

5歳児の「道徳性・規範意識の芽生え」を
育む話し合い活動
——幼児同士の関わり合いに着目して——

Discussion Activities to Cultivate the
“Sprouting of Morality and Normative Consciousness”
in Five-Year-Old Children:
Focusing on Interaction among Young Children

稲生 圭子

Keiko Inou

はじめに

平成29年告示『幼稚園教育要領』では新たに「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が新設され幼児教育修了までに育ってほしい具体的な姿が10項目示された。その一つに「道徳性・規範意識の芽生え」がある。その内容は「友達と様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことが分かり、自分の行動を振り返ったり、友達の気持ちに共感したりし、相手の立場に立って行動するようになる。また、きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友だちと折り合いを付けながら、きまりをつくったり、守ったりするようになる。¹⁾」と示されている。

筆者は長年、幼稚園で勤務をしてきたが、突発的に起こった幼児同士のトラブルや葛藤場面において、幼児同士の「話し合い」を行う中で、「道徳性・規範意識の芽生え」が育まれたと感じる経験が何度かあった。しかし一方で、トラブル場面は予想ができず、ゆっくりと話し合う時間がなく、教師自身の「道徳観」を伝えて終わらせてしまうケースも多かった。同様の悩みは他の教師たちからも報告されていた。そこで筆者は、いつ起きるか分からないトラブルや葛藤場面を待つのではなく、クラス全体で「道徳性・規範意識の芽生え」を育むために有効な理論と方法がないかと考えた。

筆者が執筆した修士論文では、平成29年に『幼稚園教育要領』が告示される前ではあったが、改訂の意向を踏まえて「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に含まれている「道徳性・規範意識の芽生え」を育むための有効な手立てとして、C. カミイ (Constance. Kamii), & R. デヴリーズ (Rheta. Devries) の理論を用いて実践を行い、彼らの理論の有効性を分析した。C. カミイ & R. デ

ヴリーズは、J. ピアジェ (Jean. Piaget) の理論^{注1)}を幼児教育の現場に適用するカリキュラムの開発を行い、「集団ゲーム」の実践とそれに伴う「話し合い」が「道徳性」の育ちに有効であると提唱している。

しかしこの研究は、1クラス限定の実践に止まり、他のクラスの幼児達にも有効性があることの検証が不十分であった。従って本研究は、改めてC. カミイ & R. デヴリーズの理論の実践を行い、平成29年告示『幼稚園教育要領』「道徳性・規範意識の芽生え」の内容との整合性を含め、「道徳性・規範意識の芽生え」を育むために有効な手立てとなるのかを検証する。この理論の実践により、「道徳性・規範意識の芽生え」を育むための援助に悩む教師の一助になることを望む。

C. カミイ & R. デヴリーズの「集団ゲームを通して育む」方法

C. カミイ & R. デヴリーズは、ピアジェの理論を直訳的に解釈し、「ゲームは知的発達、社会情緒的発達、協同の発達に適したもので、ゲームは楽しく遊ぶために、規則に従うことで他人と自発的に協同するよう動機づけられる。²⁾」と述べたピアジェの理論から得た教育的示唆を、幼児を対象としたプログラムへと発展させた。「私たちは保育現場の先生方と共に研究を続けていくうちに、ピアジェの理論から得られた洞察のもとに『集団ゲーム』を利用すれば、それは子どもたちの発達を独自の方法で刺激するはずであるという強い確信をもつようになりました。³⁾」と述べている。つまり「集団ゲーム」の目的は、子どもの主体的な「道徳性・規範意識の芽生え」を育むことにあるのだと考え、全ての幼稚園の活動や教育計画の中に必ず入っている「集団ゲーム」が、役立つのではないかとの仮説を立て、教師たちと共同研究を続けたのである。

C. カミイ & R. デヴリーズの理論によれば、「集団ゲーム」は子どもたちがゲームをする仲間と共に、同じルールに納得して従うことができなければ成立せず、「楽しさ」を味わうことができない。「楽しさ」を共有する手立てを模索したり、他者の思いを知ったりするためには「話し合い」が必要である。「話し合い」を重ねることにより、「仲間との関係」において自己中心的ではなく、自分と仲間という異なった視点を理解し、他者と協応する能力が発達する。即ち「社会性、規範意識、道徳性」を育むことができるのである。また、それらは大人の「押し付け」では真の育ちに至らず、二人は教師の立ち位置も提示している。「大人の権威を減らす」「教師も仲間として参加すること」で子どもたちは自分で考え、自分達で解決策を探そうとする、それが子どもたちの「主体性」を育み、自ら「道徳性・規範意識の芽生え」を育む援助になるのである。

「集団ゲーム」の「定義」と「基準」

C. カミイ & R. デヴリーズが考える「道徳性・規範意識の芽生え」を育む「集団ゲーム」には独自の「定義」と「基準」⁴⁾がある。

定義

1. ルールによって決められた1つ、または、いくつかのクライマックスがあること。
2. 相互依存的、対立的、協力的な役割があること。

上記の「定義」について「ドロケイ」を例に説明する。

- 1) 時間内に警察が捕まえた泥棒の数と、逃げ切った泥棒の数の差で勝敗が決まる、あるいは、泥棒が全員捕まった場合にはゲーム時間が残っていても負ける等、いくつかの「クライマックス」がある。
- 2) 警察役と泥棒役がいなければゲームが成り立たないから、「相互依存的」
- 3) 警察役と泥棒役は敵同士だから、「対立的」
- 4) 参加者がルールに合意し、ルールに従って結果を受け入れるということで協力がなければゲームが成り立たないから、「役割が協力的」である。

基準

第1の基準：どうやったら良いかを自分で考えられるような興味と挑戦性があること。

子どもが理解して参加できること、また子どもだけでルールを決めたり工夫して考えたりできることが重要である。ルールが難しすぎると子ども達は「考える」ことができない。しかし、4歳児には難しいゲームでも5歳児にとっては「良いゲーム」の「基準」を満たすものもある。教師は発達を十分考慮する必要がある。

第2の基準：自分で結果を判断でき、大人の判断で勝負が決まるものは除くこと。

第3の基準：ゲームに全員が積極的に参加できるということ。

C. カミイ & R. デヴリーズは、「第1の基準に合っていないでも全員を積極的に参加させることのできるゲームもあります。それでも良いゲームというものは、やはり、3つの基準全部に合っているものなのです。⁵⁾」と述べ、3つの基準を満たす「集団ゲーム」を選ぶことを提示している。3つの基準を満たす「集団ゲーム」を選ぶ、実践後に「話し合い」の時間を設ける、「大人の権威を少なくする」、「教師も仲間として話し合いに参加する」など、二人が提示した条件に従い、以下のように本研究を実践した。

研究方法

観察期間

2018年4月～2018年7月（10回実施）

研究対象

私立A幼稚園 年長5歳児クラスB組 30名（男児18名 女児12名）

実践者

担任1名（C教諭 経験年数4年 前回の実践研究の実践者）

観察者

A 幼稚園教務主任 (観察当時)

観察方法

C. カミイ & R. デヴリーズが提唱する「集団ゲーム」の定義や基準を満たしていると考えられる「ドロケイ」を選び、実践を行った。また、2人の理論に従い、ゲーム後、または必要な時に「話し合い」の時間を設定した。

記録方法

活動の様子と場面ごとの教師の援助、子どもたちの変化をメモにより記録し、観察後にエピソード記録にまとめた。実践後に観察者は担任へのインタビューを行い、場面ごとの子どもの会話や、行動を確認し、共通理解をした。また担任の援助や発言の意図、思いを聞き記録した。

倫理的配慮

本研究の実施に当たり、対象園の園長、対象クラスの担任へ書面で説明し、承諾を得た。また、保護者にはメールで研究の概要を説明した。

事例1 「遊具に乗ったらずるい！」(2018年4月)

前回の実践研究の対象クラスはおとなしい子が多く、穏やかに話し合いができた。しかし、今回のクラスは以下のような問題点があった。

- 1) 他人の思いを聞かず、自己主張をするが多い。
- 2) 自分さえ良ければという行動が目立ち集団ゲームにおいてもルールを守れない。

進級直後に集団ゲームを行ったが、ルールを守らず勝とうとする子が目立ち、争いが起きる中、C教諭が注意をして終了する状態であった。

泥棒役が逃げて警察役が捕まえる。捕まった泥棒は牢屋(砂場)へ入る。という基本的なルールを伝え、開始した。

実践: 開始早々、泥棒役の男児3人が大型遊具の上に乗った。

A子「降りてきなさい。」

A男「やだよ。乗っちゃいけないって聞いてないもん。」

B子「そんなのずるいってわかるでしょ。」

B男「決まってるからずるくないよ。」

女兒達は下から捕まえようとしていたが手が届かなかった。時間切れにより、男児チームが勝利した。2回戦目は役割を交代して開始した。開始早々に女兒が全員で大型遊具に乗った。

C男「女の子達ずるいずるい。」

A子「あんたたちだって乗ったじゃん。」

C子「同じことしてるだけじゃん。絶対に降りないから。」

両者にらみ合いになり「もうやりたくない」と言う意見が多く、終了した。

話し合い

A子「ドロケイってつまらなかった。」

B子「だって最初にA男児たちがゆらゆら橋（大型遊具）に乗ったから。」

B男「女の子は自分だってやったくせに怒ってるのはおかしい。」

C子「じゃ遊具に乗って良いとか、決め直したらいいじゃん。」

D子「女の子だけ乗っていいにしよう。」

女兒たち「賛成賛成」

男児たち「そんなのつまらない。もうやらない。」

C教諭「文句ばかり言っては決まらないでしょう。後ろで遊んでいる子は一緒に考えて下さい。」

子どもたちのやりとりを黙って聞いていたC教諭は感情的に注意をしてしまった。その後、子ども達からの意見が出なくなり、話し合いは暗いムードになった。そこでC教諭は発言を変えた。

C教諭「さっきC子ちゃんがルールを変えようと言ってくれたけど、どう思う？」

A子「うーん。そうだね。やっぱりそれがいいかな。」

男児たち「やろうやろう。」

話し合いが30分以上に渡り、子ども達の集中力が切れてきたと感じたため、次回の「ドロケイ」の前にルールについて話し合うことを決め、この日は終了した。

考察

男児、女兒共に自分達の主張ばかり繰り返す中、C子がルールを変えたいと言い出したが、同調する子は少なかった。C教諭は話し合いの間、黙って観察していたが、男女がお互いに大型遊具に乗ったことを責め合い、さらに話し合いに飽きて後方で遊び出す子もいたため、感情的に注意をしてしまった。するとそれまで活発に意見を言い合っていた子どもたちの様子が一変し、皆が黙ってしまった。C教諭は、話し合い後のインタビューで「C. カミイ & R. デヴリーズの理論に従い見守っていたが、このままの雰囲気ではいけないと思い、つい感情的に注意をしてしまった。その一言で、急に子どもたちからの発言がなくなった時、これが『大人の権威』が多い状態だと改めて理解した。前回の実践ではクラス全体が穏やかだったため、自分が感情的に発言することがなかったのだ。その後は『仲間』としての発言を心掛け、C子の良い提案を繰り返して皆に伝える役割を試みた。」と話した。結果として、C教諭の反省後の発言が場の雰囲気を変え、子どもたちも次回の「ドロケイ」への期待が高まった。

C. カミイ & R. デヴリーズはその著書の中で、「集団ゲーム」において、子どもたちが「話し合い」を行うことで、自分達で考え、その考えを実行することが「主体性」に繋がり、その中で「道徳性」が育まれると述べている。そして、教師の役割は、教師主導にならないよう「大人が威圧的になる」発言を避け、子ども達の「仲間」として参加することだとして、「先生がゲームをしながら自律性の発達を指導するのに一番良い方法は、他の参加している子どもたちと同様にルールに従うあそび仲間になることです。⁶⁾」と助言している。C教諭の2回目の発言は子どもたちに決定権を委ねる言い

方になっており、さらに子ども達が自らルール作りをどうしようかと考える良い機会にもなったと考える。

事例2 「どうやって1つのルールに決める？」(2018年5月)

この日は実践前にルールを変える「話し合い」が行われた。子どもたちは次々にルールを提案したが、1つのルールに決める方法を巡って話し合いは難航した。

ゲーム実践前の話し合い

A子「全員遊具に乗ってはいけないというルールがいいと思います。」

A男「女の子のチームに足の速い男の子が3人入る。」

B子「男の子と女の子半分ずつのチームがいい。」

C子「男の子は遊具なし。女の子は遊具に乗っても良いルールがいい。」

B男「背の高い男の子が女の子のチームに入るのがいい。」

D子「全員遊具に乗って良い。」

D子「ゲーム中に遊具に乗って良い時間を作る。遊具タイムっていうのはどうかな。」

D男「走るのがゆっくりの人、早い人半分ずつのチームを作る。」

以上、合計8つのルールが出された。

しかし、意見がまとまらず、自分の都合が良いルールを推す子ばかりだった。

B子「男の子は自分達ばかり勝とうとして。」

A男「女の子だって同じだよ。」

B男「多数決はどう？」

C子「えー自分が嫌なのになったらやる気なくなっちゃう。」

D子「自分が楽しいのがいい。」

C男「自分ばかり楽しいなんてずるいじゃん。」

D男「ねえ、全部やってみて決めたらどうかな。」

E男「それはいいアイデア！」

全員「いい、いい。賛成。今からやろうやろう。」

実践：1つ目のルールでドロケイを行った後、皆が牢屋（砂場）へ集まった。

A子「8つもあるから大変。」

C子「どんな感じだったか、楽しいか楽しくないか、忘れそう。」

A男「じゃ1つ試したらすぐに牢屋の中（砂場）で話し合えば？」

B男「誰が楽しかったか、楽しくない人は誰かとか。」

C教諭「じゃ先生が忘れないようにカードに書くのはどう？」

C男「あ、いいアイデア。お願いしまーす。」

考察

C教諭は「また自己主張を繰り返す子ども達を前にして、どのように助言して良いか迷ったが、D男の発言によりクラスの雰囲気が変わった。その意見に皆が同調する姿を見て、以前は他児が良い発言をしても聞く耳を持たなかったが、少しずつ変わってきていると実感できた。」と話した。

C. カミイ & R. デヴリーズは、教師の役割について、「先生は子どもたちに、その問題をどうしたらよいかを尋ねるだけで具体的な解決策を与えることを控え、どうしたらよいか自分たちで考えるという時間のかかる苦しい道りを助けること⁷⁾」、また「『大人の権威』を控え、子どもたち同士の協力をさせるための時間を与え、自分たち自身で決定するように援助することです⁸⁾。」と述べている。その点に照らし合わせると、C教諭は、8つのルールを全部試すという時間のかかることを受け入れ、さらにカードに書くという自分の役割をクラスの「仲間」として行ったのである。

事例3 「多数決って良い決め方なのかな？」(2018年7月)

約2ヶ月掛けて全てのルールを実践した後、C教諭は8枚のカードに、①ルールの内容、②各ルールの問題点、③各ルールの良い点、④楽しいと感じた人、⑤つまらないと感じた人、を記載したものを用意した。

ルール決定の話し合い

C教諭「8つのルールを8枚のカードに書いておきました。」

A子「わー！先生ありがとう。」

C教諭「それぞれ楽しかった人、つまらなかった人がいたか、書いてあります。」

A子「えーっと。じゃあどうやって決める？」

B子「くじ引き？」

A男「絶対反対。くじ引きなら最初から8つやる意味ないじゃん。」

C子「多数決はどう？」

全員「いいよ。賛成。」

C教諭「男の子が遊具無し、女の子は遊具ありのルールに決まりました。」

男児たち「えーつまんない。そんな女の子が勝つに決まっている。」

D子「多数決って多い方に決まりだよ。決まったことに文句言わないの。」

E子「ちょっと待って。よく見たら決まったルールに「男の子はつまらないと思った」と書いてある。みんなが楽しいと思ったルールの方がいいんじゃない？」

F子「多数決って良い決め方じゃないかも。」

C教諭「じゃみんなが楽しいを探してみる？」

D男「先生、いいアイデア！」

D男「こっちは女の子が楽しくなかったって。これはダメ。」

A子「あ、こっちのルールは男の子だけ楽しい。」
F子「でも、全員が楽しいって書いたルールがないね。」
E男「全員が楽しいと思ったルールはないけど、楽しくないと思う人がいないのはあるよ。」
全員「そうそう。」「それがいい。」「それに決まりだね。」

考察

子どもたちは、8つのルールを全員で体験し、自分の「楽しくない」を体験したこと、さらにカードに気持ちを書いて可視化したことで自分の気持ちに加え、他人の気持ちにも気付くことができたのであろう。C教諭は、普段から何気なく使っている「多数決」に疑問を抱く子がいたこと、皆も「多数決」についての疑問に同調して考え直してくれたことに驚いたと話していた。「多数決」をしない選択をした時点で「楽しくない」と感じる子の気持ちを皆が考え、自分の気持ちを調整して、皆が納得するルールに折り合いを付けようとする気持ちが動いたのだと考える。

おわりに

本研究は、「道徳性・規範意識の芽生え」をクラス全体で主体的に育むために有効な理論とその保育方法の実践と検証を行い、以下のことが明らかになった。

A幼稚園の年長B組は、C. カミイ & R. デヴリーズの理論に沿った「集団ゲーム」とその後の「話し合い」の実践により、ゲームにおける「楽しさ」とは自分だけが感じる事が大切なのではなく、ゲームに参加している全員が感じる事が大切だと分かった。他者の思いに気付き、その思いを理解しながら自分の気持ちに折り合いを付けていくことが体験できたこと、全員の気持ちを調整しながらルール作りができたことは、本論文の冒頭に示した平成29年告示『幼稚園教育要領』「道徳性・規範意識の芽生え」の内容が達成されたと考える。また、実践者のC教諭は、「この『集団ゲーム』と、その後の『話し合い』の実践を通して、子どもたちが他者の気持ちに気付き、思いやることができるようになったと感じた。前回の実践研究時とは問題点が全く違うクラスだったが、前回同様に『道徳性・規範意識』が育まれたと感じた。」と話した。さらに「教師主導ではない『大人の権威』を減らした言葉がけや、『子どもたちの仲間』として発言をすることが、いかに重要かが分かった。」とも話した。子どもたちは大人の意見に左右されることなく、自由に意見を述べ、自分達で考え、解決策を探し、「みんなが楽しいと思うルールを選択しよう」という結論に達したのである。

以上の結果から、C. カミイ & R. デヴリーズの、「集団ゲーム」とその後の「話し合い」の実践が、子どもたちの「道徳性・規範意識の芽生え」を「主体的」に育むために有効な方法であるという理論は、問題点が異なるクラスの子どもたちにも有効な手立てとなる事が検証された。また、平成29年告示幼稚園教育要領の「道徳性・規範意識の芽生え」の内容との整合性も認められたと考える。

今回は「集団ゲーム」における幼児同士の関わり合いの事例検討から「道徳性・規範意識の芽生え」の育ちを検討したが、教師の役割や援助、教師の心の動きなど、教師側からの検証を十分に行

うまでには至らなかった。この点については今後の課題としていきたい。

引用文献

- 1) 文部科学省. (2017). *幼稚園教育要領*. (p.8). :チャイルド本社.
- 2) Constance, K., & Rheta, D. (1980). *ピアジェ理論と幼児教育* (稲垣佳世子, 訳). (pp.132-133). チャイルド本社. (Constance, K., & Rheta, D. (1980). *Piaget for Early Education*.)
- 3) Constance, K., & Rheta, D. (1984). *幼稚園・保育所・集団遊び・集団ゲームの実践と理論*. (成田錠一, 監訳). (p.x). 北大路書房. (Constance, K., & Rheta, D. (1980). *GROUP GAMES IN EARLY EDUCATION*.)
- 4) 同上 (pp.2-15).
- 5) 同上 (p.14).
- 6) 同上 (p.324).
- 7) 同上 (p.325).
- 8) 同上 (p.325).

参考文献

- 稲生圭子. (2018). *幼児期の道徳性に関する一考察*. 桜花学園大学大学院人間文化研究科修士論文 (未公開).
- Constance, K., & Rheta, D. (1980). *ピアジェ理論と幼児教育* (稲垣佳世子, 訳). チャイルド本社 (Constance, K., & Rheta, D. (1980) *Piaget for Early Education*.)
- Constance, K., & Rheta, D. (1984). *幼稚園・保育所・集団遊び・集団ゲームの実践と理論*. (成田錠一, 監訳). 北大路書房. (Constance, K., & Rheta, D. (1980). *GROUP GAMES IN EARLY EDUCATION*.)
- Constance, K., & Rheta, D. (1985). *あそびの理論と実践・ピアジェ理論の幼児教育への適用*. (吉沢恒子他, 訳). 風媒社. (Constance, K., & Rheta, D. (1985). *Physical Knowledge in Preschool Education*.)
- 文部科学省. (1998). *幼稚園教育要領* 第2章3.
- 文部科学省. (2008). *幼稚園教育要領* 第2章.
- 文部科学省. (2018). *幼稚園教育要領* 第2章.
- 文部科学省. (2018). *幼稚園教育要領* 第1章総則第4-3.

注 釈

注1) ピアジェの理論によれば、子どもが学ぶ道徳的規則の大部分は大人から学ぶ。子どもは子ども同士で遊ぶ前にすでに「道徳」において両親(大人)の影響を受けている。これは道徳的に「他律」の状態を指し「他律的道徳性」という。しかし、ゲームの中では大人の干渉は最小限に除かれている。ルールを守ること、正しくやることは即ち「道徳」である。子どもたちは「集団ゲーム」を通して、「主体的」に話し合った上で創り上げたルールを自ら進んで守ることで、自発的に「道徳性」が芽生える。これは道徳的に「自律」の状態を指し、「自律的道徳性」が育まれたと言える。

