

保育者養成における自己理解、他者理解、共感性向上を目指した
授業「幼児理解」2年間の実践に関する一考察

A Study on Two Years' Practice of "Understanding Young Children" Classes for
Improving Self-Understanding, Understanding Others, and Empathy at a
Junior College for Training Childcare Workers

嶋 野 珠 生

SHIMANO Tamao

【要約】

幼児理解（子ども理解）は保育・幼児教育の基本であるが、保育所保育指針等で示されている通り、特に幼児（子ども）を共感的に理解することが求められている。保育者養成校の学生の共感性を向上させるために、その前提となる自己理解、他者理解を深めることを目的に2年にわたり授業実践を行った。その結果、授業前後で有意に変化したのが、他者に対し自分の思ったことを伝えたり話し合ったりする対人的積極性であった。学生にとって、他者の視点からものを考える機会を持つことは他者への関心を高め、他者をより肯定的に理解し積極的に関わることに繋がると示唆されたが、本調査ではそれがどのように共感性の変化に現れるのかは十分に示しきれなかった。今後の課題である。

キーワード 幼児理解 子ども理解 自己理解 他者理解 共感性

問題

教職課程コアカリキュラム(文部科学省 2017)「幼児理解の理論と方法」の全体目標の冒頭には、「幼児理解は、幼稚園教育のあらゆる営みの基本となるものである。」と記されている。幼稚園教育要領(文部科学省 2017)第1章総則に明示された「幼稚園教育の基本」のなかにも、教師の役割とは、「幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成」し、「幼児一人一人の」「活動を豊かに」することであるとされている。同様に、保育所保育指針(厚生労働省 2017)第1章総則にも、保育所保育の基本原則が書かれているが、ここにおいても、「子どもの主体としての思いや願いを受け止め」「子どもの発達について理解し、一人一人の発

達過程に応じて保育すること」が基本に位置づけられている。このように、保育・幼児教育は、まず幼児理解、子ども理解から出発すると言えるため、教職課程科目「幼児理解」及び保育士養成科目「子どもの理解と援助」は非常に重要な科目であると言えよう。本論では、幼児理解と子ども理解を同義で扱うこととし、以下では幼児理解(子ども理解)と記すこととする。また教科名としては「幼児理解」「子どもの理解と援助」を用いる。

さて、保育者に求められる幼児理解(子ども理解)とは、保育所保育指針の定めるところによると、次の二つを指す。一つは「子どもの気持ちを受容し、共感しながら」理解することである。それにより築かれた「信頼関係」を元に「子ども一人一人が主体的に活動」できるように子どもに自

ら働きかけ積極的に関わりを持ち続けていくことが保育者の役目である。もう一つは、「子ども一人一人の生活歴、心身の発達、活動の実態」「子どもの生活や経験、発達過程」等を把握することを通して理解することである。それを元に、保育の指導計画を立て、保育実践においてそれを自ら展開し、自己評価し、計画を改善しながら保育の質を高めていく営みの継続が求められている。前者は、子どもの立場に自らをおいて考え、感じるなど、子どもと自らの心理的距離を縮めて理解していこうという共感的な理解であり、後者は、子どもと自らの心理的距離を離して子どもも自分もできるだけ対象化して、俯瞰的に捉えていこうとする、より客観的な理解といえるだろう。保育における幼児理解（子ども理解）とは、この 2 種類の理解が求められていると考えられ、その理解に基づき、目の前の子ども一人一人と応答的に関わり続けながら適切な援助を行っていくのが保育であろう。

本稿では、特に前者の共感的な理解力を学生が高めていくことについて論じていく。

幼児（子ども）を共感的に理解する力を高めようとするならば、幼児（子ども）を対象とした理解の前提には、身近な他者の立場に立ってものごとを理解し気持ちを共有する力や、他者とよい関係を築く力などの他者理解を深めることと、自己を客観的に理解すると同時に自分に対する肯定的な意識が持てる自己理解を深めることが必要となるとされる（加藤・安藤、2019）。

ところで、最近の保育者養成校の学生については、様々なことを自分の視点から考え、他者の視点に立つことが苦手であり、自分を主張したり他者と向き合ったりする経験が乏しく、自分の意見が主張できないなどの傾向が指摘されている（今井、2016）。また保育者養成校の学生を対象とした調査では、コミュニケーション力について苦手意識を持つ学生が多いことも明らかにされている

（小川、2011）。このような傾向は、本校幼児教育学科の学生においても同様であると感じている。よって、保育者養成校においては、意図的に学生同士が関わる機会を設けて人間関係力を向上させること（永淵、2016）や、人とのコミュニケーションの基盤となる学生自身の対人関係を自ら構築する力を育成すること（真下・張・中村、2010）、「自己肯定感」と「他者肯定感」を共に育むことの必要性（梅下・野田・鈴木・鈴木・大岩、2016）などが求められている。

加藤・安藤（2019）は大学生の人間関係力育成に関する研究の動向をレビューし、24 文献から保育者養成校も含めた大学における人間関係力育成に関する具体的な取り組み内容を明らかにしている。そこから、保育者養成教育における人間関係力育成の実践に活かすための具体的なワークの内容も紹介している。そこには、「自己理解、他者理解、自己表現、コミュニケーション、問題解決、自己コントロール、チームワーク等」が含まれているが、特にこの中の、自己理解については、「エゴグラム」や自分の強みを知るワークなど 20 以上のワークが紹介されている。「人間関係力の基盤となる」のが自己理解なので、「自分自身を様々な観点から」客観的に「理解できるよう多様なワークが用いられている」と考えられる。他者理解については、「他者の生き方や価値観を理解するためのワークや話の聴き方、相手への共感・理解のためのワーク」が多く見られた。他者の視点に立つ方法としては「ロールプレイやロールレタリング」が用いられていた。看護系学生へのロールレタリングの効果については、自己と他者双方の視点の獲得が検証でき、自己理解・他者理解を促す効果があると確認されている（榮田・森田、2016）。また、こうしたワークを取り入れる際は、「授業そのものが社会的スキルアップのためのトレーニングになるよう」「少人数制のグループワークを行う等

アクティブ・ラーニングの意識的な導入」など教育方法の工夫も必要であると加藤・安藤 (2019) は指摘している。

これらの先行研究の結果を参考にしながら、筆者は、幼児理解の前提となる学生の自己理解と他者理解を促し、それらを通じた共感性の向上を目的にプログラムを作成し、2020 年度 2 年生前期科目「幼児理解」にて授業を実施した。2021 年度は心理系科目の再編で「幼児理解」は「子どもの理解と援助」に統合されたため、「子どもの理解と援助」にて 2020 年度と近似のプログラム内容を盛り込み授業を実施した。

目的

そこで本稿では、I.2020 年度「幼児理解」と 2021 年度「子どもの理解と援助」で実施した授業の実施報告、および、II.授業開始前と終了時に実施したアンケート調査および学生自身の振り返り自由記述から、学生の授業前後の変化を検討し、本授業プログラムの成果と今後の課題を整理することを目的とする。

倫理的配慮

アンケート調査実施に当たり、調査協力の依頼を口頭で行った。個人が特定されることはなくプライバシーは保護されること、参加は自由意志であること、結果は公開されることを説明し、同意の場合はアンケート記入前に「同意」を用紙に明記するように求めた。アンケート書面にもその旨記述し、「同意」の明記と回答をもって同意とした。

I. 授業実施報告

(1) 2020 年度「幼児理解」授業内容

①対象

「幼児理解」履修の幼児教育学科 2 年生 89 名。

②実施時期および授業形態

2020 年度前期 (4 月 30 日～8 月 6 日)。すべて対面授業にてグループワークを実施する前提で準備を進めたが、新型コロナウイルス感染拡大を受けて、短大の授業全体が 4 月からオンラインに切り替わることとなった。そのため、第 1 回～第 6 回 (6 月 4 日) はオンライン授業、第 7 回 (6 月 11 日) から対面授業が再開したため、第 15 回までは対面授業形式であった。第 1 回と第 15 回はアンケートや物語づくりを行う個人作業であったが、その他は全てグループワークを取り入れた。オンライン授業時は、オンライン会議システムのブレイクアウトセッション機能を使用して小グループでの活動を工夫した。グループは毎回のテーマによって人数は上下するものの、4 人から 6 人程度で構成されるよう担当教員の方で毎回メンバーを変えて作成し、学生に提示した。

毎授業後には WEB シラバスへのアンケートに感想を送ることを求め、次の授業の冒頭には必ずアンケートに寄せられた複数人の感想を紹介し共有するところから授業を開始した。

③シラバスと授業内容

授業概要、学習目標および 15 回の授業内容は表 1 の通りである。

使用した教科書は、鯨岡峻・鯨岡和子 (2009) 「エピソード記述で保育を描く」(ミネルヴァ書房)。前半に自己理解と他者理解のワークを集中して実施した。自己理解ワークとして実施したのは「エゴグラム」と「リフレーミング」である。いずれも自分自身について行った後、グループに分かれて報告しあい、互いの良いところを認め合うコメントをするワークを行った。他者の視点に立つワーク①「4 人の体験」は同じ出来事を 4 人の人が語った記録を読み、視点が変わると異なる体験をすることをまず理解した。そのうえで、自分が好ましいと思う順位を付けた後、グループで互いに話し合い、グループの順位の合意形成を行う

ワークを行った。他者の視点に立つワーク②③は「ロールレタリング」を実施した。②では「お世話になった人への手紙」を書き、伝えそびれていた気持ちを伝える文章を作成した。その後その相手になったつもりで、「その相手からの返事」を自分にあてて書く作業をした。その日の課題として、自分がいつも使用している「スマホへの手紙」のロールレタリングを課した。無生物であるけれど愛用しているものに思いを伝えたり、そのものになったつもりで手紙を書くという作業を行った。

表 1 2020 年度「幼児理解」シラバス

授業概要	幼児や保護者を理解するには、自己理解を深めること、他者理解を深めることが不可欠となる。自己の感情に敏感に気づけるようになることや他者の視点に立って感じることができるようになることを目標に体験型ワークと保育者によるエピソード記述の読み込みを行う。	
学習目標	・幼児理解について知識を身につけ、考え方や基本的態度を理解する。 ・幼児理解の方法を具体的に理解する。 ・相手の立場に立って感じる、考えることを体験的に学ぶ。	
授業回	テーマ	内容
1	オリエンテーション、	質問紙から自己理解をしてみよう、絵を見て物語を作ろう
2	自己理解ワーク①	エゴグラム 自分の強みを探そう
3	自己理解ワーク②	リフレーミング 肯定的なものの見方
4	他者の視点に立つワーク①	「4人の体験」 立場が変わるの見方が変わる
5	他者の視点に立つワーク②	ロールレタリング お世話になった人への手紙、スマホへの手紙
6	他者の視点に立つワーク③	ロールレタリング 絵本の主人公への手紙
7	チーム力を高めるワーク	「人間コピー」 チームで一つの絵を完成させるワーク
8	エピソード記述を読む①	子どもの想いを受け止める
9	エピソード記述を読む②	子どもの想いを受け止める
10	エピソード記述を読む③	1.2歳児の子どもの想い
11	エピソード記述を読む④	受け止めきれなかった子どもの想い
12	エピソード記述を読む⑤	家族関係の中の子どもの想い
13	エピソード記述を読む⑥	複雑な家族関係の中の子どもの想い
14	自分の変化を確認する	質問紙から自己理解をしてみよう、絵を見て物語を作ろう
15	自分の変化と物語の共有	振り返りの共有

③では二つの絵本を読み聞かせた後、その主人公にあてた手紙、主人公から自分への返事を書くというロールレタリングを行った。

7回目は、対面授業が再開し、学生たちが久しぶりに顔を合わせることを喜んでいたので、グループで達成感を感じられるワークを取り入れた。モ

デルの絵を順に見に行き、チームメンバーで協力し合いながら絵のコピーを完成させるワークである。絵を描く、色を塗る、みんなで一つのを完成させる、出来不出来があまりわからないテーマという点も功を奏したのか、非常に楽しんで学生たちのコミュニケーションが活発に行われた。8回目からは保育者が書いた子どもの想いを受け止めることに主眼が置かれた良質なエピソード記述を多く読み込む作業を行った。それを通して、子どもの視点に立って考えることや、子どもの想いを感じる共感的理解が高められることをねらいとした。グループで互いに読み聞かせるワークや、感想や意見を交流するワーク、保育者の保育に賛成か反対かに分かれてグループで合意形成するワークなどそれぞれのテーマごとにワークの形式は指示した。互いの考えをよく聴くこと、自分の考えを伝えること、多数決は使わずに合意形成を図ることなどの指示を与え、意図的に話し合いが活性化するように働きかける工夫を教員側で行った。

(2) 2021 年度「子どもの理解と援助」授業内容

①対象

「子どもの理解と援助」履修の幼児教育学科 2 年生 94 名

②実施時期・授業形態

2021 年度前期 (4 月 7 日～7 月 28 日)。すべて対面授業形式であった。第 1 回、第 14 回、第 15 回はアンケートや物語づくりのため個人作業としたが、その他の自己理解・他者理解ワークではグループワークを行った。自己理解・他者理解ワークがない回にもテーマに関するディスカッションなど小グループでの活動を取り入れた。

③シラバスと授業内容

授業概要、学習目標、および 15 回の授業内容は表 2 の通り。

先述の通り、心理系科目再編により 2021 年度からは「幼児理解」は開講されなくなったため、

「子どもの理解と援助」の授業において、2020 年度に実施した自己理解・他者理解ワークを組み込む形式でシラバスを作成した。使用した教科書は 2 冊で、藪中征代・玉瀬友美編著 (2020) 「子どもの理解と援助」(萌文書林) と 2020 年度も使用した鯨岡峻・鯨岡和子 (2009) 「エピソード記述で保育を描く」(ミネルヴァ書房) である。テーマに沿って両方の教科書を活用していった。

表 2 2021 年度「子どもの理解と援助」シラバス

授業概要	子ども理解に基づく援助の意義について、発達の観点、環境と学びの観点、および保育者の基本的姿勢の観点から理解する。 また、子ども理解の方法として、観察、記録、家庭連携、保育者同士の情報共有の視点を学習し、理解を深める。 理解に基づく具体的援助については、さまざまな場面の事例を自分で、グループで多角的に検討することを通してその基本を学ぶ。 子ども理解を深めるために、自己理解・他者理解、他者の視点に立ち感じることができるようになるためのトレーニングも行う。		
学習目標	1. 保育実践において、実態に応じた子ども一人一人の心身の発達や学びを把握することの意義を理解する。 2. 子ども体験や学びの過程において、子どもを理解する上での基本的な考え方を理解する。 3. 子どもを理解するための具体的な方法を理解する。 4. 子どもの理解に基づく保育士の援助や態度の基本について理解する。 5. 子ども理解の前提としての自己理解、他者理解、他者の視点に立ち感じ考える共感的態度を深める。		
授業回	テーマ	自己理解・他者理解ワーク	エピソード記述を読む
1	オリエンテーション 保育における子ども理解の意義	事前質問紙と物語づくり	
2	子どもに対するかわり共感的理解	自己理解：エゴグラム	子どもの想いを受け止める
3	子どもの生活や遊び	自己理解：自分を肯定的にリフレーム	子どもの想いを受け止める
4	子どもの生活や遊び		
5	保育における人的環境としての保育者と子どもの発達		子どもの想いを受け止める
6	子ども相互のかわり共感と関係づくり	他者の視点に立つ「4人の体験」	12歳児の子どもの想い
7	発達における葛藤やつまずき	他者の視点に立つ「何を大切にするか」	
8	発達における葛藤やつまずきと保育者の援助		
9	保育の環境の理解と構成	ロールレタリング1絵本「ちよっとだけ」	
10	環境の変化や移行	ロールレタリング2絵本「おこたでませんように」	家族関係の中の子どもの想い
11	子ども理解のための観察・記録・省察・評価	ロールレタリング3 実習で出会った子どもへの手紙	
12	子ども理解のための保護者との情報共有		
13	集団における経験と育ち		
14	子ども理解のための職員間の対話	事後質問紙	
15	発達の連続性と就学への支援	事後物語づくり	

15 回授業の内 10 回は、授業最初に自己理解・他者理解ワークを行ってから主テーマの授業内容

を扱った。ワークの内容は 2020 年度とほぼ同様であるが、他者の視点に立つワークとして「何を大切にするか」という価値観ゲームを取り入れた。平和、お金、愛情など 7 つの価値観のうち自分にとって重要な順位を付けた後、グループで話し合っただけでグループの順位付けの合意形成をするワークである。また、ロールレタリングでは、絵本の主人公への手紙のほかに、保育実習直後であったこともあり「実習で出会った子どもへの手紙」をテーマにロールレタリングを実施した。

また、エピソード記述は 5 回の授業でテーマに合うエピソードを担当教員が選び使用した。学生は感想を述べ合ったり、テーマに沿ってディスカッションするなどエピソードについての互いの意見を伝えあう、聴きあうという時間を持つように工夫した。

II. 学生のアンケート調査と振り返り自由記述からの分析

(1) アンケート調査分析

方法

<調査対象>

2020 年度「幼児理解」履修学生 89 名および 2021 年度「子どもの理解と援助」履修学生 94 名

<調査時期>

2020 年度も 2021 年度も第 1 回授業のオリエンテーション時と第 15 回 (2021 年度は 14 回) の授業終了時に同一のアンケートに回答してもらった。

<アンケート項目>

心理アンケートを自己理解につながるように活用したいというねらいもあったため、丹治光浩 (2011) 「中学生・高校生・大学生のための自己理解ワーク」に掲載されていた以下の 2 つの尺度を使用することとした。

① 自己肯定意識尺度 (平石、1990)

本尺度は自己肯定意識を対自己領域と対他者領

域の 2 側面から測定する。前者は自分自身をどう考えているかの項目で、「自己受容」「自己実現的態度」「充実感」の 3 下位成分から成る。「自己受容」とはありのままの自分をどの程度受け入れているか、「自己実現的態度」とは自分らしさを積極的にどのくらい追い求めているか、「充実感」は現在の生活にどのくらい満足しているかを表す。

一方、後者は他者との関係の中で自分をどう位置付けているかを測定する項目で、「自己閉鎖性・人間不信」「自己表明・対人的積極性」「被評価意識・対人緊張」の 3 つの下位成分から成る。「自己閉鎖性・人間不信」とは人を信用せず孤立している状態を、「自己表明・対人的積極性」とは自己主張性のことを、「被評価意識・対人緊張」は他者の目を気にして自分を表せない状態を示す。それぞれ下位成分ごとに複数の質問項目がありそれに 5 件法で回答し、得点を単純加算して尺度得点とする。それをレーダーチャートにプロットし線で結び個人の自己肯定意識プロフィールを作成する。

② 情動的共感性尺度 (加藤・高木、1980)

本尺度は、他者と同様の感情や気持ちを体験する情動的側面に注目した共感性尺度である。「感情的暖かさ」「感情的冷淡さ」「感情的被影響性」の 3 つの下位尺度から構成されており、それぞれに下位の質問項目があり、それら項目へ 7 件法で回答した回答値を合計して尺度得点とする。こちらも得点をプロットして線で結び個人の共感性プロフィールを作成する。

<調査の実施方法>

学生は、授業の初回と最終日に上記①②へ回答し自己プロフィールを作成した。最終日には初回のものと比較して自己分析した振り返りシートも記入した。

<分析方法>

2020 年度生、2021 年度生それぞれのデータから、自己肯定意識尺度と情動的共感性尺度の下位尺度

毎に、授業前後の得点平均値の差の t 検定 (パラメトリック法) を Excel のデータ分析にて行った。

結果と考察

欠席者を除く有効回答数は 2020 年度生 88 名、2021 年度生 90 名であった。2020 年度生、2021 年度生それぞれに対する、自己肯定意識尺度と情動的共感性尺度の下位尺度毎に、授業前後の得点平均値の差の t 検定 (パラメトリック法) を実施した結果一覧が表 3、表 4 である。

自己肯定意識尺度については、まず 2020 年度生で、「自己実現的態度」と「自己表明・対人的積極性」において 5%水準で有意差が見られ、「自己閉鎖性・人間不信」において 10%水準で有意差が見られた。2021 年度生では、「自己表明・対人的積極性」と「被評価意識・対人緊張」において 5%水準で有意差が見られ、「自己受容」において 10%水準で有意差が見られた。

2020 年度と 2021 年度生で共通して有意差が見いだされた下位尺度は「自己表明・対人的積極性」であった。

これらの変化に授業がどの程度影響したと考えられるのかについては、次の (2) 振り返り自由記述の分析の結果を踏まえて考察を行っていく。

情動的共感性尺度については、2020 年度生ではいずれの下位尺度においても有意差は見いだされず、2021 年度生では「感情的被影響性」のみ 10%水準でわずかだが有意差ありという結果になった。

加藤・高木 (1980) によると大学生女子の「感情的暖かさ」「感情的冷淡さ」「感情的被影響性」のそれぞれの平均 (標準偏差) は、52.33 (6.03)、29.92 (6.70)、23.32 (4.01) である。これと比較すると幼児教育学科の学生は「感情的暖かさ」「感情的被影響性」が高く、「感情的冷淡さ」が低い傾向があり、情動的共感性が平均的女子大学生よりも高いことがわかる。保育を目指す彼らの共感性はもともと高いので、短期間の授業による影響は

少ないのではないかと考えられる。これについて 後程詳細に考察を行うことにする。
も、(2) 振り返り自由記述の分析の結果を踏まえ

表 3 自己肯定意識尺度 授業前後の得点の平均の差の検定 (2020 年度生と 2021 年度生)

		前自己受容	後自己受容	前自己実現的 態度	後自己実現的 態度	前自己充実感	後自己充実感	前自己閉鎖性・人間不信	後自己閉鎖性・人間不信	前自己表明・対人積極性	後自己表明・対人積極性	前被評価意識・対人緊張	後被評価意識・対人緊張
2020年度生	平均	16.068	16.295	24.886	26.057	30.125	30.614	15.852	15.080	23.784	24.784	20.102	20.114
	標準偏差	2.741	2.636	5.268	5.549	5.581	5.558	6.221	5.661	5.887	5.260	6.384	6.133
	分散	7.513	6.946	27.757	30.790	30.892	39.297	38.702	32.051	34.654	27.665	40.760	37.619
N=88	P値	0.282		0.008 *		0.308		0.080 +		0.012 *		0.981	
2021年度生	平均	15.811	16.222	24.667	25.178	29.622	30.100	16.822	16.456	22.400	23.611	21.567	20.611
	標準偏差	2.463	2.425	5.407	5.572	6.209	6.334	6.403	6.746	5.346	5.090	5.671	5.964
	分散	6.065	5.883	29.236	31.047	38.552	40.113	41.002	45.509	28.580	25.903	32.158	35.566
N=90	P値	0.056 +		0.226		0.306		0.493		0.006 *		0.035 *	

表 4 情動的共感性尺度 授業前後の得点の平均の差の検定 (2020 年度生と 2021 年度生)

		前感情的暖かさ	後感情的暖かさ	前感情的冷淡さ	後感情的冷淡さ	前感情的被影響性	後感情的被影響性
2020年度生	平均	58.318	58.284	20.830	20.693	23.648	23.784
	標準偏差	6.204	6.664	7.494	7.059	4.342	4.800
	分散	38.495	44.413	56.166	49.824	18.851	22.999
N=88	P値	0.951		0.810		0.749	
2021年度生	平均	57.033	57.733	20.989	21.356	23.100	23.833
	標準偏差	6.576	6.297	8.150	7.597	3.845	4.485
	分散	43.246	39.658	66.416	57.715	14.788	20.118
N=90	P値	0.167		0.460		0.066 +	

*有意差あり (P<.05) +有意差あり (P<.10)

(2) 振り返り自由記述の分析

方法

<調査の実施方法>

学生には、授業前と授業後のアンケートの自己肯定意識尺度と情動的共感性尺度結果それぞれのプロフィールを比較して①どこが変化したか、②変化の理由は何だと思おうかについて自己分析し記述してもらった。

<分析方法>

2020 年度生、2021 年度生いずれにおいても自己肯定意識尺度、情動的共感性尺度の前後変化があったと記述した学生のデータを使用した。①下位尺度のうち変化したと記述された下位尺度と②その変化の理由の記述をテキストデータとして Excel ファイルに入力し、分析対象ファイルを作成した。

次に、授業前後での尺度得点の変化に影響を及ぼした理由を学生がどのように捉えているかを明らかにするために、テキストマイニングによる分析を

試みた。解析ソフトとして KH Corder3. (Windows 版) を使用した。KH Corder は樋口耕一によって開発された計量テキスト分析用フリーソフトウェアである。読み込んだ分析対象ファイルから、使用頻度の高い順に並んだ抽出語リストを作成、確認し、データの精度が上がるようにデータクレンジング処理を行ったうえで、再度抽出語リストを作成し、抽出語の確認を行った。

そのうえで、文章中に語と語が共に出現するパターンを図示する「共起ネットワーク」を描いた。共起ネットワークは出現パターンの似通った語同士を線で結び、関係の強い語は太い線で結ばれ、色分けされて表示される。

結果と考察

① 2020 年度生自己肯定意識の変化の理由

総抽出語は 1,303 語、そのうち助詞、助動詞などを除いた一般的な「使用語」が 558 語、そのうち分析対象として使用する語が 209 語であった。2020

年度生の自己肯定意識が変化した理由について学生が自己分析した自由記述の中に多く出現した言葉を頻度順に表したのが表 5 である。

次に、語の出現回数を 4 以上とし、下位尺度を外部変数として図示した共起ネットワークが図 1 である (表示語数 29, 表示共起関係 60)。以下、【 】は抽出語である。

表 5 2020 年度生自己肯定意識の変化理由頻出語

順位	抽出語	出現回数	順位	抽出語	出現回数
1	自分	28	11	今	7
2	友達	13	12	授業	7
3	人	11	13	就職	7
4	増える	11	14	目標	7
5	コロナ自粛	10	15	考える	6
6	機会	8	16	就職活動	6
7	減る	8	17	意識	5
8	生活	8	18	学校	5
9	影響	7	19	向かう	5
10	楽しい	7	20	時間	5

2020 年度で特徴的なのが、授業開始時は【コロナ自粛】の影響を受けていたが、授業終了時は【学校】に登校して【友達】と【楽しい】【生活】を送れるようになってきたことが「自己充実感」につながっていたことである。また、【コロナ自粛】の【影響】で【人】と会う【時間】が【減って】しまっていたが、【今】は【友達】や【人】と話す【機会】が増え、それが「自己閉鎖性・人間不信」の得点の減少にもつながっていったと読み取れる。

この時期は【就職活動】が本格的に始まり、自分の【将来】や【夢】を【考える】ことが増え、前向きに【目標】に【向かい】、【取り組む】ことが増えていることが「自己実現的態度」を高める結果になっていると言える。半面、対人関係、就職活動など現実生活が進みだしたからこそ、他者の評価が気になり【不安】や【自信】の持てなさを抱えて「被評価意識・対人緊張」が高まっている学生も見受けられた。

【授業】との関連が見いだされたのは、「自己表明・対人的積極性」においてであった。【授業】を通して「自分は自分と思えるようになった」「自分の良いところを見つけることができた」「グループで話し合い意見を表明したり聞いたりする機会が増えた」という意見が見られた。「コロナの影響で人と関わる機会が減っていた」ため、自粛が解除され、授業で会えた友達と関わりたいという欲求が一層高まり、授業でのグループへの積極的な関与にもつながったと考えられる。

② 2021 年度生時自己肯定意識の変化の理由

総抽出語は 1,093 語、そのうち「使用語」が 478 語、内分析対象として使用する語 187 語であった。2021 年度生の自己肯定意識変化理由の頻出語リストは表 6 である。

表 6 2021 年度生自己肯定意識の変化理由頻出語

順位	抽出語	出現回数	順位	抽出語	出現回数
1	自分	31	11	話す	6
2	人	14	12	たくさん	5
3	友達	13	13	生活	5
4	増える	12	14	良い	5
5	機会	9	15	関わる	4
6	考える	9	16	実習	4
7	就職活動	9	17	受け入れる	4
8	多い	8	18	将来	4
9	授業	7	19	不安	4
10	自己	6	20	意見	3

次に、語の出現回数を 3 以上とし、下位尺度を外部変数として図示した共起ネットワークが図 2 である (表示語数 32, 表示共起関係 60)。

2021 年度も新型コロナウイルスの影響は続いたとはいえ、2020 年度との最も大きな違いは、マスク着用、手洗い、換気、三密回避などの徹底を呼び掛けながらも対面授業を継続できたことであろう。学生たちは、「【対面授業】が多くなり、【友達】やクラスメイトと多くの時間を過ごしコミュニケーションを【たくさん】とったり【人】と関わる【機会】

が【増えた】りしたことで、「自己閉鎖性・人間不信」が減る傾向、他人の目を気にする「被評価意識・対人緊張」が減る傾向に結びついたと思われる。

また、2020 年度と同様に、【学校】で【友達】と会って仲が深まることや、【就職活動】や【実習】が順調に進んでいくことを通して、【将来】のことを考え悩み、時に【不安】になりながらも、前向きに【頑張る】ことができる【生活】が送れることが、「自己充実感」や「自己実現的態度」に結びついていったものと考えられよう。

【授業】との関連が見いだされたのは、「自己受容」においてである。学生たちは「授業を受けたことや就職活動の時期に入っていることと関係しているのかな」「授業のグループ活動を通して相手と【話し】たり積極的に【意見】を述べたりする態度、意欲が増したのではないかと思う」「授業で人それぞれ個性があり、尊重していくと習って自分も自分の個性を【受け入れ】ようと思った」「授業を通して自分の想いに自信を持つこと、きちんと伝えることの【大切】さを学び、【自己】肯定的になったのではないか」「授業を通して多様な【意見】や考え方がたくさんあることを理解し他者の立場に立って自分も物事を考えられるようになり、相手の行動の意味などにもよさや理由があることに気づけたから」と述べている。毎回の授業のグループワークで敢えて異なるグループを作り、日ごろあまりしゃべらない人も価値観について話し合ったり、合意形成のためのコミュニケーションをとったりするなどのワークを通じ、他者の新たな一面を前向きな活動の中で肯定的に体験できることが、こうした授業の中での自己と他者への前向きな気づきと認知につながるものと推察する。

同様に、「自己表明・対人的積極性」も授業との関連が考えられる。【話す】機会が【多い】ことで、多様な他者の【意見】に触れると同時に、自分の【意見】を表明する【機会】も【増え】た結果、以前よ

りも「人に自分の意見を言えるようになった」ことにつながっているのではなかろうか。授業において、意図的に学生同士が活発に意見を交流できるような設定を行ったことは、学生たちの自己と他者への肯定感を高めるうえで有効だったと考えられる。

③ 2020 年度生情動的共感性の変化の理由

総抽出語は 743 語、そのうち「使用語」が 331 語、内分析対象として使用する語 142 語であった。2020 年度生の情動性共感性変化理由の頻出語リストは表 7 である。

表 7 2020 年度生情動的共感性の変化理由頻出語

順位	抽出語	出現回数	順位	抽出語	出現回数
1	考える	12	11	友達	6
2	自分	12	12	機会	5
3	人	10	13	映画	4
4	感情	9	14	気持ち	4
5	増える	9	15	最近	4
6	共感	8	16	授業	4
7	見る	8	17	様々	4
8	エピソード	7	18	意見	3
9	読む	7	19	影響	3
10	関わる	6	20	減る	3

次に、語の出現回数を 3 以上とし、下位尺度を外部変数として図示した共起ネットワークが図 3 である（表示語数 30，表示共起関係 60）。

2020 年度生の情動的共感性尺度は授業前後の有意差は認められず、変化が見いだせなかった。変化なしの理由として学生は、「この部分の性格はよほどのきっかけがないと変化しないと思う」「人の性格や感情はそんなに変わらないと思った」と記述している。

従来、共感性の概念定義には、他者の心理状態を正確に理解する点に重きを置く認知的定義と、他者の心理状態に対する代理的な情動反応を強調する情動的定義が存在している（木野・鈴木、2016）。性格特性としての共感性を測定する指標として、認知的側面と情動的側面それぞれに注目した尺度が開

発されてきた。今回使用した情動性共感性尺度は、後者に位置づき、情動的な側面から共感性変化を見ようと試みたものである。

しかし、授業のワークの多くは、「他者の視点に立って考える」という認知的側面からの共感性育成を試みるものが多かった。認知的側面から共感性の変化がどのくらいあったのかという測定は今回できておらず、間接的に情動的共感性の変化を見ようとしたため、限界があったものとする。

また、先述した通り保育者養成校の学生の情動性共感性はもともと一般の大学生よりも高く、学生たちが指摘する通り「この部分の性格や感情はそんなに変わらない」と言えるだろう。

だが、変化のあった学生の記述からは今後の授業に活かせる示唆が見いだせるため、以下に詳細に考察しておく。

学生たちの記述から、「情緒的暖かさ」と【授業】内で【エピソード】記述をたくさん【読んだ】ことが関連していることが見いだせた。「【授業】内である【エピソード】を【読み】実際の保育士の先生に【共感】したり友達の意見に【共感】する場面が多くなったから」「様々な【エピソード】を【読んだ】り、実際に【子ども】と関わってきた中で相手の立場に立って考え、【共感】することを大切にしてきたから」「【エピソード】を【見る】中で否定的【感情】を持ってしまうこともあったが、その人の気持ちや状況を考えていくと、仕方なかったりかわりの工夫で変えられるものだと知れたから」「【授業】の中でたくさんの【エピソード】を【読み】【考える】ことで、感性が【豊か】になったのではないかと思う」。実際に子どもに関わり体験的に学ぶことは何にも代えがたい実践的学びであるが、コロナ禍でボランティア活動も制限されたり、直接的な触れ合いが減ってしまったりした学生たちにとっては、それに代わる教材として保育者の書いた良質なエピソード記述を読むことは、相手の立場に立つという認

知的側面から共感性を高め、それが情動的側面の共感性向上にもつながっていくのではないかと推察される。今後は、エピソード記述を授業に使用することの効果についても、情動的側面と認知的側面両方から統合的に測定していく必要がある。学生の共感性育成のためのプログラムの実施効果をより詳細に測っていくことが今後の課題である。

④ 2021 年度生情動的共感性の変化の理由

総抽出語は 493 語、そのうち「使用語」が 216 語、内分析対象として使用する語 113 語であった。2021 年度生の情動的共感性変化理由の頻出語リストは表 8 である。

表 8 2021 年度生情動的共感性の変化理由頻出語

順位	抽出語	出現回数	順位	抽出語	出現回数
1	自分	14	11	感情	3
2	考える	7	12	関わる	3
3	相手	7	13	強い	3
4	周り	6	14	考え	3
5	持つ	5	15	増える	3
6	授業	5	16	友達	3
7	人	4	17	移る	2
8	他者	4	18	温かい	2
9	理解	4	19	寄り添う	2
10	意見	3	20	気持ち	2

次に、語の出現回数を 2 以上とし、下位尺度を外部変数として図示した共起ネットワークが図 4 である（表示語数 27，表示共起関係 60）。

今後の授業に活かすために授業との関連のある部分に絞って考察する。2021 年度生においても、【授業】と関連するのは「情緒的暖かさ」であった。

学生たちの記述をいくつか以下に示す。「ロールレタリングや【授業】を通して、物事を多方面から捉えたり【相手】の【気持ち】を考える機会が増えたからかな」「【実習】を通して子どもと【関わつたり、【授業】のエピソード記述を読んで相手への思いやりの【心】が育まれたのだと思う」「【授業】の【他者】【理解】ワークを通していろんな人の考えが

あり意見が違ってそれを伝えることが大切だと学んだから」「【授業】で【他者】【理解】をしていくうちに【他者】のことを今まで以上に考えられるようになった」「【他者】の意見に【寄り添って】いく中で、【相手】のことを良く知ろうとしていく姿勢を持つことをより大切にしていけるようになったため【相手】に興味を持つことにつながり変化した」「自己【理解】から、感情コントロールが少しずつできるようになってきたのではないか。

2020 年度の学生よりも、「ロールレタリング」「他

者理解ワーク」「自己理解ワーク」「エピソード記述」と実施したワークが多岐にわたり記されている。2020 年度生が、後半に対面授業となり集中的に行った授業がエピソード記述を読むことだったため、より印象が強く残ったと考えることができるかもしれない。学生たちは、様々な体験的な自己理解ワーク、他者理解ワーク、エピソード記述を重ねながら、意識的に他者の視点から見る練習を重ねていったことが、他者への肯定的な関心を持つ態度に結びついていったのではなかろうか。

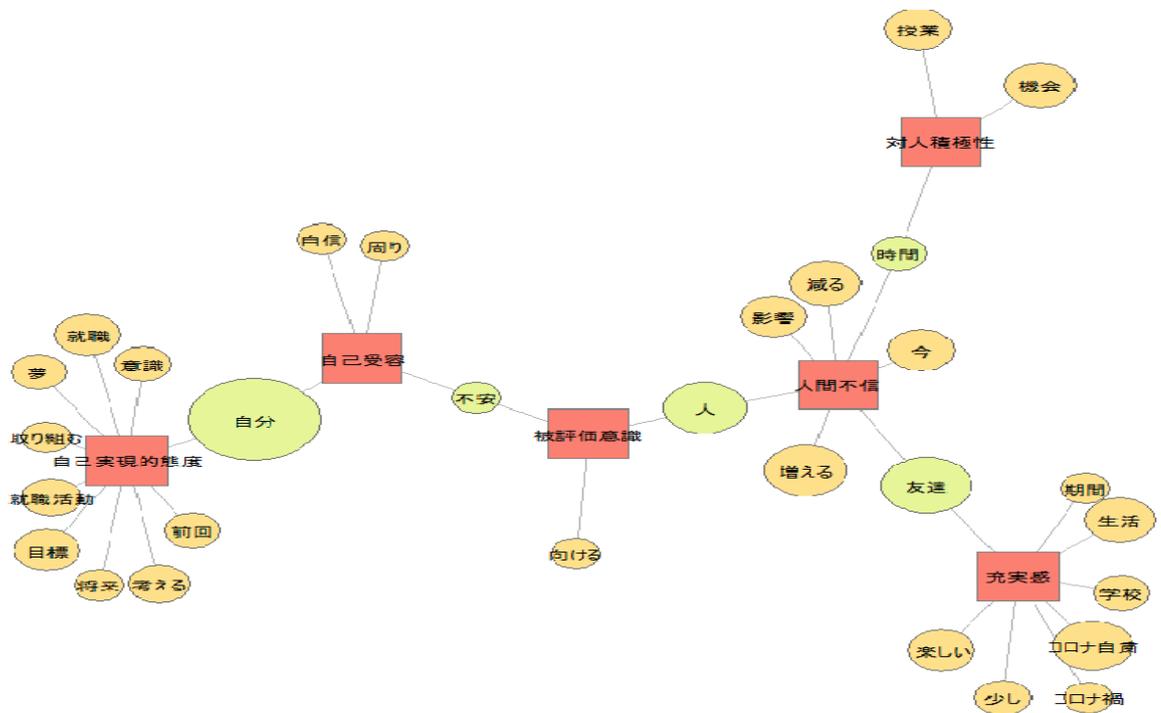


図 1 2020 年度生 自己肯定意識尺度 変化の理由共起ネットワーク

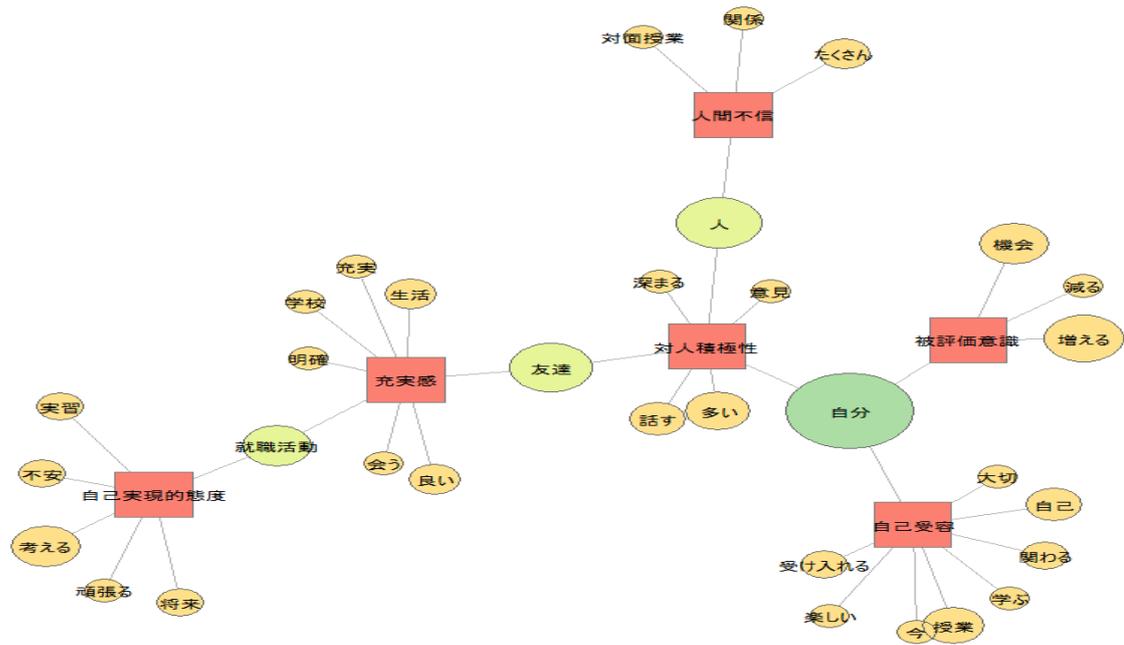


図2 2021 年度生 自己肯定意識尺度 変化の理由共起ネットワーク

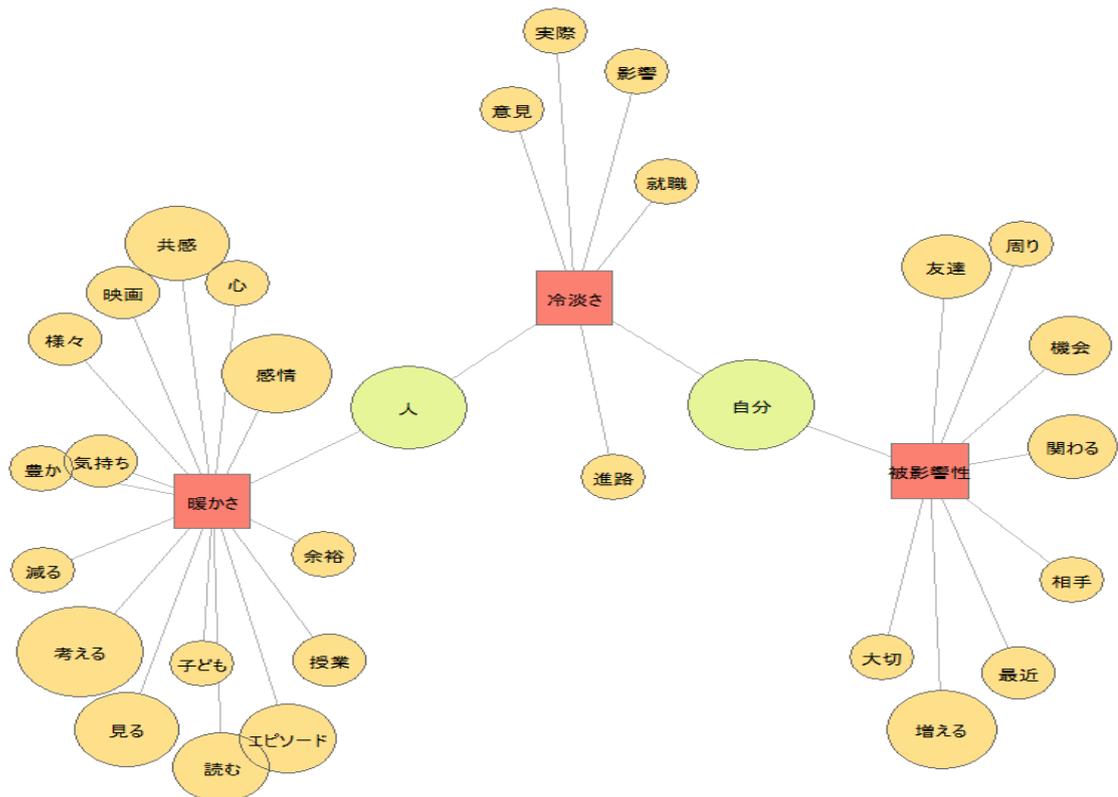


図3 2020 年度生 情動的共感性尺度 変化の理由共起ネットワーク

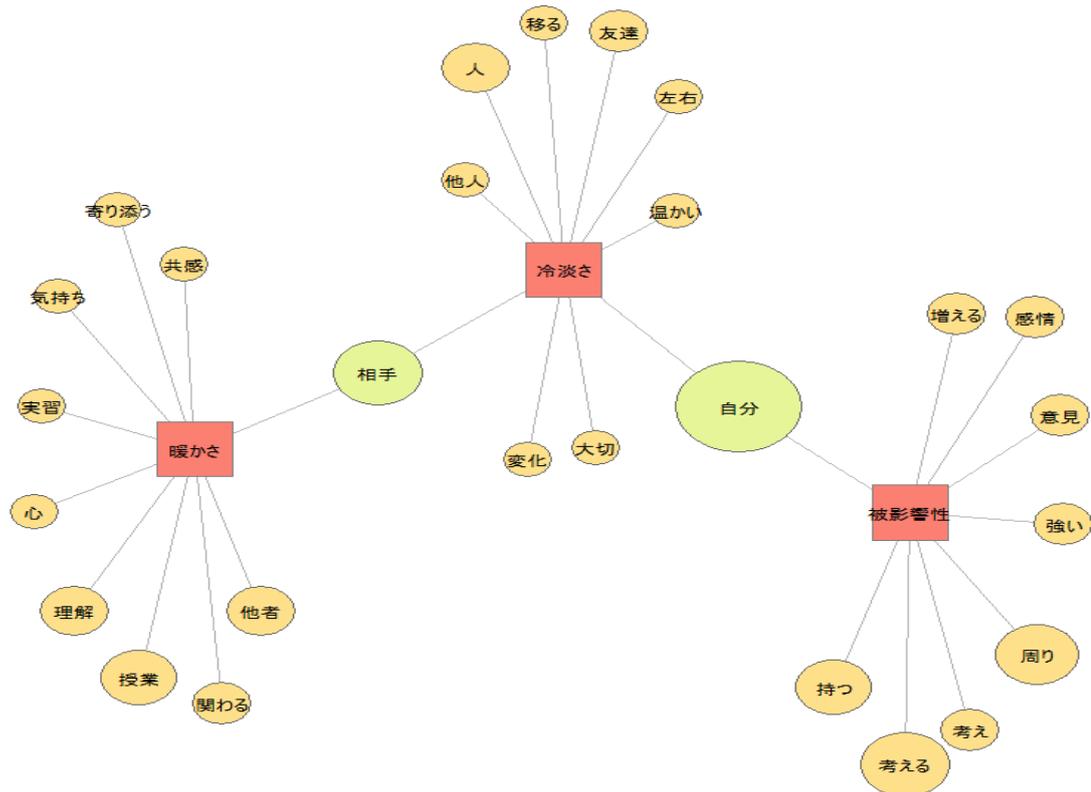


図 4 2021 年度生 情動的共感性尺度 変化の理由共起ネットワーク

まとめと今後の課題

幼児（子ども）を共感的に理解する力を学生が高めていくために、その基本となる自己理解、他者理解を深めることを目的に2年間にわたり授業実践を行った。授業を通じて様々な自己理解ワーク、他者理解ワークなど体験型のグループワークと現役保育者により書かれた良質なエピソード記述の読み込みなどを行った結果、学生たちは自分の思いを自信を持って伝えたり、クラスメイトと真剣に話し合ったりする「自己表明・対人的積極性」を有意に向上させた。特に2020年度はコロナ自粛後に対面授業を開始したことが、学生たちにとっては人との直接的な対話やコミュニケーションへの渴望を生んだと思われ、大学での友達との交流や学生生活を楽しめることが、「自己充実感」に強く結びつくということも顕著に示された。また、2年生前期は、就職活動の本格化する時期に重なるため、学生は自己分析しながら真剣に自分の将来や目標に向き合い、悩

み考えながら、夢に向かって前向きに進みだす。それが、学生の「自己実現的態度」や「自己受容」に結びつくと推察された。授業を通じた学生への影響とは、一つの授業が単独で学生の自己肯定意識や他者肯定意識を高めるということではなく、大学での友人との生活、就職活動、実習、授業が有機的に影響し合って進んでいくものと言えよう。

学生にとって、多くの他者の価値観や考え方に触れたり、他者の視点からものを考える機会を持ったりすることは自分を知ることにつながり、かつ他者への関心を高め、他者をより肯定的に理解し積極的に関わることにつながると示唆されたが、本調査ではそれがどのように共感性の変化に現れるのかは示しきれなかった。今後さらに授業を通じた学生の共感性育成の効果を認知面、情動面を含め多面的に把握していくことが課題である。

引用文献

- 平石賢二 (1990) 青年期における自己意識の発達に関する研究 (1) - 自己肯定性次元と自己安定性次元の検討 - 名古屋大学教育学部紀要 - 教育心理学.37.217-234
- 今井和子 (2016) 主任保育士・副園長・リーダーに求められる役割と実践的スキル ミネルヴァ書房
- 加藤隆勝・高木秀明 (1980) 青年期における情動的共感性の特質 筑波大学心理学研究.2.33-42
- 加藤由美・安藤美華代 (2019) 大学生の人間関係力育成に関する研究の動向と保育者養成教育への活用に向けて 岡山大学教師教育開発センター紀要.9.337-350
- 木野和代・鈴木有美 (2016) 多次元共感性尺度 (MES) 10 項目短縮版の検討 宮城学院女子大学研究論文集.123. 37-52
- 厚生労働省 (2017) 保育所保育指針
- 真下知子・張貞京・中村博幸 (2011) 保育者-保護者間のコミュニケーションの改善を目指した研究 (2) - 保護者からの相談に対する保育者の答え方の特色 - 京都文教短期大学研究紀要.50.136-146
- 文部科学省 (2017) 教職課程コアカリキュラム 幼児理解の理論と方法.24
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/139844_2_1_3.pdf (2022 年 1 月 8 日閲覧)
- 文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領
- 永渕美香子 (2016) 保育者養成校における人間関係力の育成 保育文化研究.(2).39-50
- 小川房子 (2011) 笑顔あふれる保育者を育てるということ [諏訪きぬ監修・戸田有一・中坪史典・高橋真由美・上月智晴編著 (2011) 保育における感情労働-保育者の専門性を考える視点として-] 北大路書房.155-156

- 榮田絹代・森田敏子 (2016) 看護学生の自己理解と他者理解を促進するロールレタリングの効果 - 看護師養成所 2 年課程に学ぶ看護学生の臨地実習から - 徳島文理大学紀要.92.53-82
- 丹治光浩 (2011) 中学生・高校生・大学生のための自己理解ワーク ナカニシヤ出版
- 梅下弘樹・野田美樹・鈴木文代・鈴木方子・大岩みちの (2016) しなやかな保育者になるために - 現場と養成校の接続から - 岡崎女子大学・岡崎女子短期大学研究紀要.49.13-21

謝 辞

本研究は、令和 3 年度富山短期大学学長裁量経費による研究課題の推進プロジェクト助成を受けたものです。本研究の調査にご協力いただきました富山短期大学幼児教育学科の学生の皆様に深く感謝申し上げます。