

子ども同士のトラブルに対する保育者と小学校教諭の言葉かけ — テキストマイニングの手法を用いた教育学部生との比較検討 —

越中 康治¹・日久田純一²

Daycare and Elementary School Teachers' Verbal Support Regarding Trouble Between Children: A Comparative Study with Undergraduate Students Using the Text Mining Method

Koji ETCHU¹, Jun-ichi MEKUTA²

Abstract: This study aimed to explore characteristics of daycare and elementary school teachers' verbal support to children in the context of peer trouble. A questionnaire survey was conducted among daycare teachers, which included kindergarten teachers and elementary school teachers, as well as undergraduate teaching students, who were mainly students studying to be elementary school teachers. They were requested to freely describe the verbal support they used in situations of trouble among children, and an analysis was conducted using text mining. Results revealed that undergraduate teaching students tended to make suggestions and issue warnings, such as "you cannot hit" or "you cannot do that." Many suggestions and warnings among the elementary school teachers were similar to those of the undergraduates; however, there were also questions such as "why" and "what did you want to do?" Conversely, although, similar to the elementary school teachers, the daycare teachers asked many questions, they offered relatively few suggestions and warnings as compared with the undergraduate teaching students and elementary school teachers. It was found that daycare teachers, elementary school teachers, and undergraduate teaching students all have their own characteristic expressions.

Key words: daycare teachers, elementary school teachers, peer trouble between children, verbal support, text mining

問題と目的

保育者（幼稚園教諭・保育士）と小学校教諭との間には発達観や指導観の相違があることが、これまで様々な研究から指摘されてきた。例えば、山崎・若林・越中・小津・米神・松本・林・三宅（2005）は、幼稚園教諭と小学校教諭のそれぞれに、幼稚園と小学校の教育において育てるべき内容を尋ね、認識の違いを検討している。その結果、幼稚園教育において育てるべき内容では、幼稚園教諭が「感動・豊かな心」

などの情緒的・感情的側面を重視するのに対して、小学校教諭は基本的な生活習慣やルール・規則の順守などを重視する傾向にあった。他方、小学校教育において育てるべき内容では、幼稚園教諭が「個性・自分らしさ」を重視するのに対して、小学校教諭はこの点をあまり重視しないという違いが見られた。また、中川・西山・高橋（2009）は、保育士・幼稚園教諭と小学校教諭の学級経営観を比較検討し、前者が心情重視で受容的であるのに対して、後者が規範重視で指導的であることを指摘している。さらに、野口・鈴木・門田・芦田・秋田・小田（2007）は、「子ども中心」や「教師中心」などの語に対するイメージの比較から、幼稚園教諭が子どもの

1 宮城教育大学

2 梅花女子大学

主体性や自発性を重視するのに対し、小学校教諭は教師側の指導や方向付けを重視するなど異なる観点を持っていることを指摘している。

こうした発達観・指導観の相違は、子どもに対する言葉かけの相違にも表れるようである。例えば、池田他（2015）は、小学校1年生の生活科の授業にT2として参加した幼稚園教諭とその授業を参観した幼稚園教諭を対象として質問紙調査を実施し、幼小の共通点と差異点を探っている。その結果、言葉かけに関して、小学校教諭がねらいに向かって意識づける傾向にあるのに対して、幼稚園教諭はねらいにそぐわない子どもの気づきもすべて認め、丁寧に聞くという特徴が見られた。また、小学校教諭では子どもが見つけたものの状況を子どもが把握し、物事を比較して考えることができるような言葉かけが多いのに対し、幼稚園教諭では共感や情感に訴えるような言葉かけが多かった。

これまでの「言葉かけ」（または「言葉がけ」）に関する研究は、造形活動やごっこ遊びなど、それぞれの分野のもとで議論されることが多く、「言葉かけ研究」の枠組みに関する共通理解はほとんど得られていない（若山他、2011）とも指摘される。言葉かけとは何かを定義することは難しいが、「保育・教育の現場では、子どもの活動にしばしば大人から言葉が投げかけられる」（若林他、2012, p.852）ものである。こうした言葉かけをとらえた従来の研究は、実践者の言葉かけをカテゴリ化し、その特徴を客観的に示す静的な研究と、実践者の思いや思考などの背景に着目し、言葉を紡ぎ出す様子を描く動的な研究とに大別されるが、特に後者の研究の蓄積は不十分であるとも指摘される（田中他、2013）。若林他（2012）は、保育者の言葉かけが保育者の信念や保育観に基づいて生まれるものであることを示唆しているが、こうした言葉かけについて、保育者と小学校教諭との比較から検討を行い、その背景にある信念・価値観（発達観・指導観）との関連を検討することも重要であろう。

言葉かけの問題と関連して、道徳発達観や道徳指導観に関しても、保育者と小学校教諭との間で認識の相違があることが想定される。例えば、越中（2015a）は、質問紙調査により、保育者（保育士及び幼稚園教諭）と小学校教諭における道徳発達観を比較検討している。具体的には、道徳発達に関するイメージを尋ねる項目

（越中・白石、2009）について、幼稚園や保育所（園）の年長児（5歳児）にどの程度あてはまると思うかを尋ねている。その結果、保育者は、小学校教諭に比して、年長児は自分のことは自分ですることができ、自分の気持ちを抑えて、我慢することができることと認識していることが示された。他方、小学校教諭は、保育者に比して、年長児ではやって良いことと悪いことの区別は難しく、大人が正しいと言えば何でも正しいと判断すると認識していることが示された。

また、越中・小津・白石（2011）は、道徳指導観に焦点を当てて、現職の保育者・教員及び養成課程の学生を対象として、「道徳性や規範意識の芽生えを培う上で幼児期にどのような指導・配慮が必要か」と尋ね、テキストマイニングによる分析を行っている。その結果、小学校教諭では「きちんと」「しっかり」「～させる」などの語が特徴的であった。「幼児期からルールやきまりをきちんと守らせる、しっかり意識させる」など、教育の目標や指導内容を重視した記述が特徴的であった。他方、保育者では、「見る」「聞く」「思い」「気持ち」「理解」などの語が特徴的であった。「子どもの様子を見て、話を聞き、思いや気持ちを理解する」など、子どもに寄り添うことを重視した記述が特徴的であった。また、養成課程の学生に関して、保育者志望の短大生・大学生では「見守りつつ、教えてあげ、ほめてあげる」などの記述が、小学校教諭志望の大学生では「悪いと教える、叱る、注意する」などの記述が特徴的であった。学生は現職者に比して賞罰による直接教示を志向する傾向にあるが、幼保と小の相違の萌芽は養成課程の段階から認められる可能性が示唆されている。

保育者と小学校教諭の言葉かけの相違を検討する上では、上記のように、学生の段階から実践経験を重ねていく中で発達観・指導観に変化が生じ得るということにも留意する必要がある。例えば、先述の中川他（2009）は、保育者と教師の学級経営観に関して、経験年数による相違についても横断的に検討している。その結果、保育士及び幼稚園教諭においては初任・中堅・熟練を通じての変化が少ないのに対して、小学校教諭においてはかなりの変動が見られる上に、同じ学校内に学級経営観をかなり異にする者が混在していることを指摘している。また、越中（2015b）は、私立幼稚園の教頭・主任教

員を対象とした調査において、中川他（2009）の尺度を用い、主任等になる前と現在とで学級経営観にどのような変化が生じたかを尋ねている。その結果、教頭・主任教員は、現在の方が心情を重視した受容的な関わりを重視するようになったと認識していることが示された。

これらの結果からも、保育者と小学校教諭との間には道徳発達や道徳指導に関して認識の相違があり、さらにはそれらが実践経験と相まって保育・教育場面での具体的な言葉かけの相違をもたらすことが予想される。そこで本研究では、子ども同士のトラブルに対する保育者と小学校教諭の言葉かけに焦点を当てて、両者の相違について探索的に検討を行うこととする。保育者と小学校教諭を若手と熟練に分けた上で、比較対象として大学生も対象として質問紙調査を実施し、職種と実践経験による相違を探る。調査の方法としては、架空の子ども同士のトラブル場面において、子どもたちにどのように言葉かけを行うか、具体的なセリフを自由記述するよう求める。なお、「言葉かけ」の語は様々な研究において多義的に使用されており、統一的な定義はなされていないと考えられる。そこで本研究では、この具体的なセリフを「言葉かけ」であると操作的に定義する。そして、この「言葉かけ」の自由記述データをテキストマイニングの手法を用いて分析する。

なお、本研究においては、テキストマイニングのツールとして、様々な分野の研究（阿部, 2014；馬場・後藤・高橋, 2013；黒川他, 2014；押岡・鎌倉・寺原, 2016；高橋・後藤・馬場, 2013）において使用されている IBM 社の Text Analytics for Surveys（以下、TAfS）を用いる。TAfS は語彙数の充実した標準辞書を搭載しているため、デフォルト時できめ細やかな感性分析ができるよう設計されている（阿部, 2014）。感性分析とは、記述者の心の動きを把握することに重きを置く分析（押岡他, 2016）であり、ポジティブ、ネガティブ、驚き、問い合わせ、要望、お願い、疑問、激励、提案・勧告、勧誘などの要素を基に分類を行う分析である（黒川他, 2014）。トラブル場面における言葉かけに関して、感性分析により要素の分類を行うことで、保育者と小学校教諭、そして大学生それぞれの表現の傾向を客観的にとらえることを試みる。

方法

調査対象者

調査は2011年に実施した。保育者（公立・私立の保育士・幼稚園教諭）及び小学校教諭（いずれも公立小学校）を対象とした講習・研修会の参加者（現職者）170名と学生（教育学部1～4年生）215名を対象として、講習・研修及び授業時間の一部を利用して一斉に質問紙を配布し、実施した。このうち、調査への協力が得られ、かつ回答に不備のなかった保育者78名（男性5名、女性73名）、小学校教諭72名（男性29名、女性43名）、学生210名（男性86名、女性124名）を分析の対象とした。保育者と小学校教諭に保育・教育歴（年）を尋ねたところ、保育者の平均は15.7年（ $SD=9.6$, $range=1-39$ ）、小学校教諭の平均は16.8年（ $SD=10.0$, $range=1-36$ ）であった。なお、倫理的配慮として、調査は無記名であり、回答は任意であること、回答を拒否・中断しても不利益は生じないことを質問紙に明記し、口頭でも説明した。

調査内容

現職者には「先生が担任の保育者または教師だったら」、学生には「あなたが保育者または教師だったら」と想定させた上で、子ども同士のトラブル場面を提示した。具体的には、「自由遊び時間に、6歳の子ども（年長児または1年生）ふたりが、ひとつの遊具をめぐって、どちらからともなく奪い合いをはじめました。やがて、一方（挑発者）が先に相手をはげしく叩き、叩かれた方（報復者）も同じように叩き返しました。ふたりは泣きながらにらみ合っています」という文章を提示した。その上で、「このような子ども同士のトラブルに対して、声をかけるとしたら、それぞれの子どもに何と云うか」と尋ね、先に叩いた子（挑発側）と叩き返した子（報復側）のそれぞれに対して具体的なセリフを自由記述するよう求めた。

なお、上記の質問の他に、現職者には保育・教育歴（年）を尋ねている。また、学生には、中川他（2009）の学級経営観尺度20項目への回答を求めた。この尺度は、「規範を重視した指導的な関わり」と「心情を重視した受容的な関わり」の2つの下位尺度、各10項目からなっている。「幼稚園・保育所や小学校の学級を経営する上で大切なことについて、先生（学生では「あなた」とした）の考えに合う数字に○をつけてください」と教示し、それぞれ6件法（非

Table 1 TAfS における各感性タイプの定義と本研究で抽出された回答例

感性タイプ	定義	回答例
疑問	相手にとって調査や思考が必要な情報の提供を命令する表現	「どうして」「どうして叩いたの」「なぜ叩いたの」「何で叩いたの」
問い合わせ	相手がすでに所持しているはずの情報の提供を命令する表現	「どう思う」「どうしたかったの」「大丈夫」「何かあったの」
提案・忠告	落ち度のある相手、または、目下の相手に対して、より良い行動を命令する表現	「叩いてはいけない」「やめようね」「使いなさい」「遊びなさい」
悪い	あえていうなら「悪い」と分類可能な、一般的に悪いものごとを表す表現	「痛い」「悪い」「だめだ」「よくない」「いけない」「悪いことだ」
悲しみ全般	対象がはっきりしない漠然とした悲しみの心境	「叩かれた」「叩かれて」「我慢して」「叩かれたの」

Table 2 保育者と小学校教諭における挑発側と報復側に対する言葉かけにおける各感性タイプの出現頻度

相手	感性タイプ	保育者		小学校教諭	
		若手群 (n=39)	熟練群 (n=39)	若手群 (n=37)	熟練群 (n=35)
挑発側	疑問	24	25	18	23
	問い合わせ	7	13	12	12
	提案・忠告	3	0	6	2
	悪い	8	11	13	11
報復側	疑問	17	12	14	12
	問い合わせ	4	6	8	9
	提案・忠告	2	1	7	0
	悪い	14	18	12	10
	悲しみ全般	9	7	2	7

Table 3 教育学部生における挑発側と報復側に対する言葉かけにおける各感性タイプの出現頻度

相手	感性タイプ	教育学部生			
		両高群 (n=49)	規範重視群 (n=63)	心情重視群 (n=60)	両低群 (n=38)
挑発側	疑問	22	32	26	17
	問い合わせ	9	7	11	3
	提案・忠告	8	15	9	9
	悪い	28	30	27	18
報復側	疑問	19	22	18	12
	問い合わせ	2	3	2	2
	提案・忠告	11	9	12	7
	悪い	26	27	25	14
	悲しみ全般	11	11	15	6

報復側に対するセリフ (Figure 2) には、「叩く」(241名)、「返す」(95名)、「する」(69名)、「相手」(48名)、「気持ち」(47名)をはじめとする27のカテゴリが含まれている。これらの図から、セリフの中でどのような語が用いられているか、全体的な傾向は把握できるが、セリフのニュアンスや群ごとに特徴的な記述などは把握できない。上記のようなキーワードのままでは様々な表現が入り混じっているため、必要な感性情報をより大きな括りで抽出することが有効となる(阿部, 2014)。

そこで、上述の通りキーワード抽出を行った上で、今度は「タイプ」(キーワードをグルーピングするための文法的あるいは意味的識別子)の出現頻度に基づくカテゴリの作成を行った。TAfSには「品詞タイプ」(「名詞」「動詞」など)と「感性タイプ」(「ポジティブ(良い)」「ネガティブ(悪い)」など)の2つのタイプがあるが、ここでは「感性タイプ」に基づいてカテゴリを作成した(出現頻度は30回以上に設定した)。

デフォルトのまま分析を行った結果、挑発側に対するセリフと報復側に対するセリフのいずれにおいても、「動詞」「名詞」「形容詞」「形容動詞」

「その他」のカテゴリの他に、「その他一疑問(以下、疑問)」「その他一問い合わせ(以下、問い合わせ)」「その他一提案・忠告(以下、提案・忠告)」「悪い一悪い(以下、悪い)」の4つのカテゴリ(感性タイプ)が抽出された。また、報復側に対するセリフにおいては、これらに加えて「悪い一悲しみ全般(悲しみ全般)」のカテゴリ(感性タイプ)も抽出された。以下では、挑発側に対するセリフにおける特徴的な記述として「疑問」「問い合わせ」「提案・忠告」「悪い」の4タイプ、報復側に対するセリフにおける特徴的な記述として上記の4タイプに「悲しみ全般」を加えた5タイプを取り上げ、これらの出現頻度に着目して分析を行う。なお、TAfSにおける各感性タイプの定義と本研究で抽出された回答例をTable 1に示す。

まず、挑発側と報復側のそれぞれに対する言葉かけにおける各タイプの出現頻度をTable 2(保育者及び小学校教諭)とTable 3(教育学部生)に示す。また、保育者、小学校教諭及び学生の各群の特徴を明らかにするため、Table 2とTable 3について対応分析を行った結果の散布図をFigure 3に示す。なお、2つの軸の累積寄与

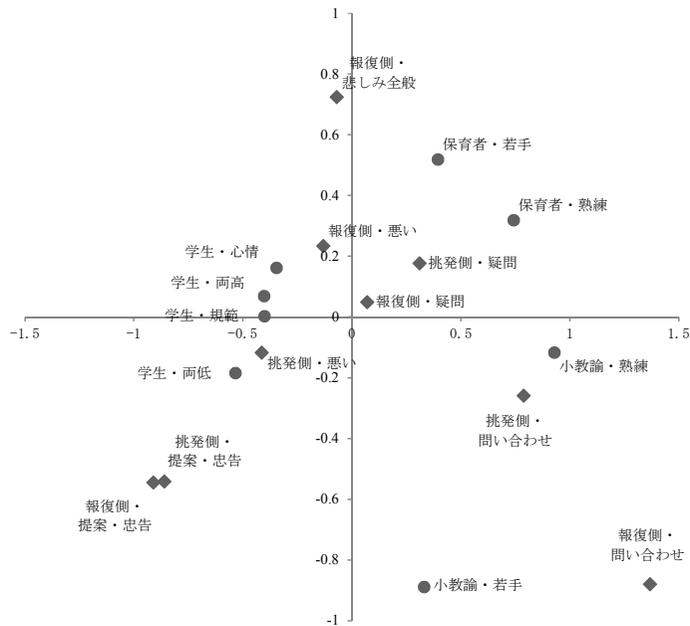


Figure 3 対応分析の結果の散布図

率は89.4%（第1軸76.9%，第2軸12.5%）であった。Figure 3から、第1軸は現職者と学生を（正が現職者）、第2軸は保育者と小学校教諭（正が保育者）を弁別する次元と解釈できそうである。学生に関しては学級経営観尺度による群分けを行っていたが、4群ともにまとまってプロットされていることから、学級経営観による差異はほとんどないものと解釈できそうである。また、現職者に関しては保育・教育歴（年）により若手群と熟練群にわけたが、若手のプロットは熟練に比して、若干学生よりであるようにも見て取れる。このことから、保育・教育歴による違いがあることも示唆されるが、こうした群による違いよりもむしろ、保育者と小学校教諭と学生の3者で記述にそれぞれの特徴があることが窺える。

対応分析では、原点付近に特徴的でない一般的な語がプロットされる（石田，2008）。Figure 3の布置状況やTable 2及びTable 3から、全体としては、挑発側に対しても報復側に対しても、「疑問」に分類される「どうして叩いたの」「なぜ叩いたの」などのセリフが多いことがわかる。まずは叩いた理由を問うというのが典型的なセリフであることがわかる。また、「悪い」に分類される「だめ」「いけない」などのネガティブな表現も全体として多く見られた。しかし、特に挑発側に対する「悪い」は学生よりにプロッ

トされており、相対的な使用頻度が学生において高いことが見て取れる。TAFSの抽出結果を参照すると、「どうして叩いたの？ 叩くのはだめだよ」（学生）、「どうして叩いてしまったの？ 叩くことはいけないことなんだよ」（熟練小学校教諭）などの回答が確認された（下線部はTAFSによる抽出箇所）。このように、学生と現職者のいずれにおいても「疑問」と「悪い」の組み合わせになっている回答は基本的に多く見られた。

次に、特徴的な点として、第3象限に挑発側と報復側の双方に対する「提案・忠告」がプロットされていることが挙げられる。Table 2及びTable 3からも「提案・忠告」の出現頻度は学生において相対的に高いことが見て取れる。TAFSの抽出結果を参照しつつ学生の記述を抜粋してみると、「自分の思い通りにならないからといって、友達を叩いてはいけない」、「怒っても叩いたりしちゃだめだよ」、「順番に遊びなさい」、「二人で仲良く使いなさい」などの表現が多く見られた。「提案・忠告」が多いことが現職者にはない学生の特徴といえる。ただし、「提案・忠告」は小学校教諭の若手群においても相対的に多く見られた。学生から若手時代を経てベテランへと教職経験を重ねる中で、言葉かけも変化する可能性が示唆される。

他方、現職者においては、学生に比して「問

い合わせ」が多いことが特徴的であった。Tafsの抽出結果を参照しつつ現職者の記述を抜粋してみると、「遊具が欲しかったのね…。本当はどうしたかったの？」(若手保育者)、「仲良く使うにはどうしたらいい？」(若手保育者)、「どうして叩いてしまったの？ 何か嫌なことでもあったの？」(若手小学校教諭)、「二人とも使うにはどうしたらいいんだろうね」(熟練小学校教諭)、「叩く理由があったよね。何かあったの？」(熟練小学校教諭)、「叩かれたところは大丈夫？」(熟練小学校教諭)などの回答が確認された。「疑問」のように叩いた理由を問うセリフだけでなく、子どもの考えや思いを問うような表現が多いことが学生との相違であることが窺える。

さらに、現職者に関しては、保育者側に「報復側・悲しみ全般」がプロットされていることも特徴的である。Table 1にも示した通り、「悲しみ全般」として抽出されたのは「叩かれて」「叩かれた」などの表現であった。これらの表現は、先に叩かれた報復側に対して、「叩かれて痛かったね。だから叩き返したのね」(若手保育者)、「叩かれたことが嫌だったよね。でも、嫌なことをお友達にしたら、お友達も嫌な気持ちになると思うよ」(若手保育者)、「叩かれて痛かったよね。びっくりしたよね」(熟練保育者)、「叩かれて痛かったよね。でも、どうして叩き返してしまったの？」(熟練保育者)などの文脈で用いられていた。

なお、「叩かれて」「叩かれた」などの表現は、小学校教諭と比較して学生においても多く用いられていたが、保育者とは使用されている文脈が異なっていた。Tafsの抽出結果を参照しつつ学生の回答を抜粋すると、「叩かれたからといって叩き返したらいけないよ」、「叩かれたとしても、相手を叩くのはよくないことだよ」、「叩かれたからって同じことしちゃダメだよ」、「叩かれたから怒るのは分かるけど、だからって叩きかえしちゃダメだよ」、「叩かれて怒る気持ちも分かるけど、嫌なことを同じようにやってはいけないよ」などの記述が確認された。「叩かれて」「叩かれた」などの表現について、保育者が「痛かったね」「嫌だったね」などの気持ちを受け止める表現との組み合わせで用いているのに対して、学生では「いけない」「だめ」などの否定的な表現との組み合わせで用いているという違いが確認された。

考察

本研究の目的は、子ども同士のトラブルに対する保育者と小学校教諭の言葉かけに焦点を当てて、両者の相違について探索的に検討を行うことであった。保育者と小学校教諭に加えて、比較対象として大学生も対象として、架空の子ども同士のトラブル場面において、子どもたちにどのように言葉かけを行うか自由記述を求め、その結果をテキストマイニングの手法を用いて分析した。その結果、全体としては、「どうして叩いたの」などと理由を問うた上で、「だめ」「いけない」などと叩くことを否定する言葉かけが多いことが確認された。他方、全体的には上記のような傾向が示されたものの、保育者、小学校教諭と大学生のそれぞれで特徴的な表現も認められることが確認された。

第1に、学生においては、現職者に比して、「叩いてはいけない」「順番に遊びなさい」「仲良く使いなさい」などの直接的に行動を命令する言葉かけが多く見られたことが特徴的であった。また、学生においては、「だめ」「いけない」などの否定な表現も相対的に多く見られた。先述の通り、道徳発達観・指導観に関する調査などから、学生は現職者に比して賞罰による直接教示を志向する傾向にあることが指摘されている(越中他, 2011)が、こうした特徴は言葉かけのあり方にも表れているものと解釈できそうである。

第2に、現職者においては、「どうしたかったの?」「どうしたらいい?」など、子どもの側に考えや思いを問うような言葉かけが多いこと特徴的であった。「どうして叩いたの」「なぜ叩いたの」などと叩いた理由を問い詰めるような言葉かけは学生においても多く見られたが、現職者においては、また違った問いかけも多くなされていることが示された。現職者の言葉かけには、子どもが自分で自分の行動を落ち着いて見つめ直したり、あるいはこれからどうするかを子どもが自己決定できるよう促したりといった配慮が含まれているものとも解釈できそうである。

第3に、特に保育者においては、先に叩かれた子どもに対する言葉かけとして、「叩かれて痛かったね」「叩かれたことが嫌だったよね」などの表現が認められたことが特徴的であった。叩かれたことによる怒りや悲しい気持ちを受け止め、寄り添うような言葉かけは、学生や

小学校教諭では保育者ほどには認められなかった。先述の小学校の授業場面での研究(池田他, 2015)からも、幼稚園教諭は、小学校教諭に比して、認めたり共感したりする言葉かけが多いことが指摘されているが、このことはトラブル場面の言葉かけにおいても同様と解釈できそうである。心情重視で受容的な学級経営観(中川他, 2009)や子どもに寄り添うことを重視した道徳発達観・指導観(越中他, 2011)がこうした言葉かけの特徴にも表れているものと推察される。

以上、本研究では、保育者、小学校教諭及び大学生のそれぞれの記述の特徴が確認されたが、課題も積み残されている。第1に、本研究からは、保育・教育歴や学級経営観等による相違を十分に検討できなかつた点である。保育・教育歴による相違に関しては、現職者の中でも若手の小学校教諭においてのみ、直接的に行動を命令する言葉かけが多く見られるなど、キャリアによる相違がある可能性も示唆された。しかしながら、この結果の一般化に関しては、データ数の上からも限界がある。

第2に、学級経営観に関して、本研究からは学生の言葉かけとの関連は示されなかつたが、現職者においては関連が示されることも予想される。本研究では、調査実施の都合上、現職者に対しては尺度への回答を求めることができなかつたが、今後の調査では十分に対象者を確保した上で、保育者間・小学校教諭間の相違についても検討する必要がある。

第3に、本研究では、学生に対して「あなたが保育者または教師だったら」と想定させた上で回答を求めたが、学生がいずれを想定して回答したのかは尋ねなかつた。本研究で対象とした学生のほとんどは、卒業の要件を満たせば取得できる免許状が小学校教諭1種の学生であったことから、多くが教師の立場から回答したものと推測されるが、質問紙においてこのことを押さえていなかった点に不備があった。また、このことと関連して、保育者と小学校教諭の言葉かけの違いがそれぞれの発達観・指導観の相違からもたらされたのか、それとも単に「保育者」「教師」という立場の相違からもたらされたのかという点についても、突き詰めて検討を行う必要がある。すなわち、「保育者」「教師」という属性によって発達観・指導観が異なるために言葉かけに相違が生じるのか、それとも、一般に保育者がすべき言葉かけと教師がすべき

言葉かけは異なるもとの認識されているために相違が生じるのかを明確にする必要がある。この点を明らかにするためには、例えば、保育者と教師の双方に「保育者だったらどのような言葉かけをするか」と「教師だったらどのような言葉かけをするか」をそれぞれ尋ねるなどの方法があるであろう。今後、さらに研究を蓄積する必要がある。

引用文献

- 阿部 真 (2014). テキストマイニングによるリーディング授業の理解度分析 情報学研究 (獨協大学情報学研究所), **3**, 164-168.
- 馬場健誠・後藤春彦・高橋洸介 (2013). テキストマイニングを用いた都市のマイクロ・ブログ解析—その②:「都市のイメージ」エレメントと観察者イメージの相互関係—日本建築学会大会学術講演梗概集, 99-100.
- 越中康治 (2015a). 幼児期の道徳発達に関する保育者と小学校教諭の認識 宮城教育大学情報処理センター研究紀要, **23**, 33-36.
- 越中康治 (2015b). 保育者における道徳発達に関する認識と学級経営観の変化—教頭・主任教員は自身の変化をどのように認識しているか— 宮城教育大学情報処理センター研究紀要, **23**, 37-40.
- 越中康治・小津草太郎・白石敏行 (2011). 保育士及び幼稚園教諭と小学校教諭の道徳指導観に関する予備的検討 宮城教育大学紀要, **46**, 203-211.
- 越中康治・白石敏行 (2009). 幼児教育学生の道徳発達観に関する予備的検討 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, **28**, 1-8.
- 池田明子・広兼 陸・掛 志穂・中山美充子・石井信孝・松崎伸一・長澤 希・石田浩子・井上 弥・中村和世・三村真弓 (2015). 幼小接続期におけるカリキュラムの開発—幼稚園教員による小学校授業への参加を通して— 広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要, **44**, 177-183.
- 石田基広 (2008). Rによるテキストマイニング入門 森北出版
- 黒川雅幸・三島浩路・大西彩子・本庄 勝・吉武久美・中村 海・橋本真幸・長谷川亨・吉田俊和 (2014). 高校生の書き込み内容と友人関係の適応との関連—感性分析を用

- いたテキストマイニングによる検討ー 福岡教育大学紀要 第4分冊, **63**, 25-30.
- 中川智之・西山修・高橋敏之 (2009). 幼保小の円滑な接続を支援する学級経営観尺度の開発ー 乳幼児教育学研究, **18**, 1-10.
- 野口隆子・鈴木正敏・門田理世・芦田 宏・秋田喜代美・小田 豊 (2007). 教師の語りに用いられる語のイメージに関する研究ー幼稚園・小学校比較による分析ー 教育心理学研究, **55**, 457-468.
- 押岡大覚・鎌倉利光・寺原美歩 (2016). テキストマイニング及び多変量解析を用いたフォーカシング指向グループ参加者の体験分析ーグループ・プロセスに関する仮説生成の試みー【第一報】 聖泉論叢 (聖泉大学), **23**, 1-12.
- 高橋洸介・後藤春彦・馬場健誠 (2013). テキストマイニングを用いた都市のマイクロ・ブログ解析ーその①: 都市景観評価へのビッグデータ活用に向けた考察ー 日本建築学会大会学術講演梗概集, 97-98.
- 田中浩司・若山育代・長岡千賀・野中陽一朗・若林紀乃・杉村伸一郎・浜谷直人 (2013). 保育・教育における実践者の言葉がけをとらえるー実践者の言葉がけの背景にあるものー 日本教育心理学会第55回総会発表論文集, S106-S107.
- 若林紀乃・若山育代・飯野雄大・寺本貴啓・田中浩司・西口利文 (2012). 保育・教育実践における言葉がけー異なる学校種間の比較からみる言葉がけの意味ー 日本教育心理学会第54回総会発表論文集, 852-853.
- 若山育代・若林紀乃・浅川淳司・田中浩司・吉永早苗・清水益治 (2011). 保育者の「言葉かけ研究」の意義と課題ー“幼児の育ち”への貢献を問うー 日本教育心理学会第53回総会発表論文集, 638-639.
- 山崎 晃・若林紀乃・越中康治・小津草太郎・米神博子・松本信吾・林よし恵・三宅瑞穂 (2005). 教育課程編成のあり方 (Ⅱ)ー幼小一貫教育課程編成を阻害する要因の検討ー 広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要, **34**, 189-196.

付 記

本研究は日本パーソナリティ心理学会第21回大会において発表した内容を加筆・修正したものである。本研究は JSPS 科研費15K17263の助成を受けた。