

保育者と学生のカウンセリングマインドの見方・考え方に関する調査

—テキストマイニング分析を通して—

Text-mining analysis of kindergarten teachers' and students' perspectives
on the counselling mind

箕浦 凜, 勢井香菜子, 湯地 宏樹

MINOURA Rin, SEI Kanako and YUJI Hiroki

鳴門教育大学学校教育研究紀要

第 37 号

Bulletin of Center for Collaboration in Community

Naruto University of Education

No.37, Feb, 2023

保育者と学生のカウンセリングマインドの見方・考え方に関する調査 —テキストマイニング分析を通して—

Text-mining analysis of kindergarten teachers' and students' perspectives on the counselling mind

箕浦 凜*, 勢井香菜子*, 湯地 宏樹**

*〒772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島 748 番地 鳴門教育大学大学院

**〒772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島 748 番地 鳴門教育大学 学校教育研究科

MINOURA Rin*, SEI Kanako* and YUJI Hiroki**

*Naruto University of Education, Graduate School
748Nakajima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

**Naruto University of Education
748Nakajima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

抄録：本研究は、保育者と保育者養成大学の学生に質問紙調査を行い、KH Coderによるテキストマイニング分析によって、カウンセリングマインドに対する見方・考え方の特徴を明らかにしようとするものである。共起ネットワークによって、カウンセリングマインドに対する見方・考え方は7つの特徴に分類された。子どもの姿や言動などを観察することによって子どもの内面を理解しようとしていること、子どもの立場に立つために子どもの目線や子どもの声を聴こうとしていることなどが明らかになった。保育の経験年数が長いほど、「目に見えるもの」「目に見えないもの」「自分の中の子ども」のコードに関する出現率が高く、カウンセリングマインドの見方・考え方は保育キャリアによって変化することがうかがえる。

キーワード：カウンセリングマインド, テキストマイニング, KH Coder

Abstract : This study conducts a questionnaire survey with kindergarten teachers and students to investigate their perspectives on the counselling mind using text-mining analysis. Data analysis was performed using KH Coder. Co-occurrence networks were used to classify views and ideas about the counselling mind into seven characteristics. We found that teachers understood the inner state of the children by observing their appearance and behavior, and they have an attitude of seeing what the children see, listening to their voices, and considering their perspectives. Teachers with many years of experience tended to use words related to 'visible things', 'invisible things', and 'children within themselves'. One's perspective of the counselling mind may change depending on one's career.

Keywords : counselling mind, text-mining analysis, KH Coder

I. 研究の目的

本研究の目的は、保育者と保育者養成大学の学生にアンケート調査を行い、カウンセリングマインドに対する見方・考え方の特徴を明らかにすることである。

文部省(1993)は「教師が一人一人の幼児を理解し、その発達の課題や特性に応じた保育を進めるために必要なカウンセリングマインドを生かした保育の専門技術を身に付ける」ことが教師に求められているとし、そのための「保育技術専門講座」を開催すると同時に「保育技術専門講座資料」を提出している。この「保育技術専門

講座資料」によると「カウンセラーは、来談者が自分の問題に気づき、その問題を自分で乗り越えようとすることができるように、その人の心に寄り添って共に考えようと努力をばらう」こととある。すなわち、保育に言い換えると、カウンセラーは「保育者」、来談者は「子ども(保護者)」ということになる。「来談者が」とあるように、気づいたり乗り越えたりする主語はあくまでも「子ども(保護者)」であるという認識が必要である。

保育の現場においても、子ども一人一人の内面を理解し、保育者との信頼関係を築きつつ、発達に必要な経験を子ども自らが獲得していけるように援助していくこと

はカウンセリングの基本姿勢そのものである。そのために「心のつながりを大切に」「相手の立場に立って共に考える」「ありのままの姿を温かく受け止め見守る」「心の動きに応答する」ことの重要性を指摘している(文部省, 1993)。鯨岡・鯨岡(2004)はカウンセリングマインドとは「子どものありのままの姿を温かく受け止める」「子どもの立場に立ってものを考える」「子どもの心に寄り添いそれに応じる」「子どもが安心してできる関係を築く(信頼関係を築く)」を基礎に対人関係を動かしていく態度であると述べている。

幼稚園教育要領(2017)には、「カウンセリングマインド」という言葉はないが、「教師は、理解者、共同作業など様々な役割」を果たさなければならないとある。「幼児理解は、幼稚園教育において重要であり、各園の教育活動の質の向上を図るカリキュラム・マネジメントにおいても中核」(文部科学省, 2021)である。小芝(2008)は、幼児理解には、子どもの心身の発達段階や発達の特徴を客観的に捉えて理解する「発達的理解」と、子どもと保育者の相互関係により得られる信頼感をもって理解する「共感的理解」の二つの側面があるとし、「幼児の保育者への信頼感は、保育者が、幼児の立場や考えや感情をあたかも保育者自身の如く理解すること、つまり共感的理解から生まれる」と述べており、共感的理解の重要性を主張している。

小川(2010)は人的環境として、子どもに対する4つの保育者の役割があると考えている。1つ目は幼児の先に立ち「モデルになる」ことにより、子どもは保育者に対して憧れの気持ちをもったり、安心したりする存在である。2つ目は幼児と向き合い、「対話する」ことにより、保育者と子どもが分かり合い、「共感」が得られる役割である。3つ目は子どもが遊びに夢中になったり、リズムを感じたり、幼児に並び「共鳴」する役割である。4つ目は子どもの遊びを理解し、子どもは遊びに夢中になり、自分自身で遊びを切り開いていくために幼児の後ろに立ち「見守る」という役割である。これら4つの保育者の役割から、保育者は子どもの前に立って先導するだけではなく、子どもの目線に立って共に遊びを楽しむことや後ろで見守るという立場も必要であると考えられる。

佐伯(2007)は、子どもを「見る」というとき、「観察するまなざし」「向かい合うまなざし」「横並びのまなざし」の3つがあり、共感を呼び起こすのは「共に」という中で見る「横並びのまなざし」であるという。仲野・小川(2016)も「観察するまなざし」ではなく「横並びのまなざし」で一緒に遊ぶことが大切であるという。ここでいう「横並びのまなざし」とは「あなたが見ている世界を『一緒に見ましょう、共に喜び、共に悲しみましょう』」(佐伯, 2007)というまなざしである。このように保育者は、子どもの思いに寄り添い信頼関係を築いてい

くとともに、「横並びのまなざし」で共に子どもと関わり、子どもたちが自ら成長していくことができるような環境を整えることが大切であると考えられる。

しかし、1日の保育の中で特に深く関わった出来事や印象に残った出来事を記録にとり、保育を振り返ってみると、「理解者、共同作業など様々な役割」を果たすことは容易ではないことに気づく。子どもの様子や行動に対してどのようなコミュニケーションを取ったのか、またどのような行動をしたのか、無意識的に行っていることが多い。たとえば、保育者が介入しなくても子どもが主体的に遊びに取り組むことができるようにするために、保育環境の整備、状況に合わせた言動をしたいと思っ

ていても、保育者主導であったり、子どもの興味や関心を妨げてしまうこともしばしばある。適切な援助のために自分の保育観や言動を変えるのは容易ではない。

子どもとの関わり方や保育者の立ち位置を日々改善・向上していくためにどうしたらいいだろうか。保育の中で子どもたちの状況を理解し、一人一人にあった援助を自然と行うために何ができるであろうか。

1998年の教育職員免許法改正から「教育相談(カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。)の理論及び方法」が必修化されている。保育者養成という観点からも、「カウンセリングマインドを生かした保育の専門技術を身に付ける」ことは大切であると考えられる。

そこで、本研究では、「理解者、共同作業など様々な役割」を果たす保育者として、カウンセリングマインドに焦点を当て、現場の保育者が子どもの立場に立って、どのように子どもを理解したり共感したりしているのかを尋ね、テキストマイニング分析によって、カウンセリングマインドに対する見方・考え方の特徴を明らかにすることを目的としている。

II. 研究の方法

1. 調査時期と調査対象

本調査は2022年7～8月に「『共感』に関するアンケート調査」を実施した。A 幼稚園, B 認定こども園, C 認定こども園に調査依頼をしたところ53名の保育者, D 大学の保育士資格関連科目の受講生41名から協力を得た。

2. 調査内容

調査はMicrosoft社のFormsを用いて作成し、インターネットを介しての調査(ウェブ調査)を行った。回答フォームのアドレス及びQRコードから回答を行うこととした。質問内容は、以下のとおりである。

1) あなたが「相手(子ども)に共感する」ために、心がけていらっしゃることはなんですか。もし何かエピソード

ソードなどがあればそれも教えてください。

- 2) あなたが「相手（子ども）の内面を理解する」ために、心がけていらっしゃることはなんですか。もし何かエピソードなどがあればそれも教えてください。
- 3) あなたが「相手（子ども）の立場に立つ」ために、心がけていることはなんですか。もし何かエピソードなどがあればそれも教えてください。

3. 分析方法

上記の3つの質問は、カウンセリングマインドという観点から重複していると思われる。本研究では、「相手に共感する」「相手の内面を理解する」「相手の立場に立つ」の3つの視点を変数として後の分析に用いることにする。

保育の経験年数によって「5年以下（1年目～5年目まで）」36名、「15年以下（6年目～15年まで）」63名、「16年以上」60名に分類した。「学生」123名のグループも加えた。

テキストマイニングの分析には、樋口（2020）が開発したフリー・ソフトウェア KH Coder3 (3.Beta.03i) を用いた。インタビューデータは Microsoft Excel によって作成した。その際に、「幼児」「子ども」「子供」「こども」を「子ども」表記に統一するなどした。たとえば、「保護者」は「保護」と「者」に別々に抽出されるので「保育者」と「保護者」を強制抽出語に指定した。

なお、 χ^2 検定は KH Coder3 を用いて行い、残差分析はエクセル統計 (BellCurve for Excel) バージョン 4.02 及び js-STAR version 8.1.1j によって確認した。

4. 倫理的配慮

倫理的配慮については、研究の目的、プライバシーの保護、研究成果の公表、協力するか否かは自由意志で決定すること、協力しなくても不利益をうけることはないことなどを説明し、「同意しない」と回答した者のデータは分析から除外した。

Ⅲ. 結果と考察

1. カウンセリングマインドに関する全体的特徴

KH Coder によるテキストマイニングの分析の結果をみていく。固有名詞、人名、地名、未知語、感動詞などの品詞を除外して、テキストデータを形態素分析したところ、総抽出語数（使用）：11,959 (3,470)、異なり語数（使用）：1,218 (830)、出現回数の平均 4.18（標準偏差 12.03）となった。

これらの抽出語のうち、出現回数が 50 回以上のものは、子ども（名詞）246 回、考える（動詞）94 回、思う（動詞）83 回、自分（名詞）72 回、気持ち（名詞）70 回、

心がける（動詞）63 回、聞く（動詞）62 回、話（サ変名詞）61 回、子（名詞）53 回であった。10 回以上出現した抽出語は 62 語であった。

自由記述の全体の内容をつかむために KH Coder を用いて共起ネットワークを作成したところ、7つのグループに分類できた（図 1）。共起ネットワークとは、どんな語が多く出現していたか、またどの語とどの語とがデータ中で結びついていたのかを表現する方法である（樋口、2020）。

まずグループ①は、「子ども」「自分」「考える」「立場」「気持ち」「話」「聞く」「伝える」「話す」「言葉」「表情」「見る」である。具体的な回答としては「もしその立場が自分だったらということを考える」（保育キャリア 16 年以上；相手の立場に立つ）、「子どもの思いを理解するように話を聞き」（保育キャリア 16 年以上；相手の立場に立つ）、「子どもの言葉や表情をよく聞いたり見たりする」（保育キャリア 16 年以上；相手に共感する）などであった。

次のグループ②は、「思い」「聴く」「受け止める」「分かる」「考え」「経験」「自身」である。具体的には「どんなことでもまずは子どもの考えや思いを受け止めること」（保育キャリア 16 年以上；相手に共感する）、「子どもの思いを聴いたり、考えを聴きだし」（保育キャリア 16 年以上；相手の立場に立つ）、「似たような経験でも、『あのこは、私が小さい頃経験した、あれと似ているからこんな気持ちかな？』と自分自身の経験と置き換えて理解しようとしています」（保育キャリア 16 年以上；相手の内面を理解する）などであった。

グループ③は、「思う」「共感」「理解」「子」「内面」「心がける」「保育者」「大切」である。具体的には「子どもたちの心が揺れる瞬間に近くで共感できるように心がけています」（保育キャリア 15 年以下；相手に共感する）、「子どもの内面を理解するにはその子のことをしっかり理解することを心がけています」（学生；相手の内面を理解する）などであった。

グループ④は、「声」「嬉しい」「辛い」「楽しい」「楽しむ」「感じる」「一緒」「遊び」「遊ぶ」である。具体的には「一緒に遊んだり、楽しいこと面白いこと辛いことを一緒に感じたりする」（保育キャリア 15 年以下、相手の立場に立つ）、「子どもと一緒に遊んだり、関わったりすることで、見えてくるものや、感じるものがあります」（保育キャリア 16 年以上；相手に共感する）などであった。

グループ⑤は、「言語」「気」である。具体的には「子どもの言動だけで判断せず、どうしてそういう言動が見られるのかを考える」（保育キャリア 16 年以上；相手の内面を理解する）、「なるべくいろんな方面から、その子の言動について考えています。勝手に思い込みしないよ

うには気をつけ……」(保育キャリア16年以上;相手の内面を理解する),「行動している様子や言っている言動をよく見たり聞いたりして……子どもたちの本心に近づけるように気をつけています」(保育キャリア15年以下;相手の内面を理解する)などであった。

グループ⑥は、「目」「姿」「心」「見える」である。具体的には「子どもの見えている世界に共に立ち、自分自身も心揺さぶられることを大切にしたい」(保育キャリア16年以上;相手に共感する),「目に見える行動や発言だけで考えるのではなく、どのような気持ちでいるのかをまず考えるようにしています」(保育キャリア16年以上;相手の内面を理解する),「目の前にいる姿から判断せず、今に至るまでの過程やこれからの成長を考えて内面を理解する」(保育キャリア16年以上;相手の内面を理解する)などであった。

グループ⑦は、「目線」「合わせる」である。具体的には「子ども目線に合わせて会話したり、子ども同士で遊んでいるときは世界観を壊さないように見守ったり……」(保育キャリア15年以下;相手の立場に立つ),「目線や視点を子どもに合わせてようにする」(保育キャリア5年以下;相手の立場に立つ),「子どもの目線に合わせて子どもの話を最後まで丁寧に聞くようにしています」(保育キャリア5年以下;相手に共感する)などであった。

2. カウンセリングマインドに関する対応分析

質問内容における「相手に共感する」「相手の内面を理解する」「相手の立場に立つ」の3つの視点を外部変数として、最小出現数10以上の58語に対して対応分析を行った。KH Coderによって対応分析を用いる利点は、分析結果を視覚的に表現ができる(樋口, 2020)ことにある。

図2は対応分析によって抽出された2つの成分を軸にプロットしている。バブルの大きさは出現回数が多いことを示している。

成分2の縦軸の上側に「相手に共感する」が布置されている。成分1の横軸でみると左側(マイナス)に「相手の内面を理解する」、右側(プラス)に「相手の立場に立つ」があり、両者とも縦軸の下側に布置されている。

原点(0, 0)に近いところに「子ども」「遊ぶ」「気持ち」「心がける」などがあるのは、これらはどの質問においても回答があったと考えられる。原点から離れているほど、それぞれの外部変数を特徴付けている。

「相手に共感する」は、図1のグループ④にあったように「辛い」「楽しい」「嬉しい」などの感情を表す形容詞が目立つ。保育者としては、「相手に共感する」ために、「心」「言葉」「表現」などを「共感」「受け止める」「聴く」「見る」ということが特徴であると考えられる。しかし、

「言葉にならない態度や表情を見る」(保育キャリア16年以上;相手の内面を理解する)という回答もあったことから、必ずしも「言葉」「表現」は目に見えるものだけとは限らない。

一方で「相手の内面を理解する」には、子どもの「行動」「言動」「経験」「友達」「姿」「様子」を「観察」したり「気」にかけたり、目に見えることから「内面」を「理解」しようとする特徴が見られる。「相手の立場に立つ」では、子どもの「目線」に立つこと、「自分」だったと「考える」「思う」という様子が見える。したがって、「相手の内面を理解する」ためには子どもの言動や姿を観察することによって捉えようとしているのに対して、「相手の立場に立つ」ために「考え」や「意識」で探ろうとしているのではないだろうか。

次に保育の経験年数を外部変数として対応分析を行った結果が図3である。累積寄与率は79.8%であった。

成分1の横軸でみると、右側に「学生」、左側に「5年以下」「15年以下」「16年以上」の保育者が布置されていることが分かる。成分1の右側の「学生」が布置されている方向には「相手」「言動」「観察」「目線」「合わせる」「話」「話す」などがある。

成分2の縦軸でみると、「5年以下」「15年以下」が原点より上側、「16年以上」が原点より下側に布置されている。成分2の縦軸の上側の「5年以下」の方向には、「好き」「辛い」「泣く」「嬉しい」など子どもの感情に関する言葉が並んでいる。一方、成分2の縦軸の下側の「16年以上」の方向には、「経験」「姿」「心」「目」「見える」「寄り添う」「関わる」「聴く」などがある。「15年以下」は「5年以下」「16年以上」の中間に位置している。

3. カウンセリングマインドに関するクロス集計

カウンセリングマインドに関しては「相手に共感する」「相手の内面を理解する」「相手の立場に立つ」という視点や保育キャリアによって見方・考え方に違いが見られることが明らかになった。

そこで、さらにカウンセリングマインドの視点や保育キャリアによる違いや特徴を明らかにするために、共起ネットワークによる分類(図1)を参考にしながら、KH Coderによるコーディングルールを作成した(表1)。

「聞く」「傾聴」「聴く」や「つぶやき」「発言」「声」「会話」など「耳」を「傾ける」ことに共通するのは「傾聴する」ということであろう。

「目線」「視線」「視点」「観察」「見える」「目」「景色」は「子ども目線」とした。「景色」をこれに含めたのは「子どもから見える景色に共感する」(保育キャリア16年以上;相手の立場に立つ)などの回答が見られたからである。

「嬉しい」「楽しい」「悲しい」「さびしい」「感情」「好

き」「大好き」「嫌」「苦手」を<子どもの感情>とした。

「表情」「身振り」「手振り」「行動」「言動」「動き」「表現」「活動」「遊ぶ」「遊び」など、観察できる子どもの姿や言動を<目に見えるもの>とした。「興味」「関心」「成長」「育ち」「裏」「心」「思い」「性格」「背景」「家族」「家庭」「保護者」「関係」「意味」など、子どもの内面や成長に関するものを<目に見えないもの>とした。

「私が小さい頃経験した、あれと似ているからこんな気持ちかな?と自分自身の経験と置き換えて理解しようとしています」(保育キャリア16年以上;相手の内面を理解する)などの回答が散見されたので、「一緒」「共に」「共有」「置き換える」「幼少期」「子どもの頃」「子ども時代」「小さい頃」を<自分の中の子ども>とした。

「受け止める」「寄り添う」「見守る」「待つ」「姿勢」「受

け入れる」「探る」「添う」「認める」「褒める」「汲み取る」「読み取る」「想像」は<受容する>とコーディングした。

これら7つの仮説コードとカウンセリングマインドの視点とのクロス集計を行った(表2)。 χ^2 検定の結果、<傾聴する>($\chi^2(2)=6.57$ $p<.05$ $V=.15$), <目に見えるもの>($\chi^2(2)=6.89$ $p<.05$ $V=.16$), <目に見えないもの>($\chi^2(2)=12.45$ $p<.01$ $V=.21$)に有意差がみられた。残差分析を行ったところ、<傾聴する>については「相手の立場に立つ」(31.9%)が有意に多く、<目に見えるもの>は「相手の内面を理解する」(42.6%)が有意に多く、「相手の立場に立つ」(24.5%)が有意に少なく、<目に見えないもの>は「相手の内面を理解する」(34.0%)が有意に多く、「相手の立場に立つ」(13.8%)が有意に少なかった(それぞれ $p<.05$)。すなわち、「相

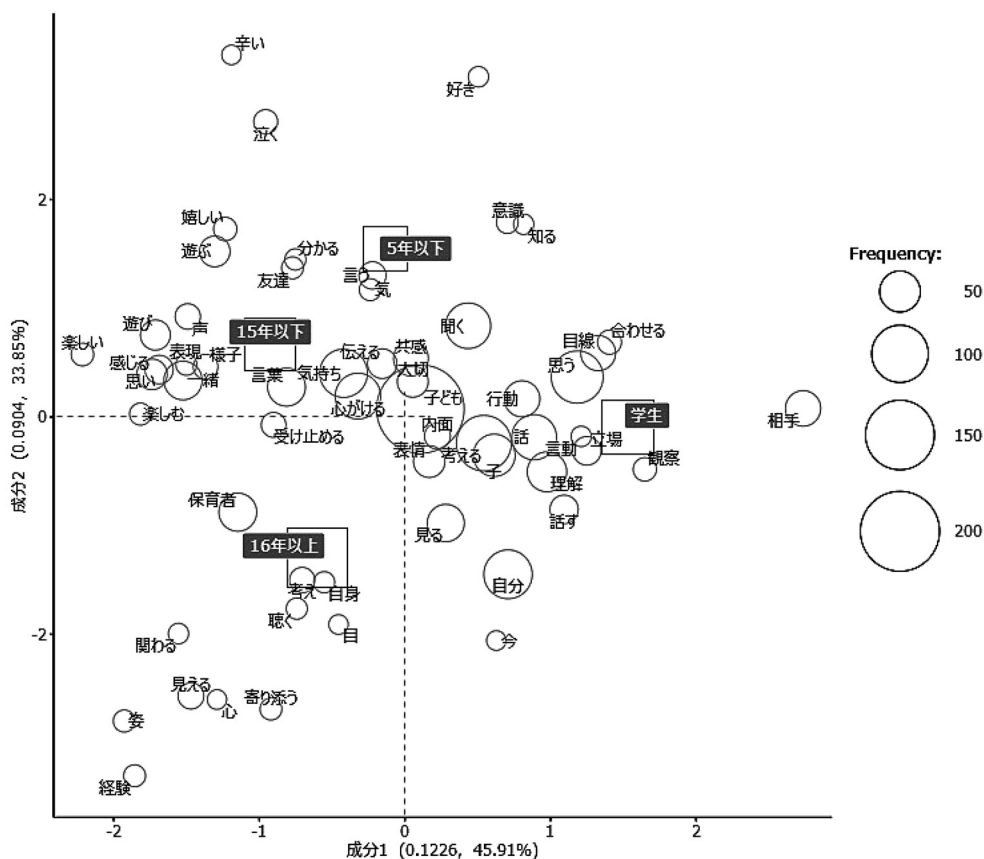


図3 保育キャリア別に見たカウンセリングマインドの自由回答の対応分析

表1 カウンセリングマインドに関する仮説コード表

コード	関連語
傾聴する	「聞く」「傾聴」「聴く」「つぶやき」「発言」「声」「会話」「耳」「傾ける」
子どもの目線	「目線」「視線」「視点」「観察」「見える」「目」「景色」
子どもの感情	「嬉しい」「楽しい」「悲しい」「さびしい」「感情」「好き」「大好き」「嫌」「苦手」
目に見えるもの	「表情」「身振り」「手振り」「行動」「言動」「動き」「表現」「活動」「遊ぶ」「遊び」
目に見えないもの	「興味」「関心」「成長」「育ち」「裏」「心」「思い」「性格」「背景」「家族」「家庭」「保護者」「関係」「意味」
自分の中の子ども	「一緒」「共に」「共有」「置き換える」「幼少期」「子どもの頃」「子ども時代」「小さい頃」
受容する	「受け止める」「寄り添う」「見守る」「待つ」「姿勢」「受け入れる」「探る」「添う」「認める」「褒める」「汲み取る」「読み取る」「想像」

表2 カウンセリングマインドの視点とコードのクロス集計 (数値は回答数)

	n	傾聴する	子どもの目線	子どもの感情	目に見えるもの	目に見えないもの	子どもと共にする	受容する
相手に共感する	94	35 (37.2%)	20 (21.3%)	20 (21.3%)	32 (34.0%)	17 (18.1%)	21 (22.3%)	23 (24.5%)
相手の内面を理解する	94	33 (35.1%)	16 (17.0%)	10 (10.6%)	▲40 (42.6%)	▲32 (34.0%)	11 (11.7%)	19 (20.2%)
相手の立場に立つ	94	20 (21.3%)	▲30 (31.9%)	12 (12.8%)	▽23 (24.5%)	▽13 (13.8%)	21 (22.3%)	15 (16.0%)
合計	282	88 (31.2%)	66 (23.4%)	42 (14.9%)	95 (33.7%)	62 (22.0%)	53 (18.8%)	57 (20.2%)
χ^2 値		6.57*	6.17*	4.70	6.89*	12.45**	4.65	2.11

* $p<.05$, ** $p<.01$ 残差分析 (▽有意に少ない▲有意に多い $p<.05$)

表3 保育キャリアとコードのクロス集計 (数値は回答数)

	n	傾聴する	子どもの目線	子どもの感情	目に見えるもの	目に見えないもの	自分の中の子ども	受容する
学生	123	29 (23.6%)	26 (21.1%)	▽10 (8.1%)	▽27 (22.0%)	▽8 (6.5%)	▽11 (8.9%)	▽10 (8.1%)
5年以下	36	13 (36.1%)	9 (25.0%)	7 (19.4%)	14 (38.9%)	10 (27.8%)	▽2 (5.6%)	8 (22.2%)
15年以下	63	26 (41.3%)	11 (17.5%)	▲16 (25.4%)	27 (42.9%)	▲20 (31.8%)	▲24 (38.1%)	17 (27.0%)
16年以上	60	21 (35.0%)	20 (33.3%)	9 (15.0%)	▲27 (45.0%)	▲24 (40.0%)	▲16 (26.7%)	▲22 (36.7%)
合計	282	89 (31.6%)	66 (23.4%)	42 (14.9%)	95 (33.7%)	62 (22.0%)	53 (18.8%)	57 (20.2%)
χ^2 値		7.05	4.95	9.13*	13.83**	32.74**	29.77**	23.09**

* $p<.05$, ** $p<.01$ 残差分析 (▽有意に少ない▲有意に多い $p<.05$)

手の立場に立つ」は<傾聴する>こと、「相手の内面を理解する」は<目に見えるもの>と<目に見えないもの>に関する記述が多かった。

次に保育キャリアによる違いはあるか検証するためにクロス集計を行った(表3)。 χ^2 検定の結果、<子どもの感情>($\chi^2(2)=9.13$ $p<.05$ $V=.18$), <目に見えるもの>($\chi^2(2)=13.83$ $p<.01$ $V=.22$), <目に見えないもの>($\chi^2(2)=32.74$ $p<.01$ $V=.34$), <自分の中の子ども>($\chi^2(2)=29.77$ $p<.01$ $V=.33$), <受容する>($\chi^2(2)=23.09$ $p<.01$ $V=.29$) に有意差がみられた。残差分析を行ったところ、<子どもの感情>については、「学生」(8.1%)が有意に少なく、「15年以下」(25.4%)が有意に多かった($p<.05$)。<目に見えるもの>は「学生」(22.0%)が有意に少なく、「16年以上」(45.0%)が有意に多く、<目に見えないもの>は「学生」(6.5%)が有意に少なく、「15年以下」(31.8%),「16年以上」(40.0%)が有意に多かった(それぞれ $p<.05$)。<自分の中の子ども>は、「学生」(8.9%),「5年以下」(5.6%)が有意に少なく、「15年以下」(38.1%),「16年以上」(26.7%)が有意に多かった($p<.05$)。<受容する>は「学生」(8.1%)が有意に少なく、「16年以上」(20.2%)が有意に多かった($p<.05$)。すなわち、保育キャリアでみると、「学生」の自由回答には、<子どもの感情><目に見えるもの><目に見えないもの><自分の中の子ども><受容する>に関連する語の出現が少なかったということになる。保育キャリアが「5年以下」の保育者は<自分の中の子ども>が少なかった。それに対して、「15年以下」の保育者は<子どもの感情><目に見えないもの><自分の中の子ども>、「16年以上」の保育者は<目に見えるもの><目に見えないもの><自分の中

の子ども><受容する>の関連語の出現が高かった。

IV. まとめと今後の課題

カウンセリングマインドに関してテキストマイニング分析を行ったところ、出現回数が10回以上出現した抽出語について共起ネットワークを作成したところ、7つのまとまりに分類できた(図1)。カウンセリングマインドの視点による対応分析によって、「辛い」「楽しい」「嬉しい」など子どもの感情を「受け止め」たり、「聴く」ことで「共感」していること、子どもの姿や言動などを観察することによって「内面を理解」しようとしていること、「相手の立場に立つ」ことを子どもの目線や意識で探ろうとしていることなどが明らかになった(図2)。クロス集計の結果においても、「相手の立場に立つ」に関しては<傾聴する>、「相手の内面を理解する」に関しては<目に見えるもの><目に見えないもの>に関する語の出現が多いことが示された(表2)。

保育キャリアにおいても「学生」「5年以下」「15年以下」「16年以上」での違いが明らかであり(図3),「学生」は<子どもの感情><目に見えるもの><目に見えないもの><自分の中の子ども><受容する>の関連する語の出現が相対的に少なく、「5年以下」の保育者も<自分の中の子ども>の関連語の出現が少なかった。「15年以下」「16年以上」の保育者は<目に見えないもの><自分の中の子ども>などの出現が高いことから、カウンセリングマインドの見方・考え方は保育キャリアによって変化することがいえる(表3)。

以上のとおり、カウンセリングマインドは、保育経験によって醸成される可能性がある。とくに「16年以上」

の保育者の言葉から学ぶことが多かった。テキストマイニング分析は抽出語の出現回数を基本としているので、本研究では浮き彫りにできなかったが、「格言（金言）」と呼べるものもある。たとえば「丁寧な保育をすることを心がけています。そのためには、時間・空間・自分自身にゆとりが必要です」（保育キャリア16年以上；相手に共感する）、「子どものしていることを一緒に面白がれる余裕を常に持っておきたいです」（保育キャリア16年以上；相手に共感する）と「共感」するためには「ゆとり」「余裕」が必要だという。

5月 作った鯉のぼりを棒に取り付けてそれを持って各々戸外を走りました。風に泳ぐ鯉のぼりを楽しみ、持って走ること自体も楽しむ子どもたち。その中で園庭の斜面に寝転んでいる子がいたので、（何しているのだろう？）と思いつつ、私も鯉のぼりを持ったまま子どもの横に寝転んでみました。子どものしている姿をそのまま真似、鯉のぼりのついた棒を持つ手をぐ〜んと伸ばしてみました。目の前に現れたのは、真っ青な空を泳ぐ鯉のぼりでした。

子どもは無言でしたし、「先生見て見て」と共感を求められたわけではないので、子どもと直接的な共感はしていませんが、心はつながったような気持ちになりました。子どもが見ていた景色、しかも想像もしていなかった景色と一緒に味わえてとても感動しました。

子どもは、なぜそこに寝転んでみようと思ったのか？その景色（青空のもと泳いでいるように見える鯉のぼり）を見てどう感じていたのか？などなど質問攻めにしたかったけれど、一緒に寝転んでみてよかったと本当に感激しました。

子どもの見えている世界に共に立ち、自分自身も心揺さぶられることを大切にしたいです。

上記のエピソード（保育キャリア16年以上；相手に共感する）はまさに＜目に見えないもの＞＜自分の中の子ども＞と関連しているといえよう。「内面の理解は、その子どもの背景を探る想像力。とにかく、よく見て、よく聞いて、よく感じて……という五感を働かせるということを中心に心がけています」（保育キャリア16年以上；相手の内面を理解する）、「子どもの視線の先に何かがあるか、何を感じているか、何を求めているのかなど感じとるようにしている」（保育キャリア16年以上；相手に共感する）という保育者もいた。佐伯（2007）は「自分も相手と同じ意図をもって世界にかかわることで、相手の行為の一つ一つが『意味のあること』として見えてくる」

と述べ、相手に「なってみる」ことの重要性を指摘している。

6月のある日、保育室になかなか入れない女の子（年少）がいました。私は中に入れようとはせず、職員室で彼女の発する言葉を待ちました。すると昨日から休んでいた担任の先生に手紙を書いて持ってきていたことがわかったのです。「まあステキ。〇〇先生も元気になるよ。ありがとうね。お手紙のことをお話したかったんだね。だからお部屋に入らなかったんだね」私がそう伝えると彼女はとびっきりの笑顔で返してくれました。私が彼女を無理矢理、部屋に連れて行っていたら、彼女の気持ちを理解することはできなかったと思います。

このエピソード（保育キャリア16年以上；相手の内面を理解する）と同じように、「自分の考えや価値観を脇にずらす」（保育キャリア16年以上；相手の立場に立つ）、「自分なりに仮説をたててはみるが、決めつけないように心がけ、本人の思いに寄り添って気持ちを聴く」（保育キャリア16年以上；相手の内面を理解する）という回答もあった。文部省（1993）の「保育技術専門講座資料」にも「この幼児はこうなのだ」「理解できたつもり」が危険」「自分の枠組みが、時として相手の心に近づくために一つの壁になってしまうことがある」とある。

本研究では「共鳴」という言葉は出現しなかった。小川（2010）は「共感」と「共鳴」を区別している。「共鳴」とは、リズムを感じたりノリを感じたりすることだという。「内面を理解することは、“解釈する”よりは、“心の動きが伝わってくる”ことに近い」（文部省、1993）というおりに、これは心の響きを「聴く」ということであろう。

カウンセリングマインドの立場から保育をみても、心の響きを「聴く」こと、すなわち「共感」や「共鳴」することが保育には求められている。子どもの内面を理解しようと思い、様子を見たり、声をかけたりするだけでは見えるものは限られている。子どもが何を思い、何に興味をもち、どのような活動がしたいのかを共に考えていくこと、子どもの心に関心を寄せて、子どもが友達や保育者とたくさん関わっていくことができるような環境をつくることなどにより、子どもと保育者が相互に関わり合う「共感」と「共鳴」という意識が生れていくのではないか。

本研究では、カウンセリングマインドは、保育現場で保育の経験によって培われることが明らかになったが、その際、＜目に見えるもの＞だけでなく、＜目に見えないもの＞も見ようと、＜自分の中の子ども＞を呼び起こ

しながら、子どもを<受容する>という姿勢が大切である。本研究をとおして、カウンセリングマインドを生かした保育とは何かということについて学ぶことができた。

今後は、子どもと共に遊ぶことを楽しみ、カウンセリングマインドをもち、共感的・共鳴的な関わりができるようにしていきたい。遊びに向かう子どもたちと「横並びのまなざし」で関わる中で、深く関わった出来事や印象に残ったエピソードを記録し振り返りながら、保育の質の向上や保育観の改善、保育者としての在り方を追究することが最終的な目的である。

引用文献

- ・樋口耕一 (2020), 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して— 第2版, ナカニシヤ出版
- ・藤井和枝 (2011), 「保育カウンセリング」についての一考察, 浦和大学・浦和大学短期大学部浦和論叢, 45, pp.71 - 80
- ・小芝隆 (2008), 幼児理解の理論と方法, 富山短期大学紀要, 43
- ・鯨岡峻・鯨岡和子 (2004), よくわかる保育心理学, ミネルヴァ書房
- ・南潮 (2018), 幼児教育保育学科の学生における「幼児理解と教育相談」への自己効力感の形成について, 鳥取看護大学・鳥取短期大学研究紀要, 76, pp.19 - 29
- ・文部省 (1993), 保育技術専門講座資料
- ・文部科学省 (2017), 幼稚園教育要領
- ・文部科学省 (2021), 幼児の思いをつなぐ指導計画の作成と保育の展開, チャイルド本社
- ・小川博久 (2010), 保育援助論, 萌文書林
- ・小川博久 (2015), 保育者が遊び保育の日案を構想することの限界: 幼児の遊び文化の自立性と継続性への着目の必要性<特別寄稿論文>, 幼年教育研究年報, 37, pp.67 - 73
- ・仲野悦子・小川博久 (2016), ふれあい遊びを通して子どもの育ちを考える, 岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要, 48, pp.9 - 24
- ・佐伯胖 (2007), 共感—育ち合う保育のなかで, ミネルヴァ書房
- ・杉本信・森司朗 (2022), 保育者のほめ言葉が幼児の運動に対する内発的動機づけに影響するプロセス: 関係性欲求に着目して, 帝京科学大学教育・教職研究, 7(2), pp.73 - 83

謝辞

本研究は JSPS 科研費 21K02800 の助成を受けたものです。本調査にご協力いただいた先生や学生の皆様に心から感謝申し上げます。