

実習生の心に残った「保育者の関わり」を活用した協同学習の試み

—汎用的な保育者モデルの創造に向けて—

佐藤 晶子

Attempt of collaborative learning utilizing “relationship of preschool teachers to children” that students positively recognized through practical training: Toward the construction of a general-purpose preschool teacher model

Shoko SATO

論文要旨

保育学生が実習で出会った保育者の具体的な関わりに着目し、それに対してポジティブな感情を抱くことは、自分の理想の保育者モデルへと繋がっていく。一方で、理想の保育者像を描いていても、実習でネガティブな経験をすると、意欲が著しく低減してしまう傾向もあるため、個々の実習体験だけではなく、他者の実習体験も共有し、より多くの保育者モデルに触れることが重要である。本研究は、保育学生が各々の実習体験のエピソードを持ち寄って、個の体験をさらに汎用的なものにするための一つの試みとして、協同学習を取り入れた授業の展開の在り方と、その効果を検討した。その結果、グループワークの過程では、自分たちの認識しやすい言葉で自らの体験を言語化し、考察を深める姿が見られた。また、最終的に導かれた各グループの理想の保育者像は、エピソードから見出した保育者の意図の共通点と、「いいな」と感じる理由の共通点をもとに、より包括的な用語を新たに創造して語られていた。これらの試みによって、保育学生が実習体験を共有しあい、新たな保育者モデルを描くことで、独りよがりではなく、より汎用的な保育者像の形成につながっていくことが示唆された。

キーワード：保育者モデル、実習生、協同学習

1. 問題と目的

保育学生にとって、養成段階で自分の理想の保育者像を明確に描けることは、養成校における授業及び保育現場における実習の双方へのモチベーションの高まりと維持に直結している。「こんな保育者になりたい」というイメージの根源には、それまでの過程で出会った保育者がモデルとなって存在しているケースが少なくない。特に、保育学生の保育者像の形成について、実習園で出会った保育者が大きく影響していることが様々な研究でも示唆されている。

浅野¹⁾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」「子どもの接し方がいいで」「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²⁾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。

また、安部・石山³⁾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、子どもの頃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。

一方で、小島⁴⁾は、実習によって保育者という職業への期待と希望が崩れ、進路を再考する保育学生が一定数、存在していることを挙げ、保育職に就く前に、実習生が保育現場でリアルティ・ショックを受けてしまう現状があることを指摘している。

このように、出会った保育者、特に実習園での経験は、保育学生に大きな影響を与えていることがうかがえる。特に、ネガティブな経験をした保育学生は、実習園での印象を保育全般のイメージに結び付けてしまう傾向もあるため、自身が得た学びにも目を向けさせたり、他園で実習した保育学生の経験談を知る機会を設ける等、視座の転換を図っていくことが重要であろう。また、その過程においては、具体的な保育者の姿を想起しながら、保育学生が、「保育者のこうした関わりに魅力を感じる」「面白い」といったポジティブな感情を喚起したり、府に落ちる感覚を抱くことが重要であると考えられる。

他者を観察することで、ある特定の行動や態度を習得したり、変容したりすることをモデリングという(Bandura,1979)。保育学生が実習を通して、保育者の行動やその意図を体得することはモデリングといえる。モデリングの過程では、①観察対象であるモデルの何に注目するか、②それをどう内面化して具体的なイメージ

を形成するか、③それに基づいて、「自分でもできそうだ」といった自己効力感を高めるかが重要となる⁵⁾。だとすれば、保育学生が「良い」と感じる具体的な保育者の姿に多く触れることによって、「こうなりたい」「こうしてみたい」という理想の保育者(モデル)の視野を広げることは、モデリングを促進し、ひいては、保育学生の実践力向上の後押しとなるのではないだろうか。

もう一つ、実習体験に基づいて、より豊かな保育者像を形成するためには、同じ目的を持つもの同士の協同学習が一つの有効な方法であると考えられる。先述した通り、ネガティブな感情を伴って認知された実習体験は、そのまま保育全般のイメージへと波及する可能性が高い。そうした認知を改善するためには、自己の体験の相対化が必要である。同じ体験してきた他者との交流は、自己体験の再考を促す契機となり、さらには保育現場で重視されている、「同僚性」につながる可能性も期待される。

そこで、本研究は、実習後の振り返りとしての報告会にとどまらず、保育学生が各々の実習体験を持ち寄って、個の体験をさらに汎用的なものにするための一つの試みとしての授業の展開の在り方と、その効果を考察する。

2. 方法

調査対象 A女子短期大学2年生88名。なお、欠席等により、データが収集できなかった対象者がいた。

調査時期 2020年12月。

調査内容 12月の筆者が担当する授業において、11月に参加した3週間の教育実習(幼稚園)の振り返りの一環として、実習中に「いいな」と感じた保育者の言葉かけ、または行動(環境設定含む)を想起させた。その際、その保育者の言葉かけや行動の前後のエピソードも記述させた。また、保育者がなぜそのような言葉かけ・関わりをしたのか、保育者に質問できた場合は、その関わりに込められた意図も記述

するよう指示した。さらに、なぜその保育者の言葉かけや行動を「いいな」と感じたのか、についても尋ねた。なお、11月の教育実習に参加していない5名については、それ以前の保育実習を振り返らせ、回答させた。

データの収集にあたっては、Google Formを使用した。なお、本調査を実施する際、①記述内容を集計して、後の授業で検討するとともに、研究でも使用するにあたっては、②記述内容については、授業の成績には一切関係のないこと、以上2点に同意した学生に協力してほしい旨を伝えた上で実施した。

協同学習の概要 収集したデータを元に、二週に渡ってグループワークを実施した。まず、一週目は、各自持ち寄ったエピソードを各グループ（7～8名程度）で発表しあい、さらに、それぞれのエピソードから、「保育者の意図の共通点」、「いいなと感じた理由の共通点」を見出すよう指示した。二週目のグループワークでは、一週目で見出した共通点をふまえ、自分たちが魅力を感じる理想の保育者像について話し合いをさせた。なお、今年度の授業は、オンラインでの遠隔授業の形態であったため、グループワークはいずれも、Google Meetで実施した。話し合い活動の際は、Googleドキュメントに書き込み用の枠組みを予め作成しておき、Google Meetで各グループの代表者が画面共有機能を使用し、グループのメンバーがドキュメントに書き込みをする様子を見ながら話し合いができるよう環境設定をした。

グループワーク終了後、各グループの代表者に、話し合いの内容を発表させ、全員が他グループが見出した共通点や導き出した理想の保育者像を共有できるようにした。さらに、授業終了後、保育学生が収集した全てのエピソードの一覧を掲出した。その中から「良い」と感じたエピソードを一人につき3個ずつ選出させた。エピソードの一覧の作成にあたっては、記述した保育学生が特定されないよう、氏名を削除し、各エピソードにナンバリングして提示した。回

答の回収は、Google Formを使用した。

3. 結果

実習中に保育学生が「良い」と感じた保育者の言葉かけ及び行動に関するエピソードに関して、88名中、80名から106個の記述が得られた。

11グループに分かれて実施したグループワークでは、「保育者の意図の共通点」が合計39個、「いいなと感じた理由の共通点」が合計38個、これらの共通点を元に、保育学生が考えた「自分たちが魅力を感じる理想の保育者像」が合計37個、見出された。以下に、各グループが作成したドキュメントの一覧を記載する（表1）。

表1 各グループが作成したドキュメント

グループ	保育者の意図の共通点	いいなと感じた理由の共通点	自分たちが魅力を感じる理想の像
1	<ul style="list-style-type: none"> 子どもに直接どうして欲しいか言うのではなく、子ども自身が考えられるように言葉を掛けている。 子どもを一番に考えて対応している 子どもたちの様子を見て子どもたちの気持ちに気づき寄り添い声をかけている。 頑張っている子どもを褒めている。 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもを褒めて伸ばす 子どもの気持ちに寄り添っている。 子どもが考えて行動できるような言葉かけをしている 言われて気づくのではなく、自分で意識して気づくため、成長を促す。 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもを褒めることで他の子どもも意識できる言葉かけができるようになりたい 子ども一人ひとりに合った対応が出来る保育士が素敵だと感じた 子どもの特性を理解した上で援助を試行錯誤できる保育士が素敵だと感じた。 子どもの気持ちに寄り添って、意味のある言葉かけができる保育者が素敵だと感じた。 子どもの姿を見て、子どもたちの想いを受け止めてくれる保育者
2	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの意欲を高める言葉かけをしている。 友達と話すきっかけを作る言葉かけをしている。 自分と違う子どもの意見や行動を受け入れられるような言葉かけをしている。 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもに寄り添った声掛けをしている。 子どもたちが自ら行動できるようにしているところ。 子ども自身が成長できるような言葉かけをしている。 子どもが満足感を得られるような言葉かけをしている。 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもが成長できる場を設けられる保育者って素敵！ 子どもに寄り添える保育者って素敵！ 子どもの良いところを見つけれれる保育者って素敵！
3	<ul style="list-style-type: none"> 保育者が答えを出すのではなく、子ども自身が考えられるような声掛けをしている 子どもの気持ちに寄り添っている 子どもの思いを尊重する声掛け 子どもの主体性を大切にしている 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの気持ちを受け留めている 優しい言葉かけをしている 次につなげられるような言葉かけをしている 子どもがやる気を出す言葉かけをしている 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの気持ちに寄り添い、子どもの自発性や次へと繋げられるような言葉かけができるような保育者って素敵！ 子どもの気持ちを受け止め、個性や性格に合わせた声掛けを行い保育者に魅力を感じるといふことに気づいた！ 子どもが自ら理解し考えられるように考える力を促していく保育者って素敵！
4	<ul style="list-style-type: none"> 子どものいいところを見つけ出し、引き出そうとしている。 保育者がするのはではなく、子どもが自分からできるような言葉掛けをしている。 子どものやりたい気持ちを尊重した援助を行っている。 子どもの今後のことを考えている。 保育者が子どもの気持ちに寄り添っている 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもに合わせた声掛けをし、成長を促したり、楽しい気持ちを作っている。 子ども主体である。 優しい言葉掛けを心がけている。 分かりやすい言葉を使っている。 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもに寄り添える保育者って素敵！ 子どものことを思い、子どもの成長を願う保育をする保育者に魅力を感じた！ 現在だけではなく、子どものこれからを考える保育者に魅力を感じた。
5	<ul style="list-style-type: none"> 子どもが安心できるような言葉かけ。 子どもの意欲が高まるような言葉かけ。 遊びに繋がる言葉かけ。 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの気持ちに寄り添っている。 遊びを大切にしている 子どもの将来を見据えた言葉掛け 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの自主性や気持ちを第一に考えることができる保育者が素敵だと思う。 子どもの気持ちに寄り添うことができる保育者に魅力を感じるといふことに気づいた。 遊びを大切にしている保育者に魅力を感じるよいうことに気が付いた。 子どもの将来を見据えた言葉掛けができる保育者に魅力を感じるといふことに気が付いた。 子どもの立場から物事を考えることができる保育者が素敵！
6	<ul style="list-style-type: none"> 保育者の温かな声掛け。 子どもの目線に立った声掛け。 子どもの様子をしっかりと見て、場面に応じた声掛け。 子どもの立場に考えた声掛け。 自主性を大切にする。 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの気持ちを大切にしている。 子どもの様子をしっかりと観察している。 	<ul style="list-style-type: none"> 温かな声掛けや子どもの目線に合った声掛けを考えられる保育者って素敵！ 子ども全体の様子を見ながら、一人ひとりと関わることができる保育者って素敵！
7	<ul style="list-style-type: none"> 生活の中で子どもの気持ちに寄り添いながらやる気が出て行動が出来るような声かけをしている。 みんなで考えられるように全体に向けて話をしている 	<ul style="list-style-type: none"> 子ども一人ひとりの気持ちに寄り添っている 子どもができるように見守っている 子どもの世界観を壊さずに援助をする 	<ul style="list-style-type: none"> 一人ひとりのことをよく見ている保育者って素敵！！ 子どもの気持ちに寄り添える保育者に魅力を感じるといふことに気づいた！ 子どもの意欲を高められる保育者って素敵！
8	<ul style="list-style-type: none"> 子どものやる気が増すような声掛けをしている。 子ども達が楽しめるような声掛けをしていた。 子どもたちが一つの活動に集中して取り組めるような声掛けをしていた。 子どもたちが自主的・意欲的に取り組めるような声掛けをしていた。 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの気持ちに寄り添っているところ。 子どもの目線になっているところ。 他の子どもの気持ちを考えられるようにしている。 	<ul style="list-style-type: none"> 一人ひとりの事を見て個々に合わせた言葉掛けや援助ができる保育者って素敵！ 子どもの意欲を高められる保育者に魅力を感じた。 子どもの自主性、主体性を大切にできる保育者って素敵！ 子どもが楽しく過ごせるような声掛けをする保育者って素敵！
9	<ul style="list-style-type: none"> 自ら行動出来るような声掛け 子どもが安心できるような声掛け 子どもに寄り添った声かけ 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもに優しい言葉掛けをしている所。 子どもの気持ちを考えて言葉かけをしている。 子どもの気持ちに寄り添った言葉かけをしている。 一人一人に合った援助をしたり、一人一人との時間を大切にしている。 	<ul style="list-style-type: none"> 優しく受け止める保育者って素敵！ 子どもに寄り添っている保育者に魅力を感じるといふことに気が付いた！ 子どもの目線に立って物事を考えられる保育者素敵！
10	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの立場に立った優しい声掛け！ それぞれの場面や子どもの心情に合わせた保育者の配慮 子どもの成長に合わせた声掛け 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもが前向きに活動できるように活動を支えていくような声掛けや環境設定をしている 保育者の優しい言葉かけ 子どものやる気を引き出す声掛け 子どもが理解しやすいような働きかけ 	<ul style="list-style-type: none"> 子ども一人ひとりに目を向けられる保育者って素敵！ その場に合わせた的確な言葉かけや気遣いができる保育者に魅力を感じるといふことに気づいた！
11	<ul style="list-style-type: none"> 自主性を尊重している。 子どもの意欲を引き出す声かけ。 子どもの気持ちを尊重。 	<ul style="list-style-type: none"> 優しい声掛けをしている。 子どもの気持ちをくみ取っている。 一人一人の子どもと向き合い、寄り添おうとする声かけ。 	<ul style="list-style-type: none"> 一人一人の子どもの特徴をおさえて、対応できる！ 子どもの様子や場面に応じて同時に適切な声かけ、対応できる保育者って素敵！ 子どもの成長を優しく見守ることのできる保育士！ 子ども一人一人に寄り添える保育士！

3-1 保育者の意図の共通点

共通点として見出された39個の記述を分類したところ、以下の15個のカテゴリーが見出された(表2)。1つの記述の中に、複数の意図が含まれている場合は、ダブルカウントし集計した。その結果、最も多かったのは、「子どもの気持ちに寄り添う」という意図であった。次いで、「子どもの主体性・自主性を尊重する」、「子どもの意欲を高める」、「子どもの立場にたつ」、「子どもが安心できる」、「子ども自身が考えられるよう働きかける」、「子どもの人間関係を支える」のカテゴリーが続いた。この7つのカテゴリーについては、複数のグループが同じ内容を見出しており、全体の80%を占めた。

表2 意図カテゴリーの集計結果

カテゴリー	度数	%
子どもの気持ちに寄り添う	9	20.9
子どもの主体性・自主性を尊重する	8	18.6
子どもの意欲を高める	6	14.0
子どもの立場にたつ	4	9.3
子どもが安心できる	3	7.0
子ども自身が考えられるよう働きかける	3	7.0
子どもの人間関係を支える	2	4.7
子どもが楽しめる	1	2.3
子どもの集中力を高める	1	2.3
子どもの将来への見通しをもつ	1	2.3
子どもの成長を促す	1	2.3
子どもの長所をみつけて伸ばす	1	2.3
場面に応じた関わり	1	2.3
優しい言葉かけ	1	2.3
遊びの展開を促す	1	2.3
合計	43	100.0

3-2 いいなと感じた理由の共通点

共通点として見出された38個の記述を分類したところ、以下の14個のカテゴリーが見出された。意図の共通点カテゴリーと同様に、1つの記述の中に、複数の意図が含まれている場合は、ダブルカウントし集計した。その結果、最も多かったのは、「子どもの気持ちに寄り添

う保育者」であった。次いで、「子どもの意欲や満足感を高められる保育者」、「優しい言葉かけができる保育者」、「個々に合わせた援助ができる保育者」、「子どもの成長を促すことのできる保育者」、「子ども自身が考えられるよう働きかける保育者」、「子どもが理解しやすい言葉を選択できる保育者」、「遊びを大切にしている保育者」のカテゴリーが続いた。この8つのカテゴリーについては、複数のグループが見出しており、全体の65%を占めた。

表3 「いいな」カテゴリーの集計結果

カテゴリー	度数	%
子どもの気持ちに寄り添う保育者	11	26.8
子どもの意欲や満足感を高められる保育者	6	14.6
優しい言葉かけができる保育者	5	12.2
個々に合わせた援助ができる保育者	3	7.3
子どもの成長を促すことのできる保育者	3	7.3
子ども自身が考えられるよう働きかける保育者	3	7.3
子どもが理解しやすい言葉を選択できる保育者	2	4.9
遊びを大切にしている保育者	2	4.9
子どもの主体性・自主性を尊重する保育者	1	2.4
子どもの将来への見通しをもった関わりができる保育者	1	2.4
子どもの立場に立つことができる保育者	1	2.4
子どもをよく見ている保育者	1	2.4
次へ繋がる援助ができる保育者	1	2.4
子どもの人間関係を支えることのできる保育者	1	2.4
合計	41	100.0

3-3 自分たちが魅力を感じる理想の保育者像

各グループで見出した意図の共通点及び「いいな」と感じた共通点をふまえ、グループごとに自分たちが魅力を感じる保育者について話し合いをさせ、理想の保育者像を考えさせた。その結果、見出された2つの共通点に書かれている用語をそのまま活かして作られた文章と、共通点には書かれていない用語を新たに創造して書かれた文章の両方で表現するといった傾向が全てのグループ見られた。表1の下線部分は、

新たな用語を使用し保育者像を創造しているものに着目した箇所を示した。なお、下線部分については、あくまでグループごとの過程における創造の有無で判断した。

出したエピソードは総計73個であった。あえて3個選出するよう指示した意図としては、より多くのエピソードを熟読する意識を高めるためであった。選出されたエピソードのうち、支持数が多かった（5名以上）エピソードの上位18個を記載する（表4）。

3-4 保育学生が選出したエピソード

106個の記述の中から、個々の保育学生が選

表4 保育学生が選出したエピソードの例

エピソード	選択者数
44. 子どもをぎゅっと抱きしめて「大丈夫だよ。今何したら良いか分からなかったんだよね。今はみんなで道を作ってるからTくんも一緒に作ろう。」	10
55. 子どもたちの様子を見守った後、「今の解決の仕方とても上手だったよ」と伝えていたこと。	10
82. 「Mちゃんお母さんに会いたくなっちゃったんだね。でも今はまだ会えないから、先生がギューってするから元気だして。それに、Mちゃんの周りには一緒に座ってくれる優しいお友達がいるでしょう。」と言葉をかける。	10
7. 「A君とっても美味しそうなケーキだね。もしかしてBちゃんの誕生日ケーキかな？じゃあみんなで一緒に誕生日のお歌歌って全部食べちゃおうか！」	9
14. 「頑張ろうと思えることがすごいことだよ」	9
26. 帰りの会の子どもたちが集まった時間に、今日の振り返りをした後、他児にされたら嫌なことやしてくれたら嬉しいことなど子どもたちが自分の気持ちを伝えられる時間をとっていました。「突然押されたりおもちゃを取られたりしたら嫌だ」「ありがとう、大好きと言われたら嬉しい」などと子どもたちが言った言葉を「悲しい気持ちになるよね」「嬉しい気持ちになるよね」と受け止め、共感をしていた。その後「一緒に遊びたいなって思った時はどうしたらいいのかな」と尋ねると「遊ば」とか「いーれて」って言ったら遊べるよ！と子どもたちが口々に言っていました。	9
52. クレヨンで絵をかく制作の後片付けわすれて遊んでいる子がいて「〇〇くんクレヨンがお道具箱に戻れなくて怒ってるよ」と言っており	9
101. 朝の登園の時間。毎日クラスになかなか入り込めず、クラスの入り口で中をこっそり覗く男のがいた。子ども同士で遊ぶ輪の中にもなかなか入り込めず、部屋の柱に座りほぼ遊ばず、毎日主活動でも人を警戒するように過ごしている子。その子に朝の登園の時、入り口にいるのを確認した保育者が、「〇〇くん！待ってたよ！先生〇〇くん待ってたんだよ！おはよ！おいでえ！」と声をかけていた。	9
12. 「いい考えだね、みんなが分かるようにお話してみて」	8
23. 5歳児クラスにて、学芸会でやるオペレッタでどんな役があるか伝える時に、「やりたい人がたくさんいたらじゃんけんになっちゃうんだけど、どの役も大事な役だし、先生たちがとっても素敵な衣装用意するからね。」と声を掛けていた。	8
19. 「どうやって伝えたらその気持ち伝わるかな？」	7
20. 「色んな子がいるね。どうやって伝えたらいいか考えるのも大事だよ。」	7
34. 保育者が指名した子どもが1人、みんなの前にてお弁当時の約束と挨拶を毎日の活動でしていました。一人の男の子が、園庭の隅で木に向かって修行をしている姿を見た保育者が、「今日は〇〇君が修行を頑張っていました。」みんなの前で紹介し、お弁当の挨拶を頼んでいました。	6
27. どうしてそうなったのかな？、どうしてだと思おう？、そしたらどうしたらいいかな？	5
37. 「困ったことがあったら自分で助けてって言えるようになるうね。先生はA君が自分で言えるのを待てるよ」	5
43. 「〇〇ちゃん、焦らなくていいよ。丁寧にやろうね」と言葉掛けをしていました。	5
74. 「落ち葉でパーティだ！」	5
105. 年長クラスの男の子2人が排泄の後教室に戻り待っているときにふざけていて、それを注意していた女子の対して、「モヤモヤするならそのまま続けていいよ」と声かけをし、その後も見守っていた。	5

4. 考察

4-1 結果より

各グループの記述に見られる用語は、養成校の授業でも頻出する用語であり、保育学生が、養成課程で得た知識を、保育現場で観察した保育者の実践や、自身の経験に結びつけて、言語化できていることがうかがえた。

意図の共通点カテゴリーと「いいな」と感じた理由の共通点カテゴリーの多くは、重なり合っている。つまり、その保育者の言葉かけや行動の意図を知り、それに対して魅力を感じ、「いいな」という感情が湧き上がるという連動が起こると考えられる。2つの共通点カテゴリーで類似していたのは、以下の通りである(表5)。

意図の共通点カテゴリーと「いいな」と感じた理由の共通点カテゴリーで最も多かったのはいずれも「子どもの気持ちに寄り添う(保育者)」であった。一方で、意図の共通点カテゴリーで8グループがあげた「子どもの主体性・自主性を尊重する(保育者)」は、「いいな」と感じた理由の共通点カテゴリーでは1グループのみで

あった。保育において「子どもの主体性・自主性を尊重する」姿勢が重要であることは、保育学生もよく理解している。しかしながら、保育学生はそれ以上に、子どもの心情を汲み取り、優しく寄り添える保育者の姿に対して、より「いいな」という感情を抱くことが示唆された。一方で、「子ども自身が考えられるよう働きかける」という保育者の意図は、「子どもの主体性・自主性を尊重する」に包括されているとも言える。つまり、保育学生にとっては、「子どもの主体性・自主性を尊重する」といった抽象的な表現よりも、「子ども自身が考えられるよう働きかける」という具体的な表現の方が、実践のイメージに結びつきやすいことが推察された。

また、「いいな」と感じた理由の共通点カテゴリーのうち、意図の共通点カテゴリーとの対応が見られなかったのは、「子どもが理解しやすい言葉を選択できる保育者」であった。これは、現職の保育者と実習生の保育スキルの差でもあり、現職の保育者は意図せず常に行っているが、実習生にとってはこうしたスキルを獲得したいという意欲から、「いいな」と感じる理由につながっているのではないだろう

表5 類似した意図カテゴリーと「いいな」カテゴリー

意図カテゴリー	「いいな」カテゴリー
「子どもの気持ちに寄り添う」(9)	「子どもの気持ちに寄り添う保育者」(11)
「子どもの意欲を高める」(6)	「子どもの意欲や満足感を高められる保育者」(6)
「優しい言葉かけ」(1)	「優しい言葉かけができる保育者」(5)
「場面に応じた関わり」(1)	「個々に合わせた援助ができる保育者」(3)
「子どもの成長を促す」(1)	「子どもの成長を促すことのできる保育者」(3)
「子ども自身が考えられるよう働きかける」(3)	「子ども自身が考えられるよう働きかける保育者」(3)
「遊びの展開を促す」(1)と類似	「遊びを大切にしている保育者」(2)
「子どもの主体性・自主性を尊重する」(8)	「子どもの主体性・自主性を尊重する保育者」(1)
「子どもの将来への見通しを持つ」(1)	「子どもの将来への見通しを持った関わりができる保育者」(1)
「子どもの立場に立つ」(4)	「子どもの立場に立つことができる保育者」(1)
「子どもの長所を見つけて伸ばす」(1)	「子どもをよく見ている保育者」(1)
「遊びの展開を促す」(1)	「次へ繋がる援助ができる保育者」(1)
「子どもの人間関係を支える」(2)	「子どもの人間関係を支えることができる保育者」(1)

注) カッコ内の数字は度数

か。

個々の保育学生が選出したエピソードの上位を見ると、いわゆる主活動の中で求められる具体的な保育スキルというよりも、共通点カテゴリーの結果と同様、「子どもの気持ちに寄り添う」といった保育者の人間性が垣間見えるエピソードが多く選ばれていた。それは、スキンシップであったり、子どもを褒める姿であったりと、保育の経験年数が必ずしも影響しない保育者の関わりであるといえよう。また、次いで多く選出されていたのは、子どもが自分で考えることができるよう働きかけるエピソードであった。短期大学の2年生は、子どもに対して保育者が全てを主導するのではなく、子ども自身の力をいかに引き出していくかといった関わりが重要であることを自覚していることがうかがえた。

4-2 保育学生同士の協同学習がもたらす効果

以下は、グループワークを実施した授業後のリアクションペーパーより抜粋したものである。

表6 学生の声（リアクションペーパーより抜粋）

- ・みんなの実習の中で見つけた保育者の言葉かけがすごく素敵でした！
- ・他のクラスの人の話を聞きながらそれぞれでいいなと思うところが違ってだからこそのいろんな発見があって面白いなと感じました。
- ・他の人の園でもいろいろな言葉掛けやその意図があり発表を聞いていて自分だったらこんな保育思いつかないな」と思う関わりが多く、いいなと思うことが沢山あったので実践してみたいと思いました。
- ・グループワークをしてみて、様々な保育者の関わり方を知ることができただけではなく、様々な幼稚園で行っている活動を知ることができました。
- ・事例が違っても、最終的に保育者の共通点が見えてきたことに驚きました。
- ・保育の質を向上させていくためには、現場と照らし合わせながら学び続けていくということが大切なのだと感じました。話し合いの上で協調性は欠かせないのだと思います。他者の意見、自分の意見をうまく組み合わせるとまとめていけたら良いのかなと思いました。

これらの保育学生の声から、グループワークの中で、共感、新たな視点への気づき、実践に対する意欲の向上といったポジティブな感情が高まっていることが示唆された。また、自分が経験した実習園だけではなく、他の実習園の魅力を知ること、保育現場に対する印象が一つの実習園のみに偏る危険性を抑制することができる可能性も示唆された。また、他者と実体験を話し合う経験は、将来自らが就く保育職においても求められる能力であることを、自覚している様子もうかがえた。このように、グループワークを通して、実体験を比較し、共通点や相違点を見出すことで、さらに認識を深めていくことが可能となる。それが協同学習の効果であろう。特に保育職のような協働がより強く求められる職業の養成課程においては、重要な学習方法の1つとして、取り入れていく価値があると考えられる。

4-3 グループワークから導き出された理想の保育者モデル

個々の理想の保育者像については、課題ワークを筆者が担当する授業の前半の回で保育学生に与えていた。そして、なぜその保育者像に至ったのかについて尋ねると、幼少期に出会った保育者や、職業体験やボランティア、そして実習で出会った保育者の影響を受けていると答えた学生は少なくなかった。しかしながら、その保育者像は、個々の実体験や価値観に限定されているため、ポジティブな実体験を経験すれば強化されるが、ネガティブな実体験をすれば、意欲が著しく低下し、崩れやすいことが推察された。したがって、個々の描く限定的な保育者のモデルを、汎用的な保育者モデルとして形成できれば、小島⁶⁾が指摘する実習生の保育職に対するリアリティ・ショックを緩和することができるのではないだろうか。

汎用的な何かを形成していく過程で、このようなグループによる協同活動は有益である。実習の振り返りや報告会でも情報交換や学びの広

がりは期待できるが、報告で満足してしまい、さらなる新たな認識を構築する段階には至らない。今回のグループワークの過程では、保育学生が、自分たちの認識しやすい言葉で自らの体験を言語化していた。さらに、最終的に導かれた各グループの理想の保育者像では、自分たちが見出した共通点をもとに、より包括的な用語（認識）を新たに創造していたことがうかがえた。このことから、保育学生が、グループワークを通して自らの体験を発展させ、さらには、同じ目的を持った仲間の体験をも統合させていたことがうかがえる。つまり、体験を知識として落とし込むことができたと言えるだろう。体験を統合化させるプロセスには、話し合いを通して実体験を共有すること、そして共通点や相違点を発見しつつ、新たな言葉で再構成するといった活動を取り入れることが有効であることが示唆された。

ところで、Bandura (1979) は、モデリングの成立について、①注意過程、②保持過程、③運動再生過程、④動機づけ過程、の4段階を提唱している。まず、モデルの行動の重要な特徴に注目し、知覚する（注意過程）。次に、知覚された情報を言語やイメージによる象徴的表象として記憶する（保持過程）。さらに、行動の仕方を認知的に整理し、行動の試行による情報フィードバックを得ながら、徐々に行動を洗練していく（運動再生過程）。そして、習得した行動の遂行結果に対する評価（強化）によって、行動の喚起と維持が決定される（動機づけ過程）。つまり、モデリングの過程は、モデルの行動の単純な模写や機械的再生にとどまらず、モデルを観察して得た情報から「新しい行動をどのように遂行すればよいか」の知識・概念を形成し、そこから適切な遂行を誘導していく能動的な活動を含んでいる⁷⁾。本研究で試みたグループワークでは、このモデリングの過程の①と②の段階に合致する部分が多く含まれていたと考えられる。保育学生に尋ねた「なぜその保育者の関わりをいいなと感じたのか」という

質問に対して、「自分にはできないことだから」と数名が回答していた。つまり、「いいな」と感じる保育者モデルとの出会いがあったとしても、体験を知識として記憶する活動がなされないと、自らも試してみようという運動再生過程へ移行しないまま終わってしまうのではないだろうか。また、保持過程においては、他者との協同学習を通して、お互いの認識を統合していく活動が一つの有効な手段になり得ると考える。

本研究では、保育学生の個の実習体験で描いた理想の保育者モデルを、さらに汎用的なものにするための一つの試みとしての授業の展開の在り方を考察した。これらの試みによって、独りよがりではない、より汎用的な保育者モデルの形成につながっていくことが期待される。こうした取り組みは、実習園による個々の経験に限定されることなく、ネガティブな感情体験があったとしても、それを乗り越える一助になるのではないかと考える。

引用文献

- 1) 浅野房雄 (2003) 「保育者像についての研究 (2) — 一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
- 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) 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
- 4) 小島千恵子 (2020) 「学生は『保育実習』から何を学ぶのか」『名古屋短期大学研究紀要』58 59-69
- 5) Bandura, A. (1979) 社会的学習理論—人間理解と教育の基礎 (原野広太郎, 監訳) 金子書房.

(Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.)

- 6) 前掲
- 7) 前掲