、「買ってやりたい」の1割前後を大きく上回った。同様の内容で実施した平成27年度「国語に関する世論調査」の結果は、「買ってやりたい」35.6%、「買ってあげたい」57.0%、「どちらも使う」7.1%と、本学の結果よりも「買ってあげたい」が多かった。

(13) ア：相手チームにはもう1点もやれない イ：相手チームにはもう1点もあげられない

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
アを使う	19名 (43.2%)	11名 (26.2%)	16名 (30.2%)
イを使う	14名 (31.8%)	17名 (40.5%)	20名 (37.7%)
どちらも使う	8名 (18.2%)	9名 (21.4%)	13名 (24.5%)
わからない	2名 (4.5%)	5名 (11.9%)	3名 (5.7%)
無回答	1名 (2.3%)	—	1名 (1.9%)

考察：本学の調査結果では、令和元年度のみ「1点もやれない」が「1点もあげられない」を10ポイント以上、上回った。一方、令和2年度と令和3年度は、「1点もあげられない」が「1点もやれない」を10ポイント前後上回った。同様の内容で実施した平成27年度「国語に関する世論調査」の結果は、「1点もやれない」74.4%、「1点もあげられない」21.0%、「どちらも使う」4.1%と、本学の結果よりも「1点もやれない」が多かった。

(14) ア：フタを開ける イ：フタを開けれ

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
アを使う	36名 (81.8%)	35名 (83.3%)	47名 (88.7%)
イを使う	1名 (2.3%)	2名 (4.8%)	1名 (1.9%)
どちらも使う	5名 (11.4%)	3名 (7.1%)	3名 (5.7%)
わからない	—	1名 (2.4%)	1名 (1.9%)
無回答	2名 (4.5%)	1名 (2.4%)	1名 (1.9%)

考察：「開ける」は下一段活用の動詞であり、「開けれ」は「開ける」の未然形「開け」に可能の意味を表す助動

詞「れる」がついた形で、「ら抜き言葉」とされる。本学の調査結果では、令和元年度から令和3年度にかけて、どの年度も「開ける」を使うが8割を超え、「開ける」を使うは、どの年度も1-4%にとどまった。

(15) ア：このフタを開けられる? イ：このフタを開ける?

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
アを使う	5名 (11.4%)	15名 (35.7%)	19名 (35.8%)
イを使う	28名 (63.6%)	18名 (42.9%)	23名 (43.4%)
どちらも使う	10名 (22.7%)	9名 (21.4%)	8名 (15.1%)
わからない	—	—	2名 (3.8%)
無回答	1名 (2.3%)	—	1名 (1.9%)

考察：1-6 (14) の疑問形である。「開けられる」は、下一段活用動詞「開ける」の未然形「開け」に、受け身、尊敬、自発、可能の意味を表す助動詞「られる」がついた形である。「開ける」は「開ける」の未然形「開け」に可能の意味を表す助動詞「れる」がついた形で、「ら抜き言葉」とされる。本学の調査結果では、直前の1-6 (14) の結果とは大きく異なり、「開ける?」を使うが、令和元年度63.6%、令和2年度42.9%、令和3年度43.4%と、令和元年度から令和3年度にかけて、どの年度も「開ける?」を使うが「開けられる?」を使うよりも多かった。動詞「開ける」においては、疑問形の方が「ら抜き言葉」を使いやすいということが示唆された。

(16) ア：早く行ける? イ：早く行ける?

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
アを使う	37名 (84.1%)	37名 (88.1%)	47名 (88.7%)
イを使う	2名 (4.5%)	2名 (4.8%)	3名 (5.7%)
どちらも使う	4名 (9.1%)	3名 (7.1%)	1名 (1.9%)
分からない	—	—	1名 (1.9%)
無回答	1名 (2.3%)	—	1名 (1.9%)

考察：「行ける」は、可能動詞であり、五段活用動詞「行く」を、下一段活用動詞「行ける」に変化させたもので、「可能～することができる」の意を表す。「行ける」は、可能動詞「行ける」の未然形である「行け」に、可能の意味を表す助動詞「れる」がついた形であり、「れ不足言葉」、「れ不足表現」などとも呼ばれている。本来は「行ける?」を使うべきである。本学の調査結果では、「行ける?」を使うが、令和元年度84.1%、令和2年度88.1%、令和3年度88.7%と、令和元年度から令和3年度にかけて、どの年度も「行ける?」を使うが8割を超えた。1-6 (15) の結果とは異なり、可能動詞「行ける」においては、疑問形でも「れ不足言葉」を使いやすいということはないことが示唆された。

(17) ア：漢字が書ける イ：漢字が書ける

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
アを使う	40名 (90.9%)	40名 (95.2%)	48名 (90.6%)
イを使う	1名 (2.3%)	—	1名 (1.9%)
どちらも使う	1名 (2.3%)	2名 (4.8%)	2名 (3.8%)
わからない	1名 (2.3%)	—	1名 (1.9%)
無回答	1名 (2.3%)	—	1名 (1.9%)

考察：「書ける」も、「行ける」と同様に可能動詞であり、五段活用動詞「書く」を、下一段活用動詞「書ける」に変化させたもので、「可能～することができる」の意を表す。「書ける」は可能動詞「書ける」の未然形である「書け」に、可能の意味を表す助動詞「れる」がついた形であり、「れ不足言葉」、「れ不足表現」となる。本来は「書ける」を使うべきである。本学の調査結果では、「書ける」を使うが、令和元年度90.9%、令和2年度95.2%、令和3年度90.6%と、令和元年度から令和3年度にかけて、どの年度も「書ける」を使うが9割を超えた。

1-7 一か月に読む本の冊数について教えてください。

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
7冊以上	—	—	1名 (1.9%)
5-6冊	—	1名 (2.4%)	1名 (1.9%)
3-4冊	3名 (6.8%)	6名 (14.3%)	—
1-2冊	16名 (36.4%)	15名 (35.7%)	26名 (49.1%)
読まない	24名 (54.5%)	20名 (47.6%)	25名 (47.2%)
無回答	1名 (2.3%)	—	—

考察：本学の調査結果では、令和元年度と令和2年度は「読まない」がそれぞれ54.5%、47.6%と一番多かったが、令和3年度は「読まない」47.2%、「1-2冊」49.1%と、少しずつではあるが、本を全く読まない割合が減少している。また、令和元年度と令和2年度は0だった「7冊以上」が、令和3年度は1.9%であった。同様の内容で実施した平成25年度「国語に関する世論調査」の結果では、「読まない」が47.5%と最も高く、次いで「1-2冊」が34.5%、「3-4冊」が10.9%、「5-6冊」が3.4%、「7冊以上」が3.6%ということで、本を読まない割合に関して、本学の結果に概ね近いものとなっている。平成25年度「国語に関する世論調査」では、年齢別の調査も行っており、平成25年度「国語に関する世論調査」の結果の概要には、「1か月に本を1冊も「読まない」と回答した人（全体の47.5%）を年齢別に見ると、「読まない」の割合は、70歳以上（59.6%）で他の年代よりも高く、約6割となっている。一方、20代（40.5%）及び40代（40.7%）では他の年代より低く、約4割となっている。過去の調査結果（平成14、20年度）と比較すると、全ての年代で、平成14年度調査より「読まない」の割合が増加している。」とあり、本学の調査結果はこれには一致しない。

1-8 電子書籍（雑誌や漫画も含む）を利用していますか。

	令和元年度 (回答数 44)	令和2年度 (回答数 42)	令和3年度 (回答数 53)
よく利用する	9名 (20.5%)	6名 (14.3%)	12名 (22.6%)
たまに利用する	10名 (22.7%)	17名 (40.5%)	21名 (39.6%)
紙の本しか読まない	11名 (25.0%)	12名 (28.6%)	14名 (26.4%)
紙の本も読まない	13名 (29.5%)	7名 (16.7%)	6名 (11.3%)
無回答	1名 (2.3%)	—	—

考察：本学の調査結果では、電子書籍を「よく利用する」「たまに利用する」合わせて令和元年度43.2%、令和2年度54.8%、令和3年度62.2%と、約半数の学生が何らかの電子書籍を利用していることが示唆された。同様の内容で実施した平成25年度「国語に関する世論調査」の結果では、「よく利用する」（4.6%）と「たまに利用する」（12.6%）を合わせた割合は17.2%となっており、本学科生の値よりも低い。一方、「紙の本・雑誌・漫画しか読まない」の割合は、令和元年度25.0%、令和2年度28.6%、令和3年度26.4%であり、平成25年度「国語に関する世論調査」の結果は45.2%と、本学科生の値よりも高い。「紙の本・雑誌・漫画も電子書籍も読まない」の割合は、令和元年度29.5%、令和2年度16.7%、令和3年度11.3%であり、平成25年度「国語に関する世論調査」の結果は35.9%と、こちらも本学科生の値よりも高くなっている。平成25年度「国語に関する世論調査」では、この質問においても年齢別の調査を行っており、平成25年度「国語に関する世論調査」の結果の概要には、「年齢別に見ると、電子書籍を「利用する（計）」の割合は、20代（31.9%）、30代（30.7%）、16～19歳（30.5%）において3割強と、40代以上に比べて高くなっている。」とあり、本学の調査結果は、文化庁調査結果である16～19歳（30.5%）、20代（31.9%）よりも高く、この結果はスマートフォンの普及によるものと考えられる。これらのことより、本を読む学生は減少しているが、スマートフォンを使って電子書籍を読む学生は増加しているという実態が導き出される。

6. まとめ

以上、筆者が担当した「日本語Ⅰ」の受講学生を対象に、敬語を含む言葉遣いに関するアンケート調査を実施し、結果を考察した。調査の結果、受講学生のほぼ全員が敬語を必要なものだと考えていて、今後、敬語を身につけたい

と思っていること、また、半数以上の受講学生は「敬語を使いこなせていない」と考え、自分自身の敬語力に自信を持っていないということがわかった。さらに、言葉遣いに関する具体的な表現に関しては、「ら抜き言葉」とされるものの中でも、特に「見れる」、「出れる」、「開ける」は積極的に使われている傾向にあることや、「アルバイト言葉」と言われている「お会計の方、1万円になります」、「千円からお預かりします」は「気にならない」と、容認傾向にあるということが示唆された。

今回の調査で明らかになったことは、今後の本学における日本語教育プログラムの設計、構築に、積極的に役立てていく所存である。しかしながら、本調査の結果は本学科生によるものであり、一般性を示すことはできない。今後このような調査を継続的に実施し、より多くの事例を集め、分析し、結果を一般化させ、本学のみならず、高等教育機関における言語教育開発の一助となることができればと考えている。

引用・参考文献

- (1) 文化庁：「国語に関する世論調査」、
(http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/kokugo_yoronchosa/)。2021.10.14 取得
- (2) 文化審議会答申：「敬語の指針」、
(https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/sokai/sokai_6/pdf/keigo_tousin.pdf)。2021.10.14 取得

ビジネス実務科目における対面授業、同時双方向型オンライン授業の効果¹⁾

—構成的グループエンカウターの実践—

杉本 亜由美²⁾

Effectiveness of face-to-face and online classes in business practice courses¹⁾

—Practice of Structured Group Encounter—¹⁾

Ayumi SUGIMOTO²⁾

要 約

本稿では、コロナ禍の、2021（令和3）年度前期（第2クォーター）に筆者が担当した授業科目「秘書総論」で実践した、対面授業と Google Meet を使用した同時双方向型オンライン授業における構成的グループエンカウターの効果を、主観的尺度である受講学生の授業理解度に関するアンケート調査と、客観的尺度である授業前に実施した事前テストと授業後に実施した事後テストにより実証した。

対面授業、同時双方向型オンライン授業ともに、受講学生が積極的に授業に参加できるような内容とした。特に、同時双方向型オンライン授業では、教員が説明することを受講学生が聞いているのみという、一方通行状態にならないように心掛けた。また、各授業の後半では、自身の学びについて振り返る時間を設け、授業内容をどのくらい理解できたかを自覚させることとした。

調査の結果、対面授業も Google Meet を使用した同時双方向型オンライン授業も、ともに受講学生の授業内容の理解度は高く、授業全体の効果についても統計的に実証できたことにより、実践的な対面授業と Google Meet を使用した同時双方向型オンライン授業におけるコミュニケーション教育で実施した構成的グループエンカウターの有効性を示唆できた。

キーワード：コミュニケーション教育、ビジネス実務教育、キャリア教育、同時双方向型オンライン授業、構成的グループエンカウター

1. 背景

これからの社会を生きていくために求められる能力とは、どのようなものなのか。IT 技術の発展やグローバル化の進む 21 世紀以降の社会で活躍するために必要な能力として、2009 年にイギリスで発足した Assessment & Teaching of 21st Century Skills (ATC21S) が挙げている、4 領域 10 種類のスキルや、2002 年にアメリカで発足した Partnership for 21st Century Skills (21 世紀型スキルパートナーシップ) が提唱した 21 世紀型スキル (5 つのコンピテンシー、3 つの基本スキル)、日本では、国立教育政策研究所が文部科学省の提唱する「生きる力」を育むための具体的な方向性として、2013 年に提唱した 21 世紀型能力などが挙げられる。それぞれのスキルや能力には、いずれもコミュニケーション力が含まれているため、高等教育機関におけるコミュニケーション教育の必須性は言うまでもない。

コミュニケーション力を身につけるための有効な方法として、「自己を理解すること」と「他者を理解すること」が挙げられ、「自己理解」と「他者理解」を経験するには、構成的グループエンカウターの実践が有効と考える。構成的グループエンカウターとは、グループで互いに本音を言い合い、その本音を認め合う体験のことであり、もとも

1)：令和3年10月15日受付；令和4年2月16日受理。Received Oct. 15, 2021；Accepted Feb. 16, 2022..

2)：金沢学院短期大学；Kanazawa Gakuin College.

とはカウンセリングの一形態とされていたが、現在では学校の授業にも広く応用され、その効果も多数報告されている。

コロナ禍である今年度(2021年度)、本学は、対面授業と Google Meet^{註1}を使用した同時双方向型オンライン授業を併用することになった。本研究では、筆者担当授業「秘書総論」の対面授業と、Google Meetを使用した同時双方向型オンライン授業において、コミュニケーション力(人間関係構築力)を形成するために有効とされる、構成的グループエンカウンターを取り入れ、その効果を検証することとした。

2. 先行研究

2.1 オンライン授業に関する先行研究

2020年度からのコロナ禍における、オンライン授業関連の先行研究には、以下のものが挙げられる。

井上(2020)^①は、所属校において実施したオンライン授業内容について紹介している。また、学生の実施状況や学習効果、今後希望する形式についてのアンケート調査を実施し、その結果、Wi-Fi環境が整っていることを前提とした、ZOOM、TEAMS等を利用する「同時双方向型」が演習形式「対話的な学び」に長じていることを確認した。

平林(2020)^②は、所属校におけるオンライン授業を学生がどう認識しているのかを探索的に調査、分析している。その結果、オンライン授業を通じて、自宅学習における孤独感が、効率的に学習に集中できるというメリットに変わったという学生の存在が確認できた一方で、学生の自由回答内容より、技術革新と個人学習の効率に気づかない学生は、大学に行けずに自宅学習における孤独感を持ち、授業の理解も出来ていないという課題があることを述べている。

吉村他(2020)^③では、所属校において実施したオンラインを活用して開講された科目(社会演習、音楽基礎、教育社会学、教育課程論、初等理科実験法)の授業内容をそれぞれに紹介し、授業によって得られた成果と課題を報告している。

以上が主なオンライン授業に関する先行研究であるが、コロナ禍におけるオンラインを活用した授業の実践報告は、まだ、数少ない状況である。

2.2 構成的グループエンカウンターに関する先行研究

エンカウンターとは、「出会う」「出くわす」「遭う」「遭遇する」などの意味を持つ。構成的グループエンカウンターとは、リーダーから示されたテーマについて個人で考える「エクササイズ」と、その後、あらかじめ決められたグループメンバー同士で、語り合い、他人の意見を否定せずに受け入れる「シェアリング」のことを指す。もともとはカウンセリングの一形態として用いられることが多かったが、近年、小学校や中学校の道徳などの授業にも導入され、実践報告も多数存在し、そのコミュニケーション効果が実証されているものである。

杉本(2019)^④によれば、高等教育機関におけるキャリア教育関連授業内で構成的グループエンカウンターを導入し、その効果を検証した結果、学生アンケート(主観的評価)とテスト(客観的評価)の両方において、構成的グループエンカウンターによる一定の効果を認めることができ、特に、「発信力、傾聴力、柔軟性」を受講学生が身につけるのに有効であることが示唆されている。

また、杉本(2020)^⑤では、高等教育機関の敬語教育においても、構成的グループエンカウンターの効果を検証されている。さらに、構成的グループエンカウンター実践効果について、敬語の文法的知識は比較的短期間に身につけられること、一方、場面毎の実践的な敬語の言葉遣いについては、短期間で身につけることは難しく、長期間の構成的グループエンカウンターの実践が求められるという可能性を示唆している。

3. 研究目的、研究意義

本研究では、対面授業と Google Meet を使用した同時双方向型オンライン授業内で実施する構成的グループエンカウンターに効果はあるのか、受講学生はコミュニケーション力を身につけることができるのか、対面授業と同時双方向型オンライン授業を比較して受講学生の理解度に差異は生じるのかを、受講学生の客観的尺度である事前テストと事後テスト、受講学生の主観的尺度である授業理解度アンケート調査より明らかにしていく。

本研究の目的は、対面授業と同時双方向型オンライン授業の併用の中で実施する構成的グループエンカウンターの効果、事前・事後テストとアンケート調査により測定し、実証することである。また、大学全入時代の到来により問われるようになってきた、大学における「教育の質の保証」を検証すること、言い換えれば、本学のコミュニケー

ション教育が、対面授業はもとより、同時双方向型オンライン授業においても有効に作用しているか検証することも目的とする。

また、「教育の質の保証」においてFD（Faculty Development ファカルティ・ディベロップメント：大学教員が授業の内容や方法を改善し向上させるための組織的な取り組み）の一環であるIR（Institutional Research インスティテューショナル・リサーチ：高等機関レベルでの計画立案や意思決定に有効なデータの分析および提供を行う組織的活動）の観点、つまり学内の様々な情報を収集・分析し、数値化したものを教育、学生支援等に活用するという観点からも、本研究で実践するコミュニケーション教育における能動的学修の効果を数値で表わすことは有効である。さらに、調査結果より得られたデータが、高等教育機関における、同時双方向型オンライン授業開発の一助となり得るところにおいて、本研究の意義を示したいと考えている。

4. 調査概要

本調査で実施した調査は以下のとおりである。

4. 1 調査内容

授業前に実施した事前アンケートの結果を踏まえて設計した、「秘書総論」の15回の授業の中で、各テーマに沿って話し合うという、構成的グループエンカウンターを実施し、その効果を、事前・事後テスト、事後アンケートによって測定する。

4. 2 調査対象

本学現代教養学科1年
「秘書総論」受講学生25名

4. 3 調査時期

2021年6月から2021年7月（前期第2クォーター）

4. 4 授業内容

15回の授業内容は以下の表1とおりにある。

4. 5 テスト内容

公益財団法人実務技能検定協会が主催する、文部科学省後援ビジネス系検定のひとつである、秘書検定試験の過去の問題を参考にしたもので、人間関係構築に必要なコミュニケーションに関連する問いを設け、事前テスト、事後テストの難易度は同等とした。

4. 6 アンケート内容

事前アンケート、各授業終了時アンケート、事後アンケートにおける質問項目は、以下のとおりである。

事前アンケート質問項目

- あなたはアルバイトなどで仕事をした経験がありますか。
上記の質問に、「ある」「ない」で回答することとした。
- あなたはインターンシップの経験がありますか。
上記の質問に、「ある」「ない」で回答することとした。
- 秘書学を学ぶ理由を教えてください。（複数回答可）
上記の質問に、「将来役立つから」「就職に有利だから」「資格が欲しいから」「秘書になりたいから」より選択することとした。

各授業終了時アンケート質問項目

- 本日の授業を理解できましたか。
上記の質問に、「よく理解できた」「理解できた」「余り理解できなかった」「全く理解できなかった」より選択することとした。

事後アンケート質問項目

- これまでの学習を振り返り、この授業で学んだこと、意見等がありましたら自由に述べてください。
上記の質問に、自身の考えを自由に記述してもらったこととした。

表1 秘書総論授業内容

回数	学修内容	授業形態
1	敬語、接遇用語について学ぶ、秘書検定過去問題の解説 構成的グループエンカウンターテーマ：敬語の必要性について考える	同時双方向型オンライン 授業
2	話し方、聴き方、指示の受け方、報告の仕方について学ぶ、 秘書検定過去問題の解説 構成的グループエンカウンターテーマ：コミュニケーション力とは何か	同時双方向型オンライン 授業
3	電話応対について学ぶ、秘書検定過去問題の解説 構成的グループエンカウンターテーマ：電話応対に求められるもの	対面授業
4	慶事のマナーについて学ぶ、秘書検定過去問題の解説 構成的グループエンカウンターテーマ：マナーの必要性①	対面授業
5	来客応対について学ぶ、秘書検定過去問題の解説 構成的グループエンカウンターテーマ：他人の気持ちを考える	対面授業
6	弔事のマナーについて学ぶ、秘書検定過去問題の解説 構成的グループエンカウンターテーマ：マナーの必要性②	対面授業
7	贈答、見舞いのマナー、会議の知識について学ぶ、 秘書検定過去問題の解説 構成的グループエンカウンターテーマ：マナーの必要性③	対面授業
8	社内文書、社外文書について学ぶ、秘書検定過去問題の解説 構成的グループエンカウンターテーマ：伝わる文書とは何か①	同時双方向型オンライン 授業
9	社交文書について学ぶ、秘書検定過去問題の解説 構成的グループエンカウンターテーマ：伝わる文書とは何か②	対面授業
10	グラフに関する知識について学ぶ、秘書検定過去問題の解説 構成的グループエンカウンターテーマ：人に伝えるということを考える	対面授業
11	ビジネス文書の取り扱いについて学ぶ、秘書検定過去問題の解説 構成的グループエンカウンターテーマ：伝わる文書とは何か③	対面授業
12	資料整理について学ぶ、秘書検定過去問題の解説 構成的グループエンカウンターテーマ：上司に信頼される人とは①	同時双方向型オンライン 授業
13	スケジュール管理について学ぶ、秘書検定過去問題の解説 構成的グループエンカウンターテーマ：上司に信頼される人とは②	対面授業
14	企業の基礎知識について学ぶ、秘書検定過去問題の解説 構成的グループエンカウンターテーマ：上司に信頼される人とは③	同時双方向型オンライン 授業
15	秘書に求められる能力について考える、学習の振り返り	課題配信

5. 結果、考察

以下に、結果と考察をそれぞれ述べる（表2：事前アンケート結果、表3：授業アンケート結果、表4：事前・事後テスト結果、表5：学習の振り返り）。

なお、表2、表3においては、アンケートに回答した受講学生の人数を表記しているが、表4においては、事前群（事前テスト結果とする）－事後群（事後テスト結果とする）間で、対応のある t 検定を実施するにあたり、事前テストと事後テストそれぞれの欠席者を考慮し、両方のテストを受けた人数（ $n=21$ ）としている。

表2 事前アンケート結果

(n=24)

項目	質問内容	回答人数 (%)
1	あなたはアルバイトなどで仕事をした経験がありますか。	ある 15名 (62.5%) ない 9名 (37.5%)
2	あなたはインターンシップの経験がありますか。	ある 5名 (20.8%) ない 19名 (79.2%)
3	秘書学を学ぶ理由を教えてください。(複数回答可)	将来役立つから 15名 (62.5%) 就職に有利だから 9名 (37.5%) 資格が欲しいから 8名 (33.3%) 秘書になりたいから 1名 (4.2%)

事前アンケート結果考察：ビジネス実務の授業に入る前に、受講学生の働いた経験の有無を質問したところ、3割以上の学生が、これまでに一度も働いた経験が無いということが分かった。この結果を踏まえ、授業では働いている場面を受講学生がイメージしやすいように、ビジネスシーンやビジネス特有の用語の説明に、ある程度の時間をかけることを心掛けた。特に、オンライン授業においては、受講学生が説明を理解できているかを確認しながら、丁寧に授業を進めていくようにした。

また、秘書学を学ぶ理由について、秘書になりたいから秘書学を学ぶという受講学生は1名のみで、将来秘書になりたいから秘書学を学ぶのではなく、秘書学を学んでおけば、その知識が将来役に立つと考えて当該科目を受講している学生が6割以上を占めているということが明らかとなった。この結果を踏まえ、受講学生が将来秘書になった時にはこうすべきだ、ということには余り拘らず、受講学生が企業人になった時に、すぐに役立つ実践的知識を身につけられる授業内容を中心に進めていくようにした。

表3 授業アンケート結果

授業回	よく理解できた	理解できた	余り理解できなかった	全く理解できなかった	受講学生数
1	11名 (45.8%)	12名 (50.0%)	1名 (4.2%)	—	24名 (96.0%)
2	9名 (39.1%)	14名 (60.9%)	—	—	23名 (92.0%)
3	7名 (38.9%)	11名 (61.1%)	—	—	18名 (72.0%)
4	8名 (33.3%)	16名 (66.7%)	—	—	24名 (96.0%)
5	8名 (42.1%)	11名 (57.9%)	—	—	19名 (76.0%)
6	8名 (47.1%)	9名 (52.9%)	—	—	17名 (68.0%)
7	10名 (45.5%)	12名 (54.5%)	—	—	22名 (88.0%)
8	13名 (52.0%)	12名 (48.0%)	—	—	25名 (100.0%)
9	10名 (41.7%)	14名 (58.3%)	—	—	24名 (96.0%)
10	8名 (36.4%)	14名 (63.6%)	—	—	22名 (88.0%)
11	10名 (41.7%)	14名 (58.3%)	—	—	24名 (96.0%)
12	10名 (45.5%)	12名 (54.5%)	—	—	22名 (88.0%)
13	11名 (47.8%)	12名 (52.2%)	—	—	23名 (92.0%)
14	11名 (64.7%)	6名 (35.3%)	—	—	17名 (68.0%)
15	6名 (46.2%)	7名 (53.8%)	—	—	13名 (52.0%)

授業アンケート結果考察：全15回の授業のうち、Google Meetを使用した同時双方向型オンライン授業は、第1回、第2回、第8回、第12回、第14回であり、対面授業は、第3回—第7回、第9回—第11回、第13回であった。第

15回授業は前期定期試験の期間と重なり、課題配信授業となった。各回の授業理解度について質問した結果、第1回授業で「余り理解できなかった」が1名(4.2%)いたものの、他の授業では受講学生全員が「よく理解できた」もしくは「理解できた」と回答しており、この結果より、受講学生の授業理解度は高いということが示唆された。また、対面授業と Google Meet を使用した同時双方向型オンライン授業での理解度にほとんど差は見られなかった。

表4 事前・事後テスト結果 (n=21)

	事前平均値① (標準偏差)	事後平均値② (標準偏差)	差 (①-②)	t 値
総合 (100点換算)	68.57 (23.56)	85.24 (14.68)	-16.67	-2.76**

**p<0.02

事前・事後テスト結果考察: ビジネスにおける人間関係構築に必要なコミュニケーションに関連する問いを中心に、同じレベルの事前テストと事後テストを実施し、事前群(事前テスト結果とする)ー事後群(事後テスト結果とする)間で、対応のある t 検定を実施したところ、事後群の方が有意に平均値が高く、授業の効果を統計的にも実証できた(t=-2.76、p<0.02)。

表5 学習の振り返り

	記述内容 (原文ママで表記)
1	マナーを大切にすることはコミュニケーションを取る上でとても大事なことだと思いました。
2	マナーや大人になって知らなければいけないことを少し学べた気がします。
3	社会でのマナーやルールをこの授業を通して学ぶことができてとてもよかった。
4	社会に必須な一般知識やフォーマルな場での正しい行動を学べた。
5	言葉遣いや礼儀を学んだ。
6	この授業でしか学べない、社会のルールや秘書の働き方など一般常識の範囲内ではあると思うがしっかりと学べたのが良かった。さらに問題をこなす中で、間違っている回答がなぜ間違いなのかも考えることができたのも成長につながったと思う。
7	この授業では、今まで知らなかった上司への対応の仕方などが学べました。普段は使うことがない知識などもあり働くときに役立つものだと感じました。
8	秘書をやるやらないに関わらず、社会に出る上で必要なことばかりだと思いました。2級取得に向けて勉強頑張りたいです。
9	秘書としての在り方について学ぶことができた。
10	私はこの授業を通して、秘書検定を受けようと思いました。勉強したことを活かし頑張りたいです。
11	この授業で秘書検定3級の実力がついたと思うので、11月の試験頑張っていきたいと思います。
12	前期の授業ありがとうございました。後期もよろしくお願ひします。

学習の振り返り考察: 記述を強制しなかったため、記入したのは対象受講学生22名中12名で、記入率は54.5%にとどまった。記述内容は、「社会のルールやマナーを学ぶことができた」「秘書について学べた」「秘書検定関連」に大別され、授業内容に好意的なものが多く、受講学生の授業満足度の高さが窺える記述内容であった。

6. 構成的グループエンカウンター実践についての考察

教員がリーダーとなり、各授業でそれぞれのテーマを設け、構成的グループエンカウンターを実施した。対面授業ではスムーズにエクササイズやシェアリングを進めることができたが、Google Meet を使用した同時双方向型オンラ

イン授業においては、シェアリングを上手く進めることができなかった。受講学生がオンライン上でスムーズにシェアリングを進めていくことができるようになるには、それを促すリーダーの役割も重要だが、受講学生がオンラインでの話し合いに慣れる必要があることを強く感じた。また、オンライン授業時のグループ分けに課題が残った。

7. おわりに

以上、筆者が担当した「秘書総論」の対面授業と Google Meet を使用した同時双方向型オンライン授業における、構成的グループエンカウターの効果を、主観的尺度であるアンケート調査（受講学生による授業内容の理解度を測る授業アンケート）と、客観的尺度である事前・事後テストより検証した。調査の結果、受講学生の授業理解度は高く、テストの効果も統計的に実証することができた。また、受講学生の学習の振り返りの記述内容も好意的なものが多く、授業満足度の高さが窺え、一定の効果を見ることができたと言えよう。ゆえに本調査により、高等教育機関におけるコミュニケーション教育方法として、構成的グループエンカウターの実践が有益であるという可能性が示唆できた。

しかしながら、本調査のみで一般性を示すまでには至っていない。また、Google Meet を使用した同時双方向型オンライン授業での構成的グループエンカウターの実施は難しく、受講学生同士がコミュニケーションを取りづらい状況で、対面授業の時のようにスムーズに進めることはできなかった。構成的グループエンカウターは「話し合い」が重要となるので、オンライン授業でスムーズに実施できるようになるには、受講学生がオンラインでの話し合いに慣れる必要があり、一定の時間を要するものと考えられる。今後もこのような調査を継続的に実施し、より多くの事例を集め、分析し、結果を一般化させ、今後の高等教育機関におけるコミュニケーション教育開発に貢献できればと考えている。

注

- 1 2021年10月現在、Google Meet には、オンライン参加者をそれぞれ小さなグループに分けることが可能となるブレイクアウトルーム機能がついていない。

参考文献

- (1) 井上亘：“人文系オンライン授業の開発ーリモート「アクティブ・ラーニング」の可能性”、教育研究実践報告誌、No.4,1,pp.35-42 (2020)
- (2) 平林信隆：“コロナ禍における大学のオンライン授業に対する新入生の認識についての探索的研究”、共栄大学研究論集、No.19, pp.55-66 (2020)
- (3) 吉村日出東他：“コロナ禍の大学におけるオンライン授業の実践報告”、帝京科学大学教育教職研究、No.6,2, pp.87-95 (2020)
- (4) 杉本亜由美：“キャリア教育関連科目における構成的グループエンカウターの効果”、金沢学院大学教職センター紀要、第3号, pp.309-320 (2019)
- (5) 杉本亜由美：“キャリア教育関連科目の敬語教育における構成的グループエンカウターの効果”、金沢学院大学教職センター紀要、第4号, pp.380-392 (2020)

スポーツ専攻学生におけるサプリメントに関する意識調査¹⁾

橋高 朱里²⁾

Awareness survey on supplements for sports students.¹⁾

Akari HASHITAKA²⁾

要 約

本研究では、スポーツ健康学科1年生、2年生を対象に、サプリメント使用状況やドーピングに対する意識についてアンケート調査ならびにドーピング違反になる危険性についての講習会を実施した。これにより、サプリメントの使用方法やドーピングに対する意識についての現状を明らかにすること、および、本研究の対象者が講習会によりドーピングに関する知識を獲得し、今後の競技力向上や将来の進路に役立てることを本研究の目的とした。その結果、対象者のサプリメント使用とドーピングに対する意識の現状が明らかとなった。また、講習会によって、サプリメント使用方法やドーピングに対する意識に変化が認められた。

キーワード：サプリメント、ドーピング、意識調査、スポーツ健康学科

1. 背景

「ドーピング (doping)」は、英語の *dope* に由来する動名詞である。アスリートが運動能力を高めるために薬物を使用することであり、不正行為として禁止されている。1999年には世界アンチ・ドーピング機構 (World Anti-Doping Agency: WADA) が設立され、それまで主に国際オリンピック委員会 (IOC) が取り締まっていたドーピングが WADA に移管された。2000年のシドニーオリンピックからは血液検査が導入され、2001年には日本アンチ・ドーピング機構 (Japan Anti-Doping Agency: JADA) が設立された。そして、2003年にはドーピングを定義した世界基準の規程「世界ドーピング防止規程」(WAD コード) が採択され、アンチ・ドーピング体制の基礎が出来上がった。

このように、ドーピング禁止が唱えられる背景には、統一したルールのもと公平に競い合うことが前提のスポーツにおいて、「フェアプレーの精神に反する」ことがあげられる。また、ドーピングは心身に悪影響を与える副作用が確認されており、「競技者の健康と安全」を守るためにもドーピングは避けなければならないとされている。ドーピング騒動が繰り返されると、競技自体の公正への信頼性にも疑念を抱かれ、純粋にプレーする選手にも疑惑の目が向けられるなどの弊害が生じる。そして、スポーツの持つ競技の楽しさや厳しさを奪い、さらに、社会や青少年にも悪影響を及ぼして、結果的にはスポーツの価値を損なってしまう。

今日、ドーピング違反とされるのは、「競技者の検体に禁止物質、その代謝物もしくはマーカーが存在すること」だけでなく、禁止物質または禁止方法を保有することや、アンチ・ドーピング規則違反に関与していた人とスポーツの場に関係を持つこともその対象となる。さらに、最近大きな問題となってきたのが、製造過程で禁止物質が意図せず混入してしまうコンタミ (コンタミネーション: Contamination) の問題である。コンタミは本来「汚染」を意味する英単語であるが、例えば原材料に本来含まれていないはずの禁止物質が何かの拍子に混入することや、製造過程で微量の禁止物質が製品に入った場合には、専門家でも調べようがない。つまり、自己の尿や血液の検体に禁止物質やその代謝物質、もしくはそのマーカーが存在した場合には、アスリートはその原因が不可避のものであっても、

1) : 令和3年10月14日受付 ; 令和4年3月11日受理。Received Oct. 14, 2021 ; Accepted Mar. 11, 2022.

2) : 金沢学院短期大学 ; Kanazawa Gakuin College.

全責任を負わなければならない(継田,2019⁽¹⁾)。

1990年代の後半あたりから、サプリメントが原因となったドーピング違反が世界中で確認されている。サプリメントは、食事だけでは栄養素を必要量摂取できない時に、足りない分を補う目的で利用される。栄養素とは、生きるために必要な栄養成分を言い、具体的には炭水化物、脂質、たんぱく質、ビタミン、ミネラルの五大栄養素を指す。アスリートだけではなく、一般の人にも身近になったサプリメントであるが、多く摂取すれば身体にとって良い効果があるわけではなく、必要以上摂取した場合には、過剰摂取が問題になることも考えられるとされている(日本スポーツ栄養協会⁽²⁾)。公益財団法人日本アンチ・ドーピング機構(JADA)⁽³⁾では、サプリメントの定義をIOCの観点を参考に、「栄養素(アミノ酸を含むタンパク質、ビタミン、ミネラル等)、また栄養成分を粉体、錠剤、カプセル、ジェル、液体等の医薬品の形状で摂取する場合に、スポーツにおけるサプリメントとして捉えるべき」とした。また、有識者(一般社団法人日本スポーツ栄養協会理事長 鈴木志保子)の意見として「発汗に伴う水分補給として利用しているスポーツドリンクや、生きていくために必要なエネルギーや栄養素を食事あるいは食事の一部として補給するための食品は、スポーツにおけるサプリメントのカテゴリーとして扱わず、あくまで「一般食品」と考えるべきである」ことが追記されている(日本スポーツ栄養協会⁽²⁾)。このことから、今回の研究における使用サプリメントの種類について、プロテイン、炭水化物、アミノ酸、ビタミン類、ミネラル類、クレアチン、コラーゲン類の7つに分類した。

サプリメントや健康食品によるドーピング問題が相次ぐ中、東京都では健康食品による健康被害を未然に防止するため、法令違反の可能性が高いと思われる健康食品を販売店やインターネット通信販売などで購入し、調査が行われている。平成30年度健康食品試買調査によると、販売店で購入した製品には、44品目中29品目に不適切な表示・広告が見られた。また、インターネット等の通信販売で購入した製品では、86品目中79品目に不適切な表示・広告が見られたという結果が出ている。このように、健康食品には法令等で禁止されている表示・広告があり、誇大あるいは科学的根拠が不十分な表示・広告には注意が必要であるとされている(東京都公式HP⁽⁴⁾)。

2012年に英国内でのドーピング違反を調べると、そのうち44%がサプリメントに含まれる禁止物質が原因だったという報告もある(継田,2019⁽¹⁾)。さらに、日本では2014年から2018年までのドーピング違反29件中9件がサプリメントによるものとなっており、全体の31%がサプリメントによる違反となっている(東京都薬剤師会⁽⁵⁾)。日本の状況は、上記の英国におけるサプリメントによるドーピング違反との差がほぼ見られなくなっていることから、サプリメントはアスリートにとっては切っても切り離せないほど重要なものになりつつあり、サプリメントの安全性が問われている。

前文にも述べた通り、アンチ・ドーピングのルール上、アスリートは自らの身体に何を入れるのかは、全て自分の責任となる。医薬品のみならず、サプリメントも同様である。しかし一方で、アンチ・ドーピングのルールにおける禁止物質は200種類以上ある。摂取しているサプリメントにそれらが含まれているかどうかを判別するのは、多少の医学の知識を持っている程度では難しいのが現状である。

日本のスポーツ界においても、2016年に国民体育大会(国体)の自転車競技で、また2017年には、日本学生選手権(インカレ)の競泳で、同じ米国产サプリメントによるドーピング違反が立て続けに起こり、この2つのケースは同じ米国製サプリメントのコンタミ(製造工程での禁止物質の混入)が原因とみられている。さらに、2017年9月にはカヌーの日本選手権で、ある選手がライバル選手を陥れるため、飲み物に禁止物質を混入させるという事件も起こった。この事件では、被害者選手は暫定的資格処分が科されずに救済されたが、それでも同大会での被害者選手の成績は抹消された。

このような事例からも、ドーピングはアスリートにとって身近な問題であり、サプリメントが誰でも簡単に入手できる現在においては、特に注意が必要であると言える。近年、健康志向の高まりから、様々なサプリメントが流通している。スポーツ界においても、アスリート向けの様々なサプリメントが販売され、摂取しているアスリートが多く見受けられる。しかしながら、サプリメントは栄養補助食品であり、成分の明記が義務付けられていないことから、サプリメントを摂取した事が、意図してないドーピングに繋がってしまうことがある。

これまでも、大学生を対象としたサプリメントの使用やドーピングに関する意識調査は行われているが、(嘉山,2006⁽⁶⁾、近藤,2006⁽⁷⁾、成田,2019⁽⁸⁾)実際に講習会を実施した研究は多く見られていない。また、世界大会やオリンピッ

クレベルの選手を輩出するような体育大学においても、ドーピングやサプリメント使用について継続して調査を行っているが、ドーピングに関する知識・情報については変化が見られなかった。そのため、正しい情報をどのように提供するのが問題視されている（近藤,2006⁽⁷⁾）。

そこで本研究では、スポーツ健康学科1年生、2年生を対象に、サプリメント使用状況やドーピングに対する意識についてアンケート調査ならびにドーピング違反になる危険性についての講習会を実施した。これにより、サプリメントの使用方法やドーピングに対する意識について明らかにすること、および、本研究の対象者がドーピングに関する知識を獲得し、今後の競技力向上や将来の進路に役立てることを本研究の目的とする。

2. 研究方法

今回の調査は、平成30年1月から令和元年7月まで実施した。アンケート調査は、金沢学院大学人間健康学部スポーツ健康学科1年生、2年生を対象に行った。今回の対象者を選定するにあたり、スポーツを専門として学んでおり、今後競技レベルの向上が期待される学生を対象にしたいと考えた。そこで、現在全国大会や国際大会において顕著な成績を残しており、オリンピック選手も輩出している金沢学院大学人間健康学部スポーツ健康学科の学生を選出した。また、1年生は生活環境や食事環境が変わる者が多く、2年生は生活の慣れから、サプリメントによって食事を補う者が多くなると予想したため、1年生、2年生の的を当て調査を行った。なお、スポーツ健康学科の運動部所属率は98%であり、おおよそその学生がアスリートであることも選定理由となった。

まず、柔道部の学生を対象に事前アンケートを行い、不備の有無確認を行った。不備が出なかったため、本調査アンケートを行った。第1回目アンケートの回答は267名（男子199名、女子68名）であった。本調査の目的の内容について十分な説明を行い、同意が得られた学生にアンケート用紙を配布し、自記式にて実施した。このアンケートは、現時点でのサプリメント、一般用医薬品、医療用医薬品の使用状況ならびに、使用にあたっての経緯、ドーピングに対する意識の調査を目的としたものである。調査項目は、生活状況ならびにサプリメント、医療用医薬品、一般用医薬品の服用状況、ドーピングに対する意識についてとした。

第1回目のアンケート終了から約1か月後、スポーツファーマシストの資格を有する高山成明氏による、サプリメントや医薬品とドーピングの危険性についての情報を提供することを目的とした講習会を実施した。講習会対象者は、第1回アンケート回答者と同様とした。そして、講習会終了から約1か月後、第2回目のアンケートを実施した。アンケートの回答は229名（男子173名、女子56名）であった。2回のアンケートによって、講習会前後で、サプリメント、一般用医薬品、医療用医薬品の使用方法やドーピングについての認識に変化があったのかを分析することが可能となる。設問内容は、講習会後の生活状況ならびにドーピングに関する、サプリメント、医療用医薬品、一般用医薬品の服用状況や使用について変化があったか。あった場合は、経緯に関するものとした。

有意差の検定を行うため、第1回アンケートと第2回アンケートの結果についてクロス集計し、5%水準をもとに χ^2 乗検定にて比較検討を行った。

3. 結果

3.1 第1回アンケート・第2回アンケートのまとめと比較

図1にサプリメント使用者、図2に現在使用サプリメントの結果を示す。

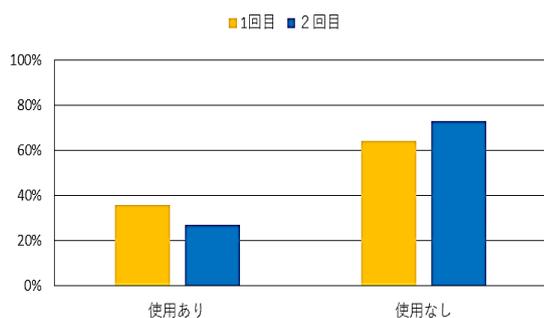


図1. サプリメント使用者

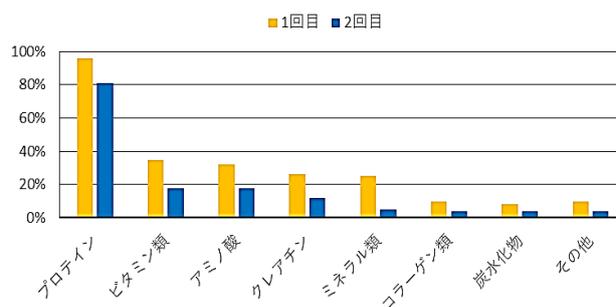


図2. 現在使用サプリメント

サプリメント「使用あり」は、講習会後に9%の減少が見られた。使用サプリメントの種類について、プロテイン使用者が多く、講習会前96%、講習会後81%であった。全ての項目で講習会後の使用率は下がっていた。

サプリメント使用について、図1に示す第1回アンケートと第2回アンケートの結果をクロス集計し、項目間の比較には、 χ^2 乗検定を用いた。サプリメント「使用あり」は、講習会前後で36%から27%と9%減っていたが、 χ^2 乗検定における有意な差は見られなかった。

図3にサプリメント使用目的、図4にサプリメントを選ぶポイントの結果を示す。

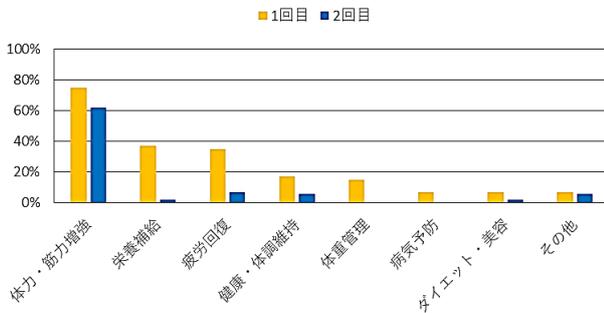


図3. サプリメント使用目的

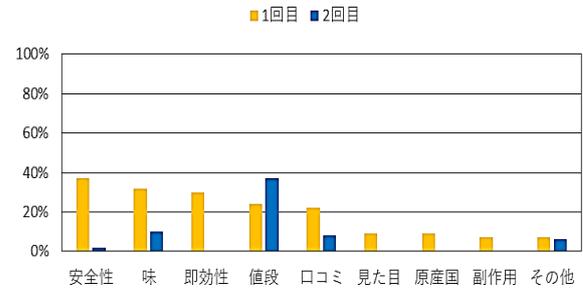


図4. サプリメントを選ぶポイント

サプリメント使用目的について、講習会前後とも、体力・筋力増強を目的としてサプリメントを使用している者が多く見られた。サプリメントを選ぶポイントでは、全体に50%を超えるものはなかった。また、講習会によって安全性・味・即効性については減少し、値段については増加するという変化が見られた。

図5にサプリメント入手方法、図6にサプリメント使用による競技力向上についての結果を示す。

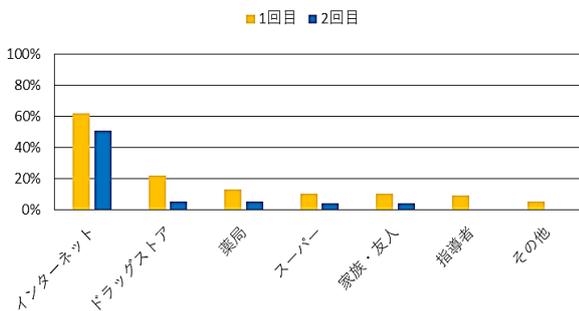


図5. サプリメント入手方法

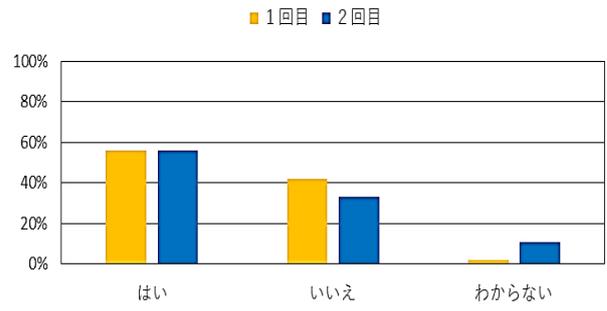


図6. サプリメントによる競技力向上

サプリメント入手方法について、インターネットでの購入が講習会前62%、講習会後51%と最も多く見られた。サプリメントの使用によって競技力が向上する「はい」と回答した者は、講習会前後とも56%と変化は見られなかった。一方「わからない」と回答した者が、2%から11%に増加していた。

サプリメントによる競技力向上の有無について、図6に示す第1回アンケートと第2回アンケートの結果をクロス集計し、項目間の比較には、 χ^2 乗検定を用いた。講習会前後とも、「はい」と答えた者は56%と変化はなく、有意な差は見られなかった。

図7にドーピングという言葉の認知について、図8にドーピングについて知っている言葉についての結果を示す。

ドーピングという言葉を知っているかについて、講習会前後とも、ドーピングという言葉を知っている「はい」と回答した者が97%、知らない「いいえ」と答えた者が3%と変化は見られなかった。ドーピングについて知っている言葉については、すべての言葉において、知っていると回答した者が講習会後に増えている。

ここでは、アンチドーピングという言葉を知っているかについて、第1回アンケートと第2回アンケートの結果をクロス集計し、項目間の比較には、 χ^2 乗検定を用いた。図8では、講習会前後で、57%から82%と25%増えており、 χ^2 乗検定においても有意な差が見られた。スポーツファーマシストという言葉を知っているかについて、第1回アンケートと第2回アンケートの結果をクロス集計し、項目間の比較には、 χ^2 乗検定を用いた。講習会前後で、

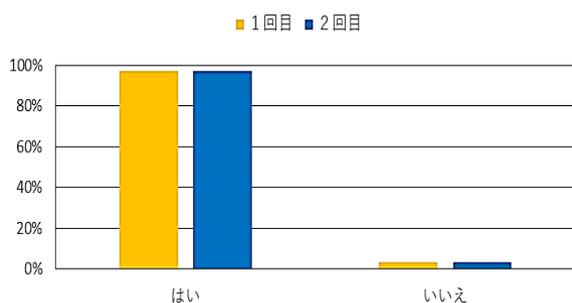


図7. ドーピングという言葉の認知

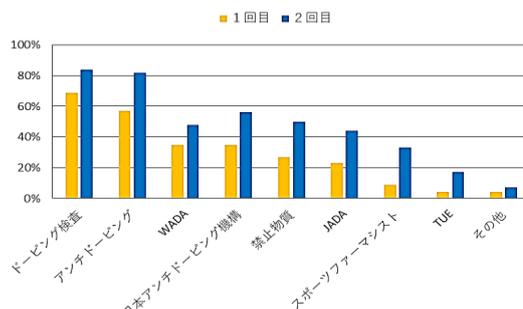


図8. ドーピングについて知っている言葉

9%から33%と24%増えており、 χ 二乗検定においても有意な差が見られた。

図9にドーピング防止の有無についての結果を示す。

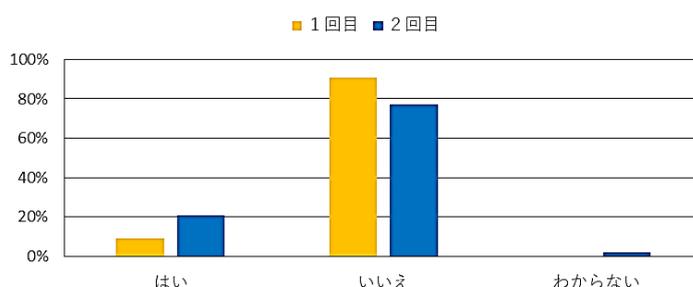


図9. ドーピング防止の有無

ドーピング防止に気を付けていることがある「はい」と回答した者は、9%から21%と増えていた。ドーピング防止の有無について、第1回アンケートと第2回アンケートの図9の結果をクロス集計し、項目間の比較には、 χ 二乗検定を用いた。図9に示すとおり、普段気を付けていることがある者は、講習会前後で9%から21%と12%増えており、 χ 二乗検定においても有意な差が見られた。

以上の結果より、講習会によって、ドーピングに関する意識の変化が見られたと言える。

3.2 講習会を受けて

講習会を受けて変化があったことに対して、自由記述式にて集計した結果を示す。

【行動の変化】21名

- ・成分表を見るようになった。
- ・普段使っている痛み止めを調べた。
- ・新たな薬やサプリメントを買う時は、ドーピング物質を調べる。

【意識の変化】74名

- ・サプリメントを使っている先輩に変化を聞いてみた。
- ・ドーピングという言葉を知った。
- ・使ったことはないが、より使わないようにしようと思った。
- ・ドーピングをなくすことは難しいと感じた。

【食生活の変化】43名

- ・自分の食生活を見直してみた。
- ・外食を減らした。
- ・プロテインを飲まない分、ご飯を多く食べている。

【サプリメントへの興味の変化】1名

- ・脂肪燃焼サプリがほしい。

4. 考察

4.1 サプリメント使用者の現状

前章の図1～図9は、アンケートに回答した全学生を対象として分析したものである。本章では、競技種目や競技レベルに応じた傾向を分析する。今回の研究における対象者のサプリメント使用率は、図1の1回目（講習会前）では、全学生の36%であった。これに対し、表1には競技別の使用率を示す。なお、本章では主にアンケートに回答した学生が多い競技種目について検討する。表1によれば、1回目（講習会前）のアンケートでサプリメント使用率が高かったのは、ラグビー61%、ウエイト50%、トランポリン50%、柔道49%であり、パワー競技が多い傾向が見られた。これは、パワー競技において筋力増強や体を大きくすることが求められるため、サプリメントを使用して必要な栄養素を摂取している者が多く、使用率に影響したと思われる。一方、使用率が低かったのは、テニス0%、ソフトボール31%、バスケ33%であり、団体競技が多い傾向が見られた。なお、ここでは図表で示していないが、競技レベル別に見ると、国際大会レベル40%、地区大会レベル42%、県大会レベル35%、全国大会レベル34%、であり、競技レベルにおける差は見られなかった。

サプリメントの使用種類は、図2に示すとおりプロテインが96%と最も多く見られた。使用目的は、図3によれば、体力・筋力増強が75%、次いで栄養補給37%・疲労回復35%であった。嘉山ら(2006)⁽⁶⁾の研究においては、運動部所属学生のサプリメント使用率は26.3%であり、使用目的は栄養補給・疲労回復・筋力増強が多く、使用サプリメントの種類はプロテイン・鉄が最も多く見られたという結果であった。サプリメント使用率は、本研究における対象者36%と嘉山らの対象者26.3%では、10%ほど差が見られたものの、使用目的・使用種類についてはおおよそ同じ傾向が見られた。嘉山ら(2006)⁽⁶⁾は、運動部におけるサプリメント利用者について、日々のトレーニングにおいて競技能力向上を意識し、エネルギーや栄養素の必要性を実感しているという運動選手特有の要因を示唆している。本研究においても、対象者の98%が運動部に所属していることから、同じような傾向により、サプリメントを使用している者が多いことが考えられる。

4.2 ドーピングの危険性に対する意識

ドーピングに対する意識について、ドーピング防止に普段気を付けている者は、図9に示すとおり1回目（講習会前）は9%であった。競技別に見ても、表2に示すとおり、トランポリン50%、ウエイトリフティング29%と半数を

表1. 競技別のサプリメント使用率 (%)

	1回目	2回目	1回目	2回目
	使用あり	使用あり	使用なし	使用なし
野球	39	29	61	71
バドミントン	44	24	56	76
サッカー	36	30	64	70
バスケ	33	17	67	83
柔道	49	40	51	60
ラグビー	61	53	39	47
ウエイト	50	38	50	63
ソフトボール	31	31	69	69
テニス	0	8	100	92
トランポリン	50	22	50	78
陸上	44	22	56	78
バレーボール	17	0	83	100
水泳	50	40	50	60
卓球	0	0	100	100
ダンス	0	0	100	100
空手	50	100	50	0
バトン	0	0	100	100
弓道	0	0	100	100
相撲	100	0	0	100
ゴルフ	0	0	100	100
フットサル	0	0	100	100
剣道	0	0	100	100
新体操	100	0	0	100
カントリースキー	0	0	100	100

表2. 競技別のドーピング防止の有無 (%)

	1回目	2回目	1回目	2回目
	はい	はい	いいえ	いいえ
野球	7	13	93	87
バドミントン	16	16	84	84
サッカー	5	9	95	91
バスケ	0	9	100	91
柔道	11	25	89	75
ラグビー	0	18	100	82
ウエイト	29	50	71	50
ソフトボール	0	38	100	62
テニス	0	17	100	83
トランポリン	50	78	50	22
陸上	0	22	100	78
バレーボール	0	29	100	71
水泳	0	20	100	80
卓球	0	0	100	100
ダンス	0	0	100	100
空手	0	0	100	100
バトン	0	100	100	0
弓道	0	100	100	0
相撲	0	0	100	100
ゴルフ	0	0	100	100
フットサル	0	0	100	100
剣道	0	100	100	0
新体操	0	0	100	100
カントリースキー	0	100	100	0

超える競技は見られなかった。次に図7によれば、ドーピングという言葉について知っているとは回答した者は97%であったが、本研究における講習会以前のドーピングに関する講習会参加率は12%と非常に低く、ドーピングを身近なものとして捉えている者が少ないことが伺えた。これは、全体の競技レベルは全国大会レベルが多かったものの、ドーピング検査を受けたことがある者は全体の3%と少ないということが影響していると思われる。

成田(2019)⁽⁸⁾の研究においては、体育大学運動部所属1年生でのドーピング検査を受けたことがある者は全体の1.6%であり、市販薬購入時のドーピングに対する認識を持っている者も1.6%という結果であった。本研究の対象者と比較すると、ドーピング検査を受けたことがある者に差は見られなかったが、本研究では9%の者がドーピング防止について普段気を付けていると回答していることから、ドーピングに対する意識について僅かながら差が見られた。

4.3 サプリメント使用者の比較

サプリメント使用率について、講習会前後での比較を試みた。その結果、サプリメント使用者は図1に示すとおり、36%から27%と減少していたが、 χ^2 検定を行ったところ有意な差は見られなかったため、大きな変化はないという結果であった。これは、競技力向上を意識し、各々が自主的にサプリメントを使用していることから、使用率に変化が見られなかったことが考えられる。なお、サプリメント使用率に変化は見られなかったが、記述式回答においては、「成分表を見るようになった」、「食事に気を付けるようになった」、「サプリメントについて調べてみようと思った」などといった意識の変化が現れる意見が多く見られた。この結果は、現在サプリメントを使用している者のみならず、サプリメントを使用していない者においても、今後の正しいサプリメント使用に繋がっていくことが期待される結果となった。

しかし、嘉山ら(2006)⁽⁶⁾は、安易にサプリメントを利用することは、過剰摂取など健康に悪影響を及ぼす危険があると指摘している。例えば、長距離のような持久力が要求される競技種目では、鉄の十分な摂取に強い関心が向けられる。鉄を多くとればとるほど良いと思ひこみ、鉄剤を長期間服用し続けた結果、鉄過剰症を引き起こしてしまった運動選手の事例が報告されている。本研究では、対象者のサプリメント使用率は、図1によれば講習会前後とも30%程度とあまり高い傾向は見られなかったものの、競技レベルの高さから、今後サプリメント使用者が増える可能性も伺える。そのため、正しいサプリメント使用についての教育は継続して行うことが必要であると考えられる。

競技別に比較すると、4.1節で述べたとおり使用率が最も高かったのは、ラグビー、ウエイト、トランポリン、柔道であった。4競技は、サプリメントによる競技力向上についても60%以上がサプリメントによって競技力が向上すると思うと回答していた。このことから、競技力向上を目的として、自主的にサプリメントを使用している者が多いことが考えられる。一方、使用率が低かったのは、バスケットボール、ソフトボール、テニスであった。3競技は、サプリメント使用率は低かったものの、サプリメントによる競技力向上については、50%以上の学生が「競技力が向上すると思う」と回答していたため、今後競技力向上を目的にサプリメントを使用する可能性も考えられる。

次に、講習会前後でサプリメント使用率に最も変化が見られたのはトランポリン、バドミントン、陸上であることが、表1からわかる。トランポリンは50%から22%、バドミントンは44%から24%、陸上は44%から22%と、3競技とも使用率は減少しており、ここには図示していないが、 χ^2 検定において有意差も見られた。さらに、トランポリンは使用率の減少に伴い、サプリメントによる競技力向上の有無についても75%から67%と減少が見られた。国際大会レベルの選手が多く、オリンピック選手も輩出されていることから、意識の変化に差が見られたと言える。競技レベル別に比較すると、国際大会レベル、全国大会レベル、県大会レベルでは使用率は減っていたが、 χ^2 検定における有意な差は見られなかった。地区大会レベルでは、最も使用率が減少しており、 χ^2 検定においても有意な差が見られた。

参考までに、表3には競技別の競技レベル学生数を示す。本研究の対象学生は、地区大会レベルや全国大会レベルの学生が多い。国際大会レベルの学生も、野球、ソフトボール、トランポリンなどに見られる。

4.4 ドーピングの危険性に対する意識の比較

ドーピングの危険性に対する意識について、講習会前後で比較を試みた。その結果、ドーピングという言葉を知っている者は講習会前後とも図7に示すとおり97%であった。3%の者は、講習会後もドーピングという言葉を知らないと回答しており、ドーピングに対する関心が非常に低い者がいることが明らかとなった。ドーピングについて知っている言葉については、講習会前後で大きく変化が見られ、図8では8項目中6項目において χ^2 検定における有

表3. 競技別の競技レベル学生数 (人)

	県大会	地区大会	全国大会	国際大会	合計(人)
野球	11	13	5	2	31
バドミントン	2	6	16	1	25
サッカー	10	9	4	0	23
バスケット	6	12	5	0	23
柔道	1	6	13	0	20
ラグビー	5	3	9	0	17
ウエイト	1	2	13	0	16
ソフトボール	0	1	9	3	13
テニス	3	7	3	0	13
トランポリン	1	1	3	4	9
陸上	2	5	2	0	9
バレーボール	1	6	0	0	7
水泳	0	2	3	0	5
卓球	1	1	1	0	3
ダンス	2	0	0	1	3
相撲	0	1	0	0	1
ゴルフ	0	1	0	0	1
フットサル	1	0	0	0	1
バトン	0	1	0	0	1
空手	0	1	0	0	1
剣道	0	0	1	0	1
新体操	0	0	1	0	1
弓道	0	0	1	0	1
カントリースキー	0	0	1	0	1
合計	47	78	90	11	226

表4. 競技レベル別のドーピング防止の有無 (%)

	1回目	2回目	1回目	2回目
	はい	はい	いいえ	いいえ
県大会	8	9	92	91
地区大会	8	20	92	80
全国大会	18	26	82	74
国際大会	40	64	60	36

意差が見られた。特に差が見られたのは、「アンチ・ドーピング」「スポーツファーマシスト」であり、どちらも知っている者と答えた者が講習会前後で20%以上増えていた。スポーツファーマシストについては、今回の講習会を行って頂いた高山成明氏が所持する資格であることから、このような結果に繋がったと考えられる。

成田 (2019) ⁽⁸⁾ は、教育効果について次のことを述べている。大学生アスリートに、アンチ・ドーピングの教育内容の記憶について聞いたところ、高校生 (16~18 歳) 時に受けた教育内容を覚えているものは64%、大学生 (19~22 歳) 時81%という結果が表れている。これにより、高校や大学時におけるアンチ・ドーピング教育の効果は、比較的長時間持続されることを成田は示している。本研究における対象者も大学1年生、2年生であり、ドーピングの意識に対して、1回の講習会による効果が顕著に表れたことから、今後この効果が持続する可能性が高く見られる。

ドーピング防止の有無については、図9に示すとおり、講習会前後で9%から21%と増加しており、 χ^2 検定においても有意な差が見られた。このことから、講習会によってドーピングに対する知識の獲得、意識に変化が見られたことが明らかとなった。しかし、講習会前はドーピングについて普段気を付けている者は9%と非常に少なく、講習会後においては21%に増加したものの、残念ながら、まだ50%には達しない結果であった。今回の対象者は、表3に示すとおり全国大会レベルが1番多かったが、ドーピング検査を行ったことがある者は3%と低かったことから、ドーピングを身近に認識している者が少なかったと考えられる。競技レベルの高さからも、今後ドーピング検査の対象となる可能性が考えられるため、継続してドーピングに対する知識を獲得することが必要とされる。

競技別に見ると、普段ドーピング防止に気を付けていることについて、24競技中17競技がドーピング防止に気を付けていると回答したことが、表2の2回目「はい」からわかる。特に変化が見られたのは、ソフトボール、バレー、トランポリン、ウエイトリフティング、ラグビーであり、 χ^2 検定においても有意差が見られた。ラグビーにおいては、サプリメント使用率が最も高かったため (表1の61%)、サプリメント使用方法では、ドーピング防止について意識向上が見られたことが考えられる。一方、バレーにおいてはサプリメント使用率が17%であったが、講習会後には0%になったことが表1に示されている。さらに、ドーピング防止に気を付ける者が増加したことから、講習会によって正しい知識が獲得され、行動に変化が見られたと言える。

競技レベル別に比較した表4によれば、ドーピング防止に「はい」と答えた学生は、国際大会レベルでは40%から64%、地区大会レベルでは8%から20%とドーピング防止に気を付けている者が増加しており、 χ^2 検定においても有意差が見られた。一方、全国大会レベルでは18%から26%、県大会レベルでは8%から9%と増加は見られたものの、 χ^2 検定における有意差は見られなかった。国際大会レベルでは、ドーピング検査が行われる大会に出場していることから、意識の変化が大きく見られたと考えられる。一方、全国大会レベルの選手は、ドーピング防止に気

を付けている者は26%と低い値であった。今後競技レベルが上がり、ドーピング検査が実施される国際大会や、国民体育大会への出場の可能性も考えられるため、さらに注意喚起が重要とされる。

本研究では、図1に示すとおり講習会によるサプリメント使用率の変化は少なかったが、図3ではサプリメント使用目的についての変化が見られている。また、ドーピング防止の有無について、図9で示した普段気を付けていることでは、講習会前後に有意差が見られたことにより、ドーピングに対する知識を獲得されたことが明らかとなった。今後、競技力が向上し、ドーピング検査が実施される国民体育大会や全国大会、国際大会に出場する選手が増える可能性が考えられる。そのため、継続して講習会などによる正しいサプリメント使用方法やドーピングの知識について獲得する場を設けることが必要であると考えられる。

参考文献

- (1) 継田治生「防げ！サプリメントによるドーピング！」エスクリエート出版社
- (2) 日本スポーツ栄養協会 <https://sndj-web.jp/anti-doping/chapter1.php>
- (3) "財団法人日本アンチ・ドーピング機構 <https://www.playtruejapan.org/>
- (4) 東京都公式ホームページ <https://www.metro.tokyo.lg.jp/tosei/hodohappyo/press/2019/03/26/14.html>
- (5) 公益社団法人東京都薬剤師会 <http://www.toyaku.or.jp/>
- (6) 嘉山勇太「大学生におけるサプリメントの利用と食行動・食態度との関連 —運動部学生と薬学部学生との比較—」栄養学雑誌 (2006 63-3. 173 - 183)
- (7) 近藤良亨「筑波大学体育専門学群生のドーピング意識調査の結果報告(2006年度)」筑波大学体育科学系紀要, 第28号, P191 - 198, 2005-3
- (8) 成田和穂「体育大学1年次学生に対するアンチ・ドーピングの意識調査 医師への相談と薬の確認の習慣について」オリンピックスポーツ文化研究, NO4, P125 - 132, 2019 - 6

学業不振学生の模写課題における認知処理過程のあり方

—保育士養成校における学生の基本となる能力の評価と指導に用い得る指標の開発に向けて—¹⁾

鈴木 賢男²⁾・日光 恵利²⁾・砂山 真喜子²⁾

Cognitive Processing in Copying Tasks for Students with Poor Academic Performance

: Toward the Development of Indicators for the Evaluation and Guidance of Basic Skills of Students in Child Care Teacher Training Schools¹⁾

Masao SUZUKI²⁾ Eri NIKKO²⁾ Makiko SUNAYAMA²⁾

要 約

本研究は、短期大学の保育士養成校において、学業不振に陥る学生をできるだけ早く見だし、その原因となっている問題を特定し、保育実習や教育実習に入る前に、必要となる基本的な能力の向上や学びに対する構えの改善を図るための学生指導の指針を立てるために行った。まず、保育士養成校の1年生の学業不振の傾向がそれ以前の学力と関係があるかを、多重回帰分析を用いて分析した。その結果、学業成績に影響を与える要因として高校評定平均が有意であることがわかったが、2科目以上不可がある学生を学業不振学生として定義した場合、該当学生が評定平均3.7以下であることは言えるのだが、該当しない学生も相当数含まれてしまうことになった。この場合、正解率は40%であった。次に、学期半ばに行った簡単な組み合わせ図を模写させる課題においては、学業不振学生が、交点や透過性に注意が及ばず模写が不完全な状態になることが示されたので、この模写課題の評点を説明変数とし、学業不振学生か否かの2値を目的変数とした判別分析を行ったところ、有意な判別式が得られ、推定値の全体における正解率が約90%となった。したがって、学業不振学生を見出すためには、学力の総合評価の一つとなる高校の評定平均よりも、模写課題による推定の方が有効な指標となる可能性が高いことがわかった。

キーワード：学業不振、認知処理過程、養成校、模写課題、発達障害

1. はじめに

金沢学院短期大学幼児教育学科は、開設年度の2018年から4年目を迎え、2期生までの卒業生のほとんど全てを、保育者として送り出したことになった（大学への編入や他の職種は2, 3人程度）。当初から、学生たちの学習意欲や基礎学力が予想以上に低いことに、驚いたのではあるが、全国的な現象としては了解可能であった。なぜなら、18歳人口は団塊ジュニア世代が相当する1992年の205万人を境に急速に低下をはじめ、2017年には120万人となっていた¹⁾のに対して、まるで反比例するかのように、高等教育機関（大学・短期大学・専門学校）の進学率は1992年の57.1%から2017年の80.6%にまで及んでいる²⁾という状況下であり、学力的に上位校や中堅校を選択する余地が無くても、何れかの高等教育機関に入学することは、それほど難しいことではなくなっているからである。

従って、進学のために学力を少しでも伸ばそうとする学生とそうではない学生の二極化は免れないところとなっていて、短期大学の志望者は、概ね四年制大学志望者の下位に位置するであろうことや、指定校制度や推薦制度による入学生がほとんどを占めている現状を考えれば、本学科の学生にそうした低位の学生が多くなることは避けられないことになるであろう。また、佐藤(2010)は、保育系の短期大学の学生の基礎学力や学習意欲の低下の原因として、

1)：令和3年12月13日受付；令和4年2月8日受理。Received Dec. 13, 2021；Accepted Feb. 8, 2022.

2)：金沢学院短期大学；Kanazawa Gakuin College.

1985年の「男女雇用機会均等法の施行以来、女性の職業選択の幅が大きく広がって、以前のように看護や保育といった分野以外にも進出するようになり、その結果、保育者をめざす高校生が減少しただけでなく、レベルが相対的に低下した」⁽³⁾との分析をしており、保育分野として見込めていた一定層の女子学生の確保がもはや期待できるものではなくっており、他領域同様、あるいはそれ以上に、基礎学力や学習意欲が低くなっている可能性がある。

それでも、平成30年(2018年)に同時改訂された「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」の理念に基づき、幼児教育学科では「子どもが会うはじめての『せんせい』になる」ことを目的として、これからの保育者に求められる職責を果たす責任感を学生と共有することで、向上心を促し、授業を含めた学業生活の指導を進めてきた。その甲斐あってか、学びの集大成ともなる「卒業研究」では、学生たちが人形劇を企画し、人形や台本を制作して、様々な試行錯誤を通して、音楽や照明などのアレンジを模索し、最後は子どもたちを招いて目の前で披露することを通して、学生も教員も、質を高める努力の意義とその成果に確信を得ることができた。学生の数も多くはないので、丁寧な個別指導を心がけ、基礎学力や学習意欲の低さを補うような学科の特性を活かした学生指導の可能性を見い出せたとの思いであった。

しかしながら、1期生の卒業を見送った次の3年目の頃から、今までには無かった、あるいは気がついていなかったことが問題として取り沙汰されるようになった。学生たちの一部に、物事の感覚的なとらえ方がズレていたり、気づきの無さがあったり、また、修正の効かなさがあることが観察されるようになり、基礎学力や学習意欲とは異なる点が問われることになったのである。例えば、一定の長さに対して身体を使って示すような場合(指で10cmの長さを示す等)に、許容範囲を超えるような大きなズレを示す学生がいたり、教材作成の際に、横向きの人物像の左右の腕がねじれて交差するような感じで不自然な描画を行い、それを指摘されても修正が効かなかったりしたことや、また、図で示されている作業手順を目で追うことができずに活動が停止してしまったり、その場合でも、質問をしてくるのではなく、ただ黙っているとか、反対に、目線を合わせて話を聞いているようでありながら、まったく話が通っておらず、指示通りになっていなかったり、忘れてしまっていたりして、ミスをおかすようなことがあった。

それまでも、発達障害の診断書を有するものがあったり、診断書がなくても、普通に話をしてもなかなか目線が合わず、コミュニケーションが取りにくかったりする学生(いわゆる、発達障害のグレーゾーンとなる学生)はいた。しかし、そうした学生ほどのはっきりとした、常態的な違和感とはまた違い、普段の日常的な振る舞いや話をしていく際に、想像から逸脱した様子を見せるなど、保育実習、もしくは保育場面での一コマを考えると、非常に心配となる事態が予想されるようになってきた。服部ら(2021)は、「合理的配慮」を要するレベルには至らないが、発達障害に似通った特質がみられる学生の存在が近年気づかれており、対人援助職の養成校における(特に、実習における)指導上の困難さが報告されており、それらの学生に対しては、「合理的配慮」とはまた違った意味で「特別な配慮」が必要とされていることを指摘している。⁽⁴⁾

通常の場合で考えると、基礎学力や学習意欲の低下があるとしても、対人援助職の養成校で必須となっている実習に向けて、学生たちを動機づけ、必要な指導を行い、逆に、実習を通して、学生たちも学習の必要性や学びの姿勢について自覚していけるはずであった。また、診断書のあるなしに関わらず、発達障害の学生に関しては、実習先や医療機関等と連携して、本人や保護者との相談の上で「合理的配慮」を検討することも行ってきた。しかしながら、「特別な配慮」(服部 他, 2021)が必要だったかもしれない”気になる学生”の中から、実習中あるいは実習後に、実習施設から、保育者としての適性を問うような指摘を受けたりするなど、対人関係上で生じる問題(子どもに対するものも含む)があることを改めて認識し直すことになり、進路変更を含めた家族を交えた相談が必要になる場合もあった。

ただ、必ずしも、気になる学生の全員が、実習中における対人関係上の問題として指摘されるわけでもなく、また、指導によって修正できることもあった。結果として、気になる学生は、学業生活における教員とのやり取りの中で、違和感はあるものの、事前の見極めが非常に難しいということなのであった。何か、薄いベールがかけられている感じで、普段から顕著な特徴を示しているわけではないが、ふとした場面で、年齢に不相応な発達上の問題が見え隠れするような学生たちがいるということになる。こうした学生の存在に、次第に気づかされる事態となってきた。2021年度の4期生においては10名ほどが気になる学生として認識されてきており、できるだけ早期に、実習への対応や進路において「特別な配慮」があるかどうかを見極める必要があるとの考えにいたっている。

単刀直入に考えれば、スクリーニング検査として、診断基準をもつような発達検査や知能検査等の実施を早めに行

うことも考えられるし、発達や心の問題に関連する認知や行動の傾向を、質問紙形式で自己回答させることで、本人の自覚を得ながら特性を把握していく方法も考えられるのではあるが、臨床的な検査等を授業や学生指導の場面の中で用いることには、少し抵抗を感じることも正直なところである。これらの検査は、本来はテストバッテリーを組みながら、専門性の高い見地から各種結果を照合して判断をするものであって、結果を導くまでに時間を含めたコストがかかる。また、集団式検査のような比較的成本のかからない形式にしても、教育の場面で多用すると、学生の方も訝し、受ける側の心理的負担に対する倫理的な問題も生じてくることは否めない。

確かに、「特別な配慮」を必要とするかどうかを見極めるための診断に準じた評価をすることは有効なことだと思われるのだが、その前に、授業を通して、幼児教育学科として求められる学びの中に課題を見出し、配慮を必要としないような主体的な自己修正が可能かどうかを確認していくことが、教育の領域としては重要になるのではないだろうか。だとすると、検査や調査を行うとしても、できるだけ学科の教育内容に沿っていて、学生側にも教員側にも学科の特性に合った意味を持たせた課題として認められるもの、また、課題に対する取り組みから学生の個別の特性を客観的に得られること、修正の必要性を自覚してもらえるような基準がわかりやすきこと、そして、指導後の成果も同様に測れるようなものでなければならないだろう。成果が現れれば、「特別な配慮」とまではいかなかったケースとなり、指導の成果が出にくいとなれば、「特別な配慮」が必要なケースであるとの判断をし、そこで初めて、進路選択を含めた指導や実習への対応を図ることを、学生の自覚を促しながら教員も共に考えていくことができるのではないかと考えた。

そこで、本研究では、養成校としての教科内容に関する成績評価そのものが、科目ごとの個性とは異なる全体的な資質としての一意な評価として”気になる学生”を導きだし得るかどうかを確認すること、また、その評価が入学前、入学時の基礎学力的な評価から予見されるものかどうかを確認すること、最後に、授業課題の中でも行えるような比較的意味のある調査内容を作成し、その結果との関連性を調べること、更には、”気になる学生”の特性を見出し得ていたのかどうかを検討することとした。

2. 方法

2. 1 対象者

対象者となったのは、幼児教育学科の2021年度4期生47名(内7名は社会人入学生)で男性2名、女性45名であった。2021年4月6日のオリエンテーション時に、学生個人の特性について、学科として折に触れて幾つかの課題や調査を行うこと、得られたデータを学科で管理すること、筆者らを含む学科専任教員は、閲覧したデータに関して知りえた個人情報を外部に漏洩しないこと、研究発表など公開を前提とした説明や協議の必要がある場合は個人名が特定されないようにコード化すること、研究の成果に基づいてクラス全体および個別の指導に活かすことを説明した上で本研究への協力を依頼し、学生の特性を理解するための調査活動全体に対する理解を得た。

2. 2 調査方法

教科内容に関する成績評価 2021年度前期に開講された教養科目：「地域と子どもⅠ」「日本語Ⅰ(Q1)」「情報処理Ⅰ(Q2)」、専門科目：「音楽Ⅰ」「幼児体育」「子ども家庭福祉」「保育の心理学」「子どもの保健」「保育内容総論」「保育内容演習 健康Ⅰ(Q1)」「保育内容演習 人間関係Ⅰ(Q2)」「保育内容演習 環境Ⅰ(Q1)」「保育内容演習 言葉Ⅰ(Q1)」「保育内容演習 表現Ⅰ(Q1)」「領域健康(Q2)」「領域環境(Q2)」「領域言葉(Q2)」「領域表現(Q2)」「乳児保育Ⅰ」(※Q1はクォーター科目1期、Q2はクォーター科目2期の意)の19科目の成績評価について、成績の提出を行う前の素点での得点(100点満点)を、科目担当の教員から提示いただいた場合はその値を、その他の場合は、「秀」は90、「優」は80、「良」は70、「可」は60、「不可」は50として換算を行い、前期科目の得点とした。

不可となった科目数 上記の成績評価をもとに、60点未満で「不可」となった科目数を学生別に数えて、指導の対象となるであろう学業不振を示す数量的なデータとした。

入学時および入学後の基礎学力 社会人入学生を除いては、入学試験の際に得られる高校の評定平均を入学時の基礎学力状態を表す指標として用いた。本学科4期生による平均値は、3.7($SD=0.57$)であった。また、入学後においては、学内集団受験として6月11日に実施した「日本語検定3級」(日本語検定委員会)の結果を、学力を支える基本的な能力を表す一つの指標として考え、これを用いることとした。平均値は、59.4点($SD=14.10$)であった。

学生の特性を見る授業課題 保育実習や教育実習の準備で教材作成を行うことを考えて、幼児教育学科の授業では、後期「教材研究 I」のみならず、他の授業の場面でも、絵や図の模写を行うことがある。また、模写という行為は、目の前にあるものを見ながら、それを写し取るという「模倣」を伴う描画活動の一形態であり、教材作成の場面だけに限られるものでもなく、手作業で物づくりをする際には、サンプル等を見ながら模写を行う機会は多いと思われる。従って、本研究では、授業内の課題として、模写をどの程度正確に行うことができるのか、模写の対象となる図の特徴を正確に見て取ることができているのかを確認することで、学生の視覚的な特性の一面をとらえてみることにした。模写の特性から視覚的な認知特性を確認する場合に、どのような図の構成が有効なのかを確認するために、視覚的知覚、視空間知覚、視空間構成についての神経心理学的検査として知られている Rey-Osterrieth 複雑図形 (Rey, 1941, Osterrieth, 1944) を参考にした^{(5) (6)}。

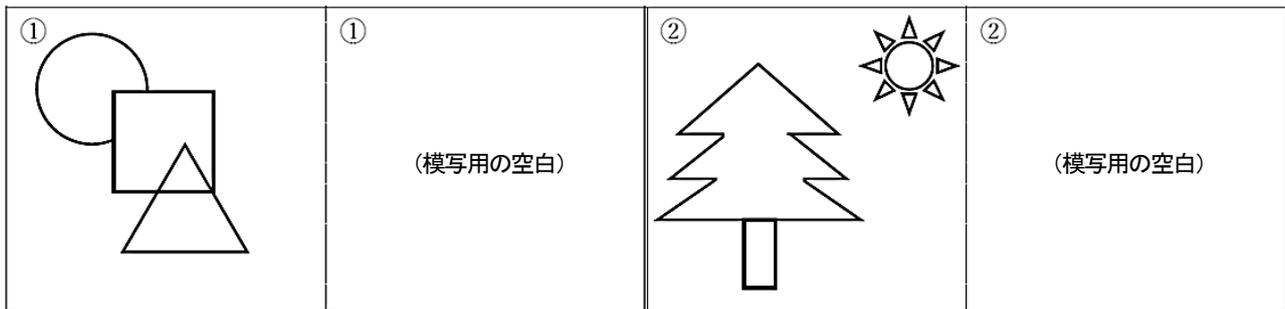


図 1. ○と△と□を組み合わせた授業内で実施された模写課題(実寸) ※①と②図絵の右側に模写用の空欄を設けている

Rey-Osterrieth の図形では、基本的に単純な幾何学的な形である○と△と□、および直線を多数、複雑に組み合わせたものになっているが、本研究で使用する図形は、図形の要素を少なくして、○と△と□を二つ三つ組み合わせるだけの構成にすることとして、著者の一人である鈴木が図案を作成し、日光、砂山で確認を行った (図 1)。①では、○と△と□を一つずつ重ね合わせ○は□の上に重なるように、□と△は透過的に重なり合うようになっており□の右下の頂点で△の右側の線が重なっている図形となっている。②では、△が三つ連結して連なり□を幹として全体で木の形を表わしており、右側には○と△を組み合わせて太陽を模している (太陽の部分は Microsoft Word の図形としてあるものをそのまま使った)。いずれの図も高さ 41mm、幅 43mm の枠内に、それぞれの図形を描画ツールで作成し、配置した。

課題の実施手続きとしては、6月18日の「保育内容演習 人間関係 I」の授業内で、「左側にある図を見ながら、右側の空欄にフリーハンドで模写してください」と教示されており、模写の制限時間を設けず実施してもらった。模写時間は最大 5、6 分程度であった。評定は、図形の交点が正しく再現されていた場合には 1 点とし、交点が正しくない (図形の位置が極度にずれている) 場合には 0 点とした。また、形に歪みが見られる場合は小数点単位で減点をした。

3. 結果

教科内容に関する成績評価においては、前期における 19 科目の成績評価 (100 点満点) を変数として、主成分分析を行い、科目間で共通している成分について重みづけを行った合成得点を算出し、不可となった科目数がある学生について合成得点の分布上における位置を明らかにした。また、入学時に示された高校の評定平均および入学後の「日本語検定 3 級」を説明変数とし、19 科目の成績評価を合成した得点を目的変数とした重回帰分析を行うことで、入学時や入学後の基礎学力を示すと思われる指標がどの程度、前期の学業成績に対して、予測可能性を持っているのかを確認することとした。また、不可となった科目数が比較的多い学生を学業不振学生として、該当する学生が示す授業内における模写課題に対する評定値を説明変数とし、学業不振学生か否かを目的変数とした判別分析を行い、模写課題で示される評価の学業不振に対する判別力を検討した。また、模写課題の評価基準から、どのような認知的特性が判別力のある説明因子となるのかを検討した。なお、数量的分析に関しては、清水 (2016) によって開発された統計分析ソフト HAD⁽⁶⁾ を用いた。

3.1 前期19科目の成績評価の共通性

前期19科目の得点(100点満点)に対して主成分分析を行ったところ、1因子の抽出となった(累積寄与率49.1%)。主成分負荷量の値を表1に示した。負荷量はいずれも正の値を示し一極の構造であることがわかるが、最も高い値は「保育内容演習 人間関係Ⅰ」と「領域表現」の.82であり、最も低い値は「子どもの保健」の.33で比較的大きな差が認められた。しかし、「子どもの保健」を除けば、負荷量は概ね.60以上と十分な値を示しており、また、「子どもの保健」の負荷量である.33も著しく低いというわけでもないので主成分としては削除せず、負荷量を重みづけとした19科目の合計を算出した($n=93$)。平均は51.2、標準偏差は5.15であった。重みづけのない単純な19科目の合計点の平均は75.3点、標準偏差は7.28であった。

一方、共通性の値について、.60程度以上を上位科目、.45程度以上～.60程度未満を中位科目、.45程度未満を低位科目とすると、上位科目に属する科目として、「保育内容演習 人間関係Ⅰ」「領域表現」「乳児保育Ⅰ」「領域環境」「保育内容演習 健康Ⅰ」「地域と子どもⅠ」、中位科目は、「幼児体育」「領域言葉」「保育の心理学」「保育内容演習 環境Ⅰ」「保育内容総論」「子ども家庭福祉」、低位科目は「情報処理Ⅰ」「言葉Ⅰ」「領域健康」「音楽Ⅰ」「日本語Ⅰ」「保育内容演習 表現Ⅰ」「子どもの保健」となっていて、全部が一致しているというわけではないが、上位には総合的な学びを行う科目、中位には知識的な学びを行う科目、低位には技能的な学びを行う科目が属していることが、比較的多くなっていた。

表1. 前期19科目の得点(100点満点)による主成分負荷量(F1)と共通性および平均点と標準偏差(SD)

科目名	F1	共通性	平均点	SD
保育内容演習 人間関係Ⅰ	.82	.68	73.6	10.7
領域表現	.82	.67	76.1	10.9
乳児保育Ⅰ	.81	.66	76.8	9.8
領域環境	.78	.60	76.6	9.2
保育内容演習 健康Ⅰ	.78	.60	78.7	11.2
地域と子どもⅠ	.76	.58	75.6	9.0
幼児体育	.74	.55	83.4	7.0
領域言葉	.74	.55	75.3	5.5
保育の心理学	.74	.54	62.6	21.1
保育内容演習 環境Ⅰ	.73	.54	78.3	5.6
保育内容総論	.70	.49	77.1	7.5
子ども家庭福祉	.68	.46	65.8	12.9
情報処理Ⅰ	.64	.41	74.1	17.6
言葉Ⅰ	.64	.41	76.0	8.4
領域健康	.63	.40	79.2	11.8
音楽Ⅰ	.62	.38	72.1	13.8
日本語Ⅰ	.60	.36	74.0	7.7
保育内容演習 表現Ⅰ	.58	.34	78.7	9.6
子どもの保健	.33	.11	77.0	10.4
寄与率(%)	49.1			

3.2 前期科目による学業不振学生の状況

前期科目の試験は7月28日(水)～30日(金)、8月2日(月)～3日(火)に行われ、試験結果を含んだ評価が、各科目による評価基準に従って各科目担当者(専任, 兼担, 非常勤の各教員)によって評価され、8月19日(木)の締め切りで、成績が提出された。その結果、「不可」とされた学生がいる科目数が7科目(19科目中36.8%)であり、延べ数39名で1科目当たりの「不可」となった学生数の平均は5.6名($SD=3.06$)となっていた。また、1科目でも「不可」となった学生数は、19名(47名中40.4%)で、1科目が「不可」となった者が8名(19名中42.1%)、2科目の「不

可」は6名 (31.6%)、3科目以上の「不可」は5名 (26.3%)であった。本年度は、新型コロナウイルス感染症の新規感染者の増大を受けて、試験科目が課題やレポート、またはオンライン試験へと科目ごとの変更を受けるなどして、比較的短期間で学生側にも情報の整理やこれまでとは異なる準備をする必要が出てくるなどの負荷がかかり、不注意や不首尾が生じやすい環境下にあったと思われるので、1科目のみが「不可」である場合には学業不振とするのを止め、2科目以上の複数科目が「不可」となった学生を、学業不振学生とすることにした。したがって、学業不振学生は11名で、学生数47名中23.4%に及ぶこととなった。

3.3 入学時および入学後の基礎学力との関連

前期19科目について、それぞれの科目において主成分負荷量を重みづけとした全科目合計における平均値を求め、科目間に共通した内容を学業成果として抽出した合成変数を表した。そして、この重みづけ全科目平均を目的変数、入学時における高校の評定平均および入学後の「日本語検定3級」の得点を、基礎学力を示す説明変数として、多重回帰分析を行った。その結果、回帰式は0.1%水準で有意となった ($F_{(2,37)}=13.91, p<.001$)。回帰係数は、高校の評定平均が3.98、日本語検定3級が0.13、切片が29.01であり、前期の全科目の共通成分の合成変数は、 $\hat{y}=3.98 \times \text{高校の評定平均} + 0.13 \times \text{日本語検定3級の得点} + 29.01$ で推定されることがわかった。また、標準回帰係数は、高校の評定平均が $\beta=.495$ ($p<.01$)、日本語検定3級の得点が $\beta=.280$ ($p<.05$)を示している、高校の評定平均の方が日本語検定3級の得点よりも値が高く、比較的説明力があることがわかった。(表2左)

一方、重みづけをしない単純な全科目合計の平均を目的変数として入れ替えて、説明変数は変更せずに多重回帰分析を行った結果、有意となった回帰式 ($F_{(2,37)}=13.97, p<.001$)における回帰係数は、高校の評定平均が5.59、日本語検定3級の得点が0.18、切片が42.74であり、前期試験における学業成果としての全科目の平均点は、 $\hat{y}=5.59 \times \text{高校の評定平均} + 0.18 \times \text{日本語検定3級の得点} + 42.74$ で推定されることがわかった。また、標準回帰係数は、高校の評定平均が $\beta=.494$ ($p<.01$)、日本語検定3級の得点が $\beta=.282$ ($p<.05$)を示している、高校の評定平均の方が日本語検定3級の得点よりも値が高く、比較的説明力があることがわかった。(表2右)

重みづけした全科目合計の平均を目的変数としたモデルにおける決定係数は $R^2=.362$ 、赤池の情報量基準は $AIC=223.95$ であり、単純な全科目合計の平均を目的変数としたモデルは $R^2=.362$ 、 $AIC=251.29$ となっていた。従って、赤池の情報量基準(AIC)による相違から、重みづけした全科目合計の平均を目的変数としたモデルの方が、高校の評定平均と日本語検定3級の得点を説明変数とする際には、より良いモデル適合が得られることがわかった。

更に、説明変数を高校の評定平均のみにした単回帰分析を行ったところ、重みづけした全科目合計の平均を目的変数とした回帰式 ($F_{(1,38)}=21.57, p<.001$)の場合、高校の評定平均の回帰係数は4.84、切片が33.12となっていて、 $\hat{y}=4.84 \times \text{高校の評定平均} + 33.12$ によって重みづけした全科目合計の平均を推定されることがわかった。高校の評定平均の標準回帰係数は $\beta=.602$ ($p<.01$)であった。調整済み決定係数は $R^2=.362$ 、赤池の情報量基準は $AIC=223.95$ であった。

単純な全科目合計の平均を目的変数とした回帰式 ($F_{(1,38)}=21.59, p<.001$)の場合では、高校の評定平均の回帰係数は6.81、切片が48.56となっていて、 $\hat{y}=6.81 \times \text{高校の評定平均} + 48.56$ で推定されることがわかった。高校の評定平均の標準回帰係数は $\beta=.602$ ($p<.01$)であった。調整済み決定係数は $R^2=.362$ 、赤池の情報量基準は $AIC=251.29$ であった。

表2. 全科目合計の平均と高校の評定平均、日本語検定3級の得点との関連 (多重回帰分析)

	B	SE B	β	B	SE B	β
説明変数						
(切片)	29.01	4.24		42.74	5.96	
高校評定平均値	3.98	1.08	.495 **	5.59	1.52	.494 **
日本語検定3級評点	0.13	0.06	.280 *	0.18	0.08	.282 *
R^2	.429 **			.430 **		
目的変数：重みづけ全科目平均				目的変数：単純な全科目平均		

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

赤池の情報量基準による比較から、重みづけした全科目合計の平均を目的変数とし、高校の評定平均値と日本語検定3級の得点を説明変数としたモデルが最も適合していることになったが、説明変数を高校の評定平均のみにした単回帰モデルにおいても、調整済み決定係数の差異はほとんど無いと言っていいほどで、単純な全科目合計の平均を高校の評定平均からのみ説明するモデルでも、比較的十分な説明力を持っていることが認められた。

3.4 基礎学力と学業成績の相関図における学業不振学生の位置づけ

図1に、基礎学力を示すものとして高校の評定平均を横軸に、全般的な学業成績を示すものとして前期の19科目の成績(100点満点)の重みづけした全科目合計の平均を縦軸にして、高校の評定平均の資料がない社会人入学生を除いた40名が示す値をプロットしたものを示した。表内中央付近の縦線は、高校の評定平均の平均3.7のラインを表しており、左側の縦の点線は1標準偏差を引いた値3.1、右側の縦の点線は1標準偏差を足した値4.3のラインを表した。また横線においては、重みづけした全科目合計の平均の平均値である52.1のラインを表し、下側の横の点線は1標準偏差を引いた値47.0、上側の横の点線は1標準偏差を足した値57.3を表した。更に、図中のプロットにおいて黒い点で示したものは、前教科目で2科目以上の不可を出した学業不振学生であり、左手よりM01～M09までの通し番号を付した。学業不振学生は10名であったが、内1名は社会人入学生であったので、高校の評定平均の資料が無く、本図には掲載することができなかった。

これによると、学業不振学生は、概ね、重みづけした全科目合計の平均の平均値から1標準偏差下位の地点である47.0程度以下であり、高校の評定平均の平均値地点である3.7程度以下であることが見て取れる。学業不振学生が高校の評定平均でも比較的低位に位置していた学生であることは分かったが、学業不振学生9名のうち8名(88.9%)が含まれる評定平均3.7以下の水準で見ると、該当学生は非学業不振学生を含めた20名に及ぶので、学業不振学生はそのうちの40.0%となり半数を割ってしまう。仮に、評定平均の平均値から1標準偏差地点である3.1程度以下の水準で見ると、該当学生は8名で学業不振学生はそのうちの5名で62.5%になり、3.7以下の水準における40.0%よりも相対度数(確率)を上げることはできるが、M06～M09の学業不振学生4名については検出されないことになってしまうことがわかった。

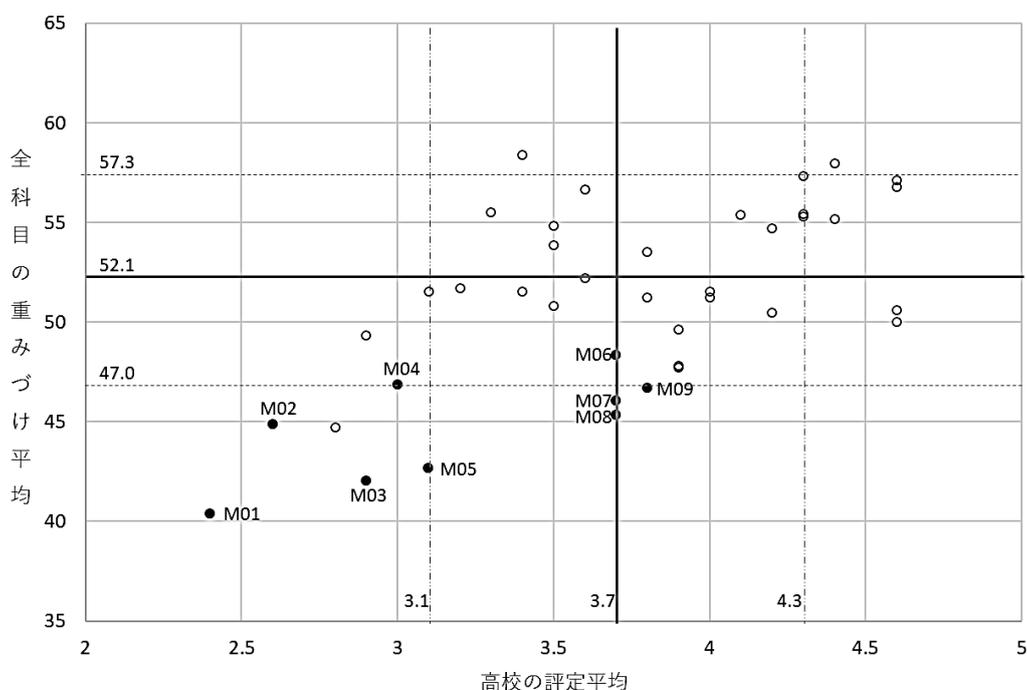


図1. 高校の評定平均と重みづけした全科目合計の平均との相関図と学業不振学生の位置づけ

3.5 学業不振学生の模写課題における反応特性

表3には、前期の授業時間内に行った組み合わされた図形の模写課題①におけるM01～M09の学業不振学生の模写のコピーを示した。フリーハンドで描かれているので、多少の歪みや傾きがあるのは問題とせず、○と□と△の図形の空間的配置や重なり方について確認した。模写用原版と相違がある学生は、○と□の重なる部分に関しては、重なる領域の大きさに模写課題との相違が認められるのがM01(重なり部分が小さい)、重なる部分が透過しているかどうか原版と違っているM02(透過してしまっている)となっており、10名中2名(20.0%)と認めることができた。また、□と△の重なる部分に関しては、重なる部分が透過していないものがM07で10名中1名(10.0%)、△の右辺と□の頂点が交わっていないのが明確なのはM01、M02、M03、M05、M07、M08であり10名中6名(60.0%)となっていた。学業不振学生以外の37名については、○と□の重なる領域の大きさに相違が認められたものが37名中10名(27.0%)、□と△の重なる部分で□の頂点が交わっていないものが、顕著というわけではないが37名中2名(5.4%)となっており、重なる部分が透過か否かを取り違えている者は0名であった。

模写課題においては、著者の3人が0～1点の間で個別に評定を行った上で3人の平均を実際の評定点として算出したところ、模写課題①の評定点においては、非学業不振学生の平均点は0.9点($SD=0.16$)、学業不振学生の平均点が0.4点($SD=0.49$)となっており、非学業不振学生と学業不振学生の平均点に差があるかどうかについて、対応のないt検定(Welch検定)を行ったところ、1%水準で有意差が認められた($t=3.47, df=9.5, p=.007$)。効果量は、 $r=.661, d=2.053$ であった。

表3. 学業不振学生における模写課題①の反応

M01	M02	M03	M04	M05
M06	M07	M08	M09	M10

表4. 判別式による学業不振学生であるかどうかの正解率

判別式 $\hat{y}=13.27x-6.075$	予測式による判別		全体	正解率
	学業不振学生	非学業不振学生		
実	6	3	9	66.7%
際	1	29	30	96.7%
正解の数	正解6名	正解29名	39	89.7%

※社会人入学生7名を除く、他1名は模写課題時に欠席

更に、学業不振学生を模写課題①の結果によって判定することが可能かどうかについて、判別分析を実施した。目的変数を学業不振学生か否か（不可が2科目以上あるかどうか）、説明変数を模写課題①の評定点とした結果、判別式の係数は13.27、切片が-6.08で有意となった ($F_{(1,37)}=36.67, p<.001$)。適合度の指標としての Wilks のラムダの検定においては、 $\lambda=.502$ で有意 ($\chi^2=25.13, df=1, p<.001$) となり、モデルの適合性が認められるところとなった。判別式による正解率を表4に表した。

4. 考察

4.1 学業成果を表す諸指標の関連性と学生の位置づけ

学業成果を表すものとした前期19科目の成績評定（100点満点）の主成分分析が1因子構造を示していたことは、科目担当者によって評価される内容の中に、全科目に共通した成分を仮定することが可能であることを示すものだが、それでも、共通性の値には.60程度以上の高い値を示すものから、.40程度以下の比較的低い方の値を示すものまでの幅があった。幼児教育では、子どもの活動を総合的に見るのが重要とされており、特に、保育内容に関連する科目、5領域（健康・環境・言葉・表現・人間関係）については、個々の科目を総合して考えることが必要とされていることもあり、子どもの活動について触れている文章や映像等をよく観察していること、気づいたことを取り上げていくこと、他者にわかるように伝えることが問われることが多い。したがって、評価についても、専門の科目間で同様な評価基準が取られていた面もあると考えられる。一方、「情報処理Ⅰ」や「音楽Ⅰ」などの技能系の科目は比較的独自性が高く（共通性が低く）、それゆえ、評価基準やそれに伴う学生の得手不得手なども異なってくるものと思われた。「子どもの保健」については、他と比較してかなり共通性が低いのが気になるが、この科目が前期で唯一、非常勤講師が担当する科目であることを考えると、常勤教員においては、学科に必要な資質について会議等を通して検討したり、学生の状況や状態の情報について共有したりしていることが、特に示し合わせているわけではないのだが、共通した評価基準を暗黙のうちに採用している面もあるのではないかと考えた。

したがって、前期の学業成果を表す際に、最も相応しい指標となると考えられた科目ごとの共通した部分を抽出した重みづけ全科目平均（重みづけした全科目合計の平均）、入学時における基礎学力を表すものとして高校の評定平均、入学後の基礎学力を表すものとして「日本語検定3級」の得点を取り上げ、多重回帰分析を行って、入学時、入学後に示した基礎学力を反映した能力の影響が、どの程度、前期の学業成果に及んでいるのかを検討した。分析の結果からは、有意な回帰式を得ることができ、決定係数も $R^2=.429$ となっていて、強固な決定性というわけではないものの、やや強めの関連性があることが示唆された。

以上の関連性に基けば、授業について行けず、自学自習もままならない状態で、学業不振に陥る学生を、ある程度、事前に予測することが可能ではないかと考えることはできそうである。確かに、学業不振に関しては、授業を何回か行った際の学生の様子や提出された課題の内容を確認した際に、気になった特徴として印象が残り、学科内でもこうした特徴が情報交換されているので、経験的な判断を基に、主観的な予測は行うことはでき、また、それに応じた個別指導の関与も行ってきた。しかしながら、これが、入学時、もしくは入学後の比較的早い段階で、客観的な指標を用いて、確率的に予測が可能であるかどうか重要な関心事となっており、学業不振学生を一定の確率で予見することができることを示唆するところとなった。

本研究の定義において学業不振学生を前期科目の評価で不可を2つ以上出した者としたのは、操作的には、「コロナ禍」における試験方法の変更等による心的負荷を踏まえた上でとしたが、開設後3年間の経験によって、本学科では、複数科目で不可となる学生には、何か学習上で根本的な問題がある可能性が高く、実習指導においても数多くの指導の必要があった者もいたし、本人も自覚しながらなかなか努力が実らず、学んだことが定着せず、進路変更等の相談をするなどの結果に至った者がいたこともあったからであった。その学業不振学生の数は、例年1, 2名ほど（10%程度）だと推測していたが、2020年度は、その数がクラスの20%程度に及ぶのではないかという印象を得ていた。本年度においても、やはり20%程度の学生が学業不振学生として考えられ、本学科として、より多くの学習困難な学生を抱える可能性が高くなることを示唆するものとなっていた。図1の相関図において黒い点で示した M01～M09（M10は社会人入学生でプロットされていない）は、重みづけ全科目平均においては1標準偏差分下方に位置し、また、高校の評定平均においては平均値3.7よりも下方に位置することが示された。更に、評定平均の1標準偏差より低位と

なる3.1を下回っていることを基準とした場合、条件に見合う8名のうち学業不振学生の5名が該当しているので、学業不振学生となる相対度数が60%程度と上がり、客観的に確率的に、チャンスレベルを超えた推定ができる可能性があることが窺われたが、そうすると、その他の半分の学業不振学生5名については見落とされることになり、高校の評定平均を用いた予測からは、学業不振学生を漏れなくして推定することが、比較的難しいことも示唆された。

4.2 学業不振学生の認知的特性と学業不振との関連

一部の学生の認知的特性に問題を感じ始めたのは、4月中旬から5月頃における学生とのやり取りからであった。例えばM01の学生は機器の操作ミスなのか課題を提出したつもりになっているが実際には提出されていないということが何度か続き、M02の学生は、こちらから送信したメールを学生本人のパソコン上で指示する際に、「下から三番目にあるよ」と指示したのに対して、人差し指を用いて、上からたどり始めたことがあった。M03の学生は、罫線のある記入欄であれば問題は生じないが、白紙に文章を記述させると、常に、中間辺りから放射状に文章が下に歪曲して書かれており、M04の学生は指摘しても自分の行動の修正が効きにくく、何度も同じ注意を受けることがあった。M05の学生に関しては、メールの署名の設定を記した図解資料を読み進められず、作業に必要な操作を目で追えていないなど、幾つか印象に残るような違和感のある出来事があった。これらの学生は前期の成績の結果から定義づけられた学業不振学生ではあったが、以上のように、年度当初から気になる学生でもあった。

学習意欲の低下などを理由とした単純な勉強不足や学習不足が生じているのであれば、4月当初からではなく、学習がある程度進んでいく中で観察されていくものであろう。また、学習内容が理解できないのであれば、その都度の課題を通して確認されるはずである。しかし、前述のような出来事は、学習の場面で特に生じていたわけではなく、比較的、普通にやり取りをしている際に生じており、日常的な場面でも生じるものであった。従って、学習不足や学習方略の問題ではなく、学習の土台になるとも言うべき、事物を感じ、捉え、保持し、操作するなどの一般的な認知処理の過程に、何らかの問題があるのではないかと考えるにいたったのであった。

本研究における模写課題は、幼児教育学科の授業内において容易に取り組みして、一連の授業内容の一環として取り上げることができ、なおかつ一定の認知処理過程における特性を確認することができるように、Rey-Osterrieth 複雑図形 (Rey, 1941, Osterrieth, 1944) を参考に、簡易で単純な幾何学図形の組み合わせとして作成してみた。その際、注意をした点は、組み合わせた図形が全体として一つの構造として捉えられる (たとえ接合していなくてもゲシュタルトが構成される) こと、図形の重ね合わせに関しては、重ね合わせた部分のバリエーションを用意することであった。特に、模写課題①においては、具体的には、重ね合わせた部分が透過しているかどうか (透過性問題)、交点が一方の頂点になっているかどうか (交点問題) を、一つの組み合わせ図形の中に設けることとした。

模写課題①の結果、学業不振学生とした学生の6割で交点問題の見落としが生じていて、□の右下の頂点に△との交点があるようにされておらず、学業不振学生の認知的特性の一つを表すものと考えることができた。それに対して非学業不振学生では30名のうち1名に見落としが認められただけで、まったくと言っていいほど、交点問題での見落としがなかった。単一の評価基準と単独の模写課題での有効性には慎重にならなければいけないが、学業不振学生の判別において、擬陽性的に非学業不振学生の中でこの特性が認められるものが皆無に等しかったのは、学業不振になりやすい状態を見出す検出力が高い課題として、期待が高まるものであった。判別分析によると、全体の正解率が9割程度にも及ぶものであった。更に、学業不振学生と定義された学生の中で、交点問題における見落としがあった学生のうち、M02とM07の2名の学生においては、透過性問題にも見落としがあることがわかり、模写課題における交点問題と透過性問題とは等価ではない異質の、あるいは水準の異なる性質があることが予想された。つまり、交点問題の過ちは学業不振に陥る学生の中では比較的起こりやすく、透過性問題の過ちは通常はより生じにくいものであることが考えられた。なぜなら、非学業不振学生には、透過性問題の過ちにおいても、交点問題と同様に、一つも観察されていない点は同じだが、学業不振学生の中では、交点問題は60%と過半数を示しているのに、透過性問題は20%にしか及ばないからであった。両方の問題に関わるのであれば、学業不振の問題はより根本的なものであったり、深刻であったりする可能性もある。

交点問題や透過性問題として現れていることがいったい何を意味しているのかを考えるということは、今後、短期大学生および高等教育機関の学生の学業不振につながる根本的な問題を考える際に、重要な視点となるのではないか

と考えている。学業不振の根底には、発達障害と言い得るような全体的な特徴がない場合でも、何らかの認知処理過程の不十分さを問題として抱えている学生が相当数いることが予期されうることになるのではないだろうか。模写課題は、記憶課題のように表象として維持しながら描く必要はなく、模写用の図形を左隣で実際に目にするので、模写したものと照合しながら、描き写すだけなので、ワーキングメモリが介在していることは間違いないだろうが、表象における許容量や維持（リハーサル）をほとんど必要とせず、その意味でも記憶課題と言えるほどのものではないだろう。

おそらく、最も関与している認知処理は注意 **attention** なのではないかと考えている。この模写課題では、心的操作や作業をする中で、選択的に一定の箇所には注意を働かせる過程、あるいは注意を切り替える過程に困難が生じているのかもしれない。今回の交点問題は、図形全体の右端に表されていた問題であり、中心領域よりも外側に位置しているところが、注意不足を引き起こした原因なのかもしれない。だとすれば、注意が中心から外側に移っていかない、あるいは注意が切り替わらないことになるわけで、わずか3cm四方の枠の中にある単純な構成の図形の中でそれが生じているとすれば、ある意味では、それは注意力がまだ十分な発達段階に至らない比較的小さな子どもや児童が達成しておくべき初期の発達課題が、学業不振学生にとっては、未だに取り残されている状態とも考えられるのである。

Rey-Osterrieth 視覚図形による模写課題や記憶課題を小学 1～6 年生を対象にして発達経過を検討した萩布ら(2019)は、Osterrieth 法による採点対象となっている 18 の構成要素の得点を主成分分解し、負荷量の小さい項目（40 以下）を落として尺度構成を行った際に、模写課題の場合は記憶課題の場合とは異なり、図形全体の左側と右側と中央部分の外郭に対する採点項目が尺度構成から落とされる結果となる⁽⁸⁾ことを見出している。このことは、おそらく、小学生の学年間で、これらの 3 つの項目に対する採点結果と他の項目の採点結果との間の関連性に相違があり、3 項目が他の項目ほど得点が取れていない学年があったことを推測させるものであって、その学年が低学年であると考えるのは発達上合理的な考えではなかろうか。そうであれば、本研究の学業不振学生が、同じような感じで、中心より外側への注意に困難を抱えており、概ねその位置に配置されることになった交点問題や透過性問題に過ちをしてしまうのは、学童期初期の認知処理過程の発達に、何らかの作用が働かざるは働かず、機能的な問題を残したままとなっているからではないかと考えるのは、的外れな推論とは言えないのではないかと考えている。

但し、本研究で用意した模写課題は 2 つ、そのうち分析に用いたものが 1 つであること、また、各模写課題の相違点を明らかにする交点問題や透過性問題などの視点についての検討がまだまだ不十分であるので、本研究の成果を踏まえて、認知的処理の困難さを示す知見に関連づけることと、それを発達的に位置づけること、課題に応じた認知的処理の過程や水準についてのモデルに対応させること、そして、模索しながらではあるが、試作的な模写課題を作成したうえで調査及び実験を継続的に行っていくことを計画しているところである。また、研究の過程を通して、他学科については他大学も含めて現在生じていると思われる短期大学における学業不振学生の問題の理解を進めることと、学科の特性を踏まえた保育士養成校としての指導の指針を立てたり、指導や教育の効果測定をしたりするための指標として用いられることを目標としたい。

謝辞

本研究においては、金沢学院短期大学幼児教育学科の学生の協力をいただき、および専任教員である吉田若葉先生、寺田達也先生、高木香代子先生、棒田美江先生にはデータの提供や共同して調査にあたっていただくとともに、また、結果に関しての解釈等にてご助力をいただきました。ここに、以上の皆様はもちろんのこと、学科に関わる全ての方々に対して深く感謝を表します。

参考文献

- (1) 文部科学省：“高等教育の将来構想に関する基礎データ”、大学分科会（第 135 回）、配布資料 1－2. (2017)
- (2) 政府統計 e-Stat：“高等教育機関への入学状況(過年度高卒者等を含む)の推移”、学校基本調査、政府統計コード 00400001. (2020)
- (3) 佐藤達全：“短期大学における保育士養成について—基礎学力と学習意欲を中心に—”、育英短期大学研究紀要、27、pp.45-58. (2010)
- (4) 服部伸一、井上寿美、半田結、廣陽子：“特別な配慮を必要とする実習生に関する研究動向”、関西福祉大学研究紀要、第 24 巻、pp.61-68. (2021)

- (5) Rey, A. : “L'examen Psychologique: Dans les cas d'encephalopathie traumatique (Les problems) .”, *Archives de Psychologie*, 28, pp.286-340. (1941)
- (6) Osterrieth, P. : Le test de copie d'une figure complexe. *Archives de Psychologie*, 30,, pp.206-356.(1944)
- (7) 清水裕士：“フリーの統計分析ソフト HAD：機能の紹介と統計学習・教育，研究実践における利用方法の提案”、メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, pp.59-73. (2016)
- (8) 荻布 優子・川崎聡大・奥村智人・中西誠：“児童期における Rey-OsterriethComplexFigureTest の発達経過とその尺度構成の検討”、バイオメディカル・ファジィ・システム学会誌,21(1), pp.69-77. (2019)

実習におけるダンスと使用曲に関する研究¹⁾

—コロナ禍で保育者を目指す学生への調査から—

高木 香代子²⁾

A Study of Dance and the Music

in the Practices of Early Childhood Education and Care¹⁾

—A Survey of Students Aiming to Become Nursery and Kindergarten School Teacher
in COVID-19 Calamity—

Kayoko TAKAGI²⁾

要 約

2019年度、保育者養成に関わる実習は COVID-19 の影響を受け苦慮している。本研究は、実習でのリズムダンスや身体表現の使用曲及び実施状況について、実習を終えた学生にアンケート調査を行い、その結果を実習が予定されている学生に報告するとともに授業改善に役立てることを目的とした。その結果、実習園で行われているダンスや使用されている曲には、メディア由来のもの、生き物や食べ物の名称がタイトルにつくもの、季節性のも、体操系のも、実習園オリジナルのものなどが挙げられた。実習生の多くは、ダンスの実践において笑顔で楽しく踊ることを心がけていた。ダンスの課題が与えられた実習生は 33.4%であった。「踊る時の立つ方向」「活動場面」「既成のダンス」「示範の機会」「実践提示のタイミング」「練習時間」について、実習状況によりそれぞれ異なることが明らかとなった。実習生は、それぞれの実習園におけるダンスの実施状況に応じて、柔軟に対応する必要があると示唆され、実習におけるダンスの実践につなげるための授業内容を検討する参考資料が得られた。

キーワード：リズムダンス、身体表現、曲、実習、指導法

1. はじめに

軽快な音楽が流れてくると、自然に身体が動き出し、あるいはそれが聞きなれた音楽であると口ずさんだり、また心を豊かにしてくれるなど、我々は身近な音楽に誘発され心身が反応する。このことは、身体表現と音楽表現が別々の表現の方向性を持ちながら、リズムという共通要素が、動きと音楽を協応させるからだという¹⁾。「表現」の学修には、音楽表現、造形表現、言語表現、身体表現、更にはそれらの総合的な表現があるが、中でも音楽表現と身体表現は密接な関係がある²⁾。

筆者は、2018年度に開設された金沢学院短期大学幼児教育学科の幼児体育Ⅱ（2021年度は幼児体育に変更）を担当している。幼児体育Ⅱの学修内容は、子どもの身体表現の方法とその指導法である。生まれたばかりの赤ちゃんは、笑う、泣くなどの表情や体の動きで欲求を表現する。2歳頃から見られる模倣遊びは徐々に模倣だけにとどまらず、感じたことやイメージを膨らませた身体表現遊びへと変化する。その遊びの中で、幼児は多様な動きを身に付け、体を調整する能力や豊かな表現力を身に付けていく。この時期に音楽やリズムの刺激で動いたり、踊ったりする経験は重要である。時に学生たちの創造的な身体表現活動では、音楽が持っている力動性・多様性を感じることは活動の「き

1)：令和3年10月14日受付；令和4年1月31日受理。Received Oct. 14, 2021；Accepted Jan. 31, 2022.

2)：金沢学院短期大学；Kanazawa Gakuin College.

っかけ」となるという^③。保育指導場面において、弾むリズムでスキップする際などには、上野^④は、「軽快な曲を2〜3曲用意しておきましょう。曲のテンポはマーチ（その場で足踏み）を元気よくできる普通のテンポから、やや速いスキップやツーステップに対応できる曲があると、発達段階や好みに合わせられます。子どもたちは今どんな曲に親しんでいるのか、どんな曲がかかると子どもの身体が反応するのかを日頃からよく観察しておきましょう。」と言及している。幼児体育Ⅱでは、歌やリズム、子どもが興味や関心を持つと予想される曲を使用し、学生自身がリズムダンスや身体表現の楽しさを味わうことを目標の一つとしている。しかし、大学の授業場面では、選曲に迷っている学生の姿がしばしば見受けられる。全15回授業終了後には、本科目で培った知識と技能を携え、保育実習や教育実習での学びへとつなげていく。子どもの生活や遊びの中で触れる音楽やリズムダンス及び身体表現は、それぞれの実習園での保育のねらいや子どもの日頃の姿により異なると思われる。

本学では、1年次開講科目「地域と子どもⅠ」において保育所での参観、同様に「地域と子どもⅡ」では幼稚園での参観を計画している。しかしながらCOVID-19の影響により、2020年度はこれらの保育所及び幼稚園での参観が中止となった。学生は、保育現場でのリズムダンスや身体表現を見学する機会を含め、子どもが園で生活する様子を参観する機会、保育者が働く姿や保育施設を見学するなどの機会を失うこととなった。また、これまで実習を終了した2年生と実習を予定している1年生を交えて対面で行われてきた実習報告会も同様に、2020年11月時点COVID-19の拡大に伴い、対面形式での授業の制限などの理由から実施が不透明となっていた。このような厳しい状況の中、実習を終えた学生から実習を予定している学生に、予めおおよその実習園でどのようにリズムダンスや身体表現が行われているのか、加えて使用されている曲にはどのような傾向があるのかを伝えることは有益であると考えた。

そこで本研究では、保育者をめざす学生を対象に、実習でのリズムダンスや身体表現の使用曲と実施状況を調査することにより、授業においてリズムダンスや身体表現を指導する際、実習につなげることに視点を置いた参考資料を得ることを目的とする。

2. 研究方法

2.1 調査対象者

本学では保育士資格と幼稚園教諭2種免許状の取得が可能である。保育士資格は卒業要件であり、学生全員が保育実習Ⅰと保育実習Ⅱあるいは保育実習Ⅲを履修する。幼稚園教諭2種免許状の取得は任意である。保育実習Ⅰは保育所（あるいは幼保連携型認定こども園）と施設、保育実習Ⅱは保育所（あるいは幼保連携型認定こども園）、保育実習Ⅲは施設の実習である。保育実習Ⅱと保育実習Ⅲは、学生の希望によりどちらかを選択する選択必修となっている。これら実習の通常カリキュラムは、保育実習Ⅰは1年次後期、教育実習Ⅰは2年次前期、保育実習Ⅱ及び保育実習Ⅲは2年次前期、教育実習Ⅱは2年後期に、それぞれ集中講義として実施される。

調査対象者は、少なくとも保育実習Ⅰと保育実習Ⅱを終了した本学幼児教育学科2019年度入学生（以下2期生とする）30名と保育実習及び教育実習を予定している2020年度入学生（以下3期生とする）22名であった。なお2期生は全員が保育実習Ⅱを選択した。

2.2 調査日程

調査日程は表1に示したように、まず2020年12月8日に、2期生に対して、実習で行われていたダンスに関する調査（以下調査Ⅰとする）を実施した。次に2020年12月21日に、2021年2月初旬から保育所（あるいは認定こども園）での保育実習Ⅰを控えている3期生に対して、実習でのダンスや身体表現の質問に関する調査（以下調査Ⅱとする）を実施した。引き続き2021年1月19日に、2期生に対して、3期生への回答に関する調査（以下調査Ⅲとする）を実施した。調査は、3期生が保育実習Ⅰを開始する前に終えられるように計画した。

表1 実習と調査の日程

日程		2019年度入学生（2期生）	2020年度入学生（3期生）
2019年度	後期	保育実習Ⅰ（保育所・施設）	
2020年度	前期	教育実習Ⅰ（幼稚園）	
		保育実習Ⅱ（保育所）	
	後期	教育実習Ⅱ（幼稚園）	
	12月8日	調査Ⅰ	
	12月21日		調査Ⅱ
	1月19日	調査Ⅲ	
	後期		保育実習Ⅰ（保育所・施設）
2021年度	前期		教育実習Ⅰ（幼稚園）

2.3 調査内容

調査Ⅰは、2期生に口頭で「実習において実習園で行われていたダンスなどのタイトルを教えてください。」と述べ、用紙に記述を依頼し、回収した。対面形式、無記名、自由記述とした。

調査Ⅱは、3期生に調査Ⅰの結果である2期生からの回答を提示し、更に「実習のダンスや身体表現などについて、1年生（3期生）の皆さんから2年生（2期生）に質問があれば以下に書いて下さい。」と記述した用紙を配付し、回収した。対面形式、無記名、自由記述とした。

調査Ⅲは、まず調査Ⅱの結果である3期生の質問を受け、調査者が可能な限り原文を用いて、質問項目を作成した。次に2期生にWeb調査法を用いて、その質問項目に対する回答を依頼し実施した。無記名とした。

2.4 倫理的配慮

調査対象者には、研究の目的を伝え、この調査への参加や不参加あるいは記録の内容等によって、利益や不利益が生じることはなく、本研究への参加は任意であること、また公表の際は、個人が特定されないように配慮する旨を説明した。

3. 結果

調査Ⅰは2期生30名中26名からの回答（回収率86.7%）、調査Ⅱは3期生22名中13名からの回答（回収率59.1%）、調査Ⅲは2期生30名中21名からの回答（回収率70.0%）が得られた。

3.1 実習園で行われていたリズムダンス・身体表現・体操

2期生に対して調査Ⅰを行った回答の結果、表2に示したダンス・身体表現・体操のタイトル、曲及びアーティストなどの名称が挙げられた。これらの名称の他に、「ダンスは特にしなかった（1件）」や「体操教室（11件）」「サッカー教室（2件）」「なわとび（2件）」「スイミング（1件）」の身体運動系の回答、加えて「朝の体操（1件）」「パラバールン（1件）」のように、使用された曲名が不明な回答なども見られた。更に、「毎朝特別な行事がない限り、ほとんど色々な曲のダンスをしていた」「バスに乗って揺られる」「布を使って、その布にボールを乗せて落とさないように走ったり歩いたりしていた」の自由記述が示された。

表2 ダンス・身体表現・体操のタイトル、曲及びアーティストなどの名称

名称	件数	名称	件数
アンパンマン体操	1	どうぶつたいそう1・2・3	1
石川サンバ	2	NiziU	1
エビカニクス	2	ハト	1
大きな栗の木の下で	1	Happiness（嵐）	1
カメと人間	1	ハンド クラップ	1
からだ☆ダンダン	1	馬場リズム	2
きのこ	2	パプリカ	2
きのこ体操	1	へい！タンブリン	1
ケロポンズのダンス	1	ペンギンペンギン	1
恋人たちのクリスマス（マライヤ・キャリー）	1	ポケモン	1
ココ☆ナツ	4	ミート ザ ワールド	1
さかなざわさちこ	1	Make you happy	1
さくらんぼリズム	1	よさこい	1
ディズニー体操	5	ラジオ体操	1

3.2 実習でのダンスに関する質問

表2に示したダンス・身体表現・体操のタイトル、曲及びアーティストなどの名称を3期生に提示し、「実習のダンスや身体表現などについて、1年生の皆さんから2年生に質問があれば以下に書いて下さい。」という調査の結果、表3の「」内に示した質問が挙げられた。

表3 2期生に対する質問項目

質問1	「自分が知らない曲で子どもたちが踊っていたら、どのように対応していたか教えていただきたいです。」
質問2	「ダンスは、（子どもたち）みんなと同じ方向で行いましたか。それとも、前に立って踊りましたか。」
質問3	「実習中、ダンスを行う際に心がけていたことを教えていただきたいです。」 「ダンスを子どもたちの前で踊るときに一番大切だと思うことを教えていただきたいです。」
質問4	「実習で行われているダンスは、どのような時にダンスを踊っているのか、教えていただきたいです。」
質問5	「どんなダンスを踊るのか事前に知らされていますか。」
質問6	「実習でのダンスや身体表現は、踊りをそのまま全てコピーしたものを踊りましたか。」
質問7	「子どもたちの前で見本となって踊る機会がありましたか。教えていただきたいです。」
質問8	「どのようなタイミングでダンスをお願いされるか知りたいです。」
質問9	「ダンスの分かる子、分からない子どものスピードはどうやって合わせればよいですか。」
質問10	「自宅でいつ、何時間くらい練習をしますか。教えていただけたら幸いです。」
質問11	ダンスの課題が与えられた方は回答をお願いします。「ダンスする前の導入はありますか。ありましたら、どのようなことをしていたのか教えていただきたいです。」「どのようにダンスを始めて、終わればよいのか教えてほしいです。」「どんなふうにダンスを教えたらよいですか。」「（ダンスを行う際）声かけをどのようにしましたか。教えてください。」

3.3 実習でのダンスに関する質問に対する回答

表3に示した質問11項目に対する2期生の回答を単純集計し、また自由記述については頻出する用語を抽出し同様のカテゴリにまとめ、以下その結果を示した。

質問1「自分が知らない曲で子どもたちが踊っていたら、どのように対応していたか教えていただきたいです。」については、「見ながら踊る」「真似して踊る」「見様見真似で踊る」など「子どもや保育者を見ながら一緒に踊る」という回答が17件と一番多かった。次いで「家に帰ってから、動画などを見て対応できるようにする」といった回答が3件、「子どもに、どうやって踊るのか尋ねる」「笑顔で踊る」がそれぞれ2件見られた。

質問2「ダンスは、(子どもたち)みんなと同じ方向で行いましたか。それとも、前に立って踊りましたか。」については、子どもと「同じ方向」が10名、子どもの「前に立って」が4名、「その他」が6名、未記入が1名であった。その他において、6名全員が「同じ方向」と「前に立って」の両方で踊った、との自由記述が見られた。

質問3「実習中、ダンスを行う際に心がけていたことを教えていただきたいです。」「ダンスを子どもたちの前で踊るときが一番大切だと思うことを教えていただきたいです。」については、「笑顔で踊る」が11件、「楽しく踊る」が9件、「大きく踊る」が7件、「恥ずかしがらないで踊る」が2件であった。

質問4「実習で行われているダンスは、どのような時にダンスを踊っているのか、教えていただきたいです。」については、「園の一日の流れである朝の会、昼食前や帰りの会など」が11件、「行事に向けての練習、行事や主活動の時」が9件、「主活動を始める前、つなぎの時間など」が6件、「自由遊び」が5件であった。

質問5「どんなダンスを踊るのか事前に知らされていますか。」については、「知らされていた」が2名、「知らされていないなかった」が19名であった。

質問6「実習でのダンスや身体表現は、踊りをそのまま全てコピーしたものを踊りましたか。」については、「はい」が8名、「いいえ」が6名、「その他」が5名、未記入が2名であった。「その他」の回答としては「アレンジしてあるものもありました」「曲によって変わっていたと思います」「どちらもある」「オリジナルと混ぜて」といった全てコピーされた振り付けもあれば、そうではない振り付けもあったということであった。

質問7「子どもたちの前で見本となって踊る機会はありましたか。教えていただきたいです。」については、「はい」が11名、「いいえ」が10名であった。

質問8「どのようなタイミングでダンスをお願いされるか知りたいです。」については、「事前の打ち合わせの時に、この日に体操をしてほしい、と言われた」「私の実習先では昼食前には必ず踊っていたので、半日実習と一日実習の時に昼食前にダンスをするようお願いされました」「(ダンスを課題に)入れるか入れないかは自由で私は、運動遊びが少ない日に入れた」「朝の会のとき、担任の先生が手を離せないとき」「自主遊び時間」「子どもたちが何をしたらいいかわからないときなどをお願いされたりしました」「子どもたちと一緒に覚えてほしい覚えてきたとき」という回答が得られた。

質問9「ダンスの分かる子、分からない子どものスピードはどうやって合わせればよいですか。」については、「その子どものペースでいい」「分からない子と目を合わせたり、近くに行き声掛けしたり、振り付けを大きく見せた」がそれぞれ4件、「全体で確認したり、継続して何度も踊る」が2件、「正しい振り付けで元気に踊って見せる」「子どもの発達に合ったダンスを選んでいました」「(自分が)指導することはなかった」がそれぞれ1件であった。

質問10「自宅でいつ、何時間くらい練習をしますか。」のいつ練習しているかについての回答は、「土日などの休み」が3件、「帰宅後、実習日誌を書き終えた後など」が3件、「暇な時」「子どもと踊る時だけ」「実習前」「お昼」がそれぞれ1件であった。練習時間についての回答は、「15分」が2名、「20分」が1名、「30分」が4名、「約40分」が1名、「1時間」が1名、「1～2時間」が1名であった。30分単位の人数にすると、30分未満が3名、30分以上1時間未満が5名、1時間以上が2名という結果となった。なお「練習しない」が4名、未記入が7名見られた。

質問11「ダンスの課題が与えられた方は回答をお願いします。『ダンスする前の導入はありますか。ありましたら、どのようなことをしていたのか教えていただきたいです。』『どのようにダンスを始めて、終わればよいのか教えてほしいです。』『どんなふうにダンスを教えたらよいですか。』『(ダンスを行う際)声かけをどのようにしましたか。教えてください。』」については、7名から回答が得られた。21名の調査回答者であったことより、ダンスの課題が与えられた実習生は33.4%であった。ダンスの導入としては、「ダンス活動を促す言葉かけ」が5件、「曲を流す」「ダンスと

関連した絵本を読む」がそれぞれ3件、「ダンスと関連したペープサート」が2件、「手遊び」が1件であった。ダンスの終了時には、「上手だったね」などの称賛の言葉かけが2件、「また明日やろうね」などの次につながるような言葉かけが2件であった。ダンス活動中の言葉かけとしては、「回るよ〜」「次は犬さんだよ！」などの動きの説明が2件と「上手だね」といった称賛の言葉かけが1件であった。

4. 考察

4.1 ダンスと使用曲

表2に示したように、ダンス・身体表現・体操のタイトル、曲及びアーティストなどの名称のうちで最多の回答が「ディズニー体操」の5件、次いで「ココ☆ナツ」の4件であった。キャラクター関連では「ディズニー体操」の他、「アンパンマン体操」「ポケモン (ポケットモンスター)」「ミート ザ ワールド (ディズニー)」であった。「ココ☆ナツ」は、ももいろクローバーの楽曲のダンスである。同様にテレビなどで人気のアーティスト名としては、「ケロポンズ」「マライヤ・キャリー」「NiZiU」「嵐」が見られた。「からだ☆ダンダン」「パプリカ」は子ども向けテレビ番組で振り付けと共に放映され、「ハンドクラップ」のダンスは、YouTuberによるダンスエクササイズ動画として発信されている。以上のように、園で行われているダンスやその使用曲は、テレビやYouTubeなどメディアによる影響が多い傾向が窺える。1歳以上3歳未満児の領域「表現」の内容には、「音楽、リズムやそれに合わせた体の動きを楽しむ」⁵⁾と示されており、子どもの身近な生活や遊びの中で親しまれる音楽やリズムを保育者が選択し、保育が行われる。そのような中で、「近年、メディアの影響は子どもたちにとっても保護者たちにとっても絶大である。保育者の意志に関わらず、アイドル歌手たちの曲に流行の振付をして歌う、流行のアニメ曲を歌うなど、スマホなどで該当曲の情報を入手し、その既存の表現方法を子どもに提供している保育が実在している」⁶⁾という。今回得られた回答の28件中、半数の14件が、メディア由来のダンスや曲であった。メディアなどでも人気のある集団で動くダンスは、人と協同・協応するという集団での学びが期待される⁷⁾一方、単に流行だから、人気だからという理由だけではなく、保育に取り入れるねらいを明確にしてダンスや曲を選ぶことが必要であると考えられる。

以上のようにメディア由来のダンスや曲が多く見られた他には、「エビカニクス」「大きな栗の木の下で」「カメと人間」「きのこ」「きのこ体操」「ココ☆ナツ (ココナツ)」「さくらんぼリズム」「どうぶつたいそう 1・2・3」「ハト」「パプリカ」「ペンギンペンギン」の生き物や食べ物に関するタイトル名が11件見られた。生き物や食べ物は子どもにとって身近であり、興味や好奇心をそそる。「さかなざわさちこ」⁸⁾は、金沢市が金沢の食文化を支える「金沢の海の幸」の魅力を市内外に発信する目的で誕生したキャラクターの名称である。「さかなざわさちこ」にちなんだダンスや歌には「さかなざわ音頭」や「さっちゃんの唄」などがある。おそらく実習園では「さかなざわさちこ」に関連したダンスを行われていたと推察される。1歳以上3歳未満児の領域「表現」の内容には、「生活や遊びの中で、興味のあることや経験したことなどを自分なりに表現する」⁹⁾、同様に3歳以上児では「感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする」¹⁰⁾とそれぞれ示されている。実習園では音楽やリズムの刺激だけではなく、子どもを取り巻く環境から子ども自身のイメージが広がるようなダンスや曲を選んでいるようであり、保育者を目指す者にとってはダンスや曲を選ぶ能力が求められると思われる。

実習園で流行っていた歌やダンスを調査した林の報告¹¹⁾では、季節の曲名や体操系の曲も挙げられていた。本調査では、季節に関するダンスや曲には、「恋人たちのクリスマス」が見られた。調査した時期が、12月初旬であったことによるものと思われる。体操系では、「アンパンマン体操」「きのこ体操」「ディズニー体操」「どうぶつたいそう 1・2・3」「ラジオ体操」について、「体操」や「たいそう」を含む名称が見られた。体操は体づくりや洗練された動きづくりのための身体運動である。調査Iはダンスの名称を求める質問であったが、曲を用い、音楽やリズムに乗って身体を動かすため、体操系の名称も回答されたものと推察される。

本調査Iは無記名であったため、名称のみでは不明なダンスや身体表現も見られた。例えば、「馬場リズム」であるが、この「馬場リズム」はB園オリジナルであるとのことであった。曲を使用していたかどうか、また具体的な内容について不明であり、本調査のみでは限界があった。

自由記述の中に、「バスに乗って揺られる」が見られた。子ども向けのTV番組で発信されている「バスにのって」(作詞・作曲：谷口國博)では、「バスにのって、ゆられてる」という歌詞から始まる。調査Iではダンスの名称の回

答を依頼したが、表2に示したように、ダンスや曲の名称の他に、アーティスト名も挙げられていたことから鑑みると、正式な曲名が分からず、歌詞の最初の部分を回答したのではないかと推察される。これらのことから曲を用いてダンスを実践する場合、正式なタイトル名や曲名などの情報を得る必要があると示唆された。

4.2 実習におけるリズムダンス・身体表現の実施状況

調査Iの結果、表2に示したように28個のダンス・身体表現・体操のタイトル、曲及びアーティストなどの名称が挙げられた。質問5「どんなダンスを踊るのか事前に知らされていますか。」については、「知らされていた」が2名、「知らされていなかった」が19名であり、約9割の実習生は事前を知ることはなかった。2期生は表2で示された名称のうち、どの程度のダンスの知識や技能を持ち合わせていたのかは調査していないため不明である。2期生はこれらのダンスを実習園で実践することをいつ知ったのだろうか、あるいは知らなかった場合、実習ではどのように対応をしたのだろうか、という疑問が3期生に生じるのも当然であると思われる。質問1「自分が知らない曲で子どもたちが踊っていたら、どのように対応していたか教えていただきたいです。」では、自身が知らない曲でダンスの実践が行われていた場合、実習中では「子どもや保育者を見ながら一緒に踊る」を中心に、「子どもに、どうやって踊るのか尋ねる」「笑顔で踊る」といった対応をとっていた。また「先生や子ども達の踊りを見て、見様見真似で体を動かす。一回踊ったのはまた踊る可能性があるから、家に帰ってから調べてみる。」という回答から、帰宅後の対応として教材研究を行っている実習生もいたことが分かった。

質問6「実習でのダンスや身体表現は、踊りをそのまま全てコピーしたものを踊りましたか。」については、「はい」が8名、「いいえ」が6名であった。「その他」の回答の4名は、「はい」もしくは「いいえ」の「どちらか」ではなく、「はい」と「いいえ」の「どちらも」を意図する回答であった。自身が知らない曲であることは、そのダンスも知らないはずであり、すなわち既成の振り付けであるのかどうかについて知り得ないことになる。使用曲やそのダンスについての教材研究を行うことは、既成の振り付けであるのか、あるいはそうではないのか確認できると同時に、どのようにアレンジされているのかも知り得ると考えられる。以上実習では、既成の振り付けによるダンスや身体表現のみが実施されているわけではないことが明らかとなった。しかし振り付けがアレンジされていた場合、保育者によるアレンジの振り付けなのか、あるいは子どもの感性から表現された能動的動きによるものなのか本調査では不明であった。

質問2「ダンスは、(子どもたち)みんなと同じ方向で行いましたか。それとも、前に立って踊りましたか。」について、ダンスを行う時の立つ方向は、「部分実習の時は前に立って対面して踊りましたが、そのほかの状況では子ども達の後ろの方で同じ方向を向いて踊っていました」のように実習で保育を任された場合は「前に立って」、普段の実習では「同じ方向」で踊るという回答が見られ、状況により異なることが分かった。質問7の子どもたちの前で見本となって踊ったかについては、「はい」が11名、「いいえ」が10名であり、示範の機会の有無についてはほぼ同数であった。この質問は「はい」「いいえ」の2件法であり、自由記述欄は設けていなかったが、余白に「前に出ていなくても子どもは見てくるので、常に大きな動きで元気に踊ることを意識していました」との記述が見られた。この記述から、どの位置で踊ろうとも踊り方や意識は変えない大切さを3期生に伝えよう、という想いが感じられた。

質問4のダンスが行われていた活動場面については、「園の一日の流れである朝の会、昼食前や帰りの会など」が11件、「行事に向けての練習、行事や主活動の時」が9件、「主活動を始める前、つなぎの時間など」が6件、「自由遊び」が5件であり、保育の様々な場面で実施されていることが明らかとなった。すなわち保育活動に応じて、いくつものダンスや身体表現、体操が教材として用いられ行われている。遠藤⁽¹²⁾は、保育者に対して、「身体表現の指導で困っていること」と「教材の研究について」のアンケート調査を行い、その結果「保育者自身の苦手意識・力量不足感」のカテゴリでは、レポートリーが少ないことに不自由さを感じている、と報告している。本研究の調査Iでは、7つのダンスの名称を回答した2期生がいた。予め現場で行われているダンスや身体表現の基本的知識や技能を身に付け、レポートリーを蓄えておくことが、実習での学びへとつながるのであれば、本調査で得られたダンスや使用曲を参考に、ダンス関連の授業でも取り入れることを検討したい。

子どものダンス動作の体得に対する指導に関する質問9「ダンスの分かる子、分からない子どものスピードはどうやって合わせればよいですか」については、「その子どものペースでいいと思う」「分からない子でも見よう見まねで

楽しみながら真似している子が多かったので、その楽しい気持ちを汲み取って特に合わせたりせず一緒に楽しんでいました」など、子どものペースに任せスピードは合わせない、といった主旨の記述が見られた。リズムを仲間と共有するダンスの場合、タイミングを合わせ同じ動きを全員がそろえることをねらいとするのではなく、一人一人が自分のリズムを楽しみながら、互いに関わり合う中で自然に調和していく雰囲気が望ましいと考えられている⁽¹³⁾。身体表現の場合では、感じたことや考えたことを自分なりに表現しようしたり、表現して楽しむことをねらいとしているため、「合わせる」ことに重点をおくのではなく、一人一人の子どもへの理解が望まれている。「全体で確認する」「全体でおさらいする」という全体の活動と連動した指導も見られたようであるが、「ダンスを正確に踊ることよりも楽しんでもらう」「何度もやることで学んでいく」という記述も添えられており、実習生は「体を動かしたり、表現したりする楽しさを味わう」ことに重点をおくことや「繰り返し行う」ことを学んだと考えられる。

実習においてダンスを行う際の意識についての質問3「実習中、ダンスを行う際に心がけていたことを教えてください。」「ダンスを子どもたちの前で踊るときに一番大切だと思うことを教えてください。」では、上位から「笑顔で踊る」「楽しく踊る」であり、それぞれ11件、9件であった。1歳以上3歳未満児及び3歳以上児の領域「表現」における内容の取扱い⁽¹⁴⁾に「表現を楽しむ」ことが示されている。上野⁽¹⁵⁾は、「弾む曲や保育者のリズムカルな動きを真似しながら一人一人がリズムを楽しく刻んでいるうちに、ウキウキした気分や笑顔が共通のイメージとして全体に伝わり、仲間と一緒にリズムを共有したい気持ちになる。」と言及している。すなわち楽しさが循環するという。これらのことから、ダンスを行う際には、楽しさが子どもに伝わるような踊り方が実習生に必要であることが確認された。

質問8「どのようなタイミングでダンスをお願いされるか知りたいです。」の質問項目については、調査Ⅱでこの質問が3期生から挙げられた際、筆者は責任実習としてダンスの課題がいつ提示されたか、という意図として理解していた。しかし2期生からの回答結果より、責任実習としてのダンスの課題以外にも様々なタイミングや場面で、ダンス実践の依頼があったようである。質問4や質問8の結果から、園によっては、決まった時間帯にダンスや体操が習慣として行われていた。これらのことから、実習園や担当するクラスの実態をよく把握し、どのタイミングで頼まれても実践できるように準備する必要があると示唆された。

当該実習におけるアンケートでは、質問10「自宅でいつ、何時間くらい練習をしますか」について、ダンスの課題が与えられていない実習生も練習時間を回答していた。質問11「ダンスの課題が与えられた方は回答をお願いします」については、7名(33.4%)から回答が見られ、質問10の練習時間を回答した実習生のうち、ダンスの課題が与えられた実習生は、30分未満の練習時間では3名中1名、同様に30分以上1時間未満では5名中3名、1時間以上では2名中1名であった。また質問10について、「練習しない」と回答した実習生が4名、「子どもと踊る時だけ」と回答した実習生が1名見られたことから、実習中のダンスの課題や練習への取り組みは個々の実習生により異なっていたようである。

質問11の3期生からの質問内容は、「ダンスする前の導入はありますか。ありましたら、どのようなことをしていたのか教えてください。」「どのようにダンスを始めて、終わればよいのか教えてください。」「どんなふうにごダンスを教えたらいですか。」「(ダンスを行う際)声かけをどのようにしましたか。教えてください。」であり、ダンスの導入方法、終わり方及び言葉かけが主な内容であった。2期生からの回答として、ダンスの導入では「ダンス活動を促す言葉かけ」が5件と一番多く、具体的には、「〇〇踊るよ〜」「みんなとダンスがしたいんだけど〜…」「みんなで今から楽しいダンスをするんだけど、知らなくてもちょっと真似して踊ってみてね!」「この犬さんのポーズいっぱい出てくるから先生の真似してやってみてね」、「急に『踊ろうか』と言う」であった。ダンス活動中と終了時の言葉かけについては、「上手」が6件見られた。子どもを称賛する言葉かけであるが、「上手」以外の語句は見られなかった。ダンスは身体を媒体とした表現方法であり、身体を通して子どもと感性を共有することは、子どもを理解することにつながる。しかし目の前にいる子どもと関わりをより強くするには、言葉を用いて豊かな表現力を高めることも必要である。遠藤⁽¹⁶⁾は、身体表現の指導の際、「言葉かけは、動きのきっかけにもなり、保育の展開の重要な要素である。それぞれの子どもがイメージするものが目に見えないものだけに、保育者の言葉の用い方は指導上の最も困難な要素と考えられる」と言及している。語彙の数や種類だけではなく、子どもと動きを伴いながら関わる中で、言葉かけのタイミングはどうか、イメージや動きづくりのヒントになる言葉かけであるか、子ども一人一人に合

った言葉かけであるかなど、言葉かけは今後指導法を内容とする授業の中で注視すべき事項であると思われる。ダンスの導入としては、「ダンス活動を促す言葉かけ」の他、「曲」「絵本」「ペープサート」「手遊び」を用いていた。音楽や視聴覚教材、体を動かす遊びを行うことでダンスの世界に誘導していたことが分かった。身体表現科目で実践を行った林⁽¹⁷⁾の報告でも同様に、導入として絵本、ペープサートや手遊びを用いている。実習での実践に結び付けるには、主活動のダンス内容のみならず、ダンスの導入についての学修が必要であることが確認された。なお3期生からは、発達、ねらい、ダンスの内容、子どもたちの反応や援助の方法など指導計画を作成する際の項目に関する質問は見られなかった。

以上調査Ⅲは、調査Ⅱで得られた3期生の質問項目をもとに2期生が回答する形式で行った。その結果、実習生のダンス取組状況や実習園での指導状況が窺え、実習においては「踊る時の立つ方向」「活動場面」「既成のダンス」「示範の機会」「実践提示のタイミング」「練習時間」には様々なケースがあり、実習生は柔軟に対応する必要性があることが示唆された。

5. おわりに

平成元年の幼稚園教育要領の改訂により、教師主導型の保育の反省から子ども中心の保育への転換を図ることを基底に、身体表現教育の具体的な指導内容の記述がなくなり、指導の方法に関しては保育者の指導に任される形となった⁽¹⁸⁾。実習生は、はじめて見聞きし経験するダンスの教材や指導に対しては、子どもと関わり合いながら、現場の保育者の指導を受け、新たな気づきを得ることにより学びを広げ深めていくものと思われる。国の保育実習実施基準は、保育実習の目的を、「その習得した教科全体の知識、技能を基礎とし、これらを総合的に実践する応用能力を養うため、児童に対する理解を通じて保育の理論と実践の関係について習熟させること」と示している⁽¹⁹⁾。授業において、ダンスや身体表現の普遍的な基礎的知識と技能を習得する一方、実習につながるダンス教材を用いて学修することが、実習での表現技術の実践力や子どもの理解力の更なる向上に結び付くと思われる。本研究は、実習におけるダンスの使用曲と実施状況について、実習を終えた学生と実習を予定している学生にそれぞれに質問し回答する方法を用い調査し、その結果、リズムダンスや身体表現を指導する際の参考資料を得た。今後も実習生からのそれぞれの園での報告を受け、実習におけるダンスや身体表現の実践に結び付けるための授業改善に一層役立てたいと考える。

謝辞：COVID-19の影響により、保育者養成校の学生の皆様は平時の実習に比べ、大きな精神的負担を抱えていたと推察します。COVID-19の収束が見通せない中、2021年1月27日、2期生からの回答を3期生に報告しました。本稿を執筆するにあたり、調査にご協力くださいました学生の皆様、教職センター延命ゆき子先生に深謝の意を表します。

参考文献

- (1) 井中あけみ、高橋うらら：“創造的表現活動のための音楽研究－身体表現への音楽の「きっかけ」調査－”、豊橋創造大学短期大学部研究紀要 第31号、pp.1-13 (2014)
- (2) 井中あけみ、高橋うらら：“楽曲選択が身体表現活動に与える影響について－即興的身体表現の調査から－”、豊橋創造大学短期大学部研究紀要 第32号、pp.1-15 (2015)
- (3) 前掲書 (1) p.12
- (4) 上野奈初美編著：“表現指導法 感性を育て、表現の世界を拓く”、萌文書林、p.60 (2021)
- (5) 文部科学省、厚生労働省、内閣府：“平成29年告示 幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型認定こども園教育・保育要領<原本>”、チャイルド本社、pp.34-50 (2017)
- (6) 前掲書 (2) p.2
- (7) 前掲書 (1) p.13
- (8) 金沢市農林水産局農業水産振興課：“金沢の海の幸 マスコットキャラクター「さかなざわ さちこ」”、<https://kanazawa-uminosachi.jp/introduction-of-sachan/> (参照日 2021年8月30日)
- (9) 前掲書 (5) pp.34-50
- (10) 前掲書 (5) pp.34-50

- (1 1) 林悠子：“保育実習における身体活動と学生の気づきについて”、奈良文化女子短期大学紀要、42、pp.97-106（2011）
- (1 2) 遠藤晶：幼児の身体表現の指導に関する保育者の意識について—身体表現の指導に関する困難さについてのアンケートの検討を通して—、武庫川女子大学紀要 人文・社会科学編、54、pp.91-99（2006）
- (1 3) 前掲書（4） p.55
- (1 4) 前掲書（5） pp.34-50
- (1 5) 前掲書（4） p.55
- (1 6) 前掲書（12） p.94
- (1 7) 林悠子：“身体表現科目における表現遊びの指導実践内容と学生の気づき”、奈良学園大学奈良文化女子短期大学部紀要、49、pp.105-115（2018）
- (1 8) 前掲書（12） p.97
- (1 9) 厚生労働省：“指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について”、<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000108972.pdf>（参照日 2021 年 9 月 12 日）

楽器音のオノマトペ表現の多様性¹⁾

—視覚によるイメージと表現の変化について—

棒田 美江²⁾、寺田 達也²⁾

The Diversity of Japanese Onomatopoeia Expressions by the Tone of Musical Instrument

—About the Change of Images and Expressions Caused by Visual Perception—¹⁾

Yoshie BOUDA²⁾、Tatsuya TERADA²⁾

要 約

本稿は、金沢学院短期大学幼児教育学科の授業で実施した楽器音の言語化についての実践報告であり、その結果をオノマトペ表現の言葉と、音節の型式、音のイメージの観点から分類し、楽器音を言語化する際の学生たちの視覚的イメージやオノマトペ表現の多様性について考察したものである。さらに、楽器音だけを聴いた場合と楽器や奏法を見ながら聴いた場合とのイメージの変化、オノマトペ表現の種類の違いを比較した。成果としては、楽器をオノマトペで表現する経験を経て、学生自身が言葉の面白さや表現の多様性に気づき、音と言葉の関連性を総合的な視点から受け止め、共感することの重要性を理解するきっかけとなった。また、音のみを聴く視覚がない場合の方が聞こえ方やイメージが多様であり、音の感受には視覚的情報が大きく影響していることが明らかになり、幼児教育における創造的な表現活動に繋げるために、学生たちが様々な音に対して興味を持ち、聴くことに意識を持つ契機にもなった。

キーワード：表現、音、オノマトペ、イメージ、言葉

1. はじめに

私たちの生活の中には、さまざまな音が溢れている。自然の音、生活の音、楽器の音など、人は日々無意識のうちに多くの音の中で生活している。人間にとって、音とはいったい何なのだろうか。生活の中で音はどのような意味を持っているのだろうか。

言うまでもなく、私たちをとりまく世界には視覚的世界も存在し、イメージと聴覚的世界は相互に密接な関係がある。そして人が音やイメージを意味あるものとして認識し、表現するには、文化的世界、言語的世界が関与してくる。自然の音を聞いて、あるイメージを思い浮かべたり、その音を言葉で表現したり、楽器の音を言語化したりする活動は、人間の生活で無意識のうちに行われているものであるが、その営為はすぐれて文化的な活動と言えるだろう。これは幼児期の子どもの生活や活動にも当てはまることであり、「幼稚園教育要領」の領域「表現」に関する「内容」においても、「生活の中で様々な音、色、形、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ」、「生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする」、「感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする」¹⁾等の記述がある。

そもそも自然音を言語化する際には、日本語では擬声語・オノマトペを使用することが多い。また西欧語などと比べて、一般的に日本語はオノマトペの種類や使用頻度が多いと言われるが、その要因は諸説あるとはいえ、やはり日本文化と自然には密接な関係があり、日本人の生活には自然や季節の移ろいが切り離せないことに大きな要因があることは間違いないだろう。風の音や雨の音、波の音や雷の音、鳥の鳴き声や虫の音など、日常生活をとりまく自然音

1)：令和3年10月31日受付；令和4年2月8日受理。Received Oct. 31, 2021；Accepted Feb. 8, 2022.

2)：金沢学院短期大学；Kanazawa Gakuin College.

に耳を傾ける中で、そこに繰り返しや周期性を感受し、自ずと反復するオノマトペ表現を感覚的に多く発するようになったのではないか。

しかしながら、日本語のオノマトペ表現は何も自然音だけに限定されるものではなく、ありとあらゆる対象に向けられている。様々な人工音の中で、ここでは音楽の領域に焦点を絞って考えてみても、音の基本的カテゴリーには楽音と雑音があり、ピアノやフルートなどの音のように、振動数が一定で決まった音高を保つ楽音に対し、シンバルやベルなどの一定の振動数や定まった音高を持たない音は雑音と呼ばれる。大雑把に言えば、自然音の大部分は雑音であり、自然音とオノマトペ表現の親和性が高い点を考え併せれば、ある楽器の音に耳を傾けて、視覚的イメージを抱いたり、その音を言語化したりする表現活動を想定した場合、シンバルやベルなどの打楽器類を使用した方がオノマトペ表現の実践やその考察に有益であることは言うまでもないだろう。

楽器の言語化と言えば、嘗てアフリカの無文字社会における太鼓ことばや笛ことばを考察した、文化人類学者川田順造の一連の論考が想起される²⁾。西アフリカのモシ族には、口頭伝承や儀礼の中で話しことばの抑揚をなぞって楽器で伝達する太鼓ことばが存在し、太鼓ことばを翻訳して朗読することもあるという。このモシ族の言語でも、独特の伝達力の強さを持つオノマトペが発達しているらしい。また川田順造も指摘しているが、日本でも琴や琵琶などの旋律を口で唱える「唱歌」や口三味線など、楽器を習ったり教えたりする際に楽器音をオノマトペで表現する例があり、音楽と音象徴性の高いオノマトペなどの言語表現との相関を考察した論究は少なくない³⁾。

本研究では、楽器音の言語化、特に打楽器類の音を言葉やイメージで表現する活動を通して、まずは学生たちの音や言葉に対する感覚やイメージを豊かにすることを主眼としている。日常生活の何気ない音に気づき、想像する楽しさを広げ、日本語に豊富に含まれるオノマトペ表現を積極的に試みて、言葉の面白さやコミュニケーションの重要性を知ることが、将来幼児教育に携わることになる学生たちにはとりわけ必要である。それと同時に、楽器音を言語化する際の、学生たちの視覚的イメージやオノマトペ表現の多様性についても考察していく。

2. 目的

幼児教育を学ぶ学生が、領域の様々な視点から幼児の表現活動の可能性について考える機会を持つために、楽器音を言語化する授業を行った。この授業実践を通して、「音と言葉」や「音とイメージ」の関連性をめぐって、今回は特に楽器音のオノマトペ表現について研究することを目的とする。同様の研究としては、中島加奈「楽器音の言語化—物語の効果音製作に関する考察 I—」⁴⁾があるが、この論文はサブタイトルでも分かるように「物語の効果音製作」の方へ意識が向いており、その過程で「音から言葉」、「言葉から音」という異なるものへの表現変換に触れ、より効果的な創作活動へ発展させることを目的としており、その点で本研究とは趣旨が異なる。

身の周りに様々な音が溢れている日常の中で、子どもが自然の音や生活の音、そして言葉に関心を持てるようになるためには、保育者が子どもの感性を引き出し、五感を通して子どもが表現の楽しさを味わうように促す必要がある。それには保育者自身が常日頃から音や言葉に意識的に関わり、子どもの立場に立って、視覚や聴覚などの感覚を磨き、想像力を豊かにしていかなければならない。楽器音をオノマトペで表現する活動を通じて、保育者を目指す学生が幼児の表現活動の多様な可能性に気づき、様々な思いを巡らすことができるような研究を目指した。

3. 方法

金沢学院短期大学幼児教育学科1年生47人を対象に、筆者(棒田)が担当する授業「音楽I」で19種類の楽器音の言語化を試みた。期間は、4/30、5/7、9/15、9/21の4日間。前半2回は、学生は楽器や奏法が見えない状況で音だけを聞き、オノマトペ表現とイメージしたものや場面を記入、後半2回は、楽器や奏法を視覚化して同じ実践を行った。さらに、これらを統計した一覧表を見て気づいたことや感じたことを学生に提出させた。

使用した楽器(使用順)、1、スレイベル、2、クラベス、3、ウインドチャイム、4、ウッドブロック、5、フレクサトーン、6、ギロ、7、カバサ、8、カスタネット(振る)、9、マラカス、10、トライアングル、11、カホン、12、シンバル、13、カウベル、14、フィンガーシンバル、15、シードラム、16、エナジーチャイム、17、ビブラスラップ、18、スライドホイッスル、19、トーンタング

4. 結果と考察

楽器音の言語化の授業実践の後、その結果をオノマトペ表現の言葉と、音節の型式、音のイメージの観点から分類した。授業で扱った19種類の楽器すべての結果を挙げるのではなく、それぞれの分類によって特徴的な結果が得られた楽器を例として挙げている。それぞれに簡潔なコメントや考察を付した。

4.1 言葉の表現による分類

フレキサトーン (数字は人数)

タララララン/3、タララララ/2、カラカラカラカラ/2、キキキキ/1、タララララカララララ/1、タンタンタン/1、カララララ/1、ココココココ/1、カンカンカンカン/1、ピピピ/1、テッテレテレテレ/1、ウィウィウィン/1、チャラララララン/1、キラララ/1、ピロロピロ/1、グニョン/1、キューーンカーン/1、カラコロカラコロ/1、トゥルルル/1、カラランカララ/1、タラリラ/1、タタタタタタタン/1、キューンキューン/1、タラタラタラタラ/1、ポヨヨンピロリリン/1、カンコンカンコン/1、トゥルルルルルン/1、シャララ/1、プンブン/1、トットット/1、ルリルリルリルリ/1、コカカカカンコカカカカン/1、パタタタ→パタタタ→/1、シャンシャンシャーン/1、シュルルルルルルー/1、チャラララララー/1、コカカカカーン/1、キャコキャコキャコ/1、ドレミファソララソファミレド/1、未回答/3

この楽器は、授業で使用したことがなく、初めて音を聴いた学生が多い。複雑な音の上、奏者の指の角度や振るスピードによって音程や音色が変化するため、「言葉での表現が難しい」と未回答が3名見られ、19種類の楽器の中ではオノマトペ表現の種類が最も多く、オノマトペ表現では、ほとんどの学生が異なる表現をしている。

シードラム (数字は人数)

ザーザー/9、ザーザー/2、シャーシャー/9、サーサー/3、ジャ〜ジャ〜/2、ザザザザ/2、ザー———/2、シャーザー/1、シャラ/1、ザワザワザワ/1、ジャリジャリ/1、スザザザザ/1、ザラザラ/1、スサササー/1、シャーンザラザラ/1、ジズァーザ/1、サザー/1、ザッザー/1、ザーッザー/1、ザラザラザラ/1、ブルルル/1、ザァァザァ/1、ザザザ/1、ザァーザ/1

46人中32人がイメージするもの「波」「海」と答えている。下線の言葉は、いずれも波や海を表したものである。濁点のある表現は強い波、濁点のない表現は穏やか波がイメージできる。また、「ー」「〜」などから波の長さを感じることができ、二つの言葉が合わさったものは、波の往来や遠近感が伺える。

ビブラスラップ (数字は人数)

ガラガラガラガラ/6、ビョ〜〜〜/2、ガララララ/2、ギンギン/2、ギー/1、ジャララララン/1、ビョーン/1、ガァァァ/1、ガゴゴゴゴ/1、ガァガガガガ/1、カーン/1、ヂリヂリ〜/1、カーカー/1、ドーン/1、ジーン/1、ギロロロロ/1、カラカラカラ/1、ギー/1、ッガー/1、グルルル/1、テレレレレ/1、バイーン/1、ゴーゴー/1、カコーン/1、ブルルル/1、ビョヨヨン/1、ジゾーン/1、ガルルル/1、バララララ/1、コーンコーン/1、カタタタタ/1、ダーン/1、ガァーン/1、コココウ/1、ターンターン/1、ジャコーン/1、未回答/2

音の長さや音が伸びる様子を長音「ー」や「〜」を二つ以上続けて表している。スマートフォンでの絵文字や記号を使う習慣が影響していると思われる。

スライドホイッスル (数字は人数)

ピューウ/3、ピューウピューウ/2、ピューン/2、ヒュー/2、ピュー———/1、ピューウ→ピューウ→/1、ヒュ〜→ヒュ〜→/1、ピーオ/1、フュー/1、ピューウウー/1、ヒュウウウ/1、ウィーロロロロ/1、ピョーン→ピョーン→/1、ピーオウ/1、ピョウピョウ/1、ウィーンポヨン/1、プー/1、ポー———/1、ピューオ/1、ピューユーツピ/1、ピューウピューウ/1、ピオン/1、ヒューヒューイン/1、ヒョーン/1、ピーウーウーピー/1、ピオンピオン

/1、ヒューンウー/1、ピューヅ/1、ピューウ/1、ピューヒュー/1、ヒューー/1、ピューンピョーン/1、ポウヅポウヅ/1、
プウウウ/1、ピューン/1、ピューンプイーン/1、ピューウピョーウ/1、ピアーンピィィィオン/1、ピューオオ
ーアア/1、ピューヅピューヅ/1、ピュー/1

下線の言葉のように、矢印で音程の上がり下がり表現している。文字だけを見ても、音の上がり下がり想像することができる表現である。

トーンタング (数字は人数)

カラカラカラカラ/8、カタカタカタカタ/4、カラコロカラコロ/3、カランカラン/2、キコキコ/2、チャリチャリ/1、
チャラチャラチャラ/1、ガララ/1、カロカロカロ/1、クロロロロクロロロロ/1、ピロピロピロ/1、カタコトカタ
コト/1、キロロキロロ/1、カラコロカラカラコロカラ/1、ピコピコ/1、ポラロポラロ/1、カタカタカラン/1、コロカ
ココロカラ/1、テロンテロンテロン/1、コリコリ/1、カラリコリ/1、カッコロ/1、ケロケロ/1、ギロギロ/1、カル
ルルカルルル/1、クリクリ/1、ギコギコギコギコ/1、ゲロゲロゲロ/1、タカタカタカ/1、カカロカカロ/1、クアコク
アコ/1、未回答/1

8枚の長さの異なる木の板により、音程が変化する連続音をさまざまな子音を組み合わせて表現している。

4.2 音節の型式による分類

クラベス (数字は人数)

カンカンカン/34、コンコン/3、タンタンタン/3、カッカッカッ/2、カチカチ/1、キーンキーン/1、チャンチャ
ン/1、カチッカチッ/1

◇音節による型

AンAンAン37/、AンAン4/、AッAッAッ2/、ABAB/1、A—ンA—ン/1、ABッABッ/1

多くの学生が「カンカンカン」と表記したが、楽器の鳴らし方、奏法の問題なのか、学生の聴き方の問題なのか、
3音節と2音節のオノマトペに分かれている。語基一音節のものが殆どだが、ABの語基二音節で把握した学生もい
て、その音はカ、コ、タ、キィ、チャ、チッと様々である。

フィンガーシンバル (数字は人数)

チーン/32、チリーン/3、キーン/2、ティーン/2、リンリン/2、シャーン/1、カーン/1、チリリィーン/1、ピアーン
ピアーン/1、キチーンキチーン/1

◇音節による型

A—ン38/、AB—ン3/、AンAン2/、ABC—ン1/、A—ンA—ン1/、AB—ンAB—ン1/

殆どの学生が長音で「—ン」というオノマトペで把握し表記している。語基一音節のものが多いが、語基二音節の
ものもあり、「チリリィーン」や「キチーンキチーン」は「チーン」から派生した表現の揺れだと理解できても、「ピ
アーンピアーン」というのは個性的な表現と言えるだろう。

カホン (数字は人数)

ドンドンドン/26、ボンボンボン/5、バンバン/4、ダンドンダン/2、タンタンタンタン/1、ポンドントンドン/1、ド
ドドド/1、ダンッバンッ/1、ドッタンバタン/1、タンパンタンパン/1、バンホンバンホン/1、バーン/1、ドッド
ドッドン/1

◇音節による型

AンAンAン/33、AンAン/4、AンBンAンBン/2、AンAンAンAン/1、AンBンCンBン/1、AAAA/1、Aン
ッBンッ/1、AッBンCッBン/1、A—ン/1、AッAッAッAン/1

3音節で捉えたものが多いが、4音節で捉えた学生もいて、その表現も多様である。音としてはD音とT音、P音
H音やB音など、関連した音素が用いられているが、その組み合わせはかなり自由である。

カウベル（数字は人数）

コンコンコン/11、カンカンカン/9、チンチンチン/4、トントントン/4、ポンポンポン/2、キンキンキン/2、コーン
コーン/2、チンッチンッチンッ/1、パンパンパン/1、カッコンカッコン/1、カンカンコンコン/1、ポンカンポンカン
/1、カコン/1、ボンボン/1、カンコンカンコン/1、ポンッポンッ/1、ポンポンポンチン/1、ポオンポオンポオン/1、
カッカッカッ/1

◇音節による型

AンAンAン/34、A—ンA—ン/2、AンBンAンBン/2、AンッAンッAンッ/1、AッBンAッBン/1、AンA
ンBンBン/1、ABン/1、AンAン/1、AンッAンッ/1、AンAンAンBン/1、AッAッAッ/1

表記としては多様に見えるが、音節の型式による分類では「AンAンAン」型が多数を占めた。語基一音節のオノ
マトペ表現が多いのだが、語基二音節のものもあって、やはり一筋縄ではまとめることができない。

第二次大戦後の価値観の転換、社会情勢の激しい移り変わり、テレビや漫画の影響などにより、日本人の言語生活
は大きく変化し、近年ではアニメやゲーム等のサブカルチャー、そしてインターネットやスマートフォンなどのメデ
ィアの影響を受けて、日本語やオノマトペの表現も変容してきている。感覚に訴えるオノマトペは、「ふだんの口語に
多く使われることはもちろんだが、書きことばとしては日常的で具体性のあるもの、くだけた調子のものなどに多く」、
その基本的な型も流行や若者文化の影響を大きく受けやすい⁹⁾。音節の型式としては、ABッ型、ABン型が近代に入
って著しく増加したらしいが、促音・長音などで強調したり意味を持たせたりして、ユニークな音結合で複雑な型の
オノマトペが現代に入って増えたことは確かであろう。そのような現代の言語生活の中で生きている学生を対象とし
た今回の楽器音の言語化の結果も、予想以上に多様で複雑な表現が多く、促音・長音などで強調されたユニークなオ
ノマトペ表現が多数みられることになった。

4.3 イメージによる分類

学生が楽器音からイメージしたものや場面・風景を「自然音」、「生活音」、「現実にはない音」の3つに分類した（表
1～表5は、視覚なしでのイメージ）。3つの分類の各説明や基準は、以下の通りである。また、最後にこの授業実践
の結果をまとめた一覧表を学生が見て、気づいたことや感じたことを感想として提出させたので、幾つか掲載した。

- ・自然音…雨の音、波の音などの自然の音、鳥や虫の鳴き声、季節、天気、時間など
- ・生活音…生活の中で聞こえる音、人の声、人の行動で出される音、物の音、生活の場面、場所など
- ・現実にはない音…空想、感覚、心情など

◎学生の感想より

- ・感じることは人それぞれ違うのだと思った。身近な音にもっと敏感になろうと思った。
- ・普段は気にしていない音も、イメージすることができ、音の力はすごいと感じた。
- ・一つの音で色々な感じ方があるのだと知った。また、その感じ方で、色々な想像ができて面白い。
- ・人それぞれ体験したことが多し程、色々な面白い表現が出せるのだと思った。

表1 ウインドチャイム

自然音	流れ星、雲
生活音	アニメ、テレビ、喫茶店のドアが開く音、クリスマス、ハンドベル、ピアノ、演奏会、音符、ミュージカル、風鈴、鉄、主役の登場、女ヒーロー、綺麗な所
現実にはない音	涼しい、キラキラ、魔法、変身、シンデレラの舞台、不思議な世界、不思議な場所、夢、フワフワ

表2 フレクサトーン

自然音	木、夜道
生活音	テレビ、なぞなぞ、コップに水を注ぐ音、瓶がぶつかる音、クイズに間違えた音、クイズに正解の音、サーカス、ピエロ、ディズニー、能、金属が合わさる、車、鉄、機械音、空き缶、昔の洗濯機、中国の舞台、アルミのカーテン、鐘
現実にはない音	失敗した時、明るい、混乱、おかしい、不思議、不思議な森、綺麗な所、上がって下がる、強弱

表3 ギロ

自然音	カエルの鳴き声、虫の鳴き声、コオロギ、夏、外、砂漠、森の中
生活音	木を切る音、ノコギリで板を切る音、何かを削る音、ドアが開く音、汽車が走る音、木を擦り合わせる音、何かが擦れる音、おもちゃ、木のギザギザ、作業場、家、ロッカー、お化け屋敷、魚釣り、ガタガタした物、壊れたおもちゃ、木の板、シーソー、洗濯板
現実にはない音	面白い、暑い

表4 カウベル

自然音	外、木、暗い、雷、朝
生活音	寺、木魚、神社、やかん、小さい金の入れ物、鐘、家、フライパン、お坊さん、小さめの太鼓、屋台、演奏会、缶を叩く、演奏の間、家事、工事、ブリキを叩く、考え中、メトロノーム、スーパーマーケット、ジャガイモ、祭り、朝だよーの声、瓶の底を叩く音
現実にはない音	馬鹿っぽい、重心

表5 フィンガーシンバル

自然音	夏、雨、流れ星、冬
生活音	ファミレスの呼び出し音、鉄、演奏と演奏の間、風鈴、静か、鐘、お葬式、自転車、ベル、店、仏壇、寺、怖い話、仏間、おりん、お経、カフェの扉を開ける音、お参り、お墓、光る、トライアングル
現実にはない音	悲しい、宇宙で星がたくさん

- ・実際には音がしないもの「季節、時間、感覚、心情」などに対しても、楽器音を聴くことで、それらをイメージすることができる人間の感性は素晴らしいと思った。
- ・その人の今までの体験や経験などで培われたイメージの音が表現されて、一人一人違うイメージや個性が出て面白い。人それぞれの体験してきたことの違いが、音のイメージにも繋がるのだと知ることができた。
- ・日常生活で得るものの影響は、とても大きいのだと気づいた。
- ・音は、演奏や歌を楽しむだけではなく、様々な表現をするために使えるということに気づいた。

音によるイメージの分類から、日々の暮らしにおける様々な音体験からイメージが作り出され、生活の背景にある祭りや神社、季節の行事などの日本特有の文化、気候などが学生たちの表現にも深く関わっていることがわかる。「日本

人の感性文化は、四季がなければ生まれてこなかった」とあるように、季節を味わい、季節の音と暮らしてきた日本人は、生活のなかで自然や生き物に対する細やかな感性を育んできた。季節ごとの波の音の違い、虫の声、空気など日本ならではの自然や文化の音があり、自然の音、祭りの音、鐘の音、伝統工芸や地場産業の音、川遊びの音など、各地に人々の生活に根ざした音がある。さらに時代や場所が変われば、耳に入る音、表現方法も異なり、音には社会や文化が表れている⁽⁶⁾。「豊かな感性は、身近な環境と十分に関わる中で美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事などに出会い、そこから得た感動を他の幼児や教師と共有し、様々に表現することなどを通して養われるようにすること。その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること」⁽⁷⁾とあるように、子どもが生活の中で音を意識し、さまざまな音や音の変化に気づき、関心を持つことが、子どもの感性を豊かに育むことにつながる。R.マリー・シェーファーの「音さがしの本」(8)にも、音への意識や気付きのための様々な活動が挙げられている。声で自然を表現する、音の絵を描く、音の料理などの活動の他にも、夢の中で聞こえる音、花びらがゆっくり開く音など、実際には音のない場面や情景・心情を、音として表現することも創造性を豊かにする活動である。

5. 視覚化による比較

今回は、学生が楽器音だけを聴いた場合と、楽器や奏法を見ながら聴いた場合とのイメージの変化、オノマトペ表現の種類の違いを比較してみた。楽器や奏法（振る、叩く、吹く、擦るなど）を視覚化すると、学生のイメージや言語表現がどう変化するのか。楽器や奏法を視覚化して、その楽器音を表現した言葉とイメージしたもの、連想する場面を記入させ、視覚がある場合とない場合のイメージやオノマトペ表現の数を比較した。(表6)

表6 楽器の視覚化による比較

楽器名	イメージの種類		オノマトペ表現の種類	
	視覚なし	視覚あり	視覚なし	視覚あり
スレイベル	18	13	15	7
クラベス	17	13	8	8
ウインドチャイム	26	25	16	9
ウッドブロック	29	29	16	11
フレクサトーン	30	26	40	34
ギロ	28	17	21	10
カバサ	34	25	23	17
カスタネット	23	23	22	14
マラカス	23	16	22	12
トライアングル	25	15	28	21
カホン	29	22	13	11
シンバル	26	20	21	12
カウベル	31	20	19	8
フィンガーシンバル	27	29	10	12
シードラム	27	5	23	10
エナジーチャイム	27	20	29	13
ビブラスラップ	34	22	37	34
スライドホイッスル	35	35	37	15
トーンタング	23	20	32	27

この比較から、視覚がない状態で音を聞いた場合の方が、イメージやオノマトペ表現の種類が多いことが明らかになった。そのことは、以下に幾つか挙げる学生の「授業の振り返り」からも明らかであろう。

- ・楽器が見えない状態では、情報が音のみなので集中して聴いていた。楽器が見える状態では、音だけではなく、目から入る情報がイメージをする時にかなり影響していたと感じる。
- ・目で物を見ると、先に目で認識しているので、金属の音はカンカン、木の音はコンコンなど、目で見て自分の中の先入観で決めつけてしまいイメージの幅が狭いものになってしまう。
- ・楽器が見える状態では、聴覚よりも視覚のイメージが強くなってしまった。
- ・楽器が見えない状態だと、よく耳を澄まして聴こうとし、音に対して不思議さや面白さを感じた。楽器が見える状態では、オノマトペが想像しやすかったが、イメージが固まってしまい、想像があまり膨らまないと考えた。

6. まとめ

本実践を通して二つの成果が得られた。一つは、楽器音をオノマトペ表現する経験を経て、学生自身が言葉の面白さや表現の多様性に気づき、音と言葉の関連性や、子どもの表現活動において、総合的な視点から受け止め、共感することの重要性を理解するきっかけとなったことである。特に乳幼児にとっては、オノマトペは、コミュニケーションをとるために重要な役割を担っている。子どもは、自分の表現に共感してもらうことで、表現することの喜びや楽しさを覚え、豊かな感性が育まれる。「授業の振り返り」からもわかるように、この実践で行った聴こえた音のイメージや分類により、イメージはそれぞれの経験や環境と大きく関わっていることを学生自身が実感している。

もう一つは、同じ音でも視覚がある場合とない場合では、音のみを聴く視覚がない場合の方が聞こえ方やイメージが多様であり、音の感受には視覚的情報が大きく影響していることが明らかになったことである。また、イメージの分類からもわかるように、魔法、変身、鬼、夢など実際には存在しないものでも、学生たちは音として捉えていることが分かる。この授業実践での経験は、絵画や絵本から音をイメージしたり、音での表現を楽しんだりする創造的な表現活動に繋がられるよう、学生たちにとってさまざまな音に対して興味を持ち、聴くことに意識を持つ契機となったことだろう。

作曲家武満徹は、川田順造との往復書簡を書籍にした『音・ことば・人間』⁹⁾で、「日本人は、音色にたいして豊かな感受性を具えた民族でした」と述べたうえで、「音の移ろいゆく態を聴くことの中に音色は立ち踳われる」と主張している（「4 ものとしての音」）。また別の箇所でも、「常々（私は）、邦楽の演奏家と接している中で、日本人は音によって表現そうとするより、音に聴きだそうすることを重んじているのではないかと感じることがあります」と書いており（「12 日本の音」）、この作曲家らしい視点で、日本人の音に対する感受性や表現における「聴く」ことの重要性を述べたものと解釈できるだろう。「音は消えるという、最も単純な事実認識にたちもどって、もう一度、虚心に（音を）聴くことからはじめよう」という呼びかけをはじめとして、武満徹の言葉を数多く引用している吉永早苗（著）無藤隆（監修）『子どもの音感受の世界一心の耳を育む音感受教育による保育内容「表現」の探究一』¹⁰⁾でも、幼児期の音楽教育・保育において、音感受の重要性が繰り返し説かれている。聞こえてくる音を五感でとらえ、敏感に「聴く」ことを意識することが、言葉であれ、音楽であれ、豊かな「表現」を可能にするのである。

人は、五感を通して、自分のおかれた環境から多くのものやことを認識し、脳にインプットしていく。脳は、4.5歳までに大人の9割くらいまで成長するが、その過程で五感を通しての刺激がないと、健全に発達しないことがわかっている。けれども、子どもを取り巻く家庭や地域社会の変化により、現代の子どもには直接体験が不足しているという問題が生じている。乳幼児期にしっかりと五感を働かせて生身の身体性を目覚めさせ、あるものに敏感に反応したり、そのなかにある面白さや不思議さなどに気づいたりする感性を豊かにしていくことが重要である。

いろいろなことを敏感に感じられるようになると、自分の表現が生まれてくる。表現することを楽しみ、また、自分の表現によって周りが反応してくれる喜びや、物事が変わったり進んだりしていく面白さを感じられると、さらに表現も豊かになる¹¹⁾。学生の振り返りにも「人それぞれ体験したことが多いほど、色々な面白い表現が出せるのだと思った。」「音は、演奏や歌を楽しむだけではなく、様々な表現をするために使えるということに気づいた」とあるが、特に感性が育まれる乳幼児期に接する保育者の役割は重要である。保育者を目指す学生には「聴くこと」「表現するこ

と」に自らが敏感になり、子どもの表現を引き出せるような感性を磨いて欲しい。

参考文献

- (1) 『幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型認定こども園教育・保育要領』、チャイルド本社、p20-p21 (2017)
- (2) 『無文字社会の歴史—西アフリカ・モン族の事例を中心に』、岩波書店(1976)をはじめとして、『聲』、筑摩書房(1988)、『口頭伝承論』、河出書房新社(1992)、『アフリカの声—“歴史”への問い直し』、青土社(2004)など。
- (3) 山口仲美「楽器の音—背後に「唱歌」—」『オノマトペの歴史2: ちんちん千鳥のなく声は・犬は「びよ」と鳴いていた (山口仲美著作集6)』、風間書房、p525-p528(2019)や、さらに大きな視野から音楽と言語の記号論的關係を考察した伊東一郎『言語・音楽・自然音—「音知覚の比較文化学」のための覚書—』、『早稲田大学大学院文学研究科紀要』第2分冊、p19-p37(2014)など。
- (4) 中島加奈『楽器音の言語化—物語の効果音制作に関する考察 I—』、西九州大学短期大学部 紀要第45号別冊、p33-p46(2015)
- (5) 鈴木雅子「解説—歴史的変遷とその広がり」、小野正弘(編)：『擬音語・擬態語 4500 日本語オノマトペ辞典』、小学館、p614、p616(2007)を参照。本稿におけるオノマトペの「音節の型式による分類」の方法も、この論を参考にした。なお、オノマトペの辞典類に関しては、浅野 鶴子(編)『擬音語・擬態語辞典 (角川小辞典 12)』、角川書店(1978)、飛田良文、浅田秀子(著)『現代擬音語擬態語用法辞典』、東京堂出版(2002)等も参照した。
- (6) 山岸美穂『音 音楽 音風景と日常生活 社会学／感性行動学／サウンドスケープ研究』、慶応義塾大学出版社、p.17、p29、p248-p251 (2006)
- (7) (1)と同じ、p.87
- (8) R・マリー・シェーファー『音さがしの本』、春秋社(1996)
- (9) 武満徹、川田順造『同時代ライブラリー128 音・ことば・人間』、岩波書店、p76-p78、p246(1992)
- (10) 吉永早苗(著) 無藤隆(監修)『子どもの音感受の世界—心の耳を育む音感受教育による保育内容「表現」の探究—』萌文書林(2016)
- (11) 平田智久、小林紀子、砂上史子編『保育内容「表現」』、ミネルヴァ書房、p.63(2016)

インターンシップの効率を上げるためのワークシートの研究¹⁾

小里 千寿²⁾ 松崎 陽子³⁾

Research on Worksheets to Improve the Efficiency of Internship¹⁾

Chizu KOSATO²⁾ Yoko MATSUZAKI³⁾

要 約

インターンシップが就職活動の入り口になっている現状であっても、教育現場においてはキャリア教育の一環であるという認識が必要である。そのための具体的な方法の一つとして、インターンシップの事前事後授業を充実させる提案および、その際に活用できるワークシートの調査を行った。しかしながら、確実にその効果を上げるためには、指導者のレベルに左右されない利用手引書の整備や、学生自身のオリジナリティが希薄にならないような方法なども考えていく必要があることが示唆された。

キーワード：インターンシップ／就業体験／就職活動／ワークシート／キャリア教育

1. はじめに

1997年、当時の文部省・労働省・通商産業省によって取りまとめられた「インターンシップの推進に当たっての基本的考え方」によれば、「インターンシップとは、一般的には、学生が企業等において実習・研修的な就業体験をする制度のこと（中略）。一方、我が国においては、インターンシップについて関係者間で共通した認識・定義が確立しているわけではなく、『経済構造の変革と創造のための行動計画』及び『教育改革プログラム』においては、インターンシップを「学生が在学中に自らの選考、将来のキャリアに関連した就業体験を行うこと」として幅広くとらえることとしている」とある（労働省職業安定局業務調整課 1997）。このように、もともとインターンシップは教育的関与を主たる目的とするもので、採用とはかかわらないものとされてきた。しかしながら、この「幅広くとらえる」という言葉がどのような変化を生んでいるのかといえば、ここ数年増加している会社説明会を兼ねた「ワンデーインターンシップ」が多く開催されていることがあげられる。その発端となったのは、2017年4月に経団連が、最低日数要件を削除したことにある（日本経済団体連合会 2017年）。具体的には、現

在「5日以上」としている開催日数の下限を廃止し、1日でも認めることを柱にした。その理由を2つ挙げ、まず学生側の立場に立った理由として、東京でのインターン募集倍率は5倍（5人に1人しか参加できない）になっており、インターンシップの敷居を下げることで、開催企業数を増やし、学生の参加機会を作るとしている。次に、企業側からの理由として、企業が柔軟かつ多様なインターンシッププログラムを実施できるようということと、就職活動において企業宣伝ができる期間が3カ月間しかなく（3月解禁、6月面接スタート）、「短すぎる」という企業の不満を和らげるためインターンシップを活用しやすくする、としている。

一方で、日本経済新聞（2016）は、大学や企業が長期インターンシップの実施に力を入れているという記事を紹介している。短期ではお客様扱いで終わる、長期では達成感が伴った業務に触れる機会が増え就業意識の向上が期待されるとしている。まず、東京工科大学が2ヶ月のインターンシップを必修科目として始めた事例を紹介し、この科目では、1年から関連講義をうけ、2年生か3年生の時にインターンシップをおこなうというものである。特徴としてはインターンシップの期間中は授

1)：令和3年9月22日受付；令和4年1月18日受理。Received Sept. 22, 2021；Accepted Jan. 18, 2022.

2)：金沢学院大学；Kanazawa Gakuin University.

3)：仙台青葉学院短期大学；Sendai Seiyou Gakuin College.

業を受けず、人材派遣会社に登録して派遣社員としてフルタイムで働き、時給1000円未満であるが報酬付きという点である。また、経済同友会が音頭を取り、大学1、2年生や高専の学生が原則1カ月以上大手企業で働く取り組みが今年から始まったという記事も紹介されている(実施は夏休みが中心、11大学70名が参加し、花王や出光興産、野村證券など17社が協力)。また、リクルートキャリア(2015)によると、この年に企業が実施したインターンシップの日数は、1日開催27.3%、2日6.9%、3日以上1週間未満28.4%、1週間以上2週間未満25.2%、1ヶ月以上3カ月未満1.5%、3カ月以上0.8%となっており、インターンシップ期間が短期化する傾向はすでに始まっている。

しかしながら筆者らは、インターンシップの効果は期間だけの問題ではなく、関わり方にこそあるのではないかと考える。参加学生がいかにも主体的に取り組むかはもちろん、インターンシップで何を学ぶのかをしっかりと認識していることが、その効果の大きさを左右する。そのような意識も、取り組み方がわからないままにインターンシップに行ってしまうとなると、短期であれば『ただ見て終わる』という結果になり、有効と言われている長期の場合も、毎日の業務をこなすことで終わってしまうことになりかねない。企業が中心となってインターンシップが実施された場合、大学側の関与が薄くなり、学生にとってのインターンシップの効果を把握することが難しいという状況になってしまう。したがって、インターンシップは企業任せにせず、送り出す大学も積極的に関わる必要があると考える。

伊藤、森脇、山北(2015)も、インターンシップは大学の科目であるにも関わらず、大学の関与が不十分と言わざるを得ない場合も生じる、と指摘している。つまり、従来のインターンシップでは教育目的が明確ではなく、事前学習は外部講師へ、実習は企業へと外部委託することが多く、教育の質保証の観点からも問題がある、としている。『キャリアタス就活2019学生モニター調査結果 プレスリリース版』によれば、2019年卒業予定の大学生の2018年6月時点でのインターンシップ参加状況は、参加期間(プログラム日数)ごとに参加状況を見ると、最も多いのは「1日以内」で、前年より6.1ポイント増加し7割を超える結果となっている(ディスコ2018,6)。しかしその1ヶ月後の『キャリアタス就活2019学生モニター調査結果 プレスリリース版』になると、「1日以内」のプログラム参加者は8割を超えているという結果が出ている(ディスコ2018,7)。つまり、増加の傾向にあるワ

ンデーインターンシップは、インターンシップ元来の意義である「キャリア教育的要素」が薄れ、採用的要素が濃くなってきているというのが現状の姿であると言える。

経団連と大学が作る産学協議会では、2021年度からワンデーインターンシップは、これまでのインターンシップと区別し、「ワンデー仕事体験」という名称で、インターンシップとは言わないことになっているが(日本経済団体連合会2019年)、以上のような経緯から、学生の意識はもはやインターンシップを就業体験とは捉えず、就職活動の手段として利用する功利的な考えでインターンシップを捉えるようになってきているのも無理がないとも言えるだろう。

2. 就職活動中でのインターンシップの位置づけ

日本の就職活動の多くは大学3年生の夏から冬にかけておこなわれることが多い。大学側も一般的な採用活動の大まかなスケジュールとして、①大学3年6月～大学3年2月にインターンシップ、②大学3年2月～大学4年8月に選考活動、③大学4年3月～大学4年8月に内定、といった流れを紹介しており、そのスケジュールに即しながらキャリアガイダンスをおこなっているようだ。そしてその時期はどんどん前倒しされているとも聞く。

2019年卒対象のマイナビ調査によると、インターンシップに実際に参加したことがある学生は78.7%、平均参加社数は4社と多くの学生がインターンシップに参加していることがわかる。日数の内訳を見ると、1日55.8%、2日～3日17.6%、1週間程度15.1%、2週間程度7.7%、1ヶ月程度1.7%、1ヶ月以上2.0%となっており、参加の時期は8月25.9%、1月20.2%が最多で採用活動時期の中に組み込まれた形となっている(マイナビ2018)。さらに同調査でインターンシップのメリットとして挙げているのが、①選考が始まる前のインターンシップに参加することで、事前に希望する業界や職種を絞ることができ、効率的な就活が行える。また、複数の短期インターンに参加し、業界を絞ったうえで長期インターンに参加することも効果的である。②インターンシップでは実際の職場で職業体験をすることも多く、実務を見る・先輩社員の話を聞くなどからどのような会社かを理解しやすいため、入社してからのイメージが付きやすい。③インターンシップを通して体験したことや感じたことを志望動機にすることで、志望理由がより具体的になり、参加企業の選考を受ける場合に役立つ、としている。

またインターンシップの内容としては、グループワーク（企業立案、課題解決、プレゼンテーションなど）が58.2%、人事や社員の講義・レクチャーが37.7%、若手社員との交流会34.8%、会社見学・工場見学・職場見学30.3%、実際の仕事のシミュレーション体験22.2%、実際の現場での仕事体験21.2%、ロールプレイング形式の仕事体験20.4%、その他の内容5.4%となっている。

インターンシップを体験する半数以上（55.8%）の学生が1日の体験であり就職活動時期の中での実施、さらにその内容としては本来の就業体験に当たるものは2割程度と少なく、グループワークや人事・社員からの講義やレクチャーが大半となっている。

以上のような現状から考えるとすれば、もはやインターンシップは従来考えられていた就業体験とは異なり、採用活動のファーストステップとして組み込まれているプログラムが大半であると言えるだろう。

3. 学生の格差を是正するための施策

前述した状況を踏まえると、学校教育の場だけで「インターンシップはあくまで就業体験の機会であり、就職のプロセスとするのはおかしい」と主張していても時代について行けない事になってしまう。是々非々論ではなく、学生にとっての最大利益という観点から教育の現場でも対応していかなければならない。しかし、最大の問題は学生の格差である。そもそも、インターンシップが正課ではなく単位が付与されなければ参加しない、という学生も多かった。その中で、自分の意志で参加する学生は、最初からモチベーションが高く、サークル活動なども積極的に取り組んでいる学生が多いという調査結果もある。そうした学生が、当然就職活動も早期から積極的に行うために内定時期も早く、内定率に大きな貢献をしてきた経緯があることは事実である。

しかし、インターンシップ参加者のみがエントリーできるという企業や、インターンシップ参加者は一次面接を免除されることなどが常態化していく昨今の状況を考えると、学生の主体性だけに頼ってもいられない。意欲的ではない、あるいは意欲はあるが実力に結びつかないという平均的な層の底上げが必要になってくる。そのために、インターンシップを正課にして単位を付与して参加モチベーションを高めるという方法もあるだろう。そして、平均的な学生でも書類選考を通過するようなレベルに引き上げることと、平均以下の学生も揃い上げる施策がなければならない。そのためにはインターンシップに特化した授業で、企業研究をしっかりさせて、何の

ためにインターンシップに参加するのかを明確にすることが大切である。

しかしながら昨今の事前授業では、ビジネスマナーに偏っている傾向があるように思われてならない。もちろん、マナーは大事であるが、それよりも学生1人1人がインターンシップの目的意識をはっきりさせることが先決であろう。1週間程度の就業体験で、自分が何を学びたいのか、企業の望む内容とレベルはどの程度なのか、などを把握してからインターンシップに臨むようにしなければ得るものはないであろう。

しかし、いわゆるやる気の無い学生に対しては企業研究ひとつとっても、思うようにさせることはできないという現状もある。そこで工夫もさまざまな方法があり、「業界の不祥事を調べる」、「志望企業のCSR報告書を読む」などの課題を出し、グループワークをさせた上で発表をするなどの授業は比較的效果があった。グループで情報共有することは、学生の「もっと業界・企業研究をやらなければならない」という気持ちを喚起するのに役立ち、なおかつ他のグループや他の学生の進度もわかるため、このままでは自分が立ち遅れてしまうという危機感も抱くようであった。インターンシップの事後の授業にグループワーク・グループディスカッションを導入するケースは多いと思うが、事前授業でも効果的である。

そして、その際にただ「企業研究して来なさい」というだけではダメで、そうなるとグループの中の意欲のある学生が一手に引き受けてしまい、何もやらないのに発表グループの中にいるという、いわばフリーライダーが発生してしまうことにも繋がる。

そこで、企業研究シートに工夫を凝らし、その提出がインターンシップ参加の条件となっているのが、長岡大学のケースである（松崎陽子・岸本徹也 2011）。インターンシップ担当の西俣先子准教授によれば、例年、「企業研究シートが書けない」という学生が多く、頭を悩ませていたが、数年前から「お手本」を使うことにしたという。次節で紹介するシートであるが、項目が多岐にわたり、お手本も実に微に入り細を穿つものになっている。このシートを導入してから、飛躍的に学生の取組み方が意欲的になったという。学生間格差の問題も、お手本に忠実に従うことによって、均一レベルに引き上げることで少なからず解消された模様である。

4. ワークシートの活用

学生の意欲や資質に格差があると同様に、指導する教員にも経験の有無や教員歴の長短などで格差が生じる

場合がある。それをある程度まで克服するためにもワークシートの活用は不可欠である。学生には、記入させる作業を通じて必要なことを学ばせるわけであるから、教員もシートに目を通し質問に答えられる準備をしておく必要がある。ワークシートを活用すれば学生自身が、調べる→記入する→理解するというプロセスを経て、グループワークで情報を共有し、発表することでさらに内容を精査して行くことが可能になる。つまり教員は、一種のファシリテーターとして関与することで、学生は自ら学んでいくのである。

では、シーン別に活用できるワークシートの事例を取り上げる。

4-1 事前授業用のワークシート

事前授業で利用するワークシートは、個人利用のシートとグループワークで使用するものと2種類がある。下記の①、③、④は個人用ワークシートで、これらを持ち寄ってグループワークと発表を行う。②のグループワーク用ワークシートが大事で、自分の考えだけでなく他の学生がインターンシップにどう取り組もうとしているのかを知ることで、モチベーションがアップし、自分に足りない点に気づく貴重な機会になる。

- ①インターンシップの目的の明確化
- ②グループワーク用ワークシート
- ③ビジネスマナーのチェック・シート
- ④企業研究シート
- ⑤発表に対する評価シート

◆事前授業用ワークシート

①インターンシップの目的 (仙台青葉学院短期大学)

表1 インターンシップの目的		
インターンシップで何を学び、どんなスキルを身に着けたいのか最低5項目書き出しましょう。その理由と、どうしたら短期間のインターンシップでそれが可能になるかも考えて下さい、		
インターンシップで学びたいこと	その理由	そのためにどんな姿勢が必要か
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

②事前研修用ワークシート (仙台青葉学院短期大学)

表2 グループディスカッションシート	
発表者・業界・職種	他者の発表から考えたこと・感じたこと
氏名： 業界： 職種： 日数：	・印象に残った点 ・自分と同じ点 ・自分と異なる点 ・質問：
氏名： 業界： 職種： 日数：	・印象に残った点 ・自分と同じ点 ・自分と異なる点 ・質問
氏名： 業界： 職種： 日数：	・印象に残った点 ・自分と同じ点 ・自分と異なる点 ・質問：
【ディスカッションで得られた知見】	
【さらに調べるべき項目・その他】	

③のビジネスマナーのチェック・シートに関しては特にオリジナリティは必要ではなく、身だしなみやおじぎの仕方などオーソドックスなチェック項目で良いため、ここでは割愛する。

逆に、非常に重要なのは④の「企業研究シート」である。筆者らの勤務する大学・短大でも企業研究シートは活用されているが、ここに紹介する長岡大学の書式は群を抜いている。

就職活動における企業研究で、ここまで詳細に渡って志望企業を調査する学生がどれほどいるであろうか。しかも、長岡大学では、この企業研究シートの提出がインターンシップ参加の1つの条件になっている。しかし、例年、「書けない」という学生の声が多く、企業研究がおざなりなままインターンシップに参加するというケースも少なくなかったため、表3に表した通り、書き方見本を同時に配布することにしたという。

④企業研究シート：書き方見本（長岡大学）

表3 企業研究シート 書き方見本

企業分析

(調査日： 年 月 日) (学籍番号： 氏名：)

会社名	A自動車株式会社 (略称：〇〇自動車) *架空の企業である		
設立年月	設立年 〇〇年〇〇月〇〇日		
代表者名	代表取締役社長 〇〇〇〇		
創業者名	〇〇〇〇	資本金	〇〇百万円 (〇〇年〇月末現在)
	本社 〒〇〇-〇〇 〇〇県〇〇市〇〇町〇番地 TEL (〇〇) 〇〇-〇〇 (代) FAX (〇〇) 〇〇-〇〇 URL (http://www.a.co.jp) e-mail (〇〇〇@〇〇)		
	営業所・工場・店舗等： 東京本社 〒〇〇-〇〇 東京都〇〇丁目〇〇番〇〇号 TEL (〇〇) 〇〇-〇〇 (代) FAX (〇〇) 〇〇-〇〇 新潟オフィス 〒〇〇-〇〇 新潟県〇〇市〇〇丁目〇〇番〇〇号 TEL (〇〇) 〇〇-〇〇 (代) FAX (〇〇) 〇〇-〇〇 〇〇工場 〒〇〇-〇〇 〇〇県〇〇市〇〇番地 TEL (〇〇) -〇〇-〇〇 FAX (〇〇) 〇〇-〇〇		
従業員数	総数：〇〇人 (〇〇年〇月末現在) 内訳・男女別 (男 〇人、女 〇人) 平均年齢：〇〇歳 年齢別 (20代 〇人、30代 〇人、40代 〇人、50代以上 〇人) 職種別 (総務系 〇人、技術系 〇人、営業系 〇人、現場系 〇人)		
売上高	() 期 (年 月 ~ 年 月) (約) 百万円 (+〇〇%)		
利益	営業利益 (約) 万円 (+〇〇) 売上高営業利益率 () % (-〇〇%) 経常利益 (約) 万円 (+〇〇) 当期利益 (約) 万円		
1 沿革	〇〇自動車株式会社設立 1930年 〇〇株式会社と合併し、A自動車株式会社を設立した。 1960年 小型車で業界トップのシェアを占めるようになった。 2000年 ハイブリッドカーを開発。		
2 経営理念・ビジョン	基本理念「製品生産を通じて、持続可能な社会づくりに貢献する。」 1. 内外の法およびその精神を遵守する。 2. 環境に優しい商品を提供し、企業活動を通じて、持続可能な社会の形成に貢献する。 3. 最先端技術の研究と開発に努め、お客様のニーズにこたえる。 社是 グローバルな視野にたち開発された質の良い製品によって社会に貢献するとともに、会社の発展もめざす。		

<p>3 経営の目 標・戦略</p>	<p>戦略 海外販売台数の増加に対応するための東南アジアにおける生産供給体制の構築 売り方・トータルサポートで非価格競争力を強化 環境技術強化のため、国内外に研究拠点を広げる。 目標 電気自動車部門で世界シェア 50%</p>
<p>4 主な事 業・商品</p>	<p>・主な事業・商品 自動車 ハイブリッドカー（普通車）売上高〇〇円（前年比〇%増）1台〇〇万円 小型車 売上高〇〇円（前年比〇%増）1台〇〇万円</p>
<p>5 主な顧 客・市場</p>	<p>・主な事業・商品ごとの主な顧客・市場（輸出含む） 自動車 ハイブリッドカー 先進国の環境意識や省エネ意識が比較的高い層 小型車A 国内と途上国の一般家庭が顧客 小型車B 国内と途上国の若者</p>
<p>6 主な事 業・商品の 提供方法</p>	<p>・主な事業・商品の提供方法（製造・流通・販売方法） 自動車 ハイブリッドカー 日本と米国で製造し、欧米、日本を中心としてディーラーを通じて販売。 小型車A・B 日本と米国で製造し、欧米、日本を中心としてディーラーを通じて販売。東南アジアの販売を徐々に拡大させている。</p>
<p>7 経営の特 徴・強み・ 課題</p>	<p>*経営の仕方、ビジネスモデル、新技術、新製品開発、営業力等特徴・課題を記入する 世界各地で研究・生産・販売を行っている。世界各地の細かいニーズに合わせた商品展開を行っており、大衆車のみでなく、高級車ブランド、エコカー、小型車でも成功しており、新技術による新製品開発とマーケティングに強さがある。欧米、日本では販売網が整備されているが、東南アジアではまだ不十分な点もある。日本でトップシェアを占める小型車を中心として東南アジアでの販売網を構築すれば、さらなる成長の可能性が期待できる。 基本的に安定企業である。ハイブリッドカー部門、小型車部門ではシェアを広げる可能性がある。課題として、業界2位のB社に水素燃料電池自動車の開発で後れをとっていることがあげられる。また、東南アジア地域での販売網の拡大が十分ではない。 ※同業他社との比較なども記載すると良い（就活時の志望動機につながる）</p>
<p>8 人材育成 等人事政 策</p>	<p>*社内教育、人事、賃金等労務関係を記入する 初年度 月収例 月20万円程度（月給制） 新入社員研修 職場配属までの数カ月間、集合研修を受講 海外派遣制度 世界で通用する人材を育成するため、海外派遣制度を用意。アジアなど世界各地に最長2年派遣。 人事制度 実務リーダーを育成するために2つの研修プログラムがある。 ①入社5年目の社員を対象にした業務職研修。「実務リーダー」に必要な問題解決能力や、コミュニケーションスキルの習得を目指す。 ②上級業務職を対象にした業務職研修。高いレベルの役割と業務が遂行できるようにプログラムが組まれている。</p>

4. オリジナル・ワークシートの活用

4-3 オリジナル・ワークシート

これまでの調査で、事前・事後の学習でのワークシートを見たが、その際に感じた改善点をもとに、筆者らはオリジナルのワークシートを作成してみた。

まず、日誌では自己評価と企業側の評価（他者評価）が比較できるものが望ましいと考え、それらを並行して記述できるものにした。

表5 インターンシップ日誌（オリジナル）

日付	職務内容	本人評価	指導担当者評価	備考（指導担当者による）	
記入例	① 顧客情報をエクセルで一覧表にする。 ② 電話で顧客情報を収集。	① エクセルが苦手。 ② 緊張したが20件実施。	C B	① 努力はしていた。 ② 諦めずに続けた。	B A 初日で緊張していたが、仕事に一生懸命に取り組んでいた。

次に事後授業用のワークシートであるが、事後の授業は発表会形式で行われるケースが多いようである。このため、発表用の資料としてパワーポイントの作成なども課題となるが、それも学生に任せてしまうと優劣がたり、内容にも過不足が生じてしまうことに

なる。これに関しては、ワークシートではなく、「お手本」形式でどのようにパワーポイントを作れば良いかの指導が必要になるだろう。ここでは、発表資料作成の基本となる「インターンシップ振り返りシート」を考案した。

表6 インターンシップ振り返りシート（オリジナル）
インターンシップ体験振り返りシート

企業名		業種	
所在地	〒	配置部署 (担当者)	
実施期間	年 月 日 () ~ 年 月 日 () (日間)		
選択した経緯	・学校の紹介 ・就職サイト ・知人の紹介 ・その他 ()		

◆ インターンシップ体験から得たもの・学んだこと（全体的な振り返り）

【事前にイメージしていた内容】

【現実とのギャップ】

【苦勞した点】

【どうやって乗り越えたか】【それによって何を得たか】

【この体験によって今後の自分に必要なものが理解できたか、それは何か】

◆インターンシップ体験によって伸ばしたと思われる社会人基礎力を自己評価して下さい。（変化なし=3）

能力	評価（5段階：5が最高）	能力	評価（5段階：5が最高）
主体性	1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5	発信力	1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5
働きかけ力	1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5	傾聴力	1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5
実行力	1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5	柔軟性	1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5
課題発見力	1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5	状況把握力	1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5
計画力	1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5	規律性	1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5
創造力	1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5	ストレスコントロール力	1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5

最後に、インターンシップをその後のキャリアに繋げるためのキャリアプラン・シートも紹介する。

ライフイベントについてはどの位先を考えさせるかによって数を追加していくことができるよう工夫した。

表7 大学卒業後のキャリア・プラン (オリジナル)

西暦・年齢 ライフイベント	2021年 (歳)	2022年 (歳)	2023年 (歳)	2024年 (歳)
ファーストキャリア				
移動・転職など				
自己投資 (資格・留学など)				
プライベート (結婚など)				

5. まとめと今後の課題

インターンシップが就職活動の入り口になってしまったという現状を前提として、それならば教育の現場での対応でキャリア教育の一環であるという認識に立ち戻る必要性を主張することが本稿の主な目的である。その具体的な方法の一つとして、インターンシップの事前事後の授業を充実させる提案と、その際に活用できるワークシートの紹介を行った。とくにキャリア教育を担う教員には、さまざまなバックボーンがあるのも事実だ。教員養成課程で学んで来た教員にとっては、キャリア教育を専門として専攻したというケースはほぼ皆無であると思われる。4年制大学で初めてキャリアデザイン学部を創設した法政大学でも、大学院では社会科学部経営学専攻の中に包含され、人的資源管理の範囲の中でキャリアが研究されて来た。キャリアデザインが大学院で専攻できるようになったのは2005年からであり、非常に歴史の浅い研究分野となっている。このため、高等教育でキャリア教育に従事している教員はかなり多様で、実務家教員も少なくない。むしろ、実務の経験が生かせる分野であることも事実と言えよう。しかし、専任の教員ではなく、キャリアコンサルタントの有資格者などに業務委託しているケースも多い。この場合には、非常勤的な勤務による一時的（一過性の）指導というケースもあり得る。継続性がなく、学生との接点も少ない場合には、画一的なビジネスマナーなどの講義になり、事前・事後学習の精度を上げるのが難しいのではないかと、いう危惧もある。学生の意欲・学力の格差ばかりでなく、教員の格差も大きく影響して来るといことになる。

このような背景を考慮した場合に、ワークシートを活用することで、できるだけ均質な授業を行うことが可能

になると考える。各教員の置かれている状況で、自分の教える学生に最適な形に修正した上で活用していただくことが望ましいと考えている。しかし、実際の授業に使用して効果を上げるためには、ワークシートを利用する手引書のようなものも必要ではないかという反省点があり、それは今後の課題のひとつである。

また、長岡大学の事例を紹介したが、ヒアリングに際して、担当教員から「企業研究シートや日誌、発表会のパワーポイントは確かに完成度が高くなり、一定の質を担保できるようにはなったが、その反面学生自身のオリジナリティが希薄になってしまった」というコメントをいただいた。これも、ワークシート利用に付随してくる課題であると思われる。オリジナリティを感じさせる報告やレポートの指導は他のどんな科目でも非常に難しい問題ではあるが、1人1人の学生がインターンシップ体験によって得た内容はそれぞれに異なるわけであり、それを引き出してビビッドなものへと転化させることは不可能ではないと思われる。そのための方法について、今後研究を進めて行きたいと考えている。

参考文献

- (1) 伊藤譲・森脇俊道・山北剛 (2015年7月) 『企業と大学が連携したインターンシップ』公益社団法人日本工学会教育協会
- (2) HR総研 (2014年11月) 『2016年卒学生の就職意識調査』
- (3) 河合塾 (2016年3月) 『2015年度 大学のアクティブラーニング調査報告書』 株式会社河合塾進学研究社
- (4) 経済産業省 (受託機関：日経BP社) (2014年3月) 『共

育型インターンシップの普及に関する調査報告書』

- (5) 諏訪 康雄 (2004年7月)『第5回労働政策フォーラム 日本的インターンシップはどこまで広がってきたか：基調報告～急速に普及しつつあるインターンシップ』独立行政法人労働政策研究・研修機構
- (6) ディスコ (2018年6月)『キャリアタス就活2019 学生モニター調査結果 プレスリリース版』株式会社ディスコ
- (7) ディスコ (2018年7月)『キャリアタス就活2019 学生モニター調査結果 確報版』株式会社ディスコ
- (8) 日本経済新聞記事 (2016年10月29日)『1日インターンもOK 経団連検討、説明会解禁は18年も3月』日本経済新聞記事
- (9) 日本経済団体連合会 (2017年4月)『「採用選考に関する指針」の手引きの改定について』経団連HP、提言・報告書
- (10) 日本経済団体連合会 (2019年4月)『産学協議会 中間とりまとめ共同提言』日本経済団体連合会
- (11) マイナビ (2018年5月)『2019年卒 大学生 広報活動開始前の活動調査』株式会社マイナビ
- (12) 松崎陽子・岸本徹也 (2011年11月)『地方小規模大学における就職支援体制』「地域研究」第11号(通巻21号) 長岡大学地域研究センター
- (13) 文部科学省 (2016年3月)『平成27年度報告書 産学連携によるインターンシップ等の情報発信と専門人材養成』文部科学省HP
- (14) 文部科学省 (2016年10月)『インターンシップ好事例集—教育効果を高める工夫17選—』文部科学省HP インターンシップ推進のための取組み
- (15) 文部省・労働省・通商産業省 (1997年9月制定、2014年4月・2015年12月一部改正)『インターンシップ推進に当たっての基本的な考え方』
- (16) 読売新聞 (2016年11月1日)『単位取れる長期就業体験』読売新聞記事
- (17) リクルートキャリア (2015年4月)『リクルートキャリア就職白書』株式会社リクルートキャリア
- (18) 労働省職業安定局業務調整課 (1997年9月)『インターンシップの推進に当たっての基本的考え方』
- (19) 労働省職業安定局業務調整課 (1998年3月)『インターンシップ等学生の就業体験のあり方に関する研究会

耳のかたちを捉える¹⁾

―パーツを抽出した描写―

児島 新太郎²⁾

Capture the shape of the ear¹⁾

―Depiction of extracted parts―

Shintarou KOJIMA²⁾

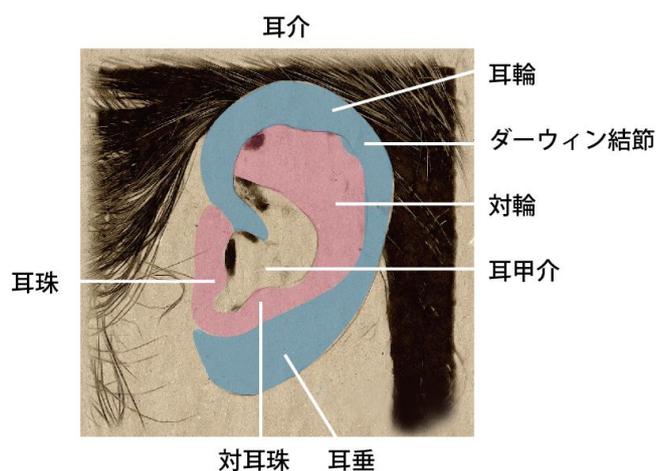
要 約

絵画制作の指導において、人体部位の中でも「耳」の描写は「形が複雑で描けない」「どう扱ったらいいかわからない」との反応が少なくない。聴覚器官であり、体内へと入り込む穴を有する「耳」は、その複雑な形状も相まって不思議な魅力を持っている。人によって様々な個性を有しているにもかかわらず、あまり耳を描くための要点をまとめた技法解説は見られない。人物画を描く中でも特に難しい印象が先に立つ耳について、その構造に注目して描写を容易にする視点、作中での役割などについて解説を行う。

キーワード：絵画制作、「耳」の描写、構造に注目

1. 耳は2つのかたちの組み合わせでできている

耳は一見複雑な形に見えるが「耳介」と呼ばれる楕円形の折り重なりは、2つのかたちの組み合わせでできている。他にも耳には様々なパーツがあるが、耳を描く際には「対輪」と「耳輪」の構造、そして「耳甲介」との関係を意識することで、形を簡潔に捉えやすくなる。



1)：令和3年10月6日受付；令和4年2月1日受理。Received Oct. 6, 2021；Accepted Feb. 1, 2022.

2)：金沢学院短期大学；Kanazawa Gakuin College.

2. 「耳輪」「対輪」「耳甲介」の3つのパーツを意識して描く

2-1. 「耳輪」の描き方

- 図1 先に対輪と耳甲介を、明度を落とした色で塗ると描き分けが容易になる
- 図2 耳輪はCという字の形をしているのが特徴、さらに輪郭が際立つように明るい色を置く
- 図3 対耳珠とダーウィン結節をポイントにして直線的に筆を運ぶ
[ダーウィン結節]進化の過程で内側に巻き込まれて出現したふくらみで、ある人とない人がいる
- 図4 耳輪を軸に形を追う場合には対輪を隆起させすぎないのがコツ、対耳珠を面で塗り分けるように作業を進める
- 図5 色調を整えて完成



図1



図2



図3



図3



図4



図5 「心しりたき」 S3号

2-2. 「対輪」の描き方

- 図1 対輪は曲がって歪んだYの字に似ているのが特徴、この対輪は対耳珠と呼ばれる耳の突起につながっている
- 図2 耳輪との境目を線であまり追わず 陰で形を表現する
- 図3 さらに明るい色を置いて、対輪脚を直線的に描き出す
- 図4 下部は耳輪の輪郭と馴染むように整えます。形をつなげる意識よりも、色調を揃えるように絵具を置くと自然な重なりになる
- 図5 細部を整えて完成



図1



図2



図3



図4



図5 「明鏡止水」 M6号 部分

2-2. 「耳甲介」の描き方

- 図1 耳甲介の位置を下顎骨のライン上から少し後方へずらして描き、耳全体をひとまわり小さく描写する
- 図2 耳の穴の部分 上部：パーミリオン、下部：カドミウムレッドを使用して色調を塗り分ける
- 図3 耳飾りの描画を進めます。こだわって手が入りがちな部分ですが、画面の中で主張しすぎないように、適度な描き込みが大事
- 図4 甲介が「暗い穴」にならないように、彩度の高い暗色を乗せて「陰」を表現する
- 図5 対輪脚や耳珠など、深い段差のあるとこに「影」の色を加筆
- 図6 細部を整えて完成



図1



図2



図3



図4



図5



図6 「閑かな午後」 F3号

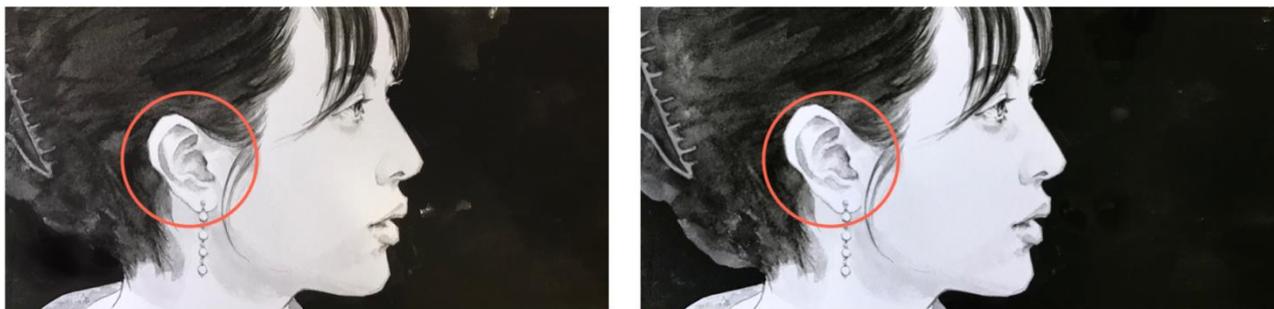
3. 耳の位置や大きさを印象が変わる

耳は、顎の関節の後方に位置している。また、顎の線とつながるようにして少し傾いている。耳介のかたちは下顎骨のライン上から始まるのが正しい配置だが 顔の印象を強くするために、描画の際には位置を少し後方へ下げて描いている。そのため、頭部全体のバランスを整えるために、耳の大きさを実際の人物よりも若干小さく描写している。



「蝶の夢」2021年 墨彩、和紙

実際より少し後ろにした耳



実際より少し小さくした耳

耳に特別なこだわりを持って制作してきたわけではないが、人体をモチーフとした絵画制作において耳は頭部側面の中心に位置する関係上、先述の印象操作や、髪で隠したり、ピアスで装飾するなどの工夫はできるが、構成から外した描写はできない。とはいえ、目や口のように形を変えて主題を表情により引き出す役割があるわけでもない点が扱いに躊躇する理由なのだろう。このような性質から、耳を描く際には描写に拘るよりも、輪郭線の省略や色の置き換えなどをした方が魅力を引き出せるようだ。リアルさが軽減されることで、音の響きや言葉のイメージなど、耳の持つ機能の雰囲気が浮き出るからだ。

耳が印象に残っている絵画といえば 錦木清方の代表作のひとつ「朝涼（あさすず）」が思い浮かぶ。閑かさが広がる中で、ハスの花の傍にたたずむ娘の、白い耳がとても美しく描かれていた。空には早朝の残月が浮かんでいて、詩のようにまとまった美しい音を聞く心持ちがしたことを覚えている。

耳を描く際のポイントについて、今回は抑えておくと形を追いやすい3つのパーツの捉え方について述べた。複雑に感じる耳だが、知っておくべき基本的な要素はそんなに多くない。それでも人体の他のパーツ以上に難解に感じるところがあるのは、おそらく目に見えない、耳にまつわる哲学や詩的なイメージが強い点にもあると考える。

使用画材

[絵具] 新ミノー油絵具9号 パーントアンバー / ウルトラマリン / バーミリオン (天然) / カドミウムレッド / キノフタロンイエロー / カドミウムイエローレモン / ビリジャン / テールベルト (天然) / ジョンブリアン NO.2 / ネーブルスイエロー / アイボリー / シルバーホワイト / チタニウムホワイト

[支持体] パネル特厚 1.5mm / ホルペイン ジェルメディウム ・モデリングペースト / K1 ・ K2 ・寒水粉

[筆] フィルバート筆 ホルペイン ハード リセーブル 6号 / 12号 / 24号 平筆 ラファエル 12号 / 22号 面相筆 ラファエル 6号

執筆 者 紹 介 (掲載順)

杉 本 亜由美	金沢学院短期大学	現代教養学科	講 師
橋 高 朱 里	金沢学院短期大学	現代教養学科	助 教
鈴 木 賢 男	金沢学院短期大学	幼児教育学科	教 授
日 光 恵 利	金沢学院短期大学	幼児教育学科	助 教
砂 山 真喜子	金沢学院短期大学	幼児教育学科	講 師
高 木 香代子	金沢学院短期大学	幼児教育学科	特准教授
棒 田 美 江	金沢学院短期大学	幼児教育学科	講 師
寺 田 達 也	金沢学院短期大学	幼児教育学科	教 授
小 里 千 寿	金 沢 学 院 大 学	経済情報学部	准教授
松 崎 陽 子	仙台青葉学院短期大学	ビジネスキャリア学科	教 授
児 島 新太郎	金沢学院短期大学	現代教養学科	准教授

編集委員

松 井 良 雄
河 内 久美子
高 他 毅
村 上 智
原 田 澄 子
安 嶋 まなみ
平 山 雄 大
吉 田 若 葉
鈴 木 賢 男
日 光 恵 利

金沢学院短期大学紀要

「学 葉」

第 20 号 (通巻第 63 巻)

令和 4 (2022) 年 3 月 31 日 発行

編 集 : 金沢学院短期大学 紀要編集委員会

発 行 : 金沢学院短期大学

〒920-1392 石川県金沢市末町 10

TEL (076) 229-1181

The Journal of Kanazawa Gakuin College

No.20

Published by

Kanazawa Gakuin College

ISSN 2435-5186

**JOURNAL OF
KANAZAWA GAKUIN COLLEGE**

20

金澤
学院
大学

Published by **Kanazawa Gakuin College**

Kanazawa, Japan

Vol.63 March, 2022