

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—

金子 智栄子*・安野 隆史**

新任保育者を対象に、実習の課程をすべて終了した保育科4年次学生5人が子ども役となるマイクロティーチング(MT)を実施した。5歳児対象で、「風を見つけにいこう」というテーマで、風車作りをして風を探して楽しむ活動である。MTの手続きは、保育実践(約30分)後の検討会(約30分)での反省を生かして同じ内容の保育を繰り返すが、「個別配慮」や「説明の仕方」については改善が認められた。一方で「手本の提示」、「注意の集中」、「保育者の働きかけ」、「時間配分」、「子どもの心情理解」、「安全管理」などで課題が残された。特に、保育者役は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、「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、特に若手の保育者への効果が大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分かった。

効果測定では、MTの有効性、保育者の力量、保育者効力感でほぼすべての項目で有効性が認められた。ストレス対処では、子ども(集団)の理解や関わりだけでなく、園内での人間関係の形成にも役立つとされ、MTを用いた園内研修で新たな有効性が見いだされた。

Key words: 現職保育者, 研修, マイクロティーチング

問題と目的

保育士、幼稚園教諭、保育教諭は総称して「保育者」と呼ばれている。保育者は専門的技術により対人サービスを展開する専門職者として位置づけられ、乳幼児期に生涯発達の基礎を培う重要な職種とされている。

1999(平成11)年に改訂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。このような保育ニーズに応えるため、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のである。また、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、施設長の責務として研修を計画的に実施することが明

* 人間学部児童発達学科

** 大学院人間学研究科

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。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いる。

しかし、保育職においては、長時間で休憩が少なく休暇が取れない勤務状況、代替えのない人事など、勤務状態の厳しさは従来から問題になっている。保育者の離職率の高さは社会問題となっており、保育者の抱えるストレスを低減すべく援助することが最重要課題と考える。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、特に保育科学生や経験の浅い保育者にとっては身に付けなければならない大切な力量であるが、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。筆者は長年にわたって、保育科学生を対象に保育技能習得におけるマイクロティーチング(MT)の有効性を検証してきた(金子, 2013)。さらに、研究Ⅰ(金子, 2019)では現職保育者を対象に、研修に MT を導入する方法を検討した。「マイクロティーチングによる力量形成モデル」に基づき、現職保育者研修での保育経験の乏しい保育者(初任・新任段階)を対象に、MT の実施方法を提案した。そこで本研究では、新任保育者を対象に MT を実施し、MT の状況を記載しながら、どのような有効性を認識していたかを検証する。

研修状況

1. 日時：2019 年 8 月 6 日 13:30~15:30(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新任保育者。園での立場はフリーで、年長の 3 クラスに週替わりで入り、自由遊びの時間は年少から年長まで自由にわかっている。

2) 子ども役(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。実習体験を基に、子どもの特徴をイメージさせ現実度を高めて、子ども役を演じられるようにした。子どものタイプは、以下に示す通りである。

- C₁：行動がみんなと比べて少しゆっくりで、マイペースな子
- C₂：友達とおしゃべりをしてしまって先生の話あまり聞かない子
- C₃：エンジンがかかるのが遅い子
- C₄：元気で一生懸命だが、ちょっと自分勝手な子
- C₅：先生の話をよく聞いて手のかからない子

3) 観察者(2 名)：保育者(経験年数 6 年)、保育者養成校の教員(本論文の筆頭執筆者)

4. 指導内容：5 歳児対象で、「風を見つけないこう」というテーマで、風車作りをして風を探して楽しむ活動であるが、ねらいは「細かな作業に集中して取り組む」「風を探して園内を探索して楽しむ」である。指導案については Table1 に示す。

5. 風車の制作過程

1) 用意するモノ(1 人分)

・四角いシート	15cm × 15cm	1 枚
・針金	30cm 程度	1 本
・リング状シート	Φ 1.5cm	2 枚
・ビーズ	Φ 8mm	1 個
・ストロー	21cm × Φ 6mm	1 本
・ハサミ		
・新聞紙		
・マジック		

2) 事前準備

シートは Figure1 のように線を引き穴(●)をあけておく

Table1 指導案

●対象児 5歳児		用意するモノ（1人分）	
●子どもの実態 雑材や折り紙・粘土で遊ぶ事が多くなっている。 室内で遊ぶ姿が多く見られる。		・四角いシート 15cm × 15cm 1 ・針金 30cm 程度 1 ・リング状シート Φ 1.5cm 2 ・ビーズ Φ 8mm 1 ・ストロー 21cm × Φ 6mm 1	
●活動 風を見つけに行こう（風車製作）		・ハサミ ・新聞紙 ・マジック	
●活動の選択理由 室内だけでなく外にも遊びの場を広げられる活動			
●ねらい・内容（○ねらい、●内容） ○細かな作業に集中して取り組む ○風を探して園内を探索して楽しむ			
●ハサミで切って、色を塗り、針金を通して組み立て、風を見つけ回転するのを楽しむ			
時程	環境構成	予想される幼児の活動	援助の留意点
00:00	C C C  C C C 材料・ハサミは中央に まとめておく	・話を聞く ・材料を選択する ・ストローの啜える側を 3cm 程度の長さにハサミで切る	「今日は風を探しにいこう。でも風って見える？見えないよね？手でも分かるけど、手だと他の子が見たら分からないよね。だから風が分かるように風車を作って風車を使って探しに行こう」 ・見本を見せ材料を選択させる ・ハサミの使用を注意する ・ストローの啜える側を切るように確認
3:00		・四角いシートの四隅を、角から中心に向かって 2/3 程度ハサミで切る	・切り過ぎてしまわないように確認 ・ハサミを戻すように促す
8:00		・マジックで色を塗る	・マジックがはみ出しても良いように机に敷く紙を用意しておく
15:00		・針金を半分に折りビーズを通す ・リング状のシートを針金に通す ・四角いシートの外側の穴を順に針金に通す ・3cm 程のストローを針金に通す ・四角いシートの中央の穴に針金を通す ・リング状のシートを針金に通す ・長いストローの啜える側に針金を通し、蛇腹部分で 90 度曲げる ・風を探しに行く	・針金に注意するように促す ・外側の穴に通しているか確認 ・ストローを通す間シートが外れないように注意を促す ・一人ひとり完成しているか、回転するか確認 ・全員確認したら各自風を探しに行く ・遅れている子がいたらその子へ対応し、他の子は探しに行かせる
20:00			

穴は 3mm 程度（リング状のシートも同様）

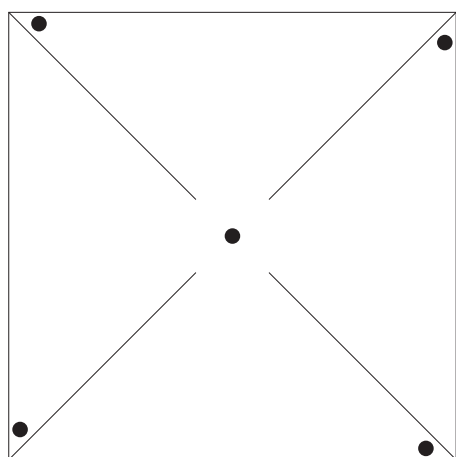


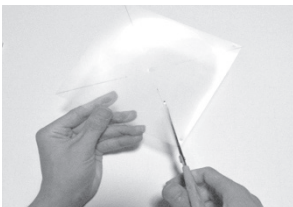
Figure1 シート（風車の羽根の部分）

3) 手順

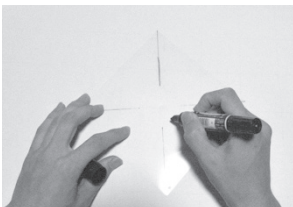
- ① ストロウの曲がる側を 3cm 程で切る



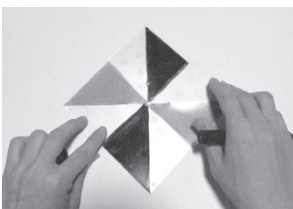
- ② シートに書いてある線に合わせて切る



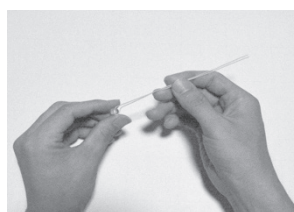
- ③ シートに色塗り・お絵かき



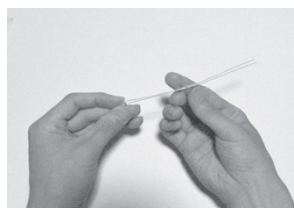
- ④ 色塗り・お絵かき完成



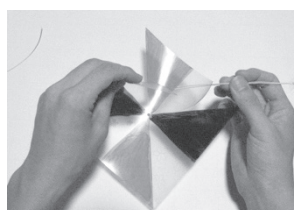
- ⑤ ビーズを針金の中央まで通し、そこから針金を折り曲げる



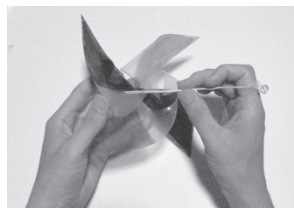
- ⑥ リング状のシートを針金に通す



- ⑦ シートの角に空いている穴に針金を通す（奥から手前に）



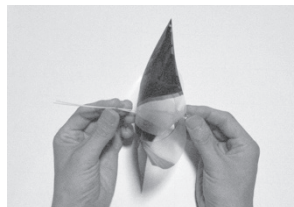
- ⑧ 時計回りまたは反時計回りに順に針金を穴に通す



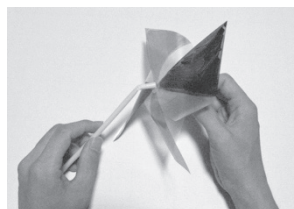
- ⑨ 短く切ったストロウを針金に通す



- ⑩ シート中央にある穴に針金を通しリング状のシートも針金に通す



- ⑪ 長いストロウに針金を通し蛇腹部分を折り針金を抜け難くし完成



6. MT 訓練の手続き：保育実践は約 30 分，検討会
は約 30 分を用いた。

(1) MT1 回目

①保育実践

ビデオにて収録し，観察者はチェックリストに
て保育者役・子ども役を行動評定した。

②検討会

保育者役は子ども役と観察者のコメントをもと
に内省し，反省点を明確にして，2 回目の保育実
践で修正する。

(2) MT2 回目

訓練手順は MT1 回目と同様で，さらに生じた
課題を明確にする。

ビデオは，保育者役と子ども役が撮影できるよ
うに 2 台設置し，さらに音声 IC レコーダーを
用いて録音した。ビデオカメラなどの設置状況は，
MT1 回目については Figure2，MT2 回目について
は Figure3 に示す。なお，MT での保育実践の状
況について，MT1 回目は写真 1 と写真 2，MT2
回目は写真 3 に示す。

検討会の内容

1. 第 1 回目 MT の検討会の概略

コメントとその要約を示す。なお，良かった箇
所には下線を施した。コメントと要約については，

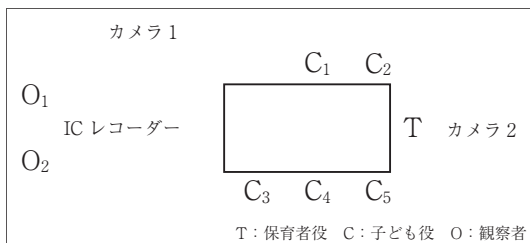


Figure2 MT1 回目の配置図

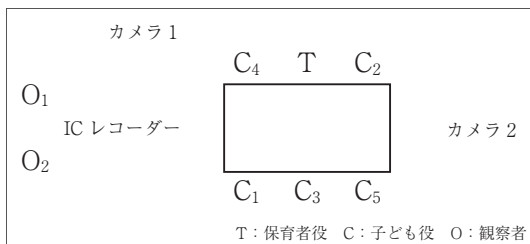


Figure3 MT2 回目の配置図

保育者役がチェックして一致していることを確認
した。

1) 保育者役のコメント

コメント	要約
道具は子ども達に取らせる，先に見 本を示すなど，指導案の段階で想定 していた事ができなかった。	指導の手順
5歳児なのでもう少しできると思っ ていたが想定が甘かった。	発達段階の理解



写真 1 MT1 回目の実践状況



写真 2 MT1 回目の実践状況



写真 3 MT2 回目の実践状況

2) 子ども役のコメント

コメント	要約
行動のゆっくりな子のような配慮が必要な子には、置いて行かないよう気にかけて対応していたが、そうでない子に対してかかわりが少なかった	個別配慮 公平な関わり
言葉での説明が多く手本を見せるといった事があると良かった。特に後半、風車の羽根を作る部分は難しかった。	手本の提示
他の子を批判している子に対して何も無かった。	子ども間の調整

3) 観察者のコメント

コメント	要約
マジックで塗る作業は5歳児ならもっと時間がかかる。また、絵を描く子と色を塗る子では時間差が出来てしまうため、個別での対応が必要。	発達段階の理解・ 個別配慮
「待ってて」と言われて待たされていた子が手持ちぶさたになり、近くの子に話しかけたりしてしまう。交互に対応するような配慮が必要。	個別配慮・ 公平な関わり
マジックを使用する場合、濡れタオルなどで消せるようにといった用意があると良かった	環境設定
風車を手で回している子がいるのは子どもだからあり得る。次への見通しを持たせる必要がある。	ねらいと活動内容 の関連
風のある場所に何人も集まっていたが、5歳児の場合、我先にトラブルになってしまう。他の方法を提示、どうしたら回るかななどの方法もあった。	発達段階の理解・ 行動の予想
見本の位置が低く、遠くの子どもには見えにくい。そのため見えにくい子は何をしたら良いのか迷ってしまう。集団に対してと個別に対して、対応のバランスがあると良い。	手本の提示・ 指導方法
子どもの間に入って行う方法もある。配慮が必要な子をそばに置くとトラブルの防止にもなる。	トラブル防止・ 環境設定
最後の説明は一番丁寧に行う必要があった。中と外といった概念的な理解も難しい。	説明の仕方

ストローを切ってから両方必要と言ったが、先に言っておかないと無くしてしまう	説明の仕方
---------------------------------------	-------

4) 保育者役の修正点

コメント	要約
子どもの座る位置を指定	環境設定： Figure2 → Figure3 おしゃべりをする子どもの間に保育者役が入る
手本を先に見せてから子ども達にやらせる	手本の提示
後半の説明を分かりやすくする	説明の仕方
子ども達の言動に配慮し褒めるなどの対応を行う	個別配慮

5) まとめ

保育者役からは、「指導手順」や5歳児の「発達段階の理解」が不足していたことが、反省として挙げられた。子ども役からは、気になる子への「個別配慮」はあったが、そうでない子に対しても「公平な配慮」が求められた。また、「手本の提示」や、子ども間のトラブルの調整も求められた。観察者からは、「発達段階の理解」、「個別配慮」、「公平な関わり」、「環境設定」、「ねらいと活動内容の関連」、「行動の予想」、「手本の提示」、「指導方法」、「トラブル防止」、「説明の仕方」についての助言があった。保育者役は、それらのコメントを踏まえて、おしゃべりをする子どもの間に保育者役が入るという「環境設定」、「手本の提示」、「説明の仕方」、「個別配慮」を修正点として2回目の保育実践を行うことにした。

2. 第2回 MT の検討会の概略

よかった箇所あるいは修正された箇所には下線を施した。

1) 保育者役のコメント

コメント	要約
後半の説明は難しい。シートの向きが違う子もいるためできない子もいるかも。	説明の仕方
一歩下がっても、保育者の横に座っている子は体を回転させなくてはならず見にくい	環境設定
子ども同士が話している時のかかわりをどうしたら良いのか。話してい	保育者の 働きかけ

るから、他の子に対応できる。話している子どもたちにも配慮しながら行う方法は無いかな？	
--	--

2) 子ども役のコメント

コメント	要約
1回目より褒めてもらえた。自分のペースでなどフォローもあった。	個別配慮
説明は分かりやすくなったが、位置によって見えにくい子がいた。少し下がるか中央でやると良かったのでは？	説明の仕方 環境設定・手本の提示
名前を呼んでくれたので注意が向く	個別配慮
配慮が必要な子の方に対する対応が多く、あまり見てもらえてる気がしない	個別配慮
シートを配った後、シートを触って話に集中できていない子がいた。一度置かせるなどした方が良かった。	注意の集中・説明の仕方
全体を見ながら、風車が回らなかった子に対するフォローがあったのが良かった	個別配慮

3) 観察者のコメント

コメント	内容
子ども達が作業に集中していたのか、関係のない話に保育者が乗るのは違う。	保育者の働きかけ
声掛けは1回目より増えたとし、拾うようにしていた	個別配慮
同時に何か起きた際、片方に寄りがち。そのため見られていないと感じる子が出てしまう。	個別配慮
保育者側からの問いかけが少ない。そのため待つ時間が出来てしまい、他に意識が向いてしまう。問いかけを行う事で、考える時間を作れる。	保育者の働きかけ
活動の目的である風を探しに行く時間が、もっとあった方がよい。	時間配分
進捗度が違う子を待たせるのではなく、先に行かせるといった対応だと良かった。クラスでの活動だと人数が多いので個別対応が必要になる。	個別対応
最初風車を見せた時、吹いてみたいと言う子をスルーしていた。活動の始め、子ども達の動機付けに	子どもの心情理解

なるからやらせた方が良かった。針金を使うのはどうだったのか。身近なものか？安全か？気を付けてと注意を促してはいたが、何をどう気を付けたらいいのか具体的な説明があった方がよい。	教材の説明・安全管理
次への期待を持たせながら行える良かった	活動の流れ
道具箱を真ん中に置いて行っていたが、後ろに台を用意したらいいのでは？	環境設定
対面している子は見やすかったが、横並びの子は見にくかった。	環境設定
目的は良かったが、作る活動が中心になっている	ねらいの適切さ
作る部分のボリュームを少なくするか、作ったモノを渡して活動を行い、壊れたら構造や直し方を学ぶという方法もあった	時間配分・指導の流れ
色を塗ろう、あるいは絵を描こうという声掛けでは子ども達は言われた方しか行わないのではないかな？絵を描こうといった方が時間短縮できたと思う。	説明の仕方
針金の先を丸めておくと、多少安全だったのではないかな	安全管理

4) 保育者役の修正できたところ・次回の課題

コメント	要約
子どもの座る位置を指定した事で、多少トラブルが減っていると思われる。個別での対応も行いやすくなり、待たせるといった時間が少なくなったのではないだろうか。	環境設定
子どもの発話に対する応答も増えた。しかし、配慮が必要な子を保育者右側に集中させてしまったため、右側への対応が多くなり、左側にいる配慮が必要でない子への対応が、少なくなってしまった。	個別対応 個別対応
色を塗るといった手本は子どもにとって見やすくなったが、切る・針金を通すといったような手本は見にくくなってしまった子がいた。切って絵を描く・色を塗るといった所まで行わせ、終わった子から保育者の所に持ってこさせ、組	手本の提示 手本の提示 指導の流れ

み立ては保育者が行った方がその後の活動に時間を使えて良かったのかもしれない。	
--	--

5) まとめ

子ども役は、「個別配慮」や「説明の仕方」についての改善を認めていた。一方で「手本の提示」や「注意の集中」については課題が示された。観察者からは、「個別配慮」の改善が認められたものの、保育活動と関係のない子どもの会話に対する「保育者の働きかけ」、複数の子どもに並行して行う「個別配慮」、「時間配分」、「子どもの心情理解」、針金を使用するにあたっての「安全管理」などに対して助言があった。それらのコメントを踏まえて、保育者役からは、配慮が必要な子を保育者の右側に座席指定したこと（「環境設定」）でトラブルが減り、子どもの発話への応答（「個別対応」）も増えたことが挙げられたが、ただし一方では、反対側にいる配慮が必要でない子への「個別対応」が少なくなってしまうことが挙げられ、座席指定（「環境設定」）のプラス面とマイナス面が述べられた。また「手本の提示」においても、切って色を塗るという簡単な活動には効果的だが、針金を通すという難しくて危ない活動は保育者が行った方が良いのかもしれないという見解が得られた。

3. 2回の検討会を通してのまとめ

1回目検討会で、気になる子への「個別配慮」は認められたが、「発達段階の理解」、「公平な関わり」、「環境設定」、「ねらいと活動内容の関連」、「行動の予想」、「手本の提示」、「指導方法」、「トラブル防止」、「説明の仕方」についての助言があった。保育者役は、それらのコメントを踏まえて、おしゃべりをする子どもの間に保育者役が入るという「環境設定」、「手本の提示」、「説明の仕方」、「個別配慮」の4つを修正点として2回目の保育実践を行った。

2回目検討会で、「個別配慮」や「説明の仕方」については改善が認められた。一方で「手本の提示」、「注意の集中」、保育活動と関係のない子どもの会話に対する「保育者の働きかけ」、複数の

子どもに並行して行う「個別配慮」、「時間配分」、「子どもの心情理解」、針金を使用するにあたっての「安全管理」などに対して助言があった。それらのコメントを踏まえて、保育者役からは、座席指定（「環境設定」）のプラス面とマイナス面が述べられた。さらに「手本の提示」においても、難易度に合わせて対応することが述べられた。2回の保育実践と検討会を通して、状況に合わせて工夫して対応することの重要性が学べたと考えられる。

測定尺度を用いた効果測定

1. MTの有効性測定尺度について

金子（2018）のMT有効性測定尺度を用いた。5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20項目を用いた。MTを通して、自分自身にどのような効果があったかについて、「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段階で評定させた。（ ）内には選択された評定値を示す（Table2参照）。

全ての項目の評定は「4.あてはまる」あるいは「3.少しあてはまる」だった。保育技術・学習状態の認識・学習意欲・指導の難しさ・幼児理解・指導案の書き方の全般にわたって効果があったと考えられる。特に「3.少しあてはまる」と評定した項目は、「②保育技術：負の強化」、「③保育技術：正の強化（3）」、「⑥不参加児などへの対処」、「⑮年齢別活動内容の理解」であった。ほめたり叱ったりしながら、活動に参加しない子どもに対応する面での学びが、比較的少なかったのかもしれない。

2. 保育者の力量について

保育者の力量については、金子（2013）の6分類20力量を用いた。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

Table2 MTの有効性測定尺度における効果測定

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)	4
	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)	3
	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)	3
	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)	4
	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)	4
	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)	3
	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、改めなければならないところがわかった)	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、自分はどうのような保育技術を身につけなければならないかわかった)	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)	4
	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
学習意欲	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
	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
指導の難しさ	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
	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)	4
幼児理解	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)	4
	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
	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)	4
指導案の書き方	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)	4

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。MTによりどの程度身についたかを、「4. 身についた」「3.

少し身についた」「2. あまり身につかなかった」「1. 身に付かなかった」で評定させたところ、全項目で「3」の評定だった。6分類の内、態度、技能、技能向上の3つの分類は保育技術と関連が深いが、その他の3分類（協働的關係、連携、視野の拡大と深化）にも効果があったと考えられる。

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を用いて、MTを通して、以前よりもどの程度できるようになったかを「4. 非常にできるようになった」「3. できるようになった」「2. 少しできるようになった」「1. 実施前と変わらない」の4段階で評定させた（Table3 参照）。

Table3 保育者効力感尺度における効果測定

項目	評定値
①子どもにわかりやすく指導すること	2
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	3
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	2
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	2
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	2
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	2
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	2
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	2

「⑥保護者に信頼を得ること」の評定値が（1）で、「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」の評定値が（3）であったが、その他の項目の評定値は（2）だった。そこで、子ども（集団）への関わりについては効力感が高まったと考えられる。

4. 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、項目を選択させた。選択された項目については下線を施した。

さらに、現在、感じているストレスについてその程度を「4. 感じている」「3. 少し感じている」「2. あまり感じていない」「1. 感じていない」で評定させた。（ ）内には選択された評定値を示した（Table4 参照）。

ストレス対処としては、『園内での人間関係の問題』について4項目中2項目「①自分と他の先生との関係」「③他の先生同士の関係性」、『子ども理解・対応の難しさ』については4項目全部「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」「⑪保育時間中の時間配分がうまくいかないこと」、⑫子どもの特徴がつかめないこと』『学級経営の難しさ』については4項目中2項目「⑬さまざまな能力を持つ子どもがいること」「⑭クラス全体の雰囲気」が選択されていた。子ども（集団）の理解や関わりだけでなく、園内での人間関係の形成にも役立つと考えられる。

現在、「⑩自分の知識が不足していること（評定値4）」についてストレスを感じており、「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）」「⑨気になる子どもにうまく対応できないこと（3）」「⑭子どもとの信頼関係を築き、保持すること（3）」に少しストレスを感じている。挙げられた4種類のストレスの内、知識の不足、気になる子への対応の2種類についてはMT訓練がストレス対処として作用すると考えられる。

保育者研修としてのMTの有効性

1. 自分にとっての有効性について

自分にとっての有効性の有無を尋ね、有効性があった場合はその理由を自由に記述させた。有効性は「有」で、その理由は以下の通りだった。

「自分のイメージと実際のずれに対してどのように対応したら良いか、実践で学べる」

Table4 幼稚園教諭用ストレス評定尺度における効果測定

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	2
	②まわりの先生の態度と行動	2
	③他の先生同士の関係性	1
	④園の中で相談する相手がいないこと	2
時間の多さ 仕事の欠如	⑤園務分掌の多さ	3
	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
対応の難しさ 子ども理解	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	4
	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
し 学級経営の難	⑬さまざまな能力を持つ子どもがいること	2
	⑭子どもとの信頼関係を築き、保持すること	3
	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

2. 現職保育者に対する研修としての有効性

現職保育者に対する研修として有効性の有無を尋ね、有効とされた場合はその理由を自由に記述させた。有効性は「有」で、その理由は以下の通りだった。

「自分のイメージと実際のずれに対してどのように対応したら良いか、実践で学べる。特に若手の保育者に有効であると思う」

3. 保育実践を2回繰り返すことへの有効性

保育実践を2回繰り返すことへの有効性の有無を尋ね、有効とされた場合はその理由を自由に記述させた。有効性は「有」で、その理由は以下の通りだった。

「1回目の反省やアドバイスを取り入れて、2回目を行うことでより柔軟な対応ができるようになる」

4. 追跡調査：MT訓練後1ヶ月半経過した時点での保育現場での変化

保育現場での変化を自由に記述させたところ、①クラスでの活動の際に保育者の言動を意識して見るようになった、②自由遊びでの制作の際に子

どもが選択する雑材を気にするようになった、③同じ遊びで他の保育者と自分を比較してどのように違うか気にするようになった、が挙げられた。観察視点が増え、観察意欲も高まったと考える。

まとめると、MTは、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り、保育現場においては様々な視点から観察するようになったと考える。保育者役の学びについては、追跡調査時に、MT実施時からふりかえって記載してもらったので付録として掲載した。

総括

新任保育者を対象に、実習の課程をすべて終了した保育科4年次学生5名が子ども役となるMTを実施した。MTは、少人数を短時間（約30分）保育し、検討会（約30分）後、その反省を生かしてもう一度保育して、さらに検討するという実践的研修である。5歳児対象で、「風を見つけにいこう」というテーマで、風車作りをして風を探して楽しむ活動であるが、ねらいは「細かな作業に集中して取り組む」「風を探して園内を探索し

て楽しむ」である。

保育者役は1回目の検討会での反省を踏まえて、おしゃべりをする子どもの間が入るという「環境設定」、「手本の提示」、「説明の仕方」、「個別配慮」の4つを修正点として2回目の保育実践を行った。2回目検討会で、「個別配慮」や「説明の仕方」については改善が認められた。一方で「手本の提示」、「注意の集中」、保育活動と関係のない子どもの会話に対する「保育者の働きかけ」、複数の子どもに並行して行う「個別配慮」、「時間配分」、「子どもの心情理解」、針金を使用するにあたっての「安全管理」などに対して助言があった。それらのコメントを踏まえて、保育者役からは、座席指定（「環境設定」）のプラス面とマイナス面が述べられた。さらに「手本の提示」においても、難易度に合わせて対応することが述べられた。2回の保育実践と検討会を通して、状況に合わせて工夫して対応することの重要性が学べたと考えられる。

効果測定では、MT有効性測定尺度では、保育技術・学習状態の認識・学習意欲・指導の難しさ・幼児理解・指導案の書き方の全般にわたって効果があったと考えられる。保育者の力量では、保育技術と関連が深い「態度」、「技能」、「技能向上」だけでなく、その他の3分類（協働的關係、連携、視野の拡大と深化）にも効果があった。保育者効力感では、「⑥保護者に信頼を得ること」を除いて、すべての項目で有効性が認められた。ストレス対処では、子ども（集団）の理解や関わりだけでなく、園内での人間関係の形成にも役立つと考えられる。

保育者研修としてのMTの有効性を自由記述で尋ねたところ、MTは、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が挙げられていた。特に若手の保育者への効果が大きいのではないかとの見解が得られた。追跡調査では、様々な視点から観察するようになったことが分かった。今後は経験年数により、どのような効果があるのかを検証する予定である。

引用文献

- 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（2018）. 保育技術能力を高めましょう、金子智栄子・金子功一・金子智昭共著、保育者の力量を磨く——コンピテンス養成とストレス対処、ナカニシヤ出版、pp.17-37.
- 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、117-132.
- 厚生労働省（1999）. 平成11年改訂 保育所保育指針.
- 厚生労働省（2008）. 平成20年改定 保育所保育指針.
- 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記述回答にもとづく分析、保母養成研究年報、9、87-101.
- 岡田正章（1982）. 保育者の研修をめぐる（総説）、保育学年報1982年版、10-17.
- 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.
- 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、日本学術振興会の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。

付録 保育者役が認識した学び

● 1 回目

1 回目の座席は特に指定せず自由に座ってもらったが、配慮が必要な子が保育者の立ち位置と離れた場所になってしまい、目が届かない場面があった。そのため隣同士でトラブルになりそうな場面も何度かあった。また、作り方を説明する場面では子どもたちが説明を理解しているか確認せず、保育者に近い子を中心に進めてしまった。離れた子への対応を行う為に反対側に回り込まなければならず、個別対応の難しさを強く感じた。子ども役や観測者からフィードバックをもらう事で、保育者のかかわりによってどのように感じたかや、意識せずに行っていたことなど自身が気づいていなかった部分も指摘してもらい2回目には気を付けながら取り組むよう意識するようになった。

● 2 回目

1 回目の離れている子への対応を踏まえて子どもたちの間に入って指導を行ったが、1 回目と比べ子ども同士への個別の対応は行いやすくなった。後半の説明も1 回目を踏まえて手本を見せるように意識しながら進めていった。前半の説明はどの子も手本を見やすく、保育者もそれぞれの子どもに対応しながら進めていく事ができた。しかし、針金を通すところの説明の場面では子どもの間に立ったことで左右にいる子が手本を見づらくなってしまった。子ども一人ひとりのペースの違いということを想定できなく、先にできた子を待たせてしまっていた。2 回目は意識しながら進めていたが対応できていなかった。一人ひとりのペースに合わせた対応を想定し、指導案を考えておく必要があると感じた。

● 1 回目と 2 回目を通して

1 回目と 2 回目を通じ風車の最後の組み立て部分が難しく、正しくできているか個別に確認しなければならず時間がかかってしまった。組み立てを保育者が行う事でよりスムーズにその後の活動へと移行できただろう。個別の対応には1 回目より気を使いかかわるように進めていった。しかし、1 回目同様、配慮が必要な子の方に多く対応してしまい課題として残った。活動としては制作がメインとなっていた為、もう一つのねらいであった風を探すという部分

が弱くなってしまった。風を探すという部分に重点を置き、制作にはあまり時間をかけない方がよかっただろう。

普段から制作活動を行っているなど事前に5 歳児の設定をもっと細かく指定し子ども役と調整しておけば、保育者役の想定している5 歳児と子ども役の想定している5 歳児とのズレが少なかったように思う。

● 追跡調査

保育への影響だが、クラスでの活動の際、保育者の言動を気にして見るようにしている。自由遊びで制作を行っている子どもがいて、どのような雑材を選んで使っているのか気にして見ている。一つの遊びで、自分が行った時と別の保育者が行った時とを比較し、どう違うか気にするようになった。

(2019.9.24 受稿, 2019.10.28 受理)