保育者養成課程の学生における 子どもの人間関係の育ちを支える働きかけと 子どもと関わる力の育ちについて考える

赤澤　正人（龍谷大学短期大学部）

【要旨】

本調査では，保育者養成課程に在籍する学生 18 名へのインタビュー調査から，子どもの人間関係の育ちを支える学生の働きかけのあり方を把握し，学生自身の子どもと関わる力の育ちについて検討した。その結果，受容と共感，一人ひとりへの配慮，気持ちの言語化，子ども同士のつなぎ，けんかの仲裁，見守りといった，子どもの人間関係の発達における様々な側面に関わる働きかけが確認された。また，学生の子どもと関わる力の育ちとして，子ども一人ひとりの様々な側面に気付いていく力や，保育者を目指す自身の課題として伸ばしていく力が確認された。

【キーワード】人間関係，子ども，働きかけ，保育者養成課程

Ⅰ　はじめに

幼児教育は，「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」といった国によって定められた教育・保育（以降，保育に統一）の基本に基づき，地域の子どもの実態などを考慮して，日常生活の中で展開されている。保育内容は 5 領域（「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」）で示されており，「幼児期に育みたい資質・能力」，「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」については，保育施設の共通の目標として示されている。保育内容の 5 領域における領域「人間関係」は，人との関わりに関する領域であり，他の領域とも密接に関連している。人間は人と関わる中で自己を発揮し，他の人々と調和した生き方を身に付けていく社会的な生き物だからである。表 1 に，幼稚園教育要領の領域「人間関係」のねらい及び内容を示す。

表１　幼稚園教育要領の領域「人間関係」のねらい及び内容（2017）

［他の人々と親しみ，支えあって生活するために，自立心を育て，人と関わる力を養う。］
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) 友達の良さに気付き，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，共通の目的を見いだし，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。

このように，人との関わりに関する領域「人間関係」は，他の領域と深いつながりがあるだけでなく，「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の全てにも関連する領域であり，保育者の援助や関わりが極めて重要になることは言うまでもない。子どもが人と関わり，安心して楽しい園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ることになる。

子どもの人間関係の育ちを育むような保育者の援助や関わりに関する先行研究は，実践に基づいた事例研究が複数ある。例えば，日本保育学会編集の「保育学研究」において2000年に組まれた幼児の成長と人間関係という特集では，採択された論文のほとんどが事例研究あるいはエピソード分析を用いており，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関わり方を追求しているものであった（今井，2000）。以降も，子どもの人間関係と保育者の関わりについて，保育実践や事例をもとに検討したものが継続的に報告されている。例えば，永瀬・倉持（2013）は，集団保育における片付け場面において3歳児では片づけていない子どもへの声かけと，遊びに対する思いを受け止め区切りをつけて片付け手順を伝える内容が多く，5歳児では片づけている子どもへの声かけと，子ども自身が遊びを終了させて片付けに切り替える内容が多かったことを報告している。また，松永・大岩・岸本・山田（2013）は，3歳児の規範意識の芽生えについ

て保育者の役割を検討しており，保育者の肯定的態度によって子どもの身体的同調が広がり，子どもたちがお互いを肯定的に受け止め合う居場所が生成されることを報告している。そして，水津・松本（2015）は，4歳児のそれぞれの思いのぶつかり合いの事例から，保育者の介入には，子どもの緊張状態を緩和し自分を振り返る空間を作り出す機能と状況を転換させる機能があり，子どもが気持ちに折り合いをつけ，その後の良好な関係性の維持に重要なものであったことを報告している。これらの他にも，保育の場における子どもの人との関わりへの保育者の働きかけについての報告は数多く確認できる[1)]。

このように，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検討した先行研究は複数認められるが，保育者を目指す学生のそのような働きかけについて焦点を当てて検討したものはほとんど見受けられない。子どもの人間関係を支える働きかけににについて，学生の学びや気付きを可視化することは，実習指導だけでなく領域「人間関係」に関わる科目指導にも意義のあることであろう。また，各種実習を経験する中で，学生の子どもと関わる力が育くまれていくという過程も看過することはできない。学生の学びや経験を，教員もふり返り把握することで，次回以降の実習指導につなげることが可能となるからである。

そこで本調査報告では，保育者養成課程の学生に着目し，実習期間中における子どもと学生との関わりから，子どもの人間関係の育ちを支える働きかけを把握し，学生自身の子どもと関わる力の育ちについて検討することを目的とした。

Ⅱ　方法

1　協力者

保育者養成課程のある本学短期大学部に所属する2年生18名から協力の同意が得られた。

2　調査方法

2021年10月後半に，執筆者の担当する授業終了後に調査協力の依頼を行った。調査対象の短期大学部では，例年1年生時に1月後半から2週間の教育実習，2月後半から10日間の保育実習Ⅰ（保育所），2年生時に7月後半から10日間の保育実習ⅡまたはⅢ，8月後半から10日間の保育実習Ⅰ（施設），10月前半から2週間の教育実習を行っている。2021年度は，新型コロナウィルス感染症の影響で，複数の学生が実習中断・延期となっ

た。そのため協力者の中にはいくつかの実習が終了していない学生もいたが，調査時点で終了している実習についてインタビューで尋ねた。インタビュー実施時期は11月前半から12月前半にかけてであった。

調査内容は，実習中の子どもとの関わり方や，子どもと関係性を構築していく過程についてであり，協力者に自由に語ってもらった。インタビューの内容は，協力者の許可を得て録音を行ない，録音された内容から逐語録を作成した。

そして岩田（2011）が提示した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おける保育者の働きかけの4分類を参考に，具体的な働きかけについて検討を行った。4分類は，「子どもの拠り所になる・一人一人の生活の安定をはかる」，「子ども同士の間をつなぐ・みんなと一緒の生活を意識させる」，「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」，「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」という働きかけである。これらに加えて，学生の子どもと関わる力の育ちについても検討を行った。

3　倫理的配慮

調査の目的と意義，方法，参加協力の自由意志，調査の途中であっても参加を取りやめることができること，プライバシーおよび個人情報の保護，調査結果の公表時における匿名引用等について，文書と口頭で説明し同意を得た。

Ⅲ　結果と考察

1　学生の働きかけの具体的内容

子どもの人間関係の育ちを支える学生の働きかけを把握するために，岩田（2011）の4分類を参考に検討を行った。以下にその結果について述べる。

(1)「子どもの拠り所になる・一人一人の生活の安定をはかる」働きかけ

表２「子どもの拠り所になる・一人一人の生活の安定をはかる」働きかけ

構成	内容
受容と共感	子どもの気持ちを受け止める
	子どもの気持ちに共感する
一人ひとりへの配慮	子どものペースを尊重する
	子どもの視点で安全を考える
	子どもの変化に気付く

「子どもの拠り所になる・一人一人の生活の安定をはかる」働きかけを表２に示した。その働きかけは，受容と共感，一人ひとりへの配慮の二つから構成された。

受容と共感は，子どもの気持ちを受け止め，共感的に関わる働きかけであった。受容や応答，共感は，人間関係の形成の初期段階において特に欠かすことのできないものである。子どもはそれらを基盤として，保育者との信頼関係を形成していき，情緒や生活の安定をはかることが可能となる。子どものうれしい気持ちも嫌な気持ちも受け止めるやりとりや，子どもの気持ちに共感しようとする関わりを通して，人と関わるという人間関係の心地よさを感じる体験を積み重ねていくような働きかけを，学生もしっかりと意識していたと思われる。以下に協力者の語りの一例を示した。

「子どもを例えば注意する時とかも，行動に対して駄目と言うんじゃなくて，こういうことがしたかったんだよねっていう気持ちを酌み取ったりとか，そういうことが大事やし，結果的に信頼関係とかにもつながっていくと思うから」

「トイレトレーニングができてきて，先生，できた！みたいな感じで『出たよ！』ってうれしそうに言ってくれて。先生方みんなで私も拍手して，大成功！みたいな空気感になって，すごい子どもが嬉しがって。そこから割と何回も，出たよとか言って，その現場に立たせてもらって，すごい貴重やったなと。」

一人ひとりへの配慮は，個別的な関わりや丁寧な関わりで安心感や信頼感，安全が育まれるような働きかけであった。上述の受容と共感といった働きかけと合わせて，子どもとの信頼関係の形成や，安心安全を確保しようとする学生の姿を現すものだと考えられる。以下に協力者の語りの一例を示した。

「すごくぐいぐいくる子，クラスの中でまとめ役みたいな子もいるし，逆に静かな女の子とかは，あんまり最初から話しかけても反応してくれんで，そういう子もいるよなぁって，横で私が横で見守っていたら，だんだんブロック渡してくれたり，一緒に遊ぼうみたいな感じで警戒が解けてきたみたいな。」

「その子が給食の時にいつももっと食べてたよなみたいな，何かちょっとしんどそうやなっていうのがあって，しんどい？と思って，お熱計ったら８度５分とか結構高熱やって，もうすぐに先生に言いに行って，・・・ちょっと食欲がなさそうやったんでとか，ちょっと手がぬくかったんでとか。」

(2)「子ども同士の間をつなぐ・みんなと一緒の生活を意識させる」働きかけ

表３「子ども同士の間をつなぐ・みんなと一緒の生活を意識させる」働きかけ

構成	内容
気持ちの言語化	子どもの気持ちを理解しようとし、わかりやすい言葉で伝える 相手の気持ちを代弁する
子ども同士のつなぎ	一緒に遊ぶことで、相手の存在を意識したり、関わったりするきっかけにする

「子ども同士の間をつなぐ・みんなと一緒の生活を意識させる」働きかけを表３に示した。その働きかけは，気持ちの言語化と，子ども同士のつなぎの二つから構成された。気持ちの言語化は，子どもの様子から，気持ちを理解しようとし，わかりやすい言葉で伝えようとするもので，相手の気持ちを代弁しようとするものである。この働きかけは，子ども同士の関わりだけでなく，子どもと保育者との関わりにも必要なものであり，自分の気持ちや思いをどのように言葉で表現したらいいか戸惑っている子どもが他者と関わる際に，保育者が果たす重要な役割である。

気持ちの言語化は子ども同士のつなぎにとって必要なものであり，共感しながら保育者が子どもと一緒に遊ぶことで，子どもが友達の存在を意識したり，友達と関わったりするきっかけとなる。保育所保育指針，１歳以上３歳未満児の保育に関わるねらい及び内容，領域「人間関係」の内容の取扱いにおいて，「この時期は自己と他者との違いの認識がまだ十分でないことから，子どもの自我の育ちを見守るとともに，保育士等が仲立ちとなって，自分の気持ちを相手に伝えることや相手の気持ちに気付くことの大切さなど，友達の気持ちや友達との関わり方を丁寧に伝えていくこと。」とされているような，子どもと子どもをつないでいく学生の働きかけが確認された。このような働きかけについて，協力者の語りの一例を以下に示した。

「朝の外遊びの時にかくれんぼして遊んでたんですけど，後から来た普段あんまりしゃべらない子が，一緒に探したり，隠れてる子のところに行ってたんです。だから遊びたいんかなって思って，『一緒にかくれんぼする？』って聞いたら，『うん』って。それでみんなに，『○○ちゃんもしたいって』て言って，また最初から。」

「幼稚園で１人の子とすごく仲よく，仲よくっていうか懐くような感じで，こっちで他の子と遊んでたら，向こうからすごい羨ましそうに見てるなと思って声かけに行ったら，そこからすごい懐いてくれるようになって。それまで反応少なかったけど，他の子とも一緒に遊べるようになってきて。けど時々，私のこと独り占めしたいっていうような時もあって。」

(3)「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」働きかけ

表４「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」働きかけ

構成	内容
けんかの仲裁	相手の思いや気持ちを代弁する どうしたらよかったかを子どもが考えるような声かけ

「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」働きかけは，けんかの仲裁から構成された（表4)。表３で示した気持ちの言語化と同様に，相手の思いや気持ちを代弁することで，解決を図っていこうとするものである。また，思いや気持ちの代弁を通して，どうしたらよかったのか子どもが考えるような声かけで，子ども同士での解決を図ろうとするものであった。互いの思いがぶつかり合い，葛藤を抱くような経験は相手の思いに少しずつ気付いていったり，自分の気持ちに折り合いをつけていったりする機会でもある。その際に，保育者が互いの気持ちを代弁することで，相手の気持ちに気付くことが可能となる。また，どうすればよかったのかを子どもに問いかけることで，自分の気持ちに問いかけたり，相手の気持ちを想像したりして，自分で考えていくことが促される。子どもが友達との関係の中で，自分の気持ちをコントロールすることができるように，働きかけていくことが必要であり，学生は試行錯誤しながらそうした働きかけを行っていたことが推測された。協力者の語りの一例を以下に示した。

「ブロック遊びで，女の子が男の子のブロックを勝手に取ろうとして，男の子が泣いちゃって。それで両方から話を聞いたんですけど，女の子には『○○君，いきなり取られると思ってびっくりしたんちゃうかなぁ。自分が使ってたブロック，勝手に取ら

れたら嫌な気持ちにならん？』って言ったんです。そしたら女の子は，『ちょうだい』って言ったんですけど，男の子は『嫌や』って。もうどうしようかと思って。結局他のお友達からもらってみるのを提案してみて，なんとかいけました。」

(4)「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」働きかけ

表５「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」働きかけ

構成	内容
見守り	子どもに関わりすぎずに見守る

「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」働きかけは，見守りから構成され，子どもの頑張りや自主性，協働を認め，関わりすぎずに見守っていこうとするものである（表5)。子どもの遊びは，子どもの内面の自主的・自発的なものであり，子ども自身の手によって展開されていくものである。保育者は，子どもと一緒にその楽しみを共有するだけでなく，見守る中でその展開を援助していくことも重要な関わりである。また，上記のけんかの仲裁と関連するところもあるが，子ども同士のトラブルが起こった時に，保育者が解決策を指示するだけでは，気持ちを調整する力や規範意識などは身につかない。子ども同士で話し合い，解決を模索するなかで，折り合いを付ける体験をし，自分の気持ちを調整する力が育ち，友達との信頼関係も深まっていく。子どもを見守るということも大切な関わりであることについて，ある協力者は以下のように語っていた。

「5歳児さんクラスで自由遊びの時間に，『みんなこれやろー』って子どもたちが遊び始めたことが何度もあったんです。えっと，じゃあ私どうしようかなって。そこに無理して入っていくのもどうかと思うし，けど何したらいいんかなぁって。部屋で子どもの遊びを見てるだけってことが，何回もありました。それでいいんかなぁ，どうしようって思ったけど，これって見守るってことかなと。子どもたちがあれこれ相談したり，話し合ったりしてる姿って見てるだけで可愛いんですよ。すごく真剣で。だけど見守りの仕方ってすごい難しいですね。何かしないとってどうしても思ってしまって。」

2　子どもと関わる力の育ちの具体的内容

表６　子どもと関わる力の育ち

構成	内容
気付く力	子どもの興味関心や好きなものをきっかけに、関わりを始める 子どもに関わるタイミングに注意する
これから伸ばしていく力	関わることで分かった子どもの姿や自分の課題 保育者として子どもと楽しむ

子どもと関わる力の育ちは，気付く力とこれから伸ばしていく力に分類された（表6)。気付く力は，子どもの現在の興味関心や遊びをきっかけに声をかけて，子どもとの関係性を構築しようとしていく関わりである。これは，子どもと関係性を構築していく実習初期の段階において非常に重要な力であると思われる。また，子どもの世界観やイメージを壊さないように，子どもに関わっていくタイミングに注意しようとする関わりでもある。これは，既に述べた受容と共感，一人ひとりへの配慮，見守りとも関連した重要な力であると考えられる。気付く力について，ある協力者は以下のように語っていた。

「子どもが集中して遊んでるところに，何かしないと思って一緒に遊ぼうとか言って入ってその世界観を壊すよりかは，そばで見守ってて，子どもが気付いて先生も一緒にする？とか，そうやって言ってくれたときに，じゃあ入れてとか言って。無理やり子どもと絶対に関わらなあかんっていう思いはなかったです。でも初めは，そうやって初めての実習は関わらなあかんと思ってたんで，どんどんどんどん入っていったら，どっか行っちゃったりとかあって，避けられてるとか，離れることが多かったんで，これはあかんのやと思って見守る。まずは子どものことを見て，状況を見て入れそうなら，輪に入ったり声かけて入ったりしてました。」

これから伸ばしていく力は，子どもと関わることでしか見えてこない子どもの姿や，自分の課題の発見につながるものである。失敗したらどうしようという不安は，実習に臨む学生であれば誰しもが抱くものであろう。しかしながら，失敗を恐れてばかりいると，実習から学べるものは皆無になってしまうだろう。失敗もうまくいったことも含めて，子どもとの関わりや働きかけをしっかりとふり返ることで，子どもに対する理解が促され，今の自分に足りないものだけでなく，自分の強みも確認することができる。そして，保育者として安全や安心などに配慮しながら，失敗を恐れず子どもと楽しむことで，子どもとの

関係性は構築されていく。これは既に述べた，子ども同士をつなぐ力とも関連すると考えられる。これから伸ばしていく力について，ある協力者は以下のように語っていた。

「最初からもし成功してたら，それが正解みたいになってしまうから，失敗したほうが何個も案が出る。じゃあこうしてみるとか。こうやったらこうしてみようみたいなのをどんどん考えながらできるから。」

「やっぱり子どもって先生の顔とか表情とかよく見てるんで，今はマスクもしてるし笑顔も意識しました。私が楽しそうに遊んでたら，子どもも興味持ってくれたり，声かけてきてくれたりするんで。一緒に楽しんで遊ぶけど，周りも見ないといけないし，一人の子とだけってわけにもいかないし。」

ここまで見てきたように，子どもの人間関係を支える学生の働きかけは多岐に渡るものであった。また，それらは独立した働きかけではなく，相互に結び付きながら行われているものであることが示された。子どもの人間関係の育ちは，基本的信頼，自己，他者との関わり，規範意識など様々な側面の発達であるが，実習の中で学生が子どものそうした育ちを支えていこうとする働きかけの実態を，ある程度把握することができたと思われる。また，学生自身の子どもと関わる力の育ちについても確認することができた。こうした結果を実習指導に活用するにあたって，机上の学びでは得ることができない貴重な学びや気付きについて（もちろん個人差はあるが），実習の事前指導で子どもと関わる際の具体的な着眼点を伝えたり，事後指導においてそれらを一度だけでなく折に触れて振り返ったりするなどの方法が考えられるだろう。

ここで本調査の限界として，以下の二つが考えられる。第一に，調査協力者の代表性についてである。協力者は本学短期大学部の学生で，なおかつ調査協力への同意が得られた者である。地域性や，実習園の特徴等は考慮されていない点には注意が必要である。第二に，事例研究ではないという点である。すでに述べたように，子どもの人間関係の発達と保育者の関わりに関する先行研究のほとんどが事例研究である。本調査では学生の主観による語りを基に検討しており，語られなかった重要な働きかけや，学生自身が気付いていない学びや気付きがある可能性が大いにある点には注意が必要である。以上のような限界はあるが，本調査は子どもの人間関係を支える保育者の働きかけについて，学生による関わりに焦点を当て，更に学生自身の子どもと関わる力の育ちについて検討した意義のあるものである。

Ⅳ　おわりに

本調査では，実習期間中における子どもと学生との関わりから，子どもの人間関係の育ちを支える働きかけのあり方を把握し，学生自身の子どもと関わる力の育ちについて，学生へのインタビュー調査から検討した。その結果，受容と共感，一人ひとりへの配慮，気持ちの言語化，見守りなど，子どもの人間関係の発達の様々な側面に関わる働きかけが確認された。また，学生の子どもと関わる力の育ちとして，子ども一人ひとりの様々な側面に気付いていく力や，保育者を目指す自身の課題として伸ばしていく力が確認された。実習指導担当教員は，こうした学生の実習での学びや気付き，成長や課題を可視化することで，保育者としての資質向上を目指した実習指導や担当授業科目の改善に向けて取り組んでいくことが求められる。

【謝辞】

ご多忙の中にも関わらず，快くインタビューにご協力いただきました学生に心より感謝申しあげます。

【注】

1）例えば塚崎・無藤（2004）は，3歳児クラスの観察から，子どもと保育者，さらに子ども同士の関係をつなぐスキンシップの重要性を指摘している。また齋藤・無藤（2009）は，5歳児の協働的な活動に対する保育者の働きかけの多様性を報告している。また川嶋（2017）は，子どもの意思決定に対する保育者の支援プロセスとして，状況に応じて自律性支援や統制がなされていたことを報告している。そして奥谷・砂上（2020）は，4, 5歳児の協働的な遊びや活動における保育者の言語的援助についての特徴を報告している。

【引用文献】

今井靖親（2000）「幼児の成長と人間関係（総説）」，『保育学研究』38(1)，8-11.

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－』，ミネルバ書房.

上村晶（2016）「初任保育者が子どもとわかり合おうとする関係構築プロセス」，『保育学研究』54(2)，71-82.

奥谷佳子・砂上史子（2020）「幼稚園の協同的な遊びや活動における保育者の言語的援助－4・5歳児クラスのごっこ遊びと生活発表会に向けた活動における発話の分析－」，『保育学研究』58(2-3)，119-130.

川嶋健太郎（2017）「子どもの意思決定に対する幼稚園教諭の支援プロセスに関する質的研究」，『保育学研究』55(2)，18-28.

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』30, 1-13.

水津幸恵・松本博雄（2015）「幼児間のいざこざにおける保育者の介入行動－気持ちを和ませる介入行

動に着目して－」,『保育学研究』53(3), 273-283.
塚崎京子・無藤隆（2004）「保育者と子どものスキンシップと両者の人間関係との関連－3歳児クラスの観察から－」,『保育学研究』42(1), 42-50.
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』51(2), 235-244.
松永愛子・大岩みちの・岸本美紀・山田悠莉（2013）「3歳児の子ども集団の「規範意識の芽生え」における保育者の役割－非言語的応答関係による「居場所」生成－」,『保育学研究』51(2), 223-234.