

5 歳児クラスの話し合いにおける論理的思考と直感的思考のゆらぎ ：担任による実践記録からの分析

The fluctuation of logical versus intuition thinking observed in 5 year-old children's utterances.

塚 越 奈 美*・荻 原 ひろみ**・山 名 裕 子***
TSUKAKOSHI Nami*, OGIHARA Hiromi** and YAMANA Yuko***

要約：幼児期には論理的思考と直感的思考の区別があいまいなために生じる幅のようなゆらぎや、年齢にともなっておこる混乱のようなゆらぎが存在する。本研究はこの問題を、幼稚園 5 歳児クラスの実践記録の発話分析を通して検討したものである。「野菜の収穫からさくら八百屋店開店まで（場面 1）」では、5 歳児のお金に対する認識は、貨幣をやり取りするという社会的ルールを理解し始めている一方で、その価値は直観的で感覚的な側面が強いことが示唆された。「八百屋で得たお金の使い方の話し合いから、ねずみばあさんと秘密基地（場面 2）」では、架空の存在に対して多様な視点から語ることが出来るようになってきていることが示唆された。両場面を通して、5 歳児は多面的に物事を見ることが可能になりはじめているが、発言の意図やその背景にある思いがつながるためには保育者の援助が必要となることを議論した。

キーワード：論理的思考、直感的思考、ゆらぎ、発話、5 歳児

I. 問題と目的

1 幼児期における論理的思考と直感的思考のゆらぎ

近年では「“有能な”乳児と“愚かな”幼児」という対比によって象徴されるように、幼児期の発達が過小評価されているのではないかという議論がある（木下・加用・加藤，2011）。筆者らは今まで実験的・観察的手法を用いて幼児期の認知発達について研究してきたが、彼らの意見と同様であり、過小評価されている一つとして、表象機能が急激に発達するためにおこる「ゆらぎ」があるためである、と考えている。そのために、数量概念（第 3 著者・山名）と魔術的思考（第 1 著者・塚越）に関する研究に従事してきたそれぞれの研究の視点を活かし、幼児期のゆらぎを遊びの過程を通して検討することによって、幼児期特有の発達過程を明らかにする研究に取り組んでいる。このゆらぎは図 1 に示しているように、論理的思考と直感的思考の区別があいまいなために生じる幅のようなゆらぎもあれば、年齢の

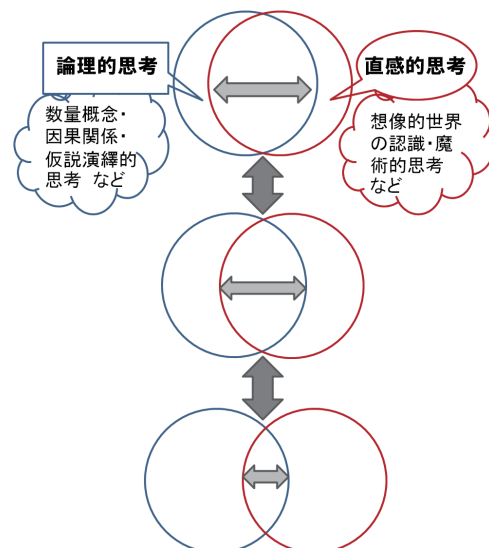




図 1 論理的思考と直感的思考の「ゆらぎ」

論理的思考と直感的思考の「ゆらぎ」を  で示している。図では上から下への年齢の上昇を示す。また  は発達的な変化、年齢に伴う「ゆらぎ」を仮定している。より年少の頃は論理的思考と直感的思考の区別があいまいであるが、発達とともに明確になっていくことを表している。

* 教育支援科学講座 ** 附属幼稚園 *** 秋田大学教育文化学部

上昇にともなっておこる混乱のようなゆらぎも考えられる。このような問題意識をもちながら、子ども特有の思考について研究することは、幼小の連携における幼児理解、保護者の子ども理解において重要な視点を提供できると考えられる。

ところで、表象機能が急激に発達する幼児期では、ごっこ遊びなどの想像世界が多様に展開される。想像世界にかかわる遊びの展開は、偶然的であり衝動的でもあり、その子どもの直感的思考によるところが多い。しかし、その多様性の中にも幼児なりの一貫性や論理性がみられるのも事実である。また遊びの場面だけではなく、日常の会話やクラスでの話し合いの場面でも、このような幼児の姿は、当然のことではあるがみられる。

また幼児期は、他者の存在によって、自分の世界が広がり始める時期でもある。直感的、感覚的であった思考が、表象機能の発達や、他者とのかかわり、様々な経験を重ねることによって、一貫性や論理性をおびたものになっていく。しかしそれは大人の思考とは違う、子どもの経験の中での一貫性、論理性でもある。あるいは、経験を重ねるからこそ、直感的にはたらく思考もあるかもしれない。幼児期ではこのような直感的ともよべる思考と、幼児なりの論理的思考のゆらぎが、様々な遊びの中で展開されている。このゆらぎの様相を子どもの話し合い過程において検討することが本研究の目的である。

2 話し合いの場における子どものゆらぎ

第2著者（荻原）は5歳児の保育経験の中で、子ども自身がある活動に参加しなくても、他児の活動を見たり聞いたりした時、子どもは自分なりの意見を持ち発言することができること、また、それが子ども同士の関係性を広げていくきっかけになっていることを感じていた。本研究で分析した実践が展開されたクラスを担当した当初、言語表現が豊かな子どもや自分の思いを言葉ではっきり伝えられる子どもの意見がクラス全体の意見になってしまう印象を持ち、意見を言えない子どもにも自分の思いを表現する機会を作りたいと思っていた。この年齢の子どもにとって話し合いがどこまで機能するのか、どのような意味を持つのかには迷いがあったが、話し合いには自分の思いを主張するだけではなく相手の思いを受け止める双方向のやりとりがあると考えられたため、自由遊びの後に状況に応じて話し合いの時間を意図的に設定していた。

本研究でこの話し合いにおける幼児の発話に注目したのは、次の理由による。下記は、筆者らの観察で得られた別の5歳児クラスの話し合いの一場面である。木製のドールハウスをもらったことをきっかけに、木の成長や人間の暮らしには水が大切だという話に発展した際、雨は水道水のようにきれいではないというある子どもの発言をきっかけに、神様が雨を降らしているという考えが次々と語られた様子である。

A 児：人間は弱いから、神様は雨をあまり降らせないようにしている。

B 児：神様が雨をきれいにしてくれたらいいのに・・・。

C 児：神様はあんまりそういうことはしないの。塩とか薬を入れてきれいにして飲めるようにするの。

D 児：県に1人神様がいます。山梨には1人。人間は神様が作ったんじゃないくてね、ゴリラとかサルとかからなって、だから水とは違う。それで、病院とか作ったんだよ。

C 児は水をきれいにするのは薬であるという現実を語りながらも、神様の存在そのものは否定していない。このように一人の子どもの中に現実生活に添った思考と、空想的・非現実的な思考とが共存している。この会話にみられるように、幼児期の子どもたちの会話には、いわば論理的思考と直感的思考の区別がいまいなために生じる幅のようなゆらぎや、年齢の上昇にともなっておこる混乱のようなゆらぎがあるのではないだろうか。そのゆらぎは、大人からすると一見、奇妙に感じられるかもしれないが、子どもからすると考えているからこそ生じている。

また、B 児の発言は A 児の発言を受けて持った願いであり、C 児の発言は A 児や B 児の発言を受けて語る必要を感じた A 児や B 児とは異なる考えである。このように、話し合いには、他者の考えを知ることによって影響を受けて新たな考えが形成されたり、自分の考えとの違いに気づいたりする過程が存在する。これは、個人間のゆらぎと個人内のゆらぎの両方を考えることができる場面となり得ると考えられる。このため、本研究では話し合いにおける幼児の発話を分析することとした。

3 本研究の目的

本稿では、幼稚園の 5 歳児クラスにおける実践記録の発話に着目し、子どもの論理的思考と直感的思考の共存の形態について検討することを目的とする。特に、保育者と子ども、子ども同士の会話から考えていく。

II. 方法

1 実践記録

N 幼稚園 5 歳児クラスで 2 学期におこなわれた実践記録を分析した。この実践記録は、第 2 著者である担任保育者によって、子どもとの話し合いの様子を記述したものである。平成 18 年 9 月 1 日から 9 月 14 日の約 2 週間にわたっての話し合いの場面が記録されていた。

本論文では、話し合いの前半部分を「野菜の収穫からさくら八百屋店開店まで（場面 1）」とし、その後に続く話し合いを「八百屋で得たお金の使い方の話し合いから、ねずみばあさんと秘密基地（場面 2）」とし、分析した。

2 クラス構成

子ども 31 名と担任保育者 1 名、サポーター保育者 1 名であった。

3 分析方法

数量概念に関する話題が中心の場面 1 を第 3 著者（山名）、架空の存在に関する話題が中心の場面 2 を第 1 著者（塚越）がそれぞれの視点から分析した。そして、各場面における考察について、疑問や質問等あるところをお互いに議論することによって再分析し、最終的に場面 1 と場面 2、ともに 4 個のエピソードを採用した（表 1）。これを受けて、担任保育者であった第 2 著者（荻原）を加えた 3 名で総合考察をおこなった。

表 1. 話し合いの経過とエピソード

場面 1：野菜の収穫～さくら八百屋店開店まで		
日にち	話し合いの内容	エピソード
9 月 1 日（金） 始業式	畑でとれたメロンを「100 万円で売る」 話し合いは月曜日にすることになる	
9 月 4 日（月）	メロンをどうするのか 「みんなの秘密基地を作りたい」	エピソード 1-1 エピソード 1-2
9 月 5 日（火）	秘密基地を作るために野菜を売る	
9 月 6 日（水）	どれだけの野菜を、いくらで売るのが	エピソード 1-3
9 月 7 日（木）	お店屋さんでの役割 全部 100 円で野菜を売って、秘密基地は作れるのだろうか	エピソード 1-4
9 月 8 日（金）	ピーマンの値段 さくら八百屋店開店	エピソード 1-5
場面 2：八百屋で得たお金の使い方～ねずみばあさんと秘密基地		
9 月 14 日（木）	ねずみばあさんから手紙がくる ねずみばあさんはいい人か さくら八百屋店で得たお金でつくる秘密基地	エピソード 2-1 エピソード 2-2 エピソード 2-3 エピソード 2-4

Ⅲ. 結果と考察

1 野菜の収穫から「さくら八百屋店」開店まで（場面 1）

2 学期初日に、蔓からとれたメロンを触ったり、においをかいだりしている子どもの様子を受け、保育者が「このメロンどうする？」という問いかけから発した数日のやりとりの一部を表したものである。「売りたい」と発したフミヤのことは教師が戸惑いながらも、話し合いを数日、重ねている。メロンだけではなく、収穫した野菜を「売る」までの話し合いの中で、数量感覚に関する発話に関して、幼児の論理的思考と直感的思考のゆらぎと思える発話を抜粋した。

(1) エピソード 1-1（9 月 4 日）

9 月 1 日、T（保育者、以下同様）の「ところで、畑でとれたメロンは、冷蔵庫に入れておくからどうやったらいいか、どうしたらいいか月曜日、考えてきて」という発言をうけ、フミヤが「売る！100 万円で売る！」と提案したことから、「さくら八百屋店」が始まった。

T:「何で売るんだろう？イツキ君なぜ売らなくなっちゃたんだろう？」
ミユ:「せっかくあんなに大きくなったのに小さくして食べたらかわいそう」(1)
 T:「メロンがかわいそうだから売って食べてもらうんだ」
 ミワ:「メロンは食べるためにできたんだよ」
 T:「メロンは食べるためにできたとミワちゃんは思うんだね。売っても誰かが食べちゃうかも」
フミヤ:「もったいない」(2)
 T:「じゃあミワちゃんはどうしたいかおしえてくれる」
 ミワ:「みんなで食べたい」
 T:「ミワちゃんはみんなで食べたいんだって」「ヒナちゃんは？」
 ヒナ:「みんなで食べたい」
 T:「ヒナちゃんもみんなで食べたいんだって」「じゃあヒロミちゃんはどうでしょう？」
ヒロミ:「半分ずつこで食べる」(3)
 T:「誰と半分ずつこで食べる？」
 ヒロミ:「みんなと」
 T:「あっ、みんなで分けて食べるんだ」
イツキ:「小さくて、みんなの分がないんじゃない？」(4)
 T:「イツキくんはそれが心配なの？みんなの分だけ取れるかどうか心配なんだって」
 (メロンをとりだしながら)「確かに小さいね。これでみんなの分が取れるかな？」

考察 1-1:「分けること」の理解

おそらく「売る」と「分けること」について子ども同士の意見が一致していないため、(1)のような発話がミユからでたように思われる。つまり、この発話はフミヤやイツキが「お金」という形でメロンの価値をあらわしたことに對して、ミユは別の表現をしたとも読み取れる。しかしフミヤも売るとは言ったものの、メロンを手放し、他の人が食べることを「もったいない(2)」とも思っている。さらには、「みんなで食べるため」には、「半分ずつこ(3)」しなくてはならないが、みんなで分けると「小さくて、みんなの分がないんじゃない(4)」という心配もある。

物を分けると元の大きさよりも分けられた部分は小さくなること、分ける人数が多ければ多いほど、小さくなることも、この時期の子どもは感覚的にわかっている。またイツキは「みんなの分がないのなら売ってもいい」と考えているのかもしれないが、これは、教師の発話がないと、その意図を読み取ることは難しい。直感的に感じている数量の感覚と、「分けると一人分は小さくなる」と

このような論理的な思考が、この話し合いからは読み取れる。直感的には、もちろん、子どもの感情や気持ち、そのときの状況なども含まれているが、直感的に考えていることと論理的に整合性がつき、それをクラスで共有する過程をみることは必要であろう。

(2) エピソード1-2（9月4日）

メロンを売る、という話しから、お金をもらって、何をするのか、という話になり、サホの「みんなのためにお家を建てたい」という発言から、家はいったいいくらかという話で盛り上がる。

T:「サホちゃんに聞いてみようか、いくらぐらいで売ったらいいかしら？」

サホ:「500 万！」(1)

ミワ:「500 万じゃだめだよ。だったらみんな買ってくれないじゃん。」(2)

T:「高すぎると買ってくれないってミワちゃんは心配してるよ」

フミヤ:「お家って高いんだよ」

T:「お家って高いよね。お家っていくらぐらいするの？」

フミヤ:「100 万円」「3000 万円」(3)

カズマ:「売るって言う意見の人がいるけど、どこで売るかってことが問題だよ」(4)

T:「そうだよね。どこで誰に売るかって言うのが問題だよね」「売るか食べるかっていうことを考えているところなんだよね」「トワコちゃんはどう思うの？」

トワコ:「100 円だとおつりがないよ」(5)

T:「100 円だとおつりがない」

フミヤ:「お金持ってる！！」「持ってるよ」

トワコ:「お客さんにおつりはないよ」

T:「100 円だったら 100 円だけくださいって言うのかな。トワコちゃんは、売りたい？ 食べたい？」

トワコ:「食べたい」とうなづく。

T:「ケイスケくんは？」

ケイスケ:「またさーメロンがなったら 2 つになる」

T:「ケイスケくん、いいことに気がついてくれた。さっきのイツキ君の心配していることが少しだけなくなるかな？ 2 つになれば…ケイスケくんどうおもう？」

フミヤ:「2 つになればみんなで食べられるようになる」(6)

ケイスケ:「1 つめは一応売っとく」(7)

T:「2 つめがどうするの？」

子どもたち:「食べちゃう」

アイリ:「メロンを売ってお金を貯めて秘密基地を作りたい！」

T:「メロンを売ってお金を貯めてみんなの秘密基地作りたい、そうです。それもいいかもしれないよ。」

考察1-2：子どもにとっての「お金」①

子どもにとって家を買うということ、家を「お金」で表すということはどのような意味があるのだろうか。ファース（1980/1988）は子どもの発話分析から、子どもが物の売買を理解したり、お金を理解したりする過程を4段階に想定している。5, 6 歳ごろから物の売買を含んだお店の仕事を徐々に理解し始めるとしているが、5 歳ぐらいの子どもは、たくさんのお金、たくさんの品物といった質的な観念が中心で、量的な数とは値段については首尾一貫した考えをもっていないと指摘している。

さらにいえば、5, 6 歳になるとそれらしい「お金」や「物」が出てくるが、より年少の子どもの場合、目に見えないお金を渡す振りをしながら「はい、どうぞ」というやりとりを楽しんだり、木の葉の「お金」を使用して遊んだりもする（高橋, 1993）。たとえば、「はい、どうぞ」と実際には物のやりとりはなくても身振りや手振りだけでつながったり、お店屋さんとはまでは設定していなくても、やりとりを楽しんでいることもある。そして、このような漠然としたやりとりが、「〇〇屋さん」と限定した専門店に分化したり、単に紙を切り分けたものを「お金」にしていたものが、その紙切れに「10 えん」とか、実際には存在しない「30 えん」といった金額が入ったり、「0」がたくさん並んだ「お金」もできてくる（高橋, 1984）。

このような感覚の子どもたちにとって、「売ったお金」で「家を買う」、ということや、家を買うためのお金としての「500 万 (1)」、「100 万」「3000 万 (3)」と、「100 円」というお金の比較を考えてみることは、興味深いことである。(2) の「500 万じゃだめだよ。だったらみんな買ってくれないじゃん」は、家の値段というよりは、自分にとって高い値段だということを言っているのではないだろうか。そして子どもたちが考えている「家」は、リアルな家の値段というよりは、おそらく、自分が大好きな自分の家、幼稚園のように大きな家、絵本の中に出てくるようなかわいい家、現実とも空想ともわからないような様々なイメージが膨らみ、「秘密基地」という形に現れ、エピソード 2-2 のような話し合いにつながっていったのではないだろうか。

(4) の発言が転機となって、「家を買う」というよりは、「物を売る」というところに焦点が移る。トワコは「100 円」という現実的な金額にこだわるからこそ、(5) のような発話が出ている。「おつりがない (5)」ということは、保育者が子どもの発話を補わないと、おそらく他の子どもは理解することができなかったのではないだろうか。

「メロンを売って家を買う」という話の流れではあっても、エピソード 1-1 の「メロンを分ける」ことともつながっていることを示唆している（発話 6, 7）。売り買いだけではなく、日常生活の中で大切だと思っていること、あるいは以前の話し合いの中で残っていることが、このように出てくるのは、その子どもの中で、様々なことがつながっている。

(3) エピソード 1-3（9 月 6 日）

このエピソードは、収穫した野菜を数えているときのものである。それぞれの野菜の数を数えたり、野菜の数と、売る相手となる保護者の数を比較している。

T:「ピーマンを植えた人、出てきてください」

アズサ、イツキ、コウタ、ナオが数える。

T が結果をホワイトボードに書く。ピーマン 51 個, スイカ 3 個, かぼちゃ 2 個。ひとつのピーマンにイモムシがついていて子どもたちが大騒ぎする。ピーマン 50 個に訂正。(1)

T:「幼稚園のお母さんの数はだいたい 90 人いるけど、全員分あった？野菜は足りる？」
子どもたち考える。

T:「野菜の数と、お母さんの数、どっちが多い？ 90 人分あった？」

幼児:「全部で 55 !」(2)

T:「野菜が 55 個しかないんだって。お母さんは 90 だけど足りる？」

幼児:「足りなあい」(3)

ヒロミ:「半分ずつにしてママたちにあげる」(4)

T:「ちなみにさくら組さんのお母さんの数知ってる？さくら組さんの数は 31 だから、お母さんの数も 31 だよ」

幼児:「野菜のが多そう」(5)

考察 1-3 : 子どもにとっての数量感覚①

細かい数を数えながらも、イモムシがついていて子どもたちが大騒ぎし (1)、その様子から保育者が「50 個に訂正 (2)」している。子どもにとって、数は決して抽象的なものではなく具体的なものということが読み取れる。単にイモムシがついていて大騒ぎしているだけではなく、売るものとしてイモムシがついているもの売りたいくない、と思っているかもしれないし、ピーマン自体には問題がなくても、そのようなものを売ることはできないと思っているのかもしれない。51 個という大きな数の認識というよりは、イモムシがついている 1 個、という方が当然のことながら子どもにとってはリアリティがある。

一方で、子どもは口頭でかなり大きな数の大小比較もしている (発話 2, 3, 4, 5)。「全部で 55 (2)」という計算が一ケタだけの足し算をしてできたのかどうなのかは、この記録からは定かではないが、このあたりの発話が、保育者との間でどのようにおこなわれていたのか、また保育者の意図としてどのようなことを考えていたのか、気になったところである。おそらく、母親の数である 90 と野菜の 55 の比較は、厳密に引き算をしなくても「足りない (3)」ことはわかったのかもしれないが、55 の野菜を「半分ずつ (4)」にして分けると (つまり、計算上は 110)、90 より多くなるというこの理解は、なかなかできるものではない。ここでも厳密な計算はしていないが、直感的な思考と論理的な思考のどちらにもかかわっている発話ではないだろうか。おそらく保育者はこのように数が大きくなることで、特定の子どもの話し合いに参加していないと感じたため、「さくら組さんのお母さんの数は 31」として、あらためて数を提示したのかもしれない。「自分たちのお母さんの数」という具体性をおびた数になったとはいえ、年長児にとっては大きな数であることは変わりないかもしれない。

(4) エピソード 1-4 (9 月 7 日)

保育者がお店屋さんをすることを保護者に伝えたことを受けて、お店屋さんが開店するまでの段取りや役割を話し合っている。そして秘密基地を作るために野菜を売ることにし、野菜の値段をいくらに設定したらよいのか、という話し合いが展開されている。

イツキ：「全部 100 円にしたら？」(1)

T：「今いい考えが出たよ。おつりがでないように 100 円・・・。」

ヒロミ：「100 円にしたら、木が買えないよ。」(2)

T：「今イツキくんからでたのは、全部 100 円でも、問題はそれで秘密基地が作れるか？ピーマンを 100 円で全部買ってもらいました。いくらになると思う？大人の計算で 6000 円。」(3)

全員：「だけー（それだけー）！」

T：「すごいよ。先生が D2（ホームセンター）でこーんな長くて厚さがこれぐらいの木が、だいたい 290 円くらいで売ってるのを見たよ。それが 30 本買えるよ。」(4)

ミユ：「米のそこあるじゃん。あそこの白い看板を買って・・・。」

ユウジ：「あと矢印が必要」

T：「ケイスケくん、みんなに値段のこと聞いてくれる？」

ケイスケが 100 円と 500 円と 1000 円でみんなに聞く。結果は 100 円が一番多かった。

T：「じゃあ、一番手を挙げてくれる人が多かった 100 円でいいですか？」

全員：「いいです。」

考察 1-4 : 子どもにとっての「お金」②

子どもにとって身近なお金として「100 円」という単位があるのではないだろうか (1)。しかし (2)

のように「100 円にしたら木が買えない」というような論理的思考もみられる。そのような子どもの発話をどのように解釈するのか、補うのか、もっといえば、他の子どもたちにとっても理解しやすいようになるためには、(3)(4) のような保育者の発話が重要になってくる。実際に 100 円としたときに必要な金額を伝えたり、あるいは、実際の木がどれぐらい買えるのか、ということを示すことによって、子どもが話しているお金に実感をもたせることもできる。

その一方で、子どもが大人と同じような感覚をもっているかどうかにも疑問が残る。子どもがお店屋さんでしたいこととはどのようなことだったのだろうか。「自分たちで作る」ということが、どの程度の「自分たちで作る」ことだったのか、ということ、つまり、文字通りではない子どもの意図をどのように受け取るかによって、その後の展開が変わってくるであろう。

おそらく、物を売ること、物を売るとその対価としてお金を得ることができ、得たお金から何かを買うことができる、あるいはお金を資金として、何か違う物を作ったり買ったりすることができるというようなお店に関しての論理的な思考は、年長の後半ぐらいから徐々にできはじめるのかもしれない。

浜田 (2005, 2009) は、物の価値の二面性、すなわち、実質的価値と制度的価値という説明において「お金」を取り上げている。たとえば 1000 円札の実質的な価値は、単なる紙切れである。それもメモにもならない、他に使いようのない紙である。しかし、貨幣経済という制度の中におかれると、それは「1000 円」の価値がつき、「1000 円」の価値がある他のもの（たとえば、服や食料品など）と交換できるという新たな価値が付随する。子どもにとってのお金というのは、考察 1-2 でも述べたが、実質的な価値という認識であり、少しずつ制度的価値が認識されてきているのではないだろうか。このような制度的価値をどのように子どもが認識しているのかを知ることとも、保育を考える上では必要になってくるのではないだろうか。

2 八百屋で得たお金の使い方の話し合いから、ねずみばあさんと秘密基地（場面 2）

さくら八百屋店の後、子どもたちの間では教育実習生が読み聞かせした「おいしいのぼうけん」の登場人物であるねずみばあさんが話題になっていた。この日（9 月 14 日）の朝、ねずみばあさんのために置いたチーズが無くなり、ねずみばあさんからの手紙が置いてあった。ねずみばあさんという架空の存在と、さくら八百屋店で得たお金を使って作る秘密基地をめぐる発言の中に見られる、幼児の論理的思考と直感的思考のゆらぎと思われる発話を抜粋した。

(1) エピソード 2-1（9 月 14 日）

ねずみばあさんからの手紙（下記）を担当が読み上げた後、次のような会話が展開していった。

N ようちえんのさくらぐみのみんなへ

わしのだいすきなチーズをおいといてくれてありがとう。おいしかったよ。どうやらひみつきちをつくるみたいだけど、どんなひみつきちをつくるのかな？

ねずみばあさんより

幼児：「どうやらやさしいみたいだね」

イツキ：「やさしいよね」(1)

T：「ねずみばあさんって悪い人だっけ？」

ハヅキ：「ねずみって雑食だしね」

ミユ：「いるよー」

イツキ：「いないよ」(2)

T：「チーズ見た人？どんなだったか教えてくれる？」

トワコ：「ごみが散らかってたよ。かけらが残ってたよね？」

ヒナ：「つぶつぶが残ってる」

T：「じゃあ、ねずみばあさんがチーズを食べにきたんだね」

ミユ：「ねずみしかチーズ食べない」

コウタ：「人間だってチーズ食べるじゃん。世の中で一番怖いのは人間だよ」

幼児：「ありにとっちゃ人間はね、この幼稚園くらいあるんだよ」

T：「ねずみばあさんは怖い人？」

コウタ：「そうじゃない。ねずみばあさんは悪い人を追い払う」

ヒナ：「ねずみばあさんはさあ、ありがとうってかいてあるんだから手紙くれてありがとうって手紙を書けばいいじゃん」

コウタ：「ありがとうじゃなくてどういたしましてだよ」

考察 2-1：架空の存在に対する態度①

イツキの「(ねずみばあさんは)やさしいよね(1)」という発言は、手紙の内容から推測される人物像としてのねずみばあさんに関する語りである。しかし、実際にねずみばあさんがこの世に存在しているかと問われればいけない。そのため、存在論に関する文脈では、イツキは「(ねずみばあさんは)いないよ(2)」と発言したのだと思われる。このイツキの発言は、ねずみばあさんをめぐる何を問題とするかによって子どもの発言が変化することを示しているものと思われる。一見すると一貫性がないように見えるこれらの発言は、この年齢の子どもが空想の存在を「信じる・信じない」という単純な理解で語るのではないことを示している。

(2) エピソード 2-2 (9月14日)

保育者は場面2の話し合いに入る前、子どもたちがよく知っている「おいしいのぼうけん」のねずみばあさんを登場させ、悪者のねずみばあさんとクラスが対抗するための場所という形をとることで、秘密基地のイメージを具体化させようと計画していた。しかし、エピソード2-1のように、子どもはねずみばあさんを「怖くて悪い人」という単純なイメージでとらえていなかった。そこで、保育者は、手紙をくれた優しいねずみばあさんという絵本とは異なるねずみばあさん像を子どもたちに共有させ、ねずみばあさんと共有する秘密基地づくりへと転換しようと考えた。この様な転換のために、この日の朝に届いたねずみばあさんからの手紙に対し、自由遊びの時間に返事を書いた女兒に、その手紙を読み上げるように求めた(下記)。その後、秘密基地をねずみばあさんに知られてもいいかが議論になった。

ねずみばあさん

ひみつきちつくったらいれてあげるね。どうぶとにちようびはかしてあげるね

ミユ：「ねずみばあさんが優しい気持ち、優しい手紙を書ってくれたんだから、見つかる場所でもいいじゃん」

幼児、騒ぎ出す。

ユウジ：「ねずみばあさんの友達がいる、秘密基地に連れてきちゃったら？」(1)

アイリ：「いるわけないじゃん」(2)

ヒナ：「兄弟がいるかもしれないよ」(3)

T「じゃあ、ねずみばあさんが入ってもいい基地か、見つかってもいい基地か・・・」

ミワ：「ただの小屋じゃん」(4)

幼児「秘密基地の意味なくなっちゃうじゃん」(5)

アイリ：「名前を変えればいいじゃん」

イツキ：「秘密って書いてあるじゃん」

女兒：「秘密の宝石ってあるじゃん」

ミユ：「ちーがーうー。いいひとかもしれないよ。だってさあ、あのさあ、お手紙くれたんだもん」

T：「ミユちゃんがねずみばあさんはいい人だって言ってるよ」

男児：「ねずみばあさんはこの地球にひとりもいないよ」

T：「だってチーズなくなってたじゃん」

ヒナ：「そうだよ。チーズなくなってたじゃん」

考察 2-2-1：「秘密」という言葉の意味と秘密基地のイメージ

年長児には「秘密」とは情報を隠ぺいすることであるという理解があり、それをことばで説明することができる(田丸・井戸垣・志満津, 2000)。また、年長児は親密度によって秘密の範囲を変えることも示唆されている(塚越, 2012)。このエピソードに先立って、9月5日には「(野菜を売って)お金にしてママたちが知らない秘密基地にする」というヒロミの発言があるため、子どもは秘密基地がさくら組だけの秘密であることを認識しているはずである。

しかし、「ただの小屋じゃん (4)」や「秘密基地の意味なくなっちゃうじゃん (5)」という発言に見られるように、子どもによってそのイメージは異なっている。秘密基地は非常に抽象的であり、八百屋店の活動のように、具体的な内容を子どもがイメージすること、また、それを子ども間で共有することはなかなか難しい。このような抽象度が高いことばで表される活動には、子どもたちがよく知っているねずみばあさんの存在によって、秘密基地が何のための場所なのかを子どもたちにイメージしやすくさせようとしたように、保育者の援助が必要となる場面である。また、言語能力の制限もあり、どこに作るのか、何を材料にするのか、どのくらいの大きさにするのかといった具体的な問題を、どこまで話し合いによって収束させていけるかは難しさがある。そのため、子どもたちの思いや願いとともに認知的な制約を考慮し、実際に秘密基地を作りながら進めたり視覚化したりする保育への転換をどこでおこなうかといったことも保育者に求められる場面でもあるだろう。子どもにとって、「秘密」ということばが魅力的で、何だかワクワクするような展開であるからこそ、思いやイメージを共有したり、つなげたり、そして具現化するためには、保育者の援助が必要になるのではないだろうか。

考察 2-2-2：関係性の理解と仮定の世界

ユウジの「ねずみばあさんの友達がいる、秘密基地に連れてきちゃったら？ (1)」という仮定の状況に対し、アイリの「いるわけないじゃん (2)」という反論がされた後、ヒナは「兄弟がいるかもし

れないよ (3)」と発言した。この発言には他者との関係性の理解の発達を見ることができる。幼い子どもにとって他者との関係性は、はじめ自分と他者とが 1 対 1 の関係で放射状に強く結びついており、他者同士の結びつきを認識することは難しい。しかし、5 歳児くらいになれば、自分が父や母にとって「子ども」、祖父母にとって「孫」であるように、一人の人間が複数の役割を持っていることが理解できるようになり、関係性をネットワーク的に理解できるようになる（野村，1980）。「兄弟がいるかもしれないよ」というヒナの発言は、このような人間関係の多様性の理解をもとに、空想の人物を取り巻く世界を考えることが出来るようになっていていることを示している。また、自分たちが兄弟にいろいろなことを話すように、ねずみばあさんも秘密基地のことを話すかもしれない。そうなれば、ねずみばあさんへの対応を変えざるを得ないということを想定していると考えられる。

仮定の世界について述べるヒナの姿は、エピソード 2-3 にも見られる（「ねずみばあさんがみんなの周りに降りてきて、それでみんなが爆弾撃ったら？」）。

(3) エピソード 2-3（9 月 14 日）

ハヅキ：「ねずみばあさんが天井裏か、土の中から聞いているかもしれないよ」
 幼児：「鉄砲で撃ったら？」
 幼児：「幼稚園が壊れちゃう」
 ヒナ：「ねずみばあさんがみんなの周りに降りてきて、それでみんなが爆弾撃ったら？」
 イツキ：「♪びーわわーん♪」
 幼児たち大爆笑
 T：「かきのきマンはもうおわりだからね」
 萩原 T：「先生言ったよね。お話はどうするの？足の鍵，背中伸ばして緑の線だよって」
 T：「ねずみばあさんがみんなの秘密基地の話聞いてたんだって。どうする？」
 アイリ：「名前かえればいいじゃん」
 イツキ：「今の名前なんなの？」
 T：「秘密基地」
 ヒナ：「じゃあさ，みんなの名前を嘘の名前にしたらいいじゃん」
 幼児：「秘密ハウス」
 イツキ：「かわいそうじゃん，ねずみばあさんが」(1)
 T：「どうして？」
 イツキ：「せっかく書いてくれたのに」(2)
 ヒナ：「じゃあさ，みんなの名前を嘘の名前にしちゃえば？」
 イツキ：「じゃあおれの名前はキツイ」(3)

考察 2-3：架空の存在に対する態度②

エピソード 2-1 同様，イツキは手紙の内容から推測される人物像としてのねずみばあさんに対しては，優しく同情的である（発話 1，2）。しかし，「嘘の名前にする」というヒナの発言を聞いた時に，イツキはすぐにその提案に乗り，自分の名前をさかさまに答えた。これは，「ねずみばあさんに秘密基地がわからないようにするために名前を変える」というヒナの発言の背景にある意図に賛同したのではなく，嘘の名前にするという事そのものに魅力を感じたものと思われる。河崎（2011）は，遊びの中で子どもがどのような立場をとるかは偶然性が影響すると述べる。また，加用（2010）は，同じ年齢でもまた同じ人物でも物事に対して多様なとらえ方，態度があるということを横軸のゆれという言葉で説明する。いつきの態度の変化は，何が情報として与えられるか，また与えられ

た情報の何に焦点を当てるかによって、同じ子どもでもその態度や思考は異なることを示しているのではないだろうか。

このような発言の変化はエピソード2-1と同様に一貫性がないように見えるため、現実と想像の混乱と言った解釈がなされる場合がある。しかし、イツキの発言は、ねずみばあさんの実在に関することと、いるとすればそれに対しどう振る舞うかはまた別の話として考えることが出来ることを示しているものと思われる。つまり、物事を多面的認識ができるからこそ可能になっている発言の変化である。

(4) エピソード2-4（9月14日）

エピソード2-3までどのような秘密基地を作るかについて話し合ってきた。しかし、話し合いだけで秘密基地のイメージの共有・具体化をすることは難しいと感じた保育者は、ここで一度秘密基地に関する話し合いを終了させ、自由遊びで何をしたら子どもに報告させる活動に切り替えた。この場面はねずみばあさんや秘密基地に関わる内容ではないが、その他のエピソードと関連する5歳児の発達を見ることが出来る内容だと判断し、発話を分析対象とした。

ミユが自由遊びの時間に作ったうちわをみんなに見せた時、次のような会話が展開した。

男児：「変なの」
 ヒナ：「変なのじゃないよ」
 T：「すごい上手だよ」
 ヒナ：「自分が変なのって言われたらどうする？」
 ミユ：「ユウカちゃんも持ってるよ」ユウカ持ってくる。
 幼児：「目立つねえ」
 トワコ：「あんなくるくるしてないよ」
 ミユ：「かわいいじゃん」(1)
 リョウ：「かわいいってわかんない」
 ミユ：「なんでかわいくないの？いいじゃん別にね」
 T：「かわいくないって言われたらどういう気持ちになる？」
 ミユ：「例えば、自分が武器を作ったかっこよくないって言われたらどう思うの？」(2)
 ヒナ同じようなことを言う。
 イツキ：「怒る」
 女児：「自分がお気に入りのものを、変なのって言われたらどうする？」
 ミユ：「でも、ぐちゃぐちゃでも大事にしてるものを、そんなの捨てちゃえばって言われたら嫌な気持ちする」(3)
 ヒナ：「傷つく」

考察2-4-1：「多元的」思想

「岩に見えるが本当はスポンジである」のように、見かけに惑わされずに本質を見ようとする能力は、幼児期に発達することが知られている(Flavell, Flavell & Green, 1983; Kohlberg, 1968)。麻生(1996)は、これを見かけと本物との間を自由に行き来できずに、見かけを信じるか本物を信じるかが二者択一になってしまう状況であるとし、現実に対する「一元的」思想と名付けている。また、見かけと本物とを両方考慮しつつも、どちらかに加担していくような思考の在り方のことを「多次元」思考と表現し、この多次元思考の獲得が児童期への接続上重要であると述べている。具体的には、「見かけは本物っぽいけど、偽物だろうか」「見かけは偽物っぽいけど、本物だろうか」と考えるこ

とが出来ることを指す。「ぐちゃぐちゃでも大事にしてるもの (3)」というミユの発言は、まさに見た目と本質とを区別し、目に見えないものに価値を見出す人間の心理を理解する多元的思想による発言である。

考察 2-4-2：言葉によって相手の立場に立つこと

また、ミユの (2) の発言には、次のような発達を読み取ることが出来る。今井 (1996) によれば、子どもは 5～6 歳になると「もしも～だったら」と仮定形の言葉を使えるようになる。これは相手の身になって模倣したり、なりきることで相手を自分に取り込んだりしてきたそれまでの経験によって、自分と対象を言葉の世界で置き換えることが可能になっていることを意味する。また、「私がもし相手の立場だったら」と仮定することは、自分と相手の違いに気づくことでもあり、自分を客観視する力が育っている証でもあると述べる。ミユは自分が他者視点に立つだけでなく、コミュニケーションにおいて相手を他者視点に立たせることができるようになってきているのだろう。

今回分析した記録の中では、子どもがそれまでとってきた立場から別の立場に変えた発言をする場面が多々見られた。その場面の多くは、自分とは異なる立場からの発言が保育者や仲間によってもたらされたときである。この時期の子どもにとって保育者や仲間の発言は一元的に見ていた世界を別の視点から捉え直す機会となり、言い換えれば、自分の認識の鏡のような役割を果たしているのである。子どもが立場を変える様子は一貫性のなさに見えるが、そのような揺らぐ経験の中で様々な立場をとることをくり返す中で多元的思考が獲得され、ミユの発言に見られるような、目に見えない本質の理解につながっていくのだろう。

IV. 総合考察

1 思考過程がつながることと、思考過程をつなげること

本研究で分析した子どもたちの話し合いには、野菜を「売りたいー食べたい」、「売りたい値段ー買いたい値段」、また、ねずみばあさんを「優しい人ととらえるかー悪者ととらえるか」、「仲間とするかー敵とするか」という対立的な発言が数多く存在する。たとえば、野菜をいくらで売るか話しているエピソード 1-2 では、売りたい値段と買ってもらえる値段の対立がある (サホ：「500 万！ (1)」、ミワ：「500 万じゃだめだよ。だったらみんな買ってくれないじゃん。」)。子どもたちは売りたい値段と買ってもらえる値段の対立によって、自分の視点にはないものや足りないものに気付いていく。また、売りたい人も食べたい人も自分たちが育てた野菜を大事に思う気持ちは共通しているということが確認できた時 (エピソード 1-1)、野菜を売る活動へと方向が定まったように、これらの対立はどちらかが正しくどちらかが間違っているという種類のものではない。

多面的に物事を見ることが可能になりはじめている子どもたちだからこそ、意見の違いを単なる対立とみるのではなく、その背景にある共通する思いやお互いが納得できる結論を導こうとする話し合いになっているのだろう。ただし、発言の意図が他者に見えにくい場合も多く、この時期の子どもの話し合い過程では、保育者が発言の意図を補足したり、言い換えることによってわかりやすくしたりするなどの援助が必要となる場合もある。すなわち、言葉を文字通りの意味だけで捉えるのではなく、子どもが感じていること、考えていることがどのようなことなのか、また活動ではなく何を経験させたいかなど、目に見えない子どもの思考を考えることが重要になる。

2 本物から生まれた必然性のある活動

分析対象とした実践記録は、金銭を用いて野菜を売るという活動である。この点に関しては、様々

な考え方があり、批判的な立場の人もいるだろう。また、第2著者自身、子どもたちから「野菜を売りたい」という声があがった時、幼稚園で行う活動としてふさわしいのかに迷いを感じたのも事実である。それではなぜ、今回のさくら八百屋店は展開されたのだろうか。

それは「本物」の野菜が子どもの目の前にあったということが大きく影響しているだろう。ごっこ遊びをリアルにしようとして本物のお金を使ったとしても、それが折り紙やおもちゃの野菜を売る行為ならそこにリアルな感覚は生じにくい。しかし、本物の野菜はむしろ本物のお金でのやり取りでなければ、八百屋さんとして野菜を売るというリアルが子どもに生じなかったのではないだろうか。ある意味で、子どもの目の前にあった対象物が活動の中身を決めていったという部分があるのではないかと筆者らは考える。

また、本物がもたらしたリアルは、子どもにとって活動をいつもの「お店屋さんごっこ」や「秘密基地づくり」とは別の魅力として立ちあがらせたと考えられる。自由遊びにおける遊びの多くは、1つ1つが区切られた活動であるが、この活動ではすべてが一つのまとまりのある活動となっている。「お店屋さんごっこ」では、売り手の手元に残った偽物のお金が何か別の形で使われる必然性は存在しない。しかし、さくら八百屋店の活動では、目の前から野菜が消えた代わりに本物のお金が残る。これが秘密基地を作るという次の活動をする必然性となり、継ぎ目のない活動が展開された理由ではないかと考えられる。私たちの生活はスーパーで野菜を買うこともあれば、家庭菜園で野菜を作ることもあるし、その野菜はいずれにせよ調理されるという次の段階がある。この活動は、本物の野菜をきっかけにしたリアルな感覚が、遊びではなく現実の生活の延長として展開されていったように思われる。

3 実践を第三者が分析する事：論理的思考と直感的思考のゆらぎという視点と保育

本研究は、第1著者と第3著者がエピソードの抽出と考察をした後に、第2著者が加わって共同で総合考察をおこなった。そのため、保育者である第2者の思いや願いが十分に反映された内容とすることができなかったという反省点がある。この点は、3者がそれぞれに独自の視点でエピソードを抽出・考察し、対等に意見が出し合える工夫が必要であったと思われる。このような反省点を念頭に置いた上で、本研究でおこなった認知発達という視点から見た子どもの育ちを保育者がどのように受け止めたのかということについて論じたい。

第2筆者は、当時、子どもたちの発言を受け止めきれていない・活かしきれていないという感覚を持っていた。エピソードの考察と合わせて改めて子どもの発言を振り返ることで、その感覚が論理的思考と直感的思考を行ったり来たりしている子どものゆらぎに起因していると感じた。実践の最中に保育者が子どもの発言と距離をとることは現実的に難しいため、今回のような視点での分析は第三者である第1著者と第3著者であるからこそ可能であったといえる。しかし、5歳児になると「みんなで」「クラスで」といったことを意識した活動が増え、クラス全体としての育ちに目が行きやすくなる。だが、この年齢の子どもたちも、個々の育ちにより論理的思考と直感的思考という側面だけを見ても大きな差が存在する。その一人一人のゆらぎが、どのような発達を背景として示されるものであるということが分析を通して納得的に示された時、子どもの思いを集団としてまとめてしまう以前に、保育者がゆらぎを受け止めたり、ゆれの幅を捉えようとしたりすることの大切さを感じた。研究者の視点から見た子どもの育ちが直接保育に還元できるわけではない。しかし、それが時に子どもを客観的に見つめ直すことにつながり、一人ひとりがみえてくる集団作りを考える手立てとなる場合もあるのではないだろうか。

最後に、幼児期の子どもたちにとっての話し合いの場というのは、どのように感じているのだろうか。幼稚園教育要領で示されている領域「言葉」に、「人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験

したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう」というねらいがある。このねらいは、活動の振り返りや話し合いという場の設定を想定しているわけではないが、5 歳児ぐらいになると、自然とみんなで共有するように育ってきている。一緒に生活する中で、大人以上に子ども同士は互いのことを理解していたり、考えをわかろうとするために、集団になっていくのであろう。その一方で、言葉による表現が苦手な子ども、自分の考えを言い続けて友だちの意見をなかなか聞けない子どもなど、意識的ではないにしろ、共有することが難しいことも多い。そういう中で、保育者は、このような話し合いを考え、一つの活動をつなげようとしていた。

また、秘密基地という抽象的な対象を話し合いによって共通するイメージを作り上げていくことは難しいことだった。そのため、保育者は秘密基地に関する話し合いをエピソード 2-3 で終了し、その後は自由遊びの時間に実際に秘密基地を作る活動へと転換を図った。これは「さくら八百屋店で得たお金で、秘密基地を作った」という達成感を子どもが感じることが一連の活動の一番の目的であり、話し合いで結論を出していくということが目的ではなかったためである。これは話し合いが無意味だったということではない。話し合いではなかなか発言できない子どもも、自由遊びにおける秘密基地づくりには参加していた。話し合いによってイメージの一致は図れなかったが、「みんなで作るさくら組の秘密基地」という思いが形成できたからこそ、全員がかかわる秘密基地づくりが進行したのだろう。子どもの発言や様子を見て、保育者が当初の計画からどこで転換を図るかということは難しいことではあるが非常に大切なことである。この点について考える上でも、保育者がこの年齢の子どもの思考のゆれについて理解すること、またその助けとなるようにそれを明らかにする研究をおこなうことは意味あることであろう。

引用文献

- 麻生武. (1996). *ファンタジーと現実*. 東京：金子書房.
- 麻生武. (2002). *乳幼児の心理：コミュニケーションと自我の発達*. 東京：サイエンス社.
- Flavell, J. H., Flavell, E. R. & Green, F. L. (1983). Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology*, 15, 95-120.
- 浜田寿美男. (2005). *子どものリアリティ 学校のバーチャリティ*. 東京：岩波書店.
- 浜田寿美男. (2009). *子ども学序説：変わる子ども，変わらぬ子ども*. 東京：岩波書店.
- 今井和子. (1996). *子どもとことばの世界：実践から捉えた乳幼児のことばと自我の育ち*. 京都：ミネルヴァ書房.
- 河崎道夫. (2011). ごっこ遊びをおもしろく豊かに一現代と保育現実世界との豊かなやりとりを土台に②ごっこの中の実行行為で対象世界と豊かに交渉する. *現代と保育*, 80, 145-159.
- 加藤泰彦・北川歳昭（編訳）. (1988). *ピアジェ理論と子どもの世界：子どもが理解する大人の社会*. 京都：北大路書房. (Furth, H. G. (1980). *The world of grown-ups: Children's conceptions of society*. Elsevier North Holland, Inc.)
- 加用文男. (2010). 幼児の想像遊びにおける多視点態度性. *心理科学*, 30(2), 43-56.
- 木下孝司・加用文男・加藤義信（編）. (2011). *子どもの心的世界のゆらぎと発達：表象発達をめぐる不思議*. 京都：ミネルヴァ書房.
- Kohlber, L. (1969). Cognitive stages and preschool education. In J. L. Frost(Ed.), *Early childhood education rediscovered: Readings*. Holt, Rinehart & Winston, pp. 212-224.
- 野村庄吾. (1980). *乳幼児の世界*. 東京：岩波書店.
- 高橋たまき. (1984). *乳幼児の遊びーその発達プロセス*. 東京：新曜社.

- 高橋たまき. (1993). *子どものふり遊びの世界－現実世界と想像世界の発達*. 東京：ブレーン出版.
- 田丸敏高・井戸垣直美・志満津陽子. (2000). 子どもの秘密と自我の発達：権利主張としての意見表明の分析を通じて. *鳥取大学教育地域科学部紀要*, 2 (1), 1-19.
- 塚越奈美. (2012). 幼児期における「秘密にする行為」の理解：「親密度」による違いにも注目して. *日本心理学会第 76 回大会発表論文集*, CD-ROM 収録.

付記

本研究は、平成 24 年度－平成 26 年度学術研究助成基金助成金、基盤研究 (C) (課題番号：24530807, 研究代表者：山名裕子), ならびに、平成 24 年度－平成 26 年度学術研究助成基金助成金、若手研究 (B) (課題番号：24730532, 研究代表者：塚越奈美) の助成を受けておこなわれた。