

研 究 紀 要

第 3 1 号

2 0 1 0

国際学院埼玉短期大学

国際学院埼玉短期大学研究紀要

第31号 平成22年 3 月

目 次

原著論文

保育現場の区切られた空間を拠点とした遊びについて

— 2 ～ 3 歳児クラスの子どもの焦点をあてて —……………後藤 範子・大野 智子…… 1

保育系短期大学生の承認欲求に関する研究

— 子どもの見方・苦手意識との関連を中心に —……………森下 剛・大河原悠哉…… 17

幼児の作話に関する研究

— 行動特性との関連を中心に —……………森下 剛・内野 優子…… 29

研究ノート

保育学生の理想的保育者像について……………大橋 伸次…… 37

ペットボトル入り茶飲料中のカテキン含有量の検討……………黒須 泰行・靱島 麻緒…… 43

保育士養成課程における保育実習費の現状と課題……………福田 智雄…… 49

食事バランスガイドを用いた女子短大生の食事調査評価内容の検討(2)

……………藤井 茂・田口 紀子・古俣 智江・秋山 佳代・福田 馨・山本 悠子…… 53

研究業績…………… 59

投稿規程…………… 64

執筆要領…………… 65

保育現場の区切られた空間を拠点とした遊びについて

— 2 ～ 3 歳児クラスの子どもに焦点をあてて —

A Study of Children's Play Based the Enclosed Space in a Day-care Center

— Focusing on the Children of 2 - 3 Years old classes —

後 藤 範 子・大 野 智 子

保育の現場で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、2～3歳児の区切られた空間を拠点とした遊びについて取り上げ、その様相について比較しながら考察することを目的とする。なお、本稿では、他人の真似をする行動、同調的な行動も協同的な行為の範囲内に入ると考え、子どもの主張する行動、指示的な行動などの他人に発する行動を文脈からその意味を捉え、向社会的行動であると考えられるものについても考察している。

その結果、「対応」、「同調・協同」の行動が生起される割合については、2歳、3歳の間でほとんど変わらず、これらの行動については、その質について着目した。2歳児では保育者とかかわる場面で、「指示」、「状況報告」、「対応」が増え、「主張」、「問いかけ」、「同調・協同」が減少している。3歳児では、「状況報告」、「対応」、「同調・協同」が増え、「指示」、「主張」、「問いかけ」が減っている。つまり、同調・協同的な行動については、2歳児では保育者がおらず、子どものみの場面で多く見られ、3歳児では、保育者が関わる場面で多く見られた。2歳児は、保育者がいない場面に同調的な行動が見られ、保育者が関わる場面では、保育者に対して指示的な行動、主張する行動という積極的な働きかけが保育者に対して行われ、また、保育者に対する向社会的行動が生起された。

3歳児では、保育者がいない場面で指示的な行動や主張がより多く見られた。困難の発生時、困難が予測できた場面、仲間入りの場面向社会的行動が生起された。また、子どものみの場面、保育者がかかわる場面ともに、協同的な行動が見られた。しかしながら、保育者が関わる場面のほうがより目的指向性が強く、継続的であったが、保育者が特に目的を設定するというかわりはなく、子どもが遊びをすすめる過程で共通の目的が生まれた時に生起している。しかし、子ども達は保育者の存在を全く感じていなかったわけではなく、保育者が子ども同士の関わりの中で生起された目的に対して積極的な問いかけを行っている。また、前段階での仲間同士の共通の体験、物や場の共有が寄与したと考えられる。

キーワード：保育環境、区切られた空間、遊び、協同、向社会的行動。

I. はじめに

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環境の存在がある。子どもは園環境の様々な場に身を置き、人や物とかかわりながら、様々なことに気付き、身につける。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、場を共有しながら、どのような関わりあいを展開されているのであろうか。

ところで、保育者は自由遊び場面で子ども全体を把握しながらも、時には空間を共有しながら直接かかわ

り、適宜援助を行っている。しかし、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かわることが困難な状況となることが理由として考えられる。

幼児にとっての区切られた空間の意味やそこでの行動について、先行研究を概観すると、多くの研究者が幼児は区切られた場所を好むとしている。それは、エリクソンの8つの発達段階を参照しながら論じているもの¹⁾もあれば、区切られた空間は、幼児にとって他人の目が届かないという安心感や秘密めいた要素があ

ることをその理由として考察しているもの²⁾もある。また、仙田は、幼児の滞留行動が起りやすい空間として、高所、別所のほかに閉所（区画され、他の部分から差別された空間）を挙げている³⁾。

保育現場における園環境のうち、保育者が直接かわることの少ない場所のひとつとして、区切られた場所について着目し、そこを拠点とした3歳児クラスの子どもを観察したところ、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⁴⁾。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ながらも、他児の行う重いものを空間内に持ち運ぶときの方法や仲間入りの方法を真似するなど、協同的な学びの萌芽が見られた⁵⁾。幼児の協同的な学びについての言及は現在のところ、5歳児を対象とした研究が多く見られるがそれよりも年齢の低い子どもについては十分な言及がなされていないのが現状である。しかしながら、中坪ら（2009）も幼稚園現場における3歳児の協同的な学びの萌芽について報告しており⁶⁾、中教審答申において推奨されている5歳児の協同的な学びに繋がる経験として今後も着目する必要があると考えられる。

次に、協同的な学びについて言及する。先に述べた中教審の答申においては「協同的な学び」と表記しているが、「協同する経験」と表わされる文献もあり、また、子どもの遊びの発達を示すものとして、「協同遊び」との表現も一般的である。ここで言う「協同」とは、友達と共にかかわる行動であり、目的指向性を有する行動である。このような意味に基づけば、2歳児においては、他人の真似をする行動、同調的な行動もこの範囲内に入ると考える。本稿では、子どもの人に対する行動をカテゴリー化するにあたり、このような同調的な行動も含めており、特に2歳児においては協同的な行動をとる上での前提、あるいは、その土台となる部分となるのではないかと仮説を立てた。

また、本稿では、子どもの主張する行動、指示的な行動などの他人に発する行動を文脈からその意味を捉え、向社会的行動であると考えられるものについても着目している。向社会的行動とは、自己中心性から脱却し、他人のために起こす行動である。他人への認識が育ち、他人にとって有益な行動を起こすことと、同調・協同的な行動の育ちと何らかの関連があるのではないかと仮説を立てた。

なお、本研究は、昨年度からの継続研究であり、筆者は保育者の存在論的機能について言及することを今後の課題として前回の報告⁷⁾を終えている。

II. 目的

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、2～3歳児の区切られた空間を拠点とした遊びについて取り上げ、その様相について比較しながら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、以下に挙げる二つの観点から考察する。

1. 保育者が関わった場合の区切られた空間内における子ども同士のかかわりの変容
2. 区切られた空間に見られる子ども同士の協同的な行動の様相について

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、本稿の「区切られた空間」である各固定遊具は、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。）である。

2. 観察時期・時間

平成20年3月～平成21年11月、計32回（1回は約1時間）ただし、本稿で取り上げたものは、以下の4場面であり、計109分である。

- (1)平成21年3月26日（2歳児対象）
- (2)平成20年4月30日（3歳児対象）
- (3)平成20年5月23日（3歳児対象）
- (4)平成20年6月4日（3歳児対象）

3. 観察対象

2～3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。得られた事例のうち、子どもの関わりが見られた行動を抽出して、行動を発信した相手について、発した内容についての分析を行い、さらに、保育者のかかわり方による同調・協同行動、向社会的行動について、事例を分析することにより、考察する。

V. 結果及び考察

区切られた空間にいる子どもの観察結果から、部分

的に保育者がかかわりながら遊びが展開されている例を抽出し、子どもが人とかかわる行為が生起されたものについて分析し、以下のようにカテゴリー化した。なお、3歳児については、3場面が得られたため、それぞれ場面ごとに示す。

(1)発信者

(2)発信した相手について

①特定した相手か、不特定か

②相手のいる場所は、区切られた空間内か、外の空間か

③保育者に対してか、子どもに対してか

(3)生起された行動について

指示、主張、問いかけ、状況報告、対応、同調・協同行動に分類した。

1. 区切られた空間における人とかかわる行動について

(1)2歳児

〈表1〉場面1 2歳児

時刻	発信者	発信した相手			生起した行動		事例番号
		特定または不特定	位置 (ソトまたはナカ)	保育者の動き	保育者(T) または子ども(C)	種類	
	A	特定	ソト	外から 関わる	T	対応	事例 1 - 1
	B	特定	ナカ		C	同調	
	B	特定	ソト		T	対応	
	A	特定	ナカ		C	同調	
	B	特定	ソト		T	問いかけ	
	B	特定	ソト		T	対応	
	B	特定	ソト		T	状況	
	B	特定	ソト		T	状況	
	B	不特定	ナカ	子どものみ	C	その他	事例 1 - 2
	A子	特定	ソト		T	問いかけ	
	B子	特定	ナカ		C	同調	
	A子, B子	特定	ナカ		C	同調	
	B	不特定	ナカ		C	問いかけ	
	A子	不特定	ナカ		C	問いかけ	
	B	不特定	ナカ		C	問いかけ	
	A子	特定	ナカ		C	対応	
	B	特定	ナカ		C	対応	
	A子	特定	ソト		C	問いかけ	
	A	特定	ナカ		C	問いかけ	

	B	特定	ナカ	↓ 子どものみ	C	問いかけ	
	B子	不特定	ソト		TC	問いかけ	
	A子	不特定・特定	ソト・ナカ		TC	問いかけ・同調	事例1-3
	A子	不特定	ソト		TC	問いかけ	
	A	特定	ナカ		C	問いかけ	
	B子	特定	ナカ		C	問いかけ	
	A子	特定	ナカ		C	問いかけ	
	C	特定	ナカ		C	問いかけ	
	B,C	特定	ナカ		C	同調	事例1-4
	A子	特定	ナカ		C	問いかけ	
	B	特定	ナカ	↑ 中に入り関わる	C	対応	
	B	特定	ナカ		C	問いかけ	
	A子	特定	ナカ		C	主張	
	C	特定	ナカ		C	主張	
	A子	特定	ソト		T	対応	
	A,C	特定	ソト		T	対応	
	A子	特定	ソト		C	問いかけ	
	A子	特定	ナカ		T	問いかけPS	事例1-5
	A子	特定	ナカ		C	状況PS	
	A子	特定	ナカ		TC	問いかけPS	
	A子	特定	ナカ		TC	問いかけPS	
	B子	特定	ナカ	↑	T	問いかけ	
	B	特定	ナカ		TC	状況	
	B	特定	ナカ		T	主張	
	A子	特定	ナカ		T	指示	

(2) 3 歳児

〈表2〉 場面2 3 歳児

時刻	発信者	発信した相手				生起した行動	事例番号
		特定または不特定	位置	保育者の動き	保育者(T) または子ども(C)	種類	
8：42	A	特定	ナカ	↑ 子どものみ	C	指示	
	A	特定	ナカ		C	指示	
8：45	C	特定	ナカ	↑ 直接関わる	T	状況報告	
	B	不特定	ナカ		T,C	主張	
8：47	A,B,C,D	特定	ナカ		T	対応	
	E	特定	ナカ	↑ 子どものみ	C	問いかけ	
	E	特定	ナカ		C	指示	
	D	特定	ナカ		C	指示	

	C	特定	ナカ	↓ 子どものみ ↑ 中をのぞく	C	問いかけ	
	A, E	特定	ナカ		C	同調・協同	事例 2 - 1
	D	特定	ソト		T	状況報告	
	F	不特定	ナカ		C	他	
	D	特定	ナカ		C	指示	
	F	特定	ナカ		C	対応	
	F	特定	ナカ		C	指示	
	A, G	特定	ナカ		C	主張	事例 2 - 2
	H	特定	ナカ		C	主張	
	H	特定	ナカ		C	主張	
	H	特定	ソト		T	状況報告	事例 2 - 3
	G	特定	ナカ		C	状況報告	
	A, G	特定	ナカ		C	主張	
	A, G	特定	ナカ		C	他	
	G	特定	ナカ		C	同調・協同	事例 2 - 4
9 : 07	A, G	特定	ナカ		C	同調・協同	
	D	特定	ナカ	中をのぞく	C	状況報告ps	
9 : 14	A, C, D, F	特定	ナカ		T	対応	

〈表 3〉 場面 3 3 歳児

時刻	発信者	発信した相手			生じた行動		事例番号
		特定または不特定	位置	保育者の動き	保育者(T) または子ども(C)	種類	
8 : 38	K	特定	ナカ	↑ 子どものみ	C	主張	
	D	特定	ナカ		C	指示	
	D	特定	ナカ		C	主張	
	D	特定	ナカ		C	主張	
	D	特定	ナカ		C	指示	
	A	特定	ナカ		C	主張	
	D, K	特定	ナカ		C	同調・協同	事例 3 - 1
	D	特定	ナカ		C	状況報告	
	A	特定	ナカ		C	指示	
	A	特定	ナカ		C	問いかけ	
	K	特定	ナカ		C	対応	事例 3 - 2
	A	特定	ナカ		C	主張	
	D	特定	ナカ		C	主張	
	A	特定	ナカ		C	主張	
	D, K	特定	ナカ		C	同調・協同	事例 3 - 3
	D	特定	ナカ		C	主張	

	D	特定	ナカ	子どものみ	C	主張	
	A, D, A子	特定	ナカ		C	同調・協同	事例 3 - 4
	D	特定	ナカ		C	主張	
	L	特定	ナカ		C	状況報告	
	A	特定	ナカ		C	同調・協同	事例 3 - 5
	A子	特定	ナカ		C	対応	
	D	特定	ナカ		C	同調・協同	事例 3 - 6
	D	特定	ナカ		C	主張	
	A	特定	ナカ		C	対応	
	D	不特定	ナカ		C	状況報告	
	A	特定	ナカ		C	問いかけ	
	A子	特定	ナカ		C	対応	
	K	特定	ナカ		C	指示	
	A子	特定	ナカ		C	主張	
8 : 50	D	特定	ナカ		C	主張	
	D	特定	ソト		T	状況報告	
	A子	特定	ソト		T	状況報告	
	A	特定	ソト		T	指示	
	A	特定	ソト		T	状況報告	
	D	特定	ソト		T	対応	
	D	特定	ソト		T	対応	
	A子	特定	ナカ		C	状況報告	
	D	特定	ナカ		C	状況報告	
	A	特定	ナカ		C	状況報告	
	A	特定	ナカ		C	主張	
	D	特定	ナカ		C	主張	
	A子	特定	ナカ		C	対応	
	D	特定	ナカ		C	主張	
	A	特定	ソト	直接関わる	T	問いかけ	事例 3 - 7
	A子	特定	ナカ		C	主張	
	A子	特定	ソト		T	状況報告	
	D	特定	ソト		C	状況報告	
	D	特定	ソト		C	状況報告	
	K	不特定	ナカ		T, C	状況報告	事例 3 - 8
	D	特定	ソト		T	対応	
	D	特定	ソト		T	対応	
	A	不特定	ナカ		T, C	状況報告	
	A	特定	ソト		T	状況報告	
	D	特定	ソト		T	状況報告	

	K	特定	ナカ	直接関わる	C	主張	事例 3 - 9
	D	特定	ナカ		C	主張	
	A	特定	ナカ		C	状況報告	
	A子	特定	ナカ		C	問いかけ	
	D	特定	ソト		T	状況報告	
	A子	特定	ソト		T	同調・協同	
	L	特定	ソト		T	対応	事例 3 - 10
	D	特定	ナカ		T	状況報告	
	L	不特定	ソト・ナカ		T,C	状況報告	
	L	特定	ソト		T	対応	
	A	特定	ソト・ナカ		T,C	状況報告	
	L	特定	ソト・ナカ		T,C	状況報告	
	A	特定	ナカ		C	対応	事例 3 - 11
	A, D, L	特定	ナカ		C	同調・協同	
	A, D, L, K	特定	ナカ		C	同調・協同	
	A	特定	ナカ		C	問いかけ	
	D, K	特定	ナカ		C	同調・協同	
	D, K	特定	ナカ		C	同調・協同	
	A子	特定	ナカ		T	対応	事例 3 - 12
	D	特定	ナカ		C	対応	
	A子	特定	ナカ		C	対応	
	D	特定	ナカ		C	対応	
	D, K	特定	ナカ		C	同調・協同	
	D	特定	ナカ		T	対応	
	D	特定	ナカ		T	対応	事例 3 - 13
	K	特定	ナカ		T,C	主張	
	K, A子	特定	ナカ		C	同調・協同	
	D, K	特定	ナカ		C	同調・協同	
	D	特定	ナカ		C	指示	
	D, K, A子	特定	ナカ		C	同調・協同	
	D, K	特定	ナカ		C	同調・協同	事例 3 - 14
9 : 04	K	特定	ナカ	子どものみ	T	対応	
	D	特定	ナカ		C	同調・協同	
	D	特定	ナカ		C	指示	
	D, K, A子	特定	ナカ		C	同調・協同	
	A子	特定	ナカ		C	問いかけ	
	D	特定	ナカ		C	主張	
	D	特定	ナカ		C	問いかけ	

	D	特定	ナカ	↓ 子どものみ	C	主張	
	D, K, A子	特定	ナカ		C	同調・協同	事例 3 - 13
	A	特定	ナカ		C	問いかけ	
	K	特定	ナカ		C	指示	
9 : 09	K	特定	ナカ		C	指示	

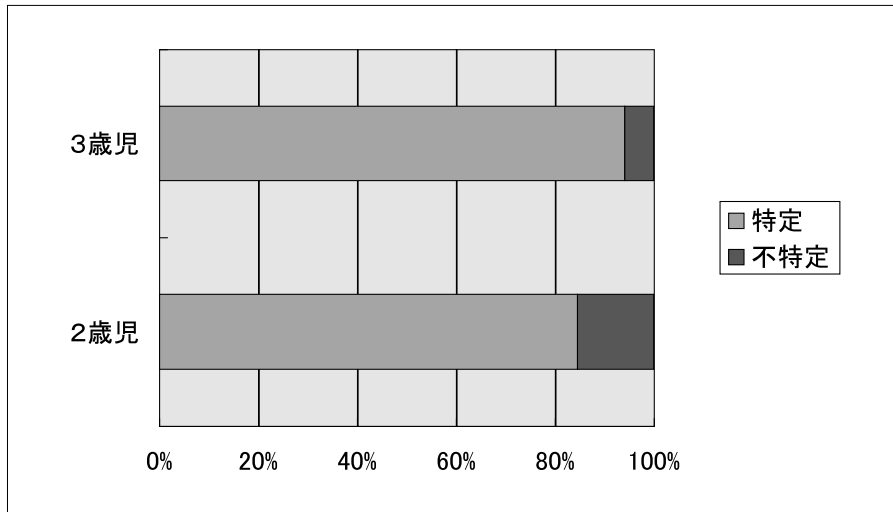
<表 4> 場面 4 3 歳児

時刻	発信者	発信した相手				生じた行動		事例番号
		特定または不特定	位置	保育者の動き	保育者(T) または子ども(C)	種類		
0	A子	特定	ソト	↑ 中をのぞいて関わる	T	状況報告		
	B子	特定	ソト		T	状況報告		
	B子	特定	ナカ		C	指示		
	B子	特定	ソト		T	対応		
	B	特定	ソト		T	状況報告		
	B	特定	ソト		T	状況報告		
	B子	特定	ソト		T	指示		
0	C子	特定	ナカ	↑ 子どものみ	C	その他	事例 4 - 1	
	A子	特定	ナカ		C	問いかけ		
	B子	特定	ナカ		C	問いかけ		
	A子	特定	ナカ		C	問いかけ		
	B子	特定	ナカ		C	指示		
	A,G	不特定	ナカ		C	状況報告		
	D	特定	ナカ		C	状況報告		
	D子	不特定	ナカ		C	その他		
	D子	不特定	ソト		C	状況報告		
0	A,G,A子	特定	ソト	↑ 中をのぞいて関わる	T	対応	事例 4 - 2	
	D,A	特定	ナカ	↑ 子どものみ	C	対応・問いかけ		
	A子	特定	ナカ		C	主張		
	J	特定	ナカ		C	状況報告		
	C	特定	ナカ		C	同調・協同		
	B子	特定	ナカ		C	指示		
	B子	特定	ナカ	↑ 直接関わる	C	主張		
	G	特定	ナカ		C	主張		
	G	特定	ソト		T	状況報告		
	G	特定	ソト	T	対応			
0	B子	特定	ナカ	子どものみ	C	問いかけ		

(3)発信した相手について

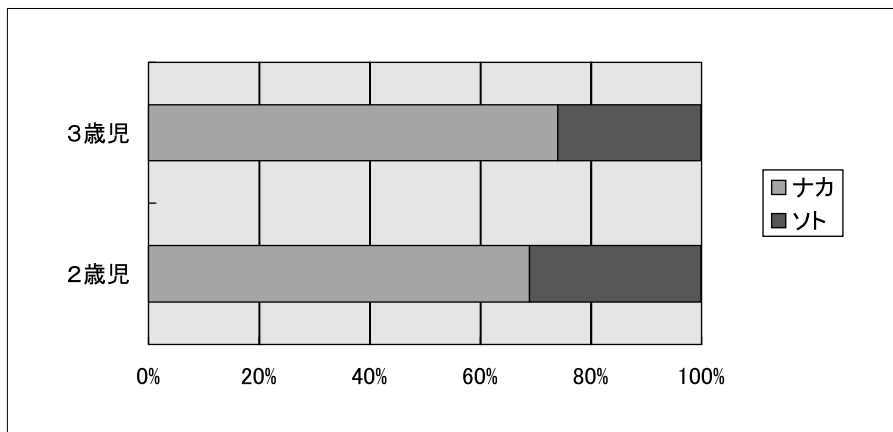
①特定した相手か，不特定か

〈図 1〉



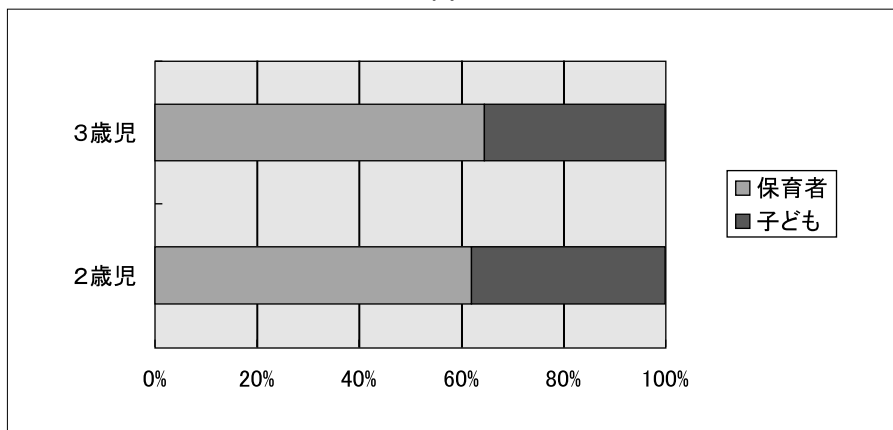
②相手のいる場所は，区切られた空間内か，外の空間か

〈図 2〉



③保育者に対してか，子どもに対してか

〈図 3〉



(2)生起された行動の種類について

2・3歳児の生起された指示、主張、問いかけ、状況報告、対応、同調・協同について、その割合を表5に示す。

〈表5〉 単位 %

	2歳児	3歳児
指 示	2.2	12.5
主 張	6.7	19.7
問 い かけ	48.9	9.9
状 況 報 告	8.9	23.0
対 応	17.8	17.1
同調・協同	13.3	15.1
そ の 他	2.2	2.6

2歳児と3歳児を比較した場合、2歳児は、不特定の相手の割合が高く、区切られた空間から外に向かって発信する行動の割合が高いが、発信する相手の保育者、子どもの割合は、2・3歳児を通して大きな違いは見られなかった。また、「指示」、「主張」、「状況報告」は、3歳児の方が割合が高く、「問いかけ」は逆

に減少している。これは、2歳児の場合、相手（不特定の場合も含む）に対して問いかけを発することが多く見られるが、それに対して、相手に対応していない場合が多く見られ、また、相手に対して自分の意見を主張したり、相手を動かすような言動を少ないということが数値として表れているのではないかと考える。

「対応」、「同調・協同」の割合については、2歳、3歳の間ではほとんど変わらない。これらの行動については、その質について着目する必要がある、本章第3節にこれらの行動を事例としてまとめ、考察している。

次に、生起された人にかかわる行動について、子どものみの場面と保育者がかかわる場面を比較する。なお、場面3については、途中、保育者が関わり、その後再び子どものみとなったため、「子どものみの場面①」「子どものみの場面②」と分けて集計した。

2. 子どもの人と関わる行動に関する保育者のかかわる場面と子どもだけの場面の比較

2歳児の場面では、保育者は遊びのはじめと終わりにかかわっているが、はじめの段階で、「できたら教えてくださいね」と子どもたちに投げかけている。保育者が距離的に離れていても、子ども達は保育者の存

〈表6〉 場面1

単位：%

行動の種類	子どものみの場面	保育者が関わる場面	全体
指 示	0.0	5.3	2.2
主 張	7.7	5.3	6.7
問 い かけ	61.5	31.6	48.9
状 況 報 告	0.0	21.1	8.9
対 応	11.5	26.3	17.8
同調・協同	15.4	10.5	13.3
そ の 他	3.8	0.0	2.2

〈表7〉 場面2

単位：%

行動の種類	子どものみの場面	保育者が関わる場面	全体
指 示	31.6	0.0	20.8
主 張	21.1	16.7	20.8
問 い かけ	10.5	0.0	8.3
状 況 報 告	5.3	33.3	16.7
対 応	10.5	33.3	12.5
同調・協同	10.5	16.7	12.5
そ の 他	10.5	0.0	8.3

〈表 8〉 場面 3

単位：％

行動の種類	子どものみの場面①	保育者が関わる場面	子どものみの場面②	全体
指 示	12.9	3.5	27.3	9.1
主 張	41.9	12.3	18.2	22.2
問 い かけ	6.5	5.3	27.3	8.1
状 況 報 告	9.7	33.3	0.0	22.2
対 応	12.9	26.3	0.0	19.2
同 調・協 同	16.1	19.3	27.3	19.2
そ の 他	0.0	0.0	0.0	0.0

〈表 9〉 場面 4

単位：％

行動の種類	子どものみの場面	保育者が関わる場面	全体
指 示	11.8	18.2	14.3
主 張	11.8	9.1	10.7
問 い かけ	23.5	9.1	17.9
状 況 報 告	29.4	36.4	32.1
対 応	5.9	27.3	14.3
同 調・協 同	5.9	0.0	3.6
そ の 他	11.8	0.0	7.1

在を感じられるような関わりをしている。

図表 6～9 に示すように、2 歳児では保育者とかかわる場面で、「指示」、「状況報告」、「対応」が増え、「主張」、「問いかけ」、「同調・協同」が減少している。

次に、3 歳児について場面ごとに考察をする。

①場面 2

場面 2 では、遊びの始まりと終わりに保育者が直接関わる、または中をのぞいて関わっている。保育者が関わる場面では、「指示」、「主張」「問いかけ」は減り、「状況報告」、「同調・協同」が増えている。

②場面 3

場面 3 では、遊びの中盤で保育者が中に入り、直接かかわりながら、遊びに参加している。中盤で、保育者が関わって遊びに参加するまでは、場面 2 と同様の傾向が見られるが、保育者が遊びから離れた後は、「指示」、「主張」「問いかけ」が増え、「状況報告」「対応」が減っているが、「同調・協同」が増えている。

③場面 4

場面 4 では、保育者は遊びのはじめと途中で、中をのぞいて様子を把握し、途中子どもの大きな声に気付いて再び外から問題を解決しようと子どもと関わっている。場面 2、3 とは異なる様相をしている。保育者

が関わっているときには、指示的な行動が増え、また同調・協同的な行動が減っている。

3 歳児では、「状況報告」、「対応」、「同調・協同」が増え、「指示」、「主張」、「問いかけ」が減っている。つまり、同調・協同的な行動については、2 歳児では保育者がおらず、子どものみの場面で多く見られ、3 歳児では、保育者が関わる場面で多く見られた。

3. 区切られた空間に見られる子ども同士の協同的な行動の様相について

前項の図表に示した、同調・協同的行動、向社会的行動についての事例を抽出し、考察する。

(1) 2 歳児

《事例 1－1》平成21年 3 月26日 10：08

A男、空間 3の中にあるベンチによじ登る。B男もベンチによじ登り、A男の後について歩く。

外から様子を観察している観察者へ「買い物いくの」という。A男「買い物にいくのー」B男と同じようにシャベルを持ってベンチの上を歩き、外へ出る。

《事例1-2》平成21年3月26日 10:10

A子、B子が器に土を入れて、中に入り、二人でベンチに隣り合って座る。A子が「変なおじさん!」と外に向かって言うと、B子も「変なおじさん!」と同じように言う。A子、B子「変なおじさんだねー」と二人で顔を見て笑いながら言い合う。

《事例1-3》平成21年3月26日 10:13

B子「おーいみんなー」と外に向かって声をかける。すると、A子も「おーいみんなー」とB子の真似をする。A子、「おーいみんなー」「〇先生がいるー」と外をながめながら、声をかけ、**空間3**から外にでる。

《事例1-4》平成21年3月26日 10:15

C男「ただいまー」と言って**空間3**の中に入る。B男の後を追って、B男と同じようにベンチの上を歩いて外へでる。

《事例1-5》平成21年3月26日 10:20~10:22

保育者「こんにちはー、いれてください。」とE男を連れて**空間3**の中に入る。A子「いいよー」「みんないいよー」と声をかける。

保育者「おじゃましまーす」「Eくん、おいで、おいで」と言って中に入る。A子、C男、B男「はい」と保育者に返答する。

A子、「あーE君だ」と言い、「ここあいてるよー」と言ってベンチの砂をはらい、保育者に勧める。

保育者「ありがとう」「きれいにしてくれたの、ありがとう」とA子に言う。A子、「先生も一緒にいった!E君も一緒にいいんだよ」と言い、「先生、まんなかにもいいよ」「E君もいいんだよ」と保育者にベンチに座ることを勧める。A子、別のベンチの砂をはらい、E男にもベンチに座ることを勧める。

(2)3歳児

《事例2-1》平成20年4月30日 8:51

D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。

《事例2-2》平成20年4月30日 9:01

空間3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。H男は「けんかしないで!」と仲裁し、おさまるが、「せんせーい」と言って近くの保育者のそばに行こうとする。しかし、H男は、保育者が他の子どもとかか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。

《事例2-3》平成20年4月30日 9:01

G男、うちの壁の外側に止まっている虫をみつけ、叩いて追い払っているA男とD男の様子を眺める。「まだありますけどー」と言って、A男とD男にまだ虫がいることを知らせる。

《事例2-4》平成20年4月30日 9:07

D男が自分の使っていた遊具を手を持って**空間3**の中に入る。その後、A男が足で地面に散乱しているおもちゃを蹴飛ばしながらうちの中に入れこむ。G男とH男もその様子を見て真似をし、一緒になって地面にころがっている遊具を蹴飛ばす。

《事例3-1》平成20年5月23日 8:40

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て**空間1**の中に引きずり入れ、D男、A男、K男がしゃがんでボールを囲み、みんなで一緒に砂を掘って入れる。

《事例3-2》平成20年5月23日 8:41

A男が料理用のボールの中にある砂を手で混ぜながら、「お皿は?」と尋ねる。すると、K男が「おれ、もっていく」とお皿を用意する。

《事例 3 - 3》平成20年 5 月23日 8 : 43

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。

《事例 3 - 4》平成20年 5 月23日 8 : 45

A子、A男、D男、K男が、容器に加減しながら砂を入れている。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」と砂をもう少しいれることを主張する。「もうちょっとぎゅーっ!」「もうちょっと…」という。

A子、A男、D男が容器の砂を足で踏み固める。D男は「もういいよー」「ちょっと待って…」と言い、もう一度砂を入れる。

K男、ボールの砂をスコップでかきまぜる。

《事例 3 - 5》平成20年 5 月23日 8 : 46

外遊び用の帽子を頭からとり、飛行機が飛ぶ様子を再現しながら、L男は「おうちにぶーんってぶつかっちゃうよー」と空間内にいる子どもたちに知らせる。すると、A男も一緒に「帽子にぶーんってぶつかっちゃうよ!」とみんなに知らせる。

《事例 3 - 6》平成20年 5 月23日 8 : 47

A子、帽子をとっておうちの内側の屋根に帽子の紐をひっかけて吊るす。D男も「オレも帽子掛けよ～」と言って同じように吊るす。

《事例 3 - 7》平成20年 5 月23日 8 : 53

遊びの仲間に入り、早く電車に乗りたがっていた保育者に対して、A男が「(電車に)先生乗っていいよ!」と誘う。

《事例 3 - 8》平成20年 5 月23日 8 : 54

ピクニックに行く準備をしているD男とk男は、その様子を保育者に説明している。「これ、飛ぶんだよ」「これお湯がでるんだよ」と説明し、「あぶないよーみんな!」と呼び掛けながら、「ぶーん!」と飛行機が飛んでくる様子を再現する。

《事例 3 - 9》平成20年 5 月23日 8 : 54

遊びの仲間に入り、「できましたか?」と料理が出来上がることをせかした保育者に対して、D男「先生、もうできたよー」と声をかける。すると、A子も「もうできたよー」同じように声をかける。

《事例 3 - 10》平成20年 5 月23日 8 : 56 ~ 8 : 58

D男が砂の入った調理用のボールを持ち上げようとするが、重くて持てない。その様子を見たA男は「大丈夫、大丈夫」と言い、A男、D男、L男で一緒に持ち上げようとする。

A男「うー、持てない!」と言い、音を上げるが、その後、K男が加わり、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、「引きずっていこうよー」と持ち上げずに引きずることを提案する。

D男とK男で外へ運び、空間2まで、引きずる。砂の入ったボールを空間2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。

保育者、顔をのぞかせて「おー」と歓声を上げる。その後、D男、K男、一緒に砂をボールの中に入れる。

《事例 3 - 11》平成20年 5 月23日 9 : 04 ~ 9 : 05

K男が「K、1人で持てるよ」と言って砂の入った容器を持ち上げようとする。途中、K男とA子の2人で持つが、K男が1人で持ち上げる。その後、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?」と言って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!」とほめると、K男、「オレ、力があるんだよー」というと、D男も「オレも力があるんだよー」と言う。

《事例3-12》平成20年5月23日 9:11

D男, K男, A子の3人が「空間3」の縄綱につかまり、「ぶーん、キー！」と言って、運転してどこかへ行く仕草をする。

《事例4-1》平成20年6月4日 8:45

外にいるC子が「Aちゃん、おはよー」と言って「空間1」の中に入る。A子は、「空間1」にいる子どもたちに「Bちゃん、入ってもいい？」とC子の仲間入りの許可を求め、B子は「いいよ、Cちゃん、入っていいよ」とC子に声をかける。

《事例4-2》平成20年6月4日 8:58

D男, A男は容器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、「とっ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「またみつけちゃった! A君」「はい!」と言って見つけた虫を鍋の中に入れる。

C男やその他の子どもも鍋の中の虫をのぞきこむ。

2歳児は、事例1-2, 1-3, 1-4のように、保育者がいない多く場面に同調的な行動が見られ、保育者が関わる場面では、保育者に対して指示的な行動、主張する行動という積極的な働きかけが行われ、また、保育者に対する向社会的行動が生起された(事例1-5)。

3歳児では、保育者がいない場面で指示的な行動や主張がより多く見られた。これは、子ども同士の遊びを進める上でのものの貸し借りやイメージを実現する過程で生起することが多い。また、保育者がいない場面で誰かが泣くなどの事件が起きたときや(事例2-2)、他の子どもに困ることが起こらないような呼びかけをしている場面(事例3-5)、友達が仲間に入るときの働きかけの場面(事例4-1)で向社会的行動が生起された。また、子どものみの場面、保育者がかかわる場面ともに、協同的な行動が見られた。しかしながら、子ども同士、砂を大量に入れた容器を一人の力では持ち上がらなかったという困難な状況に直面する場面(事例3-10)に見られるように、保育者が関わる場面のほうがより目的指向性が強く、継続的で

あった。また、砂の量や硬さを加減しながら料理を作るという場面(事例3-11)で協同的な行動が生起された。いずれも、保育者が特に目的を設定するというかわりではなく、子どもが遊びをすすめる過程で共通の目的が生まれた時に生起している。

しかし、事例3-10では、子ども達は保育者の存在を全く感じていなかったわけではなく、保育者がある前後で仲間として積極的に遊びに参加しており、また、「大丈夫? 先生、手伝おうか?」などと子ども同士の関わりの中で生起された課題に対して積極的な問いかけを行っている。事例3-11では、作りたいものを完成させるという共通の目的があるが、それに向けてイメージを共有するような言語による働きかけは見られないものの、それ以前に一緒に苦労しながら土を空間内に運んだという共通の体験、非言語的であるものの、砂、容器といった物、区切られた空間といった場を共有することが寄与したと考えられる。

Ⅵ. 今後の展望

2歳児においては、子どものみの場面で協同的な行動は見られないものの、同調的な言動が観察され、保育者が関わる場面で、保育者に対する向社会的行動が観察された。3歳児では子ども同士の場面でも、向社会的行動や協同的な行動が見られるが、保育者が関わる場面ではより目的指向性のある継続的な行動が観察された。

今後も、場の共有と保育者の存在や関わり方やがどのように子どもの同調的行動、協同的行動、向社会的行動の生起に影響するのかについて継続的に観察することを課題としたい。

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. 参考文献

- 1) 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、2005.
- 2) 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. 1991
- 3) 仙田満: 環境デザインの方法. 彰国社. 1998.
- 4) 後藤範子, 大野智子: 子ども同士の協同的な学びに関する実践的研究—保育者が直接関わることの

- 少ない場所に焦点を当てて～．日本保育学会第62回大会発表論文集．2009
- 5) 後藤範子：保育現場における区切られた空間のかかわり．日本乳幼児教育学会第19回大会研究発表論文集．2009.
- 6) 中坪史典，松本信吾，朴恩美他：協同的学びの萌芽を育む援助に関するリソースの構築．広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要．2009.
- 7) 後藤範子，大野智子：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～．国際学院埼玉短期大学研究紀要30：5-25，2009.

保育系短期大学生の承認欲求に関する研究

—子どもの見方・苦手意識との関連を中心に—

A Study of Approval Motivation of Junior College Students
Studying Early Childhood Care and Education
— Focusing on Relation with Viewpoints and
Psychological Dispositions Towards Children —

森 下 剛¹⁾・大河原 悠 哉²⁾

本研究では、幼稚園教諭・保育士育成課程の短期大学生を対象とした調査を行い、短期大学生の承認欲求と子どもの見方、苦手意識との関係について、質問紙調査を通じて明らかにすることを試みた。質問紙は、短期大学生の承認欲求、子どもの見方に関する項目、子どもに対する苦手意識に関する項目の4つの領域から構成された。結果では、承認欲求の高低群によって子どもの見方や苦手意識に差があることが示唆された。特に賞賛獲得欲求は子どもの見方におけるポジティブな側面と、拒否回避欲求は子どもの見方におけるネガティブな側面と関連することが明らかとなった。賞賛獲得欲求と拒否回避欲求の高低群による分散分析の結果において、ポジティブな側面で、他者配慮において拒否敏感群より両評価敏感群の方が有意に高いと示され、ネガティブな側面では、劣等感（注目欲求）、自己中心性共に両評価無関心群より拒否敏感群、両評価敏感群の方が有意に高いと示された。また、苦手意識では、責任回避苦手において両評価無関心群より両評価敏感群の方が有意に高いと示された。これらの結果を踏まえ、承認欲求と子どもの見方・苦手意識との関連について考察を行った。

キーワード：承認欲求、賞賛獲得欲求、拒否回避欲求、子どもの見方、苦手意識。

I. はじめに

本研究の目的は、幼稚園教諭・保育士育成課程の短期大学生の承認欲求と子どもの見方、苦手意識との関係を明らかにすることである。

大学生の承認欲求については、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。承認欲求とは「他者から望ましい評価を得ようとする欲求であり、動機付けの個人差をあらわす概念である（Berger et al., 1977）。」（菅原, 1998）と定義されている¹⁾。また、承認欲求と他の要因の関連では、例えば、清水（2007）によると承認欲求が対人不安に影響があることを報告している²⁾。この報告からも、承認欲求が対人関係において重要な要素になっていると考

えられる。

そこで、承認欲求は対人関係にも様々な影響を与えているのではないかと考えた。対人関係には、好き嫌いが見られるが、その感情を抑圧して関わりを持つことも多々ある。保育者も同様に、様々な性格の子どもに出会い関わりを持つ。すべての子どもに対して平等に関わる必要があるが、苦手意識やそれによる関わりとの差異が生じてしまうことがあると考える。また、子どもとの関わりにおいて、承認欲求も同じく関係してくるのではないかと考える。

保育者に求められる、正しい子ども理解をするうえで、この子どもに対する苦手意識は、偏見となってマイナスに作用することが示唆されている³⁾。このことから、子どもに対する苦手意識に影響を与える保育者自身の要因を明らかにすることは、保育を考える上

1) 国際学院埼玉短期大学 幼児保育学科

2) 深谷市役所

で、参考になると考えられる。

また、この苦手意識や関わりは、幼稚園・保育士のメンタルヘルスにも影響を与えると考えられる。例えば、村上（2008）の調査によると、初任者教員のうち高いメンタルヘルスを保っている者は、子どもとの関係が良いことが報告されている⁴⁾。このことから、保育者が子どもとの良い関係を保つために、子どもに対する苦手意識を自覚し、その感情がどこから生じるのかについて考察することは、非常に重要なことであると考えられる。

そこで本研究においては、上記の観点から、保育系短期大学生を対象とした調査を行い、大学生の承認欲求と子どもの見方、苦手意識との関係を明らかにすることを試みる。

II. 方法

質問紙は、フェイスシート及び、121項目から構成された。質問紙の構成は先行研究の検討と予備調査の結果をもとに筆者が作成したものを使用した。予備調査は、同一の短期大学の専攻科生を対象とした。予備調査は、質問紙調査であり、その内容は、好きな子どものタイプと苦手な子どものタイプについて自由記述で回答を求めた。その結果をもとに、筆者と指導教員と専攻科1年生1名の3名で子どもの性格の種類を検討し、質問紙を作成した。質問紙は、短期大学生の承認欲求、子どもの見方に関する項目、子どもに対する苦手意識に関する項目の4つの領域から構成された。また、フェイスシートは、性別、希望職種から構成される。

1. 質問紙の構成

(1)承認欲求に関する項目

短期大学生の承認欲求に関する項目は、小島・太田・菅原（2003）の「賞賛獲得欲求・拒否回避欲求尺度作成の試み」の項目を用いた⁵⁾。この尺度は、18項目からなり、「賞賛獲得欲求」と「拒否回避欲求」の2つの尺度から構成される。これらの項目に対して、「1. 全然当てはまらない、2. あまり当てはまらない、3. どちらともいえない、4. 少し当てはまる、5. 非常に当てはまる」の5件法で回答を求めた。

(2)子どもの見方に関する項目

子どもの見方に関する項目は、67項目からなる。この項目に対して、「1. 全然意識しない、2. あまり意識しない、3. 少し意識する、4. 強く意識する」

の4件法で回答を求めた。

(3)子どもの苦手意識に関する項目

子どもの苦手意識に関する項目では、36項目からなる。この項目に対して、「1. 全然苦手でない、2. あまり苦手でない、3. 少し苦手、4. すごく苦手」の4件法で回答を求めた。

2. 手続き

調査は、2008年11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児保育学科2年生を対象とした。また、指導教員の授業の際に無記名で実施した。

III. 結果

1. 項目の分析

(1)承認欲求に関する項目

ここでは、承認欲求に分類される項目について分析を行う。項目への回答は「全然当てはまらない」を1点、「あまり当てはまらない」を2点、「どちらともいえない」を3点、「少し当てはまる」を4点、「非常に当てはまる」を5点に数値化した。

本尺度は、賞賛獲得欲求と拒否回避欲求の2つの下位尺度から構成されている。賞賛獲得欲求9項目、拒否回避欲求9項目の平均値をもとに4類型化を行った。結果は、図1の通りである。賞賛獲得欲求の低群は10～29点、高群は、30～44点である。拒否回避欲求の低群は、11～32点、高群は、33～45点である。この得点から「1. 両評価無関心群」、「2. 拒否敏感群」、「3. 賞賛敏感群」、「4. 両評価敏感群」に類型化を行った。「1. 両評価無関心群」は、褒められたい欲求も低く、

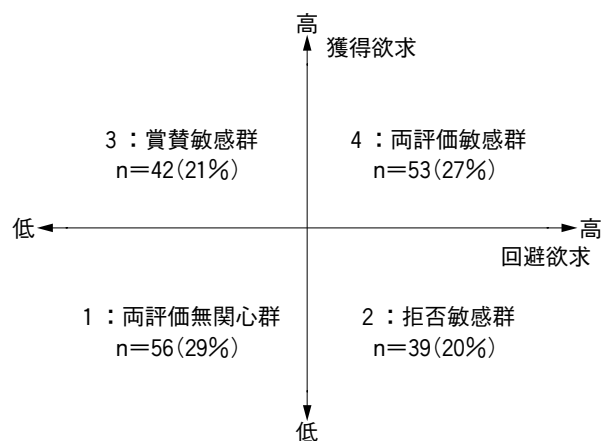


図1 「賞賛欲求・拒否回避欲求得点による類型」

悪い評価を受けても気にしないタイプである。4群の中でも承認欲求は最も低い群である。「2. 拒否敏感群」は、褒められたい欲求は低い、悪い評価は受けたくないタイプである。「3. 賞賛敏感群」は、褒められたい欲求が高い、悪い評価を受けても気にしないタイプである。「4. 両評価敏感群」は、褒められたい欲求も高く、悪い評価も受けたくないタイプである。4群の中で最も承認欲求が高い群である。

(2)子どもの見方に関する項目（ポジティブ項目）

ここでは、子どもの見方に関する項目（ポジティブ項目）について分析を行う。

子どもの見方を明らかにするために構成概念上設定した67項目のうち、ポジティブな項目の31項目について因子分析を行った。因子分析を行うにあたって、項目への回答は「全然意識しない」を1点、「あまり意識しない」を2点、「少し意識する」を3点、「強く意識する」を4点に数値化した。調査項目31項目について平均値が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、分布に偏りのある項目はなかった。次に、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もなかった。したがって、全ての項目が因子分析にかけられた。

因子分析は、31項目を対象として主因子法による因子分析を行い、さらにプロマックス回転を行った。その結果、27項目、4因子が抽出された。その結果は表1の通りである。

因子Ⅰは、「元気な子ども」、「友達がたくさんいる子ども」など12項目からなる。これらの項目は、他者から見て活発的なイメージのある項目であると考えられる。よって、因子Ⅰは、「快活さ」因子と命名した。

因子Ⅱは、「面倒見が良い子ども」、「人の気持ちに同調できる子ども」など7項目からなる。これらの項目は、気配り、思いやりに関する項目であると考えられる。よって、因子Ⅱは、「他者配慮」因子と命名した。

因子Ⅲは、「愛想が良い子ども」、「先生に積極的に関わる子ども」など6項目からなる。これらの項目は、他者に対して積極的に関わる項目であると考えられる。よって、因子Ⅲは、「積極性」因子と命名した。

因子Ⅳは、「先生の言われたことを守る子ども」、「先生に従順な子ども」の2項目からなる。これらの項目は、従順性に関する項目であると考えられる。よって、因子Ⅳは、「従順性」因子と命名した。

(3)子どもの見方に関する項目（ネガティブ項目）

ここでは、子どもの見方に関する項目（ネガティブ項目）について分析を行う。

因子分析を行うにあたって、項目への回答は「全然意識しない」を1点、「あまり意識しない」を2点、「少し意識する」を3点、「強く意識する」を4点に数値化した。調査項目36項目について平均値が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、分布に偏りのある項目が14項目あった。それらは、「1. 無表情な子ども」「11. 集団から外れる子ども」「16. 人のものをすぐとる子ども」「18. 友達と関われない子ども」「27. 無口な子ども」「38. 集団についていけない子ども」「45. 弱い者いじめをする子ども」「46. 何でもやってもらおうとする子ども」「52. 落ち着きがない子ども」「55. 攻撃性がある子ども」「57. 集団が苦手な子ども」「60. すぐ手が出る子ども」「64. 人のものを壊す子ども」「66. 先生を無視する子ども」である。次に、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なかった。したがって、22項目が因子分析にかけられた。

因子分析は、22項目を対象として主因子法による因子分析を行い、さらにプロマックス回転を行った。その結果22項目、5因子が抽出された。その結果は表2の通りである。

因子Ⅰは、「人目を気にする子ども」、「自分を出せない子ども子ども」など8項目からなる。これらの項目は、対人関係に消極的な項目であると考えられる。よって、因子Ⅰは、「消極性」因子と命名した。

因子Ⅱは、「先生に言い訳をする子ども」、「すぐ怒る子ども」など5項目からなる。これらの項目は、他者に対して攻撃的に関わる項目であると考えられる。よって、因子Ⅱは、「攻撃性」因子と命名した。

因子Ⅲは、「独占欲が強い子ども」、「甘える子ども」の2項目からなる。これらの項目は、他者への依存に関する項目であると考えられる。よって、因子Ⅲは、「依存性」因子と命名した。

因子Ⅳは、「意地が悪い子ども」、「すぐ泣く子ども」など4項目からなる。これらの項目は、他者よりも自分への注目を欲している項目であると考えられる。よって、因子Ⅳは、「劣等感（注目欲求）」因子と命名した。

因子Ⅴは、「けんかをする子ども」、「先生の話听不懂な子ども」など3項目からなる。これらの項目は、他者よりも自分といった自己中心的な項目であると考え

表1 子どもの見方に関する項目（ポジティブ）の因子分析結果

	項目	因子Ⅰ	因子Ⅱ	因子Ⅲ	因子Ⅳ	共通性
	因子Ⅰ：快活さ					
Ⅱ-43	元気な子ども	.91	-.02	-.13	.00	.66
Ⅱ-28	明るい子ども	.89	-.15	-.08	.05	.57
Ⅱ-33	友達がたくさんいる子ども	.71	.16	-.07	-.07	.60
Ⅱ-48	先生に挨拶ができる子ども	.68	.08	.00	-.06	.53
Ⅱ-14	外遊びが好きな子ども	.65	-.25	.29	.00	.49
Ⅱ-19	はきはきしている子ども	.63	.00	.01	.18	.50
Ⅱ-51	明朗な子ども	.62	.16	.02	.10	.63
Ⅱ-35	よく遊ぶ子ども	.58	.25	.07	-.11	.67
Ⅱ-34	面白い子ども	.50	.17	.22	-.25	.62
Ⅱ-22	友達思いな子ども	.42	.00	.26	.22	.51
Ⅱ-50	一生懸命な子ども	.40	.27	.04	.14	.51
Ⅱ-67	優しい子ども	.39	.27	.16	-.08	.53
	因子Ⅱ：他者配慮					
Ⅱ-65	正義感が強い子ども	-.03	.93	-.24	.01	.60
Ⅱ-61	面倒見が良い子ども	-.04	.86	-.06	.03	.65
Ⅱ-63	人の気持ちに同調できる子ども	-.14	.71	.21	-.02	.57
Ⅱ-54	進んで手伝いをする子ども	.18	.56	.08	.01	.59
Ⅱ-53	心配できる子ども	.12	.56	.04	.06	.49
Ⅱ-24	責任感がある子ども	.15	.48	-.07	.29	.46
Ⅱ-41	協調性がある子ども	.25	.43	.02	.09	.46
	因子Ⅲ：積極性					
Ⅱ-10	愛想が良い子ども	.02	-.27	.87	.14	.60
Ⅱ-17	先生に積極的に関わる子ども	.06	.14	.50	.08	.46
Ⅱ-8	遊びの中心にいる子ども	.11	-.01	.50	.02	.33
Ⅱ-59	先生を慕ってくれる子ども	.12	.32	.45	-.20	.61
Ⅱ-7	独創的な子ども	-.16	.25	.39	.08	.25
Ⅱ-58	すぐ笑う子ども	.02	.34	.37	-.10	.42
	因子Ⅳ：従順性					
Ⅱ-6	先生の言われたことを守る子ども	-.20	.13	.30	.59	.48
Ⅱ-21	先生に従順な子ども	.14	-.01	-.04	.56	.34
α 係数		.93	.88	.79	.22	
因子間相関						
因子Ⅰ			.75	.69	.23	
因子Ⅱ				.67	.23	
因子Ⅲ					.24	

えられる。よって、因子Ⅴは、「自己中心性」因子と命名した。

(4)子どもの苦手意識に関する項目

ここでは、子どもの苦手意識に関する項目について

分析を行う。

子どもの苦手意識を明らかにするために構成概念上設定した36項目の因子分析を行った。因子分析を行うにあたって、項目への回答は「全然苦手でない」を1点、「あまり苦手でない」を2点、「少し苦手」を3点、

表2 子どもの見方に関する項目（ネガティブ）の因子分析結果

	項目	因子Ⅰ	因子Ⅱ	因子Ⅲ	因子Ⅳ	因子Ⅴ	共通性
	因子Ⅰ：消極性						
Ⅱ-44	人目を気にする子ども	.74	.07	.19	-.16	-.19	.63
Ⅱ-49	自分を出せない子ども	.70	-.04	-.02	.08	-.16	.42
Ⅱ-62	受け身の子ども	.66	-.04	.11	-.09	-.03	.44
Ⅱ-56	何回も確認をする子ども	.64	-.10	-.26	.02	.28	.44
Ⅱ-25	心配性な子ども	.56	.00	.06	.07	.04	.41
Ⅱ-42	自分の意志がない子ども	.48	.10	.15	-.01	-.01	.38
Ⅱ-47	黙り込む子ども	.48	.14	-.06	.02	.09	.35
Ⅱ-15	自分で決められない子ども	.35	-.11	.22	.12	.26	.41
	因子Ⅱ：攻撃性						
Ⅱ-40	先生に言い訳をする子ども	.09	.63	-.08	-.11	.09	.43
Ⅱ-39	すぐ怒る子ども	-.08	.61	.00	.07	-.09	.32
Ⅱ-26	すぐすねる子ども	.05	.53	-.02	.06	.25	.52
Ⅱ-32	先生に口答えをする子ども	.11	.39	-.06	.12	.25	.43
Ⅱ-20	悪口を言う子ども	.06	.35	.31	-.09	.01	.33
	因子Ⅲ：依存性						
Ⅱ-30	独占欲が強い子ども	.19	-.06	.62	.07	-.05	.50
Ⅱ-37	甘える子ども	.01	-.07	.38	.17	.13	.25
	因子Ⅳ：劣等感（注目欲求）						
Ⅱ-4	意地が悪い子ども	.02	.21	.01	.61	-.28	.40
Ⅱ-5	すぐ泣く子ども	-.01	-.08	-.02	.55	.16	.37
Ⅱ-9	嫉妬をする子ども	-.02	.21	.15	.38	-.01	.33
Ⅱ-3	注目を欲しがる子ども	-.07	-.10	.13	.32	.10	.14
	因子Ⅴ：自己中心性						
Ⅱ-36	けんかをする子ども	-.06	.07	.04	-.04	.57	.33
Ⅱ-23	自己中心的な子ども	-.14	.14	.47	-.09	.48	.54
Ⅱ-13	先生の話を聞かない子ども	-.05	-.14	.35	.17	.39	.38
	α係数	.82	.71	.58	.57	.64	
	因子間相関						
	因子Ⅰ		.59	.45	.35	.37	
	因子Ⅱ			.45	.42	.40	
	因子Ⅲ				.33	.32	
	因子Ⅳ					.49	

「すごく苦手」を4点と数値化した。調査項目36項目について平均値が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、分布に偏りのある項目はなかった。次に、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もなかった。したがって、全ての項目が因子分析にかけられた。

因子分析は、36項目を対象として主因子法による因

子分析を行い、さらにプロマックス回転を行った。その結果30項目、6因子が抽出された。その結果は表3の通りである。

因子Ⅰは、「人のものをすぐとる子ども」、「すぐ手が出る子ども」など11項目からなる。これらの項目は、他者への反抗心また、攻撃的な項目であると考えられる。よって、因子Ⅰは、「反抗・攻撃性苦手」因子と命名した。

表3 子どもの苦手意識に関する項目の因子分析結果

	項目	因子Ⅰ	因子Ⅱ	因子Ⅲ	因子Ⅳ	因子Ⅴ	因子Ⅵ	共通性
	因子Ⅰ：反抗・攻撃性苦手							
Ⅲ-20	人のものをすぐとる子ども	.70	.01	.02	.03	.11	-.05	.58
Ⅲ-22	すぐ手が出る子ども	.69	-.07	.09	-.07	.23	-.06	.59
Ⅲ-17	けんかをする子ども	.65	-.12	.04	.26	-.07	-.05	.50
Ⅲ-34	人のものを壊す子ども	.65	-.19	.08	.23	-.03	.10	.56
Ⅲ-2	先生の話を受けない子ども	.61	.22	-.15	-.05	.02	-.09	.41
Ⅲ-19	すぐ怒る子ども	.60	-.03	.00	.27	-.09	.06	.53
Ⅲ-5	落ち着きがない子ども	.58	.23	-.06	-.11	-.08	.07	.42
Ⅲ-28	先生に口答えをする子ども	.48	-.01	-.14	.03	.35	-.02	.44
Ⅲ-25	意地が悪い子ども	.46	.01	.14	-.08	.12	.10	.39
Ⅲ-9	自己中心的な子ども	.44	.18	-.02	-.08	-.11	.26	.38
Ⅲ-11	先生を無視する子ども	.37	-.08	-.15	.17	.28	.24	.46
	因子Ⅱ：消極性苦手							
Ⅲ-3	友達と関われない子ども	.04	.77	-.03	-.03	-.07	-.01	.52
Ⅲ-4	自分を出せない子ども	.07	.69	.13	-.04	-.17	-.01	.48
Ⅲ-15	集団が苦手な子ども	-.09	.63	.13	.10	.06	-.08	.53
Ⅲ-12	無口な子ども	.01	.55	-.08	-.05	.16	.13	.43
Ⅲ-6	人目を気にする子ども	-.09	.52	.22	-.15	.04	.09	.37
Ⅲ-1	すぐ泣く子ども	.26	.45	-.07	.12	-.12	-.02	.34
	因子Ⅲ：積極的依存性苦手							
Ⅲ-18	甘える子ども	-.06	-.02	.60	.12	-.04	.13	.42
Ⅲ-26	心配性な子ども	-.10	.12	.52	.25	.10	.04	.55
Ⅲ-21	注目を欲しがる子ども	.22	.12	.48	-.24	.13	-.06	.40
Ⅲ-33	受け身な子ども	-.06	.16	.43	.35	-.01	.05	.53
	因子Ⅳ：消極的依存性苦手							
Ⅲ-35	何でもやらせよう子ども	.22	-.14	.13	.70	-.14	.02	.57
Ⅲ-10	黙り込む子ども	.01	.32	-.14	.43	-.02	.21	.47
Ⅲ-36	集団についていけない子ども	.34	.24	.16	.38	-.01	-.27	.64
	因子Ⅴ：責任回避苦手							
Ⅲ-23	先生に言い訳をする子ども	.13	-.09	.10	-.17	.80	-.10	.59
Ⅲ-32	何回も確認する子ども	-.08	-.02	.37	.10	.38	.08	.42
Ⅲ-24	自分の意志がない子ども	-.07	.27	-.02	.35	.38	-.10	.55
	因子Ⅵ：支配欲求苦手							
Ⅲ-8	独占欲が強い子ども	-.03	.02	.05	.13	-.10	.70	.51
Ⅲ-14	嫉妬をする子ども	.00	.12	.08	-.03	.24	.40	.38
Ⅲ-7	悪口を言う子ども	.21	-.05	.28	-.13	-.12	.40	.35
α 係数		.88	.79	.73	.70	.66	.57	
因子間相関								
因子Ⅰ			.48	.41	.45	.44	.41	
因子Ⅱ				.48	.51	.53	.37	
因子Ⅲ					.36	.33	.30	
因子Ⅳ						.48	.19	
因子Ⅴ							.27	

因子Ⅱは、「友達と関われない子ども」、「自分を出せない子ども」など6項目からなる。これらの項目は、対人関係に消極的な項目であると考えられる。よって、因子Ⅱは、「消極性苦手」因子と命名した。

因子Ⅲは、「甘える子ども」、「心配性な子ども」など4項目からなる。これらの項目は、他者への依存に関する項目であると考えられる。よって、因子Ⅲは、「積極的依存性苦手」因子と命名した。

因子Ⅳは、「何でもやってもらう子ども」、「黙り込む子ども」など3項目からなる。これらの項目は、自分の感情などを表出しないことに関する項目であると考えられる。よって、因子Ⅳは、「消極的依存性苦手」因子と命名した。

因子Ⅴは、「先生に言い訳をする子ども」、「何回も確認をする子ども」など3項目からなる。これらの項目は、責任感の回避に関する項目であると考えられる。よって、因子Ⅴは、「責任回避苦手」因子と命名した。

因子Ⅵは、「独占欲が強い子ども」、「嫉妬をする子ども」など3項目からなる。これらの項目は、他者支配、独占欲に関する項目であると考えられる。よって、因子Ⅴは、「支配欲求苦手」因子と命名した。

2. 賞賛獲得欲求の高低群による t 検定の結果

(1) ポジティブな側面

賞賛獲得欲求の高低とポジティブな子どもとの関連を検討するために、賞賛獲得欲求と子どもの関わり方に関する項目（ポジティブ）の下位尺度の得点について、

独立した母集団の t 検定を行った。表4は、「賞賛獲得高群」と「賞賛獲得低群」の下位尺度得点の平均値及び t 検定の結果を示したものである。

「他者配慮」の因子において、有意な差が認められた($t(185)=2.53, p<.05$)。「他者配慮」の因子では「低群」は「高群」より有意に得点が低いことが示された。なお、それ以外の因子では、「低群」と「高群」に有意差は認められなかった。

(2) ネガティブな側面

賞賛獲得欲求の高低とネガティブな子どもとの関連を検討するために、賞賛獲得欲求と子どもの関わり方に関する項目（ネガティブ）の下位尺度の得点について、独立した母集団の t 検定を行った。表5は、「賞賛獲得高群」と「賞賛獲得低群」の下位尺度得点の平均値及び t 検定の結果を示したものである。これらの因子からは、有意差が認められた因子はなかった。

(3) 苦手意識

賞賛獲得欲求の高低と子どもの苦手意識との関連を検討するために、賞賛獲得欲求と子どもの苦手意識に関する項目の下位尺度の得点について、独立した母集団の t 検定を行った。表6は、「賞賛獲得高群」と「賞賛獲得低群」の下位尺度得点の平均値及び t 検定の結果を示したものである。

「消極性苦手」、「責任回避苦手」の2因子において、有意な差が認められた($t(183)=2.17, p<.05$; $t(185)$)

表4 賞賛獲得欲求高低群による子どものポジティブな側面に関する t 検定の結果

$M(SD)$

	快活さ	他者配慮	積極性	従順性
1. 低群	2.40(0.60)	2.56(0.58)	2.69(0.55)	2.49(0.65)
2. 高群	2.55(0.61)	2.78(0.60)	2.75(0.58)	2.61(0.65)
t 値	1.66	2.53*	0.70	1.22

* $p<.05$

表5 賞賛獲得欲求高低群による子どものネガティブな側面に関する t 検定の結果

$M(SD)$

	消極性	攻撃性	依存性	劣等感(注目欲求)	自己中心性
1. 低群	3.11(0.43)	3.15(0.40)	3.11(0.55)	3.00(0.50)	3.25(0.54)
2. 高群	3.13(0.51)	3.17(0.55)	3.15(0.61)	3.12(0.43)	3.33(0.53)
t 値	0.35	0.27	0.47	1.78	0.97

=3.04, $p<.01$)。「消極性苦手」「責任回避苦手」の2因子は「低群」は「高群」より有意に得点が低いことが示された。なお、それ以外の因子では、「低群」と「高群」に有意差は認められなかった。

3. 拒否回避欲求の高低群による t 検定の結果

(1)ポジティブな側面

拒否回避欲求の高低とポジティブな子どもとの関連を検討するために、拒否回避欲求と子どもの関わり方に関する項目（ポジティブ）の下位尺度の得点について、独立した母集団の t 検定を行った。表7は、「拒否

回避高群」と「拒否回避低群」の下位尺度得点の平均値及び t 検定の結果を示したものである。これらの因子からは、有意差が認められた因子はなかった。

(2)ネガティブな側面

拒否回避欲求の高低とネガティブな子どもとの関連を検討するために、拒否回避欲求と子どもの関わり方に関する項目（ネガティブ）の下位尺度の得点について、独立した母集団の t 検定を行った。表8は、「拒否回避高群」と「拒否回避低群」の下位尺度得点の平均値及び t 検定の結果を示したものである。

表6 賞賛獲得欲求高低群による子どもの苦手意識に関する t 検定の結果

$M(SD)$

	反抗・攻撃性苦手	消極性苦手	積極的依存性苦手
1. 低群	2.88(0.38)	2.91(0.38)	2.90(0.36)
2. 高群	2.96(0.41)	3.04(0.43)	2.98(0.43)
t 値	1.53	2.17*	1.42

	消極的依存性苦手	責任回避苦手	支配欲求苦手
1. 低群	2.81(0.57)	2.85(0.50)	2.62(0.56)
2. 高群	2.90(0.58)	3.09(0.57)	2.64(0.63)
t 値	1.14	3.04**	0.26

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

表7 拒否回避欲求高低群による子どものポジティブな側面に関する t 検定の結果

$M(SD)$

	快活さ	他者配慮	積極性	従順性
1. 低群	2.49(0.58)	2.64(0.58)	2.69(0.55)	2.59(0.68)
2. 高群	2.48(0.66)	2.72(0.62)	2.77(0.58)	2.53(0.62)
t 値	0.04	0.89	0.90	0.66

* $p<.05$

表8 拒否回避欲求高低群による子どものネガティブな側面に関する t 検定の結果

	消極性	攻撃性	依存性	劣等感(注目欲求)	自己中心性
1. 低群	3.05(0.51)	3.09(0.50)	3.08(0.59)	2.98(0.51)	3.17(0.54)
2. 高群	3.19(0.42)	3.22(0.46)	3.20(0.57)	3.14(0.41)	3.42(0.49)
t 値	2.07*	1.88	1.45	2.33*	3.36***

* $p<.05$, *** $p<.001$

「消極性」,「劣等感 (注目欲求)」,「自己中心性」の3因子において,有意な差が認められた ($t(187) = 2.07, p < .05$; $t(186) = 2.33, p < .05$; $t(186) = 3.36, p < .001$)。「消極性苦手」,「責任回避苦手」,「自己中心性」の3因子は「低群」は「高群」より有意に得点が低いことが示された。なお,それ以外の因子では,「低群」と「高群」に有意差は認められなかった。

(3) 苦手意識

拒否回避欲求の高低と子どもの苦手意識との関連を検討するために,拒否回避欲求と子どもの苦手意識に関する項目の下位尺度の得点について,独立した母集団の t 検定を行った。表9は,「拒否回避高群」と「拒否回避低群」の下位尺度得点の平均値及び t 検定の結果を示したものである。

「反抗・攻撃性苦手」,「責任回避苦手」の2因子において,有意な差が認められた ($t(184) = 2.12, p < .05$; $t(187) = 2.46, p < .05$)。「反抗・攻撃性苦手」,「責任

回避苦手」の2因子は「低群」は「高群」より有意に得点が低いことが示された。なお,それ以外の因子では,「低群」と「高群」に有意差は認められなかった。

4. 賞賛拒否の高低群による分散分析の結果

(1) ポジティブな側面

賞賛獲得欲求と拒否回避欲求の両者からみた高低とポジティブな子どもとの関連を検討するために,賞賛獲得欲求と拒否回避欲求の高低と子どもの関わり方に関する項目(ポジティブ)の下位尺度の得点について,1要因の分散分析を行った。表10は,「両評価無関心群」,「拒否敏感群」,「賞賛敏感群」,「両評価敏感群」の下位尺度得点の平均値及び分散分析の結果を示したものである。

「他者配慮」の因子において,有意な主効果が認められた ($F(3, 183) = 3.90, p < .05$)。多重比較の結果,「他者配慮」では,「拒否敏感群」は「両評価敏感群」よりも有意に得点が低いことが示された。なお,それ

表9 拒否回避欲求高低群による子どもの苦手意識に関する t 検定の結果

$M(SD)$

	反抗・攻撃性苦手	消極性苦手	積極的依存性苦手
1. 低群	2.87 (0.40)	2.93 (0.44)	2.89 (0.40)
2. 高群	2.99 (0.39)	3.04 (0.39)	2.99 (0.39)
t 値	2.12*	1.88	1.72

	消極的依存性苦手	責任回避苦手	支配欲求苦手
1. 低群	2.79 (0.55)	2.88 (0.54)	2.59 (0.58)
2. 高群	2.95 (0.61)	3.07 (0.54)	2.67 (0.61)
t 値	1.91	2.46*	0.92

* $p < .05$

表10 承認欲求4群による子どものポジティブな側面に関する分散分析の結果

$M(SD)$

	快活さ	他者配慮	積極性	従順性
1. 両評価無関心群	2.48 (0.60)	2.63 (0.56)	2.70 (0.56)	2.57 (0.67)
2. 拒否敏感群	2.28 (0.58)	2.46 (0.61)	2.68 (0.54)	2.39 (0.61)
3. 賞賛敏感群	2.50 (0.55)	2.65 (0.62)	2.68 (0.54)	2.62 (0.69)
4. 両評価敏感群	2.58 (0.65)	2.88 (0.57)	2.81 (0.60)	2.60 (0.62)
F 値	1.88	3.90* 2<4	0.56	1.01

* $p < .05$

以外の因子については、4群間で有意差は認められなかった。

(2)ネガティブな側面

賞賛獲得欲求と拒否回避欲求の両者からみた高低とネガティブな子どもとの関連を検討するために、賞賛獲得欲求と拒否回避欲求の高低と子どもの関わり方に関する項目（ネガティブ）の下位尺度の得点について、1要因の分散分析を行った。表11は、「両評価無関心群」、「拒否敏感群」、「賞賛敏感群」、「両評価敏感群」の下位尺度得点の平均値及び分散分析の結果を示したものである。

「劣等感（注目欲求）」、「自己中心性」の2因子において、有意な主効果が認められた（ $F(3, 182) = 3.61$, $p < .05$; $F(3, 182) = 3.87$, $p < .05$ ）。

多重比較の結果、「劣等感（注目欲求）」では、「拒否敏感群」、「両評価敏感群」は「両評価無関心群」よりも有意に得点が高いことが示された。「自己中心性」では、「両評価無関心群」は「拒否敏感群」、「両評価敏感群」よりも有意に得点が高いことが示された。なお、それ以外の因子については、4群間で有意差は認められなかった。

(3)苦手意識

賞賛獲得欲求と拒否回避欲求の両者からみた高低と子どもの苦手意識との関連を検討するために、賞賛獲得欲求と拒否回避欲求の高低と子どもの苦手意識に関する項目の下位尺度の得点について、1要因の分散分析を行った。表12は、「両評価無関心群」、「拒否敏感群」、「賞賛敏感群」、「両評価敏感群」の下位尺度得点

表11 承認欲求4群による子どものネガティブな側面に関する分散分析の結果

$M(SD)$

	消極性	攻撃性	依存性	劣等感(注目欲求)	自己中心性
1. 両評価無関心群	3.04(0.47)	3.07(0.42)	3.09(0.50)	2.89(0.52)	3.13(0.53)
2. 拒否敏感群	3.20(0.36)	3.27(0.35)	3.13(0.62)	3.16(0.42)	3.43(0.50)
3. 賞賛敏感群	3.07(0.56)	3.12(0.47)	3.06(0.70)	3.11(0.46)	3.22(0.55)
4. 両評価敏感群	3.19(0.47)	3.21(0.53)	3.22(0.53)	3.13(0.40)	3.42(0.50)
F 値	1.44	1.62	0.70	3.61* 1<2,4	3.87* 1<2,4

* $p < .05$

表12 承認欲求4群による子どもの苦手意識に関する分散分析の結果

$M(SD)$

	反抗・攻撃性苦手	消極性苦手	積極的依存性苦手
1. 両評価無関心群	2.83(0.38)	2.88(0.40)	2.88(0.37)
2. 拒否敏感群	2.94(0.36)	2.96(0.36)	2.93(0.34)
3. 賞賛敏感群	2.91(0.42)	3.00(0.47)	2.92(0.44)
4. 両評価敏感群	3.01(0.40)	3.08(0.40)	3.03(0.42)
F 値	1.74	2.23	1.43

	消極的依存性苦手	責任回避苦手	支配欲求苦手
1. 両評価無関心群	2.78(0.54)	2.79(0.49)	2.65(0.58)
2. 拒否敏感群	2.85(0.62)	2.94(0.51)	2.58(0.55)
3. 賞賛敏感群	2.80(0.56)	2.99(0.59)	2.52(0.58)
4. 両評価敏感群	2.99(0.59)	3.17(0.55)	2.74(0.65)
F 値	1.37	4.55** 1<4	1.11

** $p < .01$

の平均値及び分散分析の結果を示したものである。

「責任回避欲求苦手」の因子において、有意な主効果が認められた ($F(3, 183) = 4.55, p < .01$)。

多重比較の結果、「責任回避欲求苦手」では、「両評価無関心群」は「両評価敏感群」よりも有意に得点が低いことが示された。なお、それ以外の因子については、4群間で有意差は認められなかった。

IV. 考察

1. 賞賛獲得欲求の高低群によるt検定の結果

ポジティブな側面では、他者配慮において低群より高群の方が有意に高い。それは、賞賛獲得欲求が高い人は、他者から高い評価を得るため、他者配慮しているからなのではないかと考える。

苦手意識では、消極性苦手において低群より高群の方が有意に高い。それは、賞賛獲得欲求が高い人は、相手に良い評価や良く思われたいのに、自分を出さない、無口であるが為に自分に対して心を開いてないと感じるからではないのかと考える。また、責任回避苦手において低群より高群の方が有意に高い。それは、賞賛獲得欲求が高い人は、相手に良い評価や良く思われたいのに、言い訳される、自分の意志がない子どもには信用されてないと感じてしまうのではないかと考える。

2. 拒否回避欲求の高低群によるt検定の結果

ネガティブな側面では、消極性において低群より高群の方が有意に高い。それは、拒否回避欲求が高い人は、消極的であり関わりをもたない子どもは自分に対して心を開いていない、嫌われているのかも知れないと感じるのではないかと考える。また、劣等感（注目欲求）では、低群より高群の方が有意に高い。それは、拒否回避欲求が高い人は、自分が他人に嫌われないようにしてこなかったような行動をあからさみに示す子どもに対して、反応しているためではないかと考える。さらに、自己中心性において低群より高群の方が有意に高い。それは、拒否回避欲求が高い人は、自己中心的である子どもは自分中心であるが為に、人の意見や話を聞かないなどの特徴が挙げられる。意見や話を聞かない子どもは自分に興味がないと感じ、嫌われているかもしれないと思ってしまうのではないかと考える。

苦手意識では、反抗・攻撃性苦手において低群より高群の方が有意に高い。それは、拒否回避欲求が高い

人は、反抗や、攻撃をされることに対して嫌われていると感じるのではないか。この項目は、特に拒否回避欲求に関わってくるのではないかと考える。また、責任回避苦手では、低群より高群の方が有意に高い。それは、拒否回避欲求が高い人は、言い訳や、何回も確認されることで信用されてないと感じるのではないかと考える。

3. 賞賛拒否の高低群による分散分析の結果

ポジティブな側面では、他者配慮において拒否敏感群より両評価敏感群の方が有意に高い。これは、他人から良く思われたいという賞賛獲得欲求が関係しているのではないか。両評価敏感群は自分自身に照らし合わせ、他者配慮に意識するのではないかと考える。

ネガティブな側面では、劣等感（注目欲求）、自己中心性共に両評価無関心群より拒否敏感群、両評価敏感群の方が有意に高い。これは、拒否回避欲求が大きく関わっている。拒否回避欲求が高い人は、人に嫌われないので、人に嫌われないように意識する。また、劣等感（注目欲求）や自己中心性には、人に好まれにくいという側面が考えられる。従って、拒否回避欲求が高い人は、劣等感や自己中心性を人前には出さないようにしているので、劣等感や自己中心性を人前に出せる子どもに対して意識するのではないかと考える。

苦手意識では、責任回避苦手において両評価無関心群より両評価敏感群の方が有意に高い。両評価敏感群は特に他者を意識しやすいためではないかと考える。また、両評価無関心群と両評価敏感群の中に有意な差が認められたことで、保育者を志す学生自身の承認欲求と子どもの関わり方に大きく関わってくることを示されたのではないかと考える。

V. まとめ

本研究では、保育系短期大学生の承認欲求と子どもの見方、苦手意識との関係について検討を試みた。短期大学生に質問紙調査を行い、検討した結果、承認欲求の高低群によって子どもの見方や苦手意識に差があることが示唆された。具体的には、ポジティブな側面で、他者配慮において拒否敏感群より両評価敏感群の方が有意に高いと示され、ネガティブな側面では、劣等感（注目欲求）、自己中心性共に両評価無関心群より拒否敏感群、両評価敏感群の方が有意に高いと示された。また、苦手意識では、責任回避苦手において両

評価無関心群より両評価敏感群の方が有意に高いと示された。しかし、今回の検討の結果、今後の課題も示された。

今後の課題は、調査対象者について考慮することである。今回は、保育系短期大学生に調査を行ったが、実際の保育者の承認欲求と子どもの見方、苦手意識との関係を明らかにするためには、実際の保育現場で働いている保育士を調査対象にする必要があると考えられる。また、そこでの実際の子どもの関わり方や接し方等を検討することにより、保育者の承認欲求と子どもへの関わりの関連が明らかになると考えられる。

Ⅵ. 引用・参考文献

- 1) 菅原健介：賞賛されたい欲求と拒否されたくない欲求—公的自意識の強い人に見られる2つの欲求について—。心理学研究 57(3)：134-140, 1986.
 - 2) 清水真由美：対人状況別の賞賛獲得欲求・拒否回避欲求が対人不安に及ぼす影響。日本パーソナリティ心理学会大会発表論文集 16：136-137, 2007.
 - 3) 塚田紘一：教師にとって「にがてな子ども」—偏見のない子ども理解を。児童心理 50(4)：97-102, 1996.
 - 4) 初任教員のストレス及びその対処法と、メンタルヘルスとの関わりに関する研究。日本教育心理学会総会発表論文集 50, 641, 2008.
 - 5) 小島弥生, 太田恵子, 菅原健介：賞賛獲得欲求・拒否回避欲求尺度の試み。性格心理学研究 11(2)：86-98, 2003.
- 1) 菅原健介：賞賛されたい欲求と拒否されたくない

幼児の作話に関する研究

—行動特性との関連を中心に—

A Study of Story-Telling in Young Childhood — Focusing on Relation with Behavior Characteristics —

森 下 剛¹⁾・内 野 優 子²⁾

本研究の目的は、子どもの作話能力と性格の関連性について明らかにすることである。絵本の作話調査は、年中4歳児を対象に、実験者が絵本を読み聞かせ、その絵本内主人公の後の話について作話を促すという実験を実施した。また、対象幼児の性格を判断するために、保育者にアンケートを実施した。結果、作話能力・猫の負傷・母親の元へ帰ってくることができたかについて、同じ年齢・近い月齢でも、様々な作話がなされることが明らかとなった。行動評定との関連では、「作話能力」「作話中の負傷・死についての言及」「作話の結末」の3つの観点から分析を行った。分析の結果、「子ども同士の間で何らかの問題が生じたとき、または、何かの活動をして困ったとき、大人の力を借りずに解決できる」などの行動評定項目において、関連が示された。結果に対する考察がなされ、今後の課題が示された。

キーワード：幼児、作話、保育者、行動評定、絵本。

I. はじめに

本研究の目的は、子どもの作話能力と性格の関連性について明らかにすることである。

幼児の多くは、物語を聞いたり読んだりすることが好きであると言われている。保育者が絵本を読み聞かせると、まるで自分もその世界に入ったように集中している姿が見られる。また、絵本・紙芝居だけではなく、ごっこ遊びの中でも、空を飛んでいるように走り回ったり、木の枝を剣に見立てたり、好きなキャラクターになりきったりするなど、さまざまな想像を巡らせて遊んでいる様子が見られる。それでは、幼児はどの程度絵本やごっこ遊びに集中し、世界に入り込んでいるのであろうか。本研究では絵本の世界への想像に着目し、その中でも子どもの作話に焦点を当てる。幼児は4歳頃になると、物語を作話出来るようになるという研究がなされている(田島, 1987・内田, 1986)¹⁾²⁾。また、おてて絵本という両手を本に見立てた親子遊びもある。子どもの手のひらを絵本として開かせ、そこ

に広がる物語を子どもに読んでもらい、親子で一緒に楽しむというものである。このように、幼児はある物語から想像を膨らませて遊ぶことや、更に物語を発展させることができると考えられる。

幼児の作話の内容というのは、その幼児の世界観でもあると言える。その幼児の遺伝、家族構成、生活環境、習慣、人間関係、様々な経験が、作話内容に反映されることが考えられる。つまり、作話にはそれらの生活経験から形成される性格とも関連しているのではないかと考えられる。性格にはひとつとして同じものはなく、それは幼児にも同じことが言える(詫摩ほか, 1998)³⁾。その性格のさまざまな違いによって作話にも特徴が現れるのではないか、という仮説が本研究の動機である。

この仮説に関連して、TATのように、一枚の絵から作話させ、その人の心理状態を探るというテストも存在している。TATとは、主題統覚検査 (Thematic Apperception Test) と言われるもので、マレー (Murray, H) とモーガン (Morgan, C) が1935年に、パーソナリティの最も深い層を探る方法として開発したテ

1) 国際学院埼玉短期大学 幼児保育学科

2) 毛呂山愛仕幼稚園

ストである。内容は20枚の絵を呈示し、それぞれについての空想を物語の形で述べさせる。絵はどのような場面であり、人物は何を考え、どのように感じているのか、これからどうなるのか、といったことについて5分程度の物語を作る。その分析を通じてその人の要求、情緒、感情、コンプレックス、葛藤などを明らかにする。このとき、物語中の人物に自分が同一視され、被実験者の意識的な、あるいは無意識的な欲求や感情が表れる。マレーによれば、TATの物語は、物語中の人物（主人公）が持っている欲求（need）と、環境からの圧力（press）との相互作用という力動過程が表れたものであるとされる。TATには児童用のCAT（Children's Apperception Test）も作られている（山口，2001）⁴⁾。

そこで、本研究では、以上の仮説をもとに、幼児を対象として絵本を読み聞かせ、その後の話を作話してもらい、その作話内容や作話能力を明らかにし、さらに保育者の幼児の行動評定得点との関連について、明らかにすることを目的とした。何故絵本に絞ったかについては、幼児は常日頃、園生活の中で絵本に触れているため、親しみをもちやすいのではないかと考えたからである。

II. 方法

1. 幼児への作話実験

(1)調査対象

絵本の作話調査は、年中4歳児を対象にした。その理由は、ある程度作話が可能な年齢であり（田島，1987）、保育時期としても幼稚園や保育者がいる環境に慣れてきた頃だろうと考えたからである。

(2)調査時期

幼児の作話実験については、2009年1月16日に行った。

(3)調査手続き

1) 実験方法

年中児（4歳）に実験者が絵本を読み聞かせ、その絵本内主人公の後の話を作話してもらう、という実験を実施した。

2) 被験者

A県B町のC幼稚園園児で、年中4歳児10名を対象とした。性別は男児4名、女児6名であった。幼児の選抜はC園職員と共に行った。

3) 材料

作話実験は、絵本の結末後に主人公がどうなったの

表1 実施手順

a > 事前に保育時間に関わりを持ち、被験児をリラックスさせるよう努力した。
b > 絵本の表紙絵をまず提示し、「ふうせんねこ」を読んだことがあるかについて聞いた。
c > 絵本をゆっくり読み聞かせ、「このあとどうなったかな、〇〇ちゃんの好きなようにつくってみて」と作話を促す言葉をかける。
d > 被験児が作話を始めたら、頷いたり、「それから？」という言葉をかけて作話を促す。

か、多様な内容が考えられるものを選択した。様々な絵本を検討した結果、「ふうせんねこ」（せなけいこ，1972）に決定した。

4) 手続き；

①作話実験は、A県B町C幼稚園の保育室の一室で、個人実験の形で行われ、カセットレコーダーによって作話実験をめぐるすべての発言が記録され、この記録から被験児及び実験者の発言のすべてについてプロトコル（言語により筆記した資料）を作成し、分析の対象とした。手順は表1に示す通りである。

また、作話にいき詰って沈黙が続いたときは、直前の発話を繰り返して伝えたり、それまでに作られていたストーリーの概略を実験者がまとめて伝えたりして幼児の記憶を助けることによって、また作話を続けようという動機付けを持続しようと試みた。一方で作話のヒントになるような発言はできるだけ控えた。

2. 保育者に対する調査

(1)質問紙の構成

対象幼児の性格を判断するために保育者にアンケートを実施した。使用した行動評定アンケートは、調査した幼児の日常行動について14項目を、それぞれ5段階で保育者に評価を求めるものであった。

行動評定項目は、大塚（1992）が使用した「子どもの行動評定」の13項目に筆者が《リーダーシップ性》という項目を加えたものであった⁵⁾。幼児の行動特性が幅広く捉えられること、回答のしやすさの2点を基準として、いくつかの既存尺度を検討した結果、本尺度を使用することにした。なお、ここで加えた《リーダーシップ性》という項目は、社会性に富んでいる子どもは、積極的に幼児をまとめることができるという田島（1992）の結果を受け加えたものである⁶⁾。行動評定項目は、資料1に示す通りである。それは、①好奇心、②散漫性、③独創性、④適応性、⑤自発性、⑥

自立性, ⑦消極性, ⑧依存性, ⑨持続性, ⑩社会性, ⑪特殊の好奇心, ⑫拡散的好奇心, ⑬自己表現能力, ⑭リーダーシップ性である。

(2)調査対象

幼児の行動評定アンケートは, 年中4歳児の担当保育者4名及び, 4歳児に関わりのある職員2名に行った。

(3)調査時期

幼児の行動評定アンケートについては, 2008年12月から2009年2月の間に回答を求め, 2009年3月上旬に回収した。

Ⅲ. 結果

1. 作話分析

(1)作話能力について

実験者の言葉を比較的必要とせず作話できた幼児の人数は, 10名中, 3名であった。また, 実験者が促せば作話できる幼児の人数は4名であり, その他の3名は, 緊張からか言葉が出てこないなどがあり, 作話できなかった。

(2)作話中の生死について

幼児の作話の中に, 猫は「死んでしまった」という言葉を使って作話した幼児がいたので, 作話中に自ら「死んでしまった」と, 「負傷した」, 「負傷しなかった」と作話した者に分類した。

「死んでしまった」と作話した人数は, 2名であり,

「負傷した」と作話をした人数は, 4名であった。他の4名は「負傷をしない」と作話した。

(3)作話中の帰宅について

作話の最後に呼んでいる母親の元に帰ることが出来たのかどうかについて尋ねたところ, 「帰ってくる事が出来た」と作話した幼児が4名であり, 「帰ることが出来なかった」と作話した幼児が6名であった。

2. 行動評定との関連について

(1)子どもの作話能力と行動評定得点との関連について検討するために, 行動評定各項目の得点について, 1要因の分散分析を行なった。表2は, 「作話できた」, 「促せばできた」, 「できなかった」の項目得点の平均値及び, 分散分析の結果を示したものである。

⑥の「子ども同士の間で何らかの問題が生じたとき, または, 何かの活動をして困ったとき, 大人の力を借りずに解決できる」において, 有意な結果が認められた ($F(2, 29) = 4.29, p < .05$)。多重比較の結果, 「作話できる」群は, 「促せば作話できる」群よりも有意に得点が低いことが示された。

⑨の「困難なことに会おうと, すぐに投げ出してしまおう。」において, 有意な結果が認められた ($F(2, 29) = 6.14, p < .01$)。多重比較の結果, 「促せば作話できる」群, 「作話できない」群は, 「作話できる」群よりも有意に得点が低いことが示された。

⑪の「一つのことについて興味を持つとそれについて聞いたり, 調べたりする」において, 有意な結果が

表2 作話能力による分散分析の結果

$M(SD)$

作話	1. 作れた	2. 促せば	3. 作れなかった	F値
①	3.60(0.97)	3.69(1.03)	2.78(0.97)	2.52
②	2.70(0.82)	2.08(0.86)	1.89(0.93)	2.35
③	3.00(0.67)	3.54(1.13)	3.11(1.17)	0.91
④	3.40(1.07)	3.92(0.64)	3.56(1.13)	0.95
⑤	2.00(0.67)	1.46(0.97)	2.22(0.97)	2.18
⑥	2.40(0.84)	3.46(1.05)	3.44(0.88)	4.29 ** 1 < 2
⑦	2.30(1.06)	1.62(1.12)	1.89(1.05)	1.13
⑧	2.60(0.97)	1.77(1.01)	1.89(1.36)	1.74
⑨	2.90(0.88)	1.62(0.87)	1.67(1.12)	6.14 ** 1 > 2, 3
⑩	3.20(1.03)	3.92(0.86)	3.67(1.22)	1.41
⑪	3.00(0.94)	4.08(0.64)	3.44(0.53)	6.44 ** 1 < 2
⑫	3.20(0.92)	4.23(0.83)	3.67(0.50)	4.93 * 1 < 2
⑬	3.20(0.92)	3.77(0.93)	3.33(0.71)	1.36
⑭	2.90(0.88)	4.08(0.95)	3.11(0.93)	5.38 ** 1 < 2

* $p < .05$ ** $p < .01$

認められた ($F(2, 29) = 6.44, p < .01$)。多重比較の結果、「促せば作話できる」群は、「作話できる」群よりも有意に得点が高いことが示された。

⑫の「いろいろなことに興味をもち、知ろうとする。」において、有意な結果が認められた ($F(2, 29) = 4.93, p < .05$)。多重比較の結果、「促せば作話できる」群は、「作話できる」群よりも有意に得点が高いことが示された。

⑭の「子ども同士の中で中心的な存在となりリーダーシップをとりながら遊んでいる。」において、有意な結果が認められた ($F(2, 29) = 5.38, p < .01$)。多重比較の結果、「促せば作話できる」群は、「作話できる」群よりも有意に得点が高いことが示された。

(2)作話中の生死と行動評定の関連について検討するために、行動評定各項目の得点について、1要因の分散分析を行なった。表3は、「負傷なし」、「負傷あり」、「死」の項目得点の平均値及び、分散分析の結果を示したものである。

⑥の「子ども同士の間で何らかの問題が生じたとき、または、何かの活動をして困ったとき、大人の力を借りずに解決できる」において、有意な結果が認められた ($F(2, 29) = 4.38, p < .05$)。多重比較の結果、「負傷あり」群は、「死」群よりも有意に得点が高いことが示された。

⑨の「困難なことに会おうと、すぐに投げ出してしまおう。」において、有意な結果が認められた ($F(2, 29)$

$= 6.38, p < .01$)。多重比較の結果、「死」群は、「負傷あり」群よりも有意に得点が高いことが示された。

⑪の「一つのことについて興味を持つとそれについて聞いたり、調べたりする」において、有意な結果が認められた ($F(2, 29) = 5.12, p < .05$)。多重比較の結果、「負傷あり」群は、「死」群よりも有意に得点が高いことが示された。

⑭の「子ども同士の中で中心的な存在となりリーダーシップをとりながら遊んでいる。」において、有意な結果が認められた ($F(2, 29) = 5.01, p < .05$)。多重比較の結果、「負傷あり」群は、「死」群よりも有意に得点が高いことが示された。

(3)作話中の帰宅の有無について検討するために、行動評定各項目の得点について、独立した母集団の t 検定を行なった。表4は、「帰ってくることができた群」、「帰ってくることができなかった群」の行動評定項目得点の平均値及び、 t 検定の結果を示したものである。

①の「目新しいことをしたがる」において、有意な結果が認められた。($t(30) = 2.19, p < .05$)。多重比較の結果「帰ってくることができなかった」群は、「帰ってくることができた」群よりも有意に得点が高いことが示された。

③の「他の子どもが、この子の遊びのアイディアを真似る」において、有意な結果が認められた。($t(30) = 2.11, p < .05$)。多重比較の結果「帰ってくることができなかった」群は、「帰ってくることができた」

表3 作話中の猫の負傷・死による分散分析の結果

M (SD)

負傷	1. 負傷なし	2. 負傷あり	3. 死	F値	
①	3.40(1.17)	3.50(1.03)	3.17(0.98)	0.21	
②	2.30(0.95)	2.06(0.85)	2.50(1.05)	0.55	
③	2.90(0.99)	3.56(1.09)	3.00(0.63)	0.55	
④	3.20(0.92)	4.06(0.68)	3.33(1.21)	3.55 *	2 > 3
⑤	2.30(0.95)	1.50(0.89)	2.00(0.63)	2.70	
⑥	3.10(0.88)	3.50(0.97)	2.17(0.98)	4.38 *	2 > 3
⑦	1.80(1.23)	1.69(1.08)	2.67(0.52)	1.95	
⑧	2.10(1.29)	1.81(1.11)	2.67(0.82)	1.27	
⑨	2.10(1.10)	1.56(0.81)	3.17(0.98)	6.38 **	2 < 3
⑩	3.70(1.34)	3.88(0.81)	2.83(0.75)	2.43	
⑪	3.40(0.84)	3.94(0.68)	2.83(0.75)	5.11 *	2 > 3
⑫	3.50(0.85)	4.13(0.81)	3.17(0.75)	3.74 *	2 > 3
⑬	3.40(0.97)	3.69(0.87)	3.00(0.63)	1.42	
⑭	3.10(1.10)	3.94(0.93)	2.67(0.52)	5.01 *	2 > 3

* $p < .05$ ** $p < .01$

群よりも有意に得点が高いことが示された。

⑩の「誰とでも仲良しになる。クラスの人と進んで友達になろうとする」において、有意な結果が認められた。 $(t(30) = 2.32, p < .05)$ 。多重比較の結果「帰ってくるのができなかった」群は、「帰ってくるのができた」群よりも有意に得点が高いことが示された。

IV. 考察

1. 作話分析

結果では実験において、実験者と被験者が短い時間しか関わっていないこともあり、被験者に緊張もあったことも予測できるが、同じ年齢・近い月齢でも、多様な結果が出るのが明らかになった。様々にその後を想像し、死や、負傷したという結末で、実験者と楽しい時間を共有しようという考えを持ち作話した幼児もいたと考えられる。

2. 行動評定との関連

(1) 子どもの作話能力と行動評定得点との関連について

⑥の「子ども同士の間で何らかの問題が生じたとき、または、何かの活動をして困ったとき、大人の力を借りずに解決できる」において、「作話できる」群は、「促せば作話できる」群よりも有意に得点が高いという結果になった。子ども間でなにか問題が生じた時、問題を解決するためには、どうしたらこの問題が解決でき

るのか、様々な思考を凝らすことが必要であると考えられる。そのように考えると、今回の結果は反対の結果になったと捉えられる。しかし、一方で一人で作話できる子は、いわば自己主張が強いとも捉えられる。それゆえに、自分を通そうとするあまり、問題が解決できないことに結びつくとも考えられる。

⑨の「困難なことに会おうと、すぐに投げ出してしまおう。」において、「促せば作話できる」群、「作話できない」群は、「作話できる」群よりも有意に得点が高いという結果になった。この結果から、「促せば作話できる」群や、「作話できない」群の中には、じっくり物事を考える、考えるあまり作話できなかった用事も含まれていることが考えられる。一方で「作話できる」群の中には、自分で一方的に話を作り自己完結するといったタイプの幼児が含まれていることが予想される。

⑪の「一つのことについて興味を持つとそれについて聞いたり、調べたりする」、⑫の「いろいろなことに興味をもち、知ろうとする。」において、「促せば作話できる」群は、「作話できる」群よりも有意に得点が高いという結果になった。作話できるというのは、先ほどにも述べたように様々な考え・情報を頭の中で巡らせ、自分なりにその流れにあった答えを見出した、ということである。特に幼児の作話の場合、相手の存在が重要であり、相手と会話することによって作話が成立する。ゆえに、聞き手の促しによって十分に情報や自分の考えたことをまとめて話そうとしたとも捉え

表4 母親の元に帰ることができたかどうかによるt検定の結果

M (SD)

③帰宅	帰ってこれた	帰ってこれなかった	t値
①	3.00 (0.93)	3.76 (1.03)	-2.19 *
②	2.13 (1.06)	2.29 (0.77)	-0.49
③	2.87 (1.13)	3.59 (0.80)	-2.11 *
④	3.60 (0.83)	3.71 (1.05)	-0.31
⑤	1.93 (1.10)	1.76 (0.75)	0.51
⑥	2.93 (1.03)	3.29 (1.05)	-0.98
⑦	2.07 (1.22)	1.76 (0.97)	0.78
⑧	2.33 (1.18)	1.82 (1.07)	1.28
⑨	2.33 (1.29)	1.76 (0.83)	1.46
⑩	3.20 (1.01)	4.00 (0.94)	-2.32 *
⑪	3.67 (0.82)	3.47 (0.87)	0.65
⑫	3.67 (0.90)	3.82 (0.88)	-0.50
⑬	3.40 (0.83)	3.53 (0.94)	-0.41
⑭	3.20 (0.94)	3.65 (1.11)	-1.22

られる。そのことが、促せば作話ができたという結果に繋がったのではないかと考えられる。

⑭の「促せば子ども同士の中で中心的な存在となりリーダーシップをとりながら遊んでいる。」において、「促せば作話できる」群は、「作話できる」群よりも有意に得点が高いという結果になった。相手との会話の中で作話できる幼児たちは、どうすれば問題が解決できるのか考える力があると考えるので、相手のことを考えながら、様々な情報を持っているので新しい遊びや楽しめるような遊びを創作できる、というようなリーダーになる子の特徴を持っているので、このような結果になったのではないかと考えられる。

(2)作話中の生死と行動評定の関連について

⑥の「子ども同士の間で何らかの問題が生じたとき、または、何かの活動をして困ったとき、大人の力を借りずに解決できる」において、「負傷あり」群は、「死」群よりも有意に得点が高いという結果になった。負傷には様々なパターンがあり、例を挙げると「光線を浴びた」、「べしゃんこになった」などがあり、その後も様々な負傷を受け、話は進行していくので作話している、という印象を受けるが、死んでしまったという作話にはそれ以上の発展はなく、作話をそこで完結させた、と捉えることもできる。よって、様々な考えを巡らせ負傷を重ねたと作話をした幼児の方が様々な考えを巡らせ、問題解決することができるという結果になったと考えられる。

⑨の「困難なことに会おうと、すぐに投げ出してしまおう。」において、「死」群は、「負傷あり」群よりも有意に得点が高いという結果になった。先ほどにも述べたように、死というのはそれより先に進行することはない。これを作話を投げ出したと捉えることもできると考えられる。

⑪の「一つのことについて興味を持つとそれについて聞いたり、調べたりする」において、「負傷あり」群は、「死」群よりも有意に得点が高いという結果になった。(1)にもあったように、負傷したということは、様々な考え・情報を頭の中で巡らせ、自分なりにその流れにあった答えを見出したと考えられる。情報というものは自らが知りたいと感じたものこそ定着するのではないかと考えるので、よく見聞きし調べるという行為が、負傷したという結果に繋がったと考えられる。

⑭の「子ども同士の中で中心的な存在となりリーダーシップをとりながら遊んでいる。」において、「負傷あり」群は、「死」群よりも有意に得点が高いという結果になった。(1)でも述べたように、負傷するには様々

な考えを巡らせなければならないので、幼児同士で問題が起きたとき、どうすれば問題が解決できるのか考える力があると考えることができ、様々な情報を持っているので新しい遊びや楽しめるような遊びを創作できる、というようなリーダーになる子の特徴を持っているので、このような結果になったと考えられる。

(3)作話中の帰宅の有無について

①の「目新しいことをしたがる」において、「帰ってくるのができなかった」群は、「帰ってくるのができた」群よりも有意に得点が高いという結果になった。

帰ってくるということを、いつもの生活に戻るという意味だと考えると、帰ってくるのが出来なかったということは、これからなにか新しいことが起こるという意味に捉えることも出来る。よって、帰ってこなかったという作話をした幼児たちは目新しいことをしたいと考えた結果このような作話になったと考えられる。

③の「他の子どもが、この子の遊びのアイデアを真似る」において、「帰ってくるのができなかった」群は、「帰ってくるのができた」群よりも有意に得点が高いという結果になった。先ほどにも述べたように、帰ってくるということを、いつもの生活に戻るという意味だと考えると、帰ってくるのが出来なかったということは、これからなにか新しいことが起こることだと考えると、その後の様子を想像豊かに巡らすことが出来、様々な考え・アイデアが浮かんでくると考えられる。想像力豊かな制作の様子を、真似する幼児がいるという結果になったと考えられる。

⑩の「誰とでも仲良しになる。クラスの人と進んで友達になろうとする」において、「帰ってくるのができなかった」群は、「帰ってくるのができた」群よりも有意に得点が高いという結果になった。絵本中の猫は母親猫や妹猫にわがままや意地悪ばかりをしている。項目の誰とでも仲良しになるというのは、善悪を判断する力・どうしたら友達に好かれるのかというのを考えながら行動しているのではないかと考える。なので、わがまま・いじわるというような、友達に好かれない内容をしている主人公に自分と相反するものを感じた結果と考えられる。

V. おわりに

1. 本研究のまとめ

本研究の目的は、子どもの作話能力と性格の関連性

について明らかにすることである。

絵本の作話調査は、年中4歳児を対象に、実験者が絵本を読み聞かせ、その絵本内主人公の後の話を作話してもらい、という実験を実施し、また、対象幼児の性格を判断するために、保育者にアンケートを実施した。

結果、作話能力・猫の負傷・母親が帰ってくることができたかについて、同じ年齢・近い月齢でも、様々な結果が出るのが明らかとなった。

2. 今後の課題

今後の課題は、以下の3点である。まず1点目に被験者の数を増やすことである。今回は幼児数が少なく、被験者数がより多ければ正確なデータが取れたのではないかと考えられる。2点目に、年齢を4歳年中児に絞らず、年少3歳や、年長5歳にも実施することが重要であると考えられる。それにより、発達による作話能力の発達等についても明らかにすることが可能となると考えられる。3点目に絵本以外の実験材料を用い

ることにより、より多角的な分析が可能となると考えられる。例えば、動画などのメディアを使用した場合、絵本とはまた異なった結果が得られると考えられる。

VI. 引用・参考文献

- 1) 田島啓子：ファンタジー創作における子ども同士の共同作話経験の効果，母子研究 8：22-33，1987.
- 2) 内田伸子；ごっこからファンタジーへ—子どもの想像世界，新曜社，1986.
- 3) 詫摩武俊・瀧本孝雄・鈴木乙史・松井豊：性格心理学への招待—自分を知り他者を理解するために—，サイエンス社，1990.
- 4) 山口創：よくわかる臨床心理学，川島書店，2001.
- 5) 大塚健樹：母親と教師による幼児の行動評定比較，盛岡短期大学研究紀要 2：43-52，1992.
- 6) 田島啓子：物語創作能力を育てる条件とは何か？，日本女子体育大学紀要 22：59-70，1992.

資料1 行動評定尺度の項目

①目新しいことをしたがる。(珍しいもの、一度も見たことのないものに興味を持つ。好奇心が強い)
②興味が変わりやすく、あることをしたかと思うと、じきに別なことをはじめる。(1つのことに長時間、従事していることがない。)
③他の子どもが、この子の遊びのアイデアをまねる。(この子どもが行う遊びはクラスのみんに影響を及ぼす、面白い遊びを考える。)
④集団の中では完全にくつろいでいる。仲間に対する敵意や、威圧感を持つことなく、自然な様子で集団に溶け込んでいる。(クラスの中でリラックスしており遊びのびとしている。)
⑤他の子から言われたり、教師から示唆(これで遊ぼうよ)がなければ、自分からは何の行動もしない。(自分からすすんで何かの活動や遊びを始めることがない)
⑥子ども同士の間で何らかの問題が生じたとき、またはなにかの活動をして困ったとき、大人の力を借りずに解決できる。(喧嘩や遊具などの取り合いになったとき、すぐに先生を呼んだり助けを求めたりせず自分で解決する。)
⑦毎日の保育プログラムや活動に乗り気でない。(保育場面で設定されているさまざまな活動に対して積極的に参加してこない。またはあまり興味や関心を示さない)
⑧何らかの活動や作業を行う時には、先生に頼ることが多い。(作業の1ステップごとに助けを求める。たとえば折り紙制作の時には、1つ折るたびに先生にたずねたり、手伝ってもらったりする)
⑨困難なことにであうと、すぐに投げ出してしまう。(何らかの活動をしていて困ったことが起きたり、行きづまったりすると、今やったことをやめてしまう)
⑩誰とでも仲良しになる。クラスの人とすすんで友達になろうとする。
⑪一つのことに興味を持つとそれについて聞いたり、調べたりする。(興味を持ったことについて、深く知ろうとする)
⑫いろいろなことに興味を持ち、知ろうとする。(何にでも興味を示し、それについて深く追求するほどではないが知ろうとする)
⑬何らかの活動をしてそれが「できたかどうか」について話したりする。(何らかの活動をしたとき、あるいはしている最中に、その活動が「うまくいっている」のか)
⑭子ども同士の中で中心的な存在となりリーダーシップをとりながら遊んでいる。

保育学生の理想的保育者像について

A Study of the Image of the Right Nursery Teacher of an Applicant for a Nursery Teacher

大 橋 伸 次

保育職を目指す学生は、即戦力としての実践力ばかりではなく、変化の激しい多様化した社会の中においては、保育への様々な要求に応えることができる質の高さを要求される。養成教育により、保育職に就くまでに必要な知識と技能を修得するとともに、経験を積むことにより成長できる力を身につけることになる。すなわち、保育者となり、保育者を続けるということは、成長し続けることになる。そのような意味では、理想的保育者像は、成長のそれぞれの段階、それに加えてその時代の状況により、異なる捉え方ができる。そこで、養成教育に入る段階では、どのような理想的保育者像を描いているのかについて調査し、分析した。

養成教育に入ってくる学生が描く理想的保育者像は、個々人の子ども時代の先生との関わり方、その後の保育体験により形成されてきているということが示唆された。

キーワード：養成教育、保育者像、保育職。

I. はじめに

幼稚園教諭や保育士という保育職を目指す学生は、即戦力としての実践力ばかりではなく、変化の激しい多様化した社会の中において、保育への様々な要求に応えることができる質の高さを要求される。養成施設における養成教育を通して幼稚園教諭免許や保育士資格を取得するということは、保育職に就くまでに必要な知識と技能を習得することと、保育職に就いてから後、経験を積むことにより成長できる力を身につけるということになる。すなわち、保育者は養成教育により完成した保育者になるのではなく、保育者を続ける中で、成長し続けることになる。そのような意味では、理想的保育者像は、保育者自身が保育者としての成長のそれぞれの段階、あるいはそれに加えてその時代の状況により、異なる捉え方ができるであろう。

そこで、本研究では、保育職を目指す学生が養成教育に入る段階では、どのような保育者像を理想として描いているのかについて調査し、分析を行った。

II. 方法

保育学生が入学時において、どのような理想的保育

者像を描いているのかを明らかにするために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21年度幼児保育学科第1学年学生のうち、アンケート調査実施日に欠席した1名を除いた149名に対して、アンケート調査を実施した。

2. 調査方法

幼児保育学科必修科目の「教育原理」における第1回授業時に、アンケート用紙を配布し、その場で記入してもらい、回収した。クラスごとに調査を進めた。

3. 調査時期

平成21年4月10日及び13日に、それぞれのクラスで行った第1回目の授業時に実施した。

4. 調査内容

就学前の保育経験、取得希望資格、保育職への就職希望と職種、就職希望を決定した時期、希望理由について回答式のアンケートにより調査した。また、併せて自身が目指す理想的保育者像のイメージを絵に表現するという調査を行った。

III. 結果

回答式のアンケートの集計結果、および理想的保育

者の絵によるイメージの分類結果は次の通りである。

1. あなたが卒園したのは幼稚園ですか、保育所ですか。

卒園の状況については、表1に示す通りである。幼稚園が71.14%、保育所が28.19%、幼稚園と保育所という回答が0.67%であった。平成21年度入学生は幼稚園卒園者が多いという結果であった。

2. あなたが本校で取得したい資格は何ですか。

取得したい資格については、表2に示す通りである。幼稚園教諭二種免許と保育士資格を同時取得できることになっているので、複数回答になっているが、回答者数に対する比率でみると、幼稚園教諭と保育士は共に99.33%であった。幼稚園教諭のみ、あるいは保育士のみという回答が1名ずついた。従って、幼稚園教諭と保育士の同時取得希望者は149名中、この2名を除いた147名であり、98.66%という結果であった。また、資格取得を全く希望しない者はいなかった。

3. あなたが就きたい職業は何ですか。

就職希望については、表3に示す通りである。入学時点での調査であったために、就職希望については決定していない者もいたために、一部回答者に複数回答がみられた。回答者数に対する比率でみると、保育士（保育所）が56.38%、幼稚園教諭が42.28%、保育士（施設）が9.4%、未定を含むその他が3.36%という順であった。

4. あなたがその職業に就きたいと思うようになったのはいつ頃ですか。

保育職に就きたいと思うようになった時期については、表4に示すとおりである。中学校時代が39.60%と最も多く、続いて小学校時代の28.19%、高校時代の20.81%、幼稚園時代の11.41%という順になっていた。

5. あなたはなぜその職業に就きたいと思うようになったのですか。

自由記述で回答を求めたが、その内容から①「子どもが好き、興味関心がある」、②「親、親族が保育者、経営」、③「自分の幼稚園、保育園時代の先生に憧れた」、④「職業体験学習、ボランティア活動等を通して」、⑤「特技を生かしたい」、⑥「身近にいる子どもの世話をした経験から」、⑦「子どもの不幸（虐待、家庭問題、障害等）をなくしたい」、⑧「親をサポートしたい」、⑨「その他」、の9つに分類して集計した。

表1 卒園したのは幼稚園ですか保育所ですか

幼稚園	106	71.14%
保育所	42	28.19%
幼稚園、保育所	1	0.67%
その他	0	0.00%

n = 149

表2 取得したい資格

幼稚園教諭	148	99.33%
保育士	148	99.33%
その他	56	37.58%
資格はいらない	0	0.00%

n = 149（複数回答：％は対回答者数）

表3 就きたい職業

幼稚園教諭	63	42.28%
保育士（保育所）	84	56.38%
保育士（施設）	14	9.40%
その他、未定	5	3.36%

n = 149（複数回答：％は対回答者数）

表4 その職業に就きたいと思うようになった時期

幼稚園・保育所	17	11.41%
小学校	42	28.19%
中学校	59	39.60%
高校	31	20.81%
大学	0	0.00%
社会人	0	0.00%

n = 149

表5 希望動機

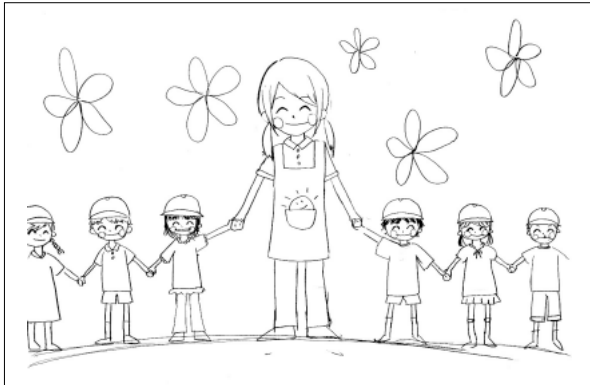
子どもが好き	50	33.56%
親、親族が保育者	17	11.41%
自分の幼稚園・保育所時代の先生への憧れ	37	24.83%
職業体験学習、ボランティア活動等の現場体験	38	25.50%
特技を生かしたい	9	6.04%
身近の子どもの世話をした経験から	29	19.46%
子どもの不幸（虐待、家庭問題、障害等）をなくしたい	5	3.36%
親のサポートをしたい	2	1.34%
その他	6	4.03%

n = 149（複数回答：％は対回答者数）

集計した結果は表5に示す通りである。複数回答ということになるが、回答者数に対しての比率で上位をみると、①「子どもが好き、興味関心がある」が33.56%

(絵1) 理想的保育者像のイメージ

①保育者が子どもの中心にいる



④保育者と子どもの関係が1対1の関係でいる



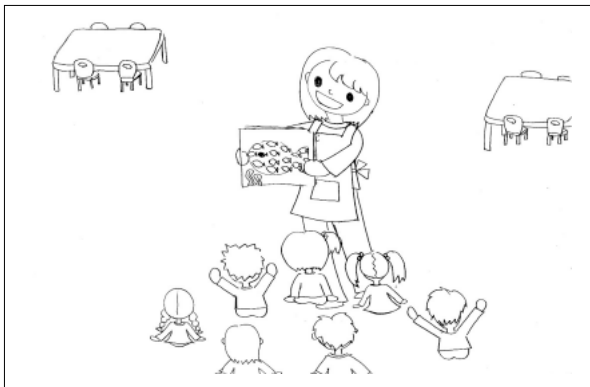
②保育者が子どもの横にいる



⑤複数の場面を同時に描いている



③保育者が子どもの集団と対峙している



と最も多く、次に④「職業体験学習，ボランティア活動等を通して」が25.50%，③「自分の幼稚園，保育園時代の先生に憧れた」が24.83%となっている。

6. あなたが目指す理想的保育者像のイメージを絵で示してください。

理想的保育者像については，養成教育をこれから受ける学生ということから，実際に保育者になった時の

自分がどのような姿でいるのかをイメージし，それを絵に表現することにした。イメージの絵は，ほぼ全てに共通して見られた子どもと保育者の関係から，絵1に示すように，①「保育者が子どもの中心にいる」，②「保育者が子どもの横にいる」，③「保育者が絵本やお話などをして子どもの集団と対峙している」，④「保育者と子どもが1対1の関係でいる」，⑤「複数の場面を同時に描いている」，⑥「その他」として子どものみを描いているとか未完成のため分類できない，という5つのパターンに分類できた。

表6 「私のなりたい理想的保育者像」の分類結果

保育者が子どもの中心にいる	72	48.32%
保育者が子どもの横にいる	23	15.44%
保育者が子どもの集団と対峙している	30	20.13%
保育者と子どもが1対1の関係でいる	10	6.71%
複数の場面を同時に描いている	7	4.70%
その他	7	4.70%

n=149

表6に示すように、①「保育者が子どもの中心にいる」が48.32%と最も多く、次に③「保育者が子どもと対峙している」が20.13%、続いて②「保育者が子どもの横にいる」が15.44%で、ここまですべて10ポイント以上という結果であった。

Ⅳ. 考察

1. 保育職希望者の特徴

幼稚園教諭や保育士養成を行う保育系大学への進学希望者は、一般的に資格取得と就職希望が明確であると言われているが、本調査の結果においてもそのことが窺える結果を得られた。特に、現場に通用する力量を付けられることと、高い就職率を特徴としていることが、一層この傾向を顕著にしたものと考えられることができる。

保育職を職業選択した時期ときっかけは、中学校が最も多かったが、これは具体的には中学校で行う職場体験を通してである。また、進路を決定する高校よりも小学校時代が高値を示しているのも特徴であろう。

幼稚園や保育所時代、すなわち就学以前でも10ポイント以上を示しており、希望動機においても幼稚園や保育所時代の先生への憧れが2番目の高値を示していることと関連している。幼児期にいい先生に出会い、憧れを抱いた者が、保育職を目指す傾向が強いとみることができる。

希望理由については、「子どもが好き」が最も多い。しかし、これは保育職に就こうとする者にとっては、必要条件とも言えることである。

また、「子どもの不幸をなくしたい」という、言わば子どものためという理由や、「親のサポートをしたい」という社会的役割を意識した理由は、極めて少数である。このようなことから、保育者になるために養成教育に入った段階では、保育者になる「私」を中心にイメージしていると考えられることができる。

2. 理想的保育者像と希望動機の関連

理想的保育者像を5つのパターンで捉えたが、その中で10ポイント以上を示した3つのパターンについて、表7・8・9に示すように、希望動機との関連について分析を試みた。「保育者が子どもの中心にいる」をAタイプ、「保育者が子どもの横にいる」をBタイプ、「保育者が子どもの集団と対峙している」をCタイプとする。

希望職種については、Aタイプは保育所保育士が59.72%、幼稚園教諭が40.28%。Bタイプは保育所保育士が60.87%、幼稚園教諭が34.78%。Cタイプは保育所保育士が50.00%、幼稚園教諭が46.67%。いずれも保育所保育士の希望者の方が多い。

希望動機については、Aタイプは「子どもが好き、興味関心がある」が31.94%で最も多く、続いて「職

表7 「保育者が子どもの中心にいる」の結果

卒園		希望職種		希望動機	
幼稚園	70.83%	幼稚園教諭	40.28%	子どもが好き	31.94%
保育園	27.78%	保育士(保育所)	59.72%	親、親族が保育者	12.50%
幼稚園, 保育所	1.39%	保育士(施設)	11.11%	自分の幼稚園・保育所時代の先生への憧れ	23.61%
その他	0.00%	その他, 未定		職業体験学習, ボランティア活動等の現場体験	25.00%
				特技を生かしたい	6.94%
				身近の子どもの世話をした経験から	16.67%
				子どもの不幸(虐待, 家庭問題, 障害等)をなくしたい	4.17%
				親のサポートをしたい	2.78%
				その他	1.39%

n=72 (複数回答：％は対回答者数)

業体験学習，ボランティア活動等」が25.00%，「自分の幼稚園，保育園時代の先生にあこがれた」が23.16%の順になっている。Bタイプは「子どもが好き，興味関心がある」が47.83%で最も多く，続いて「親，親族が保育者，経営」と「職業体験学習，ボランティア活動等」が21.74%となっている。Cタイプは「自分の幼稚園，保育園時代の先生に対するあこがれ」が33.33%で最も多く，続いて「子どもが好き，興味関心がある」が30.00%，「職業体験学習，ボランティア活動等」と「身近の子どもの世話をした経験から」が23.33%の順になっている。

希望動機との関連からは，AタイプとBタイプは「子どもが好き，興味関心がある」が最も多い動機となった。これらのタイプには子どもと楽しい時間を過ごしたいという思いが強いと考えることができる。これに続く動機がAタイプとBタイプを分けていると見ることができる。Bタイプでは「親，親族が保育者，経営」があるが，このような動機が子どもと保育者としての「私」の関係で，私を子どもたちの中心ではなく，横

に置くのではないかと考えることができる。

Cタイプは，「自分の幼稚園，保育園時代の先生に対するあこがれ」が最も多く，続いて「職業体験学習，ボランティア活動等」と「身近の子どもの世話をした経験から」となっている。最も多い動機は，子ども時代の「私」の先生へのあこがれであり，次は「私」の保育経験である。このような動機が，保育者としての「私」が行う絵本の読み聞かせやお話などの，いわゆる様々な保育場面に現れたと考えることができる。

V. まとめ

入学時の調査では，「子どもが好き，興味関心がある」という保育者としての必要条件を備えている者が，保育職を目指して養成教育に入ってきていることが明らかになった。そして，実際に目指す保育者は，すなわち理想的保育者像は，個々人の子ども時代の先生との関わり方，あるいはその後の保育体験により形成されてきているということが示唆された。

表8 「保育者が子どもの横にいる」の結果

卒園		希望職種		希望動機	
幼稚園	69.57%	幼稚園教諭	34.78%	子どもが好き	47.83%
保育園	30.43%	保育士(保育所)	60.87%	親，親族が保育者	21.74%
幼稚園，保育所	0.00%	保育士(施設)	13.04%	自分の幼稚園・保育所時代の先生への憧れ	17.39%
その他	0.00%	その他，未定	0.00%	職業体験学習，ボランティア活動等の現場体験	21.74%
				特技を生かしたい	0.00%
				身近の子どもの世話をした経験から	17.39%
				子どもの不幸(虐待，家庭問題，障害等)をなくしたい	8.70%
				親のサポートをしたい	0.00%
				その他	0.00%

n = 23 (複数回答：％は対回答者数)

表9 「保育者が子どもの集団と対峙している」の結果

卒園		希望職種		希望動機	
幼稚園	80.00%	幼稚園教諭	46.67%	子どもが好き	30.00%
保育園	20.00%	保育士(保育所)	50.00%	親，親族が保育者	6.67%
幼稚園，保育所	0.00%	保育士(施設)	6.67%	自分の幼稚園・保育所時代の先生への憧れ	33.33%
その他	0.00%	その他，未定	6.67%	職業体験学習，ボランティア活動等の現場体験	23.33%
				特技を生かしたい	6.67%
				身近の子どもの世話をした経験から	23.33%
				子どもの不幸(虐待，家庭問題，障害等)をなくしたい	0.00%
				親のサポートをしたい	0.00%
				その他	6.67%

n = 30 (複数回答：％は対回答者数)

しかし、入学時の理想的保育者像は絶対的に変わることはないものではない。養成教育を受ける過程ではもちろんのこと、保育者としての子どもとの関わりや、保育ニーズに対応していく中で変化していくことになる。今後の課題としては、入学してから後、どのように実際の保育者像を作り上げていくのかを検討することである。

Ⅵ. 参考文献

- 1) 大橋伸次：保育に対する実践的能力の養成に関する一考察，国際学院埼玉短期大学研究紀要 21：15-22，2000.
 - 2) 大橋伸次：保育職志望学生の学習に対する意識についての調査研究，国際学院埼玉短期大学研究紀要 22：127-138，2001.
 - 3) 日本教師教育学会編：講座教師教育学Ⅱ 教師をめざす，117-120，学文社，2002.
 - 4) 今里譲：保育行政の動向と課題，平成21年度社団法人全国保育士協議会総会講演資料，2009.
- 1) 大橋伸次：保育に対する実践的能力の養成に関する一考察，国際学院埼玉短期大学研究紀要 21：15-22，2000.

ペットボトル入り茶飲料中のカテキン含有量の検討

Investigation of Catechin Content Included in PET Bottle Tea Beverage

黒 須 泰 行¹⁾・葩 島 麻 緒²⁾

近年、高齢社会への移行が進んでいる事を背景に、種々の健康食品が注目されている。なかでも緑茶をはじめとする茶類は、科学的な解析から抗酸化作用、抗菌作用、抗アレルギー作用など数多くの生理活性機能を持つことが指摘されている。現在、茶に対しては、多くの研究が進められており、主要有効成分の1つであるカテキン類に注目が集まっている。カテキン類については、すでに数多くの研究があるが、本研究では、市販のペットボトルタイプの茶類におけるカテキン含有量について検討を行った。カテキン類には、4つの主要成分が報告されているが、この4成分、すなわちEC（エピカテキン）、ECg（エピカテキンガレート）、EGC（エピガロカテキン）、EGCg（エピガロカテキンガレート）を高速液体クロマトグラフィーで分離定量を行い、各成分のカテキン含有量の比較検討を行った。

その結果、各種茶飲料中の総カテキン量は、不発酵茶である緑茶、半発酵茶である烏龍茶、発酵茶である紅茶の順に多く含まれていた。この理由として、発酵などの過程でカテキン類の化学変化、例えば酸化や加水分解が生じている可能性が考えられた。

各種カテキン成分の含有比について一般的には、EGCgがその大半を占めているとされるが、今回の実験結果では、EGCgとEGCがほぼ同量または、EGCの方が多く検出される場合もあった。これは製造、保存の過程でガレート基が加水分解により、遊離することが推測された。カテキンの安定性の検討で1週間の保存でガレート型カテキン類が減少し、遊離型カテキン類の量が増加していることから、ガレート型カテキンの加水分解などによる分解が推定された。

キーワード：カテキン、エピカテキン、エピガロカテキン、茶、高速液体クロマトグラフィー。

I. はじめに

日本人の死亡原因は従来、結核などの感染症によるものが主であったが、近年の、上下水道の整備による衛生環境の好転、食生活の欧米化などを起因に、悪性新生物、心疾患、脳血管疾患による死亡率が増加している。また、高齢社会への移行が進み、平成19年には老年人口指数は21.5%にまで達した¹⁾。これらの事を背景に、現在、疾病の治療は、早期治療（2次予防）やリハビリ（3次予防）から健康増進（1次予防）に注目が移っている。また、健康維持増進のために、様々な食品の3次機能に関心が寄せられている。

なかでも、緑茶をはじめとする茶類は古くから日本人に愛飲されており、眠気覚まし、熱冷まし、咳止め、利尿、脱臭、酔い覚ましなど様々な伝承効果が知られ

ている。また、近年では科学的な解析から抗酸化作用、抗腫瘍作用、発ガン抑制作用、血圧上昇抑制作用、抗菌作用、抗ウイルス作用、抗うつ性、抗アレルギー作用、消臭作用、脂質代謝改善作用などの生理機能を持つことが数多く指摘されている²⁻⁹⁾。そのため、茶類に対して多くの研究が進められ、主要成分の一つであるカテキン類は特に研究されている。カテキン類は、ワインや小豆に含まれるアントシアニン等と同様のポリフェノール類で抗酸化作用を持っていることが知られている。この事実から最近再び、大きな関心を呼んでいる。そこで、大量に市販されているペットボトルタイプの茶類に注目し、含まれているカテキン類について比較検討を行い、期待される量が含まれているか、また酸化しやすいカテキン類の保存性、すなわち効力が維持されているかの知見を得るために実験を行った。茶中のカテキン類には数多くの成分が存在しているが、

1) 国際学院埼玉短期大学 健康栄養学科

2) グランディック

量的に大半を占める主要4成分EC（エピカテキン）、ECg（エピカテキンガレート）、EGC（エピガロカテキン）、EGCg（エピガロカテキンガレート）を高速液体クロマトグラフィー（HPLC）により、分離定量を行い、各成分の比較を行った。

II. 実験方法

1. 試料及び試薬類

(1)試料

市販のペットボトル入り茶飲料を試料として使用した。不発酵茶である緑茶5種（G1, G2, G3, G4, G5）、半発酵茶である烏龍茶3種（U1, U2, U3）、発酵茶である紅茶1種（B1）を使用した。

(2)試薬類

使用した試薬は以下の通りで、すべて和光純薬工業から購入した。

アセトニトリル（ACN）（高速液体クロマトグラフィー用）、トリフルオロ酢酸（TFA）（特級）、エピカテキン（EC, 緑茶製）、エピカテキンガレート（ECg, 緑茶製）、エピガロカテキン（EGC, 緑茶製）、エピガロカテキンガレート（EGCg, 緑茶製）。

水は蒸留水（GS-200 アドバンデク東洋製）を使用した。

(3)試薬の調製

①15%ACN／0.05%TFA（HPLC用溶離液）

- 11メスシリンダーでACNを150ml取る。
- 11メスシリンダーで蒸留水を850ml取る。
- ACNと蒸留水を混合する。
- ACN/蒸留水の混合液にTFA 0.5mlを加える。

②各種カテキン標準液

茶中カテキンの主要4成分であるEC, ECg, EGC, EGCgの各種カテキンをそれぞれ1 mg/mlとなるように蒸留水で調製後、2～20倍に蒸留水にて希釈し、検量線作成に使用した。

2. カテキンの定量法

カテキンの定量には、還元力を利用したフォーリンデニス法などが常法として使用されるが、他の還元物質による影響も考えられる。また、実験操作も複雑であるので、分析精度が高く、且つ簡便なHPLC法を使用した^{10,11)}。

検出波長はカテキンの吸収極大である280nmを使用した。同定には複数の分離条件で、カテキン類を分離し、確認を行った。

(1)高速液体クロマトグラフィー測定条件

カラム充填剤：逆相カラムUnison US-C18（粒径5 μm, インタクト）

カラムサイズ：内径4.6mm×長さ15cm

カラム温度：室温

移動相：15%アセトニトリル/0.05%トリフルオロ酢酸

流量：1.0ml/min

検出波長：280nm, 試料注入量：50μl

(2)検量線の作成

調製したEC, ECg, EGC, EGCg各種カテキン標準液をそれぞれHPLCに負荷し、検量線を作成した（図1～4）。作成した検量線は、すべて高い直線性を示した（各濃度点における分析回数n = 5, $R^2=0.9813-0.9996$, CV値=0.1-5.6%）。

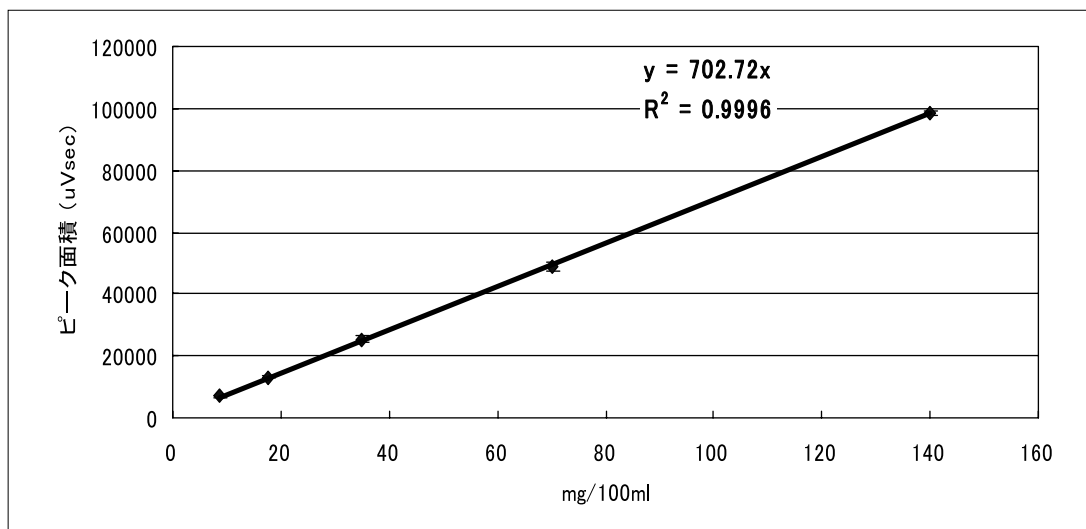


図1 ECの検量線 (n=5)

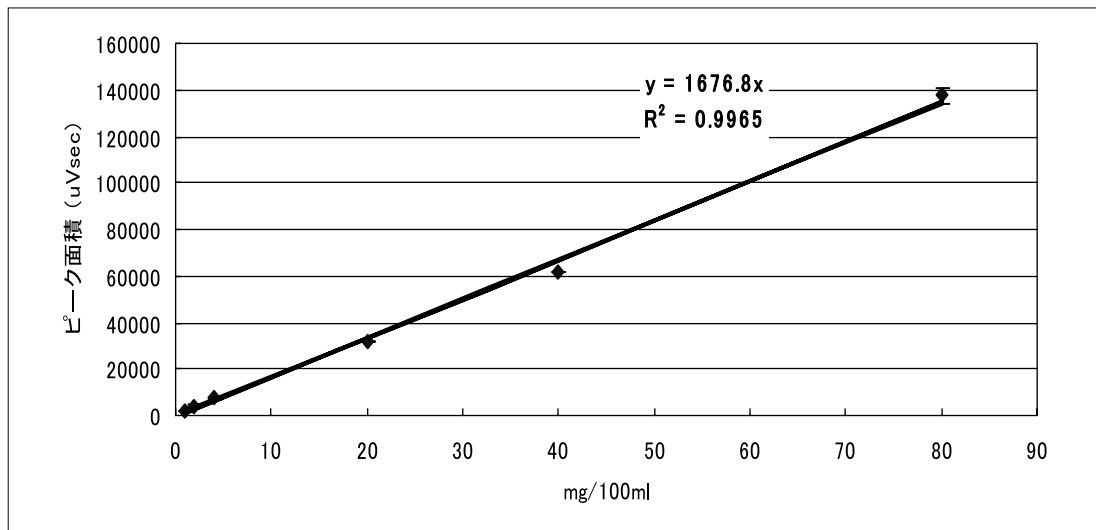


図 2 ECgの検量線 (n=5)

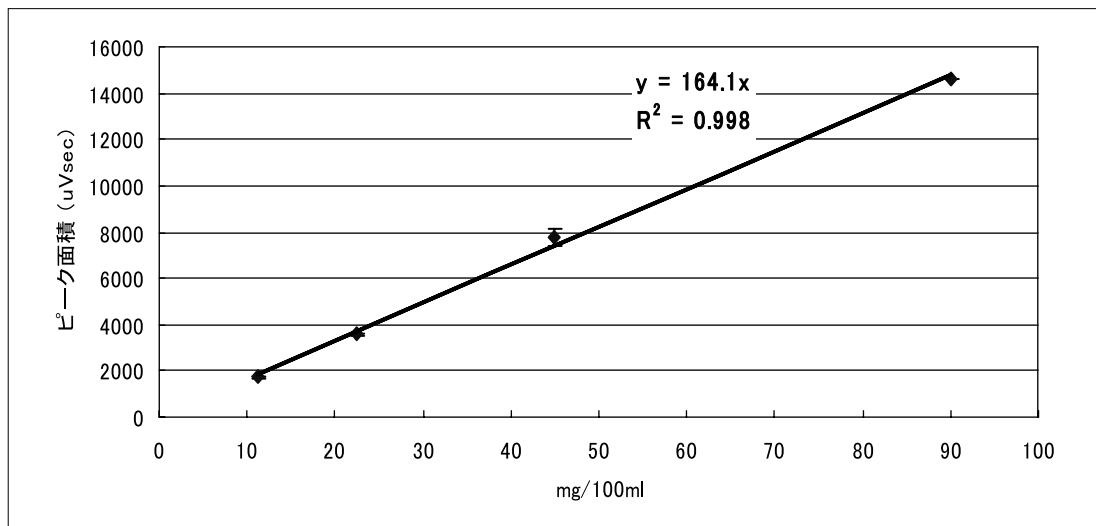


図 3 EGCの検量線 (n=5)

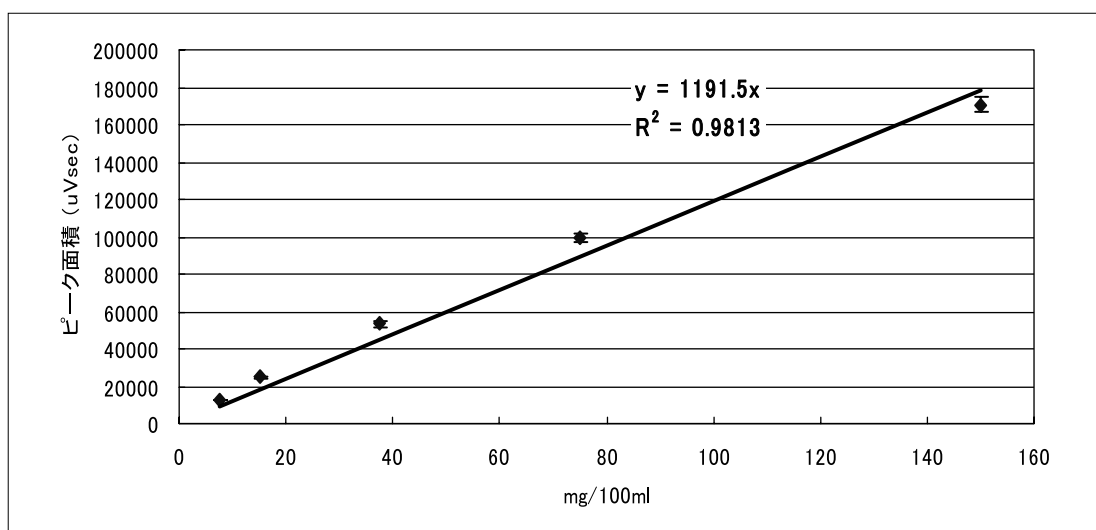


図 4 EGCgの検量線 (n=5)

Ⅲ. 結果

1. 市販ペットボトル入り茶飲料中のカテキン濃度

緑茶類5種、烏龍茶類3種、紅茶1種について、HPLCを用いてカテキン量(EC, ECg, EGC, EGCg)の定量を行った (n=5, CV値=0.4-13.1%)。

図5に示したように、4種カテキンの合計濃度の比較では、緑茶のG1, G2, G3, G4の4種においては、ほぼ同量のカテキンが検出された。半発酵茶はU2に多少多く含まれていたものの、平均して不発酵茶より少ない量が検出された。発酵茶のB1はこれら茶飲料の中で最も低い値を示した。総カテキン量は、不発酵茶>半発酵茶>発酵茶の順であった。麦茶についても同様の実験を行ったが、カテキン類は検出されなかった。

それぞれの成分の分布をみると、半発酵茶U2以外の茶飲料はEGCが最も多く、少量の差でEGCgと続く。含有量の大半をこの2成分、すなわちエピガロカテキン類が占め、エピカテキン類は全般的に低い値を示した。

高濃度のカテキンを含有する緑茶G5および烏龍茶U3のカテキン濃度を図6に示した。比較のため、一般的な緑茶G1と烏龍茶U3も同時に示した。

G5およびU3は新しいタイプの市販茶であり、カテキン成分を多量に含有した製品として販売されてい

る。実験結果でも緑茶G5は一般的な緑茶であるG1に比べおよそ4倍、烏龍茶U3はU1の10倍近いカテキン量が含まれていることが確認された図6。これら高濃度カテキン茶においても、EGCg及びEGC（エピガロカテキン類）がカテキン量の大半を占めている点では、他の茶飲料と同じ結果であった。

2. ペットボトル緑茶に含まれるカテキンの安定性

ペットボトル入り緑茶に含まれるカテキンの安定性を検討した（図7, CV値2.6~19.6%）。試料には緑茶G1を使用した。

開封した緑茶10mlを試験管に移し、パラフィルムで栓をした。密封状態で1週間保存した。その結果、EGCgは、開封日（0日）に対し2日目の値では有意な減少は見られなかったが、7日目において有意な減少が観察された ($P<0.05$)。また、同様にECgの場合においても、0日に対し2日目の値は有意差が観察されなかったが、7日目において有意な減少が観察された ($P<0.05$)。

一方、EGCの場合、0日に対し2日目の値、また2日目の値に対して7日目において有意な増加が観察された ($P<0.05$)。ECの場合、7日目まで大きな変化は観察されなかったが、やや増加する傾向にあった。

ガレート型カテキンはどちらも7日間で濃度の有意な減少が確認され、逆に、遊離型カテキンは、濃度の増加が確認された。開封日の総カテキン濃度が45.2mg

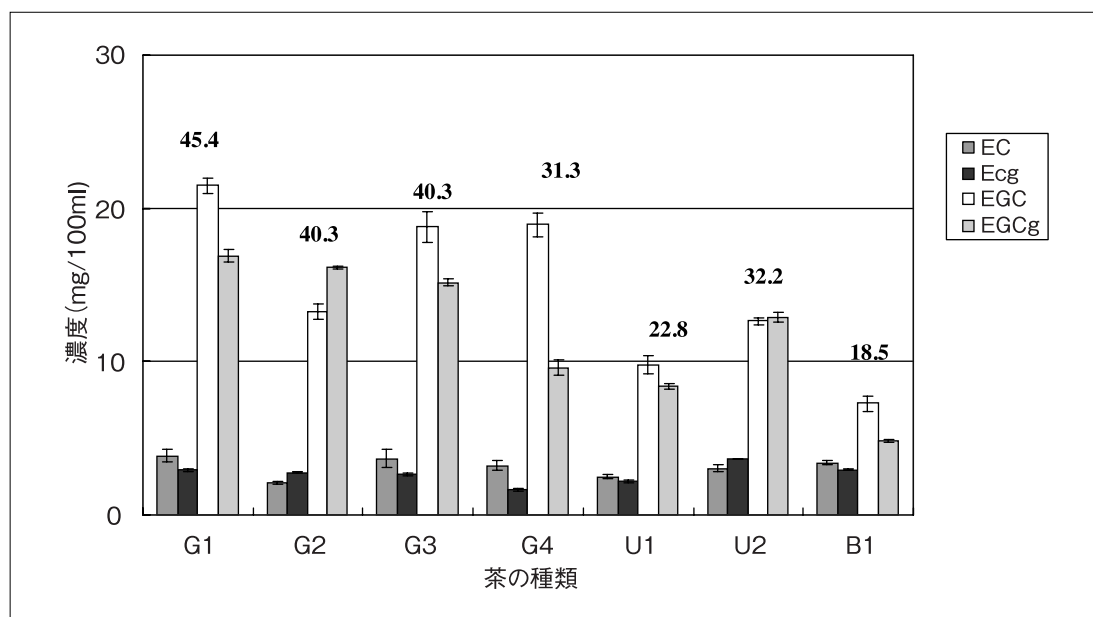


図5 各種ペットボトル入り茶飲料のカテキン主要成分の比較 (n=5)

*数字は総カテキン量。G1-G4は緑茶類, U1, U2は烏龍茶類, B1は紅茶類。

/100mlであるのに対し、7日目の総カテキン濃度は45.5mg/100mlと全体量としては大きな変化は見られなかった。

IV. 考察

カテキンは植物中に数千種類あるポリフェノールの1種で、茶中に含まれる特有の物質で、昔からタンニンと呼ばれてきた緑茶の渋みの主成分である。カテキンは非常に酸化されやすい物質であるが、逆に見ると、抗酸化力の強い物質であり、生体内で、ビタミンCやAなどのように抗酸化物質として働いている。また、

ビタミンCやAと比べて、極性などの物性が異なるため、生体内の異なる場所、異なる相手に対して抗酸化力を発揮する重要な物質である。そこで、今回、手軽に入手でき、愛飲されているペットボトル入りの茶に注目し、カテキン量を検討した。

各種ペットボトル茶の総カテキン量を調べた結果図5、緑茶は製品間で多少の差(40-45mg/100ml)が見られたが、烏龍茶の総カテキン量よりも有意に多いことが確認できた。ほうじ茶は緑茶と同じ不発酵茶であるが、熱処理(炒っている)が施されているためか、緑茶に比べ低い値を示した(31mg/100ml)。半発酵茶の烏龍茶は、製品間でやや大きな差が見られたが、

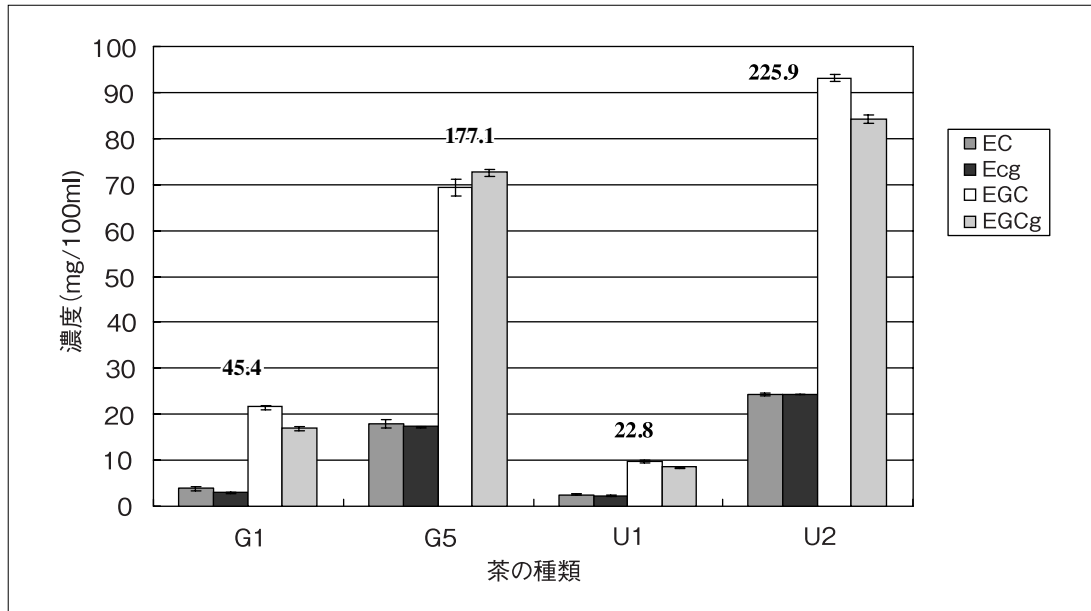


図6 各種ペットボトル入り茶飲料のカテキン主要成分の比較 (n=5)

*数字は総カテキン量。G1, G5は緑茶類, U1, U2は烏龍茶類。

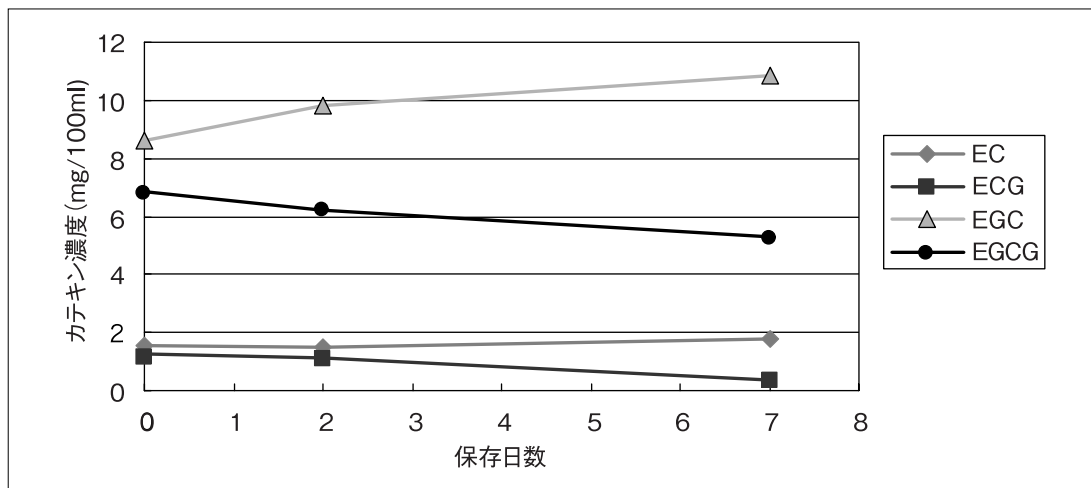


図7 開封後の保存日数と緑茶中のカテキン成分の変動 (n=5)

これは、茶葉の種類や加工の違いによるものと考えられる。紅茶は、これら茶飲料の中で最も低い値を示した (18.5mg/100ml)。不発酵茶>半発酵茶>発酵茶の順で有意に総カテキン量が減少していることから、発酵の過程でカテキン類の変化、例えば酸化や加水分解が生じている可能性が考えられた。また、高濃度カテキン含有茶として販売されている緑茶、烏龍茶は高い総カテキン量を確認することができた。緑茶で通常の約4倍量、烏龍茶で通常の約10倍量、含まれていた。

一般的に緑茶葉中のカテキンの大半はEGCgが占め、次いでECg, EGC, ECと続くと考えられている⁴⁾。しかし、今回の実験結果では、EGCgとEGCはほぼ同量または、EGCの方が多く検出されることを確認した。これは製造・保存の過程でガレート基が加水分解により、遊離することが推測された。カテキンの安定性の実験図7で1週間の保存でガレート型カテキン類が減少し、遊離型カテキン類の量が増加していることから、ガレート型カテキンの加水分解が推測される。

カテキンには血中コレステロール調節作用、抗ガン・抗腫瘍作用、抗アレルギー作用、血圧上昇抑制作用、抗菌・抗ウイルス作用など、非常に多くの生理作用があり、その作用は強い効果を示すものはEGCgによるものが大半である。

後藤らの実験⁹⁾では、各種緑茶葉の熱湯抽出液のカテキン含量はEGCgが最も多く、次いでEGC, ECg, ECの順になっていることから、EGCgを効果的に摂取するためには、ペットボトル入り茶飲料より、茶葉から抽出して摂取した方が、より効果的ではないかと考えられる。EGCgが保存とともに加水分解により減少していくと仮定すると、上述した多くの生理作用が減少する可能性がある。また、これらの生理作用が抗酸化を主軸として働いているのか興味深い。各成分の抗酸化能と生理作用の関係を知ることが重要であり、さらに親水領域、疎水領域へのカテキンの分布の仕方が、生理作用の效果に大きく関与すると予想できる。今回の実験により、各カテキン成分の増減が観察され、保存法、摂取法により、実際のカテキン効果が変わって

ることが予想できる。今後、ガレート型と遊離型の含有量の割合の違いや変化などを詳細に検討していくことが、カテキンの生理作用を詳細に検討するうえで特に重要と考えている。

V. 引用・参考文献

- 1) 総務省統計局：老年人口指数，2007.
- 2) 山本万里：緑茶の抗アレルギー作用とがん転移阻害効果．日本食品科学工学会誌 49(10)：631-637, 2002.
- 3) 山本万里：茶の体調調節機能．日本食品科学工学会誌 43(6)：653-659, 1996.
- 4) 原征彦：茶カテキン類の生理活性作用①．臨床栄養：1, 5-8, 191, 1997.
- 5) 山本万里：抗アレルギー作用，ガン転移抑制を中心とした茶ポリフェノールの機能性，日本調理科学会 37(1)：93-97, 2004.
- 6) 山本万里，佐野満昭，立花宏文，木幡勝則：茶の機能性Ⅰ新たにわかってきた緑茶の機能性，抗アレルギー作用，ガン転移阻害作用．食品工業 45(6)：18-23, 2002.
- 7) 山本万里：ここまで分かってきた茶のアレルギー抑制効果．緑茶通信(1)：15-18, 2002.
- 8) 高林ふみ代，原田昇：Helicobacter pylori (ピロリ菌) 感染に対する緑茶カテキンの効果．Foods Food Ingredients Journal Japan, 209(5)：391-395, 2004.
- 9) 後藤哲久，長嶋等，吉田優子，木曾雅昭：市販緑茶の個別カテキン類とカフェインの分析．茶研報：21-28, 83, 1996.
- 10) 西條了康，武田善行：HPLCによる各種緑茶に含まれるカテキン類の分析．日本食品科学工学会誌 46(3)：138-139, 1999.
- 11) 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.

保育士養成課程における保育実習費の現状と課題

Current Status and Problems with Expense for Training at Welfare Facilities for Nursery Trainees

福 田 智 雄

児童福祉施設等での実習は、保育士資格取得のために必修のものである。また、学生、保育士等養成校、受け入れ側の施設にとっても重要な意味をもっている。しかしながら、保育実習費については、これまで各保育士等養成校、各実習施設の判断に任されてきた。このため、金額についても、養成校ごとに違っている。今後安定した実習が行われるためには、実習費について、国による基準の考え方の設定と、保育士養成校と実習施設との基準額の取り決めを行う必要がある。

キーワード：保育士養成、施設実習費。

I. はじめに

児童福祉施設等での実習は、保育士資格取得のために必修のものである。受け入れる施設にとっても、後継者養成という意味で重要な意味をもっている。近年、保育実習指導のミニマムスタンダード¹⁾なども作成され、実習内容について一定のガイドラインを作り出す試みがはじまっている。しかしながら、実習を行う際に必須である保育実習費については、各養成校と相手方施設それぞれの判断による契約の中で行われているのが実情である。今後、より安定した実り豊かな実習とするためには、実習内容だけではなく、保育実習費についても、基準となる考え方を定め、養成施設と施設双方の合意による基準額の設定を行う必要がある。

II. 方法

Y児童福祉施設が平成20年度に受け入れた大学、短期大学、専門学校の保育実習費について、平成21年11月に調査を依頼し回答を得た。なお、対象施設の事情により、施設名、養成校名及び養成校ごとの金額の明示は行っていない。

III. 結果及び考察

児童福祉施設等での実習は、厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知²⁾によれば保育所での実習と併せ、

目的として「保育実習は、その習得した教科全体の知識、技能を基礎とし、これらを総合的に実践する応用能力を養うため、児童に対する理解を通じて保育の原理と実践の関係について習熟させることを目的とする。」とされ、履修の方法として「施設におけるおおむねの実習日数は10日」とされている。さらに、参考として、ねらいと内容の簡単な概要が示されているが、具体的な指導内容については、養成校と施設に委ねられている。

現実には、施設実習は、養成校に在学中の学生、教員双方にとって、教育実習や保育実習に比較し課題の多いものとなっている。教育実習や保育実習が幼児という学生にとって身近な対象であり、対象施設も施設実習の多様性に比較すると幼稚園、保育所という親しみやすいものとなっているために学生にとって実習への親和度は高い。しかしながら、施設実習は、その多様性に対する学習の少なさやこれまでの経験の乏しさから学生の親和度は低いものとなっている。しかも、施設実習の対象となる施設は、厚生労働省局長通知²⁾により13種類である。「実習施設の選定等」の基準によれば児童福祉施設を実習施設として優先しているものと思われるが、現実には児童福祉施設が不足しているため、各校とも学生数の少ない養成校を除いては、知的障害者施設など成人の施設での実習が多くなっている。このため、成人の障害者などに接する経験の乏しい学生には心理的な圧迫感がある。

この施設実習における費用については、各養成校では、入学時などに名称はまちまちであるが、「実習費」

「実習指導費」等の名称で事前に教育実習、保育実習、施設実習を含めたいわば概算で事前に徴収している。その後、各校とも対象施設への依頼の際に、施設からの提示により、または、各校からの提示により各施設に提供されている。

そのほかに施設実習の際には、実習生の個人負担として、食費は概ね施設利用者の食事材料費に相当すると思われる実費、シーツ、枕カバーなどリネン代実費、少数ではあるが施設宿泊費の名目で1日あたり700円程度の費用が徴収されている。

この施設実習については、施設における実習指導がかならずしも標準化されていないと言われている。神戸信行¹⁾は「実習の具体的な内容については個々施設ごとに異なり、実習の評価も、客観的基準に基づくというよりは、各施設や担当職員の主観的判断により行われている」とその問題点を指摘している。実習費についても、その性格のあいまいさ、単価設定の妥当性について同様に問題を抱えていると思われる。

こうした実習費の抱える問題性の一端が、施設が受け入れた実習費の流用という尼崎学園に見られる事例を招いている。「尼崎市の児童養護施設尼崎学園で大学から実習生を受け入れた際に支払われた実習費の一部が、職員の送別会や親睦会に充てられていた。過去三年の判明分だけで四十万円を超えており、市から同学園の管理運営を委託されている市社会福祉事業団は不適切な支出で返還も含めて検討したいと釈明した³⁾」という事件である。

また、こうした問題は施設実習だけでなく、教員養成課程についても同様に新聞で報じられている。「2006年度に教育実習生を受け入れた香川県立学校22校が大学生から実習費を受け取っていたことが香川県教育委員会の調査で分かった⁴⁾」

こうした、不祥事の解決策と、当時高まった地方公共団体の金銭管理透明性確保の一環として、歳入上位づけのあいまいな実習費は受け取らないという方針が打ち出され、例えば埼玉県内の児童相談所、福祉事務所では、実習費を受領しないという方針が長く続いた。しかし、この動きは、近年、厳しい財政事情の中で、県立、市立に関わらず一定額の実習費を請求する方向に変わってきている。

一方で、事前に基準を公開し、実習生を受け入れる方法をとったのが、埼玉県社会福祉事業団⁵⁾である。所管する施設10ヶ所共通の手引きに「実習指導費」として、食費、宿舍使用料、リネン代とは別に、実日数1日あたり1人2,100円と規定することで、実習指導

及び費用の明確化を図っている。社会福祉法人立の施設⁶⁾においても、一部ではあるが、実習費としてホームページに1日あたり「1600円」と明示している例もある。

しかしながら、多くの施設は、施設と希望する養成校との間の個別的な取り決めの中で、実習生の受け入れを行い、実習費についても、個別的な取り扱いがなされてきている。

今回調査の対象とした児童福祉施設は、長い伝統を有する児童福祉施設である。施設では、社会福祉系大学から社会福祉士国家試験受験資格取得のための実習、保育士資格取得のための施設実習、施設近隣の中学校のいわゆる体験実習の依頼を受け、正月等を除いて常に実習生を受け入れている。

この施設における実習生の受け入れ状況は、平成20年度合計8校、内訳は、社会福祉士養成及び保育士養成校で、例年およそ合計50人程度である。平成21年度においてもこの傾向は変わらない。実習費については、施設と養成校とのこれまでの経過を踏まえ、施設から金額の提示は行わず、各養成校の提示した額による金額となっている。なお、この金額については各年次とも変わっていない。金額については、上限値は、1日あたり1,500円、下限値は1日あたり700円であるが、各養成校の提示金額については、実習費の総額と実習日数の関係で、いわゆる端数処理がなされている。傾向としては、社会福祉士養成校、保育士養成校という種別ではなく、各養成校独自の基準による金額設定となっている。(表1)

また、この施設に関わらず各施設等の状況を把握した傾向によれば、施設費の単価設定は施設からの提示によるのではなく、各養成校独自の設定が多いとのことである。なお、一部ではあるが、このことを明示し

表1 Y児童福祉施設実習費単価表

養成校	コース	1日あたり単価(単位円)
A	保育士	1,500
B	社会福祉士	1,250
C	社会福祉士	1,250
D	保育士	700
E	保育士	960
F	保育士	1,000
G	保育士	1,500
H	社会福祉士	1,000

ている施設もある。⁷⁾

なお、こうした実習費の金額が各養成校独自の金額設定となっている要因の一つに、在籍する学生から徴収する費用との相関関係があると思われるが、今回検討を加えることは出来ていない。各保育士養成校の入学案内等では、入学金、授業料と並んで実習費等の名目で費用の徴収を行っており、金額は各養成校独自の金額設定となっている。

近年、社会福祉士養成、保育士養成ともに現場での実習を重視していること。中学校においても児童福祉施設だけでなく保育所などを含め体験実習を積極的に行うようになってきている。このため児童福祉施設等に対する実習のニーズは高い。一方で、大都市圏中心に、社会福祉士養成校、保育士養成校の開校が続いている。いわゆる需要過多の状況となっているものと思われる。

児童福祉施設にとって実習生の受け入れは、幼稚園、保育所と同様に、職員の後継者を育成すること、施設の社会的責任において地域の学生の養成に協力すべきことの2点にある。しかしながら、実習生の受け皿となる施設は、大きな課題を抱えている。第1には、近年の受け入れ児童は児童養護施設では単純な養護ケースは少なく、処遇が難しい児童虐待児の増加に悩まされていること。また、知的障害児施設でも同様であるが、特に都市部では慢性的な施設不足からくる満床状態が続いていることである。第2には、児童養護施設では、心理担当職員の配置などでは改善の一步も見られるが、各施設とも直接処遇職員の定数は根本的な改善がなされていないことである。このため、施設職員は子どもへの処遇に迫られ、実習生に対する指導時間の確保に苦慮しているのが現状である。

このように養成校にとっても、施設にとっても困難な状況の中ではあるが、保育士養成に欠かせない施設実習が円滑に充実した内容で行われることが何より重要である。施設実習指導に関しては、テキストのほかにも、養成校の側から、2007年には、全国保育士協議会において、ミニマムスタンダードの作成がなされ実習指導のあり方の一定のめやすが示されたことは、各養成校と施設が協力して実習生指導にあたるきっかけとなるものである。

しかしながら、実習費については、テキスト等でも記載されていないことが多い。⁸⁾前述ミニマムスタンダード²⁾においても同様である。このため、これまで述べてきたように、実習費だけでなく、食費、リネン費、施設利用料など個々あいまいな状態が続いている。こうした中で、各養成校では、これまでも独自の考え方

により施設と交渉がなされ、実習費や諸経費について取り決めを行ってきた。

しかし、施設側にとっては利用者のために存在する場で行われる実習に関する諸経費の歳入には一定の根拠が必要である。一方で、養成校側にとっては、実習費は学生からの費用徴収に依存しているという現実がある。そのため、今後も安定した実り豊かな保育士養成のためには、実習費についても基準となる考え方の導入が必要である。具体的には、実態を踏まえた上で、次の方策がなされることが望ましいと思われる。第1には、実習内容について、国において基準化がなされているのと同様に、実習費についても性格を明確にし、その単価設定の考え方についての指針が必要である。指定養成施設の指定及び運営の基準については、厚生労働省雇用・均等家庭局長通知⁹⁾において、実習の実施基準を定め、履修方法などの他、実習施設の選定方法、訪問指導の方法、実習指導者まで詳細に定めているが、実習において重要な要素である一つである実習費については定められたはいない。保育士養成に必要な学費などについては、一般的に各養成校の裁量に任されているが、安定した保育士養成のために、実習施設との連携を考えるならば、実習費についても指針、通知等による統一が必要である。

第2には、国の指針等を基礎に、養成校側の団体と施設側の団体との合意の下で実習費について、一定の標準的な取り決めが必要である。最終的にはこれまでと同様に、各養成校と個々施設との契約によることになるが、双方にとって一定の基準に基づく契約が安定した関係の構築に結びつくことになるとと思われる。

IV. おわりに

今回、理解ある児童福祉施設のご協力を得て、施設実習における実習費の取り扱いについてごく一部ではあるが検討を行った。実習費については費用という微妙な問題を含むため、多くの調査を行うことが出来なかった。今後、各大学、施設のご協力を得ながらより規模を拡大した調査を行いたいと考えている。

おわりに、今回ご協力をいただいた施設をはじめ、ご協力をいただいた関係者の方々には感謝を申し上げます。

V. 参考文献

- 1) 全国保育士養成協議会編：保育実習指導のミニマ

- ムスタンダード．162，北大路書房，2007．
- 2) 平成15年12月9日付厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知：指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について
- 3) 2005年12月8日付神戸新聞
- 4) 2007年6月13日付四国新聞
- 5) 埼玉県社会福祉事業団：施設実習のご案内
- 6) 和敬会児童養護施設八楽児童寮ホームページ
- 7) 児童養護施設とちのみの郷施設情報
- 8) 小林育子他：施設実習マニュアル，萌文書林，2006．

食事バランスガイドを用いた 女子短大生の食事調査評価内容の検討(2)

Dietary Assessment of Female Junior College Students Using the Japanese Food Guide Spinning Top (The Second Report)

藤井 茂・田口 紀子・古俣 智江・秋山 佳代・福田 馨・山本 悠子

「食事バランスガイド」は、平成17年6月に「食の選択ツール」として厚生労働省と農林水産省により策定された。本研究では、前報に引き続き食事記録をSV（サービング）でカウントし、主要な栄養素等摂取量を算出することにより、食事内容の評価・検討を試みた。

「食事バランスガイド」の5つの料理区分と、「その他」として間食・嗜好飲料を加えた6区分を対象に、女子短大生の栄養素等摂取量の算出（原則としてSVを用いた）を行った。栄養素等摂取量は、主食、副菜、主菜、乳・乳製品及び果物ともに摂取SV数が低値であったことを反映して、当該年齢の食事摂取基準を下回っていた。間食や嗜好飲料由来の栄養素等を加えても、相当程度の不足状態にあったが、PFCエネルギー比率はいずれも望ましい範囲に収まっていた。以上のことから、食事バランスガイドは、栄養士・管理栄養士の創意工夫によって、栄養教育のツールとして有効に活用できることが確認された。

キーワード：食事バランスガイド・SV（サービング）、食生活指針、栄養素等摂取量。

I. 緒言

近年わが国では、食の外部化や生活習慣の多様化が進展する中で、糖尿病等の生活習慣病の有病者・予備群は増加しており、健康問題として大きな課題になっている。さらに、食生活に関する情報が社会に氾濫する一方、人々の価値観が多様化し、毎日の食事の重要性すら忘れられかけている。

このような状況の下で、平成12年3月、厚生労働省、文部科学省、農林水産省は、従来厚生省の策定した「食生活指針」の見直しを行い、三省合同による「新食生活指針」を策定した¹⁾²⁾。「新食生活指針」は、多様な視点からの望ましい食生活について、国民に揭示し実践を図ることを目指したものであり、具体的な行動に結び付けることを目的とした媒体としては、適切とはいえないものであった。そこで、厚生労働省と農林水産省は、「新食生活指針」を具体的な行動に結び付けるものとして、「何を」「どれだけ」食べたらよいかの目安として、「食事バランスガイド」を平成17年6月に策定し公表した。これは、実際に食卓に供される料

理レベルで、日本人の食形態にそった4区分（主食、副菜、主菜、牛乳・乳製品、果物）に分類したものである。

「食事バランスガイド」は、個々人が食生活を見直すきっかけとなるよう、分かり易く親しみやすいものになることを目指して策定されたものである。しかしながら具体的なエネルギー量や栄養素等の情報が示されていないことから、栄養指導を行う際の媒体として、対象者の要求に対応できない可能性があることが懸念される。

前報では、「食事バランスガイド」を用いた女子短大生の食事内容を評価し、その問題点に対する検討を報告したが、調査日が1日であったこと、食事記録のSVカウントを学生が行ったこと、間食等の評価をしなかったことが反省点として抽出された。このため、学生によるSV数のカウント漏れなどが見られ、各料理区分の摂取SVは著しく低値となった。そこで今回は、SVカウントの精度を高めるために調査日を増やし、被調査者には食事や間食で摂取した料理や食品の目安量を記入させた。また、SV数のカウント調査者がチェック・補正を行い、間食も含めた栄養量計算を

加えるなどの改善を図り、女子短大生の食事評価内容と栄養教育の媒体としての有用性を検証した。

II. 調査対象及び方法

1. 「食事バランスガイド」による女子短大生の料理等摂取状況について

調査対象は、本学健康栄養学科に在籍する女子学生1年生86名、2年生76名の合計162名であり（平均年齢18.6歳）、調査方法は自記入方式、留置法とした。

調査期間は前報（調査は2006年7月に実施）の反省からSVカウントの精度を高めるために、調査期間を1日から3日間（平成20年12月16日～18日）に増やした。調査項目は、対象者が3日間に摂取した朝食、昼食、夕食および間食別の料理名（牛乳・乳製品、果物、菓子、嗜好飲料等は食品名）とそれらについて目安量を調査した。

なお、「食事バランスガイド」にもとづく食事摂取量調査は、事前に「食事バランスガイド」の内容や量的な判定基準を対象者全員に十分に周知させた。各料理区分別摂取SV数のカウントは、調査者によるチェック・補正を行った。また、食事バランスガイドの紐に相当する間食等「その他」の部分の摂取量を加えて検討を試みた。ただしこの部分は、SVのカウント外であることから、検討には各料理区分を含む栄養素等摂取量を算出し、この数値を用いた。調査者が行う料理数（SV）のカウントは、原則として「食事バランスガイド」の活用における（SV）の数え方に従った。

集計は、被調査者個々について各料理区分別に3日間の平均値を算出し、検討にはこの数値を用いた。

一方、被調査者のほとんどは、「日本人の食事摂取基準（2005年版）」における18～29歳の年齢階級に該当する。また、この年齢階級の女性（身体活動レベル：ふつう）のエネルギー食事摂取基準（推定エネルギー必要量：kcal/日）は、2050kcalである。このことを根拠として摂取SVの評価は、「食事バランスガイド」基本形の2000kcal階級として設定されている料理区分別SVとの比較によって行った。

2. 「食事バランスガイド」を用いた女子短大生の栄養素等摂取状況について

料理区分別合計エネルギーとたんぱく質の摂取量は、カウントされた3日間の摂取SV平均値に、芦川らの先行研究による「SV当たりエネルギー、たんぱく質値」（表1）を乗じて算出した。栄養素等摂取量の算出方法は、料理区分別については芦川らの先行研究による算定式（表2）を採用した。

「食事バランスガイド」において、カウントの対象から除外されている菓子類や嗜好飲料などのエネルギーとたんぱく質の摂取量は、各食品に表示された栄養成分値、また、メーカーがホームページに公表している栄養成分値、その他については「国民健康・栄養調査食品番号表」における食品分類並びに目安量・重量換算表に従って、栄養量計算のための食品名と重量を設定し、「5訂増補版日本食品標準成分表」を用いて算出した。

（表1） SV*あたりの設定エネルギー量及びたんぱく質量

料理区分	エネルギー (kcal)	たんぱく質 (g)
主食	160	4.0
副菜	20	1.0
主菜	60	6.0
牛乳・乳製品	70	3.0
果物	50	0.0

*SV：サービング

（表2） 『食事バランスガイド』由来の栄養素等算出式

- i 総エネルギー (kcal) = 料理区分別合計エネルギー × 1.3
- ii たんぱく質 (g) = 料理区分別設定たんぱく質値 (g) × SV数の合計
- iii 脂質 (g) = (総エネルギー - 料理区分別合計エネルギー) ÷ 9
- iv 炭水化物 (g) = (総エネルギー - たんぱく質エネルギー - 脂質エネルギー) ÷ 4

Ⅲ. 結果

調査の対象となった女子短大生は162名であり、「食事記録記入用紙」が回収できた学生は157名（回収率は96.7%）であった。

1. 「食事バランスガイド」による女子短大生の料理等摂取状況について

1) 料理区分別平均摂取SV数

3日間の料理区分別平均摂取SV数は、表3の通りであった（表3）。最も摂取SV数が高かったのは主食で4.0SV、次いで主菜の3.4SV、副菜の3.0SV、牛乳・

表3 料理区分別平均摂取SV数

料理区分	摂取SV*		
	平 均	標準偏差	変動係数
主 食	4.0	1.0	0.24
副 菜	3.0	1.1	0.38
主 菜	3.4	1.3	0.38
牛乳・乳製品	0.8	1.1	1.28
果 物	0.4	0.5	1.24

*SV：サービング

表4 前報における料理区分別平均摂取SV数

料理区分	摂取SV*		
	平 均	標準偏差	変動係数
主 食	2.5	0.8	0.32
副 菜	1.9	1.7	0.59
主 菜	2.9	1.2	0.64
牛乳・乳製品	0.9	0.9	1.01
果 物	0.2	0.4	2.00

*SV：サービング

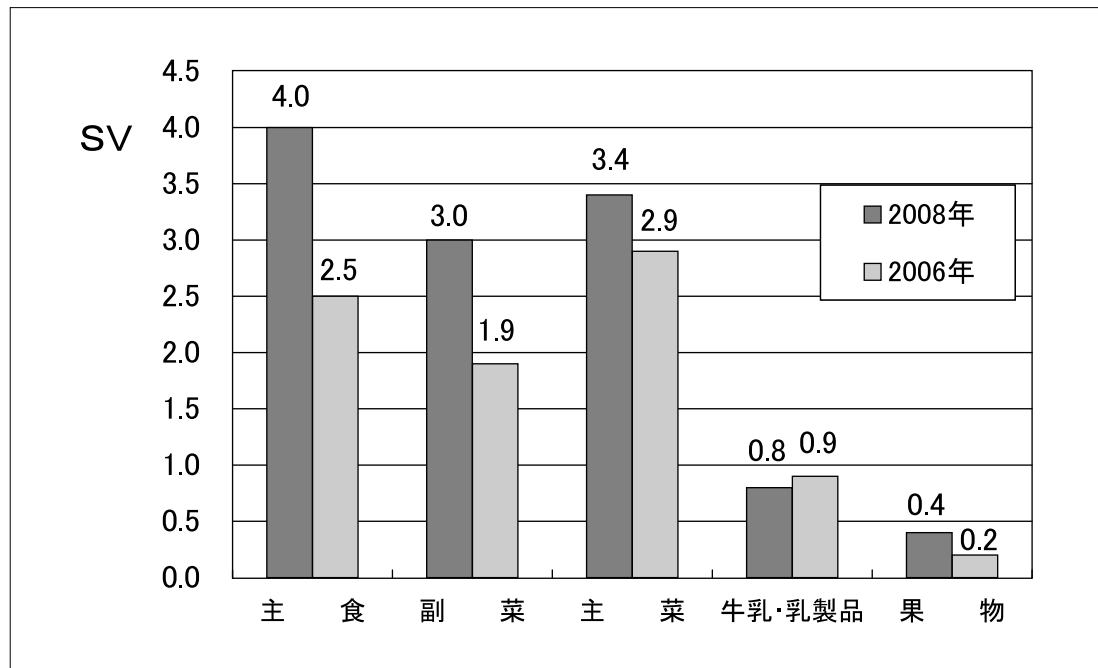


図1 料理区分別平均摂取SV数の年次比較

乳製品の0.8SV及び果物の0.4SVとなった。

これを前報（被調査者207名，1日調査でSVのカウントは被調査者が行った。）の結果と比較すると，牛乳・乳製品以外は50～80％程度増加しており，バラツキは小さくなっていた（表4，図1）。

これを，「食事バランスガイド」基本形の2000kcal階級における料理区分別平均摂取SV数と比較すると，全ての料理区分で相当程度下回っていた。これを充足率でみると，主菜の充足率は85％，主食は66.7％であったのに対し，副菜は54.5％，牛乳・乳製品は40％および果物は20％と，きわめて低調な充足状況となった（表5，図2）。これらのことから，主食と主菜中心で副菜等への配慮の乏しい食生活が窺われた。

2) 食事バランスガイド由来の栄養素等摂取状況

被調査者の料理区分別平均摂取SV数に基づく主要栄養素等の摂取量を，芦川らの先行研究による算出式（表2）を用いて計算した（表6）。

エネルギーの料理区分別平均摂取量は985kcalであり，これに脂肪由来のエネルギーを加えた「食事バランスガイド」由来のエネルギー摂取量の平均は，1280kcalとなった。また，たんぱく質摂取量の平均は41.9g，脂質は32.8gおよび炭水化物は204.4gとなった。

次に，「食事バランスガイド」では紐の部分に相当する間食等由来の摂取状況を示した。エネルギーの最大摂取量は909kcal，最少量0kcalで，平均は200kcalであった。たんぱく質では最大17.1g，最少0gで，平均摂取量は3.1gであった。間食を全くしない学生

表5 料理区分別摂取SV数及び『食事バランスガイド』に対する充足状況

料理区分	平均摂取数（SV）	※（SV）	充足状況	
			SV	充足率（％）
主 食	4.0	6.0	-2.0	66.7
副 菜	3.0	5.5	-2.5	54.5
主 菜	3.4	4.0	-0.6	85.0
牛乳・乳製品	0.8	2.0	-1.2	40.0
果 物	0.4	2.0	-1.6	20.0

※食事バランスガイドにおける2,000kcal階級設定数

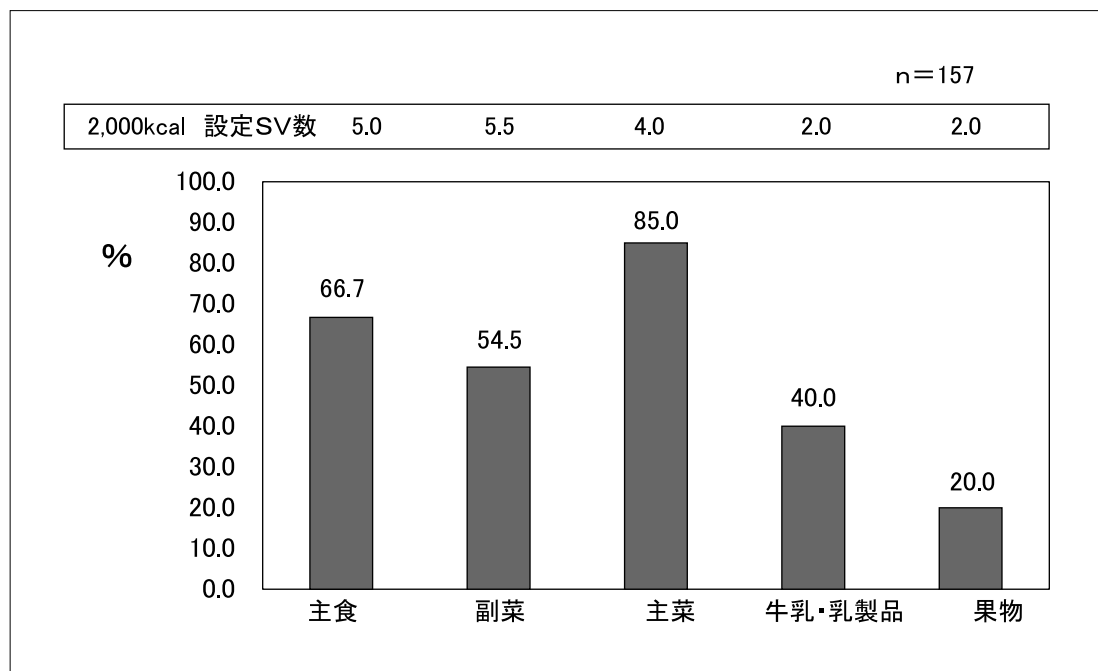


図2 料理区分別摂取SV数及び「食事バランスガイド」に対する充足状況

がいる一方で、1回の食事量以上の栄養素等を摂取している学生の存在など、バラツキが大きいのが目立った(表7)。

一方、「食事バランスガイド」由来と、紐に相当する間食などに由来する栄養素等を加算した1日当たりの平均摂取量では、エネルギーは1480kcal、たんぱく質は45.0gとなった(表8)。

多くの学生が該当する日本人の食事摂取基準によると、推定エネルギー必要量は2050kcal、たんぱく質50gとされている。摂取量による充足率は、エネルギーが72.2%、たんぱく質が90.2%であった。しかし、平成19年度国民健康・栄養調査における当該年齢階級のエネルギー摂取量は、1700～1800kcal前後であることなどから、スリム志向が強い女子学生の実態が示されたものと考えられる。また、今回の調査におけるPFCエネルギー比は、たんぱく質エネルギー比が12.2%、脂質エネルギー比が24.0%、及び炭水化物エネルギー比は63.8%であった。いずれも、日本人の食事摂取基準で解説されている適性範囲となった。

IV. 考察

1. 料理区分別の摂取状況について

食事バランスガイドに示された摂取目標である主食(5～7SV)、副菜(5～6SV)、主菜(3～5SV)、牛乳(2SV)、果物(2SV)に対して、本対象者の平均摂取SV数は主食4.0SV、副菜3.0SV、牛乳0.8SV、果物0.4SVとなり摂取目標値に到達していないことが認められた。また、本校の学生のデータを含む埼玉県衛生研究所「女子学生の健康に関する調査報告書」による結果³⁾では、主食、主菜、副食のそろった食事を摂取する機会が週数回またはそれ以下と回答した学生が36.2%であった。食事の栄養素のバランスを考えて食べる意識が低下する傾向にあることが示唆された。これは、調査対象学生にも共通する問題であり、前回調査と同様に、「主食の食べすぎは太る」「主菜・副菜のおかずだけで充分たりる」といった意識が、摂取量の低値を招くことが予想された。

表6 『食事バランスガイド』由来の主要栄養素等摂取状況

料理区分	平均摂取数 (SV)	エネルギー (kcal)	たんぱく質 (g)	脂 質 (g)	炭水化物 (g)
主 食	4.0	642±156	16.0± 3.9		
副 菜	3.0	60± 23	3.0± 1.1		
主 菜	3.4	203± 76	20.3± 7.6		
牛乳・乳製品	0.8	59± 76	2.5± 3.3		
果 物	0.4	21± 26	0		
料理区分別合計		985±235	41.9±11.3	32.8±7.8	204.4±47.5

注) 表1における、SV当たりの設定エネルギー量、たんぱく質量は糖尿病交換表、腎臓病交換表より算出された値のため、脂質、炭水化物の料理区分別の値は算出不可能とする。

表7 間食等由来の栄養素等摂取量

栄養素等	平 均	標準偏差	変動係数
エネルギー (kcal)	200	167	0.84
たんぱく質 (g)	3.1	2.8	0.90

表8 『食事バランスガイド』由来の1日当たり平均栄養素等摂取量

	エネルギー (kcal)	たんぱく質 (g)	脂 質 (g)	炭水化物 (g)
料理区分別	1280	41.9	32.8	204.4
菓子類など	200	3.2	6.7	31.8
合 計	1480	45.1	39.5	236.2

2. 食事バランスガイド由来の栄養素等摂取状況

料理区分別摂取SVに基づく芦川らの先行研究による算出式(表2)に基づく主要栄養素摂取量は、総エネルギー1280kcal、たんぱく質32.8g、脂質32.8g、及び炭水化物204.4gであった。食事摂取基準(2010年)では、18~29歳女性の身体活動レベルⅡ(普通)における推定エネルギー必要量2050kcal、たんぱく質推奨量50.0g、脂質目標量20~30%(グラム換算すると45.6g~68.6g)、炭水化物摂取量はエネルギー費の50~70%(グラム換算すると256.3g~358.8g)となる。本対象における平均摂取量はエネルギー、たんぱく質、脂質、炭水化物とも著しく少なくなっている。その理由として、①日常的な食事量が少ないこと②菓子類などの間食がカウントされていないことが挙げられる。

つまり、食事バランスガイド由来の栄養素摂取量のみでなく、女子学生を対象とする場合は、紐の部分に当たるなどに由来する栄養素等を考慮したバランスガイドの見直しの必要性が示唆された。

このように、女子学生の栄養素等摂取量を評価する場合、他の性別、年齢別に比べて特異的な食物の選択をすることを考慮した評価が必要で、栄養指導に活用するための「若い女性のための食事バランスガイド」の設定が望まれる。

特に、食事バランスガイドのコマの最上位に示される主食(米・パン・麺類)、二番目の副菜(野菜・きのこ・海藻)摂取量の不足が顕著に認められている。

したがって、若い女性を対象とした栄養指導では、主食と副菜に位置づけられる料理の摂取増加をさせるための方法を考案し、積極的な導入を図ることが大切であることを提言したい。

V. 要約

本研究は、「食事バランスガイド」の料理区分である「主食」「副菜」「主菜」「牛乳・乳製品」及び「果

物」の5区分について、3日間及び朝・昼・夕食の状況を、摂取の量的基準であるSV(サービング)を用い、女子短大生の食事内容の分析評価を試みた。

1) 料理区分別摂取SV数は、すべての料理区分で2000kcalを想定した目標SV数を下回っていた。

2) 「食事バランスガイド」由来の栄養素等摂取状況では、エネルギーは約50%、たんぱく質は約80%にとどまっていた。

3) 紐に相当する間食などに由来するエネルギーは2000kcal、たんぱく質は約3gであった。

4) 1日当たり平均栄養素等摂取量は、エネルギー1480kcal、たんぱく質45.0g、脂質39.5g、炭水化物236.2gで量的には、相当程度不足の状態にあったが、PFCエネルギー比はいずれも望ましい範囲に収まっていた。

以上のことから、食事バランスガイドは、栄養士・管理栄養士の創意工夫によって、栄養教育の媒体として有効に活用できることを確認した。

VI. 謝辞

本研究を行うにあたり、調査にご協力いただいた本学短期大学健康栄養学科の学生の皆様、ご指導ご助言をいただきました実践女子短期大学教授芦川修貳先生に心より御礼申し上げます。

VII. 参考文献

- 1) 厚生労働省・農林水産省：食事バランスガイド—フードガイド(仮称)検討委員会報告書一，第一出版，東京，2006。
- 2) 厚生省：21世紀における国民健康づくり運動(健康日本21)の推進について。厚生省発建医第115号，2000。
- 3) 埼玉県衛生研究所：女子学生の健康に関する調査報告書，141，2009。

研 究 業 績 (2009年1月～12月)

I. 学術論文

大野智子

- ・大野智子, 後藤範子: 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～. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 30: 5-25, 2009.

大橋伸次

- ・大橋伸次, 後藤範子: 保育者志望学生の自然体験に関する意識調査. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 30: 69-74, 2009.

中平浩介

- ・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(3)―質問毎の集計―. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 30: 75-97, 2009.

福田智雄

- ・福田智雄: 小学生にみる児童館の利用地域. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 30: 1-4, 2009.

後藤範子

- ・後藤範子, 大野智子: 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～. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 30: 5-25, 2009.
- ・後藤範子, 大橋伸次: 保育者志望学生の自然体験に関する意識調査. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 30: 69-74, 2009.

田中功一

- ・田中功一: ユビキタス環境におけるMLの今後 ～ 自学自習におけるeラーニングとモバイルラーニングの役割～. 電子キーボード音楽研究2009: 12-19, 2009.

古木竜太

- ・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(2)―学生の内省記録に着目した事例―. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 30: 27-37, 2009.

森下剛

- ・森下剛: 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―. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 30: 39-44, 2009.

今野亮

- ・今野亮, 山村伸: スポーツにおける価値意識とその関連要因―孤独感, 認知共感性に着目して―. Wellness Journal 第5巻, 第1号: 21-28, 2009.
- ・今野亮, 山村伸: スポーツ価値意識の因子分析的検討―一日英の中高生におけるYSVQ因子構造の検討―. Wellness Journal 第5巻, 第1号: 46-50, 2009.
- ・今野亮: 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―. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 30: 45-53, 2009.

相良亜希

- ・相良亜希: 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―. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 30: 55-61, 2009.

黒須泰行

- ・黒須泰行, 雨窪美樹: 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～. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 30: 99-103, 2009.

雨宮一彦

- ・雨宮一彦: 大腸菌に対する合わせ酢の抗菌効果. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 30: 105-108, 2009.

田口紀子

- ・田口紀子: NSTによる栄養アセスメントの活用. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 30: 115-119, 2009.
- ・田口紀子, 古俣智江, 濱谷亮子: 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. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 30: 63-67, 2009.

古俣智江

- ・古俣智江: 行事食に関する研究. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 30: 109-113, 2009.
- ・古俣智江, 田口紀子, 濱谷亮子: 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. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 30: 63-67, 2009.

岡田亜紀子

- ・岡田亜紀子：タマネギ成分ケルセチンの骨形成促進

作用について．昭和女子大学大学院生活機構研究
科生活科学研究専攻 修士論文，2009．

Ⅱ．著 書

松本昌雄

- ・松本昌雄：新食品衛生学要説．細貝祐太郎編著，3-8，22-30，53-73，106-114，167-190，医歯薬出版，東京，2009．

後藤範子

- ・後藤範子，今井和子，渡邊真一，吉濱優子編，21世紀の教育・保育・施設実習．23-26，43，46，47，大学図書出版，東京，2009．
- ・後藤範子，小田豊，中坪史典編集・著，幼児理解からはじまる保育・教育方法．69-78，建帛社，東京，2009．

森下剛

- ・森下剛：生徒指導の本質について，教職課程8月号：53，協同出版，東京，2009．
- ・森下剛：生徒指導上の諸問題について，教職課程8月号：54，協同出版，東京，2009．
- ・森下剛：生徒指導と学習指導の関係，教職課程10月号：24-26，協同出版，東京，2009．

今野亮

- ・今野亮，澁谷智久，山村伸：運動・スポーツ活動とメンタルヘルス．スポーツ精神医学，スポーツ精神医学会編，165-167，診断と治療社，東京，2009

Ⅲ．学会発表

大野智子

- ・大野智子，後藤範子：『子ども同士の協同的な学びに関する実践的研究～保育者が直接関わることの少ない場所に焦点を当てて～』．日本保育学会第62回大会，千葉，2009．
- ・大野智子，古俣智江，田口紀子：生活行動からみた食育について 3—親から子への食育と諸行動の関連—．第56回日本栄養改善学会学術総会，北海道，2009．

大橋伸次

- ・大橋伸次，後藤範子：保育者養成教育における感性和自然体験．日本保育学会第62回大会，千葉，2009．

福田智雄

- ・福田智雄：児童館利用児童の利用地域．全国保育士養成協議会第48回研究大会，宮城，2009．

後藤範子

- ・後藤範子：『保育現場における幼児の協同する経験』．日本発達心理学会第20回大会，東京，2009．
- ・後藤範子，大野智子：『子ども同士の協同的な学びに関する実践的研究～保育者が直接関わることの少ない場所に焦点を当てて～』．日本保育学会第62回大会，千葉，2009．

- ・後藤範子，大橋伸次：保育者養成教育における感性和自然体験．日本保育学会第62回大会，千葉，2009．
- ・後藤範子：ラウンドテーブル『幼児教育の独自性に即したPDCAサイクルの改変と保育の質の向上』．日本子ども社会学会第16回大会，岡山，2009．
- ・後藤範子：『保育現場における区切られた空間のかかわり』．日本乳幼児教育学会第18回大会，千葉，2009．

藤井茂

- ・藤井茂，田口紀子，古俣智江，秋山佳代，福田馨，山本悠子，田中弘之，服部富子，芦川修武：食事バランスガイドを用いた女子短大生の食事評価内容の検討（第2報）．第56回日本栄養改善学会学術総会，北海道，2009．

田口紀子

- ・田口紀子，古俣智江，大野智子：生活行動からみた食育について 3—親から子への食育と諸行動の関連—．第56回日本栄養改善学会学術総会，北海道，2009．
- ・田口紀子，藤井茂，古俣智江，秋山佳代，福田馨，山本悠子，田中弘之，服部富子，芦川修武：食事バランスガイドを用いた女子短大生の食事評価内

容の検討（第2報）．第56回日本栄養改善学会学術総会，北海道，2009．

古俣智江

- ・古俣智江，大野智子，田口紀子：生活行動からみた食育について3—親から子への食育と諸行動の関連—．第56回日本栄養改善学会学術総会，北海道，2009．
- ・古俣智江，藤井茂，田口紀子，秋山佳代，福田馨，山本悠子，田中弘之，服部富子，芦川修貳：食事バランスガイドを用いた女子短大生の食事評価内容の検討（第2報）．第56回日本栄養改善学会学術総会，北海道，2009．

秋山佳代

- ・秋山佳代，藤井茂，田口紀子，古俣智江，福田馨，山本悠子，田中弘之，服部富子，芦川修貳：食事バランスガイドを用いた女子短大生の食事評価内容の検討（第2報）．第56回日本栄養改善学会学術総会，北海道，2009．

岡田亜紀子

- ・岡田亜紀子，白石貴子，不破眞佐子，海老沢秀道：『若齢メスラットの骨密度に対するケルセチン投与の影響』．第56回日本栄養改善学会学術総会，北海道，2009．

福田馨

- ・福田馨，藤井茂，田口紀子，古俣智江，秋山佳代，山本悠子，田中弘之，服部富子，芦川修貳：食事バランスガイドを用いた女子短大生の食事評価内容の検討（第2報）．第56回日本栄養改善学会学術総会，北海道，2009．

山本悠子

- ・山本悠子，藤井茂，田口紀子，古俣智江，秋山佳代，福田馨，田中弘之，服部富子，芦川修貳：食事バランスガイドを用いた女子短大生の食事評価内容の検討（第2報）．第56回日本栄養改善学会学術総会，北海道，2009．

Ⅳ．講演発表

大野博之

- ・大野博之：評価員の役割について．短期大学基準協会「平成21年度第三者評価 評価員研修会」，ホテルベルクラシック東京，東京，2009．

大野智子

- ・大野智子：「保育園における食育推進」．さいたま市教育委員会，埼玉，2009．
- ・大野智子：しんすい教室「食と健康」．埼玉，2009．

宮本智子

- ・宮本智子：公開講座「人づくりを科学する」豊かな健康生活のための処方箋 みんなで楽しく童謡・唱歌を歌いましょう．国際学院埼玉短期大学，埼玉，2009．

後藤範子

- ・後藤範子，雨宮一彦：『テュータの立場から「教養科目『人間と社会』の成果と課題」．文部科学省平成20年度『質の高い大学教育推進プログラム』選定記念シンポジウム「'09テュートリアル教育による教養教育の充実」，国際学院埼玉短期大学，埼玉，2009．

古木竜太

- ・古木竜太：公開講座「人づくりを科学する」豊かな

健康生活のための処方箋 健康の維持増進を目的としたエアロビクスエクササイズ．国際学院埼玉短期大学，埼玉，2009．

森下剛

- ・森下剛：『犯罪から現代社会を考える』．さいたま市民大学教養発展Aコース，埼玉，2009．
- ・森下剛：『非行の心理的背景とその対応のために』．龍ヶ崎市教育相談希望研修講座，茨城，2009．

今野亮

- ・今野亮：公開講座「人づくりを科学する」豊かな健康生活のための処方箋 望ましいダイエットと誤ったダイエットその知識と実践方法．国際学院埼玉短期大学，埼玉，2009．

雨宮一彦

- ・雨宮一彦，後藤範子：『テュータの立場から「教養科目『人間と社会』の成果と課題」．文部科学省平成20年度『質の高い大学教育推進プログラム』選定記念シンポジウム「'09テュートリアル教育による教養教育の充実」，国際学院埼玉短期大学，埼玉，2009．

田口紀子

- ・田口紀子：公開講座「人づくりを科学する」豊かな

健康生活のための処方箋 地域の食材を用いた簡単に出来るエコ料理—家庭の生ごみをダイエット—. 国際学院埼玉短期大学, 埼玉, 2009.

古俣智江

- ・古俣智江：公開講座「人づくりを科学する」豊かな健康生活のための処方箋 家庭で出来る冬に向けた風邪予防の薬膳料理. 国際学院埼玉短期大学, 埼玉, 2009.

秋山佳代

- ・秋山佳代：公開講座「人づくりを科学する」豊かな健康生活のための処方箋 家族みんなで食事をする大切さ—生活習慣病は普段の食生活から— 国

際学院埼玉短期大学, 埼玉, 2009.

岡田亜紀子

- ・岡田亜紀子：公開講座「人づくりを科学する」豊かな健康生活のための処方箋 わかりやすい薬膳の基礎理論—五行学説とは？. 国際学院埼玉短期大学, 埼玉, 2009.

田中辰也

- ・田中辰也：公開講座「人づくりを科学する」豊かな健康生活のための処方箋 栄養バランス抜群！魚を使ったイタリア料理. 国際学院埼玉短期大学, 埼玉, 2009.

V. 芸術・体育系分野の発表

宮本智子

- ・宮本智子：宮本智子ソプラノリサイタルVol.4. (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, 東京, 2009.
- ・宮本智子：「智の会」：智の会10周年記念クリスマスコンサート. (主催) 智の会, ビストロやま (彩の国さいたま芸術劇場内), 埼玉, 2009.

田中功一

- ・田中功一：第17回ピアノ研究発表会. フレールの会 主催, ショパン 舟歌. かつしかシンフォニーヒルズ アイリスホール, 東京, 2009.

古木竜太

- ・古木竜太：通算第108回新人舞踊公演 全労済ホール／スペース・ゼロ提携公演—イマジネーションを踊る, 創る。—DANCE PLAN 2009. 古木竜太作品「Spring」. (社)現代舞踊協会主催, 全労済ホール／スペースゼロ, 東京, 2009.
- ・古木竜太：第22回こうべ全国洋舞コンクール エキシビジョン公演. 古木竜太作品「BOW〜キノウキョウアシタ〜」. こうべ全国洋舞コンクール実行委員会主催, 神戸新聞松方ホール, 兵庫, 2009.
- ・古木竜太：第29回モダンダンス5月の祭典. さとうみどり作品「耕す」出演. (社)現代舞踊協会主催, シアター1010, 東京, 2009.

VI. その他

大野博之

- ・大野博之：文部科学省平成20年度大学評価研究委託事業「アメリカ合衆国における短期大学の評価に関する事情調査・調査研究」, アメリカ合衆国・2年制高等教育機関認定委員会 (ACCJC), 米国, サンフランシスコ, 2009.
- ・大野博之：岡山学院大学・岡山短期大学SD・FDワークショップ評価, 岡山学院大学・岡山短期大学, 岡山学院大学, 岡山, 2009.

大野智子

- ・大野智子：ごごたま「今夜の献立」, テレビ埼玉, 埼玉, 2009.
- ・大野智子：第1回「こうさい保育セミナー」. (財)鉄道弘済会, 東京, 2009.
- ・大野智子：「県内産畜産物を活用し, ごはんを中心とした学校給食向け料理」. 埼玉県教育委員会, 埼玉教育委員会, (財)埼玉県学校給食会, 埼玉, 2009.
- ・大野智子：「埼玉県産品を使ったごはんに合う献立」. 埼玉県教育委員会, 埼玉, 2009.

宮本智子

- ・宮本智子：宮本智子ソプラノリサイタルVol.4.（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，東京，銀座王子ホール，（制作）エディットジャパン，2009. DVD及びCD
- ・宮本智子：「ぶらあぼ」9月の公演情報 今月の注目公演. 東京MDE, 178, 2009.
- ・宮本智子：宮本智子ソプラノリサイタルVol.2, Vol.3抜粋, 2009. インターネットYOU TUBE掲載.

後藤範子

- ・後藤範子：しつけ本を読む. あおぞら保育園子育て支援事業，埼玉，2009.

田中功一

- ・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，練馬地区，東京都練馬区立公民館，東京，2009.

- ・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，栃木岩舟地区，栃木県岩舟町文化会館，栃木，2009.
- ・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，文京千石冬季地区，東京都沖ミュージックサロン，東京，2009.
- ・田中功一：MENAピアノ演奏検定. ピアノオーディション審査員，ピアノ教育者連合会，京葉地区，千葉県船橋市伊藤楽器，千葉，2009.

古木竜太

- ・古木竜太：免許状更新講習「今日の保育ニーズに対応する―特別支援と身体表現を学ぶ」（身体表現担当）. 国際学院埼玉短期大学，埼玉，2009.

VII. 叙勲，受賞，表彰，その他

表彰

古木竜太

- ・古木竜太：第42回 埼玉全国舞踊コンクール モダンダンス成人の部 東京新聞賞. 埼玉県舞踊協会主催，さいたま市文化センター小ホール，2009.
- ・古木竜太：第24回ヨコハマコンペティション モダ

ンシニア部門 努力賞第7位. (社)神奈川県芸術舞踊協会主催，神奈川県立音楽堂，2009.

- ・古木竜太：第28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，2009.

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

黒 須 泰 行

雨 宮 一 彦

宮 本 智 子

後 藤 範 子

国際学院埼玉短期大学研究紀要 第31号

平成22年3月10日印刷

平成22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.31, March 2010

CONTENTS

Originals

- A Study of Children's Play Based the Enclosed Space in a Day-care Center
— Focusing on the Children of 2-3 Years old classes —GOTO Noriko · ONO Satoko.....1
- A Study of Approval Motivation of Junior College Students Studying Early Childhood Care and Education
— Focusing on Relation with Viewpoints and Psychological Dispositions Towards Children —
MORISHITA Go · OKAWARA Yuya.....17
- A Study of Story-Telling in Young Childhood
— Focusing on Relation with Behavior Characteristics —MORISHITA Go · UCHINO Yuko.....29

Notes

- A Study of the Image of the Right Nursery Teacher of an Applicant for a Nursery TeacherOHASHI Shinji.....37
- Investigation of Catechin Content Included in PET Bottle Tea Beverage.....KUROSU Yasuyuki · HAISHIMA Mao.....43
- Current Status and Problems with Expense for Training at Welfare Facilities for Nursery Trainees
FUKUDA Tomoo49
- Dietary Assessment of Female Junior College Students Using the Japanese Food Guide Spinning Top (The second report)
FUJII Shigeru · TAGUCHI Noriko · KOMATA Chie · AKIYAMA Kayo · FUKUTA Kaori · YAMAMOTO Yuko53