

研究紀要

第41号

2018

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41号 平成30年10月

目 次

原著論文

- 施設実習の評価項目についての検討
－計量テキスト分析を用いた実習施設の評価の分析－
・・・・・・・・・・永田真吾・大道香織・佐野ゆかり・・・・・・1
- 教育実習の評価項目についての検討
－1年次教育実習評価の計量テキスト分析から－
・・・・・・・・・・大道香織・永田真吾・本多舞・佐野ゆかり・矢作千秋・・・・・・11
- 教育実習（幼稚園）に対する学生の不安を軽減する事前学習についての研究
－先輩ゲストスピーカーによる講話について－
・・・・・・・・・・佐野ゆかり・永田真吾・大道香織・・・・・・22
- 幼児保育を専攻する学生の箸の持ち方に関する研究（3）
－改善する意欲を高めるための試み－
・・・・・・・・・・佐野ゆかり・・・・・・30

研究ノート

- テキストマイニングによる「保育実習Ⅱ」に向けた課題の分析
・・・・・・・・・・越智光輝・大道香織・矢作千秋・・・・・・41
- 「パネルシアター」への興味・関心を高めるための導入の工夫
・・・・・・・・・・中村敏男・・・・・・51
- 『創造力の育成を図る授業方法の改善』
－図画工作及び色彩計画の授業から－・・・・・・・・・・大野琴絵・山岸君江・・・・・・63

報告

- 保育職志望学生のパソコン操作技術に関する意識と職場で必要な技術に関する調査
・・・・・・・・・・中平浩介・・・・・・73

資料

- 保育内容「環境」の指導方法の改善
－保育を専攻する学生の動植物に対する関心－・・・・・・・・・・清水誠・・・・・・83

原著論文

施設実習の評価項目についての検討

— 計量テキスト分析を用いた実習施設の評価の分析 —

Study on evaluation items of practical training in facilities: Quantitative Content Analysis of evaluation of facilities' practical training

永田真吾 国際学院埼玉短期大学幼児保育学科
佐野ゆかり 国際学院埼玉短期大学幼児保育学科
大道香織 国際学院埼玉短期大学幼児保育学科

本研究では「保育実習Ⅰ」の施設実習評価票の総合所見における記述を対象に、計量テキスト分析を行い評価項目について検討を行った。その結果、実習生の姿勢、利用児・者とのコミュニケーション・関わり、利用児・者についての理解、施設職員の業務や役割の理解、施設の機能についての理解、実習生としての実習目標・計画と振り返り、といった項目で実習施設が評価していることが示唆された。施設種別に沿った評価項目設定についての検討も課題として残った。

キーワード：施設実習、評価、計量テキスト分析

1. はじめに

保育士養成施設で保育士資格を取得するためには、保育実習を履修する必要がある。厚生労働省は保育実習を、以下の3種類に分類し、履修方法と実習施設を規定している。厚生労働省雇用均等・児童家庭局長から各自治体へ向けた通知「雇児発 0331 第 29 号」別紙 2 において実習種別は対象施設により区分されており、「保育実習Ⅰ」では、保育所・幼保連携型認定こども園・小規模保育事業（A 型・B 型）・事業所内保育・乳児院・母子生活支援施設・障害児入所施設・児童発達支援センター・障害者支援施設・指定障害福祉サービス事業所・児童養護施設・児童心理治療施設（旧情緒障害児短期治療施設）・児童自立支援施設・児童相談所一時保護施設・独立行政法人国立重度知的障害者総合施設のぞみの園、を実習対象施設とし、「保育実習Ⅱ」では保育所・幼保連携型認定こども園・小規模保育事業（A 型・B 型）・事業所内保育事業、「保育実習Ⅲ」では保育実習Ⅱ以外の児童厚生施設・児童発達支援センターその他社会福祉関係諸法令に基づき設置されている施設を対象としている。また、履修方法として「保育実習Ⅰ」は必修科目（4 単位）、「保育実習Ⅱ」・「保育実習Ⅲ」はどちらか一方を選択必修（2 単位）となっているほか、保育実習の実施時期について 2 年制の養成施設においては第 2 学年の期間内とされているため、保育士養成施設でほとんどの養成施設において「保育実習Ⅰ」を 1 年次後期授業終了後に、「保育実習Ⅱ」または「保育実習Ⅲ」を 2 年次に履修する計画で実施しているのが現状であろう。

以上、3 種類の実習について、「保育実習Ⅰ」はさらに 2 種類に区分され、保育所・幼保連携型認定こども園・小規模保育事業（A 型・B 型）・事業所内保育事業とそれら以外の施設（それぞれ 2 単位）とされている。後者の「それら以外の施設」を養成施設では「施設実習」と

呼ぶことが多く、保育所での実習と同様に事前事後指導を進めていく形態をとることも多い。しかしながら、施設実習については上記に挙げたとおり対象となる施設の内容は多岐にわたり、学生のこれまでの生活の中で関わる機会も少なくイメージが伴わないことから、実習に対する不安が高く、否定的な感情を持つことも少なくない（大和田・関根・鈴木，2014）。そのため、事前指導の内容の検討（矢野，2011）や施設実習前後での学生の変化の検討（平尾・土谷，2016）に取り組み、事前事後指導に活かそうという研究も多い。

しかし、実習それ自体に着目した研究はそれほど見られないのが現状である。学生は実習中にどのようなことを学び、また、実習施設側はどのような学びを想定しているのだろうか。保育士は、児童福祉法第18条の4に示されている通り、「保育士の名称を用いて、専門的知識及び技術をもって、児童の保育及び児童の保護者に対する保育に関する指導を行うことを業とする者」であり、矢野（2011）は「保育所で働くだけではなく、児童福祉や福祉の現場で幅広く働くこのできる福祉職」であると述べている。このような専門性の高い保育士を育成するためには、学生の時点から自己を省みながら成長し続ける「反省的实践家」としての意識を育てていく必要があるだろう。そのためには、実習での評価を客観的に振り返り自己の課題を捉えて学習を進めていく手だてが必要となるが、ツールの一つとして実習評価票が挙げられる（山田・那須・森田，2011）。山田らの研究では、実習評価票を活用した継続的な実習指導を行うことが、学生の自己課題の明確化や理論と実践の連環を深めることに有効であることを示唆している。それでは、施設実習においてどのような視点が実習生の学びを深めていけるのだろうか。具体的には、どのような評価項目があれば学びを深めることができるかが重要となると考える。

そこで本研究では、施設実習における実習生の評価票を用いて、施設の实習担当者がどのような視点から実習生を評価しているかを分析し、今後の実習評価票の内容について検討することを目的とした。

2. 方法

2-1 調査対象と時期

2018年2月～3月に「保育実習Ⅰ（施設）」を履修した学生104名（うち男子学生2名）についての実習評価票における総合所見欄（自由記述）を分析対象とした。評価票は実習開始よりも前に各実習施設に送付し、学生の実習終了後に記入した後、本学実習センター宛に郵送するよう依頼した。回収時期は3月～4月であった。なお、実習施設として乳児院、児童養護施設、児童発達支援センター（医療型・福祉型共）、障害者支援施設、障害福祉サービス事業所（A型・B型共）の5種類であったが、ほとんどの学生が障害者支援施設と障害福祉サービス事業所にて実習を行った。

2-2 分析方法

(1) 自由記述のテキストデータ化及び形態素解析

計量テキスト分析を行う事前の手続きとして、37施設104名分の実習評価票に記述された文を、テキストデータとして扱うためにExcel2016に入力した。その後、言語データを定量的に分析するために、Windows10上で動作するKH Coder（Version3.alpha.11b）を用いて形態素解析を行い、品詞に分解・抽出した。形態素解析には「茶筌」を使用した。形態

素解析の処理後は、頻出している語を分析することを目的に、出現する回数が90%以上の抽出語を頻出語とし、最終的な分析対象とした。

(2) 頻出語を用いた施設実習の総合所見内容の分類

(1) で抽出された頻出語を用いて、どのような観点で学生の施設実習が評価されるかを目的に、KH Coder を使用して、階層クラスター分析を用いた結果から、どのような内容に分類されるかを検討し、テキストの内容を分類するためのコーディングルールを作成した。

(3) コーディングルールを適用したテキストデータの分類・集計とその分析

作成したコーディングルールを用いて全テキストデータを分類した後、類似度行列によるコード間の関連の強弱を測定してコーディングルールが妥当かどうかを検討した。その後、厚生労働省が示す施設実習の内容・目標及び先行研究の知見等と比較し、評価項目としての妥当性を検討した。

3. 結果及び考察

3-1 事前処理の結果について

形態素処理の結果、評価票の総合所見に出現していた総抽出語数は8350語で助詞等を除いた分析対象語数は3223語、異なり語数955語で分析対象語数は743語であった。文頭から「。」までを単位とした文の件数は352件であった。出現回数の分布を算出した結果から、出現回数9回の抽出語において累積出現%が90.31と9割を超えたため、出現回数9回以上の抽出語75語を最終的な分析対象語とした(表1)。

表1 頻出語一覧(75語)

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
利用者	112	反省	17	日々	11
実習	106	活かす	16	印象	10
積極	57	感じる	16	関係	10
関わる	39	自分	16	記録	10
見る	39	声	15	業務	10
良い	37	明るい	15	緊張	10
コミュニケーション	34	対応	14	戸惑う	10
職員	30	保育	14	出る	10
姿勢	27	意識	13	接す	10
笑顔	27	気付く	13	相談	10
障害	27	言葉	13	大切	10
関わり	25	考える	13	努力	10
今後	25	持てる	13	聞く	10
持つ	25	質問	13	課題	9
学ぶ	21	もう少し	12	楽しい	9
姿	21	経験	12	慣れる	9
様子	21	図る	12	行う	9
理解	21	丁寧	12	児童	9
取り組む	20	日誌	12	実践	9
考察	19	分かる	12	少し	9
子ども	19	好感	11	場面	9
支援	19	行動	11	動き	9
期待	17	施設	11	部分	9
接する	17	自ら	11	目標	9
多い	17	取る	11	話	9

3-2 頻出語による施設実習の評価内容の分類について

階層的クラスター分析の結果を図1に示した。図1上の①は、総合所見内で、「学びを今後
に活かすことを期待しています」といった結びの句として使用された語であった。②につい
ては、「～の姿に好感が持てました」等の実習生の利用児・者や職員との関わりや実習態度に
ついて使用されることが多い語群であった。③は、「職員に積極的に質問し～」や「質問して
分かったことを活かして、利用者と積極的に関わる」といった、実習生の態度・姿勢につい
ての言及に用いられる語として使用されていた。④は、利用児・者と「明るく笑顔で接す
る」、「言葉（または「ではない方法」）によるコミュニケーションを図り～」といった、実習
生の利用児・者とのコミュニケーションについての言及によく用いられる語であった。⑤に
ついては、「日々目標を立てて実践し～」、「反省から自らの課題を～」といったように、実習
生の実習に対する計画・目標とその振り返りに関する言及であった。⑥は「日誌の記録（ま
たは「考察」）における利用児・者への支援に対する気付き」について言及される時に用いら
れる語であった。⑦は、主に職員に対する相談や職員の実習生に対する観察の結果について
の言及であり、「自分から職員に相談することを意識し～」、「利用者に対して丁寧に対応・話
を聞き～」といった形で⑦に挙げられた語が用いられていた。⑧では、それぞれの実習施設
の対象である「児童」や「障害」を「持つ」利用者、といった文脈で用いられており、子ど
もが対象であれば「児童の保育について努力する姿が見られた」や「障害を持つ方への理
解」といった句として用いられた語であった。⑨は、実習生の実習に臨む姿について述べら
れる中で用いられた語であり、「はじめは緊張していた様子で戸惑っていましたが～」、「徐々
に慣れ、積極的に行動することが多くなりました」などと表現されることが多かった。

以上の階層的クラスター分析の結果から、総抽出語に対するコーディングルールを作成し
た（表2）。ルール作成においては、厚生労働省が示している「保育実習Ⅰ」の施設実習にお
ける目標と内容をもとに、カテゴリ一名を検討した。最終的に、学生の実習に対する姿勢に
ついての言及を「実習姿勢」、各種施設の対象の理解についての言及を「利用児・者理解」、
利用児・者とのコミュニケーションや関わりについての言及を「コミュニケーション」、利用
児・者にある障害に対する理解を「障害理解」（障害特性に合わせた支援法を含む）、施設職
員の業務や役割についての言及を「職員理解」、施設の役割についての言及を「施設理解」、
実習生の目標と振り返り・日誌についての言及を実習生自身の「計画と評価」、総合所見の結
びの句として頻出する語を「結び」とし、カテゴリを設定した。

表 2 施設実習評価票における総合所見のコーディングルール

分類コード	対象となる語	データ上の具体例
実習姿勢	行動	積極的に行動、先を考えて行動
	積極	積極的に取り組む、積極性があり～
	意識	目的意識を持って取り組む、年長者を意識する
	姿勢	前向きな姿勢、実習に取り組む姿勢
	相談	報告・連絡・相談をし、困ったことがあったらすぐ相談する
	素直	アドバイスを素直に聞き入れ
	緊張	緊張して、緊張する様子
	慣れる	実習に慣れてくるにつれ
	戸惑う	最初は戸惑う、戸惑ってしまった様子
	少し	表情が少し硬い、少し控えめな印象
利用児・者理解	様子	話によく耳を傾ける様子、積極的な様子
	児童	児童との関わり、児童養護、児童指導員
	利用者 子ども	利用者の 特徴 子どもとの関わりで、子どもの 特徴
コミュニケーション	場面	声掛けの場面、一緒に行動する場面
	コミュニケーション	利用者とのコミュニケーション、コミュニケーションを取る
	話	自分から話を～、利用者の話に～
	図る	コミュニケーションを図る
	言葉	利用者の言葉に耳を傾け、言葉以外のコミュニケーション
	関わり	工夫しながら関わる、日々の関わりの中で
	丁寧	丁寧に関わる、丁寧に接する
	接する	利用者 と 接する様子、笑顔で接する
	笑顔	笑顔がとても優しく、明るい笑顔で
	明るい	
障害理解	取る	自ら 利用者 と（コミュニケーションを）取ろうと
	関係	信頼関係、関係が築けた
	声	声掛け、大きな声
	共感	利用者 の話に共感する
	障害	障害者、障害を持つ
	個性	一人ひとりの個性、個性を尊重
	対応	利用者 の対応、起きた事柄と対応～
職員理解	支援	支援の留意点、支援方法
	援助	援助職、援助のバリエーション
	配慮	配慮事項、ひとりひとりの配慮
	職員	職員の動き、職員の支援
施設理解	動き	
	質問	職員への質問
	分かる	分からないことの気づき、分からない時に職員に～
計画と評価	業務	業務の流れ、業務へのアプローチ
	施設+内容	就労支援施設の内容
	施設+理解	施設に対する 理解
結び	施設+役割	施設の役割
	目標	自ら目標を立て、日々目標を持ち
	課題	自身の課題、課題に沿った考察
	反省	自己反省、反省記録
	記録	記録については、記録に反映し
	日誌・ノート	実習日誌、実習ノート
結び	自分	自分のできることを考えて、自分に置き換えて考える
	物事	物事を冷静に捉え、物事の見方
	今後	今後に活かしてください、今後に期待しています
	期待	
	活かす	

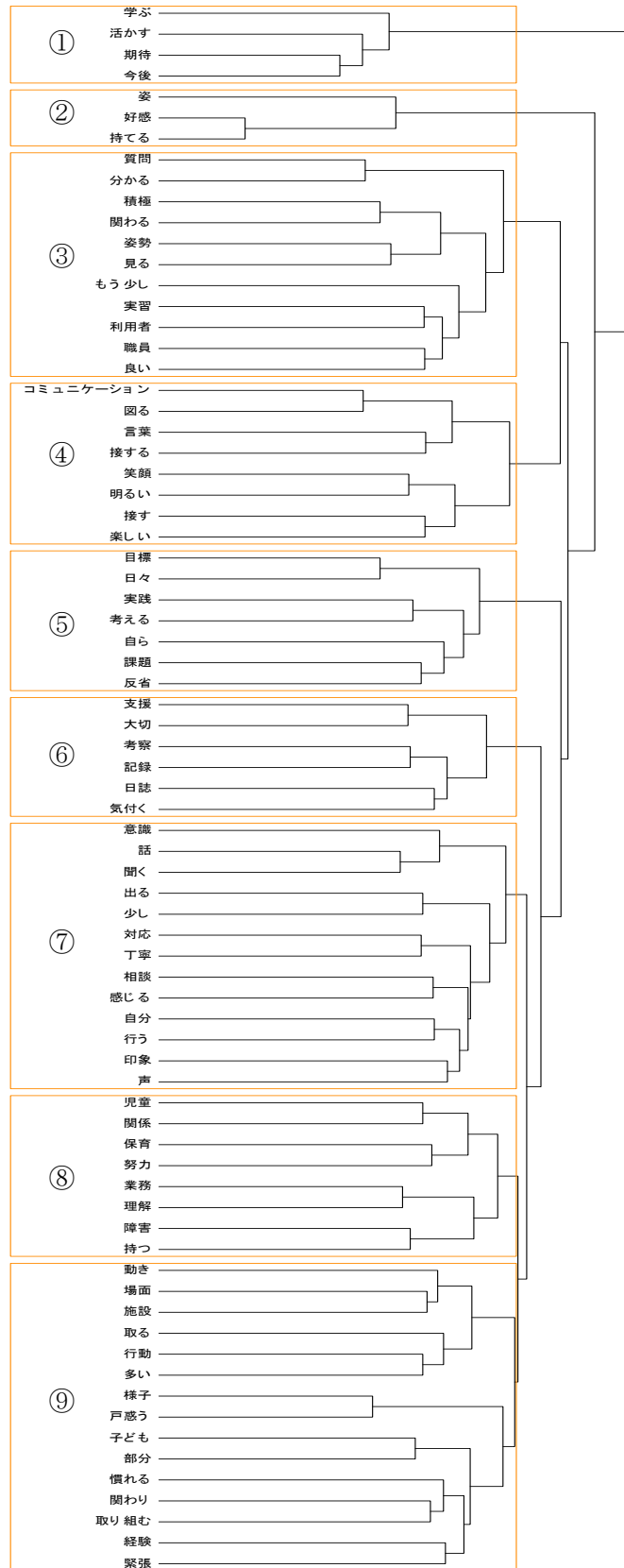
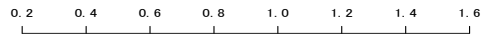


図1 分析対象語における階層的クラスター分析の結果

3-3 コーディングルールを適用したテキストデータの分類・集計とその分析

コーディングルールを適用した後に、それぞれのカテゴリーが他のカテゴリーと類似していないかについて、Jaccard係数を用いて測定した結果を表2に示した。ほぼ全てのカテゴリー間で独立性が認められるが（本研究ではJaccard係数で0.3未満）、「コミュニケーション」と「利用児・者理解」において0.433と関連性が強い結果となっていた。これは、「積極的にコミュニケーションを取り、利用者の理解を深めました」などといった言及が多く、実習生がコミュニケーションを図ることと利用児・者の理解と密接に繋がっているものと考えられる。

一方、図2は自己組織化マップ手法を用いてカテゴリーに含まれるノード間の異なり具合を分析した結果である。なお、「結び」カテゴリーは実習評価には重要な項目でないといえ、分析対象から除外した。U-Matrix法による自己組織化マップでは、隣り合うノード間のベクトル値が大きく異なるほど、ユニット（図2では六角形のマスを目指す）の色が濃くなるようになっている（浦瀬・能宗・馬庭・藤村・中西・副井，2007）。図2から、各カテゴリーの縁（太線）付近にあるユニットの色の濃度が高いため、コーディングルールによるカテゴリー化は妥当であると考えられる。

そこで、「結び」を除いた7カテゴリーが総合所見にどの程度出現しており、またカテゴリー間でどのような結び付きがあるかを検討するため、共起ネットワーク図を作成した（図3）。共起ネットワークの各ノード（円形）の色の濃さは、実際のテキストデータにおける語のネットワーク構造における中心性を表している。「利用児・者理解」及び「コミュニケーション」、「実習姿勢」について言及されることが非常に多いことが分かる。「計画と評価」は実習生の目標と反省・考察についての言及であり、実習日誌についての記述であるといえ、実習日誌は職員の支援について記述することが多くあるため、この記述から施設職員は施設自体の理解について評価しているものと考えられる。「障害理解」については、施設職員が実習生の関わりを日々観察している結果から記述されることが多く、「コミュニケーション」との共起で障害に対する理解について考察されるものと考えられる。「施設理解」については総合所見で言及されることがほぼないものの「職員理解」と関連が見られることから、施設職員を理解を通して施設自体の理解について評価するものと考えられる。

表2 類似性測度算出の結果

	実習姿勢	コミュニケーション	利用児・者理解	障害理解	施設理解	職員理解	計画と評価	結び
実習姿勢	1.000	0.229	0.282	0.120	0.015	0.121	0.095	0.044
コミュニケーション	0.229	1.000	0.433	0.121	0.000	0.102	0.060	0.031
利用児・者理解	0.282	0.433	1.000	0.117	0.008	0.118	0.055	0.006
障害理解	0.120	0.121	0.117	1.000	0.018	0.081	0.063	0.085
施設理解	0.015	0.000	0.008	0.018	1.000	0.056	0.000	0.000
職員理解	0.121	0.102	0.118	0.081	0.056	1.000	0.104	0.035
計画と評価	0.095	0.060	0.055	0.063	0.000	0.104	1.000	0.042
結び	0.044	0.031	0.006	0.085	0.000	0.035	0.042	1.000

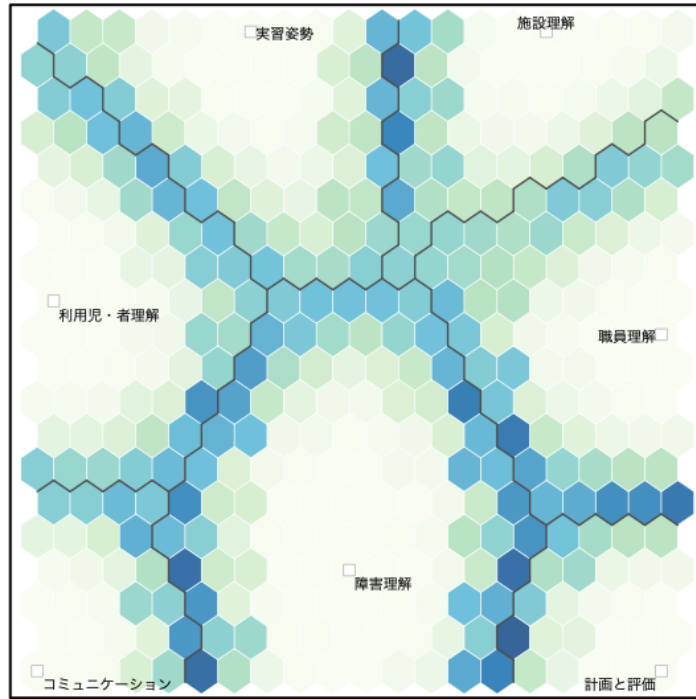


図2 自己組織化マップ手法 (U-Matrix) を用いたカテゴリー間の分析結果

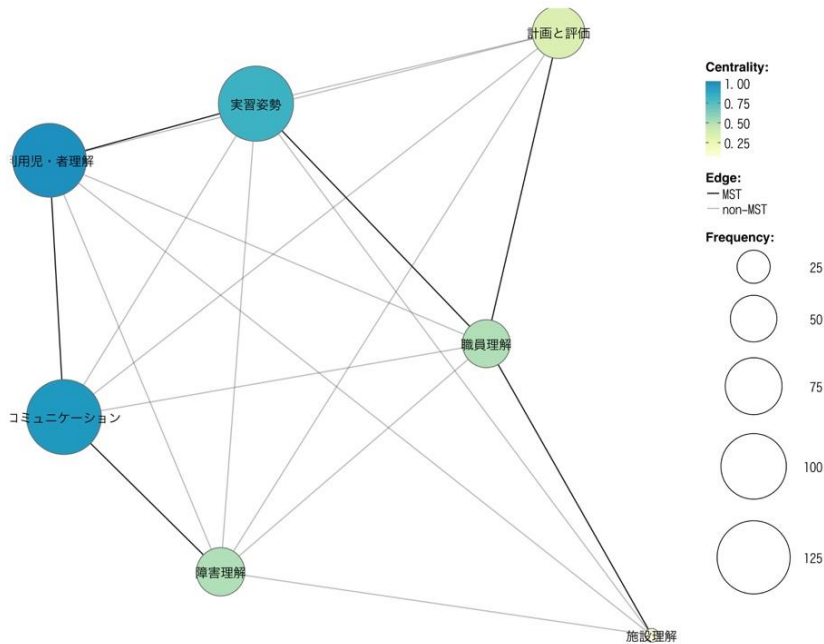


図3 カテゴリー間の共起ネットワーク図 (図中の囲み数値はJaccard係数)

4. 全体考察

テキストデータの分析から、実習の評価項目として、学生の「実習姿勢」に関する項目、利用児・者との関わりである「コミュニケーション」についての項目、そして各施設で生活する、または通所している「利用児・者の理解」に関する項目、障害児・者に対する「障害理解」の項目、施設及び職員の役割や業務についての「職員理解」「施設理解」についての項目、学生が目標を立て、実践し、振り返るための「計画と評価」についての項目が、実習施設側の評価の観点としてあることが示された。これらの項目は、厚生労働省が示している「施設の役割と内容」「子ども理解」「養護内容・生活環境」「計画と記録」「専門職としての保育士の役割と倫理」といった施設実習の目標・内容と合致しているといえる。ただ、今回の分析対象には職業倫理についての項目は見当たらなかった。この点については、福祉職の職業倫理について精査して、実習評価票の項目として設定するべきであろう。

また、今回は実際の実習評価票から評価項目について検討したが、種類が多岐に渡る施設実習において、乳児院や児童養護施設といった養護系施設と、児童発達支援センターや障害者支援施設といった障害系施設とでは、実践を通じた学びに大きな差異があると考えられる。

松藤・中村(2017)や松藤・浦(2018)は施設実習における学びの差異について検討している。松藤らは、実習先の障害種別や年齢で学びの内容に違いがあること(松藤・中村, 2017)、同種の施設であっても実習内容に異なりがある点について検討する必要があること(松藤・浦, 2018)などが挙げられている。このことから、施設種別によって評価項目を検討し設定することが、学生の実践的な学びを深めるのに重要な視点になり得ると考える。また、永田(2018)は障害児保育を受講した学生が、履修前後で障害についての概念がどのように変化したかを検討している。この研究の中で、施設実習を修了した学生のテキストデータの分析から、実習において積極的・主体的に障害児・者と関わった者は自らが持つ障害に対するイメージを変容させることが示唆されている。しかし、永田(2018)の研究では、実習生は事前に障害に関する科目を履修しておらず、施設実習以前に障害児保育等の中で基礎的事項を学んだ後に実習に取り組むことで、障害に対する概念を体験的なものだけでなく、科学的な概念として構築する可能性もある。以上のことから、事前に社会的養護や障害について学習した学生達が、実習を通してどのような学びを構築するかを検討し、理論と実践の繋ぎとなる評価項目を設定することも必要であると考えている。

引用文献

- 平尾太亮・土谷由美子（2016）保育士養成課程における施設実習に関する一研究．中国学園紀要，15，5-10.
- 松藤光生・中村恭子（2017）施設実習における実習施設種と実習先の決定方法による学びの差異．中村学園大学発達支援センター研究紀要，8，59-65.
- 松藤光生・浦恭子（2018）施設実習における学びと体験に影響を与える要因．中村学園大学発達支援センター研究紀要，9，77-83.
- 永田真吾（2018）学生は「障害児保育」科目でどのように障害概念を変容させるのか？－自由記述アンケートで得られた文章の計量的分析を用いた検討－．国際学院埼玉短期大学研究紀要，40，39-47.
- 大和田明見・関根美保子・鈴木春江（2014）保育士養成課程における施設実習の意味と意識の変化．帝京大学教育学部紀要，2，275-284.
- 浦瀬新也・能宗伸明・馬庭芳朗・藤村喜久郎・中西功・副井裕（2007）自己組織化マップを用いた加速度脈波の分類と可視化．情報処理学会論文誌，48（11），3588-3598.
- 山田朋子・那須信樹・森田真紀子（2011）保育士の質向上につながる評価票ベースの継続的実習指導．中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要，43，133-142.
- 矢野洋子（2011）保育士養成における施設実習の意義と事前指導に関する検討．九州女子大学紀要，48(1)，129-138.

原著論文

教育実習の評価項目についての検討

－ 1 年次教育実習評価の計量テキスト分析から－

Study on evaluation items of practical training in kindergarten : Quantitative Content Analysis of the first year's practical training evaluation

大道香織	国際学院埼玉短期大学幼児保育学科
永田真吾	国際学院埼玉短期大学幼児保育学科
本多舞	国際学院埼玉短期大学幼児保育学科
佐野ゆかり	国際学院埼玉短期大学幼児保育学科
矢作千秋	国際学院埼玉短期大学幼児保育学科

本研究では、1 年次教育実習での実習評価票に記述された総合所見を計量テキスト分析を用いて分析した。その結果「社会人としての姿勢」「実習への積極性」「実習生としての姿勢」「幼稚園・保育教諭（以下教諭とする）としての姿勢」「保育技術」「幼稚園・幼保連携型認定こども園（以下園とする）についての理解」「子ども理解」「実習日誌」の 8 つの視点から実習生を評価していることが示唆された。この 8 つの視点を基に、保育者に求められる資質・能力について検討をすすめ、学生自身も振り返ることができる実習評価票を作成していく必要がある。

キーワード:教育実習、評価項目、計量テキスト分析

1. はじめに

平成 29 年に「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の 3 法令が同時に改訂され、より一層幼児教育の重要性が示された。そして、この大転換期においては教育・保育現場のみでなく、教員養成校においては文部科学省から教職課程再課程認定が、保育士養成校においては保育士養成課程のカリキュラムの再編成が求められている。幼稚園免許状及び保育士資格を取得するためには、保育者養成校での専門科目の履修と保育現場での実習が必須である。養成校にて様々な理論や基本的技術・技能を習得しつつ現場での実践で更に深めていく、という理論と実践の往還が重要となってくる。養成校における学習は各科目における知識・技能の習得という観点から評価が行われるが、現場での実習の評価は、教育現場では評価の明確な基準がない（文部科学省，2010）ことが課題として挙げられており、養成校ごとに研究が行われているというのが現状である（小山・村野，2017）。一方、保育士養成における実習評価に関しては、一般社団法人全国保育士養成協議会から出版されている「保育実習指導のミニマムスタンダード」において実習評価票が例示されており、この情報を基に実習評価を行っている養成校が少なくない予想される。しかし、評価票の例をそのまま使用することが、保育学生の資質・能力を適切に評価可能かどうか、これからの保育の道標が示された現在、実習評価の項目について詳細に検討することが、保育者の育成には急務であると考えられる。

2-2 分析方法

(1) 事前の処理

計量テキスト分析を行う事前の手続きとして、102園127名分の実習評価票に記述された文を、テキストデータとして扱うためにExcel2016に入力した。その後、言語データを定量的に分析するために、Windows10上で動作するKH Coder (Version3.alpha.11b)を用いて形態素解析を行い、品詞に分解・抽出した。形態素解析には「茶筌」を使用した。形態素解析の処理後は、頻出している語を分析することを目的に、出現する回数が90%以上の抽出語を頻出語とし、最終的な分析対象とした。

(2) 頻出語による教育実習の評価内容の分類

(1)で抽出された頻出語を用いて、どのような観点で学生の教育実習が評価されるかを目的に、KH Coderを使用して、多次元尺度構成法及び自己組織化マップ手法による分析を行った。各手法による分析によって得られた結果から、どのような内容に分類されるかを検討し、テキストの内容を分類するためのコーディングルールを作成した。

(3) コーディングルールを適用したテキストデータの分類・集計とその分析

作成したコーディングルールを用いて全テキストデータを分類し、コーディングルールを基とした実習の評価項目として適用可能かどうか検討するために、類似度行列によるコード間の関連の強弱を測定した。

3.結果及び考察

3-1 事前処理の結果について

テキストデータの形態素処理の結果、評価票に出現していた総抽出語数は18081語、異なり語数1395語であった。また、文頭から「。」までを単位とした文の件数は654件であった。出現回数の分布を算出した結果から、出現回数12回の抽出語において累積出現%が89.95、出現回数13回の抽出語において累積%が90.92であったため、出現回数13回以上の抽出語全97語を分析対象とした(表1)。

3-2 頻出語による教育実習の評価内容の分類について

頻出語97語を用いて、Kruskalの非計量多次元尺度構成法により分析した。多次元尺度構成法の次数は2とし、2次元平面上に頻出語のプロットを行った。本研究のテキストデータは一つ一つが短い文書で成立しており、一つの文書に含まれる語は比較的少量であるため、語と語の関連性の測定にはJaccard係数を用いて(樋口,2014)計算を行った。データ内のグループ構造を探索する一助とするために、同時にクラスター分析を行った(クラスター数を12に指定)。分析から描画された結果を図2に示した。

次に、自己組織化マップ手法による分析結果を図3に示した。自己組織化マップ手法では、97語×127文書を用いて20×20のノードマップを作成するようにした。また、多次元尺度構成法によるプロットと比較できるよう、ノードのクラスター数を12とした。

多次元尺度構成法による2次元解のプロットと自己組織化マップに布置された語には細かな部分で相違があるものの、同様のカテゴリー構造に分類されていることが分かる。図2クラスター1と図3クラスターⅢは、例えば「積極的に子どもに関わり～」といった記述のように、「実習における積極性」に関する記述のグループということが出来る。図2クラスター2のプロットは

表1 頻出語 97 語一覧

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
実習	306	丁寧	29	気	16
子ども	235	行動	27	気持ち	16
思う	160	質問	27	経験	16
見る	130	多い	27	言葉	16
姿	102	遊ぶ	27	好感	16
保育	100	態度	26	入る	16
積極	99	記入	24	理解	16
声	77	指導	24	クラス	15
笑顔	64	少し	23	印象	15
関わる	59	活かす	22	疑問	15
感じる	55	動き	22	手遊び	15
良い	53	表情	22	書く	15
観察	50	部分	22	生かす	15
読む	50	意欲	21	期待	14
緊張	49	前	21	子	14
自分	49	立つ	21	時間	14
今後	47	もう少し	20	次回	14
初めて	47	援助	20	自ら	14
様子	47	元気	20	準備	14
日誌	46	考える	20	担当	14
学ぶ	45	姿勢	20	分かる	14
言う	44	優しい	20	雰囲気	14
掛ける	39	次	19	勉強	14
行う	38	課題	18	一緒	13
今回	37	接す	18	学校	13
絵本	36	ピアノ	17	活動	13
関わり	34	挨拶	17	仕方	13
持つ	33	持てる	17	紙芝居	13
頑張る	31	初日	17	進む	13
反省	31	対応	17	接する	13
聞く	31	明るい	17	頂ける	13
取り組む	30	幼児	17	本人	13
				幼稚園	13

図3だとクラスターVIIに対応し、「次の日に反省を生かす」といった「実習生としての姿勢」を評価した言及となっていると考えられる。図2クラスター3については、図3ではクラスターVと対応し「(保育者の)行動をよく観察し学ぼうとする意欲を感じる」、「自分なりに」というように、「将来学生が社会人となった時の態度・姿勢」についての言及であると読み取れる。図2クラスター4と図3クラスターIVは「実習日誌」という共通する抽出語から「実習日誌」に関する言及であるといえる。同様に、図2クラスター5は図3クラスターIと共通している「ピアノ」、「紙芝居」「絵本」+「読む」(「絵本の読み聞かせ」を表している)から「保育技術」に関する言及であると解釈できる。図2クラスター6については、図3のクラスターVIと類似し、実際のデータでは「クラスに入り年齢別の援助を～」といった表現がなされていることから「子ども理解」についての言及と推察できる。また、「幼稚園の流れ」「保育の理解」といった表現も含まれていたため「園についての理解」についての言及も含まれると判断できる。図2クラスター7は図3クラスターIIと共通しており、「自ら進んで前に立ち～」という表現で表され、最初に述べた「実習における積極性」について言及しているグループであると考えられる。図2クラスター8の抽出語は図3ではクラスターIII・IX・XII等に分かれていた。図2クラスター8の抽出語をどのような文脈で使用されているかを確認すると、様々な角度から語の仕様が為されているため、コーディングルールを作成する際には別のカテゴリーに振り分けることが妥当であると解釈された。図2クラスター9・10については図3クラスターX・XIIと共通しており、「子

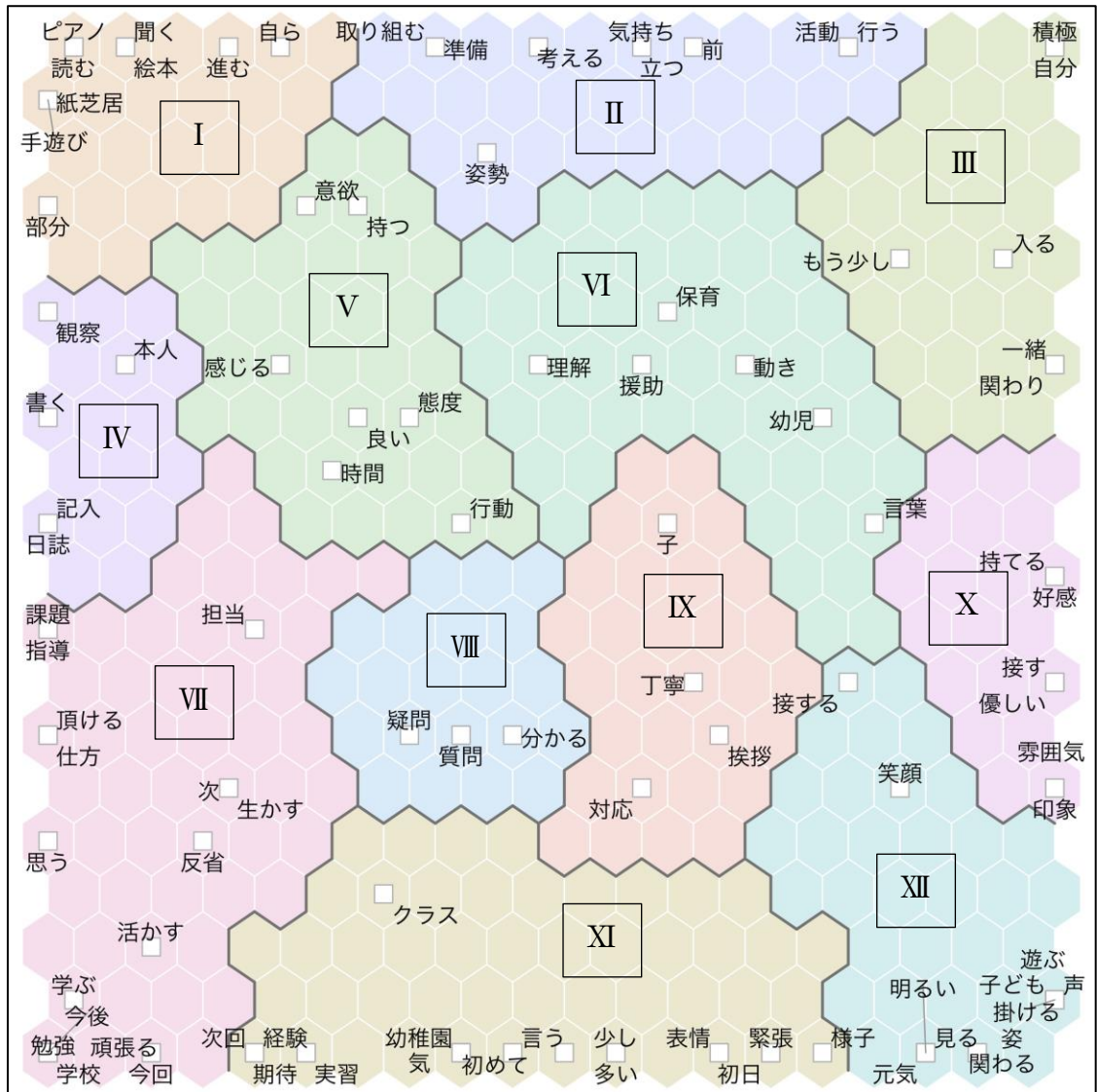


図3 97語×127文書を用いた自己組織化マップ

表2 作成したコーディングルール

分類コード	対象となる語	データ上の具体例
社会人としての姿勢	態度	取り組む態度・真面目な態度・社会人としての態度
	意欲	学ぶ意欲・挑む意欲・意欲的に取り組む
	自分	自分から・自分なり・自分の判断・自分の動き
	持つ	目標を持つ・自信を持つ・親しみを持つ・緊張感を持つ
	行動	考えて行動する・余裕を持ち行動する
	挨拶	挨拶する・しっかりした挨拶
実習への積極性	積極的	積極的に関わる
	積極性	積極性が見られる
	子どもと遊ぶ・関わる	子どもとよく遊ぶ・よく関わる
	声を掛ける	子どもに声を掛ける
	消極	消極性がみられる
	行う	率先して行う・積極的に行う
	取り組む	意欲的に取り組む・積極的に取り組む
	自ら	自ら積極的に行動する
	進む	進んで行う・自ら進んで
	質問	先生に質問し・質問をたくさんする
実習生としての姿勢	疑問	疑問に思ったことを積極的に・疑問に思ったことを担任に質問し
	動く	臨機応変に動く・よく動く
	笑顔	常に笑顔でいる
	姿勢	学ぶ姿勢が見られた
	緊張	緊張している姿
	次	次の日に生かす
教諭としての姿勢	生かす	
	明るい	明るい声・明るく元気・明るい雰囲気
	好感	好感が持てる
保育技術	持てる	
	元気	元気に取り組む・元気に声を掛ける
	ピアノ	ピアノ伴奏・ピアノの弾き歌い
	読む	絵本の読み聞かせ
	聞く	子どもの話を聞く、保育者に聞く、聞き逃し
	手遊び	手遊びへの言及
	準備	教材準備・事前準備
園についての理解	前	子どもの前に立つ
	紙芝居	紙芝居
	保育	保育者・保育環境などの理解についての言及
	動き	子ども・保育者の動きに関する言及
	幼稚園	幼稚園教諭・幼稚園の流れ、等
子ども理解	活動	活動する・活動の順番・活動の援助
	理解（「幼児理解」を除く）	保育者の役割を理解し・園の様子を理解し
	援助	子どもに対する援助
	仕方	援助の仕方
	掛ける	子どもたちに声を掛ける
	言葉	子どもに対する援助
	子	困っている子・特定の子・沢山の子
対応	子どもへの対応	
実習日誌	幼児理解	幼児理解や指導法
	日誌	実習日誌・日誌の書き方・日誌を書く・反省考察
	書く	日誌に関する記述についての言及
	記入	実習日誌に関する記述についての言及
	誤字	誤字が多く

3-3 コーディングルールを適用したテキストデータの分類・集計とその分析

形態素解析の結果に対して、表2で示したコーディングルールに従ったコーディングを行った。その結果、「社会人としての姿勢」は全文書の70.87%、「実習への積極性」は93.70%、「実習生としての姿勢」は71.65%、「教諭としての姿勢」については56.69%、「保育技術」は51.18%、「園についての理解」は62.20%、「子ども理解」については51.18%、「実習日誌」は38.58%、どのコードにも分類されない「コード無し」は0%となった。全ての文書が少なくともどれか一つのコードに分類された。「実習への積極性」が最も頻度が高い結果となった。この理由として1年次の初めての实習であり1週間という短い期間の中で、積極的に子どもや保育者と関わりを持つ中で学びを深めてほしいという保育者の意図から頻度が高くなったと考えられる。文部科学省(2018)によると、幼稚園教諭に不易とされる事柄に加えて、自律的に学ぶ姿勢を持ち続け、時代の変化に対応し、自らの資質能力の向上に向けて努力を惜しまない姿勢が求められている。「実習への積極性」が最も多いことから、内向的にならず積極的に自ら行動していきけるような自律性を伸ばしていけるような学生の養成が必要であると考えられる。

次に、各分類コード間がどの程度関連しているかを調べるために、Jaccardの類似性測度値を算出し(樋口,2014)、結果を表4に示した。Jaccard係数は1に近似するほど関連が強い(1.000で同じ語)となるが、本データは最も高い数値で「実習への積極性」と「子ども理解」が0.242であった。このことから各コード間の関連性は弱い、つまり分類コードはそれぞれ独立していると考えられる。

表3 コーディング結果(文書数127)

分類コード	頻度	割合
社会人としての姿勢	90	70.87%
実習への積極性	119	93.70%
実習生としての姿勢	91	71.65%
教諭としての姿勢	72	56.69%
保育技術	65	51.18%
園についての理解	79	62.20%
子ども理解	65	51.18%
実習日誌	49	38.58%
コード無し	0	0.00%

表4 類似度行列の分析結果

	社会人としての姿勢	実習への積極性	実習生としての姿勢	教諭としての姿勢	保育技術	園についての理解	子ども理解	実習日誌
社会人としての姿勢	1.000	0.220	0.107	0.090	0.104	0.152	0.086	0.051
実習への積極性	0.220	1.000	0.210	0.171	0.117	0.182	0.242	0.025
実習生としての姿勢	0.107	0.210	1.000	0.199	0.069	0.082	0.122	0.015
教諭としての姿勢	0.090	0.171	0.199	1.000	0.034	0.064	0.105	0.013
保育技術	0.104	0.117	0.069	0.034	1.000	0.063	0.043	0.040
園についての理解	0.152	0.182	0.082	0.064	0.063	1.000	0.131	0.056
子ども理解	0.086	0.242	0.122	0.105	0.043	0.131	1.000	0.031
実習日誌	0.051	0.025	0.015	0.013	0.040	0.056	0.031	1.000

※表内数値は算出されたJaccard係数

図3は全ての学生の評価票において、各コードがどの程度出現しているかを表すヒートマップである。「実習への積極性」についての言及がほぼ全ての学生において出現していることが分かる。また、実習に臨む基本的な姿勢を表す「社会人としての姿勢」「実習生としての姿勢」についてもよく言及されている。その他、1年次の初めての实習として重要な「園についての理解」「子ども理解」といった項目にも記述されることが多いといえる。

また、図4は分類した各コードが他のどのコードと関連があるかを示す共起ネットワーク図である。「実習への積極性」が中心となり、その他のコードと強く関連していることが示されており、「実習への積極性」についての評価が他のコードに関する評価に影響を与えるものと考えられる。

また、「実習日誌」と「子ども理解」、「園についての理解」の3コードの結び付きが、他のコード同士の結び付きよりも強く見られることから、3種のコードがそれぞれに影響を及ぼすものと考えられる。「子ども理解」や「園についての理解」が「実習日誌」に表れているかどうか、ということが評価の観点の一つとしてある、と推察される。



図3 コーディング結果のヒートマップ (文単位×学生のクロス集計から作成)

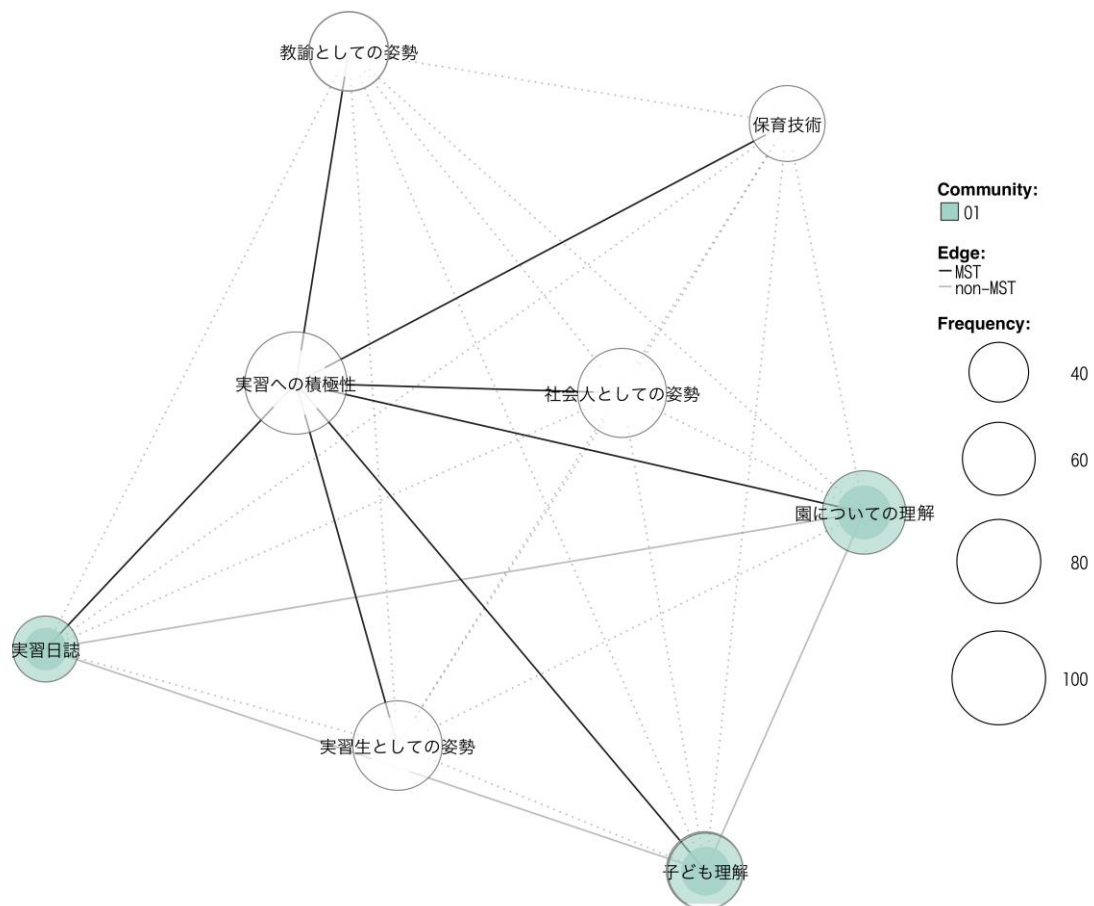


図4 分類コードに関する共起ネットワーク

4. 全体考察

頻出語 97 語から多次元尺度構成法による 2 次元解と自己組織化マップ手法を用いて空間的に抽出語を配置し、その分析から分類コードを「社会人としての姿勢」「実習への積極性」「実習生としての姿勢」「教諭としての姿勢」「保育技術」「園についての理解」「子ども理解」「実習日誌」の 8 つに設定した。その結果、8 つの分類コードはそれぞれ排他的であり、かつ教育実習の評価項目としてよく言及されるものとして挙げられるといえる。

教育実習における評価項目は、保育者養成校毎に独自のものがほとんどである（小山・村野,2017）と指摘されることも多いが、先行研究で挙げられる実習の評価項目は挨拶・身だしなみなどの「人物」、健康管理・事前準備などの「実習態度」、実習日誌に関する「実習記録」、子どもとの関わりに関する「保育能力」といったもの（小山・村野,2017）や、「実習態度」「環境への関心と理解」「子どもへの関心と理解」「教育・保育の技術」「実習日誌の書き方」「研究意欲・態度」（三澤,2016）など、本研究で得られた分類コードと共通するものが多い。実際の評価に関する記述を計量テキスト分析により分類したことで、より明確な評価項目を設定する足がかりにすることが可能であると考えられる。本研究で明らかとなった現場の評価の観点を土台として、さらによりよい保育者になるためにはどのような視点があると良いかについて、養成校の中で、また養成校の教員と保育現場の実践者とで評価項目を検討する必要があるだろう。今回の結果は学生が取り組む実習の中で最初期にあたるものであり、責任実習に取り組む 2 年次の教育実習における評価項目についても検討する必要がある。以上の点について今後の課題として取り組み、適切な評価項目を設定し、保育学生自身が自分の能力について振り返ることができるものとしてほしい。

引用文献

- 樋口耕一（2014）「社会調査のための計量テキスト分析－内容分析の継承と発展を目指して－」ナカニシヤ出版
- 一般社団法人全国保育士養成協議会保育実習指導のミニマムスタンダード編集会（2017）「保育実習指導のミニマムスタンダード2017年版」『一般社団法人全国保育士養成協議会』
- 文部科学省（2010）「教員の資質向上方策の見直し及び教員免許更新制の効果検証に係る調査 集計結果」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sankou/_icsFiles/afieldfile/2011/02/24/1302602_01_1.pdf（2018.8.31 閲覧）
- 文部科学省（2018）「平成28年度幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究－幼稚園教諭の資質能力の視点から養成課程の質保証を考える－」『平成29年3月一般社団法人保育教諭養成課程研究会』
- 小山祥子・村野かおり（2017）「教育実習における実習評価と自己評価の差異に関する研究」駒沢女子短期大学研究紀要50, pp.81-89
- 三澤恵（2016）「幼稚園での観察学習と日誌指導の授業実践と効果－学生の主体的な学習を重視した教育実習指導の検討－」『子ども未来学研究』11, pp.31-41
- 佐藤典子・佐久間邦友（2017）「教育実習における評価票の検討：実習校からの評価と学生の自己評価の比較を踏まえて（創立70周年記念特集号）」『郡山女子大学紀要』53, pp.317-333

原著論文

教育実習（幼稚園）に対する学生の不安を軽減する事前学習についての 研究

— 先輩ゲストスピーカーによる講話について —

A Study on Prior Learning to Reduce Anxieties of the College Students About Teaching Practice at Kindergarten: Examinations of Free Description Data on the Lecture of a Graduate with Quantitative Text Analyses

佐野ゆかり 国際学院埼玉短期大学幼児保育学科
永田真吾 国際学院埼玉短期大学幼児保育学科
大道香織 国際学院埼玉短期大学幼児保育学科

本研究では、幼児保育学科の「教育実習Ⅰ」を履修し、「教育実習Ⅱ」（幼稚園における責任実習を含む3週間の実習）を目前にしている学生への事前学習の一環として、本学専攻科を平成22年3月に修了し現在公立幼稚園の教諭として働いている先輩（男性）から、「責任実習の実際」というテーマで、体験談や実習生への助言をしていただき、学生の振り返りシートの記述を分析することにより、どのような内容が実習への不安を軽減し、意欲を高めることにつながるのかを検討した。実習前の学生は①実習全体に対する不安、②「責任実習」への不安と緊張、③「指導案作成」への不安、④「ピアノの弾き歌いについての自信」のなさ、⑤「日誌の記述に毎回悩む」こと、⑥「子ども同士の喧嘩の仲裁・対応」への悩み、の6つの不安を抱えていたが、先輩からの助言が大いに不安軽減に役立ち、実習への意欲を高めるのに役立つことが明らかになった。

キーワード：教育実習、幼稚園、不安軽減、事前学習、テキスト分析

1. はじめに

本学幼児保育学科では、ほとんどの学生が幼稚園教諭二種免許および保育士資格の両方を取得するため、1年次に幼稚園での教育実習を1週間、保育所実習を12日間、児童福祉施設等での実習を12日間、2年次に保育所実習または施設実習を12日間、幼稚園での教育実習を3週間実施している。2年次の教育実習は最後の実習となるため、それまでの経験から自信をもって実習に臨んでほしいところであるが、実際には1日ないし半日程度の「責任実習」を行うことや、これまでの実習期間に比べて長いこと、また就職に直結する場合もあり、かえって不安が増しているように思われる。

実習にまつわる不安に関する先行研究は、大野木・宮川（1996）、松宮（2016）など、実習前後で質問紙による調査を行い、実習によって不安がどう変化したかを量的にみるものが比較的多い。学生が実習において有意義な経験を多くし学びを深めるには、実習前の授業で不安を軽減し、実習への意欲を高めてから実習に臨むことが望ましいため、事前授業自体をとりあげ、授業での変化についてみる必要があると考えられるが、事前授業による変化をみている研究は数少ない。枝元・山本（2017）が全10回の事前授業の前後でアンケート調査を行っているが、10回

全体を通しての結果であるため、各回の授業効果をみることはできない。

本学では、2年次の事前指導の一環として、幼稚園で働いている卒業生を招き、「責任実習の実際」というテーマで講話をお願いしている。そこで、本研究では、この授業を受けた学生の振り返りシートの自由記述を、計量テキスト分析を用いて分析することにより、どのような内容が実習への不安を軽減し、意欲を高めることにつながるのかを明らかにすることを目的とした。

2. 方法

2-1 調査対象者と時期

本学幼児保育学科2年生のうち、「教育実習Ⅰ」2年次2回目の授業となるゲストスピーカー（以下、講師とする）による講話に出席した学生100名（女子学生98名、男子学生2名）を対象とした。なお、本授業出席者は、1年次に教育実習を1週間、保育所実習を12日間、児童福祉施設等での実習を12日間終了している学生であった。

本授業の目的は「責任実習の実際」を知ることであり、講師は本学幼児保育学科専攻科を平成21年に卒業し、現在はK市の公立幼稚園教諭をしているH氏（男性）である。

講話は、平成30年6月27日に行われた。

講話の具体的内容は、(1)導入としての手遊び・指遊び、(2)自己紹介、(3)子どもの「面白エピソード」の紹介、(4)実習生に求める四つのもの：①いつもニコニコ元気に「ハイ!」、②休日はしっかり休む、③実習は上手くいかない経験をすると、④幼児の面白話を一つみつけられれば大成功、(5)質疑応答であった。

2-2 調査方法・調査内容

参加学生に対して、授業開始時に「卒業生講話から学ぶ」と題した振り返り用シートを配布し、授業終了時に回収した。振り返り用シートに記述する内容については、学生の受講時点での状態及び学習した内容を知ることが目的として、講師の授業を受けて自分が感じたことや考えたこと、実習に対しての心構えについて自由記述形式での回答を求めた。

2-3 分析方法

(1) 自由記述のテキストデータ化及び形態素解析

振り返り用シートにおける自由記述の全ての回答を、Excel2016を用いてテキストデータとして入力した。データの入力にあたっては、氏名や幼稚園名等の個人が特定できる単語をイニシャルに置き換えること、漢字の誤りは適切な文字に修正すること、表記ゆれ（例：緊張で硬くなる・固くなる、等）を統一することを事前にルール化した。その後、テキストデータを定量的に分析するために、Windows10上で動作するKH Coder (Version3.alpha.11b)を用いた。このソフトウェア上ではまず、全てのテキストデータから品詞別に語を抽出する形態素解析が行われる。本研究において形態素解析を実施した後に頻出語150語を確認したところ、「指導」が32件のうち「指導案」（「指導」＋「案」）が27件含まれていたため、「指導案」を強制抽出するようにした。また、講師の氏名のイニシャルである「H」も多数出現していたが分析からは除外対象とした。以上の手続きの結果、総抽出語数（全ての語の延べ数）は24885語、うち分析対象となる語は9563語であった。異なり語数は1375語、分析対象となる語は1090語であった。

(2) 学生の教育実習に対する不安についての分析

(1) で得られたデータから、学生が教育実習に対してどのような不安を抱えているかを検討するために、河田・永野（2017）の分析手続きを参考に不安に関連する語を抽出した。河田・永野（2017）は、不安に関する記述について、「不安」及び「辛い」、「怖い」、「心配」、「焦る」、「ストレス」、「憂鬱」といった不安に関連する語、「とても気がめいます」といった不安を表す表現を抽出し、最終的に上記7つの語に「自信喪失」を加えた8つのカテゴリーにテキストデータを分類している。本研究では、河田・永野（2017）で用いられた上記8カテゴリーを、「不安」という1つのカテゴリーに統合することで、学生がどのような事柄について不安を抱えているかを分析・検討することとした。まず、KH Coderの機能の一つであるKWIC（Key Words in Context）コンコーダンスを用いて、どのような文脈で不安に関連する語句が用いられているか、またその種類はどのようなものかを探索・抽出した。次に、抽出した語句を用いてコーディングルールを作成し、不安に関連する語句が、文中でどのような語との結び付きが高いかを表す共起ネットワークを作成し、学生の教育実習に対する不安について検討した。

(3) 講師による実習事前指導の効果の分析

全テキストデータの中から頻出語を用いて、出現パターンが互いに似通っていたかを分析するために、階層的クラスタ分析（Ward法）および自己組織化マップ手法（SOM-Ward法）を用いた。分析結果から、講師による実習事前指導を受講した学生はどのような考えを抱いたか、その内容について検討した。

3. 結果

3-1 学生の教育実習に対する不安についての分析

分析対象データに対して、不安に関連する語句をKWICコンコーダンスにより探索した結果、全ての文中に「不安」が91回、「悩む」22回、「緊張」21回、「嫌」6回、「心配」1回、「怖い」1回、「自信がない」という語句が4回出現していた。これらの語句以外に不安に関連する語句は見つからなかった。そのため、これら7つの語句を不安に関連する語として定め、コーディングルールを作成した。さらに、不安関連語と特に関連が強い語の繋がりを明らかにするために、不安関連語についての共起ネットワークを作成した（図1）。なお、図1に示した共起ネットワークは、データ中で不安関連語と共に出現する頻度の高い語の組み合わせをノード（抽出語が円内に示される）とエッジ（円と円を結ぶ線）で表現され、ノードの色はクラスターを、ノードの円の大きさは出現回数を、エッジの太さは共起関係の強さを表している。

図1の共起ネットワークから、学生は「実習自体の取り組みに前向きになれない」ことや「上手くいかない経験が嫌である」こと等、実習全体に対する不安について言及していることが分かる。さらに具体的な事柄への言及としては、1日全ての保育を担当する「責任実習」への不安と緊張、「責任実習のための指導案作成」への不安、「ピアノの弾き歌いについての自信」のなさ、「日誌の記述に毎回悩む」ことや、「子ども同士の喧嘩の仲裁・対応」への悩み、が挙げられていた。

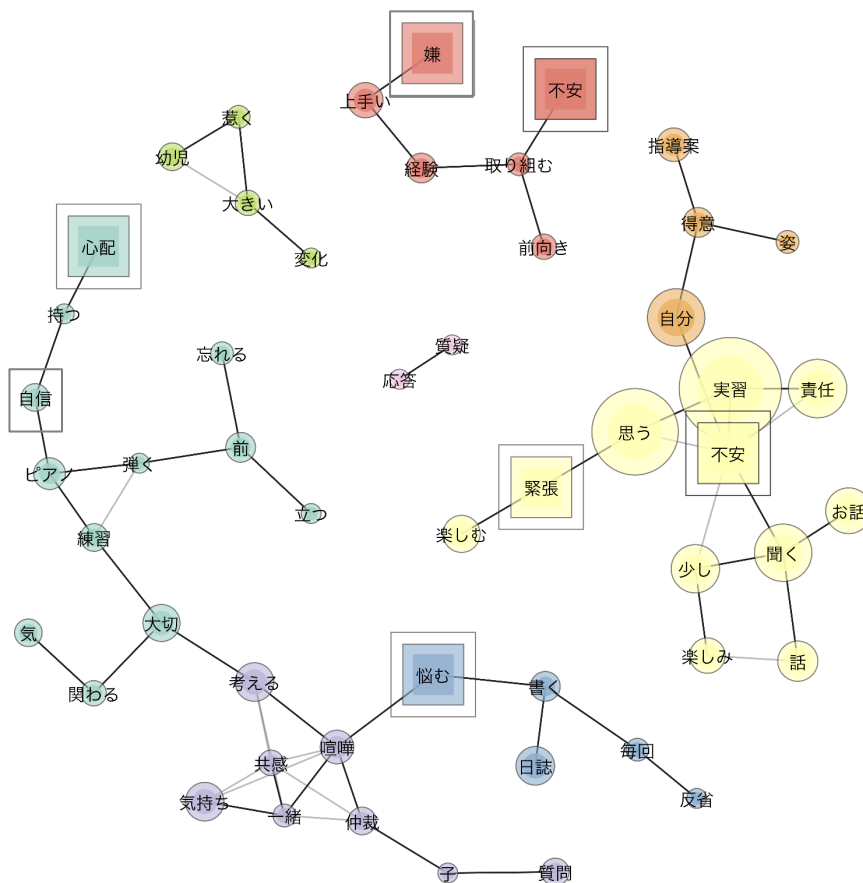


図1 不安関連語句と関係が強い語の共起ネットワーク

不安に関する記述の有無を表1に示す。

表1 不安に関する記述の有無

不安の記述あり	不安の記述無し	合計
93名	7名	100名

表1のように、不安について記述していた学生は、100名中93名(93%)であった。

3-2 講師による実習事前指導の効果の分析

講話を聴いて、より前向きになれた学生の数を表2に示す。

表2 前向きになれた学生

不安の記述あり	不安の記述無し	合計
93名(93名中)	7名(7名中)	100名(100名中)

表2のように、不安を記述した学生も、記述しなかった学生も、全員がより前向きになっている。

以下、具体的な記述を挙げる。

「とても不安だった教育実習が、少し楽しみなものに変わりました」、「実習は不安ばかりだったけれど、今回H先生のお話から、前向きに取り組んでいこうと思いました」等、不安について記述していた93名全員が、講話により不安が軽減したり、前向きに取り組もうという気持ちになったことがわかった。中には「私は2年生になってから保育者の道ではなく他の道に行こうか迷っていましたが、今回楽しい手遊びをすることができてそれを子どもたちの前でやってみたらと想像するとワクワクしてもう少し頑張ってみようかなと思いはじめました」と、進路選択にまで影響を受けた学生もいた。

不安について記述していなかった7名も、「実際に現場で幼稚園教諭をしている方の子どもに対してのその場の対応の仕方や日常に起こる会話での気付き、面白い話、出来事等様々な視点から子どもを観察し余裕を持ち自分の役割を果たしていることがすごいなと思いました。手遊びも全力で取り組み、大人の私たちでも楽しめるような技術というものを私も吸収し、今後の実習で生かせるようにしたいです」、「実習では緊張すると思いますが、楽しみながら頑張りたいです。H先生がお話してくださった子どもたちの様々なエピソードを聞いて、心がほっこりしました。私は今までの実習でも子どもたちのたくさんの面白いエピソードがありました。保育者として働くことは責任も大きく大変なことだけど、子どもたちの色々な姿を見れるところはやりがいだと思います。これからの実習でも保育者として働くときでも、子どもたちのエピソードをたくさん見つけて、その出来事を思い出として大切にとっておきたいです」等、さらに意欲が高まっていることがわかった。

4. 考察

4-1 学生の教育実習に対する不安について

①実習全体に対する不安は、1日ないし半日程度の「責任実習」を行うことや、これまでの実習期間に比べて長いこと、就職に直結する場合もあり、自分がどう評価されるか、子どもが受け入れてくれるかなど、1年次に比べかえって不安が増しているように思われる。ここには、1年次の実習でうまくいかなかった経験や、現場の指導者から指摘を受けたが解決できないでいることも関わっていると考えられる。

②「責任実習」への不安と緊張は、「主活動にどんな活動をしたらよいかわからない」、「自分は上手くできるのだろうか」、という不安が多くを占めていた。「何が不安なのかわからないくらい不安でいっぱい」という記述もあった。

③「指導案作成」への不安は、「責任実習」と共通の不安に加え、ねらいや予想される幼児の姿など、「書く」こと自体への苦手意識もある。

④「ピアノの弾き歌いについての自信」のなさは、ピアノ経験が少ない学生がどうしても抱く不安である。1年次の器楽ⅠA・ⅠBは必修であるが、2年次の器楽ⅡA・ⅡBは選択必修であるため、苦手意識のある学生ほど受講すべきであるのに、実際には選択するのを敬遠する学生も多いことが背景にある。

⑤「日誌の記述に毎回悩む」ことは、「何を書いていいかわからない」、「毎日似たり寄ったりになってしまう」、「気付きがうまく書けない」、「ねらいや目標を書くのに困る」などで、以前の実習で現場の指導者から指摘を受けたが、どのように書いてよいかわからないまま苦手意識を持ち続けている実態がとらえられた。

⑥「子ども同士の喧嘩の仲裁・対応」への悩みも、学生が以前の実習で子どもの喧嘩に遭遇し、う

まく対処できなかった経験が解決されていないことを示している。

4-2 講師による実習事前指導の効果

①実習全体に対する不安に対しては、「実習は上手くいかない事を経験するところ」という講師の言葉が不安を大いに軽減したことがわかった。「私は失敗にすごく落ち込んでしまう性格なので、この言葉を忘れず、この先取り組んでいこうと思います」、「失敗を恐れずに自分らしく取り組んでいこうと思いました」、「私は実習でよい評価が欲しい、失敗したくないということばかりを考えていました。でもH先生のお話を聞いて、上手くいかない経験も必要なんだと思ったら、気持ちが楽になりました。今日の話を参考にして、教育実習を頑張りたいと思います」、「上手くいかないことがあっても、めげずに頑張ろうと思います」、「失敗をたくさんして、実習生らしく頑張りたいです」等の前向きな記述が多くみられた。

②「責任実習」への不安と緊張に対しては、内容を選ぶのに「簡単で見栄えのよいもの、季節感のあるもの、自分の好きなもの、得意なことで、子どもたちが楽しめる内容をいくつか用意しておく」という助言がヒントになったことがわかる。「まだまだ不安に思うことはたくさんあるけれど、今のうちからできることを考えて、早めに取り組みたいです」、「何度も模擬保育等で練習を繰り返したいと思います」と、子どもたちが楽しめる内容を考え、しっかり準備して、自分も楽しんで行おうと前向きに取り組む姿勢になれたことがわかる。

③「指導案作成」への不安は、②「責任実習」への不安と緊張に対してと共通の助言が不安軽減に役立っている。「自分が得意なことをすると言っていたので、前向きに考えて楽しみながら指導案を書こうと思いました」、「指導案はとても大切だと思いました。詳しく書いて責任実習に臨もうと思います」、「しっかり準備をして、子ども一人一人の様子を見ながら臨機応変な対応ができるようにしたいです」等の記述がみられた。

④「ピアノの弾き歌いについての自信」のなさは、「講師自身も苦手であったこと、まずは片手ずつゆっくり弾くところから始め、部分部分に分けて、一生懸命練習したこと、子どもの歌の伴奏をするときは、もし途中でわからなくなっても、片手だけはとにかく止まらないようにするとよい」という助言が、不安軽減につながっている。「ピアノが自信がないのに共感しました。毎日練習が大切なことを改めて実感しました」、「ピアノも上手ではなくて毎日が本当に嫌で困っていますが、やっぱりひたすら練習するしかないと思ったので毎日少しずつがんばろうと思いました」、「ピアノがとても苦手で、できればやりたくないし見たくもないけれど、幼稚園に就くならやらなければいけないことだと思うので、これから必死に練習したいと思います」という記述のように、講師自身が得意ではなく必死に練習したという経験談が、学生の自分も頑張ろうという気持ちにつながっている。

⑤「日誌の記述に毎回悩む」ことに対しては、「その日のエピソードを1つ選んで書いたり、先生の対応を見たり、自分がどのように考えてどう援助したかや、疑問に感じたことなどをできるだけ具体的に書く」「子どものつぶやきを入れてみるとよい」、「達成できそうな目標を立て、もしうまくいかなかったら、その反省を次の日の目標にするとよい」という助言が、不安軽減に大いに役立っている。「日誌は毎回アドバイスをいただいて同じ内容になってしまったり上手く書けず悩んでいましたが、エピソードを1つ書くというアドバイスで今までエピソードを書いたことがなかったのでなるほどなと思いました」、「1つのエピソードに絞ることで内容の濃いものが書けると気が付きました。具体的に書くとともに、幼児のつぶやきに対してどのように感じたのかななども詳し

く書くようにしたいと思いました。後半になると1日の目標を立てるのに迷ってしまいますが、前日の反省を活かせる目標にするよう意識したいと思いました。『達成できる目標にする』という言葉聞いて気持ちが楽になりました」等の記述があった。

⑥「子ども同士の喧嘩の仲裁・対応」への悩みに対しては、「子どもはお互いの気持ちを知るだけでスッキリする」、「子どもたちに共感する」、「当事者の子どもや周りの子どもにもどうしたらよいと思うか聞いて、子どもたちと一緒に考えてみるだけでもよい」、「『〇〇してみる?』、『〇〇したらどう?』など提案するとよい場合もある」、「結論の出ないこともある」、という助言が有効で、「無理に『ごめんね』と言わせたり、『〇〇しないとダメ』など言わないことが大切」であることに気付き、「実習中どうしたら良いのか分からずいつも担任の先生に頼ってしまいがちだったので、まずは、お互いの気持ちを受け止め共感して一緒に悩んでいこうと思いました」等、どうすればよいか分かって安堵した記述が多かった。

以上のように、幼稚園の教諭として働いている先輩の体験談や実習生への具体的な助言は、実習前の学生の不安を軽減し意欲を高めるうえで非常に有益であった。「男性の講師だったので、自分的には聞きやすく良かったです」という男子学生の記述もあった。

また、質疑応答の際、同学年の学生の質問内容に対して「みんな悩みは共通しているんだな」と知ったことで、悩んでいるのは自分ばかりではないと安心した学生もいた。

5. まとめと今後の課題

本研究では、幼児保育学科の「教育実習Ⅰ」を履修し、「教育実習Ⅱ」（幼稚園における責任実習を含む3週間の実習）を目前にしている学生への事前学習の一環として、本学を卒業し現在幼稚園教諭として働いている先輩から、「責任実習の実際」というテーマで、体験談や実習生への助言をしていただき、学生の振り返りシートの記述を分析することにより、どのような内容が実習への不安を軽減し、意欲を高めることにつながるのかを検討した。その結果、実習前の学生は①実習全体に対する不安、②「責任実習」への不安と緊張、③「指導案作成」への不安、④「ピアノの弾き歌いについての自信」のなさ、⑤「日誌の記述に毎回悩む」こと、⑥「子ども同士の喧嘩の仲裁・対応」への悩み、の6つの不安を抱えており、①に対しては「実習は上手くいかない事を経験するところ」という言葉、②、③に対しては「自分の好きなもの、得意なことで、子どもたちが楽しめる内容をいくつか用意しておく」こと、④に対しては「講師自身も苦手であったが、一生懸命練習したこと、伴奏をするときは、片手だけはとにかく止まらないようにするとよい」という助言、⑤に対しては「その日のエピソードを1つ選んで書く」、「達成できそうな目標を立て、うまくいかなかったら、その反省を次の日の目標にする」、⑥に対しては「子どもはお互いの気持ちを知るだけでスッキリする」、「子どもたちと一緒に考えてみるだけでもよい」、「『〇〇してみる?』、など提案するとよい場合もある」、の助言が不安軽減に役立ち、実習への意欲を高めるのに役立つことが明らかになった。

以上のように、幼稚園の教諭として働いている先輩の体験談や実習生への具体的な助言は、実習前の学生の不安を軽減し意欲を高めるうえで非常に有益であった。次年度も先輩の講話の授業を設けるとともに、講話の内容について打ち合わせをするときには、本研究の結果を参考にしたい。

「保育実習指導」においても先輩の講話の授業があるが、全ての講師を女性ばかりにしない配慮も必要であろう。

また、1年次の実習でうまくいかなかった経験や、現場の指導者から指摘を受けたが解決できない問題があることもうかがえたので、1年次の事後指導でフォローする必要も明らかに

なった。次年度の実習指導の授業について、更に検討を重ねていきたい。今回は講話を聴いた後の振り返りシートを用いて、学生の受講時点での状態及び講師の授業を受けて自分が感じたことや考えたこと、実習に対しての心構えについて自由記述形式での回答を求めたが、授業前後の変化を厳密に捉えるには、講話を聴く前と後とでデータをとる必要があったと反省している。この点も今後の課題である。

謝辞

「教育実習Ⅰ」で講話をしてくださった卒業生の星啓介先生と、受講したすべての学生に感謝します。

参考文献

- 岩本健一・高岡昌子・高橋千香子・林悠子(2017) 施設実習における学生の不安を軽減する事前学習についての研究：奈良学園大学奈良文化女子短期大学部紀要；48, 31-40
- 枝元香菜子・山本礼二(2017) 事前授業による教育実習不安の変容—教職志望のセルフ・エフィカシーに着目して—：高等教育研究；23,11-19
- 大野木裕明・宮川充司(1996) 教育実習不安の構造と変化：教育心理学研究；44,(4),454-462
- 河田承子・永野和男(2017) オンラインコミュニティにおける妊婦の不安相談の内容と回答：メディア情報・コミュニケーション研究；2, 15-31
- 松宮新吾(2016) 教職課程認定大学における教育実習の実施効果の検証に関する研究-関西外国語大学の事例を中心として—：関西外国語大学研究論集；103, 119-135

原著論文

幼児保育を専攻する学生の箸の持ち方に関する研究 (3)

— 改善する意欲を高めるための試み—

A Study on the Ways of Holding Chopsticks in College Students Hoping to Become Nursery Teachers (3): An Attempt to Motivate Students to Improve Their Ways

佐野ゆかり 国際学院埼玉短期大学幼児教育学科

「保育内容 健康」の授業において、①保育者を目指している学生の箸の持ち方の実態を、学生たち自身がグループ学習を通じてとらえ、②箸を使った大豆運びを行うことで正しい持ち方の合理性を実感する機会とし、③輪ゴムを使った改善法を紹介し、これらを通じてこの授業の前後で持ち方を改善しようと思う学生が増えるかどうかを調査した。また、箸の持ち方と同じく指先の fine-motor-skill である鉛筆の持ち方についても、合わせて検討することとした。正しい箸の持ち方をしている学生は84名(79.2%)、正しい鉛筆の持ち方をしている学生は42名(39.6%)であった。大豆運びは、持ち方による差があるとは言えないという結果になったが、輪ゴムを使った改善法については好評で、改善意欲を高めることにつながったと考えられる。

キーワード: 箸の持ち方、鉛筆の持ち方、大豆運び、改善、保育者養成

1. はじめに

筆者が行った「幼児保育を専攻する学生の箸の持ち方に関する研究(1)」(2017)および「幼児保育を専攻する学生の箸の持ち方に関する研究(2)」(2018)の調査において、正しい箸の持ち方をしている学生は、100名のうち82名(82.0%)であった。保育者になった場合、「正しい持ち方を教えたい」と考える者は86.0%であり、「教える立場になる責任感」を感じ、「自分の持ち方を、これからでも直したい」と考えている者がいることもわかった。

幼児期から小学校低学年までの間に正しい箸の持ち方・使い方を身に付けていない場合、自己流の癖を直すにはかなりの努力が必要と考えられるが、保育者になる者は、子どもたちにとってモデルとなり適切な指導ができるように改善することが望まれる。また、正しい持ち方はどのようなものか具体的に理解し、その合理的理由も知ったうえで、自信をもって適切な指導ができるような、短大生への教育法を検討する必要がある。

そこで本研究では、「保育内容 健康」の授業において、①保育者を目指している学生の箸の持ち方の実態を、学生たち自身がグループ学習を通じてとらえ、②箸を使った豆運びを行うことで正しい持ち方の合理性を実感する機会とし、③輪ゴムを使った改善法を紹介し、これらを通じてこの授業の前後で持ち方を改善しようと思う学生が増えるかどうか調査することを目的とした。さらに、箸の持ち方と同じく指先の fine-motor-skill である鉛筆の持ち方についても、合わせて検討することとした。

2. 方法

2-1 調査対象および期日

国際学院埼玉短期大学幼児保育学科1年に在籍している学生127名のうち、該当授業日に出席した学生を調査対象とした。その結果、106名（女子104名、男子2名）となった。

調査期日は、2018年6月6日（C組）、6月18日（A組）、6月22日（B組）であった。

2-2 箸と鉛筆の持ち方の分類

学生を座席によって5人～6人のグループに分け、箸および鉛筆の持ち方の分類法を図を見せて解説し、お互いに分類させた。

(1) 箸の持ち方の分類

箸の持ち方のパターンは、佐野（2018）と同様、立屋敷ら（2005）の分類を踏襲し、4つに分類した（図1参照）。Ⅰ型は伝統的な標準型で、一般に「正しい」とされる持ち方である。Ⅱ型はⅠ型の中指が曲がった持ち方であり、Ⅲ型は箸を中指で押さえる持ち方である。Ⅳ型はⅠ型～Ⅲ型のカテゴリーに該当しない持ち方である。それぞれの持ち方の人数とその割合を、性別にはこだわらず、対象者全体で集計した。

(2) 鉛筆の持ち方の分類

鉛筆の持ち方のパターンも立屋敷ら（2005）の分類を踏襲し、5つに分類した（図2参照）。A型は一般に正しいとされている持ち方で、拇指と示指の指先で鉛筆を持ち、中指の指先を添えて示指の付け根よりわずかに指先寄り軸を受けて鉛筆を安定させる点に特徴がある。この持ち方は、押木ら（2003）によれば、十分な角度の調整能力があり、必要とする力が適切な範囲で、適切な書字運動ができ、視線を遮らず、安定性があることから、「望ましい持ち方」とされている持ち方でもある。B型の特徴は拇指を中指で押さえ、残りの指は握っている点である。C型の特徴は拇指が鉛筆の軸より上に突き出て示指を握っている点である。D型は拇指が鉛筆の軸より上に突き出ている点に特徴がある。E型は、A～D型に属さない持ち方である。それぞれの持ち方の人数とその割合を、性別にはこだわらず、対象者全体で集計した。

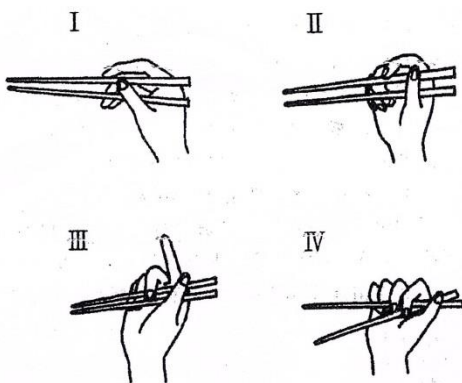


図1 箸の持ち方の分類 立屋敷ら(2005)による

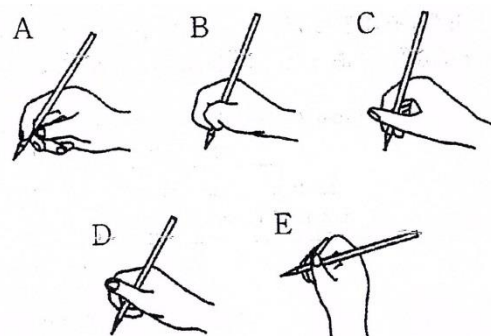


図2 鉛筆の持ち方の分類 立屋敷ら(2005)による

2-3 大豆運び

箸の操作効率の検証方法として、大豆運びテストを行った。直径17cmの紙皿を2枚用意し、一方の紙皿に50個の大豆（直径約8mm）を入れ、1分間に、長さ23cmのプラスチック箸で大豆をつかみ、もう一方の紙皿へ移動させ、その個数を計測した。練習なしで、試行は1回のみとした。

2-4 輪ゴムを用いた改善法

箸については、輪ゴムを8の字にして人差し指と親指に巻きつけ、親指と輪ゴムの間に、下の箸を通す「8の字固定法」、および、薬指の第1関節に輪ゴムを巻きつけ、そこに下の箸を通して固定する「薬指固定法」、鉛筆については「人差し指固定法」を紹介し、直径3.5cmの輪ゴムを使って実際に体験させた。

2-5 授業前後での改善意欲の変化

箸および鉛筆の持ち方を改善するための練習をしようと思うか、思わないか、また、その理由について、質問紙を用いて授業前後に調査した。合わせて箸と鉛筆の持ち方・使い方について、自由記述の欄も設けた。

2-6 統計処理

箸の持ち方による大豆運びの成績の差の検定には、t 検定を用い、有意水準は5%とした。

3. 結果

3-1 箸の持ち方の分類

図3に示すように、I型は84名（79.2%）、II型は12名（11.3%）、III型は5名（4.7%）、IV型は5名（4.7%）であった。

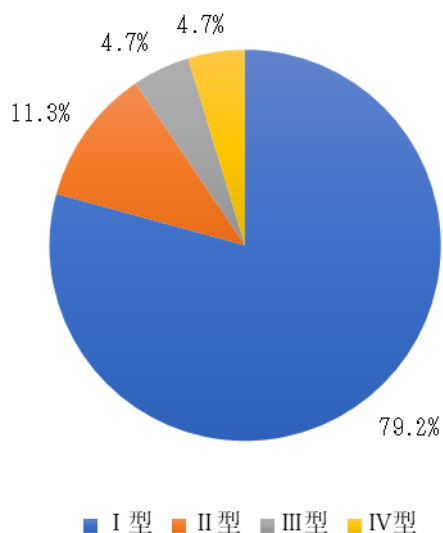


図3 箸の持ち方の分類（106名中）

3-2 鉛筆の持ち方の分類

図4に示すように、A型は42名（39.6%）、B型は7名（6.6%）、C型は29名（27.4%）、D型は18名（17.0%）、E型は10名（9.4%）であった。

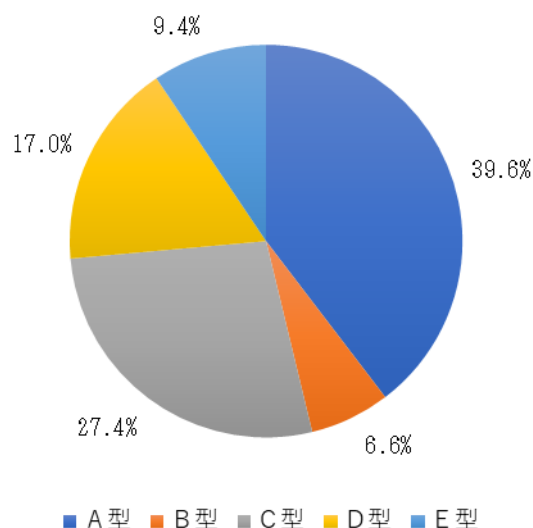


図4 鉛筆の持ち方の分類（106名中）

3-3 箸と鉛筆の持ち方との関係

箸と鉛筆の持ち方との関係を表1-1に示す。さらに箸も鉛筆も、正しい持ち方とそれ以外の持ち方とに二分した結果を表1-2に示す。

箸も鉛筆も両方正しい持ち方をしていたのは、38名（35.8%）であった。鉛筆を標準型で持っている学生は、箸を正しく持っている率が42名中38名（90.5%）であった。一方、箸を正しく持っていた84名のうち鉛筆を正しく持っていたのは38名（45.2%）であった。

表1-1 箸の持ち方と鉛筆の持ち方の関係（106名中）単位：名

	A型	B型	C型	D型	E型	合計
I型	38	6	17	16	7	84
II型	4	0	6	1	1	12
III型	0	0	4	0	1	5
IV型	0	1	2	1	1	5
合計	42	7	29	18	10	106

表1-2 箸の持ち方と鉛筆の持ち方の関係 「正しい」持ち方とそれ以外の持ち方（106名中）単位：名

	A型	A型以外	合計
I型	38	46	84
I型以外	4	18	22
合計	42	64	106

3-4 大豆運びの成績と箸の持ち方との関係

大豆運びの成績と箸の持ち方との関係を表2に示す。

表2 大豆運びの成績と箸の持ち方との関係 (105名中)

	平均値 (個)	標準偏差 (個)	最大値 (個)	最小値 (個)	標本数 (名)
I 型	20.5	6.04	39	8	84
I 型以外	18.2	5.52	26	5	21

I型のほうがI型以外より平均値がやや高かったが、I型とI型以外の持ち方で、大豆運びの成績の平均値の差は $t=1.54$ 、 $p=0.13$ であり、I型とI型以外の平均値の差に有意差は見られなかった。

なお、I型以外の標本数が21名なのは、1名が豆運びの個数を無記入だったためである。

3-5 輪ゴムを使った改善法に対する感想

輪ゴムを使った改善法に対する感想(自由記述)は、表3のとおりであった。

表3 輪ゴムを使った改善法に対する感想(自由記述29名中)

輪ゴムを使うと安定し、少しの努力でI型やA型の持ち方にできると初めて知った(17名)
輪ゴムで使いやすくするのをやってみて、早く直したいと改めて思った(6名)
輪ゴムを使えば直すための特別な道具を買わなくても直せると初めて知れてよかった(3名)
輪ゴムを使ってやるとちゃんとできるので、このやり方で教えたい(3名)

3-6 改善に対する意識

(1) 箸の持ち方の改善に対する意識

箸の持ち方がI型以外だった学生22名のうち、授業前にI型を「練習しようと思う」と答えた学生は15名(68.2%)、「練習しようとは思わない」と答えた学生は7名(31.8%)であった。授業後に「練習しようと思う」に変化した学生は、そのうち2名であった。

練習しようと思う理由は表4、練習しようと思わない理由は表5、変化した理由は表6のとおりであった。

表4 練習しようと思う理由（箸・授業前・自由記述・15名中）

正しい持ち方を子どもにも教えるため（3名）
子どもが真似するから
子どもにしめしがつからないから
きちんと持てるようになりたいから（2名）
恥ずかしくないように（2名）
きれいに持ちたいから
あと少しで直せるから
無記入（4名）

表5 練習しようと思わない理由（箸・授業前・自由記述・7名中）

直せないと思うから（2名）
今の持ち方が楽
豆も持てるから
無記入（3名）

表6 練習しようとした理由（箸・授業後・自由記述・2名中）

保育者の立場になった時に教えられるようにしたいと思った（2名）

(2) 鉛筆の持ち方の改善に対する意識

鉛筆の持ち方がA型以外だった学生64名のうち、授業前にA型を「練習しようと思う」と答えた学生は31名（48.4%）、「練習しようとは思わない」と答えた学生は33名（51.6%）であった。授業後に「練習しようと思う」に変化した学生は、そのうち6名であった。練習しようと思う理由は表7、練習しようと思わない理由は表8、変化した理由は表9のとおりであった。

表7 練習しようと思う理由（鉛筆・自由記述・31名中）

保育者になったとき園児が真似するから（7名）
正しい持ち方を子どもにも教えるため（4名）
正しい持ち方の方がいい（3名）
正しい持ち方で書けばきれいな字が書けると思うから（2名）
恥ずかしいから（2名）
見た目がよくない
だんだんCになってしまうので、常にAで持てるようにしたい
無記入（11名）

表8 練習しようと思わない理由（鉛筆・自由記述・33名中）

今の慣れでいて正しい持ち方は書きづらく、字のバランスが崩れるから（18名）
持ち方が違っていても、書けるからいい、困ってない（6名）
練習したが直らなかった（2名）
正しくしようと思えばできるから（2名）
ペンだこが痛いので、楽な持ち方をしたい
持ち方を変えても字の汚さは変わらないから
個性として気に入っていて、書きやすいから
無記入（2名）

表9 練習しようと思わなくなった理由（鉛筆・自由記述・6名中）

きちんと持てるようになりたいから
やっぱりきれいな持ち方が大事
無記入（4名）

4. 考察

4-1 箸の持ち方の分類

図3に示すように、Ⅰ型は79.2%、Ⅱ型は11.3%、Ⅲ型は4.7%、Ⅳ型は4.7%であり、昨年度の1年生と比較すると、Ⅲ型が観察された点に違いはあるものの、Ⅰ型が82.0%、Ⅱ型が13.0%、Ⅳ型が5.0%であったのとほぼ同じ傾向を示していると考えられる。つまり、約8割の

学生がI型であるといえる。

向井・橋本（1978）の女子学生を観察した結果では、I型に相当する持ち方が60%、加藤ら（2003）の研究では71%、山内ら（2010）の分類では60.9%であり、今年度も本学幼児保育学科1年生の値はそれらより高かった。

4-2 鉛筆の持ち方の分類

図4に示すように、A型は39.6%、B型は6.6%、C型は27.4%、D型は17.0%、E型は9.4%であったが、昨年度の1年生では、A型は51.0%、B型は4.0%、C型は35.0%、D型は4.0%、E型は6.0%であったので、A型が減少している。

今年度は、拇指が鉛筆の軸より上に突き出て示指を握っているC型と、示指を握っていないが拇指が鉛筆の上に突出するD型の学生を合わせると44.3%であり、拇指が鉛筆の上に突出す持ち方のほうが標準型より多いという結果であった。これは、親指の先が鉛筆に接せず、指先の動きで鉛筆を微細にコントロールするのではなく、握り動作でコントロールしていることを意味する。

西脇市教育委員会（2012）によると、指先の力が不十分な子どもは、鉛筆を握りしめたり親指が飛び出す持ち方をするという。南（1976）は、昭和43年の小学校入学直前の児童の調査で、筆記具の持ち始めの時期は、平均すると3歳程度だと報告しており、今年度の1年生は平成12年生まれが多いため、2～3歳から筆記具を用いる経験をしているものと考えられる。低年齢の、指先の力や器用さが発達する前に筆記具を用いて書く経験が、親指を突き出す持ち方の癖につながっている可能性があると思われる。

4-3 箸と鉛筆の持ち方との関係

表1-1および表1-2に示すように、箸も鉛筆も両方正しい持ち方をしていたのは、35.8%であった。昨年は49.0%であったので、鉛筆をA型で持つ学生が減少したことに伴い、両方正しい持ち方をする学生が減少している。

鉛筆を標準型で持っている学生は、箸を正しく持っている率が90.5%であり、一方、箸を正しく持っていた学生のうち鉛筆を正しく持っていたのは45.2%であった。昨年の結果は、それぞれ、96.1%、59.8%であったので、箸を正しく持てても鉛筆を正しく持てるとは限らないが、鉛筆を正しく持てれば箸も正しく持てる傾向があることは共通している。

4-4 大豆運びの成績と箸の持ち方との関係

表2に示したように、I型の平均値は20.5個、I型以外が18.2個であり、I型のほうが平均値がやや高かったが、統計的には豆運びの成績と箸の持ち方との間には、関係があるとはいえないという結果であった。上原ら（2014）は、30秒間の豆運びにおいて、伝統的持ち方が他の持ち方より明らかに多かった（平均12個程度）と報告しているが、被験者の年代が幼児から高齢者にわたっている点が本調査とは異なっているので、本調査との違いはその影響かもしれない。

授業を計画した段階では、I型で箸を使うほうがそれ以外の持ち方よりも運べる大豆の数が多いであろうと予想していたのだが、実際にはそうではなかったため、「正しい持ち方の合理的理由を実感する」ことができず、かえって「持ち方は関係ない」と学生に感じさせることにつながってしまったことが残念である。

I型で持ちさえすれば大豆を上手に運べるのではなく、箸を使ってどんな物を食べていたかで上手かどうかが決まるのかもしれない。様々な持ち方であっても、小骨のついた魚料理を食べているほうが、I型で持っても普段細かい作業を必要としない料理ばかり食べている人より、箸を器用に使えるのではないだろうか。

4-5 輪ゴムを使った改善法に対する感想

輪ゴムを使った改善法に対しては、表3に示したように、輪ゴムを使うと箸や鉛筆が安定し、楽に正しい持ち方ができることを知り、改善意欲が増していることが読み取れた。自分が持ち方を直そうと思わない学生でも、「輪ゴムがあると、とても書きやすいので、もし子どもができたなら、ちゃんとした持ち方を教えてあげたい」等、自己流の癖がつく前に、指導する立場として利用してみたいと思う学生もいた。

4-6 改善に対する意識

(1) 箸の持ち方の改善に対する意識

表4、表5、表6に示すように、箸の持ち方がI型以外だった学生22名のうち、授業前にI型を「練習しようと思う」と答えた学生は68.2%、「練習しようとは思わない」と答えた学生は31.8%であった。授業後に「練習しようと思う」に変化した学生は、そのうち2名であった。

「練習しようと思う」理由は、自分がきちんと持てるようになりたいばかりでなく、「子どもに教える立場になるから」という、保育者を目指す身であることを意識したものが多かった。「練習しようと思わない」理由は、「6年間練習用の箸を使って練習したが直らなかったから」という記述にもあるように、「直らない」と思い込んでいることと、「今の持ち方が楽」で、不便を感じていないことによる。

(2) 鉛筆の持ち方の改善に対する意識

表7、表8、表9に示すように、鉛筆の持ち方がA型以外だった学生64名のうち、授業前にA型を「練習しようと思う」と答えた学生は48.4%、「練習しようとは思わない」と答えた学生は51.6%であった。授業後に「練習しようと思う」に変化した学生は、そのうち6名であった。

練習しようと思う理由は、「保育者になったとき園児が真似するから」、「子どもに教えるため」など、箸と同様、保育者を目指す身であることを意識したものが多かった。「練習しようと思わない」理由は、「今の持ち方に慣れているため、正しい持ち方は書きづらく、字のバランスが崩れる」こと、「持ち方が違っていても、書けるからいい、困ってない」、「練習したが直らなかった」などが多かった。中には「個性として気に入っていて、書きやすいから」、「持ち方を変えても字の汚さは変わらないから」という記述もあり、箸以上に自分の持ち方を変えようと思わない学生が多い。これは、箸の持ち方が幼少期からマナーとして保護者や保育者からしつけられるのに対し、鉛筆の持ち方についてはあまり指導されないことと、いわゆる正しい持ち方をする者が、箸に比べて少なく、他の持ち方をしていても少数派ではないからではないだろうか。

授業後に「練習しようと思う」に変化した学生は、「その他」として「困ってはないけど、いざというときにできるようにしたいから」と、普段は自己流の持ち方を続けるが、子どもの前に立つときなどは、A型の持ち方をできるようにしておきたいという意味のコメントをしていた。

5. 今後の授業に向けて

以上のことから、今年度の「保育内容 健康」の授業において、①保育者を目指している学生の箸およ

び鉛筆の持ち方の実態を、学生たち自身がグループ学習を通じてとらえ、②箸を使った大豆運びを行うことで箸の正しい持ち方の合理性を実感する機会とし、③輪ゴムを使った改善法を紹介し、これらを通じて持ち方を改善しようと思う学生が増えることを期待したが、箸を使った大豆運びは箸の正しい持ち方の合理性を実感する機会とはならず、かえって逆効果をもたらしたと考えられた。輪ゴムを使った指導法については、「輪ゴムで持った時に持ちやすかったし、正しく直したいと思った」等、好評で、改善意欲を高める効果があると考えられた。

坂田（1990）は、箸の持ち方とその機能性について、伝統的な持ち方とそうでない持ち方について、大豆、寒天、薬包紙（硫酸紙製）を用いて比較したところ、どの試料についても伝統的な持ち方のほうが作業量が多かったものの、統計的に有意な差（ $p < 0.01$ ）が見られたのは薬包紙のみであったと報告している。

そこで、来年度の授業では、②の「大豆運び」は省くか、大豆ではなくより難しい試料である薬包紙を使うこととし、箸や鉛筆の持ち方についてグループディスカッションをする時間を多くとることとした。

6. おわりに

今回の調査では、箸については79.2%の学生が正しい持ち方をしていたが、鉛筆の持ち方は、標準型として推奨されている持ち方をしている学生は39.6%にとどまり、拇指が鉛筆の軸より上に突き出て示指を握っている持ち方が27.4%で次に多かった。示指を握ってはいないが拇指が鉛筆の上に突出する持ち方の学生は17.0%であり、合わせると拇指が鉛筆の上に突出する持ち方のほうが標準型より多いという結果であった。これは、親指の先が鉛筆に接せず、指先の動きで鉛筆を微細にコントロールするのではなく、握り動作でコントロールしていることを意味する。

筆者は今年度の保育実習の巡回指導の際、ある保育園を訪れた。その保育園は文字の指導は一切行わないが、指先をはじめ全身の身体能力が高く、年長児で雑巾が縫える器用さを獲得している。巡回時に年長児たちが絵具で絵を描いている場面を見たが、鉛筆の持ち方など指導していないにもかかわらず、親指の先が筆に接している標準的持ち方で絵筆を使っている姿がみられた。幼児期に指先を微細にコントロールする力を遊びの中で身につけることが、自然に鉛筆の標準的持ち方（A型）および箸の正しい持ち方（I型）につながる可能性を感じさせられた。gross-motor-skillおよびfine-motor-skill両方を十分発達させ、結果的に箸や鉛筆の正しい持ち方につなげることが本来の幼児期の指導のあり方なのではないだろうか。

しかし、自己流の持ち方の癖をつけてしまっている保育者が、十分に指先が発達していない現代の幼児に、2～3歳という早期に筆記具を持たせる活動をさせたり、箸の持ち方の指導を保護者から期待される現状を考えると、保育者を目指す学生は、幼児の前では模倣されてもよい持ち方を見せられるようになることが望ましい。今後も箸や鉛筆の持ち方について考える授業時間を設け、改善意欲を高める方法について工夫していきたい。

謝辞

「保育内容 健康」の授業を受講したすべての学生に感謝します。

参考文献

- 上原正子、大場和美、加藤象二郎（2014）：箸の持ち方・使い方の発達段階別の差異、瀬木学園紀要（8）, 7, 7-15
- 押木秀樹、近藤聖子、橋本愛（2003）：望ましい筆記具の持ち方とその合理性および検証方法について、書写書道教育研究、17, 11-20
- 押木秀樹（2018）：筆記具の持ち方を改善する方法～輪ゴムによる方法～、
http://www.shosha.kokugo.juen.ac.jp/oshiki/graphono/mochikata_anaosu/index.html、
（参照日：2018/5/5）
- 加藤和子、橋内範子、大蔭悦津子（2003）：女子大生における箸に対する意識調査、東京家政大学 博物館紀要；9, 33-41
- 坂田由紀子（1990）：箸の持ち方とその機能性およびその要因について－女子学生について－、日本家政学会誌；41. 7, 637-645
- 佐野ゆかり（2017）：幼児保育を専攻する学生の箸の持ち方に関する研究（1）－これまでに受けた指導と箸の持ち方に対する意識－、国際学院埼玉短期大学研究紀要；39, 16-31
- 佐野ゆかり（2018）：幼児保育を専攻する学生の箸の持ち方に関する研究（2）－写真を用いた実態把握および鉛筆の持ち方との関わり－、国際学院埼玉短期大学研究紀要；40, 1-8
- 高橋 ひとみ（2004）：「箸の持ち方」「鉛筆の持ち方」と「姿勢」と「視力」の関連、桃山学院大学総合研究所紀要；30(2), 1-11
- 立屋敷かおる、山岸好子、今泉和彦（2005）：小中学生における箸の持ち方と鉛筆の持ち方との関連、日本調理科学会誌；38, 4, 355-361
- ママライターR（2017）：子供にお箸の正しい持ち方を教えよう！練習方法やしつけ箸5選；
k-pedia.com/archives/6256、（参照日：2017/12/10）
- 南哲（1976）：鉛筆に関する教育生理学的研究－鉛筆筆記の習熟段階と筆圧変化の経緯－、学校保健 研究；18, 175-183
- 向井由紀子、橋本慶子（1978）：箸の使い勝手について－箸の持ち方－、家政学雑誌；29, 7, 467-473
- 山内 知子、小出 あつみ、山本 淳子、大羽和子（2010）：食育の観点からみた箸の持ち方と食事マナー、日本調理科学会誌；43, 4, 260-264

研究ノート

テキストマイニングによる「保育実習Ⅱ」に向けた課題の分析 Analysis of Issues for “Teaching Practice and Child Caring at Day Care Center Ⅱ” by Text Mining

越智光輝 国際学院埼玉短期大学幼児保育学科
大道香織 国際学院埼玉短期大学幼児保育学科
矢作千秋 国際学院埼玉短期大学幼児保育学科

本学における保育士資格の取得にあたっては、1年次での「保育実習指導Ⅰ（保育所）」及び「保育実習指導Ⅰ（施設）」、2年次での「保育実習指導Ⅱ」もしくは「保育実習指導Ⅲ」の履修に加え、保育所と保育所以外の児童福祉施設での実習が義務付けられている。本研究では、1年次における保育所での実習「保育実習Ⅰ（保育所）」を通じて、どのような点を2年次での保育所での実習「保育実習Ⅱ」に向けての課題として捉えているか、振り返りシートの学生の記述について、User Local テキストマイニングを用いて分析を行った。

キーワード: 保育所、実習、課題、テキストマイニング

1. はじめに

我が国において、幼稚園、保育所、認定こども園等、保育の現場で幼稚園教諭や保育士として就労を希望する場合、原則として幼稚園教諭免許状、保育士資格が必要である。そして、そのような就労希望者のほとんどが、保育者養成校と呼ばれる大学、短期大学、専門学校等、養成校で所定の単位を修得するなどして、これらの資格を取得している。本学においては、ほとんどの学生が両方の資格を取得して卒業しているが、そのために学生は様々な科目について学ぶ必要があり、保育士資格の取得にあたっては、1年次で「保育実習指導Ⅰ（保育所）」及び「保育実習指導Ⅰ（施設）」、2年次で「保育実習指導Ⅱ」もしくは「保育実習指導Ⅲ」の履修に加え、保育所と保育所以外の児童福祉施設での実習が義務付けられている。それぞれの現場における実習は実践的な学びの場となっており、そこでの実習を通じて、学生は将来保育者となるために必要な新たな気づきや学びを得ることとなる。そのため、これまでの先行研究においては、養成校の取り組みとして、指導案技術作成の教授法（広瀬、2006）や実習先の評価からの養成校の課題を検証（濱田・辻野・中重・木原、2018）するなど様々な養成校における課題の研究がされてきた。このような養成校における実習に関する先行研究はあるもの、学生の意見をダイレクトに検討した研究は少ない（渡辺、2011）。

一方、実習における学生の実践的な学びの場となる保育所では、平成29年度告示・平成30年度施行の新たな保育所保育指針に基づいた養護や教育が実践されている。平成29年度における新たな改定における趣旨として、①乳児・1歳以上3歳未満児の保育に関する記載の充実、②保育所保育における幼児教育の積極的な位置づけ、③子どもの育ちをめぐる環境の変化を踏まえた健康及び安全の記載の見直し、④保護者・家庭および地域と連携した子育て支援の必要性、⑤研修機会の確保・充実など、職員の資質向上に関する記載の充実、これら5つの項目が挙げられる。

それぞれの項目における重要性として、①3歳未満児は学びの芽生えの時期であり、乳幼児の育ちが一生に与える大きさを示唆しており、その保育の意義を理解すること、②保育所も「幼児教育施設」の一つとして認められたことで幼稚園・幼保連携型認定こども園と同じように幼児教育を行うことが強調されており、保育の質を高めていくこと、③社会状況の様々な変化に伴い、家庭や地域における子どもの生活環境や生活経験も変化・多様化しており、保育所においては、乳幼児一人一人の健康状態や発育の状態に応じて、子どもの健康支援や食育推進に取り組むこと、④多様化する保育ニーズに応じた保育や特別なニーズを有する家庭への支援、児童虐待の発生予防及び発生時の迅速かつ的確な対応など保育所の担う子育ての役割がさらに増すこと、⑤保育所に求められる機能や役割が多様化によって保育をめぐる課題も複雑化している中、一人一人の職員が主体的・協働的にその資質・専門性を向上させていくことが挙げられる。

先述したように、保育所での実習における学生の課題に関する研究も行われており、保育所保育指針(平成29年3月31日厚生労働省告示第117号)において、「養護」の視点及び「養護と教育の一体性」が重要であるとされたことを踏まえ、養成校においては、これらに関する内容を個々の教科目のみではなく、養成課程を構成する教科、科目全体を通じて教授すべきことについて、各教員の理解を促進させることが求められている。しかし、依然として、保育実践中の乳幼児への言葉掛けが課題として学生の8割を占めていることを指摘して「指導案の作成(予想される子どもの姿)」「活動の選択」「言葉掛け」などを含め、学生に対して実践知を教授しきれていないとの報告がある(戸田, 2018)。

そこで本研究では、1年次における保育所での実習を終えた学生が、2年次の保育所での実習に向けてどのような課題を感じているか、学生の自由記述に記載されている単語に着目し、課題として書かれた文章に出現する機会が多い傾向にある単語の組み合わせについて、また、それらの単語の関係について検討することを目的とした。これらの検討を通じて、学生一人一人が抱える実習に向けた不安や課題について、それらの課題のどのような点に学生は不安を感じているのか、その傾向について明らかになれば、学生の課題や不安の軽減、克服を目指した指導について、保育実習指導Ⅱの授業内容の検討を行う際だけでなく、様々な専門性を持って養成課程を構成する教科、科目を担当する各教員の相互理解を通じた学科全体での学生への指導の際の一助となることも期待できる。

2. 方法

2-1 調査対象、方法及び内容

本学幼児保育学科で、平成30年度前期に開講された「保育実習指導Ⅱ」を履修している学生96名(男性4名、女性92名)を対象とした。「保育実習指導Ⅱ」の1回目授業(2018年4月9日、10日、11日)において、平成29年度の2~3月に行われた「保育実習Ⅰ(保育所)」の振り返りを目的とした記入シート(図1参照)を学生に配布・回収した。

記入シートの質問項目は、「保育実習日誌」記入に関して受けた指導、部分実習について(内容、準備と反省)、実習期間中にうれしかったこと、実習期間中に困ったりとまどったりしたこと、実習前にやっておいてよかったこと、実習前にやっておけばよかったこと、みんなと共有したいアイデア、実習で学んだこと、保育実習Ⅱに向けての課題の9項目で、自由記述とした。

96名のデータを回収し、すべてのデータを分析対象とした。

西暦 年 月 日

学籍番号	
名前	

科目名	保育実習指導Ⅱ
-----	---------

保育実習Ⅰ（保育所）を終えて

1. 「保育実習日誌」記入に関して受けた指導

2. 部分実習について

(1)内容

(2)準備と反省（園児の反応、保育所からのアドバイス等も含めて）

3. 実習期間中、うれしかったこと

4. 実習期間中、困ったこと／とまどったこと

5. 実習前にやっておいてよかったこと

6. 実習前にやっておけばよかったこと

7. 保育所でみつけた、みんなと共有したいアイデア

8. 実習で学んだこと

9. 保育実習Ⅱに向けての課題

図1 記入シート

2-2 分析方法

記入シートの「9. 保育実習Ⅱに向けての課題」における学生の自由記述について、言語データとして扱うために Excel データとして入力した。その後、入力した言語データを User Local テキストマイニングを用いて、単語の出現頻度とスコア、出現単語の共起回数、出現単語の傾向について分析を行った。

2-3 授業内容について

「保育実習指導Ⅱ」の授業内容について表1に示した。「保育実習指導Ⅱ」の授業では、「保育実習指導Ⅰ（保育所）」の授業や1年次の保育所での実習を通じて学んだ、保育に関する基本的な知識や技能をさらに高め、創造的表現力といった保育士として乳幼児と関わる上で必要な技能を身につけて表現できるようになることを目的としている。

表1 保育実習指導Ⅱシラバス

授業計画		
週	テーマ	学習内容
1	保育実習Ⅰの振り返り	エピソード、学んだこと、残された課題等グループ討議
2	実習の意義	実習の意義・ねらい・内容の理解、実習施設の理解
3	実習での学び	乳幼児の最善の利益を考慮した保育の理解
4	子育て支援	保護者支援の理解
5	乳幼児理解	乳幼児の状態に応じた適切ななかかわり
6	保育実践	保育の表現技術を生かした保育実践
7	保育課程の理解	保育の全体計画の理解
8	観察と記録	観察の視点と記録の取り方
9	指導計画立案（部分実習）	部分実習における指導計画立案
10	指導計画立案（責任実習）	責任実習における指導計画立案
11	模擬保育（3歳未満児のクラス）	3歳未満児のクラスの模擬保育の実施
12	模擬保育（3歳以上児のクラス）	3歳以上児のクラスの模擬保育の実施
13	保育所の役割、職業倫理	保育所の役割、保育士の専門性と職業倫理の理解
14	実習の振り返りと評価	お礼状の書き方の理解、実習の総括と自己評価
15	今後の課題	卒業後の進路の展望と自己課題の明確化

3. 結果

3-1 単語の出現頻度とスコア

記入シートに記載された単語について、名詞、動詞、形容詞に分類し、それぞれの品詞ごとでの出現頻度とスコアについて、表2に示した。

分析したのは78の単語で、名詞30語、動詞30語、形容詞18語であった。スコアの高さが上位10%だったのは、「実習」「掛け」「子ども」「手遊び」「視野」「日誌」「レパトリー」「積極的」となりすべて名詞であった。その後「保育」「シアター」「増やす」「絵本」「保育者」と続いている。

表示されているスコアの高さは、与えられた文書の中でその単語がどれだけ特徴的であるかを表しており、通常はその単語の出現回数が多いほどスコアが高くなる。しかし、どのような種類の文書にも現れやすい単語についてはスコアが低く表示されるようになっているため、出現頻度とスコアとの高さが一致しない結果となっている。

表2 課題における単語出現頻度とスコア

名詞	スコア	出現頻度	動詞	スコア	出現頻度	形容詞	スコア	出現頻度
実習	132.81	54	できる	0.54	24	良い	0.08	7
子ども	38.98	51	増やす	5.38	21	広い	0.89	5
手遊び	12.60	18	考える	0.92	19	多い	0.05	4
掛け	55.21	17	いく	0.43	16	やすい	0.10	4
行動	3.56	16	思う	0.13	15	楽しい	0.06	4
部分	3.05	15	学ぶ	4.43	15	ほしい	0.02	2
準備	2.29	13	関わる	4.23	11	細かい	0.30	2
責任	3.11	12	見る	0.05	9	詳しい	0.04	2
保育	6.10	10	行つ	0.37	9	新しい	0.01	1
レポーター	7.00	10	持つ	0.19	8	うまい	0.01	1
積極	4.27	10	分かる	0.25	7	上手い	0.02	1
積極的	6.30	9	作る	0.12	7	早い	0.00	1
視野	10.73	9	おく	0.17	6	近い	0.02	1
絵本	4.93	8	楽しめる	0.87	6	大きい	0.01	1
保育者	4.90	7	掛ける	0.91	5	少ない	0.01	1
先生	0.26	7	広げる	1.37	5	明るい	0.03	1
日誌	7.81	7	頑張る	0.09	5	いい	0.00	1
対応	0.33	7	書く	0.06	4	無い	0.00	1
ピアノ	1.30	6	生かす	1.10	4	---	---	---
事前	1.80	6	心掛ける	2.80	4	---	---	---
仕方	0.54	6	合う	0.18	4	---	---	---
年齢	0.72	6	向ける	0.16	3	---	---	---
活動	0.67	6	臨む	2.42	3	---	---	---
言葉	0.13	5	動く	0.12	3	---	---	---
シアター	5.85	5	取り組む	0.84	3	---	---	---
遊び	0.36	5	入る	0.02	3	---	---	---
今回	0.16	5	つける	0.06	3	---	---	---
援助	2.70	5	もらえる	0.13	3	---	---	---
自信	0.30	4	足りる	0.15	3	---	---	---
工夫	2.61	4	楽しむ	0.07	3	---	---	---

3-2 出現単語の共起回数

句点や改行等で区切られた各文の中に出現する単語の組み合わせ（以後、共起）は、400通りであった。これらの共起のうち出現回数上位10%（共起回数5回以上）について表3に示した。

表3に示された単語の組み合わせのうち、表2におけるスコアの上位10%までの単語同士の組み合わせは「子ども・実習」18回、「子ども・掛け」13回、「レポーター・手遊び」7回、「子ども・手遊び」6回、「実習・積極的」5回であった。さらに、スコアが4.9以上の「保育」「シアター」「増やす」「絵本」「保育者」を含んだ組み合わせを加えると「増やす・手遊び」14回、「レポーター・増やす」10回、「増やす・子ども」7回、「手遊び・絵本」6回、「保育・実習」6回であった。

表3 課題における出現単語の共起回数

単語ペア	単語1	単語2	共起回数	単語ペア	単語1	単語2	共起回数
子ども 実習	子ども	実習	18	保育 実習	保育	実習	6
実習 責任	実習	責任	18	実習 活動	実習	活動	6
実習 部分	実習	部分	17	実習 良い	実習	良い	6
できる 実習	できる	実習	14	積極的 行動	積極的	行動	6
増やす 手遊び	増やす	手遊び	14	子ども 活動	子ども	活動	6
子ども 掛け	子ども	掛け	13	いく 子ども	いく	子ども	5
学ぶ 実習	学ぶ	実習	13	考える 良い	考える	良い	5
実習 思う	実習	思う	12	できる 部分	できる	部分	5
できる 子ども	できる	子ども	12	実習 見る	実習	見る	5
子ども 考える	子ども	考える	11	事前 準備	事前	準備	5
実習 準備	実習	準備	11	事前 実習	事前	実習	5
レポーター 増やす	レポーター	増やす	10	作る 子ども	作る	子ども	5
子ども 思う	子ども	思う	8	活動 考える	活動	考える	5
実習 考える	実習	考える	8	一つ 実習	一つ	実習	5
増やす 子ども	増やす	子ども	7	実習 生かす	実習	生かす	5
実習 行動	実習	行動	7	子ども 部分	子ども	部分	5
子ども 関わる	子ども	関わる	7	シアター 手袋	シアター	手袋	5
いく 実習	いく	実習	7	活動 良い	活動	良い	5
レポーター 手遊び	レポーター	手遊び	7	実習 積極的	実習	積極的	5
今回 実習	今回	実習	6	広い 視野	広い	視野	5
手遊び 絵本	手遊び	絵本	6	子ども 見る	子ども	見る	5
子ども 学ぶ	子ども	学ぶ	6	学ぶ 掛け	学ぶ	掛け	5
掛け 考える	掛け	考える	6	反省 実習	反省	実習	5
子ども 手遊び	子ども	手遊び	6	子ども 行動	子ども	行動	5
できる 行動	できる	行動	6	できる 掛け	できる	掛け	5
できる 思う	できる	思う	6				

注. 赤字は表2における、スコア6.3以上（上位10%）の単語同士の組み合わせ。

青字は表2における、スコア4.9以上（上位15%）の単語同士の組み合わせ。

3-3 出現単語の傾向

出現する傾向に基づいて、単語のグループ分けを行った（図2参照）。

ここで挙げられている単語は黄色、紫色、赤色、緑色、青色の5つの色でグループに分類された。

黄色のグループで示された単語は、「保育」「増やす」「学ぶ」「良い」「保育者」「掛け」「責任」「持つ」「作る」「絵本」の10単語であった。

紫色のグループで示された単語は、「子ども」「日誌」「部分」「関わる」「一人一人」「子供達」「楽しめる」の7単語であった。

赤色のグループで示された単語は「積極的」「準備」「レポーター」「実習」「声」「見

る」の6単語であった。

緑色のグループで示された単語は、「考える」「先生」「分かる」「行動」「事前」「視野」6単語であった。

青色のグループで示されている単語は「手遊び」の1単語のみとなった。

これらは、文章中での出現傾向が似た単語ほど近く、似ていない単語ほど遠く配置されるとともに、距離が近い単語は色分けして1つのグループにまとめられている。

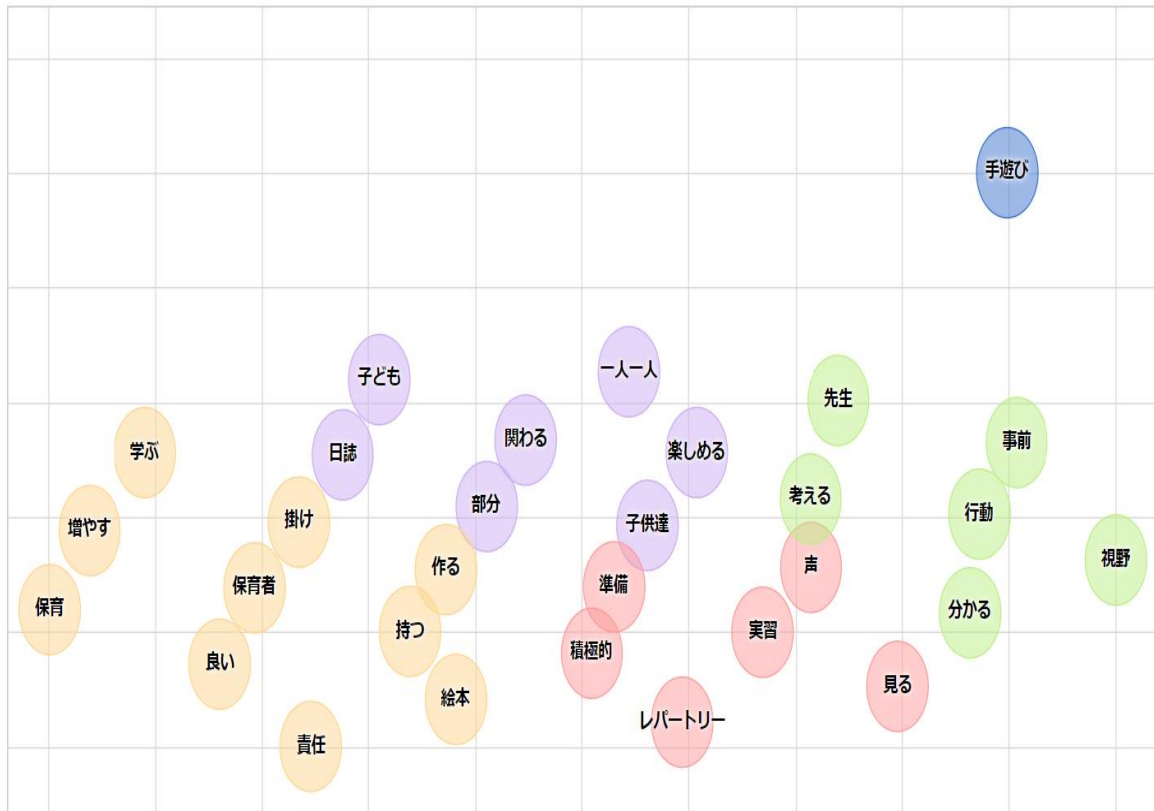


図2 課題における出現単語の傾向

4. 考察

表2に示した課題における単語の出現頻度とスコアにおいて、スコアの高さが上位10%だった単語は、すべて名詞であった。また、表3に示した課題における出現単語の共起回数についても、出現単語のほとんどを名詞が占めている。これは、「実習」「掛け」（声掛け・言葉掛け）「子ども」「手遊び」等の、環境を構成する事象のみに対して、学生は課題として認識していると推察される。それらの事象との関りの中で、理想とする関わり方と実際のかかわり方との差について学生が課題を感じているとすれば、名詞のみではなく、より多くの動詞や形容詞が出現すると考えられる。

図2に示した課題における出現単語のグループごとの傾向として、「保育」「増やす」「学ぶ」「良い」「保育者」「掛け」「責任」「持つ」「作る」「絵本」の黄色のグループは、現場で実際に働いている『I. 保育者との比較で感じた課題』と考えられる。この黄色のグループは、5つのグループの中で一番単語数

が多く、「保育者」の単語を中心として、その周りにその他の単語が見られている。その他の単語には「絵本」という名詞や「学ぶ」、「掛け」（声掛け、言葉掛けなど）などの動詞の単語が属していた。これは実習の現場の保育者を思い浮かべ、その保育者を中心として自分と比較して感じた自分への課題であると考えられる。特に「作る」「増やす」においては保育者としての技術的な側面、例えば「パネルシアター」や「手遊び」などが考えられる。しかし、そのような具体的な課題は示されていない。そのため、具体的な課題は統一しているのではなく、学生それぞれに異なった課題があるのではないかと推察できる。

「子ども」「日誌」「部分」「関わる」「一人一人」「子供達」「楽しめる」の紫色のグループは『Ⅱ. 子どもとの関りを通じて感じた課題』と考えられる。「子ども」「子供達」と同類の単語があり、また「関わる」を中心として単語があることから、子どもとの関りを通じて感じたグループであることが分かる。また保育者との比較で感じた課題に次いで単語数の多い課題であった。

「積極的」「準備」「レポトリー」「実習」「声」「見る」の赤色のグループは、「実習」の単語を中心として周りに「積極的」「準備」「レポトリー」などの単語が含まれていた。これは実習に取り組む中で、次の実習ではどのように臨むべきか、『Ⅲ. 実習に取り組む姿勢における課題』と考えられる。

「考える」「先生」「分かる」「行動」「事前」「視野」の緑色のグループは、『Ⅳ. 実習の準備段階で感じる課題』と考えられる。「行動」の単語を中心として「事前」や「考える」「分かる」といった単語が示されていた。これは、学生自身が次の実習に向けての準備する中でどのように「事前」に「行動」していくか思考における課題であると考えられる。また赤色のグループと単語数は同数であった。

青色の「手遊び」は『Ⅴ. 導入における課題』が考えられる。「手遊び」とは歌に合わせ、手や指をリズムに合わせて動かす遊びのことであり（高田・森下・佐々木、1991）、保育活動に入る前の導入として集中させる効果が期待される（目久田・越中、2018）。この単語が単体として見られた理由として、特にこの「手遊び」を実習では多く実践する機会を与えられたのではないかと推察できる。学生が主体となって実習を行い、その結果、課題として「手遊び」が示されたと考えられる。「増やす」「レポトリー」などと同じグループではないため、ただ「手遊び」を増やすといった単純な課題ではなく、「手遊び」を通してどのようにしたら子ども達を集中させることができるのか、その難しさや「手遊び」の技術の自己に対する未熟さなど様々な理由から課題となったのではないかと考えられる。

表2で示した単語のうちスコアが4.9以上で、共起回数が上位10%以内の単語の組み合わせは、共起回数が多い傾向が見られる順番に、「子ども・実習」18回、「増やす・手遊び」14回、「子ども・掛け」13回、「レポトリー・増やす」10回、「増やす・子ども」7回、「レポトリー・手遊び」7回、「手遊び・絵本」6回、「子ども・手遊び」6回、「保育・実習」6回、「実習・積極的」5回であった。

これらの組み合わせを、図2に示したグループの傾向に沿って分類をした（表4参照）。それぞれの単語におけるグループの傾向は、「子ども・実習」では『Ⅱ. 子どもとの関りを通じて感じた課題』と『Ⅲ. 実習に取り組む姿勢における課題』、「増やす・手遊び」では『Ⅰ. 保育者との比較で感じた課題』と『Ⅴ. 導入における課題』、「子ども・掛け」では『Ⅱ. 子どもとの関りを通じて感じた課題』と『Ⅰ. 保育者との比較で感じた課題』、「レポトリー・増やす」では『Ⅲ. 実習に取り組む姿勢における課題』と『Ⅰ. 保育者との比較で感じた課題』、「増やす・子ども」では『Ⅰ. 保育者との比較で感じた課題』と『Ⅱ. 子どもとの関りを通じて感じた課題』、「レポトリー・手遊び」では『Ⅲ. 実習に取り組む姿勢における課題』と『Ⅴ. 導入における課題』、「手遊び・絵本」では『Ⅴ. 導入における課題』と『Ⅰ. 保育者との比較で感じた課題』、「子ども・手遊び」では『Ⅱ. 子どもとの関りを通じて感じた課題』と『Ⅴ. 導入における課題』、「保育・実習」では『Ⅰ. 保育者との比較で感じた課題』と『Ⅲ. 実習に取り組む姿勢における課題』、「実習・積極的」ではどちらも『Ⅲ. 実習に取り組む姿勢における課題』となり、

「実習・積極的」を除き、異なる傾向のグループの単語の組み合わせとなっている。

表4 課題における共起回数の多い単語の組み合わせとその傾向

単語				単語		
		I. 保育者との比較	II. 子どもとの関り	III. 実習に取り組む姿勢	IV. 実習の準備段階	V. 導入
I. 保育者との比較	—	—	増やす・子ども	保育・実習	—	増やす・手遊び
II. 子どもとの関り	子ども・掛け	—	—	子ども・実習	—	子ども・手遊び
III. 実習に取り組む姿勢	レポーター・増やす	—	—	実習・積極的	—	レポーター・手遊び
IV. 実習の準備段階	—	—	—	—	—	—
V. 導入	手遊び・絵本	—	—	—	—	—

保育実習における学生の課題は『I. 保育者との比較で感じた課題』、『II. 子どもとの関りを通じて感じた課題』、『III. 実習に取り組む姿勢における課題』、『IV. 実習の準備段階で感じる課題』、『V. 導入における課題』が検討されたが、その傾向は一様ではないことから、様々な課題を抱え不安に感じ、学生の多くは複数の異なる傾向のグループにまたがった課題を感じていることが示唆された。保育実習指導Ⅱの授業での指導内容についても今後、改善が必要ではあるが、優先すべきはその指導方法についての検討だと考えられる。したがって、学生の課題が、保育士との比較、子どもとの関り、実習に取り組む姿勢、実習の準備、実習での導入、これらのどのグループに属しているか明らかにし、そのグループの傾向に従い、優先して取り組むべき内容について、個々の学生に提示することが重要になってくると考えられる。

5. まとめと今後の課題

本研究では、「保育実習指導Ⅱ」を履修している学生が、「保育実習Ⅱ」に向けてどのような点が課題と感じているか、自由記述に記載された単語の特徴について検討を行った。その結果、学生の多くは複数の異なる傾向のグループにまたがった課題を感じていることが示唆された。そのため、今後、「保育実習指導Ⅱ」の授業において、個々の課題の傾向に応じた学生への指導が重要だと考えられる。

指導の際には、それぞれのグループの単語に関連する項目について行うことになると考えられる。しかし、グループの傾向に応じてどのような指導内容が最善かについては本研究では明らかとなっていない。この点については、今後、検討の必要があると考える。

引用文献

- 濱田敏子, 辻野順子, 中重直俊, 木原裕: 保育方法論と保育実習:4年間にわたる保育実習の評価表から授業のあり方を考える. 姫路日ノ本短期大学研究紀要 2018 ; 40 : 87-96.
- 広瀬健一郎: 大学における保育短期指導計画作成の教授法—活動提案型指導案の立案指導—. 文化女子大学室蘭短期大学研究紀要 2006 ; 29 : 23-45.
- 田久田純一, 越中康治: 保育活動に対する幼児の集中力に及ぼす導入としての手遊びの効果. 花梅女子大学心理子ども学部紀要 2018 ; 8 : 1-9.
- 高田敬子, 森下はるみ, 佐々木玲子: 幼児の手遊びにおける動作調整能の発達. 日本体育学会 1991 ; 42 : 543.
- 戸田大樹: 保育者が一斉保育で選択する主活動の実態に関する実証的研究. 教育学論集 2018 ; 70 : 125-135.
- 渡辺一弘: 保育所実習における学生の自己評価に関する研究—地方私立短期大学の事例を中心に—. 別府大学短期大学部紀要 2011 ; 30 : 85-92.

参考文献

- 権藤真織: 保育実習における実習日誌の記述内容と評価に関する一検討. 日心大会論文集 2006 ; 70 : 1E144.
- 石川朝子: 保育者養成校における学生指導のあり方 (2) . 日本保育学会大会発表論文集 2005 ; 56 : 94-95.
- 国際学院埼玉短期大学: 実習の手引き「保育実習Ⅱ (保育所)」. 国際学院埼玉短期大学, 埼玉, 2018 ; 1-14.
- 国際学院埼玉短期大学: 2018 年度シラバス. 国際学院埼玉短期大学, 埼玉, 2018 ; 1-22.
- 厚生労働省: 保育所保育指針解説書. フレーベル館, 東京, 2018 ; 4-7, 15-16.
- 厚生労働省子ども家庭局: 指定保育士養成施設の指定及び運営の基準についての一部改正について. 厚生労働省 2018.
- <https://www.pref.hiroshima.lg.jp/uploaded/attachment/312070.pdf> (2018/8/20 参照)
- 斉藤葉子, 大木みどり: 実習の事前・事後指導に関する研究 (V) —保育実習における 2 年次学生の不安意識とその問題について—. 羽陽学園短期大学紀要 2008 ; 28 : 21-40.

研究ノート

「パネルシアター」への興味・関心を高めるための導入の工夫 The Ideas for Introduction to Expand Students' Interest in the Panel Theater

中村敏男 国際学院埼玉短期大学幼児保育学科

「保育内容 言葉」における平成30年度の授業は、「パネルシアター」の知識と技術を身につけさせ、子どもの言葉の育ちを支える保育者を育成することをねらいとしている。題材として取り上げた「パネルシアター」についての経験値は、学生によってかなり差が大きい。このため、授業の導入にあたって、「パネルシアター」に対する学生の興味・関心を高めるための働きかけの工夫に取り組んだ。導入時の働きかけの工夫によって、「パネルシアター」の知識や技術に関する学生の興味・関心がどの程度高まったか、その後の製作や発表の内容、レポートの題材、定期試験の結果などを通して検証した。

キーワード：パネルシアター、導入、仕掛け、興味・関心

1. はじめに

「パネルシアター」は、1970年代前半に考案されて以来、全国の保育現場で広く活用されている児童文化財である。「裏返し」や「重ね貼り」、また「切り込み」のポケットにパネル絵を入れたり（ポケット・イン）、逆にそこから出したりする（ポケット・アウト）などさまざまな仕掛けによって、子どもたちの興味・関心を引きつけることができる。さらに歌や言葉遊びなどを取り入れて楽しく演じることで、子どもの言葉の育ちを支えることが期待できる。保育者は、子どもの実態に合わせてストーリーや仕掛けを工夫したり、パネル絵を滑らかに操作したりしなければならない。今回の授業は、この「パネルシアター」に関する知識や基本的な技術を学ぶことをねらいとしている。

この題材に対する学生の実態については、高校時代に実習で「パネルシアター」をやったことがあるという者から、「パネルシアター」という言葉を初めて聞いたという者まで、経験値の幅は大きく、興味・関心の度合いもさまざまである。このような実態の中で、単に「パネルシアター」に関する知識や基本的な技術を理解するだけでなく、それをより楽しく演じることによって、子どもたちの言葉の育ちを支えることのできる保育者の育成を目指さなければならない。そのためには、授業の導入にあたって、文字化された資料や、授業者の説明によって学生の理解を促すだけでは不十分であると考えた。特に導入時において、学生への働きかけを工夫することで、「パネルシアター」に対する興味・関心を高め、その後の製作や発表に意欲的に取り組ませる必要があると考え、今回の実践に取り組んだ。

2. 取組の内容

「パネルシアター」への興味・関心を高めるための導入の工夫に関して、実践した具体的な取組は、以下の通りである。

2-1 スマートフォンによる参考動画の視聴



まずは「パネルシアター」の実際を知るところから授業に入った。たまたま授業教室の設備上の都合で、大画面を活用した関係資料の一斉視聴ができなかったため、個人のスマートフォンの使用を特別に許可し、全員が一斉に動画を視聴することにした。取り上げた動画は、「5つのメロンパン」である。授業者は事前に何も解説せず、「5つのメロンパン」という検索語だけを示して動画を検索させた。全員が検索できたところで、イヤホンを使用して一斉に視聴させた。

2-2 授業者によるさまざまな「仕掛け」の演示

「パネルシアター」には、「裏返し」「切り込み」「引っ張り」「糸どめ」「重ね貼り」「魔法の手（スライド）」「扉」など、さまざまな仕掛けがあり、見る側を引きつけるための大きな要素となっている。これらの仕掛けについて、文字や図などで説明しても、学生がそのまま実演に結びつけることは難しいのではないかと考えた。そこで、代表的な仕掛けについて授業者がそれぞれ短いストーリーを創作し、具体的に演示した。（図2-1～5参照）なお、それぞれの仕掛けには固有の名称や特定の名前があるわけではない。しかし授業を展開する上での効率を高めるため、授業中はそれぞれの仕掛けに名前を付けて扱うこととした。例えば、何枚かの小さめのパネル絵を重ねて手のひらに納め、パネル上でスライドさせることによって次々とパネル絵が現れる仕掛けを、「魔法の手」などと名付けたが、その名称によっても学生の興味を引きつけることができると考えた。なお、短いストーリーによる仕掛けの演示は、その後のグループ発表のモデルとして、活動の意欲を高めることも意図した。

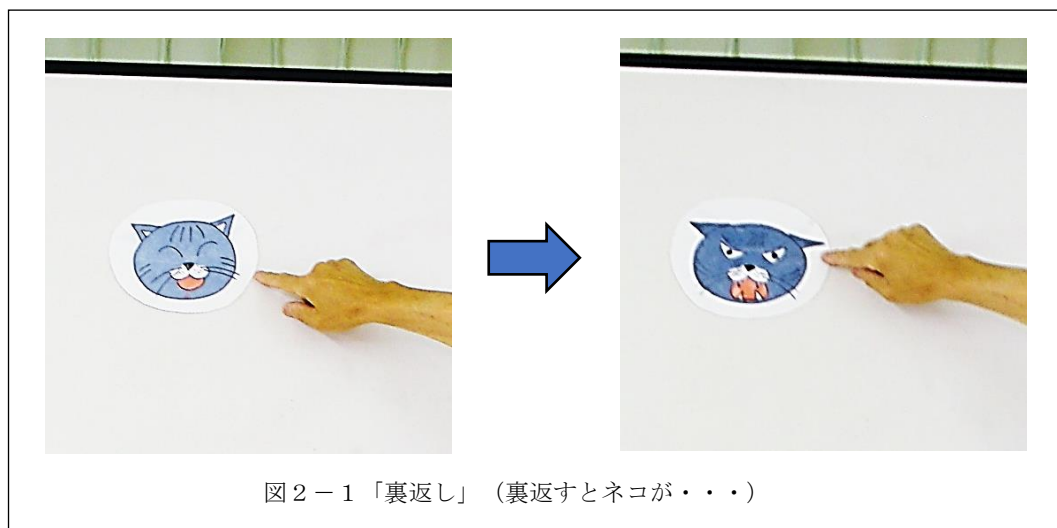




図 2-2 「切り込み (ポケット・アウト)

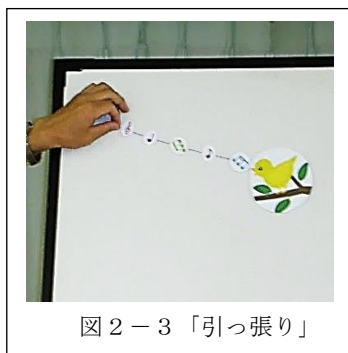


図 2-3 「引っ張り」



図 2-4 「魔法の手」

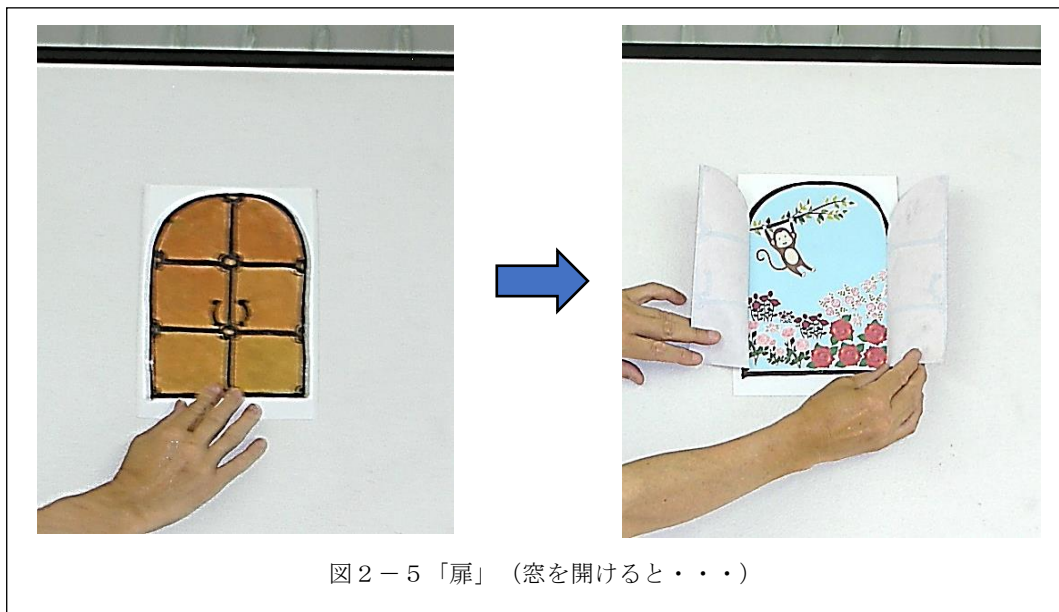


図 2-5 「扉」 (窓を開けると・・・)

2-3 演出の工夫に関する演示

「パネルシアター」では、仕掛け以外にも見る側を引きつけるさまざまな演出の工夫が展開される。学生は「5つのメロンパン」の視聴後、同じパターンが何度も繰り返されること、バックに歌が流れていることなどを、見る側を引きつける演出の工夫として指摘することができていた。そこで、さまざまな仕掛けの演示とは別に、見る側を引きつける演出の工夫の例として、「バースデー・ケーキ」を演示した。(図 3-1 参照) 授業当日が誕生日となる (いなければ授業日の近くで誕生日となる)

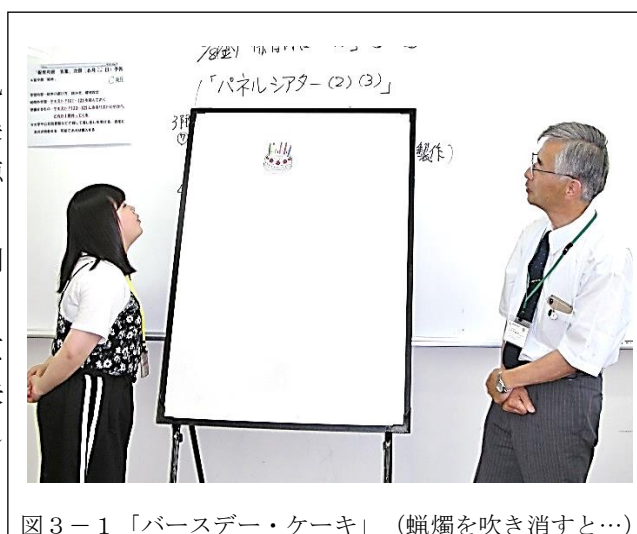


図 3-1 「バースデー・ケーキ」 (蝋燭を吹き消すと・・・)

学生に前に出してもらい、「お誕生会」を開くという設定をする。教室全体で「ハッピーバースデー・トゥー・ユー」を歌う。授業者は、歌に合わせてパネル上のバースデー・ケーキに蝋燭を立てていく。仕掛けは「切り込み (挟み込み)」。歌い終わって拍手をしたあと、誕生日を迎えた学生に、パネル上のケーキの蝋燭を吹き消してもらい、学生が息を吹きかけると同時にパネル絵

を剥がすと、下から蠟燭の消えたケーキのパネル絵が出てくる。「重ね貼り」の仕掛けである。全員で歌を歌って楽しい雰囲気を作り出すこと、見る側の代表が「演じる側」に加わることが、「バースデー・ケーキ」という演目の演出上の工夫である。さまざまな仕掛けに加えて、見る側との一体感を生み出す演出によって、より楽しい「パネルシアター」となることを確認した。

2-4 その他の工夫（振り返りシートへの授業者のコメント）

毎回の授業で、終末の10分程度を使い、その日の学びを振り返っている。内容は、その日の中心課題に対する取組の状況、疑問点やさらに知りたいこと、授業全体の感想の3項目である。A5判の小さな用紙を使っている。授業終了時に回収し、必ず授業者のコメントを付けて、次の授業で返却している。振り返りシートの返却が、前時の復習を兼ねることにもなる。特に今回の「パネルシアター」の授業のように複数回連続となる授業では、振り返りシートの記述内容や、それに対する授業者のコメントが、次の授業展開に影響することも少なくない。そこで、授業中の疑問点に対する解決の方向性を示したり、取組の工夫のよさを評価したりするとともに、次回の活動で力を入れるべきポイントなどについて、意図的にコメントすることにした。

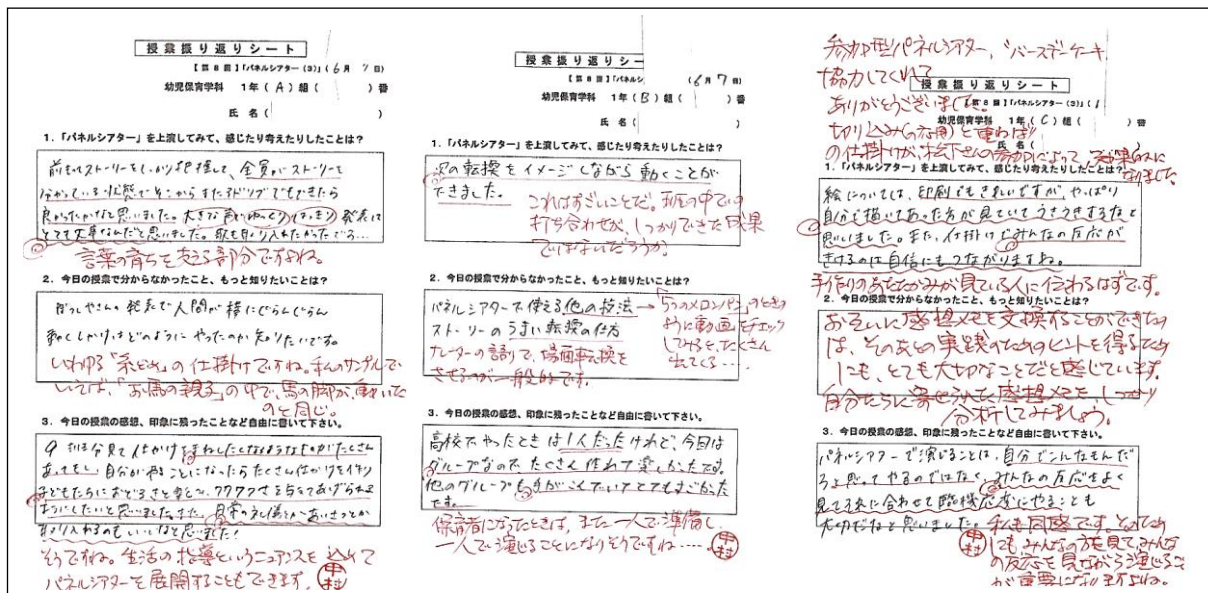


図4-1 授業振り返りシートと授業者のコメント

3. 取組の結果

「パネルシアター」への興味・関心を高めるための導入の工夫について、その具体的な取組内容について述べてきたが、それらの取組が、その後の製作やグループ発表の状況、レポートの状況、定期試験の結果などにどのように影響したのか、以下に示す。

3-1 グループ発表の状況

各クラスとも4~5人のグループを構成し、演目やストーリーの検討、パネル絵の製作、発表の練習に取り組んだ。特に導入時に演示した仕掛けについて、グループの発表でどんな種類をどのように取り入れたかを中心に、演目や仕掛け以外の演出の工夫、またその効果などについてまと

めたのが「表1-1～表1-3」である。

表1-1 A組 6/7(木) 第3限

順番	演目	仕掛けやその効果	備考
1	すてきな帽子屋さん	糸どめ、切り込み(挟み込み)、魔法の手、裏返し ※アヒルの子が「魔法の手」で出て来て印象的	・歌に合わせて演じている ・中心となる帽子のパネル絵をもう少し大きく
2	ウサギとカメ	裏返し ※「裏返し」により、ウサギの表情が大きく変化し効果的	・誰もが知っている昔話を取り上げた ・ナレーターはもっと顔をあげて
3	森のクマさん	裏返し、切り込み(挟み込み) ※「裏返し」により、クマと女の子の表情が変わり効果的	・みんなが知っている歌に合わせて演じている
4	カレーライス	切り込み(ポケット)、裏返し、重ね貼り ※鍋の「切り込み」に材料を入れていく	・歌に合わせてカレー作りを演じている
5	マリオ	扉、重ね貼り ※「重ね貼り」のバリエーションの工夫あり	・パネル絵の操作、分担について練習、打ち合わせを
6	山の音楽家	切り込み(挟み込み) ※「切り込み」を使って動物に楽器を持たせている	・歌に合わせて演じている ・見る側へ歌の働きかけもある ・繰り返しが効果的
7	ヤギさんのお手紙	切り込み(挟み込み)、裏返し ※「切り込み」でヤギが手紙を食べる様子を表現	・歌に合わせて演じている ・細かなパネル絵が丁寧に作られている
8	くいしんぼうのおばけ	扉、切り込み(挟み込み)、裏返し ※茶色のパネルを使用(夜の雰囲気合っている)	・歌に合わせて演じている ・演じる言葉をもう少し明瞭に
9	ジャックと豆の木	裏返し、重ね貼り、切り離し ※「切り離し」を効果に活用する工夫を	・有名な童話を題材に取り上げた
10	雨降りクマの子	裏返し、重ね貼り、引っ張り	・仕掛けの効果を高めるために、パネル絵の操作について、事前の練習が必要

表1-2 B組 6/7(木) 第4限

順番	演目	仕掛けやその効果	備考
1	ブレーメンの音楽隊	扉、裏返し、糸どめ ※「裏返し」ではもう少し変化を大きく	・歌に合わせて演じるとともに、見る側に手拍子を求めている ・セリフをもう少し明瞭に
2	雨降りクマの子	引っ張り、裏返し	・歌に合わせて演じているが、もう少し大きな声で楽しそうに

3	犬のおまわりさん	裏返し ※「裏返し」で犬のおまわりさんや迷子の子猫の表情が変わる	・歌に合わせて演じている ・見ている側へ、一緒に歌うような呼びかけがある
4	無農薬野菜	切り込み（引き出し） 、 重ね貼り ※「引き出し」を使って、キャベツの中から虫が出てくる様子を表現	・セリフ、よく練習できている ・見る側への呼びかけも効果的
5	くいしんぼうのゴリラ	裏返し 、 切り込み（ポケット） 、 糸どめ ※「切り込み」でゴリラがたくさん食べることを効果的に表現	・仕掛けの工夫が効果的 ・「手遊び」の要素も使っている
6	かわいいかくれんぼ	切り込み（引き出し） 、 重ね貼り 、 魔法の手	・歌に合わせて演じている ・パネル絵を貼る手順について、事前の練習を
7	みなみちゃんのおともだち	裏返し ※「裏返し」により、黒（影絵）からカラフルなパネル絵になり効果的	・「裏返し」の効果をうまく取り入れている ・繰り返しの効果も活用している
8	はらぺこあおむし	切り込み（挟み込み） ※「挟み込み」で青虫がものを食べる様子を表現	・歌いながら演じている ・月曜から順に数が増えていく楽しさがある
9	おむすびころりん	切り込み（ポケット） ※「切り込み」で作った穴の中におむすびやおじいさんが落ちて行き効果的	・昔話を忠実に再現
10	カレーライス	切り込み（ポケット） ※鍋の「切り込み」に材料を入れていく	・歌に合わせて演じている ・見る側へ、一緒に歌うような呼びかけがある

表1-3 C組 6/8（金）第3限

順番	演目	仕掛けやその効果	備考
1	まあるいたまご	切り離し 、 重ね貼り ※「切り離し」によって、卵の中からヒヨコやヘビ、恐竜が出てくる	・歌に合わせて演じている ・見る側に語りかけるナレーションが効果的
2	森のクマさん	引っ張り 、 切り離し ※「引っ張り」によって森の木が左右に分かれる状況を表現	・歌に合わせて演じている ・パネル絵の操作がなめらか
3	うずらちゃんとヒヨコちゃんのかくれんぼ	切り込み（引き出し） 、 裏返し ※「裏返し」で問いかけとその答えを効果的に演じている	・「何だろう」の語りかけにより、見る側を引き込んでいる
4	何ができるかな	切り込み（引き出し） 、 魔法の手 、 重ね貼り 、 切り離し ※「引き出し」によって様々な表現を工夫している	・畑からニンジン収穫したり、蛇口から水が出たりする様子を、効果的に表現している
5	Where is my face?	魔法の手 、 切り込み（挟み込み） 、 裏返し ※「挟み込み」によってアンパンマンの顔が変わり楽しい	・ナレーターの声色が効果的

6	キャベツの中から	切り込み（引き出し） ※「引っ張り」によって、キャベツの中から青虫が出てくる様子を表現	・歌に合わせて演じているが、歌のテンポとパネル絵の操作のタイミングが合わない
7	素敵なお庭	扉 ※「扉」の窓を開けるごとに、種類の違う花が現れ印象的	・「チューリップ」「ちょうちょ」の歌に合わせて、花の咲く様子を演じている
8	山の音楽家	裏返し、切り込み（挟み込み） ※「裏返し」によって、動きを表現している	・歌に合わせて演じている
9	竜宮城へ Let's go	切り離し ※「切り離し」によって、卵の中からヒヨコやカエル、ヘビ、恐竜が出てくる	・「まあるいたまご」と同様の趣向だが、演じ方の違いで雰囲気が変わることがわかる
10	まほうのワンピース	切り込み（挟み込み） ※「挟み込み」によって、次々と別の色のワンピースに着替えていく様子が表現される	・パネル絵の操作をもう少し滑らかに
11	ぐりとぐら	魔法の手、引っ張り、裏返し、切り込み（挟み込み）	・ナレーションとパネル絵の操作のタイミングについて、練習を

3-2 レポートの題材の状況

「保育内容 言葉」の授業終了時点を提出期限として、授業中に学んだ題材の中で一番興味を持ったものを一つ選び、レポートにまとめて提出するよう指示した。レポートの対象とした題材は、授業で取り上げた順に、「ことば遊び」「しりとりパネルシアター」「手袋人形シアター」「パネルシアター」「絵本」「紙芝居」である。どの題材を何人の学生が取り上げてレポートを書いたか、題材ごとの人数をまとめたのが「表2-1」である。

表2-1 レポート題材別人数表

題 材	ク ラ ス			計	割合
	A組	B組	C組		
ことば遊び	4人	3人	4人	11人	8.6%
しりとりパネルシアター	0人	0人	0人	0人	0.0%
手袋人形シアター	0人	0人	0人	0人	0.0%
パネルシアター	11人	2人	3人	16人	12.6%
絵本	23人	31人	28人	82人	64.6%
紙芝居	4人	5人	9人	18人	14.2%
計	42人	41人 ※1人未提出	44人 ※1人再履修	127人	

3-3 定期試験の状況

前期定期試験の結果について、出題分野ごとの得点や配点に対する得点割合の状況を一覧にまとめたのが「表3-1」である。

表3-1 「保育内容 言葉」定期試験 得点等の分析表

番号	出題分野	種別	配点	配点割合	得点平均	得点割合	クラス別		配点に対する得点割合
							得点平均		
問1	ことばと育ち	記号	24点	34.29%	9.98点	41.58%	A	10.00点	41.67%
							B	10.44点	43.50%
							C	9.55点	39.79%
問2	手袋人形シアター	○ ×	7点	10.00%	5.93点	84.71%	A	5.79点	82.71%
							B	6.07点	86.71%
							C	5.93点	84.71%
問3	ことば遊び(折句)	記述	2点	2.86%	0.27点	13.50%	A	0.21点	10.50%
							B	0.32点	16.00%
							C	0.27点	13.50%
問4	ことば遊び(しりとり)	記述	1点	1.43%	0.65点	65.00%	A	0.67点	67.00%
							B	0.66点	66.00%
							C	0.61点	61.00%
問5	パネルシアター(1)	記述	6点	8.57%	0.76点	12.67%	A	1.07点	17.83%
							B	0.63点	10.50%
							C	0.57点	9.50%
問6	パネルシアター(2)	記述	6点	8.57%	2.02点	33.67%	A	2.48点	41.33%
							B	2.00点	33.33%
							C	1.61点	26.83%
問7	絵本	○ ×	6点	8.57%	4.51点	75.17%	A	4.55点	75.83%
							B	4.46点	74.33%
							C	4.52点	75.33%
問8	言語発達	記述	4点	5.71%	1.84点	46.00%	A	1.67点	41.75%
							B	2.05点	51.25%
							C	1.82点	45.50%
問9	ことばの遅れ・つまずき	記号	14点	20.00%	9.82点	70.14%	A	10.35点	73.93%
							B	9.41点	67.21%
							C	9.11点	65.07%
計			70点	100.00%	35.78点	51.11%	A	37.38点	53.40%
							B	36.05点	51.50%
							C	34.00点	48.57%

4. 考察

4-1 グループ発表の状況について(表1-1~表1-3及び表4-1参照)

グループごとに準備を進めてきた「パネルシアター」の発表に当たって、必ず一つは仕掛けを

取り入れることを条件として、2～3分を目安に発表させた。どの種類の仕掛けがどのくらい使われていたか、クラスごとにまとめたのが「表4-1」である。

表4-1 グループ発表における「仕掛け」の状況

「仕掛け」の種類 \ クラス	A組	B組	C組	計
裏返し	8件	5件	4件	17件
切り込み (挟み込み)	5件	1件	3件	9件
切り込み (ポケット・イン)	1件	3件	0件	4件
切り込み (ポケット・アウト)	0件	2件	4件	6件
重ね貼り	4件	2件	2件	8件
魔法の手	1件	1件	3件	5件
切り離し	1件	0件	4件	5件
扉	2件	1件	1件	4件
引っ張り	1件	1件	2件	4件
糸どめ	1件	2件	0件	3件
計	24件	18件	23件	65件

仕掛けの中では、「裏返し」を使ったグループがどのクラスも一番多かった。手軽に製作することができ、操作も簡単な割に大きな効果につなげることができるという特長を活用したものと思われる。登場する人物や動物の表情がドラマチックに変化するおもしろさを、多くの発表の中で実感することができたようだ。また、中には、表情の変化ではなく、影絵状態のパネル絵を裏返してカラフルなパネル絵を示したり、見ている側に「これ、なんだろう」と問いかけ、裏返すことで答えを確認する展開として「裏返し」を活用したりしたグループ（表1-2「みなみちゃんのおともだち」、表1-3「うずらちゃんとヒヨコちゃんのかくれんぼ」など）もあった。単に自分たちの用意したストーリーを一方向的に演じるのではなく、見る側への働きかけによって全体の雰囲気盛り上げる工夫にも「裏返し」の仕掛けを応用することができていた。

導入時の授業者による仕掛けの演示では、「切り込み」に関しては、ドラえもんがポケットからいろいろな道具を取り出す「引き出し（ポケット・アウト）」とバースデー・ケーキに蝋燭を立てる「挟み込み」だけを紹介した。ところが、グループの発表の中には、鍋の「切り込み」の中に具材をすべて入れ込んだり（表1-1・表1-2「カレーライス」）、ゴリラが口の「切り込み」にいろいろな食べ物を飲み込んだり（表1-2「くいしんぼうのゴリラ」）、「穴」の「切り込み」の中におむすびやお爺さんが落ちていたりする（表1-2「おむすびころりん」）など、「ポケット・イン」に発展させたものが見られた。

また、授業者の演示の中にはなかった「切り離し」を取り入れたグループ（表1-1「ジャックと豆の木」、表1-3「森のクマさん」「竜宮城へLet's go」）もあった。「切り離し」は、導入で視聴した「5つのメロンパン」の中で使われていた仕掛けである。6分44秒の間、学生はスマートフォンの動画に極めて高い集中度を示したが、こうした導入時の学びが、実際の活動の中に生かされた結果である。

「糸どめ」「引っ張り」「扉」「魔法の手」などの仕掛けは、製作に手間がかかり、演じるに

もある程度の練習が必要であるため、発表全体の中での取組の頻度は低かったようだ。



図5-1 グループでの製作の様子



図5-2 グループ発表の様子 (A組)



図5-3 グループ発表の様子 (B組)



図5-4 グループ発表の様子 (C組)

導入で視聴した「5つのメロンパン」は、いろいろな動物たちが次々にメロンパンを買いに来るという場面が繰り返される。この繰り返しには、見る側に「次はどうなるのだろう…」という期待感を持たせる効果がある。またバックに歌が流れることで、楽しい(あるいは、かわいい)雰囲気を創り出している。見る者を引きつけ、楽しい雰囲気を創り出す演出の工夫やその効果を見て取ることのできる動画である。グループ発表の中で、「みなみちゃんのおともだち」(表1-2)、「まほうのワンピース」(表1-3)などは、明らかに繰り返しの効果を意識したストーリーとなっていたが、それ以外の発表にはあまり見られなかった。しかし、多くのグループが歌を取り入れ、自分たちが楽しく歌って雰囲気を盛り上げたり、見る側に一緒に歌うよう働きかけて自分たちの発表の中にクラス全体を引き込んだりする工夫が見られた。「5つのメロンパン」の視聴や、授業者による「バースデー・ケーキ」の演示が、グループ発表の取組に生かされたものと見ることができる。

4-2 レポートの題材の状況について (表2-1参照)

レポートの題材として取り上げられたのが一番多かったのは、「絵本」であった。「紙芝居」や「パネルシアター」に比べて、幼い頃から絵本が学生の身近にあったであろうことを考えれば、これは当然予想される結果であった。レポートの内容を読んでみても、「幼い頃、寝る前に母が絵本を読んでくれたのを…」 「実習中、毎日絵本の読み聞かせをやらせてもらい…」などの記述

が多く見られ、学生にとって絵本が親しみのある題材であることがうかがえる。

レポートを課した時期と授業で取り上げた時期との関係も、取り上げた題材の数に影響していることが考えられる。どのクラスもある程度の学生が「ことば遊び」に関心を示しながら、それを取り上げた学生が全体として少ないのは、「ことば遊び」の授業が4月末であり、取り上げる題材の中では一番早い時期だったことも影響していると考えられる。一方、「絵本」の授業は、6月下旬であった。

なお、「しりとりパネルシアター」と「手袋人形シアター」を取り上げた学生が全くいなかったのは意外な結果であった。これは、授業で使用しているテキストの中に、これらの題材に関する記述が少なかった（つまり、参考としてよりどころとする材料が乏しかった）ためではないかと考えられる。

「パネルシアター」を題材として取り上げた学生の割合は、12.6%であった。興味・関心を高めるために導入を工夫し、その結果としてその後のグループ活動もかなり意欲的に取り組んでいた様子が見えたとはいえるが、その割にはレポートの題材として取り上げた学生の割合は、決して高いとは言えない。また、「パネルシアター」を題材として取り上げた学生の人数が、クラスによってかなり差がある（A組はB組・C組の4～5倍の学生が取り上げている）点も気になる。しかし、同一の内容で授業を展開していることや、授業中の取組の様子などから考えれば、この差は個々の学生の好みの問題という以上の理由が見当たらない。

4-3 定期試験の状況について（表3-1参照）

定期試験において「パネルシアター」に関する出題は、70点中の12点。配点割合としては17%程度である。出題内容は、導入時に演示したさまざまな仕掛けの名称を問う問題、また「5つのメロンパン」の動画の中で使われていた仕掛けや、見る側を引きつける演出の工夫について問う問題。いずれも記述式の出題であった。他の出題はそれぞれの分野に関する重要語句を語群の中から記号で選択したり、記述内容の正誤を○×で答えたりする出題が中心であった。「パネルシアター」に関する出題が記述式であった分、他の問題に比べて正答率が低かったようだ。

評価の内容や方法について考えたとき、「パネルシアター」への興味・関心を高めるための導入の工夫に対する成果を、仕掛けの名称や演出の工夫について出題することで評価できるかという点には課題が残る。ただ、「パネルシアター」という題材全体に関する、学生の興味・関心の度合いを大づかみにとらえることは可能であると考えられる。少なくとも導入を工夫し、「パネルシアター」への興味・関心を高めるといふ取組が、全体としては仕掛けの名称という知識理解やその定着にまではつながりきらなかったのは事実である。

一方、クラス別に得点や得点割合を見てみると、「パネルシアター」に関する出題に対して、A組の数値が一番高いことがわかる。この傾向は、平均点についても同様である。しかしながら、他の出題分野については、必ずしもA組の数値が一番高いというわけではない。このことに関して、レポートの題材別人数（表2-1参照）との関係が注目される。A組はレポートの題材として「パネルシアター」を選んだ人数が、B組、C組に比べてかなり多かった。このことと定期試験における「パネルシアター」の得点割合が一番高いこととは、相関があると考えられる。簡潔に言えば、その題材に関する関心が高ければ、その題材に関する知識理解や知識定着の度合いも高いということである。前述したとおり、レポートの題材として「パネルシアター」を選んだ人数は、A組が一番多く、その理由は個々の学生の好みの問題という以外の要因は解明できていな

い。しかし、さまざまな手立てを講じることによって、題材に対する学習者の興味・関心を高めることができれば、その後の活動の意欲を引き出すとともに、知識理解の度合いを高め効果があるということは考えられる。定期テストの数値結果は、言わば当たり前とも言えるこうした理屈が、今回の実践でもあらためて確認できたということになる。

5. おわりに

限られた時間の中で、ストーリーや演出の工夫について話し合い、パネル絵を分担して製作、そして中には練習の時間が十分に取れず、ほとんど「ぶっつけ本番」のような発表…、それでも「パネルシアター」に取り組むグループの活動は、充実していた。そして何よりも、楽しい「パネルシアター」にするには、自分たちが楽しく取り組むこと、またそのためには事前の準備と入念な練習が必要であることを学生たちは感じ取っている。子どもたちの言葉の育ちを支える保育者を目指す者にとって、大切な学びの一つ一つである。

導入時における働きかけの工夫によって、題材に対する学生の興味・関心を高めるという今回の実践は、その後の活動の充実という点では一定程度の成果があったものとする。ただ、活動の充実から知識理解の定着へというつながりの部分について、基本的な道筋は確認されたものの、その度合いを高めるための具体的な指導のあり方については今後の課題となる。また、導入の工夫そのものについても、他のどのような方策があるか、他の題材ではどのような手立てが有効か、学生の実態に合わせてさらに研究しなければならない。

6. 参考文献

- 1) 太田光洋、内藤由佳子、大迫秀樹、田口鉄久、白澤早苗、片山順子、齋藤二三子、岸 美桜、中山美知子：保育・教育ネオシリーズ²⁰「保育内容・言葉」（第三版）、同文書院、2018年2月15日
- 2) 松本峰雄、高橋 司、飯塚朝子、佐々木由美子、関根久美、浅井 広：「保育における子ども文化」、わかば社、2014年12月5日
- 3) 図1-1 「5つのメロンパン」 - YouTube
(<https://www.youtube.com/watch?v=5FDvDcHq7zoo>)
視聴日：1A・1B…5月31日（木） 1C…6月1日（金）

研究ノート

『創造力の育成を図る授業方法の改善』

— 図画工作及び色彩計画の授業から —

A Study for Improving to Build Creative Thinking in class. - From Arts, Crafts, and Coloring classes.-

大野琴絵 国際学院埼玉短期大学教育研究所
山岸君江 国際学院埼玉短期大学非常勤講師

本研究は、創造力の育成を図るため、受講生に行った各専門分野の授業内容の有効性と、得られた成果について検討するものである。筆者らは「創造力」を「新しいものを生み出す力」つまりは「今まで世になかった思想を何らかの手法・手段で価値のあるものへと生み出す力」と定義したうえで、全15回の授業を通して創造力がいかなる形で育成されるか検証を行った。

キーワード：創造力、表現活動、色彩計画、図画工作

1. はじめに

文部科学省に置かれた中央教育審議会は、その答申の参考資料3で新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて、これからの目指すべき社会像と求められる能力を掲げ、そのなかで「総合的かつ持続的な学修経験に基づく創造力と構築力」を成熟社会において求められる能力として述べている。

本研究では学生の感性を働かせながら、創造力を発揮できるよう、図画工作や色彩学を通じた表現活動の中でそれぞれの学科の専門性を反映させた授業構築を行った。個人の活動的欲求を喚起しながら、どのような授業内容が有効であるのか実際の授業記録をもとに検証する。

2. 方法

(2-1) 方法

本研究では、図画工作(平面)及び色彩計画基礎の2つの授業内容を取り上げ、フィールドワークとして学生がどのように創造力を発揮していったかを記録する。

(2-2) 研究対象

平成29年度図画工作Ⅰ・図画工作Ⅱ・保育内容造形表現履修者である幼児保育学科103名及び色彩計画基礎履修者である健康栄養学科調理製菓専攻7名、平成30年度図画工作Ⅰ・保育内容造形表現履修者である幼児保育学科127名及び色彩計画基礎履修者である健康栄養学科調理製菓専攻6名

を対象とする。いずれも国際学院埼玉短期大学の1学年・2学年の学生である。

(2-3) 実施期間

平成29年度4月～平成30年度7月(前期授業終了時)

3. 図画工作(平面)

(3-1) 授業の目的

本授業は基礎的な表現技法を身につけるものであり、描くことにより基本的表現資材を知り、その活用をすることで創造力を高めるとともに表現力の豊かさを養うものである。幼児保育学科一年時の前期課程図画工作Iの授業として本計画を実施することで、創造力の育成の効果を検証する。

(3-2) 授業内容

全15回の授業の中で12種類の題材、技法を体験し、身につける授業を実施した。その内容と指導の重点、学生が製作した作品の写真を例に挙げ、今回は授業の一部を抜粋して創造力の育成にどのような影響が現れるのか、その変化や反応について記載する。

(1) 色の基礎知識

内容「自分の色を作ろう」

○クレパスと絵具を使い色相環を自分で作ってみることで色に対する認識を深める。

身の回りの色への関心を促す。

○クレヨンや絵具といった画材の混色法を知り、自分だけの色を作りだすことを楽しむ。



図1

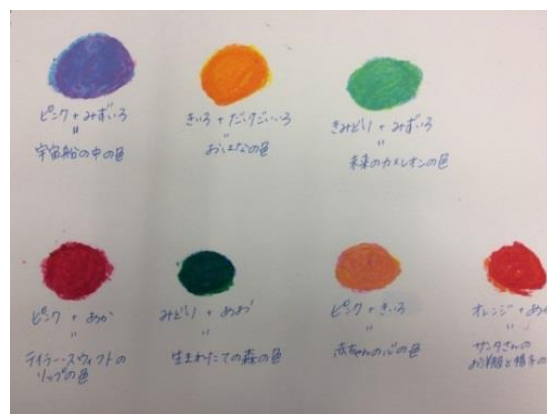


図2

学生たちからは、「クレパスを触るのは幼稚園での活動以来」という声も多く上がった。初めは恐々と触れていたが、図1のように12色相環を製作する活動の中で赤、青、黄色といった基本的な色を塗ることを通して、次第に触り慣れない画材への抵抗感が薄れていった。その結果図2のように自分で選んだ色を組み合わせる新しい色を作り出す活動には抵抗なく取り組み、自ら想像して作り出した色、そこから感じたイメージを膨らませ、自分だけの色に名前を付けることができるようになった。

(2) 描く (かく・えがく)

内容「本物そっくりに描こう」

○描画材について知る。(調べる→使って気づく)

○素材について観察し、自分で描材を選択して描く。

描材の中でも特に鉛筆に重点を置き、黒の色の幅を知り、見て、触って、気づいたことを明度(明暗)の世界で表現する素描を行った。素描を行う前に鉛筆の種類や硬さと色の違いを、実際に塗ってみることで体験する時間を設けた。その後、図3のように実際のモチーフを観察しながら描くと、その質感に適した鉛筆の種類を自らで考え、取捨選択して使うことができるようになった。



図3

(3) デカルコマニー

内容「いない・いない・ばあ！」

○合わせ絵の特性を生かした表現を知る。

デカルコマニーの基本的な表現と実践的な応用の方法を知る。図4のように左右対称を活かした蝶の形で実践する。基本的な表現と実践的な応用の方法を知る。紙を合わせてこすることで現れる偶然の色や形、模様から、



図4

「これ〇〇に見える」といった声が上がリ、自然と見立て遊びに発展した。

(4) マーブルリング

内容「できた マーブル模様の世界」

○水面に模様を作り、紙に写し取る。マーブルリングしてできた模様を描き足したり、切り抜いたりして見立て遊びをする。

デカルコマニーでも自発的に見立て遊びに発展したこともあり、偶然できる色、形、模様を次々に発見して楽しむことができる。図5のように「ぞうさんとアシカさんの休日」とタイトルをつけて、見立てた形に空想の世界を思い描けるようになってきた。もちろんこの段階では見立て遊びが難しいと感じる学生も多数見受けられた。しかし友人同士で出来上がった模様を見せ合い、見える形をお互い言い合うことで自分以外の見方に刺激を受けるとともに、いろいろな見立て方があることを知り、それをヒントに自分なりの見立て遊びを楽しみだす姿が見られるようになった。

(5) スクラッチ

内容「クレパスの魔法」

○台紙の作り方を知る。(明るい色を塗ってから暗い色を重ねて塗る)



図5

○削り出しの技法を知る

削ることでカラフルな色が現れ、描くことができる技法を使いイメージを表現する活動である。しかし描く前の台紙を塗る準備が必要なため、その抵抗を取り除くためにスクラッチの技法が登場する絵本を紹介し、題材に親しみを持たせた。

この活動から偶然を楽しむことに加え、ある程度完成をイメージしての製作になってくる。しかし、偶然の色や形を楽しむことができるようになっているので、思い描いたイメージと違うことが製作の途中に起きても、そのこと自体を楽しみ作品に活かしていく姿が見られるようになった。



図6

(6) スパッタリング

内容「色の雨を降らせよう」

○型紙を用いてスパッタリングの効果的な使い方を知る。絵具を粒子状にして描く特性を知り、それを活かした形をイメージして作った型紙を使い描く。型紙を用いることで、形の繰り返しや色の重なりといった網とブラシという筆で描くのとは違う独特の表現を楽しむ。図7の作品は題材名と、網とブラシを使うことで絵具が霧吹状になる様子からイメージして傘の形の型紙を作り、切り抜いた形と切り抜かれた形の両方を活かし雨と傘の楽しい世界を表現した。



図7

(7) フロッタージュ

内容「こすってうつして描こう①」

○物の凹凸の上に薄い紙を乗せ、色鉛筆でこすることで模様を写し取る技法

(8) ステンシル

内容「こすってうつして描こう②」

○フロッタージュで写し取ってきた模様の上に、型紙とタンポと用いたステンシルを重ねて描く。



図8



図9

2つの技法で1枚の絵を描く活動を行った。この段階になると、初めに完成を計画して、それに合った形、色を描き出していく方法（図8）と、まずは色々試してみても偶然現れた形や色に刺激されて浮かんだイメージから製作を進める方法（図9）と作り方のパターンが分かれてくる。完成した作品からその違いは分からないが、学生はそれぞれ自分に合った製作の進め方に気づき、自らのイメージを表現するのに適した技法の使い方を選択していけるようになった。

(9) ドリッピング

内容「絵を描こう②」

○ドリッピングの種類を知り、自分なりの表現に用いる。

魔法の絵の具という表現を用いて、クレヨンが浮き上がって絵が見える技法とストローで絵具を吹いて描く技法の2つを用いて制作する。

図10の作品は、幼稚園、保育園での活動を想定して、子供と一緒に楽しめる表現方法を考えて、自分なりの表現に変えて描いたものである。身につけた技法を用いた自在な表現が可能となるだけでなく、教える対象を意識した表現技法の使い方を考えられるようになった。

(10) コラージュ

内容 カラフルな生き物たちの世界を作ろう

○身につけた技法をすべて使って表現する。

○共同制作（グループ活動）

学んできた技法と描材の特性を理解し、表現に適した方法で活用する。

共同制作というグループで協力して話し合い、他者の発想を認め合いながら、様々な技法を用いて色や形を工夫した表現を楽しむ。

前期課程の最後の活動となるこの頃には、自分の想像するイメージを、表現に適した技法、材料を用いて形にする力だけでなく、自分の思いや作りたいたい描くものを他者と共有し、図11図12のようなテーマに沿った1つの作品を協力して作り上げる力も身につけてきた。

学生がそれぞれ課題に沿って自分の思いやイメージした世界を自由自在に形にして表現する力、創り出す力がついた。



図10



図11



図12

(3-3)授業の分析及び考察

本研究は基礎的な表現技法を身につけ、描くことにより基本的表現資材を知り、その活用をすることで創造力を高めるとともに表現力の豊かさを養うものと位置付け、実施した内容が創造力の育成に有用であることの検証をおこなった。

1年時の前期課程において平面による表現の中では、基礎的な表現技法を身につけるとともに、描くことを通して基本的表現資材を知り、経験として得た知識を活用する力を身につけ、表現力の豊かさを養うことが創造力を高めるために大切であると考え。自己表現の素材、技法を獲得することにより知識と経験を身につけ、自由に表現することが可能となる。その結果、自分の想像した世界を自分なりの工夫とともにイメージした通りの形に創り出し、その達成感を味わうことで表現の楽しさを体感することができる。その達成感によって得る「楽しい」という気持ちが、「もっと」という欲求を生み、それが想像力の育成を促すこととなると考え、授業計画においても学生自身が「楽しい」と感じることに重点を置き内容を構成した。

今回、その結果を検証するために平成29年度入学の幼児保育学科の学生103名に対し本校入学前（幼稚園・小学校・中学校・高校までの図工や美術教育を受けての意識）と、入学後図画工作Ⅰの授業を受けての図画工作への意識についてアンケート調査を行い92名の回答があった。

その中で「本学入学前から図工（美術）が好きでしたか」という問いに「はい」を選んだ学生が62名、「いいえ」を選んだ学生が30名という回答を得た。主な理由として「はい」を選んだ学生は「好きだから」「楽しいから」が多数を占めていた。その「好き」「楽しい」という気持ちの由来としては、表現すること、工夫すること、ものを作ること等々とあるものの総じて自分のイメージを形にし、それが完成した時の嬉しい気持ちや楽しい気持ち、達成感から好意的な感情をもったものと考え。

それに対し、「いいえ」と回答した学生の主な理由は「下手だから」「とにかく嫌いだから」「絵が苦手」「自信がもてないから」「どうすればいいのかわからないから」「考えているものが作れないから」「アイデアが浮かばない」と様々な意見が出たものの、これまでの図工や美術の授業の中で他者と比べた自分への思い、アイデアが浮かばない苦しさ、イメージが形にならないもどかしさの積み重ねから「嫌い」「苦手」という気持ちが生まれてきたものと考え。

幼児保育学科の学生が今後活躍する幼稚園・保育園の場において、子どもたちは遊びを通してあらゆることを学んでいくと考える。『新造形表現 理論実践編』には「遊びを通して五感が発達され感性はさらに豊かになる」とあり、さらに「遊びの大半を占めるのは造形的活動であって遊びの中において造形活動が十分できるように保障する必要がある」や「楽しくて楽しくてたまらないような保育を心がける必要がある。」とも書かれている。遊びとは本来楽しいものであり、造形活動である図工（美術）は楽しいものである。

アンケートにおいて「いいえ」と回答した学生は本来遊びであり、楽しいはずの造形表現になぜ「嫌い」「苦手」という感情を持つことになったのかを考えた。その中で授業中の学生の言葉を思い出す。とてもいいアイデアで描いている学生の作品を、クラス全体に向けて紹介した時のこと、紹介するために借りた作品を本人に返すととても驚いた表情で「このように褒められ、作品を皆に紹介してもらえたのは初めて」と言い、その後とても嬉しそうに制作をしていた。筆者はその言葉にとっても驚かされた。そして子供の思いを形にした表現に対して「承認する」「褒める」というのが教える側にできる援助の1つであり、とても大切なことであると再認識させられた。

図画工作の前期の授業計画において、重点に学生自身が「楽しむ」ことを入れるようにしている。そして学生が「楽しむ」ために教える側として、学生のアイディアやひらめき、やってみたくと思う意欲、結果出来上がった作品に対し、必ずしもいい結果として完成しなかったとしても挑戦した意欲を認める、それが最も重要な手段であると考えている。

今回アンケートでは、図画工作の授業を受けてみて「図工（美術）への気持ちに変化があったか」とも質問した。結果「元々好きでしたか」という質問に「いいえ」と答えていた学生のほとんどにプラスの影響が現れた。印象的な答えとして「絵が上手く描けなくても楽しいと思った」「何をしても褒められたので好きになった」「何かを作るのが楽しくなった」等々があった。また、経験を通して技法や画材、その性質等の知識を身につけたことで「技法等々を知ってこうしたいというアイデアが豊富になった」「自分の好きな技法を見つけられて楽しかった」「作ることができる幅が増えた」等々自分の想像した世界を創造する力を得、造形表現に対する気持ちをプラスに転じる結果となった。

これは「元々好きでしたか」という問いに「はい」と答えていた学生にも同様の効果があり、図画工作の授業を受けて「さらに好きになった」「やりたいことがより深くできるようになった」「想像力が豊かになった」さらには「失敗を恐れずにできるようになった」という元々の気持ちに経験による知識を得ることによってより楽しさが増し、自信にもつながるという結果が現れた。それは図画工作の授業を行うことで、表現する手段と方法を手にしたことで自分の思い描くイメージを自由に形作れる力、つまり創造力を育成する結果となったと言えるのではないかと。

4. 色彩計画基礎

(4-1) 授業の目的

本計画は調理製菓専攻1年時において基礎的な色彩の知識を身につけることが大前提であり、知識を応用し各それぞれの専門分野(中華・西洋・日本料理・製菓等)の食材やテーブルウェア等、ターゲットに合わせた色彩の選び方を身に付け、プレゼンを通して与えられた同じテーマで制作された作品を他者と共有することで、視野を広げ創造力を高めるとともに、個性やアイデンティティを養うものと位置付ける。

(4-2) 授業内容

全15回の授業の中で抽象的な題材で頭を柔軟にした後、具体的な題材を行うことで、イメージの幅を広げ「今まで世になかった思想を何らかの手法・手段で価値のあるものへと生み出す力」の育成を行う。今回は授業の一部を抜粋して創造力の育成にどのような影響が現れるのか、その変化や反応について記載する。

(1) 色彩構成

内容「円形や三角形、四角形、ひし形などの図形を基に美的な構成を行う。配色と色の調和について色鉛筆を用いて、実技で確認する」

○与えられた図形を使い、必ず3色及び5色以上の色を使用し色彩構成を行う。その際必ずテーマを設けることで、形からイメージを読み取り、オリジナルのストーリーを作り上げ、創造力を養う。(図1、図2参照(H30年度前期授業より))

図1は5色使用した作品である。「考えても思いつかない場合は、好きな色を塗ってみてまずは手を動かしてみよう」という指導を行った。この学生は、思いつく円形はいくつかあったようだが、在り来りの作品ではなく、他者とは違う、個性を発揮したいという欲求があり、「ピンクのグラデーションを描いていたら、塗り終えたものを見たとき、火星に

見えたため、春をイメージして桜の花びらを描き、花びらが待っている宇宙に仕上げました。」という花びらと宇宙という、現実では起こりえないようなシチュエーションを想定し、「有り得ないもの」を「有り得るように見せる」個性的な作品を仕上げた。また、図2は3色使用した作品である。学生のコメントに「左下の四角形は海が見える病室からの眺めを描きました。外に見える景色はとても綺麗なはずなのに、目の前にある花は枯れてしまっているところに儂さを感じて

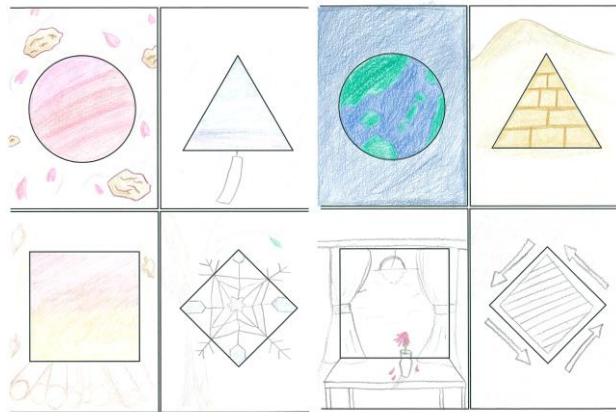


図1

図2

もらえるように仕上げました。」というように、「単なる窓」ではなく、3色であることに意味付けし、病室の患者の心情をも感じさせるような作品となった。「必ずテーマを設けること」「手を動かしてみること」この2点の要因が作品に独創性を見出し、創造力が養われた結果と言える。また、発表を聞いて、「形がこうだからとか関係なく、工夫して描いていたので自分には全く思いつかなかった発想でした。」「色を塗るだけでも個性的な作品ができていて、作る側も聴く側も楽しめ、3色だけでもこんな表し方があるのだなと思いました。」というように、受講者同士で作品を共有し、新たな発見や刺激をもたらすことで創造力の幅を広げることが出来た。

(2) コラージュ

内容「1：色・感情・キーワードの中からそれぞれ1つずつ選択し、それを融合させた1つの作品を制作する。

1. 色(赤・黄色・青・緑・水色・オレンジ・ピンク)
2. 感情(喜び・楽しみ・驚き・勇気・幸福・期待・感謝)
3. キーワード(思いやり・仲間・希望・発見・気合・涙・冒険)

上記のワードから、雑誌から素材を抽出し、形にすることで抽象的なイメージの創造力を養う。

(図3参照(H29年度後期授業より))

図3を制作した学生は、「赤・勇気・冒険」を選択し、本から物語が飛び出している作品に仕上げた。最初はなかなかイメージがまとまらず苦戦しており、学生はなにより「限られた時間内に仕上げる」ということが非常に難しく、「はやく考えなければ」というプレッシャーから「頭が真っ白になる」と学生から話が合った。「出来上がりの作品をイメージし、完全に作り上げるのではなく、自分の気に入った素材を集めてからそれを組み合わせて作品を仕上げてみるのも1つの手」というようにアドバイスしたところ、ぐんぐん手が動くようになり、ファッション・旅行・インテリアの様々な雑誌から自分の気に入る素材を切り取り、それを融合し組み合わせ作品を完成することが出来た。人一倍作業に手を付けるのが遅い学生だったが、結果的に独創性があり、配置においてもダイナミックでストーリーを感じられる大変優れた作品となった。



図3

(3) ポスター制作

内容「視覚で五感を刺激するポスターの制作・発表」

○視覚情報のみで、視覚・聴覚・触覚・味覚・嗅覚すべての五感を感じられるポスターの制作を行うことで、人間本来の動物的本能を掻き立て、イメージをより鮮明化できる創造力を養う。(図4参照(H29年度後期授業より))

「視覚で五感を刺激する」という課題を聞いて、皆口を揃えて「難しい」と発した。「写真のみで表現するのではなく、文字を効果的に使用してみよう」と指導したところ、図4のように効果音を文字で添えることで、よりリアリティが増し、五感を刺激する仕上がりとなった。また、「どんな人がどんな場所でこのポスターを見るのか想像しながら制作してみよう」という指導を行うと、「冬季限定」や「季節感あふれるそんな空間を器に映かせてお届けします。」といった表現で季節をも感じさせる作品に仕上げてきた。



図4

(4-3)授業内容の分析及び考察

色彩構成及びコラージュでは「自分自身を見つめ個性を引き出す」、ポスター制作では「自分の創造を相手(観覧者)に伝える」ことに重点を置き、調理という専門分野に携わる学生へ色彩学を通して身に着けた知識を応用し「現場で役に立つ創造力」を修得させる授業を行った。

2セメスターにわたり授業を比較した結果、作業工程が視界に入る机上で作品制作を行っている、思想や傾向が在籍者と類似することが明確化された。それは、作業が早い学生の作品を横目で見て、「こうやって作り上げるのか」というように無意識的に「真似」をするからであると考えられる。それに比べてPCを利用し作品を制作した際には、画面一点に視界が集中するため「個人の作業空間」となり、全員が違うテイストで作品を仕上げてきたことが分かる。

本授業を通して、「創造は苦手だ」という固定概念に囚われていることにより、自分の発想や作品に自信が持てなかった学生は、他者の発表を聞き「自分にはない発想」に刺激を受けたことで、視野が広がり、発想の幅に大きく影響されたことが提出されたレポートで明らかとなった。苦手意識があっても、プロセスや手段、手がかりを伝授するだけで、敏速に創造を発揮することが分かる。

また、発表時に「〇〇さんの良かったところはここ」を聴講者が発表者に発言する場も設けた。個性を伸ばすため「これでいい」「間違っていない」という自信に繋げさせるためである。それらが影響してか、最終的にはすべての学生が第一回目の発表の評価(声の大きさや内容等)を遥に上回る成果となった。これらのことから、創造とは「自己の自信」に大きく影響していることが読み取れる。レポートでは発表を通して気づいたことを記載するように指導した。また、グループワークでは個人の感性のみならず、様々な感性の調和を図り、1つの目標に向かい役割を配分し協力し合うことで、凝り固まった個性をほぐし、磨き上げ、他者との関わりの中で新鮮な創造力を養うことに重点をおき指導した。その結果、ほぼ全員が口を揃えて「新たな発見があった」と答え、「モノづくりをしている人は細部まで配慮しながら作っていることが分かった」「発表を通して意見交換することで、個人個人の相違性を理解できるので、発表兼意見交換は非常に重要であることがわかった」という考察結果が出た。そして、ターゲットを設けることで、「どんな人が誰とどんなふうに食べているかを想像しながら制作するのが楽しかった」といったように、対象者の生活背景等を想像して作品制作が出来るようになったと言える。

創造には決まりがない。しかし、創造はイメージーションの応用であり「培われた経験」「知識」「共にする集団」によって大きく左右される。つまり「引き出し」と「ひらめき」が相俟って創造力に厚みをつける。我々教員が、一側面のみならず多方面から物事を見ることの重要性を促し、創造するきっかけや知識、方

法を伝授しながら、個性を引き出し伸ばすことで、学生は「創り上げる喜び」を養う。こうして鍛え上げられた創造力は、調理という専門分野を学ぶ学生にとって、料理の味や見た目の美味しさのみならず、どういった場面でどのような人と「その瞬間」を共有するのか等、空間やコミュニケーションツールを提供するうえでの社会的教養としても活かすことができるであろう。

5. おわりに

図画工作及び色彩計画基礎の授業を通して創造力の育成とその成果を分析した結果、第一に作業を開始してもなかなか手につかず、「何も思いつかない」「何を作ればいいのかわからない」というように、イメージする段階で躓く学生が多いことが分かった。創造には想像力が必要不可欠であり、想像力が乏しいと、その先へ進む手立てがない。そもそもイメージが湧かない。そのため我々教員が「手がかり」を与えることで、思考が活性化され、創造へ前進する。手がかりによって広げられた視野は、観察力を身に着ける。また、他者との関わり、それも同じ趣味趣向を持った者同士ではなく、全くの新しい考えに触れることで新たな世界を切り開き、創造力が高まることも結果として現れた。

そして、創造は自己の自信に大変大きく影響していることも分かった。美術に根本から苦手意識があると作品への表現力が乏しくなる。人には誰にでも承認欲求が存在する。個人の個性や意見を尊重することで自信につながり、発言力や表現力が開花されることが結果に大きく反映された。

以上のように創造力を育成する学習方法としては、「情報の共有」や「新たな切り口(手がかり)の提供」、褒めることで「自信をもたせる」ことが非常に効果的であることが分かった。

これらのことから、創造的学修は制作技術のみならず、観察力や発言力等といった「人間力」を高める非常に重要で必要不可欠な学修であると言えるため、今後さらに授業に重点的に取り入れていく必要があるだろう。

引用文献

*1 編著 花篤 實・岡田 愨吾 (2018) 『新造形表現 理論・実践編』三晃書房 pp24-25

参考文献

文部科学省(2012)新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて(答申)について (概要) 参考資料 3

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/_icsFiles/afieldfile/2012/10/12/1326849_02.pdf

報告

保育職志望学生のパソコン操作技術に関する意識と

職場で必要な技術に関する調査

A Survey on Consciousness Concerning Student's personal Computer Operation Technology, and Technology Necessary at Workplace

中平浩介 国際学院埼玉短期大学幼児保育学科

保育職を目指して入学してきた幼児保育学科1年生が将来保育職に就いた際、どのような情報技術が必要だと考えているか、また「情報処理Ⅰ」の授業で学修したパソコン操作の修得程度について調査を行ったのでその結果を報告する。

キーワード： 情報処理Ⅰ、パソコン技術、Word、Excel

1. はじめに

国際学院埼玉短期大学での情報処理教育は幼児保育学科、健康栄養学科栄養士専攻、健康栄養学科調理製菓専攻の1年生に「情報処理Ⅰ」を必修科目として実施している。「情報処理Ⅰ」はキーボード操作、マウス操作、フォルダの作成、ファイルのフォルダへの保存、読み出し、コピー、削除、インターネットの利用といった基本的操作からMicrosoftが提供するOffice2013に含まれるWord2013、Excel2013、PowerPoint2013といったソフトウェアをストレスなく使用できるようにすること、そして情報倫理について学ぶことを目標として実施している。そこで今回は保育職を目指して入学してきた幼児保育学科1年生に、将来自分が保育職に就いたとき、どのようなパソコン技術が必要だと考えているのか、また「情報処理Ⅰ」の授業で学修した操作技術について修得したかどうか授業が終了した時点でアンケート調査を行ったのでその結果を報告する。

2. 方法

2-1 アンケート調査

(1) 調査の目的

本調査は幼児保育学科1年生が、将来保育職に就いたとき、どのようなパソコン技術が必要であると考えているか、それを知る目的で実施した。

(2) 調査方法

株式会社Questantの提供するアンケート作成ソフトを使いPC上で回答する方式をとった。

(3) 調査内容

調査したアンケート内容は以下の通りである。質問5を除き、選択肢はそれぞれの項目についてまったくそう思う ややそう思う あまりそうは思わない まったくそうは思わない の4段階で回答してもらった。

質問 1

パソコンの操作について、次の技術を理解し修得したと思いますか。

- キーボードを見ないで打つことができる
- ダブルクリックやドラッグなどのマウス操作ができる
- Ctrl キーを使って離れた箇所のオブジェクトを複数選択できる
- 作成した新規ファイルを自分のフォルダに保存する
- 自分のフォルダから必要なファイルを開く
- IME を使って読めない漢字を探す

質問 2

ワード(ワープロ)について、次の技術を修得したと思いますか。

- 文字の入力、漢字変換、確定
- 文節区切りの変更
- ページ設定ダイアログボックスの用紙の設定と文字数、行数の設定
- 均等割付
- インデントの増減
- タブとタブ記号の設定
- フォントの種類やサイズの変更
- 画像の挿入
- オンライン画像の挿入
- 表作成
- 表の編集(セル幅の変更や行・列の増減)

質問 3

エクセル(表計算)について、次の技術を修得したと思いますか。

- セル参照を使った四則演算
- セルの相対参照と絶対参照
- SUM 関数を使った集計
- AVERAGE 関数を使った計算
- ROUND 関数を使った四捨五入の計算
- IF 関数の使い方
- 示された表を元に、円グラフを作成する
- 示された表を元に、複合グラフを作成する

質問 4

あなたが将来、幼稚園や保育園や施設で専門職として働くとき、この授業で学んだパソコンの技術は役に立つと思いますか。

質問 5

幼稚園や保育園や施設で専門職として働くとき、必要だと思われる情報処理技術を選んでください。(複数回答可)

園だよりの作成 園のホームページの編集 報告書の作成 ポスターの作成 写真の加工 表の作成
タイピングの技術 住所録の管理 グラフの作成 動画の編集 インターネットで情報検索

(4) 調査時期

2018年7月の前期授業終了後に情報処理室で実施した。

(5) 調査対象者

国際学院埼玉短期大学に在籍する幼児保育学科1年生127名を対象とした。

(6) 有効回答数

有効回答数は121名で在籍者に対する回答率は95.3%であった。

3. 結果

3-1 「情報処理 I」で学修した操作技術修得の程度

(1) パソコン操作技術修得の程度

沢山あるパソコン操作のうち授業でよく使う6つの操作について、それらを修得したと感じているかその程度を聞いた。結果を表1に示した。キーボードを見ないで打つという操作では「まったくそう思う」が10.7%、「ややそう思う」が42.1%、「あまりそうは思わない」が35.5%、「まったくそうは思わない」が11.6%であった。ダブルクリックやドラッグなどのマウス操作については、「まったくそう思う」が57.9%、「ややそう思う」が38.8%、「あまりそうは思わない」が3.3%、「まったくそうは思わない」が0.0%であった。Ctrlキーを使って離れた箇所のオブジェクトを選択する、という操作では「まったくそう思う」が27.3%、「ややそう思う」が47.9%、「あまりそうは思わない」が24.0%、「まったくそうは思わない」が0.8%であった。作成したファイルを自分のフォルダに保存する、という操作については「まったくそう思う」が79.3%、「ややそう思う」が18.2%、「あまりそうは思わない」が2.5%、「まったくそうは思わない」が0.0%であった。同様に自分のフォルダからファイルを開くという操作については、「まったくそう思う」が81.8%、「ややそう思う」が17.4%、「あまりそうは思わない」が0.8%、「まったくそうは思わない」が0.0%であった。IMEを使って読めない漢字を探すという操作については、「まったくそう思う」が24.8%、「ややそう思う」が31.4%、「あまりそうは思わない」が31.4%、「まったくそうは思わない」が12.4%であった。

表1 パソコンの操作について修得したと思いますか。n=121

操作項目	修得の程度			
	まったくそう思う	ややそう思う	あまりそうは思わない	まったくそうは思わない
キーボードを見ないで打つことができる	10.7%	42.1%	35.5%	11.6%
ダブルクリックやドラッグなどのマウス操作ができる	57.9%	38.8%	3.3%	0.0%
Ctrlキーを使って離れた箇所のオブジェクトを複数選択できる	27.3%	47.9%	24.0%	0.8%
作成した新規ファイルを自分のフォルダに保存する	79.3%	18.2%	2.5%	0.0%
自分のフォルダから必要なファイルを開く	81.8%	17.4%	0.8%	0.0%
IMEを使って読めない漢字を探す	24.8%	31.4%	31.4%	12.4%

表2は「まったくそう思う」と「ややそう思う」の合計と「あまりそうは思わない」と「まったくそうは思わない」の合計をとり、「まったくそう思う」と「ややそう思う」の合計の大きい順に並べた表で、図1はそれをグラフ化したものである。これを見ると修得程度の違いがよくわ

かる。修得の程度が一番高い項目は、フォルダからファイルを開くという操作で、99.2%ができるようになっている。上位3つの項目については授業の中でも頻繁に使用する操作であり、これはどのパソコンを使用しても使う頻度の高い操作なので、保育の現場でも必須である。下位の3つの操作については苦手とする学生の割合が高くなっているが、特にキーボードを見ないで打つという操作については約半数が苦手になっていることがわかる。

表2 パソコンの操作について修得したと思いますか。n=121

操作項目	修得の程度	
	まったくそう思う+ ややそう思う	あまりそうは思わない+ まったくそうは思わない
自分のフォルダから必要なファイルを開く	99.2%	0.8%
作成した新規ファイルを自分のフォルダに保存する	97.5%	2.5%
ダブルクリックやドラッグなどのマウス操作	96.7%	3.3%
Ctrlキーを使って離れた箇所のオブジェクトを複数選択できる	75.2%	24.8%
IMEを使って読めない漢字を探す	56.2%	43.8%
キーボードを見ないで打つ	52.9%	47.1%

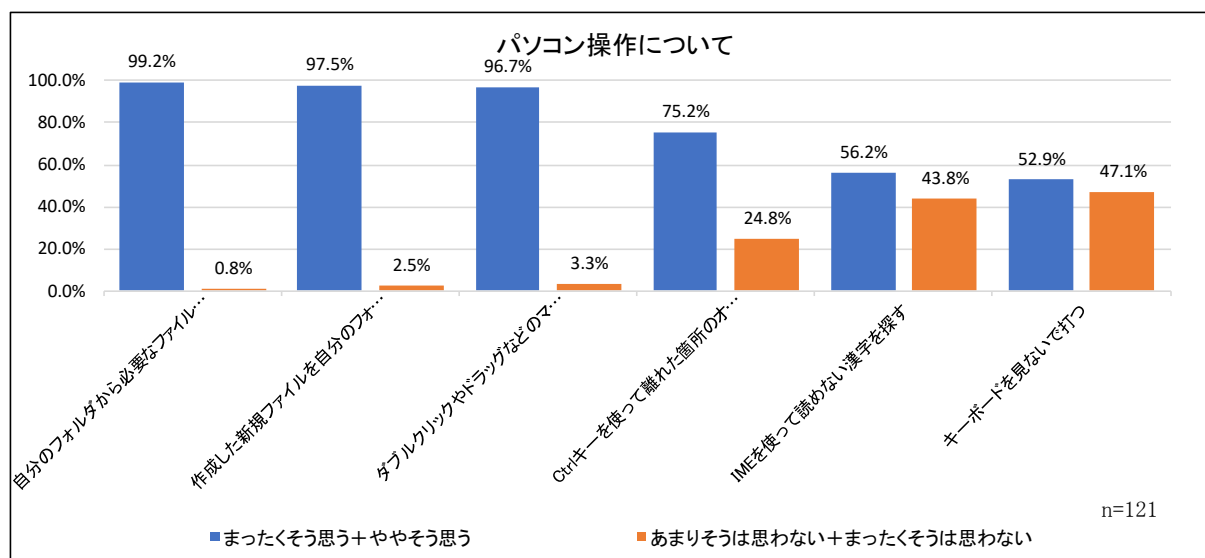


図1. パソコン操作

(2) word 操作技術修得の程度

レポートや報告書などの文書を作成するときに主に使用されるのがワープロソフトのwordであり、そのwordを使用する際の技術について質問した。その結果を表3に示した。調査対象とした操作の項目は全部で11項目である。文字の入力、漢字変換、確定といった操作については、「まったくそう思う」が66.1%、「ややそう思う」が30.6%、「あまりそうは思わない」が3.3%、「まったくそうは思わない」が0.0%であった。文節区切りの変更については、「まったくそう思う」が47.1%、「ややそう思う」が40.5%、「あまりそうは思わない」が11.6%、「まったくそうは思わない」が0.8%であった。ページ設定ダイアログボックスの用紙の設定と文字数、行数の設定については、「まったくそう思う」が28.9%、「ややそう思う」が55.4%、「あまりそうは思わない」が14.0%、「まったくそうは思わない」が1.7%であった。均等割付については「まったくそう思う」が36.4%、「ややそう思う」が44.6%、「あまりそうは思わない」が17.4%、「まったくそうは思わない」が1.7%であった。インデントの増減については、「まったくそう思う」が42.1%、

「ややそう思う」が38.8%、「あまりそうは思わない」が18.2%、「まったくそうは思わない」が0.8%であった。タブとタブ記号の設定については「まったくそう思う」が28.9%、「ややそう思う」が52.1%、「あまりそうは思わない」が17.4%、「まったくそうは思わない」が1.7%であった。フォントの種類やサイズの変更については、「まったくそう思う」が66.9%、「ややそう思う」が29.8%、「あまりそうは思わない」が2.5%、「まったくそうは思わない」が0.8%であった。画像の挿入については、「まったくそう思う」が61.2%、「ややそう思う」が32.2%、「あまりそうは思わない」が5.8%、「まったくそうは思わない」が0.8%であった。オンライン画像の挿入については、「まったくそう思う」が65.3%、「ややそう思う」が28.9%、「あまりそうは思わない」が4.1%、「まったくそうは思わない」が1.7%であった。表作成については、「まったくそう思う」が50.4%、「ややそう思う」が41.3%、「あまりそうは思わない」が7.4%、「まったくそうは思わない」が0.8%であった。表の編集（セル幅の変更や行・列の増減）については、「まったくそう思う」が39.7%、「ややそう思う」が43.0%、「あまりそうは思わない」が16.5%、「まったくそうは思わない」が0.8%であった。表4は「まったくそう思う」と「ややそう思う」の合計と「あまりそうは思わない」と「まったくそうは思わない」を合計し、「まったくそう思う」と「ややそう思う」の合計の大きい順に並べたものである。図2はそれをグラフ化したものである。

表3 ワード(ワープロ)について、次の技術を修得したと思いますか。n=121

操作項目	修得の程度			
	まったくそう思う	ややそう思う	あまりそうは思わない	まったくそうは思わない
文字の入力、漢字変換、確定	66.1%	30.6%	3.3%	0.0%
文節区切りの変更	47.1%	40.5%	11.6%	0.8%
ページ設定ダイアログボックスの用紙の設定と文字数、行数の設定	28.9%	55.4%	14.0%	1.7%
均等割付	36.4%	44.6%	17.4%	1.7%
インデントの増減	42.1%	38.8%	18.2%	0.8%
タブとタブ記号の設定	28.9%	52.1%	17.4%	1.7%
フォントの種類やサイズの変更	66.9%	29.8%	2.5%	0.8%
画像の挿入	61.2%	32.2%	5.8%	0.8%
オンライン画像の挿入	65.3%	28.9%	4.1%	1.7%
表作成	50.4%	41.3%	7.4%	0.8%
表の編集(セル幅の変更や行・列の増減)	39.7%	43.0%	16.5%	0.8%

表4 ワード(ワープロ)について、次の技術を修得したと思いますか。n=121

操作項目	修得の程度	
	まったくそう思う+ ややそう思う	あまりそうは思わない+ まったくそうは思わない
文字の入力、漢字変換、確定	96.7%	3.3%
フォントの種類やサイズの変更	96.7%	3.3%
オンライン画像の挿入	94.2%	5.8%
画像の挿入	93.4%	6.6%
表作成	91.7%	8.3%
文節区切りの変更	87.6%	12.4%
ページ設定ダイアログボックスの用紙の設定と文字数、行数の設定	84.3%	15.7%
表の編集(セル幅の変更や行・列の増減)	82.6%	17.4%
均等割付	81.0%	19.0%
インデントの増減	81.0%	19.0%
タブとタブ記号の設定	81.0%	19.0%

これを見るといずれの操作も「まったくそう思う」と「ややそう思う」の合計が80%を超えており、wordの操作について多くの学生が、ほぼその技術を修得できたと感じているようだ。ただし80%を超えているとはいえ、インデントやタブの設定といった90%を下回っている操作については更に習熟度が高まるようにするための教材の工夫や指導の手立ての研究が必要である。

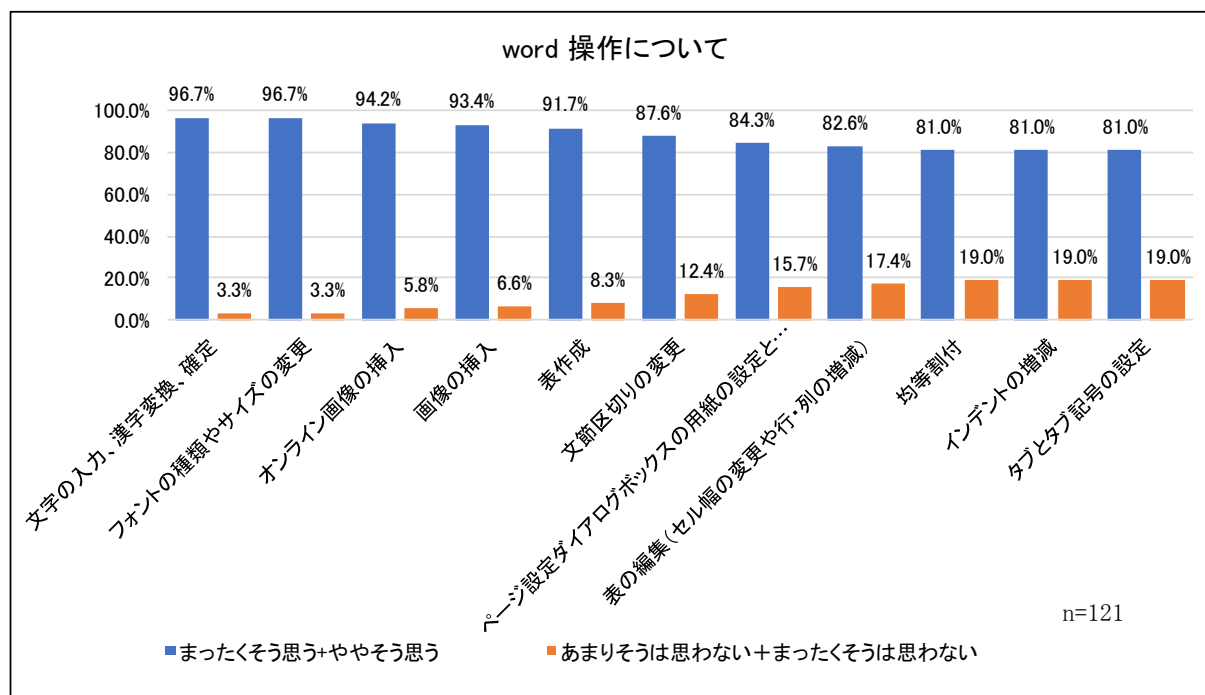


図2. Word 操作

(3) excel 操作技術修得の程度

名簿の管理や各種集計表の作成などに威力を発揮するのが excel である。この表計算 excel で使う技術、セルの相対参照や絶対参照、合計や平均といった基本的な関数など8項目の操作について質問した。表5にその結果を示した。これを見ると、セル参照を使った四則演算については、「まったくそう思う」が17.4%、「ややそう思う」が47.9%、「あまりそうは思わない」が31.4%、「まったくそうは思わない」が3.3%であった。セルの相対参照と絶対参照の項目については、「まったくそう思う」が14.0%、「ややそう思う」が43.8%、「あまりそうは思わない」が38.8%、「まったくそうは思わない」が3.3%であった。SUM関数を使った集計では、「まったくそう思う」が28.1%、「ややそう思う」が43.0%、「あまりそうは思わない」が27.3%、「まったくそうは思わない」が1.7%であった。AVERAGE関数を使った計算では、「まったくそう思う」が23.1%、「ややそう思う」が42.1%、「あまりそうは思わない」が32.2%、「まったくそうは思わない」が2.5%であった。ROUND関数を使った四捨五入の計算では、「まったくそう思う」が20.7%、「ややそう思う」が40.5%、「あまりそうは思わない」が34.7%、「まったくそうは思わない」が4.1%であった。IF関数の使い方では、「まったくそう思う」が17.4%、「ややそう思う」が47.9%、「あまりそうは思わない」が29.8%、「まったくそうは思わない」が5.0%であった。示された表を元に、円グラフを作成するでは、「まったくそう思う」が36.4%、「ややそう思う」が45.5%、「あまりそうは思わない」が16.5%、「まったくそうは思わない」が1.7%であった。示された表を元に、複合グラフを作成するでは、「まったくそう思う」が30.6%、「ややそう思う」が49.6%、「あ

「あまりそうは思わない」が18.2%、「まったくそうは思わない」が1.7%であった。いずれの項目も「まったくそう思う」の項目は「ややそうおもう」の項目を下回っており、wordに比べると excelにはあまり自信が持てていないようである。

表5 エクセル(表計算)について、次の技術を修得したと思いますか。 n=121

操作項目 \ 修得の程度	まったくそう思う	ややそう思う	あまりそうは思わない	まったくそうは思わない
セル参照を使った四則演算	17.4%	47.9%	31.4%	3.3%
セルの相対参照と絶対参照	14.0%	43.8%	38.8%	3.3%
SUM関数を使った集計	28.1%	43.0%	27.3%	1.7%
AVERAGE関数を使った計算	23.1%	42.1%	32.2%	2.5%
ROUND関数を使った四捨五入の計算	20.7%	40.5%	34.7%	4.1%
IF関数の使い方	17.4%	47.9%	29.8%	5.0%
示された表を元に、円グラフを作成する	36.4%	45.5%	16.5%	1.7%
示された表を元に、複合グラフを作成する	30.6%	49.6%	18.2%	1.7%

表6は「まったくそう思う」と「ややそう思う」の合計と「あまりそうは思わない」と「まったくそうは思わない」を合計し、「まったくそう思う」と「ややそう思う」の合計の大きい順に並べたものである。図3はそれをグラフ化したものである。

表6 エクセル(表計算)について、次の技術を修得したと思いますか。 n=121

操作項目 \ 修得の程度	まったくそう思う+ ややそう思う	あまりそうは思わない+ まったくそうは思わない
セル参照を使った四則演算	81.8%	18.2%
セルの相対参照と絶対参照	80.2%	19.8%
SUM関数を使った集計	71.1%	28.9%
AVERAGE関数を使った計算	65.3%	34.7%
ROUND関数を使った四捨五入の計算	65.3%	34.7%
IF関数の使い方	65.3%	34.7%
示された表を元に、円グラフを作成する	61.2%	38.8%
示された表を元に、複合グラフを作成する	57.9%	42.1%

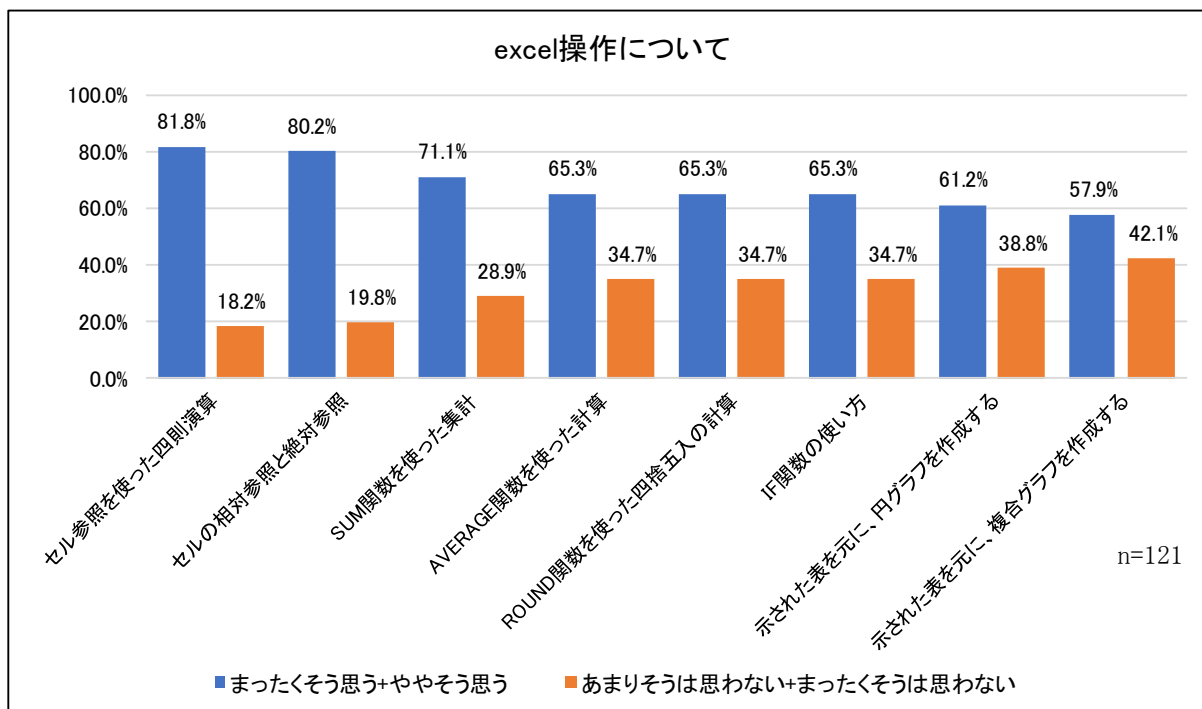


図3. excel 操作

図3を見ると、8項目の中で「まったくそう思う」と「ややそう思う」の合計が80%を超えているのは2項目にとどまる。それはセル参照を使った四則演算の項目とセルの絶対参照と相対参照の項目である。図2に示したwordの操作11項目では全ての項目で80%を超えていたのに対し、excel操作はword操作より難しいと感じているようである。

3-2 保育現場で役立つと思われるパソコン技術

将来学生が専門職として働くときに、パソコン操作、word操作、excel操作を含み、授業で学んだパソコン技術が職場で役に立つと思うかについて質問した。結果は表7に示した通りである。「まったくそう思う」と「ややそう思う」と答えた学生は合計で90.1%、「あまりそうは思わない」、「まったくそうは思わない」と答えた学生が合計で10.0%であった。この授業で学んだ情報処理の技術が将来なんらかの役に立つと考えている学生が大半であることがわかる。

表7 あなたが将来、幼稚園や保育園や施設で専門職として働くとき、この授業で学んだパソコンの技術は役に立つと思いますか。n=121

パソコン技術	回答	割合
まったくそう思う	40	33.1%
ややそう思う	69	57.0%
あまりそうは思わない	10	8.3%
まったくそうは思わない	2	1.7%

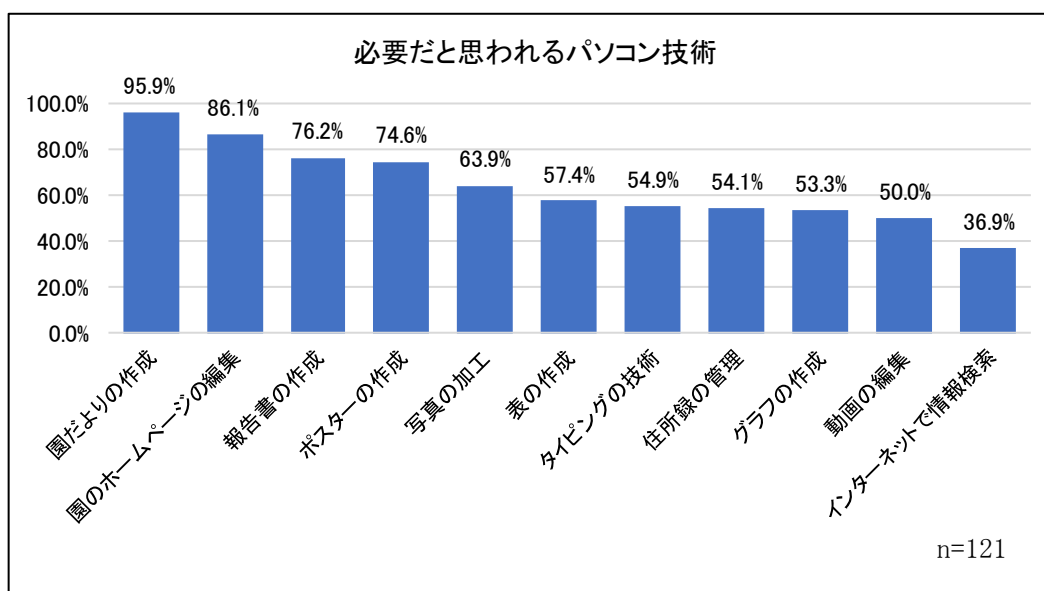
次に、専門職として働くときに必要だと思われるパソコンの技術について問うた。回答は複数回答可として11項目を提示した。表8その結果を回答の多い順に並べたものである。1位は「園だよりの作成」で回答者数に占める割合は95.9%、2位が「園のホームページの編集」で86.1%、

3位と4位がほぼ同数で「報告書の作成」76.2%と「ポスターの作成」74.5%であった。この結果は高木ら（2010）が行った調査とほぼ一致する。逆に下位を見ると10位が「動画の編集」50.0%、11位が「インターネットでの情報検索」36.9%という結果であった。

表8 幼稚園や保育園や施設で専門職として働くとき、必要だと思われるパソコン技術を選んでください。
(複数回答可)n=121

パソコン技術	回答	割合
園だよりの作成	117	95.9%
園のホームページの編集	105	86.1%
報告書の作成	93	76.2%
ポスターの作成	91	74.6%
写真の加工	78	63.9%
表の作成	70	57.4%
タイピングの技術	67	54.9%
住所録の管理	66	54.1%
グラフの作成	65	53.3%
動画の編集	61	50.0%
インターネットで情報検索	45	36.9%

この表をグラフ化したのが、図4である。これを見ると、60%を切る項目が、6項目あり、最も低い項目がインターネットで情報検索36.9%というものであった。インターネットを使うことはあっても情報検索はスマホで行うということかもしれない。



4. 考察

今回アンケートに回答してくれた学生は、前期15回の「情報処理I」の授業を履修し、その期間に1週間の幼稚園での実習を経験した学生たちである。表1に示したように授業で学んだパソコン技術6項目について操作の程度を見ると、フォルダ操作、ファイル操作、マウス操作については100%ではないものの、操作が支障なく行えるという意識を持った学生が全体の9割を超えて

いる。一方キーボード操作についてみると、見ないで打つという操作については中学校、高等学校でパソコンを使う授業を受けていない学生もおり、約半数の学生がキーボード操作にあまり自信を持っていないことが分かった。さらに word の操作 11 項目に関しては、図 2 に示したようにいずれの操作も修得したと感じている学生は、「まったくそう思う」と「ややそう思う」が 80% を超えており良好な結果となった。では excel ではどうかというと、すでに結果の項で示したように、word と比べると技術を修得したと感じている学生の比率は、word と比べると総じて低い値を示している。図 3 を見ると、「まったくそう思う」と「ややそう思う」が 80% を超える項目は 8 項目中、2 項目にとどまる。その 2 項目はセル参照を使った四則演算とセルの相対参照と絶対参照である。11 項目の中で最も低いのが、示された表を元に複合グラフを作成する、という操作であり、次に低いのが示された表を元に円グラフを作成するという項目であった。このことから、グラフ作成についてはグラフを表示するためのデータの範囲をどのように指定すればよいのか、がよく理解できていない学生がいると考えられる。中学校や高等学校でパソコンを使った経験を誰もが持っているわけではない。提示されたデータを理解するためのグラフ作成は重要な機能であり、その操作に習熟するためにはその機会を多く持つことが必要だとすると、別途問題集の利用も検討し学生の技術の向上に努めたい。

次に修得したパソコン技術の中では学生が保育職に就いたとき、何が重要であると思うかを聞いた。その結果は表 8、図 4 に示した。これを見ると、園だよりの作成、園のホームページの編集が 80% を超えており、次に報告書の作成、ポスターの作成が 70% を超えている。これは高木ら(2010)の調査と一致する項目が多い。その調査によると、調査した 392 園で事務処理(報告書作成等)、園だより、おたより、ホームページの管理等にパソコンを使用している園が 87% を超えており、保育職といえども特に園の情報発信のための方策の一つとしてパソコン技術を身に付けておくことは重要なことであると結論づけている。

5. おわりに

学生を取り巻く情報環境の変化は激しい。いまやパソコンを持つ世帯はピーク時の 87.2% から年々下がり 2016 年では 73.0%、スマートフォンを所持する者が 20 代では 94.2% という時代である(総務省 通信利用動向調査, 2016)。そういった中でキーボード操作などのパソコン操作を苦手とする学生はこれからも増えていくのではないだろうか。今回のアンケート調査であまり理解できていない技術については今回の結果を参考とし、学生の苦手克服に努めたい。

開示すべき利益相反(COI)はない。

引用文献

総務省：平成 29 年版 情報通信白書

総務省：平成 28 年度通信利用動向調査の結果

高木明美、松本拓也、三谷 学(2010)：保育現場におけるパソコンの活用調査、Bulletin of the Faculty of Humanities and Social Sciences, Ube Frontier University 2010 Vol.1(No.1) 80-84

資料

保育内容「環境」の指導方法の改善

—保育を専攻する学生の動植物に対する関心—

Improving Teaching Methods for the Content of Child care "Environment" :

Interest in Animals and Plants of Students Majoring in Early Childhood Education

清水 誠 国際学院埼玉短期大学

本研究は、保育者を目指す短期大学生を対象に、動物や植物の名前の認識度及び昆虫や動物に対する苦手意識の実態を質問紙により検証した。結果は、動物では一人当たり平均 31.5 個、植物では一人当たり平均 13.6 個の名前が記述されていた。植物名数は、動物名数に比べ平均 4 割程度しか記述できないことが分かった。回答者数の多い種類は、動物ではいずれもペット、家畜、動物園で見られるほ乳類であり、植物では栽培植物であった。保育者が勤務する身近な自然に見られる昆虫類は 22 種類、自生する植物も 29 種類と記述が少なかった。苦手意識を調べた結果からは、昆虫を苦手と回答した学生が約 7 割と多く、鳥を苦手とする学生も約 4 割と多いことが分かった。「環境」や「環境の指導法」のねらいを達成することのできる保育者を育成するには、今回の結果を十分考慮した指導方法の構築を図る必要があることが示唆された。

キーワード：幼児保育、「環境」領域の指導、動植物、苦手意識、短期大学生

1. はじめに

平成 29 年に改訂された幼稚園教育要領や保育所保育指針では、「ねらい及び内容」の中で「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の 5 領域が示された。その一つ「環境」領域のねらいは、「(1)身近な環境に親しみ、自然とふれあう中で様々な事象に興味や関心をもつ。(2)身近な環境に自分から関わり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする。(3)身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする。」と示されている。幼稚園教育要領解説(2018)では、このねらいを達成するため、「幼児の周囲には、園内や園外に様々なものがある。人は暮らしを営み、また、動植物が生きていて、遊具などの日々の遊びや生活に必要な物が身近に置かれている。幼児はこれらの環境に好奇心や探究心をもって主体的に関わり、自分の遊びや生活に取り入れていくことを通して発達していく。このため、教師は幼児がこれらの環境に関わり、豊かな体験ができるよう、意図的、計画的に環境を構成することが大切である。」と記述されている。また、その内容「(1)自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く」では「自然とふれあう体験を十分えられるようにするために、園内の自然環境を整備したり、地域の自然とふれあう機会をつくったりして、幼児が身近に関わる機会をつくるのが大切である。」と記述されている。一方、OECD(経済協力開発機構)の国際的な学習到達度調査が始まった 2000 年ごろから理科離れということが大きな話題になった。平成 8 年(1996 年)の中央教育審議会第一次答申にはすでに「理科離れ」という記述が見られ、改善に向けて文部科学省では、2002 年度から科学技術・理科、数学教育を重点的に行う学校をスーパーサイエンスハイスクール(SSH)に指定し、理科・数学に重点を置いたカリキュラム開発、大学や研究機関などとの効果的な連携方策についての研究が展開されるようになった。しかし、

国立青少年教育振興機構が2010年に全国の小中高生を対象に行った調査報告書(2014)では、山登りや木登り、昆虫採集などの自然体験をしたことがない子供の割合が、10年間で大幅に増加していることが明らかにされた。動植物に触れる経験が乏しい学生達であったとすると「環境」の指導に支障をきたすであろうことは大いに予測できる。

先行研究を見ると、星出・阿部(1979)は、小・中学生、高校生、大学生を対象に、小学校の理科の教科書に出てくる生物の名前(動物126種、植物152種)がどの程度知られているのかを調査している。結果は、セキツイ動物、昆虫の順に定着率が低くなっていること、男子の方が女子よりも動物をよく知っていること、観察の機会が多い地域ほど定着率がよいとしている。しかし、この調査では不適切なところがあったとし、阿部・表上・星出(1980)は小・中学生、高校生、大学生を対象に再度調査をし直し、生徒や学生が身の回りの生物をどれくらい知っているのかを調べる方法として、「実物をみせる」、「その名前を記入してもらおう」という方法で、机の上に並べた20種の昆虫を、自由に見て名前を記述させている。しかし、この方法は生徒が一般通称と正式和名を混同していたりするため、提示された生物名によって結果に違いが出るという問題があった。また、阿部らの調査では、20種の昆虫の標本を提示しているため、この提示した以外の昆虫や昆虫以外の生物についての認識度を測ることができず、提示した昆虫のみから動物一般の認識度を推察することは難しい。同様に、米田(1987)は、小・中学生、高校生、大学生、教員を対象に小学校理科1年から4年までの教科書内に秋の教材として出ている生物名を100種類選び出し、知っているもの、名前を聞いたことがあるが実物は知らないもの、全く知らないものの選択させている。その結果、居住地周辺における自然度の低下が認識度に影響していることを指摘していると述べている。小林・前田(1987)は、小・中学生に対し身近な動植物(24種類)に対する直接経験の有無、動植物名と生息場所と関連づけて理解しているかを調査している。その結果、動植物に対する直接経験、識名度、理解度のいずれにおいても農村地域と都市地域の差は動物では小さく、植物では大きいこと、男女別に見ると、男子は動物を、女子は植物をよく知っている傾向があることを明らかにしている。中学生がどの程度の動物を知っているかを調べた鈴木ら(2003)は、一人当たり平均49.6(男:50.6、女:48.6)種類の動物を挙げることができたと述べている。生徒たちが挙げた動物はセキツイ動物の数が最も多く、セキツイ動物の中ではほ乳類が最も多いこと、ほ乳類として挙げられた動物はイヌ、ネコなどのペットや動物園に見られるほ乳類が多かったと述べている。また、続いて多かったのが節足動物であったと述べている。しかしながら、これらの先行研究では、卒業後幼児保育に関わる学生の動物や植物の名前の認識度及び昆虫や動物に対する苦手意識の実態を調べた調査は行われていない。

そこで、本研究では保育者を目指す短期大学生を対象に、動物や植物の名前の認識度及び昆虫や動物に対する苦手意識の実態を探ることとした。

2. 研究の方法

2-1 調査対象及び時期

埼玉県内にある短期大学幼児保育学科の2年生、92(男2、女90)名を対象とした。調査は、2018年7月に実施した。

2-2 調査方法

幼児保育学科の短期大学生がどれだけの動物名及び植物名を知っているかについては、安田(1979)が実施した小・中学校における教材植物の調査方法を参考に、質問紙法による調査を行った。これまで実施されてきた動・植物名、写真等を提示する方法には、生物名が限られた調査となるためである。調査は、自分が知っている範囲の動物名及び植物名の全てについてそれぞれ10分間記述させることにした。なお、時間の設定は、予備調査により10分間でほとんどの学生が動物名及び植物名を書き終わっていたことをもとにした。

加えて、保育者として園や地域の自然環境の中で幼児とともにふれあうことになる昆虫、鳥、小動物の苦手意識の有無についても調査を行った。

調査に使用した質問紙の内容は、図1の通りである。

<p>このアンケートは、保育内容「環境」の授業を進めるに当たって、皆さんがどれだけの動物や植物の名前を知っているかを問うものです。なお、これは授業の改善のために使用するもので皆さんを評価するものではありません。氏名も外部には出しません。</p> <p>1. あなたが知っている動物名を書けるだけ書いてください。</p> <p>2. あなたが知っている植物名を書けるだけ書いてください。</p> <p>3. 昆虫が大好きな子どもがいるかと思うと、一方で昆虫の苦手な子どもも多くいます。あなたは、昆虫、小鳥、小動物は苦手ですか。ア～ウの中の①、②のいずれかに○をつけ、そのことについて記述してください。</p> <p>ア. 昆虫は、</p> <p>① 苦手 理由：</p> <p>② それほど苦手ではないが、次のような昆虫は苦手（理由も含めて）</p> <p>イ. 鳥は、</p> <p>① 苦手 理由：</p> <p>② それほど苦手ではないが、次のような鳥は苦手（理由も含めて）</p> <p>ウ. 小動物は、</p> <p>① 苦手 理由：</p> <p>② それほど苦手ではないが、次のような鳥は苦手（理由も含めて）</p>
--

図1 質問紙

3. 結果とその分析

3-1 動物や植物の名前の認識度

(1) 動物名の調査結果

学生達が回答した名前は、通称であったり、いくつかの種をまとめた名前であったりするため、ここに挙げられた名前は必ずしも分類上の種名ではない。集計では、ヒヨコ、オタマジャ

アイアイ	1	カ	2	サイ	22	タカ	7
アゲハチョウ	1	カエル	8	サギ	1	タコ	3
アザラシ	12	カクレクマノミ	1	サケ	14	ダチョウ	7
アジ	4	ガゼル	1	サンリ	2	ダックスフンド	2
アシカ	11	カタクムリ	2	サバ	1	タツノオトシゴ	1
アナグマ	1	ガチョウ	2	サメ	11	タヌキ	39
アナコンダ	1	カツオ	1	サル	74	タランチュラ	1
アヒル	15	カニ	9	サンマ	1	ダンゴムシ	6
アブラゼミ	2	カバ	50	シーラカンス	1	チータ	16
アメリカザリガニ	6	カビバラ	16	シカ	23	チベツスナギツネ	1
アメリカバイソン	1	カブトムシ	8	シチメンチョウ	2	チャボ	3
アメンボ	1	カマキリ	3	シバケン	1	チョウ	4
アユ	3	カメ	31	シマウマ	37	チワワ	2
アライグマ	5	カメレオン	8	ジャガー	1	チンアナゴ	2
アリ	8	カモシカ	2	ジュゴン	8	チンチラ	2
アリのクイ	5	カモノハシ	10	シラコバト	1	チンパンジー	27
アルパカ	17	カラス	22	シロサギ	1	ツキノワグマ	5
アルマジロ	5	カワウソ	25	シロクマ	34	ツバメ	1
アンコウ	1	カワセミ	1	ジンベイザメ	2	ツル	3
イカ	3	カンガルー	38	スカンク	4	テナガザル	2
イグアナ	7	キーウイ	2	スズキ	2	テン	1
イタチ	7	キツツキ	5	スズメ	17	テントウムシ	2
イナゴ	1	キツネ	38	スルメイカ	1	トイブードル	1
イヌ	90	キツネリス	1	セイウチ	5	トカゲ	9
イノシシ	41	キバタン	1	セキセイインコ	1	ドジョウ	1
イモリ	4	キリン	77	セミ	5	トド	7
イリオモテヤマネコ	4	キンギョ	2	ゾウ	74	トナカイ	8
イルカ	29	クジャク	9			トラ	66
イワシ	6	クジラ	23			トンビ	4
インコ	3	クマ	57				
ウーパールーパー	4	クマノミ	1				
ウオンバット	14	クモ	1				
ウグイス	1	クラゲ	1				
ウサギ	91	クワガタ	4				
ウシ	52	コアラ	55				
ウシガエル	1	コイ	9				
ウズラ	1	コウモリ	16				
ウマ	60	コーカサスオオカゲ	1				
エゾシカ	1	コーギー	1				
エビ	2	コガネムシ	1				
エミュー	2	ゴキブリ	1				
エリマキトカゲ	1	コクチョウ	1				
オウム	3	コビトドラゴン	1				
オオカミ	11	コブラ	1				
オカビ	16	ゴリラ	58				
オカメインコ	1	コンドル	1				
オコジョ	2						
オットセイ	4						
オランウータン	12						
ナマケモノ	16	ハイエナ	5	マダロ	2	ヤギ	38
ナマコ	2	バイソン	2	マス	1	ヤマアラシ	1
ナマズ	1	ハエ	1	マナティー	3	ヤマネコ	1
ニホンザル	2	バク	6	マルチーズ	1	ヤモリ	4
ニワトリ	27	ハクチョウ	8	マンダース	2	ヤンバルクイナ	1
ヌー	3	ハクビシン	1	マントヒヒ	9	ユキヒョウ	1
ネコ	92	ハシビロコウ	9	マンボウ	1	ライオン	69
ネズミ	47	ハチ	5	ミーヤキャット	20	ライチョウ	1
ノドグロ	1	バッタ	2	ミミズ	6	ラクダ	22
		バッファロー	5	ミミズク	1	ラスカル	1
		ハト	11	ミンミンゼミ	2	ラッコ	17
		ハムスター	42	ムカデ	2	ラマ	6
		ハリネズミ	21	ムクドリ	1	リス	34
		パンダ	66	ムササビ	2	リスザル	1
		ビーバー	8	メガネザル	1	レッサーパンダ	25
		ヒグマ	4	メダカ	7	ロバ	13
		ヒグラシ	1	モグラ	7	ワオキツネザル	1
		ヒツジ	52	モモンガ	14	ワシ	5
		ヒトデ	4	モルモット	37	ワニ	36
		ピューマ	1	モンシロチョウ	2	ワラビー	6
		ヒョウ	19				
		ヒル	1				
		ブードル	1				
		フェレット	3				
		フクロウ	14				
		ブタ	49				
		フラミンゴ	31				
		ブルドック	2				
		プレーリードッグ	4				
		ヘビ	36				
		ペリカン	11				
		ペンギン	43				
		ホトトギス	1				
		ポニー	3				
		ホワイトタイガー	14				

図2 学生達が回答した動物名及び回答者数

クシといった子どもの名称は親の名前に書き直し、明らかに誤字、脱字とわかるものに関しては、訂正し数に加えた。学生達 (N=92) が回答した動物の名前及び各動物の回答者数は、図 2 の通りである。学生達は、動物の名前を 239 種類、合計個数 2852 個挙げていた。

学生一人当たりが記述した動物名数は、図 3 のようであった。10 分間に学生一人当たりが記述した動物名数は、31~40 個が 25.0% と最も多く、一人当たり平均 31.5 個の動物名を記述していた。一方、一人の学生が記述できた最大数は 82 個、最小数は 2 個と大きな差が見られた。

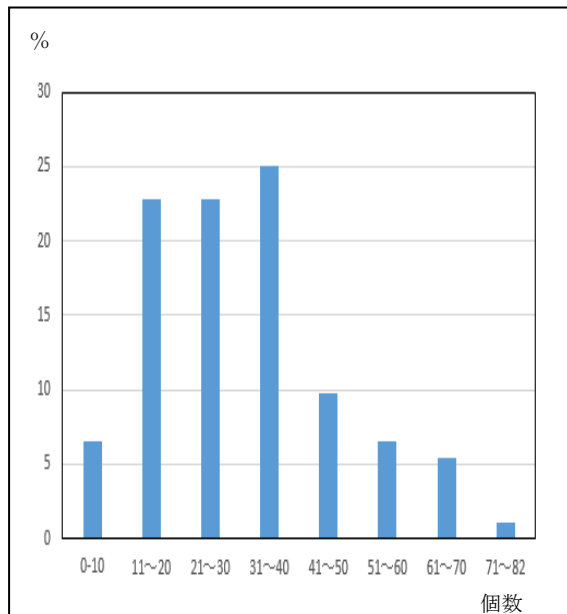


図 3 学生が記述した動物名数

動物名	回答者数 (人)	割合 (%)
ネコ	92	100
ウサギ	91	99
イヌ	90	98
キリン	77	84
サル	74	80
ゾウ	74	80
ライオン	69	75
トラ	66	72
パンダ	66	72
ウマ	60	65
ゴリラ	58	63
クマ	57	62
コアラ	55	60
ウシ	52	57
ヒツジ	52	57
カバ	50	54
ブタ	49	53
ネズミ	47	51
ペンギン	43	47
ハムスター	42	46

図 4 学生達 (N=92) が回答した上位20種

学生が回答した動物名の回答者数の多い上位 20 種類 (降順) をみると、図 4 の通りである。上位から順に、ネコ、ウサギ、イヌ、キリン、サル、ゾウ、ライオン、トラ、パンダ、ウマ、ゴリラ、クマ、コアラ、ウシ、ヒツジ、カバ、ブタ、ネズミ、ペンギン、ハムスターとなっていた。上位 20 種は、いずれもペット、家畜、動物園で見られるほ乳類であることが分かる。鈴木ら (2003) が中学生を対象に調べた調査と比べたところ、上位 10 番目までの動物名は 9 種類が共通の動物名であった。短大生も中学生も同じ傾向が見られた 19 番目になってやっと鳥類のペンギンが現れ、以下 28 番目にハ虫類のヘビが現れる。甲殻類のカニが 70 番目に、昆虫類のアリとカブトムシが 76 番目 (各 8 人が記述) にやっと現れる。このように上位は、ほとんどほ乳類が占めていた。埼玉県内の幼児たちが最も多く目にするであろう昆虫類については、総称も含めてアリ、カブトムシ、ダンゴムシ、セミ、ハチ、クワガタ、チョウ、カマキリ、アブラゼミ、カ、テントウムシ、バッタ、ミンミンゼミ、モンシロチョウ、ムカデ、アゲハチョウ、アメンボ、イナゴ、クモ、コガネムシ、ゴキブリ、ハエの 22 種類 (9.2%) を記述していた。

アサガオ	37	カーネーション	26	サクラ	68	ダイコン	1
アジサイ	36	ガーベラ	15	サクラソウ	9	タケ	11
アスナロ	1	カエデ	7	ササ	5	タチバナ	2
アブラナ	13	カサブランカ	2	サボテン	12	ダリア	3
アマリリス	1	カスミンソウ	21	サルスベリ	2	タンポポ	52
アヤメ	6	カブ(スズナ)	1	サルビア	2	チャ	1
アロエ	2	カモミール	1	シクラメン	7	チューリップ	69
アンズ	1	キイチゴ	2	シダレザクラ	1	ツクシ	12
イチジク	1	キキョウ	2	シバザクラ	3	ツツジ	8
イチョウ	20	キク	23	ジャンヒゲ	1	ツバキ	12
イネ	5	キャベツ	1	ショウガ	1	デイジー	1
インゲン	1	キリ	2	ショウブ	1	ドクダミ	12
ウツボカズラ	2	キンカン	2	シロツメクサ	24	ヒマワリ	21
ウメ	34	キンギョソウ	4	スイートピー	5	トマト	1
エノコログサ	10	キンモクセイ	20	スイセン	9	トリカブト	1
オオイヌノフグリ	8	キンラン	1	スイレン	4		
オオムギ	1	ギンラン	1	スギ	11		
オジギソウ	7	グミ	1	ススキ	9		
オシロイバナ	3	クリ	1	スズラン	9		
オナモミ	1	クリスマスローズ	1	スターチス	1		
		クルミ	1	スマレ	32		
		ケイトウ	1	セリ	1		
		ゲッカビジン	1	ゼンマイ	1		
		ケヤキ	10	ソメイヨシノ	3		
		ゴーヤ	2				
		ゴギョウ	1				
		コケ	1				
		コスモス	28				
		コチョウラン	5				
		コムギ	1				
ナス	1	ハーブ	1	マーガレット	10	ヤシ	4
ナズナ	15	ハイビスカス	5	マツ	18	ヤナギ	1
ナデシコ	4	バオバブ	1	マリーゴールド	3	ヤマモモ	1
ニチニチソウ	3	バクチー	2	ユズ	1	ユウガオ	4
ネモフィラ	3	バジル	1	ユリ	7	ユーカリ	9
		ハス	2	マリモ	1	ユリ	38
		バセリ	1	ミカン	1	ヨモギ	5
		ハナミズキ	1	ミズバショウ	1	ラフレシア	4
		ハボタン	1	ミツバ	1	ラベンダー	3
		バラ	60	ミント	2	ラン	1
		バンジー	42	ムギ	1	リンゴ	1
		ヒイラギ	2	ムジナモ	1	リンドウ	2
		ビオラ	2	モミ	2	レタス	1
		ヒガンバナ	4	モミジ	18	レモン	1
		ヒノキ	10	モミノキ	1	レモングラス	1
		ヒマワリ	50	モモ	10	レンゲ	4
		ヒヤシンス	2	ラベンダー	12	ローズマリー	1
		ピラカンサス	1			ワスレナグサ	2
		ヒルガオ	3				
		フキ	3				
		フジ	10				
		ブタクサ	6				
		プリムラ	1				
		ブندان	1				
		ベニバナ	1				
		ヘビイチゴ	1				
		ポインセチア	1				
		ハウセンカ	6				
		ポーチュラカ	1				
		ホタルブクロ	1				
		ボタン	6				
		ホトケノザ	1				
		ホビー	3				
		マリーゴールド	4				
		レンゲ	1				

図5 学生達が回答した植物名及び回答者数

(2) 植物名の調査結果

動物名と同様、学生達が回答した名前は、通称であったり、いくつかの種をまとめた名前であったりするため、ここに挙げられた名前は必ずしも分類上の種名ではない。集計では、ペンペン草、ネコジャラシといった通称は種名に書き直し、明らかに誤字、脱字とわかるものに関しては、訂正し数に加えた。ただし、ツクシについては実態がわかるようそのまま記載した。学生達 (N=92) が回答した植物の名前及び各植物の回答者数は、図5の通りである。学生達は、植物の名前を 165 種類、合計個数 1241 個挙げていた。

学生一人当たりが記述した植物名数は、図6のようであった。10分間に学生一人当たりが記述した植物名数は、11~20個が44.6%と最も多かった。一人当たり平均13.6個の植物名を記述していた。一方で、一人の学生が記述できた最大数は32個、最小数は2個と動物同様大きな差が見られた。

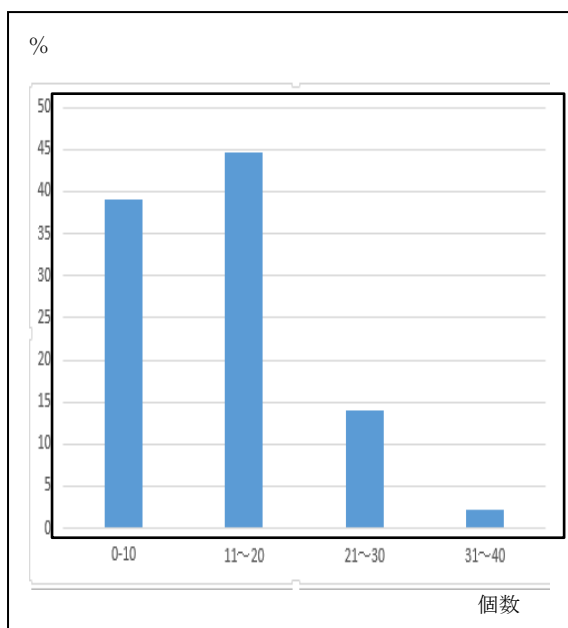


図6 学生が記述した植物名数

植物名	回答者数 (人)	割合 (%)
チューリップ	69	75.0
サクラ	68	73.9
バラ	60	65.2
タンポポ	52	56.5
ヒマワリ	50	54.3
パンジー	42	45.6
ユリ	38	41.3
アサガオ	37	40.2
アジサイ	36	39.1
ウメ	34	37.0
スマレ	32	34.8
コスモス	28	30.4
カーネーション	26	28.3
シロツメクサ	24	26.1
キク	23	25.0
カスミソウ	21	22.8
ヒマワリ	21	22.8
イチョウ	20	21.7
キンモクセイ	20	21.7
マツ	18	19.6

図7 学生達 (N=92) が回答した上位20種

学生が回答した植物名の回答者数の多い上位20種類(降順)をみると、図7の通りである。上位から順に、チューリップ、サクラ、バラ、タンポポ、ヒマワリ、パンジー、ユリ、アサガオ、アジサイ、ウメ、スマレ、コスモス、カーネーション、シロツメクサ、キク、カスミソウ、ヒマワリ、イチョウ、キンモクセイ、マツとなっていた。上位20種は、タンポポ、スマレ、シ

ロツメクサの3種を除くといずれも栽培植物であることが分かる。回答した全ての植物をみると種子植物が大半をしめ、シダ植物・コケ植物・緑藻の仲間は各1名ときわめて少ない結果であった。自然界に自生する植物は総称も含めて、多く挙げられた順からタンポポ、スマレ、シロツメクサ、ナズナ、ツクシ、ドクダミ、エノコログサ、ススキ、サクラソウ、オオイヌノフグリ、ブタクサ、ササ、ヨモギ、ヒルガオ、フキ、キイチゴ、オナモミ、キンラン、ギンラン、コケ、ジャノヒゲ、セリ、ゼンマイ、ツクシ、トリカブト、ヘビイチゴ、ホタルブクロ、ホトケノザ、ミズバショウ、ムジナモの29種類(17.6%)であった。この中には、さいたま市や羽生市に見られ国の特別天然記念物となっている日本サクラソウやムジナモの名前も挙げられ、県内の学生が多い本学の特徴も見ることができる。

3-2 動物の苦手意識

昆虫、小鳥、小動物に対する苦手意識を調べた結果は、図8のようであった。

昆虫が苦手と回答した学生数	63人 (68.5%)
鳥が苦手と回答した学生数	35人 (38.0%)
小動物が苦手と回答した学生数	10人 (10.9%)

図8 動物の苦手意識 (N=92)

今回の調査で回答してくれた幼児保育学科の学生は、昆虫、小鳥、小動物の中で昆虫を苦手と回答したものが全体の68.5%と非常に多いことが分かる。

昆虫を苦手とする理由は、とにかく気持ちが悪いとする学生が35人(38.0%)と最も多く、続いて飛ぶ音が気持ち悪いとする学生が13人(14.1%)、不規則な動きが気持ち悪いとする学生が10人(10.9%)という順になっていた。他には、刺すなど危害を加えるや足がたくさんあるなど形が気持ち悪い、つぶれたとき液が出るなどという理由が記述されていた。それほど苦手ではないと回答した学生でも、次のような昆虫は苦手としていることが分かった。回答した昆虫には、ゴキブリ、ハチ、ムカデ、カ、毛虫、芋虫、バッタ、クモ、ガ、カナブン、アゲハの幼虫、ショウジョウバエ、カミキリムシ、カナブン、チョウなどであった。

鳥が苦手と回答した学生数も、全体の38.0%と多く見られることが分かった。鳥を苦手とする理由は、ばさばさと音を出して飛ぶ、顔や目が気持ち悪い、首の動きが気持ち悪い、くちばしが鋭くつかれる、糞を落とすから等が挙がっていた。それほど苦手ではないが、次のような鳥は苦手とする回答には具体的な名前が挙がっていなかった。

小動物では、苦手と回答した学生数は10.9%と少ないもののカエル、ネズミ(ハムスター)、ウサギ、ネコ等を苦手な動物として挙げていた。苦手とする理由は、かみつく、糞をする、接し方がわからない等を記述していた。それほど苦手ではないが、次のような小動物は苦手としたものにはウサギ、ハ虫類、ネズミ(ハムスター)、ヒヨコ、ネコ等が記述されていた。

4. 考察

本研究の目的は、保育者を目指す短期大学生 92 名を対象に、動物や植物の名前の認識度及び動物に対する苦手意識の実態を探ることであった。

質問紙調査により明らかになった動物名の記述結果は、動物の名前を総数で 239 種類、2852 個が挙げられ、10 分間に学生一人当たりが記述した動物名数は 31~40 個が 25.0%と最も多く、一人当たり平均 31.5 個の動物名が記述されていた。鈴木ら（2003）が調査した中学生一人当たり平均 49.6 個と比べて 18 個ほど少ないことが分かる。また、一人の学生が記述できた最大数は 82 個、最小数は 2 個と大きな差が見られることがわかった。植物名の記述結果は、植物の名前を 165 種類、1241 個が挙げられ、10 分間に学生一人当たりが記述した植物名数は、11~20 個が 44.6%と最も多く、一人当たり平均 13.6 個の植物名が記述されていた。また、一人の学生が記述できた最大数は 32 個、最小数は 2 個と大きな差が見られることがわかった。動植物名の調査結果からは、学生たちが植物名は動物名に比べ平均 4 割程度しか記述できないことが分かる。こうした一人の学生が記述できる植物名数が動物名数に比べ少ないことから、植物に対する関心が低いと考えられる。学生が回答した動植物名の回答者数の多い上位 20 種類の結果からは、動物ではいずれもペット、家畜、動物園で見られるほ乳類であること、植物では栽培植物が 85%と多く、いずれも身近な自然に見られる動植物ではないことが分かる。鈴木ら（2003）が中学生を対象に調べた調査と比べた結果と短大生が記述できる動物名は中学生と大きく変わらないといえる。また、幼児たちが園の生活のなかで最も多く関わる身近な自然の中に見られる昆虫類については、総称も含めて記述された昆虫が 22 種類（9.2%）と少ない。学生たちが多く記述した動物名の順を見てもアリとカブトムシが 76 番目にやっと現れ、記述数も 8 人と少ない。他の昆虫もそれぞれ数名の記述しか見られないことから、学生たちにとって昆虫は関心が薄い生物であることが示唆される。自然界に自生する植物も総称も含めて、挙げられた植物数 165 種類に比べ、29 種類（17.6%）と少なく、学生たちの関心が薄いことが示唆される。また、挙げられた動物や植物の名前から学生によって関心の違いが大きく異なることが考えられる。

動物の苦手意識を調べた結果からは、昆虫を苦手と回答した学生は全体の約 7 割と非常に多く、鳥を苦手とする学生も約 4 割と多いことが分かった。昆虫を苦手とする理由は、とにかく気持ちが悪くとする学生が全体の約 4 割と多い。幼児たちが園の生活のなかで最も多く関わる身近な自然の中に見られる昆虫類については、名前を知らないだけでなく、大きな理由なく苦手としていることが分かる。ウサギ、ヒヨコといった小動物も苦手とする学生は少ないものの、かみつく、糞をする、接し方がわからないといった保育者となる側の問題をかかえていることが認められる。卒業後保育に関わる学生たちの現状は、大きな課題といえよう。

今回の調査結果は、1つの短期大学を調べたものであり結果は限定付きであること、学生が思いつく動植物名を記述させたため必ずしも、記述以外の動植物を知っているかは計ることはできない。しかしながら、学生たちが保育者となり「環境」の指導計画を立てる際、身近な自然にある動植物名にすぐに思い至らないであろうことは予測できる。また、星出・阿部（1979）が観察の機会が多い地域ほど動物名の定着率がよいとしているように、幼児の動植物との関わりは重要である。幼児が身近な自然の環境に関わり、豊かな体験ができるよう意図的、計画的に環境を構成するには、短期大学で行う「環境」や「環境の指導方法」に関する講義・演習において、指導する教員が今回の結果を十分考慮する必要があることが示唆された。

謝辞

本研究は平成 29-31 年度科学研究費補助金・基盤研究(C) (課題番号：17K01018、研究代表：中島雅子) 及び平成 30-32 年度科学研究費補助金・基盤研究(C) (課題番号：18k03077、研究代表：高垣マユミ) の助成を受けて行われた。感謝したい。加えて、調査に協力してくれた幼児保育学科の 2 年生に感謝いたします。

引用文献

- 阿部弘和・表上智子・星出一巳 (1980) 「生物教育を考えるⅡ－昆虫の名前の定着度調査－」
『山口大学教育学部研究論叢』30(3), pp.45-52
- 厚生労働省 (2017) 「保育所保育指針」
- 国立青少年教育振興機構 (2014) 「青少年の体験活動等に関する実態調査 (平成 24 年度調査) 報告書」
- 小林辰至・前田保夫 (1987) 「小中学生の身近な動植物とのふれ合いと生物名の理解度に関する研究」『日本理科教育学会研究紀要』28(2), pp.33-42
- 鈴木香織・清水誠・安田啓介 (2003) 「中学生が保持する動物概念」埼玉大学紀要教育学部 52(1), pp.61-68
- 米田健 (1987) 「生き物の認識度に関する研究」『大阪教育大学紀要第Ⅴ部門』36(1), pp.57-68
- 星出一巳・阿部弘和 (1979) 「生物教育を考える－昆虫の名前の定着度調査－」『山口大学教育学部研究論叢』29(3), pp.85-107
- 文部科学省 (2018) 「幼稚園教育要領解説」
- 文部科学書 (2017) 「幼稚園教育要領」
- 安田啓祐 (1979) 「理科教育における教材植物について」『埼玉大学紀要、教育学部 (数学・自然科学)』第 28 卷, pp.57~70

編集委員

田 中 章 男

中 村 敏 男

馬 場 和 久

永 田 真 吾

田 中 辰 也

国際学院埼玉短期大学研究紀要 第41号

平成30年10月31日発行

編 集 国際学院埼玉短期大学研究紀要委員会

発行者 大 野 博 之

発行所 学校法人 国際学院 国際学院埼玉短期大学

〒330-8548 埼玉県さいたま市大宮区吉敷町2-5

電話 048-641-7468 Fax 048-641-7432

<http://sc.kegef.ac.jp/>

BULLETIN
OF
KOKUSAI GAKUIN SAITAMA COLLEGE
No.41, October 2018

CONTENTS

Originals

- Study on evaluation items of practical training in facilities :
Quantitative Content Analysis of evaluation of facilities' practical training
.....Shingo NAGATA · Kaori OMICHI · Yukari SANO····1
- Study on evaluation items of practical training in kindergarten :
Quantitative Content Analysis of the first year's practical training evaluation
..... Kaori OMICHI · Shingo NAGATA · Mai HONDA ·
Yukari SANO · Chiaki YASAKU····11
- A study on Prior Learning to Reduce Anxieties of the College Students About Teaching Practice at
Kindergarten :
Examinations of Free Description Date on the Lecture of a Graduate with Quantitative Text Analyses
.....Yukari SANO · Shingo NAGATA · Kaori OMICHI····22
- A Study on the Ways of Holding Chopsticks in College Students Hoping to Become Nursery Teachers
(3) : An Attempt to Motivate Students to Improve Their Ways
.....Yukari SANO····30

Notes

- Analysis of Issues for “Teaching Practice and Child Caring at Day Care Center II” by Text Mining
.....Mitsuteru OCHI · Kaori OMICHI · Chiaki YASAKU····41
- The Ideas for Introduction to Expand Students' Interest in the Panel Theater
.....Toshio NAKAMURA····51
- A Study for Improving to Build Creative Thinking in class.
—From Arts, Crafts, and Coloring classes.—
.....Kotoe ONO · Kimie YAMAGISHI····63

Report

- A Survey on Consciousness Concerning Student's personal Computer Operation Technology,
and Technology Necessary at Workplace
.....Kosuke NAKAHIRA····73
- Improving Teaching Methods for the Content of Child care "Environment :
Interest in Animals and Plants of Students Majoring in Early Childhood Education
.....Makoto SHIMIZU····83

