

子どもの人間関係の育ちを支える保育者の働きかけ — 保育者養成課程に在学する学生の実習中の気づきから —

星 信子 秋山ゆみ子 大澤亜里

要約

保育者養成課程に在学する学生 213 名に幼稚園 73 園、保育所 144 園での実習中にとらえた保育者の働きかけを記述してもらい、分類することによって、子どもの人間関係の育ちを支える保育者の働きかけの実際について検討を行った。その結果、保育者の働きかけは、対象とする子どもの年齢に応じて、子どもの拠り所となるような働きかけから、子ども達の自律的な共同を見守るような働きかけまで、段階的に変化していつていることが確認できた。さらにその内容は非常に多岐に渡っており、保育内容の領域「人間関係」の内容をほぼ網羅するものであった。また、幼稚園と保育所の保育者では、力を入れている内容が異なっている可能性が示唆された。

キーワード：保育内容領域「人間関係」 保育者 働きかけ 保育者養成課程

1. はじめに

幼稚園や保育所は、子どもが初めて集団生活をおくる場であり、子ども達はそこで、今まで生活していた各々の家庭とは異なる人とのかかわりを育んでいくことになる。家庭において、基本的には養育者との一対一のかかわりを中心として育ってきた子ども達は、幼稚園や保育所で初めてたくさんの相手とかかわり、関係を作ること学ぶ。入園当初、子どものまわりにいるのは、保育者も仲間も全て知らない相手ばかりであり、お互いの結びつきのないバラバラの状態での生活が始まる。今まで養育者に全面的に支えられて不自由なく生活してきた子どもにとって、また、発達途上の幼い乳幼児であればなおのこと、園の環境は非常に不安に満ちたものと言える。そのような中で、子どもが人と関わり、園での生活を送っていくためには保育者の支えが必須であり、保育者の働きかけの内容は子どもの人間関係の育ちに大きな影響を与えている。

このような保育者の働きかけには、実際にどのような内容が含まれているのかに関する先行研究は、そのほとんどが実践に基づく事例研究である。例えば、日本保育学会の編集する「保育学研究」では、2000年に幼児の成長と人間関係という公募論文による特集を組んだが、採択された9本の論文は、1本を除き、事例研究あるいはエピソード分析を方法としていた。それらの論文のほとんどは、幼稚園や保育所の保育実践やその研究をもとに、幼児の人間関係の発達と保育者の望ましいかかわり方を追求しているものであった(今井, 2000)。唯一数量的な分析を行った高濱の研究は、子どもをめぐる母親と幼稚園教師の役割と関係の認識について検討したものであり(高濱, 2000)、この特集号で、子どもの人間関係の成長を支える保育者の働きかけについて、その実態を広く調査して把握しようとする研究は1編もなかったのである。この傾向はその後も変わっておらず、集団保育における子どもの人間関係の発達を支える保育者の働きかけについての研究は、1つの園での継続的な観察に基づいて事例やエピソードの分析を行い、望ましい働きかけについて考察する研究がほとんどである(例えば、永瀬・倉持, 2013; 齋藤・無藤, 2009; 塚崎・無藤, 2004 など)。数量的な分析により実態を把握しようとする研究もごく少数みられるが、やはり1つの園での継続的な観察データによるものであり(例えば、丸山, 2007)、地域の多数の園での保育者の働きかけについて調査し、検討した研究はほとんどない。

保育の場における保育者の働きかけについて検討する際の方法として、事例研究やエピソード分析は非常に優れた方法である。何より、子ども達同士や子どもと保育者との生き生きとしたかかわりを実践に基づいて描き出し、詳しく分析してその意味を考察することは、特に実践者にとって重要な知見をもたらす。しかし、多数の研究が保育者の望ましいあり方を描き出すことを目的としていることとあいまって、そこで取り上げられている事例に対する代表性・一般性の検討があまりなされていないのではないだろうか。一般的な保育者の働きかけの実態を把握するためには、やはりある程度網羅的に、多数の園での実践の観察に基づいて広くデータを収集した上で、検討を行ってみることも必要であろう。そうはいっても、多数の園における実践を観察するためには多大な労力が必要であり、実現には困難が伴う。そこで、本研究では、保育者養成課程の学生の実習に着目し、学生が実習中に捉えた保育者の実践を記述してもらうことで、子どもの人間関係の育ちを支える保育者の働きかけについて、地域の多数の園での実践のあり方を描くことを目的とする。

ところで、多数の観察例に基づいて保育者の働きかけを分類・整理してくためには、分類・整理のための視点が必要となる。岩田(2011)は、発達心理学の知見に基づいて集団保育における子どもの個と共同性の育ちのプロセスについて述べ、さらにそれを支える保育者の働きかけとして、子どもの発達に応じた以下の4つの分類を提示している。保育内容の領域「人間関係」のねらいには、幼稚園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わうという個の育ちと、身近な人と親しみ、関わりを深め、工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、愛情や信頼感をもつという共同性の育ちが含まれていることから、田宮(2013)はこの岩田の概念化を、保育内容の領域「人間関係」が目指すものとして紹介している。そこで本研究では、ここに示された保育者の働きかけを子どもの人間関係の育ちを支える保育者の働きかけと考え、基本的にはこの概念化に基づき、保育者が幼稚園や保育所で行っている働きかけを分類・整理していく。

II. 方法

1. 協力者

保育者養成課程のあるA短期大学に在学する学生、1年生106名、2年生107名、合計213名。

2. 調査方法

学外での保育所及び幼稚園での実習終了後、大学に戻って来て初回の振り返りの授業の際に調査用紙を配布し、その場で記入・回収を行った。調査対象の短期大学では、例年、2年生が7月下旬から8月上旬にかけて2週間の保育所保育実習及び8月下旬から9月上旬にかけて3週間の幼稚園教育実習、1年生が11月中旬に2週間の保育所実習を行っている。2年生の2つの実習の間は夏休み期間であったため、2年生については、2016年9月に2つの実習を合わせて調査を行った。1年生については実習終了直後の2016年11月に調査を行った。当該授業を欠席した学生には後に用紙を配布し、実習を実施した全ての学生から回答を得た。各学年の実習園の数は、2年生幼稚園：73園、2年生保育所：89園、1年生保育所：77園である。保育所は22園で両学年の学生が実習させていただいているため、保育所の合計数は144園となる。

調査内容は、子どもの人間関係の育ちを支えるために保育者が行っていることについて、実習中に気づいた内容についての自由記述である。子どもの年齢を3歳未満児、3歳児、4歳児、5歳児に分けて記述するよう求めた。なお、記述は気づいたことがあった場合のみとし、当該年齢のクラスで実習しなかった場合など、気づいた事がない場合は記述を求めている。

III. 結果

1. 得られた記述の整理

得られた保育者の働きかけについての記述数を表1に示す。

表1 保育者の働きかけについての記述数

	3歳未満児	3歳児	4歳児	5歳児	合計
2年幼稚園	—	65	45	59	169
2年保育所	87	28	16	32	163
2年幼保不明	—	18	21	24	63
2年小計	87	111	82	115	395
1年保育所	106	68	73	83	330
合計	193	179	155	198	725

2年生からは、幼稚園169、保育所163、幼保不明63、合計395の記述が、1年生は全て保育所に関するもので

330, 合わせて 725 の記述が得られた。

はじめに述べたように、岩田(2011)は、集団保育における子どもの個と共同性の育ちのプロセスについて述べ、さらにそれを支える保育者の働きかけとして、子どもの発達に応じた以下の4つの分類を提示している。そのうち、保育者の働きかけのみを抜粋したものを図1に示す。

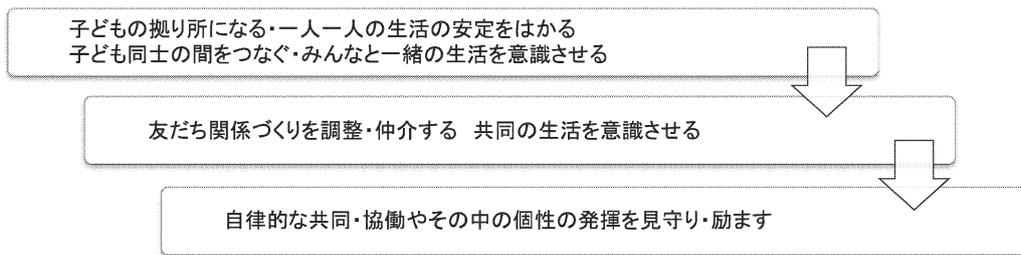


図1 子どもの個と共同性の育ちを支える保育者の働きかけ(岩田(2011)を参考に筆者作図)

最も年齢の低い段階では、「子どもの拠り所になる・一人一人の生活の安定をはかる(以下、子どもの拠り所・生活の安定と略す)」「子ども同士の間をつなぐ・みんなと一緒に生活を意識させる(以下、子どもをつなぐ・仲間を意識させると略す)」という2つの働きかけ、その次の段階では「友達関係づくりを調整・仲介する・共同の生活を意識させる(以下関係づくりの調整・仲介と略す)」という働きかけ、最も年齢の高い段階では、「自律的な共同・協働やその中の個性の発揮を見守り・励ます(以下、自律的な共同の見守りと略す)」という働きかけである。この概念化に基づき、得られた記述を上述の4つの働きかけ及びその他の5つに分類した。

その結果、「子どもの拠り所・生活の安定」については75、「子どもをつなぐ・仲間を意識させる」については113、「関係づくりの調整・仲介」については161、「自律的な共同の見守り」については185、このいずれにも分類されない「その他」については191の記述が得られた。以下、これらの分類に基づき検討を進める。

2. 子どもの人間関係の育ちを支える保育者の働きかけの対象年齢ごとの変化

各々の働きかけについて、対象とする子どもの年齢による変化を図2に示す。

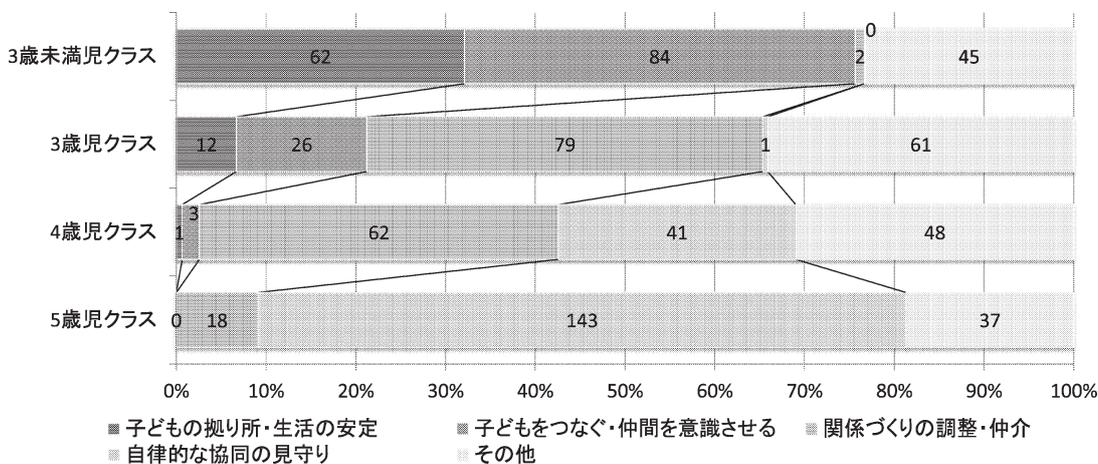


図2 保育者のかかわりの対象年齢ごとの変化

図2によれば、各々のかかわりの分布が、年齢によって異なっていることが明らかである。3歳未満児では、

「子どもをつなぐ・仲間を意識させる」が43.5%と最も多く、ついで「子どもの拠り所・生活の安定」が32.1%となっており、この2つで約4分の3を占めている。3歳児・4歳児では、「関係づくりの調整・仲介」が最も多く、3歳児では43.9%、4歳児クラスでは40.0%となっている。ただ、3歳児ではそれについて「子どもをつなぐ・仲間を意識させる」が14.4%と多く、「自律的な協同の見守り」はほとんど見られないのに対し、4歳児では2番目に多いのが「自律的な協同の見守り」が26.5%であり、「子どもをつなぐ・仲間を意識させる」はほとんど見られない点が異なっている。5歳児では、「自律的な協同の見守り」が最も多く、これだけで72.2%を占めている。

以上の結果から、子どもの人間関係を支える保育者のかかわりは、岩田(2011)が概念化したように、「子どもの拠り所・生活の安定」・「子どもをつなぐ・仲間を意識させる」→「関係づくりの調整・仲介」→「自律的な協同の見守り」へと、子どもの発達に応じて変化していくことが確認できたと考えられる。ただ、岩田(2011)はこの概念化について幼稚園での保育者のかかわりを中心に素描しており、「子どもの拠り所・生活の安定」・「子どもをつなぐ・仲間を意識させる」というかかわりが主に3歳児クラスの保育者の事例から描き出されたものであるのに対し、本研究の結果では、これらが主に保育所の3歳未満児でのかかわりとして記述されている点が異なっている。

3. 保育者の働きかけの具体的内容

次に、保育者が実際に行っている支援がどのようなものであるかを把握するために、4つの働きかけの具体的な内容について、さらに下位分類を行った。

(1) 「子どもの拠り所・生活の安定」働きかけの具体的内容

まず、「子どもの拠り所・生活の安定」としての保育者の具体的な働きかけを表2に示す。

表2 「子どもの拠り所・生活の安定」としての保育者の具体的働きかけ

分類	内容	記述例
気持ちの汲み取り 寄り添い	子どもの気持ちを受け止める 子どもの気持ちへの共感 安心感の形成	子どもの気持ちを汲み取って対応 甘えたい時に甘える場所を作る
個別の配慮	一対一の関わりを大切に 個別の発達に応じた配慮	子どもと一対一で関わったり一緒に居るといった感覚になれるように構成することで安心感がうまれるよう心がける お友達と協力して何かをすることよりも、一人一人の発達に合わせてその子に合った発達を助ける援助
安全な環境づくり	場の安全の確認 危険がないように見守る	子どもが安全に動き回ることができるように配慮 第一に生命と健康の保持。変化が無いか常に見守り、様子が変わったらすぐに対応

「子どもの拠り所・生活の安定」としての保育者の具体的かかわりは、表2に示したように大きく3つのタイプに分類された。まず第1は、子どもの気持ちを汲み取り、共感、寄り添うことによって、子どもの安心感を形成するような働きかけである。具体的には、表に示したように「子どもの気持ちを汲み取って対応」「甘えたい時に甘える場所を作る」など、気持ちを汲み取る、寄り添うといった記述が非常に多い。これらの働きかけは、「子どもの拠り所・生活の安定」に関する記述のうち約半数を占めており、特に3歳未満児クラスで多くみられる。

第2は、一対一の関わりを大切に、個別の発達に応じた配慮を行うような働きかけである。表に示した、「子どもと一対一で関わり、一緒にいるという感覚になれるようにすることで安心感がうまれるよう心がける」「お友達と協力して何かをすることよりも、一人一人の発達に合わせてその子に合った発達を助ける援助」の他にも、「一人一人の好きな歌や玩具を理解し、興味のあるものを身につけられるような様々な援助」「個人にあわせ、一人一人が満足できるような働きかけ」などに加え、「子ども一人一人に担当の保育者が決まっており、保育者との信頼、愛着関係を築く」という記述もあった。上述の、気持ちを汲み取り、寄り添う働きかけとあわせて、子ど

もとの信頼関係の形成に努める保育者の姿が表されているものと考えられる。

第3は、子どもの自由な活動を保証するための、安全な環境づくりに関する働きかけである。具体的には、表に示した「子どもが安全に動き回ることができるように配慮」のように、危険、特にけががないよう配慮するというものが多かった。また、環境づくりとは少々異なるが子どもの健康状態に気を配るといった記述もあった。ところで、この分類に含まれる記述は、保育所では年中までの全ての年齢で一定数みられるものの、幼稚園では全ての年齢で一つもみられなかった。もちろん、幼稚園教諭が安全な環境作りの配慮を行っていないわけではないが、他の全ての下位分類は幼保両方にみられることから、安全への配慮は、特に保育所の保育士がよく心がけているものとも考えられる。

(2) 「子どもをつなぐ・仲間を意識させる」働きかけの具体的内容

次に、「子どもをつなぐ・仲間を意識させる」働きかけの具体的内容について表3に示す。

表3 「子どもをつなぐ・仲間を意識させる」保育者の具体的働きかけ

分類	内容	記述例
子どもの気持ちの代弁	子どもの気持ちを理解し、保育者が言語化する	子ども同士の気持ちを代弁し、受け止め、双方に伝えて納得できるような関わり方 表情・行動から気持ちを汲み取り、保育者が代弁
関係性を支える	子どもをつなぐ仲間遊びの提案	周りの子にも関心を向けるように声をかける 自由遊びのとき、同じ遊びをしている子同士で関わりを持てるようにする
具体的な関わり方の提示	入れて・貸して等の言葉の伝達 順番等のルールを伝える	「貸してって行ってごらん」や「今〇〇君使っていたよ」などと声をかける ルールや方法をしっかり説明

「子どもをつなぐ・仲間を意識させる」保育者の具体的働きかけは、表3に示したように大きく3つのタイプに分類された。まず、第1には、子どもの気持ちを保育者が理解し、言語化するという、子どもの気持ちの代弁にかかわるものがあげられる。これは表に示したとおり、子ども同士のかかわり（「子どもの気持ちを代弁し、受け止め、双方に伝える」）、保育者とかかわり（「表情・行動から気持ちを汲み取り保育者が代弁」）のいずれにおいてもみられる。まだ、自分の気持ちをうまく言語化できない年齢段階の子ども達が他者とかかわる際に、保育者が果たす重要な役割のひとつとされているもので、記述数も3つのタイプの中で最も多かった。

第2には、個別に活動している子ども達を保育者がつなげ、一緒に活動することができるよう促したり、遊びを提案したりして、関係性を支えるもので、表に示したように「周りの子にも関心を向けるよう声をかける」「同じ遊びをしている子同士で関わりを持てるようにする」といった働きかけがある。同様な関係性の支援は、次の段階の「関係づくりの調整・仲介」の中でもみられるが、この「子どもをつなぐ・仲間を意識させる」段階では、まだ自分からは相手とかかわりを持ちづらい子どもたちに対し、周りの子どもの存在そのものに気づくような言葉をかけ、保育者も一緒に遊ぶといったかかわりであり、対象人数も少なく、遊びの内容をより深めるような次の段階での働きかけとは質的な違いがある。

第3には、数はあまり多くはないが、子ども達に友だちとの関わりの中で多用する言葉を教えたり、順番などのルールを説明したりするような働きかけがみられた。「そういう時は貸してって言うんだよ」、また貸してもらえた時に「ありがとうって言うんだよ」と声をかけ、足りない言葉を補っていた」という記述にあるように、恐らくはまだ子ども自身は貸してとは言えない段階の子ども達に、場面に応じた言葉を丁寧に伝えている様子がうかがえる。

(3) 「関係づくりの調整・仲介」としての働きかけの具体的内容

次に、「関係づくりの調整・仲介」としての働きかけの具体的内容について表4に示す。

表4 「関係づくりの調整・仲介」としての保育者の具体的働きかけ

分類	内容	記述例
トラブルの仲裁・調整	話し合いの調整 子ども同士での解決への支え	喧嘩があった時に納得するまでお互いの話を聞いて仲裁もめ事等が合った際、自分が同じことをされたらどう思うか、など、自分で考えられるような声かけ
集団でのかかわりの支援	子ども同士のかかわりを支える 集団生活の意識付け	多くの子どもと関わるができるように、違う年齢やクラスの子とペアを作って遊べるようにする たくさんの友達と関わったり、大勢でいることを楽しめるよう配慮
自分で行動できるような支援	自分で伝えられるよう支援 集団生活のルールを意識付け	子どもが自分の言葉で相手に伝えることができるような支援 集団行動の大切さを子ども達に教える

「関係づくりの調整・仲介」としての保育者の具体的働きかけは、表4に示したように大きく3つのタイプに分類された。まず、第1には、子ども同士にトラブルが起こった際に、話し合いを調整し、子ども達が解決に向かうことができるよう支えていく働きかけがあげられる。このタイプの記述は非常に多く、「関係づくりの調整・仲介」としての働きかけの半数以上を占めており、また3歳児クラスで最も多くみられる。具体的には、表に示すような「喧嘩があったときに納得するまでお互いの話を聞く」「揉め事があった時に同じことをされたらどう思うか、自分で考えることができるような声かけ」などがあり、保育者が話し合いの中に入り、子ども達の話の聞いたり、考えるよう促したりするなどして、調整を行うものである。この段階では、最終的には子ども達での解決に向かうことを目指してはいるものの、まだ子ども達だけの話し合いが難しく、保育者が舵取りを行っていることがわかる。

第2には、多くの子どもが関わるができるような集団での関わりを支援する働きかけがある。これについては、上述したとおり子ども達をつなぐ働きかけであるが、この段階では、相手がいることに気づかせたり、単に同じ遊びをしたりするというのではなく、表に示したように、「たくさんの友達と関わったり、大勢でいることを楽しめるよう配慮」しているといった記述が多く見られる。そして、例えば「いつも同じ二人だけで遊んでいる子どもが他の子どもと関わりを持つことができるよう配慮」したり、「よりたくさん子どもとかがかわることができるような声掛け」をしたりすることにより、違う年齢やクラスの子も子ども達にもかかわりを広げることで、「みんなと同じことをする楽しさ、共有、共感する嬉しさを感じられるよう」工夫している。また「集団を意識できるような声掛け」も行っている。

第3には、自分の言葉で自分の気持ちを相手に伝えたり、集団のルールを意識付けたりするような働きかけがある。これについても、前の段階の第3のタイプと共通する内容であるが、前の段階とは異なり、子ども達が自分で話したり、ルールを守ったりすることができるようになってきているため、保育者がそれを促したり、意識付けを行ったりするという働きかけに内容が変わってきている。

(4) 「自律的な共同の見守り」としての働きかけの具体的内容

次に、「自律的な共同の見守り」としての働きかけの具体的内容について表5に示す。

「自律的な共同の見守り」としての保育者の具体的働きかけは、表5に示したように大きく2つのタイプに分類された。まず、第1にみられたのは、子ども達が自分達で考えて物事に取り組んだり、問題を解決することができるよう見守ったり、自発的に協力することができるよう工夫したりするといった、子ども同士のかかわりの見守りである。具体的には、表に示した「子ども同士の関わりを大切にし、あまり保育者が介入しない」といった働きかけの他にも、「子ども達の自主性」・「子ども同士の話し合い」・「子ども自身の考え」を大切にすること、しかし保育者は放任するのではなく子ども達の様子を見守り、時には協力することができるような体制を工夫するといった記述が非常に多く見られた。このタイプの働きかけだけで「自律的な共同の見守り」の9割以上を占めており、特に幼稚園の5歳児クラスで多くみられた。

第2には、年上であることを意識し、自ら年下の子ども達のお世話をしよう支援するといった働きかけであ

表5 「自律的な協同の見守り」としての保育者の具体的働きかけ

分類	内容	記述例
子ども同士のかかわりの見守り	自分達で解決できるよう見守る協力を促す態度の育成	子ども同士の関わりを大切にして、あまり保育者が介入しすぎない 協力して物事をこなしていく力がついていくような環境構成
年少児への対応の支援	年下の子どもに対するかかわりの支援	年少、年中児のお世話をしたくなるような言葉がけを行い、縦のつながりを意識するように促す

る。このタイプの記述数はもともと少ないが、どちらかと言えば保育所の保育者の方に多くみられた。

(5) 「その他」に分類された働きかけの具体的内容

最後に、「その他」に分類された働きかけの具体的内容の主なものをあげる。最も多く見られたのは、「自分でできることは自分で促す」といったもので、自己の育ちにかかわる内容であった。その他に、「悪いことと良いことの区別を伝える」など、数は少ないものの、規範意識の育ちにかかわる支援について述べたものもあった。また、学生の記述であることから、人間関係の育ちとの関連が不明な記述も少々見受けられた。

4. 保育者の働きかけの幼保の違い

保育者の働きかけの具体的内容の部分でも少々触れたが、これらの保育者の働きかけについて、全体として幼稚園と保育所で何か施設種別による特色がみられるのであろうか？ 1年生は保育所実習しかおこなっていないため、幼稚園と保育所両方の実習について記述した2年生の回答を、幼保別に整理した結果を図3に示す(調査を行った際に、2年生には幼稚園と保育所の区別がわかるよう記述するように求めたが、実際には幼稚園と保育所の区別が不明な記述も一定数見られている。図3は、幼稚園と保育所を特定できた回答のみを抜粋して集計したものである)。

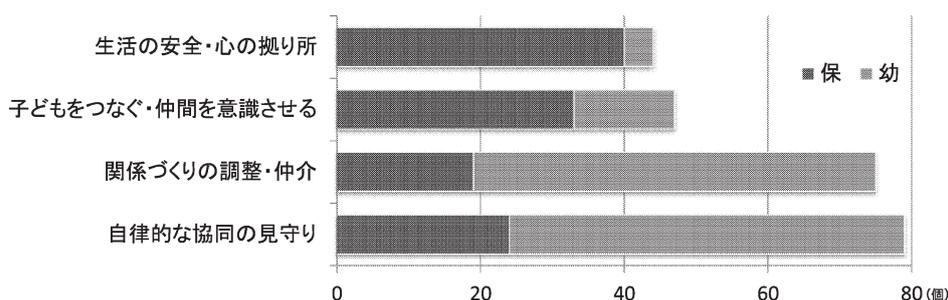


図3 保育者の働きかけの幼保の違い

図3は見られた記述の実数を示したものであり、それぞれの働きかけに関する記述数合計には差異があるが、「子どもの拠り所・生活の安定」「子どもをつなぐ・仲間を意識させる」という働きかけは保育所に多く、「関係づくりの調整・仲介」「自律的な共同の見守り」については幼稚園に多く見られることがわかる。3歳未満児クラスは幼稚園にはないため、前者2つが保育所に多く見られるのは当然の結果といえるが、後者2つについては、全員の学生が幼稚園・保育所1園ずつの実習を回想して回答しているにもかかわらず、明らかに幼稚園教諭に多い働きかけであることがわかる。

また、それぞれの働きかけの内容に関しても、上述したとおり、「子どもの拠り所・生活の安全」のうち安全に関するものは幼稚園では見られないのに対し、「自律的な共同の見守り」のうち子ども同士のかかわりを見守ると

いった働きかけは幼稚園でずっと多くみられている。さらに、「関係づくりの調整・仲介」では、トラブルの仲裁が半数程度みられるのは幼保変わりがないが、多くの子どもが関わるような配慮は幼稚園のほうがずっと多かったのである。これらのことから、幼稚園・保育所の保育者が意識して子どもに働きかける内容には、施設種別に応じた違いがある可能性が示唆される。

IV. 考察

本研究では、213名の保育者養成課程の学生が幼稚園・保育所あわせて217園で行った学外実習中に気づいた保育者の働きかけに関する記述を、岩田(2011)に基づいて分類し、子どもの人間関係の育ちを支える働きかけの対象児の年齢ごとの変化や、その具体的内容、また施設種別による特徴などについて検討してきた。

まず、保育者の働きかけは、「子どもの抛り所・生活の安全」・「子どもをつなぐ・仲間を意識させる」といった、いわば人間関係の土台の形成を支援するような段階から、「自律的な共同の見守り」といった、大人を頼らず自分で関係を作り、協力しあって物事に取り組んでいく子どもの姿を見守るという段階まで、子どもの年齢に応じて変化していくことが確認できた。

ただ、結果でも述べたとおり、岩田は幼稚園での子どもと保育者のかかわりに関するエピソードからこの概念化を行っており、最も年齢の低い段階のかかわりとして3歳児クラスを想定しているが、本研究の結果では、3歳児クラスではこのような働きかけはむしろ少なく、次の段階の「関係づくりの調整・仲介」が最も多い点が異なっていた。このことに関して、ひとつには調査の時期が影響しているのではないかと考えられる。岩田は、様々なエピソードに基づき、子どもと保育者のかかわりを素描しているが、特に「子どもの抛り所・生活の安定」については入園間もないころの子どもの様子のみを例にあげている。本研究は、2年生の保育所が7月下旬、幼稚園が8月下旬、1年生の保育所が11月と、いずれも園生活が始まってしばらくたった時期の観察に基づくものであり、年度当初の観察を行えば、特に幼稚園の3歳児クラスなどでは保育者の働きかけが異なっていることは十分想定できる。乳幼児期の1年間の発達的变化は非常に大きい。対象クラスの年齢による違いだけでなく、1年間の変化についても視野に入れ、縦断的な観察を行う必要があると考えられる。

次に、保育者の働きかけの具体的内容を分類してみると、子どもの人間関係の育ちを支える保育者の働きかけは、非常に多岐に渡っていることが明らかになった。保育内容の領域人間関係には、幼児が卒園までの間に指導される13の内容が含まれている。本研究の結果得られた保育者の働きかけは、「高齢者をはじめ地域の人々などの自分の生活に関係の深いいろいろな人に親しみを持つ」に相当するものは見受けられなかったが、それ以外のものは全て網羅されていた。もちろん、本研究では各園の各クラスにつき、多くても数個の記述が得られているだけであり、全ての働きかけを全ての園で実践しているということが確かめられたわけではない。しかし、子どもの人間関係は、自己、関係性や共同性、規範意識など、様々な側面の発達にかかわる内容を含む複合的なものである。本研究では、保育者がこれらの様々な側面を意識し、子ども達の育ちを支えている姿を描き出すことができたのではないかと考えている。そして、そのような保育者の姿を保育者養成課程の学生がきちんととらえ、記述できていることもあわせて確認することができた。

また、本研究の結果から、同じ年齢の子どもの人間関係を支えるためのものであっても、幼稚園と保育所の保育者の働きかけが異なっている可能性があることが示唆された。幼稚園教育要領と保育所保育指針は、領域のねらいと内容は基本的に同一であることから、3歳以上の教育的な働きかけには大きな違いがないようにすべきである。しかし、この2つの施設の設置目的が異なっていることから、保育者が子どもに向かう姿勢にそれぞれ独自の特徴があるのは当然のことである。本研究の結果では、保育所の保育者は、子どもの安全をより意識しており、幼稚園の保育者は、より積極的に多数の子どものかかわりを提供しようとしている。それぞれの施設の目的にあった姿勢であると考えられる。ただ、本研究のデータは学生の記述であり、保育の実践をとらえる学生の視点にバイアスがあった可能性も考えられる。

最後に、本研究でとらえることができた保育者の働きかけは、基本的には、領域人間関係の内容に合致しており、子どもの発達段階や施設種別に適合したふさわしいものであったと言えるのではないだろうか。ところで、平成30年度から新しい幼稚園教育要領と保育所保育指針が適用されるが、その改定のための検討の中で示された現在の保育の課題として、特に乳幼児期から社会・情動的スキル(非認知的スキル)を育むことの重要性が指摘さ

れている。この社会・情動的スキルは、自己信頼や他者との協働、感情の調整などを含むものであり(ヘックマン、2015)、領域人間関係の内容と深い関連性を持っている。自己の発達や他者との協働を支える働きかけは、保育の中ではすでに取り組みされている事項であり、本研究の結果からもそれは示されている。それでは、感情の調整を育てるための保育者の働きかけにはどのようなことが必要なのだろうか？ 一例として、外菌(2016)は、自らの実践を振り返る中で、子どもの気持ちを受け止める、子ども達をつなぐ、子どもの自己の発達を支える、の3点が重要であると指摘している。これらの働きかけは、本研究でも明らかになった、保育者の子どもの人間関係の育ちを支える働きかけとほぼ同一である。保育者がすでに取り組んでいる自分達の働きかけの意味を新しくとらえなおし、現在の保育の課題に取り組んで行くことを期待したい。

引用文献

- (1) ヘックマン, J. J(古草秀子訳)(2015)幼児教育の経済学, 東洋経済新報社.
- (2) 今井靖親(2000)幼児の成長と人間関係(総説), 保育学研究, 第38巻第1号, 8-11.
- (3) 岩田純一(2011)子どもの発達の理解から保育へ——〈個と共同性〉を育てるために——, ミネルヴァ書房.
- (4) 丸山良平(2007)保育園0・1歳クラス児の仲間関係と保育者援助の実態, 上越教育大学研究紀要, 第26巻, 331-343.
- (5) 永瀬祐美子・倉持清美(2013)集団保育の片付け場面における保育者の対応, 保育学研究, 第51巻第2号, 87-96.
- (6) 齋藤久美子・無藤隆(2009)幼稚園5歳児クラスにおける共同的な活動の分析——保育者の支援を中心に——, 湘北紀要, 第30号, 1-13.
- (7) 外菌知子(2016)第2章 実践——自己調整力を育む 無藤隆・古賀松香編著 社会情動的スキルを育む「保育内容人間関係」乳幼児期から小学校へつなぐ非認知能力とは, 北大路書房.
- (8) 田宮緑(2013)体験する・調べる・考える 領域人間関係, 萌文書林.
- (9) 高濱裕子(2000)子どもをめぐる大人の役割と関係の認識: 幼稚園教諭と母親の比較から, 保育学研究, 第38巻第1号, 28-35.
- (10) 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, 保育学研究, 第42巻第1号, 42-50.