

【論文】

5歳児の育ち合い保育実践を通して保育者が期待している効果

— 「社会的自己調整能力」と「集団所属感」に注目して—

名 倉 一 美

愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科共同教科開発学専攻

要約

保育者は、幼児同士が育ち合いのできる集団づくりを目指して、日々、実践を行っている。しかし「育ち合い」という概念は幅広く、実際にどのような目的でどういった集団を育てるのは保育者個人に委ねられているため、その効果を実証することが難しい。そこで本研究では、多様な相互作用が生まれる就学前の5歳児集団に焦点を当て、これまで積み重ねられてきた育ち合い保育の実践報告の中から、目的や効果に関する共通点を抽出し分析を行った。その結果、保育者が5歳児集団での育ち合い保育を通して育てたいと願っているのは、「自己主張」や「他者受容」といった「社会的自己調整能力」であることが明らかとなった。同時に、幼児が「所属感」を感じられるような「受容的集団」を形成することを目指していることが示された。

キーワード

育ち合い、社会的自己調整能力、自己主張、自己抑制、集団所属感

I. 問題の所在と研究の目的

1. 育ち合いを目指した保育実践

幼児期は、他者との関わりを通して、自己中心的な世界から他者の存在を知り、社会の中で生きていくために必要なさまざまな発達を遂げていく時期である。そのため保育者は、幼児同士が互いに関わり合うことを通して育ち合いが起こることを目指した保育実践を行っている。例えば毎年取り組まれている全国国公立幼稚園・こども園長会の公開発表では、「育ち合い」を実践の中心に位置付けて研究発表を行っている園がある^註。また全国保育問題研究協議会の「集団づくり」分科会では、乳幼児同士の育ち合いに関する実践報告が継続的に積み重ねられている。さらに、2015年に発行された「保育学研究：第53巻第3号」では、「園生活における子どもの育ち合い」をテーマに特集が組まれている。このことから、多くの保育関係者の間では、育ち合いのできる幼児集団を形成することは、保育者の重要な課題であるとの共通認識がなされているといえよう。

2. 5歳児の育ち合い保育実践研究

とりわけ幼児期は、後半になればなるほど集団での高度な活動が可能となり、相互作用が多様化する。そのため5歳児の担任保育者には、より質の高い集団を形成し、多くの育ち合いが生じるような保育実践が求められる。

全国保育問題研究協議会の研究集会では、1971年から「集団づくり」分科会が設置され、毎年継続的に10年前後の実践報告がされているが、2011年から現在(2016年)までの報告を遡ってみると、5歳児の集団での育ち合いに着目した事例が必ず報告されている。その内容によると、5歳児の姿は、園全体の保育の集大成として位置づけられ、卒園までに育ってほしい姿を見通して、幼児同士の育ち合いによる保育実践が取り組まれていることがわかる。

3. 育ち合い保育実践の実証研究

しかし、どのような幼児集団をつくるのが育ち合いにつながるのかを実証的に示すことは難しい。神長¹⁾は幼児同士の育ち合いについて、「その過程や背景にあるものについて研究として取り上げ、いざ実証していくとなると、その子どもの特性や子どもどうしの関係、保育者と子どもたちとの関係、さらにはその園の文化等々が微妙にかつ複雑に絡み合い、一般化や普遍化することの難しさを痛感する」と述べている。この指摘のように、そもそも保育とは、幼児期の特性を踏まえ、生活や遊びを通して総合的に発達を助長するものであることから、「育ち合い」といった抽象的な言葉が馴染むのである。しかし「育ち合い」という言葉のもつ意味合いは幅広く、例えば、単に幼児が一緒にいることで自然発生的に起こる

相互作用を指すこともできれば、保育者がなんらかの意図を持った指導・援助を行うことで生じる関係性を指すこともできる。また、育ち合いを通して保育者が幼児の何を育てるのか(実践の目的)については、各園や保育者に任せられており、統一された指標があるわけではない。けれども、これまで実践を重ねてきた保育者の多くが、幼児同士の育ち合いの重要性を実感して数多くの報告をしていることから、そこに何らかの共通した効果を見いだしていることが予想できる。そこで本研究では、近年発表されている育ち合いに関する保育実践報告の分析を通して、保育者が幼児同士の育ち合いを通して成長を期待した姿(実践の目的もしくは効果)について、実践間での共通点を探ることとする。保育実践は、多様な方法が複雑に絡み合い、幼児のさまざまな発達が総合的に助長されるものであることから、実証研究は困難とされているが、効果の一つ一つを整理し抽出することで、育ち合い保育実践の教育的価値を具体的に示すことができるはずである。

現在報告されている育ち合い保育実践には、さまざまな同年齢集団、異年齢集団、または発達に差のある幼児を含んだ集団など、多様な集団実践がある。そのため同じ育ち合い保育実践といってもその実態は大きく異なってくる。そこで本研究では、5歳児の同年齢集団に注目して分析を行うこととしたい。5歳児は、言語やルール理解の発達に伴って集団での多様な相互作用が期待でき、育ち合いによる効果が高い年齢集団であると予想できる。また5歳児は就学前の年齢であり、その保育実践には各園の卒園までに育てたい幼児の姿が反映されている。つまり、5歳児の育ち合い保育実践における実践の目的や期待する効果の共通点を明らかにすることは、多くの保育者が保育実践を通して幼児期に育てたいと考えている一つの共通目的を、具体的に示すことにもつながると考えられる。このことから、保育者が期待している育ち合い保育実践における効果について、5歳児の同年齢集団を対象に明らかにしていく。

II. 方法：育ち合い保育の実践事例分析

1. 対象

2011年～2016年の6年間に保育問題研究会全国集会集団づくり分科会で提案されている事例を対象とした。この研究会では、継続的かつ全国的に保育実践の報告が積み重ねられていることから、今回の分析対象に選んだ。具体的には、季刊保育問題研究に掲載されている提案のうち、「5歳児集団の育ち合い保育」に関する実践が中心的に記述されていた実践報告を対象とした(表1)。(実践報告はすべて、各年度の4月に発行された季刊保育問題研究の提案号に掲載されている。)

なお、集団づくり分科会で提案された各年度の実践報

告全体数と、今回対象とした5歳児集団の実践報告数は次の通りである。(対象となった実践報告以外は、5歳児以外の同年齢集団、異年齢集団、もしくは5歳児にも触れてはいるが、別の年齢集団の実践が中心であった報告である。)

- 2011年…全体12本 対象7本
- 2012年…全体14本 対象4本
- 2013年…全体9本 対象1本
- 2014年…全体10本 対象2本
- 2015年…全体12本 対象2本
- 2016年…全体13本 対象6本

対象選定基準について、保育実践報告では、育ち合いと同様の意味で、「相互作用」「関わり合い」等といった他の言葉も用いられている。そこで今回取り上げた「5歳児集団の育ち合い保育」とは、「保育者が5歳児同士の相互作用により何らかの成長が期待されている実践」と定義し、育ち合いという言葉が用いられているかどうかに限らず、この定義にあてはまる実践報告を対象とした。

表1 対象とした5歳児集団の育ち合い保育実践報告

	実践報告のタイトル	報告者	年度
①	仲間と感じ合って育つ子どもたち—保育のその先にあるものを追求して—	千葉直紀	2016
②	運動会の取り組みで変化してきた五歳児の人間関係と個々の姿	清水怜	2016
③	前のオレと今のオレは違う!	谷村弘美	2016
④	子どもの底力ってすごい!—「自分は自分でいいんだ」と思えるために—	前田真寿美	2016
⑤	話さなくても伝え合ってきたクラスづくり—場面緘黙のYくんを迎えて—	金剛示明	2016
⑥	集団のなかで育つはる君とともに育ち合う仲間たち	田口鈴奈	2016
⑦	友だちを知ることからはじまる集団づくり—本音を出しあう話しあいを通して—	正岡豊	2015
⑧	仲間と共にどの子どもが力を出しあえる関係になるために	神田朋実	2015
⑨	リーダーの取り組みを通して集団の発展と一人ひとりの育ちあい	中州良子	2014
⑩	仲間とのかかわりのなかで育ったS君	林隼史	2014
⑪	友だちとのかかわりあい一人ひとりが思いを出せるクラスづくりをめざして	田谷沙弥香	2013
⑫	みんなの居心地のよい「ほぶろ組—「リレー」と『十二月ものがたり』の物語	柳本亜由美	2012
⑬	たか組 み～んなでしたいねん!	山下みなみ	2012
⑭	一人ひとりが生活の主人公になれるにじ組	影山容子	2012
⑮	親とのかかわり仲間とのかかわりから学んだ事—五歳児のクラス集団づくり—	桜井いずみ	2012
⑯	一人ひとりの成長を大切に—子どもの葛藤を支える—	萩原良子	2011
⑰	ありのままを認め合い、みんなが輝いたか組に	寺井優貴	2011
⑱	子どもにも親にも寄り添って	石応智子	2011
⑲	話し合い……自分たちで考えて—五歳児のクラス集団づくり—	古庄範子	2011
⑳	みんな、なかに—J君を理解しともに育ちあった子ども達—	阿部理香	2011
㉑	子どもたちを信じてつなげようとしてできたこと—できなかったこと—	江島悦子	2011
㉒	子どもたちの言葉に耳を傾けて	酒井佳久子	2011

2. 分析方法

(1)目的および効果に関する記述の抽出

5歳児集団での育ち合い保育に関する実践報告から、

その実践を通して保育者が育つことを期待している幼児の姿(目的)、もしくは実践を通して育った姿(効果)を抽出する。本来、目的と効果は別のものであるが、今回対象とした実践報告は、保育者の生の声を伝えるため文脈的な記述となっている。中には目的であり実践効果であるといったように両者が一緒に記録されている記述も多いことから、本調査では両者を合わせて抽出することとした。

(2) 共通概念項目の抽出

抽出した目的及び効果の記述について、他の実践と共通していると判断できるものの整理を行い、概念項目を抽出する。(例:自分の思いを出す、自分の考えを伝える→「自己主張」、相手を許す、相手を受け入れる→「他者受容」、相手の思いを知る、相手の思いに気づく→「他者理解」、等

(3) 共通概念項目のカテゴリ化

抽出された共通概念項目について、さらに共通しているものをカテゴリ化し、そこから5歳児の育ち合い保育実践における保育者が期待する幼児の姿とは何か、考察を行う。

Ⅲ. 結果:「5歳児集団の育ち合い保育」の目的及び効果

1. 目的及び効果に関する記述の抽出と概念

5歳児集団の育ち合い保育の実践報告の中で、目的及び効果に関する記述と、その中に含まれている目的及び効果に関する概念項目を抽出したものが、表2である。

表2 5歳児集団の育ち合い保育実践報告における目的及び効果に関する記述と概念項目(該当箇所を〃)

	目的及び効果に関する記述	概念項目
①	・みんなのなかにいることの安心感 ・“人とつながり合っていたい”という思いを表し、仲間とおとなといろいろな人との関係のなかで、喜びあえる“自分という存在”を確認すること	安心感 自己主張 受容的集団 自己理解
②	・<N>名人(リーダー的な役割)に決まって練習しようという意欲につなげたい(苦手な運動だからこそ) ・自分の思いを伝えたり、話を聴いたりできるように育てたい ・仲間に頼りにされたり、認められたりすることで自分への自信をもたせたい ・<N>逆上がりができず恥ずかしがりやで練習しなかった→友だちに「練習してほしい」といわれ、姿が変わり、練習をして苦手意識と失敗を乗り越え、逆上がりができるようになった。友だちに認められたことが自信につながった ・<N>逆上がりができるようになったら、まだ逆上がりできていない他児をサポートし始めるようになった。	挑戦意欲 自己主張 他者受容 認め合い 自信 挑戦意欲 葛藤を乗り越える 認め合い 自信 支え合い
③	・いつも気の向くままに止められない衝動的ななかで突き進んでいるように見えていたT君が友だちにかかわることができ、自分の過去の姿を振り返り、今、成長している自分を感じて言葉にした。 ・一方的な会話が多かったT君が、友だちのために声をかけ(アドバイス)、それをR君がしっかり行動に移し(跳び箱を跳ぶ)、仲間がその成功を自分の事	自己抑制 自己理解 自己抑制 他者受容

	のように喜び、誰かに伝えたいとった行動。子ども同士がお互いを否定せず、友だちのありのままを受け入れて生活している。	受容的集団
④	・自分たちで決めて、決めたことに最後まで責任をもつ、最後までやりきる ・バラバラだったクラスがまとまってきた。RくんやTくん(自己コントロールが苦手な子どもたち)も仲間のなかで失敗しながらも、許してもらい、認められる経験の中で不安な気持ちをおとなに伝えられたり、約束を守れて、守れる自分に自信をもったりする様子があった。 ・クラスを飛び出しても、苦手なことから逃げていても、いつも必ず友だちが助けにきてくれたり、認めてくれたり、ときにはすべてを受け入れてもらうだけでなくきちんと伝えてもらい奮い立たせてもらうことで、クラスに戻ってきて、もう一度苦手なことに挑戦してみる様子があった。 ・自分は自分でいいんだと思える心と、壁にぶつかったときにも仲間の支えのなかで最後までやり抜く力がつく	集団での課題解決 最後までやり抜く 認め合い 受容的集団 自己抑制 自信 支え合い 認め合い 他者受容 受容的集団 自己主張 挑戦意欲 葛藤を乗り越える 自信 最後までやり抜く
⑤	・子ども同士でも気を遣ってほしくない、友だちのいいところも悪いところも知ったうえで、認め合う関係をつくっていききたい。たくさんの人、友だちに認められて自信をつけて卒園してほしい。 ・場面緘黙のY君の劇あそび場面・・・言葉にしなくても、心のなかで台詞をいってもらおう。気を遣っているのではなく、彼ができることはしっかり求め要求していた。 ・周りもY君もすごしやすい環境を子どもたちで生み出していったと同時に、ダメなことはダメとしっかり伝えることのできる関係になっていた。	認め合い 自信 自己主張 受容的集団 自己主張
⑥	・コミュニケーションが苦手なHくん→会話も伝わるようになったことで、子どもたち同士でも解決できるようになった。コミュニケーションが取れてきたことでお互いのことがわかり、子どもたちとHくんの関係も強まった。ケンカでは、対等に接するようになった。泣いてもすぐに切り替えられるようになった。 ・H君→逆上がりができる。できた喜びを知り、自信にもつなげていった。 ・おとなの前で思いっきり感情を出したのは初めてで、H君が感情を全力で表現できた ・クラスみんなは、それまでのH君との関係性があったからこの爆発も認めて許していた ・すべてをさげすみ出してから、堂々としてきた ・本気で向き合え、認めてくれる集団	集団で課題解決 他者理解 自己抑制 自信 自己主張 他者受容 認め合い 自己主張 認め合い
⑦	・友だちと対峙したとき、ちゃんとぶつかっていく力(集団のなかの安心感) ・自分の本当の気持ちに向き合い言語化し、考える経験(葛藤)をしていく ・自分の考え、思ったことを言ってみる、自分の思いをちゃんとわかってくれる人がいるんだ、という実感をもつ ・自分の思いとあわせて相手の気持ちを考え行動していく ・自己中心的でトラブルの多いある幼児が、自分の気持ちを言語化できるようになってきて、周りの子どもたちもその子を遠巻きにしていた姿からトラブルの仲裁にはいるようになった。	自己主張 安心感 自己理解 自己主張 受容的集団 他者理解 自己主張 他者受容
⑧	・一学期に比べて、互いの意思を確認したり、気づいたことを自分たちで伝え合い進めていく姿があった。 ・戸惑いがある子がいたときに、その子ひとりの問題としてではなく、その子を含めた集団がどう解決していくとできる力があるか ・子ども同士のなかで、どの子も力を出せているか、支え合える関係になっているか	他者理解 自己主張 他者受容 集団での課題解決 支え合い
⑨	・自分の思いをしっかりとだして、自分で気持ちを切り替える、自分の要求をしっかりと出して、相手にも思いがあることをしっていく。 ・(リーダーを取り組んで)自分たちの生活を自分たちでしていく自覚を持ったり、お互いにより深くかわりあい、相手理解が深まっていった	自己主張 自己抑制 自己主張 他者理解 集団での課題解決 他者理解

<ul style="list-style-type: none"> 自分のやりたい思いをだして、経験したことが、大きな自信になり、そのことを集団のなかで認めあえた みんなが自分の話をじっくりと聞いてくれる、わかるまで聞いてくれる、そのことが集団のなかで安心してすごしていけることの確信に。 三二名が一人ももれることなく、役割をもち、わたしが、僕がいなくてできないと輝いていた。 	自己主張 自信 認め合い 受容的集団 安心感 集団での課題 解決	⑮	自己主張 主体性 支え合い 挑戦意欲 最後までやり 抜く 葛藤を乗り越 える 自信 他者受容 支え合い 受容的集団
⑩	生活習慣 自己主張 他者受容 集団での課題 解決 自己主張 他者理解 他者受容 葛藤を乗り越 える 挑戦意欲	<ul style="list-style-type: none"> まず自分の気持ちをしっかりと出せるようにしていきたい、自分で考えて行動できるようにしていきたい できなくても全力で応援し、できる子も“自分ではできないから関係ない”ではなく、できない子に対して、クラスの仲間、みんな一緒なんだと応援してくれるようになり、全員で頑張る姿が見られました。 運動会後、子どもたちは最後まで諦めず、一つ一つ乗り越え、自信につながっていた 障害のあるAちゃんとRくんとのかかわりを通して、相手を思いやる優しさや困っているときは助けてあげる事、障害があってもみんな同じ仲間だという事 アスペルガー症候群のY君→いろいろなことに「やりたい!」と挑戦する力や課題に取り組む集中力も長くなり、なによりもクラスの仲間が「Yくん頑張れ!」と励ましてくれました。 できなくても最後まで諦めない力、相手の事を考える力、仲間を応援する力、助け合う力、仲間に対する優しさ 	挑戦意欲 最後までやり 抜く 受容的集団 最後までやり 抜く 他者理解 受容的集団 支え合い 他者受容
⑪	自己主張 自信 自己主張 他者受容 他者受容 人とかかわる 力 他者理解 自己主張 他者理解 他者受容	⑯	生活習慣 最後までやり 抜く 挑戦意欲 認め合い 受容的集団 集団での課題 解決 自己主張 受容的集団 最後までやり 抜く 受容的集団 最後までやり 抜く 挑戦意欲 集団での課題 解決 自己主張
⑫	認め合い 葛藤を乗り越 える 安心感 受容的集団 自信	<ul style="list-style-type: none"> 基本的な生活習慣を身につける 発達に沿った課題に取り組みあきらめずに最後までやりきる、挑戦する気持ちをもつ。 友だちの姿を認め、友だちを思いやれる優しいクラス。 生活や遊びの中で友だちと協力しながら進めたり、つくっていく。 発達障害のAちゃんはだんだん自分の思いをつたえられるようになり、まわりの子どもたちもAちゃんに対して、仲間として優しい言葉をかけてくれる姿もみられるようになった。 できない自分が悔しくていろいろな行動にでる活動に時間がかかるR君→目標を決めて励ましてもらいながら最後まで縄跳びを編んだ。かけっこで一番になり「ひまわり(クラス名)でよかった」といった。 これから就学するにあたり、いろいろな経験をする中で、諦めずに挑戦することを大切にしてほしい。楽しいことが待っているという希望、期待をもってほしい。みんなで力を合わせての活動を通して、楽しさを共有できたら。 あんなにクラスがばらばらになっていたのに、みんなで立ち向かっていく姿が印象的 練習を重ねるたびに、自分たちで“こうしよう”という積極的な姿がみられた 自分を見てほしいという姿から、少しずつ友だちにも目を向けられるようになり、受け入れていく姿が見られた 	受容的集団 自信 葛藤を乗り越 える 安心感 受容的集団 自信
⑬	集団での課題 解決 自己主張 自信 他者理解 受容的集団 自己主張 他者受容 他者理解 集団での自己 解決 自己主張 集団での課題 解決 自信 達成感	⑰	受容的集団 認め合い 主体的 支え合い 自信 挑戦意欲 自己抑制 他者受容
⑭	自己主張 自己抑制 支え合い 達成感 主体性 主体性 支え合い	⑱	他者理解 他者受容 支え合い 集団での課題 解決 主体性 認め合い

	<ul style="list-style-type: none"> 自分の身体をつかって、心も身体も揺さぶるような体験をし、その体験を通して友だちとつながり自分で考えられるような暮らしをつくりたい 自分ひとりでは乗り越えられないことも、仲間の支えを軸にやりとげる達成感を、大切にしたい 	他者受容 主体性 支え合い 葛藤を乗り越える 達成感 他者受容
⑱	<ul style="list-style-type: none"> 自分だけでなく相手も認められる余裕もできた HとSのふたりはケンカが多く互いに折れない。自分達で状況を話し合えたらと思ひ、話し合いに入ってみたところ、力を持っている子同士なので納得のいく話し合いができた。 おばけ屋敷の隠れ場所の分担やグッズ作りの小グループでの話し合いでは、話し合いをすすめるリーダーの支えをする事で、少しずつ支えがいなくなり成長をみせた 全体での話し合いではなかなか意見を言わない子ども達も少しずつ言えるようになってきた ほとんど保育者が入らず自分達で決めて リーダーが皆に聞くことなどがうまくできるようになっていた。 話し合いでもそれぞれが、良く考えて意見を出し合う姿がみられた。 それぞれの思いを出し合って、譲ったり、納得したり、思いを突き通したりと自分達で納得した話し合いになり、成長を感じた 	自己主張 他者受容 集団での課題解決 自己主張 集団での課題解決 受容的集団 自己主張 他者受容 自己主張 自己抑制 他者受容
⑲	<ul style="list-style-type: none"> 個別の配慮が必要なJ(クラスではボスの存在)に対し、ルールを守らない日々が続く、仲良しのAが怒った。怒鳴ったり暴れたりするJに真正面から自分の思いを伝えた出来事 合同合宿で、就学相談で外にでたJが戻ってきて、帰ってきたJを玄関で喜んで出迎えた仲間にも照れていたが、14名が揃ったことをクラスの誰もが喜んでいました。 リレーの練習で負けても「もう一回やろう」と自分たちで他の保育園に声をかける真剣な姿がみられた 	自己主張 他者受容 受容的集団 挑戦意欲
⑳	<ul style="list-style-type: none"> 様々な問題を話し合って解決できる集団をつくらう、子ども同士が繋がるクラスにしたい 体と心強くしなやかに育て、子どもに自信をもって、力強くいきっていくこと、友だちと一緒に楽しいことを伝えたい クラスとしてのモラルを取り戻すことも必要、心地よいクラスをつくるのがどの子にも大切であり、そうすることで個別に援助が必要な子どもたちを受け入れることができる集団となっていく 楽しいことを一緒に経験するなかで、相手の気持ちを汲んだり、自分の気持ちを抑えたりして友達との関係をつくっていく 子どもたちのパワーを、高い文化や運動に向けさせることで、お互いに認め合う関係をつくる お互いを認め合う対等な関係をつくりたい、それぞれが自分に自信をもてるようにしたい→自信のない子どもたちも、できるかもしれないという表情に変わっていき、あちこちで練習が始まった 木登りや縄跳びでは教え合う姿がみられるようになり、関係の深まり、けなし合いではなく、認め合う仲間への変化が感じられた D男(個別な配慮が必要な幼児)→荒馬で、次第に相手の存在に気づき、相手の目を見ること、スピードを相手に合わせて一緒に走ることを意識するように <A男(個別の配慮が必要な幼児)→側転がめきめき上達すると共に表情が明るくなり、何にでも意欲的になった。自分の気持ちをしっかりと伝え、いやなことにははっきりといえるようになった。 仲間同士として認め合い励まし合う、安心した対等な関係をめざした。 	集団での課題解決 自信 受容的集団 モラル 安心感 受容的集団 他者受容 自己抑制 認め合い 自信 認め合い 自信 挑戦意欲 自己主張 認め合い 支え合い 受容的集団 安心感
㉑	<ul style="list-style-type: none"> ルール遊びの中で、お互いに助け合ったり、作戦をたてたりしながら、力を合わせる楽しさがわかってきて、お互いに認め合うことができるようになってきた 	支え合い 集団での課題解決 認め合い

<ul style="list-style-type: none"> 子どもたち一人ひとりが自信をもって輝いているか、集団の中で自己を主張しているか(子どもが一人ひとり輝いていないと、集団も育たない) 子ども一人ひとりが生き生きと輝き、集団の中で遊びや労働を通して認められ、保育園内で“年長”として認められ、誇りと自信を持った時に、集団がそだっていく 	自信 自己主張 主体性 認め合い 自信
---	---------------------------------

2. 目的及び効果の共通概念項目の分析

近年の保育実践報告の分析結果から、5歳児集団の育ち合い保育の目的として、表3のような共通概念項目が抽出された。(記述されていた実践数が多かった順に配列した。)

表3 5歳児集団の育ち合い保育実践の報告に記述された目的及び効果の共通概念項目

共通概念項目	該当数 (22本中)	抽出された実践番号
自己主張	19	①②④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑
他者受容	16	②③④⑥⑦⑧⑩⑪⑬⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑
受容的集団	14	①③④⑤⑦⑨⑫⑬⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑
自信	12	②④⑤⑥⑨⑩⑫⑬⑮⑯⑰⑲㉑
認め合い	11	②④⑤⑥⑨⑫⑯⑰⑱⑲㉑
集団での課題解決	11	④⑥⑧⑨⑩⑬⑮⑰⑱⑲㉑
他者理解	10	⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑬⑮⑰⑲
支え合い	9	②④⑧⑫⑮⑰⑱㉑
自己抑制	8	③④⑥⑨⑫⑰⑱㉑
挑戦意欲	8	②④⑩⑮⑰⑲㉑
葛藤を乗り越える	6	②④⑩⑫⑮⑱
安心感	5	①⑦⑨⑫㉑
主体性	5	⑭⑮⑰⑱㉑
自己理解	3	①③⑦
最後までやり抜く	3	④⑮⑯
達成感	3	⑬⑭⑱
生活習慣	2	⑩⑯
人とかかわる力	1	⑪
モラル	1	㉑

分析結果から、5歳児集団の育ち合い保育で保育者が最も期待しているのは、「自己主張(19本)」(集団の中で自分を出す)や「他者受容(16本)」(相手の気持ちを受け入れる)の力であることが示された。保育者は、幼児が“自分を出しながら相手の気持ちを受け入れられるようになる”ことを期待して、幼児同士の相互作用を重視した保育実践を行っているのである。次いで「受容的集団(14本)」や「認め合い(11本)」ができる集団といった、“互いに受け入れ合い認め合える集団”を形成しようとしていることも明らかとなった。さらに保育者は

育ち合い保育を通して、幼児が「自信 (12 本)」をつけたり、「集団での課題解決 (11 本)」ができるようになったりすることを期待していることが示された。ここで浮かび上がったこれらの姿は、保育者が最終学年である 5 歳児に対し、卒園までに育ててほしいと願っている姿の共通点の一つであるといえるだろう。

3. 共通概念項目の分析：個と集団の育ちへの期待

5 歳児集団の育ち合い保育実践の目的及び効果の共通概念項目の中で、実践 5 本以上が共通している概念項目に限定して、さらに共通点がみられる項目ごとにカテゴリー分類を行った。続いてそのカテゴリーを、幼児個々の育ちに関するカテゴリーと、集団の関係づくりに関するカテゴリーとに分類した。その結果が表 4 である。

表 4 5 歳児集団の育ち合い保育実践の報告に記述された目的及び効果の共通カテゴリー

	カテゴリー	共通概念項目
個	社会的自己調整能力	自己主張、他者受容、他者理解、自己抑制
	自己の確立	自信、葛藤を乗り越える、挑戦意欲、主体性
集団	集団所属感	受容的集団、認め合い、安心感
	協同的集団	集団での課題解決、支え合い

「社会的自己調整能力」とは、「必要な時に相手に自分の思いを伝えることができる (自己主張) 力と、相手の思いに気づいて (他者理解) 相手の気持ちを受け入れることができる (他者受容) 力であり、そのため時には自分の気持ちを抑えることもできる (自己抑制) 力」である。柏木²⁾は、「集団場面で自分の欲求や行動を抑制・制止しなければならぬ時、それを抑制する行動」を自己抑制とし、「自分の欲求や意思を明確にもち、これを他人や集団の前で表現し主張する、また行動として実現すること」ことを自己主張・実現として、この二つをともに備えていることを、幼児期の「自己制御機能」の発達と定義づけた。(この視点は、その後の研究者たちの定義も共通している (丸山 (山本)³⁾)。今回の分析から浮かび上がってきた「社会的自己調整能力」も、この柏木の「自己制御」の定義と同様と考えることができる。ただし本研究で名称を「自己調整」としたのは、2008 年版幼稚園教育要領の改訂の要点の中には、「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づき、自分の気持ちを調整する力が育つようにすること」(下線は筆者)といった記述があることから、幼児教育・保育分野では、“制御”よりも“調整”といった言葉を用いる方が適していると判断したからである。またさらに本研究で抽出された自己調整能力は、対人関係場面 (社会的場面) に限定されていることから、(勤勉性等のよう

な、他者との相互作用を含まない自己調整とは区別するため)、意図的に「社会的」とつけることとした。さらに今回、「他者受容」や「他者理解」も自己調整能力に含むこととしたが、その理由として、「他者受容」の場面においては、そもそも相手の気持ちを知り (他者理解)、その上で、相手のために自分を抑える (自己抑制) ことにより他者を受け入れることが可能となると考えられるからである。

「自己の確立」については、含まれる概念項目 (自信、葛藤を乗り越える、挑戦意欲、主体性) のいずれも、幼児一人ひとりが自分を作り上げていく過程において必要なものであり、個の自立に関する項目といえよう。保育者は幼児同士の育ち合いを通して、幼児自身が「自分」を形成していくことも期待しているのである。

「集団所属感」は、“互いに受け入れ合い、認め合っている安心感のある集団”が形成されていることを意味している。どれほど幼児個々の持つ能力が高くても、所属する集団の中に自分の居場所を実感できていなければ、育ち合いは成立しない。「集団所属感」が感じられるような集団形成は、育ち合い保育実践における目的であり効果でもあるが、幼児同士の育ち合いが成立するための土台となる集団の特徴ともいえるだろう。

「協同的集団」とは、“互いに支え合い助け合って協力しながら課題解決をすることができる集団”である。5 歳児の集団保育実践では、このような集団づくりも可能となるが、そのためには、幼児同士の関係性が安定していることが前提となるだろう。また、幼児同士の助け合いや協力が生まれるためには、それが促されるような活動内容が重要となる。河邊⁴⁾は、子どもの育ち合いを関係論的な視点だけでなく、文化的実践としての遊び理解の視座から捉えようとし、育ち合いを媒介する質の高い遊びとは、共に遊ぶ他者との協働によってなされていることを明らかにしている。5 歳児集団が「協同的集団」となるためには、保育実践における遊びの質を保障することが求められるのである。

5 歳児集団の育ち合い保育実践の目的及び効果の概念カテゴリーは、「個」と「集団」の二つに分けることができた。今回の調査では、22 本中 21 本の実践が、両方の目的概念を含んでいた。つまり、育ち合い保育実践では、個の育ちと集団の育ちのどちらかに偏るのではなく、両方の育ちが同時に求めているともいえるだろう。

IV. 総合考察

1. 5 歳児の自己調整能力の育ち

今回の分析を通して、5 歳児集団の育ち合い保育実践で共通する目的の一つとして、「社会的自己調整能力」の育成を目指している保育者が多いことが明らかとなった。幼児の自己調整能力に関する先行研究によれば、幼児は

5歳児になると、言語発達や他者理解の発達に伴い顕著な自己調整能力の発達がみられ、抑制理由も具体的にすることが明らかにされている^{5) 6) 7) 8)}。また自己調整能力は、自己主張と自己抑制の2側面のどちらも高い幼児ほど、社会性の評価が高い(向社会性、協調性など)ことも明らかとなっている^{9) 10)}。こうした発達特性があることから、5歳児の保育実践では、その育ちについて注目がされるのであろう。

一方、幼児の自己調整能力に与える環境要因については、次のような先行研究がある。森下¹¹⁾は、自己主張機能と自己抑制機能の発達に与える養育者の影響について調査をし、その結果、男児の場合、母親の受容的態度が子どもの自己主張機能や、時には自己抑制機能の発達にプラスの影響を与える可能性があったことや、女児の場合、受容的態度は子どもの自己抑制機能の発達にプラスの影響を与えるが、統制的態度や力中心の養育スタイルはマイナスの影響をもたらす可能性のあることが明らかにしている。続いて森下¹²⁾は、保育者の保育の特徴に焦点を当て、それが子どもの自己制御等にどのような影響を与えているかを検討するため、5つの園を対象に調査を行っている。その結果、安全・過程、協調性・思いやりを重視した保育特徴をもつ園の場合、子どもは男女ともに自己抑制や養護性が高く、攻撃性が低いのに対して、冒険やたくましさ重視する園や、生活体験や子ども主導を重視する園では、比較的自己抑制が低く攻撃性が高いことが示されている。このように、幼児の自己調整能力に影響を及ぼす養育者や園の保育者といった大人の環境要因から分析を行った研究はいくつか存在する。しかしこれらの先行研究は、社会的場面に限定した自己調整能力について分析しているとは限らない。また、幼児の「社会的自己調整能力」とは、幼児集団における同年代の友だちとの葛藤体験や共感体験など、さまざまな相互作用経験を繰り返すことにより影響をうけることが予想できるが、現在、幼児集団の質を環境要因として捉え、その影響を分析した先行研究は見当たらない。この背景には、これまで幼児の自己調整能力を、生得的な発達過程の一つであると捉えている研究が多いことがあるだろう。例えば5歳児の育ち合い保育実践の先行研究の一つに、湯浅¹³⁾の「ずる」に注目した研究があるが、ここでは、ある幼児のゲーム遊び場面で「ずる」がみられなくなった4段階の変化を促したものとして、本人の自己調整能力の発達とともに、友だちとの相互作用のやりとりが重要な役割を果たしていたことを明らかにしている。その際、自己調整能力は生得的な発達として捉えられているが、一方で、友だちとの相互作用を通して自己調整能力(特に自己抑制の側面)が育ち、社会的な問題行動としての「ずる」がみられなくなったと考えることもできるのではないだろうか。今回の実践記録分析か

ら、保育者は5歳児の育ち合い保育実践を通して「社会的自己調整能力」の発達を助長しようと努めていることが明らかになった。つまり、環境要因によってその発達を助長できると信じ、さまざまな実践が組み込まれているのである。今後はその実践効果を言語化するために、幼児の「社会的自己調整能力」の発達を助長する環境要因について、中でも同年代の他児との相互作用の影響に明らかにすることが必要である。

2. 小1プロブレムと「社会的自己調整能力」

現在、5歳児の集団保育では、小学校教育との接続が重要な課題の一つとなっている。この背景には、小1プロブレムの解消といった目的がある。小学校に入学した1年生が、学習環境の変化等に適応できず、教室内を歩き回るなど、授業が成り立たないといった問題について、これまで多面的な角度から対策が行われてきた。小学校教育では、生活科を中心としたスタートカリキュラムを取り入れるなど、急激な学習環境の変化を緩和し児童が小学校教育になめらかに移行できるような対策が講じられている。先駆的な一部の園や学校では、共通の接続カリキュラムを開発し、9年間を見通した教育を実施しているところもある¹⁴⁾。しかし、小1プロブレムの原因は、この問題が注目された当時から、保育・幼児教育者が幼児を十分に教育せず、ただ放任していることにあるといった指摘もあった。これに対し、保育・幼児教育関係者は、保育者が「意図」を持って教育を行っていることを強調しており、幼稚園教育要領の平成10年版の改訂では、「教師の役割」についての記述がなされている。それでもやはり小1プロブレム問題の解決は、保育・幼児教育の質の改善によって解決されるといった認識が強く、小学校教育との接続を意識した幼児期からの教育を行うことが求められている¹⁵⁾。この問題に対して、本研究で明らかとなった、保育者が5歳児集団の育ち合い保育実践を通して幼児の「社会的自己調整能力」を助長することを目指している事実について強調したい。小1プロブレムで、集団での学習場面における自己のコントロールが難しい児童が問題となっているのであれば、就学前の保育段階で、幼児の「社会的自己調整能力」に焦点をあてたさまざまな援助が行われていることは、まさに効果的な教育方法の一つに取り組んでいるといえるからである。杉山・杉山は、小1プロブレムの課題を克服させる手だてとして、「個の受容と発達への要求を踏まえた望ましい集団活動を通して、自分自身・他者・集団・社会などとの関わりを学ぶ場としての学級(クラス)での『集団づくり』に着目」している¹⁶⁾。その具体的な効果を明らかにするという意味でも、今後は、5歳児集団の育ち合い保育によって、幼児の「社会的自己調整能力」がどのように育成されるのかを検証することが必要である。

その上で、小学校における教科学習環境への適応との関連性を明らかにすることにより、保育における小一プログラム対策の具体的な方法の一つを示すことができるだろう。

3. 育ち合い保育実践分析における今後の課題

今回の調査で、保育者は育ち合い保育実践を通して、「個」の育ちである「社会的自己調整能力」を育むと同時に、「所属感」が持てるような集団づくりを目指していることが明らかとなった。今後は、個々の「社会的自己調整能力」を育むことがどのような集団形成につながっていくのか、もしくは、どのような集団を形成することが、個々の「社会的自己調整能力」を育むことにつながるのか、「社会的自己調整能力」と、「所属感の持てる集団づくり」の関連性について、検証することが必要である。幼児期における仲間関係に関する研究動向を整理した及川¹⁷⁾によると、仲間関係に関する先行研究については、(1)個体能力論に沿う研究、(2)関係論に沿う研究の2つの軸があり、幼児個々の社会背的発達から仲間関係を形成する議論は多数行われてきたが、仲間関係から幼児の社会的発達を説明可能とする議論はほとんど見出されていないとのことである。本研究での分析結果から浮かび上がった「社会的自己調整能力」は、ここでの「個体能力論」分野に当てはまるであろう。同様に「所属感のもてる集団づくり」は、「関係論」分野に当てはまる。「社会的自己調整能力」は、幼児同士の相互作用を通して学習される側面があるのであれば、保育者が適切な幼児集団を形成することにより、高い教育的効果が期待できる。及川の指摘を踏まえるならば、幼児個々が「所属感を感じられる集団」づくりを行うことによって「社会的自己調整能力」の発達が促されるのかどうか、これからの調査の積み重ねが必要である。その場合、どのような関係性の集団が効果的なのか、集団の質的分类や評価が必要となる。現在、保育実践における集団形成の評価について先行研究でみられるのは、形態（同年齢保育、異年齢保育、幼児数など）や方法（一斉保育、自由保育など）からの分析であり、小学校以降に見られるような学級経営分野からの研究は少ない。集団の質の評価に関しては、主に保育者や保護者といった大人による観察や、大人を対象とした質問紙調査による研究が主流であり、小学校以上の学校種で行われている「心理テスト Q-U」¹⁸⁾のような、児童・生徒の質問紙調査による集団の質の評価は行われていない（幼児は言語発達が未熟であり、質問紙調査等での妥当なデータが得られないと考えられているためである。）。今後は、幼児の育ち合い保育を実証的に検証する一つの方法として、育ち合いのできる幼児集団の質をどのように評価することができるのか、社会的自己調整能力と関連付けながら検討することが必要である。

また、今回の分析で抽出した概念については、十分な検証が重ねられているわけではない。そのため継続的な調査を通して、この概念が適しているかどうか繰り返し精査を重ねることが今後の課題である。

注

例えば平成 27 年度には、「友達と心をつなぎ、共に育ち合う仲間作りをめざして気づき・考え・共感し合える環境とえんじょ〔原文ママ〕のあり方（香美町立香住幼稚園・柴山幼稚園）」「自信を持って行動し、共に育ち合う子どもを目指して～幼児期の自律について考える～（豊中市立のばたけこども園）」がある。平成 28 年度には、「身近な環境を生かして、心豊かに育ち合う幼児の育成をめざして（気仙沼市立大谷幼稚園）」「一人一人を大切に、共に育ち合うなかまづくりをめざして（吉野川市鴨島幼稚園）」「仲間の個性を認め、共に育ち合う、あたたかい園生活を求めて（岐阜市立岐阜東幼稚園）」「いきいきのびのび 育ち合い—気づき・考え・共感し合える環境と援助のあり方—（豊岡市ひかり幼稚園）」がある。（____は筆者加筆）

全国国公立幼稚園・子ども園長会 HP から引用

<http://www.kokkoyo.com/4koukai-ken27.html#28>

引用文献

- 1) 神長美津子 (2015) 園生活における子どもの育ち合い。保育学研究, 53(3), 4-7
- 2) 柏木恵子 (1988) 幼児期における子どもの「自己」の発達。東京大学出版会（第1章 社会的場面における自己行動制御機能—教師による観察・評定資料による概観—, 17-43）
- 3) 丸山（山本）愛子 (2009) 自己調整能力の発達に関する大学生の自己認知—幼児期から青年期後期までの自己主張・自己抑制的行動の自己評定から—。広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 学習開発関連領域, 58, 73-802
- 4) 河邊貴子 (2015) 子どもの育ち合いを保障する遊びとは何か。保育学研究, 53(3), 56-65
- 5) 金子敏子 (1999) 幼児期における自己制御行動の発達に関する研究。日本教育心理学会総会発表論文集, 41, 416
- 6) 佐藤淑子・目良秋子・田矢幸江・柏木恵子 (2001) 就学前児の社会的認知的発達に関する縦断的研究(1)—3—社会的場面における自己制御機能の発達—。発達研究, 16, 33-51
- 7) 長濱成未・高井直美 (2011) 物の取り合い場面における幼児の自己調整機能の発達。発達心理学研究, 22(3), 251-260
- 8) 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. 373-385
- 9)伊藤順子・丸山(山本)愛子・山崎晃(1999) 幼児の自己制御認知タイプと向社会的行動との関連. 教育心理学研究. 47. 160-169
- 10)佐藤淑子・目良秋子・柏木恵子(2003) 就学前児の社会的認知的発達に関する縦断的研究(1)―4―社会的場面における自己制御機能の発達―. 発達研究. 17. 25-38
- 11)森下正康(2000) 幼児期の自己制御機能の発達(2)―親子関係と幼稚園での子どもの特徴―. 和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要. 10. 117-128
- 12) 森下正康(2003) 幼児期の自己制御機能の発達(6)―保育の特徴と子どもの行動特徴―. 和歌山大学教育学部紀要教育科学. 53. 23-38
- 13)湯浅阿貴子(2015) 幼児のゲーム遊びに生じる「ずる」の実態と仲間との相互交渉による意識の変容. 保育学研究. 53(3). 8-20
- 14)お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校(2008) 子どもの学びをつなぐ-幼稚園・小学校の教師で作った接続期カリキュラム. 東洋館出版
- 15)名倉一美・緩利誠(2011) 幼児教育からみた幼稚園・保育所・小学校連携の経緯と実際--連携推進の根拠と期待される成果に注目して. 浜松学院大学研究論集. (8). 109-123
- 16)杉山直子・杉山緑(2006) 学級集団づくりに関する一考察：発達という観点からの幼児から児童への連結(教師教育研究). 山口大学教育実践総合センター研究紀要. 22. 65-80
- 17)及川智博(2016) 幼児期における仲間関係に関する研究の動向：個体能力論と関係論の循環の先へ. 北海道大学大学院教育学研究院紀要. 126. 75-99
- 18)河村茂雄(2004) Q-U 入門. 図書文化
- 【連絡先 名倉 一美
E-mail : nagura@o.biglobe.ne.jp】

Effects Expected by Kindergarten and Nursery School Teachers in Practicing Childcare and Early Education for 5-Year-Old Children Helping Each Other Develop

—Social Self- Regulation, Feel of Belonging to the Class Group—

Kazumi Nagura

*Cooperative Doctoral Course in Subject Development, Graduate School of Education,
Aichi University of Education & Shizuoka University*

Abstract

Kindergarten and nursery school teachers have formed a class group that can help each other develop. However, it is difficult to demonstrate the effect. In this study, it was to target for 5-year-old children class group. From the practice report of child care and early education, it was analyzed to extract the common point of the purpose and effect. Kindergarten and nursery school teacher support that the children learn about “Social Self- Regulation”. And they support to “Feel of Belonging to the Class Group”.

Keywords

Helping Each Other Develop, Social Self-Regulation, Self-Assertion, Self-Inhibition, Feel of Belonging to the Class Group