

教員養成における幼稚園5領域科目の内容構成（2）

－「人間関係」に関わる教育内容研究知見に依拠して－

藤崎亜由子

（大阪成蹊大学 教育学部（発達心理学））

宮下俊也

（奈良教育大学 教職開発講座（教職大学院））

横山真貴子

（奈良教育大学 学校教育講座（保育内容））

The Construction of Content in 5 Areas in the Course of Study for Kindergarten at Teacher Training Course（2）

－Based on the Study for “Human Relationships”－

Ayuko FUJISAKI

(Faculty of Education, Osaka Seikei University)

Toshiya MIYASHITA

(Professional Development in Education, Nara University of Education)

Makiko YOKOYAMA

(Department of School Education, Nara University of Education)

要旨：本報告は、平成 31 年度に改訂する奈良教育大学教育課程において新たに設置する「領域及び保育内容の指導法に関する科目」としての「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」（いずれも現時点での仮称）の内容構成を提示するものである。その2となる本稿は、平成 29 年告示の新幼稚園教育要領における「人間関係」領域のねらい及び内容に即し、それぞれの背景となる理論的知見を報告し、新科目のシラバスに反映させることを目的とする。

キーワード：幼稚園教育要領 Course of Study for Kindergarten
領域「人間関係」 ”Human Relationships”

1. はじめに

本稿は、中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（以下、中教審答申）、及び新幼稚園教育要領（以下、新教育要領）に即し、奈良教育大学における幼稚園の領域に関する科目で扱う内容を定め、5領域ごとに示すことを目的とする。

また、ここで定める内容は、教育職員免許法の改正に伴って新設する「領域及び保育内容の指導法に関する科目」としての「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」（いずれも現時点での仮称）の「領域に関する専門的事項」として反映させ、平成 31 年度からの新教育課程に位置付ける。そのことにより、現行の小学校教科専門科目との共通履修を認めてきた幼稚園教科科目¹⁾、さらには保育内容の指導法に関する科目²⁾との区別を明確にし、幼稚園教諭としての資質・能力育成の強化を目指す。

本稿で示す教育内容は、①中教審答申に示された「幼

児教育において育みたい資質・能力」、②担当予定教員がこれまでの研究や教育実践において築き得た知見、③新教育要領における各領域の「ねらい」及び「内容」、の3点を接合させて明示するものである。幼稚園教諭を目指す学生にとっては、この内容を学ぶことにより、各領域に関わる学問的・専門的な裏付けをもとに、幼児に育む「何を感じたり、何に気付いたり、何が分かたり、何ができるようになるのか」³⁾といった特に「知識・技能の基礎」を理解できるものと期待される。

（宮下俊也）

2. 各領域の内容

2. 1. 「人間関係」の内容

「他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う」のが領域「人間関係」である。領域「人間関係」と関連が深く、近年世界的にも注目を集めているのが非認知能力である。中教審答申では、「自己制御や自尊心などのいわゆる非認知的能力の

育成など、現代的な課題を踏まえた教育内容の見直しを図るとともに、預かり保育や子育ての支援を充実する。」と明記されている。非認知能力とは、いわゆる読み書き計算を主とした知能検査では測ることのできない、意欲や自制心、忍耐力などの総称である。その研究の嚆矢となったのは、経済学者ヘックマン (Heckman, J) の研究である (Heckman, 2013/2015)。彼は、「ペリー就学前プロジェクト」という幼児教育の長期的な効果を測るデータを再分析し、教育プログラムを受けた子どもたちのほうが、後の犯罪率の低下や社会保障費受給率の低減につながったという結果を示した上で、幼児期への経済的投資には大きな効果があることを論じている。また、彼は非認知能力とは、誰かに教わるものであるとも述べている。励ましてもらったり、一緒になって取り組んだりするような人との関わりの中でこそ、粘り強く頑張り続ける力は身につくのではないだろうか。

OECD (経済協力開発機構) では、非認知スキルを社会情動的スキルとして概念化し、目標を達成する力 (例: 忍耐力、意欲、自己制御、自己効力感)、他者と協働する力 (例: 社会的スキル、協調性、信頼、共感)、そして情動を制御する力 (例: 自尊心、自信、内在化・外在化、問題行動のリスクの低さ) を含むものとして定義している (池迫・宮本, 2015)。そして、家庭や学校、地域社会において子どもたちの社会情動的スキルを育むことの重要性を指摘している。

近年、欧米を中心に注目が集まってきた非認知教育、そして幼児教育の重要性であるが、日本ではすでに「心情・意欲・態度」を重視した保育が行われており、戸外での自然との関わりを含めて、遊びや生活を通じた教育が行われてきた伝統がある。新教育要領にも「幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なもの」と謳われ、遊びを通しての指導を中心とし、幼児の主体的な活動を重視してきた。では、社会情動的スキルの育成について、現代の日本の保育における課題にはどのようなものがあるのだろうか。無藤・古賀 (2016) は、日本の保育の課題として以下の3つをあげている。

①意欲や興味・関心に比べて、ねばり強さや挑戦する気持ちの育成はそれほど重視されてこなかった。

②ねばり強く取り組む中で認知能力が高まり、深く考えたり工夫したり創造したりする中で達成感や充実感を得、さらに非認知能力が強化されるというサイクルへの認識が乏しかった。

③非認知能力は、生まれ持った気質や性格としてとらえられやすい傾向にあったので、「スキル」として教育の可能性を意識しなければならない。

特に、②の非認知能力と認知能力の絡み合いを意識することは重要であろう。例えば、文部科学省が育成を目指す資質・能力の「3つの柱」で考える。「知識・技能

の基礎」「思考力・判断力・表現力等の基礎」は認知能力と関連が深く、「学びに向かう力・人間性等」は非認知能力と関連が深いものであり、それらは総合的に育む必要があるとされる。決して個別に取り出して育成するものではないのである。

だが、時として実習生などは「子どもを主体に」ということが、教師は何も教えない放任保育につながってしまったり、「見守ること」の意味が十分に理解されずに消極的な関わりに終始し、その積極的な教育的意図を見逃してしまったりする。保育者の意図やねらいは可視化できない部分が多いからこそ、子どもを主体とした保育における保育者の教育的営みを理解することは簡単ではない。子どもたちの認知能力を育てることと、非認知能力の育成は、つながり絡み合うものであるという視点を持ち、その上で「主体的・対話的で深い学び」が実現できるような保育者の関わりについて考える必要がある。

では、保育者の養成段階において、領域「人間関係」において教授すべき内容とはどのようなものなのだろうか。ここではまず、「人間関係」の指導の基盤となる領域に関する専門的事項のうち、特に理論的側面について論じた上で、保育内容の指導法とつなげながら、扱うべき内容を議論したい。以下では、「生物学的発達」「文化・歴史的発達」「個体発生的発達」「微視的発生的発達」という視点 (Cole, 1996/2002) から、「人間関係」について概観した。

なお、幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領ともに、3・4・5歳の保育に関しては5領域を通じた共通の教育を行っているが、以下では幼稚園での教育を中心に議論を行う。

2. 1. 1. 領域「人間関係」に関する専門的事項の理論的背景

(1) 人間関係の生物学的発達

人間は生物学的な存在である。単独で生活をせず群れをなし、社会性をもつという人間の特徴にも生物学的な基盤がある。哺乳類だからこそ、子を産み乳で育て、スキンシップを互いに求める。子を慈しみ見守り世話をすることはある意味、生物学的な宿命である。一方で、人間は、何十年にわたる養育を行う極めてユニークな動物であり、祖父母世代が孫の養育に参加するという特徴ももつ (Hawkes, 2004)。

複雑で高度な人間社会の進化とともに、人は他者への共感性や利他性、道徳性などの複雑な心をもつようになった。私たちが日々感じている社会的な感情 (誇り、恥、嫉妬、優越感、劣等感など) もまた進化の産物なのである。Humphrey (1986/1993) は、巨大な脳をもつゴリラの単純な生活を観察する中で、彼らの脳の使い道について疑問を感じた。そして、他個体との関係をめぐる社会的問題を解決するためにゴリラの脳は大きくなったのではないかと推論した。人間はさらにゴリラよりも

複雑で巨大な社会を構築している。そして互いに、相手の意図を読み合い、感情を推測し、考えや信念を言葉によって伝え合う。自己や他者の行動を「心」という側面から理解し予測する力をもっているのである。

以上のような、生物学的な基盤に根差した人間関係の在り方は、ともするとあまりにも自明であり、日常には意識せずに生活していることも多い。人間が他者との関係の中で生きていることもまたそうである。浜田(1999)は、人は身体をもっているがゆえに個別的であると同時に、身体をもっているがゆえに共同的であるという両義性をもつ存在であると指摘した。まなざしの交差、共鳴動作、模倣等、私たちが本質的に同型の身体をもつもの同士であり、身体を通して否応なしに応じあうことを予定されている存在であるがゆえに、本源的に「共同的」な存在であるという。鯨岡(1999)もまた、子どもと養育者をそれぞれ閉じた個体としてみなして議論することを批判し、「養育者—子ども」を対として関係論的に理解することを重視した。私たち人間は生まれ落ちたその時から、他者を予定しているのである。

以上のように、あたりまえであることの意味を問い直し、生物としてのヒトを見つめることで、現代の子育てをめぐる困難や課題を深く理解することができるのではないだろうか。

(2) 人間関係の文化・歴史的発達

人間は、社会の中に生まれて社会の中に育っていく。そして人の社会には歴史がある。例えば、「子ども」という存在について、歴史的に考察したアリエスの論考はあまりにも有名である。彼によると、中世ヨーロッパには「子ども」の概念がなかったという(Ariès, 1962/1980)。「子ども」は近代が創り出した概念であり、また近代になって誕生した学校教育制度によって同年齢輪切集団という子どもの集団が成立したのである(浜田, 2015)。Postman(1982/1985)によれば、かつて大人と子どもの大きな違いは、「読み書き」ができるか否かであったといい、印刷技術というメディア革命が子ども期をつくりだし、学校という社会制度を生み出したという。さらに彼は、テレビを中心としたニュー・メディアの普及によって、書き言葉を主として知識伝達を行う場であった学校が時代遅れになり、子ども期が再び消滅するのではないかと指摘する。時代は進み現代は、農業革命、産業革命に続く情報技術の革命が起きている。子ども時代からスマートフォンなどの携帯端末に慣れ親しみ、パーソナルな端末を手で情報を検索する時代であり、情報空間で世界とつながることができる時代である。それらを使いこなせることは必要なことであり、使うこと自体が悪いことではない。ただ一方で、これらのメディアの使用により、子どもたちが直に人と触れ合い、対面でやりとりする時間は確実に減少する。人間関係の質と量の変容が子どもたちの発達にどのような影響をもつのかについては慎重に考え続けていかなければならないだろう。

近年、学習を個人の頭の中への知識の内化ととらえるのではなく、共同体の実践に参加しつつ、他者と協力しながら知識を自分のものにしていくという考え方が台頭してきている(高取, 2000)。人は身体をもってある時代に生まれ、ある文化の中で育つ。学びを文化的実践への参加としてとらえると、現代がいかなる時代なのか、われわれがどのような文化を生きているのか、自らをも客観視しつつ保育という営みを捉える視点が保育者には必要であろう。幼児と人間関係のモデルカリキュラムにも、「幼児を取り巻く人間関係をめぐる現代的課題を理解すること」ことが明記されている(保育教諭養成課程研究会, 2017)。現代の子どもの人間関係をめぐる社会的課題は多い。少子化、高齢化、核家族化、地域社会の崩壊などが叫ばれて久しい。保育者としては、人類の長い歴史の上に立って、今という時代を見据え、子どもたちの将来を展望し、未来を願いながら今この子どもたちと向き合っていなければならない。そのためにも、文化・歴史的な発達の視点をもつことは重要なことであろう。

(3) 人間関係の個体発生的発達

一般的に、「発達」と聞くと思い浮かべるのが、個人が生まれ育つプロセスであろう。さらに近年は受精卵から死に至るまでの獲得的变化と衰退的变化を視野に入れて発達の研究がおこなわれている。このような個人の変化の歴史が個体発生的発達である。保育者として幼稚園で関わる子どもたちは3・4・5歳が主であるが、3歳前の家庭での育ちや、卒園後の姿を想像しつつ、一人の人間が生涯にわたって成長していくことを踏まえた上で、その基盤としての幼児期の重要性を認識する必要がある。また、そこには一定の発達のプロセスと同時に、多様な個人差があることも十分に理解することが大切である。

新教育要領に書かれている「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」の説明でも、「自信をもって行動するようになる」などと、語尾が「～ようになる」と表現されている。つまり、育ってほしい姿は、卒園時の到達目標ではなく、あくまでも子どもたちが育つ方向性のようなものであり、小学校への接続を意識しつつ長期的に、そして連続的に発達を捉える必要性が示されている。

通常、保育者の養成課程で学ぶ発達心理学の内容は、何歳ごろには何ができるようになるのかという人間の身体的・心理的・社会的発達の道程である。発達心理学という学問は、発達の道筋を地図にし、能力や機能の獲得時期を把握するだけではなく、なぜその機能が生まれてきたのか、それがなぜその時期に獲得できたのかという発達の不思議を探求していくことになる。ただし、保育者としてはまず、発達の地図を思い浮かべられることのメリットは大きい。なぜなら、子どもが次に育ちゆく姿を想像したり、それを他の保育者と共有して話し合う素地となるからである。

人間関係でいえば、生まれたのちに主たる養育者との間で結ぶ情緒的絆(=アタッチメント)の形成が重要で

ある。そこを土台として、子どもたちはきょうだいや親戚など、身近な他者との関わりを深めていく。そして、幼稚園・保育園という社会への一歩を踏み出していくのである。想像してみしてほしい。核家族化が進む中で、幼稚園に入園するまでは片時も母親から離れることなく一緒に過ごし、お腹がすけばご飯をもらい、眠たくなれば抱っこしてもらい、いつも温かなまなざしを背後に感じながら公園を散歩していた子どもたちが、母親と離れて幼稚園で過ごすとはどのような体験なのだろうか。親も子もつらいだろうし不安である。保育者はそのような母親の不安な気持ちも受け止めながら、子どもを託される。子どもにとってみれば、母親から離れ、ふと周りを見ると、同年齢の子どもたちが大勢集い、にぎやかに遊んでいる。他児は、時にはおもちゃも奪うし、悪気はなくても廊下でぶつかってくる脅威ともなる存在である。そのような環境で、信頼できる担任の先生との関係を築くことが子どもたちにとってはまず何より重要なことである。その関係を安全基地としてこそ幼稚園を探索し始めることができる。そして、徐々に家にはない大きな遊具や広々とした空間、おもしろそうな遊びを繰り広げるお友達、ゆったりした絵本の時間など、幼稚園ならではの魅力に惹きつけられて遊びだすのである。

幼稚園での生活に一步踏み出した子どもたちは、園で遊び生活をしながら、仲間とともに学び育っていく。その子どもたちの育ちゆく姿を、新教育要領では、「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」として 10 項目に整理して描いている。そのうち、領域「人間関係」と関連が深いのは、「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」であろう。次節には、それらと関連の深い心理学の理論として、代表的なものをあげた。

2. 1. 2. 領域「人間関係」に関する専門的事項で扱う内容

ここでは、「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」をもとに具体的にどのような事項を含めつつ、授業を構想していくのかについて考えたい。いずれにおいても上述した3つの視点「生物学的発達」「文化・歴史的発達」「個体発生的発達」をもって具体的事例を読み解き、保育者としての援助を構想していく知識基盤となるような内容を含める必要があるだろう。そのためには、日常の子どもたちの生活や遊びの姿を事例（映像資料も活用）として学生と教員が共有しながら、その発達の姿と心理学の理論とを有機的に結び付けて理解することが必要である。それには「微視的発生的発達」の視点、すなわち、瞬間瞬間に生きる子どもの姿から人間関係の発達を理解する力が求められる。

「自立心」は「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」とある。それには、動機づけの理論やエリクソン (Erikson, E.H) の漸成発達図式などをまず理論的な素地として理解しつつ、自立性、自主性の育ちの道筋について理解する必要がある。また、それらの力が、遊びを通してどのように育まれていくのかを映像事例などを通して、具体的にイメージする力が求められる。

「協同性」は、「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、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる」と示されている。現行の領域「人間関係」では、「身近な人と親しみ、関わりを深め、愛情や信頼感をもつ」というねらいだったが、新教育要領では、さらに「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」という文章が付け加えられている。仲間とともに「何をするのか」に一步踏み込んだねらいである。さらに新教育要領の教育課程の編成上の留意事項(1)には、園生活を通して、子どもたちの協同性がどのように育って行くのかについて以下のように書かれている。「幼児の生活は、入園当初の一人一人の遊びや教師との触れ合いを通して幼稚園生活に親しみ、安定していく時期から、他の幼児との関わりの中で幼児の主体的な活動が深まり、幼児が互いに必要な存在であることを認識するようになり、やがて幼児同士や学級全体で目的をもって協同して幼稚園生活を展開し、深めていく時期などに至るまでの過程を様々に経ながら広げられていくものであることを考慮し、活動がそれぞれの時期にふさわしく展開されるようにすること」。このような幼児の「協同性」の育ちについて、仲間関係の発達や自己主張・自己抑制の発達、心の理論、および実行機能の発達等とも絡めながら理解した上で、ごっこ遊びやプロジェクト活動などの具体的事例を通じて理解できるとよいだろう。

「道徳性・規範意識の芽生え」は、「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分かり、自分の行動を振り返ったり、友達の気持ちに共感したりし、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、友達と折り合いを付けながら、きまりをつくったり、守ったりするようになる」と示されている。道徳性の発達には、良いこと悪いことを判断する認知能力の発達とともに、良いことをしようとする他者への共感性や思いやりが必要となる。そのような素地を育てる人間関係とはどのようなものなのかについて考える必要があるだろう。それにはアタッチメント理論や道徳性の発達に関わるコールバーグ (Kohlberg, L) の理論などが参考となる。また認知発達の土台として、先述した「心の理論」、すなわち他人も自分と同じように心を持つ存在とみなして、その行動を予測したり、それに合わせて自分の行動を調整する能力の発達を知ることが必要である。また、保育者の情動調整の役割や、基本的な生活習慣の形成の重要性、子

ども同士のケンカの意味などについても具体的事例を通して検討してゆけるとよいだろう。

「社会生活との関わり」では、「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、幼稚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、情報を伝え合ったり、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。」とある。

人間をとりまく環境を一つのシステムをもった生態系としたBronfenbrenner(Bronfenbrenner, U)の理論などを紹介しつつ、多様な人間関係の中で育つ子どもの生活をイメージできるようにしたい。例えば、事例1では、ある子どもの「足湯が作りたい」という提案から、保育者だけでなく、用務員さん、給食室の職員さん、観察にきていた研究者もまきこみ、足湯が出来上がった。自分たちが発信源となり、みなのがちが一つとなり、イメージしていたものができあがっていく楽しさをその場にいた人たちがみな感じていた。事例1が示すように、園の中にも、さまざまな人間関係があるのである。さらに園外に目を向けると、高齢者施設との交流や公共の施設への訪問、園の行き帰りに挨拶する商店街の人、駅員さんなどなど、子どもたちが日常に出会う人々に支えられていることを、実感を伴って理解してほしい。そして、園内外の活動を通じて、さまざまな情報を収集し、それを遊びの中に取り込む楽しさなども伝えられるとよいだろう。時には、手紙や電話やインターネットなどの情報伝達技術を通して、日ごろ出会うことのできな人々と出会える機会もあるかもしれない。

事例1. 年中組の足湯づくり

年中組の3人が家からもってきたゆずの実を1個もって給食室へ。足湯をしようと考えたらしく、「おゆください」と声を揃えて、給食室の職員さんをお願いをする。お湯を何にいれようかと相談していると、用務員のおじさんも出てきて探し始めてくれる。初めは、発泡スチロールの箱を2個ほど用意したが、それでは小さいかもしれないと、夏に水遊びに使っていたプールを倉庫から出してきてくれた。子どもたちも一緒に、お湯をバケツに入れ、居合わせた観察者も一緒に皆でお湯を運ぶ。まずはプールを掃除し、その間に子どもたちは、保育室から椅子を運んで、プールの周りに置いていく。あっという間に10人以上が集まって、プールの周りにぐるっと座ると、担任の先生が持ってきたナイフで、ゆずを切り分け、お湯に入れる。子どもたちは、いよいよお湯に足をつけ、「あったかいよ」「あー ゆずのいいにおい」と大満足であった。

また、幼小接続などの異年齢交流の場や、多文化共生社会への理解、障がいのある幼児をはじめとした多様なニーズをもつ子どもたちへの理解など、人間の多様性と生きる場の多様性についても気づいてほしい。幼小接続で言えば、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を幼稚園教諭と小学校教諭が共有することの大切さや、小学校におけるスタートカリキュラムの内容を踏まえて、幼児期から小学校への移行について保育者が十分に理解することが求められる。

人との関わりは、生涯にわたって大きなテーマとなるものであり、さまざまな経験を経て変化をしていくものである。ならば、上述した「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」について、学生自身が自らのこれまでの経験と現状について照らし合わせて考えてみることも必要であろう。例えば「自立」とは何かということ、自らの問題として引き寄せた場合、自立とは他者に頼らないことや、依存しないことではなく、「依存先を増やすこと」である(熊谷, 2017)とした論などを紹介しつつ、自らの自立について考えてみるなどもよいだろう。ワークなどを通して、自らの育ちについて振り返りつつ学びを深めてほしい。

2. 1. 3. 「人間関係」の指導に関する事項

本節では、先述した「生物学的発達」「文化・歴史的発達」「個体発生的発達」「微視的発生的発達」という視点の内、特に「微視的発生的発達」の視点、すなわち、瞬間瞬間に生きる子どもの姿から人間関係の発達を読み解き保育を構想する力について考えたい。特に、「人間関係」の指導では、子どもの実態を理解した上で、幼稚園教育のねらい及び内容を具現化して展開していく力を身につけることが大切である。

5領域のねらいは、幼稚園教育において育みたい資質・能力を幼児の生活する姿から捉えたものである。領域「人間関係」では以下の3つがねらいとして示されている。「(1)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」「(2)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」「(3)社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける」

保育内容の領域「人間関係」は、ほかのすべての領域の基盤となるものである。人間が社会的な動物であり、人との関わりを基盤として発達していくことを考えると、全ての育ちと学びの基盤には人間関係がある。例えば、領域「健康」の「(1)先生や友達と触れ合い、安定感をもって行動する」「(5)先生や友達と食べることを楽しみ、食べ物への興味や関心をもつ」という内容や、領域「言葉」の「(1)先生や友達の言葉や話に興味や関心もち、親しみをもって聞いたり、話したりする」「(6)親しみをもって日常の挨拶をする」という内容などは、領域「人間関係」とも関連が深い事柄である。

事例を通して見てみよう。事例2の年中児の虫とり活動への意欲を支えたのは、K先生と呼ばれている虫に詳しい保育者の日々の活動であり、年長児の虫をとる姿であった。また、Nはトンボを捕ったときの高揚した気持ちを大好きな先生たちに伝えて回り、出会った子どもたちにも次々見せて回っていた。気持ちを受け止めてくれる相手が大勢いることが、子どもたちの意欲を支えている。

事例2を通してみると、虫との関わりは「環境」の領域と関連が深いし、気持ちを「言葉」で「表現」している。信頼をよせる先生に真っ先に伝えに行くなどは、まさに「人間関係」に深く関わる姿である。粘り強く取り組むことや、年長児にあこがれる気持ちもまた「人間関係」と関連が深い。このように保育の5領域のねらいは、子どもの具体的な姿の中に総合的に現れてくる。

事例2 トンボを捕まえた！ (年中女児)

年中女児NとSは、自分たちではじめてトンボを捕まえた。それまで、年長児などが捕まえるのを見ていたり、先生に捕まえてもらったりしていたが、今日はじめて自分で捕まえた。Nはそれが嬉しくて、いつもトンボを捕まえてもらっていたK先生をみつけて、「Kせんせい はじめてトンボつかまえた ひとりで ひとりでトンボつかまえた！」と駆け寄る。「ひとりでつかまえ、、、ひとりでつかまえた！ ひとりで つかまえた ひとりで トンボつかまえた」と大きな声で何度も何度も訴えかける。K先生は虫捕り網からトンボを取り出すと「はい 入れたげよ」とNの虫かごにトンボを入れて「やったね Nちゃん きょうは 大収穫やなあ」とことばをかける。その後、Nは近くにいる年長児などにもつぎつぎに、「Nが ひとりで つかまえた あみで」とカゴの中のトンボを見せる。それからまたトンボをつかまえに走り出し、園庭にいたM先生にもトンボ自慢をする。

保育内容の指導の授業では、指導案などを作成し、実際に保育を構想する演習が中心となってくる。特に「人間関係」の指導の授業では、映像資料などを用いて子どもの心情を読み取り、どう援助につなげるのか、いざこざ場面などを例にあげながらグループワークなどをしていくとよいであろう。指導案の作成の際には、「人間関係」は、ある特定の活動提案ではなく、「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」を学年、学期、月といった長期的な見通しの中でどのように育んでいくのかをしっかりと理解しておく必要があるだろう。まずは、さまざまな指導案の形式や内容に触れ、そこに「人間関係」のねらいがどのように具現化されているのかを理解できるようにしたい。

その上で、「人間関係」をねらいとして保育を構想していく際には、幼稚園ならではの集団の影響を生かした指導ができるようなものを題材として選ぶとよいだろう（もちろん個々の育ちを理解することが重要なことは伝えた上である）。また、そういった経験が、「幼児期の終

わりまでに育ってほしい姿」とどのようにつながるのか、さらにはそれが小学校以降の学びへとどのようにつながっていくのかを意識することも大切である。また、指導案の作成にあたっては、その実践と振り返り、評価の重要性についても十分に理解する必要がある。

最後に、子どもたちの育ちに必要な保育者の存在について佐伯（1995）の「学びのドーナツ論」をもとに考えたい（図1）。「学びのドーナツ論」では、学び手（I＝子ども）が、世界（THEY 世界＝現実の社会・文化的実践の場）の認識を広げ、深めていくときに必然的に二人称的世界（YOU 世界＝信頼できる他者など）との関わりを経由するとしたものである。保育者と子どもとの関係を考えた場合、子どもたちは信頼し、安心できる保育者との親密な関係をくぐって世界（THEY 世界）と出会っていくのである。

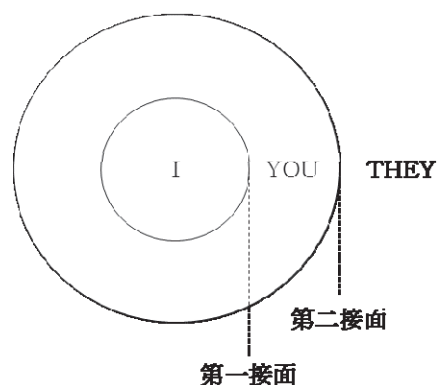


図1. 学びのドーナツ (佐伯, 1995より作図)

子どもと出会い、彼らと共に学び育つ中で、保育者は自らを通して子どもたちに世界を伝えていく。保育者は、文化・社会の体現者であることを忘れてはならないだろう。教育とは人間のみが行う行為である。保育者を目指す学生も、人に育てられ、学校教育を通して教育を受けてきた。その経験を自明なもののみならず、教育とは何か、保育とは何かをあらためて問い直し、人間とは何かを考えてほしい。

(藤崎亜由子)

3. おわりに

今回の教職課程の改正は、幼稚園教員養成の自立の宣言とも言われている。「教科に関する科目」が「領域に関する専門的事項」に変更され、小学校の教科ではなく、幼児教育の領域に沿った専門知識の習得が目指されることになったためである。この「領域に関する専門的事項」は、次のようにまとめられる（保育教諭養成課程研究会,2017,p.12）。

「領域について、領域それぞれの学問的な背景や基盤

となる考え方を学ぶことを基本とする。幼稚園教育において、「何をどのように指導するのか」という視点で見たときの「何を」を深める部分である。幼稚園教育要領に示されているねらい及び内容を含めながら、これらに限定されることなく、より幅広く、より深い内容が求められる。

それゆえ、授業担当者には、各領域に関連する専門分野を専門としながらも、「幼児」や「幼児期の教育」、「幼稚園教育」について深い理解が求められる。

本稿の領域「人間関係」の専門的事項の担当者は、その専門分野である発達心理学の知見を、「幼児」や「幼児期の教育」の視座から捉え直し、新たに編成し、新しい学問知を生み出している。変化の激しいこれからの時代を生き抜く子どもを育成していくためには、幼稚園教諭の養成においても、「幼児」を中心に置きながら、幅広く、より深い内容の知識・技能の習得が求められる。本学授業担当者の専門性と学問的知見は、それに応えるに十分である。

今後は、これらの授業科目と「保育内容の指導法(情報機器及び教材の活用を含む。)」とを連携させ、さらには保育士養成の授業科目とも関連させながら、本学独自の保育者養成カリキュラムの構築を目指す。具体的には、誕生から就学前までの教育を一貫して見通せる高い実践力と指導力を備え、地域の幼児教育を牽引する力量を備えた質の高い保育者養成を目指していく。

(横山真貴子)

引用文献

- Ariès, P.(1980). <子供>の誕生：アンシャン・レジーム期の子供と家庭生活。(杉山光信・杉山恵美子, 訳). 東京:みすず書房. (Ariès, P. 1962. Centuries of childhood. Translated by Robert, B. New York: Vintage Books.)
- Bronfenbrenner, U. (1996). 人間発達の生態学：発達心理学への挑戦。(磯貝芳郎・福富 護, 訳). 東京: 川島書店. (Bronfenbrenner, U. 1979. The ecology of human development: Experiments by nature and design. President and fellows of Harvard College) .
- Cole, M. (2002). 文化心理学：発達・認知・活動への文化—歴史的アプローチ. 東京: 新曜社. (Cole, M. 1996. Cultural Psychology: A once and future discipline. Harvard University Press.)
- Erikson, E.(1982). 幼児期と社会1. (仁科弥生, 訳). 東京: みすず書房. (Erikson, E. 1963. Childhood and society, 2nd ed. New York: W.W.Norton & Company.) .
- 浜田寿美男. (1993). 発達心理学再考のための序説. 京都: ミネルヴァ書房.
- 浜田寿美男. (2015). <子どもという自然>と出会う: この時代と発達をめぐる折々の記. 京都: ミネルヴァ書房.
- Hawkes, K. (2004). Human longevity: The grandmother effect. Nature, 428, pp.128–129.
- Heckman, J.J. (2015). 幼児教育の経済学. (古草秀子, 訳). 東洋経済新報社 (Kindle 版. amazon.com) . (Heckman, J.J. 2013. Giving kids a fair chance. Massachusetts Institute of Technology.)
- 保育教諭養成課程研究会. (編). (2017). 幼稚園教諭養成課程をどう構成するか: モデルカリキュラムに基づく提案. 東京: 萌文書林.
- Humphrey, N.(1993). 科学選書16. 内なる目: 意識の進化論. (垂水雄二, 訳). 東京: 紀伊國屋書店. (Humphrey, N. 1986. The inner eye. Intercontinental literary agency.)
- 池迫浩子・宮本晃司. (2015). 家庭、学校、地域社会における社会情動的スキルの育成: 国際的エビデンスのまとめと日本の教育実践・研究に対する示唆. ベネッセ教育総合研究所 (訳). (OECD. 2015. Fostering Social and Emotional Skills Through Families, Schools and Communities)
- Kohlberg, L. & Higgins, A.(1987). 道徳性の発達と道徳教育: コールバーグ理論の展開と実践. (岩佐信道, 訳). 広池学園出版部.(Kohlberg, L. & Higgins, A. 1971. Stages of moral development as a basis for moral education. Beck.C.M(Eds.). Moral education. Tronto: University of Tronto Press.)
- 熊谷晋一郎. (2017 閲覧). 自立とは「依存先を増やすこと」. 全国大学生生活協同組合連合会HP. (http://www.univcoop.or.jp/parents/kyosai/parents_guide01.html.) .
- 鯨岡 峻.(1999). 関係発達論の構築. 京都: ミネルヴァ書房.
- 無藤 隆・古賀松香. (編著). (2016) .実践事例から学ぶ保育内容: 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. 京都: 北大路書房.
- Postman, N. (1985). 子どもはもういない: 教育と文化への警告. (小柴 一, 訳). 東京: 新樹社. (Postman, N. 1982. The Disappearance of Childhood. New York: Dell Publishing Company.)
- 佐伯 胖. (1995). 「学ぶ」ということの意味. (子どもと教育). 東京: 岩波書店.
- 高取憲一郎. (2000). 文化と進化の心理学: ピアジェとヴィゴツキーの視点. 滋賀: 三学出版.