

# 学生は保育実習中の幼児のいざこざ場面で何を学ぶのか？

## —実習後レポートの計量テキスト分析による検証—

川俣 美砂子

高知大学人文社会科学系教育学部門

What do students learn from conflict between children in teaching practice at nurseries?:

Analysis of their reports on teaching practice with using quantitative text analysis

KAWAMATA Misako

Kochi University Faculty of Education

### 要 約

本稿は、学生の実習後レポートの幼児のいざこざ場面の記述から、計量テキスト分析によって文面の語の出現回数を捉え、その結びつきを可視化することで学生の経験や学びを検証することを目的とした。学生は、保育実習中の幼児のいざこざ場面で、幼児や保育者の言動を観察しながら、年齢や発達段階を考慮し、その場の状況に応じて言葉をかけたり、代弁したり仲立ちしたりして、幼児同士のトラブル等に対応していたことが語の出現からわかった。反面、現場の保育者に多く見られる「見守る」という対応が、語の出現からは少なかった。いざこざ場面の対応として言葉や態度による直接的介入は実践し学んでいることから、今後は、子どもの反応を待ったり、見守ったりし、子ども同士でのいざこざの解決につながるような行動も実践できるよう、領域「人間関係」や「保育実習指導」等の授業で習得して行くことが望まれる。

キーワード：保育実習 実習後レポート いざこざ場面

### 1. 目的

保育実習の振り返りで、子ども同士のいざこざへの対応の難しさを述べている学生が多い。竹中（2013）でも学生がいざこざ対応へ不安や困難を感じている点が述べられている。また、いざこざ場面の対応方法として森山他（2009）は、いざこざに遭遇した際の、保育者の「見守る」という対応に対して、学生は介入しやすいと指摘し、福田

（2016）は、保育者の基本的な姿勢は見守るということであるとしている。

本学の学生は、実習中に起こる幼児のいざこざにどのように対応していたのか、また保育者の対応や子どもの様子から何を学んだのか。学生の実習後レポートの記述から、使用された用語とそのつながりに着目して可視化し、いざこざ場面での学生の経験や学びに焦点を当てて検証する。

本稿ではまず、実習に関わる科目として、「保育実習」、「保育実習指導」と、保育所保育指針において人との関わりに関する領域である「人間関係」について概要を述べた後、実習後レポートについて分析する。

### 1.1. 保育実習の概要

指定保育士養成施設<sup>(注)</sup>における保育実習は、厚生労働省による保育実習実施基準によって基準となる事項が定められており、平成30年4月27日改正「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」による保育実習の目的は、次のとおりである。「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」(厚生労働省2015)。

履修の方法としては、保育実習Ⅰ(必修科目)は実習4単位で実習日数が20日、保育実習Ⅱ(選択必修科目)は実習2単位で実習日数が10日、保育実習Ⅲ(選択必修科目)は実習2単位で実習日数が10日で実施することとなっている。

保育実習を行う時期は、原則として、修業年限が2年の指定保育士養成施設については第2学年の期間内とし、修業年限が3年以上の指定保育士養成施設については第3学年以降の期間内とされている。本学での保育実習スケジュールは以下のとおりである。

- ①保育実習Ⅰ(保育所)10日:2年次2月
- ②保育実習Ⅰ(施設)10日:2年次3月
- ③保育実習Ⅱ(保育所)10日:3年次2月
- ④保育実習Ⅲ(施設)10日:3年次3月

※③と④は、どちらかを選択する。

それぞれの実習の前後に保育実習指導Ⅰ(演習2単位)、保育実習指導Ⅱ(演習1単位)、保育実習指導Ⅲ(演習1単位)が開講されており、本学では各実習指導において、「事前指導」、「直前指導」、「事後指導」が実施されている。

### 1.2. 「保育実習」に関する教授内容の概要

前述の厚生労働省(2015)による保育実習実施基準では、保育実習及び保育実習指導に関する教授内容の標準的事項は、以下のように示されている。ここでは、それぞれの教科目の目標についてのみ示す。

#### 【保育実習Ⅰ】

- 1 保育所、児童福祉施設等の役割や機能を具体的に理解する。
- 2 観察や子どもとの関わりを通して子どもへの理解を深める。

3 既習の教科目の内容を踏まえ、子どもの保育及び保護者への支援について総合的に理解する。

4 保育の計画・観察・記録及び自己評価等について具体的に理解する。

5 保育士の業務内容や職業倫理について具体的に理解する。

#### 【保育実習指導Ⅰ】

- 1 保育実習の意義・目的を理解する。
- 2 実習の内容を理解し、自らの実習の課題を明確にする。
- 3 実習施設における子どもの人権と最善の利益の考慮、プライバシーの保護と守秘義務等について理解する。
- 4 実習の計画・実践・観察・記録・評価の方法や内容について具体的に理解する。
- 5 実習の事後指導を通して、実習の総括と自己評価を行い、今後の学習に向けた課題や目標を明確にする。

#### 【保育実習Ⅱ】

- 1 保育所の役割や機能について、具体的な実践を通して理解を深める。
- 2 子どもの観察や関わりの視点を明確にすることを通して、保育の理解を深める。
- 3 既習の教科目や保育実習Ⅰの経験を踏まえ、子どもの保育及び子育て支援について総合的に理解する。
- 4 保育の計画・実践・観察・記録及び自己評価等について、実際に取り組み、理解を深める。
- 5 保育士の業務内容や職業倫理について、具体的な実践に結びつけて理解する。
- 6 実習における自己の課題を明確化する。

#### 【保育実習指導ⅡまたはⅢ】

- 1 保育実習の意義と目的を理解し、保育について総合的に理解する。
- 2 実習や既習の教科目の内容やその関連性を踏まえ、保育の実践力を習得する。
- 3 保育の観察、記録及び自己評価等を踏まえた保育の改善について、実践や事例を通して理解する。
- 4 保育士の専門性と職業倫理について理解する。
- 5 実習の事後指導を通して、実習の総括と自己評価を行い、保育に対する課題や認識を明確にする。

### 1.3. 領域「人間関係」

平成29年3月に保育所保育指針(以下、保育指針)、幼稚園教育要領(以下、教育要領)、幼保連携型認定こども園教育・保育要領(以下、教育・保育要領)が改正された。その中で3歳以上児については、保育所保育における幼児教育の積極的な位置づけをねらって、保育の「ねらい」と「内容」を説明する第2章において、保育指針、教育要領、

教育・保育要領での記述の整合性が図られ、言葉分けが必要なところ以外はすべて統一された。ここでは、本稿で検討するいざこざ場面と関わりが深い、人との関わりに関する領域「人間関係」の3歳以上児部分について概要を述べる。

保育指針における領域「人間関係」は、「他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う」ことに目的が置かれている。「(ア)ねらい」は、①保育所の生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう、②身近な人と親しみ、関わりを深め、工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、愛情や信頼感をもつ、③社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける、となっている。そして、このようなねらいを達成するために保育士等が指導する項目である「(イ)内容」が13項目、保育士等が保育に臨む際の留意点である「内容の取扱い」が6項目設定されている。平成29年3月の改正においては、「(ア)ねらい」の②が、「身近な人と親しみ、かかわりを深め、愛情や信頼感をもつ」から、「身近な人と親しみ、関わりを深め、工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、愛情や信頼感をもつ」に変更されており、「工夫」、「協力」、「一緒に活動」、「楽しさ」等の文言が新たに追加されている。これは、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の「ウ協同性 友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりして、充実感をもってやり遂げるようになる」と関連している。これについて無藤他(2017)では、「そこでは単に友達と一緒に遊び仲良くなるだけではなく、共通の目的に向けて一緒になって考えたり、工夫したり、協力したりすることが強調されている」と解釈しており、一緒に遊んで仲良くすることだけが目的ではない、幼児期に経験してほしい人間関係における葛藤等の大切さも含まれていると考えられる。

保育実習において学生は、幼児が人間関係における心の葛藤を経験するいざこざ場面に直面することで、何を学ぶのか。実習後レポートをもとに、検証していく。

## 2. 方法

### 2.1. 分析の対象

本学では例年、保育実習事後指導の際に学生がレポートを提出している。記述する内容は、以下のとおりである。

1. 実習先保育所について
  - (1)保育所の目標・方針 (2)保育所の特徴
2. 実習内容

(1)実習生の1日の主なスケジュール

(2)実施した実習(部分実習、責任実習、1日実習等の具体的内容)

3. 実習を振り返って

4. その他

「3. 実習を振り返って」の記述の中で、よく見られるのが、「子ども同士がトラブルになったときの仲介の仕方が難しく、大変だった」、「保育実習で私が1番大変だったと感じたことは、いざこざの対応である」等、子ども同士のいざこざ場面での対応の難しさであった。そこで、いざこざ場面について詳細を把握するため、例年のレポートを作成した後に、次のようなテーマで「実習後レポート」として追加レポートの作成を求めた。

保育実習中の「幼児の友だち関係」、「子ども同士のいざこざ場面」等について実習生としての自分の関わり方や対応で、「うまくいった」と感じていること、反対に「うまくいかなかった」と感じていること、保育所の先生方のそれらの場面における関わり方や対応も含めて、具体的に2つ以上書きましょう(2つ合わせて800～1000字程度)。

以上から、本研究の分析の対象は、2019年度保育実習Ⅰ、保育実習Ⅱの保育所での実習後レポート16名分とした。保育実習Ⅲは施設実習で、対象の子ども年齢が広く、いざこざ場面の事例や対応についても幼児の場合とは異なると考えられるため、今回は分析の対象から外している。

### 2.2. 分析の手順

レポート16名分をデータとして、学生は、実習中に目にする幼児のいざこざや保育者の対応をどのように捉えているのかを把握するため、計量テキスト分析の手法を採用し、KH Coder(Ver.3.)を用いた。計量テキスト分析とは、「計量的分析手法を用いてテキスト型データを整理または分析し、内容分析(content analysis)を行う方法である」とされている(樋口2014)。計量テキスト分析の手法を用いて検証する研究は、近年増加しており、SPSSのテキストマイニングを使用して幼稚園教育実習前後における保育技術の習熟度と学びの変容について明らかにした高橋(2012)、KH Coderを用いて保育実習における実習園からの評価の共通点や相違点の傾向を明らかにした阿部(2020)、同じく保育所実習において学生が子どもから学んだことについて検証し実習の有効性を確認した加藤(2020)などがある。

分析の手順は、①実習後レポートの記述内容をテキスト

データに変換し、②単語頻度分析で単語の出現回数を分析して、③単語と単語の結びつきを探るために共起ネットワーク分析を行った。なお、本レポートでは、1つの文書に含まれる後の数が少ないため、語と語の関連を見るために描画する共起関係の絞り込みとしてはJaccard係数を使用した。

### 2.3. 倫理的配慮

調査協力者に対して、データは研究目的のみに使用し、それ以外の目的で使用することはないこと、取り扱いについては個人情報の管理に細心の注意を払うこと、結果の公表に際してプライバシーは保護されること、また、研究協力に関して承諾しない場合であっても、それによって何らかの不利益を被ることはないこと説明し、文書によって協力の承諾を得た。

## 3. 結果と考察

学生の実習後レポートの特徴を探るために、共起ネットワーク分析を行って、文面の単語の出現回数を捉え、単語と単語の結びつきを明らかにした。この分析によって、単語の共起の程度が強い語を線で結んだネットワーク図を描くことができ、単語のつながりを可視化することが可能になる。強い共起関係ほど太い線で、出現回数が多いほど大きな円で描かれている。本研究では、学生の実習後レポートの特徴を把握するために、まず頻出語を抽出し、その後共起ネットワーク図の作成を行った。

### 3.1. 頻出語

表は、出現回数が5回以上の頻出語を示したものである。

当然ながら、今回のレポートで対象とした「子ども」(出現回数162回)と「先生」(出現回数54回)は、出現回数が多い。次に出現回数が多いのは、「保育」(出現回数47回)で、「保育者」、「保育実習」、「保育中」等の用語としても使われていた。

本研究のテーマである「いざこざ場面」に関連する用語については、どうであろうか。出現回数が多い語からいくつか見てみる。

「気持ち」(出現回数45回)は、文中の「Bちゃんの謝りたい気持ちを受け止めたうえで、Aちゃんに、『わざとじゃないからね』と声をかける」、「自分のものにしたいという気持ちが強く出てしまい、いざこざに発展してしまう」、「子どもの気持ちを受け留め、子どもが意欲を持って活動できるように…」 「子どもの気持ちを代弁して、仲介するということを実践すると…」 『このおもちゃ欲しかったんだね』と、子どもの気持ちに共感し…」といった、

表 実習後レポートの頻出語リスト (出現回数5回以上)

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
子ども	162	鬼	11	見守る	6
先生	54	嫌	11	行う	6
保育	47	姿	11	行く	6
気持ち	45	けんか	10	参加	6
できる	42	解決	10	持つ	6
場面	41	共感	10	次	6
感じる	40	思い	10	叱る	6
遊ぶ	38	状況	10	周り	6
声	36	前	10	食事	6
思う	36	納得	10	先	6
遊び	34	気	9	叩く	6
実習	32	決める	9	担当	6
関わり	31	行動	9	あそぶ	5
泣く	30	受け止める	9	あまり	5
自分	30	出来る	9	いい	5
見る	29	多い	9	ちゃんと	5
言う	28	お互い	8	まだ	5
いざこざ	24	楽しい	8	タイミング	5
言葉	24	今	8	トラブル	5
子	24	代弁	8	意識	5
対応	24	大切	8	家	5
聞く	23	難しい	8	壊す	5
考える	21	方法	8	午睡	5
一緒	20	理解	8	口	5
伝える	19	話す	8	散る	5
友達	19	すぐ	7	自身	5
うまい	18	その後	7	自由	5
同士	17	まず	7	取る	5
話	17	わかる	7	順番	5
クラス	16	違う	7	少し	5
貸す	15	園	7	上手い	5
担任	15	関係	7	進める	5
様子	15	交代	7	待つ	5
よい	13	手	7	庭	5
関わる	13	相手	7	把握	5
作る	13	他	7	部屋	5
おもちゃ	12	男	7	部分	5
時間	12	落ち着く	7	分かる	5
食べる	12	良い	7	戻る	5
いく	11	ブランコ	6	誘う	5
とても	11	活動	6	遊べる	5
援助	11	給食	6	練習	5

「謝りたい」、「自分のものにしたい」、「代弁」、「仲介」、「共感」といった用語と一緒に使われており、学生が子どもの気持ちに寄り添い、共感しているような場面で多く出現していた。

「できる」(出現回数42回)は、次の2通りで使われていることが多かった。1つ目は、いざこざ場面での保育者の子どもへの対応や援助を見て、自分もそのようにできるよう努力したいと感じた場面で、「自分」が主語の場合である。「両者が納得して解決できるように時間をかけて子どもと向き合う担任の先生の姿を見て、あのような対応ができるようになりたいと感じた」、「Eの気持ちとDの気持ちの両方を大切にしていた。私も先生のような関わりができるようになりたい」、「現場に出て活躍できる保育者になれるように反省点を活かしてこれからも学習していきたい」等であった。



2つ目は、「できる」、「できるようになる」という「子ども」が主語で子どもの可能性について、学生が場面を見て感じたり今後を想定しながら考えたり行動したりしたことについて用いられていた。「気が散っても今していることをし終わってからにしようという習慣がつけば、皆と一緒に活動に参加することができると考えた」、「叱って理解できるようにする方法はあまり行いたくないと考えた」、「子どもたちはそれぞれ自分のペースで自分のことは自分でできるように日々練習をしていた」、「自分の言葉で気持ちを伝えることができると思ったので、なるべく子どもが自分で気持ちを言葉にできるように待つことを心掛けた」等である。

「場面」（出現回数 41 回）は、レポートのテーマとして「いざこざ場面」を提示したため、出現回数も多かったと考えられる。内容としては、「スクーターで遊んでいた際、道の真ん中で 2 歳児と 3 歳児の園児 2 人が出会った場面」、「ルールが統一されておらずいざこざに発展する場面」、「一人の子どもが怒って、みんなでしている遊びが継続しない場面」、「A がずっとブランコに乗っていて、B がブランコになかなか乗ることができないという場面」、「他の子どもが入って来て、作ったものを壊す場面」、「おもちゃの取り合いをしていた子どもが取り合いをやめて貸してあげるといふ場面」というように、遊びの場面が多かった。いざこざやトラブルは、子ども同士が感情を表出して関わることが多い遊びの場面で起こりやすいということであろう。

「感じる」（出現回数 40 回）についても、テーマとして『「うまくいった」と感じていること、反対に「うまくいかなかった」と感じていること』という文言を提示していたため、レポート文中でも出現回数が多くなっていた。

「遊ぶ」（出現回数 34 回）は、前述のようにいざこざが起こることが遊びの場面で多いことから、出現回数も多くなったと考えられる。また、「遊ぶ」は動詞で抽出されているが、名詞である「遊び」（出現回数 34 回）も頻出している。「A と B は『いや！二人で作ってるもん』と一緒に遊ぶことを断った」、「友達と一緒に遊ぶ楽しさを感じ、集団で遊ぶことができるようになったりするのだと感じた」、「私と遊びたい子同士がいざこざになってしまった時だ」、「D 君の遊んでいるおもちゃで自分も遊びたいのに貸してくれない」等である。

「声」（出現回数 36 回）は、『嫌なことを言われた』と泣いている場面があった。まず、『どうしたの？』と声をかけ、状況が整理できるようにした」、「『じゃあ、よくなかった部分はごめんなさいした方がいいね』と声をかけ解決することが出来た」、「泣いている C に『食べたくないっ

て言われて嫌だったよね』と声をかけて C の気持ちに共感し思いを受け止めた」、「『びっくりしたね、痛かったね』などと、A ちゃんの思いを代弁するよう声をかけた」と、多くが「声をかける」として使用されていた。同じような意味で、「言葉」（出現回数 24 回）は、「言葉かけ」として使用されていることが多く、「保育者が A くんのお気持ちを代弁し、A 君に共感する言葉かけをしたことで、A 君は泣き止んだのだと考えられる」、「はじめてそのような場面に会った時は、どう言葉かけをしたらいいのか分からずにお互いに怪我をしないように引き離すということしかできず」といった、いざこざ場面で心が不安定になったり、泣いたり、驚いているような子どもに対して、その時の子どもの気持ちに寄り添って、丁寧に言葉をかけている様子が窺えるような内容が多かった。

ここまででは、出現回数の多い語について見てきた。先述のように、森山他（2009）は、いざこざに遭遇した際の、保育者の「見守る」という対応に対して、学生は介入しやすいと指摘している。では、本レポートでも学生の行動に関して非介入的な用語の出現は少ないのであろうか。「見守る」（出現回数 6 回）は確かに出現回数は多い方ではない。この語を使用している文面は、「先生方の関わりで『あんなふうな関わり方がしたい』と思ったことは、見守る姿勢です」、「（先生は）年長児だったこともあり様子を見守ることや子ども達同士で話を進めていけるようにする援助を心掛けられた」、「担任の先生は子どもと話したり見守ったりしていたので、子どもへの関わり方が違うなと思ひ、どの関わりも私にとっては勉強になりました」などのように、保育者が子どもを見守っていたという記述であって学生ではなかった。

### 3.2. 共起ネットワーク

前項では、データに含まれる頻出語を確認したが、実習でのいざこざ場面から学生が得た学びは質的にどのようなものであったか。ここでは、データの共起ネットワークによって語と語の結びつきを探り、記述の全体的な傾向を見ていく。いくつかのかたまり（クラスター）とその中でのつながりが確認されたため、そのクラスターごとに書かれた内容を考察する。なお、文中の下線は、著者によるもので、クラスターごとの特徴となるような文である。

共起ネットワーク図（後方に示す）の中央に大きな円があるクラスターで、「子ども」、「先生」、「気持ち」といった名詞に、「感じる」、「思う」、「見る」といった動詞が接続している。

- ・先生方は嫌な気持ちがした子どもの気持ちを受け止めるとともに、その後子どもが楽しく遊べるように、気持ち

を変えてあげられるような遊びに子どもを誘っていた。

- ・先生方は子ども同士の関わりを増やしつつ、友達の気持ちを考え行動できるような声掛けや援助をされており、私も子ども自身に考えてもらえるように関わっていきたいと思った。
- ・子どもの気持ちに共感し、認めてあげる声掛けをする、という関わりを私も真似したいと感じた。一方でこのとき A 君は長い時間泣き続けていたので、もっと早く保育者が A 君の気持ちに寄り添った声かけをしていれば、A 君ももっと早く立ち直れたかもしれないと感じた。

以上のように、学生は、いざこざ場面での保育者の子どもへの対応を見ることで、そのようにしたい、反対にそのようにしたくないと、思ったり感じたりしていた。

また、「自分」を中心として、「様子」、「伝える」、「泣く」、「声」、「難しい」、「行動」とつながっているクラスタがあった。「自分」が用いられているのは、保育所の園児である子どもを指す場合（      下線部分）と、実習生である学生本人を指す場合（      下線部分）があった。

- ・まず担任の先生は「勝手に動かして良かったかな？」と問いかけ、K 男が自分の行動を見直せるようにしていた。それでも K 男は「そこに座りたかった。」と言って悪いとは思っていない様子であった。そこで先生はみんなに「どう思う？」と問いかけ、友だちの発言を大事にしながらかし合いを進めていた。
- ・保育者は・・・なぜそのようなことをするのか考えさせ、横取りするのではなく、共有して一緒に遊ぶことや、「貸して」と言葉にして相手に伝えること、順番を守って遊ぶことが大切だと子どもに話していた。そうすることで、子どもたちは自分のした行動の意味を理解していた様子が伺えたことから、そのような保育者の関わり方を参考にしたいと感じた。
- ・この対応から、怪我をしていないいざこざの場面では、まずなぜその行動に至ったのか、子どもに共感をして、気持ちを落ち着かせ、してしまった行動によって、相手がどう感じるのかを伝える、代弁するという方法があると知った。上手く自分の気持ちを言葉で伝えることが難しく、思い立つとすぐに行動してしまう2 歳児クラスには、ただ叱ったり、注意して解決し、その場を離れたりするよりも、子どもたちの心に響くと感じた。
- ・私の実習したクラスは 4 歳児であったため、自分の言葉で気持ちを伝えることができると思ったので、なるべく子どもが自分で気持ちを言葉にできるように待つことを心掛けた。

以上のように、「自分」が子どもを指す場合は、「自分の行動」、「自分の気持ち」、「自分の言葉」という組み合わせ

で使われていることが多く、内容としては、主に保育者が子どもの発達段階を踏まえて、対処したことが語られており、学生がそれらに共感したり、感心したりして、見習おうとしている気持ちが表れていた。

次に、「自分」が学生本人を指す場合は、以下のような内容が見られた。

- ・子どもたちは、その先生の関わりによって、スムーズに次の活動に気持ちを移すことができていた。それを見て、私はその関わりを真似したいと思い、それ以降自分が子どもに関わる時には子どもが納得できるような関わりをすることを目標とした。
- ・私はよく遊びに参加して子どもたちと関係を築いていきますが、担任の先生は子どもと話したり見守ったりしていたので、子どもへの関わり方が違うなと思い、どの関わりも私にとっては勉強になりました。自分に足りない部分を勉強させていただいたと感じました。

「自分」が学生本人を指す場合は、子どもを指す場合ほど多くの事例はなかった。内容としては、保育者の子どもへの関わり方を見て、自分を振り返ることが語られていた。

このクラスタでは以下のように、子どもが泣いたり、怒ったり、ものを取り合う様子など、一筋縄ではいかない、対応が難しい状況も表されていた。

- ・「貸してって言ったのにやだって言って貸してくれなかった」と泣きながら私に伝えてくることがあった。「もう少ししたら貸してくれるかもよ？先生と他の遊びして待ってみる？」と声をかけたが「いやだ、今すぐ乗りたいの」と言われどうしたらよいのか困っていた。
- ・一つのモノを共有するというのは難しく、他の子どもと取り合う様子や、取られてしまったり泣いたり、怒ったりする姿もたびたび見られた。
- ・3 歳児はまだ相手の気持ちや行動の意図を理解することが難しい発達段階で、それらが分かる子もいればそうでない子もいた。

#### 4. まとめと課題

保育指針の領域「人間関係」では、保育に臨む際の留意点である(ウ)内容の取扱いの④、⑤で、「④道徳性の芽生えを培うに当たっては、基本的な生活習慣の形成を図るとともに、子どもが他の子どもとの関わりの中で他人の存在に気付き、相手を尊重する気持ちをもって行動できるようにし、また、自然や身近な動植物に親しむことなどを通して豊かな心情が育つようにすること。特に、人に対する信頼感や思いやりの気持ちは、葛藤やつまづきをも体験し、それらを乗り越えることにより次第に芽生えてくることに配慮すること」、「⑤集団の生活を通して、子どもが人と

の関わりを深め、規範意識の芽生えが培われることを考慮し、子どもが保育士等との信頼関係に支えられて自己を発揮する中で、互いに思いを主張し、折り合いを付ける体験をし、きまりの必要性などに気付き、自分の気持ちを調整する力が育つようにすること」として、保育所での子どもの人との関わりの重要性について記してある。

本稿では、2019 年度に実施された保育実習Ⅰ、保育実習Ⅱの事後に提出された学生の実習後レポートの記述を用いて、子ども同士の関わりが見られるいざこざ場面で学生は何を経験し何を学んだのかを検証した。その結果、以下のことが明らかになった。

学生は幼児のいざこざ場面に会った際、子どもの気持ちに寄り添い、感情を汲み取って、自分の気持ちを言葉でうまく表現することが難しい子どもたちに対して、代弁したり、仲立ちしたりすることを積極的に行っていた。

自由な遊び時間での子ども同士のいざこざについては、友達とのトラブルで心が不安定になったり、泣いたり、怒ったり、驚いたりしているような子どもに対して、自分が何とか対応しなければと考えながら、その場に応じて子どもの気持ちに寄り添ったり、言葉をかけて慰めたりしていたようであった。

また、いざこざ場面で保育者の子どもへの対応や援助の方法は、学生が自分を振り返ったり、次にそのような場面に遭遇した際に、保育者の対応を真似したり、今後自分もそうなれるよう努力したいというロールモデルとなっていた。反対に、保育者の対応に疑問を持ったり、異なる対応や言葉がけを考えたりする機会もあった。

大学の専門科目の授業等で学んだ子どもの年齢や発達段階を当てはめて、目の前にいる子どもの思考の理由を考えたり、行動を予測したりして、対処しているような場面も窺えた。

本研究の学生の実習後レポートでの語の出現回数と語と語とのつながりから、学生は大学で習得した知識や技能を基盤として実習先で保育を実践しており、保育実習中の幼児のいざこざ場面では、幼児や保育者の言動を観察する力を培い、年齢や発達段階、その場の状況に応じて言葉をかけたり、代弁したり仲立ちしたりして、幼児のトラブル等に臨機応変に対応していた。これらは、保育実習の目的にもあった、「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」や、保育実習Ⅰ・Ⅱの目標にもある「観察や子どもとの関わりを通して子どもへの理解を深める」につながるものであり、領域「人間関係」の目的である「他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、

人と関わる力を養う」を学生は体感しており、大学の授業と実習は、まさしく理論と実践の往還となっていた。

反面、いざこざ場面での保育者の基本的な姿勢が「見守る」ということであり（福田他 2016）、学生は介入しやすいという指摘（森山他 2009）に関しては、本実習後レポートでの「見守る（り）」に関する語の出現についても、出現回数6回でその内容はほとんど保育者に関する記述であったことから、本学の学生についても介入の対応が多いと考えられる。今後は、子どもの反応を待ったり、見守ったりし、子ども同士でのいざこざの解決につながるような行動も実践できるよう、領域「人間関係」や「保育実習指導」等の授業でも学んでいくことが必要である。これに関しては、実習後レポートを書く際のテーマを絞り過ぎていたため、そのような記述になったとも考えられ、今後の課題である。

今回は、実習後レポートを素材として、幼児のいざこざ場面における学生の学びについて分析したが、保育実習Ⅰと保育実習Ⅱを合わせて検証したため、実習の経験の差は明らかになっていない。また、レポートには、全日実習や部分実習を経験した感想や、実習日誌や指導案等の記録の仕方に関しても記述されているため、これらの内容についても分析し、今後の保育実習指導や他の専門科目等の授業で活用していきたい。

## 注

指定保育士養成施設は、「児童の保育及び児童の保護者に対する保育に関する指導を行う専門的職業としての保育士を養成することを目的とする。指定保育士養成施設は、保育に関する専門的知識及び技術を習得させるとともに、専門的知識及び技術を支える豊かな人格識見を養うために必要な幅広く深い教養を授ける高等専門職業教育機関としての性格を有する」厚生労働省（2015）「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」より

## 文献

- 阿部真弓、高向山、海野展由、「保育実習での評価の傾向に関する研究—テキストマイニング分析による頻出語の可視化の試み—」、『常葉大学健康プロデュース学部雑誌』、第14巻第1号、p. 63-69、2020年
- 加藤朋江、「保育所実習によって学生たちは子どもから何を学ぶのか」—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—、『福岡女子短大紀要』第85号、p25-36、2020年
- 厚生労働省、「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」、2015年

高橋裕子、大瀧ミドリ、吉澤千夏、今村聡美、「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』、第25集(1)p. 1-8、2012年

竹中美香、「乳幼児期のけんかやいざごこに関する自我発達心理学的研究—保育を学ぶ学生へのアンケート調査を通して—」、『大阪総合保育大学紀要』、第8号、p. 171-192、2014年

樋口耕一、『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、2014年

福田真奈、金元あゆみ、「保育者と学生はいざごこにどのように関わっているか: いざごこへの介入と指導に着目

して」、『白鷗大学教育学部論集』、第10号(1)、p. 69-93、2016年

無藤隆、汐見稔幸、砂上史子、『ここがポイント! 3法令ガイドブック—新しい『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』の理解のために—』フレーベル館、2017年

森山卓郎、鍋島恵美、斎藤真由美、村田眞里子、樋山ゆかり、小川陽子、高野史朗、光村智香子、田中琢也、「「幼児のけんかやいざごこ」にどう関わるか—学生、保護者、幼稚園教員、保育園保育士の場合」、『京都教育大学紀要』第115号、p. 27-45、2009年

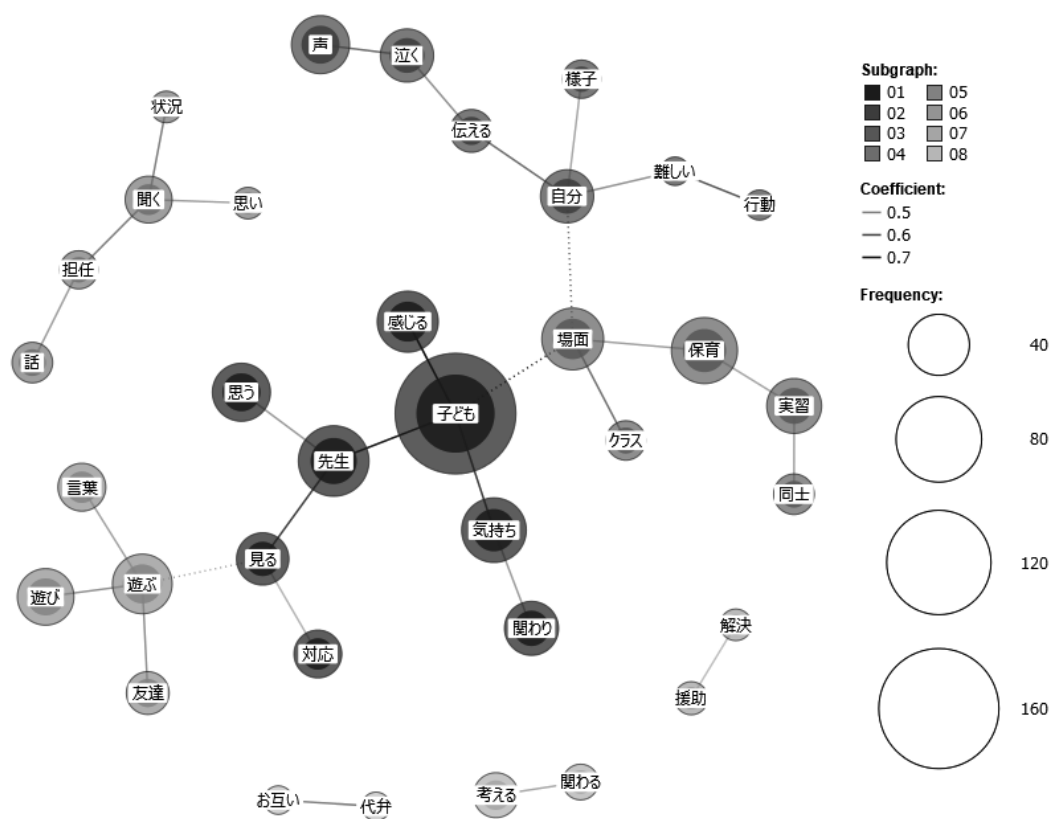


図 実習後レポートの共起ネットワーク図

【資料】 学生の実習後レポートの抜粋 (原文のまま)

学生 A

うまくいかなかったと感じているのは、私と遊びたい子同士がいざごこになってしまった時だ。実習生という立場から、いろんな子どもから「一緒に遊ぼう。」と誘ってもらえることが多かった。一緒に遊びに誘われたときは「〇〇ちゃんもしたいって言うたから一緒にやろう。」と声をかけることが出来たのだが、違う遊びに誘われたときには同時に違う遊びをすることが出来ない所以对応に困った。「順番ね。」と声をかけるのだが、「私が先だったもん。」とケンカになることもあった。結局誰かに我慢してもらうしかなかったの、他にかける言葉はなかったかなと後悔している。



学生 B

1 歳未満児クラスでは、友達という概念が少しずつ生まれては来ているものの、まだ自我が強く、したい・やりたいという気持ちがぶつかり合い、トラブルが発生する場面が多く見られた。その際、先生方は嫌な気持ちがした子どもの気持ちを受け止めるとともに、その後子どもが楽しく遊べるように、気持ちを変えてあげられるような遊びに子どもを誘っていた。例えば、「パン屋のおじさん」のふれあい遊びや「桃や桃や」のわらべ歌遊びをすることで、保育者と遊ぶ楽しさにより、子どもが気持ちを切り替えることが出来ていた。またこれらは子どもとスキンシップを多くとることが出来、特に1 歳未満児に必要な愛着が形成されるような保育が行われていた。このように発達段階にあった子どもとの関わり方を私もしていきたいと思った。

学生 C

園庭では三輪車で遊ぶことが出来るのだが、台数が限られているので、貸し借りのやり取りが生まれる場面が何度も見られた。「貸してって言ったのにやだって言って貸してくれなかった」と泣きながら私に伝えてくることがあった。「もう少ししたら貸してくれるかもよ？先生と他の遊びして待ってみる？」と声をかけたが「いやだ、今すぐ乗りたいの」と言われどうしたらよいのか困っていた。そこに担任の先生がやってきて、その子に対して、「A 君は貸してって言われた時いつも直ぐ貸してあげられるの？まだ乗りたい時は自分も嫌だって言ったりするときもあるんじゃない？」と声をかけていた。私はその言葉を聞いた時、始めは3 歳児に対してこんなことを言って伝わるのか、少し言い過ぎではと驚いたけれど、A はかなり納得した様子だった。友達間での貸し借りが、「貸して、いいよ」といつも上手くいくとは限らない。今までの保育でも、「貸して、いやだ」の後の対応に困ったことが何度もあった。その時の先生と子どもとの信頼関係や貸し借りの場面の状況にもよるとは思うが、貸し借りのいざこざが起こった時の一つの対応として参考にしたいと思った。

学生 D

担任の先生の関わり方で、あんな関わり方がしたいと思ったことについて。女の子（C ちゃん）と男の子（D 君）が、園庭での自由な遊びの中でだるまさんが転んだなどで使うボールの取り合いでいざこざになった。先生は「どっちが先に使いよった？」と本人たちや、周りの子どもに聞き、まず状況を把握していた。そのうえで、「これ楽しいもんね、使いたいね」などと2 人に共感し、子どもが落ち着くように声をかけた。しばらく子どもが言い合いをしたり泣いたりしているうちも、子どもの気持ちを受け止めた声掛けを続け、先生に気持ちを受け止めてもらった2 人はお互いに仲直りすることができた。3 歳児であることもあり、共感してもらっているうちに相手と思いを伝え合えたのだと考える。

学生 E

7 人くらいでかくれんぼをして遊んでいるときのことで、何回かかくれんぼを繰り返すうちに「鬼がしたい」という子どもが多くなってきた。そのため、私は子どもたちに「鬼がしたいお友達たくさんいるけどどうしたらいいと思う？」と聞いてみた。すると「じゃんけんで決めたらいいと思う」という案がでたので、そうすることにした。何回か繰り返すうちに、どうしても鬼がしたいのにじゃんけんに勝てない子どもがいた。そのとき私は、その子の思いを考え、「〇〇くん、まだ鬼になってないから、次鬼になってもいい？」と子どもたちに聞いたが、「私も鬼になりたい」という声も上がり、その子は鬼をすることができなかった。私は、あとから振り返り、「鬼をしたい人が多いから順番に鬼をしていこうか」と順番に鬼をできるようにしたらよかったのではないかと思った。そのようにすれば順番にみんなが鬼をすることができたのではないかと思う。

学生 F

子どもたちはそれぞれ自分のペースで自分のことは自分でできるように日々練習をしていた。その中で、子どもたちが昼食後の歯磨きや片付けを自分でするとき、気が散ってしまい、歯磨きをしようとしていたのに水で遊んでしまったり、午睡前の着替えでも先に着替えて遊んでいる子どもたちが気になり、着替えが進まず、おやすみ前の読み聞かせを聞けなかったりする女の子がいた。A 子はいつもしないといけないうことをなかなか進められなかったので、先生によく叱られており、時々A 子が泣いてしまう様子が見られた。しかし、A 子の様子は次の日になっても改善されておらず、私は叱っても

その時は効果があるかもしれないが、叱ることを繰り返すことは、子どもにとって良いアプローチ方法ではないし、あまり叱って理解出来るようにする方法はあまり行いたくないと考えた。

#### 学生 G

私は五歳児のクラスで実習させていただいたので、友達同士で遊びに誘い合うなどして遊びが展開されている場面がよく見られました。その中で、私は遊びに参加して楽しさを共有していきました。「うまくいった」と感じた対応としては、みんなで遊びを決められるよう促したことです。子どもたちは、実習生に対して遊んでほしいという気持ちが強く、「先生、遊ぼう!」とたくさん言ってくれました。ですがそれぞれ遊びたい遊びが違ったりしていたので、「みんなと遊びたいからみんなで何して遊ぶか決めよう。」と声をかけて遊びを決めるようにしました。「〇回したら次はこの遊びをしよう。」「先生はこの遊びも楽しそうだと思うけどどうかなあ。」などと声をかけて、子どもたちが納得して遊べるよう意識しました。遊びの途中では、ルールが統一されておらずいざこざに発展する場面もあったので、はじめにルールを確認したり、オニの子どもは帽子を裏にして(色が違うため)被ったりなどしました。

#### 学生 H

園の先生方は、保育の経験も豊富で子どもたちの介入に入るタイミングがとても勉強になった。子ども達がうまく解決できないままの状態の時などはいち早く察し、「今のままでいいの?」と気持ちの確認をしていて、私もこのように子どもたちの心の機微にいち早く気付けるようになりたいと思った。また一人の子どもが怒って、みんなでしている遊びが継続しない場面で、その子どもの気持ちを汲み取った上で、もう少し我慢してみることを提案していた。私は子どもの気持ちに共感することはよくするのだが、その子どもが遊びを継続できるようにするために、友達とこれからも関わりをもって遊べるようにするための援助は意識したことがなかったと思い、年齢によって援助の仕方とも目的が変わってくることをとても感じた。

#### 学生 I

私の言葉がけは曖昧であり、C君にとってもD君にとってもいつのタイミングで交代すればよいのかわからないと考えられる。このままではD君が待ちきれず、無理矢理とってしまい、いざこざになってしまうかもしれない。一方保育者の関わり方は、先の見通しがつき、C君もD君もうまくおもちゃを交代して遊ぶことができた。時計の針に注目でき、針の位置を理解することができる子どもたちであれば、時間で交代するというのはとても良い方法であると感じた。また、時計がわからなくても「あと1回したら交代などと回数を決めて交代したり、保育者も子どもたちの間に入り交代のタイミングを提案したりするなど、具体的な方法を示すことができればよかったと感じた。

#### 学生 J

園庭でブランコをしていたときのことである。ブランコは人気の遊具で、Aがずっとブランコに乗っていて、Bがブランコになかなか乗ることができないという場面があった。私の担当クラスは言葉の発達の個人差が大きく、月齢が高い子どもが、月齢が低い子どもの代弁をしている様子を普段から見ているため、私は横にいたCに、「Bちゃんなかなかブランコに乗れないね。」と言ってみた。するとCが、「Bちゃんにブランコ交代してあげて!」とB気持ちを代弁した。そこで、私はBが自分の気持ちを伝える機会を作ろうと考え、「CちゃんがAちゃんに言ってくれたよ。」と言った。するとBは「あっ。」と何か気づいた様子で、Cに「ありがとう。」と伝えていた。簡単な言葉でも、相手に自分の気持ちを伝えることは大切である。その機会をBに作れたことは良かったのではないかと感じた。

#### 学生 K

自由遊びの時間に、レゴでとても大きい動物園や家を作っている子どもがいた。そこに、他の子どもが入って来て、作ったものを壊す場面があった。作っていた子どもは壊されたことにより、泣いたり、壊した子どもを叩いたりした。そこで保育者は大きな声で注意するのではなく、現場に近づいていき、「壊されて嫌だったね。すごい大きいのも頑張って作ったね。でもお友達を叩いたら痛いよ。壊されて嫌な気持ちをお話ししてごらん。」と声をかけていた。この対応から、怪我をしていないいざこざの場面では、まずなぜその行動に至ったのか、子どもに共感をして、気持ちを落ち着かせ、して

しまった行動によって、相手がどう感じるのかを伝える、代弁するという方法があると知った。上手く自分の気持ちを言葉で伝えることが難しく、思い立つとすぐに行動してしまう2歳児クラスには、ただ叱ったり、注意して解決し、その場を離れたりするよりも、子どもたちの心に響くと感じた。

#### 学生 L

園の先生方は、おもちゃを取ろうとした子どもに対しては、「このおもちゃ欲しかったんだね」と子どもの気持ちに共感し、その後「今このおもちゃは〇〇ちゃんが使っていたね」「貸してほしい時はか・し・て（手をたたきながら）」というんだよ」というように、表現の仕方が身に付くように援助していた。その様子を見て、私もお互いの気持ちを受け止めて、子どもの気持ちを代弁して、仲介するということを実践すると、おもちゃの取り合いをしていた子どもが取り合いをやめて貸してあげるという場面が見られるようになり、「うまくいった」と感じた。

#### 学生 M

担任の先生は、けんかした2人の子どもの近くの子どもたちに、何があったのか、だれが何を言ったのか、けんかの状況の話を聞いていた。その後、けんかをしてしまった2人にも話を聞き、対応していた。状況がわからないときに、けんかをしてしまった本人たちだけでなく、周りで見えていた子どもたちからも話を聞き、状況をできるだけ細かく確実に把握することが大切であると感じた。また、けんかをしたときに、本人たちだけでなく、周りの子どもたちからも話を聞くという発想がなかったので、周りで見えていた子どもたちの話も参考にするという対応の仕方を知ることができた。

#### 学生 N

決まった時間に大勢の子どもたちが園庭に集まり自由あそびをするので、子どもがよく転んだり子ども同士でぶつかりたりして泣いてしまう場面がよく見られた。そのたびに私は理由を聞いたりなだめたりするのが上手くいったことはあまりなかった。そのたびに担任の先生や、近くに居合わせた先生に助けてもらいその場を切り切っていた。しかし、先生方は子どもたちが泣いてしまったとしても上手に落ち着かせたり泣き止ませたりしていた。もちろん積み上げてきた信頼関係などもあるだろうが、私よりはるかに短い時間で泣き止ませていた。先生にお話を伺うと、先生方は、ゆっくり話を聞いたり、落ち着ける場所に移動して話を聞いたり、また、子どもたちの話を聞きながらも保育者の思いを伝えたりすることもあるという。双方の思いを丁寧に聞いてあげることが大切だという話も聞くことができた。確かに先生方は子どもが泣くと抱きかかえて頭をなでたりして落ち着かせながらゆっくり話を聞いていた。このことをお手本に次からは対応していきたいと感じた。

#### 学生 O

実習当初は、クラスの雰囲気にも慣れておらず、また2歳児という年齢の低さから、子どもが自分の主張を通したい、自分のものにしたいという気持ちが強く出てしまい、いざこざに発展してしまう場面ではどのような対応をするのが良いのかわからずにいた。しかし、先生方の受容的、共感的な子どもへの対応、どちらかが悪いというわけではなく、どちらの主張も聞き入れつつその中でうまく折り合いがつくような着地点を作ってあげるような対応、子どもが言葉に詰まっていたりする時に代わりに言葉にして相手に伝えてあげるといったような対応をされていて、とても参考になり、実習後期では、子どもの性格もつかんでいたのでもう子ども同士のトラブルに対応できていたのではないかと感じる。

#### 学生 P

一つのモノを共有するというのは難しく、他の子どもと取り合う様子や、取られてしまって泣いたり、怒ったりする姿もたびたび見られた。そのような場面において、保育者は、先に遊んでいた子どもを把握し、取ろうとする子どもには、なぜそのようなことをするのか考えさせ、横取りするのではなく、共有して一緒に遊ぶことや、「貸して。」と言葉にして相手に伝えること、順番を守って遊ぶことが大切だと子どもに話していた。そうすることで、子どもたちは自分のした行動の意味を理解していた様子が伺えたことから、そのような保育者の関わり方を参考にしたいと感じた。

