

# 幼児期の向社会的行動と保育者のかかわり

## —テキストマイニングを用いた記録の分析—

Involvement of Nursery Teachers in Early Childhood Prosocial Behavior: Using  
text mining techniques

藤井 裕子 浦田 雅夫 田中 麻紀子

Hiroko FUJII Masao URATA Makiko TANAKA

### 抄録

本研究は幼児期の向社会的行動について保育場面でのエピソード記録に基づいた分析と、幼児の向社会的行動に対する保育者のかかわりについて保育経験年数による違いを分析することを目的とした。実態把握のため研究協力の得られた63名の保育者を対象に質問紙調査を行いテキストマイニングによる検証を行った。その結果、幼児前期の向社会的行動は苦痛や不安に対する援助を中心とするが、幼児後期には他者の心的状態に関心が高まると共感的行動や協力的行動が増えてくることが明らかになった。保育者のかかわりは保育経験年数を積むことで向社会的行動を重層的な視点でとらえ、中期的な時間軸に位置付けて援助していくことが明らかになった。

**キーワード**：向社会的行動、思いやり、共感性、テキストマイニング、保育経験年数

### 1. 問題と目的

保育や教育の場で、子どもの生きていく力の根幹をなすものとして社会情緒的コンピテンスについての意義は高まり研究も増えている。私たちは2020年から社会情緒的コンピテンスの育成について調査や研究を進めてきた。2021年は、幼児期の社会情緒的コンピテンス（非認知的能力）の育成プロセスを実証的に検証し、社会情緒的コンピテンスの中核をなす向社会的行動に3歳児と5歳児で質的な違いが認められること、5歳児では他児と共通の目的を持った共感性が醸成されるが、この基盤になるのは大人に対する愛着の形成であることを検証した(藤井、2021)。今回はこの研究を発展させ、幼児期の向社会的行動の発達のな特徴と、それを支え促進する保育者のかかわりについて実証的研究により明らかにしたいと考えた。

向社会的行動は、「他人あるいは他の人々の集団を助けようとしたり、こうした人々のためになることをしたりしようとする自発的な行為 (N. アイゼンバーグ、P. マッセン、1991)」と定義され、いわゆる「思いやり行動」とほぼ同じ定義で述べられる。アイゼンバーグらによる向社会的行動に関する研究は1977年代に活発になり、関連する研究も増えてきているが、幼児期においては実証的な研究が難しく、向社会的行動を規定する要因も複数に絡み合っているため、調査研究対象として探求するには困難であることも指摘されている (アイゼンバーグ、前出)。

幼児期の向社会的行動の内容として、分配、援助、慰め、協力、世話などが見られる（前出）と述べられており、保育場面や家庭生活の中で見られることは日常的にも多く観察される。元来、人間は社会的存在として生まれてくることから生得的に有している他者に向かう向社会的行動は、たとえば、乳児期であっても泣いている子どもに対して慰めようとする行動や、泣いている子どもに共鳴的な泣き行動が起こるなどの例からも窺い知ることができる。このような乳児期の共鳴的現象を向社会的行動と呼べるのかどうか、疑問の生じるところではあるが、人間の持つ「人への志向性」の原初的な表れとは言えるだろう。

その後の発達や経験、大人の行動の模倣などにより、共感性に基づいた向社会的行動は発達していき、「3歳から7・5歳までの87%の子どもに向社会的行動が見られる（Radke-Yarrow&Zahn-Waxler, 1976）」ことが先行研究により明らかにされている。幼児の向社会的行動は共感性と関連が強く、早期のアタッチメントの基盤がしっかりと確立している子どもは向社会的行動も取りやすく、向社会的行動とアタッチメントの安定性との正の相関関係も先行研究で明らかにされており、私たちの研究結果でもそれを証明している。保護者の養育態度が寛容で利他的であるなどの文化的な要因、初期のしつけや経験、親や保育者への同一視により向社会的行動を身につけるきっかけになるなど環境的な要因が影響することも明らかにされている。

この向社会的行動は、自発的、積極的に行われる援助行動や分与行動と、友達からの求めに応じてなされる消極的な向社会的行為の2種類があると言われている（アイゼンバーグ、前出）。アタッチメントの基盤が確立しており自発的な援助やお世話などの小さな親切行動をとる子どもの場合は共感性も高く、対人的積極性の高い子どもに多く見られ、向社会的行動の出現も多くみられる。一方、友達からの求めに応じてなされる受け身的な向社会的行動は、対人関係に消極的で仲間からの要求を断りにくく対人的な衝突を避けようとする子どもに見られることが多く、相手の要求を満たす都合のよい相手とみなされやすい。後者の行動の背景は対立を避けようとする動機づけなので、必ずしも向社会的な相互関係に結びつくものでないことも指摘されている。このことから幼児期に見られる向社会的行動をひとくくりに位置づけることはできず、その行動が出現する動機には質的に異なるものがあることも押さえておかなければならない。幼児期の向社会的行動には、なぜそれが起こるのか、背景に文化的、社会的要因も見られ、この研究分野をいっそう困難なものにしていることは否めない。向社会的行動に関する学問領域は人間の心理社会的発達に多くの示唆に富むにもかかわらず、歴史的にも最近20年程度と新しく、多くの研究は十分な検討がなされているとはいえない。その理由として先述したように向社会的行動の生じる背景に生じる複雑さであったり、それらが相互に関係しあっていることにより解明することの難しさであり、幼児期における実証的な研究が少ないことにもより研究方法は難しい面がある。

しかし幼児期の向社会的行動の発達が就学してからの社会的適応に反映すること、学童期以降の語彙の習得といった学習のリテラシーにも影響の強いことを考えると、このような難しさ

や限界のあることを承知の上で、幼児期の向社会的行動について実証的な検証が必要であると考えた。

実際、保育者は日常的なさまざまな場面で幼児の向社会的行動に気付き、促進するかかわりを行っている。保育所保育指針や幼稚園教育要領において指導上、重視されていることの一つでもある。幼児が初めて経験する集団生活の中で、他者への思いやりや仲間との協力活動は向社会的行動を育むのに最もふさわしい生活経験と言えるだろう。具体的な保育場面で、保育者がどのようにその行動を認め、支え、育成するか、エピソード記録を積み重ねることは幼児期の向社会的行動とその発達についての新たな知見が得られるのではないか。幼児期の向社会的行動に関する特徴と保育者の支援について、保育経験年数により気づきの違いや指導の仕方の特徴や違いがあるのかどうか、確認していくことで向社会的行動の育成についてもヒントが得られるのではないかと考えた。本研究では保育経験年数について、保育者の平均勤務年数 7.8 年（2019 年度）から鑑み、8 年未満と 8 年以上の 2 群に分け、保育場面での幼児の向社会的行動、特に思いやり行動についてのエピソード記録と、その際の保育者のかかわりについて分析を行った。実際場面でのエビデンスを積み重ね客観的に分析することが幼児期の向社会的行動の解明に役立つ一助になると考え、本研究を進めることにした。

## 2. 方法

### (1) 調査協力者

組織や個人が特定されないことを説明し、研究目的に同意の得られたうえで実施した。研究協力の得られたこども園、保育園に勤務している保育者（約 70 名）を研究調査協力者として、質問紙調査を依頼した。

### (2) 調査の手続き

2022 年 4～5 月に質問紙調査を実施。質問内容は、保育者が担当する園児について「日常的なエピソードの中から向社会的行動（思いやりを示す行動）について印象に残ったエピソードおよび園児の年齢、その時の保育者のかかわりとご自分の保育経験年数について無記名で自由記述で回答してください。」とした。

表 1. 質問紙表

思いやり行動、向社会的行動について保育の中でのエピソード記録（ ）歳児	その場面での保育者のかかわり保育経験年数（ ）年
自由記述	自由記述

資料回収後、2022 年 7 月から 12 月に結果をまとめ分析検討し、考察をまとめた。

### (3) 倫理的配慮

本研究を実施する前に、神戸教育短期大学研究委員会の審査、承諾を得た。質問紙調査を実施する前に研究協力者のこども園および研究協力に同意していただいた保育者に十分な説明を行い、研究目的に同意の得られたうえで実施した。データは個人や組織が特定されないこと、質問紙は研究以外の目的で使用しないことを伝え了承をいただいた。

### (4) 分析方法

自由記述を分析する方法はこれまでさまざまな客観的な分析方法が行われてきたが、近年、テキストマイニングソフトによる分析が可能になり研究調査で多く活用されるようになってきている。この方法はデータを分析する際に客観的な視点が得られることが多い。本研究においてはKH coder (樋口、2014) によるテキストマイニング解析ソフトを用いた。自由記述のデータから頻出語を抽出し、抽出語同士の共起ネットワーク図の作成、補足資料として多次元尺度法をクラスター5に設定して用いた。これらの分析方法により、質的データの内容分析と計量的分析が可能となり、研究目的に沿った結果が得られると考えた。また向社会的行動をカテゴリー分類して集約することで、幼児期の向社会的行動の特徴をより客観的に示すことができると考えた。

保育者への質問紙調査をもとに幼児期の向社会的行動のエピソード記録、保育経験年数8年未満群、8年以上群の自由記述を対象として思いやり行動のカテゴリー分類、テキストマイニングによる分析を行った。

## 3. 結果

質問紙調査の回収結果は保育者63名(全員女性)、保育経験年数8年未満33名(平均3.58年)、保育経験年数8年以上30名(平均14.1年)、この中には保育経験年数20年以上8名、30年以上1名が含まれている。エピソード記録は一人の保育者に複数の場面の記載があったため78場面であった。(不十分な記載を除き有効回答率は93%)

### (1) 向社会的行動(思いやりを示す行動)のエピソード記録結果

向社会的行動のエピソード記録78場面をカテゴリー別に分類した。向社会的行動を「相手のためになる行動」と定義し分類した先行研究「向社会的行動の類似度による分類結果とカテゴリー分類(高木、1982)」を援用し、保育場面でのエピソード記録78場面を「共感的行動」「譲る、分配する」「世話をする、援助する、教える」「協力する」「励ます」「代弁する」「注意する」「我慢する」の8項目に分類した(表2)。

表2. エピソード記録のカテゴリー分類

カテゴリー	幼児期(2歳～5歳)
共感的行動	・一緒に笑いあう

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・泣いている子どもに対してなぐさめる、背中をなぜる、慰めようと玩具を持ってくる、</li> <li>・泣いて登園してきた子どもに、その子どもの好きな玩具をもって来たり頭をなでる</li> <li>・転んだ子どもの膝をさすり「大丈夫？」と聞く</li> <li>・泣いている子どもにティッシュを差し出したり、ほかの子どももまねて泣いている子どもにやさしくするようになった</li> <li>・泣いている子どもや困っている子どもに声をかける</li> <li>・泣いている子どもの頭を撫でる</li> <li>・散歩のとき、手をつないでもらえない子がいると自分から、その子どもの手をつなぎに行く</li> <li>・運動会のかけっこで身体の弱い子どもがゴールすると皆で拍手する</li> <li>・ぐずっている子どもに、その子どもの好きな歌と一緒に歌う</li> <li>・歩くのが遅い子どものペースに合わせてゆっくり歩く</li> <li>・散歩の時、歩調を合わせて一緒に歩く</li> <li>・困っている子を見つけると保育者の真似をして一緒にやってあげる</li> <li>・練習のためホールに行くが、なかなか入れない子に「ここ好きやねんな」と代弁し「一緒にホールに入る」と誘う</li> <li>・園庭で転んで泣いている子どもに「大丈夫？」と言いなぐさめる</li> <li>・泣いている子どもを慰める</li> <li>・新入園児が戸惑っていると「一緒に遊ぼう」と誘いかける</li> </ul>
譲る、分配する	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ぐずっている子どもに自分の持っていたブロックを渡す（本当は自分も使いたかったのに「これだけでも作れる」と言う）</li> <li>・玩具を貸してもらえない子どもに自分の玩具を渡したりして慰めようとする</li> <li>・泣いている子どもに慰めようと玩具を手渡す</li> <li>・おもちゃが手に入らない子どもに貸してあげようと渡す</li> <li>・自分のお気に入りのおもちゃを0歳児に貸す、「どーぞ」と言いニコやかに見ている</li> <li>・他の子どもが玩具を欲しがるので、別の物を探してきて渡す</li> <li>・他の子どもが物をほしがっている場面で「これほしかったん？」「こっち、あげよか」と譲る</li> <li>・どんぐり探しの遊びでどんぐりが見つからない子どもに自分のどんぐりをあげる</li> <li>・かけっこで1番にならないと、泣いてこだわる子どもに自分がとった1番を譲る</li> <li>・使いたい玩具が重なったとき、自分の玩具を譲る</li> </ul>
世話をする、教える、援助する	<ul style="list-style-type: none"> <li>・すわる場所や並ぶ場所のわからない子どもに「ここに並ぶんだよ」「お道具箱からクレヨン出すんだよ」と教える</li> <li>・袖まくりのできない子どもを手伝う</li> <li>・お茶をこぼした子どもの口元をふく</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・支援の必要な子どものバギーを押したり、おもちゃを持ってくる</li> <li>・かんしゃくを起こしている子どものそばに行き「大丈夫?」「○○したらええねんで」と声をかけると相手の子どもが泣き止み、気持ちが切り替えられた</li> <li>・保育者の手伝いをして他の子どもにかかわりたがる</li> <li>・散歩の時、ぐずって歩かなくなった子どもに「トンボ、見に行くよ」と声をかけ一緒に歩く</li> <li>・保育室がわからなくなった子どもを探しに行き連れて帰ってくる</li> <li>・うろうろしている子どもに「一緒にお部屋に戻ろ」と声をかける</li> <li>・動作の遅れがちな子に「一緒に行こう」「手をつなご」と言ってリードする</li> <li>・散歩中、道路側（危険な側）の道を自分が歩き、年下の子どもを守る</li> <li>・クッキングやグループ活動の時、活動に参加しにくい子どもに「何がいい?」と聞き、他の子どもに「○○ちゃんにもさせてあげよ」と声をかける</li> <li>・支援の必要な子どもが階段を上るのが不安定な時、身体を支える</li> <li>・運動会の隊列の練習で戸惑っている子に「ここやで」と教える</li> <li>・言葉の遅い子どもに根気よく聞き出そうとしたり、コミュニケーションをとろうとする</li> <li>・他の子どもが物の置き場所を間違えた時に黙って自分が訂正して置き換える</li> <li>・読み書きの練習の際、まだできない子どもに教えたり「少しずつできているよ」とほめたりする</li> <li>・ひらがなのワークの時、まだ書けない子どもにやさしく教える</li> <li>・ひらがなの練習中にうまく書けない子どもに教えつつ励ます</li> <li>・理解の遅い子どもに対して保育者の真似をして教えている</li> <li>・おゆうぎの練習で隊形移動で覚えられない子どもに教える</li> <li>・ルールのある遊びが分からない子どもにルールを教える(カルタ遊び)</li> <li>・着替えの遅い子どもの手伝いをする</li> <li>・ひらがなの練習の際、まだ覚えていない子どもに指で示し教える、紙に書いて教える</li> <li>・踊りの振付が覚えられない子どもに寄り添って教える</li> <li>・設定保育で制作がわからない子どもに「教えてあげようか」と声をかけて複数の子が教える</li> <li>・泣いている子どもの涙を拭き声をかける</li> <li>・転んで泣いている子どもに「大丈夫?」と声をかけ傷をふこうとする</li> <li>・折り紙の折り方の分からない子どもに折ってあげている</li> <li>・身支度の遅い子どもを手伝う</li> <li>・思うようにいかず癩癩を起している子どもに「怒らんと、これ貸してあげるから」と言って慰める</li> </ul>
協力する	<ul style="list-style-type: none"> <li>・部屋の片づけや遊具のかたづけを協力して行う</li> <li>・他の子どもが泣いていたり困っていたりすると保育者に伝える</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・給食の準備が遅い子どもがいるが黙って準備を手伝う</li> <li>・おやつの時、お皿を取れない子どものお皿を取ってあげる</li> <li>・制作時、どうしたらいいのか戸惑っている子どもに複数の子どもが順番に教えている</li> <li>・保育者がゴザを運ぼうとしていると数名の子が「一緒にやりたい」と寄ってきて皆で運ぶ</li> <li>・給食時、配膳を手伝いお世話をしたがる</li> <li>・ルールのある遊び（こおり鬼）でつかまった子どもを助けに行く</li> <li>・チームで役割分担を決め声をかけあいながら協力して進める</li> </ul>
励ます	<ul style="list-style-type: none"> <li>・泣いている子どもに対してどうしたらいいか考えて頭をなぜ始める</li> <li>・音に過敏な子ども（雷や救急車）に「大丈夫だよ、僕らがいるよ」と励ます</li> <li>・動きの遅い子に「がんばれ」「もう少し」などの声をかける</li> <li>・手をつなぐ相手の見つからない子どもに気付き「手つなご」と誘う</li> <li>・階段の昇降に手間取る子どもに前後から励ます</li> <li>・動きの不安定な子どもの身体を支える</li> <li>・リレーの練習でバトンを落とした子どもを励まして練習しようとする</li> </ul>
代弁する	<ul style="list-style-type: none"> <li>・給食時、「先生、〇ちゃん、魚小さく切ってほしいねんて」と代弁して言いに来る</li> <li>・遊びのときに選択ができずに戸惑っている子どもに「どれがいい？どれにする？」と問いかける</li> <li>・泣いている子どもがいるので保育者に伝えに来る</li> <li>・泣いている子どもの手を引いて保育者のところに連れてくる</li> <li>・友達から聞いた話を保育者に伝え一緒に喜びあう</li> <li>・困っている子どもに気付き保育者に代弁して伝える</li> <li>・言葉の遅い子どもが物を貸してもらいたがっている場面で「貸してって言うんだよ」と教える</li> <li>・けがをした子どもや泣いている声が聞こえると保育者に「〇〇ちゃんが泣いている」と言いに来る</li> </ul>
注意する	<ul style="list-style-type: none"> <li>・保育室で走っている子や高いところに上っている子に「危ないで」と注意する</li> </ul>
我慢する	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小さい子や支援の必要な子が自分の髪を引っ張っても怒らずじっと我慢している</li> </ul>

質問紙調査における自由回答項目の分析を行うため、78場面の中でどのような言葉が多く見られたかを確認することを目的として抽出語リストを作成した。表3は、出現回数が2回以上の抽出語リストである。

表3. エピソード記録の抽出語リスト（出現回数2回以上）

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
子ども	81	困る	4	代弁	3	場所	2
泣く	19	散歩	4	探す	3	ホール	2
教える	15	支援	4	小さい	2	運ぶ	2
保育	13	手伝う	4	上る	2	運動会	2
一緒	11	伝える	4	どん	2	階段	2
自分	11	渡す	4	怒る	2	活動	2
声	11	必要	4	動き	2	気付く	2
玩具	8	物	4	入る	2	協力	2
言う	8	誘う	4	不安定	2	皿	2
遅い	8	来る	4	複数	2	使う	2
練習	8	ルール	3	分かる	2	支える	2
行く	7	覚える	3	並ぶ	2	手伝い	2
手	7	給食	3	黙る	2	準備	2
貸す	6	頭	3	問う	2	書ける	2
歩く	6	撫でる	3	連れる	2		
慰める	5	転ぶ	3	協力	2		
他	5	聞く	3	見つかる	2		
大丈夫	5	給食	3	見る	2		
遊び	5	持つ	3	言葉	2		
励ます	5	譲る	3	好き	2		
戸惑う	4	身体	3	合わせる	2		

抽出語リストに基づいて抽出語の共起ネットワークを作成することで、共起することが多かったのはどのような語か、出現パターンが似ているもの、比較的強い共起関係と弱い共起関係について示すために、抽出語の共起ネットワークを作成した。(図1)

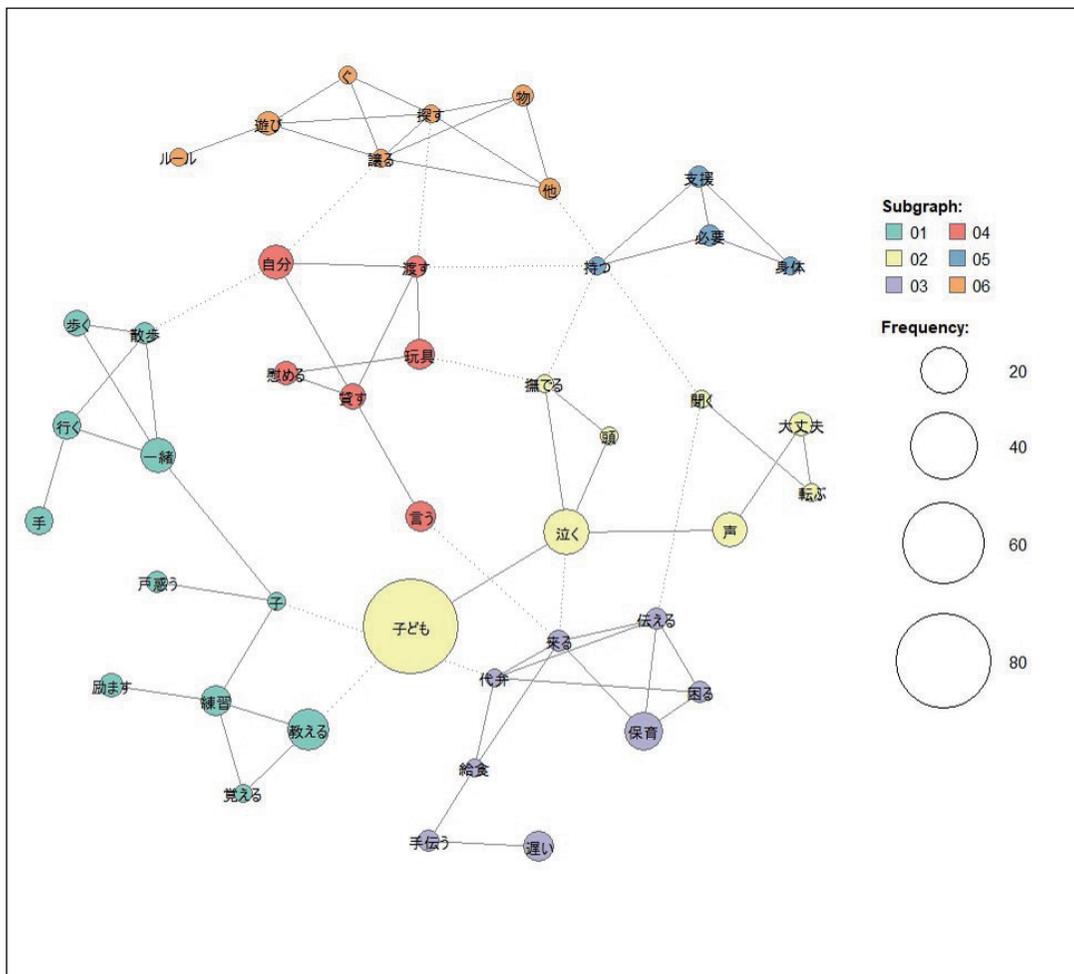


図 1. エピソード記録の共起ネットワーク

補足資料として抽出語 171 語をもとに多次元尺度法を用いて分析した結果が以下のとおりである（クラスター5に設定）

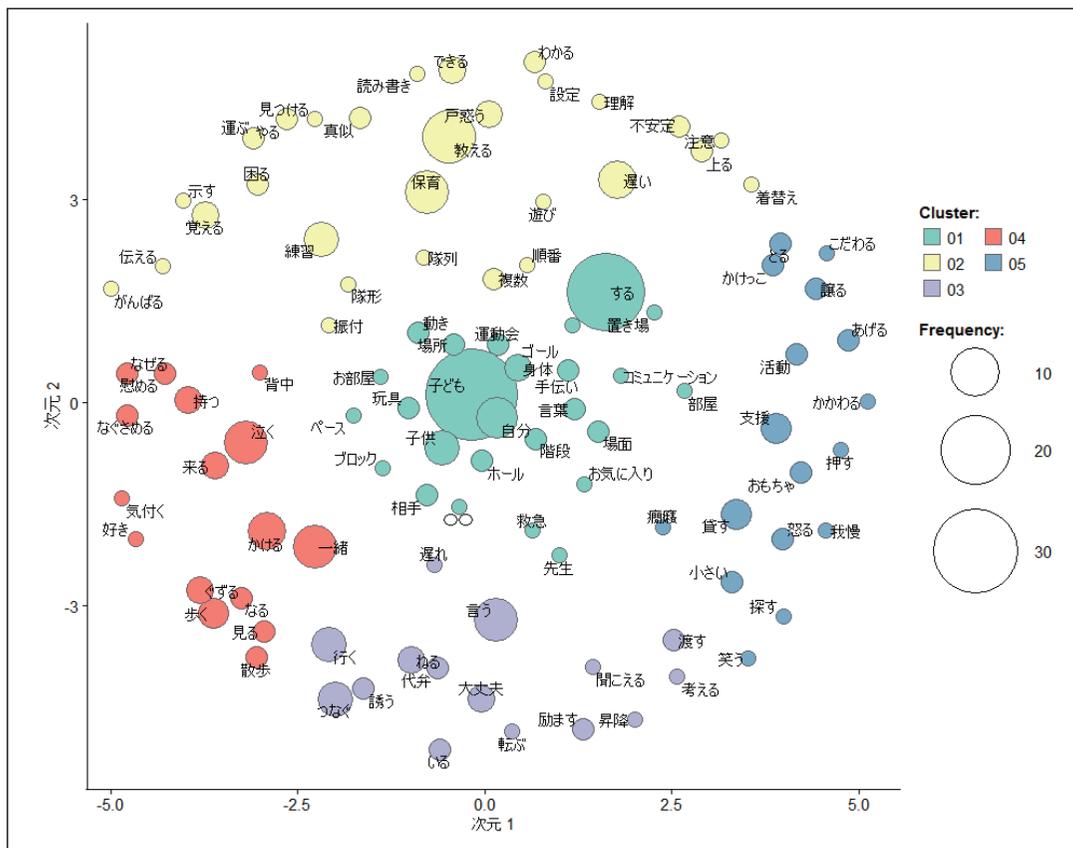


図2. エピソード記録の多次元尺度法による結果（クラスター5に設定）

## (2) 向社会的行動（思いやりを示す行動）に対する保育者の働きかけ方の特徴結果

質問紙調査における自由回答項目を保育経験年数別に、8年未満群（33名）と8年以上群（30名）に分類した結果は表4のとおりである。8年未満群の平均保育経験年数は3.58年、8年以上群の平均保育経験年数は14.1年であった。

表4. 保育経験年数別に見た働きかけ方

保育経験年数8年未満（平均3.58年）33名	保育経験年数8年以上（平均14.1年）30名
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ありがとう、やさしいね、先生もうれしかったよ、助かったね、みんなで力を合わせるはカッコいいね、「ヨシヨシ」してくれたね、と言語化や声掛け</li> <li>• 思いやり行動に対して「ありがとう」と伝える</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 有難う、うれしいよ、すごいね、先生もうれしいよ、カッコいいね、の声掛け。手をつないでくれた子に「疲れた？」と聞く</li> <li>• 思いやり行動をまずは見守り、後で皆の前で話してその気持ちを大事にするように伝えた</li> </ul>

- ・エピソードを保護者にも伝える
- ・思いやり行動に「有難う」「やさしいね」と言う
- ・お手伝いしてくれた時に「有難う」と声をかける
- ・子ども同士で助け合うすがたを見守る
- ・うまくいかずに落ち込んでいる時に励ます・物を手渡された子どもに「ありがとう、とおおうね」と声をかけ、思いやりを示した子どもに「すてきだったね」と声をかけた
- ・思いやり行動を示した子どもに認める言葉をかけた  
「やさしいね」「ありがとう」と声をかけて見守った  
思いやり行動のことをクラス全体に伝えたところ、周りの子どもの様子に気付き助けようとする姿が増えていった
- ・「やさしいね」「先生もうれしかったよ」と声をかけ思いやり行動を示した子どもと一緒に礼を言った  
「やさしいね」と声をかけ玩具と一緒に使うにはどうしたらよいか、一緒に考える
- ・協力している時は見守りよかったことを後で伝える
- ・で応援する、皆で拍手する、「がんばれ」と皆で言う、最後まで応援したことを認める
- ・一緒に行動することで喜びを共有した
- ・思いやり行動が過干渉になったり強引になったりしないように気を付ける
- ・仲間に入れてもらえて「どんな気持ち？」か聞き、子ども達と一緒に考えた
- ・注意してくれた子に、きちんとと言ってくれてありがとう、と言う
- ・思いやり行動を示すことで泣き止んだ子供がいて「○○ちゃんのおかげで涙とまったよ」と言う
- ・日ごろから指導:困っている子を助ける、困っていることに気付くように指導、困っている子がいれば助けてあげることを声掛けしている
- ・子ども同士のコミュニケーションが活性化されるように日常的にかかわる
- ・グループ活動が活性化するよう日頃から配慮する
- ・保育者の行動の真似をして手伝おうとしている
- ・思いやり行動を示した子供ににっこり笑い、目で伝える
- ・協力して遊んでいる時に「嬉しそう」と子どもの気持ちを代弁する

- ・思いやり行動を示すが、失敗した時に手を貸す
- ・やさしさを示した行動をほめる
- ・トラブルの際は事態を把握し両方の子どもの気持ちを受け止める
- ・玩具の取り合いの時、貸してくれた子どもに感謝すると同時に、仲良く遊ぶことを考える機会にした
- ・思いやり行動のことを帰りの会で皆に伝える
- ・思いやり行動を示した子どもに感謝を伝える・やさしさをほめる
- ・保育者がほめる様子を見ていた子どもに思いやりの気持ちが広がって、まねをする行動が見られた
- ・思いやり行動を示した子どもに「ありがとう」と言う
- ・困っている子どもに気が付くようになった
- ・困っている子どもの話をゆっくり聞き出し自力で解決できるように関わる
- ・思いやり行動のエピソードを皆に伝え思いやり行動が育つようにした
- ・助けてくれた子どもに「有難う」「やさしいね」と声をかけた
- ・「有難う」「助かったよ」と声をかける
- ・思いやり行動を受けた子どもに、「教えてもらってよかったね」「うれしかったね」と言う、相手の子どもに「○○ちゃんも喜んでいよ」と代弁する
- ・次へつなげる、次も、という意欲につなげる・「またお願いするね」と言う
- ・保育者が見ているよ、と正しく評価していることを示す
- ・子ども同士の助け合いを見守る、子ども同士のかかわりを日ごろから大切にす。
- ・子ども同士がトラブルの時、周りの子どもに「ちょっと二人の話を聞いてくれる？」という
- ・子ども同士のトラブルで我慢した子に「大丈夫？よく我慢できたね」と言う
- ・トラブルがひどくなる前にとめる
- ・思いやり行動の生じる前のトラブル（物の取り合い）をわかりやすく説明する
- ・思いやり行動の様子をまずは見守り、その後で「やさしくしてくれて有難う」と言う
- ・子ども同士のやりとりをクラス全員に話し共有する
- ・思いやり行動を示した子にお礼を言い、思いやり行動を受けた子に仲間に入るように促す

<ul style="list-style-type: none"> <li>・クラス便りで出来事や様子を伝える</li> <li>・思いやり行動の様子を保護者に伝えた</li> <li>・思いやり行動（助けようとした）を示した がその子にとっても危ないので、「次からは 先生を呼んでね」と言う</li> <li>・協力行動が見られたときに「みんなで力を 合わせるのがかっこいいね」と言う</li> <li>・思いやり行動（教えている）が見られた時 に「みんな教えてくれるね」と承認する</li> <li>・思いやり行動（着替えの手伝い）に「うれ しかったね」手伝った子に「うれしかった んだって」と言う</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・場面の当事者だけでなく、周囲にいた子や 傍観していた子どもにもよかったね、と声 をかける</li> <li>・保護者に様子を伝える、エピソードを共有 する</li> <li>・分配行動が見られた場合、「大事なおもちゃ だけどいいの？」と聞くと「うんいいの」 と答え、二人でにっこり笑う</li> <li>・取り合いして悲しんでいる理由を相手の子 に伝える</li> <li>・思いやり行動を受けた子と行った子の双方 に「よかったね」「ありがとう」と声をかけ る</li> <li>・保育者に伝えに来てくれたことを十分に認 める</li> <li>・思いやり行動を示したことを共に喜ぶ</li> <li>・思いやり行動（こわがっている子どもをほ かの子どもが守る）に際して「みんなが守っ てくれたから〇〇君もこわくなくなったみ たい」と代弁する</li> <li>・思いやり行動のやりとりを見守り、子ども 同士のやりとりを大切にす、その後、こ のエピソードをクラス全体で共有する</li> <li>・グループで助け合う姿をほめ保護者にも伝 える</li> </ul>
---	--

質問紙調査における自由回答項目の分析を行うため、保育者の回答からどのような言葉が多く見られたかを確認することを目的として抽出語リストを作成した。表5は、8年未満群33名の回答のうち出現回数が2回以上の抽出語リストである。

表5. 保育経験年数8年未満群の抽出語リスト（出現回数2回以上）

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
行動	15	一緒	5	教える	2	応援	2
子ども	15	助ける	4	見る	2	クラス	2
思いやり	13	見守る	3	考える	2	ヨシ	2
言う	10	困る	3	保護	2	気づく	2
声	8	先生	3	指導	2	認める	2
伝える	7	様子	3	手伝う	2	エピソード	2
示す	6	協力	3	同士	2	活動	2
有難う	6	気持ち	2	活性	2	泣く	2



補足資料として抽出語 47 語をもとに多次元尺度法を用いて分析した結果が以下のとおりである（クラスター5に設定）。

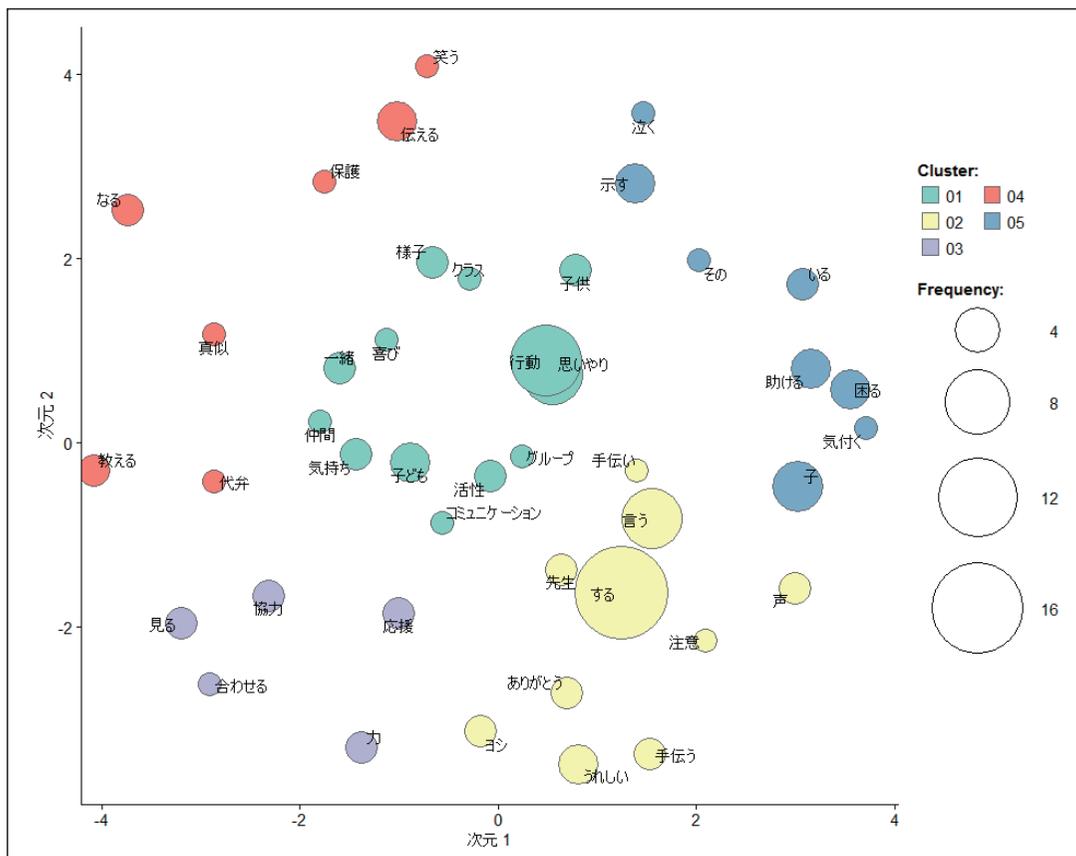


図4. 8年未満群の多次元尺度法による結果（クラスター5に設定）

質問紙調査における自由回答項目の分析を行うため回答からどのような言葉が多く見られたかを確認することを目的として抽出語リストを作成した。表6は、8年以上群30名の回答のうち出現回数が2回以上の抽出語リストである。

表6. 保育経験年数8年以上群の抽出語リスト（出現回数2回以上）

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
子ども	27	見守る	4	助け合う	2	その後	2
行動	19	エピソード	3	相手	2	クラス	2
思いやり	17	気持ち	3	貸す	2	我慢	2
伝える	8	共有	3	代弁	2	感謝	2
示す	7	取り合い	3	大事	2	喜ぶ	2

言う	6	受ける	3	大切	2	困る	2
同士	6	前	3	保護	2	子	2
有難う	6	聞く	3	様子	2	守る	2
声	5	保育	3	話	2	手	2
トラブル	5			話す	2		

抽出語リストに基づいて抽出語の共起ネットワークを作成することで、共起することが多かったのはどのような語か、出現パターンが似ているもの、比較的強い共起関係と弱い共起関係について示すために、抽出語の共起ネットワークを作成した。(図5)

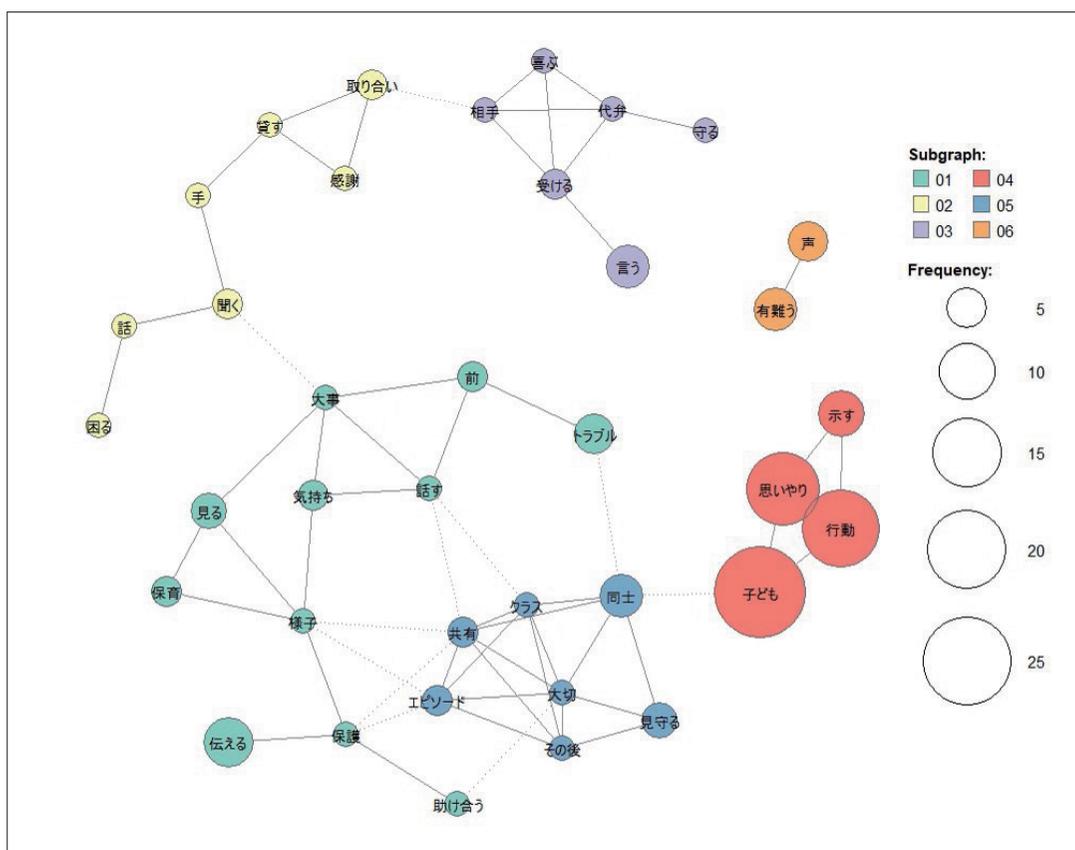


図5. 8年以上群の抽出語の共起ネットワーク

補足資料として抽出語 57 語をもとに多次元尺度法を用いて分析した結果が以下のとおりである（クラスター5に設定）。

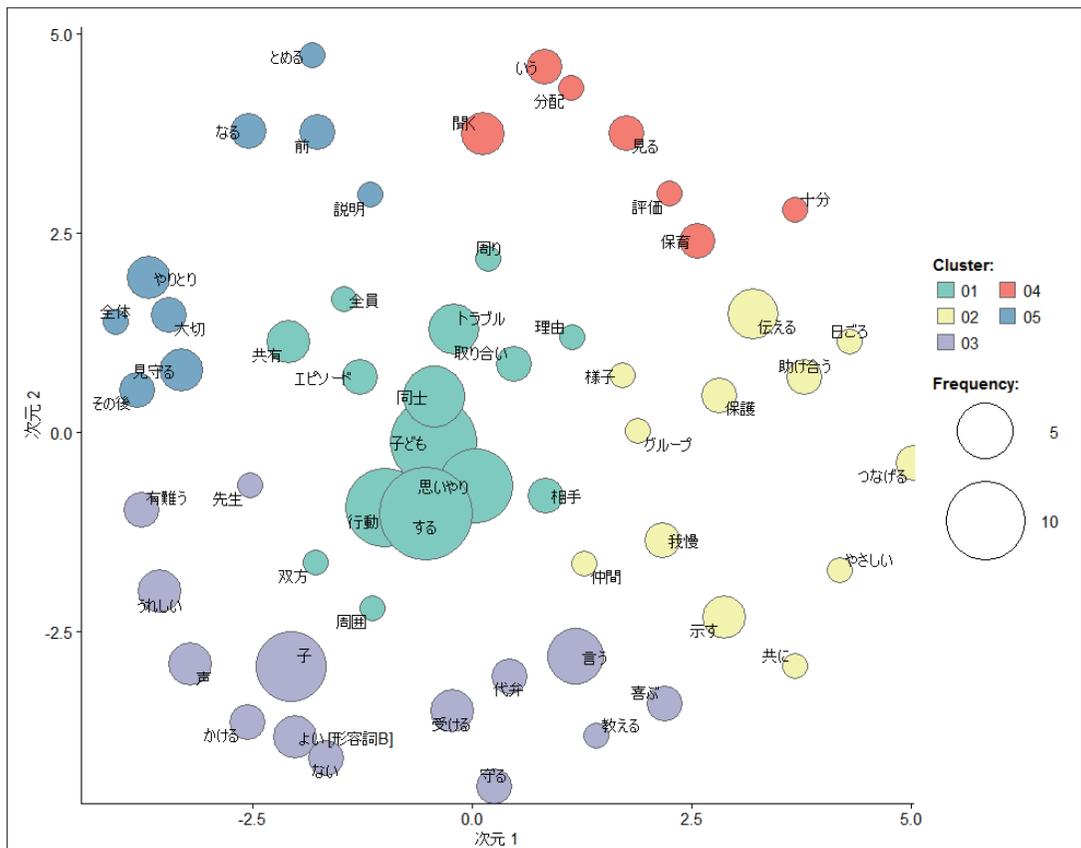


図6. 8年以上群の多次元尺度法による結果（クラスター5に設定）

### (3) 向社会的行動についてエピソード記録のカテゴリー分類の結果

幼児期の向社会的行動（思いやり行動）78 場面についてカテゴリー分析の中で多く見られたものは「共感的行動」「世話をする、教える、援助する」「譲る、分配する」行動であった。また抽出語リストにおいて出現回数が10回以上超えている語は「子ども」が最も多く、続いて「泣く」「教える」「保育」「一緒」「自分」「声」であった。抽出語と抽出語同士の結びつきを可視化するため共起ネットワーク図を作成した。カテゴリー分類、抽出語、共起ネットワーク、多次元尺度法の結果を見ると、「子ども」を中心にして、「泣く・声・撫でる、大丈夫」、「教える・戸惑う・一緒・練習」の関連性が強いことがうかがえる。また「子ども」を中心にして「自分・玩具・慰める、貸す」、「保育・遅い・手伝う」もつながっていることから、幼児期の向社会的行動の出現が、他児が戸惑っていたり泣いていたりする場面、すなわち苦痛や不快の生じる場面で何とかしたい、という動機づけで生じやすい

ことがうかがえる。エピソード記録のカテゴリー分類においても、泣いている子どもや転んだ子ども、困っている子どもへの対応の多いことが目立つ。特に入園間もない子どもや動作の遅い子どもに対して世話をしたり教えようとするエピソードが多く、苦痛を感じたり悲しんでいる相手について関心を持ち「かわいそうに」「大変だ」と感じる同情的苦痛(菊池、2016)が向社会的行動の動機づけになっていることがうかがえる。子どもは自分ができる時に世話をするのは珍しいことではないが、自分ができなくても人の世話をしようすることは保育の場面でも数多く見られる。実際に自分がしてもらったことや保育者や保護者の模倣から生じている面もあるのではないかと考えられる。

一方、周辺群で見られるように「一緒」「保育」「ルール」「遊び」が増えてくることから、仲間としての協力行動も意識され始め、社会的行動が増えていくにしたがって仲間関係の形成に結びつき協力して進めるなど、相手の感情を理解したうえでの思いやり行動に展開し共感関係の育ちにつながっていくことが見て取ることができる。エピソードの中で最も少なかったのが「我慢する」である。相手のために自分が我慢することは難しい。何かを我慢すること自体、現代の子どもにとって難しいことではないだろうか。我慢が必ずしも良いことであるとは言わないが、集団生活の中では我慢しなければならないことも多い。相手に譲ったり、待ったりするのは、我慢できるからこそである。しかし年齢が低いと我慢できることも限られてくる。特にこのエピソードの「小さい子に髪の毛を引っ張られても怒らず我慢する」の我慢は、より難しい我慢であると考えられる。

#### (4) 保育者のかかわりについて 8年未満群と8年以上群の解析結果

幼児の向社会的行動に対する保育者のかかわりについて、8年未満群と8年以上群についてもそれぞれエピソード記録の中から頻出語の抽出と共起ネットワーク図の作成、多次元尺度法を行った。その結果、8年未満群における出現回数が10回以上の抽出語は、「行動」「子ども」「思いやり」「言う」であり、8年以上群における出現回数が10回以上の抽出語は「子ども」「行動」「思いやり」であった。「子ども」「行動」「思いやり」の3語については両群に共通して多い頻出語となっている。両群とも子どもの行動に関心が高く、思いやり行動にも強く注目していること、その行動に対して保育者として応答し、直接的で実質的な行動に結びつけていることがうかがえる。経験年数に関わらず、思いやり行動を受けた側の気持ちを代弁することで、思いやり行動を行った子どもを認めている。保育者は日常的に子どもの言動に注意深く注目しており、思いやり行動についても気づいた時に認めるなどの発達促進的なフィードバックに努めていることがうかがえる。次に多い頻出抽出語として両群とも「声」「言う」「示す」「伝える」「ありがとう」「見守る」であり、これらも両群に共通しており、保育者のかかわりが子どもに対して感謝したり、行動に表したり、伝えたり、といった具体的な行動に結びついていることがうかがえる。

一方、両群の頻出抽出語の違いとして、8年未満群が「一緒」「助ける」「協力」と続く

のに対し、8年以上群では「同士」「トラブル」「エピソード」「気持ち」「聞く」と続き、対応に違いのあることが認められた。全抽出語数も8年未満群では91語、8年以上群では103語となっており、8年以上群がより多種類の語を用いていることも明らかになった。これらのデータから8年未満群は「行動」「言う」など実際のなかかわりが優先されるのに対し、8年以上群では「子ども同士の関係」「トラブル時の見守り」に重点がおかれている。両群とも子どもに注目して行動したり伝えたりは同じく行うが、8年以上群では思いやり行動のエピソードをクラス全体に伝えることや、子ども同士の関係を育てる視点など向社会的行動を定着させようとする中期的な指導の観点をより意識していることがうかがえた。両群とも思いやり行動をクラスで共有することで、クラス全体に思いやりの気持ちが育つような働きかけをし、そうすることで、「困っている子どもに気づくようになった」「(思いやり行動を)まねをする行動が見られた」などの影響が増えたが8年以上群では思いやり行動が見られた時、子どもだけでなく保護者にも口頭やクラス便りなどで伝えることが多く子どもの成長の共有をより幅広く意識したものであると考えられる。このことは抽出語同士の結びつきを可視化した2群の共起ネットワーク図からも明らかである。8年未満群では「子ども」を中心に「思いやり」「行動」「言う」の結びつきが強く、「先生」「声」「有難う」の群、「助ける」「困る」「が結びついているのに対し、8年以上群の共起ネットワーク図は、「子ども」「行動」「思いやり」は強いものの「同士」「エピソード」「見守り」群や「トラブル」「気持ち」「見る」群、「取り合い」「聞く」「話」「群」「言う」「受ける」「代弁」群へといくつかの群へ結びついていき、共起ネットワークからも視点の広がりを見ることができた。また8年以上群では、子ども相互の関係に関連ある「取り合い」「聞く」「トラブル」「同士」「助け合う」などの語との関連づけが強く子ども同士の関係を育てようとしている姿勢が共起ネットワーク図から検証することができた。

#### 4. 考察

幼児期の向社会的行動についてエピソード記録のカテゴリー分類、頻出抽出語、共起ネットワーク図、多次元尺度法の分析結果から明らかになったことについて述べる。

幼児期の向社会的行動の特徴として、幼児前期から他者の感情への共感が認められる。この内容として苦痛や不快を感じている他者の状況に対して何とかしたいという動機付けから生じることが多いことが明らかになった。「泣いている子どもをなぐさめる」「手をつないでもらえない子どもの手をつなぎに行く」「場所がわからなくなった子どもを探し連れてくる」「やり方のわからない子に教える」など他者が困っている場面での思いやり行動が多く認められた。こうした原初的な共感反応は幼児期の早い時期に発達し、共感に対する生物的、人間的傾向として組み込まれている(M・ホフマン、1984)と言われており、苦痛を感じている他者に共感的な苦痛が生じることや相手を助けようとする欲求が生じることとも明らかになっている。出現回

数抽出語リストからも幼児期の早い段階に、困っている子どもや泣いている子どもに対し物を分け与えたり自発的に慰めたり教えて援助したりする行動が見られることが明らかになった。これらの行動が本来的な共感性に基づく向社会的行動かどうかについては検討の余地がある。向社会的行動が「他の人々のためになることをしようとする自発的行動（アイゼンバーグ、前出）」と定義され、「自分の内面化した価値に一致したやり方で行為（同）」ととらえるなら、幼児前期に内面化した価値がどのくらい意識されているかどうか判断が難しい。思いやり行動と共感性の正の相関関係は今回の研究結果からも指摘できるが、共感の質が幼児前期と後期では異なるのではないかと考えさせられた。しかし本研究ではこの質の違いを実証するには対象児の人数も少ないことから十分な結果を実証することは難しかった。とはいえ動機がどのようなものであるにせよ、幼児期において当初は、困っている他者を何とかしたい、不快な状況を除去したいという意味合いの共感的行動であっても、日常的な保育者や親の行動に影響を受けたり模倣したりするうち、幼児後期には相手の心的状態を理解するようになり他者理解に基づく共感的行動が育っていくことが認められた。相手の心の状態に目が向き、その感情を言葉で命名するようになり、助けようとしたり自分の知っていることを教えようとしたり、ともに協力しようとするようになる。仲間意識やグループ意識が育ちグループで助け合う姿が増える。ホフマンも共感を発達の展望の中でとらえ、認知的能力の向上や感情の成熟に伴い、その内容が変化していくと述べている（ホフマン、1984）。本研究においてエピソード記録の共起ネットワーク図や多次元尺度法から、幼児後期には他児と協力し合う場面や感情理解に基づいた向社会的行動へと変化していくことが認められた。

このような幼児期の思いやり行動に対して保育者のかかわりに特徴は見られるだろうか今回の研究の2つ目の目的である、保育者の経験年数による働きかけ方の違いについてみてみたい。抽出語リストと共起ネットワーク図、多次元尺度法の結果から見られたように、向社会的行動に対するかかわりに共通点と相違点のあることが認められた。共通していることは両群ともに思いやり行動を示す子どもへの関心の高さは顕著であり、その行動に対して積極的な応答による働きかけを行っていることである。しかし、8年未満群がその場面状況に集約されて実際的な行動で働きかけていくのに対し、8年以上群は、その場での対応だけでなく他児との関係を育てる方向や、中長期的な視点でその行動をとらえ意味づけていることなどは両者の相違点として明らかになった。保育経験年数からみた気付き体験として先行研究では、「どの経験年数の保育者も『保育者の姿勢』『子どもの心的状態や行動』に関する気づきが多いが、中堅・熟練保育者は『保護者と保育者のつながり』『子どもと保育環境』等、園生活全体に気付き体験を広げている（吉田ほか、2015）」ことが述べられている。保育経験年数を重ねるにしたがって、眼前の子どもの思いやり行動への対応のみならず、中長期的な指導の見通しの中で位置づける縦の時間軸での把握と、思いやり行動を他児との関係の中で育てクラス全体で共有するように指導する横の広がりの中で位置付ける力が見られると考えられる。このことは「その場だけで

はなく後でクラス全体に返し共有する」「思いやり行動が日常的に育つように意識する」などの記録からも読み取ることができる。保育者が保育経験を積み重ねることで日常に見られるささいな子どもの行動の意味を読み取り、その意味付けを時間軸の中で展開していくことが保育の質の向上につながっていくのではないか。保育者が子どもの思いやり行動に気付き、促進、援助するような働きかけや、保育者が思いやり行動のモデルを示すなどの日常的な働きかけが協力的なクラスに成長させていくこと、助け合うことの意味を自然に醸成し、根付いていくことを実践していることが分析結果から明らかになった。

保育者の専門性について秋田（2013）は「状況による知と即興的判断、その判断の経験を振り返り同僚とともに学ぶこと」とし、「関わりのレパートリーを拡張していく思考様式」を向上させることを述べている。眼前の子どもを深く理解していくことはもちろん基本であるが、さまざまな場面で見られる子どもの様子から、子ども同士の関係、子どもと保育者との関係、子どもと保護者との関係まで気づき把握するようになることでかかわりのレパートリーが拡大する。思いやり行動においてもその場での応答的なかかわりはもちろん必要だが、中長期的な指導の中で位置づけ、子どもの心に根付いていくように援助することが重層的な保育に結実していくことが明らかになった。本研究では思いやり行動を中心とする保育者のかかわりについて、保育経験年数との関連を検討した結果、データの分析から保育経験年数が長くなるほど、実践力や対応が多様に重層化していくこと、特に出来事への対応だけではなく子ども同士の関係を育てる視点が底流に見られることを特徴の一つとしてみられることを明らかになった。今回は子どもの思いやり行動に焦点化して分析したが、今後の課題として本論点を明らかにするためにはさらに多くの対象者が必要である。また質問項目についても、思いやり行動のみならず反対に思いやりに欠ける行動についても調査をするとさらに論点が明らかになると思われる。幼児期の思いやり行動が学童期にどのようにつながっていくのか学童期にも広げた研究を今後も継続していきたい。

#### 引用・参考文献

遠藤利彦「非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書」国立教育政策研究所，2017

菊池章夫「展望 向社会的行動の発達」教育心理学年報第23集，2017

菊池章夫「さらに思いやりを科学する」川島書店，2016

秋田喜代美「子どもの育ちと保育の質」発達 vol1134，ミネルヴァ書房，2013

ベネッセ教育研究所「生涯の学びを支える『非認知能力』をどう育てるか」これからの幼児教育特集第2号，2016

樋口耕一「社会調査のための計量テキスト分析」ナカニシヤ出版，2014

松永あけみ，塚越由佳「大人の「言葉かけ」が幼児の向社会的行動に及ぼす影響」群馬大学教育学部紀要，

第 59 卷, 2010

吉田満穂ほか「保育経験年数からみた気付き体験の特徴」岡山大学教師教育開発センター紀要第 5 号, 2015

高木修「順社会的行動のクラスターと行動特性」年棒社会心理学第 23 卷, 1982

厚生労働省「保育所保育指針」フレーベル館, 2018

文部科学省「幼稚園教育要領」フレーベル館, 2018

内閣府ほか「幼保連携型認定こども園 教育・保育要領」フレーベル館, 2018

Eisenberg,N., & Mussen,P., (菊池章夫・二宮克美訳)「思いやり行動の発達心理」金子書房, 1991

Hoffman.M.L,Empathy,its limitation,an its role in a comprehensive moral theory,Morality, moral behavior, and moral development,NewYork;Wile,1984

## 謝意

本研究にご協力いただきました夙川学院ソレイユ認定こども園の先生方、神戸教育短期大学付属八尾ソレイユ認定こども園の先生方、その他の保育者の皆様と園児の皆様に厚く御礼申し上げます。

本研究は全国保育士養成協議会近畿ブロック研究助成を受けて実施しました。関係各位に厚く御礼申し上げます。