



幼児期における「人間関係」の育ちに関する実践的 記録分析 : 幼児期「リーダー制」の取り組みから

著者	上原 真幸
雑誌名	筑紫女学園大学研究紀要
号	14
ページ	155-167
発行年	2019-01-31
URL	http://id.nii.ac.jp/1219/00000988/

幼児期における「人間関係」の育ちに関する実践記録分析

—幼児期「リーダー制」の取り組みから—

上 原 真 幸

Practice Record Analysis on the Growth of "Human Relations" in Early Childhood:
From the Approach of Early Childhood "Leader System"

Masaki UEHARA

筑紫女学園大学研究紀要 第14号別刷

2019年1月

福岡県太宰府市石坂

Reprinted from *Journal of Chikushi Jogakuen University*

No. 14, pp. 155 – 167, January 2019

Ishizaka, Dazaifu-shi,

Fukuoka-ken, Japan

幼児期における「人間関係」の育ちに関する実践記録分析

—幼児期「リーダー制」の取り組みから—

上 原 真 幸

Practice Record Analysis on the Growth of "Human Relations" in Early Childhood:
From the Approach of Early Childhood "Leader System"

Masaki UEHARA

はじめに

幼稚園教育要領及び保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（以下、要領・指針等とする）では、子どもに与える保育活動の中心となる5領域を示している。本研究では、5領域の一つである「人間関係」に着目する。日常の保育を通し、子どもたちが「人間関係」に関する力をどのように身に付けているのか、特に「リーダー制」と呼ばれる保育の取り組みに焦点を当てる。「リーダー制」の取り組みが、領域「人間関係」に係る子どもの育ちに、どのような影響を与えているか、実践記録の分析から明らかにする。

1. 要領・指針等から捉える領域「人間関係」

①幼稚園教育要領

幼稚園教育要領では「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、人と関わる力を養う」ことを「人間関係」の柱としている。また、ねらいとして、①幼稚園の生活を楽しみ、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、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、という3点を示している。それらを達成するための内容として、友達との関わりや、自分の思いを相手に伝えること、高齢者等の地域の人々と親しむことが書かれている。

さらに、それらを実施する上での留意点として、一人一人を生かした集団を形成しながら人と関わる力を育てていくようにすること、道徳性の芽生え、集団の生活を通して子どもたちに規範意識の芽生えが培われることへの考慮等について触れられている。

②保育所保育指針

3歳以上児に関しては、先に示した幼稚園教育要領と同様の内容が示されている。2017年に改訂、

2018年4月より実施されている保育所保育指針では、3歳未満児に関しても、5領域に即した内容の保育の実施が取り入れられ、記載されている。

1歳以上3歳未満児に関しては、領域「人間関係」の中で「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」と3歳以上児と同様のことが示されている。しかし、ねらいに示される内容は3歳以上児のものとは異なっている。保育士等との信頼関係を重視し、子どもの気持ちを保育士等が受け止めることによって、人との関わり方を丁寧に伝えることなどが記載されている。

乳児保育では「人間関係」という言葉は使用されていない。「身近な人と気持ちが通じ合う」という項目に「人間関係」に準ずるものが示されている。身近な大人との安心できる関係の下、受け止めてもらう経験から、子どもたちが愛情や信頼感を得られるようにする必要性等が示されている。

③ 幼保連携型認定こども園教育・保育要領

幼保連携型認定こども園教育・保育要領においても、3歳以上児の「人間関係」のねらい・内容は、幼稚園教育要領と同様である。1歳以上3歳未満児に関して、および乳児保育に関しては、保育所保育指針と同様の内容が示されている。

2. 領域「人間関係」が示す特徴

無藤は、2018年4月施行の要領・指針等における領域「人間関係」の特質として、「人が社会のなかで生きることの根底にあるのが人間関係であり、そういった意味で領域『人間関係』は、基本的に重要である」とし、他の領域との関係においても「領域『人間関係』はほかのすべての領域の基礎となるものである」と主張している⁽¹⁾。

人が生きていく中で、人との関わりは不可欠である。自分を主張することや相手の主張を聞くことは、領域「表現」「言葉」に通じる。多様な表現をし、年齢によっては言葉として伝え表現することで、相手との関係を築くことができる。また、領域「環境」が示す自然との触れ合いに関しても、発見した虫のことを誰かに伝えたり、誰と一緒に発見を楽しんだりすることにつながる。さらに、人との関わりを踏まえることで、人への信頼感が生まれる。大人（保護者、保育者）への信頼をベースとし、情緒の安定を図ることが可能となる。これは領域「健康」につながる。「人間関係」の育みは、他の領域とも密接に関係していると捉えられる。

3. 領域「人間関係」と幼児期「リーダー制」の取り組みの関係性

保育で取り組まれる幼児期の「リーダー制」は、子ども達の集団作り・仲間づくりの一環として実践されてきた。クラスを少人数のグループに分け、その中で一人リーダーを決め、リーダーを中心としたグループの話し合いをベースに、子ども達が生活を作り上げる。

岡・中川は、核家族化、少子化の中で人と関わることに弱さのある子どもが増えていることを指

摘し、保育の中で子どもにゆたかな育ちを保障する大切さを主張する。そのような育ちの背景を踏まえ、「集団作りは、子ども達に保育者が意図的に働きかけ、子ども同士の関係の中で民主的な人格を育て、“自分たちの生活は自分たちで”と自治集団をつくることを目指します」と述べる⁽²⁾。集団作りを通し、子ども達が自ら園生活を考えていく力を養う可能性を示唆している。

日常の保育生活の中で、グループ活動や当番活動を経験する中で、たとえ同年齢であったとしても、月齢や発達の違い、個々の性格の違いがあり、子ども達はトラブルや矛盾を感じていく。岡・中川は子ども達がそれらを感じる中で、他者認識を深め、自己認識を深めると述べる。加えて「クラス運営活動や集団遊びを繰り返す中で、子どもたちはどんどん力をつけ、リーダー的な子どもが中心になり、保育士がいなくても自分たちで話を進めたり、自分たちで協力の仕方を見つけたり、子どもたち自ら考え計画を進めようとしています。そこで、自治集団をめざしリーダー（核）を意識した取り組みを進めます」と述べている。子どもが自分達の生活をより豊かにするために、リーダーを中心として協力する力を養う可能性があることを読み取ることができる⁽³⁾。

以後、「リーダー制」の取り組みから、実際に子ども達の「人間関係」の育ちにどのようにつながっているのか、実践記録から読み解く。

4. 「リーダー制」取り組み実践の分析

保育に関する文献及び雑誌に掲載されている実践記録の中から、幼稚園・保育所等において、①自然発生的にはなく、保育士が意図的に子ども達の生活の中に「リーダー制」を導入していること、②子どもたちの会話、保育者の言葉かけなどの実際が、ある程度記載されていること、の2点を条件に抽出した。また、文献をまたがって同じ実践内容が紹介されているものは除外した。その結果、6本の実践記録を分析の対象とするに至った。

実践1：「関わりあいを育てたリーダーの取り組み」（久米美和子 東大阪市立岩田保育所）⁽⁴⁾

○実践の概要

定員97人の公立保育所、5歳児らいおん組22名を保育士2人が担任する。進級当初、数名の子どもが「らいおん組が一番強いんじゃ」と小さいクラスの子とも相手にパンチをしたり、噛みついたりひっかいたりする姿があるが、子ども達は互いを指摘しようとしなない。また、保育士が「朝の会をするからみんなに言って」と子どもに伝えても「なんで〇〇がよばなあかんのー」と、友達への関わりを避けてしまう。そこで保育士は、子ども同士の日常の関わりを深め、信頼関係を作り、お互いが“友達だから”と厳しいことも言い合いながら育つ集団作りを目指し、「リーダー制」を子ども達に提案する。

1グループ5～6名の4グループを形成し、リーダーを選ぶ。1回目のリーダー決めでどのような取り組みをしたかは書かれていない。「リーダー制」を通してらいおん組の子ども達の様子と、特に海を中心とした数名の子ども姿が記録に書かれている。合宿の役割決めでも、グループで決まった内容に対し海は「やっぱり夕食準備にする」と言い、「夕食準備しかせえへんのじゃ」と周りの

意見を聞かない。そこで、リーダーの早紀が「はじめみんなで言うたのに」と泣きながら海に反論する。保育士は「ここや！」と「そうやなあ、そんな強い言い方やったら先生でも悲しくなるわなあ」と海を含めたグループの子ども達に伝える。すると、他の子達からも「やさしくいうたら聞いてくれるかもしれへんで」という声が挙がる。早紀は「どうする？優しく頼んだら準備でもいいか？」と他のメンバーに尋ね、「いいよ」と周囲の反応を待った上で役割を決めていく。

その後も、海を中心に子ども達のトラブルは続く。しかし、進級当初のように誰も何も言わない姿は無く、「ムカツク！」とブロックや椅子を投げる海に、リーダーの子を中心に「海くん、そんなんおかしいわ」と指摘する姿が見られる。海は、友達からの説得により「わかった！これからは口で言うわ！」と自分から宣言し、トラブルの際も手を出すまいと両手を後ろに回し、言い合いをする様子が現れるようになる。8月頃から保育士が「海くん、このころパンチせんと、ちゃんと話しているなあー」と言うと、子ども達も「そうや、海かっこいいで」と応えるやり取りも描かれている。海が、9月の2回目のリーダー決めでリーダーとなる。リーダーの海は他の子達のトラブルの際も「先生いいで一。子ども同士でやるから！」と自分で解決しようと試みる。自分の思いが混じることもあるが、ひっかかれることがあっても手を出さずに言葉で言い返す姿がある。

○実践の分析

海の強い主張が全てなくなったわけではない。しかし、海の主張に対し、他の子が反論できること、その反論に怒りの感情を出すのではなく、聞いてみようとする姿が育っていることが読み取れる。また、保育士からトラブルを仲裁されていた段階では、怒りに任せて手が出てしまっていた。それが友達から説得されることによって「わかった」と言葉で反論することを自分で決め、手が出ないように必死に自分を押さえる姿も描かれている。大人ではなく、友達に言われることで「相手が嫌がっている」ことをより実感でき、海自身の心に響いたのではないか。

また、暴力が少なくなったことを保育士がクラスに伝える際、海を褒める言葉（えらいね、すごいね等）ではなく、事実をそのまま「パンチせんと、ちゃんと話してるなー」とだけ言っている。保育士が自分の変化や、そのための頑張りに気付いてくれていることが信頼となり、さらに子ども達からも認めてもらえ、海にとって自信へとつながったことが推測できる。加えて、周りの友達にとっても海への信頼となり、リーダーを任せても大丈夫という気持ち芽生えたのだろう。

この実践では、「リーダー制」を取り入れることをきっかけに、主張の強い子に対し、「リーダーになった」ことで自信を得た子が、強い子を相手に反論する勇気を持つことにつながっている。子ども達が個々の性格の違いを超えて、グループをベースに自ら互いを認め、一人の子どもの思いを聞き、みんなで考えるクラスに変化したと捉えることができる。

実践2：「もっと楽しく！もっとかっこよく！」を“頭（かしら）と共に－5歳児の自治的集団づくりとリーダーの役割－」（中州良子 東大阪鴻池子育て支援センター）⁽⁵⁾

○実践の概要

クラスの人数等は記載されていない。進級当初、子どもが自分たちで誘い合って、遊びが楽しめるようにしたいという保育士の思いから、取り組みが始まる。子ども達は、合宿で楽しんだ忍者ごっ

こで「頭（かしら）」を体験している。その体験から「頭」という言葉で、子ども達にリーダーについて伝えていく。既に子ども達にある「頭=かっこいい、つよい、おしえてくれる」というイメージから、保育士の「忍法教えてもらう時に、こわい頭だったらどう？」という問いから、優しくちゃんと聞いてくれる頭が良いという理解をする。さらに保育士は「先生からこれこれって言われるのと、みんなで～しょうぜ～と言いながらするのどっちがいい？」と尋ね、子ども達は「みんなでするほうがいい」と答える。以後、保育士は「次何するのやったかな？」と言うだけで頭が気付き、頭が忘れていれば、他の子が頭に教えるという生活が成り立っていく。

9月、運動会で忍者ごっこを披露することになり、女の子チームと男の子チームで忍者の走り方を決める。女の子はすぐ決まるが、男の子は決まらない。保育士が「女の子たちはどうやって決めた？」と尋ねると「Maちゃんがどんながいいって、ひとりひとりに聞いてくれてん」「(Ma)ほんでな、そうしようってすぐきまってん」次に保育士は男の子に尋ねる。「男の子はなんでなかなか決まらなかったん？」「Knちゃんがすぐ、いやーっていう」「寝転んで話聞いていくれん」と答える。どうしたらいいか、保育士は子ども達に問いかけると、Maが「頭が勝手に決めないで、みんなにきいていくねん」と答える。保育士の「頭がとっても偉そうにあれしろ、これしろって言うたら、その頭についていこうと思う？」という問いに子どもたちは「おもえへん」と答える。みんなのことをちゃんと聞いてくれる頭がいい、という思いを子ども達が理解し、話し合いは終わる。

○実践の分析

本実践は、子ども達が忍者ごっこという遊びを経て「頭=リーダー」と、リーダーのイメージを共通に持つことができている特徴がある。そのため、頭が自分勝手な人ではなく、優しい方が自分たちは嬉しい・優しい=かっこいいという概念を持つ。また、頭を作ることで、保育士が指示を出すのではなく、子ども達が自分達で生活を作る方がいいという思いを、保育士が引き出している。

運動会の取り組みに関して、男の子は自分達が決めるときに、みんなの意見を聞くことができていないから決まらないことを女の子の決め方から自覚する。その後、どのように男の子の話合いが展開されたかは記載されていないため定かではないが、恐らく、男の子たちは「イヤ」という主張が悪いのではなく「寝転んで話聞いてくれん」と、聞こうとしないことがだめだと意識したのではないか。イヤという思いも含め、みんなの意見をみんなが聞くことの大切さを、この場面で子ども達は体験したと考えられる。

実践3：「あこがれのリーダー—四歳児後期でのリーダーとなかまづくり—」（古庄範子 熊本市公立保育所）⁶⁾

○実践の概要

熊本市公立保育所、4歳児もも組、18名の子ども達と担任2名のクラスの取り組みである。物静かな子ども達が多い中、新入園児のまさとの乱暴さが目立つ。グループ作りとグループ内の話し合いを経て、保育者が決めるのではなく自分たちでやった意識を持てるよう、実践者は保育を展開していく。少しずつ意見を言えるようになる子ども達だが、まさとの乱暴には「やめて、たたかないで」と言えず、保育者がまさとの行動を抑止する。

話し合いでも、自己主張の強い子どもが、押し切って決めてしまう傾向がみられるようになる。そこで実践者は「リーダー制」を取り入れた。「リーダーって何だろうね?」と保育者は問いかけ、係活動のときにみんなを集められる人、今日は何の係かを伝える人なのだとすることを伝える。決していばって命令する人ではないことを伝えるよう意識している。

最初のリーダー決めでは、クラス全体に「リーダーになりたい人」と保育者が尋ねる。そこで手を挙げた3、4人をリーダーとする。まさともその中に入るが、グループ名を決める際も「いいよね、いいたい」と勝手に進める。保育士は「ほら、なつみリーダー見てごらん。みんな、一人ひとりひとりにやさしく聞いているよ」と他の子の姿に気付かせる言葉をかける。そのようなことを繰り返すうちに、まさとも、自分の気持ちを自らコントロールせざるを得なくなり、落ち着いてき、保育者が直接まさとの行動を制止することが減っていく。

2回、3回と一定時期を経てリーダーが代わり、多くの子がリーダーを経験し、保育者が「みてごらん」と促していた様子から、次第に子ども達が、自分のグループリーダーの姿に疑問を感じると「他のリーダーさん見てよ」とリーダーの姿を子ども自身が評価し、気づかせる姿が見られ始める。また、年度の後半、それまではリーダーをやりたいと自ら言える子がリーダーになっていた流れが変わる。リーダーになったことがない子どもの気持ちを現リーダーが聞く様子が出始め「やれるんじゃない?がんばってみたら?」と友達に言われ「うん、やってみる」と勇気を出す子が出てくる。自分に自信が持てなかった子が「リーダーになったら、給食が早く食べられるかも」と言い、本当に時間に間に合って食べる姿や、リーダーだけれども主張の強い子に押されてしまう傾向にあった子が「やっぱり違うよ」と言い返し、言い返した後、「言っちゃった」と嬉しそうに保育者に報告しに来る姿なども紹介されている。

○実践の分析

「リーダー制」の実践の多くは5歳児クラスで取り組まれている。本実践は4歳クラスの後半から「リーダー制」を取り入れた記録である。実践者は、この取り組みに対して「4歳児クラスの後半にリーダー制を取り入れた場合、こうでないとリーダーになれないということを前面に出し過ぎないように、一人ひとりに私にもできるかな、やってみようかなという意欲の方を大切にしたいほうがいいのではと思いました」と述べている。

5歳児の「リーダー制」では、リーダーが中心となり話し合い等を進め、こういうリーダーがいいと子ども達自らが気付き、クラスの自治につながっている。もちろん、4歳児の場合も他児の姿に子ども自身が気付く姿もある。しかしそれよりも、本実践者は、あくまでも理想のリーダー像を描くのではなく、リーダーを経験することによって、子ども同士の関りの機会を増やし、そこから相手に自分の意見を言えたことを自信にすること、自分もできた自信を持つことが大事にされている様子が読み取れる。

子どもが自分に自信を持つことは、集団生活を過ごす基本の力となる。主張するだけでなく、集団の中にいる自分に自信を持つためには、みんなのために何かやり逃げられたこと、周囲から自分が認められることを実感する経験が不可欠となる。本実践では、一人ひとりの子どもがリーダーの経験を通し、自分の自信を高めることに結びついたと考えられる。

実践4：「五歳児 遊びで育ったらいおん組のクラスリーダー」（中州良子 東大阪鴻池子育て支援センター）⁽⁷⁾

○実践の概要

鴻池子育て支援センター内保育所の取り組みである。定員150名、5歳児クラスには30～40名の子ども達が在籍する。実践者は4歳児クラスから本学年を担任している。4歳児クラスでは、遊びのなかで、グループで力を合わせる経験を積み重ねた。その結果、5歳児クラスに進級する頃には、手足が出たり、強い口調で言い合ったりする姿も残ってはいるが、「失敗してもいいやん、一緒にしよう」というやり取りや、トラブルが起きた場合も、自分たちで何とかしようという姿が見られるようになった。

5歳児クラス5月から「リーダー制」が始まる。保育士の「リーダーって？」という問いに子どもたちは「しら～ん」と答える。加えて「先生が決めてこんなんしようと言っていくのと、自分たちできめてしていくのどっちがいい？」と尋ね、子ども達は自分達で決めることを選ぶ。それをきっかけに「決めるときにグループの一人が教えたり聞いたりしてほしい」と、リーダーの役割を伝えた。

記録の中で、Fの姿が紹介されている。4歳児になっても排泄が自立せず発音も不明瞭で自信がない姿がある。しかし、しっぽ取り遊びでみんなから「すごい」と言われたことをきっかけに、少しずつ自信をつけていく。4歳児後半には排泄も自立した。5歳児クラスになり、2回目のリーダー決めでは、グループ内で「Fくんやさしかったから、Fくんにリーダーして欲しい」という意見が出る。Fは自信がないと断ってしまう。3回目のリーダー決めでは、Fは自分からリーダーがしたいと言い出す。しかし、そこでは他の子ども達がKrを推薦し、話し合いが止まる。するとRiが「みんなは何でKrくんがいいの？」と尋ねKrくんはリーダーの役割を忘れないと思うという意見が出る。保育士が「Fくんは忘れそう？」と問いかけると子ども達は「Fくんも忘れへん」「やっぱりFくんがいい」という意見も出る。「Fくん、さいきんSちゃんにちゃんとしてって言えるようになった」とFの成長を知らせる意見もあり、結果的にFに決まる。リーダーとなったFは、それまでは朝の会に間に合わない時間の登園が多かったが、自分から母親に早く登園すると伝え、リーダーの役割をやり通した。

○実践の分析

実践3と同じ実践者による、別学年での「リーダー制」の取り組みである。Fは評価されたりすること通し、少しずつ成長を見せるが、リーダーをするまでの自信には至っていない様子が伺える。

勇気を出せなかったFが「自分がする」と言った時点で、なんとかFにリーダーをさせられないか、という気持ちは保育士にあったかもしれない。けれども、例えば保育士が「F君もできると思うよ」などと断定した意見を言ってしまった場合、子ども達は保育士の意見に流されてしまうだろう。そのため、「Fくんは忘れそう？」という一言だけを投げかけるだけにしたのではないか。Fや他の子のFのこれまでの変化を見てきた姿を信頼し、その場を子ども達に任せたように思われる。その結果、子ども達が、誰かを否定することや、反対意見を押し切るのでもなく、満場一致でリーダーを決定するに至っていることを、本実践から読み取ることができる。また、皆がFの

ことを認めてくれたという体験をしたことで、Fも、より「がんばろう」という気持ちになったのではないだろうか。

実践5：「リーダー制の効能」の実践記録（畑谷光代 園名不明）^⑧

○実践の概要

「つたえあい保育」の実践者である畑谷光代氏の記録である。本実践では、「リーダー制」を取り入れる前に、係活動やグループ制による当番活動を行っている。それらの活動を十分に子ども達が理解した上で、5歳児クラスの後半から「リーダー制」に取り組んでいる。

第1回目にリーダーになったすみれは、順番を守らない子ども達をハンカチで叩きながら金切り声を挙げる。保育者が声をかけると、すみれは「先生！私わかったよ、先生が怒るのは子どもが言うこと聞かないからでしょ」と答える。

1月下旬に博がリーダーとなる。主張が強い博は、友達のことを考えながら行動することを苦手とする。ある時、博が、「貸して」とは言うが、了承を得ずに宏行の上靴を取って履いてしまう。宏行は「ぼくの靴とった」と反論する。博は自分の上靴が濡れて乾いていないからという理由を主張するが、トラブルになる。すると子ども達から「リーダーさげちゃおう」「そうだよ」と、博からリーダーを奪おうとする意見が出る。博もさすがに驚き「貸してもらって悪いと思う。もうやらないよ」と答える。そこで保育者は、博が、自分が悪いことをしたと分かったなら、リーダーを続けていいのではと提案する。「もうしない」という博に、子ども達は半信半疑もありつつ納得する。その後、保育者は博に「リーダーしていると悪いことできないからつまらないでしょ。あんまり無理なくていいよ」と言葉をかける。すると博は「土曜日までやってみる、お母ちゃんも頑張りなっ言ったもん」と答える。その後の博は小さい子には優しく、友達には親切なリーダーとなり、「博がリーダーでよかった」と言ってもらえるまでに変化していく。

加えて、年度の最後にリーダーをしたEのことが記されている。言語障害を持ち、知能と身体の発育が遅れ、性格的にも歪みがある。しかしクラスの子供達とは、他のみんながリーダーを経験したことを踏まえ「Eちゃんをリーダーにしたい」「リーダーやってみな、手伝ってあげるから平気だよ」と言う。尻込みしながらもEはリーダーになることを決心する。Eが伝える言葉は不明瞭であるが、友達が通訳し、Eの思いや要求を取り上げて解決したことが簡単に紹介されている。

○実践の分析

リーダーになることで、それまでは保育者が子ども達に伝えていたものごとを、リーダーが伝えるようになる。リーダーになった子は「先生がなんで怒るのか分かった」と感じている。実践者自身も、これは想定外のことだったと記しているが、集団の中のリーダーとしてそれまで存在していた保育者の立場を、体感的に理解し、言葉にしていることが分かる。役割理解の第一歩と言えるかもしれない。

博に突き付けられた「リーダーさげちゃおう」という発案は、保育者としてはなるべく避けたい状況と言えよう。そうしなければ、失敗があったリーダーはその場で役割を下ろされてしまうという恐怖心を子ども達に植え付けることにもなりかねない。それを危惧し、保育者は子どもたち

の間に入り、リーダーを下げる決断の前に、もう一度リーダーとしてやり直すチャンスについて提案したのではないか。博も保育者の思いを受け止め、友達に謝る。この段階でリーダーを下ろされてしまっていたら、友達からできないと評価されたことだけが、博に残ってしまっていたら。

「リーダー制」の取り組みは、基本的には子どもたちの自治を基本としている。トラブル場面でも、保育者はあまり積極的に関わらないことを重視している。しかし場合によって、特に特定の子どもが集団によって否定されるという場面に関しては、保育者が適切に意見を出し、子どもたちの冷静さを引き戻すことも大切だと考えられる。

言語障害のあるEに関しては、子どもたちのリーダーという存在の「こうあるべき」という意識が、緩やかになっていることを示している。正しくあらなければならない、なんでもできなければならないのではなく、みんなに支えられてやり通すリーダーの姿をEに認めている。Eがリーダーに尻込みしているときも「嫌なら別の子にしよう」という判断ではなく「できるよ」と励ましている。推測になるが、子ども達はそれぞれがリーダーを経験することで、楽しいこと嬉しいことが複数回あったのではないか。感謝されたり、褒めてもらったりという経験である。それを、クラスでE一人だけが体験できないことを、自分がもう1度リーダーをすることよりも悲しいこととして捉えたのではないだろうか。強い弱い・できるできないということではなく、リーダーとして皆に頼ってもらえる嬉しさや喜びを、自分以外の友達にも感じて欲しいという思いが育った結果、生じた場面ではないかと考える。

実践6：「リーダーを選ぶ」(池田かよ子 平塚幼稚園)⁹⁾

○実践の概要

本記録は、運動会に向けて「リーダー制」に取り組んだ、5歳児クラス10月の実践である。クラスの人数等は記されていない。記録は子ども達と保育者の会話のみが掲載されており、リーダーの役割を子ども達が共通認識する場面と、各グループでリーダーを選んだ時の場面が記されている。

保育者はリーダーの役割として、「リーダーは、運動会で、年少組・年中組を並ばせ、行進のときに連れて行く仕事」と伝えている。子ども達からは「(年少・年中に)言葉を優しく言える人がリーダーになれる」「ふざけない人」「話を聞いている人。聞いていないと、呼ばれた時につれていけない」「声が大きい人、ちっちゃいと聞こえない」「叩かない人」など、各々に意見がでる。リーダー像として保育者の意図と大きくずれるイメージを伝える子はいない。

リーダー決めは、「優しく言える人」を中心に人選が始まるが、「さえちゃんにしよう。しっかりしているから」という意見が出る。「でも、さえちゃん、おこりだすって」「怒り方がこわい」と言う友達にさえは「だって、みんなが集合中にしゃべってんだもん」と主張する。すると「言うのはいいけど、言い方こわい」と言われる。「やさしくなりたい」と言うさえに、みかは「じゃさー、おこらないでこんどはやさしくいってみたら？ふざけているとおこりたくなるのはわかるけど、やさしく言わないとリーダーになれない。みかたちにやさしくしてほしいな」と答える。「うん、やさしく言えるようにする」とさえは決意する。

そこで保育者が「ともくんはどうか？」と提案する。「ともくんはおこりんぼ」という反応が

友達から出たことをきっかけに、ともがひっかいたりバカ、サイテーと言う、と子ども達が言い出す。とも自身も「まわりの人をおしたりしちゃった。ちょっと心配。ぶったりするのが」と言う。さらに子ども達は「ともくん、遊具やりたくとドンって蹴った」「命令する」と言うが、ともは「命令するのすき」と言い、「直したい」とも言うが、「ほくがいい、ほくやりたい」とリーダーを希望する。しかし他の子は「運動会までに治らないと思う。それが直ってからリーダーになった方がいいと思う」と、受け入れない。その最中に「せいくんがいい」という意見が出たことで、ともは怒りだし、部屋から出てドアを閉め、ドアを蹴る。一旦話し合いを中止し、翌日に再び考えることを保育者が提案する。翌日ともは「せい君でいい、ほくは怒ったりたたいたりしなくなったら、リーダーになる」と言う。その理由はリーダーを頑張りたいからという思いからであった。最終的にはともが「せいくんがリーダーになりました」と宣言し、場面が終わっている。

○実践の分析

本記録は、1回目のリーダー決めの場面のみである。子ども達は、「優しい人」を前提にリーダー選を進める。おそらくこれは、リーダーの役割として、年少・年中の子ども達を相手に運動会で役割を果たすことが分かっているからであろう。一方で「しっかりしている」というポイントを提示する子どもが出てくる。さえの名前が挙がるが、「言い方が怖い」という意見が出る。結局、みかの、注意は「優しくしてほしいな」という思いが伝わり、さえも納得し、優しく言えるようになってからリーダーをすると考え直したようだ。

ともに関しては、保育者が「ともくんは？」と提案する。提案した保育者の意図は記されておらず分からないが、その後の話し合いはとも荒い姿を子ども達が一方的に指摘する時間になっている。さえが「直ってからリーダーになったらいいと思う」と自分とともを重ねてから提案するが、リーダーとして認めてもらえない苛立ちから、ともは部屋を出ていき、ドアを蹴ってしまう。最終的には翌日にともが「せいくんでいいよ」と認めたことで、一見スムーズにリーダーが決まったように見える。

さえの場面では、さえは自分の欠点を言われても「だって」と主張ができた。その主張を受け止めてくれる友達もいた。しかし、ともに関しては、直接ではないかもしれないが「ともくんには無理」という子どもたちの思いだけが強く出されている。もちろん、普段のともを踏まえ、子ども達が思いをぶつけたのだろうが、「本当はめいれいやめたい、ぜったい直す」と言うともを、受け止めてもらえるチャンスが無かった印象がある。結果的にともが「せいくんでいい」と言ったことで、場面としては終結したが、ともが納得させられた結果になっていないか、疑問に感じる部分もある。

5. 考察

これまで、幼児期「リーダー制」に取り組んだ6つの実践記録の分析を行った。分析を踏まえ、「リーダー制」の取り組みが「人間関係」の育ちにどのような関係性を持つのか考察する。また、要領・指針等が「人間関係」の「ねらい」で示す3点を考察の視点とする。

①幼稚園（保育所の）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。

「リーダー制」の取り組みは、提案こそ保育者が行っているものの、その後の話し合いは、基本的には子ども達が行う展開に任されている。どのようなリーダー像を持って、取り組むのか、子ども達が話し合いの中で共通認識をもち、実践しようとしている。

実践1では、リーダーになった海が「先生いいでー。子ども同士でやるから！」と自分の力でトラブルを解決しようと試みている。実践3では、「リーダーになったら、給食が早く食べられるかもしれない」という思いを持ってリーダーを引き受け、目標を達成する4歳児の姿があった。「リーダーだから」と自分を鼓舞し、友達に頼られるリーダーになりたいという思いから目標を決め、達成している。もちろん、日によっては達成できない日もあっただろうが、今まで達成できなかったことが、少しずつクリアされることで、子ども自身が園生活に充実感を得たのではない。

森下は、領域「人間関係」における子どもの自立心や意欲の芽生えについて着目している。そこで自分ができるようになったことや、取り組みを他者に認められる経験が子どもの達成感や優能力を高め、次の行動への源となるとする。さらに「『やりなさい』と押し付けられたものができるようになるのではなく、子ども自身が『やりたい』と思うことができることに意味がある」とし、子どもの意欲が喚起されるような状況や場を設定すること意義を述べる⁽¹⁰⁾。「リーダー制」の取り組みも、まず子ども自身が自分でやりたいと思うことが大切であり、そこから他者に認められる経験を経ることが可能となる。リーダーであるという自信が、子ども自身の行動を変え、園生活を充実したものにしている。

また、複数の実践者は「リーダー制」実施のねらいとして、子ども達によるクラス自治を置く。誰かから指示された生活ではなく、自分達がどうしたいのかという意見を出すことから自治は始まる。クラスは集団であるため、子どもによっては、自分の思いが通らない場面もある。実践記録のなかでも、話し合いのなかで片方の子どもの意見が通らない場面が多く出されている。そこで、保育者が「じゃあこうしよう」と間に入るのではなく、子ども達に任せる。それにより、子ども達はなんとか自分達で解決できないか、なぜこの子は嫌がっているのか、なぜ自分の意見は通らないのか考え始める。考えた上で「じゃあこうしよう」と決断していく。なぜなのか、どうしたらいいのか考えることで、子ども達は自分達で生活を作り上げる楽しさと充実感を得ている。

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。

子ども達は、人間関係を築く上での課題を個々に持ちながら「リーダー制」に取り組む。リーダーを決めることから、互いの関わりを深め始める。実践2では、忍者ごっこから「リーダー制」へとつなげている。運動会の内容についての話し合いも、子ども達同士が考え、意見を出し合って決めている。なかなか決まらない男の子たちには、各々の子ども達の主張がなかなかまとまらず、相手の話を聞いてくれないという状況が生じていた。そこに保育者が関わり、早くに決まった女の子の姿に気づかせる。「みんなの話をきいてみて」という女の子からのアドバイスをもとに、男の子も少

しずつ互いの意見に耳を傾け、運動会で披露する忍者ごっこをより良いものと仕上げていく。「リーダー制」の取り組みが、クラス全体に広がることで、私のグループではないから関係ないとはせず、「私たちはこうしたよ」という工夫・協力が芽生えている。クラスみんなで運動会に向けて取り組もうという意欲にもつながった。

実践4のFや実践5のEに関しては、発達に遅れがある中でも、子ども達から「リーダーやってみなよ」という声がかかる。自信がないFやEに対し、「大丈夫」「手伝うから」と説得する。誰もがやりたいリーダーではあるが、自分一人が何回もできればよいのではなく、互いを信頼し、出来ないところは補う、失敗しても大丈夫という安心感を得られたことで、クラス全員の子も達がリーダーを経験し、更なる互いへの信頼や自分への自信につながっていると考える。

③ 社会生活において望ましい習慣や態度を身に着ける。

保育の場は、子ども達の中に保育者という大人が存在する。ややもすれば、保育者先導の保育になる。子どもに任せているつもりでも、要の部分が保育者の一言で治められてしまうこともある。しかし、保育者が徹底して子ども達を信じ待つことで、子ども達自らがその場の皆の思いをどうにか解決していこうと考えていく。保育者が一方的に子どもの行動を指摘するのではなく、リーダー選びやリーダーになることを通して、「理想のリーダー像」を子ども達が描く。リーダーだからと、思い通りに何でもしていいということではなく、他人に優しくできるリーダーが嬉しいという意識は、どの実践にも共通している。

また、リーダーになりたい、リーダーだからと、つい感情任せになっていた子が、必死に自己を抑制し、言葉で思いを伝えようとする姿も見られた。これは、今回の新要領・指針等で着目されている「非認知能力」にもつながるだろう。中村は「『非認知能力』の中心にあるのが自分の気持ちを調整する力、すなわち情動統制力である」と述べる⁽¹¹⁾。リーダーの経験を通し、相手が、自分がこれまでとってきた行動をどのように見ていたのか、感じていたのかを知る機会となり、それを自覚することで、情緒を自らコントロールすることに繋がり、社会生活のなかで望ましい態度等を、指摘ではなく気づきから養うことへとつながっている。

留意点としては、一人の子どもに対する非難を浴びせる機会にしないことだ。子ども達は素直に互いの良い所悪い所を言い合うが、誰か一人だけが、その子の思いを受け止められることもなく、話し合いの中で非難を浴びせられるようなことはなるべく避けたい。これは、場合によっては、集団の中で一人の者を除外するマイナスの習慣を伝えることにもつながりかねない。

リーダーはグループ内で1回につき1人である。リーダーになれない子も当然出てくる。その際に「あなたはこうだからリーダーになれないのだ」という説得をされると、その子の自尊心や周囲への信頼感は削がれてしまう。「だめだからできない」ではなく、「今回は〇〇ちゃんだけれども、次は自分になりたい。そのために、こういう目標を持とう」と子どもが自然と思えるきっかけを与えることが不可欠ではないか。そのきっかけ作りは、保育者がどのようなタイミングでどのような言葉をかけるのかによって異なるだろうと考える。

おわりに

本論では、幼稚園・保育所等で実践されてきた幼児期の「リーダー制」が、要領・指針等に示される領域「人間関係」に係る子どもの育ちに、どのような影響を与えているか、実践記録の分析から明らかにした。

「リーダー制」を通し、子ども達が一人一人の性格や特徴の違いを認め、クラス集団を作り出す姿が見られた。ただし、留意したいのは「リーダー制」を取り入れれば子どもの人間関係力が育つかということそうではない。日頃から指示的な保育が日常になってしまっているのは、「リーダー制」を取り入れたとしても、リーダーが他の子ども達に指示を出す役割としてしか機能しないことも考えられる。子ども達の「人間関係」に係る育ちは、子ども達が互いの権利を認めていくことにもつながる。偏った一方向の関係はない全ての仲間との関わりが、リーダーを作る課程や「リーダー制」の取り組み全体から生み出されている。そこに到達するためには、子どもの自治や権利を、保育者が実践の前提として十分に意識していることが不可欠と言える。

今後「リーダー制」の取り組みが幼稚園・保育所等の幼児教育・保育施設において、どの程度取り組まれているのかを調べ、より深い検討を行いたい。

引用文献

- (1) 無藤隆 (2018) 幼児教育の基本. 岩谷京子 (編). 新訂事例で学ぶ保育内容<領域>人間関係. 萌文書林. 41
- (2) 岡喬子・中川かをり (2011) 集団作りの実際. 大阪保育研究所 (編). 子どもと保育5歳児 改訂版. かもがわ出版. 109
- (3) 前掲(2)110
- (4) 久米美和子 (2002) 関わりあい育てたリーダーの取り組み. 季刊 保育問題研究, 194. 105-110
- (5) 中州良子 (2006) もっと楽しく!もっとかっこよく!を“頭(かしら)”と共に-5歳児の自治的集団づくりとリーダーの役割-. 季刊 保育問題研究, 218. 107-110
- (6) 古庄範子 (2006) 実践記録から集団づくりを考える. 宮里六郎・古庄範子. 保育に生かす実践記録 書く・話す・深める. かもがわ出版. 122-137
- (7) 中州良子 (2008) 五歳児 遊びで育ったらいおん組のクラスリーダー. 季刊 保育問題研究, 230. 93-97
- (8) 亀谷和史 (2013) 集団の組織化にみる「知的な育ち～」を形成する実践とその分析. 勅使千鶴・亀谷和史・東内瑠里子 (編著). 「知的な育ち」を形成する保育実践-海卓子・畑谷光代・高瀬慶子に学ぶ-. 新読書社. 163-176
- (9) 池田かよ子 (2015) 事例10 リーダーを選ぶ. 中島常安・清水玲子 (編著). 事例からみえる子どもの育ちと保育-保育・教職実践演習のために-. 同文書院. 178-181
- (10) 森下葉子 (2018) 子どもと保育者の関わり. 前掲(1). 86-87
- (11) 中村真理子 (2018) 就学前の子どもの育ちを支える人間関係. 咲間まり子 (編). 保育実践を学ぶ 保育内容「人間関係」第2版. みらい. 107

(うえはら まさき:人間科学部 初等教育・保育専攻 講師)

