

模擬保育に対する保育実習未経験学生の認識の変容 —実習指導の充実に向けて—

Changes in Perceptions of Students with No Experience of Childcare Practice about Simulated Childcare : Toward the Improvement of Practice Guidance

古和 友子*・紺谷 遼太郎*・水田 有美*・山崎 順子*

Tomoko KOWA・Ryotaro KONYA・Yumi MIZUTA・Junko YAMASAKI

Abstract

In order to optimize the effectiveness of simulated childcare, it is essential to gain insight into how students perceive this learning approach and how their perceptions evolve with practice. The purpose of this study is to examine how students perceive the simulated childcare experience prior to practicum and how their perceptions evolve through repeated practice of simulated childcare. In addition, based on the results of the above survey, we will examine the ideal form of practice guidance.

The results showed that several items showed increased levels of reasoning and evaluation in the third simulated childcare session. This may be attributed to the students' ability to transform their perceptions of childcare and improve their understanding of childcare practice and their own thought processes by integrating their experiences in the simulated childcare setting through reflection and then repeating the simulated childcare based on this reflection. In conclusion, this study suggests that the students' initial perception of the concept of simulated childcare underwent a transformation and evolved into a more child-centered approach to childcare through the repetition and reflection inherent in the simulated childcare process.

1. 研究の背景と目的

保育者を目指す学生は、教育実習・保育実習（以下「実習」とする）を経験する。これらの実習は、将来を見据えた免許・資格取得のためには避けて通れない道である。そして、こうした実習は、学生にとって未知の世界であり、楽しみや期待ばかりではない。例えば井上・町井（2019）は、「実習ノートを書くこと」「責任実習を行うこと」「指導案を作成すること」といった要素に特に高いストレスを感じる学生が多いと報告している。このように、普段の学習の場である養成校から離れた保育現場での実践に対して、不安を抱く学生が多いのは容易に想定できる。さらに、学生が責任実習を任される際には、子どもたちの実態を捉えた考察によって子どもを理解する力と、それを踏まえた保育を構築するための計画力・実践力・省察力等が必要とされる。責任実習を行う際には、それらを駆使して構想された保育を具体化・言語化した指導案の詳細な記述も求められる。

このように、多くの事項が求められる指導案作成に苦手意識を持つ学生は多い。大滝（2005）の調査によれば、指導案作成に対する苦手意識として「何を書けばよいのかわからない」「子どもの動きの予想とその対応がわからない」などが挙げられており、特に書き始めの段階に難しさを感じていることが報告されている。また、桐川ほか（2019）は、指導案の作成に自信のない生徒ほど、活動の終え方の検討、援助の留意点の把握、文章の作成の三点に強い困難さを感じている点を明らかにしている。すなわち、子どもの動きや発語、表情に対する関わりの具体的なイメージの乏しさが、指導案作

* 作陽短期大学音楽学科幼児教育専攻 Sakuyo Junior College, Department of Music, Major of Childhood Education

成の苦手意識につながっていると推察できる。

一方で、林（2018）は、実習経験によって指導案作成の難しさに対する認識の軽減を報告しており、実習前の指導においては「子どもの実態が目の前にない学生が『ねらい』、『内容』を考えることができるか」（林，2018，p.18）が要点となると論じている。このように、実習前に何らかの方法で得た指導案作成やその実践に関する具体的なイメージが、実習前後を含めた様々な過程において、学生の意識や実践に良い影響を及ぼすのではないかと考えられる。

そうした背景から、実習前の段階に「授業の組み立て方や指導法などを体験的に学び、検討するために、実際の授業を想定した場で実践を模して行う授業」（木内，2004）が多く行われている。それは保育者養成課程において、一般的に「模擬保育」と呼ばれている。「教職課程コアカリキュラムの在り方」では（2）「保育内容の指導方法と保育の構想の到達目標」の④に「模擬保育とその振り返りを通して、保育を改善する視点を身に付けている」と示されており（文部科学省，2017）、模擬保育は、保育者養成課程において体験的に保育の指導方法・改善の視点を学べる学習活動として位置付けられているといえる。模擬保育に関する先行研究を概観しても、模擬保育の実践により、学生は保育実践に対して具体的なイメージを持ち、さらには、新たな実践の展望が可能となるという、その意義や有用性を明らかにしているものが多数見受けられる。一方で、模擬保育の適時性・反復性の検討に必要性を示唆する研究もある（例えば、田爪・小泉，2006；中田ほか，2014）。これらを踏まえると、模擬保育の効果的な活用のための検討を行うにあたり、学生がその経験をどのように捉え、実践によってそれがどのように変化するかの把握が重要であろう。

そこで本研究では、実習前の学生が、模擬保育の経験をどのように捉えているのか、また、模擬保育の実践回数の積み重ねによる経験の変容の分析を通して、実習指導のあり方についての考察・検討を目的とする。

2. 方法

（1）対象・時期・内容

調査対象は、「保育実習指導」（開講期：1年後期～2年前期）を履修するA短期大学生29名であった。模擬保育は、「保育実習指導」授業内において3回実施した（2023年1月，2024年4月，2024年6月）。各回の模擬保育を実施するにあたり、学生には事前に、①対象とする年齢を自身で設定すること、②子どもと遊ぶ活動を行うこと、③保育者役は1人で子ども役は複数人の学生であること、④実践時間は10分程度であることを伝え、模擬保育で取り上げる活動を自由に考えさせた。また、2・3回目の模擬保育実施後には、学生一人一人と教員が対面で実践の振り返りを行った。

1回目は模擬保育の実施直後、2・3回目は振り返り直後に、振り返りシートに記入させた。振り返りシートは「対象年齢」「発表した遊びを選んだ理由」「今回の実践が、今後自身にとってどのようなことに結び付くと思うか」の3項目で構成し、対象年齢以外の2項目には自由記述させた。有効な回答数は、1回目22件、2回目27件、3回目28件であった。また、内容がイメージしやすいように、遊びのタイトル、想定日時、子どもの想定人数等も併せて記入させた。

（2）分析方法

学生の自由記述の内容分析には、計量テキスト分析の手法を用い、分析ソフトは、KH Coder（ver.3.02c）を利用した。前処理として、以下の手続きを行った。まず、用語の統一を図った。例えば、「子供」「こども」等の表記を「子ども」に統一した。次に、強制抽出語を設定した。Term Extractを利用して複合語を検出した結果、例えば「保育者」が「保育」「者」に分かれたので、重要な複合語の強制抽出の処理を講じた。最後に、「思う」等の具体的内容を想起しない語は、抽出しない語として処理した。

このような前処理ののち、質問項目ごとに抽出語の階層的クラスター分析（Ward法）を行い、それぞれの質問項目に記述されたトピックを把握した。次に、それぞれのクラスターに出現した語を元にコーディングルールを作成し、それぞれのコードの回数別の出現割合を確認した。以上の手続きに

よって、模擬保育に関する学生の認識の変容を把握した。なお、 χ^2 検定はKH Coderを用いて行い、残差分析はjs-STAR XR+ release 2.1.3 jlによって確認した。

3. 結果

(1) 選んだ遊びの対象年齢

発表した遊びを選ぶ際の対象年齢について、振り返りシートの基本情報から集計した(表1)。全体を通して、約2割の学生が0、1、2歳児を対象とし、約8割の学生が3、4、5歳児を対象とした模擬保育を行っていた。1回目の模擬保育の対象年齢は、0歳児から5歳児まで満遍なく選択されていた。2回目では、1歳児が2名、3歳児が6名、4歳児が10名、5歳児が11名と、ほとんどの学生が3歳以上児を対象とした模擬保育を設定した。3回目は、2歳児が1名で、それ以外の学生は3歳以上児を選択していた。

表1. 各回の模擬保育で対象とした年齢

	1回目		2回目		3回目	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合
0歳児	1	3.4%	0	0.0%	0	0.0%
1歳児	6	20.7%	2	6.9%	0	0.0%
2歳児	7	24.1%	0	0.0%	1	3.4%
3歳児	4	13.8%	6	20.7%	2	6.9%
4歳児	6	20.7%	10	34.5%	11	37.9%
5歳児	5	17.2%	11	37.9%	15	51.7%

(2) 模擬保育として発表した遊びを選んだ理由

① クラスターによる分類

模擬保育で「発表した遊びを選んだ理由」に関する自由記述について前処理を行った結果、総抽出語は2622語、異なり語は494語であった。

文章中のトピックについて把握するため、抽出語のうち出現回数が3回以上出現した頻出語61語について、階層的クラスター分析を行った結果、7クラスターに分類された。分類された語のまとまりとKWICコンコーダンスによる原文の参照による検討によって、各クラスター名を命名した。分類された語とその出現回数、典型的な記述例を以下の表2に示す。

② クラスターと回数のクロス集計

クラスター分析によって得られた7つのクラスターをコーディングルールとして、それぞれの抽出語を割り当てた。コーディングと回数とのクロス集計を行った。図1に、選んだ理由に関するクロス集計のバブルプロットを示した。

χ^2 検定の結果、クラスター2「集団遊び」($\chi^2(2) = 27.16, p < .01$)、クラスター3「実際の子ども様子」($\chi^2(2) = 7.00, p < .05$)、クラスター7「経験してほしいこと」($\chi^2(2) = 13.73, p < .05$)に有意差がみられた。残差分析を行ったところ、「集団遊び」は1回目(0.0%, $p < .01$)、2回目(7.4%, $p < .05$)が有意に低く、3回目(57.1%, $p < .01$)が有意に高かった。「実際の子ども様子」は、1回目(13.6%, $p < .05$)が有意に低く、3回目(50.0%, $p < .05$)が有意に高かった。「経験してほしいこと」は、1回目(72.7%, $p < .01$)が有意に低く、3回目(100.0%, $p < .05$)が有意に高かった。

すなわち、模擬保育で行う遊びを選んだ理由として、集団遊びの実践や実際の子ども様子、子どもに経験してほしいことが、3回目になると多く挙げられていることが明らかになった。

表2. 選んだ理由に関するクラスター分類とコーディングルール

クラスター1：自身の経験	
頻出語	好き (9)、身体 (9)、動かす (5)、遊べる (5)、自身 (3)、動く (3)
記述例	自分自身が身体を動かすことが好きなので、動いて遊べるフルーツバスケットにしました。(1回目)
クラスター2：集団遊び	
頻出語	ルール (12)、遊ぶ (11)、友達 (9)、協力 (7)、発達 (6)
記述例	友達の心情や協力等をしっかりと意識してする事が出来る為のゲームを行いたいと思ったので考えました。(3回目)
クラスター3：実際の子どもの様子	
頻出語	楽しむ (10)、自分 (8)、姿 (7)、見る (7)、実践 (4)、ボランティア (3)、少し (3)、園見学 (3)、行く (3)
記述例	園見学に行ったときにじゃんけんをして楽しんでいる姿が見られたから。(3回目)
クラスター4：バリエーション	
頻出語	年齢 (10)、簡単 (8)、変える (6)、動き (4)、方法 (4)、アレンジ (4)、興味 (3)
記述例	動きや歌詞が簡単なので、方法を変えたりすることで1歳から5歳までの年齢でも楽しめると思ったから。(1回目)
クラスター5：実習を見据えて	
頻出語	出来る (8)、実習 (6)、作る (6)、歌 (5)、色 (5)、前 (5)、準備物 (4)、合う (4)、時間 (3)、表現 (3)、見つける (3)、出る (3)、増える (3)
記述例	準備物を今から作ってみる中で実習前に改善点を見つけた上で、今後すぐ活動ができる準備が出来ると思ったから。(3回目)
クラスター6：絵本を読みたい	
頻出語	小さい (5)、絵本 (4)、読む (3)
記述例	本を読むことが好きなので皆にも色々な絵本を紹介したいと思ったのと読み聞かせをするのが好きなので選びました。(1回目)
クラスター7：経験してほしいこと	
頻出語	子ども (30)、遊び (25)、手遊び (21)、楽しめる (18)、楽しい (18)、考える (15)、活動 (13)、使う (8)、知る (8)、言葉 (7)、感じる (7)、ゲーム (6)、絵 (5)、行う (5)、向上 (3)、大切 (3)、紙コップ (3)、周り (3)
記述例	5歳児にしたので、言葉を理解できるようになっていると思ったので言葉を使った遊びにしました。(3回目)

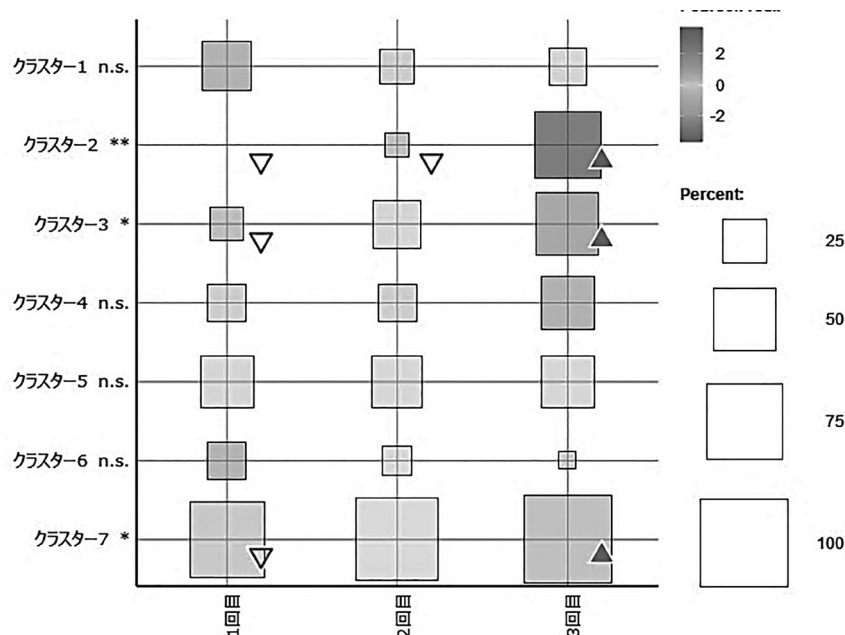


図1. 選んだ理由に関するクロス集計 (バブルプロット)

(3) 自身の実践の価値づけ

①クラスターによる分類

前処理の結果、総抽出語は2953語、異なり語は472語であった。文章中のトピックについて把握するため、抽出語のうち、出現回数が4回以上出現した頻出語50語について、KH Coderによる階層的クラスター分析（Ward法）を行った結果、6クラスターに分類された。次に、分類された語のまとまりとKWICコンコーダンスによる原文の参照による検討によって、各クラスター名を命名した。分類された語とその出現回数、典型的な記述例を以下の表3に示す。

表3. 実践の価値づけに関するクラスター分類とコーディングルール

クラスター1：保育意図の重要性	
頻出語	配慮 (7)、意見 (5)、多い (5)、ねらい (4)、姿 (4)
記述例	どのようなことに <u>配慮</u> して行うことが大切か、 <u>ねらい</u> をもって活動するかの必要さを感じることができた。(3回目)
クラスター2：アドバイスをもらう	
頻出語	自分 (20)、改善 (15)、遊び (15)、良い (13)、知る (8)、生かす (8)、アドバイス (5)、友達 (4)
記述例	今回先生や友達からももらったアドバイスを他の活動にも <u>生かし</u> ながらやるとどの活動もより良いものになると思います。(3回目)
クラスター3：実践を想定することの重要性	
頻出語	実践 (14)、今後 (9)、分かる (7)、練習 (6)、持つ (6)、たくさん (6)、想像 (6)、楽しめる (5)、自信 (4)、ボランティア (4)、作る (4)
記述例	手をもう少し大げさに動かして遠くからでも <u>分かる</u> ような動きの <u>練習</u> をしようと思った。(2回目) どのようにすれば相手は <u>楽しめる</u> のかなど <u>たくさん</u> のことを <u>想像</u> してイメージを作るようにできる。(2回目)
クラスター4：他者の実践を見る	
頻出語	模擬保育 (13)、見る (11)、今回 (10)、人 (9)、前 (9)、行う (9)、出来る (7)、参考 (6) 声掛け (4)、ゲーム (4)
記述例	<u>模擬保育</u> や <u>実習</u> などで <u>今回</u> 自分のだけでなく他の <u>人</u> のアイデアも <u>参考</u> にしたりすることが出来る。(1回目)
クラスター5：実践に役立つ	
頻出語	実習 (56)、子ども (42)、保育 (27)、活動 (21)、実際 (18)、感じる (12)、現場 (8)、行く (7)、結びつく (6)、出る (5)、役立つ (4)、楽しむ (4)、使える (4)
記述例	今後 <u>保育現場</u> に <u>出たり</u> 、 <u>実習</u> に <u>行く</u> 時に空き時間何かやっていてって言われた時などに手遊びを沢山覚えていることによって <u>子どもたち</u> と遊ぶことが出来るなど思いました。(2回目)
クラスター6：準備の大切さ	
頻出語	準備 (5)、大切 (5)
記述例	<u>事前準備</u> の <u>大切さ</u> を改めて実感できた。(3回目)

②クラスターと回数のクロス集計

これらのクラスター分析によって得られた6つのクラスターをコーディングルールとして、それぞれの抽出語を割り当てた。コーディングと回数とのクロス集計を行った。図2に、選んだ理由に関するクロス集計のバブルプロットを示す。

χ^2 検定の結果、クラスター1「保育意図の重要性」($\chi^2(2) = 5.47, p < .10$)、クラスター2「アドバイスをもらう」($\chi^2(2) = 6.49, p < .05$)、クラスター6「準備の大切さ」($\chi^2(2) = 5.38, p < .10$)に有意差がみられた。残差分析を行ったところ、「保育意図の重要性」は、3回目(32.0%, $p < .05$)が有意に多かった。「アドバイスをもらう」は、1回目(13.6%, $p < .05$)が有意に低く、3回目(48.0%, $p < .05$)が有意に高かった。「準備の大切さ」は、3回目(16.0%, $p < .05$)が有意に高かった。

模擬保育実践の価値づけについては、保育意図の重要性の認識、他者からアドバイスをもらうこと、準備の大切さが、3回目になると多く挙げられていることが明らかになった。

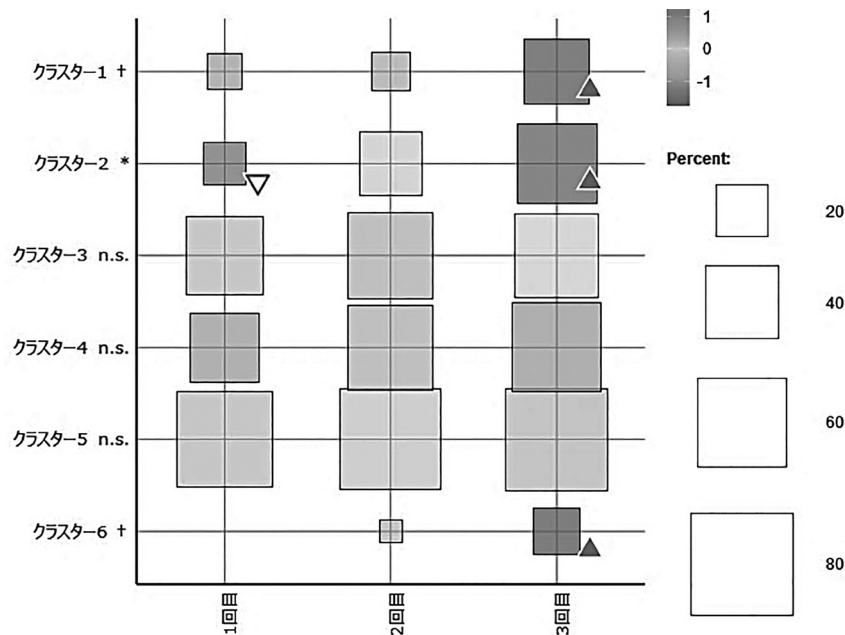


図2. 実践の価値づけに関するクロス集計 (バブルプロット)

4. 考察

本研究は、実習前の学生が、模擬保育の経験をどのように捉えているのか、また、実践回数の積み重ねにより、それがどう変容するのかの分析を通して、実習指導のあり方の考察・検討を目的としていた。

まず、模擬保育を行う際に学生が選択した子どもの年齢は、全体を通して2割程度が3歳未満児を対象に、8割程度が3歳以上児を対象としていた。遊びを選んだ理由において「集団遊び」を挙げた学生が増加していた点を考え合わせると、学生に自由に模擬保育の活動を構想させた場合、3歳以上児の集団を意識した遊びを取り上げる傾向が見て取れる。これを考慮すると、保育士の専門性の重要な側面である3歳未満児の保育についても、実習指導の段階で認識を深められる授業の組み立ての工夫が必要となるだろう。

模擬保育を行う際の遊びを選んだ理由においては、「集団での活動」「実際の子どもの様子」「経験してほしいこと」について、1回目が記述の頻度が有意に低く、3回目が高いという結果が得られた。このことから、模擬保育の回を重ねるごとに、子どもたちの姿からイメージした保育の構想——例えば、子ども同士で遊びを楽しむ様子や子どもの興味関心を起点とする、この遊びを取り入れたときの子どもたちの反応を想像する——に意識が向けられているといえる。

また、有意差は認められなかったが、「自身の経験」を記述する割合が徐々に少なくなっている点を踏まえると、模擬保育において遊びを構想する際の起点が、学生自身の興味関心から、子どもの興味関心や楽しみへと回を重ねるごとに変容しているといえる。

自分の実践の価値付けについては、「保育意図の重要性の認識」「アドバイスをもらう」「準備の大切さ」の記述が有意に増加する結果が得られた。この分析で分類された6つのクラスターのうち1～5のクラスターにおいては、減少傾向は認められない。模擬保育の初めの段階から、この5つの事柄において保育を構想する際に重要視すべき内容であるとの学生の捉えが浮き彫りになった。これは、模擬保育以前の講義や経験から得た学びに起因していると考えられる。そして、模擬保育経験の積み重ねによって、有意差の認められた3項目においては、より意識が高まったといえるだろう。

加えて、「準備の大切さ」に注目しておきたい。初回の模擬保育では、この項目の言及がほぼ皆無であったにもかかわらず、回を重ねるごとに関連する記述が増加した。この変化は、学生の保育実践に対する理解の深化を示唆している。具体的には、「事前にたくさん準備しなくても誰でもすぐ実践

できると思った」(2回目)という記述に代表されるように、学生たちは模擬保育を即興的あるいは場当たりの捉え方に傾いていた。これは、保育実践に対する浅い理解を反映している。しかしながら、3回目の実践に至る頃には、計画的な準備の重要性を認識する学生が増加した。この変化は、模擬保育経験を通じた学生たちの保育実践の複雑性と事前準備の意義理解への気づきを示唆している。全体として、この準備の重要性に関する認識の変容は、学生の保育者としての専門性の発達過程を反映していると考えられる。

今回、「理由づけ」や「価値づけ」のいくつかの項目において、3回目になると有意に高い項目が確認された。この点について、さらに考察を深めていく。本研究では、4ヶ月間で3回にわたって模擬保育を取り入れた授業を行い、そのうち、2回目3回目では、教員と実践した学生との間で、「振り返り」の時間を設け、教員からフィードバックしていた。その過程で「アウトプットで生じた疑問を教員が吸い上げ、学生の思考よりも一段高い認知レベルにおいて解説、総括、さらには『教える』を行うことによって、学生は、『わかった』にたどり着くことが可能になる」(森, 2017, p.13)。このように、模擬保育でのアウトプットを、振り返りを通じて再度インプットし、さらにそれを基にした模擬保育経験の繰り返しによって、学生は、保育に対する認識を変容させ、保育実践への理解や自身の思考を深化させるに至ったのではないだろうか。

本研究において、模擬保育と振り返りの往還とその反復によって、学生の模擬保育を構想する認識が、子ども主体の保育の組み立てへと変容することが示唆された。田爪・小泉(2006)が課題として挙げる授業の適時性については、今後更なる検討を重ねていくことが求められる。

参考文献

- 井上清子・町井富子(2019)「幼稚園実習中のストレスとストレスコーピングについて」『文教大学教育学部紀要』52(別集), pp.25-33
- 大滝まり子(2005)「保育所実習Ⅱについての学生の認識」『北海道文教大学研究紀要』(29), pp.121-130
- 木内剛(2004)「模擬授業」日本教育方法学会編『現代教育方法事典』図書文化社, p.506
- 桐川敦子・室井眞紀子・目良秋子・松崎史周(2019)「指導案作成における学生の課題：保育者養成短期大学の学生を対象として」『日本女子体育大学紀要』49, pp.59-64
- 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』(13), pp.27-38
- 中田(後藤)範子・柳瀬洋美・渡邊眞理(2014)「『共に育つ保育者養成』の探求2—保育実習Ⅱ(保育所実習)に向けた保育実習指導のあり方—」『東京家政学院大学紀要』54, pp.9-23
- 林理恵(2018)「短期大学保育学生の保育指導案作成に関する考察：幼稚園実習での学びに着目して」『幼年教育WEBジャーナル』(1), pp.13-20
- 室井眞紀子・桐川敦子(2018)「指導案作成時に学生が感じる課題意識：映像視聴前後の変化についての検討」『帝京短期大学紀要』(20), pp.43-50
- 森朋子(2017)「アクティブラーニングとは何か—『わかったつもり』を『わかった』に導く授業デザイン—」『ドイツ語教育』21, pp.7-16
- 文部科学省(2017)「教職課程コアカリキュラム」https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf (2024年9月1日閲覧)

