

ISSN 0289-6850

# 研究紀要

第30号

2009

国際学院埼玉短期大学

BULLETIN OF KOKUSAI GAKUIN SAITAMA JUNIOR COLLEGE



# 国際学院埼玉短期大学研究紀要

第30号 平成21年 3月

## 目 次

### 原著論文

小学生にみる児童館の利用地域	福田 智雄	1
子どもの協同する経験に関する保育実践研究 ～園環境における区切られた空間に着目して～	後藤 範子・大野 智子	5
保育者養成課程における身体的表現活動に関する学習内容の検討(2) —学生の内省記録に着目した事例—	古木 竜太・佐藤みどり	27
短期大学生の友人関係認知に関する一考察 —ストレスコーピング，就職不安との関連を中心に—	森下 剛	39
保育者効力感に影響を及ぼす要因の検討 —属性，関連要因に立脚して—	今野 亮	45
保育指導業務に関する教育についての一考察 —短期大学生の意識調査をもとに—	相良 亜希	55
家庭における食教育と食事にまつわる諸行動に対する意識の関連について .....	濱谷 亮子・田口 紀子・古俣 智江	63

### 研究ノート

保育者志望学生の自然体験に関する意識調査	大橋 伸次・後藤 範子	69
授業アンケート集計結果からみた年度別推移について(3) —質問毎の集計—	中平 浩介	75
ひじき中のマグネシウム含量に関する研究 ～乾燥ひじきの戻し方とマグネシウム残量の関係～	黒須 泰行・雨窪 美樹	99
大腸菌に対する合わせ酢の抗菌効果	雨宮 一彦・新井 由紀	105
行事食に関する研究	古俣 智江	109

### 調査・資料

NSTによる栄養アセスメントの活用	田口 紀子	115
-------------------	-------	-----

研究業績	121
------	-----

投稿規程	125
------	-----

執筆要領	126
------	-----



## 小学生にみる児童館の利用地域

### A Study on School Children's Utilization Area of the Child Play Centers

福田 智 雄

児童館は子どもの健全育成の拠点として大きな力を発揮している。しかしながら、さまざまな要因からすべての地域に設置されていないため、児童館を利用できない児童も数多く存在すると推測される。そこで、どのような範囲の小学生児童が利用しているか調査を行った。その結果、児童館を利用する小学生の利用地域には通所距離の限界があることが示唆された。今後、児童館の利用児童を一層増加させるためには、対象地域をよりきめ細かく考慮する必要があると考えられる。

キーワード：児童館，利用児童，利用地域。

#### I. はじめに

児童館は、児童福祉法に規定され、地域において児童に健全な遊びを与えて、その健康を増進し、情操をゆたかにすることを目的とする児童福祉施設である。平成16年10月1日現在全国に4,693ヶ所設置され、埼玉県内でも平成20年5月1日現在130ヶ所設置されている。地域においては子どもの健全育成の拠点として大きな力を発揮している。しかしながら、さまざまな要因からすべての地域に設置されていないため、児童館の設備、機能を楽しんでいる児童がいる一方で、遠隔などの理由により利用することのできない児童も数多く存在すると推測される。このため、今回某県内の2市のご協力をいただき児童館を利用する児童がどのような範囲から通っているかを調査し、実態把握を行った。

#### II. 方法

子どもたちの日常の児童館利用地域、範囲を把握するために、某県内の比較的小型の児童館と大型の児童館に調査協力依頼を行い、快諾をいただいたA市内の小型の児童館1館とB市内の2ヶ所の児童館を対象に調査を行った。

調査対象日は、平成19年度開館日のうち、主催行事による影響及び、極端な利用状況の変動を避けるため、主催行事がなく、平日及び土曜日両日の比較が可能な開館日のうち、できるだけ直近の平成20年3月7日(金)

及び8日(土)とした。

調査方法としては、調査児童館とのプライバシー保護の約束の範囲内で、来館児童名簿に記載された小学生全数の学年、在籍学校名を抽出し、児童館所在地と在籍学校との直線距離から児童館を利用する児童の利用範囲の推定を行った。なお、一部記載されている字名による推定、児童への直接の調査も検討したが、現実的には、混雑時に調査を行うことが困難を極めるために在籍校所在地による推定方法とした。現実の来館経路より所要距離が過小となると予想されたが、来館児童が学校から直接来館する場合と一旦家庭に戻った後に来館する場合など多様な来館経路が予想されることからこの予測方法は妥当と考えた。

また、特にB市内のY児童館は近隣の中でも大型の児童館のため、調査対象土曜日には他市からの車を利用する家族同伴の来館児童がある。この調査では日常の利用状況を把握するため、また在籍小学校の記載が不十分なため調査対象としていない。さらに、男女別、学年別の違いについても把握に努めたが来館者名簿に記載の事項に不明な点があり調査対象とできなかった。同様に、中学生についても、記載事項に不明な点があること、調査児童館により来館数にばらつきがあることから、今回は除外している。

#### III. 結果

##### 1. A市児童館調査

###### 1) 平成20年3月7日(金)

小学生来館児童は、17名、在籍校は近隣の小学校

が16名、隣接市の小学生1名であった。

2) 平成20年3月8日(土)

小学生来館児童は、32名、在籍校は近隣の小学校のみであった。A市内には、近接する小学校をはじめとして8校の小学校があるが、すべて近接校1校と隣接市が一部A市に食い込んでいる関係から隣接市の小学生1名であった。近接校と児童館との距離は直線で450mである。

2. B市児童館調査

1) B市X児童館

平成20年3月7日(金)

来館児童は77人、近接するB-10小が60人、B-1小が5人、B-15小が8人、B-22小が4人であり、それぞれの児童の在籍小学校と児童館との距離はいずれも直線で1.35kmの範囲に入っている。

平成20年3月8日(土)

来館児童は94人、B-10小が39人、B-22小が13人、B-2小が12人、B-15小が8人、B-10小が8人、B-1小が7人、N-5小が2人、B-6小が2人、B-14小が2人、B-8小が1人であった。このうち、児童数を全体の93%値にすると、前日と同じく直線で1.35kmとなった。なお、B市X児童館、Y児童館の調査日ごとの来館児童数は、表1のとおりである。

2) B市Y児童館

平成20年3月7日(金)

来館児童は20人、B-20小が7人、B-21小が4人、B-17小が3人、B-3小が2人、B-14小が2人、B-8小が1人、B-18小が1名である。在籍小学校と児童館との直線距離で1.8kmの値にすべての児童の在籍小学校が入っている。

平成20年3月8日(土)

来館児童は市内17校、119人、B-17小が22人、B-3小が22人、B-5小が17人、B-18小が17人、B-14小が11人、B-11小が8人、B-8小が7人、B-16小が2人、B-20小が2人、B-2小が2人、B-13小が2人、B-19小が2人、B-7小が1人、B-10小が1人、B-12小が1人、B-21小が1人、B-1小が1人である。このうち、児童館来館児童を全体の91%値とすると108人10校の来館児童が在籍小学校と児童館との距離が直線距離で1.8kmの値となった。

表1 B市X児童館・Y児童館来館児童在籍小学校

在籍小学校	来館日			
	X・H200307	X・H200308	Y・H200307	Y・H200308
1	5	7		1
2		12		2
3			2	22
4				
5				17
6		2		
7	4	13		1
8		1	1	7
9				
10	60	39		1
11		2		8
12				1
13				2
14		2	2	11
15	8	8		
16				2
17			3	22
18			1	17
19		8		2
20			7	2
21			4	1
22				
合計	77	94	20	119

単位：人（児童数）

IV. 考察

1. 調査市及び調査該当児童館の状況

児童館は子どもの健全育成に欠かせない施設である。これまでも、全国各地で整備がすすめられてきた。しかしながら、児童館をその市町村の中でいくつ整備するか、どのような地域に整備するかについては、これまでも、財政状況や、1中学校区に1館という漠然とした整備計画である場合、放課後児童クラブの整備との兼ね合いで整備を図って場合などさまざまな要素により整備が図られてきたと思われる。

児童館の整備は、子どもの生活、あそびの生活圏とその地域の大人の生活圏、地域環境、市町村財政など諸要因に深くかかわるものである。しかしながら、これまで、具体的なデータの蓄積は乏しく、財政状況など各市町村ごとの諸事情により整備が図られてきている。

A市は人口約7万人、JR線沿いの旧宿場町である。

市唯一の児童館はJRの駅から東に1.2kmほどの距離にある。昭和52年に市が設置した総合的な福祉センターの2階の一部を利用した小型の児童館である。すぐ近くに小学校がある。平成18年度の利用者数は17,608人、平成16年度の21,521人をピークに減少傾向となっている。平成18年度の月別利用者数は1,200人から1,600人の間を推移し、1日平均利用人員は50人から60人の間を推移している。利用者の傾向は親子同伴のつどいの定期的開催などで保護者と幼児の利用者が約50%、小学生が約40%という小型の児童館の特徴をよくあらわしている。

B市は人口約23万人。A市と同様にJR線に沿って発展した旧宿場町である。昭和30年代より急激な発展を遂げ、現在も東京都市圏の住宅都市として人口増加を続けている。B市はかつて3町3村が合併して市制が置かれた。

市内には現在X児童館とY児童館の2館が設置されている。

X児童館は、平成12年に市の東部に市内初めての児童館として開館した。敷地面積約3,600m<sup>2</sup>に、約1,000m<sup>2</sup>の2階建て建築平米の当時最新式の児童館である。このため開館当時から市内だけでなく、隣接の市から休日には親子連れの家族の来館が多かった。隣接地に小学校がある。平成19年度の利用者数は、127,975人、月別では10,000人から12,000人の間を推移している。乳幼児と付き添いの保護者で約9万人強あり、しかも市外利用者がその他の年齢層も含め4万人弱いるのが特徴である。小学生の利用者は31,040人、月別では18,000人から3,700人の間を推移しているが夏休み期間中の利用者が多い。

Y児童館は平成18年度に市の西部に2館目の児童館として開館した。敷地面積約4,000m<sup>2</sup>に約1,600m<sup>2</sup>の2階建ての建築平米のいわば大型児童館とも言える規模で開館した。現在でも休日には隣接の市からも親子連れの家族の来館でにぎわっている。すぐ隣接地に小学校がある。平成19年度の利用者数は220,423人、月別では12,000人から22,000人まで月別変動がある。X児童館以上に乳幼児と付き添いの保護者で18万人を占め、市外利用者も81,000人を占め隣接市からの利用が非常に多いのが特色である。小学生の利用者は32,298人、月別では、1,600人から4,500人の間を推移しているが夏休み期間中の利用者が多い。

## 2. 調査から伺われる来館児童の動向

A市児童館については、近接する小学校の児童と隣

接市の小学校児童1名の利用だけであった。この傾向は、児童館職員からの聴取においても同様であった。これは、児童館と近接校との直線距離が450mであるのに対し、次に近い小学校との距離は1.5kmであるため、隣接小学校の児童以外は平日の来館を困難にし、土曜日の来館の減少ともつながっていると思われる。

B市X児童館においては、調査日第1日目では、来館児童はすべて在籍小学校と児童館との距離が直線で1.35kmの範囲に全員が入っている。調査日2日目においても児童数を93%値にすると在籍小学校と児童館の距離が1.35km以内となる。

B市Y児童館においては、調査日第1日目では、在籍小学校と児童館との直線距離はすべての児童が1.8km以内となっている。また、調査第2日目においても、児童館来館児童を全来館児童の91%値とすると108人10校の来館児童が在籍小学校と児童館との距離が直線距離で1.8kmの距離となる。

以上のことから、児童館を利用する小学生の利用地域には通所距離の限界があることが示唆された。Y児童館のような大型で近隣市町村からの来館児童が多い児童館においても来館児童は通所距離の影響を受けることには変わらないと思われる。

さらに、B市内の状況については、B市内のX児童館とY児童館双方に利用児童がないのは市内22小学校のうち6校、児童館と在籍小学校の直線距離は、最も近いもので2.1km、最も遠いもので5.55kmであった。特に顕著なのは、市南部の旧行政地区に所属する小学校4校にはどちらの児童館にも利用児童は2名のみであった。この4小学校は、最も近い児童館で直線距離としても最短で3.3km、最も遠いところでは5.55kmの距離がある。このことから、児童館と在籍小学校との距離が遠い場合、小学生が児童館を利用するのは困難と推測される。

## 3. B市児童館の年度別利用者数から見た利用児童数の動向

B市のX児童館とY児童館の年度別利用者数から推定すると、Y児童館が開館する前年の平成17年度から平成19年度にかけてX児童館の来館者数は20%減少している。B市東側に位置するX児童館の市西側からの利用者数は33.3%の減少となっている。小学生の減少率は10.2%に比較し、乳幼児は23.9%、児童の付き添いは39%、中学生は44.6%の減少率となっている。Y児童館のB市東側からの利用者が平成18年度から平成19年度にかけて80%の増加を見ているが、新規大型児

児童館の開館による自然増を勘案しても、B市児童館の利用者、特に乳幼児、付き添い、中学生の東側から西側への移動に比べて小学生の移動の変化が少ないことが推測される可能性がある。このことは、乳幼児及び付き添いの自動車での来館、小学生の徒歩、中学生の自転車での来館が多いという児童館職員の観察、Y児童館の整備により東西の児童利用児童棲み分けがなされているのではないかと児童館職員の実感とも合致している。

#### 4. 今後の課題

今回の調査で、小学生の場合移動距離の制約から児童館への来館距離に限りが生じることが推測されるところと思われる。このため、児童館を新しく整備する場合、一層の利用促進を図る場合、対象児童の利用範囲を考慮に入れながら計画していく必要があると思われる。

これまででも、児童館の利用促進を図るためにさまざまな方策が行われてきた。A市においても、市内の別地域で巡回児童館の試みも行っているが、主に乳幼児を対象としたものとなっている。このため、小学生以上の利用促進については課題を残している。

また、市内の児童の利用にこだわらずに、隣接市とのいわば棲み分けを認める考え方もあると思われる。この点では、B市の2ヶ所の児童館とも隣接市からの車の使用による来館者が多く一定程度の貢献を果たしていると思われる。

理想的には、児童館がこれまで担ってきた小学生の日常的な利用を拡大させるためには、一定程度の地域にこれまでの形態の児童館を整備するか、それに変わるべき子どもの遊び場を整備する必要があると思われる。

しかしながら、A市、B市ともに児童福祉分野に限っても、近年保育所は待機児童の解消のために常に満杯の状況になっている。いずれの分野でも施設整備が

緊急の課題である。児童館整備を最優先とすべきかは他の要素も勘案して判断を求められる課題と思われる。

#### V. おわりに

今回の調査では、児童館を利用する児童がどのような範囲から通っているかを調査し、実態把握を行った。児童館をそれぞれの市町村の中で、どの地区に整備するかを決定するには背景となる多くのデータの蓄積が必要となる。方法でも述べたとおり、来館児童が曜日により、またそれぞれの事情により在籍校から直接来館する場合と、一旦家庭に帰宅した後來館する場合とにより利用地域が異なる可能性がある。その他、児童館の立地条件、学校・家庭からの経路、交通事情によりこれも利用地域が異なる可能性も考えられる。このため、より正確な利用圏を把握するためには聞き取り調査を含め、所要時間も含めた調査が必要と考えられる。理想的な条件で実施することは出来なかったが、今回の調査が、児童館利用児童の利用実態を把握し、ひいては今後の利用児童の利用促進を図るの一助となれば幸いである。

最後に、多忙な中、両市の児童館、児童館担当課の皆さんには調査にご協力いただき大変感謝しております。現場のスタッフの皆さんが子どもたちに一人一人に配慮なさっている姿が印象に残っております。また、厳しい財政状況の中で、児童館の整備、運営にご尽力いただいている市担当課の方々のご努力にも敬意を申し上げます。

#### VI. 参考文献

柳沢忠, 岩田恭治, 中川貴善: 男女児童の生活圏に関する研究その2. 日本建築学会学術講演集 計画系 Vol. 49: 683-684, 1974.

# 子どもの協同する経験に関する保育実践研究

～園環境における区切られた空間に着目して～

## A Study on Practicum of Child Care and Education of Children's Cooperative Experience

— It Pay Attention the Enclosed Space —

後藤 範子・大野 智子

保育の現場で子ども同士が自発的に協同的な活動が行われ、かつ保育者が直接関わることの少ない区切られた空間に着目して観察し、1. 区切られた空間に見られる子どもの協同性について、2. 区切られた空間での保育者のかかわり、3. 子どもの遊びの中に見られる区切られた空間の活用について、の3点から考察を行うことを目的とする。

その結果、区切られた空間をおうちとして活用することが多く観察された。3歳児は平行遊びが多く、主導的な子どもが特定化されがちである。また、シャベルや砂などモノを空間内に持ち込むことから遊びが始まることが多く観察された。この点は、先行研究と相違がある。4・5歳児では、区切られた空間と外の大人数の子どもとのかかわりが多く観察された。また、人間関係を保ちながら場所を移動して遊びを展開する場面が見られた。保育者は、直接関わるが少ないが、空間内をのぞき、その時の状況から判断して、遊び内容の確認や問題解決のための言葉掛けをしている。言葉掛けを通してそれぞれの子どものイメージを実現し、遊びが展開されるが、一方でイメージを変容させる場面も観察された。今後は、更に観察を続け、子どものモノと場の活用と「保育者の存在論的機能」について考察を深めることが望まれる。

キーワード：協同性、幼児、保育実践研究、園環境、区切られた空間。

### I. はじめに

現在、保育現場における幼児の育ちあいについて注目されている。つまり、幼児同士が目的や場所を共有して、物事に取り組み、協力し工夫しながら進めていく過程を重視している。これは、中教審答申「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について」（2005年1月発表）によるものであり、小学校教育と幼稚園教育の連携・接続の強化・改善の観点から、子ども同士が保育者の援助の下で共通の目的・課題など一つの目標を作り出し、協力して解決していく学びを「協同的学び」として位置づけ、その取り組みを推奨している。

これを受けて、平成20年3月に改定され、21年4月より施行の幼稚園教育要領、保育所保育指針においては、子どもの協同的学びを重視する文言が随所に盛り込まれている。保育現場では、今後、益々子ども同士

のかかわりのなかで、共に発見し、工夫し、協力し合いながら物事に取り組み過程を重視することとなるであろう。

### II. 本研究の位置づけと目的

前章で述べた中教審答申では「協同的学び」との表現を用いているが、本稿ではさらに意味内容を広げ、学ぶ過程である経験をも視野に入れて考察するため「協同する経験」との文言を用いるものとする。

日常の保育活動において、保育者の援助を必要としない場面で子どもがどのような発達を遂げているのかについては、保育者は把握しにくい。協同する経験は、保育者が意図的に場面を設定することもあるが、子どもが自発的に行う場合もある。本研究で採用した、第三者である観察研究者が子どもの自発的な協同する経験の様相を観察し保育者と伝え合う方法をとる保育実践研究は、研究が保育に有効な働きかけをしようとい

う点で意義があり、本研究の独創的な点でもある。

ところで、保育現場において保育者が直接かわかわらず、自発的で協同的なかわかわりがなされている場面に着目して子どもの観察をしたところ、①動植物や砂などの自然環境にかかわる場面、②ブランコなどの固定遊具で挑戦している場面、③ままごとコーナーなどの区切られた空間でのごっこ遊び、においてその様子がより多く観察された<sup>1)</sup>。

ここで本研究では、保育現場における園環境のうち区切られた空間について着目し、幼児の協同する経験について取り上げ、その様相について考察することを目的とする。

本研究は以上のような位置付けと目的に立って今後とも継続的に研究を行うこととするが、本稿では、以下に挙げる三つの観点から考察する。

1. 区切られた空間に見られる子どもの協同性について
2. 区切られた空間での保育者のかかわり
3. 子どもの遊びの中に見られる区切られた空間の活用について

### Ⅲ. 先行研究の概要

前述の観点で、観察、考察するにあたり、以下のよう先行研究をまとめる。

子どもは、園生活において、友達同士のかかわりを持ち、様々な経験を重ねながら総合的に発達が促される。その過程には、保育行為として、保育者の援助や働きかけや環境の存在がある。わが国の保育の基本である「環境を通じた教育」の見地から述べると、子どもはまわりの環境に身をおき、それとかわかわり、試したり操作したり心を動かされながら様々なことに気づき、身につける。このような観点から、子どもは自分たちの遊びの拠点である場をどのように認識し、またそれに子どもの協同性がどう関連するかについて以下にまとめる。

小川（1993）は、「モノと空間と人の安定した位置関係が継続したとき、そこに特定の場の意味が生ずる。それゆえ、場とは人間にとって、モノの働き（道具としての働き）と空間を利用し、場の意味を体験的に知ることによる形成的影響は大きい。そして、この場の体験は、五感の働きによって行われる<sup>2)</sup>。つまり、人間は五感を働かせて場の意味を持たせ、モノ、空間、人の安定的かつ継続的な位置関係が特定の場の意味を生じさせるとしている。

さらに、中島・山口（2003）は、保育現場で5歳児にカメラを待たせ、自分の好きな場所を撮影することを提示し、その結果から「環境への意味づけは園生活の中で自分なりになされ、子どもによって違うことが確認された<sup>3)</sup>」と考察している。つまり、それぞれの子どもが友達とのかかわりを通して、また、自分のそれまでの経験を通してその場所の意味づけがなされているということである。

また、子どもの生活には命名できない遊びが無数にある。幼児の場合、遊んでいるときの人間関係とそれ以外の場面での人間関係の区別がつきにくい。更にいつから遊びになっていたのか区別がつかない場合もある。つまり、遊びと非遊びの区別がつかないことが多い。それは、幼児は「今は遊び」というメタ意識が常にあるといえない状況も多いにかかわらず、幼児の人間関係が不動であることによるものである。この点を踏まえて、更に小川（1998）は遊びの表層と深層を挙げ、遊びの深層を昨日の遊びへの憧れからいつまでも道具を持っている、特定の友達と一緒に遊びたい、気持ちがおさまりやすい場所において座っている、などの遊びへのこだわりであるとし、このこだわりが強いと遊びが持続しやすく、幼児の遊びを成立させている条件となり、人間関係、遊び場、道具へのなじみが長期的に蓄積されてそれらが特定化されると遊びが持続しやす<sup>4)</sup>としている。

これらの先行研究からは、子どもの場に対する意味づけは子ども同士のかかわりが関連し、「今、遊んでいる」というメタ意識は常にあるわけではないが、幼児の人間関係が不動であるということが見られること、更に、モノ、人、場に対するこだわりが強いことが遊びを持続させる要因となりうるということである。

子どもの遊びの「場」と保育者の位置について、小川（1997）は、「保育者の存在論的機能」と名づけて保育者が幼児の集団に対して幼児たちの精神安定の磁場としての役割があるとしている。また、具体的な方法として保育者が子どもの遊びを遠景で捉えることの重要性を述べ、保育者がいつも立つ地点を定めることで遊びの途中で不安から保育者の姿を求める幼児にとって保育者の動きをとらえやすくするための手立てとなることを述べている。また、3歳・4歳児の場合、保育者が遊びの拠点に自ら参加し、場の状況性を潜在的に安定させることが、遊びを持続させることになる<sup>5)</sup>とし、更に保育者が子ども同士の遊びの拠点を移動する場合には、次の時点での理解を連続的につなぐことで一つの拠点の理解を時系列に沿って線的な理解とな

る。そのことで、幼児の遊びの拠点での活動の持続的な理解が可能となり、そのズレを探求的に理解をすることによって遊びの展開の理解を長期的に見取ろうとする。

また、いくつかの遊びの拠点に壊れないうちに参加するという保育者のやり方は、保育室に展開する各々の遊びグループの拠点を安定させ、各々の拠点が相互に意識し、幼児に対して受容的になることが可能となり、幼児の自発性を触発することが可能となる<sup>5)</sup>と述べている。

次に、保育者が子ども同士の遊びに入るときの方略について述べる。小川（1998）は、保育者が子どもの遊びに介入する場面で「何をして遊んでいるの？」と問う姿をよくみるが、自分の遊びの方向を自覚しない幼児にとってはそれを言語化することが困難である。身体的な振る舞いを多く含む子どもの遊びにおいてはそれを言語化し、メタ意識としてとらえることは、常に必要なことではない。しかし、遊びの過程で、メタ意識化が必要な場合もある。つまり、保育者から「ピンポン、ごめんください」と声をかけることによって「自分はおうちごっこでお母さんになっているのだ」というメタ意識が浮上し、遊びが復活することも多い<sup>4)</sup>としている。つまり、遊びの「場」に友達同士かかわりながら、遊びを展開させている子どもの視点から保育者の存在論的機能を挙げた場合、①心の安定の磁場、②遊びの拠点に参加することによる遊びの持続化と安定化、③いくつかの遊びの拠点を移動しながら、かかわることで、時系列に沿った理解と受容的な態度を生み出し、それが幼児の自発性を触発するということである。

次に、遊びの拠点を区切られた空間に焦点を当てて、子ども同士の遊びについて述べる。

多くの先行研究を概観すると、概ね区切られた空間を子どもは好むとしている。例えば、白ら（1991）はその理由を「自分のからだが入ることを試したいのか？身体を丸めて入った時の心地よさのためなのか？」と考察しているが、「人目が届かないという安定感が何より強く、そこでの子どもたちの遊びも人の目を引かない静かなものが多い。」「他人の目、大人の目が届かないという安定感を保ちながら、自分たちだけで人間関係を形成する。」と区切られた空間の幼児にとっての有用性を述べている<sup>6)</sup>。

また、子どもが好む理由を子どもが本来持つ能動的な情報収集活動と関連付けて説明をしている研究もある。区切られた空間は、積み木や人形、車などの玩具

と比べて三次元の空間であり、「自分サイズの空間が大好きで、そこに秘密っぽい要素が加わるとなお喜ぶ」と述べている。また、空間という遊び道具が子どもの心をおどらせる理由については、エリクソンが分けた人間の8つの発達段階を参照しながら、3～5歳の子どもの一人である自分に気付き始め、自分で行動したが。自発性を促す空間を得られるのは魅力的な玩具であり、一つの箱から広がる想像力に子どもは胸を躍らせる<sup>7)</sup>としている。

次に、区切られた空間での子どもの様相について、長橋ら（2007）は、幼児のごっこ遊びにおける場所の区切りをステージとフロアの間の境目などの空間の境目や段差のみならず、子どもが遊びの中で、靴を脱いでその場所に立ち入る、段差の上り下りといった行為によって区切られ、意味づけられる<sup>8)</sup>とし、山田（2000）は、保育現場での観察研究の結果から4・5歳児は、固定遊具以外の物を遊びの拠点になる場所に持ち込んで、動きを伴った遊びをしていることが確認されている<sup>9)</sup>。

また、区切られた空間の外的条件として、仙田は、廓的空間の奥行きが2メートルをこえると滞留（例えば、子ども同士が立ち止まっておしゃべりをするなど）が可能となり、3メートルをこえるとおままごと等のある程度広がりのある遊びの発生率が高くなる<sup>10)</sup>とし、藤田・山崎（2006）は、幼稚園における自由遊びの幼児がよく滞在する場所の空間特性を考察したところ、高低さのある敷地、特徴的なしつらえがあること、保育室との近接し、連続性のある場所であるということなどを挙げている<sup>11)</sup>。

#### IV. 方法

保育現場において観察研究を主に自由遊び場面での区切られた空間を拠点とした子ども同士の関わりと保育者の存在について事例を通して考察をする。また、考察の際には観察場所であるA園の園長及び保育士に対する聞き取りを交えながら行う。

##### 1. 観察場所

埼玉県内私立保育所A園（園児数：0歳児クラス8名、1歳児クラス16名、2歳児クラス18名、3歳児クラス22名、4歳児クラス22名、5歳児クラス22名、計108名）。なお、本稿で取り上げた園庭にある固定遊具の大きさと配置については図1を参照されたい。なお、各固定遊具の詳細は以下である。

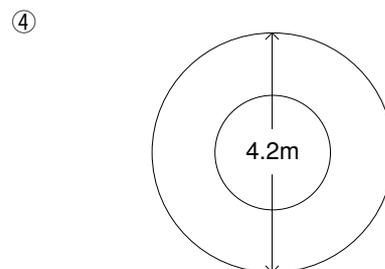
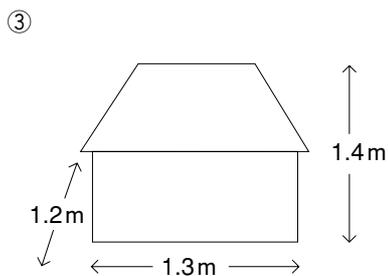
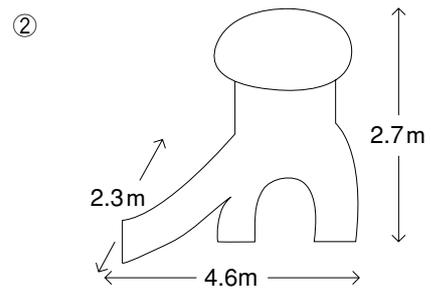
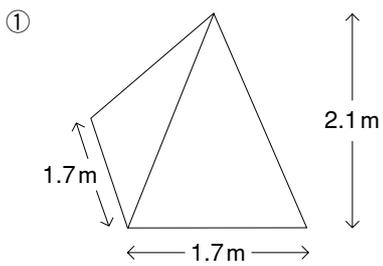
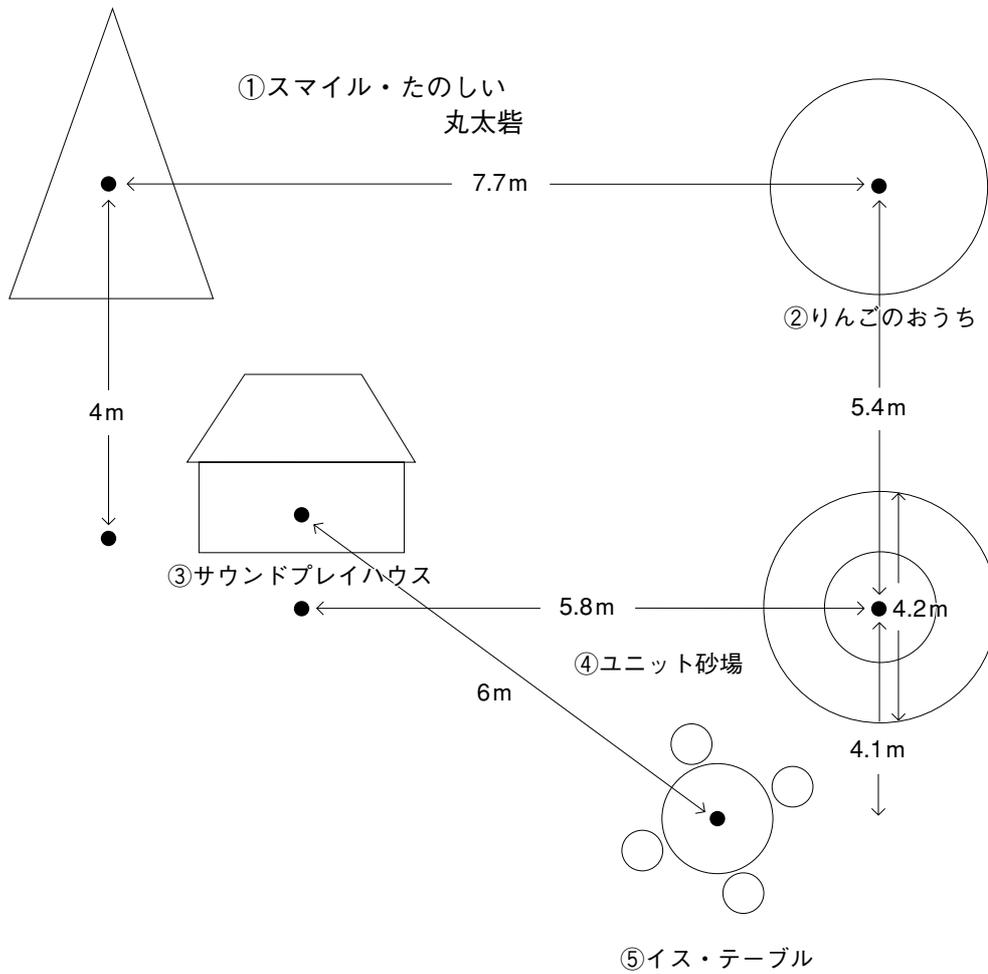


図 1

空間1：「スマイル・たのしい丸太砦」形状は四角柱であるが、一面が縄で編まれた状態になっている。

空間2：「りんごのおうち」りんごの木を模した外観

空間3：「サウンドプレイハウス」形状は屋根のついた家である。一面がドア状になっており、開閉ができる。また、窓部分に小さなテーブルがついている。

空間4：「ユニット砂場」

空間5：「イス・テーブル」

## 2. 観察時期・時間

平成20年3月～7月、計16回約24時間（予備観察も含む）ただし、本稿で取り上げた事例は計285分である。

## 3. 観察対象

3～5歳児クラスに在籍する男児・女児。なお、本稿で取り上げた3月の事例については、3月末日に近い日にちであることから、進級後の学年として記録・考察している。

## 4. 記録・分析方法

ビデオを用いて観察の後、フィールドノートに記録を書き起こす作業を行う。

## V. 結果及び考察

### 1. 区切られた空間に見られる子どもの協同性について

3歳児は1人で遊具を持って居場所が定まらずにいる場面や平行遊びが見られた（事例3，4）。また、区切られた空間での遊びを各自が自分で使う遊具を持ってくるところから始まることが多く見られた（事例3—傍線①，事例12—傍線②）。そのため、狭い空間に遊具が散乱し、それが、いざこざの原因になることも見られた。山田によれば、4・5歳児において遊具を沢山持ち込むことが確認されているが、本研究では、3歳児において顕著であった。これは、山田の研究は保育所ではなく幼稚園が観察場所であり、また室内の遊具を積極的に外に持ち込んでよいという風潮があることから、遊びのイメージの実現のため、マントなどの遊具を持ち込むことが多いとの考察であった。このように、その対象児同士のそれまでのかかわりや観察園に存在する子ども同士の風潮の違いがその遠因として顕在すると考えられる。

また、事例3のように、主導的な子どもが固定されていながらも、それぞれのイメージで遊びを進め、話をしながら、そのイメージが交じり合うことが見られたり（事例6）、時に自分のイメージの実現を他児の仲間入りの可否の根拠とする場面も見られた。（事例12—傍線③）。

4歳児には、より協同性が見られるようになる。仲間と一緒に区切られた場所に入るまたは、移動することが見られた（事例2）。

5歳児では、区切られた空間の外で展開されている大人数の仲間と区切られた空間の中にいる子どもとのかわりが見られ（事例7）、区切られた空間での遊びに入ったり抜けるときには言葉でそれを伝える姿、またその伝えるべき相手を特定化している場面が観察された（事例5，11）。

### 2. 区切られた空間での保育者のかかわり

保育者にとっては、区切られた空間での子どもの様子を長時間見ることが困難な場合が多い。それは、区切られた空間に保育者が入り込むことによって、他の子どもの様子を見ることができず、保育者が通常、心がけている子ども全体を見通しながらかわることが困難な状況となることが理由である。そのため、区切られた空間の中で子どもが声あげて泣いていたり、いざこざが起こるなどの子どもにとっての非常事態が起こって初めて様子を見に来るということもある。

その際には、保育者はその場の状況を小川のいう「線的理解」をしながらその解決のための言葉かけを判断している（事例3—傍線③，⑧，事例6—傍線⑤）。保育者が注意するとそれをきっかけに自分の遊びのイメージを変換させる場面も見られ（事例9—傍線⑦），この点においては、その保育者の言葉に対する幼児の理解力や保育者の区切られた空間の内部での状況把握の度合いに関連することが考えられる。また、保育者は子どもが何をして遊んでいるのかを知るために言葉をかけるが、時にはそれが、それまでの文脈と多少逸脱している場合も見られた（事例9—傍線③）ものの、それが子どもの遊びに対するメタ意識を促すこととなりえる。そして、保育者は、遊びを展開させようとする言葉をかけて遊びのイメージづくりに参加している場面もあったが、その際には時には遊びの世界から離れた現実的な話を展開することも見られた（事例6—傍線⑫，⑬，⑭，⑮）。こうして、時には遊びの内容から離れた話をしながらも、保育者が参加することにより、子どものメタ意識が促され、遊びのイメージが

明確になり、ストーリーを展開しやすくなってくる。

次に、子どもから保育者に向けたかかわりについて述べると保育者が区切られた空間をのぞいた時に子どもが自分の今行っていることを伝える場面（事例3—④、事例6—⑤）が見られた。また、子どもは区切られた空間から離れた場所にいる保育者に対して自分のやっていることの報告（事例3—傍線⑥）や困難に対する援助の要求（事例12—傍線①）や問題解決の報告（事例3—傍線⑦）を発している。小川のいう保育者の存在論的機能から言及すれば、区切られた場所の外には誰か保育者が存在するという認識のもとに遊びが展開され、それが子どもの遊びを支えていると考えられる。

### 3. 子どもの遊びの中に見られる区切られた空間の活用について

第一に、最も多く見られたのが、「おうち」と表現しながら、またはおうちとして活用しながらイメージを膨らませ、土や砂、おままごに使う様々な形の容器や鍋やボールなどの調理器具を用いながら、イメージを膨らませて遊びを展開している場面である（事例2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12）。また、区切られた空間の外を「町」と表現して物を持ってくる行動（事例11—傍線①）や、おうちでお弁当をつくり、外へピクニックに行くというイメージを持って遊ぶ場面

（事例6）も見られた。小川が、「モノと空間と人の安定した位置関係が継続したとき、そこに特定の場の意味が生ずる」と述べているが、このようなモノ、空間、人の安定が築かれるのが区切られた空間のひとつの特徴ではないかと考える。また、これは本研究での区切られた場所の内部にはイスがあったり、レンジを模したキッチンや窓、ドアがあり、概観も内部も「おうち」を連想しやすい形態であることがその理由であることは容易に推察できる。

第二に、外の遊びの途中で一時的に活用する場面も見られた。例えば、鬼ごっこの休憩場所としたり（事例1, 7）、内緒話をするために使用する（事例10）などである。

第三に、区切られた空間の内側で遊んでいる子どもたちは、その中での遊びをある程度干渉を受けずに進めることが可能であるが、完全に遮断されているわけではない。本研究で観察した空間はいずれも一面が縄編み梯子の形態であったり、窓やドアが開かれてあり、外側からあるいは内側からの、お互いの働きかけはしばしば起こる。例えば、事例4—傍線②に見られるようなかかわりである。子どもたちは区切られた空間の中である程度の独立と隔離を保ちながらも、区切られた空間の内側と外側の両方からの働きかけが起こりえる中で、その空間を活用している。

事例1 3月26日 8:14~8:19

対象児:5歳児

時刻	観察結果	考察
8:14	5歳児の子ども3人が保育者と一緒に鬼ごっこをして園庭を走り回っていたが、しばらくして空間1スマイル・たのしい丸太砦の中に入り、網目から外の様子を眺めながら「ここは休憩タイム!」「ここは、休憩タイム運動教室」と言いながら、しばらく休憩をする。	活動的な遊びの休憩場所として、一時的に利用する。

事例2 3月26日 8:21~9:18

対象児:4歳児

時刻	観察結果	考察
8:21	4歳児のA男、B男、C男、D男、A子が空間5イス・テーブルで砂と砂場用遊具を使って料理をしている。	
8:24	D男「油が足りないんだよな…」①そのうち、空間3サウンドプレイハウスへ食器を運び始め、「引越すよ!」「引越し!」と他の子ども達に呼びかけ、その場にいた子どもが全員それぞれ遊具を持って移動する。 ~その後、クラスごとの集まりの時間となり、保育者中心に出欠確認をする。あつまりの終了後、再び空間3で遊びが始まる~	①D男が主導となり、開かれた空間から区切られた空間へ移動する。
8:47	②「ちょっとDくん、入れて!」とB子が仲間入り。次にC子が「いーれーて」と仲間入り。D男は、「完成!あとは焼くだけ!」と料理に夢中。他の子ども達も時々空間2りんごのおうちの滑り台の下に入り込み、白砂をバケツにいれて運びこむ。③C子とA子がおうちの中で料理をしているが、他の子どもは外へでる。	②区切られた空間に移動すると次々に子どもがやってきて仲間入りする。
8:52	A子「おとうさ〜ん」と外のD男に呼びかけると、D男は、おうちに戻り、料理を始める。しばらく、A子もD男も他の子どもたちがみんな外にでるが、③C子のみおうちの中でご飯を作る。外の子どもたちに「どこに行ったんですか〜?」と呼びかけるとD男が家に戻り、A男が家の中の様子を見に来る。 D子・A子も帰ってくる。C子「おかえりなさい」と迎える。 A子、「また洗ってないのに!」といいながら、料理を始める。「いってきて!」外へD子を送り出す。	③C子は、お料理をすることを目的に楽しんでいる様子。
9:05	④A子「あかちゃん〜」外のD子に呼びかけ、「あかちゃんのはんつくる…」と赤ちゃんのためにご飯をつくり始める。 D男、料理をする。 A男、外に出ているがまた戻ってくる。 B男、おうちに戻り、料理を始める。	④A子は、お母さんになりきることを楽しみ、主導的にそのイメージで他の子どもに話しかける。
9:09	④A子、「みんな、今日は学校と会社に行ってるっしょい」 A男、「学校こいつてきまーす」と外へ ④A子、C子に「ねえねえ、おねえちゃんも学校に行つて!」 C子、しばらく料理をしているが、外へ出て行く。 C男、中に入り、お料理を始める。 C子とD男が戻ってくる。	
9:12	④A子「手紙、見せて」 D男しばらく困った様子で「部長が紙、ないって!」 ④A子、C子にも紙を要求する。 C子は、ポケットから何かを取り出す仕草をして紙を渡す真似をする。 D男、「会社、会社!」と言って外へ出て行く。しばらくしておうちに「ただいま〜」と戻り、「おかえり〜」と迎えたA子に「これ、部長の紙!」と空き箱をA子に手渡す。	

事例3 4月30日 8:42~9:14

対象児:3歳児

時刻	観察結果	考察
8:42	<p>①3歳児のA男、B男、C男、D男が空間③の中に砂場用の道具、バケツ、スコップなどをたくさん持ち込んで中に入れる。一人ひとりの子どもがほしいものを両手にいっぱいあつめて持ち込み、地面においていたため、足の踏み場もないほど。互いに身体がぶつかり合い、「どいて!」「片付けてよ!」と言い合う。</p> <p>B男とC男が地面に座って料理を始め、A男とD男が立って窓側の備え付けのテーブルに容器を置いて料理をする。②A男とD男の身体がぶつかり、A男がよろけるが、後ろにいたB男に「入っちゃだめ!」と背中を強く押したたく。</p> <p>B男は「いたい…」と泣き出す。</p>	<p>①それぞれの子どもが、物をおうちの中に持ち込むことから遊びが始まる。</p> <p>②A男とD男の間で体がぶつかったにもかかわらず、A男は後ろにいるB男を押し、出ていくことを促す。B男は地面にしゃがんで砂をいじっていたが邪魔に感じたようである。</p>
8:45	<p>③保育者が中に入り、収まるが「お友達をつかっちゃだめ!」と子どもたちを制する。</p>	<p>③保育者は、はじめは子ども同士のものを取り合いたと思ったが、B男の「通れない…」という言葉</p>
8:46	<p>④C男「がんばって作ってるんだよ」保育者に話しかける。</p> <p>③B男「通れない…」</p> <p>保育者「ちょっと通れないね〜。これいるの?」と地面に散乱した道具を指して、必要か否かを子どもたちにたずねる。</p> <p>保育者「いる?いらない?」子どもたちにたずねて必要ないものを外に出し、整理する。</p> <p>D男は1人残って料理をしているが、他の子どもは外に出る。</p> <p>E男が中に入り、D男の様子を見ながら「3歳?4歳?」と話しかける。</p> <p>E男、「はい!これも!」といいながら中に入ってきたF男に砂の入った茶碗を渡す。</p> <p>⑤D男「はい!」E男とF男にそれぞれスコップを手渡す。</p> <p>A男中に入り、テーブルに道具を置いてお料理を始める。</p> <p>C男、E男「4歳になってないじゃん!Dはもう4歳なんだよ」と話しかける。</p>	<p>③保育者は、はじめは子ども同士のものを取り合いたと思ったが、B男の「通れない…」という言葉</p> <p>④保育者に自分のやっていることを報告する。</p>
8:51	<p>⑤D男、自分の作った料理を持って外に移動し、壁に寄りかかって地面に座る。その周りに、A男、E男、C男が座る。</p> <p>F男はひとりで離れ、おうちの中でお料理をはじめ。</p>	<p>⑤D男が主導的になりはめる。</p>
8:55	<p>⑥D男、離れたところにいる保育者に向かって「A先生!外で食べるんだよ!」と声をかけ、A男と地面に座り込んで一緒にお料理をする。</p> <p>F男、G男がやってきて、シャベルを持って食べる。「ごちそうさま!」</p> <p>F男は、おうちの中で座って料理をするが、しばらくして容器を持って外へ。</p> <p>友だちの様子を眺めるがその中には入らず、ドア部分の下の面ですべて一人で料理をする。</p> <p>D男「F男、赤ちよーだい」と赤いふるいを要求する。</p> <p>F男はD男に差し出す。</p> <p>F男「Bちゃんは入ってこないで!」とおうちの中に入ってきたB男を押す。</p> <p>F男、砂場に行き、砂を容器に入れる。</p>	<p>⑥保育者に自分たちの様子を伝える。</p>
9:01	<p>⑦おうちの外でA男とG男が容器のとりあいをするのをH男が間に入って止めようとする。「けんかしないで!」と仲裁し、おさまるが、「せんせい!」と言って近くの保育者のそばに行こうとするが、他の子どもとかがわっている様子に気づき、別の離れた所にいる保育者のそばまで走り、様子を伝える。</p> <p>G男、おうちの壁の外側に止まっている虫をみつけ、叫んで追い払っているA男とD男の様子を眺める。「まだありますけどー」とまだ虫が止まっていることを知らせる。</p> <p>G男の持っていた型押し用の用具をA男とD男がほしがり、じゃんけんをした。D男が勝ち、使い始めるが、A男は不機嫌な様子で、その場で黙り始める。</p> <p>D男が自分の使っていた道具を手にとっておうちの中に移動する。</p> <p>A男が足でおもちゃを蹴飛ばしながらおうちの中に入れこむ。</p> <p>G男とH男も一緒になって地面にころがっている道具を蹴飛ばす。</p>	<p>⑦けんかが収まるが、保育者にその様子を伝えに行く。</p>

9:07	<p>⑧外から保育者がその様子を見て「あーあー、だれー？」と声をかける。しばらく収まるが、保育者が離れるとまたA男とG男が遊具を蹴飛ばす。</p> <p>⑧保育者「あそべなくなっちゃうよー」と制するとA男は外に出て、G男がひとりで蹴飛ばし始める。</p> <p>片付けの時間であるため、5歳児の子どもが遊具を片づけにやってくる。</p> <p>D男、G男に「片付けたよー」と知らせる。</p> <p>保育者、「おかたづけしよう！だれが一番かたづけてるかな？」と声をかける。</p> <p>A男とC男、D男、F男がお家の中の遊具を片づける。</p> <p>G男はしばらく様子を見ているが、片づけ始めない。おもちゃを持ってうろうろと歩く。</p> <p>保育者が中に入り、A男とC男とD男他の子どもたちが一緒になって片づけ始める。</p>	<p>⑧保育者が様子に気づき、声をかけるが、G男はひとりで遊具を蹴飛ばす。</p>
------	---	---

事例 4 5月7日 8:34～8:56

対象児:3歳児

時刻	観察結果	考察
8:34	<p>①3歳児A子が一人で空間3の中に入り、鍋を手にして砂を入れながらキッチンで料理を始める。</p> <p>鍋を持って外へ出る。園庭をうろうろ歩きまわる。</p>	<p>①A子は、おうちの中で見つけた鍋を離さず、園庭を歩きまわる。</p>
8:37	<p>保育者がその様子に気づき、A子に声をかける。鍋を保育者に手渡し、②空間1の中へ入る。綱につかまり、外を眺める。綱を手で揺らす。</p> <p>4歳の男児が近づき「テレビですけど～？」「おーい！テレビ～！」と編みこしにA子に声をかける。</p> <p>その中にいたG男もA子の隣で同じ格好をして綱をゆらし始める。</p> <p>「テレビ～」と言いながら笑いあう。</p> <p>G男がA子の手を綱からはずし、一緒に外に出て、園庭を歩きまわる。</p> <p>A子、C男、D男、空間3に入る。</p> <p>A子、内側から窓によじ登る。</p> <p>G男も中に入り、「おれもやる～」と真似をしてよじ登る。</p>	<p>②縄でできた編み越しに区切られた空間の内部と外部のかかわりが生まれる。4歳児のA君は、区切られた空間の中に人がいる様子を見て「テレビ」と発想したようである。</p>
8:51	<p>③1男、茶碗にだんご虫を入れて、見せに来る。「これ、つかってもいいよ！はい！」と地面に置く。</p> <p>D男とA子がそれにしばらくのぞきこむ。</p> <p>1男、観察者にだんご虫を見せる。</p> <p>1男、地面に座り、四つの茶碗にそれぞれ砂を入れて地面に並べる。</p> <p>③「できた！」「みんな～おいて～ごはんですよ～」みんなに呼び掛ける。</p> <p>C男が中に入る。</p> <p>自分の持ってきた茶碗に砂を入れる。</p> <p>D男「だんご虫、もってる」A子に手渡し。「だめ！」と言って他の子どもが手を伸ばすのを制する。</p> <p>A子がだんご虫の入った容器を手に持って（D男と一緒に？）庭を歩きまわる。</p> <p>そばの保育者に見せる。</p> <p>砂場へ移動し、砂場近くのだんご虫のいる場所にしゃがみ込む。</p>	<p>③1男は、他の子どもとかかわりたいが、他の子どもがだんご虫に興味に移り、うまくかかわれない。</p>
8:56	<p>④1男、一人でおうちの中へ。だれも来ないので所在なげ。</p> <p>足で自分の作った料理を蹴飛ばす。</p>	<p>④遊具を蹴飛ばすことで気持ちを表現しているのだろうか。</p>

事例5 5月7日 8:57~9:00

対象児:5歳児

時刻	観察結果	考察
8:57	<p>5歳児A子、B子が空間1へ</p> <p>A子「白砂、ちょっとでいいよね？」ボールに砂を入れてお料理をしながら、白砂の量の加減をしている。</p> <p>外から綱よりかかっている男児に気づき、背中を押す。笑い声をあげて楽しむ。</p> <p>C子がおうちの中に入る。</p> <p>①D子「入れてー」</p> <p>B子「Aちゃんがリーダーだから、Aちゃんに言って！」</p> <p>D子が仲間に入ることになったが、白砂を運ぶことをみんなから頼まれる。</p>	<p>①A子がリーダーというA子、B子、C子が共通の認識で遊びが始まった。D子は、仲間入りを許可された後、おうちの中に入った。</p>

事例6 5月23日 8:38~9:15

対象児:3歳児

時刻	観察結果	考察
8:38	<p>3歳児のC男が空間1の中で外にいる子どもに向かって「Dちゃん呼んできてー」と頼む。「Dちゃん！」とおうちのなわ編み越しに呼び掛ける。</p> <p>A男、A子、D男が中に入る。</p> <p>K男、「ねえ、入れて」とおうちの中に顔をのぞかせてD男に仲間に入れてもらうことを要求する。</p> <p>D男「〇ちゃん、赤ちょうだい」と赤いスコップを要求するが、それが無いことに気づき、「これ赤じゃないよ」と言って外に探しに行き、戻る。</p> <p>D男、A男が地面に置いた料理用のボールを手で引っ張ったのを見て、「バケツ(料理用のボールのこと)、ほくが持ってきたんですけど！」と主張する。</p> <p>D男「ちょっとかたづけてくれない？」</p> <p>A男「片付けたら遊べないよー」</p> <p>D男、A男、K男がボールを囲み、みんなで砂を掘って入れる。</p> <p>D男「ここ、海だよ〜。長靴はいてるんだよ〜」長靴の人が「えっーと・・・」</p> <p>A男がボールの中の砂を手で混ぜると「混ぜないでよー」と言う。</p> <p>「K君、お皿は？」と尋ねる。</p> <p>K男、「おれ、もっていく」とお皿を用意する。</p> <p>A子、そばにいるが一人で料理をしている。</p> <p>A男、「次は何をやるかっていうとお砂をぎゅーっとしないと・・・」「ケーキが・・・」</p> <p>D男「違うよ、ここまでだよ」と言って、もう少し砂を入れることを主張する。</p>	<p>A男、K男はケーキを作る。</p>
8:43	<p>①A男「ピクニックランチだよ！」足を出してボールの中に入れる。</p> <p>D男とK男も同じように足をボールの中に入れて「ぎゅー」と言いながら強く力をこめて踏みつけ、固める。</p> <p>D男「もう大丈夫だと思うんだけど・・・」と様子を見て「もう一回入れよう」と砂をもう少し入れることを主張する。「もうちよつとぎゅーっ！」「もうちよつと・・・」</p>	<p>①A男は「ピクニックに行く」というイメージを持って遊びを進める。</p>
8:45	<p>②A子、A男、D男が足で踏み固める。</p> <p>D男「もういいよー」「ちよつと待って・・・」と言い、もう一度砂を入れる。</p> <p>K男、ボールの砂をスコップでかき混ぜる。</p>	<p>②A子は当初、1人で料理をしていたが、足で砂を踏み固めるときから、D男たちのケーキ作りに参加する。</p>
8:46	<p>③L男が自分の帽子を手に持って入ってくる。「ぶーん！」「バーン！」と言いながら、飛行機が飛んでくる様子を再現する。</p> <p>K男、帽子を頭からとる。</p> <p>L男、「おうちにぶーんってぶつかっちゃうよー」</p>	<p>③L男は飛行機が飛ぶというイメージでおうちの中に入り込む。</p>
8:47	<p>④A男、「帽子にぶーんってぶつかっちゃうよ！」</p>	<p>④飛んできた飛行機に帽子がぶ</p>

	<p>A子、帽子をとって<u>おうちの内側の屋根に帽子の紐をひっかけて吊るす。</u>  D男、「<u>オレも帽子掛けよ～</u>」と言って<u>同じように吊るす。</u>  A子「<u>かーけちゃった、かけちゃった!</u>」  D男、「<u>なー、K君の帽子もかけなー。A君もー</u>」とL男とA男にも<u>同じように帽子をつるすことを促す。</u>  A男、帽子を取って上からつるす。  D男「<u>これ、Aくん、これだよ!</u>」などと言い、それぞれの帽子を指さして誰の帽子かを確認する。  A男「<u>帽子ないの?</u>」A子に尋ねる。  A子「<u>あそこだよ!、あかいとこ!</u>」指さして知らせる。  K男「<u>もっとこうして!</u>」と言いながら帽子を上の方にかけなおす。  A子「<u>ここにかけよ!</u>」自分の帽子を他の所に移す。  D男「<u>Dちゃん、一番上!</u>」帽子屋さんだからなー」</p>	<p>つかるといことから、帽子を頭からとり、上からつるすという発想をする。</p>
8:50	<p>⑤保育者がおうちの中をのぞきにくる。  D男「<u>ここ、ケーキ屋さん、まだできてないんだよ</u>」<u>「まだできてない…」</u>ボールの中の砂を押し固めながら保育者に言う。  A子「<u>ここはケーキ屋さん、してるんです</u>」  A男「<u>ケーキ屋さん、来てください。人はやってません。</u>」  じはらくして「<u>もうあいてますよー</u>」</p>	<p>⑤保育者に対して自分たちのやっていることを話す。</p>
8:51	<p>⑥保育者「<u>あいてますかー?</u>」  D男「<u>ちょっと待ってください</u>」砂を固めながらいう。  「<u>もうできた!</u>」  保育者「<u>できた?</u>」  D男「<u>もうちょっと固める…</u>」と言って砂を押し固める。  A子「<u>Aちゃんの帽子、ここにあるよ</u>」  D男「<u>これ、Dちゃんのだよ</u>」  A男「<u>これ、おれのだよ</u>」</p>	<p>⑥保育者がケーキ屋さんが開店したかどうかを確認する。</p>
8:52	<p>⑦K男、D男の帽子の位置をかえたが、帽子が地面に落ちる。  A男「<u>おれのだよー。なんで掲げるんだよー</u>」とK男に強く言う。  保育者「<u>落ちただけだよ</u>」とA男を諭す。</p>	<p>⑦A男は、自分の帽子が地面に落ちたのをK男が「掲げた」と思い、K男に抗議するが、保育者がA男を諭す。</p>
8:53	<p>⑧D男「<u>オレが運転するんだからなー。最初から来た人が、バケツ(料理用ボールのこ)と、持ってきた人が運転するんだよ</u>」  A子「<u>そうだよ</u>」  K男、足でボールの中の砂を固める。  D男「<u>足でやんないのー</u>」<u>「もういいよー</u>」とK男を止める。</p>	<p>⑧D男が主導的に運転することを主張する。</p>
8:53	<p>⑨A男「<u>先生乗っていいよ!</u>」  A子「<u>先生は大きいからだめだよー</u>」  保育者「<u>えー!</u>」  A子、保育者に「<u>ピクニックでたべるんだよ!</u>」という。  保育者「<u>ピクニックなんだー</u>」と言い、中に入って椅子に座る。「<u>ピクニックに行く?</u>」<u>「しゅっぱーつ!</u>」と出発する仕草をする。</p>	<p>⑨A男は、保育者がおうちの中に入ることを要求する。</p>
8:54	<p>⑩D男「<u>これね、飛ぶんだよ</u>」  保育者「<u>すごーい</u>」  D男「<u>お湯が出るんだよ</u>」  K男「<u>ボタンがあるから</u>」<u>「あぶないよーみんな!</u>」<u>「ぶーん!</u>」</p>	<p>⑩L男が発した「飛ぶ」という発想を取り込む。</p>

<p>8:54</p>	<p>①保育者「まだですか？」 D男「まだだよ」 ①保育者「おなかすいたんだけど」 D男「ちょっと待ってくださいーい！」ボールの中の砂をスコップで固めながら言う。</p>	<p>①保育者は、直接子どもたちとかわり、ストーリーの展開を促す。</p>
<p>8:54</p>	<p>A男「あとちょっとだよ」②「この間、ピクニックに行ったんだよ」 保育者「楽しかったよね」 D男「〇ちゃんと▽ちゃんもいた…」とピクニックに行った時のことを思い出しながら言う。 K男「ちょっと休んだら？キューキュー押すのを」 D男「休まない、休まない。休んだら、Kくんが代わりに運転する…」スコップで砂を固めながら、いう。 A男「ぶーん！」「とんだよー！」 A子「もうとんだの？」 D男「先生、もうできたよー」 A子「もうできたよー」</p>	<p>②ごっこ遊びの中の「ピクニック」という言葉から、実際にピクニックに言ったときの話を展開する。</p>
<p>8:55</p>	<p>①保育者「できたー？」 L男「まだまだ」 ①保育者「またなの？」 D男「できたよー」 L男「ピクニックついてない」 ①保育者「ついたら食べるの？」 L男「まだー」 A男「もうすぐハイハイする。」 L男「ついたよー」 ①保育者「ついたらって」 D男、砂の入ったボールを持ち上げようとするが、重くて持てない。 A男「大丈夫、大丈夫」 A男、D男、L男と一緒に持ち上げる。 A男「うー、持てない！」 A男、D男、L男、K男の4人で持ち上げ、外に出そうとする。 A男、「引きずっていごうよー」と持ち上げずに引きずることを提案する。 保育者も一緒に持ち上げて外に出す。 ボールが外に出る。 D男とK男で外へ運び、<u>空間2</u>りんごのおうちまで、引きずる。 砂の入ったボールを<u>空間2</u>の中に入れて、D男、K男でボールを囲み、D男がスコップで砂をならす。 A子は、1人で縦に砂を入れる。 保育者、顔をのぞかせて「おー」という。</p>	
<p>9:00</p>	<p>⑦A子「お茶できてない」と言ってやかんに砂を入れる。 D男、K男、一緒に砂をボールの中に入れる。 A子、1人でやかんに砂を入れる。 保育者、外から顔をのぞかせて様子を眺め、スコップで地面の砂をならす。 A子、外へ行き、手を洗ってまた戻る。ぬれた手を洋服でふこうとすると、</p>	
<p>9:02</p>	<p>⑬保育者「お洋服でふくのはー」ととがめる。 A子「だって、ハンカチ、リュックの中に入れてたんだもん」</p>	<p>⑬保育者は、遊びに参加しながらも、A子の洋服で手を拭く行動をと</p>

	<p>保育者「そうかー、リュックの中だー」                  D 男「D 君ね。ティッシュとハンカチ、もってるー」                  保育者「そうだよね。みんな、持ってこなくちゃいけないんだよ」                  A 子「おかあさんが洗ってくれるから、だからー」といって、スカートに両手をやり、拭く。                  保育者「洋服でふいちゃうのー、えー」                  D 男「きたないよー」                  D 男とK 男が 2 人で土を固める。</p>	<p>がめる。これをきっかけに、ハンカチ、ティッシュは遊びの時にも持っていることを話が始まる。</p>
9:03	<p>⑭保育者「ケーキ作ってるの？お誕生日ケーキ？」                  D 男「そうだよ」                  保育者「5 月生まれの子の？」                  D 男「ちがうよー。4 月だよー。」</p>	<p>⑭保育者は、子どもに「お誕生日ケーキ」というイメージを投げかける。</p>
9:04	<p>⑮保育者「残ねーん。先生、5 月生まれなんだー。」「A 子ちゃんは？」とお互いに誕生日がいつなのをたずねる。                  保育者「2 人とも4歳になったの？」                  D 男「できたー」                  保育者「完成？」                  K 男「K、1 人で持てるよ」と言って持ち上げようとする。                  K 男、A 子の 2 人で持つ。                  K 男が 1 人で持ち上げる。                  D 男、K 君の 2 人で引きずる。                  D 男「K 君、これ、もって」と言って自分の持っていたスコップを手渡し、「おもーい」と言って 1 人で持ち上げる。                  3 人分のスコップをボールの上に置き、                  D 男「3 人で持とうか？」といて 3 人で持ち上げて「わっしょい、わっしょい！」と掛け声をかける。                  保育者、様子を見て「大丈夫？先生、手伝おうか？あそこに運ばばいいの？」と声をかける。                  D 男、K 男の 2 人で持ち上げて運ぶ。                  保育者「すごーい！さすが男の子！」                  K 男、「オレ、力があるんだよー」                  D 男、「オレも力があるんだよー」                  空間 1 まで運び、下に下ろす。</p>	<p>⑮遊びを展開させながらも、現実の話をする。</p>
9:05	<p>⑯D 男は、ボールを持ち上げようとしたが、「引きずっていこう」といすの下をくくらせて中央に運ぶことを提案する。                  保育者「あたまいいね！こうすればいいんだね！」                  無事、砂の入ったボールを中央まで運び、「かんせーい！」と声をそろえて言う。                  D 男「よーし！できた」</p>	<p>⑯A 男の提案で行ったボールを引きずって運ぶやり方を提案する。</p>
9:09	<p>⑰A 子「お茶だよー。お茶」と言って、もって来たやかんを D 男に差し出す。                  D 男「運んできた人から、力がある人からー」と言って自分が先にボールの中の砂を使うことを主張する。                  D 男「A ちゃんのどれ？」と帽子を見ながら問いかける。「お留守番しているー」と帽子をそこにおくことを主張する。                  D 男、K 男、A 子で縄綱につかまり、「ぶーん、キー！」と言って、運転してどこかへ行く仕事をする。</p>	<p>⑰A 子はやかんのお茶にこだわりがある様子である。</p>
9:11	<p>⑱A 男「水だよー」と縄綱こしにおうちの中の三人に渡そうとする。</p>	<p>⑱遊びを抜けた A 男は、外から縄</p>

<p>9:15</p>	<p>①9D 男、A 子が外へ出る。                  K 男が 1 人おうちの中に取り残され、「あれ、D ちゃんたちはどこだー？勝手にいかないのー！」と独り言を言う。                  1 人でボールを引っ張り出すが、なかなか動かず、「助けてくれー！」と声を上げる。                  K 男、園庭に出て「たすけてくれー」と 2 人を探しながら手伝うことを要求する。                  D 男と A 子は A 男と一緒に水道の近くにいる。                  そばに L 男もいて、茶碗で水をすくってタッパーに入れる。                  A 男が容器に水を入れ、持っている。                  K 男が A 男に水をくれることを要求するが、「ためー」と断られる。                  L 男も水を要求する。                  A 男「じゃんけんしてー」と 2 人にじゃんけんをいいることを要求する。                  K 男と L 男でじゃんけんをして L 男が勝つ。                  A 男は、L 男の持っている容器に水をスコップですくって入れる。                  片付けの時間になり、遊んでいた空間 1 に 5 歳児が入り、片付け始める。</p>	<p>網こしに D 男、K 男、A 子とかかわる。                  ①9D 男と A 子は、A 男の働きかけて水に興味を持って外に出たが、K 男は 1 人になり、不満な様子。</p>
-------------	--	--

事例 7 5 月 28 日 8 : 35 ~ 8 : 50

対象児: 5 歳児

時刻	観察結果	考察
8:35	<p>5 歳児の A 男が、空間 1 の中で、1 人、料理用ボールに砂を入れている。                  A 子、一つひとつ容器を持って中に入る。</p>	
8:36	<p>①B 男、様子をのぞきにきて、「ねえねえ、A くん。鬼決め入る？」と声をかける。                  外にいる C 男「やっぱりいいよー、A 君、鬼ごっこに入っていない！」                  C 男「A くん、鬼決め入った？」とたずねる。</p>	<p>①外で多くの 5 歳児が始めようとする鬼ごっこをするための「鬼決め」に入ることをたずねる。「鬼決めに入る」という表現は、「鬼ごっこの仲間に入るむという子ども同士の共通認識がある。</p>
8:37	<p>①A 子「じゃあ行こう！」と言って外に出て他の 5 歳児のやっている鬼決めに入る。                  C 男「それ、アイス？ちよっとちよっだい」と言って、A 男の作ったアイスクリームを手に取り、「むしゃむしゃ」と食べる仕草をし、「おいしかったー！」と言う。</p>	
8:37	<p>①A 子が外からもどり「A ちゃんも鬼決め入ったよー」と自分が鬼決めに入ったことを知らせる。</p>	
8:37	<p>②B 子、中の様子をのぞいて「みんなここにいるのかよー！」と不満そうに言う。                  A 男「今、ご飯作っているの」</p>	<p>②鬼ごっこをしている子どもは、そとでみんなと一緒に鬼ごっこをしないで中にいる子どもにも不満を持つ。</p>
8:37	<p>③A 子「みんなのね！」                  A 男と A 子は 2 人で黙々とボールの中に砂をいれる。                  D 男が中に入るが、1 人でスコップを使って砂をいじる。A 男と A 子は、お互いの持っているしゃもじとスコップの大きさを比べ、                  A 子「いゑーい！こっちの方がでっかい！」と言う。                  A 男、「しゃもじの方がでっかい」</p>	<p>③「鬼決め」に入った A 子は、鬼ごっこをしている子どもたちに鬼ごっこの仲間から抜けているわけではないことを主張する。</p>
8:37	<p>④A 子「これ、本物じゃない？」としゃもじで砂をすくいながら言う。                  外で鬼ごっこをしている女兒が「A ちゃんしか入ってないよ！」と言う。                  D 男、ソフトクリームを砂で作る。                  A 男「スープだよこれ。」                  「A 君、鬼決めは？」と外の女兒がきく。                  「なーんで！A 君、入ってないんだからー」「入ってるよー」と口々に言う。                  A 子「A ちゃん（自分のこと）行ってくる。」</p>	<p>④現在は、砂遊び用になっているが、A 子が持っているものは、本物のしゃもじである。</p>
8:43	<p>⑤外の子もが「A くん」と呼びかける。                  「じゃあ、A くん、出て行ってよ。鬼決めするんだからー」「2 人で鬼でもいいから」「もう A 君とあそばない！」と口々に言う。</p>	<p>⑤外にいる鬼ごっこをしている子どもたちは、A 男に鬼ごっこに参加して鬼になることを要求している。</p>

<p>8:44</p>	<p>「なって鬼に！」「A君が鬼！」と数人の子どもが強い口調で呼びかける。          「はやく、お片づけにされるから、A君と話している場合じゃない！Aくん！めんどくさい！鬼もやってくれないし！もうやっちゃおー！」と鬼ごっこの子ども達に呼びかける。          「鬼になつてくれない人と遊びたくない！」          「そうだよ！」          ⑥A男は、一言も言い返さずに他の子ども達の顔を見る。          D男「ぜんぶ、もどしておこー」と言って容器を持って外に出る。          A男、1人で料理をしている。          E男が「ちょっとここ、貸してもらおう」と中に入る。          鬼ごっこをしている子どもの様子を見ながら、「よかったー〇君こなくて！」と言って外へ出る。          E男、また入ってくる。「これ、A君、つくったの？」とA男に話しかけ、一緒に作り始める。砂をボールに入れる。          E男「これ、なに？」とA男に尋ねる。          「今日は体操の日。水曜日…」とA男に話しかける。          E男、「タッチして！」とA男に言う。          A男がE男にタッチする。</p>	<p>⑥A男は、言い返さずに自分のやりたい料理を続けるが、D男はその場から離れる。</p>
-------------	--	---

事例8 5月28日 9:02~9:18

対象児:4歳児

時刻	観察結果	考察
9:02	<p>4歳児のA男、B男、C男が、<u>空間3</u>の中で、地面に赤・黄色・緑色のコップを置いて砂を入れながら、「オレがかりたー」「はやく焼け！」などと言い合う。</p>	
9:03	<p>①B男「いいよー野菜だもん！」          A男「みどりの野菜、キャベツとかブロッコリーとか」          C男「トマトですー」A男に赤いコップを差し出す。          A男「こことか、ここに…」といいながら、内部の備え付けのレンジの扉を開けてコップを入れる。          B男「まだあいてるよ」レンジの中身に隙間があることを知らせる。「こんなところが…」といいながら、たくさんコップをレンジの中に入れる。          C男「オレも手伝ってやるよ」「これも、これも！」と言いながら、コップをレンジの中に入れる。</p>	<p>①コップの色から、その色の野菜をイメージする。</p>
9:04	<p>②A男「入らないじゃないかー」「焼こうねー」          B男「しまった！」          ②A男「レンジでやるよ」          B男「チーン！」          A男「あつい！」          B男「できたー！」</p>	<p>②A男が、主導的に野菜をレンジで焼くという発想で、遊びをすすめていたが、ケチャップの容器も一緒にレンジに入れられているのを見つけて言う。</p>
9:06	<p>②A男「早く冷ませ！焼きすぎた！」          A男、B男が焼けた野菜(砂の入ったコップ)を取り出す。          C男、二人の後ろでコップに砂を入れてレンジへ持って行く。他の形の容器に砂を入れたところ、</p>	
9:09	<p>②A男「トマトとホットケーキと…なんでなんで！何でケチャップも入れてんだー！」          C男、外に出て、砂を集めてタッパーに入れる。          B男「オレ、バトロールしてくる。」「オレがバトロール！」と言って、外に出てC男の様子を見に行く。</p>	

<p>9:16</p>	<p>②A男「じゃがいも、もってこーい！」と言い、中から外の様子を眺める。                  B男、戻る。                  A男、「じゃがいも、買ってきたか？」と戻ってきたB男に言う。                  A男、「これ、いらない！」と言っていない容器をおうちの壁の内部にひっかけようとするが、うまくいかない。                  C男外に出る。「オレもじゃがいも、買ってくるー！」と言う。                  B男、戻る。                  コップに一つずつ、スコップを入れて、B男「全部、食べちゃおー」と言って食べる仕草をし、その後、バラバラにする。                  〈お片づけの時間になり、保育者が呼びかける。〉                  A男「もう夜だよー」と言って外に出る。                  B男、おうちに戻り、容器をバラバラにする。                  A男、戻り、中から外の様子を見ている。                  ③3歳児男児と5歳児男児、だんご虫を見せに入る。                  4歳児A男、「だんご虫？」と言って覗きこみ、「ねーねー、はいんないでくれない？」と言う。                  保育者が中に入り、「遊べないよー」と言って片付けることを促す。A男、B男が外に出て、同じクラスの友達がいる場所で片づけを始める。                  保育者と3歳児男児、5歳児男児で片づけ始める。</p>	<p>③遊び仲間ではない子どもが入るのを嫌がり、文句を言う。</p>
-------------	---	------------------------------------

事例9 6月4日 8:39~9:04

対象児:3歳児

時刻	観察結果	考察
8:39	<p>3歳児空間1の中でA子、B子、B男が砂で料理を作っている。                  ①A子、地面の土を手にとって「あのね、チョコレート作ってたよ」保育者に見せる。</p>	<p>①保育者に自分のやっていることを伝える。</p>
8:43	<p>B子「私ね、お姉さんだから小学校に行くんだよ。今日はお休みなんだよ」                  ②B子「ちょっとAちゃん、ちょうだい」A子の容器に入っている土をもらうことを頼み、A子の容器から土をとり、自分の容器に入れる。</p>	<p>②A子とB子におうちの中の土を手でこねて、チョコレートを作る。</p>
8:44	<p>③保育者「ここは何屋さんなの？」                  B子「チョコレート」                  ③保育者「チョコレート屋さん？」                  B男、保育者に「みてーもう大きくなっちゃったー」と声をかける。                  保育者「入口がぶつかっちゃうねー。気をつけなくちゃー」                  B男「雨、降ってきたんだよ」                  保育者「大変だー」</p>	<p>③保育者は「何屋さんなの？」と聞くが、お店というイメージはここにいる子どもたちにはない。</p>
8:44	<p>④保育者にB子が「みてーこれ、チョコレート」                  保育者「チョコレート屋さん？」                  J男その様子を見ている。                  C子「Aちゃん、おはよー」と言っておうちの中に入る。                  A子「Bちゃん、入ってもいい？」とC子の仲間入りの許可を求める。                  B子「いいよ、Cちゃん、入っていいよ」                  A子「Cちゃん、はい！」と言って帽子を渡す。                  B子「チョコレート踏まないでよ」A子に言う。                  C子はみんなの帽子をまとめて持つ。                  C子、おうちの外へでる。A子とB子も外に出て、他の子どもの帽子を椅子の上に置き去りにする。</p>	<p>④B子が作ったチョコレートを保育者に見せるが、保育者はお店という認識を変えない。</p>

	<p>D男がそれを見つけ、「○ちゃん・・」「△ちゃん・・」名前を見ながら順番に並べる。 「Aちゃん、Bちゃん、Cちゃんのだよ。」 A男、G男もおうちの中に入る。その様子を見て「帽子、のっかってー」 D男「この5人は怪獣なんだよ」 B子、おうちに戻ってくる。 D子「たいまー」とバケツを持っておうちに入る。 「ここ入ってるよー」おうちの壁の隙間から他の子どもに向かって手を振る。 D男、A男、外へ出る。 J男、A子、おうちに戻る。 保育者が子どもたちが帽子を脱いで椅子に置いているのを見て「ここに帽子をおいているのはだれてしょうか？」とおうちの中をのぞきながら子どもたちに声をかける。 その場の子どもたちは、帽子をかぶる。 D男、A男は鍋に入った虫をのぞきながら「かたつむり？」「かたつむりじゃないよ」と言い合う。 A子ものぞきこみ、「とつたらかわいそうだよ」と言いながら鍋の中の虫をいじる。 J男「またみつっちゃった！A君」「はい！」と言って見つけた虫を鍋の中に入れる。 C男、そのほかの子どもも鍋の中の虫をのぞきこむ。 G男、B子が土をすくおうとした地面に足を置く。 B子「ふんだらだめー！」「ふんだらだめー！」何度もG男に言うが足をどかさず、次第に半泣きになる。</p>	
9:01	<p>⑤保育者Bが中をのぞきにくる。 B子「チョコレート作ってるのにー」 G男「ふんでるんだよー」とB子に強い口調で言う。</p>	<p>⑤子どもの泣き声に気付き、そばにいる保育者がのぞきに来る。その場の状況からB子に地面の土を掘ることをやめるように諭す。</p>
9:01	<p>⑥G男が保育者Bに「だって、踏んだら・・・Bちゃんが・・・とろうとしたら・・・」と説明をする。 ⑤保育者B「お砂場じゃない所をほつたらだめなんだよ。お砂がなくっちゃう」とB子を諭す。</p>	<p>⑥G男は、故意にB子のチョコレートづくりの邪魔をした訳ではないことを主張する。</p>
9:02	<p>G男、足をどかす。 ⑦B子、しばらく、もくもくと土をこね、「おだんごできたよー」J男に見せる。 「おだんご、おだんご」と言ってJ男に渡す。 B子、「おだんごだよー。ここ」と観察者に知らせる。「お皿に入れて・・・」と言いながら、作ったおだんごを皿に盛る。</p>	<p>⑦保育者に土を掘ることをやめるように促され、チョコレートづくりにこだわっていたB子が「おだんごづくり」というイメージに変えた。</p>

事例10 6月18日 8:44～9:08

対象児:4歳児

時刻	観察結果	考察
8:44	<p>①4歳児のC子が先頭で、E男、F男、G男がその後に続き、園庭を歩き回る。 その後、保育者が一番後ろについて、歩く。 虫を見つける。 C子、「なにか持ってくる！」と言って容器を取ってきて、虫を入れる。しばらく、地面に座り、いじったり覗き込んだりする。 E男「ねー、早くパレード始まんない？」 その場から離れる。</p>	<p>①C子が主導的になってディズニーのパレードを再現しながら遊んでいる。</p>
8:46	<p>①C子、「並んで！」とみんなに呼びかける。 C子、E男、F男、保育者でパレードを始める。 保育者は、途中で抜ける。</p>	

<p>8:57</p>	<p>途中、だんご虫を集めている子どものそばに行き、しばらく覗き込む。                  ①手をたたいたり、その場で回転するなどの C 子の動きをそれぞれが真似をしながら、園庭を歩く。                  ディズニーの歌を歌い始める。                  ②空間2りんごのおうちの中に入り、なにやら話し合う。                  C子、E男、F男、「Eちゃん、..して!」と要求したり、ひそひそと相談する。                  C子、外に出て、「あー!CDがとまらない!」と言って、空間2の外にあるりんごの部分                  を操作する仕草をする。                  右手を上を上げたり、回転したりしながら、歩き回る。                  他の遊びをしていたD男が「鬼ごっこ、やーめた!Cちゃん、オレも!」と言い、C子たち                  に近づく、                  D男「ピーターパンだ!よし!」と言って仲間に入る。                  列が乱れ、C子「にげないでー!ピーターパン!」</p>	<p>②区切られた空間が内緒話の場                  所になる。</p>
<p>9:08</p>	<p>他の子どもは列から離れる。                  ③C子とE男のみ残り、2人で肩を組んでうろうろする。                  その後、1人になったC子は、砂場に行き、砂を固めて遊ぶ。片付けの時間になった                  が、片付けようとせず、砂をいじっている。</p>	<p>③C子とE男は、パレードごっこを                  やりたいが、仲間がいなくなり、所                  在無げな様子になる。</p>

事例11 6月25日 8:45~9:13

対象児:5歳児

時刻	観察結果	考察
<p>8:45</p>	<p>空間1で、5歳児A子、B子、C子が中に入り、D子が外から様子をのぞきこむ。                  A子「ちょっと黒砂ちょうだい」砂を鍋に入れてお料理をする。                  B子、C子はそばに座り、眺めている。</p>	
<p>8:47</p>	<p>①A子「Bちゃん、お願い。町に行って小皿持ってきてくれない?」と頼む。                  B子「いいよ、何個?」                  A子「9個」                  B子、外へ出て行く。                  A子、「9個ねー!」と外に出たB子に呼びかける。                  B子「オッケー!」</p>	<p>①区切られた空間の外を「町」と表                  現し、小皿を持ってくることを要求                  する。</p>
<p>8:48</p>	<p>②D子、「だしちゃだめ!」と言って、B子がいすの下においている鍋を取り出そうとする                  のをとめる。                  B子が他の鍋をいじろうとすると、A子がおうちに入り、「あー!だめ!」ととめる。                  D子がのぞきにくる。                  A子、いすの上の白砂を集めて鍋の中に入れる。                  B子もいすの上の白砂をかき集め、おさらプリンを盛り付け、白砂を上からかける。                  C子、1人で他のものを作る。                  C子「そうだ、そうだ!もっといところがある!」                  D子、中に入り土をスコップで押し固める。                  「Eちゃん入る?」E子がそばを通ったのを見て、自分のやっていることを話し、こそこそ                  と内緒話をする。他の子どもが「何やってるの~?」とたずねると「内緒!内緒!」と応                  える。                  B子が、A子の鍋を取り出そうとして、                  A子「もっと熱くなるまでなの!」と制する。</p>	<p>②遊びに直接参加していないD子                  であるが、様子をわかっているの                  か、A子の鍋を取り出すことを制止                  する。</p>
<p>8:57</p>	<p>③B子、「Bちゃん、やっぱり、やめる」と自分の作ったプリンを持って外に出る。                  A子「いいよー」</p>	<p>③B子はやめることの許可を求め                  て、承諾が得られてから外に出</p>

<p>外のE子は「Bちゃん、やめたのー?」ときく。                  A子、E子、C子、D子、F子が、地面にボールを置き、砂を入れてかき混ぜる。                  F子の持っているありに気付き、一度砂をこぼし、ありを入れる。                  B子、D子、C子、E子で覗き込む。                  A子とD子は、おうちの中。                  葉っぱを持ってきてちぎって入れる。                  C子「これ、女王ありじゃないの?」                  他にありを見つける。その後、外の出で鬼ごっこに入る。                  A子、なべの砂を皿に盛り付け、葉っぱを上のにせる。                  D子、作ったプリンの上に葉っぱを入れて盛り付ける。                  D子、皿に土をもり、固める。                  鬼ごっこをしている途中のG子が中をのぞく。                  A子「〇ちゃん!」と外にいる女の子を大声で呼び、そばに行く。</p>	<p>る。</p>
---	-----------

事例12 7月9日 8:42~9:03

対象児:3歳児

時刻	観察結果	考察
8:42	<p>3歳児のB子、C子、M男、<span style="border: 1px solid black; padding: 1px;">空間1</span>の中にいる。                  B子「お弁当、作りますよ」といい、それぞれで遊ぶ。                  B子、器が重なり、取れないため、M男に渡す。                  M男、とろうとするが、「とれない!」とB子に渡す。</p>	
8:44	<p>①B子もう一度とろうとするが、とれないため、外に出て、保育者に持って行く。                  M男、隙間からその様子を見ている。</p>	<p>①離れた所にいる保育者に助けを求める。</p>
8:45	<p>②C子、「なんか冷たいものある?」と中に入る。                  B子、おうちにもどり、「あそぼ!」「ちよっとおもちゃ持ってくるから!」と言う。                  C子、外に出る。                  M男、「これ、先生のおみやげ!」                  B子、C子の様子を内側から見る。                  「B子ー!B子!」と呼びかける。                  B子、C子、おうちの近くにしゃがみ、砂を集める。</p>	<p>②B子、C子と一緒に遊ぶことを呼びかけ、湯具をおうちに持つてくることから遊びを始めようとする。</p>
8:47	<p>③D子を連れてB子、C子が入る。                  「Dちゃん、入ってもいい?」とたずねる。                  C子「いいよ」                  M男「だめだよー、だめだよー。こっちは」                  B子「いい!」「こっちはアイスクリームやさんなんだから」と言ってD子の手を引っ張り、                  M男の場所から離れた自分の近くにD子が入ることを許可しようとする。                  M男「おまわりさんのおすな..でしょ!」と強くD子に言う。外から顔をのぞかせたK男に、「K君もおまわりさんになる?」とたずねる。</p>	<p>③B子は、D子を仲間に入れたいが、M男にD子を入れたくないのか、「おまわりさん」というイメージを実現しようとする。K男の仲間入りは許可する。</p>
8:48	<p>④B子、D子を気遣い、「Dちゃん、おまわりさんになる?」とたずねる。                  D子「うん」とうなずく。                  B子「Dちゃん、おまわりさんになるってー」とM男に言う。                  L男、中に入る。</p>	<p>④B子は、M男のおまわりさんのイメージの実現に気付いたのか、D子におまわりさんになることで仲間に入ることを望む。</p>
8:48	<p>③M男「だめって言ったらだめだよ。ここはおまわりさんなんだもん。」                  ④B子、D子をひっぱり入れる。                  B子、観察者に気付き、「何やってるの?」とたずねる。                  M男も気付く。</p>	

	<p>D 子、おうちから出て行き、保育者のところへ行く。                  L 男、外に出る。                  C 子、もどる。                  N 男が顔をのぞかせる。                  M 男「N ちゃん、いいよー！」                  N 男、中に入り M 男の洋服を引っ張り、じゃれ合う。                  E 子、バケツに砂を入れて中に入る。                  M 男、いすの下に鍋を入れて、「ご飯、作るからねー」という。                  M 男、いすの上の砂を足で払い、「こっちはだめ！」と他の子どもが、自分の遊ぶ場所をとらないように主張する。                  B 子、「ここはカレー、作っているお店ですか？」                  M 男「お店じゃない、おうち！」                  B 男「後でいごうかな？」                  M 男「こっち見て！N 男！」                  N 男、様子を眺めたり、外に出たりする。                  M 男、一生懸命カレーを作る。                  C 子、E 子、それぞれ1人でお料理。                  B 子、C 子に「これ、ちょっとちょうだい」と言い、C 子は「うん」とうなずくが、                  C 子、「これはだめ！お弁当作るから。」と言ってお弁当箱とスコップは渡すことを拒む。</p>	
8:54	<p>⑤B 子、「シャベルちょうだい」といい、マヨネーズの容器にスプーンで砂を入れて手に持つ。                  C 子、お弁当を作る。「お弁当？お弁当食べようね」                  M 男、「みてー！」と声をかける。                  C 子、「おー！」                  M 男、C 子にできたものを渡す。                  M 男、「お弁当、終わった？」                  B 子、「C ちゃん、お弁当おわたった。」</p>	<p>⑤マヨネーズの容器に砂を入れて飲み物を用意する。</p>
8:56	<p>⑥M 男、B 子、C 子、外に出る。空間3へ歩いて行く。                  B 子、外側の壁に背中を沿わせて、しゃがむ。                  B 子「ここだよー」と M 男と C 子に呼びかける。                  N 子がやってきて、「何してるの？」とたずねる。                  M 男「ピクニック！」と応え、食べる仕草をして「ごちそうさまでしたー！」と言う。</p>	<p>⑥3人でピクニックに出かけて、お弁当を食べるが、他の子どもには「内緒」とする。</p>
8:57	<p>⑤B 子「のみもの・・・」と他の子どもにももって行く。                  C 子、空間1の中にもどる。M 男も戻り、</p>	
8:57	<p>⑥M 男「おいしかったねー」                  C 子「うん、おいしかった」                  M 男「おいしかったねー」                  C 子「おいしかった」と言い合う。                  M 男「いごうか！」と声をかけ、C 子が外へ出る。                  M 男「C ちゃん、ちょっと待っててー」と呼びかける。                  C がおうちに戻り、「なーに？」                  M 男「こんど違うお弁当にしよう」と言って先ほどとは別の鍋とふたを用意し、「カレーバンマン、持った！」と言って、外に出る。                  C 子、M 男の2人で、さっきのピクニックにいった場所へ行き、砂をすくう。</p>	

<p>8:59</p>	<p>C子、スコップにお弁当の砂を少しすくって「おいしいね!」と言う。 M男、鏝を持っておうちの中へ入る。中からC子と呼ぶ。「Cちゃん!Cちゃん!」 E子が中に入る。 ⑦M男、「これ、さわなくてね」「おまわりさん用なんだから!」とE子に伝える。 C子「だってCちゃん、おまわりさんだもん!」 M男「そうだよー」と言って、鏝を持って外に行き、砂場で砂を入れる。 B子、おうちに戻る。 M男、「ただいまー」と言って戻る。 C子、D子がおうちに入る。</p>	<p>⑦M男のおまわりさんというイメージはまだ存在する。</p>
<p>9:02</p>	<p>M男「これ、チョコレートだから!」とみんなに知らせる。 ⑧B子、C子、D子、それぞれ器を持って一緒に外に出る。 M男おうちの中で1人になる。「こっちだよー、こっち、おうちだよー」と外に出た3人に呼びかける。 1人でイスの上に鏝を置き、鏝の砂を固めて料理を作る。</p>	<p>⑧女の子3人が同時に外へ出た途端、1人になり、所在無い様子。</p>

## VI. 今後の展望

区切られた空間に着目して幼児の観察をしたところ、区切られた空間での協同する経験に関連して、子どもの物とのかかわりや場に対する認識との関連が見られるような事例に出会う。また、小川の言う「保育者の存在論的機能」について深めるとともに子どもの保育者の言葉の理解や保育者の状況把握との関連について更に考察する必要があると考えられる。今後も継続的かつ定期的に観察研究を続け、区切られた場所を拠点として幼児が遊ぶ場面と保育者の存在について考察を深めることが望まれる。

末筆ながら、A園の園児と保育士の皆様には観察研究にご協力いただいたことを深謝する。

## VII. 引用文献

- 1) 後藤範子：保育現場に見られる子どもの遊びと環境。国際学院埼玉短期大学シンポジウム「人づくりを科学する～現代を生きる子どもたち'03」講演要旨集。2003。
- 2) 小川博久：保育において環境の意味するもの。保育研究 vol.4, no.3, 建帛社, 1993。
- 3) 中島寿子, 山口雅史：幼稚園ですきなところは？—子どもの視点から園環境を考える試み—。西南女学院短期大学紀要 第49号：51-61, 2003。
- 4) 小川博久：幼児の遊びと幼児理解・援助・環境構

成の関係性をめぐって—保育者の立場から—。保育の実践と研究 vol.3, no.1, 62-78, スペース新社, 1998。

- 5) 小川博久：集団臨床における具体策としての保育援助の在り方—全体把握と個の援助の連関を確立するための援助と環境構成の相互規定性。保育の実践と研究 vol.2, no.2, 63-78, スペース新社, 1997。
- 6) 白銀珠, 田代和美, 倉持清美：子どものころとのかかわり。発達 no.47, vol.12, ミネルヴァ書房, 1991。
- 7) 松本亮子：箱から生まれる私の子ども学—ダンボール箱をみつけると入りたがる子どもたち—どうして？—。日本子ども学会子ども学ライブラリー。http://www.crn.or.jp/KODOMOGAKU/library/12.html. 2005。
- 8) 長橋聡, 保坂和貴, 佐藤公治：幼児のごっこ遊びにおける行為と空間の意味の相互生成(2)。日本教育心理学会発表論文集。631, 2007。
- 9) 山田りよ子：幼児の遊びにおける環境の分析(2)固定遊具の視点から。藤女子大学紀要 第38号第II部：65-71, 2000。
- 10) 仙田満：講演と対話1)子どもの視点から保育環境を問い直す・幼児施設における廓的空間。第52回日本保育学会発表論文集, 47-48, 1999。
- 11) 藤田大輔, 山崎俊裕：幼稚園各室・空間における保育活動の時間的特性について。日本建築学会計画系論文集 第599号：203-208, 2006。



# 保育者養成課程における 身体的表現活動に関する学習内容の検討(2)

—学生の内省記録に着目した事例—

A study of Learning Strategy on a Physical Expression Class  
in Training Course for Nursery Teachers  
— A case Focusing on the Subjective Description of Students —

古木 竜太<sup>1)</sup>・佐藤 みどり<sup>2)</sup>

本研究では、学習者の身体表現に対する「恥ずかしさ」に焦点をあて、学習内容を再検討することを目的とした。その具体的な試みとして、実技試験を新たに取り入れた結果、授業最終次の事後調査において、07年度に比べ08年度では「恥ずかしさ」に関する記述が約1割減少した。また、記述内容を質的に分析したところ、07・08年度ともに授業開始当初は「恥ずかしさ」を感じていたが、授業終了後は恥ずかしがらずに表現することができたという傾向がみられた。さらに、「恥ずかしさ」を克服していく過程は、それぞれ特徴的であった。すなわち、07年度では仲間と「恥ずかしさ」を共有しながら、互いの表現に良い影響を受け、自分なりの表現を追求する態度へと変容し、08年度では実技試験を実施したことにより、他者から見られているという緊張場面を経験したことから「恥ずかしさ」を克服していったと推察する。

キーワード：身体表現、保育者養成課程、学習者の内省、恥ずかしさ。

## I. はじめに

### 1. 研究の目的（前回の報告から）

前回は、「保育者養成課程における身体的表現活動に関する学習内容の検討」<sup>1)</sup>と題し、領域「表現」や保育現場の観察、経験豊富な指導者の授業計画などの資料を収集し、筆者が担当する授業（保育内容身体表現）の実践に活用することを目的とした。その結果、幼保一元化が推進されている現状を知り、幼稚園と保育所が歩み寄りながら乳幼児保育を考えていくことの必要性を認識した。一方、今後の授業改善に向けての問題点を把握するため、授業最終次において、学習者（学生）に内省を記述させたところ、「今までは恥ずかしくて、あまり大きく動いて表現できなかったのですが、それができるようになりました」や「最後には恥を忘れて動くことができました」など、当初は身体

で表現することに「恥ずかしさ」を伴っていたという記述が多く見受けられた。

したがって今回は、学習者の身体表現に対する「恥ずかしさ」に焦点をあて、学習内容を再検討することを目的とした。

### 2. “恥ずかしさ”という共通の問題点

身体表現やダンスは幼稚園において領域「表現」や「健康」で扱われ、小学校・中学校・高校では体育の分野で扱われている。つまり、園児や児童・生徒は学校教育の中で十年以上もの長い間、身体表現やダンスに触れることになる。このような学校教育の中で、教師が共通の問題として抱えているのが、身体表現やダンスに対する“マイナスのイメージ”ではないだろうか。荒木らは『ダンスは嫌い』『ダンスは恥ずかしい』『ダンスよりボールゲームのほうが面白い』など、ダンス嫌いの生徒や『ダンスは苦手』と敬遠する先生も

1) 国際学院埼玉短期大学

2) 国際武道大学体育学部

依然として多い<sup>2)</sup>ことを懸念し、大庭は「授業中、他の学生の前で手遊びやリズム遊びの実演する際、『恥を捨ててやった』『みんなに見られて恥ずかしい』という感想が学生から聞かれる。人前で表現することは『恥』なのだろうか？」<sup>3)</sup>と疑問を投げかけている。また、原田が実施したクリエイティブ・ダンス授業の質問紙調査では、恥ずかしさに関する項目において低い得点であったことから、「(学習者は)動きを通して十分に“自己”を表現することの難しさを感じている」<sup>4)</sup>と分析している。また、保育現場で身体表現の指導・援助者となる保育者の立場からも、指導の難しさや苦手意識、力量不足を感じている現職保育者が多い<sup>5)</sup>。その原因について、鈴木らは「身体表現の特性である“イメージと動きの循環”を促すような活動内容の選定や、身体表現独自の基盤となる子どもの状況等の基礎的な資料は、現状では著しく不足している」<sup>6)</sup>と指摘している。そして、田辺は「平成元年幼稚園教育要領が改訂され、身体表現に関する保育内容は領域『音楽リズム』から領域『表現』へと変わり、『動きの表現』が重視される内容になった。しかし、改訂後も保育者にとって保育現場での実践をイメージしやすい身体表現活動は『音楽やリズムに合わせて動くことや踊ること』であり、『動きの表現』が保育者には十分浸透していない」<sup>7)</sup>と述べ、保育現場における身体表現に関する活動が旧領域の活動内容に偏重していることを示唆している。筆者が担当する授業でも、音楽に合わせて踊る、いわゆるリズムダンスは学生に人気があるが、田辺が述べている「動きの表現」は「好き」という学生と、「恥ずかしいから嫌い・苦手」という意見に二極化され、さらに事前調査では「嫌い・苦手」と答えている学生が多い。このように、筆者のみならず身体表現やダンスを専門とする教師の多くが、学生の「嫌い・苦手」意識を共通の問題として抱えている現状にある。

### 3. “恥”という感情

学習者の身体表現に対する「恥ずかしさ」とは、どのようなものなのだろうか。“恥”に関する研究は社会心理学の分野において数多く報告されているが、樋口は「無意図的な、あるいは自らの望まない苦境や逸脱を意識した際の情緒反応である」<sup>8)</sup>と定義づけている。また、菅原<sup>9)10)11)</sup>は「恥ずかしさ」の感情について、主に4種類に分類している。すなわち、「『恥じる、体裁が悪い、面目ない』などのハジの感情、『照れる、はじらう、はにかむ』などのテレの感情、『あがる、

緊張する、気後れする』などの対人緊張、『気まずい、気詰まり』などの対人困惑」<sup>9)</sup>である。このように、恥ずかしいと一言でいっても、i) ハジの感情、ii) テレの感情、iii) 対人緊張、iv) 対人困惑など、「恥ずかしさ」は置かれている状況によって、さらに細かく分類することができる感情であるといえる<sup>11)</sup>。

それでは、筆者が担当する実技授業において、学生はどのような「恥ずかしさ」を感じていたのだろうか。毎回の授業では、テーマから連想されるイメージを出し合い、グループごとに表現したいイメージを選んで小作品を創り、発表している(一時間完結学習<sup>12)</sup>)。学生が発表の場面において、仲間や教師といった“他者の眼”を意識すると考えたとき、その意識から生まれた感情は、主に前述の菅原の分類でいうii) テレの感情とiii) 対人緊張に類する恥の感情であると考えることができる。

## II. 実践報告

### 1. 授業計画の修正点

筆者が担当している保育内容身体表現Iの授業計画を表1に示した。07年度(本学着任1年目)と08年度の授業計画を比べると、学習内容はほとんど変わらないが、08年度では論述試験の代わりに、実技試験(ソロ)の実施を新たに取り入れた。

論述試験を行った07年度では、「授業を通して、こころとからだを働かせる体験を思い出し、論じなさい」という設問について論述させた。その結果、学生の記述内容は授業中の具体的な事柄を取り上げて論述されていたが、筆者には思いきり身体を動かしたからこそ生まれてくるような感情描写が少ないように感じられた。そこで、08年度は学生の身体による表現そのものに着目して、実技試験の実施を試みた。

「身体を使い込んでいく中で得られる知恵」を「身体知」<sup>12)</sup>と呼んでいるが、実技試験のねらいは、学生自らの「身体」に焦点をあて、その身体から生まれてくる動きの表現を評価することである。感性や創造性は日常生活において、それだけが養われていくものではなく、話す、描く(書く)、歌う、踊るなど、表現する行為によって養われていく。そして、身体表現では文字通り身体で表現してこそ、感性や創造性が養われていくものと思われる。心と身体は一体であるという考え方を心身一如というが、実技試験では、身体(全身)を使って思いきり動かすことで自ずと心も揺り動かされ、独自の表現が生まれてくることを期待しながら

表1 保育内容身体表現Ⅰの授業計画

		07年度	08年度
前 半	1次	ガイダンス／からだスイッチ	ガイダンス／からだスイッチ
	2次	ふ～んわり・ひらひら 舞うからだ	ふ～んわり・ひらひら 舞うからだ
	3次	大変だ！あっちだ！こっちだ！忙しいからだ (走る—止まる)	大変だ！あっちだ！こっちだ！忙しいからだ (走る—止まる)
	4次	シュルシュルしほむ さみしいからだ (伸びる—縮む)	シュルシュルしほむ さみしいからだ (伸びる—縮む)
	5次	パチパチ・ドッカーン 弾けるからだ (走る—跳ぶ—転がる)	パチパチ・ドッカーン 弾けるからだ (走る—跳ぶ—転がる)
	6次	海外研修パフォーマンス練習	海外研修パフォーマンス練習
	7次	ぐるぐる・クルクル ゆかいなからだ (捻る—回る)	ぐるぐる・クルクル ゆかいなからだ (捻る—回る)
	8次	既習の動きをつなげて	既習の動きをつなげて
中 盤	9次	リズムあそびを楽しもう	<b>実技テスト①</b>
	10次	表現遊びを楽しもう (お散歩編)	<b>実技テスト②</b>
	11次	表現遊びを楽しもう (スポーツ編)	リズムあそびを楽しもう
	12次	表現遊びを楽しもう (『夏だ!』編)	遊具を用いた身体的表現活動
後 半	13次	からだで窓をつくろう／最終発表会リハーサル	からだで窓をつくろう
	14次	最終発表会 (本番)	最終発表会に向けて (リハーサル)
	15次	<b>論述試験</b>	最終発表会に向けて (本番)

※下線太字は授業計画の修正箇所

ら、学生一人一人の身体表現に注目した。

と呼ぶことにした。

## 2. 実践方法

### 1) 対象

#### (1)対象クラス

国際学院埼玉短期大学幼児保育学科専門科目「保育内容身体表現Ⅰ」(半期／必修)において、授業者が最も手応えのある授業を行うことができたとして自己評価した2クラスを対象とした。なお、対象とした2クラスは授業者が本学着任1年目(07年度)に担当したクラスと、2年目(08年度)に担当したクラスである。本研究では、本学着任1年目に担当したクラスを「07年度」と呼び、2年目に担当したクラスを「08年度」と呼ぶことにした。

#### (2)クラスの実態 (事前調査より)

##### ①07年度

担当したクラスの男女比は女子50名、男子2名であった。第1次のガイダンス授業において、これまでの身体的表現活動やダンス経験を調査した(回答者数50名)。その結果、幼稚園や小学校で何らかの身体的表現活動を行った経験があると答えた学生の割合は約96%(48/50名)であり、中学・高校時代、大学入学以降は全ての学生が身体的表現活動の経験がある(100%)と答えた。学校以外(稽古事や地域行事など)での活動経験は約30%(15/50名)であった。

## ②08年度

担当したクラスの男女比は女子53名、男子0名のクラスであった。07年度と同様に第1次のガイダンス授業において、これまでの身体的表現活動やダンス経験を調査した(回答者数50名)。その結果、幼稚園や小学校で身体的表現活動の経験があると答えた学生の割合は約82%(42/51名)で、同じく中学・高校時代も約82%(42/51名)、大学入学以降が約17%(9/51名)、学校以外が約33%(17/51名)であった。

上述の事前調査では、07年度よりも08年度のほうが、身体的表現活動やダンスの経験者が若干減少している結果となった。逆に、スポーツ経験者は07年度よりも08年度のほうが多かった。

また、身体的表現活動の具体的な活動内容をみると、07・08年度ともに同様の傾向がみられた。すなわち、幼稚園・小学校時代はお遊戯、中学校・高校時代はソーラン節や創作ダンス(体育の授業)、学校以外では新体操、クラシックバレエ、バトントワリングといった活動である。以上を踏まえると、07・08年度ともにほとんどの学生が本学入学以前に何らかの身体的表現活動の経験があることが明らかになった。

## (3)授業者

授業者は身体表現・ダンスを専門とする本学教員1名(男性・筆者)である。これまでダンスの授業や地域の小学校教諭を対象とした表現運動の講習会で補助員として指導現場に携わった経験はあるが、自らが授業者として科目を担当したのは、本学に着任した07年度が初めてである。なお、授業を行った期間は4月から7月である(週1回90分×15回)。

## 2) 学習目標(保育内容身体表現Iのねらい)

本学で開講されている保育内容身体表現Iでは、「自らが率先して心と身体をはたらかせる体験をするこ



写真1 授業後の内省記録

と」を科目のねらいとしている。そして、同科目では幼児を対象とした身体的表現活動の指導法を学ぶことよりも、学生自身が自分なりのイメージで自由に身体を動かすことや、音楽に合わせて身体を動かして楽しむことを優先させた。なぜなら、将来学生が保育者として子どもと接する時、保育者自らが楽しいと感じた経験を、子どもと共に体感することが身体的表現活動においては最も大切なことだと考えたからである。

## 3) 授業計画

07年度と08年度の学習内容はほとんど変わらず、論述試験から実技試験に変更したことは前述の通りである。08年度に試みた実技試験は、授業の前半に学習した動き<sup>23</sup>をつなげて、学生一人一人がソロ作品の創作に取り組み、発表したものを筆者が評価した。評価の観点は、「既習の動きができてきているか」、「動きのつながりが良いか」、「テーマを動きで表現できてきているか」と設定した。実技試験終了後の学習記録用紙をみると、緊張したという記述や仲間の表現を見て勉強になったという記述が多く見受けられた。

## 4) 内省記録

学生には個人記録として、毎時の授業終了後に新しく発見したこと、感じたこと、学んだことなどを記述させた(写真1)。また、事前・事後調査をガイダンス(1次)と実技授業最終日に行った。

本研究では、事後調査の質問項目である「この授業を受けて、自分が変わったと思う点(身体面の変化、考え方など)」(資料1)に記載されていた文言に着目し、学生が感じる「恥ずかしさ」について考察する。なお、内省記録および写真は、学生の下承を得て掲載している。

## 3. “恥ずかしさ”に着目した内省記録の比較

事後調査の質問項目、「この授業を受けて、自分が変わったと思う点(身体面の変化、考え方など)」に記載されていたものを資料2に示した。

### 1) 量的分析

事後調査より、「今までは恥ずかしくて、あまり大きく動いて表現できなかったのですが、それができるようになりました」や「恥ずかしがらずにみんなの前で発表ができるようになった」など、「恥ずかしさ」に関する記述内容を抽出した(資料2の下線太字)。その結果、07年度において、恥ずかしさに関する記述

は119センテンス中、28センテンスが抽出され、全体の約23.5%を占めた。それに対して、08年度は121センテンス中、16センテンスが抽出され、全体の約13.2%を占める割合となった。つまり、「恥ずかしさ」に関する記述内容の割合は07年度から08年度にかけて約1割減少したことになる。この結果は、実技試験の実施に反映されたものなのかは明言できないが、07年度よりも08年度の学生の方が「恥ずかしさ」を感じていなかったことが事後調査により明らかになった。

では、学生は授業中のどのような場面で「恥ずかしさ」を感じ、どのような過程を経て「恥ずかしさ」を克服していったのだろうか。そこで、「恥ずかしさ」に関する記述内容を質的に分析し、学生が感じる「恥ずかしさ」の原因について追跡することにした。

## 2) 質的分析

量的分析による07年度と08年度の比較では、「恥ずかしさ」に関する記述は減少したが、07・08年度ともに、学習者の「恥ずかしさ」という感情そのものを払拭することはできなかった。しかし、記述内容に着目すると、「最初は(中略)素直に体で表現できませんでしたが、授業を受けているうちに、はずかしさもなくなり…」(07年度)や「最初の時よりも恥ずかしくなくなった」(08年度)という内省から、授業者は学習者の「恥ずかしさ」を払拭することができなかったが、学習者は次第に「恥ずかしさ」を克服していったと解釈することができる。

そこでさらに、学習者の記述内容から「恥ずかしさ」を克服していった過程について考察することにした。

### (1)07年度

07年度では、「仲間と共に一つの作品をつくり上げていくうちに恥ずかしさがぬけ…」「みんなの表現を見ていく中で…」「皆が恥ずかしさを忘れて…」という記述内容が特徴的にみられた。これは学習者の「仲間(他者)」に対する意識が強調されていると考えられる。つまり、学習者は「恥ずかしさ」を仲間と共有しながら、互いに「恥ずかしさ」を乗り越えて表現しようと努力していたのではないだろうか。毎回の授業ではグループ活動を行っていたことから、学習者は仲間と一緒に表現活動を楽しみながら、他グループの独創的な表現に刺激を受け、次第に自分らしさを追求するようになり、「恥ずかしさ」を克服していったのではないかと推察する。

また、本研究では詳細に触れていないが、07年度で

は、保育者の立場から身体表現の指導・援助法に関する記述内容が特徴的にみられた。すなわち、「大人になっても子どもの気持ちをしっかりと理解して身体を動かすことがいかに大切がよくわかることができた」や「(子どもは)新しい発見をいつも持っている…幼児教育はそこがおもしろいところだと思いました」、  
「保育者の視点から考えた時、必ずしも子どもにきちきちと物事を教えることが全てではないとわかりました」という記述内容である。このことから、学習者の保育者志望に対する動機づけの高さも伺い知ることができた。

### (2)08年度

08年度では、「みんなの前で発表ができるようになった」「人前での表現がはずかしくなくなって…」「人前で表現する勇気がもてた」など、仲間から見られていても、恥ずかしがらずに表現できるようになったという記述内容が特徴的にみられた。07年度と同様に毎回の授業では、グループ活動が中心であったが、実技試験においては授業者が学生一人一人の表現を評価した。このことから、他者から見られている場面での自己表現が、「恥ずかしさ」を意識させていったと推察する。学生にとって、成績に関わる実技試験は、動機づけを高めていき、恥ずかしくても実技試験を受けなければいけない状況だったはずである。そして、自ら感じたこと、イメージしたことなどを動きで表現することは、ほとんどの学生にとって初めての経験であったに違いない。そのような状況で、学生は“遊園地”“たんぼぼ”“台風”“野良猫”など各々のイメージで動きを創作し、懸命になって練習していた。物事に対して真剣に取り組む時、「恥ずかしさ」は自然と薄れていくものだと、実技試験前の練習に励む学生の様子を見て痛感した。

以上を踏まえると、内省記録の質的な分析から07・08年度において、学習者はそれぞれ異なる方法で「恥ずかしさ」を克服していったと解釈することができる。しかしながら、このような解釈は、事後調査の「授業を通して自分の考えがどのように変わったか?」という質問項目が「恥ずかしがらずに表現できるようになった」という答えを導いているとも考えることができる。だが、授業開始当初に身体表現に対して「恥ずかしさ」を感じていた学習者が、最終的には恥ずかしがらずに表現できるようになったことは、科目のねらいが達成されたともいえる。したがって、今後の反省も踏まえながら前向きに受け止めたい。

### Ⅲ. “恥ずかしさ”に関する一考察

本研究では、学習者が感じる「恥ずかしさ」が身体表現の授業に対する「嫌い・苦手」意識を助長させる一因と捉え、「恥ずかしさ」を払拭させる手立てとして実技試験の実施を試みた。その結果、「人前で表現することに恥ずかしさを感じなくなった」などという学習者の記述内容から、学習者は実技試験を機会に「恥ずかしさ」を克服していったが、授業者は学習者の「恥ずかしさ」という感情そのものを授業中に払拭させることはできなかった。では、学習者に「恥ずかしさ」を感じさせないためにはどうしたらよいか。三浦は表現運動において、学習者の「変身」をキーワードとして、変身を容易にするための i) 物的環境（音楽、雰囲気、小道具）、ii) 人間関係、iii) 指導の言葉の工夫を提唱している<sup>13)</sup>。つまり、学習者が「変身」に没頭できる音楽や雰囲気、何を表現しても仲間や教師から認められる人間関係、思わず踊り出したくなるような授業者の言葉がけの工夫により、学習者は「恥ずかしさ」を感じることなく、何かに変身できるのである。

筆者が担当する授業では、学生の発想やイメージを触発させるような音楽が常に流れている中で、学生が十分に身体を動かせるような時間を確保するよう努めている。そして、学生のイメージから生まれてきた表現に対しては瞬時に賞賛し、全身を思いきり使うことを意識した示範を時折交えながら授業を進行している。しかし、いくら有効だと思いながら働きかけた示範であっても、逆に「恥ずかしさ」を感じて身体が萎縮している学生もいる。そのような学生に対しては、偶然を装って積極的に授業に参加している学生とペアを組ませ、ペア同士で「真似っこ」をしながら賞賛の言葉がけを見計らう。身体表現の授業において、学習者の恥ずかしさを払拭させるには、授業者が学習者の表現に対して“良いところ”を見つけて誉め続けることが、雰囲気づくりのための基本的態度といえよう。

高橋は「よい体育授業」の基礎的条件として「授業の勢い」と「授業の雰囲気」を重要視している<sup>14)</sup>が、身体表現の授業は球技や陸上競技など他の実技授業に比べ、「授業の勢い」や「授業の雰囲気」の影響をさらに受けやすい授業ともいえる。なぜなら、身体的表現活動は学習者にとって「良い結果」がイメージされにくく、チームで協力して勝つことや練習を重ねて記録向上の喜びを味わう場面がないからである。身体的表現活動は心身が解放されていく自己表現から“人間

そのもの”が尊重され、自他の表現を共有しあう活動であり、勝敗がないのが特性といえよう。したがって、身体表現の授業では、笑いや拍手、歓声が湧き上がる雰囲気の中で、学習者が互いの感性や創造性を認め合い、豊かな人間性が養われるような授業の雰囲気づくりに配慮しなければいけないのである。

### Ⅳ. まとめ

本研究は、学習者の身体表現に対する「恥ずかしさ」を払拭させることを目的として、学習内容を再検討した。学習内容は07年度に行っていた論述試験を08年度では実技試験に変更し、学習者の内省記録から「恥ずかしさ」を払拭することができたかについて考察した。その結果、07年度に比べ08年度では「恥ずかしさ」に関する記述が約1割減少したことが事後調査により明らかになった。しかしながら、08年度の内省記録でも「恥ずかしさ」に関する記述内容がみられたことから、実技試験の実施によって「恥ずかしさ」そのものが払拭されたとはいえない。また、内省記録を詳細にみると「恥ずかしさ」を払拭するというよりも、自ら克服していったというような記述内容がほとんどであった。すなわち、07年度では仲間と「恥ずかしさ」を共有しながら、互いの表現に良い影響を受け、自分なりの表現を追求する態度へと変容しながら、次第に「恥ずかしさ」を克服していったと考えられる。一方、08年度では実技試験を実施したことにより、他者から見られている緊張場面を乗り越えたことによって「恥ずかしさ」を克服していったと推察する。

本学着任一年目で課題となった「恥ずかしさ」を払拭させるための学習内容の検討は、実技試験を実施したことによって全てが解決されたわけではなく、一手段として有効に働いたにすぎない。授業を通して、学習者の「恥ずかしさ」を払拭させるためには、より指導上の配慮と工夫が必要であることを痛感している。例えば、本学では場所が狭い（15.0×8.6mのフロアに対して約50名の学習者）という理由から、数名ずつのグループに分けて実技を行っているが、これは必然的に「踊る人」と「観る人」という状況をつくり出し、学習者の「恥ずかしさ」を引き起こしている一因とも考えられる。特に授業の前半で既に「観る人」がいると、身体表現に対して抵抗がある学習者は余計に抵抗を感じるはずである。したがって、授業の進め方に慣れていない前半では、互いの表現を見せ合う場面を極力避け、多少場所が狭くとも学習者が一同に動き回る

場面を設けるように工夫したい。また、グループごとの実技であっても、仲間の表現を観る余裕を与えずに順次に動き出していくような指導上の配慮も必要だろう。

身体表現の授業において「恥ずかしさ」は自由なイメージや発想を抑制させる感情だが、「恥ずかしさ」が払拭されたとき、表現は生き生きとして、歓声や拍手に包まれ一時間の授業が終わる。08年度の授業後半では、そのような場面が散見された(写真2)。今後は授業の前半から学習者の内に秘めた表現力を引き出せるように、実践から浮かび上がる課題に対して改善法を見出していきたい。

## V. 注釈

### 注1：子どもが感じる「恥」について

米国の発達心理学者であるルイスの実験結果によると、1歳10ヶ月の子どもの恥じらいの感情を持ち、鏡に映っている人物が自分であると認識できる子どもほど、恥の反応を示すと報告している<sup>9)</sup>。つまり、2歳に満たない子どもであっても、自己と他者を識別できることを契機に恥の感情は発生するといわれている。しかしながら、ルイスの実験は、照れ笑い、視線回避、身体への接触といった子ども反応を恥の反応と見なしているため、本研究で論じている「恥ずかしさ」と同義ではないことを付言したい。



写真2 授業風景(08年度)

### 注2：一時間完結学習

松本は創作ダンス授業において「踊り・創り・観る」全体験を含めた一時間完結学習を提案している。一時間完結学習とは、「踊る・創る・観る」ダンスの全活動を1時間の中に含め、ダンス学習の出発点からダンスの本質に近づき、ダンス創作の全体を体験しつつ探求を進めるように考え、仮説—実践—検証された課題解決学習法の一つである<sup>15)</sup>。例えば、中学・高校のダンス授業を通常1回50分と考えた場合、50分の中に生徒が身体を動かす場面(踊り)、想像力を働かせて作品を創る場面(創り)、作品を発表し、鑑賞する場面(観る)を組み込むといった学習法である。

### 注3：実技試験前の学習内容

保育内容身体表現Iの授業前半(1~8次)では、「からだを拓く」と題して、松本が提唱しているダンス課題学習法<sup>15)</sup>を参考に毎回の授業を展開した。例えば、「伸びる—縮む」といった対極する動きの組み合わせからイメージを誘発し(風船、ガムなど)、浮かんだイメージからさらに動きを発展させていくといったダンス・表現運動の学習法である。ここでは、運動が内包している動きの質感からイメージが引き出されるように毎回の課題学習<sup>16)</sup>を名づけた。なぜなら幼児に対する言葉がけを想定したとき、「伸びる—縮む」という言葉の意味よりも「シュルシュルしほむさみしいからだ」と表現したほうが動きの多様化が期待されると判断したからである。したがって、「伸びる—縮む」では「シュルシュルしほむさみしいからだ」、「走る—止まる」では「大変だ! あっちだ! こっちだ! 忙しいからだ」、「走る—跳ぶ—転がる」では「パチパチ・ドッカーン! 弾けるからだ」など、「走る」や「跳ぶ」といった動きそのものを表現するような言葉を用いないようにした(表1参照)。

### 注4：「授業の勢い」と「授業の雰囲気」

体育授業研究に長年携わっている高橋は、『よい体育授業とは目標が十分に達成され、学習成果が上がっている授業』と定義するとともに、『よい体育授業』を実現するための基礎的条件として、①学習従事時間の確保や学習規律の確立によって生み出される『授業の勢い』と②学習者の情緒的解放や教師及び学習集団の肯定的な関わりによって生み出される『授業の雰囲気』の2つが特に重要である<sup>17)</sup>と述べている。また、「授業の雰囲気」については子どもの情意行動が重要な指標になることから、「明るく温かい授業の雰囲気は笑い、拍手、歓声などの肯定的な情意行動となって表れ、逆に暗く冷たい雰囲気は、怒り、不満、緊張など否定的な情意行動となって表れる<sup>17)</sup>と提言している。

### 注5：ダンス課題学習法

「恥ずかしさ」が動かない」「どう動いていいかわからない」「1時間の授業の間ほとんど動かないで座っている」などのダンス授業が現実的に直面する指導上の問題を解決するための学習指導法として開発された<sup>16)</sup>。

### 注6：課題学習

松本千代栄(お茶の水女子大学名誉教授)は「二つ以上の対極の要素を含む運動の連続体」として課題を設定し、課題(練習問題)をステップとして、自己の表現を奔出させる学習を提示している。課題は「運動課題」と「イメージ課題」により、運動とイメージの相互補償関係の中に、全体像をより確かにより独自に湧出させることを企図している<sup>14)</sup>。



資料2-1 授業終了後の事後調査 (07年度)

Q. この授業を通して自分の考えがどのように変わりましたか？ (回答者52名)

- 大きくオーバーなアクションも**恥ずかしがらず**にできるようになったこと。
- 表現は各自の自由でどのような表現をしていても、それは間違いではないこと、毎回授業の発表で「とても良かった」先生や友人から認めてもらうことで、自信もつき、安心して自分の表現ができました。
- 恥ずかしがらず**に行えるようになった。
- ストレッチが前より出来るような気がする。
- 体で表現することの楽しさを学べたので、「**恥**」というものが**自分の中から全く無くなり**「自分をみて欲しい!!」「もっと上手に表現したい!!」という要求が生まれるようになりました。
- あと、毎朝ストレッチをして体も心も目を覚ましてから学校に行くようになりました。(この授業の影響で…)
- 表現することが苦手でしたが、以前よりできるようになりました。
- 子どもに伝えられるような工夫を考えていくことが以前より出来そうです。
- 今までよりもからだを自然に伸ばせるようになったと思います。
- 自分をより大きく見せるにはどうしたらいいだろうと考えました。
- そして、どうしたらこの動きを相手に分かるようにもえるだろうと友達と工夫しました。
- 身体表現という分野をもっと知りたいと思った。
- 正直に身体表現が好きになりました。
- 3つの約束はこの表現活動にはなくてはならないことだと思った。
- 普段使わない、足先や太もも、背中など全体を使って表現が出来るようになった。
- また、体がやわらかくなり、血行が良くなった。
- 考え方は、最初は**恥ずかしい気持ちがあり**、堂々と体を動かすことができなかったけど、仲間と共に一つの作品をつくり上げていくうちに**恥ずかしさがぬけ**、楽しい気持ちや協力する大切さ、様々なことを学べた良かった。
- 人と言葉ばかりの会話ではなく、体や表情で色々な気持ちを伝えられることを知った。
- 少し体がやわらかくなった気がする。
- 「身体表現」は初めすごい難しくて**恥ずかしかった**が、徐々に自分は自分から進んで発言したり動くようになっていた。
- 昔の演劇部時代を思い出すが、この授業の方がよっぽど身体表現出来ていたと思う。
- 人まで表現することが前は**とてもはずかしい**と思っていましたが、今は楽しくなり、人まえに出ても赤面する事が少なくなりました。
- 「表現する」ということを意識するようになった。
- 頭からつま先まで使って表現したいと思えるようになった。
- 体が少しやわらかくなった。
- 体だけで表現するのは限界があると思っていたけど、やれないものはないと思えた。
- 身体表現が少し好きになった。
- 「人の表現を否定しない」ということが身についた。
- 体を大きく動かす気持ちがいいなあと思えるようになった。
- テーマを決めてイメージ浮かんだものを書き出す時、こんな風にとらえている人もいるんだ、と他の子の考えや思いを知り受け止めることができるようになった。(表現についての話し合いも同じです)
- ますます、**はずかしがらず**に表現できるようになった。
- 自分の体ひとつでこんなに色々な表現ができるとは思わなかった。
- 歩く、止まる、ねじる、ちぢむなど、ただその動きをするのは簡単だけど、そこに表現の要素を取り入れると歩く、止まるという動きだけでも無限に表現できるものがある気がした。
- 普段では気にしない細かな所でも、表現する時には大切なのだと思った。
- 初めの頃は**恥ずかしがって**出来なかったことも、先生のお手本を見たり、みんなの表現を見ていく中で自分なりの表現が出来るようになった。
- 身体で表現することによって感情やこころや気持ちが表に出るんだなあ実感することができた。
- 今までは創作ダンスなどあまり好きではなかったけど、こんなに楽しくて完成度の高い発表ができること知って、どんどん楽しくやりがいも感じるようになってきました。
- 体を思い切り動かして、体で表現することが前よりできるようになったと思います。
- 授業を受ける前までは、何かになりきって表現したりすることは、**はずかしい**と思っていて、思い切り表現することができませんでした。
- けれど、授業を受けていくうちに身体で表現することの楽しさを感じられるようになり、だんだん**はずかしさを消して**表現できるようになりました。
- 恥ずかしがらず**、自分の感情などの表現ができるようになった。
- 体を大きく動かす事は気持ちいいということ(嫌な気分も全てすっきりさせてくれる)。
- 外で色々なものを観察して表現したいと思った。
- 表現の仕方が前より少し大きくなったと思います。
- 友だちの動きを参考に動けるようになりました。
- あまり好きでなかった身体表現が好きになりました。
- また、身体を堂々と動かすことができるようになりました。
- 最初は自分の思っていることや考えていることを素直に体で表現できませんでしたが、授業を受けているうちに、**はずかしさもなくなり**思い切って体を動かすことができるようになりました。
- また、保育者の視点から考えた時、必ずしも子どもにきちきちと物事を教えることが全てではないとわかりました。
- 子どもを自由な空間で、ある程度の規則を守らせながらやるのも、良いのだという考え方に変わってきました。
- 堂々と表現する事ができるようになった。
- 色々な表現の仕方が身に付いた。
- 普段の生活で、音楽に合わせて踊るようになった。
- (これまで)あまり体を動かす機会がありませんでしたが、この授業を受け始めてから、体を動かすことがまた好きになり、ストレッチは毎日家でも続けるようになりました。
- また、身体表現はその他のマネをするのではなく、自由に自分の表現に変えて表すということ、この授業から学び得ることができたと思います。
- この授業を受けて、一番変わったと思うことは、体で表現することは楽しいということでした。
- 中途半端な気持ちでやるより、**恥ずかしさをすて**、堂々と動かした方が終わった後「やりきった!!」というスッキリした気持ちになりました。
- 短大に入学する前に中学や高校でも身体表現をやった経験があった。
- その時は伸ばすと言ったら、ただ単に足や腕をピンと伸ばすだけで授業の内容があまり充実していなかった。
- しかし、短大での授業をとり、毎回の授業がとても楽しく笑顔で表現することができた。(メリハリをつけて)
- また、伸ばす時にはつま先まで足や腕を伸ばし表現することが出来たことから身体面の変化等自分なりに変わったと思った。
- 身体表現の授業を受けて、身体を沢山使おうと自分が伝えたいこと、表現したいことがえられるということが分かった。
- また、声を出さなくても相手に伝えられるということをすごく感じた。

- 身体表現はすごいと思った。
- 身体を使って表現する楽しさが分かった。
- 身体表現の授業に参加して、身体が以前より柔らかくなって嬉しかった。
- 身体表現と聞くと初めの頃は難しいことをすると思っていたので抵抗があったが、自由に思い切り身体を動かすことがこんなに楽しいとは思わなかった。
- 自分が保育者になったら、子ども達に思い切り身体を動かすことの楽しさを伝えられるような指導をしていきたい。
- 基本的に人前で何かをするということが苦手なのですが、この授業を中ではみんなの前で発表を何ともなくすることができました。
- この授業をきっかけにもっと自分に自信を持ち、堂々とできればと思います。
- 本当はあまり踊ったり、リズムに合わせて体を動かすことは得意ではなかったのですが、この授業を通して少し踊りが好きになりました。
- 子どもも踊ることが大好きだと思うので、せめて子どもと一緒に楽しく踊れる程度には表現力・リズム感、そして一番大切な一生懸命さを出していたらと思うようになりました。
- 初めは恥ずかしさがあり**、なかなか体全体を使って表すことができませんでした。授業を重ねるごとに皆が**恥ずかしさを忘れて**やっていたのを見て、私も頑張りようという意欲が生まれました。
- そして、最後には**恥を忘れて**動くことができたので新しい自分を出すことができました。
- 体を動かすこと(体育とかではなく、自分の思うままに。や何かになりきって)があまり得意ではなく、好きでもありませんでした。
- しかし、皆の動きや、音、先生の言葉を聞き、少しずつ自分なりに動かし、楽しめるようになりました。
- 一つ一つの動きをつなげることで、作品が出来ることを学びました。
- どんな身体の動きにも意味を持つのだと考えるようになり、普段なげに見て見過ごしていたもの、ことをよく見たり考えるようになった。
- 自分なりに身体で表現できるようになった(手本を見なくても)。
- (先生の印象に残った一言)「はずかしがらずに堂々」と初めは周りを気にしてしまいうる遠慮がちにやってたが、次第に、自分の動きが具体化し、思い切り動かすことができた。
- はずかしがらず**に自分をおもいきり表現できたと思う。
- そのことによって、この授業だけでなく他の授業や私生活でも自分を堂々と表現できるようになったと思う。
- 自分自身「こんな動きができるんだ〜」など驚きや発見がたくさんあった。
- 大きな動きをするのが**恥ずかしい**と思っていたけど、授業を通して楽しめるようになった。
- 「子どもがダダをこねている姿」が好きと聞いて、その姿も立派な身体表現なんだなと思えました。
- そのことのように、感情を素直に表に出すことは簡単なようで、大人になると難しくなってきましたよね…(出す場面にもよるけど)そういう意味では子どもの素直な心は少しうらやましいし、自分が思ってもいない発想を持っているので、勉強になるというか…新しい発見をいつも持っている…だから、幼児教育はそこが面白いところだと思います。(まとまらなくてすみません)
- そういう考え方ができるようになったのも、この授業で学んだからだと思います。
- 今までは**恥ずかしくて**、あまり大きく動いて表現できなかったのですが、それができるようになりました。
- また、頭で考えるだけでなく、まず動いてみるということが少しずつできるようになりました。
- W-upをした事で柔軟するとリラックスできる事を知り、柔軟を毎日少しずつ行うようになった。
- 人と真似をして動くだけでなく人と違う動きをしようと思っかけた。
- 今まで(高校の時)あまり身体を動かすことがなかったため、体を動かすのが大変だった**はずかしがって**いたりしたけど、この授業を受けて、また先生の表現を見て、体を動かすことがこんなに楽しいものだということ改めて実感することが出来ました。
- 授業を受けて、私は**恥ずかしがらず**に堂々と表現することが出来るようになった。
- これは、これからの自信にも繋がっていくと思った。
- そして、自分なりに考え、意見を発表するというのが、この授業を通して前より多く出来るようになった。
- 特にグループ発表で自分が思ったように身体を動かし、表現するということを通して自由に自己表現することを楽しい、おもしろいと思えるようになりました。
- 身体がやわらかくなった。
- 様々な表現の仕方が分かった。
- この授業を受けて、ただ立っているだけでも、自分の立っている姿などを意識して、きれいに立つようになりました。
- また、歩き方なども全身のじくや線などを考えてきれいに歩けるようになりたいと思い、目頭から歩くようになりました。
- 体が柔らかくなった気がする。
- 表現することへの抵抗が薄くなった。
- 体を動かすのを楽しみと思えるようになった。
- 恥ずかしがらず**に心と身体を動かすことを楽しむことができた。
- 言葉を使わなくても身体を思いのまま動かすことで見ている人に何かを伝えられると考えるようになった。
- 「**恥ずかしがらず**に堂々と」が身につきました。
- 仲の良い子の前ではできてもみんなの前へ出て何かをするのは苦手でした。
- しかし、毎回の授業で前へ出て発表があり、だんだん何かをからだで表現することが好きになりました。
- 大人になって子どもの気持ちをしっかりと理解して身体を動かすことがいかに大切かわかることができた。
- あつてる、間違っているというのではなく、自分の世界に入り込んで表現していく楽しさがわかりました。
- 前はすごく**恥ずかしかった**けれど、今は前よりも大きく表現し、**恥ずかしがらず**にできるようになったと感じています。
- 少し体が柔らかくなった気がして嬉しかったです。
- 最初は体を動かして何かを表現する**恥ずかしい**がありました。
- しかし、授業を重ねていくうちにその**恥ずかしさ**もなくなり、自分なりに表現できるようになりました。
- 恥ずかしがらず**に身体を動かせるようになりました。
- 授業の名の通り身体で様々なことを表現出来るようになりました。
- だんだん体を動かすことが楽しくなってきました。
- リズムに合わせて体を動かすことが好きになりました。
- 初めは**恥ずかしさ**もあったりしてなかなか体を大きく動かすことができませんでした。何回も授業をうけていくうちに、だんだんと体を大きく動かせるようになっていきました。

※下線太字は恥ずかしさに関する記述

資料2-2 授業終了後の事後調査 (08年度)

Q. この授業を通して自分の考えがどのように変わりましたか？ (回答者44名)

- 身体面の変化では、以前よりも体を動かすことが楽しいと感じるようになった。
- 考え方の変化では、以前は人の前で発表することが**恥ずかしい**と聞いていたが、この授業をでてから恥ずかしくとも堂々と表現すれば人に何かを伝えることができると前向きに考えられるようになりました。
- 何かテーマを決めて自分たちがそれになりきるといふ楽しさを知りました。
- 一つの課題に向かってグループの人達が役割を決め一つの作品を作った達成感が多いに感じるようになった。
- どのような動きをすれば観客の人にもわかりやすいかを考えて作品を作るようになった。
- 全力でできるようになった。
- 人前で体を動かすことが最初の時よりも**恥ずかしくなくなった**。
- イメージのまま体を動かすおもしろさがあった。
- 動かす方向に変化を出すことでこんなにイメージが変わるといふこと。
- 動きをダイナミックにするおもしろさ。
- 体を動かすことは、体と向き合うことと思うようになった。
- W-upを家でやるようになった。
- 人前でやることに**恥ずかしさ**をあまり感じなくなりました。
- テーマにそって考えるものを最初は**むずかしかった**けど、だんだんすぐ出てくるようになった!!
- 体はやわらかくならなかった…
- 自分で好きに動くとか表現するっていうのがとても苦手だったので最初はあまり好きじゃなかったけど、色々やってみたりしていきうちに抵抗なくなってきた楽しさを感じました。
- 自分では考えられないことが友達には考えられたりするからおどろきもあるし、すごいな一瞬で思ったり、とっても勉強になったなって思います。
- 授業を受ける前より、身体表現好きになりました。
- いろいろな物などを身体で表現できるようになった。
- 授業を重ねるにあたって、より細かく、その物を表現できるようになった。
- 友達と呼吸を合わせて、一つの作品を仕上げることは大変だった。
- はじめは発表は**恥ずかしく**嫌だな…と思っていたけど、ふっきれると楽しくなることに気づいて楽しく授業を受けるようになった。
- よく汗をかきやすくなった！(夏だから?)
- 人の真剣に動いている行動(動作)を笑ってはいけません。
- 堂々と動く。
- ものになりきる。
- 表現のちがいがいい。
- 人前で何かを発表することが苦手でしたがこの授業を受けて慣れることができました。
- 楽しいと思っていませんでしたが、楽しさを感じてできるようになりました。
- 身体を動かすのほっとも好きでしたがもっと好きになりました。
- 今まで人前で発表する事や体を動かすことがすごく苦手だった。
- しかし、何度もグループ発表を行うことになって、人前で発表することにも慣れてきて、体を動かすことがとても楽しくなった。
- 以前に比べて、体を動かすことに対して前向きに考えられるようになった。
- この授業で初めてテーマに合わせて体を動かすことをしました。
- 皆と表現する楽しさと自分の新たな面が見つかりました。
- 自分にこんなことができるんだと改めて知りました。
- 個人発表とか皆にみられる緊張感とか一人でやる楽しさとかを味わい、皆でやることも楽しかったです、一人でやってみると皆の注目を浴びることの嬉しさも知りました。
- 保育者になった子どもたちにも、この楽しさを伝えていきたいと思いました。
- 体を動かす楽しさを学びました。
- 今まで、こういった創作ダンスは苦手でした。
- 授業でやるとうわかったとき少し嫌だな正直思いました。
- しかし、グループで1つの作品が出来上がるたびに、ダンスで気持ちを表現することに楽しさを味わうことができてきました。
- 一人で試験なんて嫌だ!と思ってましたが、(実技試験を)やってみたら意外とやりきれました。
- 人前で踊ったりすることがあまりなかったけど、踊ったりしているうちに、表現する力についてとても興味がありました。
- みんなと一緒に1つのお題について取り組むときも、たくさん発言できるようになりました。
- 保育には表現活動はつきものである、その表現の仕方が今までは絵や音楽の面ではかわらなかつたが、身体表現という分野に触れて体をテーマに合わせて動かす楽しさを得られました。
- また、グループ発表が多かったの、友達の意見も聞いて参考にになりました。
- 身体表現はパントマイムではないため、伝わる・伝わらないは問題ではないということを知り、伝わるようにやらないとという考えが変わりました。
- からだをダイナミックに動かすようになりました
- テーマをきめてパントマイムのように表現するのではなく、身体表現だということを意識すればいい。
- 身体をただ一定のリズム高さを表現するのではなく、高低や遅速の変化をつける。
- 体の先まで意識して伸ばしたりできるようになった。
- 人前で何かをする時、緊張してもできるようになった。
- 体を動かす時に思いきってできるようになった。
- 思いきって動けるようになった。
- **恥ずかしがらず**にみんなの前で発表ができるようになった。
- 自分が考えつかないことが友人が気付き表現のを見て尊敬。
- あまり体を動かさなかったけど、柔軟になった気がした。
- 最初の頃はみんなでも何かを行っても**はずかしさ**があり、のびのびとできなかったのだが今では1人でもあまり**はずかしさ**がなくなりました。
- また、先生の情熱的なダンスに感動を受けました。
- 私も何事も自分の持っている力の限り頑張ろうと思うようになりました。
- ダイナミックに表現することが出来るようになった。
- **恥ずかしがらず**に表現できるようになった。
- 様々な動きが自分にもできるようになった。
- 今まで考えもつかなかったテーマや動きを知ると共に、周りの友人や先生からよい刺激を受けることができたと思います。
- また、友人達と話し合いお互いに意見を交換することで新しい世界観や視野が広がったと思います。
- 人前で何か発表することが、苦手でした。
- でも、この授業で人前で何かをするというのが苦手ではなくなってきました。
- グループで内容を考える発表では人の考えや自分の考えを取り入れておどることで団結力が深まった気がします。

- 今まで動かしたことの無い部分も動かせたので、どうやればその部分が動かせるのかわかっていたよかったです。
- 少し考え方が固くなったと思います。
- 表現といっても、やはりみんなに伝わる様なものではないからです。
- 先生が「自由な表現でそれもいい」といいますが、実際の所、この授業表現は人に見せることが多いので、伝わるように考えることがありました。
- でも、表現するのは楽しいと思える様になりました。
- 前より、想像力・表現力が大きくなったと思う。
- 体も大きく、**はずかしがらず**に動かせるようになった。
- 一番に思うのは、初めのころよりもあきらかに体で思いきり表現することが好きになりました。
- みんなの身体表現の考え方なども参考になったし、驚きを感じました。
- 表現することは、あまり**はずかしがらず**にやるのが大切なんだと気づくことができました。
- **はずかしがらず**に思い切って体を動かすことができるようになりました。
- テーマを決め、そのテーマの動きを考え、それを体で表現することができるようになった。
- 自分の体で何かを表現することは難しいし、どう表現したらいいのか正直はじめはわからなかった。
- でも今思うとそれ(どう表現すればいいのか)は、やってみようという気持ちになかったのになっていました。
- この授業をやって自分の体でこんなにいろいろなことを表現することができるんだって感じました。
- 私は体を動かすのは好きだけど身体表現となると苦手だったので、グループで発表だった、音楽に合わせて踊るうちに自然と身体表現が好きになってた。
- 身体表現の重要性。
- 何かを表現する楽しさ。
- 人前での表現が**はずかしがらず**になって、堂々と思うまま、感じるままに体を思いきり動かせるようになった。
- 表現の幅が広がった。
- いろいろな表現方法があると思った。
- 思いきり体を動かすこと、**はずかしがらず**にやることはやっている方もみている方も楽しいということ。
- ひきこまれていくということ。
- 今まででは人前で体操をするとか絶対に考えられなかったけど、今では、少しだけそれ(人前で体操)ができるようになった。
- 少しダイナミックな動きができるようになった。
- 瞬時に考えて、色々な動きやポーズがとれるようになった。
- 人前での発表をあまり**はずかしがらず**、楽しめるようになった気がします。
- 前より恥じずに踊ったり、身体を動かしたりできると、意見を出して表現することができるようになりました。
- 身体はかたいままです。
- 1つのことをどれだけわかりやすく、大きく、体全体を使って表現することの楽しさを知ることが出来た。
- 少し照れてしまったり、前まではしてたけど、**はずかしがらず**に表現出来るように少しなった。(けっこうなうた!!)
- 普段からもっと身体を動かそうと思った。
- 段々、色々な表現が身についた一できるようなった
- 身体表現の面白さを知った。
- クラスの人の前で本当の自分(目立ちたい)がでせるようになった気がします。
- 動くこと表現することは好きなので、みんなの前でやりたい気持ちが出せたと思います。
- **恥ずかしがらず**に、人前で表現する勇気も出てきた。
- リズム感がとれるようになった。
- その場の1点だけで表現するのではなく、幅広く使う。
- **恥ずかしい**という思いがだいぶ減った。
- 思いきり身体を動かしたいと思えるようになった。
- 高2の春、足首のじんたいをこわして、ブツリ習ってきたダンスも行かなくなって、もう踊るのはいりだと思ってたけど、またダンスをやってみたいと思うようになった。
- 積極的に動くようになった。
- 緊張よりも楽しい。
- 他人より違う動きを。
- 自分がしたことない動き、格好を。
- 伸び伸び。
- 体がものすごく堅いのですが頑張ってストレッチするようになった。
- 今までではあまり動かなくてもみんなが動いているからいいやと思っていたのですが、この授業を受けてから個人が動かなければいけないと思えました。
- 体を動かすことが大好きになった。
- 人前で発表することに慣れた。
- 柔なが大切だと思った。

※下線太字は恥ずかしさに関する記述

VI. 引用・参考文献

- 1) 古木竜太, 佐藤みどり: 保育者養成課程における身体的表現活動に関する学習内容の検討. 国際学院埼玉短期大学紀要 第29号: 101-108, 2007.
- 2) 荒木恵美子, 磯島紘子, 井上邦江: 「身体表現」の学習—系統的な学習指導をめざして—. まえがき: 1, 再版, (株)遊戯社, 東京都, 2002.
- 3) 大庭三枝: 身体表現技術の構造化による指導法の試み—伝えたい気持ちを引き出し, 体を使って伝える力を高める取り組み—. 全国保育士養成協議会第47回研究大会研究発表論文集: 46-47, 2008.
- 4) 原田純子: 舞踊における“感情昇華”の機能に関する考察—質問紙調査による量的検討の試み—. 大阪女学院大学紀要 第3号: 67-77, 2006.
- 5) 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 第54号: 91-99, 2006.
- 6) 鈴木裕子, 西洋子, 本山益子, 吉川京子: 幼児期における身体表現の特徴と援助の視点. 舞踊學 第25号: 23-31, 2002.
- 7) 田辺圭子: 保育内容における身体表現に関する一考察. 北陸学院短期大学紀要 第38号: 61-69, 2008.
- 8) 樋口匡貴: 恥の構造に関する研究. 社会心理学研究 第16号第2巻: 103-113, 2000.
- 9) 菅原健介: 羞恥心に関する心理学豆知識. 恥ずかしい話の心理学 聖心女子大学対人社会心理学研究室ホームページ.  
<http://www5b.biglobe.ne.jp/%7Esken/hp/psychology.embarrassment/home.htm>
- 10) 菅原健介: 対人不安の類型に関する研究. 社会心理学研究 7, 1: 19-28, 1992.
- 11) 菅原健介: 人はなぜ恥ずかしがるのか. サイエンス社. 1998.
- 12) 野口整体 気・自然健康保持会ホームページ  
<http://www.ne.jp/asahi/ki/shizenkh/shintaichi1.html>
- 13) 松本千代栄編著: 子どもと教師とでひらく表現の世界. 7章 表現学習のQ&A (分担執筆: 三浦弓杖): 220, 大修館書店, 3版, 東京都, 1993.
- 14) 同上: まえがき
- 15) 松本千代栄編著/総監修: 松田岩男: ダンスの教育学 1: 210, 日本書籍, 1992.
- 16) 同上: ダンス教育の原理
- 17) 米村耕平, 福ヶ迫善彦, 高橋健夫: 小学校体育授業における「授業の雰囲気」と形成的授業評価との関係についての検討. 体育学研究 49: 231-243, 2004.



## 短期大学生の友人関係認知に関する一考察

—ストレスコーピング，就職不安との関連を中心に—

A Discussion on Junior College Students' Recognition with Friendship  
— Focusing on Stress Coping and Employment Anxiety —

森 下 剛

本研究では，短期大学生の友人関係認知とストレスコーピング，就職不安の関連を明らかにするために，短期大学1年生133名を対象に質問紙調査を実施した。友人関係認知においては，「相互理解的友人関係」と「受動的友人関係」の2因子が抽出された。友人関係下位尺度とストレスコーピング尺度との関連では，「相互理解的友人関係」と「ポジティブ関係コーピング」，及び「受動的友人関係」と「ポジティブ関係コーピング」，「ネガティブ関係コーピング」において有意差が認められた。友人関係と就職不安尺度の関連では，「相互理解的友人関係」と「コミュニケーションにおける不安」において有意差が認められた。本研究の結果から，短期大学生の友人関係について考慮すべきことが考察され，今後の課題が示された。

キーワード：友人関係認知，ストレスコーピング，就職不安，短期大学生。

### 1. 問題と目的

本研究の目的は，短期大学生の友人関係認知とストレスコーピング，就職不安の関係を明らかにすることである。

大学生の友人関係については，これまで多くの研究がなされており，その重要性が指摘されている。例えば，見館・永井・北澤<sup>1)</sup> (2008) は，大学生の学習意欲，大学生生活の満足度に友人関係が影響していることを報告している。この報告からも，大学生の友人関係は，単にプライベートな部分において重要であるだけでなく，学習意欲のような大学生活を継続する上で非常に重要な要素にも影響を与えていると考えられる。

また，友人関係については，ストレスコーピングとも関連していることが指摘されている（菊池・佐藤・畑山<sup>2)</sup>，2006）。ストレスコーピングとは，「ストレスに出会ったときに，ストレスの原因になることを取り去ることや，ストレスから起きてくるさまざまな反応を軽くすることである」（小林<sup>3)</sup>，2001）と定義されている。ストレスコーピングと友人関係は相互に影響を与えるものであると考えられる。それは，大学生の大きなストレスの一つとして，大学における対人関係が挙げられると考えられるからである。また，一方

で良好な友人関係は，ストレスコーピングにおいて幾つかの方略を提供すると考えられる。例えばストレスコーピングの一つとして，「友人と話をする」などがあるが，その前提として話をするのできる友人の存在が必要である。これらのことから，本研究では，ストレスコーピングを一つの変数として取り上げ，友人関係との関連を明らかにすることを試みる。

また，本研究では，就職に関する項目を分析に組み込むことにした。高等教育機関における，専門職業人育成は大きな課題の一つであり，卒業生の就職も多くの大学が重点をおいている課題の一つである。文部科学省の<sup>4)</sup>調査では，全国の短期大学の平成19年3月卒業生の就職率は，94.6%と高い数字を示している。その一方で，就職希望率は78.5%となっている。就職希望以外の学生の中には，大学への編入を希望する学生も含まれると考えられるが，就職に対する不安などから，就職を希望しない学生も潜在していることが考えられる。

就職に対する不安は多くの学生が抱えるもので，瀬戸<sup>5)</sup> (2008) は，就職不安の背景になる心理社会的要因について検討を加えている。就職不安には，本人のパーソナリティのような個人的要因のみならず，大学生活や友人関係といった社会的要因の影響もあると考えられる。また，大学までの友人関係の中で築いてき

た、対人関係面における社会的スキルは、就職後の職場適応に影響を与えていることが考えられる。

そこで本研究においては、上記の観点から、短期大学生を対象とした調査を行い、大学生の友人関係認知とストレスコーピング、就職不安との関係を明らかにすることを試みる。

## II. 方法

質問紙は、75項目から構成された。質問紙は、短期大学生の友人関係、ストレスコーピングスタイル、就職に対する不安を明らかにするために、3つの尺度から構成された。なお、フェイスシートは同一の短期大学生の1学年のみを対象としたので、今回の質問紙には含めなかった。

### 1. 質問紙の構成

#### (1)友人関係に関する項目

短期大学生の友人関係に関する項目は、玉瀬・富平<sup>6)</sup>(2007)の「良好な友人関係尺度」の項目を用いた。この尺度は、21項目からなり、「受動的友人関係」と「相互的友人関係」の2つの下位尺度から構成された。これらの項目に対して、「1. 良く当てはまる, 2. やや当てはまる, 3. やや当てはまらない, 4. ぜんぜん当てはまらない」の4件法で回答を得た。

#### (2)ストレスコーピングに関する項目

ストレスコーピングに関する項目は、加藤<sup>7)</sup>(2003)の「対人ストレスコーピング尺度」の項目を用いた。この尺度は、35項目からなり、「ポジティブ関係コーピング」、「ネガティブ関係コーピング」、「解決先送りコーピング」の3つの下位尺度から構成された。これらの項目に対して、「1. 良く当てはまる, 2. やや当てはまる, 3. やや当てはまらない, 4. ぜんぜん当てはまらない」の4件法で回答を得た。

#### (3)就職不安に関する項目

就職不安に関する項目は、神田<sup>8)</sup>(2007)の「就職不安尺度」の項目を用いた。この尺度は、19項目からなり、「コミュニケーションにおける不安」、「理解不足による不安」、「仕事に対する不安」、「モラトリアム」の4つの下位尺度から構成された。これらの項目に対して、「1. 良く当てはまる, 2. やや当てはまる, 3. やや当てはまらない, 4. ぜんぜん当てはまらない」の4件法で回答を得た。

## 2. 手続き

調査は2008年10月に行われた。調査対象は、首都圏に位置する短期大学の幼稚園教諭・保育士養成系学科1年生の学生であった。授業の前に教員が質問紙を配布し、学生が記入後回収を行った。有効回答数は133名であった。

## III. 結果

### 1. 項目の分析

#### (1)友人関係に関する項目

「良好な友人関係尺度」について、本研究においては再度因子分析を試みた。因子分析では、「よく当てはまる」を4点、「やや当てはまる」を3点、「あまり当てはまらない」を2点、「まったく当てはまらない」を1点に数値化し、分析を行った。

因子分析に先立ち、項目分析を行った。平均値が1.5以下または3.5以上の項目、標準偏差の極端に小さい項目、頻度に偏りのある項目を検討したところ、5つの項目が該当した（「友達は私をいつも支えてくれていると思う」、「友達は私が困っている時に元気づけてくれると思う」、「お互いの気持ちを大切にしていると思う」、「友達を信頼していると思う」）。また、総項目間相関を算出したところ、.70以上の相関のある項目は存在しなかった。よって、項目分析で除外された5項目を除く16項目について因子分析を行った。

因子分析は、主因子法を用いて、さらにプロマックス回転を行った。因子負荷量が.40以下の項目、2因子以上にわたって因子負荷量が.40以上の項目を削除しながら検討を加えた結果、15項目、2因子が抽出された（Table 1）。

因子Iは、10項目からなる。これらは、友人関係においてお互いを理解しあい、尊重しあうことを表す内容の項目である。よって、因子Iは、「相互理解的友人関係」と命名した。因子IIは、5項目からなる。これらは、友人関係において相手から認められたい、評価を得たいという内容の項目である。よって因子IIは、「受動的友人関係」と命名した。

各下位尺度について、クロンバックの $\alpha$ 係数により信頼性の検討を行った。その結果、「相互理解的友人関係」「受動的友人関係」 $\alpha$ 係数はそれぞれ、.88、.81であり、一定の信頼性が示された。

なお、尺度の得点は各項目の合計点を項目数で割ったものである。

Table 1. 友人関係に関する項目の因子分析の結果（主因子法・プロマックス回転）

因子 I：相互理解的友人関係	因子 I	因子 II	共通性
お互いのペースを大切にしていると思う	.78	-.04	.57
お互いの世界を尊重していると思う	.76	-.12	.47
お互いに損得を考えるとなく付き合っていると思う	.76	-.19	.42
友達とこれからの生き方や人生観についての話をしていると思う	.67	-.13	.35
友達は私の欠点よりも長所を認めてくれていると思う	.58	.14	.46
友達は私の悩みや心配事を分かってくれていると思う	.52	.25	.50
友達は私に気楽に話をしてくれていると思う	.50	.28	.51
友達は私を大切にしてくれていると思う	.48	.24	.44
友達と真剣な議論をしていると思う	.48	.16	.36
友達は私の存在を認めてくれていると思う	.46	.40	.61
<b>因子 II：受動的友人関係</b>			
友達は私を必要としてくれていると思う	-.13	.91	.69
友達は私のことを良い人間だと思ってくれていると思う	-.29	.90	.54
友達は私を好きだと思ってくれていると思う	.13	.69	.61
友達は私を頼りにしてくれていると思う	.20	.58	.53
友達は私がいなくなっても悲しまないと思う	-.14	-.43	.28
$\alpha$ 係数	.88	.81	
因子寄与率	41.79	7.17	
累積寄与率	41.79	48.96	
因子間相関		.66	

## (2) ストレスコーピングに関する項目

ストレスコーピングに関する項目は、加藤（2003）の研究において、十分な信頼性と妥当性が示されていたため、本研究においてはこれらの下位尺度をそのまま分析に用いることにした。なお、尺度の得点は各項目の合計点を項目数で割ったものである。

## (3) 就職不安に関する項目

就職不安に関する項目は、神田（2007）の研究において、十分な信頼性と妥当性が示されていたため、本研究においてはこれらの下位尺度をそのまま分析に用いることにした。なお、尺度の得点は各項目の合計点を項目数で割ったものである。

## 2. 友人関係とストレスコーピングの関連について

友人関係とストレスコーピングの関係を明らかにするため、友人関係に関する下位尺度とストレスコーピングに関する下位尺度の相関係数を算出した。結果は Table 2 に示すとおりである。「相互理解的友人関係」、「受動的友人関係」とともに「ポジティブ関係コーピング」との間に有意な正の相関があり、「ネガティブ関係コーピング」とは有意な負の相関があることが示

された。

また、友人関係とストレスコーピングの関係をさらに明確にするために、「相互理解的友人関係」、「受動的友人関係」の下位尺度得点によって、それぞれ高群、低群を設定し、ストレスコーピングの下位尺度得点の平均値を比較した。結果は、Table 3、Table 4 に示すとおりである。

「相互理解的友人関係」においては、「ポジティブ関係コーピング」において有意差が認められた ( $t(125) = -3.54, p < .001$ )。

「受動的友人関係」においては、「ポジティブ関係コーピング」、「ネガティブ関係コーピング」において有意差が認められた ( $t(124) = -2.75, p < .01$ ;  $t(123) = 3.15, p < .01$ )。

## 3. 友人関係と就職不安の関連について

友人関係と就職不安の関係を明らかにするため、友人関係に関する下位尺度と就職不安に関する下位尺度の相関係数を算出した。結果は Table 5 に示すとおりである。「相互理解的友人関係」と「コミュニケーションにおける不安」、「仕事に対する不安」との間に有

Table 2. 友人関係得点と対人的ストレスコーピング得点の相関

	ポジティブ関係コーピング	ネガティブ関係コーピング	先送りコーピング
相互理解的友人関係	.49**	-.38**	.04
受動的友人関係	.35**	-.32**	-.08

\*\* $p < .01$  (n=132)

Table 3. 「相互理解的友人関係」高低群による「対人的ストレスコーピング」得点の差異の検討  $M(SD)$

	ポジティブ関係コーピング	ネガティブ関係コーピング	先送りコーピング	n
低群	2.78(0.51)	2.02(0.50)	2.59(0.50)	66
高群	3.09(0.48)	1.90(0.52)	2.67(0.58)	62
t値	-3.54***	1.23	-0.84	

\*\*\* $p < .001$

Table 4. 「受動的友人関係」高低群による「対人的ストレスコーピング」得点の差異の検討  $M(SD)$

	ポジティブ関係コーピング	ネガティブ関係コーピング	先送りコーピング	n
低群	2.80(0.50)	2.11(0.54)	2.68(0.52)	66
高群	3.05(0.50)	1.84(0.44)	2.58(0.55)	61
t値	-2.75**	3.15**	1.13	

\*\* $p < .01$

意な正の相関があることが示された。「受動的友人関係」と就職不安の下位尺度の間には有意な相関は認められなかった。

また、友人関係と就職不安の関係をさらに明確にするために、「相互理解的友人関係」、「受動的友人関係」の下位尺度得点によって、それぞれ高群、低群を設定し、就職不安の下位尺度得点の平均値を比較した。結果は、Table 6, Table 7に示すとおりである。

「相互理解的友人関係」においては、「コミュニケーションにおける不安」において有意差が認められた ( $t(126) = -2.09, p < .05$ )。

「受動的友人関係」においては、全ての下位尺度において有意差が認められなかった。

#### IV. 考察

##### 1. 友人関係とストレスコーピングの関係について

本研究の結果では、第一に「相互理解的友人関係」と「ポジティブ関係コーピング」において有意な差が認められた。すなわち、高い相互理解的友人関係得点を示した者は、ポジティブ関係コーピングにおいても

高い得点を示した。これは、相互理解的な友人関係を築く上で、ポジティブ関係コーピングに示された、対人ストレス場面での積極的なコーピングが必要であることを示唆するものと捉えられる。特に対人関係における相互理解では、葛藤場面における対話が重要となると考えられる。葛藤場面において、その葛藤を避けることなく、互いに話をしようとする姿勢が必要であることを示す結果として捉えられる。

第二に、「受動的友人関係」と「ポジティブ関係コーピング」と「ネガティブ関係コーピング」において有意な差が認められた。すなわち、高い受動的友人関係得点を示した者は、ポジティブ関係コーピングにおいても高い得点を示した一方で、ネガティブ関係コーピングにおいて低い得点を示した。これは、相互理解的友人関係得点と同様に、受動的人間関係においてもポジティブ関係コーピングが関係していることを示すとともに、ネガティブ関係コーピングも関係していることを示す結果である。ネガティブ関係コーピングは、対人ストレス関係でその葛藤場面を回避したり無視したりしようとする傾向を示す得点である。すなわち、高い受動的人間関係得点を示す者は、葛藤場面におい

Table 5. 友人関係得点と対人的ストレスコーピング得点の相関

	コミュニケーション不安	情報不足不安	仕事不安	モラトリアム
相互理解の友人関係	.21*	.10	.18*	.14
受動的友人関係	.04	-.02	.00	-.03

\* $p < .05$  (n = 132)

Table 6. 「相互理解の友人関係」高低群による「就職不安」得点の差異の検討

	コミュニケーション不安	情報不足不安	仕事不安	モラトリアム	<i>M</i> ( <i>SD</i> )
低群	3.54(0.66)	3.32(0.65)	3.04(0.61)	3.04(0.42)	66
高群	3.74(0.37)	3.42(0.50)	3.20(0.53)	3.17(0.45)	62
<i>t</i> 値	-2.09*	-0.98	-1.58	-1.64	

\* $p < .05$ 

Table 7. 「受動的友人関係」高低群による「就職不安」得点の差異の検討

	コミュニケーション不安	情報不足不安	仕事不安	モラトリアム	<i>M</i> ( <i>SD</i> )
低群	3.59(0.60)	3.36(0.68)	3.16(0.65)	3.16(0.47)	66
高群	3.67(0.48)	3.35(0.55)	3.10(0.47)	3.05(0.39)	61
<i>t</i> 値	-0.83	0.07	0.59	1.39	

てこのような回避的なストレスコーピングをしない傾向を示した結果として捉えられる。すなわち、他者から受け入れられていたいとする者は、場合によっては、拒否的・攻撃的とも捉えられるコーピングスタイルを回避しようとする傾向を示しているものと考えられる。

## 2. 友人関係と職業不安の関係について

友人関係と職業不安の関係において、有意差の認められたのは、「相互理解の友人関係」と「コミュニケーションにおける不安」の尺度であった。すなわち、相互理解の友人関係の得点が高かった者は、職業場面におけるコミュニケーションにおいて不安を感じていることが明らかになった。この結果は、相互理解の友人関係において高い得点を示している者は、新たな人間関係におけるコミュニケーションにおいて不安を感じていることを示す結果として捉えられる。現状の人間関係においてお互いに理解しあえていると感じている者は、その分、新たな人間関係を築くことにおいて不安を感じていることを示す結果としても捉えられる。

## V. 今後の課題

本研究では、短期大学生の友人関係とストレスコーピング、職業不安の関係について検討を試みた。その結果、いくつかの示唆的な内容が示された一方で、いくつかの今後の課題が示された。

第一の課題は、今回用いた尺度は全て既存の尺度を用いたもので、今回の調査対象は、幼稚園教諭・保育士を目指すものがほとんどであり、その特殊性を考慮しなかった点である。今後は、保育職を目指す上での職業不安について考慮する必要があると考えられる。

第二の課題は、今回の被験者はほとんどが女性であり、性別による特徴が示された結果としても捉えられる。性差を考慮した調査研究も今後必要であると考えられる。

## VI. 引用文献

- 1) 見館好隆, 永井正洋, 北澤武: 大学生の学習意欲, 大学生生活満足度を規定する要因について. 日本教

- 育工学論文誌 32(2)：189-196, 2008.
- 2) 菊池奈緒子, 佐藤静香, 畑山みさ子：大学生活への適応に対する友人グループの役割——外向性とソーシャルサポート. 及びストレスコーピングとの関連から. 宮城学院女子大学発達科学研究 6：83-92, 2006.
  - 3) 小林正幸：コーピング. 国分康孝監修, 現代カウンセリング事典, 36, 金子書房, 東京, 2001.
  - 4) 文部科学省：大学, 短期大学, 高等専門学校及び専修学校卒業予定者の就職内定状況等調査, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/001/index19.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/index19.htm), 2008.
  - 5) 瀬戸正弘, 女子大学生の就職不安に影響を及ぼす心理社会的要因の研究. 安田女子大学大学院文学研究科紀要教育学専攻 13：71-93, 2008.
  - 6) 玉瀬耕治, 富平美智子：大学生の「甘え」と友人関係. 帝塚山大学心理福祉学部紀要 3：59-72, 2007.
  - 7) 加藤司：対人ストレスコーピング尺度の因子的妥当性の検証. 関西学院大学人文学会編, 人文論究 52(4), 56-72, 2003.
  - 8) 神田朋美：就職に対する不安が就職活動に及ぼす影響. SPSS研究論文, [http://www.spss.co.jp/labo/survey\\_paper/papers/2007/2007-pd/07-009-1.pdf](http://www.spss.co.jp/labo/survey_paper/papers/2007/2007-pd/07-009-1.pdf), 2007.

# 保育者効力感に影響を及ぼす要因の検討

—属性，関連要因に立脚して—

## The Investigation of the Factors of the Effect on Pre-School-Teacher-Efficacy

— Based on Attributes and the Factors of the Relation —

今野 亮

本研究の目的は、保育者養成校における学生の保育者効力感に影響を及ぼす要因について属性、及び関連要因から検討することである。結果として、保育者効力感は2年生に比べ1年生が有意に高く、人前に立つことを苦手としない学生はそれを苦手とする学生より有意に高いことが明らかになった。さらに、保育者効力感は模擬保育感、及び実習不安感によって影響を受けていることが認められた。他方、模擬保育感の実習不安感に影響を及ぼしていることが示された。

したがって、授業では、実習や保育現場を想定した模擬保育が重要であること、及び実習の指導体制は学生の心理的負担に対しても配慮し、効力感を高める事前指導の必要性が生じていることが示唆された。それらにより、保育者としての効力感が高揚することが期待される。

キーワード：保育者効力感，模擬保育感，実習不安感，学年。

### 1. 緒言

近年、幼稚園教諭、及び保育士（以下、保育者）養成校では、時代に即した専門性の高い保育者を養成することが求められている。そのため、学生にとっては講義形式の授業であっても単に知識や技術の習得だけではなく、実践的な現場を想定した演習などを部分的にでも取り入れることが必要とされている。さらに、実際の保育現場における実習（幼稚園実習や保育実習を指し、本研究ではそれらを実習とする）は、学生は直接子どもと接するなかで授業では得られない体験をすることにより、自らの課題を発見し、問題解決に向けて考え、さらに現場の専門家から指導を受けることができる数少ない機会なのである。

三木ら<sup>1)</sup>は、保育者効力感の定義を打ち出し、保育者効力感は教育実習経験によって高まることを明らかにした。保育者効力感とは、Bandura<sup>2)</sup>の自己効力感（self-efficacy）の理論を応用・発展した研究領域であり、Gibson&Dembo<sup>3)</sup>による教師効力感尺度の開発以後、さまざまな研究がなされており、「保育場面に

おいて子どもの発達に望ましい変化をもたらすことができるであろう保育的行為をとることができる信念<sup>1)</sup>と定義されているものである。これは、実習後に高揚する報告<sup>4)</sup>ばかりではなく、実習未経験の学生が実習経験者より効力感が高いという報告<sup>5)</sup>もされており、一貫した報告がされていないのが現状であるが、実習前後の変容が認められていることから、実習は保育者効力感に何らかの影響を及ぼしていることが推察される。しかしながら、保育者効力感の高い幼稚園教諭は「子どもの理解・対応の難しさ」「学級経営の難しさ」といったストレス評価が低いこと<sup>6)</sup>や子どもや周囲の者へ少なからぬ影響を及ぼすこと<sup>7)</sup>が示されている。また、保育者効力感の高さが蓄積疲労を軽減する要因になっており<sup>8)</sup>、保育者の心身のストレスに関するいくつかの側面に保育者効力感の高さが効果を持つといわれている<sup>9)</sup>。さらに、保育者効力感は行動に直結した概念であり、動機づけにも深く関わる自己効力感の問題を保育者養成において考慮に入れることは、有能な保育者の育成をめざすうえで不可欠であること<sup>9)</sup>からも保育者、あるいは保育者志望者にとって重要な指標のひとつであるといえよう。

実習の経験と関連している要因についての先行研究を散見すると、不安に関するものが多くみられる。大野木ら<sup>10)</sup>は実習前後で不安が有意に減少することを示しており、坂田ら<sup>11)</sup>は教育実習の開始直前に不安反応が高まることを報告している。この実習直前に不安が高まる背景には、自分自身をどのように捉え、且つ実習をどのように捉えているかということが関連していることが推察される。学生が自分自身を保育者としての適性があるか、あるいは保育技術や子どもとの関係をうまく構築できるか、部分実習や責任実習を遂行できるかを考えることや、緊張感が高まることにより、不安が生まれるといえよう。また、鈴木ら<sup>12)</sup>は1年次の実習前には100%の学生が不安を感じていることを報告しており、東ら<sup>13)</sup>は9割以上の実習生が活動内容に何らかの不安を抱いていたことを明らかにしている。このように、概して学生は実習に対して何らかの不安を持っていることが推察される。この不安感はある状況において、ある結果を達成するために必要な行動をうまくできるかどうかの予期<sup>2)</sup>とされる自己効力感と相反する感情であり、保育者効力感に対して負の影響を及ぼしていることが推察される。

他方、保育者効力感、及び実習に対する不安感（以下実習不安感）に影響を及ぼす要因のひとつとして模擬保育の実践が挙げられる。模擬保育とは、保育士養成課程にある学生や研修中の保育士が保育の組み立てや援助方法などを体験的に学んだり検討したりするために、実際の保育を想定した場で実践を模して行う保育であり<sup>14)</sup>、保育者養成校では実習を行う前の段階において多く取り入れられている<sup>15)16)</sup>。この模擬保育は、学生は決められた時間内において保育活動を自らが決定し、保育計画を案出して指導案を作成し、実践するという活動を通して心身ともに実習の参加、あるいは現場で働くための準備をする段階であることがいえる。そこでは、学生は模擬保育にて成功経験や充実感を得ることで保育に対する効力感を高揚させ、一方で失態や手落ちによる自信の喪失や不安の形成に作用する可能性が考えられる。

したがって、本研究は保育者効力感を規定する要因、及び模擬保育を行う際の心理状態（以下模擬保育感）、実習不安感との関連について検討するものである。それらにより、模擬保育の有効性や今後の在り方を考えることや望ましい実習体制についての提言の一助とすることが期待され、意義があると考えられる。

## Ⅱ. 目的

本研究は、保育者養成校における学生の保育者効力感に影響を及ぼす要因について属性、及び関連要因から検討することを目的とした。

## Ⅲ. 方法

### 1. 対象者と調査時期

首都圏にある短期大学幼児保育学科1年生と2年生を対象に調査を行った。得られた回答のうち、有効回答数は335名（男子10名、女子325名）であった（Table 1）。

調査期間は、平成20年7月末の最終授業時に行った。

### 2. 測定内容

#### 1) 保育者効力感

三木・桜井<sup>1)</sup>の保育者効力感尺度のうち10項目を使用した。内容は、将来、自分が保育士または幼稚園教諭になったときのことを問うものとなっている。回答は5件法で行われ、各項目に対してどの程度当てはまるかについて「1. ほとんどそうは思わない」から「5. 非常にそう思う」のうちからひとつを選択させ、5段階評定に対して1点～5点と得点化した。

#### 2) 模擬保育感

「幼児体育」の授業における模擬保育によって学んだことについて履修学年である2年生のみ回答を求めた。内容は、模擬保育を行うまでの準備時期、次に模擬保育を行う際、最後に模擬保育を行った後の心理状態を問うものであり、14項目で構成されている。回答は5件法で行われ、各項目に対してどの程度当てはまるかについて「1. 全くあてはまらない」から「5. 非常にあてはまる」のうちからひとつを選択させ、5段階評定に対して1点～5点と得点化した。

#### 3) 実習不安感

長谷部<sup>17)</sup>の実習不安感尺度を使用した。内容は、実習に対する不安について問うものであり、18項目で構

Table 1. 対象者

性	1年	2年	合計
男子	5	5	10
女子	136	189	325
合計	141	194	335

成されている。回答は5件法で行われ、各項目に対してどの程度当てはまるかについて「1. 全くあてはまらない」から「5. よくあてはまる」のうちからひとつを選択させ、5段階評定に対して1点～5点と得点化した。

### 3. 手続き

#### 1) 「幼児体育」における模擬保育

幼児体育は、対象者の短期大学において2年生の必修科目である。学習目標は、「幼児の体力や運動能力を理解し、運動指導における知識や方法を学ぶ。幼児の発育発達段階に適したあそび、身体活動、及び運動の内容を適宜検討し、実践することで指導法を身につける。」である。模擬保育の概要についてはTable 2に示す。

模擬保育は合計2回行われ、1回目は人前に立って話すことに慣れることを目的としている。ここでは、説明をする際に注意すべきことや保育者への注意の向け方や言葉掛けなどを学ぶ段階であり、模擬保育の準備段階である。そして、保育者役は自らの経験や他者からのアドバイスを基に次回への課題を発見し、2回目の実習を行うものとなっている。

2回目は、保育現場や実習場面を想定して幼児に対する運動あそびの指導を行うことを目的としている。

1回目と異なる点は、実技試験であるため、担当教員からのアドバイスがないこと、道具を使用することと幼児の数、さらには模擬保育の時間が10分間に延びていることである。しかしながら、模擬保育の時間は短いことが考えられ、今後さらなる検討が必要である。

#### 2) 調査方法、及び分析

調査は質問紙法によって実施し、筆者の授業時間を用いて行った。その場において無記名で回答を求め、

終了後すぐに回収された。回答の際には質問用紙の回答結果が本研究以外の目的で使用されることはなく、回答者に不利益が被ることがないようにプライバシーは厳重に守られることを説明した。

分析はSPSS for windows 12.0Jを用いて保育者効力感、模擬保育感、及び実習不安感について因子分析を行い、その後保育者効力感を属性、及び模擬保育感、実習不安感との関連から検討した。

## IV. 結果及び考察

### 1. 各要因の指標

#### 1) 保育者効力感の因子構造

保育者効力感の各項目に対する回答について因子分析（主因子法・バリマックス回転）を行い、因子抽出基準を固有値1.00以上、因子負荷量.40以上としたところ、1因子構造であった（Table 3）。また、全10項目におけるCronbachの $\alpha$ 係数を算出したところ、 $\alpha = .89$ と内の一貫性に関して高い信頼性係数を得ることができたことから、保育者効力感は全10項目の合計得点を指標とした。なお、保育者効力感が高得点ほど保育者としての効力感が高いと評価されるものとなっている。

#### 2) 模擬保育感の因子構造

模擬保育感の各項目に対する回答について因子分析（主因子法・バリマックス回転）を行い、因子抽出基準を固有値1.00以上、因子負荷量.30以上としたところ、3因子10項目が抽出され、3因子全てにおいて因子の解釈と命名が可能であった（Table 4）。

第1因子は「模擬保育を終えて、保育に対する自信がついた」「模擬保育を終えて、満足できるものであった」などの項目から構成されており、模擬保育を行

Table 2. 模擬保育概要

	1 回 目	2 回 目
目 的	人前に立って話すことに慣れる	実習場面、及び保育現場を想定し、運動遊びの指導をする
保育者役	2人	1人
観 察 役	2人×3組	10人×2組
幼 児 役	約40人	約30人
時 間	30分間の保育を想定して体操、導入後の7分間	30分間の保育を想定して体操、導入後の10分間
指 導 案	30分間担当	30分間相当
形 式	道具は使用しない	道具を使用する
終 了 後	保育者役からの感想、次回への課題の発表、幼児役、観察役、担当教員からのアドバイス	保育者役からの感想、次回への課題の発表、幼児役、観察役からのアドバイス

Table 3. 保育者効力感の因子分析結果

No	項目内容	因子負荷量 F1
8.	私は、クラス全体に目をむけ、集団への配慮も十分できると思う	.76
7.	私は、子どもの状態が不安定な時にも、適切な対応ができると思う	.74
9.	私は、1人1人の子どもに適切な遊びの指導や援助を行えると思う	.73
6.	私は、保護者に信頼を得ることができると思う	.72
4.	私は、どの年齢の担任になっても、うまくやっていけると思う	.68
3.	保育プログラムが急に変更された場合でも、私はそれにうまく対処できると思う	.64
2.	私は、子どもの能力に応じた課題を出すことができると思う	.62
5.	私のクラスにいじめがあったとしても、うまく対処できると思う	.61
1.	私は、子どもにわかりやすく指導することができると思う	.60
10.	私は、子どもの活動を考慮し、適切な保育環境（人的、物的）に整えることに十分努力できると思う	.59
		α係数 .89
		寄与率(%) 45.57

Table 4. 模擬保育感の因子分析結果

因子名	No	項目内容	因子負荷量		
			F1	F2	F3
充実感 (α=.70)	14.	模擬保育を終えて、保育に対する自信がついた	.83	-.01	.01
	13.	模擬保育を終えて、満足できるものであった	.65	.10	-.03
	10.	模擬保育を行う際、上手に説明することができた	.56	.30	-.24
達成動機 (α=.49)	4.	模擬保育を行う前に、リハーサルを行った	.12	.53	.08
	2.	指導案は現場を想定して、詳細に記した	.19	.41	.09
	5.	模擬保育を行うにあたって、他者を参考にしようとした	-.06	.32	.17
	6.	模擬保育を行う際、自分だけの工夫をして望んだ	.23	.31	-.05
緊張感 (α=.52)	7.	模擬保育を行う際、緊張していた	-.10	.08	.68
	12.	模擬保育を行って、これまで気づけなかったことに気がついた	.26	.10	.48
	1.	指導案を作成するのは苦勞した	-.15	.23	.37
寄与率(%)			16.77	9.25	9.18
累積寄与率(%)				26.02	35.20

った後に得られる達成感や満足度の程度を表していることから「充実感 (α=.70)」と命名した。

第2因子は「模擬保育を行う前に、リハーサルを行った」「指導案は現場を想定して、詳細に記した」などの項目から構成されており、模擬保育を行う前の段階で試行や工夫をもって目的を達成しようとする努力の程度を表していることから「達成動機 (α=.49)」と命名した。

第3因子は「模擬保育を行う際、緊張していた」「指導案を作成するのは苦勞した」などの項目から構成されており、模擬保育を行う際の覚醒水準や行う前の苦

心を表す程度を表していることから「緊張感 (α=.52)」と命名した。

第2因子と第3因子におけるCronbachのα係数がやや低いことが懸念されるが、因子の解釈、及び命名において3因子構造が妥当であり、これら3因子が前述の木内<sup>14)</sup>の定義を説明し得るものであると判断したことにより本研究では3因子構造を採用した。しかしながら、尺度の信頼性、及び妥当性を高める必要があり、今後の課題であるといえよう。なお、全ての因子は高得点ほど「充実感」「達成動機」「緊張感」のそれぞれが高いと評価されるものとなっている。

3) 実習不安感の因子構造

実習不安感の各項目に対する回答について因子分析(主因子法・バリマックス回転)を行い、因子抽出基準を固有値1.00以上、因子負荷量.40以上としたところ、4因子18項目が抽出され、4因子全てにおいて因子の解釈と命名が可能であった(Table 5)。

第1因子は「部分実習をスムーズに行うことができるか不安である」「部分実習をどのように計画すればよいかわからなくて不安である」などの項目から構成されており、部分実習や責任実習、及びそれらの指導案の作成までを包含した指導責任の重い活動内容に関する不安の程度を表していることから「指導( $\alpha = .80$ )」と命名した。

第2因子は「子供たちに受け入れてもらえるか不安である」「子どもにどのように接したらよいか不安である」などの項目から構成されており、子どもへの接し方や関わり方といったコミュニケーションに関する不安の程度を表していることから「人間関係( $\alpha = .79$ )」と命名した。

第3因子は「実習中、決められた活動がきちんとできているか不安である」「実習園の先生方の指導に従って行動できるか不安である」などの項目から構成されており、実習生としての行動や園の先生から求めら

れる活動に関する不安の程度を表していることから「活動内容( $\alpha = .75$ )」と命名した。

第4因子は「実習の活動内容の全てを把握(理解)できているか不安である」「基本的な生活習慣の指導ができるか不安である」などの項目から構成されており、現場の保育実践や子供の発達について事前にすべき準備学習の習得に関する不安の程度を表していることから「事前理解( $\alpha = .78$ )」と命名した。

本研究によって得られた4因子は、長谷川<sup>17)</sup>の結果とほぼ同様のものであった。Cronbachの $\alpha$ 係数を算出したところ、 $\alpha = .75 \sim .80$ と内的一貫性に関して高い信頼性係数を得ることができた。なお、全ての因子得点はそれぞれ高得点ほど「指導」「人間関係」「活動内容」「事前理解」における不安が高いと評価されるものとなっている。

2. 属性による保育者効力感得点の差異

1) 人前に立つことに対する苦手さの程度による比較

保育者効力感を人前に立つことに対する苦手さの程度から検討するために、全対象者に対して「①かなり苦手、②やや苦手、③どちらともいえない、④あまり苦手ではない、⑤全く苦手ではない」という5群に分けて1元配置分散分析を行い、各平均値、及び標準偏

Table 5. 実習不安感の因子分析結果

因子名	No	項目内容	因子負荷量			
			F 1	F 2	F 3	F 4
指導 ( $\alpha = .80$ )	2.	部分実習をスムーズに行うことができるか不安である	.81	.20	.03	.06
	3.	部分実習をどのように計画したらよいかわからなくて不安である	.72	.08	.18	.13
	4.	責任実習をうまくすすめられるか不安である	.58	.08	.10	.34
	1.	指導案を適切に作成することができるか不安である	.54	.11	.10	.14
	5.	実習でよい評価が得られるかどうか不安である	.46	.12	.19	.33
人間関係 ( $\alpha = .79$ )	11.	子どもたちに受け入れてもらえるか不安である	.15	.71	.27	.16
	13.	子どもにどのように接したらよいか不安である	.09	.69	.32	.07
	10.	子どもが理解しやすいような話し方ができるか心配である	.13	.59	.11	.25
	14.	保育技術(絵本や手遊び等)が習得できているか心配である	.25	.45	.34	.15
活動内容 ( $\alpha = .75$ )	16.	実習中、決められた活動がきちんとできているか不安である	.18	.27	.65	.25
	15.	実習園の先生方の指導に従って行動できるか不安である	.18	.36	.60	.05
	18.	実習日誌を毎日きちんとまとめることができるか心配である	.16	.10	.57	.13
	17.	実習中、自分の健康管理ができるか気にかかっている	-.02	.13	.45	.17
事前理解 ( $\alpha = .78$ )	12.	実習園の先生方と良好な関係を作ることができるか不安である	.27	.33	.41	.22
	7.	実習の活動内容の全てを把握(理解)できているか不安である	.27	.11	.22	.71
	8.	基本的な生活習慣の指導ができるか不安である	.14	.40	.20	.57
	6.	保育現場のことを全ては知らないので心配である	.23	.10	.21	.53
	9.	各年齢の子どもの発達について理解できているか不安である	.17	.40	.13	.52
寄与率(%)			13.61	12.69	11.25	10.71
累積寄与率(%)				26.31	37.55	48.27

Table 6. 人前に立つことに対する苦手意識における一元配置分散分析結果

因子		①かなり 苦手	②やや苦手	③どちらと もいえない	④あまり苦 手ではない	⑤全く苦手 ではない	F	多重比較
		N=49	N=134	N=74	N=63	N=15		
保育者効力感	M (SD)	27.0 (5.30)	28.8 (5.75)	29.4 (5.09)	30.6 (6.12)	32.6 (8.56)	4.29**	①<④⑤**

\*\*P<.01

差を算出したところ、有意な主効果が認められたので下位検定としてTukeyのHSD法により多重比較を行った (Table 6)。

保育者効力感得点は人前に立つことに対する苦手さの程度が低いほど高く、一方でその苦手さの程度が高いほど得点が低い結果であった。これは、保育スキルや保育能力とはまた異なる次元で重要な示唆であることがいえる。保育者としての質を高めようとする際に、人前で話すことが苦手であることはその抑制要因のひとつとして機能することが考えられるからである。しかしながら、学生は一部を除いて人前に出る経験が少ないことによりネガティブな発想から不得意であるという先入観を生じさせていることが推察される。

吉村ら<sup>18)</sup>は幼稚園教諭適性や保育士適性に関する重回帰分析の結果、適性判断には「明るさ」の因子が正の影響を与えており、子どもに対する愛情が豊かにかつ明るく活発な人間であると思っている学生ほど、自分が保育者に向いていると考えていると報告している。星野<sup>19)</sup>は教育実習における効果的な授業をする要因のひとつに「教師は後部の児童にもよく聞こえるように大きな声で、しかも単調にならず抑揚をつけて明瞭に発言する」ことを挙げており、さらにそれは教育実習生自身が個人で、随時、訓練や研究が可能であることを報告している。要するに、保育者は人前に立つことに苦手意識を持たず、緊張しすぎることなく明るく元気に子どもと接することが求められていることが考えられ、授業や諸行事、ボランティア活動などを通してそのような苦手意識を克服することは保育者効力感を高める要因のひとつであることが窺える。

### 2) 1年生と2年生との比較

保育者効力感について学年による差の検定をするためにt検定を行ったところ、2年生の得点より1年生の得点の方が有意に高いことが示された (Table 7)。この差に影響を及ぼしている要因のひとつとして考えられるのは実習経験であることが考えられる。実習体験で感じる保育の難しさが保育者効力感を低めていること<sup>2)</sup>や実習中の成功体験や充実感、満足感などはその向上につながり、失敗経験や失望感、不満などは減

Table 7. 保育者効力感の学年比較におけるt検定結果

因子		1 学年	2 学年	t
		N=141	N=194	
保育者効力感	M (SD)	30.6 (5.66)	28.2 (5.85)	3.77**

\*\*P<.01

少につながる<sup>20)</sup>ことから、対象者の2年生は保育に対して肯定的な印象を持っていない、あるいは自分の保育技術や保育者としての業務内容を遂行することに対する自信が1年生より低いことが推察され、それらが保育者効力感の低減に作用している可能性が考えられる。

一方で、保育学生は入学時、「子どもはかわいい」「子どもが好き」と自分本位な志望動機のレベルから、実習を通して子どもとの関係のなかで自らのかわり方を考えるようになること<sup>21)</sup>や「実習を通して入学時のような安易なイメージでは働まらない、とても責任のある仕事である」というイメージを形成していくようになること<sup>22)</sup>が報告されている。2年生は講義によって得た知識や教養を実践する実習の経験を通して自分の保育能力を知ることができており、より現実的な保育者効力感の形成に寄与していることが考えられ、1年生のそれとは異なるものである可能性があるといえる。したがって、保育者効力感には量的差異だけでなく、質的検討も加味する必要があるといえよう。保育者効力感得点は実際の保育能力との関連がなければ空想的な効力感の測定にもなりかねないので、尺度の妥当性については今後の課題として挙げられる。

### 3. 保育者効力感と模擬保育感、及び実習不安感との関連

模擬保育を経験済みの2年生における保育者効力感と模擬保育感、及び実習不安感との関連を検討するため、それらの相関係数 (Pearson) を算出した (Table 8)。保育者効力感と模擬保育感の下位尺度である「充実感」との間に正の相関、「緊張感」との間に僅かではあるが負の相関が示され、実習不安感の下位尺度で

Table 8. 保育者効力感と模擬保育感、及び実習不安感との相関

	保育者効力感	指導	人間関係	活動内容	事前理解	充実感	達成動機	緊張感
保育者効力感	1.00	-.34**	-.33**	-.34**	-.29**	.41**	.14	-.14*
指導			.52**	.42**	.53**	-.20*	.06	.27**
人間関係				.55**	.52**	-.11	.13	.19**
活動内容					.52**	-.16*	.08	.25**
事前理解						-.12	.08	.07
充実感							.32**	.02
達成動機								.19**
緊張感								1.00

\*p<.05 \*\*p<.01

ある「指導」「人間関係」「活動内容」「事前理解」の全てとの間に負の相関が示された。これらにより、保育者効力感と模擬保育感、及び実習不安感との間に相関があることが示唆された。

さらに、模擬保育感、及び実習不安感が保育者効力感に及ぼす影響を検討するために模擬保育感の下位尺度、及び実習不安感の下位尺度を独立変数、保育者効力感を従属変数として重回帰分析（ステップワイズ法）を行った。ここで、独立変数間の相関係数の最高値が「人間関係」と「活動内容」との間の.55であり、多重共線性の影響は小さいものであると判断したことにより、全変数を用いて分析することにした。その後は、模擬保育感が実習不安感に及ぼす影響を明らかにするために、模擬保育感の下位尺度を独立変数、実習不安感の下位尺度を従属変数として重回帰分析（ステップワイズ法）を繰り返し行った。最後に、模擬保育感の下位尺度間において時系列を考慮して同様にパス解析を行った。分析結果は、5%水準で有意なパスまでを示している（Figure 1）。

保育者効力感は、模擬保育感における「充実感」から正の影響を受けており、実習不安感における「人間関係」及び「活動内容」から僅かではあるが負の影響を受けていることが示された。一方、模擬保育感の下位尺度のうち「達成動機」及び「緊張感」、実習不安感の下位尺度のうち「指導」及び「事前理解」は保育者効力感への直接のパスは認められなかった。

保育者効力感は、模擬保育の前の努力とは直接の関係はないが、模擬保育を行った後の感情によって影響を受けることが示された。つまり、模擬保育を行う前の段階で現場を想定したりハーサルを行う、あるいは他者を参考にする過程で自分のオリジナルの工夫をするというような目的を達成する意欲は充実感に影響を及ぼし、その模擬保育を行った後に得られる充実感や

達成感が保育者効力感を形成する要因のひとつであることが考えられる。千葉ら<sup>23)</sup>は実践指導において、学生が立案した指導計画を基に園児と保育活動を展開する「模擬保育」を実践させ、学生が指導計画を立案するなかで、子どもの様々な行動への観察力や洞察力の重要性と、幼児の発達段階に応じた保育活動の重要性を理解したと報告している。田爪ら<sup>24)</sup>は保育者アイデンティティの確立には、模擬保育を通して保育職への志望動機が高まることと保育に対する自信を獲得することが大きく寄与することを報告しており、さらに保育に対する不安が自身の保育技量に対する動機づけを低下させ、保育者アイデンティティの拡散状態に陥っていることを示唆している<sup>24)</sup>。模擬保育は、保育に対する自信の高揚に作用する一方で、不安感の生起にも作用する可能性が考えられる。学生のレポートによる内省報告からは、「模擬保育を楽しめた」、「努力が報われた」などの充実感を表すものに比べ、「自分たちの事前準備の不徹底さ」、「人前に立つことに対する苦手意識」、「言葉掛けの難しさ」、「様々な環境づくりが難しい」、など否定的と捉えられる意見が多かった。しかしながら、次回への課題として具体的な方略を考えることで快方に向かう学生も多かった。このように、模擬保育は自分の保育技術やそれに向かう姿勢の現状、及び個性を把握することが考えられ、そうしたなかで保育者効力感に影響を及ぼしていることがいえよう。したがって、模擬保育を実践する際には実施する時期やその背景を考慮し、学生に対するアプローチは慎重に行わなければならないであろう。

また、保育者効力感には「指導」及び「事前理解」に関わる不安とは直接の関係はないが、「人間関係」及び「活動内容」によって影響を受けることが示された。要するに、部分実習や責任実習、及び指導案の作成などの求められる責任が重いものに対する不安や実習の

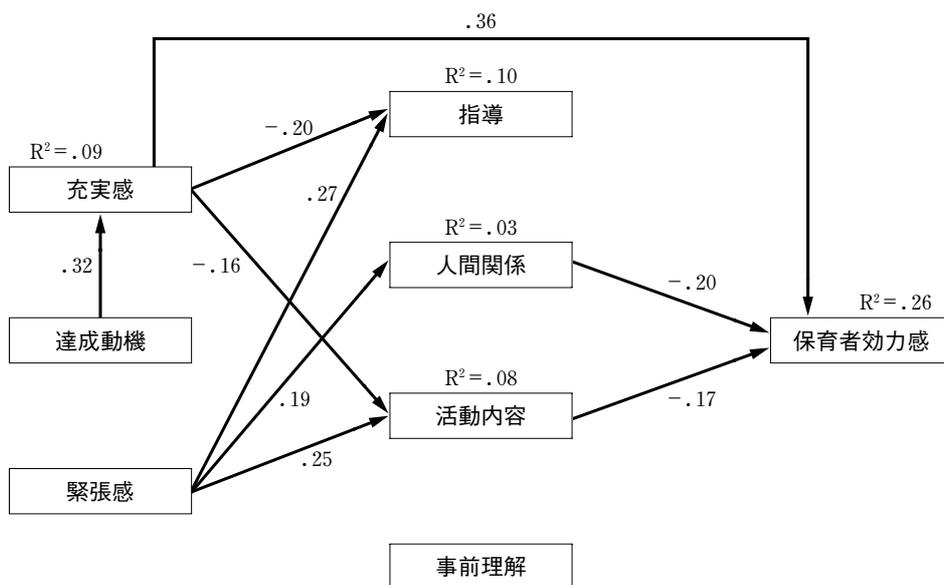


Figure 1. 模擬保育感，実習不安感から保育者効力感への影響を示すパスモデル

活動内容について事前に把握できるかという不安は保育者効力感との間に直接的な影響は見られず、子どもたちに受け入れてもらえるか、あるいは指導や援助を理解してもらえるかということや実習全般の活動に対する不安が保育者効力感に影響を及ぼしていることが示された。岩井<sup>22)</sup>は、保育実習中は子どもへの関心よりも自分の評価に関心があることを報告している。本研究における自分の評価として位置づけられている「指導」は保育者効力感へのパスは認められず、子どもへの関心を包含している「人間関係」はそれが僅かに認められた。これにより、学生は自分の評価に対する不安ではなく、子どもとの関係性における不安が保育者効力感に対して影響を与えている可能性が推察される。こうした不安の軽減に関してBandura<sup>25)</sup>は、教育者は学習者が勉強のなかで感じる不安を軽減するよりも個人的な効力感を促進することに努力するべきであると提言している。したがって、保育者志望学生の指導には、従来の指導内容に加えて彼女たちの心理的負担に対しても配慮し、効力感を高める事前指導の必要性が生じていると考えられる。

模擬保育感の下位尺度間では、「達成動機」から「充実感」に対して正の影響を及ぼしていることが示された。また、「充実感」は保育者効力感への影響だけでなく「指導」及び「活動内容」に負の影響を及ぼしており、「緊張感」は「指導」「人間関係」「活動内容」に対して正の影響を及ぼしていることが示された。「充

実感」は実習不安感の抑制要因として機能し、一方で「緊張感」はそれを助長させる可能性が示唆された。模擬保育で生じる「緊張感」を適度な状態に保つことは、実習に対する不安感を適度な状態にし、保育者効力感の高揚に有効的に作用する可能性が考えられる。また、模擬保育は学生が保育者役として幼児役、観察役の学生からの感想や評価、指導者からの批評を受け、それらを吸収することで効力感の高揚だけではなく保育スキルの向上が期待されることが考えられ、保育者養成校の保育の専門科目においては積極的に模擬保育を取り入れていく必要があるといえよう。

#### V. 今後の課題

本研究は保育者効力感に影響を及ぼす要因について属性、及び関連要因から検討した。保育者効力感得点は2年生に比べ、1年生が有意に高かったが、この結果の背景にまでは言及できていない。つまり、それが時系列による変容か、あるいは単なる学年による差異であるかという問題を究明するに至らなかったといえる。先行研究においても一貫した結果<sup>1)4)5)</sup>が得られていないことから、1年生が保育現場での実際の業務内容を把握しているかということや現実的な保育スキルとの関連、さらにはそれらを視野に入れた新たな指標を加えた縦断的研究から保育者効力感の構成要因についての検討が必要であろう。

また、保育者効力感は模擬保育感、及び実習不安感に影響を受けていることが示されたが、模擬保育感尺度の信頼性、及び妥当性の再検討が必要であり、自由記述の調査などを経て質問項目の追加やそれらの厳選が今後の課題である。他方、今後は四年制大学の3、4年生も含めてサンプルサイズを拡大させて検討する必要がある。

## Ⅵ. 参考文献 (引用順)

- 1) 三木智子, 桜井茂男: 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響. *教育心理学研究* 46(2): 203-211, 1998.
- 2) Bandura, A.: Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84: 191-215, 1977.
- 3) Gibson, S., & Dembo, M. H.: Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology* 76: 569-582, 1984.
- 4) 山沢正仁: 教育学部生の教師効力感と教師イメージに与える教育実習の影響, *NIIGATA Educational Psychologist* 10: 52-53.
- 5) 桜井茂男: 教育学部生の教師効力感と学習理由, *奈良教育大学教育研究所紀要* 28: 91-101, 1992.
- 6) 西坂小百合: 幼稚園教諭の精神的健康に及ぼすストレス, ハーディネス, 保育者効力感の影響, *教育心理学研究* 50: 283-290, 2002.
- 7) 西山修: 幼児の人とかかわる力を育むための多次元保育者効力感尺度の作成, *保育学研究* 44(2), 2006.
- 8) 田中昭夫: 保育者の蓄積的疲労感に及ぼす諸要因の効果, *日本保育学界第52回大会発表論文集*: 124-125, 1999.
- 9) 三宅幹子: 保育者効力感研究の概観, *福山大学人間文化学部紀要* 5: 31-38, 2005.
- 10) 大野木裕明, 宮川充司: 教育実習不安の構造と変化, *教育心理学研究* 44: 454-462, 1996.
- 11) 坂田成輝, 音山若穂, 古谷健: 教育実習生のストレスに関する一研究—教育実習ストレスの尺度の開発—, *教育心理学研究* 47: 3355-345, 1999.
- 12) 鈴木香奈恵, 仲本美央: 幼稚園教育実習に関する研究(1)実習前の不安について, *埼玉純真女子短期大学研究紀要* 21: 39-44, 2005.
- 13) 東俊一, 須河内貢, 村田恵子: 施設実習における実習生の目的・課題意識と学習内容に関する研究, *保育士養成研究* 20: 25-40, 2002.
- 14) 木内剛: 模擬授業, *日本教育方法学会編. 『現代教育方法辞典』*, 図書文化社 506, 2004.
- 15) 小泉裕子: 保育ワークショップ指導の効果, *鎌倉女子大学紀要* 6: 97-103, 1999.
- 16) 田中敏夫, 佐藤智朗: 総合的表現力を育てる授業「表現Ⅲ」の試み, *山口芸術短期大学研究紀要* 33: 41-60, 2001.
- 17) 長谷部比呂美: 保育実習に関する学生の意識について—実習案を中心として—, *淑徳短期大学研究紀要* 46: 81-96, 2007
- 18) 吉村英, 片岡基明, 吉村啓子: 保育者の資質に対する女子学生の意識—幼稚園教諭資質と保育士資質の比較—*京都女子大学発達教育学部紀要* 3: 43-58, 2007.
- 19) 星野昭彦: 教育実習生による授業の指導技術の分析Ⅱ, *千葉大学教育学部研究紀要*, 第1部 25: 43-53, 1976.
- 20) 浜崎隆司, 加藤孝士, 寺園さおり他: 保育実習が保育者効力感, 自己評価に及ぼす影響—実習評価を媒介した因果モデルの検討—, *鳴門教育大学研究紀要* 23: 121-127, 2008.
- 21) 児島雅典, 高杉展, 高橋健介: 保育者養成における授業研究の試み: 保育学生の保育感の変容と授業の展開 33: 37-46, 2002.
- 22) 岩井勇児: 保育科学生の保育者観の形成 (続報). *名古屋柳城短期大学研究紀要* 23: 183-194, 2001.
- 23) 千葉弘明, 松田広則, 河合規仁他: 実習指導のあり方に関する研究, *全国保育士養成協議会第43回研究大会研究発表論文集*: 86-87, 2004.
- 24) 田爪宏二, 小泉裕子: 保育者志望学生の「保育者アイデンティティ」確立に関する検討—模擬保育の実践を通して—, *鎌倉女子大学紀要* 13: 27-38, 2006.
- 25) Bandura, A.: 本明寛, 野口京子監訳, *激動社会の中の自己効力*, 金子書房, 1997.



# 保育指導業務に関する教育についての一考察

—短期大学生の意識調査をもとに—

## Study on Education about Childcare Support in the Childcare Person Training Course

— From the Survey of Junior College Student of Childcare —

相 良 亜 希

保育士資格の法定化に伴い、「児童の保護者に対する保育に関する指導（保育指導）」が保育業務に並ぶ保育士の業務とされた。また、昨今、対応に注意を要する保護者の数が増加する傾向にあり、保護者対応は保育者の業務においてその重要性を増しつつある。しかしながら、保育業務に関する授業科目に比べ保育指導業務に関する授業科目は少なく、保育指導業務に関する教育は未だ体系化の途上にあるといえる。そこで本稿では、現状の保育指導に関する教育について、それに対する学生の意識から検討を加えることを試みた。その結果、短大における教育課程内での保育指導業務に関する教育は、とりわけその内容面において充実が図られる必要があると判明したことから、現行の授業科目ならびに授業形態について考察を行った。保育指導業務に関する教育は、習得する技術の性格に応じて区分し、構造化した上で再構成することが求められている。

キーワード：保育指導，学習方法，学生のニーズ。

### I. はじめに

子育て支援の必要性が叫ばれるようになって久しい。政府が子育て支援を政策課題に位置づける契機となったのは1990年の「1.57ショック」であることから<sup>1)</sup>、既に20年弱にわたり子育て支援施策が展開されてきたということになる。当初は子育てと仕事の両立支援から始まった子育て支援施策であったが、今日に至るまでの間に、子育てを「どのように」支援するかについては様々な試行錯誤が行われ、変遷をとげてきた。

2002年9月に発表された「少子化対策プラスワン」では、従来の取組—子育てと仕事の両立支援—に加えて、「男性を含めた働き方の見直し」、「地域における子育て支援」、「社会保障における次世代支援」、「子どもの社会性の向上や自立の促進」という4つの柱に沿って、社会全体が一体となって総合的な取組を進めることが示された。これは、一向に歯止めがかかる様子のない少子化傾向への対応策として、従来の取り組みに欠けていた、在宅で子育てを行っている家庭を含めた「すべての子育て家庭に対する支援」という視点を

取り入れたものである。翌年には少子化対策プラスワンを踏まえた「次世代育成支援に関する当面の取組方針」発表をはじめとする、各種の次世代育成支援施策が展開されるに至った。

2003年11月29日の保育士資格法定化はこれらの「子育て支援施策拡充」の流れの中に位置する出来事であり、具体的には、「児童の保護者に対する保育に関する指導」（以下、保育指導と表記）業務が保育業務と並ぶ保育士の業務とされたことが挙げられる。

2008年3月に告示された新保育所保育指針の改訂内容をみても、保育現場における保育指導業務のウェイトが高まっていることが窺える。例えば「第1章 総則 2 保育所の役割」においては、「保育所は入所する子どもを保育するとともに、家庭や地域の様々な社会資源との連携を図りながら、入所する子どもの保護者に対する支援及び地域の子育て家庭に対する支援を担うものである<sup>2)</sup>」、と保育指導業務に関する明示的な規定がなされている。また、「第6章 保護者に対する支援」では、保育指導の基本姿勢及び具体的支援について、新たな章を設けて記述されている。

また、昨今の保育者を取り巻く環境は、子育てを知

らない親，モンスターペアレントと呼ばれる理不尽な要求をする親など，対応に注意を要する保護者の数が増加する傾向にある。したがって，保護者対応は保育者の業務においてその重要性を増しつつある。

以上見てきたように，今日の保育士には，保育業務と保育指導業務のいずれをも担うことの出来る人材が求められている。すなわち，保育士養成課程においても，両業務を担うことの出来る人材を育成することが求められていると言えよう。翻って，今日の保育士養成課程における授業科目を見ると，保育士が担う二つの業務—保育業務と保育指導業務—のうち，保育業務に関連する授業科目は数多く開設されている。一方，保育指導業務に焦点をあてた授業科目は限られており<sup>3)</sup>，本学においても，わずかに「社会福祉援助技術」「家族援助論」「地域子育て支援論」の3科目に過ぎない(表1)。無論これは，授業科目名ならびに授業概要の内容といった外的な事項のみによる判断に過ぎないため，実際は授業の中で保育指導業務に関する事柄が取り扱われている可能性もある。しかしながら，筆者の担当授業科目「家族援助論」におけるワークシートの学生の自由記述欄に「保護者への対応の仕方がわからず不安」「この授業を通して保護者との付き合い方を学びたい」との意見が多く寄せられたことから，少なくとも学生たちにとっては，明示的な形で保育指導業務について学ぶ機会が少ない状況なのではないかとの疑問を抱くようになった。

この疑問をより一般化するならば，それは，現行の保育士養成課程において保育指導業務に関する学習機会が十分に確保されているのか，すなわち，「保育指導業務に関する教育の現状」に関する問いが立てられよう。この問いに関連しては，長谷(2006)<sup>4)</sup>，松本(2008)<sup>5)</sup>，田村ほか(2004)<sup>6)</sup>，などのさまざまな優れた先行研究が存在する。

しかしながら，これらの先行研究の多くは就職後の保育士ないしは保護者を対象としており，養成課程で学んでいる途上の学生の意識に焦点をあてたものは少ない。講義が教員と学生がいて初めて成立するものである，という原点に立ち戻って考えるならば，保育指導業務に係る教育のあり様を検討するにあたって，学生の意識，ニーズを参考にすることもまた一つの方略であろう。

そこで本研究では，短期大学在学中の学生を対象に，保育指導に関する技術の習得をめぐる意識調査を行い，その結果を手がかりとして保育指導業務に関する教育のあり方を考察することを目的とした。

表1 本学における開設授業科目(専門科目)一覧

	授業科目名	授業形態		授業科目名	授業形態
教科教育に関する科目	児童文化	講義	保育内容・指導法に関する科目	保育内容総論	演習
	生活	講義		保育内容健康Ⅰ	演習
	器楽Ⅰ	演習		保育内容健康Ⅱ	演習
	器楽Ⅱ	演習		保育内容人間関係	演習
	声楽・理論	演習		保育内容環境	演習
	オペレッタ	演習		保育内容言葉Ⅰ	演習
	図画工作Ⅰ	演習		保育内容言葉Ⅱ	演習
	図画工作Ⅱ	演習		保育内容音楽表現	演習
	幼児体育Ⅰ	演習		保育内容造形表現	演習
	幼児体育Ⅱ	演習		保育内容身体表現Ⅰ	演習
	教職原論	講義		保育内容身体表現Ⅱ	演習
	教育原理	講義		幼児教育指導法	講義
	教育心理学	講義		教育情報処理	演習
教育・保育の基礎理論に関する科目	発達心理学	講義	乳幼児保育に関する科目	小児保健	講義
	障害児保育	講義		小児保健実習	実習
	社会福祉概論	講義		小児栄養学演習	演習
	社会福祉援助技術	演習	乳児保育	演習	
	児童福祉	講義	教育相談に関する科目	臨床心理学演習	演習
	教育制度論	講義		教育相談	講義
	保育原理	講義		幼児の心と育て方	演習
	保育計画論	講義	総合演習	総合演習	演習
	幼児の遊び	演習	保育・教育実習	保育実習Ⅰ	実習
	絵本論	講義		保育実習Ⅱ	実習
	養護原理	講義		保育実習Ⅲ	実習
	養護内容	演習		教育実習Ⅰ	実習
	精神保健	講義	教育実習Ⅱ	実習	
	家族援助論	講義	専門関連科目	幼児教育学特講Ⅰ	講義
	地域子育て支援論	講義		幼児教育学特講Ⅱ	講義
				外国事情	演習
				卒業研究	

本研究の成果は，現在，体系化の途上にある保育指導業務に関する教育について具体的検討を加えるにあたり，重要な示唆を与えると考えられる。

## Ⅱ. 研究方法

### 1. 調査対象

本学幼児保育学科2年生206名に調査を依頼した。今回の調査において2年生のみを対象としたのは，次の3点の理由による。まず，2年生は既に本学における保育指導業務に関する科目とみなされる，「家族援助論」(2年次前期)，「社会福祉援助技術」(2年次前期)および「地域子育て支援論」(2年次後期)の3科目について受講済みないし受講中であり，本学における保育指導業務に関する学習について判断を行うだけの材料を有していると考えられること。次に，2年生は，学生の保育指導業務に関する意識形成への影響が推察される，保育現場での実習経験に関連する開設科目に関して，すべて(教育実習Ⅰ・Ⅱ，保育実習Ⅰ，

保育実習ⅡないしⅢ)を経験済みであり、それらの経験を踏まえた回答を得られると考えられること。最後に、2年生は本学におけるすべての授業形態(講義・演習・実習)を履修済みないしは履修中であり、各種授業形態に関して具体的に思い描いた上で回答を行うための用意があると考えられること。

以上のことより、本学幼児保育学科2年生は、本学における教育課程を俯瞰的に判断することができると考えられるため、調査対象とした。

## 2. 調査方法・時期

2008年11月の授業時間内にアンケートを配布し、その場で回答させたのち、回収を行った。回収率は89.3%(184件)、記入漏れなどを除いた有効回答数は95.7%(176件)であった。

## 3. 調査内容

アンケートにおいては、「保育指導」に関する知識・技能等の習得に必要な学習に対する学生の意識を調査した。

調査項目は以下のとおりである。

### (1)保育指導のための技術習得の時期

保育指導のための技術を身につけるべき時期について、①短期大学入学前、②主に短期大学在学中、③主に就職後、④短期大学在学中から就職後まで継続、⑤特になし、⑥その他(自由記述)、の以上6つの選択肢から選択させた。

### (2)短期大学における保育指導のための技術に関する学習機会について

短期大学を卒業するまでに保育指導のための技術を学ぶことが出来ると思うかどうか、について4件法にて答えを求めた。また、そのように判断した理由についても自由記述で回答を求めた。

### (3)保育指導実践のための各種技術毎の学習方法について

- ①保護者の子育てを支持、承認する
- ②保護者の子育てに関する助言(具体的提案)をする
- ③保護者に保育士や子どもの状況についての解説をする
- ④保護者に地域の子育てに関する情報を提供する
- ⑤保護者に保育の知識や技術に基づく情報を提供する
- ⑥保護者に保育者が実際に子どもにかかわる姿を見せ、行動の見本を提示する
- ⑦保護者が家庭で行っている子育ての方法を保育で用いる
- ⑧園庭やプレイルームの開放による物理的環境の整備

- ⑨保護者の状況や心境を受容する
- ⑩保護者とともに子育てに取り組む
- ⑪子育てについて保護者と一緒に考える
- ⑫保護者の子育ての様子を観察する

以上の12の事柄について、それを実践するために必要な技術の習得に最も適していると考えられる授業形態を、それぞれ次の6つの選択肢から選ぶかたちで回答を求めた。

- ア) 講義型
- イ) 演習型
- ウ) 実習型
- エ) 講義・演習型
- オ) その他(具体的な形態を自由記述で回答)
- カ) 授業では身につかない

なお、それぞれの授業形態については次のように説明を加え、選択させた。「講義型」は主に教員の講釈(解説・説明)を聞く形で行われる授業のこと、「演習型」は少人数での対話や議論・発表など、教員と又は学生同士でのやり取りを通して学ぶ授業のこと、「実習型」は実習・実技・実験など、学生自身が行動を通して学ぶ授業のこと、「講義・演習型」は一つの授業科目内で講義型と演習型を組み合わせた形で行われる授業のこと、とそれぞれの型について定義づけを行った。

これらの設問の分析には、保育指導技術を「他の援助技術の援用による技術」「保育を基盤とする固有の技術」の2つに分けた橋本<sup>7)</sup>の分類を参考とし、項目①～⑤は前者、項目⑥～⑧は後者に該当するものとして分析を行った。また、項目⑨～⑫は、保育指導業務の基本姿勢を具現化したものを列挙した試案であり、本研究においては暫定的に「保育指導の基本姿勢に係る技術」と分類して分析を行った。

## Ⅲ. 結果及び考察

### 1. 保育指導のための技術習得の時期に関する意識

保育指導のための技術を身につけるべき時期を問うた設問に対し、最も多かった回答は「短期大学在学中から始まり、実際に保育職に就いてからも継続するもの」で75.9%にのぼった。次いで多かったのが「短期大学在学中」の16.1%であり、この2群を合わせると9割以上の学生が短期大学在学中から、保育指導のための技術を習得する必要があると考えていることがわかった。また、多くの学生が、保育指導に関する技術の習得について、それが短期大学在学中から在職後も

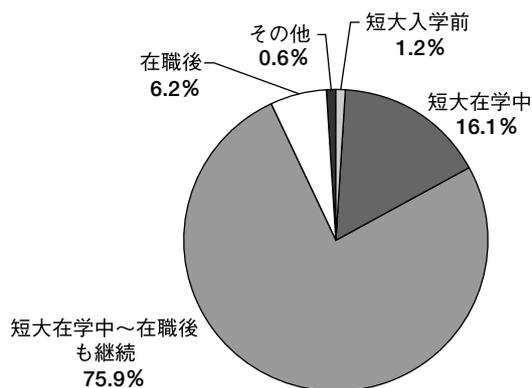


図1 保育指導技術の習得時期

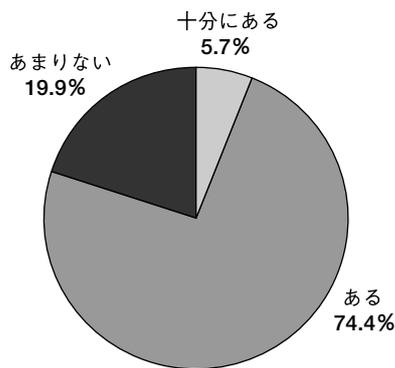


図2 短期大学における保育指導技術に関する学習機会

継続するものと答えたことから、技術の習得が長いスパンを要するものであるととらえていることが窺われる。

ここで明らかになった保育指導のための技術の習得に関する学生の長期的、継続的な意識は、児童福祉法に定められた、保育指導業務に関する自己研鑽の努力義務規定と方向性を一にするものであると言えよう。すなわち、児童福祉法第48条の3第2項は、「保育所に勤務する保育士は、乳児、幼児等の保育に関する相談に応じ、及び助言を行うために必要な知識及び技能の修得、維持及び向上に努めなければならない。」として、保育指導に関する自己研鑽の必要性を規定している。当該項目への回答結果からは、この自己研鑽の必要性が学生自身に内在化されていることを読み取ることができた。

## 2. 短期大学における保育指導の技術習得に関する学習機会に対する意識

「十分に学ぶことができる」「学ぶことができる」と答えた学生はあわせて全体の80.1%にのぼり、多くの学生が、現在の教育課程において保育指導に関する技術を学ぶ機会があると感じていることがわかった。そのように感じている理由について問うた自由記述においては、「十分に学ぶことができる」と答えた理由として、「演習問題や実習を通して学ぶことができる」ことが挙げられており、保育指導に関する技術の学習機会が具体的には、実践的な場面における体験（模擬体験も含む）を通しての学習としてとらえられていることが窺える。

学ぶ機会が「ある」と答えた理由には「現場に出てから学ぶことも多い」「知識は学ぶが、実践的なことは不十分」「短大では知識や一般論が中心だから」「子

どもや園によって方針が違うから」といった記述が見られた。これら一群の記述からは、短大における学習はその内容面において、保育指導に関する技術習得には足りない部分があるとの認識が窺える。ここでいう足りない部分とは具体的には、子どもや園の方針といった個別具体の状況に併せて指導を行うための、いわば「応用力」に関する部分であろう。また、「期間が短い」といった記述も見られたことから、学習の内容面のみならず、学習の時間面においても、保育指導に関する技術習得に不十分さを感じていることがわかった。しかしながら、学ぶ機会が「十分にある」群同様、「ある」群においても、「実習などをする」ことが理由として記述されていたことから、実践的な体験を通しての学習が、保育指導に関する技術習得の学習方法として認識されていることが窺える。

これに対して、学ぶ機会が「あまりない」と答えた理由としては、「実践する機会がないから」「短大で基本は学んでも、応用は現場に出てからの方が学べるから」「現場に出ないとわからないことがたくさんあるから」「短大では技術よりも知識中心」といった記述が見られた。これらの記述において挙げられている事柄は、先述の「ある」群における記述と類似しており、短大における学習の内容は、保育指導に関する技術の「応用力」に関する部分が不十分であるとの認識が窺える。したがって、「ある」群と「あまりない」群の違いは、「応用力」に関する学習機会の少なさに対する評価の違いと考えられるが、その背景にはそれぞれの学生の就職後に対する不安度の違いが推察される。なぜなら、学ぶ機会が「あまりない」と答えた学生の多くは、短大で学んだことが現場で通用するのか、についての不安の意を記述しているからである。この点については、更なる詳細な検討が今後必要であると考

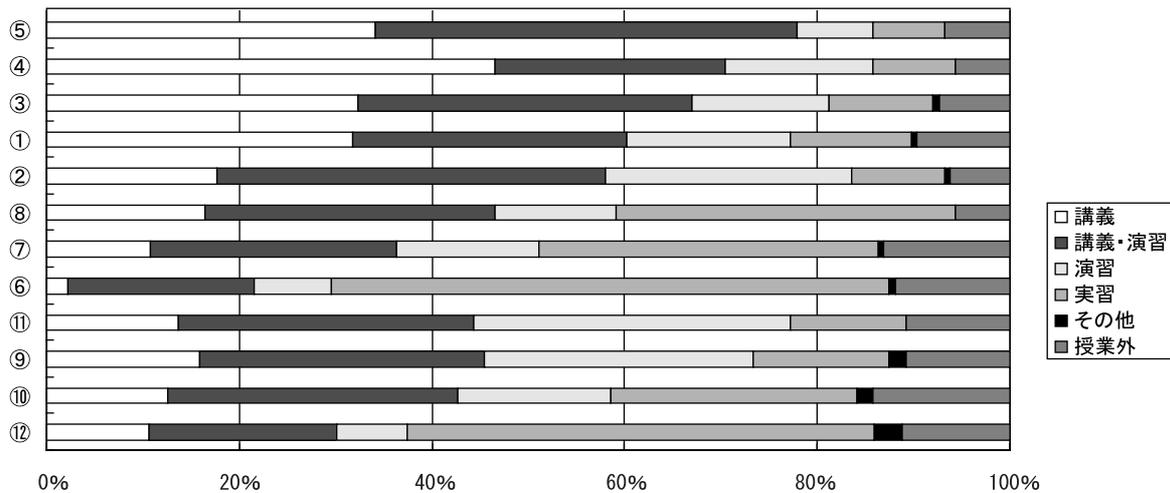


図3 保育指導実践技術習得のための学習方法

えられる。

以上見てきたように、(ア)多くの学生が現在の教育課程において保育指導のための技術を学ぶ機会があると感じており、自由記述回答結果からは、(イ)保育指導に関する技術習得の方法は、実践的体験を通しての学習と捉えられている、(ウ)短大における学習は、保育指導に関する技術の「応用力」習得の点で不十分さが感じられている、ことが明らかになった。

### 3. 保育指導の技術習得に係る学習の方法について

項目①～⑫の事柄を実践するための技術習得について、最も適していると思う授業形態を選ぶ設問への回答結果をまとめたものが図3である。以下、その結果を各事項の性格から「他の援助技術の援用による技術」「保育を基盤とする固有の技術」「保育指導の基本姿勢に係る技術」の3分野に分類し、検討を行った。

#### (1)他の援助技術の援用による技術 (①～⑤)

他の援助技術の援用による技術の習得においては、他の2分野に比べて、講義型や講義・演習型を希望する傾向が見られた。特に高い値を示したのが、「⑤保護者に保育の知識や技術に基づく情報を提供する」であり、講義型(34.1%)、講義・演習型(43.8%)となった。最も低い値となったのは、「②保護者の子育てに関する助言(具体的提案)をする」であったが、講義型(17.7%)、講義・演習型(40.3%)と、講義型と講義・演習型をあわせると過半数を超える結果となった。さらに、演習型を加えると、①～⑤のすべての項目について8割前後を占めることとなる、したが

って、当該分野については、講義や演習といった「座学」型の授業形態が適していると考えられていることが読み取れる。

#### (2)保育を基盤とする固有の技術 (⑥～⑧)

保育を基盤とする固有の技術の習得においては、実習型の数値が高くなる傾向が見られた。とりわけ、「⑥保護者に保育者が実際に子どもにかかわる姿を見せ、行動の見本を提示する」については、58.0%が実習型を選択する結果となった。これに、授業外(授業で身につかない)型をあわせた数値はいずれも4割を超えており、このことから、この分野の特徴を読み取ることができる。それは、「座学」型の授業形態を選択する学生が他の2分野に比べて少なく、すなわち、当該分野においては「非座学」型の授業形態が適していると考えられる傾向が読み取れる。

#### (3)保育指導の基本姿勢に係る技術 (⑨～⑫)

保育指導の基本姿勢に係る技術の習得においては、他の分野と比べた際の顕著な傾向を読み取ることは出来なかった。ひとつの授業形態に大きく偏ることがなく、様々な授業形態へとニーズが分散する結果となった。このことは、当該分野の技術の習得方法に関する意識にはばらつきがあり、したがって学習機会の提供にあたっては、その多様なニーズを汲み取っていく必要があることを示唆している。

唯一例外的な傾向を示したものとして、「⑫保護者の子育ての様子を観察する」があり、実習型が48.5%と他の授業形態からずば抜けて高い値となった。当該項目は子育ての様子を「観察」する技術について尋ねたものであり、したがって、観察の対象である保護者

が目前にいない状態ではその技術を習得することが難しいとの考えが背景にあるものと推察される。受容等の基本姿勢に係る理論は講義や演習におけるロールプレイングなどによって学ぶことはできるが、こと「観察」に関しては観察の対象抜きには、技術の習得に至るのは難しいとの意識があることが読み取れた。

以上、保育指導に関する技術をその性格から3分野に分け、それぞれの傾向を見てきたが、この結果から次のことが推察される。まず、「他の援助技術の援用による技術」については、他の分野と比較した際、講義型や講義・演習型が高い値を示したが、それは、これらの技術が学生にとって普段親しみのない分野・領域に関する技術であるため、実習などを通して体験的に学ぶというよりは、知識の習得に重きを置いたものと解される。

次いで、「保育を基盤とする固有の技術」に関してはその他の分野と比較した際、実習型が高い値を示したことが指摘できる。これは、当該分野の技術が、従来の、子どもを主な対象とした保育業務のために習得する技術を基盤とし、それらを応用的に用いるための技術として性格を持つが故に、応用的な、換言すれば実践的な体験を通して習得するものとして捉えられていると解される。

また、「保育指導の基本姿勢に係る技術」については、特定の授業形態が突出して選択されることはなかったことから、さまざまな授業形態によって学習を進めていく必要性が高いことが示唆された。

したがって、保育指導技術の習得にあたっては、その技術を構造化した上で、それぞれに適した授業形態を選んでいく必要があると考える。

#### 4. 今後の「保育指導」関連科目のあり方について

以上の意識調査の結果を踏まえ、今後の保育指導業務に関する教育のあり方について若干の考察を試みる。

保育指導のための技術習得の時期ならびに短大における学習機会に対する短大生の意識を踏まえるならば、短大における教育課程内での保育指導業務に関する教育は充実が図られる必要がある。とりわけ、実践的な体験を通じての学習に対するニーズが多く表出されたことに鑑みれば、現行の授業科目ならびに授業形態について検討を加え、保育指導業務に関する教育を再構成することが求められていると言える。

再構成を行うにあたって踏まえるべき視点としては、保育指導実践のための技術習得に係る学習方法につい

ての学生の意識が参考になる。学生の意識調査結果からは、保育指導のための技術のうち、とりわけ「保育を基盤とする固有の技術」習得の方法として、実習型の授業形態へのニーズが浮かび上がってきた。そこで、保育指導業務に関する教育の一環として実習型授業を取り入れることを提案したい。ただし、保育士養成課程には既に多くの科目が配置されており、新たに科目を付加する事は徒に学生の負担を増やすことにつながる恐れがある。したがって、既に開設されている科目に、保育指導に関する技術習得の観点を組み込むのが妥当であろう。具体的には、保育実習Ⅰ・Ⅱなどに代表される実習科目においては、保育指導に関する技術を実習を通じて習得するための視点を明確化して教授したり、また実習中に積極的に保育指導場面に立ち合わせていただけるよう、実習先への協力を要請したりすることが考えられる。

これに対し、「他の援助技術の援用による技術」に属する技術については、講義型ないしは講義・演習型の授業形態へのニーズが強かったことから、これらの技術に関しては応用的な事柄よりも、基礎的・基本的な知識について、しっかりと学ぶ機会を確保していく必要がある。既設科目である「家族援助論」「社会福祉援助技術」「地域子育て支援論」はいずれも講義型であることから、主にこれらの科目において基礎的・基本的知識を学習することを目的とし、3科目間での内容の重複等のない、体系だった授業が展開されるよう、調整が求められる。

「保育指導の基本姿勢に係る技術」については、学生の意識にばらつきが見られた。これは学生のニーズの多様性と捉えることもできる一方、学生にとって学習対象が不明確であるゆえ、学習方法へのニーズが定まらなかったと解することも出来る。もし、後者であるとするならば、保育指導の基本姿勢について集中的に学ぶ、「保育指導論」といった基礎的科目の開講を検討する必要がある。この点に関しては今後、更なる詳細なデータに基づく検討が待たれる。

また、授業形態といった観点とは異なる次元で再構成の際に留意すべき点として、多くの学生が抱える不安—自らが学んだ知識・技術が現場において通用するのか—へのケアがあることも指摘しておきたい。

#### IV. おわりに

今回の意識調査を通じて、保育指導業務に関する学生の意識の一端を垣間見ることが出来た。自己研鑽の

必要性に関する認識や、求められる技術の性格に応じた学習方法の選択など、学生自身の教育課程に対する認識には一定の合理性と明確さを看とることができ、学生の意識から教育のあり方を構想していくという手法の可能性を感じる結果となった。

今後は、調査対象を拡大し、回答者の学習経験によって保育指導技術習得をめぐる意識がどのように異なるのか等の更なる検討を重ね、より具体的な保育指導業務に関する教育体系の確立に向けて、歩を進めることとしたい。

## V. 引用文献

- 1) 内閣府：平成16年版少子化社会白書。ぎょうせい，東京，94，2004.
- 2) 厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課：保育所保育指針。チャイルド本社，東京，2008.
- 3) 伊達由実：保育士養成課程における基礎技能「体育」のあり方について—保育士に求められる新しい役割に対応する授業内容の検討—。四天王寺国際仏教大学紀要 43：177-187，2006.
- 4) 長谷範子：「生きる力の基礎」の形成に関する一考察—保護者指導についての意識調査を通じて—。四天王寺国際仏教大学紀要 42：129-136，2006.
- 5) 松本しのぶ：保育士に求められるソーシャルワークとその教育の課題—地域子育て支援をめぐる動向から—。奈良佐保短期大学研究紀要 第15号：65-75，2008.
- 6) 田村隆宏ほか：子育て支援活動の影響に関する保育者の認識—保育者に対する影響を中心に—。鳴門教育大学研究紀要（教育科学編） 第19号：91-100，2004.
- 7) 橋本真紀：保育者の保護者支援。保育指導の原理と技術。フレーベル館，東京，2008.

## VI. 参考文献

- 1) 梶田叡一：講義・演習に対する学生のニーズ。京都大学高等教育叢書 2：65-72，1997.
- 2) 清水たま子，大島康司，松井吉光ほか：学生のニーズに対応した教養教育の課程研究。愛知江南短期大学 37：43-76，2008.



# 家庭における食教育と食事にまつわる諸行動に対する意識の関連について

## Research Study of the Relationship Between Familial Upbringing and Eating Behaviors

濱谷 亮子・田口 紀子・古俣 智江

近年、望ましい食習慣の形成に向け、多方面から食育が推進されている。食育推進基本計画では家庭が食育において重要な役割を有していることを認識するとともに食育推進に関する活動に取り組むことが保護者に対して求められている。そこで本研究では家庭における食教育が食事にまつわる諸行動に対する意識に及ぼす影響を調査し、関連性を明らかにすることを目的とした。その結果、食事前の手洗い、うがい、食べ残しや食事中に立ち歩くことなどの食事にまつわる諸行動への意識と家庭における食教育の経験には関連性が認められた。このことから、家庭における食教育がその後の望ましい食習慣の形成に対する重要な要因になることが示唆された。

キーワード：食教育，家庭，食習慣。

### 1. 緒言

近年、食育という言葉が頻繁に耳にする。外食、内食の増加やライフスタイルの変化に伴い、食生活の多様化がみられ、豊かさがもたらされると同時に、食を大切にしている心の欠如、伝統ある食文化の喪失、栄養バランスの偏った食事や不規則な食事の増加など食に関する多くの問題が見られるようになった。このような食に関する諸問題の現状を踏まえ、多方面から様々な取り組みを通じて食育が推進されている。

平成16年1月2日に中央教育審議会から「食に関する指導體制の整備について」答申がなされ、その中で「食は人間が生きていく上での基本的な営みであり、健全な生活のためには、健全な食生活が欠かせないものであり、同時に将来の食習慣の形成に大きな影響を及ぼすものである」として食事に対する指導の重要性を示している。食育基本法（平成17年7月施行）の規定に基づき設置された食育推進会議において、平成18年3月31日に食育推進基本計画が決定され、食育推進のための基本的な方針や国、地方公共団体、教育関係者、農林漁業者、食品関連事業者、国民の責務が示された。第一章総則第五条には子どもの食育における保護者、教育関係者等の役割が示され、その中には「食

育は父母その他の保護者にあつては家庭が食育において重要な役割を有していることを認識するとともに、子どもの教育、保育等を行う者にあつては、教育、保育等における食育の重要性を十分自覚し、積極的に子どもの食育推進に関する活動に取り組むこととなるよう、おこなわれなければならない」とされている。

文部科学省では平成18年度から各地域において栄養教諭を中核とした家庭、学校、地域の連携による食育推進事業を実施しているが、子ども達の健全な育成には、家庭における保護者の更なる関わりが重要と言える。家庭における食事に関する多くの先行研究では、大野らによると1980年代よりより食事行動とパーソナリティの形成には深い関連性があると報告されており、家庭における食事環境や親から子どもへの食教育の重要性、家庭における正しい食生活習慣の確立が子ども達の健全な育成に不可欠であることが示されている<sup>1-4)</sup>。

食卓でのコミュニケーションのあり方が子どもの発達において重要な役割を担っており、家族の食事の共有が家族関係や子どもの発達にプラスの影響を及ぼすことが報告されている<sup>5-7)</sup>。また、母親、父親の調理態度が家族の共食と中学生の調理態度に与える影響についても報告がなされている<sup>8)</sup>。

そこで本研究では短期大学に在籍する女子学生に対し現在の食事にまつわる諸行動と過去の家庭における

食教育（しつけ）経験の関連性に関するアンケート調査を実施し、家庭における食教育（しつけ）が食事にまつわる諸行動に対する意識に与える影響を検討することを目的に研究を行った。

## Ⅱ. 方法

### 1. 調査対象

国際学院埼玉短期大学健康栄養学科1年に在籍している女子学生90名とした。2006年5月に自記式質問紙を用い集合調査法で実施した。なお回収率は100%であった。

### 2. 調査項目

#### 1) 家庭における食教育（しつけ）の有無

- ① 食事前の手洗い
- ② 食事前のうがい
- ③ 食事後の歯磨き
- ④ 食事前後の挨拶
- ⑤ 食事作法を正しくすること
- ⑥ 家族揃ってから食事をいただくこと
- ⑦ 食後の家族団欒
- ⑧ 食事中にテレビを見ること
- ⑨ 食事中の立ち歩き
- ⑩ 食べ残し
- ⑪ 食事を外食や内食で済ますこと

これらの設問について過去に家庭において注意を受けた経験の有無の回答を求めた。

#### 2) 食事にまつわる諸行動への意識

前述の設問にある行動に対する意識を「大賛成」「賛成」「どちらでもない」「大反対」「反対」のいずれかから回答を求めた。

### 3. 統計処理

家庭の食教育（しつけ）の有無と食事にまつわる諸行動の意識の各質問項目の関連性は $\chi^2$ 検定を用い、本研究における統計的有意水準はすべて5%とした。

## Ⅲ. 結果

### 1. 家庭における食教育（しつけ）の有無

各項目別に家庭で注意を受けた経験があると回答した割合を表1に示した。食事前の手洗いは53.3%、食事前のうがい35.6%、食事後の歯磨き53.3%食事前後の挨拶46.7%、食事作法を正しくすること57.8%家族

表1 家庭における食育（しつけ）経験

項目	人数	(%)
食事前の手洗い	48	53.3
食事前のうがい	32	35.6
食事後の歯磨き	48	53.3
食事前後の挨拶	42	46.7
食事作法を正しくすること	52	57.8
家族揃ってから食事をいただくこと	28	31.1
食後の家族団欒	13	14.4
食事中にテレビを見ること	24	26.7
食事中の立ち歩き	38	42.2
食べ残し	41	45.6
食事を外食や内食で済ますこと	14	15.6

(n=90)

揃ってから食事をいただくこと31.1%、食後の家族団欒14.4%、食事中にテレビを見ること26.7%、食事中の立ち歩き42.2%、食べ残し45.6%、食事を外食や内食で済ますこと15.6%であった。手洗い、歯磨きなど衛生面に関する項目、食事作法に関する項目は半数以上が家庭におけるしつけの経験があったが、食後の家族団欒、食事を外食や内食で済ますことは15%程度であり、他の項目と比較し、食教育の実施が低い結果が示された。

### 2. 食事にまつわる諸行動への意識

食事にまつわる諸行動への意識を表2に示した。

現在の各行動への意識として、食事前の手洗い、食事前のうがい、食事後の歯磨き、食事前後の挨拶、食事作法を正しくすることは大賛成、賛成をあわせると9割近くがそれらの行動に賛成していることが明らかであった。家族揃ってから食事をいただくこと、食後の家族団欒といった家族とのコミュニケーションに関する項目は大賛成、賛成の回答が多く見られる一方で3割が「どちらでもない」と回答した。食事中にテレビを見ることは大賛成11.1%、賛成46.7%、どちらでもない28.9%、大反対2.2%、反対11.1%であり他の項目と比較し、回答にばらつきが見られた。また、食事中に立ち歩くこと、食べ残しをすることは反対の意識が強い傾向にあるが食べ残しをすることに関しては36.7%が「どちらでもない」と回答した。食事を外食、内食で済ませせることは52.2%が「どちらでもない」と回答しており、外食や内食が食事形態の1つとして意識されている現状であった。

表2 食事に関する諸行動への意識

項目	大賛成		賛成		どちらでもない		大反対		反対	
	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%	人数	%
食事前の手洗い	64	71.1	24	26.7	2	2.2	0	0.0	0	0.0
食事前のうがい	50	55.6	27	30.0	12	13.3	0	0.0	1	1.1
食事後の歯磨き	60	66.7	28	31.1	1	1.1	0	0.0	1	1.1
食事前後の挨拶	63	70.0	23	25.6	4	4.4	0	0.0	0	0.0
食事作法を正しくすること	40	44.4	45	50.0	5	5.6	0	0.0	0	0.0
家族揃ってから食事をいただくこと	21	23.3	38	42.2	29	32.2	0	0.0	2	2.2
食後の家族団欒	25	27.8	30	33.3	32	35.6	1	1.1	2	2.2
食事中にテレビを見ること	10	11.1	42	46.7	26	28.9	2	2.2	10	11.1
食事中の立ち歩き	0	0.0	9	10.0	17	18.9	21	23.3	43	47.8
食べ残し	1	1.1	3	3.3	33	36.7	20	22.2	33	36.7
食事を外食や内食で済ますこと	2	2.2	8	8.9	47	52.2	8	8.9	25	27.8

(n=90)

### 3. 家庭における食教育（しつけ）と食事まつわる諸行動への意識

各項目別に各項目別に家庭で注意を受けた経験があると回答した群と注意を受けたことがない群にわけ、家庭における食教育（しつけ）と食事に関する諸行動への意識の関連性を検討し、群間の有意差を認めた( $P < 0.05$ ) 項目を図1～図5に示した。

食事前の手洗い、食事前のうがい、食事中にテレビを見ること、食事中の立ち歩き、食べ残しに関して、過去に家庭で注意を受けた経験のあるものは、望ましい意識を回答する傾向が見られるが、家庭において注意された経験の無いものは、それらの行動に関して、どちらでもないと回答する割合が高く、家庭における食育（しつけ）はその後の食事に関わる行動への意識へ影響を与えることが示された。

他の項目食事前の歯磨き、食事前後の挨拶、食事作法を正しくいただくこと、家族揃ってから食事をいただくこと、食後の家族団欒、食事を外食や内食で済ますことも同様の傾向が見られたが、群間の有意差は認められなかった。

### IV. 考察

本研究において、女子学生における家庭での食教育（しつけ）の頻度、食事まつわる諸行動への意識、食教育（しつけ）頻度と食事意識の関連性が調査された。その結果、家庭における食教育（しつけ）と食事まつわる諸行動に対する意識には関連性が認められ、家庭における食教育が将来の望ましい食意識の形

成に影響を与えることが示唆された。

近年、正しい食生活習慣の形成には家庭における食教育が重要であるとされており、2005年に施行された次世代育成対策推進法<sup>9)</sup>にも、心身の健全育成のためには乳幼児期からの望ましい食習慣の定着や食を通じた豊かな人間性の形成・家庭関係づくりが重要で、発達段階に応じた食の学習機会や食事づくり等体験活動の必要性などが明記され、家族の共食や子どもの調理参加が注目されている。

家庭における食教育の基盤ともいえる家族の共食が与える影響については数多くの実証研究が行われ、家族の共食は孤食に比べて食への積極的態度、食生活満足度などについてよい影響を与えることが明らかにされてきた。家族そろって食事を取ることと子どもの健全育成に関しても報告されており、食事中のコミュニケーションのあり方、共食の場における会話などが子どもの健康に対する重要な要素であると示されている<sup>10)</sup>。

本研究における、家庭における食教育（しつけ）の頻度をみると食事作法を正しくすること57.8%が最も高い結果であったが、家族揃ってから食事をいただくことは31.1%、食後の家族団欒14.4%と家族との共食の大切さに関して、親から伝えられた経験は他の項目と比較し低い結果となった。また、食事を外食や内食で済ますことに関して注意を受けた経験のあるものは15.6%と低く、この結果から、家庭における調理の機会が減り、食の外部化が日常の食事形態として受け入れられている状況があると考えられた。富岡<sup>11)</sup>は1998年に小学生を対象とした調査結果から、基本的な食教

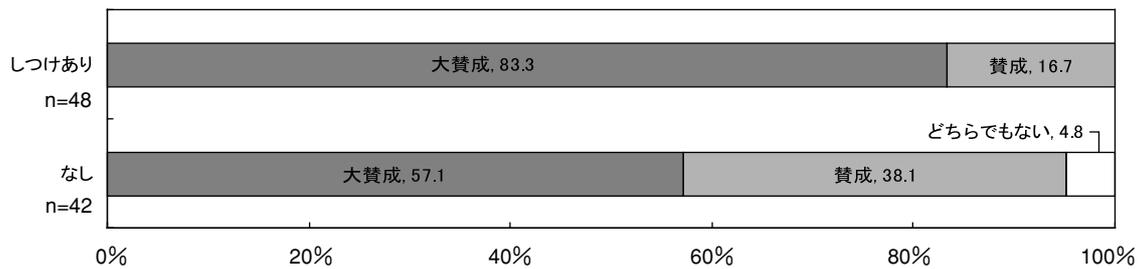


図1 食事に関する行動への意識と家庭での食教育（しつけ）の関連 食事前の手洗い P<0.05

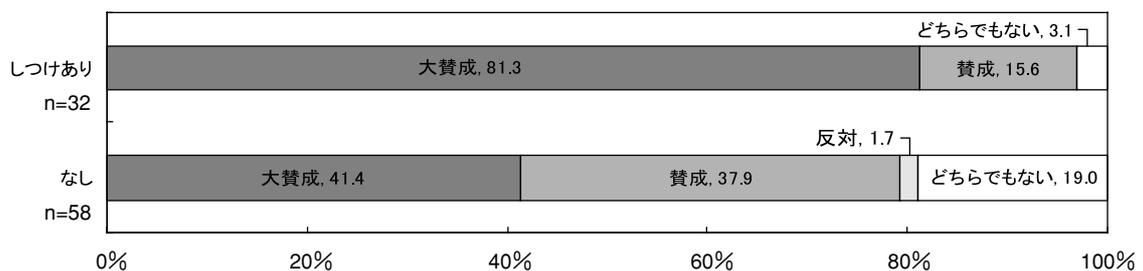


図2 食事に関する行動への意識と家庭での食教育（しつけ）の関連 食事前のうがい P<0.05

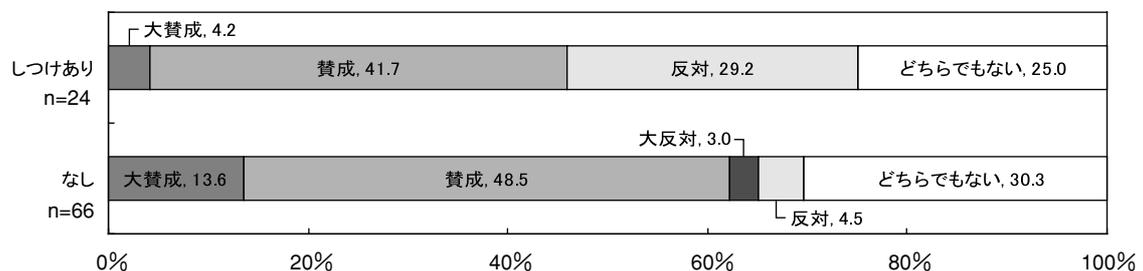


図3 食事に関する行動への意識と家庭での食教育（しつけ）の関連 食事中にテレビをみること P<0.05

育を重視していたり、食事準備の手伝いをさせる母親の子どもほど、家庭の食卓への愛着が強いことを報告している。外食や内食には利便性があり必要不可欠と言えるものではあるが、家庭における食の重要性を再認識し、外食や内食に対する姿勢を見直すことも必要ではないかと考える。

本研究においても家庭において食教育を受けた経験があるものは、食事前の手洗い、食事前のうがいなど望ましい行動に対し「大賛成」「賛成」、また食事中に立ち歩くことや食べ残しなど望ましくない行動に対し「大反対」「反対」と回答する傾向にあるが、注意された経験のないもの、すなわち家庭における食教育、しつけ経験の無いものはそれらの行動に対し「どちら

でもない」という回答をする傾向にあり、意識が低いことが明らかとなり、これまでの先行研究による報告と同様に家庭における基本的な食教育が食生活習慣の形成に影響を及ぼすことが示唆された。

以上のような本研究の結果から、家庭における食教育が望ましい食習慣の形成に対し影響を及ぼすことは明らかであり、保護者にとっては家庭が食育において重要な役割を有していることを認識するとともに、食育の重要性を十分自覚し、積極的に子どもの食育推進に関する活動に取り組むことが今後の子どもの心身の健全な育成に対し取り組むべき重要な課題であることが示唆された。

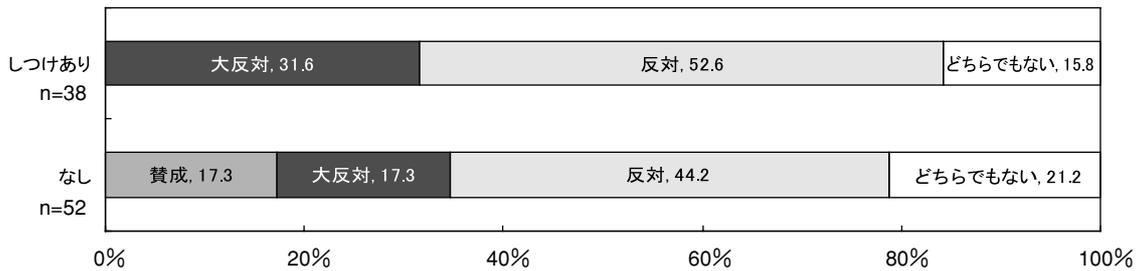


図4 食事に関する行動への意識と家庭での食教育（しつけ）の関連 食事中の立ち歩き  $P < 0.05$

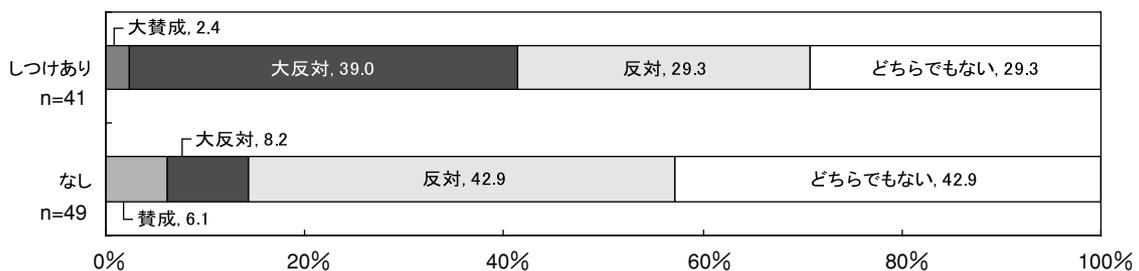


図5 食事に関する行動への意識と家庭での食教育（しつけ）の関連 食べ残し  $P < 0.05$

## V. 謝辞

本調査にあたりご協力をいただきました国際学院埼玉短期大学健康栄養学科の学生に心より感謝申し上げます。

## VI. 引用文献

- 1) 大野誠, 富田正夫, 松沢悦子, 手島茂樹: 食事行動の研究. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 2: 2-14, 1981.
- 2) 手島茂樹, 大野誠: 食事行動の研究(II) —中学生の食事行動に対する態度と行動—. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 3: 15-25, 1982.
- 3) 手島茂樹, 大野誠: 食事行動の研究(III) —食事行動とパーソナリティ形成との関連についての一考察(中学生を対象として) —. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 4: 13-22, 1983.
- 4) 大野敦子, 佐藤夏生, 手島茂樹: 食事行動の研究(IV) —食事行動とパーソナリティ形成との関連についての一考察—. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 5: 1984.
- 5) 平井滋野, 岡本祐子: 食事中の会話から見る家族内コミュニケーションと家族の健康性および心理的結合性の関連の検討. 家族心理学研究 15: 125-139, 2001.
- 6) 川崎美美: 食事の質, 共食頻度, および食卓の雰囲気が中学生の心の健康に及ぼす影響. 家政誌 52: 923-936, 2001.
- 7) 小西史子, 黒川衣代: 親子のコミュニケーションが「心の健康度」に及ぼす影響. 家政誌 51: 273-286, 2000.
- 8) 松島悦子: 母親と父親の調理態度が家族の共食と中学生の調理態度に与える影響. 家政誌 58: 743-752, 2007.
- 9) 厚生労働省: 次世代育成支援推進法, 2005.
- 10) 平井滋野, 岡本祐子: 小学生の父親および母親との心理的融合性と家庭における食事場面の諸要因の関連. 家政誌 56: 273-282, 2005.
- 11) 富岡文枝: 母親の食意識及び態度が子どもの食行動に与える影響. 栄養誌 56: 19-32, 1998.



# 保育者志望学生の自然体験に関する意識調査

## A Research in a Consciousness of Nature Experience of an Applicant for a Nursery Teacher

大橋伸次・後藤範子

昨今の大学生は、ゆとり教育の影響を受けて、学力低下が問題視され、保育者志望学生においては、近年の少子化や都市化に伴い、生活体験、自然体験、社会奉仕体験の不足が指摘されている。

そこで本論では保育者としての自然体験の重要性を明らかにするために、保育者志望学生が子ども時代にどのような自然体験をしてきているのか、また、将来保育者として子どもたちとどのような自然体験をしたいと考えているのかについてアンケート調査を実施した。その結果、子ども時代にした自然体験は将来子どもたちとしたい、保育者として子どもたちと自然体験をしたいと考える傾向が強いということが窺われた。今後の課題としては、卒業後に保育者として自然体験にどのように取り組んでいるのか、また、養成教育での自然体験に関する学習が役立っているのかについて調査する必要がある。

キーワード：保育、保育者養成、野外活動、自然体験、自然体験学習。

### I. はじめに

保育者とは、保育施設で保育にあたるものを表し、一般に幼稚園教諭と保育士を指す。なお、学校教育である幼稚園で保育を行うものを「教師」よりも「保育者」という呼び名が使われることについては、乳幼児期は、繊細で傷つきやすい危機的な時期であり、配慮を持って専心かかわることが必要であるという意味あいを含むことからとされている<sup>1)</sup>。本稿では、幼稚園教諭と保育所保育士を含めて「保育者」との用語を用いるものとし、また、双方の管轄省庁が異なることから、どちらかに特化した資料を用いる場合もあるが、それを「保育者」に置き換えて論じることとする。

#### 1. 保育者志望学生に不足している体験

昨今の大学生は、ゆとり教育の影響を受けて、学力低下が問題視され、各校でその対策がとられている。保育者養成校に通う保育者志望学生においては、近年の少子化や都市化に伴い、保育者志望の学生の生活体験、自然体験、社会奉仕体験の不足が指摘されている。

さらに、新卒者に見られる実践力の基礎の不足が言われており、保育者のイメージをつかみ、理論と実践をむすびつける機会や豊かな生活体験がかけている<sup>2)</sup>ことを指摘している。幅広い生活体験や自然体験を十

分に積むことなく教員等になっている場合も見られ、自らの多様な体験を取り入れながら具体的に保育を構想し、実践することがうまくできない者、教職員同士や保護者との良好な関係を構築することを苦手としている者も少なからずいる<sup>3)</sup>、と指摘をされている。

#### 2. 保育者養成教育の在り方

前述のような保育者志望学生の体験不足を養成校においてどのように補うのかについて論じる必要がある。

昨今、保育者養成教育は完成教育ではないことが強調されている。つまり、免許・資格を取得するための学習を修めて卒業し、それで保育者養成教育が完了したのではなく、卒業後、現場における経験もまた保育者養成の一環であるということである。

ここで、養成校での学びと卒業後の現場での学びがどうあるべきか、を問わなければならない。そのため、保育者養成校では、卒業後の現場における研修やリカレント教育との密接な結びつきを持ったキャリアアップシステムの設計が求められている。つまり、卒業後における教育を視野に入れながら、保育者としての資質を高めていく必要がある<sup>4)</sup>。

次に、以下の二点を挙げて詳細を説明する。まず、卒業後の教育を視野に入れた場合、保育者としてのアイデンティティの問題が生じる。保育者養成校の現状を見ると、授業時間を15コマ確保する、保育実習の時

間数を90時間以上とする、また実習前後の指導のより高い専門性の要求など厚生労働省は各養成校に向けて指導を強化している。そして、多くの学生が、養成校に、入学後、各種実習や学校行事に追われ、過密スケジュールをこなしながら専門教育を受け、保育現場への就職まで道が引かれ、十分に自分自身のことを振り返ることなくいつの間にか保育者になってしまう。むしろ、アイデンティティの形成は、卒業後、保育者になってから始まるのではないかと考えられる。学生個人の保育者としての成長を考えた場合、養成校での経験がどのように就職してから生かされ、影響しているのかについて養成校においても関心を払い、保育現場と連携しながら、学生個人の成長を支えていく姿勢が望まれる。

次に、保育者としての学びについての言及である。保育者としてよりよく成長するための「学び」の質とその手段についてであるが、保育者は、保育の基礎理論や保育技術だけではなく、人と人が関わり合う中で、必要なスキル等も身につけていかなければならない。それは、学生の日々の生活の中からも学ぶ場があると考えられる。それならば、保育者養成校では、専門教育のみならず、学生のきめ細やかな生活指導が望まれる。以上の点を踏まえて、卒業後自らを振り返り、人とかかわりの中で自分をよりよく成長させていける力を身につけることが必要である。つまり、ドナルド・ショーンの言うところの反省的実践家となる学生を養成することが望まれる。

### 3. 今後の保育者養成教育に求められること

前項の内容を概括し、今後の保育者養成教育に求められることを述べると、次の4点にまとめられる。

- (1)生活経験、自然体験、社会体験不足を補い、保育の実践力を身につけられるように保育現場と連携の強化
- (2)保育者の専門性について言及しながら、専門性を身につける教育
- (3)学生の保育者としてのアイデンティティの形成を視野にいれ、卒後のフォローアップを含めた生活面での丁寧な指導
- (4)学生が自らを振り返り、人とかかわりながら自分を成長させていく力を身につけるための支援

本稿では、このうち、(1)に焦点をあてるが、(1)に示す自然体験については、入学前の体験が少なからず関連することを考え、入学前の自然体験をも含めて言及

することとする。

## II. 方法

保育者としての自然体験の重要性を明らかにするために、保育者志望学生が、子ども時代にどのような自然体験をしてきているのか、また、将来保育者として、子どもたちとどのような自然体験をしたいと考えているのかについてアンケート調査を実施した。

### 1. 調査対象

国際学院埼玉短期大学の平成19年度第1学年学生206名、及び平成20年度第1学年学生149名、合わせて355名に対してアンケート調査を実施した。幼稚園教諭免許状取得及び保育士資格取得のための必修科目「総合演習」において、各年度9月はじめに実施された、自然体験を含む共通のプログラムによる2泊3日の宿泊研修に参加した学生に対して調査した。

尚、調査対象学生の男女比率については、男子学生は平成19年度に5名、平成20年度に5名、合計10名で2.82%、女子学生は平成19年度に201名、平成20年度に144名、合計345名で97.18%である。

### 2. 調査方法

宿泊研修後に開始された後期授業、「保育原理」の第1回目の授業時に、アンケート用紙を配布し、その場で回答してもらい、回収した。クラスごとに調査していったが、回収率は100%であった。

### 3. 調査期日

平成19年度第1学年学生については、平成19年9月25日、9月27日、10月1日に行ったクラスごとの授業中に実施した。

平成20年度第1学年学生については、平成20年9月22日、9月30日、10月3日に行ったクラスごとの授業中に実施した。

### 4. 調査内容

小学校就学前までの子ども時代の自然体験について、及び将来保育者として子どもたちとしたいと考える自然体験について選択及び自由記述により質問した。

## III. 結果

アンケートの質問項目とその集計結果を次に示す。

(1)子ども時代の自然体験について

1. 花摘みをしましたか。
 

はい	309名 (87.04%)
いいえ	19名 ( 5.35%)
無回答	27名 ( 7.61%)
2. 草花遊びをしましたか。
 

はい	292名 (82.25%)
いいえ	36名 (10.14%)
無回答	27名 ( 7.61%)
3. 虫捕りをしましたか。
 

はい	283名 (79.72%)
いいえ	45名 (12.68%)
無回答	27名 ( 7.61%)
4. 木登りをしましたか。
 

はい	228名 (64.23%)
いいえ	101名 (28.45%)
無回答	26名 ( 7.32%)
5. 泥んこ遊びをしましたか。
 

はい	311名 (87.61%)
いいえ	18名 ( 5.07%)
無回答	26名 ( 7.32%)
6. 子ども時代の一番の思い出は何ですか。
 

(自由記述)	
自然体験に関すること	266名 (74.93%)
その他	20名 ( 5.63%)
未記入	69名 (19.44%)
7. 子ども時代に自然体験できたことはよかったと思いますか。
 

とてもよかった	316名 (89.01%)
わからない	13名 ( 3.66%)
しなければよかった	0名 ( 0.00%)
無回答	26名 ( 7.32%)

子ども時代の自然体験では、「泥んこ遊び」が87.61%で最もポイントが高く、続いて「花摘み」が87.04%、「草花遊び」が82.25%、「虫捕り」が79.72%、「木登り」が64.23%という結果になった。

「子ども時代の一番の思い出」については自由記述で回答を求めたところ、286名(81.13%)から回答を得ることができた。記述内容から「自然体験に関すること」が74.93%、自然体験には関連しない「その他」が5.63%であった。尚、未記入は26名(7.32%)であった。

「子ども時代に自然体験できたことはよかったと思いますか」については「とてもよかった」が89.01%、「わからない」が3.66%で、「しなければよかった」

は0%であった。

各設問に無回答者がいたが、回答しなかった理由については不明である。

(2)将来、保育者として子どもたちとしたい自然体験について

8. 花摘みをしたい。
 

はい	341名 (96.06%)
いいえ	14名 ( 3.94%)
無回答	0名 ( 0.00%)
9. 草花遊びをしたい。
 

はい	332名 (93.52%)
いいえ	23名 ( 6.48%)
無回答	0名 ( 0.00%)
10. 虫捕りをしたい
 

はい	255名 (71.83%)
いいえ	100名 (28.17%)
無回答	0名 ( 0.00%)
11. 木登りをしたい。
 

はい	247名 (69.58%)
いいえ	108名 (30.42%)
無回答	0名 ( 0.00%)
12. 泥んこ遊びをしたい。
 

はい	345名 (97.18%)
いいえ	10名 ( 2.82%)
無回答	0名 ( 0.00%)
13. 将来、保育者として子どもたちとしたいことは何ですか。(自由記述)
 

自然体験に関すること	101名 (28.45%)
その他	16名 ( 4.50%)
未記入	238名 (67.04%)
14. あなたは保育者として子どもたちとたくさんの自然体験をしたいと思いますか。
 

したいと思う	344名 (96.90%)
わからない	11名 ( 3.10%)
したいと思わない	0名 ( 0.00%)
無回答	0名 ( 0.00%)
15. 子どもは自然体験をたくさんした方がいいと思いますか。
 

いいと思う	355名 (100.00%)
わからない	0名 ( 0.00%)
いいと思わない	0名 ( 0.00%)
無回答	0名 ( 0.00%)

将来、保育者として子どもたちとしたい自然体験に

表1 子ども時代の自然体験とその評価

子ども時代の自然体験		子ども時代の自然体験の評価	
体験した	80.17%	とてもよかった	89.01%
体験しない	12.34%	わからない	3.66%
		しなければよかった	0.00%
無回答	7.49%	無回答	7.32%

(n = 355)

表2 保育者として子どもたちとしたい自然体験と子どもたちとの自然体験への意欲

子どもたちとしたい自然体験		子どもたちとの自然体験への意欲	
体験したい	85.63%	したい	96.90%
体験したくない	14.37%	したくない	0.00%
		わからない	3.10%
無回答	0.00%	無回答	0.00%

(n = 355)

については、「泥んこ遊び」が97.18%で最もポイントが高く、続いて「花摘み」が96.06%、「草花遊び」が93.52%、「虫捕り」が71.83%、「木登り」が69.58%であった。

「将来、保育者として子どもたちとしたいこと」について自由記述で回答を求めたところ、117名(32.96%)から回答を得ることができた。記述内容から「自然体験に関すること」が28.45%、自然体験に関連しない「その他」が4.50%であった。

「保育者として子どもたちとたくさんの自然体験をしたいと思いませんか」については、「したいと思う」が96.90%、「わからない」が3.01%、「したいと思わない」は0%であった。また、「子どもは自然体験をたくさんした方がいいと思いませんか」については、「いいと思う」が100%であり、「わからない」と「いいと思わない」は0%であった。

#### IV. 考察

子ども時代の自然体験についての種類ごとの経験したという回答は、87.61%から64.23%という結果になった。これらの平均は80.17%になる。子ども時代の自然体験と、子ども時代の自然体験への評価の関係は、表1に示す通りである。体験できたことが、体験していたことへの評価として「よかった」という評価の89.01%に繋がっていると考えられることができる。

また、子ども時代の一番の思い出については、未記入を除く自由記述での回答を得ることができた286名についてのみ見ると、記述内容から「自然体験に関すること」の記入と、自然体験には関連しない「その他」についての記入の比率を見ると、「自然体験に関する

こと」が93.00%であり、「その他」が6.99%であることから、子ども時代の自然体験がその後長く思い出に残る、すなわち影響を与えているということがわかる。

将来、保育者として子どもたちとしたい自然体験について、種類別の体験したいという回答は、97.18%から69.58%という結果であった。これらの平均は85.63%になる。保育者として子どもたちとしたい自然体験と、保育者として子どもたちと自然体験したいと思う意欲についての関係は表2に示す通りである。個々の種類については差があるものの、全体としては子どもとともに自然体験したいと考えていることがわかる。保育者として子どもたちと自然体験をしたいかについては、96.90%が「したいと思う」と回答している。

子ども時代にした自然体験と将来保育者として子どもたちとしたい自然体験の関係を見ると、表3に示すように、「将来したい」が99.04%から78.80%であり、「将来したいと思わない」が21.20%から0.96%であった。今回調査した自然体験のすべての種類で子どもたちと「将来したい」が「将来したいと思わない」を大きく上回っている。

子ども時代にしていない自然体験と将来保育者として子どもたちとしたい自然体験の関係を見ると、表4に示すように、「将来したい」が84.21%から38.61%であり、「将来したいと思わない」が61.39%から15.79%であった。5項目中3項目で「将来したい」が「将来したいと思わない」を上回っている。「虫捕り」と「木登り」の2項目については「将来したいと思わない」が上回っている。今回の調査対象の男女比率、男子2.82%、女子97.18%であることが結果に影響していると考え

表3 子ども時代にした自然体験と将来保育者として子どもたちとしたい自然体験の関係

	花摘み	草花遊び	虫捕り	木登り	泥んこ遊び
将来したい	301(97.41%)	283(96.92%)	223(78.80%)	189(82.90%)	308(99.04%)
将来したいと思わない	8(2.59%)	9(3.08%)	60(21.20%)	39(17.11%)	3(0.96%)
合計	309(100%)	292(100%)	283(100%)	228(100%)	311(100%)

表4 子ども時代にしていない自然体験と将来保育者として子どもたちとしたい自然体験の関係

	花摘み	草花遊び	虫捕り	木登り	泥んこ遊び
将来したい	16(84.21%)	24(66.67%)	18(40.00%)	39(38.61%)	13(72.22%)
将来したいと思わない	3(15.79%)	12(33.33%)	27(60.00%)	62(61.39%)	5(27.78%)
合計	19(100%)	36(100%)	45(100%)	101(100%)	18(100%)

表5 子ども時代に自然体験できたことはよかったですか、「わからない」回答者の子ども時代の自然体験

	花摘み	草花遊び	虫捕り	木登り	泥んこ遊び
A	1	1	1	2	1
B	1	2	2	2	1
C	1	1	2	2	1
D	2	1	2	2	2
E	1	1	1	2	1
F	1	1	1	2	1
G	1	1	1	2	1

	花摘み	草花遊び	虫捕り	木登り	泥んこ遊び
H	1	2	1	1	1
I	0	0	0	0	0
J	1	1	1	1	1
K	1	1	1	1	1
L	1	1	1	1	1
M	1	1	1	2	1

1：子ども時代にした 2：子ども時代にしていない 0：無回答

表6 子ども時代に自然体験できたことはよかったですか、「わからない」回答者の将来保育者として子どもたちとしたい自然体験

	花摘み	草花遊び	虫捕り	木登り	泥んこ遊び
A	1	1	1	1	1
B	1	1	2	2	1
C	1	2	1	1	1
D	1	1	1	1	1
E	1	1	2	2	1
F	1	1	2	2	1
G	1	1	2	2	1

	花摘み	草花遊び	虫捕り	木登り	泥んこ遊び
H	1	2	2	2	1
I	1	1	1	1	1
J	1	1	2	1	1
K	1	1	1	1	1
L	1	1	2	1	1
M	1	1	2	2	1

1：将来したい 2：将来したいと思わない

られる。すなわち、いわゆる男の子が好む遊びと、女の子が好む遊びの違いが結果に影響を及ぼしていると考えることができる。

子ども時代の自然体験への評価で「わからない」と回答した3.10%、13名の個々の結果についての詳細を見ると、子ども時代の自然体験については表5に示す通りである。A学生からM学生までの13名については、「木登り」が8名、「虫捕り」が3名、「草花遊び」が2名、「花摘み」と「泥んこ遊び」はそれぞれ1名、経験がない。I学生のみがすべての項目に回答していないが、その理由は不明である。無回答を除く回答数に対して、子ども時代に体験したは75.00%、体験していないは25.00%であった。このことから、子ども

時代の自然体験への評価で「わからない」回答者は、平均と比較すると、子ども時代の自然体験は少ないということがわかる。

この13名について、将来保育者として子どもたちとしたい自然体験を見ると、「花摘み」と「泥んこ遊び」は全員がしたいと回答している。したいと思わない回答は、「虫捕り」で8名、「木登り」で5名、「草花遊び」で2名いる。13名の回答総数に対して、将来保育者として子どもたちと自然体験したいは73.38%、したいと思わないは24.62%であった。このことから、将来子どもたちとの自然体験への意欲については96.90%という結果であるが、何をしたいかについては、自然体験の種類によって違いがあることがわかる。しかし、

学生個々の回答を見ると、自然体験そのものをしてほしいと思わないということではないことが明確である。

「将来、保育者として子どもたちとしたいこと」について自由記述で回答を得ることができた117名について、記述内容から「自然体験に関すること」の記入と、自然体験に関連しない「その他」についての記入の比率を見ると、「自然体験に関すること」が86.33%であり、「その他」が13.68パーセントであることから、学生は将来保育者として、子どもたちとともに自然体験をしたいと考えている傾向が強いということを知ることができる。また、「子どもは自然体験をたくさんの方がいいと思いますか」については「いいと思う」が100%であることから、子どもが自然体験することについては肯定的であることも明らかである。

## V. まとめ

子ども時代の自然体験については、その人の育った環境、そして、その人の周囲の人たちの自然への関わり方や考え方によって大きな違いがある。今回、保育者志望学生を対象とした調査では、何らかの形で自然体験を行った学生は、将来保育者として子どもたちと自然体験したいと考える傾向が強いことが明らかになった。

一方、子ども時代の自然体験が乏しい学生は、自然体験の種類によっては積極的にしたいとは思っていない。特に、子ども時代に自然体験できたことがよかったのかわからないという学生について見ると、将来子どもたちとしたいこととしたいと思わないことがはっきりと分かれている。しかし、自然体験そのものをしてほしいと思わないのではなく、自然体験によってはしたいということであることから、自然体験について否定的ということではないことが明らかである。子ども時代の自然体験が、自然への関わり方、そして保育者として子どもとの関わりに自然体験を取り入れることに影響を及ぼしていると言える。

養成教育として、総合演習における自然体験を中心とした総合学習プログラムを通して、学生は自然体験ということを経験し、将来保育者として子どもと関わる時のことを考えている。しかし、今後の課題としては、実際に保育者として自然体験にどのように取り組んでいるのか、また、養成教育での自然体験に関する学習が役立っているのかについては、卒業して保育の現場で活躍する保育者を対象として調査する必要がある。

## VI. 引用文献

- 1) 森上史朗, 柏女霊峰監修: 保育用語辞典, ミネルヴァ書房: 171, 2008.
- 2) 文部科学省: 幼稚園教員の資質向上について—自ら学ぶ幼稚園教員のために— (幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議報告書), 2002.
- 3) 文部科学省: 中教審答申「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について—子どもの最善の利益のために幼児教育を考える—」, 2005.
- 4) 保育士養成協議会: 保育士養成システムのパラダイム転換Ⅲ—成長し続けるために養成校でおさえないこと—, 保育士養成資料集 No.48: 42-198, 2008.

## VII. 参考文献

- 1) 森上史朗, 柏女霊峰監修: 保育用語辞典, ミネルヴァ書房, 2008.
- 2) 文部科学省: 幼稚園教員の資質向上について—自ら学ぶ幼稚園教員のために— (幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議報告書), 2002.
- 3) 文部科学省: 中教審答申「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について—子どもの最善の利益のために幼児教育を考える—」, 2005.
- 4) 保育士養成協議会: 保育士養成システムのパラダイム転換Ⅲ—成長し続けるために養成校でおさえないこと—, 保育士養成資料集 No.48, 2008.
- 5) 伊藤良高: 子どもの環境と保育, 北樹出版, 東京, 2001.
- 6) 大橋伸次: 保育職志望学生の自然体験学習, 国際学院埼玉短期大学研究紀要 第28号, 2007.
- 7) 大橋伸次, 後藤範子, 遠藤弘子: 保育者養成教育における感性と自然体験, 国際学院埼玉短期大学研究紀要 第29号, 2008.
- 8) 国立青少年教育振興機構: 青少年教育施設の利用による児童・生徒の教育効果に関する調査, 2008.
- 9) 国立青少年教育振興機構: 青少年の体験活動等と自立に関する実態調査 (平成19年度調査) 基礎調査集計結果, 2008.

## 研究ノート

# 授業アンケート集計結果からみた年度別推移について(3)

## —質問毎の集計—

### Transition of Questionnaires Survey Concerned with the Classes for 5 years — Comparison of Questions —

中 平 浩 介

平成15年から平成19年までの5年間の授業アンケートにおける集計から、実習系と講義系の科目に対する質問毎の集計を行い、回答の傾向について概括する。

キーワード：アンケート，集計，自己評価，授業。

#### I. はじめに

本学では自己評価の一環として授業アンケート（以下、アンケートとする）を年2回実施している。平成5年に第1回目のアンケートが実施され、平成19年で15年目となった。本研究においては前回報告<sup>1)</sup>と同様に、本学において実施されたアンケートを材料として、実習系科目、講義系科目のそれぞれのアンケート質問に対する学生の回答傾向について過去5年間の平均ポイントの変化について調べることにした。

質問項目の内容については前々回の報告<sup>2)</sup>で明らかにしたように質問内容が平成13年度前期から平成13年度後期にかけていくつか変化したが、それ以後、一貫してその質問項目の内容は一定である。ここでは、過去5年間の集計を、前期集計と後期集計に分けて、質問に対する回答の平均ポイントがどう変化をしているか調べ、さらに前期後期を通してどのような変化をしているかについても調べた。

#### II. 方法

平成15年度前期集計ファイルから平成19年度後期集計ファイルまでの10個のファイルを使用して、その質問毎の集計結果を前期と後期に分けて時系列で比較した。5年間にわたるデータを実習系、講義系の2つの

系列で分析をおこなうために、次のような操作をおこなった。

平成15年度前期集計ファイルから19年度後期集計ファイルまでのファイルをそれぞれ実習系の科目と講義系の科目に分割し、全部で20のファイルを作成した。

そしてそれぞれのファイルから質問毎のポイントの平均を年度別に計算して比較した。

なお、前回までの報告では専攻科も含めて集計したが、今回は専攻科についてはこれを除いて集計することとした。よって、今回比較したのは本科生に対しての科目集計のみである。

年度別に集計した前期の実習系の科目数と処理件数を表1に、講義系の科目数と処理件数を表2に示した。そしてそれぞれの年度別の平均ポイントについて、実習系は表3に、講義系は表4にその結果を示した。

同様にして、後期の実習系の科目数と処理件数を表5に、講義系の科目数と処理件数を表6に、それぞれの年度別の平均ポイントについては、実習系を表7に、講義系を表8にそれぞれ示した。

#### III. 結果

##### 1. 質問内容

質問内容については表9に示した。実習系科目では15質問、講義系科目では13質問である。

## 2. 各質問の平均ポイントの変化

平成15年度前期集計ファイルから平成19年度前期集計ファイルまでの前期のみの実習系科目の集計について、質問1から質問15までの5年間の平均ポイントの変化を折れ線グラフとして図1から図15に示し、同様の手順で、講義系科目の平均ポイントの変化を図16から図28に示した。

次に、平成15年度後期集計ファイルから平成19年度後期集計ファイルにおける後期ファイルのみの実習系科目の集計について、質問1から質問15までの5年間の平均ポイントの変化を図29から図43に示し、同様の手順で、講義系科目の平均ポイントの変化を図44から図56に示した。

次に、集計ファイルの5年分のデータを一括してグラフにあらわした。図57（実習系）と図58（講義系）が前期集計ファイルのデータで、後期集計ファイルのデータを、図59と図60に示した。

更に、前期5回と後期5回のアンケートの結果を一緒にしてグラフ化したものが図61（実習系）と図62（講義系）である。

## 3. 質問毎の変化—前期集計

すでに示したようにアンケートで質問した内容は平成15年から19年まで、実習系科目は実習系科目で、講義系科目は講義系科目でそれぞれ共通である。

図1は実習系科目における質問1「毎回テーマがはっきりしていた」に対する5年間の平均ポイントの変化である。この質問1に対する回答の平均ポイントが一番高いのが平成16年で一番低いのが平成15年のものである。

あとはほぼ同様の数値を示している。

図2は質問2「授業概要に沿った授業だった」に対するポイントである。質問1と同様、平均値のピークは平成16年であり、一番低いのが平成15年である。

このようにして図1から図15を見ると、共通して平均値の高い年は平成16年で一番低いのが平成15年というパターンを示していることが分る。

もう一つ目に付くことは質問12を除いて平成18年に平均値のピークがもう一つあることが見えてくる。

このような傾向は他の集計ではどのようになっているのか見てみると、講義系（図16から図28）では実習系と同様ピークを2つ見て取れ、質問13を除く殆どの質問で平成18年と19年にそのピークがある。

## 4. 質問毎の変化—後期集計

次に後期科目について見てみよう。

図29は後期科目での実習系の質問1に対する回答の平均ポイントをグラフ化したものである。ピークは平成17年にあり、前期科目とは異なる。ただ、平成15年が一番低いポイントである点は同じである。しかし質問2から質問15までのピークは平成19年となっており、前期集計とは異なる。

次に講義系科目について見ると、質問1では平成15年と平成17年にピークがあるものの、質問2から質問11までは平成17年にピークがある。質問12と13は平成16年がピークである。また、全体を見ても平成15年でポイントが一番高かった唯一のものがこの質問1の回答である。

このように見ていくと、前期集計と後期集計では質問に対する回答のパターンに違いがあることがわかる。

## 5. 年度比較

次に質問毎の年度別平均ポイントの変化を図57から図60にそれぞれ示した。

図57は前期処理における実習系科目の年度別ポイントを比較したグラフである。図58が前期処理における講義系科目の年度別ポイント比較、図59が後期処理における実習系科目の年度別ポイント比較、図60が後期処理における講義系科目の年度別ポイント比較である。これら4つのグラフを注意深く見ると、前期後期ともポイントの差の違いはあるが、年度を通して共通のパターンが見える。実習系科目では質問1、質問5、質問7、質問14のポイントが比較的高く、質問9が一番低い。講義系科目では、質問1、質問6、質問12でポイントが高く、質問8と質問9でポイントが低い。これは前後期とも共通して見えるパターンである。

ポイントの高い質問内容を見てみると、「毎回テーマがはっきりしていた」、「実習の内容は大切であると思った」、「先生の熱意が伝わる実習（授業）だった」、「学習にふさわしい雰囲気だった」という質問が前期後期、実習系、講義系とも共通して平均4.5ポイントを超えている質問項目であった。

逆に比較的低いポイントの低い質問を見ると、実習系科目では質問9「ノートは取りやすかった」、質問10「実習で使われている教材は適切だった」で、講義系科目では、質問8「ノートは取りやすかった」、質問9「黒板・白板の使用は適切だった」であった。

前期後期をまとめて時系列でポイントを並べグラフ化したものが、図61と図62である。このグラフでも同

様のパターンが顕著に見られる。つまり、実習系科目では質問5、質問7、質問14の得点が比較的高く、質問9が低い。講義系科目では質問6、質問12のポイントが高く、質問8、質問9の得点が低い。

そこで、表12から表15に実習系科目におけるそれぞれの得点ポイントの平均が4.1、4.3、4.5、4.6よりも大きいものに\*マークをふるような処理を行った結果を示した。表16から表19については、同様にして講義系科目のデータを処理したものである。

#### IV. 考察

これまで示したように、実習系科目におけるアンケート結果も講義系科目におけるアンケート結果も年度の違いにおいてそれぞれの質問に対する回答の平均値に高い低い差はあるものの、実施年度を通して共通の変化を示したことは、学生の質問に対するパターンが一定していることを示しているように思える。つまり、ある質問に対しては共通する回答のパターンがあると言える。例えば、質問1の「毎回テーマがはっきりしていた」という質問に対しては実習系科目でも講義系科目でも共通して平均で4.3を超える高い回答をしており、実習系科目では質問7で、講義系科目では質問6の「実習(授業)の内容は大切であると思った」がポイントの平均で見て、実習系科目の回答では4.5、講義系科目では4.3を超える回答をしていることが分る。平均で4点を超えるということは、大半の学生が回答に4ポイントか5ポイントを選んでいることを示している。

逆に考えると実習系アンケートでの質問「ノートは取りやすかった」では平均で4.1を超えた年度は1回もないことから、質問内容の検討を要するのではないかと考えられる。

同様に実習系のアンケートでは質問6「実習の目標に到達できた」、質問3「授業の難易度は適切だった」、質問10「実習で使われている教材は適切だった」、講義系では質問3「授業のレベルは適切だった」、質問4「授業の量は適切であった」、質問5「授業の目標に到達できた」、質問8「ノートは取りやすかった」、

質問9「黒板・白板の使用は適切であった」がそれぞれ検討を要するのではないかと思われる。

表12には実習系科目の平成15年前期から平成19年後期までの10回分のデータのうち、平均ポイントが4.1を超える質問項目に\*印をつけたものである。表13は平均ポイントが4.3を超えるもので表14は4.5を超えるものである。実習系科目でのアンケート質問数は15であるので、全部で150の回答項目があることになるが、平均ポイントが4.1を超えるものが133項目、4.3を超えるものが91項目、4.5を超えるものが26項目、そして、4.6となるとそれを満たす項目は激減して6項目でしかなかった。一方、講義系科目でみると、表16から表19に示したように、平均ポイントが4.1を超えるものが65項目、4.3を超えるものが21項目、4.5を超えるものが2項目、4.6を超えるものが0項目であって、実習系科目と講義系科目では2倍から13倍の開きをもって実習系科目に高得点が集まっていることがわかる。これについては、講義系科目が座学中心であるのに対し、実習系科目の方は体を動かす科目が多く、学生もよりそちらの方に力を入れているのではないかと推察される。

#### V. おわりに

今回、各質問項目について年度を追って検討をおこなったわけであるが、学生の評価は講義系科目より実習系科目に対する方がより高く、また、回答についても年度による質問の回答パターンがあることを明らかにすることができた。今後は今回の研究結果を元に、質問内容の検討を行っていきたいと考える。

なお、図表については、まとめて最後に資料として載せた。

#### VI. 参考文献

- 1) 中平浩介：授業アンケート集計結果からみた年度別推移について(2)、研究紀要 27：71-92, 2006.
- 2) 中平浩介：授業アンケート集計結果からみた年度別推移について、研究紀要 26：53-71, 2005.

前期

表1 実習科目

年度	科目数	集計件数
H15	29	4146
H16	25	3528
H17	27	3775
H18	30	4102
H19	30	4281

表2 講義科目

年度	科目数	集計件数
H15	45	6202
H16	43	6508
H17	52	7215
H18	50	6597
H19	52	6551

表3 年度別平均ポイント（実習系）

年度	質問01	質問02	質問03	質問04	質問05	質問06	質問07	質問08	質問09	質問10	質問11	質問12	質問13	質問14	質問15
H15	4.39	4.12	4.08	4.04	4.34	3.95	4.52	4.14	3.64	3.93	4.06	4.03	4.14	4.38	4.27
H16	4.59	4.42	4.30	4.31	4.51	4.25	4.63	4.38	3.93	4.20	4.34	4.33	4.38	4.54	4.48
H17	4.50	4.34	4.25	4.23	4.43	4.17	4.59	4.24	3.80	4.11	4.27	4.18	4.27	4.42	4.36
H18	4.50	4.38	4.31	4.31	4.51	4.23	4.67	4.27	3.92	4.21	4.31	4.19	4.32	4.55	4.37
H19	4.47	4.37	4.31	4.30	4.46	4.21	4.59	4.25	3.85	4.17	4.27	4.24	4.33	4.46	4.30

表4 年度別平均ポイント（講義系）

年度	質問01	質問02	質問03	質問04	質問05	質問06	質問07	質問08	質問09	質問10	質問11	質問12	質問13
H15	4.24	4.05	3.86	3.89	3.79	4.42	4.03	3.66	3.67	4.00	3.87	4.26	4.18
H16	4.37	4.28	4.05	4.07	4.02	4.50	4.28	3.92	3.94	4.24	4.06	4.42	4.28
H17	4.31	4.21	3.99	4.03	3.93	4.46	4.13	3.82	3.84	4.15	4.05	4.36	4.15
H18	4.41	4.34	4.12	4.17	4.10	4.52	4.25	3.98	4.01	4.25	4.13	4.50	4.31
H19	4.41	4.34	4.10	4.17	4.05	4.54	4.22	3.94	4.00	4.24	4.12	4.47	4.25

後期

表5 実習科目

年度	科目数	集計件数
H15	30	4948
H16	31	4537
H17	34	4961
H18	37	5462
H19	36	4948

表6 講義科目

年度	科目数	集計件数
H15	39	5098
H16	39	4965
H17	36	4282
H18	38	3988
H19	36	3403

表7 年度別平均ポイント（実習系）

年度	質問01	質問02	質問03	質問04	質問05	質問06	質問07	質問08	質問09	質問10	質問11	質問12	質問13	質問14	質問15
H15	4.46	4.24	4.18	4.18	4.45	4.08	4.59	4.31	3.76	4.19	4.23	4.22	4.27	4.39	4.35
H16	4.52	4.36	4.29	4.31	4.51	4.19	4.65	4.36	3.93	4.28	4.34	4.30	4.36	4.47	4.44
H17	4.54	4.43	4.27	4.31	4.52	4.25	4.64	4.36	4.01	4.33	4.37	4.40	4.41	4.55	4.45
H18	4.48	4.37	4.23	4.26	4.49	4.16	4.62	4.35	3.99	4.30	4.34	4.36	4.39	4.56	4.38
H19	4.53	4.45	4.29	4.34	4.55	4.26	4.67	4.46	4.08	4.37	4.42	4.46	4.46	4.59	4.46

表8 年度別平均ポイント（講義系）

年度	質問01	質問02	質問03	質問04	質問05	質問06	質問07	質問08	質問09	質問10	質問11	質問12	質問13
H15	4.26	4.09	3.83	3.90	3.82	4.39	3.98	3.63	3.67	3.98	3.98	4.27	4.15
H16	4.24	4.17	3.93	4.00	3.88	4.40	4.06	3.75	3.83	4.07	4.07	4.30	4.16
H17	4.26	4.20	3.96	4.02	3.96	4.41	4.08	3.80	3.88	4.12	4.17	4.29	4.11
H18	4.21	4.15	3.90	3.99	3.88	4.36	3.96	3.74	3.81	4.03	4.12	4.24	3.99
H19	4.23	4.16	3.92	4.00	3.88	4.34	4.01	3.77	3.84	4.01	4.14	4.25	4.00

表9 質問内容

質 問 内 容 (実習系)	
質問01	毎回テーマがはっきりしていた。
質問02	「授業概要」に沿った授業だった。
質問03	授業のレベル(難易度)は適切だった。
質問04	授業の量は適切であった。
質問05	実習の内容は授業科目の理解を深めるのに役立った。
質問06	実習の目標に到達できた。
質問07	実習の内容は大切であると思った。
質問08	先生の説明は明瞭で聞きやすかった。
質問09	ノートは取りやすかった。
質問10	実習で使われている教材(黒板・テキスト・配布資料・視聴覚教材等)は適切だった。
質問11	実習の器具・材料は適切だった。
質問12	質疑応答の機会があった。
質問13	実習の支援は適切だった。
質問14	先生の熱意が伝わる実習であった。
質問15	学習にふさわしい雰囲気だった。

質 問 内 容 (講義系)	
質問01	毎回テーマがはっきりしていた。
質問02	「授業概要」に沿った授業だった。
質問03	授業のレベル(難易度)は適切だった。
質問04	授業の量は適切であった。
質問05	授業の目標に到達できた。
質問06	授業内容は大切であると思った。
質問07	先生の話し方は明瞭で聞きやすかった。
質問08	ノートは取りやすかった。
質問09	黒板・白板の使用は適切であった。
質問10	授業で使われている教材(テキスト・配布資料・視聴覚教材等)は適切だった。
質問11	質疑応答の機会があった。
質問12	先生の熱意が伝わる授業だった。
質問13	学習にふさわしい雰囲気だった。

回答レベル

ポイント5	非常に良かった
ポイント4	どちらかというとその通り
ポイント3	どちらともいえない
ポイント2	どちらかというとなかなか
ポイント1	非常に悪かった

## 前期後期

表10 年度別平均ポイント（実習系）

年度	質問01	質問02	質問03	質問04	質問05	質問06	質問07	質問08	質問09	質問10	質問11	質問12	質問13	質問14	質問15
H15前期	4.39	4.12	4.08	4.04	4.34	3.95	4.52	4.14	3.64	3.93	4.06	4.03	4.14	4.38	4.27
H15後期	4.46	4.24	4.18	4.18	4.45	4.08	4.59	4.31	3.76	4.19	4.23	4.22	4.27	4.39	4.35
H16前期	4.59	4.42	4.30	4.31	4.51	4.25	4.63	4.38	3.93	4.20	4.34	4.33	4.38	4.54	4.48
H16後期	4.52	4.36	4.29	4.31	4.51	4.19	4.65	4.36	3.93	4.28	4.34	4.30	4.36	4.47	4.44
H17前期	4.50	4.34	4.25	4.23	4.43	4.17	4.59	4.24	3.80	4.11	4.27	4.18	4.27	4.42	4.36
H17後期	4.54	4.43	4.27	4.31	4.52	4.25	4.64	4.36	4.01	4.33	4.37	4.40	4.41	4.55	4.45
H18前期	4.50	4.38	4.31	4.31	4.51	4.23	4.67	4.27	3.92	4.21	4.31	4.19	4.32	4.55	4.37
H18後期	4.48	4.37	4.23	4.26	4.49	4.16	4.62	4.35	3.99	4.30	4.34	4.36	4.39	4.56	4.38
H19前期	4.47	4.37	4.31	4.30	4.46	4.21	4.59	4.25	3.85	4.17	4.27	4.24	4.33	4.46	4.30
H19後期	4.53	4.45	4.29	4.34	4.55	4.26	4.67	4.46	4.08	4.37	4.42	4.46	4.46	4.59	4.46

表11 年度別平均ポイント（講義系）

年度	質問01	質問02	質問03	質問04	質問05	質問06	質問07	質問08	質問09	質問10	質問11	質問12	質問13
H15前期	4.24	4.05	3.86	3.89	3.79	4.42	4.03	3.66	3.67	4.00	3.87	4.26	4.18
H15後期	4.26	4.09	3.83	3.90	3.82	4.39	3.98	3.63	3.67	3.98	3.98	4.27	4.15
H16前期	4.37	4.28	4.05	4.07	4.02	4.50	4.28	3.92	3.94	4.24	4.06	4.42	4.28
H16後期	4.24	4.17	3.93	4.00	3.88	4.40	4.06	3.75	3.83	4.07	4.07	4.30	4.16
H17前期	4.31	4.21	3.99	4.03	3.93	4.46	4.13	3.82	3.84	4.15	4.05	4.36	4.15
H17後期	4.26	4.20	3.96	4.02	3.96	4.41	4.08	3.80	3.88	4.12	4.17	4.29	4.11
H18前期	4.41	4.34	4.12	4.17	4.10	4.52	4.25	3.98	4.01	4.25	4.13	4.50	4.31
H18後期	4.21	4.15	3.90	3.99	3.88	4.36	3.96	3.74	3.81	4.03	4.12	4.24	3.99
H19前期	4.41	4.34	4.10	4.17	4.05	4.54	4.22	3.94	4.00	4.24	4.12	4.47	4.25
H19後期	4.23	4.16	3.92	4.00	3.88	4.34	4.01	3.77	3.84	4.01	4.14	4.25	4.00

表12 年度別平均ポイント（実習系）  $\geq 4.1$

年度	質問01	質問02	質問03	質問04	質問05	質問06	質問07	質問08	質問09	質問10	質問11	質問12	質問13	質問14	質問15
H15前期	*	*			*		*	*					*	*	*
H15後期	*	*	*	*	*		*	*		*	*	*	*	*	*
H16前期	*	*	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*
H16後期	*	*	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*
H17前期	*	*	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*
H17後期	*	*	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*
H18前期	*	*	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*
H18後期	*	*	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*
H19前期	*	*	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*
H19後期	*	*	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*

\* = 133

表13 年度別平均ポイント（実習系）  $\geq 4.3$

年度	質問01	質問02	質問03	質問04	質問05	質問06	質問07	質問08	質問09	質問10	質問11	質問12	質問13	質問14	質問15
H15前期	*				*		*							*	
H15後期	*				*		*	*						*	*
H16前期	*	*		*	*		*	*			*	*	*	*	*
H16後期	*	*		*	*		*	*			*	*	*	*	*
H17前期	*	*			*		*							*	*
H17後期	*	*		*	*		*	*		*	*	*	*	*	*
H18前期	*	*	*	*	*		*				*		*	*	*
H18後期	*	*			*		*	*		*	*	*	*	*	*
H19前期	*	*	*		*		*						*	*	*
H19後期	*	*		*	*		*	*		*	*	*	*	*	*

\* = 91

表14 年度別平均ポイント（実習系）  $\geq 4.5$

年度	質問01	質問02	質問03	質問04	質問05	質問06	質問07	質問08	質問09	質問10	質問11	質問12	質問13	質問14	質問15
H15前期							*								
H15後期							*								
H16前期	*				*		*							*	
H16後期	*				*		*								
H17前期	*						*								
H17後期	*				*		*							*	
H18前期	*				*		*							*	
H18後期							*							*	
H19前期							*								
H19後期	*				*		*							*	

\* = 26

表15 年度別平均ポイント（実習系）  $\geq 4.6$

年度	質問01	質問02	質問03	質問04	質問05	質問06	質問07	質問08	質問09	質問10	質問11	質問12	質問13	質問14	質問15
H15前期															
H15後期															
H16前期							*								
H16後期							*								
H17前期															
H17後期							*								
H18前期							*								
H18後期							*								
H19前期															
H19後期							*								

\* = 6

表16 年度別平均ポイント（講義系）  $\geq 4.1$

年度	質問01	質問02	質問03	質問04	質問05	質問06	質問07	質問08	質問09	質問10	質問11	質問12	質問13
H15前期	*					*						*	*
H15後期	*					*						*	*
H16前期	*	*				*	*			*		*	*
H16後期	*	*				*						*	*
H17前期	*	*				*	*			*		*	*
H17後期	*	*				*				*	*	*	*
H18前期	*	*	*	*	*	*	*			*	*	*	*
H18後期	*	*				*					*	*	
H19前期	*	*	*	*		*	*			*	*	*	*
H19後期	*	*				*					*	*	

\* = 65

表17 年度別平均ポイント（講義系）  $\geq 4.3$

年度	質問01	質問02	質問03	質問04	質問05	質問06	質問07	質問08	質問09	質問10	質問11	質問12	質問13
H15前期						*							
H15後期						*							
H16前期	*					*						*	
H16後期						*							
H17前期	*					*						*	
H17後期						*							
H18前期	*	*				*						*	*
H18後期						*							
H19前期	*	*				*						*	
H19後期						*							

\* = 21

表18 年度別平均ポイント（講義系）  $\geq 4.5$

年度	質問01	質問02	質問03	質問04	質問05	質問06	質問07	質問08	質問09	質問10	質問11	質問12	質問13
H15前期													
H15後期													
H16前期													
H16後期													
H17前期													
H17後期													
H18前期						*							
H18後期													
H19前期						*							
H19後期													

\* = 2

表19 年度別平均ポイント（講義系）  $\geq 4.6$

年度	質問01	質問02	質問03	質問04	質問05	質問06	質問07	質問08	質問09	質問10	質問11	質問12	質問13
H15前期													
H15後期													
H16前期													
H16後期													
H17前期													
H17後期													
H18前期													
H18後期													
H19前期													
H19後期													

\* = 0

前期

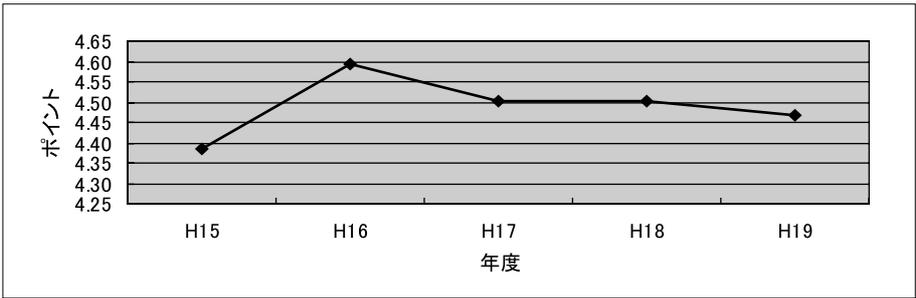


図1 年度別ポイント（実習系） 質問01

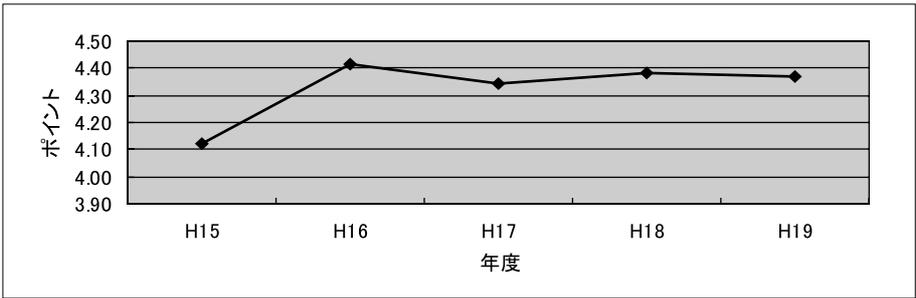


図2 年度別ポイント（実習系） 質問02

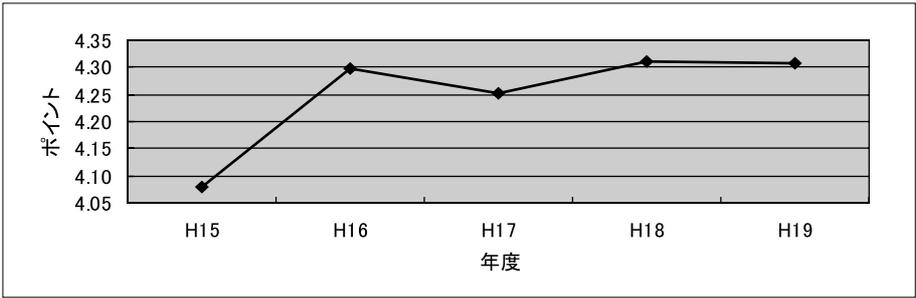


図3 年度別ポイント（実習系） 質問03

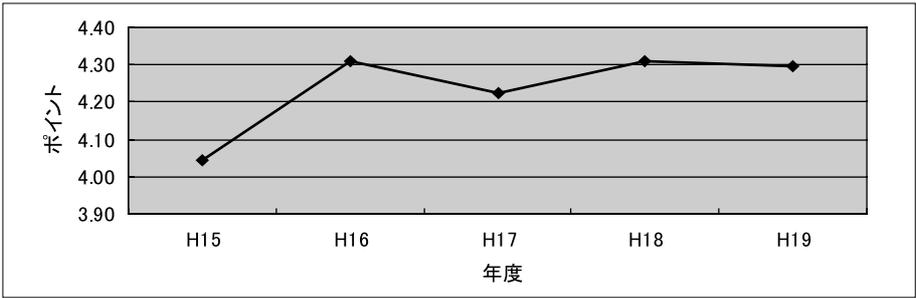


図4 年度別ポイント（実習系） 質問04

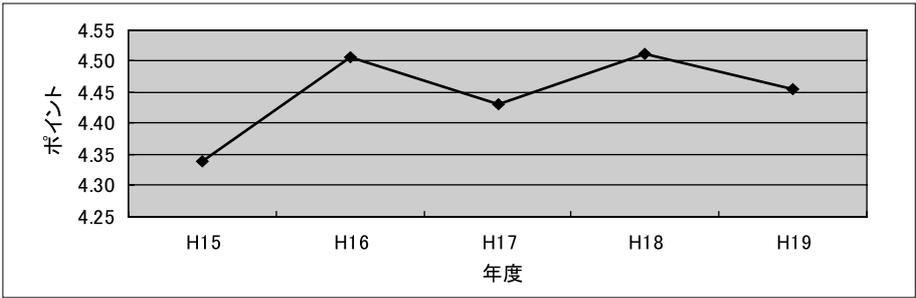


図5 年度別ポイント（実習系） 質問05

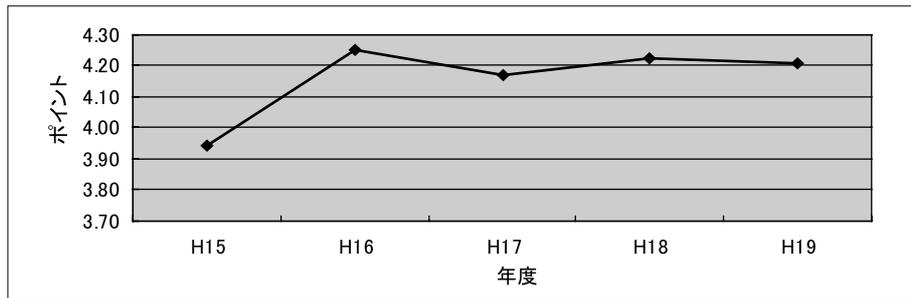


図6 年度別ポイント（実習系） 質問06

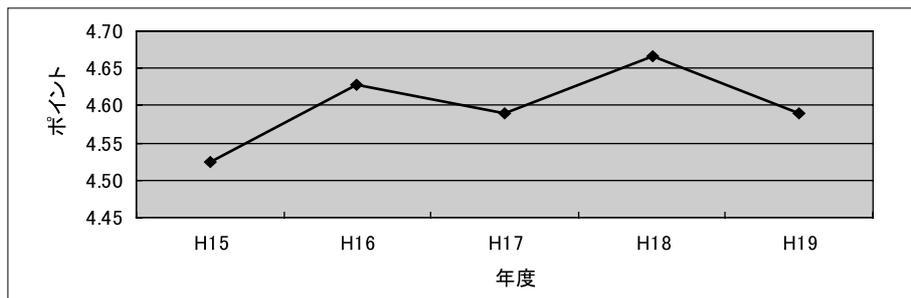


図7 年度別ポイント（実習系） 質問07

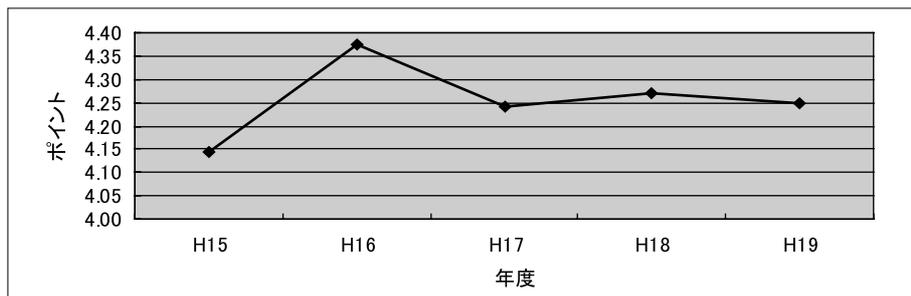


図8 年度別ポイント（実習系） 質問08

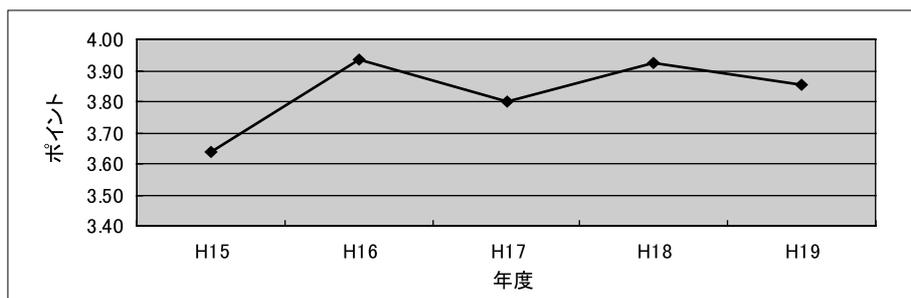


図9 年度別ポイント（実習系） 質問09

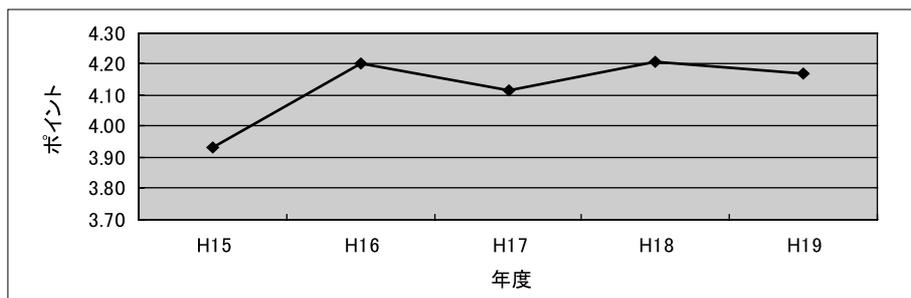


図10 年度別ポイント（実習系） 質問10

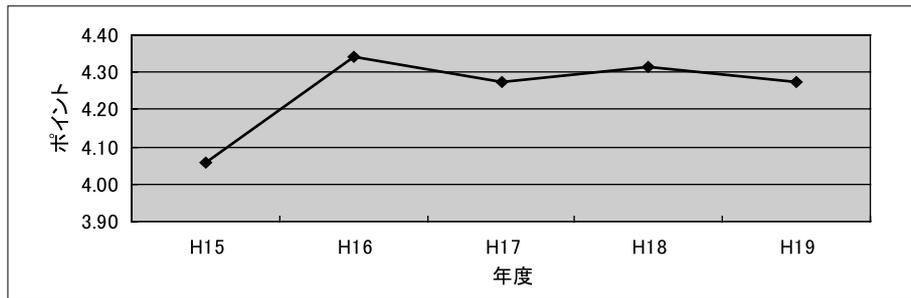


図11 年度別ポイント (実習系) 質問11

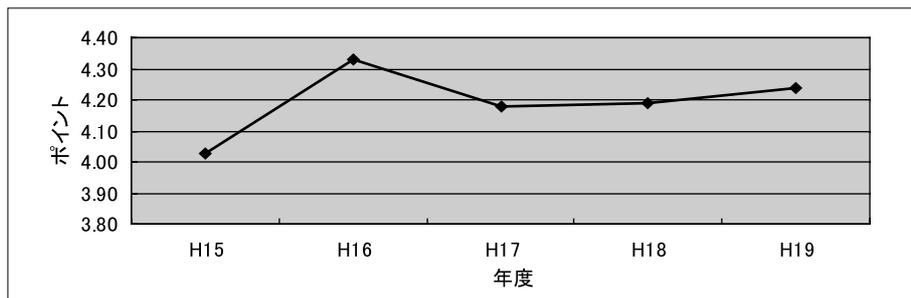


図12 年度別ポイント (実習系) 質問12

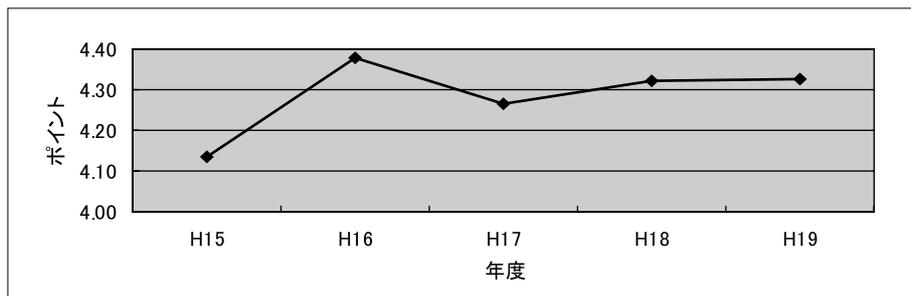


図13 年度別ポイント (実習系) 質問13

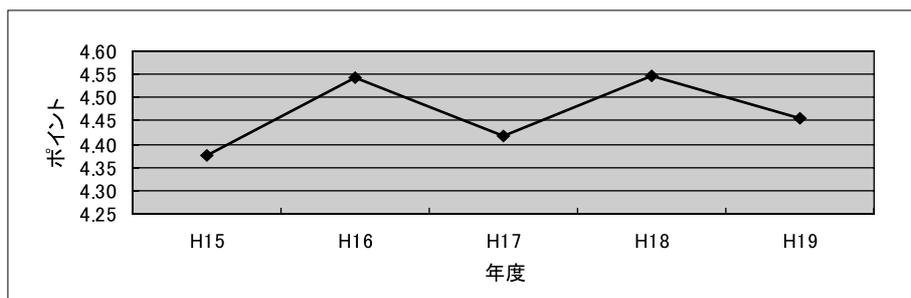


図14 年度別ポイント (実習系) 質問14

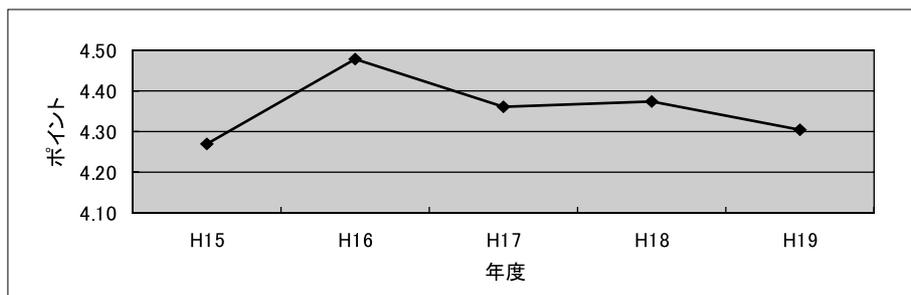


図15 年度別ポイント (実習系) 質問15

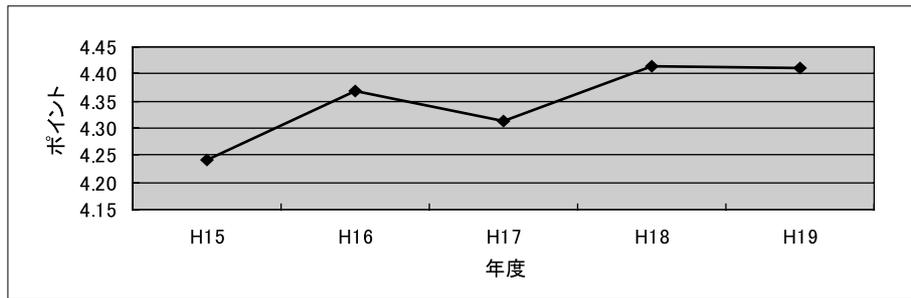


図16 年度別ポイント（講義系） 質問01

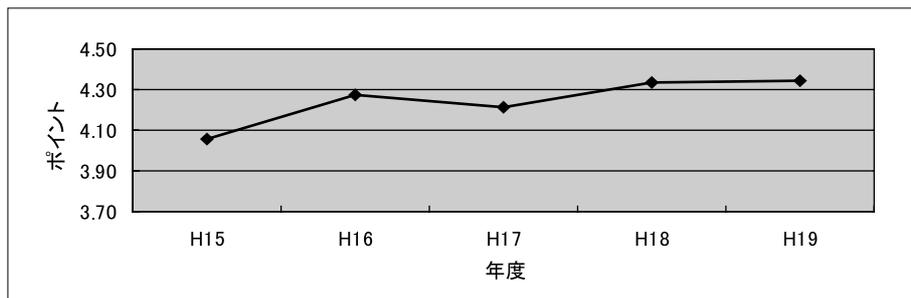


図17 年度別ポイント（講義系） 質問02

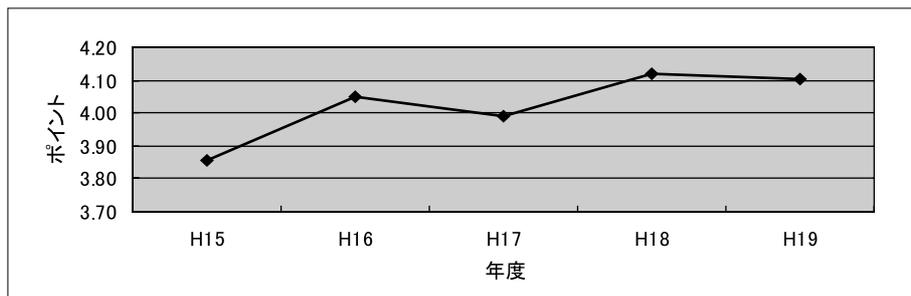


図18 年度別ポイント（講義系） 質問03

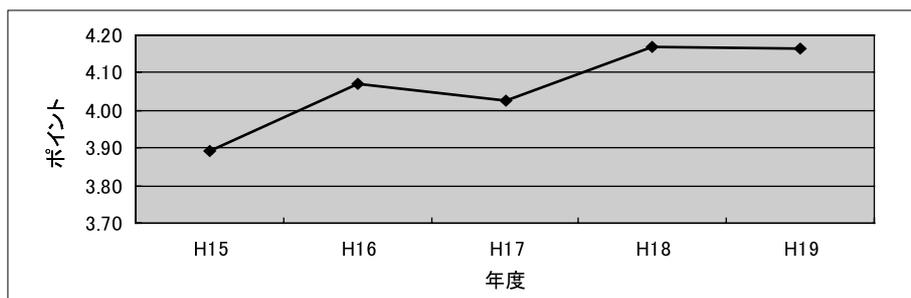


図19 年度別ポイント（講義系） 質問04

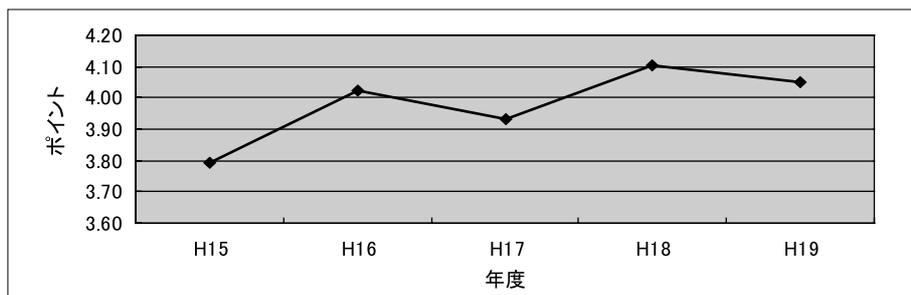


図20 年度別ポイント（講義系） 質問05

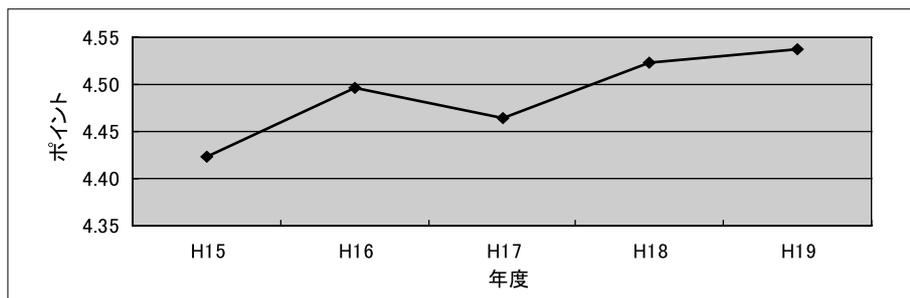


図21 年度別ポイント（講義系） 質問06

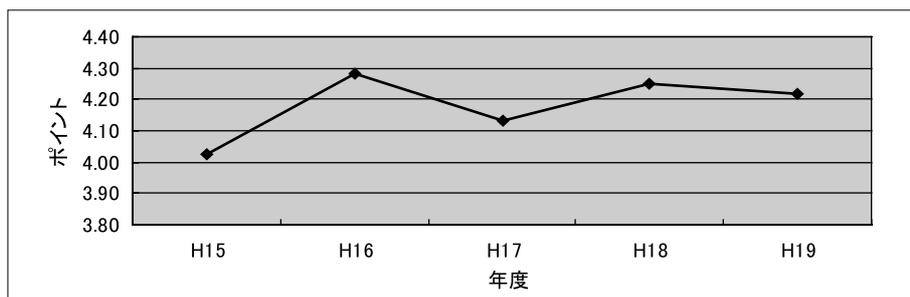


図22 年度別ポイント（講義系） 質問07

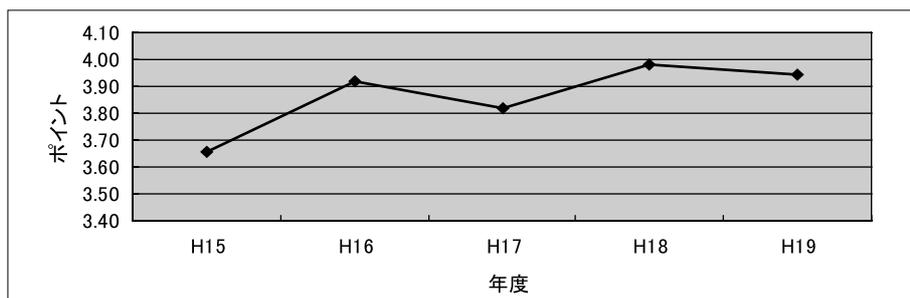


図23 年度別ポイント（講義系） 質問08

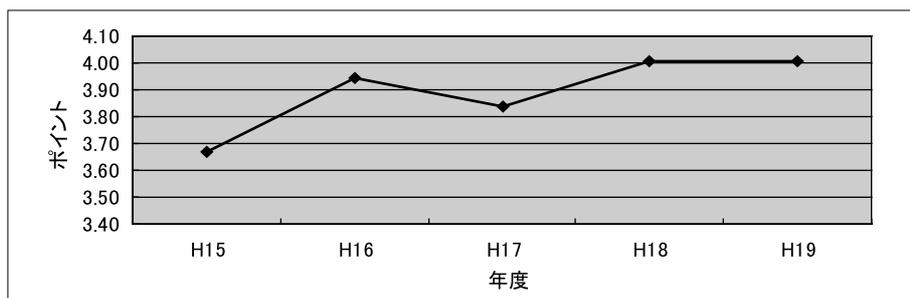


図24 年度別ポイント（講義系） 質問09

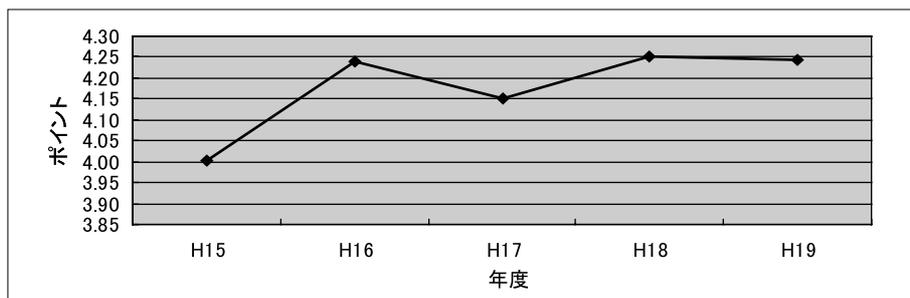


図25 年度別ポイント（講義系） 質問10

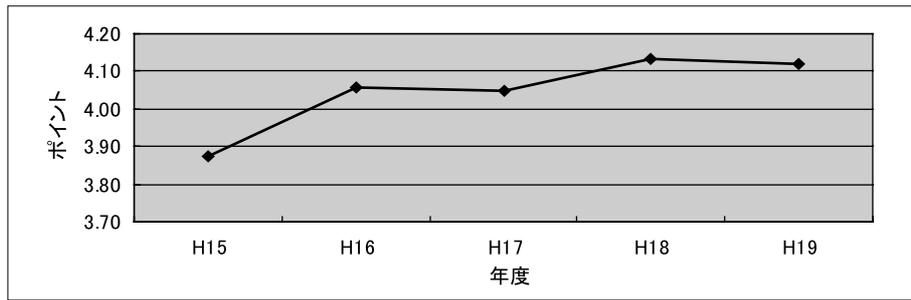


図26 年度別ポイント（講義系） 質問11

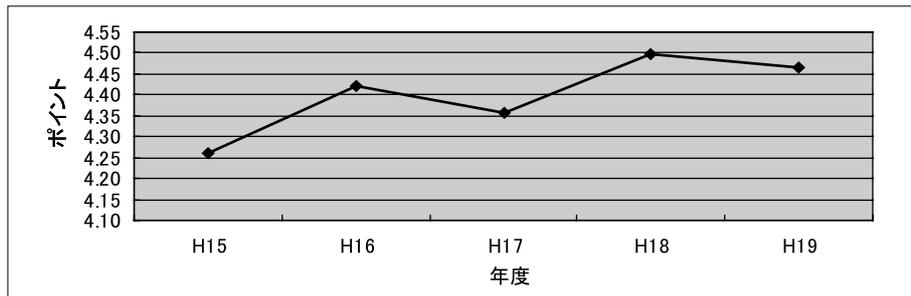


図27 年度別ポイント（講義系） 質問12

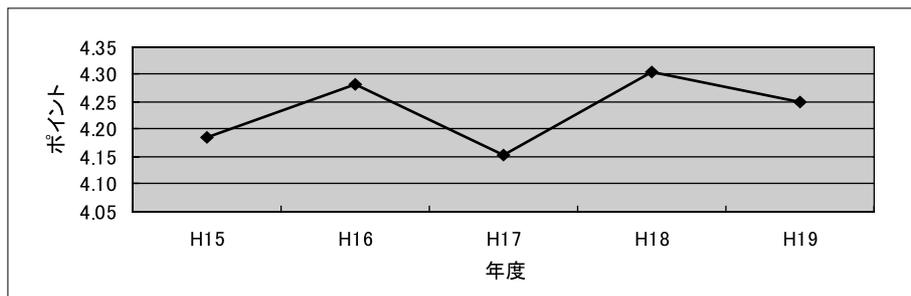


図28 年度別ポイント（講義系） 質問13

後期

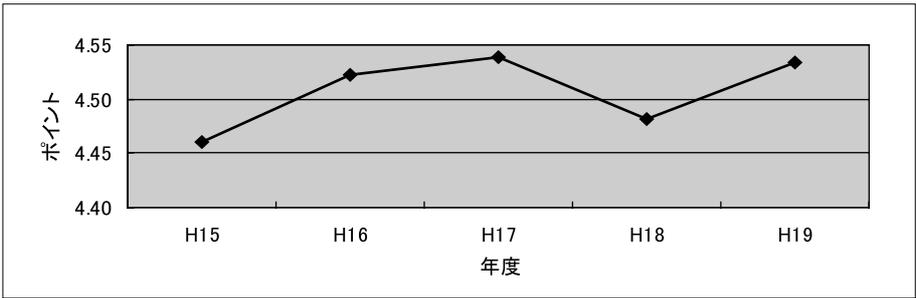


図29 年度別ポイント（実習系） 質問01

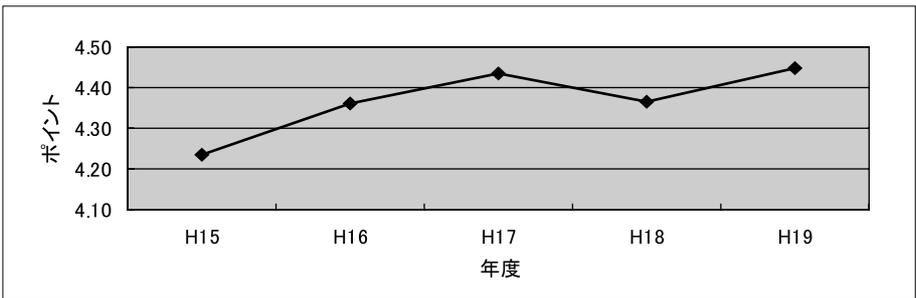


図30 年度別ポイント（実習系） 質問02

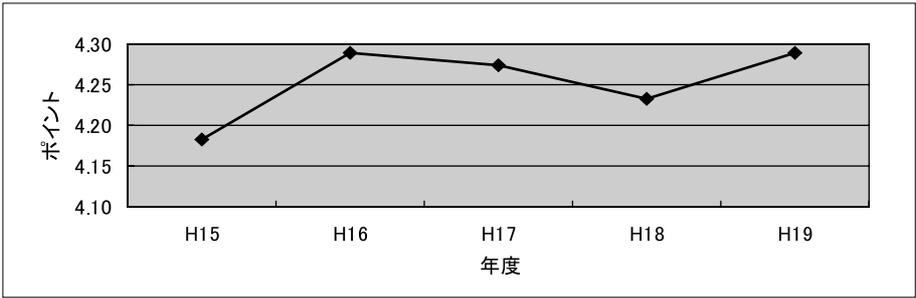


図31 年度別ポイント（実習系） 質問03

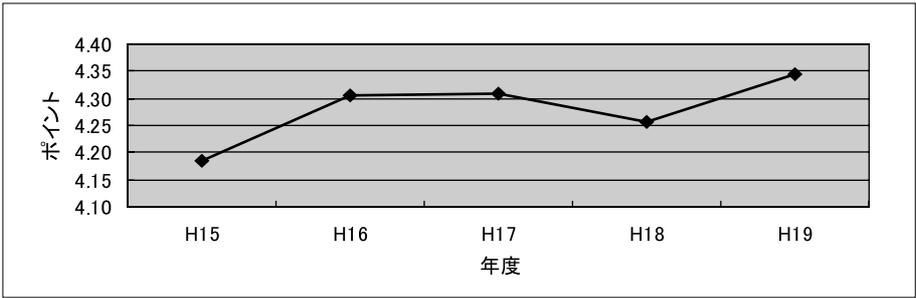


図32 年度別ポイント（実習系） 質問04

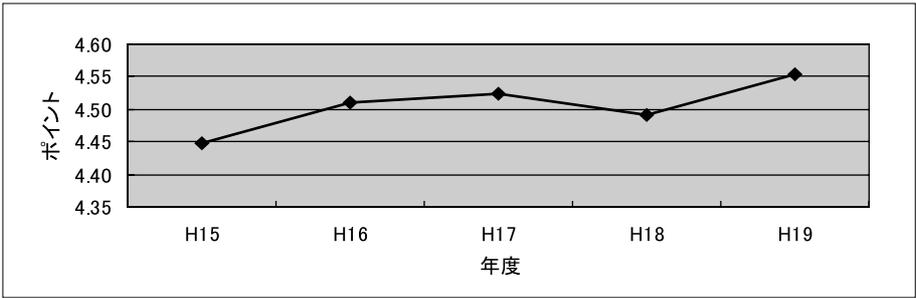


図33 年度別ポイント（実習系） 質問05

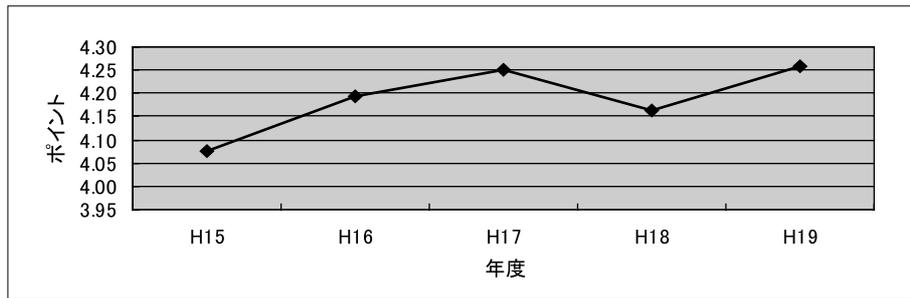


図34 年度別ポイント（実習系） 質問06

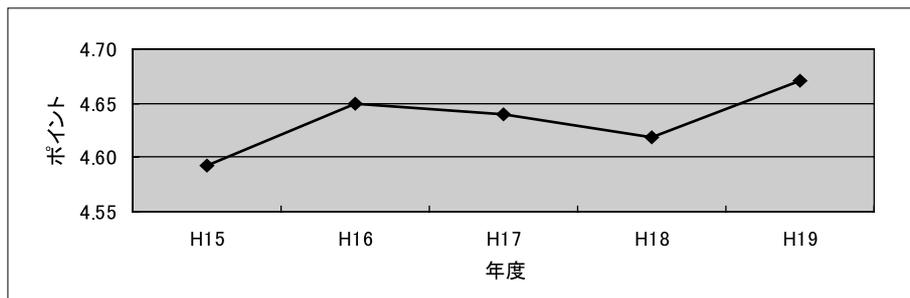


図35 年度別ポイント（実習系） 質問07

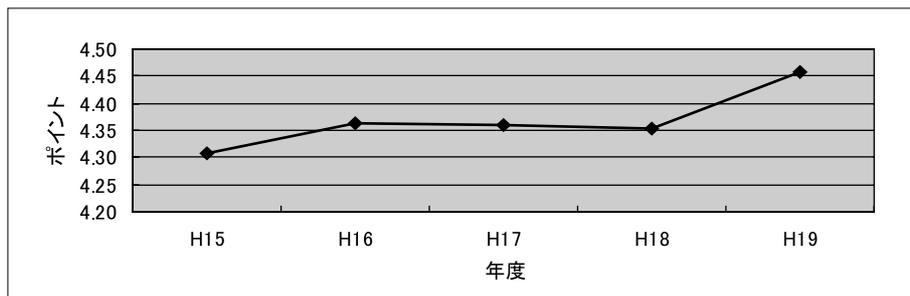


図36 年度別ポイント（実習系） 質問08

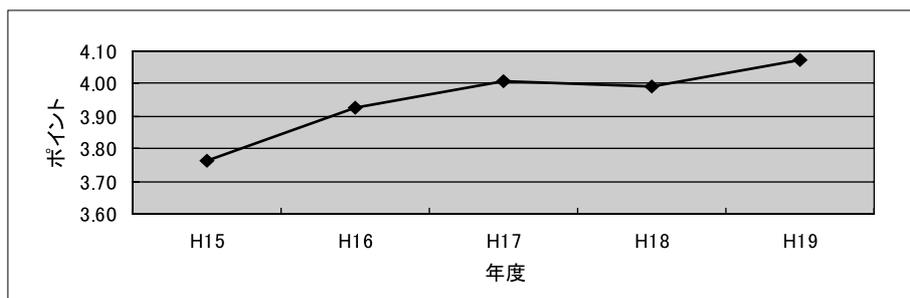


図37 年度別ポイント（実習系） 質問09

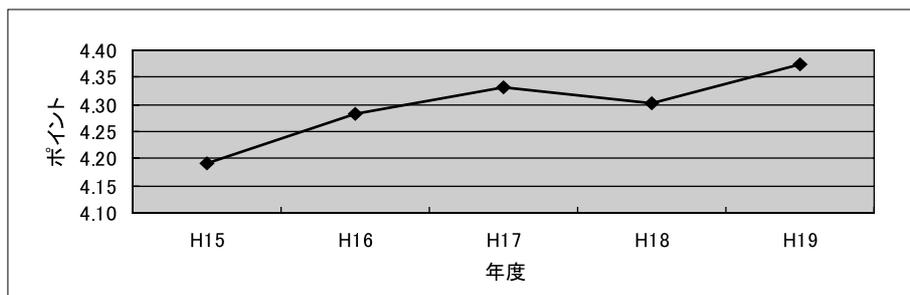


図38 年度別ポイント（実習系） 質問10

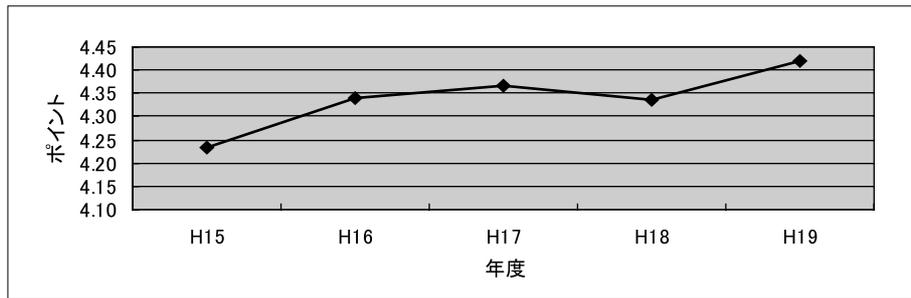


図39 年度別ポイント（実習系） 質問11

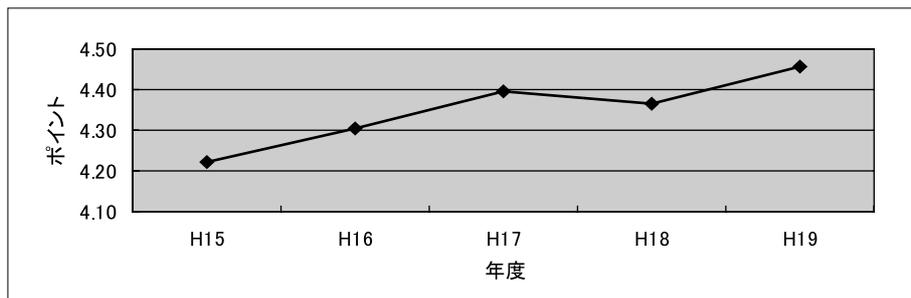


図40 年度別ポイント（実習系） 質問12

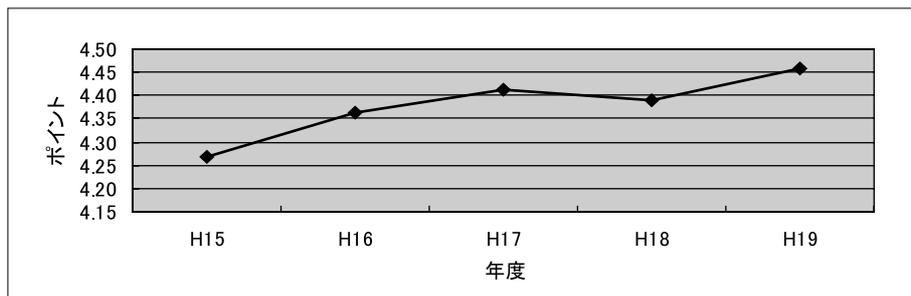


図41 年度別ポイント（実習系） 質問13

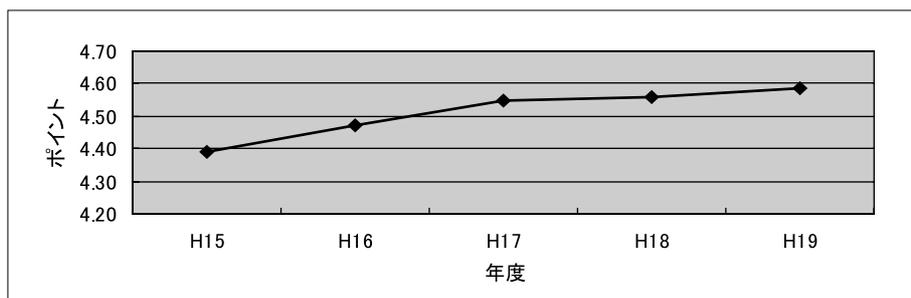


図42 年度別ポイント（実習系） 質問14

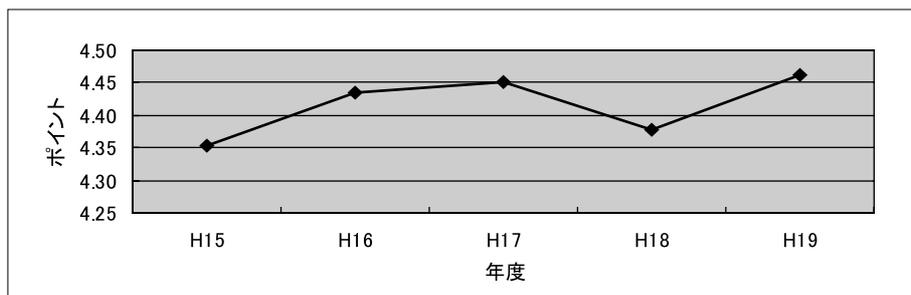


図43 年度別ポイント（実習系） 質問15

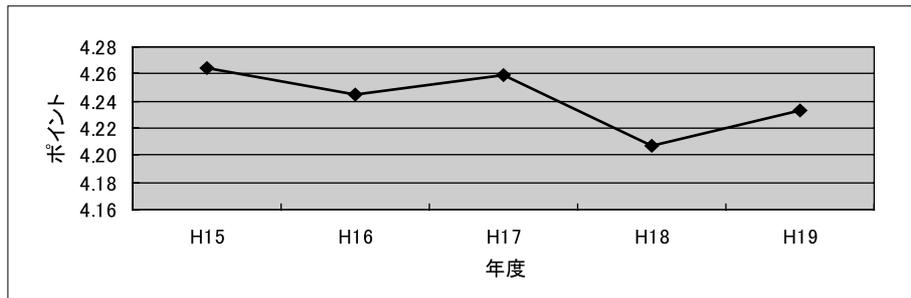


図44 年度別ポイント（講義系） 質問01

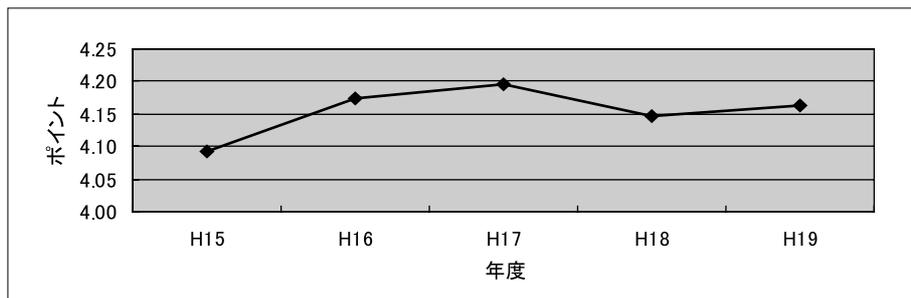


図45 年度別ポイント（講義系） 質問02

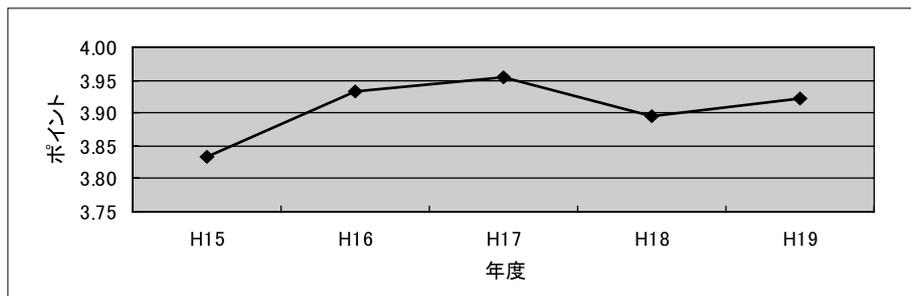


図46 年度別ポイント（講義系） 質問03

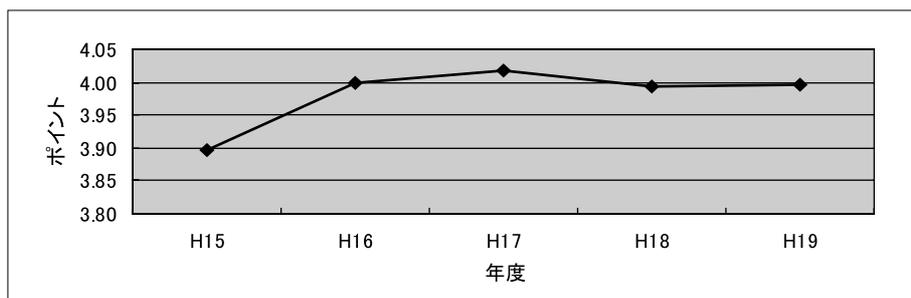


図47 年度別ポイント（講義系） 質問04

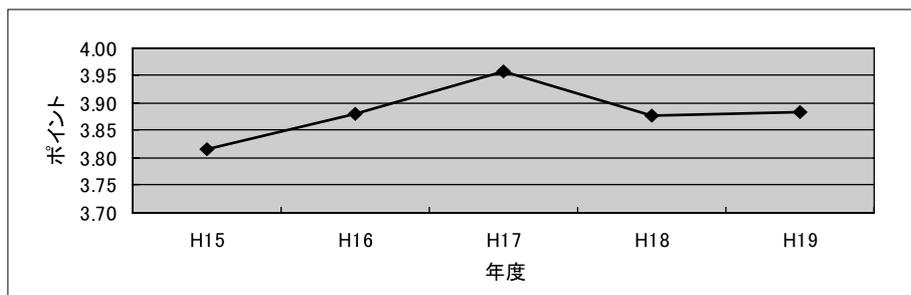


図48 年度別ポイント（講義系） 質問05

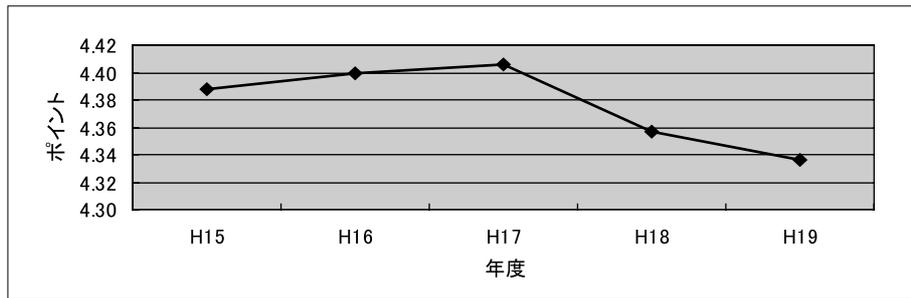


図49 年度別ポイント（講義系） 質問06

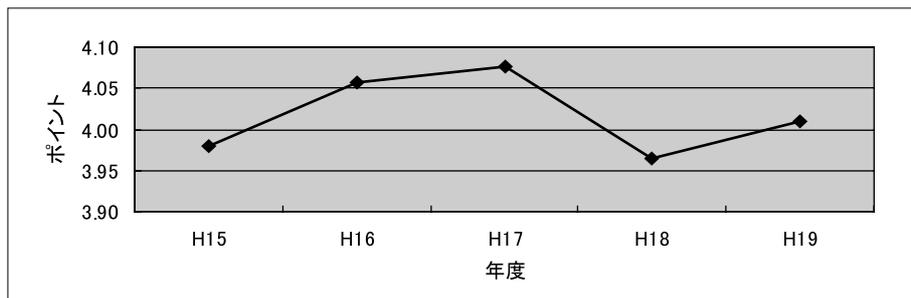


図50 年度別ポイント（講義系） 質問07

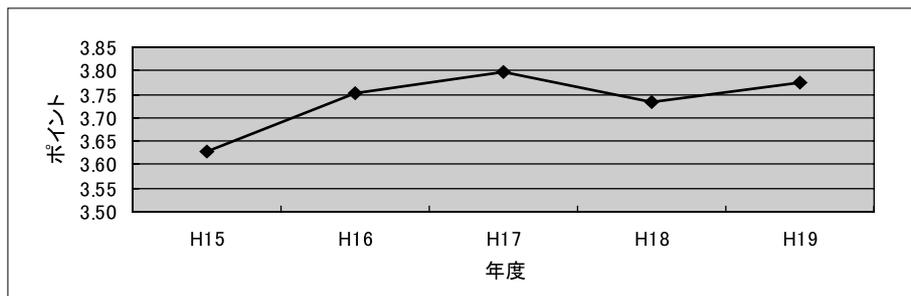


図51 年度別ポイント（講義系） 質問08

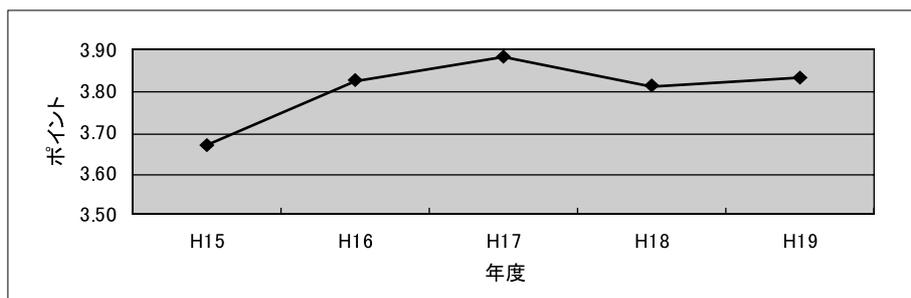


図52 年度別ポイント（講義系） 質問09

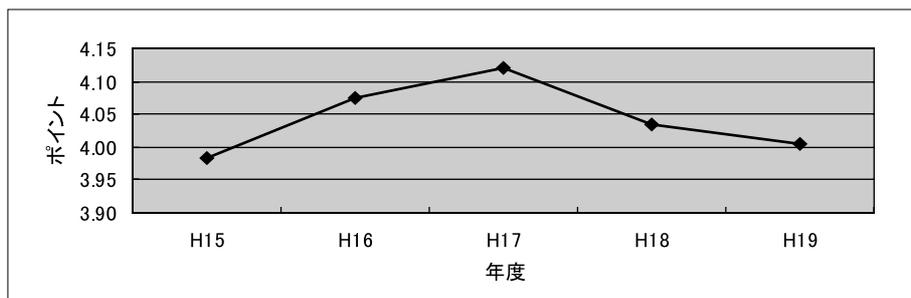


図53 年度別ポイント（講義系） 質問10

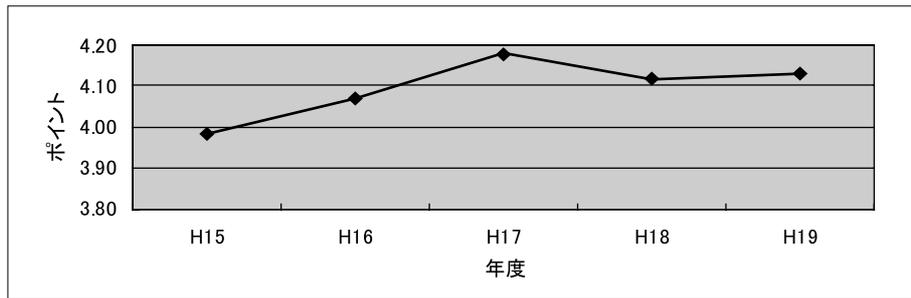


図54 年度別ポイント（講義系） 質問11

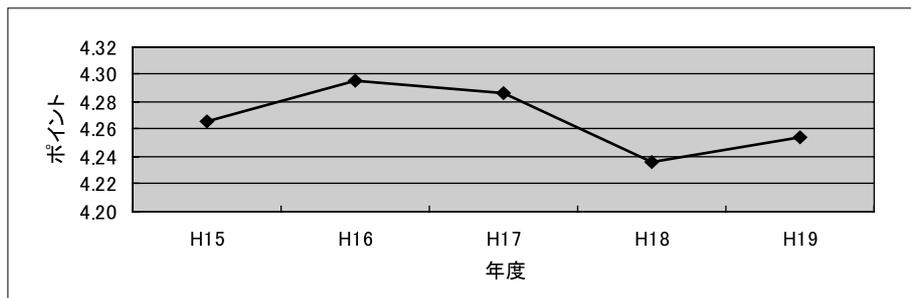


図55 年度別ポイント（講義系） 質問12

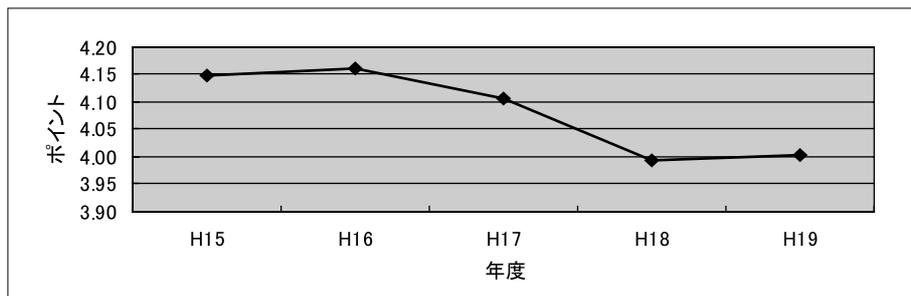


図56 年度別ポイント（講義系） 質問13

前期

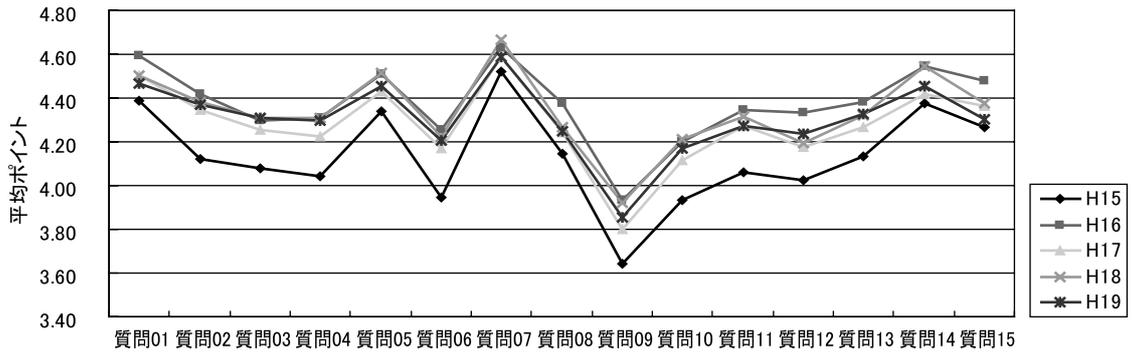


図57 各質問毎の年度別平均ポイント (実習系)

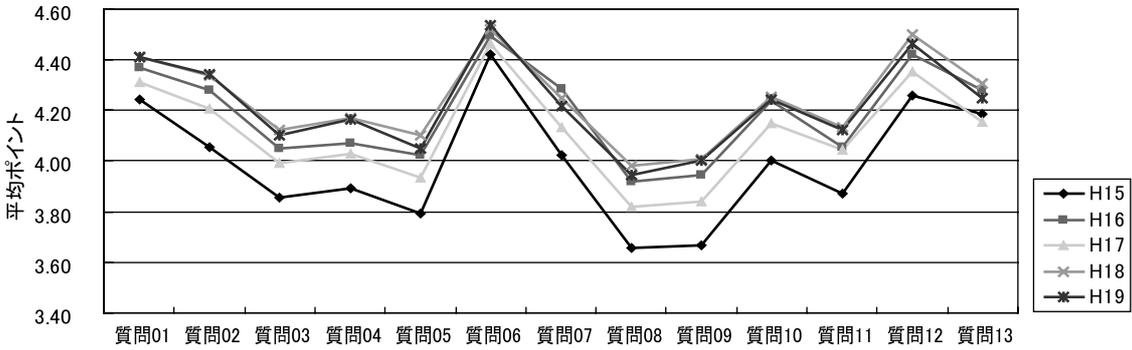


図58 各質問毎の年度別平均ポイント (講義系)

後期

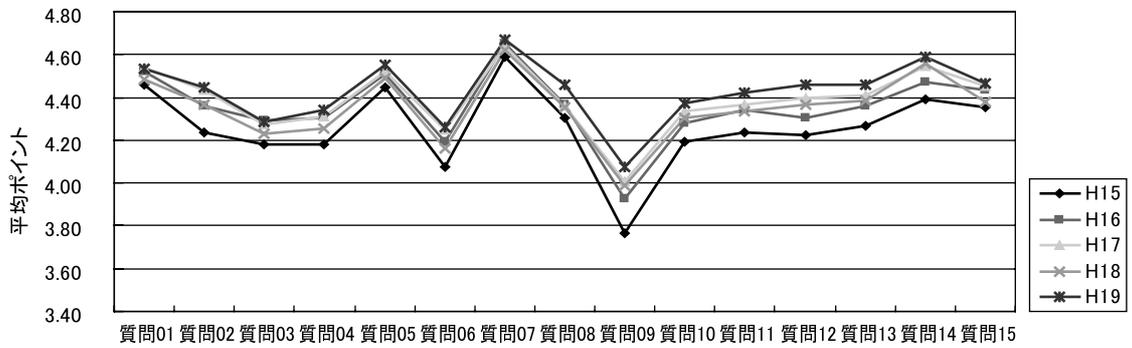


図59 各質問毎の年度別平均ポイント (実習系)

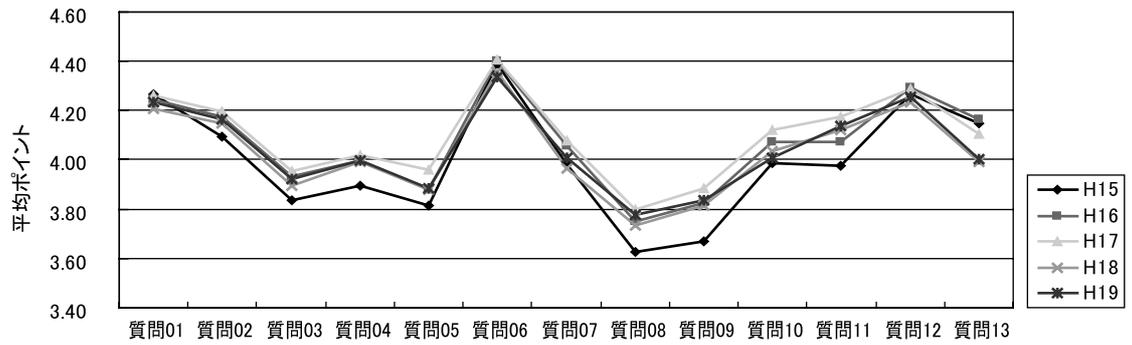


図60 各質問毎の年度別平均ポイント (講義系)

前期後期

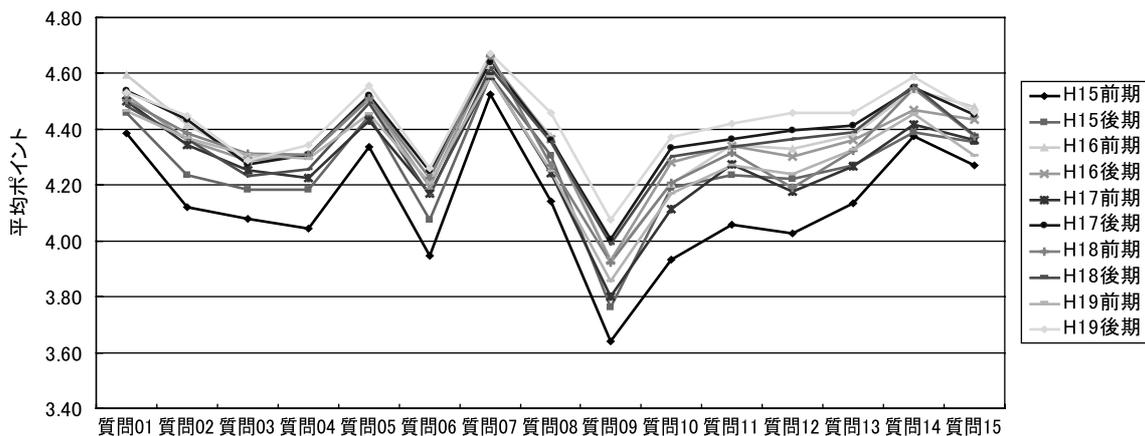


図61 各質問毎の年度別平均ポイント (実習系)

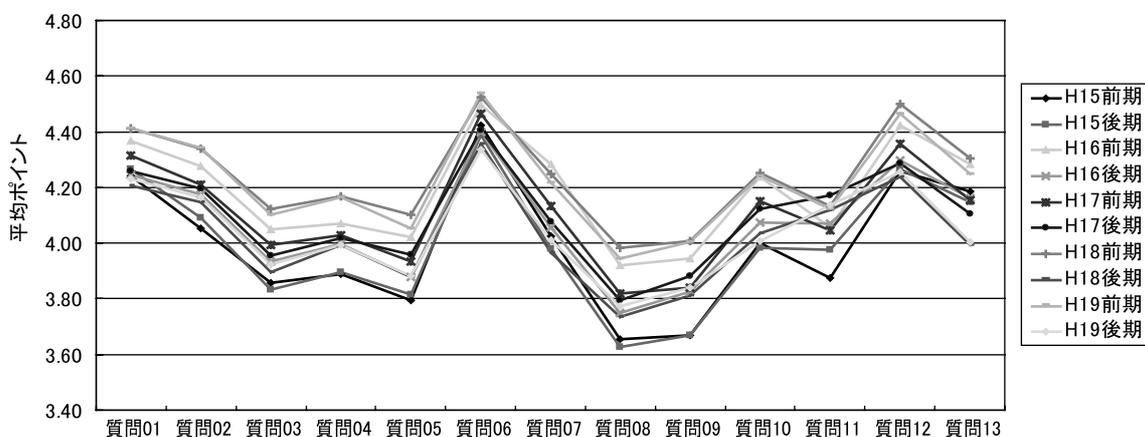


図62 各質問毎の年度別平均ポイント (講義系)



## 研究ノート

# ひじき中のマグネシウム含量に関する研究 ～乾燥ひじきの戻し方とマグネシウム残量の関係～

## Studies on Content of Magnesium in Hijiki — The Soaking Method of Dried Hijiki in Water and its Remaining Amount of Magnesium in Hijiki —

黒 須 泰 行<sup>1)</sup>・雨 窪 美 樹<sup>2)</sup>

日本が長寿国であるその背景には、食事が大きく関与しているとされ、なかでも日本人が古来より食べている海草には、ミネラルが豊富に含まれ、長寿との関連が大きいことが指摘されている。そこで、ひじきの乾燥重量100gあたり620mgという、特に高いマグネシウム含有量に着目し、乾燥ひじきにおいて、戻し方とマグネシウム残量の関係を調べ、より効果的にマグネシウムを摂取できる条件を検討することを目的とした。定量にはマグネシウムに特異的に反応するキレート発色剤を使用した。

水温の違いによるマグネシウム抽出量の比較実験では、常温（25℃）、温水（50℃）使用の場合、水溶性のマグネシウムの大半はひじきから流出したのに対し、冷水（5℃）使用ではひじき中に約25%残存した。すなわち、冷水使用した手法によりマグネシウム流出を抑えることが認められた。抽出時間によるマグネシウム抽出量の比較実験では、15分、30分放置において、共に大部分のマグネシウムが流出することを確認した。粉末にした場合には、1分から24時間まで時間に関わらず、ひじき中の総マグネシウム量である同量のマグネシウムが流出された。この結果より、調理の際には硬水使用、煮汁の活用、粉末ひじきの使用を考慮する必要があるといえる。ひじきの部位別によるマグネシウム抽出量の比較実験では、長ひじきと芽ひじきを使用した。粉末でのマグネシウム抽出量は長ひじきの方が多結果が得られ、ひじきの茎部分である長ひじきに多くマグネシウムを蓄えていることが分かった。茎の部分であるので、歯ごたえがしっかりしており、煮しめなどの調理に使用すれば、マグネシウムが流出した煮汁も摂取できるため、より多くマグネシウムを摂取するには最適であるといえる。

一般に普及している、ひじきに対して10倍量（重量比）の水（室温）を用い、水戻し時間として30分放置する手法では、時間・温度共にひじき中に含まれる総マグネシウムの大部分が損失する結果が得られた。従って、広く普及されている調理法では損失が多いため、戻し水を使用したり、粉末ひじきの使用などが必要であると考えられる。

キーワード：マグネシウム、ひじき、海草、キレート剤。

### I. はじめに

日本が長寿国であるその背景には、食事が大きく関与している<sup>1)</sup>。なかでも日本人が古来より食べている海草には、食物繊維やミネラルが豊富に含まれ、長寿との関連が大きいことが指摘されている。海草の乾燥重量の40～60%は食物繊維であり、この食物繊維には

整腸作用や血圧・コレステロール低下作用があることから、肥満の予防や便秘の解消に役立ち、いわゆる生活習慣病の一次予防に有効な成分である<sup>1,2)</sup>。ミネラルは、酵素反応をはじめとして、生体の維持に大きく関与している。1日に多量に必要とする主要ミネラルの一つであるマグネシウムは、心臓、筋肉、神経、骨にとって重要な物質であると同時に、生体内の物質代謝に重要な役割を持ち、300種以上の酵素の補助因子と

1) 国際学院埼玉短期大学 健康栄養学科

2) 埼玉県教育委員会（飯能市）

して活性化に関わっていることが知られている<sup>3,4)</sup>。

また、マグネシウム (Mg) は摂取量が不足している場合には、腎臓による調節機構が発動し、尿中排泄が低下して欠乏を予防するため、急性の欠乏症は知られていない。そのため、慢性の摂取不良、吸収不良、排泄増大により、マグネシウムが不足する。実際に、マグネシウムが不足する原因は、マグネシウム喪失性利尿薬の服用等薬剤の関与、生活習慣病危険因子の関与等により腎臓からの排泄が増加し、慢性的な欠乏が生ずると考えられている<sup>5)</sup>。マグネシウムの欠乏症状の主要なもの、神経・精神障害と循環器障害が起り、神経過敏症、抗うつ症、頻脈、不整脈等が挙げられる<sup>5,6)</sup>。

マグネシウムの慢性的摂取不足、とくにカルシウム摂取量に対してマグネシウムの相対的摂取不足が、虚血性心疾患と正の相関関係にあることが指摘されている。カルシウム摂取増への指導に対して、マグネシウム摂取への関心はそれほど高くないため、今後、Ca/Mg比は高くなる可能性が指摘されている<sup>4)</sup>。

食品中のマグネシウム含有量は、平均的にみて、海藻類、種実類、ココア・コーヒーの嗜好飲料類が高い値を示している<sup>7)</sup>。その中でも、海藻類のひじきは、乾燥重量100gあたり620mgという特に高い含有量を持っていることに着目した<sup>8)</sup>。さらに、ひじきはマグネシウム含有量が高いだけでなく、Ca/Mg比が2.26と、バランスの良好な食品である<sup>7)</sup>。

ひじきには、紡錘形をした葉の部分である「芽ひじき」と円柱形をした茎の部分である「長ひじき」がある。一般に乾物として売られており、どちらも多量の水で振り洗いをし、砂や汚れを落としてから、浸水させて戻す<sup>1)</sup>。しかし、水溶性ミネラルであるマグネシウムを多く含むため、戻しすぎないように注意を払うことが必要である。

そこで、乾燥ひじきにおいて、戻し方(温度、時間の違い)とひじき中のマグネシウム残量の関係を調べ、より効果的にマグネシウムを摂取できる条件を検討することを目的とし、実験を行った。さらに、ひじきの部位別によるマグネシウム量の比較を行った。一般的に、乾燥体積(重量)の10倍量の水(室温)で30分間浸水させることが行われているので、この条件を基準とし、浸漬温度・浸漬時間を変化させ、マグネシウム量の変化を追跡した。マグネシウム測定には、カルシウムなどの他の2価の金属とは反応せず、マグネシウムのみ特異的に反応するキレート剤(キシリジルブルー法)を使用して行った。

## II. 実験方法

### 1. 試料及び試薬類

#### (1) 試料

ひじきは、市販乾燥ひじき(部位別に分別されていないもの)を購入し使用した。また部位別の実験に対しては市販芽ひじきと市販長ひじきを購入し使用した。乾燥粉末ひじきはミルサー(岩谷産業 IFM-180G, 3分)で粉末にした後、使用した。

生ひじきは、通常乾燥ひじきを戻したものが多く、採取したそのままのものではないので、使用しなかった。

#### (2) 試薬類

以下の測定キット(和光純薬)を購入し使用した。“マグネシウムB—テストワコー”(キシリジルブルー法)。発色試液:キシリルアゾバイオレット I (XB-I) (0.1mmol/l), グリコールエーテルジアミン四酢酸 (GEDTA) (0.045mmol/l, 界面活性剤を含有)。

水は蒸留水 (GS-200アドバンテック東洋製) を調製し使用した。

発色方法は、試料溶液20 $\mu$ lに対して、上記の発色試薬1.5mlを加えてよく振り混ぜ、室温で10分間放置、反応させた。

### 2. マグネシウムの定量法

マグネシウムの定量には、マグネシウムキレート化合物の吸収極大である520nmを使用し、分光光度計(島津製作所 UV-1200)により測定した。

#### (1) 検量線の作成

5 mg/dlのマグネシウム標準液を使用して、4 $\mu$ l (0.2 $\mu$ g), 8 $\mu$ l (0.4 $\mu$ g), 12 $\mu$ l (0.6 $\mu$ g), 16 $\mu$ l (0.8 $\mu$ g), 20 $\mu$ l (1.0 $\mu$ g)を発色させ、検量線を作成した(各n=5, R<sup>2</sup>=0.9654)結果、高い直線性を示した。

#### (2) 試料の水戻し抽出法とMg定量法について

乾燥ひじき1gをとり、10mlの蒸留水で戻した(水温、時間は各実験により調整)。水戻しの後、全ての試料から戻し汁を採取し、20 $\mu$ lを試料溶液として使用した。得られたマグネシウム測定量を乾燥100gあたりに換算し実験データとして使用した。すなわち、

$$[\text{測定量}(\mu\text{g})] \times (10\text{ml}/0.02\text{ml}) \times 100\text{g} / 1\text{g} \\ = [\text{乾燥ひじき}100\text{gあたりのMg抽出量}]$$

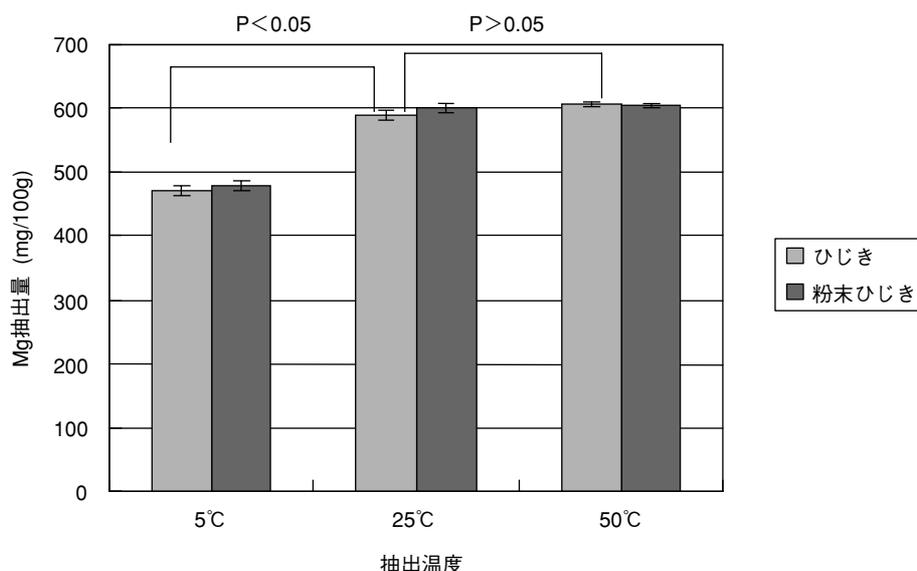


図1 水温の違いによるマグネシウム抽出量 (n=3~5)

### Ⅲ. 結果

#### (1)水温の違いによるマグネシウム抽出量の比較

(浸漬時間：30分)

図1に、水温を5℃、25℃(室温)、50℃に変化させて、マグネシウムの水への抽出量を調べた。浸漬時間は一般的に使用される30分間で行った。

マグネシウム抽出量は、乾燥ひじき100gに対して、基準の25℃では、589mg±8.2mg/100g(平均値±標準偏差、以下同様)であった。冷蔵庫中5℃では471mg±7.3mg/100gであり、有意な減少が観察された(P<0.05)。また50℃では608mg±3.6mg/100gであり、25℃の値よりやや増加していたが、有意な差はみられなかった(P>0.05)。また比較として、粉末にしてひじきに対して、同様な実験を行った。その結果、各温度において粉末にしなかった丸ごとのものと、ほぼ変わらない値が得られた。従って、低温度の水による浸漬がマグネシウムの流出を抑えていることが確認された。

#### (2)浸漬時間によるマグネシウム抽出量の比較

(水温：25℃)

浸漬時間(1分、15分、30分、60分、24時間)を変化させて、マグネシウムの抽出された量を図2に示した。図2より、丸ごとのひじきにおいては、30分以降はあまり大きな増加はみられなかった。1分は133mg±12.0mg/100g、15分は509mg±20.0mg/100gであり、

徐々に増加し、30分でマグネシウムが水中に移動する時間が完了する様子が観察された。

またひじきを粉末にした場合、浸漬時間(1分から24時間)に関係なく、マグネシウム含有量である約600mg/100gの量を示し、どの抽出時間でも有意な差がみられなかった。従って、粉末にするとほぼ時間に関係なく、存在量の大半が戻し水に流出してしまうことが確認された。

#### (3)部位別によるマグネシウム抽出量の比較

(水温：25℃、抽出時間：30分)

ひじきは長ひじきと芽ひじきの2つに部位別に分類できる(図4)。

長ひじきはひじきの茎の部位、芽ひじきは芽の部位である。両者の存在比は長ひじき：芽ひじき=3：1であった。各部位の総含有量を比較するため、それぞれミルサーで粉末にし、一定の条件(水温：25℃、抽出時間：30分)で比較した。その結果を図3に示した。長ひじきからの抽出量は628mg±1.7mg/100gであり、芽ひじきからのものは559mg±5.1mg/100gと、芽ひじきよりも長ひじきの方がマグネシウム抽出量が多かった。

この結果から、丸ごとひじきの存在量の値623mg±5.6mg/100gは、長ひじきの構成量(75%)が多いことから、長ひじき由来の値が支配的に働いていると考えられた。

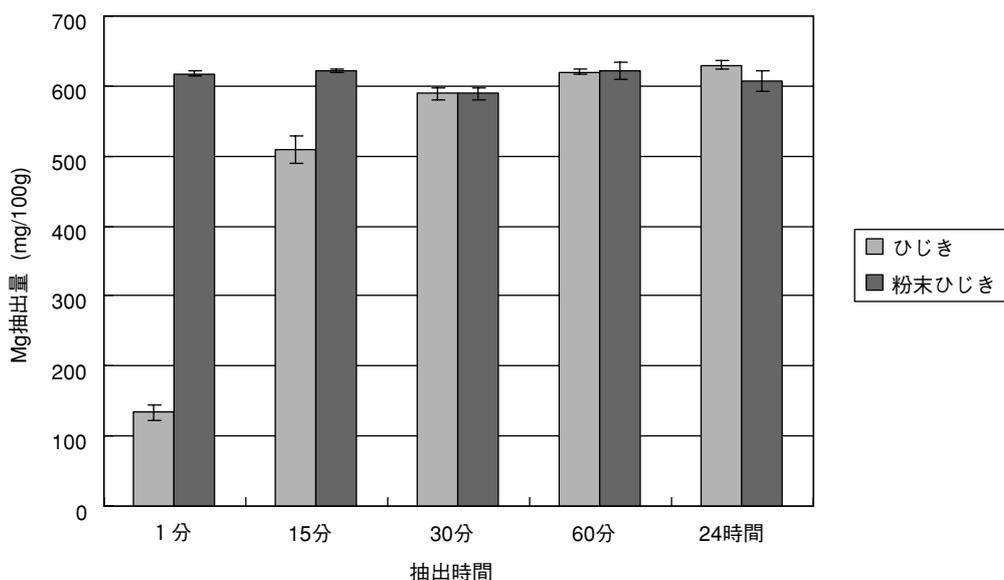


図2 浸漬時間によるマグネシウム抽出量 (n=3)

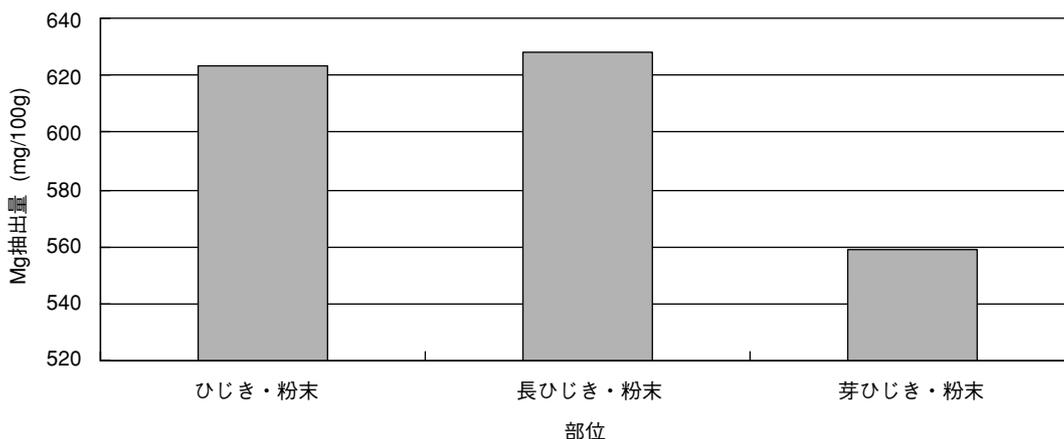


図3 ひじきの部位別によるマグネシウム抽出量 (n=3~5)

#### IV. 考察

今回の実験の目的は、乾燥ひじきにおいて、戻し方とマグネシウム残量の関係を調べ、より効果的にマグネシウムを摂取できる条件を検討することである。一般的にひじきに対して10倍量（重量比）の水（室温25℃）を用い、水戻し時間として30分放置する手法が広く普及している。従って、この条件を標準として比較を行った。

はじめに、水温の違いによるマグネシウム抽出量（抽出時間30分）の比較実験（図1）では、温水（50℃）によるものと、一般に用いられる手法（室温）と大差

がなかった。このことから、マグネシウムという物質は簡単に溶出してしまう物質であり、上手に摂取するには調理課程で特別注意を要する物質であることが分かる。すなわち、水戻しで大半のマグネシウムを失ってしまう。冷水使用では、約25%のマグネシウムがひじき中に残存しているため、乾燥ひじきを戻す際には、冷蔵庫中で戻すことにより、マグネシウムの損失を抑えることができる。

次に、抽出時間によるマグネシウム抽出量（抽出温度：25℃）の比較実験（図2）では、乾燥ひじきの抽出時間が1分の場合にはマグネシウムの流出は少ないが、ひじきの形状は硬く、食用には適さない。一般に用いられるひじきの戻し時間である30分では、ひじき中の



図4 ひじきの部位

マグネシウムがほぼ流出してしまう結果が得られた。従って、戻す水をできるだけ少なくしたり、マグネシウムをはじめとするイオンを含むミネラルウォーターなどの使用が重要であると考えられる。料理に使う水が硬水であれば、マグネシウムやカルシウムが経口摂取される量が増し、また食品を調理する時に食品からのマグネシウム流出が少なく済むと考えられる<sup>7)</sup>。

粉末にした場合には、1分から24時間まで時間に関わらず、ひじき中の総マグネシウム量である同量のマグネシウムが抽出された。このことから、浸漬時間でマグネシウム量を制御することは困難であると考えられた。粉末にしたものを料理にふりかけたり、混ぜ込むことにより、ひじきに含まれるマグネシウム量を簡単に摂取できる。水戻しではマグネシウムをほとんど捨てていることになる。料理に使用するには乾燥ひじきを洗浄後そのまま使用することがマグネシウムを損失せずにすむことになる。

最後に、ひじきの部位別によるマグネシウム抽出量の比較実験(図3)では、長ひじきと芽ひじきを粉末で比較してみると、粉末でのマグネシウム抽出量は長ひじきの方が多かった。従って、ひじきは茎の部分に

多くマグネシウムを蓄えていることがわかった。茎の部分であるので、歯ごたえがしっかりしており、煮しめなどの調理に使用すれば、マグネシウムが流出した煮汁も摂取できるため、より多くマグネシウムを摂取するには最適であるといえる。

効果的にひじき中のマグネシウムを摂取するためには、広く普及されている手法ではマグネシウムの損失が多いため、戻し水や粉末ひじきの使用など工夫が必要であると考えられる。低温の水戻しはマグネシウムを残存させるために有効であることがわかったが、一方戻し時間の工夫では制御が難しいことがわかった。

## VI. 参考文献

- 1) 辻啓介：わかめ・ひじき. 18-198, 日本放送協会. 1993.
- 2) 福岡女子大学：学術研究助成報告書 第1号 (1987~2005)：37-38, 福岡女子大学女性生涯学習研究センター. 2007.
- 3) 加藤秀夫, 三好泰之, 鈴木公, 和泉公美子：まるごと学ぶ食生活と健康づくり. 33-34, 化学同人. 2000.
- 4) 澤純子, 森基子：応用栄養学第5訂一ライフステージからみた人間栄養学一. 14, 医歯薬出版. 2004.
- 5) 糸川嘉則：ミネラルの事典. 205-219, 朝倉書店. 2003.
- 6) 辻村卓：ビタミン&ミネラルバイブル. 30-177, 女子栄養大学. 2000.
- 7) 糸川嘉則, 齋藤昇：マグネシウム—成人病との関係一. 28-81, 光生館. 1995.
- 8) 香川芳子：五訂食品成分表2005. 162-163, 女子栄養大学. 2005.
- 9) 山崎清子, 島田キミエ, 渋谷祥子, 下村道子：新版 調理と理論. 504-505, 学生版. 2005.



## 大腸菌に対する合わせ酢の抗菌効果

### Antibacterial Activities of Blended Vinegar on *Escherichia coli*

雨宮 一彦・新井 由紀

食酢は料理での調味にとどまらず、日常生活の中でも広く活用されている。特に食酢の殺菌効果については良く知られているが、食酢を調理に用いる場合、食酢を単独で用いるよりも食酢と他の調味料とを混ぜ合わせ「合わせ酢」として用いられることが多い。そこで今回は一般に家庭で作られる食酢に砂糖や食塩を添加した場合の合わせ酢の抗菌効果について大腸菌を用いて実験を行った。米酢と砂糖を添加した合わせ酢では、米酢単独の場合に比べ砂糖の添加量が多くなるにつれて抗菌効果が弱まった。食塩を添加した合わせ酢は、食塩の添加量が増すほど抗菌効果が強くなった。また、食酢に砂糖と食塩の両方を添加したものは、今回の実験では食酢単独より早く抗菌効果が見られ、砂糖を添加して抗菌効果が弱まっても、食塩を添加することにより酢単独と同様、またはそれ以上の抗菌効果が得られることがわかった。この結果から、合わせ酢では添加する調味料によって効果が異なることが確かめられた。

キーワード：合わせ酢，抗菌効果，食塩。

#### I. はじめに

酢は酒を醸造し酢酸菌を加え酢酸発酵して製造される。その歴史からすると酒との関連性が深く、有史以前、人間が醸造を行うようになるのとはほぼ同時期に酢も作られるようになったと考えられている<sup>1)</sup>。酢は液体の調味料のひとつとして、日本農林規格での呼称は食酢（しょくす）である。食酢は酢酸を3.5%程度含み、その他に乳酸、コハク酸、リンゴ酸などの有機酸類やアミノ酸、エステル類、アルコール類などを含んでいる。酢の良さは料理での調味にとどまらず、日常生活の中でも広く活用されている。殺菌力にも優れているためその効力を料理に利用したものにシメサバがある。サバは本来腐りやすい魚であるが、酢に30分間につけておくだけで腐敗の防止につながる。また酢の殺菌力は大腸菌、チフス菌などを10分前後で死滅してしまうことが実験で確認されている<sup>2)</sup>。しかし、食酢を調理に用いる場合、食酢を単独で用いるよりも食酢と他の調味料とを混ぜ合わせ「合わせ酢」として用いられることが多い。一般に家庭で作る合わせ酢は食酢に砂糖や食塩を添加して用いられるので、今回は日常の使用法に準じて食酢に砂糖および食塩を添加した場合の合わせ酢の抗菌効果について大腸菌を用いて実験を行った。

#### II. 実験材料と方法

##### 1. 食酢，塩，砂糖の試料

実験には市販の米酢，白砂糖および食塩を用いた。米酢は単独，または砂糖及び食塩を添加し，混合酢として試料とした。米酢は滅菌した試験管に分注し実験に用いた。混合酢は一定量の砂糖及び食塩を計量して加えた。砂糖および食塩は実際の調理に用いられている濃度になるように添加して実験に用いた<sup>3)</sup>。食酢の希釈には滅菌精製水を用いた。

##### 2. 食酢の抗菌実験

###### (1)市販酢による抗菌効果の測定

市販の米酢5.0mlに大腸菌の懸濁液の0.5mlを添加し速やかに混合した。その後，常温で所定時間毎にあらかじめ準備した普通ブイヨン液体培地にその試料を1白金耳ずつ接種した。この培地を36℃で1晩培養し，菌の生育の有無を肉眼的に観察した。菌の発育が認められたものを+，菌の発育が認められなかったものを-と判定し，生菌が認められなくなった時間を殺菌所要時間とし，それぞれの試料の抗菌効果を比較した。

###### (2)合わせ酢の抗菌効果の測定

米酢に本実験で設定した一定量の砂糖及び食塩を添加した試料5 mlに大腸菌の懸濁液0.5mlを添加し，速

やかに混合した。その後、室温で所定時間毎にあらかじめ準備した普通ブイヨン液体培地に試料を1白金耳ずつ接種した。

この培地を36℃で24時間培養し、(1)と同様にそれぞれの抗菌効果を比較した。

(3)砂糖及び食塩を添加した酢中の生菌数の経時的変化

上記と同様な方法で酢単独、砂糖及び食塩を添加した試料中に大腸菌懸濁液を添加し、室温で所定時間毎にあらかじめ準備した寒天平板培地にその試料を0.1 mlずつコンラージ棒で塗抹した。この培地を36℃で24時間培養し菌数を数えた。

### Ⅲ. 結果

#### 1. 砂糖を添加した酢の抗菌効果 (表1)

市販の米酢単独および米酢5 mlに砂糖を1.0g, 1.5g, 1.6g, 2.0gのそれぞれの量を添加した場合の抗菌効果を調べた。その結果、対照とした米酢のみでは大腸菌の菌液と混合した後、5分後には生菌の存在は認められず、抗菌効果が現れた。一方、市販の米酢に砂糖を添加した場合には砂糖の添加量が1.0g, 1.5g, 1.6gでは、菌液との混合後5分後までは菌の発育が認められ、10分後に菌の発育が認められなかった。砂糖の添加量が2.0gでは、菌液との混合後10分後まで菌の発育が認められ、15分後に菌の発育が認められなかった。この結果から、酢単独の対照に比べ酢に砂糖を添加すると抗菌効果が弱まり、さらに、添加する砂糖の量が増えるほど酢の抗菌効果が弱まることが認められた。

#### 2. 食塩を添加した酢の抗菌効果 (表2)

市販の米酢5 mlに食塩を0.2g, 0.4gのそれぞれの量を添加した場合の抗菌効果を調べた。その結果、対照とした米酢のみでは大腸菌と混合直後には生菌の生存が認められたが、5分後に生菌は認められず抗菌効果が現れた。一方、市販の米酢に食塩を添加した酢においては食塩の添加量が0.2g, 0.4g共に菌液との混合直後から生菌の存在は認められず、抗菌効果が即時に認められた。この結果から、酢に食塩を添加することにより酢単独の場合よりも抗菌力が増すことがわかった。

#### 3. 希釈酢に砂糖及び食塩を添加した場合の抗菌効果 (表3)

表1と表2に示したように、砂糖や食塩を酢に添加

表1 大腸菌に対する合わせ酢(砂糖)の抗菌作用

砂糖添加量	直後	5分	10分	15分
0	+	-	-	-
1.0g	+	+	-	-
1.5g	+	+	-	-
1.6g	+	+	-	-
2.0g	+	+	+	-

表2 大腸菌に対する合わせ酢(食塩)の抗菌作用

食塩添加量	直後	5分	10分	15分
0	+	-	-	-
0.2g	-	-	-	-
0.4g	-	-	-	-

表3 大腸菌に対する合わせ酢(砂糖・食塩)の抗菌作用

砂糖・食塩の添加量	直後	5分	10分	15分
0	+	+	-	-
砂糖	2.0g	+	+	+
	4.0g	+	+	+
食塩	0.2g	+	+	-
	0.4g	+	-	-
砂糖2.0g+食塩0.2g	+	-	-	-
砂糖2.0g+食塩0.4g	+	-	-	-

したことにより酢の抗菌効果に変化がみられた。そこで、さらに砂糖と食塩の両方を酢に添加した場合の抗菌効果を調べた。抗菌効果の差を明瞭にするため、滅菌精製水で2倍希釈した酢を用いた。その結果、対照の何も添加しなかった酢単独(2倍希釈液)では大腸菌液との混合後10分後に生菌の存在が認められず、抗菌効果が現れた。しかし、砂糖を2gおよび4g添加したものは両者とも混合15分後にも菌は生存し抗菌効果は酢単独と比べ著しく弱まった。また食塩を0.4g添加したものは、混合5分後には生菌の存在は認められず、酢単独(2倍希釈液)と比べ抗菌効果は強まった。食酢に砂糖と食塩の両方を添加したものは混合5分後には生菌は認められず、本実験では酢単独(2倍希釈液)より早い抗菌効果が現れた。すなわち砂糖を添加して抗菌効果が弱まっても、食塩を添加することにより酢単独と同様、またはそれ以上の抗菌効果が得られることが認められた。

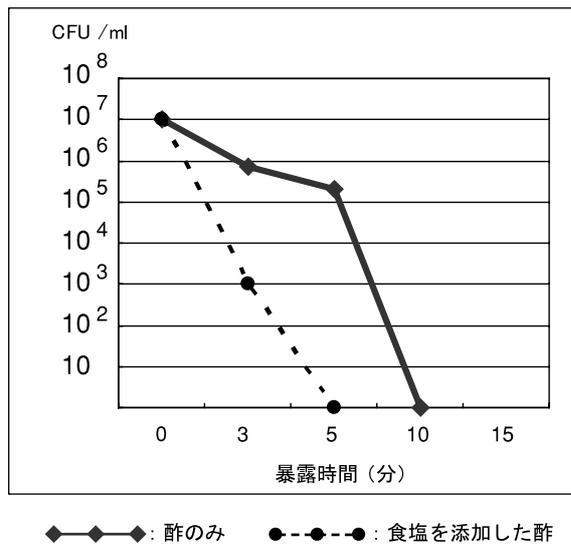


図1 食塩添加した酢中の大腸菌数の経時変化

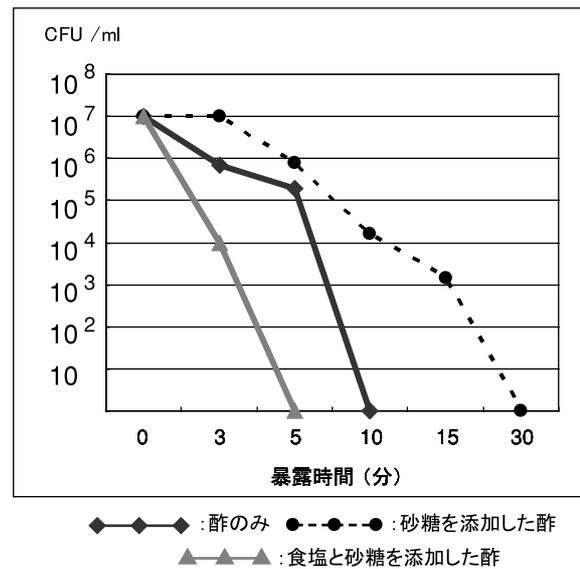


図2 砂糖および食塩と砂糖を添加した酢中の大腸菌数の経時変化

#### 4. 砂糖または食塩および砂糖と食塩を添加した酢中の生菌数の経時変化

酢に調味料を添加して抗菌効果を定性的に調べたところ、抗菌効果に差がみられた。そこで調味料を添加した酢中の生菌数の減少の経時的推移を定量的に調べた。食塩を添加した酢中での大腸菌の消長を酢単独の場合と比較した結果、食塩を添加した酢中では初発菌数は $10^7$ CFU/mlであったが3分後には $10^3$ CFU/mlに減少し、5分後には発育菌は認められなかった。これに比べ酢単独では初発菌数は同じであったが3分後に約 $10^6$ CFU/ml、5分後に約 $10^5$ CFU/mlであり10分後で菌の発育菌は見られなくなった(図1)。

次に、砂糖を添加した酢および砂糖と食塩の両方を添加した酢中の大腸菌の消長を調べた結果、砂糖を添加した酢では直後および3分後には初発菌数の $10^7$ CFU/mlを維持し、5分後では $10^6$ CFU/ml、10分後は $10^4$ CFU/ml、15分後は $10^3$ CFU/mlにと徐々に減少し、30分経過した後ようやく発育菌は認められなくなった。一方、砂糖と食塩の両方を添加した酢では直後には $10^7$ CFU/mlであったが3分後には約 $10^4$ CFU/mlになり、5分後には発育菌は見られず、生菌は急速に減少した(図2)。

#### IV. 考察

食酢が微生物に対して抗菌作用を有することはすでに知られている<sup>1)2)4)</sup>。また、食酢を用いた生食用野菜

の殺菌や調理器具の殺菌に応用した研究報告がみられる<sup>5)6)</sup>。しかし、食酢を調理に用いる場合、食酢を単独で用いて味を決めることはほとんどなく多くは食酢と他の調味料とを混ぜ合わせて「合わせ酢」として用いられることが多い。そこで今回は合わせ酢の抗菌効果について調べた。一般に家庭で作る合わせ酢は食酢に砂糖や食塩を添加して用いられるので、日常の使用に合わせ食酢に砂糖および食塩を添加した場合の抗菌効果について大腸菌を用いて実験を行った。

市販の米酢に砂糖の量を変え添加して抗菌効果を調べた結果、米酢単独の場合に比べ砂糖の添加量が多くなるにつれ抗菌効果が弱くなった。すなわち砂糖の添加量が1.0g, 1.5g, 1.6gでは10分後に大腸菌は認められず抗菌効果が現れたが、2.0gでは15分要し抗菌効果は弱くなった。また、二倍に希釈した酢での実験では酢単独では菌液と混合後10分で抗菌効果を示したのに対して砂糖を添加した酢では15分後にも大腸菌は生残していた。この結果は円谷らの報告においてもサッカロースを加えた甘酢の抗菌効果は弱く拮抗効果によるものであると述べられている<sup>7)</sup>。また山本らの報告によると酢酸による酵母の生育阻止作用がレバーエキスや野菜ジュースで阻害されるとの報告がある<sup>8)</sup>。今回の実験からも酢の抗菌効果がそれに添加される物質により弱くなってしまふことが確かめられた。一方、米酢に食塩を添加した場合では、酢単独の場合では抗菌効果は菌液と混合後5分後に現れたのに比べ食塩を0.2g, 0.4gを添加した酢では菌液と混合直後に抗菌

効果が認められた。これらの効果の時間差を明らかにするために酢を2倍に希釈して行った実験では、食塩を0.2g添加した合わせ酢では、菌と混合後10分で抗菌効果が認められたのに比べ0.4g添加した合わせ酢では菌と混合後5分で抗菌効果が認められ食塩の添加量が多くなることで抗菌効果が強くなることが確かめられた。すなわち、食塩を0.4g添加した合わせ酢では米酢単独の場合よりも効果が強く現れた。これらの現象については円谷らの「腸管出血性大腸菌O157:H7をはじめとする食中毒菌に対する食酢の抗菌作用に及ぼす塩化ナトリウムと温度の影響」の報告の中で腸管出血性大腸菌O157:H7を用いての殺菌力の比較では、酢酸濃度2.5%、20℃の条件下では生菌数を1/1000に減少させるのに要する時間は塩化ナトリウムを5%添加した場合、無添加に比べ1/140に短縮できると述べている<sup>9)</sup>。この結果からも、食塩を酢に添加すると、酢が本来もっている抗菌効果を強める役割を果たしており、食塩を添加する量が増すほど効果が強まることが確かめられた。

また、多く使われる三杯酢として砂糖と食塩の両方を酢に添加した抗菌効果は、食塩のみを添加した合わせ酢同様の抗菌効果がみられ、酢単独の場合と同等またはそれ以上の効果がみられた。このように、日常の食の場面で使用される合わせ酢にはその添加される調味料によって抗菌効果が異なることが明らかになった。本来、合わせ酢というものは食品にかけて調味するものであるため、抗菌効果をはじめから期待するものではないが、生野菜や魚介類を使用した「酢の物」では調味としての価値だけでなく抗菌効果が期待できると思われる。今回は実際の食材を用いての実験は行わなかったが、調理食品での合わせ酢の抗菌効果について

今後さらに検討する必要がある。

## V. 引用・参考文献

- 1) 飴山實, 大塚滋: 酢の科学, (株朝倉書店, 5-7, 東京, 1990.
- 2) 柳沢文正, 穂積忠彦: 酢料理で健康・社団法人農山漁村文化協会, 24-292, 東京, 1983.
- 3) 大野敦子: 調理学実習 (第2版). 国際学院埼玉短期大学食物栄養科, 埼玉, 2002.
- 4) 円谷悦造, 浅井美都, 辻畑茂朝, 塚本義則, 太田美智男: 腸管出血性大腸菌O157. H7をはじめとする食中毒菌に対する食酢の抗菌作用 (その1) 静菌作用および殺菌作用. 感染症学雑誌 71巻 (5): 443-449, 1997.
- 5) 古茂田恵美子, 綿貫和彦: 生食用野菜の細菌汚染および食酢による殺菌効果. 東京家政大学研究紀要 47(2): 7-12, 2007.
- 6) 内藤初枝: 生食用野菜や調理器具の洗浄・殺菌におよぼす食酢の効果について. 静岡県立大学短期大学部浜松校特別研究報告書(平成11, 12年度): 1-7, 2001.
- 7) 円谷悦造: 食中毒菌に対する食酢の抗菌作用. 食品工業 41(20): 25-34, 1998.
- 8) 山本泰, 東和男, 好井久雄: 有機酸類の抗菌性. 日本食品工業学会誌 31(8): 525-530, 1984.
- 9) 円谷悦造, 浅井美都, 辻畑茂朝, 塚本義則, 太田美智男: 腸管出血性大腸菌O-157. H7をはじめとする食中毒菌に対する食酢の抗菌作用 (その2) 殺菌作用に及ぼす塩化ナトリウムと温度の影響. 感染症学雑誌 71(5): 451-457, 1997.

# 行事食に関する研究

## Studies on Ceremonial Foods

古 俣 智 江

我が国の食文化には種々の行事があり、その行事を祝う「行事食」がある。行事食は古くからの伝統的な食文化であるが、現在においては社会背景の変化やライフスタイルの変化など多くの問題から、行事食をはじめとする食文化の伝承が困難になってきていると推察される。本研究では、食文化が伝承されるか否かについては、家族の要因が大きく関わっていると考え、行事食実施に関する調査を行い、家族形態別にみた行事食の実施について検討した。家族形態別に行事食の実施について検討した結果、三世代家族の方が核家族・一人暮らしに比較し、ほとんどの行事食実施が有意に高値を示した。また、全体的に行事食の実施についてみてみると、行事食を食べた経験および作った経験は現在よりも過去の方がポイントは高かった。しかし、将来への行事食の継承傾向は強く、行事食への関心がみられると推察された。以上のことから、日本の伝統を失わないためにも行事食を伝えていく自覚とそれを行動に移す必要性が示唆された。

キーワード：行事食，家族形態，食文化の伝承。

### I. はじめに

食事は生活の基本の中のひとつであり、家庭での食事はその中の人々と深く関わっている。食事と家族とのコミュニケーションについては、様々な研究<sup>1)</sup>が行なわれ、その結果から得られているように、子どもの養育者の食行動や食意識はその子どもへ影響されると指摘されている。

我が国の食文化には、1年を通じて種々の行事があり、その行事を祝う様々な料理である「行事食」がある。行事食とは「一定の時期に恒例的に行われる年中行事と家庭内の祝事、記念行事に食べる料理のこと」をいう<sup>2)</sup>。日本において、行事食は親から子へ、そして孫へと受け継がれてきた<sup>3)</sup>。また、行事食は世代間で受け継がれる料理であり、その継承と断絶は世代間関係にあると考えられている<sup>4)</sup>。

行事食をはじめとする我が国の伝統的な食文化の伝承が困難になってきている現在、様々な視点から行事食における調査研究が実施されている<sup>4-6)</sup>が、家庭における行事食の実施についての研究は少数であり、あまり行われていないのが現状である。

本研究では、管理栄養士、栄養士という食や栄養に携わる者として将来における伝統的な行事の存在意義を明確にし、行事食を衰退させずに受け継いでいくために家庭における行事食に関する調査を実施し、家族

形態別にみた行事食の実施についても検討することを目的とした。

### II. 調査対象および方法

対象者は、埼玉県内の栄養士養成施設短期大学に在籍する2年次の学生116名である。これらの対象者に対し、家庭における行事食に関する調査を行った。調査は、2007年7月に留め置き法による無記名自記式質問紙調査を実施した。なお、すべての対象者には調査の主旨を文書にて説明し、調査協力を得た。

調査票の回収数は98枚であり、回収率は84.5%であった。回収した調査票のうち、家族構成、食事に関する共食状況が無記入だった者を除いた95枚を解析対象とした(有効回答率81.9%)。なお、家族形態別に行事食の実施について検討する際には、三世代家族及び核家族・一人暮らしの2グループにグルーピングを行ない検討を行なった。

データの集計、統計解析はSPSS12.0J for Windowsを用い、統計学的検討は5%有意水準で行なった。

### III. 結果

#### 1. 対象者の属性

対象者の現在の家族構成は、核家族69.5%、三世代

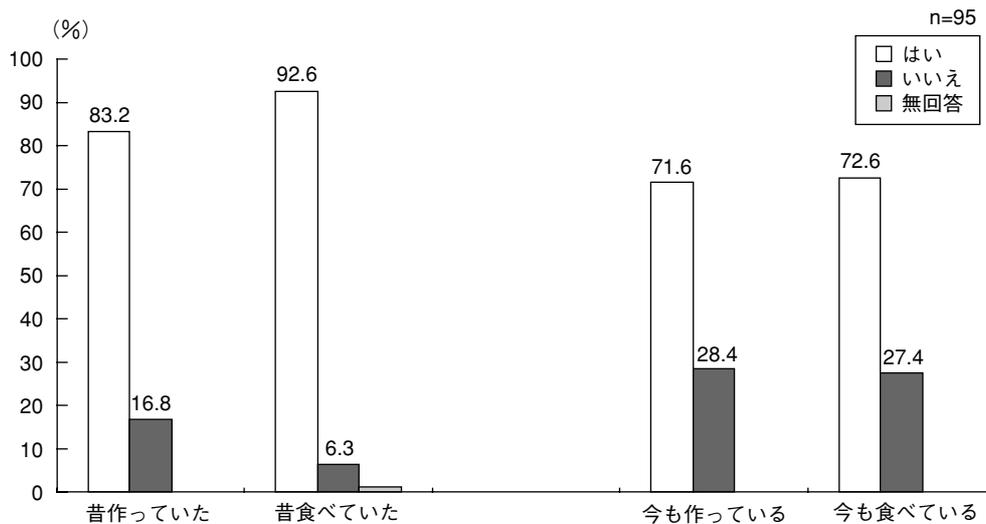


図1 過去と現在における行事食調理および喫食の実施

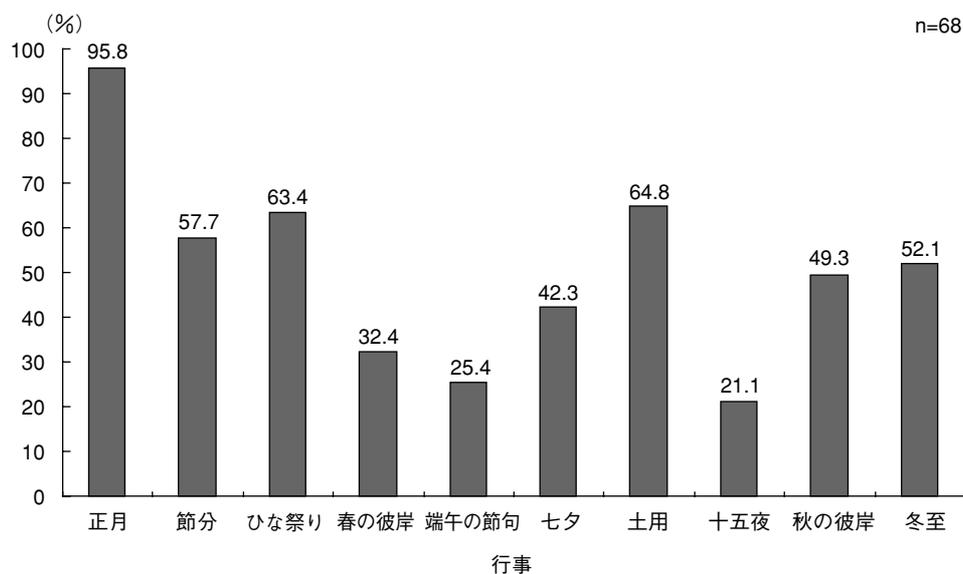


図2 行事食の調理の実施

家族28.4%、一人暮らし2.1%であり、本研究の対象者では核家族が最も多い割合を占めていた。

また、現在までの家族との共食状況については、家族全員で食事を摂ることが多かったと回答した者が65.3%、一人で摂ることが多かったと回答した者が23.2%、兄弟と摂ることが多かったと回答した者は11.6%となっていた。

## 2. 過去と現在における行事食の調理および喫食

過去に行事食を食べた経験があるものは92.6%、現在食べているものは72.6%であり、現在よりも過去の

方が20.0ポイント高かった。また、過去に行事食を作っていたものは83.2%であり、現在作っているものは71.6%で現在より過去の方が11.6ポイント高い結果となった。

## 3. 各行事食の調理の実施

現在、行事食を作っているものに対して、どの時期の行事食を作っているかについて質問したところ、正月が95.8%と最も多かった。

また、各行事についてどの行事食を作っているのかという質問については、正月では雑煮が46.0%と最も

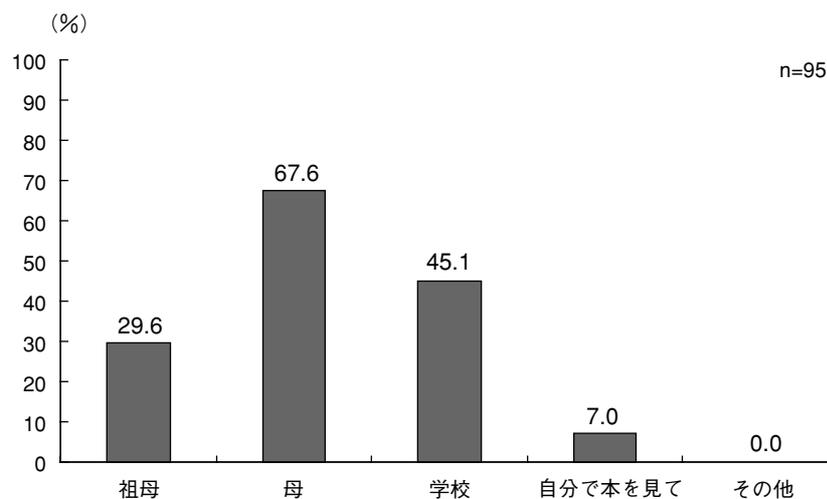


図3 行事食の作り方を知った方法

多く、次いでおせち料理が35.7%と多かった。

#### 4. 行事食の伝承と認知度および将来への継承傾向

各行事食に込められた意味を知っているか否かについては、「はい」と回答した者が53.5%おり、行事食の作り方を知った方法は「母親から教えてもらった」と回答した者が最も多く、以下、「学校」、「祖母」、「自分で本を見て知った」などという回答が得られた。

また、行事食を現在作っていない者に対して、行事食を作らない理由を尋ねたところ、その理由として「面倒くさい」、「一人暮らしだから」、「どのような行事食があるか分からない」、「忙しい」、「分からない」、「時間がない」、「家族でご飯を食べなくなったから」、「昔はやっていたが作る暇がない」などという回答が得られた。

#### 5. 家族形態別の行事食の実施について

家族形態別に各行事食の実施についてみると、三世代、核家族・一人暮らしともに最も実施率が高かったものは正月であった。しかし、三世代と核家族・一人暮らしの両者を比較すると三世代家族の方が正月の行事食の実施が有意に高かった ( $p < 0.05$ )。その他の行事食の実施についても、節分、彼岸 ( $p < 0.01$ )、端午の節句、お盆、十五夜、冬至 ( $p < 0.05$ ) で三世代家族の方が核家族・一人暮らしに比較して行事食の実施が有意に高かった。

#### 6. 行事食の継承傾向

行事食は伝えていくべきか否かについて尋ねたところ、

表1 家族形態別における各行事食の実施

行事名	三世帯 (n=27)	核家族・ 一人暮らし (n=68)	有意差
正月	85%	62%	*
節分	67%	31%	**
ひなまつり	59%	40%	
彼岸	52%	12%	**
端午の節句	33%	12%	
七夕	37%	28%	*
土用	59%	43%	
お盆	56%	26%	*
十五夜	33%	9%	*
冬至	59%	29%	*

$\chi^2$ 検定 \* :  $p < 0.05$  \*\* :  $p < 0.01$

ろ、「はい」と回答したものは96.9%であり、「いいえ」と回答した者はいなかった。また、これから行事食を作っていきたいか尋ねたところ、「はい」と回答した者は92.9%、「いいえ」と回答した者は4.1%であった。さらに、家族形態別に行事食の将来への継承傾向をみたところ、差はみられなかった。

#### IV. 考察

本研究における、対象者の属性は核家族が多かった。行事食は親から子へ、子から孫へという世代間継承が行われていると考えられることから行事食の継承に不利な条件であると思われる。食に関する家族間の関係

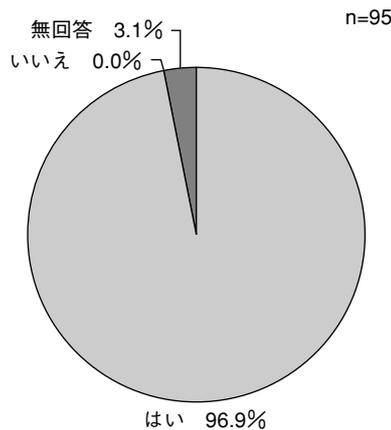


図4 行事食の継承傾向  
—行事食を伝えていくべきか—

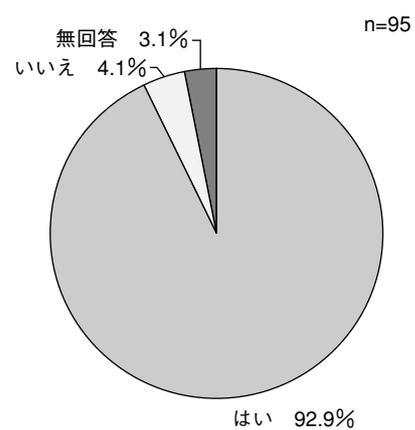


図5 行事食の継承傾向  
—行事食を作っていきたいか—

は、Birch LL<sup>7)</sup>が子どもの食物選択や食行動には家族の要因が強く影響していることを報告している。

また、「行事食を食べている」または「作っている」者の割合は現在、過去の間に差がみられた。両項目とも現在の方が2割ほど少なく行事食の継承が困難になってきていることが明らかに観察された。これは、核家族が多いことからみても、行事食の衰退と関連しているのではないかと考えられた。また、これは生活の合理化や近代化に伴う、家庭における食生活の変化と関連していると考えられる。

行事食実施については、正月、土用、ひな祭りが高い実施率であった。これに比較し、低い実施率であったものは端午の節句、十五夜で約20%であり、同様の結果が松本<sup>5)</sup>の研究でも報告されている。正月やひな祭りの高い実施率については、現在の家族で行う一行事として捉えられていると考えられる。しかし、端午の節句や十五夜は現代社会から衰退しつつある行事であることが他の研究でも推察されている<sup>5)</sup>。

家族形態別にみた行事食実施の傾向については、各行事食において三世代家族と核家族・一人暮らしを比較したところ、すべての行事において三世代家族の方が行事食を実施していたことから、三世代家族は行事食の世代間継承がされていると考えられる。また、行事を重んじる祖父母が存在することにより、各行事の意味や行事食の大切さや重要性を継承しやすくさせているのではないかと推察できる。また、家庭における行事の実施率は世帯の年齢が高いほど高値を示していることが報告されている。また、行事を実施したり、行事食を継承するためには、率先して行事に関わったり、家族としての結束力を維持することが必要と示唆

されている<sup>5)</sup>。これは、家族の中の食文化に対する意識、知識、行動にも関係すると考えられる。本研究でも、家族形態は核家族の割合が多かったことから、食文化を受け継ぐ機会などが少なくなってきたと考えられるが、家族一人一人が食文化に関心を寄せ、日本の伝統を守ることが必要である。また、今回の研究より、行事食の継承に対する意識は備わっている者の割合が高かったことから、行事食の継承へ向けて行動していくことが重要であると考えられる。

今回の調査により、食文化の伝承が困難になってきていることが確認できた。食文化や調理は、体験や経験を通して継承され、定着していくことから栄養に携わる管理栄養士、栄養士として食文化を伝えていくことは大変重要なことである。現代は、社会背景の変化やライフスタイルの変化など多くの問題があるが、日本の伝統を失わないためにも、行事食を伝えていく自覚の必要性が示唆された。

## V. まとめ

本研究から、行事食などの食文化の継承が困難になってきていることが明らかになった。行事食は伝統的な食文化であり、我が国の食文化を受け継ぎ、衰退させないようにしなければならないと考えられる。また、行事食の実施については、家族形態も関わってくる。核家族が多くなった今、食文化を継承するうえで家族一人一人が行事食を継承するための意識や行動が必要となってくると思われる。

## VI. 謝辞

本研究を行うに当たり、ご協力いただいた本学健康栄養学科平成19年度調理学研究班の鯨井美紀さんに御礼申し上げます。

## VII. 参考文献

- 1) 足立己幸：知っていますか、子どもたちの食卓  
NHK「子どもたちの食卓」プロジェクト. 6-13,  
NHK出版, 東京, 2000.
- 2) 社団法人全国調理師養成施設協会：改訂調理用語  
辞典. 311, 調理栄養教育公社, 東京. 2001.
- 3) 大野敦子：四季を彩る日本のこころ 節の味. 2-  
3, 現代書林, 東京, 1996.
- 4) 塩谷幸子：食文化の継承と世代間関係—正月料理  
の変化を通して：5年後の質的追跡調査から—,  
日本家政学会誌 56(11)：769-782, 2005.
- 5) 松本美鈴：都内および都内周辺地域に居住する女  
子学生の家庭における行事食の現状, 食文化研究  
2：11-18, 2006.
- 6) 真部真里子, 橋本慶子：正月料理の準備と喫食に  
みる伝統の継承と変化, 日本調理科学会誌 32(2),  
120-127, 1999.
- 7) Birch LL: The relationship between children's  
food preferences and those of their parents, J  
Nutr Educ 12, 14-18, 1986.



# NSTによる栄養アセスメントの活用

## Utilization of Nutrition Assessment from NST

田口紀子

適切な栄養管理の実践には、栄養スクリーニングの実施と栄養状態の評価に基づいた栄養管理計画が必要である。この実践には、NST (Nutrition Support Team, 栄養サポートチーム) による栄養サポートが不可欠である。NSTにより栄養状態を評価する手法はSGAとODAに分類され、ODAは患者に適した栄養管理計画を作成するためにも最も重要な手法である。NSTが患者のQOL向上に寄与した報告例は数多い。

キーワード：栄養スクリーニング、栄養アセスメント、NST、栄養管理計画、SGA、ODA。

### I. はじめに

適切な栄養管理の実践には、栄養スクリーニングの実施と栄養評価が必要となり、それに基づいて栄養管理計画を立てなければならない。

栄養摂取量の過不足、ならびに代謝障害に基づく栄養障害は創傷治癒を遅延させ、合併症の出現率を高め、さらには死亡率、罹患率が増加する<sup>1)</sup>。

栄養障害の改善は患者のQOL向上に必須であり、改善するうえでNST (Nutrition Support Team, 栄養サポートチーム) の介入による栄養スクリーニングや栄養療法を適切に行うことが求められている。そして、栄養アセスメントをもとに、対象者に応じた栄養ケアプランが推進されることで栄養状態が改善されている<sup>2)</sup>。NSTによる栄養管理は、患者自身の抵抗力を向上させ、MRSAなどの院内感染を減少させることも報告されている<sup>3)</sup>。さらに、褥瘡の予防や治療においてもNST介入による栄養管理は重要であり、診療報酬制度において加算項目となっている<sup>3)</sup>。

本研究は、NSTによる栄養アセスメントの活用について調査した。

### II. 方法

本研究は、文献調査を行った。

### III. 結果

#### 1. NST制度

NSTは、「栄養管理を症例個々や各疾患治療に応じて適切に実施することをNutrition Support (栄養サポート) といい、この栄養サポートを医師、看護師、薬剤師、管理栄養士、臨床検査技師などの多職種で実践する集団 (チーム) である」と日本栄養療法推進協議会 (Japan Council for Nutritional Therapy, JCNT) によって定義されている<sup>4)</sup>。

NSTの認定は、2つの学会によって行われている。1つは、日本静脈経腸栄養学会 (Japanese Society for Parenteral and Enteral Nutrition, JSPEN) による栄養サポートチーム専門療法士認定制度であり、平成12年2月から施行されている。他方は、日本病態栄養学会による栄養サポートチームコーディネーター認定制度で、平成16年4月から施行されている。

また、JSPENでは、「NST稼動施設」認定を行っており、平成19年にはNSTプロジェクトに参加している施設から983施設が認定されている。なお、日本病態栄養学会における同様の認定施設「栄養管理・NST実施施設」は、これまでに137施設が認定されている<sup>4)</sup>。

厚生労働省は、「診療報酬の算定方法の制定などを伴う実施上の留意事項について」(平成18年3月6日保医発第0306001号) のなかで、「栄養管理実施加算」を新設し、1日につき12点と設定している。この栄養管理実施加算の実施基準の中には、「患者の入院時に患者ごとの栄養状態の評価を行い、医師、管理栄養士、

表1 栄養管理の趣旨<sup>5)</sup> (一部改変)

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 入院患者ごとの栄養状態に関するリスクを入院時に把握すること (栄養スクリーニング)</li> <li>2. 栄養スクリーニングを踏まえて栄養状態の評価を行い、入院患者ごとに栄養管理計画を作成すること。</li> <li>3. 栄養管理計画には、栄養補給に関する事項 (栄養補給量, 補給方法, 特別食の有無等), 栄養食事相談に関する事項 (入院時栄養食事指導, 退院時の指導の計画等), その他栄養管理上の課題に関する事項, 栄養状態の評価の間隔等を記載すること。また, 当該計画書の写しを診療録に添付すること。</li> <li>4. 医師又は医師の指導の下に管理栄養士, 薬剤師, 看護師その他の医療従事者が栄養管理計画を入院患者に説明し, 当該栄養管理計画に基づき栄養管理を実施すること。</li> <li>5. 栄養管理計画に基づき患者の栄養状態を定期的に評価し, 必要に応じて当該計画を見直していること。</li> </ol>
---

薬剤師, 看護師その他の医療従事者が共同して, 入院患者ごとの栄養状態, 摂食機能及び食形態を考慮した栄養管理計画を作成していること。」という記載もあり, NST制度を奨励した施策であることを示唆している。

## 2. NSTの実施

厚生労働省は栄養管理の内容を表1のように記載している。この内容は, NSTが主体となっていく栄養管理が栄養スクリーニングや栄養アセスメントを基本とした栄養管理に基づいていることを規定している<sup>5)</sup>。この内容に基づいたNSTの運用の流れを図1に示した。栄養アセスメントは, 主観的包括的評価 (Subjective Global Assessment, SGA) と客観的栄養評価 (Objective Data Assessment, ODA) に分類される。

患者個人に対してSGAを行うことが, NSTの最初の手順となる。

SGAとは, 体重変化, 食事摂取状況や身体状況を確認することである。具体的には悪心, 嘔吐, 下痢, 食欲不振を問う簡単な問診であり, 入院患者に対する一次スクリーニングとして用いられる。そして, SGAに基づいて作成された栄養管理計画書を判断資料として, 医師はより具体的なNSTの内容を判断する。

例えば, 患者が明らかな栄養不良, 食欲低下, るいそう, 最近の体重減少, 嚥下困難, 経腸栄養, 褥瘡, 消化管手術前, 肺気腫に一つでも該当する場合やTPが6.0g/dl以下, Alb3.0g/dl以下に該当する場合は, NST介入の有用性を判断することが多い。

ODAは身体計測や臨床検査の結果に基づいて行われる。身体計測では, BMI, 体重, 身長, 上腕三頭筋部皮下脂肪厚, 上腕周囲径, 上腕筋周囲径, 握力の測定を行う。また, 血液検査では, ヘモグロビン, 白血球数, 総リンパ球数, アルブミン, トランスフェリン, プレアルブミン, コレステロール, 中性脂肪の結果を

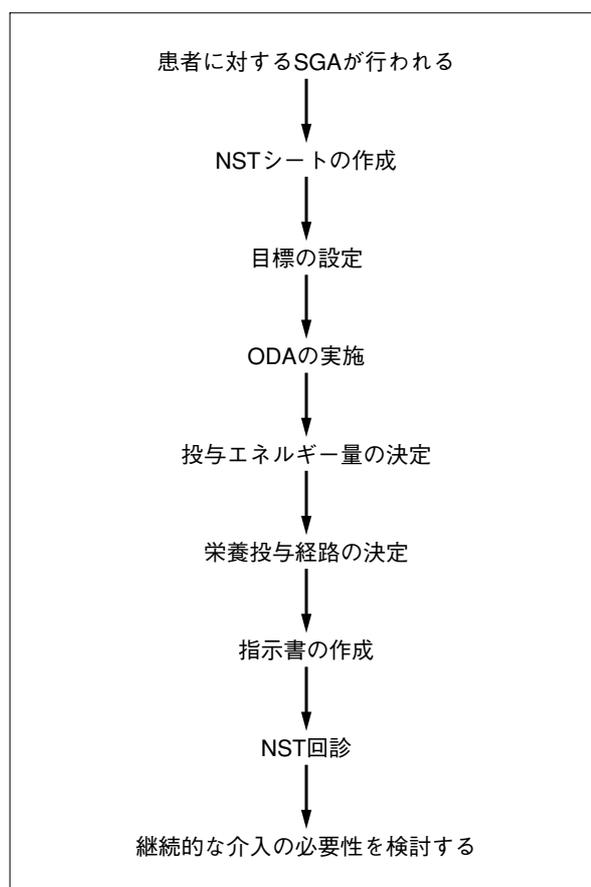


図1 NSTの運用の流れ

用いて栄養状態を判定する<sup>1)</sup>。

ODAが実施された後に, 医師の指導をもとに患者への投与エネルギー量や栄養投与経路が決定され, 指示書や栄養管理計画書が作成される。NSTの活動内容には, 患者への栄養管理計画の説明, 計画に基づいた栄養管理の実施, 定期的な患者の栄養状態の把握も含まれている。これら一連の活動内容は, ODAに基づき, 患者に最適な栄養管理計画が立案されていることが前提となっている。

### 3. NSTによる栄養管理の実例

NSTによる効果の一例を以下に示した。

症例は74歳の男性であり、1年前と現在の身体計測値は表2に示した状態であった。73歳時での身体計測値は全て中央値から95パーセントイルの間にあり比較的バランスのよい栄養状態である。一方、74歳時での身体計測値は体重の増加とともに各計測値の増加が伺える(図2—図7)。これらの結果をODAに基づいて判断すると、上腕筋面積の減少から、体重の増加は主に体脂肪の増加であることが推定できた。さらに、上腕筋面積の減少は生活活動量の低下を示唆していた。NSTによる栄養アセスメントの結果、膝の痛みによる運動量の減少ならびに飲食を伴ったテレビ鑑賞の機会が増えたことによる体重増加であることが判明した。

この症例に対する栄養管理計画は運動療法士によって奨められた膝に負担のかけない運動療法の実施と管理栄養士による摂取エネルギー量の減少を目的とした栄養指導が最適であると判断された。この栄養管理計画は、患者の同意を得たうえで実施された<sup>6)</sup>。

#### IV. 考察

NSTの目標は患者のQOL向上にある。NSTによる栄養管理は、その目標達成に有効な手段として評価され、厚生労働省による平成18年の診療報酬改定では「栄養管理実施加算」が新設されている。

現在もNSTによる栄養管理が様々な医療施設で進められているが、その基本となるのが適切な栄養アセスメントの実施である。

栄養アセスメントは、身体計測値や臨床検査値、食事摂取量と併せて評価することに意義があり、単独の項目による栄養アセスメントは最適ではない。しかし、現状においては身体計測値のみで栄養状態の判断をしなければいけない症例もある。

これまでの身体計測値の評価方法は、身長と体重からBMI値を算出し、やせや肥満度を評価するのみであり、全身の筋肉量を把握できず、栄養アセスメントの手法としては不十分であった。2001年、日本栄養アセスメント研究会は「日本人の新身体計測基準値(JARD2001)」を発表し、身体計測のみで、貯蔵エネルギー量の指標となる体脂肪量と身体機能の指標となる筋肉

表2 身体計測値

	73歳	74歳
身長(cm)	164.0	163.6
体重(kg)	67.2	72.3
BMI	25.0	27.0
上腕周囲長(cm)	29.8	31.1
上腕三頭筋皮下脂肪厚(mm)	13.2	18.8
肩甲骨下部皮下脂肪厚(mm)	20.1	28.5
上腕筋面積(cm <sup>2</sup> )	52.4	50.9
ADL	100	100

ADL：日常生活動作

量を含めた栄養状態の評価を可能としている。結果で述べた実例は、身体計測値をJARD2001によって評価した一例である。この基準はとりわけ高齢者の栄養管理にとって有効であることが示唆されている。

NSTによる栄養アセスメントは、栄養に関する様々な情報を総合的に評価することにより個々の栄養状態を適切に評価・判定することが求められる。NSTの一員である管理栄養士は、学会や厚生労働省の指針の趣旨を的確に判断し、栄養アセスメントに迅速に取り入れる任務が求められるだろう。

#### V. 参考文献

- 1) 田中芳明：NST栄養管理パーフェクトガイド(上). 34-38, 医歯薬出版, 2007.
- 2) 田中芳明：NST栄養管理パーフェクトガイド(下). 140-156, 医歯薬出版, 2007.
- 3) 河内英行：NST活動の継続の意義とポイント. 臨床栄養 Vol.110 : 615, 2007.
- 4) 松井淳一, 遠藤昌夫, 浅葉義明, 蘆川恵子：コメディカルの教育認定制度の現状と課題. 臨床栄養 Vol.110 : 631-635, 2007.
- 5) 「診療報酬の算定方法定める件」(平成20年厚生労働省告示第59号)
- 6) 岡田正監修：栄養アセスメントの活用日本人の新身体計測基準値(JARD2001)を用いた評価表. 10-13, 医科学出版社, 2003.

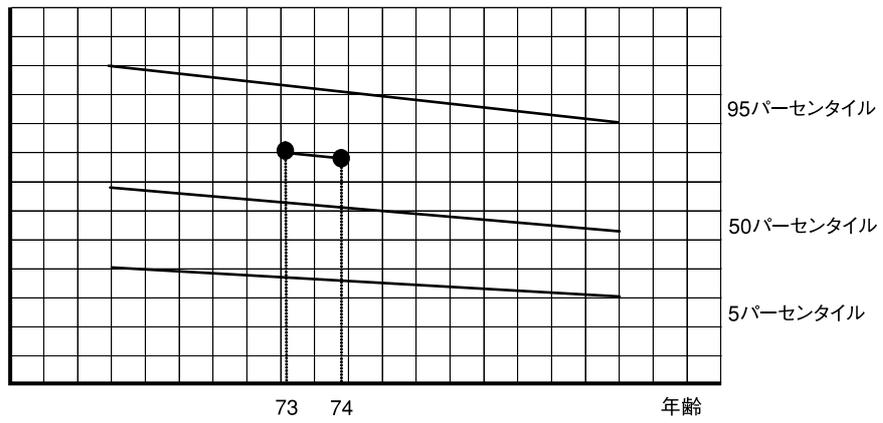


図2 身長

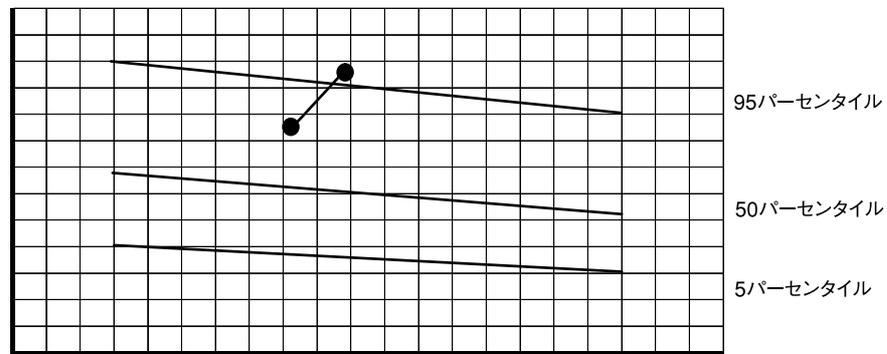


図3 体重

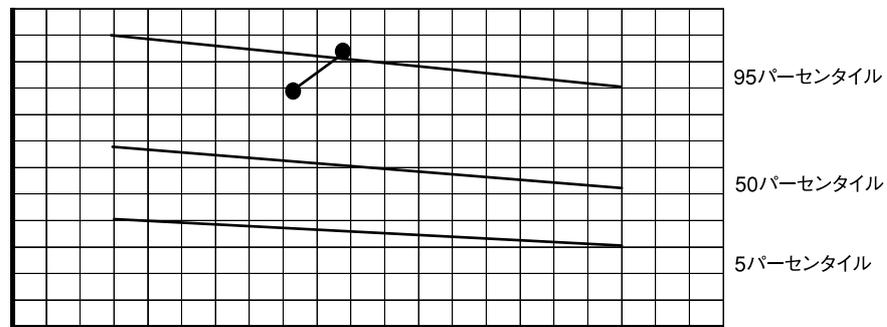


図4 上腕周囲長

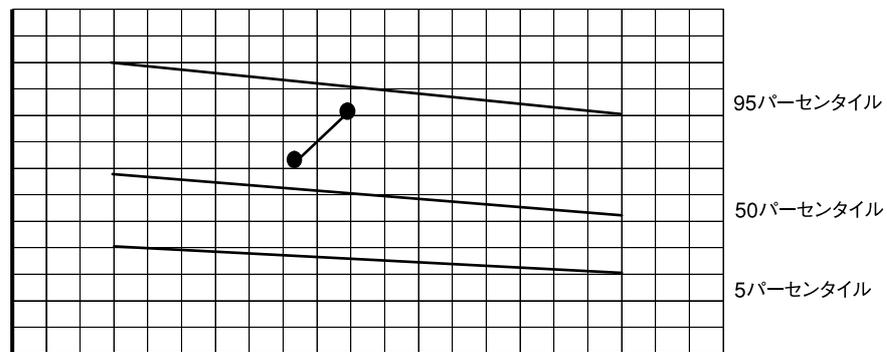


図5 上腕三頭筋皮下脂肪厚

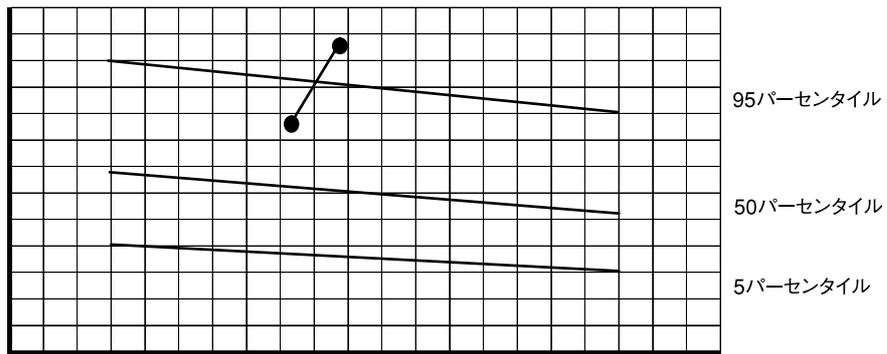


図6 肩甲骨下部皮下脂肪厚

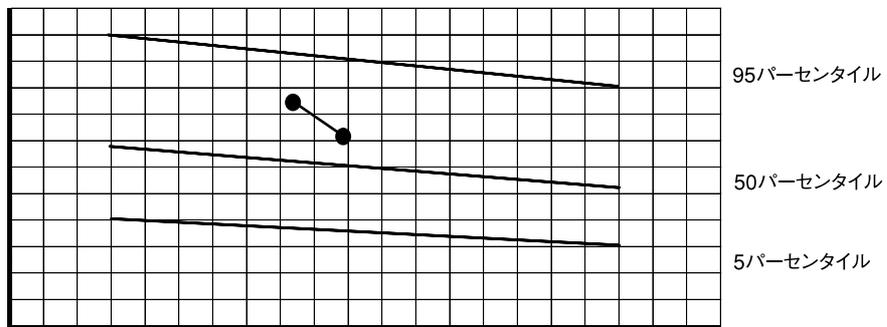


図7 上腕筋面積



# 研 究 業 績 (2008年1月～12月)

## I. 学術論文

- ・中村礼子：ピアノ曲ブルグミュラーOp.100に見る演奏技法No.2—クリストフ・エッセンバッハの演奏を参考例とした考察—。国際学院埼玉短期大学研究紀要 29：1-15, 2008.
- ・大橋伸次, 後藤範子, 遠藤弘子：保育者養成教育における感性と自然体験。国際学院埼玉短期大学研究紀要 29：17-20, 2008.
- ・黒須泰行, 岩黒大志：シイタケ中のグアニル酸に関する研究。国際学院埼玉短期大学研究紀要 29：87-91, 2008.
- ・雨宮一彦：市販わさびの蒸散状態による抗菌作用。国際学院埼玉短期大学研究紀要 29：81-85, 2008.
- ・中平浩介：スキャナーを使ったアンケート処理システムの構築。国際学院埼玉短期大学研究紀要 29：45-52, 2008.
- ・福田智雄：ベビーカー利用者に対する公共交通機関のバリアフリー対策についての調査研究。国際学院埼玉短期大学研究紀要 29：41-44, 2008.
- ・古俣智江, 遠藤恵美子, 渡邊勝子：ジャガイモのビタミンCに関する研究—ポテトチップスおよびフライドポテトの市販品と手作り品におけるビタミンC含量の比較—。国際学院埼玉短期大学研究紀要 29：27-31, 2008.
- ・田中功一：音の出る楽譜を使った音楽基礎教育～対面授業をサポートするWebの活用事例～。大学教育と情報 Vol.16 No.4：28-30, 2008.
- ・田中功一：ピアノ実技の対面授業をサポートするブレンディッド・ラーニングの試み～自学自習Web教材の制作から～。電子キーボード音楽研究 2008：14-27, 2008.
- ・濱谷亮子, 大津美紀, 飯塚美和子, 服部元史：栄養管理にて良好な成長発育が得られた三尖弁閉鎖症後腎不全の1乳児例。日本小児腎不全学会誌 第28巻：76-77, 2008.
- ・大津美紀, 濱谷亮子, 飯塚美和子, 服部元史：保存期慢性腎不全患児の栄養管理の実態—施設給食について—。日本小児腎不全学会誌 第28巻：78-79, 2008.
- ・濱谷亮子：女子短期大学生の健康に関する意識調査—さいたま市ヘルスプラン21との比較—。国際学院埼玉短期大学研究紀要 29：97-100, 2008.
- ・古木竜太, 佐藤みどり：保育者養成課程における身体的表現活動に関する学習内容の検討。国際学院埼玉短期大学研究紀要 29：101-108, 2008.
- ・相良亜希：1990年代中葉以降のカナダにおける幼児教育・保育施策の特質—連邦・州政府間関係に着目して—。教育学論集 4：27-52, 2008.
- ・OTA Masako, FUKUTA Kaori: Nutritional Practice-Design and Assessment. Bulletin of Kokusai Gakuin Saitama Junior College 29：93-95, 2008.
- ・YAMAMOTO Yuko, KOBAYASHI Michiko: Effects of Amiloride on the Gustatory Sensitivity of Five Basic Tastes —Comparison Electrical Gustatory Threshold with Whole Mouth Gustatory Test—. Bulletin of Kokusai Gakuin Saitama Junior College 29：33-40, 2008.
- ・靱島千枝子：「小規模図書館奮戦記その140」。図書館雑誌 102：393, 2008.

## II. 著 書

- ・松本昌雄：新食品衛生学要説 第6版, 医歯薬出版, 東京, 2008.
- ・後藤範子：遊びで広がる表現活動。齊藤二三子編, 28-34, 116-119, 大学図書出版, 東京, 2008.
- ・後藤範子：おもしろく簡潔に学ぶ保育内容総論。岸井勇雄監修/上野恭裕編著, 68-70, 保育出版社, 大阪, 2008.
- ・後藤範子：体験・実践・事例に基づく保育内容環境。大澤力編著, 15-16, 保育出版社, 大阪, 2008.
- ・太田昌子：現代の養生訓—未病を治す—。橋本信也

- 編, 58-63, 中央法規出版, 東京, 2008.
- ・藤井茂: 栄養士のための栄養指導論. 芦川修武, 田中弘之編集, 239-268, 293-303, 学建書院, 東京, 2008.4.
- ・相良亜希: 講座 日本の高校教育. 高校生の学力は

- 低下したのか—戦後60年間の学力観の変遷. 藤田晃之+高校教育制度研究会編/清水一彦監修, 46-51, 学事出版, 東京, 2008.
- ・配島千枝子: 図書館年鑑 2008. 短期大学図書館. 72-74, 日本図書館協会, 東京, 2008.

### Ⅲ. 講演発表

- ・大野博之: 短期大学基準協会第三者評価 領域Ⅰ～Ⅳの評価の考え方について. 短期大学基準協会「第三者評価 評価員研修会」, ホテルベルクラシック東京, 2008.7.
- ・大野博之: 国際学院埼玉短期大学の自己点検・評価の進め方. 岡山短期大学FD「自己点検・評価の進め方ワークショップ」, 岡山短期大学, 2008.8.
- ・大野敦子: 春を彩る料理, 国際学院埼玉短期大学公開講座, さいたま市, 2008.8.
- ・大野智子: 『食と健康』. 岩槻市しんすい教室, 岩槻市, 2008.7.
- ・大野智子: 親子で楽しく手作りクッキング. 国際学院埼玉短期大学公開講座, さいたま市, 2008.9.
- ・大野智子: 食育おさかなシンポジウム「子どもの成長・発達とおさかなの栄養」. 大日本水産会, 食育シンポジウム協議会主催, 東京, 2008.10.
- ・大野智子: 第38回関東ブロック保育研究大会「食育と保育のつながり」. (社)全国私立保育園連盟関東ブロック, さいたま市, 2008.11.
- ・大野智子: 「『改定保育所保育指針』と『食育』の推進方法」. (財)鉄道弘済会, 東京, 2008.11.
- ・大橋伸次, 後藤範子, 遠藤弘子: 保育者養成教育における総合演習—保育者としての感性と自然体験学習—. 日本教師教育学会大18回研究大会, 新宿区, 2008.
- ・大橋伸次: 保育が変わる. 国際学院埼玉短期大学公開講座, さいたま市, 2008.8.
- ・黒須泰行: 食品の機能性成分. 国際学院埼玉短期大学公開講座, さいたま市, 2008.9.
- ・雨宮一彦: 生活習慣病の現状. 国際学院埼玉短期大学公開講座, さいたま市, 2008.9.
- ・中平浩介: パソコンで様々なカードやポスターを作ろう. 国際学院埼玉短期大学公開講座, さいたま市, 2008.9.
- ・宮本智子: 童謡を楽しく歌いましょう. 国際学院埼玉短期大学公開講座, さいたま市, 2008.9.
- ・福田智雄: 子育てのサービスと法律. 国際学院埼玉短期大学公開講座, さいたま市, 2008.9.
- ・福田智雄: 児童福祉について. 埼玉県社会福祉士会研修会, 東松山市, 2008.
- ・後藤範子: 親子で楽しむ自然体験ゲーム. 国際学院埼玉短期大学公開講座, さいたま市, 2008.8.
- ・後藤範子: 保育者に期待される役割. シンポジウム「人づくりを科学する」【'08子どもの心と体を育む】. 国際学院埼玉短期大学, さいたま市, 2008.5.
- ・太田昌子: 健康的に食を楽しむ. さいたま市民大学, さいたま市, 2008.
- ・太田昌子: 食べ物と健康. 放送大学, さいたま市, 2008.
- ・太田昌子: 食教育における食事バランスガイドの活用. 神奈川県水産技術センター, 神奈川県三浦市, 2008.
- ・太田昌子: 食事バランスガイドの活用. 国際学院埼玉短期大学公開講座, さいたま市, 2008.9.
- ・太田昌子: 栄養士に期待される役割. シンポジウム「人づくりを科学する」【'08子どもの心と体を育む】. 国際学院埼玉短期大学, さいたま市, 2008.5.
- ・藤井茂: 冬を彩る料理. 国際学院埼玉短期大学公開講座, さいたま市, 2008.9.
- ・濱谷亮子, 大野智子, 田口紀子, 古俣智江, 吉野照乃: 生活行動からみた食育について—2—家庭におけるしつけ経験と食意識—. 第55回日本栄養改善学会学術総会. 鎌倉. 2008.9.
- ・大津美紀, 濱谷亮子, 飯塚美和子: 産業保健における栄養指導の取り組み—新入社員への食意識について—. 第55回日本栄養改善学会学術総会. 鎌倉. 2008.9.
- ・Ryoko Hamatani: Research Study of the Relationship Between Familial Upbringing and Eating Behaviors in High School Students. ICD2008.

- yokohama. 2008.9.
- ・濱谷亮子, 大津美紀, 服部元史: 乳汁栄養管理を実施した先天性ネフローゼ症候群の乳児例—第30回日本小児腎不全学会. 那須塩原. 2008.10.
  - ・大津美紀, 濱谷亮子, 服部元史: 食事療法におけるアセスメント—たんぱく質量とアミノ酸スコアについて—第30回日本小児腎不全学会. 那須塩原. 2008.10.
  - ・濱谷亮子: 健康によい薬膳食文化. 国際学院埼玉短期大学公開講座, さいたま市, 2008.9.
  - ・濱谷亮子: 子どもの食をめぐる現状と課題. シンポジウム「人づくりを科学する」【'08子どもの心と体を育む】国際学院埼玉短期大学, さいたま市, 2008.5.
  - ・古木竜太: 童心にかえる表現あそび. 国際学院埼玉短期大学公開講座, さいたま市, 2008.9.
  - ・今野亮: 保育者志望学生の保育者効力感, 及び実習不安感に対する意識調査. 第5回日本ウエルネス学会, 東京, 2008.9.
  - ・山村伸, 今野亮: スポーツの価値意識に関する研究—中高生における日英比較—. 第5回日本ウエルネス学会, 東京, 2008.9.
  - ・田中純夫, 北村薫, 山本真己, 中山恵一, 川田裕次郎, 今野亮: 中学校における身体活動を取り入れたピアサポートプログラムのシステム構築. 第59回日本体育学会, 東京, 2008.9.
  - ・今野亮: 「幼児体育」における模擬保育が保育者効力感に及ぼす影響. 第35回日本スポーツ心理学会, 名古屋市, 2008.1.
  - ・森下剛: 非行行動の捉え方と学校での対応. 松戸市立第五中学校研修会, 龍ヶ崎市, 2008.1.
  - ・森下剛: 自己理解のためのトレーニング. 龍ヶ崎市立愛宕中学校研修会, 龍ヶ崎市, 2008.2.
  - ・森下剛: 児童生徒の問題行動の捉え方. 龍ヶ崎市カウンセリングを学ぶ会, 龍ヶ崎市, 2008.2.
  - ・森下剛: 児童生徒との信頼関係を築くために. 龍ヶ崎市立馴馬台小学校研修会, 龍ヶ崎市, 2008.3.
  - ・森下剛: アンガーマネジメントトレーニング. 龍ヶ崎教育センター主催教育相談講座, 龍ヶ崎市, 2008.8.
  - ・森下剛: 親の気持ち, 子どもの気持ち. 国際学院埼玉短期大学公開講座, さいたま市, 2008.9.
  - ・森下剛: 子どもの人間関係をめぐる現状と課題. シンポジウム「人づくりを科学する」【'08子どもの心と体を育む】, 国際学院埼玉短期大学, さいたま市, 2008.5.
  - ・梨子千代美, 石毛久美子, 相良亜希: 公立幼稚園の存在理由—地方公共団体の各種検討委員会報告書の分析—. 第61回日本保育学会, 名古屋市, 2008.5.
  - ・田口紀子: 夏を彩る料理. 国際学院埼玉短期大学公開講座, さいたま市, 2008.9.
  - ・古俣智江: 秋を彩る料理. 国際学院埼玉短期大学公開講座, さいたま市, 2008.9.
  - ・嶋高千枝子: 学生支援と図書館—学生ボランティアとの協同—. 私立短期大学図書館協議会関東甲信越地区研修会, 日本図書館協会, 東京, 2008.10.

#### IV. 芸術・体育系分野の発表

- ・塚越弘之: 「In SEA世界大会」記念全国図画工作・美術研究大会in大阪. 大阪大学附属幼稚園にて. 公開保育分科会指導者(コメンテーターとして). 2008.8.5. 主催全国造形教育連盟, 日本教育美術連盟, 大阪美術教育振興協議会, 全大阪造形教育連盟.
- ・宮本智子: 宮本智子ソプラノリサイタルvol.3. 曲目: (一部) ミュージカル「オペラ座の怪人」より“All I Ask Of You”他. (二部) オペレッタ「チャールダッシュの女王」より“山は我が故郷”他. (主催) 宮本智子(後援) 学校法人国際学院, 財団法人東京二期会, 社団法人日本演奏連盟. 銀座王子ホール. 2008.9. (著作) DVD.CD.
- ・田中功一: 第16回ピアノ研究発表会. 田中功一門下生会主催, バッハ 半音階的幻想曲. かつしかシンフォニーヒルズ アイリスホール, 2008.
- ・古木竜太: 全労済ホール/スペース・ゼロ提携公演通算第106回新人舞踊公演特別企画DANCE PLAN 2008. 古木竜太作品「BOW~キノウキョウアシタ~». (社)現代舞踊協会主催. 全労済ホール/スペース・ゼロ, 2008.3.
- ・古木竜太: 伝統と創造 舞踊作家協会ティアラ連続公演(芸術監督:若松美黄). 上野紗来作品「女の三の宮」出演. (財)江東区地域振興会・ティアラこ

- うとう共催。ティアラこうとう小ホール，2008.6.
- ・古木竜太：第35回現代舞踊展。島田明美作品「夜の鳥」出演。東京新聞主催。メルパルクTokyo，2008.7.
- ・古木竜太：平成20年度文化庁芸術団体人材育成支援事業 2008時代を創る現代舞踊公演。さとうみどり作品「私という名の隣人～Who are you?～」出演。(社)現代舞踊協会主催。東京芸術劇場中ホール，2008.9.
- ・古木竜太：free package vol.28. 古木竜太作品「spring—ブルーハーツに寄せて—」。Sun Arts produce. 俳優座劇場，2008.9.
- ・古木竜太：本間祥公舞踊45周年公演。山口華子作品「To each, his own～がま合戦 それは花の位置をつかんでほさない～」出演。本間祥公ダンスエテルノ主催。メルパルクTokyo，2008.11.

## V. その他

- ・大野智子：シンポジウム「人づくりを科学する」'08子どもの心と体を育む 座長。国際学院埼玉短期大学，さいたま市，2008.5.
- ・大野智子：子どものよろこぶおいしい給食～身近な野菜をクッキング～。埼玉県保育士会南部地区，さいたま市，2008.8.
- ・大野智子：埼玉県産地産地消月間における料理レシピの提供。埼玉県農林部HP，2008.11.
- ・福田智雄：埼玉からなくそう！いじめ・虐待。埼玉新聞。第4部-③。2008.4.
- ・福田智雄：埼玉からなくそう！いじめ・虐待。埼玉新聞。第4部-④。2008.4.
- ・田中功一：ピティナ・ピアノステップ。ピアノオーディション審査員，全日本ピアノ指導者協会，熊谷春季地区，熊谷文化創造館 さくらめいと月のホール，2008.
- ・田中功一：ピティナ・ピアノステップ。ピアノオーディション審査員，全日本ピアノ指導者協会，桐生地区，桐生市市民文化会館 桐生シルクホール，2008.
- ・田中功一：ピティナ・ピアノステップ。ピアノオーディション審査員，全日本ピアノ指導者協会，川越秋季地区，東邦音楽大学，2008.
- ・古木竜太：第21回こうべ全国洋舞コンクール。創作部門 優秀賞。こうべ全国洋舞コンクール実行委員会主催。神戸市文化ホール中ホール，2008.4.
- ・古木竜太：第41回埼玉全国舞踊コンクール。モダンダンスI部（成人の部）埼玉県舞踊協会賞。埼玉県舞踊協会主催。さいたま市文化センター小ホール，2008.7.
- ・古木竜太：第10回記念なかの国際ダンスコンペティション。シニア部 入選。なかの洋舞連盟主催。なかのZERO大ホール，2008.9.
- ・古木竜太：第27回あきた全国舞踊祭モダンダンスコンクール。シニア部 入賞。秋田県芸術舞踊協会主催。秋田市文化会館大ホール，2008.12.
- ・今野亮：第5回ウエルネス学会大会準備委員会，東京，2008.9.

## VI. 叙勲，受賞，表彰，その他

### 表彰

- ・松本昌雄：(社)全国栄養士養成施設協会。2008.11.
- ・中村礼子：全国保育士養成協議会。2008.2.

# 国際学院埼玉短期大学研究紀要投稿規程

(目的)

第1条 この規定は、国際学院埼玉短期大学（以下「本学」という。）の研究紀要（以下「紀要」という。）の投稿，編集および刊行に関する基準を定めることを目的とする。

(紀要の内容)

第2条 紀要は、本学に所属する教職員の学術研究の成果（原著論文，総説，研究ノート，調査・資料等）を掲載するものとする。ただし未発表のものに限る。

2 前項の規定に関わらず、本学以外の国際学院の各学校に所属する教職員で学術研究の成果の投稿を希望する者については、あらかじめ研究紀要委員会（以下「委員会」という。）に申請し、教授会の議を経て、学長が認めた者に限り掲載することができる。

(委員会の業務)

第3条 委員会は投稿された論文等の採否および紀要の編集・刊行に関する業務を行う。

2 委員会は、原則として2名以上の査読者に審査を依頼し、必要に応じて原稿の修正を求めることができる。

(共同研究)

第4条 本学教職員以外のものとの共同研究の成果の投稿については、次の条件を具えた場合に、その掲載を認めることができる。

- (1) 本学教職員が実際に、当該の研究・調査などを分担していること。
- (2) 本学教職員以外のは、その研究資格および研究能力を委員会が承認した者であること。

(紀要の発行)

第5条 紀要は年1回、当該年度内に刊行する。投稿申込み締切りは6月末までとし、11月30日までに原稿を提出するものとする。

(執筆要項)

第6条 執筆要項については、別に定めるところによる。

(校正)

第7条 著者校正は、原則として初稿のみとし、その際における原稿の新規追加や変更は、部分的な加除，補正を除き，認められないものとする。

(別刷)

第8条 別刷は1編につき30部を投稿者に無償交付する。それ以上の部数を希望する場合には超過分は本人の実費負担とする。

(その他)

第9条 この規定によりがたい事情がある場合は、委員会の協議により処理することができる。

第10条 本誌に掲載された論文の著作権は、国際学院埼玉短期大学に帰属する。

附 則

この規定は昭和59年6月17日から施行する。

附 則

この規定は昭和62年7月15日から施行する。

附 則

この規定は平成3年7月17日から施行し、平成3年4月1日から適用する。

附 則

この規定は平成6年6月15日から施行し、平成6年4月1日から適用する。

附 則

この規定は平成9年4月1日から適用する。

附 則

この規定は平成12年5月17日から施行し、平成12年4月1日から適用する。

附 則

この規定は平成15年12月11日から施行し、平成15年4月1日から適用する。

# 国際学院埼玉短期大学研究紀要執筆要領

学長裁定

平成18年11月15日

1. 原稿は原則として、和文または英文のいずれかとする。
2. 和文原稿は、常用漢字、現代かなづかいによりワードプロセッサを用いてA4判の用紙（縦長）に24字、24行、12ポイントで横書きに印字し、上下左右30mmの余白をとる。原則として35枚以内（図、表を含む）とする。
3. 英文原稿は、A4判の用紙（縦長）に1行60字（半角）、24行、12ポイントで印字し、上下左右30mmの余白をとる。原則として30枚以内（図、表を含む）とする。
4. 表紙に和文表題、和文著者氏名、英文表題、ローマ字の著者氏名、原稿の種類（原著論文、総説、研究ノート、調査・資料等）、連絡先を記入する。また、索引として役立つキーワード（5語以内）を選び、記入する。本学に所属していない著者は、著者名の右肩に\*印をつけ、脚注に所属機関名を記載する。
5. 本文の前に和文または英文の抄録を付ける。抄録は、和文の場合は、400字以内、英文の場合は300語以内とする。本文が英文の場合は、本文の末に和文の表題と和文の抄録（400字以内）を付ける。
6. 学会、公開の研究会等で発表したものは、末尾にその旨を明記する。
7. 章、節、項はなるべくI., II., …, 1., 2., …, 1), 2), …, a), b), …, の順にする。
8. 度量衡の単位は、なるべくm, cm, mm, kg, g, mg, l, ml, hr, min, sec, kcal等を用い、ピリオドは省略する。
9. 図、表は明確に書いて1枚ずつ別の用紙に貼り大きさを指定する。図、写真の説明は別紙にまとめて記載する。本文の中に図、表、写真の挿入の位置を明示する。カラー印刷を希望する場合は、実費を徴収する。
10. 特にゴシック、イタリックにすることを希望する場合は、その文字の下に、ゴシックは~~~~~を、イタリックは~~~~~を記入する。
11. 文献の記載法（記載実例を参照）
  - (1)掲載の順序は引用順とし、本文中に右肩括弧肩付き番号を付ける。
  - (2)引用番号順位①著者名、②表題、③雑誌名、④巻数、⑤初頁—終頁、⑥西暦年号の順に記載する。
  - (3)単行本は和書、洋書共に①著（編）者名、②書名、③巻数・版数（もし有れば）、④引用頁（初頁—終頁または全頁）、⑤発行社名、⑥発行都市名、⑦発行西暦年号の順に記載する。
  - (4)翻訳書を引用する場合は①訳者名（後に訳を付ける）、②訳本名（原著者名を記載し、「著」の文字を入れる）、③引用頁（初頁—終頁）、④訳本発行社名、⑤発行都市名、⑥訳本発行西暦年号の順に記載する。

## 文献記載の実例

（雑誌からの引用例）

- a) 寺尾敦史, 小西正光, 馬場俊六, 万波俊文: 都市の一般住民におけるたばこ煙暴露状況喫煙の生化学的指標を用いた分析. 日本公衛誌 45(1): 3-14, 1998.
- b) Beltramin AU, Hertzog ME: Sleep and bedtime behavior in preschool-age children. Pediatrics 71: 153-158, 1983.  
（単行本からの引用例）
- c) 市川清志: バイオサイエンスの統計学. 378-382, 南江堂, 東京, 1990.
- d) 松永 英: 日本における遺伝性疾患の頻度. 日暮 真編, 遺伝相談, 小児科Mook 32, 1-11, 金原出版, 東京, 1984.
- e) Wallach J: Interpretation of diagnostic tests. A synopsis of laboratory medicine. 5th ed. 82-107, Little Brown, Boston, 1992.

（翻訳本からの引用例）

- f) 川喜多正夫訳: 分子生物学の基礎 (Freifeled D著). 61-64, 東京化学同人, 東京, 1989.

編集委員

雨 宮 一 彦

田 中 功 一

佐 藤 成 美

森 下 剛

国際学院埼玉短期大学研究紀要 第30号

---

平成21年3月10日印刷

平成21年3月15日発行

編 集 国際学院埼玉短期大学研究紀要委員会

発行者 大 野 博 之

発行所 学校法人 国際学院 国際学院埼玉短期大学

〒330-8548 埼玉県さいたま市大宮区吉敷町2-5

電話 048-641-7468 Fax 048-641-7432

<http://www.kgef.ac.jp/ksjc>

---

印刷 望月印刷株式会社

BULLETIN  
OF  
KOKUSAIGAKUIN SAITAMA JUNIOR COLLEGE  
No.30, March 2009

---

CONTENTS

Originals

- A Study on School Children's Utilization Area of the Child Play Centers .....FUKUDA Tomoo.....1
- A Study on Practicum of Child Care and Education of Children's Cooperative Experience  
— It Pay Attention the Enclosed Space —.....GOTO Noriko · ONO Tomoko.....5
- A study of Learning Strategy on a Physical Expression Class in Training Course for Nursery Teachers  
— A case Focusing on the Subjective Discription of Students — .....FURUKI Ryuta · SATO Midori.....27
- A Discussion on Junior College Students' Recognition with Friendship  
— Focusing on Stress Coping and Employment Anxiety — .....MORISHITA Go.....39
- The Investigation of the Factors of the Effect on Pre - School - Teacher - Efficacy  
— Based on Attributes and the Factors of the Relation — .....KONNO Ryo.....45
- Study on Education about Childcare Support in the Childcare Person Training Course  
— From the Survey of Junior College Student of Childcare — .....SAGARA Aki.....55
- Research Study of the Relationship Between Familial Upbringing and Eating Behaviors  
HAMATANI Ryoko · TAGUCHI Noriko · KOMATA Chie.....63

Notes

- A Research in a Consciousness of Nature Experience of an Applicant for a Nursery Teacher  
OHASHI Sinji · GOTO Noriko.....69
- Transition of Questionnaires Survey Concerned with the Classes for 5 years  
— Comparison of Questions — .....NAKAHIRA Kosuke.....75
- Studies on Content of Magnesium in Hijiki  
— The Soaking Method of Dried Hijiki in Water and its Remaining Amount of Magnesium in Hijiki —  
KUROSU Yasuyuki · AMAKUBO Miki.....99
- Antibacterial Activities of Blended Vinegar on *Escherichia coli* .....AMEMIYA Kazuhiko · ARAI Yuki.....105
- Studies on Ceremonial Foods .....KOMATA Chie.....109

Report

- Utilization of Nutrition Assessment from NST .....TAGUCHI Noriko.....115

