

保育者養成校における共同立案活動に基づく

模擬保育の教育的意義の検討

上田 星

山岡伊公子

UEDA Sei

Yamaoka Ikuko

保育者養成校の学生を対象に共同立案活動に基づく模擬保育を通じた学生の学びについて、1)指導案の作成、2)模擬保育の実施、3)振り返りの各段階において検討した結果、指導案の作成段階における「多様な視点を相互に活かす関係性の萌芽」、模擬保育の準備および実施段階における「相互補完的な役割調整を通じた専門的実践知の獲得」、振り返り段階における「相互学習による発想の多様性への意識化と自己効力感の高まり」の3つの視点が学生の学びとして明らかになった。本活動は単なるグループ活動を超えて、互いの専門性や視点を尊重しながら、同僚性の構築のための基礎的な素地を体験的に獲得していたと考えられる。また、本活動の過程で育まれた力は不確実な状況下で協力しながら実践を調整し、より質の高い保育を考案していくための基盤となる能力として位置づけられ、保育者養成の実習指導科目における協働的学習の可能性を提起するものであったと言える。

キーワード：同僚性、模擬保育、共同立案、実習指導

1. 背景と目的

近年、保育現場では保育者の離職率の高さが問題視されており、その主な原因の一つとして「職場内の人間関係」の構築の難しさが指摘されている(東京都福祉保健局 2023)。こうした背景を踏まえ、持続可能な保育の職場を形成していくために、「同僚性(collegiality)」の構築が不可欠な視点として注目されている(黒澤 2012)。本研究における「同僚性」とは、対等な立場にある成員同士が、相互の信頼と尊重を基盤に専門的課題を共有し、継続的な対話と省察を通して実践を協働的に発展させようとする関係性として定義する¹⁾。

同僚性は単なる仲の良さではなく、保育者同士が互いに支え合い、高め合っていく協働的な関係であり(中坪 2014)、保育の方針や援助の在り方を共有理解するための専門的な対話と協働の営みを意味している。同僚性の構築が確立されることにより、子ども理解の多角化、計画及び環境構成の質向上、保育の省察の深化など、保育

実践の向上にも寄与することが考えられる。

保育所保育指針解説においては、「職員一人一人が保育所全体としての目標を共有しながら協働する一つのチームになって保育に当たる」(厚生労働省 2018)ことが求められており、幼稚園教育要領解説においても「複数の教師が共同で保育を行い、また、幼児理解や保育の展開について情報や意見を交換することによって、一人一人の様子を広い視野から捉え、きめ細かい援助を行うことが可能になる」(文部科学省 2018)とされているように、保育者同士が協働して保育を行う重要性が指摘されている。こうした同僚性の構築の基盤となっているのは、保育者自身の子ども理解の背後にある専門的な知識や他者と関わるコミュニケーション能力であり、特に後者は他者との相互の関わりの機会の蓄積を通して身に付けられていく力である。そのため、保育現場だけでなく、保育者養成段階から多様な学生同士が協働し、対話的に学ぶ経験を積むことが、保育職における準備の段階として、より一層重要となっていると言える。

現在、日本における多くの保育者養成校では、保育内

容5領域の指導法科目や実習指導科目を中心に、グループ活動を通じた教材研究、指導案の検討、模擬保育の実施など、協働的な学びを重視した授業設計が行われている。中でも模擬保育は、学生が保育計画の立案から実践、振り返りまでの一連の流れを体験し、実習現場に近い状況で自らの理解を深める学習機会として位置付けられており(中藤ら 2015)、保育者を目指す学生にとっても非常に重要な学びの機会である。模擬保育の実施方法については、各科目の授業担当者によって多様であり、各担当者による創意性や独自性が実施方法に反映されている。

実習指導科目における「模擬保育」に関する先行研究としては、これまで多方面から検討が行われてきた。特に近年注目されているのは、同僚性の構築を意識した、複数の学生が役割を分担しながら保育を実施する「共同立案型」の模擬保育である。模擬保育は、学生が保育者役と子ども役に役割を分けて行うのが一般的な形態であるが、酒井ら(2024,2025)は「チーム保育」の観点から、模擬保育における保育者役を3役(主・サブ・フリー)に分けて、それぞれの保育者の視点から保育者の援助について考える機会を得ることを目的とした実践を行っている。本実践を通して、学生は「一人で保育をする」という従来の学び方では得にくい、協働的省察・相互補完の視点の獲得に繋がったことを報告している。また、渡邊ら(2025)は学生同士の関わりの活発化にも繋がる外部講師(現場の保育者)と協働した模擬保育の実施を行っており、学生が実践知に触れることで多様な保育観を身につけ、実習に対する不安の軽減に繋がったことが指摘されている。自分一人だけではなく、多様な学生同士で保育についての対話の機会をもつことは、同僚性の構築の初期段階において非常に重要な経験であり、将来の職場への適応にも繋がると考えられる。

一方で、実習指導科目における模擬保育を通じた「同僚性の構築」に向けた協働的な学びの視点は、多様な観点からの検討が求められる。保育者養成課程における実習には、保育実習と幼稚園教育実習が位置付けられるが、先述した酒井らの研究(2024,2025)では対象年齢が予め2歳児に設定されている。近年、酒井らの研究にもあるように、「チーム保育」への意識の高まりから、責任実習において実習生に対して他の保育者の動きを付箋などで指示を書いた状態で指導案の指導を行う保育施設も見られるようになってきているが、3歳児以上での実習が原則となる幼稚園教育実習においては、現状として主担任の保育者として一人で責任実習を行う方法が大半である。そのため、従来までの一般的な実施形態である、「保育者

役」と「子ども役」に役割を分担した模擬保育における共同立案活動を通して、模擬保育の実践の教育的意義を検討する実践の蓄積も必要であると考えられる。保育実習を中心とする保育士養成課程では、全国保育士養成協議会(2018)による「保育実習指導のミニマムスタンダード Ver.2」が指導内容の基準として広く活用されている一方、幼稚園教育実習については上記のような全国統一の基準は存在せず、文部科学省(2017)の「教職課程コアカリキュラム」や各大学において策定される「実習指導要項」や「実習評価票」などにおいて、学修の枠組みが作られていると言える。そのため、保育者養成校における多様な実習指導の在り方を示すことは、幼稚園教育実習指導における「同僚性の構築」に向けた育成をどのように位置付け、体系化していくかを捉える上でも意義があると考えられる。

以上を踏まえ、本研究では幼稚園教育実習の事前指導における共同立案活動に基づく模擬保育の教育的意義を検討することを通して、「同僚性の構築」の観点を含めた実習指導の在り方についての可能性を提起することを目的とする。

2. 方法

1) 「教育実習事前・事後指導(幼)」の授業概要

本研究の対象は兵庫県K短期大学の2025年度前期開講科目「教育実習事前・事後指導(幼)」(幼稚園免許状必修科目)であり、本科目は保育現場での実践経験を有する2名の教員が担当している。本研究が対象とする模擬保育に関する演習内容は、全15回中7回を充当した。本研究の対象となる学生は、2年制課程と3年制課程に在籍しており、両課程ではカリキュラム構成が異なっている²⁾。本科目を受講するまでの実践経験に差があることを考慮し、調査対象者の条件を可能な限り揃えるため、全4クラス(月曜1・2限の各2クラス)が受講する本科目において、3年制課程の学生で構成される2クラスのみ(以下、Aクラス・Bクラスと呼ぶ)を調査対象とした。調査対象となる3年制課程の学生は、Aクラス22名、Bクラス26名の計48名である。

本科目の「模擬保育」に関する授業の展開については、「表1」に示す通りである。主活動は「製作遊び」、「運動遊び」、「リズム表現遊び」の3カテゴリー、対象年齢は「年少(3歳児)」、「年中(4歳児)」、「年長(5歳児)」の3カテゴリーから学生がグループ毎に選択した。クラス内で同活動および同年齢が3グループ以上重複しないように、担当

教員が学生と話し合いながら調整して決めた。各グループの人数の目安は3～5名とし、担当教員が普通の授業の様子を見ながら比較的關係性が緊密であると考えられるグループの構成とした。本科目における模擬保育の実施までの授業回数は全3回であり、時間的な制約上、同グループ内の学生ができる限り早い段階で意見交換や役割分担に着手できるようにする必要があったため、既に一定の關係性が形成されている学生同士でグループを構成することで、初回授業から円滑に協議へ移行し、限られた時間の中で深い検討が可能となることを期待した。

模擬保育については、活動内容に応じてピアノが設置されている模擬保育室を利用して実施した。模擬保育の実施後、発表者（保育者役・子ども役）は模擬保育の実施を通じた学びについて振り返りシートを記入し、他グループの学生（観察者役）は発表に対する振り返りシートを記入し、発表グループの学生に提出した。第15回目の授業で、他グループの学生からの振り返りシートをグループ内で共有し、共同立案活動に基づく模擬保育の振り返りの課題を各自で作成した。

全ての活動終了後、調査対象者である学生に対して Google form によるアンケート調査を実施した。調査対象者はA・Bクラスの全学生であり、回答数は21名(回答率43.8%)であった。質問内容については、共同立案活動に基づく模擬保育を通じた学びについて、「指導案の作成過程」、「模擬保育の実施」、「事後の振り返り」の3つの視点から、自由記述で回答を得た。以下に、本研究の分析対象となる質問内容の詳細を示す。

尚、本調査は学生へ事前にWeb上で書面にて説明を行い、同意を得た上で行った。また、本調査は本学内の倫理申請の許可を得て、実施された。

【指導案の作成過程についての学び】

— 「指導案作成」を通して学んだことについて教えてください。(自由記述)

【模擬保育の実施についての学び】

— 「模擬保育の実践（準備から発表まで）」を通して学んだことについて教えてください。(自由記述)

【事後の振り返りについての学び】

— 「模擬保育の振り返り（自分及びグループメンバーとの振り返り・観察者からの感想シート）」を通して学んだことについて教えてください。

2)分析方法

本研究では、回答者から得られた自由記述式の回答を

分析対象とし、SCAT(Steps for Coding and Theorization)による分析を行った。SCATは大谷尚によって開発された質的研究の手法であり、言語データをセグメント化し、それぞれに1)データ中の着目すべき語句、2)それを言い換えるためのデータ外の語句、3)それを説明するための語句、4)そこから浮き上がるテーマ・構成概念の抽出という4段階のコーディングを行い、最終的にストーリーラインを記述し、そこから理論を記述する手続きを行う分析手法である(大谷 2011)。本研究のように、共同立案活動を通じた模擬保育における学生の学びについて、多様な学生自身の記述から捉える場合、SCATの上記の手続きは記述の背後にある意味構造を明確にし、経験の過程を可視化する上で有効である。また、本研究の対象者数は少数であるものの、学生の個々の記述には多様な解釈や内面化された認識が含まれており、ナラティブを保持しながら整理できるという点においても、SCATはその特性に合致した分析方法であると言える。

以上の理由から本研究にも適していると判断し、SCATを分析方法として採用する。本研究におけるSCAT分析は、筆頭著者が中心となって実施した。筆頭著者は自由記述データに対して、上記の分析手続きに沿って各段階の分析を行った。その後、分析結果について共著者が確認を行い、特に言い換えや概念の妥当性について検討した。共著者から提示された代替的な言い換えや解釈を踏まえ、筆頭著者が再度データに立ち返り、必要に応じて修正を行った。以上の分析過程を経て、妥当性の確保に努めた。

表1 模擬保育に関する全6回(第9～14回目)の授業の展開

授業回数	授業内容
第9回目	主活動の決定・グループ内の役割分担の決定・指導案のアイデア選定
第10回目	指導案作成
第11回目	模擬保育の教材研究・実施前最終確認
第12・13 ・14回目	模擬保育の実施 (1回で2～3グループを目安に発表) 1グループの時間目安20分 (主活動10分・片付け5分・ 振り返りシート記入5分) 発表グループ以外の学生は、観察者役として模擬保育の様子を客観的に観察し、 保育後に感想を振り返りシートに記入)
第15回目	事後の振り返り

3. 結果

1)授業の実際

本科目におけるグループ構成については、「表2」および「表3」に示す通りである。

A グループは、計7グループで活動を行った。主活動の内容は、「3歳児(3名):リズム表現遊び(さんぽ)」、「3歳児(3名):製作遊び(とんぼのめがね)」、「4歳児(3名):製作遊び(とんぼのめがね)」、「4歳児(3名):運動遊び(どんぐり落としちゃダメレース)」、「4歳児(3名):リズム表現遊び(猛獣狩りに行こうよ)」、「5歳児(4名):運動遊び(沈没遊び)」、「5歳児(3名):製作遊び(おもちゃのうさぎ)」である。

B グループは計8グループで活動を行った。主活動の内容は、「3歳児(4名):リズム表現遊び(僕たちぶどうダンス)」、「3歳児(3名):運動遊び(ねことねずみ)」、「4歳児(3名):運動遊び(ピンポン玉リレー)」、「4歳児(3名):リズム表現遊び(秋の自然なりきりゲーム)」、「4歳児(3名):製作遊び(きのこづくり)」、「5歳児(4名):製作遊び(お月見ウサギの貼り絵)」、「5歳児(3名):運動遊び(反対信号ゲーム)」、「5歳児(3名):リズム表現遊び(動物クイズと真似っこジャンプゲーム)」である。

表2 Aグループの内容

No.	主活動	対象年齢
1	リズム表現遊び(さんぽ)	3歳児
2	製作遊び(とんぼのめがね)	3歳児
3	製作遊び(とんぼのめがね)	4歳児
4	運動遊び (どんぐり落としちゃダメレース)	4歳児
5	リズム表現遊び(猛獣狩りに行こうよ)	4歳児
6	運動遊び(沈没遊び)	5歳児
7	製作遊び(おもちゃのうさぎ)	5歳児

※主活動の活動名は学生の記述のまま記載

表3 Bグループの内容

No.	主活動	対象年齢
1	リズム表現遊び (僕たちぶどうダンス)	3歳児
2	運動遊び(ねことねずみ)	3歳児
3	運動遊び(ピンポン玉リレー)	4歳児

4	リズム表現遊び (秋の自然なりきりゲーム)	4歳児
5	製作遊び(きのこづくり)	4歳児
6	製作遊び(お月見ウサギの貼り絵)	5歳児
7	運動遊び(反対信号ゲーム)	5歳児
8	リズム表現遊び(動物クイズと真似っこジャンプゲーム)	5歳児

※主活動の活動名は学生の記述のまま記載

3)分析結果

調査の結果について、以下に論じる。尚、分析は全ての自由記述データを対象として行い、本節では主要なテーマを代表する記述のみ抜粋して示す。全データの分析過程については、巻末の「付録」に示す。

①指導案の作成についての学び

指導案の作成段階においては、「多様な視点の相互交流」、「専門的実践知の共有化」、「相互補完的な役割調整の重要性の理解」が主要なテーマとして抽出された。学生の記述からは「自分とは違う(No.3)」、「自分では思い付かない(No.17,18) 視点に触れ、「意見や案を出し合うことで様々な可能性が生まれる(No.2)」、「それぞれが考えていることがわかる(No.7)」など、「多様な視点の相互交流」があったことがうかがえる。そして、「多様な視点の相互交流」を通して、「指導案を書くときの言い回し、表現の仕方(No.5)」、「今までの経験(No.2)」に基づくアイデアの交流を通じた「専門的実践知の共有化」が見られた。加えて、指導案立案の過程においては、協働して作成する「楽しさ(No.12,16)」を感じる一方、「意見の食い違いを話し合って一致させる(No.12)」ことや、「分担すること(No.19)」の必要性を感じており、「大変さ(No.16)」の側面も経験していたことがうかがえる。以上のように、共同立案活動の過程においては、「多様な視点の相互交流」を通して、「専門的実践知の共有化」と「相互補完的な役割の重要性の理解」が、主な学びの内容として挙げられる。

②模擬保育の実施についての学び

模擬保育の実施段階においては、「質向上のための入念な事前準備の有効性」、「相互依存性の認識」、「専門的実践知の獲得」が主要なテーマとして抽出された。学生の記述からは、「予行演習を班でしておくことスムーズに進められる(No.2)」、「予想される子どもの姿にあった指導案を事前に考えておくことで、柔軟に対応することも出来

る(No.10)」などであるように、入念な事前準備が実践の質向上に繋がることを体験的に理解している様子が見えられた。一方で、「同じ班の人が欠席すると、進行が進みづらくなる(No.2)」、「全員が揃わないと準備もしっかりできないから、そこが難しい(No.21)」とあるように、同グループのメンバー不在による進行の遅れを経験したグループでは、メンバー同士は相互依存的な関係にあるため、役割を臨機応変に調整していく必要性を感じていた。そうした中、「統一するために帰り道に話し合いながらやった(No.7)」と授業内の時間的制約がある環境とは異なる場所で協働する様子や、「役割分担をすることの重要性や一人一人がしっかりと自分の意見を伝えることが共同立案の大切さであると感じた(No.11)」、「グループですることによって役割分担の意義を知ることができた(No.17)」、「できない所は補い合うことの大切さを学んだ(No.18)」とあるように、協働学習における条件を認識するグループも見られた。一方で、「共同作業なので分担する際、作業量に偏りがあったように思うので、難しいと思った(No.5)」とあるように、協働学習における役割分担の調整の困難さも実感していたと言える。模擬保育の実施を終えて、「保育をする際に声をもう少し大きくしようと思った(No.1)」、「落ち着いて臨機応変に対応することの大切さを学んだ(No.4)」などあるように、実践場面における状況判断や柔軟性といった実践的判断力である「専門的実践知の獲得」が促されていたことが挙げられる。

③事後の振り返りについての学び

振り返り段階においては、「発想の多様性への意識化」、「自己効力感³⁾の高まり」、「主体的参加態度の必要性」が主要なテーマとして抽出された。学生からは「自分では思いつかない案や改善点などに気づけた(No.5)」、「自分たちの出来ていなかった部分について知ることが出来た(No.6)」、「同じ活動でも年齢に応じた保育者からの提示やハサミなどの道具を使った発達の違いに合わせた保育の仕方を学べた(No.10)」、「自分が想像できていなかったリズム遊びの方法を知ることができ(No.10)」などあるように、第三者視点による実践内省の深化に繋がる学びがあったことがうかがえた。また、「自分たちの保育を認めてもらうことで次への意欲や自信、達成感に繋がられた(No.11)」、「メンバーと協力して模擬保育をやり遂げることが出来たので良かった(No.13)」、「嬉しい言葉が沢山書かれていてよかった(No.14)」とあるように、他者からの肯定的な振り返りのコメントが、保育者としての自信や成功体験となり、自己効力感の高まりに繋がって

ることがうかがえた。加えて、「もっと楽しめる指導案が考えられたと思った(No.9)」、「自分の保育に活かしたい(No.10)」、「もっと子どもの様子をしっかりと見て言葉をかける練習をし、活動の意図を明確にして指導案を作成していきたい(No.15)」、「実際の保育の場において生かされる(No.20)」とあるように、今後の実践への意欲の向上にも寄与していたと考えられる。一方、「一人一人が意見を出して話し合うことが出来たので話し合いがしやすかった(No.13)」とあるように、協働学習の条件としての「主体的参加態度の必要性」を振り返りにおいても、認識していたことがうかがえた。

4. 考察

以上の結果を踏まえ、以下に共同立案活動に基づく模擬保育の教育的意義について、「同僚性の構築」の観点から考察する。本科目の共同立案活動に基づく模擬保育における1)指導案の作成、2)模擬保育の実施、3)振り返りの一連のプロセスを通して、以下の3つの視点が明らかになった。

第一に、共同立案を通じた「多様な視点を相互に活かせず関係性の萌芽」である。共同立案の段階において、学生はグループ内での協議を通して、自分とは異なる子ども理解の視点や専門的な知識や経験に基づく活動の展開、配慮事項などを知る経験に繋がっており、多様な視点を獲得するための最初の契機となっていた。また、グループで活動を行う形態は、自身が担当する部分が全体の質を左右するという認識を持ち、役割遂行に主体的に取り組むようになる、ポジティブな相互依存を促進していたと考えられる。役割分担という形で相互の責任感が生じることが協働の基盤となり、関係性の萌芽に寄与していたと言える。

第二に、「相互補完的な役割調整を通じた専門的実践知の獲得」が挙げられる。模擬保育の準備や実践の段階では、同グループ内の学生の欠席や進行の不均衡などの不確実性が、学生自身にとっては学習の教材となっていた。全3回に及ぶ模擬保育の実施に向けた準備を進める過程において、構成員である学生が欠席することで、当初予定していた進行から遅れが生じ、その都度、残りの学生同士でその役割を補完し合ったり、グループ内の活動の進捗を見ながら、遅れている部分を授業時間外での活動で補ったりなど、互いの役割に依存しながらも決められた期日までに自律的に行動を調整する必要性を認識しながら活動を行っていた。こうした姿は、「同僚性の

構築」に必要な相互補完性を体験的に理解するという過程であったと言える。

第三に、「相互学習による発想の多様性への意識化と自己効力感の高まり」である。模擬保育実施後の同グループ内の他学生や他グループの学生からの振り返りを通して、他者の視点を受け取ることで自己課題を認識し、次なる実践の機会に向けて行動を再調整する意欲に繋がる様子がうかがえた。また、自己効力感とは Bandura (1977) によると、「特定の課題を遂行できる自己の能力に対する信念」であり、「遂行達成(performance accomplishments)」、「代理経験(vicarious experiences)」、「言語的説得(verbal persuasion)」、「情動的状態(psychological states)」の4つの要因から形成される。「遂行達成」は模擬保育をやり遂げた経験、「代理経験」は他グループの模擬保育を見た経験、「言語的説得」は振り返り課題を通して他者から受けた肯定的評価、「情動的状態」とは達成感といった感情として、今回の模擬保育の経験と一致する内容であり、他者からの肯定的な評価の受け取りや活動完遂による達成感の実感とは自己効力感の高まりに繋がっていたと考えられる。また、相手を否定せずに改善点を建設的に共有する経験は、保育現場における保育者同士の連携にも必要不可欠な点であると言える。特に、実習前における学生の不安感とは山田(2020)においても指摘されているが、共同立案活動に基づく模擬保育は、そうした不安感の軽減にも寄与すると考えられる。

以上の3つの視点は、いずれも学生個人の内面的な成長に留まるものではなく、他者との関係性の中で生成される学びとして位置づけることができる。また、これらの経験はいずれも同僚性の構成要素として指摘される

「信頼・対等性・実践の共有・相互補完性」の形成に寄与する経験として位置づけられる。つまり、学生は単なるグループ活動を超えて、互いの専門性や視点を尊重しながら保育実践を共同でつくり上げていくという、同僚性の基礎的な素地を体験的に獲得していたと解釈できる。これは、保育現場で求められるチーム保育の在り方と重なり合う点も有しており、養成段階における協働的な学習の意味を再確認するものでもある。また、こうしたプロセスを通して育まれた力は、単に個々の保育のスキルの獲得にとどまらず、不確実な状況下で協力しながら実践を調整し、より質の高い保育を考案していくための基盤となる能力として位置付けられる。

以上の点から、本研究の共同立案活動に基づく模擬保育の実践は、学生に対して「同僚性の構築」に不可欠な

力を育む機会となっており、保育者養成の実習指導科目における協働的な学習の可能性を提起するものであったと言える。

本研究の課題としては、以下の点が挙げられる。本研究では21名の同一学年を対象としており、同僚性の構築に関する知見は一定の範囲に限定される。今後は、他学年や他大学(教育実習の経験段階の異なる4年制大学など)へ対象を広げ、比較検討することにより、「同僚性の構築」に繋がる力として求められる学びの条件の一般化の可能性を高めることができると考えられる。また、本研究は、事前指導科目内での模擬保育に焦点を当てているが、そこで形成された「同僚性の構築」に繋がる力が実習現場においてどのように発揮されるのか、その先の就職後の保育現場でどのように学びが接続されるのかについて検討することも課題として挙げられる。加えて、本研究では時間の制約上、担当教員がグループ構成を行い、比較的關係性が緊密なグループで活動を行っていた。協働が困難なケースや葛藤が生じた場面は、本研究におけるデータに出現していなかったが、同僚性は葛藤や意見対立の解決過程も含めて形成されるものであるため、困難が生じた場面を含めたプロセスに着目することで新たな視点が生まれてくることが期待される。以上に挙げた点は、今後の教育実践研究の課題とする。

注釈

- 1) 本研究における定義は、紅林(2007)における「同僚性が成立するための条件」としての信頼・対等性・実践の共有・相互補完性の側面に依拠している。
- 2) 2年制課程では本科目の受講年度後期に保育実習Ⅱ・Ⅲが設定されているのに対し、3年制課程では2年次に保育実習Ⅱ・Ⅲが設定されている。両課程の学生は卒業年度で本科目を受講するが、本科目の受講段階において2年制課程と3年制課程では実習経験が異なる。
- 3) 自己効力感とは、ある課題に対して自分はいかにうまく遂行できるという感覚や認識を指す用語であり、本研究では学生の記述に見られた達成感や次への意欲の高まりを表す概念として用いる。

5. 引用文献・参考文献

- 東京都福祉保健局(2023)「東京都保育士実態調査報告書」p. 23.
<https://www.fukushi.metro.tokyo.lg.jp/documents/d/fukushi/3r4chosakekkanogaiyou>, 2025年11月1日閲覧.
- 黒澤祐介(2012)「保育における拡大された同僚性の検討」『大谷学報』92(1), pp. 72-82.
- 紅林伸幸(2007)「協働の同僚性としての《チーム》: 学校臨床社会学から(〈特集〉教育現場の多様化と教育学の課題)」『教育学研究』74(2), pp. 174-188.
- 中坪(2014)「第2特集 先生同士の『同僚性』を高める」ベネッセ教育総合研究所『これからの幼児教育』p. 20.
- 厚生労働省(2018)「保育所保育指針解説」p. 365.
- 文部科学省(2018)「幼稚園教育要領解説」p. 112.
- 中藤広美, 鷺野彰子(2015)「実習前教育における学生教育の課題と方法」『福岡県立大学人間社会学部紀要』24, (1), pp. 17-31.
- 酒井基宏, 藤川志つ子, 石川勢津子, 柴田京子(2024)「保育所実習指導Ⅱにおける役割分担に基づいた模擬保育を通した学び(1)」『千葉敬愛短期大学総合子ども学研究所年報』pp. 87-98.
- 酒井基宏, 藤川志つ子, 石川勢津子, 柴田京子(2025)「保育所実習指導Ⅱにおける役割分担に基づいた模擬保育を通した学び(2)」『千葉敬愛短期大学総合子ども学研究所年報』pp. 41-51.
- 渡邊真一郎, 中村恵, 西尾祐美子, 三木美香(2025)「幼稚園教育実習指導における外部講師を活用した模擬保育の実施による学生の変容—外部講師の働きかけに着目して—」『畿央大学紀要』22(1), pp. 21-29.
- 全国保育士養成協議会(2018)『保育実習指導ミニマムスタンダード Ver.2:「協働」する保育士養成』中央法規出版.
- 文部科学省(2017)「教職課程コアカリキュラム」.
- 大谷尚(2011)「SCAT: Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法—」『日本感性工学論文誌』10, p. 155.
- Bandura, A(1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), p. 195.
- 山田恵美(2020)「幼稚園教育実習に対して学生が抱く不安に関する考察」『東京家政大学教員養成教育推進室年報』9, pp. 151-121.

6. 付録

指導案の作成についての学び

No.	回答者属性		テキスト		
	学年	性別	1.「指導案作成」を通しての学び	(1) テキスト中の注目すべき語句	(2) テキスト中の語句の言い換え
1	3年	無回答	指導案の書き方について思い出すことが出来た。	指導案の書き方	指導計画の記入方法
2	3年	女性	今までの経験から、意見や案を出し合うことで様々な可能性が生まれる。	今までの経験/意見や案を出し合う/ 様々な可能性	体験に基づく理解/互いに考えを共有する/ 新しい発想へ広がる
3	3年	女性	自分とは違う視点の留意点や子どもたちの行動	自分とは違う視点/ 留意点や子どもたちの行動	多様な視点/留意点や子どもの姿
4	3年	女性	どんな場面で子どもがどういう動きをしたり、反応したりするのか考えたり、季節に合った遊びの内容で子どもの興味をどう引き出しているか考えることの大切さを学んだ。	子どもがどういう動き/反応/季節に 合った遊びの内容/子どもの興味をどう 引き出して/考えることの大切さ	子どもの行動の予測/時期に応じた活動/ 子どもの主体性を促す/ 計画や準備の重要性への気付き
5	3年	女性	指導案を書くときの言い回し、表現の仕方等を学ぶことができた。	指導案を書くときの言い回し/ 表現の仕方	保育特有の文章表現/専門的表記の共有
6	3年	女性	季節や年齢に合わせて内容を考えたり、子どもが楽しく活動できるように、環境を考えることが大切だと分かった。	季節や年齢に合わせて内容を考え/ 子どもが楽しく活動できる/環境を考 えることが大切	発達や時期に応じて活動を計画する/ 子どもの興味や関心に基づいた活動/活動 に適した場やモノを整える重要性への気 付き
7	3年	女性	一緒に行く人たちと、話し合いながら、考えることができた。コミュニケーションを取りながら様々な案を出し合い、それぞれが考えていることがわかる。	話し合い/コミュニケーション/ 様々な案を出し合い/それぞれが考 えていることがわかる	意見交換/協力して意見をまとめる/ 多様な意見の交流/他者の視点の理解
8	3年	女性	協力することの大切さ	協力することの大切さ	他者と力を合わせて取り組む必要性の認識
9	3年	女性	グループの人と協力して指導案を考えることができた。	グループの人と協力/指導案を考える	他者と役割を分担しながら一緒に取り組 む/意見を出し合いながら計画を作成す る
10	3年	女性	年齢に合った製作や各年齢でできることについて考えることが難しかった。一斉にすることによる、個人差の進むスピードなど、意識する点が多くあると学んだ。	年齢に合った/各年齢でできること/ 一斉にする/個人差の進むスピード/ 意識する点が多くある	発達段階に応じた活動内容の検討/ 子どもの活動速度や理解の違いへの配慮 / 留意点の把握
11	3年	女性	3人それぞれが自分の意見を伝え、それをまとめて記入する難しさと年齢に合わせた活動と意欲につながる声かけや子どもの姿を予想した上で作成する大切さを学んだ。	それぞれが自分の意見を伝え/ まとめて記入する難しさ/年齢に合 わせた活動/意欲につながる声かけ/ 子どもの姿を予想した上で作成する大 切さ	多様な意見の提示/合意形成の困難さ/ 発達段階に応じた活動内容の検討/ 主体性を促す援助/ 子どもの反応の事前理解
12	3年	女性	意見を合わせて立案を制作する楽しさと意見の食い違いを話し合って一致させる大切さを学んだ。	意見を合わせて立案を制作する楽し さ/意見の食い違い/一致させる大切 さ	協働して計画を作成する喜び/ 視点や考え方の違い/合意形成の重要性
13	3年	女性	いつも自分が作る指導案は製作メインが多いので今回初めて体をを使う活動を取り入れることが出来ました。	製作メインが多い/ 初めて体をを使う活動を取り入れる	特定の活動に偏る傾向/ 新しい活動内容への挑戦
14	3年	女性	子どもの姿を予想することの大切さを学ぶことが出来た。	子どもの姿を予想することの大切さ	子どもの行動を予測する重要性

15	3年	女性	子どもの活動を予想しながら保育者がどのように援助や声掛けを行う必要があるのかを考えながら指導案を作成することが大切だと学びました。	子どもの活動を予想/ 援助や声掛けを行う必要/ 指導案を作成することが大切	子どもの行動や反応の見通し/ 適切な関わりの必要性/立案の重要性
16	3年	女性	共同立案を通して、一緒に計画を考えることの楽しさや大変さを学んだ。	共同立案/一緒に計画を考えることの 楽しさ/大変さ	複数人での立案/協働の喜び/ 協働に伴う困難や葛藤
17	3年	女性	自分では思いつかないような援助や配慮を知ることが出来た。	自分では思いつかない/ 援助や配慮を知る	他者の視点による気づき/子どもへの 関わりに関する新しい知識の獲得
18	3年	女性	自分では思いつかないような意見を知る事ができた。	自分では思いつかない/意見を知る	他者に視点による気づき/多様な視点
19	3年	女性	友だちと協力して考えることで分担することが大切だと学んだ。	友だちと協力して/ 分担することが大切	他者と一緒に取り組む/ 役割を分ける必要性
20	3年	女性	子どもへの学びを視覚化できる、活動の流れが掴める。	子どもへの学びを視覚化/ 活動の流れが掴める	子どもの理解や成長が見える/ 保育の展開がイメージできる
21	3年	女性	どこを工夫すれば良いか案がたくさん出てきて共同で作成する方が良いと思った。	どこを工夫すれば良い/案がたくさん 出て/共同で作成する方が良い	改善点やアイデアが広がる/ 他者と協力する方が効果的

回答者属性			テキスト		
No.	学年	性別	〈3〉左を説明するようなテキスト外の内容	〈4〉テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	〈5〉疑問・課題
1	3年	無回答	指導計画の専門的表記	指導計画の専門的表現の再確認	
2	3年	女性	学習の積み重ねによる気づき/視点の相互交流	経験に基づく協働的な相互交流 による新たなアイデアの創出	
3	3年	女性	多様な視点の交流/ 配慮事項と子どもの姿への思考の広がり	多様な視点の相互交流による 学びの促進	
4	3年	女性	予想される子どもの姿/子ども主体/ 事前の計画や準備の重要性	予想される子どもの姿を踏まえた 柔軟な指導計画の重要性の理解	
5	3年	女性	専門性の共通言語化を図る	専門的実践知の共有化	
6	3年	女性	子ども理解/発達段階に応じた計画性/ 子どもの環境構成の重要性の理解	子ども理解に基づく活動内容と 環境構成の重要性の理解の深まり	
7	3年	女性	協働/視点の相互理解/多様性の受容	対話を通じた協働的な過程の中の 相互理解の深まり	
8	3年	女性	協働	協働の重要性	
9	3年	女性	協働による相互補完/専門知の共有/ 共同的な計画立案	相互補完的な協働学習による 専門的実践知の獲得	
10	3年	女性	発達段階や年齢特性の把握/個別性への対応の 必要性/指導計画における配慮事項の認識	発達段階や個別性に基づく 専門的判断を踏まえた 指導計画の必要性の認識の高まり	
11	3年	女性	多様な視点の相互理解/役割調整スキル/ 発達に応じた動機づけの援助/ 予想される子どもの姿の理解	協働による意見調整の難しさと 子ども理解に基づいた主体性を促す 動機づけの援助を踏まえた 立案の重要性の理解	関係性が緊密ではないグルー プ分けをした場合、指導案の 作成段階においてどのような 課題が生じるのか。
12	3年	女性	協働による充実感/多様な価値観の受容/ 役割調整スキルの重要性	協働の肯定的経験と 多様な価値観を調整して 合意形成を行う重要性の認識	

13	3年	女性	経験の限定性/運動遊びへの拡張/ 指導案作成における新たな視点の獲得	指導計画作成における 活動の幅の拡大	実習経験の違いによって活動 内容や援助の引き出しも異なる ため、現場経験の程度も含 めてグループ分けを行うこと で、各グループが比較的同じ ような進度で活動を行うこと ができるのではないかと。
14	3年	女性	子ども理解/予想される子どもの姿の見通し	子ども理解に基づく 事前の見通しの重要性への気付き	
15	3年	女性	子ども理解/予想される子どもの姿の見通し/ 適切な専門的援助/計画と実践の連続性	適切な専門的援助のための 子どもの姿の予想に基づく 指導計画の重要性への理解	
16	3年	女性	協働の喜びと意見調整の難しさ	協働の肯定的経験と課題の理解	
17	3年	女性	多様な専門的援助と配慮事項の獲得/ 保育者の実践知への気づき	他者視点から学ぶ経験を通した 専門的実践知の獲得	
18	3年	女性	多様な視点の獲得/保育者の実践知への気づき	他者視点から学ぶ経験を通した 専門的実践知の獲得	
19	3年	女性	協働的学習/相互依存	協働を通した役割分担の 重要性への理解	
20	3年	女性	子どもの姿の把握/保育の見通し	子ども理解の深化と活動展開の 見通しをもった実践構想力の向上	
21	3年	女性	多様な視点/創造的思考/協働の有効性/ 相互補完	多様な視点の獲得による 協働の価値の理解	

<p>ストーリーライン</p>	<p>共同立案による指導案の作成段階における学びについては、第一に、<u>多様な視点の相互交流</u>が挙げられる。学生同士が<u>自身の経験を踏まえた対話</u>を通して、<u>子ども理解に基づく活動内容や環境構成</u>など、<u>多様な援助の在り方</u>について<u>意見交流</u>をすることにより、<u>他者視点から専門的実践知</u>を学び得ていた。また、その過程において、<u>専門的言語の共有</u>も行われ、<u>指導計画の記述における多様な表現</u>を学んでいた。第二に、協働学習による<u>相互補完的な役割調整の重要性</u>の理解である。個人で作成する場合と異なり、<u>多様な価値観を調整して合意形成</u>を行う<u>必要がある</u>中で、<u>役割調整の困難さ</u>を感じている様子も見られた。しかし、<u>相互に役割を補完</u>しながら共同で作り上げることは、<u>楽しさを感じる肯定的な経験</u>に繋がっていた。</p>
<p>理論記述</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・共同立案活動は、自身の経験を踏まえた他者との意見交流を通して、保育における多様な視点を得る機会となる。 ・実際に指導案の記述を行う中で、専門的言語の共有も行われ、指導計画に必要な多様な表現を獲得することができる。 ・協働学習における多様な価値観を調整した合意形成を行う中で、役割分担の困難さを感じつつも、相互に役割を補完し合いながら役割を遂行することは肯定的な経験に繋がる。
<p>さらに追究すべき点、課題</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・関係性が緊密ではないグループ分けをした場合、指導案の作成段階においてどのような課題が生じるのか。 ・実習経験の違いによって活動内容や援助の引き出しも異なるため、現場経験の程度も含めてグループ分けを行うことで、各グループが比較的同じような進度で活動を行うことができるのではないか。

模擬保育の実施についての学び

No.	回答者属性		テキスト		
	学年	性別	2.「模擬保育の実践（準備から発表まで）」を通しての学び	〈1〉テキスト中の注目すべき語句	〈2〉テキスト中の語句の言い換え
1	3年	無回答	保育をする際に声をもう少し大きくしようと思った。	声をもう少し大きく	自分の声量を改善する必要性
2	3年	女性	同じ班の人が欠席すると、進行が進みずらくなる。模擬保育の前に、予行演習を班でしておくことスムーズに進められる。	同じ班の人が欠席すると、進行が進みずらくなる/予行練習を班でしておくことスムーズ/	メンバーの欠席による計画の滞りの発生/事前準備が発表の質を高める
3	3年	女性			
4	3年	女性	どんな状況でも子どもの目線に立って、落ち着いて臨機応変に対応することの大切さを学んだ。	子どもの目線に立つ/落ち着いて/臨機応変に対応することの大切さ	子どもの考えを理解しようとする姿勢/穏やかな安定した態度/状況に合わせて柔軟に援助を変える
5	3年	女性	実際に模擬保育で必要なものを準備することで、現場での保育を意識できた。共同作業なので分担する際、作業量に偏りがあつたように思うので、難しいと思った。	必要なものを準備する/現場での保育を意識/分担する際、作業量に偏りがあつた/難しいと思った	実践に向けた教材研究/実践場面を想定した行動/役割分担の不均衡
6	3年	女性	実際にやってみることで、準備で足りなかった部分を改善して実習に活かすことができた。	実際にやってみる/準備で足りなかった部分を改善/実習に活かすことができた	実践的に試行する/課題の認識と修正/実践への応用
7	3年	女性	子どもたちがどのような動きをするのかを考え、準備をした。曲にある振り付けは、統一するために帰り道に話し合いながらやった。	子どもたちがどのような動きをするのかを考え/準備をした/統一するために帰り道に話し合いながらやった	子どもの行動の予測/想定に基づいた事前準備/メンバー間で時間外で意見交換をして内容を揃える
8	3年	女性	自分だけでは思い浮かばなかったアイデア	自分だけでは思い浮かばなかったアイデア	他者から新たな視点の獲得
9	3年	女性	子どもの活動を予想しその活動にあった援助を考えることが大切だとわかった。	子どもの活動を予想/活動に合った援助を考えることが大切	子どもの行動の予測/適切な援助
10	3年	女性	実践では、保育者をして子どもへの言葉遣いや活動の進み方などが難しいと感じたが、指導案を立てたことにより、過程や準備物がわかった。それだけでなく、予想される子どもの姿にあった指導方法を事前に考えておくことで、柔軟に対応することも出来る。予想外の発言や出来事が起こった時には臨機応変に対応する力が必要だと学んだ。	子どもへの言葉遣いや活動の進み方などが難しいと感じた/指導案を立てたことにより、過程や準備物がわかった/予想される子どもの姿にあった指導方法を事前に考えておく/柔軟に対応することも出来る/臨機応変に対応する力が必要	言葉かけや活動の進行の困難さの実感/事前計画が実践の見通しを与える/子どもの行動の予測に基づく支援計画/状況判断と柔軟な対応の必要性
11	3年	女性	グループで協力して計画を立て、役割分担をすることの重要性や一人一人がしっかり自分の意見を伝えることが共同立案の大切さであると感じた。	グループで協力して計画を立て/役割分担をすることの重要性/一人一人がしっかり自分の意見を伝えること	協働的な計画の進行/役割を整理して進める必要性/意見表出の責任と交流の必要性
12	3年	女性	文字に書いて、自分たちは、想像している物通りに作れるが、聞き手からしたら理解できているのかを想像しながら準備に取り掛かった。	文字に書いて/自分たちは、想像している物通りに作れる/聞き手からしたら理解できているのかを想像/準備に取り掛かった	文章化して表現/作り手と受け手の理解の相違への視点/相手の立場に立った準備の実施
13	3年	女性	準備物が絵本ぐらいだったので事前にたくさん準備をする必要がなく話し合いや動きの確認をして模擬保育に臨むことが出来ました。	準備物が絵本ぐらい/事前にたくさん準備をする必要がなく/話し合いや動きの確認をして模擬保育に臨むことができた	準備物の少なさと時間的余裕/役割の確認をして模擬保育に臨むことができた
14	3年	女性	実践することの大切さ改めて学んだ。	実践することの大切さ	実践的経験の重要性
15	3年	女性	なにが必要で、どんな準備をしなければならないのかを学ぶことができました。	なにが必要で、どんな準備をしなければならないのかを学ぶ	必要な素材の把握と準備の明確化と必要性の認識

16	3年	女性	年齢にあった計画を立てることの大切さを学んだ。	年齢に合った計画を立てることの大切さ	年齢に応じた計画立案の必要性の認識
17	3年	女性	グループですることによって役割分担の意義を知ることができた。	グループですることによって役割分担の意義を知る	複数人での協働した取り組み/個々の役割の決めて活動することの必要性と利点への気づき
18	3年	女性	できない所は補い合うことの大切さを学んだ。	できない所/補い合う大切さ	個人の課題/相互に助け合って補完する重要性
19	3年	女性	発表までに事前に話し合うこと	発表までに事前に話し合う	メンバー間での事前の確認と共有
20	3年	女性	子どもの予想される言動を予想できたから対策できた。	子どもの予想される言動/予想できたから対策できた	想定される子どもの行動の見通し/事前の見立ての一致による適切な対応
21	3年	女性	全員が揃わないと準備もしっかりできないから、そこが難しいなと思った。	全員が揃わないと準備もしっかりできない/難しいなと思った	メンバーが欠ける状態での準備の進行の遅れ/グループ活動の困難さの実感

回答者属性			テキスト		
No.	学年	性別	〈3〉 左を説明するようなテキスト外の概念	〈4〉 テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	〈5〉 疑問・課題
1	3年	無回答	基本的な技術の課題認識	保育技術の向上に向けた自己課題の発見	
2	3年	女性	集団活動の不確実性/役割の相互依存/事前準備の重要性	共同活動における不確実性と入念な事前計画の必要性の認識	
3	3年	女性			
4	3年	女性	子ども主体の視点/安定した関わりの重要性/状況判断力	子ども主体の視点に基づく保育者の専門的態度の重要性への気づき	発表後に感じた課題を共同で作成した指導案に反映させることで、より深い理解に基づいた内容に修正され、次なる実践の質向上に繋がるのではないかと。
5	3年	女性	環境構成の重要性/実践的思考/役割調整の困難さ	実践的思考に基づく発表準備過程における役割調整の困難さの実感	
6	3年	女性	経験的理解/省察による調整/実践的応用	実践を通じた課題の発見と専門的実践知の獲得	
7	3年	女性	予想される子どもの姿の想定/予想に基づく教材研究と環境構成/協働による相互調整	協働による相互調整に基づく子どもの姿を踏まえた入念な事前計画の準備	時間的制約がある授業内での協働学習において、グループの構成人数や発表内容によって学生の負担に差はどのくらいあるのか。
8	3年	女性	多様な視点の獲得	協働による専門的実践知の拡大	
9	3年	女性	予想される子どもの姿の想定/見通しをもった専門的な援助	子ども理解に基づく指導計画の重要性への気づき	

10	3年	女性	基本的な保育技術の課題認識/見通しの形成に繋がる指導案の有効性/柔軟な適応力を備えた専門的実践知の必要性	保育技術の向上に向けた専門的実践知の必要性と見通しを持った保育のための指導計画の有効性の理解	
11	3年	女性	相互依存による役割分担/多様な意見の交流	共同立案における相互依存に基づく役割の明確化と調整の重要性の認識	
12	3年	女性	思考の言語化/制作者バイアスと受け手理解の想定に基づく準備	伝達の明確性への高い意識に基づく準備態度	
13	3年	女性	準備負担の軽減/実践イメージの共有	時間的余裕を持った保育計画の重要性と事前準備の充実による実践の円滑化への理解	
14	3年	女性	専門的実践知の獲得	専門的実践知の蓄積による理解の深化	
15	3年	女性	事前の教材研究の必要性	実践に向けた準備意識の向上	
16	3年	女性	発達段階に応じた計画	子ども理解に基づく指導計画の必要性の認識	
17	3年	女性	協働学習/役割の明確化と調整の重要性	協働学習を通じた相互依存による役割調整の重要性の理解	
18	3年	女性	個人差や弱点/相互補完の重要性	相互補完的な協働の重要性の認識	
19	3年	女性	事前準備	実践の質向上のための事前準備の必要性の認識	
20	3年	女性	予想される子どもの姿の想定/事前の予想に基づく適切な専門的援助	子ども理解に基づく見通しを持った指導計画の有効性の認識	
21	3年	女性	メンバー不在による準備の停滞/協働上の困難の認識	相互依存的な関係に基づく協働における課題の認識	1グループ3名の構成の場合、メンバーの不在が生じた場合、活動が停滞しやすくなるのではないかと。

<p>ストーリーライン</p>	<p>模擬保育の実施段階における学びについて、第一に、<u>質向上のための入念な事前準備の有効性が挙げられる</u>。実践場面を想定した思考を基に、<u>子どもの姿を踏まえた明確な援助の伝達</u>や活動に必要な準備物への意識など、<u>時間的余裕を持って準備すること</u>で実践を円滑に進めることができ、実践の質向上に繋がることを認識していた。特に、<u>子ども理解に基づく指導計画の必要性</u>や多様な保育技術など、<u>専門的実践知の拡大</u>を模擬保育を通して学んでいた。第二に、同グループ内の学生は役割を分担された<u>相互依存的な関係</u>として成り立っており、協働学習における<u>役割分担の困難さ</u>やメンバー不在場面での<u>役割調整</u>による<u>補完的な役割を担う必要性</u>を体験的に学び得ていた。</p>
<p>理論記述</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 模擬保育の実施を通して、時間的余裕をもって入念な事前準備を行うことで、実践を円滑に進めることができる。 ・ 実施後に、改めて子ども理解に基づく指導計画の必要性や多様な保育技術などの専門的実践知の必要性を感じる。 ・ 共同で発表に向けて取り組む過程において、相互依存的な関係の中での役割分担の困難さや役割調整による補完的な役割を担う必要性を体験的に学び得ることができる。
<p>さらに追究すべき点、課題</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 時間的制約がある授業内での協働学習において、グループの構成人数や発表内容によって学生の負担に差はどのくらいあるのか。また、1グループ3名の構成の場合、メンバーの不在が生じた場合、活動が停滞しやすくなるのではないのか。 ・ 発表後に感じた課題を共同で作成した指導案に反映させることで、より深い理解に基づいた内容に修正され、次なる実践の質向上に繋がるのではないのか。

振り返りでの学び

No.	回答者属性		テキスト		
	学年	性別	3.「模擬保育の振り返り」を通しての学び	〈1〉テキスト中の注目すべき語句	〈2〉テキスト中の語句の言い換え
1	3年	無回答	立案をする際の引き出しになった。	立案する際/引き出しになった	計画を作成する時/ 新たなアイデアの参考になる
2	3年	女性	感想シートからは、客観的な意見が得られて振り返りがしやすかった。	感想シート/客観的な意見/ 振り返りがしやすかった	フィードバック用の課題/ 主観に偏らない他者の視点/ 反省や学びの整理のしやすさ
3	3年	女性			
4	3年	女性	良い点と改善点はどこか意識して見たことで、今後の保育に活かせるようなアドバイスをお互い得ることができたと思うので、感想シートの内容に沿って、文字で残して後で振り返られるようにする機会は大切だと学んだ。	良い点と改善点はどこか意識して見た/今後の保育に活かせる/アドバイスをお互い得ることができた/文字で残して後で振り返られるようにする機会は大切	ポジティブな側面と改善点を意識的に確認した/相互に次に役立つ助言の獲得/目に見える内容で振り返りに活用できる重要性の認識
5	3年	女性	自分では思いつかない案や改善点などに気づけた。	自分では思いつかない/ 案や改善点などに気づけた	他者の視点/多様なアイデアの気づき
6	3年	女性	自分たちの出来ていなかった部分について知ることが出来た。	出来ていなかった部分/ 知ることが出来た	自身の課題/認識出来た
7	3年	女性	自分たちでは思いつかなかった案が出てきて、保育現場で使えるなど感じた。	自分たちでは思いつかなかった案が出てきて/保育現場で使える	他者の視点との接触/ 次なる機会での活用可能性
8	3年	女性	みんなで意見を出し合うことで、新しい発見を見つけることができた。	みんなで意見を出し合う/ 新しい発見を見つける	グループでの意見交換/ 新たな気づきの獲得
9	3年	女性	模擬保育自体は思っていたよりできたが、他の人や先生からの評価や感想を聞いて、反省点がでた。自分たちのグループでは考えられなかった案がたくさんあり、もっと楽しめる指導案が考えられたと思った。	思っていたよりできた/他の人や先生からの評価や感想を聞いて/反省点がでた/自分たちのグループでは考えられなかった案/もっと楽しめる指導案が考えられた	想像以上の出来/他者のフィードバックを受けて/改善点の発見/他者の意見から新しいアイデアの獲得/子どもの興味をさらに引き出す立案の可能性の実感
10	3年	女性	他のグループの模擬保育を見て、同じ活動でも年齢に応じた保育者からの提示やハサミなどの道具を使った発達の違いに合わせた保育の仕方を学べた。自分のグループ内容とは違うリズム遊びでのグループの様子を見て、自分が想像できていなかったリズム遊びの方法を知ることができ、自分の保育に活かしたいと思った。	他のグループの模擬保育を見て/年齢に応じた保育者からの提示/発達の違いに合わせた保育の仕方を学んだ/自分のグループ内容とは違う/自分が想像できていなかったリズム遊びの方法を知れる/自分の保育に活かしたい	他グループの実践を観察して/ 発達段階に応じた援助を学ぶ/ 多様なアイデアの気づき/ 今後の自身の実践に取り入れたい
11	3年	女性	友達からのアドバイスをもとに自分では見つけられなかった配慮や工夫が知れたり、自分たちの保育を認めてもらうことで次への意欲や自信、達成感に繋がられた。	友達からのアドバイスをもとに/自分じゃ見つけられなかった配慮や工夫/自分たちの保育を認めてもらう/意欲や自信、達成感に繋がられた	仲間からの助言を受けて/ 自分では気づけなかった改善点/ 実践を肯定的に評価される/ 次なる学びの意欲が高まった
12	3年	女性	発表後の匿名の意見用紙から、自分が気づけなかった所に目を向けてくれたりし、足りなかったところを学んだ。	匿名の意見用紙/自分が気づけなかった所に目を向けて/ 足りなかったところを学んだ	他学生からのフィードバック/ 自分が見落としていた点への気づき/ 課題を新たに理解した
13	3年	女性	メンバーと協力して模擬保育をやり遂げることが出来たので良かったです。一人一人が意見を出して話し合うことが出来たので話し合いがしやすかったです。	メンバーと協力して/模擬保育をやり遂げる/一人一人が意見を出して/ 話し合いがしやすかった	仲間と協働して/活動を最後まで実施する/全員が発言に参加して/意見交換が円滑に進んだ

14	3年	女性	最初子どもの姿をあまり想像して書くことが出来なかったが、先生のアドバイスやグループの意見を取り入れるとより詳しく書くことが出来た。また、何回も指導案を書いてきた経験があるので、自分の実習体験を振り返って「この言葉の使い回しは良くなかった」「こんな表現よく使ってた」など、1人では思いつかなかった表現も出てきてグループみんなでひとつの指導案を作れたという印象だ。本番みんなと一緒にやることは出来なかったが、終わった後感想のプリントを見せてもらって嬉しい言葉が沢山書かれてよかったと思った。	子どもの姿をあまり想像して書くことが出来なかった/先生のアドバイスやグループの意見を取り入れる/より詳しく書くことが出来た/何回も指導案を書いてきた経験/自分の実習体験を振り返って/1人では思いつかなかった表現/グループみんなでひとつの指導案を作れた/感想のプリントを見せてもらう/嬉しい言葉が沢山書かれてよかった	子どもの具体像を思い描けずにいた/教員や仲間の助言を反映する/内容を具体化出来た/過去の多数の立案経験/実践体験を省察して/他者の意見から新たな表現の獲得/共同で一つの指導案を完成させて/他者からのフィードバックを通して/肯定的な評価を受け取って喜びを感じた
15	3年	女性	保育の現場に出た際には子どもたちの反応をしっかりと受け止めながら活動を広げていくことが大切だと学びました。もっと子どもの様子をしっかりと見て言葉をかける練習をし、活動の意図を明確にして指導案を作成していきたいです。	保育の現場に出た際/子どもたちの反応をしっかりと受け止め/活動を広げていくことが大切/言葉をかける練習/活動の意図を明確にして/指導案を作成していきたい	実際の実践現場で/子どもの姿を丁寧に捉え/活動を展開することが重要/言葉かけの援助の引き出しの充実/ねらいをはっきりして/今後の立案に活かす
16	3年	女性	子どもたちが楽しむなかで、何かねらいをもって学ぶことができる活動を考えることが保育者にとって大切だと学んだ。	子どもたちが楽しむなか/ねらいをもって学ぶことができる活動/考えることが保育者にとって大切だと学んだ	子どもが主体的に楽しみながら/背景に意図がある活動を通して学ぶ/考えることの重要性を実感した
17	3年	女性	実際にしてみることで援助や配慮の抜けが分かり、より細やかな援助を知ることができた。	実施にしてみる/援助や配慮の抜けが分かり/より細やかな援助を知る	実践を経験する/不足する配慮事項に気づき/丁寧に具体的な援助を理解する
18	3年	女性	感想の中身を見て、もっとこうすると良かったのだという気づきに繋がった。	感想の中身を見て/もっとこうすると良かった/気づきに繋がった	フィードバックの内容を確認して/より良い改善方法に気づいた
19	3年	女性	同じ製作でも違う内容になることがわかった。	同じ製作でも/違う内容になる	活動内容が同一であっても/展開が異なる
20	3年	女性	実際の保育の場において生かされる。	実際の保育の場/生かされる	現場の保育実践/活用できる
21	3年	女性	次回に活かせるたくさんの感想が書いて勉強になった。	次回に活かせる/たくさんの感想/勉強になった	次なる実践に活用できる/多数のフィードバック/学びに繋がった

回答者属性			テキスト		
No.	学年	性別	〈3〉左を説明するようなテキスト外概念	〈4〉テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	〈5〉疑問・課題
1	3年	無回答	計画作成場面/アイデアの蓄積	指導計画作成における新たな知識の蓄積	
2	3年	女性	他者の多様な意見の収集の手段/ 振り返りの容易さ	他者の多様な意見収集の手段を 活用した振り返りの促進	
3	3年	女性			
4	3年	女性	評価の意識的把握/相互学習/ 視覚化された振り返りの仕組みの重要性	相互学習による評価の意識的把握と 容易な振り返りの仕組みの重要性の理解	
5	3年	女性	多様な新しい視点やアイデアへの気づき/ 自己成長	発想の多様性への意識化と拡大	
6	3年	女性	課題の認識	自己課題の認識	
7	3年	女性	多様な新しい視点やアイデアへの気づき/ 実践への応用可能性	発想の多様性への意識化による 学びの実践的活用の可能性の認識	
8	3年	女性	協働的な意見交流/新しい知識や視点の獲得	協働的な相互学習による学びの拡張	

9	3年	女性	実践遂行の達成感/課題の意識的把握/ 新しい視点の獲得/改善された実践計画	実践活動の成果の実感と 他者評価による学びの実践的活用	
10	3年	女性	他者実践の観察/ 発達段階に応じた援助/ 新しい実践アイデアの獲得/ 実践への応用意識	相互の観察学習を通じた発達理解に 基づく新たな専門的援助と 実践内容の発想の拡大を踏まえた 実践的活用の可能性への意欲	自身の評価を観察者役 他の学生にも共有する ことで、保育の担い 手と受け手での認識の 違いに気づき、相互の 視点を活かして次の実 践を更に深めることが できるのではないかと 感じるのか。
11	3年	女性	他者からの評価/新たな課題の認識/ 肯定的評価/学習意欲の向上	他者評価による発想の多様性への意識 化と学習意欲の向上に繋がる自己効力 感の高まり	他者から否定的な評価 を得た時、自身の意欲 にどのような影響を及 ぼすのか。
12	3年	女性	他者からの評価/他者視点による新たな 気づきの獲得/新たな課題の認識	他者評価による発想の多様性への意識 化と新たな課題意識の萌芽	
13	3年	女性	協働的関与/達成感/活発な意見交流/ コミュニケーションの円滑さ	協働的関係の必要条件としての 主体的参加態度の認識と 実践完遂の達成感の実感	主体的参加態度を示さ ない学生が同グループ に複数いた場合、同グ ループの他の学生にど のような悩みや葛藤が 生まれるのか。また解 決した後、どのような 学びを得るのか。
14	3年	女性	子どもの姿の想像の困難さ/他者からのサ ポート/記述の深化/経験の蓄積/実践の省察 /多様な視点の獲得/協働的成果物の作成/ 肯定的な他者評価/達成感の実感	協働による子ども理解の深化と 専門的共通言語の共有を通じた 実践の質向上と達成感の実感	
15	3年	女性	実践場面の想定/応答的な関わり/柔軟な活 動の展開の援助/専門的援助技術の向上/ 意図が明確な保育/改善意識の継続	実践を通じた保育の即応性と展開力を 備えた専門的実践知の獲得と 明瞭な意図を踏まえた 指導計画の必要性の実感	次の実践の場面で、振 り返りの内容がどのよ うな形で活かされた と感じるのか。
16	3年	女性	遊びの主体性/明確な意図に裏づけされた 活動の計画/保育の構想力の重要性	子ども主体の保育のための保育者の 専門的知識に基づくねらいを持った 実践構想の重要性の認識	

17	3年	女性	実践経験/配慮事項の課題の顕在化/ 専門的援助の質の向上	実践を通じた専門的援助の課題の意識化と質向上に必要な条件の理解の深化	
18	3年	女性	他者からの評価/改善点の具体化/ 実践省察の契機	他者評価を通じた専門的援助の向上に繋がる実践省察の契機の創出	
19	3年	女性	活動の共通性/多様な展開の認識	保育の多様な展開の可能性の認識の深化	
20	3年	女性	実践場面/応用的活用の可能性	実践場面を想定した応用の可能性への意識	
21	3年	女性	実践場面での応用可能性/他者からの新たな視点の獲得/学習効果の自覚	他者評価による発想の多様性への意識化と学習効果の実感	

ストーリーライン	<p>振り返りの段階における学びについて、第一に、<u>発想の多様性への意識化</u>が挙げられる。模擬保育実施後の<u>他者評価</u>を通して、<u>子ども主体の保育のための専門的援助の向上に繋がる子ども理解の深化</u>や<u>保育の多様な展開の可能性の認識</u>をするなど、<u>自身の実践の省察の契機</u>となっており、グループ内活動のみでは得られなかった多様な発想を意識化できるようになっていた。第二に、<u>実践完遂の達成感を実感</u>するだけでなく、振り返り課題からの<u>肯定的評価</u>や<u>他者の発表の観察</u>から得た<u>実践の応用可能性</u>など、<u>相互学習</u>を通して次なる実践の機会に向けた<u>自己効力感の高まり</u>がうかがえた。第三に、<u>協働学習</u>における<u>協働的関係の必要条件</u>としての<u>主体的参加態度の必要性</u>を認識していたことを体験的に学び得ていた。</p>
理論記述	<ul style="list-style-type: none"> ・他者からの評価は、自身の専門的援助の向上に繋がる子ども理解の深化や保育の多様な展開の可能性を知る実践の省察の契機となる。また、他者からの肯定的な評価は次なる実践に向けた自己効力感の高まりにも繋がる。 ・模擬保育の実施を終えて、学生は実践完遂の達成感を実感し、次の実践への意欲に繋がる。 ・協働学習を通して、協働関係に必要な条件である主体的参加態度を体験的に学び得ることができる。
さらに追究すべき点、課題	<ul style="list-style-type: none"> ・主体的参加態度がない学生が多くいた場合、グループ内の他の学生にどのような葛藤や悩みが生まれ、それをどのように解決するのか。また、その経験から得られる学びとは何か。 ・他者から否定的な評価を得た時、自身の意欲にどのような影響を及ぼすのか。 ・自身の評価を観察者役の他の学生にも共有することで、保育の担い手と受け手での認識の違いに気付き、相互の視点を活かして次の実践を更に深めることができるのではないか。 ・次の実践の場面で、振り返りの内容がどのように活かされるのか。