

乳幼児期の保育における保育者と子どもの関わりに関する一考察

— 領域「人間関係」に着目した保育者の役割を考える —

A Study on the Relationship between Childcare and Children in Early Childhood Care

— Considering the role of a childcare focusing on the area “human relations” —

次世代教育学部こども発達学科

平松美由紀

HIRAMATSU, Miyuki

Department of Child Development

Faculty of Education for Future Generations

Abstract : In this study, we focused on the purpose and contents of the “human relations” in the field of childcare guidelines, kindergarten education guidelines, kindergarten cooperation type certified child-care education and childcare guidelines, and considered the role of childcare workers involved in children. For children, the caregiver will be the first teacher they will meet. In addition, childcare is the largest environment for childcare conducted through the environment. In day-to-day childcare practice, how do “caregivers” position the goals of the “human relations” domain, clarify the perspective of the child's upbringing that is included in the three goals at each age, and how do they relate to other domains? It turns out that it is important to think that way.

Keywords : childcare content, area human relations, childcare, human environment

I. 研究背景と研究目的

乳幼児（以下、「子ども」「子どもたち」と称する）にとって、保育者は「初めて出会う先生」となる。また、環境を通して行う保育において保育者は「最大の環境」といえる。このことは、保育において保育者をキーパーソンとして子どもたちの人と関わる力を培うといっても、過言ではない。

2017年、保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（以下3法令という）が、同時に改訂（改定）された。この改訂（改定）では、小学校以降との確かな接続を踏まえ、幼児期に育みたい資質能力が明確化された。各領域においてねらい及び内容、内容の取扱いが改訂（改定）されたのである。これは、我が国において140年間の保育・幼児教育の歴史の中で、新たな一歩となる改訂（改定）であろう。

また、2020年2月、世界を脅かす感染症（COVID-19）が、一気に猛威をふるい、保育現場、教育現場は未だかつて経験したことのない対応・対処に今もなお、

奔走している。著者が勤務していた公立幼稚園の元上司、同僚によると「いつ子どもたちが感染するか、自分たちが感染するか怯えつつも日々の保育がある」「一時期、マスクもない消毒液も手に入らない、自分たちで調達するしかない。しかし、園は開園し続けることを求められ…子どもたちも不安感の中で担任や友達にスキンシップは求めてくる」「友達と一緒に手をつないで遊んでいる様子を見ると、消毒、消毒と言うことも葛藤がある」とリスクを予想しつつも、子どもたちの命を守る責任感の中で過ごす悲鳴が上がっている。この現場の保育者の声の中で葛藤しつつも「子どもたちは、スキンシップを求めてくる」などの姿をしっかりと受け止め、保育者の専門的役割を果たしている姿がある。

このような現状より、本研究では、保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の領域「人間関係」のねらい及び内容に着目し、子どもに関わる保育者の役割について考察することを目的とした。

本稿では、II. において3つの法令における領域

「人間関係」を概観し、含有される保育者の役割を考察する。Ⅲ. では、Ⅱを踏まえ、領域「人間関係」に着目する先行研究を概観し、考察する。さらに、Ⅳ. では、保育者と子どもの関係に着目し、先人の言説を辿る。そして、Ⅴ. において、上述の内容のまとめと今後の課題の方途を述べ、結論とする。

Ⅱ. 3 法令における領域「人間関係」

まず、3 法令について改訂（改定）の要点について以下にまとめることとする。

1. 保育所保育指針

まず、保育所保育指針は、表1に示されるように内容の整理が行われた。ここに示されるように改定前の第2章子どもの発達、第3章保育の内容、第4章保育の計画及び評価が、改訂後では第1章総則と第2章保育の内容に統合されたのである。

表1. 保育所保育指針新旧対照表（著者作成）

改定前（平成20年厚生労働省告示第141号）	改定後（平成29年厚生労働省告示第117号）
第1章 総則	第1章 総則
1 趣旨	1 保育所保育における基本原則
2 保育所の役割	2 養護に関する基本的事項
3 保育の原理	3 保育の計画及び評価
4 保育所の社会的責任	4 幼児教育を行う施設として共有すべき事項
第2章 子どもの発達	第2章 保育の内容
1 乳幼児期の発達の特性	1 乳児保育に関わるねらい及び内容 (健やかに伸び伸びと育つ、身近な人と気持ちを通い合う、身近なものに関わり感性が育つ)
2 発達過程	2 1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容
第3章 保育の内容	3 3歳以上児の保育に関わるねらい及び内容
1 保育のねらい及び内容	4 保育の実施に関して留意すべき事項
2 保育の実施上の配慮事項	第3章 健康及び安全
第4章 保育の計画及び評価	1 子どもの健康支援
1 保育の計画	2 食育の推進
2 保育の内容の自己評価	3 環境及び衛生管理並びに安全管理
第5章 健康及び安全	4 災害への備え
1 子どもの健康支援	第4章 子育て支援
2 環境及び衛生管理並びに安全管理	1 保育所における子育て支援に関する基本的事項
3 食育の推進	2 保育所を利用している保護者に対する子育て支援
4 健康及び安全の実施体制等	3 地域の保護者等に対する子育て支援
第6章 保護者に対する支援	第5章 職員の資質向上
1 保育所における保護者に対する支援の基本	1 職員の資質向上に関する基本的事項
2 保育所に入所している子どもの保護者に対する支援	2 施設長の責務
3 地域における子育て支援	3 職員の研修等
第7章 職員の資質向上	4 研修の実施体制等
1 職員の資質向上に関する基本的事項	
2 施設長の責務	
3 職員の研修等	

そして、第2章保育の内容では、乳児、3歳未満児、3歳以上児における保育のねらいおよび内容と明示され、各時期における発達の特徴や道筋、養護と教育の一体的な保育の展開に関して述べられる序列となった。乳児保育では、発達が未分化な状況であることが重視され、乳児の側からの3つの視点でねらい及

び内容が記載されている。その後の5領域との関連については、図1に示す通りである。では、乳児の3つの視点からのねらい及び内容において人間関係に関する改定された部分を以下に示す。

イ 身近な人と気持ちが通じ合う

受容的・応答的な関わりの中で、何かを伝えようとする意欲や身近な大人との信頼関係を育て、人と関わる力の基盤を培う。

(ア) ねらい

- ① 安心できる関係の中で、身近な人と共に過ごす喜びを感じる。
- ② 体の動きや表情、発声等により、保育士等と気持ちを通わせようとする。
- ③ 身近な人と親しみ、関わりを深め、愛情や信頼感が芽生える。

(イ) 内容

- ① 子どもからの働きかけを踏まえた、応答的な触れ合いや言葉がけによって欲求が満たされ、安定感をもって過ごす。
- ② 体の動きや表情、発声、喃語等と優しく受け止めてもらい、保育士等とのやり取りを楽しむ。
- ③ 生活や遊びの中で、自分の身近な人の存在に気づき、親しみの気持ちを表す。
- ④ 保育士等による語りかけや歌いかけ、発声や喃語等への応答を通じて、言葉の理解や発語の意欲が育つ。
- ⑤ 温かく、受容的な関わりを通じて、自分を肯定する気持ちが芽生える。

(以下内容の取扱いについても新たに明示された部分であるが、ここでは略す。)

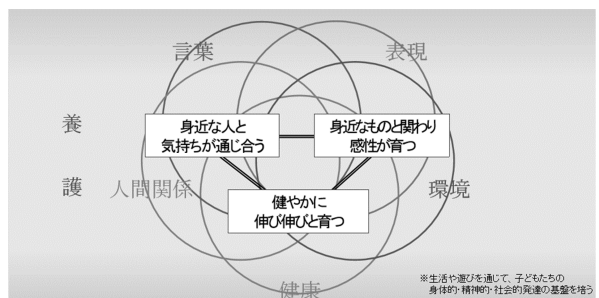


図1. 0歳児の保育内容のイメージ図（引用：厚生労働省）

では、1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容として領域「人間関係」の改定された部分を以

下に示す。

イ 人間関係

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。

(ア) ねらい

- ① 保育所での生活を楽しみ、身近な人と関わる心地よさを感じる。
- ② 周囲の子ども等へ興味や関心が高まり、関わりをもとうとする。
- ③ 保育所の生活の仕方に慣れ、きまりの大切さに気付く。

(以下、内容、内容の取扱いについても新たに明示された部分であるが、ここでは略す。)

ここまでの乳児、1歳以上3歳未満児へのねらい及び内容、内容の取扱いについては、この度の改定で新たに明示された。つまり、教育的ねらいとして領域「人間関係」が、乳児期をスタートとし、保育者を安心できる「人」として子どもが人間関係の基礎を培っていくことの重要性が示されたことと同義といえる。

次に3歳以上児の保育に関わるねらい及び内容として領域「人間関係」の改定された部分を以下に示す。ここでは、今までのねらいに加筆修正された部分に下線を示すこととする。

(ア) ねらい

- 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。

(イ) 内容

- ① 保育士等や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。
- 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。
- 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。
- ⑩ 友達との関わりを深め、思いやりをもつ。

(旧指針の内容取り扱いに示されており、新指針では割愛された部分については記載していない。)

保育所保育指針では、第1章の1に示す保育所保育に関する基本原則を逸脱しないように保育を行うことを土台に、乳児から3歳以上児までの保育の内容に大きな改定がなされたことは、0～2歳児の保育の重要性と保育所保育が幼児教育の重要な一翼を担っていることと、幼稚園、認定こども園との整合性を確保する

ことが表明されたのである。

2. 幼稚園教育要領

我が国の幼稚園は、学校の1つである。つまり、学校教育の場である。しかし、幼稚園は小学校以上の教育方法と同じではなく、対象となる子ども（3歳以上就学前まで）の特性を踏まえた「環境を通して行う保育」が大きな特徴であるといえる。そのことを踏まえ、幼稚園教育要領は、長年、改訂・改定されてきた。このたびの改訂においての領域「人間関係」のポイントを概観する。

・「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うこと」が明示された。

○内容の取扱いの改訂

・「諦めずにやり遂げることの達成や、前向きな見通しをもつこと」「自分のよさや特徴に気付くこと」が明示された。

このように、領域「人間関係」において、身近な人との関わりの中で、子どもが自ら周囲に働きかけることで多様な感情体験をすることや、子ども自身が自分の力で行うことで充実感を味わうことが列挙されているのである。

3. 幼保連携型認定こども園教育・保育要領

2014年3月、内閣府・文部科学省・厚生労働省の1府2省の連名により幼保連携型認定こども園教育・保育要領が告示された。各都道府県知事が条例に基づき認定された認定こども園は、小学校就学前の子どもに対する保育及び教育、並びに保護者に対する子育て支援の総合的な提供を行う施設である。それでは、この法令における領域「人間関係」の改訂のポイントを概観する。

まず、乳児と3歳未満児においては、保育所保育指針と同様に、乳児は3つの視点から、ねらい及び内容が明示された。

イ 身近な人と気持ちが通じ合う

(以下、ねらい及び内容については、保育所保育指針とほぼ同様のため略す。なお、保育所保育指針では「保育士」と明記されている部分が「保育教諭」と明記されている。)

また、1歳以上3歳未満児においても保育所保育指針とほぼ同様である。

さらに3歳以上児については、幼稚園教育要領とほぼ

同様である。(なお、幼稚園教育要領では「教師・先生」と明記されている部分が、「保育教諭」と明記されている。)

ここまで3法令の領域「人間関係」に関する改訂(改定)について概観してきた。特に注目すべき点は、保育所保育指針と幼保連携型認定こども園教育・保育要領の乳児と1歳以上3歳未満児に、新たにねらい及び内容が明記された点であろう。今までの指針、教育・保育要領には、ねらいとして内包されていたものの、このようにはっきりと明記された理由は次の2点が挙げられる。まず、乳児から就学前までの乳幼児期の保育・幼児教育が、世界中の注目を浴びている点である。これは、ノーベル経済学賞受賞James Joseph Heckman (2015)の著書「幼児教育の経済学」によって、40年にわたる追跡調査より、就学前教育の効果が、経済学の観点からその子の人生を豊かにし、効率性と公平性を同時に達成することができるという実証的研究の発表より、乳幼児期の保育・幼児教育へ大きな期待と注目が一気に集まったのである。2点目は、この著書から、乳幼児期の親密な触れ合いが、脳機能をつかさどる重要な部分の発達に影響を及ぼしていることが、論ぜられたことにより、保護者はもとより保育者の関わりが丁寧に実施されることが重要であると人との関わりに注目が及んだためであろう。

4. 3法令における「保育者」に関する明文化

では、「保育者」の関わりに関して、3法令ではどのような明文化があるかについて詳細を見ていくこととする。まず、保育所保育指針の領域「人間関係」ねらいに示される「保育士等」と子どもとの関わりに関する明文化を以下に示すこととする。(下線は著者による)

(1) 保育所保育指針

・乳児のねらい(イ)より

- ① 安心できる関係の下で、身近な人と共に過ごす喜びを感じる。
- ② 体の動きや表情、発声により、保育士等と気持ちを通わせようとする。
- ③ 身近な人と親しみ、関わりを深め、愛情や信頼感が芽生える。

社会の中で生きていく人間として、子どもの社会性の発達に特に大切であるものが、「人との関わり」である。乳児期には、身近にいる特定の「保育者」

との愛着関係を拠りどころとして、人に対する基本的信頼感を培っていくのである。このことは、E・H・エリクソンの生涯発達論でも明白である。乳児期に周囲の大人から愛され、受け入れられ、認められていることを実感することで、子どもは、自分がかげがえのない存在であると感じていく。こうした育ちが、生涯にわたり、人と触れ合いながら生きていく基盤となる。つまり、乳児のねらいに示される「身近な人」「保育士等」はまさに「保育者」を意味し、特定の保育者との間に芽生えた愛情や信頼感が、子ども自身が、周りの大人や他の子どもへの関心を高め、人との関わりの世界を拓けていく土台となる。この3つのねらいすべてにこの文言が明記されていることは、乳児期の人との関わりに関する発達において、「保育者」の影響が大きいことを意味しているのである。

・1歳以上3歳未満児のねらい領域「人間関係」より

- ① 保育所での生活を楽しみ、身近な人と関わる心地よさを感じる。

乳児での身近な保育士等との愛着を拠りどころとして、さらに自分の世界を拓けていくのがこの時期である。基本的信頼感に支えられ、自ら遊びや年代の子ども等に興味を示すようになる。こうした意欲を土台に人と関わり合うことの楽しさや喜び、安心感を徐々に知っていく。これも人と関わる力の基礎となる。

また、この時期では、偶然に生じる子ども同士の関わりがある。ものを介したやり取りや近くにいる子ども同士の行動の同調などが挙げられる。意図せず生じる状況や、双方の思いがぶつかる状況では、保育者が共感者となったり、仲介者となったりすることで、自分と他者の違いに気付くようになる。つまり、他者と生活する中での社会的ルールや関わり方があることを徐々に気付くのである。

このように、「保育者」との関わりを土台として、さらに子どもが自ら意欲的に自己の世界を拡大していくこととなる。

・3歳以上児のねらい領域「人間関係」より

- 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生活する楽しさを味わい、愛情や信頼感をもつ。

人と関わる力の基礎は、自分が周囲の人に見守られている安心感から生まれる、人に対しての信頼感

をもつことである。さらに、その信頼感をもとに、自分自身の生活を確立していくのである。子どもたちは、何よりもまず、保育者との信頼関係を築くことで生活や遊びに意欲的になり、自分の力で行動することの充実感や満足感を味わえるようになる。つまり、「保育者」の関わりなくしては、子どもたちの園生活や遊び、それに伴う人と関わる力は育まれないといっても過言ではない。

(2) 幼稚園教育要領

次に幼稚園教育要領の領域「人間関係」ねらいに示される「教師・先生」と子どもの関わりに関する明文化を以下に示すこととする。

③ 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。

これは、保育所保育指針の3歳以上児のねらいと同様である。幼稚園生活は、大半が今まで家庭で過ごしていた子どもたちである。初めて他者と生活する場を経験することとなるのである。先述したが、保育所における3歳以上児よりも、入園後の3年間で（保育年数によって違いはあるが）「保育者」との信頼関係を築くことは、重要になることは言うまでもない。

(3) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領

次に幼保連携型認定こども園の領域「人間関係」ねらいに示される「保育教諭」と子どもの関わりに関する明文化を以下に示すこととする。

・乳児のねらい、1歳以上3歳未満児のねらい、3歳以上児のねらいについては、保育所保育指針、幼稚園教育要領と重複するためここには記載しない。先述のものを参照とする。

幼保連携型認定こども園において保育者（法令では保育教諭と示される）は、自身の動きや態度が、子どもの安心感の源であり、幼児の視線は、保育者等の意図する、しないに関わらず、保育者の姿に注がれていることが少なくない。物的環境に取り組んでいる保育者の姿や同じ仲間の姿があるからゆえに、幼児の物的環境への興味関心が生み出される。保育者がモデルとなり、その物的環境への関わりを示すことで子ども自身の充実した環境の関わりが生まれてくる。このことは、幼保連携型認定こども園だけではなく、保育所、幼稚園においても同様であるといえる。

3法令に示される領域「人間関係」のねらいのうち「保育者」に関する明文化を整理した。この度の改訂（改定）において「保育者」が子どもに関わる最も重要な特定の大人であることは、今までにも示されていたことであろう。しかし、このように身近な人、保育士等、とねらいに示されたことは、子どもが生涯を通じて人間関係を構築していく上で最も基礎となる情緒的な絆を形成する第一人者として「保育者」が示されていると捉えることができる。つまり、「保育者」の非言語的、言語的な関わりが子どもの人との関わりの力を育むことの要因として大きいことがいえる。

Ⅲ. 領域「人間関係」に関する先行研究の概観

次に、領域「人間関係」と保育者に関する先行研究を次の3点で概観することとする。1点目は、領域「人間関係」の成り立ち、2点目は、領域「人間関係」と保育者、3点目は、領域「人間関係」の保育実践である。

1. 領域「人間関係」の成り立ち

現在の保育内容の領域「人間関係」は、1989年の幼稚園教育要領改訂で新たにできた領域である。これまでは5領域（健康・人間関係・環境・言葉・表現）ではなく6領域（健康・社会・自然・言葉・音楽リズム・絵画制作）であった。幼稚園教育要領の歴史を辿ると、1948年に告示された保育要領から、1956年告示の幼稚園教育要領、これ以後、幼稚園教育要領という名称のもと、改定・改訂がなされてきた。6領域は前述の1956年の幼稚園教育要領で示された保育内容である。このときの人との関わりに関する内容は主に領域「社会」で扱われていたが1989年の5領域では「人間関係」として示されたのである。ここでも人との関わりが幼児期に重要であると見直されたといえる。

田村（2017）は、領域「人間関係」の改訂を歴史の変遷からみて教育内容の意義と特質について次のように述べている。まず、1948年の保育要領では、現在の領域「人間関係」の基礎となる指導内容が幼児教育の手引き、三幼児の生活指導－社会的発達について示されており、その後1956年の幼稚園教育要領では、幼児教育の内容「社会」に幼児の発達上の特性や望ましい経験に示されており、徐々に内容が簡潔化され、その年代における子どもたちの課題解決に寄与するであろう保育内容として整えられている。また、この度の3法令の改訂に伴い、新たに示された「幼児期の終わり

までに育てほしい10の姿」と5領域の関連を踏まえた保育者養成での保育内容に関する教授内容は、さらに変化していくことが予想できると述べている。このことは、保育者として子どもの育ちを見取る専門性とそのことを最重要課題として保育実践に取り組む保育者を養成することに希求されているといえる。さらに田村は、保育内容が就学前の準備と捉えられ、教科指導の前倒しとして理解されがちな点も問題点として掲げている。保育・幼児教育と義務教育以降の教育内容は、双方が理解しようとする姿勢と対象者と教育方法の違いを踏まえた歩み寄りが求められると考えられる。このことは、長年の課題となっている。しかし、幼児期の終わりまでに育てほしい10の姿を義務教育以降の接続の視点として示されているということは、この課題もないがしろにできないのである。

領域「人間関係」が、以前は領域「社会」で扱われていた頃より、乳幼児期と児童期との接続は、課題として埋もれていたのではないだろうか。

2. 領域「人間関係」と保育者

塚崎・無藤(2004)は、3歳児の仲間関係における身体接触の成り立ちに関して、公立幼稚園の3歳児14名をその担任(経験23年)を対象として約1年間の観察記録をもとにその考察を行った。その結果、3歳児の仲間関係において、身体接触は、他者を身近に感じたり、感覚的刺激を味わうことができたりするだけでなく、離れた場所にいる人間にまでも他者と自分の親密な関係をアピールすることができることを明らかにした。しかし、身体をぶつけ合うような遊びは、入園当初には見られない行為であることから、子ども同士が打ち解けて仲間関係が成立しつつあることを表すサインであると述べている。このことは、入園後の保育者との関係により、身体接触を伴う遊びが可能となる人間関係が構築され、このような遊びが発生していると考えられる。

また、上田(2010)は、保育者の関わりについて指導的・応答的の2つのティーチングスタイルを視点として、2名の保育者を対象とした参与観察を行い、エスノグラフィ手法に基づき観察記録の分析を行った。さらに、観察場面の特徴的な部分について上田と観察園の園長、対象者2名とのカンファレンスを行い結果の妥当性を検討した。その結果、どちらのスタイルの関わりにおいても、スタイルに付随する保育者の教育的意図があることが明らかになった。指導的ティーチングスタイルは権威的・直接的であり好ま

しくないと言われていることが常であるが、教育的意図をもって関わる時、巧みな方法を用いて子どもに関わり、むしろ、関わり方の多様性を広げるものと成り得ると述べている。そして、同じような場面でも保育者の教育的意図の違いによって関わり方が異なること、その異なりがティーチングスタイルとして表出されることが明らかとなった。このように、保育者の関わりには、教育的意図があり、そのことによって子どもたちの経験の幅や質に影響があることがいえる。まさに、保育者の関わりによって、子どもたちは、多様な人との関わりを経験していくこととなる。

また、確井(2012)は、保育内容に要求される保育の専門性について保育実践の保育の内容と方法の視点から、今日的な動向とその課題を明らかにした。さらに領域「人間関係」において、保育者を目指す養成段階では、個々の子どもの人とかかわる力の発達段階と子ども集団としての集団発達の段階について学ぶことの必要性を述べている。

さらに、渡辺(2017)は、保育者養成校における領域の指導法について、他の領域との違いを踏まえて、具体的な、教授内容とその過程の検討を行った。その結果、養成校における領域「人間関係」の指導法については、次の3点が明らかになった。まず、1点目は、授業概要や指導内容の方向性は、保育実践を意識したものとなっている。これは、領域「人間関係」は、保育内容であり、子どもが経験する内容に直結していることからであろう。次に2点目として、担当者の専門性が、元保育士、元幼稚園教諭、福祉・保育系教員、幼児教育学系教員と保育・幼児教育に関わる人材が多いことを挙げている。このことも、上述した理由と同様で、保育実践に関する専門性との関連があると推測できる。3点目は、授業テキストが、現場型の内容を含むものの使用が多いことである。これも、領域「人間関係」の指導がどのようなものであるか、保育実践のイメージが湧きやすくするためであろう。渡辺は、保育者養成校での教授内容についての検討を行ったが、ここでも、領域「人間関係」に関して子どもの姿を捉えて保育内容を検討することや、保育者の具体的な関わりについて考えることが重要であると保育者養成段階でも考えることが必要なことを示唆している。

次に西野・滝澤(2017)は、乳幼児期の保育において領域「人間関係」に関連する側面から、保育者の役割についての検討を行った。西野が勤務していた保育現場での保育者の役割、特に人間関係に関するポイン

トについて経験知の整理を試みている。0歳児～5歳児までの保育者の関わりが、子どもの育ちにどのような影響を及ぼすか、また、子どもだけではなく保護者との関わり、保育者集団としての在り方にまで言及している。そして、3法令に記載される文面通りに保育実践を行うことで保育の質が高まるものではないことも指摘している。ここでは、保育者集団としての在り方が、保育者個人の成長につながり、さらには、集団として保育の質を高めようとするにつながることが述べられている。当然、保育者も人間であり、保育者と保育者間にも人間関係はある。過去に、日名子(1965)は、保育者間の人間関係における諸問題があることを指摘している。このことは、日名子が指摘した時代は、職場による特殊性が強かったのである。例に4点挙げると、女性を主力とする職場であったこと、若い女性が主力となる職場であること、小集団の職場であること、教育者の職場であることである。西野・滝澤の検討を概観したところ、日名子の時代からは、変容があるものの、保育者集団の風土が、保育実践に影響することは、同様であるといえるのではないだろうか。つまり、保育者－保育者の人間関係が、子ども－子ども、子ども－保育者という人間関係にも影響を及ぼすこともあり、保育者自身の人間関係が、共に生活する子どもたちの育ちに少なからず、暗黙の影響があることを忘れてはならない。

そして、工藤・上村(2018)も人と西野らと同様に人と関わる力を育てる保育者の役割について検討している。工藤らは、子どもの側に着目し、参与観察を実施した。対象は、3歳児～5歳児クラスに在籍する77名の子どもであり、撮影した動画と写真をもとに保育者とカンファレンスを行った。カンファレンスの視点は、子どもの姿からとその際に保育者が構成した環境について確認をし、人と関わる力の育ちに影響を及ぼすものについて明らかにした。工藤らの結果によると、3歳児では、保育者の存在が人との関わりを生み出すキーパーソンとなっていることが分かった。保育者のいる場所に子どもが集まり、人との関わりへのモデルとなったり、仲介者となったりし、発話も増加していることが明らかとなった。4歳児では、子どもと子どもが共通のイメージをもとにつながることが分かった。4歳児は、保育者を憧れのモデルとして、関わり方の真似をしたり、自分が関わってもらったように他の子どもに伝授したりしているのである。5歳児では、仲間関係を子ども同士で構築しつつ生活をしている中で、保育者は仲間の一員としての役割を担っ

ているのである。子ども同士の中で生じたトラブルにも、保育者は見守りつつ、子どもの解決状況や個々の子どもの発言に詳細に耳を傾け、子ども間での解決を導くのである。同じ目的に向かい、楽しく生活するためには、自分がどのような役割を果たしていくか子ども自身も保育者も一人の人間としてのあり様が伺えるのが5歳児である。工藤らは、保育者が、その場に居るといふことや、具体的な援助が、子どもの人との関わりを拓ける一助を担っていることと、保育者が自分が意図的存在であることを自覚し、子どもの楽しいことに付き合う姿や探求を共に味わう姿、トラブルの解決に真剣に加わる姿など、保育者が環境の一部として大きな役割があることを明らかにした。

3. 領域「人間関係」の保育実践

それでは、実際の保育者が、どのように領域「人間関係」を踏まえて日々の保育実践をしているのかについて、実践研究を中心に概観することとする。

まず、柴坂(2015)は、保育現場の「いざこざ」^(注1)が人間関係を形成する重要な機会であることを指摘している。幼稚園での1年間の観察では、泣き事例が31事例あり、このうち保育者が関わったのは27事例あった。そして、この27事例のうち、保育者自身が泣きに気づいたのは18事例、子どもが保育者に知らせたのが5事例、当事者以外の子どもが保育者のところに連れてきたのが2事例、当事者が自分で保育者に訴えにきたのが1事例、その他が1事例であった。ここに示されたように泣きの事例には、ほとんど保育者が関与すると考えられる。そして、泣きの事例に気付くのは保育者自身、当事者の子ども、当事者以外の子どもが重要であることが分かった。泣きの事例では、保育者がその場にいない時が多く、保育者は状況把握から始めなくてはならない。保育者が「いざこざ」の原因を明確にし、本質的に解決しようとするであろう。しかし、状況把握を十分にできるのは、経験年数のある保育者であることは言うまでもない。保育者が、泣きの状況に左右されることなく、問題の本質を子どもたちに理解できるよう援助することと、関与した子どもを含め、その周囲にいた子どもたちも強い感情を伴う出来事から、再度、遊びを再開できるような援助も必要となると述べている。

また、小笠原ら(2017)は、「保育士の専門性」について再考することを目的とし、保育現場から考える「保育士の専門性」の調査を実施した。対象は、全国の保育所、こども園に在籍する272名の職員である。

結果として、保育士の専門性が10項目挙げられている。上位5つは次の通りである。①発達理解・子供理解、②保育技術、③保護者対応、④人間性、保育に対する姿勢・意欲、⑤保育計画の立案・保育目標の設定である。このように「保育士の専門性」は、国家資格としての保育士資格を有する者は、一般的な人よりも専門知識を持ち備えていることを国が証明しているともいえる。また、近年の保育における課題から、「ケアワーク」としての役割から「ソーシャルワーカー」としての役割まで拡大化していることも指摘している。加えて、保育者の専門性は、人間性を前提とした上で専門性が語られたり、逆に、人間性は別物として専門性が捉えられたりすることもあったとある。そして、対人のコミュニケーション力などを人間性として含有するならば、可変的な社会的技能として捉えることもできると指摘している。小笠原らは、保育士を対象とした調査を行うことで、「保育士の専門性」の検討は、保育実践に近い人材からのボトムアップによるアプローチからの検討が有効になることを示唆しているのである。ここに人間性に関する記載があるが、保育者は子どもたちとの関わりなくしては、日々を過ごせない職である。加えて、自分自身の価値観や感性が子どもに暗黙のうちに影響を及ぼすことも考えなくてはならない職である。つまり、子どもに関わる専門職として、自己の内省や感情の制御を余儀なくされるのである。先述の泣きの事例に関しても、保育者は、問題の本質を解決するためには、客観的に分析する中で、子どもの気持ちに共感的に関わることが求められる。このように保育実践では、保育者が、自身を調整しつつあることが分かる。そして、子どもの人と関わる力をどのように育むかについて、日々、子どもと向き合いながら保育者が保育実践をしているのである。

さらに、山村（2019）は、領域「人間関係」の歴史の変遷から、保育所、幼稚園、認定こども園が核となり、地域のネットワークを再構築することで子どもの人間関係を育てていくことが必要であるとし、持続可能な開発のための教育（ESD）と領域「人間関係」の関連について検討を行った。そして、少子高齢化、核家族化、地域力の低下等の社会の課題に関して人とのつながりが希薄になっていることにより、保育・幼児教育の実践にて、領域「人間関係」のねらいを保育者が達成することに力を注ぐことが重要ではないかと指摘している。現在の保育現場が、領域「人間関係」のねらいを軽んじているわけではない。しかし、この

先、どのような課題に出会っても、解決方法を模索し続ける人間であることがこれからは求められるであろう。その時に、乳幼児期に、先生や友達と共に試行錯誤して取り組んだ経験から、発想が閃いたり、新たな方法を導き出したりすることが可能となるのではないだろうか。

IV. 保育者—子どもの関係

次に、今までの考察から、保育者—子どもの関係について考えてみることにする。ここでは、3人の先人の言説を辿ることとする。まずは、日本の保育の祖と呼ばれる倉橋惣三の論説から読み解いていく。

まず、大正・昭和保育文献集第8巻に所収される論文「子供研究講座第3巻幼児の心理と教育第3章幼児期教育の方法第3節「誘ひ出して」に保育者の関わりについて次のように述べている。

さて、物と友達と、之れで立派に、誘ひ出しの教育が行われるのであるが～（中略）～子どもに對して、その教育の為にするのでなく、大人自身の興味一生懸命してゐる生活そのものである。之れは、一面環境として手本になるものである。しかし、手本といへば其の内容や形の價値が意味されやすいのに對して、茲でいふのは、その生活力といった風のを主として見るので、それが、子どもの生活力を促し進めていくのである。

つまり、倉橋は、保育者が何よりも楽しみ、自分が一生懸命生活することで、子どもたちが自ずとその姿を見て自分も楽しみ、一生懸命生活するようになると述べている。生き生きとした子どもの姿の裏には、保育者が生き生きと過ごしている姿が必ずある。転んだ子どもに、保育者が「だいじょうぶ？」と声をかければ、そこに居なかった子どもたちがいつの間にか集まり、心配そうな表情で見ている。中には「だいじょうぶ？」と声をかけたり、背中をさすったりするようになる。このことこそ、倉橋がいう「保育者」の関わりであろう。

また、倉橋は1912年発刊の「婦人と子ども」では、保育者の資格には

- ・その苦勞にたえ得る人
- ・その慰勞に満足する人
- ・その歡喜を第一の歡喜とする人

という3つの条件が備わっていなければならないと述べている。子どもと毎日、楽しく遊ぶことは、決して簡単なことではなく、その結果も目に見えて即時性のあるものでもない。子どもに対しての特別な苦心や労苦を尽くし、その結果、多少なりとも満足できる子どもの成長を感じ、それが、部外者から見てなんでもないのであっても、そのことを歓喜できる人が保育者であると換言できる。

さらに、1917年「婦人と子ども」に掲載された「保姆その人」では、次のように保育者のことを述べている。

教育は総合作用であり、人の作用であるから、保姆その人に幼稚園教育の究極の解決がある。

これは、正に保育者自身は、子どもと共に過ごしつつ、日々の様々な課題解決に勤しみ、解決に導くことができ、それは保育者自身が解決の核となることを述べている。そして、子どもの人との関わりの力を育むには、保育者が最重要な存在であり、子どもの相互の関係性の中で培われるといえる。

1970年、斎藤喜博は、自身の教師人生を著した「私の教師論」で次のようにいう。

教師の仕事は、だれにもはできない授業という専門の仕事によって、子どもの持っている無限の可能性を引き出す仕事である。たんに、一般的教養を子どもに与えたり、家庭で母親がやるべきだし、またやれるところの、しつ적인ものだけをやるのでなく、授業のなかで子どもの持っている可能性を引き出したり、それを拡大したり、新しい生命や感動をつくり出したりする仕事である。

斎藤は小中学校の教師であり、戦後の民主主義教育の指導者である。定年退職後は、全国行脚をし、教育現場で授業を実践したことで著名である。斎藤の教師論には、上述のように、教師の高い教材解釈の専門性と子ども一人一人の思考や感情を読み取り、解釈することに注目している。さらに、この両者が相まみえることにより、生き生きとした子どもの能力の拡大があることを自分の実践で示し続けたのである。斎藤の島小時代の実践は、未だに残る資料が多くある。斎藤がいう教師の仕事は、保育者にも通じる。だれにもはできない専門の仕事であること、子どもの持っている無限の可能性を引き出す仕事であることは、まさにその

通りである。

最後に教育学者である高久清吉（2000）のいう教師像について触れることとする。高久は、教育実践を経てヘルバルトの教育思想研究を中心としている。故に、ヘルバルトの言葉を引用しつつ、教師像を語っている。高久が初任者の教師に向かい、述べたものが以下の言葉である。

使命感は言葉や文字を通し、観念として教え込んだり、与えたりすることだけによって養われるものではない。それは、例えば、子どもたち、あるいは教師として生きる先輩や仲間たちとのかかわりの中で生きる自分自身の体験と、その省察を通して身に付けられるのが本筋である。

これは、子どもたちと関わる毎日から、教師自身に内から湧き出てくる使命感とは、外から与えられたり、身に付けるように急かされたりするものではない。日々、自分を省察する鋭い感受性とそこにある揺るがない使命感と、子どもと共に自分が成長しようとするのが、教師には必要であると高久が若い教師たちに向かい伝えたかったメッセージであろう。このことは、保育者にも通じる。保育者は、子どもたちと身体全体で関わる毎日である。もっと、こうすればよかった、あの時、こんな言葉をかけたらAちゃんはずっと体験が広がったのではないかなど、子どもとの関わりの1秒1分を振り返る。そして、先述したように、自分の無力さと明日からの自分への鋭気の自己統制をする。

保育者についての論説とそれに重なる教師教育の論説の一部を概観してみた。共通することは、保育者（教師）と子どもの関係は相互に身体と身体で影響し合う関係として成立することと、保育者（教師）が、自分の実践を詳細に振り返り、子どもと共に生きる者として自分があることを自覚することで、日々の営みがより一層、個別的に色濃いものとなるということであろう。

保育者（教師）は子どもに関する専門性の高い職業であることがいえる。

V. まとめと今後の課題

本研究では、保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼

保連携型認定こども園教育・保育要領の領域「人間関係」のねらい及び内容に着目し、子どもに関わる保育者の役割について考察してきた。

保育・幼児教育は、一人の幼児の生涯にわたる人格形成の基礎を培うことである。目の前の幼児の育ちを結果として捉えるのではなく、その後の教育（義務教育以降社会までをいう）における「後伸びする力」を培うことが、本来の目的である。そして、その目的には、生涯の人と関わる力の基礎を育むことがある。換言すれば、乳幼児期に、愛情深い養育者や「保育者」との関わりを土台に、一生の人と関わる力の拡がりがあるといえる。ここに保育・幼児教育に携わる者の大きな責任がある。自分の目の前の子どもの生涯にわたる人と関わる力のスタートを担う専門職ということとなるからである。このことを実践者である保育者は、忘れてはならない。

さらに、日々の保育実践において、「保育者」が領域「人間関係」のねらいをどのように位置づけ、また他領域との関連をどのように考えているかということが重要となる。領域「人間関係」の3つのねらいに内包される子どもの育ちの視点を各年齢で明確化することも「保育者」の役割であろう。

また、社会が目まぐるしく変容する時代の中で、保育者養成において、「保育者」の専門性についてその職種の特殊性と普遍的な課題を考える機会をもつことが必要であろう。なぜなら、子どもと向き合うことでどのような心的負荷がかかり、その負荷を自ら制御することが求められることを知ることにより、子どもと共に生きることを覚悟して専門職として長く勤務する保育者が増えることとなるであろう。

これからの保育・幼児教育は、世界に誇る日本のていねいな保育実践をする「保育者」が、自分に自信をもって子どもたちとの日々を過ごすことで、未来を担う子どもたちの人と関わる力は、一層、強靱なものとなるであろう。

AIと共存するこれからの社会で、人と直接、関わるものが薄れてくるように思われがちである。しかし、昨今のコロナ禍では、家族との関係、他者との関係を再考する人も増えているように思われる。また、その中で大切な人と過ごす時間に価値を置いたり、自分の家族との時間に意味を見いだしたりしている。

今後、保育者が、愛情豊かに関わり続けることで、子どもたちは、自己を発揮し、自分のよさに気づき、自信をもって人生を生き抜く人間となるであろう。このことは、人に親しみをもち、人と関わることの楽し

さや人の役に立つ喜びを味わえる人間となっていくこととなるのではないだろうか。

注釈

- 1) 広辞苑では、双方の意思がくいちがい、問題がおきること。もつれごと。もめごとを示す。保育研究や発達心理学研究では、幼児期に他者理解や共感性の発達を促し、自分の意見を主張する方略を学習する機会と捉えられている。幼稚園教育要領解説では、仲間間での葛藤経験を通して幼児は、相手の気持ちに気付いたり自分の思いを相手に分かってもらうために伝えることの大切さを学んだりしていくとある。

参考・引用文献

- ・E.H.Erikson／仁科弥生訳（1977）、幼児期と社会 I、みすず書房、pp. 317-322.
- ・上田敏文（2010）、ティーチング・スタイルを視点とした保育者の関わりについての研究、子ども社会研究16号、pp. 3-16.
- ・薄井幸子（2012）、今日求められる保育の質と保育者養成の課題－保育内容に要求される保育の専門性－、清泉女学院短期大学研究紀要、第30号、pp. 11-21.
- ・小笠原文孝／野崎秀正／大坪祥子／崎村英樹／大本一成／崎村康史／瀧山樹里／石井薫（2017）、保育現場の視点から捉えた「保育士の専門性」議論の再考、保育科学研究、第8巻、pp. 84-92.
- ・工藤ゆかり／上村裕樹（2018）、人と関わる力を育てる保育者の役割を考える：保育者が構成する人・もの・ことに着目して、北翔大学教育文化学部研究紀要、3、pp. 109-120.
- ・倉橋惣三（1912）、婦人と子ども、フレーベル館、第12巻、5号、10号.
- ・倉橋惣三（1917）、婦人と子ども、フレーベル館、第17巻、2号.
- ・倉橋惣三（1931）幼児の心理と教育、大正・昭和保育文献集、第8巻、株式会社日本ライブラリ、pp. 83-96.
- ・倉橋惣三（1965）、就学前の教育、倉橋惣三選集第3巻、フレーベル館、pp. 422-423.
- ・斎藤喜博（1970）、斎藤喜博全集第7巻、国土社、pp. 14-23.
- ・ジェームズ・J・ヘックマン／古草秀子訳（2015）、幼児教育の経済学、東洋経済新報社.

- ・柴坂寿子 (2015), 幼児の人間関係と保育者のかかわり－いざこざで起こった泣きの事例から－, 幼児の教育, 114巻, 2号, pp. 62-66.
- ・高久清吉 (2000), 哲学のある教育実践－「総合的な学習」はだいじょうぶか－, 教育出版株式会社, pp. 130-136.
- ・田村美由紀 (2017), 幼稚園教育要領および保育所保育指針における領域「人間関係」の改訂の歴史からみた教育内容の特質について, 淑徳大学短期大学研究紀要, 第57号, pp. 29-48.
- ・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, 第42号, 第1号, pp. 42-50.
- ・塚崎京子／無藤隆 (2004), 3歳児の仲間関係における身体接触, お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要, (1), pp. 65-74.
- ・西野経子／滝澤真毅 (2017), 帯広大谷短期大学紀要, 第54号, pp. 1-8.
- ・日名子太郎 (1965), 保育者間の人間関係における諸問題, 幼児の教育, 64巻, 1号, pp. 31-34.
- ・山村けい子 (2019), 保育内容「人間関係」－持続可能な開発のための教育(ESD)の観点から－, 兵庫大学短期大学部研究集録, 54号, pp. 9-18.
- ・渡辺一弘 (2017), 領域「人間関係」の指導法についての検討－他の保育内容の領域との違いを中心に－, 会津大学短期部研究紀要, 第74号, pp. 122-135.

資料

- ・保育所保育指針 (2017), 厚生労働省
- ・保育所保育指針解説 (2017), 厚生労働省
- ・幼稚園教育要領 (2017), 文部科学省
- ・幼稚園教育要領解説 (2017), 文部科学省
- ・幼保連携型認定こども園教育・保育要領 (2017), 内閣府, 文部科学省, 厚生労働省
- ・幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説 (2017), 内閣府, 文部科学省, 厚生労働省
- ・保育所保育指針の改訂について (2017) 厚生労働省 https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11901000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Soumuka/shiryuu2_6.pdf (2017) 2020年8月15日閲覧
- ・幼稚園教育要領(平成29年3月31日)比較対象表 (2017) https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_1_1.pdf (2017) 2020年8月14日閲覧