

保育実習Ⅱ事後指導における学生の学び

—模擬保育における自己評価と他者評価の相違点から—

小嶋 玲子 堀 由里 金子 晃之 野口 啓子

What the Students Learned from the Post Practice Guidance of the Nursery Practical Training II

—Differences between Self-Evaluation and Evaluation from Others—

Reiko OJIMA, Yuri HORI, Teruyuki KANEKO and Keiko NOGUCHI

はじめに（問題と目的）

厚生労働省（2018）⁽¹⁾が示す「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」⁽¹⁾には、保育実習指導Ⅱの目標及び内容⁽¹⁾が示されており、事後指導の目標として「5. 実習の事後指導を通して、実習の総括と自己評価を行い、保育に対する課題や認識を明確にする」、内容として「5. 事後指導における実習の総括と自己評価（1）実習の総括と自己評価（2）課題の明確化」が記載されている。つまり、実習先で学んできたことを省察し自己の課題を明確にすることが保育実習Ⅱの事後指導として必要である。

保育実習の事後指導に関しては、全国保育士養成協議会編集の「保育実習指導のミニマムスタンダード ver.2」（2018）⁽²⁾において、事後指導の材料と形態が表1のように示されている。また、全国保育士養成協議会東北ブロック研究委員会（2019）⁽³⁾においても「保育実習指導のガイドライン Ver.IV.1」⁽²⁾において、7つの形態が提示されている（表2）。

実習の事後指導に関しては、事後指導を通して学生がいかに実習中の学びを省察し、自己の課題を明確にできるかという視点で研究がなされており、研究ごとに省察方法の形態に工夫が

表1 事後指導の材料と形態

実習総括のための材料（例）	事後指導の形態（例）
・実習日誌	・自己のふり返し（ふり返しシート等）
・実習施設からの評価票	・実習指導者との個別指導
・自己のふり返しシート	・グループ討議やグループワーク
・実習施設への出席表	・学年（クラス）発表会
・教員による訪問指導報告書	・実習未経験の学年への報告会
	・グループレポート集や実践報告集などの作成

保育実習指導ミニマムスタンダード ver.2 2018 中央法規 p.68より

表2 事後指導の形態

	具体的内容	メリット
1 講義型	教員が実習活動に関する総括やまとめを行う	学生は平均的な実習の風景を、教員を通じて知ることができる。 自己の体験を客観的に位置づけることができ、そのことがより正確な自己評価へとつながる
2 イベント型	実習内容・体験を学生がポスターやレジュメ等で発表する	実習内容・体験を報告し合い情報を共有することによって、自己の経験を客観的に捉えるとともに、他者の経験から新たな知見を獲得する
3 記録介在型	反省点や今後の課題などをまとめてレポートにする	実習の総括と自己評価を行い、自己の課題を明確化できる
4 グループワーク型	直面した課題等をグループでディスカッションする	情報を共有し、学びの深さと幅を広げられる
5 個別面接型	教員との個別のコミュニケーションを通じて、実習を総括し自己の課題を明確化する	実習中のトラブルや深刻な悩みについて個別に聞き、助言できる
6 外部講師参加型	現職の保育業務に携わる者や現任の施設職員等を招いて講演してもらう	実習で学んだことを深化させたり、保育に関する疑問を解消したり、自己課題の解決に向けた方向性に示唆を得る
7 キャリア支援型	卒業生を招いての講演やマナー講座などを事後指導の一環として、実施する	学び続ける、成長し続けることのできる保育者の養成という意識をつける

※表の内容は、全国保育士養成協議会東北ブロック研究委員会（2017）の資料を参考に、堀が独自にまとめた

ある。表1、表2に示した実習事後指導の形態での研究（例えば、長谷2016⁽⁴⁾、香崎・永野2018⁽⁵⁾：[記録介在型]、藤井2020⁽⁶⁾、久松・小澤2017⁽⁷⁾：[報告会]等）に加え、様々な方法での事後指導の有効性や学生の学びに関する研究（櫻井・井上2017⁽⁸⁾：[KJ法]、利根川ら2019⁽⁹⁾：[対話的アプローチ]、戸田・小浦2020⁽¹⁰⁾：[オンラインアンケート]等）がある。実際の事後指導では、三橋ら（2020）⁽¹¹⁾[実習報告会・グループワーク・個別指導]のようにいくつもの形態が併用されている。本学2019年度の保育実習Ⅱ事後指導においても、実習で主たる実習担当をした年齢クラス別に4～5人の学生が集まり、担当年齢クラスの実習で学んだことや反省点等、後輩に伝えることを想定したグループレポート集を作成した。さらに、学生が実習指導担当者と実習園からの評価票を基に実習の振り返りと自己の課題について個別に話し合う時間をもち、自己の課題の明確化を図ってきた。

自己課題の明確化のための事後指導研究の中でもう一点研究課題となっているのが、学生の实習に対する自己評価と実習園からの評価の差についてである（佐野2010⁽¹²⁾、中西ら2010⁽¹³⁾、原子2013⁽¹⁴⁾、柿原ら2018⁽¹⁵⁾、岡田2020⁽¹⁶⁾、平澤2020⁽¹⁷⁾）。概して学生の自己評価が現場評価よりも高い傾向を示すものがある一方、学生の自己評価の方が現場評価よりも低い傾向があるなど、統一された結果は得られていない。自己評価と他者評価の差があることは、単に自己評価をして自己省察を行うことに留まらず、他者評価を通して更なる自己省察を生むと考えら

れる。

現場実習だけではなく、学内で行う模擬保育においても自他の評価の違いは現れる。高橋ら(2020)⁽¹⁸⁾は、模擬保育における保育者役・子ども役・観察者役の3つの役割から、それぞれ別の視点で省察をすることができていることを示している。杉村・安東(2018)⁽¹⁹⁾や猪田ら(2019)⁽²⁰⁾も、他者の模擬保育を観察することで、保育における様々な視点に気づくことができるとしており、多角的視点からの評価は、自身の実習や模擬保育といった実践場面において、有意義な取り組みである。

そこで保育実習Ⅱの事後指導において、自己省察に加え他者視点を介した省察の深まりを得られる事後指導を実践し、その学びについて明らかにすることを本研究の目的とする。

なお、2020年度の保育実習Ⅱは、新型コロナウイルス感染症（以下、COVID-19）の感染拡大の影響を受け、現場実習を中止し、30コマの学内プログラムを実施することとした（堀ら2021）⁽²¹⁾。学内プログラムは、調べ学習やディスカッションを主眼においた演習系の内容と、体験を主眼においた模擬保育やオリジナル紙芝居の披露を行った。従来型の事後指導では、現場での実習体験を振り返ることが多いため、今回の事後指導として模擬保育と紙芝居披露を取り上げることとした（本報では模擬保育に関する事後指導のみを取り上げる）。模擬保育に関しては、通常の授業とは異なるメンバー構成でグループを編成し（1グループ16名、全10グループ）、授業の評価権者である教員ではないベテラン保育者をコメンテーターとして各グループにつけるという取り組みを行った。また、COVID-19の状況を鑑み、対面式の模擬保育ではなく Microsoft Teams を用いたリモート模擬保育を行った。

方 法

研究参加者と調査時期

筆者らの勤務する保育者養成私立大学4年生で保育実習Ⅱを受講する161名（全員女性、平均21.5歳）の内、今回の模擬保育に参加した160名を対象とした。なお、本研究は、大学の研究倫理審査委員会において審査を受け承認されている。また、研究参加者である学生に、授業の一環であること、研究内容の説明および同意を口頭で行った。

学内プログラムは2020年6-10月に実施し、事後指導は2020年11月に実施した。

事後指導内容と方法

体験することを主眼においた内容として取り上げた「模擬保育」に関して、事後指導では協同学習により省察を深めることを目的とした取り組みを行った。模擬保育はグループによる協同学習であったため、事後指導においてもグループワーク型を取り入れていくことが適していると考えた。

学内プログラムの模擬保育は、16名の学生を1つのグループに分け、互いに保育者役を交代しながら模擬保育を実施するものであった。1コマ90分の授業内で、学生が1人30分の模

擬保育を行い（1限内で2人の学生が模擬保育を実施する）、その後の30分をコメンテーターから各学生の模擬保育に対して評価やアドバイスをもらう時間とした。各グループのコメンテーターは時限ごとに異なり、各グループは8人の異なるコメンテーターの話を聴くことができる体制をとった。コメンテーターは、併設する大学院のOGなど保育現場経験の長いベテラン現・元保育者17名に協力を仰いだ（保育者歴平均36年）（堀ら2021）⁽²²⁾。コメンテーターには、リアルタイムでのコメントと同時に、評定および自由記述による紙面上のコメントを依頼した。

事後指導では、コメンテーターからの文書によるコメントと、学生それぞれが模擬保育終了後に記した省察の文書を、模擬保育のグループ（A～J）内で共有し合い、KJ法によって概念を整理しながら、自他の評価観点の一致点や相違点を明らかにし、省察を深めるようにした。作業はグループ全員（16名）で実施するには多すぎるため、4班（各4名1～4班）に分けて実施した（事後指導1）。一致点や相違点などからの省察内容をパワーポイントの資料にまとめ、発表することにより、模擬保育の他グループとも情報を共有し、更に学びを深めるようにした（事後指導2）。

事後指導1、2ともに対面（面接）授業で実施したが、COVID-19感染症予防のために、マスク着用、消毒・換気の徹底、学生同士の距離を取ることを意識しながら、グループワークをおこなった。

結果と考察

KJ法による共同省察の結果を（1）一致点としての省察の観点、（2）相違点としての学びの深さ、から分析を行い学び内容を明らかにしていく。

（1）一致点としての省察の観点

KJ法による概念分けができなかった6班を除いた34班の発表スライドを対象に、学生・コメンテーターの共通する省察の観点として出てきた語彙を心理学を専門とする教員2名で抽出し、分類した（表3）。その結果、「保育内容（65）」「関わりの姿勢（26）」「子ども理解（16）」、「言語的関わり（7）」、「その他（4）」に分類することができた。模擬保育についての評価観点であるので、「保育内容」にかかわる観点の記述が65件と最多であった。件数だけで計算すると、34班中31班（91.2%）が保育内容としてまとめられる観点の中の2項目を挙げていたことになる。「保育内容」の下位項目である評価の観点に「指導案」を挙げていたのは25件（25/34=73.5%）であり、保育をする上での指導案の重要性への気付きが最多であった。次に多かったのは子どもへの「関わりの姿勢（26）」としてまとめられた観点であり、「声かけ（14）」「子どもとの関わり（7）」「子どもへの配慮（3）」と続いた。「子ども理解（16）」のカテゴリーにまとめられた子どもの「発達（14）」の評価観点も「声かけ（14）」と同数（14/34=41.2%）であった。なお「声かけ」を「言語的関わり（7）」の下位カテゴリーに分類しなかったのは、文脈から保育

者が子どもと関わる姿勢としての「声かけ」と理解したからである。

杉村ら(2009)⁽²³⁾は、保育者を対象とした調査から、保育における省察の構造を明らかにしている。それによると、保育者自身に関する省察として、自己の保育に関する考察である「自己考慮」と、実践の中の自己の態度や言動に対する注意や意識である「自己注意」が省察の因子として抽出されていた。同様に子どもに関する省察として、子どもの発達に関する分析的な省察である「子ども分析」や、実践中の子どもの行動や態度に対する注意や予想についての「子ども察知」が省察の因子として抽出されていた。本研究で学生が省察の観点として提示した「保育内容」は「自己考慮」に、「関わりの姿勢」や「言語的関わり」は「自己注意」に、「子ども理解」は「子ども分析」に相当するものと考えられる。現役の保育者の省察観点が、学生同士の模擬保育においても振り返るポイントになっていることがわかった。

また、班(J-3)によっては、「教材研究」において「子どもの興味がわくよう目に見えるもので準備していた(学生)」と「視覚的に見えるものは子どもの興味がわく(コメンテーター)」など、良かった点が共通に挙げたことを示すものもみられた。

(2) 相違点としての学びの深さ

KJ法による自他評価の相違点について、①省察視点の置き方の違い、②できていることを取り上げる意味、③リモートの枠と実際の保育への提案、から考える。

(2-1) 省察視点の置き方の違い

表3で示したような学生とコメンテーターの省察の観点は共通するものの、その内容は視点の置き方に違いがみられた。ある班(D-3)は、学生の省察として活動内容が上手くいったか、

表3 自己評価・他者評価の観点

カテゴリー	抽出された観点	件数
保育内容(65)	指導案	25
	教材研究	8
	導入	8
	活動	7
	時間配分	5
	活動の終わらせ方	3
	準備	3
	環境	2
	安全配慮	2
	保育の方法	1
	科学的デザイン(教材に本物を扱うこと)	1
	関わりの姿勢(26)	声かけ
子どもとの関わり		7
子どもへの配慮		3
子どもの姿		1
子どもの目線		1
子ども理解(16)	発達	14
	子ども理解	2
言語的関わり(7)	言葉遣い	3
	言葉	2
	説明	1
	援助	1
その他(4)	態度(専門性)	2
	保育者が意識すること	1
	他者を見て学んだ	1

表4 省察視点の置き方

	コメンテーターの視点	学生の視点
時系列的視点 (時間的視点)	導入から主活動へのつながりや流れに関する指摘	導入の内容や活動の部分的な評価 (A-2)
	子どもの姿からの指導案作成に対する評価・教材の事前準備への指摘	保育中の子どもとの関わりについての反省 (B-1)
	指導案を立てた後の見直しの大切さ	指導案を立てることのみに焦点化 (C-1)
	見通しを持った保育の重要性	主活動を進めることに集中 (C-2)
	主活動を一日の流れの中で見ている	主活動についての反省や課題 (D-3)
	活動中の静と動の使い分け	
	見通しを持った保育の重要性	活動することに意識が向く (E-1)
	導入・主活動の関連性・保育の流れを見ている	言葉かけなど具体的な反省 (F-3)
	実践前の準備・計画段階での反省	実践に対する直接的な反省 (H-1)
保育室全体への視点 (空間的視点)	環境設定・活動内容についての指摘	技術面での不備 (A-2)
	安全面や教材へのコメント	子どもへの関わりや配慮への評価 (A-3)
	安全面・主活動への準備・導入	活動することに意識が向く (E-1)
	指導案や環境構成の重要性	子どもへの関わりや配慮への評価 (F-2)
	子どもに伝わる声かけ・目線や行動の援助	子どもの行動に対する声かけ (I-1)
個人差への視点	子どもと丁寧にかかわっているかの視点	活動がスムーズに進行すること (A-1)
	安全面への配慮・具体的な援助・指導案	保育活動への意識 (B-2)
	子ども一人ひとりの発達や個性の相違への配慮	クラスの発達年齢を踏まえた活動内容 (D-1)
	個別の子どもたちを考えた時間配分	全体への時間配分 (F-2)
	予想される子どもの反応のレパトリーを増やす	指導計画の不備 (H-1)

学生の視点の () は、グループ班番号を表す

上手くいかなかったのかという視点を取り上げているのに対し、コメンテーターは活動内容の中身を工夫していくことを取り上げていた。学生は、子どもの前に立つ「私自身」に焦点が向きがちであるが、コメンテーターは、子どもがいる中でいかに子どもと共に保育のできるのかという視点をもっていると考えられる。このように視点の置き方の違いは他の班にもみられた。表4に、各グループ(班)の内、発表用の資料に省察の視点の置き方の違いが明確に示されているものを示した。

学生は、「指導案では」、「導入では」、「主活動では」とそれぞれの場面での省察をしやすいのに対し、コメンテーターは活動と活動のつながりや流れを意識した評価をするなど、時系列を意識した指導となっている。保育は切れ目のない活動であり、前日までの子どもの姿に対して本日の保育のねらいを定めるなど、細切れで考えるものではない。保育の5領域も子どもを捉える窓であり、本来は総合的に保育をみる目が求められる。その点でコメンテーターの評価は総合的な視点から学生を指導していることになる。

また、学生は「子どもへの声かけ」など、保育者としての援助や関わりに関して「声かけ」という1つのツールをベースに省察をしがちであるが、コメンテーターは「声かけ」だけでなくどまらず目線や行動での援助方法や保育室内での安全面への働きかけなど、保育者や子どものいる空間全体を見据えたところまで評価しようとしている。

そして、学生は「子どもの発達」という意識が強く、定型発達の理解を更に深めなければいけないと考えているが、コメンテーターは「一人ひとりの子ども」など個人差に対するアプローチについても言及している。

このように省察で取り上げる観点の内容は一致しているものの、取り上げる観点の深さの違いは明らかで、学生は眼前の一つひとつの対象にとらわれがちであるのに対し、コメンテーターはより深く、保育を俯瞰的に振り返った評価をしていると考えられた。

(2-2) できていることを取り上げる意味

前述した「視覚的教材利用ができていた (J-3班)」という例のように、同一観点で、できていることを共通点として取り上げた班は少なく、多くの班が同一観点での相違点を挙げていた。さらに、学生は「自信のなさ」、「反省点が多い」、「いいところを見つけられない」など改善すべき点ばかりを省察内容として取り上げがちであった。それに対し、コメンテーターは「笑顔で保育を行うことに対する肯定的評価」、「楽しい雰囲気」など、できていること・良かったことなど肯定的な評価も与えていた。

これまで学生指導をする中で、真面目で向上心のある学生ほど否定的評価をする傾向にあるという印象を持つが、子ども理解においては、子どもを肯定的に捉えることを学んでいる学生たちであり、コメンテーターが学生たちを肯定的に見てくれることで、子どもたちを肯定的に見る視点を体験をともなって実感できたのではないだろうか。実際の実習においても実習園の保育士は、実習生が、“保育を好きになるように”、“実習がつらくて保育職への就職をあきらめないように”、気を遣って指導してくださっている。佐々木ら (2019)⁽²⁴⁾によれば、保育者は実習生に対して子どものポジティブな気持ちを伝えることが実習生の励ましになると認識しており、その結果は実習生が求める励ましの言葉 (佐々木・島内2018)⁽²⁵⁾と一致していた。そのような観点からも、今回のプログラムにおけるコメンテーターは励ましの意味でも学生の良かった点・できている点を取り上げていたと考えられる。

(2-3) リモートの枠と実際の保育への提案

模擬保育をリモートで行うことになったが、学生はリモートとしての反省点を挙げることも多かった。全員の子どもの姿が画面で一斉に見ることができないこと、何か作業をしている子どもの手先まで画面に映らなかったこと等、リモートとしてのデメリットを補完する取り組みができなかったことを反省していた。一方で、コメンテーターはコロナが収束し通常の保育ができるようになった際の提案を示していた。

総合考察

本研究では、模擬保育に対する学生自身の評価とコメンテーターからの評価をグループ内で共同省察することで学び内容を明らかにすることを目的とした。学生とコメンテーターの共

通点として、省察で取り上げる観点が一致していたことが明らかとなった。実践をすることによって自身の課題が明らかとなるが、それは他者から見ても同じ点が課題となっていたということである。一方で、観点が同じであっても、その省察の深さの違いが相違点として現れた。学生は個々の事象に対する省察をするのに対し、コメンテーターは全体的な保育の中で課題を捉えていることがわかった。初学者である学生は、点として状況を捉えてしまうが、点と点を結び線にしていく、線と線を結び面にしていく作業は、現場では保育者が、学内の模擬保育では教員が担わなければならない。今回はコメンテーターによってその作業が行われたが、今後実習の事後指導においては、教員もそこを意識すべきだと考える。

今回の事後指導で筆者ら指導者が特に意図した点は、各グループ8名の異なるベテラン保育者のコメントを共同で振り返ることでの学びである。模擬保育当日に聞いているコメンテーターのコメントは学生個人が自己理解しているだけであるが、それを再度、共同で振り返ることで、当日は気づかなかった視点や異なる解釈などを学びあえることを期待していた。また、保育所実習では、実習園の指導者や主任・園長のコメントを聞くのみであるが、自分を含めた16人の保育に対して8人の異なるベテラン保育士の意見を聞くことができる機会を学生たちに有効に活用してほしいという指導者側の願いがあった。ベテラン保育者ごとに強調する点や保育で大切にしているところは異なるため、そのような保育観の相違についても触れる機会となることを意図した。今回の協同省察の中で、コメンテーターによる指導の違いについて触れている班はなかったものの、教員との会話の中で、コメンテーターによって指導が異なることに戸惑いを感じている学生の発言もあった。実習指導という授業時間では限りがあるが、更にこの件について討議を行っていくことも、現場に出る前の学生指導としては必要であろう。

今回は事後指導として模擬保育を取り上げていたが、その省察の中には、これまで演習系の内容として取り上げたことも含まれていた（例えば、養護と教育の一体化を意識した指導案作成など）。模擬保育の省察の中にも他の学内プログラム内容との連関が示されるようにならないと、本当の意味での学びにはならない。一つひとつの単元の学びを連関させていく、般化させていく力をつけられるように、今後も事後指導の内容について検討を続けたい。

引用文献

- (1) 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長（2018）指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について子発0427第3号（平成30年4月27日）
- (2) 全国保育士養成協議会（2018）保育実習指導のミニマムスタンダード Ver. 2 中央法規
- (3) 全国保育士養成協議会東北ブロック研究委員会（2019）保育実習指導ガイドライン ver.IV.1 10X 事後指導について（情報取得2020/12/24）<https://hoyokyotohoku.jimdofree.com/%E8%B3%87%E6%96%99%E9%9B%86/%E4%BF%9D%E8%82%B2%E5%AE%9F%E7%BF%92%E6%8C%87%E5%B0%8E%E3%82%AC%E3%82%A4%E3%83%89%E3%83%A9%E3%82%A4%E3%83%B3/%E4%BF%9D%E8%82%B2%E5%AE%9F%E7%BF%92%E6%8C%87%E5%B0%8E%E3%82%AC%E3%82%A4%E3%83%89%E3%83%A9%E3%82%A4%E3%83%B3ver%E2%85%A3-1/>
- (4) 長谷秀揮（2016）保育実習Ⅱの「振り返り」と「課題」についての一考察 四条畷学園短期大

- 学紀要 第49号 9-18
- (5) 香崎智郁代・永野典詞 (2018) 保育実習Ⅱ後の振り返りからみる事前・事後指導のあり方の検討 VISIO No. 48 7-13
 - (6) 藤井美津子 (2020) 保育者の専門性を育てる実習指導へ向けて—実習事前事後指導の在り方を探る— 滋賀文教短期大学紀要 22 1-16
 - (7) 久松尚美・小澤拓大 (2017) 保育実習後の実習報告会が学生の成長に及ぼす影響 宮崎学園短期大学紀要 Vol. 10 75-188
 - (8) 櫻井京子・井上聖子 (2017) 実習指導におけるアクティブラーニングの取り組みとその効果—「取り皿法」(KJ法)をととした学びの共有から— 西九州大学子ども学部紀要 第8号 53-62
 - (9) 利根川智子・音山若穂・織田栄子・上村裕樹・三浦主博 (2019) 対話的アプローチにとる保育実習の振り返りの授業実践とその課題 教職研究 143-162
 - (10) 戸田恵理子、小浦康平 (2020) 保育実習の振り返りに関する研究 長崎短期大学研究紀要 第32巻 25-37
 - (11) 三橋功一・木村美佐子・三島裕一・三上香澄 (2020) 幼稚園教育実習の学びの省察に焦点をあてた短期大学幼稚園教育実習事後指導のプログラムの開発 函館短期大学紀要 47 71-83
 - (12) 佐野美奈 (2010) 保育所実習(保育実習Ⅰ)と保育実習Ⅱの実践的な学びによる教育的効果—2006年度から2008年度までの保育所実習(保育実習Ⅰ)と保育実習Ⅱの自己評価と現場評価の調査結果をもとに— 大阪樟蔭女子大学人間科学部人間科学研究紀要 No. 9 203-217
 - (13) 中西利恵・大森雅人・益田圭・曲田映世・高濱麻貴 (2010) 実習指導の効果を高める教育方法の研究—保育所実習における学生の自己評価と現場評価の比較検討から—相愛大学人間発達学研究 3 31-38
 - (14) 原子はるみ (2013) 保育実習における学生の内発的動機付けに関する研究—実習園評価と自己評価の比較分析Ⅰ— 学校教育学会誌 18 北海道教育大学函館学校教育学会 67-76
 - (15) 榊原尉津子・小川真由子・杉山佳菜子 (2018) 保育実習の振り返りと自己評価(2)—現場で求められる保育者の資質能力向上を考える— 鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要 第1号 171-183
 - (16) 岡田真智子 (2020) 保育者養成校における保育実習指導を考える—2015年度～2018年度の保育実習評価及び自己評価— 愛知学泉大学紀要 第2巻 第2号 157-164
 - (17) 平澤節子 (2020) 保育実習指導のあり方—事後指導における評価と振り返りに関する考察—名古屋女子大学 紀要66(人・社) 225-237
 - (18) 高橋一夫・山口香織・久保木亮子・塩津恵理子 (2020) 保育者養成における模擬保育の意義に関する一考察(3) 神戸親和大学教職課程・実習支援 117-128
 - (19) 杉村智子・安東綾子 (2018) 保育内容の指導法における模擬保育実践—能動的な共同による学びの視点から— 帝塚山大学現代生活学部子育て支援センター紀要 第3号 77-87
 - (20) 猪田裕子・久保木亮子・塩津恵理子 (2019) 保育者養成における模擬保育の意義に関する一考察 神戸親和女子大学 教職課程・実習支援センター研究年報(1) 17-27
 - (21) 堀由里、小嶋玲子、野口啓子、金子輝之 (2021) 新型コロナウイルス感染症対策に伴う保育実習学内プログラムの作成と課題 桜花学園大学保育学部研究紀要 第23号 191-199
 - (22) 同上
 - (23) 杉村伸一郎・朴信永・若林紀乃(2009)保育における省察の構造 幼年教育研究年報 31 5-14
 - (24) 佐々木典彰・島内智秋・江莉川淳子 (2019) 実習指導者が重視する保育実習生への励ましの言葉について 東北女子短期大学 紀要 No. 58 25-30
 - (25) 佐々木典彰・島内智秋 (2018) 保育実習生が望む励ましの言葉に関する一考察 東北女子短期

大学 紀要 No.57 9-15

謝辞：本研究に協力いただいたコメンテーター（ベテラン保育者）の方々に感謝いたします。

（受理日 2021年1月7日）