

保育者の力量形成に関する新構想 —保育者養成と現職研修の連携を求めて—

金子 智栄子*

筆者は30年以上にわたって保育者養成と現職研修に携わり、アクション・リサーチを行ってきた。保育科学生に事前指導強化型・フィードバック強化型・簡易型のマイクロティーチングを行って保育者としての基礎的力量を、現職保育者には保育研究と公開保育を行い研修による力量を形成することを試みた。筆者が作成した保育者の力量形成モデルに基づき、アクション・リサーチの有効性を検証していく過程で、次の力量形成の新構想を構築するに至った。①保育科学生では、実習事前事後指導として実習段階間にマイクロティーチングを組み込み、「見学実習→マイクロ・レッスン→観察参加実習→フィードバック強化型マイクロティーチング→実地指導実習→事前指導強化型マイクロティーチング」を行い、保育現場と養成校の交互の関わりによって基礎的力量を養う。授業科目では簡易型マイクロティーチングを行い、理論と技術の融合を図る。さらに現職研修にマイクロティーチングを活用する。②養成校教員が保育者の地域合同研修を組織化して援助する。③現職研修にとって事例検討が有効であったことから、養成の最終段階に学生も事例検討を行い現職保育者としての素地を培う。

Key Words : 保育者養成, 現職研修, 力量形成モデル

はじめに

筆者は30年以上にわたって保育者養成と現職研修に携わり、アクション・リサーチを行ってきた。筆者が作成した保育者の力量形成モデルに基づき、アクション・リサーチの有効性を検証していく過程で、力量形成の新構想を構築するに至った。本論文はその新構想について論じるものである。

* 人間学部児童発達学科

幼稚園教諭や保育士は両者を総称して「保育者」と呼ばれている。近年、少子化傾向や虐待児童数の増大などによる子育て環境の激変、ノーマライゼーションによる統合保育の一般化に伴い、保育者への期待が増大している。2006（平成18）年に教育基本法が改正され、はじめて「第11条（幼児期の教育）」が盛り込まれた。保育者は次世代をになう子どもたちを保育し教育するという重要な立場にある。乳幼児に対する保育の重要性が明白となり、保育のあり方が注目されている今日、保育者としてふさわしい専門的知識をそなえ、保育技術にもたけた有能な保育者を養成することは養成校の義務であり、保育者として着任後すぐに現場で活躍できる学生を育成しなければならなくなっている。

1999（平成11）年に改定された保育所保育指針では、子どもを取り巻く環境の急変に対応すべく、保育所の機能や役割が、通常の保育の充実に加えてさらに一層広がりつつあることが明示された。通常の保育においては、障害児保育、延長保育、夜間保育などの充実が求められ、地域においては、子育て家庭における保護者の負担、不安や孤立感の増加など、養育機能の変化に伴う子育て支援が求められている。このような保育ニーズに応えるべく、現職保育者が職員研修や自己研鑽などを通して保育や子育て支援の質を常に向上させるよう務めることも、保育所保育指針に示された。いわば、現職保育者の研修の必要性が明記され、保育研究や保育実践を進歩させることの重要性が強調されたのである。さらに、2003（平成15）年11月に保育士資格が法定化され、児童福祉施設の任用資格から名称独占資格に改められた。保育士の国家資格化から、よりいっそう保育者の専門性の理論的確立が求められ、専門性を備えた保育者の養成が急を要されるようになった。そして、2008（平成20）年に保育所保育指針が改定され、厚生労働大臣の告示となって法的拘束力をもつようになり、その中で施設長の責務として研修を計画的に実施することが明記された。幼稚園教諭では、2009（平成21）年4月より、教育免許更新制が導入され、10年ごとに30時間の免許状更新講習が義務づけられるようになった。専門職として、現職保育者の資質や能力の向上が重視されているのである。このように、学生対象の保育者養成だけでなく、就任後も現職保育者を保育現場でいかに育てていくかが、養成校教員にとっても重要な課題となっている。

このような新しい動向に合わせて、養成校教員による現職保育者への研修がなされ、現職保育者が養成校にて再教育される、言わばリカレント教育が注目されるようになってきた。教育委員会や保育士会なども、従来から、保育研究や公開保育を義務づけて保育者の資質向上を目指しており、最近では、教員免許更新制導入により教員への研修が義務化されている。養成校教員が養成校内だけでなく、保育現場に向いて巡回相談を行ったり、保育の研究指導をしたり、研修会の講師を勤めたりすることも多くなった。

1. 保育者の専門性と力量形成 —養成校の役割に焦点をあてて—

1. 保育者の専門性

保育という言葉は、一般に保育所や幼稚園において子どもを保育するという意味で使われており、保護・養護と教育を含む概念であるとされている。保育者の専門性の獲得は、従来、養成課程に注目して検討されてきたが、筆者は、現職においても力量は継続的に形成されなければならないと考える。養成段階では保育に対する専門的知識や技能における力量形成が、現職段階では専門的な力量を研修を通して維持・向上・発展していくこと（研修による力量形成）が求められている。各段階別にそれらの力量をいかに有効に形成して、さらにいっそう向上させていくかに、養成校教員の役割があると考えられる。

近年、保育者の専門性が重視されると共に、その専門性を定義すべく研究や調査が行われるようになった。鳥光（1998）は、1989（平成元）年以前に保育で重要視されていたのは、発達理論とそれに基づく保育内容の系列化であったが、1989（平成元）年幼稚園教育要領・1990（平成2）年保育所保育指針の改訂以降は、むしろ保育者の力量、すなわち専門性こそが保育の質を決めるとされるようになったとしている。その力量のなかでも、子どもの活動と内面を理解して日々の実践の課題を引き出すことを特に重視している。さらに、日々の実践を省察によって自覚し、そこで得た結果を実践へと返すことが重要であると強調している。師岡（1997）は、保育者に固有な思考の総体を「構想力」と呼び、その解明を通して保育者の専門的力量的一端を明らかにしている。事例分析にあたり、保育者の思考活動の内容として次のような作業仮説を設定して研究を進めている。①観察（＝子どもの実態を確かに見る）、②見識（＝子どもへの願いを確かなものとする）、③批評（＝子どもの事実に対し、保育者が持つ願いとの関連の中で価値を見出し、意味づけていく）、④想像（＝子どもの実態に根差して予測する）、⑤計画（＝予想された姿から保育者の関わり方の道筋を立てていく）、⑥設計（＝保育者の関わり方の一環として環境構成の在り方を考えていく）。そして、保育者の「構想力」とは、主観と客観を連動していく営みと定義している。鯨岡（2000）は、保育者の専門性として「計画・立案」「実践」「反省・評価」の3つの柱を提示している。「実践」とは「いま、ここ」の保育場面で子どもを受け入れ、認めて教え導く「保育者のかかわり」であり、これらの柱に関与する保育者の人間性を重視している。

保育者の成長という観点では、高濱（2000）は、保育者は熟達するにつれて豊富な構造化された知識を持つようになり、保育の問題解決に文脈と結びついた手がかりが使われるようになるとしている。文部科学省は、2001（平成13）年に策定した「幼稚園振興プログラム」において、すべての幼稚園教員が適切な時期に必要な研修に参加する機会を充実することを目標に掲げ、2001（平成13）年11月以降幼稚園教員の資質向上に関する調査研究を実施して、検討結果を「幼稚園教員の資質向上について—自ら学ぶ幼稚園教諭のために—報告書」（文部科学省、2002）にて報告した。その中で幼稚園教諭の専門性を定義し、幼稚園教員の養成・採用・現職の各段階に

における課題と展望を明確にしている。幼稚園教諭の養成段階では、基本的視点は「幼児教育に基づき、遊びを通して総合的に指導する幼稚園教員の基盤的な専門性を養成すること」で、課題は「実践力の育成など」である。現職段階では、基本的視点は「研修の役割を踏まえ、研修の機能や位置付けを明確化して、効果的な研修の展開を図ることが必要であること。研修の目的・目標を明確化し手法を工夫すること」で、課題は、園内研修、園外研修の充実、研修方法の充実、地方公共団体による研修体制の充実、養成機関との連携及びその研修機能の強化、としている。保育者は専門職者として、養成段階では保育（養護や教育）に対する専門的知識や技能の力量を形成し、現職段階では研修を通してその力量を向上させ、時代と共に変化する保育ニーズに応じられるよう各自が効果的に研鑽していくこと、つまり、研修による力量形成が期待されている。

上田（2003）は、幼稚園教育要領・保育所保育指針の示す力量観、鯨岡(2000)が示す力量、稲垣・寺崎・松平（1998）が示す小学校教師の力量、文部科学省の報告書（2002）「幼稚園教員の資質向上について－自ら学ぶ幼稚園教諭のために－」が呈示する幼稚園教員に求められる専門性を参考にして、今日、保育者に求められる広範で多様な力量を分析的に捉えている。上田は次の15の保育者の力量を設定して、保育者がその中でどのような力量を重視しているのかを、調査を行って明らかにしている。

- ①保育に対して熱意や積極性をもつ
- ②発達や保育内容に関する専門的知識・技術をもつ
- ③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子どもを適切に理解し、遊び・生活への援助を行う
- ⑤子どもの行動を受容し認める態度をもつ
- ⑥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
- ⑦子どもの集団を把握し、まとめる
- ⑧保育を振り返り、反省することによって、新たな保育を模索する（一人で、集団で）
- ⑨同僚と協力しながら、保育者集団の質を高める（保育場面で、研修場面で）
- ⑩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
- ⑪研修・研究を行い、たえず自己研鑽に励む（一人で、集団で）
- ⑫保護者との連携をとりながら、子どもを育てる
- ⑬地域との連携をとりながら、子どもを育てる
- ⑭今日的な保育の課題に関心を持ち、探求する
- ⑮直接実践とは関係がないが、他の学問に関心を持ち研究の視野を広げながら研究を深める

上田(2003)の呈示している保育者の力量の15項目は、保育者として全般的に必要とされ生涯にわたって向上させていかなければならない力量ではある。しかし、筆者の提唱する力量形成にそって形成段階別に分類してみると、①から⑦は「子どもを保育する力量」であり、保育に対する熱意、専門的知識や技術をもち、保育計画を立て子ども集団を把握しながら子ども個人の

行動を援助し受容するが、必要に応じて規律を教える専門性で、職務遂行上、必要不可欠な力量である。就任前に養成校にて身につけさせなければならない力量である。ただし、現職保育者でも常に保育技術を磨き、新たな知識を修得することは保育ニーズに対応するためには必要とされるため、保育者全員が持たなくてはならない基礎的な力量である。それに対して、⑧から⑩は「研修による力量」であり、保育研究や保育実践を通して現職段階で形成される「専門性を向上させる力量」と考える。保育を振り返って反省することで新たな保育を模索し、同僚と協力しながら保育者集団の質を高める。研修・研究を行って自己研鑽に励み、今日的な保育の課題に関心をもつとともに、他の学問に関心をもち研究の視野を広げる。この力量の多くは保育現場に就職した後に形成されると考える。特に所内研修では、保育者が担当する乳幼児の事例検討を行うことが多く、事例を共有して考察することで、園全体の保育が向上していくと考える。さらに、地域の保育所や幼稚園が合同で研修することで、地域全体の保育が向上していくと考える。また、教育委員会や保育士会が委託する保育研究や公開保育は、地域の保育力の向上を目指している。

金子(2009)aでは、保育者の力量形成について詳述している。

2. 保育科学生と現職保育者の力量形成モデル

この論文では、保育者の養成課程に在籍する学生を保育科学生とする。

1) 子どもを保育する力量形成

「子どもを保育する力量」と「研修による力量」を形成するための『保育科学生と現職保育者の力量形成モデル』を、図1に示す。

養成段階と現職段階は連動しているものの、秋田(2000)が提唱するように保育者には発達段階があり、その段階に応じた力量が求められている。そこで、養成段階では「保育者としての基礎的力量」が求められ、図1より、その具体的内容は①保育への熱意・情熱、②専門的知識・技術、③計画と環境構成、④遊びと生活への援助、⑤子どもを受容し認める態度、⑥毅然とした態度、⑦子ども集団を把握しまとめる、などと考えられる。「子どもを保育する力量」とは、まさしく「保育者としての基礎的力量」であり、養成校教員が学生に対して形成しなければならない力量である。

養成校の授業形態には、講義・演習・実習がある。養成校のカリキュラムは、講義にて理論を学び、演習にて実技を学び、実習にて現場で理論と技術の融合を図るよう工夫されている。「講義→演習→実習」のサイクルが繰り返されながら、学年が進むほど実習の割合が増え、実践的な授業が展開されるようになっていく。したがって、「実習」は、講義などで学んだ理論や知識を実践し、その理論や知識を学生自身の子ども観や保育観と結び付けて統合的に体得することができる教科である。それゆえ、実習は保育者養成にとって欠くことができない重要な科目であり、保育者養成の集大成の科目と言っても過言ではない。「実習」の教育的意義が重視され、実習が現場まかせであったという反省から、1991(平成3)年度の教育職員免許法の改正

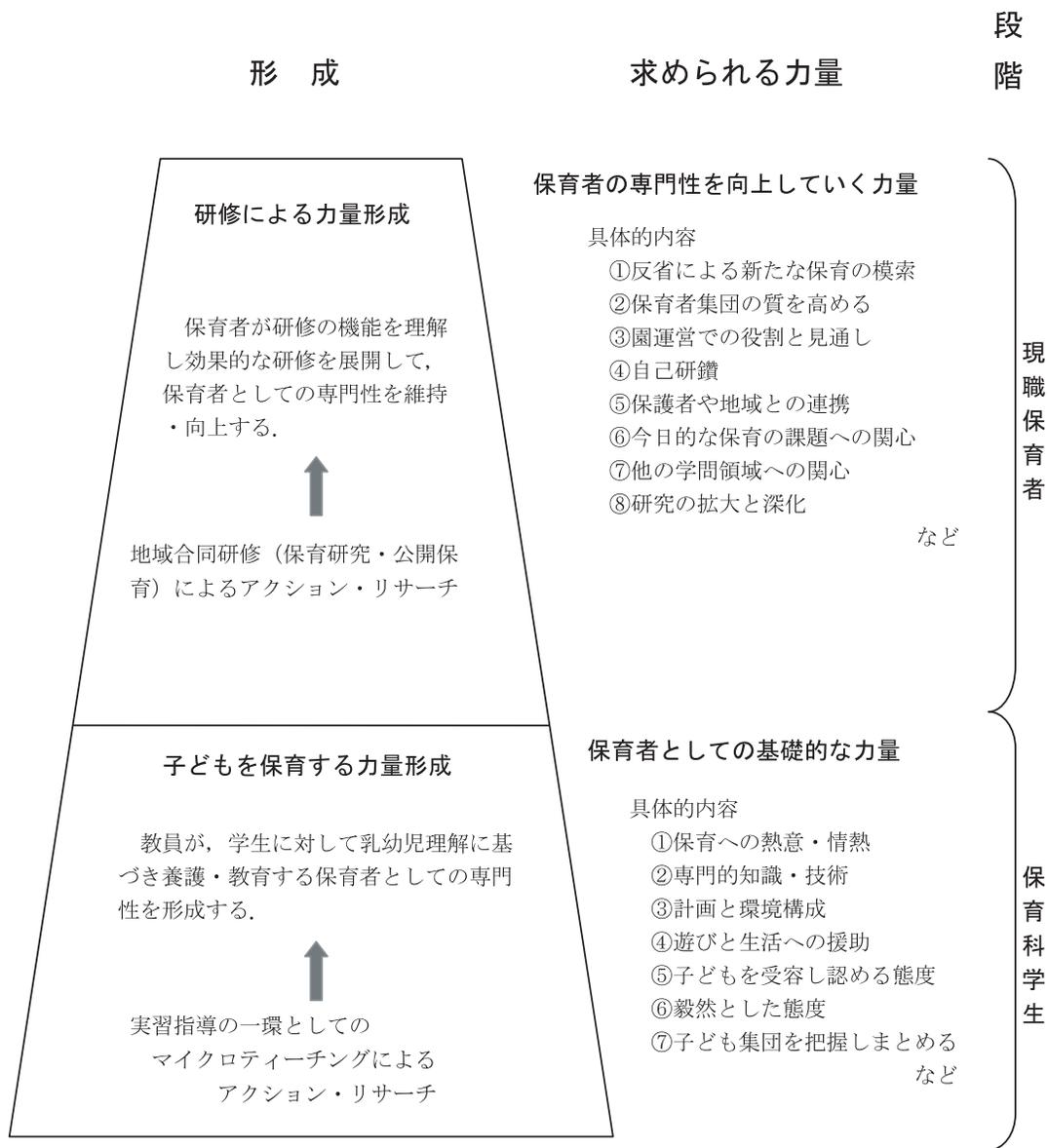


図1 保育科学生と現職保育者の力量形成モデル

において実習事前事後指導が導入された。教育実習では、講義などで学んだ理論や知識を実践し、その理論や知識を学生自身の幼児観や教育観と結び付けて統合的に体得することができる。その効果を高めるために実習前後の指導が重要となってくる。実習の教育効果が大きいことは小舘・西方・今村(1977)、井上(1987)などの研究でも示されている。たとえば小舘・西方・今村(1977)によると、保育者に対する意識、イメージ、資質などの認識が実習を経験することによって変化していくことが指摘されている。実習を通して、たとえ短期間であろうと学生は保育現場に直接ふれ、教師・保育士と乳幼児の相互交渉を観察して、それに関与することができ、

これが学生の保育者としての意識、態度に大きな影響を与えると思われる。しかし、実習教育は現場の状況にまかせられている面が大きいいためか、効果的な実習のあり方についての研究は少ない。

筆者は1981(昭和56)年度から1990(平成2)年度までの11年間、2年制の保育者養成校に勤務し、実習担当教員として週1回1時限(90分)の「教育実習」の授業を1年次前期から2年次前期までの1年半担当した。当時は「実習事前事後指導」は免許法においては必修化されていなかったが、筆者の当時の勤務校が学外で行われる実習を重視していたことから、養成校独自の判断で学校必修とされていた。一般的な実習事前指導は、実習施設の紹介、年齢対象児の行動特徴の理解、保育計画の概要と作成、実習生としての心構え、実習ノートの書き方の指導などで、実際に保育を実践することは少ない。実習現場は様々な特徴の子どもがいて多様性に富んでおり、指導体験のない学生のとまどいは大きいと考える。さらに、実習であっても、子どもを練習相手にしてはならない。筆者は、実習に出る前に、模擬的な指導体験を経て基本的な教育技術を身につけることが大切であり、指導の対象は幼児であることが望ましいと考えた。そこで、実習事前事後指導の授業時間を活用してマイクロティーチングを実施した。総合的な教育技術の向上を目的として始められたマイクロティーチングは教育実習と教師教育の方法である。通常の授業に比べて小人数で、授業内容も縮小して短時間で教えることによって、特定の教授スキルを実習し訓練することができる訓練方法で、教育実習生が教育現場で教える前に行えるものである。本来、マイクロティーチングは小学校以上の教育で実施されている。それは、教科ごとに着席させて授業をすることが多い小学校以上の教育では、子どもの行動範囲が限られてビデオにも録画しやすく、分析しやすいためと考える。幼児の活動を保育内容の5領域の観点で把握する幼児教育は、多様性に富んでおり、小学校以上の教育とは質的には異なる。しかし、上田(2003)も指摘するように、保育者は子ども集団を適切に指導して、個の主体性や自主性が育まれる集団を育てる保育技術を身につける必要がある。筆者は保育技術における集団指導の獲得にあたって、マイクロティーチングは最適と考えた。そこで、マイクロティーチングの効果を測定する尺度を作成し、実施方法の観点からどのような面で有効になるかを検討することにした。

2) 研修による力量形成

図1より、現職段階は、養成校で培われた基礎的力量(子どもを保育する力量)を基に、現代の多様化する保育ニーズに対応できるよう力量を特化し向上させていかなければならない。そこで、現職段階では「研修による力量形成」が求められ、その具体的内容は①反省による新たな保育の模索、②保育者集団の質を高める、③園運営での役割と見通し、④自己研鑽、⑤保護者や地域との連携、⑥今日的な保育の課題への関心、⑦他の学問領域への関心、⑧研究の拡大と深化、などと考えられる。保育者は研修の機能を理解し、効果的な研修を展開して行くことが求められるが、養成校教員の指導援助も必要とされる。

保育者研修には、大きく分けて法定研修と任意研修がある。法定研修は初任者（新規採用者）研修、10年経験者研修などである。任意研修は、園長・設置者研修、主任保育者研修、特別支援教育研修、乳児研修など、職務や受講者の課題に応じたものがある。また、保育者の経験年数別に5年経験者、15年経験者、20年経験者などと区分して研修を行っている自治体もある。研修の主催者は、都道府県、市町村、幼稚園や保育所の関連団体、文部科学省、厚生労働省、大学・短期大学などの養成機関などがある。一般的には主催者側で用意して、現職者個人が受講する受動的なものである。

しかし、主催者側が地域の保育者組織に保育研究や公開保育を委託する場合がある。たとえば、各都道府県及び指定都市には保育士会が設置されており、保育所の子育て文化の再構築や保育者の専門性の向上のために、市町村などの地域単位に保育研究や公開保育を委託している。個人を対象とした研修よりも、地域の組織を対象とした研修の方が地域の保育が向上することから効率的ではある。ただし、保育者が地域を組織化し、能動的に研究に取り組まなければならないことから、養成校教員に指導を依頼することが多い。筆者は養成校教員で保育心理学を専門としており、保育研究や公開保育の指導の依頼を受け、地域の保育研究体制を組織して研修を援助した。このアクション・リサーチについて、有効な実施方法を検討した。

そこで、本論文のⅡでは保育科学生を対象にした「子どもを保育する力量形成」について、Ⅲでは現職保育者を対象にした「研修による力量形成」について、Ⅳでは保育者養成と現職研修を連携させた力量形成についての新構想を論じる。

Ⅱ. 保育科学生の力量形成

—マイクロティーチングによる資質や技能の育成—

2年制の保育者養成校に所属する1年次全学生に保育技術を習得させるために、実習事前事後指導の一環としてマイクロティーチングを行った。マイクロティーチングには、保育技術1つ1つを取り上げて訓練するマイクロ・レッスンと、実際に保育を行うマイクロ・クラスがある。観察参加実習の終了後に訓練を始めたことから、個々の保育技術については理解できていると考え、マイクロ・クラスを行った。筆者の実施したマイクロティーチングの主な内容は、1つの班が約8名で構成され、教師役学生と観察者に分かれて、教師役学生が指導実践を行う。幼児を対象に指導することから、指導実践前に幼稚園教諭である指導監督者の助言を必須とした。筆者らが作成した幼稚園教育実習生困難測定尺度（SDKT）を用いて、実習前にマイクロティーチングで訓練された群と講義中心で訓練された群とで比較したところ、マイクロティーチング群の方が幼児指導などで実習中の困難度が低く、幼児教育においてもマイクロティーチングは有効と考えられた。

そこでマイクロティーチングの効果測定結果を基に実施方法を改善しながら、指導実践前の助言を強化する「事前指導強化型」、指導実践後の振り返りを強化する「フィードバック強化型」、学生が幼児役となり授業時間数も少ない「簡易型」の3種類のマイクロティーチングを順次行った。修正しながら実施された経過が分かるように、研究目的・方法・結果と考察・課題をまとめて表1に示した。

事前指導強化型では、「幼稚園教員養成用マイクロティーチング有効性測定尺度 (EMTKS)」を作成してその下位尺度（「全般的効果」「学習意欲」「観察学習」「フィードバック」「難しさの認識」）をもとに認識レベルでの効果を、教師役学生の実地指導技術と幼児行動を評価するリストを作成し行動レベルでの効果を測定した。認識レベルで「学習意欲」が高まると行動レベルの指導技術が向上していたが、「難しさの認識」は言葉かけ・不参加児などへの対応・個別指導といった実地指導技術を低下させていた。そこで、「難しさの認識」を軽減させるために、フィードバック強化型に変更してEMTKSと実地指導技術の評価リストを用いて効果を測定したところ、指導案の書き方、言葉かけの技術、幼児経験の尊重という具体的で本質的な認識が高く、実地指導技術でも保育内容の理解度が高く、指導の修正や指導態度が良いという結果が得られた。さらに、フィードバック強化型の学生の方が自己認識を変容させ、実地指導を難しいととらえていなかった。監督者や学生の負担を考えると、実地指導前の助言のための面接回数のないフィードバック強化型の指導方法が望ましいと考えられた。

次に、幼児対象の指導や授業時間数の確保が現実的には難しいことから、簡易型マイクロティーチングを行った。EMTKSの項目を用いて因子構造を確認したところ、「学習意欲」「指導技術」「実習のポイント」「実践の難しさ」の4因子が得られ、簡易型EMTKSを構成することができた。「実践の難しさ」と「学習意欲」の有効性が最も高く、「実践の難しさ」が高くなるほど「学習意欲」や「実習のポイント」が高くなっていた。

図1の力量形成モデルで、保育者の基礎的力量の内容として、①保育への熱意・情熱、②専門的知識・技術、③計画と環境構成、④遊びと生活への援助、⑤子どもを受容し認める態度、⑥毅然とした態度、⑦子ども集団を把握しまとめる、などをあげた。EMTKSの下位尺度に「全般的効果」「学習意欲」「観察学習」「フィードバック」「難しさの認識」が、簡易型EMTKSの下位尺度に「学習意欲」「指導技術」「実習のポイント」「実践の難しさ」が得られ、基礎的力量が総合的に獲得されると考える。強いて密接に関連する内容を挙げると、EMTKSの下位尺度の「全般的効果」は①から⑦、「学習意欲」は①、「フィードバック」は②から⑦、簡易型EMTKSの下位尺度の「学習意欲」は①、「指導技術」は②から⑦、「実習のポイント」は②③④⑦と考える。

事前指導強化型、フィードバック強化型、簡易型の3種類のマイクロティーチングは、共通して、指導技術のみならず学習状態を認識させて学習意欲を向上させていた。自己認識も変化させていた。本来、マイクロティーチングは指導技術の習得を目的に実施されているが、学習意欲向上や自己認識の変容にまでも影響を与えていると考える。マイクロティーチングが実施されたことで学習に励むようになり、保育者の資質に沿うように自己を変容するようになるこ

表1 マイクロティーチング（MT）研究のまとめ

		事前指導強化型MT			フィードバック強化型MT	簡易型MT
目的	実習事前指導としてのMTの有効性について、講義中心群と比較検討する	有効性の認識レベルの検討		行動レベルの検討	事前指導強化型との比較による効果測定	学生を幼児役にした簡易型MTの有効性の検討（簡易型EMTKSの尺度構成）
		EMTKS*2 尺度構成	MTの繰り返し、教師役学生と観察者の効果測定	教師役学生と幼児行動の効果測定		
対象	2年制養成校1年次女子学生（MT群82人・講義中心群88人）	2年制養成校1年次女子学生115人		2年制養成校1年次女子学生のうち教師役14人 幼児56人	2年制養成校1年次女子学生（事例指導強化群115人・フィードバック強化群143人）	4年制養成校2年次男女学生75人
訓練時期と内容	1年次後期の1週間の幼稚園実習（観察・参加）終了後 10月～2月の4ヶ月間 授業時間9回 MTは2回					2年次後期 授業時間5回 MTは1回
方法	調査時期	2年次の指導実習を含む3週間の教育実習終了後 MT群 1984(S59)年5～6月 講義中心群 1982(S57)年5～6月	2回目のMT終了後 1989(S64)年2月	1回目と2回目のMT終了後（測定2回） 1回目：1988(S63)年12月 2回目：1989(S64)年2月	2回目のMT終了後 事前指導強化群 1989(H1)年2月 フィードバック強化群 1992(H4)年2月	MT終了後（測定1回） 2010(H22)年1月
	使用尺度	SDKT*1の3下位尺度（立案と記録 幼児指導、幼児との接触法）		EMTKS*2	実地指導技術と幼児行動の評価リスト	EMTKS*2 実地指導技術の評価リスト
結果と考察	MT群の方が「幼児指導」「幼児との接触法」の困難度が低く、有効性が確認された。	前年度の学生の有効性に関する自由記述を基に、カテゴリと項目を作成した。因子分析の結果、「全般的効果」「学習意欲」「観察学習」「フィードバック」「難しさの認識」の5因子が抽出された。EMTKSの下位尺度が構成された。	MT1,2回目とも観察者群のほうが教師役群よりも「観察学習」が高い。MT2回目では教師役群の方が実地指導の「全般的効果」「学習意欲」「難しさの認識」が高い。	教師役学生において、学習状態の認識や意欲向上は、指導技術を向上させる。しかし、難しさの認識は行動を委縮させる。幼児は、2回目のMTの方が自由度、主体性が高かった。	フィードバック型の方が実地指導の難しさの認識が低い傾向にある。指導技術では、事前指導型が禁止、叱責などが多いのに対して、保育内容を理解して指導を修正している。	EMTKSを因子分析したところ「学習意欲」「指導技術」「実践のポイント」「実践の難しさ」の4因子が得られた。実践を難しいと認識するほど学習意欲を高め実践のポイントをつかみ、指導技術を獲得する。
課題	MTの有効性の内容を明らかにする。	認識レベルではなく、教師役学生や幼児の行動レベルの検討が必要である。		事前指導を緩和して、教師役学生が委縮せずに指導実践を行えるようにする。	幼児を対象に指導することや授業時間数の確保が難しくなる。	実践の難しさの認識の肯定的側面を検討する必要性がある。

*1 SDKT：幼稚園教育実習生困難測定尺度

*2 EMTKS：幼稚園教員養成用マイクロティーチング有効性測定尺度

とが示唆されたのは、マイクロティーチングの効果の新しい側面と考える。

金子・三浦(1987), 金子・鈴木・三浦(1995), 金子・三浦(1997), 金子(1999), 金子(2007)では、これらの一連のマイクロティーチングの研究について詳述している。

Ⅲ. 現職保育者の力量形成

－保育研究と公開保育を通しての地域研修への援助－

筆者は、保育士会委託の地域合同研修としての保育研究と公開保育を援助した。保育研究では「行動観察研究」「事例研究」を行い、研究の方向性、テーマ設定、体制作りなど、まずは従来の状況を加味して決定し、保育者の実践家という立場と、研究者という立場を考えて役割を分担しながら研修を推進した。研究経過や成果などについては表2を参照されたい。

行動観察研究では、保育者は、カテゴリー作成、チェックリストを用いてのデータの収集を行い、研究方法や統計の知識のある筆者は、統計処理、分析、解釈を担当した。分担したことでスムーズに研究が進み、結果が速やかに得られた。保育者はデータを取ることで子どもを客観的に把握することができ、研究者も現場の現状を知りながらより適切に具体的にデータを解釈できた。主に実態調査部会から、カテゴリー作成の手続きやデータの集計方法を理解できたという意見が得られた。その他、①年齢別または性別によるトラブルの傾向を知ることが出来た、②トラブルの多い子の実態を把握するようになった、③トラブルの経過を観察するようになり、その原因を探ったり、子ども同士の関わり方にも目を向けるようになった、という効果があった。

事例研究では、全保育者が自分の保育を反省し、対象児の良い面を発見していた。そして、ほとんどの保育者がトラブルを否定的にとらえず子どもの表現と受けとめて、成長におけるトラブルの重要性を実感し、子どもの思いをまず聞き、生育歴や家庭環境などと関連させてトラブルの背景を考えるようになったことがわかった。対象児もほとんどが自分の気持ちを正直に表出し、担任に甘え、表情が明るくおだやかになり、ことばが増えたりことばを適切に使ったりするようになったことがわかった。全員の保育者が事例研究を有効と回答しており、事例研究の有効性が示された。

公開保育の効果は、仲間関係を研修テーマにしたことで目的にそった詳細な観察が可能になり、子ども個人の変化のみならず、集団との関わりから個を観るようになったと思われる。個別記録や公開保育の資料を作成することで文章表現力が向上し、事象を客観的にとらえられるようになり、子ども個人の育ちを的確に把握したことで援助の方向が明確になったと考えられる。また、共通の対象に向けられた観察意識と具体的な記録は職員同士の討議を活発にしてチームワークを良くし、所内研修自体が保育者の自己発揮の場となっていったのであろう。「担任の思い」は、発達に即した一貫した対応の指標になったと考えられる。また、日頃の研修の大切さや保育者の姿勢に改めて気づかされたり、子どもの自己成長力や自己研修のあり方を意

表2 地域合同研修「保育所における乳幼児のトラブルに関する研究」の経過とその効果

		1995 (H7)年度	1996 (H8)年度	1997 (H9)年度	1998 (H10)年度	1999 (H11)年度
T県委託研究の経過		研究の方向性決定のための準備期間	実質的な研究期間	前半は事例の対象児の追跡後半は冊子の作成や発表方法の検討	研究成果の発表（5月県民会館）	
トラブル実態調査 (行動観察研究)	経過	主任保育者による実態調査部会が作成したカテゴリーを用いて観察（6月の2週間）	観察結果を報告し、それをもとに実態調査部会と筆者とが協議してカテゴリーを精選し、再度観察。（5月と11月の2週間）	1995年度の観察結果を保育学会第50回大会で発表（5月）*1		1996年度の観察結果を保育学会第52回大会で発表（5月）*3
	主な結果	男児の方が女児よりもトラブルをおこしやすい。「取り合い」によるトラブルが最も多かったが、0,1歳児は「言葉の未発達」、2,3歳児は「欲求不満・情緒不安定」、3歳児は「順番争い」、4,5歳児は「意地悪」「おせっかい」によるトラブルが多かった。				
	効果	1) トラブルの原因には性差や年齢差があり、保育者の対応のめやすとなった。 2) 全保育者による有効性は「有効(23%)、少し有効(47%)、あまり有効ではない(30%)、有効ではない(0%)」である。 有効な理由 ①年齢別トラブルの傾向を知ることができた。 ②トラブルの多い子の実態を把握するようになった。 ③トラブルの経過を観察するようになり、その原因を探ったり、子ども同士のかかわり方にも目を向けるようになった。 あまり有効でない理由 ①実態調査で明らかになったことを、保育の場で生かすことができなかった。 3) カテゴリー作成の手続きや、データの集計方法の理解				
保育者の認識の変化と乳幼児の行動変容との関連性（事例研究）	経過	担当クラス別に年齢別部会を構成して年間4回各2時間程度の事例検討会を開催。4回中2回は研究者が参加、対象児の保育記録を検討会前に熟読して参加。ただし、時間の都合上、2名の対象児を中心に討議。年度末には保育実践事例集を作成。	(左に同じ)	(左に同じ)	保育学会第50回大会にて発表（5月）*2	
	主な結果	1) 検討会を通して保育者の対象児への認識が好ましく変わること、対象児の行動も好ましく変容することを実感。 2) 数量化により、保育者が対象児の「プラス面を発見」すると、対象児の「自己主張」「他者理解」「道徳性」「自己統制」「言語発達」が向上することがわかった。ただし、保育士が対象児の立場に立ちすぎると、対象児の「他者理解」「情緒的安定」が低下するという結果が得られ、保育者が対象児にかたいれすぎるの弊害が懸念された。				
	効果	1) 保育実践事例集作成に関して、対象児の変化期間ごとに区分して題名をつけ、因果関係を分析するようになったところ、対象児の経過を把握することができた。 2) 全保育者による有効性は「有効(64%)、少し有効(36%)」 3) 保育者の認識の変化は「子どもの立場にたつ(95%)」「保育を反省(100%)」「プラス面の発見(100%)」「幼児理解の深化(88%)」「保育観の変容(97%)」「対象児を受容(98%)」で、対象児の行動変容は「自己主張(95%)」「信頼関係及び愛着の確立(93%)」「情緒的安定(91%)」「言語発達(85%)」などだった。 4) 研究結果を教訓として、子どものプラス面を発見して記録するという所内研修の方向性がみられた。				

*1：倉橋・金子・稲垣（1997） *2：稲垣・金子・倉橋（1997） *3：金子（1999）

識化したりする者もあり、公開という緊張場面にさらされることで研修効果が大いに高まったと考えられる。

図1の力量形成モデルで、現職段階では「研修による力量形成」が求められ、その具体的内容は①反省による新たな保育の模索、②保育者集団の質を高める、③園運営での役割と見通し、④自己研鑽、⑤保護者や地域との連携、⑥今日的な保育の課題への関心、⑦他の学問領域への関心、⑧研究の拡大と深化、などと考えた。地域合同研修を通して総合的に形成されると考えるが、強いて言えば、⑤から⑦は別途研修の機会を設けた方が良いかもしれない。

金子(2001, 2009b, 2010)では、これらの現職保育者の力量形成について詳述している。

Ⅳ. 保育者養成と現職研修の連携による力量形成の新構想

1. 事前指導強化型・フィードバック強化型・簡易型マイクロティーチングなどの養成校カリキュラムでの活用

図2に「保育者の力量形成における新構想」を示す。

本研究のマイクロティーチングでは、観察参加実習を終了して保育現場を理解しているという前提で、マイクロ・クラスを実施した。観察参加実習の効果を高めるために、実習前に現場の見学やビデオ映像を通して保育の技法についてマイクロ・レッスンをを行い、保育者の配慮が読み取れるようにしておくことが望ましい。

幼児を対象に指導する場合、事前指導強化型のマイクロティーチングはフィードバック強化型と比較して指導の難しさを感じやすく、さらに立案や実地指導を難しいと認識するほど行動レベルの指導技術が低下していた。観察参加実習後ではあっても実地指導を体験していないために現場保育者からの詳細な助言が実感できず、指導実践は「難しい」という印象を持ち、萎縮してしまったと考えられる。必要最低限の助言で子どもとも関わって保育の楽しさを知らせるフィードバック強化型マイクロティーチングをまず行い、事前指導強化型マイクロティーチングは実地指導実習後に行われる方がよいと考える。したがって、保育現場の見学実習やビデオ映像の後にマイクロ・レッスン、観察参加実習後にフィードバック強化型マイクロティーチング、実地指導実習後に事前指導強化型マイクロティーチングを行うことが望ましいと考える。

筆者のマイクロティーチング研究は、実習事前指導の一環として始められたために比較的十分な授業時間数が与えられた。また、実際に幼児を対象に指導し、現場の保育者から助言が得られる恵まれた状態でもあった。しかし現実的には現場からの協力は得られにくく、授業時間数の確保は難しい。そこで、学生が幼児役になるなど簡易型のマイクロティーチングを実施した。有効性が確認され、保育内容などの授業科目でも容易に実施できると考える。つまり実習事前事後指導としてだけでなく、科目の中でマイクロティーチングによる専門的知識と保育技術の融合が可能と考える。

そこで図2より、保育科学生では、実習事前事後指導として実習段階間にマイクロティーチ

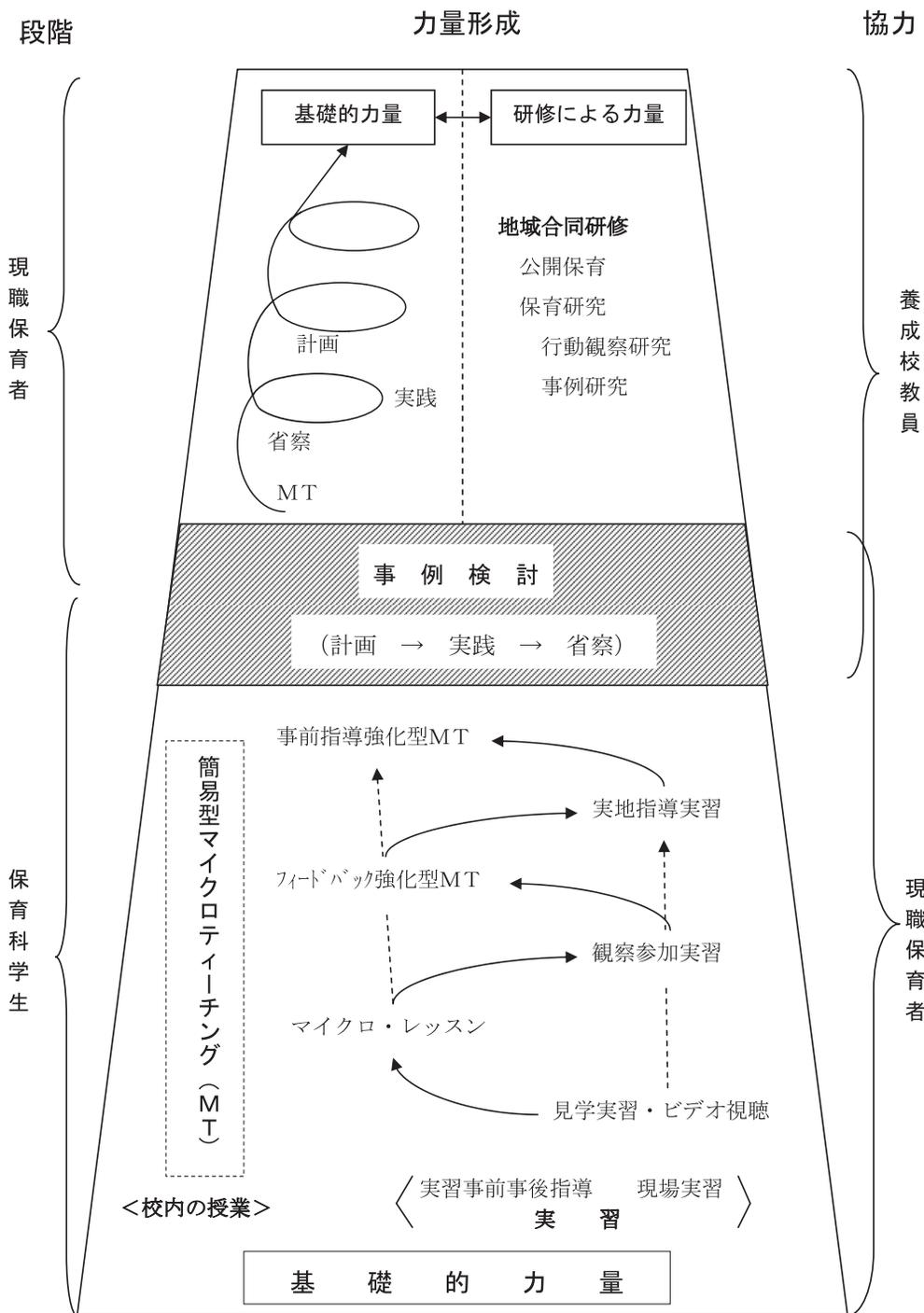


図2 保育者の力量形成における新構想

ングを組み込み、「見学実習→マイクロ・レッスン→観察参加実習→フィードバック強化型マイクロティーチング→実地指導実習→事前指導強化型マイクロティーチング」と、保育現場と養成校の交互の関わりによって基礎的力量を養う。授業科目では簡易型マイクロティーチングを行い、理論と技術の融合を図る。

2. マイクロティーチングの拡大的導入

現在の文部科学省の教育職員免許法において、幼稚園の教員免許状は4年制大学で1種、短期大学では2種が取得できる。本研究では2年間という短い養成期間の中での実施方法を提供した。4年制大学という2倍の養成期間においては、幼稚園での観察参加とマイクロ・レッスンを繰り返したり、実習成果をマイクロ・クラスで確認したり、幼稚園に就職の決まった学生に対して応用的な教育技術を身に付けさせたりと、様々な活用が可能となると考える。また、大学院修士課程においては専修免許が取得できることから、マイクロティーチングにより高度な教育技術を身に付けさせることも可能である。さらに、現職教員のリカレント教育という観点からも広く活用していきたい。今後、マイクロティーチングは、特別支援教育の導入、教員免許更新制での活用など、幅広い応用が可能と考える。

図2のように、所内研修などにマイクロティーチングを導入し基礎的力量の見直しを図る。養成校と連携し、学生のマイクロティーチング訓練を現職研修にも役立てる。マイクロティーチングを用いて、実習生教育、現職教員研修などを行うことで保育・教育現場との交流を深め、研究者・学生・現場教員が一体となって、日々の教育レベルを向上させていくと考える。

3. 保育科学生における事例検討の実施

保育者養成と現職研修の大きな違いは、担当する子どもがいるか否かにあると考える。現職研修は、対象児の成長発達を助長することを主眼としており、保育者との相互交渉の分析、対象児の変容などを継続して検討して行くことが中心となってくる。その研修の中で、保育者の保育の特徴や方針が明確になり、保育専門職者としての個性が伸張していくと考える。就任直後から現場で活躍できる保育者を養成するためには、養成校のカリキュラムの中の最終段階に、学生が乳幼児を担当し継続的に関われる機会を設ける必要があると考える。養成校のカリキュラムの中に、学生が特定の乳幼児を担当し、継続的に観察しながら保育をプランニングし実践する機会を設ける。アドバイスは養成校教員と現場保育者とで行う。対象児への「保育計画→実践→省察」の繰り返しを体験し、現職保育者となる素地を形成する。

まとめ

筆者は保育者の力量形成を段階的に考え、養成段階では乳幼児理解に基づいて養護・教育するという保育者としての専門的知識や技能を形成すること、現職段階では研修の機能を理解し

効果的な研修を展開して、保育者としての専門性を維持・向上・発展させることをモデル化した。

保育科学生はマイクロティーチングを通して、立案、指導技術、学習状態、幼児理解、実践のポイント、実践の難しさなどについて学んでいた。いわば、保育者となるための基礎的な保育技術を修得していたと考える。さらに、マイクロティーチングは保育の知識や技能の修得のみならず、学習意欲の向上、自己認識の変容などにおいても有効だった。マイクロ・レッスン、事前指導強化型・フィードバック強化型、簡易型のマイクロティーチングを養成課程の中で実習の進度に合わせて取り入れることを提案した。さらに、現職研修への導入も提案された。

現職研修では、保育者は研修の方法や進め方を学び、自分の保育実践を省察して対象児への認識を好ましく変えることが対象児にも良い効果をもたらすことを自覚し、日常の保育を積み重ねる重要性を自覚していた。また、自分の保育方針や、保育実践者としてのチームワークの大切さにも気づいていた。特に、保育を公開した保育者は、研修効果に保育専門職者としての個性が現れていた。保育者が基本的保育技術を土台として、研修を通して専門性を発展・向上し、保育者としての独自性を形成していったと考える。

現職保育者においては、保育士会委託の地域合同の保育研究や公開保育を通して保育者としての専門性が向上することを論じた。委託研究は自主的ではないことから、「やらされ感」が強くなりやすいが、養成校教員が援助して組織化することで保育者個人のみならず地域の保育までもが向上していくことが示された。現職研修では、養成校教員が協働することで組織的な地域研修が可能であること、行動観察研究よりも事例研究の方が効果的であること、委託された公開保育も多様な効果があることが検証された。子ども理解の深化、保育観の変容などは共通した学びとなっていたが、公開保育を前提に所内研修を継続して行う場合は保育所内のチームワークを高め、研修会が自己発揮の場となっていた。学生ならびに現職者においても、学び続けていこうとする姿勢を形成することが重要と考えられる。

特に事例検討の有効性が示され、養成校カリキュラムへの導入が提案された。保育者養成の最終段階では学生が特定の乳幼児を担当して「計画→実践→省察」の繰り返しを体験する。現職保育者では、地域合同研修を通して力量を形成すると共に、マイクロティーチングや実習を研修に導入して基礎的力量を洗練し発展させる。養成校と現場保育者の相互協力の下で保育者養成を行い、養成校の援助の下で現職研修が行われる。

この研究を通して、今日の養成校教員の役割として、①マイクロティーチングなどを通して有効な学生指導・現職研修をすること、②保育者の地域合同研修を組織化して援助すること、③学生も事例検討を行うことの重要性が論じられた。筆者のアクション・リサーチの成果が、保育者養成や現職保育者研修にて広く活用されることを望むものである。

引用文献

- 秋田喜代美（2000）．保育者のライフステージと危機 発達83 京都：ミネルヴァ書房 50．
稲垣忠彦・寺崎昌夫・松平信久編著（1998）．教師のライフコース—昭和史を教師として生きて— 東

- 京：東京大学出版会,261-292.
- 井上勲 (1987). 保育学生の意識—入学の動機と卒業後の進路について— 保育学年報,1987年版, 39-48.
- 金子智栄子 (1999). マイクロティーチングにおける事前指導強化とフィードバック強化型の学生指導方法についての比較—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Ⅲ— 日本教科教育学会誌,22(1),11-17.
- 金子智栄子 (2001). 現職保育士研修における事例研究の有効性—保育士の認識の変化と乳幼児の行動変容との関連性について— 保育士養成研究,19,29-34.
- 金子智栄子 (2007). マイクロティーチングに関するわが国の研究動向について—保育者養成課程へのマイクロティーチングの導入と課題— 文京学院大学人間学部紀要, 9 (1),131-150.
- 金子智栄子 (2009)a. 保育者の力量形成に関する一考察—保育科学生から現職保育士に至るまでの養成課題をめぐって— 文京学院大学人間学部紀要,11(1),93-110.
- 金子智栄子 (2009)b. 現職保育士の力量形成に関する実践的研究—地域合同研修における委託保育研究の有効性— 保育士養成研究,27,55-64.
- 金子智栄子 (2010). 現職保育士の力量形成に関する実践的研究Ⅱ—地域合同研修におけるオープン所内研修と委託公開保育の有効性— 保育士養成研究,28,41-50.
- 金子智栄子・三浦香苗 (1987). 幼稚園教育実習生に関する研究—実習中の困難要因と教育技術の向上について— 保育学年報,1987年版,85-96.
- 金子智栄子・鈴木朱美・三浦香苗 (1995). 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Ⅰ—学生が認識したマイクロティーチングの有効性について— 日本教科教育学会誌,18(2),19-24.
- 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.
- 小林小夜子・白川佳子 (2005). 保育士養成課程の教科目の教研内容からみた保育所保育士としての研修の機会と内容に関する全国調査 保育士養成研究,23,61-66.
- 小舘静枝・西方栄・今村迪子 (1977). 短大における「実習」の現状と課題 小田原女子短期大学研究紀要,8,75-95.
- 鯨岡峻 (2000). 保育者の専門性とはなにか 発達83 京都：ミネルヴァ書房 53-60.
- 文部科学省 (2002). 幼稚園教育の資質向上について—自ら学ぶ幼稚園教師のために— 報告書.
- 師岡章 (1997). 保育者の『構想力』に関する研究 保育学研究,35(2),296-303.
- 高濱裕子 (2000). 保育者の熟達化プロセス—経験年数と事例に対する対応— 発達心理学研究,11 (3),200-211.
- 鳥光美緒子 (1998). 幼児教育における理論と実際—保育現象の理論的解明の可能性を求めて—大塚忠剛編著『幼年期教育の理論と実際』 京都：北大路書房 205-214.
- 上田淑子 (2003). 保育者の力量観の研究—幼稚園と保育所の保育者の比較検討から— 保育学研究, 41(2),24-31.

(2011.10.5 受稿, 2011.11.8 受理)