

幼稚園教諭・保育士のための  
領域「人間関係」

牧 亮太

広島文教女子大学

## 目次

第1章 幼稚園教育と領域「人間関係」 .....	4
1. 幼児教育の基本 .....	4
2. 保育内容と領域 .....	5
3. 領域「人間関係」のねらいと内容 .....	7
第2章 子ども観と発達観 .....	9
1. 子ども観・発達観と保育 .....	9
2. 「子ども」から始まる保育 .....	11
第3章 幼児教育・保育における評価 .....	13
1. 保育における評価の意義 .....	13
2. 評価基準による分類 .....	13
3. 評価の時期による分類 .....	14
4. 保育における評価の方法 .....	15
第4章 乳幼児期の発達 .....	18
1. 発達と環境 .....	18
2. 感情の発達と自我 .....	18
3. 知覚と認知の発達 .....	20
4. ことばの発達 .....	22
第5章 社会性の発達 .....	25
1. 他者の心の理解 .....	25
2. ウソの発達 .....	26
第6章 子どもを取り巻く人間関係の現代的特徴 .....	30
1. 子どもを取り巻く環境 .....	30
2. 人間関係の現代的特徴 .....	30
3. 愛着理論からソーシャル・ネットワーク理論へ .....	31
第7章 他者の存在の発達の变化 .....	34
1. 乳児期 .....	34

2. 幼児期.....	35
第8章 身近な他者とのかかわりのなかで育まれる力.....	38
1. エリクソンの発達理論.....	38
2. 基本的信頼, 自立心, 自発性の育ち.....	39
第9章 仲間とのかかわりのなかで育まれる力.....	42
1. 折り合う力の育ち.....	42
2. 思いやる心の育ち.....	43
第10章 他者と遊ぶ子ども.....	47
1. 乳児期のやりとり遊び.....	47
2. 幼児期の遊び.....	48
第11章 生涯発達における乳幼児期の重要性.....	51
1. 非認知的スキル.....	51
2. 保育の質.....	53
第12章 小学校への接続.....	55
1. 幼小接続期への関心の高まり.....	55
2. 発達と学びの連続性.....	56
第13章 協働と連携.....	59
1. 保育者どうしの協働.....	59
2. 保護者との連携.....	60

---

## 第1章 幼稚園教育と領域「人間関係」

---

### 1. 幼児教育の基本

「幼児」に対して行われる「教育」とは、いったいどのようなものでしょうか。幼稚園では何がどのように教えられるのでしょうか。幼稚園教育要領（文部科学省，2017）には次のように記されています。

幼稚園教育は、学校教育法に規定する目的及び目標を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする。

幼児との信頼関係を十分に築き、幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気づき、これらを取り組もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる幼児期の教育における見方・考え方を生かし、幼児と共によりよい教育環境を創造するように努めるものとする。

このような記述から、幼児期における「教育」とは、子どもの発達にとって重要と考えられる保育内容を子どもに与え、活動させるというのではなく、子ども自身が環境とかかわるなかで、身近な他者やモノとのかかわり方を学び、身の回りの出来事や現象を、その子なりに理解していくプロセスということができます。また、日本の保育の礎を築いた倉橋惣三は、保育の基本は「生活を、生活で、生活へ」であると述べています（倉橋，2008）。つまり、子どもが生活のなかで興味をもって主体的に取り組んでいる活動を出発点とし、日ごろの子どもの生活からできるだけ乖離しない形の活動を経験させることで、より充実した生活へと高めていくことが保育の基本であるというのです。

幼稚園教育要領だけでなく、保育所保育指針においても、幼児期の教育あるいは保育は、子どもの生活する姿を出発点とすること、生活を充実したものにするために保育者には子どもの視点に立った援助が求められることが強調されています。

## 2. 保育内容と領域

保育内容とは、幼稚園や保育所で保育を行うにあたり、人間として生活していくのに必要な基礎能力を身につけ、望ましい人間形成という目標を達成するための生活の内容を指します。保育者の立場から考えると、子どもの成長のために必要であると考えて園生活のなかで取りませせる経験や活動であり、子どもの側から考えると、自分たちが豊かな園生活を展開していくために取り組む経験や活動ということになります。

この保育内容は、その時代の子ども観や教育観、発達観によって、あるいは社会状況や世界の動向によって異なってきます。国が定める保育内容の基準は、幼稚園の場合「幼稚園教育要領」に、保育所は「保育所保育指針」に、認定こども園は「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」に、それぞれ示されていますが、およそ10年ごとに改訂が行われ今日に至っています。

最新の改訂は平成29年になりますが、このとき初めて3つの法令が初めて同時に改訂されました。この改訂により、幼稚園も保育所も幼保連携型認定こども園も、日本の大切な幼児教育施設として位置づけられるようになりました。そのなかでも特に、小学校教育への移行を円滑にするために、幼児教育において育みたい資質・能力の3つの柱が定義されたこと（図1-1参照）、幼児教育が最終的に向かっていく方向として「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（10の姿）」が示されたこと（表1-1参照）、指導の視点として「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の3つが提示されたこと、が大きな特徴として挙げられます（無藤・汐見，2017）。

5領域とは、幼児教育における子どもの育ちにかかわる要素を「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の5つに分類したものです。この5領域の各要素を複合的に育てていくことで、子どもたちの自主性や主体性、社会性を育てながら、言語能力や知的能力、社会的能力を伸ばす構造になっています。それぞれの領域には「ねらい」「内容」「内容の取扱い」の項目があります。「ねらい」は、子どもの自主性や主体性を育てる際に目指すべき方向性が、資質・能力の観点で示されています。「内容」は「ねらい」を達成するための具体的な事柄が、

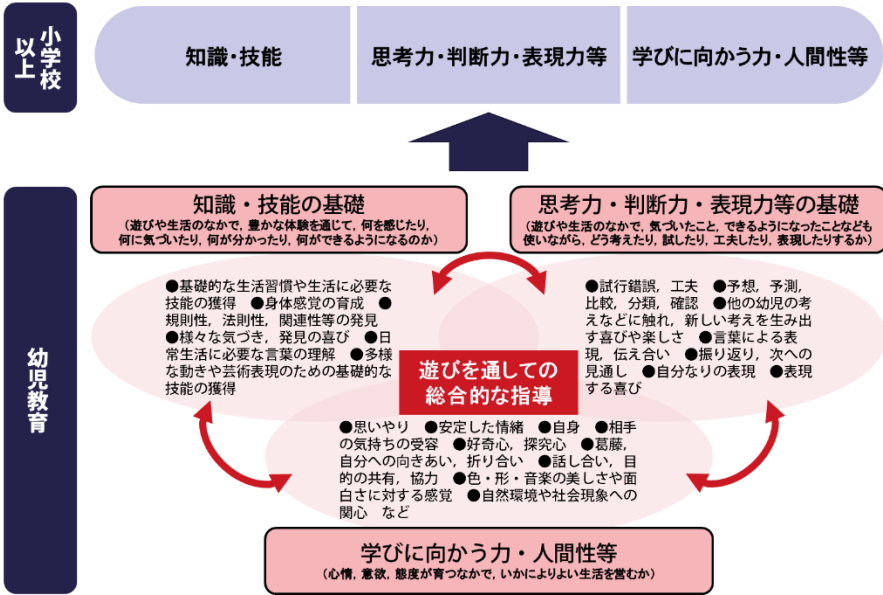


図 1-1. 幼児教育において育みたい資質・能力（文部科学省（2016）を一部改変）

表 1-1. 5 領域と 10 の姿の関連（汐見，2017）

領域	10 の姿
健康	健康な心と体
人間関係	自立心
	協同性
	道徳・規範性の芽生え
環境	社会生活との関わり
	思考力の芽生え
	自然との関わり・生命尊重
言葉	数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚
表現	言葉による伝え合い
	豊かな感性と表現

「内容の取扱い」には、「内容」に向き合う際の保育者の心がまえが示されています。

### 3. 領域「人間関係」のねらいと内容

幼稚園教育要領に示されている領域「人間関係」のねらい及び内容は以下の通りとなります。なお、保育所や認定こども園では3歳未満の子どもたちの保育も行われるため、保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育・保育要領には、「乳児」「1歳児以上3歳未満児」「3歳以上児」という発達区分ごとにねらい及び内容が示されています。

#### 1 ねらい

- (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。

#### 2 内容

- (1) 先生や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。
- (2) 自分で考え、自分で行動する。
- (3) 自分でできることは自分でする。
- (4) いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。
- (5) 友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合う。
- (6) 自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。
- (7) 友達のよさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう。
- (8) 友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする。
- (9) よいことや悪いことがあることに気付き、考えながら行動する。
- (10) 友達との関わりを深め、思いやりをもつ。
- (11) 友達と楽しく生活する中できまりの大切さに気付き、守ろうとする。
- (12) 共同の遊具や用具を大切にし、皆で使う。
- (13) 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もつ。

## 引用文献

倉橋惣三（2008）*幼稚園真諦* フレーベル館.

文部科学省（2017）*幼稚園教育要領*

無藤 隆・汐見稔幸（編）.（2017）. *イラストで読む！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 はやわかり BOOK* 東京：学陽書房.

文部科学省.（2016）. *幼児教育部会における審議の取りまとめについて（報告）*

<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/sonota/1377007.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/sonota/1377007.htm)>（2018年  
1月30日）



---

## 第2章 子ども観と発達観

---

### 1. 子ども観・発達観と保育

子どもとはどのような存在でしょうか。子どもの成長・発達を促すために、どのような教育が求められているのでしょうか。山名（2015）はどのような子ども観と教育観が歴史的に論じられてきたのかを村井（1993a, 1993b）を参考に、表 2-1 のように整理しています。たとえば、「粘土モデルの子ども観と手細工モデルの教育観」とは、子どもの自発性などは考えずに、外から与える「よさ」によって、子どもを変えていくという考えになります。保育や教育においては、子どもの自発性や一人ひとりが「よさ」に向かうことを信じながら子どもとかかわるという「人間モデルの子ども観と助産モデルの教育観」が理想ではありますが、実際には「動物モデルの子ども観と飼育モデルの教育観」による実践となっていることも多いようです。

表 2-1. 歴史的にみる子ども観と教育観（山名，2015 より）

子ども観	教育観	説明
粘土モデル	手細工モデル	子どもの外からの「よい」形に合わせて形づくるべき粘土のようなものと考え、粘土をこねて形をつくる手細工仕事のように教育を考える。
植物モデル	農耕モデル	外部からの働きかけによってつくられるのではなく、子ども自身の内部からの働きによって成長する。「よさ」を生まれつき備えている子どもの「自然」を重んじて、成長することを期待し、農夫が日当たりや水やりに配慮するように、子どもの成長のために条件（環境）を整えればよいとする考え方。
動物モデル (原料モデル)	飼育モデル (生産モデル)	「よさ」は教育的目的として決まっている一方、子どもの自発性や可能性などの働きが「よさ」に向かって「仕立て」られる。同時に、近代的工場で慎重な品質管理のもとに行われる商品の「生産」に似た仕事として、「生産モデル」と呼ばれることがふさわしいかもしれない。この考え方は現代の学校教育の実態でもある。
人間モデル	助産モデル	一人ひとりの人間が「よく」生きようとする、つまり、子ども自身が「よさ」を求めて知己を生み出し、それを「助ける」という意味で、助産師が出産を助ける「助産」のような仕事のように考える。さらにいえば、「よさ」は社会に蓄積され「文化」となっている性質のもの。

このような子ども観や保育観は、専門教育を受けることによって変容することが明らかにされています（菅，2002；松永ほか，2002）。たとえば，大学生がもつ幼児のイメージを調査した菅（2002）によると，幼児教育を学んでいる学生は，その他のコースの学生に比べ，「かわいらしさ」を高く評価すること，1年生と4年生を比較した場合，「かわいらしさ」に関しては4年生のほうが相対的に評価が低くなる一方，「問題解決能力」に関する評価は4年生が高くなることが示されています。同様の傾向は，松永ら（2002）の自由記述を用いた調査でも確認されています。実習前後における保育観の変化を調べた松永ら（2002）は，実習後に「かわいらしさ」に関する記述が相対的に少なくなること，「有能さ」に関する記述が多くなることを明らかにしています。このように，幼児教育や保育に関する専門的な学習や実習を通して，ステレオタイプの幼児の「かわいらしさ」や，何もできない存在としての子ども観が変容していくと考えられています。ただし，このような変化は，中学校や高校で行われる「職場体験」では生じることはなく，単に「かわいい」存在としてだけのイメージが残ることが多いようです。

多くの保育者は，子どもが文化や社会で期待されている「よさ」を身につけ，健やかに成長することを願っているでしょう。この「よさ」が子どもの発達や実態から考えられたものであれば問題はないのですが，次のようなケースも見受けられます。たとえば，ある保育所では2歳児が「朝の会」でみんなの前で一言ずつお話をするそうです。保育者は「なかなかお話できない子がたくさんいて…」と言うのですが，果たして，2歳の子どもにとって「みんなの前でお話をすること」が「よさ」と呼べるのでしょうか。岡本（1995）によると，乳幼児期のことばは「一次のことば」と呼ばれ，親しい人との間で状況や文脈に依存して展開されるもので，かかわりのなかで意味をもつものです。一方，みんなの前で話をするには状況や文脈から離れる必要があります（「二次のことば」），それは小学校前後の時期が目安となります。このように保育者が「よかれ」と思っていたことが，むしろ逆効果となることもあるのです。そのため，「よい」の中身を具体的に考えていく姿勢が求められているといえるでしょう。

また、こどもはおとなと違ってできないことがたくさんあるため、ひたすら能力を身につけることだらけのように感じますが、「できないことができるようになることがいい」とは限りません。できるようになった少しの「手持ちの力」を使い、なんとかやりくりをしているうちにできるようになっていく（浜田，2009）という「やわらかなものさし」を用いながら子どもと接していくことで、保育観も変わることが期待されています。

## 2. 「子ども」から始まる保育

保育実践の基盤は、保育者の幼児理解にあるといわれています。小学校の場合、その学年での学習内容はすでに準備されているため、予め定められた内容をどのように指導していくのが重要事項になります。一方、幼稚園や保育所での保育には、一律的に定められた内容は存在しません。たとえ同じ年齢の子どもたちであっても一人ひとりの発達は異なりますし、それぞれが興味・関心を向けるものも違います。さらに同じ年齢の集団であっても、集団としての育ちが同じということはありません。そのため、保育の実践はまず、子どもを理解することから出発していきます。子どもたちの発達状況や課題、そしてこれまでの経験や興味・関心といった実態を把握することが必要になります。そして、このように育ててほしいという保育者の願いを踏まえて保育の計画が立てられていきます。その後、計画に沿った実践が行われ、実践後には省察がなされます。省察には、保育における4つの「知」（一般知、個人地、実践知、協働知）を結びつける働きがあると考えられており（若林・杉村，2005）、「省察」によって新たな子ども理解が生じ、省察から出た矢印は再び子ども理解に戻って来ます。このような子ども理解を出発点とした保育実践を中

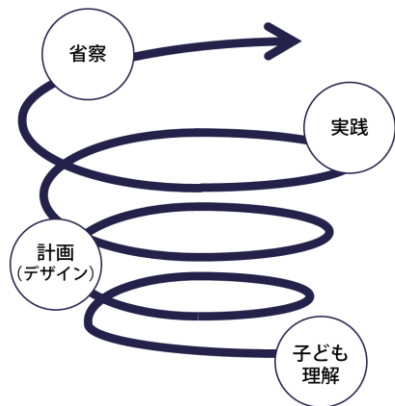


図 2-1. 子ども理解の循環モデル  
（中坪ほか，2011）

坪ほか（2011）は「子ども理解の循環モデル」と呼んでいます（図 2-1）。子どもの行為の理解には最終的な正答というものはありえません（津守，1987）。保育者は，日々の積み重ねのなかで，常に新しい状況において問い直しながら，子ども理解を更新し続けていくことが必要となります。

## 引用文献

- 浜田寿美男．（2009）．*子ども学序説：変わる子ども，変わらぬ子ども*．東京：岩波書店．
- 松永しのぶ・坪井寿子・田中奈緒子・伊藤嘉奈子．（2002）．保育実習が学生の子ども観，保育士観におよぼす影響 *鎌倉女子大学紀要*，**9**，23-33．
- 村井 実．（1993a）．*教育思想（上）：発生とその展開*．東京：東洋館出版社．
- 村井 実．（1993b）．*教育思想（下）：近代からの歩み*．東京：東洋館出版社．
- 中坪史典・香會我部琢・後藤範子・上田敏丈．（2011）．幼児理解から出発する保育実勢の意義と課題：幼児理解・保育計画（デザイン）・実践・省察の循環モデルの提案．*子ども社会研究*，**17**，83-94．
- 岡本夏木．（1995）．*小学生になる前後：5～7歳児を育てる*．東京：岩波書店．
- 菅 眞子．（2002）．子ども観の形成に関する研究：専門教育を受けることで子どものイメージはどう変化するか *滋賀大学教育学部紀要*，**52**，85-94．
- 津守 真．（1987）．*子どもの世界をどうみるか：行為とその意味*．東京：日本放送出版協会．
- 若林紀乃・杉村伸一郎．（2005）．保育カンファレンスにおける知の再構築 *広島大学大学院教育学研究科：第三部 教育人間科学関連領域*，**54**，369-378．
- 山名裕子．（2015）．発達観，子ども観と保育観 杉村伸一郎・白川佳子・清水益治（編）*基本保育シリーズ8 保育の心理学 I*（pp.25-36）．東京：中央法規．

---

## 第3章 幼児教育・保育における評価

---

### 1. 保育における評価の意義

「評価」というと点数をつけたり、「できた／できなかった」を判断したり、「良い／悪い」と価値づけたりすることを思い浮かべる人が多いのではないかと思います。しかし、教育や保育における評価には、実践のなかで対象となる子どもの生活・遊びの行動を観察し、子どもの発達状況や内面の心の動きを把握するという過程そのものが含まれます。また評価は、子どもの発達や心の状態を理解するとともに、保育者自身がよりよい保育実践ができているか、保育の質を高めるために次にどのような取り組みを行うべきかを判断し、決定する材料にもなります。そのため、子どもを評価することは同時に、自分自身の子ども理解や「ねらい」の設定、保育計画・指導計画の内容、環境構成、活動の準備、実践の方法などを自己評価している過程であるともいえます。

評価を通して、保育者はまず、精緻な子ども理解ができ、それに基づき自分自身の保育実践が適切に行えているかどうかを振り返り、次によりよい実践を行うための計画を立てることができます。また、子どもたちは自分がどのくらい達成できているのか、自分の行動が適切かどうかを知る目安となっており、そこから子どもたちは自尊感情や達成感を得ることができます。さらに、保育を記録し、振り返るという活動をとって、保育の質を担保し、説明責任（アカウントビリティ）を果たすような専門職としての保育者の役割を遂行することができます。

### 2. 評価基準による分類

実際の教育現場や保育現場ではさまざまな評価が用いられていますが、基準や実施時期によって分類することもできます。以下では、評価の分類についてまとめていきます。

まず評価基準によって「相対評価」「絶対評価」「個人内評価」に分類することができます。相対評価は、集団内での位置づけに基づいて行われる評価で、

代表的なものが、テストの順位や偏差値、かつての通知表の5段階評価などになります。評価の客観性は高いものの、子ども一人ひとりの努力などが反映されないという欠点もあります。一方、ある評価基準に対する達成度に基づいてなされる評価が絶対評価（到達度評価）です。設定された目標に対してどれだけ到達したかを評価するため、子どもが自分の長所や短所を把握したり、短所を克服するための援助や指導を行ったりする場合には有効な評価となります。到達目標が共通であっても、到達度の基準は評価者によって設定の仕方がちがっていたり、評価基準を共有していたとしても、評価者間でその解釈にずれが生じることもあったりするため、適切な評価基準が求められているかどうかを確認したり、評価者間で相互に評価基準を確認したりすることが重要となります。絶対評価（到達度評価）の場合、評価基準は集団で共通のものですが、基準が子ども一人ひとりに設けられるのが、個人内評価です。個々の子どもの特性や長所・短所を評価するもの（横断的個人内評価）やその子どもの進歩や努力を評価するもの（縦断的個人内評価）があります。一人ひとりの子どもを複数の視点からとらえたり、過去のその子の姿と比較したりしながら、子ども一人ひとりの理解を深めていくための有効な方法といえます。

明確な達成基準が設けられていない幼児教育・保育においては、個人内評価が中心となります。もちろん、以前に比べてどのように変化・成長したのかという視点は重要ですが、年齢相応の発達水準と照らし合わせながら、その子の発達をとらえていくことも大切です。一般的な発達水準と比較してどの程度の発達水準にあるかは、絶対評価であり、保育実践を行う上では見落としはならない視点です。

### 3. 評価の時期による分類

評価を実施するタイミングによって、「診断的評価」「形成的評価」「総括的評価」に分類することができます。

診断的評価は、実践を行う前に、子どもの発達の様子や興味・関心、それまでの保育内容などから子どもの状況や実態を評価するものです。指導計画を立

てる際には必ず行われる評価で、診断的評価が適切に行われていなければ、保育実践は、当然うまくいかなくなってしまう。実践の途中に行われるのが形成的評価です。保育者は子どもへのことばがけ、子どもの進度の把握、特定の子どもの援助の判断、うまくできる子どもをほめるなど、その都度行われる行為そのものが評価となり、それをもとに実践が展開されていきます。総括的評価は、保育の終わりに行われる評価で、その日、週、月、年間などそれぞれの計画が終了したときに実施されますが、それ自体が次の実践における診断的評価にもなります。

#### 4. 保育における評価の方法

保育実践における評価の方法として中心になるのが、観察とその記録になります。特に1日の活動を振り返り、記録を残すことは保育者として基本的な行動であり、記録にまとめること自体が評価活動の一環といえます。保育記録の方法の1つとしてエピソード記述があります(鯨岡, 2005)。エピソード記述は、観察者が没個性的になるのではなく、1人の主体として記述していくところに、その特徴があります。鯨岡・鯨岡(2007)はエピソード記述に必要な3つの態度を示しています。1つ目は「脱自的に見える態度」で、その場の出来事を客観的(脱自的)に、誰が見てもこうとらえるだろうという観点から、その場の出来事を起こった通りに記述する態度です。2つ目は「感受する態度」で、その場の出来事を保育者自身が感じるままに、生き生きとらえる態度を指します。3つ目は「第3の態度」で、エピソードの記述が起こった出来事を本当に忠実に描かれているものかどうかを吟味する態度になります。これら3つの態度を踏まえ、エピソード記述は、①出来事の状況を知るために、それまでの状況が客観的に書かれた「背景」、②あるがままに、そのときの保育者の思いを込めて書かれた「エピソード」、③そのエピソードを省みて、感じたことなどが主観的に書かれた「省察」、という3つの要素から構成されます。

その他の評価方法としては、保育者自身の保育実践力を評価するために用いられるチェックリストがあります。保育実践を評価する場合には、保育実践に

必要な要素について複数の項目を挙げ、その各項目の要素が自分に備わっているかどうかをチェックすることで、自らの保育実践力を評価するという方法です（たとえば、鳴門教育大学特色 GP プロジェクト（2010）による保育実践力スタンダード）。また、子どもの学びの過程を評価したうえで、保育実践の省察・改善を考えるために用いられる評価法として、SICS（Self-Involvement Scale for Care Setting）評価というのがあります（「保育プロセスの質」研究プロジェクト、2010）。この評価法では、子どもが保育活動のなかでどれくらい安心していったのかを示す「安心度」と、どれくらい夢中になっていたかを示す「夢中度」の2つの視点から評価すること糸口にして、保育者自らの保育を振り返るという方法がとられています。SICS 評価における「安心度」「夢中度」はそれぞれ「1. 特に低い」～「5. 特に高い」の5段階で評定されます。この評定を第1段階とし、なぜその評定をつけたのかについて「豊かな環境」「集団の雰囲気」「主体性の発揮」「保育活動の運営」「おとなのかかわり方」という観点で保育を振り返るのが第2段階となり、その振り返りから、明日からできることは何かを具体的に考える第3段階へと進んでいきます。

また、佐々木（2013）は幼小連携の接続期教育という視点で子どもを評価する視点をまとめています。実際の子どもの姿にかかわる項目が評価する要素として挙げられているため、子どもの学びの過程の質的な要素を分かりやすく示して評価できるような形になっているため、子ども理解においても大いに役立つものと思われます。

このようにさまざまな評価が開発されていますが、これらには限界があることには注意が必要です。保育者は保育環境や子どもの実態に応じて、チェックリストにないものであっても子どもの学びの過程にかかわる評価すべき要素を日々意識しながら、よりよい保育実践を展開していくために、絶えず評価していく必要があります。

## 引用文献

「保育プロセスの質」研究プロジェクト。（2010）. *子どもの経験から振り返る保育プロセス：明日*



のより良い保育のために 幼児教育映像製作委員会.

鯨岡 峻. (2005). エピソード記述入門：実践と質的研究のために 東京：東京大学出版会.

鯨岡 峻・鯨岡和子. (2007). エピソード記述で保育を描く. 京都：ミネルヴァ書房.

鳴門教育大学特色 GP プロジェクト. (2010). 保育実践力スタンダード 鳴門教育大学特色 GP プロジェクト (編) 教育実践の省察力をもつ教員の養成 (pp.286-288). 東京：協同出版.

佐々木晃. (2013). 接続期教育課程の評価要素 鳴門教育大学附属幼稚園研究紀要, **47**, 51-67.

---

## 第4章 乳幼児期の発達

---

### 1. 発達と環境

発達とは、受精から死にいたるまでの心や体の変化のことを指します。発達と聞くと、何かができるようになることなどプラスの変化を思い浮かべるかもしれませんが、年齢とともに能力が衰えていくことや、何かができなくなるといったマイナスの変化も発達に含まれます。

人の発達は一生続くので、成熟と学びの連続ということもできます。成熟とは人が生まれつき持っている特性が徐々に芽生えていくようなもので遺伝による影響が大きいといえます。たとえば、生後1年くらいでほとんどの子どもは歩き始め、言葉もこの頃から発するようになります。10歳くらいになると性的な成熟が見られるようになります。アメリカの心理学者ゲゼル(Gesell, 1941)は、多くの特性にはそれが現れるためのレディネス(準備状態)があり、持って生まれた才能や能力には、遺伝的な要因の影響が大きく、その才能が発芽する時期が決まっているというのです。

一方で、人の発達には生まれてからの環境や学びが影響するという考え方があります。たとえば、17世紀イングランドの哲学者ロック(Locke, J.)は「生まれたばかりの赤ん坊は白紙の状態であらうとみなす条件であり、その後の環境の違いが人をつくる」と述べています。つまり、生まれた後の環境の重要性を強調しています。

これまで、発達に影響するのは遺伝(成熟)か環境(学び)かという論争もありましたが、現在では、遺伝も環境もお互いに影響を及ぼし合いながら、発達に影響しているという考え方が一般的になっています。

### 2. 感情の発達と自我

感情とは、私たちが何かを喜んだり、怒ったり、悲しんだり、楽しんだりする、いわゆる喜怒哀楽といわれるものや好き嫌いなどのことで、物事に対して抱く気持ちです。感情は、当事者本人の見方や感じ方に基づく主観的な心の状

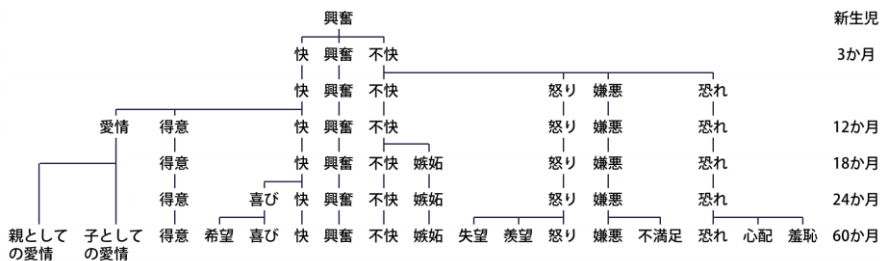


図 2-1. 感情の分化モデル (Bridges, 1932)

態であり、それらの心の状態は表情や行動として表出されます。

感情の発達についてはいくつかの考え方があります。1つは Bridges (1932) による考え方で、生まれたばかりの赤ちゃんは生活環境が体内環境からがらりと変わるため、漠然とした興奮状態にあり、3 か月ごろになると不快や快の感情を示し、半年も経つと、不快にも「恐れ」「怒り」「嫌悪」が、快にも「得意」「愛情」の感情が分化して現れ、生後 1 年くらいで喜怒哀楽の感情が見られるようになるといわれてきました (図 2-1)。

しかし、最近の研究では、もっと早い時期から乳児はさまざまな感情を表出していることが明らかにされつつあります (Lewis, 1932)。Lewis (1932) によると、誕生時には生理的な要求が満たされるかどうかによる「満足」や「苦痛」に加え、今まで見たことも触ったこともないものに関心を寄せる「興味」という 3 つの感情が考えられています。生後 6 か月ごろには、身体の発達にともない行動範囲も広がり、自らが人や物に積極的にかかわるなかで、「喜び」や「驚き」、母親が自分の視界からいなくなることによる「悲しみ」、嫌いな感触のものに触れたときの「嫌悪」、かまってくれないのかかまってもらえないときなどに見られる「怒り」、周りに信頼できる人がいないといった「恐れ」などの 1 次的感情 (基本的感情) が見られるようになります。そして生後 1 年が過ぎるころ、外への興味が広がり、人への意識が芽生えてくると、目が合うと恥ずかしそうにする「照れ」、嬉しいことや楽しいことがあったときに母親の方を振り向くなどの「共感」、他の子が持っているおもちゃを欲しがると「羨望」といった 2 次的感情 (社会的感情) も見られるようになります。さらに 3 歳ごろになる

と、「自尊心」「恥」「罪悪感」といった感情をもつようになると考えられています。

### 3. 知覚と認知の発達

乳幼児の知覚と認知の発達を理解する上でカギとなるのがピアジェ (Piaget, J.) の理論です。ピアジェは 20 世紀を代表する心理学者で、多くの実験課題を用いて乳幼児に知覚や認知発達を段階的に示しました。

まずピアジェの理論では、子どもが自分の周りの世界のことを学んでいくためには「シエマ」「同化」「調節」という 3 つが重要と考えられています。ピアジェは心のなかにある認知構造を「シエマ」と名づけ、子どもはさまざまな経験で得た情報をシエマに当てはめて理解しようとすると考えました。この際、周りの世界や現象などを理解しようとするときに、「シエマ」に基づいて理解しようとすることを「同化」、**「シエマ」を変化させて理解しようとする**ことを「調節」といいます。たとえば自宅にある普通自動車を「ブーブー」と認識している子どもがいたとします。この子は、〈普通自動車＝ブーブー〉というシエマをもっていることとなります。この子が初めて大型トラックを見たとします。その子にとっては初めて見るものなので、どのように認識すればいいのか戸惑うでしょう。しかし、すぐに普通自動車との共通点に気づき、〈普通自動車＝ブーブー〉というシエマを当てはめて、「ブーブー」と認識するかもしれません。このように自分が既にもっているシエマに基づいて外界を認識することを「同化」といいます。一方、トラックに対して、ずっと「ブーブー」と認識しているわけではないでしょう。徐々にトラックと普通自動車との違いに気づくようになり、やがて〈トラック＝ラックー〉のように新たなシエマが作られていきます。このように、シエマを新しく作ったり、あるいは変化させたりして認識することを「調節」と呼びます。

ピアジェはシエマに基づいた認識のしかたが発達とともに変化することを明らかにし、認知発達には 4 つの段階があることを示しました (表 4-1)。感覚運動期では、周囲の環境に子ども自らが働きかけ、その結果得られる感覚をもと

表 4-1. ピアジェによる認知発達段階

感覚運動期 (0～2 歳ごろ)	感覚や運動を使って認識する
前操作期 (2～7 歳ごろ)	ことばを使って認識する
具体的操作期 (7～11 歳ごろ)	具体的事物・経験をもとに論理的に考える
形式的操作期 (11, 12 歳～)	抽象的記号・命題を使って論理的に考える

に外界を認識していくという特徴があります。2 歳前後になり表象能力が獲得されてくると、ことばやイメージを用いながら認識することができるようになってきます。前操作期はさらに、前概念的・象徴的思考段階と表象的・直観的思考段階の 2 つに分けることができ、前概念的・象徴的思考段階（2～4 歳）にはふり遊びやごっこ遊び、遅延模倣などが見られます。また、身近な現象の因果関係に関心をもち、「なぜ?」「どうして?」「～だから・・・」といった推理をするようになるのも、この時期になります。ただし、論理的な思考は十分に発達しているわけではないため、通常は個別の情報から一般化された結論を導いたり、一般化された情報から個別的な結論を導いたりするところを、そのどちらでもない、特殊な事例から特殊な結論を導き出すような推理が見られます。前操作期の後半、表象的・直観的思考段階（4～7 歳）になると、言語能力が発達し日常生活に困らない程度の会話ができるようになり、しりとりのようなことば遊びもできるようになります。また、4 が 1 より大きいといった順系列の理解もできるようになります。しかし、論理的ではなく自己中心的に判断がなされるため、見た目の変化にとらわれやすく、知覚的に目立つ特徴に注意が向き、判断を誤ってしまうこともしばしばあります。また、自分の位置からの見え方と、自分とは異なる位置に立つ他者からの見え方の違いを理解できないという側面があるのもこの時期の特徴です。具体的操作期に入ると、具体的事物や活動の助けがあれば、見た目に左右されずに考えることができるようになってきます。しかし、具体性を離れて論理だけで考えていくことはまだ難しく、経験していないことに対する思考は乏しいのがこの時期の特徴です。11, 12 歳

以降の形式的操作期になると、具体的な操作を行わず、頭のなかでことばやイメージを考えることができるようになり、抽象的かつ論理的な思考が可能になります。つまり、具体的な操作を通して経験していなくても、頭のなかで仮説を立てて現実を検証していく能力が身についていくこととなります。

#### 4. ことばの発達

乳幼児期は急速なことばの発達が見られる時期です。ことばの発達というと、話しことばや会話を思い浮かべるかもしれませんが、それ以前からことばの発達は始まっています。話しことばの出現の前段階を前言語期といい、この時期にことばに関するさまざまな側面が発達し、話しことばに大きく影響しています。

生後2か月ごろになると、赤ちゃんは「クークー」という喉をならすような発声をするようになります。これは、クーングと呼ばれるもので、リラックスした状態でよく見られ、赤ちゃんが周囲に働きかけているサインです。生後4か月ごろになり、喉や舌の機能が発達してくると、喃語が出現します。喃語とは意味のない発声で、最初は「アー」「ウー」といった母音からなるものが多く、しだいに「パパバ」「マンマン」のような子音を伴うものも見られるようになり、より話しことばに近づいていきます。

このような音声による表現以外に、赤ちゃんが用いるコミュニケーションの手段に指さしがあります。生後6か月ごろから、おとながある物を指さすと、赤ちゃんはおとなの指ではなく、おとなが示す物に視線を向けることができます。これを共同注意といいます。そして、1歳前後になると子どもが指さしをして、共同注意を引き起こします。この際、おとなの注意を引くために「ア、ア」などの喃語が発せられることもあります。

生後約1年間の前言語期において、子どもは発声の練習をし、指さしなどのことば以外の方法でコミュニケーションをとりながら、話しことばの準備を進めているのです。子どもからの発声に周囲のおとなが応答したり、子どもからの指さしに対して「わんわんだね」など対象の名前を伝えたり、気持ちを代弁

したりすることで、他者と通じ合えることの喜びを積み重ねていくことが重要といえるでしょう。

1歳を過ぎると、「マンマ」や「ブーブー」といった意味のある単語が出現し始めます。子どもが初めて話した意味のある単語を初語といますが、周囲のおとなが子どもの発したことばに対して意味があると判断することで初語とみなされます。

初語のように1つの単語からなる発話のことを一語文といいます。子どもは一語文にさまざまな意味を込めて用います。たとえば「マンマ」と言ったとき、それは単に「ごはん」を意味することもあります。「ごはんが食べたい」「ごはんが美味しい」「ごはんがなくなった」などを意味しているかもしれません。周囲のおとなが、状況や子どもの話し方、身振りなどからその単語の意味を理解し、応答することで、子どもはおしゃべりの楽しさや思いが伝わる嬉しさを感じ、自分の気持ちを表現する意欲が育っていきます。

子どもの使用単語が50語程度になると、子どもは2つの単語を組み合わせて話すようになります。これを二語文といいます。最初は「ブーブー ナイナイ」というように自立語のみで成り立ちます。二語文を話すようになる2歳ごろは爆発的に使用語彙が増えます（語彙爆発）。七木田（2011）は語彙爆発をコップから溢れる水として喩えています。一人ひとりの子どもが語彙のコップを持っており、そこにさまざまな語彙が注がれます。コップが語彙でいっぱいになると、溢れる水のように子どもの口からたくさんのことばが出てきます。このコップの大きさには個人差があり、すぐに溢れ出る子もいれば、溢れ出るまでに時間のかかる子もいます。

3歳以降になると3語以上の単語から成る多語文が見られるようになります。助詞を用いた会話や、時間を表すことばも使えるようになり、自分の気持ちや周囲の状況をより適切に表現できるようになっていきます。

## 引用文献

Bridges, K. M. B. (1932). Emotional development in infancy. *Child Development*, 3, 324-334.

ゲゼル, A. L. (1941). 山下俊郎 (訳) (1952). 乳幼児の心理学 : 出生より五歳まで 東京 : 大日本図書.

Lewis, M. (1993). The emergence of human emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp.223-235). Guilford Press.

七木田敦. (2011). 障害児保育 東京 : 樹村房.



---

## 第5章 社会性の発達

---

### 1. 他者の心の理解

私たちは他者の行動や表情を見たとき、ほとんど無意識のうちにその行動や表情の背景にある感情や願望、意図、信念といった心の動きについて推測しようとしています。その際、目で見たり、耳で聞いたりできる行動や表情を手がかりにして、直接見ることも聞くこともできない心の動きについて理解するには、何らかの理屈や法則、理論が必要となります。たとえば、手に持っていたナイフが何かの拍子に滑り落ちたとします。すると、多くの人が足元をよけるのではないのでしょうか。これは、私たちが重力という目に見えない物理的な力の働きを理解しているからで、物理的な法則・理論を知っているが故の行動といえます。このように目に見える現象から、その背後にある何らかの働きを理解するには理論が必要となります。物理的な理論と同じように、人の行動や表情から、その背後にある心の動きを知るために必要な理論を「心の理論」と呼んでいます。では、この「心の理論」はいつごろ、獲得されるのでしょうか。

「心の理論」が働いているかどうかを調べる方法としてもっとも代表的な方法が誤信念課題 (false belief task) です。たとえば、次のようなストーリーを、まず子どもに聞かせます。

1. 女の子がオモチャをかごに入れて出かけました。
2. 女の子がいないときに男の子がやって来て、オモチャを取り出して遊び、そのオモチャを箱にしまいました。
3. オモチャで遊ぼうと思った女の子が戻ってきました。

そして、「女の子は、オモチャがどこにあると思っているかな？」と尋ねます。この場面では、「子ども自身が知っていること」と「女の子が知っていること(心の状態)」が異なっています。そのため正しく答えるためには、自分知っている今の場所(オモチャは箱)と、女の子が知っている場所(オモチャはかご)を区別することが求められるのです。自分の心の状態と切り離して、他者の心の状態を正しく推測することができて初めて、「心の理論」を獲得しているという

ことになるのです。誤信念課題には、「サリーとアンの課題」(e.g., Baron-Cohen et al., 1985) や「スマーティー課題」などの標準的な誤信念課題に加え、日常の社会的場面に近づけた「助っ人課題」(e.g., 松井, 2009) があります。標準的な誤信念課題では 4~5 歳ごろから、「助っ人課題」では 3 歳児でも正答できることが確認されており、課題や状況にやや差はあるものの、「心の理論」は幼児期に獲得されることが明らかになっています。このように、目に見えない他者の心の存在にはっきりと気づき始めるのは幼児期とされていますが、実際に子どもたちが周りの人とかかわっている姿を見ていると、幼児期より前でも他者の心を理解しているようなやりとりが見られることもあります。たとえば、1 歳前後から 2 歳ごろにかけて、他者をからかったり (Reddy, 1991), だましたり (Dunn, 1991) するようになります。いたずらっぽく笑いながら、わざときょうだいが嫌がること (持っていたおもちゃを取り上げるなど) をしたり、本当はお菓子を食べたのに「食べたの?」と聞かれ、「ううん」と首を振ったりするなど、他者をからかったり、だましたりすることが明らかになっています。このように他者をからかったり、だましたりするには、自分の行動を他者がどのように理解するかを理解することが必要であるため、他者の心を予測していることのあらわれと考えられています。

## 2. ウソの発達

心の理解のめばえと考えられるだますという行為、つまりウソをつくことはどのように発達していくのでしょうか。そもそも、幼児の発言を聞いていると、その内容自体が事実かどうかかわからないようなときもたくさんあります。私の 2 歳の息子も「きょう、でんしゃのみえるばんやさん、いった!」と嬉しそうに教えてくれるのですが、妻に聞いてみるとパン屋さんに行ったのは数日前とのこと。しかし、息子の興奮した様子からは、まるでその日にパン屋さんに行ったかのようです。このように、事実と異なる発話が必ずしもウソというわけではありません。ウソとなるには、本人がその発言内容が事実とは異なることを知っているという条件が必要となるのです。また、4 歳の息子との間で次の

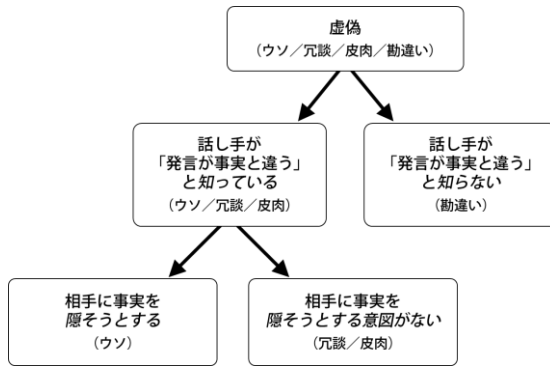


図 5-1. ウソの分類

ような会話がありました。

息子：「ととのおかし，おばけがたべてたよ」

私：「え〜っ」（大きさに驚く）

息子：「えへへっ，（食べたのは）ぼくでした〜！」

このとき息子は当然「おばけがたべた」のは事実と異なることをわかっています。しかし、直後に事実を明らかにしているため、「おばけがたべた」ことを私に信じさせようとするつもりは全然ありません。つまり、事実とは異なる発言がウソになるには、相手に自分の発言内容が本当であると思わせようとする意図が必要になります。

つまり、ウソと呼ぶには、①発言が事実と異なること、②発言が事実と違うことを本人は知っていること、③相手に「(自分の) 発言は本当だ」と思わせようという意図があること、の 3 つの条件を満たす必要があります (Astington, 1993)。

ウソには 3 つの発達のレベルがあると考えられています (林, 2016)。最初のレベルは「最初のウソ (primary lies)」と呼ばれる段階です。罰を避けようとして事実とは異なる発言をするウソで、3 歳ごろから見られます。「箱のなかを見た？」と尋ねられると「見ていない」と言えるようになりますが、続けて「箱のなかは何だった？」と聞かれると「おもちゃ」と答えてしまうように、一貫してウソをつくことは難しい段階です。次のレベルは 4〜6 歳ごろに出現

する「第二のウソ (secondary lies)」です。この段階は心の理論の獲得とも関連しており、事実とは異なることを相手に信じさせようとする意図的なウソが見られるようになります。また、ウソ泣きが見られるようになるのもこの時期に当たります(溝川, 2013)。そして最後のレベルが「第三のウソ (tertiary lies)」で、7～8歳ごろに見られます。この時期になると一貫性のある巧みなウソをつくことができるようになります。またホワイトライ (white lie) と呼ばれる相手を気遣う「向社会的ウソ」もつけるようになります。

子どもの「事実とは異なる発言」に対して、どのようにかかわるかは難しい問題といえます。まずは本人が「事実とは異なること」を認識しているかどうか、そして「事実」を隠そうとしているかどうかという点から「ウソ」かどうかを見極めなければなりません。「ウソ」ではなければ、特に気にかける必要はないと思いますが、問題となるのは「ウソ」だった場合です。私たちの多くは、子どもに対して「ウソをついてほしくない」と願っているため、「ウソはダメ」と教えたり、ときには「ウソ」をついた子を罰したりするかもしれません。しかし、ウソに対してネガティブな経験を与えたとしても、必ずしもウソが減るわけではないことが明らかになっています (Lee et al., 2014)。幼い子どものウソとして典型的で頻繁に見られるのは「罰を避けるためのウソ」である (Evans & Lee, 2013) ことを踏まえると、「ウソはダメ」「ウソをつく子は悪い子」と教えることで、子どもたちは逆に罰を避けるためにウソをついたり、事実を隠したりするようになってしまうのかもしれません。Lee et al. (2014) の実験では、正直に話すことでポジティブな結果になる話を聞いた子どもたちのほうが、ウソをつく割合が低かったことから、ウソを減らすうえでは、ウソを責めるよりは、正直さをほめるほうが有効と考えられています。

## 引用文献

- Astington, J. W. (1995). 子供はどのように心を発見するか：心の理論の発達心理学 (松村暢隆, 訳). 東京：新曜社. (Astington, J. W. (1993). *The child's discovery of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.)
- Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"?

*Cognition*, **21**, 37-46.

- Dunn, J. (1991). Understanding others: Evidence from naturalistic studies of children. In A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading*. Oxford: Blackwell.
- Evans, A. D., & Lee, K. (2013). Emergence of lying in very young children. *Developmental Psychology*, **49**, 1958-1963.
- 林 創. (2016). *子どもの社会的な心の発達：コミュニケーションのめばえと深まり*. 東京：金子書房.
- Lee, K., Talwar, V., McCarthy, A., Ross, I., Evans, A., & Arruda, C. (2014). Can classic moral stories promote honesty in children? *Psychological Science*, **25**, 1630-1636.
- 松井智子. (2009). 知識の呪縛からの解放. 開一夫・長谷川寿一 (編), *ソーシャルブレインズ：自己と他者を認知する脳* (pp. 217-242). 東京：東京大学出版会.
- 溝川 藍. (2013). *幼児期・児童期の感情表出の調整と他者の心の理解：対人コミュニケーションの基礎の発達*. 京都：ナカニシヤ出版.
- Reddy, V. (1991). Playing with others' expectations: Teasing and mucking about in the first year. In A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading*. Oxford: Blackwell.

## 第6章 子どもを取り巻く人間関係の現代的特徴

### 1. 子どもを取り巻く環境

子どもはどのような環境に囲まれて成長・発達していくのでしょうか。Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1993) は、人間の特性をその生活様式や行動、環境との相互作用から明らかにしようとする生態学の立場から、図 6-1 に示したような生態学的モデルを提唱しました。人間の発達には、まず個人が直接的にかかわる環境との相互作用が影響を及ぼしているとされています。さらに、個人がかかわるさまざまな環境どうしにも相互作用や階層的な関係があり、これらによって子どもはさまざまな環境から直接的、間接的に影響を受けながら発達していくと考えられています。つまり、子どもの発達を考える際には、子どもが直接かかわる環境だけでなく、環境どうしの関係や、環境を取り巻くさらに広い要因に目を向ける必要があるといえます。

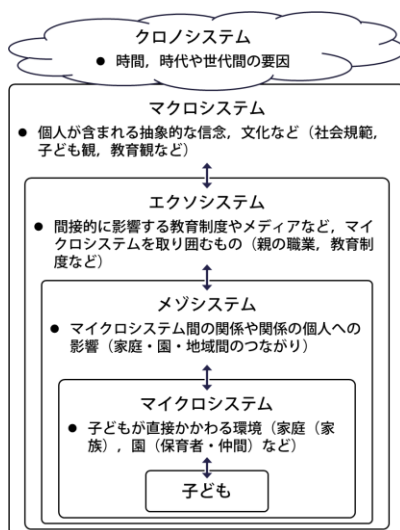


図 6-1. ブロンフェンブレナーの生態学的モデル

### 2. 人間関係の現代的特徴

現代社会の特徴として、少子化、高齢化、核家族化、情報化、個人化、消費社会などさまざまなキーワードを挙げることができます。

まず少子化や核家族化により、親世代と子世代のみの生活形態が一般的になってきています。本来、子どもたちはきょうだいとの関係、祖父母との関係、祖父母と両親の関係、自分と他のきょうだいの両親との関係のちがいを想像しながら生活することで、コミュニケーションのバリエーションを増やして

いきます。このような現代社会の状況を踏まえ、保育所や幼稚園での異年齢保育や地域の高齢者との世代間交流といった代替的な仕掛けも広がってきています。しかし、家族内のマターナル（moternal）な愛情化の関係性を、社会のなかでどのように再現するのか、いかに本質的な関係性を追求していくかが今日的な課題といえます。

また核家族化や地域の希薄化により、子育ての悩みや不安を相談したり、打ち明けたりすることができなかつたり、子育ての責任を養育者だけが背負い込んでしまうような状況が生まれています。さらに現代の子育て世代は、自分自身も少子化・核家族化という社会のなかで育ってきたため、子どもに対して幻想的なイメージを抱いていたり、小さい子どもとのかかわり方がわからなかつたりするなど、養育能力の低さが問題となることもあります。また、医療技術の進歩などにより、妊娠・出産の時期やタイミングをコントロールできるようになってきた結果、子どもは「授かる」ものではなく、「つくる」ものという意識が高まってきていることが指摘されています（柏木，2008）。計画的につくられた子どもに対して親は、その後の子育てに自分たちの思い通りに育てられるものという幻想を抱いてしまいやすくなります。しかし、実際の子育てはそんなに簡単にはいきません。そのため、「こんなはずじゃなかったのに…」「なんで?!」と感ずることも多く、子育てに対して大きな負担を感じている親も多いのかもしれない。

### 3. 愛着理論からソーシャル・ネットワーク理論へ

子育てに関して、次のようなことばを聞いたことがないでしょうか。

- ・3歳までは母親が子育てをすべきである
- ・母親であればわが子を愛するはずである
- ・母親とはわが子のために献身的に尽くす存在である
- ・母親であればだれもが上手に子育てができるはずだ

このような子育てに対する伝統的な考え方は、「3歳児神話」（内田，2010）や「母性愛神話」（大日向，2000）と呼ばれています。「神話」ということばが

表す通り、これらの考えを裏づける科学的証拠は今のところ明らかにされていません。たとえば「3歳児神話」の真偽について検討した内田（2010）は、母親が仕事などで毎日家を空けたとしても、子どもたちに害があるわけではないこと、子どもと過ごす時間の質が重要であること、子どもが母親と持続的な関係をもっている限り、他の人に養育してもらったからといって必ずしも悪い影響が出るわけではないこと、母親が自分の役割に満足しているかどうか等重要であること、などを明らかにしています。

「神話」に関して、上記のような議論が行われているにもかかわらず、社会全体に広く行き渡っている「神話」を否定することは簡単なことではありません。実は、このような価値観が広く浸透している背景には、20世紀半ばにボウルビィによって提唱された「愛着理論」（Bowlby, 1969）の影響があると考えられています。しかし、愛着理論に関して高橋（2010b）は、母子関係という二者関係のみに注目し、愛着の対象としての側面からしか母親を捉えていない点、「生存のために安心感をもたらす」という心理的機能だけに注目している点において重大な欠陥があると指摘しています。そして、愛着理論にとって代わる枠組みとして、ソーシャル・ネットワーク理論（Lewis, 1982）を紹介しています。この理論では、乳児は母親だけでなく、父親、きょうだい、祖父母、保育者、仲間の子どもの複数の人と同じ時期にかかわっていると考えられています。そのため、たとえ母親に対して愛着を向けていない子どもであっても、父親や保育者などの母親以外のおとなが愛着の対象として機能しているのであれば、深刻な問題に陥る可能性は低いとされます。また、人間がもつ心理的機能として、「他人からケアをもらう」に加え、「他人と分かち合う」「他人にケアを与える」の3種類が提案されています（高橋, 2010a）。つまり、人間はいつも他者から心理的援助をされるだけではなく、他者と苦楽をともにしたいと願ったり、他者の役に立つことが喜びと感じたりすることもあり、親しい人とのかわりのなかで、このような要求が満たされることで、心理的な安定が実現していくのです。

ソーシャル・ネットワーク理論の立場から考えると、子どもはさまざまな他



者とネットワークを形成し、それぞれの異なる役割を割り振っており、状況に応じて必要とする他者を選択していることがわかります。人間の歴史を振り返ってみても、母親だけが子育てを行うというのは非常に特殊な状況であり、さまざまな人に囲まれながら子どもは育っていくことこそが自然であるということに気づかされるのではないのでしょうか。

## 引用文献

- Bronfenbrenner, U. (1993). Ecological models of human development, In Gauvain, M., & Cole, M. (Eds.) *Readings on the Development of Children (2nd ed.)* (pp.37-43), NY: Freeman.
- 柏木恵子. (2008). 子供が育つ条件：家族心理学から考える 岩波書店.
- 内田伸子. (2010). 「3歳児神話」は『真話』か? : 働く親の仕組みを見直し, 社会の育児機能を取り戻す 学術の動向, **15**, 76-86.
- 大日向雅美. (2000). 母性愛神話の罫 東京：日本評論社.
- 高橋恵子. (2010b). 人間関係：愛情のネットワークの生涯発達. 東京大学出版会.
- 高橋恵子. (2010a). 愛着からソーシャル・ネットワークへ 根ヶ山光一・柏木恵子 (編), ヒトの子育ての進化と分化：アロマザリングの役割を考える (pp.119-137). 東京：有斐閣.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Lewis, M. (1982). The social network model. In T. M. Field, A. Huston, H. C. Quay, L., Troll & G. E. Finley (Eds.) *Review of human development* (pp.180-214). Wiley.

---

## 第7章 他者の存在の発達的变化

---

### 1. 乳児期

生まれたばかりの赤ちゃんは、自力で移動することもできませんし、自分で食事を食べることもできません。このように他の哺乳動物に比べ、非常に未熟な状態で生まれてくるヒトの誕生のことをポルトマンは生理的早産と呼びました。たしかに、ヒトの赤ちゃんは自分一人では生きていくことができない無力な存在といえます。しかしその一方で、他者に頼りながら生きていくための術<sup>すべ</sup>を生まれながらにもっていると考えられています。それが愛着（アタッチメント）です。「愛着」ということばからは、「母子間の愛情」や「心の絆」といったイメージを連想するかもしれませんが（高橋，2015）、心理学では「危機的な状況に際して、あるいは潜在的な危機に備えて、特定の対象との近接を求め、またこれを維持しようとする個体（人間やその他の動物）の傾性」（遠藤・田中，2005）と定義されています。愛着という特徴を備えているからこそ赤ちゃんは、お腹が空いたり、不安になったり、不快な思いをしたり、嫌な気持ちになったりすると、愛着行動と呼ばれるさまざまな方法で他者との距離を縮めようとします（表 7-1）。そして、養育者をはじめとする周囲の他者が、ミルクを飲ませたり、抱っこをしたり、おむつ交換をしたりするなどして適切に応答すると、欲求を満たしてもらったり、安心させてもらったりした赤ちゃんは、その人に対する安定した愛着を形成していくのです。もし赤ちゃんからのサインに十分に応えることができなかつたり、あるいは一貫性のない対応が繰り返されたりすると、その子の愛着は不安定なものとなり、その後の発達に大きな影響を与えてしまう可能性があります。

表 7-1. 愛着行動の種類（Bowlby, 1969）

定位行動	愛着対象の所在を知るための行動
信号行動	対象を子どもに引き寄せる効果をもつ行動（泣き、微笑など）
接近行動	子どもを対象に近づける効果をもつ行動（後追い、しがみつきのなど）

周囲と自らかかわろうとする赤ちゃんの世界は、生後9か月くらいになると大きく広がっていきます。それまでは、誰かにあやしてもらい、その人とのやりとりを楽しんだり、あるいはオモチャを手にとって音を鳴らしたり、口に入れたりして、そのモノの性質を感覚的に味わったりするといったように、目の前の「他者」あるいは「モノ」に夢中になり、そのほかの存在を気にしている様子が見られません。しかし、生後9か月を過ぎてくると、母親の視線を手がかりにして、母親が見ているものに注意を向けたり（共同注意）、初めて見るモノに触れるかどう迷ったときに、母親の顔を手がかりにしようしたり（社会的参照）するようになります。このように赤ちゃんの周囲とのかかわりは、「私」と「あなた」、あるいは「私」と「モノ」という二者（二項関係）だけの世界から、「私」と「あなた」と「モノ」という三者の世界（三項関係）へと広がりを見せていくのです。三項関係が成立すると、母親が見ているモノを赤ちゃんも見ているときに、母親が「ブーブーだね」「ワンワンがいるね」と話しかけることで、そのモノの名前を覚えていくことができます。また、生後10か月を過ぎたころからは、赤ちゃんが何かを見つけて指をさし、母親の顔を見るという姿がよく見られるようになってきます。これはまさに赤ちゃん自身が、自分の驚きや感動を他者に伝えようとしているところといえます。この気持ちに相手が応え、共感し、寄り添ってくれることで、赤ちゃんは周囲への興味を広げていくとともに、他者とかわる楽しさを経験し、ますます周囲とかわろうとする意欲を育んでいきます。

## 2. 幼児期

親や保育者などの特定のおとなとの愛着を安定基盤として他者とかわることを楽しんだ子どもたちは、しだいに同年齢の他の子どもにも興味をもちはじめ、子どもどうしで遊ぶことが増えていきます（図7・1）。しかし、子どもどうしの関係においては、おとなとのタテの関係のように相手が自分に合わせてかわってくれることもありませんし、自分の気持ちや要求を汲み取ってくれることもありません。ものや場所を巡って衝突が起こったり、イメージのすれ違いか

らケンカが起こったりすることもよくあります。このようないざごきは乳幼児期の仲間関係にはつきものであり、いざごぎを通して、他者や自分の気持ちに気づいたり、自分の言いたいことを主張したり、相手の言い分をちゃんと聞いたり、ときには自分の気持ちをコントロールしたりするなど、他者とやりとりをするときのルールを学んでいくのです（高櫻，2007）。

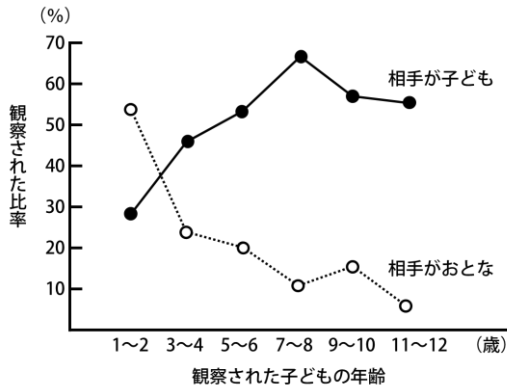


図 7-1. 年齢による遊び相手の変化 (Ellis et al., 1981)

次に幼児期の仲間とのかかわりについて、各年齢の特徴を述べていきます。

まず 3 歳ごろの仲間関係ですが、集団としてよりも、二者間でのかかわりが多く見られます（本郷，1996）。一緒に遊ぶことで関係を深めていく一方、2人が衝突することもあります。3 歳以上の子どもが仲間との関係をどのように構築していくのかを、いざごぎ場面から検討した高濱（1999）によると、「双方に不満が残るやりとり」から「やりとりそのものを楽しむ」ように二者関係は変化し、4 歳後半ごろになると関係の調整や修復を行えるようになることが明らかになっています。また、4 歳児クラスの後半になると「入れて」「いいよ」という仲間入りのルールが多用される（松井・無藤，2001）とともに、「一緒に遊びたい相手」と「遊びたくない相手」がはっきりしていきます（倉持・柴坂，1999）。このように 4 歳児クラスでは、特定の友だちとの関係が深まり、集団の一員としての意識が芽生えていきます（利根川・無藤，2011）。そして 5 歳

児クラスになると、クラス全体で目的を作り出したり、共有したりする協同性が生まれ(佐藤, 2009), 自分の所属するクラス集団への意識がより強くなっていきます(田中, 2005)。つまり, 二者間でのかかわりを通して好きな友だちとの関係を深め, それが数人の友だちとの関係へと広がっていき, 仲間と目的を共有するようになることで, 集団への帰属意識が芽生えていくといえます。

## 引用文献

- Bowlby, J. (1976). *母子関係の理論 I 愛着行動* (黒田実郎・大羽泰・岡田洋子, 訳). 東京: 岩崎学術出版社. (Bowlby, J. (1969). *Attachment. Attachment and loss, Vol. 1*. London: Hogarth Press.)
- Ellis, S., Rogoff, B., & Cromer, C. C. (1981). Age segregation in children's social interactions. *Developmental Psychology, 17*, 399-407.
- 遠藤利彦・田中亜希子. (2005). アタッチメントの個人差とそれを規定する諸要因. 数井みゆき・遠藤利彦 (編), *アタッチメント: 生涯の絆* (pp.49-79). 京都: ミネルヴァ書房.
- 本郷一夫. (1996). 「友だち」の形成過程に関する研究 (1): 保育所の 2~3 歳児クラスにおける子ども同士の関係. *日本教育心理学会第 38 回総会発表論文集, 32*.
- 倉持清美・柴坂寿子. (1999). クラス集団における幼児間の認識と仲間入り行動. *心理学研究, 70*, 301-309.
- 松井愛奈・無藤 隆. (2001). 幼児の仲間との相互作用のきっかけ: 幼稚園における自由遊び場面の検討. *発達心理学研究, 12*, 195-205.
- 佐藤康富. (2009). 幼児期の協同性における目的の生成と共有の過程. *保育学研究, 47*, 39-48.
- 高濱裕子・無藤 隆. (1999). 仲間との関係形成と維持: 幼稚園期 3 年間のいざこざの分析. *日本家政学会誌, 50*, 465-474.
- 高橋恵子. (2015). 家族についての素朴信念からの解放のために: 発達心理学からの提案. *日本家庭科教育学会誌, 58*, 3-11.
- 高櫻綾子. (2007). 3 歳児における親密性の形成過程についての事例的検討. *保育学研究, 45*, 23-33.
- 田中浩司. (2005). 幼稚園の鬼ごっこ場面における仲間意識の発達. *発達心理学研究, 16*, 185-192.
- 利根川彰博・無藤 隆. (2011). 幼稚園の 1 クラスにおける 4 歳児の仲間関係進展の事例的検討: 社会的能力と仲間関係の重なりとしての 3 つの発達ライン. *乳幼児教育学研究, 20*, 1-11.

## 第8章 身近な他者とのかかわりのなかで育まれる力

人間は、この世に生まれてから死ぬまで、必ず誰かとかかわっています。いまの「自分」があるのは、親やきょうだいを初めとした、さまざまな人たちとのかかわりの結果ともいえます。では、他者とのかかわりのなかで私たちはどのような力を育んできたのでしょうか。ここでは保護者や保育者という子どもにとって身近な他者とのかかわりについて考えてみましょう。

### 1. エリクソンの発達理論

生涯を通じて、他者とのかかわりのなかで個人がどのように成長・発達していくのかに注目した理論でもっとも有名なものが、エリクソンが提唱した心理社会的発達理論です（Erikson, 1959/1973）。エリクソンは人間の生涯を8つの階層に分け、それらの階層間には、順序をとばすことなく、前の階層を土台として次の階層が成立するという漸成の過程があると考えました。そして、各階層ではその段階特有の内容をもつ課題（発達課題）があり、危機に直面しながらも、その課題を解決していくことで、生涯の最終目標である「自我の統合」に到達すると考えました（表8-1）。さらに各段階での葛藤が解決されていくとき、「われわれを生かし、活動を意味づけ、生き生きとさせる内的な力」である

表8-1. エリクソンの漸成的図式

階層	年齢	発達課題と危機	人格の活力
乳児期	0～1	基本的信頼 — 不 信	希 望
幼児前期	1～3	自 律 性 — 羞恥・疑惑	意 志
幼児後期	3～6	自 発 性 — 罪 悪 感	目 的
児童期	6～12	勤 勉 性 — 劣 等 感	有能感
青年期	12～20	自我同一性 — 同一性拡散	忠 誠
成人前期	20～30	親 密 性 — 孤 独	愛
成人中期	30～65	生 殖 性 — 停 滯	世 話
成人後期	65～	自我の統合性 — 絶 望	知 恵

人格的活力が順次に形成されていくというのです。エリクソンは、この課題解決に向けた取り組みにおいて、他者、特に世代の異なる他者との交流が重要であると述べています。つまり、他者とのかかわりを通して発達課題を解決し、自我の強さと密接な関連をもつ活力が育まれていくのです。

## 2. 基本的信頼、自立心、自発性の育ち

生まれたばかりの赤ちゃんはおとなの世話がなければ生きていくことができない存在です。おとなに頼らざるを得ない赤ちゃんが、最初に学ぶのが「取り入れる」ことです。乳児が取り入れたいものを母親が与え、母親から与えられるものが乳児の取り入れたいものであるとき、乳児は母親との一体感を増し、母親を信頼するとともに、自分の置かれた世界を信頼し、与えられたものを不安なく取り入れる自分自身を信頼するようになります。このようにして、自分は何でもできるという全能感にひたれるようになることで、基本的信頼という乳児期の発達課題を解決していきます。この基本的信頼の確立を基盤として、「求めれば求めたものは必ず得られる」という確固たる信念をもたらす「希望」を獲得していきます。希望をもっている乳児はよく泣き、反対に不安や恐怖が強いと、欲求表現の少ない、感情表現の乏しい無気力乳児になってしまうことが指摘されています（長谷部・日比・山岸，2011）。

幼児前期（1～3歳）に入ると、「離乳」「直立歩行」「発語」という大きな変化が生じます。歯が生えて食べられるようになり、歩けるようになり、話せるようになった幼児は、そのこと自体が楽しくて同じことを繰り返す、その結果発達が促進されていきます。このような現象を、ビューラーは機能的快楽と呼びました。さまざまなことができるようになると、幼児自身が何をするのかを決めることができるようになる一方、自分で判断して行動する自律が求められるようにもなります。この時期に子どもは排泄の訓練など一生懸命に自律の努力をしていきます。うまくいくこともあれば、当然失敗することもあります。うまくいかないときに笑ったり、厳しく叱ったりすると、子どもは恥ずかしいという体験をし、自分から表現しない子どもになったり、自分の行動に疑惑を

もつ子どもになったりすることがあるため、しつけの仕方には十分な配慮が必要といえます。このように恥や疑惑との葛藤を抱えながらも、自律性という課題を解決すると、他の人とは異なる自分がいて、自分のしたいことができるという「意志」を獲得してきます。そして、そのような嬉しくもあり、誇らしくもある自分を繰り返し表現していくなかで、自己尊重の気持ち（自尊心）が芽生えていくのです。また、1歳を過ぎて行動範囲が拡大してくると、探索行動が活発になっていきます。しかし、歩き始めた子どもにとって探索行動は心のエネルギーを消耗しやすい活動です。十分な探索行動を保障するためにも、心の拠り所となる安全基地と、行ったことを認め、勇気づけることが必要といえます（図8-1）。

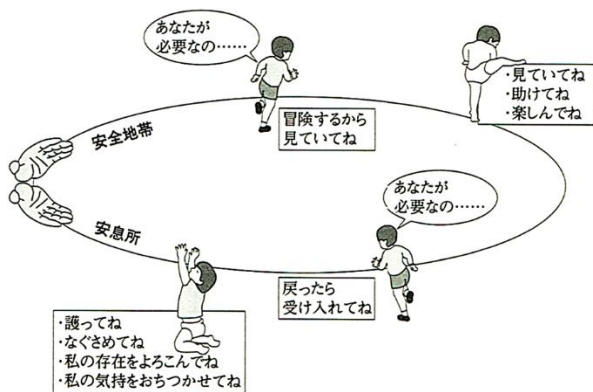


図8-1. 安全の環

3歳を過ぎるころになると感覚運動機能は一人前に発達し、自分の力で自由に歩いたり走ったりできるようになります。自分の身体機能への自信は積極的に取り組もうとする気持ちを起こさせます。また幼児前期には自分が作り出した表象やイメージを用いて遊ぶことができるようになりますが、幼児前期から後期にかけてことばが著しく発達することにより、子どもの内面的な世界は大きく豊かなものへと拡大していきます。エリクソンはこの時期を「遊びの時代」と捉えており、子どもは積極性を発揮しながら遊びに取り組んでいくと考えま



した。しかし、積極的に活動し過ぎるあまり文化の価値や基準に触れてしまうと罰を与えられることもあります。そのため、社会的な規範やルール、集団における約束ごとなどから逸脱しそうになる自分自身を統制しながら、積極性を発揮することがこの時期の課題となるのです。もし、おとなからの評価や制限、叱責が厳し過ぎると、子どもは罪悪感を抱いてしまい委縮してしまうでしょう。そうならないためにも、「否定的な自己像」が強く意識されるようなかわり方ではなく、「肯定的な自己像」を築けるようなかわりが求められます。仲間との遊びのなかで、我慢したり約束ごとを守ったりしながら、積極性を発揮できるようになると、「自分はどんなことをしようとしているのか」を予測し「自分の力でどの程度のことをやり遂げられるか」と自分の行動の結果を予測できるようになります。この自分の行動について予測性をもつことをエリクソンは「目的」としました。「目的」とは、目的意識を持って自分の目的的行動を達成していかうとする力、目的達成のために自分の活動を方向づけ、集中させていく力であり、自分の能力の及ぶ範囲でできることを追求していく勇気といえます。

## 引用文献

長谷部比呂美・日比暁美・山岸道子. (2011). *保育の心理学を学ぶ*. 神奈川：ななみ書房.

Erikson, E. H. (1973). 小此木啓吾 (訳) *自我同一性*. 東京：誠信書房. (Erikson, E. H. (1959). *Psychological issues identity and life cycle*. International University Press.)

---

## 第9章 仲間とのかかわりのなかで育まれる力

---

### 1. 折り合う力の育ち

日ごろから子どもとのかかわっている保育者や親の多くは、目の前の子どもたちが成長して社会に出たとき、目標に向かって他者と協働し、それぞれがもつよさを十分に発揮できるようになってほしいと願っていることでしょう。このような自己を発揮するということのなかには自己主張が含まれていますが、自分の要求や気持ちをぶつけるばかりでは円滑な社会生活を送ることはできません。自己主張と自己抑制のバランスをとる力、つまり折り合う力が重要となります。柏木（1988）によると、自己主張は3歳から4歳半にかけて急激に発達し、その後は停滞や後退を繰り返す、大きな増加は見られません（図9-1）。一方、自己抑制は3歳から7歳にかけてゆるやかに発達していきます（図9-1）。この発達のプロセスを踏まえると、ガマンさせることよりもまずは自己を十分に発揮できる環境を整えることが重要といえるでしょう。幼稚園に入園してきた子どもたちに見られる最近の特徴として、「自己主張しない」ことが挙げられています。その背景について、古賀（2016）は家庭での生活において過剰に親の意図を汲み、それに反しないような行動をし続けてきた結果ではないかと述べています。4歳ごろに、自分の行動や思考を一旦抑える抑制機能が著しく発達すること（森口，2012）、その時期に一呼吸おいて考えることができるようになることからわかるように、他者や状況に応じて、自分の行動や気持ちをコントロールできるようになるのは4歳以降と考えたほうがいいのかもかもしれません。親やおとなの都合でガマンすることを覚えるのではなく、自己主張をするなかで他者と衝突や意見のすれ違いを繰り返していくなかで、自分の気持ちを抑えたり、切り替えたりしていくことを学んでいくほうが、本来の発達のプロセスに沿っていると考えられます。

このような自己発揮と自己抑制を調整する力を、外菌（2016）は「折り合う姿」と呼び、その発達過程には7つの姿があることを明らかにしています（表9-1）。そして、「折り合う」というのは単にトラブルのなかで解決策を見つける

表 9-1. 7つの折り合う姿（外園，2016より一部抜粋）

折り合う姿	特徴
1. 保育者と折り合う	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 自分なりの思いを保育者にまるごと受け止めてもらう</li> <li>■ 身のまわりのことを自分でできる自信をもつ</li> </ul>
2. 遊びたい場で保育者のまわりにいる子どもと保育者とともに折り合う	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ したい遊びや遊びたい友だちを見つける</li> <li>■ まわりの子どもの様子や思い、表情に関心を寄せたり雰囲気を感じたりする</li> </ul>
3. 遊びを共有した友だちとのかわりを深めながら、保育者とともに折り合う	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 保育者に見守られつつ、自分の思いを自分なりに伝えようとする</li> <li>■ 相手が納得することで自分も納得する</li> </ul>
4. 大好きな友だちといっしょに遊びを続けるために友だちと折り合う	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 大好きな友だちに思いを伝えたり、相手の思いを知ったりする</li> </ul>
5. かわりを広げることで自分自身と折り合う	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 相手の思いを感じたり、自分の思いを受け止めてもらったりして、前に進もうとする</li> </ul>
6. さらにかわりを広げながら保育者に支えられ、友だちと折り合う	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 友だちとのイメージのちがいを了解し、納得してまた遊びを続ける</li> </ul>
7. みんなのなかで折り合う	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 仲間であることを感じながら、友だちにかかわり、受け入れたり、受け入れられたりする</li> </ul>

ために自分の思いとまわりの思いをすり合わせるということではなく、他の子どものなかで自分がどのように生活していくとよいかに気づくこと、遊びに夢中になって探究し、集団のなかでも自分の力を発揮すること、学級や仲間のなかで自己が認められ、集団のなかで自分の存在感をもつことであると述べています。また、折り合うことが難しい時期もあり、「折り合えないこと」に保育者とともに向き合うことに大きな意味があるとも述べられています。仲間や保育者との生活を通して、お互いの存在を十分に認め合い、仲間に受け入れられていることを実感することが重要であり、うまくいかないときには保育者に支えてもらいながら、その現実と向き合っていく、幼児期には、このような力を育てていくことが大切といえるでしょう。

## 2. 思いやる心の育ち

他者の気持ちを感じる力はどのように育っていくのでしょうか。他者の感情

や状況を共有する反応を共感といますが、共感の芽生えは生まれて間もない赤ちゃんにおいて確認できることが報告されています。Sagi & Hoffman (1976) は、赤ちゃんに同じ年頃の赤ちゃんの泣き声と作られた機械音の泣き声を聞かせ、その反応の違いを調べました。その結果、赤ちゃんは同じ年頃の赤ちゃんの声だけに反応することがわかりました。つまり、赤ちゃんは、「人」に対する関心を生まれながらに備えて誕生するといえるのです。このような感情状態を、Hoffman (1982) は共感的苦痛と呼びました。

2～3歳ごろになると、苦しんでいるのは自分ではない他者であることを理解し、他者の感情をあらためて感じるようになります。ただしこの時期は、泣いていれば「悲しんでいる」、笑っていれば「喜んでいる」というように顔の表情など直接目に見える部分からの感情理解が特徴となります。そして4～5歳ごろになると直接目に見えない状態に対しても想像を膨らませ、共感を抱くことができるようになります。また同情という感情も共感と同じように重要な動機となります。同情とは、他者の感情や状況に反応した気遣いや心配の感情のことを指します (Eisenberg, 1986)。アイゼンバーグの調査によると、同情は、幼児期に高まる感情であり、幼児期から青年期まで、思いやりの重要な要因となることが示されています (Eisenberg et al., 1999)。このように共感や同情によって相手の心の状態について把握できたり、相手の状況を気かけたりすることができるようになっていきます。

また、思いやりを示すには、他者の感情や状況を推論し、理解する能力（役割取得能力）も大切な能力の1つです。例え話をを用いた面接を実施し、役割取得能力の発達について調査した Selman & Byrne (1974) によると、4歳まではほとんどの子どもが自分と登場人物を混同させてしまうのに対して、5歳になると自分と他者とを区別した役割取得が可能になることがわかっています。

さらに、子どもを対象に「なぜ他者を助けるのか」を問うた研究において、アイゼンバーグは6つのレベルをもつ道徳的理由づけを考えました (Eisenberg, & Hand, 1979)。アイゼンバーグは、次のような例話について登場人物が何をすべきかを子どもに尋ね、発達的な変化を調べています。

メアリーは友だちの誕生会に行こうとしていました。その途中、転んで足をケガした女の子に出会いました。その子はメアリーに「私の家に行って、病院に行くためにお母さんを読んできて」と頼みました。その子のお母さん呼びに行くと、メアリーは誕生会に遅れてアイスやケーキを食べられないかもしれません。

この例話では、他者を助ける理由において、自己中心的に自分の利益を優先するのか、他者志向的に他者の利益を優先するのかが大きな問題となります。日本の子どもたちの道徳的理由づけの発達的な変化を見ていくと、年中の幼児にとって、他者の価値などに目を向けること（レベルIVb以上）は困難ですが、自分の快樂（レベルI）だけでなく、他者の要求（レベルII）や他者からの承認（レベルIII）、罪責感（レベルIVa）に目を向けた理由で他者を助けようとしていることがわかります（図9-1）。また、発達的な変化に注目しますと、幼児は自己中心的なレベルIを選択しやすく、年齢が上がるにつれてレベルII以降の他者志向的な理由が選択されるという予測に反して、加齢とともにどちらか一方だけが選択されるということはありませんでした。他者から助けを求められると、幼児も小学生も中学生も、真っ先に相手のことだけを考えるということは難しく、自己中心的な自分と他者志向的な自分との間で揺れ動き、迷い葛藤しながら、人間関係のバランスをとろうとしていることが、この結果は示しているのではないのでしょうか。

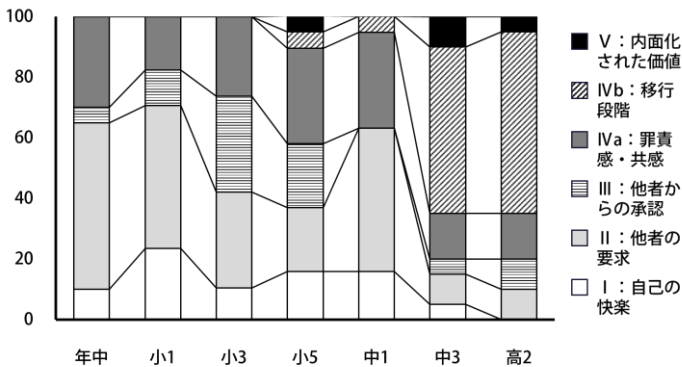


図9-1. 道徳的理由づけの発達（宗方・二宮，1985より作成）

## 引用文献

- Eisenberg, N., & Hand, M. (1979). The relationship of preschoolers' reasoning about prosocial moral conflicts to prosocial behavior. *Child Development*, **50**, 356-363.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. *Child Development*, **70**, 1360-1372.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior*. New York.
- 柏木恵子. (1988). *幼児期における「自己」の発達*. 東京：東京大学出版会.
- 古賀松香. (2016). 自己主張しない子どもたち. 無藤 隆・古賀松香 (編), *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* (p. 53). 京都：北大路書房.
- 森口佑介. (2012). *わたしを律するわたし: 子どもの抑制機能の発達*. 京都：京都大学学術出版会.
- 宗方比佐子・二宮克美. (1985). プロソーシャルな道徳的判断の発達 *教育心理学研究*, **33**, 157-164.
- Sagi, A. & Hoffman, M. L. (1976). Empathic distress in the newborn. *Developmental Psychology*, **12**, 1-21.: Academic Press.
- Selman, R., & Byrne, D. (1974). A structural-developmental analysis of levels of role taking in middle childhood. *Child Development*, **45**, 803-806.
- 外薮知子. (2016). 自己調整力の育ちを「折り合う姿」という視点からとらえる. 無藤 隆・古賀松香 (編), *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* (pp. 74-81). 京都：北大路書房.

---

## 第 10 章 他者と遊ぶ子ども

---

### 1. 乳児期のやりとり遊び

乳児とおとなとの遊びの代表として「いないいないばあ」があります。誰もが一度はやったことのある遊びではないでしょうか。「いないいないばあ」はアメリカなどでは“peek-a-boo”と呼ばれるように、日本だけの遊びというわけではありません。基本的なルールは、2 人のうち一方が隠れ、再び現れるという極めて単純なものです。おとなになってしまえば、この遊びのどこがおもしろいのかかわからないかもしれませんが、この単純な遊びを乳児はとても喜びます。乳児にしかわからない「いないいないばあ」のおもしろさはどこにあるのでしょうか。

伊藤（1991）によると、「いないいないばあ」における乳児の興味には 3 つの段階があることが示唆されています。

段階Ⅰ およそ生後 4～6 か月ごろに見られ、「いないいないばあ」に対する喜びは、「ばあ」という声と表情へのおはしゃぎ反応として表出される。また顔がすべてかくれてしまうと顔の再現への期待は見られないが、手で隠すなど顔の一部が見えていると期待感が生じる。

段階Ⅱ およそ生後 7～9 か月の時期で、人の顔が完全に隠れていても顔の再現への期待感が生じる。そして、その期待が実現することによって「いないいないばあ」に対する喜びがもたらされる。

段階Ⅲ 生後 10 か月「以降になると、「いないいないばあ」に対して能動的に関わろうとする姿が見られるようになり、乳児自身から遊びを開始するようになる。また、単純な遊び方には興味をもたなくなり、出てくる場所を変化させたり、出てくる人や物を変化させたりするなどの「推測ゲーム」的要素を取り入れることを好むようになる。

つまり、相手の声や表情を単純に楽しむような段階から始まり、しだいに相手の行動に対する期待感をもつようになり、これから起こることを予測しながら、そのドキドキを楽しむようになります。さらに、相手の行為を予測できる

ようになった次の段階では、自らがその行為を始めるようになり、相手が驚いたり喜んだりする姿を楽しむようになっていくといえます。そしてこのようなやりとりの前提となっているのが、相手との親密な関係であることを見逃すことはできません。親しい相手であるからこそ、その声や表情を楽しんだり、顔の再現を期待したり、相手と同じことを自分もやってみたりできるのです。

「いないいないばあ」のように同じ行為をおとなと子どもが交替して行う遊びは「交替遊び」と呼ばれ、人格発達において重要な意義があることが指摘されています（Wallon, 1952/1983）。Wallon によると、交替遊びを経験していくことで、自他が混沌とした状態にあった乳児が、他者を意識するようになり、自我を自覚していくというのです。「いないいないばあ」の他にも物の受け渡しや追いかっこなどがよく見られる交替遊びですが、乳児が主導権を握り始めるのはだいたい1歳前後です。この時期に見られる変化を白石（1994）は“自分から相手にしてみせるあそびの主人公に生まれ変わろうとしている（p.84）”と表現しています。

「いないいないばあ」に代表される乳児期のやりとり遊びは、親しい相手との情動的なつながりを深めるとともに、子どもが自分自身の生涯を「主人公」として歩み始める、その土台となっているといえます。「いないいないばあ」は、単純ではあるけれど、奥が深い遊びといえるでしょう。

## 2. 幼児期の遊び

3歳を過ぎると幼児は、おとなではなく同年齢の他者とのかかわりが増えてきます。Parten（1932）は社会的参加という観点から、2歳から4歳半の子どもの遊びを6つに分類し（表10-1）、2～3歳ごろには「ひとり遊び」や「平行遊び」が多く観察され、3歳以降になると「連合遊び」や「協同遊び」が増加することを明らかにしています。しかし、遊びの形態は遊びの内容や園での指導によって大きく左右されるため、年齢段階と遊びとを固定的に結びつけるのは問題であるという指摘（森, 1996）もあります。また、ひとり遊びは必ずしも社会性の未熟さによるものではなく、何かの目標を向かって夢中になっている



表 10-1. Parten (1932) による社会的参加の分類

分類名	特徴
何もしない行動	遊びはしないが、気になったものをじっと見ている。何も気になることがないときは、自分の身体で遊んだり、保育者の後をついてまわったり、部屋のなかをじっと見回したりする。
傍観	特定の集団の子どもたちの遊びを見ている。見ている子どもたちに話しかけたり、質問したりするが、遊びのなかには入って行かない。話ができる距離で立ったり座ったりして、そこで起こったことを見聞きしている。
ひとり遊び	1人で遊んだり、他の子が使っていないおもちゃで1人で遊んだりしており、他の子どもたちのところに近づこうとはしない。他の子がしている遊びに影響を受けず、自分の遊びを行う。
平行遊び	他の子がそばにいて、同じようなおもちゃや遊び方で遊んでいるが、交流はしないで1人で遊んでいる。おもちゃを使った遊びは他の子どもに影響されない。他のことと一緒に遊んでいるのではなく、そばで遊んでいる。
連合遊び	共通の活動に関する会話やおもちゃの貸し借りなど、他の子どもとの相互作用はあるが、集団としての組織化はほとんど見られない。個人の興味や関心を集団の目的よりも優先させ、それぞれが自分の思うままに行動して、集団としてのまとまりがない。
協同遊び	制作物を作ったり、競争したり、ごっこ遊びをしたり、ゲームをしたりする目的で組織化された集団のなかで遊ぶようになる。メンバー間で分業による役割分担が行われ、他者の活動を誘導する統制力をもったリーダーが存在する。

場合もあることから自立や成熟を示すものであること (Moore, Evertson, & Brophy, 1974) や平行遊びは集団遊びの未熟な形態ではなく、橋渡しとしての機能があること (Bakeman & Brownlee, 1980) が指摘されており、それぞれの遊び形態とその意義とが単純に関連づけられるものではないことも示されています。このことから、たとえば年中児でひとり遊びをしていても、発達的に未熟と決めつけるのではなく、何かに没頭しているかどうかを見極めようとする姿勢が保育者にはと求められているといえるでしょう。また、平行遊びには集団遊びへの橋渡しとしての機能があることを保育者が十分に理解したうえで、周りの子どもたちとの仲介役となって、適切な声かけやかかわりを行うことが求められるといえるでしょう。いま目の前の子どもたちが何に夢中になっているのか、どうすれば目の前の遊びが、より楽しいものへと広がり、深まっている

くのかを常に考えながら、直接子どもたちに働きかけたり、あるいは環境を構成したりすることが保育者の重要な役割といえます。

## 引用文献

- Bakeman, R. & Brownlee, J. R. (1980). The strategic use of parallel play: A sequential analysis. *Child Development*, **51**, 873-878.
- 伊藤良子. (1991). 「いないいないばあ」はなぜ面白いのか. 山崎愛世・心理科学研究会 (編), *遊びの発達心理学: 保育実践と発達研究をむすぶ* (pp. 11-28). 東京: 萌文社.
- Moore, N. V., Evertson, C. M., & Brophy, J. E. (1974). Solitary play: Some functional reconsiderations. *Developmental Psychology*, **10**, 830-834.
- 森 楸. (1996). 遊びと対人関係の発達. 清水凡生・山崎 晃・井上 勝・鳥光美緒子・深田昭三・河野利津子・中島紀子・西田忠男・青井倫子 (編), *ちょっと変わった幼児学用語集* (p. 16). 京都: 北大路書房.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, **27**, 243-269.
- 白石正久. (1994). 発達の扉〈上〉: 子どもの発達の道すじ. 京都: かもがわ出版.
- Wallon, H. (1983). 子どもにおける社会性の発達段階. 浜田寿美男 (訳編), *ワロン／身体・自我・社会* (pp. 73-103). 京都: ミネルヴァ書房. (Wallon, H. (1952). *Les étapes de la sociabilité chez l'enfant*. L'École Librée.)

## 第 11 章 生涯発達における乳幼児期の重要性

### 1. 非認知的スキル

近年、幼児期の教育がこれまでにないくらい世界的に注目を集めています。そのきっかけになったのが、「ペリー就学前プロジェクト」と呼ばれる長期縦断研究の分析結果です（図 11-1）。このプロジェクトは、1962 年から 1967 年の間、アメリカのミシガン州に住む低所得者層家庭の 3～4 歳児の子どもたち 123 名を対象に実施されたもので、午前中の保育と週に一度の家庭訪問を組み合わせたプログラムを受けるグループと、就学前の幼児教育を受けないグループにランダムに割り当て、その子どもたちが 40 歳になるまで追跡調査を行ったものです。この調査によると、5 歳時点での IQ だけでなく、高校を卒業した人の割合や 40 歳時点での収入や逮捕歴において、プログラムの効果があることが明らかです（Schweinhart et al., 2005）。乳幼児期の教育や保育が生涯の発達に大きな影響を与えることが実証的に示されたことにより、乳幼児期の重要性が改めて認識されるようになってきたのです。

では、乳幼児期にはどのような力を育てるべきなのでしょうか。20 世紀は、

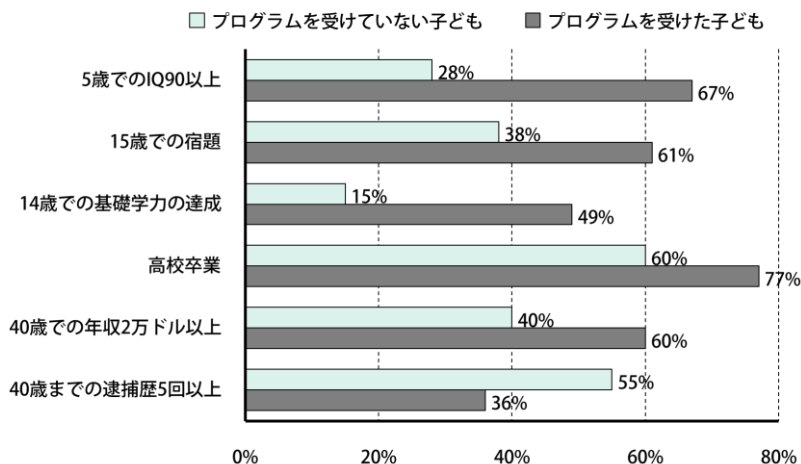


図 11-1. ペリー就学前プロジェクトの主な成果（Schweinhart et al., 2005）

知識集約・知識偏重型の教育が重視され、答えがわかっている問題をどう解くのかという力を伸ばしていくのが教育の中心でした。しかしこれからの時代は、答えが見つからない問いに対して、情報を集め、人と意見を交わしながら斬新な考えを創り出せる知性、それを上手に伝え、協働できる能力が求められるといわれています(汐見, 2017)。このような力は「非認知スキル」あるいは「社会情動的スキル」と呼ばれ(図 11-2)、認知能力の土台となるものです。もともと日本の幼児教育では「心情・意欲・態度」が大切にされてきましたが、「社会情動的スキル」と捉え直すことで、これまで見落とされてきた重要な視点が浮かび上がってきます。まず、粘り強さや挑戦する気持ちを育成することの重要性です。日本では意欲や興味・関心は大切にされてきたのですが、何かに挑戦したり、困難にぶつかりながらも粘り強く取り組んだりするなかでこそ子どもたちは成長していきます。単に子どもたちにとって楽しい・おもしろい活動ではなく、子どもがより成長できる活動や環境とはどのようなものなのかを考え続けることが保育者に求められているといえるでしょう。次に、社会情動的スキルと認知的スキルは密接に関連していることです。興味をもって粘り強く取り組むと、自然に深く考えたり工夫したり創造したりして認知能力が高

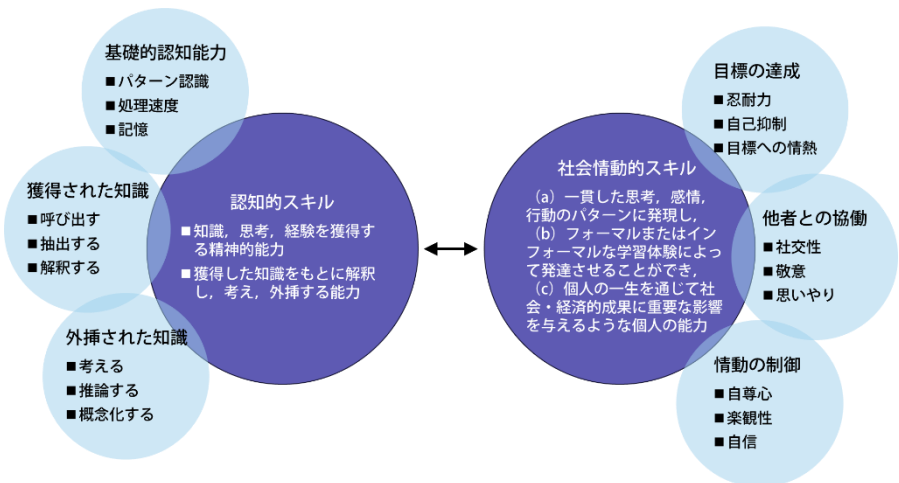


図 11-2. 認知的スキルと社会情動的スキル (OECD, 2015)

まっています。そのような認知能力が発揮された結果、達成感や充実感が得られ「次もやってみよう」と社会情動的スキルが強化されていきます。こうしたサイクルを意識することで、認知的スキルと社会情動的スキルは効果的に伸ばしていくことができるのです。そして最後に、個人の気質や性格と考えられがちであった意欲や興味・関心を「スキル」と捉えることで、保育者の環境づくりによって高められるという認識をもつことができます。

このように「社会情動的スキル」という視点で従来の幼児教育や保育を見直してみると、これまであまり重視されてこなかった点が明らかになってきます。しかし、今後まったく新しい取り組みが必要というわけではなく、これまでの幼児教育や保育を振り返り、足りない部分を補いながら、よりよい教育・保育を目指すことが重要といえるでしょう。

## 2. 保育の質

認知的スキルの土台となる社会情動的スキルは、幼児期や小学校低学年に育成するのが効果的という研究成果が注目されています（無藤，2016）。では、社会情動的スキルを伸ばす保育とはどのようなものなのでしょう。

イギリスで行われた縦断研究 EPPE（Effective Preschool and Primary Education）では、2歳児のいる約3,000の家庭を対象として、3歳から7歳、7歳から11歳、16歳時点での調査が行われ、乳幼児期に受けた保育の質や期間の長さが子どものリテラシーや数の発達と関連があることが見出されています（厚生労働省，2016参照）。そして、保育の質が「すぐれた（excellent）」と評価されたプリスクールの特徴には、①保育者と子どもの言語的かかわり、②カリキュラムに関する知識と理解、③乳幼児がどのように学ぶかに関する理解、④子どものいざこざ解決を支援するスキル、⑤子どもたちの家庭学習を行う保護者への支援、の5つが共通することが明らかにされています。また、保育者と子どもとのかかわりの特徴として、保育者の子どもへのかかわりが温かく応答的であること、「ともに考え、深め続けること（Sustained Shared Thinking）」と呼ばれるかかわりが含まれること、が指摘されています。さらに、優れてい

るプリスクールほど、子ども主導の遊びや活動、子ども中心で教師がつなぎ発展させる遊びや活動が多いことも報告されています (Siraj-Blatchford & Sylva, 2004)。このように保育の質を上げていくには、子どもがやってみたくと思えるような遊びを活動や準備していくこと、子どもたちのペースを大切にすること、うまくいかなかったり失敗したりしても「大丈夫」と受け止めること、子どもどうしが協働できるような働きかけを行ったり、環境を整えたりすること、などが必要といえるでしょう。

## 引用文献

- Heckman, J. J. (2015). 古草秀子 (訳), *幼児教育の経済学*. 東京: 東洋経済新聞社. (Heckman, J. J. (2013). *Giving kids a fair chance*. MA: MIT Press.)
- 厚生労働省. (2016). 社会保障審議会児童部会保育専門委員会 (第 2 回) 資料 2 「保育をめぐる現状」. [http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu\\_Shakaihoshoutantou/02siryou.pdf](http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu_Shakaihoshoutantou/02siryou.pdf) (2018 年 1 月 13 日)
- 無藤 隆. (2016). 幼児教育の効果と社会情動的スキルの指導. 無藤 隆・古賀松香 (編), *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* (pp. 1-11). 京都: 北大路書房.
- OECD. (2015). Skills for social progress: The power of social and emotional skills. *OECD Skills Studies*. Paris: OECD Publishing.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Biefeld, C. R., & Nores, M. (2005). Lifetime effects: the High/Scope Perry Preschool study through age 40: Summary, Conclusions, and Frequently Asked Questions.
- 汐見稔幸. (2017). *2017 年告示新指針・要領からのメッセージ さあ、子どもたちの「未来」を話しませんか*. 東京: 小学館.
- Siraj-Blatchford, I., & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools. *British Educational Research Journal*, **30** (5), 713-730.

## 第 12 章 小学校への接続

### 1. 幼小接続期への関心の高まり

1990 年代以降、小学校 1 年生の子どもたちの、授業が聞けない、立ち歩いてしまうという「小 1 プロブレム」や、中学 1 年生における不登校やいじめの急増などの「中 1 ギャップ」など、校種間の移行に伴う子どもたちの学校不適應の問題が注目を集めてきました。移行に伴う不適應の原因としては、幼小中それぞれが独自の学校文化と教育観をもち、異なる指導方法をとっていることが指摘されています（酒井・横井，2011）。

こうした移行に伴う問題を解消するために、近年、自治体や学校ごとに様々な取り組みが行われてきています。保幼小の連携に関しては、横浜市（2012）の取り組みを初めとして、自治体レベルでのアプローチカリキュラム（保幼段階での小学校へ向けた接続カリキュラム）やスタートカリキュラム（小学校入門期の接続カリキュラム）といった接続カリキュラム作成の動きが広がっています（岩立，2012；松寄・無藤，2013）。一方で、文部科学省（2015）が実施した「平成 26 年度幼児教育実態調査」によると、幼稚園と小学校との間で年数回の交流はあるものの、接続を見通した教育課程の編成・実施はまだの自治体が約 6 割を占めることがうかがえます（図 12-1）。保幼小連携の重要性は広ま

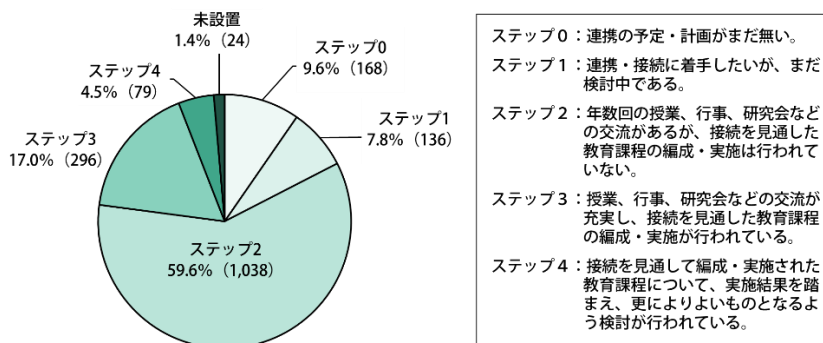


図 12-1. 市町村ごとの幼小接続状況（文部科学省，2015）

りつつも、実際には年数回の交流だけにとどまっており、幼児期から児童期への接続を見通したカリキュラムの編成までは至っていないというのが現状といえます。

## 2. 発達と学びの連続性

幼稚園教育要領や保育所保育指針では、幼小接続について、幼児期の教育・保育が小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながり、子どもの発達と学びの連続性を確保するため、円滑な接続に向けた教育・保育の内容の工夫を図ること、子ども同士の交流、教師間の交流、研究・研修等の連携を図ることが求められています。また、幼保連携型認定こども園教育・保育要領では、一歩進んで「連携を通じた質の向上を図る」ことが目指されています。

幼児期から児童期へ発達の連続性を保障するためには、保育者と小学校教師がともに幼児期と児童期の発達の流れを理解し、長期的視点からとらえることが大切です。また、指導要録や保育要録、就学支援シート、連絡会や個別の面談などを通じて、一人ひとりの育ちをつないでいくための連携が求められています。

一方、学びの連続性については、幼児教育と小学校教育における学びのちがいをどのように解消し、より連続的な学びにするかが課題になっています（酒井・横井，2011）。2010年に報告された「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）」では、幼児期と児童期の教育の連続性・一貫性が強調され、幼児期と児童期の教育の目標は「学びの基礎力の育成」であり、幼児期の「学びの芽生え」の時期から、児童期の「自覚的な学び」の時期へといかに円滑に移行するかが重要とされています。また、学びの基礎力の育成のために、「学びの自立」「生活の自立」「精神的な自立」という3つの自立を養うことが掲げられています。

幼児期における家庭での親のかかわりと小学校入学後の学習態度との関係を調べるために、ベネッセ教育総合研究所は、3歳児（年少児）から小学校2年生までの子どもをもつ母親を対象に5年間の縦断調査を行っています。その調



査では、年長児期に「生活習慣」や「がんばる力」、そして「ことば」が身につけている子どもほど、小学校1年生の段階で、自ら進んで学ぼうとする傾向が強いことが明らかにされています（ベネッセ教育総合研究所，2016）。また、年長児期における「がんばる力」の背景には、子どものやりたい気持ちを尊重する親の態度があること、年長児期の「ことば」には年中児期の「学びに向かう力」が影響しており、年中児期の「学びに向かう力」には年少児期の「生活習慣」が影響していることが示されています（図 12-2）。これらのことから、小学校入学後の自ら進んで学ぼうとする学習態度の形成には、年少児期からの生活習慣が重要であるとともに、子ども自身が自立して子ども自身で考え行動できるようになる年長児期以降、子どもの気持ちやペースを尊重してくれる他者の存在が重要であることがわかるでしょう。

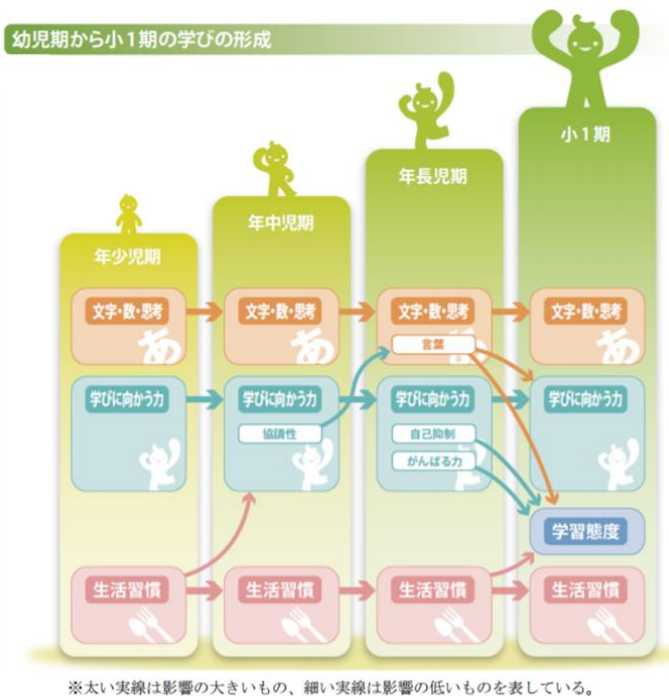


図 12-2. 幼児期から児童期にかけての「学ぶ力」の育ち  
（ベネッセ教育総合研究所，2016より転載）

## 引用文献

ベネッセ教育総合研究所. (2016). 速報版 幼児期から小学校1年生の家庭教育調査・縦断調査.

<[http://berd.benesse.jp/up\\_images/textarea/20160308\\_katei-chosa\\_sokuhou.pdf](http://berd.benesse.jp/up_images/textarea/20160308_katei-chosa_sokuhou.pdf)> (2018年1月25日)

岩立京子. (2012). 幼保小連携の課題と今後の方向性. *保育学研究*, **50**, 76-84.

松崎洋子・無藤 隆. (2013). 小学校生活科と幼児教育とのつながり：接続期カリキュラムの検討をとおして. *白梅学園大学・短期大学教育・福祉研究センター研究年報*, **18**, 39-46.

文部科学省. (2015). 平成26年度幼児教育実態調査.

<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/27/10/\\_icsFiles/afieldfile/2015/10/28/1363377\\_01\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/10/_icsFiles/afieldfile/2015/10/28/1363377_01_1.pdf)> (2018年1月25日)

酒井 朗・横井絃子. (2011). *保幼小連携の原理と実践：移行期の子どもへの支援*. 京都：ミネルヴァ書房.

横浜市子ども青年局・横浜市教育委員会. (2012). *育ちと学びをつなぐ：横浜版接続期カリキュラム*.

---

## 第 13 章 協働と連携

---

### 1. 保育者どうしの協働

協働（collaboration）とは、複数の人々が互いの役割や特性、専門性を尊重し合いながら、1つのチームとして共に力を合わせ目標に向かって取り組むことです。社会環境が変容し、子どもが抱える問題、あるいは家庭が抱える問題などが複雑に、かつ多様になっている今日の幼児教育・保育においては、子どもを取り巻くすべての人々がともにつながり、尊重し合いながら協働していくことが求められています。

保育者が互いの違いを認め合い、対象となる子どもへの見方やかかわり方を照らし合わせる話し合いの方法として、保育カンファレンスがあります。本来、カンファレンスは、医療、看護、臨床心理などの現場において、ある事例に対する適切な判断、対処を決定するために行われるものです。適切な判断や対処を決めるだけでなく、話し合いを通じて、それぞれの専門性を高めるところにその特徴があります。一方、森上（1996）は保育におけるカンファレンスの特徴を、①正解を求めようとしない、②本音で話し合う、③問題をめぐってそれぞれが自分の問いを立て自分事として考えていく、④相手を批判したり、論争したりしない、⑤それぞれの成長を支え合い育ち合う、の5つにまとめています。つまり、論争を繰り返し1つの適切な正答を求めていくものではなく、それぞれの保育者がある事例の問題を自分のこととしてとらえ、保育観ないしは保育者としての姿勢を再構築する場といえるのです（若林・杉村，2005）。

最近では、事例を持ち寄る事例カンファレンスや、ビデオを見て話し合うビデオカンファレンス、複数の関係機関を交えたカンファレンスなど、さまざまな形態で行われています。これらの保育カンファレンスの多くは自らを振り返るとともに、互いの特性を認め合い、協働していくための大切な場となっています。

カンファレンスにおいて専門性を高めていくためには、省察が重要となる。保育における省察とは、ある保育実践に対してなぜそのようなことをしたのか、

そのとき自分にどのような思いや見方があったのかなどを振り返り、実践や自分の保育観や子ども観を問い直すことです。子どもへの見方やかかわり方をお互いに照らし合わせる保育カンファレンスでは、他者から出された情報をもとに自らを振り返り、柔軟に自分の実践のさまざまな特徴や特異性に気づき、今後の保育に向けて省察することが可能になります。

## 2. 保護者との連携

近年、保育の現場から「保護者とのコミュニケーションが難しくなった」という声が聞かれるようになってきています。もちろん、意思疎通の難しい保護者が増えてきていることもあるのかもしれませんが、それ以上に、社会的な要因が大きく関与しているのではないのでしょうか。たとえば、核家族化によって、育児における両親の負担が増加していること、共働き家庭が一般的になるにつれて、保護者の苦勞が増えていること、晩婚化・少子化にともないわが子への期待が高まりがちになってきていること、などが挙げられます。また、近所に子育ての悩みを打ち明けられる人がいないという保護者の孤立化という問題も考えられます。

このように社会環境が変化していくなかで、園と保護者が円滑にコミュニケーションをとっていくためには、園からの情報発信を工夫していく必要があります。一般的に園からの情報発信の方法としては、園だよりやクラスだより、園の掲示板、連絡帳などが挙げられます（表 13-1）。また、ホームページやブログといった ICT（Information and Communication Technology）を活用した

表 13-1. 園からの情報発信のねらいと発信手段の一例（大豆生田，2011）

ねらい	発信手段
園の考えや保育者の思いを伝える	園だより，クラスだよりなど
保育の様子をよりイメージしやすく伝える	園の掲示板，クラスだより，ホームページ，ブログ，写真掲示，ドキュメンテーションなど
保育を体験することで保護者が子どもを理解する	保育参加，行事での保護者参加，サークル活動など
双方向のやりとりで保護者と信頼を深める	連絡帳，個人面接，保護者とのお茶会など

方法もあります。

では、このような方法を使ってどのような情報を発信していけばよいのでしょうか。たとえば、園での行事や活動を保護者に伝える場合、何をしたのかという表面的なことだけでなく、子どもがどのようなことを経験し、保育者がそれにどのように働きかけ、そして子どもはいかに成長しているかなどを伝えていく必要があります。行事や活動のなかでの子どもの心の動き、保育者の思いを発信していくことによって、保育の意味や意図を伝えていくことができます。つまり、保育におけるプロセスを伝えていくことこそが重要といえるでしょう。

また保護者とのコミュニケーションにおいて、もうひとつカギとなるのが「エピソード」です。たとえば、わが子が友だちと遊べていないことを不安に思っている保護者に対して、「ひとり遊びや並行遊びを好む時期なので、心配しなくても大丈夫ですよ」と伝えたとします。たしかに、この発言自体に誤りはありません。しかし、保護者が聞きたいのは一般論ではなく、わが子のことなので、おそらくスッキリした気持ちにはなれないのではないのでしょうか。もし、保育者がその子とのエピソード（「たしかに、〇〇くんは1人で遊んでいることが多いですけど、今は廃材を使って車を作ることに夢中になってるみたいですよ。この前なんて30分かかって作った力作を、とても誇らしげにみんなに見せて回ってましたよ」）を伝えていたのならば、保護者の受け止め方もちがっていたかもしれません。さらに、今後の見通し（「今は1人で遊ぶことに一生懸命になっていますが、1人での遊びに満足すると、だんだんと1人で遊ぶことが物足りなくなって、他の子たちと一緒に遊びたくなると思いますよ」）があると、保護者は、今現在の子どもの姿を肯定的に受け止めることができ、その子が今楽しんでいることに興味をもってもらえるかもしれません。

このように、プロセスとエピソードを伝えることで、子どもの育ちを共に支え、園での行事や活動の喜びやドキドキを共有しながら、保育を共に創り上げていくパートナーとしての関係を構築していくことが理想なのではないでしょうか。

## 引用文献

森上史朗（1996）カンファレンスによって保育をひらく 発達, **7**, 243-250.

大豆生田啓友. (2011). エピソードとプロセスで, 園の「見える化」を これからの幼児教育 2011 年度夏号, 2-5.

若林紀乃・杉村伸一郎（2005）保育カンファレンスにおける知の再構築 広島大学大学院教育学研究科紀要（第三部）教育人間科学関連領域, **54**, 369-378.

幼稚園教諭・保育士のための領域「人間関係」

---

2018年2月 初版発行

著者：牧 亮太

発行所：広島文教女子大学

〒731-0295 広島県広島市安佐北区可部東 1-2-1

---