

幼児期における子どもの思考の共有・深化に関する研究

細野 美幸（短期大学部初等教育学科・准教授）

小泉 裕子（短期大学部初等教育学科・教授）

幸喜 健（短期大学部初等教育学科・准教授）

関川 満美（短期大学部初等教育学科・講師）

問題

OECDによるPISA型調査の結果から、日本の子どもの問題解決に対する意欲の低さが指摘され（OECD,2012）、多くの子どもが複雑な問題に粘り強く取り組むことを避ける傾向にあることが明らかになった。しかし、社会情勢はますます複雑化・グローバル化しており、未来を生きる子どもたちにとって、多様なニーズに対して試行錯誤し対応するスキルや能力・価値観が必要になるであろうことが予想される。日常生活の様々な問題や葛藤場面に対して自分なりに思考し、考えを深め、発展させていく力を育むことは、幼児期・児童期の教育に求められる重要な課題である。

子どもたちの思考力の発達を促す可能性のある要因のひとつとして、先行研究から「人との関係性」をあげることができる。ヴィゴツキー（Vygotsky）は、発達理論「発達の最近接領域」において、子どもの発達を促すものとして他者との関わりが重要であると述べており、また、日本の幼児教育・保育に関する研究から、幼児期特有の思考力の発揮の仕方として、保育者や他児等の人との関わりが重要であることが示されている（内田・津金, 2014）。幼児期の終わりごろになると園生活において協同的活動が多く見られるようになってくるが、協同的活動における子ども同士の話し合いや保育者の関わりが、幼児の思考の深化を促すことを示す研究もある（佐藤,2018・藤谷,2016）。

内田・津金（2014）は、国立大学附属幼稚園45園の研究紀要をもとに、幼児の生活や遊びの中で論理的な思考力を働かせていると読み取れる事例を抽出し分析を行っているが、その結果、高校生の論理的思考には見られない幼児期特有の視点として「人との関係性」があることが見いだされた。すなわち、周りの人とつながり、人との関係性などから考えようとする姿のことであり、この姿は4歳頃から目立つようになり、5歳になると高い出現率を示すようになった。保育者との信頼関係に支えられた協同性の育ちが、論理的思考力の芽生えを育てていると内田らは述べている。

一方で、生活や遊びの内容によって子どもたちが従事する思考の質は異なってくるはずであり、それに伴い、必要とされる人との関わりも異なると予測できる。例えば、解が決まっていない類推や想像のような拡散的（創造的）な思考に従事する場面と、一つの解に到達するような収束的な思考に従事する場面では、子どもにとって必要な援助は異なってくるだろう。それに伴い、保育者が関わり方を変え、同時に、子ども同士の関わりも変わってくる可能性があると考えられる。

そこで、本研究では、幼児期を対象に、子どもが生活や遊びの中で思考力を発揮する時に仲間あるいは保育者・教師との間にどのような相互作用が起きているのかを調べ、「人との関係性」のどのような側面が子どもの思考力の発達に影響を与えるのかについて明ら

かにする。

目的

1. 「人との関係性」と子どもの思考力の発達に関する保育者の意識について明らかにする。子ども間の相互作用が活発になる「協同的活動」を特に取り上げ、保育者がどのように発達を捉え、援助を行っているのかを調べる。【研究1】
2. 子どもが従事する思考の質によって、子ども同士や保育者との関わりがどのように変化するのかを明らかにする。実際の保育場面から、生活や遊びの中で問題解決に取り組んでいると思われる活動を抽出し、子ども同士および子どもと保育者の相互作用について分析を行う。【研究2】

研究1

1. 調査対象者

現役保育者 68名（保育者経験年数 1年未満：1名、1年以上3年未満：15名、3年以上7年未満：12名、7年以上：40名）

2. 調査時期

2021年度幼稚園教諭免許更新講習（8月）および保育士キャリアアップ研修（10月）において実施した。

3. 材料

子どもの協同活動に関して、保育の中で感じていることを記入するよう求める質問紙を用いた。協同活動が子どもの発達に影響を与えると感じるか、協同性がいつ頃発達し始めると感じるか、また、自身の保育の中でどのように協同活動を実践しているのか等について、回答を求めた。子どもの発達に与える影響については、イギリスの保育の質の評定尺度「ECERS-E」（秋田・佐川，2011；Sylva, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2011）をもとに、

Table 1 質問紙調査で用いた質問項目と内容

項目	質問内容	形式	
1	保育をされてきた経験の中で、年齢的にいつから協同的な活動を行うのに適切であると感じるか教えてください（協同活動の芽生えとしての活動も含みます）	選択式	単一選択
2	これまで保育をされてきた中で、協同的な活動の実践に取り組まれたことはありますか。	選択式	単一選択
3	【Q2で「はい」と回答された方のみ、ご記入ください】何歳児のいつ頃に行われましたか。	選択式	複数選択可
4	【Q2で「はい」と回答された方のみ、ご記入ください】これまで実践されてきた協同的な活動の例と年齢クラスを教えてください。	自由記述	
5	協同的な活動を行うことが、子どものどのような能力の発達に影響を与えますか。影響を与えると感じるものを全て選んでください。	選択式	複数選択可
6	Q5でご記入いただいたもの以外に影響を与えると感じるものがあれば、お書きください。	自由記述	
7	保育者として協同的な活動を促すためにどのような関わりが重要だと考えますか。ご自分の考えをご自由にお書きください。	自由記述	
8	子どもの協同的な活動を促すために環境面において工夫されていることがあればご自由にお書きください	自由記述	
9	保育者としてお仕事されてきた経験年数（離職期間がある場合は合計）をご回答ください。	選択式	単一選択

保育に関連の深い子どもの能力をピックアップし、その中から特に影響を与えられると思われる能力を選ぶよう求めた。質問項目は合計 8 項目（選択式 5 項目および自由記述式 3 項目）である（具体的な質問項目は Table 1 に示した）。

4. 方法

自記式質問紙調査をインターネット上で実施した。調査目的に関して事前説明を行い、協力の同意を得られた場合にのみ回答を求めた。調査の実施にあたり、情報気密性の面で安全性の高い SSL 形式の暗号化を行うシステムのアンケートアプリケーション「Questant」を用いた。また、回答者の氏名など個人を特定できる情報の記入は求めなかった。

5. 結果

①協同的活動を展開した経験の有無

取り組んだことがある保育者は全体の 82.4% であり、取り組んだことがない保育者は 17.6% だった (Figure 1)。取り組みの有無によって、保育者としての平均経験年数に差は見られなかった（取り組みあり：平均 3.4 年、取り組みなし：平均 3.1 年）。

②協同的活動を展開する年齢

協同的活動を展開するのに適した年齢については、「3 歳児クラス 2 学期」とした回答が最も多く (27.9%)、次に「4 歳児クラス 2 学期」(26.5%)、「3 歳児クラス 3 学期」(19.1%) となり、4 歳児クラスおよび 3 歳児クラスが全体の 7 割近くを占めた。

協同的活動は幼児教育の中でもレベルが高いものになるため 5 歳後半頃に目指すべき活動になるが、必要とされる力は幼児期に芽生え育っていくと考えられる。この結果から、3・4 歳で既に協同的活動の萌芽があることを保育者が感じ取っていることが示された。

③協同的活動の実践例

協同的活動の実践例として挙げられた事例 (のべ) のうち、3・4・5 歳児それぞれについて詳しい記述がみられた 12 例および異年齢での実践例 1 例の合計 13 事例を Table 2 に示した。各年齢において、個々の子どもの特徴とやり取りに関する記述が見られ (事例 No.1、事例 No.7、事例 No.8、事例 No.11)、保育者が個々の子どもの性格や発達状況・生活環境等をふまえて協同的活動におけるやり取りを受けとめていることがうかがえる。

④協同的活動によって子どものどのような力が育まれると考えられるか

最も影響を与えられると考えられた能力が「協調性」(95.6%) であり、次いで「想像力」「社交性」(どちらも 79.4%)、「言葉の力」(76.5%)、「自己調整力」(72.1%)、「推論能力」(67.6%) であった (Figure 2)。また、自由記述の回答より、選択肢として挙げた能力以外に「達成感」「自己肯定感」「場の空気を読む力」「程よい緊張感の体験」「何を今しているかを考える気づく」等があげられた。これらの結果から、協同的活動によって、思考力に関わる力以外に、コミュニケーションに関わる力、自己調整に関わる力が育まれるという実感があるのだと考えられる。

⑤協同的活動に対する援助

協同的活動に対して行う援助および環境面における工夫について、詳細な記述のあった 10 回答をそれぞれ Table 3 に示した。援助および環境面への配慮のいずれにおいても、直接解決を指示するような関わりを行う回答はほぼ見られず、「足場かけ」や「見守り」を心掛けた援助、および、人間関係の構築の促進および場や時間の確保を目指した環境設定を行っていることがうかがえる。

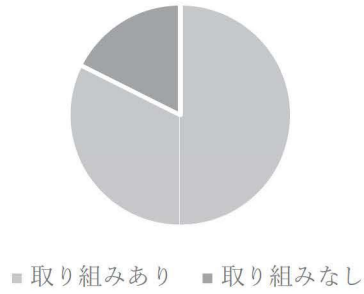


Figure 1 協同的活動を展開した経験の有無

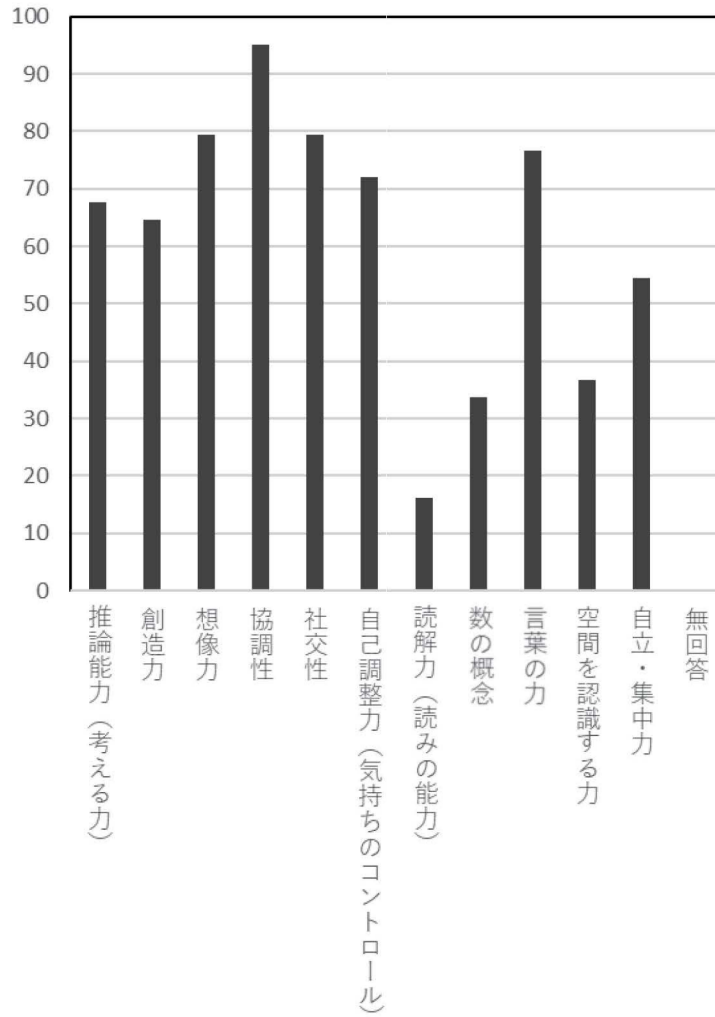


Figure 2 協同的活動によって育まれると考えられる力

Table 2 協同的活動の実践例

事例No.	年齢	事例
1	3歳児	3歳児クラスであったが、上に兄弟がいる子どもが多かったので、言葉も多く使っていた。そこで、3歳児2学期頃にバーベキューごっこを展開した。きっかけは、ダンボール素材を置き、それを台にしてダンボール片を鉄板に見立てた遊びが発展して、皆が必要な物を作り始め、ごっこ遊びが進んでいった。
2	3歳児	3歳児クラス夏、秋で、集団製作として虫の木、栗の木作りを行う。折り紙で折ったセミや栗を木に飾りたいという声が上がリ、全員で考え、作り上げた。
3	3歳児	3歳児クラスの3学期に自分のグループを決めたりした。それまではこちらが決めていたが、少しずつ自分の意見を伝えられるようになったため行った。
4	3歳児	3歳後半 簡単なルールの協力して行うゲーム(ボール運びリレーなど)を通して、友達と協力し、相手の存在を感じたり、良さを知ったりするきっかけとなるような活動を取り入れた。協同的な活動に取り組むことへ向けての芽生えとして、この時期に行うようにした。
5	4歳児	4歳児 運動会で使う船作り おばけやしき 水族館作り ハロウィンで使う装飾作り
6	4歳児	廃材を使った動物園を4歳児1月頃に行いました。動物園に行った経験からみんなでどんな動物がいた？足はどんなだった？きばは？など細かく考えながら図鑑や絵本なども参考にして立体的につくりました
7	4歳児	製作活動 夏祭りごっこに向けて意見を出し合って製作物を作る。苦手な子どもには得意な子どもが自ら教え合う姿がみられた。 4歳児6月
8	4歳児	まちづくり・4歳児クラス 大きな紙に道路、建物を描き込むことを提案すると皆自由に始めるが、そのうち信号はどうするか、段ボールで電車や消防車、救急車などを作りたいと意見がでる。発達の早い子どもが中心となり、火事の現場や病院も必要だという事で、どうするか話し合い、ビルに見立てた段ボールに炎として赤い紙を貼ったりして遊んだ。乗り込める様に作った電車は遊ぶうちに破け始めたが、ガムテープで補強したり、引っ張るより押す方が壊れにくい事を発見した。
9	5歳児	5歳児クラス 6~8人くらいのグループに分かれ、『あったらいいなと思うロボット』というテーマで共同製作を行いました。子ども達で話し合い、設計図を描いて様々な素材を使って協力して1つのロボットを作り上げていました。
10	5歳児	運動会の取り組みにおいて、リレーの走る順番や当時の曲決めなど、子どもたちがどんな運動会にしたいのか、みんなで話し合い決めた。5歳
11	5歳児	5歳クラスで、お菓子の空き箱や卵のバックなど色々な素材を用意し、テーマを与えてからグループで一緒に作っていくことをしました！その時のテーマはお化け屋敷のおばけです
12	5歳児	5歳児 普段から子どもが中心で遊びを展開させていくような保育だったので、毎日が協同的な感じでした。リーダーシップの取れる子どもと逆に意見の言えない子や興味のない子をどう関わらせるかが大変だった印象です。
13	異年齢	3、4、5歳児 異年齢クラス 夏祭りの準備 製作だけでなく当日の雰囲気作りや場所作り、進め方などを年長を中心にして子どもたちでやってもらった。店番なども異年齢で子どもたちで。

Table 3 協同的活動に対する援助の例

援助にあたり心掛けていること
適度な距離感をもちながら関わる。(子ども同士で生まれるアイデアややりとり、会話が発展するよう最低限の助言と発展を見守る姿勢) 保育者の誘導だけになってしまわないよう、子ども主体の活動ということを念頭に置く。
保育者自身もじゅうぶんに楽しむこと。行き詰まった時に助言はする。みんなで考えて、取り組む楽しさを味わえるように促す。
直接答えは言わず、子どもたちの考えが広がるような言葉掛け
子どもが興味を持てる絵本や興味をもったらすぐに子どもたちと話し合える場が必要。また、興味を深められるように何を用意していくかという保育者の知識が必要と考える
見守る姿勢をとりながらも、個々の発言や行動を見逃さず拾っていき、必要に応じてそれを全体へ伝えていく。時には保育者も同じ目線で子ども達の中に入り、一緒に考え、活動していく。
やってみたいと思えるような雰囲気を作ること。一人ひとり得意不得意がある(学年に関係なく)ので、そこに合わせた活動が行うよう見極めて時にはこちらで整えることもする。
きっかけや環境の設定は、保育者が作りますが、そこから先の活動は、子どもたちの考えや言葉に耳を傾け進めていくのがよいのではと考えます。
完成までのわくわく感と、子ども自身が作り上げている!と思える瞬間場面
子どもから意見を出してもらおうと、はじめに発言したこの意見によって行きやすいが、1つ一つの意見を尊重し認めて行くことで、全体で考えたり、発言しやすい環境や雰囲気を作ることが大切だと考えた。
子ども同士の信頼関係(失敗しても馬鹿にされたり離れていかない) 心理的安全性(どの様な意見でも受け入れられる) 成功体験を積んだ経験、自信
環境構成にあたり心掛けていること
製作活動の場合はなるべく子ども達が自由に選んで自由な表現を楽しめるよう様々な素材、道具を用意する。
保育者が遠くから見守るようにする。(子どもによっては保育士の目を気にして思うように発言することが出来ない。)
興味が出て欲しいものを自然と保育室に置いておく。絵本の世界に入って欲しければその作品に出てくる道具など。
自由に扱える教材資材が豊富であること。取り組めるだけの時間が確保されていること
みんなの顔が見えるよう、輪になって座る、話し合いの経過が分かりやすいようホワイトボードなどを使用して記録すること
子ども自身でできることはできる限りやってもらう。そのためにも動きやすい、子どもが手に取りやすい位置に使う物を用意したり、日々同じ流れになるように日課を組んでいる
人数を少なくして、集中力を高める。やっていることのどんなことでもほめる。子どもたちと一緒に準備片付けも行う。終わったあとに、活動のふりかえりを行い自分の言葉で表現した、他のこどもの意見も聞く時間を作る。
製作や話し合いには参加させたい子と今は参加したくない子をコーナー分けをすることから始める。日々を重ねることでやる気に刺激が加わり協調製作が生まれる
子どもの性格や個性をふまえたグループ作り。リーダーシップがある子、想像力がある子、なかなか自分の意見を言えずにいる子などをバランスよく振り分けていく。また、自由遊びではあまり遊ばない子などとも関われる機会にする。
1人の疑問や感動を共有できる話し合いの場をつくる

6. 考察

研究1の結果から、8割以上の保育者が協同的活動を展開した経験を持ち、また、7割以上が3・4歳で既に協同的活動の萌芽があることを感じ取っていることが示された。また、協同的活動によって「協調性」「社交性」といった社会的スキルだけでなく「想像力」「推論能力（考える力）」「言葉の力」といった認知スキルも同時に育まれていると捉えていた。協同的活動において、保育者は個々の子どもの性格や発達状況・生活環境等をふまえてやり取りを受けとめ、「足場かけ」や「見守り」を心掛けた援助、および、人間関係の構築の促進および場や時間の確保を目指した環境設定を行っていると考えられる。

研究2

1. 観察対象者 鎌倉市内私立保育園の園児36人（3歳:13人, 4歳10人, 5歳13人）

2. 時期 2022年11月

3. 方法

縦割り保育を行う3歳児～5歳児クラスの保育室および園庭において、ビデオカメラ2台を用いて撮影を行った。保育室および園庭のコーナーにビデオカメラを設置し、各年齢の子どもと保育者の相互作用を記録した。撮影時間帯は午睡後のおやつ準備から園庭での自由遊びまでだった（14時30分-16時30分）。

4. 結果および考察

撮影データ（合計約120分×2）から、子ども達が生活や遊びの中で問題解決に取り組んでいると思われる事例を抽出した。その結果、おやつのおかわりの時間におかわりの残数を人数に合わせて調整する場面（事例A）、および、自由遊びの時間に高い場所にある木の実をとろうとする場面（事例B）の2事例が抽出された。

事例Aは、おかわりのショートパスタが不足したため、配分の仕方について保育者と共に考える場面であり、おやつの数と子どもの数を合わせるという解に到達するまでのプロセスが見られた。一つの解へと収束に向かう思考と捉え、「収束的思考場面」として取り上げる。

事例Bは、高い場所になっている木の実を子ども同士でとろうと試行錯誤する場面であり、とれないという結論に至った後も、友達が気持ちの折り合いをつけられるよう子どもなりに考えるプロセスが見られた。自分のアイデアを発展させようとする思考と捉え、「拡散的思考場面」として取り上げる。

①収束的思考場面：事例A（プロトコルデータはTable 4に示した）

保育者は5歳児に対してのみ、おやつ残数に比して子どもの人数が多いことについて伝える（2:00）。この保育者の言葉をきっかけに、子ども達は「ネジネジがほしい」「じゃんけんで決めてもいいよ」と主張したり提案したりし始める。子どもの「わったら」という言葉を受け、保育者は「わったとしても小さくなってしまう」ことを伝え、改めて考えるよう促す。すると、一人の子どもが「ネジネジいらない」と気持ちに折り合いをつけ、このことに影響を受けて、他の子どもも「Mちゃんも」「ぼくも」と問題解決に向けて次々と気持ちを切り替える。結果的に、3人の子どもが気持ちを抑え、他の子ども達はショートパスタを受け取ることができる。

この事例の問題解決に至るまでのプロセスにおいて、保育者の誘導や促しをきっかけに、

Table 4 収束的思考場面：事例Aのプロトコルデータ

【おやつ：保育室】		
	子ども	保育者
0:00	(子ども達は前を向いて黙食)	(保育室中央の配膳ワゴンでおかわりを準備をする)
	(子どもたちが手を挙げる)	おやつ食べたい人いるかな
1:20	(5人の子どもが手を挙げて、中央の配膳ワゴンのそばに並ぶ)	うさぎさん、食べたい人いるかな
	(3人の子どもが並ぶ)	きりんさん、おやつおかわりしたい人並んでください。
2:00	(10人の子どもが次々と立ち上がる。)	じゃあ、ぞうさん。おかわりしたい人、並んでください。
	(誰も手を挙げない)	さすがですね、ぞうさん。 あのね、ちょっとネジネジのがちょっと少なくなっちゃったの。ネジネジのがないお友達もいるんだけど、ネジネジなくてもいいよっていう人。
	A児：Nちゃん、ネジネジがほしい。 B児：じゃんけんで決めてもいいよ。 C児：ネジネジいらない。	あら、みんなネジネジがほしいのね。 ネジネジね、ごめんなさいね、3名にしかないので、3名分しかないの。
	C児：わったら？	どうしてもネジネジが欲しい？ わったとしても、みんなぶんにしたら、こんなに小さくなっちゃう
	B児：Hちゃん、ネジネジいらない。 D児：Mちゃんも、いらない。 E児：ぼくも。	あら、ほんと？ ネジネジじゃなくてもいいよっていう方、こちらに並んでください。(左側を手で示す)
	(3人の子どもが手を挙げて移動する)	ありがとうございます。 (ネジネジを希望する列の子どもの人数を数える) 7人…。小さくなくてもいいですか？ (一人ずつにおかわりを配膳する)

子ども達が考えを深めていることが分かる。保育者は3歳児・4歳児に対してはおかわりの残数について何も伝えなかったことから、おそらく、5歳だからこそ自分たちで数を合わせる問題を解決できるのではないかと期待して伝えたのだろうと考えられる。

また、子ども達が友達の行動に影響を受けて、がまんしたり折り合ったりといった行動を調整しようとする姿が見られた。友達の行動が「モデル」として働き、子どもの自己制御能力に影響を与え、問題解決につながっていった事例と言える。

②拡散的思考場面：事例B（プロトコルデータはTable 5に示した）

最初に5歳G児が3歳F児の願いで木の実をとって渡すが、そのやり取りを見たH児が、自分も木の実を欲しいと主張し始める。G児は、F児が年少の子どもだからこそとってあげたのだと、H児に対して理由をつけて説得しようと試みる。子ども達が集まってきた（1:30）、高い場所にある木の実をとれないか試行錯誤する中で、「手を伸ばしたらいいんじゃない」「誰かが（枝を）ひっぱってくれたら」「(背が高い)G児じゃないと

Table 5 拡散的思考場面：事例Bのプロトコルデータ

【自由遊び場面：園庭】		
	子ども	保育者／観察者
	(F児が園庭に植わっている木の実をとってほしいと保育者に求めるが、「自分でとれるようになったらね」と言われ、背が高い年長のG児に「とって」と求める)	
0:00	F児：あの木の実、とって。 (G児が園庭の木の実をとろうと手を伸ばす) F児：あとちょっと！ (F児とG児のやりとりを見ているH児) H児：(観察者に対して) ねーねー、あれ、ちょっと。 H児：ほしい… G児：Hちゃん (F児) は小さいからとってあげたんだよ。 (H児を中心に、木の実を取ろうと4～5人の子どもが木の傍に集まるが、高い場所にあるため難しい。)	観察者：あれとっていいの？
1:30	G児：ねー (保育者を呼び)、あの木の実、とって。 H児：うちも木の実ほしい。 F児：赤いもある！ H児：ねー、木の実とって。 G児：手を伸ばしたらいいんじゃない？ H児：あれ、誰かひっぱってくれたらいいんじゃない？ I児：Mちゃん (G児) しかない (G児が柵に乗って手を伸ばす) H児：ねー、あれ (保育者を見ながら木の実を指す)	保育者：自分でとれるならとっていいけど。 保育者：あら、乗っちゃいけないところ乗っていませんか。 保育者：また今度、とれるところにあったら、とろうね。
3:00	(3～4人の子どもが木の上の方を見ている) J児：(ジャングルジムから木に向けて手の伸ばす) H児：だめだめ！ (J児を制止する) K児：(別の場所からやってきて、F児に向かって) さっきのとれたの？赤い実。 H児：とれなかった…	
4:50	(その後、H児は木の近くのジャングルジムで遊ぶ。しばらくすると、M児がジャングルジムの中に入ってきて、持っている花を見たり速く見たりする。) M児：あの、これあげる。落としちゃだめだよ。(急にH児に小さいピンクの花を渡す) H児：これ、なあに？ M児：アイスこーじょうで使うのなんだけどね、ちょっとだけ、アイスが作れたの。 H児：もらっていいの？(もらった花をじっと見つめる) M児：うん、いいよ。(走って行ってしまう)	
5:40	H児：(観察者のところに来て) これ、見て。Kちゃんからもらった。その木の実とれなかった代わりにKちゃんからもらった。	

(とれない)」など、様々なアイディアが出る。結局木の実をとれなかったが、H児の気持ちを思いやるように友達が声をかける(3:00)。さらに、M児は励ますように小さな花をH児に渡し、H児は、実際には木の実の代わりとは言われていないにも関わらず、「木の実の代わりにもらった」と言って笑顔になり、その後は、木の実がほしいと言わなくなる。

この事例では保育者はほぼ見守りに徹しており、その反面、子どもの発話量が多くなっ

ている。これは、子ども達の自由な発想・思考を可能にするための援助と捉えることができる。

子ども達の当初の問題は解決しなかったものの、木の実の位置と個々の子どもの背丈を比較し、とれそうな子どもを予測する基準とする、また、引っ張るとしなるといふ木の枝の性質を捉える、友達に対して理由をつけて説得するといった思考する姿が様々に見られた。H児の気持ちの折り合いがつくようにと代替の方法を考えだしたM児の行動は、まさに「人との関係性」に刺激を受けて思考力が発揮された姿として捉えることができる。

総合的考察

本研究の第1の目的は、「人との関係性」と子どもの思考力の発達に関する保育者の意識について明らかにすることであった。質問紙調査の結果、協同的活動によって社会的スキルだけでなく認知スキルも同時に育まれていると捉えていることが示された。また、自由回答の内容分析から協同的活動において保育者は個々の子どもの性格や発達状況・生活環境等をふまえてやり取りを受けとめ、「足場かけ」や「見守り」を心掛けた援助、および、人間関係の構築の促進および場や時間の確保を目指した環境設定を行っていることが分かった。

第2の目的は、子どもが従事する思考の質によって、子ども同士や保育者との関わりがどのように変化するかを明らかにすることであった。子どもたちが生活と遊びの中で問題解決に取り組む様子を分析した結果、「収束的思考場面」および「拡散的思考場面」いずれにおいても、特に仲間との関係性が思考力の発揮に影響を与えることが示された。保育者の関わりに焦点を当てると、収束的思考場面においては保育者による誘導や促しと捉えられる関わりが多く見られる一方で、拡散的思考場面では保育者は殆ど声をかけず、やはり「見守り」を心掛けているのだろうと考えられる。

本研究では幼児期を対象に子どもの思考力と人との関係性の関連について検討したが、児童期に入ると子どもの社会性・協調性がいったん低下することが示されており（田村・荒牧, 2012）、人との関わり方が幼児期から児童期にかけて変化する可能性が考えられる。今後、幼児期から児童期への移行に伴う発達のな変化が思考力に与える影響について、体系的に検討していく必要があるであろう。

※本研究は鎌倉女子大学倫理審査を通過：審査番号鎌倫-19008・鎌倫-20018

引用文献

秋田喜代美・佐川早紀子（2011），保育の質に関する縦断研究の展望，*東京大学紀要*, 51, 217-234.

藤谷智子（2016），幼児期の協同性の発達における論理的思考力：5歳児の発達過程に着目して，*武庫川女子大学紀要*, 64, 31-39.

OECD（2013）. Country-Note: Programme for International Student Assessment (tPISA) Result from PISA 2012. (<https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-japan.pdf>)

佐藤康富（2018）. 幼児期における思考力の深化過程に関する研究 *鎌倉女子大学紀要*, 25, 89-99.

Sylva, K., Siraj-Blatchford, I, & Taggart, B. (2011), *The Four Curricular Subscales Extension to*

the Early Childhood Environment Rating Scale® (ECERS), 4th Edition with Planning Notes.
(平林 祥・埋橋 玲子 (訳), (2018), 新・保育環境評価スケール 3 〈考える力〉, 法律文化社.

田村 徳子・荒牧 美佐子 (2012) .子どもの学びの育ち ベネッセ次世代育成研究所幼児期から小学 1 年生の家庭教育調査報告書,26-45.

内田伸子・津金美智子 (2014) .乳幼児の論理的思考の発達に関する研究—自発的活動としての遊びを通して論理的思考力が育まれる—, *保育科学研究*,5,131-139.

ヴィゴツキー 柴田義松 (訳) (2001). *思考と言語* 新読書社