

保育者養成段階における保育実践力の向上に関する一考察（2）

A Study on the Improvement of the Practical Ability of Early Childhood Care and Education in the Training Stage for Kindergarten and Nursery Teachers (2)

上 村 晶

Aki Uemura

（要約）

本研究は、保育者養成段階における保育実践力の即応力に着目し、模擬保育の効果を検証することを目的とした。その結果、①模擬保育後には活動を見つめ直す省察力が向上したこと、②実習場面において、子どもの心情理解に関する見とり力や、計画立案・柔軟な対応・実践などの即応力が向上したことが見出され、即応力以外にも見とり力・省察力の向上に効果があること見出された。また、保育者役の実践経験の効果は見られなかつたことから、実践者の視点から考察する観察学習効果によって即応力が向上する可能性が示唆された。

（キーワード）

保育実践力、即応力、模擬保育

1. 課題の所在と本研究の目的

平成23年度から保育士養成課程が改訂され、保育者養成校は現代の多様な保育事情を踏まえた様々な保育環境に対応できる「保育実践力」のある保育者を育成し輩出することが求められるようになりつつある。この保育実践力は、「保育者養成校在学時から入職後まで継続練磨されるべき資質能力（腰山, 2006）¹」、「乳幼児に関わる保育者として身につけておくべき力（木村・橋川, 2008）²」など、保育者養成段階から備えるべき力量として捉えられている。また、保育実践力の構成要因として、「幼児の生活や遊びに関する観察力と分析力」「長期と短期の指導計画立案の知識と技能」「幼児の支援過程における適時の創意工夫」「幼児の育ちや実践を評価記録する知識技能」（腰山, 2006）³や、「指導計画力」「指導展開力」「共感的指導力」「省察的指導力」（木村・橋川, 2008）⁴、また「保育案の作成能力」「作成した保育案を実践する技術力」「保育を実践し、反省し、次の活動に生かす課題を見出す力」（松山, 2008）⁵などの見解が示されている。以上の知見を総括し、本研究では、見とり力（園生活における一人ひとりの子どもの生活や遊びの実態を観察・分析して具体的かつ的確に捉える見とりの力）と、即応力（見とりに即して手立てを考案・立案し、実践段階において子どもの様子に応じて創意工夫を凝らし臨機応変に対応する力）、省察力（実践後の子どもの姿を分析・考察し省察する力）を、保育実践力を支える重要な力量の柱として定義づけた（上村, 2012）⁶。

この中の即応力に着目すると、①見とりに即して手立てを考案する援助考案力・立案力、②子どもの様子に応じて創意工夫を凝らして臨機応変に対応・実践する技術力の2つの力量が相応すると考えられ、保育者養成段階でこの力量を高めるためには、保育・教育実習の実習経験だけに依存せず、更なる総合的な保育実践技術の向上を目的とした取組が不可欠であろう。その中でも、多くの保育者養成教育で導

入されている模擬保育及びマイクロティーチングの手法は、実践力育成の効果的な教育方法の一つとして捉えられ、その効果は様々な先行研究によって立証されている。

保育者養成教育における模擬保育及びマイクロティーチングに関する研究を概観すると、単に指導技術を向上させるだけでなく学習状態の認知や学習意欲の向上にも有益であること（金子・鈴木・三浦, 1995）⁷や、マイクロティーチングにおける事前指導より実践後のフィードバックを重視することで、幼児教育における本質的な認識が高まり自己変容を促すこと（金子・三浦, 1999）⁸などが見出されている。また、模擬保育の導入時期としては、実習前の模擬保育経験は、仲間や現場の保育者の助言を受けながら自らの保育への考え方を見直すことができること（松山, 2010）⁹、仲間の保育や立案を共有したり意見を交換したりして学生自身が保育を見つめ省察することが実習に有効であること（上村・布谷, 2009）¹⁰などの知見が得られている。一方、実習後の模擬保育経験は、子ども理解の深まり・保育者としての態度・臨機応変な対応に対する気づきや自覚を喚起し、保育そのものの理解を深めた上で実践力向上につながる模擬保育となりうること（石井・原口, 2000）¹¹も示唆されている。さらに、模擬保育によって明確な保育者イメージを持ち実践を通して自信を獲得するなど、保育者アイデンティティ確立に効果があること（田爪・小泉, 2006）¹²も明らかにされている。

このように、保育者養成教育における模擬保育の導入は、実習における責任実習や保育現場就職後の日々の保育実践を想定した場合、子どもの見とりに即して立案することや子どもの姿に応じて臨機応変に対応することの重要性を「知識」として理解するだけに留まらず「実体験」を伴った理解をもたらす可能性があり、即応力向上の効果があると考えられる。また、多くの実習事前指導は、実習目的や園の概要の理解、実習日誌の書き方や実習生の心構えなどに留まる傾向があり、実際の保育実践を想定した取組は少ないため、実習事前指導において模擬保育を経験することで、実習場面における雰囲気を掴むだけでなく、保育方法の実践技術の獲得にもつながることが考えられる。

しかし、一概に模擬保育を経験するとしても、学生全員が実践者役を経験できないため、それぞれの立場により力量形成が異なるのではないだろうか。つまり、どの立場から模擬保育に取り組んだかにより得られる学びの構造が異なることが推測されるため、実践者として保育を進める場合、参加者として子どもになりきって参加する場合、観察者として客観的な視点から保育を観察・分析する場合においてどのような学びを得るのか、また、模擬保育における保育者役の実践経験は実際の実習現場における即応力に効果があるのかについて検討する必要性があるだろう。さらに、模擬保育の取組が実際の保育場面における即応力のどのような側面に効果があるかについて解明されていないため、実習場面における自己評価・他者評価の観点から、模擬保育実施前後の即応力の変化を明らかにする必要もあるだろう。

そこで、本研究では、保育実践力の即応力向上を目指した模擬保育の取組を通して、模擬保育経験の立場による学生の学びを明らかにすると同時に、模擬保育における実践経験の有無にも着目しながら、実習場面における自己評価・他者評価の2つの観点から模擬保育の効果を検証することを目的とする。

2. 研究方法

1) 研究対象：A短期大学子ども学科1年生 151名

2) 調査実施期間：平成 21 年 10 月～平成 22 年 3 月

3) 模擬保育の取組：「教育保育実習研究」という実習事前事後指導の授業内において、5～6 人で 1 グループのメンバーを構成し、全 8 グループが 20 分程度の模擬保育の活動を立案した。立案に際しては、9 月に経験した 2 週間の保育実習 I（保育所）の子どもの姿を想起し、子どもの姿に即して保育者としての学生の意図や願いを交えながら立案をするよう助言した。その後、保育者役として CT（chief teacher）1 人・ST（sub teacher）1 人・子ども役として抽出児（具体的に予想される子ども）3～4 人を決めて具体的な活動の流れを立案し、教員による下書き指導案の添削後、指導案の清書を作成して活動準備をした。

実際の模擬保育は、1 クラス（約 40 名）において計 8 回の模擬保育を実施した（合計 32 回：表 1 参照）。実施に際して、実践者役・幼児役・観察者役に分かれてグループごとに実践・参加・観察し、各学生は計 8 回の模擬保育の中で、実践が 1 回・参加が 3 回・観察が 4 回を等しく経験できるよう配慮した。また、模擬保育終了直後に 10 分程度の時間を設け、活動を実践・参加・観察して気づいたことを A5 用紙のワークシートに自由に記述して学びの明確化を図ると同時に、授業の最後には実習担当教員が活動の総評を行い、活動展開や子どもの姿に応じた保育者の援助の在り方について助言を与え、即時フィードバックをした。なお、全 8 回の模擬保育実施後、学びを自由記述したワークシートは各グループで閲覧し、自らの班の改善点をグループで話し合って明確にした上で、改善指導案を作成した。

表 1 模擬保育における活動内容

	A クラス	B クラス	C クラス	D クラス
活動 1	【4 歳：集団遊び】オオカミ鬼ごっこを楽しもう	【3 歳：運動遊び】アンパンマン体操を踊ろう	【3 歳：集団遊び】フルーツバスケットを楽しもう	【4 歳：表現遊び】大きな栗の木の下で歌って踊ろう
活動 2	【5 歳：集団遊び】まねっこもの当てゲーム	【5 歳：集団遊び】アンパンマンバスケットを楽しもう	【4 歳：集団遊び】バスごっこで友達と触れ合おう	【5 歳：製作遊び】Xmas ツリーに飾る願い事を書こう
活動 3	【4 歳：製作遊び】マラカスを作つて鳴らそう	【4 歳：製作遊び】新聞紙でみのむしを作ろう	【4 歳：製作遊び】折り紙でサンタクロースを作ろう	【5 歳：製作遊び】サンタさんにメッセージを書こう
活動 4	【5 歳：集団遊び】かるたで遊ぼう	【4 歳：言葉遊び】しりとり遊びを楽しもう	【5 歳：言葉遊び】かるたで遊ぼう	【5 歳：集団遊び】バナナ氷鬼を楽しもう
活動 5	【4 歳：楽器遊び】ペットボトルでマラカスを作ろう	【4・5 歳：楽器遊び】楽器で Xmas ソングを鳴らそう	【5 歳：製作遊び】どんぐりゴマを作つて遊ぼう	【4 歳：言葉遊び】大型絵本の読み聞かせ
活動 6	【4 歳：製作遊び】新聞紙でサツマイモを作ろう	【5 歳：造形遊び】サンタさんへ願い事を書いて飾ろう	【5 歳：製作遊び】毛糸と画用紙で雪だるまを作ろう	【4 歳：造形遊び】落ち葉を使って版画遊びを楽しもう
活動 7	【4 歳：集団遊び】じゃんけん列車を楽しもう	【4 歳：新聞紙遊び】豆まきを楽しもう	【4 歳：集団遊び】じゃんけん列車を楽しもう	【3 歳：集団遊び】フルーツバスケットを楽しもう
活動 8	【5 歳：製作遊び】まつぼっくりで Xmas ツリーを作ろう	【3 歳：製作遊び】ひな人形を作ろう	【3 歳：製作遊び】サンタさんにメッセージを描こう	【4 歳：製作遊び】折り紙でサンタさんを作ろう

4) 調査方法：模擬保育の学びの内容を明らかにするために、模擬保育直後に学びを自由記述したワークシートを分析対象とした。また、模擬保育による即応力の効果を検討するため、全 8 回の模擬保育実施後に自己評価観点として 2 種類の質問紙調査（模擬保育後調査・実習自己評価調査）を実施すると同時に、他者評価観点として実習評価票の評価項目を分析対象とした。模擬保育後調査は、上村・布谷（2009）¹³⁾の調査項目に加筆し、全ての模擬保育実施後に「立案」「保育実践」「保育参加」「総合的評価」の全 23 項目に関して 4 件法で回答を得た。また、実習自己評価調査（上村・布谷、2009）¹⁴⁾は、9 月保

育実習Ⅰ終了後と2月保育実習Ⅱ終了後に実施し、「子ども理解」「指導計画と立案」「指導・実践の実際」「指導計画及び実践の評価」の全26項目について5件法で回答を得た。他者評価の観点としての保育実習Ⅰ・保育実習Ⅱの実習評価票は、「指導の計画」「指導の実践」の2項目に関する評価を抽出した。

5) 分析方法：模擬保育実施直後に記入したワークシート記述は、実践群・参加群・観察群の3群に分け、記述内容をKJ法によって分類して記述カテゴリーを抽出し、学びの内容に応じて記述数を χ^2 検定によって明らかにした。また、模擬保育後調査は、基礎統計・実践経験の有無を独立変数とした一要因分散分析を行った。さらに、実習自己評価調査は、基礎統計・模擬保育実施前後の差異に着目したt検定・実践経験の有無を独立変数とした一要因分散分析を行った。なお、実習評価の4段階はA～Dを4～1に数値化し、実践経験の有無と実習種別（保育実習Ⅰ・Ⅱ）を独立変数とした二要因分散分析を行った。全ての統計学的分析は、SPSS Ver.18.0j.を活用して実施した。

6) 倫理的配慮：本研究の趣旨を学生に説明し、研究への協力について依頼すると同時に、質問紙調査の実施に際しては、調査データは統計的に処理をするため個人が特定されることがないこと、授業成績には一切関係しないことについて詳細に説明した。

3. 研究結果

1) 模擬保育実施後における実践者・参加者・観察者の学びの内容

模擬保育直後のワークシート記述の内容を分析した結果、7種類の記述カテゴリーが抽出され（表2参照）、実践群・参加群・観察群×記述カテゴリーを χ^2 検定で分析した結果、有意差（ $\chi^2(12)=246.36$ ** $p<.01$ ）が見出された（表3参照）。

表2 模擬保育後の自由記述から抽出されたカテゴリー

抽出カテゴリー	記述内容（例）
子どもの行動・表情・言動	・予想以上に、子どもが保育者に話しかけていた。 ・実際に実習で見た4歳児のように、一緒にグループの子が教え合ったりしていた。
子どもの内面推測	・友達と協力しながらカルタの文字を探して楽しかった。 ・集中してできた製作活動だったが、おそらく集中できない子もいると思う。
活動展開	・手本を示して分かりやすく説明したことで、その後の活動がスムーズに運んでいた。 ・完成するのがバラバラなので、どのタイミングで終わったら良いかが難しそうだった。
保育者の声かけ	・緊張して焦っているようで、言葉掛けが分かりづらかった。 ・少しでもできると「やったね」と保育者が声をかけている点が良かった。
保育者の援助	・早く製作が終わった子に対して、どのように援助するかを考えておけばよかったです。 ・リボンがつかない子に先生がさりげなくつけるなど、配慮が行き届いていた。
環境	・製作活動の事前準備や、予備を用意しておく必要性が分かった。 ・ボンドの使い方を気をつけている配慮が、とても大切だと思った。
活動全般の良さ・改善点	・保育者が、一部の子どもしか見ていなかったような気がする。 ・ゲームの説明が難しかったので、最初に説明をきちんとすると大切さが分かった。

残差分析の結果、実践群は、「子どもの行動・表情・言動」「保育者の援助」「活動自体の良さや課題」に関する気づきが多い反面、「保育者の声かけ」の記述が少ない傾向が見られた。また、参加群は、「子どもの内面推測」に関する記述が有意に多い反面、「子どもの行動・表情・言動」「保育者の声かけ」「保育者の援助」が有意に少なかった。同様に、観察群は、他群と比べて「子どもの行動・表情・言動」「保育者の声かけ」の記述が有意に多く「子どもの内面推測」に関する記述が少なかった。

したがって、実践群は、活動を振り返る中で、子ども役の様子や保育者役としての自分自身の援助の在り方を模索したり、新たな課題を発見したりすることが多かった反面、実践者としての自身の声かけに関しては他群に比べてあまり目を向けないことが見出された。また、参加群は、実際に子ども役として参加することで、他児の様子や保育者の声かけ・援助などよりも、自分が子ども役になりきった際の活動の楽しさや分かりやすさ・保育者役とのやりとりを通した心情など、実体験に基づいて感じた子どもとしての学びが大きかったと窺われる。さらに、観察群は、客観的視点から保育を観察する際に、子ども役の行動や表情や保育者の声かけの丁寧さ・分かりやすさなどに着目して学びを得る傾向が明らかになった。

表3 カテゴリー別の記述数及び記述出現率と各セルの調整された残差

記述数（記述出現率）	実践群	参加群	観察群
子どもの行動・表情・言動 2.195 *	31 (7.60) 2.195 *	48 (2.43) -8.076 **	128 (8.38) 6.900 **
子どもの内面推測 -1.597	103 (23.25) -1.597	734 (37.18) 11.955 **	282 (18.47) -11.250 **
活動展開 0.755	47 (11.52) 0.755	196 (9.93) -1.050	165 (10.81) 0.602
保育者の声かけ -4.751 **	48 (11.76) -4.751 **	357 (18.09) -4.221 **	408 (26.72) 7.303 **
保育者の援助 3.386 **	104 (25.49) 3.386 **	339 (17.17) -3.307 **	309 (20.24) 1.268
環境 -1.557	21 (5.15) -1.557	143 (7.24) 0.580	110 (7.20) 0.380
活動全般の良さ・改善点 3.533 **	54 (13.24) 3.533 **	157 (7.95) -1.447	125 (8.19) -0.731
合計	408 (100.00)	1974 (100.00)	1527 (100.00)

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

2) 模擬保育後調査結果から

全模擬保育後に質問紙調査を実施し、欠損値を除去した141名（回収率93.38%）のデータを有効回答数とした。そして、全23項目の平均と標準偏差（Ave=3.37, SD=0.592）から、±0.5SDの値に着目して分析を進めた（表4・図1参照）。その結果、保育実践の「実践を通した課題発見（3.88）」「準備・環境構成の重要性の認識（3.85）」、保育参加の「子ども目線の難しさ（3.67）」、総合的評価の「他の学生指導案からの学び（3.85）」「保育活動を見つめ考察しようとする意識（3.75）」「保育実践力向上の価値（3.75）」などの得点が高かった。その反面、立案の「指導案の書き方の理解（2.96）」「活動展開に配慮した立案作成（3.04）」、保育実践の「予想外の対応（2.64）」「抽出児の捉え（2.81）」、保育参加の「実際の子どもとの乖離（3.05）」などの得点が低かった。

同様に、CT・STとして保育者役を経験した学生を「実践経験あり群（n=54）」、一度も経験をしなかつた学生を「実践経験なし群（n=87）」として群別し、一要因分散分析を行った。その結果、「保育者志望意欲の向上」のみ有意傾向が見られ（ $F(1,139)=3.29$, $+p < .10$ ）、経験あり群の方が経験なし群より保育者志望意欲の向上が高かったが、他の項目においては有意な差は見出されなかつた。よって、模擬保育において保育者役を経験した学生は保育者への志望意欲が高まる傾向が見出されたが、ほとんどの項目において保育者役経験の有無は関連性がないことが示された。

表4 模擬保育後調査の平均値と標準偏差

	①指導案の書き方	②予想に基づいた立案	③活動展開に配慮した立案	④ねらい内容との関連性	⑤発達過程を踏まえた立案	⑥進める楽しさ	⑦予想外の対応	⑧抽出児の捉え
Ave	2.96	3.30	3.04	3.10	3.18	3.13	2.64	2.81
SD	.614	.572	.591	.603	.615	.793	.811	.709
	⑨抽出児になりきる	⑩抽出児の心情理解	⑪抽出児への援助考案	⑫実践を通じた課題発見	⑬準備・環境構成の重要性	⑭子どもの心情理解	⑮子ども目線の難しさ	⑯実際の子どもとの乖離
Ave	3.30	3.43	3.51	3.88	3.85	3.60	3.67	3.05
SD	.819	.657	.625	.331	.356	.547	.530	.787
	⑰活動の長短所	⑱客観的考察	⑲他学生指導案からの学び	⑳考察する意識	㉑保育者志望意欲の向上	㉒実習場面の想起	㉓実践力向上の有効性	全項目平均
Ave	3.42	3.28	3.85	3.75	3.35	3.63	3.75	3.37
SD	.599	.622	.357	.434	.688	.527	.434	.592

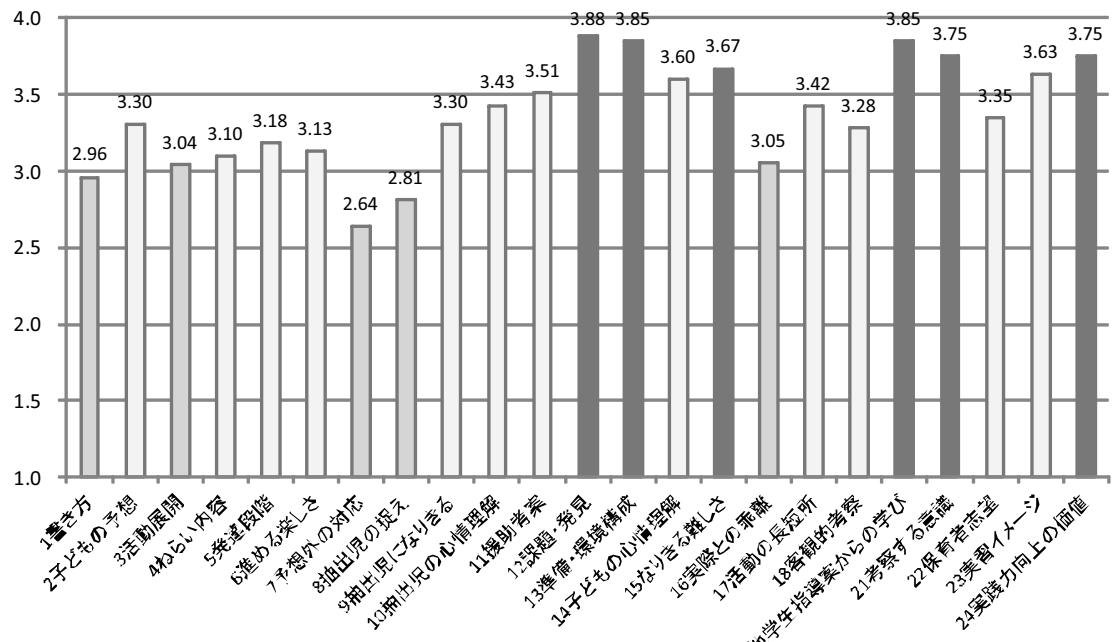


図1 模擬保育後調査の平均値 (n=141)

3) 実習自己評価結果から

模擬保育経験前後の保育実習Ⅰ（平成21年10月）と保育実習Ⅱ・Ⅲ（平成22年3月）に実習自己評価調査を実施し、即応力に関して比較検討した。なお、保育実習Ⅲ（施設）選択学生は、保育実践とは質が異なる生活支援を基盤とした実習を経験したことから調査対象より除外した。残りの学生の中から2回の調査を通じて回答が得られた学生のデータを抽出し、最終的な有効回答数は136（回収率：90.1%）であった。2回の調査における平均値をt検定で分析した結果、右記の15項目に有意差が見出された（表5・図2参照）。

表5 実習自己評価結果の平均値と標準偏差及びT比

		①顔と名前の把握	②子どもの特徴把握	③保育者・子どもの動きの把握	④場面による子どもの心情理解	⑤遊びや生活の連続・変化の気づき	⑥教材準備	⑦子どもの実態の記録化	⑧応答的環境構成
模擬保育実施前	Ave	3.06	2.99	2.96	3.02	2.84	2.26	2.80	1.66
	SD	.641	.608	.873	.683	.702	1.300	.718	1.365
模擬保育実施後	Ave	3.43	3.15	3.35	3.23	3.15	2.99	3.10	2.85
	SD	.553	.607	.601	.570	.639	.830	.687	.978
T比		4.983 **	2.213 **	4.195 **	2.692 **	3.723 **	5.396 **	3.442 **	8.092 **
		⑨立案及び活動の実践	⑩見通しを持った保育展開	⑪個と全体の把握	⑫柔軟的対応	⑬子どもの関わりの自己課題	⑭予想と実際のずれ	⑮実践における課題点	全項目平均
模擬保育実施前	Ave	1.96	2.38	2.99	2.65	3.11	3.09	2.98	2.77
	SD	1.600	1.115	0.725	0.754	0.924	1.050	1.256	.914
模擬保育実施後	Ave	3.12	2.81	3.19	2.99	3.40	3.51	3.42	3.20
	SD	1.155	1.022	.725	.683	.637	.852	.785	.795
T比		6.702 **	3.241 **	2.224 *	3.810 **	2.946 **	3.541 **	3.387 **	—

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

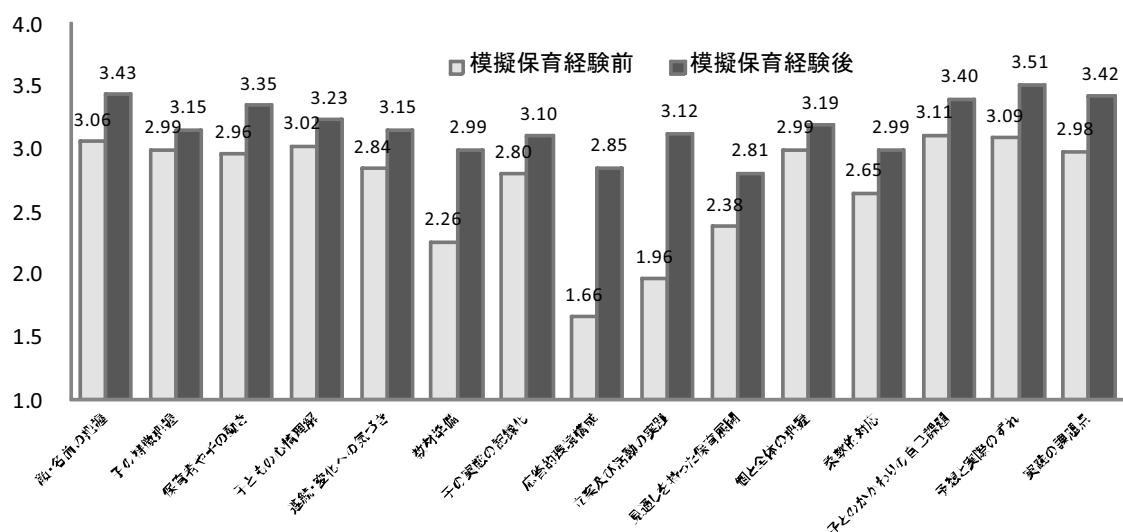


図2 実習自己評価結果の平均値の推移 (n=136)

この結果から、模擬保育実施後の実習では、子どもの特徴の把握や保育者・子どもの動きの把握だけでなく、子どもの心情や遊びや生活における変化に目を向けたり、個と集団をそれぞれ把握したりしながら、子どもの実態を記録に書き留める力が身に付いたと考えられる。また、教材準備や応答的な環境を構成したり、簡単な立案や活動を最後まで実践したりと、見通しを持って保育を展開する力や状況に応じて柔軟な対応をする力が向上したと同時に、立案上予想した子どもの姿と実際の姿にずれを感じ、子どもの関わりや実践における課題点を見出すことができたと考えられる。すなわち、子ども理解・指導計画や実践・省察に関する項目において、模擬保育実施後の得点が向上したことが見出された。

同様に、模擬保育において保育者役としての「実践経験あり群 (n=54)」と「実践経験なし群 (n=82)」の2群と実習における実習自己評価項目との関連性を分析した結果、①自己課題の明確化 ($F(1,123)=4.$

48, * $p<.05$)、②子どもの心情理解 ($F(1,123)=3.82$, + $p<.10$) に有意差及び有意傾向が見出された。よって、模擬保育で保育者役を経験した学生は、実習後には自己課題が明確になり、場面に応じた子どもの心情を理解することができるようになったと認識していることが明らかになった。

4) 実習現場における実習評価から

保育実習Ⅰ（保育所）と保育実習Ⅱにおける「指導の計画」「指導の実際」の2つの実習評価を、即応力に関する他者評価として抽出し、模擬保育前後の推移を比較検討した。保育実習Ⅲ履修者や欠損値（立案・実践が未経験で評価不能であった学生）を除去した結果、最終有効データ数は133（実践経験あり群 n=51、実践経験なし群 n=84）であった。

二要因分散分析の結果、実習種別の効果が見られ（指導の計画： $F(1,133)=47.09$, ** $p<.01$ 、指導の実践： $F(1,133)=8.34$, ** $p<.01$ ）、2評価とも模擬保育後の保育実習Ⅱの方が高得点であった。しかし、実践経験の有無による有意差は見られず（指導の計画： $F(1,133)=1.60$, n.s.、指導の実践： $F(1,133)=0.67$, n.s.）、実習現場における即応力の評価は、模擬保育における実践経験と関連性がないことが明らかになった（表6・図3参照）。

表6 実習評価の平均値と標準偏差

	指導の計画		指導の実践			
	実践経験あり群	Ave	保実 I	保実 II	保実 I	保実 II
		SD	1.334	.513	1.141	.549
実践経験なし群	Ave	1.94	2.84	2.38	2.71	
	SD	1.302	1.012	1.040	.704	

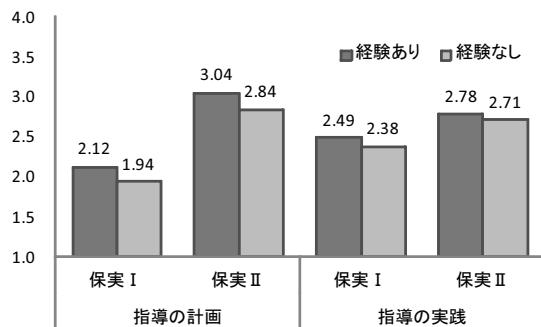


図3 実習評価の平均値の推移 (n=133)

4. 総合的考察と今後の課題

まず、模擬保育における学生の学びとしては、①実践経験者は、活動全般の良さ・改善点や自分自身の援助の在り方、子どもの様子に着目した学びを得ること、②子ども役経験者は、模擬保育への参加を通して子どもの内面推測に関する学びが多かったこと、③観察経験者は、子どもの様子や保育者の声かけなど、保育活動の表面的側面に関する学びを得ていたことが見出され、模擬保育経験の立場によって得られる学びの質が異なっていたことが示唆された。

また、模擬保育の効果を検証した結果、模擬保育後調査からは、①保育実践における課題点の明確化、②保育を見つめて考察する意識の向上、③他学生指導案からの多様な学びの吸収、④事前準備や環境構成の重要性の意識化などが見出され、活動を振り返り考察したり課題点を見出したりするなどの省察力の向上が示唆された。しかし、模擬保育前後に実施した実習自己調査結果から、子どもや保育者の客観的把握だけでなく、①場面による子どもの心情理解、②応答的環境構成、③立案・活動の実践、④見通しを持った保育展開、⑤柔軟的対応などの即応力の向上が見出されたこと、他者評価観点としての実習

評価において、①指導の計画、②指導の実践が模擬保育後に向上していたことから、実際の実習現場においては、子どもの心情理解等の見とり力や、環境構成・活動の立案や実践などの即応力の効果が得られたと考えられる。よって、模擬保育は即応力だけでなく、見とり力・省察力を含めた総合的な保育実践力の向上に寄与する取組であると考えられる。

最後に、模擬保育において保育者役を経験した学生は、①保育者志望意欲、②自己課題の明確化、③子どもの心情理解について、保育者役の経験がない学生より向上したという結果が得られた。しかし、自己評価におけるその他の項目や他者評価としての実習評価については、実践経験の有無による効果が見出されなかった。よって、模擬保育における保育者役の実践経験が実習現場における即応力に効果的であるのではなく、むしろ観察・参加のみの経験でも即応力が向上すると推測される。

以上の結果を総括すると、模擬保育の実施は、実習現場における即応力向上に関してはある一定の有効性が見られた。また、省察力・見とり力向上の効果があること、保育者役としての実践経験は即応力との明確な関連性がないことが見出されたと言えよう。これらの結果は、どのような要因によって導き出されたのだろうか。

まず、模擬保育における実践回数の少なさが考えられる。保育者役として実践を経験した者は 54 名と全体の 39.7% であると同時に、これらの学生も 1 回のみの実践経験である。すなわち、実践経験あり群は 1 回の模擬保育実践よりも、他の 7 回の保育参加・観察において得た学びが多かったことが推測される。また、残りの 87 名の学生は全 8 回において参加者・観察者としてのみ本取組に関与したことを踏まえると、「子ども役として保育に参加することで子どもの立場から活動を感じ取り、子どもの心情を察する力」や「保育活動を観察する中で客観的事実を的確に捉える力」の方が向上したことが予測できる。

これらの現状から、模擬保育における観察学習の効果が高かったことが推察される。金子（2007）¹⁵によると、模擬保育における実践経験がない学生は、保育者役学生に自我関与して自分の体験として保育実践を観察することが観察学習効果を高めること、また観察効果を高めるためには、自分の保育実践方法との違いを実感し、自分なりの実践技術を体得できるようにする必要性を示唆している。すなわち、参加者・観察者として模擬保育を経験した学生が、目の前で繰り広げられる保育を自分の実践に置き換えて、自分であればどのように立案・実践するか、この場面には自分はどのように対応するかなどを考えながら取り組んだ結果、保育者役の実践経験がなくても即応力を体得していったのではないかと推測される。

したがって、学生が模擬保育を体験することは、実習場面における柔軟な対応・見通しを立てた保育を実践・展開をするなどの即応力を向上させる上で有効であると同時に、実際の子どもの立場に立って活動に参加することで子どもの心情理解を可能にする効果や、保育を客観的に省察する効果があると考えられる。また、保育者役の実践経験に関わらず、実践者の視点から考察する観察学習効果によって、立案や実践などの即応力が向上する可能性が示唆されたと言えよう。今後は、継続して実践回数を積み重ねる中で、学生がどのように自身の実践に重ねて考察しているのかという省察プロセスについて探究する必要があると考えられる。

【引用文献】

- 1 腰山豊 (2006) 保育実践力を高める 短大授業の改善と実技・演習, 春風社, pp.213.
- 2 木村直子・橋川喜美代 (2008) 「保育実践力」力度作成に関する研究－保育士・幼稚園教諭養成校教員の考える保育実践力を手掛かりに－, 保育士養成研究, 第 26 号, pp.33-38.
- 3 前褐 1, pp.213.
- 4 前褐 2, pp.33-38.
- 5 松山由美子 (2008) 保育者養成における「保育実践力」育成のためのカリキュラムの構成と評価, 四天王寺大学紀要, 第 46 号, pp.233-254.
- 6 上村晶 (2012) 保育者養成段階における保育実践力の向上に関する一考察, 高田短期大学紀要, 第 30 号, pp.85-94.
- 7 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, 第 18 号 (2), pp.19-24.
- 8 金子智栄子・三浦香苗 (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, 第 22 号 (1), pp.11-17.
- 9 松山由美子 (2010) 保育者養成における「保育実践力」育成のための学びの場－模擬保育と学外実習に関する質問紙調査の結果からの考察－, 四天王寺大学紀要, 第 49 号, pp.197-212.
- 10 上村晶・布谷光俊 (2009) 実践力の向上を目指した教育実習事前指導の在り方についての実証的研究, 中部大学現代教育学研究紀要, 第 2 号, pp.53-64.
- 11 石井叔子・原口純子 (2000) 保育者を育てるVIII－模擬保育の試み－, 洗足論叢, 第 29 号, pp.95-105.
- 12 田爪宏二・小泉裕子 (2006) 保育者志望学生の「保育アイデンティティ」確立に関する検討－模擬保育の実践を通して－, 鎌倉女子大学紀要, 第 13 号, pp.27-38.
- 13 前褐 10, pp.53-64.
- 14 前褐 10, pp.53-64.
- 15 金子智栄子 (2007) マイクロティーチングに関する我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研究紀要, 第 9 号 (1), pp.131-150.

【追記】

本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金による研究助成（平成 21 年度研究活動スタート支援）を受けて実施したものである。