

保育者養成校における領域「人間関係」の 授業のあり方についての研究 —グループ・ディスカッションを用いた事例学習の効果—

川崎医療短期大学 神 垣 彬 子

A study of the lecture style of “human-relations”; The effects of role play learning with discussion.

Kawasaki College of Allied Health Professions KAMIGAKI, Akiko

要 約

本研究では、保育者養成校における領域「人間関係」の授業において、子どものいざこざ場面に対する望ましい介入を個別に考えた後にグループ・ディスカッションを通して考える形学習（事例学習）を導入し、それによって学生の知識の獲得と対人スキルの向上が同時に達成可能かどうかを調べた。その結果、学生は、個別に介入を考えるよりもグループ・ディスカッションを通して介入を考えたほうが獲得する知識が多く、また、それらの知識の獲得も早いことが明らかとなった。さらに、事例学習の前後で、学生のディスカッションについてのイメージがポジティブな方向に変化し、獲得した知識を実際場面へ応用できるようになったことが明らかとなった。

【キー・ワード】 領域「人間関係」、保育の質、保育者養成

Abstract

This study examined the effects of the role play learning with discussion in the lecture of “human relations”. We examined the influence that group discussion gave to the learning of the student. As a result, students had much knowledge that the one that thought about intervention through a group discussion acquired, and it became clear that the acquisition of those knowledge was early again. Furthermore, the image about the discussion of the student changed in a positive course, and it developed that I got possible to apply it to the real scene.

【Key Words】 contents of “human-relations”, quality of the childhood care and education, early childhood care and education course,

問題と目的

領域「人間関係」とは、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、人とかわる力を養う（平成20年3月28日告示 保育所保育指針, 2008）ことを目的とした、保育内容5領域の中の一つである。かつて、領域「人間関係」は「社会」という名称であり、今ほど対人関係に焦点化した内容ではなかった。しかし、核家族化の進行やきょうだい数の減少、過保護の問題、家庭外での子ども集団の崩壊、あそびの変化など、子どもを取り巻く環境は大幅に変化した。それにともない、改めて「人間関係」という独立した領域が必要となり、対人関係に焦点化した目的やねらい、保育内容が設定された（cf. 芦田, 2003; 民秋・佐藤・清水・千葉・川喜多, 2008）。領域「人間関係」が設定された後も子どもを取り巻く環境は日々変化し続けており、そのため、その時どきの社会情勢を踏まえた目的やねらい、保育内容の再設定が行われてきた。そして、平成20年の改定では、自信、共同、規範意識、心のよりどころとしての「家族」、の4点がキーワードになるなど（cf. 無藤・民秋, 2008）、より一層人とのかかわりを重視したものになった。

しかし、領域「人間関係」の改定と逆行するかのように、実際の子どもたちの人間関係の形成能力は、向上するよりもむしろ著しく低下し続けている印象を受ける。現代の子どもたちは極端に人間関係の幅が狭く、社会性と情緒性が欠如している（才村, 2007）。テレビやゲームの普及により、子どもたちの遊び空間は室外から室内へと変化し、遊び仲間の狭小化も相まって、子ども同士の心的交流の機会は希薄になってきているといえる。このような背景があるからこそ、子どもがいざこざや葛藤を乗り越えてより良い人間関係を形成していくことは、今日の幼児教育において非常に重要な課題である。しかしながら、それらの課題を援助すべき保育者もまた、対人間での相互作用の経験に乏しい世代や人間関係の形成能力を十分に獲得していない世代が多くなってきている。日本子ども資料年鑑2007（日本子ども家庭研究所, 2007）では、小学4年生から中学3年生までの学校が楽しいと思えない子どもの「学校が楽しくない」理由の中に、友だちづきあいが見つかる、いじめられる、友だちがいない、といった対人関係の項目が挙げられている。中でも、友だちづきあいが見つかる、という項目を選択した子どもは、小学校6年生で29%、中学2年生と3年生とでは30%を超えており、対人関係に不安を感じざるを得ない状況といえる。

二階堂ら（2000）によると、近年の保育者養成校の学生が抱く保育者のイメージとは「子どもが好きで、健康で、明るくて、ちょっと子どもと遊ぶことができれば勤まる仕事」である。しかし、学生の持つイメージとは裏腹に、保育者の実際の業務内容はそのような簡単なものではない。楽しく遊ぶだけでなく、安全面や健康面への配慮を行ったり、道徳的指導を行ったり、保護者対応を行ったりと業務内容が多岐に渡る。そのため、保育者として働くためには、十分な知識と経験が必要である。本研究で扱う、子どものいざこざ場面への介入に関していえば、知識と経験に加えて、保育者の側に人間関係に関する十分な経験と望ましい人間関係を築くための能力が必要といえる。人と人とのかかわりは、経験なくできるものではない。叱り方や褒め方、諭し方の一つ一つに、スキルが求められるのである。しかし、現代の学生は、メールや携帯電話でのコミュニケーションを好み、他者と面と向かって話し合い、意見を述べたり交換したりすることを避けがちであるように感じられる。そのため、

領域「人間関係」が目指す内容は、子どもにとっての課題であると同時に、上記のような感覚をもつ保育者養成校に在籍する学生にとっての課題でもある。よって、領域「人間関係」の授業では、学生が、子ども同士の人間関係の形成を効果的に援助・促進するための知識を獲得できることはもちろん、学生自身の対人交渉に関する意識を向上させることができるよう、授業内容を工夫する必要があると考えた。

そこで、本研究では、領域「人間関係」の授業において、子どものいざこざ場面に対する望ましい介入を、グループ・ディスカッションを通して考える学習（以下、事例学習と表記）を導入し、それによって知識の獲得と対人スキルの向上が同時に達成可能かどうかを調べた。研究1では、事例学習を行うことによって、学生が、子ども同士の人間関係の形成を効果的に援助・促進するための知識の獲得が可能かどうかを調べた。グループ・ディスカッションを行うことで、学生は、個人では気付くことのできなかった新たな知識を獲得することができ、また、既存の知識を深めることができると予測された。研究2では、事例学習を行うことによって、学生が、各自の対面での対人交渉に関する意識を向上させることができたかどうかを調べた。グループ・ディスカッションの最後には、グループとしての意見を1つにまとめる作業が必須であったため、学生は、他者に自分の意見を分かりやすく伝えるということや、他者と意見をすり合わせたり調整したりすることが強く求められた。この作業を経験することで、学生対人交渉に関する意識を向上させることができると予測された。

研究 1

目 的

事例学習によって、学生が、子ども同士の人間関係の形成を効果的に援助・促進するための知識の獲得が可能かどうかを調べた。

方 法

実施時期 全4回の事例学習を、平成21年4月～7月に実施した。1回目の事例学習は2回目の授業、2回目の事例学習は4回目の授業、3回目の事例学習は9回目の授業、4回目の事例学習は14回目の授業で実施した。新型インフルエンザの影響により、中間報告の時点で計画していた全7回の事例学習は実行することができなかった。

対象者 岡山県内のA短期大学において領域「人間関係」を履修する学生76名（1年生72名、2年生4名；男子学生：4名、女子学生：72名）。領域「人間関係」（研究を行った短期大学では「子どもと人間関係」という名称で開講されている）は演習形態の授業であるため、学生は36人と40人の2クラス（Aクラス、Bクラス）に分かれて受講した。グループ・ディスカッションは、各クラスとも4～6名で構成された7つのグループに分かれて行った。Aクラスの7グループはA-1～A-7、Bクラスの7グループはB-1～B-7とした。グループのメンバーは、全4回の事例学習を通して同じであっ

た。

課題 事前に、福岡県、愛媛県、香川県内の私立幼稚園および私立保育園に勤務する保育者21名（平均年齢:32.12歳；平均勤務年数:8.31年）にアンケートを実施し、子ども同士のいざこざ場面の事例と、それらの場面で保育者がどのような介入を行ったかについての情報を収集した。それをもとに4つの事例を作成し、それぞれに介入の模範例を作成した（図1）。なお、課題作成の際には、保育の現場経験がある保育者養成校の教員の協力を得た。また、アンケートから、保育者としての介入に欠かせない要素として、安全面への配慮、状況把握、共感、助言の4つのカテゴリを抽出した。

手続き 事例学習は、全15回の領域「人間関係」の授業の中で不定期に4回実施された。事例学習の課題は文章で提示された。参加者には、課題とともに「もしあなたが保育者としてその場面に遭遇した場合、あなたはどのような介入を行うかを考えて下さい。また、その根拠も教えて下さい」という教示が文章で提示された。回答方法は、自由記述方式であった。事例学習は、最初に10分間の個別の事例学習を行い、個人で望ましい介入方法を考えた。続いて20分間のグループ・ディスカッションを行い、最後に15分間のまとめを行う形態で実施された。グループ・ディスカッションの最後には必ずグループとしての意見を1つ提出させ、根拠も書き添えるよう教示した。まとめでは、教員が全体に対して介入の模範例を紹介し、グループごとに自分たちの介入との相違点に気付かせた。その上で、自分たちで考えた介入の良かった点と不十分であった点、不十分であった点を改善するにはどうすればよいか、について話し合うよう求めた。事例学習後は、毎回、検討した事例から学んだことをフィードバックしてもらった。

<1回目> 3歳児の事例

○検討場面:3歳児クラスのDとEが、園庭で楽しそうに追いかけて遊んでいると、追いかけていたDが転び、Dは「Eが追いかけるから転んだんや！」と怒って泣き始めた。

◎介入の模範例:最初に外傷の程度を確認し、大丈夫かどうかを確認する。元氣であれば、その場で子どもたちに納得した上で追いかけていた事実を確認する。その後、転んだ子どもと一緒に追いかけてこのルールを確認し、追いかけていた子が悪いのではないことを伝え、追いかけていたのではなく転んだから痛いのだということを説明して本人に納得させる。その上で「転んで痛かったから悲しかったんだよね」と、転んだ子どもの気持ちに共感してあげる。外傷の程度が大きい場合は処置を優先し、後ほど同様の手順を追う。

<4回目> 4歳児の事例

○検討場面:A, B, Cの3人が、同じ箱の中のブロックを使って、めいめいに車を作って遊んでいる。Aの使っている長いブロックが欲しいBは、隣にいるAに「そのブロック貸して」と言うが、Aは無視している。Bは「Aちゃんずるい、長いブロック全部独り占めしてる。1つ貸してよ」と、もう一度Aに声をかけたが、AはまたBを無視している。その様子を近くで見ていたCが急に立ち上がり、無言でAの両手を掴み「Bちゃん、今のうちに長いブロック取りなよ」とBに声をかける。Bは急いでAの前にあった長いブロックを取る。Aは「なんで取るん！」と怒り、「Cのせいや」と言ってCを叩く。自分の味方してくれたCが叩かれたのを見たBは「Aが悪いんや」と言ってAを叩き、2(BとC)対1(A)の叩き合いのケンカに発展した。

◎介入の模範例:安全面への配慮を第一とし、全員に叩くのをやめさせて気分を落ち着かせる。どうしても気持ちが落ち着かない子どもがいる場合は、Aだけ、あるいはBとCと一緒に、別の部屋に連れて行く。子どもが落ち着いたところで、全員に事情を聴く。その後、友達に主張したいことがある場合は、暴力ではなく口頭で伝えるように論ずる。その上で、Aの悔しかった気持ち、Bの貸してほしかった気持ち、CのBへの思いやりの気持ちに共感を示す。

図1 作成した事例と介入の模範例の一部（1回目と4回目の事例学習で使用）

結果と考察

事前の保育者へのアンケートから抽出した、子どものいざこざ場面への介入に欠かせない、安全面への配慮、状況把握、共感、助言の4要素（以下、介入の4要素）が、グループ・ディスカッションでまとめられた各グループの意見の中にみられるか否かを、全4回分全ての回答を対象に調べた（表1）。また、各グループのメンバーの回答の中に介入の4要素がみられるか否かについても調べた（表2）。

1回目の事例学習では、介入の4要素の全てに言及した回答を提出したグループは1グループのみであり、その他のグループは、助言は行うが、安全面への配慮や状況把握、共感についての言及はまちまちであった。2回目の事例学習では、状況把握と助言に関しては全てのグループが言及するようになっていたが、安全面への配慮と共感については、3割程度言及がなされていないグループがみられた。しかし、3回目になると、ほとんどのグループが介入の4要素の全てに言及した回答を提出しており、4回目には、全てのグループが介入の4要素を完全に網羅した回答を提出した。このことから、グループ・ディスカッションの段階で話し合いに出てこない要素は、グループでまとめた回答に反映されない可能性が示唆された。一方、各要素についてグループのメンバー中1人でもディスカッションの中で言及することができれば、グループの回答にそれらの意見が反映され、要素が含まれることが明らかとなった。

また、全4回の事例学習を通して各要素への言及がない場合、グループのメンバーの回答を個別にみると、言及していない要素についての個人の記述が見当たらなかった。しかし、少数でも言及しているメンバーがいる場合には、それらの要素がグループの意見に含まれていることが明らかとなった。このことから、学生がディスカッション中に自分の主張をメンバーに伝えることができ、それがグループの意見として反映された可能性が示唆された。また、周囲のメンバーも、自分にはない意見を取り入れようとする積極的な姿勢でディスカッションに臨むことができていた可能性が示唆された。

表1 事例学習におけるグループ・ディスカッションの結果 (全14グループ・N=76)

各グループのメンバー数	1回目				2回目				3回目				4回目			
	安全面への配慮	状況把握	助言	共感	安全面への配慮	状況把握	助言	共感	安全面への配慮	状況把握	助言	共感	安全面への配慮	状況把握	助言	共感
A-1	6	○		○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
A-2	5		○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
A-3	5		○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
A-4	5		○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
A-5	5	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
A-6	5		○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
A-7	5	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
B-1	6			○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
B-2	6		○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
B-3	6		○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
B-4	6	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
B-5	6			○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
B-6	6	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
B-7	4	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
合計	76	6	10	14	3	10	14	14	10	13	14	14	12	14	14	14
%	100	42.86	71.43	100	21.43	71.43	100	100	71.43	92.86	100	100	85.71	100	100	100

※回答の中に各要素が含まれていた場合・・・○

表2 介入の各要素に言及できていたメンバーの数 (全14グループ・N=20)

各グループのメンバー数	1回目				2回目				3回目				4回目			
	安全面への配慮	状況把握	助言	共感	安全面への配慮	状況把握	助言	共感	安全面への配慮	状況把握	助言	共感	安全面への配慮	状況把握	助言	共感
A-1	6	1	0	6	0	4	6	6	5	6	6	6	6	6	6	6
A-2	5	0	5	5	0	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5
A-3	5	0	5	5	0	0	4	5	1	4	5	5	4	5	5	5
A-4	5	0	5	5	0	4	5	5	1	0	5	5	5	5	5	5
A-5	5	2	0	5	2	4	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5
A-6	5	0	5	5	0	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5
A-7	5	3	5	5	0	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
B-1	6	0	0	6	2	0	6	6	5	5	6	6	6	6	6	6
B-2	6	0	5	6	0	0	6	6	0	5	5	6	0	5	6	6
B-3	6	0	6	6	0	0	6	6	4	6	6	6	6	6	6	6
B-4	6	3	4	6	0	1	6	6	5	6	6	6	6	6	6	6
B-5	6	1	0	6	1	0	6	6	0	5	6	6	0	6	6	6
B-6	6	2	5	6	0	4	6	6	3	6	6	6	6	6	6	6
B-7	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
合計	76	16	49	76	9	35	75	76	45	66	75	76	62	75	76	76
%	100	21.05	64.47	100	11.84	46.05	98.68	100	59.21	86.84	98.68	100	81.58	98.68	100	100

単位:人

研究 2

目 的

事例学習を実施する前と後とでの学生のディスカッションに対する考え方の変化から、学生が、対面での対人交渉に関してポジティブな意識をもつことができたかどうか調べた。

方 法

研究時期 平成 21 年 4 月および 7 月に実施した。

対 象 者 研究 1 と同じであった。なお、アンケートの回収率は、1 回目も 15 回目も 100%であり、有効回答率も 100%であったので、分析対象者は 76 名であった。

手続きとアンケートの構成 全 15 回の領域「人間関係」の授業の 1 回目と 15 回目の授業時に、ディスカッションについてのアンケートを実施し、事例学習の前後での、学生のディスカッションに対する考え方の変容を捉えた。アンケートは、学生のディスカッションに対する考えを、一部を除いて自由記述方式で回答する形式で構成された（表 3）。いずれの回も、無記名による一斉調査を行った。また、調査参加者には、アンケート用紙への記入は任意であること、アンケートの結果が成績や評価等に一切影響しないことを伝えた。アンケートの項目は、1 回目も 15 回目も同じであった。

結果と考察

事例学習前の学生の実態 事例学習を行う前の学生が、対人場面におけるいざこざに直面した際、どのような解決方法を用いているのか調べた（表 4）。その結果、最も多かった解決方法は「当人同士でメールを使って話し合う」であり、全体の約 40%であった。続いて多かった解決方法は「当人同士で直接会って話し合う」であり、全体の約 13%であった。このことから、大部分の学生は対人場面でのいざこざの解決方法として話し合いを用いるが、直接会って行う話し合いよりもメールを用いた話し合いを好む傾向があることが明らかとなった。また、「機嫌を取る」「とりあえず謝る」が 3 番目に多く用いられる解決方法であり、それぞれ全体の約 9%であった。このことから、学生は、対人場面でのいざこざに直面した際、根本的な問題の解決よりも表面的な解決を望む傾向があることも明らかとなった。以上より、当初の仮説通り、学生は、メールや携帯電話でのコミュニケーションを好み、他者と面と向かって話し合い、意見を述べたり交換したりすることを避けがちである可能性が示唆された。

表3 ディスカッションについてのアンケート

- Q. 以下の質問項目について、あなたの正直な意見を教えてください。アンケートの回答内容が「子どもと人間関係」の成績評価に影響することはありません。なお、このアンケートは任意です。
- あなたは、対人場面でのいざこざの解決にどのような方法を用いますか。思いつく限りの方法を書いてください。また、その中で、あなたが一番よく使用するものに○を付けてください。
 1. で○をつけた解決方法を一番良く利用する理由を教えてください(自由記述)。
 - あなたは、対人場面でのいざこざの解決に話し合いを使いますか、使いませんか。あてはまる項目に○をつけてください。
使いたい・できれば使いたい・どちらともいえない・できれば使いたくない・使いたくない
 3. の回答理由を教えてください(自由記述)。 5. あなたは、対人場面でのいざこざの解決に話し合いを使ったほうが良いと思いますか、使わなくても良いと思いますか。あてはまる項目に○をつけてください。
使ったほうが良い・できれば使ったほうが良い・どちらともいえない・あまり使わなくても良い・使わなくてよい
 5. の回答の理由を教えてください(自由記述)。
 - あなたの考えるディスカッションのイメージを教えてください(自由記述)。

表4 いざこざ場面で最も良く用いる解決方法 (事例学習前)

解決方法	人数(人)	割合(%)
当人同士でメールを使って話し合う	31	40.79
当人同士で直接会って話し合う	10	13.16
機嫌を取る	7	9.21
とりあえず謝る	7	9.21
他者を交えて直接会って話し合う	5	6.58
少し時間を置く	4	5.26
当人同士で電話を使って話し合う	3	3.95
他者を介してメールを使って話し合う	2	2.63
解決しない	2	2.63
その他	5	6.58
合計	76	100

(N=76)

話し合いについての認識と実際 対人場面におけるいざこざの解決方法として話し合いを使うかどうか(実際)、また、そのような場面で話し合いを使った方がよいかどうか(理想)、の2つの観点から、学生の話し合いについての認識と実際を調べた。事例学習前、対人場面におけるいざこざの解決方法として話し合いを使用した方が良い、と答えた学生は全体の約62%であり、残りの約38%の学生も、できれば使った方が良い、と答えた(表5)。しかし、実際に自分が同じ状況で話し合いを使いたいかどうかについては、使いたい、と答えた学生は全体の約24%であり、できれば使いたい、と答えた学生も全体の約18%、できれば使いたくない、と答えた学生が全体の約32%、使いたくない、と答えた学生が全体の約9%であった(表6)。このことから、事例学習を行う前の学生は、対人場面におけるいざこざの解決方法として話し合いを用いた方が望ましいことは理解しているが、実際に自分たちがそれらの場面に直面した際には話し合いによる問題の解決を行っていないことが明らかとなった。これより、認識と実際の行動との間に乖離が生じている可能性が示唆された。

一方、事例学習後の学生に同じ質問をしたところ、対人場面におけるいざこざの解決方法として話し合いを使用した方が良い、と答えた学生は全体の約97%であり、残りの約3%の学生も、できれば

表 5 いざこざ場面で話し合いを使ったほうが良いかどうか 表 6 いざこざ場面で実際に話し合いを使用したいかどうか

選択肢	人数(人)	割合(%)	選択肢	人数(人)	割合(%)
事前学習前			事例学習前		
使ったほうが良い	47	61.84	使いたい	18	23.68
できれば使ったほうが良い	21	27.63	できれば使いたい	14	18.42
どちらともいえない	0	0.00	どちらともいえない	13	17.11
できれば使わないほうが良い	0	0.00	できれば使いたくない	24	31.58
使わないほうが良い	0	0.00	使いたくない	7	9.21
計	76	100	計	76	100
事例学習後			事例学習後		
使ったほうが良い	74	97.37	使いたい	32	42.11
できれば使ったほうが良い	2	2.63	できれば使いたい	29	38.16
どちらともいえない	0	0.00	どちらともいえない	10	13.16
できれば使わないほうが良い	0	0.00	できれば使いたくない	3	3.95
使わないほうが良い	0	0.00	使いたくない	2	2.63
計	76	100	計	76	100

(事前学習前・事前学習後ともにN=76) (事前学習前・事前学習後ともにN=76)

使った方が良い、と答えた(表 5)。また、実際に自分が同じ状況で話し合いを使いたいかどうかについては、使いたいと答えた学生は全体の約 42%、できれば使いたい、と答えた学生も全体の約 38% といずれも事例学習前の約 2 倍に増えており、できれば使いたくない、と答えた学生が全体の約 4%、使いたくない、と答えた学生が全体の約 3%と事例学習前に比べて大幅に減少した(表 6)。このことから、事例学習を行った後の学生は、かなりの割合で、理想としてだけでなく、実際に自分たちが直面する対人場面におけるいざこざの解決方法としても話し合いを用いるようになってきていることが明らかとなった。これより、事例学習においてグループ・ディスカッションを経験することで、学生のディスカッションに対する認識がポジティブな方向に変容した可能性を示唆された。

ディスカッションについての認識の変容 学生の「ディスカッション」という言葉に抱いているイメージを分析することで、事例学習を行う前後での、学生のディスカッションについての認識がどのように変化したかについて調べた。事前学習前、全体の約 30%の学生は、ディスカッションに対して「話し合い」や「意見や思いを伝え合う」という、単純なイメージを抱いており、全体の約 20%の学生は、「言い争い」や「難しい」というネガティブなイメージを抱えていた(表 7)。このことから、事例学習を行う前の学生は、ディスカッションとは、ディスカッションを行うメンバーの中の、誰の意見が一番正しいのかを決める話し合いの場と認識していたのではないかと推測された。

一方、事例学習後、全体の約 35%の学生は、ディスカッションに対して「新しい発見がある」や「いろんな意見を聞くことができる」や「勉強になる(視野が広がる)」という前向きなイメージを抱いており、全体の約 10%の学生は、「やってみると意外と簡単」というイメージを抱えていた。しかし、それでもなお「やはり苦手(やりたくない)」というイメージの学生も全体の約 7%存在した(表 8)。このことから、事例学習を行った後の学生は、ディスカッションを実際に経験することによって、ディスカッションとは、誰か一人の意見を採用するものではなく、一つの議題についてメンバー全員が様々な観点から意見を出し合い、最良の解答を導き出す作業であることが認識できたと推測された。

表 7 事例学習前のディスカッションのイメージ

イメージ	人数(人)	割合(%)
話し合い	13	17.11
意見や思いを伝える(伝え合う)	10	13.16
言い争い	8	10.53
難しい	7	9.21
意見を聞くことができる	6	7.89
問題を解決する	6	7.89
討論	5	6.58
戦い	3	3.95
まとまらない	3	3.95
決定手段	2	2.63
分からない	3	3.95
その他	10	13.16
合計	76	100

(N=76)

表 8 事例学習後のディスカッションのイメージ

イメージ	人数(人)	割合(%)
新しい発見がある	15	19.74
いろんな意見を聞くことができる	11	14.47
勉強になる(視野が広がる)	8	10.53
自分の意見を相手に伝える	8	10.53
やってみると意外と簡単	7	9.21
意見交換	6	7.89
やはり苦手(やりたくない)	5	6.58
話し合い	4	5.26
自分の考えを振り返ることができる	3	3.95
大切なもの	3	3.95
難しい	2	2.63
その他	4	5.26
合計	76	100

(N=76)

総合考察

本研究では、領域「人間関係」の授業において、子どものいざこざ場面に対する望ましい介入を、グループ・ディスカッションを通して考える学習（以下、事例学習と表記）を導入し、それによって知識の獲得と対人スキルの向上が同時に達成可能かどうかを調べた。

研究 1 では、事例学習を行うことによって、学生が、子ども同士の人間関係の形成を効果的に援助・促進するための知識の獲得が可能かどうかを調べた。その結果、グループ・ディスカッションの段階で話し合いに出てこない要素は、グループでまとめた回答に反映されない可能性が示唆された。一方、各要素についてグループのメンバー中 1 人でもディスカッションの中で言及することができれば、グループの回答にそれらの意見が反映され、要素が含まれることが明らかとなった。このことから、学生がディスカッション中に自分の主張をメンバーに伝えることができ、それがグループの意見として反映された可能性が示唆された。また、周囲のメンバーも、自分にはない意見を取り入れようとする積極的な姿勢でディスカッションに臨むことができている可能性が示唆された。これより、グループ・ディスカッションを行うことで、学生は、個人では気付くことのできなかつた新たな知識を獲得することができ、また、既存の知識を深めることができると予測された当初の仮説は支持されたといえる。

研究 2 では、事例学習を行うことによって、学生が、各自の対面での対人交渉に関する意識を向上させることができたかどうかを調べた。まず、学生の実態として、大部分の学生は対人場面でのいざこざの解決方法として話し合いを用いるが、直接会って行う話し合いよりもメールを用いた話し合いを好む傾向があることが明らかとなった。また、学生は、対人場面でのいざこざに直面した際、根本的な問題の解決よりも表面的な解決を望む傾向があることも明らかとなった。このことから、当初の仮説通り、現代の学生は、メールや携帯電話でのコミュニケーションを好み、他者と面と向かって話し合い、意見を述べたり交換したりすることを避けがちである可能性が示唆された。さらに、学生は、事例学習を行う前の学生は、対人場面におけるいざこざの解決方法として話し合いを用いた方が望ま

しいことは理解しているが、実際に自分たちがそれらの場面に直面した際は、話し合いによる問題の解決を行っていないことが明らかとなり、認識と実際の行動との間に乖離が生じている可能性が示唆された。

しかし、これらの学生に事例学習の中でグループ・ディスカッションを経験させると、理想としてだけでなく、実際に自分たちが直面する対人場面におけるいざこざの解決方法として、話し合いを用いるようになることが明らかとなった。事例学習前後での学生の「ディスカッション」という言葉に抱くイメージを分析したところ、事例学習前は、ディスカッションを行うメンバーの中の誰の意見が一番正しいのかを決める話し合いの場、と認識していたと考えられたが、事例学習後は、誰か一人の意見を採用するものではなく、一つの議題についてメンバー全員が様々な観点から意見を出し合うことで最良の解答を導き出す作業である、と認識が変化し可能性が示唆された。この2つの結果から、事例学習においてグループ・ディスカッションを経験することで、学生のディスカッションに対する認識はポジティブな方向に変容し、実際場面へ応用できるようになったと考えることができた。これより、学生対人交渉に関する意識を向上させることができると予測された当初の仮説は支持された。

以上より、領域「人間関係」の授業に、子どものいざこざ場面に対する望ましい介入を、グループ・ディスカッションを通して考える学習（事例学習）を導入することによって、対人間での相互作用の経験に乏しく、人間関係の形成能力を十分に獲得していないと思われる現代の学生に、保育の知識を獲得させ、なおかつ対人スキルの向上を援助することができる可能性が示唆された。ただし、本研究は質的な検討しか行っておらず統計的に結果を見直す必要がある。また、研究の参加者も限られているため汎用性が疑わしい。よって、今後は、統計的な分析を導入して結果の信頼性を高め、来年度以降も継続して研究を行う予定である。

引用文献

- 芦田 宏 (2003). 2 節 領域「人間関係」から「人間関係」へ、第 2 章 領域「人間関係」の考え方、小田 豊・奥野正義 編著 保育内容 人間関係. 北王子書房, pp. 24-30.
- 保育所保育指針 (2008). 平成 20 年 3 月 28 日 厚生労働省告示第 141 号.
- 二階堂邦子・千葉裕子・常田奈津子 (2000). 四年制保育者養成に関する研究(1): 学生がイメージする保育者. 日本女子体育大学紀要, 30, 155~164.
- 日本子ども家庭総合研究所 (2007). 2. 「楽しくない」理由, IX-6-3 図. 小学生・中学生の学校が楽しいかと、楽しくない理由, 6. 意識と行動, IX. 子どもの生活・文化・意識と行動, 日本子ども資料年鑑 2007. KTC 中央出版, pp. 315.
- 才村 純 (2008). 家庭で、今何が起きているか; きびしさを増す子育て事情, 日本子ども資料年鑑 2007. KTC 中央出版, pp. 17-24.
- 塩見優子・秋川陽一・石橋由美 (2000). 保育学生の学習・生活等の態度と意識に関する研究: 岡山県内保育者養成 10 校の在学対象アンケート調査をもとにして. 保育士養成研究, 18, 1~17.
- 民秋 言・佐藤直之・清水益治・千葉武夫・川喜多昌代 (2008). 「教育要領」「保育指針」の変遷,

- 秋民 言 編 幼稚園教育要領・保育所保育指針の成立と変遷. 萌文書林, pp. 4-17.
- 無藤 隆・民秋 言 (2008). Nocco セレクト vol.2 ここが変わった! NEW 幼稚園教育要領・保育所保育指針ガイドブック. pp. 22-30.