〔島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要　Vol. 57　11～20（2018）〕

子どもの安全への対応を学ぶ保育内容「人間関係」の指導法の構想

矢　島　毅　昌
（保育学科）

Conceptualizing Methods of Teaching “Human Relations” in Early Childhood Care and Education Materials for Infant Safety Instruction

Takaaki YAJIMA

キーワード：保育内容人間関係　early childhood care and education　materials on human relations、子どもの安全　infant safety

１．本稿のねらい

近年、保育において「子どもの安全」の重要性が高まる中、2017年に新しい『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』が告示された。中でも『保育所保育指針』において、養護の記述が「第１章　総則」に移動されたことは、子どもの安全の重要性の高まりを象徴することの一つだと言えるだろう。このことを汐見稔幸は、養護という項目が保育の原理・原則を書く大事な章である「総則」に特立てされて書かれ、重要性が強調されたと説明している（汐見 2017，p. 4）。なお「養護及び教育を一体的に行う」（厚生労働省 2017，p. 2）保育所保育の特性は従来通りである。

『保育所保育指針』の説明によると「保育における養護とは、子どもの生命の保持及び情緒の安定を図るために保育士等が行う援助や関わり」（同上，p. 6）である。この説明を読むと、子どもの安全にとって、子どもと保育士等との人間関係のあり方は重要であるという印象を受けるが、保育内容の「人間関係」領域ならびに他領域のテキストでは、子どもの安全について直接的に記載した内容は少ないのが現状である。

たしかに保育内容について説明した『保育所保育指針』『幼稚園教育要領』では、特に「人間関係」領域の「ねらい」や「内容」として、子どもの安全について言及しているわけではない。この点について鯨岡峻は、「養護と教育が一体となった保育」は保育者と子どもたちとの関わりのなかで実現されるものであり、それゆえ保育は基本的に人間関係であるという前提に立って、以下の問題を提起する。

> 従来の保育内容「人間関係」のテキストを何種類か読んでみると、そこには保育のすべてが描かれています。ある意味でそれは当然です。保育者の保育の営みの全体が子どもを取り巻く人間関係に関わっているからです。しかもそこには自信や信頼をはじめ、子どもが人間関係のなかで経験するすべての心が取り上げられているのです。十教冊からなる保育講座の1冊が、ある意味で講座全体に関わっているのは不思議な感じがします。（中略）

しかも、この「人間関係」の項で考えられている保育者の対応は、まさに養護の働きと教育の働きが切り分けられないかたちで子どもに振り向けられるという性格のものです。ですから、この「人間関係」を保育内容として捉えるにしても、少なくとも教育の領域にのみ位置づけることは問題です。そしてそこから翻って考えれば、そもそも保育内容を養護と教育の領域に分割することが問題だといわねばなりません。

（鯨岡 2010，pp.257-258）

鯨岡の提起する問題は、『保育所保育指針』『幼稚園教育要領』に定められた「人間関係」領域の射程を逸脱するものであるかもしれない。しかし、人間関係は教育の一領域だけでなく、保育の全体に関わっているという指摘は重要であろう。なお、この問題は養護という概念が明記されていない『幼稚園教育要領』の内容にも及ぶ。

養護という概念を「情緒の安定と生命の保持」という領域に押し込めて、しかもこれを幼稚園教育要領に含めないという議論がどうしてこれまで温存されてきたのか、どこから考えてもその理由がわかりません。「情緒の安定と生命の保持」という内容を文字通りに理解しても、これが幼稚園の保育の営みと無関係だとは思われません。また養護という概念を「乳児のお世話」の意味に理解するのだとすれば、それを「情緒の安定と生命の保持」とネーミングすることが問題でしょう。３歳以上の子どもにも、情緒の安定と生命の安全は必要なものだからです。

（同上，p.258）

今後の保育において、子どもの安全の重要性がますます高まることは想像に難くない。また、保育における重大事故が保育者のヒューマンエラーを原因として発生する危険性も考慮すると、子どもの安全を「保育内容・人間関係」の指導法を学びながら意識することには、少なからぬ意義と必要性があると考えられる。

そこで本稿では、まず「人間関係」領域を中心に保育内容のテキストの内容を概観して、子どもの安全に関する記載内容を整理する。その論点を踏まえ、養成校で学修する「保育内容・人間関係」の指導法で活用できる教材開発に向けた一試案として、保育における子どもの安全を子ども－保育者間の人間関係と併せて捉えるには、いかなる視点が可能であるのかを検討する。

２．保育所・幼稚園における子どもの安全を学ぶ

１）保育内容のテキストに見る子どもの安全

まずは「保育内容・人間関係」の代表的な市販テキストにおいて、子どもの安全に関する内容がどのように記載されているのかを概観したい。なおテキストの性質上、いずれも2008年の『保育所保育指針』『幼稚園教育要領』に対応した内容である。

北大路書房の『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・奥野 2009）では、乳児の探索心により危険なことへ関心が向かった際、大人がその動きを察知し、安全のために乳児を導かなければならないことがある（p.87）と説明されている。

一藝社の『新・保育内容シリーズ２　人間関係』（谷田貝・塚本・大沢 2010）では、地域社会とのかかわりの事例として、交通安全指導のお巡りさんが幼稚園に来たときの様子が挙げられている（p.196）。また、領域の「健康」のねらいである「健康、安全な生活に必要な習慣や態度を身に付ける」ことの関連について言及されているが、具体的に説明されているのは、生活習慣を身につける際の大人の重要性であり、安全については特に説明されていない（p.212）。

ミネルヴァ書房の『最新保育講座８　保育内容「人間関係」』（森上・小林・渡辺 2009）では、いざこざを経験する際に安全面を配慮する必要があること（pp.30-34）、子どもの心が健康に育つために安全で安心できる家庭環境が必要であること（p.141）を説明した記述が見られる。

「保育内容・人間関係」のテキストに記載された子どもの安全に関する内容は、『保育所保育指針』

『幼稚園教育要領』に準拠し、あまり「人間関係」領域の主要な内容にはなっていない。では、他領域の内容はどうなっているのだろうか。ここではミネルヴァ書房の他4領域テキストを例に、子どもの安全に関する記載内容を確認してみたい。

保育内容５領域で最も子どもの安全と関連が強いのは「健康」領域である。同社『最新保育講座』テキストの中でも、やはり子どもの安全に関する記載が最も多いのは『最新保育講座７　保育内容「健康」』（河邉・柴崎・杉原 2009）である。目次に記載の見出し項目として、「健康・安全で生活しやすい保育環境を整えること」（p. 8 ）、「乳幼児の安全と保健指導のあり方」（pp.37-39）、「危険や安全に関心をもつには」（pp.100-105）、「保育環境の安全性」（pp.127-134）と多岐にわたる。

『最新保育講座９　保育内容「環境」』（柴崎・若月 2009）では、１ページ＋２行で「安全感覚」と題した内容が記載されている。危険もたくさんある自然に触れることの重要性や、子どもの安全を守るために公園の遊具が撤去される近年の動向を踏まえ、「子どもの育ちにかかわる者が子どもに代わって、大きな事故を回避するために、小さなリスクのなかで安全に対する感覚と身のこなし方を学ぶ権利を奪わないで欲しいことを、社会や保護者に対して呼びかけていくとともに、園生活のなかで小さなリスクを体験する機会をつくっていく重要性がますます高まって」（pp.138-139）いると説明している。

『最新保育講座10　保育内容「言葉」』（柴崎・戸田・秋田 2009）では、「乳児が安心して言葉や動きを表現するようになる」プロセスと、そのために必要なことが説明されている。ここでの「安心して言葉や動きを表現する」ために必要なこととして挙げられているのは、十分に愛されていること、静けさと適度の活気があること、さまざまな探索行動が認められていることであり（pp.91-95）、養護の考え方に近い。

『最新保育講座11　保育内容「表現」』（平田・小林・砂上 2010）では、目次の見出し項目として子どもの安全を明記していないが、子どもの感性と表現を育む園環境の事例として、危険な箇所のある裏山探検（pp.137-138）や多少の毒性のある植物を用いた活動（pp.153-154）が紹介されている。

このように保育内容のテキストでは、「健康」領域を除き、子どもの安全に関する内容の記載は基本的に少ない。しかし、各領域の記載内容が示唆するのは、乳幼児期の安全な生活のためには周囲の大人との人間関係が重要であるという考え方ではないだろうか。それは同時に、「人間関係」領域で子どもの安全について考える必要性も示唆している。

２）保育所・幼稚園のリスクマネジメント論

それでは、子どもの安全について論じた保育分野の書籍[1)]等においては、子ども－保育者間の人間関係はどのように言及されているのだろうか。この分野の書籍の主流は、実践者向けマニュアルとしての機能を持つものであり、それらは当然ながら保育者が子どもの安全のためにどのような関わり方をするのか（すなわち子ども－保育者間の人間関係のあり方）を説明することを含む書籍である。では、学術的な理論書タイプの書籍ではどうだろうか。たとえば関川芳孝（2016）は、以下のように説明する。

> 子どもは、保育者が想定しない遊びを考え、危険という認識を持たずに実行する。事故を起こしやすい子ども、自ら回避することが難しい子どもたちを預かり、保育をするわけであるから、子どもの安全に十分配慮し、子どもたちを事故から守るのが保育者の仕事と言える。
>
> 子どもの要因から事故が起きているとしても、事故事例を検証すると、保育者の側にも問題があることが少なくない。たとえば、子どもの行動に潜む事故のリスクに気がつかない、子どもをとりまく状況を危険と認識できず事故回避の対応がとれなかった、子どもの動静を把握していないなど、保育者のヒューマンエラーに起因して事故が発生している。つまり、保育者側の要因も子どもの要因と複合し、事故が発生しやすい状況を生み出している。
>
> （関川 2016，p.264）

この関川の説明は、単に「子どもの安全に十分配慮し、子どもたちを事故から守るのが保育者の仕事」というレベルの話ではない。保育現場における子どもの事故は、同時に保育者側にも要因があると見做されることを意味する。言い換えれば「子どもの安全に関する責任を保育者に帰属させることが妥当であるという合意が社会的に形成されている」ことを示唆する説明であると言えよう。

こうした責任・要因は、たとえ保育現場の設備や管理者に根本的な問題があったとしても、一個人としての保育者が回避できるとは限らない。保育現場において子どもとの人間関係が重要となる存在は、他でもない当該の保育所・幼稚園等に所属する保育者であり、その保育者は「制度化された集団のメンバーとして行為するとき」の責任を負うのである（大庭　2005，pp.120-125）。つまり、子ども－保育者間の人間関係は、保育現場における子どもの安全を考えるうえで逃れることのできない関係なのである。

3．「保育内容・人間関係」としての子どもの安全

1）指導法を学ぶ教材づくりの視点：出来事の理解に関する社会学の理論

これまで概観してきたことから、次のように言えるだろう。保育における子どもの安全は、子ども－保育者間の人間関係と併せて考える必要がある。ただし『保育所保育指針』『幼稚園教育要領』における「人間関係」領域の「ねらい」や「内容」は、子どもの安全について明確に言及したものではなく、それらに準拠したテキストの内容も同様である。

ただし本稿では、たとえ「人間関係」領域の「ねらい」や「内容」が子どもの安全について言及していなくても、何らかの人間関係を子どもの安全にかかわる場面で半ば無意識的に見出しているのではないかという仮説を主張したい。たとえば次の文章を見た時、どのように私たちは理解するだろうか。

The baby cried. The mommy picked it up.
（赤ちゃんが泣いた。お母さんが抱き上げた。）

保育者（あるいは保育者を志す学生）でなくとも、おそらく「赤ちゃんが泣いた」という状況から何らかの異変を読み取り、迅速な対応をするため養育者である「お母さんが抱き上げた」という光景として理解するのではないだろうか。その意味で、この場面は乳児期の子どもの安全を守るための基本原則を描いた場面と言えるかもしれない。

サックス（Sacks）は、この文章を彼自身がどのように理解するのかについて、4点の観察をしている（Sacks　1974，pp.216-217；清矢　1995，pp.61-62）。以下、筆者による観察のまとめを挙げる。

観察1：私が理解する一つのことは、「赤ちゃん」を抱き上げる「お母さん」は、その赤ん坊の母親であるということである。

観察2：その母親が、その赤ん坊の母親であると理解するのは、ほかならぬ私であるというだけでなく、少なくともあなたを含む多くの人々もまた、そのように理解するであろうということを私は確信することができる。

観察3：この2つの文を私たちは、2番目の文「お母さんが抱き上げた。」が1番目の文「赤ちゃんが泣いた。」に続いていると理解するので、2番目の文で報告されている出来事が1番目の文で報告されている出来事に続いていると理解する。

観察4：私たちは、2番目の文で報告されている出来事が、1番目の文で報告されている出来事ゆえに生起したと理解する。

さて、先に「この文章を彼自身がどのように理解するのか」と書いたが、清矢良崇（同上，p.62）によれば、この分析でサックスが記述の対象としているのは、データを理解している記述者（ここでは研究者であるサックス自身）の解釈過程である。ただし、このように理解することは誰もが（つまり「私たち」が）可能である。なお、このように理解することが可能であるにもかかわらず、「赤ちゃんが泣いた。お母さんが抱き上げた。」という文章自体にはそこまで詳細は書かれていないことに留意したい。

「赤ちゃんが泣いた。お母さんが抱き上げた。」という文章を、乳児期の子どもの安全を守るための基本原則を描いたものと捉える時、先述の知見から、

本稿の問題関心にとって重要なことが導き出される。私たちは、データとして提示される保育実践事例であれ、目の前で見ている保育実践であれ、それを理解する自分自身の解釈過程に意識を向けることは少ない。それゆえ私たちは、そこに子どもと保育者との人間関係を読み取っていることに意識を向けることも少ないのではないだろうか。言い換えれば、「当たり前のように」「暗黙の前提として」（つまり半ば無意識のうちに）人間関係の存在を理解しているのである。

しかも鯨岡が問題提起したように、保育の営みの全体にかかわる「人間関係」領域は十教冊からなる保育講座の１冊のように位置づけられており、その位置づけはあらかじめ保育者養成校や保育現場で提示されている。保育者をめざす学生たちにとって、子どもの安全への対応と人間関係との関係を理解することは、たとえば「この安全に関する話は『人間関係』に関する話でもあります」という形で明確に提示されないと、困難になってしまうのである。

このように私たちは、ある出来事を「これは○○である」と理解すると、他に「これは△△である」と理解できる可能性があっても、なかなか理解を転換することは難しい。しかし保育者にとって、ある出来事を多面的に理解することは必要不可欠であり、それが危険の予測を可能にしたり、より具体的な子どもの実態の把握を可能にしたりする。そこで、出来事の多面的な理解を可能にする方法として、ここではゴフマン（Goffman）のフレーム分析の知見を手掛かりとしたい。

ゴフマンの説明では、人々がある特定の出来事を認識する時、基礎と呼びうるような一つあるいはそれ以上の枠組もしくは解釈図式を持ち、使用している。この枠組は「基礎フレーム（primary frameworks）」と名付けられている。「基礎フレーム」は、理解のための知識、アプローチ、パースペクティブを提示するものである。この「基礎フレーム」を使用することで、人々は具体的な出来事をそれ独自の用語を用いて明確に位置づけ、知覚し、自分の知っている何物かと同一視し、ラベリングすることが可能になる（Goffman 1974，p.21）。つまり、ある出来事を「これは○○である」と人々が理解する際に適用される基礎的な解釈図式であるが、同時に「これは△△である」という解釈図式も適用される可能性があると言える。

また、ゴフマンの説明によれば「特定の社会集団の基礎フレームは、その文化の中心的な要素を構成していると考えることができる」（同上，p.27）点にも注目したい。ここで「特定の社会集団」を「ある授業の場にいる教員と学生」としてみよう。ある授業の場は、その場にいる教員と学生が共有する基礎フレームにより教材が理解されることで、その授業の文化に相応しい要素となるよう教材が構成されることになる。

このことを応用すれば、「保育内容・人間関係」という「基礎フレーム」で理解される教材に「子どもの安全」という他の「基礎フレーム」を適用する、逆に「子どもの安全」という「基礎フレーム」で理解される教材に「保育内容・人間関係」という他の「基礎フレーム」を適用する形で、より学びを充実させることができるのではないだろうか。

2）事例１：鯨岡峻『保育・主体として育てる営み』記載の事例

ここでは、「基礎フレーム」の適用の仕方により「子どもの安全」と「保育内容・人間関係」を結びつける試みを提示したい。事例は、すでに本稿で引用・参照している鯨岡峻著『保育・主体として育てる営み』に掲載されたもので、ある保育所の公開保育を見た保育士が記述したエピソードである。

> Ｔくんは他のおかずとご飯はほとんど食べ終えていたが、丸残りのおひたしのお皿を前に、困った様子である。お箸の先で少し摘もうとしてはやめ、後ろを振り返って壁にかかっている時計を見、少し焦った表情になって再びお箸の先でおひたしをつまもうとするが、またもそこで止まってしまう。そこでもう一度振り返って壁の時計を見る。他の子どもたちはだいたい食べ終わって、食器を食器籠に戻している子どももいる。そんななか、Ｔくんだけが固まったよ

うにおひたしのお皿とにらめっこしては、後ろの壁の時計を気にしている。（中略）Ｔくんは意を決したかのようにおひたしをお箸でつまみ、それを口に入れ、入れるやいなやお茶で流し込もうとした。が、咽につかえたらしく、そこで、「おえっ」となり、それでも無理に呑み込んだ。（中略）担任の先生はＴくんの様子を時折ちらちらとは見ているが、特に声をかける様子でもない。

周りを見渡すと、もうほとんどの子どもが食べ終え、あと数人で終わりという状況である。そのとき担任の先生がＴくんを横目でみながら、「もうみんなお皿、ピカピカだね、まだお皿ピカピカでないのは、誰と誰かな」と声をかけた。そこでＴくんはまた振り返って壁の時計を見、もう一度おひたしを口に入れ、慌ててお茶で流し込んだ。

（鯨岡　前掲，p. 6 ）

ここで鯨岡は、おひたしが苦手なＴくんの思いを受け止める言葉をかけられなかった保育士を批判し、「こうした保育者主導のあり方が、結局は集団として揃って行動することを強く求め、それに沿えない子どもを問題視するいまの保育のあり方に繋がっている」と問題提起している。そこには、集団保育における子ども－保育者間の人間関係のあり方をめぐる問題が浮き彫りになっている。それは、この公開保育を見た保育士による「Ｔくんの必死な気持ちが私にはっきり伝わってきた。担任の先生の言葉かけを聞いたとき、数年前まで私もこんな言葉をかけていたなと自分のことを振り返り、何だか自分のかつての姿を見ているようで恥ずかしくなった」というコメントでも同様である（同上，pp.6-7）。

実は、筆者が担当している授業でもこの事例を学生に紹介している。ただ、その際に例示する視点は「何かを『できていない』『していない』子を、イコール『いけない』子と思ったことはないだろうか？」「保育者の『食べ物は好き嫌いなく食べて欲しい』という願いは、どのように伝えることができるだろうか？」というものであり、子どもの安全について考えるための事例としては紹介していない。

このように、本事例は「子どもと保育者との人間関係」を考える教材として読めるものである。では本事例を、たとえば以下の文章と併せて読むと、印象はどうだろうか。

食事やおやつを提供する場面において、食べ物をのどに詰まらせるリスクは、元気で健康な園児にも存在する。中でも、嚥下機能が未熟な３歳未満児においては、特に事故の発生に注意が必要である。（中略）のどに詰まらせやすい形状や性質の食べ物をおやつなどに提供する場合には、食事中には必ず保育者がそばで見守る、小さくして与える、水分補給を交互に行うなど、事故防止のマニュアルなどに必要な方法と対応を定め、日頃から安全管理を徹底することが必要である。

（関川　前掲，p.260）

鯨岡の事例でおひたしがＴくんの咽につかえる場面は、子ども－保育者間の人間関係のあり方における問題点として理解される場面である。そのことを「この場面は、苦手な食べ物に向き合う子どもと保育者との人間関係を記述した場面である」という「基礎フレーム」が第一に（無意識のうちに）適用されていると言い換えても良いだろう。

それに対し、もう一つ例示した関川の文章は「食事やおやつを提供する場面において、食べ物をのどに詰まらせるリスクは、元気で健康な園児にも存在する」ことを警告したものである。食べ物がのどにつかえる・食べ物をのどに詰まらせるという出来事は、鯨岡の事例を単独で読んだ際には「苦手な食べ物に向き合い悪戦苦闘する子どもと、それを受け止める言葉をかけることのない人間関係をつくる保育者」を象徴するものとして理解される。そこに、関川のような「食事中の子どもの安全管理」に留意する視点＝出来事を認識する際に適用される解釈図式も適用することで、この事例は「保育者による子どもの見守りや行動を通じた安全管理が必要」なものとしての理解も可能になる。

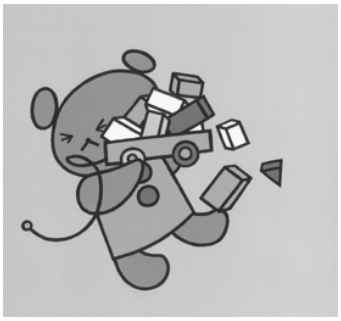
3）事例２：絵本『こぐまちゃんいたいいたい』

『こぐまちゃんえほん』は、全12冊＋別冊３冊からなるシリーズで、擬人化された熊の男の子“こぐまちゃん”による様々な日常生活を描いた絵本である。初版から40年以上を経過した今でも容易に入手可能であり、加えて、商品パンフレットの「０歳からのおともだち」という謳い文句にも明らかなように、乳幼児期の子どもと同書との関わりが生じることも念頭に置いて販売されている絵本である。

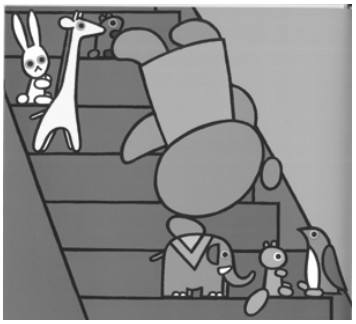
シリーズ６作目にあたる『こぐまちゃんいたいいたい』は、表紙に主人公のこぐまちゃんが涙を流して泣いている絵が描かれた絵本である。この絵本は、タイトル通りの「いたいいたい」体験を主題とした物語となっており、具体的には「足の上に積み木を落とす」（第２画面）、「階段から滑り落ちる」（第４画面）、「団子の串が口腔内に突き刺さる」（第８画面）という３つのケースで構成される。子どもの安全について描かれた絵本である同書を、本稿では「保育内容・人間関係」の指導法の学修で活用できる教材として分析を試みたい。



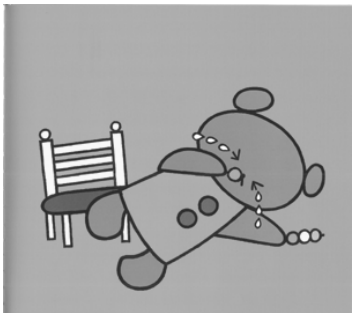
表紙



第２画面



第４画面



第８画面

まず表紙をめくった扉には、表紙とほぼ同じ絵の下に「つよいこは　なかないのって　おかあさんは　いうよ　ぼく　よわむしじゃない　でも　いたいたいって　なくときだってあるんだ」という文章が添えられている[2)]。この文章は、読み手が同書を理解するうえで重要になる。実は同書において、おかあさんの存在はこれ以降まったく文章にも絵にも出てこない。それにより、読み手は「おかあさんの立場」で物語を理解することが促される。



扉

同書を最後まで読むと、巻末には森久保仙太郎（作者の森比左志の本名）の説明による同書の「ねらい」が記載されている[3)]。そこには「痛くしないための“いたいいたい”」と「失敗－やり直し－くふう－用心」の２点が「ねらい」として示されている。

ねらい「痛くしないための“いたいいたい”」については、子どもに少し熱くしたストーブを触らせ「あっちっちと手をひっこめさせ」て、その怖さ・危険さを体験させるしつけを例に出し、この絵本が「“あっちっち”の試行錯誤に当たる部分を、こぐまちゃんに演じさせながら、読者の幼い子どもたちに考えさせ、そして、こぐまちゃんに教えてあげるという立場で、みずからの自戒にするもの」と説明されている。

ねらい「失敗－やり直し－くふう－用心」については、ケース毎に違いが見られる。積み木のケースは「解決は画面にはありませんが、箱をひっぱるときはこう、かかえるときは、積木を箱の中にちゃんといれて－と、読者がとっくにご存知でしょう」と、読み手から安全対策が提示されることを期待している。階段のケースは、頭の上に座蒲団を載せたこぐまちゃんの姿（第６画面）に対し「階段の上り下りは、とてもこわくてむずかしいんだよと、これも読者から、こぐまちゃんへのアドバイスをもらいたいところです」と、やはり読み手から安全対策が提示されることを期待している。ただし、怖さと難しさを読み手に知って欲しいというねらいも見える。団子のケースは、理想的な「やり直しの知恵」と位置づけられ、こぐまちゃんのおかあさんから「この絵本をお子さんに見せているお母さんのように」助言と手伝いがあったのではないかと推測している。実際には、推測の形を取りつつ「母親から子どもへ助言や手伝いをしてほしい」いう願いがあるのだろう。



第６画面

さて、このように同書は様々な観点で子どもの安全について考えることができるが、これらの観点は同時に、同書を理解する際の枠組である。同書を教材とすることで、読み手である学修者は、適用される枠組に応じて以下の立場を取ることができる。

①こぐまちゃんの立場になる読み手（読み手＝こぐまちゃん）
②こぐまちゃんに教えてあげる立場になる読み手（読み手＝こぐまちゃんのおかあさん）
③同書を読んでいる子どもに教えてあげる立場になる読み手（読み手＝同書を読む子どもの養育者・指導者）

ただし、自分がどのような立場を取っているのかは、誰もが自覚的であるとは限らない。また、いくつかの立場を選択できることに気づかないかもしれない。それが「基礎フレーム」の特徴でもあるので、指導者が他の「基礎フレーム」を提示することで、学修者の学びを広げ、深めたいところである。

４．総合考察・総括

保育における子どもの安全を子ども－保育者間の人間関係と併せて捉えることは、養護の趣旨を踏まえると、きわめて重要だと考えられる。しかし、現

状の「人間関係」領域では、子どもの安全は射程外である。そこで本稿では、「人間関係」領域の指導法で子どもの安全について学修できる教材の開発に向け、理論構築とその適用例の提示を試みた。保育における子どもの安全について学ぶ際には、広く普及している安全管理の教材で学ぶことが一般的である。それに対し、本稿の試みは一試案に過ぎないが、出来事を理解する社会学的な枠組の適用に着目することで、「人間関係」領域と子どもの安全とを意識的に結びつけた教材開発に繋げられるのではないだろうか。

保育内容の指導法に関する科目は、今後コアカリキュラム化され内容がより細かく規定される見通しである。ただし、本稿の冒頭で述べたように、新しい『保育所保育指針』では養護の記述が「第1章　総則」に移動するなど重要性の強調が見られる。また、養護について明記されていない幼稚園でも、預かり保育などのさらなる普及により、養護的な機能が重要になってくることが予想される。その流れの中では、保育における子どもの安全を子ども－保育者間の人間関係と併せて捉える保育者養成も不可欠ではないだろうか。本稿の研究を出発点として、保育者養成のための新たな教材開発の方法を追究していきたい。

注

1）この分野の書籍には、子どもがビジュアル教材でわかりやすく学習することを目的とした書籍もある。たとえば田中（2008）は、子ども向け安全教育用のビジュアル教材とそれを用いた指導法を説明した書籍である。同書は、生活や遊びにおいて危険が発生する様々な場面の絵2種類を子どもに見せ、「どっちがいい子かな？」と選ばせることを通じて学習する教材となっている。ただし、この教材に描かれた場面は、基本的に保育者や周囲の大人が子どもの安全管理に関わることを想定した内容にはなっていない。

2）こぐまちゃんの絵には性別を表す一般的な記号がないが、「ぼく」という一人称の言葉により、男の子であることが確認される。また、おかあさんが「つよいこは　なかないの」と言うことに対し、こぐまちゃんが「ぼく　よわむしじゃない」と応じることで、「強い－泣かない」「弱い－泣く」という構図が出来上がる。つまり、おかあさんとこぐまちゃんは強弱の評価をめぐる立場で結び付いた存在としても位置付けられることになる。「強い子」や「男の子」は「泣かない」というジェンダーステレオタイプは、しばしば児童文化財に見られるが、ここではそれ自体を即座に否定するつもりはない。ただ、子どもの安全を考える際に、大人がこのようなジェンダーステレオタイプを有していることで、危険を認識し損なう可能性は考慮しておく方が良いだろう。

3）『こぐまちゃんいたいいたい』にはページ番号の記載がないため、本稿でも記載しない。

参考・引用文献

Goffman，Erving，1974，*Frame Analysis：An Essay on the Organization of Experience*，New York，Harper & Row.

平田智久・小林紀子・砂上史子編，2010，『最新保育講座11　保育内容「表現」』，ミネルヴァ書房.

河邉貴子・柴崎正行・杉原隆編，2009，『最新保育講座７　保育内容「健康」』，ミネルヴァ書房.

厚生労働省，2017，『保育所保育指針』，http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000160000.pdf（最終アクセス日：2017年11月16日）

鯨岡峻，2010，『保育・主体として育てる営み』，ミネルヴァ書房.

森比左志・わだよしおみ・若山憲，1971，『こぐまちゃんいたいいたい』，こぐま社.

森上史朗・小林紀子・渡辺英則編，2009，『最新保育講座８　保育内容「人間関係」』，ミネルヴァ書房.

小田豊・奥野正義編著，2009，『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』，北大路書房.

大庭健，2005，『「責任」ってなに？』，講談社.
Sacks，Harvey，1974，“On the Analyzability of Stories by Children” in Turner，R.(ed.)，*Ethnomethodology*，Harmondsworth：Penguin，pp.216-232.
清矢良崇，1995，「エスノメソドロジーと発達研究」『人文論究』45（３），pp.55-65.
関川芳孝，2016，「安全と危機管理」日本保育学会編『保育学講座５　保育を支えるネットワーク：支援と連携』，東京大学出版会，pp.257-282.
柴崎正行・戸田雅美・秋田喜代美編，2009，『最新保育講座10　保育内容「言葉」』，ミネルヴァ書房.
柴崎正行・若月芳浩編，2009，『最新保育講座９　保育内容「環境」』，ミネルヴァ書房.
汐見稔幸，2017，「汐見稔幸’s eyes『新指針・要領』ここに注目!!　第３回　養護と教育の一体的展開：教育が成り立つには、『養護』的な姿勢が必要」『エデュカーレ』82，臨床育児・保育研究会，pp.4-5.
田中哲郎，2008，『田中先生の安全教室　絵で見て学ぶ安全教育』，日本小児医療出版社.
谷田貝公昭監修，塚本美知子・大沢裕編著，2010，『新・保育内容シリーズ２　人間関係』，一藝社.

（受稿 平成29年11月24日，受理 平成29年12月22日）