

5歳児における話し合い体験から育まれる友達と 関わる力の成長について

— 保育園での話し合い場面の設定と子ども支援の試みから —

大森弘子¹⁾・松山香²⁾・柴田長生¹⁾

1. 問題

本研究は、5歳児が保育園における話し合い場面においてどのような話し合いをするのか、また、5歳児が話し合いを通して友達と関わる力を育む事ができるのかを明らかにする事を目的としている。具体的には、話し合い場面に参加した5歳児を対象に、5歳児がその場で話した言葉を量的に分析し、5歳児が友達に伝える言葉の特徴や話し合い体験の積み上げにおける時間的変容について検討し、5歳児が話し合い場面を通して育んだ「人間関係を形成する力」を考察する。更に、5歳児の友達と関わる力を育むための保育者（保育士・幼稚園教諭・保育教諭）の援助のあり方についても検討する。

昨今、友達の悪口ばかり言ったり友達の困る事をしたりして、友達との良好な関係を構築できない、友達と遊べない（片岡, 2005）、集団参加ができない（奥住, 2016）等、気になる子どもの姿が保育実践の現場で確認されている。そのため、子どもの専門家である保育者には、「子どもの友達と関わる力」を育む役割が期待されている。保育者には、友達の言葉をよく聞き、友達の気持ちを考えて関わり、自分の経験や考えを伝える、というような、友達の言葉を

よく聞く態度を育む援助が求められている。そこで本研究では、「友達と関わる力」を育む保育実践例として、5歳児に話し合い場面を提供したA保育園の保育実践の試みに着目した。

片山・星川（2021）は、話し合いを「一定のテーマに基づいて意見を出し合い、合意形成や確認を行う、保育者が意図的に設定するクラス全体での話し合い」としている。本研究での話し合い場面とは、子どもが保育者の周りに集まって円形に座り、（保育者のリードに導かれて）あるテーマを基に、自発的に話し合いを始める活動の事であり、その事によって幼児の人間関係力の育成が期待できる。これらを踏まえて本研究の論述に際し、話し合い体験を「あるテーマを基に、自発的に話し合い、合意形成や確認を行う、保育者が意図的に設定する小グループでの話し合い体験」と定義付ける。

「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」「幼稚園教育要領」には、幼児教育の基本となる考え方や保育のねらい、保育内容のあり方が示され、「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿（10の姿）」が明記されている。この中で友達と関わる力（人間関係）と関係の深い姿とは、「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」で

¹⁾京都文教大学 こども教育学部 ²⁾社会福祉法人つわぶき園

ある。例えば、「道徳性・規範意識の芽生え」は、「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、自分の気持ちを調整し、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」(p.11)とある(厚生労働省, 2017)。幼児期の終わりである5歳児を対象に話し合い場面を保育に導入する事は、友達と関わる力が育っているかどうかを確認したり、子どもの中で話し合いを促進したりする事に繋がるであろう。

5歳児の友達と関わる力を育むため、保育者には子どもの思いを傾聴するだけでなく、例えば自分がしたい事と、周囲に合わさなければならない事や守らなければならない事との間で生じるような、ある種の「葛藤」を引き起こす可能性を想定した適切な援助も求められる。

5歳児は、基本的な生活習慣がある程度確立しており、身の周りの事はほぼ自分ででき、友達と仲良く遊び、友達と共に園生活をする中で友達との関わりを深め、ルールを決めた遊びが展開できるようになる。また、友達との繋がりの中で、自発的に困っている友達の手助けをし、目的に向かって積極的に遊ぶ事ができるようになる。5歳児の話し合いについて検証した研究として、高月(1999)は、3歳児の場合には物的環境構成が大きい役割を果たしているが、5歳児の場合には保育者が見守ったり手伝ったり手助けをしながら、話し合いの場と時間を確保する事が大きな役割を果たしている事を指摘している。また、杉山(2008)は、5歳児では仲間の中で合意に向けた行動の調整が行われ、納得のいく理由であれば相手に譲るという形で合意形成ができる事を明らかにしている。さらに、松原(2017a)は、他児の問題に対して皆で考

えて様々な意見を出し合って考える事の重要性を指摘している。

5歳児の話し合いに関する課題として、石橋(1988)は、5歳児になれば、子ども自身が論理的・倫理的分析を行い、また子どもから問題解決の提案が出される事が多くなるが、それを支援する保育者の役割として5歳児の話し合いの意見を補充する事と、話し合いの方向付けやテーマ設定が保育内容との関係で検討する必要性を指摘している。また、松原(2017b)は、子どもの中に生じたある種の葛藤をその子どもの中で理解仕切れない状況にあっても、保育者が話し合いを促すことによって、5歳児ではその後の話し合いの中で、話し合いに参加している子ども同士が相互に情報収集し、自分たちの問題と意識し、情報交換して、ある子どもに生じた葛藤状況を終結しようと子ども全体で努めている事を明らかにした。

一方、保育者は、5歳児の話し合い場面において重要な役割を持ち、ある5歳児の思いが友達に伝わらず困っている場合に仲立ちする事も大切である。その際の留意点として大切なのは、その援助が「子どもそのもの」に向けられたものではなく、「子どもが発した言葉」だけに限られた援助である事をはっきりと分かるように伝えなければならない点である。そうでなければ、仲立ちされた子どもは、それ以降「保育者からの評価だけを意識するだけの良い子」として、保育者に受け入れられる事だけを話し合うようになるかもしれない。また、杉山(2016)は、5歳児が小グループの中で相手に自分の意見を言って共感してもらったり、相手の意見を聞いて認めたりという経験の大事さと、子どもの主体性を尊重する保育者のあり方の重要性を指摘している。その根拠として、「保育所保育指針」(2017)の「3歳児以上児の保育に関する人間関係、内容の取扱い①」には、保育者は「子ど

も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、…（中略）…子ども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」（p.25）と記述されている。

上に述べたように、話し合い場面における保育者の適切な援助のあり方が重要であるにもかかわらず、5歳児の小グループによる友達と関わる力の時間的変容や適切な援助のあり方について示した報告はあまり見当たらない。それゆえ、5歳児が友達と関わる力を育むため、保育実践現場では5歳児の話し合いの場と時間の確保、保育者の援助等を一層明確にする必要がある。本研究では、保育園の話し合い場面に参加した5歳児の話し合いの特徴と話し合い場面の時間的変容を量的分析から捉える事を目指す。

2. 方法

(1) 調査対象及び時期

調査対象は、近畿圏にあるA保育園の5歳児23名（男児13名、女児10名）である。話し合い場面は月1回であり、1回の話し合いの時間は午前中の30分（全4回）である。

話し合いは、「（参加しても）いいよ」と5歳児が回答し、保護者も参加する事に同意した子どもだけを対象として実施した。

5歳児を4チーム（みつばちチーム、とんぼチーム、ちょうちょチーム、てんとうむしチーム）に分け、副園長（第2筆者）である保育者（ファシリテーター）が5歳児の話し合い場面に参加した。話し合いには保育者が記録者となり、話し合いの内容と行動をその場で記録した。本研究におけるテキスト情報は、この記録に基づいている。保育者は、落ち着いて話し合える場（医務室）を用意し、5歳児の目線に合わせ、子どもの心に寄り添い、対話的・共感的態度で5歳児の話を聞くように努め、話し合いの進行

を見守った。

また話し合い終了後、記録に基づいて話し合いの内容を模造紙に書き出し、降園時に親子でその内容を読む機会を提供した。時期は4チームともに201X年9月～12月であった。

(2) A 保育園の特徴と話し合いの内容

A 保育園の保育理念は「子どもの豊かな人格形成」であり、A 保育園の保育者は目の前にいる子どもが日々の保育の中で自然との触れ合いや、異世代交流をしながら、自分を大切に、他人への優しさ・思いやり・感謝の心が育成できるような保育を実践している。その一環として、5歳児に話し合い場面を提供している。

5歳児の話し合いの内容は、5歳児の興味や関心を基に「やりたい事」「困った事」「分かち合いたい事」の3点であった。5歳児には、話し合い場面のルールとして、①人の事ではなく、自分の事を話す、②私語や割り込みをしない、③批判や評価をしない、を話し合い場面の最初に伝えた。また、「やりたい事」「困った事」「分かち合いたい事」について話したい場合は、順番に話すように説明した。さらに、1か月後の次の話し合い場面までに、決まった事を守る努力をし、その日に自分の事を振り返るように促した。

話し合いは、Rogers & Farson（1987）の積極的傾聴（Active Listening）を参考にし、保育者は、Rogersの3原則（共感的理解、無条件の肯定的関心、自己一致）を遵守する事を心掛けた。たとえ5歳児の発言が受容できない内容でも保育者は、否定する事なく、なぜそのような事を考えるようになったのかに関心を持って聴くように心掛けた。

(3) 5歳児の話し合い場面の手順

表1には、5歳児の話し合い場面の手順を示

表 1. 5 歳児の話し合い場面の手順

(話し合い場面の手順)

- (1)挨拶：話し合いの場（医務室）で始まりの挨拶を交わす（約3分）。
- (2)話し合い場面でのルール説明：5歳児に話し合いのルール（①「私は～」「ぼくは～」から話す（人の事ではなく、自分の事を話す）、②話している人の話をしっかり最後まで聞く（私語や割り込みをしない）、③悪口は言わない（批判や評価をしない）、を説明する（約3分）。
- (3)話し合い：「やりたい事」「困った事」「分かち合いたい事」について、話したい事がある子どもから、順に自分の思いを話し、各々の話について皆でどう思うかを話し合う（約18分）。
- (4)目標の設定：次までに頑張る事を確認する（約3分）。
- (5)読み聞かせと挨拶：「ブッダがせんせい」（宮下、2012）の中の「自分がされたくない事は、きみも人にしてはいけないよ」を読み、終わりの挨拶をする（約3分）。
- (6)話し合いボードの確認：話し合い場面日の降園時に、話し合いの内容が記されたボードを親子で確認する。担任の保育者からも、保護者に対して口頭で補足説明する。

した。

(4) 倫理的配慮

話し合い場面に参加した5歳児とその保護者、5歳児が属す保育園園長には、事前に口頭で許諾を得た上で実施した。なお、5歳児が属す保育園園長が、調査対象である5歳児の保護者から書面による個別の同意を得る必要がないと判断した。また、実施に関わる配慮等は、日本保育学会倫理綱領ガイドブック（2010）の倫理基準に準じた。

3. 結果と考察**(1) KH Coderによる会話内容の量的検討**

話し合い場面は、5歳児23名を4グループに分けて行った。話し合いの時間は、各30分であり、月1回（全4回）の話し合いで発せられた言葉を全て分析対象とした。5歳児の言葉の特徴を検討するため、話し合い場面で発せられた全ての言葉をテキストマイニングソフトであるKH Coder（Ver.3）（樋口、2014）を用いて量的分析を試みた。KH Coderは、量的分析法の一つであり、文章型データを統計的に分析し、どのような言葉が多く出現していたのかを頻度表から可視化する事が可能である。

まず、5歳児が話し合った言葉を記録から分

かち書きし、6,053語を抽出した。抽出語の中から2,287語が分析に用いられた。表2には、話し合いにおける頻出語上位100語とその出現回数を示した。出現回数が多い順から10語挙げると、「困る」「分かつ」「言う」「行く」「遊ぶ」「友達」「ママ」「楽しい」「先生」「食べる」であった。

次に、5歳児の話し合いによる語の類型化を試みるために、出現回数8以上を目安に頻出語を用いてのWard法による階層的クラスタ分析を行った。西川（2006）によれば、クラスタ分析は、その類似性を数量化し、個体または変数の親近さを明らかにしようとする探索的な解析方法である。またWard法は、クラスタ同士が併合する際に生じる情報量の損失が最小となるように進める方法である。分析の結果、明確な3つのクラスタに分離されており、3クラスタが最も解釈可能と認められた。図1には、頻出語上位30語と出現回数の結び付きをデンドログラム（樹形図）で示した。クラスタの階層構造から、第2・第3クラスタの結び付きが強かった。第2・第3クラスタの結び付きと関連する語の特徴から、5歳児は、話し合いを通して自らがやりたい事・分かち合いたい事を表現していた。例えば、園外（「ディズニーランド」や園バスに乗って「行く」水族館）で「ご飯」やおやつを食べる事で、その状況に応じた行動を

とりながら、社会との繋がりを意識したり、友達の気持ちに共感したり、「ママ」「パパ」のために料理を作ったり、「おばあちゃん」を「ママ」と一緒に病院に連れて行く事で役立ったりして、家族や社会の役に立とうとしている事が示唆された。

第1クラスは、12項目で構成されており、出現回数が多い順から5語抽出すると、「困る」「言う」「遊ぶ」「友達」「先生」であった。5歳児が友達と「遊ぶ」中で「困る」事には、折り合いを付けるために「先生」に「言う」としていた。また、「友達」との「喧嘩」で「困」った時に5歳児は、「先生」に助けを求めたり、「友達」の話を「聞」いたりして、「一緒に」「頑張る」という姿が認められた。第1クラスは、友達と関わって協力したり、教え合ったりして、遊びの充実に向けて一緒にやり遂げようとしていたため、「協同性」とした。

第2クラスは、10項目で構成されており、出現回数が多い順から5語抽出すると、「ゲーム」「見る」「嬉しい」「家」「買う」であった。主に2つの文脈で話し合われており、一つは、「家」で「ゲーム」を「見る」といった家庭で5歳児が興味や関心を持っている事をしたいとする姿が認められた。もう一つは、好きなものを「買う」事が「嬉しい」といった5歳児が買いたいものを表現していた。第2クラスは、日々の生活を楽しむ中で、友達から好きなものに共感された事で自信を持ち、小グループの中で共感したり認め合ったりする行動が示されていたため、「自立心」とした。

第3クラスは、8項目で構成されており、出現回数が多い順から5語抽出すると、「分かっ」「行く」「ママ」「楽しい」「食べる」であった。5歳児には、家族の苦悩が「分か」り、「ママ」の役に立とうとする気持ちや、友達と一緒に

表2. 話し合いにおける頻出語上位100語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
困る	113	保育園	9	風呂	6	金持ち	4
分かっ	69	お金	8	無理	6	兄ちゃん	4
言う	57	頑張る	8	お家	5	事	4
行く	55	早い	8	プール	5	時間	4
遊ぶ	52	分かる	8	ポケモン	5	出る	4
友達	49	お手伝い	7	円	5	乗る	4
ママ	39	泣く	7	我慢	5	寝る	4
楽しい	23	公園	7	楽しむ	5	水族館	4
先生	20	今日	7	寄る	5	遅い	4
食べる	19	掃除	7	寂しい	5	電話	4
ご飯	16	怖い	7	助ける	5	悲しい	4
パンパ	16	抱っこ	7	洗濯	5	勉強	4
一緒に	16	明日	7	貯める	5	弁当	4
人	15	良い	7	熱	5	面白い	4
ゲーム	14	バルーン	6	片付ける	5	夜	4
見る	14	ユニバーサル	6	迷子	5	妖怪	4
嬉しい	13	運動会	6	貰う	5	来る	4
喧嘩	13	楽しみ	6	おじいちゃん	5	頼む	4
家	12	嫌	6	あかん	4	連れる	4
買う	12	行ける	6	ガンバライジング	4	話す	4
作る	11	思う	6	ケーキ	4	綺麗	4
おばあちゃん	10	自分	6	チーム	4	お花	3
ディズニーランド	9	前	6	メダル	4	だめ	3
大きい	9	誕生	6	引越す	4	イオン	3
聞く	9	怒る	6	海	4	ウオッチ	3

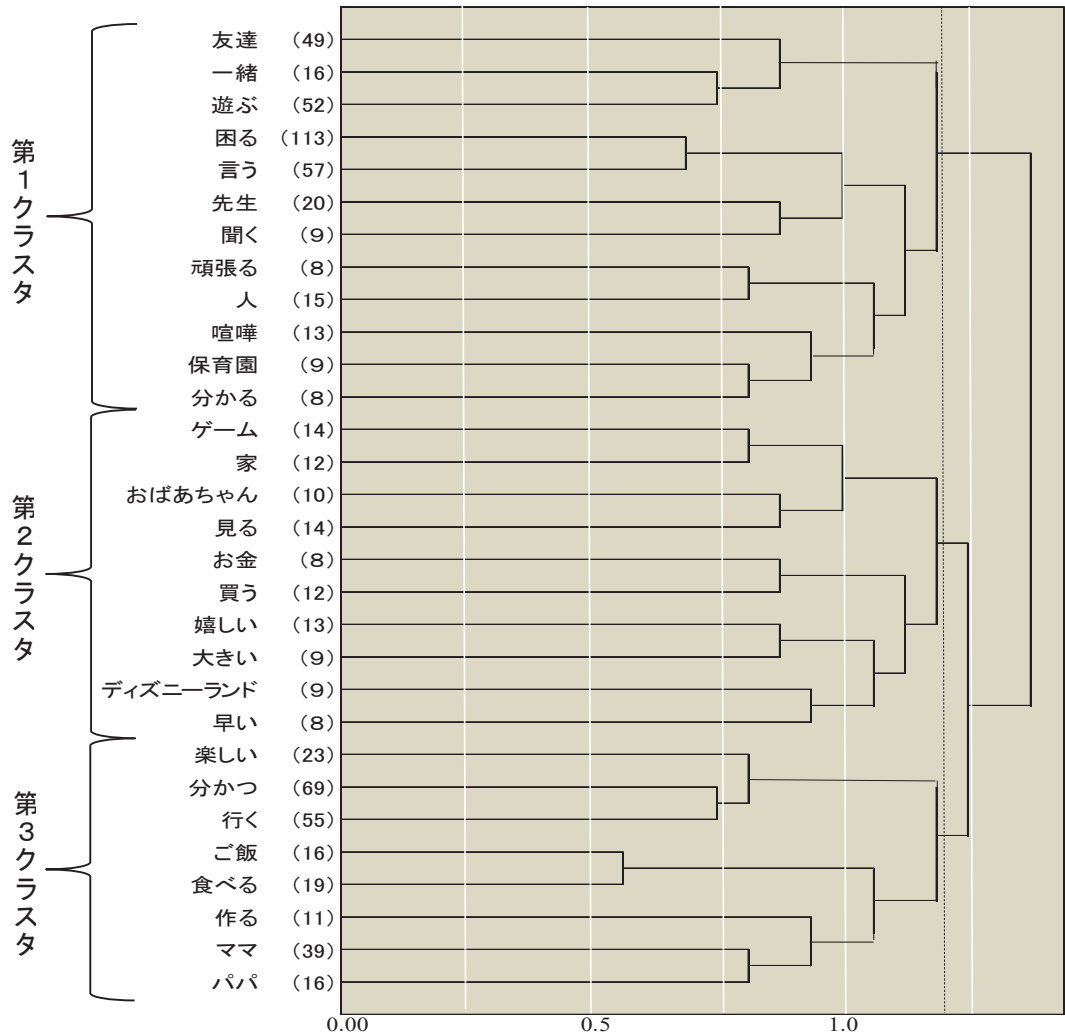


図1. 5歳児の話し合いにおける結び付きの樹形図

注) 括弧内の数字は、出現回数を表す

に「ご飯」を「食べる」に「行く」事の「楽し」さが示された。具体的には、「ママが病気の時に役立ちたいから、パパと一緒にご飯を作った」ことや、「園バスに乗ってまた皆でおやつ食べに行きたい」と話し合われた。第3クラスタは、家族のために自分が役に立っている喜びや、園外の施設を利用するという保育が地域に開かれていたため、「社会生活との関わり」とした。

第1・第2・第3クラスタに関連して、先に述べた「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿

(10の姿)」の中で人間関係と関係の深い姿は、「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」であり、その中で、第1・第2・第3クラスタは、順に「協同性」「自立心」「社会生活との関わり」であった。

しかしながら、「道徳性・規範意識の芽生え」は抽出されなかった。この要因として「道徳性・規範意識の芽生え」は、保育全体を通して総合的に人との温かい関係性の中で育まれるものであろうと推測される。また、道徳性を考えるに

当たっては、「自己発揮と他者との協調性」の両義性があるとの指摘がある（河合，1997）。両義性とは、「一つの事柄が相反する二つの意味を持っていること」であり、保育の場で置き換えると、子どもにとっては「一人ひとりを大切に」と「みんなと一緒に」であり、保育者にとっては「認め・支える」と「教え・導く」である（鯨岡，1998）。このような話し合いが子どもの中で成立する事自体が「道徳性・規範意識の芽生え」の証左であるといえるだろう。話し合いを通して、5歳児は「他児に対して」「自分自身に対して」「仲間全体について」という3つの異なった関係性について、相対的に意識し関与しはじめる。

話し合い場面において、5歳児の両義性は、やりたい事を「お手伝い」と言う自己発揮と、「お手伝いをしなくても『いい』と言う」おばあちゃんとの協調性の両義性が示された。また、「友達と喧嘩をしても仕返しをしないで頑張る」と言う5歳児の言葉には、両義性が示された。つまり、「道徳性・規範意識の芽生え」は、「協同性（第1クラスター）と自立心（第2クラスター）・社会生活との関わり（第3クラスター）」の中に、両義性として存在していると推測される。

(2) 5歳児の話し合いの特徴と時間的変容に関わる検討

5歳児の話し合いの特徴と話し合いの時間的変容を分析するため、出現回数4以上を目安に「共起ネットワーク」による検討を行った。図2には、第1回及び第4回話し合いにおける主要抽出語の共起ネットワークを示した。共起ネットワークでは、第1回及び第4回話し合いに共通する語が中央付近に布置され、左右には、第1回及び第4回毎の特徴語が示されている。また、その語を結ぶ線の太さは、共起関係の強さを反映している。表3には、話し合い毎の特

徴語と Jaccard の類似性測定を示した。

第1回話し合いの連想図では、「分かつ」「遊ぶ」「言う」等との共起関係が強く、独自語として「先生」「良い」「バルーン」等が示された。第1回話し合いの典型例は、「友達とバルーンで遊んで楽しかった」「友達がお腹にパンチしてきて困った」であった。総じて第1回の5歳児は、感情の表層的な表現に留まり、友達に分かるように伝える事への意識が弱い事が示された。話し合いの中で保育者は、それまでの友達との関係を念頭に置き、友達に「止めてと言う」一つの折り合いのつけ方を伝えると、それを聞いた別の5歳児が「友達が何もしていないのにパンチしてきて、（次からは）止めてって言う」「気が付いた人が先生に言う」「二人で解決できるように周りの友達が話してって言う」「頑張ったら良い」等と言葉にしていた。つまり、話し合いの中で5歳児は、友達の体験を基に友達の気持ちを理解し、保育者から喧嘩の折り合いのつけ方を学び、友達と関わる力を育てていったと考察される。

一方、第4回話し合いの連想図では、「困る」「ママ」「友達」「行く」等との共起関係が強く、独自語として「パパ」「嬉しい」「食べる」等が示された。第4回話し合いの典型例は、「お家のお片付けをしたのにママに片付けてって言われて困った」「ケーキを一人で作って、パパとママに食べてもらいたい」であった。総じて第4回話し合いの5歳児は、社会生活との関わりの中で困った事や、やり遂げたい事を意欲的に話し、それを友達と話し合いの中で分かち合いたい、共有したいという思いが比較的強くなっていた。

第1回及び第4回に見られた言葉（表現）の変化は、年長児の仲間関係の成長過程の変化として特筆することができよう。当初、嫌な事が起こった場合に、「泣く」「ママ（先生）に言う」

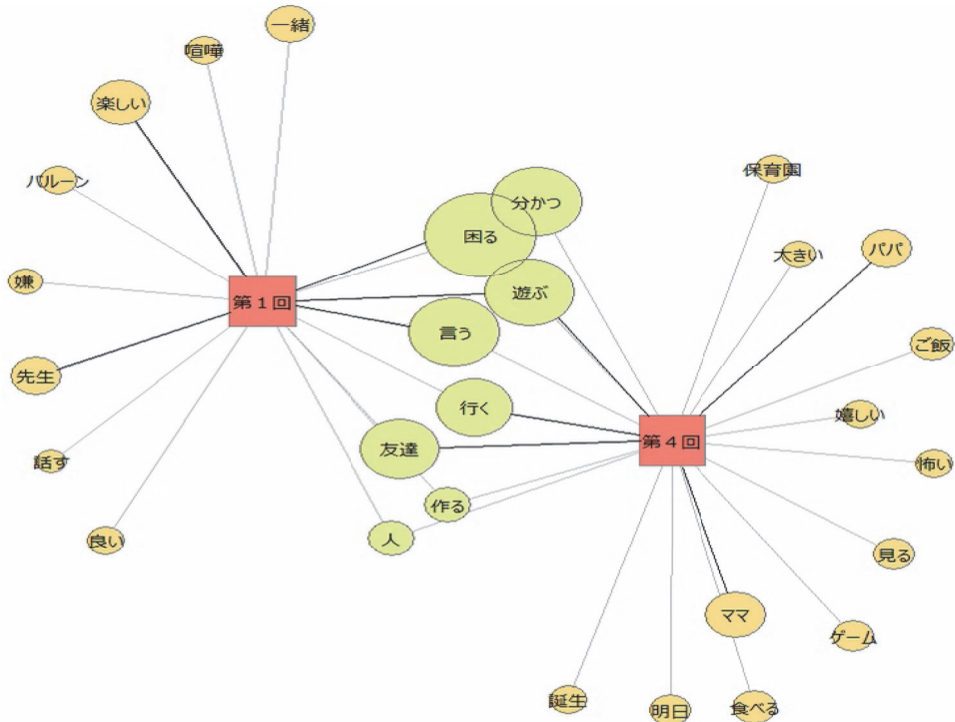


図 2. 第 1 回及び第 4 回話し合いにおける主要抽出語の共起ネットワーク

表 3. 話し合い毎の特徴語と Jaccard の類似性測定

	第1回	第4回
分かつ	.247	困る .333
遊ぶ	.231	友達 .184
言う	.185	ママ .177
楽しい	.170	パパ .154
先生	.143	行く .139
バルーン	.089	ゲーム .094
良い	.088	嬉しい .094
一緒に	.085	食べる .092
作る	.068	ご飯 .091
パンチ	.054	怖い .078

「**ちゃんが〇〇した」というように、嫌な事をストレートに表現するだけである。鈴木(2006)は、幼児の自己抑制機能と自己主張機能の変遷に関する研究の中で、年長児を「欲求と規範との融合」の時期であると述べている。第4回目の喧嘩の解決方法で話した言葉は、「喧嘩は嫌だ」という自己主張(欲求)だけでは

なく、「友達のことも大切にする、友達のことも思いやる」という仲間関係における社会規範とが同時に生起した、「欲求と規範との融合」という事を言語化できた例だと思われた。

本研究では、5歳児が言葉の語彙の増加発達により、友達への思いや考え等を共有し、言葉で表現し、言葉で表現することによって自ら話

した内容を自分の感情やイメージの中に落とし込むことによって内面化（自己抑制・内的意味付け）させ、喧嘩という敵対関係を自己統御し、友達と関わる力の成長の契機となっている事を示している。このように5歳期の言語能力の伸長は、単に語彙力や理解力の増加だけではなく、子どもの生活世界の中で、言葉を用いる事によって「欲求と規範との融合」を実現しているところに大きな意味があるのであろう。このことは、幼児期後期の「言葉」の発達が「集団参加」「自己統御（自己コントロール）」の育ちを促進していく可能性が高いという知見（柴田・大森, 2019）と関連していると思われる。言葉を換えると、子どもの生活世界における「言葉」の優位性が更に飛躍してくるのが年長児期だと言うこともできるのではなかろうか。

A 保育園では、数年間も話し合い場面が継続している。話し合いの場面は、子どもの生活世界において、子どもたちが成長発達によって獲得してきた言葉や社会性、仲間関係などをダイナミックに発揮できる場面である。保育者が子どもたちの話し合いへの援助を継続することにより、結果として5歳児の友達と関わる力の成長に一定の効果を及ぼしていると推察される。

(3) 5歳児の話し合い場面における保育者の援助のあり方

5歳児の話し合い場面において保育者は、いかに援助しているのであろうか。表4にみづばちチームを例にして、第1回及び第4回話し合い場面における5歳児の話し合いの内容と保育者の援助について示した。

第1回話し合い場面において保育者は、5歳児の言葉を基に言葉を付け加えたり、焦らずに5歳児と共に考えたり、豊かな言葉を表現するお手本になったり、子ども同士の話し合いが伝わり合うように配慮したりしていた。

他方、5歳児の言葉が増えて話し合いが活発になった第4回話し合い場面において保育者は、子どもの話し合いを認め支え、教え導くような援助のあり方を示した。つまり、保育者の援助には、「子どものことをいつも気遣い、生命の危険から守り、子どもの今を充実させ、子どもを快楽的状态に置く」という配慮性と、「認め・支える」及び「教え・導く」という両義性（鯨岡, 1998）が見られた。この保育者の両義性に関して、森上（2001）は、倉橋（1976）の中に、道徳性の芽生えを育てる次のような記述があると指摘している。

子どもがいたずらをしている。その一生懸命さに引きつけられて、止めるのを忘れている人。気がついて止めてみたが、またすぐに始めた。そんなに面白いのか、なるほど、子どもとしてはさぞ面白かろうと、識らず識らず引きつけられて、ほほえみながら、叱るのを忘れている人。実際的には直ぐに止めなければ困る。教育的には素より叱らなければためにならぬ。しかも、それよりも先ず、取り敢えず、子どもの今、その今の心もちに引きつけられる人である。それだけでは教育になるまい。しかし、教育の前に、先ず子どもに引きつけられてこそ、子どもへ即くというものである。子どもにとってうれしい人とは、こういう先生をいうのであろう。側から見ていてもうれしい光景である（倉橋, 1976, p.32）。

話し合い場面において5歳児は、保育者や友達と共鳴し繋がる事を求めつつ、主体的に答えようとしていた。5歳児は、共通の話し合いの3つのテーマについて話し合いを積み重ね、話し合い場面を積み重ねる毎に、攻撃的な行動や否定的な態度が減少していった。これらの事か

表 4. 5歳児の話し合いの内容と保育者の援助の例（第1回及び第4回）

●第1回みつばちチーム

保育者：「やりたい事は何かありますか」と子どもたちに視座を合わせて優しく問いかける。

Bちゃん：「みんなと一緒に遊びたい」と答える。

保育者：沈黙後、「仲良くするにはどうしたら良いかな」と話しやすい雰囲気を作る。

Bちゃん：「喧嘩しても仕返ししないで頑張る」と答える。

保育者：「他の人は喧嘩をしているのを見たらどうする」「お友達が困ったらどうする」

Cちゃん：「大丈夫って言って、お家でお手伝いしたい」と答える。

保育者：「みんなお家でお手伝いしているかな」と優しく問いかける。

Cちゃん：「玉ねぎ切ったり、ご飯作ったり、洗濯物たたみしている」と答える。

・・・(中略)・・・

保育者：「困った事は何かありますか」と子どもたちに視座を合わせて優しく問いかける。

Dくん：「曾おばあちゃんが死んだから困った」と答える。

Cちゃん：「Eくんが引越して悲しかった」「寂しい」と話す。

保育者：「大事にしてもらったから寂しくなるかな」「お墓にお参りしてあげてね」

・・・(後略)。

●第4回みつばちチーム

保育者：「やりたい事は何かありますか」と子どもたちに視座を合わせて優しく問いかける。

Cちゃん：「ケーキを1人で作って、パパとママに食べさせてあげたい」と答える。

Dくん：「明日の誕生日に作って、天井まで大きいケーキ作ったら良いね」「1年生になったら1人で買い物に行って、ママのお手伝いしたい」と話す。

Bちゃん：「もし、Bが大人になったらお料理、お買い物、お掃除のお手伝いしたい」と話す。

Fちゃん：「すごい」「1年生になったら掃除とかしたい、一人で買い物したい、犬の散歩も」と話す。

・・・(中略)・・・

保育者：「困った事は何かありますか」と子どもたちに視座を合わせて優しく問いかける。

Cちゃん：「保育園から家に帰ってお片付けしたのにママに片付けてって言われた事」と答える。

Dくん：「時々やのにポケモンのゲームをママがやったらあかんって言われる」「パパと公園でかくれんぼして、分からんとこに隠れて迷子になった」「迷子にならへんようにして、ママに「すごいね」って言われた」と話す。

Bちゃん：「おばあちゃんに手伝ってあげようかって言っても『いい』って言わはって、Bちゃんの話し聞いてくれへんで困る」と話す。

Cちゃん：「お皿をふくだけやったら、『いい』って言うよ」と話す。

・・・(後略)。

ら、話し合い場面において保育者には、配慮性を持ち、5歳児を認め支える事、及び教え導く事の両義性のある保育の必要性が明らかになった。

また、話し合った事柄を親子間で共有した事についても見逃してはならない。話し合い場面に関する保護者の反応は、「家の中の事を子どもがなんでも話しているので恥ずかしい」「こんな発想ができるぐらい成長してるんや」「先生ありがとうございます、直接お礼を言いたくて」、降園時に話し合い場面に関して親子で会話している様子も見かけられる等、多種多様であった。特に注目すべきは、友達に暴力をふる

うGくんとその保護者の変容であった。話し合い場면을重ねる事によって、Gくんは、友達の話しを聞く事ができるようになり、暴力をふるった後に謝る事もできるようになった。Gくんの変容とその保護者の生活が改善されたことに伴って、保護者が精神的にも落ち着き、担任の保育者に相談ができるようになった。

基本的な安心感・信頼感を育み続けた親子の間で、今5歳児が経験した「関係世界での出来事」を受け止めなおし反芻し直す事によって、子どもの関係性そのものを再構成し、それらへの意味づけや感情などを伴って子どもの中で「腑に落ちた状態」が新たに生じ、その事が新

たな「集団参加」や「自己統制」などの能力として相対的に育まれるのであろう。幼児期後期の「言葉」の発達が「集団参加」「自己統御（自己コントロール）」の育ちを促進していく可能性が高いという知見（柴田・大森, 2019）が発達の基盤となって、話し合いを通じたこのような育ちに結実したと考える。そしてこのような育ちが、来たるべき学童期を準備する。

4. まとめと今後の課題

本研究では、Rogers & Farson（1987）の積極的傾聴及び3原則（共感的理解、無条件の肯定的関心、自己一致）に基づき、A保育園で5歳児の話し合い場面の設定と子ども支援を試みた。これを通して5歳児が話し合い場面においてどのような話し合いをするのか、話し合い体験から育まれる友達と関わる力を明らかにする事を目的とした。話し合い場面は、4チームともに月1回（全4回）・1回30分の話し合い、及び降園時に親子で話し合いボードを確認することから構成されていた。その結果、主に次のような点が明らかになった。

第1に、5歳児の話し合い場面では、「協同性」「自立性」「社会生活との関わり」が示された。5歳児は、日々の保育から話し合い場面へと環境を変え、話し合いによって、友達との関わり合いを想起し、保育者の望ましい援助によって、困った時の対処方法に気付く事ができた。また、その様子を見ていた友達も困った時の対処方法を考えるコツを掴む事ができたと言える。なお、話し合いが子どもの中で成立すること自体が「道徳性・規範意識の芽生え」の証左であると示唆された。

第2に、5歳児が発する言葉の語彙は、第1回話し合いよりも第4回話し合いの方が増えていた。5歳児は、園生活の最終学年であり、小

学校生活へのスムーズな移行を図るため、人の話を聞く力や集団行動ができる力が必要とされている。話し合い場面に参加した5歳児は、友達と関わる力に繋がる友達の言葉や話を傾聴する事で、友達の気持ちを考えて関わり、自分の経験や考えを伝え、集団行動ができたと考えられる。

第3に、話し合い場面における望ましい保育者の援助のあり方とは、配慮性を持ち、子どもを認め支える事、及び教え導く事の両義性のある保育である事が明らかになった。また、話し合い場面は5歳児が友達と共に成長し関わる力が育まれる場と成り得るだけでなく、保護者支援にも繋がる事が示唆された。

最後に、今後の課題を挙げる。第1に、話し合い場面に参加した5歳児のデータ数の少なさである。話し合い場面は、園の行事や保育者の勤務状態、当日の5歳児の出欠状況等で、23名の参加となった。今後はさらに、5歳児の参加数を増やし、話し合い場面の標準化を目指し、保育者の援助のあり方について再考する事が必要である。

第2に、保育者養成段階の強化と洗練である。保育者養成段階においては、人間関係の理論や法則を知識として得るだけでなく、学生自らが人と関わる力を身に付ける事が大切である。本研究の話し合い場面を、保育者志望学生の「人間関係」演習において活用する事を提案したい。その際の留意点は、保育者の望ましい援助のあり方である。そこで、すでに調査を終えた資料を活用し、人と関わる力を育むための保育者の援助のあり方の再検討を今後の課題としたい。

謝辞

本研究にご協力くださいました保育園の先生方や5歳児クラスの子どもたち、保護者の方々に心より感謝申し上げます。

引用文献

- 樋口耕一. (2014). 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して— (p. 15). ナカニシヤ出版.
- 石橋由美. (1988). 保育所4、5歳児クラスの話し合い活動. 日本保育学会大会研究論文集 (41) (pp.4-5).
- 片岡直樹. (2005). テレビがつくる言葉遅れ：言葉がしゃべれない、友達と遊べない、すぐキレる、多動. 香川県小児科医会会誌 (26) (pp.28-35).
- 片山美香・星川知美. (2021). 5歳児の振り返りの時間における話し合い活動の発話分析. 岡山大学教師教育開発センター紀要 (11) (pp.101-115).
- 河合隼雄. (1997). 子どもと悪 (p. 22). 岩波書店.
- 厚生労働省. (2017). 保育所保育指針 <平成 29 年告示 > (pp. 11-12). フレーベル館.
- 鯨岡峻. (1998). 両義性の発達心理学—養育・保育・障害児教育と原初的コミュニケーション—(pp.49-51, pp.191-207). ミネルヴァ書房.
- 倉橋惣三. (1976). 育ての心 (上巻) (p.32). フレーベル館.
- 松原未季. (2017a). 幼稚園5歳児は他児の対人葛藤場面になぜ介入を試みるのか. —解決に至らない事例に着目して—. 保育学研究第55巻 (2) (pp.144-155).
- 松原未季. (2017b). 幼稚園5歳児の対人葛藤場面における教師の援助—「話し合い」を促す介入に着目して—. 教育システム研究 (12) (pp.69-81).
- 宮下真. (2012). ブッダがせんせい (pp. 4-5). 仏教伝道協会.
- 森上史朗 (2001). 保育内容総論 (pp.210-211). ミネルヴァ書房.
- 日本保育学会倫理綱領ガイドブック編集委員会 (編). (2010). 保育学研究倫理ガイドブック (pp.1-96). フレーベル館.
- 西川浩昭. (2006). クラスタ分析 (柳井晴夫・緒方裕光 / 編著：SPSSによる統計データ解析—医学・看護学・生物学・心理学の例題による統計学入門—). 現代数学社.
- 奥住秀之. (2016). 集団参加が苦手な子どもを支える (特集「子育て支援」のこれから：対応の難しい子に出会ったときに). 児童心理 70 (19) (pp.99-103). 金子書房.
- Rogers, C. & Farson, R. (1987). Active Listening. *Communicating in Business Today*. D.C. Heath & Company. 1-5.
- 柴田長生・大森弘子. (2019). 幼児期後期における「言葉領域」の発達と、子どもの成長全般への関連について—よりよい保育実践の視座を得るために—. 臨床心理学部研究報告第11集 (pp.3-16).
- 杉山弘子. (2008). 話し合い場面での幼児の行動の変化と発達の意味—幼稚園5歳児クラスの話し合いの分析から—. 尚絅学院大学紀要 (56) (pp.99-109).
- 杉山弘子. (2016). 5歳児クラスにおける合意形成のための多数決の使用. 尚絅学院大学紀要 (72) (pp.1-10).
- 鈴木亜由美. (2006). 幼児の日常場面に見られる自己調整機能の発達：エピソードからの考察. 京都大学大学院教育学研究科紀要 (52) (pp. 373-385).
- 高月教恵. (1999). 子どもの主体性と教師のかかわり(3)—テーマを共有した遊びでの環境構成を中心に—. 新見公立短期大学紀要 (20) (pp.9-23).

Abstract

Building Relationship Skills through Group Discussion Activities for Five-Year-Olds in a Nursery School

Hiroko OHMORI¹⁾, Kaori MATSUYAMA²⁾ & Chosei SHIBATA¹⁾

This research concerns building relationship skills through group discussion activities, such as for five-year-olds children in a nursery school. This group discussion is based on “Active Listening and Three Facilitative Conditions (Empathic Understanding, Unconditional Positive Regard, and Congruence of Self)” by Rogers & Farson (1987). The purpose of this research was to determine the most effective kind of group discussion activities for nursery school five-year-olds, and to determine what type of relationship skills could be achieved by these group discussion activities. The group discussion activities involved four sessions over a period of a month, each session lasting 30 minutes, and these sessions were recorded for each parent and child at the end of nursery school attendance. At the conclusion of the sessions, the following three issues became apparent: (1) there was a need to address "cooperation," "independence," and "social life" concerns of the five-year-olds in the group discussion activities, (2) the vocabulary of nursery school five-year-olds after four sessions was increased compared to their vocabulary at the first session discussion, and (3) that these group discussion sessions should also address Child-Care Provider concerns, including ambiguity, acknowledgment and support, and teaching and guidance, with regards to each child.

Future goals for these group discussion activities include increasing the number of participating five-year-olds, and reinforcing and refining the discussions regarding Child-Care Providers. Furthermore, after the data investigation and analysis are finished, there will be a need to reconsider how Child-Care Providers should increase the relationship skills in children.

Key word: building relationship skills, group discussion activities, five-year-olds

¹⁾Faculty of Child Education ²⁾Tsuwabuki Nursery School

