

4、5歳児におけるグループでの「話し合い」に関する 予備的検討 —合意形成過程に着目して—

A preliminary study of group discussion of 4–5 year old children in nursery
—Focusing on the consensus building process—

河原 紀子

Noriko KAWAHARA

問 題

園生活における子ども同士のやりとりでは、自分の気持ちや考えを他児に伝えるだけでなく、他児の気持ちや考えを聞き、さらにそれらを相互に調整する必要がある。このような双方向のやりとりは「話し合い」などの活動に特徴的であり（塚越・萩原・山名, 2014）、遊びや活動の継続・発展、様々な問題解決を図る上で非常に重要である。

2017年に改訂された保育関連3法令（「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」）には、共通して「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として、「言葉による伝え合い」や「協同性」などの10項目（10の姿）が具体的に示された。今日、幼児教育・保育施設における保育者は、「話し合い」などの活動をはじめ、これらを考慮して実践を進めることが求められている。

幼児の「話し合い」に関する先行研究では、いつ（年齢）、どのような場面やテーマ・内容が検討されてきたのだろうか。まず「話し合い」が行われる場面やテーマについては、降園前などに行うその日の振り返り、おやつメニューやチームの名前決めなど、「話し合い」の時間やテーマが限定的なもの（片山・星川, 2021; 河野・武田・政野, 2021; 杉山, 2011など）もあれば、

生活の中で生じたいざこざなどを含む問題解決のための話し合い全般を取り上げたもの（Lu, 2016; 大元・古林, 2017; 呂, 2019）などがあり、これらの「話し合い」の目的は、子どもたち相互の「自由な語り」「合意形成」「問題解決」など様々である。また、話し合う集団のサイズも、幼児1対1の二者、3～6名の少人数グループ、1クラス全体と様々で、保育者の関与の有無・程度も研究によって異なる。

一方、年齢については、5歳児を取り上げた研究が非常に多い（呂, 2019; 大元・古林, 2017; 塚越・萩原・山名, 2014; 杉山 2008, 2016など）。一部4、5歳児を横断的に比較したもの（藤田, 2013; 杉山, 2017）や、数は少ないが4歳児を対象にした研究もある（杉山, 2011, 2013）。しかし、5歳児になって初めて「話し合い」ができるようになるわけではなく、それ以前の子ども同士のやりとりや様々な「話し合い」の経験、そしてその積み重ねが重要である。

そのような中、杉山（2008, 2011, 2013, 2016）は、4、5歳児の「話し合い」について継続的に検討した研究として注目される。これらの研究では、クラス全体で毎月のおやつ作りのメニューを決めるという同一テーマでの「話し合い」において、多数決で合意形成が図られる過程を継続的に検討している。その結果、4歳児は「話し合い」を重ねる中で、保育者の意見や

促しを受けた意見の変更から、次第に他児の意見を受けて意見変更するようになり、そこでの保育者の働きかけは、少数派に選択の変更を促す積極的な関与から、他児との意見交換が中心になる間接的な関与へと変化するという(杉山, 2011)。さらに、5歳児になると、納得できる理由が提示されれば相手に「譲る」ことができるようになるとされる(杉山, 2008)。

杉山(2008, 2011)の研究では、クラス全体での多数決という方法による話し合いのため、発言が一部の子どもたちに限られたり、多数派に有利な展開が前提となる。そのため本研究では、少人数のグループ単位での話し合いに着目する。4名程度のグループであれば、クラス全体の話し合いと比較して、子ども同士の意見が捉えやすく、自らの発言も促され安い。また、グループ単位の「話し合い」であれば、子どもの意見の変更、調整によって一致点を見出す合意形成のプロセスを丁寧に捉えることも可能である。

そこで本研究では、保育園の4歳児と5歳児におけるグループでの「話し合い」にはどのような特徴が見られるのか、また「話し合い」の経験を重ねる中でどのように変化していくのかについて、合意形成の過程に着目して明らかにすることを目的とする。本研究での「話し合い」とは、「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活動」(杉山, 2008)とし、具体的には、保育園における縦断的な観察データから、4歳児におけるグループの名前

を決める「話し合い」、5歳児におけるリーダーを決める「話し合い」を取り上げ、いくつかの事例をもとに予備的に検討する。なお、4歳児と5歳児で話し合うテーマは異なるが、複数の候補から相互の意見交換・調整を経て、一つに決めるという共通点に着目して分析する。

方 法

研究協力者：都内A保育園4歳児及び5歳児クラスの幼児21名中、事例の対象となった14名(男児6名、女児8名)及び担任の保育者3名(4歳児クラス1名、5歳児クラス2名)。実施時期：4歳児クラスの5月下旬と9月下旬、5歳児クラスの6月上旬と11月中旬であった。観察の手続きと分析資料：月に2～4回程度保育園を訪問し、午前中の保育場面を、ビデオカメラを用いて観察した。その中の4歳児クラスの「グループの名前決め」、5歳児クラスの「リーダー決め」の話し合いのビデオ記録と一部観察できなかった部分は保育者の記録を分析対象とした。いずれの話し合いも1グループ4名と担任保育者1名で実施された。話し合いのクラス、実施時期、話し合いのテーマ等、分析資料の詳細を表1に示した。そのうち、〈事例1〉の初めてのグループの名前決めは河原(2018)の一部を再分析したものである。なお、本研究の実施にあたり園長及び幼児の保護者から文書による同意を得た。また、共立女子大学・共立女子短期大学研究倫理委員会の承認を得た(KWUIRBA#17113)。

表1. 分析資料の詳細

クラス	実施時期	話し合いのテーマ	メンバー	対象資料
4歳児	5月下旬	〈事例1〉初めてのグループの名前決め	C美、S吉、K男、Y子	ビデオ記録：53分
	9月下旬	〈事例2〉2回目のグループの名前決め	C美、R真、K介、Y奈	ビデオ記録：36分
	6月上旬	〈事例3〉初めてのリーダー決め	S太、T美、R花、S菜	ビデオ記録：61分
5歳児	11月中旬	〈事例4〉4回目のリーダー決め(グループ1)	S太、C美、K男、N子	ビデオ記録：17分 補足資料：保育者の記録
	11月中旬	〈事例5〉4回目のリーダー決め(グループ2)	S吉、T美、K介、A香	ビデオ記録：12分 補足資料：保育者の記録

結果と考察

はじめに4歳児の「グループの名前決め」、次に5歳児の「リーダー決め」を検討する。それぞれの「話し合い」に含まれる主要な要素または小テーマを検討し主な特徴を見ていく。

1. 4歳児におけるグループの名前決めの「話し合い」の特徴

はじめに、4歳児におけるグループの名前決めの話し合いについて2つの事例により検討する。グループの名前を決めるにあたって、子どもたちは、1回目は「動物」、2回目は「果物」の中から選ぶようが求められた。2回の話し合い場面を分析した結果、これらの「話し合い」には6つの要素が含まれることが示された（図1）。以下の＜事例1＞＜事例2＞では、「話し合い」の主要な要素の特徴について検討する。

①【希望する名前と選んだ理由を挙げる】

②【決め方の問いかけ・提案】

③【意見の交換・変更】

④【条件・方向性とそれに合う名前の提案】

⑤【希望の確認】

⑥【グループ名の決定】

図1 グループ名を決める「話し合い」の6つの要素

（1）初めてのグループの名前決めの「話し合い」

初めてのグループの名前決めの「話し合い」の概要を＜事例1＞に示した。

まず、【希望する名前と選んだ理由を挙げる】では、4人がそれぞれ異なる動物を挙げた（下線部①）。しかし、初めての話し合いのため、4つの候補から1つに決める方法が子どもたちにはまだわからない（下線部斜体）。そのため、保育者が他のグループや年長クラスがどのように決めたかなど【決め方の問いかけ・提案】をしていた（下線部②）。

また、C美以外の子どもたちは他児の意見を聞いたり、図鑑を見たりしたことをきっかけに、他児の挙げた動物や新たな動物に変更するなど、【意見の交換・変更】が見られたが（下線部③、4ヵ所）、C美は一度意見を変えかけたが、自分の挙げた名前を一貫して主張することが多かった。そして、グループ名が決まる1つのきっかけとして、K男の最初に希望した「コアラ」（下線部①）とのつながりで、「お腹から赤ちゃんが出てくる」動物として「カンガルー」というように、明確ではないがY子の発言が【条件・方向性とそれに合う名前の提案】につながった可能性が考えられる（下線部④）。しかし、C美はそれとはあまり関係のない自分の希望する動物（リス）をやや一方的に主張し続けていたことが特徴である。

給食後の最終的な話し合いでは、Y子やK男から譲り合うことで名前が決まるということを理解した発言が見られるようになった（下線部・太字）。しかし、C美が保育者の話をよく聞いていなかったため、保育者は話し合いのために保育室に残っていた子どもたちの希望を擁護する方向で話し合いを主導し、最終的にはC美以外の3名が希望したグループ名に決定した。

＜事例1＞初めてのグループの名前決め（4歳児・5月）

メンバー：S吉、K男、C美、Y子、担任保育者（※下線部に付した数字は、「話し合い」の6つの要素の番号に対応している）

担任保育者（以下、保育者）が「これから、この4人で動物の名前、グループのお名前を決めます」と言って、順に希望を聞く。①S吉「キリン」、C美「リス」、Y子「うさぎ」、K男「コアラ」とそれぞれ動物を挙げる。次に、保育者はその動物を選んだ理由を、子どもに尋ねそれぞれ答える。その後、保育者はグループの名前を決めるには4人別々の意見から一つを決めなければならないこと、どうしたら決められるかなどについて子どもたちに尋ねるが、C美は「並

べばいい」、Y子は「こしょこしょ（内緒話）で決めればいい」と言ったり、二つ以上の動物の名前をつけようとする。そのため再度、保育者が「みんなで一つに決める」ことを説明する。すると、③S吉は「コアラ」、Y子も「リスがいい」と意見を変える。

ただし、Y子はリスに変えた理由として④「お腹から赤ちゃん出るから」と言うので、リスはお腹から赤ちゃん出るか調べてみよう、と、保育者は子どもたちと図鑑のリスを見ると、Y子は「リスさあ、袋なかった」と言う。その他コアラなどの動物も図鑑で確認し、再度保育者は、②「他のグループは、譲り合いで決めたよ」「夏にはまた別のグループで、新しいグループの名前決めるから、そのときは、自分の（名前）になるかもしれない」などと決め方について説明する。すると、③Y子は「やっぱり、コアラがいい（お腹から赤ちゃんでるから）」と再度意見を変える。S吉とK男は、コアラから変更なしとのことで、3人が「コアラ」、C美のみ「リス」という状況になる。

保育者に促されてS吉がコアラのいいところをC美に伝えるが、C美はリスのしっぽがふさふさなところがいい、などと言う。しっぽの話題になり、子どもたちはコアラのしっぽはどうなっているのか気になり、再度保育者と図鑑を確認する。その後（有袋類のページを見ていたためか）、③C美が小声で「カンガルー」というと、Y子も「じゃあ、Yちゃんもカンガルー」と続けて言う。C美は「足、早いからいい」と言ったりする。

話し合い開始から40分近く経過し、皆疲れてきた様子のため、保育者は昼食後に話し合いを再開することを伝え、この時点での皆の希望を確認する。Y子「カンガルー」、③C美「やっぱり、リスがいい」、K男は③「カンガルー」（足が早いというC美の意見のを聞いて）に変え、S吉は「コアラ」となった。そして、なかなか名前が決まらないので保育者は「動いているところ見よう」と、給食前に子どもたちと事務室へ

行き、動画でリス、コアラ、カンガルーの動きを確認し、給食後にまた話し合うから、どれにするか考えておいて子どもたちに再度伝える。

昼食後、4名の子どもたちは保育室に残るよう言われ、他の子どもたちはホールに移動する。しかし、話し合いを始めようとする、C美だけいない。保育者はホールへお昼寝に行ってしまったC美を呼びに行き、先生の話をきちんと聞くよう伝えて、話し合いを再開する。

保育者が希望を確認すると、⑤C美は「リス」、残りの3人は「カンガルー」と答え、保育者は「どうする？」と子どもたちに尋ねる。すると、③Y子が「夏の時、カンガルーにできるから、リスに変わってあげる」と言うと、K男も「ゆずってあげる」と言う。ここで保育者は、「皆で名前を決めるときにお昼寝に行ってしまったC美の名前になっていいの？」と問いかけると、C美以外の3人は首ふり、Y子は「Cちゃんが変わってくればカンガルーになれる」と言う。保育者に促されて、Y子はC美にカンガルーでいいか聞くと、C美は「いいよ」と答え、⑥グループの名前が「カンガルー」に決まったことを確認した。

（2）2回目のグループの名前決めの「話し合い」

2回目のグループの名前決めの「話し合い」の概要を＜事例2＞に示した。ここでは、C美以外のメンバーは＜事例1＞と異なるが、C美に着目しつつ、初めての「話し合い」からの変化について検討する。

【希望する名前と選んだ理由を挙げる】では、2回目も4名がそれぞれ異なる果物を挙げ、4つの候補から1つに決めることは初めての「話し合い」と共通していた（下線部①）。ただし、【決め方の問いかけ・提案】について、まだ表面的な理解ではあるが、K介やC美の発言の中で見られるようになった（下線部②、2ヶ所）。

また、この時期、異年齢で「色グループ」の活動も行っていたことから、保育者が果物の

4、5歳児におけるグループでの「話し合い」に関する予備的検討

「味」について尋ねるものの、子どもたちは果物の皮と実の「色」に注目した様々な【意見の交換・変更】を行う様子が見られるようになった。C美も他児の発言を受けて、果物の「色」について発言する様子が見られようになった（下線部斜体）。それだけでなく、下線部④のように、「じゃあ、柿にしたら、柿、オレンジだし、違う色してるから」とC美が自らグループの【条件・方向性とそれに合う名前の提案】するようになったことが大きな変化と言える。この提案に、他児も賛成し、子ども同士での話し合いがかみ合うようになっている。

<事例2> 2回目のグループの名前決め（4歳児・9月）

メンバー：C美、K介、R真、Y奈、担任保育者
保育者は「グループの名前を決めます」と言って、今回は果物の名前から選んで決めること、すでに、ぶどう、いちご、メロン、バナナは他のグループの名前に決まっていることを子どもたちに説明する。子どもたちは、希望する果物とその理由を順に言う。初めに、「ドラゴンフルーツ」や「すいか」も挙がったが、みんなが知らないことや年長クラスに野菜グループで「すいか」があることなどから別の果物に変更し、①R真「梨」、K介「パイナップル」、C美「りんご」、Y奈「さくらんぼ」とそれぞれの希望の果物が挙がった。

保育者は「一つに決めなきゃグループの名前決まらないんだけど、どうしょっか」「どうやって決めようか？」などと言いながらメモを取っている。その間、②K介は「誰かが譲らないと、一つにならないから」と小声でつぶやいたり、R真が「梨はリンゴの仲間」やY奈の服にさくらんぼの絵があるなどの子どもたちの会話がある。保育者が「どうしょっか？」「Cちゃんは、どう思う？」と聞くと、②C美は「ゆずる」と言うので、K介が「いいの？」と聞くと、C美が「いいよ」と言うので、K介が「ゆずるのいいって言ってる」などと言う。保育者は「Cちゃん

んの今の気持ちを聞いているの、ゆずってとかじゃなくて、どうするのがいいと思う？」と聞かれると、C美は「りんごのほうがね、中が白くってね、おいしいりんごだから」とリンゴを選んだ理由を答える。さらに、保育者が「どういう果物がいい？好き？」などと聞くと、R真「甘いの」やK介「すっぱいの」などと答える。さらに、りんごは皮ごと食べられるなどの話題になる。保育者はどれが一番甘いかなど聞くと、K介はそれに答えず「さくらんぼはさ、りんごと色が同じじゃん」、R真は「黄色になっちゃうと、バナナとおなじになっちゃう」、C美は「いちごも赤」などと、すでに決まったグループの色の話になる。

保育者は「みんな、何が気になってる？」と、他のグループの果物の色が気になるかなどを尋ねる。すると、④C美は「じゃあ、柿にしたら、柿、オレンジだし、違う果物、違う色してるから、柿にする」と言うので、K介も「そうだね、柿もまだ選ばれてないし、柿もこの中に色が無いからね」と言う。保育者は、柿・オレンジであれば他のグループの選んだ果物と色が重ならないことを子どもたちと確認する。そして、子どもたちはしばらく果物の実と皮の「色」の話をする。

保育者がそろそろ給食の時間だから決めようと促すと、K介が「柿の方がいいかな？」と言うので、C美も「違う色だから、柿にした方がいい」と言うので、保育者はC美とK介から柿はオレンジだからどうかという意見が出ていることを確認し、他の2人（R真とY奈）の気持ちを聞くように促す。C美がY奈に確認すると、Y奈も「いいと思う」「柿、赤とちょっと違うから」と言い、K介がR真に確認すると、初めは「ちょっとやだ」と言ったが、最終的にはR真も「一口なら食べられるからいいと思う」と言ったので、保育者は⑥このグループは「柿グループ」に決まったことを確認した。

（3）4歳児における「合意形成」の特徴と保

育者のかかわり

上述の結果から、子どもたち相互の【意見の交換・変更】を経て、グループ名の【条件・方向性とそれに合う名前の模索・提案】がされることが、複数の候補から一つに決める「合意形成」のきっかけの一つとなることが示された。そのため、保育者は話し合いのプロセスにおいて、一致点となるような子どもの関心を捉えてかかわることが重要である。

また、初めてのグループでの「話し合い」ではC美は自身の希望を一方的に主張し、意見調整がほとんど見られなかったが、2回目には他児との意見交換を活発に行い、グループ名の条件・方向性を提案するようになる変化が見られた。これらの背景には、C美は月齢が低く、2回目の「話し合い」で4歳後半になり、2つのことに注意を向ける行動（田中・田中, 1986）ができ始め、自分と他児の両方の意見に注目した調整ができ始めたこと、1回目の名前決めの「話し合い」や生活・遊びの中での他児とのやりとり経験の蓄積などとの関連が示唆される。

2. 5歳児におけるリーダー決めの「話し合い」の特徴

次に、5歳児におけるグループでのリーダー決めの「話し合い」について、3つの事例により検討する。グループでのリーダー決めの話し合いをするに先立って、クラス全体で「リーダー」とはどのようなことをするのか、その仕事や役割について保育者から説明を受け、クラス全体で「リーダー」とはどのような人かその特徴についての話し合いが行われた。同様に、4回目のリーダー決めの前にも、これまでの実際のリーダー活動を踏まえて、改めて「リーダー」についてのクラス全体での話し合いを経て、グループでのリーダー決めの「話し合い」が行われた。

<事例3>は初めてのリーダー決め、<事例4>と<事例5>は4回目のリーダー決めの「話し合い」の事例である。これらの背景として、

<事例3>は初めてのリーダー決めのため、全員がリーダー未経験であるが、<事例4><事例5>は4回目のリーダー決めで、意図的にリーダー未経験の子どもが各グループに1名いるが、2回目のリーダーになってもよいと子どもたちには伝えられていた。

リーダー決めの「話し合い」についての3つの事例を分析した結果、次の5つの小テーマがあることが示唆された（図2）。

以下の<事例3>から<事例5>では、リーダー決めの「話し合い」の各小テーマの特徴について検討する。

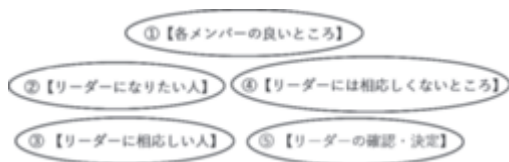


図2 リーダーを決める「話し合い」の5つの小テーマ

（1）初めてのリーダー決めの「話し合い」

初めてのリーダー決めの「話し合い」の概要を<事例3>に示した。

<事例3>では、皆がリーダーになるのは初めてで、4名全員が【リーダーになりたい人】だったため（下線部②）、この4名から1名選ぶという話し合いであった。

【各メンバーの良いところ】については、このような話し合いの経験があまりないため、友だちの長所について意見を言うことは難しいようだった。T美については、すぐにかつ複数挙がったが（下線部①）、その他3名は自己申告をしたり、保育者からのヒントによって挙げられたりすることが特徴であった。

また、【リーダーに相応しい人】について、R花自身はリーダーになりたい気持ちはあるものの、自分はまだ相応しくないため辞退の意思を表明し、T美がリーダーとして相応しいと主張していた（下線部③、4か所）。一方、S太はリーダーになりたい気持ちが強く、リーダーになれそうな人としてS葉から名前が挙がった

4、5歳児におけるグループでの「話し合い」に関する予備的検討

りもするが、それよりもS太の【リーダーには相応しくないところ】、直した方が良いところをR花やT美に指摘され（下線部④、4か所）、さらに、保育者からも自分の気持ちを言えるようになることがリーダーには必要であると言われ、S太はT美がリーダーになることに仕方なく同意することとなった（下線部⑤）。

＜事例3＞初めてのリーダー決め（5歳児・6月）

メンバー：S太、T美、R花、S菜、担任保育者

（※下線部に付した数字は、話し合いの5つの小テーマの番号に対応している）

はじめに、保護者はクラス全体で「リーダーってどんな人」というテーマで話し合った内容を振り返り、確認する。

保育者が②「リーダーやりたい人、いますか？」と聞くとすぐには誰も反応しなかったが、「誰もいないの？」と言うと、「やりたーい」「やる」と結局4人とも手を挙げる。

誰がリーダーになれるか話し合うため、それぞれの子どもの「すてきなところ」を保育者が順に聞く。①S太は友だちからの意見が出なかったので自らが「いいところ」を言ったり、R花は「あんまりないじゃない」「ふざけちゃう」などとS太に言われたり、S菜は「弟を助ける」とR花に言われるが、よそ見していて人の話を聞いていないなどとも指摘される。それに対し、T美については「やさしくしてくれる」「かぶと（の折り方）教えてくれた」など複数の「いいところ」が挙がる。

保育者は「今、リーダーになれるような人は誰？直した方がいいところがいっぱいある人はなれる？」と聞くと、T美が「まだ勉強中（直すところがある人は）だからなれないと思う」などと言う。少しして③R花が「T美ちゃんができる」、ふざけないで係の仕事などやっているからと言う。「R花は？」と保育者が聞くと、R花は「ちょっと勉強中（まだなれない）」と答

える。さらに、S太に「T美ちゃんはどうってR花ちゃんは言ったけど、S太くんはどう？」などと保育者が聞くが、S太は答えず、手で顔を覆ったりして何か考えている様子。保育者がこれまでの話をまとめて、R花はT美がいいと言い、自分は怒られるから勉強中、④S菜は、遊んじゃうなどのよくないところを指摘された、と言う。そこで、「T美ちゃん、S太くんどっちがなれそう？」と保育者が聞くと、③R花は「怒られてない、ズルしてない、T美ちゃんがいい」と言う。保育者は「S太くんはどう思う？」と聞くが、T美が「S菜ちゃんはどう思う？どっち？」と聞き、S菜は「S太」と答える。「なんで？」とT美に聞かれ、「（リレーで）怒らない」と答える。しかし、「ズルする人」はリーダーとして相応しくないという話題になり、R花「リーダーになってもズルするときもあるかもしれない」などと言う。保育者はこの間、何度か「S太はどう思う？」と聞くが返答がない。

再度、保育者はS太に気持ちを聞くが答えないので、「自分の気持ち言える人」がリーダーとして相応しいことを伝える。「誰がなれそう？」と保育者が聞くと、やはりR花が③「一番、かっこいいT美ちゃん」④「ズルする人は年中に見られると恥ずかしい」などと言う。

そこで保育者はT美に「なれそう？」と聞くと、T美は笑顔でうなずく。保育者は「S太くんはどう？」と聞くが、S太はやはり黙ったまま答えない。自分の気持ちが言えるとかっこいいことやそれができるとリーダーになれる、といった話題がしばらく続き、④T美はS太に「（自分の気持ちを言うことが）できてからにしたら？」と言われる。その後、S太は保育者から気持ちを聞かれるがまた答えられず、泣き出してしまふ。そのため、時間をおいて給食後に話し合いを再開することになる。

再開後、保育者は、S太はリーダーになりたいのに、まだじゃない？と言われて悲しくなったけど、今の気持ちはどう？と聞く。S太は再び「（リーダー）やりたい」と答えるが、④「将棋

とか、ズルしなかったらできそう」とR花に言われたり、自分の気持ちを言えるようになったらできるのでは、などと言われる。③R花が「最初はT美ちゃんにしようよ」と言うと、⑤保育者も「T美ちゃんがいいと思う？」とS太やS菜に聞き、S太は「うん」とうなずき、S菜もそれを受け入れ、リーダーはT美に決まる。

(2) 4回目のリーダー決め(グループ1)

4回目のリーダー決め(グループ1)の概要を<事例4>に示した。この「話し合い」では、3名はリーダー経験があるが、C美のみ未経験であった。

【リーダーになりたい人】は4名全員だったが(下線部②)、一度も経験してないからやってみたいというC美の希望を聞き、N子とK男は自らC美に譲るという発言が出た(下線部太字)。また、【各メンバーの良いところ】については、4名全員についてそれぞれ具体的に挙がるようになった(下線部①)。一方、<事例3>では多く意見が出た【リーダーに相応しい人】や【リーダーには相応しくないところ】については、S太がC美について意見を言うのみで、ほとんど話題にならなかった(下線部③)。

S太は<事例4>でもリーダーになりたい気持ち強く、他の子どもたちのように積極的に譲ることはできなかったが、<事例3>のように「やりたい」とは主張はせずに、最後にはC美に励ます言葉をかけるようになった。

<事例4> 4回目のリーダー決め(グループ1 / 5歳児・11月)

メンバー：S太、K男、N子、C美(C美以外はリーダー経験がある)

話し合い前の給食時に、グループで誰がリーダーになるかという会話をしていた。

午睡前、②保育者は「ここのグループは、誰がリーダーになる？」と聞くと、N子は「もう一回やりたいんだよね」、S太も「オレもやりたい」「もう一回もあるよね」などと小声でつ

ぶやく。するとC美も「一回もやったことないから、やりたい」と言うので、保育者が「どうして？前は別にいいや、ゆずるよって言ったのに」と尋ねると、C美は「だってさ、リーダーがさ、やりたくて、やりたくて我慢ができないから」などと答える。保育者が「どう？リーダーC美ちゃんやりたいって」とグループのみんなに尋ねると、N子が「別にいいかなー」と言うので、保育者が理由を聞くと、「C美も一回やってみたら、と思ったから」と答える。K男も「もう一回リーダーやりたかったけど、C美ちゃんにゆずる」と言う。この後、K男の提案で、4人それぞれのいいところを出し合う。①N子については、K太「人を助ける」、C美「ゆずってくれるところ」、S太については、K太「やさしいところ」、N子「すぐ入れてくれるところ」、K太については、C美「ケンカ止めてた」、S太「鬼ごっこやってるときに、入れてくれる」など次々挙がる。

皆の良いところが挙がり、保育者は②「このグループのリーダーどうする？」という話題に戻す。C美は「我慢できなくてやりたくなっちゃった」と再び言う。保育者は、S太がもう一度リーダーをやりたいと思っている気持ちに配慮しつつ「どうしたら、C美ちゃんがリーダーなれそう？」と聞くがS太は首を傾げたりして答えない。保育者はS太も完璧だからリーダーやったわけじゃないことを確認し、皆が言えばC美もよくないところ直せると伝えるが、S太は「うーん」とうなり考えている様子。ここで時間切れとなり、また考えておいてということで一度、中断する。

(夕方に、話し合い再開。ここから保育者の記録による)

S太は、③C美に爪をかまない(で人の話を聞く)などをやったらリーダーになれる、と言いい、K太も、S太に同意する。一方、N子は困ったら大丈夫、心のリーダー^{注)}がいるからと励ます。この時、S太は必死に泣かないように我慢していると、K男に「泣いてるの？なりたかつ

4、5歳児におけるグループでの「話し合い」に関する予備的検討

た？」などと聞かれ、保育者にも「なりたかったよね」と言われ、S太は「うん」と言うが「C美、がんばってね」と泣きながら励ます。こうしてリーダーはC美に決定する。

(3) 4回目のリーダー決め(グループ2)

4回目のリーダー決め(グループ2)の概要を<事例5>に示した。この「話し合い」も、<事例4>と同様に3名はリーダー経験があるが、A香のみ未経験である。

<事例5>でも、【各メンバーの良いところ】について、4名それぞれ具体的に意見が挙げた(下線部①)。【リーダーに相応しい人】について、A香はT美を、S吉はK介をそれぞれ挙げたが(下線部③、2か所)、T美もK介も自分はすでにリーダーの経験をしたから「A香にやってもらいたい」と、A香を積極的に推薦する意見が出された(下線部・太字)。S吉もそれに積極的に同意し、A香はリーダーになることに意欲を見せた。<事例5>では、【リーダーになりたい人】【リーダーに相応しくないところ】については話題にならなかった。

<事例5> 4回目のリーダー決め(グループ2 / 5歳児・11月)

メンバー：S吉、K介、A香、T美(A香以外はリーダーの経験がある)

(はじめに、メンバーの「いいところ」などを出し合う。この場面は、保育者の記録による)

①K介については、S郎「サッカー入れてくれる」、T美については、A香「友だちの気持ち考えられる」、S吉については、K介「年中にやさしい」、A香については、S吉「指しゃぶりしてない」、T美「もじもじしない」などが挙がる。

保育者が「リーダー決めできる?」「このグループの中で誰が今リーダーになれそうかな?」と尋ねる。③A香が「K介、じゃなくてT美」と答えると、保育者が「どうして?」と聞くので、「小さい子にやさしいから」と言う。それに対しT美は「私さ、リーダーやったしさ、

こういうリーダーなんだなって、A香ちゃんにやってもらいたい」と言う。保育者は「リーダーってこういうのなんだなーってわかってほしいってこと?」と確認する。一方、③S吉は「K介くんがリーダーなれそうだと思う」と言う。(保育者「どうして?」)「だって、サッカーとか入れてくれたりできるから」と答える。A香は「K介は(どう思う)?」と聞くと、K介は「やってみたいけど、いま、心のリーダーバッチがあるから、S吉くんもあると思うから、A香ちゃんにやってもらいたい」と言う。(保育者「どうして?」)「S吉くんとか、リーダーやった人は心のリーダーバッチあると思うけど、リーダーやってない人は心のリーダーバッチないからさ、心のリーダーバッチつけてほしい」と言うと、T美も「あーそうかもね、みんなに(が)なるとね」と同意する。保育者は「友だちのこと考えてるんだねー」などと言う。K介にリーダーの感想を聞いたり、S吉もリーダーを経験して大変だったことなどを話す。

子どもたちの体験談を受けて、保育者はリーダーとは自分のことだけでなく、グループの皆がどうしたらいいかを考える必要があるということを確認する。K介は、保育者に促されて「今言ったのできる?」とA香に尋ねると、A香は「できる」と答える。そこで、保育者は「まだやってないリーダーを経験してもらいますか? A香ちゃんに」と言うと、S吉も「そうだな、やってもらおう」と同意し、⑤A香がリーダーに決定する。この後、保育者はA香にどんなリーダーになりたいかを尋ねたり、皆から、(A香に)言いたいことがあるか聞くと、子どもたちは「がんばってね」や「わからないときは心のリーダーに任せてね」「わからなくてもいいんだよ」などと励ましの言葉を言う。最後に、円陣を組んで掛け声をかける。

(4) 5歳児における「合意形成」の特徴と保育者のかかわり

リーダーを決める「話し合い」では、理想の

リーダー像(モデル)を共有し、それに相応しい人を選ぶことが求められる。リーダーに相応しいかどうかを判断するには、まず【メンバーの良いところ】を子どもたちが相互に把握している必要がある。上述の結果から、初めてのリーダー決めではそれが難しく、【リーダーに相応しくないところ】ばかり多く挙がっていた。それに対し、4回目のリーダー決めでは、それぞれの【メンバーの良いところ】が具体的に挙がるだけでなく、【リーダーに相応しくないところ】は話題にならなくなったことが特徴である。

【リーダーになりたい人】は初めての「話し合い」では全員であったが、4回目になると、まだ経験したことがない他児の「リーダーになりたい気持ち」を知って、他児に「譲る」気持ちが芽生えることが示された(消極的、積極的あるが)。それだけでなく、まだ経験したことがない他児にリーダーになってもらいたいという気持ちを積極的に示すようになることも明らかとなった。

本研究のまとめと今後の課題

本研究では、4歳児と5歳児におけるグループでの「話し合い」にはどのような特徴が見られるのか、また「話し合い」の経験を重ねる中でどのように変化するのかについて、合意形成の過程に着目して明らかにすることを目的とした。そのために、保育園において、4歳児のグループの名前決めの「話し合い」、5歳児のリーダー決めの「話し合い」を取り上げ、いくつかの事例をもとに検討した。

その結果、4歳児の初めての「話し合い」では、複数の候補から1つに決めることが難しいが、保育者の説明によってその方法を理解し始め、2回目の「話し合い」では保育者の促しはあるものの、子どもたちで一つに決める合意形成が可能になることが示唆された。そのきっかけの一つとして、例えば、「お腹から赤ちゃんが出てくる」動物である「カンガルー」、あるいは「他のグループと違う色」の「柿」という

ように、グループの名前に求める【条件・方向性とそれに合う名前の提案】が重要であると考えられた。

また、合意形成に向けた子ども同士の意見交換・変更について、杉山(2011)によれば、クラス全体での初めての「話し合い」では確認されなかったが、グループ単位であれば、初めての「話し合い」から観察されることが示唆された。ただし、月齢の低いC美は、初めての話し合いでは他児との意見交換・変更がほとんど見られなかったが、2回目の「話し合い」になると、それらを活発に行うようになることから、話し合う経験の積み重ねが大切であると考えられる。

保育者の働きかけとしては、初めての「話し合い」では、名前を選んだ理由やその魅力を他児に伝えるよう促したり、動物の図鑑や動き(動画)を参照してリアルなイメージを持てるように工夫したり、さらに1つに決めるための「譲り合い」の具体例を説明していたが、2回目にはそのような促しや説明等がなくても「話し合い」が成立するようになった。中でも、2回目のグループの名前決めを行った時期は、異年齢保育の取り組みとして「色グループ」での活動を行っていたため、子どもたちは「色」に対する興味・関心を持っていたと考えられる。グループ名の大カテゴリを選択する際、その時期の保育の活動や子どもたちの関心を取り入れていくことが重要であると考えられる。

次に、5歳児のリーダー決めでは、初めての場合と4回目とで話し合う小テーマの重点が変化することが示された。初めてのリーダー決めでは、友だちや自分の【リーダーに相応しくないところ】についての意見が多く、【メンバーの良いところ】を挙げるのが難しかったのに対し、4回目のリーダー決めでは、【メンバーの良いところ】が具体的に挙がるだけでなく、【リーダーに相応しくないところ】はほとんど話題にならなくなった。

リーダー決めはグループの成員4名から1名

4、5歳児におけるグループでの「話し合い」に関する予備的検討

を選ぶための「話し合い」であり、その際、リーダーになりたいかどうか、リーダーに相応しいかどうか、リーダーを経験したことがあるかなどが考慮される。この観点で改めて5歳児の3つの事例を見ると、初めてのリーダー決めではリーダーに相応しい人かどうか、それに対し、4回目のリーダー決めはどちらの事例も、リーダーを経験したことがあるかどうか合意形成の過程で重視されたのではないかと考えられる。

この園のリーダー活動では、5歳児クラスの1年間に、全員が1回以上リーダーを経験できるよう意図・計画されていた。リーダーを決める話し合いでは、自分自身の行動や言動を振り返り、リーダーに相応しくない部分を変えていくことが迫られる。杉山（2008）は、話し合い場面には自他を意識する機会が多様に含まれ、話し合いを通して自己調整や他者視点に立つことが促進されると指摘している。本研究のリーダーを決める「話し合い」を通して、S太に見られたように「リーダーになりたい」気持ちとまだリーダーに相応しくない部分とを対比させ、自身の感情をコントロールすることが求められたり、さらに5歳児クラス後半には、N子、K男、T美、K介らに見られたように、リーダーをまだ経験したことがない友だちの気持ちを考え譲歩するなど、向社会性の発達の様相が示された。

本研究では、少数事例による予備的分析であったが、今後は、複数の事例・グループを対象にどのような話し合いの展開や合意形成のパターンがあるのか、子ども同士の意見調整の詳細や保育者の関与の程度等について更なる検討が必要である。

注）この園では、宿泊保育、運動会など主な行事で中心的な役割を担う人として、リーダーを決めている。リーダーに決まった子どもは、その行事・リーダーの役割が終了するまで特別なリーダーバッジをつけることができる。そして、

リーダーの役割が終了したら、そのバッジ自体ははずすが、心のリーダーとして心にリーダーバッジつけて、これからリーダーになる人にアドバイスをしたりすることになっている。

引用文献

- 藤田 文（2012）. 幼児の三人組の話し合い場面における相互作用. 大分県立芸術文化短期大学研究紀要 50, 69-79.
- 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, 101-115.
- 河原紀子（2018）. 子育てにいきる発達の話（第5回）4歳児の仲間関係：気持ちや行動をコントロールする力の育ち, みんなのねがい, 627, pp.6-8.
- 河野共芳・武田あさ子・政野幸恵（2021）. 幼児期の言葉による伝え合い：話し合い活動の実際. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 30, 338-345.
- 大元千種・古林ゆり（2017）. 幼児期における話し合い活動の質的変容. 筑紫女学園大学研究紀要, 12, 161-173.
- 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. 尚綱学院大学紀要 56, 99-109.
- 杉山弘子（2011）. 幼稚園の4歳児クラスにおける話し合いの展開—合意形成過程における保育者のかかわり—. 尚綱学院大学紀要, 61・62, 1-10.
- 杉山弘子（2013）. 4歳児クラスの合意形成のための話し合いにおける保育者の働きかけ. 尚綱学院大学紀要, 66, 39-48.
- 杉山弘子（2016）. 5歳児クラスの合意形成のための多数決の使用. 尚綱学院大学紀要, 72, 1-10.
- 田中昌人・田中杉恵（1986）. 子どもの発達と診断4 幼児期Ⅱ 大月書店.

塚越奈美・萩原ひろみ・山名裕子 (2014). 5 歳児クラスの話し合いにおける論理的思考と直感的思考のゆらぎ：担任による実践記録からの分析. 教育実践学研究, 19, 9-24.

Lu Xiaoyun (2016). Roles as Persons Concerned and Non-Concerned during Class Problem-Solving Discussions : Focus on Two 5-Year-Old Children 国際幼児教育研究 23, 11-27.

呂 小耘 (2019). 5 歳児の主体的な解決を目指す援助のあり方：一クラスの問題解決の話し合い場面に着目して一. 保育学研究 57 (1), 43-55.

謝辞

本研究にご協力いただきましたA保育園の子どもたち、保育者の方々に心より感謝申し上げます。

本研究は、JSJP科研費JP17K04368の助成を受けて行われたものである。

付記

本研究の一部は、第32回発達心理学会において発表された。