

協同活動のための話し合いに関する幼児の認識： ルールと他者感情の認識に焦点を当てて

杉 山 弘 子*

Preschool Children's Cognition of Talking for Cooperative Activities :
The Rules in Talking and Cognition of Other's Feeling

Hiroko Sugiyama

本研究の目的は、幼児への面接を通して、協同活動のための話し合いに関する幼児の認識の変化を明らかにし、話し合いの保育実践の意味を検討することである。対象は幼稚園の4歳児クラスと5歳児クラスの幼児各32名である。4歳児は協同活動のためにみんなで決めるルールを習得するようになること、友だちの話聞くルールの習得は5歳児になって進むこと、発言したいときに挙手をするルールは5歳児の終わり頃までに習得されること、4歳児は多数決で意見が通らなかった他児の感情を楽しいものではないと推測するようになること、4歳児は話し合い場面での他児の感情と協同活動場面での他児の感情とを分化してとらえるようになること、5歳児は多数決で意見が通らなかった他児よりも自発的に譲った他児について肯定的な感情を推測することが結果から示唆された。幼児は協同活動とそのための話し合いを重ねることで話し合いのルールを習得し、他者感情を考慮したやりとりによる合意形成が可能になると考えられる。

キーワード：幼児、話し合い、協同活動、他者感情

問題

平成20年の小学校学習指導要領の改訂では、言語活動の充実が重視されている(文部科学省、2008a)。小学校学習指導要領第2章第1節国語の第1学年及び第2学年の内容には、「互いの話を集中して聞き、話題に沿って話し合うこと」が指導事項としてあげられるとともに、「尋ねたり応答したり、グループで話し合って考えを一つにまとめたりすること」が言語活動の例として示されている。幼児期にふさわしい内容と方法での話し合い活動は、こうした小学校での学びに接続していくものと考えられる。

一方、幼児の保育においては、協同活動の重要性が認識されるようになってきている。保育所保育指針(平成20年、厚生労働省告示)では、指導計画の作成上、特に留意すべき事項の一つとして、「3歳以上児については、個の成長と、子ども相互の関係や協同的な活動が促されるよう配慮すること」があげられている。また、幼稚園教育要領(平成20年、文部科学省告示)の人間関係の領域の内容の取扱いには、「幼児が互いにかかわりを深め、協同して遊ぶように

2015年2月25日受理
* 尚綱学院大学 教授

なるため、自ら行動する力を育てるようにするとともに、他の幼児と試行錯誤しながら活動を展開する楽しさや共通の目的が実現する喜びを味わうことができるようにすること」とある。

話し合いは、こうした協同活動の成立と展開に深く関わっている。話し合いは、幼児同士が活動の目的や展開のイメージを共有することを可能にするからである。このことから、幼児期の話し合いの発達についての知見は、保育実践に役立つものと考えられる。

幼児期の話し合いについては、これまで、保育場面での観察をもとに合意形成過程を分析する研究がなされている（杉山，2008）。また、保育者への質問紙調査によって、幼児の話し合いへの参加状況をとらえようとした研究もある（野呂・杉山，1998）。さらに、話し合いの実践記録（浅野，1994）や保育実践をもとにした話し合いの発達についての論考（神田，2004）も見られる。しかし、話し合いの経験が幼児の認識にどのような変化をもたらすのかを、幼児に直接問いかけることで把握しようとした研究は見うけられない。そこで、本研究では、協同活動のための話し合いに関する幼児の認識の変化を幼児の反応を分析することで明らかにし、それを通して話し合いの保育実践の意味を検討する。

協同活動は仲の良い友だち同士だけでなく、クラス全体でも取り組まれる（文部科学省，2008b）。岸野（2012）は、クラス単位で個々の遊びを振り返り話し合う時間を設定している幼稚園の実践を取り上げ、個をつなぎ「みんな」をつくる過程として協同に向けた話し合いの構造を明らかにしようとしている。また、齋藤（2012）は協同的な活動につながる経験として幼稚園での話し合い活動を分析し、子どもたちは話し合いを通して集団での「意思決定」の方法や態度を学んでいたと報告している。これらの報告から、協同活動のための話し合いは、みんなで取りくむことを意識することにつながるとともに、集団の中で話したり聞いたりしながら、みんなで決めることを学ぶ機会になると考えられる。

また、クラス単位での話し合いは一斉保育の形態で展開され、幼児は一对多のコミュニケーション（常田，1997）に参加することになる。子どもは小学校への入学を機に、一对一から一对多へのコミュニケーション様式の変化を経験する（清水・内田，2001）が、幼児期においても、保育者や他児の発話をみんなのひとりとして聞き、保育者やみんなに向けて話すことが期待される場面を経験していると言える。

こうした場面での話者交代をスムーズにするのが指名および挙手のルール（藤崎，1992）である。保育者は、順に、あるいは挙手を促して幼児を指名する。幼児は発話権をもつ他者の話を聞くこと、挙手をして発話権を得ることを学んでいく。清水・内田（2004）は、就学直前の時期の幼稚園の教室において、挙手して当てられるまで発話の番を待つというルールが適用されていた事例を報告している。幼児期の終わりまでに、指名および挙手のルールが習得される可能性があることを示していると言えよう。

以上のことから、幼児は協同活動のための話し合いを通して、みんなで決めることや集団的な話し合い場面でのやりとりのルールを学んでいくと考えられる。さらに幼児は、次に見るように、合意形成の過程で自他の意思の調整を経験する。

幼児同士のペアでの共同意思決定過程におけるやりとりを分析した礪波・三好・麻生（2002）は、自己の意思と他者の意思を折衷した発話が1割程度の子どもに見られたことを報告している。また、幼稚園の年少児、年中児、年長児を対象に、ペアでの共同意思決定パターンを分析した礪波（2003）は、「年齢が上がるにつれて、自他の意図調整のために、自己の意見のみでなく他者の意見をも考慮にいれたより積極的な交渉を行うようになることが明らかになった」

と述べる。同様に、幼稚園の4歳児と5歳児のそれぞれを3人組みにして意思決定過程を分析した藤田（2012）は、5歳児に他者配慮発話が多いことを報告している。

これらの研究は、2ないし3名の幼児同士での意思決定過程を検討したものであるが、幼児期においても年齢とともに他者を考慮した交渉が見られるようになることを示している。一方、杉山（2011a）はクラス単位での話し合いを観察し、合意形成過程を分析しているが、4歳児クラス時に比べて5歳児クラスでは、他児との関係での行動の調整が明確になると述べる。

このような自他の意思の調整には、他者感情の認識が関与していると考えられる。そこで、本研究では、上述の話し合いのルールに加えて、他者感情の認識に焦点を当てることにする。協同活動のための合意形成においては、多数決で少数派となり、自分とは異なる意見を決定として受け入れることがある。譲る、すなわち他者の意見を優先させることで合意が成立することもある。いずれの場合も、積極的に協同活動に参加することが期待される。こうした経験を通して、幼児は意見が通らなかった他児の話し合い場面での感情や協同活動場面での感情を推測するようになると考えられる。

神田（2004）は保育実践の検討から、4歳児のはじめは「みんなで決める」ということが十分にわからないのかもしれないが、少しずつ話し合いの経験を積んでいくと、4歳児の末にはかなりの話し合いが可能になると述べる。また、5歳児ではみんなで協力して行う活動が増えるので、実際に活動を進めるうえでも話し合いは大切であると言う。本研究では、このように話し合い活動の発達が予想される4歳児クラスと協同活動のための話し合いの必要性が高まる5歳児クラスの幼児を研究の対象とする。

具体的には、意図的計画的な保育実践によって、同じテーマでの協同活動とそのための話し合いに年間を通して参加する幼児たちを選んだ。これらの活動に関する質問をすることで、幼児が質問内容を理解できるようにするためである。また、自由な言語反応を求められることで幼児が困惑しないよう、選択式で応答できるようにする。このようにして、体験を通して形成される幼児の認識をとらえることより、保育者や観察者とは違った視点から、話し合いの実践を重ねることの意味を検証する資料が得られると考える。

前述の通り、本研究と同様の目的、方法での先行研究はないが、関連する研究から幼児の認識の変化についての予測を立てて研究を進める。

まず、話し合いのルールについてであるが、先の神田の論考に基づけば、協同活動のためにみんなで決めるというルールは、話し合いの経験を重ねることで4歳児クラスから5歳児クラスにかけて習得されると予想される。次に、集団的な話し合い場面でのやりとりのルールに関しては、野呂・杉山（1998）が、保育者への質問紙調査の結果から、4歳児クラスの多くの幼児は保育者の話を聞くことができるが、他児の話を集中して聞くことはそれに比べて難しいことを示唆している。さらに、岡本（1985）は、5歳児クラスになると「皆」という多数の中の無名のひとりとして保育者の話を聞けるようになってくると言う。保育者はみんなに向けて話しており、自分もそのひとりとして話を聞く場面であることがわかるようになることは、一対多のコミュニケーションについての認識の発達を意味しており、発話者が他児の場合にも聞く場面であることを認識しやすくなると考えられる。また、挙手をして指名を受けるなど、発話権を得るためのルールについての認識も進むと予想される。すなわち、4歳児クラスに比べて5歳児クラスでは、保育者だけでなく、他児の話を聞くというルールおよび発言したいときに

は挙手をするというルールの習得が進むと考えられる。

次に、他者感情の認識について考える。多数決で少数派となった幼児には多少とも否定的な感情が生じると予想される。浅野（1994）は、5歳児クラスの話し合いについての実践記録の中で、ある幼児が、多数決で決めると少数派の他児が嫌な気持ちになると発言したことを報告している。こうした推測は、4歳から6歳ころまでの「心の理論」の獲得（子安，2000）があつて可能になると考えられる。また、幼児の他者感情の推測能力の発達的変化を検討した朝生（1987）は、年長児になると他者の行動情報から他者の特性を正しく推測し、それを基にして感情を推測する他者準拠反応が著しく増加したことを報告している。これらのことから、4歳児クラスから5歳児クラスにかけての幼児は、多数決で意見の通らなかった他児について否定的な感情を推測するようになると予想される。

では、協同活動場面での感情についてはどうであろうか。今野（1999）は、4歳児クラスの実践記録の中で、劇あそびの題材を多数決で決めた結果、自分の意見が通らずに怒っていた幼児が、気持ちを切り替えて劇あそびに向かっていった事例を報告している。このように、話し合い場面で否定的な感情が生じたとしても、協同活動場面では変化している可能性がある。また、保育者は、少数派の幼児が肯定的な気持ちで協同活動に向かえるよう気持ちの切り替えを援助するであろう。少数派であった幼児も含めて楽しく活動する経験を重ねることで、幼児が話し合い場面での感情と協同活動場面での感情を分化してとらえるようになることも考えられる。こうしたことから、4歳児クラスから5歳児クラスにかけての幼児は、多数決で意見が通らないことは楽しいことではないが、協同活動場面になれば楽しくなると他児の感情を推測するようになると予想される。

次に、一方が譲歩することによって合意が成立した場合を考えてみる。杉山（2008）は5歳児クラスの2月に、自発的に譲るといふ形での合意形成を観察している。このように自分の意見よりも他者の意見を優先させた他児の感情をどのように推測するかを5歳児クラスの幼児を対象に検討する。自発的に譲ることは自分の意思による意見の変更ととらえることもでき、多数決に比べて肯定的な感情をとまなうと考えられる。また、譲ることで合意が成立する経験は、譲ることへの肯定的な感情を高めるであろう。他者感情についての認識もそれを反映し、幼児は自発的に譲る他児について肯定的な感情を推測するようになると予想される。

以上、考えてきたことを下記の予測にまとめた。これら確かめながら、協同活動のための話し合いに関する幼児の認識の変化を明らかにし、話し合いの保育実践の意味を検討することが本研究の目的である。

予測1 4歳児クラスから5歳児クラスにかけて、協同活動のためにみんなで決めるというルールの習得が進む。

予測2 4歳児クラスに比べ5歳児クラスでは、友だちの話を聞くというルールおよび発言したいときには挙手をするというルールの習得が進む。

予測3 4歳児クラスから5歳児クラスにかけての幼児は、多数決で意見が通らないことは楽しいことではないが、協同活動になれば楽しくなると他児の感情を推測するようになる。

予測4 5歳児クラスの幼児は、多数決で意見が通らなかった他児よりも、自発的に譲った他児について肯定的な感情を推測するようになる。

方法

対象児

面接の対象は、毎月の誕生会の前後にクラスで取り組むおやつ作りとそのメニューを決める話し合いを経験しているS幼稚園の4歳児クラスの幼児32名（男児14名、女児18名）と5歳児クラスの幼児32名（男児13名、女児19名）である。以降、前者を4歳児、後者を5歳児と呼ぶ。4歳児の内12名は進級児、20名は新入児である。また、16名ずつ、2つのクラスに所属している。5歳児は全員が進級児であり、同一クラスに所属している。また、4歳児クラス時にも同様の経験をしてきている。面接時の月齢は、4歳児の6月が平均56.3カ月（範囲：50カ月～61カ月）、2月が平均63.8カ月（範囲：58カ月～69カ月）、5歳児の6月が平均68.4カ月（範囲：62カ月～74カ月）、2月が平均75.8カ月（範囲：70カ月～82カ月）である。

なお、対象児とするにあたっては、幼稚園の了解のもと、研究の趣旨を保護者に文書で説明し、文書での同意を得ている。

日時と場所

面接の時期は2011年6月と2012年2月である。午前9時頃から10時50分頃までの時間帯に行い、1人あたりの面接時間は8分未満であった。場所は幼稚園の一室である。

手続き

1人について6月と2月の2回、筆者が個別に面接を行った。幼児はテーブルをはさみ、面接者と対面して着席する。質問は図とともに提示される3つの選択肢の内どれかを問う形になっており、口頭か図を指示することでの回答が期待される。記録は面接者が行い、補助的にVTRを用いた。質問と選択肢を印刷した記録用紙を用意し、幼児が選んだものに○をつけていく。その他の回答の場合には簡潔にメモをとり、事後にVTRで確認した。

質問の内容と手続き

質問の内容と選択肢はTable 1の通りである。なお、今回、質問7と質問10は分析の対象としない。

質問2ではおやつメニューは誰が決めるのかを尋ねる。質問4～6では、話し合い場面で他者が発言しているときにはどうしているか、また、自分が発言したいときにはどうするかを尋ねる。質問8では多数決で意見が通らなかった他児、質問9では自発的に譲った他児の話し合い場面での感情とおやつ作り場面での感情について仮想の事例を提示して尋ねる。4歳児には質問1から質問8まで、5歳児には質問10まで実施する。4歳児に質問9と質問10を実施しないのは、質問の理解が難しいと考えるからである。選択肢はA4サイズを3分割したスペースにそれぞれを示す絵が描かれた図版とともに提示される。質問7～10については、状況の理解を支えるため、図版を提示しながら質問をする。

たとえば、質問8は次のような手続きで実施する。面接者は、図版A（A4サイズを2分割した一方にホットケーキと複数の子どもが描かれ、もう一方に焼きそばと1人の子どもが描かれている）を提示して絵を適宜指差しながら「おやつメニューを多い方で決めたらホットケーキになりました。焼きそばがいいと言っていたこの子は楽しいですか？」と言い、図版B（A4サイズを3分割し、表情の異なる3つの顔の絵が描かれている）を提示して選択肢を指差しながら「楽しいかな、少し楽しいかな、楽しくないかな」と言う。幼児の回答を確認した後、

図版Bを取り去り、図版C（ボールに材料を入れ、泡だて器でかき混ぜることを示す絵が描かれている）を提示して、「さあ、おやつ作りです。ホットケーキを作ります」と言う。図版Aを指差しながら「焼きそばがいいと言っていたこの子は楽しいですか?」と言い、図版Bを提示して同様に尋ねる。

図版は男児用と女児用の2種類を用意し、選択肢となる子どもの絵や「この子は楽しいか」と気持ちを聞かれる対象の絵が同性になるように使い分けた。

Table 1 質問内容と選択肢

質問	質問内容と選択肢
1	誕生会のおやつ作りは楽しいか 1. 楽しい 2. 少し楽しい 3. 楽しくない
2	誕生会のおやつメニューは誰が決めるか 1. みんな 2. 自分 3. 先生
3	おやつメニューを決める話し合いは楽しいか 1. 楽しい 2. 少し楽しい 3. 楽しくない
4	話し合いで保育者が話しているとき、どうしているか 1. 聞く 2. 話す 3. 隣の友だちと話す
5	話し合いで友だちが話しているとき、どうしているか 1. 聞く 2. 話す 3. 隣の友だちと話す
6	話し合いで発言したいとき、どうするか 1. 「はい」と手をあげる 2. 話す 3. 先生を呼ぶ
7	意見が対立して決まらないとき、どのようにして決めるか 1. 多数決 2. 譲り合い 3. 先生が決める
8	多数決で意見が通らなかった他児は楽しいか 1. 楽しい 2. 少し楽しい 3. 楽しくない
	おやつ作りのとき、その他児は楽しいか 1. 楽しい 2. 少し楽しい 3. 楽しくない
9	自発的に譲った他児は楽しいか 1. 楽しい 2. 少し楽しい 3. 楽しくない
	おやつ作りのとき、その他児は楽しいか 1. 楽しい 2. 少し楽しい 3. 楽しくない
10	保育者の働きかけで譲った他児は楽しいか 1. 楽しい 2. 少し楽しい 3. 楽しくない
	おやつ作りのとき、その他児は楽しいか 1. 楽しい 2. 少し楽しい 3. 楽しくない

注. 各質問の上段は質問内容、下段は選択肢である。

結果

4歳児32名は進級児と新入児からなるが、6月の結果についてカイ二乗検定を行ったところ、分析項目の全てについて両者に有意な差は見られない。また、2つのクラスに分かれて話し合いを重ねるが、2月の結果についてカイ二乗検定を行ったところ、分析項目の全てについて両者に有意差は見られないことから、一つのグループとして分析を進める。

分析では、4歳児と5歳児の各年齢内での変化を見るために6月と2月の結果を比較する。また、4歳児と5歳児の差を見るために、各年齢の6月と2月の結果の平均を比較する。検定にはカイ二乗検定を用いる。

話し合いのルール

おやつメニューは誰が決めるか 誕生会のおやつメニューは誰が決めるかを尋ねた結果を、「みんな」とその他の回答に分けてFigure 1に示した。4歳児の「みんな」の選択率は、6月が56.3%、2月が93.8%であり、6月と2月の「みんな」の選択には有意な差が見られる($\chi^2(1, N=32) = 9.00, p < .01$)。

5歳児の「みんな」の選択率は、6月が84.4%、2月が96.9%であるが、有意差は見られない。また、4歳児と5歳児の間にも有意差は見られない。

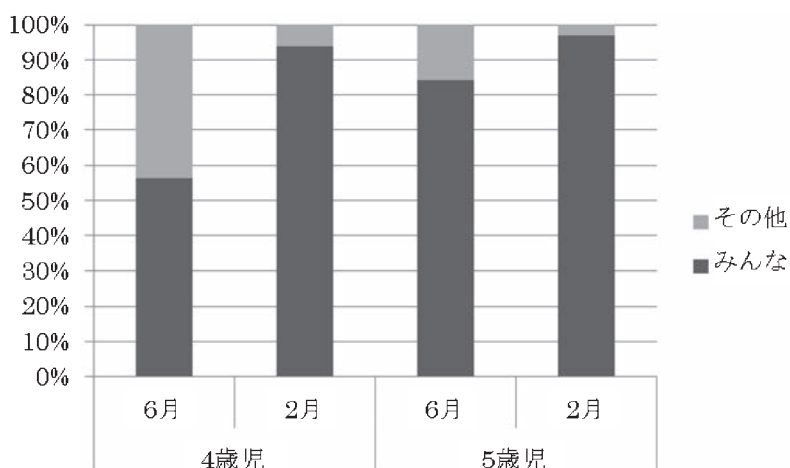


Figure 1 おやつメニューは誰が決めるか

友だちが話しているときの行動 話し合いで友だちが話しているときにはどうしているかを尋ねた結果を、「聞く」とその他の回答に分けてFigure 2に示した。「聞く」の選択率は、4歳児の6月が46.9%、2月が56.3%、5歳児の6月と2月はいずれも84.4%である。4歳児の6月と2月の間に有意な差は見られない。4歳児と5歳児の間には有意差が見られた($\chi^2(1, N=64) = 7.91, p < .01$)。

一方、話し合いで保育者が話しているときにはどうしているかを尋ねたときの「聞く」の選択率は、4歳児の6月が78.1%、2月が87.5%、5歳児の6月が93.8%、2月が96.9%であった。友だちが話しているときには、保育者が話しているときに比べて「聞く」の選択率が低いことがわかる。検定の結果、4歳児の6月と2月において、有意な差が見られた(6月： $\chi^2(1, N=32) = 6.25, p < .05$ 、2月： $\chi^2(1, N=32) = 8.33, p < .01$)。5歳児では有意差は見られない。

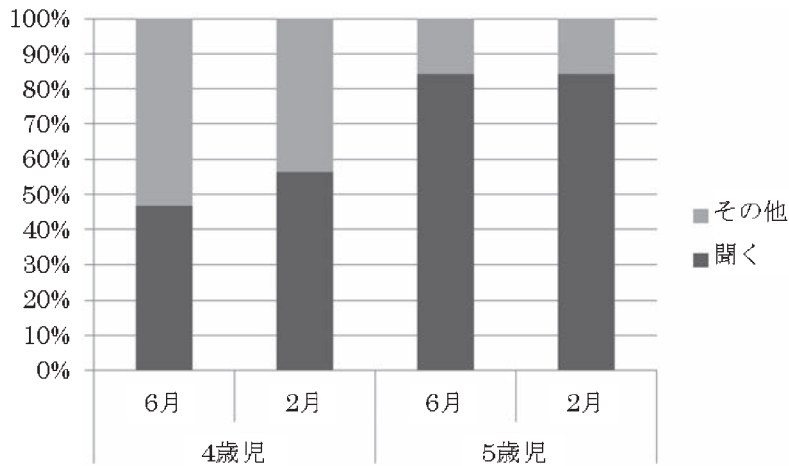


Figure 2 友だちが話しているときの行動

発言したいときの行動 話し合いで発言したいときにはどうするかを尋ねた結果を、「『はい』と手をあげる」とその他の回答に分けて Figure 3 に示した。「『はい』と手をあげる」を選択する割合は、4歳児の6月が62.5%、2月が71.9%、5歳児の6月が71.9%、2月が87.5%である。4歳児の6月と2月、5歳児の6月と2月、および4歳児と5歳児の間に有意な差は見られない。なお、4歳児6月と5歳児2月の「『はい』と手をあげる」の選択率には有意差が見られる ($\chi^2(1, N=64) = 5.33, p < .05$)。

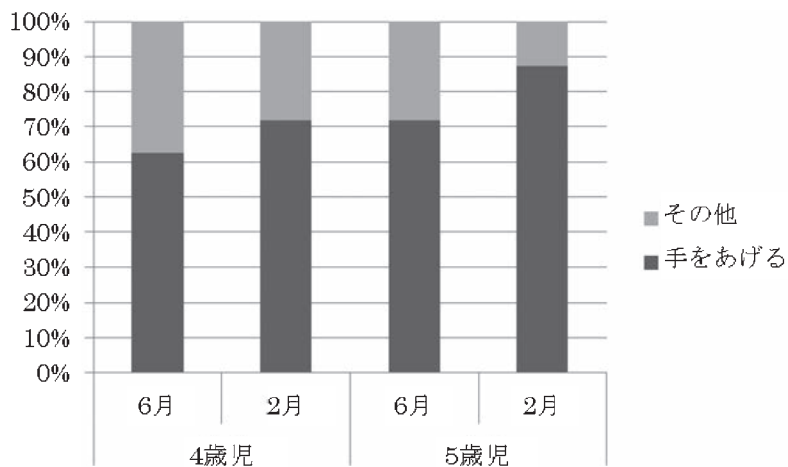


Figure 3 発言したいときの行動

他児の感情の推測

仮定の事例についての反応を分析する前に、幼児自身が経験している話し合いとおやつ作りをどうとらえているかを見ておく。おやつ作りが楽しいかを尋ねたところ、4歳児の6月と2月は90.6%、5歳児の6月は93.8%、2月は96.9%が「楽しい」を選択している。その他は、4歳児6月の「楽しくない」の選択1名と2月の無答（「嬉しい」の回答）1名を除き、「少し楽しい」を選択している。

おやつメニューを決める話し合いは楽しいかという問いでは、4歳児の6月は78.1%、2月は75.0%、5歳児の6月は78.1%、2月は71.9%が「楽しい」を選択している。その他は、4歳児6月の「楽しくない」の選択1名と無答（「知らない」の回答）の1名を除き、「少し楽しい」を選択している。

多数決の場合 多数決で意見が通らなかった他児の話し合い場面での感情を尋ねた結果をFigure 4に示した。「楽しい」の選択率は、4歳児の6月が43.8%、2月が21.9%、5歳児の6月が25.0%、2月が21.9%である。回答を「楽しい」とその他に分けてカイ二乗検定を行ったところ、4歳児の6月と2月の間に有意差が見られた ($\chi^2(1, N=32) = 5.44, p < .05$)。5歳児の6月と2月、および4歳児と5歳児の間に有意な差は見られない。「楽しくない」の選択率は、4歳児の6月が43.8%、2月が56.3%、5歳児の6月が62.5%、2月が59.4%である。回答を「楽しくない」とその他に分けてカイ二乗検定を行ったところ、年齢内、年齢間ともに有意な差は見られない。

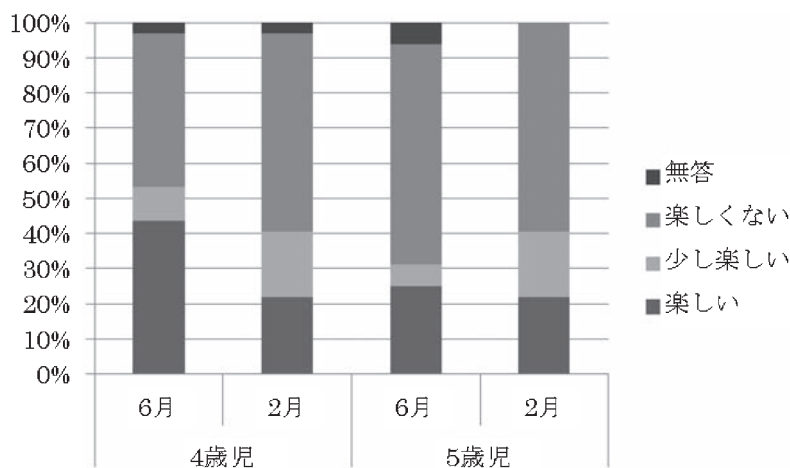


Figure 4 多数決で意見が通らなかった他児の話し合い場面での感情

次に、多数決で意見が通らなかった他児のおやつ作り場面での感情を尋ねた結果をFigure 5に示した。「楽しい」の選択率は、4歳児の6月が53.1%、2月が50.0%、5歳児の6月が31.3%、2月が46.9%である。4歳児の6月と2月、5歳児の6月と2月、および4歳児と5歳児の間に有意な差は見られない。「楽しくない」の選択率は、4歳児の6月が25.0%、2月が18.8%、5歳児の6月が40.6%、2月が15.6%である。回答を「楽しくない」とその他に分

けてカイ二乗検定を行うと、5歳児の6月と2月の間に有意差が見られる ($\chi^2(1, N=32) = 6.40, p < .05$)。4歳児の6月と2月の間および4歳児と5歳児の間には有意差は見られない。

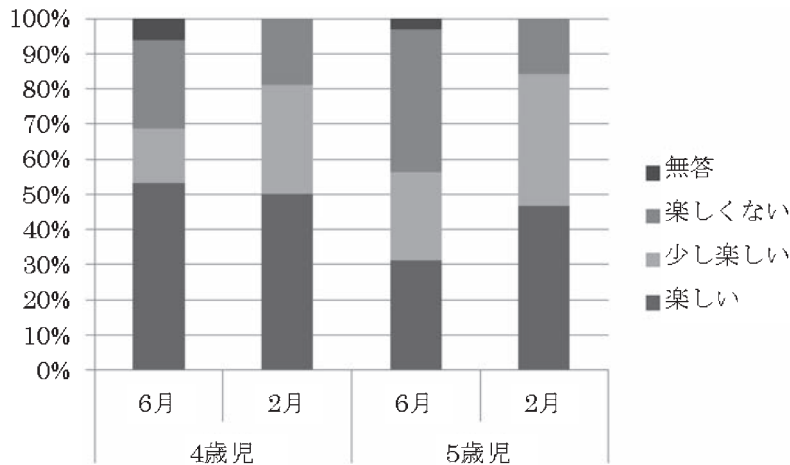


Figure 5 多数決で意見が通らなかった他児のおやつ作り場面での感情

おやつ作り場面では話し合い場面比べて、4つの時期のいずれでも「楽しい」の選択率が高い。カイ二乗検定の結果、4歳児の2月と5歳児の2月において有意な差が見られた (4歳児2月: $\chi^2(1, N=32) = 5.40, p < .05$ 、5歳児2月: $\chi^2(1, N=32) = 6.40, p < .05$)。4歳児の6月と5歳児の6月は有意差は見られない。

自発的に譲った場合 自発的に譲った他児の感情を5歳児がどう推測するかを多数決で意見が通らなかった他児の場合と比較する。「楽しい」の回答を3点、「少し楽しい」を2点、「楽しくない」と「無答」を1点として32名分を平均した結果を Table 2 に示した。話し合い場面を見ると、多数決の場合は6月、2月とも1点台の半ばであるのに対し、自発的に譲る場合は2点台の半ばである。おやつ作り場面についても自発的に譲る方が楽しさの度合いが高いが、2月は多数決も2点台であり、差が小さい。

Table 2 決定方法による楽しさの違い

	多数決	自発的に譲る
話し合い場面		
6月	1.56	2.50
2月	1.63	2.47
おやつ作り場面		
6月	1.88	2.66
2月	2.31	2.72

注. 数字は、「楽しい」を3点、「少し楽しい」を2点、「楽しくない」と「無答」を1点としたときの平均である。

考察

話し合いのルール

「4歳児クラスから5歳児クラスにかけて、協同活動のためにみんなで決めるというルールの習得が進む」という予測1は確かめられたと言える。ここで注目されるのは、4歳児クラスの終わりには「みんな」を選択する幼児が9割を超えていることである。岩田（2011）は、〈われわれ〉という共同性の意識に基づく協同活動が本格化するのは年長児に入ってからではないかと述べているが、本研究の結果は、協同活動のための話し合いを重ねていった場合、「協同活動のためにみんなで決める」というルールが4歳児クラスの内習得されることを示唆している。

「4歳児クラスに比べ5歳児クラスでは、友だちの話を書くというルールおよび発言したいときには挙手をするというルールの習得が進む」という予測2は、友だちの話を書くというルールについてのみ確かめられたと言える。発言したいとき、『はい』と手をあげる』を選択する割合は、疑似縦断的に見ると、4歳児期から5歳児期にかけてなだらかに増加し、5歳児期の終わりには9割近くに達している。

これらの結果は、集団的な話し合い場面でのやりとりのルールが、4歳児、5歳児クラスの2年間をかけて習得されていくことを示唆している。発話者の話を聞くというルールについては、発話者が保育者の場合と他児の場合とで獲得の時期に違いがあり、保育者の話を聞くというルールは4歳児クラスの早い時期から習得されているが、他児の話を聞くというルールの習得は5歳児クラスになって進むと考えられる。また、挙手をして発話権を得るというルールの認識は4歳児、5歳児クラスの間徐々に発達し、5歳児クラスの終わりごろまでに習得されると推測される。

挙手をし、指名を受けて発言することは3歳児クラスから可能である（杉山，2011b）。だからと言って、発話権を得て発言することやその手続きとしての挙手をルールとして認識しているとは限らない。幼児は話し合いの経験を重ねることで、4歳児、5歳児クラスの2年間に、保育者の話を聞き、保育者の指名によって発言しながら話し合いに参加している段階から、発話権をもつ他児の話を聞き、発話権を得て話すことをルールとして認識する段階へと発達すると考えられる。

他者感情の認識

「4歳児クラスから5歳児クラスにかけての幼児は、多数決で意見が通らないことは楽しいことではないが、協同活動になれば楽しくなると他児の感情を推測するようになる」という予測3の示す変化の方向は、それぞれの年齢内ではあてはまるが、年齢間ではあてはまらない。4歳児、5歳児を通しての変化は直線的ではないことを示唆している。

4歳児について見ると、話し合いの経験を重ねる中で、多数決で意見が通らないことは楽しいことではないと他児の感情を推測するようになることが示唆された。また、話し合い場面に比べておやつ作り場面については「楽しい」の選択率が有意に高い2月の結果は、この時期から話し合い場面と協同活動場面での感情を分化してとらえていることを示唆している。4歳後半に芽生える自制心（田中・田中，1986）の発達により、話し合い場面での気持ちを切り替えて協同活動に向かえるようになることが、他者感情の推測にも反映していることが考えられる。

これが、単に「おやつ作りは楽しい」という反応の現れではないことは、「おやつ作りは楽

しいか」という問いへの回答（約9割が「楽しい」を選択）とは傾向が異なることから明らかである。4歳児においても、他児が別の要求をもっていたことを考慮して回答していると考えられる。

疑似縦断的視点で見たとき、5歳児の6月は、多数決で意見が通らなかった他児のおやつ作り場面での感情について、「楽しい」の選択率が他時期に比べて低く、「楽しくない」の選択率が高い。この結果についての一つの見方として、他のメニューがよいと言っていた他児の要求への考慮が4歳児よりも強く働いていることが考えられる。5歳児の2月にかけての変化（「楽しくない」が減少する）は、否定的な感情が推測される他児の状況を明確にとらえたうえで、その切り替えを推測するという他者感情の認識の深まりを意味しているのではなからうか。もちろん、その間、意見が通らなかった幼児も含めて楽しいおやつ作りの経験を重ねてきたことも関係しているであろう。他者感情の認識には、話し合いや協同活動の経験と他者感情の推測能力の発達とがからみあいながら影響していると考えられる。

「5歳児クラスの幼児は、多数決で意見が通らなかった他児よりも、自発的に譲った他児について肯定的な感情を推測するようになる」という予測4は、年齢内の変化としては確かめられなかった。結果は、5歳児が早い時期から、自発的に譲った他児の感情と多数決で意見が通らなかった他児の感情とを明確に区別し、同じように自分の意見が通らない事態でも、多数決の結果を受け入れることは楽しいことではないが、自発的に譲ることは楽しいと認識する傾向があることを示している。しかし、多数決で意見が通らなかった場合でも、協同活動の場面ではより肯定的な感情へと切り替わることを推測するようになることが示唆された。話し合いでの多数決や譲り合いによる合意形成と協同活動の積み重ねが、状況に応じた他児の感情の推測につながっているのではなからうか。こうした他者感情の認識の発達により、5歳児クラスでは、自他の意見を調整しながらの合意形成が可能になると考えられる。

話し合いの経験を重ねる意味

本研究では、意図的計画的な保育実践によって、協同活動とそのための話し合いを繰り返して経験した4歳児、5歳児の認識の変化を検討した。その結果、4歳児では、「協同活動のためにみんなで決める」というルールを習得するようになること、友だちの話を書くというルールの習得は4歳児では容易に進まないが5歳児になると進むこと、発言したいときには挙手をするというルールは4歳児、5歳児の2年間を通して習得されることが示唆された。また、4歳児は、多数決で意見が通らないことは楽しいことではないが、協同活動になれば楽しくなると推測するようになることが示唆された。しかし、その変化はそのまま5歳児に引きつがれるのではなく、5歳児では意見が通らなかった他児は協同活動場面でも楽しくないだろうという推測を経て、協同活動になれば楽しくなると推測するようになることが示唆された。自発的に譲ることについては、5歳児の初めから肯定的な感情を推測している。状況に応じた他者感情の推測能力が発揮されるのは、さまざまな状況を経験しているからであり、4歳児での話し合いの経験内容が背景にあると考えられる。

このように、話し合いの経験が認識の変化にもたらす効果は、年齢によっても異なり、4歳児では見られない変化が5歳児になって現れたり、直線的な変化ばかりではなかったりする。しかし、これまで見てきたように、幼児は、協同活動とそのための話し合いを積み重ねていく保育実践の中で、様々な立場や感情を経験することで、話し合いのルールを習得し、他者感情を考慮したやりとりによる合意形成が可能になると考えられる。

引用文献

- 浅野三奈子 (1994). 一人ひとりが主人公になる民主的集団をめざして－話し合い活動を中心に－ みやぎの保育, 3, 37-43.
- 朝生あけみ (1987). 幼児期における他者感情の推測能力の発達－利用情報の変化－ 教育心理学研究, 35, 33-40.
- 藤崎春代 (1992). みんなと一緒に先生の話の聞けない子 藤崎春代・西本絹子・浜谷直人・常田秀子 (著) 保育のなかのコミュニケーション (pp.99-113) ミネルヴァ書房
- 藤田文 (2012). 幼児期の仲間関係における意思決定過程 日本発達心理学会第23回大会発表論文集, 120.
- 岩田純一 (2011). 子どもの発達の理解から保育へ－〈個と共同性〉を育てるために－ ミネルヴァ書房
- 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〕ちいさいなかま社
- 岸野麻衣 (2012). 幼稚園における協同に向けた話し合いの構造：個をつなぎ「みんな」をつくる過程の分析 日本発達心理学会第23回大会発表論文集, 189.
- 今野広子 (1999). 仲間とのかかわりで育つ－仲間が見えて、仲間の中で自分を見つめる4歳児 みやぎの保育, 5, 37-46.
- 子安増生 (2000). 心の理論 岩波書店
- 文部科学省 (2008a). 小学校学習指導要領解説 総則編 東洋館出版社
- 文部科学省 (2008b). 幼稚園教育要領解説 フレーベル館
- 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)－ 尚絅学院短期大学研究報告, 45, 23-30.
- 岡本夏木 (1985). ことばと発達 岩波書店
- 齋藤久美子 (2012). 幼児期における協同性の発達過程の分析：3年間の園生活と遊びの事例の検討から 日本発達心理学会第23回大会発表論文集, 638.
- 清水由紀・内田伸子 (2001). 子どもは教育のディスコースにどのように適応するか：小学1年生の朝の会における教師と児童の発話の量的・質的分析より 教育心理学研究, 49, 314-325.
- 清水由紀・内田伸子 (2004). 一次のことばから二次のことばへの移行 お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要, 2, 51-60.
- 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－ 尚絅学院大学紀要, 56, 99-109.
- 杉山弘子 (2011a). 幼稚園の5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関わり－ 尚絅学院大学紀要, 61・62, 63-74.
- 杉山弘子 (2011b). 幼稚園の3歳児クラスにおける話し合いの成立と展開－合意形成過程における保育者の関わり－ 東北教育心理学研究, 12, 13-21.
- 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
- 礪波朋子・三好 史・麻生 武 (2002). 幼児同士の共同意思決定場面における対話の構造 発達心理学研究, 13, 158-167.
- 礪波朋子 (2003). 幼児同士の共同意思決定パターンの分析 日本発達心理学会第14回大会発表論文集, 416.
- 常田秀子 (1997). 乳幼児保育と発達 井上健治・久保ゆかり (編) 子どもの社会的発達 (pp. 70-88) 東京大学出版会

謝辞

研究にご協力くださった幼稚園の関係者のみなさまと、研究への貴重なご助言をくださった東北大学大学院教授本郷一夫先生に深く感謝を申し上げます。