

保育者養成で行う「共感疲労に陥らないための共感性プログラム」の提案と評価

—ふりかえり課題記述内容の分析による評価報告—

Proposition and evaluation of a program to cultivate healthy empathetic attitudes and to prevent emotional fatigue in the early childhood education fields

内田千春 木野和代
UCHIDA Chiharu, KINO Kazuyo

要旨

本研究では、保育者養成課程に特化した「共感疲労に陥らないための共感性プログラム」を提案、実施し、その評価を試みた。先行研究から、共感性は単に共感対象を拡張したり共感性を高めたりすることばかりを目指す、共感疲労に陥る可能性があり、共感性の多次元的要素を考慮した『共感疲労に陥らない健康的な共感性』という視点が必要であるとされている。そこで、本プログラムは、1回50分の3回シリーズで、共感性の多次元的理解、共感疲労、レジリエンスの自己分析と、対子ども、対子どもと親、同僚との関係性を考える3つの事例検討を組み合わせた。保育士・幼稚園教諭免許を取得する養成課程の大学生と小学校・幼稚園教諭免許を取得する養成課程の大学生115名のうち、研究協力に同意が得られ、かつ全プログラムに参加した73名を対象に、プログラム評価のためのデータ収集を行った。最終的に、すべてのデータがそろっていた71名の、最終レポートの自由記述をもとにプログラム評価を行った。本研究のプログラムは、自己認知課題と現場事例を組み合わせることで日常とは異なる角度から自分の他者とのかかわり方を考えること自体を意義あるものと考えている。分析の結果、参加者が近い将来に自分が遭遇するかもしれない状況と事例を関連づけ、具体的な対処やメンタルヘルスの重要性について考察していた。共感疲労への準備と、保育者にとってより健康的な共感性を高める機会を、プログラムによってある程度作ることができたといえよう。しかし、参加者によって、その成果にばらつきがみられることから、今後、プログラムの構造についてさらに精査していく必要がある。

キーワード：多次元共感性 メンタルヘルス 保育者養成 対人支援

1. 問題と目的

保育者養成課程では、子どもや保護者と関わる上で、受容的共感的態度が重要であると考えられている。これは、子ども一人一人の行動や思い、発達状況を理解し、子どもが安心して自己発揮できるような人的環境として保育者をとらえる乳幼児教育の考え方に基づく。また、子育ての支援においても、保護者への共感的態度が必要であるとされる。

しかし、支援対象である保護者の状況が多様化するとともに、社会的条件が厳しくなる中で、支援者である保育者側に余裕のない状況が生まれている。保育者自身にゆとりがない状態で支援対象に共感しようとしすぎると、保育者自身のメンタルヘルスに悪影響を及ぼしかねない。共感を過度に要求されると支援者側が共感疲労の状況に陥り仕事上の負担を強く感じるようになることとされることから(木野・内田、2017；今・菊池、2007)、早期離職を促すことが懸念される。

また、諏訪(2011)らは、『感情労働』という概念をもとに、目に見えにくい保育者の負担の実態を解明しようとしている。感情労働とは、元々は社会学者ホックシールド(Hochschild)が提唱した概念である。「自分の感情を制御し、相手の感情に合わせて対応することで対価を得る労働のこと」(中坪、2011、pp.14-15)とされ、共感疲労と関連が深い。ヒューマンサービスにかかわる仕事はこれに当てはまり、その例として、接客業や医療、福祉、教育などがあげられている。こうした分野では、社会的に期待される「人格者」としてのイメージを演じたり、共感できない支援対象者にも自分の感情を抑えて共感したりしなければならない。保育者もそうした職業の一つである。にもかかわらず、近年、保育ニーズが高い都市部で最低基準ぎりぎりまで子どもを受け入れたり、保育者の需要が高い状態が続き労働力不足の状況があったりするといった中、保育者の働く労働環境の改善が子ども・子育て会議(内閣府)で継続的に取り上げられ課題となっている。

そこで著者らは、これまで保育者における共感性と共感疲労の関連から保育者のメンタルヘルスの問題を検討してきた(e.g., 木野・内田、2017)。著者らの研究の特徴の一つは、後述のように共感性を多次的にとらえてきた点にある。保育者養成課程学生、現職保育者、保護者から収集したデータを用いて、保育者にとって望ましい共感性を多次的に検討した結果、「自己指向的反応」と「被影響性」に課題があることが示された(e.g., 木野・鈴木・内田、2011；木野・内田、2016；内田・木野、2018)。また、これらの側面は、特に保育者養成課程の学生において、将来の実務に向けて低減が目指されるべきと考えられた。本研究では、以上のように共感性を多次的にとらえて検討した結果に基づき、保育者にとって健康的な共感性を身につけるための教育的介入プログラムを提案する。

共感性の育成や向上を目指す教育プログラムは複数開発されているが、その多くは、子ども向けの教育プログラムである。このような中、秋政・中山・伊藤(2009)は、共感性は保育者に欠かせない専門性であるとし、意図的・計画的に保育者の共感性そのものを高めるプログラムを提案している。このプログラムは、共感対象を拡張したり、共感的理解を深めたりすること、そしてこれらの意欲を高めることを企図したもので、その特徴は、絵本を使っていることとグループワークを取り入れていることである。しかしながら、このプログラムも本研究が提案する『共感疲労に陥らない健康的な共感性』という視点を欠いていると言わざるを得ない。

本研究で提案されたプログラムの特色は、予防的介入を念頭においていることである。そのために

2つの事柄を取り入れている。第一に、自己分析である。共感性と共感疲労の概念についての知識を得て、自己分析をすることで自分の状態や行動特性を知ることを目指した。まずは気づくこと、自己理解が予防につながると考えられるためである。そして、これをレジリエンスと結び付けてとらえることを促すこととした。これはプログラム実践により共感性自体の大きな変容を求めるというよりも、共感しすぎることの課題を、レジリエンス、中でも対人的安定性にかかわる部分の強化に注目することにより対応力を高めることを目指したためである。

第二に、事例検討を取り入れた点である。他者の苦境への寄り添い方が問題になるような保育現場の事例を取り上げ、どのような対応をすべきかを考え、これについてクラスメイトと意見交換・共有することを通して、対応の引き出しを増やすことを目的としている。実際に現場に出る前から対応のための引き出しを複数用意しておくことは、多様な状況への対応力を高めること、つまり、困難な場面への免疫力を高めることにつながると考えられる。

なお、一連のプログラムは、『保育者としての対人関係能力を高めるプログラム』として参加者に紹介し実践した。本プログラムの実施対象は、現場実習を終えた上級生を想定した。養成課程卒業後の心の準備を目的としているため、養成課程での基礎的事項を概ね学習し、現場を体験的に学んだ状態での参加が望ましいと考えた。実施形態は、1回50分程度を3回に分けて実施するミニワークショップ形式のものである。1回目・2回目は、前半に共感性(木野・鈴木、2016)または共感疲労傾向(今・菊池、2007)の測定・解説・測定結果の自己分析、後半に子どもや保護者との関わりに関するケースワークを実施し、これらの振り返りを家庭での学習課題とする。3回目は、これまで2回の振り返りを共有し、保育者としての共感性のあり方を議論するとともに、自己教育力との関連が確認されているレジリエンス(森・清水・石田・富永・Hiew、2002)を測定し、自己理解を深める。さらに、職場の先輩(同僚)との関わりに関するケースワークを行うものであった。

本研究ではこれまでの研究の知見を踏まえ、共感疲労に陥らない健康な共感的態度について考えるプログラムを作成し提案する。さらに、保育者養成教育での活用可能性とその効果について実践的に検討・評価することを目的とする。

2. 共感性に関する先行研究

Davis (1994 菊池訳 1999)によれば、共感とは、「他人の経験についてある個人が抱く反応を扱う一組の構成概念」(p.15)であり、個人の内部で起こるプロセス、そのプロセスによって生じる結果までを含む広い視点からとらえるものである。その反応には、役割取得などの認知的側面、共感的配慮や個人的苦痛といった感情的結果、援助、攻撃を含む対人的結果など複数の要素が想定されている。

共感とは、向社会的行動を促進し(Eisenberg & Miller, 1987)、反社会的行動を抑制する(Miller & Eisenberg, 1988)ことがわかっている。ただし、自己指向的な感情反応の場合は、その場からの逃避が可能であれば、共感していても援助行動につながらないことから、援助行動の理解においては反応の指向性を区別する必要性が指摘されている(Batson, O'Quin, Fultz, Vanderplas, & Isen, 1983)。

そこで、著者らの研究では、共感性を多次元的にとらえる立場をとっている。測定においては、多次元共感性尺度(Multidimensional Empathy Scale: MES; 鈴木・木野, 2008)やその10項目短縮版

Table 1. 多次元共感性尺度 (MES) 下位尺度の位置づけ
(鈴木・木野 (2008) をもとに作成)

| | 認知面 | 情動面 | |
|-------|------|-------|---------|
| | | 並行的所産 | 応答的所産 |
| 他者指向性 | 視点取得 | 被影響性 | 他者指向的反応 |
| 自己指向性 | 想像性 | | 自己指向的反応 |

(MES-SF；木野・鈴木, 2016) を用いてきた。MESは、共感性の情動的所産と認知的過程の生起に関わる個人傾性を測定するもので、認知-情動の次元に加え、他者指向性－自己指向性という指向性の弁別に焦点をあてている点に特徴があり、「視点取得」「想像性」「他者指向的反応」「自己指向的反応」の下位概念により測定される。また、情動面については応答的所産とは別に並行的所産を測定する下位概念「被影響性」を含む（下位概念間の関係についてはTable 1参照）。「視点取得」は相手の立場からその他者を理解しようとする認知傾向、「想像性」は自己を架空の人物に投影させる認知傾向、「他者指向的反応」は他者に焦点づけられた情緒反応傾向、「自己指向的反応」は他者の心理状態について自己に焦点づけられた情緒反応傾向、「被影響性」は他者の感情や意見に影響されやすい傾向を表す。

本研究で作成したプログラムでは、初回にこうした共感性の概念を解説し、共感性に関する自己理解・自己分析を深めるようにした。

3. 方法

3-1. プログラム参加者

保育士・幼稚園教諭養成課程に所属するA大学4年生（「教職実践演習」受講者）90名、小学校・幼稚園教諭養成課程に所属するB大学3年生（「幼児理解」受講者）25名が授業を受講していた。このうち、研究参加に同意し、かつ、毎回の課題提出を含めた全活動に参加した56名（男4、女52）、17名（男5、女12）の記述を分析に用いた。

なお、73名の将来の進路について、保育者希望の者は45名（男2、女43）で全て4年生であった。

3-2. 倫理的配慮（インフォームド・コンセント）

本研究では、授業の中で実施するため、希望しない学生の参加しない権利を保障することに特に配慮した。プログラム開始時に、研究の主旨を説明し、各回の授業内課題・家庭学習課題の回答内容および成績評価用の最終レポートは、匿名で研究データとして扱うことについての了承を得た。この際、3回の授業実施途中にデータ提供意思に変更が生じた場合は、いつでも申し出ることができること、データ提供の承諾の有無や各回の授業内課題・家庭学習課題への回答内容によって、授業の成績が左右されることはないことを説明した。

授業担当者（第一著者）への匿名性を維持するために、各回の家庭学習課題への回答は、授業者ではない研究者（第二著者）が管理するgoogle formで回収した。ただし家庭学習課題の「提出の有無」については、授業に関する活動への参加の一環であるため、研究の参加に関わらず、全員についてその都度授業担当者が把握できるようにした。

研究参加に承諾が得られた者の授業期間中の授業内課題・家庭学習課題の回答内容は、全ての成績処理が終わった後に分析した。成績評価用の最終レポートについても同様に、通常の評価作業を終え全体的な成績評価が終了したのちに、研究参加者の自由記述を集めたデータとして整理し、分析を行った。

3-3. プログラム実施方法

A大学では20~25人を1グループとして行われるオムニバス形式の授業の中で実施した。そのため、グループによって9月から1月まで実施時期が異なる。オムニバス形式の15回の授業のうち、第一著者が担当した3回の授業時間では、授業時間の前半平均50分に共感性プログラムを、後半にプログラムで用いた事例に関連するテーマを扱った小講義を行った。B大学では、12月に3週間連続で実施した。授業後には、事後課題をgoogle formで提出、また次の授業に向けた事前課題に取り組み、次の授業のワークショップでの話し合いに活用した (Figure 1)。網掛けのプロセスは、家庭学習の部分である。

本プログラムを実施した3回の授業では、幼稚園教育要領と幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂内容のうち、改訂全体の理念的背景、社会情動的スキルを育む人的環境としての保育者、保育者の同僚性及び地域連携について主に取り上げた。この3回の授業の中で本プログラムも実施した。具体的な内容はTable 2に示している。各回の授業は、Figure 1に示したサイクルによる授業構成で実施した。授業全体の目的やねらいはプログラムのねらいと重なっており、小講義の内容とプログラムで使用した事例のポイントのつながりを考慮して構成した。各回の授業自体の全体のねらいを考慮し、また本プログラムのねらう自己理解に向けた効果を考えると長時間のセッション1回で行うよりも、3回に分けて繰り返す方が効果的だろうと判断し、3回連続で行う形式とした。

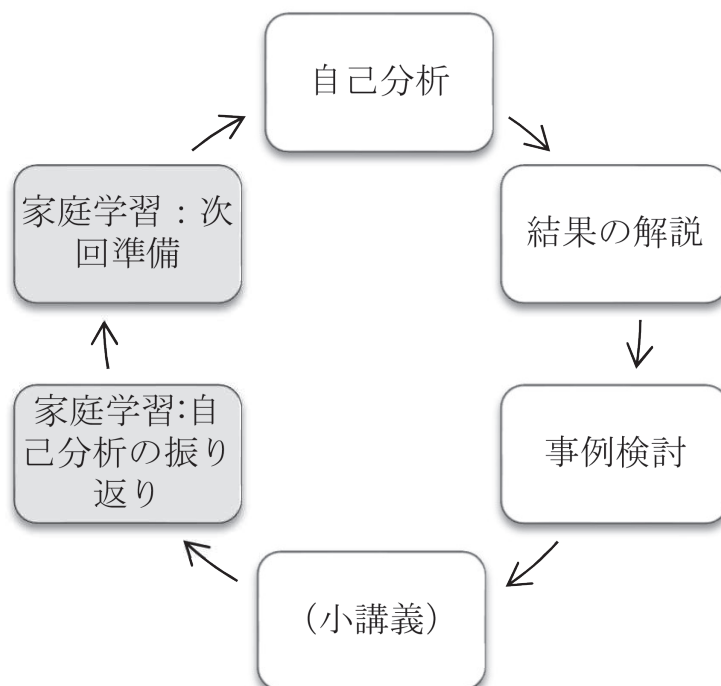


Figure 1. 各回の授業構成と流れ
(小講義以外が、本研究で提案するプログラムに該当する)

Table 2. 各回のプログラムおよび小講義の構成

| 展開 | 時間 | 第1回 | 第2回 | 第3回 |
|-------|--------|--|--|--|
| 自己分析 | 10分 | <u>共感性の多次的把握</u> (木野・鈴木(2016)を使用) | <u>共感疲労</u> (今・菊池(2007)より共感疲労・共感の過剰喚起を使用) | <u>レジリエンス</u> (森他(2002)から各下位側面2項目ずつ抜粋使用) (Appendix 1 参照) |
| 結果の解説 | 10分 | <ul style="list-style-type: none"> 共感性の下位概念 これまでの研究データの傾向 自己指向的反応と他者指向的反応 (指向性の区別) 高すぎると困る被影響性 | <ul style="list-style-type: none"> 共感疲労の意味 対人支援者として理解しておきたい共感疲労・過剰喚起 良くない対応を導きやすい共感性の状態 | <ul style="list-style-type: none"> レジリエンスの概念について 共感性, 共感疲労との関係 自分の強みの把握 |
| 事例検討 | 30~40分 | <u>子どもに寄り添うことについて考える事例</u> : <ul style="list-style-type: none"> 理解しにくい言動について考える 言動の裏にある可能性 クラス集団とその子の関係に配慮しながら対応する | <u>苦境にある子どもと親への寄り添いについて考える事例</u> : <ul style="list-style-type: none"> なるべく様々な可能性を想像する 保護者と自分の意見が異なる時の対応について | <u>同僚との関係を考える事例</u> : <ul style="list-style-type: none"> 経験年数や園内の立場 (主任, 先輩) による視点の違いに気づく 困難なことに直面した際, 周りにおけるリソースに気づくためにどうしたらよいか考える |
| 小講義 | 30~40分 | 「新要領の目指す保育観と保育者に求められるもの」 幼稚園教育要領の前文を解説し, 幼児期の教育の見方・考え方と3つの資質能力を確認。要領・指針の子ども観について。 | 「社会情動的スキルの育成のために」 OECDなどの定義を踏まえて解説したあと, 個のスキルが育つ環境について議論。特に人的環境について話し合い。 | 「チーム学校 (保育者の協働)」 小学校以上の学習指導要領の動向と, 要領・指針の関係について講義。事例を活用しながら園内の協働と園外との連携の在り方について話し合い。 |
| 家庭学習 | | ①共感性得点の自己分析 ②事例場面でよい対応, よくない対応。それらを導きやすい共感性の側面を考察 | ①共感疲労得点の自己分析 ②事例場面での保育者の気持ちの整理と共感性の関連を検討 ③保育者にとって理想の共感性をイメージ (評定: Appendix 2 参照) | レジリエンスについての自分の結果を振り返る。この時, 第1回・第2回で回答した, 共感性, 共感疲労傾向を含めて, 自分の状態を分析し, 今後補強すべきレジリエンスの側面を考える。 |

授業で使用した事例は、第1回は森上・尾林・渡辺（編）（2009）の事例を参考に、第2・3回は砂上（編）（2017）にある事例を引用し、その事例背景については参加者にとって身近になるようにアレンジして使用した。事例については、4～6人のグループで検討を行ったのち、その検討中に出てきた疑問や議論の内容について全体で共有した。その際、類似した視点が多い場合には、教員は意図的に学生たちとは異なる角度からコメントや解説を行った。プログラム3回目の事例は、その目的が立場の異なる人の感じ方の違いを考える事例であるため、全体共有の際、教員は学生たちの意見を分類・整理する役割を担うようにした。

自己分析尺度は、参加者の負担を軽減するために短縮版を利用したり、一部の低位尺度や項目を抜粋したりして用いた。

そして第3回の授業の終わりに、3回シリーズ全体のまとめとなる振り返りレポート課題（最終レポート）^{註2)}として、「これまで3回の授業で学んできたことについて思い返し、あなたにとって大事なこと、今後役立ちそうなことについて具体的に書いてください。」と指示した。さらに、再度研究協力の意思に変化がないか確認した。

なお、これらはすべて2018年度後期授業期間内に実施した。

3-4. 分析の方法

主たる分析対象は、最終レポートの自由記述（以降データセットとして振り返り記述と呼ぶ）である。分析は、2019年3月後半～9月にかけて行った。振り返り記述について全体的に頻出する用語、文節を調べ、Table 3に示されている複数の「記述カテゴリ」を抽出した。これらの記述カテゴリが個々の記述に含まれているかを著者2名が独立に評定した。記述カテゴリごとに2者間の評定を突き合せ、不一致の評定については、協議により再評定した。ここでは、記述カテゴリの内容に触れた議論が行われていれば「記述あり」と評定し、記述がないか意味を取り違えているものは「記述なし」と評定した。

なお、73名中71名が最初に想定された期限内に最終レポートを提出した。そのため、分析した研究参加者全体の傾向を示すデータでは $N=73$ で分析したが、振り返り記述のカウントに限っては、 $N=71$ とした。

4. 結果と考察

4-1. 振り返り記述カテゴリ集計に基づくプログラム評価

振り返り記述の第1次分析の結果、6つの記述カテゴリが抽出された。抽出された記述カテゴリが反映すると想定される授業内容との関連（定義づけ）をTable 3に示す。

さらに、Table 3の記述カテゴリそれぞれについての記述数と、回答者数に対する記述率をTable 4に示した。「2. メンタルヘルス管理の重要性」への言及は55件（77.5%；以降、分母は71名）であった。大半の学生がメンタルヘルスの重要性を意識できたといえる。

さらにその内訳を見ていく。このうち16件（22.5%）が、『より良い保育に重要』などの表現を用いて「保育者として仕事をする上での重要性」に言及したものであった。また、自分自身の健康のた

Table 3. 抽出された記述カテゴリ名と授業内容との関連 (定義づけ)

| 記述カテゴリ | 授業内容との関連 |
|-----------------------|---|
| 1. 共感性に関する新たな見方 | 参加者が、本プログラムで初めて知ったと考えられる多次元共感性の個々の下位尺度あるいは、共感疲労、感情労働と共感性を関連づけた記述があること。単純に共感性は大切であるといった記述は省いた。 |
| 2. メンタルヘルスマネジメントの重要性 | このカテゴリの下位項目については、複数回答もカウントしているため、合計が55人以上になる。大きく分けて、2-1「保育者として仕事をする上でなぜ重要か」と2-2「メンタルヘルスマネジメント」として何を自分がした方がよいかを考えて記述した場合とがある。 |
| 2-1. 保育者として仕事をする上で重要性 | 対人援助職である保育者が、子どもや保護者のために働く前提として自分の心的状態の把握や、安定した状態であることの重要性を考えて記述しているもの。 |
| 2-2. メンタルヘルスマネジメント | 自己分析を踏まえて、自分が健康で働くためにはどういったことに気をつけていくとよいかを記述しているもの。具体的に、2-2-1「職場の人への相談や相談できる環境を整える」、2-2-2「気分転換や休息」、2-2-3「自分自身のレジリエンスの認知・自己点検」という自分自身のメンタルヘルスに関する3つの下位カテゴリが見つかった。 さらに、他者のメンタルヘルスへの配慮に言及したカテゴリとして2-2-4「将来的に他者のメンタルヘルスに配慮」できるように、いつか先輩保育者などとして新人のメンタルヘルスにも配慮していこうと考えている記述をここに含めた。 |
| 3. 保育者以外にも役立つ内容 | 職種をより一般化して考えた記述について分類した。保育職に限らず必要な考え方としてとらえている記述があること。 |
| 4. 自己分析・事例による自信低下・不安 | プログラムの内容によって、自信が低下したり不安になったりしたと記述があったもの。数は少ないが、プログラムの評価に重要な意味があると考え、カテゴリとして位置づけた。 |
| 5. プログラム以外の授業内容に関する言及 | 通常授業の中で行ったことから、プログラムの目的と直接は関係ない記述。3回の授業の内容と、グループ討議で出た意見を分類するときに使用したKJ法についての記述が出現していた。 |
| 6. 授業内容の要約や一般論のような感想 | 授業内容の要約(概念説明)やその一般論のような感想に終始し、説明されたことをそのまま記述しているもの、参加者自身の考えを読み取ることができなかったものをここに分類した。 |

めの必要性だけでなく、『よりよい支援を提供するために必要』と自発的に説明した者がみられた。このような視点を持つことは、行き詰まった時に思い切って切り替えや休息ができるかという点にかかわると考えられるが、一部の参加者からの回答にしかみられない考え方であった。この点においては、プログラムの内容あるいは実施方法を検討し、一層の意識化を促す必要があるのではないだろうか。

また、先述の55件のうち48件（67.6%）が「メンタルヘルス対策」に言及し、このうち9件が「将来、先輩保育者などとして新人のメンタルヘルスにも配慮」することにも触れていた。具体的な対策としては、事例検討3で取り扱った2-2-1「職場の人への相談や相談できる環境整備」への言及が34件（47.9%）であった。2-2-2「気分転換や休息」は10件（14.1%）の記述がみられた。この他、2-2-3「自分自身のレジリエンスの認知・自己点検」など予防的な観点の対策を述べた記述もみられた（10件）。

自己分析により自信がついたという記述がみられた一方で、自己分析の結果や事例中の人物への同一化によって不安になったという記述（「自信低下・不安」）が3件（4.2%）みられた。こうした参加者に対しては、プログラム実施中の状況の把握、あるいは、プログラム実施後の個別のアプローチを想定する必要があるだろう。

4-2. 研究参加者の共感性などに関する自己認知と理解

ここで、本研究参加者の共感性などについて全体的な傾向を把握するために、授業内の自己評価結果に関する記述統計を算出した（Table 5）。この統計に関しては、最終レポート提出前のデータのため、対象者は73名である。多次元共感性尺度、共感疲労傾向尺度、レジリエンス尺度、いずれも理論上の最小値は1、最大値は5である。これらの得点に、学年、および、将来の進路希望が保育者希望

Table 4. 振り返り記述にみられた言及（N=71）

| 記述カテゴリ | 記述数 | 記述率 |
|-----------------------------------|-----|-------|
| 1. 共感性に関する新たな見方 | 51 | 71.8% |
| 2. メンタルヘルス管理の重要性 | 55 | 77.5% |
| 2-1. 保育者として仕事をする上での重要性 | 16 | 22.5% |
| 2-2. メンタルヘルス対策 | 48 | 67.6% |
| 2-2-1. 職場の人への相談や相談できる環境整備 | 34 | 47.9% |
| 2-2-2. 気分転換や休息 | 10 | 14.1% |
| 2-2-3. 自分自身のレジリエンスの認知・自己点検 | 10 | 14.1% |
| 2-2-4. 将来的に他者のメンタルヘルスに配慮する | 9 | 12.7% |
| 3. 保育者以外にも役立つ内容 | 15 | 21.1% |
| 4. 自己分析・事例による自信低下・不安 | 3 | 4.2% |
| 5. プログラム以外の授業内容に関する言及 | 22 | 31.0% |
| 5-1. 小講義1「新要領の目指す保育観と保育者に求められるもの」 | 16 | 22.5% |
| 5-2. 小講義2「社会情動的スキルの育成のために」 | 9 | 12.7% |
| 5-3. 小講義3「チーム学校（保育者の協働）」 | 4 | 5.6% |
| 5-4. KJ法 | 2 | 2.8% |
| 6. 授業内容の要約や一般論のような感想 | 5 | 7.0% |

か否かによる差異はみとめられなかったので、1つのグループとして分析している。

多次元共感性尺度について、鈴木・木野（2008）が大学生男女を対象に行った結果を参考値として Appendix 3に示す。本研究では、短縮版を使用しているので単純な比較はできないが、この平均値と比較すると、今回の研究参加者は、多次元共感性の中の他者指向的反応、視点取得については高めの傾向にあった。また、レジリエンスにおける対人的安定性が高い傾向にあり、仮想場面で測定された共感疲労傾向は低めであったといえる。

より望ましい共感性に近づけるためには被影響性の影響について学んでおくことが大切だと考えられる（木野・内田・高橋・鈴木、2017）ため、被影響性が高くなりすぎないようにプログラムを構成した。しかし、被影響性以外でも、例えば自己指向的共感性が高いと、その場を離れることが可能な場合は援助行動につながりにくいという結果が先行研究では示されている。プログラムの構成に、自己認知の結果を踏まえて、強調すべき点を示す柔軟性を持たせる工夫が必要になるかもしれない。

Table 5. 授業内自己評価の結果 (N=73)

| | <i>M</i> | <i>SD</i> |
|------------------|----------|-----------|
| 第1回授業：多次元共感性 | | |
| 他者指向的反応 (OR) | 4.03 | 0.66 |
| 自己指向的反応 (SR) | 3.70 | 0.79 |
| 被影響性 (ES) | 3.32 | 0.81 |
| 視点取得 (PT) | 3.66 | 0.74 |
| 想像性 (FS) | 3.46 | 0.89 |
| 第2回授業：共感疲労傾向 | | |
| 共感疲労 | 1.83 | 0.62 |
| 共感の過剰喚起 | 2.73 | 0.72 |
| 第3回授業：レジリエンス | | |
| I AM (自分への肯定的評価) | 2.96 | 0.84 |
| I HAVE (対人的安定性) | 4.21 | 0.75 |
| I CAN (問題解決能力) | 3.50 | 0.81 |
| I WILL (将来への楽観性) | 3.38 | 1.00 |

第2回授業後の家庭学習において、保育者として理想の共感性をたずねている。その評価結果を Table 6に示す。それは、自分が保育者として目指すべき心的状態をどのように理解しているか、参加者の考え方を把握するためである。また、参加者にとっても、その理想の共感性と自己認知とを比較して自己理解を深める機会になると期待して行った活動である。

この保育者として理想の共感性に関する結果についても、自己評価の結果と同様に学年の違い、保育者希望かどうかによって有意な差はなかったため、全体のデータを1グループとして提示する。自己評価の結果のプロフィールと比べてみると、この参加者グループでは、視点取得が理想として高く評価されている傾向がある。「視点取得」を、相手の立場に立った上での判断をする力に影響するものと理解し、より必要な傾向であると考えているのではないかと。もう1つは、自己指向的反応が低い

のが理想とする傾向があることである。先行研究に関する講義の内容について理解した上で、自己指向的反応を「自分中心の感じ方」とネガティブにとらえているのかもしれない。

Table 6. 理想の共感性に関する評価 (N=73)

| | <i>M</i> | <i>SD</i> |
|-----------------------|----------|-----------|
| 第2回 家庭学習：保育者として理想の共感性 | | |
| 他者指向的反応 (OR) | 3.68 | 0.80 |
| 自己指向的反応 (SR) | 2.76 | 0.85 |
| 被影響性 (ES) | 3.03 | 0.66 |
| 視点取得 (PT) | 4.10 | 0.58 |
| 想像性 (FS) | 3.43 | 0.74 |

4-3. 振り返り記述内容分析と自己評価の傾向に関する考察

4-3では、4-1の振り返り記述の集計結果を踏まえて、具体的な記述例を提示しながらさらに考察する。授業全体を振り返ることを目的として作成された記述の内容では、授業時間の後半の時間に行った小講義の内容に関する言及は、全体で3割強と授業全体の時間構成からすると少なめであった (Table 4参照)。自己分析や事例に基づくディスカッションなど、自分が焦点にあるアクティブな学習活動が印象に残りやすかった可能性がある。同時に、プログラムの内容と小講義がリンクしていたので、プログラムに関する記述として分類した内容も必ずしも小講義と関連していないとは言い切れない可能性も残されている。以上の制限を前提に、振り返り記述を得られたカテゴリごとに考察していく。

共感性の下位項目の中で、高すぎると共感疲労につながると考えられる「被影響性」について意識した記述は、プログラムの意図に沿っており、肯定的な成果と考えられる。自分が「被影響性」が高い傾向があると自己評価した参加者は、その傾向への対策として、『入り込みすぎない』『一歩引いて客観的に考える』などの記述がみられた。例えば、

・・・周りの人から影響を受けやすいとされる「被影響性」だということを学んだ。影響されすぎないために、先輩保育士や園長先生などの第三者からの意見を聞き、自分の中での視野を広げて少しでも客観的に考えられるように意識したい。・・・(参加者#K27)

といった表現である。加えて、自己分析の結果に基づいて、自身の特徴を踏まえた対応策を述べる者がみられたことから、自己分析を取り入れたプログラムは有効であったと考えられる。

ただし、具体的対策への言及がないまま、例えば『レジリエンスを高めたい』と記述される場合もあった。こうした傾向には、参加者の個性や課題だけではなくプログラム自体が持つ課題も含まれると考えられる。「レジリエンス」全体を高めるために、具体的にどのような対応がありうるかの討論・考察は、今回のプログラムでは十分ではなかった可能性がある。ヒントとなるのは、具体的な対策をたてることができていた参加者の記述傾向である。個々のレジリエンスの要素に目を向けて自己分析

した参加者の方が、より具体的な自分の特徴について言及し結果的に具体的な対策を記述していた。レジリエンスの下位概念と取り扱った事例の状況とを結びつけて討論を進めたつもりだったが、より具体的に討論する機会が必要かもしれない。

次に、授業で意図していない内容がみられた記述について取り上げる。本プログラムでは、自己理解を中心に進めたが、これまでの学習で保育において「保育者は人的環境」として子どもに影響を与えるし、その学びのプロセスにおいても重要な役割を果たすことを学生たちは学んできている。こうした保育の基本的な考え方と、今回のプログラムを自主的に結び付けて記述する学生がいた。保育者が心身ともに健康でそこにいることは、「良い保育」や「よりよい支援」のために必要だということである。例えば、以下のような記述である。

・・・保育者だからと言って、相手の思いや考えをすべて受け入れる必要もないのだと感じた。自分や園の保育の方針についてもう一度見直し、間違っていると思ったことは、言葉にして誰かに伝えることも必要だと感じた。保育者自身の心身の健康が保育のなかでは大切であり、相手の顔色ばかり窺って自分の心まで不健康になってしまったら、良い保育は出来ないと思う。チームで保育を行っているということを念頭に置き、自信を持って子どもたちと笑顔があふれる楽しい保育をしていきたいと思う。(参加者#K46)

参加者#K46の記述からは、保育者は相手を全面的に受け入れて自分が相手に従っていかなければならないのだと考えていたようだったが、必ずしも必要ではないという気づきや、自分の考えや気持ちを周囲の人にと伝える力、同僚性が重要だと考えていることもうかがわれる。その理由として、支援者としての保育者が責任を果たすために自身の心的健康が不可欠だから(下線部)ということを理由にしている。下記の参加者#K47の記述でも、周囲への相談や同僚性の重要性が書かれている。

また、保育は1人では行えないため他の先生との人間関係がやはりすごく大切だということも改めて学びました。最初は失敗することもたくさんあるということを頭に入れながら、困った時は先輩の先生に相談したり助けを求められたりするような環境が、保育者のメンタルヘルスを維持するために必要である¹⁾と学びました。また、いずれ自分が先輩という立場になったときに、助けてあげられる保育者になりたい²⁾と学びました。

良い保育をすることはもちろん大切であるけれど、保育者自身が保育を「楽しい」と思うことも大切であると感じました。保育者も人間であるため、保育者としてあるべき感情ではなく、素直な感情が出てしまうこともあるけれど、それをダメと思わなくても良い³⁾ということをこの講義で学んだので、子どもを大切にすることはもちろん自分自身も大切にしようと思いました。(参加者#K47)

#K47の特徴は、数年後の自分を思い描き、保育者集団の中の先輩保育者の役割を担う力をつけたという願いが記述されていた。子どもを大事にするには自分自身も大事にする必要があるとこの参加者も書いていた(下線2)。メンタルヘルスの意識が生じることで、近い将来若手保育者として職

場に適応していく力につながることを期待される。また、下線3のように自分の感情を押し殺すことばかりが大事なのではなく、相談できる環境（下線1）に価値を置いている。プログラム第3回の事例検討では失敗に見えることが、先輩や上司から見れば新人としては当たり前のことだから先輩や上司が支えるのが当たり前と想着いても、新人にとっては自分の失敗から落ち込んだり悩んだりするのが常であり、上司や先輩の気持ちに気がつきにくいことを議論したことに対する反応の1例であろう。

上記の下線3のように、参加者の気づきの中には、疲労感を持つことや相手に少しでも否定的な気持ちを持ってはいけないという重圧感を就職前から感じていることが伺われる学生が一定数いた。自分がもつ理想の保育者像を勤務初年度から実現しようと思わなくてもよいことや、支援対象者のメンタルヘルスについては学習してきたが、支援者のメンタルヘルスについてあまり考えたことがなかったという記述もあった。こうしたメンタルヘルスへの意識が生まれたこと自体にも意義があると考えられる。

参加協力者の中には、小学校の教員、あるいは異なる職種で働く社会人の視点から回答した人もいた。どの仕事でも役立つ対人関係の問題であるなど「保育者以外にも役立つ内容である」という主旨の記述が21.1%（Table 4）みられた。取り扱った事例は保育現場のものであったが、参加の意義についての広い解釈を伝えることで、大学で行う際に、保育者養成課程の学生以外が含まれる場合でも、意義を見いだしながら参加できることが示唆された。

さらに、想定していなかった内容として、少数ではあるが、自己分析の内容を他者理解・支援に応用しようとする発想をもつ参加者がいた。「人間関係を築くなかで、相手に共感するだけでなく、第3者の視点で相手のレジリエンスに働きかけるようなアドバイスなども大切ではないかと感じた。」（参加者#K59）といった記述である。保護者支援を行う際や、同僚を支えようとするときに、相手も持っているリソースとしてレジリエンスをとらえようとした例である。ただし、具体的に、レジリエンスを高めるような働きかけをどうするかといった点については、抽象的な記述にとどまっている。今回のプログラムではレジリエンスを積極的に取り扱わなかったことが影響している可能性がある。

上記のようなプログラムが期待する反応を示した参加者とは対照的に、自分の共感性やレジリエンスの傾向に対してどのように対応するかまで考えが至らなかった参加者も少なかったが存在した。自分のメンタルヘルス対策を具体的に示したのは67.7%だったということは、メンタルヘルスに関する対策について具体性の薄い記述をしたか記述をしなかった学生が3割程度いたということである。こうした参加者を減らすために、事例の内容をさらに検討してプログラムの内容を改善していく必要があるだろう。

5. まとめ

本実践における「振り返りレポート」は、プログラムの一貫としてではなく、プログラム評価の材料として位置づけて研究を行った。しかし、結果的に最終的な振り返りで、授業間で行っていた振り返りよりも深い記述がなされていた。プログラムの効果をより一層高めるために、「最終的な振り返り」をプログラムの効果をより一層高めるために組み込むことが有効であると考えられる。可能であれば、プログラム参加者間でその振り返りを共有することができるとさらに効果がある可能性がある。プログラムの構成として、4回目のプログラムを選択課題として位置づけてもよいだろう。

また、本プログラム実施後に、少数ではあるが自信が低下したなどネガティブな反応を示した学生について、プログラム中に認識して個別のフォローアップをしていくシステムを組み込む必要があるだろう。

本研究のプログラムは、自己認知課題と現場事例を組み合わせることで具体的な状況をイメージしながら自己分析を行うとともに、未来に出会うかもしれない仮想状況への準備を行った。自己分析の結果を材料として、日常とは異なる角度から自分の他者とのかかわり方を考えること自体を意義あるものとすることができた。

最後に、本研究の限界として、次の2点が挙げられる。第1に、今回のプログラムでは第1・2回の内容について言及していることが多かったことから、第1回の初頭記憶効果の影響が懸念される。しかし、3回のプログラムはこの順序で行う必要があり、授業の内容をランダム化して比較検討することはできなかった。一方、第3回についてはまだ深く認識できていない状況である可能性もあり、プログラムの内容の検討が今後も必要である。第2に、大学での正規授業の中にプログラムを組み込んだため、振り返り記述は、授業の成績評価のためにレポート課題として課しているものである。その際、授業としての学習全体の評価を優先するために、プログラムの内容と小講義を分けずに発問したが、分けて尋ねた方がより厳密な結果が得られたであろう。したがって、今回の結果で考案した共感性プログラムの効果を正確に評価したとは言い切れない。ただし、この種のプログラムを養成課程内で行うことが可能であること、またメンタルヘルスへの意識を高める効果はあったことは示されたと言えるだろう。

本研究では、振り返り記述の評価から、共感疲労の準備と、保育者によってより健康的な共感性を高める機会をある程度作ることができたことが示された。しかし、参加者によって、その成果にばらつきがみられることから、プログラムの構造についてさらに精査していきたい。また、今回は養成課程在学学生を対象としたプログラムとして提案したが、同様の内容を現職者研修として行うことも想定される。その場合、1日での実施でも、短時間のものを数回行う構成でも実施可能な構造のプログラムとして、さらに実施し易さも含めて改善を図っていきたい。

注

- 1) 本研究は日本教育心理学会第61回総会(2019年9月)において発表したプログラムと実践結果についての詳細を報告するものである。
- 2) 第3回の家庭学習課題は別途google formへの提出を求めている。

引用文献

- 秋政 邦江・中山 芳一・伊藤 智里 (2009). 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— 川崎医療短期大学紀要, 29, 43-48.
- Batson, C. D., O'Quin, K., Fultz, J., Vanderplas, M., & Isen, A. M. (1983). Influence of self-reported distress and empathy on egoistic versus altruistic motivation to help. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 706-718.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Madison, WI: Brown & Benchmark. (菊池章夫 (訳) (1999). 共感の社会心理学 川島書店)

- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). *The relation of empathy to prosocial and related behaviors*. *Psychological Bulletin*, 101, 91-119.
- 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.
- 木野 和代・鈴木 有美・内田 千春 (2011). 対人援助職における共感性 (1) —保育者を目指す学生の特徴と共感疲労の関連— 日本心理学会第75回大会発表論文集, 906.
- 木野 和代・内田 千春 (2017). 保育者の共感性と共感疲労経験および精神的健康との関連 日本教育心理学会第59回総会発表論文集, 245.
- 木野 和代・内田 千春 (2016). 若手保育者における共感性—失敗経験の内容と精神的健康状態の把握— 日本感情心理学会第24回大会プログラム, p.32. (発表要旨: 感情心理学研究, 24 (Supplement), ps09, 2016年発行)
- 木野 和代・内田 千春・高橋 靖子・鈴木 有美 (2017). 保育者にとって理想的な共感性についての認識と自己評価—現職者・保育者志望学生・保護者の視点から— 日本カウンセリング学会第50回記念大会発表論文集, 205.
- 今 洋子・菊池 章夫 (2007). 共感疲労関連尺度の作成 岩手県立大学社会福祉学部紀要, 9, 23-29.
- Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103, 324-344.
- 森上 史朗・尾林 紀子・渡辺 英則 (編) (2009). 最新保育講座 8 保育内容「人間関係」ミネルヴァ書房.
- 森 敏昭・清水 益治・石田 潤・富永 美穂子・Hiew, C. C. (2002). 大学生の自己教育力とレジリエンスの関係 学校教育実践学研究, 8, 179-187.
- 中坪 史典 (2011). そもそも感情労働とは何か, 諏訪 きぬ (監修) (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, pp.14-18.
- 砂上 史子 (編) (2017). 保育現場の人間関係対処法—事例でわかる! 職員・保護者とのつきあい方— 中央法規出版
- 鈴木 有美・木野 和代 (2008). 多次元共感性尺度 (MES) の作成—自己指向・他者指向の弁別に焦点を当てて— 教育心理学研究, 56, 487-497.
- 諏訪 きぬ (監修) (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.
- 内田 千春・木野 和代 (2018). 保育者における共感性と共感満足・共感疲労の関連—多次元共感性尺度 (MES) を用いた類型化による検討— 日本発達心理学会第29回大会発表論文集, 406.

付表

Appendix 1. レジリエンス尺度 (森他, 2002) から本プログラム
で使用した項目

I AM (自分への肯定的評価)

1. たいていの人を持っている能力は自分にもある。
7. 自分には、よいところがたくさんあると思う。

I HAVE (対人的安定性)

2. 自分の問題や気持ちを打ち明けられる人がいる。
5. 私のことを親身になって考えてくれる人がいる。

I CAN (問題解決能力)

3. 一つの課題に粘り強く取り組むことができる。
6. 物事を自分の力でやり遂げることができる。

I WILL (将来への楽観性)

4. いやなことがあっても次の日には何とかかなりそうな気がする。
 8. 物事は最後にはうまくいくと思っている。
-

Appendix 2. 保育者にとって理想的な共感性をたずねる項目

他者指向的反応 (OR)

3. 保育者は、人が頑張っているのを見たり聞いたりすると、自分には関係なくても応援したくなるべきである。
6. 保育者は、悲しんでいる人を見ると、なぐさめてあげたいものである。

自己指向的反応 (SR)

4. 保育者は、他人の成功を見聞きしているうちに、焦りを感じる人が多いものである。
8. 保育者は、他人の失敗する姿を見ると、自分はそうなりたくないと思うものである。

被影響性 (ES)

2. * 保育者ならば、他人の感情に流されてしまうことはない。
10. 保育者は、まわりの人がそうだとさえ、自分もそうだと思えてくるものである。

視点取得 (PT)

1. 保育者は、常に人の立場に立って、相手を理解するようにしているべきである。
9. * 保育者ならば、相手を批判するときは、相手の立場を考慮することができないことがあっても仕方がない。

想像性 (FS)

5. * 保育者は、小説の中の出来事が、自分のことのように感じることはない。
 7. 保育者は、空想することが好きだ。
-

*逆転項目

Appendix 3. 鈴木・木野（2008）における保育者養成課程以外の大学生における多次元共感性尺度得点¹⁾

| 下位尺度 | 平均 | SD | n |
|---------|------|------|-----|
| 他者指向的反応 | 3.84 | 0.61 | 869 |
| 自己指向的反応 | 3.58 | 0.65 | 869 |
| 被影響性 | 3.18 | 0.79 | 865 |
| 視点取得 | 3.47 | 0.62 | 862 |
| 想像性 | 3.61 | 0.73 | 865 |

¹⁾ 本研究との比較のため各下位尺度得点は項目数で除算した。

Proposition and evaluation of a program to cultivate healthy empathetic attitudes and to prevent emotional fatigue in the early childhood education fields

UCHIDA Chiharu, KINO Kazuyo

Abstract

Kino & Uchida (2017) found that dimensions of empathy could cause excessive emotional fatigue for early childhood education teachers. We developed a sequence of three workshop sessions for preservice teachers to analyze their own mental tendencies in terms of empathy, empathic fatigue, and resilience. We implemented the program for 115 university students divided into five groups. Participants' self-evaluation results and their final reflection essays after the end of the program were collected to evaluate the program regarding 1) participants' understanding of the constructs of the empathy, 2) participants' self-awareness on their mental health and strategies to maintain mental health, and 3) degree of appropriateness of the case studies. The results showed that participants understood the overall nature of constructs and the negative effects of excessive empathy. The combination of case-studies and self-analysis seems to help participants to find their resources and strategies to cope with challenges in their first year. Although the results indicated possibilities to incorporate this kind of program into early childhood teacher education, further examinations are needed to evaluate the effectiveness of the program.

Keywords : Multidimensional Empathy Scale (MES), Mental Health, Early Childhood Teacher Education, Human Support