

実習経験を通じた保育学生の子どもへの対応と理解の変容

—— テキストマイニングによる分析 ——

上山 瑠津子⁽¹⁾

本研究の目的は、実習経験を通して学生の子どもへの対応と理解はどのように変容するのかを検討することであった。そこで、幼稚園教育実習（15日間）の事前指導と事後指導に、仮想事例を用いて子どもへの対応や対応の難しさへの認識等について自由記述による質問紙調査を実施した。テキストマイニングによる分析の結果、実習経験を通して、子どもへの個別的、直接的な関わりから、子ども同士の関係を含めた間接的な関わりを重視するようになることが示された。また、乱暴な幼児事例に対しては、実習後に対応の難しさの認識が減少した。以上の結果から、実習の中で、子ども同士が助け合ったり、問題解決したりする姿を知り、またその姿を支える保育者の関わりを実際に見ることを通して、子どもへの対応や理解が変容していったと考えられる。

キーワード：保育者養成、実習、子どもへの対応、子ども理解

問題と目的

保育ニーズの複雑化、多様化に伴って、保育者には高い専門性が求められる。そのため、養成段階から、確かな知識・技術を持ち、状況に応じて柔軟に対応できる保育者の育成は重要な課題となっている。保育教諭養成課程研究会（2016）がまとめた幼稚園教諭・保育教諭の成長モデル図では、養成段階、採用、現職段階の3つの区分が示され、養成段階から現職段階へと続く連続的な学習や研修の中で、保育者を育成することが目指されている。そして、養成段階では、2017年に教職課程コアカリキュラムの作成、保育士養成課程の改訂が行われ、「変化する社会情勢に対応可能な実践力の高い保育者の育成」「リーダー的役割を果たせる保育者の育成」「長期的に勤務し、学び続け、専門性を向上させていく保育者の育成」を目指した改革が進められている（両角・長島，2018）。

保育者養成カリキュラムでは、大学の講義や演習等を通じた理論的な学びと保育実習・教育実習を通じた実践的、体験的な学びが位置づけられている。実践力

の習得を目指す学習の中でも、実習は、学んだことを活かし、試したりしながら体験的に実践力を習得するという点で、本質的な学びの機会になる。厚生労働省（2018）による「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」において、「保育実習は、その習得した教科全体の知識、技能を基礎とし、これらを総合的に実践する応用能力を養うため、児童に対する理解を通じて保育の理論と実践の関係について習熟させることを目的とする。」とされている。また、文部科学省（2017）による教職課程コアカリキュラムにおいて、「教育実習は、観察・参加・実習という方法で教育実践に関わることを通して、教育者としての愛情と使命感を深め、将来教員になるうえでの能力や適性を考えるとともに課題を自覚する機会である。一定の実践的指導力を有する指導教員のもとで体験を積み、学校教育の実際を体験的・総合的に理解し、教育実践ならびに教育実践研究の基礎的な能力と態度を身に付ける。」とされている。いずれの実習においても、学生は、保育・教育現場に一定期間通い、子どもや保育者・教

⁽¹⁾福山市立大学教育学部児童教育学科 e-mail: r-ueyama@fcu.ac.jp

師の姿の実際を観察し、それぞれの集団生活の文脈に関わることを通して、子どもの発達、生活や遊びの援助、環境構成など、保育実践力に関わる内容を体験的に習得していくことが目指されている。

それゆえ、保育者養成教育における理論と実践の往還的な学びを考える上で、実習経験を通した学生の学びやその変容を明らかにすることが求められる。保育実習・教育実習に関する研究では、実習経験と保育技術の習熟度について、高橋・大瀧・吉澤・今村（2012）が、同一学生の2回の幼稚園教育実習後にアンケート調査を実施し、テキストマイニングによる分析を行っている。その結果、絵本の読み聞かせ方について1回目の実習では、「演技方」「時間」「変化」等の演技手側（保育者・学生）に関する語が見られたが、2回目の実習では、「演技方」「余韻」「問いかけ」等の聞き手側である子どもに関係する語が見られ、実習経験を通して、子どもを含めた状況把握の視点へと広がることが示唆された。また、実習経験を通した学生の子どもの対するイメージの変容について、三島・山田（2021）では、保育実習後に、子どもは不正に敏感であるといった「批判性」のイメージが高まることや、古田（2014）では、幼児は「明るい」といった漠然としたイメージが、そうでないときもあることに気づくことが示されている。これらの結果は、実際に子どもを観察したり、関わったりする中で子ども理解が深まったことを示唆する結果である。

先行研究において、実習経験は、学生の保育や子どもに対する理解に影響を与え、保育の場面や状況、そして子どもの姿を個別的、具体的に理解する機会となっていることがわかる。保育実践において、一人ひとりの子どもの姿を捉え、その行動や心情を理解していく子ども理解は、保育の基盤とされている（砂上、2016）ことから、実習経験を通した子ども理解の変容を捉えることは重要である。子ども理解に関する学びと実習経験の関連については、高橋・川田（2021）が、幼稚園教育実習を終えた9名の学生へのインタビュー調査から検討している。その結果、実習の焦点を「子ども」に置いた者と「子ども以外」（「日誌」や「保育者」）に置いた者がいることや、焦点が「子ども以外」である者よりも「子ども」である者の方が、子ども理解に関する学びが深くなると考察されている。この研究では、子ども理解の深まりにつながる実習プロセス

に焦点を当てており、実習経験を通して学生の子どもの理解がどのように変容したかについて十分に示されていない。学生が実習を通して出会う子どもの姿は、時期や年齢、特性など様々であり、個々のエピソードからだけでは子ども理解の変容を捉えにくい。また、一人ひとりの子どもの姿を理解することは、適切な対応や関わりの根拠となるもので、子ども理解と対応は、不可分な関係にある。高橋・川田（2021）においても、子ども理解に関する学びには「子ども自体への理解」と「子どもへのかかわり方の理解」の2種類が存在すると示されている。したがって、実習経験を通した学生の子どもの理解の変容を捉える場合、特定の子どもの姿に対して、対応や関わりを含めて検討することが必要である。

以上をふまえ、本研究では、実習経験を通した学生の子どもの対応や理解の変容を明らかにすることを目的とする。具体的には、特定の子どもの姿として、杉村・桐山（1991）から乱暴な幼児と内気な幼児の2事例を取り上げ、実習前後の変容を捉える。これらの行動特性は、幼児の問題行動に関する保育者評定尺度（金山他、2006）の下位尺度にもなっており、保育者の積極的な理解と支援が必要になる子どもの姿といえる。

方法

調査対象者

本学の幼稚園教育実習（15日間）を履修した保育コース3年生50名（男性2名、女性48名）のうち、回答の得られた47名を分析対象とした。

調査時期

20XX年8月下旬の実習事前指導及び9月下旬の事後指導のそれぞれの授業終了後に、仮想事例に対する自由記述式の質問紙調査を実施した。

調査内容

仮想事例は、杉村・桐山（1991）から2事例を取り上げ、一部加筆して用いた。それぞれの事例に示された幼児及び場面に対して、どのように対応するか、またその対応の理由について自由記述による回答を求めた。さらに、各事例への対応の困難度について5件法（1:難しいと思わない, 2:あまり難しいと思わない, 3:どちらもともいえない, 4:難しいと思う, 5:とても難しいと思う）で回答を求めた。

事例 1 男児Aは、活発で友達とよく遊びますが、強引に自分の思うようにします。身体が大きいので、腕力に訴えて友達を負かせ、泣かせることもしばしばあります。先生のいつつけが聞けないことも多く、乱暴な行動に出ることがあります。今日は、男児AはBと追いかけて遊びをしています。捕まえたら追いかける役を交代するルールなのですが、男児AはBに捕まえてもすぐに逃げ、役を交代してくれません。Bは困って泣いています。

事例 2 女児Cは、先生や友達に対してほとんど話しかけません。非常に内気な感じの子どもです。いつも仲間から孤立していて、遊びの中に入っていくことができません。先生に甘えてくるというのでもありません。一緒に他の子と遊ばせようとするのですが、すぐ一人になってしまいます。今日も一人で積木遊びをしています。

倫理的配慮として、調査用紙の配付時に、研究の目的、調査協力は任意であり協力しないことで授業評価等の不利益を被ることはないこと、回答は研究以外では使用しないこと、調査用紙への回答をもって調査協力への同意が確認されることを調査対象者に口頭で伝えた。

分析方法

自由記述によるテキストデータの分析では、分類、集計作業における恣意性、客観性が課題になる。この課題の解決方法として、テキストから自動的に語を抽出し、頻出語を確認した上でそれらの語の出現パターンの組み合わせ等を探ることができるテキストマイニングがある。本研究では、立命館大学の樋口耕一氏が開発した計量的テキスト分析ソフトKH Coder (Ver. 3.Alpha.14b)を用い、多様な記述内容に繰り返し現れるパターンを見つけ出し、全体的な傾向を把握していくことにした(樋口, 2020)。初めに、テキストデータの形態素分析(文章を品詞レベルに分解すること)を実施し、句点までを1文とした。本研究では、名詞、動詞、形容詞、形容動詞、副詞を抽出し(固有名詞、助詞、助動詞、感動詞、未知語は除外)、これらを分析対象語とした。

結果と考察

各事例における実習前後の出現語の特徴

乱暴な幼児(事例1)への対応の総文章数は268文、

総抽出語は5637語であり、理由の総文章数は166文、総抽出語は4755語であった。一方、内気な幼児(事例2)への対応の総文章数は211文、総抽出語は4921語であり、理由の総文章数は152文、総抽出語は4593語であった。初めに、どのような語が多く出現しているかを確認するために、各事例における実習前後の対応と理由を特徴づける語についてのJaccardの類似性測度¹を算出した。乱暴な幼児事例に対する結果を表1に、内気な幼児事例に対する結果を表2に示す。次に、実習前後の抽出語の関連を視覚的に把握するために、対応に関する記述を対象にした共起ネットワーク²を作成した。乱暴な幼児事例に対する結果を図1に、内気な幼児事例に対する結果を図2に示す。さらに、出現語の特徴および共起関係を記述から確認するため、具体的な記述例を表3に示す。

乱暴な幼児(事例1)については、実習前の対応の特徴的な語では「ルール」「聞く」「気持ち」「確認」等が、理由の特徴的な語では、「ルール」「思う」「考える」「気

表1 乱暴な幼児事例における実習前後の特徴的な語

	対応		理由	
	実習前	実習後	実習前	実習後
ルール	.487	思う .245	ルール .426	自分 .313
聞く	.373	自分 .226	思う .412	思い .189
気持ち	.369	分かる .192	考える .385	分かる .179
確認	.328	思い .185	気持ち .353	相手 .173
考える	.308	話す .173	伝える .233	子ども .167
守る	.293	困る .170	守る .214	言う .146
共感	.260	両者 .167	理解 .214	泣く .137
楽しい	.250	代弁 .132	遊ぶ .192	気づく .128
交代	.250	話し合い .128	行動 .163	話 .120
一緒	.245	嫌 .122	保育者 .151	嫌 .106

表2 内気な幼児事例における実習前後の特徴的な語

	対応		理由	
	実習前	実習後	実習前	実習後
遊ぶ	.431	友だち .275	思う .395	遊び .323
一緒	.400	声かけ .255	遊ぶ .389	友だち .314
保育者	.369	見守る .250	保育者 .292	楽しい .222
遊び	.313	様子 .222	考える .280	一緒 .211
作る	.225	伝える .180	一人 .241	大切 .193
一人	.208	入れる .180	必要 .224	入る .182
友達	.204	幼児 .151	好き .200	興味 .140
見る	.177	思える .085	友達 .182	感じる .137
入る	.177	加わる .082	子ども .173	周り .137
話しかかる	.170	仲間 .082	自分 .148	気持ち .135

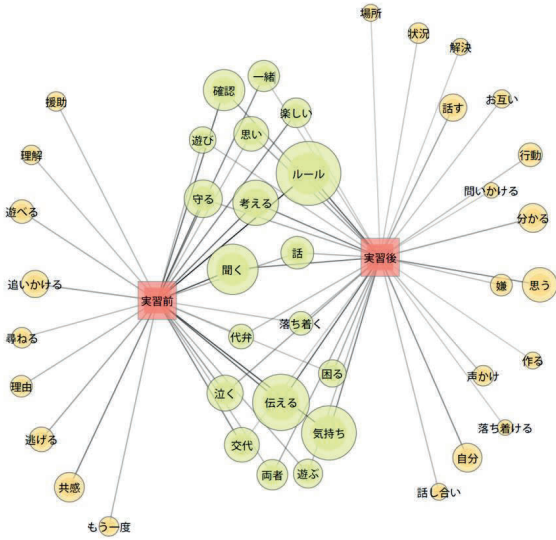


図1 乱暴な幼児の対応記述の共起ネットワーク

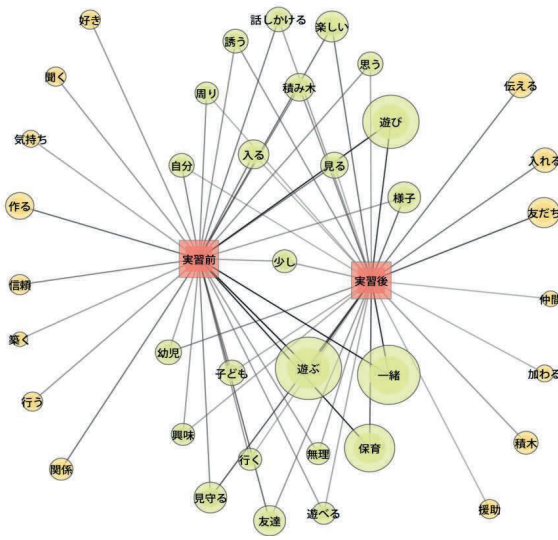


図2 内気な幼児の対応記述の共起ネットワーク

持ち」「伝える」等が挙げられた。一方、実習後の対応の特徴的な語では、「自分」「分かる」「思い」「話す」「困る」等が、理由の特徴的な語では、「自分」「思い」「分かる」「相手」等が挙げられた。共起ネットワークでみると、実習前後で共通して「ルール」「考える」「確認」「気持ち」「伝える」等が挙げられ、実習ごとの特徴では、実習前で「追いかける」「尋ねる」「共感」が、実習後で「自分」「話し合い」「お互い」が挙げられた。

以上の出現語の特徴から、乱暴な幼児に対しては、実習経験にかかわらず、まずはルールを確認したり、子どもの気持ちを聞いたりするといった対応が想定された。そして、実習前では、追いかけて遊びと一緒に入ったり、泣いている状況に対して理由を尋ねたりする個別的、直接的な関わりを想定するが、実習後では、A児とB児がお互いに話し合っ解決できるような自律的解決を促す間接的な関わりや、両者の思いが分かるように内面への働きかけを重視するようになることが、表3に示した記述例のNo.6やNo.15からも推察される。

内気な幼児（事例2）については、実習前の対応の特徴的な語では、「遊ぶ」「一緒に」「保育者」「作る」等が、理由の特徴的な語では、「遊ぶ」「保育者」「一人」「必要」等が挙げられた。一方、実習後の対応の特徴的な語では、「友だち」「声かけ」「見守る」「様子」等が、理由の特徴的な語では「遊び」「友だち」「楽しい」「一緒」等が挙げられた。共起ネットワークでみると、実

習前後で共通して「遊ぶ」「一緒に」「見守る」「保育」等が挙げられ、実習ごとの特徴では、実習前で「作る」「信頼」「築く」「気持ち」等が、実習後で「友だち」「入れる」「伝える」等が挙げられた。

以上の出現語の特徴から、内気な幼児に対しては、実習経験にかかわらず、保育者が一緒に遊んだり、様子を見守ったりする対応が想定された。そして、実習前は、信頼関係を築いたり、気持ちを聞いたりするといった保育者と対象児への個別的な関わりを想定するが、実習後では、友だちを積み木遊びに入れたり、様子伝えたりするといった他児との関わりを意識した対応が重視されるようになることが、表3に示した記述例のNo.23やNo.38からも推察される。

杉村・桐山（1991）では、同様の仮想事例に対して保育者と保育学生（実習経験有り）への質問紙調査を実施している。選択された項目の特徴から、事例1にあたる活発だが乱暴や自分勝手の目立つ子どもに対しては、物事の判断の仕方を教え、自分で考えるように導き、自信をもたせるように方向づける等の意図的、直接的な指導方法が用いられた。一方、事例2にあたる内気で子どもにも大人にもなじまず、孤立した子には、良い人間関係を作り、支持し、見守るといった受容的な方法とともに、友達と遊ばせたり、他の子どもと同じ活動をさせたりといった意図的な援助も行われると述べている。本研究の各事例に対する対応と理由の結果は、杉村・桐山（1991）の結果とおおむね一

表3 具体的な記述例

事例番号	種類	実習前	実習後
事例1	対応	A児とB児の両方の子どもから話を聞く。子どもの気持ちに共感する。ルールの再確認をさせ、どうすべきだったかを子ども自身に考えさせ答えてもらう。ちゃんと言えたらしっかりと褒め、次からはそのルールに従って遊ぶことを約束させるとともに、A児がB児に困っていたことを伝え、どうすべきか聞く。ちゃんと謝れたらしっかりと褒め、2人が仲良く遊べるか聞き、その様子を見守る。	A児とB児が気持ちを落ち着けるよう場所を変えて話し合いができる場を設ける。「B児泣いているけどA児分かる?」と聞き、A児から言えるようにする。2人の話を聞きながらお互いの気持ちを受け止め、2人の思いが伝わりにくそうなら代弁をしていく。どうしたらいいと思うか問い、できるだけ幼児同士で解決できるようにする。
	理由	一方的にA児を怒ってしまうと、良い気分にならないし、また同じことを繰り返してしまうかもしれない。しっかりと2人から話を聞き、気持ちに共感することで、子どもに落ち着きを取り戻してもらい、子どもがしっかりと保育者の話を聞けるようになったら話し始めることで子どもは聞く姿勢ができると思うし、考えさせることで理解ができる。褒めることで次からはルールを守ろうと思えると考えた。	落ち着いて私の話や友達の話が開けるように場所を変えて、2人ともにそれぞれの思いがあり、自分の口で言うことで相手に伝わることを教えていきたいと思ったので、できるだけ自分の思いを自分で言えるよう促そうと考えた。また、どうしたら解決できるか幼児たちが考えることで、次はルールを守ろうと思えるようになると考えたため。
	対応	A児がルールを理解しているかどうかをまずは確認する。その後、A児とB児両者の気持ちを聞き、どうすればよかったのか問いかけつつ、気持ちが上手く伝わり合うよう必要に応じて仲立ちしていく。	A児にルールが理解できているかを確認した後、なぜ交代してくれないのかを聞く。ただ単にA児のわがままであるならば保育者として伝えていかなければならないこともあるが、そうでない場合はその気持ちをB児に伝えるよう声をかけ、A児とB児が自分たちで考え、解決させるよう援助する。
事例2	理由	ルールを理解していないだけかもしれないから。日頃の行動だけで勝手に決めつけたりせず、まずはA児を理解するよう努めることが必要だと思うから。	子どもたちが気持ちを伝えあえるように援助すること。そして自ら気づいたり、考えたりできるよう援助することが大切であると考えているから。
	対応	「Cちゃん積木で何を作っているの?」と尋ね、「じゃあ、先生とドミノ作ってみたい?」と一人では出来ないような積木遊びを教師とやろうと提案する。「出来た時にすごい!ってなるからやってみよう」と誘う。	朝の会や帰りの会で「今日みんな何して遊んだ?」と聞き、外遊びで竹馬ができるようになった子など、何かできるようになった幼児を褒め、自分も何かできるようになりたいと思えるようにする。直接的ではなく、間接的に伝える。(全体に向けて話す)
	理由	教師と幼児が遊んでいるのを他の幼児が「先生何してるん?」と興味をもち、話しかけてくれると思う。すると「僕/私もやりたい」というと考えられる。他の幼児も加わり、C児も自然と幼児と関わることができると思うから。	強制的に何かさせようとしても、それは楽しさを感じられない遊びだと思う。幼児の心が動いて「やってみよう」「やってみたい」などの感情が出てくる必要があると思う。周りの子たちってこんなことしてる、すごいと思うことが第一歩だと思う。
事例2	対応	まずは先生に対して心を開けるように、こまめに声をかけたり、見守るようにする。先生はいつでも見ているよと安心できるようになってから、徐々に友達に輪に入っていけるように援助をする。	他に積木をしている幼児がいたら、その中に入れるような援助や声かけをしたり、他にしている子がいなかったら、一緒に積木であそんでコミュニケーションをとる。または見守ることも必要だと思う。(無理に1人でのことをやめさせない)
	理由	今、C児には園の中に心を開けている存在がいないのかなと思うので、園内で落ち着ける相手をつくる必要があると思ったから。	C児のペースや気持ちがあるので、それを受け止めた上で、友だちに誘ってもらえたら一緒に遊べるのなら、他の幼児に働きかけたり、保育者であれば一緒に遊べるようなら、できるだけコミュニケーションをとるようしたり、1人がいいのなら見守るなど援助の仕方を変えるべきだと思ったから。

注1) 表中の番号は、学籍番号ではなく便宜的に当てたものである。

注2) 表中の太字は、発話の中で特徴語に関連する箇所を示す。

致するものである。さらに、実習前後の語の特徴から、子どもと保育者の関係から子ども同士の関係を含めた対応や理解の視点へと広がっていることがうかがえる。実習経験を通して、学生は「一般的子ども理解」と個々の子どもに対する「その子理解」を深めていく(高橋・川田, 2021)とされ、実習で実際に子ども一人ひとりに関わる中で、その子の興味関心、発達的な特徴、他児との関係性も含めて捉えていくようになると思われる。

事例に対する困難度の認識

実習前後における事例の幼児に対する対応の困難度の認識の変化を確認するために、困難度中低群(1: 難しいと思わない, 2: あまり難しいと思わない, 3: どちらともいえないの回答者)と困難度高群(4: 難しいと思う, 5: とても難しいと思うの回答者)に分け、マクネマー検定を行った(表4)。その結果、乱暴な幼児(事例1)に対する困難さの評定について、実習前の困難度高群の割合は61.7%, 実習後は23.4%であり、5%水準で有意に増加した($p=0.001$)。一方、内気な幼児では、実習前の困難度高群の割合は38.3%, 実習後は27.7%であり、5%水準で有意な差は認められなかった($p=0.096$)。

以上から、乱暴な幼児に対しては、実習前に対応の難しさを感じた学生も、実習経験を通して、様々な子どもたちに関わる中で、特性や状況に応じた対応を想定できるようになり、対応の難しさが減少したと考えられる。実習経験を通して子どもに対するイメージが具体的、肯定的に変容する(古田, 2014; 三島・山田, 2021)ことから、年齢ごとの子どもの様子を観察し、直接的に関わる経験によって、子どもの発達の実際を知り、多面的にその姿を捉えるようになると考えられる。また、学生は実習の中で、保育者の対応をモデルとして試し、それに対するフィードバックや評価を子どもや保育者からもらう経験を通して、子ども理解に関する学びを深めていく(高橋・川田, 2021)。この

ように、学生は、実習を通して保育者としての姿勢や子ども理解について学んでいく。

対応の難しさへの認識が、子どもの行動特性によって異なっていた結果については、乱暴な幼児事例では、活発で乱暴、自分勝手の目立つ行動特性が示されているものの、子ども同士のやり取りの様子が含まれており、子ども同士のルール理解のずれや欲求の葛藤の衝突等、原因や対応が具体的に想定しやすいといえる。一方、内気な幼児事例では、保育者や他児との関わりがないことから、視線や表情といった「興味の所在」から「遊びの夢中度」や「仲間入りへの困り感」等の複数の視点をを用いて子どもの姿を捉えていく必要がある(上山・杉村, 2020)。他者との関わりの少ない子どもに対しては、経験のある保育者であっても関わりに難しさを感じる(高濱, 2000)ことから、実習前後で対応の難しさへの評定に変化がなかったことは、妥当な結果といえる。

実習前後の困難度の違いによる出現語の特徴

各事例の対応の記述を対象に、抽出語と外部変数による多重対応分析³⁾を行った。事例ごとに図3と図4に示す。本研究では、最小出現数5語、上位50を分析対象語と設定し、外部変数は、「回答時期」(実習前・実習後)と「対応への困難度」(①難しいと思わない/あまり難しいと思わない, ②どちらともいえない, ③難しいと思う/とても難しいと思う)とした。以下、外部変数は< >, 抽出語は「 」で示す。

乱暴な幼児については、<実習前>と<難しいと思う>の抽出語が、<実習後>と<難しいと思わない>の抽出語が、それぞれ比較的近くにプロットされている。語の特徴としては、<実習前>と<難しいと思う>では、「援助」「楽しい」「環境」「寄り添う」「保育者」等、保育者による子どもへの直接的、積極的な働きかけに関する語の出現が、<実習後>と<難しいと思わない>では、「お互い」「両者」「声かけ」「受け止める」「解決」「話し合い」等、子ども同士の問題解決を支える間接的な働きかけに関する語の出現が見てとれる。

内気な幼児については、<実習前>と<実習後>では、第1軸の正と負にプロットされていることから、実習前後で弁別できそうである。<実習前>では、「聞く」「気持ち」「信頼」「積極」等、保育者が積極的に働きかける語の出現、<実習後>では、「仲間」「友達」「見守る」「伝える」等、他児との関わりを意識した

表4 事例における実習前後の対応の困難度の変化

	乱暴な幼児		内気な幼児	
	実習前 n (%)	実習後 n (%)	実習前 n (%)	実習後 n (%)
困難度中低群の変化	18 (38.3)	36 (76.6)	29 (61.7)	34 (72.3)
困難度高群の変化	29 (61.7)	11 (23.4)	18 (38.3)	13 (27.7)

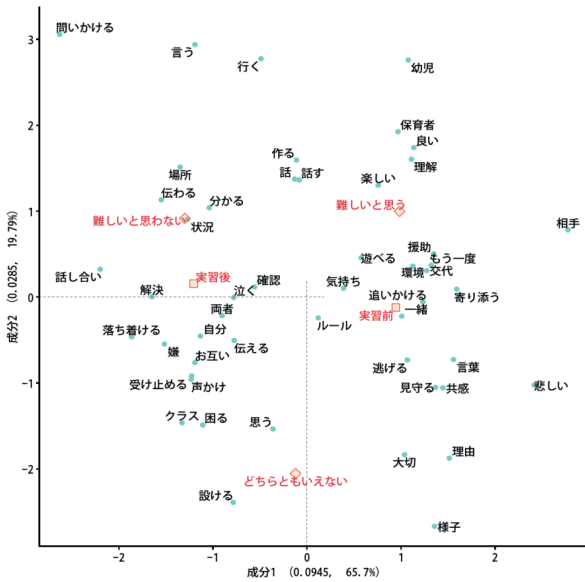


図3 乱暴な幼児事例における対応分析

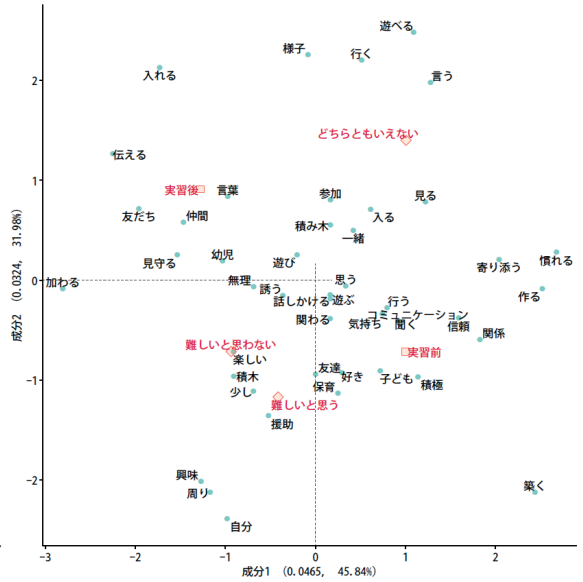


図4 内気な幼児事例における対応分析

語の出現が見てとれる。このことは、表2で示された時期による抽出語からもうかがえる。しかし、事例に対する対応の認識として「難しいと思う」と「難しい」と「思わない」は、比較的近くにプロットとされていることから、対応の難しさに認識によって抽出語が異なるとはいえないことが分かる。

以上から、実習時期と子どもの対応への困難度については、子どもの行動特性により違いがあり、乱暴な幼児の場合において、ある程度連動していた。他児を泣かしたり、ルールを守らなかつたりする等、集団生活から逸脱する姿は、子どもとの関わりが少ない実習前の学生にとって難しく感じるだろう。しかし、実習を通して、保育者として自分が直接的に対応する以外に、子ども同士で解決できる姿を知り、また様々な援助方法を学ぶことにより、対応の難しさが軽減されたと推察される。一方、内気な幼児の場合、実習前後で、対応の困難度は連動していないことがうかがえた。この理由としては、乱暴な幼児に比べ、保育者として介入して、解決を図るべき課題が見出しにくく、ゆえに実習前後で対応に変容はあるものの、困難度と連動しなかったと考えられる。なお、テキストマイニングは、語の特徴から全体的な傾向を把握する手法であることから、今後より詳細な検討が必要である。

まとめと今後の課題

本研究の目的は、実習経験を通じた学生の子どもへの対応や理解の変容を明らかにすることである。実習前と実習後で仮想事例に対する自由記述の分析から、実習経験を通して、子どもへの個別的、直接的な関わりから、子ども同士の関係を含めた間接的な関わりを重視するようになることが示された。また、それぞれの事例に対する対応の困難度については、乱暴な幼児事例では、実習後に対応の難しさの認識が減少した。実習の中で、子ども同士が助け合ったり、問題解決したりする姿を知り、またその姿を支える保育者の関わりを実際に見ることを通して、子どもへの対応や理解が変容していったと考えられる。一方、内気な幼児事例では、差が見られなかった。実習中の子どもの姿から学ぶという点で、事例にあるような姿を示す内気な幼児に関わることが少なかった可能性もある。ただし、対応に難しさを感じていても、その対応は、直接的な関わりから他児を意識した関わりへと変容が読み取れ、実習経験を通して様々な子どもの姿に対応する力を習得していったことがうかがえる。本研究において、実習経験を通じた子ども理解の変容の一端が示されたと同時に、本調査で対象となった幼稚園教育実習の学習についても一定の成果が示唆された。

本研究の結果から次の教育的示唆が提供される。今

回, 保育の知識・技術として保育の基盤となる子ども理解を取り上げたが, 習得すべき内容やその段階をより明確にし, 実習前の学習内容の充実を図ることである。野尻・細井・内海崎・栗原(2007)は, 実習生が実習中に予想できなかった内容として「子どもの言動」に関するものが8割近くに上り, 中でも子どもの特性に関するものが最も多かったとしている。また, 実習中の子どもに対する声かけの難しさは場面によって異なり, 特に一斉保育場面で難しさを認識することが分かっている(伊藤・高橋・鎌田, 2019)。さらに, 実習においてその焦点が「子ども以外」である者よりも「子ども」である者のほうが子ども理解に関する学びが深くなる(高橋・川田, 2021)ことから, 個々の学生が, 実習を通して何をどこまで学び深めるのかを明確にしていくことで, 実際の子どもの姿から確実に学びを深めることができると考えられる。

最後に, 本研究の課題を述べる。今回の調査では, 実習経験に影響する個人要因, 例えば, 動機づけや保育者効力感などは検討されていない。金子(2018)は, 保育科学生の達成目標志向性のうちマスター目標(保育者としての専門性や力量形成を進展させることが目標)が高い学生は, 実習中に直面する様々な出来事に対する省察を丹念に繰り返すことで, 実習後の保育者効力感や力量の獲得を強く実感すると述べている。学生にとって実習経験が実践力育成の効果的な学びの機会となるためにも, 学生側の要因を含めた実習経験の検討を行っていく必要がある。

引用文献

古田 康生(2014). 幼稚園教育実習による保育学生の子どもイメージの変容 環太平洋大学研究紀要, 8, 1-5.
権藤 眞織・柴 ひろ・戸江 茂博(2017). 保育者養成教育の視点からみた「子ども理解」 神戸親和女子大学児童教育学研究, 37, 55-69.
樋口 耕一(2020). 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して— ナカニシヤ出版 第2版
保育教諭養成課程研究会(2016). 幼稚園教諭・保育教諭のための研修ガイドⅡ—養成から現職への学びの連続性を踏まえた新規採用研修— 平成27年度文部科学省委託「幼児期の質向上に係る幼児教育等の推進体制等の構築モデル調査研究」報告書 Retrieved from [\[youseikatei.com/pdf/20170927_1.pdf\]\(http://youseikatei.com/pdf/20170927_1.pdf\) \(情報取得日 2021/10/16\)](http://</p></div><div data-bbox=)

伊藤 優・高橋 均・鎌田 雅史(2019). 幼稚園教育実習における実習生の幼児に対するかかわり—困難さを感じる場面の特徴— 保育者養成教育研究, 4, 1-9.
金山 元春・中台 佐喜子・磯部 美良・岡村 寿代・佐藤 正二・佐藤 容子(2006). 幼児の問題行動の個人差を測定するための保育者評定尺度の開発 パーソナリティ研究, 14, 235-237.
金子 智昭(2018). 保育科学生の達成目標志向性が実習成果に及ぼす影響 慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要, 86, 49-60.
厚生労働省(2018) 指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について(雇用均等児童家庭局通知:平成30年4月27日一部改正) Retrieved from <http://www.mhlw.go.jp/file/06Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000108972.pdf> (情報取得日 2021/10/16)
三島 知剛・山田 洋平(2021). 1年次保育実習前後における実習生の子どもイメージ—学習継続意思の変容に関する探索的研究— 岡山大学教師教育開発センター紀要, 11, 31-41.
両角 亜希子・長島 万里子(2018). 保育者養成校の教育内容に関する実証的研究—四大化は質の高度化につながっているのか— 大学経営政策研究, 9, 3-18.
文部科学省(2017). 教職課程コアカリキュラム(教職課程コアカリキュラムの在り方に関する研究会) Retrieved from https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf (情報取得日 2021/11/22)
野尻 裕子・細井 香・内海崎 貴子・栗原 泰子(2007). 教育実習で経験した予想しえない反応に関する研究—学生の実習体験の分析から— 川村学園女子大学研究紀要, 18, 159-167.
杉村 伸一郎・桐山 雅子(1991). 子どもの特性に応じた保育指導—Personal ATI Theoryの実証的研究— 教育心理学研究, 39, 31-39.
砂上 史子(2016). 第2章 子ども理解 日本保育学会(編) 保育学講座3 保育のいとなみ—子ども理解の内容・方法— (pp. 25-42) 東京大学出版会
高濱 裕子(2000). 保育者の熟達化プロセス—経験年数と事例に対する対応— 発達心理学研究, 11, 200-211.
高橋 真由美・川田 学(2021). 学生の子ども理解に関する

学びに影響を与える要因—幼稚園教育実習の経験との関連から— 子ども発達臨床研究, 15, 11-30.

高橋 裕子・大瀧 ミドリ・吉澤 千夏・今村 聡美 (2012). 幼稚園教育実習前後における保育技術の習熟度と学び— テキストマイニングによる分析を通して— 東京家政大学研究紀要, 52, 1-8.

上山 瑠津子・杉村 伸一郎 (2020). 保育における子ども理解のメンタルモデル— 質的心理学研究, 19, 175-193.

全国保育士養成協議会 (2017) 「平成28年度保育士養成施設における教育の質の確保と向上に関する調査研究」 研究報告書 厚生労働省委託調査研究事業 Retrieved from https://www.hoyokyo.or.jp/http://www.hoyokyo.or.jp/nursing_hyk/study/report.pdf (情報取得日 2021/10/16)

脚注

- i 単に頻出度の高い語ではなく、データ全体に比して各段階で特に高い確率で出現している語であり、表では、この値が大きい順に10語を示した。
- ii 実習時期（前後）をラベルとして、抽出語を結ぶ線分は共起関係を表しており、強い共起関係ほど太い線、出現数が多いほど大きい円で示されている。
- iii 対応分析とは、抽出語と各外部変数との関連を同時に探索したり、各変数間の関連を探ったりすることができるもので、結果が二次元の散布図に示される。

(2021年10月19日受稿, 2021年11月24日受理)

Change of Childcare Course Student's Involvement and Understanding for Children through Practicum Experience: Analysis by Text-mining

UEYAMA Rutsuko⁽¹⁾

The purpose of this study was to examine how students' involvement and understanding for children are changed through practical training. We conducted a questionnaire survey on children's responses to hypothetical cases and their understanding of the difficulty of responding to them in pre and post guidance for practicum in kindergartens. The results of the text-mining analysis showed that, through practical training, students came to emphasize indirect relationships, including relationships between children, rather than individual and direct relationships between children and teachers. In addition, the understanding of difficulty in dealing with aggressive behavior cases decreased after the practicum. In conclusion, through practical training, the students were able to learn about children helping each other and solving problems, and by observing the interactions of the teachers, they were able to change their perspective on how to respond to and understand children.

Keywords : Early childhood practitioner training, practicum in kindergartens, involvement for children and understanding children

⁽¹⁾Department of Childhood Education, Faculty of Education, Fukuyama City University