

幼児の自尊感情を育む保育実践の検討 - 他者評価式幼児用自尊感情尺度を用いた介入調査から -

勝浦 美和

Examination of the Nurture the Self-esteem in Early Childhood
-From an Intervention Survey Using Informant-rated Self-esteem Scale for Early Childhood

Miwa KATSUURA

抄 録

本研究では、異なる内容の教育群 A、B と対照群を設定し、6ヶ月間に3回の実践的介入を行い、他者評価式幼児用自尊感情尺度を用いた保育実践の教育効果と効果的な介入内容について検討した。

結果として、教育群 A、B とともに、1回目から3回目にかけて幼児の姿にポジティブな変化が見られ、教育効果が示された。また、定期的な自己評価と保育の語りが省察を促すこと、園内研修が意識的な保育を継続させることが明らかになった。

キーワード：保育者、幼児、自尊感情、他者評価式幼児用自尊感情尺度、保育実践

1. 問題と目的

児童の自尊感情については、彼らと直接関わる教師やカウンセラーの立場から、自信のなさ、自己に対する確信の不安定さが自尊感情の低さと結びつけて語られている(古荘, 2009, 近藤, 2015)。幼児期については、子どもたちが自己を認知し、自尊感情と呼ばれる感情をもっているかどうか、心理学的には明らかになっておらず、測定尺度についても、自己評価が難しい幼児の自尊感情を測ることは困難であるとされてきた(中島・寺見, 1984, 桜井・杉原, 1985, 前田・上田, 1996)。しかし、津守(2002)が、「自我のはたらかしは乳幼児の早い時期から見られる。自分のしたことが周囲から承認されないとき、人々の前で一人前の人間として価値を認められないときなど、子どもは自尊心を傷つけられ、疎外感をもつ。自我の危機は子どもの社会生活の広がりとともに増す」と述べているように、自己評価が難しいとされている乳幼児期においても、他者との関わりによって、自信を失ったり、自己に対する確信が揺らいだりする可能性があることは推測できる。また、勝浦(2016)は、人格形成がなされる幼児期に「あ

りのままでよい」という自尊感情を育むことが大切であるとし、5歳児の事例から幼児の集団活動に関する自尊感情の育ちについて明らかにした。その中で、保育者の関わり方によって幼児の次の行動が変わることを示唆し、保育者自身の言動や関わり方が、幼児の自尊感情の育ちに関連する可能性があるとしている。従って、幼児に関わる者たちは、彼らを、自尊感情をもつ存在として認識し、その状態に留意しながら関わっていく必要があると考えられる。

そこで、勝浦、浜崎(2020)は、保育者が幼児の自尊感情に留意して保育を行うことを目的とし、「他者評価式幼児用自尊感情尺度(表1)」と「自尊感情を育む保育における留意事項(表2を参照)」を作成した。「他者評価式幼児用自尊感情尺度」は、自尊感情を「ありのままの自分でよいと感じ、主体的に行動しようとする際の意欲を支える感情」と定義し、保育者、保護者から「自尊感情が高いと思われる子どもイメージ」を収集して、項目の精選を行ったものである。統計的な手続きと信頼性、妥当性の検討を経て、2因子10項目の日頃の生活で見られると思われる具体的な幼児の姿で構成されている。ま

た、「自尊感情を育む保育における留意事項」は、勝浦（2016, 2018）の実践的研究から得られた成果をもとに文言を精査したものであり、保育者が、自己の自尊感情や、幼児の日々の姿から見られる自尊感情の育ち、保護者の自尊感情に留意しながら、具体的な保育に繋げていく保育の手引きとして作成した。また、項目内容および他者評価式幼児用自尊感情尺度との関連は表2の通りである。

これらを用いることにより、幼児の自尊感情の育ちを客観的に評価することが可能となり、自尊感情を育む保育実践の効果を検証したうえで、保育の質の向上を目指すことができると考えられる。秋田・箕輪・高櫻（2007）は、「保育とは、“専門性を有する営み”を指し、保育者による子どもの活動への関わり方が子どもの姿に反映され、結果として保育の質を左右するものとなる」と述べている。これは、保育者が子どもの姿をどう捉え、どう関わるかによって、子どもの育ちが変わるということであり、保育の質を保障するためには、保育者が子どもの姿を適切に読み取り、丁寧に対応していくことが求められている。

さらに、保育の質の向上には、保育実践における省察が有効であることが示されている。津守(1980)は、省察について、「反省に考察を加えること」であるとし、「実践における体験は、時間をへだてて、そのことをふり返って見るときに、それを意識化し、その意味を問い直すことができる」としている。省察の方法については多くの研究がなされており、例えば、守随（2015）は、「語りによる省察は子ども・自分・他者との対話に身を晒す‘私の保育’の追究

方法」であるとし、保育者が具体的に保育を語ることが省察に繋がり、保育の向上に繋がることを示唆している。また、中坪（2018）は、「経験年数、常勤・非常勤、管理職・非管理職を問わず、相互に対話する」協働型園内研修について「個別・具体的な事例をもとに保育者が意見を出し合い、それらを全員で共有するため、自らの保育を省みる上で有効」であるとし、園内研修での省察の効果を示している。これらに表されるように、保育者が自らの保育について想起し、記録すること、また、他者に自分の保育を語るとは、その時の幼児の様子や自分の関わりの意味について考えたり、新たな視点や考え方に気付いたりすることに繋がり、保育の質の向上において、大変意味があると考えられる。

これらのことから、保育の質の向上に効果的であるとされる「語りによる省察」や園内研修を行いながら、幼児の自尊感情を育む保育実践を行うことで、幼児の自尊感情を育むことができると予想されるが、その効果については未だ検証されていない。

そこで、本稿では、保育者への個別インタビューや園内研修を取り入れながら、「他者評価式幼児用自尊感情尺度」および「自尊感情を育む保育における留意事項」を用いた保育への実践的介入を行い、幼児の自尊感情を育む保育実践の教育効果と効果的な介入内容について検討することを目的とする。

なお、園内研修の語りにおける質的分析の詳細は、勝浦（印刷中）で扱っているため、本稿では、統計データと、保育者への個別インタビューの質的分析から介入効果を中心に検討する。

表1 他者評価式幼児用自尊感情尺度（保育者版）

第1因子 自己信頼・主体性 ($\alpha = .87$)

- 1 大勢の前でも、積極的に発言する。
- 2 自分に自信をもって様々なことに取り組もうとする。
- 3 周りの意見に流されず、自分の考えで行動できる。
- 4 初めてのことや人にも自分から積極的に関わる。
- 5 嫌なことや困ったことを相手にきちんと伝えることができる。
- 6 自分の思いを素直に表現できる。

第2因子 協調性・達成意欲 ($\alpha = .84$)

- 7 時間がかかっても途中であきらめず最後までやりとげる。
- 8 人の話をよく聞くことができる。
- 9 友達の意見を聞き受け入れたり、友達の意見を取り入れて新しいアイデアを出したりする。
- 10 思い通りにならないことがあっても気持ちに折り合いをつけて、次の行動に移すことができる。

表2 自尊感情を育む保育における留意事項と他者評価式幼児用自尊感情尺度との関連

| | 留意事項項目 | 他者評価式幼児用自尊感情尺度との関連（数字は尺度内の項目番号） | |
|----|---|---|----------------------|
| 1 | 自分自身の自尊感情の状態について気をつけ、高まるような工夫をする。 | 園田（2007）は、「かかわる大人自身にまずは自尊感情が内在していること、また大人も子どもとのかかわりを通して、さらに自己の自尊感情を育てていくといったような共有の姿勢が必要条件となる」としている。勝浦（2018）においても、保育者が子どもや保育者との関わりを通して自尊感情を育む姿が見られた。保育者の自尊感情イメージは保育態度にも反映されるため、自分自身の自尊感情の状態を気にかけることが必要である。また、本項目は、保育の基盤であると考えられる。 | 保育の基盤 |
| 2 | 幼児が居場所を感じ、ありのままの自分を出すことができるような学級の雰囲気づくりを行う。 | 津守（2002）は、子どもの成長（存在感）について、「そこが自分の場所であるという存在の確かさの感覚は人間の成長の基盤である。守られた内側の空間があること、日常一緒に生活する人が自分を信頼してくれていると感じることが子どもの存在の確かさの感覚をつくる」としている。また、岡村・豊田（2016）は、「居場所」を「安心して居られる場所」と定義し、「居場所の構造である時間、空間、人間の要因は、並列的ではなく、人との関係が基礎となり、そこに時間・空間の要因が入ってくるのではないかと述べている。保育者や友達との関係を基盤に、安心して居られる学級の雰囲気を作ることで、幼児は、ありのままの自分を出すことができるようになると考えられる。さらに、保育者や友達に存在を認められることは自己信頼に繋がり、①②③④⑤⑥の姿に関連すると考えられる。 | ①② ③④ ⑤⑥ |
| 3 | 結果だけではなく、幼児一人ひとりの頑張りの過程を認めるような言葉かけや関わりを行う。 | 伊藤（2016）は、「自分らしくいると感じることに関係した自尊感情」を本来感とし、「将来の目標や成長への努力に当人が目を向けて、それについて一緒に考え、取り組んでいくことで、自分らしさの感覚が育まれる」としている。この自分らしさの感覚を「ありのままでよいと感じる」と捉え、自己信頼、主体性の基礎となり、①②③④⑤⑥の姿に関連すると考えられる。また、頑張りの過程に関わることは、活動を支えることに繋がり、⑦の姿が見られるようになると考えられる。 | ①② ③④ ⑤⑥ ⑦ |
| 4 | ありのままの幼児の姿を受け止めるような言葉かけや関わりを心がける。 | 幼稚園教育要領解説（文部科学省、2018）では、配慮すべき大切な事項として「大人がもっている判断の基準にとらわれることなく、幼児のありのままの姿をそのまま受け止め、期待をもって見守ることがあげられている。また、「幼児が多様な感情を体験し、試行錯誤しながらじぶんの力でやることの充実感や満足感を味わうことができるようにするためには、その心の動きに対して柔軟な応じ方をすることが重要である」としている。なお、「教師の応じ方は全て幼児の内面を理解することと表裏一体となり、切り離せないものである」として、幼児理解の重要性を説き、「これらのことが、幼児が前向きな見通しをもちながら、自信をもって取り組む姿へ繋がっていく」としている。勝浦（2016）においても、保育者の関わり方により幼児のその後の行動が変わることが明らかになっていることから、幼児の立場に立った言葉かけや関わりが望まれる。これらのことから、①②③④⑦⑩の姿に関連すると考えられる。 | ①② ③④ ⑦⑩ |
| 5 | 日頃から幼児理解に努め、個々の思いに寄り添った言葉かけや関わりを行う。 | | |
| 6 | 1日に1回は、学級の幼児一人ひとりとスキンシップをとる時間を意図的に設ける。 | 塚崎・無藤（2004）は、「保育者と子どもは、初めて出会った時から、抱いたり、抱かれたり、手を繋ぐといった親和的なスキンシップを通して親しい関係を成立させる。このことからとえ大人と子ども、保育者と園児という関係であっても、その関わりはからだを持ったもの同士の関係であり、同じ場所において表情やからだの所作を共有することが人間関係の基本である。保育におけるスキンシップは、子どもと保育者、さらに子ども同士の間関係を築く重要な機能を果たしていると言える」と述べている。このことから、子どもと保育者、子ども同士で信頼関係を築くことが幼児の安心感に繋がり、①②④⑤⑥⑧⑨⑩等活動への意欲や主体的な活動の展開につながると考えられる。 | ①② ④⑤ ⑥⑧ ⑨⑩ |
| 7 | 遊びや生活の中で、幼児同士のやりとりにおける葛藤経験を大切にす。 | 勝浦（2016）は、5歳児の集団活動における事例検討の結果から、葛藤を乗り越える際に自尊感情の育ちが見られること、葛藤を乗り越える際には、共感できる友達や保育者の存在が支えとなることを示唆している。葛藤経験の中で、友達とのやりとりを丁寧に行うことは、相手の気持ちを考えたり、自分の気持ちを納得させたりすることに繋がり、⑧⑨⑩の幼児の姿が見られるようになると予想される。また、近藤（2010）は、「他者との情動の共有体験を通じて、とりわけ肯定的な情動の共有を重ねることで、自分の感じ方は間違っていない、自分はこのでいいのだ、自分は生きていいのだという、基本的な自尊感情の基礎が作られているのだと考えられる」としている。これらは自己信頼を指しており、②⑤⑥の姿が見られるようになると考えられる。 | ②⑤ ⑥⑧ ⑨⑩ |
| 8 | 葛藤を乗り越える際には、共感できる友達や保育者の存在が支えとなることを理解し、それに留意した保育を行う。 | | |
| 9 | 幼児の自尊感情は、幼児が遊びの中に役割を見つながら、自分や友達のよさに気付くことで育まれることを理解し、それに留意した保育を行う。 | 勝浦（2016）は、「遊びの中で自分の役割を感じることは、責任感を生み出し、葛藤を乗り越える力につながるのではないかと考えられる。またそれは、新たな自分のよさ、友達のよさに気付く機会になる」としている。また、中間（2007）は、「子どもが自分の働きかけにより周囲が応答してくれる（他者からの賞賛や承認、励まし、評価、共感）という経験を積み重ねることは、さらに自分が自信をもって行動するための心理的基盤となる」という「自らの働きかけと自尊感情の循環的關係」について指摘している。保育者が、これらの機会を捉えて丁寧に関わることは、幼児の自信に繋がり、②⑧⑨⑩の姿が見られるようになると考えられる。 | ②⑧ ⑨⑩ |
| 10 | 保護者の自尊感情の状態が子どもの自尊感情の育ちに関係していることを気に留め、保護者の自尊感情が高まるような関わりを行う。 | 保護者の自尊感情と養育態度の関係について、加藤・中島（2011）は、幼児期の子どもをもつ母親への調査から、「親の自尊感情の高さはその養育態度に関連し、子どもの自尊感情に影響を与えること」を指摘している。また、勝浦（2016）は、幼児の自尊感情を育む際には、保護者の自尊感情を尊重し、育もうとすることの必要性を指摘した。保育者の自尊感情を高めることが養育の基盤となることから、保育者が、保護者の自尊感情の状態に留意し、育児を肯定的に捉えることができるような関わりを行うことで、幼児の自尊感情を育む保育の支えになるものと考えられる。 | 養育の基盤 |

勝浦，浜崎（2020）をもとに作成

II. 方法

1. 参加者と実施期間

1) 参加者

「幼児の自尊感情を育む保育実践」における介入効果と効果的な介入内容を検証するため、異なる介入内容の教育群2園（教育群A、教育群B）を設定した。

教育群Aでは4、5歳児の担任保育者4人と幼児119人、教育群Bでは、4、5歳児の担任保育者2人と幼児48人を参加対象とした。また、教育群Bの8月の園内研修には、4、5歳児の担任保育者2人以外に、担任外保育者2人（再任用教諭60代女性：経験年数30年以上（園長経験者）、助教諭50代女性：経験年数5年以上10年未満）が参加した。さらに、園内研修には、「幼児の自尊感情を育む保育における留意事項」の視点を共有できるよう、著者も参加し、他の参加者同様に意見を述べた。なお、幼児の自然な自尊感情の変化を確認するため、対照群1園を設定し、4、5歳児の担任保育者3人と幼児54人を参加対象とした。各群の属性内訳は次の通りである（表3）。

表3 各群の属性内訳

| | | 教育群A | 教育群B | 対照群 |
|----------|-------|------|------|-----|
| 保育者 | | 4 | 2(2) | 3 |
| 年齢 | 20代 | 2 | | 2 |
| | 30代 | 2 | | 1 |
| | 40代 | | 2 | |
| | 50代 | | (1) | |
| | 60代 | | (1) | |
| 性別 | 男性 | 1 | | |
| | 女性 | 3 | 2(2) | 3 |
| 経験年数 | 5年未満 | | | 2 |
| | 5～10年 | 4 | 1(1) | 1 |
| | 10年以上 | | 1(1) | |
| 職種 | 幼稚園教諭 | | 2(2) | 3 |
| | 保育教諭 | 4 | | |
| 担当年限 | 4歳児 | 2 | 1 | 2 |
| | 5歳児 | 2 | 1 | 1 |
| 幼児 年齢 | | 119 | 48 | 54 |
| | 4歳児 | 61 | 16 | 34 |
| | 5歳児 | 58 | 32 | 24 |
| 性別 | 男児 | 62 | 20 | 33 |
| | 女児 | 57 | 28 | 25 |

* () は園内研修参加者

2) 実施期間

2019年6月～12月にかけて、6ヶ月間に3回の介入調査を行った。

2. 手続き

1) 介入内容と介入の流れ

(1)教育群A：チェックリストをもとにした保育の語り

6月：保育者は、「他者評価式幼児用自尊感情尺度」を用いて、担任する幼児全員の現在の姿について確認した。また、「自尊感情を育む保育におけるチェックリスト（表4）」に回答した後、「自尊感情を育む保育における留意事項」についての説明を受け、これからの保育において、留意事項を意識しながら保育することを共通理解した。

8月：保育者は、「他者評価式幼児用自尊感情尺度」を用いて、担任する幼児全員の現在の姿について確認した後、「自尊感情を育む保育におけるチェックリスト」に回答し、前回からこれまで、「自尊感情を育む保育における留意事項」をどのくらい意識して保育できたかを把握した。その後、「自尊感情を育む保育におけるチェックリスト」結果を用いた個別インタビューにおいて、6月から8月の保育を語り、自己の保育と子どもの姿を振り返った。

12月：8月同様、保育者は、「他者評価式幼児用自尊感情尺度」を用いて、担任する幼児全員の現在の姿について確認した後、「自尊感情を育む保育におけるチェックリスト」に回答し、前回からこれまで、「自尊感情を育む保育における留意事項」をどのくらい意識して保育できたかを把握した。その後、「自尊感情を育む保育におけるチェックリスト」結果を用いた個別インタビューにおいて、8月から12月の保育を語り、自己の保育と子どもの姿を振り返った。

(2)教育群B：チェックリストをもとにした保育の語りと園内研修

6月：保育者は、「他者評価式幼児用自尊感情尺度」を用いて、担任する幼児全員の現在の姿について確認した。また、「自尊感情を育む保育におけるチェックリスト」に回答した後、「自尊感情を育む保育における留意事項」についての説明を受け、これからの保育において、留意事項を意識しながら保育することを共通理解した。さらに、1年間の研修テーマを自尊感情に設定し、「自尊感情を育む保育における留意事項」に関連する場面が見られた時は、事例記録をとることとした。

8月：保育者は、「他者評価式幼児用自尊感情尺度」を用いて、担任する幼児全員の現在の姿について確認した後、「自尊感情を育む保育におけるチェックリスト」に回答し、前回からこれまで、「自尊感情を育む保育における留意事項」をどのくらい意識して保育できたかを把握した。その後、「自尊感情

を育む保育におけるチェックリスト」結果を用いた個別インタビューにおいて、6月から8月の保育を語り、自己の保育と子どもの姿を振り返った。なお、各担任が記録した「自尊感情を育む保育における留意事項」に関連する保育事例について当該保育者の他、教員2人および著者が参加して園内研修を行った。

12月：8月同様、保育者は、「他者評価式幼児用自尊感情尺度」を用いて、担任する幼児全員の現在の姿について確認した後、「自尊感情を育む保育におけるチェックリスト」に回答し、前回からこれまで、「自尊感情を育む保育における留意事項」をどのくらい意識して保育できたかを把握した。その後、「自尊感情を育む保育におけるチェックリスト」結果を用いた個別インタビューにおいて、8月から12月の保育を語り、自己の保育と子どもの姿を振り返った。なお、

表4 自尊感情を育む保育におけるチェックリスト

- 1 自分自身の自尊感情の状態について気をつけ、高まるような工夫をしている。
- 2 幼児が居場所を感じ、ありのままの自分を出すことができるような学級の雰囲気ができている。
- 3 結果だけでなく、幼児一人ひとりの頑張りの過程を認めるような言葉かけや関わりをしている。
- 4 ありのままの幼児の姿を受け止めるような言葉かけや関わりをしている。
- 5 日頃から幼児理解に努め、個々の思いに寄り添った言葉かけや関わりをしている。
- 6 1日に1回は、学級の幼児一人ひとりとスキンシップをとる時間を意図的に設けている。
- 7 遊びや生活の中で、幼児同士のやりとりにおける葛藤経験を大切にしている。
- 8 葛藤を乗り越える際には、共感できる友達や保育者の存在が支えとなることを理解し、それに留意した保育を行っている。
- 9 幼児の自尊感情は、幼児が遊びの中に役割を見つながら、自分や友達のよさに気付くことで育まれることを理解し、それに留意した保育を行っている。
- 10 保護者の自尊感情の状態が子どもの自尊感情の育ちに関係していることを気に留め、保護者の自尊感情が高まるような関わりをしている。

自尊感情を育む保育における留意事項（勝浦・浜崎，2020）をもとに作成

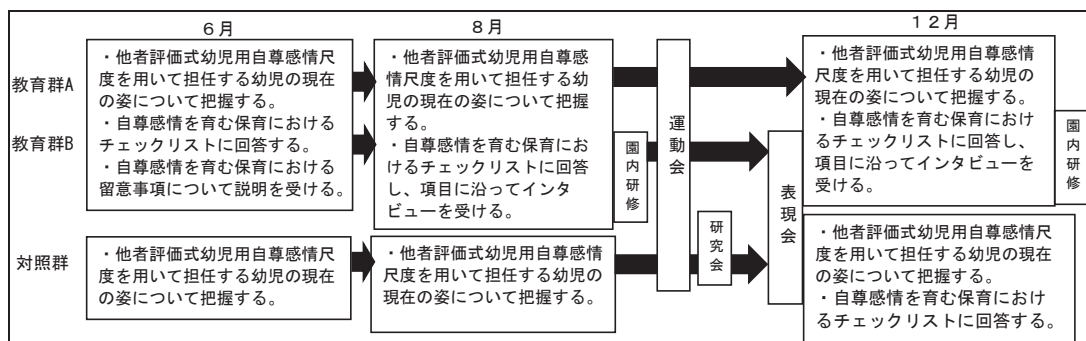


図1 各群の介入の流れと園行事

各担当が記録した「自尊感情を育む保育における留意事項」に関連する保育事例について当該保育者および著者が参加して園内研修を行った。

(3) 対照群

対照群では、保育者が、教育群と同時期に「他者評価式幼児用自尊感情尺度」による幼児の姿の確認を行った。また、保育への影響を避けるため「自尊感情を育むチェックリスト」に基づく個別インタビューは実施せず、最終回のみ回答を求めた。

(4) 各園の行事

教育群、対照群における研究期間中の主要な行事は、3園共通で9月に運動会、対照群では11月に表現系の公開研究会、教育群Bと対照群では12月に表現会があった。各群の介入の流れと園行事については、次の通りである(図1)。

2) 測定指標

(1) 他者評価式幼児用自尊感情尺度(保育者版)

教育群および対照群の保育者に対し、他者評価式幼児用自尊感情尺度2因子10項目(第1因子:自己信頼・主体性6項目, $\alpha = .87$, 第2因子:協調性・達成意欲4項目, $\alpha = .80$, 全体:自尊感情, $\alpha = .84$, 表1参照)を教育効果測定指標として使用し、4件法「あてはまらない:1」, 「ややあてはまらない:2」, 「ややあてはまる:3」, 「あてはまる:4」で回答を求めた。

(2) 自尊感情を育む保育におけるチェックリスト

教育群には、自尊感情を育む保育を行う際の手引きとして「自尊感情を育む保育における留意事項(表2を参照)」について説明し、配布するとともに、「自尊感情を育む保育における留意事項」をもとにしたチェックリスト(表4)に、6件法「まったくあてはまらない:1」, 「ほとんどあてはまらない:2」, 「どちらかというにあてはまらない:3」, 「どちらかというにあてはまる:4」, 「だいたいあてはまる:5」, 「とてもあてはまる:6」

で回答を求めた。なお、6月のチェックリストについては、研究実施前の保育者の意識を確認するため「自尊感情を育む保育における留意事項」の説明前に回答を求めた。

(3) 個別インタビュー(チェックリストをもとにした保育の語り)

教育群では、「自尊感情を育む保育におけるチェックリスト」の回答をもとに、「自己評価の理由」, 「具体的な子どもへの関わりと子どもの様子」, 「どの程度、留意して保育ができたか」について、1人20~30分程度の個別インタビューを実施した。また、インタビューにおいて、各保育者が自己の保育を想起して語ることは、語りによる省察に繋がると想定し、対照群では実施しなかった。内容はICレコーダーに録音し、逐語化した。

3) 分析方法

保育者が行った他者評価式幼児用自尊感情尺度の統計処理については、SPSS Statistics ver.24を使用し、二元配置分散分析および単純主効果の検定を行った。

また、個別インタビューより得られた逐語の分析については、テキスト型データを計量的に分析することが可能となる計量テキスト分析ソフトKH coder 3(樋口, 2020)を使用した。KH coderとは、樋口耕一氏が考案したテキスト型データを計量的に分析するためのフリー・ソフトウェアであり、現在多くの論文でも質的分析方法の一つとして扱われている。本ソフトを使用することにより、主観的になりがちなインタビューデータの読み取りを客観的に捉えることができるようになると思われる。

4) 倫理的配慮

四国大学研究倫理審査専門委員会で承認を得た上で、参加者には、口頭と紙面で説明を行い、同意を得た。なお、教育的介入を行わない対照群においては、研究意図を説明するとともに、研究終了後に希望があれば教育群と同様の介入を行うことを示した(承認番号30035)。

Ⅲ. 結果と考察

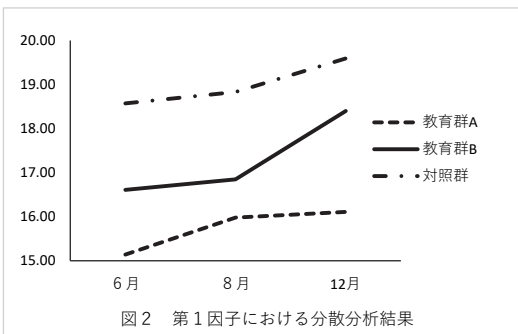
ここでは、教育効果測定指標として用いた他者評価式幼児用自尊感情尺度の幼児評定による二元配置分散分析の結果と個別インタビューから得られた逐語録をKH coder3 (樋口, 2020) によって分析した結果を示したのち、両調査を関連させて考察を行う。

1. 他者評価式幼児用自尊感情尺度の幼児評定による二元配置分散分析結果

6月、8月、12月に保育者が、担任学級の幼児に対して実施した他者評価式幼児用自尊感情尺度の回答結果をもとに、群ごとの教育効果について検討する。保育者が評定した幼児のうち、途中退園などを除外した有効回答数は、教育群Aは、4歳児61人(男児30人, 女児31人), 5歳児57人(男児31人, 女児26人) 合計118人, 教育群Bは、4歳児16人(男児4人, 女児12人), 5歳児32人(男児16人, 女児16人) 合計48人, 対照群は、4歳児30人(男児17人, 女児13人), 5歳児24人(男児14人, 女児10人) 合計54人であった。

(1)第1因子(自己信頼・主体性6項目)

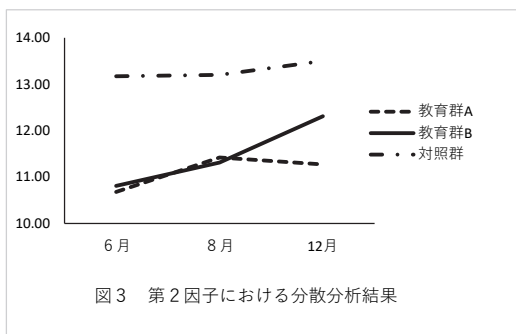
第1因子において、群(対応なし:教育群A・教育群B・対照群)×時期(対応あり:6月・8月・12月)の二元配置分散分析を行った結果、群および時期の主効果(群: $F(2,22)=22.94, p<.01$; 時期: $F(1.90,411.45)=23.92, p<.01$)と群×時期の交互作用($F(3.79, 411.45)=2.96, p<.05$)ともに有意であった。交互作用の解釈をするために、それぞれの群における単純主効果の検定を行った。教育群Aは、6月と8月の間に有意差があり、8月と12月に有意差はなかった。教育群Bは、6月と8月に有意差はなく、8月と12月に有意差があった。対照群は、6月と8月に有意差はなく、8月



と12月に有意差があった(図2)。

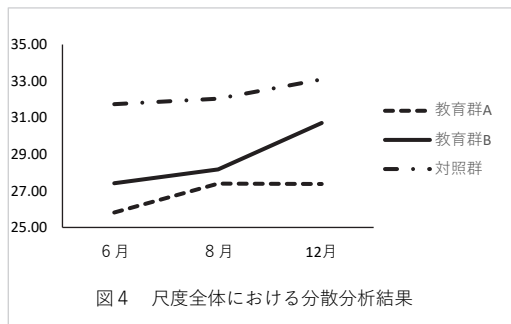
(2)第2因子(協調性・達成意欲4項目)

第2因子において、群(対応なし:教育群A・教育群B・対照群)×時期(対応あり:6月・8月・12月)の二元配置分散分析を行った結果、群および時期の主効果(群: $F(2,22)=28.65, p<.01$; 時期: $F(1.93, 419.29)=24.41, p<.01$)と群×時期の交互作用($F(3.86, 419.29)=6.77, p<.01$)ともに有意であった。交互作用の解釈をするために、それぞれの群における単純主効果の検定を行った。教育群Aは、6月と8月に有意差があり、8月と12月に有意差はなかった。教育群Bは、6月と8月、8月と12月に有意差があった。対照群は、6月と8月、8月と12月に有意差はなかった(図3)。



(3)尺度全体(自尊感情10項目)

尺度全体において、群(対応なし:教育群A・教育群B・対照群)×時期(対応あり:6月・8月・12月)の二元配置分散分析を行った結果、群および時期の主効果(群: $F(2,22)=37.92, p<.01$; 時期: $F(1.89,410.99)=35.33, p<.01$)と群×時期の交互作用($F(3.79, 410.99)=6.08, p<.01$)ともに有意であった。交互作用の解釈をするために、そ



それぞれの群における単純主効果の検定を行った。教育群Aは、6月と8月に有意差があり、8月と12月に有意差はなかった。教育群Bは、6月と8月に有意差はなく、8月と12月に有意差があった。対照群は、6月と8月に有意差はなく、8月と12月に有意差があった(図4)。各群の時期における他者評価式幼児用自尊感情尺度得点と分散分析結果は次の通りである(表5)。

これらのことから、教育群Aでは、すべての因子において6月と8月に有意差がみられ、8月と12月に有意差はみられなかった。教育群Bでは、第1因子では8月と12月に、第2因子では、すべての時期に有意差がみられた。

これは、自尊感情を育む保育実践において、「語りによる省察」にあたる個別インタビューのみを行った教育群Aよりも、「語りによる省察」に加え、園内研修を実施した教育群Bの方が、教育効果が高かったことを表している。

また、対象群では、第1因子において8月と12月に有意差がみられたのみであったが、各因子における平均値が、教育群と比較して有意に高かったため、変化が緩やかになった可能性がある。

2. KH coderによる分析結果と考察

1) 自尊感情を育む保育におけるチェックリストをもとにした共起ネットワークと抽出語句

教育群A(4歳児担任2人, 5歳児担任2人)、教育群B(4歳児担任1人, 5歳児担任1人)において実施したインタビュー逐語録を計量テキスト分析

ソフトKH coder 3(樋口, 2020)を用いて分析した。分析前の準備として、語りの中で、同義で用いられ

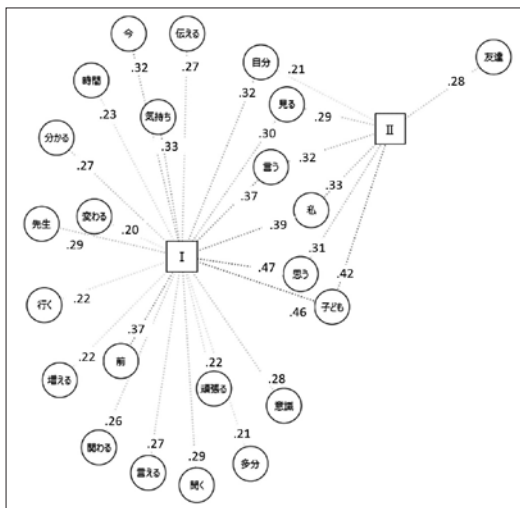


図5 教育群A時期関連共起ネットワーク

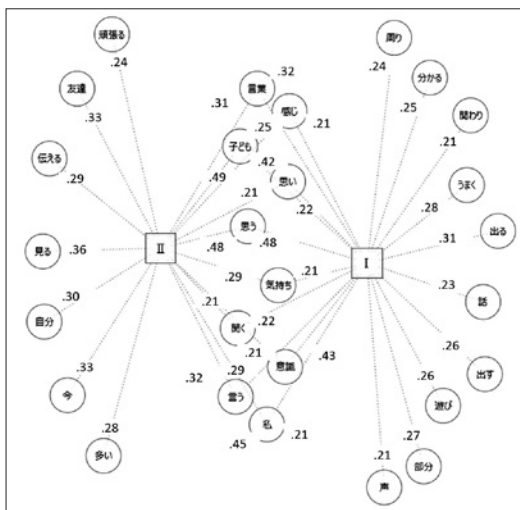


図6 教育群B時期関連共起ネットワーク

表5 各群の時期における他者評価式幼児用自尊感情尺度の各得点と分散分析結果

| | 教育群A(N=118) | | | 教育群B(N=48) | | | 対照群(N=54) | | | 主効果 群 | 交互作用 時期 | |
|--------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------|------------|--------|
| | 6月 | 8月 | 12月 | 6月 | 8月 | 12月 | 6月 | 8月 | 12月 | | | |
| 第1因子 ($\alpha=.86$) | 15.14 (3.27) | 15.98 (3.03) | 16.11 (3.16) | 16.61 (3.86) | 16.85 (3.08) | 18.40 (2.66) | 18.57 (3.79) | 18.83 (3.63) | 19.59 (3.53) | 22.94** | 23.92** | 2.96* |
| 第2因子 ($\alpha=.78$) | 10.68 (2.38) | 11.42 (1.81) | 11.27 (2.12) | 10.81 (1.61) | 11.31 (1.45) | 12.31 (0.93) | 13.17 (2.08) | 13.20 (2.17) | 13.50 (2.21) | 24.41** | 28.65** | 6.77** |
| 尺度全体 ($\alpha=.84$) | 25.82 (4.61) | 27.40 (3.83) | 27.38 (4.35) | 27.42 (4.47) | 28.17 (3.72) | 30.71 (2.84) | 31.74 (4.53) | 32.04 (4.81) | 33.09 (4.68) | 35.34** | 37.92** | 6.08** |

上段：平均値，下段：(標準偏差)

** $p < .01$, * $p < .05$

ていると思われる語句を統一した（例えば、保護者、お母さん、親、おうちの人など子どもの親を指すものは保護者に、僕、私、自分など保育者が自分自身を指すものは私に統一）。1.0に近づくほど関係が強いことを示すJaccard係数を0.2以上に設定した共起ネットワーク（図5、図6）をもとに、抽出語句について分析した。抽出語句がどのような文脈で使用されているかを精査するため、文脈的分類を行ったところ、共通時期の語句（表6）、一部共通時期の語句（表7）、異なる時期の語句（表8）、各群の特徴的な語句（表9）が抽出された。抽出語は【】、文脈的分類上の語句は〈〉、保育者の語りは「」で表記する。下線部は、語りの中の抽出語句を指す。また、Ⅰは8月、Ⅱは12月を指している。なお、語句の統一と文脈的分類については、客観性を担保するため、心理系研究者2人と協議しながら行った。教育群Aの総抽出語数は、19,970、教育群Bの総抽出語数は、9,169であった。

1) 共通時期の抽出語句

まず、共通の時期に出現していた語句をあげる（図6）。両群において同時期に出現し、同様の文脈で語られていた語句は、【子ども】、【思う】、【私】、であった。

【子ども】については、「認められたい気持ちが強い子どもは（A）」、「話す言葉が小さい子どもでも（B）」など、〈個々〉の子どもに焦点をあてた文脈が教育群A、Bともに多く見られた（A：73%、B：67%）。また、「伸びていけようなるところとかも踏まえて、子どもたちの援助ができるように（A）」のように、〈自分のクラス〉の子どもたちを指すもの（A：19%、B：13%）、「この子は、そう思っったんじゃ、っていうのを周りの子どもから聞いて（B）」のように、〈周り〉の子どもとの関係性を意識したような語りが見られた（A：3%、B：18%）。【思う】は、〈振り返り〉に関する記述が多く（A：36%、B：40%）、【私】〈保育者〉（A：95%、B：100%）と共に使われ、教育群A、Bともに、保育者が「怒っても仕方ないと思って（A）」、「うまいこといかんなって思った時に（B）」など、自らの保

育の〈振り返り〉をしたり、「共有出来たらいいなあと思って（A）」や「前向きになってほしいと思った（B）」のように、〈願い〉を語ったりする際に使われていた。

これらのことから、教育群A、Bの保育者が、個々の子どもと学級集団を意識し、子どもの姿に応じて対応を考えたり、願いをもったりしながら保育を行っていたことが推察される。また、保育者が、【私】を主語にして具体的な保育を振り返りながら〈思い〉や〈願い〉を語ることは、保育時には気がつかなかった子どもの言動や保育者の援助の姿を改めて見直すこととなり、自尊感情を育む保育を意識づける機会になったと考えられる。

次に、同時期に出現しているが、教育群A、Bにおいて異なる文脈で語られていた【言う】、【分かる】、【友達】をあげる。

【言う】については、誰が言うか（〈子ども〉、〈保育者〉、〈他者・保護者〉）と、どのように言うか（〈言い返し〉、〈促し〉、〈例示〉）に分類された。どのように言うかでは、教育群Aだけに、「先生はお助けマンやけん、何でも言いにおいでよ」など、困った

表6 共通時期の抽出語句と文脈的分類

| 抽出語 | 文脈 | 出現時期 | 出現回数 (%) | |
|-----|---------|------|-----------|-----------|
| | | | 教育群A | 教育群B |
| 子ども | 個々 | Ⅰ・Ⅱ | 299 (100) | 173 (100) |
| | 自分のクラス | | 218 (73) | 116 (67) |
| | 一般的な意味 | | 58 (19) | 23 (13) |
| | 周り | | 15 (5) | 3 (2) |
| | | | 8 (3) | 31 (18) |
| 思う | 振り返り | Ⅰ・Ⅱ | 140 (100) | 131 (100) |
| | 保育者 | | 51 (36) | 52 (40) |
| | 願い | | 47 (34) | 37 (28) |
| | 子ども | | 21 (15) | 21 (16) |
| | 疑問 | | 9 (6) | 12 (9) |
| | 他者 | | 7 (5) | 8 (6) |
| 私 | 保育者 | Ⅰ・Ⅱ | 107 (100) | 31 (100) |
| | 子ども | | 102 (95) | 31 (100) |
| | | | 5 (5) | 0 (0) |
| 言う | 子ども | Ⅰ・Ⅱ | 128 (100) | 42 (100) |
| | 保育者 | | 43 (33) | 14 (33) |
| | 言い返し | | 42 (33) | 12 (29) |
| | 他者・保護者 | | 18 (14) | 6 (14) |
| | 促し | | 13 (10) | 4 (10) |
| | 例示 | | 6 (5) | 0 (0) |
| | | | 6 (5) | 6 (14) |
| | | | 27 (100) | 10 (100) |
| | | | 12 (44) | 2 (20) |
| 分かる | 幼児理解 | Ⅰ | 7 (26) | 4 (40) |
| | 子ども | | 3 (11) | 1 (10) |
| | 保護者 | | 5 (19) | 0 |
| | 疑い | | 35 (100) | 18 (100) |
| | | | 22 (63) | 4 (22) |
| 友達 | 友達関係 | Ⅱ | 8 (23) | 13 (72) |
| | 友達を意識 | | 3 (8) | 0 |
| | 保育者の友達 | | 0 | 0 |
| | 保護者への語り | | 0 | 1 (6) |

KHcoderをもとに作成

時は保育者に言うことを促す語りが見られた。これは、留意事項②「幼児が居場所を感じ、ありのままの自分を出すことができるような学級の雰囲気づくりを行う」に対応し、教育群Aの保育者が、幼児が安心して生活できる居場所をつくとともに、困り感を他者に伝えることを促すものであり、尺度項目⑤「嫌なことや困ったことを相手にきちんと伝えることができる」に対応していると考えられる。

また、I期に出現していた【分かる】は、教育群Aでは、「そういう背景みたいなものがちょっとずつ分かって」のように〈幼児理解〉に関する文脈(A: 44%, B: 20%)で使われていた。これは、留意事項⑤「日頃から幼児理解に努め、個々の思いに寄り添った言葉かけや関わりを行う」に対応していると考えられ、教育群Aの保育者が、子どもの言動から、その姿を理解し、個々に応じた関わりを行おうとしていたことが推察される。

教育群Bでは、「周りの子どもも、する場面を(本人に)聞いてみな分からんよな」のように、子ども同士の関係性に関する文脈(A: 26%, B: 40%)で使われており、留意事項⑦「遊びや生活の中で、幼児同士のやりとりにおける葛藤経験を大切にする」に対応していると考えられる。このことから、教育群Aでは、I期において、保育者が幼児をどのように理解するかを意識し、教育群Bでは、子ども同士を繋ぐことを意識していたことが窺える。

【友達】は、II期に出現していたが、教育群Aが、「友達同士で盛り上がっていくことが2学期たくさん見られていて」というように、〈友達関係〉(A: 63%, B: 22%)の広がりを確認する文脈で使用されていたのに対し、教育群Bでは、「友達の気持ちを代弁したりとか、周りの子はみんな、その子のことを思ってくれようとする」というように、子どもが〈友達を意識〉(A: 23%, B: 72%)したり、保育者が子どもに〈友達を意識〉させようとしたりする文脈で使われていた。これは、留意事項⑧「葛藤を乗り越える際には、共感できる友達や保育者の存在が支えとなることを理解し、それに留意した保育を行う」に対応していると考えられ、教育群Bでは、I期に引き続き、子ども同士の繋がりを意識して保育して

いたことが推察される。

(2)一部共通時期の抽出語句

一部共通の時期に見られる語句では、【見る】、【自分】があげられる(表7)。これらは、教育群AではI、II期に、教育群BではII期のみに見られた。

表7 一部共通時期の抽出語句と文脈の分類

| 抽出語 | 文脈 | 出現回数(%)と時期 | |
|-----|--------|------------|--------------|
| | | 教育群A | 教育群B |
| 見る | | 57(100) | I・II 13(100) |
| | 保育者 | 39(68) | 6(46) |
| | 子ども | 17(30) | 6(46) |
| | 保護者 | 1(2) | 1(8) |
| 自分 | | 62(100) | I・II 24(100) |
| | 保育者 | 8(13) | 0(0) |
| | 子ども | 54(87) | 24(100) |
| 聞く | | 44(100) | I 17(100) |
| | 子ども | 12(27) | 9(53) |
| | 保護者 | 12(27) | 1(5) |
| | 態度 | 4(10) | 3(18) |
| | 知識 | 2(5) | 4(24) |
| | 保育者 | 9(20) | 0 |
| | 保育者の友達 | 5(11) | 0 |
| | 意識 | 34(100) | I 30(100) |
| 気持ち | 保育者 | 29(85) | 29(97) |
| | 子ども | 4(12) | 1(3) |
| | 保護者 | 1(3) | 0(0) |
| 気持ち | | 37(100) | I 29(100) |
| | 保育者 | 8(22) | 5(17) |
| | 子ども | 24(65) | 22(76) |
| | 保護者 | 5(13) | 2(7) |

KHcoderをもとに作成

【見る】は、教育群Aでは、「一人一人よく見ようと思って」など、〈保育者〉が子どもの姿を見取ろうとする際の語りが多く(A: 68%, B: 46%)、教育群Bでは、「そういう場面が見られたから〈保育者〉」、「近くでそれを見てる子どもが〈子ども〉」等、〈保育者〉と〈子ども〉からの視点が同数であった(A: 30%, B: 46%)。文脈内のニュアンスも異なっており、教育群Aからは、子どもの姿を保育者が見ることによって、保育を再構築しようとする姿勢、教育群Bからは、子ども同士の関わりを見守ろうとする姿勢が推察される。

【自分】は、教育群A、Bともに、「自分の思いを出す」など、子どもの自己発揮と関連させて語られていた(A: 87%, B: 100%)。これは、留意事項②「幼児が居場所を感じ、ありのままの自分を出すことができるような学級の雰囲気づくりを行う」に対応し、尺度項目③「周りの意見に流されず、自分

の考えで行動できる」、⑥「自分の思いを素直に表現できる」姿に関連していると考えられる。

また、【聞く】、【意識】、【気持ち】は教育群AではI期のみ、教育群BではI、II期に見られた。

【聞く】は、教育群Aでは、「保護者から話を聞いて」というように、〈保護者〉の思いや家庭での子どもの様子を聞くことと関連させた語りが最も多かった。また、〈保護者〉への対応に関して、話す時間が十分に取れないことや、手紙や電話を用いて連絡を取る工夫をしていることなどがあげられていた。これは、留意事項⑩「保護者の自尊感情の状態が子どもの自尊感情の育ちに関係していることを気に留め、保護者の自尊感情が高まるような関わりを行う」に対応していると考えられ、保育者が、子どもだけでなく〈保護者〉との関係も大切に、保育を行っていたことが窺える。教育群Bでは、「互いの思いを聞いたり」等、〈子ども〉の思いを聞こうとする語りや、「先生（著者）のお話を聞いてから意識するようにして」等、本研究の自尊感情に関連する〈知識〉を意識する語りが見られた。このことから、保育者が、I・II期ともに、「自尊感情を育む保育における留意事項」を意識して保育を行っていたことが推察される。

【意識】は、「話を聞いてから意識して」等、『自尊感情を育む保育における留意事項』および『チェックリスト』と関連して語られており（A：85%、B：97%）、教育群Bは、I、II期ともに、自尊感情を育む保育を意識して保育を行っていたことが推察される。【気持ち】は、教育群A、Bともに、「子どもの気持ちを受け止めて（A）」等、子どもと関連した語り（A：65%、B：76%）が多かった。これは、留

意事項④「ありのままの幼児の姿を受け止めるような言葉かけや関わりを心がける」に対応していると考えられ、教育群の保育者が、子どものありのままを意識し、受容しようとする姿勢が窺える。

(3)異なる時期の抽出語句

異なる時期に出現している語句では、【頑張る】、【今】があげられる（表8）。これらは、教育群AではI期に、教育群BではII期に出現していた。

【頑張る】は、ほとんどが、「子どもたちも頑張る姿が増えてきたのかなあ（A）」、「子ども一人一人が頑張ってる姿を認める（B）」等、保育者が、子どもの頑張りを見取る形で語られており（A：89%、B：100%）、留意事項③「結果だけではなく、幼児一人ひとりの頑張りの過程を認めるような言葉かけや関わりを行う」に対応していた。また、【今】は、「今、この子がしたいっていう遊びは（A）」、「この子が今、こんな気持ちっていうのを（B）」のように、保育者が現在の子どもの姿を読み取り、対応しようとする形で語られていた（A：40%、B：36%）。また、教育群Aでは、「よかった、今、言って」というように、子どもとの関係の中で、言葉かけのタイミングを気にかける姿が見られ（A：45%、B：18%）、保育者が、子どもの現在の姿を読み取り、頑張り認めていくだけでなく、子どもにとってのタイミングを考えながら保育を行っていることが推察される。

(4)特徴的な抽出語句

各群のみにみられる特徴的な語句として、教育群Aでは、【時間】、教育群Bにおいては、【周り】があった（表9）。

表9 各群の特徴的な抽出語句と文脈的分類

| 抽出語 | 文脈 | 出現回数 (%) | |
|-----|-----|----------|------------|
| | | 教育群A | 教育群B |
| 時間 | | 36 (100) | I |
| | 保育 | 32 (89) | |
| | 保育者 | 4 (11) | |
| 周り | | | 17 (100) I |
| | 子ども | | 17 (100) |

KHcoderをもとに作成

教育群Aの【時間】については、「時間をかけて」、「時間をつくって」など、忙しさの中に、どのよう

表8 異なる時期の抽出語句と文脈的分類

| 抽出語 | 文脈 | 出現回数 (%) | | | |
|-----|--------|----------|---|----------|----|
| | | 教育群A | | 教育群B | |
| 頑張る | | 28 (100) | I | 29 (100) | II |
| | 子ども | 25 (89) | | 29 (100) | |
| | 保育者 | 2 (7) | | 0 | |
| | 保護者 | 1 (4) | | 0 | |
| 今 | | 42 (100) | I | 11 (100) | II |
| | 現在の子ども | 17 (40) | | 4 (36) | |
| | 現在の保育者 | 5 (12) | | 3 (28) | |
| | 過去との比較 | 1 (3) | | 2 (18) | |
| | タイミング | 19 (45) | | 2 (18) | |

KHcoderをもとに作成

に時間をつくっていくかということが語られており、保育者が、理想と現実の調整に尽力する姿が想像された。

また、教育群Bの【周り】では、【子ども】の語りにも見られたが、「誰かの遊びを周りの子どもにも気付かせたり」のように、子どもの【周り】の子どもを意識した語りが見られた。このことから、子どもと保育者の関係性だけでなく、子どもと周りの子どものようにどう繋いでいくか、というような意識をもって保育を行っていたことが推察される。

Ⅳ 総合考察

本稿では、「他者評価式幼児用自尊感情尺度（保育者版）」および「自尊感情を育む保育における留意事項」を用いた保育への実践的介入を行い、幼児の自尊感情を育む保育実践の介入効果と効果的な介入内容について検討した。教育群A、Bともに、6月から12月にかけて、他者評価式幼児用自尊感情尺度で見取った子どもの姿にはポジティブな変化があり、保育者の語りからも、〈個々〉の子どもの姿を中心に据え、幼児理解に努めながら、その姿に対応して再構築していく姿勢が窺えた。また、自己の保育を振り返り、具体的な子どもへの関わりと子どもの様子を聞き手に伝える形で語ることは、子どもの姿や保育者自身の姿を再確認し、なぜそうしたのか、それに対して子どもはどうあったのかを考え直す機会となり、保育の省察に繋がるとともに、質の向上に繋がっていたと考えられる。このことから、介入内容として、守随（2015）が述べた「保育者が具体的に保育を語ることが省察に繋がり、保育の向上に繋がる」という「語りによる省察」が効果的であることが示されたと言えるだろう。

教育群Aでは、保育者の語りから、【言う】に見られた〈促し〉など、保育者が、子どもの困り感に配慮し、対応する姿や、一人一人の子どもの姿をよく【見る】ことに留意し、〈個々〉の子どもに適した関わりを模索する姿、子どもが【自分】の思いを出せているかどうかに着目して保育を行っている姿が窺えた。これらは、『②幼児が居場所を感じ、ありのままの自分を出すことができるような学級の雰

囲気づくりを行う』、『⑤日頃から幼児理解に努め、個々の思いに寄り添った言葉かけや関わりを行う』、『⑦遊びや生活の中で、幼児同士のやりとりにおける葛藤経験を大切にする』に対応していると考えられ、6月から8月にかけて、『第1因子：自己信頼・主体性』、『第2因子：協調性・達成意欲』に教育的介入効果があったと考えられる。

教育群Bで特徴的であったのは、全時期を通して【周り】を意識し、子どもと保育者だけでなく、子どもと周りの子どもの繋がりを意識して保育を行っている点であり、【見る】に関する語りにおいても、子ども同士の関わりを見守ろうとする姿勢が推察された。これらは、『⑦遊びや生活の中で、幼児同士のやりとりにおける葛藤経験を大切にする』、『⑧葛藤を乗り越える際には、共感できる友達や保育者の存在が支えとなることを理解し、それに留意した保育を行う』、『⑨幼児の自尊感情は、幼児が遊びの中に役割を見つけながら、自分や友達のよさに気付くことで育まれることを理解し、それに留意した保育を行う』に対応していると考えられ、『第2因子：協調性：達成意欲』に教育的介入効果があったと考えられる。さらに、Ⅱ期に【言う】、【自分】などに着目して保育が行われたことは、『②幼児が居場所を感じ、ありのままの自分を出すことができるような学級の雰囲気づくりを行う』、『⑦遊びや生活の中で、幼児同士のやりとりにおける葛藤経験を大切にする』などに対応していると考えられ、8月から12月にかけて、『第1因子：自己信頼・主体性』にも教育的介入効果があったと考えられる。

なお、教育群A、Bを比較すると、「語りによる省察」にあたる個別インタビューのみを行った教育群A(すべての因子において6月～8月が有意)よりも、「語りによる省察」に加え、園内研修を実施した教育群B(第1因子は8月～12月、第2因子は、6月～8月、8月～12月が有意)の方が、教育効果が高かった。

これは、『自尊感情を育む保育における留意事項』、『チェックリスト』と関連して語られていた【意識】に関連するものと考えられる。【意識】は、教育群AではⅠ期のみ、教育群BではⅠ期、Ⅱ期に表出

していた。教育群Aの特徴的な語句には、【時間】があり、保育者の理想の保育を行うための【時間】をどのように捻出するかが課題とされていたことから、【時間】の制約が、継続して【意識】でできなかったことに関連している可能性が推察される。また、教育群Bでは、【意識】がⅠ期、Ⅱ期ともに保たれ、『自尊感情を育む保育における留意事項』や『チェックリスト』を意識しながら保育が行われていたことが窺える。このことには、定期的な子どもの姿の確認や自己評価に加えて、園内研修での意見交換や、事例検討が関連していると考えられるため、介入内容として園内研修が有効であることが示された。

園内研修では、担任保育者が、「自尊感情を育む保育における留意事項」を視点とした事例記録をとり、言葉や内容の確認を行った（勝浦、印刷中）。年齢や経験年数の違う保育者が、具体的な保育事例をもとに思いや願いの交換を行うことは、保育者をもつあたりまえの概念を考え直す機会になったと考えられる。また、互いの存在を認め合い、共感したり励まし合ったりする関係が構築されたことが、【意識】の持続に繋がったと推察される。

一方、対照群は、他者評価式幼児用自尊感情尺度の評定が一定して高かった。そのために変化が緩やかであった可能性がある。また、第1因子において8月と12月に有意差がみられたことは、11月に行われた表現系研究会に向けて、自己開示ができるような環境設定や関係づくりに取り組んでいたことも関連していると推察される。中井（2015）が、「幼児期の子どもは遊びの中で、できる・できないでの比較や結果だけの評価ではなく、課題に対して、子ども同士が教え合うことまた学びあえる環境、問題解決の過程を大切にできる環境を構成することが、自尊感情の発達に良好な働きかけをする」と述べているように、幼児の自尊感情は、日常生活や、行事等による保育者や友達との関わりにおいても育まれることが明らかになった。

本研究の中で、保育者の幼児の姿の読み取りの相違が明らかになった。保育経験年数（佐藤・相良、2017）や保育観（西垣・橋村・平岡ら、2017）が幼児理解や実態把握に影響を与えることが示唆されて

いるが、その他の要因として、保育者の性格的特性や園の教育理念等が関連していることが考えられる。今後は、保育者の主観に影響を与える要因について、園の理念や個人的特性との関連を探っていきたい。

【引用文献】

- 秋田喜代美・箕輪潤子・高櫻綾子，2007，保育の質研究の展望と課題，東京大学大学院教育学研究科紀要，47，289-305.
- 古荘純一，2009，日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか．児童精神科医の現場報告，光文社．
- 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】KH Coderオフィシャルブック，ナカニシヤ出版
- 伊藤正哉，2016，自尊感情と本来感－どちらも大切ですよ－自尊感情の心理学 理解を深める「取扱説明書」，中間玲子編，金子書房，35-47.
- 加藤悠・中島美那子，2011，母親の自尊感情と養育態度 子どもの自尊感情を育むために，茨城キリスト教大学紀要，45，119，119-129.
- 勝浦美和，2016，自尊感情が育つ幼児の集団活動に関する研究，応用教育心理学研究，33-1（46），37-48.
- 勝浦美和，2018，保育者のもつ自尊感情イメージの構造－保育態度との関連－，子育て研究，8，3-15.
- 勝浦美和，浜崎隆司，2020，自尊感情を育む保育について，日本学術振興会科学研究費助成事業・挑戦的研究（萌芽）「保護者・保育者にとってのわかりやすさを重視した幼児用自尊感情尺度の開発と普及」配布用成果報告冊子．
- 勝浦美和（印刷中）幼児の自尊感情を育む保育実践における園内研修での取り組みの実際，四国大学紀要人文・社会科学編，55.
- 近藤卓，2010，自尊感情と共有体験の心理学－理論・測定・実践－，金子書房．
- 近藤卓，2015，乳幼児期から育む自尊感情，エイデル研究所．
- 前田和子・上田礼子，1996，茨城県立医療大学紀要第1，1，7-15.

- 文部科学省, 2018, 幼稚園教育要領解説, フレーベル館.
- 中間玲子, 2007, 自尊感情の心理学, 児童心理7月号, 金子書房, 12-17.
- 中井未希, 2015, 幼児期における自尊感情の発達 大阪総合保育大学紀要, 10, 109-126.
- 中島俊介・寺見陽子, 1984, 幼児・児童期における自我の発達の研究Ⅲ 幼児用自尊心スケールの検討, 日本保育学会大会研究論文集, 37, 390-391.
- 中坪史典・伊藤唯道・本田智秋・菅田直江・景山美百合・住田真裕子・中丸元良・松本信吾 2018, 保育を語り合う「協働型」園内研修のすすめ 組織の活性化と専門性の向上に向けて, 中央法規出版.
- 西垣吉之・橋村晴美・平岡康代・西垣直子, 2017, 幼児の実態を把握する保育者の視についての分析, 中部学院大学教育実践研究, 2, 55-65.
- 岡村季光・豊田弘司, 2016, 「居場所」(安心できる人)を規定する要因—ひとりで過ごす感情・評価及び成人愛着スタイルによる検討—, 奈良教育大学紀要人文・社会科学, 65, 27-34.
- 桜井茂男・杉原一昭, 1985, 幼児の有能感と社会的受容感の測定, 教育心理学研究, 33, 37-242.
- 佐藤有香・相良順子, 2017, 保育者の経験年数による「幼児理解」の視点の違い, 日本家政学会誌, 68-3, 103-112.
- 守隨香, 2015, 語りによる保育者の省察論 保育との関連をふまえて, 大妻女子大学博士論文 32604.
- 園田雅代, 2007, 今の子どもたちは自分に誇りをもっているか—国際比較調査から見る日本の子どもの自尊感情—, 児童心理7月号, 金子書房, 2-17.
- 塚崎京子・無藤隆, 2004, 保育者と子どものスキンシップと両者の人間関係との関連—3歳児クラスの観察から—, 保育学研究, 42 (1), 42-50.
- 津守眞, 1980, 保育の体験と思索 子どもの世界の探求, 金羊社.
- 津守眞, 2002, 保育の知を求めて, 教育学研究, 69 (3), 357-366.

付記

本論文の一部を日本保育者養成教育学会第4回大会(2020年3月)および, 日本保育学会第72回大会(2020年5月)でポスター発表した。

本研究は, 科研費挑戦的研究萌芽(17K18682, 2017年~2019年)の助成を受けて実施し, 本論文の一部を科学研究費成果報告書および成果報告配布用冊子において報告している。

謝辞

この研究は, 令和2年度四国大学学際融合研究所の支援により研究を遂行することができました。

この場を借りて御礼申し上げます。

ABSTRACT

In this study, we set up educational groups A and B and control groups with different contents, performed three practical interventions over 6 months and examined the effect of the interventions using Informant-rated self-esteem scales for early childhood education for the content of the intervention. As a result, positive changes were seen in effect of the groups, indicating the positive influence of the interventions. It was clarified that regular self-evaluation and interviews encouraged reflection, and In-School Staff Development in Kindergarten lead to continued raised awareness.

KEYWORDS: Childcare, providers, early childhood, self-esteem, Informant-rated self-esteem scale for early childhood, childcare practices