

研 究 紀 要

第 3 5 号

2 0 1 4

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35号 平成26年 3 月

目 次

原著論文

保育職志望学生の職業意識について……………	大橋伸次 ……	1
年金制度に対する学生の意識に関する研究……………	福田智雄 ……	9
保育現場に於ける童謡の歌い方についての考察 – 保育者養成校での授業実践を通して – ……	宮本智子 ……	17
近年の小学校児童における疲労自覚症状の訴えと課題……………	松尾瑞穂 ……	29

研究ノート

バーコードスキャナとエクセルによるデータ管理 – 出席管理への応用 – ……	中平浩介 ……	37
味噌汁中のイソフラボンに関する研究……………	黒須泰行・川崎博史 ……	41
身体表現授業の指導言語に関する一考察……………	古木竜太 ……	47
学年交流会プログラムにみる学生の学びの様相 – インフォーマル・ラーニングを中心に – ……………	野尻美枝・大橋伸次・松尾瑞穂・岸美沙・西田咲希・東由実 ……	61
保育者養成におけるカリキュラム・マネジメントⅠ カリキュラム・マップをふまえたシラバス作成に向けて ……………	野尻美枝・大橋伸次・西田咲希・東由実 ……	67

報告

育てたい保育者像を軸とした実習指導の再構築Ⅰ ワーキンググループの活動報告 ……………	野尻美枝・松尾瑞穂・岸美沙・西田咲希・東由実 ……	75
--	---------------------------	----

研究業績……………	81
-----------	----

投稿規程……………	89
-----------	----

保育職志望学生の職業意識について

About the Occupational Consciousness of an Applicant for a Nursery Teacher

大 橋 伸 次

子ども・子育て関連3法が平成24年8月に成立し、早ければ平成27年度より新制度の施行が想定されている。これにより、保育を職業とする場合は、これまでの幼稚園教諭免許状と保育士資格の併有が前提になり、幼保連携型認定こども園の職員として保育教諭が創設される。このような保育サービスの拡充の意味するところは、保育者にとっては、より高い質が求められるようになったということである。

保育者を目指す者は、短期大学等の養成校において免許や資格を取得し、保育職に就くという方法が一般的である。すなわち、免許や資格の取得という目標は、入学時点では明確である。しかし、これを職業意識として持ち得ているかについては、個人差が大きい。

キーワード：保育学生、職業意識、養成教育、幼稚園教諭、保育士

I. はじめに

昨今、子どもをめぐる環境が大きく変化しているとの指摘の中から、子どもと子育てに関する法律が平成24年8月に成立した。「子ども・子育て支援法」、「就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律の一部を改正する法律」、「子ども・子育て支援法及び就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律の一部を改正する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律」の3つであり、子ども・子育て関連3法と呼ばれている。また、その施行は、早ければ平成27年度を目途に施行を想定していると説明されている。

このような動きに伴い、保育の専門機関のあり方が変わりつつある。保育を職業とする場合は、これまでの幼稚園教諭免許状と保育士資格の併有が前提になり、幼保連携型認定こども園の職員として保育教諭が創設される。このような保育サービスの拡充の意味するところは、保育に携わる者にとっては、より高い質が求められるようになったということにほかならない。

これから保育者を目指す者は、養成課程を有する短期大学等の養成校において、組織的な養成教育を通して幼稚園教諭免許状や保育士資格を取得し、保育職に

就くという方法が最も一般的である。そのような意味では、保育に関する資格取得が可能な短期大学等に入学する者は職業意識が高く、多くの者が卒業時に専門職に就くことを目的にしている。そして、養成校卒業時においては、一般的に高い就職率を示している。

しかし、新卒時の就職と若年者の就業についての近年の状況には、様々な問題と厳しい状況がある。平成22年には日本学術会議が文部科学省から審議依頼された「大学教育の分野別質保証の在り方に関する審議について」の回答の一環として、大学教育の職業的意義や就職活動の在り方の見直しなど、「大学と職業との接続の在り方について」提言を行っている。さらに、平成23年に出された中央教育審議会による答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」による分析では、特に若者と呼ばれる世代の大きな困難として、学校から社会・職業への移行が円滑に行われていないと指摘している。

このような状況からは、保育者養成校は資格取得率と就職率の高さを維持することは必要であるが、その質がますます問われることとなる。志望者を学生として受け入れ、養成課程を通して育成し、就職へと結びつける。そのためには、学生一人一人を的確に理解し、支援へと結びつけることが求められるのである。そこで、保育職志望学生の職業意識について考察することとした。

Ⅱ. 方法

幼稚園教諭や保育士などの保育職を志望する学生が、どのような職業意識を抱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幼児保育学科への平成25年度入学生を対象とした。

2. 調査方法

幼児保育学科1年生後期の開講科目、「キャリア教育」の授業時にアンケート用紙を配布し、その場で回答、その後に回収した。選択科目ではあるが、全員が履修登録していることと、キャリアに関する科目であることから、この授業時に実施することにした。

回答は3名の欠席者を除く、152名から得ることができた。

3. 実施時期

「キャリア教育」の第1回授業時に行なった。クラスの授業日である9月25日に74名、9月30日に78名で実施した。

表1 あなたが本校で取得したい資格は
なんですか。(複数回答可)

(n=152)

取得したい免許・資格	人数	% (対回答者数)
幼稚園教諭二種免許	151	99.34
保育士資格	150	98.68
その他の資格(※1)	37	24.34
資格を希望しない	0	0
(※1) その他内訳(自由記述：複数回答有)		
幼児体育指導員	19	
保健児童ソーシャルワーカー	11	
おもちゃインストラクター	9	
英語	1	
子とも服	1	

4. 調査内容

調査内容は、1. 取得希望資格、2. 希望職種、3. 志望理由、4. 志望を決めた時期、5. 希望の強さ、6. 勤めたい期間、7. 転職希望、8. 職業選択の理由、の8項目について、選択および記述による回答を求めた。

Ⅲ. 結果

設問1「あなたが本校で取得したい資格はなんですか」については、表1に示すとおりである。複数回答可としたのは、幼稚園教諭二種免許状と保育士資格の取得については、開学以来、方針として推奨していることであり、特に今後の保育者のあり方としては、併有が前提になっているからである。実際、どちらか一方のみを希望する場合は、すでに将来の継承者として免許あるいは資格を取得するために学んでいる場合である。その他の資格は、幼児体育指導員、保健児童ソーシャルワーカー、おもちゃインストラクターの3つの資格については、学科で取得を推奨しているものである。

表2 あなたが本校卒業後に就きたい職業は
なんですか。

(n=152)

就きたい職業	人数	% (対回答者数)
幼稚園教諭	58	38.16
保育士(保育所)	77	50.66
保育士(施設)	17	11.18
認定こども園	9	5.92
その他(※2)	16	10.53
(※2) その他内訳(自由記述：複数回答有)		
企業内保育士	3	
院内保育士	3	
子どもに運動の楽しさを教えるところ	1	
一般企業	1	
事務関係の仕事	1	
未定	10	

(複数回答有)

設問2「あなたが本校卒業後に就きたい職業はなんですか」については、表2に示すとおりである。複数回答可とはしなかったが、複数回答が見られた。傾向としては、保育士資格を生かす職業への希望が、幼稚園教諭免許状を生かした職業よりも多いという結果になった。資格と結びつかない、一般企業と事務関係の仕事は、各1名のみである。

表3 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

(n=152)

時期	人数	% (対回答者数)
幼稚園・保育所	12	7.89
小学校	41	26.97
中学校	43	28.29
高校	46	30.26
本校に入学してから	10	6.58
その他	0	0

設問3「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」については、表3に示すとおりである。最も高値を示したのは高校で30.26%、続いて中学の28.29%、小学校の26.97%、幼稚園・保育所の7.89%、本校に入学してからの6.58%という結果であった。

設問4「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」については、表4に示すとおりである。自由記述による回答から抽出したキーワードにより集計を行った。「子どもが好き、興味関心がある」が40.79%と最も高値を示し、続いて「自分の幼稚園、保育園時代が楽しく、先生に憧れた」が22.37%、「職業体験学習、ボランティア活動等」が17.76%と、ここまでの10ポイント以上であった。「適性がある」と「周りの人に合っていると言われた」については同じ1.97%であるが、適性があるとの自覚と周囲からの評価という理由から分類した。

表4 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。

(n=152)

自由記述から抽出キーワード	人数	% (対回答者数)	% (対回答者数)
子どもが好き、興味関心がある	62	38.04	40.79
自分の幼稚園、保育園時代が楽しく、先生に憧れた	34	20.86	22.37
職業体験学習、ボランティア活動等	27	16.56	17.76
身近の子どもの世話をした経験から	9	5.52	5.92
親、親族、知人などが保育者で影響された	7	4.29	4.61
子どもの発育に寄与したい	7	4.29	4.61
特技を生かしたい	4	2.45	2.63
適性がある	3	1.84	1.97
周りの人に合っていると言われた	3	1.84	1.97
親の子育てをサポートしたい	1	0.61	0.66
その他	6	3.68	3.95
未記入	12	7.37	7.89

(複数回答有)

表5 その職業に就きたい思いの強さは
どれくらいですか。

(n=152)

強さ	人数	% (対回答者数)
絶対に就きたい	55	36.18
就きたい	75	49.34
なれるなら就きたい	17	11.18
就いてもいい	3	1.97
就いて欲しいなら就く	0	0
未記入	2	1.32

設問5「その職業に就きたい思いの強さはどれくらいですか」については、表5に示すとおりである。「絶対に就きたい」は36.18%、「就きたい」は49.34%であり、ここまでで85%を超える結果となった。「なれるなら就きたい」は11.18%、「就いてもいい」は1.97%であった。

表6 その職業はどれくらいの期間
勤めたいですか。

(n=152)

期間	人数	% (対回答者数)
1～3年くらい	25	16.45
3～5年くらい	42	27.63
5～7年くらい	10	6.58
7～9年くらい	5	3.29
生涯の仕事にしたい	29	19.08
特に考えたことはない	39	25.66
未記入	2	1.32

設問6「その職業はどれくらいの期間勤めたいですか」については、表6に示すとおりである。「3～5年くらい」が27.63%と最も多く、続いて「特に考えたことはない」が25.66%、「生涯の仕事にしたい」が19.08%、「1～3年くらい」が16.45%、「5～7年くらい」が6.58%、「7～9年くらい」が3.29%という結果であった。

表7 本校卒業後に就いた職業を辞めてから、
改めて仕事に就くことになったとき、
どのような職業を選択しますか。

(n=152)

職業	人数	% (対回答者数)
本校で取得した資格を生かすことができる職業	111	73.03
違う職業	24	15.79
何も考えていない	20	13.58
一度退職したらもう仕事はしない	0	0
未記入	2	1.32

(複数回答有)

設問7「本校卒業後に就いた職業を辞めてから、改めて仕事に就くことになったとき、どのような職業を選択しますか」については、表7に示すとおりである。「本校で取得した資格を生かすことができる職業」が73.03%、「違う職業」が15.79%、「何も考えていない」が13.58%、「一度退職したらもう仕事はしない」は0%という結果であった。

表8 あなたは職業選択において、
何を一番に考えますか。

(n=152)

一番に考えること	人数	% (対回答者数)
その職業への自分の適性はどうか	81	53.29
その職業にはやりがいがあるか	44	28.95
その職業の仕事内容が楽しいかどうか	24	15.79
給与の額はいいか	4	2.63
休暇などの条件がいいか	3	1.98
勤務時間を自分に合わせてくれるか	1	0.66
その他	1	0.66
未記入	2	1.32

(複数回答有)

設問8「あなたは職業選択において、何を一番に考えますか」については、表8に示すとおりである。「その職業への自分の適性はどうか」が53.29%と最も高値であり、続いて「その職業にやりがいがあるか」が28.95%、「その職業の仕事内容が楽しいかどうか」が

15.79%、「給与の額はいいか」が2.63%、「休暇などの条件がいいか」が1.98%、「勤務時間を自分に合わせてくれるか」が0.66%という結果であった。

IV. 考察

表1と表2の結果から、取得希望資格の希望率と就きたい職業については明確な目標を持っているということが、保育職志望学生には顕著である。そして、表4の希望理由からすると、「子どもが好き、興味関心がある」と「自分の幼稚園、保育園時代が楽しく先生に憧れた」と「職業体験学習、ボランティア活動等」の3つで80%に達していること。さらに、表3の希望時期を合わせて見ると、「職業体験学習、ボランティア活動」については中学校か高校での体験が中心となるために、関連性を見出すことができる。中等教育におけるキャリア教育としての職場体験やボランティア活動は、生徒に大きな影響力を発揮し得るが、目標が明確にできずに取り組んでいる場合は、進路選択をし

て進学してからの意識に関わってくることもあり得るであろう。

しかし、高校までのキャリア教育への取り組みからすると、注目すべきは希望時期に「本校に入学してから」との回答の10名（対回答者比率6.58%）である。資格付与型の高等教育機関は、入学選抜においては資格取得と就職については何らかの方法で意思を確認している。調査対象の学生については、学校の説明として、専門職養成を行い、卒業後には専門職への就職を希望している者を募っていること、また、このことは特に入学者受け入れの方針としても明示して学生募集している。そのような方針での選抜を経て、なお10名については入学後になりたいという希望を持ったということである。

追跡調査は行っていないので、保育職の中で迷っていて、現在の希望を持つに至ったのが入学後であるという可能性もないわけではないが、この10名に注目して考察を進めることにする。

希望時期が「本校入学後」回答者の回答一覧は表9

表9 「本校入学後」回答者の回答一覧

	取得希望資格	希望職種	希望理由	希望の強さ	勤めたい期間	転職の希望	職業選択の理由
1	幼稚園教諭、保育士	保育士（施設）	福祉施設の子どものためになることをしたいと思った。少しだけ自分に似たものを感じたから。	なれるなら	特にない	資格を生かす	適性
2	幼稚園教諭、保育士	その他（事務関係の仕事）	自分の本質にあっていると感じたから。	なれるなら	7～9年	違う職業	適性
3	幼稚園教諭、保育士	その他（一般企業）	保育士の大変さを実習で知ったから	就きたい	特にない	何も考えていない	適性
4	幼稚園教諭、保育士	その他（一般企業）	未記入	就きたい	生涯	違う職業	適性
5	幼稚園教諭、保育士	保育士（保育所）	未記入	就いてもいい	5～7年	違う職業	やりがい
6	幼稚園教諭、保育士、その他（保健児童ソーシャルワーカー）	保育士（施設）	未記入	就きたい	生涯	何も考えていない	適性
7	幼稚園教諭、保育士、その他（幼児体育指導員）	その他（子どもに運動の楽しさを教えられるところ）	自分は運動が好きではなかったが、この大学に入り、幼児体育を学んだことにより、楽しく好きになったので、子どもにもそうなってもらいたいから。	なれるなら	1～3年	何も考えていない	仕事内容が楽しい
8	幼稚園教諭、保育士	保育士（保育所）	未記入	なれるなら	1～3年	違う職業	適性
9	幼稚園教諭、保育士	幼稚園教諭	実際に実習に行っていていいと思ったから。	就きたい	1～3年	資格を生かす	適性
10	幼稚園教諭、保育士	幼稚園教諭	もともと教育学部に進みたいと思っていて教育関連の職業だから。	就いてもいい	特にない	違う職業	適性

に示すとおりである。

取得希望資格については、いずれも幼稚園教諭二種免許状と保育士資格の同時取得を希望している。そして、希望職種は2名が幼稚園教諭、4名が保育士、そのうち2名が保育所保育士、2名が施設保育士を希望している。1名はその他として、子どもに運動の楽しさを教えられるところという回答であり、この者は取得希望資格においても、その他として幼児体育指導員の資格取得を希望している。他の3名については、2名が事務関係の仕事、1名が一般企業という回答であり、一般職を希望している。

希望理由については、未記入が全体で12名のうちの3名がこの時期の回答者であった。また、実習との関連に2名が触れている。1名はNa.3であるが、「保育士の大変さを実習で知った」ということである。入学後からアンケート実施までに経験した実習は幼稚園における実習が1週間の期間で行われているが、保育士についてはまだ実施していないので、この実習が何を指しているのかについては不明である。次にNa.9であるが、「実際に実習に行っていていいと思ったから」ということである。希望職種が幼稚園教諭であり、希望の強さも「就きたい」であることから、幼稚園での1週間の実習を経験して幼稚園教諭への希望を強めたものと考えることができる。

「希望の強さ」を見ると、「就きたい」が4名、「なれるなら」が4名、「就いてもいいかな」が2名であった。表5に示すとおり、全体では「なれるなら」は17名であり、そのうちの4名である。また、「就いてもいい」については全体では3名であり、そのうちの2名である。

表10 希望時期と希望の強さ
(積極的に就きたい) の関係

(n=152)

時期	回答者数 (人)	絶対に 就きたい (%)	就きたい (%)
幼稚園・保育所	12	58.33	25
小学校	41	51.22	43.9
中学校	43	30.23	53.49
高校	46	23.91	58.7
本校入学後	10	0	40

希望の強さについては、表10に示すように、希望時期との関連が大きいことが結果から読みとれる。希望の強さを「絶対に就きたい」と「就きたい」を積極的に希望していると捉えてみる。希望時期が幼稚園・保育所という回答者12名の希望の強さは、「絶対に就きたい」が7名、「就きたい」が3名である。小学校という回答者41名の希望の強さは、「絶対に就きたい」が21名、「就きたい」が18名である。中学校という回答者43名の希望の強さは、「絶対に就きたい」が13名、「就きたい」が23名である。高校という回答者46名の希望の強さは、「絶対に就きたい」が11名、「就きたい」が27名である。回答者数が40名台にある小学校と中学校と高校において、より積極的に就きたい意志を示す「絶対に就きたい」比率は、小学校が51.22%、中学校が30.23%、高校が23.91%ということになり、より早い時期に希望を持った者の方が強く希望を持つという傾向にあると言えるであろう。そのように理解すると、本校に入学してからは、希望の強さから見る限り、動機付けとしては弱いと言えるであろう。

職業選択の理由としては、10名中8名が「適性」と回答している。1名が「やりがい」、1名が「仕事内容が楽しい」と回答している。学校から職業への移行について、資格取得から職業へとの進路を選択し、次は職業という段階で希望を決めた者は、「自分」を中心に職業を捉える傾向が強いと見ることができる。

近年10年の保育学生への保育職志望理由としては、職場体験やボランティア等における経験を挙げる者が増加傾向にあり、この5年間は志望動機の中で最も高値を示したという拙稿、「保育学生の保育職志望理由について」がある。また、この中では専門職に求められる社会貢献については、保育学生の中には希薄であるという結果も出ている。今回の調査結果と合わせて判断すると、志望者の希望理由から、すなわち職業意識を、専門職者としての使命感や責任感に基づいたものに発展させていくことが養成教育の課題となるであろう。

V. まとめ

保育職志望学生は、幼稚園教諭免許状や保育士資格の取得という目標は、入学時点においては明確である。しかし、これを就職に結びつけて考えているかどうかについては、すなわち、どの程度の職業意識として持ち得ているかについては、個人差が大きいということが窺える。傾向としては、早い時期に、自身が受けた

前向きの影響という理由からの希望の場合は、高く持ち得ている。しかし、希望する時期が遅くなるほどに、就きたいという強い意欲は就けたらいいという願望が多くなっていくということが明らかになった。中学校や高校での職場体験やボランティア活動は好影響を与えているが、これが契機となって変更している者もいると考えられる。

養成校の課題は、このような保育職志望者の傾向を理解した上で、導入教育の充実を図るなどの対応を考慮すべきということであろう。日本学術会議が示す「大学と職業の接続」、あるいは中央教育審議会が示す「学校から社会・職業への円滑な移行」は、専門職者としての知識・技術のみではなく、職業意識にこそ求めることであると言える。社会的な保育者の役割、そこから求められる能力などを早い段階で理解し、特に使命感と責任感を備えた職業意識を形成できるように支援することが重要である。

今後の課題は、就職を一応の結果として、どのような職業意識を形成していくかを追跡調査していく必要がある。

VI. 利益相反

開示すべき利益相反（COI）はない。

VII. 参考文献

- 1) 日本学術会議：大学教育の分野別質保証の在り方について 2010.
- 2) 中央教育審議会：今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申） 2011.
- 3) 佐藤和順：教師・保育者を志す学生のワーク・ライフ・バランス意識，保育学研究 2012；50－1：41－52.
- 4) 森野美央・飯牟礼悦子・浜崎隆司・岡本かおり・吉田美奈：保育者効力感の変化に関する影響要因の縦断的検討－保育専攻学生における自身経験・自身喪失経験に着目して－，保育学研究 2011；49－2：96－107.
- 5) 大橋伸次：保育学生の理想的保育者像について，国際学院埼玉短期大学研究紀要 2010；31；37－42.
- 6) 大橋伸次：保育学生の保育職志望理由について，国際学院埼玉短期大学研究紀要 2013；34；13－19.

年金制度に対する学生の意識に関する研究

Research on Junior College Students Attitudes about Pension Scheme

福田 智 雄

現行の年金制度について学生にアンケート調査を実施した。年金制度についてわからない、知らないという意見が多い。制度が複雑だから、理解しづらいという意見などもある。その一方で、今後の年金制度については、少しあるいはすごく心配しているという意見が多かった。こうした結果を踏まえ、年金教育をキャリア教育の一環として実施するという意義を述べた。

キーワード：年金制度、短期大学生、意識

I. はじめに

平成13年度より、老齢厚生年金の定額部分支給開始年齢の段階的引き上げが開始された。将来の安定した年金支給を行うためである。また、基礎年金の国庫負担の関係から消費税が脚光を浴びている。

一方で、今後の年金制度の担い手である若年世代が年金制度に関してどのような考えを抱いているのかは、明確ではなく、関連した調査も少ない。

本論文では、学生に対してアンケートを行い、年金制度の知識、認知度等を探るとともに、学生の年金制度に関する理解を深めるために、どのような取り組みが望ましいか検討を行った。

II. 方法

短期大学生の年金制度についての理解と今後の制度の在り方について、選択枝から回答を求めるとともに、一部自由回答を求めた。

1. 調査対象

A短期大学幼児保育学科に在学し、アンケート調査実施日に出席した男性6名、女性150名、計156名に対してアンケート調査を実施した。156名全員から回答を得ることができた。

2. 調査方法

授業の際に、アンケート用紙を配布し、その場で記

入を依頼し回収した。

3. 調査時期

平成25年6月25日及び27日

4. 調査内容

調査項目は下記のとおりである。

- (1) 将来、経済的な豊かさを実感するために大切なことは何か。
- (2) 心の豊かさを実感するために、大切と考えることは何か。
- (3) 「年金」に対する知識の有無。
- (4) 上記(3)で「少し知っているが、具体的にはわからない」など知識が少ないまたは知らない等答えた対象者とその理由。
- (5) 現在の年金制度に対する考え方
- (6) 上記(5)で「心配」と答えた対象者とその理由。
- (7) 今後、年金制度をどのようにしたらよいか。

III. 結果

アンケートの集計結果は次の通りである。

1. 将来、経済的な豊かさを実感するために大切なことは何でしょうか。(複数回答可)
「ある程度の額の収入があること」は122人、「ある程度の消費財(服飾品、趣味の物等)の購入ができる、レジャー関連の消費ができる」は68人、「マイホームなどの資産を持っている」は52人、「ある程度の額の

金融資産（貯金、株など）を持っていること」は49人である。なお、その他の回答として「税金が少ないこと」という回答があった。経済的な豊かさの実感にはある程度の収入が大切であるという回答が多い。

2. 心の豊かさを実感するために、大切と考えることは何でしょうか。（複数回答可）

「健康」は117人、「家族（配偶者、子ども）とのきずな」は113人、「時間的な余裕」は100人、「将来の生活への安心感」は93人、「経済的な豊かさ」は79人、「趣味の充実」は78人である。

3. 「年金」に対する知識の有無を教えてください。

「少し知っているが、具体的にはわからない」は77人（49.5%）、「あまり、ほとんど知っていない」は52人（33.3%）、「全然知らない」は19人（12.2%）、「知っている」は5人（3.2%）、「忘れて、今は知らない」は3人（1.8%）、「よく知っていると思う」はなかった。

「自分の判断で知っている」は5人、「具体的にはわ

からない」等は96.8%である。年金制度は少なくとも具体的には知られていないという結果となった。

4. 質問3で少し知っているが、具体的にわからない（（3）から（6）という回答等と答えた方に伺います。そう思うのはなぜですか。（複数回答可）

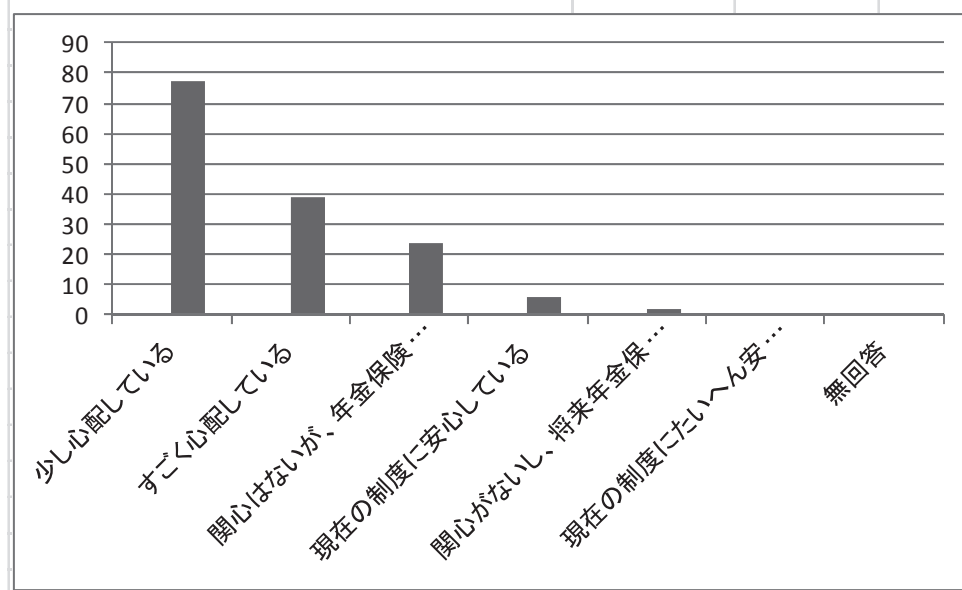
「制度が複雑だから理解しづらい」は91人、「働く、または実際に支払う時でないと実感がわからない」は76人、「政党・政権により制度が変動するような気がする」は21人、「年金記録記載漏れのように不信感がある」は15人、「啓発・PRが不足している」は4人、その他未回答等が7人であった。制度の複雑さを挙げる回答とともに、現実に負担する時期とのかい離がある学生という立場からの回答も多くある。

5. 現在の「年金」に対する考えを教えてください。

「少し心配している」は77人（49.4%）、「すごく心配している」は39人（25%）、「関心はないが、年金保険料を支払うことになったら支払う」は24人（15.4%）、「現在の制度に安心して

表1

項目	人数	%
少し心配している	77	49.4
すごく心配している	39	25
関心はないが、年金保険料を支払うことになったら支払う	24	15.4
現在の制度に安心している	6	3.9
関心がないし、将来年金保険料を支払うつもりがない	2	1.3
現在の制度にたいへん安心している	0	0
無回答		
計	148	100



「現在の制度に安心している」は6人(3.9%)、「関心がないし、将来年金保険料を支払うつもりがない」は2人(1.3%)、「現在の制度にたいへん安心している」は0人、無回答は8人であった。現在の年金制度を心配している回答が74.4%になっている。(表1)

6. 設問5で、少し心配している等回答した対象者にさらに、その理由を質問した設問である。(複数回答可)

「将来自分の世代ではもらえない可能性があると思うから」は94人、「将来の年金が十分でないと思うから」は65人、「年金があっても物価が上昇して生活できないと思うから」は24人、「自分で貯金などの貯えをできないと思うから」は13人、無回答は12人である。

7. 同様に、設問5で現在の制度に安心していると回答した以外の対象者に、今後の年金制度はどうしたらよいか質問したものである。(複数回答可)

「現行制度のまま税金を使って制度を維持し、年金保険料を値上げしない」は39人、「現行制度のまま年

金保険料を値上げし、制度を維持する」は23人、「現行制度をそのまま維持する」は17人、「年金制度を廃止し、各自が自分の責任で積み立てる」は7人、「年金制度は廃止し、困った場合は生活保護等の制度を活用する」は5人、「わからない」は69人である。わからないという回答が特に目立つ回答になっている。(表2)

8. 質問7でわからないという回答に対して、関連する質問3、質問4、質問5、質問6についてクロス集計を行った。結果は次の通りである。

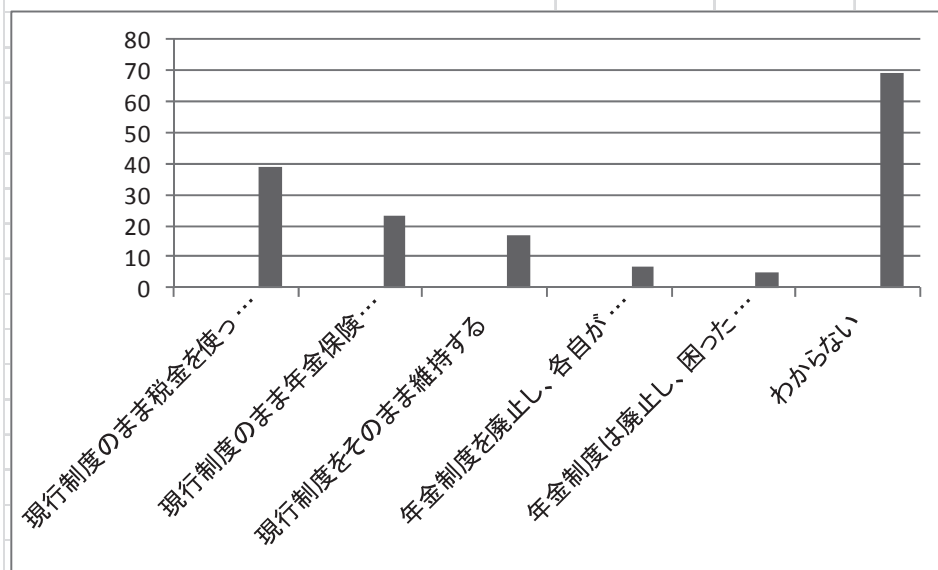
質問3 年金に対する知識の有無を教えてください。

「少し知っているが、具体的にはわからない」は23人(40.0%)、「あまりほとんど知っていない」は21人(36.2%)、「全然知らない」は7人(12.1%)、「知っている」は3人(5.2%)、無回答3人であった。知っているが、具体的には知らないという質問を含めると87.9%が具体的な年金の知識を知らないという結果であった。

質問4 質問3で少し知っているが、具体的にはわか

表2

項目	人数
現行制度のまま税金を使って制度を維持し、年金保険料を値上げしない	39
現行制度のまま年金保険料を値上げし、制度を維持する	23
現行制度をそのまま維持する	17
年金制度を廃止し、各自が自分の責任で積み立てる	7
年金制度は廃止し、困った場合は生活保護等の制度を活用する	5
わからない	69



らない等と答えた質問に対する理由（複数回答）

「制度が複雑だから、理解しづらい」は31人、「働く、または実際に支払う時でないと実感がわかない」は28人、「政党・政権により制度が変動するような気がする」は12人、「年金記録漏れのように不信感がある」は3人、「啓発・PRが不足している」は1人、無回答は1人であった。（表3）

質問5 現在の年金に対する考えについて

「少し心配している」は27人（46.6%）、「すごく心配している」は11人（19.0%）、「現在の制度に安心している」は6人（10.3%）、「関心がないし、将来保険料を支払うつもりがない」は6人（10.3%）、「現在の制度にたいへん安心している」は1人（1.7%）、「関心がないが、保険料を支払うことになったら支払う」は1人（1.7%）、無回答6人であった。「少しあるいはすごく心配している」は65.5%になっている。

質問6 質問5で心配している等答えた場合の理由を尋ねている。（複数回答）

「将来自分の世代ではもらえない可能性がある」は

32人（55.2%）、「将来の年金が十分でないと思うから」は23人（39.7%）、「自分で貯金などの貯えをできないと思うから」は5人（8.6%）、「年金があっても、物価が上昇して生活できないと思うから」は4人（6.9%）であった。

今後の年金制度について回答がなかった項目についてのクロス集計では、複数回答のため相関を示すことはできなかった。

IV. 考察

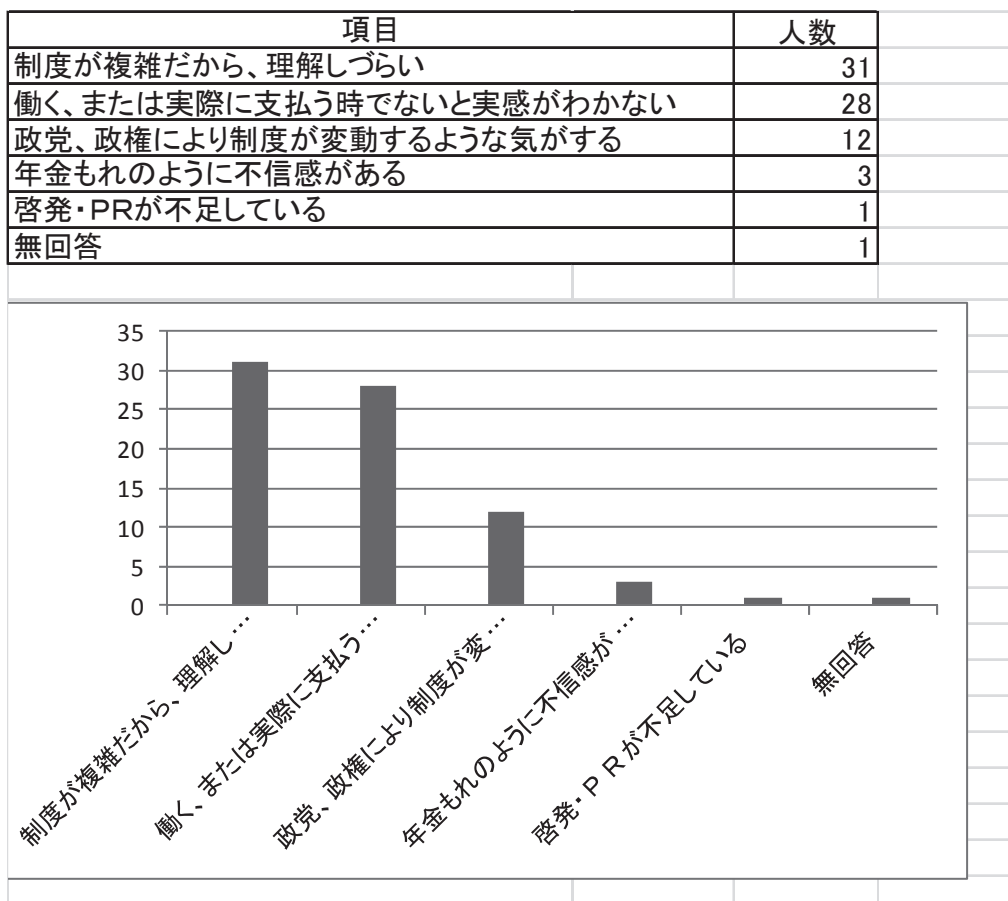
1. 先行研究の概要及び本研究の位置づけ

（1）先行研究について

年金に関する先行研究では、後述のように年金財政の逼迫を前提に年金制度そのものを対象とした研究が多く、結果としては消費税の導入を解決のための方策の骨子としているものが多い。

学生を対象とした年金に関する研究として、髭奈苗¹⁾「国民年金に対する若者の意識とこれからの年金」では、大学生を対象にアンケート調査を行い、被保険

表3



者の傾向や項目ごとの関連性を考察している。結果として、多くの若者が年金に関心がないこと。さらに若者が国民年金を支払いたくないという理由は、主に年金に対する無関心、年金不信であることを挙げている。そして、政策提言として、インフレへの対応、二重負担の解消、義務教育段階での年金教育の提言を行っている。

また、学生に限られた調査ではないが、国民年金制度についてどのように思っているか尋ねた調査²⁾では「将来、自分がもらえるか不安と思っている人は93%」という結果が報告されている。

(2) 本研究の位置づけ

本研究では、短期大学在籍学生を対象に、年金制度に関する知識と年金に対する考え及び今後の年金制度に関する意見をもとめ、先行研究等を踏まえた上で学生が年金に対してより望ましい知識を得ることができる方策の一つとして、就職前教育としてのキャリア教育を活用した啓発及び知識獲得の方策に絞った提案を行った。

(3) 厚生労働省³⁾による、我が国の年金制度の紹介と改革の必要性

厚生労働省（以下厚労省と略記）は、HRで、年金制度の体系として次のようにまとめている。「基本としては、国民年金（基礎年金）を基礎として、民間サラリーマンには厚生年金保険を上乗せするいわゆる2階建の構造であることを中心にしていること。しかし、自営業者等の一部には国民年金基金、自営業者と民間サラリーマンの一部には確定拠出年金（個人型）の2階建てとなっていること。さらに、民間サラリーマンの一部では確定拠出年金（企業型）と確定給付企業年金、厚生年金基金のいわゆる3階建てになっている」としている。なお、説明上、公務員等も3階建てである。

そして、厚労省はさらに改革の必要性について、本稿に関係する部分では「なぜ、社会保障制度の改革が必要なの？」とし、人口ピラミッドが変化、つまり少子高齢化していること、一方で社会保障給付費がこの20年で倍以上に増加し、今後さらなる増加が予想され、社会保障の給付と負担の現状では社会保障給付費109兆円の内、保険料が約61兆円であり41兆円は公費税金で賄われていること、しかも国の歳入は税金が約42兆円、国債が約44兆円であると説明している。そして今後の改革の方向性として被用者年金の一元化を行うとしている。また、いわゆる年金の空洞化を示すものと

して、過去3か年の国民年金の納付率を公表している。

(4) 年金制度に関するこれまでの研究並びに、社会保障国民会議の動向

今後年金改革の方向性については、3号保険者の扱い、国民年金の事務費の問題等重要課題が数多くあるが、先行研究によれば、次のような課題が残されているとされている。いずれも、年金制度の改革を述べているが、受給者すべてを満足させる制度にはなっていない。なお、各論者について相違点を明示したが、各論者とも問題点については共通している点は多い。内容はいずれも要約である。

- 1) 職業別の年金体系ではなく、すべての国民が一元化された年金制度に加入する年金一元化（村上清⁵⁾）
- 2) 国民年金において顕著である、保険料納付率の低迷からもたらされる空洞化（玉井等⁶⁾）
- 3) 将来的に十分な年金財政を担保するために、消費税を含めた財源手当の検討（石田成則⁷⁾）

しかし、上記に述べた論点がある一方で、年金の一元化、財政方式を積立方式にする等も含め、いずれの案にしても利点だけでなく、難点があり現実化が難しいという指摘がある。（堀勝洋⁸⁾）

こうした中で、国が国民全体としての議論を深める目的で設置された社会保障国民会議では、年金支給年齢は今後68歳が妥当という提唱がなされた。しかし、首相に報告された報告の中では今後の年金に関する記述は少なく、日本経済新聞⁹⁾の要約では「厚生年金の支給開始について、直ちに見直す環境にない。年齢を上げても年金財政に関しては中立」と今後の年金制度の方向性についていわゆる棚上げとされている。

(5) 学生に対するアンケート調査からの考察と提言

学生に対するアンケート結果に表れた、年金に対する理解が進まない要因として、次のような課題が考えられる。

- 1) 基礎年金を除くと職業別、所属集団別の制度になっているために普遍化ができない。
- 2) 例外事項が多く、対象者が個別に問い合わせないと確定した回答が得られない場合が多い。
- 3) 頻繁な改正が行われているために、最新の事項の確認が必要である。

若年層にわかりやすい制度に向けては、年金制度の改革は急務であるが、広報啓発活動においても次のような制約がある。第一には、リーフレット、ホームペ

ージ等の手段によるPR,啓発には限界がある。第二に、年金に関する教育,啓発は個人個人ではなく基礎的で、共通した事項にならざるを得ない。

上記のような制約はあるが、今後の年金制度の維持と発展のためには、担い手となる若年層の理解と協力を得ることが重要である。そのため、今後、若年層に対する年金の理解を増進させるために、具体的で段階を踏んだ年金に関する啓発と教育が必要である。

(6) 現在の教育課程における年金に関する教育と国・日本年金機構の対応

現在、義務教育、高等教育、大学教育での年金教育は次のとおりである。

現在、義務教育及び高校教育では年金に関する体系的な教育はなされていない。「中学校では社会科において我が国の社会保障の仕組みを学ぶ一部として、高等学校では、家庭科において高齢者の生計維持の観点から一部学習されている。」(島村和夫¹⁰⁾)

大学教育では、社会福祉関係の教科において、社会保障の一部として学習されている。

しかしながら、学生アンケートでも回答があったように、現実の負担、支給とかい離しているために、動機づけの点では乏しく、十分な効果を上げていない。

さらに、負担が現実化する20歳前に、国の年金に関する事務を一括して担当している日本年金機構から、20歳になってからの手続きと学生納付特例制度などについて質疑応答例も含めて詳細な案内がなされている。しかし、基礎知識がない場合の理解は困難である。日本年金機構のHPでも同様に案内がなされているが、これも複雑で詳細にわたっているために理解は容易ではない。

(7) キャリア教育の一部としての年金教育の取組を行う必要性

現実感を持った学習・教育を行うためには、義務教育、高等教育、大学教育各段階において、キャリア教育として取り組む必要がある。

キャリア教育について寺田盛紀¹¹⁾は「全教育活動の中で行われる仕事や職業に焦点づける教育の1つの本質的な側面であるとともに、生徒・学生が仕事・職業の世界への洞察・スキルの準備、職業人とのコミュニケーションおよび協働体験、自己の進路・職業への気づき・探索・選択などを行うことを支援するプログラム・カリキュラムの体系であり、これらを通して彼・

彼女らの多様な生き方や価値観形成を促す活動である」とまとめている。さらに、寺田は大学におけるキャリア教育について「おもに就職支援的なものと職業人の招聘による職業体験の吸収・内面化(職業意識の形成)を企図したキャリア関連科目。学生のキャリア発達・デザインを促進するためのポートフォリオやワークシートの開発者が、個々の大学で進められている」としている。

キャリア教育では就職支援的な側面での教育も行われているが、職業人、社会人にとって年金に対する理解は必要というだけでなく、実質的な意味でも年金制度を理解する前提として、給与の性質、源泉徴収される税金、年金、保険料を理解することが必要である。

さらに、年金制度の概要を理解できるようにするだけでなく、自分が獲得できる年金額を試算し、将来にわたるキャリア設計を見通せるようにする。こうした試みにより、アンケートに示された知識不足が軽減され、現実感がないことや、将来に対する不安感を減少させ、年金に対する信頼感を増すことができる。さらに、社会福祉等の科目で学ぶ社会保障の知識と相まって、今後の社会保険制度に対する国民としての判断力も養えるものと考えられる。

V. おわりに

アンケートに示された、年金制度に関する知識不足や将来に対する不安は、さきに述べたように既存の年金教育や広報、啓発活動だけでは解決しない。年金制度を分かりやすくものにすること、特に負担と給付の関係が明瞭になることが必要である。さらに、世代間の公平性を保つことも重要である。しかしながら、これまでの年金改革が十分ではなかったように、長い歴史の中で行われてきた制度の改善は時間が必要である。そこで、本論文では、ごく一部ではあるが、若い世代に必要な年金教育について、アンケートをもとに必要性を検証した。残された課題は多いが、最低限の知識が得られる仕組みを今後とも検討したい。

VI. 利益相反

開示すべき利益相反(COI)はない。

VII. 参考文献

- 1) 髭奈苗。堀川梨紗, 前田美沙都, 三品雄一郎, 三山達也: 国民年金に対する若者の意識とこれからの年金 ISFJ政策フォーラム 2010.
- 2) 杉本哲哉: 新成人に関する調査 (株) ミクロミル 2011.
- 3) 厚生労働省年金HP: 「年員制度の体系」 <http://www.mhlw.go.jp/> (2013年11月18日閲覧)
- 4) 村上清: 年金改革: 東洋経済新報社 東京 1993
- 5) 玉井金五, 久本憲夫: 少子高齢化と社会政策: 法律文化社 京都 2008.
- 6) 石田成則: 老後所得補償の経済分析: 東洋経済新報社 東京 2007.
- 7) 堀勝洋: 社会保障読本 東洋経済新報社 東京 2004. 188.
- 8) 日本経済新聞: 社会保障国民会議報告 平成25年 8月18日報告
- 9) 島村和夫: 平成20年 9月埼玉県議会教育長答弁
- 11) 寺田盛紀: 文部科学省中教審資料 2013.2.
高山憲之: 信頼と安心の年金改革 東洋経済新報社 東京 2004.

保育現場に於ける童謡の歌い方についての考察 －保育者養成校での授業実践を通して－

Consideration about How to Sing the Children's Song
in the Child Care Spot
－ The Lesson Practice in a Child Care Worker Training School Pass －

宮 本 智 子

保育の現場では、季節、行事、身近な動植物を歌った童謡などが歌われている。子どもは、これらの童謡を歌うことによって季節を感じ、行事の楽しさを味わい、動植物を慈しむ心が養われると思われる。

長田は、「幼児の歌の上手下手というものは、音楽を聞いて歌い始める模倣期の終わりごろから小児期にかけての教育練習如何によって支配されるもの」¹⁴⁾と述べている。

そこで保育者は、童謡の作られた背景をよく理解した上で、子どもたちにこの童謡を正確に、また情景描写がイメージできるように伝えていく必要がある、保育者の担う役割は大きい。

本論では、筆者の担当している「声楽・音楽理論」の授業の中で指導している童謡の中から17曲を抽出し、多くの学生が間違いやすい言葉やリズム、そして最近衰退しつつある鼻濁音の使い方などを振り返り、のぞましい童謡の歌い方について検討、考察した。

キーワード：童謡、歌詞、鼻濁音、歌い方

I. はじめに

保育の現場では、季節、行事、身近な動植物を歌った童謡などが歌われている。子どもは、これらの童謡を歌うことによって季節を感じ、行事の楽しさを味わい、動植物を慈しむ心が養われると思われる。そして、成長して大人になった時に、幼いころに歌った童謡を歌うことによって、その時の風景や感性が蘇ってくる。

日本の童謡の歴史を振り返って見ると、大正時代に遡る。子どもの自然な心情を謳おうと鈴木三重吉や北原白秋らが中心となって、児童文学雑誌「赤い鳥」を刊行した。そして、それから一年遅れて、斉藤佐次郎、野口雨情らを中心として「金の船」（後の「金の星」）が刊行され、時代を経て数々の作品が誕生し今日に歌い継がれている。

そこで保育者は、童謡の作られた背景をよく理解した上で、子どもたちにこの童謡を正確に、また情景描写がイメージできるように伝えていく必要がある。

童謡を歌う上で、先ず大切なことは詩をしっかりと

理解し、一つ一つの言葉をはっきりと歌うことである。そして、作曲者が書いたメロディーやリズムを正確に美しく歌い上げる必要がある。抒情的なものは抒情的に、コミカルなものはコミカルに歌わなくてはならない。

筆者は、長年に亘り保育者養成校である本学の「声楽・音楽理論」の授業の中で、童謡の歌い方を指導している。その中で、多くの学生が間違いやすい言葉やリズム、そして鼻濁音の使い方などを振り返り、先ずはより良い発声が重要であることは、先の研究ですでに述べたが、本研究ではそれを土台として、歌詞を大切に歌う事とその歌詞がイメージできるような望ましい歌い方について検討し、これまでの授業での実践を基に考察した。

II. 研究の方法

授業の中で取り上げている童謡の中から、1. 春の歌、2. 夏の歌、3. 秋の歌、4. 冬の歌、5. 動物の歌、6. 食べ物の歌、に分類し、学生の間違いやす

い歌詞やリズムなども取り上げ、それぞれの童謡を歌う上で歌詞の分析と歌い方について考察した。

Ⅲ. 結果及び考察

1. 春の歌

- 1) どこかで春が 百田宗治 作詞
草川 信 作曲

どこかで「春」^{はる}が^が生ま^{うま}れてる
どこかで水^{みづ}が^がながれ^だ出す
どこかで雲雀^{めづ}が^が啼^ないている
どこかで芽^めの出^でる 音^{おと}が^がする
山の三^{さん}月^{げつ} 東^{とう}風^{ふう}吹^ふいて
どこかで「春」^{はる}が^がうま^{うま}れてる

(「日本の童謡200選」より)

[歌詞について]

先ずこの曲は、「ガ」行の発音が多く出てくるが、この場合は皆、鼻濁音で発音する。そうすることによって、フレーズの流れをやわらかく、美しくする。鼻濁音と濁音の使い方については、①～⑥に示す通りである。

(以後、○は鼻濁音、□は濁音で表す。)

- ①助詞の「ガ」行は、鼻濁音にする。(例 どこかで春^が)
- ②語中や語尾に現われる「ガ」行は、鼻濁音にする。(例 三^{さん}月^{げつ}、文^{ぶん}具^ぐ)
- ③語の頭に来る「ガ」行は、濁音にする。(例 学^{がく}校^{こう}、ガ^がチョウ)
- ④数詞は、濁音であるが、(例、十^{じゅう}五^ご)「十^{じゅう}五^ご夜」のように日本語の単語は、鼻濁音にする。
- ⑤2つの単語からできているもの(例、音楽^{おんがく}学校^{がっこう})は、「音^{おん}楽^{がく}」は鼻濁音になるが、「学^{がく}校^{こう}」は、濁音になる。
- ⑥擬音語、擬声語は、濁音にする。(例 ギザギザ、ガタガタ)
- ⑦出だしの「どこかで春^{はる}が^が」と「どこかでひばりが」のハ行(気音)を少し早めにはっきりと発音する。
- ⑧「東風(こち)」は、中国の古典からの表現で、「春になって吹いてくる温かい風」という意味で、戦後歌われるようになったとされる「そよ風」とした方が、子どもにより分かりやすく歌いやすいと思われる。

[歌い方について]

- ①春を待ちわびているという気持ちを表すために、

表示の通り、「少し速やかに生き生きと」したテンポで歌う。

- ②「どこかで春^{はる}が^が」「どこかでひばりが」の語尾の処理が煩雑にならないよう丁寧に行う。

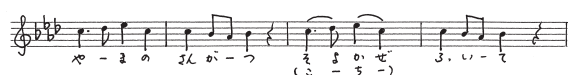
譜例 1



(「日本の童謡200選」より)

- ③「山の三月、そよ風吹いて」の箇所は、のびのびとした声で歌う。

譜例 2



(「日本の童謡200選」より)

- 2) めだかの学校 茶木 滋 作詞
中田喜直 作曲

めだかの学^{がく}校^{こう}は川のなか
そつとのぞいて みて^{みて}らん^{らん}
みんなでおゆう^き
しているよ

めだかの学校のめだかたち
だれ^{だれ}が^が生徒^{せいと}か 先生^{せんせい}か
みんな^{みんな}げ^げんきに
遊^{あそ}んでる

めだかの学^{がく}校^{こう}は うれしそう
水^{みづ}にな^なが^がれて つーいつい
みんな^{みんな}が^が そろって
つーいつい (「日本の童謡200選」より)

[歌詞について]

先ず濁音と鼻濁音については、記載の通りである。この詩は、茶木が自分の子どもである3歳になる義夫君を連れて、地元である小田原市の郊外を歩いていた時に傍を流れる小川を歩いていた時の情景を表しており、「めだかの生態を素直に表現している」と言われている。

「水に流れてつーいつい」の「つーいつい」は、めだかは、「すーいすい」ではなく「つーいつい」であるという茶木 滋のこだわりの感性から表現されたも

のである。

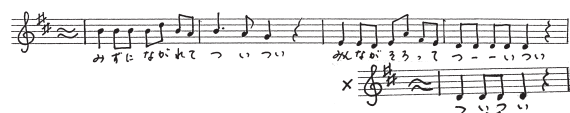
[歌い方について]

- ①「そっとのぞいて みてごらん」は、2回繰り返すが、この部分は、距離感を表していると思われる。つまり、最初は、めだかから少し離れた所で歌っているので普通の音量で歌い、2回目は、近い距離で歌っていると想像すると、めだかが逃げないように小さい音量で歌う必要がある。この時、言葉が消えないように、はっきりと丁寧に歌う。

2番、3番の同様の箇所もこれに準じて強弱をつけて歌うと変化がつく。

- ②「水にながれて つーいつい みんながそろって つーいつい」の下線部分の言葉の入れ方を正しく行う。

譜例 3



(「日本の童謡200選」より)

3) チューリップ

作詩 近藤宮子

作曲 井上武士

サイタ サイタ
チューリップ ノ ハナ (ガ)
ナランダ ナランダ
アカ シロ キイロ
ドノ ハナ ミテ モ
キレ^レイ ダ ナ

(「幼児歌曲選集」より)

[歌詞について]

- ①鼻濁音については、○で示した通りである。
②「ハナ」は「アナ」と聞こえがちである。気音である「ハ」をはっきりと発音する。
③「キレ^レイ」は、「イ」の母音は、喉に詰まりがちなので、歌の場合「キレ^エ」と発音するとフレーズがきれいに流れる。

[歌い方について]

- ①冒頭の「サイタ サイタ」と「ナランダ ナランダ」のフレーズは、一小節ごとに切らないで、楽譜に表示されている通り、2小節ごとにブレスをする。

譜例 4



(「幼児歌曲選集」より)

- ②「チューリップの ハナ (ガ)」の(ガ)の音を強く押さないで、丁寧に処理する。
③チューリップの可憐な花を想像し、春を感じながら歌う。

4) ^{うれ}嬉しい ^{ひな}雛まつり 作詩 サトー ハチロー
作曲 河村光陽

^{あかり}燈火をつけましょ ^{ほん}ぼりに
お花を^あ上(ず)ましょ 桃の花
五人囃子の 笛 太鼓
今日は楽しい 雛まつり

^{だいり}お内裏さまと お雛さま
二人ならんで すまし^顔
お嫁に^{かんじょ}いらした 姉さまに
よく似た^{かんじょ}官女の 白い顔

^{びょうぶ}金の屏風に 映る灯を
かすかにゆする 春の風
少し^め白酒 召されたか
赤い^{うだいじん}顔の 右大臣

4番は省略する。

(「日本の童謡200選」より)

[歌詞について]

- ①五人囃子の5「ゴ」は、数字なので濁音となる。「すまし顔」の「ガ」は、鼻濁音である。
②「お嫁にいらした」の箇所は、サトーハチローの実の姉の事を指しているという説がある。そうであれば、身内に、「いらした」という尊敬語を使うのは通常適切ではないが、この姉が、お嫁入り前に亡くなって神の下へ召されたという意味から、この言葉が使用されているとされる。

[歌い方について]

- ①「五人囃子」「お嫁にいらした」「少し白酒」のメロディーは、いずれも下降形であるが、長3度の音程が不明確になりがちである。従って、この箇所は、丁寧に正しい音程で歌う必要がある。
②「五人囃子」の「ごにん」の「ん」は、本来は「n」であるが、音が高いため、口を開いた「ŋ」で発

音する。

譜例 5



(「日本の童謡200選」より)

- ③「今日は楽しい 雛祭り」の部分は、伴奏が半拍同じメロディーが入るため、伴奏と一緒に半拍遅れて入りがちであるので注意する。

譜例 6



(「日本の童謡200選」より)

2. 夏の歌

1) あめふりくまのこ

作詩 鶴見正夫

作曲 湯山 昭

おやまに あめ^が ふりました
あとから あとからふってきて
ちょろちょろ おがわ^が できました

いたずら くまのこ かけてきて
そっと のぞいて みました
さかな^が いるかと みました

なんにも いないと くまのこは
おみずを ひとつち のみました
おててで すくって のみました

それでも どこかに いるようで
もいちど のぞいて みました
さかなを まちまち みました

なかなか やまない あめでした
かさでも かぶって いましょと
あたまに はっぱを のせました

(「日本の童謡200選」より)

[歌詞について]

- ①鼻濁音については、○で示した通りである。

- ②この歌詞は、ストーリー性のあることから、先ずは、歌詞を朗読し、その情景描写を想像する。

- ③「さかながいるか」との「さかな」と「いるか」を同じ強さで発音すると、「さかな」と「イルカ」に聞こえてしまうので、「いるか」の「イ」は、強調しないよう注意する。

- ④「なんにもいないと」の「ん」は「n」で発音する。
[歌い方について]

- ①譜面に表示されているように「やさしく はなしかけるように」歌う。

- ②「おやまに あめが」の「あ」が平べったくならないように口形を縦に発声する。

- ③「いたずらくまのこ」は、動きを持ったテンポで歌う。

- ④「そうっと」の言葉は、特に「やさしく丁寧に」歌う。

- ⑤5番の歌詞は、表示にあるように、ゆっくりとしたテンポで、「なかなか やまない あめ」を想像しながら、気持ちを込めて歌う。

2) とけいのうた

作詩 筒井敬介

作曲 村上太郎

コチコチ カッチン おとけいさん
コチコチ カッチン う^こいてる
こどもの はりと おとなの はりと
こんにちは さようなら
コチコチ カッチン さようなら

コチコチ カッチン おとけいさん
コチコチ カッチン う^こいてる
こども^が びよこり おとな^が びよこり
こんにちは さようなら
コチコチ カッチン さようなら

(「実用伴奏法」より)

[歌詞について]

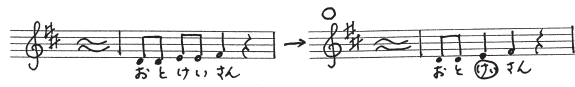
- ①この歌は、「コチコチ カッチン」という時計の針の音を表す擬音を間延びしないよう「コチコチ」の「チ」は、無声音で発音する。

- ②「びよこり」の「びよ」もはっきりと発音する。

[歌い方について]

- ①「おとけいさん」「けい」は、ともに8分音符であるが、均等に分けないで「けい」と歌う方が自然である。

譜例 7



(「実用伴奏法」より)

- ②「こんにちは さようなら」の「は」と「ら」は、伸ばしすぎないように音符通りに歌う。

譜例 8



(「実用伴奏法」より)

3) おつかいありさん

作詩 関根栄一

作曲 團伊久磨

あんまりいそいで
こっつんこ
ありさんとありさんと
こっつんこ
あっちいって
ちょんちょん
こっちきて ちょん

あいたたごめんよ
そのひょうし
わすれたわすれた
おつかいを
あっちいって
ちょんちょん
こっちきて ちょん

(「日本の童謡200選」より)

〔歌詞について〕

この歌は、多くの学生が歌詞を間違えて覚えている。その箇所は、下記に示す通りである。

- ①「あいたたごめんよ」の「ご」は、濁音である。
- ②「そのひょうし」を「そのちょうし」
- ③「こっつんこ」を「ごっつんこ」
- ④「ありさんとありさんと」を「ありさんとありさんが」
- ⑤「こっちきて」を「こっちいって」

〔歌い方について〕

この曲は、付点八分音符で書かれた、たいへん軽快な歌である。「あり」が忙しく行ったり来たりする様

子をコミカルに歌い上げると良いと思われる。

譜例 9



(「日本の童謡200選」より)

4) たなばたさま

作詩 林 柳波

作曲 下総院一

ささの葉 さらさら
のきばに ゆれる
お星さま きらきら
きん ぎん 砂子

五しきの たんざく
わたしが かいだ
お星さま きらきら
空から 見てる

(「幼児歌曲選集」より)

〔歌詞について〕

- ①濁音と鼻濁音を正しく使い分ける。
- ②「ささの葉」の「ハ」をはっきり発音する。
- ③「のきば」「砂子」「五しき」の意味を正しく理解する。

「のきば (軒端)」は、軒のはしのこと。

「砂子」は、金銀箔の粉末で、短冊などに吹き付けるもの。

「五しき (五色)」5種類の色。特に、ここでは青、黄、赤、白、黒の5色の短冊のこと。

〔歌い方について〕

- ①この曲は、音の跳躍が少なく、音形が穏やかである。従って、音形に添ってのびやかに歌う。
- ②「ゆれる」「きらきら」「かいだ」「見てる」のそれぞれの語尾を下から押さないで、上から降ろすように歌うと音程が下がらない。

3. 秋の歌

1) とんぼのめがね

作詩 額賀誠志

作曲 平井康三郎

とんぼのめがね
水色めがね
青いおそらを
とんだから (とんだから)

とんぼのめがね

ぴかぴかめ[㊦]ね
 おてんとうさまを
 みてたから（みてたから）

とんぼのめ[㊦]ねは
 赤色め[㊦]ね
 夕やけ[㊦]雲を
 とんだから（とんだから）
 （「日本の童謡200選」より）

[歌詞について]

- ①鼻濁音については、○で示した通りである。
 「夕やけ雲」は、「夕やけ+雲」の複合語であり、
 本来は「クモ」であるが、複合語になる際に「ユ
 ウヤケグモ」と濁音化する。この場合は、鼻濁音
 となる。
- ②「とんぼ」の「ン」は「m」で唇を閉じて発音する。
 「とんだ」「おてんとう」の「ン」は「n」で唇を
 開いて発音する。

[歌い方について]

- ①「青いおそらを」「おてんとうさまを」「夕やけ雲
 を」の部分は、明るい響きで語頭の「a」「o」「u」
 それぞれの母音をよく響かせて歌う。

譜例10



（「日本の童謡200選」より）

- ②最後の節である「とんだから」「みてたから」は、
 3拍たっぷりとして明るい響きで、のびやかに伸ばす。

譜例11



（「日本の童謡200選」より）

- 2) どんぐりころころ 作詩 青木存義
 作曲 梁田 貞

どんぐりころころ ドンブリコ
 お池にはまって さあ大変
 どじょう[㊦]出て来て 今日
 坊ちゃんに一緒に遊びましょう

どんぐりころころ よろこんで
 しばらく一緒に 遊んだ[㊦]
 やっぱお山[㊦] 恋しいと
 泣いてはどじょうを 困らせた
 （「日本の童謡200選」より）

[歌詞について]

- ①鼻濁音については、○で示したの通りである。
- ②これは従来から言われていることであるが、「ド
 ンブリコ」と池に落ちた擬音語を「ドングリコ」
 と間違えて歌っている場合が多い。「ドンブリコ」
 とは、「やや重いものが浮いたり沈んだりして流
 れるさま」（広辞苑）とある。
- ③「どじょう」は「どじょお」と発音する。
- ④この歌には、3番の歌詞も存在する。この歌詞は、
 岩河三郎が、1986年に、3部合唱用として編曲し
 た際に付け加えられたとされている。
 どんぐりころころ 泣いてたら
 仲良しこりすが とんできて
 落ち葉にくるんで おんぶして
 急いでお山に 連れてった

[歌い方について]

- ①「お池にはまって さあ大変」の「さあ大変」は、
 本当に驚いた様子で歌う。
- ②全体が、一本調子にならないよう情景を思い浮か
 べながら、表情豊かに歌う。

- 3) まっかな秋 作詩 薩摩 忠
 作曲 小林秀雄

まっかだな まっかだな
 つたの葉っぱ[㊦] まっかだな
 もみじの葉っぱもまっかだな
 沈む夕日に 照らされて
 まっかなほっぺたの きみとほく
 まっかな秋に かこまれている

まっかだな まっかだな
 からすうりって まっかだな
 とんぼの背中も まっかだな
 夕やけ[㊦]雲を 指さして
 まっかなほっぺたの きみとほく
 まっかな秋に 呼びかけている

まっかだな まっかだな
 ひ[㊦]んばなって まっかだな
 遠くのたき火も まっかだな

お宮の鳥居を くぐりぬけ
まっかなほっぺたの きみとほく
まっかな秋を たずねてまわる
(「日本の童謡200選」より)

[歌詞について]

- ①鼻濁音については、○で示した通りである。
- ②この歌は、秋になって木々の葉や花など周りの動植物がまっかに色づく様に感動してうたっていると思われる。従って、3連の詩の中で、「まっか」という言葉が、17回も連呼されている。

[歌い方について]

- ①上記に示したように、この歌は「まっか」という言葉がキーワードになるため、何が「まっか」なのか一つ一つの物を思い浮かべながら、感動を持って歌うことが大事である。そのためには、「まっか」の「マ」をはっきりと発音し、
- ②決して暗くならないように注意する。
- ③「まっかだな」の「ナ」は、横に広げすぎないように発音する。
- ④「まっかなほっぺたの」の部分は、「か」に向かって感情とともに音量も上げる。

譜例12



(「日本の童謡200選」より)

- ⑤最後の「かこまれている」「呼びかけている」「たずねてまわる」の「ル」は「リュ」とならないよう注意する。

4) 赤とんぼ

作詞 三木露風
作曲 山田耕筈

夕焼け 小焼けの
赤とんぼ
負われて見たのは
いつの日か

山の畑の
桑の実を
小か(こ)に摘んだは
まほろしか

十五でねえやは
嫁に行き
お里の便りも
絶え果てた

夕焼け 小焼けの
赤とんぼ
止まって いるよ
さおの先

(「声楽教本」より)

[歌詞について]

この歌は、三木露風の幼い頃の情景を詩にしたものだと言われている。

夏の終わりごろ、真っ赤な夕焼けを浴びながら飛んでいる赤とんぼを見ると、幼い頃、母と別れて、姐やの背におんぶされて見ていたあの風景が、懐かしく蘇ってくる・・・と歌われる。

- ①鼻濁音と濁音については、○と□で示した通りである。
- ②「あかとんぼ」の「ん」は、口を閉じた「m」,「摘んだ」は、口を開いた「n」で発音する。
- ③「負われて」の意味は、「追われて」ではなく、「背中に背負われて」という意味である。
- ④「嫁に行き」は、話し言葉では「イキ」であるが、歌の中では、「ユキ」と発音する。

[歌い方について]

- ①各節の冒頭の「夕焼け 小焼けの」「十五でねえやは」の部分は、音が跳躍しているが、美しくレガートに歌い上げる。

譜例13



(「声楽教本」より)

- ②「赤とんぼ」の本来のアクセントは、「アカトンボ」であるが、当時は、「アカトンボ」と発音されており、この音形に作られたと言われている。

譜例14



(「声楽教本」より)

- ③4番の歌詞は、同じく「夕焼け小焼け」と繰り返されるので、ピアノッシモでゆったりと歌い上げ

ると美しい。しかしこの時言葉が消えてしまわないように一つ一つの言葉を丁寧に歌い上げる。

5. 冬の歌

1) あわてんぼうのサンタクロース

作詩 吉岡 修

作曲 小林亜星

あわてんぼうの サンタクロース
クリスマスまえに やってきた
いそいで リンリンリン
いそいで リンリンリン
ならしておくれよ かねを
リンリンリン リンリンリン リンリンリン

あわてんぼうの サンタクロース
えんとつのぞいて おっこちた
あいたた ドンドンドン
あいたた ドンドンドン
まっくろけの おかお
ドンドンドン ドンドンドン ドンドンドン

あわてんぼうの サンタクロース
しかた(が)ないから おどったよ
たのしく チャチャチャ
たのしく チャチャチャ
みんなもおどろよ ぼくと
チャチャチャ チャチャチャ チャチャチャ

あわてんぼうの サンタクロース
もいちどくるよと かえってく
さよなら シャランラン
さよなら シャランラン
タンブリンならして きえた
シャランラン シャランラン シャラ
ンラン

あわてんぼうのサンタクロース
ゆかいなおひ(け)の おじいさん
リンリンリン チャチャチャ
ドンドンドン シャランラン
わすれちゃだめだよ おもちゃ
シャランリン チャチャチャ ドンシャラ
ラン

(「幼児歌曲選集より」)

[歌詞について]

①鼻濁音については、○で示した通りである。

②この曲は、「リンリンリン」「ドンドンドン」などの擬音が多く出てくる。

「シャランラン」の「シャラ」は素早く発音する必要がある。

5 番の「シャランリン チャチャチャ ドンシャラン」の「シャランリン」の部分は、楽譜によっては、「リンリンリン」と書かれているものもあるが、その中で、出版年が新しいものは前者である。従って、ある年代から書き換えられたものと思われる。

[歌い方について]

①最初の歌い出しの「あわてんぼうの」のアウフタクトで入る部分を持ち遅れないように入る必要がある。そうすると、必然的に「あわてんぼう」の下線部分にアクセントがくる。

譜例15



(「幼児歌曲選集より」)

②3 番の「タンブリン」の譜割を正確に入れる。

譜例16



(「幼児歌曲選集より」)

③この歌は、クリスマスにやってくるサンタクロースをコミカルに描いている。その情景を思い浮かべながら、軽快に歌う。

2) お正月

作詩 東 くめ

作曲 滝廉太郎

もういくつ寝ると お正(月)

お正月には 風あ(け)て

独楽をまわして 遊びましょう

早く来い来い お正(月)

もういくつ寝ると お正(月)

お正(月)には 毬ついて

追羽根ついて あそびましょう

早く来い来い お正(月)

(「幼児歌曲選集より」)

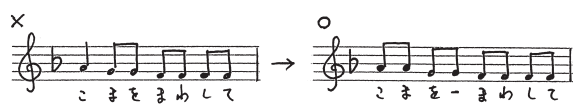
〔歌詞について〕

- ①鼻濁音については、○で示した通りである。
- ②この歌は、「幼稚園唱歌」の大半を受け持ったとされる東くめの作詩であるが、当時の固い文語体ではなく、やさしい口語体で書かれている。最近では、あまり見かけなくなったが、風、独楽、毬、羽子板遊びの追羽根など当時の懐かしい遊びが歌詞として表されている。

〔歌い方について〕

- ①「おしょうがつ」を歌にした場合、「つ」が浅くなりがちである。「tu」の「u」の母音を少し深めに発音する。
- ②「独楽を」の言葉の入れ方を正しく行う。

譜例17



(「幼児歌曲選集より」)

5. 動物の歌

- 1) やぎさんゆうびん 歌詞 まどみちお
作曲 團 伊玖磨

しろや(ぎ)さんから おて(が)み ついた
くろや(ぎ)さんたら よまずに たべた
しかた(が)ないので おて(が)み かいた
さっきの てがみの ごようじ なあに

くろや(ぎ)さんから おて(が)み ついた
しろや(ぎ)さんたら よまずに たべた
しかた(が)ないので おて(が)み かいた
さっきの て(が)みの ごようじ なあに

(「幼児歌曲選集より」)

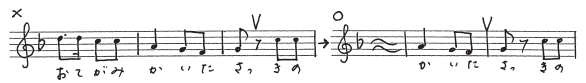
〔歌詞について〕

- ①鼻濁音と濁音については、○と□で示した通りである。
- ②この歌詞は、くろやぎとしろやぎの間で繰り返される手紙のやり取りをユーモラスに描かれている。

〔歌い方について〕

- ①「おてがみ かいた さっきの」のブレスの取り方を間違えると、別の意味になる。

譜例18



(「幼児歌曲選集より」)

- 2) いぬのおまわりさん 歌詞 佐藤義美
作曲 大中 恩

まい(こ)の まい(こ)の こねこちゃん
あなたの おうちは どこですか
おうちを きいても わからない
なまえを きいても わからない
ニャン ニャン ニヤニヤン
ニャン ニャン ニヤニヤン
ないてばかりいる こねこちゃん
いぬのおまわりさん こまってしまって
ワン ワン ワワーン
ワン ワン ワワーン

まい(こ)の まい(こ)の こねこちゃん
このこの おうちは どこですか
からすに きいても わからない
すずめに きいても わからない
ニャン ニャン ニヤニヤン
ニャン ニャン ニヤニヤン
ないてばかりいる こねこちゃん
いぬのおまわりさん こまってしまって
ワン ワン ワワーン
ワン ワン ワワーン

(「幼児歌曲選集より」)

〔歌詞について〕

- ①鼻濁音については、○で示した通りである。
- ②この歌は、動物を擬人化した歌で、犬のおまわりさんが、迷子の子猫に家をたずねるが、子猫は泣くばかりで困り果ててしまうというほのぼのとした情景を描いており、「ニャンニャン」「ワンワン」などの擬態語が多く使われている。

〔歌い方について〕

- ①この歌は、大いにエンターテインメント性を要する歌だと考える。「ニャンニャンニヤニヤン」は、こねこになったつもりで、可愛く歌う。それに対し、「ワンワンワワーン」は、犬のおまわりさんになったつもりで、「いぬのおまわりさん」から少し声色を混ぜて歌うと面白い。子どもにとって、恐らくおまわりさんは怖いイメージなのである。

- ②「ないてばかりいる」の「ばかり」の3連譜のリズムは、決して速くならないように丁寧に歌う。

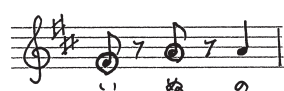
譜例19



(「幼児歌曲選集より」)

- ③「いぬのおまわりさん」「いぬの」と繋げないで、「いぬ」は、音符通り、短く切って歌う。

譜例20



(「幼児歌曲選集より」)

6. 食べ物の歌

- 1) ふしぎなポケット 作詩 サトウ ハチロー
作曲 まど みちお

ポケットの なかには
ビスケットが ひとつ
ポケットを たたくと
ビスケットは ふたつ

もひとつ たたくと
ビスケットは みつつ
たたいて みるたび
ビスケットは ふえる

そんな ふし(ぎ)な
ポケットが ほしい
そんな ふし(ぎ)な
ポケットが ほしい

(「幼児歌曲選集より」)

[歌詞について]

- ①鼻濁音に関しては、○で示した通りである。
②「ポケット」「ビスケット」「たたくと」は、韻を踏み、リズム感を出している。
③この歌の誕生した年代を見ると、戦後まだ物が豊かでなかった時代であり、「たたくだけで、ビスケットが増える、そんなポケットがあったらいいな」という思いで、この詩が誕生したのではないかと推測される。

[歌い方について]

- ①4番のメロディーは、「そんな不思議なポケットがあるといいな」という思いを込めて、ゆっくり歌う。

譜例21



(「幼児歌曲選集より」)

Ⅲ. まとめと今後の課題

今回、これまでの筆者の授業を通して、筆者が考える童謡の歌い方を考察してきたものを土台とし、童謡の歌い方の留意点を以下にまとめる。

1. 先ずは、歌詞の意味をよく理解し、詩を朗読する。
2. 濁音、鼻濁音を正しく使い分ける。
3. 撥音である「ん」の「m」と「n」を正しく使い分ける。
4. 語頭の子音は、はっきりと発音する。
5. プレスの位置を正しく行う。
6. フレーズの歌い終わりは丁寧に処理する。
7. 音程を正しく歌う。

音程が悪くなる要因として、発声の仕方も大きく関与するが、大抵は、音を下から持ち上げて歌うことも起因している。音は、上から被せるように取る。

8. 表情豊かに歌う。「表情は、声を作る。」といっても過言ではない。

幼児は、模倣期の終わり頃から自発語期に入りかけた時期に、音楽的な発声が出来ようになり、音楽を聞いて歌を歌い始めるのもこの時期と言われている。長田は、「この時期より小児期にかけての歌の上手下手というのは、ほとんどが教育練習如何によって支配されるもの」¹⁴⁾と述べている。

この現状を鑑みると、岡山が述べているような「保育者が、曲想を理解しないまま、時としてやみくもに幼児に歌わせている現実がある」¹⁷⁾ことは、本来あってはならないことである。

そこで指導者は、歌の基本をわきまえた上で、その歌の時代背景から、歌詞の解釈を正しく把握しておく必要がある。そして、歌詞とメロディーの融合性を感じながら歌い上げたとき、その歌の持つ意味が見えてくるであろう。

童謡には、子どもたちの「情緒の育成」のみならず、

今, インターネットやパソコンが発達している中, 「人間同士の豊かなコミュニケーションの役割」も担っていると思われる。経済が発達し, 物が豊かになった反面, 人と人との心の触れ合いが希薄になっているように感じられる今の時代にこそ, 童謡を歌い継いでいく事の重要性を考えていく必要がある。

今回は, 「童謡の歌い方」に焦点を絞り考察してきたが, 今後は, 伴奏との関連も視野に入れ, 「童謡の弾き歌い」について検討していきたいと考える。

IV. 利益相反

開示すべき利益相反 (COI) はない。

V 参考文献

- 1) 海沼 実: 童謡 心に残る歌とその時代. 日本放送出版協会, 2003, 東京 59-78. 79-104.
- 2) 二宮 清・李 広宏: 伝え続けたい日本のこころ. 五月書房, 2012, 東京 42-59.
- 3) 日本童謡協会: 日本の童謡200選. 音楽之友社, 1998, 東京; 60-61. 120.123.89.237.121-123.135.138.43.393.378
- 4) 北原保雄: 日本語 使い方 考え方. 岩波出版社 2003, 東京; 373-376
- 5) 大賀 寛: 日本歌曲選集 I. 全音楽譜出版社, 2013, 東京; 9-13.
- 6) 下田正幸: わかりやすい発声法. 音楽之友社, 1997, 東京; 30-40.
- 7) 竹内喜久雄: 唱歌・童謡100の真実. 株式会社ヤマハミュージックメディア, 東京, 2009; 72-132.
- 8) 毎日新聞学芸部: 歌をたずねて. 音楽之友社, 1990, 東京; 180-182
- 9) 嶋崎晶子, 田中英夫: 幼児歌曲選集. 共同音楽出版社 2001, 東京; 20.20.16.88.80-81.10.4.25.39.40.43.24.29.
- 10) 宮本智子: 幼児に於ける歌唱指導に関する考察. 国際学院埼玉短期大学研究紀要1995; 47-56.
- 11) 合田道人: 童謡の謎. 祥伝社, 2002, 東京; 151-206.
- 12) 岡本 仁: 実用伴奏法. 全音楽譜出版社, 東京, 出版年不明; 24
- 13) 小林 満 ほか5名: 教育芸術社, 2008, 東京; 47-53.
- 14) 長田淳一郎: 音声学の基礎, 1991, 東京; 60-72. 20-34.
- 15) 畑中良輔, 塚田佳男, 黒沢弘光: 日本名歌百選 詩の分析と解釈Ⅱ. 音楽之友社, 2004, 東京; 18-29
- 16) 海沼 実: 童謡 心に残る歌とその時代. 日本放送出版協会, 2003, 東京; 112-116
- 17) 岡山千賀子・立本千寿子: 「季節」と「活用頻度の高さ」を視点とした童謡をいかに指導するかー保育園 (所)・幼稚園での音楽実践に関するインタビューからの分析ー. 徳島文理大学研究紀要 2012; 84: 13-22.
- 18) ja.wikipedia.org/wiki/どんぐりころころ

近年の小学校児童における疲労自覚症状の訴えと課題

The Change of the Recent Students' Subjective Symptoms of Fatigue During the Elementary School Hours and its Problem

松 尾 瑞 穂

近年の児童の生活課題を把握し、問題点の改善策を模索するため、2012年、高知市内のA小学校に通う6年生35名に対して、疲労自覚症状調査を1週間継続するとともに、同小学校高学年児童274名に対して、生活習慣調査を実施した。その結果、

- (1) 男女ともに、1日の中では始業前が、また、曜日別にみると月曜日の疲労スコアが最も高かったことから、月曜日の午前中は、安全管理上、より注意深く子どもの行動を見守る必要があると考えた。
- (2) 下校後は、多くの子どもたちが静的で対物的な活動を行っていた。情緒の開放を図る運動的なあそびの経験が不足し、心地よい疲れを夜に得られず、生活の夜型化に拍車がかかっているのかも知れない。加えて、疲労症状を保有しやすい体力の弱さをもつようになっていると推察した。

よって、生活のリズムを健康的に整えるだけでなく、日頃から疲労に打ち勝つ体力づくりを心がけた教育が、近年の子どもたちには必要であろう。

キーワード：疲労自覚症状、児童、高知県、生活習慣、余暇活動

I. はじめに

近年、夜型化した社会や家族の生活の影響を受けて、子どもたちの就寝時刻の遅延や睡眠時間の短縮傾向が確認されている。小学校児童においても、学年が進むにつれて、就寝時刻の遅さや短時間睡眠が顕在化してきた。小学校期、とくに高学年では思春期前期にさしかかり、生理的に睡眠相の後退がみられる時期¹⁾でもある。このような、成長期の自然な睡眠の発達に対して、過度なテレビ視聴やゲーム機器の長時間利用によって、生活のさらなる夜型化や翌朝の疲労症状有訴の増加、集中力の欠如など、心身に悪影響を来たしている子どもたちの存在が懸念される。

ところで、全国学力・学習状況調査の結果、調査の始まった2007（平成19）年度より、高知県の小中学校の学力偏差値平均は3年連続で46位、2010（平成22）年度は44位と、下位にとどまっている。さらに、全国体力・運動能力調査において、2008（平成20）年には、高知県の小学生が47位、中学校男子で45位、女子で46位となった。学力・体力を高めるためには、休養・栄

養・運動の充実といった生活習慣が大きく関係することが考えられ、現在、高知県では、全県をあげて対策に取り組んでいる状況である。

そこで、本研究では、高知県内の小学校児童に焦点をあて、児童の生活状況、朝の疲労症状の訴え、余暇時間の過ごし方についての調査を行い、それらの結果から、子どもたちの生活の実態を把握し、近年の児童の抱える生活習慣や余暇時間の過ごし方に関する課題と問題改善の方策を模索することとした。

II. 方 法

1. 児童の疲労自覚症状調査

2012年5月、高知市内のA小学校に通う6年生児童35名（男子19名・女子16名）に対して、21項目からなる児童用疲労自覚症状調査²⁾を各授業（1～6校時）前（給食前を含む）に行い、これを平日の月曜日から金曜日まで1週間（5日間）継続した。同調査は、Ⅰ群「ねむけとだるさ」、Ⅱ群「注意集中の困難」、Ⅲ群「局在した身体違和感」の3群各7項目から構成される。調査票については、表1に示した。

表1 児童用疲労自覚症状しらべ

疲労スコア：1点 0点	
1. からだがだるい？	はい・いいえ
2. 足がだるい？	はい・いいえ
3. あくびがでる？	はい・いいえ
4. 頭がボーッとする？	はい・いいえ
5. ねむい？	はい・いいえ
6. 目がつかれる？	はい・いいえ
7. 寝ころびたい？	はい・いいえ
8. いらいらする？	はい・いいえ
9. 気がちっておちつかない？	はい・いいえ
10. 何かしても、すぐにあきる？	はい・いいえ
11. することに間違いが多くなった？	はい・いいえ
12. ちょっとしたことでも気にかかる？	はい・いいえ
13. きちんと、じっとしてられない？	はい・いいえ
14. いっしょうけんめい、やる気がなくなっている？	はい・いいえ
15. 頭がいたい？	はい・いいえ
16. 息をするのが苦しい？	はい・いいえ
17. 口がかわいている？	はい・いいえ
18. 声がかすれる？	はい・いいえ
19. 頭がくらくらする？	はい・いいえ
20. 手や足がふるえる？	はい・いいえ
21. 気もちがわるい？	はい・いいえ

〔出典：前橋 明・緒方正名：児童用疲労自覚症状しらべの作成－第1報 質問文の検討－，川崎医療福祉学会3（2），pp.75-86，1993.〕

2. 児童の生活習慣調査

2012年6月，同小学校に通う高学年児童274名（5年生男子70名・女子65名，6年生男子76名・女子63名）に対して，児童の生活習慣調査³⁾を行った。

主な質問項目は，就寝時刻，起床時刻，朝食摂取状況，朝の排便状況，帰宅後のあそび，帰宅後の主なあそび場などであった。なお，統計処理には，SPSS Ver.21を用いて1要因の分散分析⁴⁾を行った。

Ⅲ. 結 果

1. 児童の疲労症状

高知市A小学校児童の学校生活時における疲労症状は，項目ごとに症状が「ある」場合には1点，「ない」場合には0点とし，その合計点を疲労スコアとして分析した。

学校生活時の疲労スコアの変動をみると，男女ともに1校時前が最も高く，男子で3.59点，女子で2.90点となった（図1－1，図1－2）。2校時前以降，5校時前までは，時間経過とともに疲労スコアの減少がみられ，5校時に男女とも最も低い値を示し，男子で1.37点，女子で1.33点となった。6校時前は5校時前と比較してやや高まり，男子で1.47点，女子で1.56点となった。

疲労症状を群別にみると，いずれの時間帯もⅠ群のねむけとだるさが最も高かった。中でも，「寝ころびたい」「あくびがでる」「ねむい」「からだがだるい」の4症状が多くみられた。

朝のスタートの状況を見るために，児童の始業前の

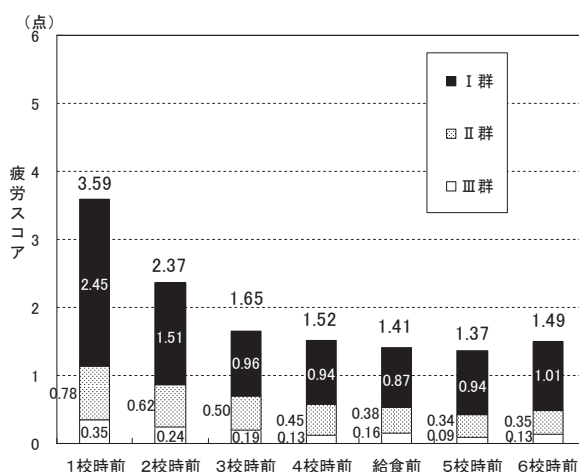


図1－1 学校生活時における小学校男子児童の疲労スコアの変動（N=95）

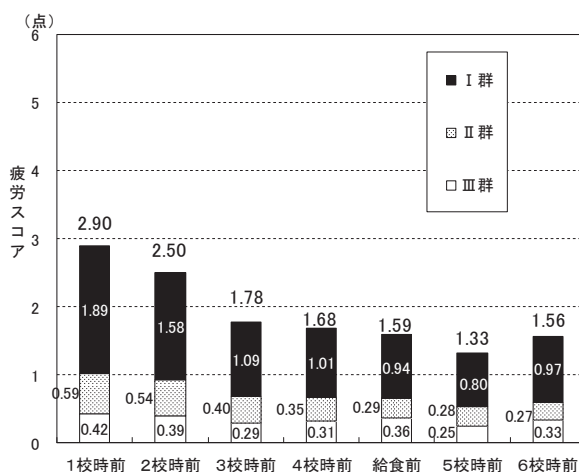


図1－2 学校生活時における小学校女子児童の疲労スコアの変動（N=80）

疲労スコアを曜日別にみたところ，月曜日が最も高く，男子で5.33点，女子で3.56点となった（図2）。男子では，1週間の中でわずかに増減を繰り返す，最も低い曜日は木曜日の2.53点であった。一方，女子では，男子ほど大きな変動はみられず，最も低い曜日は金曜日の2.19点であった。

始業前の疲労度別に学校生活時の疲労スコアの変動をみるため，朝の1校時に疲労スコアが0点の「疲労スコア0」群と，疲労スコアが1～3点の「疲労スコア1～3」群，疲労スコアが4点以上の「疲労スコア4以上」群の3群に分けた。なお，疲労スコアが1以上の者の平均が3.33点であったため，疲労スコア1～3点および4点以上の群に分けることとした。その

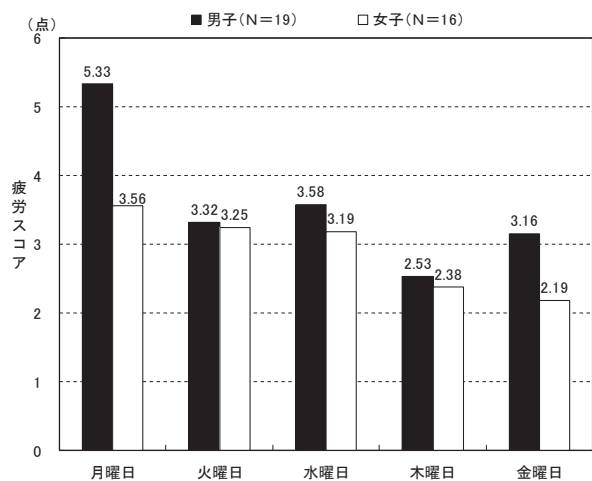


図2 曜日別にみた小学校児童の始業前の疲労スコア

結果、男女ともに、疲労スコア4以上群および疲労スコア1～3群は、1校時前が最も高く、疲労スコア4以上群の男子で6.13点、女子で7.17点、疲労スコア1～3群の男子で1.83点、女子で2.03点となった(図3-1, 図3-2)。そして、時間の経過とともに減少し、疲労スコア4以上群では5校時前に最低値となり、男子で2.06点、女子で3.08点、疲労スコア1～3群では給食前に最低値となり、男女ともに0.72点となった。疲労スコア0群に関しては、1校時前が最も低く、時間の経過とともにわずかに増加して6校時前に最高値を示し、男子で0.44点、女子で0.30点となった。

2. 生活状況

1) 休養・栄養に関する生活習慣

高知市A小学校児童の生活活動の時間・内容および

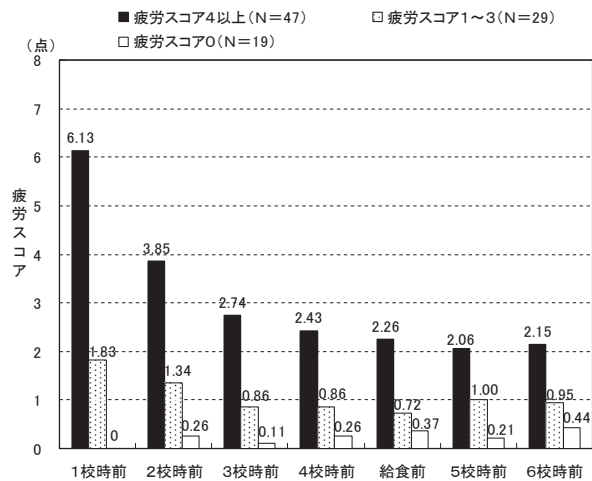


図3-1 学校生活時における小学校児童の1校時前の疲労度別にみた疲労スコアの変動(男子)

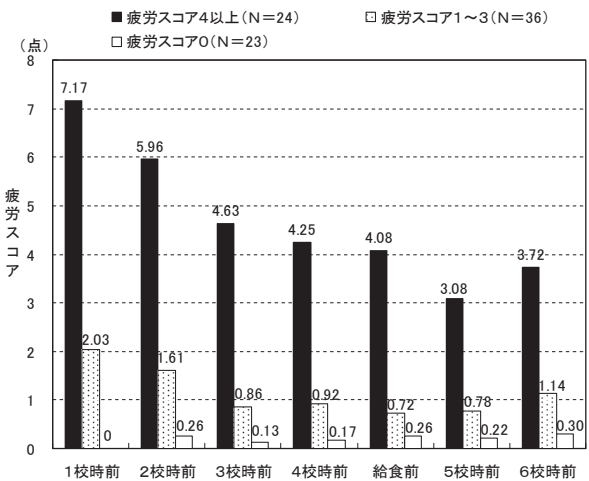


図3-2 学校生活時における小学校児童の1校時前の疲労度別にみた疲労スコアの変動(女子)

表2 小学生の生活活動の時間・内容および人数

項目	5年生男子(70人)		5年生女子(65人)		6年生男子(76人)		6年生女子(63人)	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
就寝時刻	22時18分	49分	22時09分	46分	22時22分	49分	22時30分	45分
睡眠時間	8時間16分	50分	8時間22分	47分	8時間11分	54分	8時間06分	41分
起床時刻	6時34分	33分	6時32分	30分	6時33分	31分	6時37分	30分
朝食時刻	6時58分	27分	6時56分	21分	6時53分	25分	7時01分	24分
排便時刻	9時10分	231分	8時54分	241分	9時14分	260分	9時00分	239分
登校時刻	7時32分	23分	7時32分	16分	7時29分	19分	7時37分	20分
通学時間	19分	13分	19分	12分	19分	11分	17分	10分
運動時間	1時間44分	92分	1時間43分	93分	1時間45分	92分	1時間03分	63分
うち、戸外での運動時間	1時間36分	123分	1時間17分	96分	1時間12分	73分	37分	44分
TV・ビデオ視聴時間	2時間35分	136分	2時間52分	153分	2時間38分	121分	2時間30分	110分
TVゲーム使用時間	1時間40分	113分	39分	57分	1時間21分	112分	31分	46分
PCゲーム使用時間	30分	61分	12分	21分	32分	97分	12分	28分
インターネット使用時間	19分	41分	29分	81分	27分	50分	25分	51分
PCでの勉強時間	6分	25分	10分	26分	6分	22分	12分	24分
携帯電話使用時間	4分	17分	5分	12分	1分	7分	2分	8分
携帯メール使用時間	1分	6分	5分	11分	2分	21分	18分	48分
家での勉強時間	1時間27分	67分	1時間34分	93分	1時間20分	53分	1時間40分	58分
遊ぶ人数(人)	4.5	3.1	3.9	2.4	4.1	2.9	3.2	1.6
習い事の数	1.9	0.9	2.1	1.0	1.7	0.7	1.9	1.0
夕食時刻	19時22分	69分	19時16分	64分	19時23分	67分	19時15分	73分

人数を、表2に示した。就寝時刻別の人数割合をみると、学年・男女を問わず「22時半以降就寝の児童」の人数割合が最も多く、5年生男子で47.1%，女子で46.2%，6年生男子で44.7%，女子で58.7%であった。疲労度別に睡眠状況をみたところ、始業前の疲労スコア0群では、就寝時刻が22時09分、起床時刻が6時33分、睡眠時間が8時間23分、疲労スコア1～3群では、就寝時刻が22時44分、起床時刻が6時49分、睡眠時間が8時間05分、疲労スコア4以上群では、就寝時刻が22時40分、起床時刻が6時41分、睡眠時間が8時間00分であった（表3）。これについては、有意な差は認められなかったものの、疲労スコア0群が最も就寝が早く、かつ、起床が早く、そして、睡眠時間が長かった。

表3 朝の疲労度別にみた小学校児童の生活時間

群	生活時間	就寝時刻	睡眠時間	起床時刻
疲労スコア0群		22時09分	8時間23分	6時33分
疲労スコア1～3群		22時44分	8時間05分	6時49分
疲労スコア4以上群		22時40分	8時間00分	6時41分

朝食摂取状況をみると、毎日朝食を食べている子どもは、5年生男子で87.0%，女子で89.2%，6年生男子で89.3%，女子で93.5%であった（図4）。男子では、朝食を「食べていない」と「あまり食べていない」割合が両学年にみられた一方で、女子ではこれらの割合は皆無であったことから、女子の方が朝食を定期的に摂取している傾向にあった。

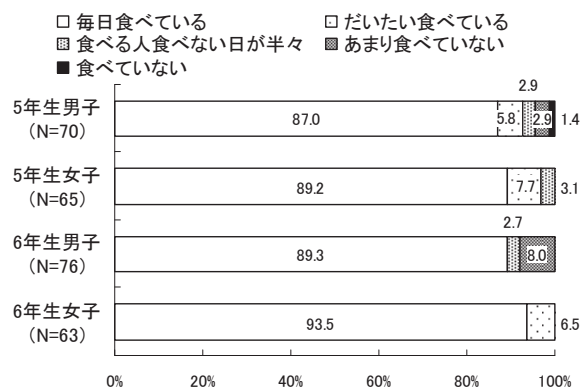


図4 小学生の朝食摂取状況

また、朝の排便状況をみると、「毎朝する」と「朝する時の方が多い」児童を加えた割合は、5年生男子で32.9%，女子で32.8%，6年生男子で43.5%，女子で36.5%であった（図5）。各学年・男女ともに、朝の排便のある子どもの状況は、3割程度と少ない特徴が確認された。

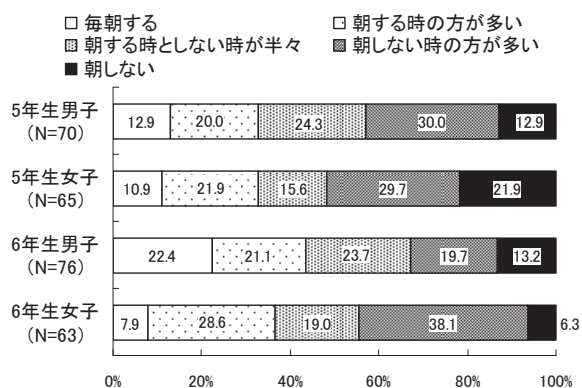


図5 小学生の朝の排便状況

2) 余暇時間の過ごし方

帰宅後のあそび（3項目選択）をみると、5年生男子以外はテレビ・ビデオが最も多い結果となった（図6）。具体的には、5年生男子ではテレビゲーム（68.6%）が最多で、次いでテレビ・ビデオ（47.1%）、マンガ・カードゲーム（21.4%）と続いた。5年生女子では、テレビ・ビデオ（43.1%）、マンガ（29.2%）、テレビゲーム（24.6%）の順に多かった。また、6年生をみると、男子では、テレビ・ビデオ（59.2%）、テレビゲーム（56.6%）、サッカー（26.3%）の順に多く、女子では、テレビ・ビデオ（66.7%）、マンガ（39.7%）、本読み（34.9%）の順に多かった。

帰宅後の主なあそび場については、学年・性別を問わず、家の中が最も多く、5年生男子で64.3%，女子で67.7%，6年生男子で71.1%，女子で84.1%となった（図7）。次いで多かったのは、5年生男子で公園（51.4%），女子で友人の家・公園（47.7%ずつ），6年生男子で公園（50.0%），女子で友人の家（58.7%）であった。

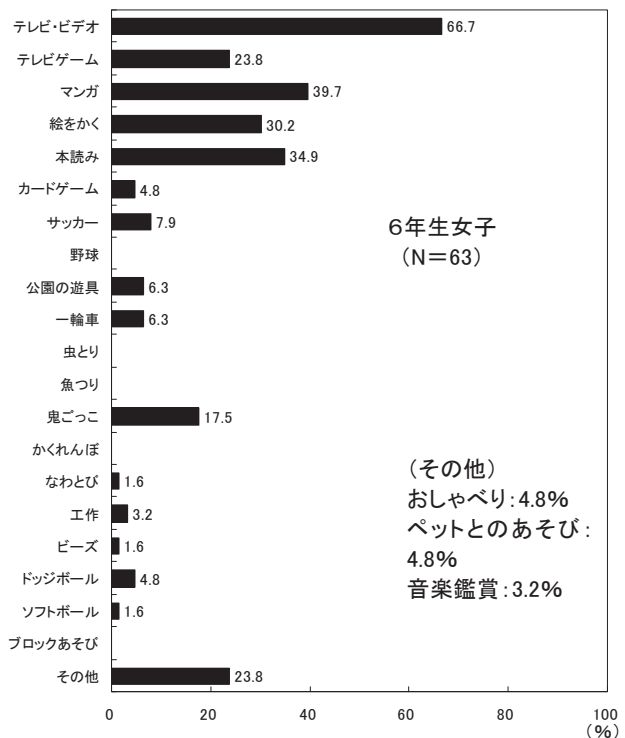
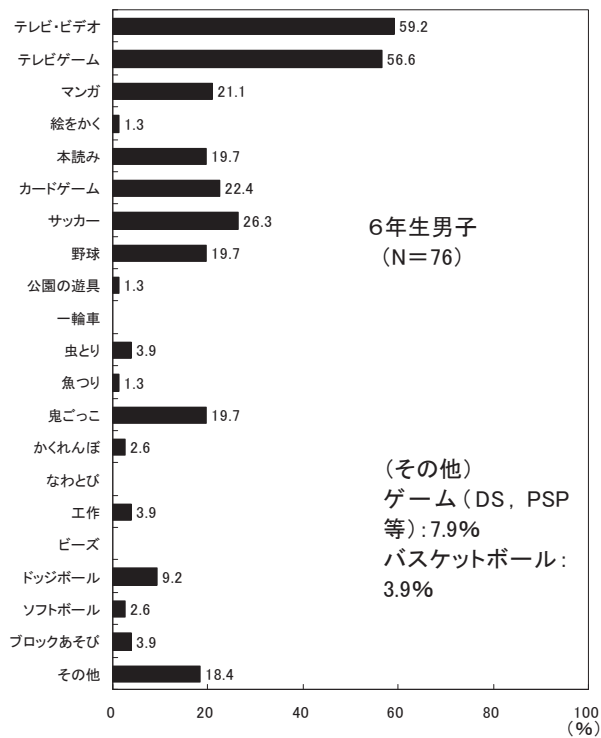
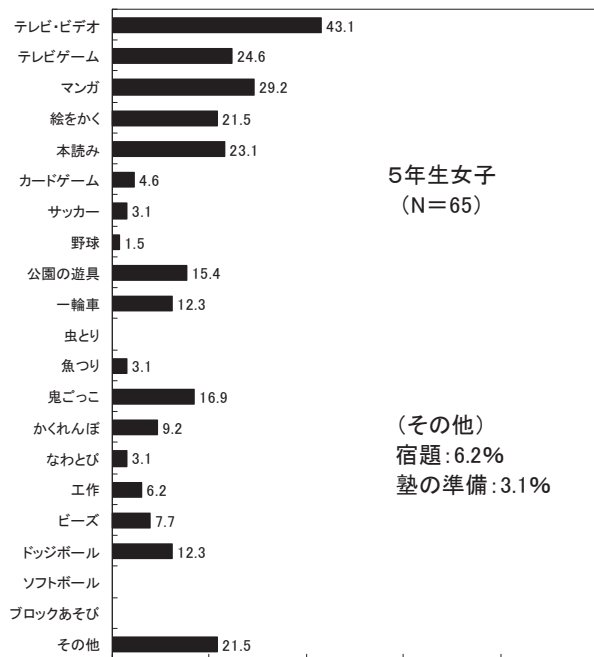
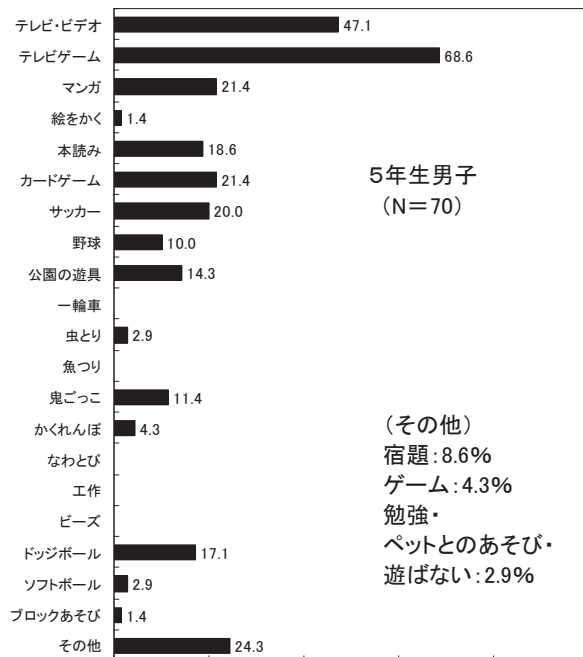


図6 小学生の帰宅後のあそび内容

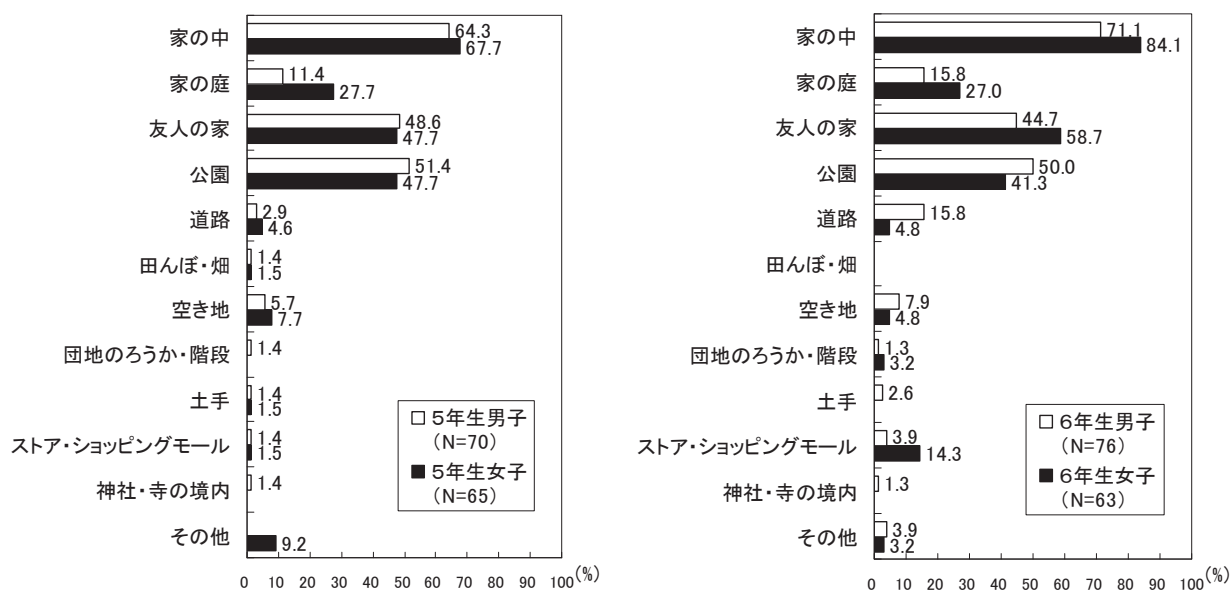


図7 小学生の帰宅後の主なあそび場

IV. 考 察

小学校児童の学校生活時の疲労自覚症状を調査した結果、男女ともに、1校時前に最も疲労スコアが高く、とくに、ねむけやだるさの症状を多く訴えていた。したがって、授業を受け始める前から、すでに疲労感の訴えの多い状態であることが確認された。一般的に、授業を受けることによって疲れていくはずが、対象児は、逆に疲労スコアが漸次減少して、ねむけやだるさをはじめとする疲労が軽減されていったことから、夜型の人の疲労の変動パターン⁵⁾を示した。このパターンを示す子どもたちは、午前中は疲労度が高いために、授業での勉強に専念できないことが推察された。

曜日別にみると、月曜日の疲労スコアが最も高く、金曜日に向かって下がっていくという変動パターンであったことから、週明けの月曜日には疲れがたまっており、1週間の中でもケガや事故が起こりやすくなったり、勉強に集中できなかったりする可能性が高いと考えられた。児童がこのような疲労の訴えの特徴をもつことを考慮すると、クラス担任や養護教諭などを中心として、学校現場では子どもたちの健康管理や安全管理の面から、月曜日にはより注意深く子どもの行動を見守ることが大切になると言えるだろう。

これらの結果から、月曜日の朝の授業開始前は、特に疲労感の訴えの多いことがわかる。とくに、男子の訴えは疲労スコアが5.33点となっており、全21症状

中、平均的に5症状は訴えていることになり、授業や活動に入る前から、「だるい」「めんどくさい」といった発言が聞かれても不自然ではない状況が推察された。子どもたちの疲労度が一夜の睡眠で回復できないほどの負担度が大きく、過労状態になっているか、週末の生活がとくに夜型化し、そのしわ寄せが週明けに出ているかで、疲れがたまっているものと推察した。

朝の疲労度別に、1日の学校生活時の疲労度の変化をみた結果、朝に疲労の訴えのない子どもの疲労度は、1日を通して常に低く維持された。疲労スコア1～3の子どもは、U字パターンの変動を示し、疲労スコア4以上の子どもは、1日を通して極めて高い疲労度を保有した。とくに、疲労スコア4以上の子どもたちは、前夜からの睡眠が疲労の回復を図っていないことを示すものであり、健康づくりのためにも、学力向上のためにも、現在の睡眠状況の問題を解決することが急務であろう。

また、小学校児童の帰宅後のあそびで40%を超える子どもたちに行われている活動は、5年生男子でテレビゲームとテレビ・ビデオ、女子でテレビ・ビデオ、6年生男子でテレビ・ビデオとテレビゲーム、女子でテレビ・ビデオであり、多くの子どもたちが静的で対物的な活動を行っている実態を確認した。つまり、放課後の時間に、自然に体力の高まる運動的なあそびの経験が少ないこと、あそびの場も家の中や友人の家というダイナミックな運動あそびが展開できない室内が多いことから、疲労症状の発現と疲労を保有しやすい

い体力の弱さをもつようになっているのではなかろうか。要は、生活のリズムを健康的に整えるだけでなく、日頃から疲労に打ち勝つ体力づくりを心がけた生活を実践することが、現代の子どもたちには必要なことであろう。

V. ま と め

本研究では、小学校児童の生活状況、疲労症状の訴え、余暇時間の過ごし方についての調査を行い、近年の児童の抱える生活習慣や余暇時間の過ごし方に関する課題と問題改善策を模索した。調査は、2012年、高知市内のA小学校に通う6年生児童35名に対して、児童用疲労自覚症状調査を平日の1週間継続するとともに、同小学校に通う高学年児童274名に対して、児童の生活習慣調査を実施した。

その結果、

- (1) 男女ともに、学校の1校時前に疲労度が一番高く、すでに、授業を受け始める前から疲れを感じていることが確認された。また、月曜日の疲労スコアが最も高く、週明けの月曜日には疲れがたまっており、1週間の中でもケガや事故が起こりやすくなったり、勉強に集中できなかったりする可能性が高いと考えた。よって、月曜日には、より注意深く子どもの行動を見守ることが安全管理上、大切になると言えるだろう。
- (2) 朝に疲労の訴えない子ども（疲労スコア0群）の疲労度は、1日を通して常に低く維持された。疲労スコア1～3の子どもは、U字パターンの変動を示し、疲労スコア4以上の子どもは、1日を通して極めて高い疲労度を保有した。
- (3) 帰宅後のあそびをみると、多くの子どもたちが静的で対物的な活動を行っている実態があり、情緒の開放を図り、運動欲求を満たす運動的なあそびの経験が少ないため、心地よい疲れを夜

に得られず、生活の夜型化に拍車がかかっているのかも知れない。また、疲労症状の発現と保有をしやすい体力の弱さをもつようにもなっているものと推察した。今後、運動する機会を増やし、子どもたちの体力を高めていく教育や生活指導が求められよう。

VI. 謝 辞

本研究にあたり、調査にご協力いただきました小学校児童の皆様と教諭の皆様、また、論文執筆にあたりご助言をいただきました早稲田大学教授の前橋 明氏に心より御礼を申し上げます。

VII. 利益相反

開示すべき利益相反（COI）はない。

VIII. 文 献

- 1) 井上昌次郎, 白川修一郎, 神山 潤, 清水徹男, 杉田義郎, 稲見康司: 初心者のための睡眠の基礎と臨床. 日本睡眠学会, 東京, 1999; 1-16.
- 2) 前橋 明, 緒方正名: 児童用疲労自覚症状しらべの作成-第1報 質問文の検討-. 川崎医療福祉学会誌 1993; 3 (2): 75-86.
- 3) 泉 秀生, 田山美智子, 前橋 明: 神奈川県の子どもの生活実態とその課題. 食育学研究 2008; 3 (2): 16-33.
- 4) 石村貞夫: 入門はじめての統計解析 (第4刷). 東京図書, 東京, 2009; 176-185.
- 5) 中永征太郎, 彌益あや: 朝型・夜型の女子学生における自覚症状の訴え数の日内変動について. 日本公衆衛生学会誌 1990; 37: 1052-1020.

バーコードスキャナとエクセルによるデータ管理
－出席管理への応用－

Data Management Used Excel and Bar Code Scanner
－ Application for the Number of Times Students Have Attended －

中 平 浩 介

バーコードスキャナはキーボードからの入力と違い、誰でもスキャナをあてるだけでデータを読み取ることができ、入力のミスもない。特に数字を間違っただけの場合その効果は絶大である。また表計算ソフトエクセルを使用しているユーザーが多く、安価にシステムを構築できる。そしてその応用範囲は学生の出欠席状況の把握、提出書類の管理、積立金管理など多岐にわたる。ここではこのバーコードスキャナとエクセルを使用し、安価で便利な出席管理簿を試作したのでこれを報告する。

I. はじめに

前回の研究¹⁾ではバーコードを安価に作成する方法を示したが、今回はそのバーコードを使い、授業や委員会など出席した学生の記録を簡便に取得しデータとしてそれらを蓄積するための出席管理簿（バーコード読み取り用シート）表1を作成した。本学では学生証にバーコードがすでに印刷されており、今回はそのコードを読み取って学生の持つ属性を参照するシートを作成した。

II. データ読み取りシート

今回使用したバーコードスキャナは株式会社オプトエレクトロニクス社のハンディレーザバーコードスキャナOPL-6845-USBである。その概要を図1に示した。このスキャナで読み取れるバーコードの種類は多様であるが、学生証に印字されているコードはNW7である。このNW7というコードは、1972年にモナークマーキング社によって開発されたバーコードで、コードとしては比較的簡単で高度の印刷技術を必要とせず、安価に印刷できることから日本でも多くの分野で利用されている。例えば、図書館貸出カードや宅配便の集

表1 学籍番号読み取りシート

	A	B	C	D	E	F
1	表1. 学籍番号読み取りシート					
2	()委員会出席管理表					
3	学籍番号	科年組	番号	名前	出席○	読み取り日付
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						

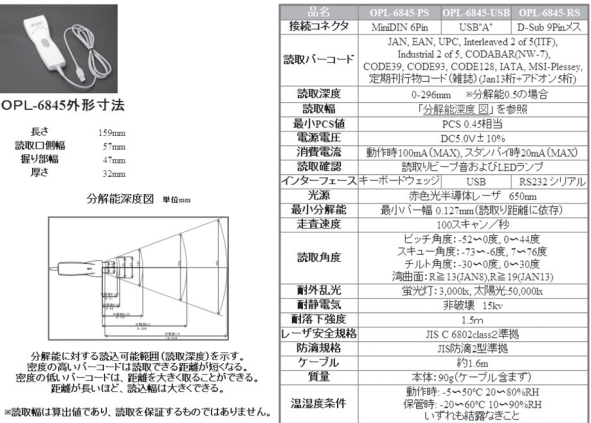


図1 バーコードスキャナの概要

配管理用、各種会員カードなどである。

読み取り用に作成したシートはMicrosoft Office2010に含まれるExcel2010で作成した。学生証のNW7コードから読み取れるデータは学籍番号のみであるため、学生の所属する学科や学年、クラス、出席番号、名前などの情報については、バーコードから読み取ることができない。そこで学生名簿シートを別途用意し、必要なデータをそのシートから参照することとした。本格運用の際には学籍ファイルから参照することになる。

参照の方法にも様々な手法があるが、読み込むデータの件数については確定したのではなく不定であることを考慮して、セルにあらかじめ参照用の式を記入しておくのではなく、スキャナがバーコードを認識し、セルにそのデータが格納され、確定すると同時に学生名簿シートから必要な情報を参照し読み込んでセルに格納させることとした。さらにデータの重複をなくするため、スキャナの設定については連続読み取りの設定ではなく単独読み取り設定とした。

Ⅲ. イベントプロシージャ

シートには主に8個のイベントが前もって用意されている。Excelは常にシートを監視しており、このうちChangeイベントはセルに何らかの変更があった時に実行されるプロシージャである。

このイベントプロシージャは標準モジュールに書くのではなく、それぞれのシートに用意されたコードウィンドウに記述する。記載したコードを資料1に示した。

コード1行目、Worksheet_Change (ByVal Target As Range) というコードで、Targetという引数に、スキャナから読みこまれた学籍番号が格納される。そこ

でこのセルのセル番地と値を取得し、格納された学籍番号と表2に示した学生名簿の学籍番号とが一致する学生の学科、学年、組、番号、氏名をB列～D列のセルにセットし、同時に出席欄に“○”を書き込み、その読み込んだ日付をnow関数によって取得しE列にセットしている。学籍番号の一致するデータを読み込んでくるために使用した関数がワークシート関数であるVLookup関数である。本来はセルに書き込んで使うためのワークシート関数ではあるが、コードとしてVBAで扱うこともできる。ただし、文法としてApplication.WorksheetFunctionという文を関数の前に書いておかないとエラーとなり結果が出ないので注意が必要である。

学生証に印刷されているバーコードをハンディスキャナで読み取るだけで、表3に示したように、いつ、だれが何の委員会、授業、に出席したのかというデー

表2 学生名簿

	A	B	C	D
1				
2	表2. 学生名簿			
	学籍番号	科 年 組	番 号	氏 名
3				
4	121001	幼A	1	名前001
5	121002	幼A	2	名前002
6	121003	幼A	3	名前003
7	121004	幼A	4	名前004
8	121005	幼A	5	名前005
9	121006	幼A	6	名前006
10	121007	幼A	7	名前007
11	121008	幼A	8	名前008
12	121009	幼A	9	名前009
13	121010	幼A	10	名前010
14	121011	幼A	11	名前011
15	121012	幼A	12	名前012
16	121013	幼A	13	名前013
17	121014	幼A	14	名前014
18	121015	幼A	15	名前015
19	121016	幼A	16	名前016
20	121017	幼A	17	名前017
21	121018	幼A	18	名前018
22	121019	幼A	19	名前019
23	121020	幼A	20	名前020
24	121021	幼A	21	名前021
25	121022	幼A	22	名前022
26	121023	幼A	23	名前023
27	121024	幼A	24	名前024
28	121025	幼A	25	名前025

資料1 コード

```
Private Sub Worksheet_Change(ByVal Target As Range)
On Error Resume Next
Dim mySht1 As Worksheet
Dim mySht2 As Worksheet

Set mySht1 = Worksheets("Sheet1")
Set mySht2 = Worksheets("学生名簿")

With mySht2
If Target.Row < 4 Or Target.Row > 100 Then Exit Sub
If Target.Column <> 1 Then Exit Sub
If Target.Value <> "" Then
Target.Activate

For i = 1 To .Cells(Rows.Count, 1).End(xlUp).Row
If CStr(ActiveCell.Offset(0, 1).Value) = .Cells(i, 1) Then
ActiveCell.Offset(0, 1).Value = Application.WorksheetFunction.VLookup(.Cells(i, 1), .Range("gakuseki"), 2, 0)
ActiveCell.Offset(0, 2).Value = Application.WorksheetFunction.VLookup(.Cells(i, 1), .Range("gakuseki"), 3, 0)
ActiveCell.Offset(0, 3).Value = Application.WorksheetFunction.VLookup(.Cells(i, 1), .Range("gakuseki"), 4, 0)
ActiveCell.Offset(0, 4).Value = "○"
ActiveCell.Offset(0, 5).Value = Now
Else: End If
Next i
Target.Offset(1, 0).Activate
End If
End With
Application.EnableEvents = True
End Sub
```

表3 読み取った状態

	A	B	C	D	E	F
1	表3. 読み取った状態					
2	()委員会出席管理表					
3	学籍番号	科年組	番号	名前	出席○	読み取り日付
4	111122	幼2C	40	名前367	○	2013/XX/XX/ XXXX
5	111102	幼2C	20	名前347	○	2013/XX/XX/ XXXX
6	111119	幼2C	37	名前364	○	2013/XX/XX/ XXXX
7	111100	幼2C	18	名前345	○	2013/XX/XX/ XXXX
8	111097	幼2C	15	名前342	○	2013/XX/XX/ XXXX
9	111084	幼2C	2	名前330	○	2013/XX/XX/ XXXX
10	111112	幼2C	30	名前357	○	2013/XX/XX/ XXXX
11	111113	幼2C	31	名前358	○	2013/XX/XX/ XXXX
12						
13						
14						
15						

タが蓄積されていく。これまでやっていたように別途出席簿を作成して記入し、それをあらためて電子化する必要はなくなる。

IV. おわりに

スキャナからバーコードを読み込むと同時にデータを表示しそれが蓄積されていくことを示したが、これを応用することによって、たとえば学年や学科の異なる学生が集まってくる委員会や模擬試験、または窓口

業務などで出席を確認し記録することが比較的手軽にできるようになる。学生証に印字されたバーコードを読み取るだけで、誰がいつどここの窓口に来たのか、何の委員会や授業に出席したのかを記録に残すことができる。

こういったことから考えれば、記憶や紙ベースでの情報に頼らずとも正確な情報が残せるのではないかと考えられる。工夫しただけでは様々な業務に安価に応用できるのではないだろうか。今後とも研究をすすめた

V. 利益相反

開示すべき利益相反 (COI) はない。

VI. 参考文献

- 1) 中平浩介：バーコードスキャナとエクセルによるデータ管理. 国際学院研究紀要 2013 ; 34 ; 63 - 66.

味噌汁中のイソフラボンに関する研究

Studies on Isoflavone in Miso Soup

黒 須 泰 行¹⁾・川 崎 博 史²⁾

大豆から作られる味噌の有効成分の1つとして、イソフラボンがある。ポリフェノールの一種であるイソフラボンは生理的に重要な働きをしているとする多くの最近の研究がある。そこで、味噌の種類によってイソフラボンの含有量に違いはあるのか、数種類の市販味噌を取り上げ、それぞれ味噌汁溶液中のイソフラボン含有量について、高速液体クロマトグラフィー（HPLC）による定量法を用い、比較検討を試みた。また、味噌汁を沸騰させると風味が損なわれるとよく言われるが、沸騰させることにより溶解度の上昇が考えられ、イソフラボン含有量の変化が予想された。また、このことに関する資料・文献がなかったことから、沸騰後のイソフラボン含有量についても検討した。その結果、味噌汁中のイソフラボン（ダイジン、ゲニスチン）量は、商品間において差があることが確認された。沸騰前後の比較で、沸騰後にイソフラボン濃度が増加していることも確認された。また、ゲニスチンに比べ、ダイジンは大豆中に多く含まれていないが、味噌汁には、ほぼ同量含まれている場合もあった。

キーワード：イソフラボン，ダイジン，ゲニスチン，味噌，高速液体クロマトグラフィー

I. はじめに

味噌がガンを予防することは今ではよく知られるようになった。厚生労働省研究班が1990年から10年間にわたって岩手県、秋田県、長野県、沖縄県の4地域に住む約2万2000人を追跡調査した結果から、味噌汁を1日3杯以上飲んでいる人は、ほとんど摂取していない人に比べて、乳ガンの発症率が低いという結果が発表された^{1,2)}。また、大豆、豆腐、油揚げ、納豆をほとんど毎日食べる人も、ほとんど食べない人に比べて、乳ガンの発症率が低いという結果も出ている^{1,2)}。また、厚生労働省は食事バランスガイドにおいても具たくさん味噌汁を副菜の1つとして掲げ推奨している³⁾。

味噌は、麴の原料素材から米味噌、麦味噌、豆味噌に分けられ、いずれにも属さない味噌を調合味噌という。調合味噌には、「とうもろこし」などを麴の原料にしたものもある。

味噌汁の効能は上述したが、その有効成分として、

ポリフェノールの一種であるイソフラボンが主要な働きをしているとする研究がある⁴⁾。そこで、味噌の種類によってイソフラボンの含有量に違いはあるのか、数種類の市販味噌を取り上げ、それぞれ味噌汁溶液中のイソフラボン含有量についての検討を行った。また、味噌汁を沸騰させると風味が損なわれるとよく言われるが、沸騰させることにより溶解度の上昇が考えられ、イソフラボン含有量の変化が予想された。そして、このことに関する報告例がなかったことから、沸騰後の味噌汁中のイソフラボン含有量についても検討した。

大豆イソフラボンとして、アグリコン（ダイゼイン・ゲニステイン・グリシテイン）、それらの配糖体（ダイジン・ゲニスチン・グリシチン）、マロニル化配糖体（マロニルダイジン・マロニルゲニスチン・マロニルグリシチン）、アセチル化配糖体（アセチルダイジン・アセチルゲニスチン・アセチルグリシチン）の計12種類の存在が知られている⁵⁾。

イソフラボン類は、大豆中には0.1%～0.3%含まれている。そのうちの0.15%がゲニスチン、0.07%がダイジンである⁶⁾。大豆中に含まれるイソフラボンのう

1) 国際学院埼玉短期大学 健康栄養学科 2) 横浜市立大学大学院生命医科学研究科

ち、ゲニスチン、ダイジンは半分以上を占める二大主要成分である。この二成分はHPLCで完全分離が可能であったため、これらの主要成分を測定し、比較・検討した。

II. 方法

1. 試料及び試薬類

(1) 試料

即席粉末味噌汁：メーカーの異なる市販品3種（A, B, C）を選択した。

生味噌：メーカーの異なる市販品5種（D, E, F, G, H）を選択した。D, Eは麦味噌で、G, Hは同メーカーで、Gは赤味噌、Hは白味噌である。

即席味噌汁は、それぞれの説明書に従い作った。具体的には、Aに対しては、味噌26gに対してお湯220mL、Bに対しては、23.1gに対してお湯200mL、Cに対しては、21gに対してお湯180mLを加えた。作った即席味噌汁400 μ Lに、メタノール400 μ Lを混合し、5分間放置後、フィルターでろ過したものを分析した。湯は90-95 $^{\circ}$ Cを使用した。

生味噌の場合は、味噌10gを90-95 $^{\circ}$ Cの湯180mLに溶解した。そして、生味噌汁400 μ Lにメタノール400 μ Lを混合し、5分間放置後、即席味噌汁と同様に分析した。

沸騰させた味噌汁の作り方については、朝作った味噌汁を昼に再度加熱して食べることを想定した。味噌を湯で溶解してから約6時間後に約1分間沸騰させたものをを用いた。沸騰後、上記と同様にメタノールと混合し、5分間放置後分析した。

(2) 試薬類

以下のものを使用した。すべて和光純薬工業から購入した。

- ・アセトニトリル（HPLC用）
- ・酢酸アンモニウム（特級）
- ・ダイジン
- ・ゲニスチン
- ・メタノール（特級）

水は蒸留水（RFD240NA, アドバンテック東洋(株)製）を使用した。

(3) 試薬の調製

- ①アセトニトリル／20mM酢酸アンモニウム混合溶液（25：75,v/v, HPLC用溶離液）

1L蒸留水に1.54g酢酸アンモニウムを溶解し、20mM酢酸アンモニウムを調製した。その溶液750mLに250mLのアセトニトリルを加えた。

②イソフラボン標準液と検量線

ゲニスチン1mgをメタノール1mLに溶解した。この溶液をメタノールで希釈し、0.01-0.1mg/mLの濃度範囲において検量線を作成した。

2. イソフラボンの定量

試料をフィルターでろ過（0.45ミクロン）後、直接HPLCに注入した。UV260nmでモニターし、得られたクロマトグラムの保持時間より同定し、そのピーク面積より定量を行った。同定には複数の異なる分離条件で、イソフラボンを分離し、確認を行った。

3. HPLC測定条件

分離カラム：TSK-gel ODS-80TM, 内径4.6mm x カラム長250mm) またはUnison UK-C18, 内径4.6mm x カラム長150mm), ポンプ：880PUi（日本分光），検出器：875-UV（日本分光），カラム温度：室温，溶離液：アセトニトリル／酢酸アンモニウム（25：75,v/v），流量：1 mL/min，試料注入量：20 μ L

III. 結果

1. 検量線

図1と図2に、イソフラボンの主要成分である配糖体型のゲニスチンとダイジンの検量線の結果を示した。

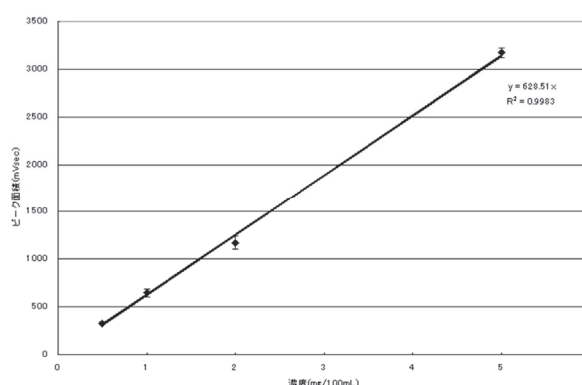


図1 ゲニスチンの検量線

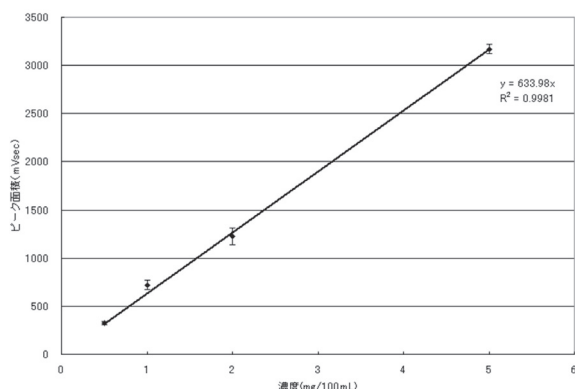


図2 ダイジンの検量線

図1と図2に見られるように、両物質とも原点を通る直線関係が得られ（ゲニスチン： $R^2=0.9983$, $n=4$, CV値=1.5~6.3%, ダイジン： $R^2=0.9981$, $n=4$, CV値=1.5~7.1%），高い信頼性が確認された。図中の値は平均値±標準差を示す。

2. 味噌汁中のイソフラボン濃度

まず3種の即席味噌汁中のイソフラボン量（ダイジン，ゲニスチン）を測定した（図3）。その結果，ダイジンの濃度は，A製品が最も多く，B，C製品は，A製品の2分の1以下の濃度であった。ゲニスチンの濃度もA製品が最も多く，B，C製品はA製品の3分の1以下の濃度であった。

ダイジンとゲニスチンの合計濃度で比較すると，A製品が3.67mg/100mL，B製品が1.44mg/100mL，C製品が1.25mg/100mLで，A製品が最も多く，他の2種はその半分以下の濃度であった。図中の値は，平均値±標準偏差を示す（以下同様）。

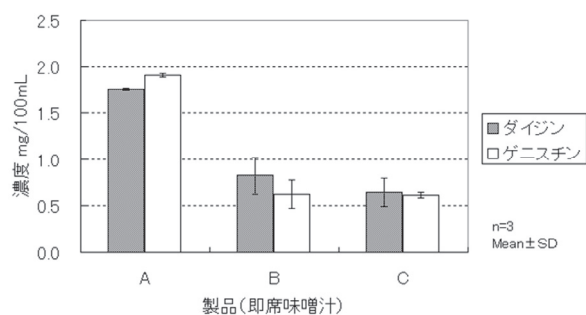


図3 即席味噌汁中のイソフラボン量

次に，5種の生味噌汁中のイソフラボン量（ダイジン，ゲニスチン）を測定した（図4）。その結果，ダイジンの濃度はF製品が1.15mg/100mLで最も多く，最

も少なかったのは麦味噌の1つであるE製品の0.26mg/100mLで，F製品の4分の1以下であった。ゲニスチンの濃度もF製品が最も多く，D，E製品では検出されなかった。ダイジンとゲニスチンの合計濃度で比較すると，F製品が最も多く合計2.02mg/100mLであった。次いで，G製品の1.36 mg/100mL，H製品の1.10 mg/100mL，D製品の0.68 mg/100mL，E製品の0.26 mg/100mLの順であった。最も多かったF製品と最も低かったE製品とで比較すると，E製品はF製品の7分の1以下の濃度であった。

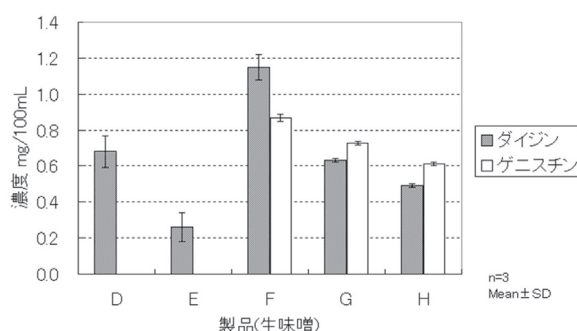


図4 生味噌汁中のイソフラボン量

次に，イソフラボンを最も多く含むF製品を選択し，味噌汁を沸騰させた場合のイソフラボン量（ダイジン，ゲニスチン）の変化を調べた（図5）。その結果，沸騰を経験していない場合は，ダイジンの濃度は1.15mg/100mLであったのに対し，沸騰を経験した後の濃度は1.84mg/100mLで沸騰前の1.6倍であった。ゲニスチンにおいては，沸騰前の濃度は0.87mg/100mLであったのに対し，沸騰後の濃度は1.47mg/100mLで沸騰前の約1.7倍であった。ダイジンとゲニスチンの合計濃度で比較すると，沸騰前では合計2.02mg/100mLであったのに対し，沸騰後では合計3.31mg/100mLであり，沸騰前の1.6倍以上の濃度で有意に増加した（ $P<0.05$ ）。

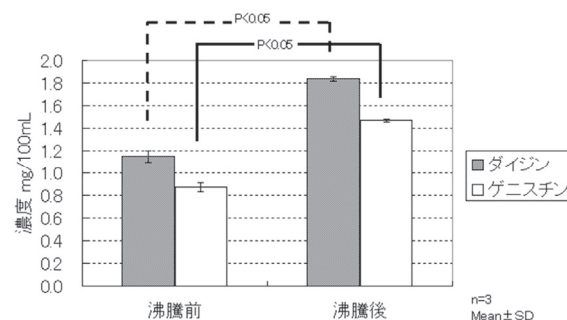


図5 製品Fの沸騰前後のイソフラボン量の変化

さらに、イソフラボン量が2番目に多いG製品についても、同様に味噌汁を沸騰させた場合のイソフラボン量（ダイジン、ゲニスチン）の変化を調べた（図6）。その結果、沸騰前では、ダイジンの濃度は0.63mg/100mLであったのに対し、沸騰後の濃度は0.84mg/100mLで沸騰前の約1.3倍であった。ゲニスチンにおいては、沸騰前の濃度は0.73mg/100mLであったのに対し、沸騰後の濃度は0.95mg/100mLで沸騰前の約1.3倍であった。ダイジンとゲニスチンの合計濃度で比較すると、沸騰前では合計1.36mg/100mLであったのに対し、沸騰後では合計1.79 mg/100mLであり、沸騰前の1.3倍の濃度で有意に増加した（ $P<0.05$ ）。

従って、2種類の味噌汁について、沸騰を経験させた味噌汁のイソフラボン量が味噌汁の液体中に増加することが確認された。

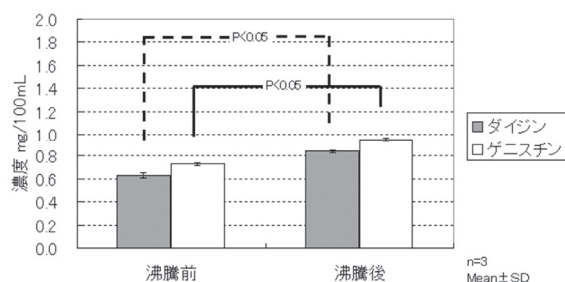


図6 製品Gの沸騰前後のイソフラボン量の変化

IV. 考察

ポリフェノール類の定量法にはフォーリンデニス法などがよく知られているが、バラつきが大きかったり、煩雑な操作が障害の1つになっている。今回使用したHPLC法では、図1と図2に示したように、イソフラボンの主要成分であるダイジン、ゲニスチンにおいて、信頼度の高い検量線が作成され、この方法が可能性の高いことが示された。ただ、その他のイソフラボン成分は含有量が小さいため、再現性高く、定量することが難しいと判断し、主要成分であるダイジン、ゲニスチンに限定した。

商品の味噌製造時に含まれる大豆使用量が厳密に把握されていない中で観察であるが、定量した味噌汁中のイソフラボン（ダイジン、ゲニスチン）量は、製品間において差があることが確認された。また、ゲニスチンに比べ、ダイジンは大豆中に多く含まれていないが、味噌汁には、ほぼ同量含まれていることが興味

深い（図3）。生味噌汁の一部では、ゲニスチンが全く観察されない場合もあった（図4）。この理由として、味噌は種類によって大豆に対する麹の割合が違ったり、麦味噌などのように他の穀物が使用され、味噌中に含まれる大豆の量が異なり、結果としてイソフラボン量の違いに反映されると考えられた。二つ目の理由として、ダイジン、ゲニスチンの溶解度と関係していることが考えられる。本実験では、味噌汁の液体部分を測定したが、不溶成分中にダイジン、ゲニスチンが存在していることが十分に考えられる。その証拠として、沸騰させることにより、イソフラボン成分が増加したことから推察できる（図5、6）。従って、溶液中のイソフラボン量を増加させるには、沸騰させることが効果的であるかもしれないが、おいしい味噌汁の作り方と相反するところがある。三つ目の理由として、麹に含まれる酵素によって、配糖体が分解されて、糖とアグリコンになり、配糖体であるダイジン、ゲニスチンが減少した影響も考えられた。

本研究では、HPLCを使用して、味噌汁の溶液部分に存在するイソフラボンの主要成分であるダイジンとゲニスチンにおいて含有量の比較を試み、違いのあることを確認できた。今後は、真のイソフラボン量を測定するに、味噌汁中の不溶成分のイソフラボンを測定することや、少量であるが他のイソフラボン成分の分析も行う必要性があるかもしれない。特に、吸収されやすいアグリコン型の定量は重要であると考えられる⁷⁻¹⁰⁾。そのためには、HPLCの感度や分解能の改善が望まれる。今後の課題としたい。

V. 利益相反

開示すべき利益相反（COI）はない。

VI. 参考文献

- 1) 小林実夏：みそ汁および大豆製品に含まれるイソフラボンの摂取量と乳がん発生率の減少について。食品工業「みそサイエンス情報」2003；No.23：76-80。
- 2) Yamoto S, Sobue T, Kobayashi M, Sasaki S：Soy, Isoflabons, and breast cancer risk in Japan. Journal of National Cancer Institute 2003；95：906-913。
- 3) 厚生労働省：「食事バランスガイド」
<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kenkou/pdf/eiyousyokujij9.pdf-4k-2006-06-13>（参照2013.09.04）

- 4) 石見佳子：大豆製品の有効性. 独立行政法人国立健康・栄養研究所食品表示分析・企画研究部第5回公開セミナー資料（東京）2004.
- 5) 伊藤和子：バイオリサイクルに関する研究－大豆の機能性成分の利用に関する研究－. 食品工業指導所保蔵食品部 2002：13－17.
- 6) 渡辺篤二，海老根英雄，大田輝夫：大豆食品. 光琳，東京，1999：41－42.
- 7) 矢澤一良：乳がん予防・更年期障害にイソフラボン－女性ホルモン様作用を持つ天然成分－. ハート出版のふるさと文庫，東京，1998：5－42.
- 8) 渡辺篤二，斎尾恭子，橋詰和宗：大豆とその加工. 建帛社，東京，1992：21－22.
- 9) 江崎秀男，川岸舜朗：大豆発酵食品におけるオ－ジヒドロキシイソフラボンの形成とその抗酸化的作用－豆味噌を中心にして. 2002；97（1）：39－45.
- 10) Fukutake M, Takahashi M, Ishida K, Kawamura H, Sugimura T, Wakabayashi K：Food Chem Toxicol, Quantification of genistein and genisutrin in soybeans and soybeans products. 1996：457－461.

身体表現授業の指導言語に関する一考察

A Study of the Languages of Instruction in Physical Expression Class

古 木 竜 太

本研究では、筆者自らが実践した身体表現授業に着目し、ボイスレコーダーに収録された授業中における指導言語の分析を試みた。研究対象は、筆者が本学5年目（2011年度）と7年目（2013年度）に実践した“走る－止まる”という動きを題材とした身体表現授業である。

先行研究を踏まえ、身体表現授業の有効な指導法について検討した結果、i) 運動課題の練習場面では、説明を簡潔にして学習者がテンポ良く身体を動かせるよう配慮する。ii) 保育者養成校における身体表現授業では、オノマトペを用いた言葉がけが有効であると考えられる。iii) できるだけ早い段階で学習者からイメージを引き出すような言葉がけを意識する。iv) 作品創作の場面では運動課題の練習時間よりも十分に時間をかけながら全グループと関わることが重要であると示唆された。

キーワード：身体表現授業、指導言語、走る－止まる、オノマトペ

I. はじめに

1. 研究動機

前回の報告¹⁾では、新聞紙を用いた表現活動に着目して、筆者自らが行った身体表現授業の分析を試みた。その結果、指導経験が浅い頃（2007年度）は、授業が進むにつれ肯定的フィードバック・賞賛に関する言葉がけが減少し、逆に指示や説明に関する言葉がけが増加した。また、授業後半の場面では、動きの指示に関する言葉がけが多く、学生は助言を受け止めながらもフロアが狭いなどといった理由から、実際には助言のように動くことができず、授業の勢いも次第に損なわれていった。一方、指導経験5年目（2011年度）では、授業展開を変えて指示・説明に関する言葉がけは最低限に留めた。その結果、筆者が予想しなかった動きが生まれ、狭いフロアに対しても空間の使い方に配慮した助言がなされていた。それにより、学生は十分に身体を動かすことができた。また、2007年度の授業構成を踏まえて表現活動の順番を入れ替えたことにより、授業者主導から学習者主体へと授業を進めることができた。このように、指導言語の収録や授業記録を振り返り、どのように授業を展開すれば学生は恥ず

かしがらずに身体を動かすことができるか、イメージを膨らませて表現できるか現在も模索しているところである。そこで今回は、自ら実践した身体表現授業をさらに追求し、得られた資料から有効な指導法について考察する。

2. 指導言語による授業分析の試み

ダンス学習の有効な指導法について、長年に渡り研究を積み重ねている宮本²⁾は、ダンス授業に慣れていないA教諭と指導経験が豊富なB教諭の授業を比較して、以下のような違いがみられたと報告している(抜粋)。

- i) ウォームアップ全体の時間は同じであるが、A教諭は音楽をかけ始めるまでの解説部分に時間がかかっている。
- ii) 課題を動く時間はB教諭の方が短い。
- iii) グループ活動の時間がA教諭6分、B教諭は2倍の12分である。

また、授業を観察した宮本は「B教諭の場合、生徒に指示をする時間が短く、生徒が踊る時間や、グループ活動を行う時間が長い」、「A教諭の生徒の場合はまだイメージを明確に決定して動く段階まで達していないグループがいくつかあった。課題の指示や、グルー

ブ活動の段階で動きとイメージを結びつけることが十分にできなかったのではないかと推察できる」²⁾と述べている。

Ⅱ. 実践報告

1. 本研究で着目した身体表現授業

(1) 授業計画

筆者が担当している保育内容身体表現の授業計画を表1に示した。2011年度と2013年度を比べると1次から6次まで新聞紙を用いた動きや、走る－止まる、伸びる－縮むといった動きなど、学習内容は同じである。ただ、2011年度は東日本大震災が発生して間もない時期であり、イメージを膨らませて自由に表現するような授業の進め方が当時の状況では、学生が戸惑うのではないかと判断した。そこで、イメージよりも、思い切り身体を動かすことを意識しながら授業を行った。それに対して、2013年度は“走る－止まる”のように動きを説明する言葉がけを極力避け、オノマトペ^{註1)}を用いて学習内容を提示した。

表1 保育内容身体表現の授業計画（抜粋）

	2011年度の学習内容	2013年度の学習内容
1次	ガイダンス／ 出合いのダンス	ガイダンス／ 出合いのダンス
2次	しんぶんしであそぼう (からだを拓く①)	ふ～んわり・ひらひら 舞うからだ
3次	走る－止まる (からだを拓く②)	ドタバタ・ピタッ！
4次	伸びる－縮む (からだを拓く③)	シュルシュル・モクモク 伸びて縮んでふしぎな からだ
5次	走る－跳ぶ－転がる (からだを拓く④)	パチパチ・ドッカーン・ コロコロ はじけるからだ
6次	捻る－回る（見る） (からだを拓く⑤)	ぐ～つとぐるぐる・ぱっ！ まわるまわるふしぎな からだ

※ は本研究で対象にした授業

(2) 走る－止まる／ドタバタ・ピタッ！(第3次)のねらい

第2次では、身体表現授業の導入に有効といわれている新聞紙を用いた授業を行い、様々な身体の動かし方を学んだ。本研究で着目する第3次では、自らのイメージによる身体表現を体験することであり、仲間とイメージを出し合うことやグループで協力して作品を

創ることを授業のねらいとした。第2次の導入段階を経て、第3次以降は“イメージによる自己表現”と“グループ創作活動”が授業の中心となる。学生が身体表現の授業展開について、まだ慣れていない段階ゆえに、授業者の働きかけ（指導言語および示範）が重要な意味を持つと捉えた。

2. 実践方法

(1) 対象

国際学院埼玉短期大学（以下、本学）幼児保育学科専門科目「保育内容身体表現」において、“走る－止まる”という動きを題材として授業を行った2クラスを対象とした。なお、対象とした2クラスは筆者が本学5年目（2011年度）に担当したクラスと7年目（2013年度）に担当したクラスである。本研究では、本学着任5年目に担当したクラスを「11年度」と呼び、5年目に担当したクラスを「13年度」と呼ぶことにした。

また、授業者はダンス・身体表現を専門とする本学教員1名（男性・筆者）である。本学に着任（2007年度）した頃より、保育内容身体表現の授業を幼児保育学科2学年において前期15回を毎年担当している。

(2) 指導言語の収録と抽出

授業者は11年度、13年度ともにボイスレコーダーを着用して授業を行い、授業中に発した言葉がけを収録した。本研究では収録した言葉がけの中から、以下の場面に着目して考察する。

- i) 運動課題^{註2)}“走る－止まる”の動きを繰り返し、動きからイメージを引き出す場面。
- ii) 4～5人でグループになり、“走る－止まる”の動きから連想されるイメージで作品を創作する場面。
- iii) 創作した作品を発表する場面。

3. 実践結果

(1) 運動課題の練習場面

運動課題“走る－止まる”という動きを練習し、その動きから連想されるイメージを表現へと発展させていく場面に着目した。本項では、11年度と13年度の実践結果を比較する。

1) 11年度

運動課題の提示から多くのイメージを出し合う（ブレインストーミング）までの活動時間が26分32秒であった。その26分32秒の中で、学生は“走る－止まる”という動きを14回繰り返している。手を足に見立てて床

を叩くという動きから、その場で足踏み、空間移動を大きくする、音を立てずに静かに走るなど、“走る－止まる”という動きが発展していく。“走る－止まる”の連続した動きは、9秒間でまとめている場合や、40秒間とある程度の連続性を持って動き続ける場合もあった。そして、学生が“走る－止まる”を実際に動いている時間は、26分32秒の中で6分52秒（25.9%）であった。このことから、活動内容の多くは指示や説明など、授業者の話しを学生が聞く時間に費やされていたといえる。

また、運動課題の練習を始めてから6分00秒までは、身体を動かす場面が1分間の中に必ず1回はみられた。授業者は学生の動きを見ながら助言し、動きを発展させていく。助言は簡潔にして、テンポ良く授業を進めようとしていた（表2. ①）。しかし、その後の14分00秒から18分55秒までの約5分間は説明のみで身体を動かさない場面があった（表2. ②）。これは、“走る－止まる”の動きから連想されるイメージを学生に問いかけ、そのイメージによる自己表現と二人一組で互いに模倣し合うことを同時に行おうとしていたため、説明が長くなってしまったのである。助言を簡潔にしてテンポ良く身体を動かしながら授業を進めてきたが、授業の中盤で約5分間、学生は身体を動かさずに授業者の話しを聞くといった状況は、これまで繰り返してきた“走る－止まる”という動きの質や面白さが体感として記憶に残りにくい状況であったといえる。そして、19分00秒以降は身体を動かす場面が約1分から1分30秒おきに繰り返されているが（表2. ③），“走る－止まる”という動きを表現として引き立たせるための効果的な助言である“メリハリ”を意識させるような助言はみられず、“3つの約束”^{註3)}の確認をしていた。

さらに、動きから表現へと発展させていく過程に着目すると、11年度は運動課題の提示から16分12秒に「走る－止まる”っていう動きから、みんなだったらどんなことイメージする？」とイメージを問かける言葉がけがあった（表2. ④）。そして、二人一組でそれぞれイメージした動きを互いに模倣しながら授業を進めている。これは先述のように、イメージしたことを表現する活動と二人組で互いに模倣し合う活動と、同時に二つの活動を行おうとしているため、イメージを明確にして表現することが浸透されていない授業の進め方であるといえる。また、“走る－止まる”の動きを繰り返しているが、11回目からイメージを引き出すような言葉がけはタイミングとして遅いと思われる。

2) 13年度

運動課題の練習時間は全体で17分00秒であった。そのうち学生は“走る－止まる”の動きを11回繰り返していた。実際に身体を動かしていた時間の合計は5分45秒（33.8%）であった。11年度に比べ、学生が実際に身体を動している時間は約1分程度短く、指示や説明などの時間も約9分短縮され、練習時間内で身体を動かしている割合も増加していた。また、11年度は音楽を使用せず、終始無音であったのに対し、13年度は8回目の“走る－止まる”からイメージを膨らませるような音楽を用いて授業が進められていた（表2. ⑤）。

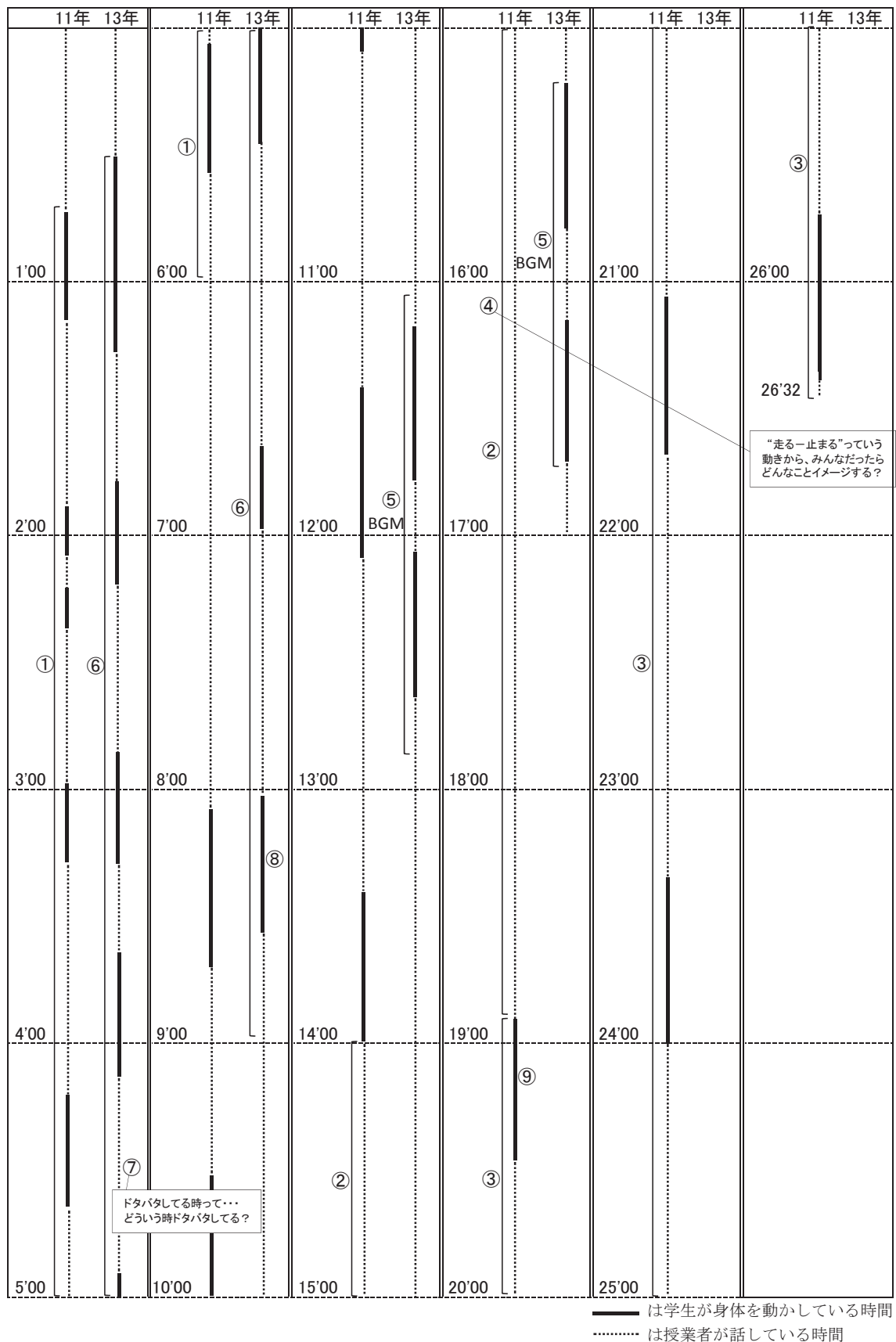
運動課題の練習を始めてから9分00秒まで、学生が身体を動かす場面は1分間の中に必ず1回はみられた（表2. ⑥）。学生が身体を動かさない場面は長くても3分以内に留められ、授業進行のテンポの良さが11年度よりも若干長く継続されている。

また、運動課題の練習から5回目（4分55秒）の“走る－止まる”で「ドタバタしてる時って…どういう時ドタバタしてる？」という言葉がけがあり（表2. ⑦）、イメージによる表現へと発展させている。この時は、学生一人一人が各々のイメージで表現するのではなく、授業者の問いかけに答えた学生のイメージ（急いでいる）を取り上げ、さらに授業者は「何に急いでますか？」と問いかけ、「電車！」と答えた学生のイメージを全員で共有して、「電車」を表現する動きへと発展していった。その後、「何かドタバタしている時、どんな時があるか、ちょっとイメージしてみて」と、表現したいイメージを明確にさせるような助言があり、7回目の“走る－止まる”の動きから学生一人一人が好きなイメージで表現している（表2. ⑧）。それに対して、11年度は11回目（18分55秒）の“走る－止まる”からイメージによる表現を展開している（表2. ⑨）ことから、13年度は比較的早い段階からイメージを引き出しているといえる。そして、“走る－止まる”の動きを11回繰り返してる中で後半の7回目から11回目までは、イメージによる表現を二人一組で模倣し合うように授業を進め、表現として引き立たせるための効果的な助言である“メリハリ”を強調する助言もあった。以上のことから、13年度は11年度と比べると授業が段階的に進められていたといえる。

3) オノマトペを用いた言葉がけ

11年度は“走る－止まる”と運動課題を提示したが、13年度は同じ“走る－止まる”という動きでも、あえて“ドタバタ・ピタッ”というオノマトペで運動課題を提

表2 運動課題の練習場面における授業経過



示した。葛西³⁾はオノマトペの特徴として「身体性」に注目し、以下のように述べている。

「こどもは人工物の名前（名詞）を学習する前に、その動作的な特徴（動詞）を認識する。大人はまず、その動作的な特徴にふさわしいオノマトペを用いて人工物をラベリングし、こどもはそのオノマトペを名詞の代用として用いるのである。例えば『ハンマー』という名詞を学習させる前に、その動作的特徴である『叩く』という様子を『トントン』というオノマトペに置き換える。大人が『ハンマー』をこどもに握らせ『トントンしようね』と教えると、こどもは第一に『叩く』という動作を通して『ハンマー』を認識し、その動作のオノマトペである『トントン』をその物の名前として使用する。こどもは最終的に『ハンマー』という語（名詞）をもってその人工物を認識するが、オノマトペによるネーミングはその前段階として有効であると考えられる。『トントン』というオノマトペが『叩く』という行為の動作的特徴を捉えている、という点がまさしくここで言うオノマトペの身体性であるが、これは言わば動作を、ひいてはその特徴を伴った事物を“からだで覚える”ということになるだろう」

11年度の授業内容をみると、“走る－止まる”という言葉がけがを12回用いて授業を進めている（表3－1）。これは先述のように、東日本大震災が発生して間もない時期を考慮して、授業者はイメージによる表現よりも思い切り身体を動かすことを優先させて授業を行ったからである。その結果、“走る－止まる”からイメージを引き出して表現する場面が13年度よりも約12分遅くなっていた。

一方、13年度は“走る－止まる”ではなく、“ドタバタ・ピタッ”という言葉がけを7回用いて授業を進めている（表3－2）。これは、保育者を目指す学生を対象にした身体表現授業では、葛西のいうオノマトペに含まれている身体性が有効な助言になると考えた授業者の意図が伺える。また、学生の反応をみると“ドタバタ・ピタッ”という言葉の繰り返すことで、動きからイメージを容易に引き出すことができたと考えられる。保育現場で幼児を対象とした身体表現活動を行うとき、おそらく保育者自らが動きながらオノマトペを用いて手本を示すだろう。これに対して幼児は、目で見、耳で聞き、保育者の動きを模倣しながら自己表現へと発展させていくといった反応が予想される。そのような保育場面を想像しながら授業者は“ドタバタ・ピタッ”という言葉がけに合わせて手本となる動きを示していたと考えられる。すなわち、「保育者が動作と共にオノマトペを使用することによって、幼児がより臨場感を持って保育者の説明を理解する」³⁾のように授

業を進めていたのである。

（2）作品創作場面における指導言語

1）各グループに対する助言頻度

①11年度

ブレインストーミングの後、4～5人グループで表現したいテーマを選び、作品を創作した。各グループが選んだテーマは、以下のとおりである。

Aグループ：マラソン

Bグループ：ヒコーク

Cグループ：ニワトリ

Dグループ：車

Eグループ：花火

各グループがテーマを決めることから作品を創作し、動きの反復練習を行っていた時間は9分57秒であった。そして、各グループに対する授業者の助言頻度をみると、約10分間の創作時間で45センテンスの言葉がけがあり、特にDグループ（テーマ：車）に対する助言が25センテンス（55.5%）と集中していた。次に助言が多かったのはCグループ（テーマ：ニワトリ）の13センテンス（28.9%）であり、Eグループ（テーマ：花火）に対する助言はみられなかった（図1－1）。このように、特定のグループに助言が集中したのは、学生がどのように表現したら良いか分からない、作品創作ができていないと授業者は判断したからと思われる。一方、全く助言がなかったEグループは、“花火”という表現したいテーマと動きが明確であり、身体を動かして作品を創作していた（写真1）。つまり、作品創作が順調と判断したことから、授業者はあえて助言をしなかったと省察する。

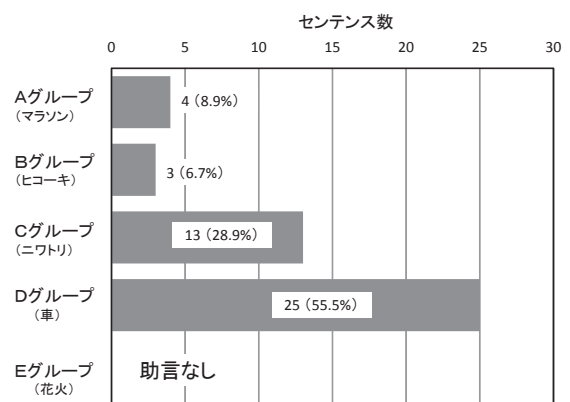


図1－1 作品創作場面における助言頻度(2011年度)

表 3－1 運動課題の練習場面における指導言語（2011年度）

内 容	主な言葉がけ（抜粋）
運動課題の振り写し	「では、えー早速今日の本題いきたいと思うんですけども、えー、お手をちょっと拝借で、皆さんね、拍手ね拍手、拍手～」 「今日は、これからいよいよ本格的な表現の世界へと、お勉強していききたいと思うんですけども」 「今日の動き、あそこに書いてある<u>“走るー止まる”</u>」 「<u>走るー止まる</u>っていう動きを使って、いろいろな表現をしてみたいと思います」 「<u>走る・止まる・走る・止まる、走る・止まる</u>っていうふうにやってみたいと思います」 「では、実際に足を使って、<u>走る～止まる</u>〔示範〕」 「走る～どこでも良いから、<u>走るー止まる</u>を足を使ってやってみましょう、はい」 〔板書〕「いま、この拍手のときから、ずーっとやっていった間のとりかたってあるんですけども、走るー止まる（板書を指しながら）、<u>走るー止まる、走るー止まる、止まる、止まる</u>っていう流れを、ずーっと手を使ったり、足を使ったりってやりました、で、これをです、この授業では、「ひと流れの動き」と、いうふうに呼んでます」 「えーと、もっと動きをおーきくしたいね、おーきくしたい、うん、動きを大きくするためにはどうすれば良いか？」 「おーきな声を出すと良いかもしれない…うん」 「今度はその逆、声も出さないし、〔足音を立てる〕足音も立てない」 「今日の表現のコツはこれです、〔メリハリ）“メリハリ”…うん」 「今度は、『<u>走る</u>』は良い、みんな思い切り走ってる、で、<u>止まってる</u>時が、なんだろうな、“普通”にしたいんだな」 「身体のかたちを変えたいんですよ」 「<u>止まる</u>ポーズを一人一人違っても良いから、違ったほうが良いんです、はい」 「身体の使い方が変わると、表現の仕方も変わってきます」
イメージの投げかけ & 二人一組でまねっこ	「それでは、えー、近くの人と二人組つくってください、どうぞー」 「いま<u>“走るー止まる”</u>という動きを、手を使って、足を使って、とにかく練習してきました、うん、で、ここから次にどのステップにいきたいかっていうと、動きから…イメージを引き出したいんですよ〔板書しながら〕、で、これはお友だちに言わずにね、自分の頭の中だけで考えて欲しいんですけども、<u>“走るー止まる”</u>っていう動きから、みんなだったらどんなことをイメージする？」 「1番さんが、いまパッとね、頭の中で思ったイメージ、これを相手に言わないで、そのイメージで<u>走る～止まる</u>ってのをやってみましょう、はい」

※下線太字は本文で引用した箇所

表 3－2 運動課題の練習場面における指導言語（2013年度）

内 容	主な言葉がけ（抜粋）
運動課題の振り写し	「はい、じゃあ今日の本題です、今日やる動きなんですけれども、あそこに書いてあります、学習内容、ちょっと読んでみましょう、せーの」 「床で…<u>ドタバタ、ドタバタ～ピタッ、ドタバタ、ドタバタ～ピタッ、ドタバタ、ドタバタ～ピタッ、ドタバタ、ドタバタ～ピタッ、ドタバタ、ドタバタ～ピタッ</u>（示範しながら）」 「今日は「<u>ドタバタ・ピタッ</u>」にこだわりたいと思います」 「次は座ったままでいいから、ちょっと進んでみましょう、うん」 「今度は、もっともっと遠くに移動したいです」 「手を使ってましたけれども、今度は足を使います、立って～
イメージの投げかけ	「<u>ドタバタしてる時って…どういう時ドタバタしてる？</u>」 「じゃあ、みんな…好きなもののいいから、何か急いめます」 「急い得ると思って、<u>ドタバタ</u>いこう、せーの、はい！」 「今ね…自分の中で一人一人イメージがあったら、走るかたちとか、ポーズとか、いきなりグッと変わってきたのね」 「…じゃ次、ちょっとドタバタ置いといて、<u>ドタバタしないで</u>、声も出さない、足音もたてない」 「何か忍者とか、ドロボーとか」 「静かに～って言うと、とたんに皆さん身体がちっちゃくなったり、やっぱりこれもイメージが変わると、身体のかたちが変わります…そう」 「じゃ今度は、一人一人イメージ違って良いです」 「何かドタバタしている時、どんな時があるか、ちょっとイメージしてみて」 「よし、じゃそのイメージで今度は<u>ドタバタ・ピタッ</u>やってみよう、いくよー」
二人一組でまねっこ	「次、近くの人と二人組になってください、二人組」 「1番さん！自分が思ったイメージで<u>ドタバタ・ピタッ</u>をやります、で、2番さん！何だかよく分からないけれども、1番さんの動きの真似っこをします、まだ、イメージは聞かない、だけれども動きの真似をする」

※下線太字は本文で引用した箇所



写真1 「花火」の表現 (2011年度)

②13年度

11年度と同様に4～5人グループになり、作品を創作した。各グループが選んだテーマは、以下ののである。

- Fグループ：探検
- Gグループ：オニから逃げる
- Hグループ：バイト
- Iグループ：親に怒られ
- Jグループ：朝寝坊からの通学

各グループがテーマを決めることから作品を創作し、動きの反復練習を行っていた時間は12分38秒であった。11年度に比べて作品創作の時間は約3分ほど長く、各グループに対する言葉がけも106センテンスと多くなっている。グループごとの助言頻度をみるとGグループ（テーマ：オニから逃げる）に対して30センテンス（28.3%）、Fグループ（テーマ：探検）は27センテンス（25.5%）、次いでIグループ（テーマ：親に怒られ）が23センテンス（21.7%）であった。これに対して、Hグループ（テーマ：バイト）は7センテンス（6.6%）と助言が少なかったが、表現したい動きが明確であったため、必要以上の助言は控えたものと考えられる（図1－2）。助言頻度に多少の差異はあるが、11年度のように特定のグループに対して助言が集中するような傾向はみられなかった。

2）指導言語の分類

作品創作の場面において授業者が発した指導言語をみると、①学生の動きや発想を認め、肯定している助言（肯定・容認）、②動きに関する助言（動き）、③表現したいテーマからイメージを引き出す助言（イメージ）、④作品構成に関する助言（作品構成）、⑤問いかけ、⑥動きを促す助言（促し）の6項目に分類することができた（表4）。なお、これら6項目を踏まえて

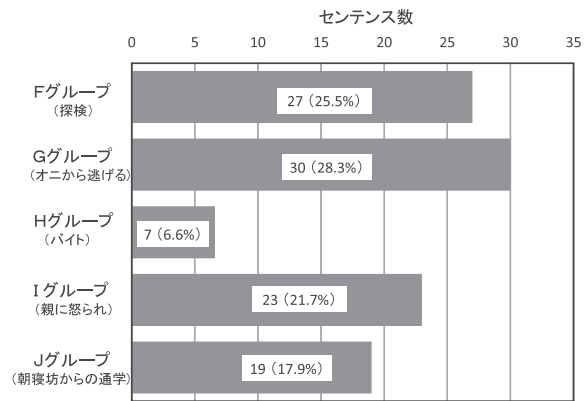


図1－2 作品創作場面における助言頻度 (2013年度)

指導言語を分類を行った結果、2項目に該当する助言もあった。例えば、「怒り、怒りと、あの恐怖を“ピタッ”の時に、何かポーズで」という助言は、“怒り”という感情に含まれているイメージから動きを引き出そうとしている授業者の意図があり、本研究では、②動きと③イメージの双方に該当する助言として分類した。

各項目に分類した助言を11年度と13年度で比較したものを図2に示した。肯定・容認に関する助言は11年度が23センテンスであったのに対して、13年度が24センテンスとほぼ同数であったが、それ以外の項目は全

表4 指導言語の分類

分類項目	言葉がけの例
①肯定・容認	・「おー！良い！すごいすごい」 ・「いや、良い、そのままが良い」
②動き	・「そういうふうに、あの、大きさにしたほうが面白いよ」 ・「場所を移動したほうがメリハリがつけます」
③イメージ	・「何かさ、“カーレース”でも良いし」 ・「あるいは仲良くなるとかっていうふうに」
④作品構成	・「で、長さとしては今ぐらい、わかる？」 ・「そっから、じゃあどうなる？っていうふうに膨らましてください」
⑤問いかけ	・「ここは探検、どういう、どういう感じにしますか？」 ・「さーここは、ど、どう、できたっばい？」
⑥促し	・「じゃちょっと、ここやってみようか」 ・「ちょっとできたところまでやってみようか」
2項目に該当する助言	・「怒り、怒りと、あの恐怖を“ピタッ”の時に、何かポーズで」（②動き＋③イメージ） ・「今まで考えたところはオッケーです、はい」（①肯定・容認＋④作品構成） ・「はい、戦って最後どうなる？」（③イメージ＋⑤問いかけ）

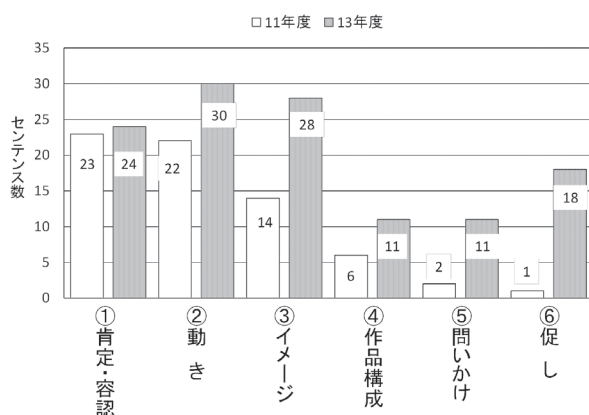


図2 作品創作場面における助言内容の分類

て13年度のほうが多かった。これは、先述のように助言頻度の違いによるものだが、13年度は“動き”や“イメージ”に関する助言が増えていることから、学生の表現を誉めることに加えて具体的な助言が11年度よりも多いことを意味する結果となった。また、“問いかけ”や“促し”の助言を比較すると、“問いかけ”の助言が2センテンスから11センテンス、“促し”の助言が1センテンスから18センテンスと、いずれも増えていることから、授業者は表現したいテーマを問いかけながら動きを引き出し、実際に身体を動かして作品を創作するよう促していたと推察する。

次に各グループに対する助言内容の詳細をみると、11年度は作品創作が活発でないと思われるグループに対して多くの助言があった。特にDグループ（テーマ：車）に対しては、授業者自らが意見を出し、学生はその意見に共感して練習を続けていた（資料1-1）。一方、13年度は全てのグループに対して、順次関わりながら表現したいテーマと動きについて助言していた。考え込んでしまっているグループに対しては再度関わり、途中まで仕上がっている表現を認めて誉め、イメージが膨らむような助言で動きを引き出していた。また、作品創作が進んでいるか確認するため、太鼓を用いて身体を動かす練習を促していた。また、「場所を移動したほうがメリハリつきます」「どんどん進んでいったほうが、メリハリつきます」という助言から、“走る-止まる”の表現において、動きのメリハリを強調したい授業者の意図が伺える（資料1-2）。

3. 発表場面における指導言語

11年度はグループで作品を創作した後、全5グループ一斉に作品発表を行った。発表後、授業者は「素晴らしい」という言葉がけがあり、全グループの表現を

評価していた。そして、表現の最後のポーズをより明確にするよう助言し、再度全グループ一斉に作品発表を行った。それに対して、13年度は全5グループ一斉に作品発表を行い、各グループの表現を誉める言葉がけがあった。その後、2回目の作品発表では全5グループを前半（3グループ）と後半（2グループ）に分けて他グループの作品を鑑賞する場面を設けている。これは、各グループの作品テーマと動きが明確であり、個性的に表現されていたことから、発表場面においても学生は恥ずかしさを感じることなく表現できると授業者は判断したものと思われる（表5）。

このように11年度と13年度を比較した結果、作品発表の仕方に違いがみられた。これは、運動課題の練習、作品創作の場面において授業者の関わり方や言葉がけの違いによるものと考えられる。一方で、11年度・13年度ともに各グループの発表に対する個別的な助言はなく、全体的な肯定・容認（「素晴らしい」など）に関する助言で授業をまとめていた。複数のグループが一斉に発表している場合でも、授業者は良い動き・表現を見つけて具体的に誉めることが大切であり、指導上の課題として検討していきたい。

Ⅲ. まとめ（身体表現授業の有効な指導法について）

本研究では、ボイスレコーダーで収録した授業者の言葉がけに着目し、11年度と13年度に実践した身体表現授業を比較した。

運動課題の練習場面では、13年度より11年度のほうが約9分長く活動していたが、学生が実際に身体を動かしている時間は、11年度のほうが約1分長かった。学生が動いていない時間、言い換えれば、授業者が説明している時間は11年度が19分40秒であったのに対して、13年度は11分15秒であった。つまり、11年度では運動課題の練習に時間をかけているが、その多くが授業者の説明であったといえる。

一方、作品創作の場面では、13年度は11年度よりも約3分長く、学生に対する助言頻度も増えていた。授業者は全てのグループに対して、作品創作の仕上がりを確認しながら表現を肯定し、動きやイメージについて助言していた。それに対して、11年度は作品創作の時間が短く、各グループの助言頻度も13年度に比べて少なかった。グループによって作品創作の仕上がりに差があったことから、各グループに対する助言頻度に偏りがみられ、助言が集中したグループや全く助言がなかったグループもあった。

表5 発表場面における指導言語

内 容	主な言葉がけ（抜粋）
2011年度	「それでは、みんなで、一斉にやってみたいと思います、私が見てますから、見てくださいーい」 「素晴らしい、うん」 「僕はね、1番最初だから、みんなきつとね、うーんやっぱこう恥ずかしい気持ちがあるのかなあとって、できるだけ短かめ、短めにした、そんなことない、みなさんまんざらでもないんで、で、1つ、もしかしたら私がね音を絞らなければ、ずーっとやってました？ごめん、1つ言い忘れた、“最後のポーズ”がね、決めた（笑い）決めて、言い忘れたごめんね、うん、ですから、うん、何か自分たちで、『これをやって、あれをやって、こうなって、最後のポーズ』って“最後のポーズ”を決めてください、うん、中味、いまやったこと、どのグループも素晴らしかった、うん、オッケーです」 「はい、じゃあ、いまのやったことプラス、みんなでアイコンタクトで、せーの“最後のポーズ”でね、終わっていくと、で、最後のポーズを心の中で『1・2・3』って数えて終わりと、それで拍手〜って感じです、はい、じゃ、ラスト！いきまーす！」 「はい、スタンバイ、音入ります」 「最後のポーズって良いよ」 「せーの！おおーー！！〔曲ストップ〕」 「オッケーでーす（拍手）」 「素晴らしいです、良いと思います」
2013年度	「全グループ一斉にやるんで、とりあえず（太鼓を）叩きます、太鼓」 「はい、じゃあ全グループ一斉にいきますよー」 「オッケー！！そう、よっしゃ、よっしゃ、よっしゃ、ありがとうございます、はい、それ覚えといってください」 「えーとね、短時間、わずか15分かかってないですよ、今日、だけれども、こんなに短い時間で、とーっても、とーっても個性的な作品が5つ生まれました、なので、ちょっと、お互いに見ていきたいと思うんですが、時間がちょっとおしてるので、」 「2つに分けました、5つのグループをまず1番目にやるグループが、“探検”“オニから逃げる”“朝寝坊からの通学”最初にやります、で、あとの2グループは見てる、で、次2番目に“バイト”と“親に怒られ”をやります、で、今度は場所がもっともっと広く使えるので、よりメリハリをつけてください、いいですか？発表するときのお約束です〔「恥ずかしがらずに堂々と」「思い切り身体を動かそう」を指している〕発表するときのお約束、見るときのお約束〔「仲間の個性や表現を認め合おう」を指している〕、お友だちの表現を否定しないことです、いいですか？はい、じゃあ、1番目のグループスタンバイですいきましよう」 「はい、オッケー拍手〜、やっぱり場所が広がると、表現も大きくなりますね、素晴らしいと思います、ありがとうございました、では、次、2グループ目いきましよう、いきます、えー、こちらが親に“親に怒られ”それから、はい“バイト”です、いきまーす」 「はい、ありがとうございまーす、はい、拍手〜」 「はい、ありがとうございました、あのいきなり、こういう授業やったんですけども、ずっと子どもの気持ちになれて、無邪気に身体を動かせるみなさんって、やっぱ素晴らしいなあと思います、みんな当たり前っていうか、別に、できない人いるんですよ、うーん、なかなかこう、頭が固いとかねえ…うーん、なかなかかなりきれいな人があるんですけども、みなさんはやっぱり将来、保育者目指してるんで、そういう風にね、素直な子どもの気持ちになって、無邪気に表現できる？で、そういう大人が子どもと関わる時っていうのは、“鏡”ですから、映るんですよそのまんま自分の気持ちっていうのが、子どもに伝わって、子どもも自由に表現できると思います、うん」

また、11年度は運動課題の練習に十分な時間をかけているにも関わらず、“走る－止まる”を表現として引き立たせるための効果的な助言である“メリハリ”を強調する助言が13年度に比べて少なく、“走る－止まる”という動きから連想されるイメージの問いかけもタイミングとして遅れていた。それに対して、13年度は“走る－止まる”という言葉を極力さけ、範を示しながら“ドタバタ・ピタッ”というオノマトペで動きを表現して授業を進めた。これは保育者を目指す学生にとって、オノマトペは親しみやすい言葉と考えられ、学生は保育現場での身体表現活動を想像しながら、子どもになりきって身体を動かしていたと推察する。

先述した宮本²⁾の先行研究では、ダンス指導の経験が豊富な教師は、運動課題を練習する時間が短く、グループ活動の時間が長いと報告している。これを本研究で得られた実践結果と照合すると、13年度は11年

度に比べ、運動課題の練習時間が短く、作品創作の時間が長いという同様の傾向がみられた。本研究では指導経験の優劣を論点にして13年度の実践が優れていると論じることを目的としない。しかしながら、研究対象とした身体表現授業の実践結果から有効な指導法について考察すると、以下ようになる。

- i) 運動課題の練習場面では説明は簡潔にして、学習者がテンポ良く身体を動かせるよう配慮する。
- ii) 保育者養成校における身体表現授業では、オノマトペを用いた言葉がけが有効であると考えられる。
- iii) できるだけ早い段階で学習者からイメージを引き出すような言葉がけを意識する。
- iv) 作品創作の場面では運動課題の時間よりも十分に時間をとり、全グループと関わる。

資料１－１ 作品創作場面における指導言語（2011年度）

グループ	分類	言葉がけ
A	①③	水渡しても良いよ（マラソンのグループ？）
A	②③	でも、ちゃんと渡してよ、こうやって…ちゃん…
D	②	おー良いじゃん良いじゃん、
D	①	カッコいい、カッコいい、カッコいい、カッコいい
D	①②	で、こう、プー————ン、良いし
D	③④	だ、車だったら、もう、うん、みんなでさ、やるでも良いし、
D	③	何かさ“カーレース”でも良いし、
D	②③	プ~~~~ン、わかんない、“サーキットの狼”とか、“キキキ〜”とか“ド〜ン！”とかとか、うん
D	②	ま、そ、どんどんやればいい
C	①	良いじゃん、良い良い良い、そうそう
C	②	そういうふうに、あの、大げさにしたほうが面白いよ、
C	①②	うん、うん、そうやって
C	⑤	ニワトリ飼ってるの？ニワトリ…
C	②	こやって…違う？こっち、こっちなの？
C	①②	（笑い）何でも良い…そうそう
C	②③	ニワトリってこうだね
C	①②	まあ、でも、でも、いろんなニワトリがいても良い、うん
D	⑥	よおし、よおし、よおし！いけ、いけ、
D	②	もっともっと、もっとプ~~~~ンっていったほうが…
D	①	良いじゃん、良いじゃん、良いじゃん、
D	①	おー！良い！すごいすごい
D	①	そうそう、それで良い、
D	①②	それ、それを繰り返すだけで、すごい、キレイキレイ
D	①	良いよ（笑い）
B	④	ヒコーキねできたね、
B	①	それで良いと思う、うん
B	①④	すごい何かね、ゆ、優雅、いろんなヒコーキがあって
C	①	良いじゃん良いじゃん、良いじゃん、そう
C	②	うん、それで、何かそれで、だから、これで休むとき、ピタッ（強く）って止まったら、ピタッ（弱く）って、こう…
C	②③	うんうん、エサあげ、エサあげ、エサあげる人が止まったら、みんな止まる
C	②③	また、あげたら、またこうやって…
C	①	（笑い）面白いよ
D	①②	良いよ、それプ~~~~ンって行って、
D	①	うわー良いじゃん良いじゃん！
D	①	で？良いよ良いよ良いよ
D	②④	でも、プ~~~~ンって行ってさあ…
D	④⑤	まあ、どうしていいかわからない感じ？わかんない感じ？
D	②③	ただプ~~~~ンって行って、
D	②③	キィ~~~~、トンって止まれば
D	②③	そしたら、みんながぶつかりそうになって、“おおおう！”
D	②③	でもってまた、プ~~~~ンって行ってっていうふうに…うん
D	②③	で、それが疲れたら、こうガシャガシャってやって、こうガッってやって、こっちが先頭になるとか
D	②	それを繰り返しても、それだけでオッケー、うん
A	①④	喋っても良いよ、
A	①②	でも、身体も、喋りながら、身体も動かしてほしい…うん

【分類項目】①：肯定・容認 ②：動き ③：イメージ ④：作品構成 ⑤：問いかけ ⑥：促し

資料１－２ 作品創作場面における指導言語（2013年度）

グループ	分類	言葉がけ
F	⑤	ここは探検、どういう、どういう感じにしますか？
F	②	いろんなところ行く、
F	③	川を渡ったり、
F	③	洞窟いって
F	③⑤	あ、お、やっぱり宝物はあるのかな？
F	③	じゃ、最後は宝物見つけて、
F	③⑤	「やったやった～」的な感じかな？
F	⑥	じゃそれを、じゃあ是非お願いします
G		鬼から逃げる
G	③⑤	それは全員が鬼役とかいるのかな？
G	③⑤	鬼ね、一人？
G	⑥	じゃ、それでこうやってやって？
G	①	あー、あー（学生の動きによる説明）、
G	①	良いじゃん、良いじゃん、オッケーオッケー
G	⑥	じゃあ、うご、やってやってやって
G	⑥	じゃあ、ちょっちょちょ、やってみよう
G	①④	な、何となくで良いから
G	⑥	イメージ、せーのはい
G		ダァ~~~~、ダ（太鼓）
G		で、ダァ~~~~ア（太鼓）
G	①	で、ダ~~~~、おー良いじゃん、ダ、ダ、ダ（太鼓）
G		で、ダ~~~~ア（太鼓）
G		ダ~~~~ダン（太鼓）
G		ダ~~~~ダン（太鼓）
G	④	で、長さとしては今ぐらい、わかる？
G	④	私がやった（太鼓を叩いた）あれぐらいだから
G	②	そう、同じことを繰り返しても良いし、
G	③	もっとこうやって戦いのシーンをつくっても良いし、
G	③	で、やられても良いし
G	②	そう、それでどんどん動き増やしてみてください、
G	①	良いよ、そう
H	⑥	じゃちょっと、ここやってみようか
H	②	別に太鼓に合わせても合わせなくても良いから
H	⑥	ちょっと、せーのはい、これ、ダ~~~~ダン（太鼓）
H		で、ダ~~~~ダン（太鼓）
H	②	ダ~~~~（太鼓）いや、別にこれ合わせなくても良いよ
H	②	じゃ、太鼓ない、
H	①②	ないほうが、そうね
H	②	じゃここは太鼓やめとこう
H	②	でも自由にやってごらん、はい
H	②	ただメリハリはつけてほしいなって思う、はい
I	⑤	これどうです、やってみる？やってみる？
I		やってみない、まだ、まだ、やってみない、まだ
I	⑥	ちょっと、できたところまでやってみようか
I	②	何か、はい、最初、最初のポーズ
I	⑥	な、何か、せーのはい、ダ~~~~（太鼓）
I		ダ~~~~（太鼓）
I		（太鼓）
I	①④	あ、でも、良い、最初の始まり良いですよ
I	②	そう、こ、“ビク”ってる、
I	②	この“ビタッ”のときに“ビク”っていうのが、うん
I	②③	で、こっちは、うん、“ああん！”みたいな感じで
I	②③	怒り、怒りと、あの恐怖を“ビタッ”の時に、何かポーズで、
I	②③	こうダウンでも良いし、
I	①	そうそうそう、そう
I	①	そうです、
I	④	そっから、じゃあどうなる？っていうふうに膨らましてください、
I		オッケー？ここ
J	⑤	やってみる？
J	⑥	ちょっとやってみようか、やってみようか、はい
J	②⑥	はい、最初のポーズ、どうぞ
J	③	あ、寝てるのね、はい、せーダ~~~~（太鼓）
J	②	あ、止めたの、
J	①	あ、良いよ良いよ

J		ダ〜〜〜はい（太鼓）
J		ダ〜〜〜（太鼓）
J	①	（太鼓）あーなるほど
J		（太鼓）
J	①	あー、良いよ良いよ良いよ
J	①	オッケー、
J	②	そしたら、たぶん、まず着替えてるシーンとか“ピタッ”の時に、
J	③	例えば“靴下の履きかけ”とか、何か“着かけ”、“ボタンのとめかけ”ってとかっていうふうに、
J	②	あ、ごめんなさい、普通に普通に、普通じゃないポーズが良いです
J	③	のと、2回目で電車に乗るねえ、
J	②③	電車に乗るときは、家から出て電車に乗るんだから、全然違う場所までちゃんとダ〜〜〜ダンっていうふうに
J	②	場所を移動したほうがメリハリつきます
J	⑥	はい、で、それでやってみて、はい
J	④	で、あと最後どうなった？っていう感じ？
J	④	オチをちょっとつけてみて
J	③	間に合ったのか、間に合ってないのか、うん
J	①	オッケーです
F	⑤	じゃ、ここ、ここ、ちょっとやってみる？
F	⑤	ちょっとやってみる？
F	⑥	やってみよ、
F	②	せー、最初のポーズ、最初のポーズ
F	⑥	はい、あ、そうか、せーの、はい、ダ〜〜〜はい（太鼓）
F	①	ダ〜〜〜良いよ良いよ、はい（太鼓）
F		ダ〜〜〜（太鼓）
F		（太鼓）
F	①	いや、良い、そのままで良い、
F	④	じゃ、そこから続き考えて
F	①	で、良いと思います
F	③	で、何かチームになってるから、何かその、リーダー、何とか何とかっていうふうに、
F	③	こう、こう1列になったほうが探検っぽいんだけどなー、うん
F	③	うん、そう、で、それで“ファイト一発”じゃないけれども、崖登って「あー」って転がって、「ファイト-！」
F	③	「いっば一つ！」とか
F	③	何かその、落ちちゃうとか、
F	③	あとは、何か変な生き物がいて逃げるとか、
F	③	森の中の変な虫とか
F	②	そういうふうに、あの場所が移動できるようなかたちで、
F	②	どんどん進んで行ったほうが、メリハリつきます
F	⑥	うん、なんでちょっとやってみて
F	①④	今まで考えたところはオッケーです、はい
F	④	そっから先ね
G	⑤	さーここは、ど、どう、できたっぽい？
G	⑥	じゃ、ちょちょちょ軽くやってみよう、軽くやってみよう
G	⑥	軽くやってみよう、せーの、はいダ〜〜〜（太鼓）
G		で、ダ〜〜〜（太鼓）
G	①④	うん、最後までやりきって良い、やりきって良い、やりきって良い…うん
G	③⑤	はい、で、戦って最後どうなる？
G	③	勝つ負けるとか、
G	③	何か、相打ちなのか、
G	③	あるいは、仲良くなってるのかとかっていうふうに
G	②	“タン”で倒れる
G	①	（笑い）あー良いよ、それで良い、それで良い
G	①③	オッケー、オッケー仲良くなったグループと相打ちになったグループがあるのね、
G	①	良いです良いです、はい
I		これ？（太鼓の鈴）
I	⑥	これ最初、せーの…
I	⑥	せーの、シャ〜〜（太鼓・鈴）
I		（太鼓）
I	①	あー、オーケーオーケー、はい、
I	①	オーケーです、なるほどね、なるほどね、良いと思います、良いと思います
I	②	本番はさあ、こう縦横じゃなくって、あの一、色んな、そう、逃げ回るから、
I	③	それぞれの親がとっ捕まえる
I	②	っていうか、好きなところ逃げ回って良いよ、
I	②	同じこういう方向だけじゃなくて、オッケーです、オッケーです

【分類項目】①：肯定・容認 ②：動き ③：イメージ ④：作品構成 ⑤：問いかけ ⑥：促し

授業後に学生が記述した感想をみると、「“走る－止まる”といったメリハリを意識するだけで身体表現ができてしまった」(11年度)、「思い切り表現することが身体表現の良さだなと感じました」(11年度)、「短い時間で1つの動きができて感動しました」(13年度)、「ドタバタ・ピッ!という音だけで、“電車”から“親に怒られる”から“バイト”など、たくさんの仕草があってすごいと思いました」(13年度)など、イメージしたことを身体で表現できた喜びや感動しているような記述内容が見受けられた。また、13年度の授業ではグループ発表・鑑賞を行ったが、グループ特有の表現や動きが、かけがえのない個性であることを鑑賞することで学んでいた。

今回、自らの言葉がけに着目して有効な身体表現授業の指導法について考察を試みた。その結果、授業者は助言頻度(量)、内容(質)、タイミング(時間)を見極めながら授業を進め、学生の自由な表現を引き出そうとしていたことが明らかになった。しかし、授業者の助言により、学生の表現がどのように変容したのか本研究では触れていない。今後は、学生の動きや表現に着目して、有効な指導言語について見識を深めていきたい。

IV. 註釈

註1) オノマトペ

オノマトペについて近藤ら⁴⁾は以下のように述べている。「擬音語、擬声語、擬態語の総称であり、フランス語に語源を持つ。擬音語や擬声語とは、『ザーザー』『にゃーにゃー』等のように実際の音を言語描写したものを指す。これに対して擬態語は、『ぬるぬる』『ドキドキ』等といった音を発しない生物や物事の動き・変化の状態・様子等を言語描写したものである。これらは非常に短い音節で構成されており、五感に働きかけ、五感を使って印象を表現する言語活動の1つである(原子・奥野、2007⁵⁾)。』

註2) 運動課題の練習

松本千代栄(お茶の水女子大学名誉教授)は舞踊教育において、「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」があり、本研究で着目した「走る－止まる」も松本が提示した対極の要素を含む運動の連続体の一つである⁶⁾。その他にも「伸びる－縮む」「走る－跳ぶ－転がる」「捻る－回る」などがあり、これら運動課題を繰り返し練習することにより、動きを発展させ、イメージを膨らませて自己の表現を引き出す。

註3) 3つの約束

筆者が担当している保育内容身体表現では、「自らが率先して心と身体をはたらかせる体験をすること」を科目のねらいとしている。保育者が子どもの様々な表現を引き出すためには、保育者自身が固定観念にとらわれずに豊かな感性を磨いていく必要がある。そこで、同科目では自らの体験を通して身体表現活動の楽しさを味わいながら、互いの個性や表現を認め合う態度を養い、自由な発想やイメージにより身体で表現できる技能を身につけることを学習目標とした。そして、この学習目標を達成するための約束として、①「恥ずかしがらずに堂々と」②「思い切り身体を動かそう」③「仲間の個性や表現を認め合おう」を提示した。学生には全員が3つの約束を守って授業に参加しないと身体表現の楽しさや喜びが損なわれてしまうことを強く意識させて授業を行っている。

V. 利益相反

開示すべき利益相反(COI)はない。

VI. 引用・参考文献

- 1) 古木竜太:「しんぶんし」を用いた身体表現授業に関する一考察－指導言語に着目した事例－. 国際学院埼玉短期大学研究紀要. 2013; 34: 31-43.
- 2) 宮本乙女: 男女共修のダンス学習 報告4－指導言語による授業分析の試み－. お茶の水女子大学附属中学校紀要. 1993; 23: 155-197.
- 3) 葛西健治: こどものうたにおけるオノマトペにかんする一考察. こども教育宝仙大学紀要. 2012; 3: 33-43.
- 4) 近藤 綾, 渡辺大介, 大出紀子, 伊藤祥子, 小津草太郎, 越中康治: 保育における自然体験活動でのオノマトペ表現に関する実態調査. 幼児教育研究年報. 2008; 30: 113-119.
- 5) 原子はるみ, 奥野正義: 保育活動におけるオノマトペ表現の有機的機能に関する一考察. 北海道教育大学教育実践総合センター紀要. 2007; 8: 167-174.
- 6) 松本千代栄編著: 子どもと教師とでひろく表現の世界. まえがき. 大修館書店. 3版. 東京都. 1993.

学年交流会プログラムにみる学生の学びの様相 －インフォーマル・ラーニングを中心に－

Aspects of Learning in the Program of an Exchange Meeting Focus on Informal Learning

野尻美枝・大橋伸次・松尾瑞穂・岸 美沙・西田咲希・東 由実

I. はじめに

1. 研究目的

国際学院埼玉短期大学幼児保育学科では、全人教育的活動として、また保育者養成に不可欠である資質の向上に寄与する学びの契機として学年交流会（以下、交流会）を夏季休暇中に実施してきた。近年、保育者養成校ではキャンプ体験、園芸体験など各校の特性を活かした取り組みがなされている。本研究は、本学独自の取り組みである交流会に焦点を当て、そこで得た経験が学生にとり、どのような学びとして後に学生自身に認識されたのか、その学びの様相を可視化し、今後の学生指導とりわけキャリア・ディベロプメントにおけるインフォーマル・ラーニングの支援の手立てにすることを目的とする。

このインフォーマル・ラーニングの概念については、様々な研究領域、用語で説明され、保育者養成の領域では現在その引用に関して非常に曖昧である。現象学では「生かれた経験」¹⁾、社会学では「シャドウワーク」²⁾等と称され、保育領域でよく用いられるところの「気づき」に相当する概念であると捉えることができる。そこで本稿は研究目的がキャリア・ディベロプメント支援の手立てであることから、人的開発資源、人材開発分野、HRD (Human Resource Development) の研究者Garrickの著書『INFORMAL LEARNING IN THE WORKPLACE』(Garrick 1998)³⁾にある「生活を通じて、個人の内面に意識化された出来事、スキルや知識、価値観等を自分のものにしていく学びがインフォーマル・ラーニングである」(和訳・下線野尻)という定義を用いることとする。Garrickによると、インフォーマル・ラーニングとは、生活の中で起こっていることに対して、本人がそれをどのように見るかにこの学びの達成がかかっているという。偶然

向き合った事柄の内面化、気づきの様相を捉えることにより学びの達成と課題が自己顕示できると考え、これを調査研究する。

教科等、シラバス構成によるカリキュラム・マネジメントを研究する一方で、本学が取り組む交流会に類するような潜在的カリキュラムに基づく学生の自己変容に関する調査は、多様なアプローチがなされているものの、その研究成果と支援の実際は、具現化がまだまだ萌芽的である。そこで本研究を基礎研究とし、学生の学びとその意識変容を明示し、本学では具体的な支援案を探究し、長期的に学生支援へ反映させたく考えている。

2. 交流会プログラム実施要項

(1) 目的

- 1) 野外活動や表現活動を通して、実習に必要な対人関係能力を養う。
- 2) グループで協力して取り組むことで学びあい、互いの保育スキルを高める。
- 3) 実習生に期待される「あそびの創造力」を培い、教材研究を通して部分実習のイメージを膨らませる。

(2) 評価方法

- 1) 班内で役割分担し、活動に取り組むことができる。
- 2) 安全面に配慮して、調理やアスレチック活動を行うことができる。
- 3) 班内でのあそびの創作とともに、他班の発表から実習に必要なあそびのレパートリーを増やす。

上記等のSBOsから、自己評価および教員による評価を行う。なお、この評価方法については、概要説明の中で予め説明を行う。

(3) 実施内容および期日、場所

表1 主な日程と活動内容

期日	活動内容	場所
9月2日(月)	概要説明, 班編成, 班別事前準備 班編成は男女・クラス混合編成	学内
9月17日(火) 交流会1日目	午前: 野外活動(野外調理) 飯盒炊爨によるカレーづくり 午後: 野外活動 (班行動フィールドアスレチック)	清水公園
9月18日(水) 交流会2日目	午前: 表現活動 (班による壁面構成) 午後: 教材研究 5領域に4班ずつ各班で教材研究後、発表 健康: パラバルーンづくり 人間関係: 集団遊び(新聞紙・ゲーム) 環境: ビニール風づくり 言葉: ペープサート 表現: リズムあそび(創作振付)	学内

(4) 参加者および班編成

幼児保育学科1年生 156名

班編成 男女混合

各班7～8名(各クラス2～3名) 計20班

II. 研究方法

1. 研究方法

本研究の調査者を3つの研究班に分類し、(1)「交流会1日目自己評価(以下、野外活動)」、(2)「壁面構成の取り組み」、(3)「交流会全体を通して可視化された学生の変容」についてそれぞれ次の方法で調査する。

- (1) 野外活動ワークシート(質問紙調査)
- (2) 壁面構成の取り組みに見られる経験の活かし方に関するエピソード記録
- (3) 交流会全体振り返りワークシートの分析及び学生の取り組みに関する質問紙・エピソード記録)

2. 調査対象

幼児保育学科1年生 156名

ワークシートを全員に配布し、交流会実施後に回収した。

3. 調査時期

質問紙調査日

野外活動 ワークシート 2013年9月17日実施

交流会全体振り返りワークシート 2013年9月18日～9月27日実施

4. 結果

(1) 野外活動

1日目に行われた野外調理とフィールドアスレチックにおいて、翌日の全プログラム終了時に学生による自己評価を行った。評価項目は、①気働き(準備・片付け・仲間づくり等)、②思いっきり楽しむこと、③グループ内の協働、④同じクラス同士でかたまらないこと、⑤仕事を見つけること、⑥笑顔でいること、⑦声を出すこと、⑧活動に対する工夫の8項目であり、これらの評価を「頑張った」を5点、「もう少し頑張れた」を4点、「意識しなかった」を3点、「消極的だった」を2点、「努力しなかった」を1点として点数化した。

得られた結果の平均値および標準偏差を算出したところ、8項目中「②思いっきり楽しむこと」が4.55点と最も高い点となった(表2)。次いで、「⑥笑顔でいること」が4.48点、「③グループ内の協働」が4.44点となった。平均が最も低かった項目は、「⑧活動に対する工夫」(3.94点)であった。

標準偏差をみると、8項目のうち「⑤仕事を見つけること」が0.743点で最も低い値となった一方で、「⑦声を出すこと」は0.999点と最も高い値となった。

表2 1日目の野外調理・
フィールドアスレチック活動の自己評価

自己評価項目	平均 (点)	標準偏差 (点)
①気働き	4.35	.827
②思いっきり楽しむこと	4.55	.807
③グループ内の協働	4.44	.755
④同じクラスでかたまらないこと	4.05	.995
⑤仕事を見つけること	4.31	.743
⑥笑顔でいること	4.48	.880
⑦声を出すこと	4.05	.999
⑧活動に対する工夫	3.94	.872

8項目間の関連をみるため、相関係数を算出した。そして、有意な関連がみられ、かつ、相関係数が4.00以上の項目を抜粋したところ、「④同じクラスでかたまらないこと」以外の項目で相互の関連が確認された。

(図1)。最も関連の多くみられた項目は、「②思いっきり楽しむこと」であり、「①気働き」($r=0.52$)、「③グループ内の協働」($r=0.56$)、「⑤仕事を見つけること」($r=0.46$)、「⑥笑顔でいること」($r=0.59$)、「⑦声を出すこと」($r=0.54$)、「⑧活動に対する工夫」($r=0.46$)との関連があった。また、最も強い関連のみられた項目は、「⑦声を出すこと」と「⑧活動に対する工夫」であり、 $r=0.68$ を示した。

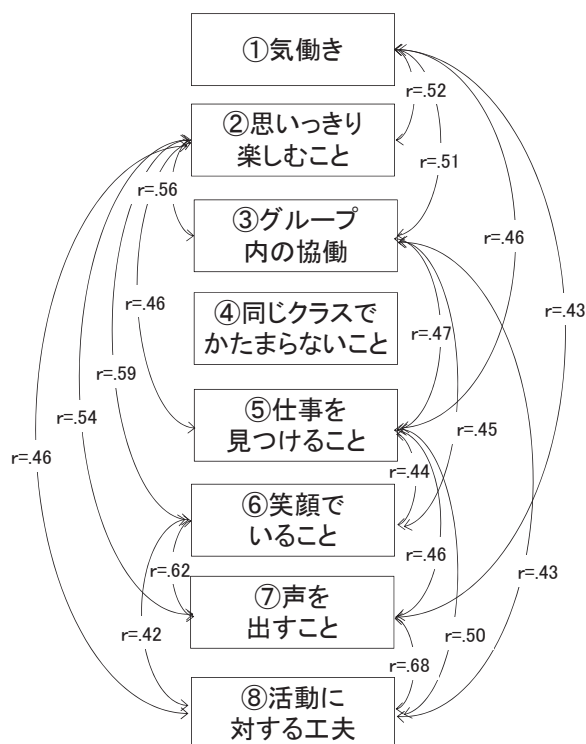


図1 1日目の野外調理・フィールドアスレチック活動の学生による自己評価

Ⅲ. 考 察

1日目の野外調理およびフィールドアスレチックの活動に対する学生の自己評価を分析した結果、多くの学生たちは楽しもうとしていたことが伺えた。活動を楽しむことができれば、人と協働しようとする、また、仕事を見つけようとする、笑顔でいる、声を出す、工夫することが確認された。反対に、人とうまく協働することができれば、楽しむことができ、工夫し、声を積極的に出すことが楽しむことにつながることも確認できた。加えて、活動に対する工夫と声を出すこととの間に最も強い関連がみられたことから、活動に対し

て何か工夫できることが思い浮かんだときには、声が出やすい、あるいは声を出したくなるものと推察された。したがって、工夫したくなるような、工夫しやすい環境づくりがより望まれると考えた。

同じクラスでかたまらない努力は、関連がほとんどみられなかった。また、同項目の平均値と標準偏差をみると、他項目に比べて平均が4.05と低く、標準偏差は0.995と高かった。これらの結果から、同じクラスでかたまらないことについて、なかなか積極的になれなかったと感じる学生が多く、その中で、積極的にクラスでかたまらないようにして楽しめた者と、積極的にクラスでかたまらないようにしたがために、あまり楽しめなかった者、消極的であったにも関わらず楽しめた、つまり同じクラス同士でかたまり、安心が得られて楽しめた者、そして消極的であり、かつあまり楽しめなかった者などが混在していると考えられた。すなわち、普段とは異なる環境に置かれた場合、学生によって様々な反応を示すことが推察された。このことから、普段とは異なる環境に身を置くことで、学生自身が自分の特徴や他人の特徴に気づくと考えられた。また、このような環境に身を置き続けると、学生たちの反応はさらに変化するかも知れない。

(2) 壁面構成

交流会における表現活動は、昨年度に引き続き「『野外活動の思い出』をテーマに壁面をつくろう!」というテーマに基づき、壁面製作を行った。学生は、今年度の7月に図画工作Iの授業内において、出席番号順5～4名のグループで「動物園」をテーマとした壁面製作を行った経験がある。その際は授業内で扱ったスパッタリング・コラージュ・パッチ・ステンシル・スタンプといった技法を使いながらまとめていったが、テーマがやや抽象的であり、人によって「動物園」というテーマに対するイメージに幅が見られたため、グループで1つの壁面を完成させるのに苦労している姿が見受けられた。特に活動冒頭、作品の完成イメージを共有するところで行き詰まり、個人の製作物を模造紙に貼って無理やり完成としたグループや、作り始めるのが遅くなってしまい、時間内に作業完了とならず、貼り絵が途中で終わっている等、壁面としての完成度が低い作品も見受けられた。さらに、作品の中心となる部分は十分に作り込んだものの、その他の部分(背景等)は絵の具でざっと塗っただけ、クレパスで殴り描きというように、1枚の壁面として完成させるという意識が薄かったように感じられた。しかし、

一方で、作りたい壁面の構成や完成のイメージが固まると、それに向かって部分ごとに分担して作ったり、「ここはこうしたらどうかな？」と意見を出し合ったりしながらまとめていく積極的な姿も見られた。

今回の交流会では、学生たちにとり2度目の共同の壁面製作であった。今年度の特徴として以下のような点が挙げられる。

- ・紙や材料の質感を味わいながら、工夫して作っていた
- ・遊具の木目、野菜の質感など細部まで作り込むとともに、背景や余白までどのように活用しようか考えて仕上げている作品が多く見られた
- ・時間いっぱい製作しているところが多かった

出来上がった作品を見ていると、同じカレーを表現するにも、ご飯をちぎり絵で表現したり、ちぎって小さく丸めた紙をたくさん重ねたり、綿を利用したりとそれぞれの班ごとに工夫がみられた。同様に、今回はアルミホイルを準備しておいたが、飯盒炊飯の際に使ったお皿が銀食器だったということも大きく影響してか、食器や鍋、お玉と様々な部分に活用されていた。しかし、伸ばした状態のまま貼り付けているところもあれば、くしゃくしゃに丸めてから、半立体的に貼り付けたグループもあり、出来上がりのイメージも貼り付け方によって変わっていた。また、今年は枝や枯れ葉等を拾ってきて貼り付けているグループが多かった。

今回の活動では、全員が経験したことを共通のテーマとして製作をするため、皆で同じイメージを共有し、細かい情景なども具体的に思い出しながら作ることができたのではないだろうか。また、今年度は作品の発表会を開催したが、自分たちの作品について細かいエピソードがあり、それに基づいて製作を進めたグループが多かったように感じた。そのグループ特有のエピソードや、なぜその場面を壁面としたのかという経緯を聞きながら発表を鑑賞すると、ただ掲示してあるものを観るのとは一線を画す楽しみ方もできた。そのため、発表の最中は、ステージ上の壁面や発表者の方に顔を向け、他のグループの成果に注目している学生がほとんどであった。さらに、普段の授業内でも人物を描くこと（手等の一部の描写も含む）を苦手としている学生が多いが、人物が登場しない壁面であれば、率先して人物を描ける学生の居るグループでは、人物を登場させているところもあった。率先して似顔絵を入れたり、発表用にグループ名の立札の製作も行ったり等の活動は昨年の活動内ではあまり見られず、今年度

の特徴的な姿であったといえる。人物のいない壁面でも、班員の手形を入れる等の工夫で、班のメンバーの痕跡を残したグループもいくつか見られた。また、活動場所が5つに分かれていたことで、材料となる紙や材料を図工室まで取りにいかねばならなかったため、分担して取りに行っているグループがほとんどであったが、図工室で見つけた製作したいものにぴったりと合う質感や色の紙や材料を発見し、「これどうかな？」とか「いいもの見つけた！」とグループのところに持ち帰る姿と、それに対して「いいね！」とか「じゃあ、それで〇〇つくろうよ！」と班員が返してくれるというような光景があり、取りに行った学生も、素材を受け取った学生も互いに共感し合い、また前向きに製作に取り組む姿があった。

普段の授業において、「技法や作ること自体は楽しいが、何を作るかのアイデアが浮かばない。」「アイデアが浮かばないから苦手。」と述べる学生もいるが、今回は全員が共通の体験をし、その体験をきっかけにして製作のテーマを決めたこともあり、作り始めるまでにそれほど時間を費やしていなかった。また、製作時間中に他のグループの作品を見に行き製作のヒントを得たり、自分たちと違うテーマに関心を寄せたりする姿もあった。今年度は、共通体験をきっかけとして、意見を出し合ってテーマを決められるという共同製作ならではの方向性が定まったことで、より活動に意欲的に取り組むことができたのではないだろうか。

(3) 交流会全体を通して可視化された学生の変容の調査結果及び考察

交流会の2日間で実感したA「学生の自信」とB「課題」について共通15項目を5段階評価し、教材研究班5領域の領域別に欠損値を除いた平均値を算出した。回答群と5点法は下記の通りである。

【共通15項目】

協調性 順応 創造性 工夫 協働 あそび心 気働き 笑顔 リーダーシップ 教材研究 発達理解 冒険心 気遣い 積極性 タイムマネジメント

- A 1. 自信に繋がらなかった 2. このままでいいのか不安 3. なんとなく良かったと思う 4. 少し自信がついた 5. 自信がもてた
- B 1. まったく当てはまらない 2. それほどでもない 3. 努力が必要だと思う 4. 改善したいと痛感した 5. 本気で取り組みたい課題である

表3 交流会全体を通して可視化された学生の変容

A(実感した自信)			共通項目	B(今後の課題)		
標準偏差	度数	平均値		平均値	度数	標準偏差
1.003	134	3.66	協調性	3.05	141	1.142
1.036	151	3.64	順応	3.22	151	1.194
.948	151	3.42	創造性	3.27	150	1.023
.965	151	3.50	工夫	3.30	150	1.022
.932	150	4.10	協働	2.83	149	1.178
.910	151	4.16	あそび心	2.83	150	1.241
.943	151	3.85	気働き	2.97	148	1.157
.959	150	4.21	笑顔	2.76	150	1.319
1.052	151	2.91	リーダーシップ	3.65	150	1.018
.950	151	3.55	教材研究	3.42	149	1.085
.872	150	3.55	発達理解	3.55	151	1.024
1.026	151	3.88	冒険心	3.09	150	1.266
.879	151	3.91	気遣い	2.98	150	1.201
1.051	151	3.70	積極性	3.40	150	1.198
.880	150	3.49	タイムマネジメント	3.24	149	1.063

表4 平均値順位比較表(項目別)

A平均値	A(実感した自信)	平均値順位	B(今後の課題)	B平均値
4.21	A・笑顔	1	B・リーダーシップ	3.65
4.16	A・あそび心	2	B・発達理解	3.55
4.10	A・協働	3	B・教材研究	3.42
3.91	A・気遣い	4	B・積極性	3.40
3.88	A・冒険心	5	B・工夫	3.30
3.85	A・気働き	6	B・創造性	3.27
3.70	A・積極性	7	B・タイムマネジメント	3.24
3.66	A・協調性	8	B・順応	3.22
3.64	A・順応	9	B・冒険心	3.09
3.55	A・教材研究	10	B・協調性	3.05
3.55	A・発達理解	11	B・気遣い	2.98
3.50	A・工夫	12	B・気働き	2.97
3.49	A・タイムマネジメント	13	B・あそび心	2.83
3.42	A・創造性	14	B・協働	2.83
2.91	A・リーダーシップ	15	B・笑顔	2.76

本交流会の目的の3つ目に「実習生に期待される『あそびの創造力』を培い、教材研究を通して部分実習のイメージを膨らませる」が掲げられていた通り、学生たちは種々の活動を通して笑顔やあそび心、対人関係に不可欠である協働に対して自信をつけていたことが分かった。他方、自信に結びつかなかった項目を平均値の昇順に着目すると、1位に「リーダーシップ」、続いて「創造性」、「タイムマネジメント」、「工夫」、「発達理解」の順となった。しかし共通項目を用いた実感する今後の課題の優位項目に着目すると、必ずしも自信に繋がらなかった項目が前述の項目として列挙されていたのではなかったことを窺い知ることができる。Bで回答された平均値の高い共通項目は、リーダーシップを除くと、「発達理解」、「教材研究」、「積極性」、「工夫」の順となっている。すなわちこれは、生活を通じて、個人の内面に意識化された出来事、スキルや知識、価値観等を自分のものにしていく学び＝インフォーマル・ラーニングによって、交流会の目的を超越した確固たる学びが存在し、キャリア・ディベロプメントの担い手として効果をもたらしているといえる。発達理解や教材研究の重要性を講義等、机上で学習するだけでなく、このように個人的な体験が十分に机上の学

びで伝えたい事柄を学生の「気づき」という形で教授することができるのである。

IV. まとめ

今年度の交流会は、幾重にも重なる学びの様相が展開していた。学生たちが心を動かし、自ら進んで仲間や事象との関わりあえるスキルを望みつつ、喜びを味わい、分かち合い、共に学び合えるよう配慮して計画された交流会だった。しかし、教員の期待以上にこれらの経験を通して学生は、潜在的な課題を自ら気づく形で学びをさらに深めるまでに成長していた。これは、保育者養成にたずさわる教員にもカリキュラム・マップ作成に近づく調査結果にもつながった。どの時期にこの交流会がより有効に学生の学びを支えることができるのか、今般実施されたワークシートには、本稿に掲載しきれなかった様々な設問項目と学生の意識変容の手がかりが記録されている。今後も継続して調査研究を重ね、フォーマル・ラーニングとインフォーマル・ラーニング、この特性の熟知に努め、均衡が図られた保育者養成カリキュラム・マネジメントをしたい。

V. 利益相反

開示すべき利益相反（COI）はない。

VI. 文献

- 1) 村井尚子訳：生きられた経験の探究（Max van Manen 著）．ゆみる出版，東京，2011.
- 2) 一條和生，徳岡晃一郎：シャドーワーク．東洋経済新報社，東京，2007.
- 3) John Garrick：INFORMAL LEARNING IN THE WORKPLACE. London and New York, 1998.

研究ノート

保育者養成におけるカリキュラム・マネジメント I カリキュラム・マップをふまえたシラバス作成に向けて

Curriculum Management for The Training of Nursery Teachers and Kindergarten Teachers I : Developing Syllabus Design for Curriculum Map

野 尻 美 枝・大 橋 伸 次・西 田 咲 希・東 由 実

I. はじめに

本稿は、本学における保育者養成カリキュラムについて、コアとなる科目同士の連携を図り、当該科目のシラバス調整（講義内容の時期調整）を目的とした学内研究グループの調査結果の一部である。本研究を数年に渡って継続した後、将来的にはカリキュラム・マップの作成およびそれにもとづく学生の学びのカルテ（ポートフォリオ）と連動させた体系的な保育者養成のカリキュラム・マネジメントを視野に入れている。今年度は1年時前期に開講している原理系必修科目のうち、「教育原理」・「保育原理」・「保育者・教職原論」・「保育内容総論」の4科目に焦点を当てて研究をした。

加えて、本学では1年生前期6月中旬に5日間程度の幼稚園観察実習を実施しており、当該実習に必要な最低限の養成教育、とくに保育技術について現行シラバスがそれを網羅しているか、あるいは自己学習への支援が十分にいきわたっていたかにどうかについて学生への質問紙調査を実施し、これを検証する。次年度のカリキュラム編成において学生のニーズをさらに反映したシラバス構成に工夫、改善できるようにしたいと考えた。さらに今後の継続的な授業研究への足がかりとして、2年生対象の質問紙調査から学生の学びの内容に対するニーズに焦点をあてて調査し、これを考察した。

II. 授業研究

当該科目（4科目）の担当教員によるワークショップを開催。平成25年度授業シラバスとそのキーワードを列挙して一覧表（表1）にし、これを比較検討して連携を図りたい箇所、修正が必要な教授順位などについて話し合いを重ねた。

表1をもとに原理系担当教員で確認した要点は次の通りである。

<保育原理>

- ・もう少し倉橋惣三について触れたい
- ・預かり保育についても要補足
- ・シュタイナーなど保育内容の紹介を弾力化したい
- ・特色保育について埼玉の地域性をふまえた講義を提案したい
- ・認可、認証保育所の相違について言及
- ・こども園について最新の情報を提供
- ・保育の歴史についても1年前期におさえておきたい

<教育原理>

- ・幼児期の発達課題
- ・教育の歴史（世界・国内）次年度より保育者・教職原論にて取り上げた教育者に関する講義を教育原理で詳細に取り扱う
- ・現在の我が国の教育制度

<保育者・教職原論>

- ・守秘義務について内容をより密度あるものにする
- ・職務内容
- ・就業規則
- ・全国保育士会倫理要綱について
- ・免許更新制度について
- ・保育者をめぐる裁判や業務上の過失事例について

<保育内容総論>

- ・震災時の様子をとらえたDVDは、初めのうちは難しい

<全体を通して観察実習までに伝えたい事柄の留意事項>

- ・5領域がしっかりと分かるようにする
- ・実習の意義が分かるようにする

- ・幼稚園教育要領をふまえ、実習生という自己像を描けるようにする

表1 平成25年度1年前期授業シラバス・キーワード一覧

			教育原理(H25)	保育原理(H25)	保育者・教職原論(H25)	保育内容総論(H25)		
必要事項			・教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 ・教育に関する社会的、制度的又は経営的事項	保育の本質・目的に関する科目	・教職の意義及び教員の役割 ・教員の職務内容(研修、服務及び身分保障等を含む) ・進路選択に資する各種機会の提供等	・保育内容の指導法 ・保育の内容・方法に関する科目		
前期	月	授業回数	授業回	幼・保	保	幼・保	幼・保	
1年	4	1	1	・教育の意味(人間形成と教育)	・教育基本法 10条 11条 ・社会的隔離児	・本講義の概要説明	・保育の意味 ・保育の心 ・保育士資格で働ける場所	
			2	・教育の理念(遺伝と環境)	・教育基本法 10条 11条 ・幼児期の思い出	・自分史【調べ学習】	・幼保の相違(根拠法令・目的・保育時間・配置基準等) ・5領域	
			3	・生涯学習と発達課題	・幼/保の制度の違い	・保育における歴史と思想(フレーベル、ペスタロッチ、恩物)	・DVD(保育の様子) ・教育要領/指針	
		5	4	・幼児期の発達の課題	・幼/保の制度の違い	・保育に関連する法規定(学校教育法第22条、児童福祉法、教育基本法、最低基準、給与)	・東日本大震災の当時とその後の保育インタビューDVD。避難と生活、子どもたち ・小テスト(領域と根拠法令)	
			5	・教育の目的	・認定こども園	・幼稚園に関する法規定(学制、東京女子師範学校、教育令、幼稚園令)	・保育内容の変遷(明治～昭和・平成の教育要領/指針改定等)	
			6	・教育の歴史	・全国の認定こども園 ・自分の市の認定こども園	・幼稚園教諭の職務内容と服務(学校教育法第27条、幼稚園設置基準、給与)	・領域＜あそびの意義＞(事例研究①): 4歳 仲間関係 ・グループ討議/発表	
			7	・現在のわが国の教育制度	・幼稚園実習に向けての情報収集 ・保育要領(幼稚園・保育所・家庭教育について)	・保育士の職務内容と服務(児童福祉施設、児童福祉法第18条、ウェルフェア、ウェルビーイング)	・実習生としての関わり(事例研究②): 3歳 対ひとり ・グループ討議/発表	
	6	8	8	・幼稚園と保育所の制度	・幼稚園の変遷	・幼稚園教諭の職務についてのまとめ【調べ学習】	・事例研究③:5歳 複数と実習生 ・グループ討議 ロールプレイ	
				・環境を通して行う教育	・幼稚園教育要領 改訂箇所の解説 ・姿勢の変化体験	・保育士の職務についてのまとめ【調べ学習】	・恩物で遊ぶ(第14恩物) ・切り紙	
		9	9					
		10	10	・幼児期の生活	・保育所の変遷	・幼児教育における教員の専門性①(文部科学省、幼児教育振興プログラム、保護者、地域社会、研修)	・実習事例(子どもの対応で困ったこと/保育者の配慮から学んだこと等)	
				・遊びを通しての総合的な指導	・保育所保育指針第1章解説	・幼児教育における教員の専門性②(文部科学省、幼児教育振興プログラム、保護者、地域社会、研修)	・廃材で遊ぶ(牛乳パックでマフラーを編む)	
		7	12	12	・発達課題と指導	・保育所保育指針第2章解説	・保育者の仕事(文部科学省、厚生労働省、資格、免許法)	・事例(一人ひとりを見守る保育)担任の役割～部分実習の事例を通して
			13	13	・教師の役割	・保育所保育指針第2章解説	・障がいを持つ子どもの受入れについて【GW】(ノーマライゼーション、統合保育)	・DVD(安全配慮)
14	14		・理想的な教師像	・保育所保育指針第3章解説	・保育士の専門性の内容と資質①(児童の権利に関する条約、家庭)	・レポート(保育のこころ)		
15	15		・幼児教育の進展	・保育所保育指針第3章解説	・保育士の専門性の内容と資質②(児童の権利に関する条約、家庭)	・ノート提出/戸外あそび(集団あそび)リトミック。室内あそび(だるまさんがころんだ・花いちもんめ)		

(注) 表1は、次年度のシラバス調整を目的としていることから、平成26年度の学事暦と実習時期を予想してコマ割が前倒しとなっている。今年度は8コマ終了後に観察実習をしている。

これら調整会議の結果、次年度のシラバスは表2の通りとなった。

表2 平成26年度1年前期授業シラバス・キーワード一覧(改訂版)

			教育原理(新)	保育原理(新)	保育者・教原論(新)	保育内容総論(新)
必要事項			・教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 ・教育に関する社会的、制度的又は経営的事項	・保育の本質・目的に関する科目	・教職の意義及び教員の役割 ・教員の職務内容(研修、服務及び身分保障等を含む) ・進路選択に資する各種機会の提供等	・保育内容の指導法 ・保育の内容・方法に関する科目
前期	月	授業回数				
1年	4	1	・人間形成と教育	・幼稚園と保育所の役割と機能	・「保育者」という職業に就く上で、法律を学ぶ意味を理解する	・専門職としての保育者 ・保育の心 ・保育士資格を有して働ける場所
		2	・遺伝と環境	・認定子ども園の役割と機能	・法令から見た保育士の職務・資格の特色	・DVD(保育の様子) ・幼稚園教育要領と保育所保育指針
		3	・現在の我が国の教育制度、幼稚園と保育所	・保育所に至るまでの歴史	・法令から見た幼稚園教諭の免許状の特色	・領域のとらえかた(総論) ・あそびを通して学ぶということ
	5	4	・学校教育の歴史	・日本の保育の思想家たち	・保育者の基本的資質	・子どもの目線;事例研究①4歳児(子どもの気持ちをくみとる)
		5	・ルソー、ベスタロッチ、フレーベル	・フレーベルの恩物・シュタイナー教育	・保育の質向上と保育者の学習基盤	・子どもの目線;事例研究②3歳児(保育者の役割と領域)
		6	・デュイ、倉橋惣三、子ども中心保育の実践	・保育の理念と概念	・保育者としてのキャリア発達過程と保育者の評価	・子どもの目線;事例研究③5歳児(一人ひとりと丁寧に関わる保育・育ち合いの保育)
		7	・教育における目的の必要性について	・保育の社会的意義・保育所保育指針の制度的位置づけ	・子育て環境の変化とその支援策(体罰や虐待防止の観点を含む)	・事例研究④実習生としての関わり
	6	教育実習				
	6	8	・生涯教育と発達課題	・保護者との協働・保育所保育と家庭的保育	・保護者との協働と専門機関との連携	・実習事例①私が出会った子どもたち
		9	・環境を通して行う教育	・生きる力の基礎。生活と遊びを通して総合的に行う保育	・(園の)管理・運営とは	・実習事例②私が出会った保育者
	10	10	・幼児期にふさわしい生活の展開	・縦割り保育・混合保育・年齢別保育・異年齢保育など	・幼稚園及び保育所の設置義務(園務分掌と勤務規程、事務的管理)	・室内あそび(カブラで遊ぶ)
		11	・遊びを通しての総合的な指導	・養護と教育の一体性・環境を通して行う保育	・施設及び設備の基準	・廃材利用あそび(牛乳パックを活用したあそび)
	7	12	・一人ひとりの発達の特性に応じた指導	・発達過程に応じた保育	・子ども理解に基づく保育	・戸外あそび(伝承あそびに親しむ)
		13	・保育者としての教師の役割	・保護者と緊密な連携とは	・インテグレーションからインクルージョン	・子どもの育ちに寄り添う保育(DVD) ・適当な環境の意味とは
		14	・理想的教師像について	・倫理観に裏付けられた保育士の専門性	・法令の改正と幼保小連携の取り組み	・医療保育・病後児保育・預かり保育・子育て支援・家庭的保育
		15	・いま求められている方向	・日本の保育の現状と課題(認可保育所・認証保育所)	・多文化時代の保育	・危機管理/震災と避難(DVD)

Ⅲ. 実習指導を中心とした保育技術の習得に関する質問紙調査とその考察

原理系科目などは、その特性から概ね机上の学びに基づいている。しかし、部分実習等で絵本の読み聞かせに代表される保育技術の習得については、学生の事前自己学習にその習得成果がどうしても左右されてしまうことが多い。そこで、少しでも実習に対する学生の不安を解消し、実習に励めるよう指導に活かしたく、2種類の質問紙調査を実施した。

1. 1年生対象質問紙調査と考察

今年度6月に観察実習を行った1年生を対象に、実習園から求められた保育技術や学生が自主的に行った部分実習、また実施方法に関する質問紙調査を実施した。

調査期間 2013年10月21日(月)～11月28日(月)

調査対象 本学幼児保育学科1年生155名

有効回答者144名 有効回答率92.9%

(1) 部分実習の有無・内容・実施方法について

1) 部分実習の有無

部分実習を行った学生134名、行っていない学生が、10名と9割の学生が実習園で部分実習を行っていることが分かった

2) 部分実習内容

さらに部分実習を行なった学生に複数回答可でその内容について調査した結果、図2(部分実習活動内容アンケート調査結果)の通り、「絵本・紙芝居の読み聞かせ」119名、「手遊び」108名、「ピアノ」47名、「朝昼帰りの活動」26名、「挨拶の号令」24名、「出欠確認」8名、「製作」6名、「ゲーム」4名、「その他」4名との結果が出た。その他の活動内容としては「エプロンシアター」や、「手品」、「バスの送迎」があげられた。

(計346)

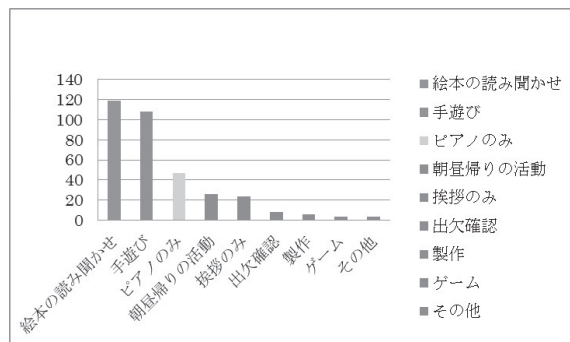


図1 部分実習活動内容アンケート調査結果

3) 部分実習の実施方法

実施方法については、「事前に保育者と打ち合わせをして行った」80名、「その場で急遽時間を与えて頂いた」76名、「実習園から課題として取り組んだ」9名、「指導案を書いて行った」7名、「その他」6名であった。その他の回答には「自由遊び時に数人の前で絵本を読んだ」等の回答があった。

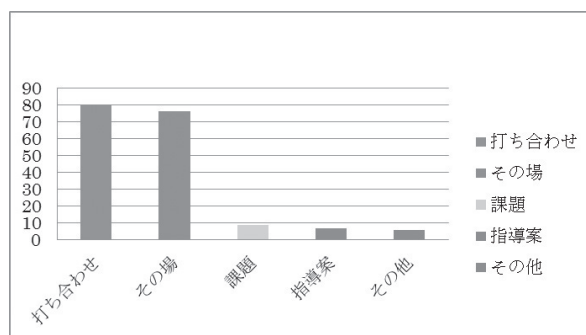


図2 部分実習の実施方法について

以上の調査から6月に行われた観察実習では、9割の学生が部分実習を行っていることが分かった。また、実施内容としては多くの学生が絵本、紙芝居の読み聞かせを行っている。授業やワークショップで事前学習を行っているため、取り入れやすく、絵本や紙芝居は子どもだけでなく学生にとっても身近であるからだと思われる。また、実施方法として保育者と打ち合わせのもと行っている場合とその場で実習生への声かけがあり行った場合と概ね同数であるが、保育者と打ち合わせのもと部分実習を実施するには、事前に学生から保育者に申し出る必要があると予想される。このことから、学生の約半数が積極的に部分実習を申し出ているといえる。

(2) 事前学習の成果について

部分実習を行った134名中、活かされた授業の項目に関しては「手遊び」94名、「自己紹介」81名、「ピアノ」36名、「折り紙」28名、「その他」8名との調査結果になった。活かされた事前自己学習に関しては、「読み聞かせ」94名、「手遊び」62名、「折り紙」16名、「イラスト描き」9名、「エプロンシアター」5名、「壁面作り」5名、「その他」5名、その他では、「パネルシアター」や「エプロンシアター」、「パペット」などがあげられた。両者とも共通して事前学習を行い活かされているのが手遊びである。自己学習の調査において

も多くの回答を得た理由として、授業内で、手遊びについて調べ学習を行い、模擬保育という形で実際に人前で実践する経験を得ていたことも背景のひとつにあると思われる。

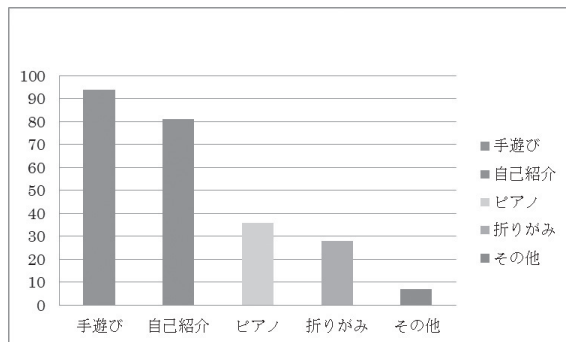


図3 活かされた授業での事前学習について

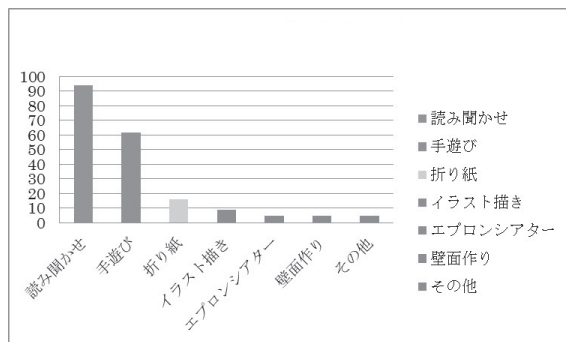


図4 活かされた事前自己学習について

2. 2年生対象質問紙調査と考察

2年生を対象に、幼稚園実習並びに保育実習の全実習5回を振り返り、学んで活かされたこと、あるとよかったことについて、保育技術の習得を中心とした質問紙調査を実施し、現行シラバス改善への手がかりを調査した。

調査期間 2013年10月21日～25日

調査対象 本学幼児保育学科2年生157名

回収率84.7%

(1) 調査内容

ほぼ全学生が在籍中の2年間で経験をする教育実習（観察実習、責任実習）、保育実習Ⅰ（保育所・施設）、保育実習Ⅱ（保育所）の5回の実習の中で①実際に

われそうな項目9項目（「ただ観察しているだけだった」、「手遊びをした」、「読み聞かせをした」、「ピアノを弾いた」、「出し物をした」、「半日を任された」、「1日を任された」、「掃除をした」、「朝の会、帰りの会の一部分を任された」）の当てはまる項目に○印（複数回答可）をし、自由記述にて②本学の授業において何を学び活かせたか、③もっと授業内で学んでおけばよかったこと、④実習前にもっと教えてもらいたかったこと、知っておきたかったことについて回答を得た。

①に関して得られた結果は、次の通りである。

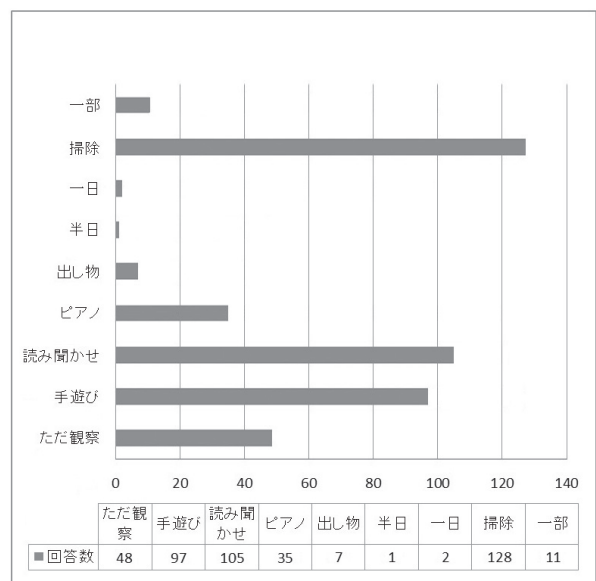


図5 教育実習Ⅰ（観察）で経験したこと

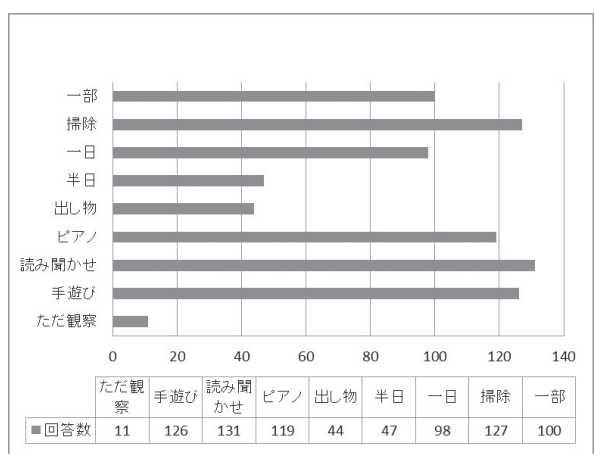


図6 教育実習Ⅱ（責任）で経験したこと

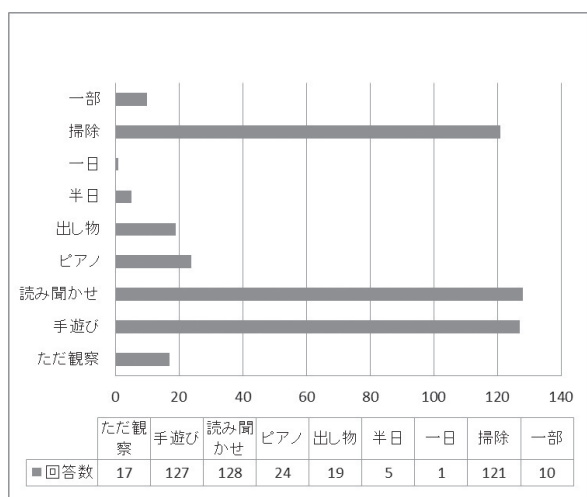


図7 保育実習 I (保育所) で経験したこと

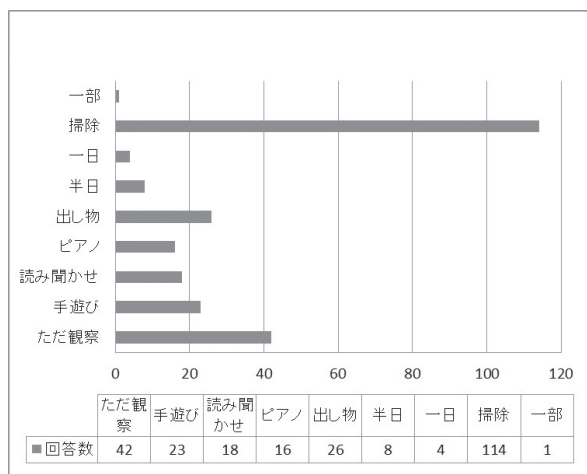


図8 保育実習 I (施設) で経験したこと

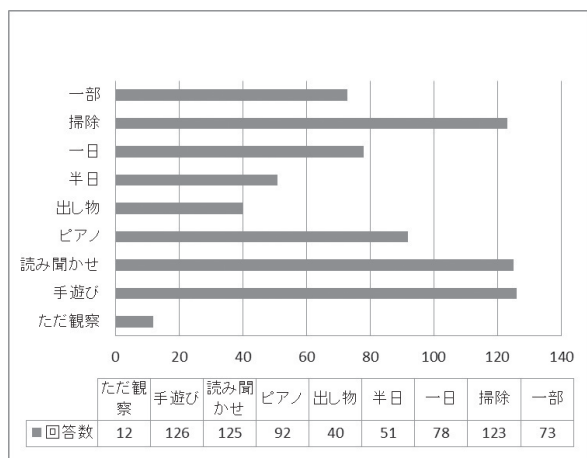


図9 保育実習 I (保育所) で経験したこと

上記図のように①の結果をまとめたところ、保育実習 I (施設)を除く、教育実習、保育実習では、ほとんどの学生が、掃除の体験を得ており、基本的な実習内容であることが分かる。次いで保育技術に関しては、手遊び、ピアノ、読み聞かせを経験していることがわかった。

次に②の設問（本学の授業において何を学び活かせたか）については、下記表の通り、圧倒的に手遊び、ピアノ、読み聞かせといった、技術的なものが多く記述されていた。

表3 本学の授業において何を学び活かせたか

教育実習		回答数	保育実習		回答数
1	手遊び	41	1	手遊び	42
2	ピアノ	39	2	ピアノ	30
3	読み聞かせの仕方	22	3	発達段階	28
4	指導案の書き方	21	4	読み聞かせ	20
5	実習日誌の書き方	20	5	実習日誌の書き方	14

※ 上位5項目の項目（複数回答可）

③の設問（もっと授業内で学んでおけばよかったこと）については、②の項目であがった技術的なこと、特にピアノをもっと学んだ方がよかったと感じた学生が複数おり、2年次で「器楽Ⅱ」を履修しておけばよかった、みんなの前でピアノを弾いても、緊張しないようにしておけばよかった等の学生からの意見もあった。2年次の「器楽Ⅱ」は、選択科目であるため、未履修の学生が存在している。そのためアドバンスクラスの「器楽Ⅱ」を未履修のままでピアノに慣れ親しむ時間が少ない学生が、実習直前になり練習を始める学生、ピアノが苦手だから本科目の履修を希望しないという学生が2年生全体の20%近くにも及んでおり、その結果、実習先で、課題を出された際に、苦戦している学生がいるのが現状であったものと推察している。さらに、保育技術に関する項目だけではなく、子どもの年齢による「発達段階」や「障がい」についての理解についても、省察がなされ、もっと学んでおけばよかったという学生がいたこともわかった。発達段階や障がいの程度は、実際に関わり、自身で実体験を得ないと理解しがたいものがあるが、もっと知識を深めてから実習に臨みたかったということであると考え

る。さらに、発達段階においては年齢における言葉かけの違いや一人ひとりの子どもたちに対する対応方法等を学んでおけばよかったと感じた学生が多く、障害がいについての理解は、実際に実習に行き、机上だけでは学びきれなかった支援の方法やコミュニケーションの取り方等に苦戦をした学生が全体の25%程度いたことが分かった。そのため、施設実習に行く前にもっと障がいについての知識や、施設に関しての知識を学びたかったのだと読み解ける。この項目では、技術的なものだけではなく、学生が実習を行った経験から、学生自身に不足していたもの、もっと努力しなければならなかったことが学生に認識されていたことがわかった。

設問④の教えてもらいたかったこと、知りたかったことに関しては、実践的なことよりも、「指導案の書き方」や、「日誌の書き方」、さらに③で挙げた項目のような、個人的に実習で経験したことや、さらにこうしておけば実習に役立ったとの意見が多く挙がっていた。このことから、④の項目に関しては、学生が実習中に経験をしたことや、実習でおこなってきたことに対して、学んでおいてよかった、もっとしておけばよかった、と感じた意見が多く挙げられたことがわかる。この④（もっと教えてもらいたかった、知っておきたかったという項目）では、「ピアノ」、「手遊び」の技術のみならず、「発達段階等の学習理解」、「自分が保育を進めていく上で必要なこと」や、「臨機応変な対応力」を求めていることが分かった。

質問紙調査を通じて、学生が不安に思っていること、より多くのスキルを必要としていること、実習を通じて、さらに学びたかったことが明らかになった。

それぞれの学生によって学んだこと、必要と感じたことは異なるが、本学での学びが実習に活かされていることは事実であった。

今後は、ピアノや手遊び、日誌の書き方、指導案等の技術だけではなく、子どもと関わる中で知識として必要な発達段階や施設入所者の障がいに対する理解を、充実させていかなければならないと感じている。さらに、調査者の立場で学生にできることとして、保育現場の経験や体験談、実習における過去の事例等を、出来る限り伝えられるようにし、学生自身が限られた実習期間の中で、多くのことを得られるよう配慮していきたい。

また、担当教員との連絡を十分に行うとともに、学生が不安に思ったこと、経験したこと等を教員同士で共有し、努めていけるよう努力していきたいと考える。

Ⅳ. おわりに

シラバス調整（講義内容の時期調整）を目的とした学内研究グループの調査を通して、科目担当者同士が話し合える時間の担保ができたことは、大変有意義であった。授業のキーワードを丁寧にひとつずつ精査し、その教授時期や他科目との内容の連携、また何コマ目にそれを配置するか等順序に及ぶまで互いに把握する試みがシラバス作成前に実施できたことは、一教員の質のある授業展開に留まらず、その連携から総合的に質の高いカリキュラムを学生に提供することを可能にした。これらの試みは、調査研究の目的と意義を明確に教員間で共通理解することが不可欠であり、時に現行授業の批判と捉えられかねないため、チームワークを非常に要する。しかしながら、先に述べた通り、その作業成果は建設的かつカリキュラムに厚みをもたらせた。今後は、1学年後期以降の科目、さらに非常勤講師との連携も視野に入れて積極的に継続研究にあたり、カリキュラム・マップの作成と活用を目指したい。

また、質問紙調査からは、手遊び等に代表される保育技術をはじめ、学びに関する学生のニーズを把握できた。これらの結果から適宜、実習で期待される知識や保育技術について情報を学生に提供しつつ、自己学習の重要性について学生が分かりやすいように伝達していきたい。このように情報を循環させていくことで、関連科目担当者が授業内容の配慮や工夫に活かせるよう情報を共有し、学生も自己点検が可能となるといったカリキュラム・マップの前身を本研究の結果から導き出すことができた。

Ⅴ. 利益相反

開示すべき利益相反（CDI）はない。

Ⅵ. 参考文献

- 1) 田中崇教, 柴田玲子, 井上範子, 池内裕司, 出木浦孝, 小西博子, 中村多見, 山本幾代, 山田純子, 田中弓子:「カリキュラムの考えと特色」改訂をテーマとした保育学科ファカルティ・ディベロPMENT活動の実施報告ー保育者養成カリキュラムの構造化と教育責任の明確化に向けた新たな試みー, 高松大学 高松短期大学紀要2012: 58・59合併: 183-197.
- 2) 松本寿昭, 阿部和子, 田代和美, 高橋ゆう子, 川

延宗之：4年生制大学における保育者養成の現状と課題．大妻女子大学人間生活文化研究所年報2010；20：61－64.

3) 林悠子，森本美佐，東村知子：保育者養成校に求められる学生の資質について．奈良文化女子短期大学紀要2012；43：127－134.

報告

育てたい保育者像を軸とした実習指導の再構築 I ワーキンググループの活動報告

Reconstruct Instruction of the Practical Training Based on Images of a Nursery Teachers I : An Annual Reports of Working Group

野 尻 美 枝・松 尾 瑞 穂・岸 美 沙・西 田 咲 希・東 由 実

国際学院埼玉短期大学では、2013（平成25）年度より本学における保育者養成カリキュラムを見直す学内調査研究を本格的に開始することとなった。本稿は、同研究の一環として取り組まれた実習指導に特化したワーキンググループにおける活動報告およびその研究調査の一部である。

I. はじめに

1. 実習ワーキンググループ発足の背景

本学幼児保育学科では、他養成校にみられるような実習委員会による実習指導・支援体制をとらず、幼稚園教諭二種免許並びに保育士資格の取得に必須である実習指導を当該実習担当教員と実習担当副手によって運営し、その実務にあたってきた。しかし、教員間の連携、学生指導や学生状況の共有化などの課題に直面し、今般、実習指導の弾力化を目的としたワーキンググループの発足を学科内協議にて決定した。

2. ワーキンググループ構成

学科長（1名）・幼稚園の実習担当教員（3名）・保育所の実習担当教員（2名）・施設の実習担当教員（2名）・実習副手（2名；有資格者かつ実務経験のある本学卒業生）の計10名で構成。

3. ワーキンググループの取り組み

ワーキンググループが重点的に取り組んだ点は、次の5点である。

- (1) 「育てたい保育者像」の具体化
- (2) 保育実習指導（保育所・施設）教材の改訂および指導の弾力化
- (3) 実習評価票及び出勤簿の改訂
- (4) 実習訪問指導記録の改訂
- (5) 実習内規の作成

II. 活動報告

1. 「育てたい保育者像」の具体化

本学の建学の精神「誠実・研鑽・慈愛・信頼・和睦」を軸とした「育てたい保育者像」の探究を行い、以下の内容を学科全体へ提案、審議を経て採択された（図1）。この「育てたい保育者像」を明文化することにより、学生が目指す保育者像が想像しやすいものとなり、また学内外にも分かりやすいものとなった。さらに養成にあたる教員もこれらを礎、あるいは目標とし、各担当科目におけるカリキュラムの見直しと学生指導における指標の共有を活かすことにより、実習指導にとどまらず、より具体的カリキュラム編成をすることが可能になった。現在、この保育者像を中心とし、運営検討組織によりディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシーの再検討が進められている。

誠実	誠実な保育者
研鑽	学び続ける保育者
慈愛	愛情豊かな保育者
信頼	信頼される保育者
和睦	協働できる保育者

図1 「育てたい保育者像」平成25年10月2日策定

2. 保育実習指導（保育所・施設）教材の改訂および指導の弾力化に向けた取り組み

平成25年度より保育実習指導（保育所・施設）に関して、その教材を教員によるオリジナルプリントをポートフォリオにする方針とした。特に実習事前・事後指導の共通事項（実習オリエンテーションや所定手続き、礼状の書き方等）を始め、学生が理解しやすい各実習共通指導内容に関しては、学生の習熟度や実態に即した指導内容、方法に配慮と工夫をした。これらをいずれ冊子化することをワーキンググループの長期展望とし、現在も継続的に同グループによる教材研究を進めている。

3. 実習評価票の改訂

過去数年にわたり、実習評価票の改訂がなされてこ

なかったことを課題とし、平成25年度実施分より保育実習評価票を見直し、これを改訂した（図2～図5）。なお、教育実習評価票については作成済みではあるが、作成時期の都合により平成26年度実施分からの導入となった。本稿では主に保育実習評価票について述べる。改善点の大きな特徴は第一に、それまで抽象化された評価内容を「育てたい保育者像」を分かりやすい形で保育実習ⅠとⅡ・Ⅲの各実習に期待される習得内容に即した項目として掲げ、これに対して学生の実習内容が「とても優れていた/やや優れていた/初めての实習として（最終実習として）普通/努力を要する/学習・指導成果が認められなかった」と評価軸を変更した。第二に、施設実習の旧評価項目は保育所実習と同内容であったことから、新評価票より項目内容を実習種別に即した点にある。

国際学院埼玉短期大学

保育実習証明書

年組番

氏名

実習期間 平成 年 月 日()より 月 日()まで 日間

但し、欠勤 日、遅刻 回、早退 回

実習評価の内容 (各項目ごとに該当すると思われるところに○印をつけてください。)		優れている	やや優れている	普通	やや劣る	劣る
勤務状況	出勤時間やその他の時間をよく守る 職員・保護者に対する挨拶、言葉の使い方が適切である 保育者としての身だしなみが適切である					
実習態度	学んだことを実習に活かそうとしている 子どもと積極的に関わろうと努力している 子どもに対する言葉の使い方、態度が適切である 実習態度が意欲的・積極的である 進んで清掃をしている					
実習内容	保育（指導）の方法に努力や工夫がみられる 保育（指導）の事前準備を十分にしている					

総合所見(総合所見については、やや劣る・劣ると評価された項目については、具体的な記入をお願いします。又、その他お気づきのことを記入下さい。)

上記のとおり実習したことを証明し、併せて実習評価しました。

平成 年 月 日

保育所（園）名

所（園）長名

指導担当者（保育士有資格者）名

図2 保育実習Ⅰ（保育所）・Ⅱ 共通旧評価票

国際学院埼玉短期大学 幼児保育学科

保育実習Ⅰ（保育所）評価票

年組番

氏名

実習期間 平成 年 月 日()より 月 日()まで 日間

欠勤 日・遅刻 回・早退 回・日誌等提出物遅延 回

実習評価の内容 (各評価項目に該当すると思われるところに○印をつけてください。)		とても優れていた	やや優れていた	初めての保育実習として普通	努力を要する	学習・指導成果が認められなかった
勤務状況	出勤時間や提出物期限等を終始厳守することができた。 心身の健康管理に留意し、体調を崩すことなく実習を終えることができた。 挨拶・言葉づかい・身だしなみが適切であった。					
実習態度	自ら進んで子ども一人ひとりと関わろうとし、またそれを実践していた。 子どもと一緒に心や体を動かし、笑顔で遊ぶことができた。 子どもに対して愛情豊かに関わり、子どもから学ぶことができた。					
実習内容	保育者との協働において、迅速に動き、進んで清掃や環境整備など、自ら気づいて動くことができた。 保育者に質問をしたり、助言に対して素直に受け止めたり、自ら進んで実習に臨むことができた。 発達過程を十分に理解し、基礎的な保育技術を習得することができた。 部分実習において、事前の準備、実践を積極的に取り組むことができた。					

総合所見(特に優れていた点並びに努力を要する・努力が認められなかったと評価された項目について具体的に記入をお願いします。)

評価票記入日 年 月 日

施設名

施設長名

指導担当者（保育士有資格者）名

図3 保育実習Ⅰ（保育所）新評価票

国際学院埼玉短期大学 幼児保育学科

保育実習Ⅱ評価票						
年 組 番						
氏名						
実習期間 平成 年 月 日()より 月 日()まで 日間						
欠勤 日・遅刻 回・早退 回・日誌等提出物遅延 回						
実習評価の内容 (各評価項目に該当するところの○印をつけてください)						
勤務状況	出勤時間や提出物期限等を終始厳守することができた。	とても保っていた	やや保っていた	厳格実習として普通	努力を要する	学習・指導態度が認められなかった
実習態度	一人ひとりの子どもと丁寧に関わりながらも全体を見渡すことができた。 子どもに対して愛情豊かに関わり、子どもからも信頼されていた。 保育者との協働において、迅速に動き、進んで清掃や環境整備など、自ら気づいて動くことができた。 保育者に質問をしたり、助言に対して素直に受け止めたり、向上心をもって実習に臨むことができた。 保育者の役割を十分に理解し、資質や保育技術を意欲的に研鑽する姿があった。					
実習内容	責任(部分)実習において、立案、事前準備、実践に努力や工夫があった。 実習全体を通して、適切に記録をしたり、考察を深めたりすることができた。					
総合所見(欄に記入している点(先)に努力を要する・努力が認められなかったと評価された項目について具体的に記入をお願いします。)						
評価票記入日 年 月 日						
施設名						
施設長名						
指導担当者(保育士有資格者)名						

図4 保育実習Ⅱ新評価票

第三に、実習証明書の用途を出勤簿に移行し、評価票には遅刻早退欠席回数その他、「実習日誌等の遅延提出回数」も明記するよう改善を試みた。学生の資質によっては提出期日を厳守することが本人にとり大きな課題となる事例もあったり、また、教員の訪問指導の場でその課題が初めて明らかになったりと、既存の実習評価項目では網羅できない学生の実習内容に直面していた。したがって本事項を評価対象と明示した上で記録事項として導入したことは、本学の保育者養成にとり大きな挑戦でもあった。当面は、改訂された新評価票を導入し、実習園との連携を図りながら評価内容を学生へ開示し、学生もまた実習後に自己評価として開示前に同票を用いて自己点検する方法を導入することとした。なお、出勤簿は実習実働時間と合計実習時間の明記を徹底し、保育実習指導のミニマムスタンダード¹⁾を参考に再構成している。

4. 実習訪問指導記録の改訂

実習訪問指導記録は、当該学生の卒後5年間は保管していたものの、その訪問指導記録は実習種別ごとにされており、訪問教員が当該学生の学びの軌跡をふまえながら指導したり、前実習の訪問指導からの引き継ぎも困難な状況であったりしたことから、同一用紙によるカルテ方式を検討の上、取り入れることにした。この改訂に伴い、訪問指導に関する見直すべき点や、

国際学院埼玉短期大学 幼児保育学科

保育実習Ⅰ(施設)評価票						
年 組 番						
氏名						
実習期間 平成 年 月 日()より 月 日()まで 日間						
但し、欠勤 日、遅刻 回、早退 回						
評価内容 (各評価項目に該当するところの○印をつけてください)						
勤務状況	出勤時間や提出物期限等を厳守することができた。 心身の健康管理を行うことができた。 挨拶や言葉づかい、身だしなみが適切であった。	とても保っていた	やや保っていた	実習として普通	努力を要する	実習態度が認められなかった
実習態度	学んだことを実習に活かそうとしていた。 利用児・者と積極的に関わろうと努力していた。 利用児・者に対する言葉の使い方が、態度が適切であった。 実習態度が意欲的・積極的であった。 清掃や環境整備など、自ら気づいて動いていた。					
実習内容	支援の流れや内容について理解することができた。 実習全体を通して、適切に記録をしたり、考察を深めたりすることができた。					
総合所見(欄に記入している点、および努力を要する・成果が認められなかったと評価された項目について具体的に記入をお願いします。)						
評価票記入日 年 月 日						
施設名						
施設長名						
指導担当者(保育士資格・児童指導員資格)名						

図5 保育実習Ⅰ(施設)・Ⅲ共通新評価票

実習園の情報共有等さらなる実習指導の向上に繋げたいと考え、保育実習指導のミニマムスタンダードを参考に本学教員対象の訪問指導に関する質問紙調査を実施した。以下、その調査結果の概要である。

- (1) 調査時期 2013年10月25日-11月15日
- (2) 調査対象 本学幼児保育学科
訪問指導教員 11名
- (3) 調査方法 質問紙調査

※調査の具体項目及び内容については、守秘義務の関係から調査結果を概要として報告する中で言及する。

- (4) 調査結果

本学における訪問指導は、原則、訪問先である実習園にて実習生との面談を行っているが、その中でも数園では、実習生との面談が不成立となった園があったという現状があった。実習園より保育中であるため、実習生との面会を避けてほしいという理由や、園側から、特に学生や実習に問題がないため、面談を行う必要がないとの話をその場で示唆され、面談を実施することが適わなかった教員もいた。これらのケースの殆どが、当該実習生のその後のケア等、実習担当教員との連携が難しいままになされてきた。今回実施した質問紙調査より、教員側にもその戸惑いを窺い知ることが出来た。

また、保育実習指導のミニマムスタンダードによると、巡回指導は実習中少なくとも最低1回の訪問と、1人につき、30分程度の訪問が望ましいとされているが、園側の状況により、それが適わないこともある。実習先の訪問の目的は、学生への直接指導の他、実習先への挨拶、養成校への要望等のヒアリング、実習生の実習内容や現況での評価等を受け、実習生にフィードバックしたり、あるいは実習生からの相談や課題を実習先へ逆にフィードバックしたりなど様々である。それらを鑑みると、30分程度は当然必要であると思われるものの、教員の訪問時間や園都合により、学生や実習園の指導担当者とそれぞれ2者面談が行えないことも実情としてあり、その場合の学生指導の連携（実習先との連携、実習後実習担当教員との連携）は、訪問指導担当教員の報告のみが頼りとなっており、学生によって指導格差がどこまで最小限に抑えられるかが、本調査結果より今後の検討課題として認識できた。

さらに、訪問指導の際の指導、助言内容についても訪問担当教員の力量が問われており、教員の十分な指導を短時間の訪問でどこまで学生に行なえるかについても今後の課題となった。特に訪問先では、実習生から受けた不安や悩みの種類は数多く、日誌の書き方や就職相談、具体的な子どもとの関わり方など保育技術に関するものや実習先での人間関係につまずく学生も多くいることが分かった。本学における訪問指導は、学科全教員でそれに当たっており、必ずしも保育を専門領域とした教員が訪問指導しているわけではない。しかしながら、どの学生も訪問指導をしている教員の授業を履修しており、日頃より顔見知りの教員が来訪することで安心感を得ることができ、緊張がほぐれるなどの様子がこれまで数多く見受けられた。今後は、事前指導において想定される質問やつまずきについて、極力自己解決できる道しるべを学生に提示する方法をワーキンググループにて教材研究すると共に、教員の力量形成を目的とした自主的ワークショップを開催するなどして、訪問指導が抱える様々な問題の解決への糸口を見いだして行きたい。

丹羽²⁾によると、保育実習Ⅰに関して学生が不安なこと・心配なことに「乳児への接し方や子どもたちとの関わり方、実習日誌、実習先の保育士、職員との関係、ピアノ等」が挙げられている。本学の学生においても同様の声が多く聞かれており、これらの項目に対して多くの学生が実習の際に悩みを抱えているといっても過言ではない。また、実習日誌についても、本学で日誌や指導案の書き方を学んだとしても、園によ

ってはその日誌の記入方法や指導案の作成手順については様々で、壁にぶつかる学生は少なくない。例えば、園独自の様式を用いている実習園、本学では事例やその対応を記入するように指導しているが、細かく書くのではなく、概略を記述するよう指導する園にすぐに順応することが難しい学生への助言、他方、初めての実習であるために日誌記入の経験値がないままじつくりと当日を振り返り、省察しながら日誌記入したいと本人は希望するものの、毎日その日のうちに日誌を書き上げて提出をする実習方針をもつ園に配属され、どうしたらよいかと戸惑う様子をみせる相談も過去にはあった。本学でも、実習指導の中で事例を取り上げながら指導にあたっているが、園ごとに実習指導方法は異なっており、柔軟性と臨機応変さを併せもつよう学生に説明していく必要がある。

実習中のみならず、実習前にも個々に不安を抱えている学生も多い。責任実習での主活動の内容、指導案の書き方、子どもと関わることについての不安など、個々によって悩みは様々ではあるが、教員が学生の背中を押すような一言だけで、学生は不安が取り除けたり、考え方が変わったりした。それでも実習中に強い不安を感じている学生に対しては、実習指導教員の携帯電話に電話をかけ、相談することも可能であると今年度より事前指導にて学生に伝達している。実際に電話相談してくる学生は、特定の要素をもっており、その数はいくつかである。しかし、事前にそのような相談も可能であることを知ることで、安心する学生もあり、教員に電話することのないよう頑張りたいと口にする者も散見された。しかし、その逆もあり、何も考えず、自ら考えることなく指導案の作成にあたり答えのみを求める学生や、努力することなく最初から「できない」と口にする学生の存在も否めない。さらに、実習に臨むために必要な学生の事前準備が不足していたために、実習園から指摘を受ける事例も後を絶たない。1学年160名前後の学生を一人ひとり丁寧に指導していくには物理的な限界もあるが、現行指導は決して画一的な指導ではないものの、どこまで丁寧にきめ細やかな指導の担保を行うことが適切であるのか、ジレンマを抱えるところである。しかし訪問指導先から訪問教員が幼稚園、保育所、施設に訪問した際に指摘された項目（日誌の書き方、挨拶、態度、身だしなみ、言葉遣い、指導案、実習時期について）について該当するものを調査した結果、最も指摘が多かった項目は「態度」について、次いで「日誌の書き方」、「挨拶」という結果となった。指導のあり方、そして学生の実

態を真摯に受け止め、学生を実習に送り出す前に、再度実習を行うにあたっての心構えや気持ちを高められるような指導もより一層の配慮をもって向き合う必要があることを改めて感じた。実習訪問指導については、まだまだ検討、改善すべき点が多くあるが、情報の共

有と指導の質の向上を意識し、さらに努めていく所存である。

以上の調査結果をふまえ、クラス担任制をとっている本学の教育システムと実習訪問指導記録の活用法を以下のように検討した（図6、図7）。

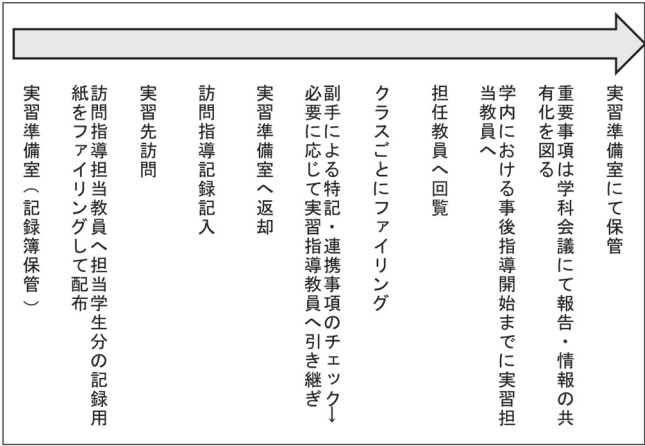


図6 訪問記録用紙の活用法

可転記付

保育実習訪問指導記録

組 番 氏名 (表)

実習期間	年 月 日 () ~ 月 日 ()	教員名	印
保育実習Ⅰ (保育所) 実習施設名	(市区町村) 公・社・他 立	2者: 実習生・教員 : 実習指導者・教員	
対応者	(役職:)	3者 その他 ()	
訪問日	年 月 日 ()	指導時間	時間 分
実習先より		学生の様子	
教員から実習先への伝達事項		教員から学生への指導事項	
特記事項			

見

実習期間	年 月 日 () ~ 月 日 ()	教員名	印
保育実習Ⅰ (施設) 実習施設名	(市区町村) 公・社・他 立	2者: 実習生・教員 : 実習指導者・教員	
対応者	(役職:)	3者 その他 ()	
訪問日	年 月 日 ()	訪問時間	時間 分
実習先より		学生の様子	
教員から実習先への伝達事項		教員から学生への指導事項	
特記事項			

保育実習訪問指導記録

組 番 氏名 (裏)

実習期間	年 月 日 () ~ 月 日 ()	教員名	印
保育実習Ⅱ・Ⅲ 実習施設名	(市区町村) 公・社・他 立	2者: 実習生・教員 : 実習指導者・教員	
対応者	(役職:)	3者 その他 ()	
訪問日	年 月 日 ()	指導時間	時間 分
実習先より		学生の様子	
教員から実習先への伝達事項		教員から学生への指導事項	
特記事項			

本

実習期間	年 月 日 () ~ 月 日 ()	教員名	印
追・再 保育実習 実習施設名	(市区町村) 公・社・他 立	2者: 実習生・教員 : 実習指導者・教員	
対応者	(役職:)	3者 その他 ()	
訪問日	年 月 日 ()	訪問時間	時間 分
実習先より		学生の様子	
教員から実習先への伝達事項		教員から学生への指導事項	
特記事項			

図7 新保育実習訪問指導記録

5. 実習内規の作成

これまで本学では実習指導下において直面した免許資格取得に関する課題をその指導担当教員を中心として協議し、その都度これに取り組んで来た。しかし、現行の実習実施許可要件及び実習中止、実習不合格判定等、学生の免許資格取得に重大な影響を及ぼす事柄を科目担当者間において審議をする是非や審議方法を巡り、実習ワーキンググループにて話し合いを重ねて来た。保育者を目指すも免許資格取得を様々な事由により断念する学生は若干名ながらも毎年存在する。また、本人が自信をもって保育の現場に立つために再実習を要する学生もあり、その適切な再指導と必要な手続き、分かりやすい実習実施要項、内規の整備が不可欠かつ急務となった。そこで、ワーキンググループを中心としてこれらに着手し、平成25年度より作成した内規の一部を施行、必要に応じて加筆する形で導入を開始した(図8)。既に施行された実習内規は、主に実習実施条件に関するものである。加えて、下記書類書式を作成した。必要に応じてこれを学生へ配布し、適宜保管することとした。現在も内規整備作業は進められており、平成26年度内には全ての必要事項を網羅した内規の施行を目指している。

導入済書類

- (1) 実習誓約書の作成(保護者又は保証人の署名捺印・学生署名捺印)
- (2) 追・再実習許可願
- (3) 幼稚園教諭免許・保育士資格 取得辞退願

Ⅲ. おわりにかえて

以上、平成25年度に発足した実習ワーキンググループの活動報告と「育てたい保育者像」を軸とした実習指導の再構築として取り組みとその成果の一部である。本成果を紀要に投稿した経緯は、改訂した評価票や新たに整備した内規等を公開することにより、より地域に根ざした保育者養成校としての貢献、さらに質の高い保育者を輩出すべく望ましい養成のあり方を探究する姿勢、教育・指導技術の向上を図りたいと願う教員の強い意志、この3つの柱に後押しされたことによるものである。平成26年度は、さらなる内規の細部にわたる見直しと整備、新規導入された実習評価票の

見本

保育実習のための内規(抜粋)

1. 実習実施条件
 - (1) 保育実習Ⅰ(保育所・施設)
 - (事前準備としての条件)
 - 1 実習に必要な書類の提出を期限内に適切に行っていること。
 - 2 「保育実習指導Ⅰ」の授業に全て出席していること。やむを得ず欠席した場合は、代替となる課題を提出し、合格していること。
 - 3 実習園における事前指導を受けていること。ただし、実習先から別途、指示を受けている場合はこの限りではない。
 - 4 実習前テストにおいて、学科が定める合格点に達していること。
 - (保育実習Ⅰ欠格事項)
 - 1 事前準備としての条件のいずれかが満たされていない場合。
 - 2 1年次前期までの不合格科目ならび受験資格喪失科目の合計が4科目を超える場合。
 - 3 不合格科目と受験資格喪失科目に、保育士資格取得に必要な必修科目が3科目以上含まれている場合。
 - 4 病気その他の事由により、学科での審査において当該年度の実習に適すると認められない場合。
2. 実習中断に該当する事項
 - (保育実習Ⅰ、Ⅱ及びⅢ)
 - 1 実習中の遅刻・早退・欠席回数が、4日を超えた場合。
 - 2 実習誓約書に叛く行為があった場合。
 - 3 本人から実習中断の申し入れがあり、学科での審査において了承された場合。
 - 4 実習園から実習中断の提起が本人または大学になされ、学科での審査において妥当と判断された場合。
 - 5 その他、学科での審査において実習中断が妥当と判断された場合。

(施行 2013年12月9日)

P.

図8 保育実習のための内規(抜粋) 見本

運用評価ならびに同様式を用いた学生の自己評価との差異に関する研究、今年度引き続き実習指導教材研究等を予定しており、次年度以降もさらなる活動の充実に努めたい。

Ⅳ. 利益相反

開示すべき利益相反(COI)はない。

Ⅴ. 参考文献

- 1) 全国保育士養成協議会：保育士養成のミニマムスタンダードー現場と養成校が協働して保育士を育てるー。北大路書房、京都、2007。
- 2) 丹波さかの：保育士養成課程の課題に関する一考察ー4年生大学における保育士養成課程の課題についてー。白梅学園大学・短期大学 教育・研究年報 2011；16：26-38。

研 究 業 績 (2013年 1 月～12月)

I. 学術論文

中村礼子

- ・中村礼子：ピアノ演奏技術論－2つの技法による分析考察 基本論 No.1－. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 2013；34：1-12.

大橋伸次

- ・大橋伸次：保育学生の保育職志望理由について. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 2013；34：13-19.

田中章男

- ・田中章男, 秋山佳代, 進士ひとみ, 野原健吾, 福田馨：かんきつ類における防カビ剤の衛生化学的研究. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 2013；34：21-30.

中平浩介

- ・中平浩介：バーコードスキャナとエクセルによるデータ管理. 国際学院埼玉短期大学研究紀要2013；34：63-66.

福田智雄

- ・福田智雄：東北地方太平洋沖地震における募金活動及びボランティア活動についてのアンケート調査. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 2013；34：67-70.

塩原明世

- ・塩原明世, 佐藤朱花, 小野澤幸子, 野村幸那：健康教室に参加する成人女性の特徴について. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 2013；34：71-78.
- ・福田馨, 塩原明世, 藤井茂, 古俣智江, 秋山佳代, 野原健吾, 樋口真奈, 大越光雄, 田中辰也：さいたま市 4H クラブと国際学院埼玉短期大学地産地消プロジェクト報告. 国際学院埼玉短期大学研究紀要. 2013；34：91-98.

田中功一

- ・田中功一：モバイルラーニングによる実技教育の振り返り学習. 科学研究費補助金研究成果報告書 2010-2012. 国際学院埼玉短期大学. 2013.

森下剛

- ・森下剛, 並木史織：音楽イメージに関する研究－テンポ・音量の差異に着目して－. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 2013；34：45-54.

古木竜太

- ・古木竜太：「しんぶんし」を用いた身体表現授業に関する一考察－指導言語に着目した事例－. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 2013；34：31-43.

大越光雄

- ・福田馨, 塩原明世, 藤井茂, 古俣智江, 秋山佳代, 野原健吾, 樋口真奈, 大越光雄, 田中辰也：さいたま市 4H クラブと国際学院埼玉短期大学地産地消プロジェクト報告. 国際学院埼玉短期大学研究紀要. 2013；34：91-98.

藤井茂

- ・福田馨, 塩原明世, 藤井茂, 古俣智江, 秋山佳代, 野原健吾, 樋口真奈, 大越光雄, 田中辰也：さいたま市 4H クラブと国際学院埼玉短期大学地産地消プロジェクト報告. 国際学院埼玉短期大学研究紀要. 2013；34：91-98.

古俣智江

- ・福田馨, 塩原明世, 藤井茂, 古俣智江, 秋山佳代, 野原健吾, 樋口真奈, 大越光雄, 田中辰也：さいたま市 4H クラブと国際学院埼玉短期大学地産地消プロジェクト報告. 国際学院埼玉短期大学研究紀要. 2013；34：91-98.

秋山佳代

- ・田中章男, 秋山佳代, 進士ひとみ, 野原健吾, 福田馨：かんきつ類における防カビ剤の衛生化学的研究. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 2013；34：21-30.
- ・福田馨, 塩原明世, 藤井茂, 古俣智江, 秋山佳代, 野原健吾, 樋口真奈, 大越光雄, 田中辰也：さいたま市 4H クラブと国際学院埼玉短期大学地産地消プロジェクト報告. 国際学院埼玉短期大学研究紀要. 2013；34：91-98.

紀要. 2013 ; 34 : 91-98.

澤田裕之

- ・澤田裕之：オランダの学校に対する公費助成方式の変容－追加資金交付に係る基準に着目して－. 教育学論集 2013 ; 9 : 1-21.
- ・澤田裕之：オランダにおける学校間の人種的分離に関する調査. 教育制度研究紀要 2013 ; 8 49-56.
- ・澤田裕之：知識を得ると生きることが楽しくなる. 映画で学ぶ《教育学》 2013 ; 3 26-27.

松尾瑞穂

- ・松尾瑞穂：幼児の生活習慣分析に基づいた生活リズム向上戦略の展開X－沖縄県における子どもの加齢に伴う生活習慣の特徴とその展開－. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 2013 ; 34 : 55-62.
- ・金 賢植, 松尾瑞穂, 馬 佳濤, 石井浩子, 前橋明：幼稚園幼児の生活状況と体力・運動能力との関連－テレビ・ビデオ視聴時間の分析を中心に－. 幼児体育学研究 2013 ; 5 (1) : 21-28.
- ・李 琺京, 金 鉉基, 金 賢植, 松尾瑞穂, 泉 秀生, 金 銀正, 李 清茂, 前橋 明：韓国仁川市における児童の生活状況とその課題. 食育学研究 2013 ; 7 (2) : 82-117.
- ・泉 秀生, 松尾瑞穂, 前橋 明：静岡県磐田市の幼稚園幼児における2012年生活習慣の実態とその課題. 食育学研究 2013 ; 7 (2) : 22-35.

田中辰也

- ・福田馨, 塩原明世, 藤井茂, 古俣智江, 秋山佳代, 野原健吾, 樋口真奈, 大越光雄, 田中辰也：さいたま市4Hクラブと国際学院埼玉短期大学地産地

消プロジェクト報告. 国際学院埼玉短期大学研究紀要. 2013 ; 34 : 91-98.

野原健吾

- ・野原健吾, 縄田敬子, 富松理恵子, 堀端薫, 石田裕美：特定給食施設の衛生管理を目的とした作業分類の検討, 日本給食経営管理学会誌, 7 (2) , 2013.73-83.
- ・野原健吾, 縄田敬子, 富松理恵子, 堀端馨, 石田裕美：給食施設における衛生管理に関する研究－人が実施する作業による衛生管理方法－ 国際学院埼玉短期大学研究紀要2013 ; 34 : 85-90.
- ・田中章男, 秋山佳代, 進士ひとみ, 野原健吾, 福田馨：かんきつ類における防カビ剤の衛生化学的研究. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 2013 ; 34 : 21-30.
- ・福田馨, 塩原明世, 藤井茂, 古俣智江, 秋山佳代, 野原健吾, 樋口真奈, 大越光雄, 田中辰也：さいたま市4Hクラブと国際学院埼玉短期大学地産地消プロジェクト報告. 国際学院埼玉短期大学研究紀要. 2013 ; 34 : 91-98

福田馨

- ・田中章男, 秋山佳代, 進士ひとみ, 野原健吾, 福田馨：かんきつ類における防カビ剤の衛生化学的研究. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 2013 ; 34 : 21-30.
- ・福田馨, 塩原明世, 藤井茂, 古俣智江, 秋山佳代, 野原健吾, 樋口真奈, 大越光雄, 田中辰也：さいたま市4Hクラブと国際学院埼玉短期大学地産地消プロジェクト報告. 国際学院埼玉短期大学研究紀要. 2013 ; 34 : 91-98

II. 著書

松本昌雄

- ・細貝祐太郎, 松本昌雄：新食品学要説 第6版, 医歯薬出版, 東京, 2013 ; 44-71, 103-114, 171-190.

雨宮一彦

- ・雨宮一彦：「人と微生物」, 『安全と健康』, (1 月号

～12月号) 連載 中央労働災害防止協会 2013.

藤井茂

- ・芦川修貳, 藤井 茂：栄養士になるための栄養指導論 (第3版) 学建書院, 東京 2013 : 152-165 191-206

澤田裕之

- ・澤田裕之：「オランダ王国憲法に見る『教育の自由』の保障」『現代教育制度改革への提言』（上巻），日本教育制度学会編，東信堂，2013；52-53.

松尾瑞穂

- ・松尾瑞穂：新しい保育サポートマガジン ポット6（1） 4～5月 年齢別あそびパーク子育て支援. チャイルド本社，東京，2013；80.
- ・松尾瑞穂：新しい保育サポートマガジン ポット6（2） 6月 年齢別あそびパーク子育て支援. チャイルド本社，東京，2013；74.
- ・松尾瑞穂：新しい保育サポートマガジン ポット6（3） 7月 年齢別あそびパーク子育て支援. チャイルド本社，東京，2013；74.
- ・松尾瑞穂：新しい保育サポートマガジン ポット6

（4） 8月 年齢別あそびパーク子育て支援. チャイルド本社，東京，2013；76.

- ・松尾瑞穂：新しい保育サポートマガジン ポット6（5） 9月 今月のあそび特集 運動会に向けて体力作り遊び. チャイルド本社，東京，2013；66-69.
- ・松尾瑞穂：新しい保育サポートマガジン ポット6（6） 10月 年齢別あそびパーク子育て支援. チャイルド本社，東京，2013；74.
- ・松尾瑞穂：新しい保育サポートマガジン ポット6（7） 11月 年齢別あそびパーク子育て支援. チャイルド本社，東京，2013；82.
- ・松尾瑞穂：新しい保育サポートマガジン ポット6（9） 1月 年齢別あそびパーク子育て支援. チャイルド本社，東京，2013；74.

Ⅲ. 講演－学会発表（学術講演・学会・研究会における発表）

大野博之

- ・大野博之：東京都私立短期大学協会 平成25年度春季フォーラム 「第二周期の第三者評価を終えて」アルカディア市ヶ谷 2013.5.7
- ・大野博之：一般財団法人短期大学基準協会 評価員研修会 「基準別評価票の作成について」都市センターホテル 2013.7.12
- ・大野博之：一般財団法人短期大学基準協会 ALO対象説明会 「自己点検・評価について」アルカディア市ヶ谷 2013.8.23

福田智雄

- ・小原伸子，福田智雄，森下剛，松尾瑞穂，澤田裕之，西田咲希，東由実：保育実習指導に関する試み（2）－園評価と学生の自己評価から見えてくるもの－全国保育士養成協議会 第52回研究大会（香川）2013.

宮本智子

- ・宮本智子：二期会日本歌曲研究会2月例会 関 定子先生公開レッスン 曲目：三つの挽歌より「やまふところのおくつきに」. 二期会日本歌曲研究会，二期会第1スタジオ，2013. 2.

- ・宮本智子：二期会日本歌曲研究会6月例会 大島洋子先生公開レッスン 曲目：「むこうむこう」. 二期会日本歌曲研究会，二期会第1スタジオ，2013. 6.

塩原明世

- ・塩原明世，藤井 茂，古俣智江，野原健吾，福田馨，樋口真奈：短期大学生による地域4Hクラブとの地産地消プロジェクト活動報告.第60回日本栄養改善学会学術総会神戸市国際会議場；講演要旨集2013：279.

森下剛

- ・小原伸子，福田智雄，森下剛，松尾瑞穂，澤田裕之，西田咲希，東由実：保育実習指導に関する試み（2）－園評価と学生の自己評価から見えてくるもの－全国保育士養成協議会 第52回研究大会（香川）2013.

田中功一

- ・田中功一，小倉隆一郎：MLによるピアノ指導を支援する対話型ツールの試用 ～携帯電話を利用し

たSNSシステム～. 全国大学音楽教育学会 (大阪
ガーテンパレス), 大阪, 2013.

藤井 茂

- ・塩原明世, 藤井 茂, 古俣智江, 野原健吾, 福田
馨, 樋口真奈: 短期大学生による地域4Hクラブ
との地産地消プロジェクト活動報告. 第60回日本
栄養改善学会学術総会神戸市国際会議場: 講演要
旨集2013: 279.

古俣智江

- ・塩原明世, 藤井 茂, 古俣智江, 野原健吾, 福田
馨, 樋口真奈: 短期大学生による地域4Hクラブ
との地産地消プロジェクト活動報告. 第60回日本
栄養改善学会学術総会神戸市国際会議場: 講演要
旨集2013: 279.

小原伸子

- ・小原伸子, 福田智雄, 森下剛, 松尾瑞穂, 澤田裕之,
西田咲希, 東由実: 保育実習指導に関する試み(2)
ー園評価と学生の自己評価から見えてくるものー
全国保育士養成協議会 第52回研究大会(香川)
2013.

澤田裕之

- ・小原伸子, 福田智雄, 森下剛, 松尾瑞穂, 澤田裕之,
西田咲希, 東由実: 保育実習指導に関する試み(2)
ー園評価と学生の自己評価から見えてくるものー
全国保育士養成協議会 第52回研究大会(香川)
2013.
- ・澤田裕之: オランダにおける教育費国庫負担の仕組
みー包括的補助金支援施策(2006年)に着目して
ー. 日本教育制度学会(筑波大学), 2013.

松尾瑞穂

- ・小原伸子, 福田智雄, 森下剛, 松尾瑞穂, 澤田裕之,
西田咲希, 東由実: 保育実習指導に関する試み(2)
ー園評価と学生の自己評価から見えてくるものー
全国保育士養成協議会 第52回研究大会(香川)
2013.
- ・松尾瑞穂, 前橋明: 幼児の生活習慣分析に基づいた
生活リズム向上戦略の展開(XⅢ). 日本保育学
会 第66回大会(福岡), 2013: 234-235.
- ・石井浩子, 松尾瑞穂, 前橋明: 幼児の生活習慣と体
力・運動能力との関連性. 日本保育学会 第66回

大会(福岡), 2013: 262-263.

- ・前橋明, 松尾瑞穂: 幼児の生活習慣分析に基づいた
生活リズム向上戦略の展開(XⅡ)ー2012年冬季
沖縄キャラバンの実際ー. 日本保育学会 第66回
大会(福岡), 2013: 232-233.
- ・松尾瑞穂, 泉秀生, 前橋明: 幼児の生活習慣分析に
基づいた生活リズム向上戦略の展開(XⅤ)ー新
潟県小千谷市に居住する子どもの生活習慣の実態
とその課題ー. 日本子ども家庭福祉学会 第14回
全国大会(埼玉), 2013: 170-171.
- ・泉秀生, 松尾瑞穂, 前橋明: 幼児の生活習慣分析に
基づいた生活リズム向上戦略の展開(XⅣ)ー保
育園幼児の生活実態(2012年調査報告)とその課
題ー. 日本子ども家庭福祉学会 第14回全国大会
(埼玉), 2013: 168-169.
- ・前橋明, 泉秀生, 松尾瑞穂: 行政と連携した幼児の
健康づくりリーフレットの創作. 日本子ども家庭
福祉学会 第14回全国大会(埼玉), 2013: 166-
167.
- ・松尾瑞穂, 李昭娜, 王思宇, 徳間千翔子, 金賢植,
前橋明: 近年の小学校児童の自覚症状の訴えと課
題. 日本食育学術会議 第8回大会(福井),
2013: 36-37.
- ・王思宇, 李昭娜, 松尾瑞穂, 徳間千翔子, 金賢植,
前橋明: 広島市における保育園幼児の生活実態と
その課題(2012年)ー朝の排便の有無別にみた幼
児の生活実態ー. 日本食育学術会議 第8回大会
(福井), 2013: 44-45.
- ・李昭娜, 李琬京, 王思宇, 松尾瑞穂, 徳間千翔子,
金賢植, 前橋明: 韓国幼児における朝食有無によ
る生活実態とその問題. 日本食育学術会議 第8
回大会(福井), 2013: 66-67.
- ・石井浩子, 松尾瑞穂, 前橋明: 朝の排便状況別にみ
た幼児の生活習慣と体力・運動能力との関連性ー
A市内の保育園5・6歳児の実態ー. 日本食育学
術会議 第8回大会(福井), 2013: 70-71.
- ・金賢植, 李昭娜, 王思宇, 松尾瑞穂, 徳間千翔子,
前橋明: 幼児の生活状況と体力・運動能力との関
連と課題(I). 日本食育学術会議 第8回大会(福
井), 2013: 84-85.
- ・徳間千翔子, 李昭娜, 王思宇, 金賢植, 松尾瑞穂,
前橋明: 保育園幼児の生活習慣(2012年)とその
課題. 日本食育学術会議 第8回大会(福井),
2013: 86-87.
- ・Mizuho MATSUO, Akira MAHASHI: Living condi-

tions and its problem of young children in Okinawa prefecture – A life characteristic and problem about the activity - . 9th. the Asian Society of Physical Education of Young Children in Osaka Symposium & Workshop (大阪), 2013 ; 50.

- ・ Hiroko ISHII, Mizuho MATSUO, Akira MAEHASHI : Performance of standing broad jump and its relation to physical strength, motor ability and living conditions. 9th. the Asian Society of Physical Education of Young Children in Osaka Symposium & Workshop (大阪), 2013 ; 52.
- ・ 松尾瑞穂, 泉秀生, 前橋明: 幼児の生活習慣分析に基づいた生活リズム向上戦略の展開 (X X) – 幼稚園幼児の朝の疲労度に及ぼす生活要因 –. 日本幼児体育学会 第9回大会 (岡山), 2013 ; 66-67.
- ・ 福島和希, 木村千枝, 桐山千世子, 有木信子, 松尾瑞穂, 泉秀生, 池田修三, 石井浩子, 前橋明: 保育園幼児に対する体育指導とその効果. 日本幼児体育学会 第9回大会 (岡山), 2013 ; 37-38.
- ・ 泉秀生, 松尾瑞穂, 前橋明: 幼児の生活習慣分析に基づいた生活リズム向上戦略の展開 (X IX) – 幼稚園幼児の生活実態 (2012年調査報告) とその課題 –. 日本幼児体育学会 第9回大会 (岡山), 2013 ; 64-65.
- ・ 松尾瑞穂, 泉秀生, 前橋明: 沖縄県島尻地区の幼児の生活習慣の実態からみたレクリエーション活動への期待. 日本レジャー・レクリエーション学会 第43回学会大会 (宮城), 2013 ; 90-93.
- ・ 徳間千翔子, 王 思宇, 松尾瑞穂, 前橋 明: 保育園幼児の余暇活動の実際と課題 (2012). 日本レジャー・レクリエーション学会 第43回学会大会 (宮城), 2013 ; 74-77.
- ・ 王思宇, 松尾瑞穂, 徳間千翔子, 前橋明: 就寝時刻別にみた保育園幼児の余暇活動および生活実態とその課題 (2012). 日本レジャー・レクリエーション学会 第43回学会大会 (宮城), 2013 ; 78-81.
- ・ 金賢植, 松尾瑞穂, 馬佳濛, 石井浩子, 前橋明: 広島市の保育園幼児の生活状況と体力・運動能力との関連. 日本レジャー・レクリエーション学会 第43回学会大会 (宮城), 2013 ; 82-84.
- ・ 前橋明, 松尾瑞穂, 泉秀生: 新潟県A市における幼児・児童の生活習慣の実態からみたレクリエーション活動への期待. 日本レジャー・レクリエーション学会 第43回学会大会 (宮城), 2013 ; 86-89.
- ・ 石井浩子, 松尾瑞穂, 松原敬子, 浅川和美, 泉秀生,

前橋明: ラウンドテーブル3 もちよろう, 子どもの生活リズム向上を目指した各地の企画と実践. 日本乳幼児教育学会 第23回大会 (千葉), 2013 ; 72-73.

- ・ 松尾瑞穂, 泉秀生, 石井浩子, 前橋明: 幼児の生活習慣分析に基づいた生活リズム向上戦略の展開 (X VII) – 幼稚園降園後のあそび場状況と幼児の生活 (2012年) –. 日本乳幼児教育学会 第23回大会 (千葉), 2013 ; 274-275.
- ・ 前橋明, 松尾瑞穂, 泉秀生, 石井浩子: 幼児の生活習慣分析に基づいた生活リズム向上戦略の展開 (X VI) – 広島市における保育園幼児の生活習慣の実態とその課題 –. 日本乳幼児教育学会 第23回大会 (千葉), 2013 ; 272-273.
- ・ 泉秀生, 松尾瑞穂, 前橋明: 幼児の生活習慣分析に基づいた生活リズム向上戦略の展開 (X VIII) – 幼稚園幼児と保育園幼児の生活実態 (2012年調査) の比較とその課題 –. 日本乳幼児教育学会 第23回大会 (千葉), 2013 ; 276-277.

野原健吾

- ・ 塩原明世, 藤井 茂, 古俣智江, 野原健吾, 福田馨, 樋口真奈: 短期大学生による地域4Hクラブとの地産地消プロジェクト活動報告. 第60回日本栄養改善学会学術総会神戸市国際会議場: 講演要旨集2013 ; 279.

福田馨

- ・ 塩原明世, 藤井 茂, 古俣智江, 野原健吾, 福田馨, 樋口真奈: 短期大学生による地域4Hクラブとの地産地消プロジェクト活動報告. 第60回日本栄養改善学会学術総会神戸市国際会議場: 講演要旨集2013 ; 279.

西田咲希

- ・ 小原伸子, 福田智雄, 森下剛, 松尾瑞穂, 澤田裕之, 西田咲希, 東由実: 保育実習指導に関する試み(2) – 園評価と学生の自己評価から見えてくるもの – 全国保育士養成協議会 第52回研究大会 (香川) 2013.

東由実

- ・ 小原伸子, 福田智雄, 森下剛, 松尾瑞穂, 澤田裕之, 西田咲希, 東由実: 保育実習指導に関する試み(2) – 園評価と学生の自己評価から見えてくるもの –

全国保育士養成協議会 第52回研究大会(香川)
2013.

Ⅳ. 芸術・体育系分野の発表

宮本智子

- ・宮本智子：宮本智子ボランティアコンサート，聖心病院主催，「落葉松」他7曲，聖心病院，熊本，2013.

田中功一

- ・田中功一：第20回ピアノ研究発表会，フレールの会主催，アイリスホール，東京，2013.

Ⅴ. 電子メディア情報

Ⅵ. その他（テレビ出演・市民大学等の講師他）

大野博之

- ・大野博之：一般財団法人短期大学基準協会（JACA）と米国西地区学校・大学基準協会二年制高等教育機関認定委員会（ACCJC）連携協定締結調印式調印 米国2013.3.21
- ・大野博之：日本私立短期大学協会 短期大学教育第69号に寄稿 「短期大学基準協会の第三者評価と短期大学における情報公開」
- ・大野博之：一般社団法人全国栄養士養成施設協会 全栄施協月報第640号に寄稿 「養成教育の課題と責任」

ラザ，2013

宮本智子

- ・宮本智子：平成24年度第3回文化芸術に関する意見交換会，さいたま市，2013. 2
- ・宮本智子：平成25年度第1回文化芸術に関する意見交換会，さいたま市，2013. 6

アミール喜代子

- ・アミール喜代子：あさイチ「スゴ技Q」コーナー「オメガ3」，日本放送協会（NHK），東京，2013.

雨宮一彦

- ・雨宮一彦：「微生物学」，さいたま看護専門学校，2013.
- ・雨宮一彦：「学校給食における衛生管理」，さいたま市給食調理業務担当者冬季講習会 2013.

塩原明世

- ・塩原明世：平成25年度国際学院埼玉短期大学公開講座「人づくりを科学する」埼玉産食材を利用した家庭料理（埼玉産食材の話②），国際学院埼玉短期大学，さいたま市，2013.

中平浩介

- ・中平浩介：事務効率向上に向けたICTスキルアップ，国際学院埼玉短期大学，2013
- ・中平浩介：専門・短大生の強みと，就職事情について，専門学校・短大生と埼玉中小企業家同友会就職問題懇談会にて報告，新都心ビジネス交流ブ

田中功一

- ・田中功一：PTNAピアノステップ審査員，全日本ピアノ指導者協会；沖ミュージックサロン文京区，東京，2013.
- ・田中功一：PTNAピアノステップ審査員，全日本ピアノ指導者協会；カワイ川口ショップ，川口，

2013.

- ・田中功一：MENA（ピアノ教育者連合会）ピアノ演奏検定特別審査員，西志津ふれあいセンター，千葉，2013.

大越光雄

- ・大越光雄：平成25年度国際学院埼玉短期大学公開講座「人づくりを科学する」埼玉産食材を利用した料理（本格中華・回鍋肉片ほか），国際学院埼玉短期大学，さいたま市，2013.

藤井茂

- ・藤井 茂：農業体験を通じた農商学連携プロジェクト：さいたま市農業青年協議会，さいたま市農業政策課，パレスホテル大宮 2013
- ・藤井 茂：JR東日本大宮運転区「大宮区制10周年記念駅からハイキング」：スイーツ作成販売，JR東日本大宮支社 2013.

古俣智江

- ・古俣智江：さいたま市立栄和公民館 食育講座「健康な生活は食事から」健康で元気な生活を送るため，栄養バランスのとれた食事について学びましょう！すぐに役立ち手軽に作れる家庭料理を教わりましょう！さいたま市立栄和公民館，さいたま市，2013.
- ・古俣智江：食育教室2013「親子で作る家庭の味」（講義），国際学院埼玉短期大学，さいたま市，2013.
- ・古俣智江：平成25年度国際学院埼玉短期大学公開講座「人づくりを科学する」埼玉産食材を利用した料理（スピード和食・きのこご飯ほか），国際学院埼玉短期大学，さいたま市，2013.

秋山佳代

- ・秋山佳代：食物アレルギーについて，さいたま市教育研究会学校給食専門部研修会，さいたま市，2013.
- ・秋山佳代：個別的相談指導の進め方，さいたま市教育委員会，さいたま市，2013.

松尾瑞穂

- ・松尾瑞穂：平成25年度 川口市認可保育所保育士研修 子どもの心とからだを育む生活リズム，川口

市鳩ヶ谷庁舎，埼玉，2013.

- ・松尾瑞穂：地域育児支援ウィーク 一日園長・基調講演 子どもの心とからだを育む生活リズムー食べて，動いて，よく寝よう！ー，目黒区立中目黒駅前保育園，東京，2013.
- ・松尾瑞穂：体温のひみつ， 豊見城市立座安小学校，沖縄，2013.

田中辰也

- ・田中辰也：平成25年度国際学院埼玉短期大学公開講座「人づくりを科学する」埼玉産食材を利用した料理（旬の秋サバを使ったイタリア料理），国際学院埼玉短期大学，さいたま市，2013.

野原健吾

- ・野原健吾：さいたま市教育コラボレーション さいたま市学校教育課健康教育課主催 平成25年度 給食調理業務担当者冬季研修会 講師「調理過程における衛生管理について」，さいたま市民会館うらわ，埼玉，2013.
- ・野原健吾：埼玉県私立短期大学協会・独立行政法人国立女性教育会館主催 女子短期大学生のためのキャリア形成講座 講師「家政系卒業生のキャリア」，独立行政法人 国立女性教育会館，埼玉，2013
- ・野原健吾：平成25年度国際学院埼玉短期大学公開講座「人づくりを科学する」埼玉産食材を利用した料理（埼玉産食材の話①），国際学院埼玉短期大学，さいたま市，2013.

福田馨

- ・福田馨：農業体験を通じた農商学連携プロジェクト：さいたま市農業青年協議会，さいたま市農業政策課，パレスホテル大宮 2013
- ・福田馨：JR東日本大宮運転区「大宮区制10周年記念駅からハイキング」：スイーツ作成販売，JR東日本大宮支社 2013.

本澤伸浩

- ・本澤伸浩 平成25年度国際学院埼玉短期大学公開講座「人づくりを科学する」季節を楽しむ京料理（旬のおばんざい・錦秋のおもてなし・松茸ご飯ほか），国際学院埼玉短期大学，さいたま市，2013.

Ⅶ. 叙勲，表彰，受賞，その他

その他

田中功一

- ・ 田中功一：科学研究費補助金基盤研究（C）：競争的研究資金受給．日本学術振興会．2013.

「国際学院埼玉短期大学研究紀要」投稿規程

1. 投稿者の資格

投稿者は、本学に所属する教職員に限る。ただし、共著者はこの限りでないが、所属、肩書きを明記する。

2. 投稿についての注意

- (1) 原稿は和文または英文とし、その内容は未発表のものであり、かつ他誌に投稿中でないものとする。なお投稿原稿にはその旨を表明した誓約書（別添書式）を添付する。
- (2) 投稿論文において、ヒトを対象とする研究はヘルシンキ宣言（1964年採択、2000年改訂；日本医師会訳）、あるいは動物実験に関する研究は実験動物の飼養および保管等に関する基準（昭和55年3月総理府告示第6号）、そのほか各研究施設で決められた研究倫理指針等を遵守したものでなければならない。なお投稿論文が上記研究に該当する場合は、その旨明記する。
- (3) 投稿論文に関するすべての研究については、利益相反（Conflict of Interest, COI）状態の有無について記載しなければならない。無い場合は、「開示すべきCOIはない」という文言を本文最後の「文献」前に記載する。もし著者（共著者を含めて）にその懸念がある場合は、投稿前に編集委員会に申し出てその指示に従う。なおCOIに関する学内指針については別に定める。
- (4) 他の出版物から図表等を引用する場合には、原典引用の出版社および著者の承諾書を添付する。

3. 投稿原稿の種類

受けつける原稿は下記の通りである。

- (1) 原著：独創的研究に基づく新知見を含む論文。原則として「はじめに」「目的」「方法」「結果」「考察」「終わりに」などの項目に分けて記載すること。
- (2) 総説：ある主題についての総括的論述。
- (3) 研究ノート：原著に比べて簡単で、若干の知見を含むもの。
- (4) 報告：ケーススタディー、フィールド調査など、学術的に貴重と思われる例についての報告。
- (5) 調査資料：調査または統計などをまとめたもの。
- (6) その他の資料：上記の分類に該当しない重要な記録。

4. 投稿原稿の記載方法

- (1) 和文原稿は、常用漢字、現代かなづかいによりA4判の用紙（縦長）に40字、35行、12ポイントで横書きに印字し、上下左右30mmを目安として余白をとる。原則として、原著、総説は20枚以内（図、表を含む）とし、それ以外のものは原則として10枚以内（図、表を含む）とする。

英文原稿は、A4判の用紙（縦長）に1行70-80字（半角）、35行、12ポイントで印字し、上下左右30mmを目安として余白をとる。原則として、原著、総説は16枚以内（図、表を含む）とし、それ以外のものは原則として10枚以内（図、表を含む）とする。

原稿は、フロッピーディスク、CD、USBメモリーなどの電子媒体で提出する。従ってコンピュータソフト（Wordなど）で作成すること。

句読点、括弧は1字に相当する空間に書く。外国語は鮮明なローマ字で書き、数字はアラビア数字を用いる。単位符号はSI単位（cm, mm, mg, %, g/dl, 37℃・・・）を用いる。略語を使用する時には初出時に正式名を記載する。外国の人名、書名等は原稿のまま、国名、地名、動物名等はカタカナ書きとする。さらに動物のラテン語学名、微生物の学名等はアンダーライン（イタリック体指定）をつける。

- (2) 論文の記載は下記の順序による。

- 1) 表紙に論文の種類（原著、研究ノートなど）、和文題名、和文著者名、英文題名、ローマ字著者名（例：国際太郎Taro KOKUSAI）、和文・英文所属機関名、連絡先（研究室名、内戦番号、e-mailアドレス）を記入

する。また、5語以内のKey wordsを付ける。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。

- 2) 和文原稿は和文要旨、英文原稿は和文要旨と英文要旨を付ける。和文要旨は、400字以内、英文要旨は300語以内とする。
- 3) 構成区文中の大見出し、中見出し、小見出しは、それぞれⅠ., Ⅱ., …, 1., 2., …, (1), (2), …, 1), 2), …, のように順次区別する。
- 4) 本文(文献を含めて)には、通しの頁数を付ける。右欄外に図および表の挿入箇所を指定する。
- 5) 図、表は、1枚ずつ別紙に書き、大きさを指定する。1枚ごとに裏面に図1などの番号と第1著者名をエンピツで記入する。図、写真の説明は別紙にまとめて記載する。カラー印刷を希望する場合は、実費を徴収する。図や写真は印刷に耐えうる高解像度のもをフロッピーディスク、CD、USBメモリーなどメディアに保存し併せて提出する。メディアに保存が困難な図や写真はそのまま製版、印刷できるように鮮明に描いたものを提出する。

(3) 文献の記載法

- 1) 記載の順序は出所順とし、本文中に右片括弧肩付き番号を付ける。
- 2) 雑誌は、著者名(全員): 題名. 雑誌名 発行西暦年号; 巻数: 初頁—終頁. の順に記載する。なお、著者が非常に多い場合には、数名の著者名を記した後、「ら」(英語の場合は「et al」)を付し、以下の著者名を省略することができる。

(例1) Polonis VR, Anderson GR, Doyle D: Two-dimensional polyacrylamide gel electrophoresis analysis of phosphorylated, membrane-1ocalized rat p21 protein. Arch Biochem Biophys 1987; 254: 541-546.

(例2) 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に—. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 2009; 30: 39-44.

- 3) 単行本は、和書、洋書共に著(編)者名: 書名(巻数版数). 発行所, 発行所の所在地, 発行西暦年号; 初頁—終頁. の順に記載する。

(例3) Koch FC, Hanke ME: Practical Methods in Biochemistry (2nd). William Willkins, Baltimore, 1948: 212-215.

(例4) 細貝祐太郎, 松本昌雄: 新食品衛生学要接. 医歯薬出版, 東京, 2002: 36-98.

- 4) 翻訳書は、訳者名(後に訳を付ける): 訳本名(原著者名を記載). 訳本発行所, 発行所の所在地, 発行西暦年号; 初頁—終頁. の順に記載する。

(例5) 越野正義訳: 硝酸塩は本当に危険か(J.Lhironde, J-L.Lhironde著). 農村漁村文化協会, 東京, 2005: 65-126.

- 5) 学会発表は、発表者名(全員): 演題名. 学会名(開催地), 開催西暦年号; 初頁. の順に記載する。

(例6) 小林晴美, 松本隆二, 堀江正一, 関和みゆき: LC/MS/MSによるハチミツ中のマクロライド系抗生物質の分析. 第97回日本食品衛生学会(東京) 2009: 23.

- 6) 電子メディア情報(インターネット)の引用の場合は、著者またはホームページ作成者・運営者名: 「記事のタイトル名」 URL(参照日) の順に記載する。

(例7) (社)環境情報科学センター: 「環境家計簿, CEISホームページ」 <http://www.ceis.or.jp> (参照2010.08.12)

(例8) 文部科学省: 「平成17年度大学図書館実態調査結果報告」 http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/05070501.htm (参照2008.02.12)

5. 原稿の送付先

原稿はオリジナル1部とコピー2部、および図や写真のフロッピーディスク、CDなどのデータを下記宛に提出する。

〒330-8548 埼玉県さいたま市大宮区吉敷町 2-5
国際学院埼玉短期大学 図書館内
「国際学院埼玉短期大学研究紀要」編集委員会
TEL 048-641-7468 FAX 048-641-7432

6. 論文掲載の採否

投稿された原稿は研究紀要委員会が指名した複数の査読者によって慎重かつ厳正に審査される。査読結果については同委員会においてさらに審査し、採否が決定される。審査の結果、加筆や訂正等をお願いすることがある。審査の結果は投稿者に連絡される。

7. 校正

著者による校正は初校のみとする。その際、字句の訂正のみにとどめ、組版に影響するような大幅な加筆や削除を行うことはできない。なお、表題、表現法、用語等は編集委員会で修正することがある。

8. 著作権

本誌に記載された論文などの著作権は国際学院埼玉短期大学に帰属し、無断掲載してはならない。

昭和59年 6月17日
昭和62年 7月15日改定
平成 3年 7月17日改定
平成 6年 6月15日改定
平成 9年 4月 1日改定
平成12年 5月17日改定
平成15年12月11日改定
平成23年 2月23日改定
平成24年 2月22日改定

BULLETIN
OF
KOKUSAI GAKUIN SAITAMA COLLEGE
No.35, March 2014

CONTENTS

Originals

- About the Occupational Consciousness of an Applicant for a Nursery Teacher..... Shinji OHASHI.....1
- Research on Junior College Students Attitudes about Pension Scheme.....Tomoo FUKUDA.....9
- Consideration about How to Sing the Children's Song in the Child Care Spot
- The Lesson Practice in a Child Care Worker Training School Pass -Tomoko MIYAMOTO.....17
- The Change of the Recent Students' Subjective Symptoms of Fatigue During the Elementary School Hours and its Problem
Mizuho MATSUO.....29

Notes

- Data Management Used Excel and Bar Code Scanner - Application for the Number of Times Students Have Attended -
Kosuke NAKAHIRA.....37
- Studies on Isoflavone in Miso Soup..... Yasuyuki KUROSU · Hiroshi KAWASAKI.....41
- A Study of the Languages of Instruction in Physical Expression Class Ryuta FURUKI.....47
- Aspects of Learning in the Program of an Exchange Meeting Focus on Informal Learning
Mie NOJIRI · Shinji OHASHI · Mizuho MATSUO · Misa KISHI · Saki NISHIDA · Yoshimi HIGASHI.....61
- Curriculum Management for the Training of Nursery Teachers and Kindergarten Teachers I :
Developing Syllabus Design for Curriculum Map
Mie NOJIRI · Shinji OHASHI · Saki NISHIDA · Yoshimi HIGASHI.....67

Report

- Reconstruct Instruction of the Practical Training Based on Images of a Nursery Teachers I :
An Annual Reports of Working Group
Mie NOJIRI · Mizuho MATSUO · Misa KISHI · Saki NISHIDA · Yoshimi HIGASHI.....75

