

2020 年度 博士論文

幼児期から学童期までの協働性の変容に関する縦断研究

指導教授 門田理世

人間科学研究科 人間科学専攻

15DH001 森 暢子

目 次

はじめに	4
------	---

第 I 部 問題と目的

第 I 章 本研究の問題と目的	6
-----------------	---

第 1 節 協働性の変容を研究する意義	6
---------------------	---

1. 子どもの育ちと保育の現状	6
-----------------	---

2. 幼児期から学童期までの協働性の変容を捉える意義	8
----------------------------	---

第 2 節 縦断研究の意義と本研究の目的	11
----------------------	----

第 2 章 幼児期から学童期までの協働性を捉える視点	14
----------------------------	----

第 1 節 子どもの姿にみる協働性	14
-------------------	----

第 2 節 自己調整とことばから捉える協働性	17
------------------------	----

第 3 節 小集団内での関わり	19
-----------------	----

1. 人との関わりに生じる様々な作用	19
--------------------	----

2. 社会文化的アプローチを視座として	21
---------------------	----

第 4 節 本研究の構成	25
--------------	----

第 3 章 研究の方法	27
-------------	----

第 1 節 本研究の方法	28
--------------	----

1. 調査研究協力保育施設・小学校	28
-------------------	----

2. 調査方法	28
---------	----

3. 倫理的配慮	30
----------	----

第 2 節 本研究の調査記録と分析方法	30
---------------------	----

1. 協働性の観察評定について	31
-----------------	----

2. ビデオ記録をもとにした観察記録	34
--------------------	----

3. アンケート調査の自由記述	35
-----------------	----

第 II 部 幼児期から学童期までの人との関わりの変容過程の様相

第 4 章 幼児期から学童期における人と関わる力に関する縦断研究	
----------------------------------	--

～子どもの発達調査における協働性の変容に着目して～	37
---------------------------	----

第 1 節 本章の目的	37
-------------	----

第 2 節 方法と倫理的配慮	37
----------------	----

1. 調査対象	37
---------	----

2. 調査方法	37
---------	----

3.	分析方法	39
4.	倫理的配慮事項	39
第3節	結果と考察	40
1.	協働性・自己調整・言語の変容特性	40
2.	協働性の発達過程における自己調整と言語発達の関係性	43
3.	協働性と自己調整の観察評定値の相対的変容	45
第4節	本章のまとめ	47
第5章	幼児4歳から小学5年生児童までの協働性の縦断研究 ～ビデオ記録をもとにした観察記録の質的分析～	49
第1節	本章の目的	49
第2節	方法	49
1.	研究調査対象児、研究協力保育施設・小学校	49
2.	調査期間と倫理的配慮	52
3.	ビデオ記録をもとにした観察記録	53
第3節	結果と考察	55
1.	抽出児9人の4歳から小学5年生までの観察記録	55
2.	協働性の変容に作用する要素	70
3.	小集団での関わりにおける 4歳から小学5年生までの協働性の変容特性	75
第4節	本章のまとめ	81
第6章	小学5年生の友達と協働する際の意識についての調査研究	83
第1節	問題と目的	83
第2節	研究方法	84
1.	研究協力者	84
2.	調査時期・方法	84
3.	アンケート調査の分析手順	84
第3節	結果と考察	86
1.	小学5年生の相手や状況に応じた関わり	86
2.	友達の言動を意識した行動を心がける小学5年生	91
第4節	本章のまとめ	92
第Ⅲ部	本研究の総合考察	
第7章	総合考察	96
第1節	第1～6章の総括	96

第2節 本研究の意義と今後の課題	98
1. 縦断研究から捉えた協働性の変容	99
2. 今後の課題	104
引用・参考文献	106
謝辞	112

はじめに

人との関わりは、乳幼児期から学童期、そして成人になっても、集団の大小・構成・目的に拘わらず、日々の生活と大きく関連しているものである。また、人との関わり方・距離感は一人一人異なっており、心理的にも物理的にも相手との距離のとり方を調整しながら人との関係性をどのように築いていくのかが、重要なことであり難しいところである。

近年、子どもたちの人と関わる力、コミュニケーション能力が低下していると危惧されており、子どもを取り巻く環境の大きな変化がその要因とされている（文部科学省, 2016）。このような環境下で、子どもたちは、どのように人との関係性を構築しながら成長しているのでしょうか。多様な人々と協働する力が、社会人基礎力のひとつとして、社会・企業からも求められている。その基礎が培われる乳幼児期、学童期における人と協働する力の育ちの過程はどのようなものでしょうか。

保育現場で子どもたちの成長過程に長年携わる中で、筆者は、多様な人と関わる力の育ちに強い関心を抱いていた。子どもたちが、集団の中でどのように友達との関係を築いていくのか、実際の子どもの成長記録を根拠として、その姿を明らかにしたいと考え、大学院博士前期課程に進学した。そこで、子どもにとって初めての集団生活の場である幼稚園3歳児クラスに、入園4月から1年間、ほぼ毎週午前中の自由遊びの時間に参与観察者として入らせていただいた。その中の3歳児B太の1年間の姿のフィールドノートから書き起こした事例を、多声的エスノグラフィー法を用いて分析した。その結果、B太や周りの子どもたちが他者理解を深め子ども同士の関係が広がってっていく様相と、3歳児が友達に関心を持ち、友だちの思いを我が事のように受け止め関わろうとする“友達と共に育つ子どもの姿”が明らかとなった（森, 2008）。その後の4歳、5歳、小学生へと成長していく中での人と関わる姿を長期にわたって捉えていくことを自身の研究課題として今日に至っている。

人との関わり方は多様であり、積極的に人に関わっていく子どももいれば、引っ込み思案な子どももいる。よく話すことを好むかあまり話さないなど、言語発達に拘わらず言葉の表出にも個人差があり、人との関わり方は様々に異なっている。しかし、それらは良し悪しで評価されるものではなく、互いに理解し尊重し合うこと、つまり、文化コミュニティの中の人や状況に柔軟に応じたり協力したりしながら人と関わっていくことが大切であり、“協働性”がその重要な要であると考えられる。

ブルーナー（1999）の、子どもの母語初期の獲得に関する主張のひとつに、「コミュニケーションの機能や意図は、子どもがそれらを言語的に正しく表現する公式言語を身に付ける以前に存在している」（pp. 99-102）がある。幼児期や学童期において、コミュニケーションの機能や意図がどのように変容していくのか、その変容の様相を詳細に明らかにすることで、筆者の長年の研究課題である人と関わる力の育ちに必要な手立て、それも一人一人の持ち味を活かし、なおかつ見通しをもった保育のあり様や家庭での子育ての手がかりが見えてくるのではないかと考えた。

現代社会に求められている社会情動的スキル・非認知能力の重要なひとつである“協働性”に着目して研究を進めていきたい。

第 I 部 問題と目的

第 1 章 本研究の問題と目的

本章では、第 1 節でまず現代の社会的背景を踏まえ、幼児から小学校高学年児童までの協働性の変容を研究する意義を論じる。子どもを取り巻く環境の変化による幼児・児童の生活実態の変容や人とかかわる力の脆弱化、そして Society5.0 時代の到来に備え、幼児期から小・中学校へと一貫した教育の中で「協同して遊ぶ」経験の重要性が改めて注目されている。この見えない力である非認知能力である協働性の実態と変容の過程を実際の子どもの姿から明らかにすることの意味について先行研究の知見を概観して述べる。第 2 節では、幼児から小学校高学年児童までの縦断研究の意義と本研究の目的について、また、質・量の両面から研究していくことの必要性とともに説明する。

第 1 節 協働性の変容を研究する意義

1. 子どもの育ちと保育の現状

我が国では、核家族化、都市化、情報化、女性の高学歴化、地域社会の希薄化など、子どもを取り巻く環境が大きく変化したことに伴い、自制心や規範意識の希薄化、生活習慣の確立が不十分であること、体力の低下、コミュニケーション能力の低下などが、子どもたちの心と体の育ちの課題として中央教育審議会（文部科学省, 2008）で指摘されたのは約 20 年前である。その答申では、無気力であったり、不安を感じたりしている子どもが増加するとともに、友達や仲間のことで悩む子どもが増えるなど、人間関係の形成が困難かつ不得手になっているという現状が報告された。特に、相互に理解する能力の低下や、相手の話を聞かずに自分の思いを一方向的に伝えたり、同意や反対の意思を伝えるだけで対話になっていなかったりする場合が多いことなどが挙げられた（文部科学省, 2011）。

乳幼児期は、人格形成、人間形成の基礎を培う重要な時期であり（麻生, 1992）、身近な養育者との愛着関係を基盤として育っていくことが遠藤（1997）の研究からも明らかとなっている。子どもが生まれ育つ家庭の教育力の低下が危惧されている現代においては、小学校就学前の殆どの子どもが通う保育施設の役割がより重要となっている（厚生労働省, 2013）。保育施設には、幼稚園、保育所、そして幼保連携型認定こども園を含む 4 種の認定こども園以外に、企業主導型保育施設や小規模保育施設など様々な保育形態の園がある。また、集団の大きさも様々であるが、これらの場で生きる力を培うことを目指す内容を織り込み、幼稚園教育要領（文部科学省, 2017）、保育所保育指針（厚生労働省, 2017）、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（内閣府・文部科学省・厚生労働省, 2017）の三法令が 2017 年に同時改訂された。そして、学習指導要領（文部科学省, 2017）も同時期に改訂され、乳幼児期から小学校・中学校・高等学校を通して資質・能力の三つの柱「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」を伸ばしていくことが明示された。この共通に示された資質・能力の三つの柱のうち、「学びに向かう力、人間性等」は、学びそのものを成立させる前提となる資質であり、学びの創造に不可欠なもの

である（文部科学省,2015）。この「学びに向かう力、人間性等」は社会情動的スキルの獲得（OECD,2018）を意味しており、乳幼児期から学童期への接続のあり方を考えるにあたって、社会情動的スキルの獲得段階を検証することは意義深いことである。

また、新しい時代の初等中等教育の在り方として、基盤的な学力を確実に定着させながら、他者と協働しつつ自ら考え抜く自立した学びが不十分であるという現状・課題から、「Society5.0時代には、①読解力や情報活用能力、②教科固有の見方・考え方を働かせて自分の頭で考えて表現する力、③対話や協働を通じて知識やアイデアを共有し新しい解や納得解を生み出す力等が必要である」と明示された（文部科学省,2019）。Society5.0時代とは、サイバー空間とフィジカル（現実）空間を高度に融合させたシステムにより経済発展と社会的課題の解決を両立させ、快適で活力のある人間中心の質の高い生活を目指そうというものである。未来に向けて、認知能力の他に、忍耐力や自己制御、自尊心といった社会情動的スキルを子どもたちが身に付けることが期待されている。

このように、AI技術の発達により、産業の変化や働き方が変わってくるのが想定される。だからこそ、感性や倫理観、想定外なことと向き合い調整する力などをもった人間でないと出来ないことに対応できる、社会情動的スキルを持った人材が求められるのである。加えて、現代は、Volatility（変動性）、Uncertainty（不確実性）、Complexity（複雑性）、Ambiguity（曖昧性）の頭文字4つをとってVUCA社会と言われており、社会経済環境の予測が難しい多様な状況においても、社会情動的スキル・非認知能力を育むことにより、それぞれがよく考え行動していける力、生きる力に繋がっていくと言われている（OECD,2015;文部科学省,2016）。

社会情動的スキルは、OECD（経済協力開発機構）が提唱している概念であり、コンピテンシー（能力）は知識や技能だけでなく、意志や意欲といった「情動的」な側面に支えられているものである（秋田,2015）。粘り強く取り組み、困難な課題に挑戦し、人と協力して成し遂げ、また見通しを立てて取り組むことに関わるもので、目標を達成するために他者と協力することと、感情をコントロールすることがその中核であると無藤ら（2018）は述べている。さらに、無藤（2015）は、社会情動的スキル・非認知能力は、認知能力と絡み合うように伸びると、教育効果の可能性を強調している。社会情動的スキル・非認知能力とは、目標や意欲、興味・関心をもち、粘り強く、仲間と協調して取り組む力や姿勢を中心としたもので、IQなどで数値化される認知能力とは異なり目に見えにくいものである。意欲や関心をもって粘り強く取り組みながら考え、創意工夫をしたり創造したりして、認知能力が発揮される。その結果、達成感や充実感が得られ、非認知能力が強化されていくというように、認知能力と非認知能力は絡み合いながら伸びていくとされる。そのため、この社会情動的スキル・非認知能力の人と協力して物事を成し遂げるためには、協働性は重要なものである。

幼児は、人間性を基盤とした専門性の高い保育者（秋田ら,2007）の必要な援助・環境を通して、経験を積み重ね徐々に成長し、小学校就学へと向かっていく。そのため、幼児期から小学校・中学校へと継続的・組織的に教育が行われることと、幼児教育と小学校教育

のなめらかな接続と連携がより重要な課題となっている。幼児の生活実態の変容や人と関わる力の脆弱化、Society5.0時代の到来に備え、乳幼児期から小学校・中学校へと一貫した教育の中で資質・能力、社会情動的スキル・非認知能力を育むために、人と「協同して遊ぶ・活動する」経験が求められている。

上記の“目標を達成するために、他者と協力したり、感情をコントロールしたりする力”社会情動的スキルとしての“協働性”や“自己調整能力”が、乳幼児期から学童期においてどのように育っていつているのか、現代のコミュニケーション能力が低下していると言われている子どもの他者と関わる姿の実態と変容過程から協働性の発達を把握することにより、乳幼児期の遊びや生活、保育・教育のあり方についても考えていけるのではないだろうか。

またその後の学童期の姿に、乳幼児期の協働性の育ちの姿がどのように繋がり生きてきているのかを検証することによって、乳幼児期の保育のあり方や、乳幼児期から小学校教育への連携と接続についての示唆を得られることが期待できる。そのためには、幼児期から学童期にかけての長期的な縦断研究の実施による協働性の検証が必要であると考える。

2. 幼児期から学童期までの協働性の変容を捉える意義

Society5.0時代の到来に向かう多様なVUCA社会において、認知能力と絡み合うように伸びるとされる社会情動的スキル・非認知能力の育成が改めて求められている。

協働性の「きょうどう」という文字は、協働、協同、共同と語句の記述は様々であり、論文・書籍によって異なっている。共同は「一つの目的のために複数の人が力を合わせること。たがいに同じ立場・資格に立って力を合わせること」、協同は「複数の個人や団体が心や力をあわせて同じ目的、共通の利益を守るために事にあたること」などと、箕輪（2007）は幼児期の研究論文を調査し、共同、協同、協働などの言葉が用いられているが明確な区分や定義はないと明示している。秋田（2000）は、一つの課題解決や目標に向かって各自が分担し最終的に結果、作品を共有することが「共同」（co-operation 同じ対象に働きかける）、共同に至る過程を共有し交流・探求することで互恵的に学び合うことを「協働」（collaboration 共に働く、耕す）としている。

筆者は、秋田を代表とする科研調査研究^{注1)}チームの門田・鈴木らと担当した協働性と自己調整の概念をそれぞれ＜集団の中で文脈が読め、他者と協力しながらものごとを進める力・他者理解を「協働性」＞、＜自己の欲求や意志に基づいて自発的に自己の行動を調整する能力を「自己調整能力」＞（以降、自己調整と記す）と定義した。本研究では、“心や力を合わせる”“協力しながらものごとを進める”という中に、互いの思いや考え、良さを引き出し活かし合い響き合う、“協同”より深い意味の概念として“協働”とする。但し、第3章までの文献の引用箇所「協同」は翻訳されたものも含めてそのままの記述とする。

無藤（1997）は、共同注意（joint attention）を「相手が見ているものを自分も見ていること」の了解であり、それが協同性の始まりである」（p. 20）、「文化の一端をなす単位への協同的な参加なのである」（p. 22）とし、「物理的な活動が中心的な活動の流れを構成し、ことばはその合間に挟み込まれ、その物理的な活動との関連で了解できることが多い」（p. 24）と記している。また、協同性は「身体的な動きの同一性や相補性と物と場所を共有すること」（p. 178）であり、「相互に調整されて実現する相互作用の結果として構築されたもの」（p. 183）とも述べている。そして、「ゆるやかな協同の原則」を「揺れを含みつつ、多分にルーティンや言葉の解釈に依存しつつ、また共に同じ物に対する関わりを行っていることによる印象にも影響されつつ成り立つ協同の関係」（p. 36）としている。

協働性は、言葉やモノ、行為、場所を共有することで、文化や雰囲気、印象などの影響を受けながら、人と人との関係性の中に生まれてくるものであり、絶えず揺れ動くもの、変動するもの、ということである。子どもたちの言動そのものは目に見えているが、そこに“協働性”があることや、関係性の中に“協働性”が成り立っていることの如何を捉えるには、観察する側の専門的知識と捉え方・判断基準によっても異なってくるであろう。特に、絶えず揺れ動くもの、変動するものであればなおさら、協働性の成り立ちやあり様、変容、質などを、実際の子どもたちの様子、一人一人異なる姿・思いとその変容を詳細に捉えたうえで、実証的に検証していく必要があると考える。

協働性の先行研究では、結城（1997）が4歳児と5歳児の自由遊び場面の参与観察を行い、言葉だけではなく身体の動きなど、複数のコミュニケーション行為が互いに重なり合いながら協同性が構築されているが、揺れが生じていることを明示している。“切符の自動販売機”ごっこ遊びを数人で行っている4歳児と5歳児の協同性は、言葉だけではなく身体の動きなど複数のコミュニケーション行為が互いに重なり合いながら構築されることを明らかにしている。使用されている道具の配置や移動、子どもの視線、道具や相手への身体の向き、行為や発話の連鎖図式に着目し、子どもたちの言葉や立ち位置や遊具の使い方などの多様な身体レベルでの行為により、遊び方や決まり事が随時補正されていっていることが観察されている。また、礪波ら（2002）は、4歳児と5歳児を対象に、保育室内のダンボール製ロケット内での幼児同士の共同意思決定過程における発話と行動分析を行い、2人共通決定した意見も変容することや、自他両方の主張を取り入れるダブルボイス的会話（Sheldon, 1992）の発生、他者との対話の場の中で揺らぎながら幼児の意思が生成されていくことを明らかにしている。科学する心の「芽生え、広がり、高まり、磨き合い」の過程に着目した石崎ら（2004）は、幼児4・5歳児はクラスの雰囲気に居心地の良さを感じることが社会的関わり合いの価値を感じ取れていること、支え合いという相互関係の成立は「協同」の成立につながることを明示している。

いずれも、4歳児と5歳児を対象とした遊び場面での観察から、協働性の構築をとらえようとする中で、その成立過程には揺れがみられるとしている。しかし、これらは一つの遊びの中での捉えであって、その後、協働性がどのように変容していくのかまでは明らかと

はなっていない。

文部科学省（2008）は、5歳児クラスの遊びの事例をもとに、「協同的な活動を通して育てたいことは、幼児一人一人が自己を発揮していくことであり、友達のよさを受け止め友達とかかわり合っただけで学ぶ楽しさを実感すること」として幼児同士をつなぐ教師の存在の重要性を説いた。そして、2008年の幼稚園教育要領改訂では「協同して遊ぶ」という文言を5領域「人間関係」に加え、「幼児期の教育と小学校教育の接続について資料3」の中で、幼児期前期と幼児期後期の＜協同して遊ぶ姿＞を以下のように挙げている。

＜協同して遊ぶとは＞

友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする

幼児期前期（特に3歳児・4歳児）

同じ場所に一緒にいることや同じことをすることで、様々な感情を共有し、様々なことを体感しながら、人とつながる喜びや共にいることの喜びなどの協同性の芽が生まれる中で、自発性もはぐくまれてくる。仲間関係ができてくるようになると、幼児は、自分の思いやこだわりを積極的に他の幼児に言葉や身体で伝えようとする。自分の世界を相手と共有したいと思い、相手に賛同したり折り合っていくことを学ぶ。

幼児期後期（特に5歳児）

一つの目的を共有し、それを実現しようと、自分の役目や役割を考え、新しいアイデアや遊びのルールを生み出しながら、協同して遊びや作業を進めていくことができるようになる

出典：国立教育政策研究所教育課程研究センター 2005 幼児期から児童期への教育 ひかりのくに

2017年の幼稚園教育要領改訂では、人間関係のねらいの（2）に、「工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい」が追記され、総則の「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（10の姿）に「（3）協同性 友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる」と記された。この幼児期の終わりまでに育ってほしい姿は、子どもが育っていく方向性として示されたものである。

以上のように、4歳、5歳の子どもたちの他者との関わりの実態について追究した研究が報告され、「協同して遊ぶ」「協同性」について文部科学省は明記している。これら、乳幼児期の育ちを基盤として、多様な人間関係の中で互いを活かしながら子ども同士が“協働”する姿とは具体的にはどのようなものか、また、その協働性は、4歳、5歳の幼児期以降、小学校へ入学し進級していくにつれてどのように変わっていくのであろうか。

さらに、幼児期の教育と小学校教育のなめらかな接続と連携が子どもの育ちには重要であると、その実現が求められているが、幼児期から学童期までの長期間にわたる人と関わる力についての縦断研究、実態調査は日本ではまだ少ない（秋田, 2015）。

幼児・小学生児童の姿にみる協働性とはどのようなものか、見えない力である協働性の実態と変容の過程を実際の子どもの姿から明らかにすること、特に幼児期だけでなく学童期の姿を「ローカルで一回的という現場（フィールド）の特徴を重視」（やまだ, 2009）し

ながら、量的・質的アプローチの両面（山田, 1986; 樋口, 2011）から研究していくことは喫緊の課題であると考えられる。数値化したデータを統計分析し子どもの発達の全体的傾向を捉えるとともに、個々の事例を詳細に分析し、量的アプローチと質的アプローチの両面から統合的に子どもの姿の変容を捉えることが必要である。

また、幼児から小学校低学年の接続期の姿だけではなく、発達特性（ピアジェ, 1956; 波多野ら, 1965）から考えたときに大きな変化の見られる小学校高学年の11・12歳の姿を捉えることで、“資質・能力の三つの柱”の長い見通しの中での協働性を見ることが出来る。幼児から小学校低学年、中学年、高学年へと大きく様変わりする子どもの成長期における小学校高学年の姿を捉えることにより、現代の多様な社会における乳幼児教育の在り方や、社会情動的スキルが育まれる過程について考えていくうえにも寄与できる。

日常において、他者との関わりの中で成立する協働性のあり様について検証するためには、同時に他者との関わりの中における自己主張や忍耐力等の自己制御機能についても、当然、捉えていく必要がある。これらの非認知能力を捉えていくためには、その関わりの中で発せられる言葉・会話にも着目しなければならない。子どもたちは他者と関わる中で、これらの言葉・会話をどのように発しているのか。協働性がどのように育まれていくのかを明らかとするために、言語発達を認知能力の育ちの面のひとつとして着目しながら、協働性の変容を捉えていく。また、言葉として表出されない態度や行為、それらが生じる要因となったであろうその場の雰囲気や規範・文化、環境についても着目する必要がある。

第2節 縦断研究の意義と本研究の目的

社会情動的スキル・非認知能力は、目標を達成する、他者との協働、感情をコントロールするなどの能力であり、幼少期から青年期に伸ばすことができる。一方で、学習環境、スキル、成果間の因果経路についてのエビデンスはわずかしかなく、長期的研究が少ないこと等がOECDより報告されている（2018）。

長期的研究として、英国での乳児から中学生までの11年間にわたる大規模な縦断研究（Sylva et al., 2004）や、乳幼児期から小学6年生までの長期追跡データを用いた約1000名の“引っ込み思案”の変化を初期の養育、アタッチメント、気質から予測した米国の研究（Booth-LaForce et al., 2008）などが海外では行われている。

日本における縦断研究には、次のようなものがある。約2,000人の出生児を対象に、生後8か月から18か月まで2か月ごとに縦断的コーホート調査を実施した大神ら（2006）は、共同注意に関連する行動的指標群の出現時期を算出し、共同注意には、注意や行動の追従や注意の操作などの4つの段階があり、因果的な発達連鎖があることを明示した。その他には、3年間の保育日誌を量的に分析したデータから幼児の自己制御機能の発達を検討し、子どもの自己抑制の発達と日誌の否定的コメントの間には負の相関があることを明らかにした佐藤らの縦断研究（2003）、生後5か月から15か月まで、毎月、食事場面で8組の

母子を調査し、能動－受動の役割交替の出現と媒介物の意味の多重化、行為の可能性の複雑化について述べた川田らの研究（2005）、年長児・小学1年生の2年間で4回（高橋, 1996）、小学1・3・5年生で4回の調査において、文字・単語の符号化の熟達化のメカニズムや言語処理と読解の能力の関係について発達的に検討し、時間をかけて熟達することを明示した高橋（2001）の言語の発達研究、中学入学時から2年間で5回の質問紙調査による思春期における思考の発達過程の加藤らの研究（2014）、目標を達成する能力としての実行機能と認知発達についての幼児と児童を対象とした森口の研究（2008；2011）などがある。これらは乳幼児や小学生、中学生を追っているものもあるが、小学校就学前と就学後に二分されての研究が殆どであり、記述分析や質問紙調査、実験室での調査が中心のものである。

乳幼児期から小学校以降も見通して資質・能力を育むことが求められている現代において、その接続期の教育の在り方が重要であり、幼児期から学童期へかけての長期的・縦断的な子どもの発達研究が必要である。縦断研究は、年齢ごとの横断研究に加えて、同一の子どもの経年追跡調査を行うことから、発達過程の変容の詳細な特性が明確となるため、子どもの発達研究では縦断研究がふさわしいと考えられる。しかし、調査する側も依頼される側にとっても、時間的にも物理的・経済的にも負担が大きいことから、なかなか実現が難しいのが現状である。調査研究に協力してくれる対象を探すことや継続して何年も調査を続けるとなると、さらに実現は難しくなる。また、調査人数や地域が大きければ調査の実施者が複数となり、方法や観点の統一も重要な課題となってくる。しかし、協働性は人との関わり、つまり社会的相互交渉の中でどのように生まれ、発達に応じてどのように変容していくのかは、長期にわたる追跡調査によってこそ、その変容過程の様相が明らかになるものである。

前述の秋田を代表とする5年間の縦断研究チームは、協働性や自己調整、言語について、次のような研究発表をしている。鈴木ら（2014）は、3人組でパターブロック課題に取り組む様子の観察から、課題解決方略が年齢によって変化しており、5歳児の方がより効率的な方法を用いていたこと、協働性と自己調整は4歳から5歳で概ね向上すること、特に協働性が向上していたことを明示した。野口ら（2014）は、保育観察評定46項目について因子分析をおこなった結果、保育環境や保育者の関わりの質は4歳時点までの語彙得点に影響を及ぼし、それが小学1年生、小学2年生時点の語彙得点と関連する可能性を示唆している。森ら（2015）は、同一児童を対象に実施した4歳児から小学校1年生までの3年間の追跡調査から、3人組でパターブロックに取り組む際の子どもたちの協働性・自己調整能力の育ちが、身体や言語の育ちとは異なり直線的に発達するものではないこと、個人差はあるものの園や地域によって育ちのあり様に特徴が見られることを明らかにした。しかし、これらは、協働する姿が見られ始めた小学2年生までを対象とした研究であり、その後、協働性が高まっていくことが予想される小学校高学年での姿、小学校高学年までにどのように変容するかを捉える必要性があると考えた。

そこで、本研究を通して、幼児期・小学校低学年児童を対象とした縦断研究の調査デー

タに加えて、小学校高学年の子どもの姿を把握することにより、長期的・縦断的に子どもの協働性の発達過程を検証することができ、幼児から小学校高学年児童までの協働性の質的発展の推察が可能になると考える。幼児から小学校高学年児童までの成長過程での協働性の変容と特性、及び、個々の子どもの事例を取り上げながら協働性の発達過程の様相を検証することを試みる。

加えて、子どもの年齢が上がるにつれて、人と関わる際の協働性や自己調整能力に、規範意識が高まりその影響が大きくなっていくことについても考慮した上で、幼児から小学校高学年児童の社会的相互交渉過程における協働性の変容について検討することが必要である。

そこで、本研究の目的を、幼児期から学童期までに、協働性はどのように変容しているのか、その変容過程を自己調整や言語発達との関連についても明らかにし、4歳幼児から小学5年生児童までの協働性の質的発展について考察することとする。

この目的を検証するために、以下の3つを研究設問とする。

- ① 幼児期から学童期までの協働性の、全体的・一般的変容の過程と、質的・個別的な変容過程の特性はどのようなものか。
- ② 幼児期から学童期までの協働性の変容過程において、自己調整や言語発達はどのように関連しているのか。
- ③ 協働性の変容に作用する要素としてどのようなものがあるのか。

幼児期から学童期までの他者との関わりの中で、協働性はどのように育まれていくのかを明らかにするための、本研究の方法については第3章で詳細に述べる。

第2章 幼児期から学童期までの協働性を捉える視点

本章では、幼児から小学校児童までの協働性の変容について明らかにするために、まず第1節では、“協働性”とは何か、どのようなことを指すのかについて言及し、第2節では、自己調整能力と言語発達の間からも協働性を捉えることの必要性について述べる。第3節では、小集団内における人との関わりの中で生じる様々な相互作用から、社会文化的アプローチによって協働性を把握するその取り組みを説明する。第4節に、本研究の全体構成を示す。

第1節 子どもの姿にみる協働性

幼児期から児童期への接続期の保育・教育の在り方として文部科学省（2017）が提起している「協働的な学び」は、イギリスの保育に原点があると紹介されている「プロジェクト・アプローチ」（Sylva, 2004）と同様に、子ども主体の協働的な学びの実践と計画的な環境構成を大切にすることを求めている。この「プロジェクト・アプローチ」は、自主的な遊びの中で、子どもたちが友達と考え合ったり協働したりしながら学んでいく実践の提起であり、プロジェクト・アプローチの〈話し合い、フィールドワーク、表現、調査、展示〉の5つの構造的特徴を挙げ、それぞれの段階での教師の系統的で柔軟な援助の重要性を説いている。子どもたちは、いわゆる“準備された単元”とは異なり、自分自身の興味・関心に応じて、個別に、或いは小グループで活動したり、友達の情報や表現、発表に刺激を受けたり共同で取り組んだりする中で、協働的な学びを深めていくというものである。「真の話し合い、真の意思決定、真の選択、真の協力、率先して行動すること、一緒になって努力すること、交渉、歩み寄り、そして自分自身の努力の結果の評価」などの豊かな経験が協働的な学びへと繋がっていくと、プロジェクト・アプローチの著者の一人であるリリアン・カツ（2004）は述べている。

この“真”の指し示すものとはどのようなものであろうか。言葉や情報処理能力などの技能や理解の違う子どもたちが、互いのアイデアや情報を出し合いながら、興味・関心を抱きながら話し合いを進めていく、自然な会話のような形式ばらない形・場所も話し合いの質や雰囲気に影響する。このような、子どもたちが主体的に参加している話し合いが真の話し合いとなる。意思決定、選択、協力、行動なども同様に、子どもの主体性が中心にあり、友達同士、互いの考えや思いを出し合い、良さを認め合い、響き合いながら進めていく協働性が“真”の鍵となる。

コミュニケーション能力の低下が心配されている、また文化の異なる日本での保育・教育現場で育つ子どもたちの姿の中では、協働性はどのように育まれていくのか。集団の中で文脈が読め、他者と協力しながらものごとを進める力・他者理解と定義した本研究の協働性の発達・変容の過程を明らかにすることで、カツの言う“真”の姿に至るまでの手立てについて考えることができるのではないだろうか。

この協働性が、環境を通して行われる保育・遊びの中でどのように育まれているのか、

協働性の発達を遊びの中で捉えた先行研究について概観する。

乳幼児期の協同的な学びは子ども同士の遊びや活動の中で生まれてくる。この遊び・活動を、発達心理学者のパーテンら（1943）は、子どもの自由遊び場面における社会的相互交渉を次の6種類に分類（藤崎ら, 1985）している。〔①何もしていない行動(Unoccupied behavior)。②1人遊び(Solitary play)：近くで遊んでいる子どもが使っているのとは異なるおもちゃで1人で遊んでいる。他の子に近づいたり話しかけたりしない。③傍観的行動(Onlooker behavior)：他の子どもの遊びをみている。声をかけたりはするが遊びそのものには入らない。④平行遊び(Parallel play)：子どもは独立して遊んでいるが、他の子どもの用いるおもちゃに似たおもちゃで遊ぶ。おもちゃを用いて行う活動は他児に影響されない。⑤ 連合遊び(Associative play)：他の子どもと遊ぶが、基本的に自分のやりたいようにし、自分の興味をグループに従属させることはしない。⑥ 協同あるいは組織的遊び(Cooperative or Organized supplementary play)：何らかの目的のもとに組織化されたグループで遊ぶ、仕事や役割の分担がある。〕。

パーテンらは、2・3歳児では1人遊びが多いが、それ以降1人遊びは減り、連合および協同遊びは年齢とともに増加することを見出し、前述の①～⑥が社会的相互交渉の発達の程度を直線的に表わすものと考えている（細田, 2005, 2007）。このパーテンらの考えでは、協同遊びは年齢が高くなってからのものとされているが、無藤（1997）は、ブルーナー（Bruner）の研究から、1歳前後で見られる共同注意（joint attention）を「相手が見ているものを自分も見ていることへの理解であり、それが協同性の始まりである（p. 20）」としている。

この無藤の言う1歳前後から始まる協同性は、年齢を追うごとにどのように育まれていくのであろうか。また、パーテンの⑥協同的遊びの定義の中での子どもの様子は、一緒にいる、友達を真似る、友達に従っている、子ども同士が互いに影響し合っているなど、実際の子どもの様子は様々に異なっていることが予想される。長期的に、一つの目標に向かって人と協力しながら物事をなし遂げる協働性の一つ一つの様相を細かに捉えていきたい。

前出の4・5歳児の協同性についての斎藤ら（2009）や結城ら（1997）、礪波ら（2002）の研究では、相手・他者の行為や言葉などによって遊び方やルールは「ゆらぎ」ながら遊びや活動が進んでいくこと、協同性の質や変容過程には様々な違いがあることや人・ものに限らず場の雰囲気など様々なものに影響を受けていることが明らかとなっている。これらは、幼児の協同性を「物の世界での物に応じた動きと、相手の身体的動作とに呼応した動きを基本的に持ち、それが小さな定型的なまとまりを作りつつ、それが連鎖するときには他と関連したりしなかったりする動きが入ってきて、揺れつつ、実現するもの」

（p. 180）としている無藤（1997）の論を保育の現場で検証したものといえる。しかし、これらの先行研究は、自由遊びや活動の1事例の子どもの姿を観察したものであり、認知面・非認知面においても個別の事例であるので、同じ状況下における他の子どもたちの多様な姿から協働性を捉えるには、横断的・縦断的研究が必要である。

また、科学する心の「芽生え、広がり、高まり、磨き合い」の過程に着目した石崎ら(2004)は、幼児4・5歳児はクラスの雰囲気居心地の良さを感じることが社会的関わり合いの価値を感じ取れていること、支え合いという相互関係の成立は「協同」の成立につながることを明示している。カツら(2004)は真の話し合いについて、話し合う場所がクラスの雰囲気に影響を及ぼすと明言している。このような居心地の良さ、社会的関わり合いの価値を子ども自身が見い出せているかどうかの根拠を示すのは難しいが、友達と関わる中で現れる子どもたちの言動や態度を詳細に捉え、他者との関係性構築や協働性が生まれる要因を探っていく。子どもたち自身が保育施設や学校生活の中で日常的に遊びや活動・話し合いを主体的に行っている中でこそ協働性の発達は見られると考える。

丸野(1987)は、幼児4～5歳児や12歳児(1991)3人組で同じ課題に何度も取り組むという相互交渉を複数回体験する中で、相互に影響し合いながら気づきや変化が生まれることを明らかにしている。実験室において、同じ課題に複数回取り組む中で、課題解決に必要な手続き的知識の変化を中心にみている。課題解決は目指すものの、結果に注目するのではなく、取り組みの過程で、うまくいかないときに諦めるのか、相手の意見に耳を傾けたり、方法を変えたり、一時的な実験室的研究に留らず日常性の文脈の中で縦断的に分析していくような研究が必要不可欠であるとしている。上村ら(1995)は、小学5年生男児1人の1日の生活を観察し、放課後の計7人の遊びの決定場面から、意思決定・交渉の特徴へ質的・解釈的にアプローチしている。そして、子どもは媒介手段の優位性の獲得を、他者との社会的相互交渉や他者の声の腹話(Wertsch, 1991)を通して無意識に行っているとしている。

本研究では、課題・道具・時間・グループ人数などの条件を同一にした中で、協働性のあり様について観察評定を行う。5色・6型のパターンプログック(以後、積み木とする)で作った、成形40センチ大のお花のような課題写真を見ながら、4歳から小学校高学年の子どもたちが、同年齢の3人組で積み木を使って成形していく課題である。そして、その課題に取り組む過程で発生した行為やことばなどから観察評定するだけでなく、ビデオ撮影した映像記録の文字起こしをし、さらに行為やことば以外の表情や態度なども詳細に捉え分析していく。幼児から10～11歳になるまでを追跡した縦断的調査において、様々な経験の中で揺れながら、前出のカツの言う“真”の協同へと向かっていく協働性のあり様・変容過程の様相を明らかにすることができるものと考えられる。一集団や個別の事例ではなく複数人の子どもの実態と変容を縦断的に追う中で、一つの課題を達成するのにどのような姿が見られるのか、その姿はどのように変化していくのか。また、その変化・成長の要因として何が考えられるのか。同じグループの友達の言動、態度等の影響をどのように受けているのだろうか。このような、自分や相手の思いや考えを伝え合ったり受け入れたり折り合いをつけながら、目標の達成に向けて互いのよさを活かし合う真の協働が見られるまでの過程を明らかにする。

第2節 自己調整とことばから捉える協働性

子どもたちに育つことが求められている社会情動的スキル・非認知能力のコンピテンシー（能力）は知識や技能だけでなく、意志や意欲といった「情動的」な側面に支えられており（秋田, 2015）、粘り強く取り組み、困難な課題に挑戦し、人と協力して成し遂げ、また見通しを立てて取り組むことに関わるもので、目標を達成するために他者と協力することと、感情をコントロールすることがその中核である（無藤ら, 2018）。他者との関わりの様子から協働性のあり様について検証するにあたり、関わりの場に生じる自己調整についても見ていく。また、他者との関わりの場に生じる言葉や会話、独り言も含めた言語発達との連関からも捉えることが必要である。

自己制御機能を自己主張と自己抑制の二側面を他者評定において研究した柏木（1988）は、3歳から6歳11か月の幼児の自己抑制が一貫して伸び続けていくのに対して、自己主張の発達は4歳前半まで伸び、4歳10か月をピークにしてそれ以降停滞することを報告している。この柏木の研究ののちには、子どもの自己、自己制御機能に関する研究が多く行われた。

実際に子どもの姿を捉えた研究では、山本（1995）が玩具を用いた葛藤場面を想定する3～5歳児への課題から、非言語的で利己的な自己主張方略から言語的で自他双方の要求を考慮した自己主張方略へと質的に変化しているという結果を記している。鈴木（2005）は幼児の2年間の行動観察から自己調整機能の発達的特徴を年少児「欲求の衝動的表出」、年中児「規範と欲求の葛藤」、年長児「欲求と規範の融合」とまとめ、年長児は根拠を重視し規範を欲求よりも重視するようになることを明らかにしている。中ノ子（2020）は、4歳児の半年間の2時点において、他者評定と実際の保育中の自由遊び場面の行動観察から、相手への拒否・否定や抗議・反論を「だめ」「ちがう」等の端的な言葉での主張だけでなく、主張の根拠や理由を説明したり代替案を提案したりするなど、方略的に変化させているという質的発達を捉えている。

以上のように、尺度を用いた母親や教師による他者評定、教示による課題提示をする実験課題、絵を用いての仮想課題、フィールドでの観察など、自己調整機能についての研究のいずれも、“ことば”を子どもの意図の表出として、分析の際の重要な対象データとなっている。一方、表出されることばと意図や行動は無意識的に異なることも多々ある。加えて、子どもが発する言葉には、相手に対して表出されたことばや会話以外に、誰に言うでもなくつぶやく独り言、発する声も含まれるが、他者との関係性に作用する。この“ことば”についての発達研究の中で、ピアジェ（Jean Piaget）は、子どもが活動中に発する他者への伝達機能をもたない発話を自己中心的言語と名付け、子どもの自己中心性もしくは非社会性の現れとみなした。それに対してヴィゴツキー（Vygotsky, L. S.）は、「自己中心的言語は、それぞれ別個の発達のルーツを持つ思考と言語が衝突し、言語的な思考と知性的な言語を創造する過程の、まさに過渡期に出現するのである。それは、他者に向けられてなかば社会的であることばと、自分に向けられたなかば内言の、ハイブリッドとして説明される」（pp. 15-16）（茂呂, 1999）としている。一方、バフチン（Mikhail

Bakhtin) は「他者を媒介にした自己」という概念や「自己の独り言にみえることばも、他者のことばとの対話」(1988)という見方をし、この対話概念は、ヴィゴツキーの「内言」(1962)と結びつき、ワーチ(JAMES V. WERTSCH)の「腹話」という概念をもたらしたと山田(2008)は述べている。

「一つの構造物の実現やことばによる構想の提案」(p. 181)により協同は成り立ち、「ことばとしての表現が、ゆるやかな形であれ、知覚的動作的協同の方向をある程度示すようにもなる。ことばの働きを身体知に支えられたものと見なすことができる」

(p. 181)と、無藤(1997)はことばのレベルでの協同について述べている。これら、ことばとなって表出される目に見えない内面感情は、何歳ぐらいから自己認識したり他者の理解をしたりし始めるのか、子どもの内面と言葉の関係についての先行研究を行った。

松永ら(1996)は、2歳前後から内的状態を表すことばが使用されることを明示している。そして、内的状態を表すことば<欲求・認知状態・知覚・感情(ネガティブ・ポジティブ・ニュートラル)・判断(承認・禁止・程度)・内面的評価・性格や内的特性を表す>を七つのカテゴリー別に、我が国の0~5歳児クラスの子どもと保育者の使用頻度と出現時期について調査し、2歳前後から内的状態を表すことばが使用されるとの結果を明示した。しかし、表現と理解とは必ずしも一致しないことを挙げ、文脈や機能などの詳細な分析を今後の課題としている。

ブルーナー(Jerome Bruner)(1999)は、ことばを文化的道具として、「行為を状況の中に位置づけること、つまり行為を文化的世界とつながるもの」(p. 148)と考えている。ワーチ(1995)は「社会文化的アプローチは、第一に、行為というものは媒介されており、環境から切り離すことはできない」(p. 36)と、「ヴィゴツキーの主張をより発展させていくために、バフチンのいくつかのことばの概念、とくに発話(utterance)、声(voice)、社会的言語(social language)、対話(dialogue)というものを結び付けていこう」(p. 35)と社会文化的アプローチを提唱している。また、自然的発達と文化的発達の両面のズレを修正しながら学習に臨むとし(p. 41)、個体発生については、文化によって与えられた媒介手段を習熟するというような「文化的発達の道筋」が、発達や成熟などの「自然的発達の道筋」と結び付けられると論じた(p. 43)。

子どもたちの情動やことばの発達は、家庭や集団における文化や、すぐそばにいる友達や大人の影響を受けながら成長していくとのことであるが、現代の子どもたちの発達の実態はどのようなものであろうか。

乳幼児期の保育の基本は、環境を通して行うものであり、実体験の中でこそ幼児は学んでいくとされている。また、教科学習が中心となる小学校に就学すると、文字を読み、話し、文字で記録することが求められ、文字による伝達・学習が主となる。しかし、子どもは人との関わりの中で、声を発したり、独り言をつぶやいたり、身振り手振りで伝えたりと他者との関わりの中で様々な言葉が生まれている。たとえ言動として関わり場に表出していなくても、その背後にたくさんの思いが秘められている。それら目に見えない思いや興味・関心、非認知能力は、人との関わりの中、言葉や動作・行為・表情にど

のように現れ、それが子ども同士の関わりの中で互いにどう影響し合うのか。これら数値には表れにくい非認知能力は、実際の子どもの発達過程における姿から捉えられるものと考え、協働性に着目して探っていく。

人との関わりにおける協働性の発達や変容過程について検証していくにあたっては、言語発達や自己調整とどのように関連しながら人との関わりの中で変容しているのか、また直接目には見えない言動の背景にある思いや、環境や文化から影響を受けているであろう文脈に着目して詳細な分析を行う中で、協働性の発達・変容の過程を明らかにしていく必要がある。

第3節 小集団内での関わり

1. 人との関わりに生じる様々な作用

他者と2人以上の関係から生じる作用を「AとBの間に、一回的もしくは継続的なかたちで直接的あるいは間接的接触が行なわれ、なんらかの影響がもたらされる場合、両者の間には相互作用がある」とされる。受け手が作用の発生を自覚しているかいないかに拘わらず、その場に相互作用は生じ、その伝達の媒体は言語に限ったものではなく、視覚的に認知できない事柄も作用を促すのである。「人が構成している現実は、社会的現実であり、他者と折衝し、他者との間に分散されている現実」「行為を状況の中に位置づけること、つまり行為を文化的世界とつながるものとして考える」(p. 148)と、自己と意味と文化の関係を捉えることが大切であることをブルーナー(1999)は説いている。

乳幼児期の子どもは、準拠集団(住田, 1999)を家族とし、家庭を基盤として生活を送り、保育・教育施設での集団生活を少しずつ始めていく。小学校へ入学しての学童期、そしてそれ以降の青年期になると、準拠集団は家族から仲間集団や学校集団へと移行していく。そして、この育っていく中で通過集団として所属する順序性に従って、その集団的価値や規範を子どもが内面化していく過程を住田(1999)は社会化と定義している。それぞれの通過集団の価値や規範が継続的に子どもの思考や行動の基準になっていくのである。

相互行為に関する研究では、相馬(2014)が冊子のページをめくる行為の中に、ページの端に指をかけ自身がページをめくることを知らせる示し方があること、また、物の受け渡しの際の動作の減速が受け渡しに近づこうとする合図になっていることを明らかにしている。門田ら(2020)は、相手が物を渡すように仕向けるために、物の利用可能性の異なりを相互行為の中に取り込んで利用するやり方を示し、身体と環境の関係性の豊かさを指摘している。いずれも、意図的な行為をすることによって、自分の意図を相手に示したり目的を達成しようとしたりしている。

これら三つの研究は大人を対象にした観察であるが、自身の行為に意図を埋め込んでいたり、その意図通りに目的が達成されたりすることもあるが、逆の意味になって相手に伝わる場合も考えられる。1歳前後の共同注意から協働が始まる(無藤, 1997)ことから考え

ると、幼児や小学生は、意図が込められているか否かに拘わらず、モノを介在した行為が他者へ作用することが十分に考えられる。

岩田（2004）は、幼児の仲間集団における相互交渉を検証し、意図を共有するというより、モノを介して相互のやり取りが成立していることを明示している。松永（2013）は、規範意識を日常生活に焦点化し、子ども同士の親密な関係による身体的同調が生じること、非言語的な応答関係が成立する「内的秩序」の生成について述べている。

砂上ら（1999）は、他者と同じ動きをすることが仲間意識の共有と重なっていることや、物の存在が子ども同士の相互作用に必要であることを明示している。阿南ら（1989）の4歳児クラスの幼児から小学3年生を対象とした同学年ペアによる積木等を使った自由遊び実験においては、4歳児二人がそれぞれ自分なりのルールに従って別々のことを実行し交流がない「単独試行－単独試行」型遊び主流から、年長児ペアになると一方の幼児がルールを提案しそれに他方の幼児が同意して一緒に遊びに取り組む「提案－参加」型遊びが増加することを示唆している。仲の良い二人組を編成して自由に遊ぶ小学1～3年生を対象にした阿南の研究（1989）では、学年が上がるごとに自己・他者・ルールの三者関係をより多く考慮することと、真の相互交渉が生じるようになるのは小学3年生頃からであることを明示している。この真の相互交渉とは、ひとつの場を共有し相互に意見を出し合ったりルールを作ったりと、両者が共に積極的で、互いに主張しあうこととしている。

秋田ら（2001）は、4歳児は“モノ”や“場”から役を生成・成立させながら、相互作用の中で連合遊びや共同遊びを展開していくこと、非言語行動中心から言語行動中心になっていくことを明示している。佐川（1996）は、幼児の製作場面での観察において、他者との相互作用の視点から視覚的・身体的・言語的位相という3つの位相での相互作用の検討を行い、相互に関連し、幼児間の協働やコミュニケーションを支えていることを示唆した。

その他の幼児対象の実験課題や仮想課題を用いた研究でも、ペアによる相互作用・交渉を捉えているものが多い。しかし、三者関係が二者関係より非常に複雑な様相を呈すこと（加藤, 1989）や、他者との関係が複雑化する（若林, 1993）と言われているように、三人で、或いは一対一や一対二の協同関係や、意見に偏りが出たりいざこざが生じたりなど、グループ内の関係を調整する場面が生じる可能性は、二者関係より三者関係のほうがより高くなる。

これら人と人との関わり場面での研究結果にあるように、子どもの他者との関わりを観察して捉えた見える姿と、内面の思いが一致するとは限らず、場面・状況や遊び・活動内容や相手との関係性によって生成される子どもの思いや姿は一様ではなく複雑なものである。この微妙で複雑な情動の変化を、社会文化的アプローチにより、協働性に着目し、文脈の中から読み取ることが本研究では目指す。

2. 社会文化的アプローチを視座として

本研究では、子どもが友達といっしょに活動する文脈の中で発する声や言葉や行為、表情などに着目し、相手をよく見て行動したり受容したりする協働性や、焦ったりすねたりせずに自己の感情をコントロールする自己調整の変容を捉える。その場の状況・雰囲気、規範・文化等の影響も考慮する社会文化的アプローチを視座に、社会情動的スキル・非認知能力のひとつである協働性に着目して、子どもたちの人と関わる力の成長過程を明らかにする。

(1) 協働的な学びを捉える視点

1歳前後で協働の芽が見られ、友達とそばにいることや同じことをしたり感情を共有したりすることを喜び楽しむようになる。そして、他者を意識しいっしょに遊んだり力を合わせたりと、協働して遊びや活動、作業を進めていきながら、主体的な活動の中で、子どもたちは人との関わりを学んでいく。

新城（2008）は、「対話」「協同活動」を重視した大学生の英語授業の教育実践事例から、パッケージ化・様式化された技法や作業ではコミュニケーション能力を身に付けることは難しいことに言及している。飯野（2014）は、流動的に変容可能なコミュニティに参加する人々の過程に焦点を当て、社会文化的アプローチを用いた保育評価について論考している。上村（2000）は、これまでの社会文化研究を概観し、認識形成の過程を個人と社会に還元しない形での研究であったとして、人間の発達は一貫性をもつと同時に偶発的な出来事によって大きく影響されると述べている。人との関わりの方は、その関係性も目的も構成や状態も常に変わっていく流動的なものであり、上村の言う偶発的な出来事も起こる可能性がある。その人と人との関わりの方は、1回きりのものであり、同じことが繰り返されることはないのである。

ヴィゴツキー（1970）は、まわりの人間との相互関係から、ことばや論理的思考、道徳的判断や意志の発達などの高次の精神機能が発生するとし、集団的・協働的活動の必要性や個人の精神機能が二者関係、小集団の相互作用にどのように状況づけられているのかを吟味した。「発達最近接領域」理論はその代表的なものである。このヴィゴツキーの研究から展開した社会文化的アプローチは、人間が、ある社会や文化の文脈の中で、その社会や文化に特有の道具を用いて行う活動に注目し、人間に固有な精神のはたらきを明らかにすることを目的とするものである（Wertsch, 1991）。茂呂（2006）は、社会文化的アプローチについて、「人間の心的な行為を分析対象として、文化的・社会的・制度的なもの」と切り離さずに、そういった文脈の中で、それがどのような文化的な道具によって媒介され、実践されているのかを捉えようとするものである」と述べている。

ワーチ（1995）は、「精神への社会文化的アプローチは、第一に、行為というものは媒介されており、環境から切り離すことはできないという仮説から出発する」として、「状況性」や「文脈の中で起こる人間の行為」（p. 36）に着目している。ワーチは、道具ではなく、道具に媒介された行為を分析単位にしているのである。これらのことから、本研究

では、小集団の中で子ども同士の関わりの中で生じる声・言葉、行為、動作・表情に、子ども同士のどのような作用が働いているのか、協働性の育ちを社会的相互交渉における文脈に着目して社会文化的にアプローチしていく。

(2) 小集団での取り組み

本研究で、〈集団の中で文脈が読め、他者と協力しながらものごとを進める力・他者理解〉と定義する協働性が、年齢・経験を重ねる中でどのように変容しているのかを探る。

まずは、集団の中でどのような関わりが、友達との間で生起しているのか。自分一人で課題に取り組むのか、他者に考えを述べたり他者の意見を取り入れたりしながら取り組むのか。その中で、時には友達との間でぶつかりが生じる場合も出てくることが考えられるが、その時に、どのように他者と調整を図るのか。言葉で伝えるのか、態度や行動で示すのか。これら集団のなかでの関わりの中で生起する行為や言動を、子ども同士が互いにどのように道具・資源としているのであろうか。

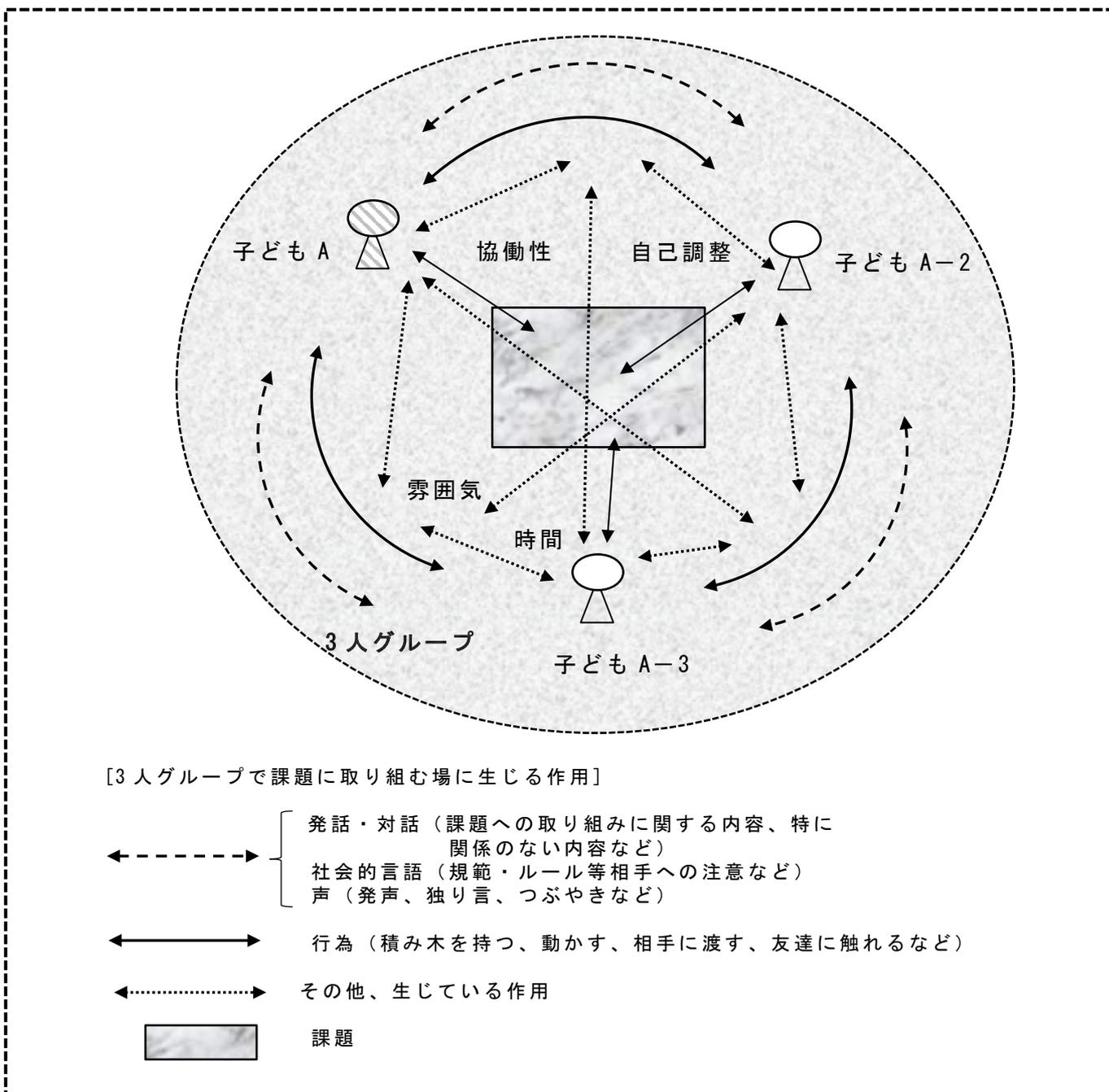
集団内の相手の言動や表情、場の雰囲気等によってどのような姿を見せているのか、その様相や変化の過程を詳細に捉えるためには、集団内での立ち位置や発話・会話、相互行為などがどのような変化をたどっているのか、「文化的道具に媒介された共同行為」の変容過程を細やかに捉えていくために、ワーチの提唱する社会文化的アプローチ (Wertsch, 1991) を用いて分析・考察を進めていく。

課題に取り組む子どもがそれぞれに互いの資源となって、同じグループ内の相手に変化をもたらしたり、我慢したり調整を行ったりしながら、どのようにして課題達成に向かっていくのか。子ども同士のやり取りの中の会話だけでなく身体の動きや表情などを総合して、相手の意図を読み取ったり自分の気持ちや意見を伝えたりしながら、人と関わる際に気持ちの調整をどのように図っているのかを明らかにしていくことが必要である。課題達成を目的として取り組むのか、役割を分担したり協力したり或いは自分たちなりのルールを作り出しながら進めるのか、言葉にはせずとも暗黙のうちにルールが出来てくるのか、自分の主張をしたり相手を受け入れたりしているのか。集団内の友達との関係性はどのようなものか、その関係の形成や個の役割は、相手が変われば、或いは発達に応じてどのように変容・進展していくのか。

このような協働性の細かなあり様を検証していくためには、自由遊び場面の観察ではなく、同じ時間や同じ場・空間での同じ教示、同じ観察の視点をもって課題に取り組む子どもたちの関わりの様子を観察することが必要であると考えられる。限定的な社会的相互交渉の場で、個々の協働性、関わりの中に協働性と共に生じる自己調整、そして資源・道具としての言語を、より詳細に、妥当性をもって担保できるものと考えられる。

そこで本研究では、ワーチが取り入れたバフチン理論、つまり媒介手段の多様性 (Wertsch, 1991) に着目する。精神間および精神的機能に含まれる媒介する「道具」、また特に文化的な道具・記号である言語が、どのようにして社会文化的に状況づけられている

のか。集団で課題に取り組む子どもたちの様子を分析するにあたって、発話にも着目しながら検証していく。課題に取り組む中で言葉をどのように使っているのか、文脈的なもの、状況から切り離されたもの、或いは言葉を発しない・発せない場合なども想定し、情動的な面からアプローチしていくことも必要となる。何について、どのように言ったのかという文脈情報（バフチン, 2002）を含んだ、子どもたちの社会的相互交渉の場に生じる発話やその他の関わりのデータからの検討を行う。



<図 3-1 3人グループで課題に取り組む際に生じる作用の図>

図 3-1 は、課題に取り組む 3人グループの子ども A・A-2・A-3 の関わりの「場」に生じる作用が、同じグループ内のメンバーの状況と密接に絡み合い、言葉や行為以外に、複

雑な関係性が作用すると考えたものである。バフチン（1988）の言う発話・対話（課題への取り組みに関する内容、特に関係のない内容など）、社会的言語（規範・ルール等相手への注意など）、声（発声、独り言、つぶやきなど）が、子ども A・A-2・A-3 それぞれの間で交わされ、それらがまた作用して言葉や行為が生まれる。この複雑な作用が生じるその対人的過程に焦点化（バーバラ, 2006）して、分析を行っていく。

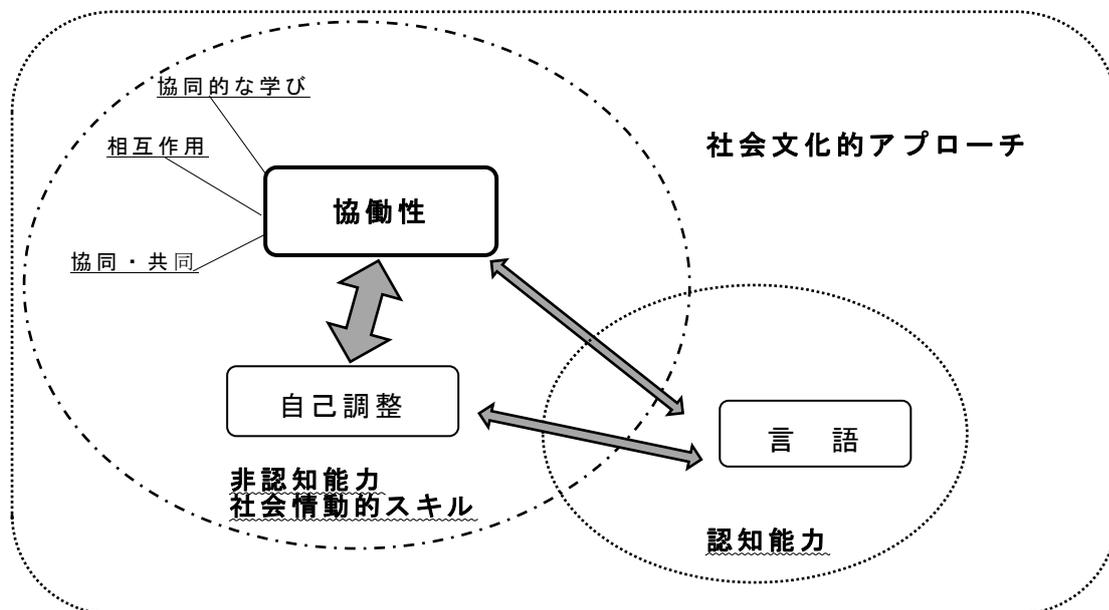
一人一人の子どもの特性や発達の様相を明らかにするためには、全体的・一般的発達の過程と質的・個別的な発達過程の両方からアプローチしていくことが必要である（ワーチ, 1995）。人との関わりにおける協働性の発達の変容は、縦断研究による同一の子どもが幼児期から学童期まで成長する過程の社会的相互交渉における姿から捉える。

第4節 本研究の構成

「幼児期から学童期までの協働性の変容過程に関する縦断研究」

第Ⅰ部 問題と目的

協働性：集団の中で文脈が読め、他者と協力しながらものごとを進める力・他者理解



《本研究の目的》

幼児期から学童期までに、協働性はどのように変容しているのか、その変容過程を自己調整や言語発達との関連についても明らかにし、4歳幼児から小学5年生児童までの協働性の質的発展について考察する

第Ⅱ部 幼児4歳から小学校高学年児童の人との関わりの変容過程の様相

第4章 幼児から児童までの人とかかわる力に関する縦断研究

～子どもの発達調査における協働性の変容に着目して～
 【調査Ⅰ】4歳から小学2年生までの4年間の発達調査318人のデータ分析
 【調査Ⅱ】小学5年生の発達調査70人のデータ分析

4歳から小学2年、5年生の子どもたちの協働性の発達段階的特性と発達過程の様相

第5章 4歳から小学5年生の人とかかわる力に関する縦断研究

～協働性の質的変容に着目して～
 【調査Ⅰ・Ⅱ】4歳から小学2年生、小学5年生の縦断個別データ・ビデオ映像分析

協働性の発達過程における自己調整・言語発達の変容と、協働性との関連。協働性に作用する要素。

第6章 子どもが友達と関わる際の意識の調査研究

～小学5年生において～
 【調査Ⅲ】小学5年生対象のアンケート調査結果の自己評価・自由記述分析

相手の気持ちを考えて自分の気持ちや意見を伝えようとしたり調整したりする友達との関わりにおける意識

Ⅲ部 総合考察

第7章 総合考察

本研究の結果を受けて、4歳から児童までの子どもの協働性と自己調整・言語の年齢別発達特性とその変容過程について、小学校高学年の自己評価や自由記述内容からも総括する。その上で、本研究の理論的意義と限界、方法論的意義、今後の課題を述べる。

同じ場・空間で幼児期から学童期の子どもたちは、課題に取り組む中でどのような関わりの様相を見せるのか、その文脈の中でどのように関わりの様相は変容していくのであろうか。関わりの場における社会的相互交渉の中で育まれる協働性は、その場に生じている自己調整、そして資源・道具としての言語発達と関連しているのであろうか。

一人一人の子どもの人との関わりの特性を明らかにするために、同一の子どもの幼児期から学童期の姿を、協働性の変容を軸に社会文化的側面から横断的・縦断的に把握し、実際の小集団の中での関わりの様子から協働性の変容の質的发展を捉える。

第3章 研究の方法

友達と共通の目的を見出し、友達と楽しく工夫したり協力したりしながら活動する“協同して遊ぶ”姿を捉えるために、実際の教育・保育現場で観察を行う。“協働”のあり様や変容を捉えるためには、単発的な自由遊び時間での個別の観察ではなく、活動人数や活動内容など、観察場面状況をできる限り同一条件に設定した調査とする。加えて、幼児4歳、5歳、小学1年生、2年生、そして小学5年生児童に実施する調査は、同一対象者を追跡する横断的・縦断研究調査として実施した。

本研究調査の課題はペアではなく、3人編成のグループでの取り組みとする。また、子どもが自由に遊ぶ様子を観察する方法では、個別性や単発性、遊びの仲間や内容、展開、環境などの状況要因が影響する可能性が否めないため、提示された課題に同じ条件下で取り組む3人組の子どもたちの様子を観察し協働性を捉えることとする。花のような形を積み木で作った写真課題を、同じ教示、同じ道具・機材・人的配置、同じ所要時間内で子どもたちが取り組めるよう、全国の観察・評定者のための統一マニュアルを作成した。さらに、その発達の変容は、同じ子どもの4歳、5歳、小学1年生、小学2年生、小学5年生の姿を縦断的に多数の事例を捉えるもので、協働性を中心とした自己調整と言語の発達調査、小集団での取り組みの実際の様子を捉え分析する量的・質的の両面からアプローチする。

精神間および精神的機能に含まれる媒介する「道具」として、5色6型のパターン・ブロック（以後、積み木とする）、積み木を入れた箱、課題作成用の木製ボード、また特に文化的な道具・記号である言語が、どのようにして社会文化的に状況づけられているのか。本調査時の3人の小集団で課題に取り組む子どもたちの様子を分析するにあたって、発話にも着目しながら検証していく。3人組で課題に取り組む中で言葉をどのように使っているのか、文脈的なもの、状況から切り離されたもの、或いは言葉を発しない・発せない場合なども想定し、情動的な面からアプローチしていく。

本研究において大別すると3つの調査を実施した。本章ではその3つを【調査Ⅰ】【調査Ⅱ】【調査Ⅲ】とし、それぞれの対象・期間・記録等について研究方法を提示する。

2011年度から2015年度までの5年間^{注1)}にわたる全国5地域での筆者らによる子どもの発達【調査Ⅰ】では、協働性、自己調整、言語発達（語彙能力）（以後、言語）、科学的思考力を測るため4調査を実施した。関東・東海・近畿・中国・九州地区の11幼稚園・15保育所の計26園と14小学校において、4歳児クラス817人（以後、4歳と記す）、5歳児クラス839人（以後、5歳）、小学1年生867人、小学2年生454人の述べ約3000人の調査を実施したもので、4歳で調査した子どもを小学2年生まで可能な限り追跡した。このうち、本研究の分析対象は、協働性、自己調整、言語の三調査とする。

さらに、上記調査対象の児童が小学5年生に進級した2018年度に、4歳～小学2年生時と同様の協働性、自己調整、言語の3つの子どもの発達【調査Ⅱ】と人との関わりに関するアンケート調査を実施した。このアンケート調査を【調査Ⅲ】とする。調査期間と調査内容を表3-1に記す。

表 3-1 調査Ⅰ・Ⅱ・Ⅲの分析対象データ数

		【 調査Ⅰ 】					【 調査Ⅱ 】			【 調査Ⅲ 】
		2011～2015					2016	2017	2018 年度	
A 県	A 小	4 歳 4 園 89 人	5 歳 4 園 89 人	小 1 50 人	小 2 50 人	—	—	—	—	
	B 小	—	—	小 1 39 人	小 2 39 人	—	—	—	—	
	C 小	—	—	—	—	—	—	—	—	
	D 小	—	4 歳 2 園 22 人	5 歳 2 園 22 人	小 1 22 人	小 2 22 人	—	—	小 5 70 人 (学年全クラス) ① 協働性 ② 自己調整 ③ 言語	小 5 70 人 ④ アンケート (学年全クラス)
※調査Ⅰの分析対象 上記の A・B 小学校の他、全国 5 地域での調査の 4 歳から 小学 2 年生までのデータが全て揃っている 318 人 ※調査Ⅱの分析対象 D 小学校の 4 歳から小学 2 年生と小学 5 年生のデータが全て 揃っている 21 人（そのうち映像データが全て揃っているの は 9 人）								① 協働性 ② 自己調整 ③ 言語 小 5 : 70 人	④ アンケート 小 5 : 70 人	

第 1 節 本研究の方法

1. 調査研究協力保育施設・小学校

【 調査Ⅰ 】は、上記の 4 歳から小学 2 年生までの述べ約 3000 人のうち、第 1 コーホートの調査対象児の協働性の調査データが 4 歳・5 歳・小学 1 年生・小学 2 年生の 4 年間全て揃っている 318 人（9 幼稚園、13 保育所、12 小学校）を分析対象とする。本研究は協働性を中心に、自己調整と言語調査の語彙検査得点を分析していく。自己調整は、協働性と表裏一体であるうえに、課題に取り組む子どもたちの姿から協働性と同時に観察評定するものであり、言語発達は協働性と自己調整の変容を捉えていくうえで認知面の一つの根拠となるものであると考えている。

さらに、4 歳から小学 2 年生の 4 年間に続き、小学 5 年生で 5 回目となる発達調査を実施した 70 人（1 小学校）【 調査Ⅱ 】の協働性、自己調整、言語調査結果のデータ分析と、この小学校 5 年生で調査を実施できた 4 歳・5 歳・小学 1 年生・小学 2 年生・小学 5 年生のビデオ記録データが全て揃っている 9 人については、ビデオ記録の詳細分析対象とする。

また、【 調査Ⅲ 】のアンケートについては、小学 5 年生 70 人（1 小学校 2 クラス）の回答内容を分析対象とする。

2. 調査方法

幼稚園や保育所、小学校へ訪問して実施した①協働性、②自己調整、③言語についての発達調査方法と、小学校高学年児童を対象に実施した④アンケート調査方法について記す。詳細は、第 4～6 章のそれぞれの方法に記す。

【調査Ⅰ】 4歳・5歳・小学1年生・小学2年生対象 子どもの発達調査①②③
※調査（関東・東海・近畿・中国・九州地区）：2011～2015年

【調査Ⅱ】 小学5年生対象 子どもの発達調査①②③
※調査（九州地区）：2019年2月

【調査Ⅲ】 小学5年生対象 アンケート調査④
※調査（九州地区）：2019年1月

【調査Ⅰ・Ⅱ】 調査Ⅰ：4歳から小学2年生318名、調査Ⅱ：小学5年生70名対象
調査①協働性：観察者の「積み木を使って、この写真と同じものをみんなでひとつ作る」という教示により取り組みをスタートする。調査は、入室してから退室するまでを観察対象とし、積み木課題に基づき完成の有無をみるものではなく、少人数の中での友だちとの関わりの姿から協働性のあり様をみていくものである。

調査Ⅰの課題写真は、幼児4・5歳用と小学1・2年生用に1枚ずつ、調査Ⅱの小学5年生にはグループメンバーで相談して選択するよう2種類の課題写真を用意した（Ex. 第4章）。

協働性の尺度は、イギリスの評価スケール研究プロジェクト（Sylva et al., 2004）であるEPPE（Effective Provision of Pre-school Education）の発達3段階尺度それぞれ40項目と、柏木（1988）の尺度41項目を参考にし、独自の尺度表を作成した（後述）。この調査で評定を行う観察者にはそれぞれの調査地域で、同じ予備調査ビデオを観ながら観察評定を行い、観察評定の一致率を図り、妥当であることを確認した。

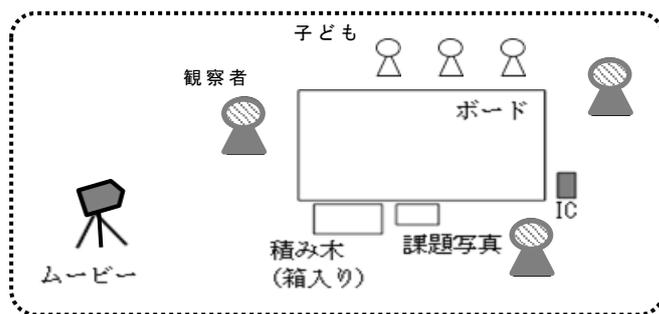


図1 協働性・自己調整の調査環境



写真1 積み木課題への取り組みの様子（幼児）



写真2 幼児用課題写真



写真3 小学生用課題写真

調査②自己調整：子どもたちが、調査①協働性の課題に取り組んでいる時に、別の観察者が表 2 に自己調整の評定を記入していく。この自己調整の尺度表も、協働性と同じ手続きで作成した。小学生用の尺度項目は幼児と同じ 7 項目であるが、事例数は 4 事例を追加して 21 事例とした。

調査③言語：適応型言語能力検査 (Adaptive Tests for Language Abilities: ATLAN の語彙検査：高橋ら, 2009) を、調査地域のネット環境に応じて、iPad または PC を利用して子どもと調査者 1 対 1 で実施。語彙検査の終了後、そのまま 1 対 1 で、読み書きに対する意識、自宅学習、読書に関する意識や習い事の有無などについて尋ねた。検査結果は、それぞれの機器に保存すると同時に、調査中は、筆記記録と IC レコーダーで録音した。

【 調査Ⅲ】

調査④アンケート調査：調査①②の協働性・自己調整の評定項目に合わせた内容への 4 件法質問紙調査 17 項目と、自由記述 1 項目。アンケートは、小学校の担任の先生にクラスでの実施を依頼した。小学 5 年生は 1 小学校 2 クラス 68 人の回収であった。

3. 倫理的配慮

調査 I における観察評定・筆記記録やビデオ撮影、IC 録音等の使用については、調査依頼時に幼稚園・保育園、小学校、教育委員会に依頼をし、承諾されている。

また、調査Ⅱ・Ⅲにおいては、小学校、教育委員会に調査依頼を行い、観察評定・筆記記録やビデオ撮影、IC 録音等の使用についても承諾されている。西南学院大学大学院と九州産業大学の倫理委員会^{注 2)}において、調査の内容・実施について承諾を得ている。

なお、調査 I のデータの使用 (分析) について、研究代表者及び研究チームメンバーに承諾を得ている。2011 年に、「協働性・自己調整」の担当として、共同研究者の門田・鈴木・芦田らと観察評定表の作成を担い、各地域での調査実施後にはデータ整理・分析を行い、随時、協働性・自己調整に関する学会発表を行ってきた。

本研究の第 4 章で対象としている 4 歳から小学 2 年生までの縦断研究データは、調査計画・実施・集計までを九州地区担当の門田と共に筆者が実施した地域のものである。この調査対象児が小学校 5 年生に進級した 2019 年 2 月に実施した協働性・自己調整・言語の発達追跡調査は、筆者独自で協力者と共に実施したものである。

第 2 節 本研究の調査記録と分析方法

小集団で積み木課題に取り組む中で子どもたちがどのように協働性を発揮し自己調整を図っているのか、また言語発達について、4 歳から小学校 2 年生までの子どもの成長発達について、協働性・自己調整の評定値や言語得点から量的分析を行う (Ex. 表 3-2)。

さらに、3 年後の小学 5 年生で 5 回目の発達調査をした子どもたちの姿を縦断的に追い、

協働性の変容を自己調整の評定値や言語得点との関連性をとも照らし合わせながら質的に分析する。実際に子どもたちが少人数のグループで課題に取り組んでいる様子の DVD 映像（課題 10 分と取り組みの前後 2～3 分）のデータを逐語録・事例として起こし、発話（会話）・行動・位置関係・視線の方向等の分析を行う。

小学 5 年生対象のアンケート調査結果については、質問 17 項目と自由記述内容を協働性と自己調整に関する自己評価の側面からも観察評定と照らし合わせて分析する。

表 3-2 研究対象の子ども・調査データ・分析について

	対象の子ども	分析対象データ	分析
調査 I	4 歳・5 歳・小学 1 年生・小学 2 年生の 4 年間の調査 3000 人のうち全ての調査を実施している 318 人（全国の 9 幼稚園、13 保育所、12 小学校）	・協働性評定値、自己調整評定値、言語 ATLAN 調査得点	・平均・標準偏差の推移（グラフ化） ・四分位数の中央値で二分割した高群・低群の分布
調査 II	4 歳・5 歳・小学 1 年生・小学 2 年生の 4 年間の調査実施 38 人と小学 5 年生調査実施の 69 人（小 2 からの継続 21 人を含む）	・協働性評定値、自己調整評定値、言語 ATLAN 調査得点	・平均・標準偏差の推移（グラフ化） ・四分位数の中央値で二分割した高群・低群での分布
	4 歳・5 歳・小学 1 年生・小学 2 年生・小学 5 年生での調査の全てを実施している 21 人（1 幼稚園、1 保育園、1 小学校）	・協働性評定値、自己調整評定値、言語 ATLAN 調査得点	・平均・標準偏差の推移（グラフ化） ・四分位数の中央値で二分割した高群・低群での分布
	上記 21 人のうち、5 回の調査のビデオ映像記録のある 9 人	・協働性評定値、自己調整評定値、言語 ATLAN 調査得点 ・協働性・自己調整の評定のビデオ記録	・9 人の評定値小項目の 5 回 7 年間の変容とその過程 ・ビデオ映像記録の言語化した行動・態度・会話等の分析
	上記 9 人	・協働性評定値、自己調整評定値、言語 ATLAN 調査得点 ・アンケート	・調査 II と III の関連
調査 III	・小学 5 年生 70 人（1 小学校、2 クラス）	・アンケート 4 件法 18 項目（協働性・自己調整表評定項目）と自由記述 1 問	・回答 18 項目の内容の分析 ・自由記述の内容のカテゴリー分析 ・項目選択内容と自由記述の関連

1. 協働性の観察評定について

(1) 協働性と自己調整の観察評定

子どもたちが 3 人組で課題に取り組む様子を、少し離れた位置で観察しながら尺度表に「◎⁺⁺、◎⁺、◎、○、△、△⁻」のいずれかを記入していく。協働性の尺度は、イギリスの評価スケール研究プロジェクト (Sylva et al., 2004) である EPPE (Effective Provision

of Pre-school Education)の発達3段階尺度それぞれ40項目と、柏木(1988)の尺度41項目を参考にし、独自の尺度表を作成した(表3-3、4)。

協働性の尺度項目は10項目、それぞれの項目に観察評定を行う際の生起参考事例として3つずつ計30事例の記載を行った。この事例は、2011年8月にJ保育園で実施した予備調査において観察した少人数での取り組みの様子の中であがってきた子どもの姿から、それぞれの項目に当てはまるものとして挙げ、観察の際に子どもの姿に見られた事例に☑を付けながら尺度項目に記入していくようにした。

表3-3 協働性の観察評定項目(一部抜粋)

尺度項目	①	②	③	①	②	③	事例 事例に☑	事例(子どもの姿・言動)
	◎++/◎+/◎/ ○/△/△-							
1 規範・ルール・マナー ; 活動の中でルールを守る								3人で一緒に一つの課題を作ろうとする
								遊具や道具を友だちと一緒に使う。道具や場の順番が待てる。譲る
								自分たちなりのルールをつくる(ブロックの位置や写真を置く場所を決める、役割分担するなど)
3人で一つの活動に取り組もうとする								口に出して言わなくても、場や物の取り扱いに暗黙の了解があり、守る。
自分たちなりのルールをつくる								友だちのしていることや動きを遮らないように待ったり空間を調整したりする
								移動するときに相手が通るのを待って自分が通る。友だちの後ろを通過して積み木を取りに行く

表3-4 自己調整の観察評定項目(一部抜粋)

尺度項目	①	②	③	①	②	③	事例 事例に☑	事例(子どもの姿・言動)
	◎++/◎+/◎/ ○/△/△-							
1 抑制する・統制する(自己の感情・情動をコントロールする力)								
どんな場合でも焦ったりすねたりせずに課題(遊び)を続ける								壊れたり、失敗していることに気づいた時に、その事態を受け止めてやり直したり考え直したりする
								モザイクの模様が崩れたときでも“あ～あ”と言いながらも修復する
友だちと意見や行動が食い違った場合はどうするかを考える								友だちがブロックを置こうとしているのを手で阻止しながら意見を言う。そのまま引き下がる
								写真の置き場所の指摘を受け、その通りに置き直す
								折衷案を受け入れ別の場所にブロックを置く

観察者を対象にそれぞれの調査地域説明会を開催し、マニュアルの説明を行い、同じ予備調査ビデオを観ながら観察評定を行うなどトレーニングを実施し観察評定の一致率を図り、妥当であることを確認した。

観察者3人は、教示・ビデオ撮影1人と協働性1人、自己調整1人とに分かれて調査を行った。調査後、評定のデータ入力時に、◎++=6、◎+=5、◎=4、○=3、△=2、△-=1と数値化して入力を行った(表3-5、6)。

分析の場合は、協働性10項目、自己調整7項目の合計評定値、或いは小項目別の評定値の両方を見ていくものとする。協働性評定値合計はMin10~Max60、自己調整評定値合計はMin7~Max42、小項目別評定値は協働性、自己調整ともにMin1~Max6である。



写真4 積み木課題への取り組みの様子(小学校低学年)

表 3-5 協働性 観察評定値の例：4歳7人

協働性 規範 1	協働性 規範 2	協働性 共感 1	協働性 共感 2	協働性 共有 1	協働性 共有 2	協働性 集団調整 1	協働性 集団調整 2	協働性 受容 1	協働性 受容 2	協働性 合計
2	4	2	2	4	3	3	2	2	2	26
2	2	1	2	3	3	1	1	2	3	20
4	3	2	2	3	3	2	2	4	4	29
1	2	2	1	3	2	2	2	1	2	18
3	1	1	1	2	1	2	2	1	1	15
3	1	1	1	2	1	1	2	1	3	16
1	2	3	2	2	2	2	2	3	4	23

※協働性評定値合計：Min10～Max60

表 3-6 自己調整 観察評定値の例：4歳7人

自己調整 抑制 1	自己調整 抑制 2	自己調整 表現	自己調整 対処 1	自己調整 対処 2	自己調整 持続・挑戦 1	自己調整 持続・挑戦 2	自己調整 合計
3	2	1	3	2	3	3	17
3	1	1	3	3	3	3	17
4	1	1	3	4	4	4	21
3	2	3	3	3	3	4	21
4	3	4	4	3	2	2	22
4	4	4	4	4	4	4	28
3	1	3	2	2	3	3	17

自己調整評定値合計：Min7～Max42

表 3-5 の観察評定の小項目 10 の値は一人一人異なっており、協働性の合計ポイントは同じでも、協働のあり様は異なっていることがわかる。

(2) 言語発達を捉える

高橋ら（2009）により開発された適応型言語能力検査（Adaptive Tests for Language Abilities）の 4 歳から中学 3 年生までを対象とした語彙検査を、iPad または PC を利用して、子どもと調査者 1 対 1 で実施した。受検者の解答に応じて、異なる問題、問題パターンが出題されるもので、出題数も子ども一人に、数問から 40 問を超えるなど様々であった（以後、ATLAN 語彙検査と称する）。ATLAN 語彙検査の実施後には、子どもと調査者 1 対 1 のまま、読み書きに対する意識、自宅学習、読書に関する意識や習い事の有無などについて尋ね、筆記記録と IC レコーダーで録音記録した。ATLAN 語彙検査結果は、問題が終了した時点で検査機器にデータ保存を行った（参照：表 3-7、8、写真 5）。

表 3-7 ATLAN 語彙検査の平均点

学年	平均点	通常の得点範囲
幼中	17.2	8.2 ~ 26.2
幼長	22.9	16.1 ~ 29.8
小 1	31.8	24.2 ~ 39.4
小 2	35.2	26.5 ~ 43.8
小 3	40.5	29.5 ~ 51.6
小 4	46.0	35.8 ~ 56.2
小 5	50.0	38.3 ~ 61.7
小 6	53.1	41.6 ~ 64.7
中 1	58.0	45.8 ~ 70.2
中 2	60.4	46.7 ~ 74.1
中 3	63.2	50.8 ~ 75.7

注) 通常の得点範囲には約 87%の人が含まれます。 2009 年版 ATLAN 語彙検査

表 3-8 ATLAN 語彙検査結果の一例

No	問題	正誤	難易度
1	つまむ	-	20.2
2	ひえる	+	16.2
3	ゆるゆる	-	17.7
4	きく	+	15.1
5	ぶるぶる	+	16.3
6	ゆかい	-	23.3
7	ゆびる	-	25.1
8	いかだ	-	13.7
9	漁(すず)む	-	19.9
10	やね	+	11.1
11	近(ちか)づく	+	19.3
12	かんせい	-	24.8
13	断(あた)らしい	+	25.1
14	もくひょう	-	26.1
15	成長(せいちょう)	-	26.9
16	みずらみ	-	23.6
17	ふり向(む)く	-	25.1
18	ようやくやっ来て(く)る	-	25.9
19	見下(さ)るす	-	26.0
20	大(おお)きい	+	27.2
21	いどう	-	27.4
22	組(かみ)くず	-	27.0
23	さめる	-	27.7
24	種(か)くにん	-	27.8
25	ひえる	-	27.8

本研究では、友達との関わりの様子を捉える際に、ATLAN 語彙検査結果を認知面での発達のひとつとして見ていく。課題に取り組む際に、よく話す子どももいれば、黙って手を動かしている子どももいるので、子どもの内面を捉えるときに、認知面の成長の根拠する。



写真 5 ATLAN 語彙検査の様子 (小学生)

但し、調査の実施を了承してもらえたものの、機器の不具合等で調査結果が保存できず、やむなく本研究の対象から外すことになった子どももいる。

2. ビデオ記録をもとにした観察記録

3 人組で課題に取り組む様子を観察評定すると同時に、ビデオカメラをセットし、子どもたちが入室した時から課題への取り組み(最長 10 分間)が終了して退室するまでを撮影したものを、表 3-9 のように、文字起こしを行った。子どもが発した言葉だけでなく、行為や表情や時間・間等も、できる限り文字にして記録した。このビデオ記録の文字起こしとは別に、課題に取り組む様子のビデオ記録をもとにした観察記録を書き、事例として分析対象とする。

このビデオ記録を用いた観察・分析方法について、情報量の多さや繰り返しの視聴が可能などの利点とともに、現実が切り取られてしまうことがビデオの限界点として砂上⁷⁾は指摘している。しかし、この限界点については、本研究調査においては、子どもたちが同じ大きさ・色のボードの上で課題に取り組んでいるところを三脚で設置したカメラで撮っていることから、場面を切り取ることはなく、入室から取り組みの様子、退室まで撮影さ

表 3-9 ビデオ記録の文字変換データ（抜粋、4歳児 Z 3人グループ）

時間	子ども	課題に取り組む様子 Z、Z-2、Z-3
1:20	3人	誰もすぐに積み木を触ろうとしない。座る位置を変え、それぞれ動く。
1:42	Z-3	黄色の積み木を手に取り、観察者を見るが積み木は置かずに持ったまま。
	Z-2	黄色の積み木を手に取り、自分の前に置く。
	Z	黄色の積み木を手に取り、Z-3の前に置く。
	Z	Z-3にも積み木を置くように合図する。
	Z	Z-3の前に積み木を置く。
	Z-2	自分の前の黄色の積み木の周りに赤い積み木を置き始める。
	Z	Z-2を見て「下よ、下。」と赤い積み木の位置を注意し、手本の写真を指差す。
	Z	「なおして」といい、Z-2が何もしないので、Z-2の並べた積み木の位置を変える。
	Z	「Z-3くん早く置いてください」と、積み木を並べるように促す
2:24	Z-3	Z-2の前に積み木を並べ始める
	Z	Z-3の前の黄色の積み木の周りに並べ始める。
4:21	観察者	「みんなで一つ」と、みんなで一つ作るように子どもたちに促す
	Z	観察者の目を見る
	Z	Z-2に積み木を手渡すがZ-2は受け取らない
	Z-2	自分で積み木をとり、自分の前の黄色の積み木の横に並べ始めた。
	Z	写真を指差し何か言う（聞き取れない）
	Z	一番進んでいる、Z-2の前の積み木と一緒に作り始める。
	Z	「これ。真ん中。」などと言いながら、写真とZ-2の前の積み木を指差す。
	Z-3	自分の前の積み木を並べ始める。
	Z	Z-2の前に並べるのをやめ、自分の前に並べ始める。

れている。但し、その分、離れたところでの撮影であるため、声を拾いにくい場合もあった。

4歳から小学2年生の4年間（4回継続調査）、或いは小学5年生で追跡調査を実施できた子どもの7年間（5回目調査）と、年齢を重ねるにつれての協働性の発達を捉えるとともに、課題に取り組むグループメンバーが変わる中での対象児童のあり様、また、観察評定値との関連も踏まえて検証することを試みる。

3. アンケート調査の自由記述

本アンケート調査は、4歳から発達調査研究に協力してくれた子どもたちのうち、進級して5年生になった70人（1小学校）を対象として実施したものである。このうち調査日当日、出席し、また回答のあった5年生68名の問18の記述内容を文字記録として起こした。

アンケート自由記述の内容の全ての文字をExcel表に入力し、意味のまとまりごとに内容で区切り、オープンコードを個別に付した。全対象児のオープンコードをさらに意味内容によって軸足コードに集約し、カテゴリー化を進めた。

本アンケート用紙の冒頭の教示は以下の通りである。

<アンケート用紙の冒頭の教示>

あなたに「クマの友だち5人ずつに分かれて、空き箱や段ボール、木材などを使ってひとつの街を造る」という課題が出たとします。
 5人の友だちといっしょに、何をどのように作るのかを決めた後、いろいろな色や形の箱や段ボール、木材などを使って、作ったり話し合ったりしている時の自分の気持ちや行動を想像して、アンケートに答えてください。

また、4件法の質問項目は、協働性に関する10項目と、自己調整に関する7項目の計17問は、以下のような選択回答とした。選択肢の4件は、質問項目に応じて、以下の二種とした。

1～17の問いは、当てはまる答を、右側の4つの中から選んで丸で囲んでください。

- ・できる だいたいできる ときどきできる できない
- ・よくする 時々する あまりしない 全然しない

最後の問18)は、罫線を引いた空欄へ児童が記述するようにした。問18)と小学5年生の記述文の3例は以下の通りである。

18) 学校にいるときや放課後、友だちといっしょに遊ぶときや活動しているときに、友だちに對してあなたが大切にしていることや気を付けていることを書いてください（できるだけ具体的に、たくさん書いてください）

a	友達と励まし合ったり、友達の邪魔をしないことに気をつけている。あと、相手の立場や気持ちを大切にしている。
b	けんかをしないようにしている。下手とかやめてよ、など相手が言われていやなことは、言わないようにしている。仲間はずれの人が出ないようにボールだったら順番に投げたりしてみんなが楽しく遊べるように考えている。ナイスやすごーいなど言われてうれしいことを言う。1人だけが活躍するのではなく、協力して遊ぶようにしている。もしけが出たら自分のせいじゃなくても心配してあげる。友達ががんばっていたら応援してあげる。
c	じゃまをしていないか。自分の話を聞いていて本当に楽しいのか。聞こえる大きさをしゃべっているか。人を傷つけていないか。

小学5年生の自由記述文章の文字数は以下の表3-10の通りである。

表3-10 5年生（1小学校、2クラス）の自由記述文字数

	D小学校		
	2クラス計	D1クラス	D2クラス
人数	70	36	34
(未記入者)	(2)	(1)	(1)
総文字数	3,804	2,117	1,687
平均文字数	54.23	58.83	49.62
最小～最大文字数	7～151	10～151	7～125

第Ⅱ部 幼児期から学童期までの人との関わりの変容過程の様相

第4章 幼児期から学童期における人とかかわる力に関する縦断研究

～子どもの発達調査における協働性の変容に着目して～

本章では、幼児と児童の課題に取り組む中での他者との関わりの様子を観察評定した発達調査データを分析し、社会情動的スキル・非認知能力としての“協働性”の発達段階における特性を捉える。

第1節 本章の目的

本章では、幼児期（4歳）から学童期（小学2年生）までの4年間の縦断発達調査（秋田ら, 課題番号 23243079）と、同一の子どもが進級した小学5年生時の追跡発達調査データから、それぞれの時期における「協働性」に着目し、発達の特性を検証することを試みる。また、「協働性」の発達特性や長期間にわたる発達の変容を分析するにあたり、自らへ働きかける非認知能力「自己調整」及び認知能力としての「言語（語彙）」のデータとの関係性から「協働性」の育ちの過程についてより深く考察を行うことを目的とする。

第2節 方法と倫理的配慮

2011年度から2015年度の5年間、全国5地域、関東・東海・近畿・中国・九州地区において実施した4歳から小学2年生までの子どもの発達調査と、同一の子どもが進級して小学5年生になった2018年度に実施した子どもの発達の追跡調査である。

1. 調査対象

関東・東海・近畿・中国・九州地区の11幼稚園・15保育所の計26園と14小学校において、4歳児クラス817人（以後、4歳と記す）、5歳児クラス839人（以後、5歳）、小学1年生867人、小学2年生454人の述べ約3000人の調査^{注1)}を実施した中で、4歳から小学2年生までの4年間の追跡できた子ども318人と、その子どもらが進級した21人（小学2年生では24人）を含む小学5年生70人の協働性、自己調整、言語調査結果を本章での分析対象とする。

- ・4歳から小学2年生までの4年間のデータがある318人（男児155人、女児163人）
- ・小学5年生の70人（男児39人、女児31人）

：このうち21人（男児10人、女児11人）は上記318人に含まれる（49人は小学5年生のみの新規調査対象者）

2. 調査方法

幼稚園や保育所、小学校へ訪問して実施した①協働性、②自己調整、③言語についての調査方法を以下に記す。第3章の2. 調査方法に記していることの詳細である。

調査①協働性：観察者の「積み木を使って、この写真と同じものをみんなでひとつ作る」

という教示により取り組みをスタートする。取り組みの制限時間は開始から10分間で、「ピピッと音がしたら作るのをやめてください」と、課題の形の完成の有無に拘わらず取り組みを終了する。子ども達は3人一組で図1・写真1のように積み木（パターンブロック）で作った課題写真と同じものを、白いボード上に作っていく課題である。その間、評定者（観察者）は、子ども3人一組の様子を観察しながら協働性の尺度表に「◎⁺⁺、◎⁺、◎、○、△、△⁻」のいずれかを記入する。調査は、入室してから退室するまでを観察対象とし、積み木課題の完成の有無をみるものではなく、少人数での友だちとの関わりの姿から協働性のあり様をみていくものである。グループ編成は、生年月日の前半・後半の中での3人グループ編成を園や小学校に依頼した。調査当日の出席子ども数によっては4人編成になることがあっても、2人組では子どもたちの関係性が異なるので行わないように取り決めた。

調査Ⅰの課題写真は、幼児4・5歳用と小学1・2年生用に1枚ずつ、調査Ⅱの小学5年生にはグループメンバーで相談して選択するよう2種類の課題写真を用意した（写真4-①②）。

協働性の尺度は、イギリスの評価スケール研究プロジェクト（Sylva et al., 2004）であるEPPE（Effective Provision of Preschool Education）の発達3段階尺度それぞれ40項目と、柏木（1988）の尺度41項目を参考にし、独自の尺度表を作成した（第3章の表1）。協働性の尺度項目は10項目、それぞれの項目に観察評定を行う際の生起参考事例として3つずつ計30事例の記載を行った。この事例は、2011年8月にJ保育園で実施した予備調査において観察した少人数での取り組みの様子の中であがってきた子どもの姿から、それぞれの項目に当てはまるものとして挙げ、観察の際に子どもの姿に見られた事例に☑を付けながら尺度項目に記入していくようにした。

調査の際に、観察で子どもの姿に見られた事例に☑を付けながら尺度項目に◎や△等を記入し、調査後のデータ入力時に、◎⁺⁺=6、◎⁺=5、◎=4、○=3、△=2、△⁻=1と数値化して入力を行った。



写真 4-①



写真 4-②

写真 4-①② 選択課題写真（小学5年生用2枚）

この調査で評定を行う観察者には、それぞれの調査地域で全国同じ予備調査ビデオを観ながら事前に観察評定を行い、観察評定の一致を図り、調査時に一定の基準観点で観察評定を行えることの妥当性を確保するよう努めた。

調査②自己調整：子どもたちが、調査①協働性の課題に取り組んでいる時に、協働性につ

いての観察評定をしている観察者とは別の観察者が自己調整の評定を記入していく。この自己調整の尺度表も、協働性と同様に、EPPE (Sylva et al., 2004) の発達 3 段階尺度それぞれ 40 項目と柏木 (1988) の尺度 41 項目を参考にし、独自の尺度表を作成した (第 3 章表 2)。自己調整の尺度項目は 7 項目、それぞれの項目に観察評定を行う際の生起参考事例として 3 つずつ計 21 事例の記載を行った。この事例も協働性の尺度表と同様、2011 年 8 月に S 保育園で実施した予備調査において観察した少人数での取り組みの様子の中であがってきた子どもの姿から挙げたものである。小学生用の尺度項目は幼児と同じ 7 項目であるが、事例数は 4 事例を追加して 25 事例とした。

調査③言語：年中 (4歳児) から中学3年生までを対象とした適応型言語能力検査ATLAN (Adaptive Tests for Language Abilities) (高橋ら, 2009) の中の語彙検査を、子どもと調査者 1 対 1 で実施。子どもの答えによって、問題の内容や問題数が異なってくるが、検査終了後に、そのまま1対1で調査者が口頭で子どもに質問を行い筆記記録を行った。読み書きに対する意識、自宅学習、読書に関する意識や習い事の有無などについて尋ねた。記録は、それぞれの機器にデータ保存すると同時に、筆記記録とICレコーダーで録音した。iPadまたはPCを利用してこの調査の実施に当たったが、調査地域のネット環境が悪い場合は、ATLANをネットに繋がずに調査を行うことに対して、ATLAN開発者に事前に了解を得た。

3. 分析方法

小集団で積み木課題に取り組む中で子どもたちがどのように協働性を発揮しているのか、4歳から小学校2年生までと、小学5年生の子どもたちの姿を縦断的に追跡する中で、その変容を自己調整や言語発達とも照らし合わせながら分析を行う。

対象の 318 人 (男児 155 人、女児 163 人) の 4 歳から小学 2 年生までの 4 年間、小学 5 年生の 70 人 (男児 39 人、女児 31 人) の協働性の観察評定値総計から最小値、最大値、四分位数、中央値を出し、自己調整の観察評定値や言語得点との関連性を検討する。

次に、協働性・自己調整の評定値総計、言語得点の四分位数の中央値を基準として、高群・低群と二分し、4 歳・5 歳・小学 1 年生・小学 2 年生の 4 年間の発達過程の様相を見て、そのうちの小学 5 年生での追跡調査が出来ている子どもを四分位数の 4 群に分けてさらに細かに変容を捉える。

4. 倫理的配慮事項

調査 I における観察評定・筆記記録やビデオ撮影、IC 録音等の使用については、調査依頼時に幼稚園・保育園、小学校、教育委員会に依頼をし、承諾されている。

調査 II・III においても、新たに小学校、教育委員会に調査依頼を行い、観察評定・筆記記録やビデオ撮影、IC 録音等の使用についても承諾されている。また、西南学院大学大学

院と九州産業大学の倫理委員会^{注2)}において、調査の内容・実施について承諾を得ている。

なお、本研究の第4章で対象としている4歳から小学2年生までの縦断研究データは、調査計画・実施・集計までを九州地区担当の門田と共に筆者が実施したものであり、データの使用（分析）については、研究代表者及び研究チームメンバーに承諾を得ている（森ら, 2020）。この調査Ⅰの対象児が小学校5年生に進級した2019年2月に実施した協働性・自己調整・言語の発達追跡調査Ⅱ・Ⅲは、筆者独自で協力者と共に実施したものである。

第3節 結果と考察

1. 協働性・自己調整・言語の変容特性

対象（318人、70人）：4歳から小学2年生までと、小学5年生の協働性、自己調整、言語発達の調査結果の最大値、第三四分位、中央値、第一四分位、最小値を算出し（表4-1-1、2、3）、それぞれ箱ひげ図として図4-1-1、2、3に記す（図中の数値は、最大値、中央値、最小値）。

表4-1-1 協働性の観察評定値の変容

協働性	4歳	5歳	小1	小2	小5
最小値	10	10	15	13	26
25%	24	29.25	33	36	40
中央値	30	34	37	40	42
75%	35	37	41	44	48
最大値	48	46	52	55	60

※協働性評定値：Min10～Max60

表4-1-2 自己調整の観察評定値の変容

自己調整	4歳	5歳	小1	小2	小5
最小値	7	7	7	10	20
25%	21	23	24	26	28.25
中央値	24	26	28	30	30
75%	26	28	32.75	35	32
最大値	40	34	41	42	34

※自己調整評定値：Min7～Max42

表 4-1-3 言語 (ATLAN 語彙検査) 得点の変容

言語	4 歳	5 歳	小 1	小 2	小 5
最小値	7	7	7	19	29.1
25%	16.65	22.225	24.5	31.7	44.6
中央値	20.8	24.3	28.9	34.6	47.2
75%	23.4	26.575	32.2	37.9	50.6
最大値	30.3	37.4	41.3	52.3	63.3

《協働性》

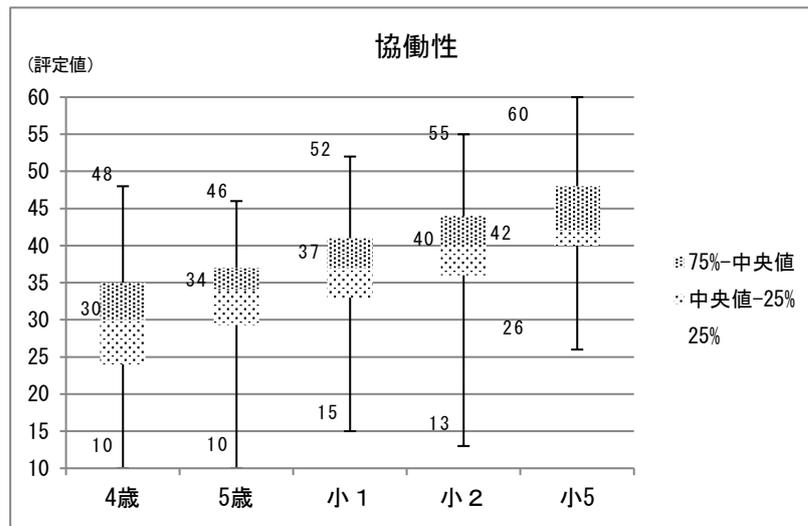


図 4-1 4 歳～小学 2 年生 (318 人)、小学 5 年生 (70 人) の協働性観測評定値 (協働性観測評定値: Max60、Min10)

協働性の中央値は 30、34、37、40、42 ポイントと年齢と共に少しずつ高くなっていている (図 4-1)。評定値の最高値と最小値の差は、4 歳 38、5 歳 36、小学 1 年生 37、小学 2 年生 52、小学 5 年生 34 ポイントと、小学 2 年生時のみ、他の 4 歳、5 歳、小学 1 年生、5 年生より差が大きく広がっている。また、5 歳のみ最低値は変わらず最高値は下がっている。しかし、協働性は、全体的にも中央値同様、年齢が上がるにつれて、少しずつ値が高くなっている。協働性の四分位偏差は 4 歳 5.5、5 歳 3.9、小学 1 年生 4.0、小学 2 年生 4.0、小学 5 年生 4.0 であり、4 歳は個人差が大きいことがわかった。本研究では、「協働性」の定義を〈集団の中で文脈が読め、他者と協力しながらものごとを進める力・他者理解〉として、課題に取り組む様子を観察して評定しており、やはり、4 歳では、まだまだ他者と協働しながら課題に取り組むまではいかない子どもが多いこと、個人差が大きいことが観測評定値にも表れている。

《自己調整》

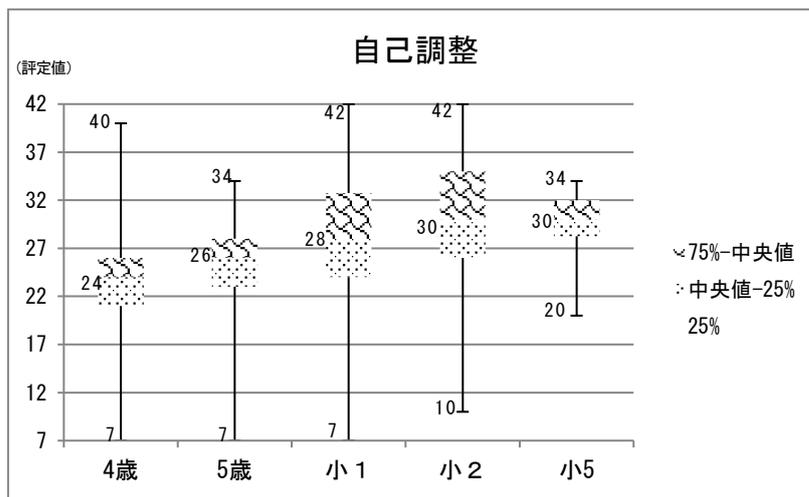


図 4-2 4歳～小学2年生、小学5年生の自己調整観察評定値
(自己調整観察評定値：Max42、Min7)

自己調整の観察評定値の中央値は、4歳から小学2年生までは、24、26、28、30と協働性同様に年齢と共に上昇しているが、その伸びは2ポイントずつと緩やかであり、小学5年生では中央値は30と小学2年生と同じであった。自己調整の四分位偏差は、4歳3.0、5歳2.5、小学1年生4.0、小学2年生4.5、小学5年生1.9で、4・5歳の幼児期に比べて、小学1・2年生では個人差が大きい。本調査では、5歳以降小学2年生までは個人差は大きいものの、自己調整は順調に伸びている。しかし、小学5年生では、図4-2の通り、観察評定値は収束し最高値と最低値の差も14ポイントと、個人差はあまり見られない。また、観察評定値の最低値は小学5年生で2年生から大きく上昇しているものの、最高値は小学2年生よりも下降している。小学校高学年5年生で自己調整の観察評定値の最低値が大きく上昇していることについては、集団の中で自己抑制が働いていることが推測される。しかし一方で、最高値も大きく下降し、全員の自己調整の観察評定値に個人差はあまりな

《言語》

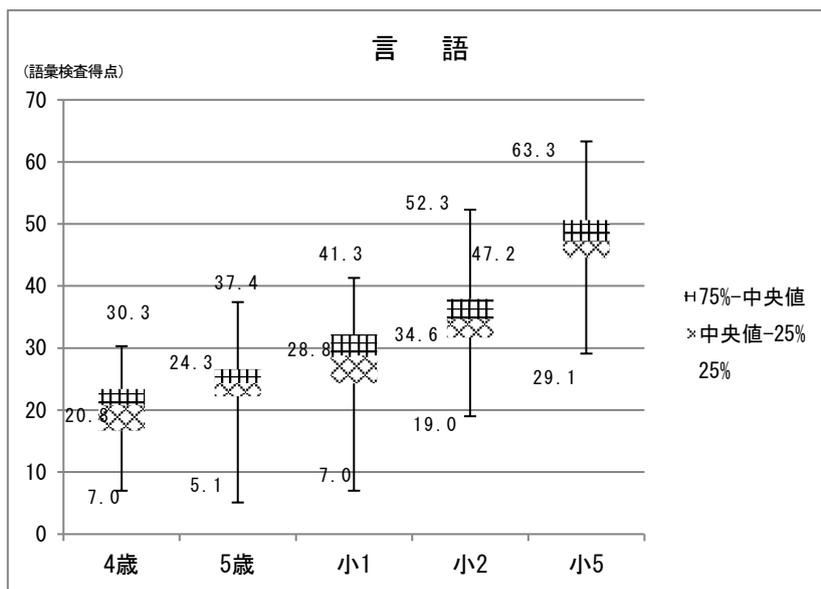


図 4-3 4歳～小学2年生、小学5年生の言語得点 (ATLAN)

く、小学2年生での観察評定値が32ポイント差があったのが、小学5年生では14ポイントの中に70人全員が分布している。小学校高学年の規範意識が高くなるという発達特性（ピアジェ, 1956；波多野ら, 1965）の現われと考えられるが、最高値も低いことは本観察評定値からでは要因が読み取れない。小学5年生の自己調整の内実については、本論第5・6章の縦断的質的データから協働性と共に改めて検討を行う。

言語得点の中央値は、4歳から小学2年生、小学5年生で、20.8、24.3、28.8、34.6、47.2ポイントと、年齢が上がるにつれて、協働性や自己調整のように、年齢によって上下することも、最高値と最低値の広がりもほぼ均衡に伸びている。最高値は4歳から5歳へ、小学1年生から2年生にかけて大きく伸びている。言語得点の最高値と最低値の差は、5歳32.3、小学1年生34.3、小学2年生33.3、小学5年生34.2ポイントである。4歳では23.3と最高値と最低値の差が一番小さく、語彙は4歳ごろまではあまり個人差がないと言える。

協働性、自己調整の観察評定最高値は、5歳で4歳より下がり、評定値のばらつきも少なく収束している。これは、5歳児が、幼稚園や保育園での最年長児として期待され、協働性や自己調整の力が求められたこと、また、発達とともに他者理解が進んだことで人を意識した振る舞いを身につけたこと、そして、小学校就学前までに育って欲しい姿を反映した園のカリキュラムや保育者の関わりや子ども理解の影響もあることも考えられる。

協働性や自己調整、言語発達は個人差が大きく、その変容も一人一人異なるので、協働性・自己調整と共に、それぞれにどのような関係性があるのか、“個”の変容を第5章での質的分析結果とともに第7章で考察する。

2. 協働性の変容過程における自己調整と言語発達の関連性

4歳から小学2年生までの318人の協働性と自己調整の相関関係を見るために、ピアソンの積率相関係数を算出し、表4-2-1に記す。協働性と自己調整と言語との相関の表4-2-2は、318人の中で言語得点データがない子どもを除いた283人のデータにより算出したものである。表4-2-3に小学5年生のものを記載する。表中の太字は「弱い相関あり」と「やや相関あり」の数値「r」を示す。

4歳から小学2年生までのそれぞれの相関を見てみると、協働性には4歳と5歳、5歳と小1・2、小1と小2で弱い相関があるが、協働性と自己調整では相関はない。言語はそれぞれにやや相関があった。

小学5年生70人では、協働性、自己調整、言語それぞれに弱い相関があった。

表 4-2-1 4歳から小学2年生までの318人の協働性・自己調整の相関

318人	4歳協働性	5歳協働性	小1協働性	小2協働性	4歳自己調整	5歳自己調整	小1自己調整	小2自己調整
4歳協働性	1.00							
5歳協働性	0.26	1.00						
小1協働性	0.16	0.30	1.00					
小2協働性	0.05	0.36	0.38	1.00				
4歳自己調整	-0.06	-0.38	-0.18	-0.18	1.00			
5歳自己調整	-0.10	-0.10	0.01	-0.07	0.13	1.00		
小1自己調整	-0.03	0.00	-0.02	-0.04	0.22	0.06	1.00	
小2自己調整	-0.02	0.02	0.05	0.04	-0.01	0.14	0.12	1.00

表 4-2-2 4歳から小学2年生まで3データが揃っている283人の協働性・自己調整・言語の相関

283人	4歳協働	5歳協働	小1協働	小2協働	4歳自調	5歳自調	小1自調	小2自調	4歳言語	5歳言語	小1言語	小2言語
4歳協働	1.00											
5歳協働	0.26	1.00										
小1協働	0.14	0.29	1.00									
小2協働	0.02	0.32	0.33	1.00								
4歳自調	-0.06	-0.38	-0.16	-0.15	1.00							
5歳自調	-0.09	-0.09	0.03	-0.06	0.14	1.00						
小1自調	-0.04	-0.01	-0.01	-0.03	0.25	0.04	1.00					
小2自調	-0.04	0.02	0.05	0.03	0.03	0.15	0.10	1.00				
4歳言語	0.10	0.22	-0.01	0.16	-0.11	-0.02	0.13	-0.10	1.00			
5歳言語	0.00	0.12	-0.02	0.11	-0.11	0.03	0.06	0.00	0.55	1.00		
小1言語	0.07	0.13	-0.05	0.00	-0.05	0.03	0.12	0.03	0.40	0.41	1.00	
小2言語	0.09	0.28	0.10	0.13	-0.11	-0.10	0.08	0.01	0.55	0.50	0.48	1.00

表 4-2-3 小学5年生70人の協働性・自己調整・言語の相関

70人	小5協働性	小5自己調整	小5言語
小5協働性	1		
小5自己調整	0.20	1	
小5言語	0.23	0.24	1

3. 協働性と自己調整の観察評定値の相対的変容

子どもの発達調査の協働性と自己調整の観察評定値総計の四分位数中央値を基準として（図 4-1・2）、4歳から小学2年生までの318人の子どもたちと、4歳から小学5年生までの21人の協働性と自己調整の値がどのように変容したのかを分析した。対象児個別の協働性・自己調整それぞれが1～16群のいずれのパターンに属するかを分類して集計した結果を表 4-3 に示す（以降、パターンを P と表記する）。

協働性の観察評定値は、全体的には年齢が上がるごとに徐々に伸びていたが（図 4-1）、表 4-3 の4歳から小学2年生までの318人中での相対的分布では、P16群の「低低低低」が44人（13.8%）と一番多く、次いでP1群「高高高高」が28人（8.8%）で、一番少なかったのはP8群「低高高低」9人（2.8%）であった。

自己調整は逆に一番多いのが、P1群「高高高高」38人（12.0%）、次いでP14「低低高低」25人（7.9%）、そして一番少なかったのはP6群「低低高高」10人（3.1%）であった。加えて、自己調整は、P2・3・5・15・16群にそれぞれ23～24人（7.2～7.5%）ずつ分布していた。

表 4-3 の高・低群の分布は、協働性と自己調整の観察評定値の変容を四分位数の二分で相対的に見ているものであるが、P1・2・3・6 のよう高群に分布してそのまま高群の子どももいれば、低群になったり低・高群を上下変動したりと、318人のデータで相対的に見ると、観察評定値は個別の変容をしていることがわかった。

表 4-3 4歳から4年間の協働性・自己調整の変容 （高：高群、低：低群）

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16
4歳	高	低	高	高	高	低	低	低	高	高	高	高	低	低	低	低
5歳	高	高	低	高	高	低	高	高	低	高	低	低	高	低	低	低
小学1年生	高	高	高	低	高	高	低	高	低	低	高	低	低	高	低	低
小学2年生	高	高	高	高	低	高	高	低	高	低	低	低	低	低	高	低
協働性 (人)	28	15	20	19	21	24	11	9	12	23	10	23	17	20	20	44
自己調整 (人)	38	24	24	17	24	10	15	13	16	17	15	17	16	25	23	24

（表中の数値は、調査対象318人中のパターン別分布数を協働性、自己調整それぞれ示す）

表 4-4 は、上記の4歳から小学2年生までの4回の調査318人に加え、小学5年生で5回目の調査対象70人のうち、4歳から小学5年生までの追跡調査対象の21人の協働性と自己調整の観察評定値の変容を表したものである。協働性と自己調整の観察評定値の変容を詳細に捉えるため、四分位数による四群に分け、数値も記入した（高群：青色、中上群：水色、中下群：薄黄緑色、低群：黄緑色）。前述の協働性と自己調整の変容と同様、5回調査の21人の協働性と自己調整の観察評定値も一様の伸びを示してはおらず、高・中上・中

下・低の4群での分布を上下変動しながら、小学5年生まで伸びている。

また、表4-4の21人の協働性は、4歳では高群分布が2人、5歳4人、小学1年生で11人、小学2年生6人いるが、Wが4年間連続して高・中上群のまま小学5年生でも高群であるが、その他は高低群を上下している。一方、自己調整は4歳では5人、5歳では5人、小学1年生では2人、小学2年生では8人が高群であるが、協働性同様に、高低群を上下しており、連続して高群に分布する子どもはいない。このように、幼児期から学童期までの協働性や自己調整は、相対的な二・四群分布を上下変動しており、変容の様相は個々に異なっており、同じ群内分布でも、観察評定値（数値）自体も上下変動している。

表4-4 4歳から小学5年生までの追跡調査対象21人の協働性・自己調整の観察評定値の変容

	協働性					第5章 対象児 9人	自己調整				
	318人調査データの四群				70人調査データの四群		318人調査データの四群				70人調査データの四群
	4歳	5歳	小1	小2	小5		4歳	5歳	小1	小2	小5
1	27	28	35	39	40	Q	22	19	25	29	34
2	24	26	42	39	55	R	29	17	28	26	33
3	28	27	39	39	38	S	16	28	24	26	34
4	10	26	17	43	38		7	30	11	27	34
5	25	25	31	36	29		18	24	21	31	21
6	21	25	44	40	53	T	12	23	26	32	20
7	26	25	41	36	42		17	25	26	28	31
8	22	21	29	22	44		10	18	11	10	32
9	21	33	32	32	40	U	15	27	21	24	30
10	17	30	37	37	48		16	26	26	19	33
11	30	34	29	19	45		23	31	26	16	27
12	28	40	34	40	40	V	27	23	21	26	31
13	31	40	46	43	55	W	21	26	22	29	25
14	29	37	35	40	42	Y	24	23	21	32	31
15	16	22	29	37	56		15	17	15	30	27
16	20	29	42	37	43		21	21	25	26	32
17	21	32	39	35	36		25	21	22	31	33
18	24	28	42	38	40	Z	27	18	23	35	30
19	21	26	24	40	46		22	17	15	33	32
20	21	29	46	38	58		20	23	29	27	32
21	22	21	43	38	40		20	15	20	32	30

(協働性観察評定値：Max60、Min10、自己調整観察評定値：Max42、Min7)

(四分位数による四群分布 高群：青色、中上群：水色、中下群：薄黄緑色、低群：黄緑色)

さらに、この 21 人中、協働性の観察評定値は 85.7%、自己調整は 90.5%が、一度値が伸びてそのまま上昇せず、上下変動しながら伸びていることが明らかとなった。

以上のように、幼児期から学童期にかけての協働性は、本研究の語彙検査得点のように直線的に伸びるものではなく、個別に様々な上下変動を示しながら伸びていくことが明らかとなった。これらの結果から、協働性は、他者との関わりや活動状況に応じてその発揮が影響されやすいものであるといえる。また、協働性と自己調整の観察評定値に相関がなく、異なる上下変動をしていることから、協働性は 4 歳から小学 2 年生までは特に教育・環境の影響を受けやすい時期であることが示唆された。

第 4 節 本章のまとめ

本章では、幼児 4 歳から小学 2 年生までの 318 人の 4 年間の子どもの発達調査 I と、その子どもたちが進級した小学 5 年生 21 人を含む 70 人を対象とした調査 II のデータから、協働性の変容について分析した。結果は以下の通りである。

- ・協働性と自己調整の観察評定値と言語得点の全体的変容傾向は、幼児 4 歳から小学 5 年生まで、5 回の調査ごとに伸びていた。
- ・対象児個別の協働性は、318 人の観察評定値の四分位数による二群分布結果（表 4-3）から、相対的に伸びたり停滞したり下がったりと、高低二群を様々な様相で上下変動していた。
- ・観察評定値の個別変容結果（表 4-4）から、観察評定値そのものも上下変動しており、その上下幅や時期・期間も一人一人異なること、上昇してもそのまま伸び続けることなく上下変動を繰り返しながら伸びていた。
- ・自己調整の観察評定値も、協働性同様、個別の上下変動をしているが、協働性の上下幅や時期・期間とは異なっていた。
- ・協働性と自己調整の観察評定値には相関は見られないが、協働性と自己調整の観察評定値それぞれと言語得点には弱い相関がみられた（表 4-2-1, 2）。小学 5 年生では、個人差はあるものの、協働性・自己調整・言語発達には弱い相関があった（表 4-2-3）。

以上のように、本研究対象児の幼児期から学童期にかけて、協働性の観察評定値の全体的変容傾向は、成長発達に伴って伸びていた。一方で、子ども一人一人の協働性の観察評定値は、年齢を重ねるごとに一様に伸びていくものではなく、また一つのパターンに集約されるものでもなく、様々な上下変動の様相を示すことがわかった。

これらの研究結果から、協働性は、集団としては少しずつ伸びていくこと、次の調査までの 1 年間の中で、様々な社会的相互交渉の中での道具的作用により、協働性の発揮が異なってくるものと推察する。また、自己調整が協働性同様に上下変動しているが、両者に相関がないようにその変動の様相が異なっており、協働性と自己調整が育まれる過程で相互に作用し合うため、上下変動しながら個別の変容をするものといえる。

さらに、協働性と自己調整の観察評定値の最高値と最小値の差は、4 歳と小学 2 年生で

は広く、5歳では評定最高値が4歳より下がり、値のばらつきも一旦収束していた。この結果からは、年長児5歳が小学就学前までともに過ごしてきた中で友だちとの関わりが深まっていることや、園の最年長児としての役割や期待などが影響して、友だち同士での関係のあり方・特色が強まっていることがうかがえる。また同時に、幼児期の終わりまでに育つ姿の中に協働性の育ちがあり、保育者たちに明確に意識された表れとも推察できる。

友だちといっしょに課題に集中して取り組もうとする意欲・姿勢をもち、我慢したり他者への気持ちを思いやって自己調整したりする社会情動的スキルのひとつである協働性は、他者との関わりの中で一人一人異なる変容を示す。協働性の育ちは、子どもたちの属する集団（クラス）・日常生活の文化的諸過程（ワーチ, 1995; バーバラ, 2006）の変容と対象児の個人発達との関係により、異なってくる。子どもは、社会的相互交渉において、文化的道具を媒介として行為・発話をしており、集団の変化・質によって協働性の発揮が異なってくるものと推察する。本研究において小学校高学年の5年生児童まで追跡できた発達調査の実施は非常に意義深いですが、保育・教育の質との関連までは本データでは検証できない。これら質の高い教育環境の在り方・連続性についての検討を継続していくことを課題とする。

加えて、協働性・自己調整などの非認知能力と、認知能力としての言語発達が伸びていることが、実際の子どもの姿から明らかになった。また協働性・自己調整は、言語発達とは関連があるものの、別の発達の様相を示すことが明らかとなった。表4-4中のQ~Zの9人は、小集団で課題に取り組んでいる様子を撮影した映像データが4歳から小学2年生、小学5年生の5回の調査の映像データが揃っているため、本章の観察評定値と照らし合わせながら、第5章で質的・解釈的に分析し考察を行う。協働性や自己調整の観察評定値が、4歳から小学2年生まで低群から高群へと一人一人様々に変容していることや、小学5年生で協働性や自己調整がともに高群となっている子どもたちの姿を社会文化的アプローチにより分析を行う。どのように友達と関わっているのか、独り言や言葉、或いは行為や態度という道具を使用して、自分の考えを表したり相手に伝えたりしながら、社会的相互交渉を行っているのか、またそれらを道具・資源として活用したり、刺激を受けたりしているのかなど、前後の文脈を通して子どもたちの姿から意味を捉え、社会文化的アプローチにより、協働性の育ちを捉える。

第5章 幼児4歳から小学5年生児童までの協働性の縦断研究 ～ビデオ記録をもとにした観察記録の質的分析～

本章では、第4章の幼児4歳、幼児5歳、小学1年生、小学2年生318人と小学5年生70人の子どもの発達調査時に撮影した、課題への取り組みの様子ビデオ記録をもとにした観察記録から、小グループ内での関わりの様子を質的に分析し、協働性の発達過程の変容について検討を行う。

第4章の【調査Ⅰ】【調査Ⅱ】の対象児童のうち、4歳から小学5年生までの5回の調査を実施できたのが21人、そのうちビデオ記録が計5回全て揃っている9人の子どもQ～Zを抽出した。このビデオ記録をもとにした観察記録45事例、延べ137人が課題に取り組む様子から、抽出児Q～Z9人に着目し、協働性の変容を質的に分析した。

第1節 本章の目的

第4章では、幼児4歳、幼児5歳、小学1年生、小学2年生と小学5年生の子どもの発達調査から協働性や自己調整、言語の発達の変容について分析・考察した。本章では、協働性と自己調整の観察評定値、言語得点という数的データに加え、実際の子どもたちの姿を撮影したビデオ記録をもとに書いた観察記録を質的に分析し、協働性の発達過程の詳細を明らかにすることを目的とする。

協働性<集団の中で文脈が読め、他者と協力しながらものごとを進める力・他者理解>の変容を、友達との関わりの中に生じている言動や態度、表情などから捉え、その背景にある子どもの思いや環境との繋がりを考察する。数値だけでは見えてこない協働性の発達過程の変容を実際の子ども同士の関わりの個別の詳細データから探る。

第2節 方法

本章では、第3章で示した本研究の3つの調査のうち、2011年度から2015年度までの5年間にわたる全国5地域での子どもの発達調査【調査Ⅰ】と、その子どもたちが進級して小学5年生になった時に追跡した子どもの発達調査【調査Ⅱ】のデータを分析する。分析対象は、少人数で積み木課題に取り組む姿を定点撮影したビデオ記録が、幼児4歳から5歳、小学1年生、小学2年生、小学5年生までの全5回分のデータが揃っている子ども9人である。調査期間や調査内容を以下に記す。

1. 研究調査対象児、研究協力保育施設・小学校

分析対象として抽出した、全5回の調査記録データを収集できた9名の子どもは、A県内のD小学校5年生9人である。この9人は、D小学校区のE幼稚園卒の5人とF保育園卒の4人で、女児5人、男児4人、誕生月は前半4～9生まれが8人、後半11月生まれが1人である（表5-1）。

表 5-1 対象者プロフィール

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
対象者	女兒 Q	女兒 R	男児 S	男児 T	女兒 U	男児 V	女兒 W	男児 Y	女兒 Z
誕生日	4 月	5 月	6 月	7 月	11 月	4 月	7 月	7 月	7 月
出身園	E 幼	E 幼	E 幼	E 幼	E 幼	F 保	F 保	F 保	F 保

第 4 章の 4 歳から小学 2 年生までの 318 人と小学 5 年生 70 人の子どもの発達調査結果の中で、本章の抽出児 Q～Z 9 人がどのような発達をしている子どもなのか、相対的にみる事が出来るように、箱ひげ図の中に Q～Z 9 人それぞれの値を折れ線グラフで記す（図 5-1-1～3）。箱ひげ図は、4 歳から小学 2 年生までの 318 人と小学 5 年生 70 人の協働性・自己調整の観察評定値と言語得点（ATLAN 語彙検査）のデータの四分位数を算出し、最大値から 75%までを「高」、75%～中央値を「中上」、中央値～25%を「中下」、25%～最小値を「低」として記したものである。

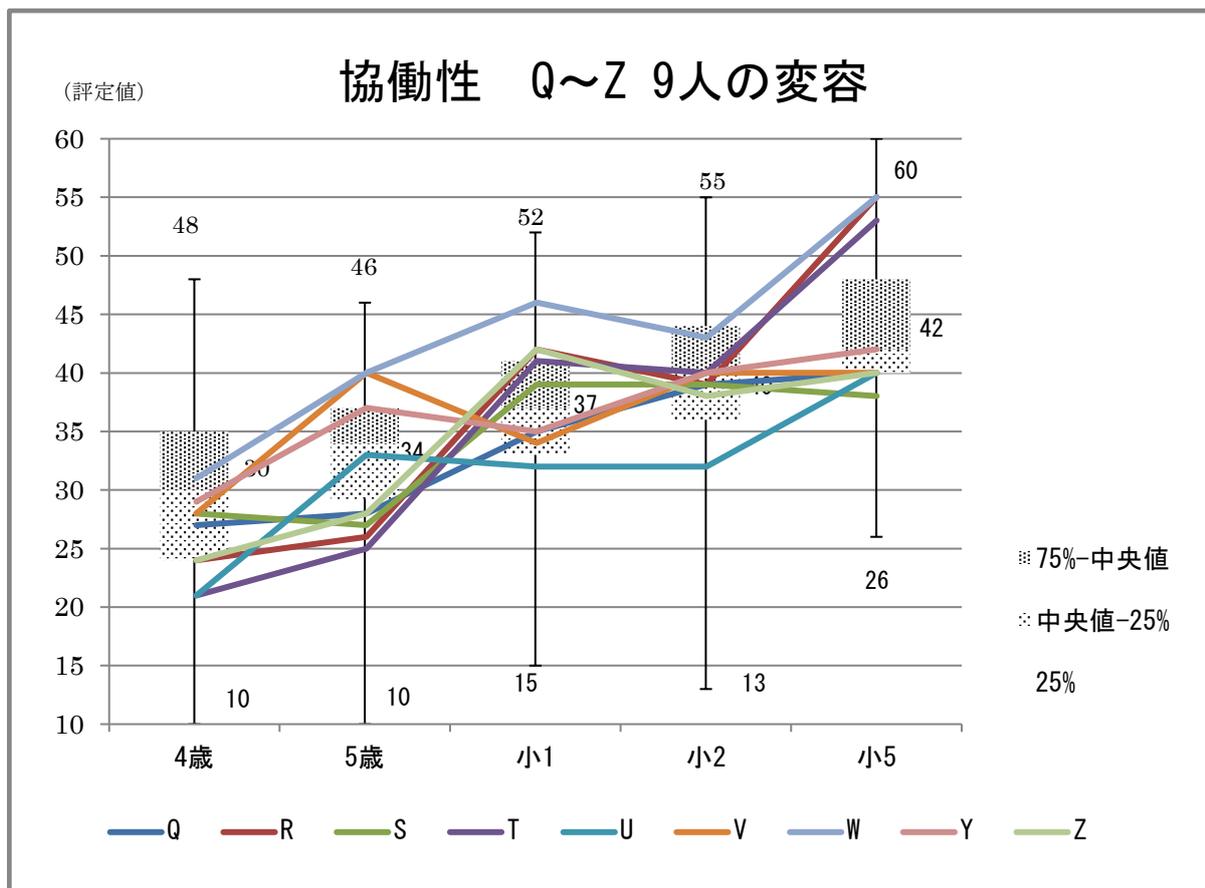


図 5-1-1 9 人の 4 歳～小学 2 年生、小学 5 年生の協働性観察評定値の変容
(協働性評定値：Max60、Min10)

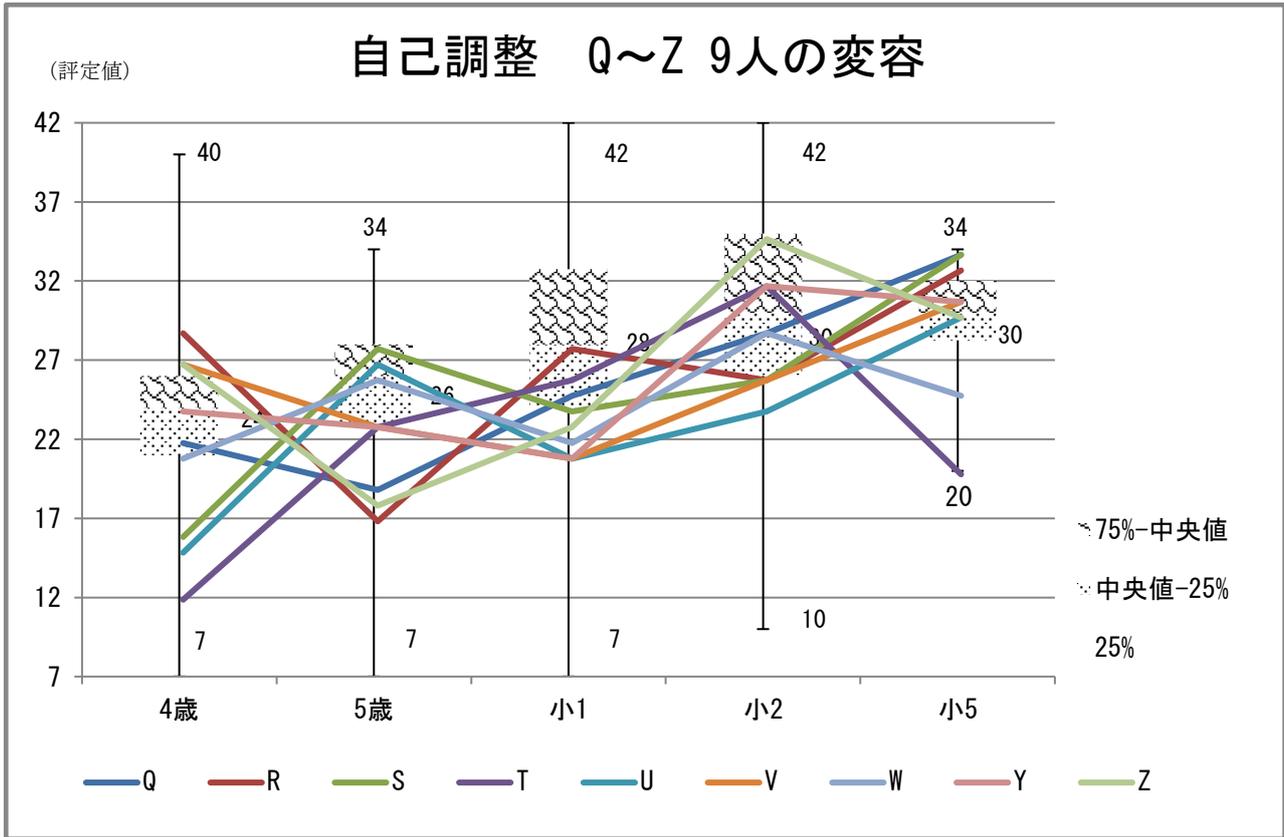


図 5-1-2 9人の4歳～小学2年生、小学5年生の自己調整観測評定値の変容
(自己調整評定値：Max42、Min7)

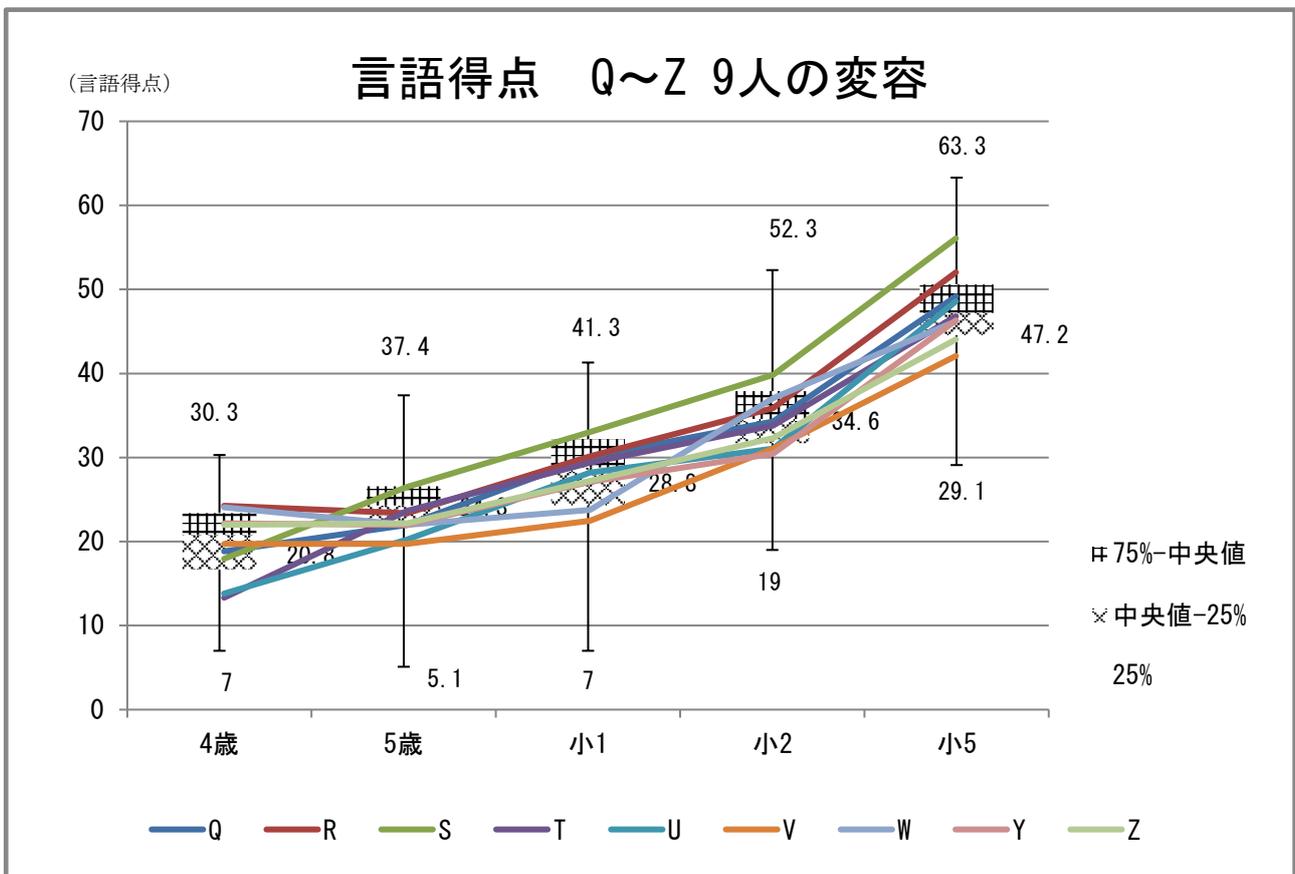


図 5-1-3 9人の4歳～小学2年生、小学5年生の言語得点の変容

抽出児 Q～Z 9 人の協働性の観察評定値は、図 5-1-1 の通り、4 つの高・中上・中下・低群の中での分布の上昇・下降の時期や上下幅はそれぞれ異なっているが、小学 5 年生までに少しずつ上昇している。一様に上昇するのではなく、上昇・下降の時期は異なるものの 9 人ともジグザグと W 型に変容しているのが特徴である。その中で、R と T はその変容が W 型の上下の時期と幅がほぼ同様であり、4 歳から小学 5 年生へ R：34 ポイント、T：32 ポイントと観察評定値の伸びが大きい。

自己調整の観察評定値は、図 5-1-2 に示されている通り、小学 1 年生では、9 人の値が 7 ポイントの幅で一旦収束している。上昇・下降の時期や上下幅はそれぞれ異なり、協働性に比べると全体的な伸びは緩やかであり、4 歳では 17 ポイント、小学 5 年生では 14 ポイントと 9 人の最小値と最大値の個人差が大きい。

対象児 9 人の言語得点は、図 5-1-3 の通り、4 歳から小学 2 年生までの 318 人と小学 5 年生 70 人の全体的に見られた数値的特性とほぼ同様に上昇している。伸び率の違いから折れ線グラフの傾きに少し異なりが見られ、V と W だけは、4 歳・5 歳・小学 1 年生まで伸びが見られずほぼ横ばいであったが、小学 2 年生・5 年生では全体的変容とほぼ同様の伸びを示している。

以上の通り、本章の研究対象児とした Q～Z 9 人は、4 歳から小学 5 年生までの子どもの発達調査の協働性・自己調整の観察評定値と言語得点（ATLAN 語彙検査）の変容の様相はそれぞれ異なっていることから、より多様な姿を捉えることができたと言える。

2. 調査期間と倫理的配慮

対象の 9 人が 4 歳だった 2012 年度に A 県の D 小学校校区の E 幼稚園・F 保育園それぞれで調査を開始し、小学 1 年生で入学した D 小学校で調査を実施、2018 年度に進級して小学 5 年生になった時に追跡調査を行った（図 5-2）。

調査 I における観察評定・筆記記録やビデオ撮影、IC 録音等の使用については、調査依頼時に幼稚園・保育園、小学校、教育委員会に依頼をし、承諾されている。また、調査 II においては、小学校に調査依頼を行い、観察評定・筆記記録やビデオ撮影、IC 録音等の使用についても承諾されている。また、調査時には、子どもたちに、IC 録音やビデオ撮影で記録をとることを口頭で説明し、了解を得てから調査を開始した。

西南学院大学大学院（倫理審査委員会 2018 年 10 月 22 日）と九州産業大学の倫理委員会（承認通知番号 2018-0005）において、調査の内容・実施について承諾を得ている。なお、調査 I のデータの使用については、第 4 章同様に研究代表者及び研究チームメンバーに承諾を得た^{注 1)}。

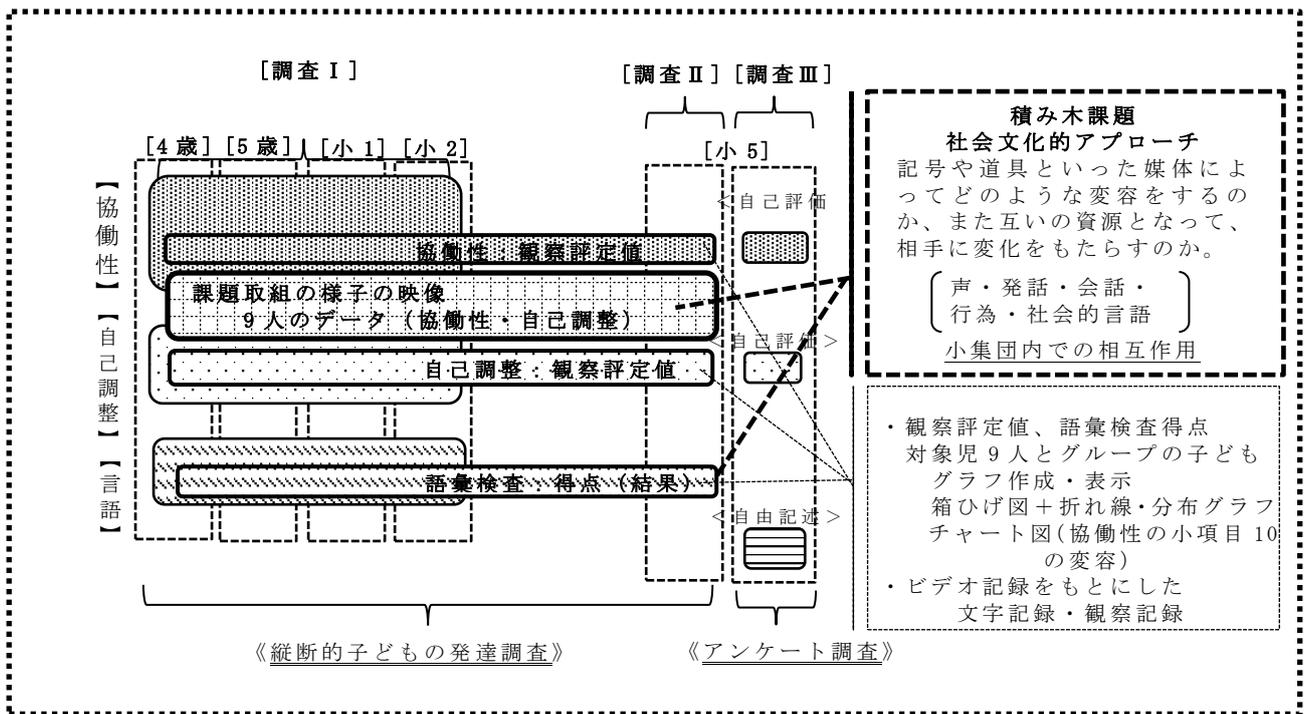


図 5-2 第 5 章の分析対象データ

3. ビデオ記録をもとにした観察記録

本研究のビデオ記録は、少人数で課題に取り組む子どもたちの様子を撮影できるように少し離れたところに固定して撮影した。撮影は、入室して子どもたちが床に座り名乗るところから、課題に取り組む最長 10 分間の後に退室するまでの約 13 分間である（図 5-3）。

ビデオカメラを調査園の保育室・小学校の教室にあらかじめセットしておき、3 人組で課題に取り組む様子を観察評定すると同時に、子どもたちが入室した時から課題への取り組み（最長 10 分間）が終了して退室するまでを撮影した。

このビデオ記録を用いた観察・分析方法について、情報量の多さや繰り返しの視聴が可能などの利点とともに、現実が切り取

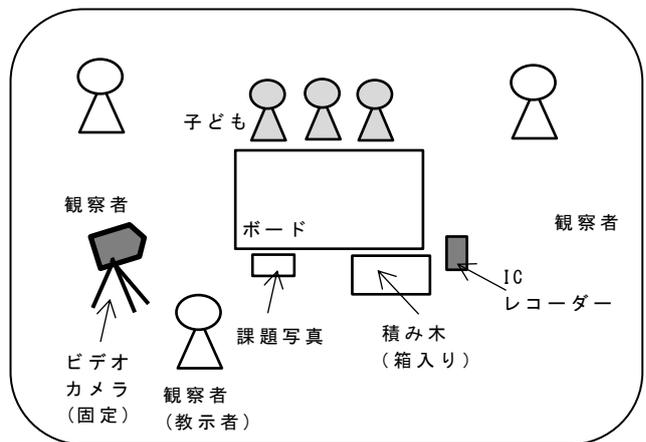


図 5-3 ビデオ撮影の位置関係

れてしまうことがビデオの限界点として砂上（2004）によって指摘されている。しかし、この限界点については、本研究調査においては、子どもたちが同じ大きさ・色のボードの上で課題に取り組んでいるところを三脚で設置したカメラで撮影していることから、場面を切り取ることはなく、入室から課題への取り組みの様子、退室までを撮影して記録することが可能となっている。但し、その一方で、子どもたちの邪魔にならないように少し離れたところでの定点撮影であること、調査環境によっては周囲の雑音が入っているため、

子どもたちの声・会話を文字データ化できない部分もあった。

撮影したビデオ記録を文字データへ変換する際は、発している言葉の記録だけではなく、モノを動かす行為や行動、態度、表情など気づいたことは全て書き込むようにした（表 5-2-1）。さらに、このビデオ記録を文字記録としてデータ化したものから観察記録を書き起こした。分析対象となる抽出児 Q～Z 9 人のビデオ記録は、1 本約 13 分、4 歳、5 歳、小学 1 年、小学 2 年、小学 5 年と 1 人 5 調査分、計 45 本である。

表 5-2-1 ビデオ記録から書き起こした文字記録「4 歳女児 Z の課題に取り組む様子」（一例）

時間	子ども	課題に取り組む様子（4 歳 女児 Z、男児 Z-2、男児 Z-3 の 3 人グループ）
0:00	3 人 Z	並んで説明を聞いている。 しきりに足の甲をかいたり、身体を前後にゆすったりしながら笑みを浮かべて聞いている。
1:20	3 人	開始の合図に、積み木箱の近くへ近づいていく。 Z-2、Z-3、Z の順を、Z は Z-3 を追い越し積み木箱の近くに行き、Z-3 を引き寄せるが、Z-2 の指示でもとの順に戻り座る。①
1:42	Z-3 Z-2 Z Z Z-2 Z Z	黄色の積み木を手に取り、観察者を見るが積み木は置かずを持ったまま。 黄色の積み木を手に取り、自分の前に置く。 黄色の積み木を手を伸ばして取り、Z-3 の前に置く。② Z-3 にも積み木を置くように手を動かし合図する。 Z-3 の前に積み木を置く。 自分の前の黄色の積み木の周りに赤い積み木を置き始める。 Z-2 を見て「下よ、下。」と赤い積み木の位置を注意し、手本の写真を指差す。③ 「なおして」といい、Z-2 が何もしないので、Z-2 の並べた積み木の位置を変える。 「Z-3 くん早く置いてください」と、積み木を並べるように促す
2:24	Z-3	Z-2 の前に積み木を並べ始める
2:41	Z	Z-3 の前の黄色の積み木の周りに、積み木を並べ始める。 手を伸ばして黄色積み木を取り、大きく周りに置いていき、2 人に指差し教えるが Z-2 は自分の前に作っていく。④
4:21	Z、Z-2 Z 観察者 Z Z Z-2 Z Z Z-3 Z	黙ったまま積み木を置いていく みんなでひとつが伝わらず面白くないのか、斜めに寝転びながら積み木を置き始める 「みんなで一つ」と、みんなで一つ作るように子どもたちに促す 観察者の目を見る Z-3 に積み木を手渡そうと手を取るが Z-3 は受け取らない 自分で積み木をとり、自分の前の黄色の積み木の横に並べ始めた。 写真を指差し何か言う（聞き取れない） 一番形ができている Z-2 の前の積み木と一緒に作り始める。 「これ。真ん中。」などと言いながら、写真と Z-2 の前の積み木を指差す。⑤
5:20	Z-2 3 人	自分の前に積み木を並べ始める。 Z-2 の前に並べるのをやめ、自分の前に並べ始める。 Z-3 の積み木を自分の積み木から少し離す 各自、自分の前に作品を作り始める。
6:29	Z-2 Z	隣の積み木ととても距離が近いので、少しずつずらしながら作っている。 寝転んで積み木を置いている
7:30	Z	課題写真の近くまで見に行く
8:25	観察者 Z Z-2	（みんなで一つ作るようにと子どもたちに 2 回目の促し） 観察者の目を見る 黙々と作り続ける
10:02	Z	Z-3 に何やら指示を出しながら、少しずつ、Z-3 の作品に近づいていく ⑥
10:33	Z-3	自分の作っていたものと、Z の作ったものが混ざり、手を止め見ている。
11:05	Z Z-2	Z-3 が置いていた中央の黄色積み木を取り除く。 Z と Z-3 の合体した作品が自分の作品に近すぎるので、手で押して離す。
11:22		アラームがなる。観察者といっしょに、Z-2 の作品をみんなで完成させる。⑧

これらのビデオ記録をもとにした文字記録・観察記録と、抽出児 9 人の年齢ごとに、第 4 章の子どもの発達調査結果の協働性・自己調整の観察評定値・言語得点（ATLAN 語彙検査：高橋ら，2009）と四分位数の分布群（表 4-4）を、表 5-3-Q～Z に個別に記す。また、こ

の表 5-3-Q~Z には、発達調査時にいっしょに課題に取り組んだグループメンバーの協働性・自己調整の観察評定値と言語得点も、四分位数の分布位置群「高・中上・中下・低」とともに表 5-3-Q~Z に記入する。例えば表 5-3-Z では本人を Z、課題にいっしょに取り組んだグループの子ども 2 人を Z-2、Z-3 と 4 歳から小学 5 年生までの 5 回の調査全てで記している。この調査時のグループ編成はそのたびに行われるので、1 人 5 回の調査は異なるメンバー編成による課題への取り組みとなった。

第 3 節 結果と考察

抽出児 Q~Z 9 人の他者との関わりの中で生じている言葉、行為等が埋め込まれたビデオ記録を文字記録としてデータ化し書き起こした観察記録から、協働性の発達の質的・解釈分析を行った。

まず、抽出児 Q~Z 9 人のビデオ記録とその文字記録 45 事例から、前後の文脈も含めて、協働する場に作用していると判断した箇所を抽出し、その意味内容を書き出した。次にその意味内容を整理し、コーディングした結果、協働性の変容に作用すると捉えた 12 の要素が表出した（表 5-2-2）。このビデオ記録とその文字記録をもとに観察記録を作成し、その要点を 12 の要素とともに表 5-3-Q~Z に記す。

さらに、4 歳から小学 5 年生までの 7 年間で著しい変容の姿が認められた女兒 Z に着目しながら、4 歳、5 歳、小学 1 年生、小学 2 年生、小学 5 年生の調査時毎の課題に取り組む姿の解釈分析を行い、それぞれの協働性の変容特性が明らかとなった。その中で、小学 5 年生において現れた真に協働する姿から、協働性の質の変容を捉えた。

1. 抽出児 9 人の 4 歳から小学 5 年生までの観察記録

本章研究調査対象の 4 歳から小学 2 年生 297 人・4 歳から小学 5 年生 21 人、小学 5 年生のみ調査 49 人の協働性・自己調整観察評定値の伸び率は、全体的傾向では、4 歳・5 歳・小学 1 年生・2 年生・5 年生と年齢を重ねるごとに上昇していた。しかし、本章の抽出児 Q~Z 9 人の協働性と自己調整の一人一人の上下傾向やその変容域の大きさも 9 人それぞれ異なっていた。ATLAN 語彙検査の得点である言語は、本研究調査対象児データの全体的傾向と同様に、年齢を重ねるごとに右上がりでも上昇し、伸び率の違いから折れ線グラフの傾きには若干の違いが見られた。

本章の研究抽出児 Q~Z 9 人のビデオ記録をもとにした観察記録の質的分析により、協働性や自己調整、言語発達の一人一人の異なり方や特性、協働性が培われていく詳細な様子が明らかとなった。子どもたちが、積み木課題に取り組む中で、課題を理解できないときにどのような態度をとるのか、友達が困っているときや、友達から間違いを指摘された時にはどのような反応を示すのか、友達の間違いに気づいたときにはどうするのか、どのように伝えるのか、など、その場面の状況によって個別に様々な行動や言動の特性が見られた。また、小集団で課題に取り組む中での多様な場面における対象児のそれぞれの行動や言動に対するグループメンバーの反応も多様である。その自分の言動に対して返ってき

た言葉や行為などの反応にどう応えるのか、応えないのかなど、前後の文脈から何を媒介としているのかを捉えた。積み木、積み木箱、課題写真などの物理的な道具だけでなく、言葉、行為、表情や態度といったさまざまな道具をどのように媒介しているのか、社会的相互交渉の場としての小集団でいっしょに課題に取り組む他者を資源とした育ちの過程を読み解いた。

また、表 5-3-Q~Z には、抽出児 Q~Z 9 人の調査グループメンバーの協働性・自己調整の観察評定値と言語得点を、四分位数の分布位置群「高・中上・中下・低」とともに記入する。この「高・中上・中下・低」は、4 歳から小学 2 年生までの 318 人と小学 5 年生 70 人の観察評定値と言語得点のデータの四分位数を算出し、最大値から 75%までを「高」、75%~中央値を「中上」、中央値~25%を「中下」、25%~最小値を「低」として、協働性、自己調整、言語それぞれの観察評定値・得点の分布群を記したものである。

なお、Q と Y、W の 3 人は、5 歳時調査での言語得点データが調査機器・保存時の不具合等で残っておらず、同じ地域の 5 歳言語得点 32 人の平均値を挿入している。また、以下の (1) ~ (9) に表 5-3-Q~Z の中で Q と Y、W の 3 人の 5 歳での調査以外で、少人数グループメンバーの言語得点データがない児童の欄には「-」を挿入する。

表 5-3-Q~Z の観察記録の下線箇所は、対象児 9 人が課題に取り組む中に生じている言葉や行為、表情などで、協働性<集団の中で文脈が読め、他者と協力しながらものごとを進める力・他者理解>に作用していると捉えた箇所である。まず、表 5-2-2 のように、小集団で課題に取り組む様子を撮影したビデオ記録をもとにした文字記録 45 事例の対象児 9 人の場面ごとに抽出した。そして、その社会的相互交渉の場に生じている言葉や行為、表情などから解釈分析し、そこに込められた意味内容を書き出した（佐藤, 2008）。これら 9 人の 45 事例全ての意味内容を整理・解釈した結果、12 のグループにコーディングされた要素が以下のように生起した。小集団における社会的相互交渉の展開の中の前後の文脈も含めて、その場の関係性や活動の変化・展開、協働性の変容に作用すると判断した箇所である。観察記録（要約）の下線箇所にこれらの要素番号 i ~ xii を附した（表 5-2-3）。

- i) 友達といっしょに課題に取り組もうとする
- ii) 自分の意志を言葉にして相手に伝える
- iii) 自分から友達へ働きかける
- iv) 友達への気遣いや配慮のあるふるまいをする
- v) 粘り強く他の方法を探る、工夫する
- vi) 場の雰囲気をもっと明るく楽しくする
- vii) 友達の意見を受け入れ、自身の言動を修正する
- viii) 自分なりの役割を担い、グループで課題達成を目指す
- ix) 友達に確認しながら物事を進める
- x) 友達へ、指示や指摘ではなく提案する
- xi) 友達を励ます、助ける

xii) 批判的言動や滞った状況を、話題を換えたりユーモアで変える

表 5-2-2 4 歳女兒 Z 課題に取り組む様子の言動から捉えた意味 (表 5-2-1 の①～⑦)

表 5-2 の 文脈番号	ビデオ記録をもとにした 文字記録の文脈	言動にみる意味内容	場に生じた要素	要素番号
①	Z-2 の指示でもとの順に戻り座る。	友達に言われて、並び順を追い越そうとしていた Z は、元に戻り座る。	・ 友達の意見を受け入れ自身の言動を修正する	vii
②	黄色の積み木を手を伸ばして取り、Z-3 の前に置く。 Z-3 にも積み木を置くように手を動かして合図する。Z-3 の前に積み木を置く。	いっしょに課題をしようと、動かない友達 2 人の前に、積み木を置いていく。	・ 自分から友達へ働きかける	iii
③	Z-2 を見て「下よ、下。」と赤い積み木の位置を注意し、手本の写真を指差す。「なおして」といい、Z-2 が何もしないので、Z-2 の並べた積み木の位置を変える。「Z-3 くん早く置いてください」と、積み木を並べるように促す	積み木を置き始めた友達に、もう少し下へ置いたらよいと、言葉で伝えている。Z-2 と Z-3 の二人に催促している。	・ 自分から友達へ働きかける ・ 自分の意思を言葉にして相手に伝える	iii ii
④	手を伸ばして黄色積み木を取り、大きく周りに置いていき、2 人に指差し教えるが Z-2 は自分の前に作っていく。	何とか、3 人で課題写真の形を作っていくと、再度、グループの 2 人にわかりやすいように、周辺に積み木を離して置いていく。	・ 粘り強く他の方法を探る、工夫する	v
⑤	写真を指差し何か言う (聞き取れない) 一番形ができていく Z-2 の前の積み木と一緒に作り始める。「これ。真ん中。」などと言いながら、写真と Z-2 の前の積み木を指差す。Z-2 の前に並べるのをやめ、自分の前に並べ始める。	Z-2 の並べている積み木に自分も積み木を置いたり、反応がないので自分の前に別に作り出すなど、試行錯誤している。	・ 粘り強く他の方法を探る、工夫する	v
⑥	Z-3 に何やら指示を出しながら、少しずつ、Z-3 の作品に近づいていく。Z-3 が置いていた中央の黄色積み木を取り除く。	何とかいっしょに作りたい Z は、今度は Z-3 に近づき、課題を作ろうとする。	・ 粘り強く他の方法を探る、工夫する	v
⑦	4 歳女兒 Z の課題への取り組み約 13 分	入室から終了まで、課題に取り組む。	・ 友達といっしょに課題に取り組もうとする	i

表 5-2-3 ビデオ記録・文字記録をもとにした観察記録「4 歳女兒 Z の課題に取り組む様子」(要約)

<p>開始の合図で 3 人は積み木箱の近くにすり寄っていき、Z は Z-3 を追い越し近寄るが、Z-2 に押し戻され、元の座る順に戻る (vii)。Z は笑顔で意欲が見える。ようやく、Z-2 が自分の前に黄色の積み木を置くと、Z は Z-3 の前に黄色の積み木を置いて、Z-3 にも置くように手を動かして合図する (iii) が、Z-3 は動かない。次に、Z-2 が自分の前に赤い積み木を置くと、Z は「下よ、下」と課題写真を指さしながら Z-2 に言う (ii・iii) が、Z-2 が動かさないで、Z は自分で動かす。今度は、Z は Z-3 に積み木を手渡そうとする (v) が Z-3 は受け取らず、自分で積み木を箱から取り、自分の前に積み木を置き始める。Z も、Z-2 の前に積み木を置こうとするが、やめて、Z も自分の前に置き始める (v)。「みんなでひとつ」と観察者から声をかけられると、Z はじっと観察者を見る。しかし、3 人はそれぞれ自分の前に作っていく。Z は Z-3 に声をかけながら Z-3 の前に積み木を置き始める (v) と、Z-3 は手を止める。Z-2 は自分の作っているものに Z たちの積み木が近づいてきたので、手で押し返しているうちに時間終了。会話もほとんどなかった。 (i)</p>

以下の (1) ~ (9) の表 5-3-Q~Z には、抽出児 9 人 Q~Z の 4 歳から小学 5 年生までの 5 回の積み木課題への取り組みにおける様子の観察記録 (要約) と、第 4 章の協働性・自己調整の観察評定値、言語得点の分布群を抽出児のグループメンバー計 137 人分を記した。この 9 つの表の下線は、表 5-2-3 同様に、課題に取り組む場の協働性や活動の展開に作用すると捉えた箇所であり、文末に 12 の要素番号 i ~ xii を記す。

(1) 女兒 Q 積み木課題への取り組みの様子から捉えた協働性の変容

4歳で自分の考えや行動に関することを女兒 Q は友達に言葉で伝えているが、相手の様子を見ながらのやりとりではなく、自分のペースで進めていた。小学5年生では、友達に提案するグループ内でのリーダー的存在の役割を果たしていた。

表 5-3-Q 女兒 Q 積み木課題への取り組みの様子

年齢	発達調査の評定値・得点				女兒 Q 取り組みの様子
	グループメンバー	協働性	自己調整	言語	
四歳	Q 本人	中下 27	低 22	中下 19.3	開始前に一人ずつ名前を言う時には、恥ずかしそうにもじもじして名乗れなかったが、課題への取り組みがスタートした途端に、積み木を取りボードの中央にいち早く置き、「ここに置いて」「そしてここに四角」「違おうよ」と大きい声でグループの2人に言い始める(ⅱ・ⅲ)。その後も大きい声で指摘・指示を繰り返していき、2人の男児はその言い方に慣れているのか、そう気にもせず発言しながら進めていく。途中で、Q自身で「難しい」と発言してからは、男児の意見を聞きながら(ⅴ)、共感を求めるような少し言い方が柔らかくなっていく。完成。(ⅰ)
	Q-2 男児	中上 34	低 20	低 17.4	
	Q-3 女児	中上 32	低 22	低 14.8	
五歳	Q 本人	低 28	低 19	-	入室時から3人とも少し興奮気味がよく話したり笑ったりしている。課題への取り組みがスタートすると、Qは「まず、これ、黄色よ」とボードの中央に置いて始める(ⅱ・ⅲ)と、もう一人の女児から「違おうよ」「赤、赤」などと言われると聞き入れ、置きなおす(ⅴ)。女児2人は、男児が置き間違った積み木を横に外したり「やめて～」と楽しそうに(ⅴ)言ったりしながら、どんどん進めていく。その後も、2人のスピードに入れない男児に声をかけたり、面白い言葉にいっしょに笑ったり教えたりしながら進める。Qは最後まで集音が途切れることなく、完成した後は、丁寧に積み木を片付け始める。(ⅰ)
	Q-2 男児	低 27	低 13	低 21.8	
	Q-3 女児	低 26	低 17	中下 23.9	
小一	Q 本人	中下 35	中下 25	中上 30.7	正座をして教示者の話を聞き、「こんにちは」「よろしくお願ひします」と丁寧に挨拶を行う。スタートの合図で、一番に中心の積み木をQは置き、男児と2人で中心になって課題に取り組む(ⅲ)。途中で、積み木を置く位置の間違いを指摘されると「あ～」と残念そうな声を発するⅱが、すぐにまた作り始める(ⅴ)。三人で話しながら、互いの間違いは指摘したり笑ったりと楽しそうに作成(ⅴ)していく。最後の完成時には「いくよ」と声と動作をそろえて(ⅵ)積み木を置き、「できました」と丁寧に言って完成(約6分)。(ⅰ)
	Q-2 男児	中上 39	低 22	中上 31.1	
	Q-3 男児	中下 34	低 21	低 23	
小二	Q 本人	中下 39	中下 29	中上 35	入室して「これやったことがある」などと小さい声で話しながら、3人ともわくわくしている様子で、挨拶も元気に行う。開始の合図にQは一番に中心に置く。次々と3人で積み木を置いていき、途中で、「ぐしゃぐしゃになっているじゃない」「だめ」などと笑いながら男児に言う(ⅱ・ⅲ・ⅴ・ⅵ)。課題写真を見ながら「白」「合ってる」「今度はここ」などと積み木を置く場所を指さして教えたり(ⅷ)、「私はここやるけん」と伝えてから進めたり(ⅴ・ⅷ・ⅸ)と、3人でやっていこうとする気持ちが言葉の中にも表れている。6分で完成し、満足した様子。(ⅰ)
	Q-2 男児	中下 37	低 26	上 39.1	
	Q-3 男児	中下 37	低 26	中上 36.7	
小五	Q 本人	中下 40	高 34	中上 50.1	2枚の写真のどちらを選択するのか、相手の様子をうかがって(ⅵ)1枚に決め、残りの1枚をQは片付けてから(ⅶ)積み木に手を出す。男児2人が話しながら作っていくのと反対側からⅶQは黙々と作っていく(ⅷ)。途中で、2人がわからなくなって話していると、Qは「同じところから作っていったほうがいいんじゃない？」や「緑からやればいいんじゃない？」などと、工夫し提案するような言い方(ⅱ・ⅲ・ⅴ・ⅵ・ⅷ・ⅸ・ⅹ・ⅺ・ⅻ)で伝えている。また、使う積み木は5個ほどまとめて持って次々と置いていく。(ⅰ)
	Q-2 男児	中下 40	高 34	中上 49.0	
	Q-3 男児	中下 40	高 34	-	

・自己調整：「低・低・中下・中下・高」群と4・5歳は低く、小1・2で伸び、さらに小5では「高」。

・言語：「中下・(5歳末)・中上・中上・中上」と平均的な伸びをしている

女兒 Q は、協働性の観察評定値が4歳・5歳・小学1年生・2年生・5年生の5回とも中・低群に位置したまま少しずつ右肩上がりの伸びを示している。自己調整の観察評定値は全体的に見られた数値的特性と同様に5歳で一旦下がるがその後は上昇している。言語得点の伸びは、ほぼ中央値を示しながら年齢を追うごとに伸びている。

女兒 Q は、協働性の観察評定値が4歳・5歳・小学1年生・2年生・5年生の5回とも中・低群に位置したまま少しずつ右肩上がりの伸びを示している。自己調整の観察評定値は全体的に見られた数値的特性と同様に5歳で一旦下がるがその後は上昇している。言語得点の伸びは、ほぼ中央値を示しながら年齢を追うごとに伸びている。

実際の課題に取り組む姿では、4歳から、女兒Qは「みんなでひとつ作る」という課題を理解しており、積み木の置き方をはっきり言葉に出しながら、友達といっしょに課題に取り組んでいた。4歳で自分の考えや行動に関することを友達に言葉で伝えているが、相手の様子を見ながらのやりとりではなく、自分のペースで進めている段階である。4歳の調査開始時には恥ずかしいのかもじもじしていたが、張り切って、また集中して課題に取り組み始め、開始後すぐに友達へ大きな声で指摘や指示を行っていた。しかし、5歳では友達へ楽しい雰囲気や教えたり、相手の意見を聞き入れたりし、小学1年生や2年生では、友達からの指摘を受け入れ、一緒に完成させようと合図をしていた。小学5年生では、観察者からの説明に静かに耳を傾け、友達2人の様子を伺いながら作成していった。小学5年生になると、言葉は少ないが、相手の様子を見ながら、共に課題に取り組む2人がわからない時には提案するように静かに伝えたりしながら課題に取り組んでいた。女兒Qは最初に、2枚の課題写真のどちらを選択するのか、2人の様子をうかがって1枚に決め、残りの1枚を片付けてから積み木に手を出していた。男児2人が話しながら作っていく反対側から女兒Qは黙々と積み木を置いて形作り、途中で、他児2人がわからないと話していると、女兒Qは「同じところから作っていったほうがいいんじゃない？」や「緑からやればいいんじゃない？」などと、提案していた。また、次に使う積み木を5個ほどまとめて手の中に持ち、次々と置いていった。積み木を置く際の友達への伝え方は、4歳の指示命令型から、段々と、相手のわからなさを受け入れたり、楽しく課題に取り組もうとしたりする柔らかさと余裕も出てき始めている。小学5年生になると、指示命令、教える、伝えるという言い方ではなく、相手の受け止め方に配慮した「～いいんじゃない？」と提案するように友達へ積み木の置き方を伝えたり、「一応確認しておこう」と言いながら、課題写真の積み木の数と合わせたりするなど、グループ内で取り組みの方法や手順を主導したり方向づけたりしていた。

(2) 女兒R 積み木課題への取り組みの様子から捉えた協働性の変容

4歳ではほとんど話さず静かに積み木を置いていた女兒Rが、5歳になると発言数が増え課題に取り組み、小学1年生では、はっきりと「何で?」「違う」と言っており、同一グループの友だちから発言の多さを指摘されていた。

表 5-3-R 女兒R 積み木課題への取り組みの様子

年齢	発達調査の評定値・得点				女兒R 取り組みの様子
	グループメンバー	協働性	自己調整	言語	
四歳	R本人	中下 24	高 29	高 24.8	開始時には、3人とも恥ずかしそうに小さな声で名前を言う。開始合図で3人とも中心の黄色の大きな積み木を選び置こうとするが、一番にR-2が置いたのを見て、Rは黄色を片付け赤い積み木を取って置く。Rの笑顔がよく見られ、R-2と写真を見ながら積み木を置いたり、積み木のズレを丁寧に修正したりしている。話してはいけないと思っているかのように、10分間の課題に取り組む中で3人にほとんど会話は無い。(i)
	R-2 女兒	低 23	高 27	中上 21	
	R-3 女兒	中下 25	低 18	中下 17.1	
歳五	R本人	低 26	低 17	中下 23.9	入室時から3人とも少し興奮気味がよく話したり笑ったりしている。課題への取り組みがスタートすると、R-2は「まず、これ、黄色よ」とボードの中央に置いたのを見て、Rは「違よよ」「赤、赤」などと2人に

	R-2 女兒	艇 28	低 19	—	言いたいことははっきり言う (ii・iii・ix)。女兒 R-2 と一緒にどんどん作っていく (v・vii・viii) が、時々競争するように積み木を取っている。取り合いになった時にも R は R-2 に渡さない。男児 R-3 がふざけるのに笑ったり (iv) 励ましながら (xi) 積み木を置き続ける。最後まで集中が途切れることなく課題に取り組む。(i)
	R-3 男児	低 27	低 13	低 21.8	
小一	R 本人	高 42	中上 28	中上 30.8	正座をして、よろしくお願ひしますと教示者に挨拶を行う。R は、2 人にはっきりと「何で？」「違う」と言い (ii・iii) ながら取り組んでいく。途中で男児 R-2 から「うるさい」と言われたり、作り方の違いや積み木の取り合いになったりなど何度もぶつかるが、取り組みを進めていく (vii)。男児 R-2 には、「しなくていい」と言ったり、積み木の置き方を教えたり (ix) もしている。3 人で取り組もうという気持ちはある。(i)
	R-2 男児	中上 39	中下 24	高 33.7	
	R-3 男児	高 42	中下 25	高 32.4	
小二	R 本人	中下 39	中下 26	中上 36.6	開始の合図で、R はボードの中心に黄色の大きな積み木を置こうとするが、R-2 が同じものを先に置いたのを見て、さっと箱に片付 (vi) け、次の赤をどんどん R-2 の横に置いていく (vii・xi)。その後も、多すぎて余ったものは箱の中に戻したり、次に必要な色・形の積み木を男児 2 人の前に置く (iii) たりとしている。途中では、「もう、ずらさんで」「違う」などと、男児にはっきり言って (ii) いる。後半は、3 人でおしゃべりしたりふざけたりしながら (iv) 作り上げていき、「できました」と R がはっきりと教示者に告げる。(i)
	R-2 男児	中下 39	中下 26	高 40.6	
	R-3 男児	中上 40	中下 26	中下 31.7	
小五	R 本人	高 55	高 33	高 53	3 人の関係性は良いようで、開始前も落ち着いた様子で正座して座り、話を聞く姿勢で行儀もよい。R は、初めは課題写真を見ながら、黙々と作っていく (vii)。後半、完成間近になった時に、積み木の置き方が間違っていることに気づいた (v・vi) は、相手を責めるのではなく、提案するよう (ii・iii・iv・x・xi) に間違っていることを伝える。最後には「一応確認しておこう」と積み木の数を課題写真と合わせながら数える (viii・ix) など冷静で的確であった。R は開始時から最後まで、終始落ち着いて取り組む。(i)
	R-2 女兒	高 55	中上 31	中上 47.3	
	R-3 女兒	高 59	中下 29	低 42.9	
<ul style="list-style-type: none"> ・協働性：「中下・低・高・中下・高」と 5 歳、小 2 で一旦下降し、小 5 で伸び幅が大きく高群へ。 ・自己調整：「高・低・中上・中下・高」5 歳で大きく下降したが、小 5 で最高値。 ・言語：「高・中下・中上・中上・高」と年齢に応じて順に伸びている <p>女兒 R の協働性は、4 歳では中下群、小学 2 年生では一旦下がり、小学 5 年生では最高値近くまで伸びている。この女兒 R の協働性の観察評定値は、いっしょに課題に取り組んだグループのメンバー 3 人ともほぼ同じポイントのままの変容であった。自己調整は、5 歳で大きく下がり小学 1 年生で上がるものの、また小学 2 年生で少し下がっている。言語得点は、「高・中下・中上・中上・高」群と 4 歳から高い。</p>					

4 歳では、3 人ともほとんど話さず静かに積み木を置いていたが、5 歳では、3 人組の中の一人の女兒と活発に話しながら課題に取り組んでいる。小学 1 年生では、はっきりと「何で？」「違う」と言うのに対して男児から「うるさい」と言われたりするが、3 人で一つの課題を仕上げていくということを理解し、積み木の置き方を教え始めた。小学 2 年生では、3 人グループの友達の様子に合わせた言動を行うようになり、小学 5 年生では、提案するように友達へ積み木の置き方を伝えたり、「一応確認しておこう」と言いながら、課題写真の積み木の数と合わせたりするなど、グループ内での活動を主導していた。

(3) 男児 S 積み木課題への取り組みの様子から捉えた協働性の変容

小学 1・2 年生男児 S は、グループの女の子とよく話しながら、楽しく課題に取り組む様子と、取り組みが思うように進まないときには、少し不機嫌な表情を見せていた。

表 5-3-S 男児 S 積み木課題への取り組みの様子

年齢	発達調査の評定値・得点				男児 S 取り組みの様子
	グループメンバー	協働性	自己調整	言語	
歳四	S 本人	中下 28	低 16	中下 18.4	開始の合図で、S はボードの中心に大きな黄色の積み木を置く (iii) が、課題の形を外側から作り始めようとする S-2 を見た S には、何をしているのかわからず一瞬戸惑ったように動きを止め S-2 を見

	S-2 男児	中下 28	低 16	中上 23	る。女児 S-3 は、困った顔をして教示者のほうを見ながら首を傾げボードから離れて立ったままじっとしている。男児 2 人は積み木を置いていくが、S-2 が、S-3 に「やるよ」と声をかけると、S も同様に「やるよ」と S-3 を誘う (ii・vi) が、S-3 は立ったままである。その後、S は課題に取り組もうとするが、 <u>どうしてよいかわからない様子</u> で、赤や白の積み木を集めて積んだりし始める。(i)
	S-3 女児	低 10	低 7	高 23.4	
五歳	S 本人	低 27	高 28	高 27.1	入室すると、3 人とも興味を示し、教示者に質問したり 3 人で話し始めたりし始める。S は開始の合図前に積み木を触り「まだ」と止められるが、開始合図に、一番に黄色積み木を中心に置くが、S-3 に「ちよっとまって」と積み木を箱に戻される。3 人で積み木の置き場所や色についてよく話しながら (ii・vii・viii) 進める。S は「これやるんだよ」「合ってる」「これ (写真) 見てごらん」など相手に伝えたり (ii・iii・v・vi・x)、ひょうきん (iv) なことを言って笑わせたりもする。途中から、課題写真を見ながら、他の 2 人に積み木の <u>数や色を解説 (ix)</u> し、2 人が置いていくこともある。終了の教示者の指示に S 一人だけは返事を返す。(i)
	S-2 男児	低 27	高 31	—	
	S-3 女児	低 26	高 30	中下 24	
小一	S 本人	中上 39	中下 24	高 33.7	入室から積み木のことを 3 人であれこれ話し、教示者に「話を聞いて」と言われる。正座をしてよろしくお願ひしますと教示者に挨拶を行う。前半は、S-2 と S-3 の二人で作っていったが、後半では、あれこれ積み木の置き方について言う S-2 に「うるさいなあ」と言って (ii・iii)、ふざけた様子 (iv) での言い合い (v・vii・xii) をする様子も見られる。その後、S が教える形に進み始め (viii・ix) だが、課題がよくわからなくなった S-3 に少しイライラしたり、S-3 と積み木の取り合いになったりもする。(i)
	S-2 女児	高 42	中上 28	中上 30.8	
	S-3 男児	高 42	中下 25	高 32.4	
小二	S 本人	中下 39	中下 26	高 40.6	入室した時から 3 人ともリラックスした様子で、S は教示者に「どこか大学？」など尋ねている。開始すると、3 人で楽しそうに話しながら (iii・iv・viii) <u>どんどん作っていく</u> 。S は時々面白いこと (ii・iii) を言って、2 人を笑わせている。S は「今度は赤かな」や「まってまって」「そうだね」など、 <u>要求も共感も言葉で相手に伝えて (ii・v・vi・ix・x)</u> いる。3 人でおしゃべりしながら楽しそうに作成していき (vii)、あつという間に課題通りに形を完成させた。(i)
	S-2 男児	中上 40	中下 26	中下 31.7	
	S-3 女児	中下 39	中下 26	中上 36.6	
小五	S 本人	低 38	高 34	高 57.1	S-2 と S-3 はリラックスした様子だが、S はポケットに手を入れて教示者の説明を淡々と聞いている(関心がないふり?)。開始すると、3 人で積み木に関する話をしながら <u>どんどん進めていく (ii・iii・vii)</u> 。S は 3 人の中でリーダー的な存在である。特に、S と女児 S-2 が 2 人でずっと話しており、S-3 は時々発言する程度である。出身幼稚園や校長先生の話、食べ物、積み木がカエルに見えるなど、 <u>色々話し続けながら積み木を置いていく (iv・v・vi)</u> 。よく話す S-2 に S は、「録音されるよ」と言うが、S-2 は平気である。「これ合わんやったらどうするん？」と S は聞いたり、写真を見せながら (viii・x) <u>積み木を置いたり</u> と、大事なポイントで S は意見を言っている (xi) が、言葉遣いが少し荒い。男児 2 人と女児 1 人との <u>二手に分かれて両側から作っていき (ix)</u> 、完成。(i)
	S-2 女児	低 38	高 34	下 44	
	S-3 男児	低 36	高 33	低 43.5	
<p>・協働性：「中下・低・中上・中上・低」4・5 歳は低い、小 1・2 で中上へと伸びるが、小 5 では総合値は「低」</p> <p>・自己調整：「低・高・中下・中下・高」5 歳と小 5 で「高」群で、協働性とは全く異なる変容をしている。</p> <p>・言語：「中下・高・高・高・高」と 5 歳から「高」で直線的に伸びている。</p> <p>男児 S の協働性観察評定値は、小学 1 年生で伸びているものの、小学 2 年生・小学 5 年生ではほぼ横ばいである。自己調整の観察評定値は、全体的に見られた数値的特性では 5 歳で下がっているが、男児 S は逆に伸びており、4 歳の低群から小学 5 年生では最高値となっている。言語得点は 4 歳で中下群であるが 5 歳以降は上群である。</p>					

4 歳の S は、S-2 の様子を見ながら積み木を置いたり、S-3 に同じように接したりと、友達の様子や課題写真をよく見ながら課題に取り組んでいた。5 歳になると、明るくひょうきんな面が見え、ハッキリと言葉での説明も行っていた。小学 1・2 年生でも、グループの女の子とよく話しながら、楽しく課題に取り組む場面と、取り組みが思うように進まないときには、少しイライラする姿も見られた。小学 5 年生では、幼稚園から同じ女児と一緒にだったようで、話題があちこちに飛びながらも互いに集中して課題に向かっていた。ビデオカメラで録画されていることを相手の女児に伝えるなど、周りのことによく気が回っていた。しかし、開始時の観察者へ対応や課題への取り組み時の言葉の荒さが垣間見えた。

(4) 男児 T 積み木課題への取り組みの様子から捉えた協働性の変容

4歳の T は、課題が少し壊れたのをきっかけに全て壊してしまい、5歳の T は黙っている女児 T-2 に小さな声でそっと話しかけたり、遠くて届かない積み木を代わりに置いたりする姿が捉えられた。

表 5-3-T 男児 T 積み木課題への取り組みの様子

年齢	発達調査の評定値・得点				男児 T 取り組みの様子
	グループメンバー	協働性	自己調整	言語	
四歳	T 本人	低 21	低 12	低 13.7	開始前の名前の確認では、T-2 は聞かれて頷くだけだが、T と T-3 の男児 2 人は自分の名前をはっきり言う。開始の合図に、T は「わからん」と言って、T-3 と 2 人でふざけて笑うばかりで課題に取り掛からなかったが、しばらくすると開始。T は積み木箱の近くに移動したり、写真で確かめたりしながら進めていくが、途中で入れ忘れていた積み木に気づくと全部壊してしまう。とうとう完成しないまま終わる。(i)
	T-2 女児	低 21	低 15	低 14.2	
	T-3 男児	低 22	低 10	低 10.6	
五歳	T 本人	低 25	中下 23	中下 24.2	3 人とも正座して教示者の話をしっかり聞いている。T-2 が小さい声で名乗り聞こえなかった教示者が再度 T-2 に尋ねると黙ってしまった。その時に、T は優しい表情で「もう 1 回言ったら？」とそっと隣の T-2 を促す(ii・iii・vi)。T の置いた積み木を中心に、3 人で黙々と作っていく。T-2 が置こうとする積み木が遠くて置けないときに、T が置くと、T-2 が積み木を T の前に置き、T が並べるといふ役割分担(v・ix)ができ始める。友達の手助けや共同作業を受け入れていき、完成した。(i)
	T-2 女児	低 25	中下 24	低 21.8	
	T-3 女児	低 25	中下 23	中上 24.5	
小一	T 本人	高 41	中下 26	中上 30	T は正座して話を聞く。開始の合図で、3 人とも黄色積み木を箱から取って置こうとするが、T-2 が一番に置いたので、他の 2 人は箱に戻す。3 人とも、課題に意欲的に取り組み、「白やろ」「違う」とそれぞれ言葉に出して伝える(ii)。T-2 に「はよ、つなげな」と言われても T は「ちょっと待って、後で繋げよう」(ii)と言ったり「そうか」と受け入れ(v)ながら集中して取り組む。途中、どうしたらよいのかわからなくなり「ぐちゃぐちゃになっとう」などと T は言うが、写真を見ながら置き方を考えたりして諦めることなく(vii)完成させた。(i)
	T-2 女児	高 47	中下 26	高 36.9	
	T-3 女児	中上 40	中下 24	低 24.4	
小二	T 本人	中上 40	中上 32	中下 34.5	4 人とも正座をして、教示者の話を聞いている。T は T-3 に「これ知ってるね」と話しかけ(iii・vi)していた。開始の合図で、T が赤い積み木を置くと、すかさず T-3 から「はじめはこれやろ、黄色」と言われ、T は赤い積み木を片付ける(v)。その後も T-3 から強い口調で「はよ、作って、はよ」など言われたりするが、「ああ、そっかそうっかあ」などと言って、反発したり怒ったりせず(ii・iv・viii・xii)、最後まで穏やかに活動し(vii・ix)していく。4 人がどんどん並べていき、わずか 6 分弱で完成する。(i)
	T-2 男児	中上 40	中上 33	中下 33.7	
	T-3 男児	中上 40	中上 32	低 25.7	
	T-4 男児	中上 40	中上 32	低 31.1	
小五	T 本人	高 53	低 20	中上 47.7	3 人とも正座して、お互いに顔を見合わせ微笑みながら(iv)話を聞いている。2 枚の写真から 1 枚を決めるときに他の 2 人の意見で決まる。3 人ともわかるころから始め、互いに尋ね合いながら(ii・iii・v・vi)作っていく。T は「ここに青を置いてもいいよね」と確認したり「こうやって～」「ここに置いて～」など言ったりしながら進める(vii・viii・ix・x・xi)。途中で、T は「難しい、わからなくなった」「もう一つの課題のほうが良かったかも」など言いながらも、時間ぎりぎりまで粘り(vii)、ほぼ完成まで作る。(i)
	T-2 女児	高 55	低 25	中下 47.1	
	T-3 男児	高 55	中上 31	高 53.3	

・協働性：「低・低・高・低・高」群と変化し、小 5 では 10 項目のバランスもとれている。
 ・自己調整：4 歳から小 2 までは「低・中下・中下・中上・低」である。4 歳、小 5 では諦めがちで「低」群となっている。
 ・言語：「低・中下・中上・中下・中上」群。4 歳から小 5 まで直線的に伸び、小 5 では「中上」へ群と伸びている。
 協働性の観察評定値は 4 歳では低群であるが小学 5 年生は高群まで伸びている。しかし、自己調整の観察評定値は、4 歳の低群から小学 2 年生までは中上群で、自己調整は全体傾向のように 5 歳で下がることもなく伸びている。小学 5 年生では、自己調整の観察評定値は最低値まで大きく下がっている。

4歳の T は、課題に取り組むもののどうしてよいかわからず、少し壊れたのをきっかけに、全て壊してしまう。5歳の T は黙っている女児 T-2 にそっと話しかけたり、遠くて届かない積み木を代わりに置いたり優しい。小学 1 年生では途中で「ぐちゃぐちゃになっとう」と諦めかけたが最後まで取り組んだ。小学 1・2 年生では、同じグループの男児に強

い口調で言われたり指示されたりするが、T は反発したりやめたりせず、柔軟い対応を見せる。小学2年生では、「はよ、作って、はよ」などきつい言葉を何度も言われるが、「そうっかぁ」などと言って、反発したり怒ったりせず、最後まで穏やかに活動していた。小学5年生になったTは、課題に取り組む際に難しさから弱音を吐くが、T-2の支えもあり諦めることはなく、最後ほぼ完成するまで取り組みを続けた。

(5) 女兒U 積み木課題への取り組みの様子から捉えた協働性の変容

小学5年生では、自分から相手に「これ違うよ」「そうじゃないよ」とはっきりと言葉で伝える姿が見られた。女兒Uは、4歳から静かに課題に取り組んでいた。

表 5-3-U 女兒U 積み木課題への取り組みの様子

年齢	発達調査の評定値・得点				女兒U 取り組みの様子
	グループメンバー	協働性	自己調整	言語	
四歳	U本人	低 21	低 15	低 14.2	開始前に名前を聞かれたが、女兒Uは黙ったままで、最後は名前を呼ばれて頷いた。開始の合図で、女兒Uはボードにさっと近づいたが、他の男児2人が笑い合うばかりで積み木に手を出さないで、Uも笑顔のままじっとしている。U-2とU-3の2人が積み木を並べるとそれに合わせて同じものを置く(vi)。特にU-3に合わせて、U-2も動く。途中で壊してしまったU-3に微笑んだりする。二度目に男児2人が壊したときは、Uもいっしょに(iv)積み木をバラバラに混ぜて笑うが、時々困ったように教示者の顔見ることがあった。(i)
	U-2男児	低 21	低 12	低 13.7	
	U-3男児	低 22	低 10	低 10.6	
五歳	U本人	中下 33	中上 27	低 20.7	3人とも笑顔で説明を聞く。開始合図で、Uは素早くボードの真ん中に黄色の積み木を置く。他の2人が並べると「そうじゃない」「赤じゃない」などすぐに指摘(ii・iii)する。ふざけ気味のU-2とU-3の2人に笑ったり返事をしたり(iv)しながら、作り続ける。途中で気が散ったり間違えたりする2人に、積み木でコンコンと軽く頭をさわって教えて(vi)いる。8分ほど経過したときに、「ひとりやっていいよ」とU-3に言われるとU-2の手を止め一人で作り出す。またU-2が壊すと箱に積み木を入れ始める(v・ix)。(i)
	U-2男児	中下 30	中上 26	低 18.7	
	U-3男児	低 21	低 18	低 19.7	
小一	U本人	低 32	低 21	低 16.9	開始前の説明を3人ともよく聞いて、合図で一斉に積み木に手を伸ばす。U-3を中心に、UとU-2が協力するという形で(ii・iii・v・vi)次々に積み木を並べていく。U-3の腕の下からでも、Uは積み木を置くとする。途中、手を踏まれたUは、U-3をふざけた様子で叩く真似をする(iv)が叩かない。写真を見ながら並べたり、歪みを修正(vii・viii)したり、U-3に積み木を手渡したり(ix)する。完成すると拍手をして喜ぶU-3を見て、Uも拍手をする。会話はあまりなかった。(i)
	U-2女児	低 31	低 21	中下 25.7	
	U-3男児	中下 35	下 21	中下 27.7	
小二	U本人	低 32	低 24	中下 31.7	開始の合図にも、Uからは積み木の箱が遠く、U-2とU-3の2人が作り始める。すぐに、箱のところまでUは立っていったり、元の場所に戻ってきたりしながら、他の二人に「はい、緑」と積み木を渡そうとする(ii・iii)。しかし、Uが渡した積み木を使おうとしないので、箱に戻す。2人は仲良しのように、立って他のグループを見に行ったりするが、Uは1人でも作り続ける(vii)。途中から、Uは動かされた積み木の箱の横に移動し、写真を見ながら必要な色の積み木を二人に渡したり(vi・ix)、いっしょに笑ったり置き換えたりしながら3人で作っていった(v・iv)。(i)
	U-2男児	低 31	低 17	中上 35	
	U-3男児	低 33	低 16	低 24	
小五	U本人	中下 40	中上 30	中上 49.5	正座しリラックスした様子で説明を聞く。Uは、2枚の課題写真のうち選んだ一枚を上になるように置き、見やすいようにとU-2が置き換えた写真の向きをまた元に戻す(iii・vi・ix)。その後もUは落ち着いた様子で、「これ違うよ」「そうじゃないよ」とはっきりと言葉で2人に伝える(ii)。写真と見比べながら、黙々と積み木を置いていく。別の場所から作ろうとしていた2人もUの並べる積み木のほうから置き始め、3人で写真を見て「えっ、それ?」と確かめたり笑い合ったりしながら(iv・v・viii・x・xi)集中して作っていく(vii)。時間終了になると、Uは悔しそうに、じっと積み木と写真を見比べて動かなかった。(i)
	U-2男児	低 36	中上 30	低 29.1	
	U-3男児	中下 40	中上 31	中上 47.2	

・協働性：「低・中下・低・低・中下」群と変化し、小5では10項目のバランスもとれている。
 ・自己調整：「低・中上・低・低・中上」群と協働性と同じ曲線をたどる。相手に合わせることを優先し、我慢する力はあるが相手への伝達が少ない。
 ・言語：「低・低・低・中下・中上」群だが、協働性・自己調整と同様の伸びの線型。
 協働性・自己調整・言語の三つとも、小学1年生で下がりほぼ同型の発達曲線を示している。それも小学1・2年生では低群であるが、小学5年生で中群まで上昇している。

4歳、5歳の時は、同じグループの元気な男の子たち2人との3人グループで、男児2人が壊したりしても、慌てることも嫌な顔をすることもなく微笑んでいた。小学1年生と2年生では、自分が積み木の箱から選んだ積み木を、友達に渡して置いてもらおうとする分業の姿が見られたが、相手からは反応がなかった。Uは静かに、周りの様子を見ながら課題に取り組もうとしている。小学5年生になると、自分から相手に「これ違うよ」「そうじゃないよ」とはっきりと言葉で2人に伝える姿も見られるようになった。Uは、4歳から「みんなで一つの課題を作る」ということを理解した上で取り組んでいる。

(6) 男児V 積み木課題への取り組みの様子から捉えた協働性の変容

5歳の男児Vは、一人で作ろうとしている友達に、「みんなで繋げるとよ」と言葉は口調が強く少々荒いが、一生懸命伝えようとしている。小学1年生では、三人で笑いながら課題を作っていく、完成させ三人で喜んだ。

表 5-3-V 男児V 積み木課題への取り組みの様子

年齢	発達調査の評定値・得点				男児V 取り組みの様子
	グループメンバー	協働性	自己調整	言語	
四歳	V本人	中下 28	高 27	中下 20.2	3人でクスクス笑いながら積み木課題を作っていく。Vは、「真ん中しよう」と声をかけ(ⅱ・ⅲ)、作り始めた塊をそのまま中央に移動させようとするが少し歪んでしまい、「やり直す?」と尋ね(ⅱ・ⅷ)3人で全部箱の中に積み木を入れる。V-2はまた少し歪むと「崩れたー」と言って崩れてしまう。VはV-2の頭を叩く真似をしたり肩を指でつついたり、ふざけているような姿(ⅳ・ⅴ)を見せながらも、Vはずっと作り続けていた(ⅴ・ⅷ)。(ⅰ)
	V-2 男児	中下 29	高 27	低 14.6	
	V-3 男児	中上 34	高 26	中下 19.8	
五歳	V本人	高 40	中下 23	低 20.2	正座して教示者の話を聞き、V-2が「作ったことある」と言うのと「これ、事務室で作った」とVも言う。開始合図で一斉に積み木に手を出し、「真ん中」と言いながら(ⅱ・ⅲ)、自分たちの前にそれぞれ作ろうとする。すぐにV-3が片付け、Vがいつしよに作り(ⅳ)始める。Vは何度もV-2に「違うやろ」「ⅷ」「みんなだよ、一人だけじゃねえよ」「みんなで繋げるとよ」と言う(ⅴ・ⅳ・ⅴ・ⅴ)が、V-2は開始して7分までは一人で別に作っている。Vは言葉が荒いが語尾に「どんまい」をつけたり「マッチョ」「ヒヒヒ」など面白いことを言ったり、ラクダの唾や豚のおならの詳しい話もする(ⅳ・ⅴ)。(ⅰ)
	V-2 男児	低 29	低 21	高 29.3	
	V-3 男児	高 37	中下 23	-	
小一	V本人	中下 34	低 21	低 23	三人とも、示された写真をじっと見ながら話を聞き、開始合図で一斉に積み木箱に手を伸ばす。V-2が中心の黄色を置いたのを見たVはすぐに次の赤の積み木に持ち替え並べる。写真を見ながら集中して、主にVとV-2で作っていく。互いが置くのを見ながら作っていく(ⅴ)、三人それぞれ「違うよ」と互いの間違いを指摘し修正していく(ⅱ・ⅲ・ⅴ)。ボードの奥にある積み木箱に手を伸ばすVの腕の下からV-3は積み木を置いていく。VはV-3の積み木を置きなおしたり「貸して」と言って代わりに置いた(ⅱ・ⅷ)りする。三人で笑いながら(ⅳ)仕上げている、完成を喜ぶ。(ⅰ)
	V-2 女児	中下 35	中下 25	中上 30.7	
	V-3 男児	中上 39	低 22	中上 31.1	
小二	V本人	中上 40	中下 26	中下 31.7	入室した時から3人もリラックスした様子で、V-2は教示者に「この大学?」など尋ねている。開始の合図で、Vはほかの二人が置いていない次の積み木を選び置く(ⅴ)。V-2は時々面白いことを言って、2人を笑わせている。途中で、V-3が「違うやろ」と言いながら、Vの置いた積み木を触ろうとするが、Vは手で押さえて「あつとうよ」「あつとう」と言ってV-2が「そうだね」と認めるまで譲らない(ⅱ・ⅲ・ⅷ)。 3人で楽しそうに話し(ⅳ)ながら次々に積み木を並べていき、あつという間に完成させた。(ⅰ)
	V-2 男児	中下 39	中下 26	高 40.6	
	V-3 女児	中下 39	中下 26	中上 36.6	

小五	V本人	中下 40	中上 31	低 42.9	入室して正座していたがVだけは足を崩しリラックスしている様子。名前を聞かれると、三人は互いにどうぞというように手を差し出し譲り合う (iv・vi)。2枚の写真を提示されVが「どっち作る？」と2人に尋ね決まる (ii・iii)と知らないほうをVは遠くへ片付ける (ix)。三人で自然に分業し作っていきながら話し、Vは時折「青、こうか・・・」「そこそこ」と友達に言ったり自分の置き方を確認 (viii・x) したりするように発言している。途中でVは写真を見て「一段たりん」と大きなズレに気づき3人で修正 (ix) を始める。その後もVは「青で赤、こうなって」「いやそこ緑」と2人に確認しながら進める (v・vii・xi)。(i)
	V-2 男児	中下 40	中下 29	中下 45	
	V-3 女児	中上 43	高 32	高 55.5	

・協働性：「中下・高・中下・中上・中下」群では小1で下がっているが、小2・小5では相手の動きに合わせて動くようになっており、小5では言葉で確認している。

・自己調整：「高・中下・低・中下・中上」群と4歳で「高」群だったが、5歳、小1と低下している。小1では友達の積み木を自分のいいように動かすなど、相手より自分を優先しており、協働性同様低い。

・言語：「中下・低・低・中下・低」5歳で伸びておらず、その後はVなりに小5までゆるやかに伸びている

男児Vの言語発達は、緩やかではあるが低群あたりに位置しながら伸びている。協働性の観察評定値は「中下・高・中下・中上・中下」群と小学1年生で下がり、自己調整の観察評定値は「高・中下・低・中下・中上」群と4歳で「高」群だったが、5歳、小学1年生は低下している。

5歳のVは、一人で作ろうとしている友達に、「みんなで繋げるとよ」と言葉は少々荒いが、一生懸命伝えようとしている。小学1年生では、三人で笑いながら課題を作っていく、完成させ三人で喜ぶ。小学1年生のVは、グループの2人が使っていない積み木を選んで置いていたり、互いの間違いを指摘したりしながら課題に取り組む。しかし、グループの友達と協力し合うというより、自分一人で課題に取り組んでいた。課題を完成させた時には三人で喜ぶ姿が見られた。小学2年生でも、明るく楽しそうに会話をしながら友達と課題に取り組んでいるが、途中で、間違っているとと言われても積み木を手で押さえ、譲らなかった。小学5年生になったVは、互いの気持ちを思いやりながらリーダー性を発揮して、友達に積み木の置き方を教えたり自分の積み木の置き方を確認したりしながら進めていく。途中で、写真とよく見比べ、間違いに気づくと、2人に伝えすぐに修正を始める。

(7) 女児W 積み木課題への取り組みの様子から捉えた協働性の変容

小学1年生では、積み木の扱いが少し荒い子どもに遠慮がちな様子も見られるが、「違う、ここじゃない？」と間違いは言葉にして伝えていた。小学5年生の女児Wは、相手の様子に合わせた言動を行いながら、黙々と課題達成に向けて積み木を置き続けた。

表 5-3-W 女児W 積み木課題への取り組みの様子

年齢	発達調査の評定値・得点				女児W 取り組みの様子
	グループメンバー	協働性	自己調整	言語	
四歳	W本人	中上 31	中下 21	高 24.6	開始前に3人が自分の名前を言う時に、WはW-3から背中をトントンと触って促されて名乗る。開始の合図で、積み木の箱から遠いところに座っているWは立って、W-2の後ろを回って取りに行く (vi) が、その後は、手を伸ばして積み木を取る。周囲の賑やかな声がWは気になるように顔を上げ教示者を見て微笑んだりもするがすぐに積み木に目を戻す。他の二人は最後まで顔を上げず積み木課題に集中している。3人とも近づいて座り、時折小声で話すが殆ど会話はなく、積み木を置いていく。(i)
	W-2 女児	中上 31	中上 24	中上 23	
	W-3 男児	中下 29	中上 24	中上 22.7	
五歳	W本人	高 40	中上 26	—	「～です」と名乗る2人の後、「W」と言い切る。開始合図で3人とも一斉に積み木箱に手を伸ばす。W-3が中心に置くと、W-2は同じものを置けずに端に置くと、Wが片付けた (vi・ix)。W-2がまた別に作ろうとするとWが「どこに作ってるの」と指摘したため、W-2は片付ける。その後もWはW-2の間違いを指摘し続ける (ii・iii)。Wは「綺麗」や「あ、
	W-2 男児	高 39	低 22	低 17.8	

	W-3 女兒	高 38	高 28	中下 22.7	緑や」など終始言葉を発し、いきいきした表情 (viii) である。なかなか積み木を置けない W-2 と、後半は「三角ちゃん」と一緒に笑ったり (iv・vi・x) し、最後に「あとここ」と W が置き場所を教えて (vii・xi) W-2 が積み木を置いて完成。 (i)
小一	W 本人	高 46	低 22	低 24.3	開始前、説明が始まると W は正座し、隣の W-3 にも姿勢を正すよう促し (ii・iii) ている。開始の合図で、W-3 が自分と同じ黄色の積み木を中央に置くのを見て、箱に戻して次の赤を取る (vi)。積み木箱の中の積み木を荒く混ぜながら取る W-2 に少し遠慮がちな様子ではあるが、「違う、ここじゃない？」x と意見を言っている (ii・iii・v)。W は写真と見比べながら丁寧に置いていき、イキイキとした表情で笑みを浮かべながら積み木を置いていく。「むずいなあ」と言いながら、W-2 といっしょに違う場所へ掌で押さえて移動したり、「こう？」と確認したり (vii・viii) しながら作っていく。 (i)
	W-2 女兒	高 42	低 23	中下 27.8	
	W-3 女兒	高 47	低 22	中下 25.5	
小二	W 本人	中上 43	中下 29	中上 37.8	3 人で楽しそうに入ってきて座る。開始の合図で一斉に積み木に手を伸ばし、W が中央に置いたので他の二人は別の積み木を選んで置く。W-2 が教示者に話しかけると W は「もういいけん、早く！」と催促 (ii・iii) する。W-2 はほかのグループの様子を見に行ったりするが、W は集中して取り組み (vii)、W-3 から「上手～」と拍手される。続けて作っていき、W は「終わった」と言って立ち上がるが、全体を見てやり残しに気づき「あ、待って」と手直しを行う viii ix x。口数は少ないが、笑顔で進め (iv) ていく。 (i)
	W-2 女兒	中上 43	中下 27	低 28.4	
	W-3 女兒	中上 43	中下 29	低 25.6	
小五	W 本人	高 55	低 25	中下 47.1	3 人が互いに顔を見合わせ微笑みながら正座し説明に耳を傾ける。W-2 がどちらの課題写真にするか聞いて始めようとする、W-3 の希望が異なることを感じ取った W は (vi) 「そっちがいい？」と確認している (ii・iii・x・vii)。男児 W-2 と W-3 は二人で積み木の話をしながら進めていく中、W は黙々と着実に作っていく。途中 W-3 が難しく「諦める」や「あっちのほうが良かった」と弱音を吐くと、W-2 と W は気持ちを聞きながら (ix・xi・xii) も続けるうちに W-3 は「わかってしまった」など気持ちを直すと W はニッコリ微笑む。その後も W は黙々と積み木を置き続け (vii) ながら 2 人の会話に微笑んだり (iv)、積み木の置き間違いを正し (v・ix) たりしていく。 (i)
	W-2 男児	高 55	中上 31	高 53.3	
	W-3 男児	高 53	低 20	中上 47.7	
<p>・協働性：「中上・高・高・中上・高」群。5 歳からは、自分の意見を出しながら、友達にも働きかけており、3 人で協力して作るという課題を理解し、友達へも働きかけている。</p> <p>・自己調整：「中下・中上・低・中下・低」群で、小 1 と小 5 は「低」群に属す協働性とは全く別の様相を示している。</p> <p>・言語：「高・(5 歳未)・低・中上・中下」急速に伸びている。</p> <p>女兒 W の観察評定値は、協働性は小学 2 年生で下がり、自己調整は 5 歳、小学 2 年生で上がり、逆 W 型になっており、本調査の全体的な発達曲線の傾きとは異なっている。女兒 W は、4 歳から小学 2 年生まで必要なことは話すが、言葉少なめであるが、語彙検査の得点は中央値近くを推移している。</p>					

4 歳では、友達に促されて名前を言う W だったが、5 歳では、活発な様子が見え、友達の間違いを指摘したり、「綺麗」や「あ、緑や」など終始言葉を発したりしながら、いきいきした表情を見せている。小学 1 年生では、積み木の扱いが少し荒い子どもに遠慮がちな様子も見えるが、「違う、ここじゃない？」と間違いは言葉にして伝えている。小学 2 年生になった W は、発する言葉は少なく集中して課題に取り組み、積み木の置き方が素晴らしいと友達から拍手ももらっている。小学 5 年生では、課題の選択において、他の 2 人の意向を確かめてから決め、男児 2 人とは反対側から W は作り始める。離れて静かに次々と積み木を置いていくが、2 人の話に微笑んだり反応したりしながら、課題に取り組んでおり、友達の間違いに気付くとすぐに優しい口調で正した。小学 5 年生の女兒 W は、相手の様子に合わせた言動で、課題達成に向けて協働していた。

(8) 男児 Y 積み木課題への取り組みの様子から捉えた協働性の変容

小学 2 年生では、4 人組での取り組みとなったが、一人強い口調で指示命令する児童がいるが、Y も他の 2 人も慣れているのか、さらりと交わしながら、短時間で完成させた。

表 5-3-Y. 男児 Y 積み木課題への取り組みの様子

年齢	発達調査の評定値・得点				男児 Y 取り組みの様子
	グループメンバー	協働性	自己調整	言語	
四歳	Y 本人	中下 29	中上 24	中上 22.7	開始前に3人が自分の名前を言う時に黙っている Y-3 の背中を Y はそっとトントンと触って名乗ることを促す (iii・vi)。開始の合図で、Y は Y-2 と作るのに集中するが、周囲の賑やかな声が Y は気になるようで顔を上げ教示者を見て微笑んだりしている。3 人とも近づいて座り、時折小声で話すが発言は少なく、積み木を置いていっている。Y は、両手を使って積み木を置いたり、写真をじっと見てから置いたり、Y-2 の腕の下から手を伸ばし、置きたいところに積み木を置いていく (v) など最後まで集中 (vii) している。(i)
	Y-2 女兒	中上 31	中上 24	中上 23	
	Y-3 女兒	中上 31	中下 21	高 24.6	
五歳	Y 本人	高 37	中下 23	—	正座して教示者の話を聞き、「作ったことある」「これ、事務室で作った」と2人が言う。開始合図で一斉に積み木に手を出し、「真ん中」と言いながら、自分たちの前にそれぞれ作ろうとする。すぐに Y が片付け (vi)、Y-3 がいっしょに作り始める。Y が Y-2 に「違う、青の・・・」と指摘する (ii・iii) と、Y-3 が Y-2 に「違うやろ」「みんなだよ、一人だけじゃねえよ」「みんなで繋げるとよ」と何度も言うが後半まで Y-2 は別に作っている。Y-3 の強い口調に「ん？なら、ここに置けばいいんじゃない？」などと間違いを優しく正したり交わしたりしながら進める (v・x・xii)。Y-3 の面白い言葉やふざけに Y は一緒に応えながら (iv) 作っていく。途中、Y-3 から積み木を取られそうになるが振り払い、作り続ける (vii・ix)。(i)
	Y-2 男児	低 29	低 21	高 29.3	
	Y-3 男児	高 40	中下 23	低 20.2	
小一	Y 本人	中下 35	低 21	中下 27.7	開始前の説明を3人ともよく聞いて、合図で一斉に積み木に手を伸ばす。Y を中心に (vi) 2人が協力するという形で次々に積み木を並べていく。Y は2人に積み木を置く場所を伝える (ii・iii)。Y が伸ばした腕の下から Y-3 は積み木を置いていく。途中手を踏まれた Y-3 は Y を叩く真似をするが叩かない。Y は積み木の置く位置が間違ったり歪んだりしているところを常に修正しながら写真を見て作って (v・ix) いき、完成すると喜んで拍手すると、Y-3 も拍手をした。全体的に会話はあまりなかった。(i)
	Y-2 女兒	低 31	低 21	中下 25.7	
	Y-3 女兒	低 32	低 21	中下 28.8	
小二	Y 本人	中上 40	中上 32	低 31.1	4 人とも正座をして、教示者の話を聞いている。Y-4 は Y-3 に「これ知ってるね」と話しかけていた。開始の合図で、Y-4 が赤い積み木を置くと、すかさず Y-3 から「はじめはこれやろ、黄色」と言われて赤い積み木を片付ける。Y は「人にやさしいこうぜ」(ii・iii・vi・ix・xi) と Y-3 に言うと、Y-3 がそれに反論しようとするが、Y は積み木についての話にする (xii)。その後も Y-3 が Y に強い口調で言い始めると「Y-3 もずっと黙れ」と言葉はきついが穏やかに言い返すと、Y-3 の Y への攻撃は止まった。しかし、Y-3 の他の2人への強い口調での積み木課題への指示命令は続くが、3 人ともうまくかわしながら、どんどん積み木を並べていき (vii・viii)、わずか6分弱で完成する。(i)
	Y-2 男児	中上 40	中上 33	中下 33.7	
	Y-3 男児	中上 40	中上 32	低 25.7	
	Y-4 男児	中上 40	中上 32	中下 34.5	
小五	Y 本人	中上 42	中上 31	中上 47.2	入室して、3 人とも正座して名乗り、Y はニッコリ微笑みながら (iv) 説明を聞く。開始の合図では、Y-2 が置き終わるのを二人は待ってから (vi)、積み木に手を出す。3 人とも緑や青などの積み木の色や「ここ」「あ〜ここね」と積み木の置き方の確認を言葉少なに言いながら (ii・iii・v・viii・ix・x) どんどん作成していく。特に Y-3 は「鏡みたい・・・」という表現で、左右対称について一言発するぐらいで、あまり会話はなく作っていく。Y は、友達が壊した不要の積み木を箱に戻したり置き方を調整しながら最後まで (vii・xi) 進めていった。(i)
	Y-2 男児	中下 41	中下 29	—	
	Y-3 女兒	中上 47	中下 29	中上 49.1	

・協働性：「中下・高・中下・中上・中上」群。小1で低下し、その後伸びている。
・自己調整：「中上・中下・低・中上・中上」群で、小1で協働性と同様に下がっている。
・言語：「中上・(5歳未)・中下・低・中上」群。協働性・自己調整同様に小1で低下しているが、その後は急速に伸びている。
男児 Y の協働性と自己調整の観察評定値の伸び方は、どちらも小学1年生で少し下がるという両者よく似た伸び方をしている。言語は「中上・(5歳未)・中下・低・中上」群の伸びである。

4歳の男児 Y は、開始前に自分の名前を言う時に黙っている Y-3 の背中をそっとトントンと触って名乗ることを促し、課題の取り組みの最中は、友達との話し声は聞こえないまま、10分間集中して取り組んでいた。5歳の3人組のうちの一人 Y-2 が「3人で一つ」ではなく、殆ど最後まで一人で作っているのを見て、Y が違うと伝えると、Y-3 が何度も指摘を始める。その Y-3 といっしょに作っていくが、途中で積み木を取られそうになると振り払う。小学1年生では、ほとんど会話はなく、Y は作っていきながら、全体のズレを直したり修正をしたりしている。小学2年生では、4人組での取り組みとなったが、一人強い口調で指示命令する児童がいるが、Y も他の2人も慣れているのか、さらりと交わしな

がら、あっという間に完成させた。友達へ指示命令する口調のきつい児童に注意を促したり、自分への批判的な言葉も話題を変えたりしていた。小学5年生では、グループ内、積み木の色や置く位置を確認するぐらいの言葉だけでほとんど会話もないまま短時間でほぼ完成させ終了した。

(9) 女兒 Z 積み木課題への取り組みの様子から捉えた協働性の変容

小学1年生の女兒 Z は調査開始時に照れがあるのか態度や表情がぶっきらぼうで、積み木を取るのにも音を立てて乱暴に取るなど、Z のふるまいには少し“荒さ”が目立つが、「まあまあ、ママ～」とおどけて3人の雰囲気明るくしたりしながら課題に取り組む。

表 5-3-Z 女兒 Z 積み木課題への取り組みの様子

年齢	子どもの発達調査の観察評定値・得点				女兒 Z 取り組みの様子
	グループメンバー	協働性	自己調整	言語	
四歳	Z 本人	中上 24	高 27	中上 22.5	開始の合図で3人は積み木箱の近くにすり寄っていき、Z は Z-3 を追い越し近寄るが、Z-2 に押し戻され、元の座る順に戻る (vii)。Z は笑顔で意欲が見える。ようやく、Z-2 が自分の前に黄色の積み木を置くと、Z は Z-3 の前に黄色の積み木を置いて、Z-3 にも置くように手を動かして合図する (iii) が、Z-3 は動かない。次に、Z-2 が自分の前に赤い積み木を置くと、Z は「下よ、下」と課題写真を指さしながら Z-2 に言う (ii・iii) が、Z-2 が動かさないで、Z は自分で動かす。今度は、Z は Z-3 に積み木を手渡そうとする (v) が Z-3 は受け取らず、自分で積み木を箱から取り、自分の前に積み木を置き始める。Z も、Z-2 の前に積み木を置こうとするが、やめて、Z も自分の前に置き始める (v)。「みんなでひとつ」と観察者から声をかけられると、Z はじっと観察者を見る。しかし、3人はそれぞれ自分の前に作っていく。Z は Z-3 に声をかけながら Z-3 の前に積み木を置き始める (v) と、Z-3 は手を止める。Z-2 は自分の作っているものに Z たちの積み木が近づいてきたので、手で押し返しているうちに時間終了。会話もほとんどなかった。(i)
	Z-2 男児	低 16	高 28	中上 22.4	
	Z-3 男児	低 21	中上 25	低 13.1	
五歳	Z 本人	低 28	低 18	中下 22.7	Z は入室すると、それぞれ落ちて着かない様子だったが、教示者が写真を見せたときに Z-2 に「あー、前、これやったね」と話しかける (ii) iii。開始の合図に、3人とも積み木箱に飛びつく。Z は、Z-2 が黄色の積み木を置いているのを見て、自分の黄色を箱の中に戻す。Z は積み木を取ろうとしてぶつかった Z-2 から、自分の積み木の置き方を修正され、「なんで」と声を荒げて反発する。Z は、箱の横での腹ばい姿勢から、箱の前に移動し積み木箱の中から赤を見つけ置いて置くが、Z-2 は「もう、これでいい」と赤はいらないことを Z に伝え、積み木を置いていく。後半は3人とも次々と並べる。Z-2 が Z の置いた積み木を触ろうとした時は、腕をもって止め、何事もなかったかのように積み木をどンドン置いていく。最後までだれも投げやりになることなく完成 (vii) させることができた。(i)
	Z-2 男児	中下 32	低 19	中上 26	
	Z-3 男児	低 27	低 19	高 29.2	
小一	Z 本人	高 42	低 23	中下 27.8	開始前、説明が始まると Z-3 は正座し、隣の Z-2 にも姿勢を直すよう促す (iii)。開始の合図で、3人は一斉に積み木に手を出すが、Z-2 が自分と同じ黄色の積み木を中央に置くのを見て、Z-3 は箱に戻して次の赤を取る。積み木箱の中の積み木を荒く混ぜながら取る Z は、Z-3 から少し遠慮がちな様子で「違う、ここじゃない?」と注意されると、写真で確認してから修正する (v)。Z は「違う」「ちゃんと見て」などとはっきり言ったり (ii・iii)、「まあまあ、ママ～」とおどけて3人の雰囲気を明るくしたりしている (iv・xii)。Z-3 の「違うねえ」に、3人で別の場所へ掌で押さえて移動させる (v)。うまく並べられない Z-2 に手助けする (ix・xi)。「終わった」という2人に、「まだやる」と Z は言いながら、歪みを修正し (vii・viii)、最後は「できたー」と言って足を投げ出して座る。(i)
	Z-2 女児	高 47	低 22	中下 25.5	
	Z-3 女児	高 46	低 22	低 24.3	
小二	Z 本人	中下 38	高 35	中下 33	女兒 Z は体操座りをして観察者の話を聞き、名乗るときに隣に座っている Z-2 に足でトンと触って促し (vi)、自分が名乗った後は、Z-3 が名乗るのを心配そうに見守る。開始の合図に Z はすぐに積み木を取ろうとするが、2人が動かないので手を止めるが、気を取り直したように「じゃあ、初めから」と言って (ix・xii) ボードの中央に積み木を置く。Z が、他の二人にも積み木を置くように促すと (xi)、二人も置き始める。「そうゆうこと」と3人で同じ言葉を使ったりして笑いながら楽しそうに (iv) 課題の形を作っていく。Z は2人に話しかけながらテンポよく次々と積み木を置いていく。Z は、他の2人の動きを見ながら Z-2 の背中側から積み木を取ったり (vi)、写真を指さし確認したりしながら (viii) どんどん並べていく。Z-3 は殆ど言葉を発さず、淡々と積み木を置いていく。(i)
	Z-2 女児	低 35	中上 31	中上 37.1	
	Z-3 男児	中下 36	中上 31	中上 37.1	

小五	Z本人	中下 40	中上 30	中下 44.9	入室した女兒 Z は、グループの女兒 2 人が体操座りをしたのに合わせて、自分も正座から体操座りに崩したり、グループの二人の様子に合わせて動いたり (vi)、最初から最後まで落ちて課題に取り組む (小学 2 年生までの荒さは見られない)。Z はリーダー的存在で、ときどき他の 2 人に積み木の置き方の指示を出す (ii・iii)。Z-3 とは仲が良いのか、2 人での会話が早いスピードで交わされる (iv)。同じ積み木を置こうとして Z-3 と手が重なった Z は「あ、ごめんね、こっちにしてー」と反対側の位置を指さず (ix・x)。「次は」「こうして～」と指示を出す、Z-3 から「そこ違う」と指摘された時には、Z は課題写真を見て、積み木の置き方を修正する (v)。難しいと Z にささやく Z-2 に、Z は写真と積み木の両方を指さしながら置く場所を知らせ (vii・viii・xi)、自分も積み木を置いていく。3 人でどんどん積み木を置いていき完成して終了。 (i)
	Z-2 女兒	中下 40	中上 30	中上 50.5	
	Z-3 女兒	中下 40	中上 30	低 41.5	

- ・協働性：「中上・低・高・中下・中下」群。小 1 で「高」群に属するも、小 2 で一旦下がり小 5 でも上昇少。
 - ・自己調整：「高・低・低・高・中上」群で、協働性とは全く異なる変容の形を示している。
 - ・言語：「中上・中下・中下・中下・中下」群。相対的には「中下」だが、ゆるやかに伸びていっている。
- 女兒 Z の言語得点の変容は、4 歳・5 歳・小学 1 年生・2 年生・5 年生の 5 回ともほぼ中央値を示しているが、協働性と自己調整の観察評定値は、4 歳から小学 5 年生まで、大きく上下変動しながら伸びている。

課題への取り組みの様子では、女兒 Z-4 歳では、Z-2 や Z-3 の前に積み木を置いたり声をかけたりするが、2 人は受け入れず一人で積み木を置き始め、「3 人で一つ」ではなく、それぞれが一つずつ課題を作成している中、言葉も殆ど交わされないまま時間終了。女兒 Z-5 歳は、少し落ち着きがなく途中で寝そべったりしながら、Z-2 のリードで課題を進めていく。積み木を取ろうとしてぶつかった Z-2 から、自分の置いた積み木を修正され、「なんで」と声を荒げて反発したり、Z-2 から自分が置いた積み木を触ろうとされた時には、直接腕を持って止めたりする姿が見られた。後半は、3 人で一つの課題を作っていく、認知面での発達が高いことがうかがえた。小学 1 年生の女兒 Z は調査開始時に照れがあるのか態度や表情がぶっきらぼうで、積み木を取るのにも音を立てて乱暴に取るなど、Z のふるまいには“荒さ”が目立つ。しかし、言葉少な目ではあるが、「違う」「ちゃんと見て」など友達にはっきり言ったり、「まあまあ、ママ～」とおどけて 3 人の雰囲気明るくしたりしながら課題に取り組む。また、Z-3 から「違う、ここじゃない？」と注意されると、受け入れ、写真で確認してから修正を行ったり、わからないという友達を助けたりと課題の完成まで集中していた。小学 2 年生の女兒 Z は、開始の合図にも動かない 2 人の様子に気付くと、手を止め、「じゃあ、初めから」「真四角の赤ある？」など応答しやすい語りかけをしてボードの中央に積み木を置き、2 人にも積み木を置くように促した。すると、Z-2 と Z-3 の 2 人も積み木を置き始め、その後も、女兒 Z は「そうゆうこと」などと言いながら 2 人に話しかけ、同じ言葉を 3 人で使うことを楽しみ笑い合いながら課題に取り組む。小学 5 年生の女兒 Z の見た目もしぐさも小学 2 年生までの荒さとは全く異なり、柔らかい表情・態度が見られ、小グループ内ではリーダー的存在で課題に取り組んでいた。女兒 Z は早口で友達と話しながらも、友達の指摘に修正したり、友達に積み木の置き方を伝えたりとしながら、どんどん積み木を置いていき、課題を完成させて終了した。

以上の 9 つの表 5-3-Q~Z が、本章の対象児 Q~Z 9 人が少集団で課題に取り組むビデオ記録をもとにした観察記録（要約）である。男児 T・Y の小学 2 年生時調査は、その日の出席児童数の関係で 4 人編成となったが、その他 43 グループは全て 3 人編成のグループであった。表 5-3-Q~Z には、延べ 45 グループ、137 人の協働性、自己調整、言語得点を四

分位数の分布群とともに表示した。

年齢ごとの観察記録（要約）の下線箇所は、友達との社会的相互交渉の中に生じている言葉や行為、態度、表情など前後の文脈も含めて、その場における小集団内での関係性や活動の展開過程に作用していると捉えた特徴的な箇所である。下線箇所の末尾の i ~ xii の数字は、協働性<集団の中で文脈が読め、他者と協力しながらものごとを進める力・他者理解>の変容に作用する要素 12 の数字である。

2. 協働性の変容に作用する要素

小集団で課題に取り組む様子を撮影したビデオ記録やこれをもとにした観察記録の友達との関わりの中に生じている言葉や行為、態度、表情など前後の文脈も含めて、その場の関係性や活動の展開過程等に作用すると判断した箇所を抽出した（表 5-2-1、5-2-2、5-2-3）。それらの意味内容から 12 のグループにコーディングされたものを、本研究では、協働性<集団の中で文脈が読め、他者と協力しながらものごとを進める力・他者理解>の変容に作用する要素として捉えた。

抽出児 Q~Z 9 人の観察記録（表 5-3-Q~Z）に、上記 12 の要素が表出した時期は、表 5-4 に記す通りである。12 の要素それぞれが、9 人の抽出児に表出する時期は、4 歳から小学 5 年生で初めて表出したり、7 年間 5 回の調査全てに表出したりなど、9 人それぞれに異なっているが、小学 5 年生になると、xii の要素以外は、9 人全員に見られた。

表 5-4 協働性の変容に作用する 12 の要素の個別的表出時期（○：表出）

9 人 の 子 ど も	i					ii					iii					iv					v					vi									
	友達といっしょに課題に取り組もうとする					自分の意思を言葉にして相手に伝える					自分から友達へ働きかける					友達への気遣いや配慮のあるふるまいをする					粘り強く他の方法を探る、工夫する					場の雰囲気明るく楽しくする									
	4歳	5歳	小1	小2	小5	4歳	5歳	小1	小2	小5	4歳	5歳	小1	小2	小5	4歳	5歳	小1	小2	小5	4歳	5歳	小1	小2	小5	4歳	5歳	小1	小2	小5					
Q	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○																				
R	○	○	○	○	○																														
S	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○				○	○	○	○	○						○	○	○	○	○
T	○	○	○	○	○						○					○																			
U	○	○	○	○	○						○	○				○	○	○	○	○											○	○	○	○	○
V	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○			○					○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
W	○	○	○	○	○						○	○	○	○	○	○	○	○	○	○											○	○			
Y	○	○	○	○	○						○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○						○				
Z	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○						○	○	○	○	○										

9 人 の 子 ど も	vii					viii					ix					x					xi					xii									
	友達の意見を受け入れ自身の言動を修正する					自分なりの役割を担い、グループで課題達成を目指す					友達に確認しながら進める					友達へ、指示や指摘ではなく提案する					友達を励ます、助ける					批判的な言動や滞った状況を話題を換えたりユーモアで変える									
	4歳	5歳	小1	小2	小5	4歳	5歳	小1	小2	小5	4歳	5歳	小1	小2	小5	4歳	5歳	小1	小2	小5	4歳	5歳	小1	小2	小5	4歳	5歳	小1	小2	小5					
Q	○	○	○	○	○																														
R		○			○		○	○	○	○		○			○							○			○										
S		○	○	○	○		○	○	○	○		○	○	○	○		○	○							○								○		
T		○	○	○	○		○		○	○					○										○										○

事例 ii-2) 小学1年生男児 T は、課題に意欲的に取り組み、「白やろ」「違う」などと言葉に出して友達に伝えており、T-2に「はよ、つなげな」と言われると「ちょっと待って、後で繋げよう」と言って中心部分を作ることに集中していた。

事例 ii-3) 小学2年生男児 S は「今度は赤かな」や「まってまって」「そうだね」など、要求も共感も言葉で相手に伝えながら楽しそうに作成していき、あっという間に課題通りに積み木で形を完成させた。

要素 i) や ii) とともに、一つの課題に小集団で取り組んでいく協働する中で、「iii) 自分から友達へ働きかける」ことが要素として表出した。表 5-4 の通り、要素 iii) の表出には個人差があり、4歳からも表出している子どもや、取り組みによっては表出しない場合もある。事例 iii-1・2のように、言葉や行為、或いはその両方によって、課題に取り組むメンバーに自ら働きかけていた。

事例 iii-1) 4歳女児 Q は、スタートの合図でいち早く積み木を置き、「ここに置いて」「そしてここに四角」と大きい声でグループの2人に言い始めており、5歳でも女児 Q は「まず、これ、黄色よ」とボードの中央に積み木を置いて始めた。

事例 iii-2) 4歳女児 Z は、小集団でいっしょに課題に取り組んでいる友達2人の目の前に積み木を置いたり話しかけたりしていた。5歳でも入室して積み木を見てすぐに「まえ、これやったね～」と Z-2に自分から話しかけた。小学2年生では、4歳時と同様にじっとしているグループメンバー2人に「じゃ、初めから」「真四角の赤ある？」など応答しやすい語りかけを女児 Z が行ったことをきっかけに3人いっしょに課題に取り組み始めた。

事例 iii-2 の Z は、友達に働きかけても相手の反応がなく4歳では諦めるも、小学2年生では、相手の反応がなくても諦めずに言い方を変えて再度働きかけるなど工夫していた。また、5歳や小学5年生では9人全員に表出しているが、他の調査時には表出していないのは、編成グループの誰かが働きかけることによって課題への取り組みが進み、自ら働きかける姿が表出していないものと考えられる。さらに、事例 iii-2 の Z のように、「v) 粘り強く他の方法を探る、工夫する」姿も、協働する中では重要な要素となる。わからないことがあったり、難題にぶつかったりした時にも諦めることなく、自分で色々な方法を試している。そのわからなさ・難しさを口に出すことで、友達がいっしょに考えたり、助けたりと、共に認め合える関係性が生じていた。粘り強く創意工夫をしていくことが相手にも次の取り組みにも繋がっていた。

同様に、「vii) 友達の意見を受け入れ、自身の言動を修正する」「ix) 友達に確認しながら進める」など、友達を意識してこそ、協働が可能となる。

事例 vii-1) 5歳女児 Q は「まず、これ、黄色よ」とボードの中央に置いて始めると、女児 Q-3から「違うよ」「赤、赤」などと言われると聞き入れ、置きなおした。

事例 vii-2) 5歳男児 S は、S-2から「なんか違うくない？」と言われ「なんか違う？」と S-2と積み木の置き方を確かめるといようなやり取りを3人で繰り返しながら課題を作っていた。

事例 vii-3) 小学1年生女児 W は、W-2から「これ緑です、こっちが青、青です」と写真を見ながら言われ「こう？」と確認しながら積み木を置きなおしていった。

友だちから、自分の言動に対して間違いを指摘されたときに、友達の意見を受け入れ修正していく姿が、対象児9人のうち、4歳から1人、5歳から5人に見られた。相手の言っていることを理解する力とともに、素直さも必要である。

また、自分の言いたいことを主張したり伝えたりする姿は4歳から多く見られるが、相手に積み木の置き場所などを確認しながら進めるためには、相手への配慮や語彙力も必要となる。

事例 ix-1) 小学2年生女児 Q は、「私はここやるけん」と伝えてから積み木を置いていき、3人でやっていこうとする気持ちが言葉の中に表れていた。

事例 ix-2) 小学5年生 W は、W-2がどちらの課題写真にするか聞いて始めようとする、W-3の希望が異なることを感じ取り「そっちがいい？」と改めて W-3に確認した。

事例 ix-3) 小学5年生男児 V たち3人は、名前を聞かれ、互いにどうぞというように手を差し出し譲り合う。2枚の写真を提示され V が「どっち作る？」と2人に尋ね、その結果不要なほうを遠くへ片付けてから課題に取り掛かった。

要素「vi) 場の雰囲気明るく楽しくする」では、事例 vi-1・2・3 のように、男児 V の言葉遊びのような面白さ、女児 Q や Z のユーモアを交えた言葉で、小集団の雰囲気が明るくなり、グループメンバー3人いっしょに課題に楽しみながら取り組み始める様子が捉えられた。同じ目標に向かって取り組む中でも、その場が明るい雰囲気になることにより、3人の会話が弾んだり課題の進行がスムーズになったりと、小集団の関係性や課題達成にも作用している様子がうかがえた。

<p>事例 vi-1) 5歳男児 Vは、言葉が荒いが語尾に「どんまい」をつけたり「マッチョ」「ヒヒヒ」など面白いことを言ったり、ラクダの唾や豚のおならの詳しい話もしていた。小学2年生では男児 V は、3人で楽しそうに話しながら次々に積み木を並べていき、あっという間に完成させた。</p>
<p>事例 vi-2) 小学2年生女児 Qは次々と3人で積み木を置いていく途中で、男児の手で積み木が崩れると「ぐしゃぐしゃになってるじゃない」「だめ」などと笑いながら男児に言った。すると他の2人も笑いながら修正していった。</p>
<p>事例 vi-3) 小学2年生女児 Zは、黙々と積み木を並べているときに、「そうゆうこと」とおどけたようにつぶやくと、他の二人も真似して「そうゆうこと」と言って3人で笑い、この楽しい雰囲気のまま課題への取り組みが展開していった。</p>

「xi) 友達を励ます、助ける」要素は、12の要素の中で「xii) 批判的言動や滞った状況を、話題を換えたりユーモアで変える」に次いで2番目に表出数が少なく、事例 xi-1・2 の R・W や Y・Z 以外は小学5年生で初めて見られるなど表出時期も遅い。

<p>事例 xi-1) 5歳女児 Rは、「無理やろう・・・できんやろう・・・」と諦め気味で拗ねたような態度・発言をする男児に「あとで・・・だから頑張って」「はい、次～次～」と声をかけながら積み木を置いていった。</p>
<p>事例 xi-2) 5歳女児 Wは、W-2に「あと、ここ」「はい、黄色来るよ～」などと積み木の置き方を教えながら課題を完成させていった。小学5年生女児 Wが、課題に取り組む中で「諦める」「あっちのほうが良かった」とのW-3の弱音を聞いていると、W-3は「わかってしまった」など気持ちを持ち直して積み木を並べ始めた。その姿を見てWはニッコリ微笑んで取り組みを続けた。</p>

要素「xi) 友達を励ます、助ける」は、課題の理解が難しい相手に指示をしたり相手を否定したりするのではなく、例えば、事例 xi-1 の女児 R は友達がやりたいという気持ちになるよう声をかけたり、事例 xi-2 の小学5年生女児 W は相手の不安や愚痴を受容し相手の気持ちが落ち着くまで待っている。このような、互いを認め合い、友達の心情や状況に応じた柔軟な関わりを行う力が要素 xi には必要であることがわかる。言葉は意思を伝えるのにとっても重要な道具であるが、言葉だけではなく、その子どものもつ雰囲気や表情、態度の中にある意味が相手に伝わっており、非言語コミュニケーションも言葉と同様に道具として子ども同士の関わりの中の協働に作用していることがわかった。頑張ると応援する姿は幼児でも見られるが、この要素 xi は共にひとつの課題に取り組む短い時間の中での励ましと助けと考えているので、表出は少ない。

さらに、12の要素の中で一番表出が少ない「xii) 批判的言動や滞った状況を、話題を換えたりユーモアで変える」は、事例 xii-1・2・3 の女児 Z のユーモアや、男児 T と Y の話題を変え活動し続けることで集団のあり様をよい方向へと向かう様子を捉えたものである。真面目に意欲的に課題に取り組んでいる中でも、ちょっとしたユーモアによって肩の力が抜けリラックスした雰囲気が小集団内に生じ、互いに楽しい思いを共感しながら、課題への取り組みがよりスムーズに運ばれていく様子が見られた。

<p>事例 xii-1) 男児 Yは口数は少ないが、4歳から友達への配慮を見せたり、落ち着いて課題に取り組んでいた。どの年齢においてもグループの中心的存在であるが、言葉はあまり発しておらず5回の調査全てにおいて、冷静な取り組みの姿が見られた。小学2年生では、4人組で課題に取り組んでいる中で、Y-3に対して強い口調で指示命令する男児 Y-4 に注意した。すると、今度は攻撃的な言葉が Y に向き始めたが、Y は何事もなかったように話題を変えて積み木を置いていると、Y-4 の Y への攻撃はやんだ。小学2年生男児 T は、T-4 から強い口調で「はよ、作って、はよ」など言われたりするが、「そうっかあ」などと言って、反発したり怒ったりせず、最後まで穏やかに活動していた。</p>
--

事例 xii-2) 小学 1 年生 女児 Z は、Z-2 が「こんなにいっぱい積み木を使うと、ごちゃごちゃになるやない」と強い口調で言った時に「まあまあ、ママー」という言葉を発し、その場の緊張感が一瞬で和らいだ。他の二人も「ママ～」 「まあまあ」と真似して言ったり笑ったりし始めると、女児 Z はすぐに次の積み木の置き方の話に戻しており、彼女は無意識に行ったのかもしれないが、滞った状況を打破する方略となった。

事例 xii-3) 小学 2 年生 男児 T が赤い積み木を置くと、すかさず T-4 から「はじめはこれやろ、黄色」と言われ、T は赤い積み木を片付ける。その後も T-4 から強い口調で「はよ、作って、はよ」など言われたりするが、「ああ、そっかそうっかあ」などと言って、反発したり怒ったりせず、最後まで穏やかに活動していった。

12 の要素の表出時期は一人一人異なっており、小学 5 年生では、本研究対象児 9 名全員が xii 以外の 11 の要素全てを表出していた。小集団での関わりの場・課題・時間を 3 人で共有し、他者の行為や言葉に反応したり刺激を受けたりしながら成長し積極的に意見を出し合い聴き合うようになっていることの表れである。言葉や情報処理などの能力に個人差のある子どもたちが、互いのアイデアや情報を出し合い、興味・関心を抱きながら主体的に参加する真の生活、真の話し合い、意思決定、選択、協力、行動などには、子どもの主体性が中心にある（カツツ, 2004）。本研究対象児 9 人は、友達同士で、互いの考えや思いを出し合い、良さを認め合い、響き合う“真”の協働性が生じていると考えられる。

加えて、12 の要素を協働性や自己調整の観察評定尺度と照らし合わせたところ、協働性の観察評定尺度大項目 5 つと自己調整の 4 つと共通しないのは、以下の末尾に（新）と示す iii・vi・xii の 3 つであった。

- i) 友達といっしょに課題に取り組もうとする（協働性 1、自己調整 4）
- ii) 自分の意志を言葉にして相手に伝える（自己調整 2）
- iii) 自分から友達へ働きかける（新）
- iv) 友達への気遣いや配慮のあるふるまいをする（協働性 3、自己調整 3）
- v) 粘り強く他の方法を探る、工夫する（自己調整 4）
- vi) 場の雰囲気をもっと明るく楽しくする（新）
- vii) 友達の意見を受け入れ、自身の言動を修正する（協働性 5、自己調整 1・3）
- viii) 自分なりの役割を担い、グループで課題達成を目指す（協働性 1）
- ix) 友達に確認しながら物事を進める（協働性 4）
- x) 友達へ、指示や指摘ではなく提案する（協働性 4）
- xi) 友達を励ます、助ける（協働性 2）
- xii) 批判的言動や滞った状況を、話題を換えたりユーモアで変える（新）

本研究の協働性・自己調整尺度のどちらにも該当しなかった 3 つの要素の、4 歳から小学 5 年生までの 9 人の 45 調査における表出率は以下の通りである。

- iii) 自分から友達へ働きかける・・・84.4%表出
- vi) 場の雰囲気をもっと明るく楽しくする・・・71.1%表出
- xii) 批判的言動や滞った状況を、話題を換えたりユーモアで変える・・・15.6%表出

この iii と vi と xii の 3 つの要素のうち iii と vi は表出数も多く、4 歳から表出している子どももいたが、xii は表 5-4 の通り 12 の要素の中でも表出が一番少ない。要素 vi は前述のように、面白いことを言ったり言葉遊びのようなことをしてふざけたりする明るさが、課題に取り組む小集団の雰囲気明るくしていた。友達や自分自身が強い口調で言われた時に、話題を換えたりユーモアで逸らすという方略を講じて、場の雰囲気を大きく変えた関わりであり、小集団で課題に取り組む場の人間関係・協働性に大きく作用している。他者との協働を図っていくうえで一つの役割を果たす新たな要素・視点として認められるものである。

本研究の 4 歳から小学 5 年生にかけて、協働性はそれぞれの発達段階や性格などに応じて、他者との関わりの中で少しずつ育まれ深まっていくこと、協働性の質が少しずつ深まっていくことが、実際の子どもの姿の社会文化的アプローチにより、量的・質的分析の両方から実証された。また、本研究の小集団で課題に取り組む場における協働性の深まりには、他者への視点の有無が大きく関連していることが明らかとなった。

社会文化的アプローチにより、様々な道具が作用して文脈の中に埋め込まれている意味内容の質的解釈的分析から抽出された 12 の要素のうち 3 つが、本研究の協働性・自己調整尺度にない新たな 3 つの要素として表出した。

3. 小集団での関わりにおける 4 歳から小学 5 年生までの協働性の変容特性

本章の抽出児 Q~Z 9 人が小グループで課題に取り組む様子を観察評定した 10 の小項目の個別データを記したレーダー図 5-4-4 歳～小学 5 年生と、本章 1 のビデオ記録をもとにした観察記録 (1) ~ (9) から、4 歳・5 歳・小学 1 年生・2 年生・5 年生における協働性の変容特性を捉えた。

(1) 4 歳から小学 5 年生までの協働性の年齢別変容

子どもたちが少人数で課題に取り組む様子を観察し協働性の観察評定を行った。第 3 章の方法に記載しているように (表 3-3)、観察者は、子どもたちが少人数 (3 人組) で課題に取り組む様子を、少し離れた位置で観察しながら尺度表に「◎⁺⁺、◎⁺、◎、○、△、△⁻」のいずれかを記入し、調査後のデータ入力時に、◎⁺⁺=6、◎⁺=5、◎=4、○=3、△=2、△⁻=1 と数値化して入力を行ったものである。

第 4 章では、尺度の合計ポイントで 318 人の協働性の変容を捉えたが、本章では、抽出児 Q~Z 9 人のビデオ記録をもとにした観察記録と、協働性の観察評定の 10 の小項目個別データを年齢別に記したレーダー図 5-4-4 歳～小学 5 年生から総合的に分析を行った。

図 5-4 の協 1~10 は、表 5-5 の協働性の観察評定尺度の「規範・ルール・マナー」協 1・2、「共感」協 3・4、「共有」協 5・6、「集団調整力」協 7・8、「受容」協 9・10 である。抽出児 Q~Z 9 人の協働性は、4 歳から小学 5 年生まで、一人一人異なる変容を示しているこ

とが明示された。図5-4-4歳～小学5年生に示す通り、年齢を追うごとに、小項目のポイント（Max6、Min1）は上下するものの、観察評定値の合計は全体的には少しずつ高くなっていった。また、小学5年生になると、個人差はあるが、協働性10の小項目の偏りが減ってバランスの取れた10角形となり、協働性の発揮が示された。

表 5-5 協働性観察評定

尺度項目		①	②	③
		◎	+	◎
規範・ルール・マナー；活動の中でルールを守る				
1	3人で一つの活動に取り組もうとする	協1	協2	
	自分たちなりのルールをつくる			
共感；他者の心情を理解し、他者の言動に適切に反応する				
2	うまくいかない時は励ましたり、達成出来たときは共に喜ぶ	協3	協4	
	友だちが言うことに“うんうん”などと相槌を打ったり、興味を持つ			
共有；遊具・道具・空間を共有する				
3	遊具や道具を皆と一緒に使う （“かして”“いいよ”や“ありがとう”が言える）	協5	協6	
	お互いが、課題を進めやすいように場所を作ったり、遊具・道具を動かしたりする。			
集団調整；集団の中で他者の間に入りながら自己を発揮する				
4	皆の意見を求めたり確認したりしながら先に進む	協7	協8	
	課題を達成するために必要なことを伝える （指摘する、注意する、提案する）			
受容；他者の意見や行動を受け止め、認める				
5	友だちの言うことをすぐに否定せず最後まで耳を傾ける	協9	協10	
	友だちがしていることをよく見て受け止める （妨げない、見守る、待つ）			

図 5-4 の協 1～協 10 の
観察評定尺度の内容
(協働性の 10 の小項目)

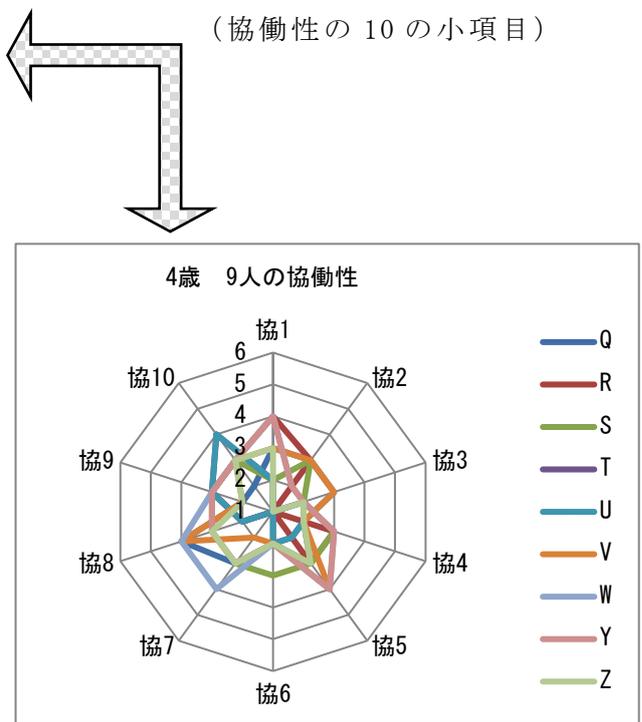


図 5-4-4 歳 協働性 10 の小項目別評定

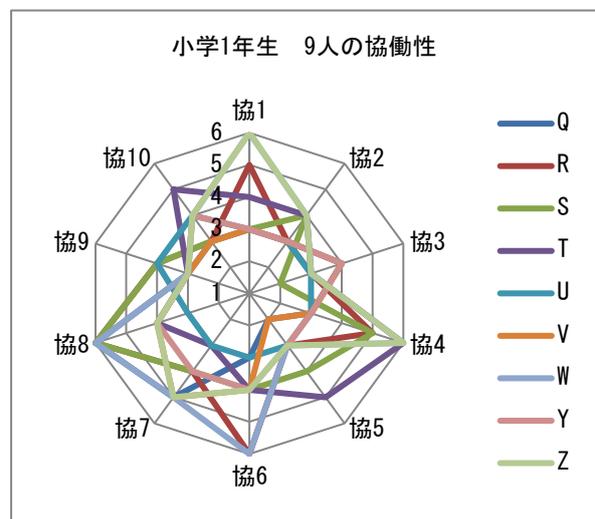
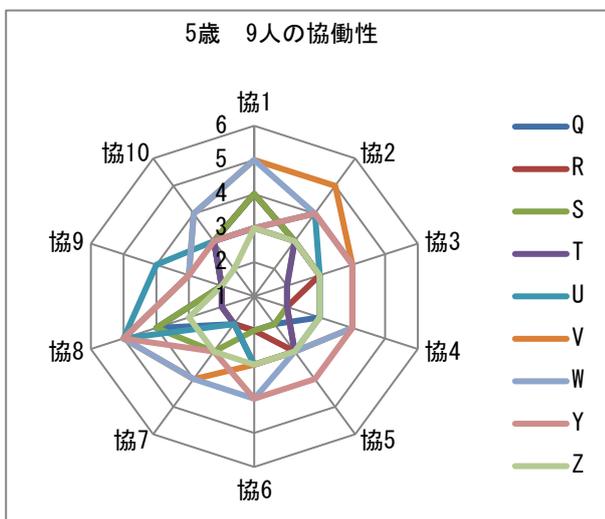


図 5-4-5 歳 協働性 10 の小項目別評定

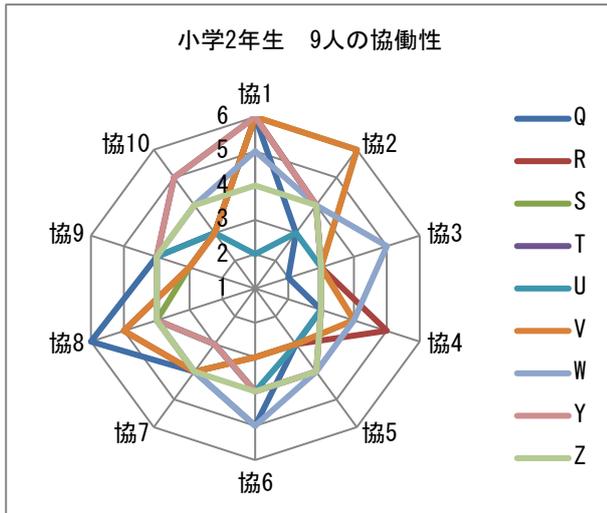


図 5-4-小学 2 年生 協働性 10 の小項目別評定

図 5-4-小学 1 年生協働性 10 の小項目別評定

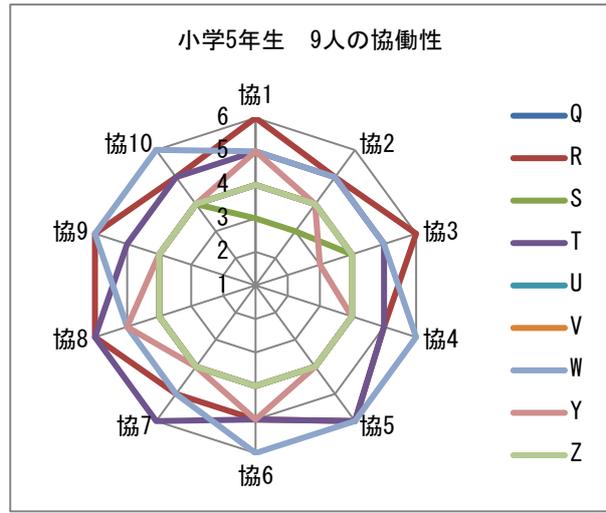


図 5-4-小学 5 年生協働性 10 の小項目別評定

ビデオ記録をもとにした観察記録では、4歳の9グループの子どもたちは、「みんなでひとつ」作るという課題の理解が難しく、交わす言葉もほとんどないまま、3人それぞれが自分の前のボード上に積み木を置いていた。この姿は、レーダー図5-4-4歳の協働性の観察評定大項目「規範、共感、共有、集団調整力、受容」全てにおいて、最高値6ポイント中、最高で4ポイントと低く、男児Yが協1・5、男児Vが協5・8、女児Wが協7・8に4ポイントが二つあった。

このような観察記録と観察評定値から4歳・5歳・小学1年生・2年生・5年生時の協働性の特性を、4歳から小学5年生までの7年間5回の調査で、協働性の変容に着目しながら(2)に記す。

(2) 5回の調査時の小集団の課題に取り組む中での協働性の変容特性

本研究で子どもの発達調査を実施した4歳・5歳・小学1年生・小学2年生・小学5年生時の課題に取り組む小集団内での子どもたちの様子と協働性の変容特性を以下に記す。

【抽出児9人の調査4歳時点の特性】

4歳時点の調査では、課題写真と同じものを「みんなでひとつ」積み木で作るという教示に、一人がそれぞれ一つずつ目の前のボード上に積み木を置き始めていた。Q・T・U・Vの4グループ以外は、言葉を殆ど発さず緊張の面持ちの子どもが多いが、課題を行う調査時間内はその場にいた。4歳男児Tがどうしてよいかわからなくなり並べた積み木を崩すと、グループの女児たち2人も崩し始め、それが遊びのようになって笑いながら3人で積み木を崩していた。4歳では、このTのグループ以外では、互いの行為を見て真似したり、言葉で語りかけたりする姿は殆ど見られないが、指定された時間内はグループメンバーでその場にいっしょにいた。

【抽出児 9 人の 5 歳時点の特性】

5 歳時点での調査では、抽出児 9 人とそのグループメンバーは、調査開始時の入室した時に、4 歳での調査時の戸惑いのある表情に比べると、殆どの子どもが、生き生きとした表情・態度で、課題の説明を聞いていた。積み木で形を作る中で思いついた方法や友達の間違いを強い口調で指摘したり、5 歳男児 V は友達と積み木や課題写真を取り合ったりと、いざこざに発展しそうな状況が 9 グループのうち 8 グループで発生したが、すぐにおさまり、課題の取り組みを続けていた。5 歳男児 T のグループでは、彼の積み木を見つけた時の「あっ」という声以外では発話は見られなかったが、互いの行動を見たり友達を意識したりしながら課題に取り組み、6 分間という短時間で課題を完成していた。

5 歳時点では、友達がしている行為に目が向いているが、自分のやり方を声に出して言う、要求を通すという場面が多く見られた。

【抽出児 9 人の小学 1 年生時点の特性】

小学 1 年生での調査時には、開始合図で課題にすぐに着手し、積み木の置き方や友達の積み木の置き方の間違いを指摘を声に出して友達に言って、うるさいなどと反論されたり積み木の取り合いが起こるなど、9 グループ中、4 グループで小さいいざこざが見られた。しかし、おどけたり課題作りとは関係のない話をしたりしながら積み木を置いていく様子や、積み木箱をどこに置いたら取りやすいのか考えて動かしたり、課題写真を見やすいように積み木箱の隙間に立てたりするなど、抽出児 9 人とそのグループメンバーに、自分なりに考え工夫しながら課題に取り組み様子が見られた。また、時間的なことも考慮し始め、急いで作ろうとする姿も出てきたり、課題への取り組みに落ち着きが見られたりした。

【抽出児 9 人の小学 2 年生時点の特性】

写真課題と同じ物を積み木で「みんなでひとつ」作るという課題を理解し、端と端から分かれて作り始めるなど、友達の動きを見ながらの役割分担が、抽出児 9 人とそのグループメンバーの小学 2 年生での取り組みでは自然にでき始めてきた。課題写真を見て積み木の色や置き場所を確かめたり、同じグループの友達や課題に取り組み状況に合わせて動いたりする姿が認められた。また、積み木の置き場所を笑いながら伝えたり、友達が応えやすいような質問をしたりと、友達の気持ちに配慮した発話が見られた。みんなでいっしょに課題に取り組んで完成したいという思いが働き、時間的な見通しをもち、グループの中での自分の役割・立ち位置を察知し、友達と一緒に課題に取り組み姿が見られた。

【抽出児 9 人の小学 5 年生時点の特性】

小学 5 年生では、調査教室に入室して来た時から、9 つのどのグループのメンバーも大変落ち着いており、課題の説明にも集中して耳を傾けていた。時折、互いの思いや言動を確認するように目を見合わせたり微笑みあったりと、小学 2 年生までの姿からすると余裕

が感じられる。小学5年生では、2枚の課題写真からどちらか選択するという教示であるが、どのグループも開始合図後すぐに言葉少なにさっと打合せ、すぐに積み木を置き始めた。課題作成の途中や完成間近には、友達にも見えるように課題写真を指さしたり持って形を確認したり、必要な積み木数を数えたりと、自然な役割分担が生じており、効率的な進め方も見えた。「みんなでひとつ」の課題を作るのに、今何をするとよいのか、小集団の3人が互いの関係性の中で見極めている様子が見られた。我先にと積み木を置いたり、自分の考えや方法を通したりするのではなく、友達の動きを見ながら自分は何をしたらよいのか、次の必要な行動を推し量っている様子が窺えた。自分のしたいことというより、グループの一員としての立場で全体を見ようとしていた。

小学5年生になると、「次は」「こうして～」や「ここ、なんかおかしくない～？」などときばきと積み木の置き方の指示を出すなど、協働性の他者の言動を受け止める受容・共感をしつつ、自己発揮する力へと繋がっている姿があらわれていた。友達に指摘を受けたときには、課題写真を自分で見て確かめてから修正するという面も見られた。

以上のように、小学5年生では、落ち着いた様子で集中して課題の説明に耳を傾け、開始の合図に3人で速やかに課題写真の選択に取り掛かっていた。短時間で決めて課題に取り組もうという暗黙の了解がグループ内に見受けられ、言葉少なに、しかし、互いの了解を取って積み木を構成し始めていた。このような姿は、相手との関係性のとり方・タイミングや、自分に今できることを全体的に見て判断する力・配慮があつてこそできるものがあるが、抽出児Q～Z 9人の全てのグループに共通してみられた。一方的に自分の考えや意見を伝えるのではなく、相手の思いを受け入れ共感しつつ、互いに認め合っている深い協働性が課題に取り組む場において捉えられた。

【4歳から小学5年生までに育まれる協働性】

協働性の変容を、小集団で課題に取り組む様子を撮影した映像から、4歳・5歳・小学1年生・2年生・5年生の調査毎に捉えた。

4歳時点での調査では、少人数で課題に取り組む抽出児Q～Z 9人の協働性の観察評定「規範、共感、共有、集団調整力、受容」全てにおいて、最高値6ポイント中、最高で4ポイントと評定値が低かった。課題に取り組む様子では、Q・T・U・Vの4グループ以外は交わす言葉がほとんどなく、「みんなでひとつ」作るという課題の理解も難しいが、その場に指定された小集団の友達といっしょにいるが9人とそのグループ全てに見られた。

5歳時点では、発話・会話が多く交わされ、子ども同士の言い合いなどの小さなぶつかりが、9グループ中8グループで発生していた。友だちの積み木の置き方の間違いを指摘したり、自分の積み木の置き方を主張し押し通したりすることがいざこざの要因であったが、大きな喧嘩に発展することなく、すぐに友達といっしょに課題に取り組みを続けていた。いざこざのなかったTのグループでは、「あっ」というTの発話以外なかったが、互いを見合いながら短時間で課題を完成していた。発話・会話や自己主張の増加が顕著に見られた5歳時点では、友達といっしょに意欲的に課題に取り組む様子が9つのいずれのグ

グループにもうかがえた。小集団で課題に取り組む中で、互いの行為や言葉が互いの次の行為・言葉へと作用し、活気のある社会的相互交渉の場となっていた。4歳時点から1年間経ち、協働性尺度の集団の中で他者の間に入りながら自己を発揮する「集団調整力」の評定が高くなっていた（図5-4-5歳）。

小学1年生では、友達へ積み木の置き方の間違いを指摘したり反論して4グループではいざこざが起こりかけたが、他の5グループでは、おどけたりおしゃべりが弾んだり、自分なりに道具の使い方を工夫しながら実践しようとしたりする姿が見られた。しかし、協働性評定が個人差はあるものの高くなってきているが、「自分たちなりのルールをつくる」（協2）、「うまくいかない時は励ましたり、達成出来たときは共に喜ぶ」（協3）、「友達の言うことをすぐに否定せずに最後まで耳を傾ける」（協9）、「友だちがしていることをよく見て受け止める（妨げない、見守る、待つ）」（協10）のポイントは低い（図5-4-小学1年生）。協9・10の他者の意見や行動を受け止め、認める「受容」は、まだまだ難しいことがわかった。

小学2年生では、小学1年生までの友達への間違いに対する直接的な指摘ではなく、笑いながら言うなど相手への思いやりや見通しをもち始めていることがうかがえた。友達の様子を見て道具を共有したり課題への取り組みを工夫したり変更したりと、同じグループの友達や課題の達成状況に合わせて動くことができ始め、みんなでいっしょに課題に取り組んで完成しようという思いが働いていた（図5-4-小学1・2年生）。しかし、「友達が言うことに“うんうん”などと相槌を打ったり、興味を持つ」（協4）と「皆の意見を求めたり確認したりしながら進む」（協7）は、小学1年生より逆に協働性評定値が下がっていた。小学1・2年生の時期は、状況や相手によって協働性の発揮が左右されていることが考えられ、協働性は言語発達のように積み重ねで伸びていくのではなく、様々な経験の中で揺れながらその質が高まっていくものと考えられる。

小学5年生になると、自分の考えややり方を主張するというより、グループ内の友達の積み木を置く様子を見ながら自分の行動を決定したり調整したりしており、3人での役割分担が非言語コミュニケーションの中で自然にできていた。課題に対して、完成までの見通しをもち、またグループとしての課題として受け止め取り組む姿が見られた。小集団での社会的相互交渉の場において、文脈を読み、友達の言動を受け止め認め、その上で自分自身の言動を調整しつつ課題達成に向けて取り組む課題の意味理解や遂行力を捉えた。友達同士で互いに刺激し高め合う中で協働性を発揮している本研究対象児9人の小学5年生時点の調査での姿を、真に協働する姿として捉えた。

本研究対象児9人の協働性の変容の姿に、自分なりの参加の仕方ではあるものの、課題に取り組もうとする意欲・遂行力が見られた。年に1回の調査で見られた個々の異なりや協働性の評定値の上下変動は、1年間の中での社会的相互交渉の中で育まれた協働性の発揮であり、成長過渡期の姿である。小集団で限定課題に取り組む本研究調査・分析によって見えてきた協働性の変容の姿と考える。

第4節 本章のまとめ

本章では、第4章で捉えた量的分析による協働性の変容を、課題に取り組む4歳から小学5年生までの様子を撮影したビデオ記録をもとにした文字記録・観察記録から質的・解釈的分析を行った。本章抽出児Q～Z9人の協働性観察評定値は、4歳から小学5年生までそれぞれ上下変動する時期や期間、伸び幅が異なっており（図5-1-1）、その変容の様相を具体的な子どもの姿から捉えた。その過程で、社会的相互交渉の場の協働性に作用する12の要素が生起し、5回の調査ごとの協働性の年齢別変容特性も明らかとなった。

同一の子どもでも、友達に積み木を渡したり、受け取る側になったり、積み木を取り合っていてぎこぎこが生まれたり、言葉遊びを友達と楽しんだり、社会的相互交渉の場でさまざまな姿を見せていた。課題写真を手に持って積み木の色や形を確認しながら指示を出したり、友達に確認しながら積み木を置いていたりするなど、道具の使い方も多様であった。積み木の取り方や置き方も丁寧だったり音を立てて乱雑な取り方をしたりと、それぞれ年齢を経た調査時に異なる所作・振る舞いが見受けられた。

このように、5回の調査の中で異なる姿を見せていることが明らかとなったとともに、社会的相互交渉の中での行為や所作・ふるまいやモノの言い方などの道具を媒介として、互いに影響し合っただけの言動に繋がっていく様子が一人一人異なっていることが、実際の子どもの姿から捉えられた。家庭・クラス・学校や保育施設での文化や規範が埋め込まれた日常生活での社会的相互交渉における文脈を新たな道具として影響されながら、協働性が育まれていっている。協働性が育まれる過程の社会的相互交渉において、相手を思っ意見を言ったり逆に控えたりと試行することによって、相手を意識した結果の姿が異なり、協働性観察評定値の上下変動として小学2年生まで現れていると考えられる。

さらに、協働性に作用すると考えられる12の要素の「i）友達といっしょに課題に取り組もうとする」「ii）自分の意志を言葉にして相手に伝える」の2つは、本対象児の幼児期4歳、5歳にほぼ全員に生起していた。「ii）自分の意志を言葉にして相手に伝える」だけでなく、言葉は交わされなくても相手の行為の意味を文脈から読み取り課題に取り組んでいる姿も見られ、非言語コミュニケーションが小集団での社会的相互交渉の中で重要な道具として作用している様子が捉えられた。幼児期の協働性の芽が、小学校低・中学年での社会的相互交渉の中で深まっていき、小学5年生で協働する姿として現れたと推察できる。協働する小集団では、自己調整も高まることが予想されたが、本研究対象児9人のうち4人の自己調整観察評定値は、小学5年生で小学2年生より低い値を示していた。このことは、小集団の協働性が高い分、自己調整尺度項目1の「抑制する・統制する」必要がなく値が低くなっていると考えられる。

また、観察記録の質的・解釈的分析から、協働性の変容に作用する12の要素が生起し、そのうちの「vi）場の雰囲気を明るく楽しくする」「xii）批判的言動や滞った状況を、話題を換えたりユーモアでかわす」の2つの要素は、協働性に作用する新たな知見と考えられる。本研究では、協働性を〈集団の中で文脈が読め、他者と協力しながらものごとを進める力・他者理解〉と定義しているが、課題解決の過程において、話題を換えた

りユーモアによって、集団内の状況や雰囲気を変える姿が捉えられたのである。その結果、他者の気分が変わり対立やいざこざを回避し、円滑にものごとが進んでいった。協働性には、このような方略を適用する多様な側面があることがわかった。

協働性は、知識や技能だけでなく、意志や意欲といった「情動的」な側面に支えられる、IQなどで数値化される認知能力とは異なり目に見えにくいもの（秋田, 2018）である。本縦断研究が課題の完成の有無・結果ではなく、課題解決に向かう関わりの過程に着目したからこそ、協働性の変容過程の様相を捉えることができた。特に、その場の関係性や活動の変化・展開に作用すると判断した 12 の要素の中の「vi) 場の雰囲気を明るく楽しくする」「xii) 批判的言動や滞った状況を、話題を換えたりユーモアで変える」の 2 つは、本研究の協働性の観察評定尺度にない新たな要素・視点として認められた。

これらの多様な方略を適用し関係性に大きく影響する様子は、他者といっしょに課題解決に取り組む幼児期から見られた。幼児期から学童期にわたって 1 人 5 回の調査時の小集団のメンバーにより生じる関係性が異なる中で捉えた姿は、年に 1 回の調査において発揮されており、家庭・クラス・学校や保育施設での文化や規範が埋め込まれた日常生活での社会的相互交渉における文脈を新たな道具として影響されながら育まれていることが推察される。協働性が育まれる過程の社会的相互交渉において、相手を思って意見を言ったり同調したり逆に控えたりと試行錯誤し、自分自身や相手を意識した結果、現れる姿が異なるものと考えられる。また、言葉は交わされなくても相手の行為の意味を文脈から読み取り課題に取り組んでいる姿が小学 5 年生で多く見られ、非言語コミュニケーションが小集団での社会的相互交渉の中で重要な道具として作用していることも明らかとなった。

研究協力者と筆者の複数の目による評定・解釈による 9 人の抽出児の詳細な変容の姿から導き出された協働性の発展に関わる 12 の要素や、協働性の年齢別姿は、妥当性や信頼性が保証された結果である。しかし、幼児期から学童期における保育・教育の質が社会的相互交渉のあり方に影響を及ぼしていることは推察されるが、本研究の結果からでは、具体的には立証できない。環境との関連については個別のものか普遍的なものなのか、さらには、調査の小集団内で発揮されている協働性が、大きな集団や実際のクラス集団の中や別の状況ではどのように発揮され関係性が生起しているのかを捉えることにより、人との関係性の構築に作用する要素について深く言及できると考える。

他地域・複数校を対象とした調査研究を実施し、協働性の変容に作用する 12 の要素をさらに実証的に明らかにしていくことは、今後の検討課題である。

第6章 小学5年生の友達と協働する際の意識についての調査研究

本章では、幼児期から学童期における友達関係の構築の際の子どもの意識の総合的研究の一環として、小学校高学年の児童が人と関わる際の個々の思いを明らかにすることを目的としたアンケート調査を実施し、その結果について考察する。

第4章では、4歳、5歳、小学1年生、小学2年生、小学5年生が課題に取り組む様子から協働性を観察評定し、量的分析を行い、第5章では、4歳から小学2年生までの318人と、小学5年生の70人、4歳から小学5年生までの5回の調査を実施した21人のうち、5回調査のビデオ記録が全て残っていた9人を対象として、観察記録を質的に分析した。

本6章の調査Ⅲの研究対象のD小学校5年生2クラスの子どもたち70名は、第4章の調査Ⅱ小学5年生の発達調査の対象者でもあり、そのうちの21名は、4歳から小学2年生までの発達調査 調査Ⅰの対象者でもある。幼児期から学童期までの協働性の発達を研究するにあたり、第三者である観察者による協働性の観察評定の量的分析、ビデオ記録をもとにした観察記録の質的分析に加えて、子どもが記述した自身の内面を明らかにする。

第1節 問題と目的

学童期に関する発達研究では、住田（1995）による仲間集団の研究があり、仲間集団や学校集団の価値や文化を他者との相互作用を通して習得し、それを自己の主体的判断によって解釈・理解・修正し、再構成しつつ社会化を進めていくと述べている（住田,1999）。河村（2003）によれば、学校生活において良好な対人関係を営むには、自分から新たな人間関係を形成したり深めたりする「かかわりのスキル」と、友人の気分を害さないように配慮をしたり既存の関係を維持したりする「配慮のスキル」の2側面がともに備わっていることが必要である。上村ら（1995）は、小学5年生1人の生活を通して、他者との社会的相互交渉を解釈的に検討し、意思決定の要因や仲間同士での試行から社会的言語の使い分けを獲得すると推測している。また、小学生の学年的発達の研究としては、仲間集団に特化しただけではなく、子どもの発達全般を捉えようとした重松鷹泰ら（1971）のエピソード記述解釈がある。

このように、子どもたちの仲間との関わりの実態について追究した研究は見られるが、乳幼児期の育ちを基盤として、多様な人間関係の中で互いの良さを活かしながら、学童期には自律に向けてどのように伸びていくのかという、より長期的なスパンに立った発達の研究は少ない。

本章では、人と関わる力の質的発展があると推察される小学校高学年の子ども、それも小学校という同じ文化・環境の中で迎えた高学年5年生に着目し、家庭、学校、社会環境の中で、人との関わりにおいて何を大切にしたいと考えるように育てているのか、友達との関係を構築する際の心配りや個々の思いを明らかにすることを目的としたアンケート調査の自由記述問題への回答内容を質的に分析することによって、児童生徒同士の関係性の構築における意識について明らかにしていきたい。

さらに、小学5年生のアンケート調査における自己評定と、第4章での子どもの発達調査での観察者による協働性と自己調整の観察評定値との関連についても検証を行う。

第2節 研究方法

1. 研究協力者

A 県内の公立 D 小学校の協力を得て、高学年の子どもたちを対象とした、人との関わりに関するアンケート調査を実施した。小学 5 年生 2 クラスの子どもたち 70 名を対象とするものである。

この D 小学校の 5 年生 2 クラスの子どもたち 70 名のうち 21 名(男児 10 人、女児 11 人)は、第 4 章の子どもの発達調査の 4 歳、5 歳、小学 1 年生、小学 2 年生調査での対象者である。

2. 調査時期・方法

2019 年 1 月下旬に小学 5 年生のホームルーム等に、各クラス担任から「友達と制作活動をするときに大切だと思っていることについて書いてください」と子どもたちへ説明を行った後に、アンケート用紙を配布し記述を促してもらった。調査の実施後、すぐにアンケート用紙を回収していただき、調査終了後に小学校へ受け取りに出向いた。

本章の A 県内の公立 D 小学校 5 年生 70 名を対象とした研究の 1 か月前の 12 月には、A 県内の公立 A・B・C 小学校 6 年生 334 名を対象として同様のアンケート調査を行った。その自由記述文の結果を分析したところ(森 2020)、小学校高学年では、自分の思いを記述する力が備わってきていることが明らかとなった。そこで、発達調査での観察評定とアンケート調査の自己評価や子ども自身が内面を言葉にした自由記述との関連を研究ができることを確認できた。そこで、子どもの発達調査の実施が可能であった小学 5 年生での調査結果を本研究の対象とする。小学 6 年生でのアンケート調査結果については、本章の考察で述べる。

本研究に関しては、小学校長に事前にアンケート調査の趣旨を説明し調査実施の了解を得た。また、このアンケート調査の依頼・実施に関しては、九州産業大学と西南学院大学大学院それぞれの倫理委員会において、本研究における調査内容・実施の承認を得ている注 2)。

3. アンケート調査の分析手順

2019 年 1 月下旬に D 小学校の 5 年生に調査Ⅲのアンケート調査を実施した。アンケートの内容は、4 件法を用いた人との関わりに関する選択回答問題 17 問と、「友達といっしょに遊ぶときや活動しているときに、あなたが大切にしていること、気を付けていることを書いてください」という質問に対しての自由記述 1 問の A3 用紙 1 枚である(論文末に添付)。

アンケート調査の対象は、D 小学校の小学 5 年生 70 名である。なお、D 小学校の 5 年生

70名には、2019年2月に発達調査を実施し、その調査内容と結果については、第4章に記している。

アンケートの自由記述問題の質問は、小学校高学年が書きたいことを自由に書けるよう、8行の罫線を引いた回答スペースを設けた。なお、アンケートに、全児童が回答できるよう配慮して、問いの全ての漢字にふりがなをつけた（参照：資料）。

本章は、(1)小学5年生のアンケート調査の最終問の回答である自由記述の分析を行う。加えて、(2)小学5年生のアンケート調査の自己評定と第4章の少人数で課題に取り組む際の様子を観察評定した協働性と自己調整の値との関係性について検証を行う。

(1) 自由記述の質的分析

箕浦（2009）の手法を用い、アンケートの自由記述内容を質的に分析した（ウヴェ・フェリック, 2002）。オープンコーディングを比較・対比・集成・整理し、より抽象度の高い軸足コード、カテゴリーへと集約した。まず、アンケート自由記述の内容を意味のまとまりごとに区切り、オープンコードを個別に付した。調査対象者全員分のオープンコードをさらに意味内容によって軸足コードへと集約し、カテゴリーを生成した。

これらカテゴリーの生成には、長年、保育・教育に携わっている3名の研究協力者^{注3)}と筆者の計4名で検討を重ねた。オープンコードから軸足コードへの集約、軸足コードからカテゴリーへの集約に当たって、各自がそれぞれの意味を出し合った。その中で表出した意味や考え方の異なる点については、研究者4名が各自で再検討したものをもとに協議を重ねた。この本研究のカテゴリー生成までの過程において生じた多様な意見や判断、新たに生まれた視点を分析に活かしながら進めていけるよう努めた。

さらに、小学5年生が人との関わりにおいて大切にしている言葉を抽出するために、樋口（2003, 2014）により開発されたテキスト型データの内容分析用ソフトウェア KH Corder を用いた。本章では、対象児童70名の全記述文字を KH Corder で処理を行い、抽出語検索で出現数の多い言葉とその言葉の数を抽出した。さらに、共起ネットワークによりそれらの言葉と言葉のつながりを探ることを試みた。

(2) 小学5年生の自己評定

アンケート調査の17問は、協働性に関する10項目と自己調整に関する7項目である。この項目は、第4章の子どもの発達調査における協働性と自己調整の観察評定項目を子どもに問いかけるような質問項目とし、自己評定を測った。このアンケート項目については、複数の研究者との検討により決定したものである。

小学5年生70名においては、第4章の子どもの発達調査の対象者でもある。協働性・自己調整について観察者の観察評定値、言語得点（ATLANの語彙検査）とアンケート調査の自己評定の値との相関係数を算出し、協働性、自己調整、言語、記述文字数の関連性について検証を行う。

また、記述内容を KH Corder にかけて、言葉と言葉のつながりを見てみると、図 6-1 の小学 5 年生 68 名では、“言う”“聞く”“話す”が自分と友達の間を繋いでおり、相手と言葉を用いて関係性を保とうとしていることが見えてきた。

(2) カテゴリー及び軸足コード、オープンコード

アンケート自由記述の内容は全ての文字を Excel 表に入力し、意味のまとまりごとに内容で区切り、オープンコードを個別に付した。全対象児のオープンコードをさらに意味内容によって軸足コードに集約し、カテゴリー化を進めた結果、9 種類のカテゴリーが生成された。小学 5 年生は、オープンコード 34 種類、軸足コード 17 種類、カテゴリー 9 種類と、各オープンコードの生起事例数の一覧は表 6-2 の通りである。

小学 5 年生の友達との関わりにおいて心がけていることの記述から生成された 9 種類のカテゴリーを、その内容から、①相手や状況に応じた関わりにおける意識（Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、Ⅳ）と、②人との関係性において意識していること（Ⅴ、Ⅵ、Ⅶ、Ⅷ）、③集団全体を意識した心くばり（Ⅸ）の 3 つを視点として結果考察を行う。

以下、カテゴリーは【 】, 軸足コードは [], オープンコードは< >、記述内容は“ ”で示す。

①相手や状況に応じた関わりにおける意識

相手や状況に応じた関わりに分類されたカテゴリーは【友達のことを優先して関わる】【友達の気持ちやその場の状況に応じて関わる】【会話の内容や方法を工夫して友達と関わる】【自分の気持ちや意見を主張する】である。

自分のことよりとにかく相手のことを優先したり第一に考えたりして【友達のことを優先して関わる】と、相手のことを考えるが優先ではなく相手に合わせたり応じたりする【友達の気持ちやその場の状況に応じて関わる】、相手や状況に応じた関わり方を考え工夫している【会話の内容や方法を工夫して友達と関わる】、また、自分の主張もしながら関わろうとする【自分の気持ちや意見を主張する】と、相手や状況に応じた関わりの中にも様々な意識の違いが見られた。

【友達のことを優先して関わる】

軸足コード [友達の気持ちや意見を優先させて遊んだり活動したりする] は、自分の気持ちよりとにかく相手を優先しようと、<友達の意見を先に聞いて遊びや物事を決めていく><自分は我慢したり意見を押しつけずに友達の意見を優先している>など、小 5 で 2 つのオープンコードから集約された。

記述には、“反対や否定せず友達に全て合わせる”“友達の意見を優先しさえぎらない”“自分が話したいのを我慢しても最後まで聞く”“友達の話は途中でさえぎらない”など、友達の気持ちを尊重するものが数多くみられた。このように友達を「優先して」関わりと記述している児童は、5 年生 11.8% が、自分を優先するよりも友達優先にすることを意識

して関わっている。

表 6-2 生成されたカテゴリー及びコード一覧 小学 5 年生

カテゴリー (全 9)		軸足コード (全 19)		オープンコード 抜粋 (全 34)		事例数
I	友達の優先を関わる	1	友達の気持ちや意見を優先したり活動したりする	・自分は我慢したり意見を押しつけずに友達の意見を優先している ・友達が悲しんだり怒ったりせずに、やりたいことができるように配慮する	2	24 (11.8)
		2	友達を気遣い、思いや立場を尊重したり遊んだり活動したりする	・友達の気持ちや感じていることを推し量りながら行動したり話したりする ・友達を大切に考えて行動する	3	15 (7.4)
II	友達の場の状況に応じて関わる	3	友達の気持ちやその時の状況に配慮しながら会話をし	・友達の話は目を見て最後までしっかり聞く ・謝ったりありがとうなど、声かけや挨拶を丁寧に行う	2	23 (11.3)
		4	話題や話し方を工夫しながら会話する	・友達の気持ちが楽しくなるように配慮して、話す内容を考える ・自分の話で友達がどのような気持ちになるかを考慮し、言い方に気をつけて話す	2	15 (7.4)
III	会話の内容や方法を工夫して関わる	5	友達が嫌な気持ちにならなったり傷ついたりしないように言葉を選んで会話をする	・自分の言葉づかいで友達を傷つけていないのかを考える ・友達への言葉遣いに気をつけて会話する	5	23 (11.3)
		6	友達が間違っているときには注意したり教えたりする	・友達が間違っているときには注意する ・言い方や内容を考えてから友達に注意する	2	8 (3.9)
		7	友達との関係を作ったり深めたりすることを心がける	・友達が困っているときは、一緒になって考えたり助けたりする ・友達とより仲良くなれるよう楽しい雰囲気になるよう心がける	2	14 (6.9)
V	友好的な関係を築く心がける	8	友達やその場の状況に応じて個別に対応する	・泣いたり一人である子どもに配慮した関わりを行う	1	3 (1.5)
		9	物の貸し借りについて考えて行動する	・友達との関係性が良好にいくよう考慮して物の貸し借りを行う	1	4 (2.0)
		10	安全面に配慮して関わる	・遊んでいるときに怪我をしたりさせたりしないように配慮する ・人に暴力をふるうことはよくないと考えている	2	7 (3.4)
		11	友達が嫌な思いをしないようにする	・友達が傷つくことや嫌がることは絶対にしないと決めている ・友達と遊ぶときの自分の表情や態度に気をつけて遊んだり行動したりしている	2	17 (8.4)
VI	友達と自分のお互いのルールを守る	12	友達のために自分のできることをする	・友達に声をかけたり励ましたりと、自分のできることをする	1	4 (2.0)
		13	友達と自分の両方のことを考えて遊ぶ	・自分だけではなく、友達の気持ちや意見を聞く	1	3 (1.5)
VII	だちと意見を互いに行うようにする	14	友達と話し合ったり遊んだりする	・互いに考えたり話し合ったりしながら遊ぶ	1	8 (3.9)
		15	これまでの自分自身のことをふり振り返り方を調整する	・相手の気持ちをよく考え、否定したりしない ・日頃の口調が自分は強いのでそうならないように心がける	4	17 (8.4)
IX	集団全体の場を配る	16	集団全体とその中の個人に対して配慮する	・皆が楽しんで遊べるよう配慮や工夫をする ・仲間はすれにしないよう、平等に関わることを大切にする	2	12 (5.9)
		17	その場の雰囲気を大切にしたり行動したり会話したりする	・遊びの場の雰囲気が良く皆が楽しくなるように心がける	1	6 (3.0)
計					34	203 (100)

※事例数の下段の () 内の数字は%

【友達の気持ちやその場の状況に応じて関わる】

相手のことを優先まではしていないが、[友達を気遣い、意思や立場を尊重しながら遊んだり活動したりする][友達の気持ちやその時の状況に配慮をしながら会話をする]の2つの軸足コードに、<友達の意見や気持ちや感じていることを押し量りながら行動したり話したりする><謝ったりありがとうなど、声かけや挨拶を丁寧に行う>などのオープンコードから集約された。

“相手の顔や行動を見て、何かあったりしてないか気をつける”“悪かったときはちゃんとすぐにあやまっている”など、友達の気持ちやその場の状況に細やかに応じながら関わろうとしている。これらの細やかな配慮は、小学校高学年になるまでの様々な人とのかかわりの中で、相手を大切に考えながら関わろうという意識から生じてきているものと考えられる。

【会話の内容や方法を工夫して友達と関わる】

<友達の気持ちが高くなるように配慮して、話す内容を考える><自分の言葉づかいで友達を傷つけていないのかを考える>など、小学5年生は7つのオープンコードが、2つの軸足コード[話題や話し方を工夫しながら会話する][友達が嫌な気持ちになったり傷ついたりしないように言葉を選んで会話をする]に集約された。“相手の情報を集め、それに関係していることを話題にする”“友だちがしていることをすぐに否定せずに、最後までよく聞く”など、細やかで具体的な工夫をしながら関わろうとする意識が記述に明確に表れている。実体験の中で、自分の言動による相手の反応や逆に自分が受ける側として感じた思いの中から出てきたものだと推察する。

特に、このカテゴリⅢの事例数は、小学5年生では18.7%と、カテゴリⅡ【友達の気持ちやその場の状況に応じて関わる】と同じく一番多い事例数である。小学5年生になると、自分の経験を活かして前向きに考え工夫して友達と関わろうとする思いがあることが分かった。

【自分の気持ちや意見を主張する】

[友達が間違っているときには注意したり教えたりする]という軸足コードに集約されたオープンコードは小学5年生は2つで、“まちがえていることを友達がしていたら、ちゃんと注意する”“どうしても変なときは、きずつけないようにやさしく言う”などの具体的な記述があり、短い文の中に自分の思いが示されていた。

②人との関係性において意識していること

人との関わりの中で意識していることとして析出されたカテゴリは、【友好的な関係をつくろうと心がける】【友達との関わりにおける自分なりのルールを守る】【友達と意見交換を互いに行うようにする】【これまでの自分自身のことをふり振り返り関わり方を調整する】の4種類である。

【友好的な関係をつくろうと心がける】

<友達が困っているときは、一緒になって考えたり助けたりする><いっしょにいる時間を長くしたり機会を作ったりと友達との仲を深める><友達との関係性が良好にいくよう考慮して物の貸し借りをを行う>などのオープンコードが「友達との関係を作ったり深めたりすることを心がける」「友達やその場の状況に応じて個別に対応する」「友だち同士の関係を助ける」「物の貸し借りについて考えて行動する」「安全面に配慮して関わる」の5つの軸足コードに集約された。記述の中には、“何かこまっていたら、声をかける。助ける”“なるべくたくさん、友達のいいところを見つける”“1人の子がいたら、入れたり、みんなの意見をきいて、いっしょに遊んでいる”など、心がけることを記述した中でも、実際のかかわりを想定し、友だちの気持ちに寄り添おうとする具体的なことについて触れている。

また、モノの貸し借りに関する事例の中には、“ケンカになったりしないように、物を貸し借りしている”“友だちが1人だけ必要なものをもっていないときは、すぐにかしてあげる”というものがあつた。これらは、友達との関係性を良好に保てるようにと自分の経験から導き出したものと考えられる。

【友達との関わりにおける自分なりのルールを守る】

軸足コード「友達が嫌な思いをしないようにする」「友達のために自分のできることをする」に集約されたオープンコードには、“友達の意見を聞いて、反対せずに、でも、こうしたらどう？と相手がきずつかないように話している”“相手がいやと思うことは何か分かってから話す”“友達が何かに集中してやっている時は最後までまつ”などの記述がある。友だちのことを思いやっていたり、関わっている最中にも相手の様子をうかがったりしていることが表れている。

小学5年生では具体的な事例を挙げた記述は小学6年生に比べるとあまり見られない。記述文字数を見てみると（表1）、小学5年生では7～151文字、平均して一人54.23文字であった。書く文字の数が多ければそれだけ思いを出しているとは限らないが、家庭や学習環境（小学校）の違いとも考えられる。

【友だちと意見交換を互いに行うようにする】

「友達と自分の両方のことを考えて遊ぶ」「友達といっしょに考えたり話し合いながら遊ぶ」では、友達と自分の両者の意見を互いに聴き合い調整して一緒に遊ぶということをお大切にしていることがうかがえる。<友達の意見も取り入れながら遊びを考える><友達と意見が分かれたときには話し合ったり譲り合ったりして遊ぶ>など7つのオープンコードから集約されている。これらには、様々なかかわりの場面で起こるいざこざやトラブルを想定し、その場合にどうするのかと考えた場合、離れたたり諦めたりけんかしたりするのではなく、うまく調整しながら関わっていこうという意識が働いていることがうかがえる。

【これまでの自分自身のことをふり返り関わり方を調整する】

「これまでの自分自身のことをふり返り関わり方を調整する」と、自分自身のことをふり返り、うまくいかなかったことと自分自身の個性や傾向を客観的に捉え、次へ活かそうとしている。オープンコード「日頃の口調が自分は強いのでそうならないように心がける」>「自分は勘違いが多いので友達に確認する」には、反省するだけでなく、他者との関係性を良好に保つために次の機会には改善していこうと心がけていることがわかる。“ケンカがおこったりしないようにすぐおこったりしない”“学校の授業でしゃべりかけたり、ちょっかいをかけたりしないようにしている”など、経験の中での反省と共に、今後友達と関わる際に自分はどうありたいのか、気を付けたいのかなどと、自分が意識していることを記述している。これらの結果は、学習指導要領の小学校高学年の教育目標にある倫理観や道徳性の高まりが子どもたちの意識に表れていると推察される。

③集団全体を意識した心くばり

【集団全体や遊びの場に対して気配りをする】

「集団全体と其中的の個人に対して配慮する」「その場の雰囲気大切に行動したり会話したりする」に集約されたオープンコードは、<皆が楽しんで遊べるよう配慮や工夫をする><仲間はすれにしないよう、平等に関わることを大切にする><遊びの場の雰囲気が良く皆が楽しくなるように心がける>の3つである。“なるべくみんなの前では、元気に明るくいる”“仲間外れにしない、話をきかないなどのことをしない”など、「みんな」という全体集団²⁷⁾を想定し、その集団における自分自身のかかわりを意識して記述している。相手や自分の気持ちというより、その「場の雰囲気」について考えたり工夫したり、「自分の属している」集団の中にいる友達を思っの心配りも表れている。集団における自分の立ち位置にも意識が向けられていることが示唆された。

2. 友達の言動を意識した行動を心がける小学5年生

調査Ⅲのアンケート調査の対象者小学5年生68名の調査Ⅱにおける協働性・自己調整について観察者の観察評定値、言語得点(ATLANの語彙検査)とアンケート調査の協働性と自己調整についての自己評定と自由記述文字数から算出した相関係数は以下の表6-3の通りである。

子どもの発達調査においては、第4章で述べている通り、小学5年生は協働性と自己調整、言語得点と協働性・自己調整に弱い相関がある。自己評定については、自己評定の協働性と自己調整に強い相関がみられ、記述文字数と観察評定協働性と自己評定の協働性と自己調整に弱い相関があった。

協働性についての自己評定が高い児童は自己調整についての自己評定も高い。それも強い相関があり、また観察評定での協働性と自己調整に相関があったこと、記述文字数と観察評定での協働性と自己評定の協働性と自己調整に弱い相関があったことから考えても、

小学5年生になると、自分自身が意識していることが行動にも移せていること、そしてそれを自覚できていることが明らかとなった。

表 6-3 小学5年生の自己評定と観察評定（発達調査）の相関係数

	発達調査言語得点	観察評定協働性	観察評定自己調整	自己評価協働性	自己評価自己調整	記述文字数
発達調査言語得点	1.00					
観察評定協働性	0.23	1.00				
観察評定自己調整	0.24	0.20	1.00			
自己評価協働性	-0.06	-0.02	0.01	1.00		
自己評価自己調整	0.04	-0.03	-0.01	0.84	1.00	
記述文字数	0.15	0.27	0.10	0.31	0.36	1.00

第4節 本章のまとめ

本章において、小学校高学年の児童が、友達と関わる際に心がけようとしている個々の思いを明らかにすることを目的としたアンケート調査の自由記述内容の質的な分析と、自己評価との関連性についての分析を行った。友達関係の構築における小学校高学年児童の意識について総合的な考察を以下にまとめる。

小学5年生68名の記述の分析の結果、①相手や状況に応じた関わりにおける意識、②人との関係性において意識していること、③集団全体を意識した心くばりの3つに大別される9種類のカテゴリーが生成された。

相手や状況に応じた関わりにおける意識としては、【友達のことを優先して関わる】【友達の気持ちやその場の状況に応じて関わる】【会話の内容や方法を工夫して友達と関わる】【自分の気持ちや意見を主張する】の4つのカテゴリーが生成され、相手や状況に応じて色々な配慮をする中にも、優先する・合わせる・工夫する・主張するなど、小学校高学年児童は、それぞれに異なる意識をもって友達と関わっていることが明らかとなった。河村（2003）が、学校生活における人との関わりにおいて必要と指摘する2側面のうち「配慮のスキル」が育まれていることがより詳細に明らかとなった。

次に、【友好的な関係をつくろうと心がける】【友達との関わりにおける自分なりのルールを守る】【友達と意見交換を互いに行うようにする】【これまでの自分自身のことを振り返り関わり方を調整する】のカテゴリーが生成されたように、友達関係を良好に保つために自分自身に取り決めを課して関わろうとしていたり、いざこざやトラブルが起きそうだからと諦めてしまったりけんかをしたりするのではなく、自分なりに工夫を凝らしながら友達との関係を調整していこうという心構えがうかがえる。

今回のアンケート調査の自由記述は、友達との関わりの場面を想定しての回答を求めているのに対して、“こうしたい”“こうありたい”という願いが、人との関わりの場面での具体的な事例の中に記されていた。これらの具体的な記述には、日頃自分が友達とどのように関わっていかうとしているのか、そのような考えを持つに至ったと自身が意識している事例であると推察できる。これらは、実際に人と関わる経験の中で生じた思いを踏まえての回答で、自分自身の具体例を入れながらわかりやすく書こうとしている意識もうかがえる。自分が友達との関わりの中で大切にしていることを、日頃の自分自身の言動や経験を振り返りつつ、そういった考えに至った根拠を示しながら伝えようとしていると考えられる。

本研究対象の小学校高学年児童は、語彙力・文章表現力等の認知的差はあったとしても、人との関わりを大切に考え、日々の学校生活の中で反省したり工夫したりして、友だちとの関係を前向きに構築しよう、さらにその関係性を深めたいと考えながら関わろうとしていることが明らかとなった。加えて、友達との関係構築を志向する意識をもっているが、その相手との関わりの工夫や具体的な配慮はそれぞれ異なっている。

小学5年生の記述のKH corderによる分析で、“友達、自分、言う、遊び、意見、聞く”などの言葉が多く出現していることや、“聞く”という言葉が出現数の多い言葉の中心にあることが共起ネットワーク図にも表れているように、他者へ様々な配慮をしながら、人と関わる経験を重ねてきていることも推察される。

本研究は、一つの小学校の5年生68人を対象とした調査ではあるが、コミュニケーション力の低下が危惧されている現代においても、小学校高学年児童は、友達関係の構築を良好にしようと細やかな配慮を行おうとする意識を持っていることが明らかとなった。小学5年生の自由記述（表6-4）にあるように、彼ら自身の実体験における失敗や成功体験による学びからのものと推察する。

表 6-4 小学5年生の自由記述（抜粋）

相手が傷つかない言葉を使う／自分がしたことに対して、相手がいやな気持ちになったらすぐあやまる／前のことを話したりしない／無視をしない／友達には悪口やいやな気持ちになることをしないようにする／持ち合わせの時間には、間にあうようにしている。

以上のことから、児童それぞれが人との関わりをより良いものにしたい、良好に保ちたいという意識を持ち、自分自身の特性を理解した上で関わり方に工夫を凝らそうとしたり、自分自身に取り決めを課したりと、友達関係の構築を前向きに捉え、主体的に友達に関わろうとしていることが明らかとなった。

現在子どもたちに求められている、人と協力しながら見通しを持ち粘り強く物事に取り組む力である協働性は、人と関わる実体験を繰り返すことにより育まれることの可能性が、小学校高学年児童の意識の面から明らかとなった。さらに、社会化を進めていく（住田, 1999）過程において、友達やクラス集団のもつ価値や文化から何らかの影響を受けたり、影響し

合ったりと、他者との相互作用を通して、一人一人固有の友達関係の構築への思いがあることが本研究から実証できた。

また、本研究対象の小学5年生は、友達の話最後まで聞くことや、頷いたり目を見たりしながら話を聞くことを大切しようとするなど、規範意識や道徳性を備えた中で友達との関わり方を工夫していることもうかがえた。社会生活に必要な行動様式や態度といった社会性が乳幼児期から芽生えることを考えると、様々に揺れ動く感情を伴う実体験の中で芽生えた情動や規範意識とともに、小学校生活でいかに実らせ太らせていけるのか、教育の連続性を意識することがとても重要となる。

先に述べた八日市南小学校の研究（1971）では、結論として小学5年生を「考え込む5年生」とし、周りのことが気になり、自信が持てず、はけ口を求めたりする閉ざされた姿から、だんだんと開かれ伸びていく姿が見られるようになるとしている。本研究での、自己評定と観察評定の協働性と自己調整や、自由記述の文字数とに相関があることから、小学5年生は人とどのように関わろうとしているのかという意識をしっかりと持ち、それを行動に移していることが示唆された。特に、本調査は、小学5年生の後期1・2月の時期であり、段々と開かれ伸びていく姿が実際の子どもたちの姿からも捉えられたと言える。

本研究は、小学5年生を対象としているが、同時期に、A県内の3つの小学校A・B・Cの小学6年生計9クラスの334名を対象として同じ内容のアンケート調査を実施した。本研究と同様に、アンケート自由記述の内容を意味のまとまりごとに区切り、オープンコード、軸足コードへと集約し、カテゴリーを生成した（森, 2020）。分析結果について学会誌に発表した。小学6年生の冬の時期での334名全員の子ども達の発達調査を実施することは難しく断念したため、本研究には含めていない。本論では、小学5年生とは異なった軸足コード・記述内容についてここに付記する。小学6年生では、[自分の気持ちや意見をハッキリ伝える]と[友達同士の関係を助ける]という軸足コードが、小学5年生より2つ多く生起していた。特に、軸足コード[自分の気持ちや意見をハッキリ伝える]では、「はっきり」「しっかり」「正直に」言う、伝えるという言葉が、小学6年生では出現していた。友達のことを考えての言動を行う中にも、自分の主張をしながら行うということを心に留めている。また、“感情を表すようにしている”“本当の自分のままで接する”“自分の調子に合わせる”と、相手や状況に応じた関わりを心がける中で、自分を大切にしようとする意識が3%ではあるが、はっきりと表れており、友達に自己主張しながら関わっていることがわかる。小学6年生は、相手に合わせて話したり行動したりする、工夫するだけではなく自分を主張すると意識しているところは興味深い。

また、自由記述文字数が小学5年生は一人平均54.2文字であるのに対して、6年生は78.8文字と多く、友だちとの関わりにおける配慮や工夫点について、細かに具体的な記述がなされている。このことから、失敗や成功如何に拘わらず、自分自身の経験の中から学んだことを活かそうとする主体性をもっていることが推察される。友達との関わりにおける自分の経験を、工夫や取り決めとして次の機会に試してみたり、自分から積極的に関わっていく側や受ける側それぞれの立場に立って考えてみたりと、様々な経験を子ども自身

が繰り返しながら育つ中で生じてきた意識と考えられる。これらのことから、本研究対象の小学5・6年生は、環境、特に人的環境 “人” がつくりだす文化・規範の中で、互いを資源として刺激し合いながら育っていることが明示された。

本研究のアンケート調査対象の小学5年生は、友達の言動に敏感で、どのように対処しようかと常に意識しており、それも具体的に詳細に意識しているという内実が構造的に明らかになった。これらのことは、第4章での子どもの発達調査において、小学5年生までに協働性の観察評定値が高くなっていっていること、第5章でのビデオ記録をもとにした観察記録の質的・解釈的分析では、小学5年生で真に協働する姿が捉えられたことから実証された。

第Ⅲ部 本研究の総合考察

第7章 総合考察

本研究は、幼児期から学童期までに、協働性がどのように変容しているのか、その変容過程を自己調整や言語発達との関連からも明らかにし、4歳幼児から小学5年生児童までの協働性の質的発展について検討することを目的としたものである。

小集団で課題に取り組む子どもの姿の観察から、一人一人の子どもの発達の様相や特性を明らかにするために、全体的・一般的発達過程と質的・個別的な発達過程の両方からのアプローチ（Wertsch, 1991）を試みた。協働性を「集団の中で文脈が読め、他者と協力しながらものごとを進める力・他者理解」と定義し、小集団で課題に取り組む子どもたちの社会的相互交渉の「場」に生じる行為や声・独り言・会話などを道具とし、その場や人との状況と密接に絡み合い（Wertsch, 1991）、どのように相互に作用し合っているのか、幼児4歳から小学5年生までの縦断的5調査データの量的・質的分析の両面から考察した。

まず、本章第1節では、第1～6章の総括として、本研究の背景や先行研究、方法、3つの研究の概要等について、第2節では本研究の意義と今後の課題について述べる。

第1節 第1～6章の総括

第1～3章

第1章では、現代の社会的背景を踏まえ、幼児から小学校高学年児童までの協働性の変容を研究する意義を、子どもを取り巻く環境の変化の中で、幼児期から小・中学校へと一貫した教育の中で注目されている「協同して遊ぶ」経験の重要性を中心に述べた。見えない力である社会情動的スキル・非認知能力としての協働性の実態と変容の過程を捉える意味についてまとめ、縦断研究の意義と本研究の目的について記した。第2章では、幼児と児童の協働性を捉える視点として、協働性と自己調整、言語発達についての先行研究を概観し、小集団内での子ども同士の関わり・相互作用について述べた。その上で、本研究の理論的背景となる社会文化的アプローチと本研究の構成について説明を行った。第3章では、本研究で実施した第4～6章の三つの縦断的調査研究の方法を述べた。

第4章

第4章では、調査Ⅰ・Ⅱのデータをもとに、幼児4歳から小学2年生までと、小学5年生に進級した同一対象児の協働性の発達と変容について、自己調整・言語とともに、課題に取り組む様子の観察評定値・言語得点による量的分析を行った。調査対象児は、調査Ⅰの4歳から小学2年生まで継続して318人、調査Ⅱの小学5年生が70人である。このうち、調査Ⅰ・Ⅱを通してデータ収集ができたのが21人であった。本研究対象児の幼児期から学童期の協働性は、全体的傾向では、年齢が上がるごとに協働性の観察評定値も上昇へと推移していくが、個別的発達過程では、協働性のあり様は一様ではなく様々な変容を示していた。5回の調査（年齢）ごとに、協働性の観察評定値が、四分位数別二群・四群の中での分布を上下変動しており、その変容する幅も時期・期間も一人一人異なっている

ことがわかった。

また、協働性と自己調整の観察評定値と言語得点は、4歳から小学2年生までは相関は見られないが、小学5年生においては、協働性・自己調整・言語得点のそれぞれに弱い相関があり、それらは相互に関連しながら変容していくことが明示された。

このように、4歳から小学5年生までの協働性の観察評定値は伸び率も時期も期間も異なる上下変動をしていること、個別の変容をすること、小学5年生に達するまでは自己調整観察評定値や言語発達との関連性は殆どないことが明らかとなった。これらのことは、協働性が、社会的相互交渉の場における他者や活動状況に刺激を受けながら言語などの記号・道具を媒介にして育まれていくことから、その時々によって協働性の発揮が一様ではなく、多様な変容の様相を示すものと考えられる。

第5章

第5章では、第4章の調査Ⅰ・Ⅱの幼児4歳から小学5年生までの7年間において、5回の課題に取り組む様子のビデオ記録を得ることができた9人を対象とした。4歳から小学5年生までの対象児9人の小集団で課題に取り組む様子45事例、延べ137人のビデオ記録やビデオ記録をもとにした文字記録や観察記録の質的・解釈的分析を行った。

まず、小集団で課題に取り組む過程において、その場の関係性や活動の展開過程に作用すると捉えられる、前後の文脈も含んだ対象児の言葉や行為、態度、表情などを抽出し、協働性を観点にカテゴリー化した結果、12の要素が生起した。この12の要素の表出時期や協働性・自己調整の尺度との関連性から、協働性の深まりに自己調整も関連していること、協働性の構造の質には細かな発達の段階があり、個別に変容していくことが質的分析から明示された。

次に、小学5年生になると、育まれた様々な力が小集団での関わりの場で発揮でき、真に協働する姿が生じていることが明らかとなった。協働性は一人一人個別の変容過程を有しているが、5回の調査ごとに協働性の変容特性があり、小学5年生になると協働性<集団の中で文脈が読め、他者と協力しながらものごとを進める力・他者理解>が深まり、真に協働する姿(カツツ, 2004)を捉えた。本研究対象9人の小学5年生時では、小集団で課題に取り組む様子を観察し評定した協働性の10の尺度項目がそれぞれ高まっており、それまでに育まれた様々な能力が社会的相互交渉の場で発揮でき、他者やその場の状況の影響を多々受けながらそれらに対応し協働していることがわかった。本研究対象児の協働性の質・深まりは、本研究尺度、3人という小集団において、小学校5年生で一定の飽和状態に達することにより明らかとなった。これは、小学2年生で協働し始めた対象児が、さらに多くの活動・経験を通して社会的相互交渉を積み重ね、個別の発達をしながらもそれぞれに協働性の質を深めていっていることが推察される。

さらに、社会的相互交渉の場の関係性や活動の展開過程に作用する12の要素に、本研究の協働性・自己調整尺度に属さない新たな要素が三つ生起した。この三つの要素のうち、「vi) 場の雰囲気をもっと明るく楽しくする」と「xii) 批判的言動や滞った状況を、話題を換えたりユーモアでかわす」は、言葉という道具を媒介にして小集団内の雰囲気を一変させ、

同じグループ内の友達の意識を課題達成へと向かわせていると解釈できる。対象児童の社会的相互行為に内包されたこの2つの要素は、本研究で用いた協働性観察評定尺度の「規範・ルール・マナー」「共感」「共有」「集団調整力」「受容」尺度に加えて、協働性が育まれていく場に大きく作用するものとして認められる新たな知見である。

第6章

第6章では、調査Ⅱで子どもの発達調査を実施した小学5年生70人に、友達との関わりの際に心がけていることについて17問（自己評定）と自由記述のアンケート調査を実施し、箕浦（2009）の手法を用いて、アンケートの自由記述内容を質的に分析した（ウヴェ・フェリック, 2002）。その結果、9種類のカテゴリーが生成され（表6-2）、その内容から、①相手や状況に応じた関わりにおける意識と、②人との関係性において意識していること、③集団全体を意識した心くばりの3つの視点が含まれていることが明らかとなった。本アンケート調査において、小学5年生は、日々の生活の中で相手のことを考え、自分なりに工夫しながら友達と関わろう、関わりたいという意識をいつも持っていることが明示された。加えて、これらの小学5年生の意識は、第5章で小学5年生時に協働する姿が見られた抽出児9人とそのグループメンバー計27人全員の関わりの様子に反映されていたことが明示された。

以上のことから、本研究対象児は、小学校5年生になると、子ども自身が他者とのかかわりの中で心がけたい点として意識していることを、実際のかかわりの場・小集団の中で実践できていることが明らかとなった。

第2節 本研究の意義と今後の課題

本研究は、協働性を＜集団の中で文脈が読め、他者と協力しながらものごとを進める力・他者理解＞と定義し、幼児期から学童期までの縦断的調査研究で捉えた協働性の変容過程の様相を、自己調整や言語発達との関連とともに、量的・質的分析の両面から検討を行ったものである。

まず、第4章で明らかとなった協働性の観察評定値の個別変容の様相に注目し、第5章の子どもの発達調査時のビデオ記録をもとにした観察記録を、社会文化的アプローチの視点で、質的・解釈的に分析することによって、小集団で課題に取り組む「場」に生じる行為や声・独り言・会話などが、その場や人との状況と密接に絡み合い相互に作用し合っている様が明らかとなった。そして、第6章のアンケート調査結果の分析により、真に協働する姿を示す小学5年生の思いが実際の取り組みにおける行為や言葉、態度に表れていることがわかった。

以上の研究結果を踏まえ、本縦断研究から捉えた協働性の変容について、(1)協働性の変容の様相とその特性、(2)文脈の理解と協働性の深まりの関連、(3)社会的相互交渉をもたらす要素の意味、の3つを観点として本研究の意義を述べる。その上で、今回残された課題と今後の展望についてまとめる。

1. 縦断研究から捉えた協働性の変容

(1) 協働性の変容の様相とその特性

本研究では、幼児期4歳から学童期小学5年生までの子どもの発達追跡調査データから、協働性の変容過程を量的・質的に分析を行った。その結果、協働性の発達は大きく捉えると年齢を追うごとに伸びることが示された。しかしこれは、例えば語彙検査得点のように直線的な伸びを示すものではなく、協働性は個別的な上下変動の様相を示しながら結果的に伸びており、このことが幼児期から学童期の協働性の変容特性として明らかとなった。

本研究では、“心や力を合わせる” “協力しながらものごとを進める” という中に、互いの思いや考え、良さを引き出し活かし合い響き合う、“協同”より深い意味の概念として協働性を<集団の中で文脈が読め、他者と協力しながらものごとを進める力・他者理解>、自己調整を<自己の欲求や意志に基づいて自発的に自己の行動を調整する能力>と定義して、実際の子どもたちの小集団内での関わりの様子を観察し評定した。その結果、協働性と自己調整の観察評定値には4歳から小学2年生まで相関がないこと、協働性が高くても自己調整が低かったり、その逆もあつたりと、自己調整の観察評定値も協働性とは異なる多様で個別的な上下変動をしながら伸びていくことが明らかとなった。

これら協働性と自己調整の変容特性は、観察評定値の量的分析(第4章)とともに、課題に取り組む実際の具体的な子どもの姿の質的分析(第5章)の両面から示唆された。3人の小集団で課題に取り組む中で互いの行為や言葉、しぐさや態度、課題の進行状況などの道具を媒介(Wertsch, 1991)として、どのような社会的相互交渉がその場に生じているのか。実際に小集団で課題に取り組む子どもの姿を観察評定した値の変容の内実が、ビデオ記録やビデオ記録をもとにした観察記録の質的・解釈的分析の結果から示された。

第5章の質的分析結果から、5回の調査時点の協働性の特性が明らかとなり、4歳での調査から小学5年生調査時点まで、それぞれの新しい環境の中で、戸惑ったり変わらず協働性を発揮出来たりとする異なりが、観察評定値の上下変動として表れたものとする。4歳では社会的相互交渉として設定された場にいるが、発話が少ない様子だったのが、5歳時点では課題に取り組むことが優先され、結果、自己本位に物事を進めようとしたり友達への発話が増えいざこざに発展しかけたりしていた。年長児5歳が小学就学前までともに過ごしてきた中で友だちとの関わりや意欲が深まっていることや、園の最年長児としての役割や期待などが影響して、友だち同士での関係のあり方・特色が強まっていることがうかがえた。大きく環境が変わった小学1年生でも、幼児期と変わらぬ姿を見せる子どももいれば、内面的葛藤からか言いたいことを言っていた子どもが寡黙になったり逆に自己主張が強くなったりと、自己の内面の表出に異なりが生じ始める様子も見られた。3~5歳を対象とした欲求と規範の関係性についての研究で鈴木(2005)は、年長児を欲求と規範の融合の時期としているが、小学校に入学しての新たな友達との関係性構築のため、自己主張が出てきているものとする。小学2年生では、自分なりに意味付けをして道具を使い始め、様々な課題方略を意欲的に試し始め、友達と笑い合い楽しみながら課題に取り

組む姿が多く見られた。このように、友だちといっしょに課題に集中して取り組もうとする意欲・構えをもち、我慢したり他者への気持ちを思いやったりする協働性は、育むことが求められている社会情動的スキルのひとつでもある。この協働性は、他者との関わりや活動状況に応じてその発揮が影響されやすいものであるため、幼児期から学童期の変容が上下変動していると捉えることができる。協働性は、語彙数の獲得に代表される認知能力のように着実に積み重なって伸びていくものではなく、日常の社会的相互交渉の中での様々な道具の作用や文脈によって、協働性の発揮に差異が生じ、そのことにより社会的相互交渉の場のあり様も変容し、さらに個々の協働性発揮にも作用していく。4歳から小学2年生までの本研究対象児は、様々な経験としての社会的相互交渉の中での学びや失敗が内面に作用し、場の状況や相手との関係性から自己主張したり逆に自己主張を控えたりと、これまでとは異なる行為や発話・姿となり、協働性の観察評定値の上下変動となって現れていると考える。それが小学5年生では、協働性の受容や共感・集団調整力などが高まり、様々な行為や発話や状況の変化に左右されず、安定した真に協働する姿となって現れているといえる。これらのことは、幼児期から学童期までの縦断研究だからこそ見えてきたものである。

さらに、小集団で課題に取り組む様子のビデオ記録をもとにした文字記録・観察記録の質的分析（佐藤, 2008）から、社会的相互交渉の場に作用する12の要素が生起し、協働性と自己調整には関連があることと、本研究対象児9人は小学5年生になると協働性の質が高まり、ある一定の飽和状態に達することが明らかとなった。観察記録の質的・解釈分析により、実際に課題に取り組む小学5年生の本研究对象児9人とそのグループメンバー計27人に、相手の様子を見ながら、気持ちや行為を察知し見通しを持ち、役割分担が自然にでき課題に取り組む姿が捉えられた。また、課題達成に向かって取り組む中で、自分の意見や考えを言う時には、“提案する”言い方で自分の意見も伝えており、相手を尊重する姿も見られた。これらの姿を、カツら（2004）の求める「協調的な雰囲気醸成や、子どもが能動的に活動に参加し、その活動に対し、責任と自発性を持つ」姿として、真の協働性が発揮されていると解釈した。以上の通り、本縦断研究では、実際の子どもたちの姿から、主体的に目標・目的を見出し、社会的相互交渉の場で活動することができていることを見出した。

加えて、子どもの発達調査と同一の小学5年生を対象に人と関わる際に心がけていることについてのアンケート調査をした結果（第6章）、次のことが明示された。小学5年生70人によるアンケート調査への自由記述回答のオープンコードから9つのカテゴリー（箕浦, 2009）が生起し、相手や状況に応じた関わりや、人との関係性において工夫していること、集団全体を意識した心くばりを日頃から意識していることがわかった。そしてこれらの意識が、実際の小学5年生の行為や言葉、態度などに、真に協働する姿として具体的表れていることが実証されたとと言える。重松ら（1971）は、小学5年生を考え込む子ども、小学6年生を自己の確立を目指す子どもと捉え、上村ら（1995）は、小学5年生が1日の生活の中で大人や友達など他者との社会的相互交渉において、意思決定の要因や社会的

言語の使い分けを学んでいることを推測している。本研究では、アンケート調査に示された小学5年生の意識として、日頃のうまくいかない関わりの具体例を挙げ、次に試してみようなど自己反省と同時に関わりの方略を考え試行錯誤していることが現れていた。真に協働する姿を見せた本研究対象の小学5年生は、アンケート自由記述内容から、日常でも明確な目標を掲げて良好な関係の構築を試行錯誤しているという子どもたちの内面と実際の姿が一致していることが明らかとなった。

協働性は、他者との関わりや活動状況に応じてその発揮が影響されやすいものであるため、幼児期から学童期における変容が上下変動していると考えられる。協働性は、語彙数の獲得のように着実に積み重なって伸びていくものではなく、日常の社会的相互交渉の中での様々な道具の作用や文脈によって、成長段階の協働性の発揮には異なりが生じ、そのことにより社会的相互交渉の場のあり様も変容し、さらに個々の協働性発揮にも作用していることを捉えた。特に、本研究対象児は、前述の鈴木（2005）のいうように年長児で規範と欲求が融合していたとしても、自己主張する姿が年長児から継続して小学1年生でも多く見られた。このことが、新たな集団の中での関係性の構築のためと考ええると、幼児期から小学校教育への接続において、保育者・教師がともに社会的相互交渉の場のあり様に留意しながら経験として場の設定をしていくことが重要である。本研究の小集団で課題に取り組む7年間5回の調査を実施した9人は、4歳から社会的相互交渉の場として成立させており、小学5年生で真に協働する姿へと成長していた。この9人は、語彙検査の結果からも認知能力の側面に個人差があるが、協働性は多様な個別の上下変動をしながら伸び、小学5年生では真に協働する姿として捉えられたのである。この小学5年生9人の協働性が本研究尺度においてある一定の飽和段階に至ったということは、量・質的研究の両者から立証されたといえる。

本研究では3人という小集団内での協働性の変容を捉えた。ひとつの“社会”でもある集団の大きさやあり様は、日々の生活の中で変化したり複雑化したりと流動的なものである。社会的相互交渉の中で、様々な道具・資源が作用し合う文脈をその時の発達段階での判断や解釈を子どもそれぞれが行い、さらに行為、発話が発生していく。社会的相互交渉の場のあり様の変動することによって子どもたちの協働性の発揮も変容する。だからこそ、協働性が育まれ発揮されるには、社会的相互交渉の場がそれぞれの多様性を共感したり受容したりできるような集団・社会全体の質の向上が重要なポイントとなる。特に、著しい発達段階にある幼児期は、個人差も大きく、他者に目が向き始める時期であり、社会的相互交渉の場の設定やそのあり様に留意し適切な援助が必要となる。この社会的相互交渉に環境が作用する（Wertsch, 1991）ことから、環境と協働性の変容との関連について今後さらに検証していくことが必要である。このことについては、現代では、認知能力と非認知能力が絡み合いながら育まれていく（無藤ら, 2018）ことから、幼児教育と小学校教育の接続、育ちの連続性を意識した教育の質と協働性との関連性、社会的相互交渉の場のあり様について注視していくことが重要となるといえる。

(2) 文脈の理解と協働性の深まり

第5章では、協働性の質的変容について、ビデオ記録・文字記録の質的・解釈的分析を行った。3人で課題に取り組む様子から、積み木や積み木箱、課題写真など物理的な道具を動かしたり、文脈の中で友達の行為や発話により作用したりする姿や内面を捉えた。社会文化的アプローチにより、様々な道具が作用して文脈の中に埋め込まれている意味内容の質的解釈的分析から、12の要素が抽出された。

12の要素のうち3つの要素「ix) 友達に確認しながら物事を進める」、「x) 友達へ、指示や指摘ではなく提案する」、「xi) 友達を励ます、助ける」は、相手を理解し、相手の気持ちや考えを共有・受容し自分の言動に活かしていくことが求められるものである。協働する場の基盤である「i) 友達といっしょに課題に取り組もうとする」「ii) 自分の意志を言葉にして相手に伝える」のような、自己が中心ではなく、文脈から相手の内面に気づき相手の意をくみ働きかけていくものである。

本研究の課題に取り組む際の教示、「(積み木を使って写真と同じものを) みんなでひとつつくる」のうち、特に4・5歳ではその年齢的発達特性から、「つくる」ことを優先して進め、「みんなで」の意味の捉え方・理解には個人差が見られた。この、みんなで作るという課題の理解や捉え方の個人差については、具体的な子どもの姿の質的分析から明らかとなっている。つまり、相手や状況に応じて協働していると捉える中にも、子どもたちの共感・共有したり、受容したりするその程度・質はさまざまに変動しながら、少しずつ深まっていっているのである。そしてこのことは、12の要素が表出する時期や種類の個人差が、年齢を追って小さくなっていくこと(表5-4)、幼児期から学童期までの10の尺度別変容のレーダー図(図5-4-4歳～小学5年生)が徐々に拡大していることと一致していると言える。

協働性の観察評定値が継続して高群に属する女兒Wの姿から捉えられる12の要素(表5-4)を見てみると、4歳時期から相手の様子や場の状況をよく見る、相手を意識した取り組みの姿が見られ、相手や状況の変化によって左右されることはなく“自分”を保っていた。4歳の時に、積極的に友達に働きかけたりはしていないが、「積み木を使って写真と同じものをみんなでひとつつくる」という教示で、課題内容や周囲の状況・文脈を読み、友達の取り組みの邪魔にならないよう配慮している姿を窺うことができた。そして小学5年生では、できないとの友達W-3の嘆きを微笑みながらそばで聞き、彼が課題に取り組み始めたときに嬉しそうに微笑んでいた。教えたり声をかけたりはせずに、女兒Wが微笑みながらそばで見守ることで、W-3は気持ちを立て直し課題に取り組み始めた。そのW-3の様子を見て、女兒WはW-3の喜びに共感し、嬉しそうに微笑んで積み木を置いていった。4歳から小学5年生までの社会的相互交渉の場における女兒Wの様子には、文脈を読み判断・理解するときには他者への視点が入っており、このことが女兒Wの発達に伴い協働性が高く深まっていく様相に大きくかかわっていた。

以上のような女兒Wの他者への視点を入れた文脈の解釈は、カツラ(2004)が強調する「協調的な雰囲気醸成や、子どもが能動的に活動に参加し、その活動に対し、責任

と自発性を持つ」を具体的に示していると言える。本研究では、主体的に目標・目的を見出し、社会的相互交渉の場で活動していることを、縦断研究での実際の子どもたちの姿やアンケート調査の自由記述の分析から詳細に捉えることができた。社会的相互交渉において文脈をどう読み取り、どのように判断し他者理解をしていくのか、その個別的な文脈の判断・理解度に他者への視点が加わっているのか否かで、協働性の質の個人差となっていると推察される。社会的相互交渉の過程で、道具を媒介として互いに刺激し作用し合い、またそこから新たな作用が生まれ、その場に影響を及ぼし協働性も変容する。このことは、4歳から小学2年生まで、協働性観察評定値が上下変動していることとも合致する。そうして、小学5年生になると協働する姿として、協働性の「規範・ルール・マナー」「共感」「共有」「集団調整力」「受容」の一つ一つがそれぞれ深まることが、真に協働する姿と捉えられた。これらのことは、小集団で課題に取り組む子どもの様子の観察評定を行った観察者の視点と、取り組みのビデオ記録から分析した筆者の視点、双方の一致であり、研究分析視点の妥当性が示されたと言える。

(3) 社会的相互交渉に作用する要素の意味

本研究の質的・解釈分析により生じた協働性の質的發展に作用している12の要素のうち3つは、協働性・自己調整の尺度として示されていない内容であった。本研究対象児9人の4歳から小学5年生までのビデオ記録をもとにした文字記録・観察記録45事例における要素の表出(表5-4)から、要素「vi)場の雰囲気をもっと明るく楽しくする」が表出している文脈では、その場に生じた声や音から言葉遊びのようになった発話に、一緒に課題に取り組んでいるグループ内の友達が復唱したり笑い合ったりと、楽しい雰囲気が取り組みの場に広がっていた。発話する本人はもちろん、それを受け入れ一緒に楽しめるかどうか、そのような雰囲気や関係性が小集団(属するクラス・学校、家庭)にあるか否かという社会や文化ともかかわってくるものである(Wertsch, 1991)。また、ふざけているのか、黙っているのが窮屈になったのか、或いは場の雰囲気を変える意図をもってのことなのか、その意図の要因はさまざまに考えられるが、いずれにせよ社会的相互交渉の場で互いの刺激となったり、場の雰囲気が円滑になったり意欲がわいたりして、課題の取り組みが活性化される様子が捉えられた。

要素「xii)批判的言動や滞った状況を話題を換えたりユーモアで変える」の表出は9人の5回の調査の中で少ないが、男児Yは5歳と小学2年生で、女児Zは小学1年生と2年生と、2回ずつ見られ、小集団の課題に取り組む場の雰囲気が一変していた。特に小学2年生男児Yは、友達Y-3がY-4からきつく言われているのを見かねて止めたことによって、今度は自分に向けてきたY-4の批判的言葉をさらりと交わした。すると、Yの言葉を契機に社会的相互交渉の場が活性化され課題への取り組みが進んだ。このように、活動の展開を促進するような友達との関わりには、相手や状況を見極めたり正義感を持っていたりと様々な特性も必要であるが、それぞれの文脈や場の雰囲気を読み、その場の全体的な

雰囲気に関わりかけたり望ましい方向へ進むきっかけとなったりと、主体的な関わりをするという、高度なコミュニケーション能力である。

このような、明るさやユーモアなどの精神内特性が社会文化的な文脈に埋め込まれた道具や記号（Wertsch, 1991）の一つと考えると、場の明るい雰囲気やユーモアなどで状況や難局を乗り越える 2 つの要素が協働性の質的發展に作用していることが示唆され、協働性を捉える視点として、新たな知見のひとつと言える。

2. 今後の課題

本研究における今後の課題について、最後にまとめる。

第一に、本研究のビデオ記録をもとにした観察記録 45 事例から、協働性は幼児 4 歳から小学 2 年生まで伸びたり停滞したりと上下変動しながら伸び、小学 5 年生である一定の飽和段階に至ったことが明らかになった。これらの姿は、3 人の小集団の中での一つの課題に限定した中で捉えられた姿であり、条件を限定したことでより詳細に協働性の変容の様相を縦断的に捉えることができた。これら“社会”としての集団の大きさやあり様が変化したり複雑化したり、拡大したりする中での協働性の変容を検証していくことで、また異なる協働性の様相を捉えることができる可能性がある。大きな集団、或いは異なる課題に取り組むなど、物理的・状況的条件を拡大した中での社会的相互交渉における道具・資源を媒介する様相を精緻に捉え、様々に作用し合う協働性の変容の様相をさらに検証していくことを今後の課題とする。その際には、本研究で使用した観察評定尺度についても、再検討しておくことが必要である。

第二に、本研究は子どもの発達調査を 4 歳から小学 2 年生までと小学 5 年生の 5 回、同一の子どもの追跡調査の実施により、協働性の変容を捉え、本調査対象の小学 5 年生に真に協働する様子が見られたことから、いっしょに生活・学習・遊びを共にしている子どもたちのクラス・学校・家庭・地域環境の質、モデルとなっている大人の在り方の影響を窺うことができた。しかし、小学 5 年生という、発達段階だからこその協働する姿なのか否か、その変容に作用すると考えられる環境との関連性については本研究では検証できていない。育まれることが求められている社会情動的スキルのひとつでもある協働性と環境や認知発達との関連性について明らかにしていくことが望まれる。さらには、幼児教育と小学校教育の接続、育ちの連続性を意識した教育の質と協働性との関連性についても検証していくことも必要である。本研究対象の小学 5 年生では、真に協働する姿を捉えたが、同一の小学校児童であることから、環境や学校ごとの教育理念、地域性などの背景も含めて、複数の地域・小学校における子どもを対象として研究することを、今後の課題とする。

第三に、ビデオ記録をもとにした観察記録の質的解釈的分析から生起した協働性の深まりに作用すると考えられる 12 の要素のうち、新たな知見として捉えた 2 つの要素「場の雰囲気を明るく楽しくする」「批判的言動や滞った状況を話題を換えたりユーモアで変え

る」について、さらに検討を重ねていく。どのような環境・文化的営みの中で、場の雰囲気を持つ明るさやユーモアは育まれていくのか、また社会的相互交渉に作用するそれらの効果について、協働性に作用する要素としての検証をしていくことを継続課題とする。

引用・参考文献

- 秋田喜代美(2000)子どもをはぐくむ授業づくりー知の創造へ,岩波書店.
- 秋田喜代美・増田時枝(2001)ごっこコーナーにおける「役」の生成・成立の発達過程,東京大学大学院教育学科紀要,41,349-364.
- 秋田喜代美・箕輪潤子・高櫻綾子(2007)保育の質研究の展望と課題,東京大学大学院教育学研究科紀要,47,289-305.
- 秋田喜代美・佐川早季子(2012)保育の質に関する縦断研究の展望,東京大学大学院教育学研究科紀要,217-234.
- 秋田喜代美(2015)子どもの未来につながる力を幼児期から育む,ベネッセ教育総合研究所.
- 阿南文(1989)遊び場面における子供のルール共有過程教育心理学研究.37(3),日本教育心理学会,218-224.
- 阿南文・山内光哉(1989) 幼児の遊びにおけるルールの共有過程の分析,九州大学教育学部,34(2),179-188.
- 麻生武(1992)身ぶりからことばへ 赤ちゃんにみる私たちの起源,新曜社,73.
- Booth-LaForce, C., & Oxford, M. L. (2008) Trajectories of social withdrawal from grades 1 to 6: prediction from early parenting, attachment, and temperament. *Developmental Psychology*, 44 (5) , 1298-1313.
- バーバラ,R. 當眞千賀子(訳)(2006) 文化的営みとしての発達ー個人、世代、コミュニティ,新曜社.
- バフチン,M.M. 新谷敬三郎・伊東一郎・佐々木寛(訳)(1988)言葉対話テキスト,ミハイル・バフチン傑作集8, 東京新時代社.
- バフチン,M.M. 桑野隆・小林潔(訳)(2002)バフチン言語論入門,せりか書房.
- ブルーナー,J.S., 岡本夏木・仲渡一美・吉村啓子(訳)(1999)意味の復権ーフォークサイコロジに向けて-,ミネルヴァ書房(原著:Jerome Bruner(1990) ACT OF MEANING : Four Lectures on Mind Culture Harvard University Press)
- 遠藤利彦(1997)乳幼児期における自己と他者,そして心ー関係性,自他の理解,および心の理論関連性を探るー,心理学評論,40(1),55-77.
- 藤岡秀樹(2010)9,10歳児の特性ー学力・教育評価研究の立場からー,心理科学,30(2),33-42.
- 藤崎春代・無藤隆(1985)幼児の遊びの構造ー積み木遊びの場合,教育心理学研究33(1),33.
- 藤澤 等(1997) ソシオン理論のコア,北大路書房.
- 波多野完治・滝沢武久・木村允彦・伊藤恭子・須賀哲夫・藤永保・檜山貞登・入谷敏男・芳賀純・波多野誼余夫・江口恵子 波多野完治(1965)ピアジェの認識心理学,国土社,150-158.
- 樋口耕一(2003)コンピュータ・コーディングの実践 漱石『こころ』を用いたチュートリアル,年報人間科学,22,193-214
- 樋口耕一(2014)社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の継承と発展を目指して,ナカニシヤ出版.

- 樋口倫代(2011)現場からの発信手段としての混合研究法 ―量的アプローチと質的アプローチの併用, 日本国際医療学会, 26-2, 107-117.
- 細田成子(2005)幼小移行期の取り組みについて―「協同的な学び」の観点から主体性の育ちの保障について考える. 保育の実践と研究 Vol.10(2), 56-68.
- 細田成子(2007)幼少接続期の取り組みについての検討 日本教育心理学会総会発表論文集, 49, 一般社団法人, 日本教育心理学会.
- 飯野祐樹(2014)社会文化的アプローチを用いた保育評価の基礎的研究 ―理論背景の検討を中心に―, 弘前大学教育学部紀要, 111, 107-112.
- 石崎忠利・高柳恭子・岩渕千鶴子・五十嵐市郎・前原由紀・船橋さやか・三甘恭江・上松麻子(2004)幼児の科学する心の育ちを大切にされた保育, 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 27.
- 岩田恵子(2004)子ども同士の相互交渉のはじまり-モノを介して仲間と出会う, 日本女子大学紀要家政学部51, 9-14.
- 岩田恵子(2011)幼稚園における仲間づくり, 保育学研究, 49-2
- 門田圭祐・牧野遼作・古山宣洋(2020)物への限定的なアクセスの表示により渡すことの引き出し―物の受け渡しにおける相互行為の微視的分析, 質的心理学研究, 19, 26-45.
- 柏木恵子(1988)幼児期における「自己」の発達―行動の自己制御機能を中心に, 東京大学出版会.
- 加藤弘通・太田正義・松下真実子・三井由里(2014)思春期における思考の発達と自己および人間関係への影響: 批判的思考態度についての縦断調査をもとに, 子ども発達臨床研究, 5, 21-30.
- 加藤隆雄(1989)母子相互作用における自己参照ゲーム ―自己の基盤としての共同行為, 教育社会学研究, 45, 136-149.
- 河村茂雄(2003)学級適応とソーシャル・スキルとの関係の検討, カウンセリング研究, 36, 121-123.
- 川田学・塚田一・城みちる・川田暁子(2005)乳児期における自己主張性の発達と母親の対処行動の変容 食事場面における生後5ヶ月から15ヶ月までの縦断研究, 発達心理学研究, 16(1), 46-58.
- 経済協力開発機構(OECD) (編著) ベネッセ教育総合研究所(企画・制作) 無藤隆・秋田喜代美(監訳) 荒牧美佐子・都村聞人・木村治生・高岡純子・真田美恵子・持田聖子(訳)(2018) 社会情動的スキル 学びに向かう力, 明石書店.
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター(2005)幼児期から児童期への教育, ひかりのくに.
- 厚生労働省(2013)保育をめぐる現状.
- 厚生労働省(2017)保育所保育指針
- L.G. カッツ, S.C. チャード, 小田豊(監修), 奥野正義(訳)(2004)子どもの心といきいきとかかわりあう ―プロジェクト・アプローチ―, 光生館.
- 丸野俊一(1987a)創造的認識の発生機構に関する理論的・実践的研究(昭和60, 61年度科学研究補助金研究結果報告書: 一般研究C)
- 丸野俊一(1991)社会的相互交渉による手続き的知識の改善と“自己-他者”視点の分化, 獲得発達心理学研究, 1(2), 116-127.
- 松永愛子(2013)3歳児の規範意識生成過程における保育者の「言葉」の役割, 目白大学, 総合科学研究, 9, 17-29.

- 松永あけみ(1996)乳幼児期における人の内的状態の理解に関する発達的研究-内的状態を表すことばの分析を通して, 山形大学紀要, 教育科学, 11(3), 371-391.
- 箕浦康子編(2009)フィールドワークの技法と実際Ⅱ 分析・解釈編, ミネルヴァ書房.
- 箕輪潤子(2007)幼児の共同遊びに関するレビュー:形態と展開に着目して, 東京大学大学院教育学研究科紀要, 46, 269-277.
- 文部科学省(2008)中央教育審議会 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)
- 文部科学省(2008)幼稚園教育要領.
- 文部科学省(2011)子どものたちのコミュニケーション能力を育むために～「話し合う・創る・表現する」ワークショップへの取組～ コミュニケーション教育推進会議審議経過報告, 初等中等教育局教育課程課.
- 文部科学省(2015)学習指導要領.
- 文部科学省(2015)特別の教科 道徳, 一部改正学習指導要領.
- 文部科学省(2016)中央教育審議会 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申).
- 文部科学省(2017)幼稚園教育要領.
- 文部科学省(2018) Society 5.0に向けた人材育成に係る大臣懇談会 新たな時代を豊かに生きる力の育成に関する省内タスクフォース.
- 文部科学省(2019)中央教育審議会 新しい時代の初等中等教育の在り方について
- 森口佑介(2008)就学前期における実行機能の発達, 心理学評論, 51(3), 447-459.
- 森口佑介(2011)児童期における実行機能の発達, 上越教育大学研究紀要, 30, 115-121.
- 森暢子(2008)3歳児の他者とのかかわりを支える保育者の実践知-多声的エスノグラフィー法を用いて, 西南学院大学大学院, 修士論文.
- 森暢子・鈴木正敏・門田理世・芦田宏・野口隆子・箕輪潤子・上田敏丈・秋田喜代美・小田豊(2015)幼児のパターンブロック課題解決方略に関する研究(4)～4歳児から小学校1年生の協働性・自己調整力・言語発達の変容に着目して～, 日本保育学会第68回大会発表論文集 DVD(SBM000574-1.pdf).
- 森暢子・門田理世・野口隆子・鈴木正敏・芦田宏・箕輪潤子・秋田喜代美・小田豊・無藤隆・上田敏丈・中坪史典(2020)幼児期から児童期における人とかかわる力に関する縦断研究～協働性の質的変容に着目して～, 九州産業大学紀要「人間科学」, 2, 36-45.
- 森暢子(2020)子どもが友達と関わる際の意識の調査研究～小学校高学年において～, 保育文化研究, 10, 17-27.
- 茂呂雄二(1999)具体性のヴィゴツキー, 金子書房.
- 茂呂雄二(2006)社会文化的アプローチによる道徳性研究の可能性, 筑波大学心理学, 32, 1-9.
- 無藤隆(1997)協同するからだのことば 幼児の相互交渉の質的分析, 金子書房.
- 無藤隆(2015)生涯の学びを支える「非認知的能力」を育てる これからの幼児教育, 18-21, ベネッセコーポレーション.
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省(2017)幼保連携型認定こども園教育・保育要領

- 仲真紀子 (2000) 3歳と4歳 年齢というバイアス、理念と個人の姿. 岡本夏木・麻生武 (編), 年齢の心理学 (148), ミネルヴァ書房.
- 中ノ子寿子 (2020) 4歳児クラスの子どもの自己主張の発達に関する一考察, 西南学院大学大学院, 修士論文.
- 野口隆子・箕輪潤子・宇佐美慧・上田敏丈・秋田喜代美・無藤隆・小田豊・中坪史典・芦田宏・鈴木正敏・門田理世・森暢子 (2014) 保育の質が幼児の発達に与える影響 (1) - 4歳から5歳の言語発達に関する縦断的検討とコーホート間比較, 日本教育心理学会第56回総会, 発表論文集, 827.
- OECD (2015) Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and care.
- 大神英裕・実藤和佳子 (2006) 共同注意 - その発達と障害をめぐる諸問題 -, 教育心理学研究, 45, 145-154.
- Parten, M. & Newhall, S. M. (1943) Social behavior of preschool children. In R. G. Barker, J. S. Kounin & H. F. Write (Eds.) Child behavior and development. New York: McGraw-Hill.
- ピアジェ, J., 大友茂 (訳) (1956) 児童道徳判断の発達, 東京同文書院.
- ピアジェ, J., シルビア・パラット・ダヤン, アナスタシア・トリフォン (編) 芳賀純・能田伸彦 (監訳), 原田耕平・岡野雅雄・江森英世 (訳) (2005) ピアジェの教育学 - 子どもの活動と教師の役割 -, 三和書籍, 132-145.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. (2004) The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report. London: DfES/Institute of Education, University of London.
- 佐川早希子 (2018) 他者との相互作用を通じた幼児の造形表現プロセスの検討, 風間書房.
- 齋藤久美子・無藤隆 (2009) 幼稚園5歳児クラスにおける協同的な活動の分析 - 保育者の支援を中心に -, 湘北紀要, 30, 1-13.
- 佐藤郁哉 (2008) 質的データ分析法 原理・方法・実践, 新曜社.
- 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.
- 新城岩夫 (2008) ヴィゴツキーの社会文化的理論と外国語教育 - 英語教育の実践から -, 名古屋学院大学論集, 人文自然科学篇, 44 (2), 77-88.
- シルヴィア, C. C., 芦田 宏・門田 理世・奥野 正義・小田 豊 (訳) (2006) 幼児教育と小学校教育の連携と接続 - 協同的な学びを生かしたプロジェクト・アプローチ 実践ガイド, 光生館 (原著: Sylvia C. Chard 1998 The Project Approach: Making Curriculum Come Alive Scholastic Teaching Resources).
- 相馬宏通 (2014) 相互行為としてのページめくり, 認知科学, 21, 113-124.
- 相馬宏通 (2016) 介護するからだ, 医学書院.
- 住田正樹 (1995) 子どもの仲間集団の研究, 九州大学出版会.
- 住田正樹 (1999) 発達・社会・教育 住田正樹・高島秀樹・藤井美穂 (編), 人間の発達と社会, 10-24, 福村出版.
- 砂上史子・無藤隆 (1999) 幼児の仲間関係と身体性, 乳幼児教育学研究, 8, 75-84.

- 砂上史子(2004)ビデオによる観察,無藤隆・やまだようこ・南博文・麻生武・サトウタツヤ編,質的心理学—創造的に活用するコツ,140-154,新曜社.
- 鈴木亜由美(2005)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—,京大大学院教育学研究科紀要,52,373-385.
- 鈴木正敏・森暢子・門田理世・野口隆子・箕輪潤子・上田敏丈・中坪史典・芦田宏・秋田喜代美・無藤隆・小田豊(2014)幼児のパターンブロック課題解決方略に関する研究(1)~4歳から5歳の課題解決方略の推移と協働性・自己調整力の育ちに着目して~,日本保育学会第67回大会発表論文集,403.
- Sheldon,A.(1992) Conflict talk : Sociolinguistic challenges to self-assertion and how young girls meet them.Merril-Palmer Quarterly,38,95-117
- 高橋登(1996)就学前後の子ども達の読解の能力の獲得過程について—縦断研究による分析—,教育心理学研究,44(2),166-175.
- 高橋登(2001)学童期における読解能力の発達過程1,5年生の縦断的な分析,教育心理学研究,49,1-11.
- 高橋登・中村知靖(2009)適応型言語能力検査(ATLAN)の作成とその評価,教育心理学会,57,201-211.
- 田島信元(1994)研究委員会企画シンポジウム II 「教室への社会・文化的アプローチ」,教育心理学年報,33,21-26.
- 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,13-2,158-167
- 上村佳世子・田島信元(1995)子どもの仲間同士の交渉と意思決定過程,早稲田大学人間科学研究8-1,75-84.
- 上村佳世子(2000)子どもの認識形成への社会文化的アプローチ,心理学評論,43(1),27-39.
- ウヴェ・フェリック,小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子(訳)(2002)質的研究入門,人間の科学のための方法論,春秋社.
- ヴィゴツキー,L.S.,柴田義松(訳)(1962)思考言語(上・下),東京明示図書出版.
- ヴィゴツキー,L.S.,柴田義松(訳)(1970)精神発達の理論,明治図書.
- 若林明雄(1993)パーソナリティ研究における“人間一状況論争”の動向,心理学研究,64(4),296-312.
- 山田洋子(1986)モデル構成をめざす現場心理学の方法論,愛知淑徳短期大学研究紀要,25,31-50.
- やまだようこ(2008)多声テキスト間の生成的対話とネットワークモデル,質的心理学研究,7,21-42.
- やまだようこ(2009)対話的場所モデル—多様な場所と時間をむすぶクロノトポス・モデル,質的心理学研究,8(1),25-42.
- 山本愛子(1995)幼児の自己調整能力に関する発達の研究—幼児の対人葛藤場面における自己主張解決方略について—,教育心理学研究,43(1),42-51.
- 八日市南小学校・重松鷹泰ら(1971)改訂・現場の児童研究,明治図書,116-135.
- 結城孝治(1997)遊びの「協同性」と身体的行為,日本保育学会大会発表論文抄録,55,762-763.
- Wertsch,J.V.,(1991)Voices of the Mind : A sociocultural approach to mediated action.Cambridge,MA: Harvard University Press.
- ワーチ,J.V.,田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子(訳)(1995)心の声—媒介された行為への社

会文化的アプローチ, 福村出版.

ワーチ, J..V., 佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・上村佳世子・石橋由美(訳)(2002)行為としての心, 北大路書房.

注1) 平成23-27年度文部科学省科学研究費基盤研究(A)「保育・教育の質が幼児・児童の発達に与える影響の検討(研究代表者:秋田喜代美)」(課題番号23243079)

研究代表者: 秋田喜代美(東京大学)

研究分担者: 小田豊(聖徳大学)、無藤隆(白梅学園大学)、門田理世(西南学院大学)、
芦田宏(兵庫県立大学)、鈴木正敏(兵庫教育大学)、中坪史典(広島大学)
野口隆子(東京家政大学)、箕輪潤子(武蔵野大学)

連携研究者: 上田敏丈(名古屋市立大学)、本人: 森暢子(九州産業大学)

注2) 九州産業大学の研究倫理委員会の承認通知番号は2018-0005である。西南学院大学大学院人間科学研究科では、2018年10月22日の倫理審査委員会において承諾された。

注3) 研究協力者3名G・H・Iの保育・教育経験年数と研究歴は、以下の通りである。

G: 保育・教育経験年数 34年と研究歴 11年

H: 保育・教育経験年数 10年と研究歴 4年

I: 保育・教育経験年数 6年と研究歴 3年

謝辞

本論文の執筆にあたり、多くの方々にお力添えをいただきました。ここに厚く御礼申し上げます。

本論文の調査研究へのご協力を快くお引き受けくださいました幼稚園や保育園、認定こども園、小学校の先生方や職員の皆さまに心より感謝申し上げます。お忙しい中、何度も観察に入らせていただきご迷惑をおかけしたことと思いますが、いつも温かく迎えてくださり、誠にありがとうございます。そして、いきいきと興味津々で調査に応じてくれたたくさんのお子どもたちにも、感謝の気持ちでいっぱいです。友達といっしょに課題に取り組む姿から多くのことを学ばせてもらいました。これからもさらに研究を深めていきたいと思っております。

指導教授の門田理世先生に、厚く御礼申し上げます。博士前期課程に社会人入学しました私に、研究者としての心持ちから研究の進め方、博士論文執筆まで長きにわたりご指導くださいました。厳しくも子どもや保育者を温かく見つめる教育者・研究者としての信念を貫かれるお姿には、尊敬の念に堪えません。また、東京大学教授の秋田喜代美先生（現在は学習院大学教授、東京大学名誉教授）を代表とする研究チームにも招き入れてくださり、多くの研究者の皆さまから貴重な学びを頂戴し続けております。秋田先生をはじめ研究チームの皆さまには、本論文への共同研究データの一部使用についてご快諾くださり御礼申し上げます。常に子どものことを中心とした保育の質の向上に向けて進む熱い議論の輪に入らせていただき、感謝と喜びでいっぱいです。これからも精進して学び、研究してまいります。

西南学院大学教授の田代裕一先生と中村奈良江先生、本論文の副指導教授をお引き受けくださり、短期間の中で何度も丁寧なコメントとともにご教示くださり誠にありがとうございます。田代先生には、博士前期課程への進学当初からご指導いただきました。いろいろな面で行き詰まった際にはいつも明るく励ましてくださり、本当にお世話になりました。心より感謝申し上げます。

門田研究室院生の皆さん、学部生の皆さん、多大な調査・分析・コメント等を長年にわたって労を厭わずご協力くださり誠にありがとうございます。土田珠紀さんをはじめとする院生の皆さんの、社会人として仕事と両立しながら学び続けておられるお姿にいつも励まされています。これからも引き続きよろしく願いいたします。

最後に、本論文を書き上げるまでの長い期間、身近で支えてくれた家族・きょうだい・友人たちに心から感謝します。精神的にも物理的にも支え励ましてくれた皆がいてくれたからこそ、今を迎えることができました。本当にありがとうございます。

皆さまに心より感謝申し上げます。

九州産業大学人間科学部子ども教育学科 森 暢子