



筑紫女学園大学リポジット

Improvement in Speaking Activities for Children of 5-6 Years of Age

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-02-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 大元, 千種, 古林, ゆり, OHMOTO, Chigusa, FURUBAYASHI, Yuri メールアドレス: 所属:
URL	https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/575

幼児期における話し合い活動の質的変容

大元 千種・古林 ゆり

Improvement in Speaking Activities for Children of 5-6 Years of Age

Chigusa OHMOTO, Yuri FURUBAYASHI

1. 研究の目的

保育実践において、毎日様々な場面で子どもたちの話し合いが行われ、そのテーマも展開も実に多様にされている(杉山・野呂, 1997; 野呂・杉山, 1998; 野呂・杉山, 1999; 杉山・野呂, 2003)。『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』の「言葉」の領域においても、「経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う」とあり、そのねらいとして、(1) 自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう (2) 人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう (3) 日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、先生(保育士等)や友達と心を通わせる と記されている。また、「人間関係」の領域は、「他の人々と親しみ、支え合って生活する為に、自立心を育て、人とかかわる力を養う」とあり、そのねらいの(6) 自分の思ったことを相手に伝え、一緒に活動する楽しさを味わう、とある。このように今日の保育において子どもたちが自分の気持ちを友達と伝え合うという話し合いはたいせつな活動とされている。

保育における「話し合い活動」の重要性は、戦後の東京保問研における実践的検討が著名である。子どもたちが集団的思考でお話しを創り上げるという「お話しづくり」(畑谷, 1968)の実践に始まり、「話し合い」保育の実践で〈話し合い→行動→話し合い〉という保育技術が探られている(天野, 1972; 宍戸, 1980)。さらに「伝え合い」という保育の実践検討をとおして「伝え合い保育」の理論を発展させてきたとされる(乾, 1974; 全国保育問題研究協議会, 1988)。宍戸(1988)は、「お話しづくり→話し合い保育→伝え合い保育」の実践検討をとおして戦後の児童中心主義を克服する手だてを明らかにしていたと述べている。すなわち「その第一に子どもの要求を言葉で表現することと同時に、子どもどうしのぶつかりあい・いいあいを大事にしつつ、『話し合い→行動→話し合い』のサイクルをとおして、子ども一人ひとりの認識を高め、子ども相互の理解を深めていくということ」であり、「その第二は、協同の活動を組織すること」である。つまり「一人ひとりのばらばらの要求を、共通の要求へ」と高めていこうとするものである(宍戸, 1988, p. 15 - p. 16)。

また、話し合うことによって、子どもたちはそれぞれの要求を表現し相互の理解を深め、個々の

要求を共通の要求に組織していこうとするのである。話し合いの質的発達とともに子ども集団の質的発達が目指されているのである。「話し合い」は「相談する」ことであり、「他者をくぐって自己を変革する関係の営み」ととらえられる（杉山・野呂，1977，p.30）。

しかし、話し合いのなかでそれぞれの異なる要求や意見を統一していくことは幼児期の子どもにとって難しい。神田(2004)は、複数の異なる判断やできごとを統一して一つの結論を導くことは、5歳児であっても発達的に困難であると指摘している。このことから幼児期の話し合い活動は保育者の仲立ちが必要とされる。子どもたちは様々な活動経験を積み、話し合い活動の中で思いをめぐらすことによって異った意見や要求を統一させていく力を獲得するといえる。

そこで、本研究では、年長児クラスの話し合い活動の実践記録から話し合いの質的発展過程を明らかにすることを目的とする。ここで取り上げる話し合い活動は、子どもたちの自由な発言や主体的な判断を尊重しながらも、子どもたちだけの話し合いではなく、子どものつぶやきから話し合いを促すことや話し合いが行き詰ったときの解決策の糸口をつけるなど、保育者の意図的な介入のある話し合い活動とする。

2. 方法

対象：福岡県内G保育園、年長児クラス24名（男児 12名、女児 12名）と保育者1名

期間：2015年4月～2016年3月

手続き：年長児クラス1年間の話し合い活動の実践記録の中から、話し合いのテーマや目的について子どもの意識や話し合いの展開が特徴的に表れている4場面をエピソード1～4として抽出し、分析し考察する。エピソード1、3、4については、保育終了後、保育者により話し合い活動の場面記録として記述されたものである。またエピソード2についてはビデオによる撮影記録の後、場面記録として記述されたものである。なお、本調査対象の保育者による子どもの発話や行動の記述記録は、ビデオ録画で撮影された記録とほぼ一致するという確認が事前になされている。

記述後の子どもの発言については、佐藤（2008）のカテゴリの方略^{註）}を参考にして分類をした。すなわち「拒否」、「主張」、「同調」、「譲歩」、「妥協」、「調整」、「提案」、「確認」、「放棄」である。本研究では、それらに「合意」を追加する。さらに発言の方略の順番に①、②と番号をつけ、「主張」や「同調」などの内容を（ ）に記入する。保育者の介入には*を記入する。

今回抽出された子どもたちを対象とする実践記録の研究については、文書に基づいて保護者からの同意が得られている。子どもの名前はすべて仮名とする。

3. 結果

(1) 自分たちの困った問題を話し合う

エピソード1：ごみ集めについての話し合い（2015年4月8日(水)）

年中児クラスの3月末から24人の子どもたちは、年長児クラスの「当番の仕事」として、ゴミ集め、花の水やり、米とぎと洗濯物たたみ、靴箱掃除の4つの活動をグループ単位で担うようになった。4グループがそれぞれ担当の仕事を、おやつ後に始め、終わったグループから部屋に帰ってくる。

当番活動を始めて1週間がたったころ、各グループともに仕事内容に慣れ、仕事の手順にも工夫が見られ始めていた。そんな中、6人で「紙ごみ」と「ビニールごみ」の2種類の大きなごみ袋各1枚を持ち、全クラスのごみ箱からごみ集めを行っていた「あげはちょうグループ」が、仕事を終えグループの仲間と話し始めた。保育者は話し合いを通して、自分たちの生活の中で起こった、問題や困ったことについて子どもたちが意見を出し合い、仲間とともに解決に向けて考えることが出来るようになることをねらいとして話し合いに介入した。その話し合いの過程は、表1のとおりである。

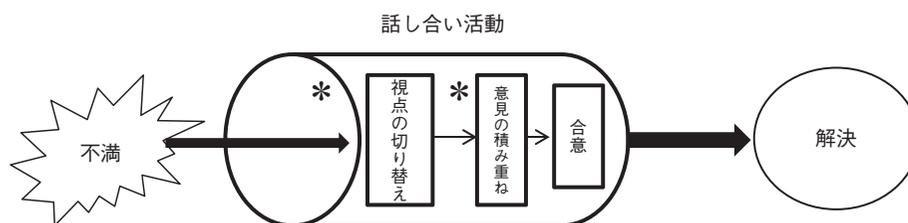
表1 ごみ集めについての話し合い（2015年4月8日(水)）

子どもの様子	方略
なおこ「私たちの仕事ってさ、他のグループより大変やん。」 りえ「だってさ、やるところが多いもん。」 たつや「そよかぜさん（0歳児クラス）もあるし、ホールも…。ゆうなぎ（事務所）なんかゴミがいっぱい過ぎ！」	主張①（不満） 同調①（不満） 同調②（不満）
なおこ「私たち、帰ってくるのが遅くなるけん、あそぶ時間が少なくなるよね。」 保育者「あげはちょうグループさん、何か困ってることがあるの？ 話し合いたいことあるの？」	主張②（不満） *①（問いかけ）
なおこ「私たちの仕事、大変やけん、あんまり遊べんのんやけど。」 保育者「グループの人、他のみんなはどう？」（ちょうどゴミ集めからあげはちょうグループの6人が帰って来ていたので話し合いの場を設けた）	主張③（不満） *②（問いかけ）
はるか「ごみがいっぱいあるもんねえ。」 さとし「うん、そうよ。」 保育者「そうか…でも保育園のゴミはかぼちゃん（年長児クラス）が集めんと、ゴミだらけになってしまうね。」	主張④（不満） 同調③（不満） *③（共感、説明）
りえ「前のかぼちゃんさんに、お仕事がんばってねって頼まれてる。」 保育者「何かいい考えはないかな？」 子ども「…」いろいろと考えを巡らせている様子。 保育者「前のかぼちゃんさんは4つゴミ袋を使ってみたいだけけど…なんでかな？」 なおこ「4つ持って行っと思ったんじゃない？」	主張④（想起） *④（問いかけ） *⑤（問いかけ） 確認①
りえ「4つも！でも、どっちに入れたらいいか分かりにくいね。」 はるか「なんで4つなん？」と保育者を見る。 保育者「紙ごみの袋が2つ。ビニールごみの袋が2つ。どうやって使ったら、お仕事が早く終わると思う？」	主張⑤（気づき） 確認② *⑥（説明、問いかけ）
つよし「別々でやったらいいんじゃない！！」 保育者「別々ってどうやるの？」 りえ「あ！りえたちがそよかぜさんに行ったら、なおこたちがにじ組さん（1歳児クラス）に行くとか？」 保育者「仕事を分けっこすることかな？」	提案①（解決策） *⑦（問いかけ） 確認③
つよし「そう！」 なおこ「いい考えやね！そしたらあんまりたくさん行かんでいいけん、早く終わりそう。」 保育者「じゃあ、明日からやってみる？」 りえ「チームで別れるの、どうするか決めようや！」 子ども「いいよ。」	*⑧（確認） 同調④（共感） 同調⑤（共感） *⑨（投げかけ） 提案②（解決策） 合意

こうして、グループ内で2つのチームに分かれてゴミ集めの場所を分担して仕事を行うことになった。これ以降も、子どもたちは自分たちの困ったことに直面した際、どうすれば課題が解決でき、より楽しい生活が過ごせるようになるか話し合いを通して仲間とともに「考え、工夫」していくことを積み重ねられるようになっていった。

分析

このエピソード1の話し合いの過程（表1）では、最初自分たちのグループの仕事がたいへんで遊べないという不満の主張（①～④）とその同調（①～③）が続く。このままでは自分たちの仕事の手順の問題にも気づかず、仕事への意欲をも失う可能性がある。その時点で、保育者は、子どもの不満を受けとめ共感した上で、状況を説明する（*③）ことで子どもの気づきを促している。すなわち話し合いの視点の切り替えが行われている。それにより、子どもたちは仕事の意味や方法を考えることになっていく。しかし、どうすれば良いかを子どもだけで考えるのには限界があり、再度保育者から前年度のごみ袋の使い方を思い起こさせる問いかけをしている（*⑤⑥）。それによってふたたび子どもたちは視点を切り替えることができ、前向きで具体的な提案（①）と共感が生まれている。最終的に子どもからの提案（②）とそれを受け入れる確認（③）と同調（共感）（④⑤）により合意して今後の行動が方向づけられている。その過程を図解すると図1のように表すことができる。



※ * は保育者の介入を示す。以下同じ。

図1 エピソード1 話し合い活動による子どもの変容

（2）見えないものの概念について話し合う

エピソード2：リーダーを決める話し合い（2015年10月22日木）

運動会が終わり、11月の秋合宿に向けて新しいグループづくりを行う。この年長児クラスの子どもたちは、それまでに前年度3月と、6月、8月の3回のグループ替えをしている。そして、それまでは担任が決めたグループの中でリーダーを話し合いにより決めていたものを、まずリーダーを決め、その後にグループのメンバーを子どもたち自身で決めるという方法を取り、今回は保育者からの提案で、24人で「リーダーってどんな人」かを話し合った。

保育者は、子どもたちが話しあいによって、「リーダーとは」という目に見えない概念についてイメージを重ね合わせて共有しながら、自分たちの「リーダー像」を明確にしていくことをねらいとして話し合いに介入した。その話し合いの過程は表2のとおりである。

表2 リーダーを決める話し合い (2015年10月22日(木))

子どもの様子	方略
保育者「新グループを今日は決めるよ。」	*① (課題)
子ども「わあ、今度は〇〇くんになりたいな。」(思い思いに話している)	主張① (要望)
れん「また、リレーとかすると?」	確認①
保育者「今度のグループはね、11月にあるくじら組さん (C 保育園 年長児クラス) との秋合宿の時に活動するグループだよ。」	*② (説明)
子ども「やった、C 保育園に泊まるんやろ。」「楽しみ。」	主張② (期待)
ゆうこ「グループの名前決めると?」	確認②
保育者「今日はね、初めにみんなに聞きたいことがあるんだけど…。みんなはどんなリーダーさんのグループになったら嬉しいなって思ってる?」	*③ (問いかけ)
ちさと「やさしいリーダー。」	主張③ (回答)
しょうた「すてきな人。」	主張④ (回答)
保育者「みんなはどう?」と聞くと頷いている。	*④ (確認)
「じゃあ、やさしいってどんな時にそう思うの?」	*⑤ (問いかけ)
ゆうた「こっちだよ、とかって教えてくれるとき。」	主張⑤ (説明)
のりこ「遅くなったら待っててくれる時とか。」	主張⑥ (説明)
保育者「じゃあ、素敵の人って?」	*⑥ (問いかけ)
さとし「跳び箱とべる人。」	主張⑦ (説明)
まゆみ「かげふみがきれいな人。」	主張⑧ (説明)
保育者「出来ない人はステキじゃないの?」	*⑦ (確認)
えいじ「できなくてもがんばってる人はステキよ。」	主張⑨ (説明)
そうた「がんばれって応援してくれる人とか、ステキ。」	同調① (共感)
ゆみこ「先生、困らせん人。」	主張⑩ (説明)
子ども「あ～、それ大事!」	同調② (共感)
保育者「え～、私を困らせない人なの? どうして?」	*⑧ (確認)
さとし「(先生に助けってもらわなくても) 自分たちががんばれるけん。」	主張⑪ (理由)
まさこ「(自分たちだけで) 約束守れるってことやろ。」	同調③ (説明)
保育者「そうか、確かにそれは助かるな。」	*⑧ (共感)
「それじゃ、リーダーしてほしいなって思う人ってだれかな?」	*⑨ (問いかけ)
子ども「しんごくん」「まゆみちゃん」…といろいろな名前があがってくる その中から4人をみんなで選び、本人の同意を得たうえでリーダーが決まった。	主張⑫
保育者「みんな、どう? みんなが考えていたリーダーさんに(この4人は) 似合うなって思う?」	*⑩ (確認)
子ども「うん、しょうたくんいつもやさしいもんね。」	承認① (説明)
「りえちゃん、怒ったりせんで助けてくれるもん。」	同調⑤ (説明)
保育者「じゃあ、みんなこの4人の人が次の新しいグループのリーダーでいいかな?」	*⑪ (確認)
子ども「いいよ! リーダーさん、お願いね。」	承認②

こうして、子どもたちの共通のリーダー像を確認し合った上で、リーダーの選出が行われた。

分析

この話し合いの過程（表2）では、最初に保育者の投げかけた課題（*①）に、要望や期待（主張①、②）、質問（①、②）をし、それぞれがグループ替えの話し合いのテーマについて思いを膨らませている。さらに保育者からの問いかけ（③～⑦）に対して子どもたちが答える（③～⑧）という話し合いの形になっている。その過程で、最初は「やさしい」や「すてき」という抽象的なリーダー像であったのが、具体的になっていき、ついには「～ができる人」というリーダー像に矮小化されている。そこで保育者からのさらなる問いかけ（*⑧）がされることにより、子どものリーダー像に対する視点が切り替わることができる。つまり、「できなくてもがんばっている人」（主張⑨）や「応援してくれる人」（同調①）などの気づきが促されている。最後は「先生を困らせない人」という意見（主張⑩）に対して共感（同調②）や理由（主張⑪）を出し合うことにより、子どもたちが概念を共有でき、合意（承認）に至っている。この話し合いの過程で「自分の意見」が「みんなの意見」に反映されているという感覚を経験できている。子どもは、自分の意見と他の子どもの意見を積み重ねて、みんなでリーダー像を共有でき、自分たちのリーダーを選び出したという実感をもつことができたといえる。その過程を図解すると、図2のように表すことができる。

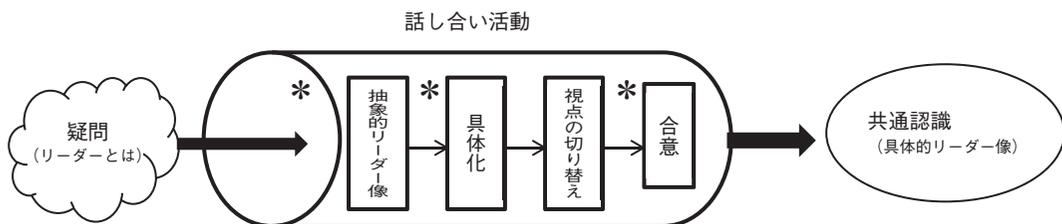


図2 エピソード2 話し合い活動による子どもの変容

（3）仲良しや目先の利害に囚われないで話し合う

エピソード3：グループメンバーを決める話し合い（2015年12月18日(金)）

前回のグループ替えから2か月後、保育者からの提案でグループ替えの話し合いを行う。自分たちでリーダーを選び、グループを決めていく経験をとおして、自己選択・自己決定の機会を重ねてほしいという保育者の意図である。リーダー、サブリーダー各4名（計8名）を選ぶことは10分程度で決まり、保育者の介入も必要とすることなく、24名の納得が得られていた。1年を通してどの子どももリーダー、サブリーダーを経験してきたことが選出をスムーズにしたものと考えられる。しかし、グループの6名を決める際にトラブルが発生したので、保育者が介入し、話し合いを行った。

保育者は、活動への見通しをもつことで個人や仲良し集団の思いを超えて、グループの中に様々な仲間がいることの意味を考えることができるようになることをねらいとして話し合いの介入を行った。その話し合いの過程は表3のとおりである。

表3 グループメンバーを決める話し合い（2015年12月18日(金)）

子どもの様子	方略
さとし「だって、れんくんとゆうたくんとなりたいもん。」	主張①（要望）
しょうた「俺たち一緒のグループでサッカーやりたいもんね。」	同調①
たつや「リレーも一緒にやれば早いしね。」	同調②
るみ「でも、りゆうたくんも足が速いよね。」	主張②
りゆうた「…。」	
えいじ「ぼくはだめなん？」	確認①
れん「だって6人しか入れんもん。」	主張③（排除）
（ゆうたとさとしがリーダー、サブリーダーでその他の4名を決めようとしているところ	
に男の子たちが集まっている様子）	
保育者「あら？8人になってるね。他のグループさんで6人になれていないところが	*①（確認）
あるんじゃない？」	
なおこ「私たちのところ、5人よ。」	主張④
しんご「ぼくたちも6人になってない。」	主張⑤
ゆうこ「しょうたたちはサッカーで勝ちたいけん、一緒になりたいだけやん。」	主張⑥（批判）
保育者「え？そうなの。」	*②（確認）
れん「いや、勝ちたいだけじゃないよ。パスとかうまく回せるけん、楽しいもん。」	主張⑦（否定）
ゆうこ「リレーも早い人ばかりが集まるとるじゃん。」	主張⑧（批判）
さとし「遅い人でもがんばればいいじゃん。」	提案①
さおり「でも、自分たちのところは早い人ばかり集めようとしとるよ。」	主張⑨（批判）
保育者「あらあら、困ったね。グループってどんな時に力合わせするんだったんか	*③（共感、問いかけ）
ね？」	
みゆこ「当番活動の時とか、お店屋さんごっこ（下のクラスを招待してお店屋さんを	主張⑩（説明）
行う計画を立てていたので）の時とか。」	
はるか「先生、新しいグループで他になんかせんと？」	確認②
保育者「するよ。お母さんたちが見に来てくれる「公開保育」の時は歌も歌いたいと思	*④（説明）
ってるし、縫いものとか、冬だから毛糸でいろんなもの作りたいなって思っ	
て、準備してるよ。」	
まゆみ「私、つくるの得意！」	主張⑪
ゆみこ「お母さんたちに歌を聞いてもらうのもグループでするの？」	確認③
保育者「みんなで決めるけど、それもいいかなって思ってるよ。」	*⑤（説明、共感）
しょうた「え？そっか…前の年長さんみたいに劇とかするかもしれんね。」	主張⑫（気づき）
れん「ぼくたちだけじゃあ、歌とか決められるかな…。」	確認④（不安）
ゆみこ「グループでサッカーとかだけするんじゃないよ。」	主張⑬（追加）
ゆうこ「それに、強い人ばかり集まったられんくんのグループばかり勝つけん、	同調③
あんまりしたくなくなると思う。」	
りょうこ「そうよ、面白くないもん。鬼ごっこもすぐにつかまってしまうかもしれん	同調④
し。」	
つよし「ぼくはほかのグループでもいいよ。」	譲歩①
りゆうた「ぼくも。しょうたはゆうたとさとしのグループでいいよ。」	譲歩②
れん「ぼくも一緒じゃなくていいけん、他のグループに入ろっかな。」	譲歩③
保育者「あら、いいの？サッカーの強い人だけでグループになりたいんじゃないの？」	*⑥（確認）
れん「だって、サッカーだけするんじゃないし、まゆみちゃんとか一緒だったら看板	主張⑭
とか、字も教えてもらえるし。」	
しょうた「そうやね。そしたら、どうやって6人になる？」	同調⑤確認⑤
さとし「一回バラバラになって、他のグループに入れてもらってみよう。」	提案①
ゆうた「グループ違って、一緒にサッカーすればいいじゃん。」	提案②
しょうた「じゃあ、まだ、6人になってないところに入れてもらおう。」	譲歩④

この時期になり、リーダーを選ぶことやグループ決めをする際に保育者の直接的な介入がなくても行えるようになってきていたが、それは経験が重なってきたことで「慣れ」にもなってきたともいえる。そのことで一見、話し合いがスムーズに進んでいるように見えていたが、まだ「自分」の思いを互いに重ねるだけの作業に終わっている。今後は、自分たちで一つの考えを導き出すような話し合いへと段階を進んでいくことが期待される。

分析

この話し合いの過程（表3）では、最初、サッカーに勝つために足の速いものばかりを集めようとしたグループが6人でなく8人にまでなってしまったところで保育者が介入する。ただ、意見を重ねて一つの結論に達するのではなく、批判（主張⑥、⑧、⑨）を受けるが、自分たちの仲良し関係とサッカーに勝つという目先の利害からのグループ決めをしようとする。それに対して、保育者の問いかけ（*③）によって、改めてグループの意味を考えなおす。その上で新しいグループでの活動についての質問から、足の速い子ばかりにこだわっていたグループはこのメンバーでは別の活動の時に困ることに気づくことができる（主張⑫ - 確認④、主張⑬、同調③④）。その過程を経て全員合意して、自分から別のグループに移る結論に達している（譲歩①～④）。その過程を図解すると、図3のように表すことができる。

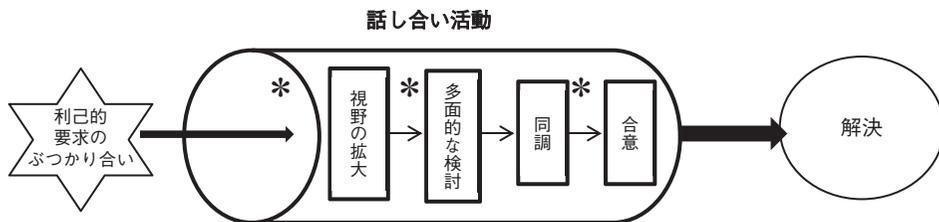


図3 エピソード③ 話し合い活動による子どもの変容

（4）仲間の意見をくぐって集団の意見を一つにまとめる

エピソード4：クラスのリーダーにふさわしい人を決める話し合い（2016年2月2日火）

卒園まで残り2ヶ月となった2月の初め、保育者から子どもたちに「最後のグループ決めをするよ」と提案する。それまでの年長児クラスの話し合い活動の中で、意見を出し合うことや決めていく経験は積み重ねられてきた。しかし、その一方で意見を出しても取り上げられない場合や、24人の集団の中では意見を出さなくても、全体の話し合いが進んでしまう場面も見られている。

そこで、保育者は、全員が意見を出して話し合いをしやすいう、6名のグループごとに意見を一つにまとめていくことにした。これにより、一人ひとりの意見に注目しやすくなり、子どもたちが互いの考えをより分かり合えるようになると考えられた。

保育者は、「自分の考え」から「自分たち（6名）の考え」へ話し合いを通してまとめていく経験をするをねらいとして、話し合いの介入を行った。その話し合いの過程は表4のとおりである。

表4 クラスのリーダーにふさわしい人を決める話し合い（2016年2月2日火）

子どもの様子	方略
話し合いをはじめて20分程度つつが、まだ決まらない様子。	
ゆうこ「のりこちゃんはしんごくんがリーダーがいいと思うと？どうしてゆみこちゃんじゃだめなん？」	確認①
のりこ「だって、嫌なんだもん。しんごくんがいい。」	主張①
はるか「でもね、ゆみこちゃん、やさしいし、跳び箱頑張ってるでしょ。」	主張②（説得）
のりこ「…しんごくんがいいもん。」	主張③
さやか「でも、6人みんなで1つのことを決めてごらんって先生、言ったよ。」	確認②
まゆみ「のりこちゃんが一人だけ違うこと言いよるんよ。」	主張④（批判）
ゆうこ「のりこちゃん、お願い。私たちはみんなゆみこちゃんが良いて思ってるんだから。」	主張⑤（説得）
のりこシクシク泣く。	主張⑥（泣く）
こうした話し合いと沈黙のくり返しが15分程続いた。	
はるか「あ～困ったね…。」	主張⑦（困惑）
のりこ「のりこ、ゆみこちゃんにする。」	妥協①
保育者「いいの？」	*①（確認）
のりこ「だって、はるかちゃんやゆうこちゃんのこと、のりこが困らせてるやろ（泣く）。」	主張⑧（理由）
はるか・ゆうこ「あ～、のりこちゃん、ごめんね。泣かんで。」	主張⑨（謝罪）
ゆうこ「のりこちゃん、本当にゆみこちゃんがいいんじゃないやろ。心はしんごくんなんやろ。」	確認③（共感）
はるか「口ではゆみこちゃんだけど、心はしんごくんってことやね。」	確認④
ゆうこ「私、しんごくんにするよ。」	妥協②
保育者「え、それって、口ではしんごくんだけど…。」	*②（確認）
ゆうこ「あ～、だめだ、心はゆみこちゃん…。もうどうしたらいいと～。」	主張⑩（葛藤）
話し合いは進まず、時間が過ぎていくことに子どもたちも困っているようだったので声をかける。	*③（共感、提案）
保育者「困ったね。今は決めるのやめて、明日決めよっか。」	主張⑪（葛藤）
はるか「え～ムリ。だって明日は鬼のことしか考えられんよ。」（翌日は節分）	*③（共感、提案）
保育者「そっか。じゃあ、またおやつの後で考えよう。」	主張⑫（切り替え）
ゆうこ「なんか、お腹すいた。」	同調①
さやか「わたしも。」	*④（共感）
保育者「イッパイ考えたらお腹がすくもんね。」	主張⑬（心配）
のりこ「のりこたち、決めきれるかなあ…」	

おやつの後、話し合いを再開したが、そこでは決めることができず、子どもから「明日話し合いをしたい」という申し出があった。翌日、話し合いが再開し、10分程度でリーダーになって欲しい友だちを1名（たつやくん）を決めていた。

分析

この話し合いの過程（表4）では、1対5で意見が対立していた最初は、多数派がのりこを説得しようとする（主張①～⑥）が、のりこはどうしても自分の意見を変えない。ついに、のりこは意見を変える（妥協①）が、それで一件落着ではなく、本当の気持ちは違うのではないかと他の子ど

もたちが気遣い（確認③、④）、反対に多数派のゆうこがのりこの意見に同調する（妥協②）が、それも本心は違うため、どのように決めたらよいか悩む（主張⑩）。話し合いが煮詰まってしまうと、保育者からおやつ後に話し合おうと提案がされ（*③）、少し話し合いから子どもたちが距離を置く。このエピソードの中には書かれていないが、おやつ後の話し合いでも結論に至っておらず、結局一晩置いた翌日、子どもたちはしんごでもゆみこでもない別の子どもをリーダーに決めることができている。その過程を図解すると図4のように表すことができる。

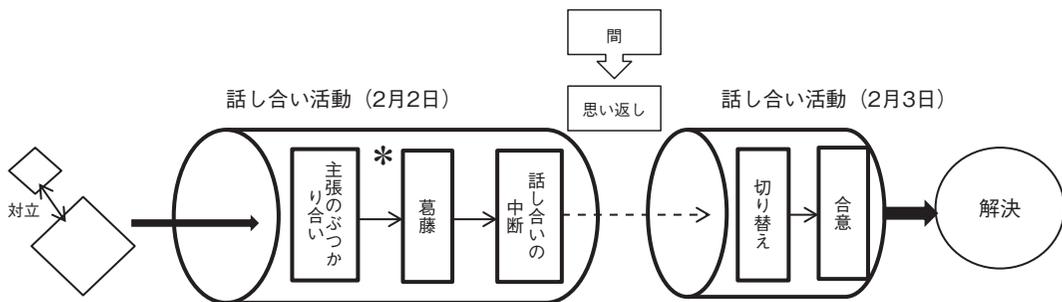


図4 エピソード4 話し合い活動による子どもの変容

4. 考察と今後の課題

「話し合い」の体験を重ねていく過程を4つのエピソードから見えていくと、子どもたちの話し合いに質的な変化が見られた。話し合い活動の質的発達の段階を1期から4期とする。

1期：年長児クラスになったばかりの4月のエピソード1では、自分たちの中から生じた問題に保育者によって注目させられることを通して、積極的な問題解決への態度の強化が助けられている。保育者が介入する前の子どもたちは、自分たちの仕事量や内容に不満をもち、他のグループの仕事と比較して不平等感を感じていた。それを話し合いの過程で保育者の問いかけを手掛かりにして、自分たちにとって不利益なごみ集めという仕事の問題の所在が「仕事量」ではなく、「集め方」にあるというように、視点を切り替えることができ、解決策を見いだすことができているのである。そして、話し合いを通して共感的な意見（主張と同調）を積み重ねながら集団的な合意を図ることができている。

この段階は、一人一人の思い（不満）をグループ共通の意見（課題）として認識し、話し合いを通して得られた考えを実際に行動に移したことで、話し合いの有用性を感じることができた時期といえる。

2期：10月のエピソード2では、生活やあそびの中における工夫や問題についての話し合いで解決することを重ねてきた子どもたちの様子を見計らい、保育者によって見えないものの概念について話し合えるようテーマが提起されている。本稿では取り上げられていないが、このクラスの子どもたちは8月に「平和とは」いう目に見えないものについての話し合いを経験している。『ともだち』（谷川俊太郎（作）和田誠（絵）、玉川大学出版社 2002年）の絵本の写真を手掛かりにした話

し合いであるが、遠い世界の飢餓や孤児の問題を身近な生活や家族、友達の問題として考える活動を経験しているのである。この際に、抽象論ではなく「自分が『ともだち』と一緒にできることや、してあげられることはないか」と考えることで、子どもの実体験をもとにした具体的な話し合いになっている。エピソード2はその経験をふまえての話し合いであるため、一人ひとりが自分のイメージするリーダー像を結論に捉われず思い思いに発言している。クラス全体での人数の多い活動でありながら誰もが「話し合い」に参加することができている。「リーダーとは」という概念についての話し合いのテーマが子どもたちの経験や年齢に沿っており、話し合いに対して子どもたちの参加意欲が高められている。

この段階は、話し合いが「問題解決」や「選択」、「決定」といった結論や正解のある内容から、互いの考えを重ね合わせる「思考的活動」へと変化していった時期といえる。

3期：12月のエピソード3では、エピソード2までの積み重ねの中で表面的には「話し合い」が子どもたちのものになり、「意見を言う―聞く―決めていく」ことはできている。その一方で、発言力の強い者や自らの利害だけを先行させる話し合いに流されていく子どもたちの話し合いの危うさが記されている。そのことを感じ取った保育者の介入によって、グループの構成員を決めるということにはどのような目的があったかを子どもたちの中で明らかにしていく話し合いとなっている。日常生活やあそびの中で培われた信頼関係をもとに、互いが自分の思いをぶつけ合いながらも、共有してきた生活体験をすり合わせ、クラス全体で意見や考えを積み重ねていく様子が見られる。しかし、この時点では自分を含めたグループの利害から都合のよいメンバー構成が考えられており、まだクラス全体の有用性が考えられているとは言えない。

この段階は、一人ひとりの考えを出し合いながら、集団で積み重ねてきた価値観とすり合わせ、自分たちの考えを確認していった時期といえる。

4期：卒園前の2月のエピソード4では、話し合い活動の形態が変更されている。エピソード2、3はクラス全体での話し合いの形態であったが、少数意見や強く主張できない子どもたちの声を取り上げられにくくなっていることや、話し合いに参加しない子どもがいることを保育者が感じている。そこで年度末ではあるが、保育者によって一人ひとりの意見や考えに注目し、互いの思いを大切に話し合いができるように少人数の話し合い活動が設定される。少人数に分けられた結果、話し合いへの子どもの集中力がさらに高まり、友だちの意見を、緊張感を持って聞くようになっている。また、一旦、時間を置いたことで、自分の考えや友達の意見と冷静に向き合い、翌日には考えが整理され、6人で1人のリーダーを決めるという目的に向えたのではないかと考えられる。6名での話し合いは24名での話し合いの時よりも、一人ひとりの意見についてより注目しやすい。そして、全員が発言したかどうか、何故そのように考えたのかといったことが互いによく見え、他者の意見について自分がどのように思うかについても考えやすかったのではないかと考えられる。このように「話し合い」を通して考え、解決していこうとする姿がこれまで以上に強くなってきたといえる。

話し合いの場面において、保育者の問い返しにより妥協することや結論を急ぐことではなく、子ども同士が互いの意見を納得いくまですり合わせるができている。この話し合い活動は、他

の期の話し合いとは質的に違っている。単に意見の積み重ねや対立する意見のぶつかり合いではない。「思いをめぐらせる5歳児」(神田, 2004)と称せられるように、集団の中での自分の意見の位置づけを強く意識し、折り合いをつけようとしている。子どもたちは自分と他者の意見の違いに葛藤し苦悩しながらも子ども自身が自らを振り返り、考えることができる「間」を保障されることによって、自分たちで打開策を見出すことができている。ここに見られる対立する矛盾や葛藤は、互いが受け止めてもらっている安心感や信頼関係を土台に、意見は違っても相手の思いが分かるからこそ生じるものであると考えることができる。

この段階は、自らの意見を率直に伝え、仲間の意見を十分に聞く体験を通して、子どもは自己の考えを変革するだけでなく、「一人ひとりのばらばらの要求を共通の要求へ」と高めようとする時期といえる。つまり話し合いの質的変容が子ども集団の質的変容をもたらしているのである。

以上のように、年齢にあった話し合い活動の経験の連続性が「話し合い」の質的変容を及ぼしている。幼児期の話し合いは未熟であるがゆえに日々の経験の積み重ねによって成熟へと向かっていくものであることが明らかとなった。当然のことながら、年長児になったからといって自然に話し合いができるようになるというものではない。今回の実践においても年長児クラスの時期のみで変容していったものでなく、乳児期からの毎日の保育の積み重ねがあった上で年長児期になり見られたものである。今後、言語表現が未熟な乳児期からの話し合い活動の発達について検討していく必要がある。

さらに、今回のエピソードにおいても子どもたちは保育者の介入を手掛かりにしながら話し合いの内容を深めていくことや視点を切り替えて問題解決を行っていることが見られた。子どもたちの話し合い活動の発達は保育者の介入の仕方によるところが大きいと考えられる。乳児期からの話し合い活動における保育者の役割について実践的に検討していくことを今後の課題としたい。

注)

佐藤(2008)は、幼児の話し合いをもとにして相互交渉の過程を文字化し、幼児の発話内容から以下のように九つの話し合い方略をカテゴリ分析をしている。

「拒否：相手の意見や提案を否定することを示す」、「主張：自分の考えやアイデアを示す」、「同調：相手の意見や考えを認めることを示す」、「譲歩：自分の意見を押し通さず、折り合いをつけることを示す」、「妥協：自分の考えをひっこめ、相手の考えのみに合わせることを示す」、「調整：対立する考えをある規範にもとづき判断し行動することを示す」、「提案：相手に対して他の考えをもちかけることを示す」、「確認：相手に意見の確かめをすることを示す」、「放棄：話し合うことをやめることを示す」。それらに今回は「合意：お互いに納得して結論に達することを示す」を追加した。

引用・参考文献

- 天野章(1972). つたえあい保育の展開 文化書房博文社
畑谷光代(1968). つたえあい保育の誕生 文化書房博文社
乾孝(1974). 伝え合い保育論集 新読書社
神田英雄(2004). 3歳から6歳 保育・子育てと発達研究をむすぶ 幼児編 ちいさいなまこ

- 野呂アイ・杉山弘子 (1998). 幼児の話し合い活動についてⅢ—幼稚園・保育所での実態調査から (その2) — 尚綱女学院短期大学研究報告集 45, 23-30.
- 野呂アイ・杉山弘子 (1999). 幼児の話し合い活動についてⅣ—4歳児の話し合い場面における保育者—子ども関係— 尚綱女学院短期大学研究報告集 46, 23-30.
- 佐藤康富 (2008). 幼児の仲間と相互交渉における方略—5歳児の話し合いの場面における検討— 小田原女子短期大学紀要 38, 87-94.
- 宍戸健夫 (1980). 保育技術としての「話し合い保育」 岡田正章・久保いと・坂元彦太郎・宍戸健夫・鈴木正次郎・森上史朗 (編) 戦後保育史 第一巻 フレーベル館, pp. 377-pp. 382.
- 宍戸健夫 (1988). 戦後集団づくりの歩み 全国保育問題研究協議会 乳幼児の集団づくり 新読書社, pp. 9 -pp. 20.
- 宍戸健夫 (1989). 日本の幼児保育 昭和保育思想史 下 青木書店
- 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 尚綱学院大学紀要 56, 99-109.
- 杉山弘子 (2009). 幼児の話し合い活動とコミュニケーションの発達との関連 尚綱学院大学紀要 57, 91-102.
- 杉山弘子 (2009). 幼児の話し合い活動と自己制御の発達との関連 尚綱学院大学紀要 58, 199-206.
- 杉山弘子 (2015). 協同活動のための話し合いに関する打幼児の認識：ルールと他者感情の認識に焦点を当てて 尚綱学院大学紀要 69, 9-21.
- 杉山弘子・野呂アイ (1997). 幼児の話し合い活動について—一日課の中の話し合い活動の位置づけ— 尚綱女学院短期大学研究報告 44, 29-37.
- 杉山弘子・野呂アイ (2003). 幼児の話し合い活動についてⅤ—5歳児クラスにおける話し合いの展開— 尚綱学院大学研究報告 50, 33-40.
- 東京保育問題研究会 生活指導部 (1973). 子どもの発達と集団 いかだ社
- 全国保育問題研究協議会 (1988). 乳幼児の集団づくり 新読者社

(おおもと ちぐさ：人間形成専攻 教授)
(ふるばやし ゆり：長崎大学 非常勤講師)