

研究紀要

第42号

2019

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42号 平成31年3月

目 次

原著論文

- 子どもの観察力に関する研究—アリの観察を通して—
.....大野琴絵・沢井謙次・清水誠..... 1
- 入学前教育「ピアノ学習の基礎①」における学習成果の検証
—入学予定者の読譜における難易感の変化について—.....越智光輝..... 11
- 高アミロース米“越のかおり”を使用したカオマンガイの血糖応答評価
.....長嶋ひかる・塩原明世・堀川昭子・長島洋介・小坂由美子・宮木恵美・榎康明..... 28
- 幼稚園実習前教育の授業改善に関する一考察
—「教育実習Ⅰ」の受講者への質問紙調査から—.....本多舞・矢作千秋..... 41
- 身体表現の学習内容に関する一考察
—学生の苦手意識を払拭する授業に着目した事例—.....古木竜太..... 50

研究ノート

- 若年女性の朝食欠食とその食事内容
.....アミール喜代子・塩原明世・古俣智江・佐藤寛美..... 73
- 「子どもを援助する力」を育てる研究—図画工作の指導を通して—
.....大野琴絵..... 81
- 保育者養成校における教育方法論の取り組み—電子紙芝居の作成と評価—
.....中平浩介・本多舞..... 92
- 子ども食堂の活動に関する一考察—子どもの育ちを支える地域の活動—
.....大野満奈..... 103
- 保育現場で歌い継ぎたい童謡についての考察—歌の導入法についての検討—
.....宮本智子・矢作千秋・大野琴絵..... 111

調査・資料

- 栄養教諭の資格取得を目指す短期大学生の意識について
.....馬場和久・塩原明世・長嶋ひかる..... 141
- 小学生の牛乳摂取の現状と乳摂取の課題—小学生と短期大学生への実態調査結果より—
.....塩原明世・アミール喜代子・馬場和久・長嶋ひかる・内山佳名子・小木紗也香..... 157

研究業績..... 163

原著論文

子どもの観察力に関する研究

—アリの観察を通して—

A study on children's observability:

Through the observation of the ant

大野琴絵 国際学院埼玉短期大学

沢井謙次 新座市立東北小学校

清水 誠 国際学院埼玉短期大学

自然の事象を認識する手段として対象の観察を通して観察力を育成することは、保育所や幼稚園を含めた教育の中で重要な学習の一つである。しかしながら、これまで保育所や幼稚園、学齢の低い子どもの観察力について調べた研究は行われていない。本研究では、アリのからだのつくりを可視化しやすいモデルづくりを通して観察させ、子ども達の観察力の実態を探ることを目的とした。対象とした身近なアリの観察から得られた結果は、アリのからだの頭、むね、はらからでき、むねに6本のあしがついている正しいモデルを作成できた児童は、32.5%と少ないことが分かった。また、むねにあしが正しく6本ついているモデルを作成できた児童も、40%と少ないことが分かった。理科の学習を学び始めた小学校3年生であっても、対象をじっくりと観察し、対象を正しく表現できる児童が少ないことが分かった。保育所や幼稚園にあっても、園児の観察力を高めるために、本研究の成果を考慮した保育の指導方法の検討を図る必要があることが示唆された。

キーワード：観察力、モデルの作成、子ども、領域「表現」及び「環境」の指導

1. はじめに

幼稚園教育要領(2017)、保育所保育指針(2017)や幼保連携型認定こども園教育・保育要領(2017)では、領域「表現」や領域「環境」のねらい及び内容の中で「かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。」や「身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ。」と書かれている。領域「環境」の内容の取扱いでは、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること記述されている。自然の事象を認識する手段として観察を通して観察力を育成することは、保育所や幼稚園等を含めた学校教育の中で、重要な学習の一つである。

観察について研究をしている高野(1960)は、現象のありのままの把握、いいかえれば記述的観察を基礎としながら、現象の中にひそむ法則的なものの発見に到達してこそ、その機能を十分に果たすことになる」と述べている。観察では、自然を認識する手段としてスケッチと観察文の併用が多く用いられてきた。また、観察力の育成について研究をしている古谷(1978)は、観察力を養うためには、ただ観察するだけではなく、必ず観察事項をその場で記録させることが必要であると述べている。庭野(1993)は、観察の際にモデルづくりをすることは自然の事物・現象を単に説明し、理解するために有用であるばかりではなく、新しい問題を発見し、将来の予測をす

る際に力を発揮すると述べている。観察力の育成の効果スケッチとモデルづくりという方法の違いから調べた清水(2003)は、葉のつき方のきまりを調べる学習では、児童にモデルづくりを通して観察をさせると、スケッチにより観察させるよりも多くの規則性を発見できることが分かったと述べている。その要因として、観察時の発話プロトコル分析から、考えていることや表現していることが観察者自身によく見えること、操作できるモデルがあるとやっていることが他者にもよく見えるため観察対象に対する話し合いが生まれやすいことが規則性の発見に有効に働くと述べている。モデルづくりを通しての観察は、観察力を高める上で有効な方法の一つであるといえる。しかしながら、これまで保育所や幼稚園、学齢の低い子どもの観察力について調べた研究は行われていない。

こん虫の仲間であるアリのからだのつくりについて上岡(2009)は、大学生がどの程度理解しているか教育学科及び児童学科を専攻している大学1、2年生計143名に対して、白紙の紙を配付し、アリを描かせている。アリのからだのつくりについては、小学校3年生で学習するこん虫のからだのつくりの特徴を理科の教科書¹⁾中の記載からまとめると、「せい虫のからだは、頭、むね、はらからできていて、むねに6本のあしがついています。このようなからだのつくりをしているなかまを、こん虫といいます。」となっている。学生達によって描かれた図は、1. からだが3分節になっている、2. 足が胸部から描かれている、3. 足が6本描かれている、この3つのポイントが全て含まれているものを正答とし、その正答率を集計した結果、理科の教科書に記載された正答の図を描けた学生は143人中62人、全体の43%しかいなかったとしている。この結果からは、こん虫のからだのつくりについて理解をしている学生が少ないということが分かる。被験者である大学生達が、こん虫のからだのつくりについて観察を通して観察力を高め、理解してこなかったのではないかとということが推察される。

そこで、本研究では身近なアリを対象に、子ども達の観察力の実態を探ることにした。なお、被験者は、検証授業を実施する以前の学習や体験の中で観察力が育成されているかを考慮し、こん虫の学習が理科の時間に始めて行われる小学校3年生の児童を対象とすることにした。

2. 研究の方法

2-1 調査対象及び時期

埼玉県内にある公立小学校の3年生、40名を対象とした。調査は、2015年9月に実施した。

2-2 調査方法

1. こん虫の学習の授業の時間(以後、検証授業という)に、アリ(以後、アリと表記されているものは成虫のアリとする)のからだのつくりについて観察させ、実態を探った。

2. 観察前の子どもの知識

検証授業では、学習前に子ども達がアリのからだのつくりについてどのような科学的概念を持っているか調査を行った。

学習前の子どもの知識を調べた質問紙は、図1のとおりである。質問紙では、こん虫のからだのつくりの特徴について知っていることを記述させた。記述内容は、アリのからだは、頭、むね、はらからできていて、むねに6本のあしがついていると記述できたものを正答とした。



図1 子どものこん虫のからだのつくりについての習前の知識を調べる質問紙

3. 子どもの観察力

子どもの観察力の実態を探るため、身近なこん虫であるアリの観察をさせる。その際、観察力をみるため、からだのつくりやあしのつきかたに着目し「からだは頭、むね、はらからできていて、むねに6本のあしがついている」ことが表現されているとき、子どもに観察力がついていると評価する。

なお、観察の際は、先行研究を踏まえ、観察者が自身でやっていることがよく見えるモデルづくりという方法を通してアリの観察・記録させることにする。

3 検証授業の概要

子ども達の観察力の実態を探るための検証授業は、次の1～3の流れで担任の教師により実施した。なお、理科室での観察時には男女混合の5人を1グループとして8つのグループをつくった。

1. 授業の導入

授業の導入では、下記のア、イについて指導した。(5分)

ア. バッタ、トンボ、クワガタ、モンシロチョウの画像を提示し、これらの生き物がこん虫という仲間に属することを教師が提示する。

イ. 本時は、こん虫のからだのつくりの特徴についてアリの観察して学習することを説明する。

2. 授業の展開

授業の展開では、ア～ウのような指導を行った。(30分)

ア. 観察の注意を行う

- ・今回の観察ではこん虫の仲間のアリの観察を行うこと。
- ・アリ（図2）は、ルーペを使用して観察すること。
- ・アリの観察は、色々な角度から見ること。
- ・観察に際しては、下記の材料（表1）を使用してつくること。
- ・粘土等で作ったものを、アリのモデルということ。
- ・アリのモデルは、粘土を全部使って大きく作ること。



図2 観察に用いたアリ

イ. モデル作製の手順を教師が説明する。

ウ. アリを観察し、モデルをつくる。

表1 モデルの材料

| 材料 | 用途 | 数（1人あたり） |
|--------|------------|----------|
| 石粉粘土 | からだの部分 | 270g |
| モール（短） | あしや触覚 | 4本 |
| モール（長） | あしや触覚 | 8本 |
| 爪楊枝 | 粘土と粘土の接合部品 | 5本 |
| ビーズ | 目 | 2個 |

3. 授業のまとめ

ア. 観察をして気づいたことを児童に発表させる。

- ・からだのつくり
- ・足の数とついている場所

イ. 教師が授業のまとめを行う。

- ・アリのからだは、頭、むね、はらからできていて、むねに6本のあしがついています。

*児童が観察・作成したアリのモデルは、修正せずに机の上にそのままにしておくことを指示し、教師が回収した。

4. 結果とその分析

4-1 観察前の子どもの知識

アリのからだのつくりについての子どもの学習前の知識を調べた質問紙の記述内容は、「からだは、頭、むね、はらからできていて、むねに6本のあしがついている」と記述できたものを正答とした。

結果は、被験者40名の中で正答者は1名のみであった。本研究の調査対象の子ども達は、アリのからだのつくりについて正しい知識を持ち合わせていないことが分かる。

4-2 子どもの観察力

1. 表現されたモデルの全体的な分析

被験者である全ての児童が作成したモデルを調査した。結果は、図3のような、アリのからだ「頭、むね、はらからできていて、むねに6本のあしがついている」の全ての部分を正しく観察できたモデルを作成できた児童は、13人(32.5%)と極めて少ないことが分かった。

さらに、こん虫のからだのつくりの3つの特徴それぞれについて、モデルに表現できている児童とそうでない児童の結果は表2の通りである。

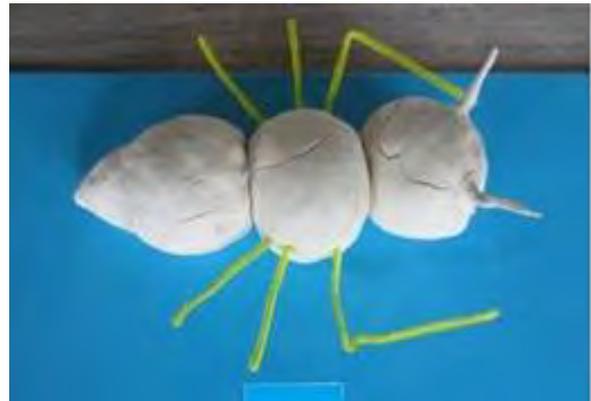


図3 児童が正しく観察できたとしたモデル例

表2 3つの特徴についてのモデルの分析結果 (N=40)

| アリのからだのつくりの特徴 | 表現できた児童 | できなかった児童 |
|--------------------------|-----------|-----------|
| からだは頭、むね、はらの3つの部分に分かれている | 25 (62.5) | 15 (37.5) |
| あしが6本ある | 31 (77.5) | 9 (22.5) |
| あしがむねについている | 16 (40.0) | 24 (60.0) |

注. 単位は人。()内の数字は%

表2からは、アリのからだは頭、むね、はらの3つの部分からできているモデルを作成できた児童は25人(62.5%)と多いことが分かる。また、あしが6本あるモデルを作成した児童も31人(77.5%)と多いことが分かる。しかし、むねにあしがついているモデルを作成できた児童は、16人(40%)と少ないことが分かる。

2. からだが頭、むね、はらの3つの部分に分かれていないモデルの分析

頭、むね、はらの3つの部分に分かれていないモデルを作成した児童15人(37.5%)のモデルは表3の通りである。からだのつくりが、2つの部分だけや1つの部分だけのモデルが多いことが分かる。

表3 からだが3つの部分に分かれていないモデル (N=15)

| | |
|---------------------|----------|
| からだが1つの部分でできているモデル | 6 (40.0) |
| からだが2つの部分に分かれているモデル | 7 (46.6) |
| からだが4つの部分に分かれているモデル | 1 (6.7) |
| からだが5つの部分に分かれているモデル | 1 (6.7) |

注. 単位は人。()内の数字は%

3. あしが6本ないモデルの分析

あしが6本ないモデルを作成した児童9人の内訳は、あしが4本のモデルが6人と最も多かった。残り2人は、4本以下であった。

4. あしが全てむねについていないモデルの分析

あしが全てむねについていないモデルを作成した児童24人（60.0）が作製したモデルは表4の通りである。

表4 あしがむねについていないモデル（N=24）

| | |
|---|----------|
| あしがついていないモデル | 2 (8.3) |
| からだが1つからできており、そのからだにあしが1本ついているモデル | 1 (4.2) |
| からだが1つからできており、そのからだにあしが6本ついているモデル | 5 (20.8) |
| からだが2つに分かれており、前方に1対、後方に2対あしがついているモデル | 2 (8.3) |
| からだが2つに分かれており、前方に1対、後方に1対あしがついているモデル | 2 (8.3) |
| からだが2つに分かれており、後方に2対あしがついているモデル | 1 (4.2) |
| からだが2つに分かれており、後方に3対あしがついているモデル | 1 (4.2) |
| からだが3つに分かれており、頭、胸、腹に1対ずつあしがついているモデル | 1 (4.2) |
| からだが3つに分かれており、胸に2対、腹に1対あしがついているモデル | 3 (12.5) |
| からだが3つに分かれており、胸に1対、頭と胸、胸と腹の分かれ目にそれぞれ1対ずつあしがついているモデル | 1 (4.2) |
| からだが3つに分かれており、胸に1対、胸と腹の分かれ目に1対、腹に1対あしがついているモデル | 1 (4.2) |
| からだが3つに分かれており、頭と胸の分かれ目に1対、胸に1対、腹に1対あしがついているモデル | 1 (4.2) |
| からだが3つに分かれており、頭と胸の分かれ目に1対、胸に2対あしがついているモデル | 1 (4.2) |
| からだが4つに分かれており、前方から2と3の節目、3と4の節目、3番目のからだに1対ずつあしが付いているモデル | 1 (4.2) |
| からだが5つに分かれており、前方から3、4、5番目のからだに1対ずつあしがついているモデル | 1 (4.2) |

注. 単位は人. () 内の数字は%

あしがむねについていないモデル (N=24) を作成した児童は、15 種類の誤ったモデルを作成していることが分かる。最も多い誤りは、からだが1つからできており、そのからだにあしが6本ついているモデルであった。また、からだが3つに分かれているモデルを作成した児童の中にも8人の児童が、あしがむねについていないモデルを作成していることが分かる。児童が作成したあしがむねに着いていないモデル例は、図4のようであった。

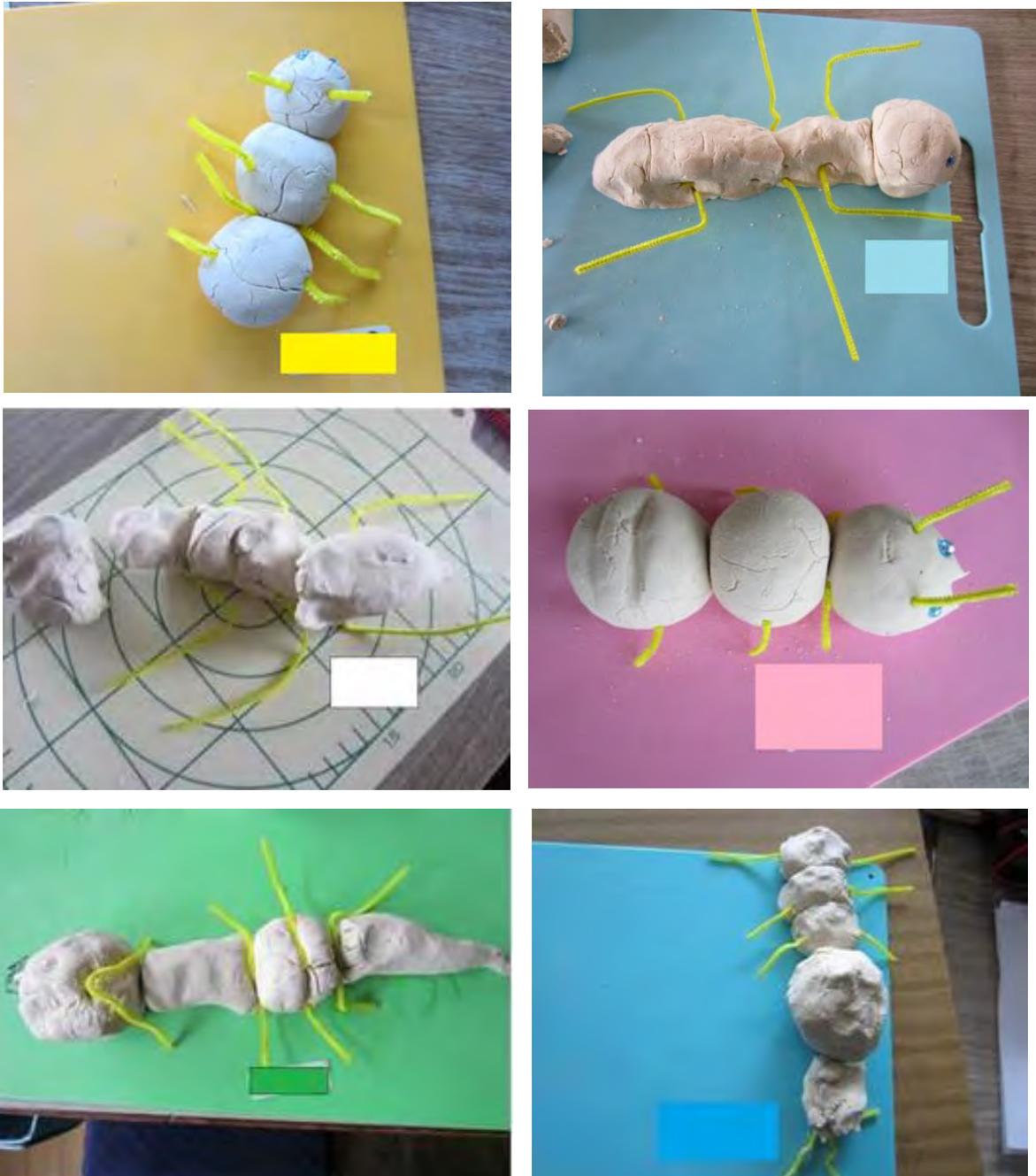


図4 児童が作成した誤ったアリのモデル例

5. 観察中のプロトコル

アリの観察中の3班の児童のプロトコルの一部を示すと表5のようであった。プロトコルからは、児童たちがグループ内で話し合いをしながらアリのモデルを作成している様子がわかる。D児童が70Dで「頭、胸、腹にわけたの」と言うと、B児童が71Bで「頭・胸・腹」と発言し、アリのからだは「頭、むね、はらからできている」ことを述べている。また、児童Aが90Aと98Aで「あしとか、6本くらい」「あしって6本だよな？」と問いかけをしている。こうした発話プロトコルからは、児童たちがグループの中で互いに話し合いながらモデルを作成している様子を見ることができるといえる。しかしながら、児童Eが101Aで「できたー」と発した声に対し、児童Aが102AでEのアリのモデルを「Eちゃん、あし4本しかないよ」と述べているように、作成したモデルがグループの話し合いの影響を受けていない様子も見てとることができる。

表5 アリの観察中の3班の児童のプロトコル

| | | | |
|-----|---------------------------|------|------------------|
| 03B | アリを作ろうよ | 66B | そーじゃねえよ |
| 06B | すっごい細かくしてるよね | 67D | こうか |
| 10C | M君の雪だるまみたい | 68B | こういくじゃん |
| 14B | たしかに | 69B | ながっ |
| 19A | 体つなげちゃう | 70D | 頭、胸、腹にわけたの |
| 32C | そ、これでいいの | 71B | 頭・胸・腹 |
| 36C | さいあく、おでこに穴あいちゃった | 72A | へびみたい |
| 44A | じゃあ目いただきますね | 73E | へびっ |
| 45B | 目いただきます | 74B | よし、じゃあさらに短くするか |
| 46C | こわっ | 87B | これでどうだ |
| 48B | めんたま | 88A | ちょっと付けた方が良いか |
| 54A | 粘土とってくれるー | 89C | え、 |
| 55C | 粘土欲しい | 90A | あしとか、6本くらい |
| 56B | ダメ | 91A | 口がここらへんで |
| 57E | ひげみたいになっちゃった | 92D | できたー |
| 58B | 確かにひげだねそれは | 93D | できてない |
| 59E | だってさあ、なんかさあ、あしが変な んだもん | 94E | あしくっつけたら？ |
| 60C | しょうがない | 95A | まだあしつけてるの |
| 60B | これ腹にしよ | 96E | くっついたー |
| 62A | なんかちょっとおかしくない | 97A | まだあしくっつけてない、いそごー |
| 63B | だめだー、すごく粉っぽい | 98A | あしって6本だよな？ |
| 64B | このままいくじゃん、口いい感じ | 99A | こうつけちゃうべき？ |
| 65C | 見せてあげたら | 101E | できたー |
| | | 102A | Eちゃん、あし4本しかないよ |

4. 考察

本研究の目的は、アリのからだのつくりについてモデルづくりを通して観察させ、子ども達の観察力の実態を探ることであった。

観察力の実態を探るにあたってモデルづくりをさせた理由は、ただ観察するだけではなく、必ず観察事項をその場で記録させることが必要であるということや観察の際にモデルづくりをすることは自然の事物・現象を単に説明し、理解するために有用であるばかりではなく、新しい問題を発見し、将来の予測をする際に力を発揮するという、モデルづくりを通して観察をさせると、スケッチにより観察させるよりも多くの規則性を発見できるという研究成果を踏まえたものである。

検証授業の結果からは、アリのからだを、頭、むね、はらの3つの部分からできているモデルを作成できた児童は62.5%と多く、あしが6本あるモデルを作成した児童も77.5%と多いことが分かった。しかし、観察を通してアリのからだは頭、むね、はらからでき、むねに6本のあしが付いているすべてに正しいモデルを作成できた児童は、32.5%と小学校3年生であっても極めて少ないことが分かった。なお、アリの観察は実験机に座っている5人で行ったが、発話プロトコルからは一人一人の観察力にグループでの話し合いの影響は少ないと考えることができた。こうした結果からは、本検証授業という限定付きではあるが、被験者であった小学校3年生の児童であっても対象をじっくりと観察し、表現することが難しいということが分かる。その原因としては、小学校1・2年での学習や保育所・幼稚園等の学びの中で、観察力が十分育成されてこなかったのではないかと考えることができる。

保育所や幼稚園等において、本研究の結果を考慮した園児の観察力を高める保育の指導方法の検討を図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。

併せて、本研究の検証授業を快く引き受けてくださった校長の角田守先生、授業者の岡田喜博先生、そして児童の皆さんに心より御礼申し上げます。

註

1) 理科の教科書とは、平成24年度発行の東京書籍、啓林館、学校図書、教育出版、大日本図書の5社の教科書をさす。各社の記載は、下記のようなものである。

| | |
|------|---|
| 出版社 | こん虫のからだのつくりの特徴についての記述 |
| 東京書籍 | チョウのせい虫のからだは、頭、むね、はらからできていて、あしが6本あります。このようななかまを、こん虫といいます。 |

| | |
|-------|--|
| 教育出版 | チョウは、からだは、頭・むね・はらの3つの部分からできていて、むねに6本のあしがついています。このようなからだのつくりをしたなかまをこん虫といいます。 |
| 啓林館 | チョウのからだは、頭・むね、はらからできていて、むねに6本のあしがあります。このような動物をこん虫といいます。 |
| 学校図書 | チョウのからだは、頭・むね・はらの3つの部分に分けることができます。むねにはあしが6本あります。このようなからだのつくりをしているなかまをこん虫といいます。 |
| 大日本図書 | からだは頭、むね、はらの3つに分かれ、むねに6本のあしがある虫を、こん虫といいます。 |

引用文献

- 古谷庫造(1978)「生物領域における実験観察とその指導」『日本理科教育学会編；現代理科教育大系6』pp.24-25、東洋館出版社。
- 上岡学(2009)「理科教育におけるこん虫のからだの認識に関する研究：大学生を対象としたアリのからだの認識」『日本教育心理学会総会発表論文集』51、p.167。
- 厚生労働省(2017)「保育所保育指針」
- 文部科学省(2017)「幼稚園教育要領」
- 内閣府(2017)「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」
- 庭野義英(1963)「自然認識方法論」『日本理科教育学会編；理科教育学講座8』pp.239-241、東洋館出版社。
- 清水誠(2003)「モデルづくり及びスケッチによる観察の効果についての比較研究」『科学教育研究(日本科学教育学会)』27(3)、pp.179-186。
- 高野恒夫(1960)「理科教育における観察の機能に関する実験的研究(第12報)」『茨城大学教育学部紀要』10、pp.183-195。

原著論文

入学前教育「ピアノ学習の基礎①」における学習成果の検証 —入学予定者の読譜における難易感の変化について— **Verification Learning Outcomes in Pre-Admission Education "Foundations of Piano Study ①": About the Change of Difficulty Feeling in the Reading Score of Prospective Students**

越智光輝 国際学院埼玉短期大学幼児保育学科

本学では、新しく始まる授業への不安の軽減もしくは払拭をし、円滑に大学での学びに取り組めることを目的に、入学予定者を対象とした入学前教育を実施している。ピアノ未経験者や初心者への対策として、個人レッスンを中心とした「入学前ピアノ教育・個人レッスン」及び講義形式の「ピアノ学習の基礎①～③」を行っている。

「ピアノ学習の基礎①～③」における指導内容については、越智（2017）を参考に定めるとともに、本来であれば、全ての授業に出席することが望ましいが、入学予定者が高等学校に在学中のため、学校行事等で1回目から3回目まですべての授業に参加できない場合を想定し、1度でも授業に出席することができれば、読譜に関する基本的な知識についての学習成果が得られるように配慮を行った。

これらの授業を通じての学習成果について明らかになっていないことから、本研究では読譜における難易感に焦点を当て、2019年度入学予定者を対象とした入学前教育「ピアノ学習の基礎①」の指導を通じて、入学予定者の読譜における難易感がどのように変化したかについて検証した。

キーワード:入学前教育、ピアノ、読譜、難易感

1. はじめに

2017年の幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（以後、幼稚園教育要領等）の改正にともない、幼児教育における「育みたい資質・能力」が取り入れられた。育みたい資質・能力は、「知的な力」としての「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」、「情意的な力」としての「学びに向かう力、人間性等」という「3つの柱」にまとめられており、幼稚園や保育所といった保育の現場における教育や保育の方向性は、この「3つの柱」と、健康、人間関係、環境、言葉、表現の5領域とによって示されている。また、保育の現場でのそれぞれのねらい及び内容に基づいた指導や保育活動の際に考慮すべき点として「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（10の姿）についても述べられている。これまでも、幼稚園や保育所といった保育の現場では様々な活動が行われており、音楽は、表現の領域の活動の一つとして取り入れられてきた。そして、日々の生活の中で子どもが自発的に環境と関わり、他の子どもの表現との触れ合いや、様々な音楽と出会う経験を通じて、子ども自らが表現したいという意欲を育んできた。今回の改正においても、表現の領域における考慮すべき点として「心を動かすできごとなどに触れ感性を働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方などに気付き、感じた

ことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲をもつようになる」(文部科学省 2017、厚生労働省 2017、内閣府・厚生労働省 2017)と記されている。しかしながら、保育の現場における音楽活動については、歌唱指導における導入過程でのつまづきによって子どもが関心を示さなかったケースや、保育者の苦手意識により音楽活動が回避されるケースについて報告されている。

保育者を志望した場合、そのほとんどが大学、短期大学、専門学校といった保育者養成校(以後、養成校)に入学し、幼稚園教諭免許状や保育士資格を得る。資格を取得後は、幼稚園教育要領等に基づき、保育の現場で様々な活動に携わることとなる。それらの活動の一つとして表現の領域における音楽活動が挙げられる。音楽活動に関する、ねらい及び内容について、ピアノの活用方法に関する記載はされていないが、保育の現場での音楽活動ではピアノ等の鍵盤楽器を用いることが一般的である。そのため保育者としての知識や技術の修得を目的とする養成校では、ピアノ演奏に関するスキル修得のための科目を履修することとなる。しかし、養成校で学ぶ学生の多くがピアノ未経験者もしくは初心者という報告があり、越智(2017)においても、1年次における入学前のピアノ経験に関する調査で、65%の学生が未経験者もしくは初心者という結果であった^{注1)}。そして、このような学生への効果的な指導について、これまで様々な研究が行われてきた。

本学では、新しく始まる授業への不安の軽減もしくは払拭をし、円滑に大学での学びに取り組めることを目的に、入学予定者を対象とした入学前教育を実施している。様々な科目で授業を行っているが、先に述べたようなピアノ未経験者や初心者への対策として、個人レッスンを中心とした「入学前ピアノ教育・個人レッスン」及び講義形式の「ピアノ学習の基礎①～③」を行っている。「入学前ピアノ教育・個人レッスン」では、保育の現場で歌われることの多い子どもの歌を簡易伴奏に編曲しレッスン用教材に用いてピアノの個人レッスンを行っている。一方、「ピアノ学習の基礎①～③」では初級と中級に分け、初級では主に読譜を中心に、パワーポイント(図1～3参照)及び作成したプリントを用いて、ピアノ演奏に必要な基本的な知識の習得を目的とした授業を講義形式で行っている(表1参照)。

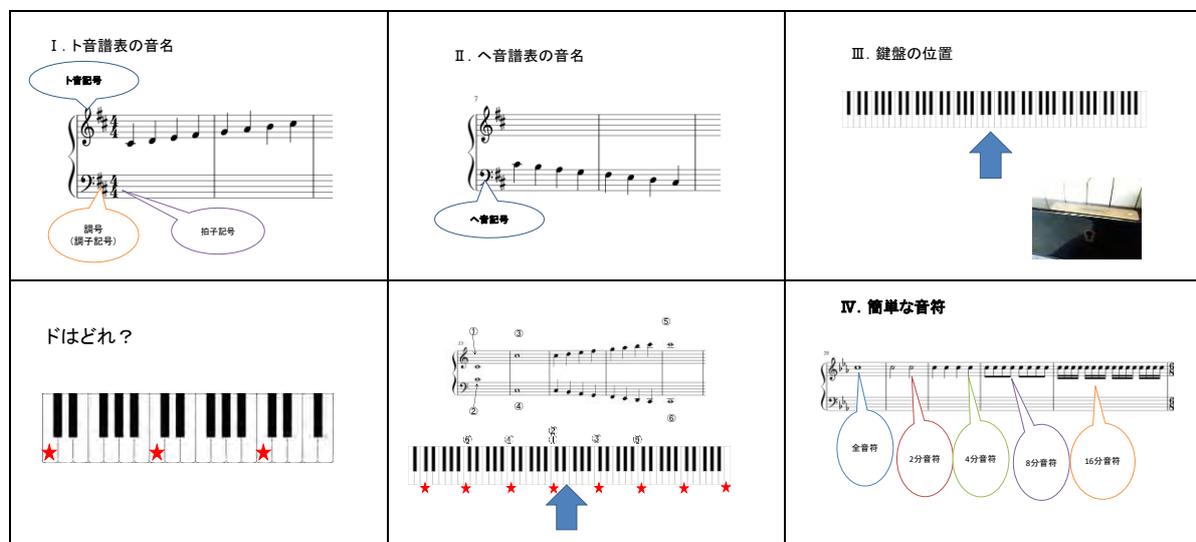


図1 「ピアノ学習の基礎①」指導内容

| | | |
|---|---|---------------------|
| <p>I. 鍵盤表の音名 ト音記号 #ファ・ド・ソ・レ・ラ・ミ・シト ヘ音記号</p> | <p>II. いろいろな拍子記号 8分の6拍子 8分音符を1拍として1小節に6拍分 C 4分の4拍子 C 2分の2拍子</p> | <p>III. 鍵盤の位置</p> |
| | <p>IV. 基準の音を覚えよう</p> | <p>IV. 簡単な音符と休符</p> |
| <p>V. 点(・)がつく音符 ※4分の4・3・2拍子の場合</p> <p>付点2分音符 2分音符の半分 (4分音符) $2 + 1 = 3$</p> <p>付点4分音符 4分音符の半分 (8分音符) $1 + 0.5 = 1.5$</p> <p>付点8分音符 8分音符の半分 (16分音符) $0.5 + 0.25 = 0.75$</p> | <p>V. 点(・)がつく音符 ※4分の4・3・2拍子の場合</p> <p>1 2 3 (4) 1と2とと(と) 1と2と(とと) いちとふた(ふた) スタックカート (音と音の間)</p> | |

図2 「ピアノ学習の基礎②」指導内容

| | | |
|---|---|---|
| <p>1段目</p> | <p>2段目</p> <p>ド レ ファ ラ ド シ ソ ミ</p> | <p>3段目</p> <p>ド シ ソ ミ ド レ ファ ラ</p> |
| <p>4段目</p> <p>ド ド ド ド ソ ソ レ レ</p> | <p>5段目</p> <p>#(シャープ)半音高く ♭(フラット)半音低く</p> <p>ド# ファ# ミ# シ# ラ# ファ# シ# ダブル# ダブル#</p> | <p>6段目</p> <p>いちとふたさんとおしとふた いちとふたさんとおしとふた いちとふたさんとおしとふた いちとふたさんとおしとふた いちとふたさんとおしとふた 1と2ととと3とととと</p> |
| <p>7段目</p> <p>いちとふたさんとおしとふた いちとふたさんとおしとふた いちとふたさんとおしとふた いちとふたさんとおしとふた</p> | <p>8段目</p> <p>いちとふたさんとおしとふた いちとふたさんとおしとふた いちとふたさんとおしとふた いちとふたさんとおしとふた</p> | |

図3 「ピアノ学習の基礎③」指導内容

表1 「ピアノ学習の基礎①～③」 シラバス (2019年度 入学予定者対象)

| |
|--|
| <p>[授業のねらい及び短大での学びとのつながり]</p> <p>授業のねらい</p> <p>楽譜の読み方を理解することで、短大でのピアノ学習がスムーズに始められるようにします。</p> <p>短大での学びとのつながり</p> <p>ピアノ学習を順調に行えるようになることで、入学後に行われる実習に安心して臨めるようになります。</p> |
| <p>[到達目標]</p> <p>ピアノ学習の基礎①</p> <p>初級・ト音記号の音名が読めるようになる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ト音譜表の鍵盤の位置が分かるようになる。 ・調号について分かるようになる。 <p>中級・保育の現場で歌われる、「子どもの歌」にワクワクしながら取り組めるようになる。</p> <p>ピアノ学習の基礎②</p> <p>初級・ヘ音記号の音名が読めるようになる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ヘ音譜表の鍵盤の位置が分かるようになる。 ・拍子記号について分かるようになる。 <p>中級・注意点を踏まえ「子どもの歌」の伴奏に取り組めるようになる。</p> <p>ピアノ学習の基礎③</p> <p>初級・大譜表の五線内の音名が読めるようになる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・五線内の音符の鍵盤の位置が分かるようになる。 ・簡単なリズムが演奏できるようになる。 <p>中級・注意点を踏まえ「子どもの歌」の歌唱に取り組めるようになる。</p> |
| <p>[授業の内容]</p> <p>ピアノ歴に応じてクラス分けを行います。ピアノ未経験者・初心者（初級）については楽譜の読み方や鍵盤の位置について学び、読譜の知識を有する生徒（中級）については「子どもの歌」の弾き歌いについて学びます。</p> |
| <p>[教科書または参考書]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・当日配布するプリント |
| <p>[事前と事後の学習]</p> <p>事前学習</p> <p>全体ガイダンスの内容に従って、音符に親しんでおいてください。（ピアノ学習の基礎①）</p> <p>1回目の授業の内容を理解したか、確認しておいてください。（ピアノ学習の基礎②）</p> <p>2回目の授業の内容を理解したか、確認しておいてください。（ピアノ学習の基礎③）</p> <p>事後学習</p> <p>学んだ内容について復習しておいてください。（ピアノ学習の基礎①～③共通）</p> |
| <p>[準備するもの]</p> <p>筆記用具</p> |

「ピアノ学習の基礎①～③」における指導内容については、越智（2017）を参考に定めるとともに、ピアノの未経験もしくは初心者を対象とした授業であることに留意し、これらの授業を受講することで、楽譜を読むことは難しい、やはりピアノ演奏スキルを修得するのは厳しいかもしれないといった、入学後のピアノに対する学習意欲の減退を招く事態に陥らないよう、その進め方には最善の配慮を行ってきた。また、全ての授業に出席することが望ましいが、入学予定者が高等学校に在学中のため、学校行事等で1回目から3回目まですべての授業に参加できない場合を想定し、1度でも授業に出席することができれば、読譜に関する基本的な知識についての学習成果が得られるようにも配慮を行った。これらの配慮により、これまでに行われた「ピアノ学習の基礎①～③」において、受講者は授業に集中し、積極的に学習に取り組んでいたと考えられる。しかし、これらの授業を通じての学習成果については、検証されていない。

そこで本研究では読譜における難易感に焦点を当て、2019年度入学予定者を対象とした入学前教育「ピアノ学習の基礎①」の指導を通じて、入学予定者の読譜における難易感がどのように変化したかについて明らかにすることを目的とした。この目的が明らかになることで、難易感の変化が少ない項目について、授業内容の検討を行うことで、入学前教育での授業の充実を図ることができる。さらに、入学前教育の充実によって、入学後の本学での学びにより円滑に臨めることで、学生がピアノ演奏に関する授業において高い学修成果を得られることができれば、保育者の苦手意識により音楽活動が回避されてしまうことで不利益を被る子どもの減少につながるだけでなく、「育みたい資質・能力」や「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に即した、実践力を持った保育者養成も期待できるであろう。

2. 方法

2-1 調査の対象と方法

調査対象：「ピアノ学習の基礎①」に出席した入学予定者（2019年4月入学）のうち、初級クラスを受講した50名を対象とした。

調査方法：授業開始前及び授業終了後に質問紙調査を実施した。

調査実施期間：2019年1月12日に質問紙の配布及び回収を行った。

2-2 調査内容

ピアノの練習で楽譜を読むときの、i) ト音記号の音名、ii) ト音譜表での鍵盤の位置、iii) ヘ音記号の音名、iv) ヘ音譜表での鍵盤の位置、v) 音符や休符の長さ（リズム）、vi) 拍子記号（4分の4拍子等）、vii) 速度の表示（Andante、Moderato等）、viii) 強弱（*f*フォルテ、*p*ピアノ等）、ix) 調号（曲の最初に記載されている#やb）、x) アーティキュレーション（スラー、スタッカート、アクセント等）、これら10項目（以後、項目）の難易度についてどのように感じるか、「1」を難しい、「5」を易しい、とする5つの回答カテゴリーから1つを選択する質問項目を設けた。

2-3 分析方法

授業前、授業後、それぞれにおける項目の難易感について、1を難しい、5を易しいとする5つの回答カテゴリーの回答数について算出し、記述統計により分析を行った。なお、未回答や誤記については回答から除外した。

次に、授業の前後によって項目の難易感に関する回答に差があるかどうかを検証するために、符号検定を行った。統計的分析にはIBM SPSS Statics V24.0 Media Packを用いた。

2-4 倫理的配慮

本調査の趣旨を口頭で説明し、同意した者を対象に質問紙に無記名で回答してもらった。

3. 結果

3-1 授業前後における項目の難易感

授業前後における項目の難易感について、表2及び図4～13に示した。なお、図については、未回答や誤記の除外による回答数のばらつきがあることから、割合で示した。

「ト音記号の音名」の難易感の回答数は、授業前で1（難しい）が7名14.0%、2が10名20.0%、3が9名18.0%、4が14名28.0%、5（易しい）が10名20.0%であった。授業後は1（難しい）が1名2.0%、2が1名2.0%、3が7名14.0%、4が14名28.0%、5（易しい）が27名54.0%であった。

「ト音譜表での鍵盤の位置」の難易感の回答数は、授業前で1（難しい）が10名20.0%、2が16名32.0%、3が9名18.0%、4が13名26.0%、5（易しい）が2名4.0%であった。授業後は1（難しい）が1名2.1%、2が2名4.2%、3が15名31.3%、4が15名31.3%、5（易しい）が15名31.3%であった。

「ヘ音記号の音名」の難易感の回答数は、授業前で1（難しい）が6名12.0%、2が12名24.0%、3が11名22.0%、4が13名26.0%、5（易しい）が8名16.0%であった。授業後は1（難しい）が1名2.0%、2が1名2.0%、3が11名22.4%、4が10名20.4%、5（易しい）が26名53.1%であった。

「ヘ音譜表での鍵盤の位置」の難易感の回答数は、授業前で1（難しい）が7名14.0%、2が17名34.0%、3が14名28.0%、4が9名18.0%、5（易しい）が3名6.0%であった。授業後は1（難しい）が0名0.0%、2が4名8.2%、3が17名34.7%、4が16名32.7%、5（易しい）が12名24.5%であった。

「音符や休符の長さ（リズム）」の難易感の回答数は、授業前で1（難しい）が7名14.0%、2が18名36.0%、3が15名30.0%、4が9名18.0%、5（易しい）が1名2.0%であった。授業後は1（難しい）が0名0.0%、2が2名4.1%、3が15名30.6%、4が20名40.8%、5（易しい）が12名24.5%であった。

「拍子記号（4分の4拍子等）」の難易感の回答数は、授業前で1（難しい）が12名24.0%、2が15名30.0%、3が14名28.0%、4が6名12.0%、5（易しい）が3名6.0%であった。授業後は1（難しい）が4名8.0%、2が4名8.0%、3が15名30.0%、4が18名36.0%、5（易しい）が9名18.0%であった。

「速度の表示（Andante、Moderato等）」の難易感の回答数は、授業前で1（難しい）が18名36.0%、2が16名32.0%、3が13名26.0%、4が3名6.0%、5（易しい）が0名0.0%であった。授業後は1（難しい）が14名28.6%、2が12名24.5%、3が16名32.7%、4が6名12.2%、5（易しい）が1名2.0%であった。

「強弱（*f*フォルテ、*p*ピアノ等）」の難易感の回答数は、授業前で1（難しい）が16名32.0%、2が6名12.0%、3が15名30.0%、4が10名20.0%、5（易しい）が3名6.0%であった。授業後は1（難しい）が11名23.9%、2が4名8.7%、3が15名32.6%、4が10名21.7%、5（易しい）が6名13.0%であった。

「調号（曲の最初に記載されている＃や♭）」の難易感の回答数は、授業前で1（難しい）が15名30.0%、2が10名20.0%、3が17名34.0%、4が5名10.0%、5（易しい）が3名6.0%であった。授業後は1（難しい）が1名2.0%、2が5名10.0%、3が13名26.0%、4が20名40.0%、5（易しい）が11名22.0%であった。

「アーティキュレーション（スラー、スタッカート、アクセント等）」の難易感の回答数は、授業前で1（難しい）が17名34.0%、2が18名36.0%、3が8名16.0%、4が5名10.0%、5（易しい）が2名4.0%であった。授業後は1（難しい）が16名33.3%、2が14名29.2%、3が9名18.8%、4が6名12.5%、5（易しい）が3名6.3%であった。

表2 授業前後における難易感の変化

| 項目 | | 難易感 | | | | | 合計 |
|-------------|-----|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----|
| | | 難しい← | | | | →易しい | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| ト音記号の音名 | 授業前 | 7 (14.0) | 10 (20.0) | 9 (18.0) | 14 (28.0) | 10 (20.0) | 50 |
| | 授業後 | 1 (2.0) | 1 (2.0) | 7 (14.0) | 14 (28.0) | 27 (54.0) | 50 |
| 鍵盤の位置（ト音譜表） | 授業前 | 10 (20.0) | 16 (32.0) | 9 (18.0) | 13 (26.0) | 2 (4.0) | 50 |
| | 授業後 | 1 (2.1) | 2 (4.2) | 15 (31.3) | 15 (31.3) | 15 (31.3) | 48 |
| へ音記号の音名 | 授業前 | 6 (12.0) | 12 (24.0) | 11 (22.0) | 13 (26.0) | 8 (16.0) | 50 |
| | 授業後 | 1 (2.0) | 1 (2.0) | 11 (22.4) | 10 (20.4) | 26 (53.1) | 49 |
| 鍵盤の位置（へ音譜表） | 授業前 | 7 (14.0) | 17 (34.0) | 14 (28.0) | 9 (18.0) | 3 (6.0) | 50 |
| | 授業後 | 0 (0.0) | 4 (8.2) | 17 (34.7) | 16 (32.7) | 12 (24.5) | 49 |
| 音符や休符の長さ | 授業前 | 7 (14.0) | 18 (36.0) | 15 (30.0) | 9 (18.0) | 1 (2.0) | 50 |
| | 授業後 | 0 (0.0) | 2 (4.1) | 15 (30.6) | 20 (40.8) | 12 (24.5) | 49 |
| 拍子記号 | 授業前 | 12 (24.0) | 15 (30.0) | 14 (28.0) | 6 (12.0) | 3 (6.0) | 50 |
| | 授業後 | 4 (8.0) | 4 (8.0) | 15 (30.0) | 18 (36.0) | 9 (18.0) | 50 |
| 速度の表示 | 授業前 | 18 (36.0) | 16 (32.0) | 13 (26.0) | 3 (6.0) | 0 (0.0) | 50 |
| | 授業後 | 14 (28.6) | 12 (24.5) | 16 (32.7) | 6 (12.2) | 1 (2.0) | 49 |
| 強弱 | 授業前 | 16 (32.0) | 6 (12.0) | 15 (30.0) | 10 (20.0) | 3 (6.0) | 50 |
| | 授業後 | 11 (23.9) | 4 (8.7) | 15 (32.6) | 10 (21.7) | 6 (13.0) | 46 |
| 調号 | 授業前 | 15 (30.0) | 10 (20.0) | 17 (34.0) | 5 (10.0) | 3 (6.0) | 50 |
| | 授業後 | 1 (2.0) | 5 (10.0) | 13 (26.0) | 20 (40.0) | 11 (22.0) | 50 |
| アーティキュレーション | 授業前 | 17 (34.0) | 18 (36.0) | 8 (16.0) | 5 (10.0) | 2 (4.0) | 50 |
| | 授業後 | 16 (33.3) | 14 (29.2) | 9 (18.8) | 6 (12.5) | 3 (6.3) | 48 |

注。（ ）は項目ごとの総和の%。

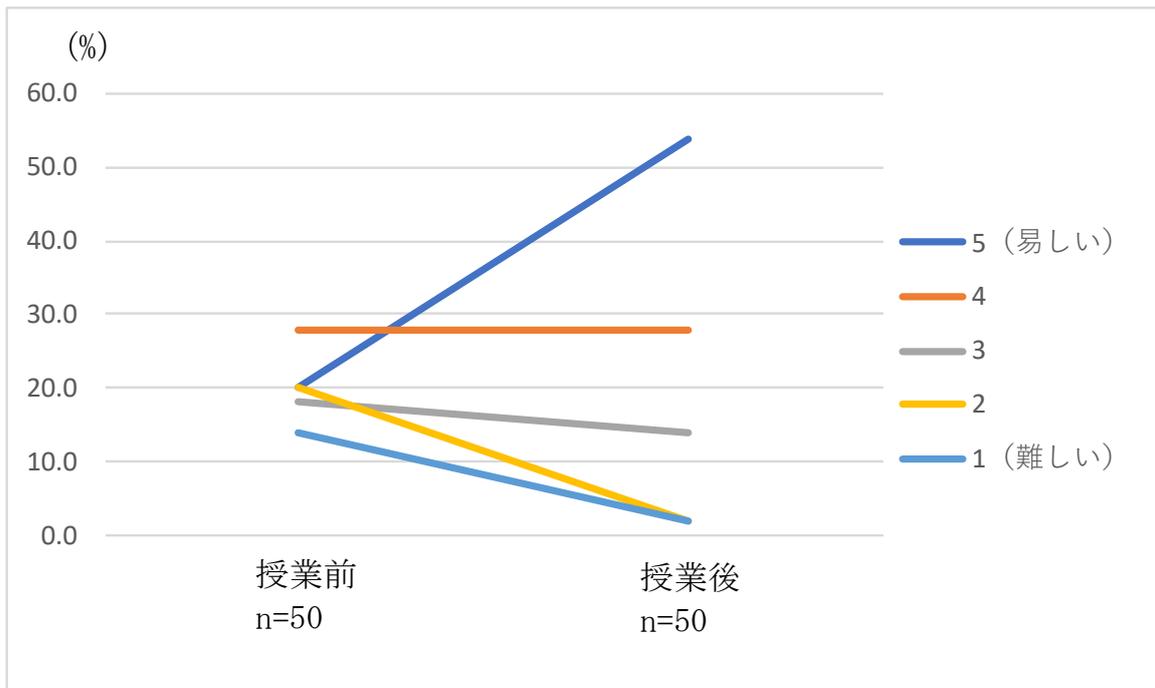


図4 「ト音記号の音名」の難易感の変化

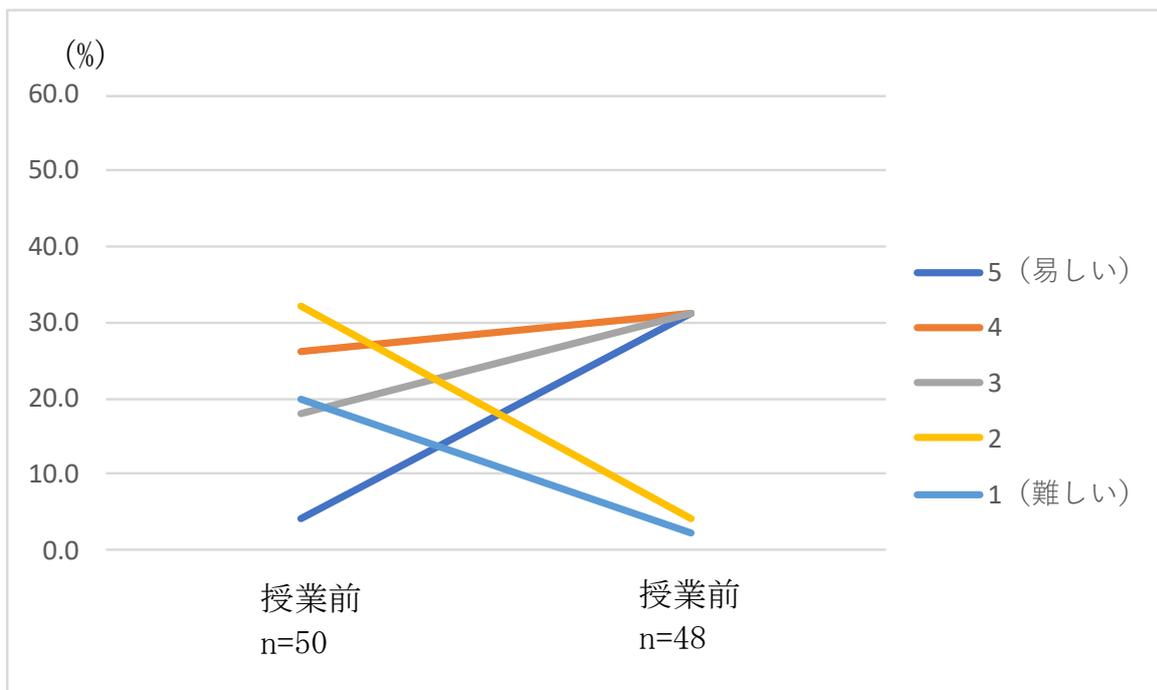


図5 「鍵盤の位置 (ト音譜表)」の難易感の変化

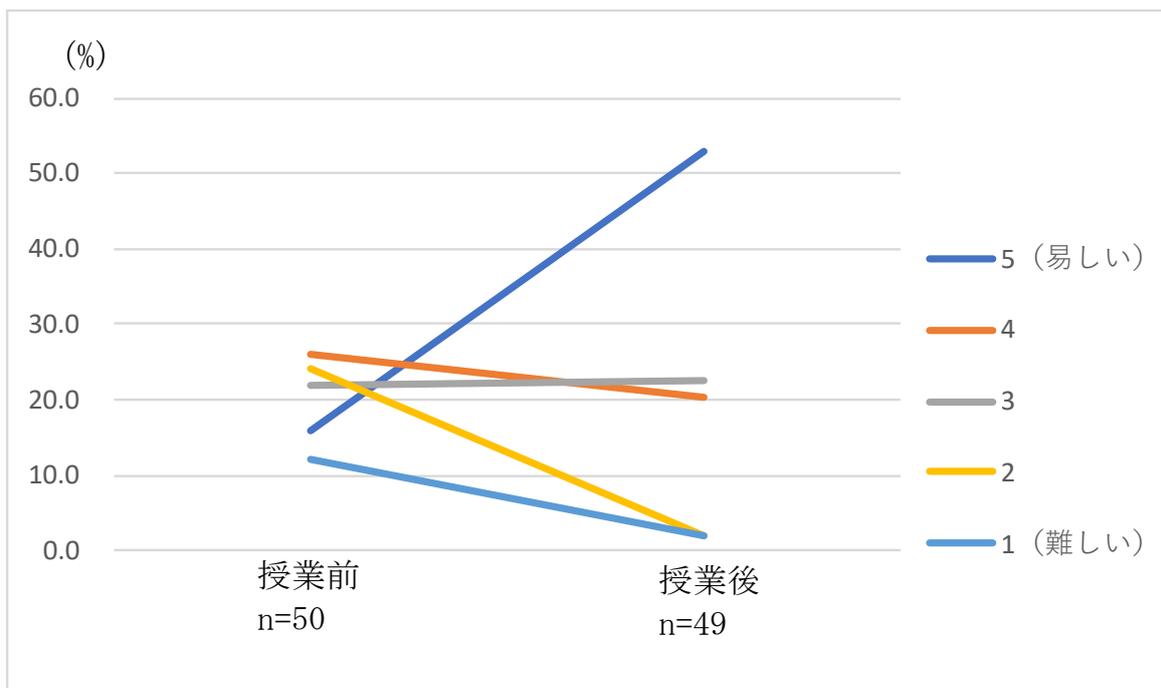


図6 「へ音記号の音名」の難易感の変化

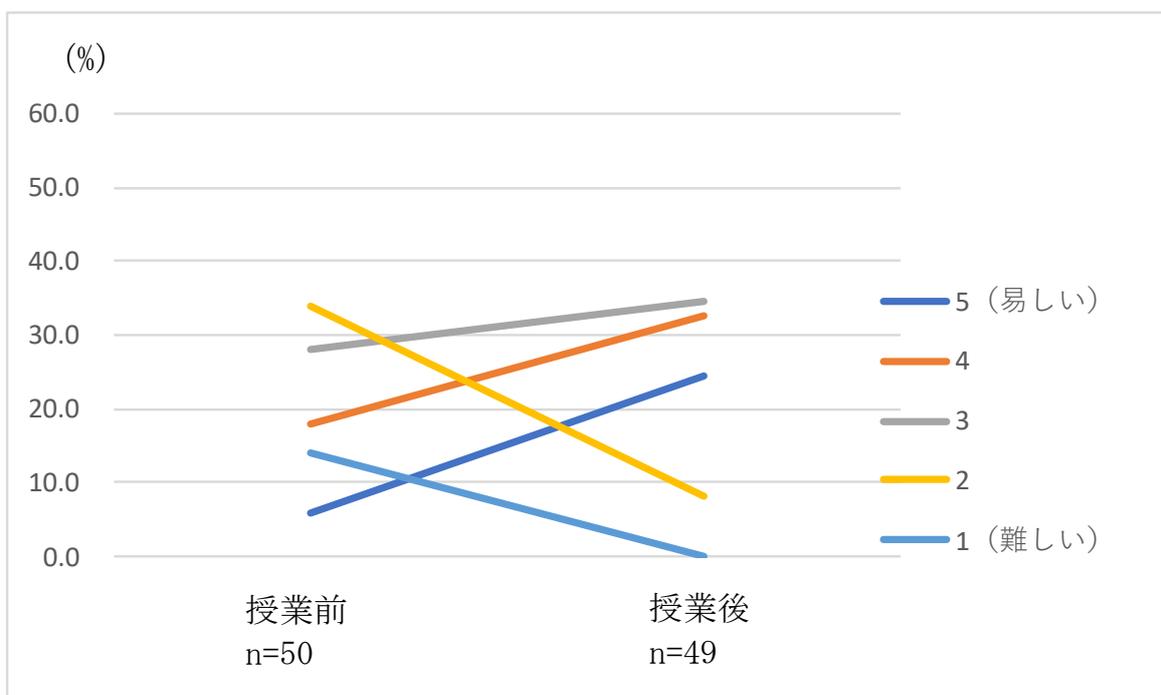


図7 「鍵盤の位置 (へ音譜表)」の難易感の変化

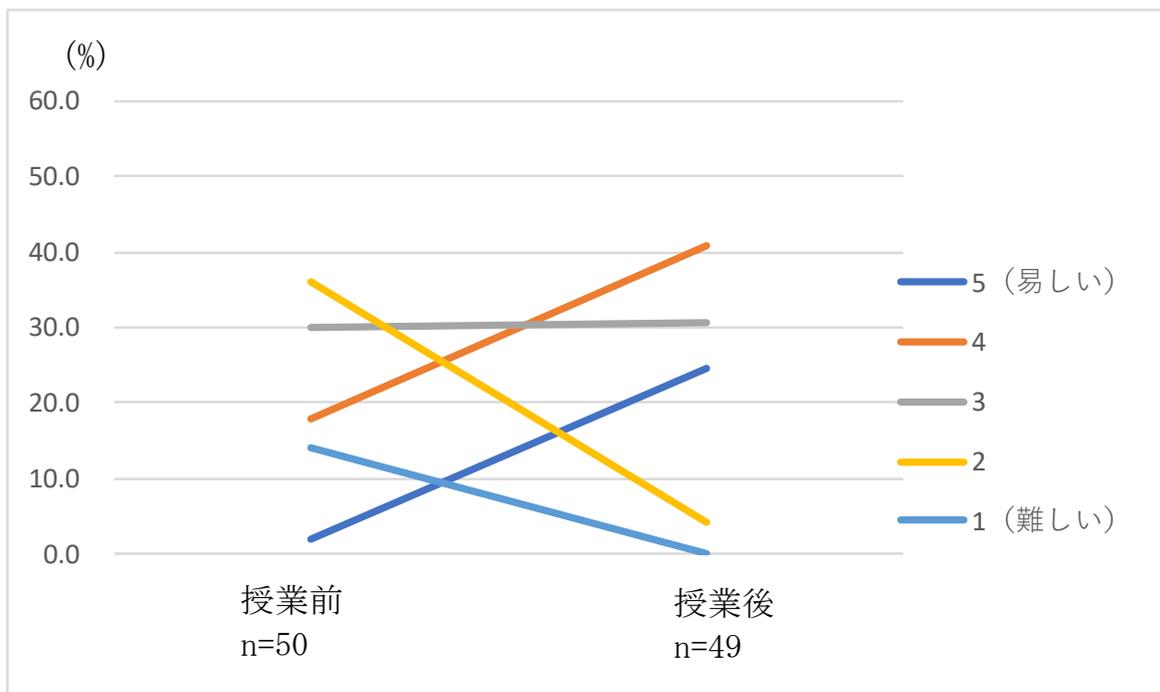


図8 「音符や休符の長さ (リズム)」の難易感の変化

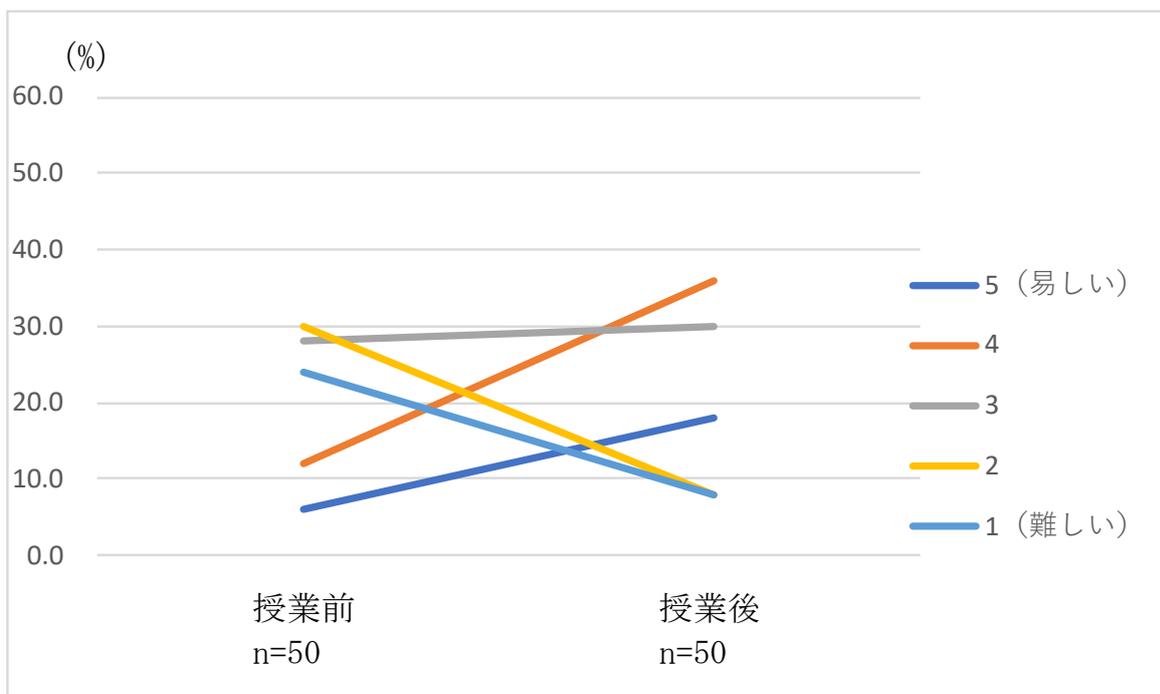


図9 「拍子記号」の難易感の変化

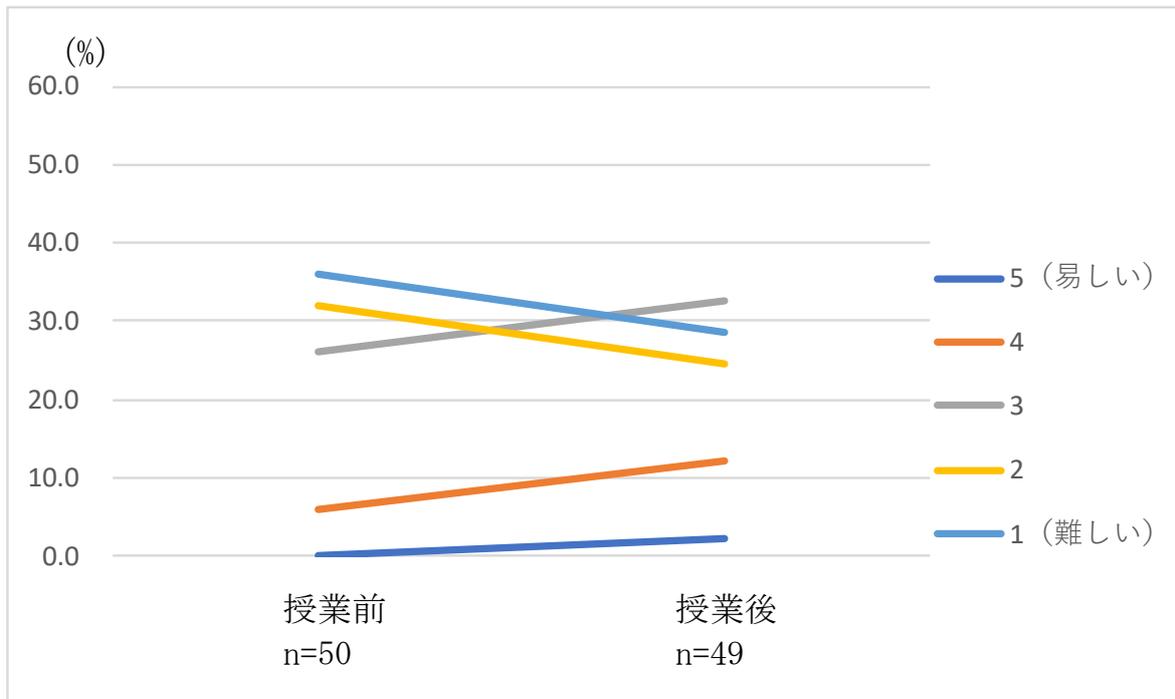


図10 「速度の表示」の難易感の変化

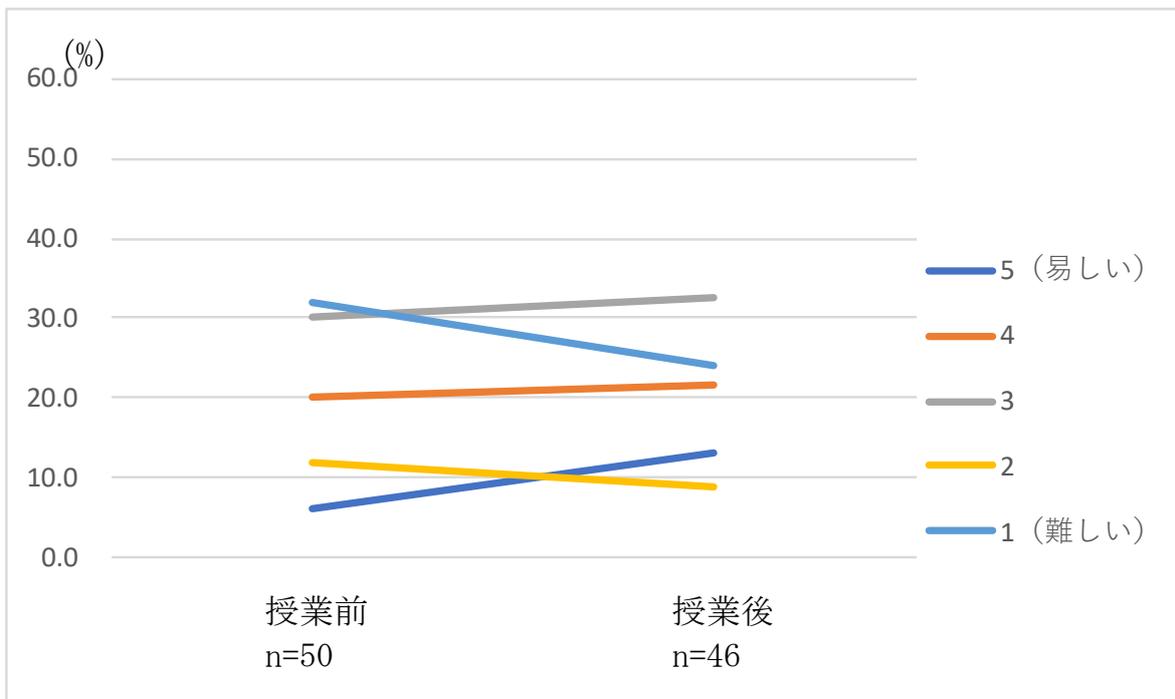


図11 「強弱」の難易感の変化

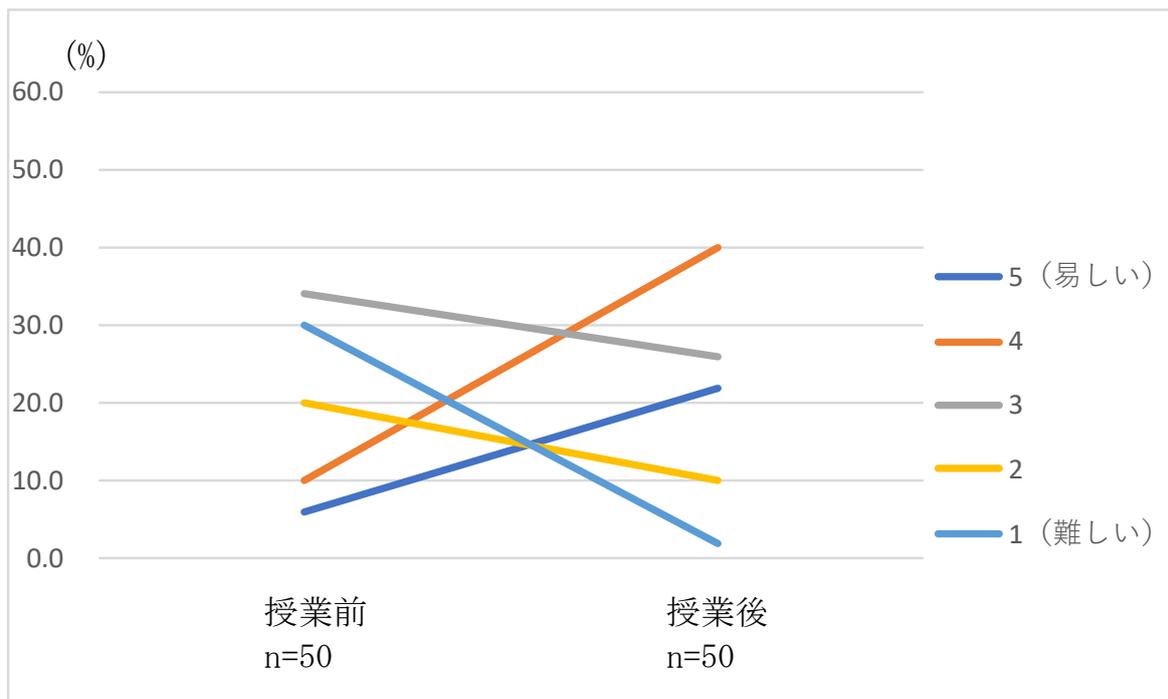


図12 「調号」の難易感の変化

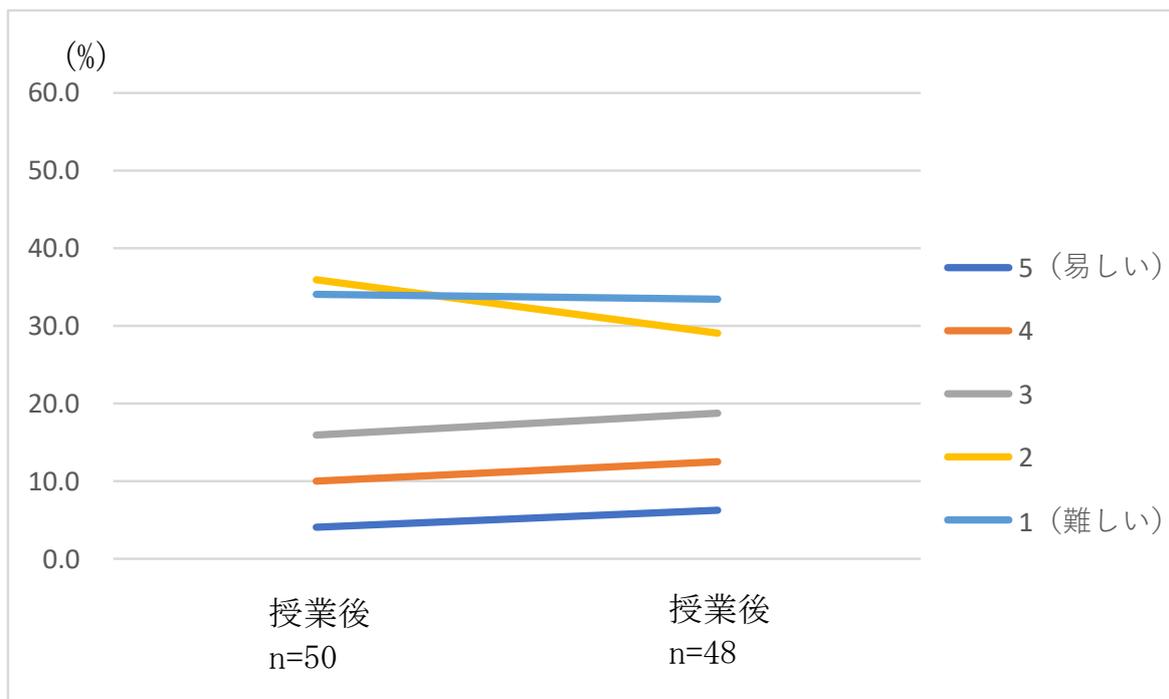


図13 「アーティキュレーション」の難易感の変化

3-2 授業前後における項目ごとの難易感の差

授業の前後によって10項目の難易感に関する回答に差があるかどうかを検証するために、符号検定を行った。

「ト音記号の音名」における難易感の回答には、授業の前後で有意差が認められた ($p < .001$)。

「ト音譜表での鍵盤の位置」における難易感の回答には、授業の前後で有意差が認められた ($p < .001$)。

「ヘ音記号の音名」における難易感の回答には、授業の前後で有意差が認められた ($p < .001$)。

「ヘ音譜表での鍵盤の位置」における難易感の回答には、授業の前後で有意差が認められた ($p < .001$)。

「音符や休符の長さ (リズム)」における難易感の回答には、授業の前後で有意差が認められた ($p < .001$)。

「拍子記号 (4分の4拍子等)」における難易感の回答には、授業の前後で有意差が認められた ($p < .001$)。

「速度の表示 (Andante、Moderato等)」における難易感の回答には、授業の前後で有意差が認められた ($p < .01$)。

「強弱 (f フォルテ、 p ピアノ等)」における難易感の回答には、授業の前後で有意差が認められなかった ($n. s.$)。

「調号 (曲の最初に記載されている#やb)」における難易感の回答には、授業の前後で有意差が認められた ($p < .001$)。

「アーティキュレーション (スラー、スタッカート、アクセント等)」における難易感の回答には、授業の前後で有意差が認められなかった ($n. s.$)。

4. 考察

4-1 「ト音記号の音名」の難易感の変化

授業前における「ト音記号の音名」の難易感については、1 (難しい)、2、3の回答に占める割合が、それぞれ14.0%、20.0%、18.0%となっており、これら3つの回答で総回答の52.0%を占めていた。一方、授業後の回答では、5 (易しい)と4の回答が総回答の8割を超え、1 (難しい)及び2がそれぞれ2.0%、3が14.0%となっており、これら3つの回答が総回答に占める割合は18.0%となった。また、符号検定により、授業前と授業後の回答に有意な差が認められており、ピアノ学習①の授業を通じて入学予定者の「ト音記号の音名」に対する難度は低下したと考えられる。

授業内では基準となる音として1点ハ、2点ハといった高さの異なるドを提示した。この2つの音について、入学予定者は理解したと考えられる。しかし、ド (1点ハ) より短2度低いシ (ロ) よりも下の音、もしくは、ラ (2点イ) より高い音では、五線の外側に加線を用いて記される (図14参照)。そのため、授業内の課題として、このような加線を含む音の理解に取り組んでいた場合には、難度の低下はより小さくなっていたと推測される。

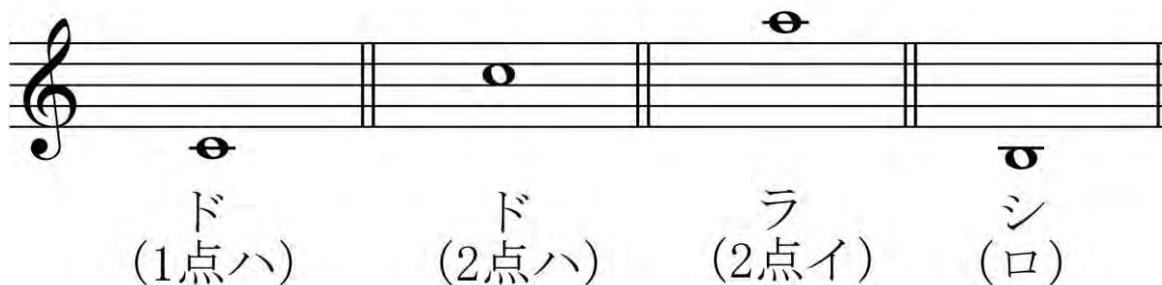


図14 記譜における1点ハ、2点ハ、2点イ、ロ

4-2 「ト音譜表での鍵盤の位置」の難易感の変化

授業前における「ト音譜表での鍵盤の位置」の難易感については、1（難しい）、2、3の回答に占める割合が、それぞれ20.0%、32.0%、18.0%となっており、これら3つの回答で総回答の7割を占めていた。一方、授業後の回答では、5（易しい）と4の回答が総回答の6割を超え、1（難しい）が2.1%、2が4.2%、3が31.3%となっていた。授業前と授業後の回答に有意な差が認められており、ピアノ学習①の授業を通じて入学予定者の「ト音譜表での鍵盤の位置」に対する難度は低下したと考えられる。

「ト音記号の音名」と同様に、1点ハ、2点ハといった高さの異なるドを基準音とし、鍵盤の位置について指導した。これらの音における鍵盤の位置の違いについて、入学予定者の一定の理解は得られたと考えられるものの、授業後の3の回答は31.3%であった。これは、「鍵盤の位置については理解したものの、実際の楽譜を見て演奏する際に、正しい鍵盤を選択できるか不安を感じる」「正しい鍵盤の選択は可能だが時間がかかる」といった理由によるものと推測される。

4-3 「ヘ音記号の音名」の難易感の変化

授業前における「ヘ音記号の音名」の難易感については、1（難しい）、2、3の回答に占める割合が、それぞれ12.0%、24.0%、22.0%となっており、これら3つの回答で総回答の過半数を占めていた。一方、授業後の回答では、5（易しい）と4の回答が総回答の7割を超え、1（難しい）が2.0%、2が2.0%、3が22.4%となっていた。授業前と授業後の回答に有意な差が認められており、ピアノ学習①の授業を通じて入学予定者の「ヘ音記号の音名」に対する難度は低下したと考えられる。

基準となる音としてハ、1点ハを提示したが、「ト音記号の音名」と同様に、五線の外側で加線を用いるレ（1点ニ）より高い音、もしくはミ（ほ）より低い音について、授業で取り上げていた場合には、難度の低下が小さくなることが推測される（図15参照）。

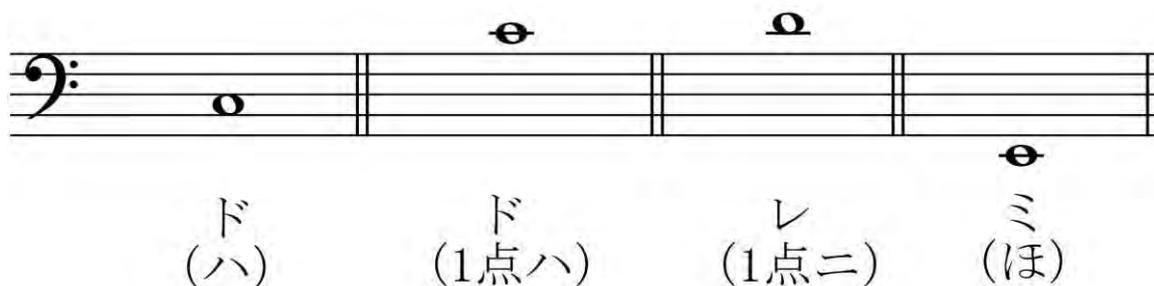


図15 記譜におけるハ、1点ハ、1点ニ、ほ

4-4 「へ音譜表での鍵盤の位置」の難易感の変化

授業前における「へ音譜表での鍵盤の位置」の難易感については、1（難しい）、2、3の回答に占める割合が、それぞれ14.0%、34.0%、28.0%となっており、これら3つの回答で総回答の74.0%を占めていた。一方、授業後の回答では、5（易しい）と4の回答が総回答の57.2%を占め、1（難しい）が0.0%、2が8.2%、3が34.7%となっていた。授業前と授業後の回答に有意な差が認められており、ピアノ学習①の授業を通じて入学予定者の「へ音記号の音名」に対する難度は低下したと考えられる。

「ト音譜表の鍵盤の位置」において授業後の3の回答が3割を超えていたが、「へ音譜表での鍵盤の位置」でも同様の傾向が見られている。佐藤（2006）は「学習者における関連づけの成立が課題解決を促進する可能性」について述べており、ピアノ未経験者・初心者にとっては、音名と鍵盤の位置との理解をどのように関連づけていくかが、ピアノ演奏の上達に大きな影響を及ぼすと考えられる。関連づけていく方法、手法については、今後の検討が必要である。

4-5 「音符や休符の長さ（リズム）」の難易感の変化

授業前における「音符や休符の長さ（リズム）」の難易感については、1（難しい）、2、3の回答に占める割合が、それぞれ14.0%、36.0%、30.0%となっており、これら3つの回答で総回答の8割を占めていた。一方、授業後の回答では5（易しい）と4の回答が総回答の65.3%、1（難しい）が0.0%、2が4.1%、3が30.6%となっていた。授業前と授業後の回答に有意な差が認められており、ピアノ学習①の授業を通じて入学予定者の「音符や休符の長さ（リズム）」に対する難度は低下したと考えられる。

今回の授業では、全音符、2分音符、4分音符、8分音符、16分音符について学習した。付点のついた音符について課題としていた場合には、難度の低下が小さくなることは容易に推測できる。しかし、後述するように、「拍子記号（4分の4拍子等）」の難度にも低下が見られた。現代音楽の一部に見られるような拍子記号や小節が記載されていない楽譜と異なり、保育の現場で用いられる楽譜は、特殊な場合を除き、拍子記号によって1小節の中の拍数が定められている。リズムの学習の際には、拍子記号の意味を関連づけて、1小節の拍数として適正かどうか確認しながら取り組むことで、その理解は高まると考えられる。

4-6 「拍子記号（4分の4拍子等）」の難易感の変化

授業前における「拍子記号（4分の4拍子等）」の難易感については、1（難しい）、2、3の回答に占める割合が、それぞれ24.0%、30.0%、28.0%となっており、これら3つの回答で総回答の82.0%を占めていた。一方、授業後の回答では5（易しい）と4の回答が総回答の54.0%、1（難しい）8.0%、2が8.0%、3が30.0%となっていた。授業前と授業後の回答に有意な差が認められており、ピアノ学習①の授業を通じて入学予定者の「拍子記号（4分の4拍子等）」に対する難度は低下したと考えられる。

先に述べたように、リズムの理解を高めるためには、拍子記号の意味を知っておくことが重要である。今回の授業では、4分音符を1拍とする拍子記号（4分の4拍子、4分の3拍子、4分の2拍子）を学習した。保育の現場では8分音符を1拍とする曲も演奏する機会があるため、2回目以降の授業では、それらの拍子記号も学習する予定である。4分音符を1拍とする拍子記号では、入学予定者の難度は低下したが、8分音符を1拍とする拍子記号について、どのような指導を行えば4分音符の場合と同様の成果を得られるかは不明である。今後の検証が必要であろう。

4-7 「調号（曲の最初に記載されている#やb）」の難易感の変化

授業前における「調号（曲の最初に記載されている#やb）」の難易感については、1（難しい）、2、3の回答に占める割合が、それぞれ30.0%、20.0%、34.0%となっており、これら3つの回答で総回答の84.0%を占めていた。一方、授業後の回答では5（易しい）と4の回答が総回答の62.0%、1（難しい）2.0%、2が10.0%、3が26.0%となっていた。授業前と授業後の回答に有意な差が認められており、ピアノ学習①の授業を通じて入学予定者の「調号（曲の最初に記載されている#やb）」に対する難易度は低下したと考えられる。

授業では、調号のシャープやフラットの数によって、半音上がる音もしくは下がる音がどのように変化するかについて指導した。しかし、シャープやフラットによって、どの鍵盤を演奏すればよいかについては指導を行っていない。この点について指導を行うことで「調号（曲の最初に記載されている#やb）」だけでなく、鍵盤の位置や音名に関する難易度も低下することが推測される。

4-8 授業内容に関連のない項目の難易感の変化

今回の授業では学習しなかった項目は、「速度の表示（Andante、Moderato等）」「強弱（*f*フォルテ、*p*ピアノ等）」「アーティキュレーション（スラー、スタッカート、アクセント等）」の3つであった。

「強弱（*f*フォルテ、*p*ピアノ等）」「アーティキュレーション（スラー、スタッカート、アクセント等）」については、授業前後における難易感の回答に有意差は認められなかった。しかし、有意差は認められなかったものの、これらの項目では、授業前に比べ、授業後では1（難しい）、2と回答した割合が低下し、5（易しい）、4、3を回答する割合が高まる傾向が見られた。「速度の表示（Andante、Moderato等）」については、授業前後の難易感の回答に有意差が認められた。また、難易感に関する回答の変化については、他の2つの項目と類似している。

これら3つの項目については、授業で学習しなかったにも拘わらず、難度が低下、もしくは低下する傾向が見られている。このような結果になった要因について、今後の検証が必要であろう。

5. おわりに

本研究では入学前教育「ピアノ学習の基礎①」の授業内容における授業前後での難易感について検証を行った。授業で学習した項目については、授業前後における難易感の回答に有意差が認められ、難度が低下したことが明らかとなった。

先述したように、全ての授業に出席することが難しい入学予定者がいることを想定し、1度でも授業に出席することで読譜に関する基本的な知識についての学習成果が得られるようにも配慮を行っている。しかし、入学前教育への出席回数によって難易感の変化にどのような違いが見られるかについては明らかになっていない。出席回数の少ない入学予定者のための授業内容の検討を行うために、今後、出席回数と難易感との関係について、調査を行うことが必要である。また、出席回数が限定される入学予定者については、事後学習における学習内容も重要だと考えられる。事後学習の内容についても検討が必要である。

本学における、ピアノ未経験者・初心者対象の入学前教育では、「ピアノ学習の基礎①～③」だけでなく、個人レッスンを中心とした「入学前ピアノ教育・個人レッスン」についても実施している。「ピアノ学習の基礎①～③」での授業内容及び学習成果について、ピアノ指導に関わる教員間で共有することで、より質の高い「入学前ピアノ教育・個人レッスン」の展開が可能となるであろう。保育の現場における実践力を持った保育者を養成するためには、大学における授業だけでなく、その導入となる入学前教育につ

いても、さらなる充実が求められている。

注

1. 本稿では、入学前のピアノ師事歴が無い学生を未経験者、1箇月以上2年以内の学生を初心者と定義をした。

引用文献

厚生労働省（2017）保育所保育指針〈平成29年告示〉．フレーベル館

文部科学省（2017）幼稚園教育要領〈平成29年告示〉．フレーベル館

内閣府・厚生労働王将（2017）幼保連携型認定こども園教育・保育要領〈平成29年告示〉．フレーベル館

佐藤康司（2006）「関連づけの成立と認知的能動性が学習に及ぼす影響」『日本教授学習心理学会 教授学習心理学研究 2(2)』pp. 49-58

参考文献

小林美実（2002）「幼児の表現、その考え方と教育法」『日本保育学会 保育学研究 40(1)』pp. 104-113

国際学院埼玉短期大学（2018）2019年度入学予定者対象入学前教育シラバス

厚生労働省（2017）保育所保育指針〈平成29年告示〉．フレーベル館

文部科学省（2017）幼稚園教育要領〈平成29年告示〉．フレーベル館

内閣府・厚生労働王将（2017）幼保連携型認定こども園教育・保育要領〈平成29年告示〉．フレーベル館

越智光輝（2017）「入学前教育におけるピアノ学習の指導内容に関する分析—保育者養成校で学ぶ学生のピアノ読譜における難易感」『国際学院埼玉短期大学研究紀要第40号』pp. 21-38

汐見稔幸編著（2017）平成29年告示保育所保育指針まるわかりガイド．チャイルド社

竹川佳成、福家悠人、柳英克（2016）「モチベーションを考慮したピアノ学習支援システム」『情報処理学会論文誌 57(4)』pp. 1193-1206

滝口圭子、迫田里紗（2012）「幼稚園年中児クラスにおける歌唱指導：導入部に見受けられる保護者と子どもとのやり取りから」『教育実践研究 = Studies in practical approaches to education』38 pp. 45-57

宅間紀文（2017）「ピアノ学習者の鍵盤をめぐっての考察：ピアノ学習初心者に於ける試みと、保育者育成の授業について」『東京家政大学教員養成教育推進室年報 4』pp. 109-118

原著論文

高アミロース米“越のかおり”を使用したカオマンガイの血糖応答評価 Evaluation of glycemic response in Khaomankai cooked with high amylose rice “Koshinokaori”

長嶋ひかる 国際学院埼玉短期大学健康栄養学科
塩原明世 国際学院埼玉短期大学健康栄養学科
堀川昭子 東京国際大学人間社会学部スポーツ科学科
長島洋介 武蔵丘短期大学健康生活学科
小坂由美子 武蔵丘短期大学健康生活学科
宮木恵美 武蔵丘短期大学健康生活学科
榎康明 株式会社ブルボン健康科学研究所

本研究では、高アミロース米を一般の食事に近い栄養量の料理にした場合、どの程度食後血糖上昇抑制効果が得られるかについて検証することを目的とし、19～22歳の健康な男女を対象に、クロスオーバー試験を実施した。試験食は新潟産越のかおりを用いたカオマンガイ、対照食には新潟産コシヒカリを用いた。試験食では立ち上がりの血糖値に対照食との大きな違いはみられず、30分でピークを迎えた。その後45分、60分と対照食よりも低値を示したが、有意な違いはみられず、IAUCによる比較でも有意差はみられなかった。実施方法だけでなく、提供条件やメニューの変更等が今後の検討課題として残った。

キーワード:血糖値、食後血糖抑制、高アミロース米、越のかおり、糖尿病

1. はじめに

厚生労働省による平成28年の国民健康・栄養調査では、「糖尿病が強く疑われる者」と「糖尿病の可能性を否定できない者」を合わせると約2000万人にも及ぶことが報告されている。糖尿病に罹患すると、慢性的に高血糖状態が持続することにより血管に負担がかかり、網膜症・腎症・神経障害などの合併症を引き起こす可能性が高くなり、生活の質を著しく低下させる要因となり得る。これらのことから、糖尿病の罹患予防は非常に重要である。

昨今、高アミロース米は、中アミロース米やもち米に比べ、食後の血糖値の上昇が穏やかであることが認められ、糖尿病患者の糖質源としても期待されている。その中に国立研究開発法人農業・食品産業技術総合研究機構 中央農業研究センター北陸研究拠点(旧北陸研究センター)が日本での高アミロース米を育成する目的で開発した品種に越のかおりがある。越のかおりは、インド原産品種の「サージャンキ」と「キヌヒカリ」を人工交配した品種であり、粒の形状はコシヒカリと同等だが、アミロース含量が15～17%程度高く、33～36%と報告されている。越のかおりにおいても、他の高アミロース米と同様、血糖値の上昇が緩やかであることが報告されており、糖尿病の予防や食事療法に有益であるという可能性が示唆された。しかし、越のかおりは製麺用に開発された米であり、一般に国内で食されている米と同様の方法で炊飯を行っても、日本人の嗜好には合わず、日常的に摂取することが難しい。

また問題点として、このような機能性農産物の活用は進んでいない現状がある。その原因として、機能性成分の安全性・有効性、また高アミロース米の特徴を活かした加工・調理法などの情報が不足している現状と、消費者に対しての情報発信の不足などが考えられる。

そこで、越のかおりの生産者や上越市、大学、企業で構成される機能性農産物活用促進協議会では、越のかおりを美味しく、継続的に食べることができる炊飯・調理・加工方法の開発を進めてきた。

高アミロース米自体に血糖上昇抑制効果があることは分かっているが、高アミロース米(米、米粉)を用いた料理に血糖上昇抑制効果が表れるかどうかは明らかでない。そこで、機能性農産物活用促進協議会が開発したレシピの中から、カオマンガイを選定し、健康な学生を対象に、越のかおりとコシヒカリの食後血糖値の比較検証を行った。

2. 方法

2-1. 被験者

対象は、埼玉県内の短期大学及び大学3校に在籍する19～22歳の健康な学生18名(男性6名、女性12名)とした。被験者には、本実験の目的、方法、予想されるリスク等について十分に説明を行い、20歳以上は本人、20歳未満は本人及び保護者から、実験の参加について文書による同意を得た。なお実験は、武蔵丘短期大学の研究倫理審査を受けて実施した。(承認番号：29-1)

2-2. 試験食と対照食

試験食：カオマンガイ(写真1)

試験食は、新潟産越のかおりに用いたカオマンガイとした。カオマンガイとは、鶏の油で炒めたタイ米(ジャスミン米)を鶏のスープで炊き込み、そのごはんの上に、蒸した鶏肉のぶつ切りを乗せた、シンプルなタイ料理である。料理の選定理由は、1食あたり500kcal前後でたんぱく質・脂質・炭水化物の比率が生活習慣病予防に適するとされている割合(たんぱく質13～20%・脂質20～30%・炭水化物50～65%)に近いためである。試験食は、通常の米で調理する際には水を少なめにするが、越のかおりに使用して調理する場合は、炊飯器の線に合わせて水を入れた。対照食は、コシヒカリを使用し、同様に調理したカオマンガイとした。カオマンガイの栄養成分を下記に記す(表1)。



写真1 試験食（カオマンガイ）

表1 試験食（カオマンガイ）の材料・1食分の栄養価

| 試験食（カオマンガイ）の材料 | | | | 4食分 |
|----------------|------------|----------|--------------|-----|
| 越のかおり・生米 | 2合(300g) | 醤油 | 大さじ1(18g) | |
| 鶏モモ肉 | 2~3枚(400g) | 酒 | 大さじ2(30g) | |
| 長ネギ | 緑の部分 | ゴマ油 | 小さじ1(4g) | |
| ニンニク | 2かけ(10g) | 鶏ガラスープの素 | 小さじ1/2(3.7g) | |
| ショウガ | 大さじ1(12g) | | | |
| 1食分栄養価 | | | | |
| エネルギー | 494 kcal | 食塩相当量 | 1.3 g | |
| たんぱく質 | 21.8 g | カルシウム | 8 mg | |
| 脂質 | 16.4 g | マグネシウム | 25 mg | |
| 炭水化物 | 60.6 g | 鉄 | 0.7 mg | |
| 食物繊維 | 0.3 g | | | |

2-3. 実施方法

実験の内容について詳細な説明と血糖測定のための穿刺方法、および血糖測定練習を実施した。その上で被験者を、試験食と対照食のグループにランダムに分け、2日間血糖値の測定を行うクロスオーバー試験を行った。

血糖測定実験にあたって、実験前日は暴飲暴食を控え、午後9時以降は水または麦茶のみの摂取とし、当日は朝食を摂らない等の条件を記載した「実験上の注意」を被験者に配布し、同一の条件で実験が行えるよう配慮した。K短期大学、T大学の被験者は、2017年10月23日から10月25日のうち2日間を選択、M短期大学の被験者は、2017年11月1日、11月6日の2日間に実験を行った。

実験当日、机上には予め、基本情報記録用紙(1人1枚)、血糖測定記録用紙(1人1枚)、ボールペン(1人1本)、血糖測定器の説明書(1人1枚)、アルコール綿(1人4枚)、ティッシュペーパー(1人2枚程度)、医療廃棄物用ゴミ袋(1枚)、穿刺器具(1人1台)、血糖測定器(1人1台、もしくは2人1台)、測定用チップ(1人7個)を準備し、2時間留め置きで実施した。実験実施日の実施環境は温度21.3~24.1℃、湿度38~58%であった。

実験1日目の開始前に、被験者の年齢、性別、当日の体調等を「基本記録情報用紙」に記入させた。カオマンガイは、実験当日K短期大学で調理したものを利用した。試験食は10分程度で完食すること、一口の咀嚼回数を30回とすること、試験食摂取中に150mlの水をバランスよく飲み切ることを指示した。

血糖値測定の手順については、「日本 Glycemic Index 研究会」のプロトコールに沿って摂取前(空腹時血糖値)、摂取後15分、30分、45分、60分、90分、120分の計7回測定を実施した(図1)。血糖測定器はテルモ社のメディセーフフィット(チップ:メディセーフチップ)、穿刺器具はテルモ社のメディセーフファインタッチII(ランセット:メディセーフ針)を使用した。

また、2日目の実験終了後には、試験食および対照食に対する比較評価(味・見た目・香り・食感・食べやすさ)を実施した。

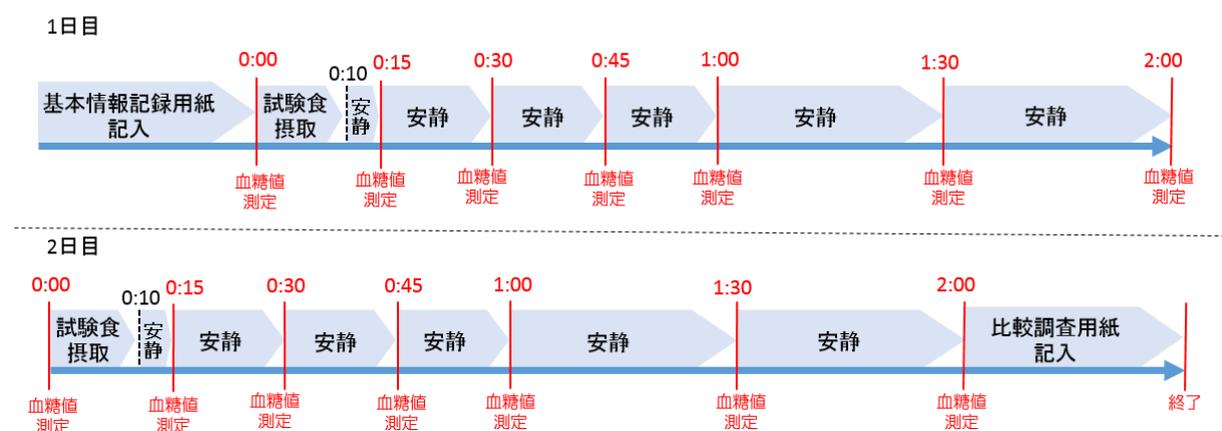


図1 実験手順

2-4. IAUC 値の計算

今回の実験では、開始時刻を 0 分(空腹時血糖)とし、15 分、30 分、45 分、60 分、90 分、120 分の血糖値を、血糖値変動曲線より、血糖曲線下面積(Incremental Area Under Curve : IAUC)を台形公式で算出した。IAUC とは、経時的な血糖値増加量の面積を指し、食品における血糖値上昇を比較する指標として用いられている。IAUC が高い場合は糖質の吸収が促進され、低い場合は糖質の吸収抑制を示している。IAUC の算出方法の例を、以下に記す(図 2)。

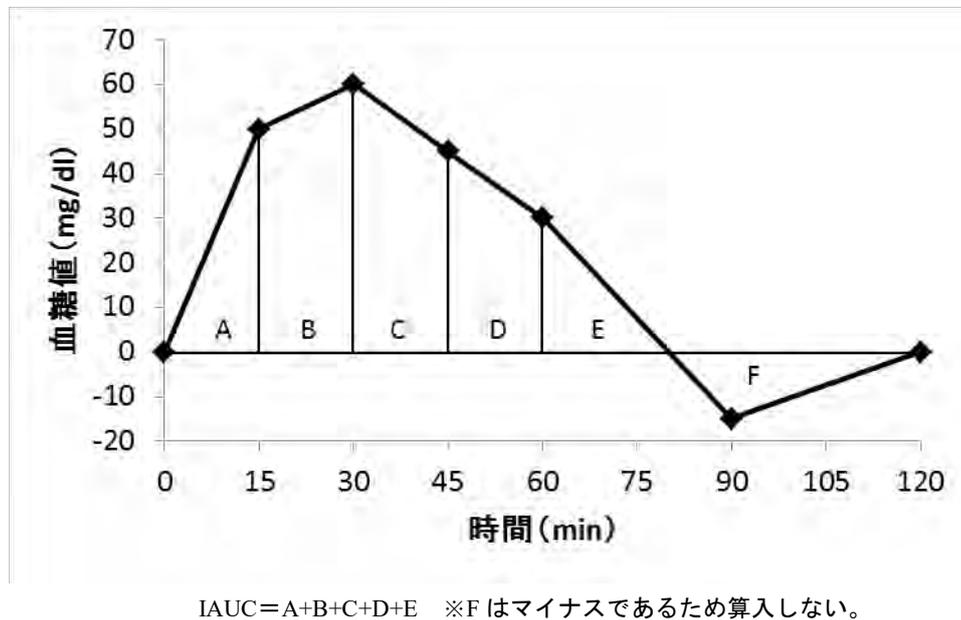


図 2 IAUC 算出方法

2-5. 分析方法

被験者 18 名(男性 6 名、女性 12 名)のうち、当日の体温が高かった者、体調不良の者を除外し、合計 15 名(男性 6 名、女性 9 名)で統計処理を行った。(基本記録情報用紙・血糖測定用紙の質問事項に「いいえ」と回答した者のうち、喫煙習慣がある男性 1 名、睡眠不足の女性 1 名は統計処理対象とした。)

集計・統計処理は IBM SPSS Statistics ver23.0 を用い、血糖値の推移は反復測定分散分析、IAUC 値は対応のない t 検定を行い、有意水準 5%とした。

3. 結果

3-1. 被験者の特性

被験者の情報を下記の表 2 に記した。男性、女性ともに BMI は 18.5~25.0(kg/m²)の範囲であり、標準的な体格であった。

表 2 被験者の年齢、身長、体重、BMI (平均±標準偏差)

| | 男性 | 女性 | 全体 |
|--------------------------|-----------|-----------|-----------|
| n | 6 | 9 | 15 |
| 年齢(歳) | 21.0±0.6 | 20.7±1.1 | 20.8±0.9 |
| 身長 (cm) | 170.3±2.4 | 157.3±7.7 | 162.5±8.9 |
| 体重 (kg) | 63.6±6.0 | 50.8±5.7 | 55.9±8.5 |
| BMI (kg/m ²) | 21.9±2.2 | 20.5±1.5 | 21.1±1.9 |

3-2. 血糖値の推移

反復測定分散分析で統計処理を行ったが男女ともに有意差は見られず、越のかおりとコシヒカリに、大きな差は見られなかった(表 3)。

食後の血糖上昇は、30分まで対照食と大きく変わらなかった。しかしそれ以降、120分まで各時点での測定値の平均値は試験食が対照食を下回ったが、有意な差は得られなかった(図 3)。



図 3 カオマンガイ試食後 2 時間の血糖値推移

表 3 血糖測定結果、IAUC 値

| | | コシヒカリ | 越のかおり |
|--------------|-----------------|---------------|--------------|
| 全体 (n=15) | 0分 (mg/dl) | 91.2±8.3 | 88.4±7.4 |
| | 15分 (mg/dl) | 105.2±10.1 | 103.1±10.5 |
| | 30分 (mg/dl) | 146.1±14.6 | 148.3±12.8 |
| | 45分 (mg/dl) | 141.6±14.3 | 137.2±13.4 |
| | 60分 (mg/dl) | 125.7±20.1 | 121.3±14.4 |
| | 90分 (mg/dl) | 121.6±13.4 | 115.1±8.4 |
| | 120分 (mg/dl) | 118.1±13.5 | 113.9±10.8 |
| | AUC (min・mg/dl) | 3881.0±1188.1 | 3775.5±962.2 |
| 男性 (n=6) | 0分 (mg/dl) | 94.3±9.4 | 89.2±9.5 |
| | 15分 (mg/dl) | 111.2±8.6 | 107.8±11.2 |
| | 30分 (mg/dl) | 155.5±6.8 | 154.8±11.8 |
| | 45分 (mg/dl) | 144.3±12.3 | 148.2±7.8 |
| | 60分 (mg/dl) | 125.0±23.5 | 130.0±10.3 |
| | 90分 (mg/dl) | 122.7±15.7 | 117.0±8.7 |
| | 120分 (mg/dl) | 114.8±16.8 | 109.7±11.0 |
| | AUC (min・mg/dl) | 3767.5±1070.0 | 4211.3±870.9 |
| 女性 (n=9) | 0分 (mg/dl) | 89.1±7.2 | 87.9±6.2 |
| | 15分 (mg/dl) | 101.2±9.4 | 99.9±9.2 |
| | 30分 (mg/dl) | 139.8±15.3 | 144.0±12.1 |
| | 45分 (mg/dl) | 139.8±15.9 | 129.9±11.2 |
| | 60分 (mg/dl) | 126.2±19.0 | 115.4±14.1 |
| | 90分 (mg/dl) | 120.9±12.5 | 113.9±8.5 |
| | 120分 (mg/dl) | 120.2±11.3 | 116.8±10.3 |
| | AUC (min・mg/dl) | 3956.7±1318.5 | 3485.0±953.4 |

3-3. IAUC 値の比較

カオマンガイの単回摂取において、越のかおりとコシヒカリとでは有意差は見られなかった(表 3、図 4)。IAUC 値の男女別、全体の平均値を表 3 に記した。男性の越のかおり使用の IAUC 値はコシヒカリを使用したものと比べ高い値であった。しかし、その他の結果を見ると越のかおりを使用したものの方が IAUC 値は低い値であった。

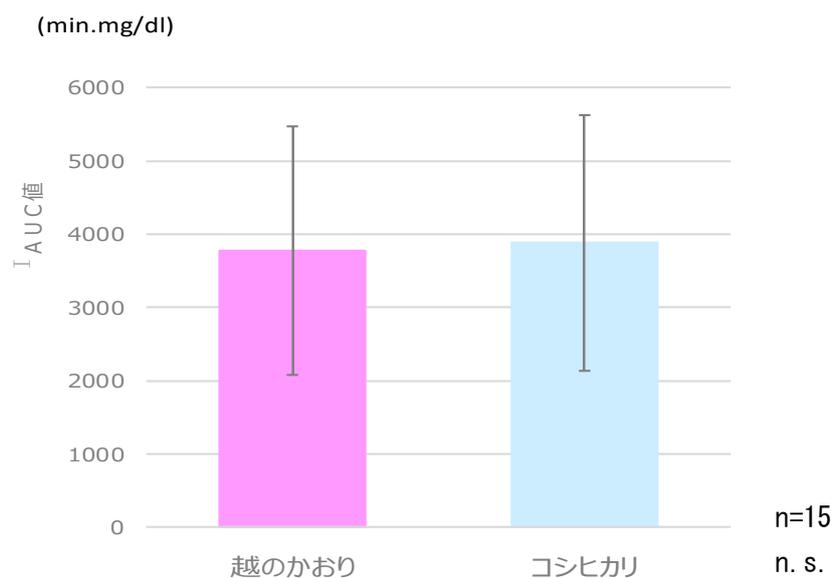


図4 カオマンガイ IAUC 値比較

3-4. 試験食の評価

2回目の実験終了時に越のかおりとコシヒカリの比較評価をした。その結果、越のかおりを先に食べた者も後に食べた者も、見た目・香りは「どちらともいえない」との回答が最も多く、それぞれ53.3%、60.0%であった。味・食べやすさについてはコシヒカリが良いと回答した者が最も多くともに70%近い結果であった(図5)。

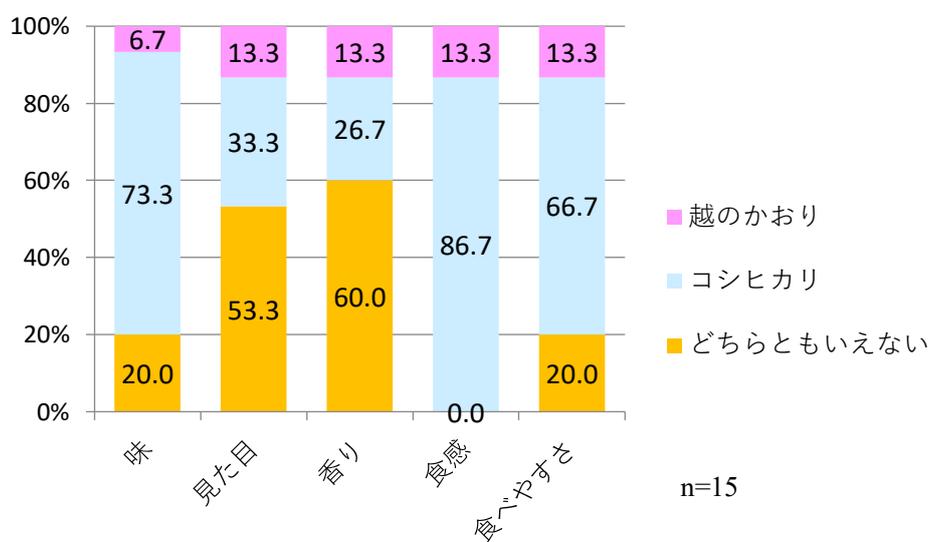


図5 越のかおりとコシヒカリの試験食比較

越のかおりに機能性があるとしたら利用するかと質問ところ「はい」と回答した者は20.0%、「いいえ」は33.3%、「どちらともいえない」は46.7%であった(図6)。

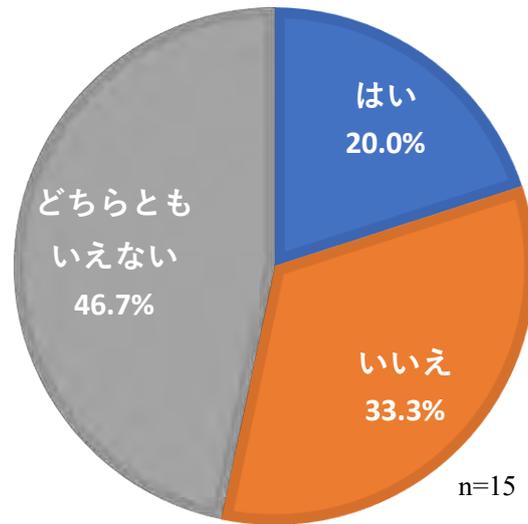


図6 越のかおりに機能性があるとしたら利用するかと質問ところ「はい」と回答した者は20.0%、「いいえ」は33.3%、「どちらともいえない」は46.7%であった(図6)。

「いいえ」、「どちらともいえない」の回答が多かった理由として、まだ血糖値を気にする年齢ではないことや、おいしさを優先して食べたいなどの回答があった。

4. 考察

今回、高アミロース米を一般の食事に近い栄養量の料理にした場合、どの程度食後血糖上昇抑制効果が得られるかについて検証することを目的とし、19~22歳の健康な男女を対象に、クロスオーバー試験を実施した。その結果、試験食では立ち上がりの血糖値に对照食との大きな違いは見られず、30分でピークを迎えた。その後45分、60分と对照食よりも低値を示したが、有意な違いには至らず、IAUCによる比較でも有意差は見られなかった。

4-1. 食後血糖上昇抑制効果の検証について

越のかおりとコシヒカリでは、食後血糖上昇抑制効果に有意な差は認められなかった。その理由として考えられることは、試験食および对照食の摂取時間を10分とし、一口30回程度噛むという条件が満たされていなかった可能性である。

今回の試験食の調理方法は、炊飯器の内釜の線に合わせて水を使用した。コシヒカリと越のかおりにでは同量の水で炊飯すると高アミロース米である越のかおりの方が水分含量が少なく硬い炊き上がりになる傾向がある。通常炊飯の高アミロース米と炊飯時の加水量を減らした高アミロース米の硬飯を摂取させた研究によると、硬飯は単位量あたりの咀嚼時間(秒/g)が1.5~1.6倍長く、食後の血糖値や血漿インスリンの推移にも相違が認められたと報告されている。米飯と硬飯は成分が同じ食品であるにもかかわらず、食後の血糖値や血漿インスリンの推移が異なることから、本試料においても硬さや咀嚼時間が食後の血糖値や血漿インスリンの推移に影響を及ぼしていることが類推された。本研究では、同量の水で炊飯を行った試験食と对照食を喫食した際、硬

い方をよく噛むことになり糖の吸収が早まって図3のような結果になったと考えられる。すでに越のかおりの白飯での適正加水率は2.2倍であるとの報告はあるが、炊込飯での適正加水率は研究されていない。また、白飯と炊込飯では炊飯時の適正な水分量が違うため、今後はコシヒカリ・越のかおり共にカオマンガイに適した加水量を検討する必要があると考えられた。

多くの血糖応答試験の先行研究においては、試験食の量の設定の際「糖質50g相当」を基準としているが、今回の実験の試験食では糖質約60g相当に設定されていたため、1食の量が多くなり10分以内での摂取が難しくなったとも考えられる。

「摂取方法が血糖値に及ぼす影響」について、米飯をよく咀嚼して食べたときとあまり咀嚼しないで飲み込んだときの食後血糖値を比較したところ、よく咀嚼して食べたときの方が15分から150分まで常に高く、有意差が認められたという報告がある。自由咀嚼摂取と強制咀嚼摂取の血糖の推移は、両咀嚼とも血糖値のピークは食後30分であったが、自由咀嚼摂取より強制咀嚼摂取後の食後血糖値が食後15分($p < 0.0001$)、30分($p = 0.0047$)で有意に高かった。しかし、食後90分では逆に有意に低くなった($p = 0.0056$)。すなわち強制咀嚼は自由咀嚼より血糖が速やかに上昇し、下降も早くなることがわかった。本研究では、カオマンガイを喫食した経験のない被験者もおり、喫食に苦勞していたケースも見られた。咀嚼回数により、米飯の食後血糖値には変化が生じることから、今回の越のかおりで作られたカオマンガイでは正確な血糖値が測定できなかったと推類された。

また、越のかおりとコシヒカリとで血糖値に差が見られなかった他の理由として、調味料や具材の影響が考えられる。今回試験に使用したカオマンガイには、鶏肉やごま油などが含まれていた。たんぱく質や脂質は、胃からの排泄速度を遅延させ、血糖値の上昇を穏やかにすることが報告されている。そのため、アミロース以外の影響が大きくなり、越のかおりとコシヒカリの間に有意な差が見られなかった可能性が考えられる。

高アミロース米の米飯は硬く、粘りが少ないが、レトルト粥のように高温加熱後も米粒がしっかりしていることが望まれる用途には適しているとの報告や、高アミロース米「夢十色」において、米を油でいためて炊飯したピラフ、吸水により米粒が軟らかくなっているリゾットなどの調理法で嗜好性の評価が高く、炊き込み飯ではボソボソした食感が残り嗜好性の評価が低かったという報告もあることから、今後カオマンガイ以外の調理法も検討していくことが望ましいと考えられる。

さらに、各試験の間に「1日以上(平均5.2日)」のウォッシュアウト期間を設けると試験食の持ち越しによる影響が見られなくなるという報告があることから、連続して試験に参加した被験者の血糖値が試験食の持ち越しにより試験結果に影響を与えた可能性も否定できない。

実験方法には試験食摂取時間が10分、咀嚼回数が一口30回と設定されており、今回はそれに則り実験を行うべきであった。しかし、これらのことから考慮すると、カオマンガイが予想以上に硬く咀嚼に時間がかかったにもかかわらず、設定時間に間に合わせようとした結果、咀嚼回数が設定回数に足りず、各被験者の消化吸收速度にばらつきが出てしまったことで、有意差が見られなかった可能性があると考えられる。

炊飯米、堅焼きタイプ米菓、ソフトタイプ米菓の3種類でアミラーゼを用いた人工消化試験を実施したところ、いずれの食品群においても、反応開始とともに生成糖量が増加し、反応5分後から反応終了60分まで、米菓両群は炊飯米に対し有意差を示したという実験報告もある。この実験では、反応60分後の炊飯米の生成糖量は18%、堅焼きタイプ米菓は37%、ソフトタイプ米

菓は34%という結果が出ており、炊飯米の約2倍であった。炊飯米と米菓では食後血糖値に有意差が見られ、米菓の方が食後血糖値は上昇したという実験結果であった。食後15分と30分では炊飯米はそれぞれ 96.3 ± 10.2 、 109.0 ± 15.8 mg/dl、堅焼きタイプ米菓は、 108.2 ± 13.1 、 135.6 ± 23.5 mg/dl、ソフトタイプ米菓は 118.2 ± 22.5 、 130.3 ± 19.6 mg/dlであり、両米菓群ともに炊飯米と比べて有意に血糖値が上昇した。これらのことから炊飯米と米菓では、消化速度及びそれに伴った血糖値上昇速度に差があると考えられ、血糖上昇抑制効果にも影響が出たのではないかと推測される。今後は、米粉を調理した試験食の検討も必要だと考えられる。

また、試験期間となった2017年10月23日は関東地方に台風が接近しており、当日参加した被験者は到着時間がギリギリになるなど心理的要因等により検査値が乱れた可能性も一つの要因として考えられた。

今後の課題として、越のかおりをコシヒカリと遜色なく食べられる調理法や、摂取量・摂取時間の設定の見直しが必要であると同時に被験者の母数不足なども改善していきたい。

4-2. 試験食の評価について

味・食感・食べやすさにおいてコシヒカリの方が好ましいという回答が多く、実際に利用するかという質問に対して「はい」と答えた者は3名(20.0%)であった。越のかおりを使用したカオマンガイの評価が比較的好ましくなかった原因は、「越のかおりは製麺用に開発された米であり、一般に国内で食されている米と同様の方法で炊飯を行っても、日本人の嗜好には合わず、日常的に摂取することが難しい。」とされているようにカオマンガイには越のかおりは適さなかった可能性が考えられる。機能性があれば利用するかという問いに対して「いいえ」、「どちらともいえない」の回答が多かった理由は、被験者がまだ血糖値を気にする年齢ではないことや、おいしさを優先して食べたいというものであった。

食べ物のおいしさは、食べ物の状態と食べる人の状態が複雑に絡み合い、それらを総合的に判断した結果である。人は「視覚」で食べ物の見た目を確認すると同時に「嗅覚」によっておいしさを嗅ぐことで無意識であることが多いが安全を確認してから、食べ物を口の中に入れる。食べ物は口の中で咀嚼され、唾液と混ざり飲み込まれる。この過程で「味覚」により甘い、苦いなどの味を感じ、口中の「触覚」で柔らかさや歯ごたえを感じる。その間に再度「嗅覚」を働かせ、口中から鼻腔を通る風味を味わう。また、「聴覚」を通し、ポリポリやバリバリなどの音も感じる。人はこのようにして「視覚」「嗅覚」「味覚」「触覚」「聴覚」、これらの五感を活用して「食べ物の状態」を判断している。これらの食べ物自体の情報と食べる人の状態や環境によって人は「おいしさ」を判断していると考えられる。食べる人の状態とは食べる人の感情、精神の緊張度、年齢、健康状態、食習慣、季節、過去の経験など様々であり、食べ物に対するおいしさの感覚は個人の判断の結果であるため、個人差も大きい。また、同じ人が同じものを食べても食べるときの環境や心理状態によって感じ方は変化する。

また、人は食べ物を判断するときに、食べ物の栄養、材料、安全性、価格、製造方法等に関する様々な情報に影響され、嗜好に変化がみられる場合がある。「貴重な食べ物」「高級な食べ物」「〇〇(メーカー名)の△△(料理名、商品名)」などといった情報、過去の楽しい思い出と記憶が重なっている食べ物はおいしく感じる効果がある。嗜好調査の際、メーカー名や値段などの情報を明らかにした場合とそうでない場合で、調査結果に差がみられることがある。このように食べ物に関する情報もおいしさに関係する要因の一つである。

今回、「利用しない」、「どちらともいえない」という結果が比較的多く見られたのは、被験者の年齢層が低く、健康に問題を感じていない者が多かったためであると推測された。同様の実験を生活習慣病の割合が高い年齢層で行うと評価の結果は変わることが予測されるため、対象者の年齢設定を変えた実験が必要であると考えられた。

4-3. 本研究の限界と今後の課題

本研究では、研究方法において以下の限界がある。まずは、研究対象を健康な学生に限定しており、対象者数が15名と少数である。血糖コントロールを必要とする世代で調査できれば、より興味深い結果が得られた可能性がある。次に、強制咀嚼摂取の手法を取っているが具体的にカウントはしていないため、正確な咀嚼回数までは把握できなかったことである。

今回の実験では問題点として、摂取量・摂取時間の見直しが必要であることが明らかになった。今後は、坂井らの研究において嗜好性の高かったピラフやリゾット等の越のかおりをコシヒカリと遜色なく食べられ、たんぱく質や脂質による消化への影響が少ない調理法について研究の積み重ねが当面の課題である。他の調理法での研究を重ねた上で、血糖上昇抑制効果があるとの結果を得られなかった場合、価格の高い機能性のある米を購入せずとも、一般の食品で血糖コントロールをできることが考えられる。一方で、米粉など形を変えて製菓や料理に使用することはできるかも知れない。

5. 結論

高アミロース米は、血糖上昇抑制効果があることは分かっているものの、料理に用いた時に血糖上昇抑制効果が表れるかどうかは明らかでない。高アミロース米を用いた料理を摂取した後、血糖上昇抑制効果があるかどうかを確認した。今回の結果からは越のかおりとコシヒカリで食後血糖値に有意差は認められなかった。対象者、形状、調理法を変更し、さらに検討したい。

謝辞

本研究を行うにあたり、株式会社ブルボンより越のかおりとコシヒカリの試料の提供を受けた。本研究の対象者としてご協力いただきました学生の皆様にお礼申し上げますとともに、調査にあたりデータの収集及び解析にご尽力を賜りました東京国際大学人間社会学部の石川茜さん、遠藤祐希さん、三谷朱里さんに深く感謝申し上げます。

引用・参考文献

厚生労働省：平成28年国民健康・栄養調査報告書

<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kenkou/eiyoudl/h28-houkoku.pdf> (2019.1.26 参照)

一般社団法人日本糖尿病学会(編) (2018) 「糖尿病治療ガイド2018-2019 第1版第1刷」

株式会社文光堂, 東京, p10.

Zenel AM, Stewart ML (2015). High amylose white rice reduces post-prandial glycaemic response but not appetite in humans, *Nutrients*, 7, 5362-5374.

Goddard MS, Young G, Marcus R (1984). The effect of amylose content on insulin and glucose responses to ingested rice, *Am J Clin Nutr*, 39, 388-392.

- 笹原英樹、三浦清之、清水博之、後藤明俊、重宗明子、長岡一朗、上原泰樹、小林陽、太田久稔、福井清美、大槻寛、矢野昌裕、小牧有三 (2013) 「製麺用高アミロース水稻品種「越のかおり」の育成」『中央農業総合研究センター研究報告』19, pp.15-29
- 森英樹、森真理、生田泰志、榎康明、笹川克己、田中繁宏、来田宣幸、野村照夫、家森幸男 (2018) 「炊飯方法の異なる日本型高アミロース米品種「越のかおり」米飯摂取時の血糖応答についての検討-二重盲検無作為化クロスオーバー試験-」『日本病態栄養学会誌』21(1), pp.237-246
- 機能性農産物活用促進協議会：越のかおりを活用したおいしい健康レシピ
<http://kinousei-agr.jp/> (2019.1.26 参照)
- 柳澤幸江 (1992) 「栄養学的見地からの食物物性研究—米 飯の物理的性状とヒトの血糖値・インスリン分泌 反応」『女子栄養大学紀要』23, pp.57-68
- 内田あや、中村美保、大橋美佳、百合草誠、松田秀人 (2009) 「食事が血糖に及ぼす影響第2報 -自由咀嚼摂取と強制咀嚼摂取の差-」『名古屋文理大学紀要』9
- 榎康明、笹川克己、藤村忍、山口智子 (2018) 「高アミロース米「越のかおり」の炊飯時における適正加水率の検討」『日本食品科学工学会誌』65(6), pp.313-317
- 青江誠一郎、野崎聡美、菊池洋介、福留真一 (2018) 「小麦全粒粉配合パンの食後血糖値上昇抑制効果」『栄養学雑誌』76(1), pp.20-25
- Hätönen KA, Virtamo J, Eriksson JG, Sinkko HK, Sundvall JE, Valsta LM (2011). Protein and fat modify the glycaemic and insulinaemic responses to a mashed potato-based meal, *Br J Nutr*, 106, 248-253.
- 大坪研一 (2002) 「新形質米の特性とその利用例」『日本調理科学会誌』35(4), pp.393-398
- 坂井堅太郎、山内真知子、水羽陽子、清水池綾子、鉄穴森陽子他 (2007) 「高アミロース米に適した炊飯条件と調理法の検討」『広島女学院大学論集』57, pp.91-99
- 笹岡歩、河本高伸、青江誠一郎 (2015) 「大麦粉含有ホットケーキの摂取による食後の血糖応答に及ぼす影響」『栄養学雑誌』73, pp.253-258
- 樋口裕樹、熊谷武久 (2013) 「米菓と炊飯米の炭水化物の消化速度の比較 亀田製菓株式会社」『日本食品科学工学会誌』60(1), pp.48-53
- 池本真二、稲山貴代(編) (2011) 「食事と健康の科学(第3版)-食べること<食育>を考える-」建帛社, 東京, p108.

原著論文

幼稚園実習前教育の授業改善に関する一考察

— 「教育実習Ⅰ」の受講者への質問紙調査から —

A study on Class Improvement of Kindergarten Practicum Education : From Questionnaire Survey to Students of “Teaching Practice I”

本多 舞 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

本稿では、幼稚園教諭免許の資格取得に関わる授業について、学生への質問紙調査をもとに現状と課題について明らかにし、次年度以降の授業改善に向けた授業内容の提案の検討を行った。具体的には、本学の幼児保育学科2年生に対し、「教育実習の意義」「内規」「マナー」「オリエンテーション」「日誌の書き方」「先輩の体験談」「ゲストスピーカー」「実習前試験」「ケーススタディ」「日誌サンプル」の10項目について、さらに「教育実習Ⅰ」の授業で取り上げて欲しかった学びについて、質問紙調査を行った。調査の結果、先輩の体験談やゲストスピーカーの話を聞く機会は、学生にとって大変効果的であることが明らかとなった。一方で、学生は内規などの長文資料を読むことが得意でないことも確認できた。

これらを踏まえ、学生の学習意欲がさらに高まり、実習のために効果的な授業改善を行っていく必要がある。

キーワード: 幼稚園教諭、事前指導、授業改善、質問紙調査

1. はじめに

本稿では、本学の幼児保育学科における幼稚園教諭免許の資格取得に関わる授業について、次年度以降の授業改善のため、現状の課題と改善方法について検討することを目的とする。筆者は2018年8月29日(水)に山村学園短期大学で開催された「平成30年度 埼玉県私立短期大学協会教職員研修会」へ出席し、第3分科会「専門教育・実習教育」に参加した。その際、本学とは異なる実習前教育を実践している他大学の事例を確認した。幼稚園実習前教育の中で、外部講師を招いて言葉遣いやビジネスマナーについて学ぶ、実習前に附属園や近隣の幼稚園で保育体験をし、日誌の書き方を一通り体験する、日誌を書く前提として日常的なエッセーを書く練習をするなど、保育者養成校での様々な工夫が見られた。実習を身近に感じられるよう配慮された授業の事例を目の当たりにし、本学の幼稚園実習前教育について改善の余地があることを痛感した。

本学では、幼稚園教諭免許二種取得のための「教育実習Ⅱ」として、1年次の6月に1週間(観察実習)、2年次の9月に3週間(責任実習)の日程で行っている。そして「教育実習Ⅱ」のための事前事後教育である「教育実習Ⅰ」は、観察実習および責任実習の日程に合わせて授業が開講されている。そのため、本学では1年次の観察実習前後と2年次の責任実習前後の時期に授業を行っており、合わせて15回の授業となっている。本学で実践されている「教育実習Ⅰ」の授業計画は、以下の通りである。

表1 「教育実習Ⅰ」の授業計画

| 週 | 授業内容 |
|----|--------------------------|
| 1 | 教育実習の意義と実施要件（本学内規より確認） |
| 2 | 観察実習の実際（実習生の1日） |
| 3 | 実習マナーとオリエンテーションについて |
| 4 | 日誌の書き方 |
| 5 | 部分実習について（先輩の実習から学ぶ） |
| 6 | 実習前試験 |
| 7 | ゲストスピーカー |
| 8 | 直前指導（振り返りシート及び自己評価表の書き方） |
| 9 | 実習事後指導（お礼状の書き方など） |
| 10 | 実習事後指導（グループ討議） |
| 11 | 責任実習の意義と実施要件、指導案の書き方 |
| 12 | ゲストスピーカー |
| 13 | 実習前試験 |
| 14 | 実習前準備 |
| 15 | 実習の振り返りと実習報告会の準備 |

表1の中で、1週～10週までが1年次、11週～15週までが2年次に実施される授業内容である。本学では、1年次・2年次共に必ず1回ずつゲストスピーカーによる授業を設けている。この授業では、本学を卒業し、現役の保育者として活躍している卒業生を招き、在学中の話や実習中のマナーなど、実習への緊張感を高める話や、現場で実践している様々な手遊びのレパートリーを解説しながら指導してもらう。

この他に本学の特徴として、表1に示されている15回の授業外の時間で、1年生・2年生それぞれ実習直前に学長講話があり、その際ケーススタディを行うことになっている。1年生では「実習3日目の朝、起きるとなんだか体がだるい感じがします。体温計で熱を測ると38度です。どうしますか?」「実習4日目終了後、帰宅して日誌を書く時間です。しかし、自宅では集中できず、非常に時間がかかってしまいます。睡眠不足で翌日の実習に臨むわけにはいきません。どんな工夫をしますか?」、2年生では「実習中の14:00頃に震度6弱の大地震が発生したら、どのような対応をすべきですか?」「実習中に、最後までやり遂げる自信がなくなった時、どのような方法で自信を取り戻しますか?」といったテーマでグループ討議をさせ、グループの代表が発表し、学生の意見を踏まえて学長や担当教員が解説する時間を設けている。

本学の観察実習は、他大学に先駆け、入学後3ヵ月も経たない時期に行われているため、まだ専門知識の学びが浅い中で観察実習までに必要なことを教える時間が足りない現状がある。

このことから、本学の「教育実習Ⅰ」の学生への質問紙調査を実施し、学生のニーズも踏まえ、これまで以上に実習を控えた学生のために効率的かつ効果的な授業を構築したいと考えた。そこで本稿では、責任実習を終えた幼児保育学科2年生への質問紙調査を行い、学生が求める学びを把握し、これまで以上に実習で役立つ幼稚園実習前教育の授業内容について、検討することを目的とする。

2. 研究方法

本稿では、学生への質問紙調査を実施し、その結果から学生が「教育実習 I」の授業で取り上げて欲しい学びを整理し、今後どのように授業改善すればさらに実習がより良いものになるかについて検討する。質問紙調査の手続きは以下のとおりである。

実施日：2018年12月

対象者：国際学院埼玉短期大学幼児保育学科2年生102名（女子学生100名、男子学生2名）。

質問紙調査項目：本学の「教育実習 I」で行った授業内容から、本稿で必要とされる10項目を抽出し（表2参照）、「とてもそう思う」「少しそう思う」「どちらでもない」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」からの単一選択型にした。また、「教育実習 I」の授業で取り上げて欲しい学びについては自由記述とした。

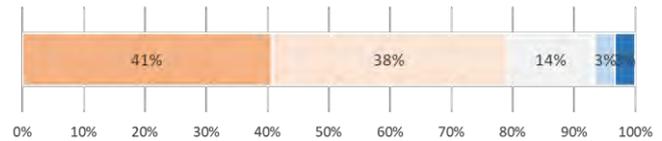
表2 質問項目（「教育実習 I」の授業について）

| |
|--|
| 設問 1：教育実習の意義についての内容は、実習を行うために重要なことだったと思いますか？ |
| 設問 2：『内規』を熟読しましたか？ |
| 設問 3：実習に関するマナーの授業は、役に立ちましたか？ |
| 設問 4：オリエンテーションについての授業は、役に立ちましたか？ |
| 設問 5：日誌の書き方についての授業は、実習に役立ちましたか？ |
| 設問 6：部分実習に関する先輩の体験談は、実習に役立ちましたか？ |
| 設問 7：ゲストスピーカーの話は、実習に役立ちましたか？ |
| 設問 8：実習前試験は、実習もしくは就職に役立ちましたか？ |
| 設問 9：ケーススタディは、実習に役立ちましたか？ |
| 設問 10：日誌サンプルは役立ちましたか？ |

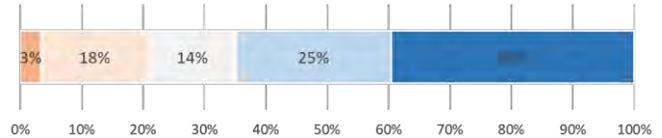
3. 結果

調査当日は、2年生102名のうち筆者が担当する授業に出席していた学生91名（女子学生89名、男子学生2名）が回答した（回答率89%）。質問紙調査の設問1～10の回答結果は以下のとおりであるが、特徴的なのは、設問3、6、7、10の回答において、半数以上が「とてもそう思う」を選択していることである。一方、設問2の回答では、「とてもそう思う」を選択した学生はほとんどいなかった（図1参照）。

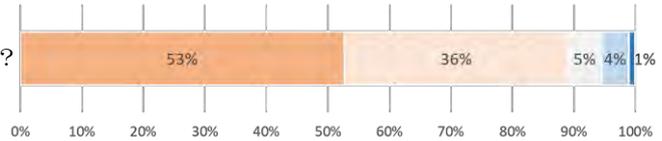
1. 教育実習の意義についての内容は、実習を行うために重要なことだったと思いますか？



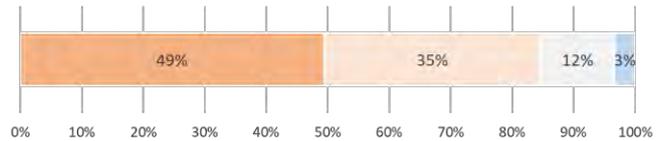
2. 「内規」を熟読しましたか？



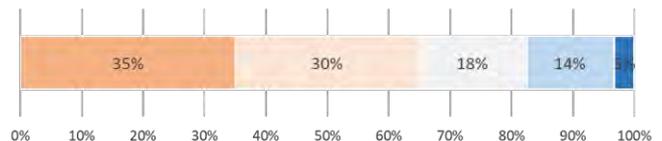
3. 実習に関するマナーの授業は、役に立ちましたか？



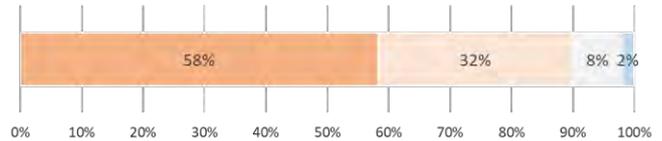
4. オリエンテーションについての授業は、役に立ちましたか？



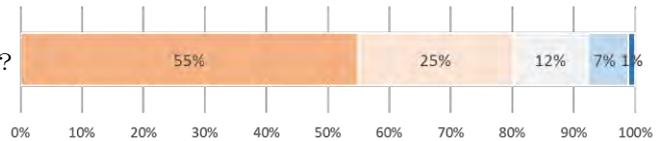
5. 日誌の書き方についての授業は、実習に役立ちましたか？



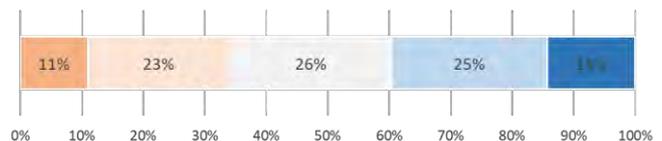
6. 部分実習に関する先輩の体験談は、実習に役立ちましたか？



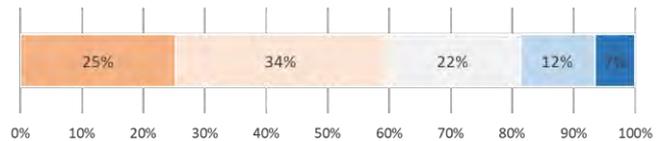
7. ゲストスピーカーの話は、実習に役立ちましたか？



8. 実習前試験は、実習もしくは就職に役立ちましたか？



9. ケーススタディは、実習に役立ちましたか？



10. 日誌サンプルは役立ちましたか？

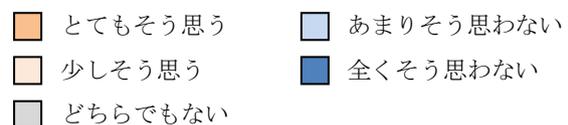
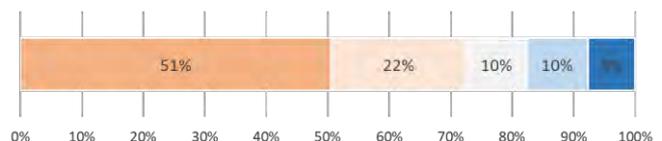


図1 質問紙調査の結果

また、「教育実習Ⅰ」で取り上げて欲しい学びについての自由記述では、以下のような回答が出された。「日誌の書き方」「指導案の具体的な書き方」「手遊び」といった、「教育実習Ⅱ」で求められる力について、即効性のある学びを望む学生が多いことが明らかとなった。

表3 「教育実習Ⅰ」で取り上げて欲しい学び

| | |
|----------------------|-----|
| ・日誌の書き方 | 18% |
| ・指導案の具体的な書き方 | 15% |
| ・手遊び | 15% |
| ・絵本の選び方（読み方） | 5% |
| ・先輩の話 | 4% |
| ・責任実習の題材 | 4% |
| ・部分実習の題材 | 4% |
| ・保育のレパートリー | 3% |
| ・公務員試験対策 | 3% |
| ・パネルシアターやペープサートを作る授業 | 3% |
| ・責任実習での実践例 | 3% |
| ・保育者だった先生からの話や模擬保育 | 3% |
| ・気になる子への対応 | 2% |

4. 考察

4-1 実習前教育の効果

今回の質問紙調査の結果を見てみると、半数以上の学生が実習前教育の効果を実感しているのは「実習に関するマナー」「先輩の体験談」「ゲストスピーカーの話」「日誌サンプル」という結果となった。

まず「実習に関するマナー」に関しては、挨拶、言葉遣い、身だしなみについて、授業全体の中でその都度担当教員が話している。本学は「礼をつくし、場を清め、時を守る」という教育方針のもと日々教育しているため、挨拶の重要性に関して日々の学生生活のみならず、学院長および学長の話の中で随時説いている。また、実習前の頭髪チェック以外に、頭髪およびピアスに関して日々の学生生活の中で指導されている。さらに本学では、学内の様々なイベントや学長講話、ピアノの試験の際は必ずスーツ着用という規則になっており、オリエンテーションや就職活動に向けスーツを着慣れる習慣を身につけさせている。

このように、日々の学生生活で様々な指導を行っているため、今回の調査で53%の学生が設問1で「実習に関するマナー」の授業が役立ったと回答していることは、日々の指導や授業での学びに一定の効果が見られたといえる。しかしながら、残り47%の学生にはマナーの重要性が浸透していない可能性も明らかとなった。前述の埼玉県私立短期大学協会教職員研修会の分科会でもこの点に触れており、実習先からの評価項目「挨拶」の評価が低い学生にヒヤリングしてみると、本人は「挨拶しているつもりだった」と話していた、という報告があった。そして効果的な事例としては、外部講師を招いて社会人としての基礎講座を受講する機会を設け、プロから指導を受けるこ

とで意識が高まった、という報告もあった。

日常的に教員が社会人としてのマナーを指導することは当然必要だが、緊張感のある雰囲気の中で外部講師の貴重な話や刺激を受ける機会を設けることも、学生にとって効果的であることが予想される。

次に「先輩の体験談」についてである。本学では、1年次に実施される幼稚園実習、保育所および施設実習の観察実習のため、2年生が実体験をもとに日誌の書き方や手遊び・絵本の読み方、心構えについて1年生に発表し質疑応答する時間を設けている。設問6の結果から、58%の学生が実習に役立ったと回答しており、「まったくそう思わない」と回答した学生が皆無であったことから、この試みは一定の評価ができる。この授業終了後に1年生に感想を聞くと、2年生が行う手遊びやピアノ、絵本の読み方や主活動前の導入など、手慣れた様子で実践する先輩の姿に憧れの気持ちを持ち、まだ自分たちは先輩の足下にも及ばないことを痛感したようであった。

このように、目の前の先輩の姿を見て刺激を受け、自分の気持ちを奮い立たせる授業の効果は大きい。しかしながら、約3割の学生は「あまりそう思わない」と回答していることから、先輩の体験談の発表方法やグループ編成について再考する余地があることも確認された。

「ゲストスピーカー」による授業については、卒業生の迫力ある話しぶりや聴衆を巻き込む話術に、憧れの気持ちを持って熱心に聞きながらメモを取っている学生の姿が多く見られた。設問7において、半数以上の学生が「とてもそう思う」と回答しており、すでに保育現場で活躍する先輩の話は、これから実習へ向かう学生にとって貴重な情報源となっていることは明らかである。

本学では、上述の「先輩の体験談」の授業の中で、2年生に実習で書いた日誌を持参してもらい、1年生に回覧し、どのように書けばいいのか、どこを実習担当者に指摘されているのか確認できる機会を設けている。しかしながら時間が限られているため、授業内でクラス全員に先輩の日誌が回覧できない状況が起きており、先輩の日誌を熟読する時間が足りないのではないかという点について、筆者は以前から気になっていた。そのことは設問10の結果に表れている。約半数の学生は役立ったと回答しているが、残りの学生にとって少なからず不満があったといえる。この点に関して、来年度に向けてより良い方法を考慮することが急務である。先輩の日誌を熟読できる時間を確保できないのであれば、授業の中で回覧しながら説明する以外に実習センターで一定期間閲覧できる環境を作るなどの対応が迫られる。

4-2 実習前教育の課題

一方で、今回の調査でいくつかの課題も見えてきた。その1つとして「内規」の取扱があげられる。本学では、第1回目の授業で「内規」を配布し確認することになっている。だが、設問2で明らかのように3%の学生しか熟読しておらず、ほとんどの学生は初回の授業以外で読んでいない。本来「内規」には、実習へ行くための条件や実習中の様々な対応などの重要な情報が記載されており、学生に熟知してもらう必要がある。来年度へ向けての改善策を講じるならば、「内規」の説明をする際、ただ内規を配布するだけでなく、学生がどのような条件を満たしていれば「教育実習Ⅱ」に臨むことができるのか、またどのような条件を満たしていなければ「教育実習Ⅰ」および「教育実習Ⅱ」の単位を喪失することになってしまうのかについて、さらに強調して説明する必要がある。さらに、初回の授業のみならず、実習直前の授業においてもこれらの条件を再確認したり、実習中のトラブルなどへの対応に関する説明をしっかり行う配慮も必要である。

2つ目は「実習前試験」についてである。本学の実習前試験は実際現場で使用頻度の高い漢字や、

社会人として基本的な言葉遣いなどを中心に出題しており、80%正解していない場合は追試を受け、追試でも80%に達しなかった場合は実習へ行かれない規則となっている。学生には少々難解な漢字問題も出題されており、実習では使用しない言葉も多いため、設問8のような結果が出たと想定される。また、設問4にもいえることだが、オリエンテーションについての授業で電話のかけ方や目上の方との話し方について、説明のみならずロールプレイの時間を確保することが必要であると考えられる。高等学校までに関わった教員や部活の先輩、アルバイト先の上司や先輩以外で、見知らぬ大人と電話で話すという体験は、学生にとってかなりハードルが高いことが予想される。このような緊張を強いられる場面に順応するためには、日々の学習の中で訓練していくことで自信を付けていくしかない。本学の幼児保育学科の学生の特徴として、グループワークや人前で発表する授業に積極的に参加する傾向があるため、次年度以降の授業では、小人数のグループで幼稚園の担当教員と学生の役を演じながら電話の場面をロールプレイで体験し、お互いに振り返る作業を実践していきたい。

3点目は「ケーススタディ」の内容改善である。実習中という短期間で起こる可能性と照らし合わせると、「ケーススタディ」のテーマ設定は容易ではない。表2にもあげられているように、昨今増加している気になる子どもや在日外国人の子どもへの対応といった、実習中に直面する可能性の高いテーマ設定をすることも必要である。このようなテーマを設定することで、実習前の不安材料を少しでも軽減できるのではないかと考える。ケーススタディについては、今後、担当教員全員で実習時期や世情に合わせたテーマ設定を議論していくことが求められる。

4-3 授業改善に向けて

表2の自由記述の回答から、学生が実習前教育として取り上げて欲しい学びとして、「日誌の書き方」「指導案の具体的な書き方」「手遊び」が圧倒的に多いことが確認された。学生にとって「実習＝日誌」というイメージが強い。実習生は、毎日夜遅くまで日誌を書かなければ翌日の提出に間に合わないのが現状であり、観察実習であっても部分実習の指導案の提出を求められる学生も多い。また、園による教育方針の相違や独自性、実習担当者の好みなどにより、日誌や指導案の書き方の正解を導き出すことが困難な状況があり、これらの指導について苦慮している現状がある。さらに2年間という短期間の中で、部分実習の導入として活用頻度の高い手遊びのレポーターを増やす時間が少ないことも事実である。

この結果は、濱田ら（2012）が短大生に行った調査の中でも示されており、幼稚園教育実習への要望事項質問における自由記述内容の結果で、「日誌についての説明をもっと詳しくして欲しかった」という回答が最も多かったとしている。「教育実習Ⅰ」の授業では、事務的な説明や提出物の確認なども多く、日誌の書き方について丁寧に説明する時間が限られている。この現状を鑑みれば、関連科目の授業でも日誌の書き方の練習や、先輩の日誌を活用したグループワークなど、日誌をテーマとした多様な学びを考慮する必要がある。埼玉県私立短期大学協会教職員研修会の分科会においても日誌について議論されたが、日誌の書き方以前に、長い文章が書けない学生が増加している現状があり、大学入試で小論文を必修にしている、日常的なエッセイを書く練習を行う、日本語検定を推進している、といった取組を行っている大学の事例が報告された。これらを鑑みると、入学直後から文章の書き方やレポートの書き方について、基本的な説明や訓練を行うことは、日誌の書き方にも効果をもたらすことが予想される。

また、濱田ら（2012）の調査における自由記述では出てこなかったものとして「指導案の具体的

な書き方」があげられる。現状、観察実習であっても指導案の提出を求める園が多いため、今後「教育実習Ⅰ」のみならず「保育・教育課程論」など関連科目の中で指導案についても丁寧に扱いたい。

一方、濱田ら（2012）の幼稚園実習前教育では実習前に幼稚園見学の時間を設けており、彼らの調査の自由記述結果で「幼稚園見学をもっと時間をかけて行いたかった」という回答が3番目に多かった。この点について上述の分科会でも議論され、実習前に近隣の幼稚園や附属幼稚園で保育体験を行い、模擬実習を通して日誌の書き方を一通り体験させる試みを実践している大学の事例が複数あげられた。分科会の議論の結論として、実習日誌は書く回数を重ね、書き慣れることが最も重要であることが確認された。濱田ら（2012）の調査結果の分析からも、学生はより即効性、実効性があると感じられるものの評定値が高いことが示されている。これらの議論を踏まえれば、本学においても関連の園との連携や、園での様子を映したビデオを観ながら日誌を書く練習をするなど、これまで以上に実践的な学びの必要性が明らかである。

5. おわりに

本稿では、本学の幼児保育学科2年生に対し、すべての実習を終えた上で「教育実習Ⅰ」の授業内容に関することや、授業で取り上げて欲しかった学びについて質問紙調査を行い、次年度に向けての授業改善について検討してきた。調査結果から、幼児保育学科の学生にとって、教育実習という実践の場を目の前に行われる「教育実習Ⅰ」の授業では、即効性、実効性のある実践的な学びを求めるのは当然のことであり、少しでも不安材料を軽減したい気持ち強いことが明らかとなった。学生への質問紙調査において、学生の満足度が高かった「実習マナー」「先輩の体験談」「ゲストスピーカーの話」「日誌サンプル」の取組は引き続き実践しつつ、学生が最も不安に感じている「日誌・指導案の具体的な書き方」についてはさらに考慮する必要があることが明らかとなった。埼玉県私立短期大学協会教職員研修会の分科会で議論されたように、日誌の書き方以前に、長い文章が書けない学生が増加している現状がある。これらを鑑みると、日誌や指導案の書き方について「教育実習Ⅰ」で説明するだけでなく、入学直後から文章の書き方やレポートの書き方に関する基本的な説明や訓練を行うことで、漢字や書き方の作法を学ぶことができ、日誌や指導案の書き方にも効果をもたらすことが予想される。そして、他科目との連携をはかりながら実践的な授業を展開することで、より即効性、実効性のある授業内容を検討したいと考える。また、調査の結果として明らかになった「内規」の説明時期・方法、「実習前試験」の見直し、「ケーススタディ」のテーマ設定、については再考する必要がある。さらに、今後の新しい試みとして、関連園での模擬実習の実施やビデオを活用した日誌の書き方練習など、学生の不安材料を軽減するための方策について検討を重ねていきたい。

引用文献・参考文献

木村美佐子・五十嵐睦美・松本直美・石橋修・三橋功一（2017）「短期大学幼稚園教育実習事前指導プログラムの検討」『函館短期大学紀要』第44号，pp. 61-83.

清水百合香（2017）「幼稚園教諭養成課程の教育実習指導に関する研究—教育実習前講義・演習における一斉指導に着目して—」『創価大学教育学論集』第69号，pp. 93-107.

濱田尚吾・荒木隆俊・太田裕子（2012）「短大生の幼稚園教育実習における事前指導内容の検討」『羽陽学園短期大学紀要』第9号，No. 2，pp. 213-221.

藤崎真知代・松永あけみ・溝川藍・杉山雅俊・井陽介（2018）「幼稚園教育実習を通じた学生の

学び－実習指導の効果－ 『明治学院大学心理学紀要』第28巻, pp. 33-47.
2018年8月29日(水)に山村学園短期大学で開催された「平成30年度 埼玉県私立短期大学協会教職員研修会」の第3分科会「専門教育・実習教育」で配布された資料

身体表現の学習内容に関する一考察

－学生の苦手意識を払拭する授業に着目した事例－

A Study of Learning Contents on Body Expression: Case Study Focusing on Classes to Dispel Students' Negative Consciousness

古木竜太 国際学院埼玉短期大学幼児保育学科

本研究は、筆者が実践する身体表現の授業を研究対象にして、学生の身体表現に対する苦手意識を払拭するような学習内容について、特に授業の「導入」と「展開」に着目して検討した。

学生の身体表現に対する苦手意識を払拭する学習内容について、i) 前半期は、学生の苦手意識を想定しながら、ダンス・身体表現から始めるのではなく、仲間と一緒に動くことを目的とした活動を行う。ii) 中盤期は、「走る－止まる」など、イメージを動きで表現する活動を行う。その際、保育者や子どもが親しみやすいオノマトペによる言葉がけが有効に作用する。iii) 後半期は、実技テストや最終発表会を経験することにより、学生が前半期・中盤期の学習内容を復習できるよう授業を展開する。

さらに、1～15回、前半期・中盤期・後半期で行った学習内容は、「復習」や「予習」を兼ねたものであり、各回の授業が相互に関わり合いながら、学生の学びが深まるように授業を構成する。その結果、最終授業終了時点で9割以上の学生が「恥ずかしさを感じなくなった」と回答した。このことから、事前調査で身体表現が「嫌い」「どちらかという嫌い」と回答した学生は、筆者が行った授業を受講したことにより、身体表現に対する苦手意識が変容したことが示唆された。

キーワード：身体表現授業、導入・展開、授業記録、指導・援助法

1. はじめに

筆者は国際学院埼玉短期大学（以下、本学）において、幼児保育学科専門科目「保育内容身体表現」を11年間担当してきた。本学着任当初から、全ての学生が「恥ずかしさ」を感じずに自由な発想で身体表現できる授業を目指している。このため、自らが実践してきた授業を研究の対象として、授業改善に取り組んできた。そして、これまでの授業経験や実践研究を経て、身体表現が苦手と感じている学生が円滑に参加できる授業とは、「導入」の工夫が重要であるという仮説を立てた。

保育現場では保育活動の導入として、「手遊び」を用いることが多い。斉木らは、「手遊びは、様々な展開の中で、即座に子どもの心を引き付け、遊びの世界に誘い込み、さらに子どもが自分たちの遊びの世界を広げていくきっかけを与えている」¹⁾と述べている。また、笠井らは、現役保育者22名を対

象にしたアンケート調査を行い、「手遊び歌はどんな時に使われますか？」との設問に対して、61%の保育者が「保育活動の導入」と回答した結果を報告している²⁾。このように保育現場において、「手遊び」は保育活動をスムーズに進めるため、子どもの興味・関心を高め、集中して取り組めるようするための「導入」として活用されている。

ところで、保育現場における「導入」「展開」「まとめ」という考え方は、主に設定保育で用いられ、導入は「何をするのか知り、興味・関心を高める時期」、展開は「やるべきことが明確になり、実際に開始した時期」、まとめは「活動のよかった点、課題を明確にし、次につなげる時期」と示されている^{3) 4)}。また、保育者の具体的な援助として、導入では「集める前の準備」「スムーズな集め方」「わかりやすく楽しい話し方」などについて、子どもたち全体に働きかけ、展開では「声かけ・励まし・手助け」「個人差への対応」などについて、全体から状況に応じて個別に関わり、まとめでは「評価の仕方」「次回への期待の高め方」などについて、再び全体に働きかける（図1）。

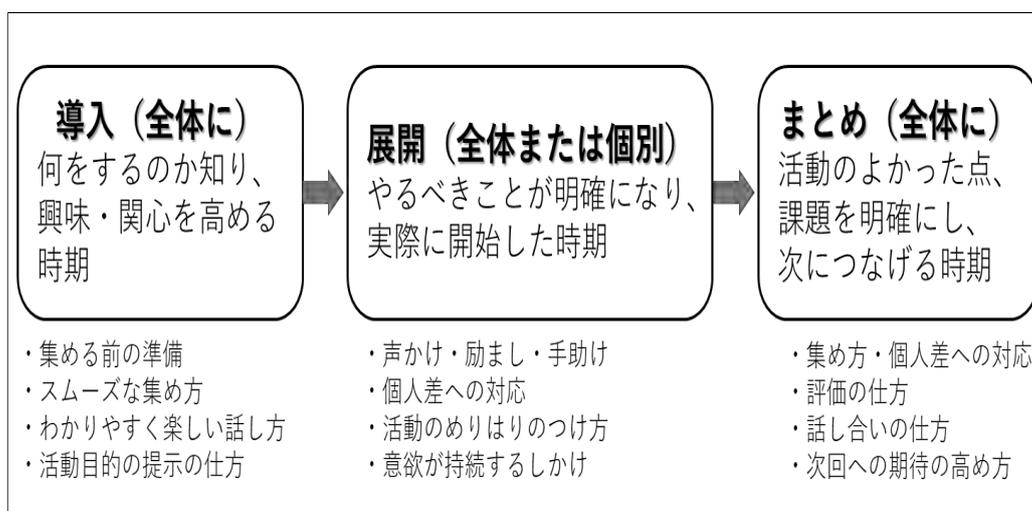


図1 設定保育の流れ（開 仁志、実習日誌の書き方、pp44、2018年より抜粋）

この「導入」「展開」「まとめ」という様式は、小学校・中学校・高等学校において、学習指導案を作成する際にも用いられている。1時間（45分または50分）の授業を構成する枠組みとして、導入は「生徒に自分のいまの到達地点を想起させる（授業の出発地点）」ことから、「本時の学習内容（授業のゴール）を知らせる」局面であり、展開は「本時の目標に向かって進行する教授」や「学習活動の流れ」、まとめは「学習者に本時で学習したことをきちんと知らせる」局面と示している⁵⁾。

このように、「導入」「展開」「まとめ」という枠組みは、保育・学校現場で子ども・児童・生徒が主体的に保育活動、あるいは授業に取り組むための方策として活用されている。とりわけ、「導入」の内容は、学生の興味・関心や学びを深める動機づけとして、筆者は重要視している。筆者が担当している「保育内容身体表現」の授業では、導入の段階で学生の意欲を引き出し、思わず動きたくくなるような雰囲気をつくるよう心がけている。さらには全15回の授業でも序盤（1～5回）を導入の段階と位置づけ授業内容を構成する必要があると考えた。

2. 目的

本研究の目的は、筆者が実践する身体表現授業に着目して、身体表現が苦手、恥ずかしいと感じている学生でも主体的に取り組める授業構成や学習内容について検討することである。具体的には、全 15 回の授業で行ってきた「導入」と「展開」を分析し、学習内容について、各回の関連性や有用性について論考する。

3. 方法

3-1. 対象

(1) 授業者と対象学生

授業者はダンス・身体表現を専門とする本学教員 1 名（男性・筆者）である。2007 年に本学に着任し、幼児保育学科の学生を対象として「保育内容表現」の授業を毎年担当している（2018 年現在）。また、対象は幼児保育学科 2 年生 103 名とした。本研究では、2018 年度前期に開講した「保育内容身体表現」の全 15 回の授業に着目して、授業構成や学習内容について分析する。

(2) 「保育内容身体表現」の概要と授業の到達目標

「保育内容身体表現」では、全 15 回の授業を通して「こころ」と「からだ」を用いた表現について学ぶ。それは、自由な発想やイメージによる自己表現を体験する授業であり、同時にあらゆる表現を互いに認め合う態度を養う。学生が将来、保育者として子どもの表現を引き出すためには、保育者自身が豊かな感性を磨いていく必要がある。そのために、自由に身体を動かす楽しさを学び、他者の表現を尊重しながらグループで協力して身体表現を創作する。

そして、保育現場で実践できる身体表現技能を身につけるため、次の目標達成を目指す。i) 自らの体験を通して身体表現活動の楽しさを味わい、身体表現技能を修得する。ii) 保育活動の視点から、身体表現活動への展開方法について学び、保育現場で活用できる。iii) 幼児の感性・創造性を尊重し、共感できる態度を身につけ、幼児の表現を評価できる。

3-2. 研究資料

(1) 授業記録

筆者はボイスレコーダー（Panasonic RR-US571）を着用して、授業中に発する言葉がけを収録した。また、学生が実際に身体を動かしている活動場面は、ビデオカメラ（Panasonic HC-W870M）を用いて撮影した。このように、ボイスレコーダーとビデオカメラの記録から筆者がどの場面でもどのような言葉を発したか、どのように授業を進めているか、学生の動きや表現がどのように変容したかについて資料を作成した。

(2) 内省記録と事前・事後アンケート

内省記録は毎回の授業後に記述するよう学生に指示した。記述内容は感想や新たな発見、印象に残っ

た授業者の一言（印象に残る一言があれば）とした。また、授業者である筆者は、毎回の授業終了後に学習内容や授業の進め方、課題や改善点、工夫した点について記述した。

第1回にアンケートツール「Questant（クエスタント）」（以下、クエスタント）を用いて事前調査を行った。「身体表現の授業は好きですか？」という質問に対して、5件法で回答し、その回答について理由を記述（自由記述）することにした。さらに、第15次（最終授業）授業終了後にクエスタントを用いて事後アンケートを行った。「身体表現の授業は好きになりましたか？」という質問に対して、5件法で回答し、その回答について理由を記述（自由記述）することにした。

4. 結果と考察

4-1. 身体表現の授業に関する事前・事後調査

(1) 事前調査

2018年度前期に本学幼児保育学科2年生を対象にして開講した「保育内容身体表現」の第1回の授業において事前調査を行った。調査方法は、本授業の概要、到達目標、評価方法、学習内容などを説明した後、クエスタントを用いて行った。受講学生99名のうち、94名の回答があった（回答率95%）。

まず始めに、「身体表現の授業は好きですか」という質問に対して、「好き」と答えた学生は27.7%（26人）、「どちらかというが好き」が29.8%（28人）、「どちらかという嫌い」が25.5%（24人）、「嫌い」が6.4%（6人）、「どちらでもない」が10.6%（10人）であった。（図2）

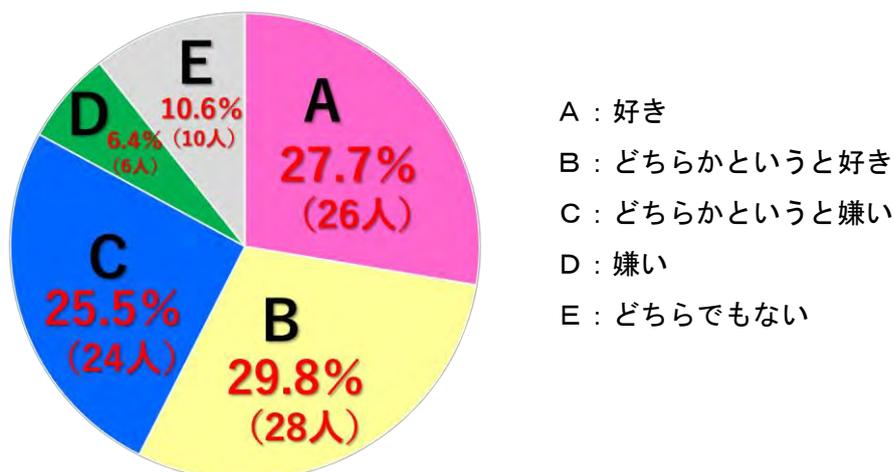


図2. 事前調査「身体表現の授業は好きですか」（n=94）

次に、「なぜそのように思うのか理由を教えてください（自由記述）」という質問では、「好き」と回答した理由について、「体を動かすのが好きというよりダンスがすき」「ダンスを習っていたこともあり、表現することが好きだから」などの記述があり、「どちらかというが好き」では、「運動は得意ではないけど、こういった授業は楽しいと感じるから」「身体を動かすのはとても好きだけどダンスが苦手で体でうまく表現できるかわからないから」「好きだけど人前で踊るのが少し恥ずかしい」などの記

述、「どちらかという嫌い」では、「人より上手くできず笑われるのが恥ずかしいから」「恥ずかしいという気持ちがある」「みんなの前で動いたりするのが好きじゃないから」などの記述、「嫌い」では、「苦手だから」「身体を動かすことがあまり好きではない」「ダンスとか苦手で上手く表現出来るか分からないから」「恥ずかしい、みんなの前で踊るのが嫌、うまく踊れない」「自由に動くのがきらい」などの記述があった(表1)。

クエスタントによる事前調査では、身体表現の授業について、「好き」「どちらかという好き」の割合が57.5%と、約6割程度の学生が好意的な印象を持っているといえる。しかし、自由記述をみると、「どちらかという好き」と回答した学生の中には、「ダンスは苦手」「人前で踊るのが恥ずかしい」「自分で表現することがあまり得意ではない」との記述があった。「嫌い」「どちらかという嫌い」と回答した学生の自由記述も含めると、やはり身体表現の授業に対する苦手意識、恥ずかしさ、難しさを感じている学生は少なくないと推察できる。

表1. 事前調査の自由記述

(「なぜそのように思うのか理由を教えてください」という質問に対する自由記述を抜粋)

【「好き」と回答した理由】

- ・体を動かすのが好きというよりダンスがすき
- ・運動会・体育祭のダンスが好きだったから！！
- ・ダンスを習っていたこともあり、表現することが好きだからです
- ・音に合わせて身体を動かすのが好きだから

【「どちらかという好き」と回答した理由】

- ・運動は得意ではないけど、こういった授業は楽しいと感じるから
- ・身体を動かすのはとても好きだけどダンスが苦手で体でうまく表現できるかわからないから
- ・好きだけど人前で踊るのが少し恥ずかしい
- ・人の表現を見るのは好きですが、自分で表現することがあまり得意ではないから

【「どちらかという嫌い」と回答した理由】

- ・人より上手くできず笑われるのが恥ずかしいから
- ・恥ずかしいという気持ちがある
- ・みんなの前で動いたりするのが好きじゃないから
- ・どのように身体を動かしたら良いのかわからないから

【「嫌い」と回答した理由】

- ・苦手だから
- ・身体を動かすことがあまり好きではない
- ・ダンスとか苦手で上手く表現出来るか分からないから
- ・恥ずかしい、みんなの前で踊るのが嫌、うまく踊れない
- ・自由に動くのがきらい

(2) 事後調査

事前調査と同様に第 15 回（最終発表会）終了後にクエスタントを用いて事後調査を行った。質問項目は①身体表現の授業に関する「恥ずかしさ」について、②「身体表現の授業は好きになりましたか?」、③「②の質問に関して、なぜそのように思うのか理由を教えてください（自由記述）」である。なお、質問①は後述する。質問②は 5 件法で回答することとした。その結果、受講学生 96 名のうち、67 名の回答があった（回答率 69.7%）。事前調査と比べて回答率が低いのは、学生のスマートフォンを使用した、通信制限によりクエスタントにアクセスできなかった学生が多く、代替する紙面も準備していなかったためである。この点に関しては、今後の課題としたい。

全 15 回の授業を終え、「身体表現の授業は好きになりましたか?」という質問に対して、「好きになった」と答えた学生は 76.1% (51 人)、「どちらかという好きになった」が 22.4% (15 人)、「どちらでもない」が 1.5% (1 人) であった (図 3)。なお、「どちらかという嫌いになった」「嫌いになった」と回答した学生はいなかった。

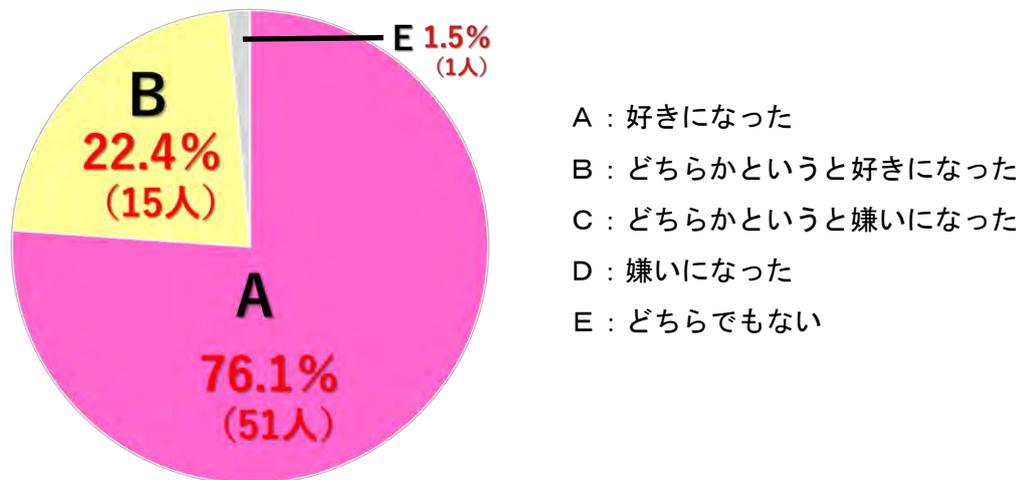


図 3. 事後調査「身体表現の授業は好きになりましたか?」 (n=67)

次に、「なぜそのように思うのか理由を教えてください（自由記述）」という質問では、「好きになった」と回答した理由について、「自分なりの表現をするのは、すごく楽しいことだと感じたから」「自由に踊るレパトリーが増えた」「皆との仲がどんどん深まった気がしました!」「羞恥心を感じなくなったから」などの記述があり、「どちらかという好きになった」では、「表現の幅が広がったから」「うまく踊れなくても自分が楽しめればいいんだと思えたから」「もともとみんなの前で発表する事が苦手だった（中略）けれど、やっていくうちに楽しみとなり、発表もグループのみなどやるからその楽しさを知ることが出来て、好きになりました」などの記述があった (表 2)。

全 15 回を受講して、「身体表現の授業が嫌いになった」との回答がなかったことは、授業を好意的に受け止めるようになったと考えられる。事前調査において、身体表現の授業が「嫌い」「どちらかという嫌い」と回答した約 3 割の学生は、筆者が行った授業を受講したことにより、身体表現に対する苦手意識が変容したことを示す結果となった。しかし、前述のように事後調査の回答率が低いことから、

明らかな結果が得られたとは言い難い。回答しなかった（できなかった）学生の中には、依然として身体表現に対する苦手意識が変わらないまま授業を終えた者もいる可能性がある。

表 2. 事後調査の自由記述

（「なぜそのように思うのか理由を教えてください」という質問に対する自由記述を抜粋）

| |
|--|
| <p>【「好きになった」と回答した理由】</p> <ul style="list-style-type: none">・自分なりの表現をするのは、すごく楽しいことだと感じたから・皆との仲がどんどん深まった気がしました！・最初はどう動いたらいいかわからなかったけどやっていくうちに考えずに身体が動いていて、この授業に来ることが楽しみになっていた・私が思っていたダンスとは違って全身を使って表現するということでも楽しめました・周りのみんなも同じように全力で表現していたから・羞恥心を感じなくなったから・自由に踊るレパートリーが増えた。毎回みんなで踊るのが楽しかった！・自分の表現が評価されるのに対して恥ずかしさがありましたが、やっぱり身体をめいっぱい動かすのは気持ちがいいし、言葉を発しなくても心が通うので好きです！ <p>【「どちらかという好きになった」と回答した理由】</p> <ul style="list-style-type: none">・表現の幅が広がったから・みんなでやるから、ある意味ふざけながらも大きめに体を動かすことができた・うまく踊れなくても自分が楽しめてればいいんだと思えたから・最初は人前で踊ることが恥ずかしかったけどグループで動きを考え身体を動かすのが楽しかったから・もともとみんなの前で発表する事が苦手だった。だから、この授業は発表が多くていつも嫌で嫌で仕方なかった。けれど、やっていくうちに楽しみとなり、発表もグループのみなどやるからこその楽しさを知ることが出来て、好きになりました。初めの頃に比べればですが。 <p>【「どちらでもない」と回答した理由】</p> <ul style="list-style-type: none">・この授業を通して身体を動かすことが好きになったかと言うと別にそうでも無いため |
|--|

4-2. 「保育内容身体表現」の授業内容

2018年度前期に本学幼児保育学科2年生を対象として行った「保育内容身体表現」（全15回）の授業内容を導入と展開に分類して表3に示した。さらに、全15回の授業について、1～5回を前半期、6～10回を中盤期、11～15回を後半期と分類して、授業内容を分析する。なお、後半期については、別項「4-3. 授業内容の関連性と有用性(4)中盤期の学習内容を踏まえた最終発表会（授業のまとめ）までの授業構成」で後述する。

表 3. 「保育内容身体表現」の授業内容

| 回 | 導 入 (W-up) | 展 開 (学習内容) |
|----|--|--|
| 1 | 「二人でみんなで」 ・互いに相手の動きに合わせて身体を動かす ・周りの動きに合わせて身体を動かす | 「春だ！ダンス」「出会いのダンス」 ・春にちなんだダンスをみんなで楽しむ ・ダンスを通じて多くの友人と関わる |
| 2 | 「8・8・4・4・2・2・1・1・1・1のリズムにのって」 ・教師の動きを模倣する ・リズムに合わせて身体を動かす | 「ふ～んわり・ひらひら舞うからだ」 ・新聞紙の動きを模倣する ・即興的な動きを楽しむ |
| 3 | 「ジャンプで踊ろう」 ・リズムや方向の変化による様々なジャンプを知る ・手をつなぐ、腕を組むなど、友人との関わりを楽しむ | 「動きのリレーでつなげよう」「夏だ！ダンス」 ・グループリーダーの動きを模倣する ・継続的に身体を動かす(動きを止めない) |
| 4 | 「動きのリレーでつなげよう(含:8844ver.)」 ・動きのリレーを8・8・4・4・・・のリズムでつなげる ・継続的に身体を動かす(動きを止めない) | 「表現遊びを楽しもう(スポーツ名場面編)」 ・スポーツのイメージを身体で表現する ・繰り返す動きが、明確な表現になることを知る |
| 5 | 「スローモーションを楽しもう」 ・新聞紙の動きに遅速の変化をつけて模倣する ・緩やかな動きでも伸び伸びと身体を動かす | 「身体で窓をつくろう」 ・グループで多様な動きを創作する ・緩やかな動きが表現を際立たせることを知る |
| 6 | 「ストップモーションを楽しもう(スポーツ編)」 ・スポーツのイメージを即興的に表現する ・「動く・止まる」表現のメリハリを体験する | 「ドタバタ・ピタッ！」 ・「走るー止まる」動きを題材にして表現する ・「メリハリ」を意識して表現することができる |
| 7 | ※本次の学習内容「モクモク・シュルシュル (伸びるー縮む)」の特性を踏まえ、導入は 必要なしと判断し、導入を行わなかった | 「モクモク・シュルシュル」 ・「伸びるー縮む」動きを題材にして表現する ・「極限」を意識して表現することができる |
| 8 | 「ジャンプで踊ろう」 ・「跳ぶ」動きの準備運動として行う | 「パチパチ・ドッカーン・コロコロ」 ・「走るー跳ぶー転がる」動きを題材にして表現する ・「ダイナミック」を意識して表現することができる |
| 9 | 「スマイルダンス」 ・音楽に合わせて簡単な動きで踊る | 「ぐ～っと・グルグル・パッ！」 ・「捻じるー回るー見る」動きを題材にして表現する ・「遅速の変化」を意識して表現することができる |
| 10 | 「新聞紙で走ろう」 ・新聞紙の素材を活用して「走る」表現を学ぶ ・即興的な身体のかたちを楽しむ | 「いろいろなからだ」 ・「走るー止まる」「伸びるー縮む」「走るー 跳ぶー転がる」などの動きを踏まえて創作する |
| 11 | 実技試験の評価方法、評価の観点について | 「実技テスト(ソロ)の練習」 |
| 12 | 第11回の振り返り(練習の様子) | 「実技テスト(ソロ)」 |
| 13 | 「夏だ！ダンス」 ・夏にちなんだダンスをみんなで楽しむ (第3回で踊ったものを復習した) | 「表現遊びを楽しもう(『夏だ！』編)」 ・夏のイメージを身体で表現する ・繰り返す動きが、明確な表現になることを知る |
| 14 | ・最終発表会のプログラムや発表内容の説明 | 「最終発表会リハーサル」 ・「実技テスト(ソロ)」、「からだで窓をつくろう」 「夏だ！ダンス」などを復習した |
| 15 | ・最終発表会本番前の最終確認 | 「最終発表会」 ・これまで学習した表現を発表・鑑賞し、授業の まとめとした |

※ :前半期 :中盤期 :後半期

(1)前半期 (1～5回)

前述の事前調査のように、身体表現に対して、好意的なイメージを持たない学生もいる。授業の前半では、そのような学生の意識が変わるような働きかけが必要と考えている。第1回では、すぐにダンス・身体表現を始めるのではなく、仲間と一緒に動くことを目的とした活動を行った。第1回の導入、「二人でみんな」で題した活動では、二人一組になり、一人が長座位、他方が立位の姿勢からバンブーダンスのようなステップで動く。その次に、長座位の学生が脚を「開くー閉じる」動きをする。立位の学生は、その逆に脚を「閉じるー開く」動きから始める。これを双方同時に始めると、長座位の学生が脚を閉じている時、立位の学生の脚は開いている状態になる(写真1)。二人の呼吸が合わないと、立位の学生が長座位の学生の脚を踏んでしまうことになる。これは危険が伴うため、最初は互いに距離を置いて呼吸を合わせ、できるならば挑戦する(無理に挑戦させない)。次に全員が輪になり、立位の学生が長座位の学生の脚をまたぐように1周走る。「馬跳び」や「トンネルくぐり」というように複雑な動きへと発展させていく(写真2)。

授業に対して消極的な学生に対しては、二人一組になる活動は有効に作用する。相手と一緒に活動しなければならぬため、やらざるを得ないのである。また、二人一組になることで「一人で何もしない」状況をつくらぬこともできる。奇数の場合は授業者と二人一組になると良い。さらに、全員が輪のように円の隊形で活動することも学生にとっては安心感や一体感を与える環境になっている。また、不安を感じている学生は円の隊形になっていることで周囲の様子を見ることができると、雰囲気と同調させながら動くことができるのである。このように、二人や全員で同じ動きを楽しむ、輪になって安心感や一体感が得られるような雰囲気になると、身体表現が苦手と感じている学生の意識も変容していくのではないかと考えている。



写真1 「二人でみんな」の活動場面(二人一組で行う活動)



写真2 「二人でみんな」の活動場面(全員で行う活動)

学生が一様に安心できるような雰囲気になったところから、動きがシンプルで季節にちなんだダンス（1回／春だ！ダンス）や多くの友人と関わるダンス（1回／出会いのダンス）を踊る。次に授業者の動きを模倣して踊る（2回／8・8・4・4・2・2・1・1・1・1のリズムにのって）、新聞紙の動きを模倣する表現（2回／ふ～んわり・ひらひら舞うからだ）、学生同士の動きを模倣する活動へと授業を進めていった。（3・4回／動きのリレーでつなげようなど）。

そして、第4回ではスポーツを題材としたイメージによる表現を実践する。筆者が実践している身体表現では、「イメージしたことを身体で表現」する授業を第4回で初めて行っている。学生にとってスポーツは身近な表現の題材となり、運動経験が豊富な学生は容易に表現することができる。また、授業のテーマが「スポーツ名場面」と題していることから、経験がない種目でも一流スポーツ選手になりきって表現することもできる（写真3）。2018年度に行った授業では、まず始めに筆者がスポーツをイメージした表現について模範を示した。電子白板にスポーツの写真を複数枚10秒間隔で映写し、映写されている間（10秒間）、そのスポーツを表現する。スポーツの写真は、10秒間隔で次々と電子白板に映写され続ける。学生は筆者の動きだけを見て、どんなスポーツを表現しているのか想像しながら模範の表現を見ている。いわゆるジェスチャーゲームの要素を取り入れた表現活動である。次に学生は二人一組になり、一方がランダムに映写されるスポーツのイメージを表現し、他方がその表現を模倣する。学生が表現しやすいようにイメージを膨らませるような言葉がけを意識した。例えば、バスケットボールの表現であれば、試合観戦しているサポーターのように「シュートシュート！」「リバウンド！」と叫ぶことで、学生はバスケットボール選手になりきって筆者の言葉がけに反応するように表現する（表4）。

表4. スポーツ名場面の指導言語

はい、1番さん、2番さん決まりました？そしたら、今ねこれ（パワーポイントスライドのスポーツの写真）私ねランダムにいじります。ランダムに順番変えまーす、ね・順番変えまーす、ね・（パソコンを操作している）え・はい、順番変えました。なので、何が出てくるか分かりません。で、私が言いますから、いま出ている画面を、例えば、「水泳！」って言ったら、1番さん、水泳やります。水泳やります。で、2番さん、あるいは3番さん、真似っこしても良いし、何かからんでも良いです。例えば、卓球ってあったよね？「卓球」って言ったら、そう、あの・1対2でも良いから、こうやってね、そう、挟んでやっても良いし、「バスケット」って言ったら、それが始まって結構です。うん、で、例えば、「競馬」って言ったら、なんか、そう一緒に真似っこしながら、ね？はい、やってみてください。とりあえず、1番さん、先攻です。1番さん先攻で、目標10種目！10種目頑張ってみましょう。ね、10種目頑張ってみます。そして、次、交代して、2番さんが出てきたものをパッ思いついたままで結構です。ね、それをやってみる。よろしいですか？はい、じゃあ、スタンバイどうぞ、場所広くとってくださいーはい、じゃあ、いきますよ。1番さんね。いきますよー

【曲：タマシイレボリューション】

さあ、まずはこれからです。バスケットボール！スタート！シュート！シュート！リバウンド！ダンクシュートでーす！そうそう！水泳！平泳ぎでもー、クロールでもー、背泳ぎでもー、バタフライでも良いです、そう、目指せ新記録！フェンシング！フェンシ…そう！いいねー！負けんな！負けんな！フルーレ！OK！まだまだ続けて シンクロナイズドスイミング！マーメイドジャパンです！そう！目指せ金メダル！お、いいね！上手！剣道！めーん！めーん！面・胴！面・胴！フィギュアスケート！メドベージェワでもザキトワさんでも宮原さんでも良いです。羽生君でも良いです。トリプルアクセル！おー、上手 駅伝！さあ、みんなで青山学院大学だ！山の神になれ！目指せ総合優勝！最後までタスキをつないで！ボクシング！ワン・ツー！ワン・ツー！はい、ガード甘い！ガード甘いよ！ワン・ツー！カーリング！カーリング・ダブルテイクアウト！カーリング女子！はい、「そだねー」でした！ハンマー投げ！うー————わあ————！はい、OKでーす



写真3. 「スポーツ名場面」の活動場面（第4次）

(2) 中盤期（6～10回）

第6回の「ドタバタ・ピタッ！（走るー止まる）」から、第9回の「ぐ〜っと・グルグル・パッ！（捻じるー回るー見る）」までは、言葉（オノマトペ）や動きのイメージによる表現とグループ創作活動を中心として授業を行っている。授業の進め方は、松本（1992）が提案した創作ダンス授業における「一時間完結学習」を参考にしている。一時間完結学習とは、「踊る・創る・観るダンスの全活動を1時間の中にも含め、ダンス学習の出発点からダンスの本質に近づき、ダンス創作の全体を体験しつつ探求を進めるように考え、仮設ー実践ー検証された課題解決学習法の一つ」⁶⁾である。例えば、中学・高校のダンス授業を通常1回50分と考えた場合、50分間の中に生徒が身体を動かさず場面（踊り）、想像力を働かせて作品を創る場面（創る）、作品を発表し、鑑賞する場面（観る）を組み込むといった学習法である。

身体表現に関する授業経験が未熟であった本学着任当時（2007）は、筆者の行っている授業が幼児を対象とした保育内容にふさわしいものなのか、実際の保育現場で活用できる内容であるのか不明瞭であった。そこで、当時は松本が開発した「ダンス課題学習法」を参考に全15回の授業を構成した。ダンス課題学習法とは、「恥ずかしがって動かない」「どう動いていいのかわからない」「1時間の授業の間ほとんど動かないで座っている」などのダンス授業が現実的に直面する指導上の問題を解決するための学習指導法である⁷⁾。さらに、松本は「二つ以上の対極の要素を含む運動の連続体」として課題を設定し、課題（練習問題）をステップとして、自己の表現を奔出させる学習を提示⁸⁾している。

このように松本が開発したダンス課題学習法を授業構成の基礎として、大学院在学中の論文指導教員の助言も踏まえ、ダンス課題学習法をオノマトペで表現するようなシラバスを作成した。小川らは、「幼児を対象とした身体表現活動を行うとき、有効な言葉がけの一つにオノマトペがある。オノマトペは日常保育でも多用されていることに加え、感覚的に物事を捉えることができる。そして、子どもはオノマトペの言葉のイメージより、身体で表現することができる。」⁹⁾とオノマトペについて述べている。

オノマトペは保育者を目指す学生にとって、親しみやすい言葉である。そこで、2012年から授業中の言葉がけについても、オノマトペを多用して、有用性を比較・分析した。¹⁰⁾例えば、前述の「走るー止まる」の動きを説明する際は、「ドタバタ・ピタッ!」というオノマトペによる言葉がけを意図的に多く用いた。その結果、「ドタバタ・ピタッ!」という言葉を繰り返すことで、学生の動きからイメージを容易に引き出すことができた。また、保育現場での身体表現活動を想像しながら、子どもになりきって身体を動かす学生の様子が散見された。以降、「モクモクーシュルシュル(伸びるー縮む)」「パチパチ・ドッカーン・コロコロ(走るー跳ぶー転がる)」「ぐ〜っと・グルグル・パッ!(捻じるー回るー見る)」も同様にオノマトペを多用しながら、学生が恥ずかしがらずに表現できるよう授業を進めた。

そして、第10回では第6~9回までの表現を復習し、学生一人一人が好きなテーマと動きで表現できることをねらいとして授業を行った。これまで学習した表現といえども、学生一人一人が自由に創作できるようになるまでには、スモールステップのような段階的なアプローチが必要である。授業が進むにつれ、学生は互いの動きや表現の模倣に安心感を覚えようになっている。あるいは、模倣されることにより、即興的な表現でも責任感が生まれてくるのである。これを踏まえると、まず始めに四人一組のグループになり、さらにグループ内で二人一組になる。そして、筆者が提示した三つの運動課題(例えば「走るー止まる」「伸びるー縮む」「走るー跳ぶー転がる」)を一方が即興的に動き、他方が模倣する。模倣する役・模倣される役を交代する。そして、三つの運動課題のパターン(組み合わせ)を変える。あるいは、グループ内でペアを変えるなど、同じことの繰り返しで学生が飽きてしまわないように変化させる。一人で自由に創作できるようになるために、このような過程を学生に経験させながら授業を進めた。

身体表現は学生が「恥ずかしさ」を感じないように授業を進めることが重要でありながら、各グループによる身体表現の発表は、「他者に見られる」という意識が働いてしまう場面でもある。前述の事前調査でも、「身体表現の授業は発表があるから嫌い」という回答が複数ある。特に授業の前半において、既に「観る人」がいると、身体表現に対して抵抗がある学生は、さらに抵抗を感じるであろう。そこで、グループ創作の発表に慣れない時期は、あえて鑑賞(見せ合い)を行わず、全グループが一斉に表現する形式でグループ発表を行い(筆者のみ鑑賞する)、「他者から見られる」状況をつくらないようにした。そして、次第に4グループ一斉の発表、2グループ、1グループずつの発表というように授業を進めた。他グループの発表を鑑賞した後は、全体的なフィードバックを行う。「他グループの発表を見て、良かったと思う表現」「自分たちのグループで工夫した表現」を話し合い、話し合われた内容を全員で共有している。良い表現や工夫した表現を共有することが刺激になり、さらに面白い表現を創作しようと意欲が高まる。学生はどのような表現だったのか他グループの表現も見てみたいと関心も高まる。このような雰囲気になれば、発表・鑑賞に対する抵抗感も次第になくなっていくのである。

4-3. 授業内容の関連性と有用性

本項では、各回の授業で行われた「導入」と「展開」の活動内容に着目して、関連性や有用性を考察

する。

(1) 第2回の導入と第3回の展開

第2回の導入では、「8・8・4・4・2・2・1・1・1・1」のリズムにのって、教師（筆者）の動きを学生が模倣しながら、リズムの法則に従って踊る。例えば、右手でドアをノックする動きをリズムに合わせて8回（8カウント）繰り返す。次に左手で同じくドアをノックする動きを8回繰り返す。今度は右手で4回（4カウント）ドアをノックし、左手でも同じく4回繰り返す。このように、ある動きを右（側）で8回、左（側）で8回同じ動きを繰り返して（8カウント）、次の動きは左右4カウントずつ、さらに半分の2カウントずつの動きを繰り返し、1カウントは左右交互に4回繰り返す。身体の動かし方として、膝をタッチする、肩を叩く、前後左右に空間を移動するなど、音楽（リズム）に合わせて身体を動かし続ける。

第3回の展開では、「動きのリレーでつなげよう」¹¹⁾を行った。まず始めに二人一組になり、リーダーを決める。リーダーは音楽に合わせて即興的に身体を動かし、他方がリーダーの動きを模倣する。リーダーに対して授業者は、相手の動きを止めないように自分が動き続けるよう助言する。そして、リーダーと模倣する役を交代する。次に二人一組同士で四人一組になり、リーダーを決める。筆者の合図（太鼓）でリーダーは順次交代する。四人目のリーダーの次は、再び一番目のリーダーに戻り、4分程度のリズムカルな曲に合わせてリーダー交代を繰り返す。

第2回の導入と第3回の展開で学習した内容を踏まえた活動を第4次の導入で行った（図4-1の①）。四人一組のグループを編成し、学生一人一人が8・8・4・4・2・2・1・1・1・1のリズムに合わせた動きを創作する。次にリーダーになる順番を決め、リーダーの動きを模倣し、これを順次繰り返す。第2回では、教師（筆者）の動きの模倣であった活動が、第3回では、学生相互の模倣へと発展し、第4回では、それに加えて8・8・4・4・2・2・1・1・1・1の動きを学生自ら創作する活動へと発展させた。

(2) 第4回と第6回の導入・展開

第4回の導入で行った「動きのリレーでつなげよう」は、リーダーの動きを模倣し、リーダーは順次交代する活動だが、このリーダーが順次交代するという形式は、同じく第4回で学習する「表現遊びを楽しもう（スポーツ名場面編）」でも使用している。二人一組になり、筆者が提示するスポーツのイメージを身体で表現する、互いの表現を模倣することができた後、学生は表現したいスポーツを選び、リーダーの順番を決める。次にリーダーのイメージをグループで表現（模倣）し、リーダーは筆者の合図で順次交代する。いわゆる、スポーツのイメージを題材とした「動きのリレーでつなげよう」を行った（図4-1の②）。

第6回の導入は、「ストップモーションを楽しもう（スポーツ名場面編）」という表現活動を行った。スポーツのイメージを題材とした表現を復習するものだが、BGMの音楽が一時停止すると、動きも一時停止させるというルール（ストップモーション）を追加して表現活動を行った。スポーツの表現は第4回で学習した内容であり、学生は容易に表現できる。そこに、ストップモーションという動きを加えることにより、学生は多様な表現方法があることを知る（図4-1の③）。さらに、第6回の「ドタバタ・ピタッ」は、「走るー止まる」を題材とした表現の創作へと発展していく。導入の段階において、ス

ポーツの表現による、「動く」「止まる」という表現を学習していることから、「ドタバタ・ピタッ！」や「走るー止まる」の展開でも、学生は動きの「メリハリ」が大切であること意識しながら身体表現を創作することができる（図4-1の④）。

また、第13回の「表現遊びを楽しもう（『夏だ！』編）」は、イメージテーマを「スポーツ」から「夏」に変更して授業を行った。スポーツは具体的な動きをイメージすることができるが、「夏」を題材とした表現は、例えば「蚊取り線香」や「流しそうめん」など、人そのものの動きとは関わりの薄い事柄もイメージに出される。このような、人そのものではないイメージでも、実技テストを終えた第13回では、身体で表現できるように、表現技能の向上を図ることも目的として、イメージテーマを設定している（図4-1の⑤）。

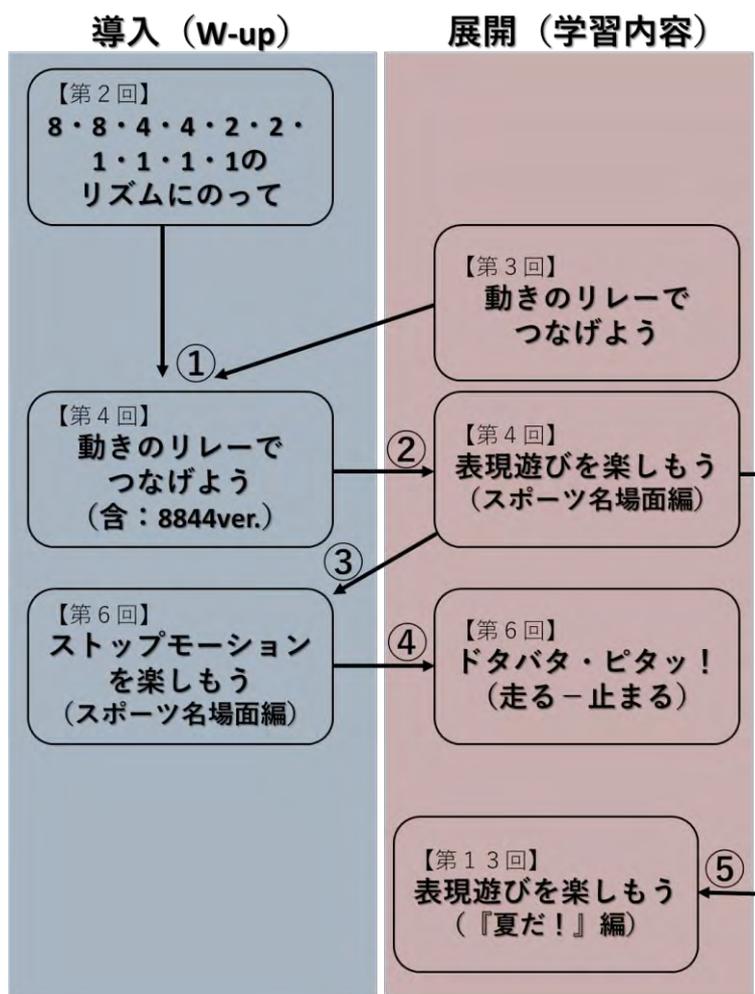


図4-1. 導入・展開の学習を踏まえた授業構成

- ①：第2回の導入と第3回の展開の内容を合わせた活動を第4回の導入で行った。
- ②：導入で行った「リレー形式で動きを模倣する」活動方法を展開でも取り入れ、同じ方法で学習を進めた。
- ③：スポーツの表現を復習も兼ねて、ストップモーションで表現する活動にアレンジした。
- ④：ストップモーションの表現は、「走るー止まる」動きのメリハリを活用した表現の準備学習としている。
- ⑤：授業時期が夏季でもあるため、スポーツの表現と同様の方法で「夏」のイメージを表現した。

(3) 新聞紙を用いた表現活動を踏まえた授業構成

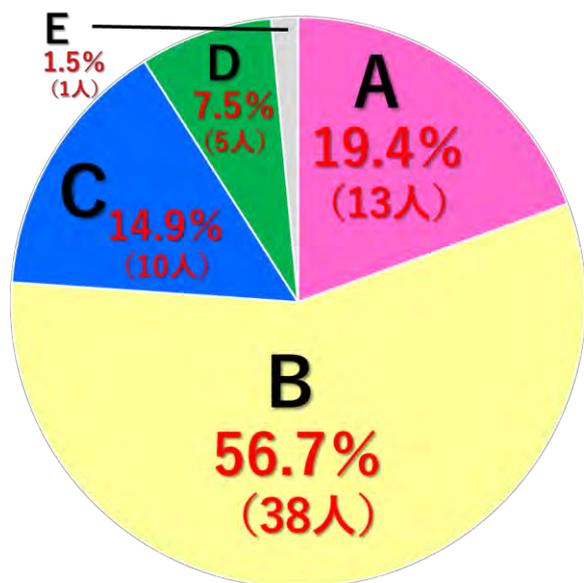
新聞紙は自由な発想で即興的に身体を動かすことができる教材として注目され、ダンス・身体表現の分野において、有用性を検証する研究がなされてきた。^{12) 13) 14)} 筆者が担当する授業でも新聞紙を用いた表現活動を全 15 回の授業中、3 回行っている。

第 2 回では、「ふ～んわり・ひらひら舞うからだ」と題して、新聞紙を用いた表現活動を行った。「今日の先生は私（筆者）ではなく、中国から来たシン・ブンシ先生です」と新聞紙を人間に見立て、「今日はシン先生の動きをみんなでまねっこしてみよう」と言って動きの模倣を促す。筆者が新聞紙を一枚用意して、床に置くと学生は新聞紙になりきって、うつ伏せや仰向けで床に寝ている状態になる。そこから、筆者が新聞紙の片隅をつまみ上げると、学生が片手や片足を床から離す動きを見せる。新聞紙をクシャクシャにすると学生は身体を丸めたり、蹴り上げると「痛い！痛い！」と言いながら転がるなど、新聞紙の多様な動きを模倣する。次に二人一組になり、新聞紙を動かす役、新聞紙の動きを模倣する役を決める。これまでも述べてきたが、教師（この場合は筆者が動かす新聞紙）の動きから、学生同士が新聞紙の動きを模倣させる・模倣する活動へと切り替えていくことが重要である。この新聞紙の授業を終えた学生の感想では、「表現することを今までしてこなかったけど、『新ぶんし先生』に出会って身体を動かす楽しさを学ぶことができました。恥ずかしがらずに堂々とできたのがよかったです」や「新聞紙や見本がいて鏡のように同じ動きをするのは難しいと思ったけど、様々な表現の仕方があり、みんな恥ずかしがらずに自分の思うがままに、見たままに身体全体を使って表現していて、とても面白い、笑顔で“楽しい”が伝わりました」という記述がみられた。

第 15 回の授業終了後に行った事後調査において、「どのタイミングで『恥ずかしさ』を感じなくなったか？」と質問したところ、19.4%（13 人）の学生が「第 1 回の授業から『恥ずかしさ』は感じなかった」と回答している。以下、「当初、『恥ずかしさ』はあったが、授業の前半（しん先生の授業）あたりから、『恥ずかしさ』は感じなくなった」と回答した学生が 56.7%（38 人）、「授業の後半（実技試験の練習・本番）あたりから、『恥ずかしさ』は感じなくなった」と回答した学生が 14.9%（10 人）であった（図 5）。つまり、新聞紙を用いた授業から「恥ずかしさ」は感じなくなったと回答した学生が 56.7% で最も多い割合を占めたことから、授業の前半で新聞紙を用いた表現活動は有効であったといえる。

そして、第 5 回の導入では、再び新聞紙を使用して授業を行った。冒頭、筆者は「お久しぶりです～、シン先生がまたまたやって来てくれました」と言いながら、3 人 1 組で新聞紙を 1 枚準備させた。そして、第 2 回の復習をした後、新聞紙を用いた身体表現活動のねらいについて、「即興的な表現を楽しむ」「様々な動き・かたちを真似して楽しむ」と補足し、学生がこのねらいを意識しながら動けるように授業を進めている。次に、「スローテンポの曲に変わるとシン先生の動きもゆっくりとした動きに変化させる」というルールを追加する。使用曲は「リヴィン・ラ・ヴィダ・ロカ（リッキーマーティン）」とスティーブン・ライヒの「II. Slow (Double Sextet/2×5)」である。この 2 曲を不規則的に交互に繰り返し、学生は素早く激しい動きと大きくゆっくりとした動きのメリハリを体感することができる（図 4-2 の⑥）。このような導入の後に行う、「からだで窓をつくろう」は学生同士が手をつなぐなど、

様々な「窓」（輪）を表現する活動である。ある「窓」のかたちから、次の「窓」のかたちへと変化する、いわゆる「つなぎの動き」をスローモーションのように、ゆっくりと身体を動かすことによって、より表現が際立つものと筆者は考えている（図4-2の⑦）。また、第7回では「モクモク・シュルシュル（伸びるー縮む）」という動きを題材とした表現を行っているが、これもゆっくりと身体を動かしたい身体表現である（図4-2の⑧）。



- A: 第1回の授業から「恥ずかしさ」は感じなかった。
- B: 当初、「恥ずかしさ」はあったが、授業の前半（しん先生の授業）あたりから、「恥ずかしさ」は感じなくなった。
- C: 授業の後半（実技試験の練習・本番）あたりから、「恥ずかしさ」は感じなくなった。
- D: 最後の授業（最終発表会）を終えて、「恥ずかしさ」は感じなくなった。
- E: 最後まで、「恥ずかしさ」を感じながら、授業に参加していた。

図5. 事後調査「保育内容身体表現の授業に関する『恥ずかしさ』について質問します。
以下の中から、当てはまるものに1つだけチェックしてください」（n=67）

これまでの実践経験から、ゆっくりと身体を動かして表現することは、学生にとって難しいことが分かった。速いテンポや激しい曲調の音楽によって、学生は周囲の目を気にすることなく身体を動かすことができる。スピード感のある表現は、学生を無我夢中にさせる。身体表現の授業に慣れていない段階では、学生に考える間を与えず、素早い動きをテンポ良く繰り返す授業の進め方も有効である。一方、ゆっくりとした動きは、自意識が働いてしまうのか、表現に必要な「間」が保てず、そのものになりきって表現することができない傾向がある。ゆっくり身体を動かしているつもりだが、実際はできていない、あるいは照れ笑いがあるなど、学生を表現に集中させることができなかった。このような課題を解決するために、新聞紙を用いた「スローモーションを楽しもう」の活動を実践した結果、筆者が期待するような動きのメリハリや表現に集中している学生の姿を確認することができた。これは、新聞紙が模倣の媒体となることで、他者（仲間）との関わりが間接的になり、その結果、恥ずかしさが和らぐこと、さらに、速い・遅いテンポの曲が不規則に切り替わることで聴覚的に集中して表現できるようになったと推察する（写真4）。

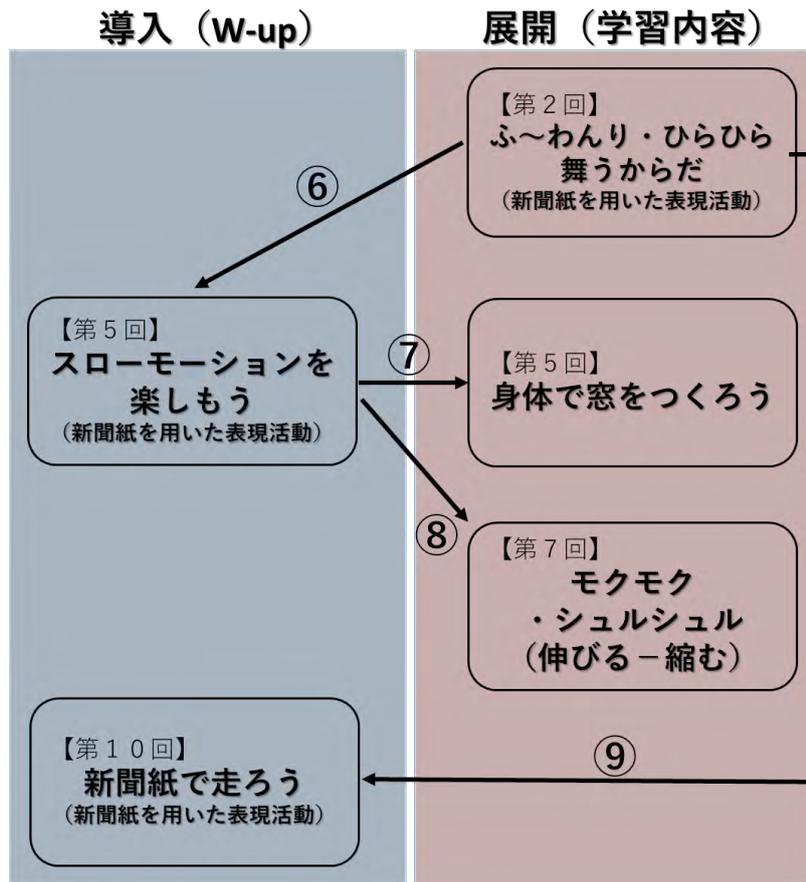


図 4-2. 導入・展開の学習を踏まえた授業構成

- ⑥：新聞紙を用いて「遅いー速い」と動きに変化をつけた表現活動に発展させた。
- ⑦：より遅い（ゆっくりとした）動きが表現を際立たせることから、導入が準備学習になっている。
- ⑧：第5回で学習した内容を活かし、身体を極限まで「伸ばすー縮む」表現へと発展させた。
- ⑨：第2・5回の活動とは異なる方法で新聞紙を用いて、大きく空間を移動する表現を学習した。



写真 4. 「スローモーションを楽しもう」（左：素早い動き／右：ゆっくりとした動き）

第10回の導入では「新聞紙で走ろう」という活動を行った。「新聞紙を一番大きく広げた状態にして、それを胸にくっつけて、手を使わなくても新聞紙を落とさないようにするためには、どうすればよいでしょうか？」と冒頭に問いかけ、空気抵抗を利用して新聞紙を落とさずに空間を走り回る。しばらく走り回ったら、次に新聞紙を両手で持ち、頭の上に挙げた状態で走り続ける。そして、勢いよく新聞紙を放り投げて、ひらひらと床に落ちていく前に新聞紙の下に滑り込む。新聞紙を床に落とさないように手や足だけを使わずに、全身を使って新聞紙を受け止めようすることで自然と様々な身体のかたちが生まれてくる(写真5)。「ドタバタ・ピタッ!(走るー止まる)」などの動きと同様に、実技テストの表現を創作するためにヒントとなる動きの要素と位置づけた(図4-2の⑨)。



写真5. 「新聞紙で走ろう」の活動場面

(4) 中盤期の学習内容を踏まえた最終発表会(授業のまとめ)までの授業構成

第11回では、実技テストにおける評価の観点について説明した。創作方法は、これまで学習した動き、「ドタバタ・ピタッ!(走るー止まる)」「モクモクーシュルシュル(伸びるー縮む)」「パチパチ・ドッカーン・コロコロ(走るー跳ぶー転がる)」「ぐ〜っと・グルグル・パッ!(捻じるー回るー見る)」「新聞紙で走ろう」の動きの中から、三つ以上の動きをつなげて1分程度の表現を創作することにした。(図6-①)また、評価の観点は「全身」「空間」「変化」「ひと流れ」^{註1)}「イメージ」の5項目とし、細川ら(2005年)が作成した「創作ダンスにおける技能評価規準」を参考にした。¹⁵⁾

学生は評価の観点を理解した後、実技テストの表現を一人で創作する。創作している様子を見ると座り込んだまま、頭の中だけで考えている学生が複数名見受けられるときがある。そのような状況が続くような場合は、身体を動かして創作するような練習へと促す必要がある。その際に二人一組になって互いの表現を模倣するような練習方法は有効であり、頭の中で完成してから動くのではなく、動きながらさらに即興的に生まれる動きに対してイメージを膨らまして創作するよう助言している。

実技テストは学生一人一人の表現に対して成績をつけることから、学生にとっては避けては通れない関門になっている。前述の事後調査(図5)で示したように、約9割の学生が実技試験に至るまでに「恥ずかしさ」は感じなくなったと実感している結果となった。回答率が低かった(69.7%)ことから不十

分な結果ではあるが、実技テストに至るまでのスモールステップのような段階的なアプローチは有効に作用していると考えられる。

第13～15回までの授業は、最終発表会のプログラムを想定した身体表現の創作や練習を行った。第15回で行う最終発表会のプログラムは、「オープニング」「クラス作品」「グループ作品」「エンディング」で構成している。オープニングダンスとして、授業を行っている時期が7月であることから、夏にちなんだリズムダンス（夏だ！ダンス）を踊る。クラス作品は、実技テストで創作した表現と第5次で学習した「身体で窓をつくろう」の動きを題材として筆者が演出を手がけた（図6-②）。グループ作品は、実技テストで評価が良かった学生をリーダーに選出して、夏を題材とした表現をグループで創作する（図6-③）。エンディングダンスは、第1回で学習した「出会いのダンス」を「さよならありがとうダンス」として踊り、最終発表会のまとめとした。

事後調査（図5）では、「最後の授業（最終発表会）を終えて、『恥ずかしさ』は感じなくなった」と回答した学生の割合7.5%を含めると、最終授業終了時点で98.5%（66/67人中）の学生が恥ずかしさを感じなくなったと答えている結果になった。このことから、学生の身体表現に対する抵抗感や不安感を払拭するような授業が実践できたと省察する。

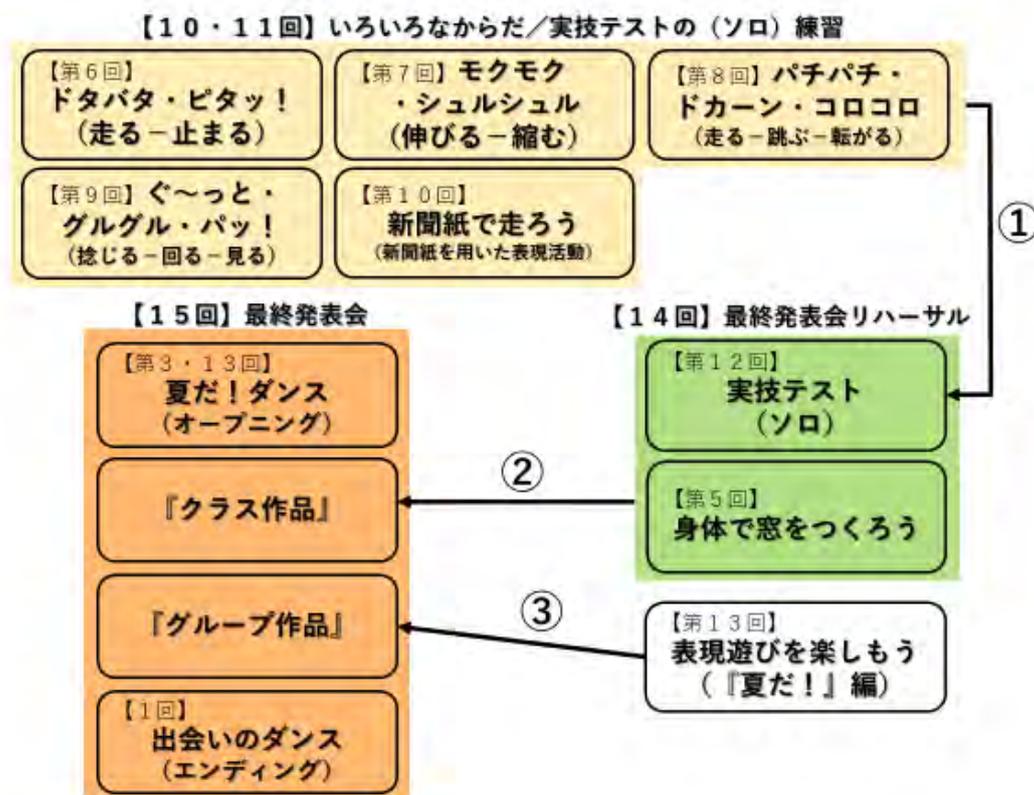


図6. 最終発表会（授業のまとめ）までの授業構成

- ①：第6～10回までの学習内容を踏まえ、身体表現を創作し、実技テストとして評価した。
- ②：第5回の学習内容と実技テスト（独舞）の表現を合わせて、クラス作品（群舞）を創作した。
- ③：第13回で学習した内容を最終発表会のグループ作品として発表した。

5. まとめ

本研究は、筆者が実践する身体表現の授業を研究対象にして、学生の身体表現に対する苦手意識を払拭するような学習内容について、特に授業の「導入」と「展開」に着目して、それぞれの場面で題材や声かけ、助言のあり方などについて検討した。

事前調査では、約6割の学生が身体表現の授業に対して好意的な印象を持っていた。しかし、自由記述をみると、「どちらかというと好き」と回答した学生の中にも、「ダンスは苦手」などの記述があり、身体表現に対する苦手意識や恥ずかしさを感じている学生は少なくないことを確認することができた。そして、全15回の授業を終えて実施した事後調査では、「身体表現の授業は好きになりましたか？」という質問に対して、「嫌いになった」と回答した学生は皆無であった。このことから、事前調査で身体表現が「嫌い」「どちらかというと嫌い」と回答した学生は、筆者が行った授業を受講したことにより、身体表現に対する苦手意識が変容したことが示唆された。

学生の苦手意識が変容した要因について、全15回の授業を「前半期」「中盤期」「後半期」と分類して考察した。

- i) 前半期は、身体表現に好意的なイメージを持たない学生を想定しながら、ダンス・身体表現から始めるのではなく、仲間と一緒に動くことを目的とした活動を行う。また、教師、新聞紙、学生同士による模倣を繰り返しながら、身近でダイナミックな動きをねらいとする表現活動を行う。
- ii) 中盤期は、「走るー止まる」など、イメージを動きで表現する活動を行う。その際は、保育者や子どもが親しみやすいオノマトペによる言葉かけを多用する。最終的にはグループで創作して発表し、表現を鑑賞する力を養う。
- iii) 後半期は、実技テストや最終発表会を経験することにより、学生が前半期・中盤期の学習内容を復習できるよう授業を展開する。実技テストや最終発表会に至るまで、段階的なアプローチを大切にすることが重要である。

さらに、1～15回、前半期・中盤期・後半期で行った学習内容は、「復習」や「予習」を兼ねたものであり、各回の授業が相互に関わり合いながら、学生の学びが深まるように授業を構成する。その結果、本研究では、最終授業終了時点で9割以上の学生が「恥ずかしさを感じなくなった」と回答した。

筆者が本学において、身体表現の授業を担当して以来、「この授業を受けて、自分が変わったと思う点（身体面、考え方など）」という質問を自由記述で学生に回答させている。2018年度のあるクラス（回答者30名）では、「全力で身体を動かすことに恥ずかしさがなくなった」、「恥ずかしい気持ちが少しずつなくなってきて、楽しいと思えるようになった」、「恥を今まで以上に捨てられた」などの記述があり、「恥ずかしさ」に関する内容が41.8%（23/55センテンス）と顕著であった（資料1）。同様の調査は、本学着任1年目（2007年度）より実施しているが、2007年度は、「恥ずかしさ」に関する内容が23.5%（28/119センテンス/回答者52名）、2008年度は13.2%（16/121センテンス/回答者44名）であった。¹⁶⁾ 2018、2007、2008年度ともに、学生の「恥ずかしさ」に関する記述のほとんどが、「身体表現に対する恥ずかしさがなくなった」という内容のものである。本学着任以来、筆者自ら

の授業を対象にした実践研究を続けてきたが、身体表現に対して「恥ずかしさ」を感じている学生が10年前よりも増えていることを再認識した。このような傾向は、今後も著しくなると想像する。本研究を踏まえ、さらに苦手意識や「恥ずかしさ」を払拭する方法を見出し、学生の感性・イメージを引き出しながら、身体表現の本質を学ぶことができる授業を目指したい。

資料1. 事後調査「この授業を受けて自分が変わったと思う点（身体面の変化、考え方の変化など）」

回答者数：30名／自由記述により複数回答可／下線太字は「恥ずかしさ」に関する記述

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・身体を動かすことが好きになった。 ・身体を使って表現することの楽しさ。 ・みんなの前で全力で身体を動かして表現することは、恥ずかしいことじゃなくて、楽しいことなんだということが変わった。 ・身体を大きく動かす楽しさが分かった。 ・恥ずかしがって動くより、楽しんで動かすほうが10倍も楽しい！！ ・全力で身体を動かすことに恥ずかしさがなくなった。 ・始めは恥ずかしくて皆の前で踊るなんて！！と思っていたのですが、今では自分を全て出すことができ、表現の幅も増えて「楽しい」と感じるようになりました。 ・恥ずかしがらずに堂々と踊ることの楽しさを知ってから、自分にもこんな動きができるんだ！と知ることができた。 ・恥ずかしい気持ちが少しずつなくなってきた、楽しいと思えるようになった。 ・初めより柔らかくなった気がする。 ・恥ずかしさや照れがあった自分が、自分の感情をむき出しにして全身で表現できるようになった。 ・そうしたら、もっとこうしたい、こんなのもあると、どんどん表現したいと思うようになった。 ・今までは人前に出て身体を動かすことは少なかったし、全力ではりきって見えるのが恥ずかしいと思っていたけど、この授業を受けて、全力でやることは、すごいかっこいいことだと思うようになった。 ・もともと表現は好きだったので楽しかったです。 ・周りと協力して同じものをつくりあげていくことを学びました。 ・そして、協力して一つのものをつくるのが楽しいと感じました。 ・まず人の前に出て表現することが恥ずかしくなくなったことです。 ・こんな身体の動かし方があるのかと発見の連続でした。 ・恥ずかしがらずに堂々と踊れるようになった。 ・今まで座って踊ったり、低い位置で踊ることがほとんど無かったけど、立って踊ることだけがダンス(身体表現)ではないと思った。 ・最初は身体を大きく動かすのは恥ずかしかったり、嫌だったり、ゆううつな気分で授業を受けていたのですが、回を重ねるうちにクラスの仲間の表現をまねしてまねたりすることから始めていたら、徐々に嫌な気持ちから少しずつ楽しさが生まれてきて、まだ苦手は苦手だが、最初よりはその気持ちを安らぐことができ変わったと思います。 ・最初、1人ずつ踊りをすると聞いて無理だと思っていたけれど、テーマに沿ったり、「モクモクシュルシュル」など入れることで表現・ダンスっぽくなるんだなと思いました。 ・恥を今まで以上に捨てられた。 ・身体が軽くなった。 ・自然と身体が動くようになった。 ・身体で表現することに抵抗があったのが、みんなとやっていくうちに抵抗がなくなって行って、自然と表現したいことが表現できたこと。 ・自分の表現を人に見られるのが恥ずかしくなくなった。 ・音が流れた瞬間から自分の世界観に入ることができた。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ダンスは本当に苦手で運動音痴なのではないか思っていました。今回この授業を受けたら真似することがダンスではなく、自分がふと出した動作をつなげていくとダンスになると初めて知りました。 ・中学校・高校とダンスの授業は苦痛でしたが、自分から恥ずかしがらずにダイナミックに身体を動かせるようになり、保育士になって活かせると感じました。 ・人前でダンスすることが苦手でしたが、この授業を受けたことで恥ずかしがらずに身体全体を使って表現することが変わったと思う。 ・また、映像を見て自分が思っていた動作を上手く表現することができなかったのも、できるようになったことが、自分にとって変わったところだと思う。 ・こうしたいと思ったことを身体で表せるようになった。 ・恥ずかしさを捨てられるようになった。 ・新聞紙や友達の写真、スポーツなどをテーマにしていくことで、自分一人だけでもたくさん動きができることが実感できた。 ・さらに、みんな(グループ)でやることで自分が考えつかないことがあり、それを参考に考えられるようになった。 ・堂々と表現することは恥ずかしいことではないと考えられるようになった。 ・いろいろなものを表現してみたいと思うようになった。 ・自分から行動するようになりました。 ・前に立つのも恥ずかしくなくなりました。 ・恥ずかしくなくなった。 ・クラスのみんなどともっと仲良くなれた。 ・笑顔が増えた。 ・前より身体での表現ができるようになった。みんなの前で身体を動かすことが楽しくなった。 ・身体動かすのは良いと思えた。 ・自然と動けるようになった→移動をただ歩くだけでなく表現をつけられるなど(はける時、ポジション替えなど) ・人の前で動くのは、恥ずかしい…ここはこうして…うーんどうしよう…→動くのが楽しい！イメージが自然と動きに反映される！ ・表現を通して、自分に自信が持てるようになりました。 ・間違っていないことを知り、のびのびと表現を楽しむことができるようになりました。 ・最初の方の授業では、ダンスとは違って決まった動きをするのではなく、自分の気持ちや自然を自由に表現することの難しさを感じたし、恥ずかしさもあった。 ・しかし、先生やクラスみんなのおかげで、身体表現がこんなにもすばらしいものなのだと気づくことができた。 ・身体を使って表現する。 ・恥ずかしいことではない。 ・ストレッチをすると少し柔らかくなりました(ほんの少しでも)。 ・身体を大きく動かせるようになったり、意見や考えを言えるようになってきた。 |
|---|--|

註釈

註1：「ひと流れ」

文部科学省は小学校体育の表現運動において、「ひと流れの動き」について「ひと息で踊れるようなまとまり感をもった動きの連続で、即興的に表現する場合に用いる」¹⁷⁾と説明している。また、日本の舞踊教育の礎を築いた松本千代栄（お茶の水女子大学名誉教授）は、舞踊教育の核心を「ひと流れの動きに生命ありとー」と表現し、その重要性を説いている。¹⁸⁾

引用・参考文献

- 1) 齊木葉子、大木みどり（2010）：イメージと即興表現を引き出すための手遊びの重要性（1）．羽陽学園短期大学紀要．第8巻．第4号．（通巻30号）．pp453-464
- 2) 笠井キミ子、久原広幸、坂田万代、横山浩平（2015）：保育教育における手遊び歌についての一考察．中村学園大学短期大学部研究紀要．第47号．pp1-11
- 3) 開 仁志（2018）：実習日誌の書き方～幼稚園・保育所・施設実習完全対応～．一藝社．第6刷．第2章実習日誌の基本的な書き方～作成のポイント～．pp44
- 4) 開 仁志（2018）：保育指導案 大百科事典．一藝社．第6刷．第3章指導案作成のポイント．pp48
- 5) 国立大学法人大阪教育大学ホームページ：
<http://www.osaka-kyoiku.ac.jp/~fujii/jkyoiku/zenki/sido.html>（参照日：2018.10.31）
- 6) 松本千代栄編著／総監修：松田岩男（1992）：ダンスの教育学1．ダンス教育の原理．日本書籍．pp210
- 7) 同上．ダンス教育の原理．
- 8) 松本千代栄編著（1993）：子どもと教師とでひらく表現の世界．まえがき．大修館書店．3版．
- 9) 小川鮎子、下釜綾子、高原和子、瀧 信子、矢野咲子（2013）：幼児の身体表現活動を引き出す言葉がけーオノマトペを用いた動きとイメージー．佐賀女子短期大学研究紀要．第47集．pp102-116
- 10) 古木竜太（2014）：身体表現授業の指導言語に関する一考察．国際学院埼玉短期大学紀要．第35号．pp47-59
- 11) 本村清人・戸田芳雄監修／松本富子編（2003）：新しい課題に対応する 中学校保健体育科の授業モデル3「現代的なリズムダンス」編．明治図書．pp44-45
- 12) 高橋うらら（2007）：ダンス・身体表現あそびにおいて学習者が動きのイメージを広げやすい教材の検討ー課題学習 “しんぶんし” の新聞紙を布に代えてー．日本体育学会予稿集（58）pp332.
- 13) 畝木真由美（2001）：ダンス学習におけるモノを手がかりとした授業の可能性について．日本体育学会大会号（52）．pp629
- 14) 古木竜太（2013）：「しんぶんし」を用いた身体表現授業に関する一考察．国際学院埼玉短期大学研究紀要．第34号．pp31-43
- 15) 細川江利子、佐藤みどり、宮本乙女（2005）：創作ダンスにおける学習者の技能評価ー技能評価規準作成の試みー．舞踊学研究第7号．pp3-17

- 16) 古木竜太、佐藤みどり（2009）：保育者養成課程における身体的表現活動に関する学習内容の検討
（2）－学生の内省記録に着目した事例－. 国際学院埼玉短期大学研究紀要. 第 30 号. pp27-37
- 17) 文部科学省ホームページ：小学校体育（運動領域）まるわかりハンドブック中学年（第 3 学年及び
第 4 学年）. （参照日：2018.12.8）
- 18) 舞踊文化と教育研究の会（2008）：松本千代栄撰集 1 舞踊論叢. 明治図書. まえがき

研究ノート

若年女性の朝食欠食とその食事内容 Skipping Breakfast and Its Contents among Young Women

アミール喜代子 国際学院埼玉短期大学健康栄養学科
塩原明世 国際学院埼玉短期大学健康栄養学科
古俣智江 国際学院埼玉短期大学健康栄養学科
佐藤寛美 医療法人ソニックシティ本多歯科クリニック

毎年実施されている国民健康・栄養調査の項目の一つである朝食の欠食率が増加している報告から、対象者と同年代の本学学生に対し朝食摂取状況(特に主食に関して)のアンケート調査を試みた。その結果、毎日と5-4日/週摂取者も含めると80%以上になり、ほぼ望ましい摂取状況結果であった。朝食摂取ができない理由としては時間がないという事が一番に挙げられた。朝食の主食内容としてはご飯の方が数パーセント多いもののパン摂取とほとんど差が見られなかった。朝食としてはご飯が向いているという回答が70%以上であった結果は、ご飯の特性から考え妥当である。アンケート全体の結果として、朝食は大切だという「知識」、朝食を食べるようにする「態度」までは実現しているが、朝食に向いているご飯を食べるといふ「行動」が欠けていると考える。自宅での朝食摂取ができないのであれば、少なくとも「めざましごはん」でも奨めている「駅ナカ」・「席アサ」スタイルの朝食摂取が望ましい。

キーワード:朝食欠食、KAPモデル、生体リズム、めざましごはん

1. はじめに

国民健康・栄養調査の項目の一つである朝食の欠食率が毎年報告されている。その欠食率について平成28年度の調査では、男女とも、20歳代が最も高かった。成人期は、青年期(20~29歳)、壮年期(30~49歳)、実年期(50~64歳)と分類され、その初期である青年期は体格が完成し、体力的にも充実している。その時期に朝食欠食率が最も多いというのは、当然ながらエネルギー・栄養素不足が懸念され、それによる1日の栄養バランスや生体リズムにも悪影響がでて、肥満や生活習慣病を発症しやすい。壮年期、実年期の重症化も予測される。その青年期対象になる本学の学生はどうか朝食摂取状況とその食事内容(特に主食に関して)を調査した。

農林水産省では、朝食摂取の重要性を普及させるとともに、米消費の増加も兼ね「めざましごはん」を奨めている。

2. 方法

国際学院埼玉短期大学健康栄養学科食物栄養専攻1・2年生126名に対し自記式アンケートを実施した。実施日は平成28年11月16日・17日で、15日に配布し17日に回収した。回収率は65%であった。

3. 結果

1. 朝食欠食の現状・推移について

厚生労働省による国民健康・栄養調査の朝食欠食に関する結果では、男女とも、20歳代が最も朝食欠食率が高く、特に女性に関しては、平成25年度国民・健康調査の朝食の欠食率の年次推移を見ると昭和50年では20-29歳は11.7%であったが、平成14年度には20.6%と20%を超え始め、平成28年度では23.1%となった。調査の朝食欠食の内訳をみると、9.8%が何も食べない、0.3%が錠剤等のみ、13%が菓子・果物のみとなっている。

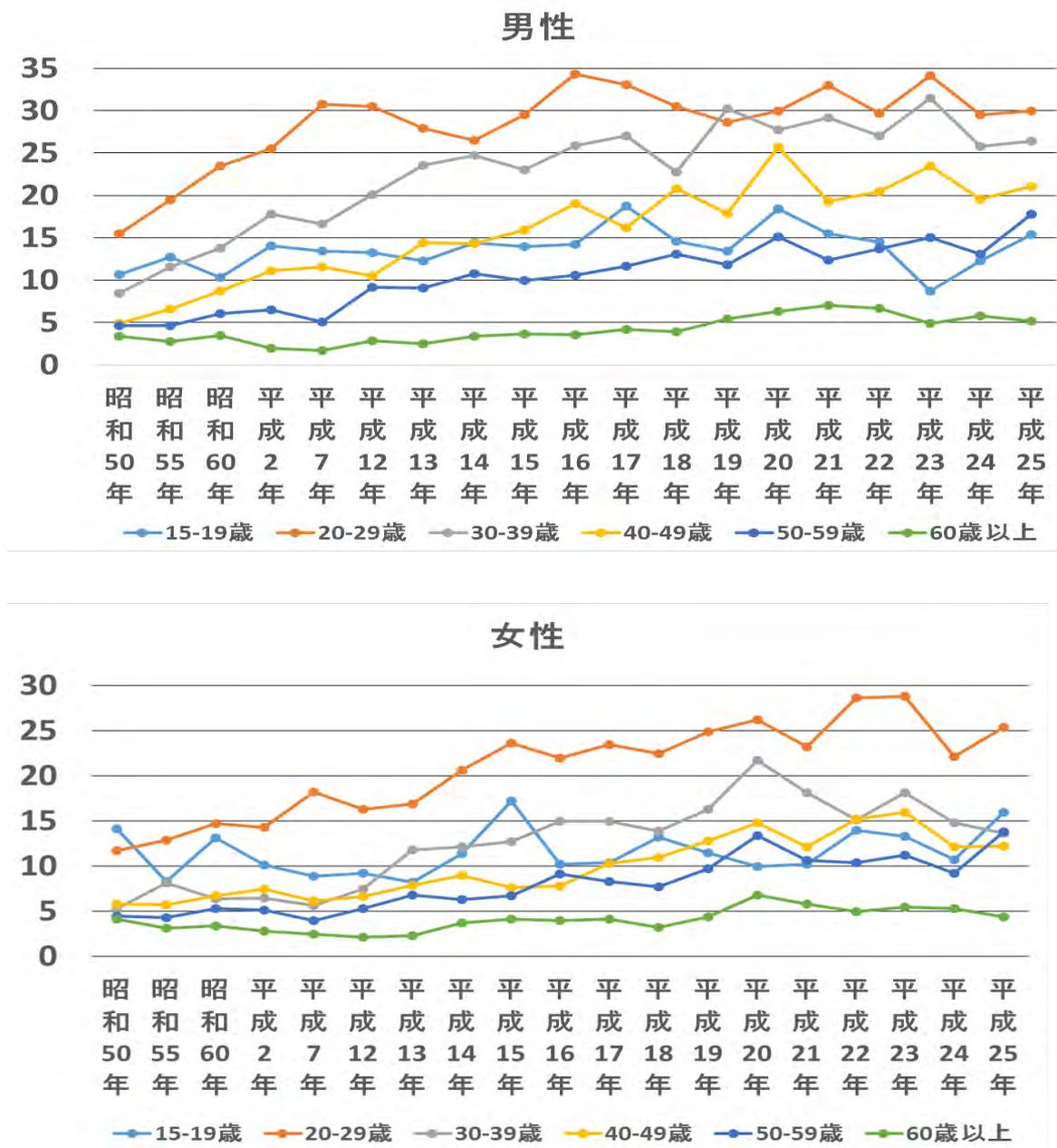


図1. 朝食欠食の年次推移 (平成25年度国民健康・栄養調査より作成)

2. アンケート調査結果

(1) Q1. 朝食を週に何日摂取していますか？

回答結果は、1)ほぼ毎日(66.67%)、2)週5・4日(18.52%)、3)週3・2日(7.41%)、4)週1日(1.23%)、5)食べない(6.17%)であった。

(2) Q2. Q1で「ほぼ毎日」以外の回答者で、朝食を食べない日がある理由(複数回答可)

回答結果は、1)時間がない(40.54%)、2)面倒くさい(21.62%)、3)食べる気が起こらない(21.62%)、4)その他で、食べられない体質、食事をする時間があるなら寝ていたい、土日は起きられない、起きるのが遅い(16.22%)であった。

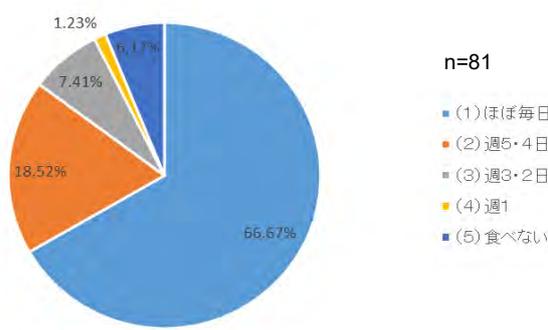


図2 朝食の摂取回数

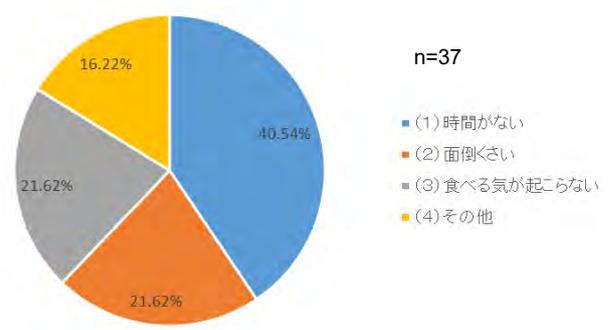


図3 朝食を摂取しない理由

(3) Q3. Q1で「食べない」以外の回答者で、朝食の主食はどのような物を週に何日食べているか(複数回答可)

回答結果は、1)ご飯(51.49%)、2)パン(45.54%)、3)その他(2.97%)であった。また、週に食べている回数結果は、ご飯は、週7(23.08%)、週6(7.69%)、週5(23.08%)、週4(17.31%)、週3(15.38%)、週2(9.62%)、週1(3.85%)であった。パンは、週7(21.74%)、週6(6.52%)、週5(10.87%)、週4(4.35%)、週3(15.22%)、週2(28.26%)、週1(13.04%)であった。その他では、ヨーグルト、シリアル、麺(うどん)という回答であった。

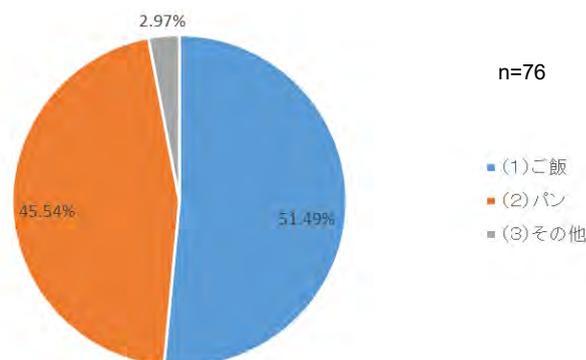


図4 朝食の主食の内容

(4) Q4. Q3で回答した物を食べている理由

回答としては、1)ご飯は、腹持ちが良い、朝はご飯という気分だから、出されるから(用意されているから)、なんとなく食べている、おかず合うから、習慣的、おにぎりなら食べやすいから、お弁当を作った残りだから、という理由であった。2)パンについては、楽だから、用意が簡単だから、お昼がご飯だから朝はパンにしている、土日に軽く食べるため、家族がパン食だから、用意されているから、なんとなく、という理由であった。3)その他は、簡単に食べられる、好きだから、という理由であった。

(5) Q5. 朝食摂取は大切だと思うか?

回答結果は、1)はい(96.25%)、2)いいえ(3.75%)であった。

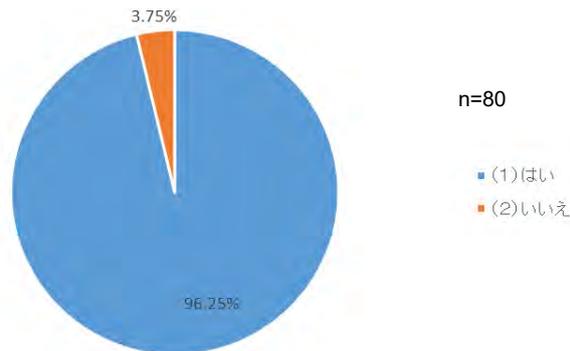


図5 朝食の大切さに関する回答

(6) Q6. ご飯とパンならどちらの方が朝食に向いていると思うか、とその理由

回答結果は、1)ご飯(72.15%)で、お腹にたまるから、ブドウ糖が多いから、お腹がすきにくい、おかずもつくためバランスが良くなる、日本人といたら米だから、といった理由が挙げられた。2)パン(27.85%)で、簡単に食べられるから、用意しやすい、時間がかからない、準備が楽、物によってはパンひとつで野菜も取れるため、といった理由があげられた。

3. 「めざましごはん」について

「めざましごはん」とは、農林水産省が推奨している朝ごはんを毎日しっかり食べることを応援し、それによるお米の消費拡大を図るキャンペーンのことである。その中で説明されていることを以下に記載する。



図6 「めざましごはん」ロゴマーク

(1) 朝ごはんを食べないと?

1) 朝食を抜くと脳や精神に悪い影響

朝食を抜いて学校や職場に行くと、なんとなくイライラしたり、集中力が出なくて、勉強や仕事がかたどらないことの原因は脳のエネルギーが不足していることが関係している。

2) 脳のエネルギーはブドウ糖

脳の活動エネルギーは主にブドウ糖の働きによるものであるが、ブドウ糖は体内に大量に貯蔵

しておくことができず、すぐに不足してしまう。つまり、空腹な状態で起きた朝の脳は、エネルギー欠乏状態であり、朝にしっかりごはんを食べないと、脳のエネルギーが不足し、集中力や記憶力も低下してしまう。

3) 朝はごはん食がオススメ

不足したエネルギーを補うためにも、お米を食べる「ごはん食」を推奨したい。ごはんは粒食なので、ゆっくりと消化・吸収され、なだらかに血糖値を上げて、長時間維持する。つまり、脳にとって非常に安定したブドウ糖の供給源となる。

(2) 朝は時間がないけれど

朝は時間が無いから食べない、食べさせられない。しかし、家で食べられなくても、オフィスや職場、学校に行くまでの間に、朝ごはんを摂るチャンスはいくつもある。場所が変われば、メニューも気分も変わって、新しい1日をスタートできる。

1) 「家アサ」スタイル

「朝食」など朝食メニューの看板が目立つようになってきた駅構内は、冷奴や焼き鮭、小鉢などの朝食メニューが充実してきている。家で作るより楽で、リーズナブルなのも嬉しい。特に、食べ終えたら学校や職場まですぐ行けるように「着駅」での摂食が良い。

2) 「駅ナカ」スタイル

脳の活動エネルギーは主にブドウ糖の働きによるものであるが、ブドウ糖は体内に大量に貯蔵しておくことができず、すぐに不足してしまう。つまり、空腹な状態で起きた朝の脳は、エネルギー欠乏状態になっている。朝にしっかりごはんを食べないと、脳のエネルギーが不足し、集中力や記憶力も低下してしまう。例として、売店でおにぎりとお茶を購入するなどが挙げられる。

3) 「店ナカ」スタイル

駅で食べるのも、職場の席で済ませるのも手軽で良いが、たまには早く起きて、ゆっくり過ごしたい。そんな時に、ファミレスやカフェなどでの食事は少しリッチな気分にもなる。メニューも豊富で、幸せ気分を1日をスタートできる。

4) 「席アサ」スタイル

朝は、少しでも長く寝ていたいのが、朝食を摂らないと昼までもたない。そんな時に、コンビニや駅の売店などに寄り道し、始業前に自分の席で手軽に朝ごはんを摂取できる。

(3) 朝食は9時までに

朝ごはんを食べる時間にも、少し気を遣ってみる。目安の間隔は3時間で、お昼ごはんの時間から逆算すると、9時までに朝ごはんを食べれば、ベストなバランスで栄養をチャージできる。毎日習慣づけることで、快適な朝が過ごせるはずである。

朝に食べたごはんは、健康な成人男女であれば約3時間で消化されてしまい、その後、ブドウ糖の濃度は下がっていく。昼食を12時に摂るとすれば、その3時間前、遅くても朝9時までにごはんを食べると、良い間隔でブドウ糖が補給できる。

(4) めざましデータBOX

ごはんを食べることで勉強、仕事、スポーツ、さらにメンタル面でも大きな差が出る。

1) 朝ごはんは勉強・仕事の集中力アップ

朝食をきちんと食べる習慣のある学生ほど、テストの正答率が高い傾向がある。脳の唯一のエネルギー源はブドウ糖であるため、ごはんをしっかりエネルギーチャージをすることで勉強・仕事の集中力がアップする。

2) 体力テストの結果でも朝ご飯が良い影響を与えている

朝ごはんは運動能力や体力アップにも効果を発揮する。スポーツや運動にも、ごはんが頼もしい味方となる。

3) 朝ご飯でイライラを解消

慌ただしい現代社会の中、朝ごはんを食べる習慣がイライラを抑える事にもつながる。

4) 朝ごはんはやる気の源

勉強や仕事の成績を左右する「やる気」で、なんだかやる気がおこらない、そんな時、朝ごはんを食べることから始めてみる。

5) 朝ご飯を食べると太る？

「太りたくないから朝ごはんは食べたくない」と思っている人も多いが、実は朝ごはんを毎日食べると答えた人のほうが肥満傾向率は低い。ダイエットを気にする人は、適度な量の朝ごはんが効果的である。

4. 考察

朝食欠食の状況・推移については、昭和50年代から平成7年頃までの20歳代男性の朝食欠食が急カーブで増加している。これは、朝食の時間も惜しみ仕事に行くというような高度成長時代の経済社会を反映していると考えられる。バブル崩壊後の増加や減少も経済社会現象(リーマンショック等)の影響によるものと考えられる。

女性の場合は、20歳代の欠食率増加は、高度成長時代から女性の社会進出が進み、男女雇用均等法により、男性並みの仕事や勤務体制による多忙さが増したことが要因と考えられる。また、平成10年以降はタレント、アイドル等の影響もあり痩身思考が広まった影響と考えられる。特に女性の場合は、結婚・妊娠というライフステージの変化に対し、朝食欠食によるエネルギー・栄養素不足は身体に大きな影響を与えるため、朝食欠食の改善を進める必要があると考える。妊娠中のエネルギー・栄養素不足は胎児の成長にも影響し、低出生体重児になり易く、そのような子どもは将来成人してから、生活習慣病(肥満、糖尿病)になり易いと言われている。

この様な状況を踏まえ、本学学生の朝食摂取状況を特に主食についてアンケート調査をした。

「Q1. 朝食を週にどのくらい摂取しているか？」については、朝食の摂取率のほぼ毎日摂取している人が66.6%と半数以上の人が朝食をしっかり取っていることがわかり、週5-4日摂取を含めると80%以上になることから、ほぼ望ましい摂取状況であると考えられる。

「Q2. 朝食を食べない日がある理由」からは、朝食欠食の理由として、時間が無いという事を挙げた者が最も多く、「Q5. 朝食摂取は大切だと思うか？」では、大切であると96.25%が回答した。このことから、朝食は大切であるけれども、摂取するには「時間がない」と4割以上の回答があった。栄養教育モデルであるKAPモデルから考えると、「朝食は大切」という「知識」はあり、朝食を取ろうとする「態度」まではあるが、実際に朝食摂取するという「行動」ができていないため、摂取時間を上手く作れば朝食の摂取率が上がると考えられる。例として、早く寝て早く起きるようにする、前日に支度をしておく等について、改善すると朝食時間が作れるのではないかと考える。早寝早起きは生体リズムにも適しており、朝日を浴びることで脳に「朝が来た」という信号を送り体内時計をリセットする効果がある。そして朝食を摂ることでエネルギーが確保され、体温も上がり、仕事や勉強への準備が整うのである。

「Q3. 朝食の主食にどのような物を週に何日食べているか」では、ご飯の方が数パーセント多いもののパン摂取とほとんど差が見られなかった。ご飯(米)離れの現実が示されたと考える。

「Q4. Q3で回答したものを食べている理由」のパンを摂取している人の理由やQ6でパンの方が朝食摂取に向いていると回答した人の理由に、用意に時間がかからないこと、簡単に食べられるという理由があったが、Q2の時間が無いこととも関連して、ご飯が朝食に向いていると思うが時間が無いからパンを摂取している、という人が多いのではないかと考えられる。

「Q6. ご飯とパンならどちらの方が朝食に向いているか」では、ご飯の方が断然多かった。その理由として、お腹がすきにくい(腹もちが良い)ということが挙げられていた。これは、「めざましごはん」の説明にもあったが、ご飯は粒食で消化・吸収がゆっくりであるためであり、血糖値の上昇もゆっくりとなり、糖尿病患者にも推奨されていることから好ましい食事内容と考える。また、朝食にご飯を食べている理由の中で、おにぎりなら食べやすいからという理由があったが、この理由から、自宅で朝食を摂るのではなく、コンビニ等でおにぎりを買って学校に来てから食べている人もいると考えられる。

以上のアンケート結果全体から、ご飯の方が朝食に向いていると思いつつもパンを摂取している人や、時間が無いから朝食欠食をしまっている人等には、朝食に時間をかけずにご飯を摂取する為に「おにぎり」を食べてもらいたいと考える。前日の夜に作っておけば朝に時間をかけずにご飯を食べることができる。暑い日ならば牛乳を、寒い日であれば味噌汁を用意して手短かに朝食を摂取できると考える。どうしても時間が無く家で作れない場合には、コンビニでおにぎりや野菜ジュースや牛乳を購入して、「めざましごはん」で説明している「席アサ」スタイルで摂取すればよいと考える。

「めざましごはん」で説明している「駅ナカ」・「席アサ」スタイルは現実にも見られる。このキャンペーンの趣旨は、朝食を摂取することは大切であり、その主食としてご飯を食べることを推奨するだけでなく、米の消費拡大を図ることも含まれていると考える。平成27年食糧自給表を見ると、昭和35年は国民1人・1日あたり1106kcal消費していたが、平成27年では534kcalと約半分の消費であり、現代人の米離れが進んでいることを如実に示している。米の摂取量が低下している中で、油脂類・畜産物の摂取量が増加している。エネルギー摂取を米(穀類)からではなく、油脂類や畜産物からのエネルギー摂取が増加することで脂質の割合が増え、理想的なPFC比が成立しなくなり、それによる肥満や生活習慣病の発症・重症化の増加が推測される。

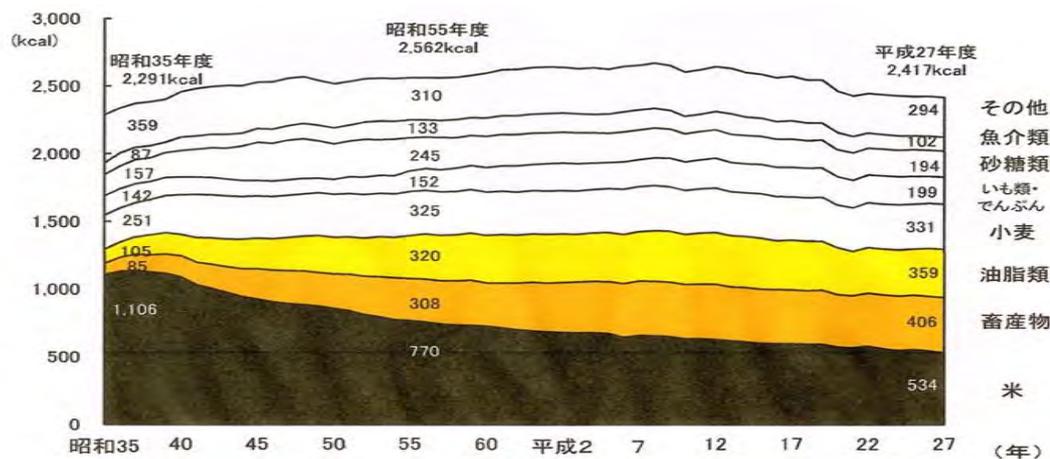


図7 食生活の変化 (平成27年食糧自給表)

5. おわりに

国民健康・栄養調査の項目の一つである朝食の欠食率が増加している報告から、対象者と同年代の本学学生に対し朝食摂取状況(特に主食に関して)のアンケート調査を試みた。その結果、ほぼ毎日と5-4日/週摂取者も含めると80%以上になり、ほぼ望ましい摂取状況結果であった。朝食の主食内容としては、ご飯の方が数パーセント多いもののパン摂取とほとんど差が見られなかった。ご飯離れ(米離れ)が反映されているとはいえ、朝食としてはご飯が向いているという回答が70%以上であった結果は、ご飯の特性から考え妥当である。朝食摂取ができない理由として、時間がないという事が一番にあげられたことから、「早寝・早起き・朝ごはん」で生体リズムにも適している生活リズムを確立することが大切である。アンケート全体の結果として、朝食は大切だという「知識」、朝食を食べるようにする「態度」までは実現しているが、朝食に向いているご飯を食べるといふ「行動」が欠けていると考える。自宅での朝食摂取ができないのであれば、少なくとも「めざましごはん」でも奨めている「駅ナカ」・「席アサ」スタイルの朝食を摂取してほしい。朝食欠食の改善は生活習慣病予防にも繋がっていることを認識されたい。

「開示すべきCOIはない」

引用文献

- 厚生労働省：平成28年度「国民健康・栄養調査」の結果http://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-10904750-Kenkoukyoku-Gantaisakukenkouzoushinka/kekagaiyou_7.pdf(参照2017/11/13)
- 厚生労働省：平成25年度「国民健康・栄養調査」の結果<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kenkou/eiyoudl/h25-houkoku-10.pdf>(参照2017/12/4)
- 農林水産省：「めざましごはんとは？」<http://www.maff.go.jp/j/seisan/kakou/mezamas/about/>(参照2017/11/20)
- 福岡秀興、山崎晋一郎、塚本裕子：「成人病胎児期発症説(Barker説)をしっていますか」『助産雑誌』2003;57, 9:722-727
- 福岡秀興：「胎児期の低栄養と成人病(生活習慣病)の発症」『栄養学雑誌』2010;68, 1:3-7.
- 中坊幸弘、木戸康弘 編「栄養科学シリーズNEXT 応用栄養学 第3版、14. 生体リズムと栄養」(株)講談社、東京、2013：134-140.
- 農林水産省：平成27年度食料需給表 結果の概要 食料需給の動向、<file:///C:/Users/162017/Downloads/h001-27-a2.pdf>(参照2017/12/18)

研究ノート

「子どもを援助する力」を育てる研究 —図画工作の指導を通して— A study of cultivating “the students’ skills to support children” —Through the guidance of drawing and handicrafts—

大野 琴絵 国際学院埼玉短期大学教育研究所

本研究では、図画工作を通して学生の「子どもを援助する力」を育てるため、制作過程を記録する筆者の自作のテキストを活用し、全15回の授業を行った。テキストの内容は、以下の13項目である。「テキスト活用方法」「幼児の造形活動と造形的発達についてのまとめ」「発達段階に合わせた保育者の援助の仕方」「ワークシート」「それぞれの素材の特徴」「特徴を活かした遊び」「用意するもの」「スケッチ案」「作り方」「制作にあたり気をつけたこと」「みんなの作品を見た感想」「その材料にあった保育者としての援助や教育の仕方」を記録させ、授業で制作した作品の「写真添付欄」を設けた。制作はシラバスの内容に合わせ、それぞれの材料を使い、毎回の授業にテーマを設け実施した。全15回の授業を通して学生の理解・関心がどの程度高まったのか検証を行った。

キーワード：制作、活動、ターゲット、子ども、テーマ、計画、具現化

1. はじめに

授業を始めるにあたって、学生から「私、制作や絵を描くのが下手ですが成績も出来上がった作品の出来栄だけで評価しますか」という質問があった。するとその他の学生たちも口を揃えて「図工は得意な人だけが成績が良いイメージ」と訴え始めたのだ。そこで、造形の授業に対する学生の意識を把握するためのアンケートを実施した。その結果、以下のような回答がいくつかあった。

① あなたは「造形美術(図画工作)」についてどのようなイメージをもっていますか？

| |
|-------------------------------|
| 上手い・下手がわかってしまう、下手な人の成績が低いイメージ |
| 不器用な人にとっては苦手作業 |
| センスで成績が落ちてくるイメージ |

図1：造形美術に関する学生の意識アンケート①

本学の図画工作Ⅱの授業は選択科目である。学生は「苦手だけど制作することは嫌いではない」「好きではないけど、将来のために必要と思うから履修した」等様々な理由により履修をしたようだ。中学や高校で学んだ「美術」は一生懸命制作をしても評価が自分の頑張りに伴わないこと

に、不本意な思いを感じている学生が多いということが分かった。

一方、「幼児のつくる活動をみると、運動能力・知的能力・イメージする力・感情などの発達と深くかかわり、活動とこれらの能力は互いに依存関係にあり、発達段階に応じて適切な活動をさせることが教育上大切であることがわかる。*1」ため、図画工作は子どもの成長過程になくはならない活動である。したがって、今は不本意な思いを懐いている学生も、保育の現場に立てば、図画工作の指導の力量を必ず問われることになる。保育者を目指す者にとって、図画工作の指導力を高めるための学びは欠かせないものであると言える。

そのため、本授業は「美術」の授業ではなく、あくまで「造形表現活動の取組にあたり、保育者として子どもに援助する方法を学ぶ」ことに重点を置き授業を行う旨を学生に伝えた。制作の過程やそれに伴う考察が非常に重要であり、出来上がった作品に対してのみの評価を行わないため、テキストを作品や記述でしっかり埋めるように指導した。すると、図工を得意と感じる学生はそのような作業は「めんどくさい」と口を揃えて訴えたが、図工が苦手な学生は「良かった」と安堵の表情と発言があった。

そこで、本授業では、図工を苦手とする学生がなぜ苦手意識があるのか、その苦手意識をどのように変化させるか、自分自身が苦手と感じるものをどのような手段や声掛けによって興味を持たせるのかを踏まえて、指導の工夫を行うこととした。また、図工を得意とする学生に対しても能力の活かし方や発展の仕方、応用の仕方等も含め指導を行うことを目標とした。

保育者を目指して造形表現を学ぶ学生が、自分の得意・不得意の問題だけにとらわれていて、保育の場に立って子どもたちの図画工作の活動を援助するという意識が持っていないのは、大きな問題であると言わざるを得ない。このため本研究では、図画工作の活動の中で子どもたちを援助する学生たちの力を育てるため、授業内での指導の工夫を通して、図画工作の授業において学生たちの成長過程や考え方の変化及び援助する力が身についたかを検証することとした。

2. 研究の方法

2-1 調査対象及び時期

平成 30 年度後期授業、本学幼児保育学科 1 年、図画工作Ⅱ履修者 48 名を対象とした。調査は、平成 30 年 9 月～平成 31 年 1 月に実施した。

2-2 調査方法

(1) 造形美術に関する学生の意識アンケートの実施 ①

学修前に学生達が図画工作についてどのようなイメージや概念を持っているか調査を行った。

【アンケート内容】

- ①あなたは「造形美術(図画工作)」についてどのようなイメージをもっていますか？
- ②子どもにとって「造形美術(図画工作)」はどのような影響を与えると考えますか？
- ③あなたの幼少期を思い出して、どんな「造形美術(図画工作)」の活動が印象的ですか？
- ④保育者として、子どもとどんな「造形美術(図画工作)」を行いたいですか？
- ⑤保育者の立場から「造形美術(図画工作)」で気を付けるべきことはどんなことだと考えますか？

⑥保護者の立場から「造形美術(図画工作)」で気を付けるべきことはどんなことだと考えますか？

⑦「図画工作Ⅱ」の授業への意気込みを教えてください。

(2) 授業内指導及び観察

検証授業では、自作のテキストを使用した。第1回の授業では、「新造形表現(理論・実践編)」及び「新造形表現(実技編)」を教科書として使用した。造形表現内容の構成・幼児の立体造形の発達段階の特徴が主な学習内容である。幼児の年齢、発達段階に即して、保育者にとって必要な援助方法を講義し、講義内容に沿ったワークシートを活用して学習内容の定着を図った。発達段階によって幼児の活動できる範囲や行動の内容は異なり、道具も素材も変わってくる。これらの事実は、これから幼児の図画工作を指導するに当たって、極めて重要な基本知識となる。この点を踏まえて授業に臨むように学生に伝えた。

第2回以降の授業については、シラバスに準じ新聞紙・紙コップ・紙皿・粘土等様々な素材の材料を使用し、制作を行った。その制作過程等をテキストに記載するよう指導した。

テキストはこう活用しよう！

① スケッチは作品を制作する前に！

- ・イメージを形にする力を育む
- ・イメージ通りに作品が完成しなくても OK！出来なかった、しなかった、その過程がとっても重要！どのような手法に切り替えた、なぜやめたのが大切！

② みんなの作品を見て感想を書く意味

- ・発想の共有！自分には思いもつかないような発想が沢山！
- ・あなたはどのような声掛けをする？

→上手な子・上手く作れなかった子、子ども同士で「こっちはたくそ〜」など喧嘩に発展したら？それを防ぐには？？どのようにほめてあげる？

③ 保育者としてどんな援助や教育をしますか？とは？

- ・「いつ・どこで・だれと」を想像しよう！
- ・一緒に作るの？作ってあげるの？遊ぶだけ？片付けは？
- ・シチュエーションは？狭い部屋で？大きい部屋で？
- ・人数は？何歳児をターゲットに？友達同士で？先生も一緒に？
- ・作っているとき、遊んでいるときに怪我をしないようにするには？
- ・遊んでいるときに喧嘩をしはじめてしまったら？

※例えば1つしか作らなかつたら取り合いになったり、遊んでいるときに他の子に奪い取られて泣いちゃったり・・・いろんなことが想像できますよね！

造形活動は楽しいだけじゃない！頭の体操にもなります！そして、時に危険で、時に感動する！安全で楽しくためになるそんな造形活動にしましょう！

あなたの「理想の保育者」をここに書こう！



図2：テキストの活用方法

(3)テキスト中間提出

全15回の授業内の第7回を折り返し地点とし、テキストの中間提出を行った。学生のこれまでの授業の記録及び考察を添削する。曖昧な表記を具現化するように赤で1人1人チェックを入れ、最終提出までに直すよう指導した。

(4)造形美術に関する学生の意識アンケートの実施 ②

最終授業日に学生達が図画工作についてどのようにイメージや概念の変化があったか調査を行った。なお、内容は「造形美術に関する学生の意識アンケートの実施 ①」とほぼ同様のもので、学生には最初の授業時にとったアンケートの質問項目が一致している項目がある旨は知らせていない。

【アンケート内容】

- ①あなたは「造形美術(図画工作)」についてどのようなイメージをもっていますか？
- ②子どもにとって「造形美術(図画工作)」はどのような影響を与えると考えますか？
- ③保育者として、子どもとどんな「造形美術(図画工作)」を行いたいですか？
- ④保育者の立場から「造形美術(図画工作)」で気を付けるべきことはどんなことだと考えますか？
- ⑤保護者の立場から「造形美術(図画工作)」で気を付けるべきことはどんなことだと考えますか？
- ⑥「図画工作Ⅱ」の授業を受けた感想を教えてください。

(5)テキスト最終提出

3. 検証授業の概要

授業の構成モデル

10:40~10:50 材料及びテーマ内容等の説明

10:50~11:50 制作時間・個別指導

11:50~11:55 他者の作品を見る

11:55~12:10 片付け及びテキスト記入時間

題材材料によって、テーマやターゲットを変え学生たちが自発的に考え作品を制作するように指導を行った。

表1: 授業内容(一部抜粋)

| 授業回 | 材料 | 内容 |
|------|---------|---|
| 第2回目 | 新聞紙 | 個人の作品制作(30分)・チームでの作品制作(30分) |
| 第6回目 | 紙皿 | 小人数・大人数×3歳・4歳・5歳×収納・おもちゃ・ゲーム |
| 第7回目 | 発泡スチロール | 得点又はバランスのゲームをチームで制作 ※30分以上子どもが飽きずに遊べるもの |
| 第8回目 | 封筒 | 子どもが主体となった「贈り物」の制作 贈る相手は誰でも可(両親・祖父母・兄弟・姉妹・先生等) |

テキスト記載内容

1. 題材材料の特徴を考えて書き出しなさい。
2. 題材材料の特徴を活かした造形遊びを考えて書き出しなさい。
3. 用意するもの
4. 制作するもののスケッチ案・作り方を書きなさい。(作品名・作業時間)
5. 制作するにあたって気をつけたことを書き出しなさい。
6. みんなの作品をみてみよう！(見てみた感想を書きなさい)
7. 「題材材料を使った造形遊び」においてあなたは保育者として幼児にどんな援助や教育をしますか？
8. 作品写真添付「作品名：(学生記述)」

制作する作品題材

シラバスに準じた材料を授業回数ごとに使用し、あらかじめ、保育現場で活用されているサイトやアプリを紹介した上で、保育者や保護者が投稿した作品の中から、学生自身が「これを作りたい」と思う題材を選んでもらい、各自自由に制作を行う。この時、必ず何歳児向けなのかターゲットを定め、時間内に仕上がるもの、今ある材料で出来るもの、危険を伴わないもの、以上の点に留意して制作を行う。

到達目標

- ・自分の力で考え計画する能力が身につく
- ・情報整理能力が身につく
- ・自分の考えを具現化し、相手に伝える能力が身につく
- ・子どもを援助する力が身につく

4. 授業内指導の工夫取り組みの内容

4-1 テキストの活用

テキストの役割は「自分が後で見返した時にわかるように」、「作り方等誰が見てもわかるように」、「保育者になった時に指導案等を書く際に自分の考えをまとめられるように」、「保護者に子ども達の園での様子を文字で具体的に伝えるための練習」である旨を学生に伝え配布した。この一冊が学びとなり、後に残しておけるものであるので、今単位を取るために空欄を埋めるのではなく、保育者になった自分のためにしっかり書くように指導した。

作り方は図やイラストを使い、言葉を添えて書き込むよう指導を行った。具体的に何枚使用するのか、何センチ切るのか、折り込むのは長辺なのか短辺なのか、お手本は折り紙の折り方の本を参考にしよう、また、実際に制作にかかった作業時間も書き込むように指導した。

制作に必要なもののうち、あらかじめテキストに記載した以外のものについては、各自でテキストに追記して書き込むよう指導を行った。

他の作品を見た感想は、具体的にどんな作品があって、どのようなところを真似したくなったのか、後で自分自身が見返して分かるような言葉で書くように指導を行った。

図画工作Ⅱ 第2回 新聞紙を使った造形遊び

新聞紙の特徴を知り、その特徴を活かし造形遊びを体験

破る、反る、折る、丸める、柔軟に形を変えられる
ひねる、つる、見せる、散らかる

教科書 新造形表現(実技編) p35~p50

1.新聞紙の特徴を考えて書き出さない。

ワザワザ折るのが楽しい、広げると大きい、色味がいろいろある

平気な顔で折る、丸く折る、水に浸ける
平気な顔で、いつか遊ばせる、防災な効果
存在、小冊子がある、おもしろい

2.新聞紙の特徴を活かした造形遊びを考えて書き出さない。

例) 新聞紙を4つ折りにして2枚を折る。周りを破り広げる。

例) 新聞紙の2枚を折る。

その形から、色を季々、見せるもの(動物の)を描く。

■用意するもの

- ・新聞紙
- ・のり
- ・セロハンテープ

・はさみ

① リサイクルの観念を育む

② 創造性を育む

③ 安全

④ 多様な性質

⑤ 柔軟な性質(音や感触など)

⑥ 運動が得意

⑦ 頭を働かせる(知・体・心)

3.制作するもののスケッチ案・作り方を書きなさい。

作品名: お団, けん玉

作業時間: 20分

もっとも良く
おかりやすく書いてます



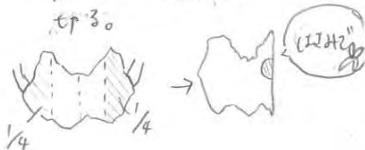
< お団 >

① 新聞紙を2つ折りにして、周りをビリビリ破る。(手紙)

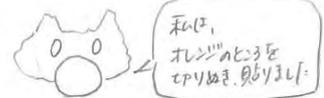


何枚?

② 広げたら、1/4くらい折って、目にしぼりこぼりを半月状に作る。



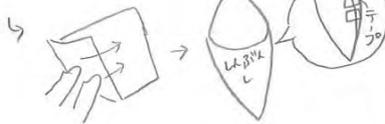
③ 口はいい記事のところにコピー板紙(はた)のりで見える。



私は、お団の口をコピー板紙で作りだす。

< けん玉 >

① 4つ折りにして新聞紙を花束のブクアのように、くるくる巻く。ピラピラしたところをテープで見える。



② 新聞紙を小さく丸め、ピエールは30cmくらい長いくらいつる(丸めたものと、テープで見える)。



③ ピエールの端を太く丸くして、作った新聞紙の花束が通る。(上は)

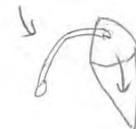
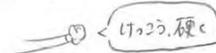


図3: テキストへの学生の記述状況①

4-2 授業者による制作過程における声かけ指導

子どもに援助する前に、学生自身工作が苦手であり、不得意な学生も多いことが最初のアンケートでわかった。苦手なことを他者に教えることは非常に難しい。そこで学生が図画工作を行うにあたり、制作のこつや工夫の仕方のアドバイスをを行いながら、子どもにもわかりやすいような援助の仕方を指導した。

クリスマスカードを制作する授業の中で、中には絵が上手く描けない学生もいた。そこで、「絵が得意でないのなら無理して描こうとしなくて良い」と伝え、折り紙の表紙のくまの絵を切り取り、「このように、既存のものを応用して貼り付けても良い」とアドバイスした。すると納得して、最終的に仕上げた作品を筆者に自慢げに見せてきた。そして「手作りっていいですね。図工は苦手でしたが、こんなにも楽しいんですね。」と話してくれた。

また、年賀状を制作する授業では、亥年なのでイノシシを題材にする学生がほとんどであった。クリスマスカードの時と同じく、絵が描けないと悩んでいる学生に対し、「絵を描こうと思わず、このイノシシを図形として捉えてみよう」とアドバイスを行った。「このくらいの大きさの丸を書いてみよう。そうしたらその半分の大きさの丸をこの距離感で書いてみよう」というような声かけをしたところ、とても可愛いイノシシを描くことができ、本人もびっくりしたようだ。「これだったら描けます」と自信をもった様子だった。授業者の声かけや、具体的なアドバイスによって、絵を描くことに対する苦手意識を緩和することが出来た。

粘土造形の授業では、「園長先生からの指示」という形で活動の条件を提示した。内容は、「30分間子どもたちと一緒に粘土遊びをすること」。この条件に従って、粘土を使った造形活動の目録を書かせ、その内容に沿って各自が30分間の粘土造形を行った。その際、「すべて自由にやらせる」ということはせず、自由に触ったあとも必ずテーマをもたせ作ることを条件に挙げた。その中で「動物を作る」というテーマを設けたが、上手く作ることができないと訴えかけてきた学生がいた。実際にその学生が制作していた動物は、「物体」であり、何を制作したのか見てもわからない状態だった。そこで、「今、貴方ができないと感じていることは子どもも同じ。だったら、その子が出来るような援助を行おう」と声かけをした。それに伴い、「では、まず粘土を手のひらでころころと転がしてみよう」「次に出来上がった丸を手のひらでえいっと潰してみよう」「ほら楕円形ができたよね。これが顔になるよ」「顔に使った量の半分を同じ手順で2回やってみよう。そしたらこれが耳になるよ」「今度は手のひら全部を使って手をこすり合わせるようにして粘土を細長くしてみよう。これをちぎって・・・ほら目になった」「これなら子どもにもできるよね。こんなふうにわかりやすく援助をしてあげようね」と伝えると「すごい」と目を輝かせたのだ。

また、制作の内容や条件によっては、活動内容に対する子どもの興味を保つことが難しくなる場合もある。そうしたときは、「子どもはうつりかわる工程に目を輝かせるよ」と、さらにその発展を考えさせた。新聞紙でなわとびを作った学生チームに対しては、更にその縄を長くし、大縄に発展させ、大縄で遊んだ後は、それを輪にし、輪くぐりの遊びへ発展できると指導した。

発泡スチロールの授業では、30分以上子どもが飽きずに遊べるバランスか得点のゲームをチームで制作しなさいという題材のもと行った。水に浮かべた発泡スチロールを船にし、息を吹きかけ離れた場所にいる動物たちを乗せてまたスタート地点に戻るという作品だった。しかし、それでは30分以上持たないと判断した筆者は、まず、一度にたくさんの動物たちを船に乗せられては

すぐに終わってしまうため、子どもたちがチームになりリレーのように行うよう指導した。また、何のために船に乗せるかを明確にするために「無人島から動物たちを救い出せ！どっちがはやくレスキュー出来るかな？」というテーマを掲げ、子ども達に助けるという協調性や仲間力で力を合わせる事、順番を守る事など、このゲームで学べるようになることを指導した。しかし、それでも30分に達するには行き詰ったため、もう少し考えるよう指導を行うと、学生達は船をパズルにし、パズルを組み立ててからレスキューを行うように考えたのだ。パズルを行うことで必要物資を積み込むというような疑似体験や、パズルを行うという知育にも繋がるため、非常に優れた作品になったと筆者は考える。また、学生たちも満足しており、他の班の学生たちからも称賛される作品となった。

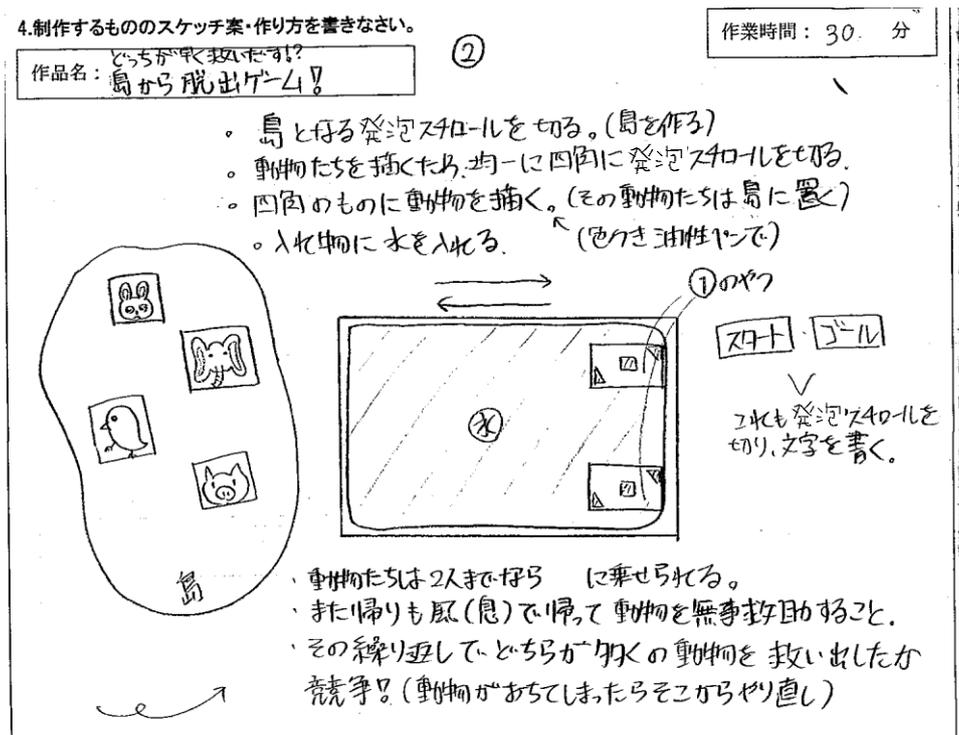


図4：テキストへの学生の記述状況②

毎回の授業で、活動のたびごとに、「あと〇〇分で授業が終わりますよ」と声をかけ、時間内に終わることができないような学生には、もう少し大きいパーツを作って終わらせることを目標に頑張るのか、自宅に持って帰って制作を行うのかを選ばせ、自宅に持って帰るといふ学生には、それが仕事になっても同じことだということを伝えた。そうすると、今頑張るといふ学生と、「私はこだわりたいので、仕事場に帰っても作業を続けます」といふ学生に分かれた。「目の前で作って」といふ子どもに対しては、子どもは待ってくれないから、制作するものによっては時間内に終わらせることも重要であるという指導も行った。

「テキストの記入が面倒」と口にする学生に対しては、「これだけしか書かなくて良いですか」と、記入を促す声かけをする。「とにかく単位さえ取れば良いので」といふ学生に対して、「保育者になったら指導案等毎日書く事になるので、今はその練習をしている。そして今、それに対して私はアドバイスをしている。仕事をしたら面倒だからと言ってやらないわけにはいかない。

何も書いていなければ、アドバイスは出来ないけれど、書いてあればそれに対しアドバイスを
行う。今アドバイスがほしくないのであればそのままかまわない」という指導をする。こうした
働きかけの結果、学生たちは少しずつ意欲的な姿勢を見せるようになった。

5. 結果

授業開始当初、学生たちは図画工作を美術として捉えていた。しかし、この授業、この活動は
子どものためであるということを伝え続けた結果、授業を重ねる毎に作品の制作過程を見てい
ても、学生たちが自分の作りたいものを作るのではなく、自分が定めたターゲットに沿う子ども
のための作品を制作するようになっていた。

最後にアンケートをとった。アンケートを取る際、こちらからは「子どものための授業だっ
たのか書いてください。」等といったことは一切言わず、記入してもらった。すると、次のような
アンケート回答が出たのだ。一部抜粋したものを掲載する。

⑥ 「図画工作II」の授業を受けた感想を教えてください。

身近なもので、色々な作品を作り、自分が想像している物を先生
のアドバイスを採用し、良い作品を作る事ができました。
子ども達に教えるにあたって、どんな事に注意を要するか、どん
な事を子ども達に理解させるかを理解することができました。

授業を受けながら、たら新聞紙で粘土を作ることをその物の特
性を知ることほなかつたと思ひます。こんなことに気を付けてら
い先生がしつかり教えてくれたので担任も、たときに今回のこと
も生かして図画工作を楽しいと子ども達に教えるあげられる先生
になりたいてです。

保育現場での製作活動は絶対利から利を得たら良いのか
分らなかつたけど、この授業を通して、実際に作ってみると
それなら子どもでも簡単に作れると発見できた。これは、
保育者が「援助しなければならぬ」として、様々なことに気が
つくことができてきました。そして、自分自身も工作が好きになりました。

・子どもたちの造形表現 手指の動きの大切さが改めて分かりました

・これからの活動が 年齢に合わせた目標があること 実習などで学びたいと思ひました
また時間や準備が済むなをレポートなどに書いて 手元におけるのが良いと思ひました

図5：造形美術に関する学生の意識アンケート②-1

⑥ 「図画工作Ⅱ」の授業を受けた感想を教えてください。

最初は自分が楽しいだけかと思いましたが、全部子どものためだったんだと思ひ知りました。

将来のためになる授業だと思ひました。

。様々な活動をやらせてもらい、とても楽しかったです。

。日ごとに目的があってそれに見合うものを考えるのは大変だったけど勉強になったし、他の子の作品を見て学べる事も多かったです。

。とても楽しい授業でした。ありがとうございました。

「自分の作りたいもの」かつ「子供もでも作れる(遊べる)もの」というのは意外とむずかしかったです。でも、様々な素材で様々なものを作れた経験は、きっと今後には生かせると思ひます。

図6：造形美術に関する学生の意識アンケート②-2

6. 考察

本研究の目的は、「図画工作の指導を通して、子どもを援助する力を育てる」ことであり、それに伴い指導の工夫を行った。最終着地点を「作品を完成させる」ことではなく、「制作活動が子どもにどのような影響を与えるか制作課程を踏まえ記録し、残す」方針の元、全15回の授業を行った。見た目が綺麗な作品を制作することが目的ではなく、大事なことは「子どもにとってどのような援助を行うか」なのである。これらのことを繰り返し学生に伝え、常に「何歳児に向けた制作活動であるのか」を学生になげかけ、ターゲットを絞り制作の目的を明確化させた。

検証授業の結果やテキストへの学生の記述状況からは、保育が仕事になるということを毎度の授業で伝え続けた事が学生の制作の視点や意欲として現れたと考えることができる。

本研究の結果、保育者を目指すものの学びの中で、図画工作において子どもを援助する力を育てるために、テキストの活用含め、「4-2 授業者による制作過程における声かけ指導」で述べたような指導法が効果的であり、これからの保育者を育てる学修方法として必要であることが示唆された。

7. おわりに

「この授業が一番好き」と言ってきた学生がいた。それに対し理由を尋ねると「図工が苦手な私でも、先生は図を使ったり、文字で書いてくれたり、いつもわかりやすく教えてくれて、図工が楽しいと思えたからです。そして、本当に将来のためにやっている授業だと思えました。」と

答えた。必ずしも全員図画工作が得意なわけではない。まずは、学生本人の苦手意識を緩和して、学生自身が楽しいと思える活動にすることが非常に重要であることが改めてわかった。自分が出来なかったこと、作業中危ないと感じたこと、これなら出来そうと思ったこと、子どもが興味を持って遊んでくれるか、長く遊べるものなのか、を自分が体感し、子どもにどう伝えるのか、どうやったら伝わるのかを考え学びにつなげることが図画工作の授業で最も大切であると言える。

謝辞

「図画工作Ⅱ」の授業を受講し、アンケート公表に同意したすべての学生に感謝する。

引用文献

*¹ 編著 花篤 實・岡田 愨吾『新造形表現 理論・実践編』三晃書房 2018年 p35

参考文献

編著 花篤 實・岡田 愨吾『新造形表現 理論・実践編』三晃書房 2018年

編著 花篤 實・岡田 愨吾『新造形表現 実技編』三晃書房 2018年

編著 岡田 京子『学び合い高め合う「造形遊び」』東洋館出版社 2017年

研究ノート

保育者養成校における教育方法論の取り組み

－電子紙芝居の作成と評価－

**Approach of Teaching Methodology at Childcare Center training
School : Creation and Evaluation of Electronic Picture-Story Show**

中平浩介 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

幼稚園教諭二種免許取得に必要な必修科目である「教育方法論」（2年後期）の授業の中で、ペイントとパワーポイントを使って童謡、絵本、昔話などを題材として学生一人1作品の電子紙芝居を作成し、発表し、評価を行ったのでその一連の流れについて報告する。

キーワード： 教育方法論、電子紙芝居、パワーポイント、評価方法、相互評価

1. はじめに

「教育方法論」は教育職員免許法施行規則第6条別表1に定められた教育課程及び指導法に関する科目の中の教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）に位置づけられた幼稚園教諭二種免許取得に必要な必修科目で2年生の後期に実施した。授業は2名の教員が担当し、シラバスに示したように3回目から5回目までの3コマを使って電子紙芝居の作成を行い、6回目から8回目までの3コマで発表と評価を行った。ここではこの電子紙芝居の作成と作成に関するアンケート、6回目以降に行った発表と評価について述べるものである。

2. 電子紙芝居の作成と作成についてのアンケート

2-1 電子紙芝居の作成

電子紙芝居の作成は、グループでの作業ではなく、この科目を履修している学生102名全員が作成しなければならない課題として設定した。新谷ら（2001）は保育者自身がデジタルカメラやイメージスキャナを使って紙芝居の素材をデジタル化したものを使うという手法をとったが、今回、学生は自分の力で1作品を完成させるべく、題材選びからペイントでの描画、そして描画した絵をパワーポイントに貼り付けるといった方法でプレゼンテーションを完成させるという作業に取り組んだ。作品の題材は、教員側から提示するものではなく、童謡、絵本、昔話などから自分が作成したいと思うものを一つ選び、その題材をスライド10枚から15枚程度のボリュームにまとめ、1作品を完成させる。絵は手描きではなく、Windowsに付属しているアクセサリーの一つであるペイントを使って描画し、それを1枚1枚のスライドに張り付ける。また電子紙芝居

の中で動きを付けたいパーツについても、ペイントでそのパーツを描画し、それらのパーツをスライドに張り付け、それにアニメーションをつけるという方法をとる。

(1) 作成の手順

まず、題材を決めるにあたり、学生が利用したホームページの一つが Uta-Net という歌詞検索サイト(<https://www.uta-net.com/>) である。このサイトで「童謡」というキーワードで検索をかけ、その中から、目的の題材を探す。この題材をもとに作成し、今回、提出された電子紙芝居の作品は 95 作品で、その題名については表 1 に示したとおりである。

表1 提出作品一覧 (n=95)

| A組 30作品 | B組 33作品 | C組 32作品 |
|---------------|---------------|-------------|
| 桃太郎 | ありときりぎりす | くじらのバス |
| きゃべつのなかから | いぬのおまわりさん | チューリップ |
| いぬのおまわりさん | どんぐりころころ | あめふりくまのこ |
| 手をたたきましょう | アイスクリームのうた | ドレミのうた |
| 不思議なポケット | おぼけなんてないさ | おぼけなんてないさ |
| いぬのおまわりさん | てをたたきましょう | とんでったばなな |
| ことりはとつてもうたがすき | くじらのとけい | ちょうちょう |
| どんぐりころころ | 3匹のこぶた | おべんとうのうた |
| おぼけなんてないさ | 山の音楽家 | 山の音楽家 |
| もりのくまさん | どんぐりころころ | しゃぼんだま |
| かもめのすいへいさん | ゆき | おぼけなんてないさ |
| トンボのメガネ | 世界中の子どもたちが | ふしぎなポケット |
| チューリップ | もりのくまさん | どんぐりころころ |
| いぬのおまわりさん | やまのおんがくか | やまのおんがくか |
| お菓子の好きな魔法使い | 世界中のこどもたちが | おにのパンツ |
| かわいいかくれんぼ | にんげんっていいな | どろんこだれだ |
| ぶんぶんぶん | ちゅうりっぷ | いぬのおまわりさん |
| しゃぼん玉 | 汽車ポッポ | あさごはんマーチ |
| 世界中の子どもたちが♪ | アップルパイひとつ | だんご3兄弟 |
| やきいもグーチャーパー | 僕のミックスジュース | どんぐりころころ |
| メリーさんのひつじ | さくらさくら | ダッフィー |
| 3匹の子豚 | あかはなのとなかい | どんぐりころころ |
| かわいいかくれんぼ | せんろはつづくよどこまでも | となりのトトロ |
| ぶんぶんぶん | おもちゃのチャチャチャ | おぼけなんてないさ |
| りんご みかん を | どんぐりころころ | あめふりくまのこ |
| くいしんぼうのゴリラ | いぬのおまわりさん | おもちゃのチャチャチャ |
| ペンギンマークの百貨店 | 山の音楽家 | まいごのなおきくん |
| にじ | おぼけなんてないさ | ほとぼっぼ |
| どんぐりころころ | ドレミのうた | くまくんのおともだち |
| おにのパンツ | ふしぎなポケット | くれよんのくろくん |
| | せかいじゅうのこどもたちが | おべんとうバス |
| | 3びきのこぶた | うみ |
| | どんぐりころころ | |

提出された作品の中で題材として使用された童謡のうち最も多かったものは表 2 に示したよう

表2 提出作品 上位3作品

| 作品名 | 作品数 |
|-----------|-----|
| どんぐりころころ | 9 |
| いぬのおまわりさん | 6 |
| おぼけなんてないさ | 6 |
| やまのおんがくか | 5 |

に「どんぐりころころ」であった。この Uta-Net では歌詞が表示されるので、その歌詞からイメージできる紙芝居をデザインし、おおよそのスライドの枚数を決める。例としてあげたこの作品の枚数は表紙を入れて全部で 12 枚の作品であった。図 1 の (1) に示したものがその表紙である。表紙には

「題名」と自分のイメージするどんぐりの絵と背景が描かれているが、これらも作者自身が考えたものである。題材からイメージした絵を具体的にペイントでキャンバスに描画する。絵を描く時の道具はペイントに用意されているツールを使い、マウスを使って描いていく。ペイントで描いた絵はファイルとして所定のフォルダに適切なファイル名を付けて保存しておく。そうすることで二次利用が可能となる。パワーポイントに絵を張り付ける、もしくは読み込んでいく作業は、ペイントでの作業が終了してからでも絵を描いている途中でも可能である。パワーポイントの起動はいつでも可能である。Windowsはマルチタスクが当たり前なので、ペイントとパワーポイントの両方を起動しておいて、アクティブな画面の切り替えを行いながら作業ができる便利な仕組みとなっている。学生が電子紙芝居を作成する具体的な手順は次のような流れである。

パワーポイントの白紙のスライドをアクティブにしておいて、ペイントで描いた表紙を読み込む、もしくは張り付けるという作業を行う。ペイントで描いている絵を張り付けるためには、ペイントの四角形選択の機能を使って、描いた絵の全体を選択する。次にコピー機能を使い、クリップボードに取り込む。パワーポイントの画面をアクティブにして貼り付けの機能を使って取り込んだ絵を張り付ける。パワーポイントにはワードアートや図形、テキストボックスなどの機能があり、それらを使って題名や歌詞などを記入することも可能である。例示した表紙では題名は背景など全てペイントで描きこんでいる。絵の読み込み、貼り付けが終わり、スライドの枚数が揃ったところで、今度は歌詞にしたがって、画面の切り替え、アニメーションなどをスライドショーに適した動きをつけて作品は完成する。

(2) 作成した作品の一例

図1が今回例として取り上げた作品である。静止画であるため動きは見えないが、スライドショーを行うとどんぐりに動きがあり、子どもたちの興味を引く作品となっている。

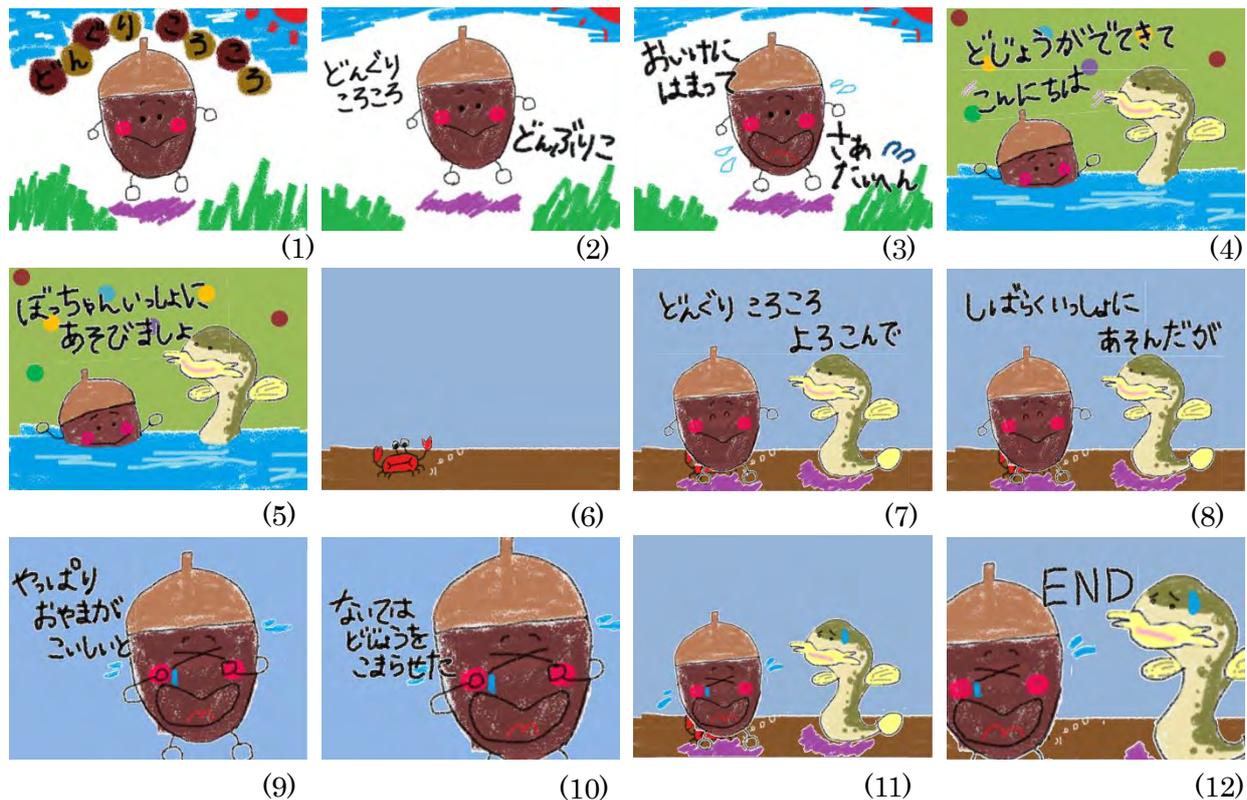


図1 どんぐりころころ

2-2 作成についてのアンケート

(1) アンケート項目

作品を作成する3コマの授業終了後、作成についてのアンケートを実施した。アンケートは株式会社 Questant が提供するアンケート作成ソフトを用い Web 上で回答する方式をとった。質問は全部で4つ用意した。

質問1 電子紙芝居を作成する授業時間に3時間(3コマ)を当てましたが、作成に必要な時間はどのくらいあれば十分だと思いますか。

- 1コマ
- 2コマ
- 3コマ
- 4コマ
- あてはまるものはない

質問2 電子紙芝居を作成する経験は今後の仕事に役立つと思いますか。

- 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

質問3 あなたにとってパソコンで電子紙芝居を作成することは難しいことでしたか。

- 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
- あてはまるものはない

質問4 電子紙芝居を作成する際、パソコンの操作で、次の技術はスムーズに利用できましたか。

ペイントで絵を描く操作

- パワーポイントのスライドにペイントで描いた絵を張り付ける操作
- パワーポイントに張り付けた絵を図(PNG)で張り付け直す操作
- パワーポイントに新しいスライドを挿入する操作
- スライドの画面切り替えを設定する操作
- オブジェクトにアニメーションを設定する操作
- 画面に文字を書き込む操作

(2) アンケート結果

質問1の結果を表3に示した。

表3 作成に必要なと考えるコマ数 n=74

| コマ数 | 回答数 |
|------------|-----|
| 1コマ | 1 |
| 2コマ | 2 |
| 3コマ | 19 |
| 4コマ | 32 |
| あてはまるものはない | 20 |

作成に充てた3コマでは少ないと感じた学生が「あてはまるものはない」と答えた学生と合わせると52名おり、回答者全体の70%を超え、作成に充てる時間数が3コマでは少ないと感じている学生が多いことが分かった。

質問2の結果を表4に示した。

表4 電子紙芝居の作成は今後の仕事に役立つか n=74

| 項目 | 回答数 |
|-------------|-----|
| まったくそう思う | 5 |
| ややそう思う | 30 |
| あまりそうは思わない | 23 |
| まったくそうは思わない | 16 |

今回の電子紙芝居を作成するという経験が今後役に立つかという質問では、「まったくそう思う」と「ややそう思う」と回答した学生は合わせて35名で「あまりそうは思わない」と「まったくそうは思わない」との合計の39名とほとんど同数ではあるが、役立つとは思わないと考える学生がわずかではあるが上回った。

表5 電子紙芝居の作成の難易 n=74

| 項目 | 回答数 |
|-------------|-----|
| まったくそう思う | 30 |
| ややそう思う | 31 |
| あまりそうは思わない | 10 |
| まったくそうは思わない | 2 |
| あてはまるものはない | 1 |

質問3の結果を表5に示した。

電子紙芝居を作成するにあたって難しいと感じたか、という質問では「まったくそう思う」と「ややそう思う」と回答した学生は合わせて61名で「あまりそうは思わない」と「まったくそうは思わない」との合計の12名を大きく超えた。

質問4の結果を表6と図2に示した。

表6 電子紙芝居を作成する際、パソコンの操作で、次の技術はスムーズに利用できましたか n=74

| 操作項目 | 習得の程度 | 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 |
|--------------------------------|-------|----------|--------|------------|-------------|
| ペイントで絵を描く操作 | | 9.5% | 36.5% | 41.9% | 12.2% |
| パワーポイントのスライドにペイントで描いた絵を張り付ける操作 | | 27.0% | 51.4% | 16.2% | 5.4% |
| パワーポイントに張り付けた絵を図(PNG)で張り付け直す操作 | | 20.3% | 47.3% | 25.7% | 6.8% |
| パワーポイントに新しいスライドを挿入する操作 | | 39.2% | 45.9% | 10.8% | 4.1% |
| スライドの画面切り替えを設定する操作 | | 27.0% | 50.0% | 17.6% | 5.4% |
| オブジェクトにアニメーションを設定する操作 | | 23.0% | 47.3% | 23.0% | 6.8% |
| 画面に文字を書き込む操作 | | 25.7% | 55.4% | 14.9% | 4.1% |

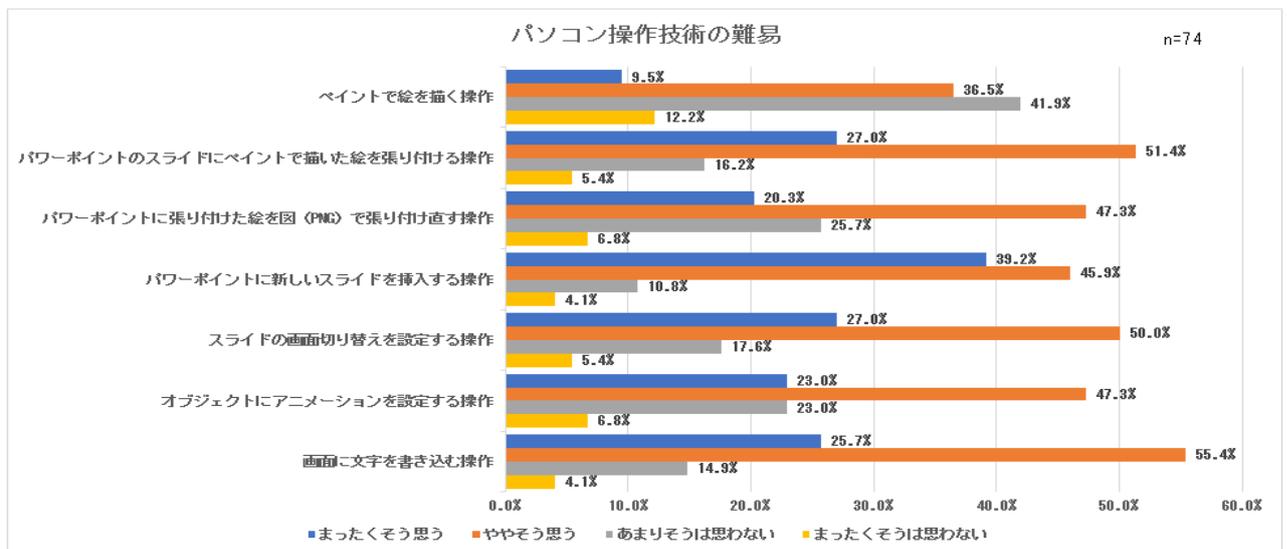


図2 パソコン操作技術の難易

この質問ではパソコンを操作して電子紙芝居を作成する際に使う技術について4段階でその難易について問うた。「まったくそう思う」と「ややそう思う」の合計が一番高い項目はパワーポイントに新しいスライドを挿入する操作で、合計85.1ポイント。次に高かったのが、81.1ポイントの画面に文字を書き込む操作であった。逆に一番低かった項目がペイントで絵を描く操作で45.9ポイントであった。学生にとってペイントで描画するという操作は慣れていないこともあって難しいと感じた学生が多かったようだ。

3. 電子紙芝居の発表

学生が電子紙芝居を完成させた後、授業の中で一人ずつ発表する時間を設けた。教室の前方にあるパソコンを使用し、テレビの大画面に映してクラスメイトの前で発表する方法をとった。筆者は、学生の好きな方法で発表するよう指示したが、学生が保育現場で実践することを想定し、すぐに紙芝居を始めてもいいが、導入部分から始めてもいいと促した。その結果、回を重ねるごとに様々な発表がなされた。例えば「アイスクリームのうた」を題材とした紙芝居を作成した学生は、紙芝居を読む前に「今は何月でしょう？」とクラスメイトに語りかけた。すると、聞き手の学生は、11月にも関わらず「8月！」と答え、「暑い時に食べたい物は何でしょう？」と発表者が問いかけると、クラスメイトは「スイカ！」「氷！」「アイスクリーム！」と、次々に答える。そこから、「じゃあ、今日は美味しいアイスクリームのうたをみんなで歌いましょう。」と言いながら紙芝居が始まった。また別の学生は「山の音楽家」を題材とし、「みんなが知っている楽器には、どんなのがあるかな？」と問いかけると、聞き手の学生は「ピアノ！」「フルート！」「トランペット！」などと答える。すると、発表者は「色々な楽器が出たね。この歌には色々な楽器が出てくるから、何の楽器が出てきたか、みんなで探そうね。」と言って紙芝居を始めた。また、歌を紙芝居にした学生の発表では、クラス全員で合唱し、学生が自発的に発表者を盛り立てていた。

このように、ただ流れ作業的に発表させるのではなく、少しでも保育現場に役立つような発表方法をとることによって発表の場によい意味での緊張感が生まれ、またクラス全体が先生役と子ども役を担うため、学生が積極的に授業に参加する様子が伺えた。

4. 評価と分析

4-1 電子紙芝居の評価方法について

電子紙芝居に対する評価は、課題提出と発表で分かれており、作成内容・発表それぞれ授業全体の30%の割合となっている。ただクラスメイトの発表を聞いているだけでは緊張感がないため、筆者は5つの評価規準を6段階評価で採点する「電子紙芝居の発表に対する評価基準」というルーブリックを独自に作成した。また、A4サイズ両面に10人分の評価ができる「教育方法論 評価表」を作成し、クラスメイト全員分の評価を記入してもらうことにした。この評価表には、発表者名、評価基準で計算した評価の合計点、良かった点や気になった点など気付いたことを記入してもらった。さらに、発表者には発表した感想や反省点を記入するよう指示した。

今回、「電子紙芝居の発表に対する評価基準」を作成するにあたり、国際バカロレア (International Baccalaureate : 以下 IB) の評価方法を参照した。国際バカロレアは3歳~19歳を対象とした一貫した国際的な教育プログラムで、「多様な文化の理解と尊重の精神を通じて、より良い、より平和

な世界を築くことに貢献する、探究心、知識、思いやりに富んだ若者の育成」を目的としている。IBの中で、16～19歳を対象としたディプロマ・プログラム（以下：DP）では、どの科目も内部評価と外部評価が行われる。生徒に課題を与える際は、どの教科も教員がIBで定められているルーブリックで評価方法を事前に提示し、どこが評価ポイントなのかを生徒と一緒に確認する。例えば、学習指導要領の国語に相当する「言語 A4：文学」という科目には、文学分析に関する試験がある。この試験の評価は、「理解と解釈」「作者の選択についての認識」「構成」「言語」という4つの評価規準を設定している。この中で、「理解と解釈」では、以下のような評点の付け方がなされている。

表7 「理解と解釈」の評価の詳細

| 評点 | レベルの説明 |
|----|---|
| 0 | 成果物は、以下に記す規準に達していない。 |
| 1 | 課題文の理解は非常に限定的で、解釈の大部分が的外れ、または無意味（あるいはその両方）である。 |
| 2 | 課題文を一部理解しているが、解釈がほとんど試みられておらず、参照もほとんどされていない。 |
| 3 | 課題文への理解が十分であることが解釈を通じて示されている。解釈の大部分が、課題文への参照によって裏づけられている。 |
| 4 | 課題文の理解が優れていることが解釈を通じて示されている。解釈は、課題文への参照によって完全に裏づけられており、説得力がある。 |
| 5 | 課題文の理解が非常に優れていることが解釈を通じて示されている。解釈は、適切に選択された参照部分によって裏づけられており、一貫性と説得力がある。 |

今回の「電子紙芝居の発表に関する評価表」を作成するにあたり、表1のようなDPの評価方法を参考にしつつ、「課題作品についての知識と理解」「発表の仕方」「言葉づかい」「色づかい」「オリジナリティ」の5つの観点で、各規準に対して評点1～6とする評価とした（表8参照）。

表8 電子紙芝居の発表に対する評価基準

| 評価規準 | 評点1 | 評点2 | 評点3 | 評点4 | 評点5 | 評点6 |
|--------------------|---------------------|--|---|---|--|---|
| 規準A：課題作品についての知識と理解 | 提出物は以下に示す基準に達していない。 | 発表した作品についての知識が非常に浅く、その内容を理解していない。 | 発表した作品について、多少の知識と表面的な内容理解がある。 | 発表した作品の内容と、その意味するところについて適切な知識と理解がある。 | 発表した作品の内容とその意味するところの多くについて、優れた知識と理解がある。 | 発表した作品の内容とその意味するところについて、非常に優れた知識と理解がある。 |
| 規準B：発表の仕方 | 提出物は以下に示す基準に達していない。 | 発表の方法が不適切で、聞き手の関心を引く試みが全くなされていない。 | 発表の方法がと きき手との関心を引く試みが若干なされている。 | 発表の方法が概して適切で、聞き手の関心を引くことができる。 | 発表の方法が一貫して適切で、聞き手の関心を引くことができる。 | 発表の方法が効果的で、聞き手の関心を引く優れた効果が見られる。 |
| 規準C：言葉づかい | 提出物は以下に示す基準に達していない。 | 言葉づかいが不適切で、発表の内容を聞き手に分かりやすく伝える試みが全くなされていない。 | 言葉づかいがと きき手に分かりやすく伝える試みが若干見られる。 | 言葉づかいが概して適切で、発表の内容を聞き手に分かりやすく伝える意欲が見られる。 | 言葉づかいが一貫して適切で、発表の内容を聞き手に分かりやすく伝える試みができている。 | 言葉づかいが効果的で、発表の内容を聞き手に分かりやすく伝えられており、優れた効果が見られる。 |
| 規準D：色づかい | 提出物は以下に示す基準に達していない。 | 紙芝居に使われている色づかいが不適切で、子どもたちの関心を引く試みが全くなされていない。 | 紙芝居に使われている色づかいがと きき手との関心を引く試みが若干なされている。 | 紙芝居に使われている色づかいが概して適切で、子どもたちの関心を引く意欲が見られる。 | 紙芝居に使われている色づかいが一貫して適切で、子どもたちの関心を引くことができる。 | 紙芝居に使われている色づかいが効果的で、子どもたちの関心を引くための優れた効果が見られる。 |
| 規準E：オリジナリティ | 提出物は以下に示す基準に達していない。 | 既存の童話や童話をもとにした個性を取り入れようとする試みが全くなされていない。 | 既存の童話や童話をもとにした個性を取り入れようとする試みが若干なされている。 | 既存の童話や童話をもとにした個性を取り入れようとする意欲が見られる。 | 既存の童話や童話をもとにした個性を取り入れることができる。 | 既存の童話や童話をもとにした個性を取り入れようとする試みができている。こり、大変魅力的な作品となっている。 |

4-2 評価方法に対する学生の反応

このように、学生がクラスメイトの発表に対し全員でお互いを評価するという試みは、筆者にとっても学生にとっても初めての試みであった。そこで、次年度に向けた改善策を模索すべく、すべての発表終了後に今回の評価方法に関する質問紙調査を実施した。調査の詳細は以下の通りである。

・対象

本学幼児保育学科に在籍する2年生102名（女子100名、男子2名）のうち、調査日に授業に出席していた74名（女子72名、男子2名）。

・実施期間

2018年12月

・質問紙の内容

- ① 今回使用した評価表があるのとないのでは、どちらが評価しやすいですか？
（ある・ない・どちらでもよい、から選択）
- ② 全員でクラスメイトの発表に評価する方法について、あなたの考えを書いて下さい
（自由記述）。

質問紙調査の結果は以下の通りである。

表9 評価表についてのアンケート結果 n=74

| ある | ない | どちらでもよい |
|-----------|---------|-----------|
| 48名 (65%) | 6名 (8%) | 20名 (27%) |

表10 「ある」と回答した学生の自由記述

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・評価基準があることで、どこに着目して評価すべきか分かりやすかった。(18名)・みんなが付けてくれた点数をもとに、自分の課題を発見することができ、相手の良い所を吸収することができる。(10名)・一人ひとり感じ方が違うので、クラスメイト全員が評価する方が平等で良いと思う。(10名)・自分の考えをまとめる力や発表する力が身に付く。(4名)・クラスメイト全員の評価をしなければならなかったため、授業に集中することができた。(4名)・これまでクラスメイトが評価したりする授業がなかったので、楽しかった。(1名)・学びを深めることができている。(1名) |
|--|

表11 「ない」と回答した学生の自由記述

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・クラスメイトに点数を付けづらい。(4名)・評価する項目が多いので、もう少し簡潔な方法が良い。(2名) |
|--|

表 12 「どちらでもよい」と回答した学生の自由記述

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・評価をすることは良いと思う。(13名) ・クラスメイトの発表を見て理解を深められ、自分では気付かないところが見えて良い。(3名) ・全員の評価をするため、しっかり聞くことを学生に促すことができている。(2名) ・自分の意見をまとめて書く力が身に付くので良いと思った。(1名) ・評価する項目が多いので、もう少し簡潔な方法が良い。(1名) |
|---|

この他、複数回答の中には、「クラスメイトを評価することは難しい」「良かったところ／悪かったところを書く欄が欲しい」「クラスメイトの評価したのを見たい」といった意見が出た。

5. 考察

現在、高等教育においても主体的・対話的で深い学びと言えるアクティブラーニングの実施が求められており、これまで行われてきた受動型から能動型授業への変換が急務である。能動的な授業を展開するにあたり、必ず問われるのは評価についてである。例えば、本田(2017)は、大学生に対するアカデミックライティングのスキル向上の取り組みとして、ルーブリックを活用したピアレビューを行った。学生への質問紙調査結果から、この評価方法を概ね肯定的に捉えており、レポート改善効果や意欲・主体性の向上が見られた、と述べている。また、鈴木ら(2017)は大学院生のオンライン授業の中でルーブリックを使用し、授業終了後に学生への調査を行った結果から、ルーブリックの活用によって相互評価の信頼性が向上したことが報告されている。

これらの先行研究と今回の質問紙調査を鑑みると、能動型授業を行う際に相互評価を行うことが効果的であることは明らかである。グループワークやプレゼンテーションを授業に導入するだけでは効果が薄く、学生が学びの成果を可視化できることが必要であり、そのための方法の1つとしてルーブリックの活用が効果的と考えられる。本稿における質問紙調査から、ルーブリックが「ある」方が良いと回答した学生が全体の65%、「どちらでもよい」と回答した学生が27%で、合算すると92%の学生がルーブリックを用いた評価方法に対して肯定的に捉えていることが明らかとなった。また、相互評価する方法についての記述から、「評価基準があることで、どこに着目して評価すべきか分かりやすかった。」「みんなが付けてくれた点数をもとに、自分の課題を発見することができ、相手の良い所を吸収することができる。」「一人ひとり感じ方が違うので、クラスメイト全員が評価する方が平等で良いと思う。」といった、学びに対し積極的かつ前向きな回答が多いことが分かった。

また、「自分の考えをまとめる力や発表する力が身に付く。」「クラスメイト全員の評価をしなければならないため、授業に集中することができた。」といった、資質・能力向上を自覚している学生もいた。筆者は、クラス全体で楽しみながら各自の発表を聞くことや、クラスメイトの良い所を吸収してもらうことを主の目的としつつ、学生を授業に集中させるために相互評価を導入した意図もあったが、調査結果を見る限り、この目的を理解した学生が多数いたと言える。

一方、課題としてあげられるのは、授業の中で電子紙芝居を作成する意義についてである。学生への調査の「電子紙芝居を作成する経験は、今後の仕事に役立つかと思いますか?」という質問に対する回答で、「あまりそうは思わない」が31%、「まったくそうは思わない」が22%の合計が53%

となっている。加藤（2014）で述べられているように、保育現場では自然とのふれあいなど直接体験を重視しており、幼児教育の分野ではパソコンなどのデジタル機器は積極的に活用されていない現状がある。筆者も幼稚園・保育所を訪問した際に確認する限り、デジタル機器が設置してある園はわずかである。この現状は、デジタル機器の導入には経費や設置場所の課題があり、導入の普及は容易ではないことが要因と考えられる。この課題を乗り越えるには、幼稚園・保育所で活用でき、子どもたちの育成に効果的なコンテンツや環境整備が必要である。未だ、デジタル環境が整っていない保育現場が多い中、学生が電子紙芝居を制作する意欲を高めるため、筆者は授業の中で制作した電子紙芝居を紙で出力し、ラミネート加工して紙芝居として使用することを勧めている。

また、電子紙芝居の評価方法についての課題として、IBのDPで活用されているルーブリックは、本学の学生には少々改善が必要であることがあげられる。松下（2012）は、ルーブリックによる評価方法は評価場面と実際に能力の発揮が求められる場所が近いという点で妥当性はあるが、信頼性、公平性、実行可能性、という点でまだ難しい面があることを指摘している。確かに松下の言うとおり、公平性などの点でルーブリックの使用や相互評価にはまだ課題もあるだろう。しかしながら、筆者が行った授業における学生の学習意欲や授業への積極的な態度を見てみると、ルーブリックや相互評価の活用は、能動型授業の方法の1つとして十分に効果があると考えられる。ただし、IBを導入している学校に通う生徒にとってルーブリックの活用は日常だが、本学の学生にとっては初めて体験するルーブリックの活用となるため、質問紙調査の結果で明らかになった通り、学生が簡潔に採点できるルーブリックや評価表の作成が必要であることも確認された。

6. おわりに

本稿では、本学の授業で実践している電子紙芝居の作成から発表までの過程を整理し、学生への質問紙調査の結果から、電子紙芝居の制作と相互評価における効果と課題について明らかにしてきた。間近にせまっている新カリキュラムに対応するためには、今後これまで同様すべて手描きの電子紙芝居を作成するコマ数を確保するのは困難である。そのため、1人10枚～15枚の紙芝居を完成させるにあたり、クリップアートやデジタル写真といった幅広い素材を取り入れることで、より効果的・効率的な授業を展開することができるだろう。

また評価方法については、学生がルーブリックの活用や相互評価に関して概ね肯定的に捉えていたことが質問紙調査から確認されたため、来年度以降も引き続き相互評価を導入していく予定である。そして、学生がさらに使用しやすく学習意欲を高められるような簡潔なルーブリックの作成や、学生が記入する評価表の改善などにも努めたい。

昨今求められている能動型授業を実践するためには、授業内容はもとより、学習の意義や評価方法を可視化し、学生が何を目標として学習すべきか、どこを評価されるのかを明確化することも重要である。来年度以降も、学生が楽しみながら授業に参加しつつ、学習意欲や専門性を高めることができるような授業方法を考え、実践していきたい。

開示すべき利益相反（COI）はない。

引用・参考文献

- 加藤智也（2014）「電子黒板を使った幼児参加型デジタル紙芝居の検討」『名古屋芸術大学研究紀要』第35巻，77-87
- 小山理子・溝上慎一（2017）「講義型授業とアクティブラーニング型授業への取り組み方が学習成果に及ぼす効果－短期大学生の調査結果から－」『名古屋高等教育研究』第17号，pp.101-121
- 新谷公朗・平野真紀・植田明・宮田保史・井上明・金田重郎（2001）「『デジタル紙芝居』：保育現場へのマルチメディア導入」『情報処理学会研究報告情報システムと社会環境（IS）』第84巻，pp.9-16
- 鈴木伸子・石川奈保子・向後千春（2017）「大学院のオンライン授業におけるレポート相互評価の実践－ループリック活用が評価の信頼性・妥当性におよぼす効果の検討－」『コンピュータ&エデュケーション』43巻，pp.43-48
- 高瀬慎二（2010）「情報機器を利用した幼児教育用教材作成の試み－3次元デジタル紙芝居の作成を通じて－」『名古屋柳城短期大学研究紀要』第32号，pp.147-150
- 本田直也（2017）「ループリックを用いたピアレビュー方式によるレポート指導法的设计」『大手前大学論集』第17号，pp.149-168
- 松下佳代（2012）「パフォーマンス評価による学習の質の評価－学習評価の構図の分析にもとづいて」『京都大学高等教育研究』第18号，pp.75-114
- 宮森孝治（2011）「幼児教育者の PowerPoint を用いたデジタル絵本制作の実践分析」『盛岡大学短期大学部紀要』第21巻，pp.33-36

研究ノート

『子ども食堂の活動に関する一考察』 —子どもの育ちを支える地域の活動— **A Study of Operations for Children Cafeterias: The community service for promoting child raising**

大野満奈 国際学院埼玉短期大学教育研究所

日本は、先進国にもかかわらず子どもの貧困率が1980年代から上昇傾向にあり、貧困の状況にある子どもが健やかに育つ環境を整備し、子どもの貧困対策を総合的に推進することが社会全体の責務となっている。その取り組みの一つとして、子ども食堂は地域の支援者の手によって家庭における共食が難しい子どもたちに対し、共食の機会を提供する場所として自然発生的に広がってきた。現在、子ども食堂は当初の目的であった「子どもの貧困支援」に「食育と子どもの居場所づくり」という機能が加わっている。子ども食堂を運営するうえでは、衛生面だけでなくボランティア活動に対してもリスク管理を意識し、保険などに加入することが必要とされ、余剰食材情報を入手するうえではフードバンク団体等との連携が必要となる。民間のボランティアから発生した子ども食堂の運営という地道な社会貢献活動が、ネットワーク化され、公的支援を受け、SDGsのいくつかの目標を実現する手段となることが期待される。

キーワード:子ども食堂、地域、孤食、食育、フードドライブ

1. はじめに

今日、全国で行われている子ども食堂の取り組みは、地域で大きな役割を果たすようになってきている。そこで、本稿では子ども食堂を含んだ子どもの育ちを支える地域の活動について、主に埼玉県を中心に述べていきたい。

日本の子どもの貧困率は1980年代から上昇傾向にあり、日本財団によると、我が国の子どもの貧困率は1985年に10.9%であり、2012年には16.3%まで上昇し、2015年には多少下降したとはいえ、今だ13.9%を占めている。今日では実に7人に1人の子どもが貧困状態に陥り、OECD加盟国のなかでも最悪の水準であるという調査結果が日本財団の調査によってあきらかになっている¹⁾。

このような状況のなか、子どもの将来がその生まれ育った環境によって左右されることのないよう、貧困の状況にある子どもが健やかに育成される環境を整備するとともに、教育の機会均等を図るため、子どもの貧困対策に関し、基本理念を定め、国等の責務を明らかにし、基本となる事項を定めることにより、子どもの貧困対策を総合的に推進することを目的として、2013年に「子どもの貧困対策の推進に関する法律」が施行された。今、子どもたちが生まれ育った家庭の経済社会状況にかかわらず、未来への希望を持ち、自立する力を伸ばすことのできる機会と環境を提供することが社会全体の責務となっている。

子ども食堂はこのような子どもの貧困支援の取り組みの一つとして、地域の支援者の手によって自然発生的に広がりを見せ、「こども食堂安心・安全向上委員会」が、2018年1～3月に、初めての全国規模の調査を実施し、各都道府県の社会福祉協議会などを通じて独自集計した結

果、子ども食堂の数は全国 2,286 箇所に入ったことがわかった。都道府県別では、東京の 335 箇所が最も多く、大阪府が 219 箇所、神奈川県が 169 箇所と続いている²⁾。東京都大田区にある青果店主であった近藤博子氏が 2012 年に始めたのが最初の子ども食堂といわれており、立ち上げたきっかけは「朝食や夕飯を食べられない子どもの存在を知ったことだ」と、テレビ出演などを通じて報じられている。

2. 子ども食堂の機能

農林水産省は「子供食堂と連携した地域における食育の推進」のなかで、子ども食堂を「近年の地域住民等による民間発の取組として無料または安価で栄養のある食事や温かな団らんを提供し、家庭における共食が難しい子供たちに対し、共食の機会を提供する」場所と定義している。さらにこのなかで、食育の推進という観点から見た子ども食堂について、その活動は様々であり、親子で参加する場合も含め、(a)子供にとっての貴重な共食の機会の確保 (b)地域コミュニティの中での子供の居場所 を提供等の積極的な意義を認めている。

これらを整理すると子ども食堂の当初の「子どもの貧困支援」に「食育と子どもの居場所づくり」という機能が加わっていることがわかる。

(1) 子どもの貧困支援

「見えない貧困」を可視化するため、2017 年、全国の自治体で大規模な調査が初めて行われている。全国最大規模の調査を行っている大阪府によると、調査に回答したのは全 43 市町村の小中学生と保護者、約 5 万世帯。2017 年 1 月の中間報告の段階では、相対的貧困にあたる「困窮度 1」の世帯は 12.3%に上った。相対的貧困とは、その時代にほかの家庭と比較して生活水準が低いことであり、食べる物が無い、住む家がないなど人間としての最低限の生存条件を欠くような貧困を意味する絶対的貧困と区別される。また、千葉県内の 16 の高等学校が生徒のアルバイトの実態について行ったアンケート調査では、アルバイトをしている人のうち、週 4 日以上働いている人は 44%、平日 4 時間以上働いている人も 46%に及び、「生活費のため」と答えた人が 51%、「進学費用のため」が 18%に上った。高校生のアルバイトに関して半数以上が生活費のために行っていることになる。大学に進学する 2 人に 1 人が奨学金を借りていることもわかった³⁾。

相対的貧困家庭を援助する子ども食堂を支援するためには、食品・食材確保の面でフードバンクとの連携が欠かせない。農林水産省の定期報告によると、2016 年度の食品産業全体の食品廃棄物等の年間発生量は、19,700 千トンとなり、前年に比べ 2.0%の減少となったとはいえ、売れ残り食品、規格外品、返品、食べ残し等、本来食べられる食品が捨てられている。

様々な団体がこの食品ロスの問題の取り組みに乗り出しているが、例えば、特定非営利活動法人フードバンク埼玉は生活困窮者支援事業や子ども食堂を支援するため、子ども食堂への食料支援を行っている。そして、2017 年 4 月開設の埼玉県子ども食堂ネットワークと連携し、埼玉県内のいくつかの子ども食堂に食品を供給するフードドライブの活動を行っている。

フードバンクは食品銀行を意味する社会福祉活動である。包装の破損や印字ミス、賞味期限に近づいた等の理由から、品質には問題がないにも関わらず廃棄されてしまう食品・食材を、

食品製造業者、食品小売業者や家庭から引き取り、必要としている福祉団体等や生活困窮者へ無償で提供する活動で、食品ロスを削減するばかりでなく、十分な食品確保が難しい生活困窮者の支援を行うという食品リサイクルの新しいかたちをとっている。企業や個人の社会貢献を推進することで、子ども食堂に必要な食材を届けることができる。

また、2018年6月、明治安田生命保険相互会社越谷支店は埼玉県とフードバンク埼玉との官民連携を実現し、埼玉県東部地域から全国初の行政、民間企業、フードバンク、子ども食堂が包括的に連携した「全チャンネル型食材支援ネットワーク」を開始した⁴⁾。埼玉県では、社会の変化に対応した少子化対策・子育て支援の更なる充実が必要であると考え、「埼玉県子育て応援行動計画（平成27～31年度）」を策定し、子供の貧困対策を計画に位置付けている。その政策のもと、明治安田生命保険相互会社は外交員が営業で回る事業所に寄付の箱を置き、事業所の社員や取引先が家庭で余る食品などを持ち寄る仕組みを作った。この「彩の国MY地域フードドライブ・プロジェクト」の食品回収ボックスは、すでに100か所以上にのぼっている。さらに、協力企業を拡大し食材確保の支援先を複線化することによって、食材の安定供給を目指している。

(2) 食育・子どもの居場所づくり

市町村や「埼玉県子ども食堂ネットワーク」が把握する各団体にアンケートを送付して行われた埼玉県の実態調査で、2018年8月末時点の県内の子ども食堂の数が前年同期比61・8%増の123カ所だったことがわかった。「月1回」オープンしている食堂が全体の42・3%と、最も多かった。子ども食堂がある埼玉県内の自治体は昨年の32市町から43市町に拡大し、さいたま市15カ所で、川口市13カ所、所沢市9カ所、上尾、越谷両市の6カ所と続いた⁵⁾。

その中でも筆者が取材した「さいたま子ども食堂（古民家カフェ藍）」の例を挙げると、ここでは孤食を防止し食の豊かさを後世に伝えるボランティア活動を行っており、子どもの居場所づくりに力を入れている。朝9時から17時までは通常のカフェとして営業し、土曜日の夕方17時から地域住民に子ども食堂の場や様々なイベントを提供している。小学生以下の児童は保護者同伴であるため、地域の初対面の親子同士が食卓を囲み、一緒にイベントに参加することによって、地域交流の場ともなっている。食後は、参加者全員で後片付けをするため、掃除の仕方や食器の洗い方を共同作業の中で学んでいくことができる。現在の孤立しがちな核家族の家庭に、食と遊びを通じた子ども主体の触れ合いをもたらすとともに、子育て世代の家族にとっては地域での交流の場と子ども達の居場所が提供される貴重な機会となる。

また、春日部市発祥でドラッグストアチェーンを展開するウエルシア薬局株式会社は2015年から地域貢献の一環として、地域住民が自由に利用できる小スペース「ウエルカフェ」の店内設置を進めている。これは、公益活動を行う行政機関、社会福祉法人ならびに地域市民の利益に寄与することを目的とし、社会的な課題解決に取り組む、営利を目的としない自主的、主体的な地域貢献を行う団体が活動する場としてのニーズに応えるものである。地域の希薄化が加速するなか、地域の課題解決への一步を踏みだした⁶⁾。「ウエルカフェ」は禁酒禁煙であるが、飲食は可能であるとし、また、活動内容の例に、子育て支援や見守りを挙げているため、子どもカフェ開催の場としての将来性も見込まれている。このように、ウエルシア薬局株式会社は埼玉県と「共助社会づくりのための協力に関する協定」を締結したうえで活動を行っている点

で、前述の明治安田生命保険相互会社同様に、官と民の連携を実現させている。

次に子どもの居場所には、孤食や個食の問題がある。農林水産省が、家族と同居している人を対象に、家族と一緒に朝食と夕食を食べる頻度について調査し、平成28年では「ほとんど毎日」一緒に食事を食べると回答した人は、6割程度に留まることがわかった¹⁾。学校生活のなかで必然的に生じる共食の場も、一部の子どもにとっては時に大きなストレスとなっているという習慣を続ける会食恐怖症と見受けられる者も多少なりとも入学してくる。そのような子どもは、共食の場になると不安になり、吐いてしまったらどうしようと、人前で緊張して食べられなくなり、それを憂に思われるのではないかと、などと思ってしまうと言う。

厚生労働省は「平成16年から17年にかけての『食を通じた子どもの健全育成のあり方に関する検討会』報告書について」のなかで、「食べることは生きるための基本であり、子どもの健やかな心と身体の発達に欠かせないものです。子どもの健やかな心と身体を育むためには、『なにを』『どれだけ』食べるかということとともに、『いつ』『どこで』『誰と』『どのように』食べるかということが、重要になります。人との関わりも含め、これらのほどよいバランスが、心地よい食卓を作り出し、心の安定をもたらす、健康な食習慣の基礎になっていきます。またそうした安定した状態の中で、食べるという自分の欲求に基づき行動しその結果から学ぶ自発的体験を繰り返すことで、子どもの主体性が育まれることにもなります」「乳幼児期から、発育・発達段階に応じた豊かな食の体験を積み重ねていくことによって、生涯にわたって健康でいきいきとした生活を送る基本としての食を営む力が育まれていきます」と述べている。このことから、食べることは、乳幼児期からの食環境に大きく影響を受けるといえることがわかる。

3. リスク管理

地域の子どもの食事や居場所を提供する子ども食堂の運営者らでつくる「こども食堂安心・安全向上委員会」は、けがや食中毒などに備えるボランティア行事用保険などへの加入を食堂運営者に呼び掛けている。それに伴い、こども食堂を運営する場合に生じるリスクを軽減するため、「こども食堂安心・安全プロジェクト」が全国のこども食堂に、保険加入を進めるプロジェクトを行っている。施設賠償責任保険（管理不行届きによる怪我等の補償）および生産物賠償責任保険（食中毒などを起こした時の補償）がセットされた商品が作られた²⁾。この保険に加入した子ども食堂には「子ども食堂保険 入ってます 安心・安全」という「保険入ってます」マークをチラシなどで活用できる。保険加入の役目は怪我や食中毒、アレルギーなど万一の事故が起きた時、参加している子どもや大人に医療費等が支給されること以外に、地域の学校や町内会、役所等で、食堂に行くことを推薦しやすくなるという役目がある³⁾。

子ども食堂の手伝いをするボランティアに関しては、社会福祉協議会が窓口になっている「ボランティア行事用保険」などボランティア活動の一環として行われる、保険もあり、これは行事開催のたびに申請する。

農林水産省が行っている子ども食堂と連携した地域における食育の推進のための調査結果を2019年3月にまとめた「子供食堂と地域が連携して進める食育活動事例集」のなかで、衛生面で保健所に相談している子ども食堂は約81%、衛生管理の知識を持つ人がいる子ども食堂が約88%、保険に加入している子ども食堂が約87%と、多くの運営者が衛生面においてもリスク管理に意識して取り組んでいることがわかる。

このようなリスク管理は子ども食堂を運営するうえで欠かすことのできない課題である。

4. フードバンクとフードドライブ・子ども宅配

前述のとおり、今日余剰食材情報を入手するうえでフードバンク団体との連携は、子ども食堂を運営するうえで有効である。もともとフードバンクは生活困窮者や福祉施設、児童養護施設に行き場をなくした食品を届ける活動をしてきた。行き場をなくした食品のなかには、豊作のため出荷できない野菜、商品パッケージの印字ミス、売れ残り商品、賞味期限切れの地方自治体が大量に保管する防災用非常食などがある。

例えば、コープデリ生活協同組合連合会・コープみらいでは、流通途中や店頭でパッケージが破れた米を「セカンドフーベストジャパン」に提供している。この取り組みは、2013年からスタートし2016年度までにコープデリグループ全体で約22トンの米に達した。

東京都大東区に本部を置くセカンドフーベストジャパンは、食品メーカーや農家、個人などから充分食べられるのに廃棄される食品を引き取り、それらを児童養護施設や子ども達、ドメスティックバイオレンス被害者のためのシェルター、路上生活を強いられている人達の元に食品を届ける活動を行っている民間の組織である。

また、2017年7月に文京区と5つの団体が、子供のいる経済的に困窮する家庭のために「こども宅配」を始めた。この食品の配送は、商品の配送に高齢者の見守り機能を加えた事業を展開するココネット株式会社が請け負っている。困窮家庭の暮らしを少しでも良くする狙いがあるが、特に給食のない夏休みの需要が高いという¹⁰⁾。孤立した生活を送る人々が多い社会環境のなか、従前から行ってきた高齢者の見守りの機能と同様に、食品を届けるだけでなく、届けることで家庭の事情が見える点で大きな役割を果たす活動といえる。

5. 人と人が向き合うことの必要性

日本では高度成長期を迎え、子どもが家の手伝いをする時間が減少すると、地域の子どもは暗くなる夕食までの時間を異年齢からなる集団で群れを成して遊んでいた。少子化やテレビゲーム・携帯電話の登場、屋外で遊ぶ場所の減少、交通量の増加などの原因により、異年齢の子どもの集団は徐々に見受けられなくなり、子どもは1人で過ごす時間が多くなった。平成29年1月に実施された「低年齢層の子供のインターネット利用環境実態調査」により、0歳から9歳までの子どもの39.2%がスマートフォン・携帯電話・ノートパソコン・デスクトップパソコン・タブレット・携帯ゲーム機・据置型ゲーム機・インターネット接続テレビなどの機器でのインターネット利用率は39.2%で、年齢が上がるとともに多くなっているがわかっている。なかでも、スマートフォンの利用率が19.4%と最も高かった¹¹⁾。

中島こどもクリニックの中島匡博医院長は子どもの長時間電子メディア接触による問題点を1. 実体験、運動、コミュニケーションの時間が失われる、2. 電子メディア依存、いじめ、ネットトラブル、3. 体力低下・生活習慣病・睡眠への影響等のメディア使用による心身への負の影響、4. 人間関係が希薄化をあげて。特に4番目に関しては、会話の減少と顔を見て話さないという問題点があり、「電子メディアに接し過ぎることにより、人と人が向き合い、言葉を交わす時間が失われることに気付くことが大切である」¹²⁾と述べている。

電子メディアが普及した現在では、子どものスマートフォン利用もさることながら、親のスマートフォン依存が招く危機のほうがかつさらに深刻である。乳児が泣き続けているにもかかわらずLINEのメッセージ

交換を続け、一人楽しげに笑う母親を例に挙げ、「スマホを通じて得られる速さや便利さ、効率性と引き換えに、会話やふれあい生身の交流は希薄化する。やがて、『無関心』になったとき、子どもたちは幸せに育つことができるのであろうか」という疑問が投げかけられている¹⁹⁾。

筆者自身も、高等学校の教諭を勤めるうえで集団行動が苦手である高校生を多く見てきた。集団行動に加わることで自体に不安を感じ加わるできない、集団の中で自分がどう見られているか過剰に意識してしまう、集団で行動しなければならない場面でも自分のペースで動いてしまう、選択肢を与えられてもほかの人のことを考えすぎて意思決定ができない、など状況は様々である。そのような子どものなかには、「1人のほうが楽」と考え、それが原因で不登校となる者も多くいると考える。

本来子どもには子どもだけの世界があり、大人は介入する機会を敢えて最小限にとどめていたのである。しかし、子どもを取り巻く環境が複雑化し、少子化時代を迎えた今、集団行動のできない子どもを育てないためにも、地域が子どもの居場作りにかかわっていく必要が出てきている。この意味で、子ども食堂は、食事を提供するばかりでなく、地域が子どもの居場所を作り、異年齢の集団の中で自分の役割を見出し、存在を認められ、集団の一員としての意識を持たせることに貢献している。幼児期からコミュニケーション能力を育成するには、子ども食堂のような場所を活用し、地域の大人が意識的に子どもとかわることが必要となった時代が来たと考える。

さいたま市の建築士、本間香氏は藍建築工房を主催する傍ら、2016年8月工房に併設する「古民家カフェ藍」で子ども食堂を始めた。「私にとって晩御飯は、家族がそろい、思い思いにその日にあったことを話しながら過ごす幸せな時間でした。そんなにぎやかにご飯が食べられる場所を提供したい」という思いからだという。筆者が取材に伺った時も、0歳から12歳までの子供たちが保護者同伴で大勢集まり、調理と配膳、食後のイベントが大学生や主婦のボランティアの手を借りて行われていた。

ここで、食後の片づけは1人で歩きまわることのできる2歳の幼児までも加わり、参加者全員で行っていたことが印象に深く残る。ただ単に食事を提供されるばかりでなく、集団とのかかわりや役割を自主的に見出す、子どもの主体的な活動が見られた。

また、食事の際に同じテーブルにぎっしりと座り食事を共にした方々は、ほとんどが互いに初対面であるということに参加者の保護者から伺い、驚かされた。保護者が見知らぬ人と会話する、それを見ている子どもも見知らぬ大人と子どもと会話を交わす、昭和の中期程までは当たり前のようにどこでも見られた光景がここにあった。よく道端で行われた「井戸端会議」で母親が立ち止まってとりとめのない会話をする間、その足元で子どもたちが互いにふざけ合い戯れていた。何でもないようなこのコミュニケーションが地域の輪を広げていったのであり、それが、子どもたちの見守りにも繋がっていた。

「古民家カフェ藍」でのボランティアの方々にとっても、子どもの多くいる環境の中に自分を置き、自分の役割を認識し、第2、第3の居場所として子ども食堂の活動を認識できるという相乗効果が生まれており、ボランティア活動を提供する者とされる者相互の心の拠り所としての場所となっていると感じた。

6. おわりに

「平成21年7月中国・九州北部豪雨」や「平成21年台風第9号」では地元の社会福祉協議会が中心となって、被災地におけるボランティア希望者の受付の円滑化や情報発信、被災地の支援ニーズの調整等を行う「災害ボランティアセンター」等が、ボランティア活動の拠点となりコーディネートの機能を果たすようになってきている。日本は、平成の時代を通じて阪神・淡路大震災以降も、毎年のように地震や台風などによる自然災害が発生しているが、今では防災ボランティア活動は各地で見られるようになり、各主

体は活動内容の充実を図ってきた。このように平成時代にボランティア精神を育ててきた日本人の取り組みの一つとして、子ども食堂の運営も組織的に支援される必要がある。

そこで、農林水産省は「子供食堂と連携した地域における食育の推進」のなかで、「国や地方自治体は、子供食堂の多くが民間のNPOや個人の善意に基づき、発足、運営されていることに十分留意し、子供食堂の自主的・自発的な取組を最大限尊重し、個人やNPOの善意で行われている子供食堂の活動の趣旨を理解することが必要」と、地域と子ども食堂の連携の必要性を強調している。実際、各市町村は「子ども食堂 支援事業補助金」を交付するなどし、健全な子ども食堂の運営を補助している。

埼玉県内では、1. 埼玉県内の子ども食堂間の連携・情報交換、食材のシェア 2. 食堂を作りたい・ボランティアをしたい方々へのサポート 3. 埼玉県（行政）との連携、子ども食堂マップづくり等を目的とした、埼玉県子ども食堂ネットワークが2017年に開設されている。また、埼玉県は2018年4月に関係する各部局による「貧困の連鎖解消プロジェクトチーム」を結成し、貧困の連鎖解消のための施策の議論を重ねている。主に福祉部では、貧困の連鎖解消に向けた社会貢献活動を主体的に行う団体・個人のネットワークである「こども応援ネットワーク埼玉」を立ち上げ、フォーラム開催等を通じ子ども食堂の活動を広報し、会員に有益な情報を提供している。このような組織的活動は、社会貢献活動等の対象となる支援先に関する情報提供やマッチングを行うなど、社会貢献活動を推進しやすい環境づくりに役立つ。

世界に目を向ければ、国連グローバル・コンパクト（UNGC）が、保健、教育など、ミレニアム開発目標（Millennium Development Goals：MDGs）の残された課題に加え、2015年9月に、より良き将来を実現するために今後15年かけて極度の貧困、不平等・不正義をなくし、地球を守るための計画「アジェンダ2030（The 2030 Agenda for Sustainable Development）」を採択した。この計画が「持続可能な開発目標（Sustainable Development Goals：SDGs）」であり、2000年から15年間に顕在化した都市、気候変動、格差などの課題の解決を目指す17の目標と169のターゲットに全世界が取り組むことによって「誰も取り残されないーNo one will be left behind」世界を実現しようという壮大な目標を掲げている。

このSDGsの実現には、市民社会・政府など様々なセクターとの連携が重要であり、17の目標の中の「目標1 あらゆる場所で、あらゆる形態の貧困に終止符を打つ」（Goal 1 End poverty in all its forms everywhere）は「見えない貧困」も含んだ貧困家庭への食事の支援という側面で、子ども食堂・子ども宅配は地味な活動ながらも有効である。また「目標12 持続可能な消費と生産のパターンを確保する」（Goal 12 Ensure sustainable consumption and production patterns）達成においては、フードバンク・フードドライブ、そして、これらのシステムと子ども食堂との連携が大きな役割を担うことになるであろう。小売・消費レベルにおける1人当たりの食品廃棄物を減少させ、持続的な消費と生産に関する対策の1つとなることが期待される。

民間のボランティアから発生した子ども食堂の運営という地道な社会貢献活動がネットワーク化され、公的支援を受け、SDGsのいくつかの目標の実現に貢献していくことが我が国の責務と考えるところである。

謝辞

資料を提供して頂いた明治安田生命保険相互会社越谷支店、ウエルシア薬局株式会社、コープデリ生活協同組合連合会の宮川和之氏、取材を受け入れてくださったNPO法人フードバンクネット 西埼玉黒田和代氏、古民家カフェ藍さいたま子ども食堂の本間香氏、子ども食堂フォーラムを開催してくださった埼玉県に感謝する。

引用文献

- 1) 日本財団「子どもの貧困対策」
https://www.nippon-foundation.or.jp/what/projects/ending_child_poverty
- 2) 2018年4月4日付朝日新聞デジタル <https://www.asahi.com/articles/ASL43573TL43UTFK010.html>
- 3) 2017年3月6日付 NスペPlus 記事 子どもに広がる「見えない貧困」
- 4) 明治安田生命保険相互会社越谷支店「食品確保に新しい『フードドライブ』がスタートします」リーフレット
- 5) 2018.9.25付 The Sankei News <https://www.sankei.com/life/news/180925/lif1809250024-n1.html>
- 6) ウエルシア薬局株式会社「『ウエルカフェ』のご紹介」リーフレット
- 7) 農林水産省「食育に関する意識調査」平成28年11月実施
- 8) NPO法人豊島子どもWAKUWAKUネットワーク編『子ども食堂をつくろう！～人がつながる地域の居場所づくり～』明石書店 2016年p.55
- 9) こども食堂安心・安全プロジェクト <https://camp-fire.jp/projects/view/68605>
- 10) 菊川恵「『子ども宅食』から浮かび上がる、孤立した家庭の実情」『子どもの貧困と食格差～おなかいっぱい食べさせたい』大月書店 2018年 p.84
- 11) 低年齢層の子供のインターネット利用環境実態調査調査結果（概要）平成29年5月
- 12) 中島匡博「スマホにネグレクトされる子どもたち」『児童心理』2019年2月号 金子書房 p.49
- 13) 石川結貴「『スマホ漬け』が招く子育ての危機」『児童心理』2019年2月号 金子書房 p.43

参考文献

- 田中陽子 「集団行動が苦手な子ども一つの個性」『児童心理』2017年12月号 金子書房
佐藤春雄「地域コミュニティの活性化」『児童心理』2017年9月号 金子書房
NPO法人豊島子どもWAKUWAKUネットワーク編『子ども食堂をつくろう！～人がつながる地域の居場所づくり～』明石書店 2016年
-

研究ノート

保育現場で歌い継ぎたい童謡についての考察

— 歌の導入法についての検討 —

Study on Passing down children's songs in class: Methods of Introducing songs to Children

宮本智子 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

大野琴絵 国際学院埼玉短期大学教育研究所

保育の現場では、様々な童謡が歌われている。古くから歌い続けられているものもあるが、その多くは消え去ってきている。そこで本論では、本学幼児保育学科学生を対象に筆者が抽出した保育現場で歌い継ぎたい童謡の認知度をアンケートした所、28曲中20曲において認知度が低い(70.0%以下)事がわかった。これらの曲の拍子、調性、音域について分析を行った。

そこで、今回は特に認知度の低かった5曲(1.0%~2.9%)とある程度認知度のあった4曲(25.1%~48.3%)について、保育現場での復活と更なる普及を目的として、子どもたちが興味を示すような振り付けや歌唱導入教材を工夫した導入法を検討した。

キーワード: 幼稚園唱歌、赤い鳥、童謡、認知度、歌の導入法

1. はじめに

保育の現場では、今日まで様々な童謡が歌われている。その中には、「どんぐりころころ」や「しゃぼん玉」「夕焼け小焼け」など古くから歌い続けられているものもあるが、その多くは消え去ってきている。

1918年(大正7年)に鈴木三重吉により児童文芸雑誌「赤い鳥」が創刊されて以来数々の童謡が生まれ、昨年で100年目を迎えた。これは、三重吉の「芸術的な謡と音楽を子どもたちに与えたい」という考えから始まったものである。それまでは、日本の子どもの歌と言えばわらべ歌であった。元々西洋音楽が日本に入ってきたのは、幕末にペリーが日本に来航した際に黒船に乗船していた軍楽隊の演奏を聴いたのがきっかけだと言われている。1879年(明治12年)伊沢修二の提案により、文部省に「音楽取調掛」が設置され、メーソンと共に東西二洋の音楽折衷の「小学唱歌集」3編と「幼稚園唱歌集」1編が編纂された。このようにして、明治期の音楽は、伝統的な子どもの歌に学校唱歌が徐々に浸透していくことになる。1900年(明治33年)田村虎蔵を中心として、日常の話し言葉を用いた言文一致唱歌の編纂が行われ、「金太郎」「桃太郎」「兎と亀」などの幼年唱歌が生まれた。1941年(明治34年)には、滝廉太郎により「水遊び」「鳩ポッポ」「お正月」などの「幼稚園唱歌」が出版され、言文一致唱歌の全盛期を迎える。

そして、明治末期に文芸界に起こった自然主義、自由主義思想は大正デモクラシーを引き起こし、幼稚園や家庭の音楽教育に大きな影響を与えた。大正時代の唱歌は、動物や風景などの自然の姿や、幼児の生活を表したものが多く見られるようになった。「大正幼年唱歌」は、1915年(大正4年)に刊行され、その内容は「お馬」「しゃぼん玉」「汽車」「雪」「かたつむり」「鯉のぼり」などである。そして、「赤い鳥運動」により、「より芸術的で子どもたちの生活に馴染んだ歌を」ということで「りすりす小栗鼠

「赤い鳥小鳥」「靴が鳴る」「お山のお猿」などの童謡が生まれ、今日に至っている。

このようにして生まれた童謡は、言わば日本の歴史を物語っている。子どもたちのために作られた歌は、日本だけにしか存在しない文化遺産と言っても過言ではない。今、この貴重な文化が忘れ去られてしまう危機に立たされている。

そこで、本論では、今あまり歌われなくなった童謡をもう一度見直し、保育の現場で復活させることを目的として研究を進めた。

2. 方法

2-1、アンケート調査

- 1) 調査時期 平成30年11月～12月
- 2) 調査対象 本学幼児保育学科1・2年生 計207名 回収率100%
- 3) 調査内容

「保育現場で歌い継ぎたい童謡」を以下の観点から28曲を抽出し、その認知度について調査した。

- 1) リズミカルで子どもが楽しめるもの。
- 2) メロディーが簡単で覚えやすいもの。
- 3) 季節感のあるもの

以上を視点に、(1) 動物の歌 (2) 季節や情景を表した歌 (3) 家族の歌 (4) 民話 (5) その他のカテゴリーから抽出した。

(1) 動物の歌

- ①うさぎのダンス ②めえめえ小山羊 ③子鹿のバンビ ④証城寺の狸ばやし ⑤七つの子
- ⑥おうま ⑦お山のお猿 ⑧雀の学校 ⑨かわいい魚屋さん ⑩りすりす小栗鼠 ⑪赤い鳥小鳥
- ⑫お猿のかごや ⑬かわいいかくれんぼ

(2) 季節や情景を表した歌

- ⑭夕焼け小焼け ⑮夕日 ⑯雨ふり ⑰雪 ⑱うみ

(3) 家族の歌

- ⑲肩たたき ⑳おはなしゆびさん ㉑指の歌

(4) 民話

- ㉒桃太郎 ㉓金太郎 ㉔一寸法師

(5) その他

- ㉕ふたあつ ㉖汽車ポッポ ㉗すうじのうた ㉘靴が鳴る

2-2、抽出した曲目の調性・拍子・音域を分析した。

2-3、抽出した曲目の中から、特に認知度の低かった5曲(1.0%～2.9%)「ふたあつ」「小鹿のバンビ」「めえめえ小山羊」「お山のお猿」「指の歌」とある程度認知度のあった4曲(25.1%～48.3%)「うさぎのダンス」「お猿のかごや」「証城寺の狸ばやし」「汽車ポッポ」について歌の導入法を検討した。

3. 結果

3-1 アンケート調査結果

アンケート調査の結果は図1の通りである。最も認知度が低かった「ふたあつ」においては、「知っている」学生は、わずか2名(1.0%)しか居ないことが分かった。また、「子鹿のバンビ」「りすりす小栗鼠」「めえめえ小山羊」「お山のお猿」「かわいい魚屋さん」「指の歌」「赤い鳥小鳥」「一寸法師」についても一桁(1.9%~8.2%)の学生にしか知られていないことが分かった。続いて「雀の学校」「肩たたき」「夕日」においても全体の約1割程度(11.1%~14.5%)の認知度であった。「うさぎのダンス」「靴が鳴る」「おうま」については、全体の約2割から3割(25.1%~33.8%)の学生が「知っている」と答えており、「すうじの歌」「お猿のかごや」「証城寺の狸囃子」「汽車ポッポ」「金太郎」については、約4割から5割(40.6%~56.5%)の学生が「知っている」と答えていた。

それに対して最も認知度が高かったのが、「うみ」で、3名の学生を除いて全員(98.6%)が「知っている」と答えた。続いて「雪」「七つの子」「桃太郎」「雨ふり」「夕焼け小焼け」については、約8割から9割以上(88.4%~97.6%)の学生が「知っている」と答えていた。「おはなしゆびさん」「かわいいかくれんぼ」は、約7割の学生が「知っている」と答えていた。

3-2 抽出した曲目の分析結果

抽出した28曲について、調性、拍子、音域について分析した。

(1) 調性について

調性においては、へ長調が最も多く8曲、次いで二長調7曲、ハ長調5曲、ト長調3曲、変ロ長調2曲、変ホ長調2曲、ホ長調1曲であった。

(2) 調子について

調子については、圧倒的に4分の2拍子が多く18曲であった。残りの10曲については、「うみ」を除いて全曲この4分の4拍子である。

(3) 音域について

音域については、今回抽出した28曲においては、最も多かったのが「1点二~2点二」で9曲、次いで「1点ハ~2点二」で6曲、続いて「1点ハ~2点ハ」が3曲、「1点へ~2点二」と「変ロ~2点二」がそれぞれ3曲、「1点ロ~2点ホ」「変ロ~2点変ホ」「1点二~2点ハ」「変ロ~2点二」がそれぞれ1曲であった。(表1)

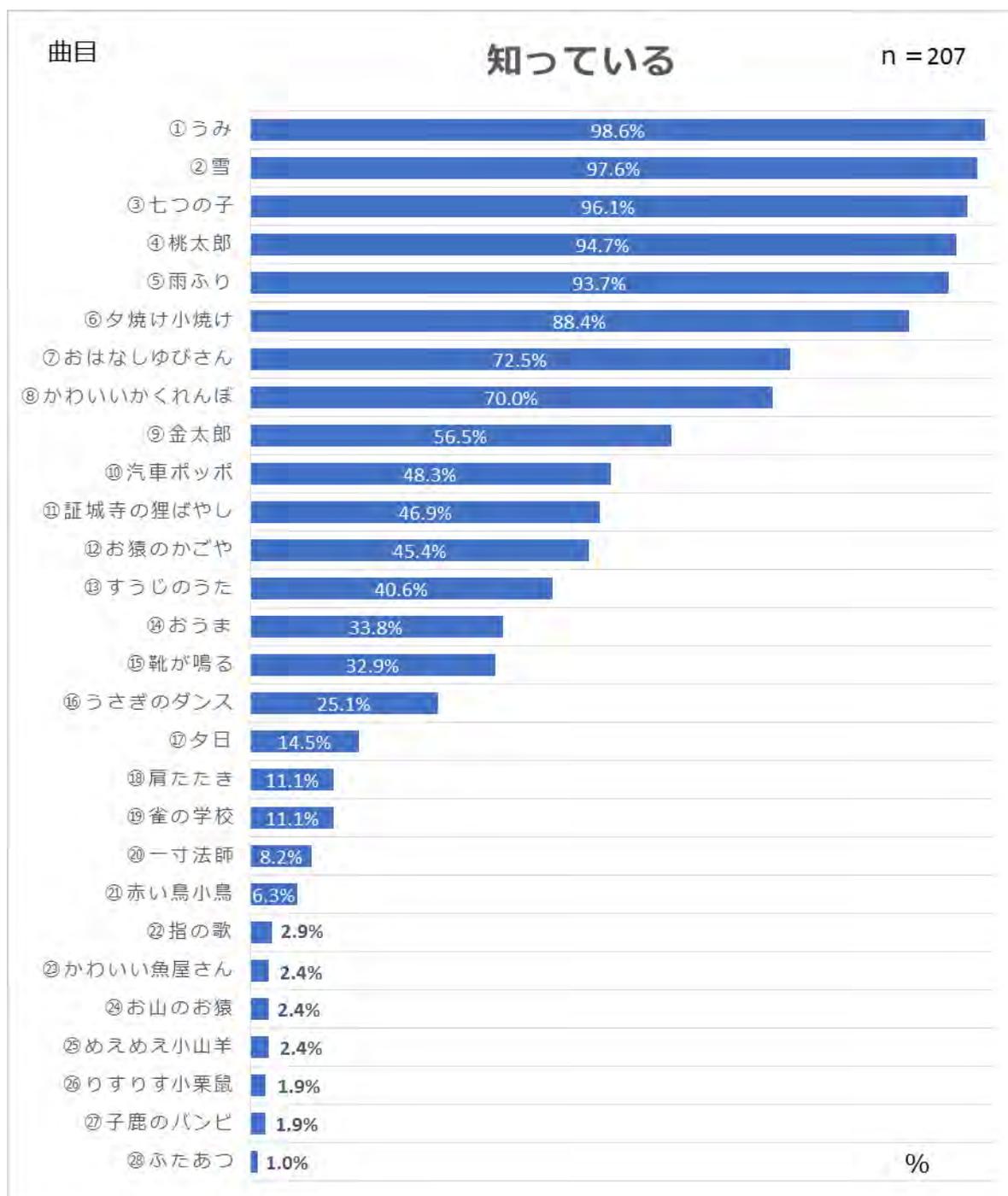


図1 保育現場で歌い継ぎたい童謡の認知度

表1 曲の分析

| 曲名 | 作詞者 | 作曲者 | 作曲年 | 元号 | 調性 | 拍子 | 音域 |
|------------|---------|--------------|-------|-------|------|------|---------|
| ①金太郎 | 石原和三郎 | 田村虎蔵 | 1901年 | 明治33年 | へ長調 | 4分の2 | ハ ~ 三 |
| ②一寸法師 | 巖谷小波 | 田村虎蔵 | 1906年 | 明治38年 | へ長調 | 4分の2 | ハ ~ 三 |
| ③桃太郎 | 文部省唱歌 | 岡野貞一 | 1911年 | 明治44年 | 二長調 | 4分の2 | 三 ~ 三 |
| ④雪 | 文部省唱歌 | 不詳 | 1911年 | 明治44年 | へ長調 | 4分の2 | ハ、 ~ 三 |
| ⑤赤い鳥小鳥 | 北原白秋 | 成田為三 | 1918年 | 大正7年 | へ長調 | 4分の2 | ハ、 ~ 三 |
| ⑥りすりす小栗鼠 | 北原白秋 | 成田為三 | 1919年 | 大正8年 | 二長調 | 4分の2 | 三 ~ 三 |
| ⑦お山のお猿 | 鹿島鳴秋 | 弘田龍太郎 | 1919年 | 大正8年 | へ長調 | 4分の2 | ハ ~ 三 |
| ⑧靴が鳴る | 清水かつら | 弘田龍太郎 | 1919年 | 大正8年 | 二長調 | 4分の4 | 三 ~ 三 |
| ⑨雀の学校 | 清水かつら | 弘田龍太郎 | 1921年 | 大正10年 | ト長調 | 4分の4 | 三 ~ 三 |
| ⑩めえめえ小山羊 | 藤森英夫 | 本居長世 | 1921年 | 大正10年 | 二長調 | 4分の4 | 三 ~ 三 |
| ⑪七つの子 | 野口雨情 | 本居長世 | 1921年 | 大正10年 | ト長調 | 4分の4 | 三 ~ ホ |
| ⑫夕日 | 葛原しげる | 室崎琴月 | 1921年 | 大正10年 | ホ長調 | 4分の2 | 口 ~ ホ |
| ⑬夕焼け小焼け | 中村雨紅 | 草川 信 | 1923年 | 大正12年 | ハ長調 | 4分の2 | ハ ~ 三 |
| ⑭肩たたき | 西条八十 | 中山晋平 | 1923年 | 大正12年 | 変ホ長調 | 4分の2 | 変口 ~ 変ホ |
| ⑮うさぎのダンス | 野口雨情 | 中山晋平 | 1924年 | 大正13年 | ハ長調 | 4分の2 | ハ ~ ホ |
| ⑯証城寺の狸ばやし | 野口雨情 | 中山晋平 | 1924年 | 大正13年 | ハ長調 | 4分の2 | ハ ~ ハ |
| ⑰雨ふり | 北原白秋 | 中山晋平 | 1925年 | 大正14年 | 二長調 | 4分の2 | 三 ~ 三 |
| ⑱ふたあつ | まどみちお | 山口保治 | 1936年 | 昭和11年 | 変口長調 | 4分の2 | 三 ~ 三 |
| ⑲かわいい魚屋さん | 加藤省吾 | 山口保治 | 1938年 | 昭和12年 | 二長調 | 4分の2 | 三 ~ 三 |
| ⑳お猿のかごや | 山上武夫 | 海沼 実 | 1938年 | 昭和13年 | 変口長調 | 4分の2 | 変口 ~ 三 |
| ㉑汽車ポッポ | 富原 薫 | 草川 信 | 1938年 | 昭和13年 | へ長調 | 4分の2 | ハ ~ 三 |
| ㉒おうま | 林 柳波 | 弘田龍太郎 | 1941年 | 昭和16年 | ハ長調 | 4分の4 | ハ ~ 三 |
| ㉓うみ | 林 柳波 | 井上武士 | 1941年 | 昭和16年 | ト長調 | 4分の3 | 三 ~ 三 |
| ㉔すうじのうた | 夢 虹二 | 小谷 肇 | 1950年 | 昭和25年 | ハ長調 | 4分の2 | ハ ~ ハ |
| ㉕子鹿のバンビ | 坂口 淳 | 平岡照章 | 1951年 | 昭和26年 | へ長調 | 4分の3 | ハ ~ 三 |
| ㉖かわいいかくれんぼ | サトウハチロー | 中田喜直 | 1951年 | 昭和26年 | へ長調 | 4分の2 | ハ ~ ハ |
| ㉗おはなしゆびさん | 香山美子 | 湯山 昭 | 1962年 | 昭和37年 | 変ホ長調 | 4分の4 | 変口 ~ 三 |
| ㉘指の歌 | 不詳 | 不詳 編曲徳山寿子 | 不明 | 不明 | 二長調 | 4分の4 | 三 ~ ハ |

4. 考察

4-1 アンケート調査結果について

アンケート調査の結果から、認知度の低かった曲の作曲年を見ると、「一寸法師」「赤い鳥小鳥」「りすりす小栗鼠」「お山のお猿」については、1911年（明治44年）～1919年（大正8年）までの作品であるため、長い年月とともに忘れ去られたとも考えられるが、最も認知度の低かった「ふたあつ」を始めとし、「小鹿のバンビ」「めえめえ小山羊」「かわいい魚屋さん」「指の歌」（作曲年不明）は、1936年（昭和11年）～1951年（昭和26年）までの作品である。「かわいい魚屋さん」は現代のようにスーパーなど無かった時代の光景であり、昔あった魚屋が激減した今では、歌われなくなるのは当然と言えるが、「ふたあつ」は、わらべうた風で歌詞も簡単で分かりやすく、母親や保育者が乳児に優しく歌ってあげるのに適した曲であると考えられる。また、「指の歌」については、軽快なリズムの「おはなしゆびさん」に比べると対照的で、穏やかなわらべうた風であるが、歌詞が一部現代に適応していない部分もあり、歌われなくなった可能性もある。しかしながら、家族を指に見立てて優しく歌ったもので、ほのぼのとした家族を想わせる曲であり、是非復活させたい。

「小鹿のバンビ」は、3拍子の軽快なリズムと曲調は、ディズニーが今でも人気の現代でもっと歌われても良い曲であると考えられる。筆者が以前行った講習会で、年長児が元気に歌ってくれたのを思い出す。

「めえめえ小山羊」は、方言を用いた歌詞が難しいのが、歌われなくなった理由の一つと考えられるが、保育者が丁寧に説明してあげれば、途中テンポの変化を楽しめる曲である。筆者が過去に行った保育園での実践歌唱指導でこの曲を取り上げた所、子どもたちがこの歌に興味を示して元気に歌ってくれた経由がある。

1901年（明治33年）～1911年（明治44年）までに作曲されたお伽話を題材にした「金太郎」「一寸法師」「桃太郎」は、明治22年に起こった言文一致運動により作られたものであるが、「桃太郎」「金太郎」が認知度が高いのに対し、「一寸法師」の認知度が低いのは、その歌詞の難しさからきていると推察する。

1941年（昭和16年）に作られた「うみ」が、最も認知度が高いのは、長田（2011）が言っているように、わずか8小節で3拍子の単純なメロディーであるが、詩に自然に溶け合った節つけで、海の雄大さと無限さが表現され、子どものイメージの世界を大きくふくらませてくれる音楽が今日まで歌い続けられている理由であろう。次いで認知度の高かった1911年（明治44年）に作られた「雪」は、作曲者が今だ不明であるが、そのキビキビしたリズムが快く音域も狭く歌いやすいので、現在も子どもたちに親しまれていると推察する。

1918年（大正7年）～1925年（大正14年）までに作られた歌で、最も認知度が高かった「七つの子」は、「金の星」調の童謡であり、子を思う親心に訴えるものが強いと言われているこの曲は、当時幼稚園、保育園の母の会などで愛唱されていたと言われている。また、雨情の故郷茨城県北茨城市の磯原駅では、発車メロディーに使われたり、TV番組でも替え歌として取り上げられるなどしたことから、幅広く知れ渡ったと考える。「雨ふり」は、母と子の親愛の情を美しく印象的に描かれた作品だと言われている。「ぴっち ぴっち ちゃっぷ ちゃっぷ」という雨の跳ねる擬音が、ゆううつでたまらない雨の日であってもこのリズムを繰り返すと明るい気分になることから、現在も親しまれていると考える。「夕焼小焼」は、毎日定時に市役所から流れされていることから、認知度は高いと推察する。「靴が鳴る」は、本学の器楽の授業で課題曲としていることから、ある程度認知されていたと推測する。「証城寺の狸囃子」は、「金の星」調の童謡であることから、民謡音階や日本の伝統的な囃子言葉が使われており、大変庶民的な感覚

が今も歌い続けられている理由であろう。また、認知度は約2割であった「うさぎのダンス」は、「金の船」童謡の中で初めて踊りの振り付けと共に歌われた曲と言われている。その軽快で、リズムカルなメロディーは、体を動かすことが大好きな子どもたちに与えたい曲目の一つである。

1918年(昭和13年)～1962年(昭和37年)までに作られた「おはなしゆびさん」「かわいいかくれんぼ」は約7割の認知度であった。「おはなしゆびさん」は、NHKラジオ「みんなであそぼう」で歌われたこともあり、軽快なリズムとともに家族をユーモラスに歌ったもので親しまれたと考える。「かわいいかくれんぼ」は、「ひょこ」「すずめ」「こいぬ」などの動作をかくれんぼに見立てた詩がかわいらしく、日本的なあたたかい旋律がわらべうた風に締めくくられている所が魅力とされている。また、約5割の認知度であった「汽車ポッポ」は、今は珍しくなった蒸気機関車を歌ったものであるが、「シュッポ シュッポ」などの擬音を使った2拍子のリズムで乗りの良いメロディーは、子どもたちの楽しさを引き出す曲である。「お猿のかごや」については、後述する。

すなわち全体的に見ると、軽快なリズムと「雪」や「雨ふり」などに見られる、「こんこ」や「ぴっちぴっちちゃっぷちゃっぷ」といった擬音語の繰り返しを用いられている曲が、子どもたちに歌い継がれる一つの要素となっていることが分かる。逆に、歌われなくなった童謡は、その歌詞の難しさと現代に適應していないことが要因の一つと考えられる。

4-2 抽出した曲目の分析結果について

(1) 調性について

日本の童謡は、全体的に見てもへ長調、ハ長調、二長調が多いことが米倉他の調査データからも報告されている通り、今回の調査結果からも検証された。

今回最も多かったへ長調は、b系の調で、ハ長調に次ぐ平明な調性であり、ベートーヴェンの「田園」にも見られるように、自然の緑が萌え立つ春や初夏のイメージで、柔らかさ・優しさを表わすと言われ、「ゆりかご」などの子守歌にも使用されている。また、「お正月」「あわてんぼうのサンタクロース」「雪のペンキ屋さん」など冬の歌や「ぞうさん」「やぎさんゆうびん」「山の音楽家」など動物の歌にもへ長調が多く使われている。ここでは、民話である「金太郎」「一寸法師」そして、「雪」「赤い鳥小鳥」「お山のお猿」「汽車ポッポ」「子鹿のバンビ」「かわいいかくれんぼ」が該当する。色聴で言えばへ長調は、緑または青をイメージする調性(吉松隆2015)と言われている。

次に多かった二長調は、ト長調と共に#系の調であり、きらびやかな明るい調性から「めだかの学校」「おかあさん」「雨ふりくまのこ」など春から夏にかけての歌から、「犬のおまわりさん」「おなかのへるうた」「ホ・ホ・ホの歌」など明るく楽しめる歌に使用されていることが分かる。ここでは、二長調の曲では、「桃太郎」「りすりす小栗鼠」「靴が鳴る」「めえめえ小山羊」「雨ふり」「かわいい魚屋さん」「指のうた」が該当する。ト長調の曲では、「雀の学校」「七つの子」「うみ」が該当する。色聴は、二長調は黄色、ト長調が、豊かな金色またはオレンジ色(吉松隆2015)と言われている。

ハ長調は、全く黒鍵を用いない「基本調」とされているが、最も明度と彩度が高い基本色で、素朴で安定感があり、リムスキー＝コルサコフの色聴で言えば、白をイメージする調性である(吉松隆2015)と言われている。子どもの純粋無垢で屈託のない明るさを表すには最適な調性と言える。ハ長調の曲には、「どんぐりころころ」「とんぼのめがね」「たきび」などがあり、ここでは、「夕焼け小焼け」「うさぎのダンス」「証城寺の狸ばやし」「おうま」「すうじのうた」が該当する。

次に変ロ長調、変ホ長調は、共にb系の調であるが、前述した調性に比べると、童謡の数はそう多くは見られない。変ロ長調は、多少くすんでいるが、滑らかな動きを表すのに適した調性と言われており、「アイスクリームの歌」「ともだち讃歌」などがある。ここでは、「ふたあつ」「おさるのかごや」が該

当する。変ホ長調は、落ち着きと包容力を持った調と言われており、「うれしいひなまつり」「こおろぎ」「山のワルツ」などがある。ここでは、「肩たたき」「おはなしゆびさん」が該当する。色聴は、変ホ長調は、暗い灰青色（吉松隆 2015）と言われている。

ホ長調の曲は、童謡では珍しいが、ここでは「夕日」が該当する。この調性は、古風なきらびやかさを持つと言われているが、確かにこの曲では、「ぎんぎんぎらぎら」という歌詞で始まり、夕日が輝いている様子が表されているので頷ける。色聴でも、煌びやかなエメラルド色（吉松隆 2015）と記されている。

(2) 拍子について

日本の歌のほとんどが4分の2拍子と4分の4拍子と言われている。これは、河内（1995）によると、日本人はもともと農耕民族であり、田畑を耕すようなリズムが染みついているとの説である。これに対し、西洋は、乗馬の習慣から3拍子のリズムが根付いていると言われている。日本人が3拍子の歌を歌うようになったのは明治以降とされている。

(3) 音域について

子どもの声域は、ピンストック（1934年）によると2歳児で「1点2～1点イ」、3歳児で「1点ハ～1点イ」、4歳児で「ハ～2点ハ」、5歳児で「イ～2点ニ」と記されており、6歳児になると「イ～2点ト」と一気に広がる。切替、沢島（1968年）によれば、3歳児が「イ～1点イ」、4歳児が「変ロ～2点ハ」、5歳児が「イ～1点ハ」と多少音域が低くなっている。

これらを勘案すると今回抽出した曲も「七つの子」「夕日」「肩たたき」「うさぎのダンス」の4曲を除いて「変ロ～2点ニ」の音域の範囲内であり、対象年齢を考慮すれば十分歌うことが可能である。

4-3 歌の導入法の検討

今回のアンケート結果から、「子どもたちには、先ず明るく動きがあり、楽しく踊りだせるような軽快なリズムを持った童謡を教える」と二宮（2012）も述べていることをコンセプトとし、特に認知度の低かった5曲（1.0%～2.9%）とある程度認知度のあった4曲（25.1%～48.3%）について、保育現場での復活と更なる普及を目的として、先ず子どもたちが歌詞を理解しやすく興味を示すような振り付けや歌唱導入教材を工夫した導入法を検討した。

- (1) うさぎのダンス 野口雨情 作詞
中山晋平 作曲

ソソラソソラ うさぎのダンス
タラッタラッタラッタ ラッタラッタラッタラ
足でけりけり ピョッコピョッコ踊る
耳にはち巻 ラッタラッタラッタラ

ソソラソソラ かわいいダンス
タラッタラッタラッタ ラッタラッタラッタラ
とんではねはね ピョッコピョッコおどる
足に赤ぐつ ラッタラッタラッタラ

1924年（大正13年）発行

明るく軽快な曲想で、日本の童謡舞踏の先駆けとされる。「金の船」には、舞踏家の林きむ子により、振り付けた踊りの解説が掲載された。ただし高音域が2点ホまでと、やや高いのが難点で、あまり歌われなくなった可能性があるが、むしろ子どもの声域を伸ばす方向に考え、楽しくリズム感を身に付ける曲と

して有効と考える。

—導入法—

- ① 先ず、「うさぎとかめ」の話をする。（ここで、「うさぎとかめ」を歌っても良い）
- ② 次に、保育者が歌ってあげる。
- ③ 子どもたちが、歌を覚えたところで下記の振り付けで、歌いながら踊る。（別添）

(2) めえめえ小山羊 藤森秀夫 作詞
本居長世 作曲

めえ めえ 森の小山羊 森の小山羊
小山羊走れば 小石にあたる
あたりやあんよが あゝいたい
そこで小山羊は めえとなく

めえ めえ 森の小山羊 森の小山羊
小山羊走れば 株こにあたる
あたりやあんよが あゝいたい
そこで小山羊は めえとなく

株こあたれば はらこがちくり

朽木あたれば 首こが折れる
折れりや小山羊は めえとなく

1921年（大正10年）発表

ドイツ文学者の藤森秀夫は、ドイツのわらべ歌を日本風に作ったと言われている。詩には、東北地方の方言が用いられている。当初は、第2節の「あんよ」は、「頭」、「株こ」は「株つ」とされていた。

「株こ」は、木の切り株、第3節の「やぶこ」は、「藪+こ」「はらこ」は、「腹+こ」、「朽木（とっこ）は、腐った倒木を言う。非常に変化に富んだ、遊び心あふれる作品である。

「はらこがちくり」や「首こが折れる」などの言葉は、子どもには過激な言葉にも捉えられがちであるが、そうした言葉一つ一つを気にするよりも、全体をユーモラスに楽しく歌うことに趣きを置くべきであると考える。

—導入法—

- ① 先ず、ペープサートを用い、3節までのお話をする。聞きなれない言葉があるため説明をする。
- ② 保育者がペープサートを用いながら、歌って聞かせる。（別添図3）
- ③ 3節は、少しテンポを上げて歌う。

(3) 子鹿のバンビ 坂口 淳 作詞
平岡輝章 作曲

子鹿のバンビは かわいいな
お花がにおう 春の朝
森のこやぶで 生まれたと
みみずくおじさん 言ってたよ

子鹿のバンビは くり毛色
背中に白い てんてんよ
細いあんよで かけだせば
野原のちょうちょも こんにちは

子鹿のバンビは 元気だね
ちらちら雪が 降りだして
池に氷が はるころは
とんすけうさぎと スケートよ

子鹿のバンビは やさしいな
弱虫いじめ しないもの
今に大きく なったなら
すてきなぼくらの 王様だ

1951年（昭和26年）初出

1923年（大正11年）にヨーロッパで出版された小説が、「バンビ」に生まれ変わったのは1924年（昭和17年）の事である。この頃、日本とアメリカは戦争中で、「バンビ」が日本で初めて公開されたのは、戦後の1951年（昭和26年）で、これが大評判を呼び、この歌が誕生したと言われている。軽快な3拍子のこの曲は、大ヒットしたと言われている。

3拍子の軽快なメロディーで、5歳児クラスだと十分歌える音域の曲である。

—導入法—

- ① ディズニー映画の話から、この歌が誕生したことを伝える。
- ② 模造紙に歌詞の風景画を描くか、パネルシアターを使い、歌詞に沿ってお話をする。
- ③ 保育者が歌ってあげる。
- ④ 風景画かパネルシアターを使いながら、歌詞をイメージして歌わせる。（別添図4）

(4) 証城寺の狸ばやし 野口雨情 作詞
中山晋平 作曲

しょうしょう しょうじょうじ
しょうじょうじの庭は
ツ ツ 月夜だ

みんな出て こいこいこい
おいらの友だちあ
ぼんぼこぼんのぼん

負けるな 負けるな
おしょうさんに 負けるな
こいこいこい こいこいこい
みんな出て こいこいこい

しょうしょう しょうじょうじ
しょうじょうじのはぎは
ツ ツ 月夜に花ざかり
おいらは浮かれて
ぼんぼこぼんのぼん

1925年（大正14年）初出

「しょうじょう寺」は、千葉県木更津市に実在する寺である。この寺の狸伝説を基に作詩された。この伝説は、「ある秋の夜明け、寺の住職がおもてのざわめきでふと目が覚め、そっと庭を覗いて見るとたくさんのタヌキが行列を作り、おなかをどんどこ叩きながら唄い踊っていた。最初は驚いていた住職も、その調子があまりに面白いので参加してしまい、やがてボスのタヌキと住職との踊り合戦となった。合戦は激しく繰り広げられエスカレートしていったが、4日目の晩、ついにタヌキは腹の皮が破れ死んでしまった。住職はそれを哀れに思い、タヌキ塚を作って弔った」というものである。

この歌は、「しょうしょう しょうじょうじ」「ツ ツ 月夜だ」「こいこいこい」などの言葉の伝統的な囃子言葉を用いたリズムカルな繰り返しが面白く、子どもたちが楽しめる曲であると考えられる。

—導入法—

- ① 「證城寺」のタヌキ伝説を子どもたちに分かりやすく話してあげる。
- ② 保育者が歌を歌ってあげる。
- ③ 振り付けを付けながら楽しく歌う。（別添図5）

(5) お山のお猿 鹿島鳴秋 作詞
弘田竜太郎 作曲

お山のお猿は まりがすき
とんとんまりつきや おどりだす
ほんにお猿は どうけもの

あかいべきて かささして
おしゃれ猿さん まりつけば
お山の月が わらうだろ

1919年（大正8年）初出

「赤い鳥」調の童謡である。この詩は、わらべうた「山王の猿」にヒントを得たものと言われており、僅か12小節の、わらべうた風の子どもが歌いやすい音形で、手遊びうたとして相応しいと考える。

—導入法—

- ① 歌詞を物語調に話してあげる。
- ② 「どうけもの」「あかいべべきて」の言葉の説明をしてあげる。
- ③ 保育者が歌ってあげる。
- ④ 振り付けを付けて歌う。（別添図6）

(6)お猿のかごや 山上武夫 作詞
海沼 実 作曲

エッサ エッサ エッサホイ サッサ
お猿のかごやだ ホイサッサ
日暮れの山道 細い道
小田原提灯 ぶらさげて
(ソレ) ヤットコドッコイ ホイサッサ
ホーイ ホイホイ ホイサッサ

エッサ エッサ エッサホイ サッサ
木の葉のわらじで ホイサッサ
お客はおしゃれの こん狐
ツンとすまして 乗っている
(以下くり返し)

エッサ エッサ エッサホイ サッサ
元気なかごやだ ホイサッサ
すべっちゃいけけない丸木橋
そらそら小石だ つまづくな
(以下くり返し)

エッサ エッサ エッサホイ サッサ
のぼってくだって ホイサッサ
ちらちらあかりは 見えるけど
向こうのお山は まだ遠い
(以下くり返し)

1938年（昭和13年）初出

この歌は、民謡音階が使われており、わらべうたの性質を持っている。発表当時は殆ど世に知られていなかったが、戦後、海沼率いる「音羽ゆりかご会」の歌声によって全国に広まった。2匹の猿は、山上と

海沼を擬人化したものだと言われている。山上の最初の歌詞は「えっさ ほいさ えっさ ほいさ」だったが、作曲の都合で現在のように変えられたとされる。

日本調で乗りの良いリズムが心地よく、5歳児クラスが楽しめる曲と考える。

—導入法—

- ① 歌詞の情景を口頭で子どもに分かりやすく説明してあげる。
- ② 「小田原提灯」や「丸木橋」も絵などで説明する。
- ③ 保育者が歌ってあげる。
- ④ 振り付けを付けて歌う。(別添図7)

(7) 指の歌 作詞・作曲者不詳
徳山寿子 編曲

これは 私の 父さま えらい方
これは 私の 母さま やさしい方よ

これは 私の 兄さま 背が高い
これは 私の 姉さま 親切よ

これは 私の にこにこ 赤ちゃん
みんな 私の お家の 方よ

作曲年不明

NHKラジオ「幼児の時間」に放送され、広く知られるようになり、幼稚園・保育園での手遊び歌として親しまれていた。一説では、作者不詳の欧米のわらべうたから来ていると言われる。今回の調査では、認知度はかなり低かったことから、今は殆ど歌われていないと推察するが、「おはなしゆびさん」同様、家族の優しさを描く指遊び歌として、年少児から使える歌である。「父さま えらい方」の部分は、時代を物語っているため、「父さま つよい方」と現代風にアレンジしても良いと考える。

—導入法—

- ① 手袋シアターを使って、先ず保育者が歌ってあげる。(別添図8)
- ② 子ども達と一緒に歌う。
- ③ 各節の最後の言葉を「父さま ○○○○」子どもたちにそれぞれイメージする言葉を考えさせて、替え歌にしても面白い。

(8) ふたあつ まどみちお 作詩
山口保治 作曲

ふたあつ ふたあつ なんでしょね
お目々がいちに お目々が
お耳もほらね ふたつでしょ

ふたあつ ふたあつ まだあつて
お手々がいちに ふたつでしょ
あんによもほらね ふたつでしょ

まだまだいいもの なんでしょね
まあいいあれよ かあさんの
おっばいほらね ふたつでしょ

かあさん かあさん みていてね
かぞえてみるの もういちど
お目々がほらね ふたつでしょ

1936年(昭和11年)初出

最も認知度が低かった「ふたあつ」については、まどみちおが戦時中に書いた作品であるが、実際に世に出たのは、1936年(昭和11年)であった。僅か12小節の短い童謡であるが、この歌の持つその優しいメロディーは、手遊びをしながら母親が子どもに歌ってあげる手遊び歌として最適であると言える。4節は、子どもが歌う問答形式になっている。

—導入法—

- ① 先ず、保育者が手遊びをしながら歌ってあげる。(別添図9)
- ② 子どもたちと一緒に歌う。1節と2節の「〇〇がいちに ふたつでしょ」の部分子どもたちに考えさせて、替え歌にしてもよい。

(9) 汽車ポッポ 富原 薫 作詞
草川 信 作曲

汽車 汽車 ポッポ ポッポ
シュッポ シュッポシュッポッポ
僕等をのせて シュッポ シュッポ シュッポッポ
スピード スピード 窓の外
畑も とぶ とぶ 家もとぶ
走れ 走れ 走れ 鉄橋だ 鉄橋だ たのしいな

汽車 汽車 ポッポ ポッポ
シュッポ シュッポシュッポッポ
汽笛をならし シュッポ シュッポ シュッポッポ
ゆかいだ ゆかいだ いいながめ
野原だ 林だ ほら 山だ
走れ 走れ 走れ トンネルだ トンネルだ うれしいな

汽車 汽車 ポッポ ポッポ
シュッポ シュッポシュッポッポ
煙をはいて シュッポ シュッポシュッポッポ
行こうよ 行こうよ どこまでも
明るい希望が 待っている
走れ 走れ 走れ がんばって がんばって 走れよ

1937年（昭和12年）初出

当初は、「兵隊さんの汽車」という題名で作られた。つまり、この歌は戦地に兵士を送り出す歌だった。この曲は、シューベルトの軍隊行進曲に着想を得て作られたと言われている。1945年（昭和20年）終戦後、平和の時代にふさわしい現在の歌詞に改作された。平成の時代になった今でも歌い継がれている。この歌は、子どもたちの興味のある乗り物の歌であり、保育者の工夫次第で色々な楽しみ方が出来るであろう。

—導入法—

- ① 先ず、蒸気機関車の絵か写真を子どもたちに見せる。
- ② 保育者が、動きを付けながら歌って見せる。（別添図10）
- ③ 子どもたちと一緒に振付を付けながら歌う。
- ④ 更に発展させて、子どもたちで整列して汽車になり、保育者がトンネルを作った中を潜ったりして、動き回る。

4-4 歌の導入を行うに当たっての留意点

以下、より良い歌の導入を行うに当たっての留意点を記す。

- ① 子どもたちに歌のイメージを膨らませ、歌いたいという気持ちを引き出す。
そのためには、その歌に関連する絵本を読み聞かせて上げたり、歌詞のストーリーを分かりやすく、丁寧に話してあげる
- ② 先ずは、保育者が美しい発音で生き生きとした表情で歌ってあげる。
子どもは、保育者の表情や声を真似しながら少しずつ歌を覚えていくものである。
- ③ ピアノ伴奏は、ある程度歌がうたえるようになってから弾いてあげると良い。
最初から、伴奏を弾きながら歌うと、どうしても伴奏に夢中になり、子どもたちとのコミュニケーションが取れにくく成りがちである。
- ④ 手遊びや振り付けを取り入れる。
この事によって、子どもたちの興味を一層増すことに繋がる。また、歌詞を動きで覚えていくことができる。
- ⑤ 日々の保育の中で、CD等の音源を流す。
この事によって、自然に言葉とメロディーが子どもたちの記憶の中に入っていくという効果を狙ったものである。

4. おわりに

本研究を通して、今回抽出した28曲の認知度について、現状を把握することが出来た。それは、作曲

年代、調性、拍子、音域に関わらず、偏りが無いことが分かった。

今、子どもたちの周りでは、様々な歌が溢れている。アニメソング、J-POP、ジブリ音楽、ディズニー音楽など多種多様である。中には、ジブリ音楽やディズニー音楽のように音楽的に優れている楽曲もあるが、最近の歌の傾向として同じリズムやテンポのくり返しが多く、詩やメロディーの美しさが感じられないものも多く見受けられる。それに比べて、日本の童謡は、季節感があり、作者の思いが込められた情緒が溢れている。土田 (2012) は、昔話を題材とした歌「うさぎとかめ」「桃太郎」「はなさかじい」「金太郎」「浦島太郎」などは、日本文化の伝承として取り入れる価値があるだけでなく、幼児の歴史への感性を育むうえでも欠かせないと述べている。

最近、若者の言葉の乱れが目立つ。諸富 (2011) は、「母国語はすべての教育の原点となる。その母国語を習得すべき幼児期には、正しい日本語で歌詞が作られた歌をうたうべきである」と述べているように、まさしくその通りであり、保育の現場でこそ、童謡が活かされるべきだと考える。

そのためには、幼稚園教育要領の「表現」の領域にある「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。」に基づいて、子どもたちの音楽表現意欲を受容し引き出していくために、保育者自身が豊かな感性を持ち、多彩な表現のスキルが必要となってくる。子どもの将来を担う、保育者の役割は大きい。

本研究では、保育現場で歌い継いでもらいたい28曲の中から、今回9曲において子どもたちがそれぞれの曲に興味を示すように歌唱導入を検討してみたが、残りの19曲についても今後の検討課題としたい。

これからは、時代の流れも受容しつつ、「古きを訪ねて新しきを知る」の諺にもあるように、その時代の歌と共に先人が作り上げてきた数々の童謡も是非継承されていくことを期待するものである。

註:70.0%以上を「認知度が高い」、70%以下を「認知度が低い」と定義する。

註:別添 図2～図10 矢作千秋 作 (図3、図4、図8、図9 絵)

図2、図5、図6、図7、図10 大野琴絵 絵

引用及び参考文献

- 周東美材 (2018) 「童謡百年の歩み～メディアの変容とこども文化」『日本コロムビア株式会社』,
小林美実 (2004) 「表現—幼児音楽2」『保育出版社』, pp. 15 - 18
足立 章 (2014) 「日本童謡唱歌全集」『ドレミ出版社』, pp80-81. pp. 488-489. pp. 232-234.
pp264-265. p375. p98. p144. pp. 278-279. pp182-183. p21. pp101-103. pp180-181. pp526-527.
pp524-525. p49. pp528-529. p89. pp164-166. pp120-121. p 530. pp500-501. p205. p65. p434.
pp191-193. P272. p208
田村虎蔵・福井直秋・小松耕輔 (2013) 「童謡唱歌名曲全集」『名著出版』, 1 巻 p118
吉松 隆 (2015) 「調性で読み解くクラシック」『yamaha』, pp. 18-39
青島広志 (2007) 「やさしくわかる楽典」『本実業出版社』, pp. 86 - 113
河内 紀・小島美子 (1995) 「日本童謡集」『音楽之友社』, pp. 82 - 121
竹内貴久雄 (2009) 「唱歌・童謡100の真実」『yamaha』, pp. 72 - 132. pp. 136-176. pp. 180 - 216
海沼 実 (2003) 「童謡 心に残る歌とその時代」『NHK 出版』, pp. 126-150
長田暁二 (2011) 「心にのこる日本の歌101選」『YAMAHA』, pp. 10-56. pp. 70-74
二宮清・李広宏 (2012) 「伝え続けたい日本のこころ」『五月書房』

- 服部公一 (2015) 「童謡はどこへ消えた」『平凡社新書』
- 宮本智子 (1995) 「幼児の歌唱指導に関する考察」『国際学院埼玉短期大学研究紀要』 16, pp. 47-56
- 米倉 孝・米倉 由紀 (2017) 「日本の子どもの歌」唱歌童謡集の分析と一考察『山陽論叢』 24, pp. 121 - 132
- 原 裕子 (2009) 「保育における子どものうた」『四天王寺大学紀要』 47, pp. 189 - 205
- 諸富満希子 (2011) 「子どもの歌の変化」に関する一考察—戦後子どものうたはどのように変化したか—『日本女子体育大学紀要』 41, pp. 49 - 56
- 上田 豊 (2017) 「童謡・唱歌、子どもの歌を再考する—風景をキーワードに—」『吉備国際大学研究紀要』, pp. 153-162
- 土田定克 (2012) 「幼児が聴き、歌うことの意義—感性を伸ばす教材選択と歌唱指導の視点—」『尚絅学院大学紀要』 64, pp. 157 - 169

うさぎのダンス

1番



2番



図2 兎のダンス

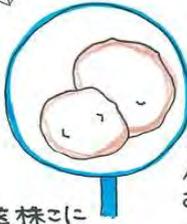
<めえめえ小山羊 パープソート>

1番.

小山羊を小石に近づける



”めえめえ
森の小山羊 森の小山羊



小山羊走れば”
小石にあたる
あたりやあんよが
あゝいたい



そこで
小山羊は
めえとなく

2番.

小山羊を株こに近づける



”めえめえ
森の小山羊 森の小山羊



小山羊走れば”
株こにあたる
あたりやあんよが
あゝいたい



そこで
小山羊は
めえとなく

3番.



”株こにあたれば”
腹こがちくり



とっこ
橋木 あたれば”
首こが折れる



折れれば
小山羊は
めえとなく

図3 めえめえ小山羊

<子鹿のバンビ>

1番.



子鹿のバンビは かわいいな お花がにやうき朝
森の小せぶで生れたと おみずくおびき入ってたよ

2番.



子鹿のバンビは果物を せなかに自いててんや
細いあんやでぶけたせは 野原のちやうちやも こころは

3番.



子鹿のバンビは死ななや おちら雪が降りだして
池に氷がはるころは と人助うなをトスケートや

4番.



子鹿のバンビはせせしいな 弱虫いじめないもの
今に大きく なったなら すてきなほぐらの王様だ

図4 子鹿のバンビ

しょうじょうじのたぬきばやし

1番



しょうじょうじょうじ
しょうじょうじのにおは



つつきよだ



みんなでて



こいこいこい



あいらのともだちや



ポンポンポンのポン



まけるな



まけるな



おしょうさんに



まけるな



こいこいこいこいこい



みんなでて



こいこいこい

図5 証城寺の狸ばやし

2番



しょうしょうしょうじょうじ
しょうじょうじのはぎは



つつきよに



はなざかり

④



おいちほうかえて

⑩



ポンポンポンのポン

⑪



まけろな



まけろな



おしょうさんに



まけろな

⑫



こいこいこいこい



みんなとて



こいこいこい

お山のお猿

1番

① おサルポーズ



右手上
↓
左手上

オヤノオサルハ
マリガスキ

②



トントン
しながら
一周する

トントンマリツキヤ
オドリダス

③



こる
こる

ホーンニ



オサルハ
ドケケモ



ハッ

)

2番

④



あがいのべへきて
がささして

⑤



トントン
しながら
一周する

おしゃれさるせん
まりつけば

⑥



おやまのフーきが
ちうだろう

図6 お山のお猿

あさるのかごや

1番 ①



エーッサ エーッサ エッサホイサッサ

②



あさるのかごやだ” ホイサッサ

③



ひぐ末のやまみち
ほそいみち

④

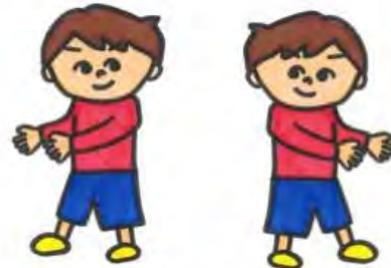


おだおちょうちん
ぶらさげてそれ

⑤



ちとこどろこい ホイサッサ

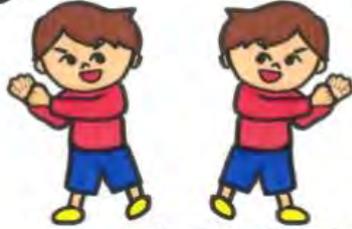


ホーイホイホイ ホイサッサ

図7 お猿のかごや

2番

⑥



エーッサ エーッサ エッサホイッサッ

⑦



このはのおらじで" ホイッサッ

⑧



おきやくはおいらの
ごんぎつお

⑨

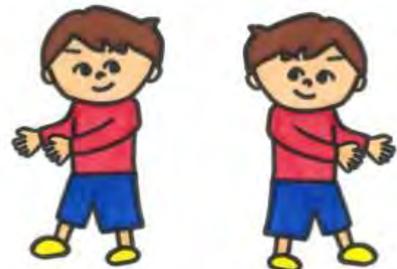


つーんとすましての、ている

⑩



やとこど、こい ホイッサッ



ホーイホーイ ホイッサッ



図8 指の歌

<ふたあつ>

1番.



(右左にゆれる)

(右左にゆれる)

(右左にゆれる)

ふたあつふたあつ
なんでしよね

おめめか
いちに

ふたつでしよ

おめめもほらね

ふたつでしよ

2番.



(右左にゆれる)

(右左にゆれる)

(右左にゆれる)

ふたあつふたあつ
まだあつて

おててか
いちに

ふたつでしよ

あんよも
ほらね

ふたつでしよ

3番.



(右左に考えるポーズ)

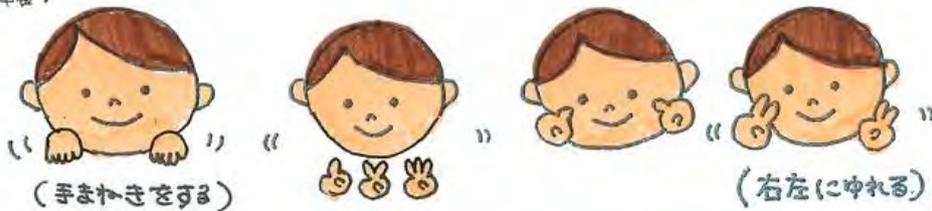
(右左にゆれる)

まだまだいいもの
なんでしよね

まあいいあやよ
かあさんの

あははいいほらね
ふたつでしよ

4番.



(手まわきをする)

(右左にゆれる)

かあさんかあさん
おいてね

かぞえてみるの
もういちど

おめめか
ほらね

ふたつでしよ

図9 ふたあつ

汽車ポッポ

1番 ①



ましゃましゃ ポッポポッポ

②



シュッポッ シュッポッ シュッポッ

③



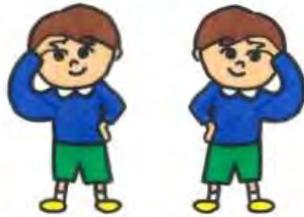
ぽくらをのせて

④

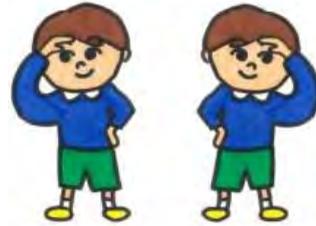


シュッポッ シュッポッ シュッポッ

⑤

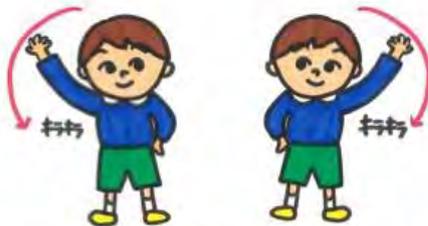


スピード" スピード"



まじの そと

⑥



はたけもとぶ"とぶ" いえもとぶ"

⑦



はしれはしれはしれ

⑧



てきとうだ" てきとうだ"



たのしいな

図10 汽車ポッポ

2番

⑨



きしゃきしゃ ほっほっほっほ



しゅっほっしゅっほっしゅっほっほ

⑩



きてきをならし

⑪



しゅっほっしゅっほっしゅっほっほ

⑫



ゆかいた'' ゆかいた'' いいながめ

⑬



のはらだ'' はやしだ'' ほら山だ''

⑭



はしれはしれはしれ

⑮



トンネルだ'' トンネルだ'' うれしいな

3番

⑯



きしゃきしゃ ほっほっほっほ



しゅっほっしゅっほっしゅっほっほ

17



けまりをほいて

18



ましゃましゃ ホッホッホッホ

19



ゆこうよゆこうよどこまでも

20



あかるいきぼうがまっている

21



はしれはしれはしれ

22



がんばってがんばって はしれよ

調査・資料

栄養教諭の資格取得を目指す短期大学生の意識について

A study about consciousness of the college students majoring nutrition teacher course

馬場 和久 国際学院埼玉短期大学健康栄養学科
塩原 明世 国際学院埼玉短期大学健康栄養学科
長嶋ひかる 国際学院埼玉短期大学健康栄養学科

本研究では、栄養教諭の制度が設置された2005年（平成17年）度に栄養教諭の免許取得を目指していた短期大学生の意識と、現在、同短期大学で免許取得のために科目履修をしている学生の意識との比較、及び現在の短期大学生が栄養教諭の「資質・能力」をどう捉えているかについての調査を行った。本制度導入から13年が経過したこともあって、短期大学生の栄養教諭についての理解は深まり、入学前の段階から免許取得を目指そうとする意識も高まってきたが、実際に栄養教諭になることには困難さを感じており、資格取得を目指すことだけを目的としている学生が多くいることもわかった。一方、栄養教諭に求められる「資質・能力」については、教職必須科目の履修を通して子どもたちの実態や教育の在り方についてより深く学ぶことにより、具体的な現実的な教育課題という視点から考えられるようになってきていることも明らかになった。

キーワード：栄養教諭制度、食育、資質・能力、家庭・地域との連携、課題解決力

1. はじめに

時代の急速な進展とともに子どもたちを取り巻く生活環境が大きく変化する中であって、食生活の多様化も進み、朝食を摂らない子どもが多くなるなど、食に係る様々な問題点が指摘されるようになってきた。そこで、2005年（平成17年）度に、子どもたち一人一人が生涯にわたって健康的な生活を送れるよう、栄養や食事のとり方などについて正しい知識に基づき自ら判断していきける「食の自己管理能力」や「望ましい食習慣」を身につけるための指導（学校における食育）の推進に中核的な役割を担う「栄養教諭」制度がスタートした。以来、栄養教諭の配置数は年々増加してきており、現在では6,000名を超える栄養教諭が全国の公立小中学校等で学校教育における「食育」を推進している。栄養教諭制度の創設と同時に、国際学院埼玉短期大学では健康栄養学科に栄養教諭二種免許を取得できる課程を設け、資格認定のための科目指導を続けてきている。そこで、2005年（平成17年）度に同短期大学に入学し、栄養教諭の資格取得を目指した70名の学生に対する意識調査を参考に、本制度の導入から13年が経過した現在、学生の資格取得や栄養教諭に対する意識はどう変わってきたのか、また栄養教諭に求められる資質・能力についてどう捉えているのかを明確にするために、現在同短期大学において、栄養教諭の資格取得を目指して学修している学生にアンケート調査を行った。その実態と分析を踏まえ、これからの教職に係る科

目指導の在り方について考察した。

2. 研究の方法

2-1 調査対象及び調査方法

栄養教諭の資格を取得しようとしている、国際学院埼玉短期大学で学ぶ27名の学生（1年生15名と2年生12名）が栄養教諭についてどのような意識を持っているのかを栄養教諭制度が導入された2005年（平成17年）度に同短期大学で資格取得を目指して学んでいた70名の学生と比較調査した。

また、栄養教諭に求められる資質・能力の考え方について、平成28年に広島市学校栄養協議会が、同協議会秋季大会に参加した栄養教諭の資格取得を目指している短大生63名及び大学生171名の合計234名と、2017年（平成29年）度、及び2018年（平成30年）度に国際学院埼玉短期大学に入学し、栄養教諭の資格取得を目指している27名の短期大学生とを比較調査した。

2-2 調査期日

同短期大学生を対象とした調査は、2018年（平成30年）10月に「栄養教諭についての意識調査」、2018（平成30年）12月に「栄養教諭に求められる資質・能力についての調査」を授業時にアンケート用紙を配布して行い、その場で回収した。回収率はいずれも100%であった。

2-2 調査内容

調査については、国際学院埼玉短期大学において、大橋が2005年（平成17年）度を実施したアンケート調査の一部を参考にし、以下の5領域を設問1～設問9に分けて実施した。なお、設問8は文部科学省が示した「栄養教諭に期待される役割」を参考に作成したものであり、設問9については、栄養教諭に求められる資質・能力についてどう捉えているのかを、2016年（平成28年）に広島市学校栄養協議会が、同協議会秋季大会において調査した項目を参考に、現在、国際学院埼玉短期大学に在籍し、栄養教諭の資格取得を目指している学生を対象に行った。

- 1) 栄養教諭の資格取得制度について（設問1,2）
- 2) 栄養教諭の資格取得の理由について（設問3～5）
- 3) 「食育」の意味について（設問6,7）
- 4) 栄養教諭の職務について（設問8）
- 5) 栄養教諭の資質・能力について（設問9）

3. 調査結果と分析

3-1

2005年（平成17年）度における栄養教諭の資格取得を目指す学生を対象に行ったアンケートの調査項目の中から、8項目を選択し、現在在籍している短期大学生にアンケート調査を行った。結果は、図1～図9のとおりである。

設問1の「栄養教諭の資格について、いつ知りましたか。」という問いに対する回答結果は図1のとおりである。

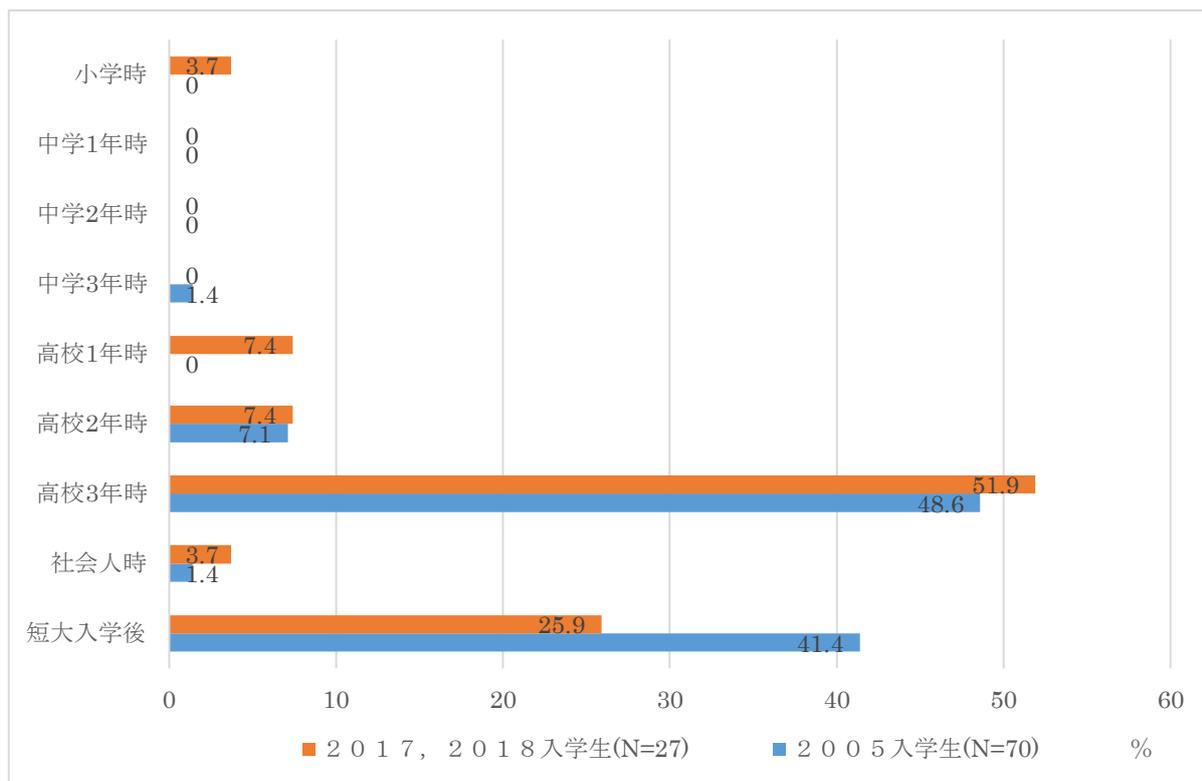


図1 栄養教諭の制度を知った時期

結果から、現在在籍する短期大学生が入学後に栄養教諭の資格制度を知った割合は2005年（平成17年）度と比較して減少し、入学前から制度を知っていたと回答している学生の割合が増加していることがわかる。特に現在在籍している学生は、高校3年生の時に知ったという学生が半数以上を占めていた。その理由として、オープンキャンパスや入学前教育等における機会、短期大学のHP、パンフレット等が有効に機能していることが考えられる。入学後に知ったという学生は、入学前のオープンキャンパスや説明会等でその情報は得ているものの、入学後に自らの学修カリキュラムを決める段階になってはじめて、栄養教諭の資格を取得しようとすることを強く意識したために、入学後と回答したことが想定される。また約20%の学生が高校2年生までの間に栄養教諭制度の情報を得ており、早い段階から職業意識を持っていたことが窺える。

設問2の「栄養教諭の資格について、どのように知りましたか。」という問いに対する回答結果は図2のとおりである。

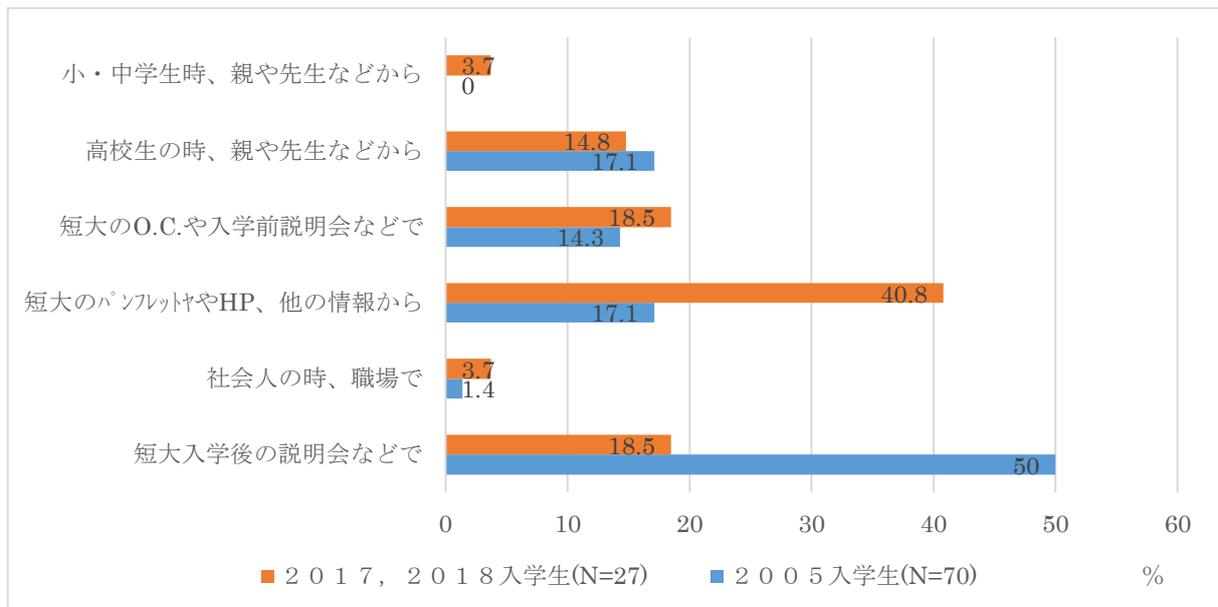


図2 栄養教諭の制度を知った方法

短期大学入学後の説明会で栄養教諭制度を知ったと回答した学生は、2005年（平成17年）度においては50%であったが、現在在籍している短期大学生についてその数値は20%以下と減少しており、短期大学のパンフレットやHP等の情報から知ったとする学生が40%以上を占めている。

設問3の「栄養教諭の資格を取得したいと思ったのはいつですか。」という問いに対する回答結果は図3のとおりである。

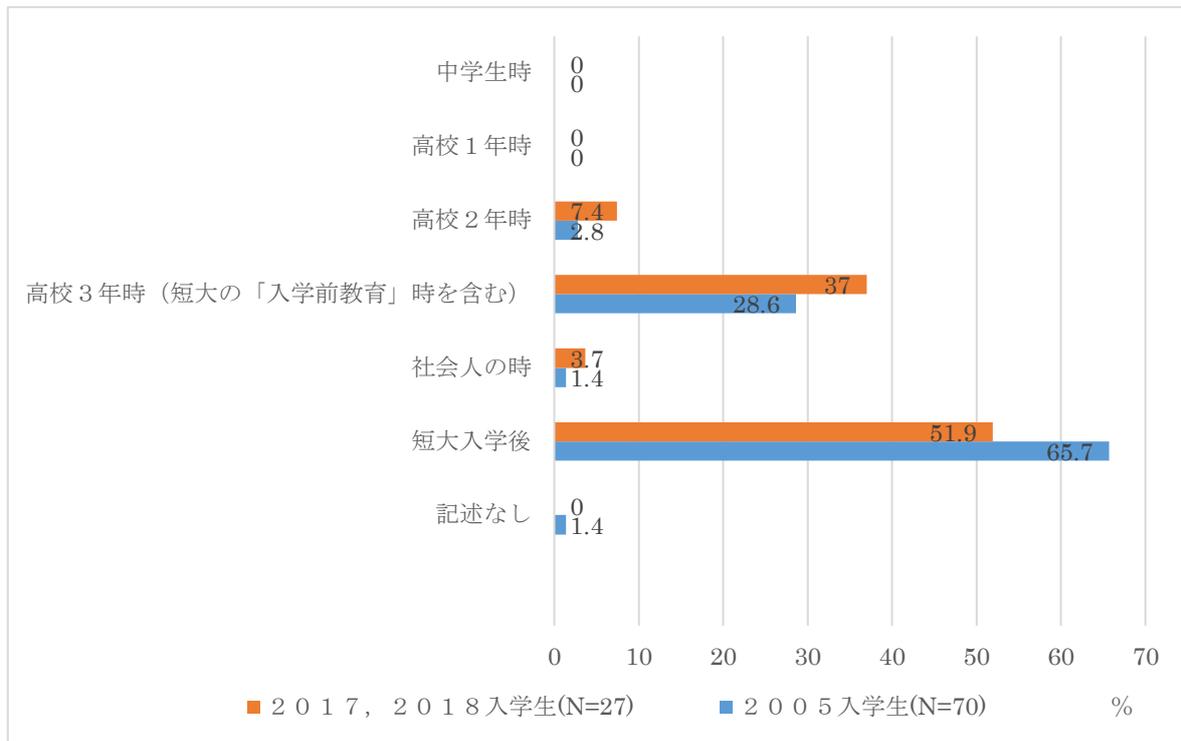


図3 栄養教諭の資格を取得したいと思った時期

栄養教諭の資格取得を目指した時期について、2005年（平成17年）度の入学生では、入学後に取得したいと考えた学生が約66%いたのに対して、現在在籍する学生については、入学前から資格取得を考えていた学生が約半数を占めている。栄養教諭制度が定着し、早くから目標を決めている学生が増えてきていることがわかる。

設問4の「栄養教諭の資格を取得したいと思ったのはなぜですか。」という問いに対する回答結果は図4のとおりである。

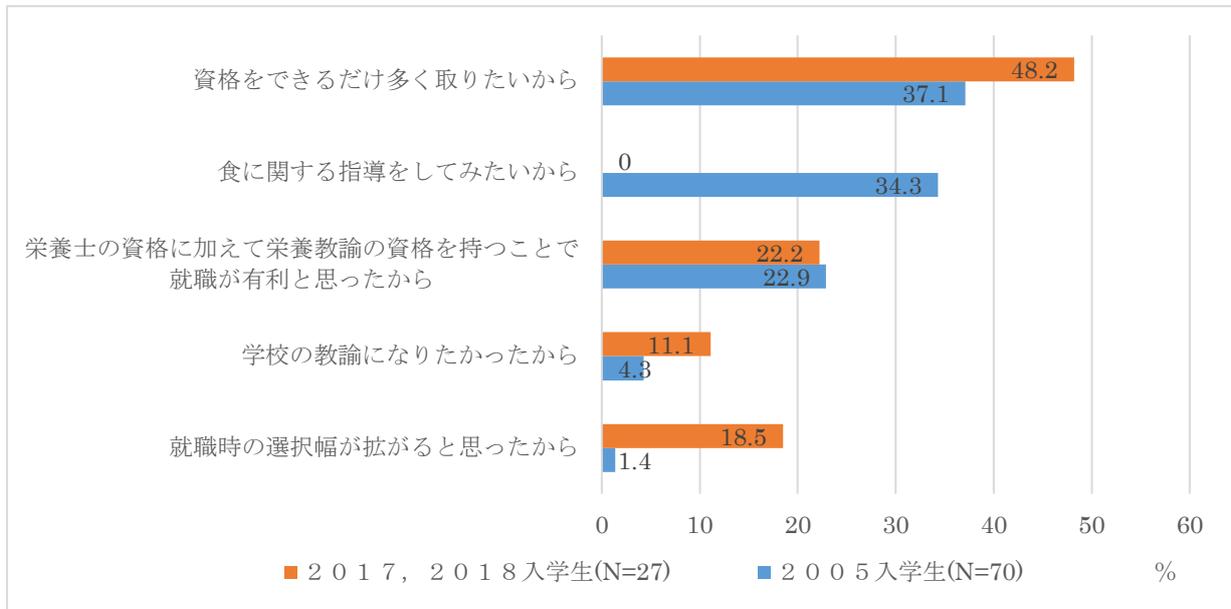


図4 栄養教諭の資格を取得したいと思った理由

図4から、栄養教諭の資格取得を目指している理由として、本制度の発足当時は「食に関する指導がしたい」と「教諭になりたい」の回答が約40%を占めていたが、現在では「食に関する指導がしたい」をあげた学生は一人も存在せず、全体的な傾向として、「多くの資格がとりたい」や「資格は就職に有利」などと回答した学生が多く、できるだけたくさんの資格を持つことが就職に有利にはたらくだろうと考える学生が多くなったことがわかる。

設問5の「栄養教諭になりたいという思いはどれくらいですか。」という問いに対する回答結果は図5のとおりである。

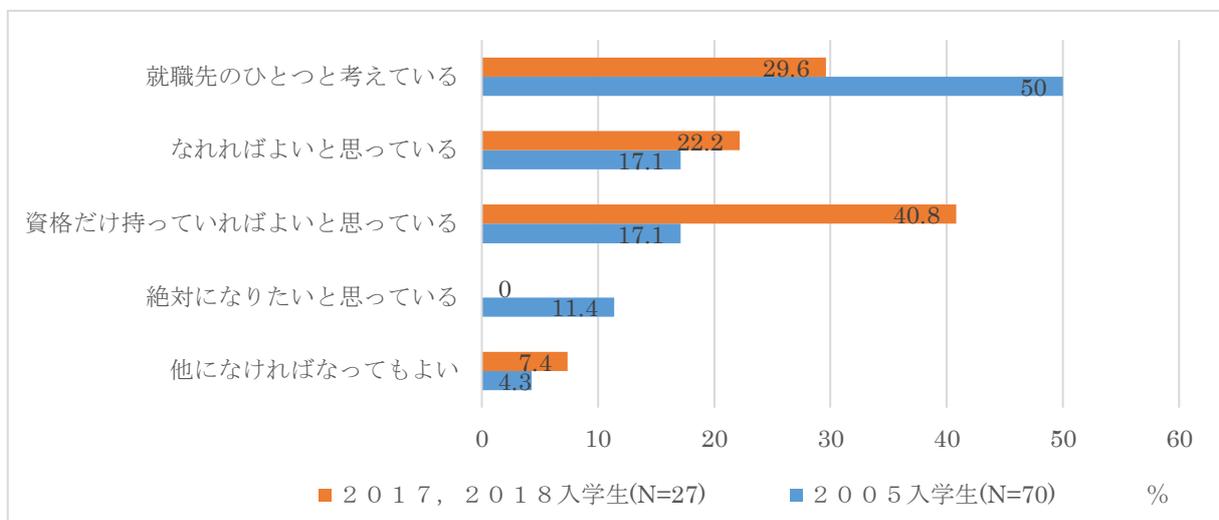


図5 栄養教諭になりたいと思う程度

設問4の回答とも関連するが、現在の短期大学生は栄養教諭を就職先と考えるより、資格だけ有していればよいと考えている者が最も多く、40%以上を占めていた。「就職先のひとつと考えている」と「栄養教諭になればよい」と答えている学生を合わせると半数以上を占めているが、実際に教員採用試験を受験した者はほとんどいないことから、資格取得だけを目指していることがわかる。資格を有していれば、場合によっては臨時的に任用される可能性もあるかもしれないと考えていたり、将来、何らかの役に立つだろうと考えていることが推測される。また、栄養教諭の採用試験が高倍率という現実の中で、実際に採用試験を受けて本採用されるには学修のための多くの準備期間が必要となるなど、その困難さを感じ取っていることから、まずは栄養士としての就職を目指しているようだ。

設問6の「「食育」という言葉の意味を知っていますか。」という問いに対する回答結果は図6のとおりである。

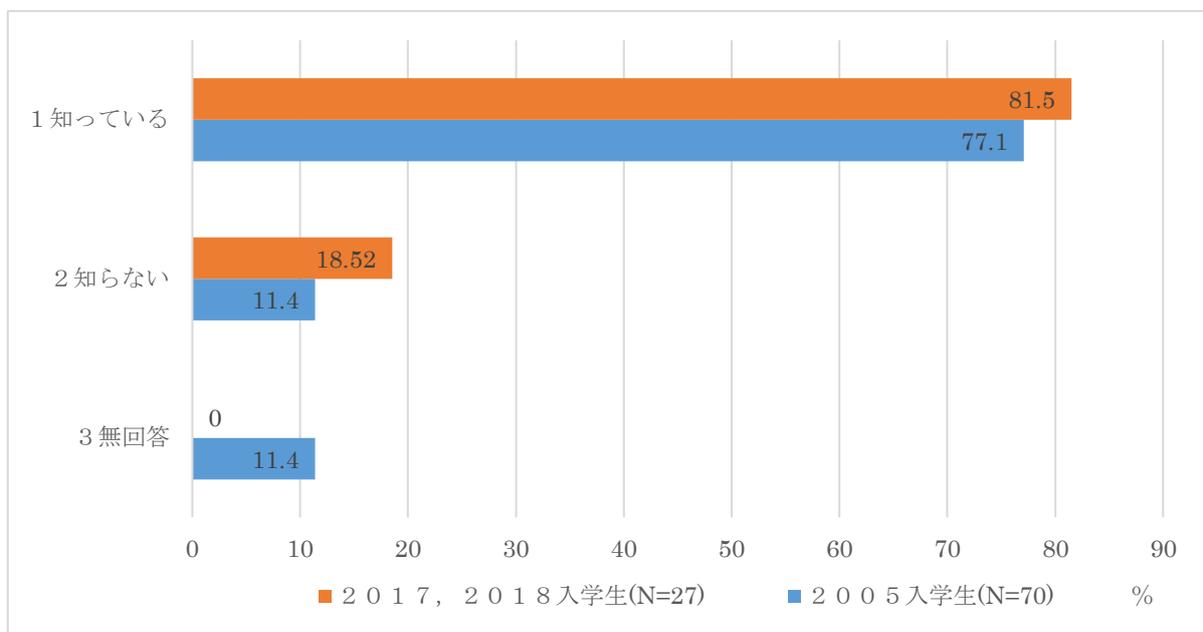


図6 「食育」の意味を知っているか

栄養教諭の職務である「食育」という言葉の理解について、2005年度入学生では「知らない」と答えた学生と無回答の学生を合わせると約23%いたが、現在在籍している短期大学生では約18.5%に減少している。設問7とも関連するが、「食育」という言葉は多くの場面で一般化してきており、「知らない」を選んだ学生にしても「正確に答えられない」という意識がはたらいっているために回答したことが予想される。

設問7の「食育」という言葉を知っている人は、その言葉の意味を書いてください。」という問いに対する回答結果は図7、図8のとおりである。

なお、自由記述としたところ、特に現在在籍している短期大学生は回答には、2005年（平成17年）度の短期大学生では回答の無かった内容もあったため、それぞれを別のグラフとして表した。

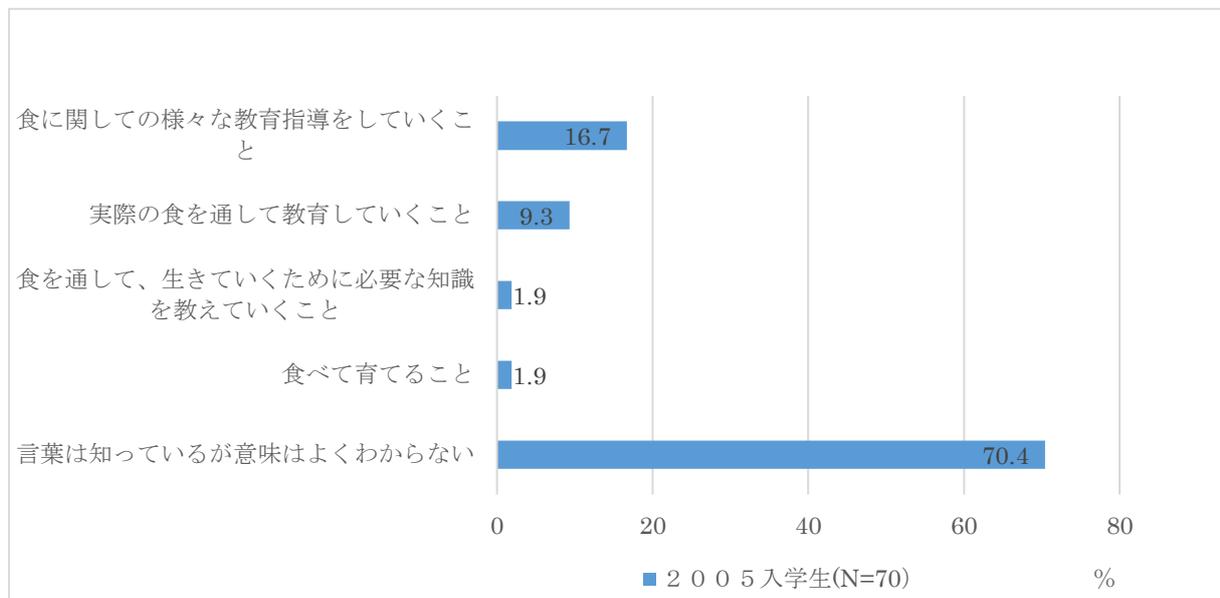


図7 2005年度の入学生が回答した「食育」の意味

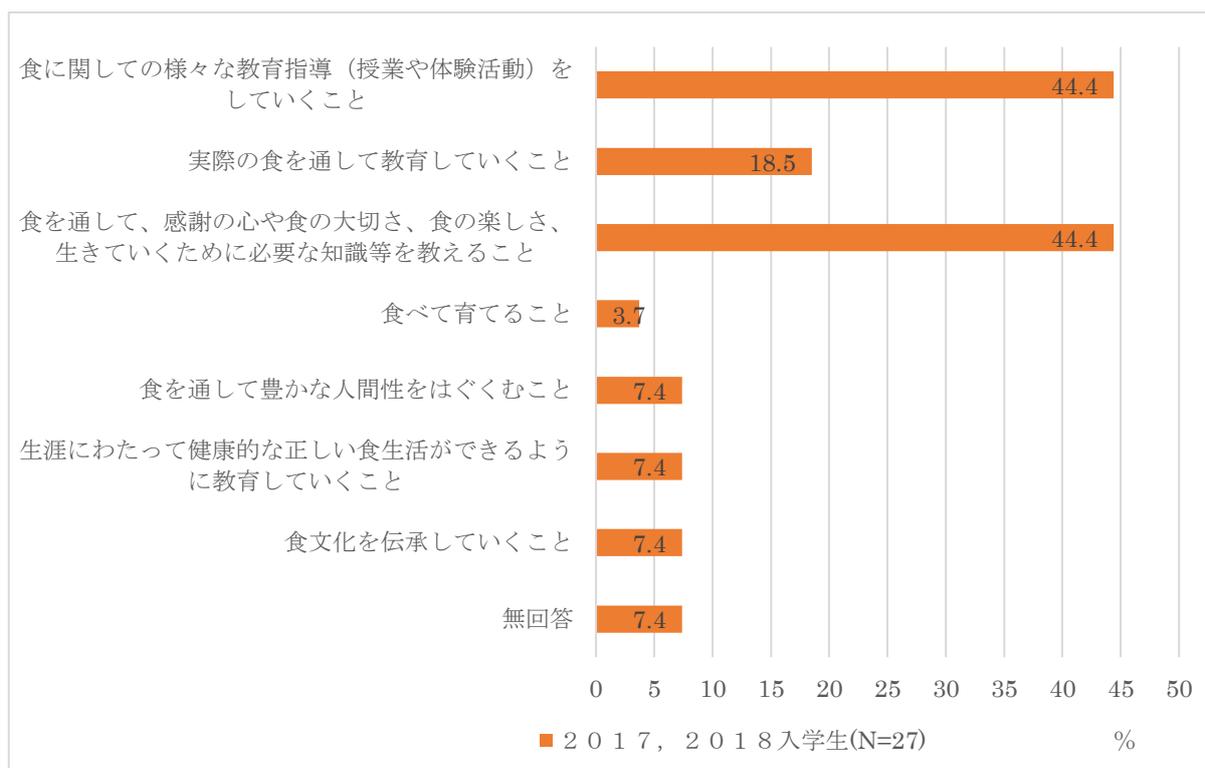


図8 2017,2018年度の入学生が回答した「食育」の意味

2005年（平成17年）度の入学生は、「食育」の言葉は知っていても、その「言葉の意味がよくわからない」と回答した者が70%以上を占めていたが、現在の短期大学生では、無回答者が2名いたものの、90%以上の者がその意味を積極的に記述回答しており、内容や表現の仕方も豊かになってきていることがわかる。「食育」への関心の高さが窺われるとともに調査時期の違い（2005年度の短期大学生は4月実施。現在在籍の学生は12月実施）から栄養教諭の資格取得に係る様々な科目履修での学修の成果が認められる。

設問8の「栄養教諭になるとしたら、どのような指導をしていきたいと思いますか。」という問いに対する回答結果は図9のとおりである。

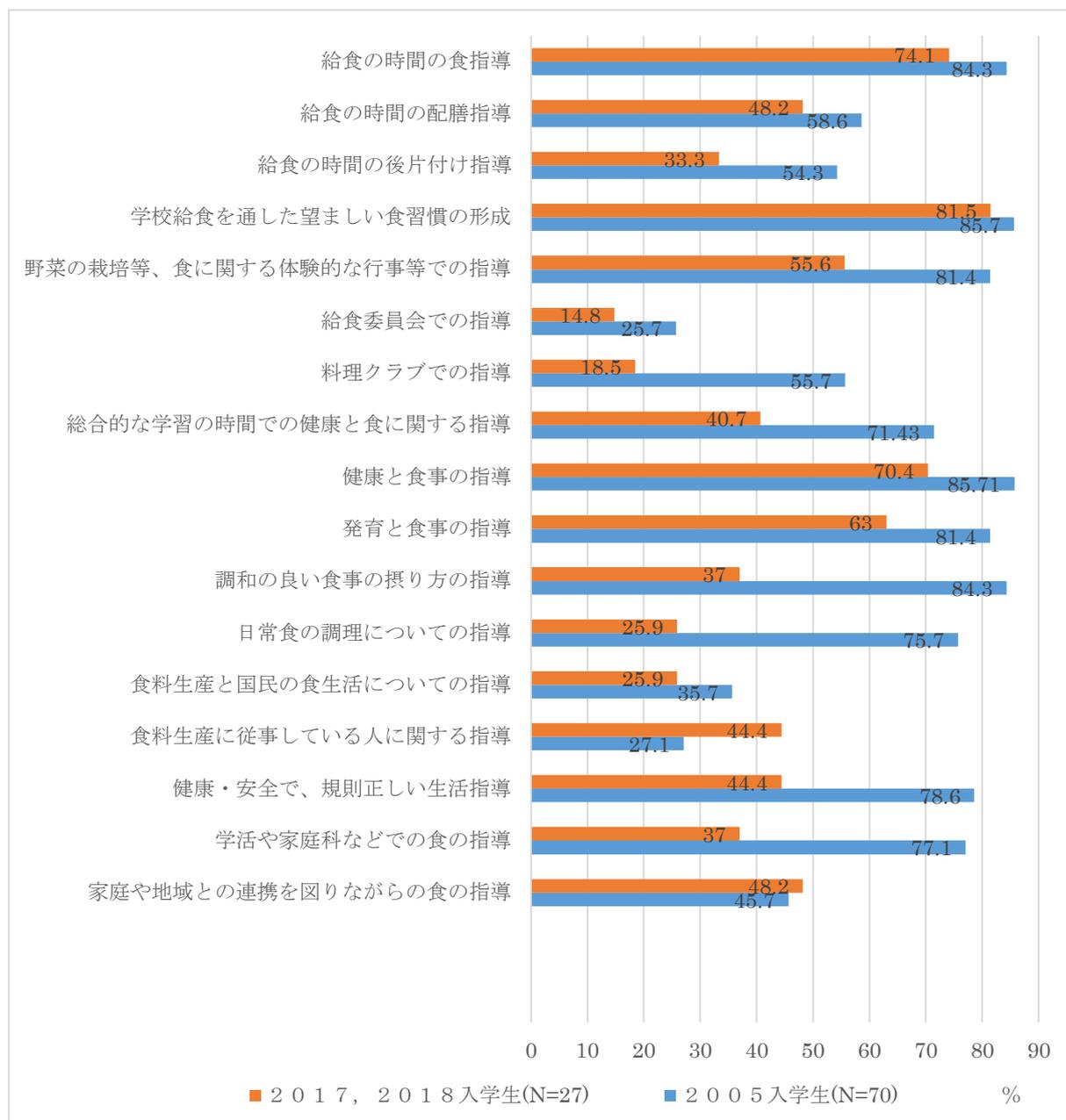


図9 栄養教諭として指導したい内容

図9から、設問の中で2005年（平成17年）度の短期大学生と現在在籍する短期大学生が選択した項目数には差があり、（2005年度の短期大学生の方が多くの項目を複数回答している）単純に数値だけを比較することはできないが、栄養教諭として指導したい内容についての全体的な傾向はほぼ同じであることがわかる。

いずれの短期大学生も高い数値を示した項目として「給食時間の食指導」、「望ましい食習慣の指導」、「健康と食の指導」、「発育と食」などが挙げられる。「調理の指導」や「料理クラブ」の指導について、現在在籍する学生がそれほど多く選択していないのは、栄養士や栄養教諭としての職務は調理することが中心ではなく、食の指導や管理が重要であるという意識がはたらいっているためと考える。また、現在在籍している学生が「食料生産に従事している人に関する指導」や「家庭や地域との連携を図りながらの指導」の項目を多く選択していることについては、栄養教諭の資格取得のための科目内容や農業体験、教育実習等が関係していると考えられる。いじめや不登校問題をはじめ、食アレルギーや貧困家庭の問題など、学校だけでは解決が困難な教育課題が山積している現状にあって、栄養教諭の資格取得に係る科目の中でもこれらの内容の学修を積み上げてきていることが回答に影響を与えていると考える。

3-2

栄養教諭に求められる「資質・能力」について、短期大学生や大学生がどのように考えているのかを調査した。

比較対象とした学生は、2016年（平成28年）に広島市学校栄養協議会が、同協議会秋季大会に参加した、栄養教諭の資格取得を目指している短大生63名及び大学生171名の合計234名である。また、現在、国際学院埼玉短期大学に在籍し、栄養教諭の資格取得を目指している27名に対するアンケートについては、上記のデータと全体の数値割合がほぼ同じになるように、重要と考える5つの項目を選択させた。さらに、5つの項目を選択するにあたって重要と考える順番を点数化し、「重要度の数値」として一覧表に付した。（重要度については、最重要として選んだ項目に5点、2番目に選んだ項目を4点、以下、3点、2点、1点として計算し、差別化を図った。）

以下、調査結果を表1と図10に示した。

設問9の「栄養教諭に求められる資質や能力について特に重要だと考える内容は何か。」という問いに対する回答結果（5つ選択）は図10のとおりである。

なお、この回答は、現在、国際学院埼玉短期大学に在籍し、栄養教諭の資格取得を目指している27名の短期大学生と2016年（平成28年）に広島市学校栄養協議会が、同協議会秋季大会に参加した、栄養教諭の資格取得を目指している短大生及び大学生234名との比較である。

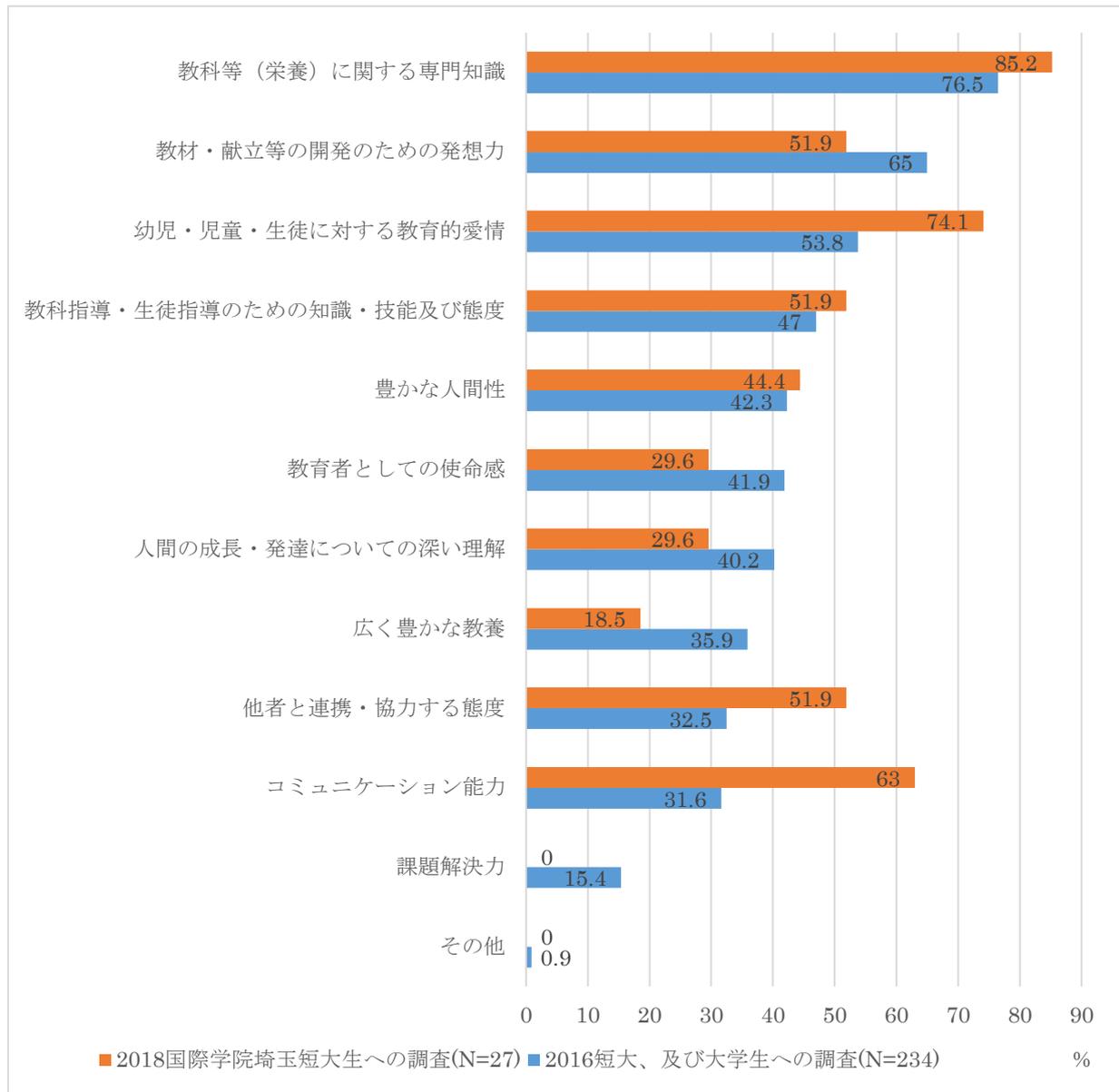


図10 栄養教諭に求められる資質・能力

現在、国際学院埼玉短期大学に在籍し、栄養教諭の資格取得を目指している短期大学生1年生と2年生とのアンケート調査結果は表1のとおりである。

表1 栄養教諭に求められる資質・能力

| 資質・能力の内容 | 1年(N=15) | | | 2年(N=12) | | | 1・2年(N=27) | | |
|------------------------|-----------|-----------|-------------|-----------|-----------|-------------|------------|-----------|-------------|
| | 人数 (人) | 割合 (%) | 重要度の 得点化 | 人数 (人) | 割合 (%) | 重要度の 得点化 | 人数 (人) | 割合 (%) | 重要度の 得点化 |
| 教科等（栄養）に関する専門知識 | 13 | 86.7 | 50 | 10 | 83.3 | 44 | 23 | 85.2 | 94 |
| 教材・献立等の開発のための発想力 | 8 | 53.3 | 24 | 6 | 54.5 | 18 | 14 | 51.9 | 42 |
| 幼児・児童・生徒に対する教育的愛情 | 11 | 73.3 | 41 | 9 | 72.7 | 27 | 20 | 74.1 | 68 |
| 教科指導・生徒指導のための知識・技能及び態度 | 8 | 53.3 | 19 | 6 | 45.5 | 20 | 14 | 51.9 | 39 |
| 豊かな人間性 | 10 | 66.7 | 18 | 2 | 18.2 | 5 | 12 | 44.4 | 23 |
| 教育者としての使命感 | 1 | 6.7 | 3 | 7 | 54.5 | 22 | 8 | 29.6 | 25 |
| 人間の成長・発達についての深い理解 | 3 | 20 | 11 | 5 | 36.4 | 10 | 8 | 29.6 | 21 |
| 広く豊かな教養 | 5 | 33.3 | 10 | 0 | 0 | 0 | 5 | 18.5 | 10 |
| 他者と連携・協力する態度 | 5 | 33.3 | 12 | 9 | 81.8 | 19 | 14 | 51.9 | 31 |
| コミュニケーション能力 | 11 | 73.3 | 37 | 6 | 45.5 | 15 | 17 | 63 | 42 |
| 課題解決力 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| その他 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

現在、国際学院埼玉短期大学に在籍し、栄養教諭の資格取得を目指している短期大学生 1 年生と 2 年生のアンケート調査結果は図 11 のとおりである。

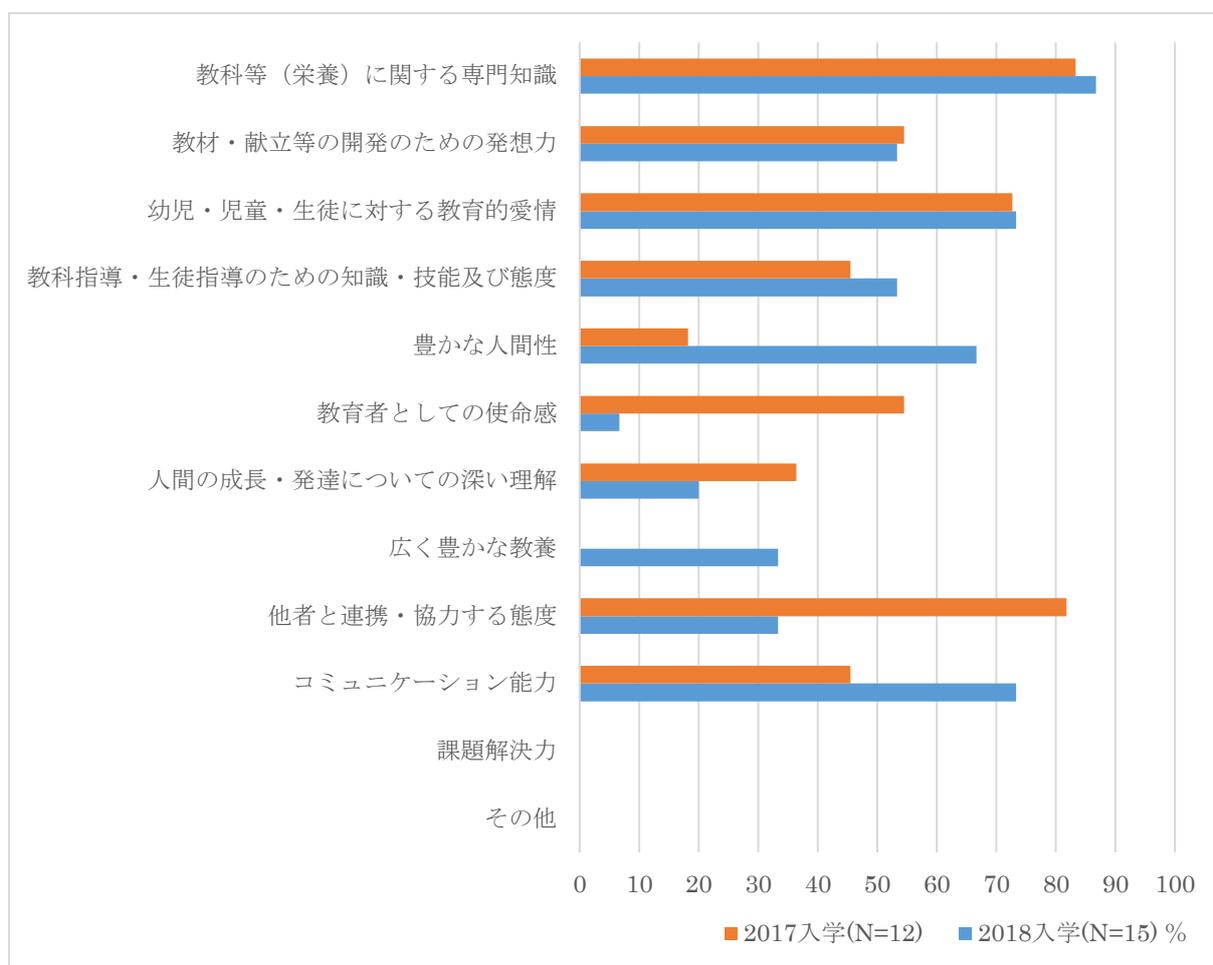


図 11 栄養教諭に求められる資質・能力（1 年生と 2 年生の比較）

栄養教諭に求められる資質・能力として、「教科等に関する専門的知識」や「幼児・児童・生徒に対する教育的愛情」、「教材・献立等の開発のための発想力」はいずれも半数以上の学生が重要な項目として回答している。

一方、現在、本学で学ぶ学生の特徴的な傾向は、「教科指導・生徒指導のための知識・技能及び態度」、「他者と連携・協力する態度」、「コミュニケーション能力」の項目を半数以上が回答していることである。

4. 考察

栄養教諭制度がスタートした2005年（平成17年）度に在籍していた短期大学生に対して、現在在籍する短期大学生は入学前から本制度についての情報を様々な機会に得ており、早い段階から資格取得を目指してきた者が増えていることが図1,2から読み取れる。

1999年（平成11年）の中央教育審議会答申の中ではじめて「キャリア教育」が用語として登場するが、その後、2006年（平成18年）に改正された教育基本法や学校教育法においても、義務教育の目標の一つとして「職業についての基礎的な知識と技能、勤労を重んずる態度及び個性に応じて将来の進路を選択する能力を養うこと」が重視され、小学校からのキャリア教育が法的に整えられた。2008年（平成20年）には、今後5年間（平成20～24年度）に取り組むべき施策の一つとして「小学校段階からのキャリア教育を推進する」ことが挙げられた。これら一連の教育施策や法的整備等を踏まえ、同年12月には「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」諮問した答申がとりまとめられ、小学校におけるキャリア教育は初等教育から高等教育に至る系統的・組織的なキャリア教育の基盤として極めて重要な意味を持つこととなった。このように、職業観の育成が早い段階から進められ、充実してきていることの成果が、栄養教諭制度の理解にも現れてきたことが本調査結果からも窺い知れる。

また、設問2で、短期大学生が取得できる資格についての情報をどこから得ているかを尋ねたところ、短期大学の説明会や相談会等でその情報を直接得ているだけでなく、インターネット情報やパンフレット等から間接的に得ている学生が明らかに増えている。ほとんどの学生が日常的にスマートフォンを利用している実態から見ても、情報入手の手段は当時とは様変わりしてきていると考えられる。学校案内や学生募集等に係る広報の仕方についてもさらに工夫が求められると考える。

設問4では、栄養教諭の資格取得を目指す理由を尋ねているが、2005年（平成17年）度の結果と異なるのは、「教諭になりたいから」というより、取りあえず「資格取得を目指したい」と考える学生が増えてきていることがわかる。実際、2018年（平成30年）度に栄養教諭の資格取得を目指しながら、教員採用選考試験を受験した者は1名に止まっており、ほとんどの学生が栄養士としての資格を生かした職業選択をしている実態がある。その理由として、栄養教諭採用試験は他の教諭の選考試験と比較して倍率が高いことに加え、一次試験科目である「専門分野」や「一般教養・教職科目」について学修するための時間を確保する余裕が持てないことにあるようだ。短期大学において栄養教諭の採用試験受検者を増やすためには、それぞれが入学時から採用試験を見据えた準備や学習計画を立て、効率的な準備がしていけるような支援が必要であると考えられる。

設問5では、設問4と関連して「栄養教諭への思い」について尋ねたが、現在の短期大学生は取りあえず資格だけ有していればよいと考えており、資格の所有が栄養士としての就職に際しても有利にはたらくと考えているようだ。2016、山王丸らが行った四年生大学で栄養教諭の資格取得を目指す学生を対象とした意識調査をみても、単に「資格がほしいから」と回答している学生が最も多く45.8%存在している。前述したとおり、やはり、栄養教諭の採用試験の難しさが根底にあり、特に2年間という短い期間に栄養士の資格取得を目指しながら、栄養教諭の採用試験の

ための準備をしていくことには抵抗があるようだ。

設問 6、7 では、2005 年（平成 17 年）度と現在在籍している短期大学生との間に「食育」に関する知識や考え方について大きな差が認められた。栄養教諭制度が導入された当時は、まだ「食育」の言葉が衆知されていなかったこともあり、十分な説明ができなかったと考える。現在在籍している学生の回答をみると、食育とは「食に関しての様々な教育指導（授業や体験活動）をしていくこと」や「食を通して感謝の心や食の大切さを指導していくこと、食の楽しさや生きていくために必要な食に関する正しい知識等を教えていくこと」などの回答がいずれも 44%以上を示しており、調査時期が年度の後半であったとは言え、現在の短期大学生の「食育」に対する関心度や学修の深さが感じられる。

設問 8 では、栄養教諭として指導したい内容について尋ねたところ、「給食時間の食指導」、「望ましい食習慣の指導」、「健康と食の指導」、「発育と食指導」などの回答が、いずれの年代の短期大学生も高い率を示した。一方、現在在籍している短期大学生の多くが「食料生産に従事している人に関する指導」や「家庭や地域との連携を図りながらの指導」の項目を回答していることについては、学校教育そのものが家庭や地域等に関わってきていることと深く関連していると考えられる。免許取得の科目履修の中でも、食物の流通や学校が家庭や地域と連携していくことの重要性を深く学んできていることなどが回答結果として現れていると言える。さらに、2 年生については、校外実習や教育実習を終えた後のアンケート調査であったことが深く関係していると思われる。

設問 9 では、栄養教諭としての「資質・能力」について尋ねた。前述したが、現在在籍する短期大学生の多くが、栄養教諭に求められる「資質・能力」として、「教科等に関する専門的知識」や「子どもに対する教育的愛情」「コミュニケーション能力」「教材・献立等の開発のための発想力」「他者と連携・協力する態度」等を多く挙げていることがわかる。

2016、沖本らは、大学で栄養教諭の資格取得を目指す学生と、既に栄養教諭として学校現場等で職務に就いている者を対象に栄養教諭に求められる「資質・能力」についての調査を行ったところ、現役の栄養教諭は「栄養に関する専門知識」や「他者と連携・協力する技能」、「コミュニケーション能力」、「課題解決力」の必要性を、大学で学ぶ学生よりも重視しているという調査結果を得ている。上記の内容は、現在短期大学で学習する学生が選択した項目と重なっているところも多く、短期大学での実習等を含めた学修がより実践的なものとなっていることが推測される。

一方、現役の栄養教諭が感じている「課題解決力」の必要性について、短期大学生が一人も取り上げていないことについては今後の指導上の課題として捉えなければならない。実際に職に就いてからはじめて遭遇する様々な課題を自ら判断し、解決していく能力が現場では強く求められることを学生の時から念頭において準備をし、栄養教諭の資質として磨いていくことが重要である。本短期大学では、上述した項目とも重なる思考力や判断力、課題解決能力、コミュニケーション能力等を培うためのチュートリアル教育の実践やアクティブ・ラーニングの手法を取り入れた授業、ゼミ形式による卒業研究などを実践しているが、さらに内容の充実と質の向上を目指していかなければならないと考えている。

また、設問9の結果を集計した表1と図11では、現在在籍している短期大学生の1年生と2年生の意識の違いが明確に読み取れる。栄養教諭に必要な「資質・能力」として、特に1年生の多くの学生が選択した項目の、「豊かな人間性」や「コミュニケーション能力」を2年生がそれほど重要な項目として選択しておらず、むしろ「他者と連携・協力する態度」や「教育者としての使命感」、「人間の成長・発達についての深い理解」の項目を上位に選択している点について注目したい。2年生が栄養教諭として必要な「資質・能力」を、より現実的な教育課題という点から考えていることについては、それまでの短期大学での教職必須科目における学修を積み上げてきた成果として評価できるのではないかと考える。また、このことは、設問8において、「栄養教諭としてどのような指導を試みたいか」の質問に対し、2005年（平成17年）度の入学生と比較すると、現在の短期大学生の方が「家庭や地域との連携を図りながらの指導」の必要性について、より高い関心を持っていることから理解できる。

短期大学における2年間の教職必須科目の履修では、栄養教諭としての専門性を高めると同時に、学校が抱える多くの今日的課題に積極的に対応できるよう、地域や関係機関等との連携を踏まえた教育の在り方など、実践的で幅広い教養や課題解決力を含めた豊かな人間力を養っていくことがますます重要になってきていると考える。

謝辞

本研究は2005年（平成17年）度に、国際学院埼玉短期大学が栄養教諭制度導入と同時に栄養教諭の養成課程を設置し、免許取得のための必須科目として「教育原理」を担当された、大橋伸次先生の調査・資料を参考にさせていただいた。この場を借りて感謝を申し上げたい。また、今回の調査に協力いただいた2018年度に国際学院埼玉短期大学健康栄養学科において栄養教諭の資格取得を目指して科目履修をしている1年生と2年生に感謝したい。

参考文献

- 大橋伸次（2006）「栄養教諭志望者の意識について」『国際学院埼玉短期大学研究紀要』第27号，pp. 127-130
- 沖本久恵・川人潤子・北林佳織（2018）「栄養教諭に求められる資質や能力についての研究」『比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究』第4巻，pp. 159-165
- 山王丸康子・秋山 隆・並木栄巳子（2018）「栄養教諭を目指す学生の意識調査」『城西大学教職課程研究紀要』第2号，pp. 41-50
- 文部科学省中央教育審議会答申（1999）「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」
- 文部科学省中央教育審議会答申（2008）「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」

調査・資料

小学生の牛乳摂取の現状と乳摂取の課題 — 小学生と短期大学生への実態調査結果より — **Problems of the Milk Intakes in School Lunch** **Survey on Elementary School Children and College Students**

| | |
|---------|------------------|
| 塩原明世 | 国際学院埼玉短期大学健康栄養学科 |
| アミール喜代子 | 国際学院埼玉短期大学健康栄養学科 |
| 馬場和久 | 国際学院埼玉短期大学健康栄養学科 |
| 長嶋ひかる | 国際学院埼玉短期大学健康栄養学科 |
| 内山佳名子 | 国際学院埼玉短期大学健康栄養学科 |
| 小木紗也香 | 国際学院埼玉短期大学健康栄養学科 |

今後の栄養教育の資料とすることを目的として、小学生の牛乳摂取についての現状を調査するとともに、短期大学生の牛乳摂取歴を調査した。小学生で毎日飲むと答えたものは71.7%にとどまり、飲まないと答えた者は11.3%であった。また、給食で出された牛乳を「全部飲む」と答えた者は45%と半数以下にとどまり、「半分以下」の割合は40%以上に及んだ。牛乳を飲まない理由としては、「嫌いだから」が最も多かった。一方、短期大学生の牛乳摂取頻度を尋ねたところ、「毎食飲む」「毎日飲む」は併せて20%にとどまったのに対し、「全く飲まない」は30.7%であった。牛乳以外に乳製品を摂取するかの問いに、「毎食」または「毎日」と回答した者は幼児保育37.6%、健康栄養19.1%、「月に1~2回」または「全く食べない」と回答した者は健康栄養で19%に上った ($p=0.002$, 図6)。ご飯に合う牛乳・乳製品を利用したメニューの検討など、カルシウム源としての牛乳の積極的な摂取に貢献できるよう努めていきたい。

キーワード:牛乳、学校給食、小学生、短期大学生

1. はじめに

牛乳はカルシウム摂取量の少ない日本人にとって、身近で貴重な供給源である。平成28年3省合同で改訂された「食生活指針」においても、カルシウムの供給源として重用されている。平成28年度国民健康栄養調査結果によれば、小学生は1日当たり230gの牛乳を摂取しているものの、中学生以上では71g、55g、62gと摂取量が少ない。学校給食における牛乳の残食は食品ロスの観点からも問題となっている。

本調査では、小学生の牛乳摂取についての現状を調査するとともに、短期大学生の牛乳摂取歴を調査し、今後の栄養教育の資料とすることを目的とした。

2. 方法

平成30年10月、群馬県内のA小学校4年生54名に対して、牛乳摂取に関する自記式アンケートを実施した。ホームルーム内にて留め置きで実施し、回収率100%であった。質問項目は4項目、①牛乳を飲

んでいるか、②牛乳を一回に飲む量、③飲まない者の理由、④どのようにすれば飲めるようになるのか、とした。

また、協力を得られた国際学院埼玉短期大学 健康栄養学科2年生43名、幼児保育学科1年生32名に対して、現在および小学5年生時、中学3年生時の牛乳摂取状況を自記式アンケート調査にて尋ねた。質問項目は、①現在の牛乳摂取状況（4問）②小学校、中学校での牛乳摂取状況（2問）、③牛乳以外の乳製品の摂取について（2問）とした。

集計はMicrosoft Excel を使用し、2群間の平均の差の検定は、Mann-Whitney のU-検定を用い、有意水準は5%とした。

3. 結果

3-1. 小学生の実態調査結果

小学生に給食の牛乳を毎日飲んでいるか尋ねたところ、「毎日飲む」と答えたものは71.7%、「週に2~3回」は9.4%、「週に1度」は1.9%、「1月に1度」は5.7%、「全く飲まない」は11.3%であった（図1）。牛乳を飲まない理由について尋ねたところ、「嫌いだから」（3人）、「ご飯と合わないから」（2人）、「お腹が痛くなる」（1人）、「その他」（1人）という結果だった。

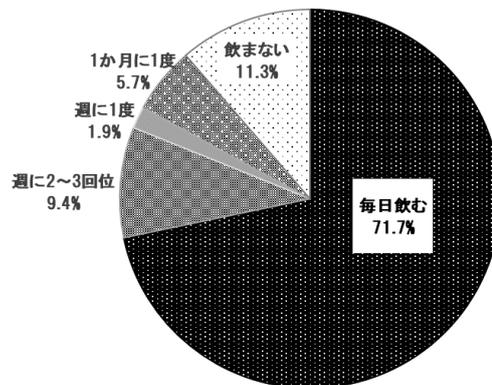


図1 給食の牛乳を毎日飲むか

牛乳を1度に飲む量を尋ねたところ、「全部飲む」は44.9%にとどまり、「半分以上」は14.3%、「半分」は24.5%、「1/4位」は16.3%という結果だった。

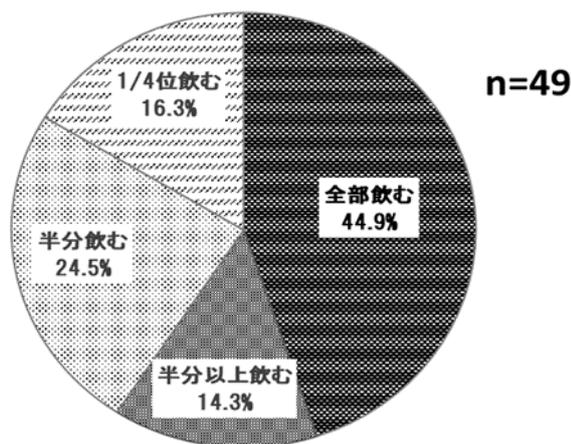


図2. 牛乳を一度に飲む量

どうしたら牛乳を飲めるようになるか考えて貰ったところ、「量を減らす」「何かと混ぜる（コーヒー牛乳にするなど）」「少しずつ飲んで慣れる」「努力する」などが挙げられた。

3-2. 短大生の実態調査結果

短期大学生の牛乳摂取頻度を尋ねたところ、「毎食飲む」と「毎日飲む」は併せて20%、「週3~4回」は18.7%、「週1~2回」は12.0%、「月1~2回」は18.7%、「全く飲まない」は30.7%であった（図3）。学科ごとに集計し、比較してみたが、学科による違いは見られなかった。

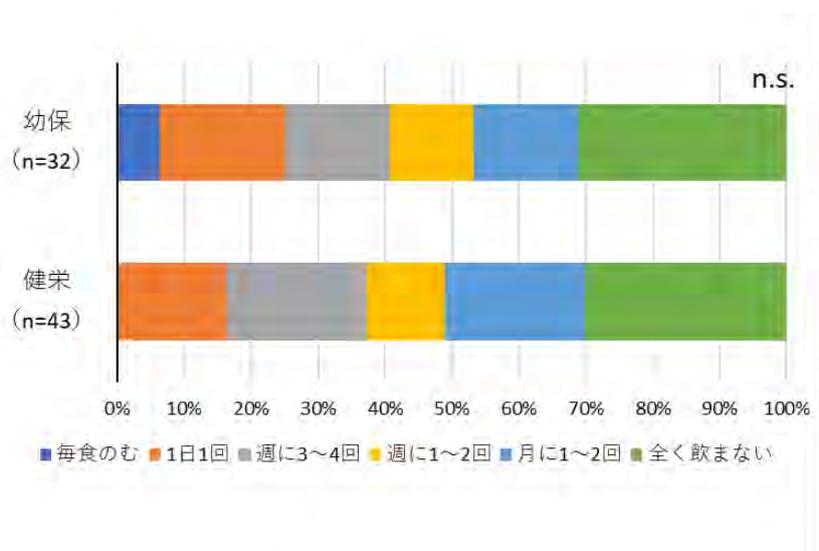


図3. 牛乳摂取頻度（短期大学生）

飲まない理由を尋ねたところ、「嫌いだから」が最も多く、次いで「機会がない」「お腹がごろごろする」と答え、アレルギーがあると答えた者はいなかった（図4）。

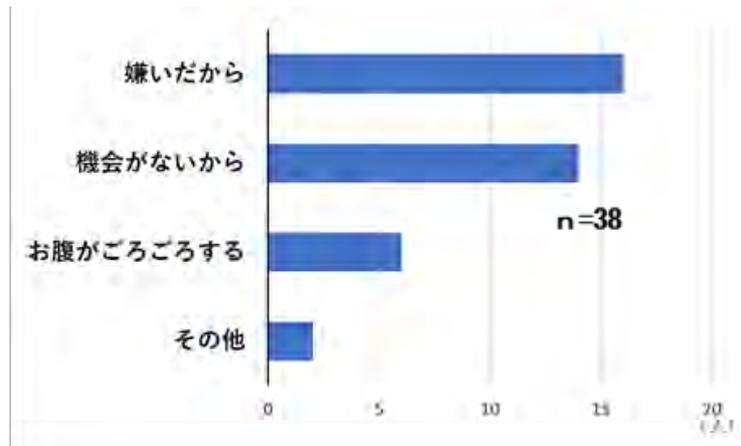


図4 牛乳を飲まない理由

小学5年生、中学3年生の時、給食の牛乳はどのくらい飲んだかについて尋ねたところ、「毎食飲んだ」はそれぞれ94.7%、90.7%、「週に3~4回」は2.7%、4.0%、「週に1~2回」は1.3%、1.3%、「月に1~2回」は1.3%、4.0%、「飲まなかった」はいなかった(図5)。

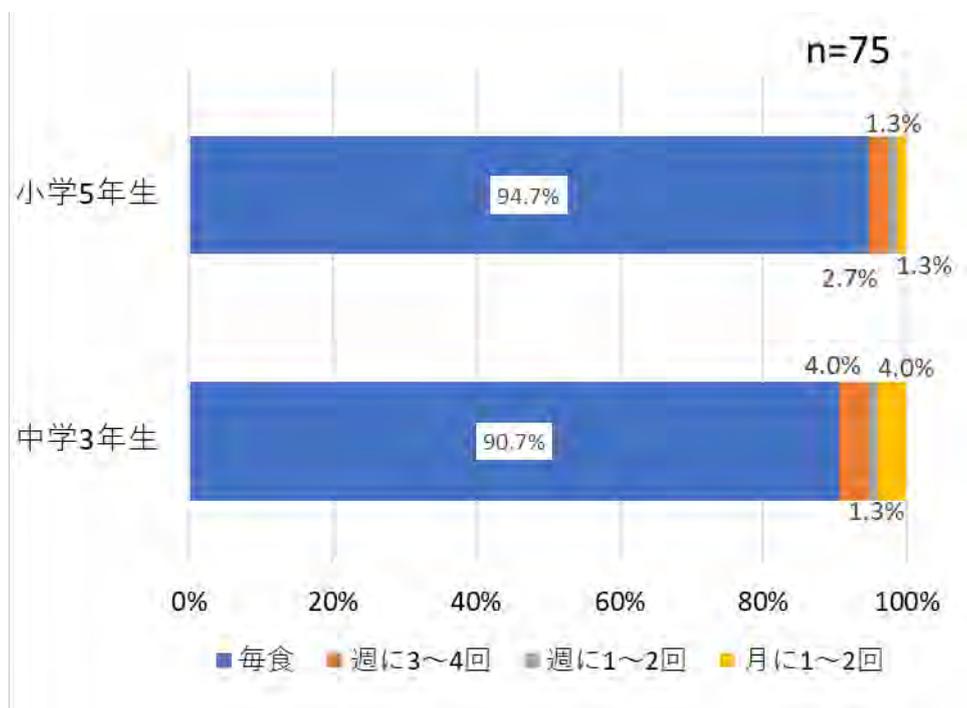


図5 給食の牛乳を飲んだ頻度

牛乳が重要なカルシウム源であることから、その他の乳製品を利用しているか尋ねたところ、健康栄養学科と幼児保育学科の学生に有意に違いが見られた(図6、 $p=0.002$)。

牛乳についてのイメージを聞いたところ、健康栄養学科の学生では「カルシウムが豊富」や「骨に良い」という表現が34.9%、「匂い」に関する記述が11.6%、「美味しい」という記述が7.0%だったのに対し、幼児保育学科ではそれぞれ25.0%、6.3%、18.8%であった。

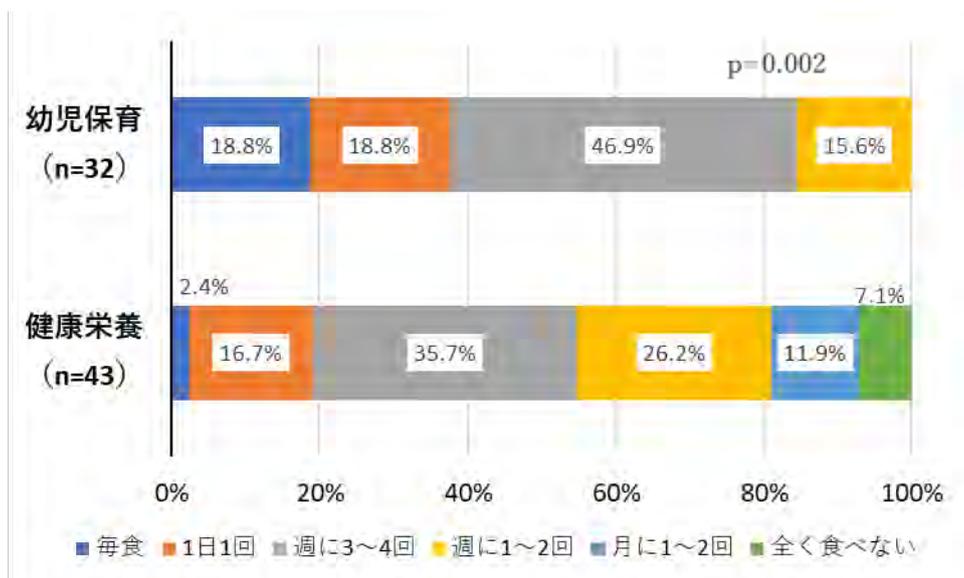


図6 牛乳以外の乳製品の摂取状況

4. 考察

今後の栄養教育の資料とすることを目的として、小学生の牛乳摂取についての現状を調査するとともに、短期大学生の牛乳摂取歴を調査した。

小学生に給食の牛乳を毎日飲んでいるか尋ねたところ、毎日飲むと答えたものは71.7%にとどまり、飲まないと答えた者は11.3%であった。また、給食で出された牛乳を全部飲むと答えた者は45%と半数以下にとどまり、半分以下の割合は40%以上に及んだ。牛乳を飲まない理由としては、「嫌いだから」が最も多かった。飲めない者の中にも、「コーヒー味にすれば飲める」者もあり、フレーバー素材の添付により匂いや味などに配慮することは、喫食率を向上させる一策になり得ると推察された。

短期大学生の牛乳摂取頻度を尋ねたところ、「毎食飲む」「毎日飲む」は併せて20%にとどまったのに対し、「全く飲まない」は30.7%であった。飲まない理由を尋ねたところ、「嫌いだから」と答えたものが最も多く、小学生への調査と同様であった。しかしながら、小学生、中学生時に全く飲まなかった者はなく、いずれの学科も90%以上は毎日摂取しており、この状況からも、学校給食による提供はカルシウム供給源としての乳製品摂取に一定の役割を果たしてきたと考えられた。

小学生の栄養摂取状況についての調査は多くないが、加藤らの小・中学生男子サッカー選手への調査結果では、毎日牛乳・乳製品を摂取する割合は61.9%であり、週に2日以下の摂取は10.7%と示されており、本調査結果と近似している。山口らの、大学生に小学校・中学校時代を後ろ向きに調査した結果では、小学生時にいつも牛乳を残さなかったと答えた割合は87.3%、残した者の理由で最も多かったものは、「飲みたいと思わない」39.0%、「美味しくない」36.6%で、次いで「飲みきることができなかった」34.1%であった。同様に、牛乳を摂取するための工夫としては、「ミルメーク・ココアなどを加える」が最も多く、次いで「料理の材料として」が多かった。やはり味の改善が望まれることが推察された。

本調査では、牛乳以外に乳製品を摂取するかと尋ねたところ、「毎食」または「毎日」と回

答した者は幼児保育学科 37.6%、健康栄養学科 19.1%、「月に1~2回」または「全く食べない」と回答した者は健康栄養学科で19%に上った (p=0.002, 図6)。牛乳はカルシウムも多く体に良いという知識は健康栄養学科で多く見られたものの、美味しいと感じている割合は幼児保育学科 18.8%に対して7.0%と低く、その結果、全く摂取しない者も高率となったのではないかと推察する。また、幼児保育学科では身体活動を伴う学科目も多く含まれるのに対し、健康栄養学科では座学に費やす時間が長く、口渇感、空腹感をより感じにくいことも牛乳を飲む機会の減少につながっているのではないかと考えられた。

本調査は、栄養教育実習でのアンケート調査に端を発しており、短期大学生への調査については今後さらなる検討が必要であると考えられる。とくに、摂取量についての具体的な数値を含めた検討を今後更に加えていきたいと考えている。また今後は、子どもにも好まれる、ご飯に合う牛乳・乳製品を利用したメニューの検討など、カルシウム源としての牛乳の積極的な摂取に貢献できるよう努めていきたいと考える。

謝辞

本研究は、栄養教育実習に赴いた吉田瑠璃さん並びに実習先の小学校の協力のもとにアンケート調査を実施させていただいた。ご協力いただいた明和町立明和西小学校の先生方、児童の皆さんにこの場を借りて感謝の意を表します。また、調査にご協力いただいた健康栄養学科、幼児保育学科の学生に感謝いたします。

参考文献

農林水産省：食生活指針 <http://www.maff.go.jp/j/syokuiku/shishinn.html>. (2019.1.23 参照)
厚生労働省；平成28年度国民健康栄養調査結果.

<https://www.mhlw.go.jp/bunya/kenkou/eiyoudl/h28-houkoku-04.pdf> (2019.1.23 参照)

井出留美：スーパーで牛乳欠品の裏で一人年間牛乳83本分の給食が廃棄 飲み残しを無くした学校栄養士の取り組みとは.

<https://news.yahoo.co.jp/byline/iderumi/20180911-00096419/> (2019.1.23参照)

加藤恵子、小田良子、小濱絵美、大西潤 (2014) 「小・中学生男子サッカー選手の生活調査・栄養調査からみた栄養摂取の現状 (1) -生活調査からみた現状-」, 『名古屋文理大紀要』14, pp.25-31.

山根麻希、井出久美子、塩津兼二、田口真奈美、本田結香、五島淑子 (2014) 「大学生の牛乳摂取状況に関する調査。」 『山口大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』37, pp.67-75.

研究業績（2018年1月～12月）

I. 学術論文

清水 誠

清水 誠、小川恵里佳：協働によるグループでの話し合いの効果ーゴールの共有と合意により形成される解の洗練度ー. 埼玉大学紀要教育学部 2018 ; 67 (1) : 1-10

清水 誠：保育内容「環境」の指導方法の改善ー保育を専攻する学生の動植物に対する関心ー. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 2018 ; 41 : 83-92

アミール喜代子

アミール喜代子、塩原明世、秋山佳代、長嶋ひかる、大埜友菜：高校生アスリートに対する栄養教育の必要性に関する現状把握. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 2018 ; 40 : 48-55.

塩原明世、雨宮一彦、アミール喜代子、長嶋ひかる、田代早織：児童における食育の重要性について. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 2018 ; 40 : 85-93.

中村敏男

中村敏男：「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. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 2018 ; 41 : 51-62.

雨宮一彦

雨宮一彦、杉田若菜：有芽胞菌の発芽動態とセレウス菌食中毒の発生状況. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 2018 ; 40 : 67-75

塩原明世、雨宮一彦、アミール喜代子、長嶋ひかる、田代早織：児童における食育の重要性について. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 2018 ; 40 : 85-93.

中平浩介

中平浩介、大野譲太郎：短期大学生のセキュリティ意識ースマートフォン利用者を対象としてー. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 2018 ; 40 : 76-84.

中平浩介：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に必要な技術に関する調査. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 2018 ; 41 : 73-82.

塩原明世

アミール喜代子、塩原明世、秋山佳代、長嶋ひかる、大埜友菜：高校生アスリートに対する栄養教育の必要性に関する現状把握. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 2018 ; 40 : 48

－55.

塩原明世、雨宮一彦、アミール喜代子、長嶋ひかる、田代早織：児童における食育の重要性について．国際学院埼玉短期大学研究紀要 2018；40：85－93.

森下 剛

永田真吾、石嶺ちづる、越智光輝、古木竜太、森下 剛：本学幼児保育学科における ICT 活用の現状と課題－タブレット端末・授業支援システムを活用して－．国際学院埼玉短期大学研究紀要．2018；40：94－104.

佐野ゆかり

佐野ゆかり：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 2018；40：1－8.

佐野ゆかり：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－．国際学院埼玉短期大学研究紀要 2018；41：30－40.

佐野ゆかり、永田真吾、大道香織：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－．国際学院埼玉短期大学研究紀要 2018；41：22－29.

大道香織、永田真吾、本多舞、佐野ゆかり、矢作千秋：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－．国際学院埼玉短期大学研究紀要 2018；41：11－21.

永田真吾、大道香織、佐野ゆかり：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－．国際学院埼玉短期大学研究紀要 2018；41：1－10.

古木竜太

永田真吾、石嶺ちづる、越智光輝、古木竜太、森下剛：本学幼児保育学科における ICT 活用の現状と課題－タブレット端末・授業支援システムを活用して－．国際学院埼玉短期大学研究紀要 2018；40：94－104.

越智光輝

越智光輝他：入学前教育におけるピアノ学習の指導内容に関する分析－保育者養成校で学ぶ学生のピアノ読譜における難易感－．国際学院埼玉短期大学研究紀要 2018；40：21－38.

永田真吾、石嶺ちづる、越智光輝、古木竜太、森下 剛：本学幼児保育学科における ICT 活用の現状と課題－タブレット端末・授業支援システムを活用して－．国際学院埼玉短期大学研究紀要 2018；40：94－104.

越智光輝、大道香織、矢作千秋：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. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 2018 ; 41 : 41-50.

永田真吾

永田真吾、石嶺ちづる、越智光輝、古木竜太、森下剛：本学幼児保育学科における ICT 活用の現状と課題－タブレット端末・授業支援システムを活用して－. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 2018 ; 40 : 94-104.

永田真吾：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 2018 ; 40 : 39-47.

永田真吾、大道香織、佐野ゆかり：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－. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 2018 ; 41 : 1-10.

大道香織、永田真吾、本多舞、佐野ゆかり、矢作千秋：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－. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 2018 ; 41 : 11-21.

佐野ゆかり、永田真吾、大道香織：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－. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 2018 ; 41 : 22-29.

本多 舞

本多舞：カリキュラム・マネジメントの視点からみる国際バカロレアの導入過程－札幌市立開成中等教育学校を事例として－. 平成 29 年度筑波大学教育行財政研究室紀要 2018 ; 60-72.

大道香織、永田真吾、本多舞、佐野ゆかり、矢作千秋：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－. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 2018 ; 41 : 11-21.

大野琴絵

大野琴絵、山岸君江：創造的学修と授業研究－図画工作と色彩の観点から－. 国際学院埼玉短期大学研究紀要 2018 ; 41 : 63-72.

大道香織

大道香織、永田真吾、本多舞、佐野ゆかり、矢作千秋：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－. 国際学院埼玉短期大学研究紀要, 2018 ; 41 : 11-21.

永田真吾、大道香織、佐野ゆかり：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－. 国際学院埼玉短期大学研究紀要, 2018 ; 41 : 1-10.

佐野ゆかり、永田真吾、大道香織：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－，国際学院埼玉短期大学研究紀要，2018；41：22-29.

長嶋ひかる

アミール喜代子、塩原明世、秋山佳代、長嶋ひかる、大埜友菜：高校生アスリートに対する栄養教育の必要性に関する現状把握．国際学院埼玉短期大学研究紀要 2018；40：48－55.

塩原明世、雨宮一彦、アミール喜代子、長嶋ひかる、田代早織：児童における食育の重要性について．国際学院埼玉短期大学研究紀要 2018；40：85－93.

矢作千秋

大道香織、永田真吾、本多舞、佐野ゆかり、矢作千秋：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－．国際学院埼玉短期大学研究紀要 2018；41：11－21.

越智光輝、大道香織、矢作千秋：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．国際学院埼玉短期大学研究紀要 2018；41：41－50.

Ⅱ.著書

清水 誠

清水誠他著：平成28－31年度用 新編 新しい科学1，2，3．東京書籍，東京，2018；新しい科学1．1－270，新しい科学2．1－286，新しい科学3．1－314．共同執筆に寄るため取り出し不能.

佐野ゆかり

池田裕恵編著：子どもの元気を取り戻す保育内容「健康」．杏林書院，東京，2018；67－79，94－95，109－115.

藤井 茂

芦川修貳、田中寛、藤井茂編：臨地・校外実習のための特定給食管理運営事例集．学建書院，東京，2018；2－42.

芦川修貳編著：エスカペーシック 給食の運営管理論 ー計画と実務ー．同文書院，東京，2018；77－120

本多 舞

- 本多 舞：月刊教員養成セミナー4月号。時事通信社，東京，2018；114－115.
本多 舞：月刊教員養成セミナー5月号。時事通信社，東京，2018；118－119.
本多 舞：月刊教員養成セミナー6月号。時事通信社，東京，2018；116－117.
本多 舞：月刊教員養成セミナー7月号。時事通信社，東京，2018；110－111.
本多 舞：月刊教員養成セミナー8月号。時事通信社，東京，2018；116－117.
本多 舞：月刊教員養成セミナー9月号。時事通信社，東京，2018；100－101.
本多 舞：月刊教員養成セミナー10月号。時事通信社，東京，2018；106－107.
本多 舞：月刊教員養成セミナー11月号。時事通信社，東京，2018；98－99.
本多 舞：月刊教員養成セミナー12月号。時事通信社，東京，2018；100－101.
本多 舞：月刊教員養成セミナー2月号。時事通信社，東京，2019；100－101.

Ⅲ.講演－学会発表

清水 誠

<講演>

- 清水 誠：小学校教員に期待すること－教育のプロを目指して－. 第12期埼玉教員養成セミナー（浦和コミュニティセンター），2018.1.14.
清水 誠：汎用的な資質・能力の育成－メタ認知的活動－. さいたま市パワーアップ講座（さいたま市教育研究所），2018.2.22.
清水 誠：逆向き設計による学びの推進－9年間の育ち「深い学び」の実現－. 教員研修会（鶴ヶ島市立南小・南中学校），2018.8.21.

<学会発表>

- 柿沼宏充、清水 誠：研修を通して見方・考え方を働かせる授業づくり－小学校の理科学習を事例として－. 日本理科教育学会 第57回関東支部大会（宇都宮大学），2018.12.8

塩原明世

- 塩原明世、堀川昭子、長嶋洋介、小板由美子、宮木恵美、長嶋ひかる、榎 康明：高アミロース米“越のかおり”を使用した米粉シフォンケーキの血糖応答評価.第65回日本栄養改善学会学術総会（新潟），2018.
堀川昭子、塩原明世、長嶋洋介、小板由美子、宮木恵美、長嶋ひかる、榎 康明：高アミロース米“越のかおり”を使用したカオマンガイの血糖応答評価.第65回日本栄養改善学会学術総会（新潟），2018.

A. Shiohara, PhD., RD.,A. Horikawa, MS.,RD.,Y. Nagashima, RD,Y. Koita, Mrs., M.

Takamasu, PhD., RD. : Which is important for Adolescent Athlete, Total energy or Recovery energy?. The 7th Asian Congress of Dietetics (アジア栄養士会議 (ACD2018)).

大 雅世

辰口直子、大 雅世：温泉卵の調理成績について。第 30 回大会横浜国立大学家政教育学会 (横浜), 2018

辰口直子、大 雅世：半熟卵の加熱温度と鮮度について。日本調理科学会平成 30 年度大会, 2018

大雅世：アクティブラーニングシステム (Ranavis) の活用事例報告。第 6 回全調協教職員教員セミナー (東京), 2018.

永田真吾

永田真吾：保育学生に対する特別なニーズのある子どもとのコミュニケーション方法にする指導。日本特殊教育学会第 56 回大会 (大阪), 2018;P5-12

大道香織

大道香織：ドイツにおける森の幼稚園の保育者の援助ー自律支援に対する保育者の意識の模索ー, 日本発達心理学会第 29 回大会論文集, 2018 ; P5-35.

落合進、大道香織、前徳明子、山下久美：保育者の望む自然リカレント講座 6, 日本保育学会第 71 回大会発表論文集, 2018 ; PA69.

大道香織、山田千愛：自然環境における子どもの主体性を意識した保育者の援助ー見守り場面から捉えたドイツの保育者の配慮の検討ー, 日本教育心理学会第 60 回総会発表論文集, 2018 ; PE05.

長嶋ひかる

塩原明世、堀川昭子、長嶋洋介、小坂由美子、宮木恵美、長嶋ひかる、榎 康明：高アミロース米“越のかおり”を使用した米粉シフォンケーキの血糖応答評価.第 65 回日本栄養改善学会学術総会 (新潟), 2018.

堀川昭子、塩原明世、長嶋洋介、小坂由美子、宮木恵美、長嶋ひかる、榎 康明：高アミロース米“越のかおり”を使用したカオマンガイの血糖応答評価.第 65 回日本栄養改善学会学術総会 (新潟), 2018.

IV.芸術・体育系分野における研究発表

宮本智子

宮本智子（智の会）：第46回さいたま市民音楽祭おおみや。さいたま市合唱協会おおみや音楽祭実行委員会主催，さいたま市・さいたま教育委員会・さいたま市文化協会後援，ソニックシティ大ホール，さいたま市，2018.

越智光輝

越智光輝他：Arashi live tour 2017-2018「untitled」（1月12日大阪ドームにて嵐のコンサートに映像にて出演。）。ジャーニーズ事務所コンサート事務局，大阪，2018.

越智光輝他：Arashi live tour 2017-2018「untitled」（1月13日大阪ドームにて嵐のコンサートに映像にて出演。）。ジャーニーズ事務所コンサート事務局，大阪，2018.

越智光輝他：Arashi live tour 2017-2018「untitled」（1月14日大阪ドームにて嵐のコンサートに映像にて出演。）。ジャーニーズ事務所コンサート事務局，大阪，2018.

越智光輝他：越智音楽教室第14回発表会。越智音楽教室，東京，2018.

越智光輝他：第19回“liby”チャリティーコンサート。東京YMCA，東京，2018.

越智光輝他：教育訓練生講演会。神奈川県職業能職開発協会 事業内教育委員会，神奈川，2018.

越智光輝他：嵐、DVD/Blu-ray『「ARASHI LIVE TOUR 2017-2018 「untitled」』』（五大ドームツアー『ARASHI LIVE TOUR 2017-2018 「untitled」』から、12月の東京ドーム公演の様態をパッケージ化）。ジェイ ストーム，東京，2018.

越智光輝他：第10回やまなし夏の演奏会。やまなし夏の演奏会事務局，山梨，2018.

V.電子メディア

VI.その他

大野博之

大野博之：公益社団法人全国調理師養成施設協会 月刊全調協ニュース 2018 No.548 に寄稿 おすすめの一冊「知的好奇心」（2018.6）

大野博之：一般社団法人全国栄養士養成施設協会 全栄施協月報第694号に寄稿 「未来の栄養士」（2018.7）

大野博之：国際学院埼玉短期大学第8回全体SD・FD テーマ「建学の精神に基づいた人材の育成」（2018.12）

アミール喜代子

アミール喜代子：平成 30 年度国際学院埼玉短期大学公開講座（さいたま市委託大学の公開講座）「身近な食材で健康料理－健康長寿をめざして－第 2 回高齢者の低栄養と水分補給について」（講義）。国際学院埼玉短期大学，さいたま市，2018.

中村敏男

中村敏男：「北本市いじめ防止条例等研究協議会」（委員として研究協議に参加）。北本市，北本市，2018.

塩原明世

塩原明世：平成 30 年度国際学院埼玉短期大学公開講座（さいたま市委託大学の公開講座）「身近な食材で健康料理－健康長寿をめざして－」第 3 回豆類の健康利用について（講義）。国際学院埼玉短期大学，さいたま市，2018.

塩原明世：平成 30 年度第 2 回学校栄養職員 5 年経験者研修、第 3 回学校栄養職員 10 年経験者研修、第 7 回新規採用栄養教諭研修。「個別的相談指導の進め方」（講義），さいたま市教育委員会，さいたま市，2018.

塩原明世：平成 30 年度鴻巣保健所管内保健衛生活動連絡協議会栄養部会研修会「塩分制限食」（講義，実習），鴻巣保健所管内保健衛生活動連絡協議会栄養部会，さいたま市，2018.

塩原明世：土曜チャレンジスクール「おいしく科学しよう！しそジュースを作る」（講義，実習），さいたま市立鈴谷小学校，さいたま市，2018.

塩原明世：「伊奈で採れるおいしいお米で“米”（マイ）レシピコンテスト」（審査委員長）。忠次プロジェクト推進協議会，埼玉県北足立郡伊奈町，2018.

塩原明世：平成 30 年度管理栄養士専門分野別人材育成事業「教育養成領域での人材育成」栄養士部会委員，日本栄養改善学会（厚労省委託事業），東京，2018.

塩原明世：第 2 回現場で活躍する管理栄養士・栄養士のための『実践栄養学セミナー』－初めての論文執筆編－（講師）。日本栄養改善学会，東京，2018.

宮本智子

宮本智子：平成 30 年度国際学院埼玉短期大学公開講座「楽しく発声法を学び、懐かしい童謡・唱歌を歌いましょう」。国際学院埼玉短期大学，さいたま市，2018.

大越光雄

大越光雄：平成 30 年度国際学院埼玉短期大学認定食育士養成講座 食育教養ラーニング 食の文化。国際学院埼玉短期大学，さいたま市，2018.

大越光雄：平成 30 年度国際学院埼玉短期大学公開講座（さいたま市委託大学の公開講座）「身

近な食材で健康料理－健康長寿をめざして－」第2回高齢者の低栄養と水分補給について(実習). 国際学院埼玉短期大学, さいたま市, 2018.

藤井 茂

藤井茂：農業体験を通じた農・商・学連携プロジェクト、さいたま市農業祭；「さつまいも紅赤スイーツメニューの開発・販売」。さいたま市農業青年協議会，さいたま市農業政策課，パレスホテル大宮，2018.

藤井茂：農業体験を通じた農・商・学連携プロジェクト、JA さいたま市農産品即売会；「さつまいも紅赤スイーツのメニュー開発・販売」。JA さいたま青年協議会，2018.

藤井茂：平成 30 年度国際学院埼玉短期大学公開講座（さいたま市委託大学の公開講座）「身近な食材で健康料理－健康長寿をめざして－」第 4 回蒸し物の調理について（実習）国際学院埼玉短期大学，さいたま市，2018.

古木竜太

古木竜太：平成 30 年度国際学院埼玉短期大学公開講座「健康維持・増進のためのエアロビクスエクササイズ」。国際学院埼玉短期大学，さいたま市，2018.

古木竜太：園長・設置者研修会「保育現場における身体表現活動－保育者養成校の取り組みとオノマトペを題材とした身体表現－」。草加市私立保育園協会，草加市，2018.

古俣智江

古俣智江：平成 30 年度国際学院埼玉短期大学公開講座 食育教室 2018「食事作法」と「親子で作る手作りお菓子」（講義）。国際学院埼玉短期大学，さいたま市，2018.

武藤 隆

武藤 隆：介護食士（3 級）養成講座 調理の基本（製菓）。国際学院埼玉短期大学，さいたま市，2018.

武藤 隆：平成 30 年度国際学院埼玉短期大学公開講座 食育教室 2018「食事作法」と「親子で作る手作りお菓子」（実習）。国際学院埼玉短期大学，さいたま市，2018.

武藤 隆：大宮小学校土曜チャレンジスクール「シュークリームを作ろう」。大宮小学校，さいたま市，2018.

大 雅世

大 雅世：介護食士（3 級）養成講座 調理の基本（和食）。国際学院埼玉短期大学，さいたま市，2018.

大 雅世：介護食士（3 級）養成講座 食品学。国際学院埼玉短期大学，さいたま市，2018.

大 雅世：平成 30 年度国際学院埼玉短期大学公開講座 おもてなし料理（夏に食べたいおもて

なし料理) 第 2 回日本料理. 国際学院埼玉短期大学, さいたま市, 2018.

大 雅世: 平成 30 年度国際学院埼玉短期大学公開講座 (さいたま市委託大学の公開講座) 「身近な食材で健康料理ー健康長寿をめざしてー」第 3 回豆類の健康利用について (実習). 国際学院埼玉短期大学, さいたま市, 2018.

永田真吾

永田真吾: 心理アセスメント研修 (KAB-II). 足立区こども支援センターげんき, 東京都足立区, 2018

田中辰也

田中辰也: 介護食士 (3 級) 養成講座 調理の基本 (西洋). 国際学院埼玉短期大学, さいたま市, 2018.

田中辰也: 平成 30 年度国際学院埼玉短期大学公開講座 夏に食べたいおもてなし料理 第 1 回イタリア料理. 国際学院埼玉短期大学, さいたま市, 2018.

田中辰也: 平成 30 年度国際学院埼玉短期大学公開講座 (さいたま市委託大学の公開講座) 「身近な食材で健康料理ー健康長寿をめざしてー」第 1 回魚介類について (実習). 国際学院埼玉短期大学, さいたま市, 2018.

福田馨

福田 馨: 農業体験を通じた農商学連携プロジェクト. さいたま市農業青年協議会, さいたま市農業政策課, パレスホテル大宮, 2017.

大野琴絵

大野琴絵: 平成 30 年度国際学院埼玉短期大学公開講座 七宝焼入門・応用講座. 国際学院埼玉短期大学, さいたま市. 2018.

大道香織

大道香織: 第二回ひとり親家庭向資格取得セミナー. 公益社団法人埼玉県母子寡婦福祉連合会, 春日部市, 2018.

VII. 勲章、表彰、受賞、その他

大野博之

大野博之：平成 30 年秋 藍綬褒章受章（2018.11）

大野博之：一般社団法人全国栄養士養成施設協会創立 60 周年記念 永年栄養士養成教育
功労者表彰（2018.6）

清水 誠

清水 誠：さいたま市史編纂自然部会部会長，2018.

清水 誠：さいたま市青少年宇宙科学館運営委員会委員長，2018.

清水 誠：さいたま市田島ヶ原サクラソウ自生地連絡会委員，2018.

清水 誠：北本市教育委員会点検・評価外部評価者，2018.

清水 誠：北本市立学校適正規模等研究会議委員，2018.

大野満奈

大野満奈：Hong Kong Baptist University 主催 Global Youth Forum においてチームの
一員として“BEST WINER TEAM” を受賞

大越光雄

大越光雄：全国調理職業訓練協会功労者表彰受賞 2018.

本多 舞

本多 舞：三浦学苑高等学校 国際バカロレアアドバイザー

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42号

平成31年3月30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.42, March 2019

CONTENTS

Originals

- A study on children's observability :
Through the observation of the ant
.....Kotoe ONO · Kenji SAWAI · Makoto SHIMIZU ···· 1
- Verification Learning Outcomes in Pre-Admission Education "Foundations of Piano Study ①" :
About the Change of Difficulty Feeling in the Reading Score of Prospective Students
..... Mitsuteru OCHI ···· 11
- Evaluation of glycemic response in Khaomankai cooked with high amylose rice "Koshinokaori"
..... Hikaru NAGASHIMA · Akiyo SHIOHARA · Akiko Horikawa · Yosuke NAGASHIMA ·
Yumiko KOITA · Megumi MIYAKI · Yasuaki ENOKI ···· 28
- A Study on Class Improvement of Kindergarten Practicum Education :
From Questionnaire Survey to Students of "Teaching Practice I"
..... Mai HONDA · Chiaki YASAKU ···· 41
- A Study of Learning Contents on Body Expression :
Case Study Focusing on Classes to Dispel Students' Negative Consciousness
..... Ryuta FURUKI ···· 50

Notes

- Skipping Breakfast and Its Contents among Young Women
..... Kiyoko AMIR · Akiyo SHIOHARA · Chie KOMATA · Hiromi SATO ···· 73
- A study cultivating "the students' skills to support children" :
Through the guidance of drawing and handicrafts
..... Kotoe ONO ···· 81
- Approach of Teaching Methodology at Childcare Center training School :
Creation and Evaluation of Electronic Picture-Story Show
..... Kosuke NAKAHIRA · Mai HONDA ···· 92
- A study of Operations for Children Cafeterias :
The community service for promoting child raising
..... Manna ONO ···· 103
- Study on Passing down children's songs in class :
Methods of Introducing songs to Children
..... Tomoko MIYAMOTO · Chiaki YASAKU · Kotoe ONO ···· 111

Report

- A Study about consciousness of the college students majoring nutrition teacher courses
..... Kazuhisa BABA · Akiyo SHIOHARA · Hikaru NAGASHIMA ···· 141
- Problems of the Milk Intakes in School Lunch :
Survey on Elementary School Children and College Students
..... Akiyo SHIOHARA · Kiyoko AMIR · Kazuhisa BABA ·
Hikaru NAGASHIMA · Kanako UCHIYAMA · Sayaka OGI ···· 157
-