

## 保育者の褒め場面における保育学生の学びに関する研究

### －エピソード記録を用いた調査をもとに－

川口 めぐみ  
(高松大学)

日光 恵利  
(富山短期大学)

キーワード： 保育者養成 保育学生 褒め エピソード記録 実習指導

本論は、保育学生の実習中における保育者の褒め場面からの学びについて、エピソード記録を用いた質問紙調査を実施し、明らかにした。

褒めに関する学生の学びについて、カテゴリ分析をした結果、【対象児の動機づけ】、【他児への影響】、【保育者としての観察力】、【褒め方の工夫】の4つが抽出された。すなわち、保育学生は、褒めが、子どもにとって次の活動への動機づけとなっていることや、対象児を褒めることは他児やクラス集団にも影響を及ぼすということを学んでいた。また、褒めるためには、子どもの背景を理解したり子どもの気持ちを理解したりするなど観察する力が必要不可欠であること、褒める際には、子どもに伝わりやすいように褒め方を工夫する必要があること、についても保育者の褒めから学んでいた。さらに、実習経験の違いによって、学生の褒めに関する学びにも差があることが明らかになった。

一方で、子どもへの褒めについて、外発的動機づけと思わせる表現が見られたため、学生指導では内発的動機づけとなるような褒め方についても教授することが必要であることが示唆された。

#### 1. 問題と目的

子どもを褒めることは、子ども自身の自己肯定感を高め、認められることにより自信をもつようになると考えられる。青木(2009)は、小学校1年生を対象に、褒められる際の感情反応について調査を行い、その結果、小学校1年生は、状況にかかわらず、褒められることが肯定的な感情を喚起することを明らかにしている。また、高崎(2004)は、幼児を対象に課題遂行の動機づけと大人からの働きかけの関係について調査を行っている。その結果、幼児の場合、成功時のポジティブな褒めだけでなく、失敗時の大人からのポジティブな褒めも課題への無力感反応を起こさせないためには重要であることを明らかとしており、子どもを褒めることの重要性を示唆している。そのため保育者を目指す学生にとって、褒めるという保育技術を身に付けることは重要であると考えられる。

日光・川口(2022)は、保育者養成課程に在籍する学生を対象に行った調査で、保育学生は子どもの生活や遊びなどのあらゆる場面で、子どもの言動を観察しながら褒めることを心がけ、実際に言葉や行動を通して、子ども理解に努め、学生自身の学びに繋げていること明らかにした。しかし、その中では学生は、子どもに伝わりやすい具体的な言葉の表現で褒めることを心がけているにも関わらず、「すごい」「えらい」「かっこいい」など単純な褒め言葉を多用していること、また、拍手やハイタッチなどの身体表現を交えた方法で褒めようと心がけながらも、実践に繋がっていないことも明らかとなった。

そこで、本研究では、保育学生が実習中に会った保育者の子どもを褒める場面でのエピソード記録を含む質問紙調査を実施し、保育学生の褒めに関する学びについて明らかにすることを目的とする。その上で、今後の実習指導のあり方について考察する。

## 2. 調査方法

### (1) 調査対象者

保育者養成課程に在籍する短期大学生 19 名（2 年生）、大学生 79 名（2 年生 39 名、3 年生 40 名）計 98 名を対象に、質問紙調査を実施した。そのうち、有効回答は、回答に不備があった 2 名を除く 96 名（98.0%）であった。

### (2) 調査時期

2021 年 12 月上旬

### (3) 調査手続き

調査は、授業時間の一部を利用し、依頼文を含めた質問調査用紙を配布して実施した。

### (4) 調査内容

まずは、調査対象者の基本情報として、①学年、②実習経験の二点について回答を求めた。

次に、実習中において、保育者が子どもの活動を褒めていた場面の中で、一番記憶に残っている場面を想起してもらい、エピソード記録を含めた 7 項目について回答を求めた。具体的には、実習中、保育者が子どもの活動を褒めていた場面についてのエピソードと、保育者が子どもを褒めた後の子どもの様子やクラスの様子、保育者が褒めた意図を考察し、最後にそれらを踏まえた褒めに関する学生自身の学びについて、自由記述で回答を求める構成となっている。

褒めに関する質問項目は、①保育者が子どもを褒めていた場面、②褒められていた子どもの年齢、③褒め場面についてのエピソード記録、④保育者が褒めた後の、褒められた子どもや他児及びクラスの反応、⑤褒め場面において学生が考えた保育者の言動の意図、⑥実習種別、⑦褒め場面を通して子どもを褒めるという行為について学生自身が学んだことの 7 項目であり、学生が褒めについての学びを具体化しやすいような構成とした。

質問項目にあたっては、先行研究の知見と日光・川口（2022）の結果に基づき、保育実務経験を有する執筆者 2 名で、それぞれの項目内容について一つ一つ協議を重ね、独自で作成した。

### (5) 分析方法

記述内容の分析には、佐藤（2008）が示すデータ分析に基づき、まず記述された文章を文脈に沿って切片化した。さらに、切片化したセグメントをテーマごとに分けてコード名を付けた。その上で、コーディングされたものの中で類似した意味内容のものを集めてカテゴリー名を付けた。この手続きに基づき、執筆者 2 名で協議した上、内容分析を行った。内容分析を行った後、その内容に関連するエピソード記録を抽出し、さらなる省察を行った。

また、 $\chi^2$  検定を用いた分析では、統計処理ソフト SPSS statistics 26.0 を使用した。

### (6) 倫理的配慮

保育学生への調査協力依頼時に、本研究の目的及び調査への協力について書面と口頭で説明をし、調査への回答をもって承諾となる旨を伝え、研究協力の許可を得た。具体的には、調査への回答は自由意思によるものであり、調査に協力しないことによって不利益を被ることは一切ないこと、個人を特定できるような設問は含まれておらず、回答が授業の評価に影響することはないことを説明した。データの取扱については、執筆者 2 名が、各個人のみアクセスできるパソコンでデータを保管し、執筆者間でデータを共有する際は、パスワードで保護を行った。

### 3. 結果と考察

#### (1) 調査対象学生の実習経験の割合

有効回答が得られた保育学生 96 名の保育実習経験は、Table 1 の通りである。

Table 1 調査対象学生の保育実習経験

対象学生	(内 訳)	分類
短期大学 2 年生 (19 名)	保育実習 I (保育所・施設) 及び保育実習 II を履修 (15 名)	B 群
	保育実習 I (保育所・施設) 及び保育実習 III を履修 (4 名)	B 群
大学 2 年生 (39 名)	保育実習 I (保育所) のみを履修 (39 名)	A 群
大学 3 年生 (38 名)	保育実習 I (保育所) のみを履修 (1 名)	A 群
	保育実習 I (保育所・施設) 及び保育実習 II を履修 (37 名)	B 群
合計		96 名

調査対象学生の内訳は、保育実習 I (保育所) のみを履修した学生が 40 名 (A 群)、保育実習 I 及び保育実習 II (もしくは保育実習 III) を履修した学生が 56 名 (B 群) であった。

#### (2) 学生が想起した保育者の褒め場面についての割合

保育学生 96 名のうち、60 名 (62.5%) が保育中の生活場面において褒める場面のエピソードを記述し、26 名 (27%) が遊び場面における褒める場面、8 名 (8.3%) が運動会や発表会の練習場面等その他の場면을エピソードとして記述した。

#### (3) 褒めに関する学生の学びについて

##### ① 褒めに関する学生の学びについての 카테고리分析

保育学生による保育者の褒め場面からの学びについて記述回答 96 のデータから、181 のコードを抽出した。本文中では、コード名を〈 〉、カテゴリーを『 』、概念カテゴリーを【 」、学生の記述である内容は「 」で示すこととする。その結果、【対象児の動機づけ】、【他児への影響】、【保育者としての観察力】、【褒め方の工夫】の 4 つに分類された (Table 2)。

##### ② 概念カテゴリーに属するエピソード記録の省察

上述で生成した 4 つのカテゴリーについて、それを裏付けるエピソード記録と学生自身が考察した保育者の意図について抽出し、そこから学生の褒めに関する学びについてさらに考察する。抽出にあたっては、執筆者 2 名で行った。

保育者の褒め場面における保育学生の学びに関する研究

Table 2 保育者の褒めに関する学生の学び

概念カテゴリー	カテゴリー名	コード名
対象児への動機付け(89)	意欲	意欲の高まり 頑張る気持ち 気力の向上 やる気 前向きな気持ち 次への目標
	自信	次につながる自信 子どもの自信
	成長	子どもの成長 成長の実感
	喜び	褒められる喜び 喜びの分かち合い
他児への影響(33)	肯定感	自己肯定感の高まり ポジティブな感情
	他児への影響	他児との共感・共有 褒められることへの期待 他児自身の振り返り 子ども間での変化への期待 子ども同士の伝染
	クラスへの影響	クラスへの指導 クラス全体へのメッセージ 子ども間での伝え合い クラスへの影響 遊びの広がり
	雰囲気	クラスの雰囲気の育成 環境づくり
保育者としての観察力(18)	普段からの観察	子どもの観察 見守り
	子ども理解	共感 子どもの思いへの気付き 共有
褒め方の工夫(41)	言葉による褒め	言葉かけの工夫 声のトーン 意欲を引き出す言葉かけ
	行動による褒め	大げさな表現 笑顔 スキンシップ 全身を使った褒め
	褒めの程度	意図のある褒め 積極的な褒め 褒めの工夫

### ・【対象児への動機づけ】

この概念カテゴリーは『意欲』、『自信』、『成長』、『喜び』、『肯定感』の 5 つのカテゴリーから生成された。『意欲』は、褒めることを通して子どもが次の活動への〈意欲の高まり〉や、次もやってみようという〈頑張る気持ち〉につながることを学んでいることが窺えた。また、『自信』は、「成長をどんな小さいことでも褒めることで子どもたちも自信がついたりやってみようと思えたりする」との記述があるように、子どもの成長を認めることで、〈子どもの自信〉や、〈次につながる自信〉になると考えていることが示唆された。『成長』は、保育者に褒められることで、子ども自身が〈成長の実感〉を感じることができ、『喜び』は、子どもは〈褒められる喜び〉を感じることで次への活力となったり、保育者が褒めることを通して、〈喜びの分かち合い〉をし、子どもの気持ちが高まったりすることにつながると学んだことが窺えた。そして、できたことや頑張っていることを褒められることで、子どもの〈自己肯定感の高まり〉や〈ポジティブな感情〉などの『肯定感』が育まれることにつながるとも学んでいると考えられる。これらのことから、子どもが保育者に褒められたことを繰り返し行ったり、同様の場面で自主的な行動が増えたりする子どもの変化を観察することで、学生は褒めが子どもにとって次の活動への動機づけになることを学んでいると考えられる。

以下は、この概念カテゴリーに分類した実際のエピソードと学生による考察の記述である。

〈エピソード〉 対象児：4 歳児

自由遊びの時 T 君が紙ひこうきを作って遊んでいた。初めは上手に飛ぶ飛行機を作ることができなかったが、T 君が家でどのようにしたら飛ぶようになるか調べて園で何度も繰り返し作っていた。すると、とてもよく飛ぶ紙ひこうきが完成したので、保育者に見せに行くと「T 君が作ったの？すごいね。素敵なひこうき」と保育者が T 君を褒めた。

〈考察〉

T 君が紙ひこうきの作り方を保育者に聞くのではなく、自分で調べて何度も工夫して作り、完成することができたことに対して褒めている。自分で工夫してやることの楽しさや達成感を味わえるように促す声かけであったと思う。

この事例では、学生の考察にもあるように、試行錯誤をしてやり遂げたことを共に喜び言葉にして伝えることで、子どもが達成感を十分に味わえるようにしており、対象児の動機づけとなっている。日光・川口（2022）は、保育者に褒められた子どもがその後、同様の褒められた行動を繰り返し行ったという学生のエピソード記録を分析し、褒めが子どもの行動の動機づけとなっていると学生が学んだことを示唆している。厚生労働省（2018）の保育所保育指針では、「試行錯誤しながら諦めずにやり遂げることの達成感や、前向きな見通しをもって自分の力で行うことの充実感を味わうことができるよう、子どもの行動を見守りながら適切な援助を行うようにすること。」と明示されており、学生自身が、子どもを褒めることが動機づけとなる、すなわち「適切な援助」であると学び、これらのことを意識して観察していたことが窺える。

### ・【他児への影響】

この概念カテゴリーは『他児への影響』、『クラスへの影響』、『雰囲気』等のカテゴリーから生成された。『他児への影響』は、「皆の前で一人の子を褒めることで、周りもその行動の良さに気づき、周りの子どもたちも真似をするようになる。」との記述があり、対象児を褒めることを通して、〈子ども間での変化への期待〉をし、他児が自分自身の行動を見直すきっかけ、すなわち〈他児自身の振り返り〉になると考えていることが示された。また、折り紙など完成した作品を褒め

## 保育者の褒め場面における保育学生の学びに関する研究

ることにより、子どもたちのやってみたいという気持ちが膨らみ、クラスの中で〈遊びの広がり〉が見られるなど、褒めは、『クラスへの影響』があることに気付いていることも明らかとなった。また、「子どもが頑張ったことを喜べるような環境を作っている」という記述から、褒めることは、子どもの頑張りの過程を認め合える人的な〈環境づくり〉が必要であるなど、クラスの『雰囲気』作りの重要性について学んでいることも明らかとなった。集団で生活する保育の場では、対象児や特定の行動を褒めながらも、周囲への影響が生まれることがある。これを、時に意図的に取り入れる保育者の保育技術を学んだと考えられる。

以下は、この概念カテゴリーに分類した実際のエピソードと学生による考察の記述である。

＜エピソード＞ 対象児：幼児（3～5歳児）

帰りの集まりの際に、クラス全体のザワザワとして、準備に時間がかかってしまった。こんな時に先生は いつまでも話している子に注意するのではなく、しっかりと待っている子を褒めることで場を静めていた。

＜考察＞

怒ったり、強い口調で注意すれば、子どもたちは静かになると思う。だがあえてそれをしなかった理由は、いつまでも先生に注意されて気付くのではなく、自分たちで考え、気付ける人になってほしいためそうしたのではないかと思った。

この事例を通して、学生は褒めの学びについて、「子どもたちの姿を認めることが保育者の大切な役割であるため、様々な場面で認める声かけは重要だと感じた。また、その事を褒めることで、クラス全体にどんな影響があるのか考えて行こう。」と回答しており、褒めが他児へ肯定的な影響を及ぼすことを学んでいる。個と集団について、厚生労働省（2018）の『保育所保育指針解説』では、「個の成長が集団の成長に関わり、集団における活動が個の成長を促すといった関連性をもつ」とし、「それぞれの子どものよいところを他の子どもたちに伝えていくようにしたりするなど、集団としての活動が一人一人の子どもにとって充実感の得られるものとなるよう配慮することが求められる。」と明示している。クラス全体など集団で仲間と一緒に取り組む活動も多くなる年齢では、事例に示されているような経験の中で、集団の中で期待される行動や役割、守るべきルールなどを理解するようになって考えられる。また、中坪（2016）は、子どもの喧嘩の場面における日米の保育実践の違いについて述べ、日本の保育者のアプローチが多層的であることに注目している。この概念カテゴリーに分類されるエピソードでは保育者が、直接褒めの対象となる子どもだけでなく、褒められる子どもに関わる子ども、褒められる子どもが所属している集団等、それぞれの空間に意識的にアプローチしていることが窺え、学生は保育者の褒めが多層的アプローチになっていることを学んだと考えられる。学生は、この褒めの事例を通して、集団での活動をする際の保育者の指導方法について学びを得られたのではないだろうか。

### ・【保育者としての観察力】

この概念カテゴリーは『普段からの観察』、『子ども理解』の 2 つのカテゴリーから生成された。『普段からの観察』は、「子どもを褒めるということは、（中略）保育士は、その子の行動を毎日少しの変化でも気づかなくてはいけないので、一人一人をしっかりと見ておく必要があると思った。」という記述があり、子どもを褒めるためには、子どもが夢中になって取り組んでいる姿や試行錯誤している姿など、日頃から〈子どもの観察〉や〈見守り〉を丁寧にする必要があることを学んでいると示唆された。また、褒めは、〈子どもの思いへの気付き〉、子どもの気持ちに〈共感〉するなど、観察を通して、『子ども理解』をすることが必要であると学んでいることも示唆さ

れた。日光・川口（2022）は、実習では短期間で子どもとの関係を築く必要があり、褒めることで関係形成のきっかけを作っていると考えた。これに比べて、保育者の褒めは、子どもの動機づけになることが多く、学生のエピソードとしても語られている。これを実践するには日頃から子どもを観察し、性格や褒め場面の前段階や背景を理解していることが必要であると学んでいると考える。

以下は、この概念カテゴリーに分類した実際のエピソードと学生による考察の記述である。

<エピソード> 対象児：3 歳児

3 歳児クラスの Y 君は、朝、園に来てから着替えをして、準備をするということを保育士に援助してもらいながら進めていたが、その日は「僕、自分です」と言い、時間はとてもかかったが全て一人ですることができていた。それを見ていた保育士はとても嬉しそうに「Y 君、一人で全部できたね」「すごいね」と言い、ハイタッチをしていた。Y 君もとても嬉しそうだった。

<考察>

毎日毎日 Y 君の準備に援助していたが、自分でしてみるという意思が見えて、そのやってみるという気持ちを大切にしたいかと思う。そして、一人で全部できた、嬉しいという気持ちを大切にするために、保育士も一緒に喜んだり、褒めたのではないかと考える。

この事例での学生自身の学びとして、「保育士は、その子の行動を毎日少しの変化でも気づかなくてはいけないので、一人一人をしっかりと見ておく必要があると思った。」と回答しており、子どもを理解するために観察力を身に付けることの重要性に気付いている。乳幼児期にかかわる保育者の専門性として、子ども理解は欠かせない。子ども一人ひとりの成長や興味・関心、しいては子どもの背景までを理解することが重要である。この事例では、Y 君が自分自身でできるようになるために、保育者として日々援助をしながらも成長していく過程を見守っていくことの大切さを学んだことが窺える。井上（2018）は、大学生を対象に実施した褒められ・叱られ経験と自尊感情の関連に関する調査の結果、子どもは一時的な能力や結果より継続的な子どもの特性を褒められることの方が、自尊感情を高めることを明らかにした。この概念カテゴリーに分類されるエピソードでは、子どもの活動の結果ではなく、「毎日少しの変化」や「日々の成長」など活動の過程に注目していることが分かる。Leper・Greene・Nisbett（1973）は子どもにとって褒められる経験は自尊感情やモチベーションを高めるという影響がある一方で、褒め方を間違えてしまうと褒められることを目的として行動してしまい、褒めることが場合によっては子どもの意欲や主体性の発揮にとってマイナスとなることを示唆している。以上のことから、【保育者としての観察力】が褒め場面にとって欠かすことのできない要素（力）であると考えられる。

### ・【褒め方の工夫】

この概念カテゴリーは『言葉による褒め』、『行動による褒め』、『褒めの程度』等のカテゴリーから生成された。保育者は褒めるときに、「丁寧な声掛け」や「フォローする言葉かけ」など〈言葉かけの工夫〉をし、〈声のトーン〉を工夫したり〈意欲を引き出す言葉かけ〉をしたりするなど、『言葉による褒め』を工夫していることを学生は学んでいることが示された。また、〈大げさな表現〉や〈笑顔〉、〈スキンシップ〉、ハイタッチや体の一部分を使うなど〈全身を使った褒め〉をするなど、『行動による褒め』も工夫していることを学んでいた。また、「目的をもって褒める」など〈意図のある褒め〉や〈積極的な褒め〉など、ただ単に褒めたらいいということではなく、『褒めの程度』を考える必要があることも学んでいることが明らかとなった。保育者は子どもを褒め

## 保育者の褒め場面における保育学生の学びに関する研究

る際、その方法は多様であり、その都度子どもに伝わる方法で褒めているものと考えられる。さらに、「褒め過ぎもよくない」と考える学生の語りがあり、褒めの意義を考察しているものと考えられる。

以下は、この概念カテゴリーに分類した実際のエピソードと学生による考察の記述である。

<エピソード> 対象児：0歳児

食事が苦手な子どもが自分からご飯を食べることができた際「やったね」と言ってハイタッチをしていた。

<考察>

食事は美味しく楽しいのだと感じてほしかったからだと考える。

この事例は、子どもができたことについてハイタッチをして褒めた場面についてである。ここでの褒めについての学生の学びは、「笑顔や言葉だけでなく、ハイタッチなど、全身を使ってほめることが大切だと学んだ。」と回答していた。学生は、子どもは発達によって言葉の理解に個人差があるため、『行動による褒め』が必要だと学んだことが推察できる。一方で、日光・川口(2022)は、学生が子どもを褒める時に「身体表現」を交えることを心がけながらも、学生の言葉がけ技術が未熟であることから、実践に繋がっていないと明らかにしている。学生は保育者の多様な褒めを観察し、時には模倣することで多様な褒めの方法を学んでいることが窺える。

### (4) 保育学生の実習経験と褒めに関する学びとの関連

上述したように、今回の調査では、保育学生による保育者の褒め場面からの学びについて4つの概念カテゴリーを抽出した。それらが、学生の実習経験(A群・B群)によって差があるかどうかを検討するため、各概念カテゴリーを抽出できた学生数(抽出あり・抽出なし)をそれぞれ算出し、 $\chi^2$ 検定を行った(Table 3)。



Table 3 保育学生の実習経験と褒めに関する学びとの関連

① 対象児への動機づけ		あり	なし	$\chi^2$ 検定	
実習経験	A群	度数	27	13	1.057
		期待度数	24.58	15.42	
		調整済み残差	1.03	-1.03	
	B群	度数	32	24	
		期待度数	34.42	21.58	
		調整済み残差	-1.03	1.03	
② 他児への影響		あり	なし	$\chi^2$ 検定	
実習経験	A群	度数	5	35	8.282*
		期待度数	11.25	28.75	
		調整済み残差	-2.88	2.88	
	B群	度数	22	34	
		期待度数	15.75	40.25	
		調整済み残差	2.88	-2.88	
③ 保育者としての観察力		あり	なし	$\chi^2$ 検定	
実習経験	A群	度数	4	36	3.446
		期待度数	7.5	32.50	
		調整済み残差	-1.86	1.86	
	B群	度数	14	42	
		期待度数	10.50	45.50	
		調整済み残差	1.86	-1.86	
④ 褒め方の工夫		あり	なし	$\chi^2$ 検定	
実習経験	A群	度数	8	32	2.789
		期待度数	11.67	28.33	
		調整済み残差	-1.67	1.67	
	B群	度数	20	36	
		期待度数	16.33	39.67	
		調整済み残差	1.67	-1.67	

注) ①~④ N=96 \*は $p < .05$ で有意である ※A群、B群については、Table 1を参照

結果は、4つのカテゴリーのうち、【他児への影響】についてのみ5%水準で優位な差が認められ、褒めに関する学生の学び【他児への影響】は、実習経験によって違いがあることが示された。また、調整済み残差から、実習経験が多い学生（B群）の方が、実習経験の少ない学生（A群）より、【他児への影響】を褒めに関する学びとして捉えた学生が多かったことが示された。これは、実習経験が多いことで子どもや保育者と関わる経験も増えており、学びのための学生の視野が広がっているからではないかと考えられる。また、保育実習Ⅱでは、保育実習Ⅰでは実施しない全日指導実習が含まれていることから、全実習を経験した学生は、保育の当事者として実習に参加したことで、個だけではなく集団への関わり方やクラスの運営方法等に関する学びについて意識化することができていた学生が多かったからではないかと考える。

#### 4. まとめと今後の課題

今回の研究では、ほとんどの保育学生が保育者の褒める場面を想起し、褒めについて学生それぞれが学びを得ていることが示された。すなわち、保育学生は、実習中において、保育者が子どもを褒める場面を観察し、考察することを通して、客観的に褒めの意義や保育技術を学んでいると考えられる。また、全実習を経験した学生は、実習経験が少ない学生よりも特定の子どもを褒

## 保育者の褒め場面における保育学生の学びに関する研究

めることで他児にも影響があることを学んだ褒め場面を想起することが多いことが示された。これは、保育実習や実習指導等の学習が段階的に行われていることが影響していると考えられる。しかし、これについては、学生自身のボランティアや学修状況など様々な経験による視野の広がりも影響の一つであると考えられることや、同一の褒め場面から学生の考察を得たものではなく、様々な褒め場面から抽出して得られたものであるため、さらなる追究が必要であると考えられる。

学生は、保育者の褒め場面から四つの視点で学びを得ていた。一点目は、褒めは、子どもの動機づけとなっているという点である。今回の調査では、保育者の褒めは、次への活動の意欲につながるためのポジティブな褒めが多く抽出され、内発的動機づけを大切にしていることが窺えた。しかし、学生のエピソードの中には、「頑張って保育者に褒めてもらおうとする」、「褒めるという行為は子ども達を喜ばせる」など外発的動機づけを思わせる表現が見られた。子どもへの褒めが外発的動機づけとなっている場合、子どもは褒められることを目的とってしまう恐れがあるため、学生指導では内発的動機づけとなるような褒め方についても教授することが必要であると考えられる。二点目は、対象児への褒めは、他児についてはクラス全体へも影響するという点である。筆者は、実習事後指導の際、「子ども一人ひとりと関わることができたが、個々を見ながらクラスという集団を動かしていくことは難しかった」と振り返る学生の言葉をよく耳にした。今回の研究では、集団での活動をする際の、褒めることを活用した保育者の指導方法の一例を学ぶ学生も見られた。しかし、集団指導の方法については、さらに多面的に教授していく必要があると考えられる。三点目は、子どもを褒めるためには、日ごろからの観察力が必要であるという点である。腰山（2006）は、保育における実践的指導力を構成する要件を四点挙げており、その中の一つとして、「幼児の生活や遊びに関する観察力・分析力」が必要であると述べている。また、これらの資質能力は、保育者になってから育成されるべきものではなく、保育者養成校在学中から培うべきものであると提言している。そのため、実習指導においては、様々な視点での事例研究を多く取り入れたり、実習中に関わった子どもの姿について教員や学生同士で語り合うなど改めて省察する時間を設けたりすることで保育実践力を育成していくことが必要であると考えられる。四点目は、保育者は、褒め方には工夫が必要であるという点である。先述したように、日光・川口（2022）の研究から、保育学生が子どもを褒める際は、単純な褒め言葉を多用し、身体表現を交えた方法で褒めようと心がけながらも、実践に繋がっていないことが明らかとなっている。今回の研究では、保育学生は、保育者の行動を模倣することで多様な褒めの方法を学んでいることが窺えたが、改めて、講義や演習で理解したことを実践で発揮する、保育の実践力を育成する指導方法の強化が必要であると考えられる。

一方で、実習指導教員も、学生指導をする際に、学生に対する褒めについて意識をしていく必要があると考えられる。井上・雄西・武田・佐藤（1995）は、指導教員による看護学生に対する指導の際、学生を褒めることで、学生自身が自分の良さに気付いたり、潜在力を引き出す効果につながったりしていることを明らかにしている。また、高崎（2013）は、人はさまざまな立場からの褒めの経験や認知を統合させ、内的に一貫した褒めへの意味づけをし、褒めへの態度を機能させていると示唆している。これらのことから、実習指導をする際には、まずは、教員自身が学生の努力や好ましい態度に気づき、学生の姿を認められるような褒めを意識的に行う必要があると考えられる。

今後の研究課題として、保育学生が実習中に会った保育者の褒め場面について、保育学生の視点でしか褒めを分析、検討することができなかった。学生が想起した場面では、ほとんどが言葉で子どもを褒めていたことから、保育者は、褒め言葉という外発的動機づけであっても内発的動機づけへと移行する、エンハンシング効果を期待していたかもしれない。以上のことから、今後は、一つの褒め場面について、保育学生だけではなく、保育者の経験年数や受け手である子ども

もの年齢や発達の側面からも捉えるなど、褒めについて多面的に分析、検討していく必要があると考える。引き続き研究を進め、保育学生の資質能力向上のため的一端としていきたい。

## 5. 参考文献

- ・青木直子 (2009) 小学校 1 年生のほめられることによる感情反応：教師の対一の場合とクラスメイトがいる場合の比較 発達心理学研究 20 155-164
- ・井上清子 (2018) 両親・教師から褒められ・叱られ経験と自尊感情の関連について II 生活科学研究 40 95-102
- ・井上智子 雄西智恵美 武田祐子 佐藤禮子 (1995) 看護学臨床実習指導における「ほめる」ことの学習効果 日本看護学教育学会誌 5,1 9-14
- ・厚生労働省 (2018) 保育所保育指針
- ・厚生労働省 (2018) 保育所保育指針解説 p.フレーベル館
- ・腰山豊 (2006) 保育実践力を高める 短大授業の改善と実技・演習 春風社 213
- ・佐藤郁也 (2008) 質的データ分析法 新曜社
- ・高崎文子 (2004) 幼児期における目標志向性の形成と変化に関する研究 早稲田大学大学院人間科学研究科博士 (人間科学) 学位論文
- ・高崎文子 (2013) ほめの校か研究のモデルについての一考察 熊本大学教育学部紀要 62 129-135
- ・中坪史典 (2016) 子どもへの多層的アプローチで「見守る保育」を実践する日本 保育ナビ フレーベル館
- ・日光恵利・川口めぐみ (2022) 保育学生の褒める経験に関する研究ー実習後におけるエピソード記録での振り返りをもとにー 幼年児童教育研究 34 11-18
- ・Leper,M.R,Greene,D.,andNisbett,R.e. (1973) Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards:A test of overjustification hypothesis.Journal of personality and social psychology 28 129-137

※本研究は、日本保育学会第 75 回大会において、発表したものを加筆、再構成したものである。