

保育者の共感性向上のためのカリキュラム開発 — 絵本を教材とした共感意欲向上カリキュラムを中心に —

秋政 邦江¹, 中山 芳一², 伊藤 智里¹

Curriculum Development for Care Worker to Develop Empathy — Focusing on the Use of Picture Books as Text Books to Develop Self-Motivating Empathy —

Kunie AKIMASA¹, Yoshikazu NAKAYAMA², Chisato ITOU³

キーワード：共感性, 共感意欲, 共感意欲向上カリキュラム, 絵本

概 要

保育者には、「共感性」が求められている。しかし、その養成課程や研修等で共感性そのものを高めることを第一の目的にしたものは少ない。そこで、本研究は保育者の共感性を高めるカリキュラムを開発し、実践した。

このカリキュラムは、対象である子どもと実際にコミュニケーションをとることで「共感性」を高めていくのではなく、より身近に、一般的な教室等でも行えることを目的としている。しかし、本来「共感性」とは対象との関係性の中で育まれていくものである。そこで、実際に対象との関係性を育てていくためにも、共感しようとする意欲、すなわち「共感意欲」を提案する。

本研究では「共感意欲」を向上するためのカリキュラムについて、教材として「絵本」を活用したグループワークを行った。

このカリキュラムを実施した上で、学習者からの感想をもとに「共感意欲」を分析した。そして、共感対象への拡張意欲と、共感的理解の深化意欲、これら2つの「共感意欲」を向上させるという当初の目的を達成することができた。

1. はじめに

保育実践をいとなむ専門職者、すなわち保育者にとって、対象となる児童に共感することは欠かせない専門性として位置づけられている^{註1)}。しかしこれまで、意図的・計画的に共感性そのものを養成するカリキュラム^{註2)}の開発は少ないのが実情であった。

なぜならば、そもそも共感性は人と人との実際的なコミュニケーションを通じて育まれるものであるととらえられ、個人の経験に裏付けられたパーソナリティに付随した資質ととらえられることが多く、さらに、保育者の養成課程においては、児童と実際にかかわりを持つことができる保育実習の中で、子どもとコミュニケーションをとる経験を蓄積することから自然に形成されるものと考えられ、実習生も実習において子

どもへの共感性を身につけることが期待されているからである。

そこで本研究では、短期の実習において偶発的に個人まかせで共感性を育成するのではなく、日常のかつ意図的・計画的にすべての保育者に共感性を育成するためのカリキュラムを開発することを目的としている。その際に、保育者の「共感意欲」に着目する。

共感性は、対象との相互関係性が基底にある。換言すれば保育者が一方的に対象へ共感するものではなく、対象が共感してもらえたという認識を抱くことで、はじめて対象への共感性が成立することを意味している。そのため、保育者を養成する段階において、実習場面などの対象が明確に存在しているときであれば、共感性の成立は可能であるが、本研究の意図するところは、上述の関係が成立する前段階として、対象の心情に向けて「共感しようとする意欲」すなわち「共感意欲」の向上を目指すことである。この共感意欲を豊かにすることが、対象への共感性を豊かにするための前提条件になるのである。

(平成21年10月16日受理)

¹川崎医療短期大学 医療保育科, ²中国学園大学

¹Department of Nursing Childcare, Kawasaki College of Allied Health Professions

²Chugoku Gakuen University

本研究では、保育者の養成段階において、上述の共感意欲を向上するために、教材として絵本を活用し、それをグループによる劇活動を導入したカリキュラムとして構築した。このカリキュラムを、A県内のB短期大学の医療保育科学学生の2年生64名に実施し、カリキュラムの有効性を分析・検証した。

2. 共感意欲向上カリキュラムの構築

(1) 共感意欲の規定

ここで、まずは「共感意欲」について規定しておきたい。共感性は、これまでの情動的側面と認知的側面の二極化した議論から、両側面を包括的にとらえることが先行研究^{註3)}によって強調されてきた。したがって、共感性を向上するならば、情動的側面と認知的側面のいずれにおいても向上することが求められる。

一方で、「意欲」もまた情動的側面と認知的側面とが包括的にとらえられてきた。たとえば坂元忠芳は、「意欲そのものは意志によって行われる活動の準備的な心理的状态」と論じている¹⁾。さらに、その意志に関しては、後に中村和夫が坂元らの論もふまえて、「意志そのものが認識と感情の総体であること」と論じている²⁾。共感性と意欲はともに情動と認知を包括している概念としてとらえることができる。共感性における情動的側面と認知的側面とを高める原動力として意欲が位置づけられるのである。

図1のとおり、共感しようとする意欲は単に共感的関係をつくり出すための入口的役割を果たすのではな

く、共感性そのものを向上させていくための原動力となる。たとえば、「共感しようとするとはどういうことかを認知できること」と「共感しようとすることで感情を移入できること」とが統一的に向上されることが意欲の向上を意味しており、意欲の向上が共感性そのものの向上につながることとなる。

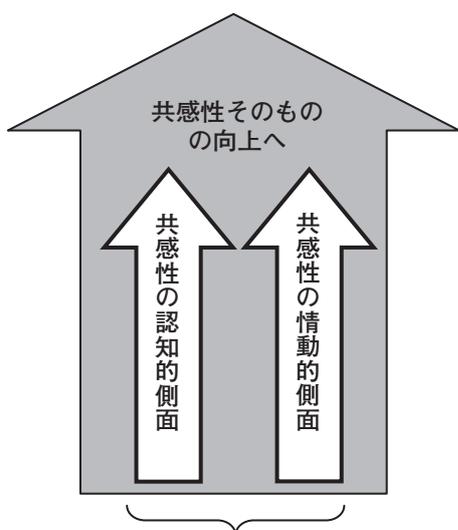
ところで、これまでの共感性という言葉は、心理学領域をはじめとして、哲学、宗教学など極めて広範な領域で、長い年月をかけて研究が取り組まれてきた。同時に、カウンセリングをはじめとした臨床心理や教育、看護、介護など幅広い実践領域でも論じられていた。そこで、本稿における共感性とは、認知的側面と情動的側面とで論じられてきたこれまでの系譜を概観したうえで、その両側面を包括することで収束してきている「他者の情動を認知し、他者の状況に置かれている自分を想像することで、他者の情動を共有し重ね合わせていくこと」として規定するにとどめておく。

そのうえで、「保育者—子ども」という1対複数関係を前提とした保育実践に求められる共感性の要素を二点指摘しておきたい。

第一に、共感しようとする対象を広げていくことが求められる。上述したように、保育実践において対象は一人だけに限定される場合の方が少ない。我が国の保育所設置基準がすでに保育者1人に対して複数の児童を対象とすることを定めているように、保育実践において保育者が共感しようとする対象は、複数であることが求められる。たとえば、複数の子どもたちにより生じたトラブルに代表されるように、共感に必要な状況に置かれる子どもが一人であるとは限らないため、保育者はその状況で同時に複数の子どもへ共感しようとする必要がある。このような共感性の質を「共感対象の拡張」とする。

第二に、日々の実践において子どもへの共感をより一層深めようとするのが求められる。というのも、保育実践は一日一日の中に子どもとの対応があり、さらにその日々の保育実践が長期間にわたり継続的かつ重層的に織りなしている点に特徴がある。この要素を「共感的理解の深化」とする。この共感的理解には、保育者個人が単独でその理解を深めることだけを意図しているのではない。保育者が集団的かつ共同的に保育実践をいとなむ際に、一人の対象に対して複眼的な眼差しを持つことにより、一層共感的理解の深化を可能としていくことになる。

したがって、「共感対象の拡張」、「共感的理解の深



矢印そのものが意欲を意味する

図1 共感性—意欲関係の概念図

化」の二要素が質的に高められることで、保育者は共感的応答主体として、豊かに保育実践を展開していくことができる。

上述の要素を、共感意欲に移行したとき、「共感対象の拡張意欲」、「共感的理解の深化意欲」となり、これらが本カリキュラムにおいてどのように向上したのかが問われることになる。

(2) 教材としての絵本活用の意義と学習活動の特色

坂元が、「意欲は活動への要求の見通し、目的を達成しようとする意志にかかわっており、人間的交流の中で発展していくものである」と論じているように³⁾、共感意欲の向上には共感することに見通しを持つことができる人間的交流経験の獲得が必要となってくる。

そこで、見通しを持つことを目的とした「教材としての絵本」および人間的交流の獲得を目的とした「グループワークによる学習活動」を取り入れたカリキュラムを開発した。

教材として絵本を活用する意義としては、第一に、実習などの特別な実践の場を要さずに、一般的な教室等でも実施可能なカリキュラムを実現させるためである。

第二に、保育者にとって実践的に絵本が身近であり、絵本を豊かに活用できる保育者の資質を高める機会となりえるからである。たとえば、村中由紀子らも保育学生を対象に絵本の読み活動を中心とした学習活動を行っている⁴⁾。

第三に、絵本は、文字が連ねられている文学作品よりも絵が中心になっていることから描写は明確となり、登場人物の感情へも共感しやすくなっているからである。また、絵本そのものが文脈的に完結していることなどから、登場人物やそれをめぐる状況に関する情報が複雑化されていないことにより、実際の子どもよりも容易に人物理解ができ、認知的側面からの共感がしやすくなっているからである。

第四に、絵本が基本的に児童を対象としており、多くの絵本は読者たる児童の共感を誘うことを意図しているため、余分な情報が描かれないばかりか、登場人物が置かれている状況やそのときの感情が象徴的に描写されているからである。

また、学習活動の特色としては、第一に、本カリキュラムの学習活動では学習者が共感しようとしなければならないことを求めるのではなく、共感したいと思えた登場人物に視点を置くことで展開される点である。学習活動においてまずは学習者が主体的に共感し

ようとすることを認め、内発的意欲を引き出すことを意図している。

第二に、その共感したいと思えた登場人物に視点を置きながら、その登場人物を主人公にして本来の絵本の文脈に潜んでいる物語を想像的に再構築する活動を取り入れている点である。この活動は、共感性が「他者の視点に想像的に立ってみる」と論じられていることを手がかりとしている。つまり、登場人物の視点に立ちながら、その登場人物を主人公とした物語を再構築することで、登場人物への状況および感情を、より一層想像的にとらえられることを意図している。また意欲においても、想像するなかで新しい形象を能動的に創造する過程が意欲を向上させることにつながっていく。したがって、物語の再構築する学習活動は、共感性そのものにとっても、意欲そのものにとっても重要な活動であり、共感意欲を向上できる。

第三に、本カリキュラムの学習活動にはグループワークを取り入れている点である。というのも、読むということは「読み手が語り手と対話を繰り返しながら、また読みの場を共有する他の読み手と対話を交わしながら、ひとつの世界を立ち上げていくことである」と竹内常一が論じたように⁵⁾、本来協同的な読み活動の中で展開されていくことを意味している。同時に、坂元が「人間的関係で意欲は高められる」と論じ、さらに中谷素之⁶⁾も「協同学習により意欲が高められる」と論じているように、グループワークそのものが意欲の向上へつなげていくための大きな意義を有している。

上述を踏まえて、本カリキュラムは、学習者個人が絵本を読み自らが共感したいと思った登場人物を選ぶところから始まる。そのうえで、グループワークに転じることとなる。すなわち、①同じ登場人物に共感したいと思った学習者間でその理由を話し合うことからその登場人物に共感したいという思いを共有する、②その登場人物を主人公にした物語を協同で作ることにより、登場人物の視点に立つ、③その物語を他グループにも共感してもらおうべく表現活動としての劇活動に取り組む、④他グループ間で物語を表現し合い、自分たちが共感したいと思っていなかった登場人物およびその登場人物に共感したいと思った学習者たちにも共感しようとする、この4段階で本カリキュラムのグループワークを構成している。

なお、図2において、絵本を教材として活用した学習活動中に学習者が向ける共感意欲を図示したので参照されたい。

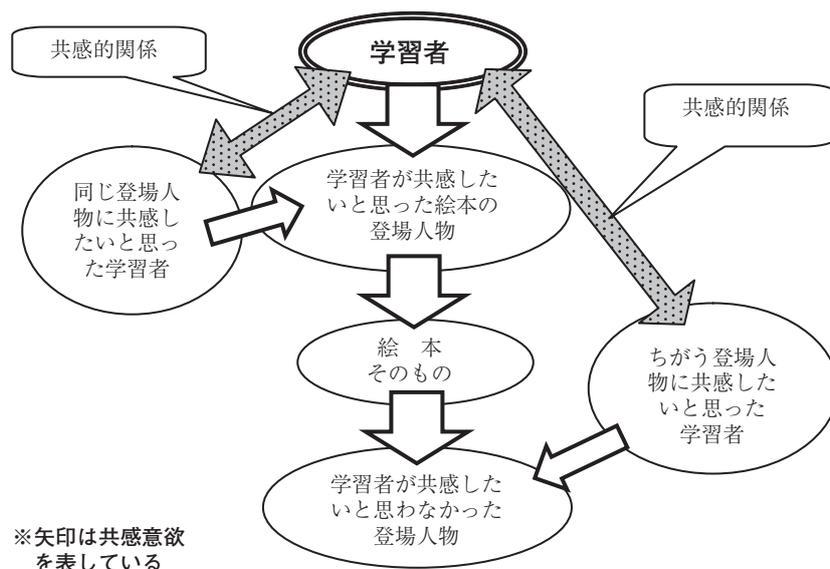


図2 本カリキュラムによる学習者の共感意欲向上プロセス

(3) 共感意欲向上カリキュラムの実際

前項から、表1に本カリキュラムの単元計画を提示した。本実践においては、アンソニー・フランス：文／ティファニー・ピーク：絵／木坂涼：訳の『ともだちからともだちへ』(理論社)を絵本教材として使用した。この絵本は、ひきこもりになっていたクマネズミのもとへ差出人が書かれていない手紙が届くところから始まる。その手紙の差出人を捜すために、クマネズミはカヤネズミやカエルのもとを訪ねる。そして、最後には同じひきこもりになっていたコウモリの存在に気づき、今度はクマネズミからコウモリへ差出人のない手紙を送る、というあらすじになっている。

この絵本を活用した本カリキュラムについて、一例を実施し分析することで、その有効性を検証した。

3. 研究方法

(1) 対象と方法

A県内のB短期大学の医療保育科学生の2年生64名を調査対象とした。

調査の実施にあたっては、研究目的と調査後の用紙は適切な方法で処理することを口頭で説明し、本人の同意を得て無記名でアンケートを行った。また、研究参加については自由意志により諾否を決定し、研究への参加・不参加によって、対象者の不利益や負担が生じないように配慮した。

(2) 内 容

前項の対象に向けて、表1の通り2時間(90分2回)にわたって、本カリキュラムを実施し、その後、ア

ンケートへ記入してもらった。

なお、「共感対象の拡張意欲」および「共感的理解の深化意欲」を観点として分析するために、「①登場人物にますます共感したいと思えましたか?」と「②次回やるとしたら、だれを主人公にしてみたいと思えましたか?」を設問とした。これらの設問について三件法で回答の上、その理由も記述してもらい、その結果から学習者が共感意欲を向上させていくことができたかを分析した。

4. 結 果

アンケート結果としては表2の通りである。

「①登場人物にますます共感したいと思えましたか?」については、63名の回答者のうち60名の学生が「共感したいと思えた」と答えている。その中では、グループでシナリオを考えたり、劇活動をしたり、といったグループ活動を行ったことに起因している学生が37名いた。さらに、登場人物に対して、いろいろな見方ができるようになったことを理由にしている学生が9名、他グループの発表へ共感できたことに起因している学生が2名いた。

「②次回やるとしたら、だれを主人公にしてみたいと思えましたか?」についても、多くの学生が他の登場人物を挙げているが、その中でも複数の登場人物へと共感意欲を拡張している学生が4名いた。その理由として「今回、自分の選んだ登場人物が他のたくさんの登場人物と関係していることがよくわかった」、「他

表1 本カリキュラムの単元計画（1時あたり90分）

共感したい登場人物選びとグループでの交流・物語づくり		
第1時	i) 絵本を読んだ上で、学習者が共感したいと思った登場人物を選ぶ。	共感したい登場人物を選び、その理由も明らかにしておく。
	ii) 同じ登場人物に共感したいと思った学習者がグループを作り、そのグループで登場人物のどの場面にもどのように共感したかを交流する。	共感したいと思った登場人物ごとにグループを作り、グループ内で交流する。その際、それぞれが理由を述べながら、同じ登場人物でも共感したいと思った場面や共感したいと思った内容の違いを認め合っているようにする。
	iii) その登場人物を主人公とした物語（シナリオ）をつくり、その物語を表現するための劇についても考える。	グループ内で、絵本中には描かれていない登場人物の状況や感情を想像的に再構築する。ただし、絵本の文脈から離れた物語作りにならないように配慮する。また、劇活動にも取り組み始められるようにする。
グループでの表現活動及びグループ間での発表・鑑賞		
第2時	i) 表現活動としての劇活動に取り組む。	第1時に引き続き、学習者が他者に共感してもらいたいという意識を持ちながら表現活動としての劇活動に取り組めるようにする。
	ii) グループ間で発表を行い、相互に鑑賞をし合う。	グループ間の発表を通して、まずは自グループが他グループの学習者へ共感してもらいたいという意識を持ちながら発表できるようにする。と同時に、鑑賞する側は他グループの学習者がなぜその登場人物に共感したいと思ったのかを探りながら鑑賞できるようにする。

表2 本カリキュラム終了後のアンケート結果（64名中63名の回答があった）

①登場人物にますます共感したいと思えましたか？	
・共感したいと思えた	60名（95.2%）
・共感したいと思えなかった	0名（0.0%）
・どちらともいえない	3名（4.8%）
②次回やるとしたら、だれを主人公にしてみたいと思いましたか？	
・違う登場人物をやってみたい	52名（82.5%）
・違う登場人物を複数やってみたい	4名（6.3%）
・同じ登場人物を再度やってみたい	7名（11.1%）

（小数点第2位を四捨五入）

※なお、1名は第1時を欠席していたため、アンケートには無回答であった。

の登場人物にもそれぞれ物語がある」、「それぞれの目線を変えると、違った内容になることがわかった」、「他グループの劇に魅力を感じた」を挙げている。

また、同じ登場人物を再度やってみたいという意見の学生が7名いた。その理由として7名全員が、「登場人物の思いは奥深い、もっと知りたい」といった内容を記述していた。

5. 考 察

前節の結果を踏まえて、本カリキュラムの有効性について、以下のような考察ができる。

第一に、学習者が「共感対象の拡張意欲」に関して、図2のとおり「学習者が共感したいと思った絵本の登場人物」を学習者間が共有することで、「同じ登場人物に共感したいと思った学習者」へと共感対象を広げようとしている。このように共有できた理由として、同

一の対象に共感したいと思った理由を話し合うこと、話し合いを踏まえて共感したいと思った登場人物の視点に立てる物語を再構築することがあげられる。このような学習者間の協働の過程があったからこそ、絵本の登場人物を媒介として学習者間にも「共感意欲」を拡張することができた。

また、自らが劇活動に取り組むことと他グループの学習者の劇を観賞することが、相互に作用していることも窺える。異なった登場人物であっても、グループ間でのプロセスは同一であり、共有できているため、他グループが演じる登場人物にも「共感意欲」が持ちやすく、劇活動に取り組む他グループの登場人物に対する見方にも「共感意欲」が拡張できている。

第二に、「共感的理解の深化意欲」に関しては、同じグループの学習者間においても、他グループ間においても、話し合いや劇活動によって、登場人物を多面的

かつ複眼的に理解することができている。また、劇活動で表現したり、劇活動を観賞したりする中で、学習者同士の関係性の深まりも窺える。

第三に、上述の「共感対象の拡張意欲」においても、「共感的理解の深化意欲」においても、グループワークを行うことの有効性は共通しているが、グループワークに共通性を生み出す要素として、教材である絵本の重要性を看過できない。限られた時間の中で、一人ひとりの学習者が物語を理解し、「共感意欲」を向けやすくすることだけでなく、複数の学習者が同一の登場人物へ視線を共有するという点でも絵本は有効であった。

また、グループでの話し合いを活発にさせ、この話し合いを出発点として他の登場人物へ関心を向けやすくするためにも、絵本の内容に吟味を要するのである。

6. おわりに — 今後の課題 —

本カリキュラムが今後ますます各養成段階で活用されていくためにも、「共感性」概念の理論的な認識・理解をできるような単元を、実際的に共感性を向上させていける事例学習のような単元を設定することで、ますます共感意欲ひいては共感性の向上を連続的に図ることができる総合的なカリキュラムを検討することが求められる。

また、教材としての絵本の選定を広げ、教育方法を評価・改善し続けていくことで、本カリキュラムを実践的にますます充実させていくための研鑽を重ねていきたい。

なお、本研究を理論的な見地からさらに発展させていくためにも、心理学領域における共感性概念や共感性

尺度の先行研究の成果もより一層取り入れていきたい。

7. 註 釈

- 註1) 平成20年に告示された保育所保育指針（厚生労働省）第3章 保育の内容 1. 保育のねらい及び内容において、「一人一人の子どもの気持ちを受容し、共感しながら、子どもとの継続的な信頼関係を築いていく。」と明記してある。
- 註2) 本研究の「カリキュラム」とは、1970年代後半からとりわけ使われるようになってきた広義の「カリキュラム」として位置付けている。この位置づけに関しては、天野正輝の論に基づいている。天野正輝：『総合的学習のカリキュラム開発と評価』、第1版、京都：晃洋書房、pp.7-8, 2000。
- 註3) たとえば、橋本秀美は肯定感情と否定感情を分離して測定する際に、共感性を「自他の個別性の認識のもとに、感情の種類により他者の感情を代理的に経験しあるいは共有すること」と定義した。橋本秀美：「肯定・否定感情に着目した共感性尺度の開発」心理臨床学研究（日本心理臨床学会）第22号：637-639, 2005。

8. 引用文献

- 1) 坂元忠芳：学力の発達と人格の形成、第1版、東京：青木書店、p.106, 1979.
- 2) 中村和夫：認識・感情・人格 — 精神発達におけるその統一的理解 —、第1版、京都：三和書房、pp.32-33, 1983.
- 3) 坂元：前掲書1), p.110.
- 4) 村中由紀子、三浦正雄、諏訪英広：保育士養成課程における「絵本100冊読み」実践の成果と課題 — A短期大学幼児教育学科卒業生に対する質問紙調査をもとにして —、山陽学園短期大学紀要第36号：61-74, 2005.
- 5) 竹内常一：読むことの教育 — 高瀬舟、少年の日の思い出、第1版、東京：山吹書店、p.188, 2005.
- 6) 中谷素之：学ぶ意欲を育てる人間関係づくり 動機づけの教育心理学、中谷素之編、第1版、東京：金子書房、pp.183-185, 2007.