

## 保育に対する学生の認識の変化 : 模擬保育を通じた保育観・子ども観の形成

富貴田 智子・青山 佳代・森山 雅子・笹瀬 ひと美

A change of the recognition of the students for the childcare  
: The formation of the view of childcare and child through the simulated childcare

FUKITA Tomoko, AOYAMA Kayo, MORIYAMA Masako, SASASE Hitomi

### はじめに

現在保育者養成校（以下「養成校」とする）においては、学生が保育実践力をつけることを目的として、地域と連携することで学生に実践の場を提供する、曲に合わせた遊びの考案をする授業を設ける、異学年合同授業を行う、保育場面を仮想した模擬保育を行うなど様々なプログラムが考案され実施されている。その中でも模擬保育を取り入れている養成校は多く、本学においても実施されている。現代教育方法辞典（日本教育方法学会、2004）によると模擬保育とは「保育士養成課程にある学生や研修中の保育者が、保育の組み立て方や援助法などを体験的に学んだり検討するために、実際の保育を想定した場で実践を模して行う保育」とされる。養成校では2000年代に入った頃から乳児保育（三好・石橋、2005）、音楽表現（河北、2012）、体育（梅垣、2007）といった授業の一環として模擬保育が実施された報告が見られる。これらに共通しているのは、授業を受講している全ての学生が保育実践者となっている点である。学生の視点に立った場合、例えば実際の保育場面を模した仮想場面であっても、全員が保育を実践する体験を得ることは実習準備として有意義であろう。しかし課程内に全学生が実践するためには、学生一人当たりの実践時間を短くすることが必然である。多くの報告には、模擬保育で行う学生の実践は一人当たりおよそ5分～10分とある。この時間で保育を完結させることは非常に難しい。完結させるのではなく導入部分の実践であっても、導入後の保育に入る前の段階で実践が終わってしまうことは保育の流れを止めることになり、保育の組み立て方や援助法を学ぶという模擬保育の本来の目的から離れてしまう。

ある程度の実践時間を確保するために学生をいくつかのグループに分け、同時に複数の学生が実践することで時間についての問題を解消している報告もある。松山（2010）の場合は、保育実践演習と教育実習指導の時間を活用し模擬保育が実施されている。ここでは担当教員が各

グループを巡回して指導にあたっているが、保育の流れを全て見ることは不可能であるため、見た場面についての助言を与えるに留まる点が問題であろう。

これらの議論から養成校において実施されている模擬保育は、全学生に実践の機会を与えることが最優先されており、模擬保育によって学生自身が主体的に保育を学ぶことができているかという点に多くの課題があると考えられる。保育実践には実践の振り返りこそが重要で、振り返りを行って初めて保育者であることが示されている（倉橋、1965；津守、1980；鯨岡・鯨岡、2007）。したがって、養成校の学生においてはより一層振り返りを充実させることが求められると言える。

そこで我々は、学生がある程度まとまりのある保育実践が可能になるように、また、十分に実践を振り返ることが可能になるように、実践する学生を1名に限定した模擬保育を縦断的に4回実施した。保育は、一つひとつの活動が独立した点で成り立つものではなく、活動と活動がつながった連続線として成り立つものである。したがって模擬保育であっても保育にある程度の連続性を持たせ、保育の流れについて検討する時間が実習指導の内容には必要であると考えられる。また模擬保育と振り返りを重ねて実施することで、保育に対する学生の認識や子ども観の形成がより良い方向に変化することが期待できる。実践者を限定することで実践者以外の学生の参加の仕方が懸念されるが、保育後の振り返りの時間を確保し、さらに個々の学生が自分の視点を交えて振り返った内容を言語化することにより実践者以外の学生も主体的な参加ができよう。本研究は学生の振り返りの内容を分析し検証した結果について考察を行い、今後の保育者養成教育に資することを目的とする。

## 模擬保育の実施方法

模擬保育は同一学生の保育実習Ⅰ・保育実習ⅡおよびⅢ・教育実習に入る前の1～2週ほど前に、実習指導の授業を使用して計4回行われた。なお、保育実習Ⅰは在学年次（青山・森山、2015）の1月に2週間、保育実習Ⅱは卒業年次の6月に2週間、教育実習は卒業年次の9月に3週間実施、それぞれ実施されたものであった。模擬保育は学内で実施し、模擬保育を行うまでには毎回以下の流れをとった。

### 模擬保育を行う前に

まず指導案の作成の仕方について講義を行い、学生に指導案を立案させ提出させた。保育時間は、保育実習Ⅰでは部分実習を課していることから20分を、保育実習Ⅱおよび教育実習では責任実習を課していることから45分（主活動にあたる部分）を想定した。次に、提出された指導案を4名の実習指導担当教員で添削した。添削結果をふまえ、受講している学生全てに学ばせたい指導案（例えば保育者主導の場面が多い案や、反対に、子どもの主体性を尊重した案など）を複数選んだ。その中から、多くの学生や教員が見ているという状況下でも保育ができると判断した学生を1名選定し、模擬保育の実践者とした。最後に、選定された学生と教員

1名とで指導案に基づいた打ち合わせをした。模擬保育を行う当日は、選定された学生の他、指導案で設定された対象年齢の子ども役の学生を10名選定し、簡単にクラスイメージを設定した上で保育を始めた。

### 模擬保育を行う環境

通常実習指導の授業で使用する教室は机・椅子が固定された大講義室であるため、模擬保育を行う日はフリースペースとなっている部屋を使用した。この部屋は机・椅子とも運び出すことができるので、保育を行うに十分な広さが確保された。また床がカーペットであるので、床に直に座ることやリズム遊びで転がることも可能であった。学生が行う活動によって適宜フラットな状態にしたり、子ども用の机や椅子を配置した。保育を行う学生にはワイヤレスマイクをつけ、オーディエンスが聞き取ることができるようにした。模擬保育の様子を記録するためビデオを1台配置した。環境図を図1に示した。

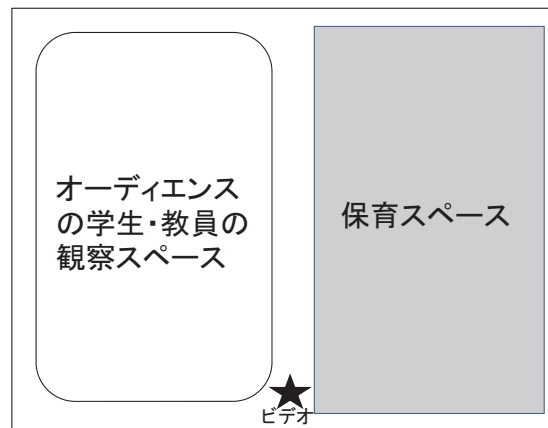


図1 模擬保育が行われる環境

### 模擬保育の進め方

模擬保育が始まる前に実践する学生が作成した指導案を全学生に配布した。指導案は添削前のもので添削後に修正されたものの2種類を配布した。オーディエンスとなる学生は指導案を見ながら実践を観察した。

保育が行われた後は、引き続き実践についての振り返りが行われた。これは実際の実習で、保育者と実習生の間で行われる反省会を模したものであった。保育を行った学生と、担任保育者役の教員・主任役の教員・園長役の教員の4名で進め、全てオーディエンスの前で実施された。また保育の始まりから振り返りまでビデオで撮影された。

振り返り後は、子ども役から感想が発表され、教員により全体講評が行われた。その後、個々の学生に模擬保育の振り返りを行うための「ふりかえりシート」を配布し、記述後提出することを求めた。

### ふりかえりシートの項目

①模擬保育（反省会を含まず）からの自分の気づき ②反省会からの自分の気づき ③模擬保育をふまえて実習に向けた自分の課題 の3点について自由に記述するものとした。

### 分析方法

#### 分析対象

2015年1月から9月に実施された4回の模擬保育のうち、第1回目（保育実習Ⅰの前）と第4回目（教育実習の前）のふりかえりシートから「模擬保育を見てあなたの気づきを書いてください」の問いに対する記述を分析対象とした。対象となった学生数は、第1回目は66名、第4回目は52名だった。これらの記述内容をKJ法（川喜田、1967）によって分析した。なお学生は「実践者」「子ども役」「オーディエンス」の3つの立場に分かれてはいるものの、気づきは自分の視点を交えて書くよう指示が与えられているので、記述内容の質に大きな差異はないと判断し、全学生の記述を合わせて分析した。

#### 分析対象となった保育内容

第1回目は20分の部分実習を想定した保育で計3名が実践した。保育は年少児・年中児・年長児を対象として行われた。年少児対象では「はくさいはがし」（子どもは白菜の葉になり保育者は葉をはがす。子どもははがされないようにお互いにくっついてお互いを守るゲーム）、年中児対象では「あんたがたどこさ」（歌に合わせてジャンプし、「さ」で動きを変えるリズム遊び）、年長児対象では「たけのこめだした」（歌に合わせて体を動かし最後に保育者の動きの真似をするゲーム）が実践された。第4回目は責任実習を想定し、主活動にあたる部分を1名が実践した。保育の内容は年長児を対象とした活動で、紙コップを使ったロケットを製作する前段階として、紙コップロケットが飛ぶための動力は何かを子ども同士が話し合う活動であった。

### 結果

#### 「模擬保育からの気づき」の分類

「模擬保育からの気づき」は箇条書きではなく全て文章での記述を求めていたため、文章の内容を損なわないよう要約した短文を一つずつカードに書き写した。また、多くの学生が複数の気づきを書いてきたことから、結果として第1回目からは197個、第4回目からは122個の計319個の意味まとまりをもったカードが作成された。これらの意味まとまりを内容の類似性に従いグループ編成をした。例えば、「一つひとつの活動をあいまいにはいけないと感じた」や「何事にも保育者が考えを持って行動すべきだと思った」等のカードは、保育は本来どうあるべきものなのかについての気づきと捉えられたため、「保育のあり方」という小グループに編成された。この手順により計20個の小グループが編成された。それぞれのグループとそこに属する記述内容の例を表1に示した。

次に小グループから中グループを編成した。例えば、「③声掛け・言葉遣い」や「④対応・関わり方」は保育をする上での技術を記述している点が類似していたため、「2. 保育技術について」という中グループに編成した。この手順により 20 個の小グループは、6 個の中グループと 4 個の小グループに編成された。それらを表 2 に示した。

最後に中グループと小グループから大グループを編成した。例えば、「1. 一般的な保育のあり方」「2. 保育技術について」「3. 模擬保育の活動自体について」「⑥実践者に対する批評」は模擬保育で行われた実践を見て具体的に気づいた点である、という類似性があることから「I . 実践を通した具体的気づき」という大グループに編成した。同様の手順によって 6 個の中グループと 4 個の小グループは、3 個の大グループと 1 個の中グループに編成された。この 4 個のグループは相互に類似性が見られないと判断し、この時点で分類を終了した。それらを表 3 に示した。

表 1 「模擬保育からの気づき」の小グループと記述例

小グループ	記述例
① 保育のあり方	一つひとつの活動をあいまいにはいけなと感じた。
② 導入のあり方	導入で子どもの気持ちをつかえないとやる気が出ないのではないかな。
③ 声掛け・言葉遣い	恥ずかしがらずに声にメリハリをつけて話すことが大切。
④ 対応・関わり方	やりたくない、という子どもにどう援助するかを考えることが重要。
⑤ 活動自体について	少し長い手遊びは分けてやるとよい。
⑥ 実践者に対する批評	手遊びからいつ主活に移るのか心配になった。
⑦ 日案について	自分も日案を理解することがとても大切。
⑧ 予想通りにはならない	日案通りに進めることは難しいことが分かった。
⑨ トラブルやハプニングの考え方	ハプニングはチャンスにも変えることができることが分かった。
⑩ 臨機応変が必要	いろんなことを想定していないといけない。
⑪ 発達について	発達をしっかり理解しておかないと伝えたいことも伝えられない。
⑫ 「模擬保育」という授業について	模擬保育を見て自分が子どもの前に立つイメージが持てた。
⑬ 自分との比較	自分の日案の足りなさが分かった。
⑭ 見習いたい・真似したい・やってみたい	反省会を通して、そうか！と思うアドバイスがあった。
⑮ 具体的な導入方法について	ペープサートを使った導入がとてもよかった。
⑯ 活動中の対応について	材料を渡して見守るだけでなくヒントを与えていくことも大切ではな。いかと思った
⑰ 実践をふまえた保育の進め方に関する気づき	テンポよく進めることも大切。
⑱ 実践をふまえた子どもの育ちに関する気づき	子どもと目を合わせて関わっていくことで子ども自身が安心して取り組めることに気づいた。
⑲ 実践をふまえた保育者の思いに関する気づき	子どもに問いかけながら進めることで子どもに考えるきっかけ作りをしていたことに気づいた。
⑳ 活動のテーマについて	ロケットの飛ばし方を教えるのではなく子ども同士が協力して考えるというやり方が年長児に向けた保育らしいと思った。

表2 中グループとそれに属する小グループ

中グループ	小グループ
1 一般的な保育のあり方	① 保育のあり方 ② 導入のあり方
2 保育技術について	③ 声掛け・言葉遣い ④ 対応・関わり方
3 模擬保育の活動自体について	⑤ 活動自体について ⑬ 具体的な導入方法について ⑭ 活動中の対応について
4 計画と実践について	⑦ 日案について ⑧ 予想通りにはならない ⑨ トラブルやハプニングの考え方 ⑩ 臨機応変さが必要
5 自分と比較しての気づき	⑬ 自分との比較 ⑭ 見習いたい・真似したい・やってみたい
6 実践を通した省察	⑰ 実践をふまえた保育の進め方に関する気づき ⑱ 実践をふまえた子どもの育ちに関する気づき ⑲ 実践をふまえた保育者の思いに関する気づき
	⑥ 実践者に対する批評 ⑪ 発達について ⑫ 「模擬保育」という授業について ⑳ 活動のテーマについて

表3 大グループとそれに属する中・小グループ

大グループ	中・小グループ
I 実践を通した具体的気づき	1 一般的な保育のあり方 2 保育技術について 3 模擬保育の活動自体について ⑥ 実践者に対する批評
II 実践を通した抽象的気づき	4 計画と実践について ⑪ 発達について ⑫ 「模擬保育」という授業について
III 実践を通した保育の読み取り	6 実践を通した省察 ⑳ 活動のテーマについて 5 自分と比較しての気づき

#### 分類された4グループにおけるカード数の割合

4個に分類された各グループのカード数に違いがあるのかを検討するため、カード数の割合を算出し表4に示した。その結果、「I 実践を通した具体的気づき」が最も多く、全体の49.5%を占めた。次いで「II 実践を通した抽象的気づき」が23.8%、「III 実践を通した保育の読み取り」が16.3%であり、最も少なかったグループは「5 自分と比較しての気づき」で10.4%であった。

表4 分類されたグループにおけるカード数の割合

グループ	カード数	割合(%)
I 実践を通した具体的気づき	158	49.5
II 実践を通した抽象的気づき	76	23.8
III 実践を通した保育の読み取り	52	16.3
5 自分と比較しての気づき	33	10.4

## 小グループにおける第1回目と第4回目のカード数の割合

最初の段階で編成された20個の小グループは、第1回目と第4回目でカード数に違いがあるのかを検討するためカード数の割合を算出し、表5に示した。その結果、第1回目または第4回目のみにカードが存在する小グループがあることが分かった。「①保育のあり方」「②導入のあり方」「③声掛け・言葉遣い」「④対応・関わり方」「⑤活動自体について」「⑦日案について」「⑧予想通りにはならない」「⑨トラブル・ハプニングの考え方」「⑩臨機応変さが必要」「⑫『模擬保育』という授業について」「⑭見習いたい・真似したい・やってみたい」の11グループは第1回目にも存在するグループであった。一方、「⑮具体的な導入方法について」「⑯活動中の対応について」「⑰実践をふまえた保育の進め方に関する気づき」「⑱実践をふまえた子どもの育ちに関する気づき」「⑲実践をふまえた保育者の思いに関する気づき」「⑳活動のテーマについて」の6グループは、第4回目にも存在するグループであった。

表5 小グループにおける第1回目と第4回目のカード数の割合

小グループ	第1回目		第4回目	
	カード数	割合(%)	カード数	割合(%)
① 保育のあり方(I)	10	5.1	0	0
② 導入のあり方(I)	4	2	0	0
③ 声掛け・言葉遣い(I)	38	19.3	0	0
④ 対応・関わり方(I)	6	3	0	0
⑤ 活動自体について(I)	18	9.1	0	0
⑥ 実践者に対する批評(I)	28	14.2	29	23.8
⑦ 日案について(II)	8	4.1	0	0
⑧ 予想通りにはならない(II)	10	5.1	0	0
⑨ トラブルやハプニングの考え方(II)	9	4.6	0	0
⑩ 臨機応変さが必要(II)	6	3	0	0
⑪ 発達について(II)	35	17.8	5	4.1
⑫ 「模擬保育」という授業について(II)	3	1.5	0	0
⑬ 自分との比較(5)	7	3.6	11	9
⑭ 見習いたい・真似したい・やってみたい(5)	15	7.6	0	0
⑮ 具体的な導入方法について(I)	0	0	10	8.2
⑯ 活動中の対応について(I)	0	0	15	12.3
⑰ 実践をふまえた保育の進め方に関する気づき(III)	0	0	2	1.6
⑱ 実践をふまえた子どもの育ちに関する気づき(III)	0	0	17	13.9
⑲ 実践をふまえた保育者の思いに関する気づき(III)	0	0	19	15.6
⑳ 活動のテーマについて(III)	0	0	14	11.5

※( )は属する大・中グループを記した。

## 考察

本調査で得られた「模擬保育からの気づき」の記述は「Ⅰ 実践を通した具体的気づき」「Ⅱ 実践を通した抽象的気づき」「Ⅲ 実践を通した保育の読み取り」「Ⅴ 自分と比較しての気づき」の4つのグループに分類された。表4で示されたように、各グループのカード数の割合を算出した結果から学生が模擬保育を体験して気づくことは「やりたくない、という子どもにどう援助するかを考えることが重要」や「ペープサートを使った導入がとてもよかった」などの「Ⅰ 実践を通した具体的気づき」が最も多いことが分かった。また表5で示されたように「Ⅰ 実践を通した具体的気づき」の多くは、第1回目のみに見られる「①保育のあり方」「②導入のあり方」「③声掛け・言葉遣い」「④対応・関わり方」「⑤活動自体について」の小グループによって占められていることから、特に実践の場をほとんど経験していない学生が感じやすい内容であると考えられる。実際に目前で展開される保育を観察したり、保育者として実践したり、子どもとして保育に参加する体験を通して学生は、まず初めに直観的な気づきを持つと言える。

「⑥実践者に対する批評」は第1回目にも第4回目にも見られた小グループであるが、記述内容を詳細に見たところ、実践者の振る舞いを俯瞰的に捉えた記述が共通して目立った。例えば、第1回目では「すごく落ち着いていて子どもへの対応がすごくよかった」「先生が楽しめることで子どもも興味が出るのが分かった」といった内容が、第4回目では「子どものやる気を引き出せていていいな、と思った」「視線を下げ笑顔で対応すると子どもは安心することが分かった」といった内容が多く見られた。模擬保育の場合、実践者はクラスメイトであるということから、実践者の振る舞いは学生が最も着目しやすく、全体の印象としてとらえる傾向にあるのであろう。一方で第4回目のみに見られた記述に「自己主張の強い子がたくさんいて声を拾うのに必死で数人の声しか拾えなかったのが残念」や「1つのグループに寄りがち、自分が子どもなら悲しい、気を付けたい」などがあつた。まとめると「クラス全体を見ることの必要性」が提起されていると言える。実習生が実習で指摘されることの中に、視野を広く持つことが挙げられる。目の前の子どもとの関わりに集中してしまい、周りを見ることができないことを実習生は保育現場で痛感する。その経験が模擬保育を見ることで湧き上がり、視野を広く持って保育することの重要性に改めて気づくと考えられる。

「Ⅰ 実践を通した具体的気づき」には上述の小グループの他に「⑮具体的な導入方法について」「⑯活動中の対応について」の2つの小グループがあつた。これらは第4回目だけに存在するグループなので、その点について考察したい。「⑮具体的な導入方法について」に属する記述には、「ペープサートを使った導入がとてもよかった」「(子どもに) 問いかけながら導入を進めていたのがよかった」などがあつた。ペープサートは第1回目の模擬保育でも使われていたが、第1回目のふりかえりシートにはそれに触れた記述はなかつた。これは、主活動は導入があつて初めて子どもが取り組むことができるということ、すなわち、活動を進めるにあたって導入は非常に重要であることを学生が認識していることを表していると言えよう。したがって実習を4回経験し、実際の子どもの前に立って保育をした中から何が大切かを抽出すること



ができるようになったからこそ、第4回目の模擬保育のふりかえりシートで記述されたと考えられる。「⑩活動中の対応について」には、「材料を渡して見守るだけでなくヒントを与えたり、初めに仕かけは見せないまでも紙コップが飛ぶ様子を見せてもよかったのかも、と考えた」「材料の違いについても、順に出すとかして子どもと共感するとよかったのかもしれない」などがあった。これらの記述も、実習を重ね、自身の日々のふりかえりや指導者からの助言を消化した学生が、どうすることが子どもにとって望ましいのかをある程度判断できるようになっているからであろう。あるいは、実践者に自身を重ね「自分ならこうする」というような修正案の提供ができる力をつけているからこそ記述されたと考えられる。

模擬保育を通して、学生はまず直観的な気づきを最も多く持つことが明らかになった。最終的に編成された4つのグループのうち、次いで割合の大きかったグループは「Ⅱ 実践を通じた抽象的気づき」であった。このグループに属する小グループは「⑧予想通りにはならない」「⑨トラブルやハプニングの考え方」「⑩臨機応変が必要」「⑪発達について」「⑫『模擬保育』という授業について」であり、実践に先立つ保育計画や、模擬保育を行う意義について記述されたグループであった。「⑪発達について」を除く4グループが第1回目のみに見られたグループであった。学生は模擬保育を観察し、いよいよこれから実習に出ていくことをふまえ、保育者にとって大切だと学んでいるスキルや知識の重要性を初めて実感したのではないだろうか。またこれらは実践を見て直観的に気づくものではなく、目に映った具体的な実践内容と獲得した学習内容をモニタリングした結果表れるものであると考えられ、直観的な気づきをさらに自身に落とし込んだ気づきであると言える。なお「⑪発達について」は第1回目・第4回目に共通して見られたグループであるが、第4回目は非常に少なかった。第1回目では発達段階を考慮しつつ立案することの必要性について書かれたカードが圧倒的に多かったが、第4回目ではそれはもはや当然のことである、という認識を学生が持っていることを意味している。それでも第4回目で5枚のカードが発達について記述されていた。これらは「(模擬保育で演じられた年長よりも)実際の年長児は～という点で違うと思う」といった、演じられた仮想の年長児と実際の年長児とのずれを指摘したものであった。学生はすでに年長児の発達上の特性を理解しているからこそ記述できたと言え、実習を何度も経験してから行った第4回目の模擬保育の振り返りだからではないかと考えられる。

「Ⅲ 実践を通じた保育の読み取り」は16.3%と全体から見た割合は少なかったものの、第4回目のふりかえりシートからのみ表れたグループによって編成された、特徴的なまとまりとなった。そこに属する小グループは「⑰実践をふまえた保育の進め方に関する気づき」「⑱実践に関する子どもの育ちに関する気づき」「⑲実践をふまえた保育者の思いに関する気づき」「⑳活動のテーマについて」の4グループであった。記述内容を見ると、「テンポよく進めることで子どもたちが活動に乗れることが分かった」(⑰)、「(友だちに)教えてあげている子どもをほめることで、その子も周りの子も力を伸ばせる。子ども同士の関わりはすごく大切だと思った」(⑱)、「子どもに問いかけながら進めることで子どもに考えるきっかけづくりをしていた

ことに気づいた」(⑱)、「ロケットの飛ばし方を教えるのではなく、子ども同士が協力して考えるというやり方が年長児に向けた保育らしいと思った」(⑳) というものであった。これらは全て実践の意図性を考えようとしたものである。保育にはねらいがあり、保育者はねらいを下敷きに子どもを援助し活動を進める。第4回目の模擬保育では、指導案に書かれたねらいや援助点を理解した上で実践者の保育を見ている学生がいることが明らかである。保育実践において保育者には、子どもの内面を読み取る力や読み取った内容に従って保育者自身の意図を明確にし、子どもの援助をする力が求められる。同時に、それらは保育者に必要な資質でもある。本調査において、実践の具体的・物理的な点の気づきにとどまらず、目に見えない部分も理解しようとする学生の姿勢は、保育者としての資質の一つを身につけつつあることを示していると考えられる。

本調査で取り上げた学生による模擬保育の振り返り内容は、第1回目と第4回目で大きな違いが見られることが明らかになった。その違いは個々の学生の保育に対する認識の深まりや保育観・子ども観が形成されていく過程を示しているとみることができる。それを図解したものを図2に示した。学生はまず、目に映った具体的事象について直観的な感想（Ⅰ 実践を通じた具体的気づき）を持ち、次に、具体的事象とそれまでに蓄えられた保育の知識や経験を照らし合わせた感想を持つようになる（Ⅱ 実践を通じた抽象的気づき）。また学生は、学習・実習を重ねることで「保育者としての自己」を認識するようになる。模擬保育の実践者と自身とを比較した感想(5 自分と比較しての気づき)は模擬保育を経験する度に持たれる感想とも言える。そして最終的に、保育者の援助の意図や子どもの気持ちを読み取ろうとした感想（Ⅲ 実践を通じた保育の読み取り）を持つようになり、保育に関する理解を一層深めていくと考えられる。

#### Ⅰ 実践を通じた具体的気づき

- 1 一般的な保育のあり方
  - ① 保育のあり方
  - ② 導入のあり方
- 2 保育技術について
  - ③ 声掛け・言葉遣い
  - ④ 対応・関わり方

- 3 模擬保育の活動自体について
  - ⑤ 活動自体について
  - ⑥ 具体的な導入方法について
  - ⑦ 活動中の対応について

- 5 自分と比較しての気づき
  - ⑧ 自分との比較
  - ⑨ 見習いたい・真似したい・やってみたい

- ⑥ 実践者に対する批評

#### Ⅱ 実践を通じた抽象的気づき

- 4 計画と実践について
  - ① 日案について
  - ② 予想通りにはならない
  - ③ トラブルやハプニングの考え方
  - ④ 臨機応変が必要
- ⑩ 発達について
- ⑪ 「模擬保育」という授業について

#### Ⅲ 実践を通じた保育の読み取り

- 6 実践を通じた省察
  - ⑫ 実践をふまえた保育の進め方に関する気づき
  - ⑬ 実践をふまえた子どもの育ちに関する気づき
  - ⑭ 実践をふまえた保育の思いに関する気づき
- ⑮ 活動のテーマについて

図2 学生の保育・子どもの見方が深まる過程

## 今後の課題

本学において実施している模擬保育は、1名の学生の実践を、当該学生を含めて全員で振り返るものであり、実践者以外の学生が模擬保育の時間にいかに参加するかという点が課題であった。本研究では、2015年度に実施した第1回及び第4回の模擬保育の振り返り内容を検討した結果、実践した学生を含む全ての学生において、各々の視点より振り返りができていることが明らかになった。また、それら学生の記述内容中に、保育に対する認識や子どもの見方を深めていく可能性が示唆されたことから、実践者を1名に限定しての模擬保育は、学生にとってより有効であると考えられる。

一方で、学生の認識が深まっていく要因には模擬保育だけではなく、個々の学生の学習や実習体験による個人差もあると思われる。加えて、模擬保育は実習前の準備の一環として実施されているのであるが、保育者としての成長を促すためには実習後のフォローアップも重要であるといえる。今後は学生が1回1回の実習をどのように振り返っているのか分析し、模擬保育がいかに実習に反映されているかについて、さらに検討していきたい。

## 文献

- 1) 青山佳代・森山雅子 (2015). 実習指導における「見える化」教材の導入の経緯と成果：愛知江南短期大学における過去4年間の実習評価の分析から. 愛知江南短期大学紀要 (44), 1-14.
- 2) 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, 30, 85-94.
- 3) 梅垣明美 (2007). 保育者養成プログラムにおける模擬授業の効果について. 浅井学園大学短期大学部研究紀要 (45), 15-24.
- 4) 河北邦子 (2012). 保育者養成における音楽表現指導実践力についての研究Ⅰ：模擬保育の自己・他者評価調査を通して. 山口学芸大学研究紀要 (3), 55-73.
- 5) 川喜田二郎 (1967). 発想法—創造性開発のために. 中公新書.
- 6) 鯨岡峻・鯨岡和子 (2007). 保育のためのエピソード記述入門. ミネルヴァ書房.
- 7) 倉橋惣三 (1965). 倉橋惣三選集第3巻. フレーベル館.
- 8) 津守真 (1980). 保育の体験と思索：子どもの世界の探求. 大日本図書.
- 9) 新實広記 (2014). 保育者養成課程における地域連携を活用した造形表現科目の授業改善：保育実践力の育成を目指した取り組み. 愛知東邦大学東邦学誌, 43, (1), 121-130.
- 10) 日本教育方法学会編 (2004). 現代教育方法事典. 図書文化社.
- 11) 林悠子 (2011). 保育実践における「過程の質」：保育記録の分析から. 佛教大学社会福祉学部論集 (7), 77-94.
- 12) 広瀬健一郎 (2009). 異学年合同授業で学生は何をどのように学ぶのか：保育実践力向上を目指す「実践共同体」の創出. 国際人間学部紀要 (15), 109-129.

- 13) 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 (49), 197-212.
- 14) 三好年江・石橋由美 (2005). 乳児保育Ⅱの模擬保育から学生が学んだこと. 新見公立短期大学紀要 (26), 151-160.

#### 付記

本研究は第 69 回日本保育学会大会での発表内容に加筆・修正したものである。