

# 保育内容（人間関係）における指導法に関する研究

—視点取得に着目して—

## A study of teaching method considering perspective-taking in childcare contents (Human relations).

赤 間 健 一

Kenichi Akama

### 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿と領域 「人間関係」

幼稚園教育要領（文部科学省，2017）、保育所保育指針（厚生労働省，2017）の改訂によって、幼稚園教育・幼児教育において育みたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が具体的に示された。育みたい資質・能力は生きる力の基礎として、「知識及び技能の基礎」「思考力，判断力，表現力等の基礎」「学びに向かう力，人間性等」があげられている。また，幼児期の終わりまでに育ってほしい姿については、「健康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「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」「数量や図形，標識や文字などへの関心・感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」という視点から具体的に示されている。これらは，健康，人間関係，環境，言葉，表現という5領域のそれぞれにおけるねらい，内容に基づく保育，教育活動全体を通して資質・能力が育まれた小学校就学時の具体的な姿とされている。そのため，いずれの資質・能力を育むことは，どれか特定の領域における活動のみからなされることではない。すべての領域にまたがる活動の中ではぐくまれていくだろう。しかしながら，特に関連が強いと考えられる領域はあるだろう。例えば，「健康な心と体」は領域「健康」，「豊かな感性と表現」は領域「表現」などが考えられる。

領域「人間関係」においても，同様に関連が強いと考えられるのは，「協同性」（友達と関わる中で，互い

の思いや考えなどを共有し，共通の目的の実現に向けて，考えたり，工夫したり，協力したりし，充実感を持ってやり遂げるようになる。），「道徳性・規範意識の芽生え」（友達と様々な体験を重ねる中で，してよいことや悪いことが分かり，自分の行動を振り返ったり，友達の気持ちに共感したりし，相手の立場に立って行動するようになる。また，きまりを守る必要性が分かり，自分の気持ちを整理し，友達と折り合いを付けながら，きまりをつくったり，守ったりするようになる。），「社会生活との関わり」（家族を大切にしようとする気持ちをもつとともに，地域の身近な人と触れ合う中で，人との様々な関わり方に気付き，相手の気持ちを考えて関わり，自分が役に立つ喜びを感じ，地域に親しみを持つようになる。また，幼稚園内外の様々な環境に関わる中で，遊びや生活に必要な情報を取り入れ，情報に基づき判断したり，情報を伝え合ったり，活用したりするなど，情報を役立てながら活動するようになるとともに，公共の施設を大切に利用するなどして，社会とのつながりなどを意識するようになる。）であろう。領域「人間関係」は，人との関わりに関する領域であり，具体的には，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ことを目標に，3つのねらい，12の内容が設定されている。「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」は，ねらいのなかでも，「(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，愛情や信頼感を持つ。」，「(3) 社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける。」，と関係が強いと考えられ

る。内容においては、いずれも関係があると考えられるが、中でも「(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、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。」があげられるだろう。これは保育所保育指針（厚生労働，2017）の3歳以上の保育においても同様である。

様々な活動を通して、これらの内容について指導を行い、ねらいを達成するために、多様な教育・保育活動が行われ、子どもは多くの経験を経て、生きる力の基礎を獲得し、幼稚園の終わりまでに育ってほしい姿に近づいていくと考えられる。当然ながら、その時々の子どもの状態を把握し、適切な指導がなされることで、教育・保育の効果が期待できる。上述の幼稚園の終わりまでに育ってほしい姿の実現のために、ねらいを達成するための各内容に関する指導を行う際に、把握すべき子どもの状態、特性は多数あるだろう。その中でも、「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」の視点から考えると、視点取得、または役割取得と呼ばれる能力の発達を考えたことが、その時々の子どもにとって必要な教育・保育を行う上で重要だと考えられる。

## 視点取得

視点取得とは、他者の苦しみや要求に気付き、理解し、共感する可能性を高める能力（Eisengerg & Fabes, 1998）や相手の立場に立って、心情を推しはかり、自分の考えや気持ちと同等に他者の考えや気持ちを受け入れ、調整し、対人交渉に生かす能力（荒木，1992）と考えられており、さらに、他者の視覚的視点を取得する能力である知覚的視点取得、他者の感情状

態を理解する能力である感情的視点取得、他者の認知を理解する能力である認知的・概念的視点取得に分類される（Eisengerg & Fabes, 1998）。視点取得については、幼児期に発達することが多くの研究で示されている。

知覚的視点取得については、ピアジェによる三つの山課題が有名であるが、幼児期には獲得されないと考えられていた。その後、3歳児であっても、他視点から何が見えるか、ということに関する知識が獲得され始める水準1と、他視点からどのように見えるかに関する知識である水準2があり、この水準2は5歳ころから存在を認識し始めるが、実際にその視点を取得するのは7歳ころであることが示され（Flavell, Everett, Crofi & Favell, 1981）、本邦においても東（2004）が3歳児でも水準1の獲得がされていない場合もあるが、類似した結果を示した。水準の区別はしていなかったが、視覚的視点取得という語を用い、知覚的視点取得の発達について、中澤・秦・中込（1991）は、年少、年中、年長の幼児を対象にその発達について検討した。その結果、年長児が年中児や年少児よりも発達しており、女児が男児よりも発達しているという性差も示した。他視点からどのように見えるか、という水準2に相当する視点の取得は難しいにしても、他視点からは異なる見え方をするということは幼児期に理解できるようになると考えられる。

林・竹内（1994）は、知覚的視点取得に関して、課題の性質という点から検討した。三つの山課題のように他者視点からの見えの推論が必要な課題は難しいが、幼児であっても、物体の接近や分離、連続といった事物の遠近関係を考慮することで解決が可能となるトポロジー的空間認識によって解決できる課題に変質することで解決可能になることを示した。したがって、Flavell et al.（1981）や東（2004）が示したように、水準1の段階にあれば、他視点からの見えが異なることは理解しているため、空間全体ではなく、他者と他者に見えているもののみ注意を向けさせることで、他者からの視点の理解を促すことが可能になると考えられる。

感情的視点取得については、Fabes, Eisenberg, Nyman, & Michealieu（1991）が、3歳で基本的な感情を、感情や表情、状況から読み取ることが可能

になり、4歳以降になると、内的な状態も含めて理解できるようになることを示した。大対・松見（2007）は、3歳児でも70%の幼児は感情的視点取得が可能であり、年齢が上がるほど正確になることを示した。石黒・榎本・山上（2015）も年少児、年中児、年長児を対象に感情的視点取得の発達について検討し、年齢が上がるほど視点取得ができることを示した。感情的視点取得については、より詳細に検討した研究もある。田中・清水・金光（2013）は、年中児と年長児を対象に、真の感情理解と本来の感情とは異なる表情に表出される見かけの感情理解のそれぞれについて検討した。その結果、真の感情理解については、年中児でも6割以上が正答したが、見かけの感情理解については、5歳後半の幼児であっても70%の正答率で、それ以前では30%の正答率であり、真の感情を表出しないことがあるということ自体を認知することが幼児には困難であることを示した。伊藤（1997）も、年中児と年長児を対象に、感情と表情が一致する場合と不一致な場合の感情推測について検討した。見かけの感情と真の感情が異なるという情動の表示規則を用いた感情統合は4歳児から5歳児にかけて発達すること、また同じ場面でも人によって感じる感情が異なるといった個人特性に関する感情統合は5歳児以降に発達することを示した。

朝生（1987）は、年少児、年中児、年長児を対象に、感情の推測方法に着目し、その発達的变化を検討した。感情の推測方法は、状況情報のみを利用して他者の感情を推測する自己の感情統制が不要な自己準拠型の推測方法と、状況情報と他者の特性の両者を用いて感情を推測する自己の感情統制が必要な他者準拠型の推測方法を想定した。その結果、年中から年長にかけて他者準拠型の推測方法が発達することを示した。これは伊藤（1997）の結果とも一致する。また、年少児は状況情報から、年中児は他者の行動情報から他者の特性を推測し、行動情報がない場合は社会的カテゴリに関する知識を利用して他者の感情を推測し、年長児は年中児よりもその傾向が顕著となることも示した。戸田（2003）も、感情の認知について年中児よりも年長児の方が正確であることを示したが、情動により正確さが異なることも示した。喜びや悲しみよりも恐れや怒りは正確に認知できず、悲しみと回答していた。

その理由として経験不足により、喜びなどよりも情動分化が遅いと推測した。また、中澤他（1991）は他者感情の推測は、女兒が男児よりも発達しているという性差を示した。

認知的・概念的視点取得についても、大対・松見（2007）は、3歳から発達し始め、5歳までに獲得されることを示した。田中他（2013）は誤信念課題を用いて、認知的視点取得の発達を検討した。その結果、幼児期において認知的視点取得の発達が進み、二者関係で、他者の立場に立って他者の行動を予測することは可能になるが、そこに第三者が加わった場合、その第三者の立場に立って他者の信念を理解することは幼児期には困難であることを示した。さらに、認知的視点取得と感情的視点取得を同時に測定することで、両視点取得の発達に個人差があり、両視点取得が獲得されている、またはいないだけではなく、いずれかのみが獲得されている場合もあることを示した。

視点取得については、他にも、鬼ごっこのような、役割の交代が生じるごっこ遊びにおける困難性について、役割取得の視点から検討した研究もある（田中、2000）。年少、年中、年長の幼稚園児を対象に検討した結果、人形を用いた場面ではできる役割の交代が、実際に自身が活動する場面では困難になることがあることを示した。どの年齢の幼児であっても身体活動が伴うと役割認知が阻害されるために遊びにおける役割取得が困難になるという。何らかの感情が役割取得を阻害している可能性を指摘したが、阻害する具体的な感情については明らかにならなかった。また中澤他（1991）は、幼児期のごっこ遊びにおける社会的役割理解の発達について詳細に検討した。年少児では、特定の役割に対応した行動を人形で演じることが可能になり、二者関係の中で、他者との関係の中での役割も演じることが可能になっていく。年中児以上になると、三者関係においても役割関係の中での役割を演じることが可能となり、さらに、医者である父親と患者である子どもといったように、一人に複数の役割があることを理解した上で役割を演じることが可能となっていくことを示した。また、性差についても女兒が男児よりも発達が早いことを示している。

知覚的、感情的、認知的・概念的とそれぞれの視点取得の発達については、幼児期に進むこと、女兒が男

児よりも発達が早いという性差があることは共通していると考えられる。ただし、視点取得の種類によって、発達の状態が異なる可能性が示されたため、それぞれの視点取得について、個別に発達状態を把握することが必要であるだろう。

### 領域「人間関係」と視点取得

就学前までに育ってほしい姿にあげられた「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」において、共通する要素として、他者との関わり、他者の考えや気持ちの理解、共感などがあげられる。視点取得は、自分以外の視点があること、他者と自分の感情が異なることに気付くこと、そして他者の視点に立って考えること、他者の気持ちを理解することに関する概念であり、視点取得の獲得は育ってほしい姿の実現に不可欠な要素と考えられる。内容に関しては、「(5) 友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感しあう。」「(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。」「(10) 友達との関わりを深め、思いやりをもつ。」などは、特に視点取得との関連が強いと考えられる。思いやりなどの向社会的行動に関しては、感情的視点取得との関連が強いことが示されてきた。例えば、伊藤(1997)は、感情推測の適切さが向社会的判断につながることを示し、自分自身でうまくできない場合に感情情報を提供することで向社会的判断、向社会的行動を促進することを示した。戸田(2003)も年長児においては感情認知が向社会的行動につながることを示したが、年中児では必ずしも感情認知が向社会的行動につながることも示し、感情理解だけでは不十分で、それを利用できることが必要な可能性を示唆した。大対・松見(2007)も、対人的な葛藤の解決に対する感情的視点取得の影響について、感情的視点取得だけではなく、葛藤を解決するスキル、さらに、感情表出の統制が必要であることを示した。石黒他(2015)も感情的視点取得だけではなく、対人問題解決能力が向社会的行動の実行に必要という同様の結果を示している。実際に感情理解を行動につなげるためには、どのような行動を行うか、その時にすべき行動が獲得されていることも必要と考えられる。さらに本間・内山(2013)は、

感情的視点取得に関して、感情理解と視点取得が同じ能力であるかどうかを検討し、表情からの感情理解は感情的視点取得とは言えず、向社会的行動に対して関連が強いのは、表情認知からの感情理解ではなく、相手の立場に立つという状況把握能力であると結論付けた。

以上、視点取得に関する研究知見から、幼児期の子どもに対する教育・保育を行う上で、配慮すべきこと、工夫すべきこととして以下のことが考えられる。まずは性差の存在である。男児よりも女児の方が、発達が早い傾向があるため、同年齢であっても、性別により発達の状態が異なることを理解しておく必要があるだろう。また発達が異なることにより、子どもどうしの関わりにおいても、男児と女児では相手の気持ちの理解が異なる可能性があり、トラブルの原因になるかもしれない。そのため、保育者はその可能性も考慮して子どもと関わる必要があるだろう。

感情的視点取得については、感情の理解を促すことが重要ではあるが、それに加え、相手の立場に立った感情理解、さらに理解した感情を利用して行動できるよう働きかけることが必要となる。したがって、相手の気持ちの理解を促す場合、子どもの発達の状態によって、何を強調するかを工夫する必要があるだろう。例えば、感情の理解はできていても、利用できない場合、自身の感情統制ができていなければ、自身の感情と他者の感情を区別し、考えることを強調することが求められるだろう。

他者の感情を推測する際に利用する情報も年齢によって異なることも、配慮すべき事項であるだろう。状況情報に基づいて判断する年少児と、それに加えて他者の特性を行動から推測したり、社会的カテゴリを利用できる年中児以上では、他者の気持ちの理解を促す際に注目させるポイントは異なる。利用できる情報が多い方が感情理解は正確になるだろうが、使用できない情報を与えても意味はない。年少児には客観的な状況の情報のみを伝えたほうが良いだろう。

また、真の感情の理解はできても、表示規則を用いた見かけの感情については、理解はもちろん、存在の認識も幼児期には難しいため、見かけの感情を表出している子どもの感情を理解させたい場合には、むしろ表情から意識を外して、状況説明からの感情の推測を

促す方が、効果があるかもしれない。

鬼ごっこのような役割の交代が生じる遊びにおいて、身体活動を伴うことでその時の役割の理解が困難になることがあることも留意すべきだろう。ルールを守らないことがあっても、それは故意に守らないわけではなく、実際の活動中には役割理解が阻害されているために、守ることが困難な状況になっているだけなのかもしれない。もちろん、ルールを守らないことが許容されるわけではないが、守る意識がないわけではないことを理解した上で関わることも必要になるだろう。守る気がないわけではないが、守ることができない子どもに対し、なぜ守らないのか、と言ったところで改善は期待できないだろう。守ることが困難であることを受け入れたうえでの関わりが必要と考えられる。また、同時に考えることができる役割や、人数も発達によって増えていくが、幼児期は二人まで、一人に一つの役割があることは理解できるが、3人以上、一人に複数の役割があることを理解するのは、幼児期の終わりにならないと困難であると考えられる。そのため、まずは理解すべき役割を簡略化するなどルールの工夫を行うことの方が、子どもが遊びにおけるルールを守ることができるようになるためには効果的な対応方法ではないだろうか。

以上のように、感情的視点取得の獲得に焦点を当てることが、領域「人間関係」において、特に他者と協調すること、気持ちの理解、共感に関して、子どもが小学校入学までに育ってほしい姿に近づくことができるよう、具体的な関わり方を考える際の一助となるのではないだろうか。

## 引用文献

- 朝生 あけみ (1987). 幼児期における他者感情推測能力の発達—利用情報の変化—. 教育心理学研究 35, 33-40.
- 荒木 紀幸 (1992). 役割取得理論 日本道徳性心理学研究会 (編) 道徳性心理学—道徳教育のための心理学— (pp.173-190.) 北大路書房.
- 東 由佳 (2004). 幼児における視点取得の発達—知覚的視点取得の発達に関わる要因について— 甲南女子大学大学院論集 2, 7-15.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp.701-778.). New York: Wiley.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Nyman, M., & Mischealieu, Q. (1991). Young children's appraisals of others' spontaneous emotional reactions. *Developmental Psychology*, 27, 858-866.
- Flavell, J. H., Everett, B. A., Croft, K., & Flavell, E. R. (1981). Young children's Knowledge about visual perception: further evidence for the level 1 - level 2 distinction. *Developmental Psychology*, 17, 99-103.
- 林 昭志・竹内 謙彰 (1994). 幼児に他者視点取得は可能か?—Borke 課題の再検討— 教育心理学研究, 42, 129-137.
- 本間 優子・内山 伊知郎 (2013). 幼児・児童における他者感情理解能力と感情的視点取得能力に関する研究のレビュー—両者の相違についての検討— 新潟青陵学会誌 5, 71-79.
- 石黒 良和・榎本 玲子・山上 精次 (2015). 幼児の感情的役割取得と対人的問題解決から予測される対人行動 専修人間科学論集心理学篇, 5, 1-14.
- 伊藤 順子 (1997). 幼児の向社会的行動における他者の感情解釈の役割 発達心理学研究 8, 111-120.
- 厚生労働省 (2017). 保育所保育指針
- 文部科学省 (2017). 幼稚園教育要領
- 中澤 潤・秦 千鶴・中込 理恵 (1991). 幼児の社会的役割の発達: Watson の Social Role-playing 課題の検討 千葉大学教育学部研究紀要 39, 251-267.
- 大村 香奈子・松見 淳子 (2007). 幼児の他者視点取得, 感情表出の統制, および対人問題解決から予測される幼児の社会的スキルの評価 社会心理学研究 22, 223-233.
- 田中 浩司 (2000). 幼児の交代遊びの困難性—ルール理解と役割取得の視点からの検討— 九州大学心理学研究 1, 139-146.
- 田中 里奈・清水 光弘・金光 義弘 (2013). 幼児期における他者視点取得能力と社会性との関連 川崎医療福祉学会誌 23, 59-67.
- 戸田 須恵子 (2003). 幼児の他者感情理解と向社会的行動との関係について 北海道教育大学釧路校研究紀要 35, 95-105.

