

幼児が求める保育者像の探索—学生の豊かな保育者像の形成に向けて—

佐藤 晶子

The exploration for ideal images of preschool teacher preferred by young children: Towards enhancement of the ideal image that students should aim for

Shoko SATO

論文要旨

保育者養成課程の学生にとって、自分なりの目指すべき保育者像を形成することは重要である。しかし、保育現場に望ましい保育者像は、どのような視点に基づくかで多様でもある。本研究は、これまで十分に検討されてこなかった幼児が求める保育者像を探索し、その知見を学生の豊かな保育者像形成にどう活かすかを検討した。教育実習（幼稚園）直後の学生 71 名を対象に、実習中に幼児が「嬉しい」と語った保育者の関わりを想起させ、分類した。その結果、幼児が「嬉しい」と感じた保育者の関わりは、「言葉」と「行為」に大別された。「言葉」は 5 つのカテゴリーに分類され、「承認欲求」と「達成欲求」のいずれかが満たされること、一方、「行為」は 9 つのカテゴリーに分類され、「楽しさ」「安心」「自尊感情」のいずれかが満たされることによって、幼児は「嬉しい」というポジティブな感情を喚起することが明らかになった。こうした結果から示唆される幼児が求める保育者像と、幼稚園教育要領等が示す保育者の役割との異同について考察し、授業を通して、学生がより豊かな保育者像形成するには、多様な視点からの保育者像を比較・統合するメタ認知が重要であることを提起した。

キーワード：保育者像、幼児の視点、言葉、行為

1. 問題と目的

平成 29 年 3 月に、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・保育要領が改訂され、これら 3 法の整合化が図られた。保育所保育指針においては、従来、「養護と教育の一体化」が重視されてきたが、今回の改訂で、保育所は、幼稚園や幼保連携型認定こども園と同様に、我が国の「幼児教育を行う施設」であることが保育所保育指針の総則に明記され¹⁾、教育機関として教育・保育を行っていくことが改めて強調された。その結果、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園のいずれを選択しても、育むべき資質・能力は、「知識及び

技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」の 3 つに集約された。

幼稚園教育要領には、「教師の役割」として、①幼児が行っている活動の理解者、②幼児との共同作業・幼児と共鳴する者、③憧れを形成するモデル・遊びの援助者、④幼児の遊びが深まっていなかったり、課題を抱えたりしているときの適切な援助、⑤幼児が精神的に安定するためのよりどころ、が掲げられている。保育所、幼保連携型認定こども園においても共通の資質・能力を育むということならば、少なくとも 3 歳以上児に対しては、幼稚園における教師と

同様の役割が求められることになる。

こうした教師（以下、保育者）の5つの役割に限らず、保育者養成課程の学生（以下、保育学生）にとって、自分なりの目指すべき保育者像を形成することは重要である。こんな子どもを育てていきたい“子ども観”、こんな保育がしたい“保育観”、そしてそれらを実現する“保育者像”を持つことにより、自らの保育実践において、配慮や留意点の意図が明確になる。逆に言えば、これを持たずして保育の専門家とは呼べないだろう。しかしながら、山本ら²⁾は、「保育者像とは多岐にわたり理解しがたい。幼児理解・保育の技能、幼児に対する知識・人間性など多様に渡っており明確に定義づけがされていない」(p105)と述べている。実際、保育学生は、どのように保育者像を形成するのであろうか。

この点について、浅野³⁾は、短期大学2年生を対象に、実習先の幼稚園で出会った保育者の中から、自分になりたいと思えるモデルとなる保育者の特徴についてSD法を用いて調査した。その結果、「いつも笑顔で」「子どもの接し方がていねいで」「元気があり」「同僚の先生方とも協力し合っていて」など、人間として望ましい資質を持った保育者像、と「保育に関する知識を豊富に持ち」「保育を工夫しながら」「クラスをまとめ」「場面によっては子どもをきちんと叱って、善悪を教え」等、保育の専門家としての資質を持った保育者像の2つを見出した。

同様に、山本ら⁴⁾は、全ての教育実習を終えた短期大学2年生に、実習報告会を設け、最終課題として「私のめざす保育者像」について発表をさせた。その発表内容を分析した結果、「笑顔」「子ども理解」「礼儀」「行動力」「責任感」「信頼」「人間性」「専門的知識」「保育技術」「コミュニケーション」「積極性」「忍耐強さ」の12項目を特性として見出した。

このように、保育学生の保育者像の形成については、実習園で出会った保育者の影響が大きいことがうかがえる。さらに、安部・石山⁵⁾は、

学生の語りの分析から、学生が思い描く「保育者像」は、実習体験で形成されることに加え、子どもの時の憧れの保育者との出会いが強く影響することも示唆している。

一方、尾上・石川⁶⁾は、保育現場で望まれる保育者像が、保育現場に従事する人々（保育士、幼稚園教諭）と保育従事者を育成する機関（保育者養成機関）の2つの側面からの考察がほとんどであることを指摘し、幼児と保護者の視点から保育者像を捉えることが重要であるとした。そこで、年長組の園児105名（男児52名、女児52名、回答なし1名）を対象に、2枚の保育者の姿が描かれた図版を見せ、好ましいと思う方を選択させた。その結果、幼児が好ましいと思う保育者特徴には、性差があることが明らかとなった。

また、植田⁷⁾は、遊び指導は保育者と子どもの相互作用で成り立っているため、遊び場面で子どもが保育者に何を求めているかを知っている必要があるとした。子どもが求めるものを調査したところ、保育者が望ましいと考えている指導とはズレがあることを明らかにしている。

ところで、和田⁸⁾は、保育実践研究を行う上で、堀⁹⁾が提案した「子ども理解」「子どもへの願い」「手だて」の3つの視点の循環について次のように述べている。

「保育者は、子どものさらなる成長に向けての具体的な願いをもちつつも、そこに子ども自身が考えていることと照らし合わせ、すり合わせをしながら、その願いを具現化するため手だてを考え試みる。あるいは、子どもへの願いを向けながらも常に子ども理解を見直していく。手だてを行いながら、子ども自身が願っていることを問い続けていくことが必要である。さらには、試みた手だてによって、子ども自身の心の動きがどのように生じたのか読み取ろうとする作業を経て、子ども理解を深化させていく」(p248)

このように、保育者は常に子どもの視点に立

ち、保育者側の視点とのバランスを取りながら、専門家として子ども理解に日々努めている。そうであるならば、尾上・石川¹⁰⁾が指摘するように、保育学生が、理想の保育者像を形成していく上で、保育の対象である当の子どもがどのような保育者を求めているかといった観点はもっと考慮すべきではないだろうか。

そこで、本研究は、保育学生の実習の振り返りから、子どもがポジティブな感情を喚起した保育者の関わりを収集・分析し、子どもが求める保育者像を明らかにすることを目的とする。また、研究結果を「保育者論」等の授業を通じて取り上げ、保育学生自身の保育者像の形成につなげていくための展望についても論じたい。

2. 方法

調査対象 A 女子短期大学 2 年生 71 名。

調査時期 2017 年 7 月。

調査内容・手続き 調査対象者は 6 月に教育実習（幼稚園）に参加した。7 月の筆者が担当する授業において、実習の振り返りの一環として、園の先生がしてくれたり、言ってくれたりして「嬉しかったこと」について、幼児が語ったエピソードを想起させた。そして、エピソードの具体的な内容と、当該の幼児の性別、学年についても記述してもらった。

なお、本調査を実施するにあたっては、①記述内容を集計して、後の授業で検討するとともに、研究でも使用すること、②記述内容については授業の成績には一切関係ないこと、③調査への協力は任意であること、を伝えた。

データの処理 収集された自由記述については、心理学を専攻する大学教員と合議の上、意味内容から分類し、カテゴリーを生成する。また、各カテゴリーの度数を算出する。

3. 結果

3-1. 学生の記述の分類

学生の記述を一義的に解釈できる内容に分割し、集計した。有効回答として総計 67 名の学生から 165 個の記述（平均 2.5 個、標準偏差 1.4）が得られた。記述内容について、保育者の言葉に関すること（以下、「言葉」）、行為に関すること（以下、「行為」、「その他」）、の 3 つに分類した。表 1 は、各カテゴリーの度数と割合（%）及び記述例を示したものである。

「行為」が 64.2%、「言葉」が 29.1%であった。このことから、幼児が保育者との関わりの中で「嬉しかった」と感じているのは、保育者の「言葉」よりも、ノンバーバルな関わりを含む保育者の「行為」が多くを占めることがうかがえる。なお、「その他」は、「嬉しかったこと」というよりも、“先生の好きなどころ”についての言及だったため、以後の分析から除外することとした。

表 2 は、幼児の性別・学年による「言葉」と「行為」の度数と割合（%）を示したものである。

男児では、学年が上がるにつれ、「行為」が減少し、「言葉」が増加する傾向にあった。一方、女児では、「言葉」と「行為」の割合の学年差が、ほとんどみられなかった。また、女児の 3 歳と男児の 5 歳を比較してみると、女児の 3 歳の方

表 1 記述内容の分類

カテゴリー	度数	%	記述例
言葉	48	29.1	歌を歌う時の「声が大きくて上手」と言われたこと / 喧嘩をとめた時、「○○ちゃんは優しくていい子だね」と言ってくれた時
行為	106	64.2	手裏剣を作ってくれた / 先生がギューってしてくれた / 手遊びが上手で楽しいから
その他	11	6.7	可愛い / 面白いところ
計	165	100.0	

表3 「褒められる対象」の記述内容の分類

褒められる対象	度数	%	記述例
過程	16	34.8	逆上がりが出来た時に「すごいね！頑張ったね！」と褒めてくれたこと
結果	10	21.7	「絵が上手」と褒めてくれた
社会性・規律性	10	21.7	椅子を前にきちんと向けて先生が話をするのを待っていたら「〇〇ちゃん偉いね」と言ってくれたこと
容姿・服飾	8	17.4	新しい髪飾りをつけていった時に「可愛いね」と言ってもらえたこと
存在	2	4.3	担任の先生に「大好き」と言われて嬉しかった
計	46	100.0	

表4 「褒められる対象」の性別・学年別の度数と割合(%)

性別	学年		過程	結果	社会性・規律性	容姿・服飾	存在
	度数	%					
男児	3歳	度数	0	0	1	0	0
		%	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0
	4歳	度数	0	1	3	1	0
		%	0.0	20.0	60.0	20.0	0.0
	5歳	度数	5	5	0	0	1
		%	45.5	45.5	0.0	0.0	9.1
女児	3歳	度数	4	0	2	0	0
		%	66.7	0.0	33.3	0.0	0.0
	4歳	度数	2	1	2	3	0
		%	25.0	12.5	25.0	37.5	0.0
	5歳	度数	5	3	2	4	1
		%	33.3	20.0	13.3	26.7	6.7

表5 保育者の「言葉」によって満たされる欲求の性別・学年別の度数と割合(%)

性別	学年		達成欲求	承認欲求
	度数	%		
男児	3歳	度数	0	1
		%	0.0	100.0
	4歳	度数	1	4
		%	20.0	80.0
	5歳	度数	10	1
		%	90.9	9.1
女児	3歳	度数	4	2
		%	66.7	33.3
	4歳	度数	3	5
		%	37.5	62.5
	5歳	度数	8	7
		%	53.3	46.7

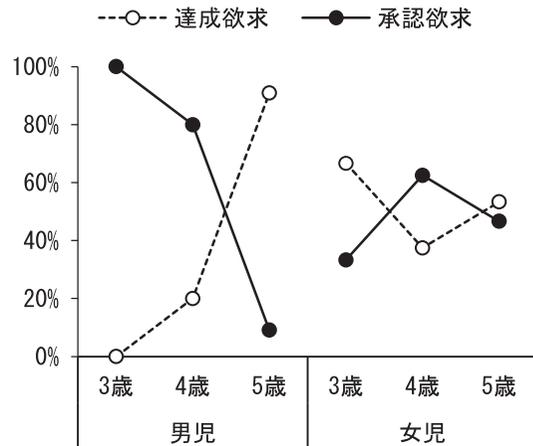


図2 保育者の「言葉」によって満たされる欲求の男女別の発達の变化

に過ぎなかった。このことから、幼児が主体的に取り組んだ活動の「過程」や「結果」に対する褒め言葉は、とくに5歳児では性別にかかわらず、嬉しいことであることが示唆された。また、「容姿・服飾」に対する褒め言葉は、女兒に特有の嬉しいことであることがうかがえた。

次に、保育者の「言葉」によって、子どもの気持ちの何が満たされているかの観点から、5つのカテゴリーをさらに分類した。その結果、5つのカテゴリーのうち、「過程」「結果」は、幼児自身が何らかの課題に取り組む有能感を得ようとする「達成欲求」、「社会性・規範意識」「容姿・服飾」「存在」は集団の中の個である自分自身の存在に対する肯定的評価を得ようとする「承認欲求」に分類された。表5に、性別・学年別による度数と割合(%)を示した。分布の特徴を見るために、グラフ化したものを図2に示す。

男児は、学年が上がるにつれ、「承認欲求」は減少し、「達成欲求」は増加した。一方で、女兒は3歳時から「達成欲求」と「承認欲求」の差は少なく、5歳までそのまま推移した。

3-3. 「行為」のサブカテゴリーの分析

「行為」に関する記述106個を分類したところ、以下の9個のカテゴリーが見出された。表6に各カテゴリーの度数と割合(%)及び記述例を示す。

- ①「遊びの共同・展開」…幼児と共に遊んだり、幼児がしていた遊びに新たな展開のきっかけを与えたりする。
- ②「優しい物腰」…優しく幼児に接する。
- ③「一斉保育のスキル」…手遊びやピアノ、絵本の読み聞かせ等、保育現場の“先生ならではの”のスキルを使う。
- ④「スキンシップ」…抱きしめたり、頭を撫でたりする。
- ⑤「贈り物」…幼児に手紙等の手作りの贈り物をする。
- ⑥「困難の手助け」…幼児が一人で乗り越えることが難しい場面で、援助する。
- ⑦「情緒的理解」…幼児が不安を感じている際に、不安を和らげる関わりをする。
- ⑧「承認・賞賛」…集団の中で、幼児に個々の役割を与えたり、皆の前で認めたりする。
- ⑨「装いへの関わり」…髪型等、幼児の身だしなみを整える。

表6 嬉しかった保育者の「行為」に関する記述内容の分類

保育者の行為	度数	%	記述例
遊びの共同・展開	44	41.5	一緒に鬼ごっこをしてくれる 虫をとった時に、中に入れてあげようかと言って牛乳パックをくれた時
優しい物腰	13	12.3	いつも優しくしてくれるところ
一斉保育のスキル	11	10.4	ピアノを弾いてくれるとき / 手遊びが上手で楽しいから
スキンシップ	10	9.4	帰る時に「グュー」と抱きしめてくれることが嬉しい。
贈り物	10	9.4	手紙を先生に書いてきたら、次の日返事がもらえて嬉しい
困難の手助け	5	4.7	ボタン留めを途中までやってくれたこと
情緒的理解	5	4.7	できるまで一緒にいてくれた
承認・賞賛	4	3.8	当番が(頼んでもらえて)嬉しかった
装いへの関わり	4	3.8	髪の毛を三つ編みにしてくれた
計	106	100.0	

表7 嬉しかった保育者の「行為」の性別・学年別の度数と割合（％）

性別	学年		遊びの共同・展開	優しい物腰	一斉保育のスキル	スキンシップ	贈り物	困難の手助け	情緒的理解	承認・賞賛	装いへの関わり
	度数	％									
男児	3歳	度数	4	0	1	4	0	2	1	0	0
		％	33.3	0.0	8.3	33.3	0.0	16.7	8.3	0.0	0.0
	4歳	度数	5	5	1	3	1	1	0	1	0
		％	29.4	29.4	5.9	17.6	5.9	5.9	0.0	5.9	0.0
	5歳	度数	16	3	5	0	1	0	1	1	0
		％	59.3	11.1	18.5	0.0	3.7	0.0	3.7	3.7	0.0
女児	3歳	度数	5	0	1	1	1	0	3	0	0
		％	45.5	0.0	9.1	9.1	9.1	0.0	27.3	0.0	0.0
	4歳	度数	5	4	1	1	3	2	0	0	2
		％	27.8	22.2	5.6	5.6	16.7	11.1	0.0	0.0	11.1
	5歳	度数	9	1	2	1	4	0	0	2	2
		％	42.9	4.8	9.5	4.8	19.0	0.0	0.0	9.5	9.5

嬉しかった保育者の「行為」について、性別・学年別に見ると、表7に示した通り、「遊びの共同・展開」は、男女共に、どの学年においても最も多かった。このことから、幼児は、自分と一緒に遊んでくれたり、遊びをさらに面白くしてくれたりする保育者の「行為」に対して、嬉しさを感じる事が示唆された。

また、性別で特徴が分かれたカテゴリーとして、男児の3歳・4歳では、抱きしめる・頭を撫でる等の「スキンシップ」の割合が女児と比較すると高かった。また、女児はいずれの学年においても、「贈り物」の割合が男児よりも高く、保育者が折り紙で何かを作ってくれたり、手紙の返事をくれたり等、自分に対して個人的に関わってくれることに嬉しさを感じていた。さらに、髪を結んでもらう等の「装いへの関わり」に嬉しさを感じるのは女児特有であり、これもまた、大勢ではなく個々に対する保育者の関わりであった。

次に、保育者の「行為」によって子どもの気持ちの何が満たされているかの観点から、9のカテゴリーをさらに分類した。その結果、「遊びの共同・展開」「一斉保育のスキル」は「楽

しさ」、「優しい物腰」「スキンシップ」「困難の手助け」「情緒的理解」は「安心」、「贈り物」「承認・賞賛」「装いへの関わり」は「自尊感情」の3つに分類された。

表8に、性別・学年別による度数と割合（％）を示した。分布の特徴を見るために、グラフ化したものを図3に示す。男女共通の特徴として、5歳になると最も高いのは「楽しさ」であり、一方で「安心」が低くなっていた。これは、幼稚園の場合、3歳児クラスに入園した際、最初は保育者に安心を強く求めるが、徐々に園生活に慣れて行くに従って自らの力で行動できるようになっていく過程がうかがえる。また、男児の特徴としては、女児よりも3歳・4歳時の「安心」の割合が高かった。女児の特徴としては、学年が上がるにつれ、男児よりも「自尊感情」が満たされる保育者の関わりに嬉しさを感じていることが示唆された。

表8 保育者の「行為」によって満たされる
気持ちの性別・学年別の度数と割合(%)

性別	学年		楽しさ	安心	自尊感情
男児	3歳	度数	5	7	0
		%	41.7	58.3	0.0
	4歳	度数	6	9	2
		%	35.3	52.9	11.8
	5歳	度数	21	4	2
		%	77.8	14.8	7.4
女児	3歳	度数	6	4	1
		%	54.5	36.4	9.1
	4歳	度数	6	7	5
		%	33.3	38.9	27.8
	5歳	度数	11	2	8
		%	52.4	9.5	38.1

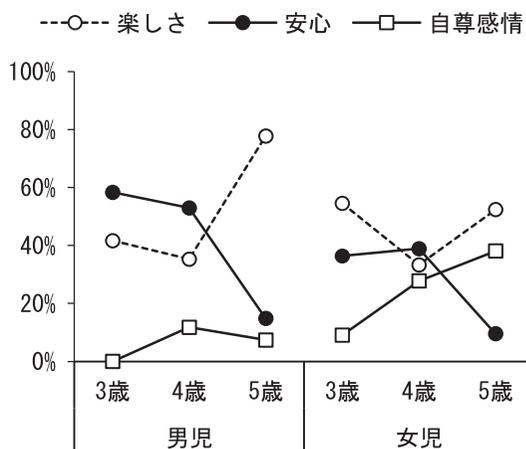


図3 保育者の「行為」によって満たされる気持ちの男女別の発達の变化

4. 考察

本研究の目的は、幼児が「嬉しい」と感じる保育者の関わりから、幼児が求める保育者像を明らかにすることであった。先述の通り、保育者の関わりは、「言葉」と「行為」に大別された。ここでは、まず、それぞれの分析結果をもとに、幼児の求める保育者像について検討する。次に、それらの知見を、「保育者論」等の授業でどのように活用できるかを提案してみたい。

4-1. 「言葉」からみる幼児の求める保育者像

保育者の「言葉」については、“褒め言葉”が幼児のポジティブな感情を喚起していた。その中でも特に、幼児は、上手にできた、うまくいった等の「結果」を褒められたときよりも、努力し頑張って取り組んだ「過程」を褒められたときの方が、より楽しさを感じる事が明らかになった。この点に関して、幼稚園教育要領や保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の解説では、子どもが何かをやるうとしている過程には様々な感情体験があり、その過程に保育者が寄り添うことの意義や重要性が繰り返し書かれている。これらの記述は、幼児の視点からみた本研究の結果と一致するも

のであろう。

また、「社会性・規範意識」に関する褒め言葉にも幼児は楽しさを感じていた。幼稚園や保育所、認定こども園は、子どもたちにとって、初めての集団生活の場である。家庭生活とは違い、守らなくてはならないルールに直面し、葛藤を感じる子どももいる。保育者が、子どもがルールを守って生活できるようになることを当たり前とせず、ルールを守ろうと努力する子どもの成長の姿を見逃さずに、褒めて認めることを繰り返していく。この積み重ねが、ルールを守る意味の理解や周囲への思いやりの芽生えを促し、やがて、自らの判断で行動し習慣化していくことに繋がっていくと考える。

「容姿・服飾」に対する保育者の肯定的な「言葉」は、特に女児のポジティブな感情を喚起する傾向があることが示唆された。これは、「行為」の「装いへの関わり」でも同じ傾向が見られた。子どもの外見に関する褒め言葉は、おそらく教育的意図をもつ言葉かけというよりも、子どもへの愛情の表出であり、保育者にとっては何気ない関わりの1つであろう。しかしながら、その何気ない関わりにも幼児は楽しさを感じ、女児にとってはそれが承認欲求や自尊感情を満た

しているという点は興味深い結果とも言える。

保育者の「言葉」によって、幼児の感情の何が満たされているのかについて分析した結果、「達成欲求」と「承認欲求」の2つに分類され、ここでも年齢による発達差と男女差がみられた。男児は、学年が上がるにつれ、「達成欲求」が大幅に増加したことから、男児は周りから自身の存在を承認されることよりも、自ら課題に挑戦し、「できる」ようになることに喜びを感じ、保育者からの褒め言葉がさらにその有能感を高めることが示唆された。一方で女児は、有能感だけでなく、他者から認められることも求めており、保育者の「言葉」によって受容されている感覚を強く得ていることが示唆された。

「達成欲求」は保育者が幼児の取り組みの過程に寄り添い、共感、賞賛していくことで満たしていくことができる。また、「承認欲求」は集団の中の一人一人の存在を肯定的に受け入れていくこと、一人一人が周りから注目され認められる体験をすることで満たしていくことができる。そうした環境を意図的に作っていくのも保育者の重要な役割である。

以上から、幼児にとって嬉しい「言葉」の要件としては、褒められる対象が明確で、自分自身が実感できることである。時として、保育現場では、「おこさん」「いい子」といった言葉が、褒め言葉として使われる場合がある。しかしながら、本研究の収集されたデータでは、そうした言葉は1件も見られなかった。その理由として、保育者側からの一方的な視点に基づく評価的な言葉であるため、幼児にすれば何を褒められているのが実感できないからだと推察される。

4.2. 「行為」からみる幼児の求める保育者像

「行為」の中で最も多かったのは、すべての学年、男女ともに「遊びの共同・展開」であった。このことから、幼児は、一緒に遊んでくれる保育者に最も親しみを抱くことが明らかとなった。幼稚園教育要領第1章総則では、生涯

にわたる人格形成の基礎を培う幼児教育において、幼児の自発的、主体的な活動である「遊び」が「重要な学習」であることを考慮し、遊びを通して総合的に指導していくよう明記されている。保育者が、時にモデルとして、時に仲間として、遊びに関わってくれることは、幼児にとって嬉しいことであり、遊びへの意欲をさらに高めていることが示唆される。

また、「一斉保育のスキル」も、遊びに関するカテゴリである。これはピアノや手遊び等の保育者の専門的スキルに対して幼児が楽しさを感じており、幼児によってはその保育者の姿は憧れでもあることが推測される。

遊び以外では、「優しい物腰」や「スキンシップ」「困難の手助け」「情緒的理解」など、保育者の安心感を与える関わりに、幼児は楽しさを感じていた。

浅野¹¹⁾の保育学生を対象とした“なりたい保育者像”の研究では、「人間として望ましい資質」を持った保育者像、と「保育専門家としての資質」を持った保育者像の2つを見出していた。尾上・石川¹²⁾もまた、現代社会で求められる保育者の資質は、「保育技術面」と「保育者自身の精神面」の2つの側面から捉えることができると述べている。本研究の結果では、幼児の視点からみた場合においても、「楽しい遊びを提供してくれる保育の専門性」と、「安心を与えてくれる保育者の人間性」の両方を保育者に求めていることが示唆された。以上から、この2つの側面が保育者には不可欠であり、両者をバランス良く、習得することが重要であると言えよう。

保育者の「行為」によって、子どもの感情の何が満たされているのかについて分析した結果、「楽しさ」「安心」「自尊感情」の3つに分類された。すべての学年を総合すると、男女共に「楽しさ」の割合が最も高かった。また、5歳児では、男女共に「楽しさ」の割合が高くなる一方で「安心」の割合が大きく下がった。このことは、園生活で幼児が遊びを通して「楽し

さ」を感じるほど、心が安定していくことを示唆している。また、女兒の特徴として、年齢が上がるにつれ、「自尊感情」を満たす保育者の「行為」に嬉しさを感じていた。これは、保育者の「言葉」の分析で、女兒が「承認欲求」を男児よりも求めていた結果と類似していた。

保育現場では、個々に合わせた保育が重視されるが、集団の保育の視点も常に欠かすことはできない。集団の中で個々の発達差や個性を見ていく力が保育者には求められるが、男女の情動の違いについても、特性として理解しておくことと個々の理解を深めるための一助となるだろう。

4.3. 学生自身の保育者像の形成を促す授業に向けて

保育学生は、保育のスキルを高めようとする時、まず手遊びなどの保育スキルの獲得、そして言葉かけのレパートリーを増やそうとする傾向が見られる。保育者養成校の教員も、保育者の言葉かけの重要性について多くの授業や実習指導で伝えている。

しかしながら、本研究の結果からは、子どもの視点に立ったとき、子どもが保育者に対して嬉しさを感じるのは、言葉だけではなく、ノンバーバルな関わりを含む行為であることが分かった。よって、特に実習の初期段階の学生には、まずはとにかく子どもと思いきり関わってみることが、子どもにとっての「嬉しい先生」に繋がっていくことを伝えたい。また、実習中の観察の視点の一つとして、保育者の言葉や行為は、学年や性別、場面によって、子どもの受け止め方が変化することを、実習前に投げかけておくと、さらに学びを深めることになるであろう。

言葉については、大野¹³⁾が、保育学生が行なった初めての模擬保育の内容を調査した研究で、子どもに対する言葉かけが、①種類が少なく短いこと、また、②過程よりも結果に対する評価的な言葉かけが多くなされていることが明らか

になっている。本研究の結果では、子どもは、結果よりも過程を褒められることを求めており、保育学生の傾向と子どものニーズとの間にはギャップがあるといえよう。したがって、まずは保育学生が、子どもと関わる際の自らの癖や傾向に気づくこと、その上で子どもがより嬉しさを感じる保育者の言葉や行為を知り、自らの実践に取り入れてみるのが重要である。特に、実習の振り返りでは、自分の癖や傾向に気づくチャンスなので、是非、試みていきたい。

本研究が探った子どもの視点からみた保育者像について、学生に伝えていく上で、留意しなければならない点もある。今回は、あくまでも保育学生が収集した子どもの語りを分析していること、また、幼児には保育者の言葉や行為の中で「嬉しかったこと」というポジティブな面について質問しているため、幼児が感じたネガティブな内容等は含まれていないことである。幼稚園教育要領解説¹⁴⁾には、次のように書かれている。

「幼児は、自分の欲求を満たしてくれる教師に親しみや自分に対する愛情を感じて信頼を寄せるものである。しかし、幼児一人一人に応じるといふとき、ただ単にそれぞれの欲求にこたえればよいというわけではない。このような欲求や主張を表面的に受け止めてこたえようとするれば、教師は幼児の欲求ばかりに振り回されて応じきれなくなり、逆に幼児に不信感や不安を抱かせてしまう。また、応じ方の度が過ぎれば幼児の依頼心やわがままを助長するなど、自立を妨げることにもなる」(P38)

本研究の結果からは、保育者の関わりが、幼児の「達成欲求」「承認欲求」「楽しさ」「安心」「自尊感情」を満たすことを明らかにしたが、子どもの発達や自律という、より上位の観点に立った場合、当該の言葉と行為を適切に調整する必要がある。つまりは、望ましい言葉や行為を安易に繰り返すのではなく、自分の振る舞い

を客観的に見つめる「目」、すなわち、メタ認知を働かせる必要がある。そのためには、子どもの視点からみた保育者像だけでなく、さまざまな視点からみた保育者像を意識することが肝要であろう。少なくとも、特定の視点だけからの保育者像に固執することは避けなければならない。

保育現場で望まれる保育者像については、実習体験や過去の経験を経た学生自らの視点、保育現場に従事する人々の視点、そして保育者と直接関わる幼児の視点、この3つの側面から保育者像を捉えることで、保育学生が描く保育者像はより豊かになると考える。

引用文献

- (1) 厚生労働省(2017)『保育所保育指針』フレーベル館 p10
- (2) 山本弥栄子・小川友恵・柴本枝美(2010)「教育実習指導のあり方(2)―「めざす保育者像」に関する考察―」『大阪健康福祉短期大学紀要』9 103-113
- (3) 浅野房雄(2003)「保育者像についての研究(2)―学生から見た望ましい保育者―」『つくば国際短期大学』31 89-102
- (4) 前掲
- (5) 安部孝・石山貴章(2010)「保育実践力の育成に関する考察2―「理想の保育者像」の獲得―」『埼玉純真短期大学研究論文集』3 1-10
- (6) 尾上恵子・石川隆行(2003)「幼児および保護者の視点からみた理想的な保育者像に関する検討」『保育士養成研究』21 85-93
- (7) 植田ひとみ(1988)「II-4 遊び場面での子どもが求める保育者像」『日本保育学会大会研究論文集』41 "S-10"
- (8) 和田幸子(2016)「授業「保育者論」において目指す保育者像を探る試み～『窓ぎわのトットちゃん』を題材としたグループ発表をとおして～」『京都光華女子大学京都

光華女子大学短期大学部研究紀要』54 247-256

- (9) 堀智晴(2004)『保育実践研究の方法』川島書店 p30
- (10) 前掲
- (11) 前掲
- (12) 前掲
- (13) 大野雄子(2018)「創造性を育むための保育者の役割」『千葉敬愛短期大学紀要』40 41-46
- (14) 文部科学省(2018)『幼稚園教育要領解説』フレーベル館 p38

謝辞

本研究の分析において、ご助言いただきました東北大学准教授宮本友弘先生に、心より感謝申し上げます。