

関東短期大学紀要

第62集

<研究資料>

体力と運動歴から見た短期大学女子学生の実態—新体力テストを用いて—
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・鈴木千寿 (1)

<実践報告>

園内実践研修を通じた保育者の成長—10の姿を意識した食育活動の取り組み—
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・木村たか子 (10)

言葉に関する発達理解と保育実践のつながりを意識した領域「言葉」の指導法の有効性（1）—模擬保育の振り返りに着目して—
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・塚越亜希子・松尾由美 (17)

言葉に関する発達理解と保育実践のつながりを意識した領域「言葉」の指導法の有効性（2）—言語発達に関する子ども理解と言語発達を促す保育内容の理解に着目して—
・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・松尾由美・塚越亜希子 (28)

<付設機関活動報告>

2019年度 ヴェルボトナル言語教育研究所活動報告・・・・・・・・・・・・(38)

2019年度 こども研究センター活動報告・・・・・・・・・・・・(39)

2020.3

体力と運動歴から見た短期大学女子学生の実態

—新体力テストを用いて—

鈴木 千 寿

1. はじめに

我が国では、健康の維持・増進の観点から 2000 年に「21 世紀における国民健康づくり運動（健康日本 21）」を策定した。その目標として「日頃から生活の中で、健康の維持・増進のために意識的に体を動かすなどの運動をしている人」を増加させることなどが掲げられている。具体的には「1 日 30 分以上の運動を週 2 回以上実施し、1 年以上継続している人、いわゆる運動習慣者を男性 39%、女性 35%にすること」などである（厚生労働省，2000）。しかし、新体力テストの結果から平成 30 年度の運動実施率をみると平成 20 年度と比較して、男女共に年代別の差があるもののほとんど変化がみられない状況である（スポーツ庁，2018a）。これらの実施結果報告から今後はより一層、運動実施率を向上させ健康の維持・増進を図ることが大切であるといえる。

また、この問題には地域差や年代、そして性差などの多角的な視点から検討する必要もあると考えられる。特に性差に関して、女性における身体活動と健康との関連は男性と基本的には同じであるが、妊娠、出産、育児など女性特有の要因に加え、現状では介護負担の増加などのために身体活動が低下するといった社会的要因があり、注意が払われるべきである（厚生労働省，2000）。さらに身体活動の状況をみると、どの年代でも運動習慣率や 1 日の歩数において男性より女性の方が低い傾向があり、このような点からも特に女性の身体活動量に対する取り組みが求められている（厚生労働省，2000）。

身体活動量は、突発的な運動実施により短期的な獲得が可能となる。しかし、健康・体力の維持、増進を目指すためには長期的な運動実施と日々の生活行動も含めた見直しが必要である。特に、スキヤモンの臓器別発育曲線でも表されるように心身の成長が著しい幼少年期からの活動は非常に重要であり（上杉，2018）、健康・体力の獲得及び向上のためには、幼稚園や学校、さらには地域活動も含めた運動・スポーツの促進とともに、毎日の身体活動量を増加させていくことが大切である。しかし近年、授業を通じて学生の体力低下を痛感している。女子学生の体力に関する研究は多くなされており、例えば池上ほか（1991）の研究では、女子大学生の日常

生活における活動量と体力レベルが深く関係していることが示されている。このことから、体力レベルの把握だけでなく、体力に関連する生活習慣等の実態把握と要因を探る必要性を感じる。体育・スポーツを担当する者にとって、学生の体力レベル及び体力に関する生活の実態を把握することは大変重要であり、授業計画等の立案や授業を実施するうえで貴重な情報となる。以上のことから、本研究では短期大学女子学生を対象として、体力テストの実施と調査によって体力に関する実態の把握と運動歴や生活習慣等の実態調査によってこれらの関連性について検討することを目的とした。

2. 方法

本研究は、体力テストの実施、運動歴及び現在の運動習慣と生活習慣について調査を行ない、短期大学女子学生の実態について検討することを目的とした。

2-1. 調査対象者

本研究の調査対象者は、関東短期大学に在籍する学生のうち、2年次選択必修科目である幼児体育を履修した女子学生 60 名であった。そのうち、分析対象者は体力テスト実施日の欠席者及び測定項目に不備が認められた学生を除く 52 名（有効回答率 86,7%）であった。

2-2. 調査手順

本研究は、2019年9月下旬から1月下旬にかけて、関東短期大学にて開講している幼児体育の授業全 15 回のうち、本研究の説明及び生活習慣等に関する実態調査を「9回目手具遊び」の授業内に行ない、体力テストを「10回目運動能力の理解」の授業内に実施した（関東短期大学 HP シラバス, 2019）。調査については記名式で行ない、調査と体力テストの実施にあたり、事前に研究目的や個人情報に関する事項、調査と体力測定の結果により回答者が不利益を被ることがないことを書面と口頭で説明した。また、調査への回答を持って本研究に協力の同意を得たものとした。説明及び体力テストを含めたすべてに要する時間は概ね 90 分であった。

2-3. 調査内容

2-3-1. 実態調査

日常生活に関する質問として、「1日の平均睡眠時間はどのくらいですか?」、「朝食・昼食・夕食を毎日摂っていますか?」、「アルバイトはしていますか?」について回答を求めた。

また、運動・体力に対する自覚、運動歴に関する質問として、「運動は好きです

か?」, 「運動は得意ですか?」, 「運動は必要だと思いますか?」, 「自分は体力があると思いますか?」, 「中・高で部活動(クラブ活動も含む)に所属していましたか? 入っていた場合は何部であるか記入してください.」, 「現在, 運動やスポーツをどのくらいしていますか? 実施している場合は, どのような運動・スポーツを実施していますか?」について回答を求めた.

2-3-2. 測定項目

実施した体力テストは, 5種目であった. 瞬発力の測定として「立ち幅跳び」, 柔軟性の測定として「長座体前屈」, 筋持久力の測定として「上体起こし」, 敏捷性の測定として「反復横跳び」, 筋力の測定として「握力」を実施した. 体力テストに際しては, 文部科学省新体力テストの実施要項に準拠して実施した(文部科学省, 2019).

3. 結果

はじめに, 実態調査から得られた回答結果を表1に示した. ①1日の平均睡眠時間について, 「6時間以上8時間未満」の回答は34名(65.3%)と最も多く, 「8時間以上」の回答は3名(5.8%)であり最も少なかった. ②食事の摂取について, 1日3食を「ほとんど摂取している(週5日程度)」の回答は19名(36.5%), 次いで「毎日」の回答は18名(34.6%), 合わせて37名(71.2%)であり全体の7割を占めた. ③運動の好き嫌いについて, 運動が「好き」の回答は21名(40.4%), 次いで「やや好き」の回答は13名(25.0%), 合わせて34名(65.4%)であり全体の6割以上であった. ④運動の得意・不得意に関する自覚について, 運動は「不得意である」・「どちらともいえない」の回答は共に14名(26.9%)であった. ⑤運動の必要性について, 運動が「必要」の回答は40名(76.9%)であり, 「まあまあ不必要」・「不必要」の回答はともに0名(0%)であった. ⑥自分自身の体力に関する自覚について, 「どちらともいえない」の回答は14名(26.9%)と最も多く, 「まあまあない」の回答は12名(23.1%)であり, 「ある」の回答は2名(3.9%)であり最も少なかった. ⑦現在の運動実施状況について, 運動を「しない」の回答は27名(51.9%)と最も多く, 「ほとんど毎日(週3日以上)」の回答は3名(5.8%)であり最も少なかった. ⑧アルバイトの有無について, 「ときどき(週4~3日程度)」の回答は23名(44.2%)であった(表1).

次に, 体力テストの測定結果について全体の平均値と標準偏差(SD)を表2に示した. 立ち幅跳び(152.54cm)・長座体前屈(44.63cm)・上体起こし(22.19回)・

表 1. 生活習慣及び運動・体力に関する調査結果

① 1日の平均睡眠時間

6時間未満	6時間以上 8時間未満	8時間以上
15 (28.9%)	34 (65.3%)	3 (5.8%)

② 朝食・昼食・夕食の摂取

毎日	ほとんど 週5日程度	ときどき 週4～3日程度	たまに 週2～1日程度	摂っていない
18 (34.6%)	19 (36.5%)	11 (21.2%)	2 (3.9%)	2 (3.9%)

③ 運動の好き嫌い

好き	やや好き	どちらとも いえない	やや嫌い	嫌い
21 (40.4%)	13 (25.0%)	8 (15.4%)	5 (9.6%)	5 (9.6%)

④ 運動の得意・不得意の自覚

得意	やや得意	どちらとも いえない	やや不得意	不得意
6 (11.5%)	13 (25.0%)	14 (26.9%)	5 (9.6%)	14 (26.9%)

⑤ 運動の必要性

必要	まあまあ必要	どちらとも いえない	まあまあ不必要	不必要
40 (76.9%)	11 (21.2%)	1 (1.9%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)

⑥ 体力の自覚

ある	まあまあある	どちらとも いえない	まあまあない	ない
2 (3.9%)	15 (28.9%)	14 (26.9%)	12 (23.1%)	9 (17.3%)

⑦ 現在の運動実施状況

ほとんど毎日 週3日以上	ときどき 週2～1日程度	たまに 月3～1日程度	しない
3 (5.8%)	8 (15.4%)	14 (26.9%)	27 (51.9%)

⑧ アルバイトの有無

毎日	ほとんど 週5日程度	ときどき 週4～3日程度	たまに 週2～1日程度	していない
2 (3.9%)	12 (23.1%)	23 (44.2%)	3 (5.8%)	12 (23.1%)

表 2. 体力テストの測定結果

測定項目	平均値	SD
立ち幅跳び(cm)	152.54	38.82
長座体前屈(cm)	44.63	11.00
上体起こし(回)	22.19	6.25
反復横跳び(回)	44.71	6.12
握力 右(kg)	25.06	4.54
握力 左(kg)	23.44	4.48

表 3. 運動歴及び群別の体力テストの測定結果

中学・高校の運動歴 (部活・クラブ活動など)

運動群	中間群	非運動群
19 (36.5%)	18 (34.6%)	15 (28.9%)

群別の体力測定の測定結果

測定項目	運動群(n=19)		中間群(n=18)		非運動群(n=15)	
	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
立ち幅跳び(cm)	165.68	28.47	144.50	39.72	145.53	43.10
長座体前屈(cm)	42.37	9.83	48.83	10.62	42.47	11.01
上体起こし(回)	25.32	5.42	19.11	7.01	21.93	3.57
反復横跳び(回)	48.21	5.34	44.78	5.11	40.20	4.92
握力 右(kg)	27.49	3.49	23.64	4.56	23.67	4.25
握力 左(kg)	25.83	3.42	21.65	4.83	22.56	3.70

反復横跳び(44.71回)・握力右(25.06kg)・握力左(23.44kg)であった。さらに、運動歴について得られた回答から、中学校及び高等学校のどちらも運動部(クラブ活動も含む)に所属していた学生19名(以下、運動群とする)、中学校・高等学校のどちらかで運動部(クラブ活動も含む)に所属していた学生18名(以下、中間群とする)、中学校及び高等学校のどちらも運動部(クラブ活動も含む)に所属していなかった学生15名(以下、非運動群とする)の3群に分類し(表3上段)、体力テストの測定結果を比較した。各群の平均値と標準偏差(SD)を表3下段に示した。立ち幅跳び(165.68cm)・上体起こし(25.32回)・反復横跳び(48.21回)・握力右(27.49kg)・握力左(25.83kg)においてはいずれも運動群が最も良い結果であった。長座体前屈(42.37cm)においては中間群が最も良い結果であった。

表 4. 体力テストの全国平均値 (女子 20-24 歳)

測定項目	平均値	SD
立ち幅跳び(cm)	169.47	21.82
長座体前屈(cm)	45.69	9.28
上体起こし(回)	21.67	5.72
反復横跳び(回)	46.96	6.40
握力(kg)	28.12	4.57

注)握力は左右の平均値が示されている.

4. 考察

本研究の目的は、体力テストの実施、運動歴及び現在の運動習慣と生活習慣について調査を行ない、短期大学女子学生の実態について検討することであった。

体力テストの測定結果について、今回得られた結果と全国の女子 20 歳から 24 歳の結果 (表 4) を比較検討する (スポーツ庁, 2018b)。本研究の対象者は、上体起こし、長座体前屈については、概ね全国平均値と同等の結果であるといえるが、立ち幅跳びと握力については、全国平均値を大きく下回る結果であった。また、反復横跳びについても全国平均値と比較すると低い結果であるといえる。体力テストでは測定項目によって各体力要素を測定することが可能であり、立ち幅跳びは瞬発力、反復横跳びは敏捷性、握力は筋力を表している。このことから、本研究の対象者は、瞬発力、敏捷性、筋力の体力要素が劣っていることが明らかとなった。また、本研究の対象者は授業時間外の運動実施状況を尋ねる質問⑦について「しない」の回答が 5 割であり、「たまに (月 3~1 日程度)」の回答と合わせると 7 割を超えている (表 1)。このことから普段から運動習慣のない者が多い集団であり、体力テストの結果と併せるとより一層の体力向上に関する活動の促進が求められるといえる。一方で、群別で比較すると運動群は長座体前屈以外の測定項目において、全国平均値を上回る結果となっており、中間群の長座体前屈以外と非運動群の各測定項目は下回る結果となっている (表 3)。また、運動実施状況を尋ねる質問⑦について、群別での内訳は「しない」の回答は合計 27 名のうち、運動群では 6 名であったのに対して、中間群は 9 名、非運動群は 12 名であった。内田ほか (2007) の研究では、運動習慣の有無と運動能力について検討しており、現在の運動習慣と運動能力には関連がないと述べている。これらの知見と本研究の結果を併せて検討すると、現在の運動習慣よりも中学・高校時期の運動部の活動により得られた体力がその後の体力テストの結果に関連し、結果として現在の運動習慣にも影響を与えていると

いえる。さらに、須崎ほか(2018)の研究では、高校体育授業での運動積極性が運動に対する自信を表す「運動有能感」に影響を及ぼし、さらには自分自身を肯定的に捉える「自尊感情」に好影響を及ぼすことを明らかにしている。この知見から、中学・高校時期の運動実施はその後の身体的側面だけでなく、精神的側面にも好影響を与える可能性があるといえる。

身体活動・運動をすることによる効果については学生だけでなく、国民の間にも普及しつつあるものの、前述したように運動を実際に行っている者の割合は本研究の対象学生と同様に少ない。また、栗林ほか(2007)の研究では、運動不足を強く感じるほど体力テストの結果が悪い傾向にあると述べている。本研究の調査内容から運動実施者の具体的な活動内容は、「散歩」などの軽い運動も含まれており運動の実施はしているものの、運動強度としては決して高くはないと推察される。そのため、現在運動を実施している場合であっても長期的に見た体力の維持・向上には、指導者からも何らかの適切な働きかけが必要であると考えられる。より多くの人が無理なく日常生活の中で運動を実施するためには、実践方法の提供や環境の整備が求められるとともに、学生においては体育・スポーツ関連の授業改善・工夫が求められる。内田・神林(2006)の研究では、短期大学生に対して授業時間を使って週1回8週間にわたりサーキットトレーニングを実施し、体力の向上と感情の変化について検討している。その結果、各体力テストの測定項目において結果が向上することが明らかとなった。サーキットトレーニングには、腕立て伏せや上体起こし、垂直跳び、バービージャンプなどが含まれていた。このことから、体力の維持・向上のためには授業内の一定時間を確保し、ある程度の運動強度があるトレーニングを継続して実施することによって、各体力要素を向上させる効果があるといえる。以上の点を踏まえると、体育の授業内で運動強度を上げること、各体力要素の向上を目的としたトレーニングの実施が望まれる。例えば、「ラダートレーニング」や「リズムトレーニング」などを準備運動として取り入れ瞬発力や敏捷性を高めること、「リレー」などゲーム性のある運動を多用し筋持久力及び筋力、瞬発力を高めるなどの方法が考えられる。しかし、実際には授業構成や展開など導入内容に関して検討すべき事項も多く、何よりも学生の運動に対する意欲が重要になる。本研究の対象者においても、運動の必要性について尋ねる質問⑤では、「必要」・「まあまあ必要」の回答が合わせて90%を超えているにも関わらず、現在の運動実施状況の回答には比例しない結果となっている(表1)。このことから、運動実施意欲が低いといえる。その背景には、運動の得意・不得意や体力の自覚に関する調査結果(質問④)が影響している可能性もあるが、本調査結果から言及することは困難であり、今後の検討事項といえる。

最後に生活習慣について、調査結果から本研究の対象者は、食事摂取や睡眠時間については概ね良好であるといえる。佐々木（2012）は、朝食を毎日摂取している者や睡眠時間の長い者の方が朝食を毎日摂取しない者や睡眠時間が短い者と比較して主観的健康感が高いと述べている。また、主観的健康感と精神的健康度との関連も示されており、生活習慣の見直し・改善は心身共に好影響をもたらすといえる。このことから、現状維持あるいは悪化につながることはないよう引き続き十分な睡眠時間と食事摂取について指導していくことが必要であろう。加えて、アルバイトの有無について尋ねる質問⑧において週 1～2 日以上アルバイトをしていると回答した者は合わせて 7 割以上であり（表 1）、授業外の時間についての活動をコントロールし運動実施を促すよう改善するには限界があるように思われる。以上のことから、運動に関する時間の確保等、検討点は多々挙げられるが、今回の調査及び体力テストの実施によって学生の体力及び生活実態、運動歴を把握することが可能となった。得られた情報を今後の運動・スポーツ実技科目の授業内容の改善に役立たせ、学生の体力維持・向上に貢献するよう努めていく。

引用文献

- 池上久子・島岡 清・池上康男（1991）女子短期大学生の日常生活における活動量と体力との関係。体力科学，40：321-330。
- 関東短期大学 HP シラバス（2019）関東学園大学・関東短期大学 eSquare. <http://esquare.tatebaya.kanto-gakuen.ac.jp/up/faces/up/km/Kms00802A.jsp>,（参照日 2019 年 4 月 17 日）。
- 栗林 徹・岩間美奈・鎌田安久・高橋裕美・澤村省逸・上濱龍也・清水茂幸・山下芳男・小笠原義文・黒川國児（2007）女子大学生の体力テストと生活体力テストの関連。岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，6：85-90。
- 厚生労働省（2000）21 世紀における国民健康づくり運動（健康日本 21）について報告書。 https://www.mhlw.go.jp/www1/topics/kenko21_11/pdf/all.pdf,（参照日 2019 年 12 月 22 日）。
- 文部科学省（2019）文部科学省新体力テスト実施要項（20～64 歳対象）。 https://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/_icsFiles/afieldfile/2010/07/30/1295079_03.pdf,（参照日 2019 年 12 月 22 日）。
- 佐々木浩子（2012）大学生における主観的健康と生活習慣および精神的健康度と

の関連. 人間福祉研究, 15 : 73-87.

スポーツ庁 (2018a) 平成 30 年度体力・運動能力調査結果の概要及び報告書について. <https://www.mext.go.jp/prevsports/comp/bmenu/other/icsFiles/afielldfile/2019/10/15/14219212.pdf>, (参照日 2019 年 12 月 22 日).

スポーツ庁 (2018b) 平成 30 年度体力・運動能力調査結果の概要及び報告書について. https://www.mext.go.jp/prev_sports/comp/b_menu/other/_icsFiles/afielldfile/2019/10/15/1421922_4.pdf, (参照日 2019 年 12 月 22 日).

須崎康臣・中須賀巧・谷本英彰・杉山佳生 (2018) 高校体育授業が大学生の主観的幸福感に及ぼす影響. 体育学研究, 63 : 411-419.

上杉雅之 (2018) 第 1 章発達概念. 上杉雅之監修, イラストでわかる人間発達学. 医歯薬出版株式会社, pp.1-24.

内田英二・神林 勲 (2006) 週 1 回 8 週間のサーキットトレーニングが大学生の体力および感情に与える影響. 体育学研究, 51 : 11-20.

内田英二・永田瑞穂・神林 勲・武田秀勝 (2007) 運動習慣の有無が青年期女子学生の運動能力および生活行動に及ぼす影響. 大正大学研究紀要, 94 : 1-8.

園内実践研修を通じた保育者の成長

— 10の姿を意識した食育活動の取り組み—

木村 たか子

1. はじめに

近年、少子化や保育園待機児問題等が表面化し、就学前教育・保育の問題は社会的な関心事となっている。子ども・子育て新制度、幼児教育・保育の無償化等の施策により、就学前教育・保育の制度や量の確保というハード面の対策は充実し、今後は保育の質というソフト面の充実が課題となっていると考えられる。保育の質には安全・衛生面や教育・保育の内容等様々な視点があるが保育者の質の確保も重要な側面である。

保育者は専門的な知識や技術を取得して保育の現場に出るが、その後の保育の実務、いわゆる子どもとのかかわりや先輩保育者からの学び等の影響を受けながら成長していくと考えられる。その過程は、毎日の保育の営みを通して、子どもを観察しながら計画を立て、実践し、評価し、改良して次の実践を行う、いわゆるPDCAサイクルを意識した保育を自分自身の中で行っている。例えば、今日子どもにかけた言葉は子どもの年齢に合っていただろうか？違う言葉のほうがよかったのか？明日は子どもの並び方を変えてみようか？というようにである。このような見直しの循環をする中で、保育者は子ども理解、保育技術、クラス運営等のより専門的な知識、技術、判断を獲得していく。個々人で行っているPDCAサイクルを生かした食育活動の実践を研修として園全体で取り組んだ事例を通して、参加した保育者の学びと成長を調査した。

2. 調査の方法

M市にある社会福祉法人立の認定こども園Mでは園内研修の一環として実践研究を行っている。実践研修後に保育者が記入したレビューを基に研修後の保育者の学びと成長を考察した。

2.1 対象者と手続き

研修に参加した保育者18名が2月に記録したレビューを調査の対象とした。研

修開始前に調査の目的他、調査は強制ではないこと、レビューデータは匿名化されこの調査以外の目的では使用しないことを口頭で説明し、調査参加への同意を得た。なお、保育者18名の内訳は幼児組担当保育者5名（うち副主幹1名）、2歳児担当保育者3名、0・1歳児担当保育者7名（うち副主幹1名、障害児担当1名）、フリー保育者3名である。

2.2 実践研修の内容

昨年度は食育活動の保育内容が「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」（幼保連携型認定こども園教育・保育要領、以後「10の姿」と表記する）のそれぞれの項目にどのようにつながっていくのかを考えた。それをもとに、今年度は「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」からその目標やねらいを達成するための活動内容を考え、日々の保育に取り入れていくというPDCAサイクルを意識した保育を5月から1月まで行い2月にレビューを行った。

子どもの年齢により1日の過ごし方や保育活動に差があることから「0,1歳児」「2歳児」「幼児組（3～5歳児）（以後幼児組と表記する）」を区別し、別々の食育活動を行った。

2.2.1 10・1歳児の保育の計画と実施状況

「10の姿」から ア 健康な心と体、 エ 道徳性・規範意識の芽生え、 オ 社会生活とのかかわり、 キ 自然とのかかわり・生命尊重、 ケ 言葉による伝え合い、 コ 豊かな感性と表現、の6項目が活動を積み上げることでなくむことが期待されうる力に関係するのではないかと話し合い、それぞれの項目のねらいを考えて活動を組み立てた。その結果以下のような活動が主に行われた。①食材の手作りおもちゃや野菜マグネット等の手作りおもちゃを製作し収穫や食事のごっこ遊びを体験したり食育の絵本を読んだり遊びの中に食育活動を取り入れる。②毎日給食で使用される野菜を保育室の一角に飾り、見たり触れたりする体験③豆苗やなめこの栽培を保育室で行う体験

2.2.2 2歳児の保育の計画と実施状況

「10の姿」から、イ 自立心、 ウ 協同性、 オ 社会生活とのかかわり、 キ 自然とのかかわり・生命尊重、 ケ 言葉による伝え合い の5項目がふさわしい活動を積み上げることでなくむことが期待されうる力に関係するのではないかと話し合いそれぞれの項目のねらいを考えて活動を組み立てた。その結果以下のような活動が主に行われた。①簡単な調理の手伝い（トウモロコシの皮むき）や調理体験（焼きスイートポテト）②豆苗やなめこの栽培に加え、ニンジンジャガイモ、玉ねぎ等野菜の切れ端の水栽培の世話の体験③野菜スタンプや食育絵本等を通じた遊

びの体験

2.2.3 幼児組の保育の計画と実施状況

幼児組については年間を通して指導計画として行事や保育の活動が細かく組み込まれており、新しく活動を設定することは子どもにも保育者にも負担になるという配慮から既存の①サツマイモの苗植えと収穫と②お楽しみ保育の活動について「10の姿」を意識して活動を行うよう考えた。2つの活動は以下のようである。

①サツマイモの苗植えと収穫

サツマイモの畑は園から徒歩2分ほどのところにある。苗植えは4・5歳児、収穫は3・4・5歳児が行なった。

②お楽しみ保育

年長児が土曜日にこども園において自分たちで考えたスケジュールで過ごす活動で、4、5、6月と準備をし、7月に行く。子どもが話し合いの中で夕食のメニューを決め、給食職員も含めて、食材を考え、園内にある畑で栽培したり、買い物に行ったりする。

活動後（2月）に「10の姿」の項目の中で、子どもたちが学ぶ機会ができた項目は ウ 協同性、エ 道徳性・規範意識の芽生え、キ 自然との関わり・生命尊重、ク 数量や図形、標識や文字のなどへの関心・感覚、 ケ 言葉による伝え合いの5項目が上がった。

この他に食育として給食前に当日の食材を3つの仲間に分ける活動、月1回のクッキング活動、食育絵本の設定等の活動を保育に入れている。

2.3 実践研修の結果

各クラスで保育者同士話し合い、子どもに以下のような変化が認められたことを保育者は認識していた。

2.3.10・1歳児、2歳児の実践研修の学び(特に子どもの変化に着目して)

- ・保育者の意識や声掛けで子どもの食に対する意欲が変わる
- ・野菜の名前を声に出すだけで給食が楽しい時間になった
- ・実物を見たり触れたりすることで食材への興味に繋がった
- ・苦手な食材を食べようとする姿が増えた
- ・未満児でも“育てる”という喜びを知ることができる
- ・幼児組と一緒に活動を行ったり、見たりすることで進級へのあこがれが強くなる
- ・食育の絵本が好きで毎日読むことで先生と一緒に関わる時間や話を聞く時間を子どもが認識していった。
- ・食材等の手づくりおもちゃを食べるものとして認識し、食べたり食べさせたりと

いうごっこ遊びに発展し、それがまた実際の食事へとつながる場面が見られた。

- ・野菜の実物を見て、料理されて形が変わっても「同じだよ」等説明をし続けることで理解していった。
- ・植物が成長するということに触ったり匂いを嗅いだりという体験を通して理解した。
- ・調理室に行き、給食を作っている様子を見て、給食の先生に声をかけてもらうという体験を通して食べるものを誰がどこで作っているか知る機会になった。
- ・食事中に簡単な食材についての会話のやりとりが増え、言葉の力がついたと感じた。
- ・絵本や図鑑の絵と実物が同じものと認識できていた。

2.3.2 幼児組の実践研修の学び(特に子供の様子の変化に着目して)

- ・自分がかかわった食材は食べたことがなくても食べられるようになった
- ・クッキング体験が食につながる大事な機会になる
- ・子どもと給食の先生との会話が増えた
- ・子どもからの食に関する質問が増えた
- ・子どもが知る食事のレパートリーが増えた
- ・経験のない食材を食べる機会になった
- ・「今度は何をするの？」と期待を持つようになった
- ・味覚を知り、食べた時の自分の気持ちを言葉にしていることが増えた
(酸っぱい、辛い、甘い、苦い、おいしい、ヌルヌルする、あまり好きじゃない、苦手、まあまあ好き、結構好き、等)
- ・グループでの活動で自分の気持ちや意見を言ったり、友達の気持ちや意見を聞くことができるようになった。(相談する機会が増えた)

3. 調査の結果

レビューの内容を「子どもの変化」「保育者としての自分の変化」「保育者同士や他クラス、多職種との連携」「その他」の視点から検討した。「子どもの変化」については食育活動実践の結果(2.3.1及び2.3.2参照)に示すように意欲的主体的に食事に向かう姿を全員の保育士が認識していた。他の3つの視点について検討する。

3.1 保育者としての自分の変化

- ・食育だけではなく、普段何気なく行っていた活動も「10の姿」を意識して行

うことで子どもへの接し方を考え直して保育にあたるようになった。

- ・保育士の声かけ一つで子どもの意欲がわく姿を見て、保育者の子どもへの接し方が子どもへ影響を与えると実感した。
- ・「10の姿」や食育についての意識が変わった。
- ・子どもの食に対する興味や関心を持つには保育者の働きかけや環境設定が重要であることが分かった。
- ・保育者自身も食についての知識が深まった。
- ・3歳未満児の教育・保育は見たり、触ったり等の体験をすることが効果がある

3.2 保育者同士や他クラス、多職種との連携

- ・クラスや園の保育者が「10の姿」について考え意識している事が、子どもに対する言葉かけが増えた事や食育に積極的に取り組んでいる姿が見られた事でわかった
- ・職員みんなで同じねらいをもって一つの事に取り組む雰囲気や、ミーティングを通して話し合うことの大切さを感じた
- ・普段特に幼児組の活動を知る機会が持てなかったが、園全体での取り組みなので他のクラスの取り組みの様子が分かり参考になった。
- ・活動を行う前にクラスの保育者の役割や導入の仕方、声のかけ方等を打ち合わせをしておく必要があった
- ・給食の職員が食育計画を立ててくれることで保育の中に食育がしっかり入れられている。計画の視点が具体的でわかりやすい。保育士と栄養士の専門性が活かされている。
- ・給食の職員を保育室で見るとも増え、頼もしく、心強く、ありがたいと思った。

3.3 その他

幼児組では研修自体への取り組み方について以下の意見が担任保育者から課題として出された

- ・指導計画に沿って活動がどんどん進んでいき、意図的に保育者から仕掛けるといことができなかった。活動終了後に「10の姿」と照らし合わせる事となってしまう。
- ・毎年行う活動でも事前に「10の姿」と照らし合わせて保育者同士で確認し合っで行うことで保育者自身の気づきや子どもへの伝わり方等変化があったのかもしれない

3.4 保育者が学んだこと

3.4.1 子ども理解と環境の重要さ

様々な食育活動を展開させていく中で子どもの食に対する興味や関心に変化が出て、食事に意欲的になり、楽しみに食事をする子どもの姿を全保育者が認識していた。言葉の獲得と相まって、食材や食事内容に対する様々な表現につながり、質問や提案をしたり、子どもや保育者と食事をしながらの対話に広がったりしていく姿がレビューから想像することができた。このような子どもの成長の姿は最初に保育者からの仕掛けがあり、毎日コツコツと説明し、一緒に体験するという保育者の働きかけが重要で意味がある事を保育者は体験的に実感として学んでいた。年長児においては食育活動を通して仲間意識や食事につながる語彙が増えていったことも保育者は認識していた。ハードな環境設定（仕掛け）と保育者というソフトの環境（話しかけや一緒にするという体験等）が重要で子どもの主体性を引き出すには効果があるということの再確認につながっていると考える。

1・2歳児では実物の食材、絵本や図鑑の食材、食事に入っている調理された食材は形や見た目の違いから同じものであるという認識が保育者の説明や調理の見学等を積み重ねることで頭の中で一致させていく象徴能力や想像力の発達場面を観察でき、こども理解が進んだと考える。

もともと食は生きることに直結し、遊びというよりは生活の基本的な部分である。食材の玩具からごっこ遊びに発展し、実際の食事体験にまたつながっていくという子どもに共通した遊びと生活の区別のないサイクルが特に3歳未満児のクラスで展開された。保育者はこの時期の保育・教育の遊びの重要さを再確認したと考える。

また、多くの保育者が今回の学びを食育だけではなく、普段行っている教育・保育についても「10の姿」を意識して関わりたいと考えていた。

3.4.2 保育者同士、多職種との連携

各クラスの保育者同士のミーティングの重要性を大半の保育者が再確認していた。特にクラスリーダーのレビューにはその重要性が記入されていた。今回の研修もクラスミーティングがうまくできているクラスが研修を効果的に運営できたように思われる。

幼児組についてはクラス全体の指導計画があり、行事や活動の内容が詳細に計画されている。ともすると計画通りに行事や活動を進めていくことにのみ注意が行き、行事は無事終了したが個々の子どもにどのような力が育ったかという視点が抜けてしまう危惧がある。幼児組の保育者の学びにもあるように、計画に組み込まれている行事や活動を行う際には、ねらいや子どもに育ってほしい姿を保育者同士で確認

し連携し合うことが重要である。忙しい保育の中でミーティングの時間の確保と効率のよい時間の使い方が課題となる

研修を運営していくうえでクラスや年齢を超えた担当保育者のミーティングが数回開かれ他の年齢でどのような活動が行なわれていくのか知る機会ができ、園全体を俯瞰してみることの重要性の認識につながっていた。

2歳児クラス、幼児組から給食職員が専門職としての的確な支援をしてくれ、効果が上がっているという記入が確認された。こども園Mでは食育に力を入れており、毎月1回の食育会議を行っている。今回のお楽しみ保育の準備でも献立作り、買い物、調理等様々な場面で給食職員が子どもの相談に直接にのることも多かった。お楽しみ保育にも終日参加し、子どもとの距離が近い状況であった。給食職員も今回の研修には参加しており、「10の姿」についても勉強をしている。食育に関して、給食職員と保育者の専門性を生かした連携が両者にとっても学びの機会になるということを認識していた。

4. まとめ

実践研修を通して保育者ひとりひとりが、子ども理解が進み、今まで知識として考えていたことが再確認され、新しい発見もあったと考える。毎日の保育を活動として作業のように遂行していくのではなく、ねらいや子どもに育てほしい姿を「10の姿」という具体的な狙いとして明確にイメージして子どもと関わっていく姿勢が大切だと保育者全員が感じた実践研修になった。こども園は3歳未満児と幼児組の連携が保育の内容や生活の違い等から行なわれにくいところがある。副主幹がクラス同士やクラス内で食というテーマで話し合いが行われ、それぞれの意見が出され全員で考える機会となったと記入しているようにクラスごとに活動して完結してしまうことがないよう、各学年や各クラスがオープンな雰囲気できちんと切磋琢磨できるような雰囲気づくりが重要である。

給食職員との連携が食育活動には効果があると特に2歳児、幼児組の保育者は認識していた。今後このような連携が給食職員にとってどのような効果があるのか、どのような連携が可能なのかを引き続き調査を行いたい。

参考文献 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 (2018) 内閣府

言葉に関する発達の理解と保育実践のつながりを

意識した領域「言葉」の指導法の有効性 (1)

—模擬保育の振り返りに着目して—

塚越 亜希子・松尾 由美

1. はじめに

少子化や核家族化、地域のつながりの希薄化、共働き家庭の増加など社会状況の変化とそれに伴う子どもの育ちに対する様々な課題が顕在化する中、2017年3月に、幼稚園教育要領¹⁾、保育者保育指針²⁾、幼保連携型認定こども園教育保育要領³⁾が改訂(改定)された。今回の改訂(改定)では、幼児教育は学校教育の始まりとして、子どもたちが社会的変化を乗り越え豊かな人生を切り拓くことができるようにするための基礎を培うものであると、これまで以上に重要な位置づけがなされた。⁴⁾ また、今回の改訂(改定)では幼児教育において育みたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が10項目にわたり明確化された。これらの姿は幼児期の特性から、子どもの自発的な活動としての遊びや生活などの体験を通して育まれていくものであり、保育者にはこの10の姿を念頭において子どもの姿を捉え、一人一人の発達に必要でふさわしい体験が得られるような計画の作成、環境の構成、保育の実践が求められている。さらに、保育の質を向上させていくためには、計画に基づく実践を振り返り、評価し、その結果を次の計画へ反映させていく力が必要とされる。

そのような中、保育教諭養成課程研究会(2017)⁵⁾は、保育者に多様な専門性が求められていることを踏まえると、養成段階においてはこれからの時代の保育者の資質を明らかにした上で、養成段階から現職段階への一貫した理念に基づいてその資質の向上を図り、長期的かつ総合的な視野をもって養成にあたる必要があるとしている。このことから、いかに養成の段階で保育者に求められる力の素地を育むかは重要な課題であり、そのための授業をどのように展開すべきかが保育者養成校の教員には問われている。

そこで本稿では、領域「言葉」の指導法の一つとして、言葉に関する発達の理解と保育実践のつながりに意識を向け、さらに保育の質向上のために保育者に求められる「計画に基づいて保育を実践し、それを振り返り、評価し、その結果を次へと

つなげていく力の形成」をめざして授業に模擬保育を取り入れた領域「言葉」の授業実践について報告する。そして、学生の模擬保育後の振り返りに着目してその有効性について検討する。

2. 保育内容「言葉」の検討

保育者養成課程における保育内容「言葉」の授業は、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・保育要領に示されている領域「言葉」がめざす「経験したことや考えたことなどを自分の言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う」ということがどのようなことなのかを子どもの発達に合わせて理解し、子どもの「言葉」の育ちをいかに育てていくのかを考え、その保育の内容について学ぶものである。

2016年に教育職員免許法が改正、続く2017年に同法施行規則が改正されたことにより教職課程の見直しが図られ、2019年から新しい教職課程の実施が開始された。それに合わせ保育者養成課程も新たな考えのもと、5領域の着実な実践力をもった保育者の養成をめざし、幼児教育の「何をどのように指導するか」の「何を」の部分「領域の専門的事項」とし、また「どのように」の部分「保育内容の指導法（情報機器及び教材の活用を含む）」とし科目が区分された。このように「領域論」と「指導法」に分けられたことにより、各養成校がめざす保育者像に応じて教職課程を創意工夫できるような編成となった。

本稿で報告する保育内容「言葉」は経過措置により旧課程のまま実施の科目であるため「何を」「どのように」指導するかを15回の授業内で網羅する必要がある。本授業は2年次後期開講の科目であることから、学生の保育職への就職を見据えてこれまでの実習や他の科目での学びを統合させながら、保育者としてどのように指導するかを具体的に考える力を身につけて欲しいと考えた。そこで、教職課程コアカリキュラムに位置付けられている「保育内容の指導法」の一般目標である「幼児の発達や学びの過程を理解し、具体的な指導場面を想定した保育を構想する方法を身に付ける」を意識し、その到達目標の一つとして「模擬保育とその振り返りを通して、保育を改善する視点を身に付けている」と示されていることから、授業に模擬保育を取り入れることにした。

3. 授業の概要

（1）対象と期間

本実践は、関東短期大学こども学科 2019 年度後期(2019 年 10 月～2020 年 1 月)に開講された保育内容「言葉」の授業を対象に行った。保育内容「言葉」の授業は幼稚園教諭免許状及び保育士資格取得のための必修科目で、履修者は 62 名である。

（2）授業計画

保育内容「言葉」は 2 年次後期開講科目であり、学生は幼稚園教育実習および保育実習を全て終えた上で受講している。そこで、学生がそれまで学んできた理論と実践を生かしつつ、さらに言葉に関する発達の理解と保育実践のつながりを意識できるように、以下のような授業計画とした。(表 1)

表 1 保育内容「言葉」の授業計画

到達目標	<p>○子どもの発達を「言葉」の視点から捉え、子ども理解を深めながら保育内容について具体的に理解する。</p> <p>○自らが立案した指導計画に基づいて教材研究および模擬保育を行い、その振り返りを通して保育を改善する視点を身に付ける。</p>
授業内容	<p>幼稚園教育要領ならびに保育者保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の領域「言葉」の内容を踏まえて、幼児教育における言葉の教育のねらいや内容、方法について理解を図るとともに、言語教材についての考察を行う。</p>
授業計画	<p>① 幼稚園教育要領、保育者保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領における領域「言葉」</p> <p>② 言葉の役割と意義 ワークショップを通じて</p> <p>③ 講義：乳児期の言葉の発達</p> <p>④ 演習：乳児期の言葉を育てる実践</p> <p>⑤ 講義：1 歳児の言葉の発達</p> <p>⑥ 演習：1 歳児の言葉を育てる実践</p> <p>⑦ 講義：2 歳期の言葉の発達</p> <p>⑧ 演習：2 歳期の言葉を育てる実践</p> <p>⑨ 講義：3 歳児の言葉の発達</p> <p>⑩ 演習：3 歳児の言葉を育てる実践</p> <p>⑪ 講義：4 歳児の言葉の発達</p> <p>⑫ 演習：4 歳児の言葉を育てる実践</p> <p>⑬ 講義：5 歳期の言葉の発達</p> <p>⑭ 演習：5 歳期の言葉を育てる実践</p> <p>⑮ 特別な配慮が必要な乳幼児</p>

本授業は幼児教育学を専門とする第一著者（塚越）と心理学を専門とする第二著者（松尾）の 2 名で担当した。そのため、それぞれの専門性を生かした授業の在り方を模索し、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、保育要領に記されている領域「言葉」のねらい・内容を踏まえ言葉の発達過程と子どもの言葉を育むための援助方法について事例や映像を活用して学ぶ講義（担当：松尾）と講義を通して学んだ知識を生かして模擬保育を行う演習（担当：塚越）を交互に取り入れ、そのつながりを意識させたことに大きな特徴がある。

4. 模擬保育の実施方法

(1) 模擬保育を実施するにあたっての課題

乳幼児の言葉の発達については個人差も大きく一律に年齢で区切ることはできない。しかし、保育者の基本的な知識として言葉の発達を段階的に知り、乳児期からの様々な経験の積み重ねが言葉の基礎となってその育ちが保障されていくということ踏まえて指導の計画を立案することは見通しをもった連続性のある保育を実現するために非常に重要なことである。そこで、今回は学生に言葉の発達段階を分かりやすく、また、保育現場のクラス編成を意識しながら模擬保育に臨めるよう上記に示した授業計画のように敢えて言葉の発達を年齢で区切って指導することにした。そして、その年齢の言葉の発達の特徴を理論的に学んだ上で指導計画を立案させ、模擬保育を行うことで理論をどのように実践へとつなげていけばよいか、また、子どもの実態を捉えて指導計画を立案するとはどのようなことなのかを学生が実践を通して学べる機会とした。

模擬保育の実施にあたっては、授業の 3、5、7、9、11、13 回目で言葉の発達について理論的に学んだ後、その学びを指導計画の立案につなげていけるよう、まずは以下のような指導計画の素案（資料 1）を全員に作成させ、理論を学んだ後の課題として年齢ごとに提出を求めた。次に、履修者 62 名全員が 1 回ずつ保育者役として模擬保育に臨めるようランダムに 6 グループに分け、自分が模擬保育を担当する時には前述の資料 1 の素案をもとに部分実習指導案という形で子どもの言葉の育ちをねらいとする指導計画を立案させた。

模擬保育の担当となった学生は自らが立案した指導計画に基づいて教材研究を行い、模擬保育を実施するにあたって必要な教材、教具についても計画に従って自分で準備するよう事前に周知した。この模擬保育のために新たに教材を作成した学生もいれば、他の授業でこれまでに作成した教材、実習で活用した教材を活用する

学生も見られた。

【資料 1】 指導計画の素案

子どもの言葉の発達を促す指導計画を立てよう！

学籍番号 _____ 氏名 _____

_____ 歳児

○言葉の発達に関する実態…今、どういう姿が見られるか。

↓

ねらい…言葉に関してどういう姿に育てたいのか。(心情・意欲・態度)

内容…ねらいを達成するために子どもに経験してほしい活動

↓

必要な教材・用具	環境面

予想される子どもの姿…あなたの考えた活動がどのように展開されるか。

↓

必要な援助の留意点…予想される子どもの姿から、援助をする時にどのような留意が必要か。

(2) 模擬保育の実施と他者評価および自己の振り返り

模擬保育は言葉の発達について理論的に学んだ次の授業回である 4、6、8、10、12 回目に実施した。(図 1・図 2) 保育者役となった学生以外は「子ども役」と「保育を観察する役」の二つに分け、「子どもの立場で保育を評価する機会」と「保育を客観的に捉えて評価する機会」を作った。なぜなら、子どもの立場になって保育を受けることで見えてくる改善点と、客観的に保育者と子どもの反応を見ることで見えてくる改善点があると考えたからである。子ども役と観察する役は毎回交代するようにし、子ども役、観察役ともに以下のような評価用紙(資料 2)を配布しそれぞれの模擬保育を評価させた。

領域「言葉」の指導法の有効性（1）（塚越・松尾）

模擬保育実施後、子ども役および観察役の学生の記入した評価表はすべて回収し、誰が評価したものか分からないようにした上で、保育者役の学生ごとにまとめて本人に配布し、全員からの評価を見ることができるようにした。そして、保育者役だった学生には、他の学生からの他者評価に加え、それに対応させた以下に示す8つの視点（表3）で自らの模擬保育を振り返らせ、保育の改善点について考えさせた。（資料3-①②）

表3 模擬保育の振り返りの観点

①選んだ題材（教材）について
・その年齢の子どもの言葉の発達を促すものが選べたか。
・事前準備（練習）がしっかりできたか。
②保育者としての言葉の使い方（声の大きさ・言葉遣い・話し方等）
③環境構成（子どもから見やすさや位置等）
④子どもが楽しめるような工夫について
⑤子どもの反応に対する対応について
⑥指導計画通りに進めることができたか
⑦今回の実践は、自分が立てた保育のねらいを達成できたか
⑧その他（他の人の発表と自分の実践を比べて感じたこと等）

【資料3-①】模擬保育の振り返り表

保育内容言葉・保育実践振り返り		学籍番号（ ）氏名（ ）	
項目	よくできたと思うところ	改善が必要なおところ、こうすればよかった	
選んだ題材（教材）について ・その年齢の子どもの言葉の発達を促すものが選べたか ・事前準備（練習）がしっかりできたか	理由	理由	
保育者としての言葉の使い方 （声の大きさ・言葉遣い・話し方等）	理由	理由	
環境構成 （子どもからの見やすさや位置等）	理由	理由	
子どもが楽しめるような工夫	理由	理由	
子どもの反応に対する対応	理由	理由	

5. 模擬保育の振り返りに見る学生の気づき

学生が自らの模擬保育を振り返り、振り返り表（資料 3-①②）に記述した内容を見てみると、自分の言葉がけの未熟さや不足などへの反省や子ども役が示した反応への対応の難しさ、環境構成の不備、準備不足等についての記述が多く見られた。これは、自らが実践してみて、また他者評価でも「できているか否か」が判断しやすいからであろう。このような考察は保育内容総論の授業において模擬保育を取り入れ、学生の学びについて検討した上月（2019）⁶⁾の研究にも見られる。また、模擬保育後に部分実習指導案に加筆された改善点もそれらについての記述が多く、保育の流れをよりスムーズにするための改善点については多くの学生が気づくことができたと言えるであろう。

しかし、今回、領域「言葉」の指導法の一つとして取り上げた「言葉に関する発達の理解と保育実践のつながりの意識」という点では模擬保育の振り返りから改善点を見いだせている学生はほとんどいなかった。その理由としては、模擬保育が計画した実際の年齢の子どもではなく、大人である学生を前にして実施したことで、自らの保育実践を対象とした子どもの発達段階を視点にして振り返ることが難しかったことが考えられる。模擬保育の効果は子ども役となる大人の反応がカギになると指摘する先行研究⁷⁾もあり、この点についての検討と改善については今後の課題としたい。

6. 今後の課題と展望

本実践を通して、模擬保育後に自らの実践を振り返る機会を得ることは学生に保育を改善する視点を身につける学びとして有効であることが分かった。しかし、今回は保育者役として模擬保育を行えたのは授業時間の都合上、一人1回だけであり、1回の実践では振り返りから得た改善点を生かし再検証することができない。また、1回の実践、振り返りだけでは気づく改善点も視覚的で気づき易い点に留まり、保育にとって重要な子どもの発達や興味、反応に合わせた指導法や援助という視点での改善点の獲得には至らないということも今回明らかとなった。そのため、保育を改善する視点をより深めていくためにはこのような機会を積み重ねていく必要があると考える。

そしてまた、模擬保育後の振り返りだけでは言葉に関する発達の理解と保育実践のつながりについて学生が理解できていると言える段階には至らなかった。学生自らが養成校での学びの中で得た理論的な知識と実際に子どもを目の前にした時の保

育実践がつながりのあるものでなければならないということを学生が理解するためには、保育者養成課程における一つ一つの科目を単独のものとして存在させるのではなく、学生がその連続性やつながりを感じながら学びを積み重ねていけるようなカリキュラムマネジメントが重要になってくるであろう。特に、今回の保育内容「言葉」における模擬保育では「言葉」という特性から言語表現を伴うペープサートやパネルシアター、歌や手遊びなど領域「表現」にも関わるような教材や保育技術を用いる学生が多く見られた。そのようなことから、領域「言葉」と領域「表現」にはカリキュラムマネジメントによって学生の学びを深める可能性があると言えるのではないだろうか。

さらに近年、保育現場においてはポートフォリオやドキュメンテーション等のICTを活用した保育記録の作成が行われており、これからの保育者養成においては①学生の学びを深めるための教員によるICTの活用、②学生が学びを深めるための学生によるICTの活用、③幼児の学びを深めるためのICTを活用した幼児の活動、という3つの点から授業においてICTを活用することが求められている。⁸⁾ 今回の実践では言葉の発達過程と子どもの言葉を育むための援助方法について学ぶ講義において映像や視聴覚教材を用いて子どもの姿や保育事例を提示した。これにより、学生が保育場面を具体的に想像できたものと思われ、保育者養成におけるICTの活用の①については実践し効果が得られたものと考えている。しかし、模擬保育においてICTを活用したり、改善点も含め指導計画にICTの活用を取り入れたりする学生は一人もおらず、現段階で学生たちは保育にICTを活用することの効果の実感や技術の習得ができていないと言えるであろう。

今回の実践を通して見えてきたカリキュラムマネジメントの必要性や学生が保育実践の中でICTを活用できる力を養成していくことは実践的指導力のある保育者を養成するための重要なポイントになるものと思われる。その点も含め、保育内容の指導法の有効的な在り方について今後も検討していく。

引用文献

- 1) 文部科学省 (2018) 『幼稚園教育要領』
- 2) 厚生労働省 (2018) 『保育所保育指針』
- 3) 内閣府 (2018) 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』
- 4) 文部科学省幼児教育部会 (2016) 「幼児教育部会における審議の取りまとめについて (報告)」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/sonota/1377007.htm

- 5) 一般社団法人保育教諭養成課程研究会（2017）「平成 28 年度幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究－幼稚園教諭の資質能力の視点から養成課程の質保証を考える－」
- 6) 上月智晴（2019）「保育内容総論における模擬保育と学生の学び」京都女子大学教職支援センター研究紀要第 1 号 p.15 - 27
- 7) 林富公子（2017）「「子どもの姿」を理解するということ：乳児保育Ⅱにおける模擬保育の概要を通して」夙川学院短期大学教育実践研究紀要 11 号 p.48 - 59
- 8) 前掲書 5) p.32

言葉に関する発達理解と保育実践のつながりを

意識した領域「言葉」の指導法の有効性 (2)

一言語発達に関する子ども理解と言語発達を促す保育内容の理解に着目して—

松尾 由美・塚越 亜希子

1. 問題と目的

塚越・松尾(2020)では、言葉の発達過程と子どもの言葉を育むための援助方法について事例や映像を活用して学ぶ講義と講義を通して学んだ知識を生かして模擬保育を行う演習を交互に取り入れ、そのつながりを意識させた保育内容「言葉」の授業実践について報告し、学生の模擬保育の振り返りからその有効性を検討した。その結果、模擬保育後の振り返りにおいて、保育の流れをよりスムーズにするための改善点については多くの学生が気づくことができた。一方で、本授業実践でねらいとしていた「言葉に関する発達理解と保育実践のつながり」を意識し、子どもの発達に合うよう保育実践を改善することができた学生はほとんどいなかった。その理由として、塚越・松尾(2020)では、『模擬保育が計画した実際の年齢の子どもではなく、大人である学生を前にして実施したことで、自らの保育実践を対象とした子どもの発達段階を視点にして振り返ることが難しかったこと』を理由に挙げている。しかし、そもそも子どもの言語発達の過程や、保育計画を立案した対象の年齢の子どもの言葉の発達の特徴に対する理解が不十分であったために、子どもの発達に着目した保育実践の振り返りができなかつた可能性も考えられる。

幼稚園教育要領解説(文部科学省, 2018)では、指導計画の作成上の基本的事項の一つとして発達理解が挙げられており、『指導計画の作成においては、学級や学年の幼児たちがどのような時期にどのような道筋で発達しているかという発達の過程を理解する』ことの必要性を指摘している。保育所保育指針解説(厚生労働省, 2018)でも同様に、指導計画を作成する際、『...(前略)子どもの実態の把握を基に、子どもの発達過程を見通し、養護と教育の視点から子どもの体験する内容を具体的に設定する』としている。このように、指導計画を作成する際に、子どもの発達過程を理解した上で、個々の子どもの発達の見通しを立てることは必要不可欠であるものの、保育者養成段階の学生にとっては難しいことが先行研究によって示唆されている。教育実習における実習生と指導担当保育者の実習記録への記述内容の内容

分析を行った中川（2014）によると、実習生と保育者との間で子ども理解や発達に合わせた保育に対する認識にズレがあり、特に実習期間の前半で、保育士が子どもの発達の実情を捉え、それに合わせた保育の方法を考えるよう実習生に助言する記述が多かったことを指摘している。実習担当保育者と実習生の間に発達過程の理解にズレがある理由の一つとして、現役保育者は保育経験の中で一般的な子どもの発達の過程に関する知識を蓄積してきたことが挙げられている。

一方で、保育者養成段階の学生も一般的な子どもの発達過程について十分知識を持つものの、それを保育現場において実際に目にする子どもを理解する時や子どもと関わる時、指導計画を作成する時にどのように結び付けていけばいいのかわからないという可能性も考えられる。塚越・松尾（2020）が報告した授業実践において、学生が子どもの発達に着目した模擬保育の振り返りができなかった理由も、一般的な子どもの言語発達の過程については理解しているものの、保育実践との結び付け方がわかっていなかったことが原因なのかもしれない。模擬保育での振り返りが不十分であった理由を議論するために、受講生が何を理解し、どういう知識が不足しているのか確認する必要がある。そこで、本稿では、保育内容「言葉」の指導に必要な知識の中のどのような側面で理解が足りないことが原因で、子どもの発達に着目した模擬保育の振り返りができなかったのか考察することを第一の目的とする。

加えて、塚越・松尾（2020）が報告した授業実践において、当該授業の到達目標の一つである『子どもの発達を「言葉」の視点から捉え、子ども理解を深めながら保育内容について具体的に理解』できているのかを確認するために、本授業がどのような保育内容「言葉」にかかわる知識を高めるのかを明らかにし、本授業の有効性について検討することを第二の目的とする。

上記2つの目的を達成するために、本稿では受講前後で学生の①子どもの言語発達に関する理解や②言葉の発達を促す保育内容の理解、③子どもの発達と保育実践を結び付ける力が高まったかどうか検討する。

3. 方法

3. 1 対象者と手続き

関東短期大学こども学科 2019 年度後期（2019 年 10 月～2020 年 1 月）に開講された保育内容「言葉」を履修した 62 名に調査を依頼した。調査は、保育内容「言葉」の第 1 回目と第 15 回目の授業内で施した。調査開始前に、調査の目的の他、調査への協力は強制でないこと、調査への参加や回答内容は成績に一切関係がないこと、回答データは匿名化され適切に保管された後、破棄されることを口頭で説明

した。調査への協力を承諾した場合のみ、調査に回答するよう求めた。

3. 2 調査項目

(1) 言語発達に関する理解

言葉の発達に関する知識について確認するため、以下の項目等について尋ねた。調査項目で尋ねた知識は、1 年次後期に開講された「保育の心理学 I」で既習した内容であった。なお、保育内容「言葉」の履修者は 1 名を除き、「保育の心理学 I」の単位は修得済みであり、残りの 1 名も保育内容「言葉」の履修と並行して 2 年次後期に再履修中であった。なお、項目の詳細は、巻末に資料 1 として添付した。

① 言葉の発達過程を問う項目

一般的な子どもの言葉の発達（クーイング、喃語、初語、語彙爆発、二語文、プライベートスピーチ）について、年齢が小さいうちにあらわれるものから順に、正しい順序に並び替えるよう求めた。

② 言葉の発達に関する専門用語を問う項目

子どもの言語発達に関する姿について書かれた文章を読み、それに該当する専門用語（クーイング、喃語、初語、語彙爆発、二語文、プライベートスピーチ）を選択肢から選んで回答するよう求めた。

(2) 言葉の発達を促す保育内容の理解

① 保育における「言葉」について保育士として必要な資質に関する理解

平成 27 年度保育士試験（地域限定試験）の筆記科目試験「保育実習理論」問 16 において出題された保育における「言葉」について保育士として必要な資質を問う項目について尋ねた。3 項目について適切な記述か否かを回答するよう求めた。

② 話し言葉に関する子どもとの関わりを問う項目

平成 29 年度保育士試験（後期）の筆記科目試験「保育実習理論」問 16 において出題された話し言葉の発達を促す保育士として適切な子どもへの関わりを問う項目について尋ねた。まだ幼児語を話す 3 歳児が幼児語を使って保育士に話しかけてきた場合取るべき保育士の対応（4 項目）について、言語の発達を促していくために適切かどうかを回答するよう求めた。

③ 読み書きに関する子どもとの関わりを問う項目

平成 30 年度保育士試験（前期）の筆記科目試験「保育実習理論」問 17 において出題された幼児期の読み書きの発達を促す保育士として適切な子どもへの関わりを問う項目について尋ねた。4 項目について、保育士の取るべき対応として適切かどうかを回答するよう求めた。

④保育技術に対する理解を問う項目

保育士試験の筆記科目「保育実習理論」において、平成27年度に問14及び平成29年度（後期）に問13として出題された保育技術に関する項目について尋ねた。保育場面で紙芝居を演じる際や、絵本の読み聞かせをする際の留意事項について書かれた8つの文章について、適切かどうかを回答するよう求めた。

（3）子どもの発達と保育実践を結び付ける力

①対象年齢やねらいに合った絵本を選択させる項目

平成27年度保育士試験の筆記科目試験「保育実習理論」問15及び平成31年度保育士試験（前期）の筆記科目試験「保育実習理論」問13において出題された絵本に関する知識を問う項目について尋ねた。5つの事例を読み、対象児の年齢やねらいを考慮して、適切な絵本を選択肢の中から選択するよう求めた。1事例のみ3つの絵本を選択したため、7問の回答が得られた。

②絵本の内容から乳児に合った絵本を選択させる項目

平成30年度保育士試験（前期）の筆記科目試験「保育実習理論」問13において出題された絵本の内容から乳児に合った絵本を選択させる項目について尋ねた。4冊の絵本について、乳児に対する読み聞かせを想定し、オノマトペの面白さを描いたものかどうかを回答するよう求めた。

4. 結果

4.1 得点化の方法

すべての問いについて、正答した場合を1点、誤答の場合を0点として採点した。なお、発達の順序を問う問題の場合、当該言語発達は何番目にあらわれるか正答した場合（例：一番初めにあらわれる特徴を正しく回答したか、2番目にあらわれる特徴を正しく回答したか）を1点とし得点化した。各領域において、合計得点を算出した。得点の範囲、合計得点の平均値・標準偏差を表1に示した。

4.2 保育内容「言葉」の受講前後の変化

保育内容「言葉」の授業を受講することで、子どもの言葉の発達に関する理解、言葉に関する保育技術についての理解が深まったかどうかを検討するため、各領域の第1回時に実施した調査で得られた合計得点と、第15回時に実施した調査で得られた合計得点を用いて、対応のあるt検定を行った（表1参照）。なお、2回の調査ともに参加した54名を分析の対象とした。その結果、言語発達に関する理解

について、有意水準にはわずかに達しないものの、発達過程、専門用語を問う問いの合計得点がともに、受講前よりも受講後で高まる傾向が見られた（発達過程： $t(53) = -1.67, p < .10$ / 専門用語： $t(53) = -1.95, p < .10$ ）。加えて、絵本の内容から幼児に合った絵本を選ぶ問い($t(53) = -2.14, p < .05$)、紙芝居や絵本の保育技術について問う問い($t(53) = -2.82, p < .01$)において、受講前よりも受講後の方が有意に合計得点が高かった。その他の領域では受講前後の合計得点の間に有意な差は見られなかった。言葉に関する保育士の資質を問う問題、言葉の発達を促す保育士の子どもへの関わりについて問う問題（話しことば、読み書き）では、平均値に1標準偏差を加えた値が、得点範囲の最大値を超え、天井効果が見られた。特に、言葉に関する保育士の資質を問う問題では、得点の最大値3に対して、受講前の平均値が2.94であり、ほとんどの受講生が受講前から3問すべてに正答していた。

表1 言語発達、言語発達を促す保育内容の理解、
発達と保育実践を結び付ける力の受講前後の変化(N=54)

	事前	事後	t	得点 範囲
	平均(標準偏差)	平均(標準偏差)		
(1)言語発達に関する理解				
①発達過程	2.54 (1.73)	2.96 (1.73)	-1.67 †	0~6
②専門用語	3.74 (.85)	4.00 (.89)	-1.95 †	0~6
(2)言語発達を促す保育内容の理解				
①資質	2.94 (.23)	2.87 (.48)	1.07	0~3
②関わり(話しことば)	3.54 (.79)	3.43 (.77)	.97	0~4
③関わり(読み書き)	3.78 (.42)	3.81 (.52)	-.53	0~4
④保育技術	7.22 (.66)	7.54 (.64)	-2.82 **	0~8
(3)子どもの言語発達と保育実践を結び付ける力				
①絵本(年齢・ねらい)	4.43 (1.57)	4.33 (1.49)	.39	0~7
②絵本(内容)	3.22 (1.33)	3.67 (.85)	-2.14 *	0~4

5. 考察

本稿では、塚越・松尾(2020)で報告された保育内容「言葉」の授業によって、①受講した学生のどのような保育内容「言葉」にかかわる知識の理解を高めるのかを明らかにした上で、②どのような保育内容「言葉」の指導に必要な知識が不足していることが原因で、学生は子どもの発達に着目した模擬保育の振り返りができなかったのかを考察することを目的としていた。

5. 1 保育内容「言葉」の受講によりどのような理解が高まったのか

(1) 言語発達に関する理解

受講前と比べ、15回の授業を受講した後では、有意水準には達しないものの言語発達に関する理解が発達過程・専門用語の理解ともに、やや高まる傾向が見られた。しかしながら、発達過程に関する理解は、受講後でも平均して6問中約3問(2.96点)、また、言語発達に関する専門用語も6問中4問しか正解しておらず、受講後でも正答率は高いとは言えない。出題された内容は、1年後期に開講された「保育の心理学Ⅰ」で学習した内容であるが、様々な科目を通して繰り返し学習しても発達に関する知識は定着しづらいことが示唆される。一方で、受講後にわずかながら上昇傾向が見られたことから、模擬保育の指導計画を作成するために対象となる年齢の発達について自身でおさらいをしたことで発達に関する知識がやや高まったのではないかと考えられる。対象となる年齢の子どもの姿を思い描きながら指導計画を作成し模擬保育を行うアクティブラーニングにより、定着しにくい発達についても理解を深める可能性が示唆される。しかしながら、その上昇傾向はわずかであり、大きな変化があるとは言いがたい。子どもの発達については様々な科目で扱われるが、実習での経験も含め、どの科目で子どもの発達のどの側面についてどのように教育し、最終的に、保育に必要な発達という視点で子どもを理解する力を育てていくのか、カリキュラムマネジメントをする必要性があるだろう。

(2) 言語発達を促す保育内容の理解

言語発達を促す保育内容の理解のうち、保育技術に関する留意事項については受講前と比べ、受講後に有意に高まることが示された。保育技術に関する留意事項は、他の学生の模擬保育を評価する際、「できているか否か」目に留まりやすく、また、自身が模擬保育をするときに気を付けようと意識が高まると考えられる。講義形式で知識として一方的に伝達するのではなく、様々な保育実践を見る中で、具体的に保育で注意しなくてはならないことについて考えさせる機会を設ける方が、理解し

やすいのではないだろうか。

一方で、保育における「言葉」について必要な資質や言葉に関する子どもとのかわりを問う項目については、受講前において天井効果が見られ、既に得点が高かった。2 年前期までの授業や実習での経験によって、既に培われていたものと推察される。

(3) 子どもの発達と保育実践を結び付ける力

本授業受講によって、子どもの発達と保育実践を結び付ける力が育ったかどうかを検討するために、子どもの実態に合わせて絵本を選ぶ力を測定する項目を尋ねた。絵本の内容から乳児に合った絵本を選択させる項目では、受講前と比べ受講後で正答数が増えることが示された。模擬保育のための指導計画を作成する際、また、他者の模擬保育を見る中で、様々な絵本に接する機会があったことから、今まで知らなかった絵本の内容に対する理解が高まったものと推察される。保育者養成校の学生に保育実践をするにあたり、乳幼児に触れさせたい絵本を選択させる調査を行った橋村(2018)によると、学生が選択する絵本には偏りがあり、もともと自分の好きな絵本や過去に読んでもらった経験をもとに絵本を選択する傾向を指摘している。したがって、他者の保育実践を見ることを通じ、自分がこれまでに読んだことのない新しい絵本に触れる経験は、保育実践をする際に絵本の選択肢を広げ、子どもの発達や実態に合ったものを選択する力につながるのではないだろうか。

一方で、ねらいや対象年齢に合わせた絵本の選択に関する項目については、受講前後で変化は見られず、正答数も 7 問中約 4 問であり、苦手なままであると言える。本授業では、各年齢における子どもの言語発達について講義形式で学んだものの、子どもの発達と保育実践を結び付け指導計画を作成する部分については、学生自身で各自考えるように指導した。しかし、模擬保育を見てみると、各年齢における言語発達の特徴については、理解したもののそれを保育実践にどう結び付ければいいのかわからない学生も多く存在した。発達に合わせた指導計画の作成については、教育実習指導や教育保育課程論の授業の中で繰り返し学習した内容であるため、本授業では詳しく取り扱わなかった。しかし、他の科目と連携し、様々な教授法を用いて、発達の視点で子どもの実態を捉えた上で指導計画を作成し保育実践を行う力を育てていく必要があるだろう。

5. 2 なぜ学生は子どもの発達に着目した模擬保育の振り返りができなかったのか

上述したように、本授業の受講により、子どもの言語発達に関する理解はやや高まったものの、受講後もそれほど高くない。とりわけ、子どもの言語発達過程に対

する理解の正答数は約半分であり、学生にとって発達過程を理解することは難しい。発達過程を理解していないため、発達の見通しを持たず、指導計画を修正する際にも、どこをどのように修正すればよいのかわからなかった可能性が考えられる。

加えて、子どもの対象年齢やねらいに合わせて絵本を選ぶ力については、受講前後で有意な変化は見られず低いままであった。そもそも、子どもの発達と保育実践とを結び付けて考える力が弱いため、模擬保育で行った実践を修正する際にも、そのような視点で修正することが難しかったと考えられる。

それでは、子どもの発達に着目した模擬保育の振り返りを行えるようにするためにはどうすればよいだろうか。山本(2018)は、保育内容のねらいと内容、子どもの言語発達における絵本の意義について、講義を通じて伝えた知識が学生の絵本選びには反映されないものの、実習中に何度も機会を得て絵本の読み聞かせを行うことで徐々に子どもの視点を獲得し子どもの実態に合った絵本を選ぶことができるようになってくると主張している。したがって、保育実践を行い、それに対する子どもの反応から、子ども理解が深まり、発達段階も含め子どもの実態に合わせた指導計画の作成・修正ができるようになってくると考えられる。塚越・松尾(2000)で指摘したように、本授業で行った模擬保育では、学生が子どもの代わりとなったため、実際の子どものとは異なり、子どもの実態に合わせた修正が難しかった。実習での経験と授業との関連、実習で習得させたいことを整理し、養成課程のカリキュラム全体を見据えた上、実習での経験をどのように養成校での授業での学びに活かすことができるのか、考えていく必要であるだろう。

5. 3 本研究の限界

本稿では、保育内容「言葉」を受講した学生のどのような保育内容「言葉」にかかわる知識の理解を高めるのかを明らかにするため、受講前後で比較を行った。しかしながら、他の授業も同時に受講しているため、今回得られた効果が、本授業のみで得られたものかどうかは不明瞭であり、解釈には注意が必要である。しかし、保育者として必要な資質・能力は、単一の科目のみで習得するものではなく、保育者養成課程のカリキュラムが一体となって総合的に伸ばしていくものであると考えられる。保育者養成校の卒業直前の時期に、保育者として必要な理解・力で、伸びた部分、不足している部分を整理した点では、本稿は一定の意義があるものと考えられる。

5. 4 まとめ

本稿では、塚越・松尾（2020）が報告した授業実践（保育内容「言葉」）の授業前

後において、保育技術に関する理解と、絵本の内容から乳児に合った絵本を選択する力が高まることが示された。一方で、発達に関する理解はやや高まったもののそれほど高くなく、とくに発達過程の理解については不十分であり、年齢やねらいに合わせた教材選択の力は低いままであった。発達段階を含め子どもの実態に合わせた指導計画の作成・修正のためには、発達過程の理解を定着させ、発達と保育実践を結び付けて考える力を育てる必要がある。一方で、領域「言葉」の授業だけで、このような理解や力を育てるのは困難であろう。発達に関する事項は様々な科目で繰り返し扱うもののなかなか定着しづらく、発達に合わせた指導計画を作成する力を高めることも難しい。科目間の連携を図りながら、保育者養成課程のどのタイミングで、どのような力を育てたいのか意識した上で、時期や科目に合わせてアプローチ（講義形式か、模擬保育課等）を変えていく必要があるだろう。

引用文献

- 橋村晴美 (2018). 領域「言葉」における言葉の感覚が養われる教育方法についての一考察— 学生の絵本の選書から見えてきたもの— 中部学院大学・中部学院大学短期大学部教育実践研究, **3**(2), 19-28.
- 厚生労働省 (2018). 保育所保育指針解説
- 中川智之 (2014). 教育実習における実習記録を通して見る保育者としての成長 川崎医療短期大学紀要, **34**, 39-45.
- 文部科学省 (2018). 幼稚園教育要領解説
- 塚越亜希子・松尾由美 (2020). 言葉に関する発達の理解と保育実践のつながりを意識した領域「言葉」の指導法の有効性 (1) —模擬保育の振り返りに着目して— 関東短期大学紀要, **62**, 17-27.
- 山本聡子 (2018). 「保育内容指導法 言葉」における学生の学び—実習での経験とのつながりに着目して— 柳城こども学研究, **1**, 51-70.

添付資料 1 言語発達に対する理解を問う項目

※斜字部分は回答時には示されていない

1. ①次の子どもの発達を、年齢が小さいうちにあらわれるものから順に、正しい順序で記号を並び替えて下さい。※言葉の発達過程を問う項目
 ②【 】内に当てはまる言葉を下記の語群から選び、解答欄に記入しましょう。
 ※言葉の発達に関する専門用語を問う項目

≪②の語群≫ ただし、選択肢には解答欄に入らない語句も含まれています。

心	保存	初語	象徴	内言	生理
原始	愛着	同化	社会	調節	二語
表象	喃語	葛藤	頭足人	誤信念	三つ山
ハンドリガード	クーイング	ワーキングモデル	イヤイヤ	シェマ	二次元可逆操作
プライベートスピーチ	リーチング	目と手の協応	循環反応	延滞模倣	人見知り
丸のファンファレ	対象の永続性	分離不安	叫喚発声	探索行動	安全基地

ア) 何かの活動中にぶつぶつ発せられる、周りの誰かに伝えようとする意図のない独り言である【A】が現れる。

イ) 自発的な発語が【B(数字)】語を超えると語彙が急激に増加する。この時、共同注意を用いて、自分から指差しをして新しい語彙を覚えようとする。この際、相手と自分と対象物という3つの要素を繋ぐ関係を三項関係と呼ぶ。

ウ) 機嫌の良い時に喉の奥をクーと鳴らす音声である【C】を発する。

エ) 「マ・マ・マ・マ…」などの子音＋母音の音節を複数回リズムカルに繰り返す規準【D】が出現する。

オ) 初めて意味のある言葉(有意味語)が出現する。初めて出現する意味のある言葉のことを【E】と呼ぶ。

ヴェルボトナル研究所 2019 年度 活動報告

関東短期大学ヴェルボトナル言語教育研究所の主な活動は聴覚言語障害児を対象とした聴き取り指導、発音指導、言語指導である。また指導法の研究とヴェルボトナル理論と技法の普及を目指している。

1. 指導活動

指導は館林市（研究所）、仙台市（仙台市福祉プラザ）、渋谷区広尾（児童発達支援施設）で実施した。

活動場所	生徒数	生徒年令	指導頻度
館林 (研究所)	9名	6歳～21歳	週1回～月1回 ※生徒のレベルによる
仙台 (仙台市福祉プラザ)	6名	7歳～15歳	年2回 ※指導相談会
広尾 (児童発達支援施設)	8名	5歳～12歳	月2回 ※指導相談会

2. 指導法研究

研究会を5月に1回（参加者3名）、特別研究会を1月に1回（参加者22名）開催した。VT理論、指導教材の学びとともに、聴覚と視覚と脳の関係などについて学んだ。

3. 普及活動

主に広尾の児童発達支援施設を通して行った。

以上

こども研究センター 2019 年度 活動報告

関東短期大学「こども研究センター」は 2019 年度に下記の事業を行った。

1. 地域の子育て家庭支援

地域の子育て中の 2～3 歳の子どもの子育てをしている保護者を対象にした公開講座を以下の日程・内容で開催した。全 3 回の講座においてのべ 20 組の家族(保護者 22 名、子ども 26 名)が参加した。

	開催日	講座名	講師
1	10/19(土)	子どもとメディア困ったこと相談会	こども学科・講師 松尾由美
2	11/9(土)	サツマイモを使った簡単おやつづくり	こども学科・講師 関内法子
3	12/7(土)	手作り室内デコレーション飾りづくり	こども学科・准教授 中山初枝

なお、保護者が講座に参加している間、保育士資格を持つ教員と学生スタッフで託児サービスを行った。10月19日には、校内で学生スタッフが栽培したサツマイモを子どもたちと一緒に収穫した(図参照)。収穫したサツマイモは、ツルも含め、その後の講座において材料として活用した。



図 サツマイモの収穫の様子

2. 地域の一般の方を対象とした講座

今年度は下記の日程で 2 回開講した。のべ 25 名が参加した。

	開催日	講座名	講師
1	9/20(金)	皆で楽しむ音楽会	こども学科・講師 吉田めぐ
2	11/20(水)	かんたん体操教室	こども学科・講師 鈴木千寿

3. 地域の保育者への支援の一環とした卒業生対象の支援

2月8日(土)に「関東短期大学卒業生のためのホームカミングデー」を開催した。卒業生やその家族、退職した教員、合わせて約 300 名が参加した。教職員に近況報告する姿や、家族にキャンパスを案内する姿等が見られた。

4. 在学生のための現役保育教諭による実践研究報告会

1月21日(火)に保育実践研究発表会を開催し、「教育心理学」の授業の一環として 2 年生の学生が参加した。認定こども園の年長児クラスと 1 歳児クラスを担当する現役保育教諭 2 名が園での食育に関する実践報告を行い、学生たちも熱心に聴講していた。

関東短期大学紀要 第62集

—執筆者紹介—

鈴木 千寿	関東短期大学 助教	スポーツ心理学
木村 たか子	関東短期大学 教授	保育学
塚越 亜希子	関東短期大学 講師	幼児教育学
松尾 由美	関東短期大学 講師	社会心理学

(執筆者順)

紀要刊行委員会

塚越亜希子・松尾由美・武藤康司 (五十音順)

2020年3月31日発行

〒374-8555 群馬県館林市大谷町 625

発行所 関東短期大学

電話 (0276)74-1212(代表)

F A X(0276)74-1215

KANTO JUNIOR COLLEGE BULLETIN

No.62

March 31, 2020

Contents

<Research Material>

The actual condition of junior college female students from physical strength and exercise history *Chizu SUZUKI* (1)

< Practice Report >

How child-cares change by practicing various activities with the children in nursery - Activities on Food and Nutrition Education in reference to the Ten Guidelines- *Takako KIMURA* (10)

A study of method of teaching language in preschool education -A Focus on linkage between language development and childcare practice-(1) *Akiko TSUKAGOSHI & Yumi MATSUO* (17)

A study of method of teaching language in preschool education -A Focus on linkage between language development and childcare practice-(2) *Yumi MATSUO & Akiko TSUKAGOSHI* (28)

<Annual activity reports>

Activity reports 2019: Verbotonal Research Institute for Language Education (38)

Activity reports 2019: Child Care Research Center (39)
