

保育内容「人間関係」指導法に関する一考察

—子どもの姿を想像することと受講生の理解度との関連—

A consideration about methods of the area 'Human relationships':
the relationship between students' ability to imagine about child's behavior in various situations
and their degree of understanding

工藤 英美

愛知みずほ大学短期大学部

Hidemi Kudo

Aichi Mizuho Junior Colledge

キーワード：領域「人間関係」、指導法、想像力、学生の理解度

Key words : The area 'Human relationships', Methods, Imagination, Students' degree of understanding

Abstract

The purpose of this research is to propose classes that will foster students' ability to imagine what children are like. In March 2017, Course of study for kindergarten and Guidelines for Nursery Care at Day Nursery were announced, the 'qualities and abilities that you want to foster' and the 'the kinds of people you want the children to grow up to be by the end of childhood' were presented, and emphasis was placed on the processes for linking them (conceptual ability pertaining to nursery care and practical ability pertaining to nursery care). However, as students find it difficult to imagine what children are like, it was predicted that understanding the content of the classes will also be difficult. In particular, with regard to the area of 'Human relationships', as qualities and abilities are obtained through interacting with people, it was predicted that it would be effective to experience how children change as a result of interacting with people, while actually spending time with children and empathizing and communicating with them. This research discusses methods for understanding lesson content through one's own experiences, that is, through having experienced a variety of ways that children can be.

1. はじめに

子どもは人との関わりの中で発達していく。特に人間の初期経験、初期環境は子どもの発達にとって大きな影響を及ぼす（藤永・斎賀・春日・内田，1987）。これは社会的隔離児と呼ばれる子どもの事例によって示されている。社会的隔離児とは、母性的養育、大人との関わり、社会的・文化的な環境や経験などの欠如やそれによる栄養不給状態が、出生直後あるいは極めて早期から5年以上の長期に渡り続き、それによって重度な発達遅滞が引き起こされている子どもをいう（藤永ら，1987）。社会的隔離児が監禁や幽閉状態から救出された時は、身体、運動、認知、言語発達など各々の

発達において、同年齢の子どもに比べ暦年齢よりかなり若い年齢と同程度の体格で、歩行がままならなかったり、ほとんど発話ができなかったりと重度の発達遅滞を示している。しかし、救出後の望ましい対人関係や愛着の成立によって、社会的隔離児は急速に成長していく（藤永ら，1987）。特に、母性的養育の剥奪・喪失¹ (maternal deprivation)は、単なる子どもと養育者との情動交流のような心理的交流の欠如だけではなく、複合的な発達環境の貧困 (deprivation) をはらんでいる（藤永ら，1987）。例えば、養育者が子どもに愛着を持たなければ、養育者が子どもに玩具や絵本、TVなどを与えないために文化的環境に接する機会が奪わ

れたり、意志を伝え合うという社会的交流の欠如が生じ、コミュニケーションの手段でもある言語が奪われたりする。また、子ども同士の関係であっても成人が媒介になるため、子ども同士の関係も剥奪され社会的隔離が生じる。このように、母性的養育の剥奪・喪失(maternal deprivation)は複合的な発達環境の貧困(deprivation)を引き起こすのである(藤永ら, 1987)。このことは、人間の成長が生得的なプログラムに従い成熟すれば解発されるというものでもなく、身体的成長でさえも、愛着の形成などの対人的・社会的環境が与えられなければ発達が遅滞するのである(藤永ら, 1987)。これらから、乳幼児期の子どもにとって人との関わりが重要な意味を持つといえる。

2. 領域「人間関係」の取り扱い内容

では、前記のような初期環境に関することは、平成29年3月告示の幼稚園教育要領(以下、教育要領とする)、保育所保育指針(以下、保育指針とする)、幼保連携型認定こども園教育・保育要領(以下、認定こども園要領とする)では、どのように扱われているのだろうか。

愛着形成や他者に対する信頼感は、保育指針、認定こども園要領の、「乳児保育」の基本的事項とねらい及び内容「身近な人と気持ちが通じ合う」において示されている。ここでは、愛着形成や保育者との信頼感を築くことが「ねらい」に示されている。乳児より上の年齢(1歳以上)の領域「人間関係」の「ねらい」は、保育者との愛着形成や他者への信頼感を土台とし、次の3つの力を育成することである。1つ目は、人と関わる力を養うこと、2つ目は人との関わりを通して自

立心を育てること、3つ目は社会生活における望ましい習慣や態度を身につけることである。人と関わる力とは、信頼感を持ち、その信頼感を支えに自分の生活を確立することによって培われる(保育所保育指針解説, 2018年)。「自分の生活を確立する」については、自分の1日の日課を確立するという意味だと解釈することにする。自立心とは、自分の力で行動することである。望ましい習慣や態度とは、道徳性、規範意識、公共心などである。

教育要領等では、保育者との情動的な交流により愛着を形成し、信頼関係の中で子どもの中に自己肯定感が育まれていくことの大切さにも言及しているが、多くは、人との関わりを通して資質や能力を獲得することが求められていると思われる。それは、平成29年3月告示の教育要領、保育指針等の中で「幼児教育を行う施設として共有すべき事項」が新たに追加されたことから推測できる。その共有すべき事項とは、3つの「育みたい資質・能力」と、10の「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」である。まず、「育みたい資質・能力」は、①「知識及び技術の基礎」の習得と、②習得した知識や技術を使用し、思考したり、判断したり、表現したりする「思考力、判断力、表現力等の基礎」を身につけることと、③心情、意欲、態度が育つ中でより良い生活を営もうとする「学びに向かう力、人間性等」である。これらの「育みたい資質・能力」は領域のねらい及び内容に基づいた保育活動全体で育むとされる。そして、「育みたい資質・能力」が育まれた具体的な姿が、10の「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」である。

表1 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(領域「人間関係」関連部分抜粋)

<p>「自立心」: 身近な環境に主体的に関わり様々な活動を楽しむ中で、しなければならないことを自覚し、自分の力で行うために考えたり、工夫したりしながら、諦めずにやり遂げることで達成感を味わい、自信をもって行動するようになる。</p> <p>「協同性」: 友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したり、充実感を持ってやり遂げるようになる。</p> <p>「道徳性・規範意識の芽生え」: 友達と様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことがわかり、自分の行動を振り返ったり、友達の気持ちに共感したり、相手の立場に立って行動するようになる。また、きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いをつけながら、きまりをつくったり、守ったりするようになる。</p> <p>「社会生活との関わり」: 家族を大切にしようとする気持ちをもつとともに、地域の身近な人と触れ合う中で、人との様々な関わり方に気付き、相手の気持ちを考えて関わり、自分が役に立つ喜びを感じ、地域に親しみをもつようになる。また、保育所(幼稚園及び幼保連携型認定こども園)内外の様々な環境に関わる中で、遊びや生活に必要な情報を取り入れ、情報に基づき判断したり、情報を伝えあったり、活用したりするなど、情報を役立てながら活動するようになるとともに、公共の施設を大切に利用するなどして、社会とのつながりなどを意識するようになる。</p> <p>(厚生労働省, (2017). 平成30年度保育所保育指針より, 下線部筆者加筆)</p>
--

そのうち、領域「人間関係」のねらい及び内容に基づく姿は、「自立心」、「協同性」、「道徳性・規範意識の芽生え」、「社会生活との関わり」であり、5領域の中で一番多く示されている（表1）。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、就学目前の姿を想定しており、保育の到達目標ではないとされる。しかし、明確な幼児教育の方向性が示されていることは間違いない。

では、学生にとって、この「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」はどのように映るのだろうか。保育指針解説書（厚生労働省，2018）では、就学前の具体的な姿について詳細に述べられているが、それまでの発達過程については抽象的にしか述べられていない。様々な要因の相互作用や積み重ねにより資質や能力が獲得されていくと思われるため、記述が困難かもしれない。しかし、保育を実践している保育者には具体的な記述がなくとも発達過程を予想できるが、保育経験の乏しい学生には困難であると思われる。工藤（2017）は、実習後、学生に実習での事例をもとに指導計画を作成させたが、学生は発達過程や年齢的傾向、各々の発達のつながりを考慮して立案することが困難であったと報告している。その理由として、学生は子どもの発達を知識として理解していても、実際の子どもの姿を想像することが困難であったためと思われる（工藤，2017）。よって、学生は「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」から、その発達段階ごとの子どもの姿を想像できないため、具体的な子どもの姿のみ認知するであろう。結果として、学生には「就学前までに達成しなければならない姿」として映る可能性がある。このことは、将来保育者になった時に「きまりをつくったり、守ったりする」姿にするために、「きまりを守らない」という行動のみを指導する可能性をはらんでいる。今回の改訂では、明確な目標（「育みたい資質・能力」）が提示され、その目標を達成すると具体的に観察可能な姿（「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」）として現れるという評価基準に近いもの（結果）が提示された。しかし、重要であるのは結果ではなく、保育をどのように構想し実践していくかという、目標と結果をつなぐ「過程」である。そのような保育を構想するためには、それぞれの資質・能力がどのように獲得されていくのか、その発達過程を理解していないといけない。それがまだ困難である学生には、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」のみが先行してしまう恐れがあると思われる。

さらに、「育みたい資質・能力」や「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」には、一人一人の子どもが保育者と愛着を形成し、基本的信頼を獲得し、安心して自己を十分発揮し、それを保育者に受け止められるという相互的、情動的な交流が子どもの発達には重要で

あるという視点が十分反映されていないように思われる。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」のみが先行してしまわないために、この保育者との情動的な関わりを関連付けて、学生に「育みたい資質・能力」や「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を学ばせる必要があると思われる。

3. 問題の所在

前記より重要なのは、目標（「育みたい資質・能力」）と結果（「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」）を結ぶ過程（保育構想力、保育実践力）であると思われる。しかし、学生は、保育を構想するために必要な子どもの姿を想像することが困難であるため、発達過程を真に理解できず、結果として子どもの発達に合った保育を構想することが困難であると思われる（工藤，2017）。この子どもの姿を想像することの困難さが、授業の内容理解の困難さにつながっているのではないだろうか。

よって、本研究の問題の所在は、領域「人間関係」の授業方法に関する先行研究を検討し、学生の想像力を育成する授業を提案することにある。

4. 保育内容「人間関係」の授業方法に関する先行研究の分析

笠原・吉川・高杉（2016）は、領域「人間関係」のテキストの内容について分析を行っている。笠原ら（2016）によると、テキストの構成は大きく4つに分類できるといふ。1つ目は、教育要領や保育指針における領域「人間関係」のねらい及び内容等の解説である。2つ目は子どもの人間関係に関わる理論と、保育者の役割・援助の解説である。3つ目は保育者同士の人間関係や関係機関との共同に関する解説である。4つ目は人との関わりが難しい子どもや気になる子どもの人間関係の広がりや保育者の援助の解説である。笠原ら（2016）は、これらのテキストを用いた座学では、学生に知識を学ばせることは可能であるが、領域「人間関係」のねらいや内容を理解して、援助・指導を行えるように学習させるところまでは困難ではないかと述べている。そこで、座学（知識）と実習および実践を結び付けるような授業方法「みる・きく・感じる・共有する」活動の枠組みモデルを提案している（笠原ら，2016）。この枠組みモデルとは、具体的には以下の通りである。まず、保育場面の映像を学生に見せ、ある特定の子どもの保育場面での言動から、その背景やその時の子どもに対する保育者の援助とその意図を読み取らせる。その映像を見たときに学生自らが「みて」「きいて」「感じた」ことを記録に取り、その記録を小グループやクラス全体で「共有する」という活動モデルである。笠原ら（2016）は、学生自らが「みて」「きいて」「感じた」ことを他者と「共有する」ことで、学

生自身の「みて」「きいて」「感じる」ことが深まり、それが学生の保育に対する構えが変化すると述べている。より実践的な学びを学生に提示する指導法では、笠原らのように保育場面の映像を利用したり、あるいは実践事例などを用いたりして、学生にその時の子どもの内面理解や保育者の援助について読み取らせ、学生に振り返りをさせるという方法が行われている(e.g. 向居, 2015)。この授業方法より、学生に領域「人間関係」のねらい及び内容を理解させ、保育者の援助に対する理解も促進されるため、学生が援助を考える上で有効な授業方法といえる。

また、阿部・志賀(1980)は、理論と実践とのギャップを埋め、子どもや保育の理解を深める授業方法として、シミュレーション的手法を提案している。シミュレーションとは、保育現場に似た状況下で、保育者として、様々な場면을練習することであると、具体的には、①ビデオ・インフォメーション、②マイクロティーチング、③ロールプレイングという3つの方法を挙げている(阿部・志賀, 1980)。①ビデオ・インフォメーションとは、学生に、保育者はどのような場面でのどのような援助をしているのかをビデオで提示する方法である。これは、保育の援助のポイント把握と幼児理解を促進することが目的である。②マイクロティーチングは、保育の1部について保育計画を作成し、それに従って保育を行い、フィードバックし、保育計画等を修正し、再び保育を実施する方法である。これは、理論と実践とのギャップを埋めるために実施する方法である。③ロールプレイングは、学生が保育者、子どもと役割を決めて、劇形式で保育場면을再現することで、それぞれの役割を理解する方法である。これは、人間関係の具体的理解、子どもの心と行動の理解、保育者の留意点の把握のために有効である(阿部・志賀, 1980)。上記の②③を合わせて、模擬保育として実施する場合もある。阿部・志賀(1980)は、学生に何を身につけさせたいかという教師側の目的によって、3つの方法を組み合わせることで、効果的に学生の理解を促進することができると報告している。また、学生が実際の保育に対して漠然と抱く不安がシミュレーション的手法によって具体化するため、学生自身が保育者として身につけなければいけない技術や準備等を再検討でき、保育者としての自己変革を目指すことも可能になるとしている(阿部・志賀, 1980)。

同様に、赤堀(2007)もロールプレイングを授業に取り入れることで、学生が「保育者としてのわたし」として自覚的に振る舞うことによって、保育者としての技術を広げるような関わり方を学ぶことができると述べている。また、ロールプレイングは保育場面の人間関係やその関係を取り巻く状況の理解を深められる

と述べている(赤堀, 2007)。ただマニュアル的に技術として保育援助を考えるのではなく、対面する他者や自分自身を理解しながら、どのような行動が可能であるのかを考えていくことができるという意味で、ロールプレイングは有効であると赤堀(2007)は述べている。この考え方は領域「人間関係」にとって重要である。なぜなら、人と関わるということは、必ず相互的であり、お互いに影響を与え合う。そして、そのような人との関わりの中で人は発達していくからである。また、人との関わりを通して発達するのは子どもだけではなく、子どもに関わる保育者自身も発達していくことも意味している。そのような相互作用的な人間関係の中で、社会的に必要な能力が身についていくのである。したがって、領域「人間関係」という科目では、子どもと保育者との相互作用的な関わりを意識させながら、「育みたい資質・能力」や「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を理解させることが重要であると思われる。

5. 子どもの姿を想像する力の育成

領域「人間関係」における授業方法の先行研究を概観してきたが、ロールプレイングという方法が、単に保育技術の理解や知識の深化だけではなく、その時の人間関係の理解にも有効な方法であることがわかった。特に領域「人間関係」は、人との関わりを通して、自立心、規範意識などを獲得すると考えられていることから、ロールプレイングは有効な授業方法であると思われる。

しかし、上記の方法では、「発達」という視点が抜け落ちていないだろうか。ロールプレイングは大人が子どもの役割を演じる。あくまでも学生の抱く「子ども」という概念に基づく「子どもの行動」である。年齢にあった子どもの姿を想像することが難しい学生にとって(工藤, 2017)、年齢にあった子どもの反応を予想して演じることは難しいのではないだろうか。つまり、学生は過去の自分の姿などを想起し、子どもらしい振る舞いを演じることは可能であっても、発達を考慮した子どもの反応を演じられないかもしれないため、ロールプレイングを行っても形式的なやりとりになってしまう、マニュアル的な保育技術の習得に留まってしまうのではないだろうか。

では、子どもと保育者との相互作用的な関わりを意識させ、発達を考慮した子どもの姿を想像する力をどのように育成したらよいだろうか。学生にとって、子どもの姿の想像が困難な理由として、実際に子どもの姿に触れる機会が少ないことがある。つまり、学生は子どもとの相互的なやりとりの経験が少ないので、同じ投げかけでも年齢によって子どもの反応が大きく異なることや、自分の投げかけが子どもの内面にどのよ

うな変化を生じさせ、それがどういう反応として自分にかえてくるのかということが予想できないだろう。要するに、インプットされる子どもの姿がなければ、アウトプットは難しいのである。もちろん、そのために保育実習があるのだが、授業としての実習の機会は限られている。

そこで、授業の中で、実際に保育所等に出かけ、子どもと関わる機会を作ってはどうか。子どもとの関わりについてあらかじめ予想をたてておき、子どもと関わってみる。それで、その時、心に感じたこと、体験したことを持ち帰り、授業の中で振り返りを行う。そのような機会を増やせば、年齢によって子どもの反応が異なること、自分の投げかけが子どもの心にどう響き、どのような反応として自分にかえてくるのかなど、実感として身につくだろう。実際の子どもの反応について、振り返りの時間で理論の裏付けを行えば、子どもに対する理解や、授業内容の理解度も向上するのではないと思われる。

学生が実際に子どもと関わり、やりとりを経験した時に、自分の心に沸き上がってくる感情を体験する、そのような子どもとの情動交流体験が、学生の想像力を育成していくのではないかと考える。

6. おわりに

教育要領等の改訂に伴い、新たな「育みたい資質・能力」「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」という事項が加えられ、より目指すものが具体的に提示された。その目標が具体的であるほど、発達過程を理解していないと、子どものできない行動ばかりに目がいき、子どもの内面世界の理解が置き去りになりかねない。そうすると、子どもはもちろん不幸であるが、保育者自身も窮屈な思いをすることになるだろう。

保育を行う側の「こういう力を子どもにつけたい」という思いが強すぎると、子どもが見ている豊かな世界、子どもが感じる独自の世界に、保育者が思いを馳せる余裕がなくなるのではないだろうか。学生には、子どもの人との関わりに関する発達の過程の豊かさ、子どもとのやりとりの中での、子どもとの情動交流を踏まえて保育の援助を考えられるような想像力を育成することが重要であろう。

また、領域「人間関係」のねらい「人と関わる力」の解釈がとても限定的であるように思われる。確かに大人との信頼関係から得られる安心感は子どもの自立を助けるであろうが、それは子どもの自立心の発達にだけベクトルが向いているわけではない。「人と関わる力」というものを、子どもたちがどのように発達させていくのか、その豊かな発達過程を学生に理解させる授業方法も考えていかなければいけないだろう。

今後の課題として、人との感情を交えた相互的な関

わりの中で保育が展開することを学生に理解させ、その上で保育構想力を育成できるよう、授業の中で保育所等での関わりを取り入れるという実践を行い、学生の授業内容の理解度に変化があるか否かを検証していく必要があるだろう。

注

1. 藤永ら(1987)は、maternal deprivationについて、maternal という語が示すのは母親だけに限らず、父親、保育者など養育者とも愛着形成が成立することから、「母性的養育」のシンボルとして解すべきと述べている。これを踏まえて、maternal deprivationを「母性的養育の」剥奪、喪失と表現した。

引用文献

- 阿部智江・志賀政男.(1980). 保育者養成におけるシミュレーション的手法の利用(倉橋賞受賞論文). *幼児の教育*, 79(3), 48-58.
- 赤堀方哉.(2007). 保育者養成校における領域「人間関係」の指導法としてのロールプレイの可能性. *梅光学院大学論集*, 40, 27-37.
- 藤永保・斎賀久敬・春日喬・内田伸子.(1987). 人間発達と初期環境. 有斐閣.
- 笠原正洋・吉川寿美・高杉美稚子.(2016). 保育内容「人間関係」の授業において子供の人間関係をとらえるモデル導入の効果. *中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要*, (48), 205-217.
- 厚生労働省.(平成29年3月31日告示). 保育所保育指針.
- 厚生労働省.(2018). 保育所保育指針解説.(<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/kaisetu.pdf>) (2018年2月26日15時00分)
- 工藤英美.(2017). 「人間関係」領域における保育構想力の育成に関する一考察—幼稚園実習の振り返りと指導計画作成の授業を通して—. *生涯発達研究*, (9), 109-113.
- 文部科学省.(平成29年3月31日告示). 幼稚園教育要領.
- 文部科学省.(2018). 幼稚園教育要領解説.(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/_icsFiles/afieldfile/2018/02/22/1401566_01_1.pdf) (2018年2月28日15時00分)
- 向居暁.(2015). 研究授業「保育内容—人間関係 II」についての省察. *研究紀要*, 62-63, 141-154.
- 内閣府.(平成29年3月31日告示). 幼保連携型認定こども園教育・保育要領.