

協同学習における子ども理解 ー領域「人間関係」における事例検討からー

芝崎美和¹⁾*・芝崎良典²⁾

1) 新見公立大学 2) 四国大学

(2022年9月21日受付、11月16日受理)

本研究では、領域「人間関係」の授業における事例検討を用いた協同学習の成果を検討し、保育実習を経験した保育学生が、どのような発達理解、援助理解を示すかについて、その様相を明らかにすることを目的とした。分離不安に関する事例について、保育学生は、領域「人間関係」のねらいを押さえながら、子どもの心情を読み取り、一つの言動を複数の発達理解の視点から一定程度考察する力を身に付けていることが示された。また、KH Corderを用いた分析を行い、協同学習によって考案された援助の目的に関して保育学生の認識の特徴をとらえることを試みた結果、子どもの気持ちの受容、子どもと保育者との愛着形成、園での安心感などを意識した援助を考案する傾向が示された。

(キーワード) 人間関係、協同学習、事例検討、子ども理解、援助

問題と目的

領域「人間関係」では、自分の力で行動することによる充実感、社会生活における望ましい習慣、態度の習得、そして「身近な人と親しみ、かわりを深め、愛情や信頼感を持つ」というねらいがあげられている^{1), 2)}。母親だけでなく、保育者や友達との愛情に満ちた関係の中で、子どもの社会性の土台は作られていく。子どもの育ちを支えるために、保育者には、子どもの姿をつぶさに観察し、内在的な視点から保育を省察することが求められる³⁾。

このような観察、実践、省察を保育学生に求めるのは難しい。しかしながら、保育者養成校での学習に疑似体験を導入することで、これら3つの力のいくらかを獲得することができ、また、保育の専門性に関する課題の1つである「知っていること」と「今ここですること」の落差を埋める⁴⁾ことができると思われる。

保育の疑似体験として学習現場で多用されるのが事例検討である。事例検討には、当事者の心情や行動背景についての理解を深め、援助を批判的に振り返ることができるという効果があるが⁵⁾、効果の程度は、他者との協同学習^{6), 7)}によってより大きくなると思われる。協同学習には、自己の視点を客観視でき、同時に、別の視点を持つ人が存在するのが社会であることに気づけるという特徴があるからだ⁸⁾。協同学習について、Webb⁹⁾は3つの利点をあげている。第1に、他者との相互作用で生じた認知的葛藤によって、自己の意見を再考する機会を得ることができる。自分の考えを再考できる者は、対立する立場を両立させるた

めに、新しい情報を求め、新しい考えを生み出そうとする。第2に、異なる能力レベルにある他者と相互作用を行うことで、新たな知識が獲得され、一人では困難であった課題を達成することができる。第3に、新たな考え方や情報に出合うことにより、お互いがお互いの意見の認知的精緻化を図り、その結果、一人では考えつかなかった問題解決方略が生み出される。このことから、保育学生は、異なる見方や考えを持つ他者と一つの事例について協同学習を行うことにより、子どもの発達や心情、行動背景について新たな視点から再考することができ、より多様な援助、問題解決方略を考案することができると考えられる。

このような事例検討を用いた協同学習は、保育学生の保育者効力感を高めることにも貢献する。芝崎¹⁰⁾は、領域「人間関係」の授業において事例検討を用いた協同学習を実施し、授業開始時と終了時における保育学生の保育者効力感を測定、比較している。結果として、他者と協同的な事例検討を積み重ねることによって、発達の視点で子どもを捉え関わる力、子ども同士の関係を育てる力、関係性の広がりを支える力について、保育者効力感が高まることが明らかにされた。このように、保育学生は、協同的な事例検討を積み重ねる中で、保育者としての自信を高めていくが、この自信はいわば疑似的な自信といえ、保育実習などで実際の保育に携わり、様々な困難に直面することによって、容易に低下すると推測される。

この点について、三木・桜井¹¹⁾は、保育学生の保育者効力感が高められるのは、保育実習であるとの見方を示している。保育実習は、観察、実践、省察という一連の流れを

*連絡先：芝崎美和 新見公立大学健康科学部健康保育学科 718-8585 新見市西方1263-2

保育学生が初めて経験する場であり、保育実習には、実践に必要なコミュニケーション力、保育を計画する力、保育を発展的に展開する力を高め¹²⁾、保育観や自己評価に変容をもたらすなど¹³⁾、様々な学習効果がある。一方で、保育実習が、発達や援助の視点、子ども理解にいかなる影響をもたらしたかに焦点化した先行研究はほとんどみあたらない。

以上を踏まえ、本研究では、第1に、保育実習前後で、子ども理解の中でも特に遊びについての理解に変容が生じるかを予備研究において確認する。第2に、事例検討を用いた協同学習の成果を検討することで、保育実習を経験した保育学生が、どのような発達理解、援助理解を示すかについて、その様相を明らかにする。

予備研究

1. 目的

保育実習前後で、保育学生の子ども理解に如何なる変化が生じ得るかに焦点化した先行研究はほとんどみあたらない。そこで、予備研究では、子ども理解の中でも「遊び」に焦点を当て、実習未経験の1年次と、保育実習Ⅰを経た2年次を対象に、「遊び」の認識にどのような違いが見られるかについて検討を行う。

2. 方法

調査は2022年6～7月において開講された1年次科目「保育の心理学」と2年次科目「子ども教育心理学」内において実施された。受講者はそれぞれ54名、53名であった。授業ではまず、遊びについてグループワークを行い、話し合いの結果を板書するよう求めた。板書された内容について、テキストマイニングによる質的分析を行った。テキストマイニングには、フリーソフトウェアKH Coderを使用した。

3. 結果と考察

総抽出語数は1年生では80語、2年生では103語であった(表1)。共起ネットワークを用い、学年別に語のグルー

プを概観する(図1)。1年生では、3つの大きなグループが確認され、1つ目のグループには、「体」「動かす」「楽しい」「友達」「新しい」が、2つ目のグループには、「想像」「コミュニケーション」「ルール」「体力」「学ぶ」「能力」が、3つ目のグループには、「創造」「協力」が含まれていた。

他方、2年生では、3つのグループが確認され、1つ目のまとまりには「自分」「自由」「場」「コミュニケーション」「関係」「考える」が、2つ目のグループには「成長」「発達」「促す」「子ども」が、3つ目のグループには「養える」「関わる」が含まれていた。

実習を未経験の保育学生にとって、遊びは、友達と行う楽しい活動であり、ともに協力しながら新しい何かを生み出すものであるようだ。そして、それ以上に、身体能力、社会的能力、認知能力を向上させるものであると捉えていることがうかがえる。他方、保育実習Ⅰを経験した保育学生では、遊びは子どもの発達、成長を促すものであるという認識は1年生と変わらないが、何より、友達との関係性の中で、自分自身が自由に主体的に組み立て、展開するものであるという認識が強い。

このような結果は、保育を計画する力や保育を発展的に展開する力¹²⁾などの、保育実践力だけでなく、それを支える

表1 「遊び」とは何かについての回答に関する頻出語

1年生			2年生		
順位	抽出語	出現回数	順位	抽出語	出現回数
1	コミュニケーション	5	1	コミュニケーション	7
2	想像	4	1	自分	7
3	ルール	3	2	楽しい	6
3	向上	3	2	場	6
3	能力	3	3	友達	5
3	友達	3	4	自由	4
4	学ぶ	2	5	発達	3
4	楽しい	2	5	発展	3
4	関係	2	6	活動	2
4	協力	2	6	関わる	2
4	言語	2	6	関係	2
4	場	2	6	考える	2
4	新しい	2	6	子ども	2
4	創造	2	6	社会	2
4	体	2	6	成長	2
4	体力	2	6	促す	2
4	動かす	2	6	養える	2

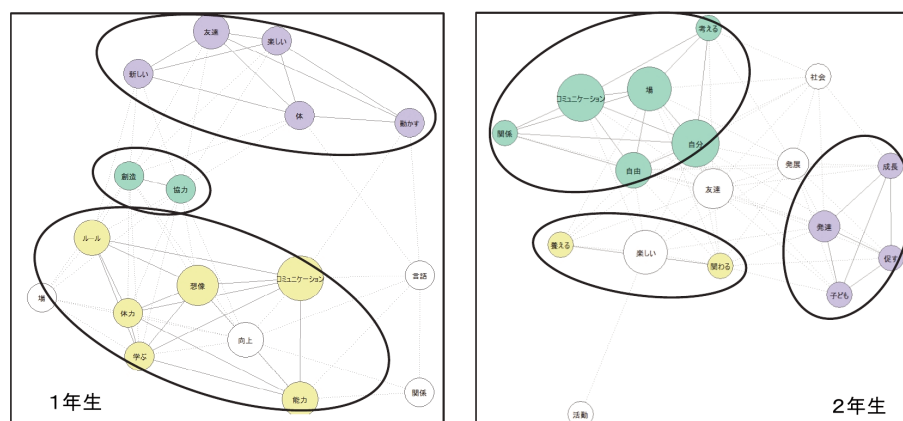


図1 「遊び」とは何かについての回答に対する共起ネットワーク

る子ども理解や発達理解に、保育実習経験が影響することを示唆するものである。

本研究

1. 目的

本研究では、領域「人間関係」の授業における協同学習において、保育実習を経験した保育学生が、どのような発達理解、援助理解を示すかについて、その様相を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

1) 調査時期および調査対象

調査は2021年11月に実施した。調査対象となったのは、保育内容「人間関係」受講者55名であった。

2) 保育内容「人間関係」に関する授業の構成

保育内容「人間関係」の授業は、協同学習を重視したものであり、事例検討とプレゼンテーションの2部構成となっている。

①事例の抽出とグループの決定

初回の講義において、エピソード記録の方法について教授し、過去の実習において対応が難しかった、あるいは失敗したと感じた事例を想起するよう求め、2事例をエピソード記述するよう求めた。提出された全事例の中から、年齢や内容が重複しない事例を筆者が選定し、クラス全体の検討事例とした。なお、グループについては、社会的スキルの発生を避け、全員の発言の機会が確保されるという要件を考慮し、6～7人で構成されるグループを8つ設けることとした。

②事例検討の視点

事例検討では、「①発達段階の確認」「②発達理解の視点の抽出」「③登場人物の心的状態理解」「④支援内容の検討」の計4ステップを協同学習した。

「①発達段階の確認」では、保育所保育指針や幼稚園教育要領などを用い、事例の登場人物と同年齢児の定型発達の様相を確認し、ワークシートに記述するよう求めた。「②発達理解の視点の抽出」では、①を手掛かりとして、主人公の発達状態を4～5つの視点から説明するよう求めた。「③登場人物の心的状態理解」では、②に関する登場人物の言動について、その心的状態を考えるよう求めた。「④支援内容の検討」では、①、②、③を踏まえ、主人公の言動が発達の難しさによるものか、あるいは環境要因による一時的な現象、もしくは主人公の意志によるものかを判断し、主人公に支援が必要か否かを考えるよう求めた。支援が必要であると判断した場合は、環境設定、保育者の言動、予想される子ども達の反応等について具体的に考え、支援のねらい、目的を記述するよう求めた。

3) 分析対象：本研究において分析対象となるのは、事例検討におけるワークシートである。学生から提出された事

例の中から、領域「人間関係」のねらいにより即していると思われる1事例を抽出し、「②発達理解の視点の抽出」と、「④支援内容の検討」のうち支援のねらいについて分析することとした。なお、調査対象者には、本研究の目的と方法を説明し、授業後のワークシートの回収をもって調査の同意を得たと判断した。

3. 結果と考察

1) 母子分離不安に関する事例における発達理解の視点

【事例：3歳児の母子分離不安】

保育参観が行われている期間のある日のこと。その日はAくん(3歳)の保護者が保育参観に来ていた。①Aくんはずっと嬉しそうに、クラス活動にも保護者と共に参加していた。給食の時間になって、Aくんの保護者が帰ろうとすると、Aくんが②「ママがいい。いかないで。」と言った。Aくんの保護者は、「また迎えに来るね。」と言い、帰って行った。③保護者が見えなくなると、Aくんは「ママがいい。」と言い、大号泣した。実習生は「ママがいいよね。」と共感しつつ、「ご飯食べてお昼寝したらすぐにママ来てくれるよ。」と声をかけたが、④Aくんは給食が始まってもずっと泣いていた。⑤どうしてよいか分からず、Aくんの背中を撫でて落ち着かせようとしていると、保育者がAくんの対応をしてくれた。

母子分離不安に関する事例におけるA児の姿から、保育学生が読み取った発達理解の視点を以下にあげる。

(1) 愛着に関する視点

下線部①：「Aくんはずっと嬉しそうに、クラス活動にも保護者と共に参加していた」

下線部①からは、以下の視点があげられた。

視点1：愛着形成

発達の様相	子どもの心情
・母親を信頼し、活動を楽しんでいる	「わあ、おかあさんだ!」「お母さんが来てくれてうれしいな!」
・母親との愛着形成ができている	「ママがいい」「ママ大好き」「もっとママと遊びたい」

保育参観で、嬉しそうに母親と触れあう姿(下線部①)より、A児と母親との間に安定した愛着が形成されていることがうかがえる。保育学生は、愛着の発達段階に基づき、「ママがいい」「お母さんが来てくれてうれしい」など、A児の心情を細かく捉えることができていたようであった。

下線部②：「ママがいい。いかないで。」

下線部③：「保護者が見えなくなると、Aくんは「ママがいい。」と言い、大号泣した。」

下線部④：「Aくんは給食が始まってもずっと泣いてい

た。」

下線部②③④からは、安全基地、分離不安、対象の恒常性という3つの視点があげられた。

視点2：安全基地

発達の様相	子どもの心情
・母親という信頼できる大人がいる	「ママがいい」「もう帰りたい」「どうしておいて行かれるのか分からない」
・保護者が見えなくなると大号泣	「ママと一緒にいい」「ママ、行かないで」

視点3：分離不安

発達の様相	子どもの心情
・お母さんを求めている	「お母さんから離れたくない」「さみしい」
・お母さんへの依存（離れたくない）	「お母さんがいい、離れたくない」
・保護者と活動するのが楽しく、離れると泣いてしまう	「ママと離れたくない」「ママがいい」
・母親から離れられない	「ママと離れるのいやだ！」「ママがいい！」
・母親が来てくれたことによって、気持ち母親に向く	「お母さんといたい！いかないで！」

視点4：対象の恒常性

発達の様相	子どもの心情
・母親と愛着関係が形成されている。もうすこし発達が進むと、母親との愛着を基に過ごそうとする	「ママがいい」「いかないで」

安全基地は、基本的信頼感とともに愛着を構成する要素の1つであり、探索活動といった自律的な活動を支えるものである¹⁴⁾。母親を安全基地と認識した子どもは、外界で不安や恐怖、苦痛を感じたとしても、母親のもとに戻り、不快感情を抑えることができる¹⁴⁾。普段はあまり泣かないというA児が母親と離れたときに大泣きした姿から、A児が安全基地である母親を失い、不快感情を抑える術を失ったと、多くの学生が理解していた。

また、同じ下線部②のA児の姿から、A児が分離不安の状態にあると読み取る学生も多かった。分離－個体化過程では、自閉期、共生期、分化期、練習期を経て、再接近期において分離不安が高まるとされており、その後、子どもが

母親のイメージを内在化する、すなわち母親という対象の恒常性が獲得されると、母親と離れても安心して過ごすことができるようになる¹⁵⁾。対象の恒常性をあげたのは1グループのみであったが、A児の愛着形成の状態から、分離不安、対象の恒常性といった発達の様相を読み取ることができていた。

下線部④：「Aくんは給食が始まってもずっと泣いていた。」

下線部⑤：「どうしてよいか分からず、Aくんの背中を撫でて落ち着かせようとしていると、保育者がAくんの対応をしてくれた。」

下線部④⑤からは、保育者との愛着、移行対象という視点があげられた。

視点5：保育者との愛着・移行対象

発達の様相	子どもの心情
・保育者と愛着関係が形成されている	「先生がいい」（実習生の言葉に反応しない）
・今は母親しか見えていないが、安心できる人のところへ行ったり、安心できる物を持つようになる	「ママがいい」

A児の対応が保育学生には難しく、最終的には保育者が対応したという下線部④、⑤から、保育者とA児との愛着関係があげられた。保育所に入所している乳幼児は保育者との間に愛着関係を形成するようになるが^{16)、17)}、このような保育者との愛着関係が、A児の情緒の安定には不可欠だと、保育学生が捉えていることがわかる。

また、保育学生は、A児の情緒の安定のために、移行対象が必要ではないかとの見方も示していた。移行対象とは、母子一体の絶対的依存の段階から相対的依存の段階への移行期に生じるもので、ぬいぐるみや衣類、タオル、毛布など、子どもが持ち歩いたり常に接触できる状態にある対象物のことを指す¹⁸⁾。移行対象は、母親への依存が難しいことを子ども自身が受け入れる移行過程を円滑にするものであるとされている¹⁹⁾。

これらのことから、保育学生は、母親と離れて泣き続けるA児の姿から、A児が安心して園で過ごすためには、保育者との愛情に満ちた関係や移行対象が必要であるなど、現在の発達のその先にある状態を見据えた援助を考えていることが分かる。

(2) 自己主張、自己抑制に関する視点

下線部②：「ママがいい。いかないで。」

下線部③：「保護者が見えなくなると、Aくんは「ママがいい。」と言い、大号泣した。」

下線部④：「Aくんは給食が始まってずっと泣いていた。」

下線部②③④からは、自己主張力、自己抑制力という対置する2つの力と気持ちの切り替えという3つの視点があげられた。

視点6：自己主張力

発達の様相	子どもの心情
・自分のしたいことを表現している	「帰りたい」「お母さんと一緒にいたい」
・自分の願望を言葉で表す	「お母さんが帰ることに納得していない」
・自分の気持ちを言葉で伝える	「ママがいい」「いかないで」
・「行かないで」という自分の気持ちを言葉で伝えられる	「ママ、行かないで」「なんでおいでいくの?」「おいて行かないで」
・自分の思いを一方的に伝える	「やだやだやだやだ」

視点7：自己抑制力

発達の様相	子どもの心情
・お母さんと離れることに我慢できない	「実習生よりもお母さんがいい」
・泣いている	「悲しい」「さみしい」
・実習生から声をかけられてもずっと泣いている	「ママがいい」

視点8：気持ちの切り替え

発達の様相	子どもの心情
・泣き続けており、見通しを持った活動ができない	
・気持ちの切り替えができずにずっと泣いている	「さみしい」「悲しい」「給食なんてどうでもいいよ」
・「ママがいい」と泣き続け、給食に参加できない	「給食よりママがいい」「給食なんていない」
・他の活動が始まっても泣き続ける	「ママ、帰っちゃった」

「母親と離れ、A児が泣き続けている」という状況について、保育学生は2つの見方を示している。1つ目は、「いやだ」というネガティブな感情を言語化し、主張する力があるという見方である。自己主張力は幼児期において高まる能力であるが²⁰⁾、様々な要因によって自己主張の程度に

は個人差が見られる²⁰⁾。集団の中には、自分の気持ちを言葉で伝えられる子どもばかりいるわけではなく、泣くなどの行動によって伝えようとする子ども、またあえて気持ちを表出せずに我慢する子もいる。普段は涙を見せないというA児が、「いやだ」「ママがいい」と泣きながら訴える姿から、保育学生の多くは、A児に、言葉で気持ちを伝える自己主張力が備わっていると捉えていた。

2つ目は、給食が始まってA児の涙が止まらないという下線部④⑤から、自己抑制力と気持ちを切り替える力の弱さが指摘された。自己抑制力は、その素地が幼児期に培われ²⁰⁾、年齢とともに高まっていく²¹⁾。しかしながら、3歳児という年齢は、自己抑制力が見られ始める時期であり、多少の個人差はあったとしても、事例のような分離不安時のネガティブな感情を堪えられるほど、その力は育っていない。したがって、すぐさま気持ちを切り替えて見通しを持った活動を行うことは困難であろう。

このように、「A児が泣き続ける」という1つの行動から、保育学生は、A児の相反する2つの能力を読み取ることができていた。そして、これらの能力が如何なる力に裏付けられているかを示すのが、次の視点9である。

(3) 状況認知能力に関する視点

下線部④：「Aくんは給食が始まってずっと泣いていた。」

給食が始まって泣き続けるというA児の行動からは、観察力・状況理解力という、状況認知能力に関する視点があげられた。

視点9：観察力・状況理解力

発達の様相	子どもの心情
・まわりが見えていない	「周りの母親が帰っていることに気づいていない」
・自分の気持ちを抑えられず、周りを見ることができていない	「ママがいい」(大号泣)、「食べたくない」
・給食が始まっていることに気づかない	「給食よりママがいい」
・食事の際に他のことに目が向く	「お母さんがいい」「給食よりもお母さん」

「次の活動にうつったことに気づかない」「周りの子どもの姿が目に入っていない」というA児の姿から、A児の状況理解力が低いのではないかと指摘がなされた。「自分の気持ちが抑えられず、周りを見ることができていない」という記述からも、保育学生は、この状況理解力の低さが自己抑制力の低さに結びついたと考えたようだ。単に、自己抑制力が欠如していると捉えるのではなく、その背景を

探ることによって、段階的な支援を行うことができる。保育学生は、こういった段階的な支援を視野に、複数の発達の視点からA児の行動を見ることができているように思われる。

その他、上記9つの視点以外に、「泣いていて給食を食べない」といった状況から「逃避傾向」を、「母親と別れ、泣き続けている」という状況から「自立性の欠如」をあげるグループがあった。

領域「人間関係」のねらいは、自分の力で行動することによる充実感、社会生活における望ましい習慣、態度の習得、そして、身近な人と親しみ、かかわりを深め、愛情や信頼感を持つというものである。保育実習Ⅰを経た保育学生は、これらのねらいを念頭に、子どもの姿からその心情を読み取り、一つの言動を複数の発達理解の視点から一定程度考察する力を身に付けていると推察される。

2) 母子分離不安の事例における援助の視点

母子分離不安事例における主人公に対し、援助が必要であると判断した場合は、環境設定、保育者の言動、予想される子ども達の反応等について具体的に考え、援助のねらい、目的を記述するよう求めた。援助のねらいについて、KH Coderを用いて前処理を実行した結果、172語が抽出された(表2)。

援助のねらいについて、共起ネットワークのコマンドを用い、共起の程度が強い語同士を線で結んだものが図2である。図2では、6つのグループが確認される。これらのまとまりは、提示した事例のような状況で、どのようなかかわりが必要か、その方略に関するものである。そのう

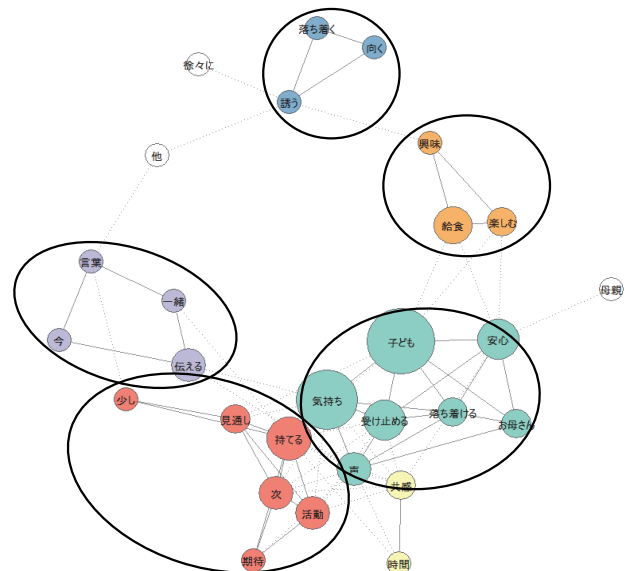


図2 援助のねらいについての共起ネットワーク

ちのひとつのグループは「共感」と「時間」の2つの語を含むグループであるが、実際のテキストでの現れ方をみると、意味ある関連が2つの語の間にあるとは考えられなかったため、以下の分析からは除外した。

5グループのうち、1つ目のグループには、4つの語、「伝える」「今」「言葉」「一緒」があった。これらの語は、「お母さんが迎えに来てくれるということを伝えることで安心して過ごし」であったり、「今から何をするのかを伝える」、「(母親が) 帰らなければならないことをきちんと伝える」といった使われ方がなされている。子どもの気持ちに向き合い、今の状態やこれからすべきことを言葉で伝えようとする援助であるといえる。

2つ目のグループには、7つの語、「安心」「子ども」「気持ち」「受け止める」「落ち着ける」「お母さん」「声」が含まれていた。これらは、「子どもの気持ちを受け止め、落ち着けるようにする」「給食を楽しみに、安心感を持てるようにする」「子どもの気持ちに共感し、受け止めることで、安心できるようにする」「子どもの気持ちが徐々に給食に向くように、無理に給食に誘わず、興味のある遊びで気持ちを落ち着かせてから給食に誘う」などの文脈で用いられていた。子どもの気持ちを受容、共感し、子どもが安心して園で過ごせるやり方を考えようとする援助である。

3つ目のグループには、6つの語、「持てる」「見通し」「次」「活動」「期待」「少し」が含まれていた。これらの語は、「次の活動に見通しを持てるように、前向きな声かけをする」「こどもに分かりやすいように、その日一日の流れを書いた紙を指さしながら、見通しを持てる言葉かけをする」「大好きなお母さんの話をして、次の活動に期待が持てるようにする」「少しずつ、気持ちの切り替えができるようにする」といった文脈で用いられていた。保育

表2 援助のねらいについての頻出語

順位	抽出語	出現回数
1	子ども	16
2	気持ち	13
3	持てる	7
4	安心	6
4	受け止める	6
5	給食	5
6	活動	4
6	次	4
6	声	4
6	伝える	4
7	お母さん	3
7	楽しむ	3
7	共感	3
7	見通し	3
7	落ち着ける	3
8	一緒	2
8	期待	2
8	興味	2
8	言葉	2
8	向く	2
8	今	2
8	時間	2
8	徐々に	2
8	少し	2
8	他	2
8	母親	2
8	誘う	2
8	落ち着く	2

所での次の活動に見通しを持つことで、母親がいけないという悲しさを一時的に忘れさせようと、子どもの注意の方向を変えようとする援助である。今は辛いけれどもすぐに楽しいことが待っていると、注意を未来に向けるよう言葉をかけることで、子どもの情動の立て直しを助けようとする援助であるともいえる。

4つ目のグループには、3つの語、「給食」「楽しむ」「興味」が含まれていた。これらは、「子どもの気持ちが徐々に給食に向くように、無理に給食に誘わず、興味のある遊びで気持ちを落ち着かせてから給食に誘う」「お母さんがいない不安を楽しみにかえる」「給食の時間を楽しみに、安心感を持てるようにする」という文において見られた。3つ目のグループが、子どもの注意を一日の流れにおける先という未来に向ける援助であるのに対し、4つ目のグループは、子どもの注意を現在の活動や現在の少し先にある活動に向け、楽しい気持ちで活動に取り組めるよう働きかける援助であるといえる。そうすることで、母親がいけない悲しみを忘れさせようとする意図がうかがえる。

5つ目のグループには、「誘う」「向く」「落ち着く」という3つの語が含まれていた。「子どもの気持ちが徐々に給食に向くように、無理に給食に誘わず、興味のある遊びで気持ちを落ち着かせてから給食に誘う」「母親から別のものに注意が向くようにする」などの文脈で用いられていた。子どもの気持ちが落ち着くことを優先し、そうすることで次の活動に子どもの注意を向けようとする援助である。

これら、5つの援助の視点から、保育学生は、子どもが安心して保育所で生活するためには、保育者が子どもの気持ちを受け止めて、保育者と子どもとの間に愛着を育てていく関わりが必要であると考えていることがわかる。これらは、共感的なかわりともいえる。就学前、保育所や幼稚園で子どもはさまざまな躰きを経験する。保育所に馴染めない、遊びに入れないなどである。田中²¹⁾によれば、そうした子どもの躰きに対して、保育者が最もよくとるかかわりが共感的なかわりであるという。子どもの辛い気持ちを代弁したり、子どものしたいことを尋ねてみたり、子どもの不安や悲しみを言葉にして、共感的にあたたく受け止めるといったかわりのことである。保育学生は、分離不安を持つ子どもへの援助を考える際には、このようなあたたく共感的な関わりが不可欠であると考えているといえる。

また、保育学生は、子どもの注意を別の活動に向け、子どもが母親と別れた後の園での活動にいかによく取り組めるかという点を重視していた。確かに、生活のなかで起きる嫌な出来事を、「見通し」をもって我慢できるようになるのは、およそ4歳であり²²⁾、事例の3歳児では、時間的な見通しをもって、今ここにある苦痛に耐えることは難しいかもしれない。しかし、母親がいなくて悲しいといったネガティブな情動をどのようにポジティブな情動に

切り替えられるか、そのプロセスに着目した援助を繰り返す中で、気持ちを切り替え、前向きな気持ちで楽しく活動に取り組むという姿勢を、子ども達は身に付けていくのではなかろうか。その意味において、保育学生の考える、見通しを持つ援助には意義があると思われる。

4. 今後の課題

本研究では、保育実習Ⅰを経た保育学生が、事例検討を通じた協同学習において、どのような発達理解の視点に基づき子どもの発達理解を行うか、また、いかなる視点から援助を考案するか、その認識の実態の一端を明らかにした。本研究で取り上げた分離不安は、特に入園時期とも合致する3歳児においてみられることが多く、愛着は社会性の基礎となる要素であるため、領域「人間関係」のねらいを踏まえたうえで、発達や援助の視点を考えるのがそれほど困難でなかったかもしれない。しかし、実際に、子ども達が直面する社会性の問題は多岐にわたり、友人関係が広がり、深まるにつれて、問題は複雑化していく。それは、保育学生が考える援助も複雑化することを意味しており、より多くの援助の視点を考える上では、分離不安以外の事象についても協同学習する必要がある。

また、本研究は、保育所実習Ⅰを経た保育学生の認識の実態を明らかにするものであり、実習による効果を検証するものではなかった。種々の実習を経ることで、学生の中で変化するもの、逆に変化しないものを明らかにすることは、学生自身が子どもを観察し、子どもに向き合うときに変わらず大切にしているものと、学びによって向上しうる潜在的可能性の範囲の両方を顕在化させる。子ども理解に必要な保育学生の視点を明らかにするためには、このような学びの深化を視野に入れた検討が必要であると思われる。

文献

- 1) 文部科学省. (2008). 幼稚園教育要領解説. フレーベル館.
- 2) 厚生労働省. (2008). 保育所保育指針解説書. フレーベル館.
- 3) 塩路晶子・佐々木晃・田村隆宏・佐々木宏子. (2004). 保育者の中の3つの「わたし」：子どもたちとの豊かな関係を築くために. 保育学研究, 42, 12-18.
- 4) 関口はつ江. (2001). 保育者の専門性と保育者養成 (総説). 保育学研究, 39, 8-11.
- 5) 田岡紀美子・今西康裕・西口裕久子. (2022). 保育者養成における事例を活用した当事者理解の効果と課題：アンケート調査と事例検討内容の分析. 滋賀文教短期大学, 24, 81-91.

- 6) Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2002). *Circles of Learning: Cooperation in Classroom* (5th edition). Interaction Book Company. (ジョンソン, D. W., ジョンソン, R. T., ホルベック, E. J. 石田裕久・梅原巳代子訳 (2010). *学習の輪—学び合いの協同教育入門—*. 二瓶社)
- 7) Chinn, C. A., O'Donnell, A. M., Jinks, T. S. (2000). The structure of discourse in collaborative learning. *The Journal of Experimental Education*, 69, 77-97.
- 8) 吉田俊和・廣岡秀一・斎藤和志. (2002). 教室で学ぶ「社会の中の人間行動」: 心理学を活用した新しい授業例 21世紀型授業づくり48. 明治図書.
- 9) Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 1-28.
- 10) 芝崎美和. (2017). 領域「人間関係」における協同学習の効果の検討. *新見公立大学紀要*, 38, 51-56.
- 11) 三木知子・桜井茂男. (1998). 保育専門短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響. *教育心理学研究*, 46, 203-211.
- 12) 田村隆宏・木村直子・谷村宏子. 保育実践力向上に及ぼす保育実習の効果とその促進要因の検討: 子どもとの関わりに関する保育実践力に注目して. *応用教育心理学研究*, 38, 63-75.
- 13) 須見喜六. (1972). 保育実習の効果に関する心理学的研究実習経験が保育者観と自己評価に与える影響. *岡山県立短期大学紀要*, 16, 31-39.
- 14) 内田伸子 (編) (2006). *発達心理学キーワード*. 有斐閣.
- 15) Mahler, M. S., Pine, F., & Bergman, A. (1975). *The Psychological Birth of the Human Infant*. Basic Book. New York. (高橋雅士・織田正美・花畑紀 (訳) (2001). *乳幼児の心理的誕生*. 黎明書房)
- 16) 岩堂美智子・山崎智子 (1988). 乳児の愛着形成に関する一考察: 保育所乳児の観察をとおして. *大阪市立大学生活科学部紀要*, 36, 189-199.
- 17) 上田七生・藤木大介・山崎晃. (2020). 乳児 - 保育者間の愛着関係の形成過程: 相互作用の質的分析による検討. *学校教育実践学研究*, 26, 109-116.
- 18) Winnicott, D.W. (1953). Transitional objects and transitional phenomena: A study of the first not-me possession. *International Journal of Psychoanalysis*, 34, 89-97.
- 19) 池内裕美・藤原武弘. (2004). 移行対象の出現・消失に関する社会心理学的規定因の検討: 生育環境と夫婦間ストレスの視点から. *社会心理学研究*, 19, 184-194.
- 20) 柏木恵子. (1988). 幼児期における「自己」の発達行動の自己制御機能を中心に. 東京大学出版会.
- 21) 松永あけみ. (2008). 幼児期における自己制御機能 (自己主張・自己抑制) の発達: 親および教師による評価の縦断データの分析を通して. *群馬大学教育学部紀要*, 人文・社会科学編, 57, 169-181.
- 22) 田中 あかり. (2013). 幼児の自律的な情動の調整を助ける幼稚園教師の行動: 幼稚園3歳児学年のつまずき場面に注目して. *発達心理学研究*, 24 (1), 42-54.
- 23) 佐藤 万亀子. (1979). 発達保障研究における「見通し」について (参考資料). *心理科学*, 12, 60-62.