

ベテラン保育者の フルーツバスケットをテーマにした実践事例 —保育者研修における簡易型マイクロティーチングの有効性—

金子 智栄子*

本研究では、「フルーツバスケット」をテーマにして、経験年数12年のベテランが保育者役、実習を修了した保育科学生が幼児役となる簡易型マイクロティーチング（簡易型MT）を実施し、観察法と質問紙法を用いたマルチメソッドアプローチにより有効性を検証した。観察法では、アドバイザーによる行動評定の結果から、簡易型MTを通して即時に保育技術が向上することが示された。つまり、2回目の模擬保育では、保育者役は活動をしないうつ児役に対して注意を集中させたり、発言を取り上げたりして優しく対応していることが示された。質問紙法では、MT有効性測定尺度の結果から、保育技術が向上し、自己の学習状態を認識して学習意欲や幼児理解を高め、立案の難しさを実感することを学んでいた。保育者の力量は、『態度』『技能』『技能向上』『視野の拡大と深化』に属する力量の形成が認められた。研修直後の自由記述から、自分の保育を振り返り、保育者相互の学びの機会となること、繰り返しが修正に役立ち、さらに自分の保育を丁寧に組み立てる動機づけになったことが示された。1ヶ月後の追跡調査からは、幼児への個別理解を高めて、苦手を克服する援助が増えたこと、自分の言動が幼児に与える影響について見直すようになったことが示されていた。これらの結果から、ベテラン保育者の保育技術をより一層高めて、専門的な力量形成を促していく上で、簡易型MT研修が有効であることが示された。

Key words : ベテラン保育者, 研修, マイクロティーチング, フルーツバスケット

問題と目的

保育者の指導技術は経験年数を重ねるごとに精錬され、子どもや文脈に応じた柔軟な指導や先を見通した系統的な保育を実施できるようになることが報告されている（堀，1997；清・想厨子・村岡・脇田，2018）。ただし、経験年数が欠点として働く場合があり、保育者のかかわり方のくせや、惰性やマンネリ化が生じること（森上，2000；金子・金子・植草・清水，2023）が懸念されている。さらに、長年の保育経験によって身に付いた園文化や保育姿勢は、時に子どもに対するスタンスの柔軟性を奪い、かかわりを硬直化させたり、無意識の

うちに新たな発想や子どもの主体的な活動に目を向かなくさせたりして、子どもに自分のさせたい活動を一方的に押し付ける可能性があること（三谷，2007）も指摘されている。したがって、保育者の指導技術は、経験の浅い現職者ばかりでなく、経験を積んだ現職者も常に研鑽を積む必要があると考える。そこで、本研究では指導技術の研修方法としてマイクロティーチング（microteaching：以降MT）に着目した。

MTは、現職教員が新しい技術を開発したり、古い技術に磨きをかけたりすることを目的に授業の簡略化を図った実践的な研修方法で、通常の授業場面に比べ、授業内容・時間・対象者が簡略化され

* 人間学部児童発達学科

て、立案→授業→観察（批評）→再立案→再授業→観察というサイクルで実施される（Allen & Ryan, 1969）。この「実践の繰り返し」と「即時のフィードバック」という2つの特徴は、MTの効果を規定する重要な要因とされる（川合, 1983）。MTの研修生は、この実践の繰り返しと即時のフィードバックを受けて、「メタ教授」（教えるという認知的営みに対する教師の認知）の重要性に気づき、MTの訓練効果を実感することが示唆されている（松崎, 2013）。さらにMTは、教室での現場経験法による訓練よりも効果があることが報告されている（Brown, 1975）。本来MTは、小学校以上の教員の養成や研修で活用されてきたが、金子（2013）はMTを保育者養成に活用することの有効性を実証し、さらに金子（2019）は現職保育者研修への導入について理論化を図っている。そして大人が幼児役となる模擬保育を用いたMTを簡易型MTと定義して、現職保育者対象に実施して事例研究の成果を蓄積している。以下では、現職者の経験年数で簡易型MT研修の効果が異なることが想定されることから、清ほか（2018）の3段階区分（①初任（2～3年目）、②中堅（4～9年目）、③ベテラン（10年以上））を参考に、新卒を加えて4段階として、これまでの事例研究の成果を概観する。その際、現職者が幼児役となる園内研修と、保育科学生が幼児役となる大学構内での研修と分けることにした。なぜなら、幼児を現職者が演じた場合と学生が演じた場合ではリアリティが異なり、研修成果に影響を及ぼすと考えたからである。

園内研修として、同僚の現職保育者が幼児役となる模擬保育を用いた簡易型MTでは、保育者役が経験年数2年目の初任の場合は、保育者役の幼児役に対する指導態度がポジティブに変容することが示唆された（金子・金子・植草・金子・清水, 2021）。また、保育者役が経験年数13年のベテランの場合は、ベテランが陥りやすい指導の惰性化の改善が座席の配置変更という形で示された（金子ほか, 2023）。

大学構内での研修において、4年次保育科学生を幼児役として、現職者が保育者役となる簡易型MT研修は3事例が報告されている。1事例目の

金子・安野（2020）では風車製作で、新任が保育者役を演じた。保育者役は「個別配慮」や「説明の仕方」について改善し、状況に合わせて工夫して対応することの重要性を自覚した。また、実践がイメージとのずれを実感させ、反省を踏まえて保育実践を繰り返すことで柔軟な対応が可能になることをMTの有効性として認識し、特に経験の浅い保育者への効果が大きいとの見解を示した。さらに、1ヶ月半後の追跡調査では、日常の保育において様々な視点で観察するようになったことが明らかとなった。2事例目の金子（2022）では、経験年数9年の中堅を保育者役として風船遊びをテーマに簡易型MTを実施したところ、保育技術が向上することが示され、自己の学習状態を認識して学習意欲や幼児理解を高め、保育者の力量が形成されることが示唆された。保育者ストレスでは、保育者役は現在のストレスの「知識不足」が研修により対処できると認識しており、簡易型MT研修がコーピングの一助になることが予想された。さらに、日常の保育を客観的に振り返る機会となり、保育実践を繰り返すことでブラッシュアップできたこと、園内の子どもについては共通認識があることから園内研修としてMTが効果的であることが示された。そして、研修1ヶ月後の追跡調査では研修効果として、子どもへの観察や言葉かけの変容が挙げられていた。3事例目の金子（2023）では、経験年数8年の中堅を保育者役とし、ジグソーパズルを製作してパズル大会を楽しむ活動で簡易型MTが実施された。小学校入学を念頭にした設定保育が主となるものだったが、研修後は保育者役の『協同的關係』と『連携』の力量が向上しており、研修による効果が確認された。その他、行動評定の結果から保育技術が向上したこと、質問紙法からは自己の学習状態を認識して学習意欲や幼児理解を高め、立案の難しさを実感すると共に指導案の書き方を学んだこと、さらに研修がストレス低減に有効であることが示唆された。また研修1ヶ月後の追跡調査では、多くの意見を実際の保育に活かそうとしたこと、個々の幼児に直面して関わろうとする時間が増えたことなど、良い方向に自分の保育を変化させるきっかけになったことが述べられた。

以上より、すべての事例研究において研修効果とその持続性が確認され、新卒や初任の経験の少ない保育者ばかりでなく、経験豊かな中堅やベテランに対しても簡易型MT研修が有効であることが裏付けられたと考える。ただし、これらの研究で得られた知見は単一事例の分析によるものであるため、その一般化可能性には課題があると言わざるを得ない。保育者対象の簡易型MTの研究は端を発したばかりであり、経験年数や活動内容の相違によっても有効性が確認されるかを検証するためには、今後さらに、事例検討を積み重ねる必要がある。特に保育科学生が幼児役となる簡易型MTにおいては、ベテランが保育者役を演じた場合の効果を検証した研究は管見の限り見当たらない。ベテランであろうとも、MTの特徴である即時フィードバックとメタ教授の効果により、現場で培った保育技術を確認して改善する機会となると考える。

そこで本研究では、ベテランを保育者役、学生が幼児役の簡易型MTを、フルーツバスケットをテーマにして実施し、その効果を明らかにすることにした。まず、模擬保育での保育者役の実地指導技術を、アドバイザーがチェックリストを用いて評定し、繰り返しによる指導技術の向上について検討する。さらに、MTの有効性・保育者の力量・保育者効力感・保育者の自己評定ならびに自由記述のデータ分析から簡易型MTの効果を考察する。

保育職の勤務状況の厳しさは従来から問題になっており、保育者の抱えるストレスを低減し、離職率を低下させることは重要と考える。保育者のストレス対処能力として、保育技能と対人能力が挙げられている(水山・丹羽・後藤・鋤柄, 1991; 嶋崎・森, 1995; 齋木・上田・中川, 2004)。それらを身に付けることが離職率低下に結びつくと考えられている。保育技能は経験を積んだ現職者にも重要で、この技能を日々精錬することが、さらに洗練された保育技能を生み出すと考えられる。MTは、本来、保育技能向上を目指して開発されており(Allen & Ryan, 1969)、本研究ではMT研修がストレス対処に貢献する程度についても検討する。

そこで、観察法と質問紙法を用いたマルチメソッドアプローチにより、簡易型MT研修のベテラン保育者への効果を多角的に検証していくことを目的とする。

方法

1. 日時：2019年8月27日09:30～11:30

(約2時間)

2. 場所：本学教室

3. 参加者

1) 保育者役(1名)：

埼玉県内の私立幼稚園に勤務する経験年数12年のベテラン保育者で、3歳児クラスの担任である。

2) 幼児役(5名)：

本学4年次学生で保育実習の課程をすべて終了した者を対象とした。簡易型MTの模擬保育の効果を保障するうえで、幼児役の実現性(リアリティ)を確保することの重要性が指摘されている(川合, 1983)ことから、実際に接した経験がある“特定の幼児”を選定してもらった。演じた幼児の特徴は、無口・おしゃべり・注意散漫・行動がゆっくり・話が理解できないである。なお、全員が保育者として就職した。

子どもの特徴の詳細は、以下に示す通りである。

C1：無口で友達と交流するのが難しい子

C2：友達とおしゃべりするが、活動は問題なくやる子

C3：注意力散漫で、C2が好きですぐ話をしてしまう子

C4：行動はゆっくりだが、先生の言うことはきく子

C5：話を聞いても理解せず、友達に確認して行動する子

3) 観察者(3名)：アドバイザーは、保育者役の勤務園とは異なる園(幼稚園)の副園長(保育者歴37年)。保育者養成校の教員(2名：そのうち1名は筆者)

以上、模擬保育は6名、観察者は3名の計9名が参加した。

4. 簡易型MT研修の概要

4歳児対象で「フルーツバスケット」というテーマで、ねらいは「ルールのある遊びを楽しむ」「友だちと遊ぶ楽しさを感じる」である。指導案は付録1に示す。主な活動の流れは以下に示す通りである。

1) 活動の流れ

- (1) 集まり：内側に向き合うように円を作り、椅子に座る
- (2) 手遊び：「もも、りんご、なし、パイナップル」
- (3) フルーツバスケットをすることを伝え、各自好きな果物を選び、その果物のメダル（いちご、メロン、バナナ）を首にかける
- (4) フルーツバスケットをしながらルールの説明
 - ①自分の選んだ果物の名前を言われたら席を移動する
 - ②フルーツバスケットと言われたら席を移動する
 - ③椅子に座れなかった人が、次に名前を言う人になる

研修の流れは「模擬保育1回目」(15分) → 「検討会1回目」(30分) → 「模擬保育2回目」(25分) → 「検討会2回目」(30分) で、その様子はビデオにて収録された。

2) 検討会の進行と内容

検討会では、筆者が司会・進行を担当した。最初に、保育者役が自分の保育実践に対する私見を述べ、問題の焦点化を図った。次に幼児役が発言することで、保育者役が自分の保育を見直す機会にした。その後、アドバイザーが中心となり検討会の内容をまとめた。1回目の検討会は、1回目の保育実践の成果と課題を共有し、2回目の保育実践に向けての修正点を確認できるようにした。2回目の検討会は、2回目の保育実践の成果と課題を共有した後、筆者が研修全体の学びを総括した。発言内容を以下に示す。

(1) 1回目検討会の主な内容

①保育者役

予定では20分～25分の実践あったが、実際は15

分程度で終了してしまったことへの反省が述べられた。

②観察者

観察者からは、主に活動のタイミング、教具の作り方、ルールの確認、次回の活動へのつなげ方についてのコメントがあった。コメント内容は次の通りで、() 内にその要約を示す。

i. 鬼となった幼児役が、円の真ん中に立ってフルーツの名前を言うタイミングに配慮する。たとえば「鬼さん、鬼さん、何ですか?」と座っている幼児が声掛けすると、鬼になった子も言いやすい(活動のタイミング)

ii. メダルの紐がブルーのため汗で色落ちしやすい(教具の作り方)

iii. わざとやらない子どもへの対応として、ルールを確認することも重要(ルールの確認)

iv. ゲームの終了にあたって、鬼で終わった子に「残念」と声掛けしたが、次に期待するような対応を考える。または先生が鬼で終わるようにすると良い。(次回の活動へのつなげ方)

保育者役からは、今回は予定通り20分～25分の実施時間を確保し、コメントの内容を参考にして2回目の実践を行うことが述べられた。

(2) 2回目検討会の主な内容

①保育者役

活動の流れは1回目と同様であるが、1回目よりも活動を延長するためにフルーツを選び直して、ゲームを2セッション行った。終了時に鬼となった幼児役に「次は頑張ろう」の声掛けを行い、気持ちに配慮したことが述べられた。

②観察者や幼児役

観察者と幼児役からは、主に教具の作り方、受容、発言できない幼児へのフォローと対応、活動とねらいの関連、ルールの見直しについてのコメントがあった。コメント内容は次の通りで、() 内にその要約を示す。

i. メダルについて、片面にしか絵がなく裏返しになると自分が何のフルーツであるか確認しにくい。また鬼の際にフルーツの選択に戸惑ったので両面に絵があると良い。白地に黄色の果物だと分かりにくく、黒で輪郭線を書くと良い。台紙の

色で果物を特徴づけることも可能であるなど教材研究への助言があった。(教具の作り方)

ii. ルールを教えてくれた幼児役がいたが、その幼児役への感謝の言葉を保育者役からもかけて一人一人を認めることが大切(受容)

iii. 鬼になった時に名前が言えない幼児役に対して他児役が「早くやって」と発言した際に、「今考えているから待っていてね」のフォローは良かった。ただし、どうしても言えない子に対しては、絵カードで示す方法も検討すると良い。(発言できない幼児へのフォローと対応)

iv. 2セッション目でバナナを選択する幼児役が一人しかいず、ゲームの継続が難しくなって保育者役が提案して複数にした。この対応について、ゲームを継続することが目的なのか、みんなが考えることが目的なのか、ねらいに基づいて確認する必要がある。(活動とねらいの関連)

v. 椅子の取り合いをじゃんけんで解決したが、先に座っていた子を確認してルールを見直すことで幼児役に判断させる方が良い(ルールの見直し)

5. 模擬保育の行動評定

模擬保育の保育者役の行動評定は、金子・三浦(1997)から、MTでの実地指導技術評価リストの24項目(表1参照)、幼児行動のリストの6項目(表2参照)を用いた。評定は、アドバイザーが行い、1回の模擬保育ごとに、保育を観察しながらその場で達成されている項目をチェック(✓)した。

6. 調査内容

1) MTの有効性測定尺度について

金子ほか(2021)の6下位尺度(『保育技術: 7項目』『学習状態の認識: 3項目』『学習意欲: 3項目』『指導の難しさ: 2項目』『幼児理解: 3項目』『指導案の書き方: 2項目』)の計20項目(表3参照)について、4件法(「あてはまる」(4点), 「少しあてはまる」(3点), 「あまりあてはまらない」(2点), 「あてはまらない」(1点))で評定を求めた。教示文は、「MTの研修を通して、自分自身にどのような効果がありましたか」とした。

2) 保育者の力量測定尺度について

保育者の力量については、金子(2013)の6分類(『態度: 4項目』『技能: 5項目』『技能向上: 3項目』『協働の関係: 2項目』『連携: 3項目』『視野の拡大と深化: 3項目』)の計20力量(表4参照)を用いた。『態度』と『技能』は基礎的力量で、特に養成校段階で習得されるべき力量であり、『技能向上』『協働の関係』『連携』『視野の拡大と深化』は研修により獲得される力量で、現職段階で習得される力量である。MTによりどの程度身についたかを、4件法(「身についた」(4点), 「少し身についた」(3点), 「あまり身につかなかった」(2点), 「身に付かなかった」(1点))で評定を求めた。

3) 保育者効力感について

三木・桜井(1998)の保育者効力感尺度(表5参照)を用いて、MTを通して、以下の項目が以前よりもどの程度できるようになったかを4件法(「非常にできるようになった」(4点), 「できるようになった」(3点), 「少しできるようになった」(2点), 「実施前と変わらない」(1点))で評定を求めた。

4) 自由記述

「あなたにとってこの研修は有効でしたか」「現職保育者に対する研修として有効だと思いますか」「実践を2回繰り返しましたが、繰り返すことは有効でしたか」の3つの観点に基づき、各々について有効性の有無を尋ね、「有」を選択した場合はその理由を回答するように求めた。最初の質問はMT研修についての個別の有効性(「自分にとってのMT研修の有効性」)、2番目の質問はMT研修の保育者一般についての有効性(「現職保育者に対するMT研修の有効性」)、3番目の質問はMT研修の実施方法に関する有効性(「実践の繰り返しの有効性」)、という異なった観点の質問である。

5) 現在のストレスと対処について

保育者ストレスの尺度として、西坂(2002)の幼稚園教諭用ストレス評定尺度(表6参照)を用いた。「園内での人間関係の問題」「仕事の多さと

時間の欠如」「子ども理解・対応の難しさ」「学級経営の難しさ」の4下位尺度から各4項目、計16項目を選択した。まず、MTにより低減されるストレスがあるとするとどのような内容かをたずねて、項目を選択させた。さらに、現在、感じているストレスについてその程度を4件法（「感じている」（4点）、「少し感じている」（3点）、「あまり感じていない」（2点）、「感じていない」（1点））で評定を求めた。

6) 追跡調査

簡易型MT研修後1ヶ月を経過した時点で、MTによる研修後の効果と考えられる変化が自身自身にあったかについて、認識面と行動面に分けて有無を尋ね、「有」を選択した場合はその理由を回答するように求めた。研修直後だけではなく、研修1ヶ月後においてもMTの効果測定に関わる

指標を測定することで、MT研修の即時的な効果にとどまらず、持続的な効果も併せて検討するようにしたためである。

7. 倫理的配慮

研究協力に当たっては、MTの目的や実施方法、VTRの収録、分析方法や結果の処理、追跡調査について、文章にて個人情報の保護などを含めて説明し、協力を中断できることを明記して、了承を得た。

結果と考察

1. 効果測定

1) 模擬保育での行動評定尺度

保育者役に対する実地指導技術についての行動評定の結果を表1に、幼児役に対する行動評定結果を表2に示す。

表1 保育者役に対する実地指導技術についての行動評定の結果

1回目	2回目	保育者役の実地指導技術
✓	✓	①保育内容の理解度：活動内容とねらいを十分把握して指導にあたっていた。
✓	✓	②保育内容の充実度：導入・展開・まとめといった段階にそって保育内容を充実させていた。
✓	✓	③手順：幼児（集団）が混乱せずに次の活動に移行できるような手順をとっていた。
	✓	④予想外の幼児の行動への対応：予想外の幼児の行動に適切に対応していた。
✓	✓	⑤余裕：幼児（集団）の行動を予測したりするような余裕があった。
✓	✓	⑥言葉かけ：幼児が理解しやすいような言葉かけを工夫していた。
✓	✓	⑦指導の修正：指導に手違いが生じたとき、すぐに修正できた。
✓	✓	⑧個別指導：集団の活動経過に考慮しながら、個別指導を行えた。
	✓	⑨不参加児などへの対応：落ち着かず活動をやらない子どもなどを、無理なく活動に引き込んでいた。
		⑩間の活用：「間」を活用していた。
	✓	⑪注意の集中：幼児（集団）の注意をよくひきつけていた。
✓	✓	⑫タイミング：具体物の提示や言葉かけなどのタイミングが良かった。
	✓	⑬発言の取り上げ方：子どもの発言を不満が生じないように適切に取り上げていた。
✓	✓	⑭正の強化の利用：誉めることを適切に活用していた。
		⑮負の強化の利用：禁止・叱責・無視などを適切に活用していた。
✓	✓	⑯発想の取り上げ方：子どもの発想を取り上げて、それを援助することができた。
✓	✓	⑰主体的活動の尊重：指導が押しつけとなっておらず、子どもの主体性が尊重されていた。
✓	✓	⑱幼児心理の理解度：子どもの心理状態をくみとって指導を行っていた。
	✓	⑲指導態度：子どもに明るく、やさしく、さわやかに接することができた。
✓	✓	⑳幼児集団の位置：子どもたちの位置や間隔は適切だった。
✓	✓	㉑指導者の位置：指導者の位置は適切だった。
✓	✓	㉒人的環境の配置：保育に支障がないように、指導者・子どもたち・観察者が配置されていた。
✓	✓	㉓環境設定：指導場所の特徴を生かして環境を設定していた。
		㉔教材・教具の準備：教材・教具などの準備は十分行われていた。

表2 幼児役に対する行動評定結果

1回目	2回目	幼児役の行動
✓	✓	①遊戯性：活動内容を楽しんでいた
✓	✓	②自由度：のびのびと活動していた
	✓	③主体性：自主的・主体的に活動に参加していた
	✓	④発展性：課題を自分なりに発展させていた
	✓	⑤満足度：この活動に満足していたようだった
✓	✓	⑥持続性：実地指導終了後、この活動と関連のある活動を行うと思う

表1より、保育者役において、1回目の保育実践で達成された実地指導技術は、①保育内容の理解度、②保育内容の充実度、③手順、⑤余裕、⑥言葉かけ、⑦指導の修正、⑧個別指導、⑫タイミング、⑭正の強化の利用、⑯発想の取り上げ方、⑰主体的活動の尊重、⑱幼児心理の理解度、⑳幼児集団の位置、㉑指導者の位置、㉒人的環境の配置、㉓環境設定で、個別指導をしながら主体的活動を尊重して、保育内容をタイミングよく実践していることが示唆された。2回目で達成された技術は④予想外の幼児の行動への対応、⑨不参加児などへの対応、⑪注意の集中、⑬発言の取り上げ方、⑲指導態度で、活動をしない幼児役に対して注意を集中させたり、発言を取り上げたりして優しく対応していることが示された。保育者役について1回目と2回目の両方で達成できなかったのは、⑩間の活用、⑮負の強化の利用、㉔教材・教具の準備だった。⑩はベテランにとっても難しい技術なのかもしれない。⑮は、保育実践中出现しなかったために評価できなかったと考える。また、㉔は教具であるメダルについての不備（紐の色落、絵が片面にのみ記載など）が影響しているのかもしれない。

表2より、幼児役では、1回目は①遊戯性、②自由度、⑥持続性、2回目は③主体性、④発展性、⑤満足度が選択されており、幼児役が自発的に行動を展開していくようになったことが予想される。保育者役が2回目で予想外の幼児行動に対応するようになり、不参加児へ関わりも含めて実地指導技術が向上したことが影響していると考えられる。

2) MTの有効性測定尺度

MT有効性測定尺度の項目別評定結果を表3に示す。

表3より、保育者役が「あてはまる(4)」あるいは「少しあてはまる(3)」と回答した項目は、下位尺度の『保育技術』は7項目中5項目だったが、『学習状態の認識』『学習意欲』『指導の難しさ』『幼児理解』は全項目だった。「あてはまらない(1)」の評定は⑥不参加児などへの対応のみで、「あまりあてはまらない(2)」の評定は、②保育技術：負の強化、『指導案の書き方』の全項目だった。②については模擬保育中出现しなかったためと考える。『指導案の書き方』は初歩的な内容のためにベテランにとっては効果があまりないと考える。

3) 保育者の力量

保育者の力量への効果についての項目別評定結果を表4に示す。

表4より、「身についた(4)」あるいは「少し身についた(3)」と評定された力量は、分類の『態度』において4力量中3力量(①保育への熱意と情熱、②受容的態度、④人権に対する理解と態度)、『技能』において5力量中4力量(⑤専門的知識と技術、⑥計画と環境構成、⑦遊びと生活への援助、⑧集団把握とその指導)、『技能向上』において3力量全て(⑩反省による保育の模索、⑪自己研鑽、⑫要配慮児への対応)、『視野の拡大と深化』において3力量全て(⑬今日的な保育の課題への関心、⑭他の学問領域への関心、⑯研究への理解と深化)だった。金子(2013)は、分類の『態度』と『技能』は基礎的力量で、特に養成校段

表 3 MT有効性測定尺度の項目別評定結果

MT有効性測定尺度の項目		評定値
保育技術	①保育技術：発言の取り上げ方 (実地指導における子どもの発言の取りあげ方を学んだ)	3
	②保育技術：負の強化 (実地指導における禁止・叱責・無視などの活用の仕方を学んだ)	2
	③保育技術：正の強化 (実地指導におけるほめ方の活用の仕方がわかった)	4
	④指導の流れへの理解：「活動」間の連携 (子ども（集団）が混乱せずに次の活動に移行するような指導を計画する方法を学んだ)	3
	⑤保育技術：注意の集中 (実地指導における子ども（集団）の注意の引き付け方を学んだ)	3
	⑥不参加児などへの対処 (落ち着かず活動をやらない子などを、無理なく活動に引き込む方法を学んだ)	1
	⑦ポイントの置き方：活動の盛り上がり (子どもの活動が高まるような指導過程を考えて立案することを理解できた)	4
学習状態の認識	⑧学習状態のメタ認知：保育者の資質 (保育者として、自分のよいところ、改めなければならぬところがわかった)	4
	⑨学習状態のメタ認知：保育技術 (子どもを指導する上で、自分はどのような保育技術を身につけなければならぬかわかった)	4
	⑩学習状態のメタ認知：学習知識 (子どもを指導する上で、自分にはどのような学習知識が不足しているかわかった)	3
学習意欲	⑪学習意欲：自己学習 (マイクロティーチングをして、自分から進んで学習しようと思った)	4
	⑫学習意欲：講義（講演）聴講への意欲 (マイクロティーチングをして、講義（講演）をしっかりと聴こうと思った)	4
	⑬自己課題の発見 (保育者として、今後の自分自身の学習課題を見出すことができた)	4
指導の難しさ	⑭立案の難しさの自覚 (1つ1つの子どもの活動についても、その過程を考えながら深く意味を追求して書くといった立案の難しさを理解した)	4
	⑮実地指導の難しさの自覚 (実際に子ども（集団）を指導することは難しいと実感した)	4
幼児理解	⑯個人差の理解 (年齢が同じでも個人差が相当あることを実感した)	3
	⑰子どもの発想の豊かさ (子どもの発想の豊かさに気付いた)	3
	⑱年齢別活動内容の理解 (年齢別の「経験と活動」の内容の違いがわかった)	3
指導案の書き方	⑲形式に沿った書き方の理解：各欄の関連性 (指導案の「環境構成」「子どもの活動」「保育者の援助と配慮」などの各々の欄を関連させて記入する方法が理解できた)	2
	⑳形式に沿った書き方の理解：書式 (指導案の「環境構成」「子どもの活動」「保育者の援助と配慮」などの各々の欄を区別して書く方法が理解できた)	2

表 4 保育者の力量への効果についての項目別評定結果

		保育者の力量	評定値
基礎的 力量 (養成校段階で 習得されるべき 力量)	態度	①保育への熱意と情熱(保育に対して熱意や積極性をもつ)	3
		②受容的態度(子どもの行動を受容し認める態度をもつ)	4
		③毅然とした態度(子どもの行動に対して、必要に応じて毅然とした態度をとる)	2
		④人権に対する理解と態度	3
	技能	⑤専門的知識と技術(発達や保育内容に関する専門的知識・技術をもつ)	3
		⑥計画と環境構成(子ども理解を基盤に保育の計画を立て、環境構成、援助の在り方を構想する)	4
		⑦遊びと生活への援助(子どもを適切に理解し、遊び・生活への援助を行う)	3
		⑧集団把握とその指導(子どもの集団を把握し、まとめる)	3
		⑨得意分野の形成	2
研修により 獲得される力量 (現職段階で 習得される力量)	技能向上	⑩反省による保育の模索(保育を振り返り、反省によって、新たな保育を模索する)	4
		⑪自己研鑽(研修・研究を行い、たえず自己研鑽に励む)	4
		⑫要配慮児への対応(特別な教育的配慮を要する子どもへの理解と対応)	3
	協働的 関係	⑬保育者集団の質的向上(同僚と協力しながら、保育者集団の質を高める)	2
		⑭園運営での役割と見通し(園運営において自分の役割を考えて行動し、全体を見通して運営を支える)	2
	連携	⑮保護者との連携(保護者との連携をとりながら、子どもを育てる)	2
		⑯地域との連携(地域との連携をとりながら、子どもを育てる)	2
		⑰小学校との連携(小学校との連携をとりながら、子どもを育てる)	2
	視野の 拡大と 深化	⑱今日的な保育の課題への関心(今日的な保育の課題に関心をもち、探求する)	3
		⑲他の学問領域への関心(他の学問に関心をもつ)	3
⑳研究への理解と深化(研究の視野を広げながら研究を深める)		4	

階で習得されるべき力量とし、『技能向上』と『視野の拡大と深化』は現職段階で研修により獲得される力量とされており、養成校段階から現職に至るまでの連続性を保ちながら力量が形成されることが理解できる。

「あまり身につかなかった(2)」と評定された力量は、③毅然とした態度、⑨得意分野の形成、『協

働的関係』と『連携』の全力量だった。③以外は研修内容と関係しなかったために形成されにくかったと考える。

4) 保育者効力感

保育者効力感についての項目別評定結果を表5に示す。

表5 保育者効力感についての項目別評定結果

保育者効力感の項目	評定値
①子どもにわかりやすく指導すること	3
②子どもの能力に応じた課題を出すこと	2
③保育プログラムが急に変更された場合でも、それにうまく対処すること	1
④どの年齢のクラス担任になっても、うまく対処すること	1
⑤私のクラスにいじめがあったとしても、うまく対処すること	1
⑥保護者に信頼を得ること	1
⑦子どもの状態が不安定な時にも、適切な対応をすること	1
⑧クラス全体に目をむけ、集団への配慮も十分にすること	1
⑨1人1人の子どもに適切な遊びの指導や援助を行うこと	1
⑩子どもの活動を考慮し、適切な保育環境（人的、物的）に整えること	1

表5より、「①子どもにわかりやすく指導すること」の評定は「できるようになった(3)」で、「②子どもの能力に応じた課題を出すこと」が「少しできるようになった(2)」の評定で、その他の項目の評定は「実施前と変わらない(1)」だった。簡易型MT研修は子どもをわかりやすく指導することと、能力に応じた課題を出すことに関する保育

者効力感の向上において有益であることが示唆されたと考える。

5) 現在のストレスと対処について

保育者ストレスについての項目別評定結果を表6に示す。

表6 保育者ストレスについての項目別評定結果

	保育者ストレスの項目	評定値
関係の問題 園内での人間	①自分と他の先生との関係	3
	②まわりの先生の態度と行動	3
	③他の先生同士の関係性	3
	④園の中で相談する相手がいないこと	1
仕事の多さと 時間の欠如	⑤園務分掌の多さ	4
	⑥休みが取りにくいこと	2
	⑦自分のプライベートな時間の欠如	2
	⑧自分のやりたい研究や勉強が思うようにできないこと	3
子ども理解の 難しさ	⑨気になる子どもにうまく対応できないこと	3
	⑩自分の知識が不足していること	3
	⑪保育時間中の時間配分がうまくいかないこと	2
	⑫子どもの特徴がつかめないこと	2
学級経営の難 しさ	⑬さまざまな能力を持つ子どもがいること	1
	⑭子どもとの信頼関係を築き、保持すること	2
	⑮絶えず子どもを見ていなければならないこと	2
	⑯クラス全体の雰囲気	1

MTにより低減されるとして選択されたストレス項目：なし

表6より、現在、ストレスを「感じている(4)」あるいは「少し感じている(3)」と評定された項目は、『園内での人間関係の問題』が4項目中3項目(①自分と他の先生との関係、②まわりの先生の態度と行動、③他の先生同士の関係性)、『仕事の多さと時間の欠如』が3項目中1項目(⑧自分のやりたい研究や勉強が思うようにできないこと)、『子ども理解・対応の難しさ』が4項目中2項目(⑨気になる子どもにうまく対応できないこと、⑩自分の知識が不足していること)だった。特に対人関係にストレスを感じていることがうかがえる。簡易型MT研修により低減されるストレスは選択されておらず、研修がストレス低減に効果がないと認識していることがわかった。

2. 自由記述

1) 研修直後

自分にとって、現職保育者研修として、繰り返し効果についての全てにおいて有効性を認めていた。自分にとっては「子ども目線の思い、保育者の細かな配慮点を反省し、振り返る良い機会になった」、現職保育者研修としては「普段のお互いの保育を見合う良い機会になるし、互いの保育の良さを知る機会になる」、繰り返しについては「反省点を生かしてやってみようと思ひ実践することができた」が理由だった。感想としては「自分の保育をもっと丁寧に組み立てていこうと思える機会になった」が述べられていた。

ゆえに、簡易型MT研修は、自分の保育を振り返るとともに、保育者相互の学びの機会となり、繰り返しが修正に役立つこと、さらに自分の保育を丁寧に組み立てる動機づけになったことが示されたと考えられる。

2) 追跡調査

研修1ヶ月後の調査は、認識面と行動面の両方で変化を認めていた。具体的には、認識面では「子ども一人一人が『自分を見てほしい』と感じているのかもしれない」と今回の研修で思う部分があり(学生さんの行動、感想より)、その後の保育では一人一人の言動をより深く考え、丁寧な関りを心がけるようになった、行動面では「子どもたちの

良いところを積極的に言葉にして褒め、苦手なところについて多面的に捉えて、どう乗り越えるかを個々と相談しながら支援するようになった」とあった。その他として、「今回の研修を終えて、自分自身が普段何気なく発していた言動が子ども達にどんな影響を及ぼすかを改めて見直す良い機会になった」と記載されていた。

したがって、簡易型MT研修により、幼児への個別理解を高めて、苦手を克服する援助が増えたこと、自分の言動が幼児に与える影響について見直すようになったことが示された。簡易型MT研修は大学の教室にて実践されたが、研修後も保育現場への効果が波及することが示された。

総括

本研究では、現職保育者研修においてベテランが保育者役、実習を修了した保育科学生が幼児役となる簡易型MTを実施した。研修の有効性を観察法と質問紙法を用いたマルチメソッドアプローチによりを検証した結果、以下の六つの知見が得られた。

第一に、アドバイザーによる行動評定の結果から、簡易型MTを通して即時に保育技術が向上することが示された。つまり、2回目の模擬保育では、保育者役は活動をしないう幼児役に対して注意を集中させたり、発言を取り上げたりして優しく対応していることが示され、それに呼応するように、幼児役が自発的に行動を展開していくようになったと考えられる。保育者役について1回目と2回目の両方で達成できなかった技術に、⑩間の活用があった。中堅保育者の風船遊び(金子、2022)においても、⑩は達成できない技術だった。風船遊びやフルーツバスケットが運動遊びであることを考えると、動的活動における「間」の扱いはベテランにとっても難しいのかもしれない。

第二に、MT有効性測定尺度の結果から、保育技術が向上し、自己の学習状態を認識して学習意欲や幼児理解を高め、立案の難しさを実感することを学んでいた。ただし『指導案の書き方』の効果はあまりないと認識されていた。保育者役が新卒(金子、2020)や中堅(金子、2022、2023)

の場合は、『指導案の書き方』の得点が高かった。新卒や中堅と比べて、ベテランの違いが、『指導案の書き方』の効果に表れているのかもしれない。

第三に、保育者の力量形成の結果から『態度』『技能』『技能向上』『視野の拡大と深化』に属する力量の形成が認められ、ベテランにおいても養成校で身に付けるべき基礎的力量を含めて形成されることが示された。保育者は専門家として研鑽を積む重要性が裏付けられたと考える。ただし力量の「毅然とした態度」はあまり身につかないとされていた。MT有効性測定尺度で「不参加児などへの対応」についてあまり効果がなかったとされていることから、幼児（役）への道理を踏まえた厳しさの習得が今後の課題となるのかもしれない。

第四に、保育者ストレスの結果から、特に対人関係にストレスを感じていたが、簡易型MT研修がコーピングの役割を果たさないことが示唆された。保育者役が中堅（金子，2022，2023）の場合は、コーピングの役割を果たしていた。MTが主に保育技能の向上を目指していることを考えると、ベテランの場合は中堅よりも保育技能が卓越していると考えられるため、対人関係能力の向上の方がコーピングとなるのかもしれない。いずれにしてもベテランへの効果について詳細に検討する必要があると考える。

第五に、研修直後の自由記述から、自分の保育を振り返り、保育者相互の学びの機会となること、繰り返しが修正に役立ち、さらに自分の保育を丁寧に組み立てる動機づけになったことが示された。

第六に、研修1ヶ月後の効果として幼児への個別理解を高めて、苦手を克服する援助が増えたこと、自分の言動が幼児に与える影響について見直すようになったことが示された。

これらの結果は、ベテラン保育者の保育技術をより一層高めて、専門的な力量形成を促していく上で、簡易型MT研修が有効であることの証左と言える。またMTは経験豊かな教師が教育技術を高度化し改善するのに役立つという指摘（Allen & Ryan, 1969）にも呼応した結果であり、MT研究を学術的に推進する上でも有益な知見であると考えられる。

ただし、ベテラン保育者の場合は、簡易型MT

は指導案の書き方、ストレス・コーピングへの効果はあまりなく、新卒や中堅者とのキャリアの違いが生じていると考える。

本研究の知見は単一事例分析によるものであるため、その一般化可能性に留意する必要がある。今後は、多くの対象者および模擬保育の内容を対象とした簡易型MT研修を行い、効果の一般化可能性を検討することが期待される。

引用文献

- Allen, D. W., & Ryan, K. A. (1969). *Microteaching*. Addison-Wesley, Mass. (笹本 正樹・川合 治男 (訳) (1975). マイクロティーチング—教授技術の新しい研修法—協同出版)
- Brown, G. (1975). *Microteaching: A programme of teaching skills*. Methuen & Co. Ltd. (齊藤 耕二・菊池 章夫・河野 義章 (訳) (1981). 授業の心理学—授業技術改善のプログラム—同文書院)
- 堀 淳世 (1997) 幼稚園教諭が語る指導方法—経験年数による違い— 保育学研究, 35 (2), 280-287.
- 金子 智栄子 (2013). 保育者の力量形成に関する実証的研究—有効な保育者養成と現職研修のあり方を求めて— 風間書房
- 金子 智栄子 (2019). 保育者研修におけるマイクロティーチングの有効性 I—実施方法についての一考察— 文京学院大学人間学部研究紀要, 20, 117-131.
- 金子 智栄子 (2022). 中堅保育者の風船遊びをテーマにした実践事例—保育者研修における簡易型マイクロティーチングの有効性— 文京学院大学人間学部研究紀要, 23, 81-92.
- 金子 智栄子 (2023). 中堅保育者のジグソーパズル製作をテーマにした実践事例—保育者研修における簡易型マイクロティーチングの有効性— 文京学院大学人間学部研究紀要, 24, 109-123.
- 金子 智栄子・金子 智昭・植草 一世・清水 優菜 (2023). ベテラン保育者研修におけるマイクロティーチングの実践事例—混合研究法による園内研修の有効性の検討— 日本教育工学会論文誌, 47 (1), 63-77.
- 金子 智栄子・三浦 香苗 (1997). 幼稚園教員養成課程におけるマイクロティーチングの研究 II—学生指

- 導者の実地指導技術や有効性の認識，並びに幼児行動について—日本教科教育学会誌，20(1)，27-32.
- 金子 智栄子・安野 隆史(2020). 保育者研修におけるマイクロティーチングの有効性Ⅱ—新任保育者の認識に焦点を当てて—文京学院大学人間学部研究紀要，21，105-117.
- 金子 智昭・金子 智栄子・植草 一世・金子 功一・清水 優菜(2021). 保育現場におけるマイクロティーチング活用の効果—園内研修を通じた保育者相互の力量形成—日本教育工学会論文誌，44(4)，439-496.
- 川合 治男(1983). 教師の教授技術の研修法について—マイクロティーチングを中心にして—教育方法学研究，6，134-153.
- 清 葉子・想厨子 伸子・村岡 眞澄・脇田 町子(2018). 幼児クラスにおける保育者の運動場面での援助・指導の傾向—保育者へのアンケート調査の分析から—椋山女学園大学教育学部紀要，11，59-68.
- 松崎 邦守(2013). マイクロティーチングの設計と評価—英語科教育法の科目を事例として—日本教育工学会論文誌，37(Suppl.)，193-196.
- 三木 知子・桜井 茂男(1998). 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響 教育心理学研究，46，203-211.
- 三谷 大紀(2007). 保育の場における保育者の育ち 佐伯胖(編) 共感—育ち合う保育のなかで—ミネルヴァ書房
- 水山 進吾・丹羽 孝・後藤 宗理・鋤柄 増根(1991). 保育所保母の意識に関する研究—悩みに関する尺度の平均値と自由既述回答にもとづく分析—保母養成研究年報，9，87-101.
- 森上 史朗(2000). 保育者の専門性・保育者の成長を問う—あすの保育者像の構築のために(特集 保育者の成長と専門性)—発達，21(83)，68-74.
- 西坂 小百合(2002). 幼稚園教諭の精神的健康に及ぼすストレス，ハーディネス，保育者効力感の影響 教育心理学研究，50，283-290.
- 齋木 久子・上田 哲世・中川 香子(2004). 保育者が「問題と感じていること」について—保育経験，保育所と幼稚園による差異，1980年代調査との比較—保育士養成研究，22，1-10.
- 嶋崎 博嗣・森 昭三(1995). 保育者の精神健康に影響を及ぼす心理社会的要因に関する実証的研究 保育学研究，33，35-44.

付記：本研究は，令和元年度 科学研究費助成事業(学術研究助成基金助成金)(基盤研究(C))(課題番号：19K02981)の助成を受けて行われました。

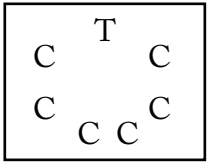
(2023.9.25受稿，2023.10.30受理)

付録

対象年齢：4歳児

テーマ：フルーツバスケット

ねらい：ルールのある遊びを楽しむ。友だちと遊ぶ楽しさを感じる。

時間	環境構成	幼児の活動	保護者の配慮
10:00		<p>◎お集まりをする</p> <ul style="list-style-type: none"> ・内側に向き合うように円を作り、椅子に座る。 ・手遊びをする (もも、りんご、なし、パイナップル) ・保育者の話を聞く 	<ul style="list-style-type: none"> ・子ども達に集まるよう声をかける 「これからお集まりをするから、椅子を持ってきてね。」 持ってきた子に「みんなで輪になって座るよ。」と声をかけながら円になるよう援助していく。 ・手遊びで子ども達の意識をこちらに向ける 「手遊びをするからマネしてね。もも、もも、もも、もも～・・・パイナップル♪ ○○を食べます。食べたものは声を出さないよ。」 *繰り返す *全部食べて動作だけになったら終わり
10:05		<ul style="list-style-type: none"> ・保育者の話を聞く *フルーツバスケットをすること *各自好きな果物を選び、その果物のメダルを首にかける 	<ul style="list-style-type: none"> ・これからすることを話す 「これからフルーツバスケットというゲームをみんなでやりたいと思います。」 ・子ども達に好きな果物を選ばせ、それぞれのメダルを渡す。 「これからするゲームにはこのメダルが必要です。いちご、バナナ、メロンの中から一つ好きな果物を選んでね。」
10:10		<p>◎フルーツバスケットをする</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保育者の説明を聞く <p>説明その1</p> <ul style="list-style-type: none"> *自分の選んだ果物の名前を言われたら席を移動する *フルーツバスケットと言われたら全員席を移動する 	<ul style="list-style-type: none"> ・ゲームの説明をする。 *段階を踏んで説明をしていく <p>「ではフルーツバスケットをやってみようと思います。これから先生が果物の名前を言うよ。言われた果物のメダルをかけている人は、今座っている席から違う席にお引越してね。そしてこのゲームにはもう一つスペシャルな言葉があるの。フルーツバスケットと言われたら全員席をお引越しするよ。まずは練習してみよう。いちご！…（順に言っていく。）」</p>

<p>10:30</p>	<div data-bbox="234 193 436 349" style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p>C C</p> <p>C T C</p> <p> C C</p> </div>	<p>説明その2</p> <p>* 椅子に座れなかった人が次の名前を言う人になる</p> <p>・ 何度か繰り返し楽しむ。</p> <p>◎ゲームを終わりにする</p>	<p>「みんな上手に出来たね！では今度は鬼ありバージョンでやってみよう。先生の椅子をなくすよ。鬼の人は真ん中に立つよ。鬼の人はいちご、バナナ、メロン、フルーツバスケットの中から好きな果物の名前を一つ言ってね。言われた果物の人と鬼は空いている席を見つけて素早く座るよ。お引越した後に座れていなかった人が次に鬼になるよ。では、まずは先生が鬼でやってみよう。」</p> <p>・ 何度か繰り返し楽しむ。</p> <p>* 鬼になりたがる子、なりたがらない子、理解できず違う動きをする子などいた場合には、個々の様子に合わせて援助していく</p> <p>・ ゲームを終わらせる 「はい、今日はここまででおしまい。楽しかったね、またやろう。」</p>
--------------	---	--	---