

「保育内容 人間関係」再考：非認知能力を育む保育の観点から

伊藤 理絵

Reconsidering “Human Relations” in the Preschool Curriculum to Nurture Non-Cognitive Ability

Rie ITO

1. はじめに：非認知能力とは何か

近年、OECDをはじめ世界的に幼児期に育むべき力として「社会情動的スキル」への認識が高まっており、日本でも「非認知能力（非認知スキル、非認知的能力）」として注目されている。非認知能力とは、IQなどの数値で示される認知能力とは異なり、「学びに向かう力や姿勢」のような「目標や意欲、興味・関心をもち、粘り強く、仲間と協調して取り組む力や姿勢」を中心としたスキルである（無藤，2016a）。平成30年度に実施予定の幼稚園教育要領の改訂に向けた課題にも「近年、国際的にも忍耐力や自己制御、自尊心などの社会情動的スキルいわゆる非認知的能力といったものを幼児期に身に付けることが、大人になってからの生活に大きな差を生じさせるという研究成果をはじめ、幼児期における語彙数、多様な運動経験などがその後の学力、運動能力に大きな影響を与えるという調査結果などから、幼児教育の重要性への認識が高まってきている。」として（文部科学省，2016）、幼児教育において育むべき資質や能力について認知能力とともに非認知能力が強調されている。

経済学者ヘックマンは、子どもたちに公正なチャンスを与えるための社会政策策定について、3つの教訓を提示した（Heckman, 2013/2015）。一つ目は、人生で成功するためには、認知的スキルだけでなく、非認知的な要素（社会的・情動的スキル）も必要であること、二つ目は、認知的スキルも社会的・情動的スキルである非認知スキルも幼少期に発達し、その発達は家庭環境によって左右されること、三つ目は、幼少期の介入に力を注ぐ公共政策によって、問題を改善することが可能であること、である。

ヘックマンはペリー就学前プロジェクト¹⁾の実験結果を分析し、特に、恵まれない家庭に育ってきた子どもたちにとって、質の高い幼少期の教育プログラムが、子どもたちの経済状態や生活の質を高めるのに重要であるとした。家庭の経済格差が子どもの学力格差や非認知能力の格差、大人になってからの経済状態に多大な影響を及ぼすというヘックマンの指摘は、日本においても重視すべきことであり、幼児教育の投資効果について実証的な研究に基づいた取り組みを展開することが必要不可欠となっている（大竹，2015）。なぜなら、日本の相対貧困率²⁾は決して低いとは言えず、相対的な貧困状態にあるということは、子育て環境の悪化や社会から子どもが排除されるリスクが高まるなど、子どもへの影響の大きさが懸念されるからである（阿部，2012）。よって、幼児教育・保育（以下、「保育」）において非認知能力をいかに育むかを議論することは、あらゆる子どもの最善の利益を保障することにも繋がるテーマであると考え

日本の保育では、これまでも「心情・意欲・態度」を大切にすることで非認知能力を育成してきたため、これまで幼稚園教育要領や保育所保育指針の考え方に則った保育を行ってきた園は既に非認知能力を育てる基盤が整っているものの、欧米とは異なる文脈で非認知能力が論じられてきた背景を鑑み、無藤 (2016b) は、次の3つの課題を提示している。

一つは、日本では特に「意欲」や「興味・関心」に比して、非認知能力の重要な要素である「粘り強さ」や「挑戦する気持ち」などの育成が重視されていなかったこと、二つ目は、認知能力と非認知能力が絡み合うように伸びるという認識が弱かったこと、三つ目は、意欲や関心をもって粘り強く取り組むことで、自然に深く考えたり工夫したり創造したりして認知能力が高まるというサイクルについて、こうした姿勢や力は「気質」や「性格」として考えられてきた傾向にあることである。したがって、今後の幼児教育では、非認知能力を「スキル」と捉えることで、教育の可能性を強調し、保育者の環境づくりや具体的な支援を通して子どもの非認知能力を高めること、つまり、より意識的に「非認知能力＝社会情動的スキル＝情意スキル」を高めることが極めて重要であることを指摘している。

2016年9月現在、改訂・改定作業が進んでいる幼稚園教育要領および保育所保育指針には、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として10の姿を明示する案が提示されている (厚生労働省, 2016; 文部科学省, 2016)。その姿とは「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・図形、文字等への関心・感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」である。この中でも特に「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」は、意欲や粘り強さ、社交性、思いやり、情動の制御といった非認知能力 (社会情動的スキル) に関連するスキルであり (OECD, 2015; 池迫・宮本, 2015; Figure1)、これまでの幼稚園教育要領 (文部科学省, 2008a)、保育所保育指針 (厚生労働省, 2008)、および幼保連携型認定こども園教育・保育要領 (内閣府・文部科学省・厚生労働省, 2014) における保育内容5領域の一つである「人間関係」でも示されてきたことである。これらの非認知能力は、例えば、同水準の数学のスキルをもっていたとしても、非常に計画的で粘り強い子どもと自制心や粘り強さの水準が低い子どもでは、前者の方が数学のスキルを伸ばすことができる可能性が高いというように、認知能力と密接に関連している (OECD, 2015; 池迫・宮本, 2015)。

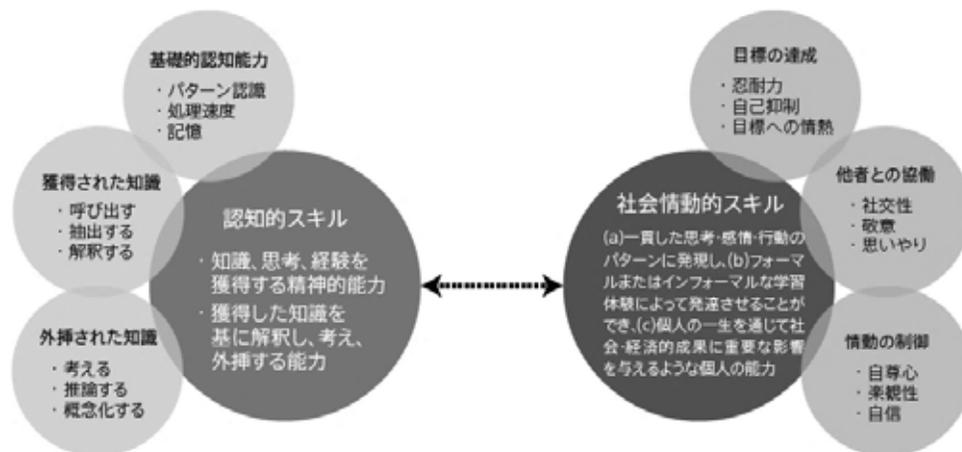


Figure1 認知的スキル・社会情動的スキルのフレームワーク (OECD, 2015, p.34; 池迫・宮本, 2015, p.13)

以上のことから、本稿では、保育内容の中で非認知能力にかかわる項目が明記されている「人間関係」の領域に焦点を当て、これからの幼児教育のキーワードとなるであろう「非認知能力」の観点から、「保育内容 人間関係」およびその指導の視点について考察する。

2. 「保育内容 人間関係」と非認知能力

幼稚園教育要領、保育所保育指針および幼保連携型認定こども園教育・保育要領に明記されているように、乳幼児期における保育は、子どもの健全な心身の発達を図りつつ生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、乳幼児期の教育・保育が生涯発達の基盤を培う重要な役割を果たしていることは、これまでの日本の保育でも示されてきたことである。本章では、非認知能力の観点から人間関係領域を考えるにあたり、改めて「保育内容 人間関係」の概要についてまとめてみたい。

「保育内容 人間関係」には、保育者や友達、地域の人々、外国人など多様な人々とかかわる経験を通して、“人とかかわる力”を養うとともに、子どもの自立を指導することが含まれており、協同することと自立することが相互に絡み合っただけでなく、発達するとされている（無藤，2014）。現行の幼稚園教育要領、保育所保育指針および幼保連携型認定こども園教育・保育要領における「1 ねらい」および「2 内容」をTable1に、幼稚園教育要領および幼保連携型認定こども園教育・保育要領における「3 内容の取扱い」をTable2に示す。

人間関係領域には、自己発揮が認められる経験を通して自己肯定感をもって行動できるようにすることや、友達と力を合わせて一つの目的に向かって取り組む協同性、および自己主張と折り合いをつける体験をする中で規範意識の芽生えや自己調整力を育むことが示されており、現在注目されている長期的な発達課題に対して影響力のある非認知能力（cf. Figure1）が含まれていることが分かる（古賀，2016）。日本の保育においては社会性や思いやりなど子ども同士の人間関係の比重が大きく、保護者も知的な教育等を望む以上に友だちと遊べるようになることを重視する傾向があり、「保育内容 人間関係」は日本の特質を反映している領域でもある（無藤，2009）。OECDが幼児期に育成すべき能力として「社会情動的スキル」である非認知能力を提唱する以前から、保育の人間関係領域では、乳幼児期において培うべき力として無意識的にも意識的にも人とかかわる力である非認知能力を重視してきたのである。

しかしながら、以前から日本の保育で非認知能力が重視されてきたとしても、少子高齢化をはじめとして時代とともに女性の生き方も多様になり、子どもを取り巻く環境は確実に変化している（伊藤，2015）。これまで保育者が無意識に大切にしてきたこと、当たり前と考えてきたことに明確な意味づけをして取り組まなければいけない状況があるだけでなく、目の前の子どもが社会に出る頃には今以上にグローバル化が進むため、多様な文化背景をもつ人々との協働がさらに求められるなど、子どもが生きる社会の実態を踏まえた「心情・意欲・態度」を乳幼児期から育てる必要性に迫られている（秋田・中山・太田，2015）。どんなに激しい時代の変化にあっても、「幼児教育は、将来の生きる力のもとをつくる場所」（無藤，2004，p.9）なのである。

先述した幼児期の終わりまでに育ててほしい10の姿は、環境と遊びを通して行う総合的な指導によって培われるものであり、OECDが重要とする非認知能力である「目標達成」「他者との協働」「情動の制御」というスキルを含んでいる（文部科学省，2016）。これらの力が基盤となり、小学校以上の「知識・技能（何を知っているか、何ができるか）」「思考力・判断力・表現力等（知っていること・できることをどう使うか）」「学びに向かう力、人間性等情意、態

Table 1 「保育内容 人間関係」のねらいおよび内容

		幼稚園教育要領	保育所保育指針	幼保連携型認定こども園教育・保育要領	
保育 内容	人間関係	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、人とかかわる力を養う。	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、人と関わる力を養う。	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、人とかかわる力を養う。	
	ね ら い	1	幼稚園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう。	保育所生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう。	幼保連携型認定こども園の生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう。
		2	身近な人と親しみ、かかわりを深め、愛情や信頼感をもつ。	身近な人と親しみ、関わりを深め、愛情や信頼感を持つ。	身近な人と親しみ、かかわりを深め、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。	社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける。	社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける。	
内 容	(1)	先生や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。	安心できる保育士等との関係の下で、身近な大人や友達に関心を持ち、模倣して遊んだり、親しみを持って自ら関わろうとする。	保育教諭等や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。	
	(2)	自分で考え、自分で行動する。	保育士等や友達との安定した関係の中で、共に過ごすことの喜びを味わう。	自分で考え、自分で行動する。	
	(3)	自分でできることは自分でする。	自分で考え、自分で行動する。	自分でできることは自分でする。	
	(4)	いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。	自分でできることは自分でする。	いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちを持つ。	
	(5)	友達と積極的にかかわりながら喜びや悲しみを共感し合う。	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。	友達と積極的にかか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。	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。	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)	友達よさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう。	友達よさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう。	友達よさに気付き、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。	友達と一緒に活動する中で、共通の目的を見だし、協力して物事をやり遂げようとする気持ちを持つ。	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。	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。	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)	友達とのかかわりを深め、思いやりをもつ。	身近な友達との関わりを深めるとともに、異年齢の友達など、様々な友達と関わり、思いやりや親しみを持つ。	友達とのかかわりを深め、思いやりを持つ。	
	(11)	友達と楽しく生活する中でまじりの大切さに気付き、守ろうとする。	友達と楽しく生活する中で決まりの大切さに気付き、守ろうとする。	友達と楽しく生活する中でまじ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し、みんなで使う。	共同の遊具や用具を大切にし、みんなで使う。	共同の遊具や用具を大切にし、みんなで使う。	
	(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。	高齢者を始め地域の人々など自分の生活に関係の深いいろいろな人に親しみを持つ。	高齢者を始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持つ。	
	(14)		外国人など、自分とは異なる文化を持った人に親しみを持つ。		

Table2 「保育内容 人間関係」の内容の取扱い

		幼稚園教育要領	幼保連携型認定こども園教育・保育要領
上記の取扱いに当たっては、次の事項に留意する必要がある。			
内 容 の	(1)	教師との信頼関係に支えられて自分自身の生活を確立していくことが人と人とかかわる基盤となることを考慮し、幼児が自ら周囲に働き掛けることにより多様な感情を体験し、試行錯誤しながら自分の力で行うことの充実感を味わうことができるよう、幼児の行動を見守りながら適切な援助を行うようにすること。	保育教諭等との信頼関係に支えられて自分自身の生活を確立していくことが人と人とかかわる基盤となることを考慮し、園児が自ら周囲に働き掛けることにより多様な感情を体験し、試行錯誤しながら自分の力で行うことの充実感を味わうことができるよう、園児の行動を見守りながら適切な援助を行うようにすること。
	(2)	幼児の主体的な活動は、他の幼児とのかかわりの中で深まり、豊かになるものであり、幼児は其中で互いに必要な存在であることを認識するようになることを踏まえ、一人一人を生かした集団を形成しながら人と人とかかわる力を育てていくようにすること。特に、集団の生活の中で、幼児が自己を発揮し、教師や他の幼児に認められる体験をし、自信をもって行動できるようにすること。	園児の主体的な活動は、他の園児とのかかわりの中で深まり、豊かになるものであり、園児は其中で互いに必要な存在であることを認識するようになることを踏まえ、一人一人を生かした集団を形成しながら人と人とかかわる力を育てていくようにすること。特に、園児が自己を発揮し、保育教諭等や他の園児に認められる体験をし、自信を持って行動できるようにすること。
	(3)	幼児が互いにかかわりを深め、協同して遊ぶようになるため、自ら行動する力を育てるようにするとともに、他の幼児と試行錯誤しながら活動を展開する楽しさや共通の目的が実現する喜びを味わうことができるようにすること。	園児が互いにかかわりを深め、協同して遊ぶようになるため、集団の生活の中で、自ら行動する力を育てるようにするとともに、他の園児と試行錯誤しながら活動を展開する楽しさや共通の目的が実現する喜びを味わうことができるようにすること。
取 扱 い	(4)	道徳性の芽生えを培うに当たっては、基本的な生活習慣の形成を図るとともに、幼児が他の幼児とのかかわりの中で他人の存在に気付き、相手を尊重する気持ちをもって行動できるようにし、また、自然や身近な動植物に親しむことなどを通して豊かな心情が育つようにすること。特に、人に対する信頼感や思いやりの気持ちは、葛藤やつまずきをも体験し、それらを乗り越えることにより次第に芽生えてくることに配慮すること。	道徳性の芽生えを培うに当たっては、基本的な生活習慣の形成を図るとともに、園児が他の園児とのかかわりの中で他人の存在に気付き、相手を尊重する気持ちを持って行動できるようにし、また、自然や身近な動植物に親しむことなどを通して豊かな心情が育つようにすること。特に、人に対する信頼感や思いやりの気持ちは、葛藤やつまずきをも体験し、それらを乗り越えることにより次第に芽生えてくることに配慮すること。
	(5)	集団の生活を通して、幼児が人とのかかわりを深め、規範意識の芽生えが培われることを考慮し、幼児が教師との信頼関係に支えられて自己を発揮する中で、互いに思いを主張し、折り合いを付ける体験をし、きまりの必要性などに気付き、自分の気持ちを調整する力が育つようにすること。	集団の生活を通して、園児が人とのかかわりを深め、規範意識の芽生えが培われることを考慮し、園児が保育教諭等との信頼関係に支えられて自己を発揮する中で、互いに思いを主張し、折り合いを付ける体験をし、きまりの必要性などに気付き、自分の気持ちを調整する力が育つようにすること。
	(6)	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と触れ合い、自分の感情や意志を表現しながら共に楽しみ、共感し合う体験を通して、これらの人々などに親しみをもち、人とかわる楽しさや人の役に立つ喜びを味わうことができるようにすること。また、生活を通して親や祖父母などの家族の愛情に気付き、家族を大切にしようとする気持ちが育つようにすること。	高齢者を始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と触れ合い、自分の感情や意志を表現しながら共に楽しみ、共感し合う体験を通して、これらの人々などに親しみをもち、人とかわる楽しさや人の役に立つ喜びを味わうことができるようにすること。また、生活を通して親や祖父母などの家族の愛情に気付き、家族を大切にしようとする気持ちが育つようにすること。

度等に関わるもの（どのように社会・世界と関わりよりよい人生を送るか）」が育まれていく（Figure2）。

繰り返し述べるが、幼児期に育みたい資質・能力は、これまでの日本の保育で大切にされてきた非認知能力を育むことを含んでいる。Figure2からは、「学びに向かう力、人間性等」には、「思いやり」「葛藤」「折り合い」などをはじめ、「保育内容 人間関係」の領域で重視して

の学びを小学校以降の学習の土台と捉えることである。決して小学校教育の先取りではなく、小学校の側が幼児期の育ちを受け止めて発展させるという発想で、幼児期に非認知能力を培うことを主体的な学びの土台と位置づけ、幼児期にふさわしい活動を通して非認知能力を高める努力をすることであると指摘している。

しかし、このように豊かな環境の中で保育者が子どもに働きかけることについて、どの保育者に出会うかで子どもの生涯にわたる非認知能力の土台の育ちが異なるようなことがあっては、そもそもの保育者の専門性が問われてしまうことになるだろう。対話を通じた保育について、筆者は、保育者養成校での授業において、子どもに対して“愛情をもつ”“寄り添う”“信頼関係を築く”などの類で表現される保育を実践するにはどうしたらいいのかを考えるきっかけとして、小田（2006）が紹介している以下の事例を用いている。

【事例】

ある園を訪れたときのこと、無心に絵を描いている女の子に気づき、近づいて見ると、その子の絵には、お日さまが三つ描かれていた。そこに、先生が来られ、その絵を見て、「どこにお日さまが三つもあるの？うそを描いたらダメでしょう」と優しくたしなめられたのである。おそらく先生は、その子がふざけて描いていると思ったのだろう。少し困った様子女の子に「たくさん、お日さま描けたね」と話しかけてみた。すると、その子は「お部屋が寒いので……」と応えたのである。その日は、とても肌寒く、家の中にも寒さが伝わってくるほどであった。その子は、部屋がとても寒く感じたので、お日さまが三つくらいあったら、もっとポカポカ暖かくなるだろうと考え、描いたのであった。その証に「暖かそうだね」と言うと、「ニコ〜」と笑ってくれたのである。

（小田豊・押谷由夫(2006)『保育と道徳－道徳性の芽生えをいかにはぐくむか－』保育出版社、p.17-18より抜粋）

この事例を読んだ学生に対し、あえて、「この先生は“優しく”子どもに教えているのだから、“愛情をもっている”と言えるのではないか。」「先生は、お日さまが三つあるという事実とは異なることを言った子どもの知識を修正したのだから、“教育”しているのではないか？」という質問を投げかける。すると、学生は、非常に違和感を覚える。この先生は確かに子どもに愛情をもっているかもしれない、しかし、「何かが違う」と感じるのである。筆者は、学生が感じるこの“違和感”こそが、非認知能力を育む保育者の専門性として大切な感覚なのではないかと考えている。

「保育内容 人間関係」では（Table1）、最初に「先生」「保育士」「保育教諭」が示され、保育者との信頼関係を基盤として育まれる人とかかわる喜びについて記述されている。子どもの人間関係が広がり、深まっていくにつれ、友達とかかわりの中で自己主張のぶつかり合いによる葛藤も増えるが、保育者への信頼感と安心感、常に自分を温かく受け入れてくれる保育者の存在、保育者や友達と共にいる楽しさや充実感を味わうことで、次第に園での生活を皆でつくっていく喜びを見出すようになる（厚生労働省編，2008；文部科学省，2008b；内閣府・文部科学省・厚生労働省，2015）。その過程を通して、「目標の達成」「他者との協働」「情動の制御」という非認知能力も発達していくのだと思われる。保育所保育指針解説書（厚生労働省編，2008）には「保育士等は子どもにとって最も身近な人的環境であるとともに、子どもにとってモデルとなっていることを心に留めましょう。」（p.73）とあり、子どものモデルである保育者

の人とかかわる姿が、子どもの非認知能力を育む重要な教科書であることを示している。

子どもの心が育つことに対する働きかけを考えさせる出来事として、先の事例を提示した小田(2006)は、子どもの心を豊かに育てる保育者の姿勢として「聴く」「受け入れる」「つながりをつくる」「子どもの心の流れに沿う」ことの大切さを挙げている。「聴く」とは、積極的に子どもに向かって心を傾けて「聴く」ことであり、「お部屋が寒い」という子どものつぶやきをとらえるためには、子どもの心に残る聴き方が必要となる。「受け入れる」とは、子どものあるがままを受け入れることであり、大人がお日さまは必ず一つであるというような正しいことを伝えることだけでなく、子どもがもっている大人とは違う価値を「受け入れる」ことも子どもとかかわる指導として、大切になってくる。「つながりをつくる」については、「お日さまは三つかな?」という言葉は子どもとのつながりをつくる働きかけとなっておらず、逆に、無意識に子どもとの関係を切ることを意味している。子どもの「心の流れに沿う」とは、子どもの心に「共感」し、子どもの言動をまず肯定的に受け止めてみようとする姿勢を意味している。

小田(2006)の見解を踏まえると、筆者がこの事例を用いて「この先生は“優しく”子どもに教えているのだから、“愛情をもっている”と言えるのではないか。」「先生は、お日さまが三つあるという事実とは異なることを言った子どもの知識を修正したのだから、“教育”しているのではないか?」と問うた際に学生が感じる“違和感”は、「保育者が子どもとの対話を通して非認知能力を育む働きかけをしていない」と感じることから生じる違和感なのではないかと思われる。認知能力と非認知能力は互いに関連し、絡み合って伸びていくものではあるが、人間関係領域において大切にしていることは、何が正しくて何が間違っているか、何が良いことで何が悪いことなのかという知識や規範意識、道徳性の認知的な理解を優先するのではなく、相手を思いやり、受容し、協働するという非認知能力を基盤にした経験である。そこでは、子どもたちの教科書である保育者が、子どもたちに真に共感し、働きかけ、かかわることが問われるだろう。

以上のような非認知能力を育む保育実践を深めるためには、保育者自身の非認知能力を育むことや子どもが遊びに没頭できる十分な時間を確保すること、保育者間で保育観を共有できるような環境のなかで保育をすることなどが必要である(秋田他, 2015)。また、そのような保育を深めるための評価も重要になってくる。幼児期にふさわしい評価の在り方について「幼児教育部会における取りまとめ(案)」では(文部科学省, 2016)、日々の記録や実践を写真や動画等で可視化したドキュメンテーションやポートフォリオなどを用いることで、日頃から幼児の評価の参考となる情報を共有し、保護者とも共有することで家庭と一体となった取り組みを行うことを勧めている。

加えて、非認知能力の育成・評価する保育者自身が、非認知能力について深く理解し、遊びや生活に見通しをもつためには、園内研修も重要である(無藤, 2016a)。無藤(2016b)は研修内容の例として、ビデオや写真などで具体的な保育場面を共有し、「意欲を十分に引き出しているか」「認知能力とどうつながっているか」「保育者のかかわり方は適切か」など、認知面とともに非認知面の観点から検討を進めることを提案している。

先述したように、世界的に非認知能力が注目されているとは言え、これまでも日本の保育では「心情・意欲・態度」を大切にし、単純に数値化できない、いわゆる“目に見えない力”としての非認知能力を重視してきた。幼児期に育てるべき資質・能力として世界的に関心が高まっている非認知能力に注目することは、日本の保育の意義を世界に発信するチャンスであり、非

認知能力が育つ過程に注目して明らかにすることで、日本の保育の中で重視され、感覚的・主観的な表現で示されてきた子どもの内面や心の育ちを科学的に実証する好機でもある（平野，2016）。「保育内容 人間関係」のねらいと内容を達成する指導をするために、保育者自身が保育者の専門性として育てるべき非認知能力についても、今後、実証していく必要があるだろう。

4. 「保育内容 人間関係」で育てるのは非認知“能力”か非認知“スキル”か

ここまで「保育内容 人間関係」について、非認知能力を社会情動的スキルと同義に捉えて検討してきたが、OECD（2015）やヘックマン（Heckman, 2013/2015）は社会情動的「スキル」と表し、文部科学省や厚生労働省は非認知的「能力」としている。非認知能力（社会情動的スキル）の観点から日本の保育を考えるにあたり、無藤（2016b）は、「非認知能力＝社会情動的スキル＝情意スキル」と意識的に捉えることで、従来、気質や性格と考えられがちであった粘り強さや挑戦する気持ちなどの非認知能力を「スキル」とし、子どもの興味・関心が保育者の環境づくりによって意図的に高められるものであり、粘り強さは励ますことで伸ばせるという教育可能性が強調されていることを指摘している。

確かに、非認知能力の教育可能性に意識的に目を向けるためには、「能力」を「スキル」と捉えることで、「非認知能力＝社会情動的スキル」を保育の一つの視点にすることは有効であろう。しかし、理性と感情をつなぐ知性である「感情知性（emotional intelligence: EI）」の点から考えると、“能力”と“スキル”の使い方については慎重を要するべきかもしれない。

EI概念には「能力（ability）モデル」、「特性（trait）モデル」、そして能力と特性の「混合（mixed）モデル」があるが、「能力」は基本的に出来不出来という観点から判断される心の性質であり、「特性」は基本的にどのような特徴や個性をもっているかという観点から判断される心の性質を指し、少なくとも能力としてのEIと特性としてのEIは、同じEIとしては並び立たないということが見出されている（遠藤，2015a）。EIを能力的なものとするとき、EIは認知能力として捉えられ、感情の理解のような客観的な行動に基づいたものと考え、EIを特性的なものとするときは、性格のように時や状況によらない一貫性のある心や行動の特徴とされる（中村・小松，2015）。その混合モデル（例：ゴールマン）となると、EIは知識やスキルを獲得するための潜在的な基盤としての能力ではなく、心に関する知識やスキルそのものとなり、少なからず職場でのリーダーシップや職業的達成などにおいて「成功者としてあるための要件」という色彩を帯びたものとなってくる（遠藤，2015a）。OECDはじめ、現在の教育界では、他者とかかわる力としての非認知能力（社会情動的スキル）を育てることに注目しているが、もし「非認知能力＝社会情動的スキル」と見なすことで、EIの混合モデルに沿った非認知能力に対する教育があまりに行き過ぎてしまえば、社会の成功者を育てるための保育になってしまうのではないだろうか。

遠藤（2013）は、従来、EIの下位要素とされてきた他者の情動状態の読み取りや自分自身の表情調節などが長けている子どもほど、仲間に対して威嚇的、搾取的、攻撃的であるという諸知見を踏まえ、それらの要素が単なる知識やスキルとして身につけていてもあまり意味がなく、多くの場合、そこに温かい共感性や熱い道徳的情動が伴っていないことを指摘している。

「当事者としての情動経験のない、日常的な文脈からかけ離れた状況において[・][・][・][・][・][・]で情動的知能なるものをただ頭から教え込まれる時、ややもすると、そこでは、本来必須不可欠の

はずの情動の温かさや熱さが抜け落ちてしまいかねないのかも知れない。真に日常現場で生きる曰とは、やはり、子どもが現に痛い目に遭い、また甘い汁を吸う情動経験が豊かに存在してこそ養われるところがあるのだろう。」(p.163)

前節で、学生が感じる“違和感”について触れたが、この違和感は、子どもに対する情動の温かさや熱さから生じるものではないだろうか。そして、保育で非認知能力を育むとは、このような情動の温かさや熱さをもった保育者によって日常的な文脈の中で子どもが豊かな感情の経験ができる環境を整えることであり、それを一言で言えば、これまでも保育で強調されてきた「環境と遊びを通して総合的に行う指導」であると思われる。小中学校においては、社会的能力としての感情知性を育成する学習プログラムである「SEL-8Sプログラム」について一定の効果が実証されていることから、発達段階に合わせて小学校入学前からそのようなプログラムを始めることが提案されている(例:小泉(2015))。しかし、プログラム化された感情の経験を保育に導入することによって、Figure2で示されるような「環境を通して行う教育」と「遊びを通しての総合的な指導」が妨げられるのでは意味がない。

感情知性には、「情動に対する理知」と「情動に潜んで在る理知」言い換えれば、「感情に対する知性」と「感情に潜む知性」が含まれており、これまでは専ら、「感情に対する知性」を重視してきたきらいがある(遠藤, 2013, 2015b)。例えば、本当は漫画を読みたいけれども、明日の試験のために我慢して勉強に励むためには、漫画を読みたいという感情を制御しなければならない。そのためには、感情に対する認知的スキルをもって自分の感情をコントロールするスキル、つまり「感情に対する知性」が求められる。EIの知覚・理解的側面(自他の感情に対する適切な知覚・理解)や制御・調整的側面(自他の情動の適切な管理・制御し得る能力やスキル)は、知性や理性が感情とは独立に在るということが前提視されているのである(遠藤, 2013)。しかしながら、Figure1の認知的スキルと社会情動的スキルで確認したように、保育で育むべき認知能力と非認知能力は相互に関連し合っているという認識が重要であり、「能力」や「スキル」という言葉が独り歩きすることで、保育実践が「感情に対する知性」のみを重視するものになってはならないと思われる。

この点から「保育内容 人間関係」(Table1~2)を、もう一度、確認してみると、注目すべき点として、人間関係領域には、自他の感情を適切に理解したり制御・調整したりすることだけでなく、特に「内容の取扱い」(Table2)に明記されているように「道徳性の芽生え」が重視されていることが挙げられる。人間の道徳的判断は感情や直観に深く根付いたものであり、共感や同情のような感情と結びついていることや既に赤ちゃんの頃から道徳性の芽生えがみられることが、近年の研究で支持されるようになってきた(遠藤, 2015b; 林, 2016)。先述したように、他者の感情状態の読み取りや自分自身の表情調節などが長けている子どもほど、他者を徹底的に苦しめ痛めつける可能性もあるが、このことが示唆するのは、共感性(empathy)や同情(sympathy)など、感情的知識や感情理解の高さとは別の側面も社会的適応との関連で必要となるということである(遠藤, 2015a)。遠藤(2015b)は、豊かに感情的であることのなかにある適応性や幸福感として「感情のほどよい有効活用」を示し、それは効果としてはすぐには見えにくいことを指摘した上で、しかしそれでも、そのような全人志向的感情制御を視野に入れる必要性を説いている。

「学業成績を上げる、あるいは、獲得利潤を最大化するなど、ある特定目標を明確に定め、あ

くまでもそれへの到達という視座から判定するのであれば、その目標に向けた行動の途上で生じる種々の感情は、確かにノイズであり、ディストラクターに過ぎないのかもしれませんが。そこでのEIの有効性は、どれだけ、そのノイズやらディストラクターの抑制に成功し得たか否かという一次元の基準をもって、かなりのところ明確に判断し得ることになるのでしょうか。現に教育心理学や産業心理学あるいは実際のビジネスの世界などで注目されているEIの高低は、こうした観点から捉えられることが圧倒的に多いように思います。

(中略)

友人を失うことに対する恐れや不安などにふけること、またそれらの感情に沿ってそれまでの関係性の取り方やそこにおける自身の非などに対して自然に反省的な思考が働くこと、そして、耐えきれずに、その解消に向けて現実的な行為を起こしてしまうことなどは、確かに、勉強や仕事の遂行を乱し、その達成を遅らせたり、困難なものにしてしまうかもしれませんが、その友人関係の修復に向けた一連の行動は、その個人の全人格あるいは全生活における主観的幸福感や長期的な社会的適応性に、より適ったものであるという可能性も否めないのではないのでしょうか。そこでは、恐れや不安を完全に抑え込むよりは、それらの感情に素直に従う方が、はるかに賢明なのかもしれないのです。」(p.157-158)

非認知能力を「非認知能力＝社会情動的スキル」と捉えることで、その言葉のイメージから、ともするとEI研究で取り込まれる傾向が強かった「感情に対する知性」や「混合モデル」に類似した用いられ方がなされる可能性が、今後起こり得ると思われる。能力をスキルと考えることで環境と遊びを通した総合的な指導から離れてしまうのであれば、認知的能力(認知的スキル)と非認知能力(社会情動的スキル)に関する別の枠組みを提供する必要があるだろうし、もしかしたらこれまでの「心情・意欲・態度」を上位概念と位置づけた上で発展的に定義し直すことも選択肢の一つかもしれない。それは、保育だけでなく子どもにかかわる社会全体の問題として、大人に課せられた乳幼児期に育むべき力について考えるべき課題なのではないだろうか。

生涯発達の基盤を培う乳幼児期における保育の効果は、すぐに明らかになるものではない。その後の人生を生きる子どもたちが、「生まれてきて良かった」と思える人生を生きることができたか、乳幼児期に子どもたちが経験した保育が生きる力の基盤となったのかは、人生の終着点に辿り着くまで分からないものなのかもしれない。そうだとすれば尚更、子どもたちの生きる力を育む保育はどうあるべきか、我々は考え続けながら実践し続け、次世代に繋げていかなければならないのである。

5. おわりに

本論は、「保育内容 人間関係」を再考するにあたり、近年重視されている非認知能力に焦点を当てて検討してきた。日本の保育は、歴史的に「心情・意欲・態度」や「保育内容 人間関係」の中で、いわゆる非認知能力を育むことを重視してきた。しかしながら、日本では保育に関わるエビデンスの積み上げという点が、非常に乏しい(秋田, 2016)。人間関係領域で示される非認知能力は、EIをはじめ心の理論や他者感情理解、道徳性など、現在の発達心理学で盛んに取り上げられるようになってきているテーマと深くかかわるものであり、それらに関連する共感とよばれる現象についても、その神経基盤が明らかにされてきている(cf. デセティ・アイクス, 2009/2016)。そのような科学的知見とこれまでの保育実践で重視してきた経験知を繋ぐことに

より、「保育内容 人間関係」で培われる非認知能力と認知能力の関連性を実証していくことが、今後ますます必要になっていくだろう。

文献

- 阿部彩 (2012). 「豊かさ」と「貧しさ」: 相対的貧困と子ども. 発達心理学研究, 23 (4), 362-374.
- 秋田喜代美 (2016). 現代日本の保育-人が育つ場としての保育. 秋田喜代美(監修). 山邊昭則・多賀敏太郎(編). あらゆる学問は保育につながる-発達保育実践政策学の挑戦. pp.17-43. 東京: 東京大学出版会.
- 秋田喜代美・中山昌樹・太田亜希 (2015). 今, OECDなど世界が目目している「社会情動的スキル」とは? これからの幼児教育2015夏号, 2-9. 東京: ベネッセ教育総合研究所.
- 遠藤利彦 (2013). 「情の理」論-情動の合理性をめぐる心理学的考究. 東京大学出版会.
- 遠藤利彦 (2015a). こころの不思議-感情知性(EI)とは何か. 日本心理学会(監修). 箱田裕司・遠藤利彦(編). 本当のかしこさとは何か-感情知性(EI)を育む心理学. pp.1-19. 東京: 誠信書房.
- 遠藤利彦 (2015b). おわりに-「感情の有効活用」としての感情知性(EI)に向けて. 日本心理学会(監修). 箱田裕司・遠藤利彦(編). 本当のかしこさとは何か-感情知性(EI)を育む心理学. pp.146-163. 東京: 誠信書房.
- デセティ, J. & アイクス, W. (編著) (2009/2016). 共感の社会神経科学. 東京: 勁草書房.
- 林創 (2016). 子どもの社会的な心の発達-コミュニケーションのめばえと深まり. 東京: 金子書房.
- Heckman, J.J. (2013). *Giving Kids a Fair Chance*. MIT Press. (古草秀子(訳) (2015). 幼児教育の経済学. 東京: 東洋経済新報社.)
- 平野麻衣子 (2016). 社会情動的スキルの育成に関する考察. 青山学院大学教育学会紀要「教育研究」, 60, 79-92.
- 池迫浩子・宮本晃司 (2015). 家庭、学校、地域社会における社会情動的スキルの育成 国際的エビデンスのまとめと日本の教育実践-研究に対する示唆. ベネッセ教育総合研究所<https://www.oecd.org/edu/ceri/FosteringSocialAndEmotionalSkillsJAPANESE.pdf> (最終アクセス日2016/8/27)
- 伊藤理絵 (2015). 現代社会に生きる女性の多様な生き方を支える子育て支援に向けて. 第1回サクセス保育・幼児教育研究 懸賞論文.
<http://www.success-holdings.co.jp/wp/wp-content/uploads/2015/07/itou.pdf> (最終アクセス日2016/9/16)
- 古賀松香 (2016). 乳幼児期の育ちと領域「人間関係」. 無藤隆・古賀松香(編). 実践事例から学ぶ保育内容 社会的スキルを育む「保育内容 人間関係」-乳幼児期から小学校へつなぐ非認知能力とは-. pp.12-62. 京都: 北大路書房.
- 小泉令三 (2015). SEL-8プログラムの教育効果. 日本心理学会(監修). 箱田裕司・遠藤利彦(編). 本当のかしこさとは何か-感情知性(EI)を育む心理学. pp.52-53. 東京: 誠信書房.
- 厚生労働省 (2008). 保育所保育指針<平成20年告示> 東京: フレーベル館.
- 厚生労働省編 (2008). 保育所保育指針解説書. 東京: フレーベル館.
- 厚生労働省 (2016). 保育所保育指針の改定に関する中間とりまとめ.
http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu_Shakaihoshoutantou/matome.pdf (最終アクセス日2016/9/14)
- 文部科学省 (2008a). 幼稚園教育要領<平成20年告示> 東京: フレーベル館.
- 文部科学省 (2008b). 幼稚園教育要領解説. 東京: フレーベル館.
- 文部科学省 (2016). 幼児教育部会とりまとめ(案). http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu_Shakaihoshoutantou/0000132425.pdf (最終アクセス日2016/8/27)
- 無藤隆 (2004). 保育の実践例から何を読み取り、学ぶことができるか. 本吉圓子・無藤隆(著). 生きる力の基礎を育む保育の実践. p.9-14. 東京: 萌文書林.
- 無藤隆 (2009). 幼児教育の原則-保育内容を徹底的に考える-. 京都: ミネルヴァ書房.
- 無藤隆 (2014). はじめての幼保連携型認定こども園教育・保育要領ガイドブック. 東京: フレーベル館.
- 無藤隆 (2016a). 生涯の学びを支える「非認知能力」をどう育てるか. これからの幼児教育2016春号, 18-21. 東京: ベネッセ教育総合研究所.
- 無藤隆 (2016b). 幼児教育の効果と社会情動的スキルの指導. 無藤隆・古賀松香(編). 実践事例から学ぶ保育内容 社会的スキルを育む「保育内容 人間関係」-乳幼児期から小学校へつなぐ非認知能力とは-. pp.1-

11. 京都：北大路書房.

- 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2014). 幼保連携型認定こども園教育・保育要領<平成26年告示>. 東京：フレーベル館.
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省(2015). 幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説. 東京：フレーベル館.
- 中村知靖・小松佐穂子 (2015). 感情知性 (EI) の測定はどこまで客観的か. 日本心理学会 (監修). 箱田裕司・遠藤利彦 (編). 本当のかしこさとは何か－感情知性 (EI) を育む心理学. pp.134-145. 東京：誠信書房.
- 小田豊 (2006). 幼稚園や保育所における幼児の姿から. 小田豊・押谷由夫 (編著). 保育と道徳－道徳性の芽生えをいかにはぐくむか－. 第1章第1節, pp.17-19大阪：保育出版社.
- OECD (2015). *OECD Skills Studies Skills for Social Progress The Power of Social and Emotional Skills*, p.34 <http://dx.org/10.1787/9789264226159-en>. (最終アクセス日2016/8/27)
- 大竹文雄(2015). 解説 就学前教育の重要性と日本における本書の意義. 古草秀子(訳)(2015). 幼児教育の経済学. pp.109-124. 東京：東洋経済新報社.

- 1) 経済的に恵まれない3歳～4歳のアフリカ系アメリカ人の子どもを対象に実施された教育プログラムで、実験群は、毎日平日の午前中は学校での教育、週に一度は家庭訪問による指導を2年間続け、その後、同じ経済的境遇にある統制群と約40年間を追跡調査し比較した(大竹, 2015)。
- 2) 国民生活基礎調査では、OECD(経済協力開発機構)の作成基準に基づき、相対貧困率を算出している。一定基準(貧困線)を下回る等価可処分所得しか得ていない者の割合のことであり、貧困線とは、等価可処分所得(世帯の可処分所得(いわゆる手取り収入)を世帯人員の平方根で割って調整した所得)の中央値の半分の額である(厚生労働省「国民生活基礎調査(貧困率)よくあるご質問」<http://www.mhlw.go.jp/toukei/list/dl/20-21a-01.pdf>(最終アクセス日2016/8/27))。

