

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—

金子 智栄子*

本研究では、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マイクロティーチング(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MTの有効性を検討した。ジグソーパズルを製作してパズル大会を楽しむ活動で、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、MT研修による効果が確認された。そのほか、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MT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か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、研修効果の持続性が確認された。この研修成果は経験豊かな中堅保育者に対するMT研修の有効性を裏付けたと考える。

Key words : 中堅保育者, 研修, マイクロティーチング, ジグソーパズル製作

問題と目的

マイクロティーチング(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)。

MTは本来、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。現職保育者においても、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。実際に、実習の課程をすべて終了した4年次保育科学生が幼児役となる役割演技を用いた簡易型MT¹⁾で、新任保育者が保育者役を演じた場合は、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。

*人間学部児童発達学科

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か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（金子・安野，2019）。

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。そこで金子（2022）は、風船遊び（運動遊び）をテーマに、中堅保育者（経験年数9年）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が効果的あることが示された。さらに、研修1か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。ただし、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は懸念が生じていた。保育者対象の簡易型MTは端を発したばかりであり、キャリア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、事例検討を積み重ねる必要があると考える。

本研究ではパズル製作という静的な活動を取り上げ、経験年数8年の中堅保育者が保育者役になった場合の研修効果を検証する。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研修の効果を多角的に検証していく。

方法

1. 日時：2019年8月27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）：東京都内の私立幼稚園に勤務する保育者歴8年の中堅保育者で、5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。子どものタイプは、以下に示す通りである。

- C1：活動は問題なくできるが、友だちと良くしゃべる子
- C2：静かに話を聞いているが、実際は理解できなくて何をしてもよいかわからない子
- C3：注意散漫で友達としゃべる子
- C4：無口で友達と関わるのが苦手な子
- C5：行動がゆっくりな子

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「ジグソーパズル製作」「ジグソーパズル遊び」である。小学校入学との接続を意識して、ねらいは「保育者の指示を聞き、製作を行う」「友人とパズルで遊ぶ事を楽しむ」である。指導案は付録1に示す。活動の流れは、次に示す通りである。

1) 活動の流れ

- ①手遊び「かみなりドン」で幼児役を集中させる
- ②事前に活動の流れ全体を説明する
パズルを制作して遊ぶ事や、パズルを行う事での利点（色、向き、周囲の絵柄との関係性を考えることで、想像力が豊かになる）を伝える。見本を提示しながら手順を伝える。手順は「裏面のピースとなる5カ所（付録2参照）と袋に名前を書く→表面に絵を描く→裏面の線に添ってはさみで切る」である。
- ③クレヨン、下敷きの新聞紙、教材を配布する
- ④パズルの裏面の各ピース、袋に名前を書かせる
- ⑤表面に絵を描く際、全面に絵が描いてある場

合と、部分的に描いてある場合を提示して比較する事で、全面に描いてあると、よりパズルが楽しめる事を知らせる

- ⑥好きな物を描く事を勧めるが、絵が苦手な子どもには色を塗る方法もある事を知らせる
- ⑦子どもの表現方法や絵を十分に認める事で充実感を得られるようにする
- ⑧ハサミでピースを切り取る
- ⑨切り終えたピースはすぐに袋にしまうよう促す
- ⑩まず、自分の作品でパズルをしてみる
- ⑪友達のパズルと交換してパズル大会をする

研修の流れは「模擬保育1回目」（30分）→「検討会1回目」（25分）→「模擬保育2回目」（30分）→「検討会2回目」（25分）で、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回目検討会の内容

①保育者役

新聞紙の使用について説明をしなかった。事前説明がうまくできず次回の反省にしたい。

②幼児役

- C1：先生がパワフルで楽しく活動ができた。広い視野をもって関わっており、認めてもらえてうれしかった。
- C2：幼児役一人一人に声掛けしてくれてよかった
- C3：C1に話しかけても先生が否定的ではなく、温かい気持ちになった
- C4：声が小さくても、聞き取ってくれて返答してくれてよかった

C5：ゆっくりやっても、急がされることなく気にかけてくれた。パズル大会では出来ない子の応援に行ってしまう、自分が「できた！」と言った時は声掛けがなかったので寂しかった。

③アドバイザー

- ・設定保育のモデルになるような実践で、子どもを引き付けるタイミング、どういう失敗が生じるかの予測（黒い線からはみ出して切ってしまうなど）がなされていて、素晴らしい。
- ・実際に5歳児25人を担当しているとのことで、この実践が日常的に行われるなら、発達のレベルの高い子どもが多いのかもしれないと思う
- ・小学校教育との連携という観点から有意義な実践ではあるが「5歳児だから」「小学校に行った時に」という言葉は保育者からは使わない方がよい
- ・ジグソーパズルのピースを入れるのに袋を用いていた。持ち運びを考えるとコンパクトでそれが利点となるが、ピースの出し入れに時間がかかることから、粘土のケースの蓋などの箱を利用することもできると思う。
- ・反省にもあったが、新聞紙を何に使うかの説明がなかったのが残念
- ・言葉づかいで「切ったやつ」と言っていたが「やつ」という表現は避けた方がよい
- ・パズル大会で「1番」「2番」と言っていたが、順位は意識させない方がよい
- ・子どもたちがイスに座った時に先生の方に向かっていたが、先生が子どもの向きに合わせることも大切と考える

(2) 2回目検討会の内容

①保育者役

実践にあたっての以下の変更を試みたが、自分では修正ができたとの回答があった。

- ・机をコの字型に並べて、子どもを配置した
- ・説明はシンプルにして、理解しやすいようにした
- ・3人と2人のグループに分けて教材を取りに行かせ、グループで必要枚数を確認させた
- ・新聞紙の使用理由（クレヨンで机が汚れないようにするため）についても説明できた
- ・パズル大会を3回行い、3回目は自作のパズ

ルを入れて大会を盛り上げた

②幼児役

C1：机をコの字型にしたことで、友だちの作品が見れて良かった。新聞紙を片付けてから、パズル大会をしたが、クレヨンが机につくので、片付けない方がよいと思った。

C2：片付けの声掛けがあったが、ゆとりを持たせてくれたので良かった。

C3：うるさい子だったが、先生の言い方で言うことをきかなければならないと思った。

C5：先生が説明の際にホワイトボードでパズルをするとき、みんなで考えると集中して良いのと思った。袋がもう少し大きい方が、パズルのピースが折れないのでよいと思う

C4：説明がわかりやすかった

③アドバイザー

- ・修正により2回目の方が活動がスムーズだった
- ・「お」をつける文化についてだが、すべてに「お」を付けることを見直した方がよい。たとえば、机やイスは一般的に付けないと思う。小学校に入った時（世の中に出た時）に、子どもが困らない視点を持つことが大切
- ・絵について、なるべく紙一杯に描くような指導をしており、ピースに何も書かれていないとわかりづらいと判断したからと思う。ただし絵は表現なので書き方は自由でよいと思う
- ・「上手」という声掛けをしていたが、何が上手で、何が下手なのかということもあり、あまり「上手」という表現はしない方がよい。
- ・絵の見本を見せていたが、場合によっては絵のオリジナルが損なわれることがある。
- ・パズルをもっとやりたい子がいれば、次の日も遊びを継続できるような声掛けをするとよい
- ・「セミってどうかくの？」と聞いた幼児役に対して保育者役が描いていたが、子どもに調べさせる方法もある
- ・ねらいに「友人とパズルで遊ぶ事を楽しむ」とあるが、友人の作ったパズルで個々に遊ん

だということになり、友人とお互いに直接関わり合って遊ぶことはなかったように思う

(3) 検討会のまとめ

1 回目の検討会では、保育者役は説明不足を反省し、幼児役は保育者役の肯定的な個別対応、パワフルな指導態度を評価していた。アドバイザーは一斉指導の保育技術を絶賛しながらも、小学校入学を意識させることや競わせることの問題点を指摘していた。

2 回目の検討会では、保育者役は 1 回目の保育実践と比較して 2 回目の実践で工夫した点をあげ、一通りの修正が可能となったとした。つまり、1 回目の保育実践では椅子を机の代りにして着席させ、ジグソーパズルの由来に触れて説明した。幼児役は個々に教材を取りに行き、パズル作製後は「パズル大会」と称して友だちのパズルと交換して完成の速さを競った。それに対して 2 回目は机をコの字型に並べて一人置きに幼児役を配置し、パズルの由来を省いてシンプルな説明にすることで幼児役が理解しやすいようにした。3 人と 2 人のグループに分けて教材を取りに行かせ、必要な枚数をグループで確認させた。新聞紙を敷くのは机をクレヨンで汚さないようにするためであると、新聞紙の使用理由について説明した。パズル大会の対戦は 3 回実施し、3 回目は先生の自作のパズルを入れて大会を盛り上げた。実際に、幼児役からはコの字型の配置で友だちの作品が見れるようになったことなどが述べられた。アドバイザーからは 1 回目の保育実践よりもスムーズであったとのコメントがあったが、絵を紙一杯に描かせること、絵の見本を見せること、幼児の要求に合わせて「セミ」を描いて教えることなど、保育者の指導性が発揮されることで、幼児役の自発的主体的な活動が影響される可能性が示唆された。

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・金子・植草・金子・清水(2021)の 6 下位尺度「A 保育技術」「B 学習状態の認識」「C 学習意欲」「D 指導の難しさ」「E 幼児理解」「F 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的有效性(「自分にとっての MT 研修の有效性」), 2 番目の質問は MT 研修の保育者一般についての有效性(「現職保育者に対する MT 研修の有效性」), 3 番目の質問は MT 研修の実施方法に関する有效性(「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）、「あまり感じている」（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か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。研修直後だけではなく、研修1か月後においても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15項目で、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、⑧個別指導、⑩注意の集中、⑫タイミング、⑬発想の取り上げ方、⑭幼児心理の理解度、⑮指導態度、⑯幼児集団の位置、⑰指導者の位置、⑱人的環境の配置、⑲環境設定だった。保育内容が理解されているとともに充実しており、手順よく余裕をもって言葉かけしている。個別指導をして、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いる。幼児心理を理解して子どもに明るく爽やかに接し、人的物的配置も適切であることがわかる。2回目で達成できた技術は、⑩間の活用、⑬発言の取り上げ方、⑭正の強化の利用、⑳教材・教具の準備で、間を使って発言を取り上げ、褒めながら準備良く活動を進行させていったことが伺える。1回目で達成されていたが2回目では達成されなかったのは⑬発想の取り上げ方だった。小学校との連携を念頭に置いた設定保育であり、無理なく活動の流れを形成したものの、個々の幼児役の発想を発展する傾向は低くなったのかもしれない。検討会の討議で、保育者役の指導性が指摘されたが、それを裏付ける結果が得られたと考える。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のは、④予想外の幼児の行動へ対応、⑦指導の修正、⑨不参加児などへの対応、⑮負の強化の利用、⑰主体的活動の尊重だった。④、⑦、⑨、⑮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。⑰は、設定保育に起因すると考える。

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、④発展性、⑤満足度、⑥持続性で、2回目では①遊戯性、②自由度、③主体性が加わって、全行動が達成されていた。2回目の実践では、遊び的要素が多くなったと考える。パズル大会の回数が増えたのが一因かもしれない。

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、

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

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)	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)	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どもなどを、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、自分はどのような保育技術を身につけなければならなかったか)	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)	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)	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)	4
	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)	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

下位尺度の保育技術は7項目中6項目、学習状態の認識・学習意欲・指導の難しさ・幼児理解・指導案の書き方は全項目だった。中堅保育者においてもMTの有効性を認識したと考える。「②技術保育：負の強化」のみが「あまりあてはまらない(2)」だったが、保育実践中に出現しなかったことと関連すると考える。

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、全力量だった。

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 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)	4
		④人権に対する理解と態度	4
	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)	3
		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	3
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)	4
		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)	4
	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)	3
		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)	3
		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)	4
	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)	4
		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)		3	

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、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。

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	2
②子どもの能力に応じた課題を出すこと	3
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	4
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	4
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	4
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クラス全体に目を向け、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	3
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	3

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、保育者役は、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、⑦自分のプライベートな時間の欠如、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、⑮絶えず子どもを見ていなければならないこと、⑯クラス全体の雰囲気である。その中でMT研修によって低減されると考えている項目は②、③、⑧、⑮、⑯で、実際にストレッサーとしても認識していることから、MT研修がストレス低減に有効であることが示唆されたと考える。

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	4
	②まわりの先生の態度と行動	<u>3</u>
	③他の先生同士の関係性	<u>3</u>
	④園の中で相談する相手がないこと	<u>2</u>
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	<u>1</u>
	⑦自分のプライベートな時間の欠如	3
	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	<u>3</u>
子ども理解・対応の難しさ	⑨気になる子どもにうまく対応できないこと	4
	⑩自分の知識が不足していること	<u>1</u>
	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	<u>2</u>
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	<u>1</u>
	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	<u>3</u>
	⑯クラス全体の雰囲気	<u>4</u>

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

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、全項目が「有」であった。自分にとっての有効性は、「自分の保育を改めて振り返る事が出来た」、現職保育者研修としての有効性は「教材研究や言葉掛けを考え直す事が出来た」、保育実践を2回繰り返すことへの有効性は「反省点を意識してすぐに繰り返せたのは、ありがたかった」だった。

7. 追跡調査

MT研修後1か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「自分の保育を第三者から評価される事はあまりなかったので、多くの意見を頂き、実際の保育に活かそうと思いました」、行動面では「自分の意識として、個々に対面して関わろうとする時間が増えたように思います」としていた。その他に「良い方向に自分の保育を変化させるきっかけになりました」とあり、MT研修は大学の教室にて実践されたが、効果が保育現場へ波及していることが示唆された。

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、実習の課程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。ジグソーパズルを製作してパズル大会を楽しむ活動であったが、小学校入学を念頭に置いた設定保育が主となるものだった。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検証した結果、以下の七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、間を使って発言を取り上げ、褒めながら準備良く活動を進行させていったことが伺えた。ただし1回目では達成されていたが2回目では達成されなかったのは「⑩発想の取り上げ方」だった。小学校との連携を考慮した設定保育であり、無理なく活動

の流れを形成したものの、個々の幼児役の発想を発展する傾向は低くなったのかもしれない。検討会の討議で、保育者役の指導性が指摘されたが、それを裏付ける結果が得られたと考える。第二に、MT有効性測定尺度の結果から、「技術保育：負の強化」を除いてすべての項目で有効性が認められており、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。この結果は、中堅保育者を保育者役にして風船遊びをテーマに行ったMT研修(金子, 2022)と類似した結果であった。また、初任者が保育者役を演じた場合(金子ほか, 2021)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、保育者の力量形成の結果から全力量が向上していた。風船遊びをテーマにした金子ほか(2022)の研究結果では『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のに対して、今回は『協同的關係』、『連携』の力量の向上が追加された。小学校教育との連携という内容が力量形成に影響したと考える。第四に、保育者効力感も全項目において効果が認識されており、それも金子(2022)と類似した結果だった。第五に、保育者ストレスの結果から、実際にストレスサーとしても認識し、MT研修がストレス低減に有効であるとする項目は、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、⑮絶えず子どもを見ていなければならないこと、⑯クラス全体の雰囲気であった。MT研修がストレス低減に有効であることが示唆されたと考える。第六に、自由記述の結果から、自分の保育を改めて振り返ること、教材研究や言葉掛けを考え直す事が出来たこと、反省点を意識してすぐに繰り返すことの効果が記述されていた。アドバイザーや幼児役から新たな視点を示され、保育実践を繰り返すことで自分の保育を改めて振りかえることができたと考える。第七に、1か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）に対面して関わろうとする時間が増えたこと、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記述された。MT研修は大学の教室にて実践されたが、保育現場への波及的な効果が示された。

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。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、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。

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ー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・三浦 香苗 (1997). 幼稚園教員養成課程におけるマイクロー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ー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ー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—マイクロー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— 相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.

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.

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.

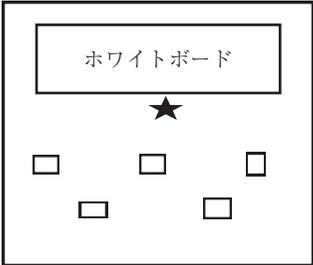
嶋崎 博嗣・森 昭三 (1995). 保育者の精神健康に影響を及ぼす心理社会的要因に関する実証的研究

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。

(2022.9.27 受稿, 2022.10.31 受理)

付録1 ジグソーパズル製作の指導案

時間	内容	指導上の留意点（環境設定）	準備する物
8月27日（火） 対象：5歳児 場所：文京学院大学ふじみ野キャンパス 本日の中心となる活動：パズル製作、パズル遊び 中心となる活動のねらい：保育者の指示を聞き、製作を行う。友人とパズルで遊ぶ事を楽しむ。			
1分	手遊び “かみなりドン”	気持ちを切り替えて保育者に意識を集中する為、又ゲームを通して保育者に親しみを持てるようにする為に手遊びを行う。	
6, 7分程度	主活動 パズル製作 事前説明	 <p>★保育者 □子ども</p> <p>前方が見えやすいように適宜椅子の場所を設定する</p> <p>パズルを製作して遊ぶ事や、パズルを行う事での利点（色、向き、周囲の絵柄との関係性を考えることで、想像力が豊かになる）を伝え、興味を持たせ意欲を高める。見本を提示しながら手順を伝える事で見通しを持って製作に取り組めるようにする。</p> <p>（手順）</p> <ol style="list-style-type: none"> ①裏面袋に名前を書く。 ②表面全面に絵を描く。 ③裏面の線に添ってはさみで切る。 	
10-15分	実践 色塗り	<ul style="list-style-type: none"> ・説明後教材を配布する事で、説明の際に保育者に集中したり、期待をより高めたり出来るようにする。 ・紛失を防ぐ為に名前を書く事を知らせ、その際パズルの裏面は書く場所が狭い為、下の名前のみでも良い事を伝える。 ・新聞紙を下に敷くよう促し、椅子や床がクレヨンで汚れる事を防ぐ。 ・表面に絵を描く際、全面に絵が描いてある物と、部分的に描いてある物を提示して比較する事で、前面に描いてあると、よりパズルが楽しめる事を知らせる。 ・好きな物を描く事を勧めるが、絵が苦手な子どもには、数色を塗る方法もある事を知らせ、活動を楽しめるようにする。 ・ハサミを使用する時刻を事前に設定する事で、安全面に配慮し、得意、不得意な子どもの時間差を最小限に抑えられるようにする。子どもの表現方法や絵を十分に認める事で充実感を得られるようにする。 ・ハサミを使用する際は安全に扱えているか十分に目を配る。切り終えたピースはすぐに袋にしまうよう促し紛失を防ぐ。 	パズル用画用紙 袋 新聞紙 クレヨン 見本 ハサミ回収用箱

<p>10分程度</p>	<p>パズル遊び</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 全て切り終えたら、ハサミを箱に、新聞紙を紙袋にしまうよう声を掛ける。 ・ 全体が終わるまでは自分のパズルを行うよう促す。 ・ 全員の製作が終了後、友人の製作したパズルを行うよう伝え、期待を高める。その際、使用したパズルは必ず袋にしまってから席を立つよう声を掛ける。 ・ 友人のパズルの特徴や工夫していた点を共有し、より楽しめるよう声を掛ける。 ・ 時刻を予め伝え、時間の見通しを持って遊べるようにする。 ・ 事後指導として、紙とペン、ハサミがあればパズルが作れる事を知らせ、家庭でも製作してみるよう呼び掛ける。 ・ 楽しさを共有し、活動に参加していた事を十分に認め、満足感や充実感を得られるようにする。 	<p>新聞紙回収用紙袋</p>
<p>評価の観点 * 保育者の指示を聞き、製作を行えたか * 友人とパズルで遊ぶ事を楽しめたか</p>			

付録2 ジグソーパズル用紙

