

子どもの遊びや人間関係についての意識の変化
—教育実習前後の学生アンケートのテキスト分析—

Changes in the awareness of children's play and relationships among Nursery School students.: A textual analysis of questionnaires taken before and after teaching practicum

高畑 芳美¹⁾

赤木 公子²⁾

久保田 智裕³⁾

服巻 真須美⁴⁾

TAKAHATA Yoshimi

AKAGI Kimiko

KUBOTA Tomohiro

HARAMAKI Masumi

要旨

教育実習を経ることにより、学生の保育者としての専門性の意識が向上することは、保育者養成校のこれまでの研究により認められている。本研究では、学生の学びの実態を実習前後のアンケートから得られた85事例の記述内容を計量テキスト分析し実証した。①全般的な子どもの遊びについての捉え方の変化、②外遊びの概念の変化、③子どもの人間関係の捉え方の変化の3点に着目し分析した。結果、実習前の指導でより学生に子どもの行動観察の着目点を指導しておくことの重要性と、実習を実施する学年の学びのプロセスに寄り添う丁寧な指導の必要性が明らかになった。

Abstract

Previous studies on teacher training schools have found that students' awareness of their expertise as teachers is enhanced by taking them through the teaching practicum. This study examined the reality of these students' learning by conducting a quantitative textual analysis on statements made by 85 participants before and after undergoing the teaching practicum. We carried out our analysis focusing on the following topics: 1) changes in respondents' general understanding of children's play, 2) changes in the concept of outdoor play, and 3) changes in respondents' understanding of children's interpersonal relationships. For the first topic, we found that, after undergoing the teaching practicum, the numbers of nouns indicating the content of play and verbs describing activities significantly increased in the extracted words. Our study identified the importance of emphasizing key areas of focus when observing children's behaviors among student teachers before engaging in the teaching practicum, as well as the necessity of detailed instructions that are in line with the processes of learning of the grade in which the teaching practicum is conducted.

キーワード：幼稚園教育実習、子どもの遊び、人間関係、テキストマイニング

Key Words : Teaching practicum at kindergarten, children's play, relationships, text-mining

1), 2) 梅花女子大学心理こども学部 3), 4) 園田学園女子大学短期大学部

1. 研究の意義と目的

保育者を目指す学生達の意識は、教育実習を経ると向上することは、保育者養成校の指導者の誰もが感覚として「しっかりした、自覚的に学ぶようになった」などと評するように、成長を実感できるものである。そして、教育実習が学生にとって、より有用な学びの機会となるよう、保育者養成校における研究は以前より進められている。研究の動向として、佐藤・阿部(2016)の自己評価アンケートを実施した量的研究や、五十嵐・藤本(2020)

の保育者効力感のような既存の質問紙法を援用した研究があげられる。近年は、学生自身の達成感を重視する、多川ら（2022）や、藤崎ら（2018）の実習後の学生の語りをカテゴリー化する研究などが多くなっている。しかし、このような先行研究では、実習前後の学生の意識の違いを客観的なデータとして十分に示されているとは言えない。教育実習前後の学生の記述を分析した研究は少なく、浅井（2018）が、保育所実習前後の学生の保育士像の変化を学生の回答を計量テキスト分析し比較検討しているものが挙げられる以外に見当たらない。

そこで、本研究では、幼稚園教育実習前後で、学生の遊びや子ども同士の関わりについての理解が、どのように変化するのか、そのもととなる体験をエピソードとして記述した内容を比較検討することで、学生の幼稚園教育実習における学びの実態を明らかにしたいと考えている。

また、今回、大学と短期大学（2 学年制・3 学年制）の学生のデータを収集することで、実習実施時期の違いにより学生の学びの内容にどのような違いが生じるのかを明らかにしたいと考える。このことは、大学における幼稚園教育実習の実施時期の適正化を含む授業改善や大学のカリキュラム編成への視座も得られるであろう。

2. 方法と研究対象者

教育実習指導の授業前後、受講学生へ説明書、同意書・同意撤回書・アンケート用紙を配布し、説明を行う。同意した学生から、同意書と無記名のアンケート用紙に回答する。回収したアンケート用紙に記述された学生の回答の文章中の語句の出現頻度や関連性を分析するテキストマイニングの手法を用い、考察する。

分析は、KHCoder3 リファレンス（樋口,2018）を用いて分析を進めた。KHCoder3 は、テキスト型（文章型）データの分析方法、「計量テキスト分析」をするためのフリーソフトウェアである。分析方法は、樋口（2014）の手続きに従った。

研究対象者は、A 大学4年生 35 名、B 短期大学 3 年生 50 名、2 年生 25 名中、同意の得られた 85 名（15 名・47 名・23 名）。

データの分析にあたっては、大学番号・学年番号・個人データ番号を付し、収集した記述内容を各研究者がデータを入力し、研究責任者がテキストデータに変換する。テキスト化することで、個人を特定できないようにする。また、収集したデータは学会や学術誌以外で公表することはないことを明示しておく。なお、回収したデータはファイリングキャビネットに保管、施錠し厳重保管する。データの保管期間は、研究終了後 5 年とする。なお、本研究は、梅花女子大学研究倫理審査委員会の承認（承認番号 2022-0221）を受けて実施した。

分析の前段階としてデータのクレンジングを行った。具体的には、誤字脱字や明らかな誤用を修正、英数半角全角やひらがなと漢字などの表記の揺れの統一（例、こども→子ども、かかわり→関わり等）、同様の意味を示す異なる語句の統一（組→クラス等）。さらに、本研究で使用した KHCoder3 では、システム内辞書を用いて、日本語の処理、すなわち形態素解析を行う。文書をばらして、語に分解し、分析対象の抽出語を切り出す処理である。分析データが、名詞、サ変名詞、形容動詞、動詞、固有名詞、形容詞、副詞などに分解される。形態素として、例えば、「ごっこ遊び」は、ごっこ/遊びと 2 語に数えられてしまうため、保育特有の用語を強制抽出されるように設定した。

以上のような分析過程（前処理）を経て、アンケート項目ごとに、抽出された語の出現回数や、語と語の関連性やその意味を探索機能や分析機能を用いて探っていった。そして、データ全体がどのような語によって特徴づけられているのか明らかにし、実習前後、実習時期との関連性などを、文書全体で比較し、結果を吟味していった。

3. 結果と考察

(1) 子どもの遊びの捉え方の変化

ここでは、子どもの遊びについての考えや自身の関わりについてのアンケート内容をまとめ分析し、考察する。実習前には「子どもの遊びの必要性についてどのように考え、あなた自身はどのように関わりたいと考えていますか。」、実習後には「実習中の子どもの遊びについて、印象に残った遊びは何でしたか。遊びの必要性についてのあなたの考えに変化はありましたか。子どもの遊びへのあなた自身の関わりで配慮した点はどのようなところでしたか。」と尋ねた。

前述した方法で前処理を行った結果、実習前の事例 96 事例、総抽出語数 3722 語、そのうち分析対象となる使用語は 356 語、実習後の事例 85 事例、総抽出語数 4386 語、そのうち分析対象となる使用語は、630 語であった。品詞別の抽出語リストは、表 1-1、1-2 のとおりである。実習後の総事例数は少なくなっているが、品詞別語彙の総数は増えていることから、学生の語の表現が実習後に豊かになっていることがわかる。

表 1-1 実習前の品詞別抽出語数

名詞	サ変名詞	名詞B	名詞C	形容詞	形容詞B	形容動詞	副詞	副詞B	副詞可能	動詞	動詞B	その他	合計
109	43	4	17	10	7	25	10	14	15	78	20	4	356
遊び 子ども 子ども達 等	成長 発達 援助 等	やりとり おもちゃ きっかけ 等	身 人 心 等	楽しい 多い 良い 等	ない おもしろい すごい 等	必要 大切 様々 等	共に 実際 少し 等	とても あまり きちんと 等	たくさん 一番 時間 等	思う 遊ぶ 学ぶ 等	する できる なる 等	ない ぬ よい 等	

表 1-2 実習後の品詞別抽出語数

名詞	サ変名詞	名詞B	名詞C	形容詞	形容詞B	形容動詞	副詞	副詞B	副詞可能	動詞	動詞B	その他	合計
226	62	13	51	22	5	22	8	14	19	144	36	8	630
子ども 遊び 子ども達 等	配慮 工夫 変化 等	きっかけ なかよし ぬいぐるみ等	水 泥 鬼 等	多い 楽しい 高い 等	ない すごい よい 等	大切 必要 好き 等	特に 1つ1つ もう少し 等	とても しっかり どう 等	たくさん 時間 初め 等	思う 遊ぶ 作る 等	する できる よい 等	ない ぬ よい 等	

なお、保育用語のように強制的に抽出した語は、タグと分類される。それぞれのタグに分類された語、実習前 36 語、実習後 112 語は、研究者 2 名で協議し、名詞、形容詞、形容動詞等に分類した。次に、名詞、名詞 B、名詞 C を「名詞」に、形容詞、形容詞 B、形容動詞を「形容詞」に、副詞、副詞 B、副詞可能を「副詞」に、動詞、動詞 B を「動詞」としてまとめた。サ変名詞は、「～する」と動詞として使用されている語のことである。こうして、品詞をまとめたものが、表 1-3 である。実習前と実習後において、 χ^2 検定を行った。実習前と実習後の抽出語の残差分析結果を表 1-4 に示した。

表 1-3 実習前、実習後の品詞別抽出語

	実習前	実習後
名詞	89	249
形容詞	15	23
副詞	24	26
動詞	38	120
サ変名詞	25	44

表 1-4 実習前、実習後の抽出語の残差分析結果

	実習前	実習後
名詞	-1.698	1.698
	+	+
形容詞	1.428	-1.428
	ns	ns
副詞	3.033	-3.033
	**	**
動詞	-1.65	1.65
	+	+
サ変名詞	1.348	-1.348
	ns	ns
	+p<.10 *p<.05 **p<.01	

実習前に比して、実習後は名詞と動詞 ($\chi^2(4)=15.494, p<.10$)、副詞 ($\chi^2(4)=15.494, p<.01$) に有意差が見られた。形容詞とサ変名詞には有意差が認められなかった ($\chi^2(4)=15.494, ns$)。このことから、名詞と動詞は、増加したことが有意であると言える。副詞は逆に前後ではほとんど増えなかったため、有意に低いという結果が明らかとなった。データの具体的な記述を見ても、名詞では、実習前には見られなかった「ブロック」「折り紙」「泥んこ」といった具体的な遊びや「花いちもんめ」「鬼ごっこ」「ジャンケン」等、ルールのある遊びの名称が

実習後には多く出現している。また、動詞では「書く」「折る」「驚く」といった実際に行動したことが窺える語や「見立てる」「心掛ける」「飽きる」といった経験に基づいて出てくる語が出現している。実習前も前向きな語「学ぶ」「関わる」「楽しむ」や、幼稚園教育要領（2018）に出てくる語「成長」「発達」「援助」「共感」「尊重」等、抽象的な語が用いられているが、実習後はより具体的な遊びの名称、表現が出てきており、実際に子どもや教師との関わり、体験を通して学んできたことが分かる。加藤(2020)は、保育所実習において子どもから学んだことについて検証し、「保育実習においては、子どもである園児から様々なことを学んでいる。それは年齢ごとの発達の違いや個別の子どもに対する対応など様々である。」と述べている。今回の結果においても具体的な子どもとの関わりから学びが深まっていることが示唆されている。これらのことより、実習が、学生にとって遊びの豊かな経験や理解につながっていること、実習のねらいである、保育の理論と現場での実践を往還するということが達成できていることが明らかになった。

(2) 子どもの外遊びに対する意識の変化

ここでは、子どもの外遊びについて学生が考える外遊びの概念をアンケート内容からの抽出語の共起ネットワークのサブグラフを検出し、実習前後の外遊びの違いを検証する。子どもの外遊びについて、実習前は「子どもがする外遊びの意義とはどのようなものと考えていますか。実習中外遊びにあなたはどのように関わりたいと考えていますか」と、実習後は「子どもの外遊びで印象に残った遊びは何でしたか。その遊びに触れたことで、あなたの考える外遊びの意義に変化はありましたか。その外遊びにあなたはどのように関わりましたか」と尋ねた。

結果、実習前の学生のアンケートは、96事例、総抽出語数（使用語）は3525語（1524語）、異なり語数（使用語）は、491語（379語）であった。実習後の事例は、86事例、総抽出語数（使用語）は4000語（1589語）、異なり語数（使用語）は、674語（557語）であった。それぞれ、10回以上出現した語をリストにしたものが、表2-1である。

表2-1 実習前、実習後の総抽出語のリスト（出現回数10回以上）

実習前		実習後	
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
子ども	58	子ども	63
外遊び	49	遊ぶ	31
身体	48	鬼ごっこ	26
思う	47	一緒	23
動かす	37	思う	23
遊ぶ	37	遊び	22
一緒	35	感じる	17
子ども達	33	作る	16
自然	30	外遊び	15
関わる	24	子ども達	15
楽しむ	22	鬼	14
考える	20	印象	13
遊び	18	残る	13
感じる	15	身体	13
触れる	15	探す	13
外	14	決める	12
体力	13	虫	12
安全面	11	動かす	12
発見	11	関わる	11
室内	10	鉄棒	11
触れ合う	10	練習	10
遊べる	10		

次に、これらを代表とする抽出語同士の結びつき、すなわち語の出現パターンの似通った語（共起の程度が強い語）を探るために、集計単位を文、語の最小出現率を2、描画数を60に設定した、実習前、実習後の共起ネットワークを作成した（図2-1, 2-2）。

共起ネットワークとは、出現パターンの似通った語、すなわち共起の程度が強い語を線で結んだネットワークのことである。円は語（node）を表し、語の出現数（frequency）に応じて円のサイズが変化する。また、円と円を結ぶ線は、共起関係をあらわし、共起の程度（係数：coefficient）に応じて線の太さが変化する（樋口, 2014）。本分析では、比較的強くお互いに結びついている部分を自動的に検出してグループ分けされ、その結果を色分けによって示す「サブグラフ検出（modularity）」を利用した。サブグラフ（subgraph）とは、比較的強くお互いに結びついている部分である（樋口, 2018）。また、KHCoder3のKWICコンコーダンス機能を用い、サブグラフの各抽出語がどのように用いられているかを探った。本研究では、頻度の多い語を含むサブグラフから中心に見ていく。

図2-1の実習前共起ネットワークから見ていく。サブグラフ01の「遊べる」「思い切り」「遊具」「走る」という語の結びつきをみると、「外遊びに必要な環境は、遊べる遊具があること、思い切り走り回れる場所」と学生が認知していることを意味している。サブグラフ02の「植物」「虫」「見つける」「興味」「持つ」も外の環境は、「生き物」と子どものふれあいの場であると言える。サブグラフ03の「外遊び」「子ども」「子ども達」「身体」「動かす」「一緒」「遊ぶ」などの出現頻度の高い語が結びついており、これはアンケートの問いにある「外遊びの意義」について多くの学生が考えた答えであると言える。サブグラフ05は「自然」が出現頻度が高く、「触れる」「触れ合う」と結びつき、子ども達に自然との触れ合う機会として「外遊び」を捉えている表れと考えられる。サブグラフ06は「機会」「作る」「多い」という語の結びつきである。KWICコンコーダンス機能を用い、前後の文脈と合わせて抽出語がどのように使われているかを確認すると、「自然や素材に多く触れ合える機会を作る」と答えている学生が5人いた。このように、学生達は、子どもの外遊びについてある程度授業で学んだことが定着していると考えられる。

次に、図2-2の実習後共起ネットワークを見ていく。一見して、実習前に比べて、サブグラフの生成が多いことがわかる。サブグラフ01の「鬼ごっこ」「鬼」「決める」「ルール」などの語は、外遊びの中で実際に鬼ごっこ遊びが盛んであったエピソードによる。サブグラフ02の「子ども」「遊び」「一緒」「作る」「山」「砂遊び」「関わる」などの結びつきから、ここでは、子どもの砂遊びに学生が一緒に山を作るなどして関わっている様子が読み取れる。サブグラフ03の「砂場遊び」「砂」「使う」「楽しめる」も同様に砂場での遊びのエピソードになる。サブグラフ04の「大切」「見る」は、「子ども1人1人の動きをよく見ることが大切」などのように、学生が子ども達と関わる姿勢に関するものであると言える。サブグラフ05の「泥団子」「楽しい」は泥団子作りのエピソードで9人の学生がその遊びを楽しいと回答していた。サブグラフ06の「身体」「動かす」「外」などの語の結びつきは、問いにある「外遊びとは」という問いに対する最初のイメージであったが、サブグラフ08の「遊ぶ」「印象」「残る」とも結びつきがあり、事例をみると、学生たちが印象に残っている外遊びは、泥遊びや砂場遊び、鬼ごっこ、鉄棒遊び、リレー、虫探しとその内容は多岐にわたっている。サブグラフ07の「鉄棒」「練習」の事例を見ると、子ども達が逆上がりの練習をしている事例で、何度も挑戦する子どもが多かったという事例が10例あった。サブグラフ09の「虫」「探す」も12例あり、外遊びの中での印象に残る遊びとして挙げられていることが読み取れた。

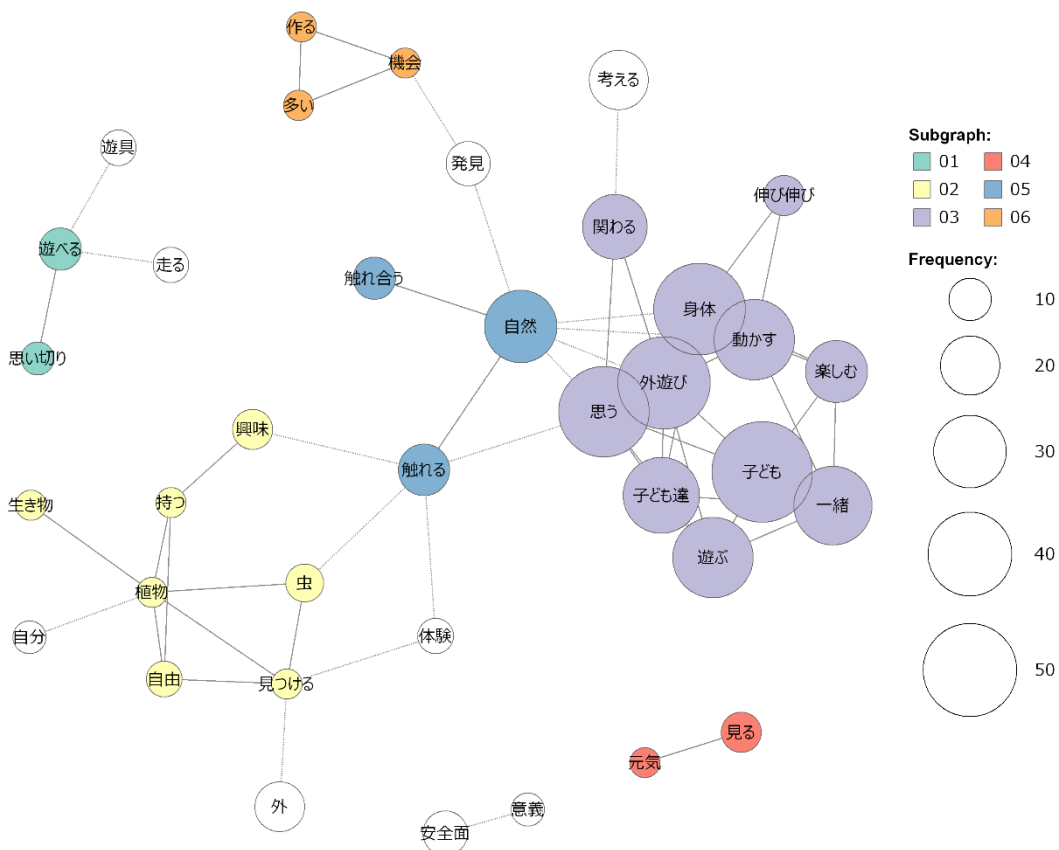


図2-1 子どもの外遊びの共起ネットワーク (実習前)

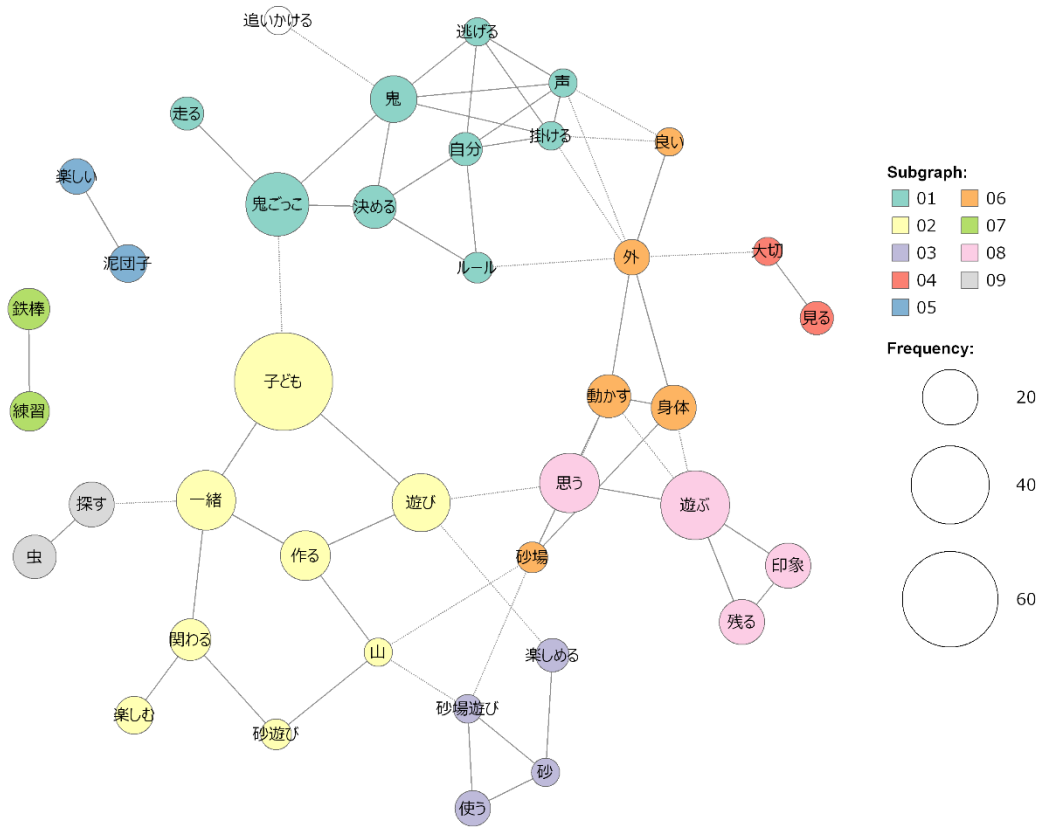


図2-2 子どもの外遊びの共起ネットワーク (実習後)

以上の共起ネットワークからの読み取りを元に考察する。実習前の学生にとって、外遊びについてのイメージは、自然の中で身体を動かして遊ぶという漠然とした印象であり、記述には、「身体をおもいきり動かし自由に遊ぶことで、体力をつける」「自然に触れてのびのびと遊ぶ」といった抽象的な記述が目立つ。しかし、実習後の外遊びでの記述には、各遊びがもつ身体の動きの詳細や、砂遊びや泥団子づくり、虫探しなど、戸外にある自然環境を活かして友だちと一緒に遊ぶ子どもの姿に心惹かれた記述や、鉄棒・縄跳びなどに何度も挑戦している子どもの真剣さに何とか支援をしようという工夫や、子どもと共に遊びを楽しんだ記述が目立ち、戸外遊びの捉えが、一変している。特に、実習前には具体例としてほとんど挙がっていなかった「鬼ごっこ」が、自然環境を活かした遊びと並んで、6月の外遊びとして上位に挙がっている。鬼ごっこを行うことで、「子ども自らが日々ルールを考え合い、より楽しく遊びを作り変えていく力をつけつつある」と読み取った学生もいる。当初の大枠の捉え方から、実習後の外遊びについての捉え方を比べると、記述内容の変化は大きい。五十嵐・藤本(2020)の作成した保育における省察尺度を引用すると、「子どものこれからの成長について考えることがある」の「子ども分析」や、「子どもと一緒にいる時、子どもの行動に注意を向けることがある」の「子ども察知」ができる範囲にまで省察が及んでおり、共に寄り添い遊ぶことで、子ども理解に通じる成長が窺えた。実習後の共起ネットワークにもあるように「追いかける」「逃げる」「走る」「声を掛ける」「ルールを決める」等、単なる体力づくりに終わらない、具体性が表されている。「敏捷性」「コミュニケーション」「規範意識の芽生え」等、多岐にわたる技能・能力についても、実習前に保育内容総論等で学んだ内容が、実際の保育現場の保育(外遊び)の中で数多く展開され、知識・技能の具体について学び、読み取っている。

また、「鉄棒」「縄跳び」「大縄跳び」等では、5歳児の「諦めず挑戦する心」「満足感・充実感」を育む内容であることに気づいた学生も多い。これらの外遊びは、まさに小学校に向かう「学びに向かう力」を磨く保育内容であり、子ども自らが意欲を持ち果敢に挑戦する遊びを取り入れることは、就学前教育の役割を果たすところであり、多数の学生の実習後のアンケートには幼児の努力の様子が記載されていた。

次に、学生は、自然環境を活かした遊び、特に「泥団子づくり」や「砂場での遊び」「色水遊び」等、子どもが試行錯誤を繰り返し自分の納得のいくものを楽しみながら創り上げていく姿を多く記述していた。当初「外遊び」を、体力づくりと考えていたが、「思考力」「表現力」にもつながっていたと「外遊び」の再確認を記述している。「外遊び」の多様性を自覚化した文言である。

さらに、自然環境を活かした遊びとして虫探しを挙げているが、実習前と後の共起ネットワークの比較からわかるように、実習前の、「虫」「触れる」「見つける」と虫と一対一で遊ぶイメージが、実習後は友達や実習生と「一緒に」探すという状況をあげ、子どもが単に虫探しを好んでいるのではないことを読み取っている。物との関わりにとどまらず、共に探す、共に遊ぶ、コミュニティーができることも外遊びの気概としている。

(3) 子どもの人間関係の捉え方の学年別変化

ここでは、子どもの人間関係についての捉え方が、学年によりどのように違い、変化するのかを捉えるため、学年別の共起ネットワークを見ていくことにする。

アンケートでは、実習前は「子どもの人間関係を広げる上で、実習中、気を付けた点はどのようなところですか。また、保育者が配慮している点で、注目したいのはどのようなことですか」と問い、実習後は「子どもの人間関係を広げる上で実習中気を付けた点は、どのようなところですか。または保育者が配慮していた点で心に残っているのはどのようなところですか」と尋ねた。

結果、実習前の学生のアンケートは、95事例、総抽出語数(使用語)は3249語(1307語)、異なり語数(使

用語) は、453 語 (340 語) であった。実習後の事例は、85 事例、総抽出語数 (使用語) は 4434 語 (1651 語)、異なり語数 (使用語) は、604 語 (471 語) であった。実習前が図 3-1、実習後が図 3-2 である。どちらも、外部変数の中から「学年」を選択して、共起ネットワークに示す。

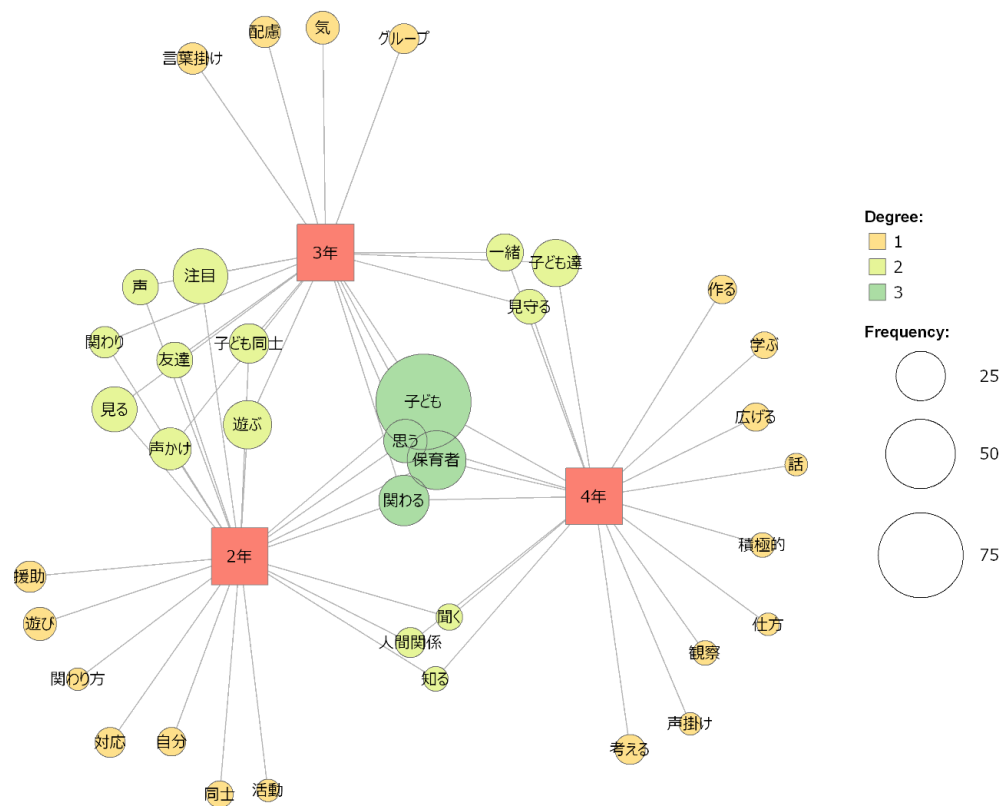


図 3-1 「学年」と抽出語の共起ネットワーク (実習前)

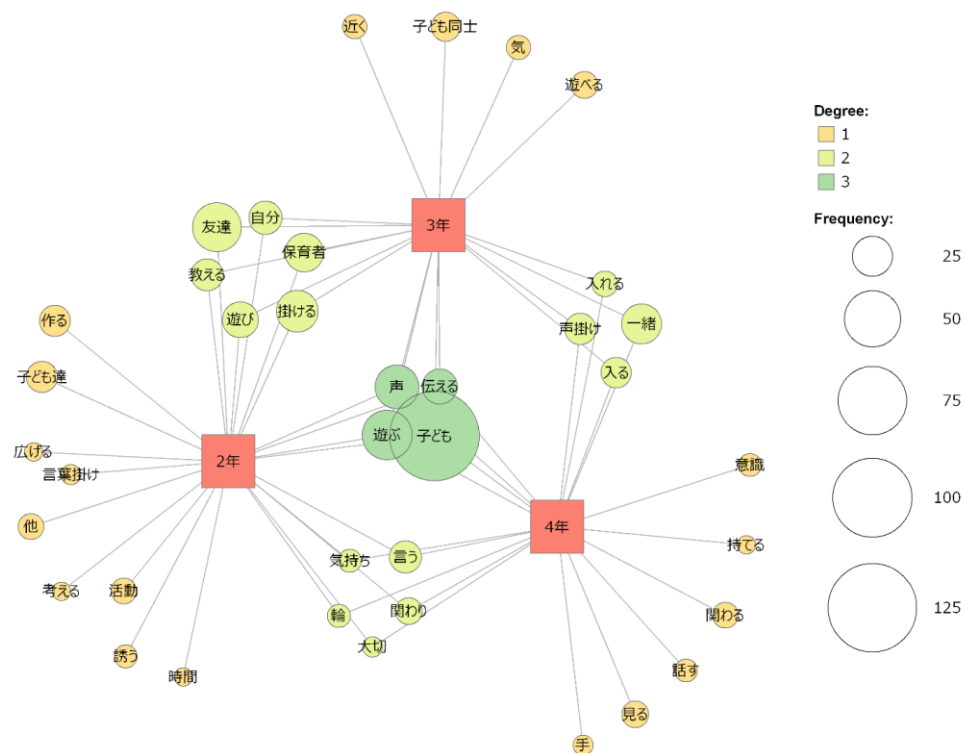


図 3-2 「学年」と抽出語の共起ネットワーク (実習後)

次に、学年の抽出語の特徴を理解するため、特徴語 10 語と Jaccard 係数を算出し、表 3-1、3-2 に示した。Jaccard 係数とは、0~1 までの範囲であり、値が高いほど各学年の特徴を表していると解釈する。

表 3-1 実習前の特徴語と Jaccard 係数

	2年	3年	4年
注目	.310	子ども	.457
保育者	.250	見る	.185
声掛け	.222	子ども同士	.170
遊び	.156	気	.167
見る	.154	遊ぶ	.151
遊ぶ	.135	思う	.148
子ども同士	.132	配慮	.143
思う	.132	一緒	.140
人間関係	.125	言葉掛け	.120
対応	.125	声	.115
		声掛け	.227
		関わる	.222
		積極的	.167
		子ども達	.161
		考える	.148
		作る	.120
		学ぶ	.115
		広げる	.115
		聞く	.115
		見守る	.107

表 3-2 実習後の特徴語と Jaccard 係数

	2年	3年	4年
友達	.231	子ども	.500
保育者	.216	遊ぶ	.339
遊び	.206	掛ける	.296
誘う	.200	一緒	.289
作る	.167	声	.281
広げる	.167	友達	.241
考える	.167	子ども同士	.204
時間	.167	近く	.192
自分	.147	自分	.189
他	.143	遊べる	.184
		関わる	.191
		子ども	.188
		気持ち	.158
		見る	.143
		向き合う	.133
		多く	.133
		対応	.133
		答える	.133
		会話	.125
		共感	.125

子どもの人間関係を広げる上で必要なことは何か、この問いに対して実習前の段階では、「言葉掛け」や「声掛け」といった語や、「見る」「見守る」という語が各学年で共通して現れている。これは、まずは子ども達に関わりの中で「自分達で解決できるかどうか」を見守ること、それが難しいようであれば保育者が言葉を掛けながら思いを橋渡ししていくことを大切にしようと心掛けていることが窺える。そして、さらに4年生のみに見られる語として「作る」「聞く」「広げる」といった具体的な援助の語が抽出されている。それに対し、2年生、3年生では、そうしたさらなる具体的な援助の言葉は抽出されなかった。これらのことから、短期大学の2年生、3年生に比べ、大学4年生の方がより具体的な援助のイメージを持って実習に臨んでいたことが分かる。これは、実習を開始するまでの準備期間や保育経験等の差が表れていると思われる。

次に、実習後の抽出結果では、2年生では「誘う」「作る」「広げる」「考える」などの語が、3年生では「配慮」といった援助の語が新たに増えている。また、4年生でも「向き合う」「答える」「共感」等の新たな語が抽出された。この結果から、保育現場で自身が子どもと関わったり、子どもに対する保育者の援助を実際に目にしたりしたことで、すべての学年でイメージと実際の援助がリンクし、それらの大切さや必要性について気付き、実感できたものと考えられる。

4. 総合考察とまとめ

以上、本研究では、学生の学びの実態を実習前後の 85 事例の記述内容を計量テキスト分析することで実証した。全般的な子どもの遊びについての捉え方の変化としては、実習後は、抽出した語の中でも、遊びの内容を示

す名詞と活動内容を示す動詞が有意に増加していることがわかった。外遊びの概念の変化については、外遊びの概念をグルーピングしたところ、概念数の増加が認められた。子どもの人間関係の捉え方の変化では、実習前後の学びの内容に学年に違いがあり、学年が上がるにつれ、子どもの内面を意識する抽出語の増加が見られ、それに伴い具体的な援助方法も増加した。これらの結果は、これまでの研究で言われているような実習における学生の成長の軌跡を明らかにすることに寄与するものである。また、同じ保育者養成課程で定められた教育実習であっても、4年制大学と2年制及び3年制短期大学においては教育実習前後の学生の意識の違いがあることも明確化された。

最後に、本研究の限界と今後の課題について述べる。上述したように、学年間の比較としたが、それぞれの大学の養成カリキュラムが違い、学生数も違うため、数量化できる内容には限界がある。今回は、それぞれの学生の記述内容の分析から得られた情報を分析したにとどまり、一人ひとりの学生の前後を比較したものでもない。各学生が学び取れた内容を精査するためには、栗原（2011）の研究のように、実習担当者が授業内で丁寧に振り返ることで、保育者としての専門性は何かを身に付けていくプロセスを明らかにする、より細やかな学生のケーススタディを行う必要があるだろう。

しかし、本研究を通じて、専門領域の基礎的な授業内容は学生の実習での学びに大きく作用することもわかった。今後、実習前の指導でより学生に子どもの行動観察の着目点を指導しておくことの重要性を実習指導教員間で共有し、学生の保育者としての専門性を獲得するプロセスに寄り添う丁寧な指導の在り方を探究していきたいと考える。

引用文献

- 浅井拓久也（2018）「専門職としての保育士像の形成に関する研究」,秋草学園短期大学紀要 35 号, pp14-28
- 藤崎真知代・松永あけみ・溝川藍・杉山雅俊・井陽介（2018）「幼稚園教育実習を通じた学生の学び：実習指導の効果」, 明治学院大学心理学紀要第 28 号, pp33-47
- 樋口耕一（2014）「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
- 五十嵐亮・藤本朋美（2020）「幼稚園教育実習および事前指導を通じた保育者効力感, 教育実習不安の変容」
南九州大学人間発達研究第 10 巻, pp23-31
- 加藤朋江（2020）「保育所実習において学生たちは子どもから何を学ぶのかー保育所実習事後レポートのテキストマイニングによる検証と比較ー」,福岡女子短大紀要第 85 号 pp25-36
- 栗原ひとみ（2011）「実習における学生の成長の変化を探る～実習指導者とのコミュニケーションという側面から～」, 曙星論叢第 61 号, pp1-16
- 文部科学省（2018）幼稚園教育要領, フレーベル館
- 佐藤慶子・阿部敬信（2016）「幼稚園教育実習で学生が感じる困難に関する研究」, 別府大学短期大学部紀要第 35 号, pp17-26
- 多川則子・関谷みのぶ・堀美鈴（2022）「保育実習エピソード課題における気づきの構造」,名古屋経済大学教育保育研究紀要第 8 号, pp13-26