

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—

金子 智栄子*

本研究では、現職保育者研修において中堅保育者が保育者役、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、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 研修の有効性を検討した。

行動評定の結果から保育技術が向上することが示され、質問紙法の結果から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 MT 研修により対処できると認識しており、MT 研修がコーピングの一助になることが予想された。また、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。さらに、保育現場への長期的効果として、子どもへの観察や言葉かけの変容が挙げられており、中堅保育者が豊かな保育技術を高度化し改善するのに、MT は有効であることが示唆された。

Key words : 中堅保育者, 研修, マイクロティーチング, 風船遊び

問題と目的

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つの柱を提示しており、現職保育者であってもマイクロティーチング (MT) (「計画・立案」→「反省・評価」→「実践」の繰り返し) の研修により、自分の保育を精錬し保育者としての力量を向上するよう努めることが重要と考える。金子・金子・植草・金子・清水 (2021) は、園内研修で初任保育者が保育者役、保育経験年数10年以上のベテラン保育者が幼児役となる簡易型 MT¹⁾ を実施し、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を示した。また、金子・安野 (2019) は、実習の課程をすべて終了した保育科4年次学生を幼児

役とし、新任保育者を保育者役にして簡易型 MT を実施したところ、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。

MT は、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

* 人間学部児童発達学科

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の訓練生は、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）。本来、MTは対象者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ものであり、教育実習生ばかりでなく現職教員においても、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）。

清・想厨子・村岡・脇田（2018）は、保育者を経験年数により、①初任（2～3年目）、②中堅（4～9年目）、③ベテラン（10年以上）の3つの段階に分けて、園での運動遊びにおける援助・指導の内容を検討した。経験年数を重ねるにつれて活動に系統的なプロセスがあることを確認し、発達差を理解したうえでクラス全体の取り組みを行っている傾向があることを示唆している。その一方で、経験年数を重ねるにつれて指導法への自信がみられ、保育者主導型で保育を展開する事例があったことを指摘しており、中堅やベテランであっても自分の保育を省察し改善していくことが必要と考える。

ベテランや中堅の保育者が保育者役を演じた場合は、MTの特徴である即時の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。しかし、中堅やベテランを対象にした保育者研修にMTを導入し、学生を幼児役にして有効性を詳細にかつ多角的に検証した研究は管見の限り見当たらない。そこで本研究では、まず中堅を保育者役にした簡易型MTによる研修を運動遊びにおいて実施し、その効果を明らかにすることを目的とする。まず、模擬保育での保育者役の実地指導技術については、アドバイザーがチェックリストを用いて評定し、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・保育者効力感の自己評定ならびに自由記述のデータ分析から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。

以上により、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、MTの研修の効果を詳細かつ多角的に検証していく。

方法

1. 日時：2019年8月26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）：

埼玉県内の私立保育園に勤務する保育者歴9年の中堅保育者で、園での立場はフリー担当である。

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、幼児役の現実性（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。子どものタイプは、以下に示す通りである。

C1：行動はゆっくりだが、周りの友達とすぐに話す。やりたいことは積極的に取り組むが、やりたくないことは本当にやらない子

C2：エンジンがかかるのが遅くて、みんなが

終りかけたところでやっとやり始める子

C3：みんなと一緒にやるが、自主性がない子

C4：ボーとしていることが多いが、活動には積極的に参加する子

C5：なんでも先生の言うことを聞くいい子

3) アドバイザー：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）

4) 観察者（3 名）：保育者養成校の教員 2 名（そのうち 1 名は筆者）、大学院に通学する新任保育者（ビデオ収録担当）

以上、模擬保育は 6 名、アドバイザーは 1 名、観察者は 3 名の計 10 名が参加した。

4. 簡易型 MT 研修の概要

5 歳児対象で、主な活動は「風船リレーをして友達と一緒に落とさないようにして楽しむ」で、ねらいは「風船リレーを通して、協力することを楽しむ」である。指導案については付録 1 に示す。活動の流れは、次に示す通りである

- 1) 保育者役は、大玉風船（直径 90cm 程度）を幼児役各自にパスして、風船の特徴を確認するように促す。
- 2) 保育者役は、風船リレーのルール（風船を飛ばして他者に渡し、風船を受け取った人は落とさないようにして他者に飛ばして、パスを続ける）を説明する。
- 3) 保育者役は、幼児役に風船リレーを体験させながら、下から叩くと風船が緩やかに上がって相手にパスが通りやすいことなどを理解するよう促す。
- 4) パスの続く回数を設定して、目標達成に向けてみんなが協力するよう促す。途中、話し合いをして協力をより高めるように工夫する。

研修の流れは「模擬保育 1 回目」（11 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、ビデオにて録画された。

検討会 1 回目のアドバイザーからの助言は以下の通りだった。

- ① 指導案に現在の子どもの様子、風船遊びに

至るまでの経過を記載した方が良い。

- ② 指導案に「禁止」という表現があるが、使用しない方が良い。
- ③ 5 歳児という発達状況を考慮して、幼児役に話し合わせて、リレーが長く続く方法を考えさせた方が良い。

模擬保育 1 回目は 25 分の予定であったが、実際には 11 分と 14 分短く終了した。そのことを含めて模擬保育 2 回目を実施するにあたって、保育者役は以下を修正点とした。

- ① 大きい風船に慣れるために、リレーの前に幼児役各自が触れて遊ぶ時間をつくる。
- ② 遊びに参加できるような声掛けをするなど、個別配慮を増やす。
- ③ 1 回目の模擬保育は 25 分程度を予定していたが、11 分で終了してしまったことから、目標を向上させながらリレーを続けることで、達成感をもたせる。

検討会 2 回目でアドバイザーからは、保育者役が個々の幼児役に声かけしたり、見守ったり、活動に取り組まない子に意志を確認したりと、個別配慮が充実していたことが述べられた。

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

金子ほか（2021）の 6 下位尺度「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) 保育者の力量について

保育者の力量については、金子（2013）の6分類「態度」、「技能」、「技能向上」、「協働的關係」、「視野の拡大と深化」の計20力量（表4参照）を用いた。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

「MTの有効性」「現職保育者研修でのMTの有効性」「実践の繰り返しの有効性」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。

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

MT訓練後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分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。

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. 模擬保育での行動評定

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より、保育者役において、1回目の保育実践で達成されていた実地指導技術は、評価リストの24項目中16項目で、②保育内容の充実度、③手順、④予想外の幼児の行動への対応、⑤余裕、⑥言葉かけ、⑦指導の修正、⑪注意の集中、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、⑲指導態度、⑳幼児集団の位置、㉑指導者の位置、㉒人的環境の配置だった。保育内容が充実しており、手順よく余裕をもって言葉かけして幼児役の注意を引き付けて、タイミングよく発想を取り上げて主体的活動を尊重していたことがわかる。2回目で達成できた技術は、①保育内容の理解度、⑧個別指導、⑨不参加児などへの対応、⑬発言の取り上げ方だった。保育実践の2回目の際して、修正点に「遊びに参加できるような声掛けをするなど、個別配慮を増やす」を挙げており、省察の効果があったと考える。

表2より、幼児役に対する行動評定において、1回目の保育実践で達成されていた行動は、①遊戯性、②自由度、⑤満足度、⑥持続性で、2回目では③主体性、④発展性が加わって、全行動が達成されていた。2回目の実践では、主体的に活動を発展させていたことがわかる。

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

保育者役について、1回目で達成できたが、2回目には達成できなくなっていたのは、⑦指導の修正、⑭正の強化の利用だった。幼児役の主体的な行動展開に対応しにくかったためと考える。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、⑲環境設定、⑳教材・教具の準備だった。⑮、⑲、㉑は、保育実践

中に出現しなかったために評価できなかったと考える。⑩は、中堅保育者において達成するのが難しい技術と考える。

2. MTの有効性測定尺度について

MT有効性測定尺度の項目別評定結果を表3に示す。

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)	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)	1
	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どもなどを、無理なく活動に引き込む方法を学んだ)	4
	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
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)	3
	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)	3
	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)	1
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)	2
	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)	4
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)	3
	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)	3

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6項目、学習状態の認識は全項目、学習意欲は全項目、指導の難しさは2項目中1項目、幼児理解は3項目中2項目、指導案の書き方は全項目で、中堅保育者においてもMTの有効性を認識していたと考える。「あて

はまらない(1)」の評定は、②保育技術：負の強化、⑮実地指導の難しさの自覚、「あまりあてはまらない(2)」の評定は、⑰子どもの発想の豊かさだった。②については保育実践中に出現しなかったこと、⑮と⑰については幼児対象の保育実践を日常的に行っているために効果が少なかったと考える。

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)	4
		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	1
	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)	4
		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)	4
		⑧集団把握とその指導 (子どもの集団を把握し、まとめる)	4
		⑨得意分野の形成	1
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)	1
	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)	1
		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)	1
	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)	1
		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)	1
		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)	1
	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	

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	4
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	3
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	3
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	4
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	4
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	4

3. 保育者の力量について

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2力量(①保育への熱意と情熱②受容的態度)、『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力量中2力量(⑩反省による保育の模索⑪自己研鑽)、『視野の拡大と深化』において3力量全部(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⑮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。

4. 保育者効力感について

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より、「非常にできるようになった(4)」, 「できるようになった(3)」, 「少しできるようになった(2)」のいずれかで評定された項目は、「⑥保護者に信頼を得ること」を除いて全項目であった。MT研修は保育者効力感の向上においても有

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、②まわりの先生の態度と行動、③他の先生同士の関係性、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、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、の5項目だった。MT研修により低減されるストレスとして「⑩自分の知識が不足していること」のみを選択しており、実際にストレスャーとしても認識してことから、MT研修がストレス低減に有効であること示されたと考える。

6. 自由記述

自分にとって、現職保育者研修として、保育実践を2回繰り返すことについての有効性はすべて「有」であった。

自分にとっての有効性は、「日常的な場面を実践することで、自分自身の日常の保育を客観的に振り返る機会となった。また、コメントを頂き、新たな視点を示されたことが学びとなった。」, 現職保育者研修としての有効性は「園内の子どもという共通項がある中で、園内研修として取り組むと効果的であるように思える」, 保育実践を2回繰り返すことへの有効性は「初回の問題の改善点

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
園内での人間関係の問題	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	3
	③他の先生同士の関係性	4
	④園の中で相談する相手がいないこと	2
仕事の多さと時間の欠如	⑤園務分掌の多さ	2
	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
子ども対応の難しさ・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	4
	⑪保育時間中の時間配分がうまくいかないこと	1
	⑫子どもの特徴がつかめないこと	1
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	1
	⑯クラス全体の雰囲気	1

下線はMT研修により低減されるとして選択されたストレス項目

をあげ、よりブラッシュアップできる」だった。

7. 追跡調査

MT研修後1ヶ月を経過した時点でも、MT研修の影響性について、認識面と行動面の両方に有と回答していた。認識面では「普段の関係の中で、意識が薄れていた子どもたちへの視点を改めるようになった。子どもの細やかな仕草をより注意深く観察しながら活動に取り組めた。」とし、行動面では「言葉かけの変容を意識的に行うことで、保育中の実践での行動も変わったように思う」としていた。MT研修は大学の教室にて実践されたが、保育現場への長期的な効果の波及が予想された。

総括

本研究では、現職保育者研修において中堅保育者が保育者役、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、以下の六点の知見が得られた。

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を通して保育技術が向上することが示された。つまり、2回目の保育実践では保育者役は不参加児などに声掛けして個別に配慮するようになり、保育者役の意図したとおりに保育が修正されていた。第二に、MTの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と共に指導案の書き方を学んだことが示された。金子ほか(2021)の研究結果とは保育内容などが異なることから一概に比較できないが、初任者が保育者役を演じた場合はMT有効性測定尺度の「指導案の書き方」の得点が特に高かった。指導案の書き方は養成校での学習内容で基礎的事項であるが、中堅保育者研修にも含めることの重要性が示唆された。第三に、保育者の力量の結果から『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、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唆された。第四に、保育者ストレスの結果から、現在のストレスとして知識不足が挙げられ、簡易型MT研修により対処できるとしており、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。第五に、自由記述の結果から、日常の保育を客観的に振り返る機会となり、アドバイザーから新たな視点を示され、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が明示された。現職者の研修としては、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簡易型 MT が効果的であることが示唆された。第六に、長期的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、教室という実験の場面から保育現場というフィールドへの波及効果の持続性を検討できた。

これらの結果は、中堅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、さらにはストレス対処にもなりう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、保育者役の指導技術の行動評定では、1 回目では達成できたが、2 回目には達成できなくなっていた技術は、⑦指導の修正、⑭正の強化の利用であり、幼児役の主体的な行動展開に対応しにくかったためと考えられた。保育者役と幼児役の相互作用で保育活動は進行することを考えると、簡易型 MT 研修を継続することで保育者役は対応力を育成していくことが重要と考えられる。なお、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、対象者および模擬保育の内容を多様化して簡易型 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。

注

- 1) 金子（2013）は幼児を相手とする場合の MT を「MT」、訓練生が幼児役となる模擬保育形式の MT を「簡易型 MT」として区分している。

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)

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・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— 教育方法学研究, 6, 134-153.

清 葉子・想 厨子 伸子・村岡 真澄・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— 相山女学園大学教育学部紀要, 11, 59-68.

鯨岡 峻 (2000). 保育者の専門性とは何か 発達, 83, 53-60.

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.

水山 進吾・丹羽 孝・後藤 宗理・鋤柄 増根 (1991). 保育所保育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— 保育養成研究年報, 9, 87-101.

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

ほすストレス, 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.

(2021.9.27 受稿, 2021.11.4 受理)

付録 1 風船遊びの指導案

8月26日（月） 対象：5歳児 場所：文京学院大学 主な活動：風船リレーをして、友だちと落とさないようにして楽しむ。 ねらい：風船リレーを通して、協力することを楽しむ。			
時間	環境構成	子どもの活動	保育者の援助と配慮
00分	用意するもの 大玉風船2つ (直径90cm程度)	<ul style="list-style-type: none"> ・保育者の話を聞く ・大きな風船を誰から始めるのか順番を決める。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「今日は特別に大きな風船を持ってきたからみんなで遊びたいと思います。初めてこんなに大きな風船を使うから、一緒に遊べるように、落とさないリレーをしてみよう」
05分	教室の机等を端に寄せ、広いスペースを確保する。 リレーのルール説明 <ul style="list-style-type: none"> ・風船を上に乗せて飛ばして落とさないようにする。 ・同じ人が二回触るのは禁止 ・みんなが触れるようにできたらもっと楽しいかも、とだけ伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・風船を下から叩いて、落とさないようにして遊ぶ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもたちの外側を周りながら壁などにつかからないように見守る。
10分		<ul style="list-style-type: none"> ・保育者の提案を聞いて、それぞれが数えながら風船を叩いてリレーしていく。 ・目標達成ができたことについて話しあう。子どもたちで新たな目標を立ててみる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・目標を設定する提案を行う。「みんなすごい上手だね、みんななら何回できるかな？」 ・子どもたちに共感しながら話し合いの場をもつ。
15分		<ul style="list-style-type: none"> ・再度挑戦する ・保育者のもとに集まり振り返りを行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・振り返りの時間を設けて、今度はこの風船を使ってどのように遊ぶか子どもたちと話し合う。