

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 —

高橋 裕子*, 大瀧 ミドリ**, 吉澤 千夏***, 今村 聡美****

(平成 24 年 1 月 31 日査読受理日)

Proficiency Level and Learning of Nursery Skill before and after Teaching Practice at Kindergarten

— Analysis by Using Text-mining Technique —

TAKAHASHI, Yuko OTAKI, Midori YOSHIZAWA, Chinatsu and IMAMURA, Satomi

(Accepted for publication 31 January 2012)

キーワード：幼稚園教育実習, 保育技術の習熟度, 自己評価, アンケート, テキストマイニング

Key words: Teaching Practice at Kindergarten, Proficiency Level of Nursery Skill, Self-Assessment, Questionnaire, Text Mining

1. はじめに

幼稚園における教育実習は、学生が幼稚園教諭に期待される実践力を身につけるために保育について学ぶ重要な科目である。本研究における実践力とは、教員に「いつの時代にも求められる教員としての資質能力」（文部科学省 1997, 田原 2005, 松山 2008）として指摘されている実践的指導力と同義である。つまり、子どもの発達の理解や保育に関する専門的知識などにもとづいて教育実践的に子どもと具体的な手だてを介して関わることでできる力を意味する。実践力を培う過程において実習生が、子どもへの理解、教師による環境構成の教育的意味の理解、教師と子どもの教育的関わりについて多くの学びを体験することが期待される。幼稚園教諭を目指す学生にとって教育目標を具体化した保育指導案にもとづいた教育実践を経験するためには各自の保育技術の習得レベルが大きく関与する。学生は、教育実習に出る前に保育技術に関して、どのような準備をして実習に臨むべきであろうか。実習前の準備と実習での経験がどう結びつけられているのかを、実際の教育実習における学びから検証する必要がある。

本研究では、幼稚園における教育実習直後に実施したアンケートの分析から、保育技術に関する実習前準備に対する習熟度を目的変数とし、教育実習での保育技術における学びを説明変数とし、その関連を明らかにする。

教育実習による保育技術における学びに関する説明変数は自由記述から抽出する。抽出するにあたり客観的な情報

を得るために文書分類の手法であるテキストマイニングを活用する。テキストマイニングとは、「人間の言語であるテキストデータを分析対象とすることで、有用な知識や情報を入手する技法（大瀧他 2010）」である。「テキストから有益な情報を抽出し、一連の自由記述式回答に含まれる本質的な情報を少数のカテゴリーで表現する事を可能にする。さらに、この分析を通して得られたカテゴリーを用いて、他の数量的なデータとともに統計分析を行うことにより、被験者の思考等に対する理解を深めることが出来る（吉澤他 2011）」とされる。つまり、テキストマイニングという手法によって、自由に記述されたテキストから恣意性を排除し、より客観性の高い結果を導くことが期待される。本研究では、SPSS の Text Mining for Clementine（以下 TMC と表記）を使用し、テキストマイニングを行う。

本学においては、幼稚園の教育実習は 4 週間の実習期間を課している。4 週間は連続して行わず 2 週間ずつ 2 回に分けて行っている。そこで、1 回目の実習終了時と 2 回目の実習終了時に行ったアンケートにより保育技術の習熟度による自己評価と教育実習による保育技術の学びに関する自由記述に表出された主要語（名詞等）からそれぞれ決定木モデル（以下ツリーモデルと表記）を生成し、1 回目と 2 回目の実習の間でツリーモデルがどのように変容するかについて明らかにする。

2. 研究方法

(1) 対象者

対象者は、699 名である。その内訳は、1 回目の実習：児童学科 3 年生 152 名（児童学専攻 74 名，育児支援専攻 78 名）短大保育科 1 年生 202 名の計 354 名であり、2 回目の実習：児童学科 4 年生 150 名（児童学専攻 74 名，育児支援

* 教育実習研究室

** 児童学研究室

*** 上越教育大学学校教育部

**** 教育・保育実習指導室

専攻 76 名)、短大保育科 2 年生 195 名の計 345 名であり、述べ総数 699 名である。本研究では児童学科(幼稚園教諭一種免許状取得)の学生と保育科(幼稚園教諭二種免許状取得)の学生のデータを一緒に分析している。その理由は、本学では保育科(短大生)に幼稚園の教育実習として児童学科(学部生)と同じ 4 週間を課すなど、免許取得のための短大のカリキュラムの充実を図っている。教育実習科目以外の免許取得のためのカリキュラムにおける必修科目においても学部と短大との間にはさほど大きな差がないように配慮されていることによる。

(2) 調査方法・内容

本研究においては、同一の学生が 2 回に渡って行った幼稚園教育実習後(平成 21 年度及び平成 22 年度)に入手したデータを使用する。データは、東京家政大学家政学部児童学科の 3 年次と 4 年次、同短期大学部保育科の 1 年次と 2 年次にそれぞれ 2 週間にわたって行われた教育実習終了後に入手したものである。

回収率は、1 回目の実習時は 100%、2 回目の実習時は 97.5% である。

調査内容は、選択肢型の質問項目(7 項目)と自由記述型の質問項目(3 項目)の計 10 項目で構成されている。今回分析対象とした調査項目は 2 項目(「保育技術の習熟度(選択肢)」「保育技術に関して勉強になったこと(自由記述)」)である。

実習前の保育技術の習熟度については、以下の 14 項目について学生に自己評価を求める。

項目

- ①「手遊びのレパートリー」
- ②「運動遊びのレパートリー」
- ③「紙芝居の読み方」
- ④「絵本の読み方」
- ⑤「製作活動」
- ⑥「ピアノ」
- ⑦「歌」
- ⑧「ペープサート」
- ⑨「エプロンシアター」
- ⑩「パネルシアター」
- ⑪「声の出し方」
- ⑫「教材研究」
- ⑬「笑顔」
- ⑭「子どもの気持ちの読み取り」

これらの 14 項目は、本学の学生が部分実習・半日実習・全日実習・研究保育において実践した保育技術から抽出(谷他 2007)するとともに先行研究(栗原他 2006, 神戸 2008, 高橋 2009)を参考に決定したものである。

これらの 14 項目は大きく 6 つのカテゴリーから構成されている。1 つ目は、①②に関し習熟している種類数をみ

ている。2 つ目は、③④に関し「演じる」ための基本的な保育技術の習熟をみている。3 つ目は、⑤⑥⑦に関し、保育技術としての操作レベルと種類数をみている。4 つ目は、⑧⑨⑩に関し製作と演じるために必要な基本的な保育技術の習熟をみている。5 つ目は、⑪⑬⑭に関し人間関係構築にかかわる保育技術をみている。6 つ目は、⑫に関し指導案の立案と展開する保育技術をみている。

選択肢

「自信がある」「人並みにできる」「自信がない」の 3 件法で回答を求める。

「保育技術に関して勉強になったこと」については自由記述を求める。

(3) 分析方法

自由記述されたテキストデータについては、SPSS の TMC を用いて分析し、変換後主要語(名詞)を用いてツリーモデルを生成する。その際、実習前の各保育技術についての習熟度に関する学生の自己評価を目的変数とする。各実習を通して「保育技術に関して勉強になったこと」に関するテキストデータから表出された変換後主要語(名詞)を説明変数とする。各目的変数と説明変数の関係をツリーモデルとして生成し、生成したツリーモデルについて評価を行う。ツリーモデルの生成方法として CHAID(Chi-squared Automatic Interaction Detector: χ^2 値に基づく自動交互作用検出)を使用する。ツリーモデルの評価には精度分析を用いる。なお、CHAID(チェイド)とは名義尺度や順序尺度の質的データを使用して分析対象をツリー状に分類することを目的とする技法である。

3. 結果

表 1 は、14 項目の保育技術の習熟度に関する自己評価の結果を示している。

1 回目と 2 回目の実習時における保育技術の習熟度について有意差を見るために χ^2 検定を行う。 χ^2 検定の結果、いずれの習熟度においても有意差は認められないことが明らかになる。14 項目の保育技術に関する習熟度について「自信あり」と回答した学生が少なかったため「自信あり」及び「人並みにできる」と回答した学生を習熟群とし、「自信なし」と回答した学生を未習熟群として分析を行う。

14 項目のうち習熟群の学生について上位 5 位について見ると、1 回目の実習では、1 位が「笑顔(94.1%)」であり、以下「子どもの気持ちの読み取り(78.5%)」「絵本の読み方(85.3%)」「紙芝居の読み方(74.6%)」「声の出し方(71.2%)」「歌(57.1%)」と続いている。2 回目の実習では、1 位が「笑顔(95.9%)」であり、以下「絵本の読み方(90.9%)」「紙芝居の読み方(82.7%)」「子どもの気持ちの読み取り(78.1%)」「声の出し方(67.8%)」「歌(58.2%)」と続いている。「子どもの気持ちの読み取り」と「紙芝居の読

表1 項目別度数分布表

	1回目					2回目				
	自信あり	人並みに出来る	自信なし	無記入	計	自信あり	人並みに出来る	自信なし	無記入	計
1 手遊びのレパートリー	7 2.0%	166 46.9%	160 45.2%	21 5.9%	354	19 5.6%	209 61.1%	104 30.4%	10 2.9%	342
2 運動遊びのレパートリー	15 4.2%	92 26.0%	204 57.6%	43 12.1%	354	7 2.0%	83 24.3%	218 63.7%	34 9.9%	342
3 紙芝居の読み方	38 10.7%	226 63.8%	59 16.7%	31 8.8%	354	58 17.0%	225 65.8%	43 12.6%	16 4.7%	342
4 絵本の読み方	65 18.4%	237 66.9%	32 9.0%	20 5.6%	354	90 26.3%	221 64.6%	20 5.8%	11 3.2%	342
5 製作活動	21 5.9%	125 35.3%	149 42.1%	59 16.7%	354	12 3.5%	129 37.7%	158 46.2%	43 12.6%	342
6 ピアノ	33 9.3%	107 30.2%	187 52.8%	27 7.6%	354	40 11.7%	113 33.0%	179 52.3%	10 2.9%	342
7 歌	32 9.0%	170 48.0%	115 32.5%	37 10.5%	354	33 9.6%	166 48.5%	114 33.3%	29 8.5%	342
8 ペープサート	59 10.6%	205 36.7%	205 36.7%	90 16.1%	559	0 0.0%	54 15.8%	206 60.2%	82 24.0%	342
9 エブロンシアター	2 0.6%	25 7.1%	236 66.7%	91 25.7%	354	0 0.0%	32 9.4%	225 65.8%	85 24.9%	342
10 パネルシアター	8 2.3%	70 19.8%	191 54.0%	85 24.0%	354	9 2.6%	87 25.4%	175 51.2%	71 20.8%	342
11 声の出し方	61 17.2%	191 54.0%	72 20.3%	30 8.5%	354	67 19.6%	165 48.2%	89 26.0%	21 6.1%	342
12 教材研究	3 0.8%	70 19.8%	187 52.8%	94 26.6%	354	0 0.0%	92 26.9%	171 50.0%	79 23.1%	342
13 笑顔	192 54.2%	141 39.8%	9 2.5%	12 3.4%	354	183 53.5%	145 42.4%	4 1.2%	10 2.9%	342
14 子どもの気持ちの読み取り	22 6.2%	256 72.3%	45 12.7%	31 8.8%	354	29 8.5%	238 69.6%	45 13.2%	30 8.8%	342

み方」において順位の入れかえがあるものの上位5位までに含まれる保育技術の種類に差異は認められない。1位の「笑顔」は1回目の実習時に56.2%の学生が「自信あり」と回答し、2回目の実習時にも55.9%の学生が「自信あり」と回答している。「笑顔」は14項目の保育技術の中で「自信あり」に関して最も高い%を示した項目である。

「保育技術に関して勉強になったこと」に関する自由記述欄に記載のあった学生は、第1回目実習時351名、第2回目実習時345名である。1回目と2回目の実習で保育技術に関して勉強になったことについて自由記述されたテキストから主要語を抽出する。抽出した主要語の総レコード(総語数)は、1回目5848レコード(平均16.1 SD 8.736)、2回目4709レコード(平均13.6 SD 7.433)である。学生が表出する主要語の平均レコード数を見ると1回目の平均レコードの方が2回目の平均レコードより有意に多いことが明らかになる($t_{(343)}=4.846$ $p<.000$)。本研究で作成した辞書機能によりテキストにおける類義語などについて処置を施す。その後の変換後主要語の中から名詞を分析対象とする。ただしその語だけでは意味をなさない「名詞-代名詞-一般」「名詞-非自立-一般」「名詞-非自立-形容動詞語幹」「名詞-非自立-助動詞後幹」「名詞-非自立-副詞可能」「名詞-副詞可能」を除く処置を行う。その結果、変換後主要語(名詞)の総数は、1回目は2593レコード(575種類)、2回目は2056レコード(497種類)となる。

表2は、1回目と2回目の変換後主要語(名詞)の出現頻度が10以上のものを示している。

1回目は1595レコード(44種類)、2回目は1169レコード(36種類)である。上位15位までの変換後主要語のうち12種類の変換後主要語が重複して表出されている。1回目

表2 変換後主要語リスト

順位	H21年度(1回目)		H22年度(2回目)	
	変換後主要語(名詞)	出現頻度	変換後主要語(名詞)	出現頻度
1	子ども	240	子ども	156
2	子どもたち	140	子どもたち	126
3	絵本	115	言葉かけ	70
4	手遊び	77	手遊び	65
5	紙芝居	64	絵本	64
6	言葉かけ	63	ピアノ	50
7	者	61	紙芝居	43
8	自分	53	活動	42
9	声	53	大切	41
10	勉強	42	者	34
11	仕方	42	自分	34
12	ピアノ	42	声	32
13	大切	41	導入	31
14	一人	40	保育者	27
15	読み聞かせ方	38	仕方	26
16	部分実習	34	大切さ	25
17	保育者	33	読み聞かせ方	23
18	導入	30	勉強	22
19	援助	28	援助	22
20	活動	27	責任実習	20
21	対応	22	必要	19
22	話	21	話	19
23	興味	19	遊び	18
24	必要	18	保育	18
25	反応	17	気持ち	17
26	気持ち	16	部分実習	15
27	けんか	16	技術	13
28	行動	15	言葉	13
29	保育	15	1人	12
30	遊び	15	行動	12
31	レパートリー	14	歌	10
32	姿	13	スムーズ	10
33	工夫	13	工夫	10
34	言葉	12	説明	10
35	表情	12	個々	10
36	次	12	発達	10
37	様々	11	計	1169
38	抑揚	11		
39	声色	10		
40	大きさ	10		
41	歌	10		
42	状況	10		
43	気	10		
44	様子	10		
	計	1595		

表3 決定木モデルリーフ

保育技術	1回目決定木モデルリーフ			2回目決定木モデルリーフ		
	リーフ数	リーフ=変換後主要語(名詞)	精度分析結果	リーフ数	リーフ=変換後主要語(名詞)	精度分析結果
1 手遊びのレポートリー	1	仕方	49.75%	2	導入, 絵本	66.18%
2 運動遊びのレポートリー	2	仕方, 者	59.57%	2	気持ち, 遊び	65.58%
3 紙芝居の読み方	0			5	手遊び, 絵本, 紙芝居, 読みきかせ方, 自分	80.17%
4 絵本の読み方	2	読みきかせ方	86.06%	7	紙芝居, 手遊び, 導入, 行動, 絵本, 読みきかせ方, 勉強	91.07%
5 製作活動	3	対応, 部分実習, 一人	44.68%	2	遊び, 仕方	48.07%
6 ピアノ	1	絵本	52.41%	2	援助, 遊び	50.30%
7 歌	2	話, 仕方	59.57%	5	大切, 絵本, 子どもたち, 気持ち, 読みきかせ方	58.97%
8 ペープサート	6	導入, 話, 興味, 絵本, 子ども, 言葉かけ	58.75%	6	子ども, 保育, 仕方, 行動, 者, 遊び	59.66%
9 エプロンシアター	1	紙芝居	67.17%	1	者	66.27%
10 パネルシアター	2	活動, 一人	56.25%	0		
11 声の出し方	0			0		
12 教材研究	1	紙芝居	54.94%	1	絵本	47.30%
13 笑顔	3	必要, 絵本, 子どもたち	96.89%	3	手遊び, 行動, 絵本	95.11%
14 子どもの気持ちの読み取り	0			1	子ども	78.80%

と2回目の両方で1位と2位を占めた変換後主要語は「子ども」「子どもたち」である。また、「絵本」「手遊び」「紙芝居」「読み聞かせ方」のような幼稚園教育実践の場における教材等に関する変換後主要語が上位を占めている。さらに、「言葉かけ」「声」「導入」「援助」等、幼稚園教育実践の場でよく使用される変換後主要語の使用頻度が高くなっている。

1回目と2回目の実習において「保育技術に関して勉強になったこと」に関する変換後主要語(名詞)を説明変数とし、14項目の保育技術をそれぞれ目的変数としてツリーモデルを生成する。生成したツリーモデルを構成するリーフ数、リーフの変換後主要語(名詞)、精度分析の結果を表3に示す。

ツリーモデルを構成しているリーフ数についてみると1回目の実習では14項目の保育技術のうち12項目でツリーモデルを生成している。2回目でも同様に12項目の保育技術でツリーモデルを生成している。しかし、これらの12項目の保育技術はすべて重複しているわけではない。1回目と2回目の実習におけるリーフ数を比較すると2回目より1回目のリーフ数が多い保育技術は2種(「製作活動」「パネルシアター」)、1回目より2回目のリーフ数が多い保育技術は6種(「手遊びのレポートリー」「紙芝居の読み方」「絵本の読み方」「ピアノ」「歌」「子どもの気持ちの読み取り」)、1回目と2回目のリーフ数が同数である保育技術は5種(「運動遊びのレポートリー」「ペープサート」「エプロンシアター」「教材研究」「笑顔」)、1回目と2回目のいずれにもツリーモデルを生成できなかった保育技術は1種

(「声の出し方」)であることが明らかになる。なお、1回目にモデルが生成できなかった保育技術は「紙芝居の読み方」「声の出し方」「子どもの気持ちの読み取り」であり、2回目にモデルを生成できなかった保育技術は「パネルシアター」「声の出し方」である。この結果から多くの保育技術に関するツリー構造は1回目より2回目の方で層を重ねる傾向があることが明らかになる。

次に、ツリーモデルの精度を見るために行った精度分析の値が75%を超えた保育技術についてみる(表3)。1回目の実習で75%を超えた保育技術は、「笑顔(96.89%)」「絵本の読み方(86.06%)」の2項目である。2回目の実習で75%を超えた保育技術は、「笑顔(95.11%)」「絵本の読み方(91.07%)」「紙芝居の読み方(80.2%)」「子どもの気持ちの読み取り(78.8%)」の4項目である。

つぎに、1回目と2回目に生成されたツリーモデルの層構造が大きく異なる「紙芝居の読み方」と「絵本の読み方」について詳細に検討する。これらの保育技術について1回目と2回目のツリーモデルを図示したのが図1-3である。

図1は、1回目の実習で保育技術の「絵本の読み方」に関する習熟度(目的変数)を最上位ノードとし、変換後主要語(名詞)を説明変数として生成したツリーモデルである。各ノードに記載されている12.00は習熟群を、3.00は未習熟群を示す。図1に示すようにツリーモデルは「保育者」「読み聞かせ方」のリーフから生成された2層構造になっている。この結果は「保育者」と「読み聞かせ方」を多く使用している学生は、絵本の読み方に習熟していることを示している。精度分析の結果は86.06%を示し(表3)、

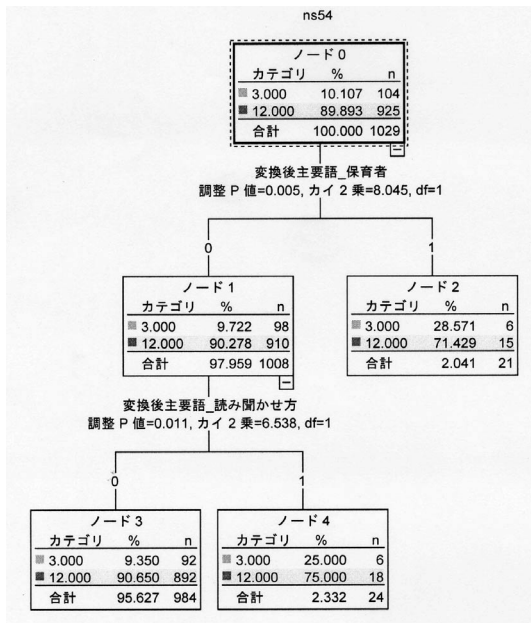


図1 ns54

この結果は約86%の精度をもって習熟群の学生像を推測できるモデルを生成したことを意味している。

図2は、2回目の実習から生成されたツリーモデルである。ツリーモデルは、「紙芝居」「手遊び」「導入」「行動」「絵本」「読み聞かせ方」「勉強」のリーフから構成される7層構造になっている。精度分析の結果は91.07%を示し(表3)、この結果は約91%の精度をもって習熟群の学生像を推測できるモデルを生成したことを意味している。「読み聞かせ方」は1回と2回に共通している。これらの結果から教育実践を多く経験する2回目の方で多様な変数が表出されることが明らかになる。

図3は、2回目の実習で保育技術の「紙芝居」に関する習熟度(目的変数)を最上位ノードとし、変換後主要語(名詞)を説明変数として生成したツリーモデルである。ツリーモデルは、「手遊び」「絵本」「紙芝居」「読み聞かせ方」「自分」のリーフから構成される5層構造になっている。精度分析の結果は80.17%を示し(表3)、この結果は約80%の精度をもって習熟群の学生像を推測できるモデルを生成したことを意味している。1回目の実習ではツリーモデルが生成されない保育技術である。このことから1回目より2回目の実習の方で精度の高いツリーモデルを生成することが明らかになる。

4. 考察

(1) 1回目と2回目の保育技術における習熟度

保育技術の習熟度に関する学生の自己評価について1回目と2回目の実習の間に有意差は認められないことが明らかになる。1回目と2回目の実習の間には約6か月の期間があるにもかかわらず、保育技術における習熟度に関する

自己評価に大きな違いが見られないことに関してはさらに詳細な分析を行う必要がある。

(2) 1回目と2回目のツリーモデル

1回目と2回目の実習における事前の保育技術の習熟度に関する自己評価と幼稚園教育実習を経験することで保育技術に関する学びのテキストとの間にどのような変数が関与しているかを明らかにするためツリーモデルを生成し、精度分析を行った結果から実習経験を重ねることでツリーモデルの構造がより多様化することが明らかになり、このことから実習経験を重ねることによる保育技術に関する学びが促進されることが示唆される。

そこで、その傾向が顕著であった保育技術である「絵本の読み方」と「紙芝居」の習熟度に関するツリーモデルについて考察する。

「絵本の読み方」に関する習熟度を最上位ノードとした実習1回目のツリーモデルは、「保育者」「読み聞かせ方」の2つのリーフから成る2層のツリー構造を持っている。「保育者」の係り受けを見ると「意図」「援助」「保育技術」に関する主要語と係り受けの関係にあり、「保育者」は学生にとって保育者モデルとしての大きな意味を有していることが伺える。このことから保育技術である「絵本の読み方」に習熟している学生は、実習先で出会った保育者を保育者モデルとして学ぼうとする姿勢が強いことが示唆される。また、「読み聞かせ方」の係り受けを見ると「演じ方」「時間」「変化」などに関する主要語と係り受けの関係にある。「読み聞かせ方」は、絵本の読み方の重要な技術であり、有用な変数となることは容易に予想される結果ということもできる。実習2回目のツリーモデルは、上段から「紙芝居」「手遊び」「導入」「行動」「絵本」「読み聞かせ方」「勉強」の7つのリーフから成る7層のツリー構造を持っている。「紙芝居」の係り受けを見ると「演じ方」「読み方」「抜き方」「読み」など紙芝居を効果的に演じるための技術的な主要語と係り受けの関係にある。「手遊び」の係り受けを見ると「導入」「レパトリー」など、子どもの関心を引き付けることに関する主要語と係り受けの関係にある。「導入」の係り受けを見ると「方法」「引き付ける」「待つ」など、子どもとの関係の付け方に関する主要語と係り受けの関係にある。「行動」の係り受けを見ると「応じる」「予測する」「把握する」など、子どもの内的世界への思いを重視する主要語と係り受けの関係にある。「絵本」の係り受けを見ると「読み聞かせ」「角度」「ストーリー性」「テーマ」など、子どもに効果的に絵本の世界を提示するための主要語と係り受けの関係にある。「読み聞かせ方」の係り受けを見ると「演じ方」「余韻」「問いかけ」など、子どもと共感することに関する主要語と係り受けの関係にある。「勉強」の係り受けを見ると「なる」「できた」の2つの主要語と係り受け関係にあり、「絵本の読み方」につ

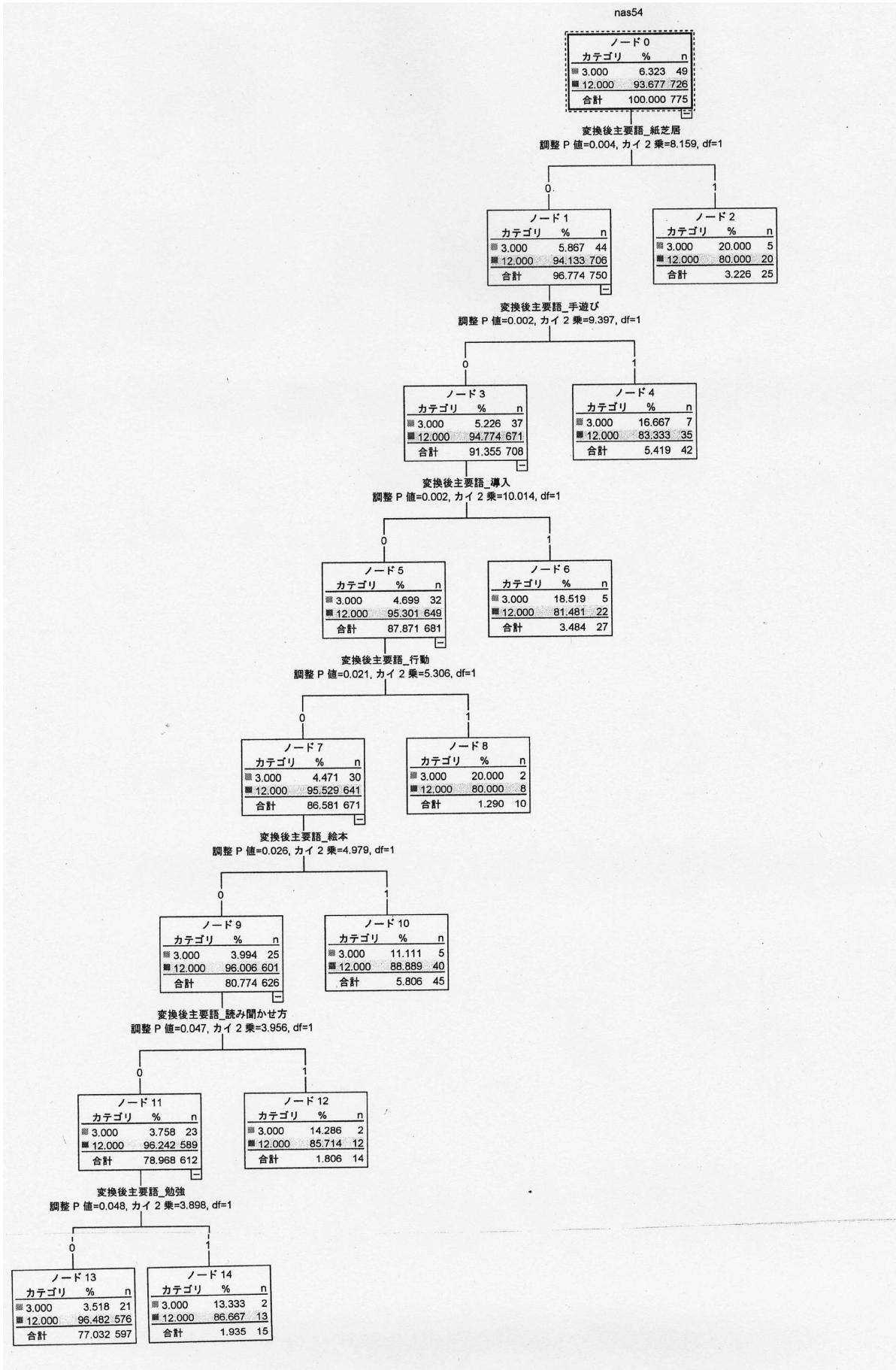


図 2 nas54

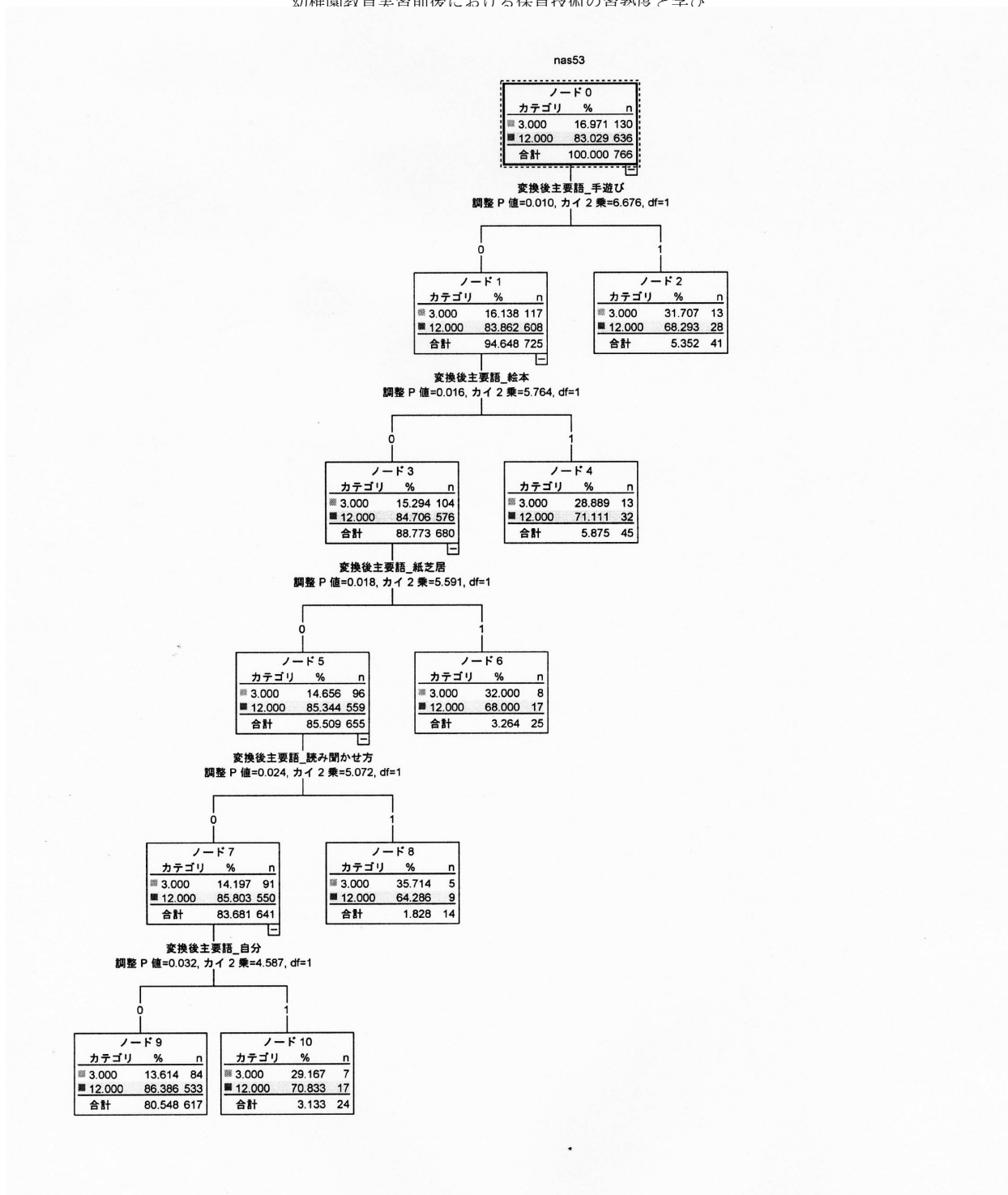


図3 nas53

いて実習を通して学生は多くの学びをしていることが明らかになる。

このように1回目の実習に比較して2回目の実習の方で、保育技術の習熟に関して多くの要因が関与していることが明らかになった理由は、2回目の実習の方で部分実習や責任実習など学生が責任を持って保育実践に携わる機会を多く経験していることに起因することが推察される。また、「読み聞かせ方」は1回目と2回目に共通するリーフであ

る。1回目と2回目の係り受けを比較すると1回目の方が「演じ方」「時間」「変化」など演じ手側の主要語が関与している。一方、2回目では「演じ方」「余韻」「問いかけ」など演じ手側の主要語だけでなく聴き手側の子どもの関係に対する配慮をうかがわせる主要語が見られる。このことから実習経験を重ねることによって教育実践状況の把握が自分自身(学生)の側だけであったものから自分と子どもの両者に拡大する可能性のあることを示唆している。

また、保育技術の「紙芝居」の習熟度については1回目の実習ではツリーモデルが生成できなかったが、2回目の実習では「手遊び」「絵本」「紙芝居」「読み聞かせ方」「自分」のリーフから構成される5層構造のツリーモデルが生成されている。5つの主要語のうち「手遊び」「絵本」「紙芝居」「読み聞かせ方」は、保育技術の「絵本の読み方」のツリーモデルと同じである。このツリーモデル独自の主要語は「自分」である。「自分」の係り受けを見ると「学ぶ」「目指す」「考える」「未熟」など、自分自身が学ぶ必要性のある存在ととらえるような主要語と係り受けの関係にある。実習を重ねることで保育技術の習熟を図るためには自分に対する理解と他者である子どもへの思いの拡大ということが重要な要因であることが示唆される。

保育技術の習熟度に関する学生の自己評価と教育実習における保育技術の学びに関するテキストによって生成されたツリーモデルには、教育実習経験の多少によって差異があることが明らかになる。この差異が学生の実習内容とどのような関連があるのかについてさらに詳細に分析する必要がある。

文献

1. 神戸洋子 (2008) 幼稚園教育実習指導における保育者としての課題—「生活者として」の力をつけるためにマスターペーパーを活用する—埼玉純真短期大学研究論文集 1,47-54
2. 栗原康子 野尻裕子 (2006) 幼稚園教育実習における実習生の幼児理解について—意識化された具体的な内容の分析から—川村学園女子大学研究紀要 17,2,1-10
3. 松山由美子 (2008) 保育者養成における「保育実践力」育成のためのカリキュラムの構成と評価 四天王寺大学紀要 46,233-253
4. 文部科学省 (1997) 新たな時代に向けた教員養成の改善方策について (教職員養成審議会第一次答申)
5. 大瀧ミドリ 高橋裕子 吉澤千夏 今村聡美 (2009) テキストマイニングによる教育実習体験の分析 東京家政大学研究紀要 50,1,63-70
6. 田原宏人 (2005) 「実践的指導力」とその周辺—養成課程に求められること—道私教協第25回研究大会
7. 高橋真由美 (2008) 幼稚園教育実習における学生の学びに関する一考察—幼児理解に着目して—藤女子大学紀要 45,II,77-82
8. 谷直子 高橋裕子 (2007) 幼稚園教育実習実態調査 東京家政大学研究紀要 47,1,65-72
9. 吉澤千夏 大瀧ミドリ (2011) 教員養成課程在籍学生の子どもの観に関する一考察 上越教育大学研究紀要 30,221-233

Summary

The purpose of this study is to clarify the correlation between the self-assessment of skill in nursery technology and the study of nursery technology in kindergarten teaching. We use a text-mining technique for analysis. Produced tree model has a tendency to be multilayered in the second practice, compared with that in the first one. From this result, it is revealed that the repetition of teaching practice experience makes students not only skilled in nursery technology but also improved in understanding themselves and children.