

【審査論文】

保育環境知識に関する語想起課題の検討 (3)

— 実習段階の比較 —

大神優子

Word generation task on knowledge about environment of child care and education(3)

Yuko OHGAMI

要旨

本研究の目的は、保育実習生の学習段階をはかる簡便な指標を作成するための基礎資料を得ることである。制限時間内にできるだけ多くの単語をあげる語想起課題の手法を用いて、保育環境課題(保育室・園庭)及び統制課題(動物・音韻カテゴリ(か))の計4課題を実施した。大神(2016)で実習前・見学実習後の2時点と比較した保育学生42人を責任実習後まで追跡し、3時点を縦断的に比較した。その結果、特に保育室課題で、実習後の反応数が増加していた。見学実習後と責任実習後では量的には差がなかったが、生成された語を「玩具」「生活用品」等のカテゴリに分けて分類したところ、各実習での特徴が明らかとなった。これらの生成カテゴリの違いは、実習段階の違いを反映したものと解釈された。さらに、実習生だけではなく、保育者までを対象として保育環境知識をはかる場合の課題及び分析手法の改善点について論じた。

キーワード：保育環境(environment of child care and education)、語想起課題(word generation task)、縦断研究(longitudinal design)、保育実習段階(practice teaching/nursery training)

保育者養成課程の大きな特徴は、在籍期間中に複数回の実習が行われることである。実習生は一般に、初期の見学実習段階では保育への参加・見学を中心とし、部分的な活動を担当する。その経験を踏まえた次の責任実習段階では、一部の活動だけではなく半日あるいは一日全体について責任を負い、子ども達の生活を組み立てることになる。これらの実習の全体期間や内容は取得する免許・資格によって国で規定されているが、具体的なスケジュールは養成校に委ねられている。そのため、幼稚園・保育所等での実習の順序や時期、1回あたりの実習期間は養成校のカリキュラムによって異なる。しかし、それぞれの実習の間に自身で振り返る機会が設けられ、学生が段階を踏んで成長していく過程は共通している。

実習を積み重ねて学んでいく中で、学生には様々な側面での成長がみられる。たとえば、子ども相手の対人的な技能(高濱, 2000他)やピアノや手遊び・絵本の読み聞かせ(横山, 1998; 廣澤, 2012他)、保育者としての効力感、エピソード記録の内容(大江・大谷, 2015)等が、実習の前後あるいは複数の実習を経る過程で変化していくことが報告されている。

しかし、実習生が実習を通して学んでいくのはこうした保育技術や記録方法だけではない。保育者の専

門性の一つには、保育環境を構成する能力があげられている。平成20年告示の幼稚園教育要領には、「教師は、幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない。この場合において、教師は、幼児と人やものとのかわりが重要であることを踏まえ、物的・空間的環境を構成しなければならない」とある。この「環境」には、保育者や子どものような人的な環境の他、物理的な要素も当然含まれている。保育者は、保育室をはじめとして、これらの物理的な環境について子どもの状況に応じた配慮を行い、日常の保育の中で作り替えていく必要がある（高山，2014）。したがって、保育技術と同様に、保育環境についても実習を通じて学習・変化していることが予想される。しかし、保育環境に関する知識については、学生自身が変化を自覚しにくいいためか、保育技術等と比較すると振り返り等で取り上げられることはほとんどない。

このため、筆者は、保育環境に関する学習段階や知識を測定でき、学生自身も利用できる簡便な指標を作成するため、語想起課題の手法を援用した一連の調査を行ってきた。語想起課題は、一定時間以内に特定のカテゴリ内の事例をできるだけ多くあげるもので、動物などの意味カテゴリ課題の場合、知識構造をみる指標として採用されている（Sumiyoshi, Ertugrul, Yagcioglu, & Sumiyoshi, 2009; Crowe, & Prescott, 2003）。この課題では、そのカテゴリについての知識が豊富で構造化されているほどマイナーな（単語親密度が低い）単語を多く生成することができるという前提がある。大神（2015）では、複数回の実習経験がある保育者養成課程の3年生と、実習経験がない非養成課程の3年生を比較した。実習経験だけではなく、保育に関するもともとの関心の差が回答に影響した可能性があったため、続く大神（2016）では養成課程の学生に限定し、最初の実習を行う2年生の前後で短期縦断調査を行った。これらの研究から、学年にかかわらず、実習経験があると保育環境に関してより多くの語を想起していることが一貫して示され、保育環境知識の学習指標として一定の有効性があることが示唆された。

しかし、上記の2年生と3年生の実習段階は異なっている。学習段階を測る指標として利用するためには、実習の有無だけではなく、実習段階の違いがどのように反映されるかを明らかにする必要がある。また、上記の2つの調査では、実習を経験した2年生と3年生で量的な傾向は類似していたものの、自由記述で求めた回答方略等からは、2年生は子どもの遊びから玩具を、3年生は保育者の作業から生活用品等をより想起するなど、学年によって質的に異なる傾向が示唆された。ただし、対象者が異なるため、これらの差は学年（実習段階）ではなく個人の嗜好や関心の違いである可能性がある。保育環境は生活の場でもあるため、特殊な用具があるわけではない。生成された単語の反応数以外の指標（カテゴリや親密度等）について、個人差の少ない条件でさらに検討する必要がある。

そこで、本研究では、大神（2016）の2年生の対象者を、大神（2015）の3年生と同時点まで追跡し、実習段階の違いを縦断的に検討する。同じ対象者で比較することで、見学実習・責任実習の詳細な比較が可能になると考えられる。主な目的は以下の2点である。第一に、見学実習と責任実習という異なる実習の違いが、回答のどのような側面に反映されるのかを明らかにし、保育環境に関する知識の構造変化の指標として用いる際の留意点を把握する。第二に、先行研究間の結果の違いが、見学実習と責任実習という実習段階の違いによるものか、あるいは対象者の違いによるものかを確認する。

方 法

対象

4年制女子大学の保育者養成課程に在籍する42人を調査対象とした¹。全員が、まず幼稚園・保育所・施設全てで2週間ずつ見学実習を行い、その後幼稚園及び保育所または施設で2週間ずつの責任実習を行

うカリキュラムである。したがって、4年間のうちに計5回（計10週間）の実習を行うことになる。最後の調査時点では、対象者全員がこの5実習のうち、保育所での責任実習を含む4実習を修了していた。

調査時期

2年次の実習前・見学実習後及び3年次の責任実習後の計3時点で調査した²。各実習と調査時期の関係について、図1に示した。「実習前」は最初の実習指導が開始される前（実習初日の約6週間前）、「見学実習後」は、最初の実習（幼稚園における2週間の見学実習）の最終日から約1週間後に実施した。「責任実習後」は、3年次の2回目の保育所実習（保育所における2週間の責任実習）の最終日から約1週間後に実施した。図1に示した通り、調査2及び調査3は、一連の見学実習及び責任実習の初回後に行った³。したがって、本研究の「責任実習後」の調査時点までには、「見学実習後」時点の調査後に、さらに見学・責任あわせて計3回（6週間）の実習を終えていたことになる。

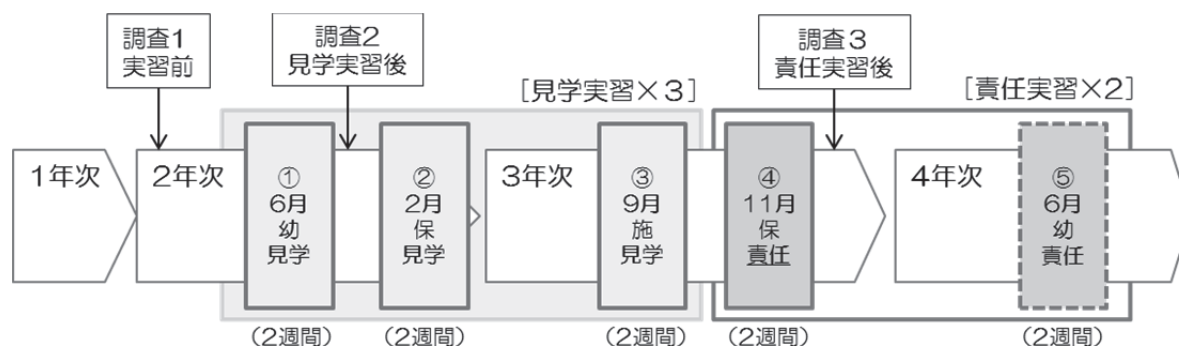


図1 各実習と調査時点の関係

課題及び手続き

3時点全てで大神（2016）と同様の課題及び手続きで実施した。実験者の教示に従い各自が回答用紙に記入する形式で、集団で実施した。簡単な練習課題の後、「～をできるだけたくさんあげてください」との教示で、以下の4種類の語想起課題を連続で実施した（各1分間）：①動物、②かで始まるもの（以下、「か」）、③幼稚園・保育所の保育室内にあるもの（以下、「保育室」）、④同園庭にあるもの（以下、「園庭」）。③④の保育環境課題の教示では、乳児クラス・幼児クラスを問わないこと、小さいものから大きいものまで何でもよいことを追加した。①②は実習の影響を受けないと考えられる意味カテゴリ・音韻カテゴリの統制課題として、③④は実習経験が影響すると考えられ、保育者としての発達過程をみるための意味カテゴリ課題として設定した。

4課題終了後、自由記述で③④の「保育環境（室内・室外）についてどのように回答したか」（回答方略）及び全体の感想を記入するよう求めた。全体の所要時間は約10分であった。

最後に、回答については匿名で集計することを説明し、分析の許可を得た。回答内容については、後日集計終了後に簡単なフィードバックを行った。

データ処理

課題ごとの全ての回答について、大神（2016）と同様、以下の採点・分類を行った。まず、回答を「正反応」「繰り返し」「エラー」に分類した。「繰り返し」とは、同一課題内に同じ単語を再度記入した場合の2つ目の回答である（動物課題における「ニワトリ」「ヒヨコ」の意味重複も含む）。「エラー」とは、「か」

課題における「ガビョウ」など課題条件に合わない回答及び「ぐるぐる回すやつ」など単語として言及できていない回答等である。

次に、正反応について単語親密度を算出した。NTTデータベースシリーズ日本語の語彙特性第1期（天野・近藤, 1999）より、該当する音声単語の単語親密度（1～7の7点満点、得点が高いほど親密度が高い）を当てはめた。なお、本研究では表記よりも意味内容を重視するため、細かい表記の違いで該当データから外れる場合は、データベースに該当例がある表現に合うよう修正した（例：オラウータン→オランウータン、バック→バッグ、お砂場→砂場）。また、保育環境の2課題（保育室・園庭）の回答のみ、内容によって表1に示す7カテゴリで分類した。

表1 保育課題における回答分類

分類	例
玩具	玩具、積み木、ぬいぐるみ、ボール
固定遊具	滑り台、ブランコ、ジャングルジム、鉄棒、砂場
家具・設備	ピアノ、ロッカー、テーブル、椅子、黒板
教材・文房具	紙、はさみ、画用紙、のり、クレヨン、折り紙、新聞紙
生活用品・衣類	ほうき、食器、タオル、服、靴、帽子、おむつ、ハンガー
自然・飼育栽培	木、花、花壇、池、水たまり、砂、石、ウサギ、鳥籠
その他	連絡帳、献立表

大神(2014), p.102より

さらに、本研究では、対象者ごとの回答内容の変化を検討するため、各課題の正反応を生成パターンによって分類した。ある時点で生成された回答がその後も継続するかに基づき、課題の何番目で生成されたかにかかわらず、①見学実習前から3時点継続して各課題で生成されたもの、②2時点目以降、すなわち見学実習後・責任実習後で生成されたもの、③責任実習で初めて生成されたもの、④その他に分類した。この分類は継続性に重きを置いているため、「その他」には、1時点目と3時点目で断続的に出現したものや、見学実習後のみで回答されたものが含まれる。また、これらの継続性は個人を基準としているため、同じ「ピアノ」という反応でも、ある対象者が3時点全てで言及し、別の対象者は責任実習で初めて産出した場合は、それぞれ異なる生成パターンの語として分類されることになる。なお、この生成パターンの分類では採点時の「繰り返し」の評定基準と同様に、実習前に「オママゴトセット」、見学実習後に「ママゴトセット」のように同一のものと見なせる場合は、表現が異なっても継続とみなした。

結果及び考察

3時点をあわせた4課題の合計反応数は7774であり、このうち、「繰り返し」は54（全体の0.7%）、「エラー」は21（同0.3%）であった。以下では、これらを除いた7699の正反応を分析対象とした。

1. 全体傾向

1-1. 生成語数

4課題全体の傾向を把握するため、図2に示した平均生成語数について、時期（実習前／見学実習後／責任実習後）及び課題（動物／か／保育室／園庭）を対応あり要因とする2要因の分散分析を行った。その結果、時期の主効果、課題の主効果及び時期×課題の交互作用が全て有意であった（それぞれ、 $F(2,82)=8.5$, $p<.01$ 、 $F(3,123)=76.91$, $p<.01$ 、 $F(6,201.5)=2.9$, $p<.05$ ）。課題ごとにみた多重比較

の結果、統制課題である「動物」では実習前よりも見学実習後の方が有意に多く、「か」では見学実習後の方が責任実習後よりも多かった ($p<.05$)。すなわち、いずれの統制課題 (図2、点線) でも、3時点中2時点目の見学実習後でやや増加していた。保育環境の2課題 (図2、実線) については、「保育室」での生成語数は、実習前よりも見学実習及び責任実習後の方が有意に多かったが ($p<.05$)、見学実習・責任実習間では差はなかった。一方、「園庭」では時期による増減は見られなかった。時期ごとに課題を比較すると、実習前では、動物>保育室・か>園庭の順で、見学実習及び責任実習後では、動物>保育室>か・園庭の順と、若干の違いは見られたものの ($p<.05$)、生成語数の多さの順序は、3時点で共通していた。意味カテゴリ課題でみると、動物>保育室>園庭の順での生成語数の多さは、対象者が異なる大神 (2015) の報告と共通していた。したがって、実習生の知識構造をはかる指標として、一定の安定性があるといえる。

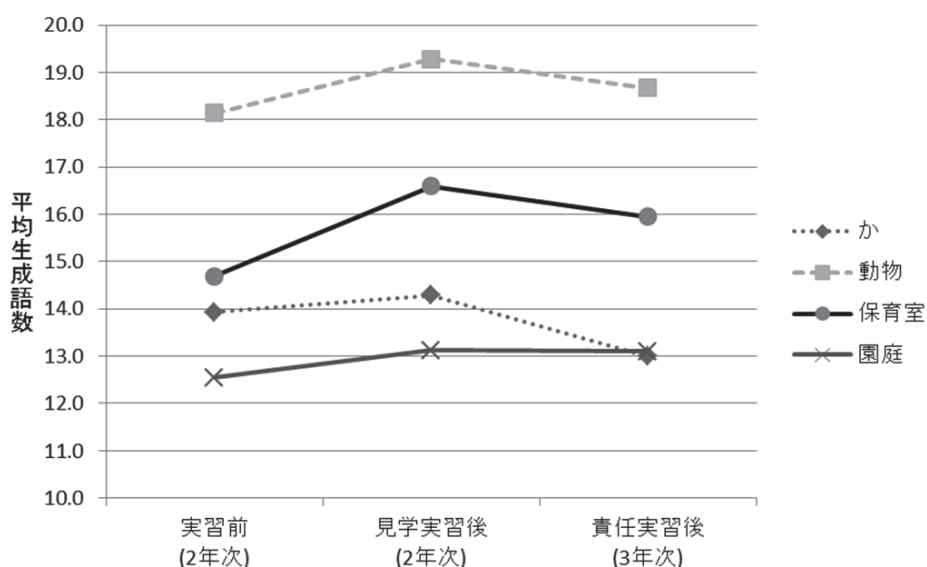


図2 課題別の平均生成語数の推移 (3時点)

統制課題である「動物」「か」については、本来、実習の進行と連動した量的な変化は想定していなかった。それにもかかわらず、それぞれ一部ではあるが、実習前、責任実習後と比較して見学実習後での増加が見られた。見学実習後は相対的に前回調査からの期間が短かったことと、3時点をあわせた増減の傾向を考慮すると、見学実習後は知識が変化しただけではなく、課題自体の練習効果のために反応数が一時的に増加した可能性がある。このような練習効果があったとすれば、見学実習から責任実習までで増加が見られなかった保育室課題は、責任実習時に顕著な増加が見られなかったというより、見学実習後に一時的に増加した分を維持していたとも解釈できるであろう。

1-2. 単語親密度

全7699反応のうち、データベースに該当例がない単語⁴を除き、課題ごとに平均単語親密度を算出した。この結果を表2に示した。この単語親密度について、時期(実習前/見学実習後/責任実習後)及び課題(動物/か/保育室/園庭)を対応あり要因とする2要因の分散分析を行ったところ、時期の主効果、課題の主効果が有意であった (それぞれ、 $F(2,82)=8.22$, $p<.01$, $F(2,1,87.4)=159.3$, $p<.01$)。時期×課題の交互作用は見られなかった ($F(4.8,195)=1.72$, $n.s.$)。時期については最初の2時点間で差がみられ、実習前よりも見学実習後の方が、単語親密度が有意に低かった ($p<.01$)。見学実習後は園庭課題を除いて

生成語数が相対的に多く、よりマイナーな語が産出されたために、単語親密度が下がった可能性がある。また、課題については、多重比較の結果、保育室>動物>園庭>かの順に平均単語親密度が下がっており、これまでの研究（大神，2015；2016）と同様の結果であった。ただし、単語親密度平均が最も低かった「か」（見学実習後）でも、7点満点中5.76であり、全体に極めて親密度の高い単語が生成されていた。また、相対的に抽象度が高かった課題「か」に比べて、保育環境を含む意味カテゴリの3課題の単語親密度はさらに高く、保育環境にはなじみがある一般的なアイテムが多いことが示された。なお、データベースに該当がなかった単語としては、「上り棒」（延べ38回答）、フラフープ（同24）等があり、動物よりも保育環境課題で該当外の事例が多かった。該当外の事例には、単語親密度が低いと想定されるマイナーな語と、「トイレ」のように単語親密度が高いと想定される語の両方が含まれていた。そのため、保育環境課題での該当外の事例が、単語親密度の平均にどのように影響したかは確定できない。

表2 平均単語親密度（標準偏差） max=7.0

課題	実習前	見学実習後	責任実習後
か	5.79(0.1)	5.76(0.1)	5.77(0.1)
動物	6.05(0.1)	6.03(0.1)	6.06(0.1)
保育室	6.12(0.1)	6.07(0.1)	6.11(0.1)
園庭	5.92(0.1)	5.82(0.2)	5.86(0.2)

2. 保育環境におけるカテゴリ分類

以下では保育環境課題についてさらに詳細に検討するため、「保育室」・「園庭」課題での計3612反応について分析する。課題別の各カテゴリの平均生成語数を図3に示した。事例が多いカテゴリなど全体の傾向は、対象者が異なる先行研究（大神，2015）の結果と同様であった。この再現性の高さから、これらのカテゴリによる分類は、実習生の知識をはかる指標として有用であるといえる。

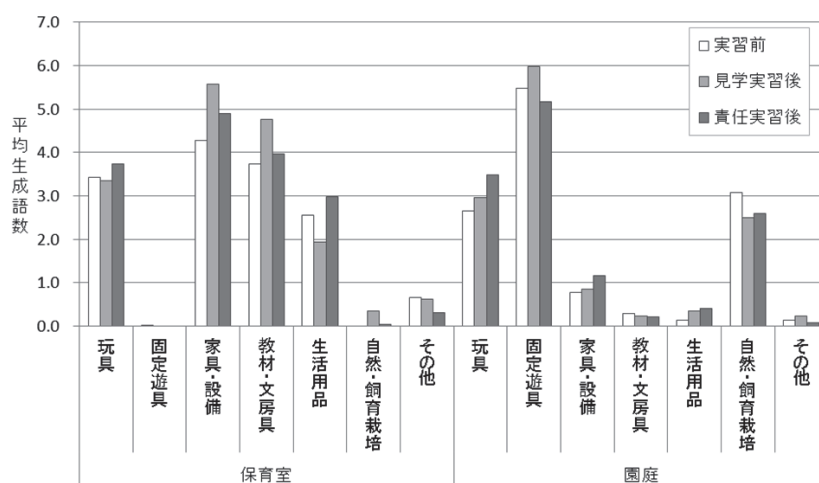


図3 保育環境課題におけるカテゴリごとの平均生成語数

実習の性質による違いを詳細に検討するため、課題ごとの全体数では差がなかった見学実習後・責任実習後の2時点について、各カテゴリにおける平均生成語数を比較した。対応のある t 検定の結果、見学実習後よりも責任実習後で有意に多かったのは、保育室課題における生活用品 ($t(41)=-3.1, p<.05$) で

あった。また、園庭の家具・設備の差も有意傾向であった ($t(41)=-1.9, p<.10$)。一方、責任実習後よりも見学実習後で多かったのは、園庭の固定遊具及び保育室の自然・飼育栽培であった（それぞれ $t(41)=-2.94, p<.05, t(41)=-2.57, p<.05$ ）。さらに、保育室の家具・設備、教材・文房具に関しても、見学実習後の方が多い傾向があった（それぞれ $t(41)=-1.73, p<.10, t(41)=-1.81, p<.10$ ）。

3. 生成パターン

実習経験に伴う時系列の変化と各反応の継続性を検討するため、各単語の生成パターンを以下の4つに分類した：見学実習前から3時点継続して生成されたもの、見学実習後・責任実習後の2時点で生成されたもの、責任実習で初めて生成されたもの、その他。これらの生成パターンの比率を、保育環境課題2課題（保育室・園庭）別の時点ごとに図4に示した。比較のため、同じ意味カテゴリの統制課題（動物）も併記した。

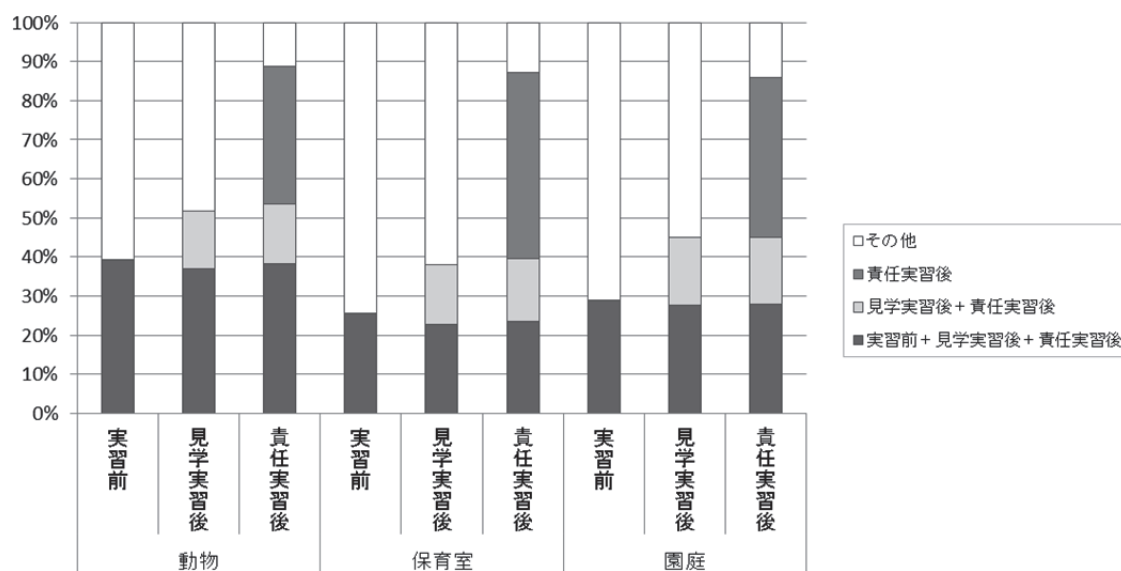


図4 意味カテゴリ課題における各時点の生成パターンの比率

図4に示したとおり、各課題で最初の時点（実習前）から3時点全てでみられる、いわば定番の反応が一定数みられた。特に「動物」課題では、このような実習前から3時点全てでみられた反応が、約4割を占めていた。動物課題と比べると、保育環境課題は保育室・園庭ともに入れ替わりが多く、定番のものは比較的少なかった。最初の見学実習前後の2時点で比較した大神（2015）では、保育環境、特に保育室課題で入れ替わりが多いことを報告している。責任実習後まで追跡して検討した本研究の結果は、その後の責任実習後でも新しい語が生成され、新たな気づき・知識の増加があることを示唆している。本研究の対象者は、最初の見学実習後に保育所や施設でも実習を行っており、これらの異なる実習先での経験も反映されている可能性がある。

さらに本研究では、最終調査時点の責任実習後の回答の生成パターンについて、保育室・園庭を総合してカテゴリ別に分類した。その結果を図5に示した。

図5から、責任実習後の時点で初めて出てきた反応は、特定のカテゴリに集中するというよりは、全体に及ぶことがわかる。これらの責任実習が初出の語は、今後継続性がなければ、図4・図5で示した「その他」に分類されることになり、責任実習後の段階でも、まだこれらの指標で測れる知識が流動的である

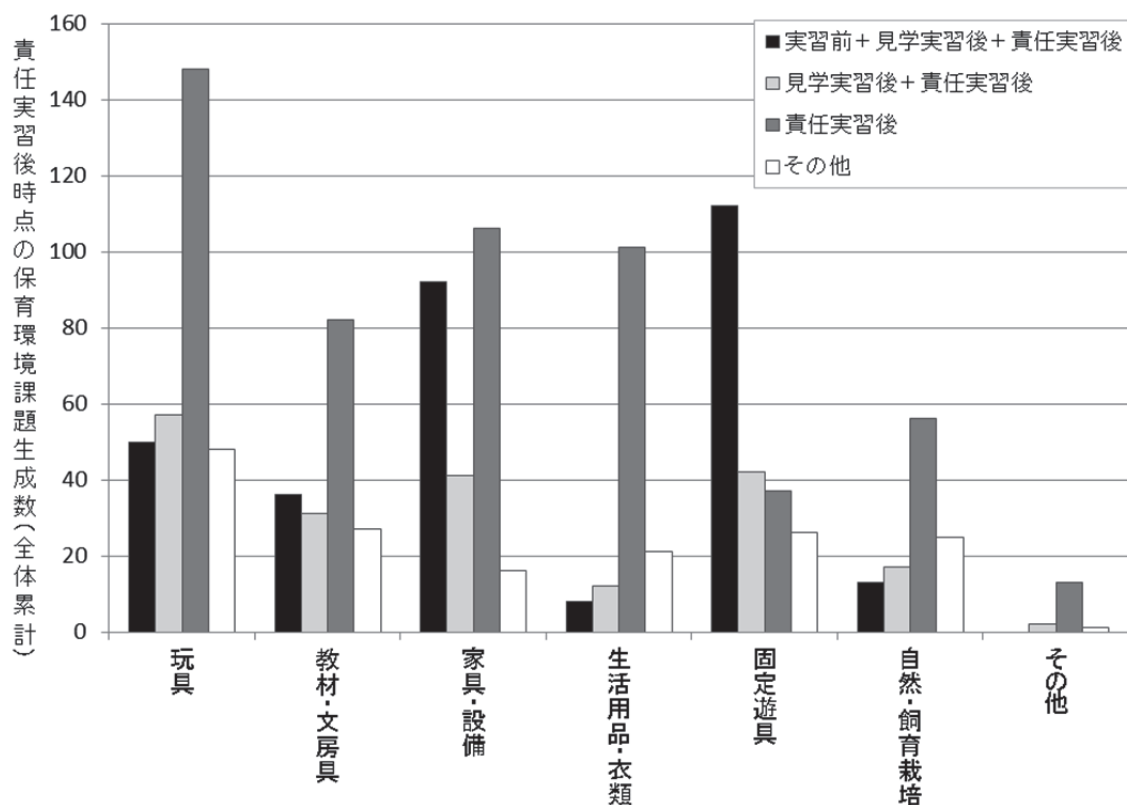


図5 責任実習後の保育環境課題におけるカテゴリごとの生成パターン

といえる。同時に、今後責任実習を経験した実習生にとっては一般的に想起できる語として定着していく可能性もあるだろう。

また、「家具・設備」及び「固定遊具」のカテゴリに分類される反応は、実習前から継続して回答されているものが多い。いずれも、季節や年齢によって変化することなくみられるためと考えられる。しかし、責任実習後の反応は、この2カテゴリ間では異なっている。特に「家具・設備」カテゴリに分類される反応が、責任実習後に目立って増えていることが興味深い。責任実習では、一日の流れを通して子ども達の遊びや生活を組み立てることが求められる。そのため、教材等だけではなく、外から帰ってきたときの水道の位置や子どもの動線、排泄のタイミングと遊びとの関係などにも配慮するようになり、結果として「家具・設備」に分類される反応が増えたのではないだろうか。

このような責任実習の経験の影響は、図6に示した共起ネットワークからも裏付けられる。図6は、保育環境の2課題（保育室・園庭）について、時期を外部変数として各反応カテゴリの共起頻度から描出したものである。いずれの実習でも共通して強く結びついているのは「玩具」であった。使い方や配慮点等は実習段階によって異なるかもしれないが、種類が多く、実習前から想定しやすく、保育室・園庭ともに頻出するためであろう。実習前は、他に「固定遊具」「教材・文房具」が関連づけられていた。既出の図5に示したように、「固定遊具」は早い段階から継続して回答されるものが多い。また、「教材・文房具」は、「玩具」と同様に、その種類の多さから初心者でも答えやすいと考えられる。一方、実習経験を積んだ責任実習後には、「家具・設備」「生活用品・衣類」が他の時点と比べて強く関連づけられていることが示された。「家具・設備」については前述の動線を考慮した保育活動を組み立てた経験が影響している可能性がある。また、大神（2015）では、本研究と同時期にあたる責任実習後の実習生の回答から、実習経験によって、どのような遊びをするかというような子どもの観点だけではなく、後片付けや安全への配慮など、保

育者の観点から保育環境を考えるようになる可能性を指摘していた。図6に示された「生活用品・衣類」と責任実習後との関連は、見学実習時点では実習生が気づくのは難しい、環境整備を行う保育者の生活の視点を反映していると考えられる。

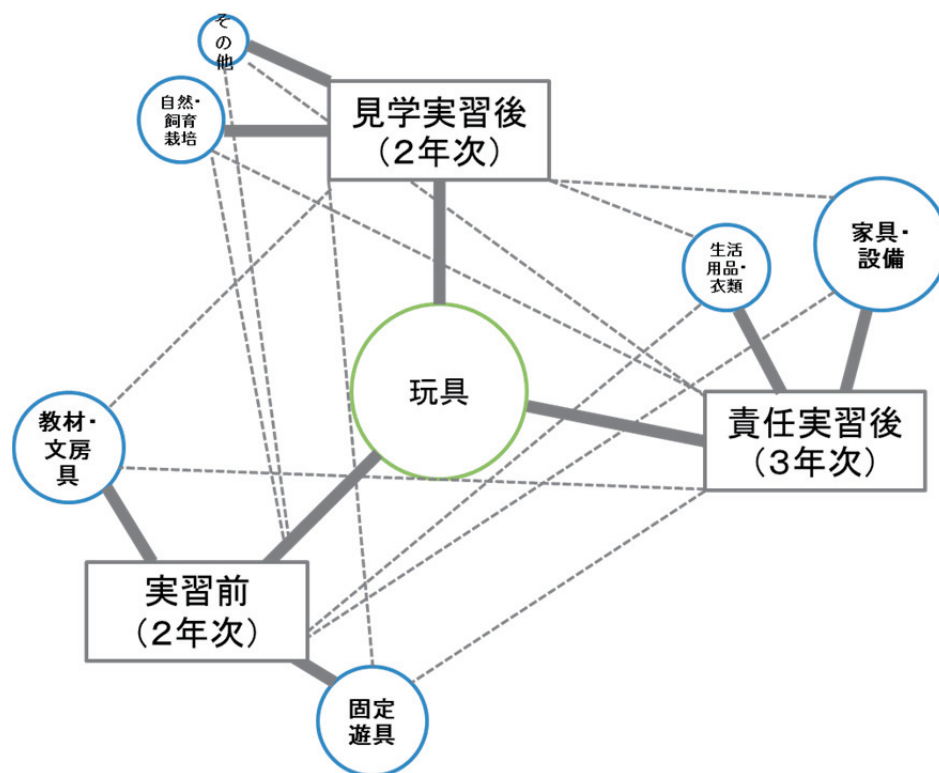


図6 保育環境課題（保育室・園庭）における各カテゴリと時点の共起ネットワーク
※樋口（2014）によるKHCoderを用いて描出した図をもとに筆者作成

総合考察

本研究では、保育者としての環境に関する習熟段階をはかる簡便な指標を作成するため、語想起課題の手法を用いて、実習前・見学実習後・責任実習後の3時点における保育環境（保育室・園庭）についての回答を縦断的に比較した。

第一の目的は、見学実習と責任実習という異なる実習の違いが、これらの回答のどのような側面に反映されるのかを明らかにし、保育環境に関する知識の構造変化の指標として用いる際の留意点を検討することであった。また、第二の目的は、先行研究間の結果の違いが、見学と責任という実習段階の違いによるものか、あるいは対象者の違いによるものかを確認することであった。

本研究の主な結果は以下の3点である。第一に、実習を経験していない段階に比べて、実習を経験した段階の知識の変化は、特に保育室課題において、反応数の量的な増加としてあらわれた。第二に、見学と責任という実習段階の違いは、全体の反応数としては顕著な差はないものの、特定のカテゴリへの反応数に反映されていた。具体的には、見学実習後は教材等、責任実習後は生活用品や設備への反応が特徴的であった。第三に、保育環境課題で単語親密度が高い単語が多いこと、保育室課題と園庭課題の反応数の量的関係などは、先行研究（大神，2015；2016）と同様の結果であり、これらの課題の再現性が高いことが示された。大神（2016）では2時点間の比較であったが、この対象者を追跡したことで、次の段階の実習による影響が明らかになった。また、2時点のみの比較（大神，2016）では実習後の反応数の増加

を実習経験によるものと解釈していたが、3時点目との継続的な比較により、この増加は練習効果によるものであった可能性が示唆された。実習段階をはかる指標として用いる場合には、一つの実習の直前・直後のような連続実施は避け、また、統制課題を基準として修正するなどの工夫が必要であろう。

本研究の結果から、実習生の環境に関する習熟段階は、以下のように想定できる。まず、実習前では、自分の幼少期などをもとにしたイメージで保育環境を思い浮かべて回答している。このとき、固定遊具など一般的なものはその後も引き継がれるが、様々な実習経験を積むとともに入れ替わっていくものも多い。最初の実習で子どもとかかわり、絵本の読み聞かせなど短時間の部分実習を経験した後は、イメージだけではなく、子どもの遊びや生活の姿に基づいて、より細かな教材等について言及できるようになる。また、時期によっては、実習先で栽培していたものなど、より広範囲のものに目を向けられるようになる。しかし、この段階ではまだ子どもの目線に留まっている。さらに保育所等でも実習経験を積み、一日の流れの中で保育を担当する段階を経ると、子どもが使うものだけではなく、環境整備に用いる生活用品にも目を向けるようになる。また、子どもの動線にかかわる水道の位置なども意識するようになる。つまり、子ども目線だけではなく、保育者として保育環境をとらえ始めていると考えられる。

以上を踏まえると、本課題を学習段階の指標として利用した場合の実習生へのフィードバックは、以下のように考えられる。まず、見学実習の段階では、玩具や教材を中心に、どれだけ詳細に子どもの様子とともに思い浮かべられるかが一つの到達目標となるだろう。責任実習の段階では、それだけではなく、保育者として、動線にかかわるものや生活用品があげられるかが基準となると考えられる。回答時に自分で想定した場面がどのようなものか（子ども中心か、保育者の動きも含まれるか）の他、想起した語がどのようなカテゴリにあたるものかという手がかりは、各実習段階を振り返る実習生自身にも自覚しやすいと考えられる。

本研究の限界と今後の課題

本研究では、同一の対象者を追跡したことで、繰り返しなどの詳細な分析が可能になった。その一方で、対象人数が少なく、今回の知見を実習経験やカリキュラムが様々な他の実習生に一般化するには限界がある。より多くの対象者で、個人内の継続性ではなく、集団全体での単語の出現頻度等の指標での分析が必要であろう。また、本研究では回答方略を自由記述としたため、「実習園を思い浮かべて」「実習のことを思い出して」というような記述からは、静的な視覚記憶なのか文脈を伴うものか、また、子ども目線か保育者目線かなどを判断することができなかった。方略についてはいくつかの選択肢を設け、方略の違いによる回答の偏りもあわせて分析したい。

さらに、実習生だけではなく、ベテランを含む保育者との比較も必要であろう。保育者を対象とすることを念頭におくと、課題の設定及び分析については以下の修正が考えられる。課題では、「保育室」「園庭」という大まかな括りではなく、「4歳児の5月頃の保育室」のように、より日々の保育実態に即した文脈を付与した方が、具体的な回答を得られて保育経験の差（担任として環境を構成した経験の有無等）を反映しやすくなるであろう。分析については、カテゴリ以外の指標または別課題を導入する必要がある。語想起課題で知識構造を検討する際、想起された単語のカテゴリ間の切り替えの頻度等を、柔軟な方略やより体制化された知識の指標とすることがある（例：スーパーマーケットでのアイテムにおける果物から雑貨への切り替え：Sauzeon, Lestage, Raboutet N'Kaoua, & Claverie, 2004）。本研究でも実習間の差異を検討する際に、一般的なカテゴリによる分類を行い、これを利用した共起ネットワーク等で分析を行った。しかし、保育者が回答する場合は、「花」を飼育栽培の対象としてではなく教材として想定するなど、今

回のようなカテゴリの設定から外れるケースが出てくると想定される。今井・野島・岡田(2012)は、熟達者の認知的特徴として、「構造化された知識」及び「最適化された情報処理」の2点をあげている。さらに、熟達者との違いとして、中級・上級者は「個々の要素については高い能力をもっていたとしても、総合的なパフォーマンスは要素のたし算で終わっている」と指摘している(p.162)。本研究の語想起課題で測定されているのは、いわばこの「知識」の部分であり、経験豊富な保育者の段階までを想定した場合、さらにその知識の活用について検討しなくてはならない。今回の課題とは別に、知識を活かした環境設定を問うような、活用に関わる課題を開発・導入していく必要があるだろう。

付記

本研究の一部は、文部科学省科学研究費補助金基盤研究(C)(課題番号26380901)の助成を受けた。

註

- 1 3時点いずれかの調査で欠席した対象者、回答用紙に不備があった対象者は除外した。
- 2 大神(2016)と、一部を除いてほぼ同一の対象者を追跡し、調査3を追加した。調査1及び調査2の2時点の比較の詳細については、前報を参照されたい。
- 3 本稿では、練習効果を最小限にするため、カリキュラムに合わせて一連の見学実習段階及び責任実習段階の初回後のみを比較している。そのため、単純に幼稚園での見学実習・責任実習のみを行うカリキュラムとは、責任実習(初回)後までの経験が異なることになる。本稿の対象者は、図1に示したとおり、最初の見学実習(幼稚園)から最初の責任実習(保育所)までの間に、保育所及び施設での見学実習を経験していた。保育所における実習では、幼稚園よりも幅広い年齢の子ども達に対する、より長時間の保育への配慮が求められる。そのため、幼稚園で初めて責任実習を行う場合よりも、さらに多角的な視点を身に付けている可能性がある。
- 4 234種類、のべ619反応(全体の8.0%)であった。

引用文献

- 天野成昭・近藤公久(1999). NTT データベースシリーズ 日本語の語彙特性. 東京:三省堂.
- Crowe,S.J. & Prescott,T.J. (2003). Continuity and change in the development of category structure: Insights from the semantic fluency task. *International Journal of Behavioral Development*, 27(5), 467-479.
- 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. 京都:ナカニシヤ出版.
- 廣澤満之(2012). 絵本の読み聞かせに対する学生の理解 ―教育実習を通じた学生の気づきに焦点をあてて―. 目白大学高等教育研究, 18, 9-16.
- 今井むつみ・野島久雄・岡田浩之(2012). 新・人が学ぶということ 認知学習論からの視点. 東京:北樹出版
- 近藤公久・天野成昭(2000). 「日本語の語彙特性」データベース ―有効性と問題点―. 電子情報通信学会技術研究報告, 100(335), 1-8.
- 大江まゆ子・大谷彰子(2015). 保育者志望学生の実習累積による変容過程に関する一考察 ―エピソード形式の実習記録からみる学生の学びと育ち―, 保育士養成研究, 33, 1-99.
- 大神優子(2015). 保育環境知識に関する語想起課題の検討 ―実習経験の有無による比較―, 和洋女子大学紀要, 55, 99-107.
- 大神優子(2016). 保育環境知識に関する語想起課題の検討(2) ―実習前後の比較―, 和洋女子大学紀要, 56, 1-8.
- Sauzeon, H., Lestage, P., Raboutet C., N'Kaoua, B. & Claverie, B. (2004). Verbal fluency output in children aged 7-16 as a function of the production criterion: Qualitative analysis of clustering, switching processes, and semantic network exploitation, *Brain and Language*, 89, 192-202.
- Sumiyoshi, C., Ertugrul A., Yagcioglu, A.E.A., Sumiyoshi, T. (2009). Semantic memory deficits based on category fluency performance in schizophrenia: Similar impairment patterns of semantic organization across Turkish and Japanese patients. *Psychiatry Research*, 167, 47-57.
- 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(3), 200-211.
- 高山静子(2014). 環境構成の理論と実践 ―保育の専門性に基づいて. 東京:エイデル研究所.
- 横山真貴子(1998). 保育における読み聞かせはどのように熟達するのか ―保育者養成専門学校の学生の視点からの検討―. 人間文化論叢, 1, 119-129.

大神 優子(和洋女子大学 人文社会科学系 准教授)

(2016年11月15日受理)