

保育者養成課程における初年次学生の エピソード記述の特徴

——テキストマイニングを用いた観察回数および希望就職先による差異の検討——

朴 信 永*

Characteristics of Episodic Recording by the Freshman at Kindergarten
in the Nursery Education Course
—Difference by the Repeated Observations and the One's Desired Occupation
Using Text Mining Analysis—

Shinyoung PARK

I. 問題と目的

現代社会は、保育者に対して子どもへの個別的配慮など幅広い利用者ニーズへの対応を求めるようになってきている。保育の現場では、多様な子育てニーズに応えるべく今まで以上に質の高い、即戦力となる保育者を必要としている。その出発点ともいえる幼児理解の重要性は、日本の幼稚園教育創設時から現代に至るまで保育の普遍的な要として捉えられてきている¹⁾。保育者養成課程を卒業した者がすぐに現場でクラスの担任保育者になる状況を考えると、学生としての成長の仕方がそのまま保育者としての実践の基盤になるといえる。どのように「子ども」を観て、保育を行うかは一層重要になる。

保育者養成校における学生の成長とは、一人ひとりの子どもを理解し、その内面を読みとる力の育ちであり、養成期間の中で最も力を入れて指導する必要のあることは、子どもに何をどう教えるかといった保育技術の伝達ではなく、子どものより良い発達の援助者となるために、子どもを正しく理解する力を育てることである²⁾。幼児の気持ちを知らうとするならば、幼児の行動を注意深く見つめ、その意味を考え、「内面を読みとろうとする意識」を持たなければならない³⁾。奥田⁴⁾は、将来保育者を目指す学生を対象とし、望ましい観察の在り方とその指導法を探り観察することが、対象をより深く理解するために有効な手段であることを述べた。

近年の幼児理解と観察に関する研究を概観してみると、保育者と保育者養成課程の学生を対象にしたエピソード記述の成果と効用について実践的に調べたものが多い。例えば、岡花ら⁵⁾の研究によれば、保育者はエピソード記述により、保育者自身が抱える問題意識

* 教育学部 子ども発達学科

がより明確となり、対象児理解の枠組みが意識化されたと述べ、エピソードを描くことは、自らの実践を言語化し筋立てる作業であり、自らの保育行為や対象児との関係性を意味づける行為であったと結論づけている。一方、小久保⁶⁾は、一人の一年次学生が記述した教育実習の事後レポートを取りあげ、記述内容を横断的に比較分析し、エピソードが描かれるようになる過程、すなわち学生が保育者になろうとする者として育つ過程を明らかにした。教育実習における日誌の指導に関する石川⁷⁾の研究では、実習が進むにつれて、学生のエピソード記述では「子ども」の表記が対象を特定する表現に変化していくことなど変容が表れてくることが指摘されている。

しかしながら、これらの研究はいずれも頷ける結論が示されているものの、具体的に何をもってそのような結論に至ったのか、どのような方法で分析に取り組んだのかについては明確な判断基準が見当たらず、疑問を抱かざるをえないケースも多い。荒井⁸⁾は、このような保育等の分野における質的な分析について、その可能性は認められつつも、数量的データをもとにした研究と違って「とらえどころがないもの」という印象が強いと述べている。

また、先行研究においては、学生たちの希望する進路別に分析を行った研究は見当たらない。4年制大学に多い保育職以外の就職希望者への対応や指導上の支援に戸惑うことが少なくないことを勘案すると、学生たちの希望する就職先を分析観点の一つとして考える必要がある。近年の4年制大学においては、カリキュラムの中に就職後を見据えた長期的なキャリア教育や生涯教育を取り入れた実践的なプログラムが少なくない。2年制や3年制の保育者養成校の学生の場合は、進路選択と職業選択は密接につながっていることが明らかになっている⁹⁾。他方、同様の養成を行っている4年制大学においては、保育士資格や幼稚園教諭免許を取得しながらも将来の志望進路として保育者を志向していない学生も多い¹⁰⁾。保育者養成大学に入学する学生は、全員が保育職に就くわけではなく、特に保育者を養成する4年制大学では小学校教諭を志望する学生が少なくない。様々な志望をもっている学生を対象に幼児理解や保育援助について指導することも保育者養成大学の課題の一つである。保育者を志望している学生と、そうでない学生とでは、幼児観察を通した幼児理解にどのような違いがあるのだろうか。この点を明らかにすることは、近年の保育者養成課程の4年制大学生の特性を踏まえた保育者養成カリキュラムの見直しを考えるに当たって有効な資料になると思われる。

多様な志望をもって入学する初年次学生全員を見ることで、保育職以外の職業を目指す学生指導への示唆もえたい。幼児観察とエピソード記述を開始して三年が経ち、主観的にはその効果を感じているところであるが、本研究においては、学生たちのエピソード記述の中からより客観的な効果を見いだすことを目指す。

特に本研究では、分析方法としてテキストマイニングを用い、学生の観察回数による子どもと保育を観る視点の変化、改善はあったのか、希望職種による記述内容の違いはあるのかについて明らかにする。テキストマイニング分析の目的の一つは、なぜこのような言葉が多く出現し、なぜ特徴語として挙げられているのか、と思われるような言葉をリストアップして、そうした言葉がいかに用いられていたかを調べる作業を通して、データの特性を発見・確認することである。本研究では、今までの先行研究では気づきにくかった学生のエピソード記述の特性を見つけ、保育者養成課程の初年次後期学生が幼児観察およびエピソード記述を通してどのように子どもの世界を理解していくか、さらには、希望する

就職先によって、幼児理解にはどのような特徴が認められるのかを、エピソード記述から明らかにする。

II. 方 法

1. 対象者と実施時期

A 大学教育学部2012年度一年生81名、2013年度一年生84名を対象にB幼稚園における観察を実施し、エピソード記述およびグループ討議を行った。観察は、2012年10月～12月の間約1時間ずつ7回、2013年10月～12月の間約1時間ずつ5回実施した。本研究において分析の対象にしたエピソードは、それぞれ第1回目から第5回目の観察まで全てに参加した130名の学生たちの記述である。

学生たちには、観察中のメモをもとにPCでエピソードをまとめ紙媒体で提出するとともに、イントラネットの所定のフォルダに電子媒体で保存するように指導した。なお、エピソードを記述するにあたり、エピソード記述の意義をはじめ、観察の仕方、メモの取り方、まとめ方などについて資料を配付し共通の理解を図った。また、共通した観察課題を提示することはせず、テーマや記述内容に制限を設けないようにした。エピソード記述をするとき、まずはどの子どもを観察し記録すべきか、対象を定める。しかし、自然と保育者の動きや関わり方、子どもと保育者のやりとりに注目し観察を深めることも有り得るとした。特別な行動を記録する必要はなく、朝の特定の時間帯の対象児の行動を記録するという点では観察法の時間見本法に該当する。その際、子どもの視点から書くことができるようにするとより明確になることを伝え、子どもの様子、状況、保育活動などを他の人と共有できるように書くよう指導した。この点は、後日のグループ活動でお互いの記録を回して読むことを念頭においたこともあるが、翌年から実施される本実習の実習日誌の書き方の学習の意味もある。

学生たちの希望職種による年度別内訳は表1の通りである。幼稚園や保育所等の保育施設への就職を希望する学生は「保育職」、小学校への就職を希望する学生は「小学校」、その他、一般会社への就職を希望する学生は「一般職」で示した。

表1 希望就職先別対象者数 (%)

	保育職	小学校	一般職	合計
2012年度	38 (76.0)	6 (12.0)	6 (12.0)	50
2013年度	63 (78.8)	12 (15.0)	5 (6.3)	80

III. 結果と考察

エピソード記述の分析に当たっては、樋口¹¹⁾の分析を参考に、KH Coder (Ver.2. beta.30e)を使用した。まず、学生130名の5つずつのエピソードデータ650の記述を分析対象とし、文章の単純集計の結果、11,385の文が確認された。また、総抽出語（分析対象ファイルに含まれている全ての語の延べ数）は、257,748、異なり語数（何種類の語が含まれていたかを示す数）は、6,878であった。さらに、助詞や助動詞など、どのような文

章にでもあらわれる一般的な語が除外され、分析に使用される語（総抽出語）として 88,321語（異なり語数：6,163）が抽出された。

次に、エピソード記述のデータの中で特に多く用いられた言葉にはどのようなものがあつたか確認するため、頻出語を抽出した。表2を見ると、まず、「先生（2606回）」、「言う（1689回）」、「子」と「子ども」が合わせて2433回、「見る（959回）」といった子どもと先生の言動を表す言葉が非常に多く用いられていた。それに次いで多く出現しているのは子ども自身のことを表している「自分（805回）」、子どもの活動を表している「遊ぶ（776回）」、「作る（756回）」、観察者の考察を表す「思う（726回）」といったものである。他には、子どものポジティブな感情を表す「楽しい（232回）」、「嬉しい（219回）」の次に、ネガティブな感情表現を表す「泣く」という語が171回も出現していることは注目に値する。全体的に、停止状態の子どもや先生を描写しているかのような見たままの言動を記述した言葉が一番多く抽出され、次に‘遊ぶ’、‘作る’など子どもの身体を使った動的な動きの記述が多く抽出された。また、抽出語‘思う’から観察者の考察を表す言葉が頻出語として示され、そこから子どもの感情を表す言葉である‘楽しい’、‘嬉しい’、‘泣く’が多く抽出されている。名須川¹²⁾の省察をとおした幼児理解の方法によれば、まず、子どもの行動現象をありのままに観て、次に、その行動から意味を解釈していくことであると示されている。特に、幼児の行動からその意味を解釈することは、省察といわれる内

表2 エピソード記述の頻出語

抽出語	回数	抽出語	回数	抽出語	回数
先生	2606	少し	266	考える	168
言う	1689	周り	247	作品	163
子	1333	使う	246	目	161
子ども	1100	時間	246	気	157
見る	959	入れる	246	今日	156
自分	805	座る	237	たくさん	155
遊ぶ	776	描く	236	始める	155
作る	756	前	235	話	154
思う	726	楽しい	232	戻る	153
友達	507	作業	232	ボール	149
持つ	480	砂	230	今回	148
遊び	454	外	222	砂場	148
女の子	447	嬉しい	219	終わる	146
聞く	434	感じる	207	飲む	144
行く	429	ブロック	202	言葉	144
声	408	クラス	199	テープ	142
男の子	397	教室	196	行動	142
観察	348	違う	190	今	139
グループ	339	見せる	187	走る	139
手	322	貼る	185	話す	136
様子	322	表情	184	机	133
一緒	308	牛乳	182	来る	131
顔	304	その後	175	行う	129
他	290	泣く	171	笑顔	128
入る	289	絵	168	次	124

面理解の作業であり、‘なぜこのような行為をしているのか’、‘どのような精神作業なのか’という観点で観察者側が推測するものであった。本研究のエピソード記述から抽出された頻出語リストは、保育者養成課程の初年次学生にとっては上記の幼児理解の方法の中で後者の方は難しく、子どもや先生の行動現象をありのまま記述するところから徐々に考察と感情の推測へとエピソードを作成していることを表しているといえる。

記述例1 （4歳児，1回目観察，小学校志望学生）

突然一人の男の子が泣き始めた。周りには3人の女の子たちが「ごめんね、ごめんね」と男の子に謝っている。アオムシが生きているか、死んでいるかについて、男の子一人だけが死んでいると言うので、周りにいた子が「生きているよ!!」とみんなで攻めてしまったようだ。そこへ先生がやってきて、女の子たちに事情を聞き始めた。女の子たちは必死に説明をしている。男の子が泣き止んだところで、先生は次にその男の子に事情を聞き始めた。先生は男の子の手を握って、落ち着かせていた。男の子の話を聞いたところで、先生は女の子たちにこのように言った。「みんなで〇〇くんのこと攻めすぎちゃったね。〇〇くんびっくりしちゃったみたい。」と怒らずに男の子の心境を説明した。女の子たちは、みんなで「せーの、ごめんね」と何度も繰り返して男の子に謝り始めた。しかし、男の子は無反応。先生が男の子の顔を覗き込み、優しく「許してあげないの?」と尋ねた。すると女の子たちはさっきよりも大きな声で「〇〇くん、ごめんね。ごめんね。」と謝った。この件に関わっている子が他にもいたが、違う遊びをしていた。先生がその子たちの所へ行き、「お友だちが泣いていたよ、知っている?」と聞きに行く。その子たちは男の子の元へやってきて、「ごめんね。」と男の子に謝った。男の子は、再び皆と元気に遊び始めた。先生が草を持ってきて、みんなで仲良くアオムシにご飯をあげていた。

KH Coder 内の KWIC コンコダースの検索により、「泣く」という言葉が一番多く含まれているエピソードである記述例1は、4歳児クラスで1回目の観察を行い、泣く場面に注目してまとめている。子どもの泣く場面は1年生の学生たちに与えるインパクトが強く、その時の先生方の対応に注目している様子が伺える。由田・藤澤・林¹³⁾の研究では、学生たちが保育実習で何に気づき、何を学んだかについて、実習後のエピソード記録の分析を行っている。その結果、学生たちは、自分自身にとってどうしたら良いかわからない状況や不安、戸惑いを感じた場面についてエピソードを作成することが多いとしている。本研究における学生たちも同様で、初めての観察で子どもが泣いている場面に遭遇すると、強い印象を受ける可能性が高いが、子どもの泣いている理由まで深い考察には至っていないと思われる。

学生たちは5回の観察を行う中で、子どもを見る視点はどのように変わり、その変化は記述中にどのように表れているのだろうか。それぞれの観察回数別のエピソード記述に用いられた特徴的な言葉を表3に示す。表3は、1回目から5回目の観察回数別にエピソード記述の特徴的な言葉を上位10ずつリストアップしている。数値は、各言葉と観察回数との関連をあらわす Jaccard の類似性測度である。Jaccard の類似性測度は0から1までの値をとり、観察の各回数別にその特徴との関連が強いほど1に近づく¹⁴⁾。リストアップされた言葉は、データ全体に比してそれぞれの観察回数において特に高い確率で出現している言葉である。1回目のエピソード記述に比べ2回目の記述になると、子どもの行動を表す言葉が初めて特徴語として挙げられた。全体的には、次のような傾向が認められると考

表3 観察回数別、エピソード記述の特徴語

1 回目		2 回目		3 回目		4 回目		5 回目	
先生	.209	思う	.199	言う	.203	言う	.205	聞く	.202
自分	.201	自分	.191	見る	.194	遊ぶ	.174	先生	.195
見る	.189	見る	.187	思う	.190	遊び	.170	クラス	.182
子	.186	友達	.185	子	.184	教室	.160	子ども	.171
思う	.179	作品	.181	遊ぶ	.177	一緒	.159	遊ぶ	.171
他	.176	使う	.178	顔	.172	友達	.156	貼る	.169
グループ	.171	様子	.178	時間	.170	今日	.154	観察	.168
周り	.169	作る	.177	作る	.170	聞く	.154	遊び	.163
女の子	.167	遊ぶ	.174	聞く	.165	入る	.151	葉っぱ	.162
友達	.167	持つ	.173	持つ	.162	入れる	.143	声	.159

※数値は Jaccard の類似性測定

えられる。1 回目の観察から 5 回目の観察に進むにつれて全体的には「遊び」、「遊ぶ」、「言う」、「聞く」という言葉が特徴的な言葉として多く挙げられている。学生たちがエピソード記述をする時、「見る」という言葉から徐々に「言う」、「聞く」という言葉の選択が多くなるという点は、観察者が徐々に対象との距離を縮め、遠くから眺めるだけの観察から、子どもや先生の言葉が聞き取れるところまで近づいて観察することができたことを意味する。同様に観察回数が多くなるにつれて「遊ぶ」、「遊び」の言葉の選択が多くなったことは、子どもの様子の大雑把な観察の仕方から、個々の細かな遊びの把握まで観られるようになったと考えられる。

記述例 2 （4 歳児, 5 回目観察, 小学校志望学生）

もも組 4 歳児今日の活動は、粘土で先生の顔を作る作業だった。子どもたちは黙々と顔を作り、出来ると嬉しそうに「見てー！ できたー！」と先生に見せに行くと、先生は「A 君の粘土上手だから見せていい？ ほらすごーい！」と歩きながら子どもたちに見せていく。「粘土のいいところは何回でも作り直せるところだよ！」と粘土のよさをアピールし、鼻を立体的に作らせてみたりと、私が想像していたよりも本物に近い顔を作らせようとしていた。B ちゃん「チカクノところにね……」先生「耳は餃子みたいに作ったらどう？ ウネウネしてるね～」C ちゃん「恥ずかしいからみないで～。絶対見ないでよ!!」D 君「できた～」先生「おめめ潰れちゃったからもう一回作ろう！ 眉毛と髪の毛もね！」子どもたちが次々と作った作品を持ってくる。先生「みんな約束なんだっけ？ 先生のところに持ってくるんじゃないか～？」（手をあげる動作）という子どもたちは席につき手を上げだし、「手あげてるよー！」と先生にアピールし始める。顔を作り終わって自由に作品を作っている子は「ワレワレハ、ウチュウジンダ」などと宇宙人になりきって遊んでいた。

2 回目の観察後のエピソード記述を特徴づける言葉の一つである「作品」や「作る」が一番多く含まれているエピソードは記述例 2 の通りである。また、5 回目の観察のエピソード記述を特徴づける言葉としては、「聞く」、「貼る」、「葉っぱ」などが抽出され、エピソード文中には記述例 3, 4 のように用いられている。記述例は全て、KWIC コンコダースの検索により、当該の言葉が一番多く含まれている事例である。

記述例3 (4歳児, 5回目観察, 保育職志望学生)

今日は、年中さんの観察をした。サツマイモの料理をする時間だった。5つのグループに分かれて作業をするようだ。まずはグループで順番決めをする。K君が「何回やったことある？」とみんなに聞く、「3回」「私1回だけ」「僕は3回」とみんなが答えていく。K君は、みんなの回数を聞き少ない子が最初にできるように順番を言っていた。先生がいなくても、自分たちで相談しながらきちんと順番決めができていた。T君が「じゃ、これでいい？ 決まったって呼ぶよ。」とみんなに聞く、「うん、いいよ。」とみんなが答えた。すると、「先生！ 先生!!」とT君とK君が元気に先生を呼んだ。先生がほかのグループにいたため、2人は席を離れて先生を呼びに行った。先生が来ると、2人は嬉しそうにいっせいに話し出した。先生は、「ちょっと待って。1番はだあれ？」と聞く、「Nちゃん」と2人は答えた。次に先生は、「2番は？」というように順番に聞いていき、子どもたちはしっかり先生に順番を伝えることができた。子どもたちは、先生に自分の話を聞いてほしくてたまらないのだと感じた。みんながいっせいに話してくる場面も多く見られたので、先生は、落ち着いて順番に話を聞くことが必要だと感じた。いよいよ料理開始。先生がグループの机に蒸かしたサツマイモの入ったボウルを持ってきた。子どもたちは、さっき決めた順番で芋をつぶしていく。周りの子は、初めは見ていただけだったが、1人の女の子がボウルを支えると、ほかの子もそれを手伝っていた。1周順番が回ると、今度はみんなで棒を持って芋をつぶしていく。K君が芋をつぶしながら「ばかばか」と言い出すと、それをきいたNちゃんも「ばかばか」と言いながら芋をつぶしていた。すると、Mちゃんも「おもちつきだー。みんなで力を合わせてばかばか。」と言い出した。しばらくすると、K君がボウルに顔を近づけた。顔をボウルから離すと、「いいにおい」とK君はにつこりつぶやいた。すると、先生が、「みんなどんなおいがする？」と聞く、「いいにおい」とみんなが答えた。K君はその後何回もボウルに顔を近づけ、ニコニコしながらおいをかいでいた。子どもたちが作業の中で実際に体験するにおいや感触など、先生の声かけによって、そのことに気づくきっかけ作りをしてあげることで、子どもたちはよりよい経験ができるのだと感じた。

記述例4 (4歳児, 5回目観察, 保育職志望学生)

多目的室に4歳児さん3クラスが集まって“あきのはみつけビンゴ”というものをやっていた。幼稚園の外へ行きそこで見つけたいろんな色や形の葉を紙に貼るという活動だ。1グループ5人で行っていた。私が見たあるグループのAちゃんは葉っぱを覗き込みながら「これはなんだ〜?」「これ茶色〜?」と興味津々の様子だった。また貼る時に、葉っぱの感触を手で感じ「これ痛いよ、ちくちくするよ!」と周りに教えていた。その顔はにこやかでとても楽しそうだった。葉っぱを紙に貼る時はボンドを指につけて貼っており、初めは手につけていいのかととまどっている様子だったが慣れてくると、指につけることもまた楽しくなってきたようだった。この様子を見て、子どもたちは肌で感触をたしかめたりすることが大好きなのだろうと思った。またボンドを紙につける時、初めは葉っぱの大きさに関係なく枠いっぱいにはボンドを塗り貼っていたAちゃんは、貼っていくうちに葉っぱの大きさに合わせた分だけボンドを塗るようになっていた。だんだんとやることを理解していた。その顔は先ほどのにこやかな笑顔ではなく真剣な顔つきだった。綺麗に仕上げたいという気持ちが出てきたのだろう。とても丁寧な手つきで作業していた。4歳児になると自分がどのような物を作ろうか、作りたいのかイメージをして、そのようにする為に集中した工夫をすることもできるのだと思った。自分が先生になった時、感触を楽しむ機会をたくさん作りたいと思うし、子どもたちの手伝いは控えて、自分たちでやってもらう方がいいなと思った。

抽出された特徴語が多く用いられた記述例から次のことが考えられる。5回目観察後のエピソード記述（記述例3, 4）は、2回目観察後のエピソード記述（記述例2）より表現が豊かで、4歳児の発達の特徴を踏まえた記述になっている。また、「聞く」という言葉が用いられた記述例3からもわかるように5回目になると子どもや先生の言葉を細かいところまで拾えるようになっている。いずれも1回目観察後の記述例1より記述例3, 4の方が丁寧な書き方になっているといえる。

以上のように観察回数が多くなるにつれ抽出される言葉が違うということは、観察を重ねるとともに自ずと幼児理解が深まってきたことを示していると言える。小野¹⁵⁾は、実習前の1年生の記録と実習後の2年生の記録を比べ、実習後の記録では学生たちが子どもたちのことを保育者としての視点で観察しているとした。小久保¹⁶⁾も1年次学生が月1回の実習が終わる毎に提出したエピソードを分析し、個人差はあるものの回数を重ねる中で学生たちは、子どもの気持ちを捉えるようになっていたと述べている。

図1では、頻出語と外部変数である観察回数との関係を共起ネットワークで表した。共起ネットワークでは、関連が特に強い言葉同士線で結ばれている。出現パターンの似通った言葉、すなわち共起の程度が強い言葉を線で結んだネットワークが描かれている。強い共起関係（edge）ほど太い線で描画され、出現数が多い言葉ほど大きい円と文字で表した。「遊ぶ」という言葉は、③、④、⑤により近く、共起関係が強いが、①、②とは関連が低いといえる。学生たちは観察回数が増えるにつれて子どもの遊びにより注目するように

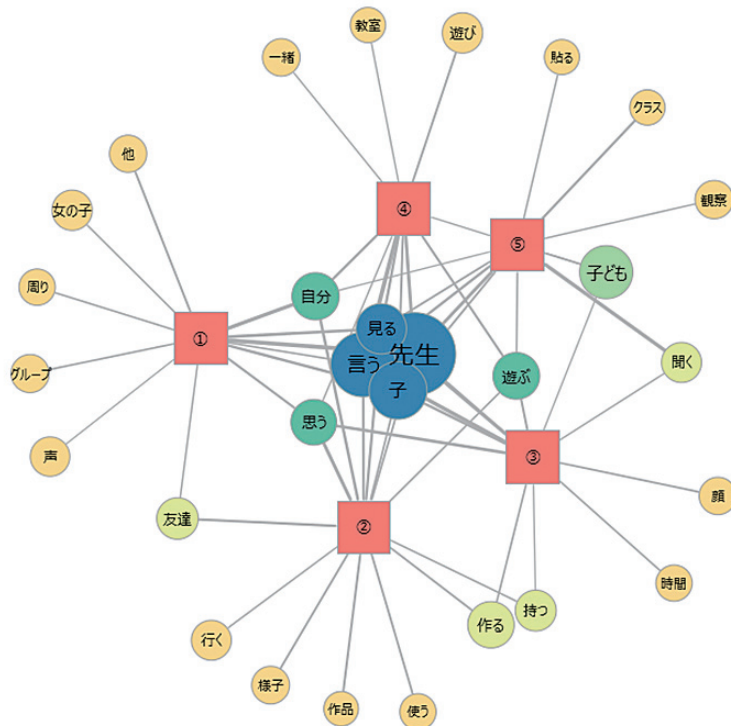


図1 共起ネットワークからみる観察回数別エピソード記述の特徴

なったと考えられた。

いずれの分析結果においても観察回数によるエピソード記述の特徴は、2回目と3回目観察の間に質的な違いがあるように見受けられる。その理由として2回目の観察およびエピソード記述を行った後、同じクラスを観察した学生同士、そして、違う年齢のクラスを観察した学生で構成されたグループで意見交換を行ったことが挙げられる。グループ活動を行って感じたことなどを記述例5のように書いてもらった。

記述例5 学生たちのグループ活動後の感想

- ・グループ活動では、3歳児と5歳児の特徴について話し合ったのですが、かなり違いがあると感じました。5歳児になると自分で遊びを展開していったり、ごっこ遊び、見立て遊びが多かったです。3歳児は1回でできなくなると諦めてしまうのですが、5歳児はできないことが悔しいと思えるようになり、何度も挑戦して成功するという違いがあると皆で話し合っていました。皆の話し合いの中で幼稚園の先生の話もたくさんでました。先生のアドバイスや励ましで、できないことができるようになった子どもたちを何度も目撃することができました。
- ・私がグループの人と話し合っただけで気づいたことは、同じクラスの同じ子どもの場面を見ていても、エピソードの内容や表現の仕方は違うということです。他の人の1回目の観察のエピソードを読むと、同じブロック遊びの様子をまとめたエピソードを書いている人が自分の他に二人いてびっくりしたけれど、しっかり読んでみると、所々表現が違い、子どもの気持ちの推測の仕方も違って面白いと思いました。他の人の子どもの理解の仕方を知れて良いと思います。もう一つ感じたのは、話し合いをすることで、そのクラスや先生の特徴、子どもたちの様子を考察し、より深い観察ができるようになることです。情報を共有することは大切だと感じました。
- ・グループ活動をやってみて、年少・年中・年長それぞれのエピソードを読むと、遊びの内容や話す言葉の語彙から、できることが増えていっているのが明らかでした。私は年少クラスを観察していたので、年長クラスのエピソードを読むと、とても大人に感じました。年中クラスを観察していた子の話を聞いたとき、4歳児は想像力が豊かで、砂場に水をばらまいてしまっても、「海だね!」と言っていたそうで、子どものイメージ力の素直さに感動しました。
- ・話し合いは、3歳児を観察した2名、4歳児が1名、5歳児が1名の4人だった。レポートを見せ、話し合ってみると、同じごっこ遊びでも違いがあった。3歳児は、隣に友人が座っていても、そこは自分だけの世界で他人の介入を許さない。4歳児になると、他の子へ頼み、自分の世界へ引き入れることもあったようだ。5歳児になると、友人との関係が一層深まる。5歳児が園庭でマラソンをした際、一人の男子が目前の男子を追い抜くことに固執していたようだ。5歳児にもなると、ライバル意識が芽生えるのかと衝撃を受けた。今回の実習を通じて新たに見えたものがたくさんある。今まで街中で見かけた幼児、ボランティアで訪れた幼稚園、アルバイト先で触れ合ったときは、知らずにいたこと。自分の周りで大勢の子どもを見ることはあったが、一人の幼児に対し、注意を向け、視点を置くことはなかった。今までは、見ていても観察まではいくことがなかった。今回、観察をすることができ、自分の観察力の上昇、そして書き、文にすることへの慣れにもつながった。

2回目の観察を終えた後の授業では、各自がエピソードを持ち寄って、同じクラスを観察した学生間で回して読み合い、発表し合い、意見や質問、感想を述べ合う時間をつくっ

表4 希望する就職先別，エピソード記述の特徴語

一般職		小学校		保育職	
今回	.136	目	.145	言う	.679
観察	.114	自分	.142	遊ぶ	.468
感じる	.104	見る	.136	子ども	.431
好き	.104	先生	.136	行く	.406
男	.097	持つ	.135	持つ	.381
近く	.096	男の子	.123	作る	.374
いろいろ	.096	友達	.120	友達	.355
時間	.093	顔	.119	遊び	.351
分かる	.093	終わる	.117	聞く	.344
興味	.092	見える	.117	一緒	.298

展開が観られるようになっていくといえる。

田爪²¹⁾は、保育者養成課程の大学生における保育実践の印象および就業意識の希望進路による差異を分析し、小学校教諭や保育職を志している学生は、一般職を志望している者に比して、実習を通じた保育者モデルの獲得が促され、また実習によって保育者としての自信を高めていることを明らかにした。他方、教育・保育職への就職志望を持たず、一般職を志望している学生においては実習が保育者としての自信を低下させ、保育者アイデンティティの拡散傾向につながっていると述べている。本研究においても、一般職志望者からの抽出語は、保育職や小学校志望者の抽出語と比べると、著しく偏りがあることが明らかになった。表4は、1回目から5回目の観察後のエピソード記述データ全体を対象に、学生たちの希望する就職先別に上位10ずつ特徴的な言葉をリストアップしたものである。3つの希望就職先とも共通して用いられた言葉は存在せず、就職先として小学校を希望する学生たちと保育職を希望する学生たちでは、「持つ」、「友達」という言葉が共通して特徴語として挙げられた。エピソード記述の観察回数別特徴語を示した表3と表4を並べてみると、表3における4回目と5回目の観察の特徴語である「言う」、「遊ぶ」、「遊び」、「子ども」、「聞く」が、表4の「保育職」の特徴語として抽出されていることがわかる。加藤²²⁾は、保育者養成の4年制大学に入学した学生の15%がもともと保育者を志望しておらず、また、保育職を志望していない学生のうち半数は、保育実習や大学での学びを進めていくうちに進路変更を考えると述べている。本研究においても、一般職を志望している学生のエピソード記述時の選択する言葉からは、子どもを観る視点の狭さが明らかに表れた。今後はそのような学生を対象に幼児理解の魅力を伝えたとともに、個別指導をおこなって観察の視点をより分かりやすく指導する方法を工夫する必要があると思われる。

IV. まとめおよび今後の課題

教育学部に入学し保育者を目指す学生層は、卒業後の進路をしっかりと見据えた選択を行っているかに見える。しかし、幼児の子どもたちと関わった経験がある学生はほんの僅かで、「子ども」というものに対するイメージを先行させて実態と遊離している感覚を持ち、また職業としての感覚とのズレを生じさせている²³⁾。本研究において学生たちの初めての幼稚園観察では、学生自身の関心のあるがままに幼児に近づき感じた疑問や驚きなど

の視点が多かったが、回数が多くなるにつれ、子どもの遊びや内面を深く探ろうとする記述が目立つようになった。幼児理解こそが、保育者の資質として欠くことのできない重要な専門性と考えられる²⁴⁾ことからすれば、幼児観察およびエピソード記述による一定の成果が認められるであろう。特に、本研究ではエピソード記述の計量的テキストマイニング分析をとおして、観察回数を重ねるにつれて子どもたちの側により近づきその言動を捉えられたり、より子どもの遊びに注目することができた様子が明らかになった。保育者養成課程の初年次学生を対象にした本研究の取り組みの教育的意義は次のように考えられる。まず、学生たちは保育の場で子どもと生活をともにしながら、身体全体を使って、観る、聴く、感じる、発見する、考えることができた。幼児観察を通じて、幼児に関する単なる理論的な知識の習得ではない、主体的に見聞きし、調べ、考える力、ひいては臨機応変に対応していく力、状況に適応していく力のベースを培うことができたと思われる。その次に、実習ではないところで、また日誌などを書くことが義務付けられていない場で子どもや保育者について体験的に考えてみることで、より熱心に子どもに関する理解を深めるようになっていた。実習では観察に徹する機会があまり与えられないことを考えると、初年次学生を対象にした今回のエピソード記述の実践は、翌年実施される実習時に役立つことも考えられる。

また、本研究では、将来の希望職種として保育職を第一希望としていない学生が比較的多いとされる4年制大学の学生たちを対象とし、希望する就職先によって幼児理解に関する学びに違いがあるかテキストマイニング分析をとおして明らかにすることができた。子どもたちを観ることは、単に目の前の状況を見るという簡単なことではなく、見えないところを見抜く目が必要であり、幼児の表情をよく観るようにし、その表情から幼児の内面で起こっていることを感じようとする必要がある²⁵⁾。本研究における一般職希望者のエピソード記述の特徴語からは、前述のような幼児の遊びなどからその本質を見抜こうとする言葉が抽出されていないことは注目に値する。保育者養成課程の4年制大学の学生の中に保育職に就こうとする気持ちが薄れていく者が多いのは、保育の現場を含めた社会全体の子育て環境の問題にも影響を及ぼしかねない。田爪²⁶⁾は、学生の個々の志望進路を尊重しながらも、養成過程のなかで学生に保育職の社会的意義や素晴らしさを理解させ、保育者アイデンティティの確立を促し、保育職への志望へと導くための教育的支援の取り組みが必要であると述べる。学生一人ひとりの学びの過程に注目していく指導方法の工夫はもちろんのこと、幼児の世界すなわち保育の現場の魅力を伝えていく努力を現場の保育者とともに考えていくことも求められていると思われる。

最後に、本研究の今後の課題および限界について述べておきたい。まず、本研究では初年次学生を対象に幼児観察およびエピソード記述を実施したが、学生たちが高学年に成長し保育士資格や幼稚園教諭免許に関わる実習を経験していくにつれてエピソードの内容がどのように変化していくかを見ることはできていない。これには長いスパンでの調査・分析も必要であろう。4年生のエピソード記述からはどのような言葉が多く抽出され、保育実習と教育実習を経ていく中でどのような特徴が表れるかについては今後の課題として残された。また、本研究では、非参与観察方法を取り、学生たちが子どもたちと全く関わることなく第三者として観察のみに徹するよう指導した。参与観察を実施することで、その効果はより高められたのであろうか。伊藤²⁷⁾がいうように、いずれにしても学生たちは

徐々に保育を「知る」から「わかる」へと向かわざるを得ない。保育者としての専門性を身につけていくことを、ボランティアなどあらゆる社会的な経験をとおして人間として成長することとともになしていくように支援する必要もあるといえよう。

引用文献

- 1) 小山祥子 (2007), 幼児理解と保育者の援助理解を深める保育記録に関する研究(II)—エピソード記録型実習日誌の効用と課題—, 『北陸学院短期大学紀要』, 39, pp. 45-58.
- 2) 安藤節子 (2000), 保育者養成における学生の成長, 『発達』, 83(21), pp. 9-15.
- 3) 河邊貴子 (2001), 子どもを知る, 青木久子・間藤侑・河邊貴子 (著) 『子ども理解とカウンセリングマインド』, 萌文書林, pp. 83-88.
- 4) 奥田倫子 (1989), 保育者養成における幼児観察に関する一考察(1), 『北陸学院短期大学紀要』, 21, pp. 63-84.
- 5) 岡花祈一郎・杉村伸一郎・財満由美子・松本信吾・林よし恵・上松由美子・落合さゆり・山元隆春 (2009), 「エピソード記述」による保育実践の省察—保育の質を高めるための実践記録と保育カンファレンスの検討—, 『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要』, 37, pp. 229-237.
- 6) 小久保圭一郎 (2010), 保育者養成課程における学生の「育ち」に関する一考察—ある学生のレポートに「エピソード」が描かれる過程に着目して—, 『千葉明德短期大学紀要』, 31, pp. 45-63.
- 7) 石川清明 (2001), 教育実習における日誌の指導について(1)—エピソード記述の指導—, 『日本保育学会第54回大会発表論文集』, pp. 602-603.
- 8) 荒井美智子 (2009), 心理学における質的研究について—保育におけるエピソード記述研究を中心に—, 『聖和学園短期大学紀要』, 46, pp. 11-17.
- 9) 吉村英・片岡基明・吉村啓子 (2007), 保育者の資質に対する女子学生の意識—幼稚園教諭資質と保育士資質の比較—, 『京都女子大学発達教育学部紀要』, 3, pp. 43-58.
- 10) 田爪宏二 (2013), 保育実習の進行に伴う大学生の保育実習の印象および就業意識の変化—「保育者アイデンティティ」の確立の視点からの検討—, 『鹿児島国際大学福祉社会学部論集』, 31(4), pp. 43-57.
- 11) 樋口耕一 (2014), 『社会調査のための軽量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—』, ナカニシヤ出版.
- 12) 名須川知子 (2003), 生活保育の実践と保育者の資質, 片山忠次・名須川知子 (編) 『現代生活保育論』, 法律文化社, pp. 105-122.
- 13) 由田新・藤澤聡子・林牧子 (2002), 学生は, 保育所実習で何に気づき, 何を学んだか—保育所実習のエピソード記録の分析から—, 『宝仙学園短期大学紀要』, 27, pp. 15-24.
- 14) 前掲11)
- 15) 小野順子 (2013), 保育者養成における「こころもち」に関する研究—保育者に必要な資質の習得を目指して—, 『全国保育士養成協議会第52回研究大会研究発表論文集』, pp. 354-355.
- 16) 前掲6)
- 17) 前掲6)
- 18) 山森泉 (2004), 他者の実習レポートから何を学べるか—レポート読み合わせによる学習効果に関する一考察—, 『日本保育学会大会発表論文集』, 57, pp. 496-497.
- 19) 鯨岡峻・鯨岡和子 (2007), 『保育のための「エピソード記述」』, ミネルヴァ書房.
- 20) 名須川知子 (1997), 保育者の「気づき」による変容—気になる子どもの行動解釈をめぐる

- 保育者の見方の変化とその影響一、『学校教育研究』, 8, pp. 19-35.
- 21) 田爪宏二 (2012), 保育者養成課程の大学生における保育実践の印象および就業意識の希望進路による差異—「保育者アイデンティティ」の確立の視点からの検討—, 『鹿児島国際大学福祉社会学部論集』, 30(4), pp. 43-57.
- 22) 加藤麻里恵 (2009), 保育者養成大学在学学生における進学動機, 就職希望および保育者効力感, 『保育士養成研究』, 27, pp. 29-36.
- 23) 大田三枝子・伊藤一統・朴信永 (2008), 保育学科学生の入学動機とプロフィールに関する研究, 『宇部フロンティア大学短期大学部人間生活科学研究』, 44, pp. 11-18.
- 24) 猿田興子 (2009), 保育科短大における実習指導について—実習記録から幼児理解につながる気づきの考察—, 『聖園学園短期大学研究紀要』, 39, pp. 59-70.
- 25) 前掲12)
- 26) 前掲21)
- 27) 伊藤一統 (2011), 社会の実態と変化に常に関心をもつために, 上野裕 (編) 『プロとしての保育者論』, 教育情報出版, pp. 173-176.

付記

学生たちの観察を快く受け入れてくださったB幼稚園の先生方の皆様へ心から御礼申し上げます。