

保育者の力量形成に及ぼすマイクロティーチングの有効性Ⅱ

—力量形成と有効性の尺度構成に着目して—

金子 智栄子*・金子 功一**・金子 智昭***

金子 (2013) は、保育者の力量研究を精査して、現代的視点から6分類20力量を構成した。そして、実習未経験の学生が保育者役と幼児役になる簡易型MTを行い、MTの有効性を測定する尺度を構成したところ、『保育者としての自覚と指導技術(保育者自覚と指導技術)』『学習状態の認識と学習意欲(学習意欲)』『指導の難しさ(難しさ)』『幼児理解』『指導案の書き方』の5下位尺度が得られ、信頼性が確認された。力量形成の測定尺度としては【連携】【態度】【技能】【視野の拡大・深化】の4下位尺度が得られ、信頼性が確認された。力量形成の各下位尺度を従属変数、有効性の5下位尺度を独立変数にして重回帰分析を行ったところ、決定係数はすべて有意となった。有効性の『保育者自覚と指導技術』は、力量【連携】【技能】に、有効性の『学習意欲』は、【態度】【視野の拡大・深化】に正の影響を与えており、MTが保育者の力量形成に効果的であることが示された。そこで、『保育者自覚と指導技術』と『学習意欲』の2下位尺度を用いて、力量形成への効果を検討したところ、両方が高かった者は、低い者よりも保育者の態度や技能の力量を向上させていること、『学習意欲』が高い者は、保育者としての視野を拡大し深化させていることが示唆された。さらに、保育者役経験の有無による有効性や力量形成の差はあまりないと考えられた。

Key words : 保育者養成, 力量形成, マイクロティーチング

問題と目的

金子 (2013) は、保育者の力量研究を精査して、現代的視点から6分類20力量を構成した。態度(①保育への熱意と情熱②受容的態度③毅然とした態度④人権に対する理解と態度)、技能(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⑨得意分野の形成)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る。現職段階で研修により獲得

される力量は、技能向上(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)、協働的関係(⑬保育者集団の質的向上⑭園運営での役割と見通し)、連携(⑮保護者との連携⑯地域との連携⑰小学校との連携)、視野の拡大と深化(⑱今日的な保育の課題への関心⑲他の学問領域への関心⑳研究への理解と深化)である。また、保育技術の向上を目指して保育者養成校にて長年マイクロティーチング(MT)を行っており、MTとは少人数の幼児を詳細な指導案を立てて短時間指導し、その反省を基に指導を修正して再度指導を

* 人間学部児童発達学科

** 植草学園大学

*** 埼玉純真短期大学

行うという訓練法である。筆者は、実際の幼児ではなく、学生が幼児役になる模擬保育を導入したMTを、簡易型と定義して区別している。

金子・金子・金子・金子（2016）では、その簡易型MTにより、力量「①保育への熱意と情熱」「②受容的態度」「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」が形成されるばかりでなく、現職研修によって培われると考えた力量「⑩反省による保育の模索」「⑬保育者集団の質的向上」も形成されており、特に全員が力量⑩が形成されたことを認めていた。また、MTが技能向上だけでなく、協働的關係にも効果があると考えられた。さらに、金子・三浦・鈴木（1995）が構成した幼稚園教諭養成用MT有効性測定尺度（EMTKS）の5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）を用いて、各力量を従属変数、EMTKSの5下位尺度を独立変数にして重回帰分析を行った。決定係数は力量「⑤専門的知識と技術」においてのみ有意となり、偏相関係数は『観察学習』『フィードバック』『難しさの認識』が $p < .10$ 水準ではあるが、正の関連を示していた。

ただしこの研究は、本学学生44名を対象としており、内訳は1年次が35名、3年次が9名であった。つまり、人数が少なく、学習状態や実習経験が異なる学生が混在していたのである。さらに幼稚園教育だけでなく、小学校教育のグループも構成されてMT訓練が行われており、それぞれが幼児役と児童役になることから、MTの影響性が異なることが予想された。また、EMTKSは、観察参加実習が終了した学生を対象に作成されており、尺度構成から既に22年を経ている。その間に幼児教育では、環境による教育が重視され、幼児の主体性が強調されるなど、かなり変更されている。

そこで、本研究では、実習体験のない1年次学生100名以上を対象に、幼児教育におけるMTの有効性を測定する尺度（実習未経験者簡易型MT有効性測定尺度：幼児教育用 Training inexperienced person simplified MT effectiveness measurement scale: for Early Childhood Education）を構成することにした。さらに、力量形成の尺度

構成も合わせて行い、MTの有効性との関連を詳細に検討することにした。さらに、保育者役と幼児役についても、学習効果にどのような相違があるかを検討する。

方法

1. 対象者

埼玉県の4年制A大学の保育者志望学生1年次111名（3クラス構成で1クラス約36名）。

2. 訓練期間

2015年11月から翌年1月。保育心理学の演習として、7コマ（1コマ90分）を使用した。

3. 訓練手続き

学生が保育者役と幼児役になる模擬保育形式の「簡易型MT」を実施する。3クラスはクラス別に授業が行われており、1つのクラスを3班（P班、Q班、R班）に分けて、班ごとにリーダーと副リーダーを選出した。1つの班は12人程度であるが、幼児役となる班は約6人ごとに2つに分かれて、他の2つの班の保育者役学生から指導を受ける。保育者役ではない学生は、観察者となり記録をとる。手順は、以下の通りである。

1) 各班で指導案と教材作り

前時に、指導監督者（筆者）がMT、指導案作成の留意点を講義する。本時まで、各自が指導案を作成することを宿題にする。

本時は、宿題とされていた指導案の中からグループ別にマイクロティーチング用の指導案を1つ選出して検討する。MTの保育実践が12月に行われたことから、クリスマスに関連した内容が多かった。Table 1の観点を基にチェックして、指導案の修正を行う。合わせて教材作りも行うが、時間内に終わらない場合は次回までの宿題とする。

2) 各班で模擬保育の練習

指導手順や技術などの検討のため、グループ内で保育者役と子ども役になって模擬保育を行う。並行して教材作りも行う。保育者役学生は、実践直前に指名することを告げ、全員が模擬保育にて練習し、誰でも保育者役になれるように促す。

Table1 指導案作成の留意点チェック・リスト

1. マイクロティーチングのテーマ設定

主な活動：()

2. 指導案について以下の項目を読んでチェック (✓) してみましょう。チェックから外れた項目は、できる限り修正して、より洗練された指導案を作成しましょう。

- ①ねらいは、子どもの「心情・意欲・態度」の視点から記されているか。
- ②ねらいは、5領域（健康、人間関係、環境、言葉、表現）を意識して記されているか。
- ③「子どもの活動」は、「ねらい」を達成するためにふさわしい経験になっているか。
- ④「子どもの活動」は具体的に分かりやすく記されているか。
- ⑤時間配分は適切か。
(※例えば、“制作時間が長すぎて作ったもので遊ぶ時間が無くなる”などは良くありません)
- ⑥「子どもの活動」の導入部分は、子どもが興味・関心を持てるように工夫された内容になっているか。
(※例えば、絵本・紙芝居・ペープサート・パネルシアター・手遊び・素話など)
- ⑦「子どもの活動」は、子どもの活動を制限せず、子どもが創意工夫できる柔軟性のあるものとなっているか。
- ⑧「子どもの活動」は、子どもの年齢や発達過程に適した内容となっているか。
(※例えば、“子どもにとって簡単すぎたり難しすぎたりする活動”などは良くありません)
- ⑨環境構成には、使用する材料や道具の名前、必要な数量、活動における具体的な準備
(※例えば、“どんぐりを煮沸する”, “1週間前にかえるを捕まえてクラスで飼う”, “アジサイを窓際に飾っておく”, “子どもの前でする話の内容”など) について記しているか。
- ⑩環境構成の構成図には、全体の位置関係や方向が分かるような目印となるものを描いているか。
- ⑪環境構成は、時間経過や活動内容によって変化するか。
(※例えば、“子どもが制作を発表する舞台を用意する”, “環境が室内から園庭に移る”など)
- ⑫「保育者の援助と配慮」には、子どもの健康や安全に充分配慮した内容が記されているか。
- ⑬「保育者の援助と配慮」には、あらゆる子どもの姿を想定して多用な視点から記されている
(※例えば、“飽きた子や早く終えた子に対して具体的にどのような援助をするか”など)
- ⑭「保育者の援助と配慮」には、それを行う理由や意図についても記されているか
(※例えば、“子どもが自ら進んで片付けができるように“今〇〇時だよ”と声を掛け、片付けに自然と意識が向くように促す”など)
- ⑮「ねらい」「子どもの活動」は子どもが主語に、「環境の構成」「保育者の援助と配慮」は教師が主語になっているか。
- ⑯図絵を挿入する・小見出しをつける・行を揃えて書く・環境構成図に定規を使うなど、誰もが読みやすいように丁寧に記されているか。
- ⑰指導案には、“保育者としての願い”が込められているか。
(※例えば、“私が大好きだから子どもにも経験して欲しい”など、自分なりの想いや願い)

3. 上記のチェック・リストを参考に、指導案の修正箇所を書いてください

粕谷（2015）を参考に金子智昭が作成

3) P班が子ども役となる指導実践（20～30分）
P班が子ども役となるが、約6人の2グループに分かれて、Q班とR班が指導する。

保育者役学生は、指導案提案者を除いて実践直前に抽選あるいはジャンケンで決める。保育者役学生は相手のグループの学生を子ども役にして保育する。保育するグループでは、保育者役学生以外は観察者となって、保育者中心、保育者と関わる子ども、その他の子どもというように観察分担を決める。検討後は、修正点を明らかにして、2回目の実践に備えて指導案を修正する。分担を明確にするために、リスト表（行動観察基礎資料：Table 2）を作成して氏名を記入させて整理し、役割分担がなされているかを指導監督者が把握する。

4) Q班が子ども役となる指導実践（20～30分）
Q班が子ども役となるが、約6人の2グループに分かれて、P班とR班が指導する。

以降は3)と同様であるが、P班は1回目、R班は2回目の保育実践となる。

5) R班が子ども役となる指導実践（20～30分）
R班が子ども役となるが、約6人の2グループに分かれて、P班とQ班が指導する。

以降は3)と同様であるが、P班とQ班は2回目の保育実践となり、今回で3つの班は2回ずつ実践したことになる。

6) 班別反省会

班別に修正箇所を明確にした指導案を作成。

7) 学習成果の公表と教員の総評

修正箇所を明確にした指導案を全員に配布して報告し、体験を共有する。指導監督者の総評により、マイクロティーチングの学習成果と授業目標との関連性を確認する。

訓練が終了した1週間後、アンケート用紙に回答させた。

4. グループ活動にあたっての留意点

本来は学生全員が保育者役になることが望ましいが、受講生が多数のため現実的には難しかった。そこでグループ単位でMTを行ったため、保育者役は特定の学生で、その他は観察者となった。グループ内ではMTに取り組む意欲に個人差が

あり、意欲向上を図る必要性があった。たとえば、保育者役学生や指導案提案者は比較的意欲的であるが、観察者の中には仕方がなく参加しているという者も含まれていた。そこで学生の意欲を向上させてMT訓練に取り組むように、以下のような工夫をした。

1) 指導案作成という宿題をしてきた学生をチェックして評価する。このように、努力を認めて参加意欲を高める。

2) 保育実践直前に保育者役学生を発表してどの学生も保育者役となる可能性を高めて、全ての学生が保育過程を把握できるようにする。

3) 保育実践1回目と2回目では保育者役学生は異なるようにし、少しでも多くの学生が保育者役として関与する機会を増やす。

4) 指導案の提案者は保育過程を熟知していると考えられることから、保育者役になるのは遠慮させる。

5) 保育するグループでは、観察者の学生は複数であるため、保育者役学生中心・保育者役学生と幼児全体・特定の2,3人の幼児の3通りに観察を分担する。視点を分けて観察することで、指導全体を詳細に把握できるようにすると共に、役割を明確にして観察意義を高める。

6) 保育されるグループの学生は子ども役になる。対象年齢の子どもを想定して演じることになるが、恥ずかしさからふざけて現実性が乏しくなることがある。あるいは演じきれなくて、かなり大人っぽい物わがりの良すぎる子どもとなることがある。指導監督者は、発達特徴をとらえて再現する重要性を強調した。

7) 経験の拡張のため指導実践用の指導案を全員に配付し、活動の内容と配慮点を公表して、他の班の活動に興味や関心を持たせて、経験を共有させる。

5. 調査内容

1) MTの有効性：幼稚園教員養成用MT有効性測定尺度（EMTKS）（金子ら、1995）の作成時に使用した60項目について、現代の保育内容に合うように表現を修正した。

Table 2 マイクロティーチング行動観察基礎資料

第____回マイクロティーチング行動観察基礎資料

1. 日時：_____年_____月_____日
 _____時_____分 ~ _____時_____分（_____分間）

2. 場所：_____

3. 対象児：年齢_____歳，人数_____人

対象児氏名 _____

4. マイクロティーチンググループ：指導監督氏名 _____

1) _____年_____組_____班

2) 指導者氏名 _____

3) 観察者氏名

(L—指導者を主に観察する者

W—指導者と子どもたち全体を主に観察する者

N—特定の子どもの主に観察する者

P—指導案提案者 (休)—観察時休みの者

_____ () _____ () _____ () _____ ()

_____ () _____ () _____ () _____ ()

_____ () _____ () _____ () _____ ()

5. 指導題目

6. ねらい

例えば、以下に示すように、指導案の形式を「幼児の活動」から「環境設定」を中心に記載するよう変更したため、質問項目の内容も連動して変更することになった。

<修正前>

指導案の「経験や活動」「ねらい」「指導上の留意点・準備」を区別して書く方法が理解できた（形成に沿った書き方の理解：書式）

<修正後>

指導案の「環境構成」「幼児の活動」「保育者の援助と配慮」を区別して書く方法が理解できた（形式に沿った書き方の理解：書式）

評定は「4.あてはまる, 3.少しあてはまる, 2.あまりあてはまらない, 1.あてはまらない」の4段階を用いた。

2) 力量形成：20力量を、MTの経験で身に付いたかを「4.身に付いた, 3.少し身に付いた, 2.あまり身に付かなかった, 1.身に付かなかった」の4段階で評定させた。

結果と考察

1) 実習未経験者用簡易型 MT 有効性の尺度構成

MT 有効性の 60 項目に対して、因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行ったところ、固有値の減少推移（21.62, 5.39, 4.27, 3.90, 3.78, 3.29…）と解釈可能性から 5 因子が妥当と判断した。因子負荷量が .40 以下の項目を削除しながら、繰り返し因子分析を行った。

因子分析結果を Table3 に示す。Table3 より、第 1 因子は、「28. 指導技術：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上げ方を学んだ）」「32. 自我関与（模擬保育や実地指導で友人の指導を観察することができ、自分の保育をみるような気になれた）」などの 14 項目から構成され、『保育者としての自覚と指導技術（保育者自覚と指導技術）』（ $\alpha=.84$ ）と命名した。第 2 因子は、「56. 学習状態のメタ認知：保育者の資質（保育・教育者として、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）」「59. 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）」などの 6 項目から構成され、

『学習状態の認識と学習意欲（学習意欲）』（ $\alpha=.80$ ）と命名した。第 3 因子は、「17. 予想外の幼児の行動への対策（実地指導では予想外の幼児の行動が出現するので、十分その対応を考えておかなければならないと実感した）」「6. 立案の難しさの自覚（1つ1つの幼児の活動についても、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）」など 4 項目から構成され、『指導の難しさ（難しさ）』（ $\alpha=.64$ ）と命名した。第 4 因子は、「44. 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）」「46. 幼児の発想の豊かさ（子どもの発想の豊かさ気付いた）」など 3 項目から構成され、『幼児理解』（ $\alpha=.73$ ）と命名した。第 5 因子は、「2. 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」「幼児の活動」「保育者の援助と配慮」の 3 つを関連させて記入する方法が理解できた）」「1. 形式に沿った書き方の理解：書式（指導案の「環境構成」「幼児の活動」「保育者の援助と配慮」を区別して書く方法が理解できた）」の 2 項目から構成され、『指導案の書き方』（ $\alpha=.83$ ）と命名した。最終的に、5 因子 29 項目からなる「実習未経験者用簡易型 MT 有効性尺度」が作成された。

2) 力量形成の尺度構成

力量形成の 20 項目に対して、因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行ったところ、固有値の減少推移（28.11, 11.51, 4.69, 8.72, 7.61…）と解釈可能性から 4 因子が妥当と判断した。因子負荷量が .35 以下の項目を削除しながら、繰り返し因子分析を行った。

因子分析結果を Table4 に示す。Table4 より、第 1 因子は、「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）」「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）」など 3 項目から構成され、『連携』（ $\alpha=.92$ ）と命名した。第 2 因子は、「4. 人権に対する理解と態度」「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）」など 6 項目から構成され、『態度』（ $\alpha=.70$ ）と命名した。第 3 因子は、「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）」

Table 3 簡易型マイクロティーチングの有効性における因子分析結果（最尤法・Promax 回転）

	因 子				
	保護者としての 自覚と指導技術 ($\alpha=84$):14 項目	学習状態の認識と 学習意欲 ($\alpha=80$):6 項目	指導の難しさ ($\alpha=64$):4 項目	幼児理解 ($\alpha=73$):3 項目	指導案の書き方 ($\alpha=83$):2 項目
28. 指導技術：発言の取り上げ方	.638	.054	-.017	-.042	.046
32. 自我関与	.626	-.270	.244	.014	-.177
38. 保育者としての自覚・保育・教育観	.620	.182	-.162	-.149	.046
30. 指導技術・負の強化	.555	-.142	.042	.092	-.167
29. 指導技術・正の強化	.554	.059	-.103	.055	.045
16. 「活動」イメージの多様性	.542	.096	-.140	-.119	.038
51. 実地指導と机上学習との連携	.500	.300	-.069	.085	.050
19. 実地指導中の余裕	.494	-.088	.123	-.271	-.024
14. 指導の流れへの理解：「活動」間の連携	.469	-.019	-.054	.034	.069
12. 幼児の経験の尊重	.442	-.017	-.022	.094	-.026
26. 指導技術：注意の集中	.418	-.039	.151	.014	.058
24. 不参加児などへの対処	.418	.073	-.043	.097	.077
3. ポイントの置き方：活動の盛り上がり	.407	-.121	-.050	-.027	.171
39. 保育者としての自覚・役割・態度	.401	.238	.115	.081	.150
56. 学習状態のメタ認知：保護者の資質	.120	.804	-.221	.068	-.217
55. 学習状態のメタ認知：指導技術	.038	.777	-.260	.004	-.104
59. 学習意欲：自己学習	-.079	.618	.132	.014	.086
54. 学習状態のメタ認知：学習知識	.085	.609	.078	.071	-.181
57. 学習意欲：講義聴講への意欲	-.158	.598	-.018	-.022	.148
60. 自己課題の発見	-.040	.574	.032	.149	-.088
17. 予想外の幼児の行動への対策	-.232	-.010	.777	.183	-.057
6. 立案の難しさの自覚	.151	-.053	.613	-.131	-.257
18. 実地指導の難しさの自覚	.017	-.142	.542	.069	-.234
35. モデリング	.091	.133	.477	.121	-.019
44. 個人差の理解	-.119	-.027	.137	.837	.015
46. 幼児の発想の豊かさ	.137	.053	.067	.585	-.070
45. 年齢別活動内容の理解	.084	.239	-.018	.497	-.001
2. 形式に沿った書き方の理解：各欄の関連性	-.044	-.126	-.135	-.115	.910
1. 形式に沿った書き方の理解：書式	.155	-.121	-.312	.111	.906

Table 4 保育者の力量形成における因子分析結果（最尤法・Promax 回転）

	因子			
	連携 ($\alpha=.92$):3 項目	態度 ($\alpha=.70$):6 項目	技能 ($\alpha=.77$):3 項目	視野の拡大・深化 ($\alpha=.71$):4 項目
16. 地域との連携	.979	-.036	-.023	-.038
15. 保護者との連携	.872	-.060	-.008	.022
17. 小学校との連携	.841	.086	-.027	.051
4. 人権に対する理解と態度	-.039	.716	-.215	-.059
3. 毅然とした態度	-.043	.590	.152	-.098
2. 受容的態度	.082	.549	-.067	.050
13. 保育者集団の質的向上	.089	.449	.128	.010
12. 要配慮児への対応	.151	.448	.101	-.024
1. 保育への熱意と情熱	-.206	.391	-.001	.177
5. 専門的知識と技術	.014	-.135	.917	-.018
6. 計画と環境構成	-.103	-.037	.783	.018
8. 集団把握とその指導	.074	.235	.507	-.051
20. 研究への理解と深化	-.016	.052	.089	.871
19. 他の学問領域への関心	.058	-.185	-.101	.758
11. 自己研鑽	-.089	.276	-.063	.441
18. 今日の保育の課題への関心	.162	.108	.114	.359

「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）」など3項目から構成され【技能】($\alpha = .77$)と命名した。第4因子は、「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）」「19. 他の学問領域への関心（他の学問に関心をもつ）」など4項目から構成され、【視野の拡大・深化】($\alpha = .71$)と命名した。最終的に、4因子16項目からなる「力量形成尺度」が作成された。

3) 有効性と力量形成との関連

(1) ピアソンの単純相関分析

MTの有効性と力量形成の各下位尺度との単相関係数を算出したところ、有効性の『保育者としての自覚と指導技術』は力量の【連携 ($r=.31, p<.01$)】、【態度 ($r=.33, p<.01$)】、【技能 ($r=.36, p<.01$)】と有意な正の相関がみられた (Table 5)。

また、『学習意欲』は力量の全ての下位尺度と有意な正の相関 ($r=.19 \sim .42, p<.01, p<.05$) があつた。さらに、『幼児理解』は【態度 ($r=.34, p<.01$)】、【視野の拡大・深化 ($r=.26, p<.01$)】、【指導案の書き方』は【態度 ($r=.19, p<.05$)】、【技能 ($r=.23, p<.05$)】とそれぞれ有意な正の相関がみられた。

(2) 重回帰分析

力量形成の各下位尺度を従属変数、MTの有効性の5下位尺度を独立変数にして重回帰分析を行ったところ、決定係数はすべて有意となった (Table 6)。有効性『保育者自覚と指導技術』は、力量【連携 ($\beta=.26, p<.05$)】、【技能 ($\beta=.31, p<.01$)】に、有効性『学習意欲』は、【態度 ($\beta=.25, p<.05$)】、【視野の拡大・深化 ($\beta=.41, p<.01$)】に正の影響を与えていた。MTは、保育者の力量形成に効果的であることが示された。

Table 5 MTの有効性 x 力量形成の相関分析結果

MTの有効性 \ 力量形成	連携	態度	技能	視野の拡大・深化
保育者としての自覚と指導技術	.31**	.33**	.36**	.14**
学習状態の認識と学習意欲	.21*	.38**	.19*	.42**
指導の難しさ	.15	.16	.07	.09
幼児理解	.15	.34**	.10	.26**
指導案の書き方	.10	.19*	.23*	.13

** $p < .01$, * $p < .05$

Table 6 有効性の5下位尺度を独立変数、力量形成の各下位尺度を従属変数にした重回帰分析結果

有効性	力量形成			
	連携	態度	技能	視野の拡大・深化
保育者自覚と指導技術	.26*	.14	.31**	-.07
学習意欲	.10	.25*	.08	.41**
難しさ	.03	-.02	-.05	-.05
幼児理解	.01	.18	-.05	.11
指導案の書き方	-.03	.05	.12	.07
決定係数	.11*	.21**	.15**	.20**

** $p < .01$, * $p < .05$

4) 有効性の下位尺度『保育者自覚と指導技術』『学習意欲』の上位下位の区分による力量形成の検討

平均値より高い場合を上位群、平均値以下を下位群として『保育者自覚と指導技術』×『学習意欲』からHH群(37人, 33.3%), HL群(19人, 17.1%), LH群(21人, 18.9%), LL群(34人, 30.6%)の4群を構成し(Table7), 力量形成の各下位尺度の一要因被験者間の分散分析を行った。

分散分析の結果、群間は、力量形成の【態度】($F(3, 106) = 3.12, p < .05$), 【技能】($F(3, 107) = 3.42, p < .05$), 【視野の拡大・深化】($F(3, 106) = 4.17, p < .01$)にて有意となった。TukeyのHSD法による多重比較を行ったところ、【態度】ではHH群($M = 3.19, SD = .40$)がLL群($M = 2.90, SD = .38$)よりも $p < .05$ 、【技能】ではHH群($M = 3.30, SD = .50$)がLL群($M = 2.93, SD = .42$)よりも

Table 7 保育者自覚と指導技術(横)×学習意欲(縦)による4群分け

		保育者自覚と指導技術	
		H	L
学習意欲	H	HH群 37人(33.3%)	LH群 21人(18.9%)
	L	HL群 19人(17.1%)	LL群 34人(30.6%)

$p < .05$ 、【視野の拡大・深化】ではLH群($M = 3.19, SD = .49$)がLL群($M = 2.69, SD = .52$)よりも $p < .01$ で有意に高かった。『保育者自覚と指導技術』と『学習意欲』の両方が高かった者は、低い者よりも保育者の態度や技能の力量を向上させること、『学

習意欲』が高い者は、保育者としての視野を拡大し深化させるようになることが示唆された。

5) 保育者役の経験の有無による検討

1項目当りのMとSDを算出したところ、MTの有効性は『保育者自覚と指導技術』（保育者役経験有N=18：M=2.97, SD=.50 / 無N=93：M=3.01, SD=.39）、『学習意欲』（有：3.44, .47 / 無：3.55, .40）、『難しさ』（有：3.72, .39 / 無：3.65, .39）、『幼児理解』（有：3.37, .66 / 無：3.35, .58）、『指導案の書き方』（有：3.25, .52 / 無：3.20, .56）で両群とも高く、有意差はなかった。力量形成では【連携】（有：M=2.04, SD=.92 / 無：M=2.51, SD=.78）、【態度】（有：3.00, .36 / 無：3.09, .44）、【技能】（有：3.06, .63 / 無：3.14, .51）、【視野の拡大・深化】（有：2.83, .70 / 無：2.91, .51）で、両群とも【態度】【技能】が比較的高かった。【連携】のみ $p<.05$ で経験無しの方が高く、今後詳細な分析が必要と考えるが、保育者役経験の有無による有効性や力量形成の差はあまりないと考えられた。

まとめと総合考察

金子（2013）は、保育者の力量研究を精査して、現代的視点から6分類20力量を構成した。そして、実習未経験の学生が保育者役と幼児役になる簡易型MTを行い、MTの有効性を測定する尺度を構成したところ、『保育者としての自覚と指導技術（保育者自覚と指導技術）』『学習状態の認識と学習意欲（学習意欲）』『指導の難しさ（難しさ）』『幼児理解』『指導案の書き方』の5下位尺度が得られ、信頼性が確認された。実習を体験していない学生に対しても簡易型MTは有効であり、保育者としての自覚、幼児理解、指導案の書き方、指導技術が習得されるばかりでなく、学習状態を認識して学習意欲をも生じさせることがわかった。力量形成の測定尺度としては【連携】【態度】【技能】【視野の拡大・深化】の4下位尺度が得られ、信頼性が確認された。【連携】や【視野の拡大・深化】は特に保育職に就いてから身に付ける力量と考えていたが、実際には実習未経験な学生

にとっても力量形成の因子となっていた。MT訓練を通して保育者の立場になり、幼児と児童の教育内容の違いを実感したり、保護者の幼児活動への理解（例えば、衣服の汚れ、持ち物の依頼など）を推測したりする中で、連携の重要性に気づくようになったのかもしれない。また、保育実践という臨場感や緊迫感が【視野の拡大・深化】、つまり研究の視野を広げながら深化すること、他の学問領域に関心を持つこと、自己研鑽を行うことなどの重要を意識化させたのかもしれない。

力量形成の各下位尺度を従属変数、有効性5下位尺度を独立変数にして重回帰分析を行ったところ、決定係数はすべて有意となった。有効性『保育者自覚と指導技術』は、力量【連携】と【技能】に、有効性『学習意欲』は、【態度】と【視野の拡大・深化】に正の影響を与えており、MTが保育者の力量形成に効果的であることが示された。

そこで、有効性の『保育者自覚と指導技術』と『学習意欲』の2下位尺度を用いて、力量形成への効果を検討したところ、両方が高かった者は、低い者よりも保育者の態度や技能の力量を向上させていること、『学習意欲』が高い者は、保育者としての視野を拡大し深化させているが示唆された。さらに、保育者役の経験がMTの有効性や力量形成に及ぼす影響を検討したところ、保育者役の経験の有無による有効性や力量形成の差はあまりないと考えられた。

今後は現職保育者の研修においてMT訓練を行い、有効性と力量形成について検討していきたいと考えている。

引用文献

- 金子智栄子、三浦香苗、鈴木朱美（1995）. 幼稚園教諭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（2013）. 保育者の力量形成に関する実践的研究：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、金子功一、金子智昭、金子進一郎（2016）. 保育者の力量形成に及ぼすマイクロティーチングの有効性：養成校での授業実践における一

考察, 文京学院大学人間学部研究紀要, 18(1),
33-42.

粕谷亘正 (2015). 第5章 指導計画作成の基本と
その方法 岩崎淳子, 及川留美, 粕谷亘正 (編)
教育・保育課程論, 萌文書林, 121-122.

(2017.9.19 受稿, 2017.10.18 受理)