対人関係に課題がある幼児への指導に関する研究

～教育実習の効果に着目して～

A study of teaching and supporting young children having problems in interpersonal relationships ; from the viewpoint of the effects of student teaching practices

川島　民子
Tamiko KAWASHIMA
滋賀大学大学院教育学研究科

川副　知佐
Chisa KAWAZOE
びわこ学院大学教育福祉学部

奥田　援史
Enji OKUDA
滋賀大学大学院教育学研究科

＜キーワード＞　幼児　対人関係　指導方法　教育実習

Ⅰ　問題と目的

幼児期は，それまで家庭の中で母親や父親（密着者）と密接に関わりながら生活してきた子どもが，初めて幼稚園で生活するようになる時期である。入園したばかりの幼児の多くは母親がいないことに戸惑いを感じる。しかし，同世代の子どもや保育者とのかかわりの中で，家庭と園との違いを理解し，次第に園生活に慣れてくる。そして，自分以外の「他者＝みんな」にも注意を向けられるようになる（2014　畠山）

しかし，集団生活の場で仲間とうまくやっていける子どもばかりではない。仲間とうまくやっていけない子どもも多い。幼児期には，児童期以降も問題となる攻撃行動があり，２つのタイプが存在する。ひとつは，保育者や周囲の大人の目に見えやすい外顕的攻撃行動であり，もうひとつは，周囲の目につきにくい関係性攻撃行動である。その他，もじもじしてなかなか遊びに加われない，いつも一人でさみしそうにしているといった子どもがおり，このような行動は引っ込み思案行動と呼ばれる。どちらの行動に対しても，保育者が注意をし，適切な配慮や介入，援助が求められる（2014，畠山）。

そのため，保育者はこのような幼児の特徴に応じて，適切な配慮，介入，援助ができる専門職としての力量が必要である。保育者を目指す学生にとっては，教育実習は，保育（本研究では幼稚園教諭とする）の専門職としての資質や力量を身に付けるために重要である。教育実習の意義として，大きく４つ挙げられている。一つ目は，幼稚園で行われる幼児教育の実際を学び，その意義を理解すること，二つ目は，これまでに学んできた知識と実習園での体験を重ね合わせ，知識と実践が結合するようにすること，三つ目には幼稚園教諭の職務を理解し，教諭に必要な知識･技術を知り，今後の課題を見つけ出し，克服していき，最後に自らが備えている資質を見直し，幼稚園教諭にとって適正であるかどうかの判断をするかどうかである（田中，2014）。

教育実習は，限られた期間であるが，学校の講義やテキスト等では学ぶことのできない機会である。幼児との遊びやその環境作り，支援の方法等について実体験を通して学んだことを生かして，幼稚園教諭として必要な知識・技能について省察する必要がある。こうした背景のもとに，開発されたのが指導マッププログラムである（奥田，2003）。指導マッププログラムは，場面提示法，概念地図法，討論という３つの内容をプログラムの中核として取り入れ，自己の保育のあり方を視覚化することで，指導スキルの改善・向上を図ることを目的としたものである。このプログラムは，どこの幼稚園・保育所にでもみられる「気になる」幼児の特徴を提示し，その幼児に対する対処指導法を考え，グループ内で議論しながら，指導マップを作成するという手順を採用している。

本研究では，この指導マッププログラムを援用し，教育実習を通して習得した幼児への指導の考え方・理解の方法等の変容を探り，教育実習の効果についても考察を深めることを目的とする。

Ⅱ　方法

1. 調査対象者

Ａ大学の２年生と３年生の合計 77 名である。そのうち，３年生（28 名）は３週間の幼稚園実習および２週間の保育実習に参加している。

2. 調査内容

1）指導マッププログラムの流れ

この調査は，奥田（2003）の手続きに基づいて実施した。具体的手続きは次のとおりである（図 1）。対人関係に課題のある幼児の事例を文面で提示し，この幼児に対する指導方法（どのように対応するか）を調査対象者が付箋を利用して個々に記述する。その後，数人のグループにまとまり，それらの記述をいくつかのカテゴリーに分類し，全体の構成を考えながら，視覚的に構造化していく手順となる。なお，本研究の事例は，梶田他（1990）から引用した。

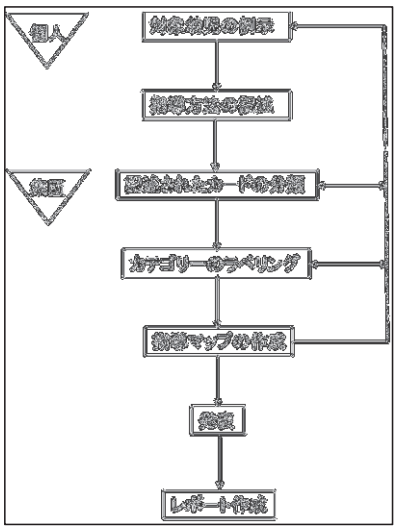


図 1　指導マッププログラムの流れ

2）対象幼児の事例の記述

（1）事例 A（さなえさんの特徴）

4 歳児です。登園してきたときも，母親からなかなか離れられません。

先生に対しても，依存的で，身体をいつもペタッとくっつけてきます。離そうとすると，メソメソして，泣き始めることもあります。先生を独り占めにしたいようで，友だちにはあまり関心がありません。

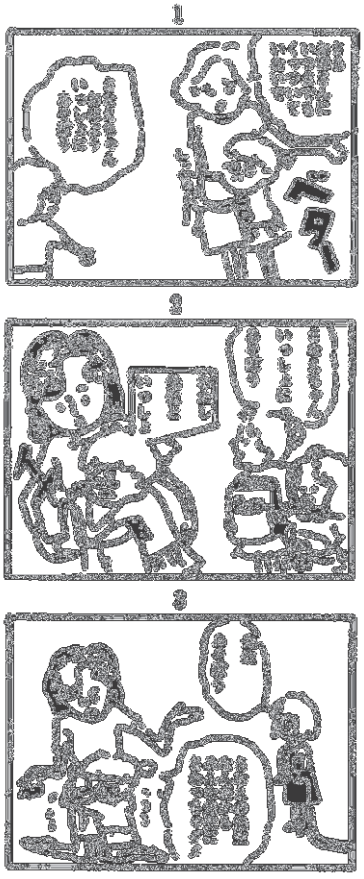


図 2　学生に呈示された事例のイラスト

（2）事例 B（武司くんの特徴）

4 歳児の男児です。活発で友だちとよく遊びますが，強引に自分の思うようにします。

体が大きいので，腕力にうったえて友達を負かせ，泣かせることがしばしばあります。先生のいいつけが聞けないことも多く，乱暴な行動に出ることがよくあります。

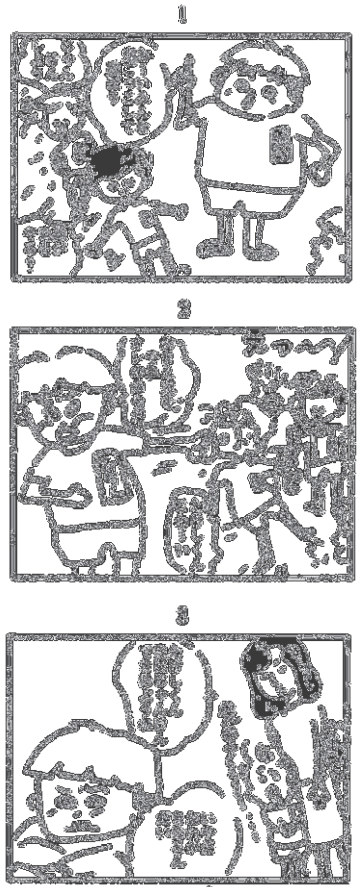


図 3　学生に呈示された事例のイラスト

Ⅲ　結果

1. 特徴的な指導マップ

1）さなえさん

（1）3 回生（**図 4**）

この指導マップでは，矢印でカテゴリー間を関係づけているともに，数字で重要度を表している。「気持の受け止め」「連携」「関わり」「信頼関係」が優先順位の高いカテゴリーであった。ただ，「気持ちの受け止め」と「連携」，「関わり」と「信頼関係」は順位付けはあるものの，↔で表現されていた。

また，「信頼関係」は 9 枚，「気持ちの受け止め」「全体」は 7 枚，それぞれ付箋が貼られており，多くの学生が思いついた対処指導法であった。ただ，「気持ちの受け止め」といっても，「切り替わるまで待つ受け止め」がある一方「保育者の気持ちを伝えていく受け止め」とが同じカテゴリー内にみられた。

「気持ちの受け止め」「連携」「関わり」「信頼関係」「つなぐ」「楽しさ」「全体」ともに人間関係の構築に関するカテゴリーが 10 カテゴリーのうち 7 つを占めていた。

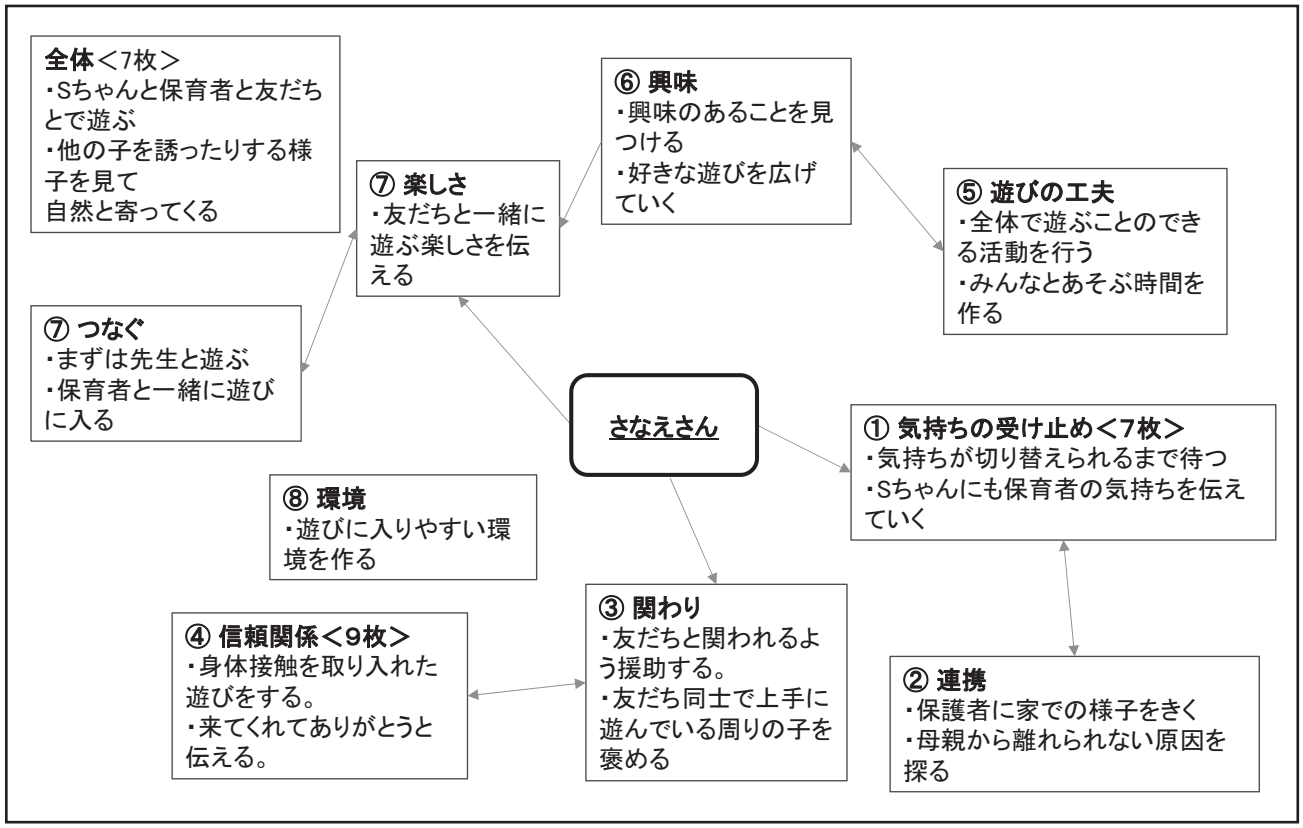


図 4　さなえさんの事例に対する指導マップ（3 回生）

(2) 2 回生（**図 5**）

この指導マップでも重要度を数字で表している。ただ，矢印でカテゴリーを関連付けることは行っていなかった。「お話をする」「友だちに関心をもつ」「他のものへの興味をもつ」「遊ぶ」が上位の 3 カテゴリーであった。

どのカテゴリーにも多くの付箋が貼られており，紙面いっぱいに対処指導法で埋められていた。その中でも，「お話をする」は 9 枚，「遊ぶ」「冷たい」は 10 枚であった。ただ，冷たいは 10 枚貼られているにも関わらず，優先順位の順位付けには含まれていなかった。

「お話をする」の中身も「一対一で話す」のもあれば，「先生と親で話をする」「他の子とさなえちゃんがどうしたら遊んでくれるか考える」と話す対象が複数あった。

「遊ぶ」については「先生とさなえちゃんと他の子で遊んでみる」「他の子とも遊びたいなという」というように，友だちと一緒に遊ぶ遊びが提案されていた。

「冷たい」というカテゴリーは 2 回生に見られるカテゴリーであった。

2) 武司くん

(1) 3 回生（**図 6**）

この指導マップでは，優先順位が示されていることはなかったが，対処指導法が武司君に向いていたり，対処指導法が武司君との間で行き来したりしていた。

「見守る」「観察する」といった実態や状況を把握するカテゴリーや，「話す」「考える」といったソーシャルスキル的な観点のカテゴリーが見られた。

「話す」は①と②に分けられているが，「武司君自身の気持ちを話す①」と，「友だちの気持ちを考える，聞くための話す②」と，話す内容によってカテゴリーを分けていた。

また，「観察」については，カテゴリーの中を「行動を観察」し，その「背景を考え」て，その行動が出た場合「すぐに止める」と三つの段階をつけて整理していた。

(2) 2 回生（**図 7，8**）

この指導マップでは，カテゴリー数が少なく，3 ～ 5 カテゴリーであった。

「話し合う」という記述は図 7，8 以外にも共通してみられていた。その内容としては，「理由を聞く」「相手の気持ちを考える」という本人との話し合いと，「みんなで相談する」という周囲の友だちを含んだ話し合いと，2 つの内容が含まれていた。

また，「ルール」という記述は，同じように図 7，8 以外のマップにも共通してみられ，カテゴリー化されているマップだけではなく，他のカテゴリーの下位記述に表れているマップがあった。

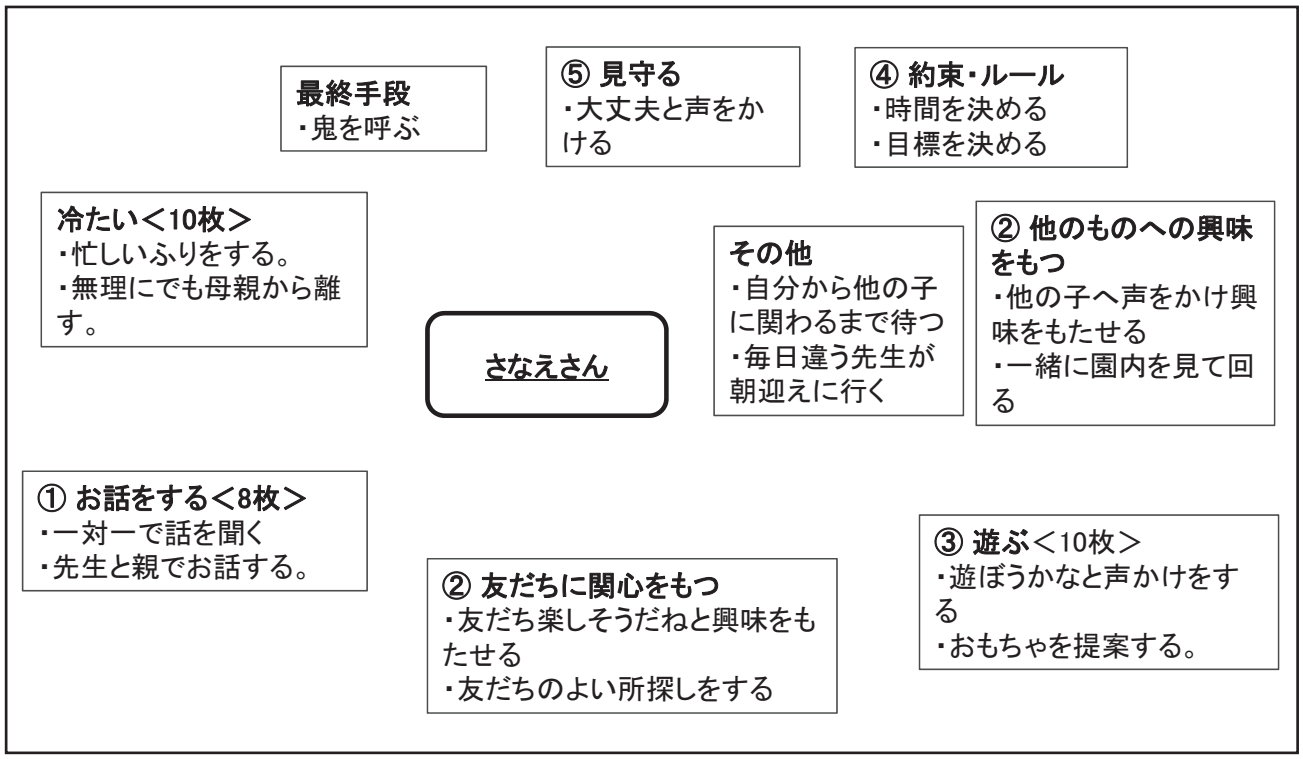


図 5　さなえさんの事例に対する指導マップ（2 回生）

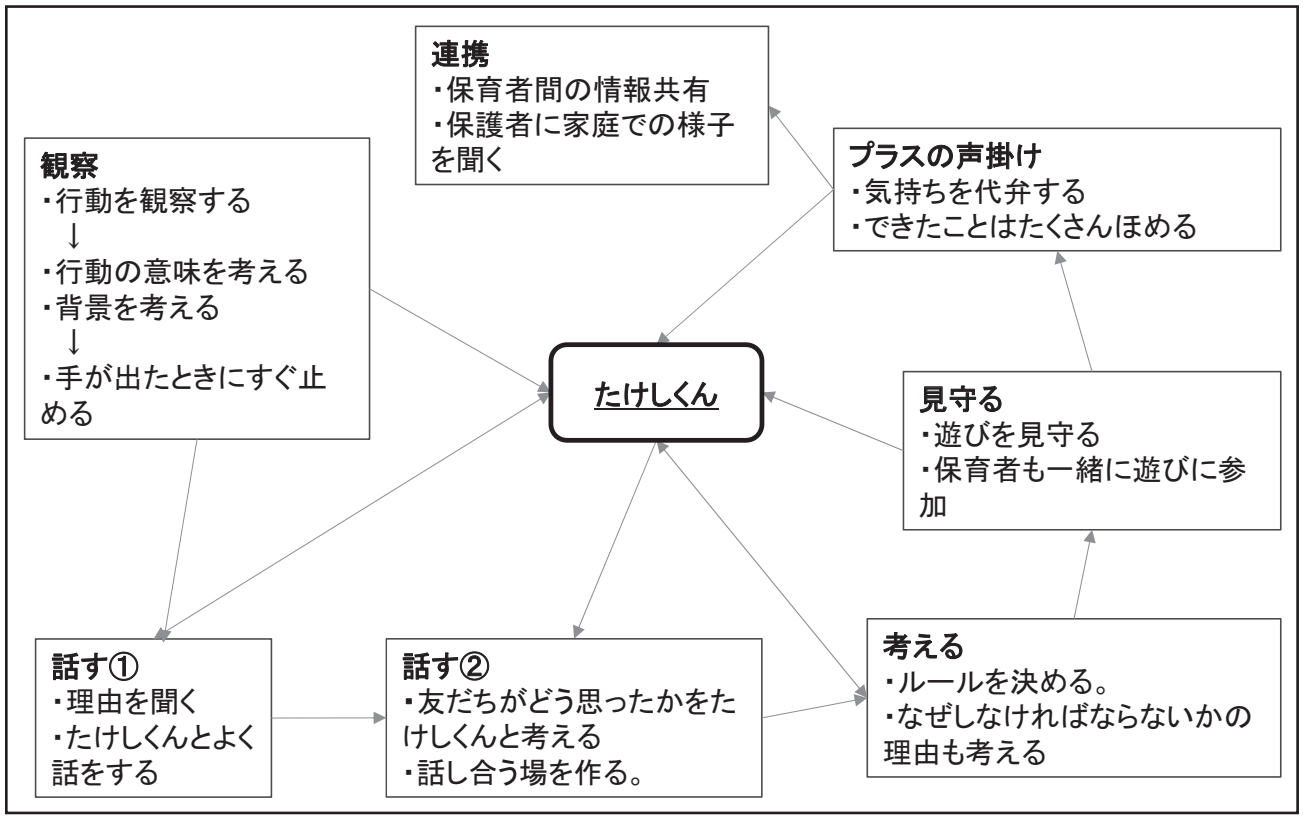


図 6　武司くんの事例に対する指導マップ（3 回生）

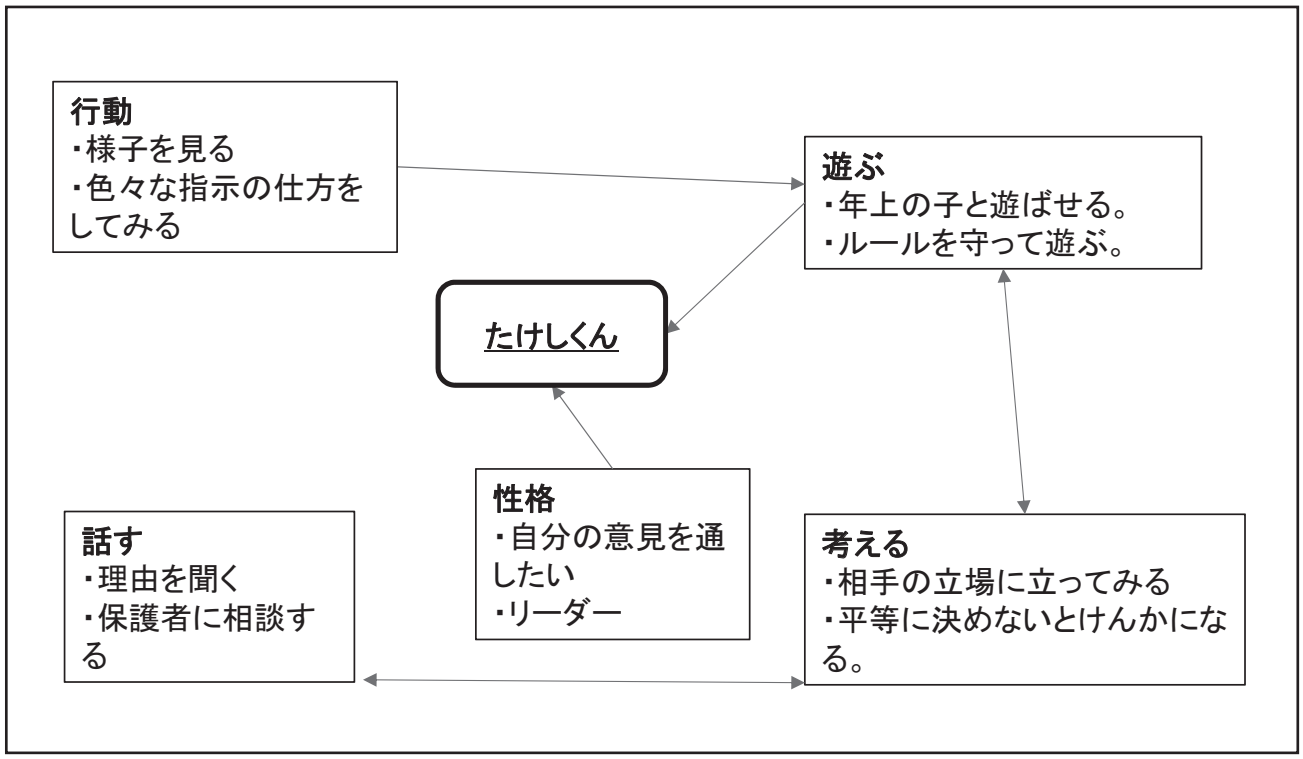


図 7　武司くんの事例に対する指導マップ（2 回生）

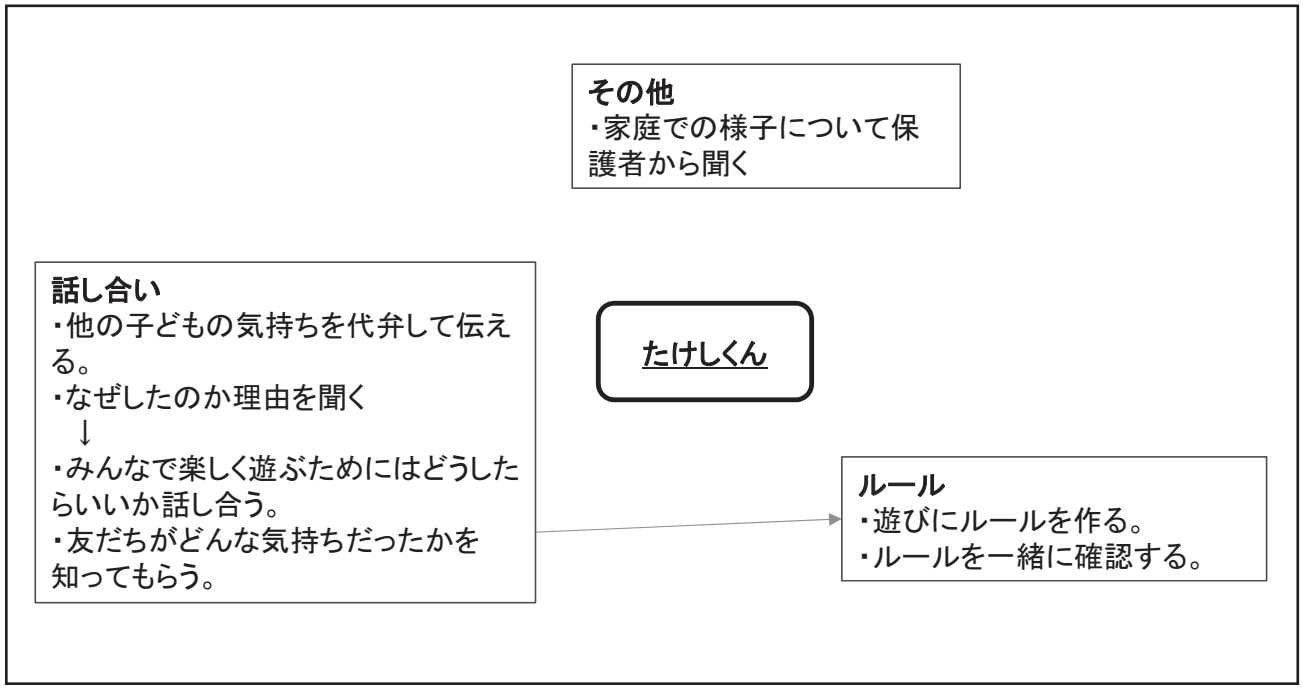


図 8　武司くんの事例に対する指導マップ（2 回生）

2. 大学生のレポート内容

〇指導マップをしてみてどんなことが分かったか
・関わりの答えはたくさんあるんだなと思った。
・一つの事例にはたくさんの対応が含まれていることが分かった。取り入れていこうと思う。
・自分一人で考えると悩んでしまうが、グループで話し合うことで違う援助の仕方を知ることができた。きめ細やかな解決策がでてくることが分かった
・対応を一人で考えるには限界があり、グループでやってこそ完成形になった気がする。
・情報を共有することで、様々な意見が出てくるので、意見を共有することが本当に大切だと分かりました。
・一度文字にするので整理しやすかった。それぞれの関連性も見えるので、考えを明確にしやすかった。
・矢印で関係をつなげていくことで、段階を作って保育を進めることができる良い方法だと思った。
・冷静にまとめることができ、また思いついたことを気軽に追加することもでき、自分の考えを分かりやすくまとめることができる方法だと思った。
・実習を終えた後に作ってみると、具体的な対応がでてきていた。
・実習が終わってから作成すると、場面が想像できる状況がより鮮明になり、なぜそのような行動をした方がよいのかという自分の思いをしっかり述べることができた。
・関わり方や援助の仕方にはたくさんの方法があると思いましたが、観察、連携、仲介役はほとんどのグループでできたので大切なものとしてしっかり行わなければいけないと思いました。
・グループで話し合う場合は、率先して動くことで、話しの流れが上手にまわるような立ち回りが必要と感じた。

図８　指導マップを作成して分かったことの記述（3 回生）

〇指導マップを現場でどう取り入れるか。

・毎回作るのは困難であるが、初めのうちに何度も製作して反省することで自分の力になっていくと思う。
・子どもとの関わりの中で、不安、分からないことがあった時や状況を整理する時に、担任、加配、主任、園長先生などで、必要になってくると思う。保護者との話の中でマップを作成することで、園での様子を説明することができる。
・指導案を作る時に、活動の際にどんな対応が必要かをまとめたり、深く考たりする時に使いたい。レポートで書きたい内容をまとめる時にも取り入れたい。

図９　指導マップを現場でどう取り入れるかの記述(3 回生)

Ⅳ　考察

２事例に対する３回生と２回生の対処指導法の代表的な指導マップを，構成やカテゴリーの量，質の面から比較し，考察していく。

まず，特徴的なことが，カテゴリー数の違いである。さなえさんの事例に対する指導マップでは大きな違いはないが，武司君の事例に対する指導マップを見ると，３回生は７カテゴリーあるのに対し，２回生は３～５カテゴリーであった。

この結果より，対処指導法を分類する視点が２回生はまだ少なく，３回生になると細かくなると言え，２回生の方が対処指導法の量が少ないと捉えてしまいがちである。

しかしここで，さらにカテゴリーの下位項目をみて，質の面からの分析を加える。すると，武司君の指導マップの結果より，「『話し合う』の内容としては，『理由を聞く』『相手の気持ちを考える』という本人との話し合いと『みんなで相談する』という周囲の友だちを含んだ話し合いと，２つの内容が含まれていた」こと，「『ルール』という記述は，カテゴリー化されているマップだけではなく，他のカテゴリーの下位記述に表れているマップがあった」ことから，一つのカテゴリーに複数の視点での対処指導法が含まれていることが言える。さなえさんの事例に対する指導マップでも，「『お話をする』の中身も『一対一で話す』のもあれば,『先生と親で話をする』『他の子とさなえちゃんがどうしたら遊んでくれるか考える』と話す対象が複数あった」と同様の結果がでている。

これらのことより，教育実習で現場の対処指導法を実際に体験することを通して，多様な視点からの指導方法を習得できるようになったと考えらえる。多様な視点からの指導方法の習得は，今後，実際の対処指導の場面に遭遇した時に，一つ一つの対処指導を「誰に」「なんのために」行っているかを意識しながら対処できる力の習得につながると考える。実習生の授業の振り返りの記述にも「実習が終わってから作成すると，場面が想像できる状況がより鮮明になり，なぜそのような行動をした方がよいのかという自分の思いをしっかり述べることができた。」とあり，学生自身も実感していると言える。

さらに，指導マップの構成も分析に加えると，３回生は，矢印を使っての関連性や数字を使っての順位付けがされているが，２回生は矢印がなかったり，単純な矢印であったりするという違いが表れている。これは，多様な視点からの指導方法の習得ができたことで，かえって対処指導法の視点が明確になり，対処指導法の順序性や重要性が整理され，ステップとして整理できるようになったと考えられる。このステップとして整理できるようになったことで，対処場面に遭遇した時にも，「まずはこの対処指導法をし,次にこの対処指導法を行う」と，見通しをもちながらスモールステップで対応できる力の習得につながると考える。

また，記述内容の面からの分析を加える。2 回生の指導マップには，「声をかける」「話す」といった言葉がけによる対処指導法が多く記述されているが，3 回生の指導マップには，「一緒に遊ぶ」「身体接触を取り入れる」といった言葉がけ以外の対処指導法が記述されていた。また，2 回生の指導マップには「無理にでも離す」「鬼を呼ぶ」といった威圧的な対応が記述されていたが，3 回生の指導マップには「見守る」「観察する」といった俯瞰的に状況を把握する対処指導法や，「保育者間の情報共有」といった記述もされていた。

これらは，実習生の振り返りの記述にも「関わり方や援助の仕方にはたくさんの方法があると思いましたが，観察，連携，仲介役はほとんどのグループでできたので大切なものとしてしっかり行わなければいけないと思いました」とあるように，教育実習を通して習得した対処指導法の視点であると言える。

ただ，教育実習だけで終わるのではなく，終了後の自己省察に，自己の保育のあり方を視覚化するプログラムである指導マップの作成を取り入れたことで，指導スキルの改善･向上を図ることにより繋がっていると言える。

その結果として「一度文字にするので整理しやすかった。それぞれの関連性も見えるので，考えを明確にしやすかった」「矢印で関係をつなげていくことで，段階を作って保育を進めることができる良い方法」「冷静にまとめることができ，また思いついたことを気軽に追加することもでき，自分の考えを分かりやすくまとめることができる方法」「実習を終えた後に作ってみると，具体的な対応がでてきていた」といった振り返りの記述がみられたと言える。

今後の課題として，定期的に様々な事例に対する指導マップの作成を継続することで，指導スキルの改善向上に結び付けていくとよいと思われる。(奥田　2003）の指導マップ例では，16 カテゴリー挙げられていたり，多様な構造を有している。また，カテゴリー名にも「自立への誘導」「自信の獲得」といった今回は見られなかった視点もあったからである。また，「なぜ」それぞれの対処指導法を考えたのかを深めていく機会も含まれると，幼児の行動の背景を踏まえたうえでの対処指導法が導ける力量を形成できるのではないかと考える。

引用，参考文献

畠山寛（2014）　新　保育ライブラリ　保育の内容・方法を知る　保育内容　人間関係　小田豊　奥野正義編著　北大路書房　65-67

梶田正巳，杉本伸一郎，後藤宗理，吉田直子，桐山雅子（1990）　保育観の形成過程に関する事例研究　名古屋大學教育學部紀要．教育心理学科 37　141-162

奥田援史（2003）保育職をめざす学生のための教育プログラムの実践，保育士養成研究，20　83-92.

奥田援史・嶋崎博嗣・足立正（2006）健康保育の科学

田中卓也（2014）　保育者・小学校教諭・特別支援学校教諭のための教職論　戸江茂博監修　田中卓也　古川治　松村齋　川島民子編著　北大路書房　58-67