

幼児期の思いやりを育む保育活動と保育者の援助に関する研究 —異年齢児とかかわる5歳児の姿を通して—

樟本千里*

要旨：本研究の目的は、集団活動を通して子どもの思いやりの芽生えを保育者が援助している姿を示し、援助方法について検討することである。5歳児の担任保育者が活動を振り返ったエピソード記録を中心に、活動時に保育者が5歳児に期待していたこと、5歳児の姿、保育者がとった援助について時期を追って整理することで、思いやりのために必要などんな力を保育者が援助しているのかについて検討した。その結果、3つの援助方法が見出された。まず、5歳児自身が決定、行動することを推奨し主体性をはぐむ援助である。次に、公平性や立場の違いに気づかせることを通してルールや解決方法を考えさせる援助、最後に、5歳児同志が協力して、年下の幼児と関わることを支援する援助である。

キーワード：思いやりの芽生え、援助方法、指導方法、異年齢活動、幼児教育

I. はじめに

幼児に対する思いやりの育成は、家庭だけでなく幼稚園や保育所などの集団保育の場でも行われている。特に、幼稚園や保育所では、生活や遊びを通して様々な場面で行われている。幼稚園や保育所の活動の中で思いやり・道徳教育がどのようにして行われているのかについて先行研究を調べてみると、絵本活動、飼育（自然）活動（山下・首藤、2005、2008；岡田・松本・山内・竹田・小川、2017）、異年齢保育（谷口・池之内・水野・戸田、2008；中山、2017）のキーワードが多くみられる。ではこれらの活動を通して、育まれるだろう思いやりとはどのようなものであろうか。

他者に対する思いやり行動は、向社会的行動 (prosocial behavior) または、愛他行動 (altruistic behavior) として研究されてきた。Eisenberg & Mussen (1989) の定義では、①行動が他者の利益となり、他者を援助していること、②相手からの外的な報酬を目的としたものではないこと、③何らかのコスト (損失) を伴うこと、④自発的に行われた行動であることの4つの条件が示されている。この条件は、向社会的行動や愛他行動の研究者の中で、完全に一致しているものではなく、その中の一部を

使用しているものもある。

菊池 (1984) は、この4つの条件をすべて満たす行動を向社会的行動としてしまうと、極めてまれに生起する行動となってしまうこと、また、幼児期の子どもがとる行動は向社会的行動とはいえなくなるとし、4つの条件のいくつかを満たしていれば、向社会的行動とするのが適当であると述べている。本研究では、思いやり行動を「他人や他の人々の集団を助けようとしたり、こうした人々のためになることをしようとしたりする自発的な行為」(Eisenberg & Mussen, 1989) と定義し、向社会的行動とほぼ同義で用いることとする。

次に、思いやりを育むための保育活動形態としてよく使用される異年齢保育について整理をしたい。異年齢保育とは、異なる年齢の子どもたちで一つのクラスや活動を構成する保育形態であり、同一年齢でクラスを構成する年齢別保育 (横割り保育) に対して、縦割り保育ともいわれる (秋田、2019)。「異年齢保育」は、異年齢保育を導入することに積極的な教育的意義を見出しているものと、他の要因により異年齢保育を導入し、消極的な教育的意義を付与しているもの2つに分類できる (宮里、2001；夏堀、2007)。異年齢保育の教育的意義としては、「子ども

* 岡山県立大学 保健福祉学部

同士のタテ・ヨコのつながり」、「子どもの居場所の広がり」、「年長児にとっては、いたわりと思いやり、リーダーシップの育成」「年少児にとってはモデリング学習の機会」である（島田、2010）。

本研究は、幼児教育の場で生まれる思いやりについて、思いやりを育むことを目的に計画された異年齢保育での集団遊びから、5歳児の姿の変容とそれにかかわる保育者の援助を追うことで、幼児期の思いやりの萌芽を描き出すことを目的とする。

II. 方法

研究対象園 I市にあるK保育園をフィールドとした。調査時において、I市は「思いやりを育む保育」を市の保育の研究テーマに掲げており、I市にある保育園では、思いやりを育む保育をテーマに園内研究を行っていた。その中でK保育園は思いやりを育むための手段として「異年齢活動」を取り上げていた。なお、対象園での通常保育の活動は、同学年での活動が基本である。また、活動のおおよそ1週間後にこの「異年齢活動」を対象とした保育カンファレンスを行っていた。

研究期間 2015年8月から2016年3月

異年齢活動 毎月1回「異年齢保育の活動」が実施された。筆者は、ホールの活動において非参与観察を行った。ホールにおける活動では、3歳児、4歳児、5歳児と一緒に遊びに参加した。5歳児と4歳児は、活動が始まる前に行きたいクラスについて尋ねられ、0歳児、1歳児、2歳児、3歳児、ホールの5つの中から、自分の好きなクラスに参加ができた。3歳児は、自分のクラスでの活動もしくは、ホールでの活動の2つから選ぶことができた。したがって、活動に参加するメンバー、人数ともに毎月変動がある。活動内容は、各学年の担任保育者が決定しており、ホールの活動は、「集団遊び」が活動の枠組みであった。

保育カンファレンス 参加者は、0歳児から5歳児クラスの担任6名と、研究主任（担当クラスはない）保育者、筆者の8名である。筆者は、アドバイザーとして参加していた。会の進行は、アドバイザーが行っており、カンファレンスの資料として提出されるエピソードに対して保育者同士で意見を述べ合うことで、保育者の関わりや子どもの育ちについて考えを深めることを目的としていた。

分析の対象 ①保育カンファレンスで提供されたエ

ピソード記録。②ホールでの異年齢活動を観察記録したフィールドノート。

倫理的配慮 研究者は園内研究のアドバイザーとして参加していた。得られた資料についての研究・教育における使用は、施設長である園長に許可を得ている。

III. 結果と考察

5歳児のエピソード8事例を得た。この8事例は、保育者が5歳児の思いやりの発達の姿として、活動の中から印象に残る事例として報告したものである。5歳児の異年齢活動における年間目標は、「相手のことを考えて、自分の思いや考えを伝える」であった。

以下、時期を追ってエピソードについての分析及び考察を行う。

【エピソード1：(8月18日)】

援助方略の変更

ハンカチを手に動こうとしないA児（4歳児）に対して、保育者を含め、①周りにいる子が「みんなの後ろを回るんよ」「誰でもいいからハンカチを落とすんで」と口々に教えてあげるが、A児は立ちつくしている。②保育者が「困っているよなあ」「どうしようかなあ」と周囲の子に投げかける。5歳児の二人と目が合う。K児（5歳児）はどうしたらよいか分かった様子であったが、一人でする勇気が出ない様子であった。もう一人の5歳児（R児）も必死にどうすればよいか言葉や手ぶりで伝えようとする。③保育者がもう一度K児とR児を含めたあたりを見ながら「どうしたらええじゃろう」と問いかけた。④K児は「一緒に行つてあげる」とようやく言葉にしたが、一人では動けない様子。⑤保育者が手で合図を出すと、5歳児二人が動いて、A児の隣へ行き、手をつないで歩きだした。K児も安心したようで笑顔となる。ハンカチ落としゲームが続いて再び4歳児の男児が鬼になると、その子は今度は一人で嬉しそうに友達の後ろを歩いて誰に落とそうかと楽しんでた。

4月から継続して遊んできた「いす取りゲーム」に加えて、この日から「ハンカチ落とし」が始まった。4歳児がルールを理解しておらず、困っている

状況であることは明らかであり、困窮状態が生じていることが分かりやすい場面であった。困窮している4歳児に対して、参加している4歳児を中心とした幼児が口々にどうしたらよいかを伝えていた（下線①）。5歳児も同様である。しかし、「A児がとるべき行動を口頭で教えてあげる」という援助方略では、一人では動くことのできない4歳児の困窮状況を解決することはできなかった。

保育者は、5歳児の様子から「どうしたらよいか」は分かっているが、主体的に行動へ移せない様子であるととらえている（下線②）。そこで、保育者はもう一度「どうしたらええじゃろう」と問いかけている（下線③）、保育者の期待が伝わるような働きかけをしている。保育者の期待に応えるように、「一緒に行ってあげる」と言うが、やはり主体的に行動することはできない（下線④）。しかし、それまで出ていた、困窮状態に陥っている4歳児自身に解決させようとする援助方法とは一線を画した内容である。自分がA児に何をしてあげられるのかという内容になっているからである。自分で行動することまではできなかったが、保育者の合図（下線⑤）を受けて行動することができ、4歳児が遊びのルールを理解し、楽しめるような関わりができたといえる。

【エピソード2：(9月15日)】

主体性のなさど自己理解

いす取りゲームの開始直後、B児（3歳児）は椅子に座ることができなかった。B児は座れなかったことがショックだったようで、固まったままその場から動かない。①保育者はY児（5歳児）を含めた5歳児に向かい「どうする？困っているみたいだけど」と声をかけた。②「舞台に座るんよ」など、ゲームに負けてしまったときにどこに移動するかということを周囲の子が口々に教えてあげた。しかし、B児はいっこうに動こうとしない。③Y児は保育者の方を向いて「つれて行ってあげる」というが、保育者の言葉をまっていた。④保育者が「聞かなくても、そうしてあげたらよいんじゃない？」と声をかけると、Y児はB児を舞台へ誘導していった。

次に、ハンカチ落としのゲームになった。その時もC児（3歳児）がどうしたらよいか困っている場面があった。⑤Y児は、C児に

どうしてあげたらよいかはわかっている様子であったが、自ら動くことはなく、保育者が声をかけると動こうとする。⑥保育者の傍らで、「ハンカチを落としてくれん」「鬼になりたい」「K組（4歳児クラス）さんばかりじゃ」など言葉にしていたが、途中で遊びを投げ出すこともなく、遊びに最後まで参加した。教室でのふりかえりの時も、自分が困ったことや不満だったことをいうことはなく、「楽しかった」「困っていた子をつれて行ってあげた」と伝えていた。

3歳児は複雑な状況にいるわけではない。困っていることが明確に周囲に伝わっている。保育者は、5歳児に期待していることが明確に伝わるように、5歳児に向けて解決法を考えさせている（下線①）。しかし、先月と同様にまずは、3歳児にどうしたらよいかを口頭で伝えている（下線②）。それでは解決しないことを理解すると、先月同様に5歳児は3歳児にしてあげられることを答え、保育者の判断を待つ姿勢を見せた後（下線③）、保育者の了承を受けて行動にうつしている（下線④）。遊びがハンカチ落としになっても、困窮している3歳児に対して、主体的には動かず保育者の促しがあって、はじめて行動にうつす姿（下線⑤）がみられる。年少の幼児が遊びに入ることで、遊びがスムーズに展開しないことに対して不満をもちつつも、自分が年下の幼児にたいして何かしてあげられたことに関しては自信とうれしさを感じている様子（下線⑥）といえる。

【エピソード3：(10月14日)】

公平性への気づき

はないちもんめで誰を指名するかについて決める場面で、①R児（5歳児）はリーダーシップをとり、すぐに名前を挙げていく。R児の意見が通りやすく、遊びは徐々に盛り上がっていった。遊びになれてくると次第に、だれを指名するかについて、4歳児、3歳児も口に出すようになる。そのたびに、②多数決を取り人数の多い子という決め方をR児が中心になって行っていた。多数決では、O組（5歳児クラス）の人数が一番多かったこともあって、R児を中心としたO組が選んだ子に決まってしまう。保育者が③「いつもO組さんの言った子じゃな」

と声をかけた。④R児はしばらく考えた後、「じゃあ、次はD君(4歳児)が言った子にしよう」と言い、他の子も賛成した。

4歳児と3歳児は多数決に参加していることに満足しており(下線①)、その結果については、残念だという気持ちは表現するが、明確な不満を示していなかった。しかし、子どもの姿に先んじて、多数決を用いても5歳児の意見ばかりがとおり(下線②)、チーム間を行ったり来たりするのは5歳児だけであることを保育者が伝えている(下線③)。この保育者の関わりはカンファレンスの際に、子どもたちが問題に気がついておらず、多数決という方法をとることによって異年齢間で十分に遊べていたのに、あえて問題に気がつかせるような声かけの必要があったのかという意見があった。今回は、保育者の援助によって5歳児が問題に気がつき、どうしたらよいかについて考えた結果、多数決をやめ、今まで意見が通っていなかった人の意見を採用しようとチームに提案し、メンバーにスムーズに受け入れられた(下線④)といえる。

【エピソード4：(11月10日)】

違う立場への気づきの難しさ

誰を指名するのかについて話し合っている場面で、Yu児(5歳児)を含んだ5歳児と、3歳児、4歳児が座っている。①Yu児は積極的に意見を出し、多数決をとる。数もよく数えることができるので、他の幼児もYu児の意見をよくきいている。

はないちもんめをくりかえしていると、指名される子が固定されてきて「また?」という声が子どもたちから出始めた。②保育者がYu児を含めた5歳児の方をみて「また?って言っている子がおるよ」と声をかけると、③それまで多数決をして自分の友達を繰り返し当てようとしていたYu児が「まだ当たっていない子にしよう」と声をかける。すると、当たっていない子をさがして、そこでまた多数決が始まった。しばらく後に、④保育者が「多数決で意見を言う人はだいたいおなじ人じゃなあ、いつも多い子に決まるんなあ」と声をかけた。Yu児は保育者を見ながら何かを考えている様子であったが、しばらくして「うん」と返事が返ってきた。

異年齢活動の中で、年長の幼児が自分たちを含めた皆に意見を聞き、数を数え、結論を出していく様子は年少の幼児から見ると格好よく映り(下線①)、形を真似する子たちも出てくる。その一方で、繰り返し遊ぶうちに、これまで気がつかなかった困窮感や、不公平感からくる不満に子どもたち自身が気づき始める。しかし、5歳児は、複数の意見から一つの意見に決める際に「多数決」という方法を使っていることに、絶対的な信頼を置いているのではないだろうか。保育者が、3歳児や4歳児の不満を、年少の幼児の言葉を示すことで伝え何が問題であり、どうしたらよいかを5歳児に考えさせようとしている(下線②)。5歳児だけが楽しんでいる状況に気づき、指名していなかった人の中から指名し、その中から多数決で決めるという方法をとった(下線③)。保育者は、多数決をすると5歳児の意見がとおることに気づかせ、学年で意見を合わせるができない3歳児と4歳児が不利なことに気づかせようとしたが(下線④)、保育者から何かを期待されていることは分かるが、何を求められているかには気づけず、どうしたらよいか分からないという姿を見せた(下線⑤)。

【エピソード5：(12月14日)】

年少の幼児の代弁者

5歳児4名、4歳児2名、3歳児2名の8名のチームとなった。5歳児が中心になって遊びを進めている。

YT児(5歳児)はホールでの集団遊びの活動に参加するのははじめてである。「○○君がよい」と自分の意見を言う。①じゃんけんや多数決で決めていっているが、YT児は自分の意見が通らないとだんだんと不機嫌になり、「えー」と声を上げ、不満そうにしている。指名される子がいつも同じになってくるようになると、②3歳児のふたりは、相談する時間になると寝転がったり、時には輪から外れて二人で走り回ったりし、はないちもんめに参加しにくい様子を見せはじめる。保育者が「もうやりたくないならやめるかな」と声をかけると「いや」と言って遊びに戻ってくる。何回かしているうちに、③YT児(5歳児)が「いつも同じ子になるじゃん」とみんなに言う。すると④ほかの5歳児が「じゃあ、1回も当たっていない子にしよう」と

名前を呼ばれていない子を探して、その子にしようと決まっていた。保育者は活動の最後に「みんなが楽しめたらよいよね」と子どもたちに伝えた。

グループの中に自分の意見が通らないことが不満をもつ5歳児がいた（下線①）。3歳児が活動に飽きている様子を見せても（下線②）、5歳児が3歳児に注意を向け、配慮するなどの姿はみられなかった。「いつも同じ子になるじゃん」という事実を5歳児が指摘することで（下線③）、決め方が変わっていった（下線④）。

「いつも同じ子になるじゃん」という言葉は、自分たちの意見ばかり通すのはずるい、指名されないと面白くないという3歳児や4歳児の気持ちを代弁しているような言葉だと、カンファレンスで意見があった。自分自身の思いの表明という側面がある一方で、3歳児や4歳児が感じていたであろう思いを、5歳児の一人が他の5歳児に伝えるという姿を見ることは、3歳児や4歳児にとっては意味のあることだといえよう。特に、5歳児の中では比較的幼い姿を見せる幼児にとっては、自分より年少の幼児がそばにいることが、成長を促す可能性があるだろう。

【エピソード6：(1月8日)】

様々な方法で集団をまとめる

遊びがはじまり、チームが2つに分かれる。5歳児4名と4歳児1名のチームと、3歳児、4歳児だけのチームとなったが、特に何かに気づく様子もなく、不満もなくスタートする。5歳児のチームはNY児（5歳児）を中心に相談が始まり、みんなの意見を聞きながら決まっていく。じゃんけんでなく、棒引きということもあり、喜んだり残念がったりしながら遊びが進んでいった。

TY児（5歳児）は自分の意見は言うものの、①NY児（5歳児）が多数決をとると、自分の意見を変えて多数決のルールに従っている。その一方で、②NY児（5歳児）は今までの経験から、だれかを決めるときには「まだ言っていないから」、「まだ当たっていないから」という理由をつけ誰にしようか決めることもあった。

TY児（5歳児）は、だんだんと棒引きに勝つためにはあの子がよいと考えるようになってい

た。遊びの様子を見ながら、指名する相手を決めようとするTY児（5歳児）の考えを聞いて、③NY児（5歳児）も、チームで勝つための指名について考えることができ、遊びの面白さがわかってきたように感じた。勝ち負けが楽しくなってきた、作戦も考えられるようになると、小さい子が相手チームから指名された時には応援する姿も見られた。

先月に引き続き活動の中心は「はないちもんめ」であるが、指名された幼児同士の勝負をじゃんけんから棒引きに変更することで、運に任せた勝負ではなく、誰を指名すると勝負に勝てるかという作戦のある勝負となった。

多数決をとったり、意見を言うことができない子に対して意見を聞いたり（下線①、下線②）と、年少の幼児の様子を見ながら状況に合わせて、方法を変えている。異年齢で遊ぶことを通して、年少の幼児に対しては、それぞれの意見を聞いてあげることや、名前が挙がってこない子に対して意識を向けることを、5歳児の役割として意識しているのではないだろうか。この日の保育者は、年少の幼児に注意を向けるように促す言葉がけをしなかった。この活動のカンファレンスにおいて保育者は、これまでの活動の繰り返し、NY児が年少の幼児たちに注意も向け、自発的に多数決以外の方法で、意見を通していたことを挙げ、NY児のやさしさ・思いやりにつながっていると感じると報告があった。また、指名後の勝負をじゃんけんから棒引きに保育者が変更したことで、異年齢で遊ぶことができるゲーム性が出てきた。相手チームが誰を指名してくるかを予想し、棒引きで勝てそうな相手を指名することになり（下線③）、年少の幼児が指名候補に挙がってくることとなった。役割取得に直結はしないが、活動が活発になったことで年少の幼児とかわかると楽しいと思えたのではないだろうか。

【エピソード7：(2月5日)】

4歳児の台頭

はないちもんめがはじまる。チームの人数は同じ数だが、片方のチームは5歳児が固まっておき、もう片方のチームには5歳児がいない。保育者が「その分かれ方でいいん?」「こっちのチーム5歳児ばーおらん?」と声をかけるが、

問題に気づかないのか、気づいても分かれることができないのか、そのままスタートとなった。指名者を相談する場面となり、Y児(5歳児)を中心に話し合いが始まるかなと思って様子を見てみると、①G児(4歳)が意見を出しはじめた。他の4歳児がG児の意見に同意する様子でまとまっていくと、5歳児全員が黙ってしまった。そのうち、自分の意見は言うものの、まとまらなかつたり、話が進まなくなり、だんだんと遊びに飽きてくる子が増えた。②Y児も意見を出す、遊びが盛り上がることもなく終了した。遊びの後に「楽しかった」とは言っているものの、表情は満足したようには見えなかった。クラスでの話し合いの時に、5歳児みんなではないちもんめとはどんなところが楽しいかという話し合いになるが、遊びに参加した子たちからは意見はでなかった。

これまで5歳児に従っていた4歳児が、5歳児の真似をするように振るまうことで、5歳児の地位を奪取した出来事のように思える。中心となってまとめようとしている4歳児に対して、5歳児が協力することは難しいようであった(下線①)。G児の力はまだ十分ではなく、まとめるのに時間を要していることから、保育者は「まだ、決まらんのか?」とチームに声をかけることで、5歳児が自主的にG児に代わって、主導権を握ることを期待したようだが、5歳児がそれに応えることはなく、まとめようと頑張るG児に対してどうすることもできない様子であった。(下線②)

【エピソード8：(3月7日)】

リーダーシップの発揮

相手のチームの中から誰を指名するかについて相談する場面では、O組(5歳児クラス)のY児(5歳児)、K組(4歳児クラス)のK児(4歳児)、T児(4歳児)を中心に意見が出る。①KI児(5歳児)は自分から意見を言うことはなく、「誰がいい?」と聞かれると「○○ちゃん」と答えていた。何回か繰り返すうちに、意見をまとめていたY児が疲れたのか、周りに意見を聞いたり、出てきた意見をまとめたりしなくなると、チームで決定するまでに時間がかかるようになった。保育者が「どうしようか

な?」と声をかけると、K組(4歳児クラス)の子どもたちが「○○がよい」と言い出したが、Y児は年少の幼児の勢いに圧倒されうまくまとめられないようであった。その時②KI児が「じゃあ、○○がよい人?」「次は○○がよい人?」と意見をまとめ始め、遊びが続いた。保育者が「KIちゃん、ありがとうね、さすがじゃな」とほめると、自信がついたのか、率先して多数決をとるようになった。あまり意見を出さないZ組(3歳クラス)の幼児にも「○○でいい?」「だれがいい?」と聞いてあげる姿を見せた。

異年齢で集団遊びを楽しむためには、自分たちだけで活動を楽しむのではなく、年少の幼児の姿に気を配り、無理がないように活動に参加できるように手助けをする必要がある。5歳児の中では従属的な幼児が(下線①)、いつもリーダーシップをとっている幼児がペースダウンした中で、年長児らしい姿を見せた(下線②)。保育者の行動を認める声かけを受けて、ますます4歳児にも、3歳児にも丁寧意見を聞きながら遊びを進めた。普段の活動に対して受動的であっても、異年齢活動の中で、5歳児に求められる役割や、遊びの進め方などをしっかり理解していたようである。

【8か月の変化】

8つのエピソードから、子どもの姿、保育者の援助、思いやりの形成の3つの内容を抽出しまとめたものが表1(次頁)である。

保育者の援助は、11月までは、5歳児に対する言葉がけとしてみられる。その形式としては、「状況を指摘」したり、「年下の幼児の様子を伝える」という形をとっており、基本的には5歳児自身そこから「考える」ように促している。12月以降になると5歳児に対する直接的な言葉がけの形では出てこなくなり、期待して見守っていることが多くなることが分かる。

思いやりの形成としては、8月、9月時期は、考えることに対して、行動することに対して、思いやりで大切な自発性に関する「主体性」が課題になっている。10月、11月の時期は、保育者の援助のもと思いやりにとって大切な「公平性」「立場の違い」に気づくことが課題となっていることが分かる。

表1 エピソードから抽出した子どもの姿と保育者の援助

No/月日	5歳児の姿	保育者の援助	思いやりの形成
Ep 1 8/18	・援助方略は分かっているが行動できない。	・「どうしたらよいか」と繰り返し問うことで考えさせる。	・年少児の困惑に共感し、保育者の声かけを受けて援助の方略を変更する。声をかける→共に行動する。 援助方略の変更
Ep 2 9/15	・保育者の問いかけに「連れて行ってあげると回答するが主体的には行動できない。	・「困っているね」と他者の状況を伝える。 ・「どうしたらよいか」と考えさせる。 ・「そうしてあげたらいいのではない？」と幼児の回答を認める。	・年少児のショックや困惑に共感し、保育者の「状況の指摘」で援助方略を想起し、保育者が「回答を認める」で行動を起こす。 ・年少児に「何かをしてあげた自分」という自己理解 主体性と自己理解
Ep 3 10/14	・5歳児だけで決める。 ・状況の変化から多数決を取り入れる。	・多数決を用いても、「5歳児の意見ばかりがおおるね」と状況を伝える。	・多数決を用いた結果が、5歳児の意見ばかりで占められていることを指摘され、問題に気がつく。 ・自分たち以外の意見を取り入れる。 公平性への気づき
Ep 4 11/10	・多数決を用いる。 ・意見を聞いてほしい年少の幼児の姿に気づかない。	・「また？と言っている人がいるよ」と不満がある他者の状況を伝える。 ・「多数決で意見を出している人はいつも同じ人」と状況を伝える。	・多数決の結果に不満がある人がいることには気がつくが、何が不満なのかへの気づきは不十分。 ・指名される人、指名する人どちらにも関与したい年少の幼児の思いには気づかない。 違う立場への気づき
Ep 5 12/14	・同年齢の幼児から決定に不満を言われる。 ・遊びに入り切れていない年少の幼児の様子には気がつかない。	・5歳児への直接的なかわりはずし見守りの態勢。 ・遊びの輪から出ていく3歳児への「やめるかな」と声掛けることで、選択的に考えさせる。	・保育者の直接的な援助なしに、5歳児と5歳児のやり取りで方略の変更 年少の幼児の代弁者
Ep 6 1/8	・多数決だけでなく、年下の幼児の希望が通っていない子や、意見を言っていない子も参加できるようにいろいろな方法を用いる。 ・勝負を考えた指名について気がつく。	・勝負の要素を遊びの中に入れるため、遊びの方法を一部変更する。 ・遊びの最初に変更点の説明を行う。	・年下の幼児への心配りや、年下の幼児が参加しやすいような方法を、主体的に用いる。 様々な方法で集団をまとめる
Ep 7 2/5	・4歳児がリーダーシップを取り始め、5歳児が集団のコントロール権を失う。	・5歳児がリーダーシップをとることを期待し、見守る態勢をとり直接的な働きかけはしない。	・これまでのやり方が通用しない集団に遭遇し、困惑する5歳児 4歳児の台頭
Ep 8 3/7	・同年齢の5歳児のリーダーシップに従う。 ・同年齢のリーダー的存在の代わりに、年少の幼児に対してリーダーシップを発揮しまとめる。	・5歳児が集団をまとめることが難しくなった状況を見て、「どうしようかな？」と声をかけ考えさせる。	・同年齢内での協力。 ・同年齢の中ではリーダーシップを発揮しない幼児が、年下の幼児に対して、リーダーシップを発揮する。 リーダーシップの発揮

る。12月、1月の時期は、保育者の直接的な援助話に、年下の子の立場に立って、「様々な方略」を用いたり、「代弁者」となっている。2月、3月の時期は、年少の幼児の発達によって、これまでのやり方ではうまくいかなかった状況が生じ、「戸惑う様子」と5歳児らしい「リーダーシップの発揮」の姿が見て取れた。

まとめ

本研究の目的は、幼児教育という集団生活の中で子どもの思いやりを保育者が援助している姿を示すことであった。5歳児が自分より年下の異年齢とかかわる活動を通して、保育者が何を活動のねらいとし、子どもたちを援助しているのかについて、保育カンファレンスの中で話されたエピソードを中心に時系列的に考察を行った。

まず、エピソード1、2では、5歳児は相手がのぞむ援助方法について提案はできるが、実行には保育者の援助（許可）が必要であった。保育者は、当初5歳児が提案した「○○すればいい」という助言では、4歳児、3歳児が困っている状況から抜け出せないのを受けて、5歳児と一緒に行動したり、保育者に確認することなく自分の判断で行動することを期待しており、「困ってるな」「どうしようかな」と年少の幼児の状態を示したり、保育者自身が考えているかのような間接的な言葉をかけることで、5歳児の年少の幼児に対する思いやり行動が生じるように援助していた。「何をしてあげたらよいか」については考えることができるのに、保育者へ許可をもとめないと行動できないことから、自分で判断して行動ができるようになって欲しいという思いがあったようだ。しかし、一斉活動の形式で行われている集団遊びの中で、保育者に許可を求めるのは当然のここのように思う。辻谷（2015）によれば、幼児の規範判断の際には、保育者の意図の想定が少なからずかかわっていると考えられ、たとえ自発的に判断してよいとされる遊びの内容であっても、保育者の許可を得る必要性が園児間で共有されていることが示されている。一斉活動の中では、年少の幼児への思いやり行動であっても保育者の許可なく行動することは難しく、許可が出たと判断した後は、両エピソードともすぐさまに行動にうつしているの、これは十分な経験であると考えられる。

エピソード3、4、5では、5歳児は集団での意

思決定のための形式的な方略を使うことはできるが、その結果に意識を向けることは難しい様子であった。一見すると公平な「多数決」という方略ですべての問題を解決することはできない。実際にエピソードの中では、4歳児が5歳児に対して不満を持っている様子がうかがえる。保育者は、4歳児や3歳児の表情や言葉から、自分たちが有利になっていることに気づき、不利になっている他者、特に年少の幼児に配慮することを5歳児に期待していたが、形式が整っているためか、自分たちだけでは気づくことができなかった。保育者が事実上意識を向けさせる言葉がけをおこなったり、年少の幼児の様子に注意を向けさせる言葉がけを行ったりすることで気づかせるように援助していた。保育者の言葉がけや同輩からの指摘があれば気づくことができるが、自分だけの力では難しい様子である。また、エピソード1、エピソード2とは違い、エピソード3、4、5は、5歳児は自分の気持ちや意見を抑えて、年少の幼児に譲らなくてはならずコストが高い場面となっている。その結果、年少の幼児への配慮ある方略が出てきにくいという側面もあるだろう。

5歳児にとっても自分が我慢してばかりいるのでは、年少の幼児と一緒に遊んでも楽しいと感じることは少ないだろう。ゆくゆくは、相手の意見を配慮しつつ自己主張することができることとよい。エピソード6は、5歳児と年少の幼児たちが決して対等ではなかったが、5歳児が上手に自分たちの意見を多数決という形で通したり、その一方で適当な理由をつけて年少の幼児の意見も取り入れたりしていた。Eisenberg & Garvey (1981) や、倉持 (1992) で示されている「妥協」や「限定」方略を使用するには、自分と他者の双方の視点を必要とするために幼児期子どもにとって高度な方略であるが、このような遊びの経験を繰り返すことで身に付けていく必要があるだろう。

エピソード7、8は、台頭する4歳児に苦慮する5歳児の姿である。4歳児が意見を主張し始めたり、5歳児と同じようにチームでのリーダーシップを発揮する姿をみせはじめたりすると、5歳児は対応に苦慮するようになった。保育者は、5歳児に保育者に頼らず自分たちで年下の子と一緒に遊びを進めていくことを期待していた。そのため、保育者は「見守り」の態勢に入っており、言葉がけなどの直接的な関わりを少なくする援助方法をとっていた。

4歳児がリーダーシップを発揮し始めると、5歳児は自分の役割を奪われたような思いを抱き、協力することが困難になるのかもしれない。しかし、4歳児は5歳児の姿を模倣しているにすぎず、集団をまとめるまでの力はない。その結果、集団での遊びがうまくいかなくなる。しかし、5歳児は4歳児をフォローする形では、チームに貢献できないようであった。Eisenberg (1986) では、5つの向社会的判断の段階が示されている。就学前から小学校低学年の子どもは、快楽主義的・自己焦点的指向（レベル1）、要求に目を向けた指向（レベル2）の段階に位置する。エピソード7、エピソード8の5歳児は、要求に目を向けた指向での判断を異年齢活動時に行っていたのではないだろうか。この段階は、他人の要求が自分の要求と対立するものでも、他人の要求に関心を示す。年少の幼児、そして保育者の要求を理解し、年少幼児に気を配りながらリーダーシップを発揮していたところに、4歳児が5歳児を模倣するようにリーダーシップ的な行動をし始めたため、5歳児は自分がとるべき行動の方向性を見失ってしまったのではないだろうか。異年齢活動を通して5歳児に年少の幼児を思いやる態度を身に付けさせようと思うならば、ある程度の優位性と役割を用意し、かつ周囲も期待したうえで行った方が良いのだろうと思われる。

最後に

本研究は、思いやりを育むことを目的に計画された異年齢保育での集団遊びから、5歳児の姿の変容とそれにかかわる保育者の援助を追うことで、幼児期の思いやりの萌芽を描き出すことを目的としたものであった。

異年齢児との交流は、特に年長児の思いやりの気持ちや育む活動だといわれてきた。それには、年長児にはできることだけれど、年少の幼児にとっては難しいこと、という具体的な事柄があるということがあるからだろう。すなわち、「～あげられる」ことが年長児にはあり、「～してもらえる」ことが年下の幼児にある場合、その2者間では積極的な交流が生まれやすい。もちろん、そこには大人側の期待もある。年少の幼児がみせる年長児に対するあこがれも、年長児の年少の幼児に関わる行動を促進させるのだろう。

しかし、「異年齢活動」という場をただ与えるだ

けでは、幼児期の集団教育としては不足だと思われる。「思いやり」を育むのならば、思いやり行動のためのどんな力が活動をとおして刺激されたのかについて示す必要があり、保育者がそのためにどんな援助をしたのかが示される必要があるだろう。

本研究は、5歳児の後半8か月を追っただけのものであり、ある保育所でみられた一つの事例を示したものであるという限界はあるが、異年齢活動を通して保育者が、何を5歳児に期待し、援助したかを示し、それが思いやりの何を刺激したものであるかを関連付けたことに意味がある。

保育者の振り返りに基づく援助方法だけでなく、実際の具体的な援助を分析することで、保育者の援助と子どもの学びの相互作用を記述することを今後の課題としたい。

参考文献

- Eisenberg, N (1986) Altruistic emotion, cognition, and behavior. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eisenberg, A. R., & Garvey (1981) Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse Processes*, 4, 149-170.
- 倉持清美. (1992) 幼稚園の中のものめぐりの子ども同士のいざこざ いざこざで使用される方略と子ども同士の関係. *発達心理学研究*, 3, 1-8.
- 増田まゆみ (2007) 「異年齢保育」谷田貝公昭監修『保育用語辞典 第2版』一藝社, 21-22.
- 仲野悦子・後藤永子 (2002) 異年齢児とのかかわり ―いたわりとおもいやりの心の育ち―, *保育学研究* 第40巻 第2号 72-80.
- 中山美充子 (2017) 道徳性の芽生えを育むための環境・援助の在り方を探る ―同年齢・異年齢とかわる4歳児の姿を通して 広島大学付属三原学校園研究紀要, 7, 19-26.
- 夏堀睦 (2007) 正統的周辺参加論の視点による異年齢保育の効用『富士常葉大学研究紀要』第7号, 171-184.
- 白石恵理子 (2016) こどもと保育4歳児, 秋葉英則・白石恵理子編著, かがわ出版.
- 高辻千恵 (2013) 4歳児の指導計画と保育資料 秋田喜代美総監修, 学研.
- 谷口えみこ・池之内智子・水野千草・戸田侑一 (2008) エデュケア, 29, 31-39

内田由起子・北山忍（2001）思いやり尺度の作成と
妥当性の検討 心理学研究, 72, 275-282.

山下久美・首藤敏元（2008）虫とのかかわりが幼児
の社会性の発達に与える効果について 埼玉大学
紀要 教育学部, 57（2）,105-121.