

保育士と子どもの生涯にわたるあたたかい関係の持続に関する研究

(1) 心に残った「先生」のことば・行為とその意味：保育士とは何か*

白鷗大学教育学部(児童教育専攻)

高橋 美保

白鷗大学教育学部(児童教育専攻)

宇津野 花陽

白鷗大学教育学部(心理学専攻)

仁平 義明

**研究協力者

問題と目的

卒園後も続くあたたかい交流

長い経験を持つ保育士に子どもとの交流について質問すると、卒園後も長くあたたかい関係が続いているエピソードが語られることがある。たとえば、次のようなエピソードである：

「自転車で保育園の周りを何度もぐるぐる回っている小学生がいた。見ると卒園児だった。声をかけて呼び入れた。辛いことがあって、いつのまにか保育園に来てしまったけれど、入れないでいたということだった。しばらく彼と一緒に過ごした」

(保育士A)

「数年前、居酒屋で若い男の子から声をかけられました。“ぼくの先生だよ”と。4歳児のときに受け持った子でした。“ぼく20歳になりました。お昼寝のとき、先生がトントンしてくれるのが大好きで、先生が来てくれるまで寝たふりしてた”。数日後、彼が家に来てくれて...」

(保育士B)

保育士と子どもの関係が卒園と同時に終了するのではなく、その後もあたたかい関係と

して持続していることを知るのには、保育士という仕事の喜びの源の一つを知ることである。それゆえに、このような情報を保育士の教育において積極的に報知することは、保育士志望学生の職業的アイデンティティの形成を促すだろうと思われる。

保育士を目指させるもの

長期的なあたたかい関係について予備的な調査（高橋・仁平，未発表）を行うと、保育士が語る経験には共通なくつかのテーマがみられる。その中で注目されるテーマの一つは、「子ども自身が保育士を志望するようになり、いまでは自分と同じ職場で同僚の保育士として働いている」ことを、経験の長い保育士が喜びを持って語ることである：

「私は現在50歳になりますが、20代に担任したK子さんが3年前に、箕輪町の保育士になりました。「子どものころから保育園の先生になりたかったんです。」というのを聞き、とても嬉しく、さらに「先生がお手本で先生のようになりたいんです。」と言われ、嬉しく、また、プレッシャーに感じ、初心に戻り頑張りたいと思いました。」

（保育士C）

「卒園児を担当して、送り出したお子さんは何人になるでしょうか？（かなりの勤務年数なので…笑）その中で、結婚式にご招待いただいたお子さんは3名。それぞれに素敵な花嫁姿を見ることができて本当にうれしい機会でした。また、その一人は一緒に保育士として、一緒に同じクラスで複数担当して、仕事を一緒にしたこともあります。」

（保育士D）

われわれが最終的に目指す研究の目的は、卒園後の保育士と子どもの間のあたたかい関係がどのようなかたちで存在するのか実態を明らかにすることにある。さらに次の段階では、保育士志望の学生に子どもと保育士の長期的な関係の存在と内容について情報を与えることが学生の保育士としてのアイデンティティ形成を促進するかどうか、効果を検証していくことを目指している。

しかし、いまは保育士となった子どもたちが保育士を目指すようになったのは、保育園での「先生」と呼んだ保育士たちの言動の中に、保育士を目指させるに至った何らかのポジティブなものがあったからだろう。保育士は、子どもに何を行い、何を語ったのだろうか。また、子どもはそれをどう受け取ったのだろうか。

長く続く関係を形成させた「心に残る」保育士のことば・行為

今回の研究では、まず、あたたかい関係の基礎になっていると考えられる保育士から子

どもへのポジティブなことば・行為がどのようなものであったかを、いまは大学生になった子どもを対象に、回想的な調査を行うこととした。

さらに保育士の言動と子どもの受け取り方の特徴を明らかにするために、それ以後の時期、小中学校、高等学校の先生との経験との比較を行うことにした。

この調査結果から、われわれは「保育士」というものはそもそも子どもにとってどのような意味を持つ存在なのか、「保育士というもの」の意義を考えることになった。

方法

教師の言動が子どもに与えた影響を研究は、これまでも数多くのものが行われてきているが、そのほとんどは「ことば」の研究だった（たとえば、善岡，1994；豊田，1996；猪熊・藤井・菅野，2011；佐藤・清水，2012）。また、言語の記憶という性格上、研究の多くは小学生以降の時期に限られている。

しかし、前に述べたような保育士の経験は、子どもに保育士が与える影響がいかに大きなものであるかを物語っている。そこで、本研究では「ことば」だけでなく、保育士の「行為」を含めて調査を行うこととした。

子どもは、保育士であっても自分の「せんせい」と言う。

「先生」が子どもとの交流の中で行ったことば・行為の何かが、子どもの心に残ったかについて質問紙を用いて調査した。

対象は、H大学教育学部の学生。保育士養成コースの学生57人、小学校教員養成コースの学生51人、心理学専攻の学生20人、合計128人。

調査では、次のような指示のもとに、「1. 保育園・幼稚園のとき」「2. 小学生のとき」「3. 中学生のとき」「4. 高校生のとき」別に、自由記述を求めた。

子どもの頃、あなたに先生が言ってくれたこと、先生がしてくれたことで、心に残っているエピソードがありましたら、お教えてください。どんなことでもかまいません。短くてもよいので、できるかぎり1～4について、先生が言ってくれた言葉やしてくれた行為について具体的に書いてください。

質問紙には、このほかに保育士・幼稚園・小学校・中学校・高等学校教員への志望の有無、理由について記入を求めた：

- ①「先生になりたいと思っていますか？（はい・いいえ）」
- ②「どこの先生ですか？：保育園・幼稚園・小学校・中学校・高等学校」

③「なりたいと思っている方は、なぜそう思ったか理由を教えてください」

結果・考察

ここでは、報告のスペースの都合上、結果のうち、とくに主要な一部に限って報告する。また、統計的な検定結果の記述は省略する。なお、保育園と幼稚園という幼児期の記憶は、結果の処理では「幼・保」として一括した。

子どもの心に残った「ことば・行為」のカテゴリー

回答にあった「ことば・行為」は、次の15のカテゴリーに分類できた（回答の例は、表1参照）：「身体接触」「一緒に活動」「一緒にいてくれた」「関心・心配」「ほめ・感謝」「支援・ケア」「何か“してくれた”」「特別の（個別的）コミュニケーション・プレゼント」「激励・期待・応援・役割付与・信頼」「共感反応」「相談・話を聞いてくれる」「教訓・指導・助言」「“ポジティブな意味を持つ”叱り」「ネガティブな対応・叱り」「その他」。

これらのカテゴリーが、幼児期（幼保）、小学校、中学校、高等学校のどの時期に、どのくらい出現するかには、特徴的な傾向がみられる（図1）。

「身体接触」「一緒に活動」「一緒にいてくれた」「支援・ケア」「何か“してくれた”」は年少の時期ほど出現頻度が高く、「激励・期待・応援・役割付与・信頼」「相談・話を聞いてくれる」「教訓・指導・助言」は、年長の時期になるほど出現頻度が高くなっていった。前者の群のカテゴリーはどちらかといえば身体的な「行為」であり、後者の群のカテゴリーはどちらかといえば「言語的なもの」である。

この結果について、言語的なものの記憶は年長になるほど残るという要因も無視はできないが、それだけではないと考えられる。たとえば、ある回答には、〇〇〇の心に残った記憶として次のような記載がある：

「卒園するときに、「先生は、何年たっても、みんなの先生です」とってくれた。卒園した後も、お手紙をくれた。」

「幼稚園の卒園式で「みんなの担任でよかったです」と言われた。」

こうした例は、たとえ年少の時期ではあっても、「せんせい」の「ことば」は鮮明に子どもの心に残っている可能性を示唆している。

表1 子どもの心に残った「先生」の「ことば・行為」：カテゴリと例

カテゴリ	例
1 身体接触	• 泣いているときいつも怒りもせずに抱っこしてくれた。
2 一緒に活動	• クラスであまり友達がいなかったとき、休み時間に音楽室でピアノを使う許可をくださり、一緒に連弾させてもらった。
3 一緒にいてくれた	• 保育園のお昼寝の時間の時、寝れないときに先生がずっとそばにいてくれた
4 関心・心配	• 部活で結果が残せなくても自分の努力しているところを見てくれて、「その姿に勇気をもらいました」というメッセージをくれた。
5 ほめ・感謝	• 私が将来、幼稚園の先生になりたいと言ったら、「先生の夢は〇〇ちゃんが働いている幼稚園に自分の子どもを通わせることです」と言われて、すごくうれしかった。
6 支援・ケア	• ノロウイルスに感染してしまい、廊下で吐いてしまった時、その片付けや掃除、介抱をしてくれた。
7 何か“してくれた”	• 小学校3年生の時に、担任の先生が“さとうきび畑の歌”を歌ってくれた。戦争の辛い歴史を教えようとした先生は、途中で涙を流してしまい、歌いつづけることが出来なかった。
8 特別の（個別的）コミュニケーション・プレゼント	• 担任の先生が産休に入るときに、1人1人に写真とメッセージのついたフォトフレームを下さった。
9 激励・期待・応援・役割付与・信頼	• 先生に叱られた後、「あなたはこんな所でダメになっていい人間じゃない、あなたの将来を期待しています」と言われ、頑張ろうと思った。
10 共感反応	• テストなどでいい点をとったときに自分のことのように先生が喜んでくれた。
11 相談・話を聞いてくれる	• 委員会活動で悩んでいたとき、担当の先生が根気よく相談に乗って下さった。
12 教訓・指導・助言	• 受験が近づくにつれて、なかなか点数の上がらない私に、いろんな勉強法を教えたり、アドバイスをしてくれた。
13 “ポジティブな”意味を持つ叱り	• 怖かった。けど、しっかり叱ってくれたから大好きだった。
14 ネガティブな対応・叱り	• 6年のとき担任の先生に怒られた。私は皆と仲良くしているつもりだったが「仲良い子とばかり仲良くしてちゃだめなんだよ」と隣の席の子と仲良くしろと、遠回しに言われた。その後も何かがある度に私だけ怒られた。次第に私は授業中に（なぜかはわからないが）咳が止まらなくなった。
15 その他	• 先生がいつも笑顔だった。

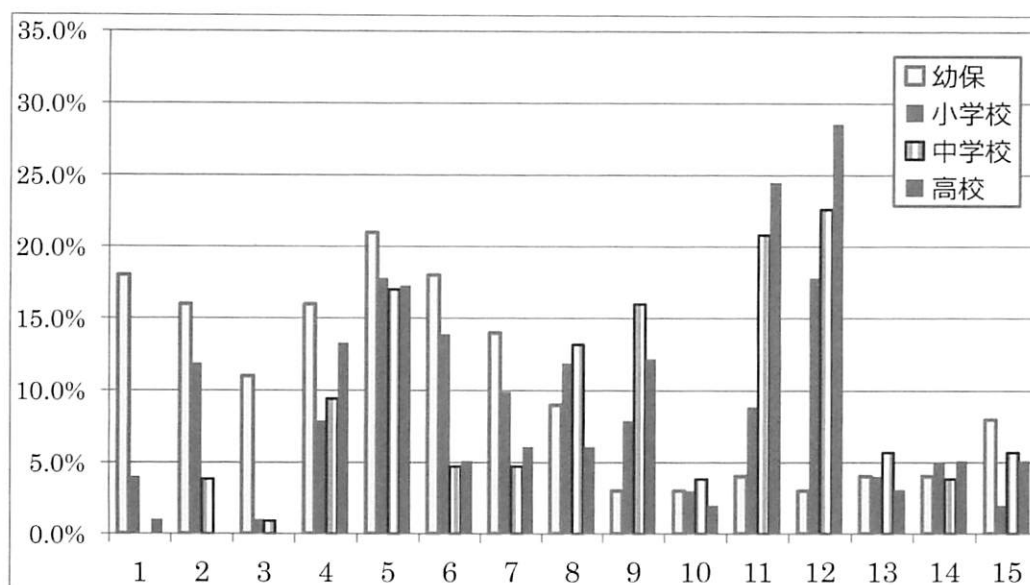


図1 思い出に残っている先生のことば・行為：各時期の記述に占める各カテゴリーの割合

幼児期特有の大切な記憶：「ただそばにいてくれること」

幼児期の大事な思い出の中には、ほかにほとんどみられない注目すべき特徴がある。それは「せんせい」が何もしないで、ただ「一緒にいてくれた」という行為である。

ただ一緒にいるという行為は、前に述べたように「自分の時間を与える」「自分の時間を犠牲にする」という行為でもある。ただそれだけのことが子どもにうれしかったという事実は、保育士の役割の本質はどこにあるのか、保育士とは何なのかをあらためて考えさせる。

どの時期にも共通する、「ことば・行為」が子どもの心に残る条件：

「マイナスの状態にあったときの支援」と「職務外・時間外の支援」

幼児期の記憶では、「背中をトントンしてくれた」「抱っこしてくれた」「抱きしめてくれた」など、ごく当たり前の「身体接触」が大切な記憶として残っているのは興味深い。なぜ、こうしたごく普通の行為が大事な思い出になったのだろうか？

幼い時期には大事な行為であるというほかに、思い出として残るには「ある条件」が隠されていると考えられる。表1の「身体接触」の例にも、それがうかがえる。ただ「抱っこしてくれた」のではなく「泣いているときいつも怒りもせずに抱っこしてくれた」である。

つまり、心に残っていたのは、自分が何らかの苦境やネガティブな感情など「あるマイナスの状態にあったときの支援」である。

表1でも、より年長の時期にある他の例にも同様な傾向が示されている。

「部活で結果が残せなくても自分の努力しているところを見てくれて、「その姿に勇気をもらいました」というメッセージをくれた」

「委員会活動で悩んでいたとき、担当の先生が根気よく相談に乗って下さった」

「自分がマイナスな状態」にあったときサポートとなった先生の言葉・行為が各時期の記述に占めている割合をみると、「幼保」から「高等学校」まで、すべて30%を超えている。この割合はとくに幼児期で高かった。

もう一つの隠された条件は、その行為が「先生」にとっては職務外、職務時間外の行為だったことである。「担任の先生が産休に入るときに、1人1人に写真とメッセージのついたフォトフレームを下さった。」という行為は教師の義務ではない。いわばエクストラな行為である。「学校が閉まるギリギリまで教えてくれました」「小学校4年の県の書道コンクールで入賞した時、わざわざ水戸まで先生も見に行ってくれていた」も同様である。

職務外・時間外であるのにしてくれた先生の行為が各時期の記述に占める割合は、どの時期も20%を超える。こうした行為は、ある意味では無償の行為、自分の時間や労力を犠牲にする行為だともいえる。子どもたちは、そうした「ある意味の自己犠牲」にはけっして鈍感ではないのである。

【引用文献】

- 猪熊大史・藤井靖・菅野純(2011) 児童・生徒の記憶に残った教師による言葉かけの分類・カテゴリー化. 日本教育心理学会総会発表論文集, 53, 466.
- 佐藤浩一・清水寛之(2012) 中学校時代の教師に関する自伝的記憶:日常的な出来事に対する自伝的推論の検討. 認知心理学研究, 10, 13-27.
- 豊田弘司(1996) 回想された好きな教師と嫌いな教師像. 奈良教育大学教育研究所紀要, 32, 125-131.
- 善岡宏(1994) 子どもに及ぼす教師のひとことの影響(I). 長崎大学教育学部教育科学研究所報告, 47, 63-70.

*）研究報告のタイトルは、中心となる結果に対応するように、申請時のものから一部変更した。調査にこころよく協力してくれた学生たちにあらためて謝意を表す。