

# 保育における運動会が年中児の心の理論の発達に及ぼす影響

北海道大学大学院教育学院 及川智博

## Examining the influences of Undôkai experiences have on the development of children's Theory of Mind in the context of Japanese early childhood settings

Graduate School of Education, Hokkaido University, OIKAWA, Tomohiro

### 要約

本研究は、日本で独自に普及した保育行事である「運動会」を経験することが、年中児の心の理論の発達に及ぼす影響を検討した。研究1では、年中児31名（男児18名、女児13名）を対象に、運動会の前後で不意移動課題を実施した。その結果、全体的な傾向として、運動会の前よりも後の方が、不意移動課題の成績が有意に向上していたことが示された。また、この向上は加齢では説明できないことが示唆された。研究2では、不意移動課題の成績が向上した1名の男児に注目し、運動会の取りくみの期間中にいかなる状況や行動が生まれていたのかを、担任保育者の事後報告から検討した。結果、男児は協同的な種目の取りくみのなかで、他児の心的状態を考慮する必要のある、教示行為を積み重ねていたことが考察された。以上の結果は、運動会の取りくみのなかで得られる非日常的な経験が、幼児の心の理論の発達に影響を及ぼしていることの一端を示唆するものである。

**【キー・ワード】 幼児、心の理論、運動会、教示行為**

### Abstract

This research aims to examine how the Undôkai experiences influence the development of children's ToM in the context of Japanese early childhood settings. In study 1, 31 middle grade Japanese children (4-5 years old) were assigned to complete the First-order false-belief task in 2 different timings. The first and second task were conducted prior to and after the Undôkai, respectively. The results suggested that children's ToM had developed significantly after the Undôkai. In study 2, we focused on one of the boy who had developed ToM. And based on his class teacher's interview, this study examined the types of situation that emerged during the preparation of Undôkai. The results suggested that the boy taught and guided other children in many instances as they prepared for the cooperative event. These findings partially revealed that those unusual and unique experiences during the preparation of Undôkai have an impact on Japanese children's ToM development.

**【Key words】** Preschooler, Theory of Mind, Undôkai, teaching behavior

## 問題と目的

心の理論の発達に関する研究は、2000年代にかけて大きな展開をみせた。それは、心の理論の発達における文化的な多様性への注目である。本研究はこの動向のなかでも、日本の幼児における発達の文化的な独自性を生み出す要因として、保育実践に注目する。また、その具体的な実践として、長年続けられてきた伝統行事「運動会」に焦点を当てる。このことによって本研究は、日本の保育を経験することが、幼児の心の理論の発達プロセスに及ぼす影響の一端を明らかにすることを目指す。

かつて Wellman, Cross, & Watson (2001) は、178 の誤信念課題を用いた先行研究 (欧米諸国, 韓国, 日本, ペルー, アフリカの報告) のメタ分析を行い、いかなる国の幼児でも、2歳半から5歳にかけて心の理論の発達は同じ経路で進んでいくと指摘した。この指摘は、心の理論の構築やそれと関連する情報処理を、社会的な文脈や状況から孤立させ、子ども個人の単独の内生的な特性として扱う前提を置いて初めて成立する (内藤, 2011)。Naito & Koyama (2006) はこの前提に対して、日本の子どもにおける誤信念課題の通過速度の遅さから疑義を差し込んでいる。Naito & Koyama (2006) は、日本の幼児が誤信念課題を通過しはじめるのは、おおよそ4歳頃で、完全に通過するのは6, 7歳頃になることさえあることを報告した。こうした議論を背景として、幼児期における心の理論の発達の文化差、及びそれを生み出す諸要因を検討する研究が盛んに行われてきた。

心の理論の文化差を検討した先行研究は、その差を生み出すと想定されるいくつかの静的な属性に注目し、各国もしくは各文化圏の幼児の発達差を検討する、比較文化心理学の方法論を採用してきた。なかでも、特に先行研究が注目してきたのは、いくつかの文化的要因を包含する「家庭」の文脈であった。Hughes & Devin (2017) は家庭と心の理論の関連を検討した76の先行研究のメタ分析を通して、(1)心的状態語を用いた会話、(2)Mind-mindedness、(3)家族サイズ、(4)社会経済的地位という、心の理論の発達に影響を及ぼす4つの要因を整理している。こうした家庭の諸要因が幼児の心の理論に及ぼす影響は、日本においてもかつてから注目を集めてきた (e.g., 篠原, 2011; 東山, 2011)。

しかし、当然のことながら、幼児が日常的に暮らす生活の文脈は「家庭」だけに限定されない。かつて結城 (1998) が指摘したように、日本で暮らす多くの子どもにとって、家庭から離れて、同年齢集団とともに最初の集団的な教育を受ける最初の場が、「幼稚園」や「保育所」、そして「認定子ども園」である。日本の幼稚園や保育所では、その多様性が指摘されつつも (Holloway, 2000/2004)、基本的には国内のカリキュラムをもとに、文化的・歴史的な性質を帯びつつ実践が進められてきた。

ここで注目すべきは、日本の幼児が誤信念課題を通過しはじめる時期と (Naito & Koyama, 2006)、日本の幼稚園における就園時期が重なりをみせている点である。幼児期における心の理論の発達プロセスの文化差は、幼児が生活する文化的な文脈から影響を受けて生じると考えられる (Slaughter & Rosnay, 2017)。そして、幼児が生活する文脈は、家庭のみだったものが、やがて幼稚園や保育所へと広がりはじめる。こうした前提を踏まえると、日本のなかで営まれる保育実践を経験することが、幼児の心の理論の発達にどのような影響を及ぼしているかを解明することは、心の理論の文化的な多様

性や独自性を明らかにするうえで、重要な検討課題の1つであると考えられる。

しかしながら、先行研究が注目してきたのは、幼児が保育実践を経験するという具体的な姿というよりも、あくまで保育形態の違いが生み出す発達差についてであった。たとえば Lillard & Else-Quest (2006) は、モンテッソーリ教育を行う幼稚園に属する5歳児30名と、他の公立もしくは私立幼稚園に属する5歳児25名の幼児を対象として誤信念課題を実施した。結果、他園に属する幼児とは対照的に、モンテッソーリ教育を行う幼稚園の幼児は80%が課題を通過し、そこには有意な差がみられたことが示唆された。また、松永・郷式(2008)は、異年齢保育と同年齢保育、及びきょうだいの有無から、異年齢他者とのかかわりが心の理論の発達に影響を及ぼすかを検討した。結果、幼児にとって異年齢他者との接触は、心の理論の獲得に一定の促進的な影響を及ぼすことが指摘されている。しかし、これらの先行研究は保育形態という条件差の効果を明らかにするものである。そのため、こうした先行研究は「なぜその差が生まれたのか」を説明することができず、仮説的かつ循環的な予測にとどまってしまう。ゆえに、ある文化圏で普及し、かつ現場において重要視される実践を経験することが幼児の心の理論の発達に及ぼす影響は、これまで十分に日の目をみてこなかったのである。

以上より本研究は、日本で暮らす幼児の多くが経験する、独自かつ歴史性を帯びた実践に注目し、それを経験することが幼児の心の理論の発達に与える影響を検討する。そこで本研究が注目する実践は、「運動会」である。運動会とは、1874年から現代に至るまで、日本の教育施設で続けられてきた行事の1つである(鈴木, 2003)。特に保育における運動会は、昭和初期から普及が進み、今では日本全国の幼稚園や保育所で行われている(柴崎・田代, 1992)。その運動会は、幼児の発達の質に変化が生まれる節目として(秋田, 2010)、保育において欠くことのできない行事の1つとなっている。

こうした運動会を経験することが、幼児の心の理論の発達プロセスに影響を及ぼすと予想される理由は、そこで幼児が取りくむ活動の内容にある。運動会の種目には、リレー(瀬高, 2008)や伝統芸能(蔵持, 2007)などの集団種目が用意されている。そうした集団種目は、幼児一人ひとりが集団のなかで、ある役割を担いながら友だちと楽しむものである。

幼児が集団のなかで何らかの役割を担う経験が心の理論を促進させる可能性は、心の理論の「シミュレーション説」(Harris, 1992)との関連で導かれる。木下(2008)のレビューによれば、シミュレーション説とは、自己の心的経験をベースに他者の心的状態をシミュレーションすることで、他者の心は理解されるとする心の理論の仮説的な立場を指す。そして小川・高橋(2012)は実験を通して、(1)心の理論と「ふり遊び」は関連せず、他者の心的状態を考える機会が与えられる「役割遊び」のみ関連をみせたこと、(2)役割遊びの訓練は心の理論の発達を促したことを実証的に明らかにしている。

これと関連して、日本の運動会では、その当日へ向けた取りくみを、幼児が集団として時間をかけて行っていくという特徴を有する。たとえば瀬高(2008)は、2週間をかけて運動会へ向けた取りくみを行い、そのなかで幼児たちは「“チームとして”どう走るか」といった問題に直面し、チームとして遵守したいことやルールを伝えあったり、皆でどの順番で走るかを考え試行錯誤したりしたことを報告している。これは、幼児が友だちと役割を決めてはじまり、その日のうちに一端の終わりを迎える役割遊びの発展プロセスが、何日にもわたって展開していくような状況である。すなわち、運動会はその一部において、長期間をかけて行われる「役割遊び」に類似した状況として見立てることが可

能である。そして、そうした取りくみ内で非日常的に得られる、何らかの他者の心的状態をシミュレーションする経験が、幼児の心の理論の発達に影響を与えていることは、十分に予想されるだろう。

以上より本研究では、心の理論の発達に影響を及ぼすと予想される日本の保育実践として「運動会」に注目する。そのうえで、心の理論の発達が特に進んでいく 4-5 歳児が在籍する (Naito & Koyama, 2006; Wellman et al., 2001), 日本の幼稚園の年中学年に焦点を当て、その幼児の心の理論が運動会の前後において発達しているかを検討することを、本研究の第 1 の目的とする (研究 1)。そして、もし研究 1 の予想が支持された場合には、幼児の心の理論の発達がいかんにして促されていたかについて、協力園における運動会の概要や、その当日へ向けた取りくみに関する保育者の事後報告から考察することを、第 2 の目的とする (研究 2)。

## 研究 1 : 運動会の前後における心の理論の発達の變化

### 目 的

保育における運動会の取りくみを経験することが、年中児の心の理論の発達に影響を及ぼしているかを検討することを目的とする。

### 方 法

#### 協力園および参加児

北海道 X 市内近郊の仏教系私立 Y 幼稚園を本研究の協力園とした。Y 幼稚園は、(1)運動会を保育の重要な節目として位置づけ、その日へ向けた取りくみを数週間にわたって実施することが通例となっているほか、(2)幼稚園の規模がある程度大きく、比較的多くの参加児が確保できるという、2 つの判断基準によって選定された。特に本研究は、Y 幼稚園の年中学年に注目した。研究の実施時期において、年中学年は 3 クラス 72 名 (男児, 39 名, 女児 33 名) の幼児が在籍していた。また、各クラスには担任保育者が在籍していた (アジサイ組 A 保育者 (男性 保育歴 2 年); バラ組 B 保育者 (女性 保育歴 10 年); ヒマワリ組 C 保育者 (女性 保育歴 4 年))。時折、アシスタント・ティーチャーが保育に入る形式をとっていたが、保育を実質的にリードしていたのは担任保育者であった。

本研究では、Y 幼稚園の 201X 年において、参加を承諾していただいた、年中児 44 名 (男児 22 名, 女児 22 名) を実験協力者とし、運動会の実施前 (以下、プレテスト) 及び実施後 (以下、ポストテスト) の 2 回にわたって実験課題を実施した (実験課題の詳細は後述する)。このうち、運動会の前から既に課題を完全に通過した幼児 7 名、ポストテストで他児の邪魔が入ってしまい回答が歪んでしまった幼児 1 名、及びポストテストの参加を拒否した幼児 6 名を除外した。結果として、本研究における分析の対象となった参加児は、プレテスト及びポストテストの両方を実施できた 31 名 (男児 18 名, 女児 13 名, 平均 4 歳 7 ヶ月, 範囲 4 歳 2 ヶ月~5 歳 1 ヶ月,  $SD = 3.54$ ) であった。以下では「参加児」という言葉を、最終的な分析の対象となった 31 名の幼児を指し示すものとする。

## 手続き

幼稚園の空いているスペースで、実験者と参加児の1対1による個別実験を実施した。なお、この個別実験は、実験者が幼稚園に普段から通うことで、幼児とのラポールを形成した後に実施された。実験者と参加児がスペースに入った後、参加児の氏名を尋ねた後に、誤信念課題（不意移動課題）を実施した。幼児の課題への回答はICレコーダー及び筆記によって記録した。ビデオカメラによる記録は、予備実験において、時折参加児の緊張が高まることが確認されたため、中心的な記録媒体としては使用しなかった。一度の実験実施時間は約5分程度であった。

本研究ではこの手続きをもとにした誤信念課題を、運動会の実施前のプレテスト、及び実施後のポストテストの、2回にわたって実施した。協力園における当該年度の運動会は、201X年7月1日に実施されたほか、その当日へ向けた取りくみは6月の第1週から徐々に開始された。そこで本研究は、プレテストを5月の最終週から6月の第1週にかけて実施した。また、ポストテストは運動会が終了して保育が落ち着いた、7月の第2週から第3週にかけて実施した。参加児のプレテストからポストテストまでの加齢日数は、平均44.9日（範囲36日～52日、 $SD=3.67$ ）であった。

## 誤信念課題とその得点化

誤信念課題は、A4サイズの用紙を幼児の前に呈示して、ストーリーを紙芝居形式で読み聞かせる場面見本法を用いて実施された。本研究で用いた不意移動課題は、サリーとアンが登場する標準のストーリーを、協力園の文脈に近づける形で修正を加えた、砂場を題材としたストーリーを用いて実施された。具体的には、(1)主人公と友だちが砂場でお山をつくっているとき、先生が主人公にお手伝いをするように頼む。(2)それを聞いた主人公は、使用していたスコップを片方のバケツにしまって、(3)園舎に入る。(4)その後、友だちは主人公が見ていないところでスコップを取り出し、(5)別のバケツにしまって、他の場所へと行ってしまふ。(6)そして最後に、主人公が園舎から砂場に戻ってきて、またスコップで遊ぶとする、というストーリーを読み聞かせた。なお、実験に際して登場人物の子どもの性別は、全て参加児に合わせた紙芝居を使用した。また、登場人物の1人である保育者は、協力園の保育者の大多数が女性だったことを考慮して、参加児の性別によらず全て女性とした。

本研究における誤信念課題は、ストーリーを紙芝居によって呈示した後、以下の(a)～(c)の質問を順番に実施することで行われた。質問の教示文は、質問(a)及び(c)は木下(2008)をもとに決定された。一方の教示文(b)については、後述する理由から東山(2007)と同様のものを用いた。また、全ての質問において、参加児には回答が正答か誤答かの教示を行わなかった。

(a)主人公の誤った信念質問（以下、信念質問）：「○○（主人公の名前）は、どちらのバケツにスコップが入っていると思っているかな？」。教示の後、参加児に指さし、または言語での回答を求めた。

(b)理由づけ質問：「どうしてわかったの？」。理由づけ質問の教示は、「どうしてそう思ったの？」という質問が回答を歪める可能性を指摘した東山(2007)を参考にした。

(c)確認質問：信念質問が正当の場合「いまスコップが入っているのはどちらのバケツかな？」・信念質問が誤答の場合「○○（主人公の名前）は最初、どちらのバケツにスコップをしまったかな？」。

## プレテストからポストテストにかけての課題の変更点

本研究の実施にあたって、同種の課題を実施することによる繰り返しの効果を極力抑えるために、ポストテストでは以下の 4 つの変更を行った。1 つに、課題で使用する紙芝居の左右反転を行った (図 1 参照)。プレテストでは左から右にスコップが移動する図版を使用した。一方のポストテストでは、スコップが右から左へ移動する図版を使用した。これと関連して、2 つに、紙芝居における配色を変更した。登場人物が使用するバケツの色を変更したほか (プレテスト ; 青いバケツから赤いバケツへ移動・ポストテスト ; オレンジのバケツから緑のバケツへ移動)、登場人物における主人公と友だちの服装の色も変更した。これにより、スコップの移動パターン及びバケツの色など、課題の内容を記憶しておくことではポストテストで正答できないようにした。3 つに、登場人物の名前を変更した。女兒版のストーリーでは、プレテストでは「主人公“サクラ”、友だち“アカリ”」であったが、ポストテストでは「主人公“ミサキ”、友だち“コハル”」に変更した。男児版では、プレテストは「主人公“リョウ”、友だち“ケンタ”」であったが、ポストテストでは「主人公“ハルト”、友だち“タクミ”」に変更した。そして 4 つに、ポストテストでは必ず、「お話、変えてきたからね」と、以前とは違う紙芝居であることを予め参加児に教示したうえで、課題を実施した。

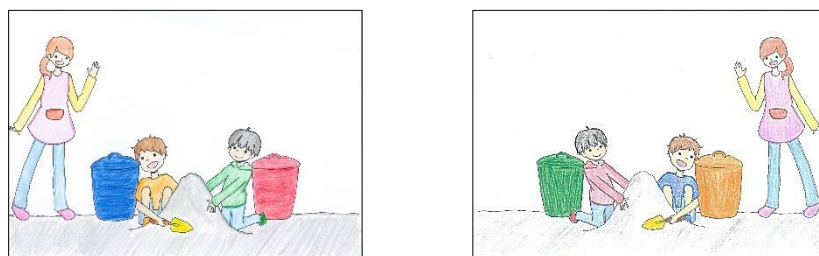


図 1 プレテスト (左) 及びポストテスト (右) で使用した男児用の図版

## 倫理的配慮

本研究の実施にあたっては、協力園の園長及び保育者に研究内容を書面で伝え、同意を得たうえで実施された。本研究において、個人や園を特定できる固有名は全て仮名とした。

## 結果と考察

### 誤信念課題の得点化

実施された誤信念課題は、以下の基準によって、「3 点」を満点として得点化された。

(a)信念質問：主人公が最初にスコップをしまったバケツを、指さしもしくは口頭説明で選択できた場合、参加児に「1 点」を与えた。

(b)理由づけ質問：理由づけ質問への回答は、木下 (2008) による誤信念課題の理由づけに関する A~E の 5 段階評定をもとに、発達心理学を専攻する者と実験者が独立に評定した。その結果、評定の一一致率は 81.3%であった。一致しなかった回答は、両者の協議によって再分類を行い決定された。

この後、木下（2008）にしたがって、評定の分類における A（主人公はポイントとなる事実（スコップが違うバケツに移し替えられたこと）を知覚していない（見ていない、聞いていない）という理由づけ）、もしくは B（主人公がはじめに自分で片付けた場所を探すという方略による理由づけ）に該当する言語回答を正答として、その回答を行うことができた参加児に対して「1点」を与えた。

(c)確認質問：実験者の質問に正答できた参加児には「1点」を与えた。

### 運動会の前後における誤信念課題のパフォーマンスの変化

2回の誤信念課題を実施可能だった幼児の成績を得点化し（プレテスト： $M=1.226$ ,  $SD=.56$ ・ポストテスト： $M=1.548$ ,  $SD=.81$ ）、対応のあるt検定を、SPSS.22を用いて行った。その結果、両テストの間に有意な得点差がみられた（ $t(30)=2.40$ ,  $p=.023$ ,  $d=.46$ ）。

さらに、プレテスト及びポストテストの参加児の日齢によって調整した値を用いて、同様の検定を行った。その結果、調整前と同様の傾向がみられた（ $t(30)=2.68$ ,  $p=.012$ ,  $d=.53$ ）。

以上の結果から、運動会を経験する前よりも後の方が、幼児の誤信念課題に対するパフォーマンスが向上していることが示唆された。さらにこの変化は、プレテストとポストテストの間における、単なる加齢による成熟を反映したものではないことが確認され、本研究の予想は一定支持された。

しかし、課題の結果をみる限り、プレテストとポストテストの得点それ自体は有意に底上げされつつも、その変化は全員に生まれていただけではなかったものと考えられる。すなわち、運動会を通して、集団内である役割を担う経験それ自体が影響しているわけではなく、そのプロセスのなかで得られた何らかの経験が、心の理論の発達を促す引き金を引いていた可能性がある。研究2ではこの点について、運動会の前後で課題に対する回答に変化がみられた、1人の男児に注目して検討する。

## 研究2：幼児の心の理論の発達に影響を与えた運動会における経験因の検討

### 目的

運動会の前後で誤信念課題の成績が向上した1人の男児に注目し、心の理論の発達がいかんにして促進されていたかを、協力園における運動会の概要、及び男児の運動会へ向けた取りくみに関する保育者の事後報告から検討することとする。

### 方法

#### 協力園、参加者、倫理的配慮

研究1と同様である。

#### 分析資料の収集方法及び分析手続き

本研究では以下の3つの手続きによって、分析資料の収集を行った。(1)保育の自然観察を行い、特

に運動会へ向けた取りくみについて、手持ちのデジタルカメラによる動画撮影及び筆記記録をとった。(2)運動会の後に担任保育者へ半構造化面接を実施し、運動会の取りくみのプロセスや、担任した幼児の運動会を通した変化に関する事後報告を収集した。その面接では、「運動会を通した個々の幼児の変化、及びそれを促したと思われる具体的なエピソード」について参加児ごとに尋ねた。(3)掲示物の撮影、及び日案・週案・月案についての情報を提供していただき、分析の資料とした。

## 結果と考察

### 年中学年における運動会の概要

はじめに、当該幼稚園における運動会の概要について、特に年中学年に焦点を絞って説明する。年中学年は運動会で、以下の4つの種目を実施することとなっていた。具体的には、〈かけっこ〉(徒競走)、〈力をあわせろ！爆弾リレー！〉(以下、爆弾リレー)、〈組体操〉、そして親子競技の〈Flag Relay!〉である。本研究では、事前の取りくみにおいてほとんど時間が割かれることがなかった、〈かけっこ〉および〈Flag Relay!〉を除外したほか、紙幅の都合上、運動会前の取りくみのなかで、幼児・保育者ともに最も力を注ぐことになった、〈組体操〉に焦点を当てることとした。

組体操は、幼児の身体運動の発達に即した、集団での表現種目である。当該幼稚園では、年中学年が組体操を実施することが長年の恒例となっていた。種目としては、以下の身体表現を幼児が行うこととなっていた。まず、幼児がトラック外からトラック内に移動してきて観客へ挨拶をする。次に、保育者の掛け声をもとに、陣形をバラバラにして1人での身体表現(e.g., 飛行機の模倣表現)を3回ほど行い、再移動して陣形を組み、3人での身体表現(e.g., 扇の模倣表現)を3回ほど行う。そして再び保育者の掛け声をもとに、陣形移動をして、安全に十分配慮された、幼児に無理のない8人での小さな簡易ピラミッドを組む。最後に、陣形移動を行って年中の幼児全体で行う簡易な表現をし、観客へ挨拶をして退場するというものである。終了までに陣形移動を行う総回数は「5回」であり、幼児はそれを覚える必要があった。この回数から、いかに幼児と保育者が共に力を注いだかが伺える。

### 表現種目の取りくみのなかで生まれた「教示行為」

では、こうした運動会へ向けた取りくみにおけるいかなる経験が、幼児の心の理論の発達を促進させていったのだろうか。この点に関して、運動会後の事後報告で3人の担任保育者が口々に発していたのが、特に組体操の取りくみのなかでみられた、普段はみせない幼児の特徴的な姿であった。

本研究では特に、誤信念課題のパフォーマンスが運動会後に高まった幼児の1人である「男児D」に焦点を当てる。Dはプレ・ポストどちらのテストでも「理由づけ質問」に誤答、「確認質問」に正答した。一方で、「信念質問」は、プレテストで誤答したものの、運動会実施後のポストテストでは正答できるようになっていた。

下記には、保育者Aが運動会の事後報告で、Dの特に強く印象に残ったシーンについて語ったものの書き起こしである。書き起こしのなかで登場するEとFは、組体操における3人組の表現においてペアとなった女兒である。また、Aと会話するインタビュアー(著者)はIで示す。



### 8月2日 10:40頃 保育者Aにとって記憶に残った男児Dの印象的な行動

A: D, (中略) 皆より来てない, 練習時間が少ないぶんもあって(当時Dは, 親の仕事の都合上, 幼稚園を欠席することが多かった)。(組体操における3人組の)ペアだったのが, EとFだったんですよね。それでDがいないこともあったのか, その2人は結構, (組体操の陣形移動の)場所を覚えるのも結構時間かかったりして。でも, Dがいるとすんなりできて, そこは。Dも最初の(練習の)1回目のときだと思えますけど, (中略 陣形移動で向かうべき場所を) わかったらDが基準 となって, それが目印となっていて, EとFが来てみたいな感じで。そこはしっかりこう, 自分の立場 というか, 2人を支える, リーダー的な感じではあったのかな,と。(中略 Dは)覚えるのは早かったって感じでしたね。最初の方はもう全然, 間違ったりして, 「こっちだよ」とか(他の友だちが)言ってきたりして「あああ……」 みたいな感じになってたんですけど。(自分のペアの)隣(中略)を目印にして, そこで自分でわかったのか, 自分でどこかのタイミングで気がついて。で, なんか2人のEとFを, 「こっちおいでよ」みたいな感じで声をかけるようになりましたね。(中略 6月の)2(週目)の最後か, 3週目ぐらいですかね。

I: わりと, パーっと(EとFに)呼びかける感じだったんですか?

A: そうですね, 最初は声をかけてなかったんですけど, なんかこんな感じで(手招き)チョイチョイチョイ みたいな。

書き起こしでも触れられた通り, Dは家庭の事情で運動会の時期に休むことが多かった。そのDがとった, 運動会の場面における非日常的な行動の1つが, EとFを誘導する行動であった。当該幼稚園の組体操において, 陣形移動は5回にわたって行われるため, それを理解するスピードには, 当然ながら幼児間に差異が生まれる。Dは同じペアとなったEやFに比べて理解するのが早く, 結果として, 最初は手招きで, そして最後には声で行うようになっていったことが推察される。そして, こうしたDの行動は運動会の直前まで行われていった(Eの運動会へ向けた取りくみに関する保育者Aへの事後報告から)。

保育者Aの語ったDの行動は, 先行研究における「教示行為」に位置づけられる。ここでいう教示行為とは, ひろく「他者の知識・技能・社会的規範を向上させようとする意図的な行為」(木下・久保, 2010)として定義される。教示行為と心の理論の発達については, これまで幾つかの知見が重ねられてきた。たとえばDavis-Unger & Carlson (2008)は, 年少から年長の幼児に8つのボードゲームのルールを教え, それを知らないフリをした大人に対していかに教えるかについて, 心の理論との関連から検討している。その結果, 心の理論の課題の成績と教示行為の方略教は関連するが, 教える時間やルールの数には関連がみられなかったことを報告している。こうした心の理論と教示行為の方略との関連は, 自他の知識について理解し, その差を埋めるために生まれていたのでないかと, Davis-Unger & Carlson (2008)は考察している。

ここで今一度, Dの運動会の取りくみについての事後報告に戻る。保育者Aの報告によれば, Dは組体操の取りくみのなかで最初, EとFに対して「最初は声をかけてなかったんですけど, なんかこんな感じで(手招き)チョイチョイチョイ」と教示を行っていた。その後, 「EとFを, 「こっちおい

「だよ」みたいな感じで声をかけるように」になっていったのである。D は、なかなか陣形移動を覚えられずにいた E と F に対して、「(手招き) チョイチョイチョイ」では伝えられないと判断し、「こっちおいだよ」といった声かけを行っていったものと推察される。これは、Bensalah (2011) の示唆と一致する。Bensalah (2011) は、心の理論の課題を通過した幼児は学び手の行動に合わせた教示行為を行っていることを、子ども同士のペアの観察場面から報告している。さらに木下 (2015) は、実験的な検討から、心の理論課題の得点と、教示中に学習者の様子をモニタリングには有意な相関があることを指摘している。これらの知見と保育者 A の事後報告を総合的に考慮すれば、D は運動会における組体操の取りくみのなかで、普段は経験することがあまりなかった、他者の状態を考慮した教示行為を行う必要に迫られるなかで、他者の信念の状態への鋭敏さが研ぎ澄まされていった。そして、それが結果的に、運動会後の不意移動課題において、信念質問の通過に繋がっていたことが推察される。

すなわち、幼児の心の理論の発達は、運動会固有の文脈によって引き起こされた、他者の心的状態を考慮する必要性や、それに際する行動の蓄積によって引き起こされていた可能性がある。この考察は、あくまで男児 D をもとにした仮説的なものに留まる。今後、さらなる検討が必要となるだろう。

## 総合考察

本研究の目的は、保育における運動会が、日本の年中児における心の理論の発達プロセスに影響を及ぼしているかを検討すること、及びその影響因の一端を明らかにすることであった。本研究はこの目的を達成するために、2つの研究を実施した。

研究 1 では、運動会の前後において、同様の年中児に不意移動課題を実施した。その結果、全体的な傾向として、運動会の前に比べて後の方が、幼児の不意移動課題に対する成績が有意に向上していることが示唆された。ただし、運動会それ自体が全ての幼児に影響していたわけではなく、運動会における何らかの経験の有無が、心の理論の発達に影響をもたらしていたことが考えられた。

研究 2 では、協力園における運動会へ向けた取りくみの概要を整理したほか、課題成績に変化のあった 1 人の男児に焦点を当てて、その変化の要因を保育者の事後報告から検討した。その結果、運動会へ向けた取りくみのなかでは幼児・保育者ともに、集団での表現種目に特に力を注いでいたことが見出された。さらに、そこで男児は、他者の心的状態を考慮する必要のある教示行為を数多く行っており、その経験の短期的な蓄積が心の理論の発達に影響を及ぼしていたことが推察された。

以上のように、本研究は運動会へ向けた取りくみのプロセスを通して得られる経験が、幼児の心の理論の発達プロセスに影響を及ぼすことの一部を示唆するものであった。これまでの先行研究は、「家庭」や「保育形態」という静的な要因に注目し、誤信念課題の成績とそこに影響が予想される文化的な要因の程度を、間接的に測定してきた。ゆえに、方法論の性質上、先行研究は「発達のアウトカムとしての差異」を見出せても、保育を通して心の理論が「発達するプロセス」自体はほとんど問題化することができなかった。今後は、日本の保育という社会的組織制度への参加を反映した、心の理論の発達プロセスを丹念に検討して跡付けていくことが必要となるだろう。結果としてそれは、

Valsiner (2007/2013) が示唆するように、他者理解の文化的な発達プロセスに、保育がいかなる役割を有しているのかを明らかにする、1つの文化心理学的な方向性となりうると予想される。

最後に、本研究において残された課題を2つ提示する。1つに、本研究では比較対象となる幼稚園、すなわち運動会を実施していない幼稚園や、それを経験していない幼児のグループを、統制群として設定することができなかった。そのため、本研究で得られた知見をより強固なものにするためには、日本における複数の幼稚園を対象に、運動会の実施の有無等についての比較を行い、知見を積み重ねていく必要がある。今後の検討が期待される。

2つに、本研究では研究1で得られた心の理論の発達が生まれた経験因を、男児Dを中心に扱うことで考察した。今後は、さらなる資料の整理や追試を行うことで、運動会をはじめとして、保育のいかなる経験が幼児の心の理論の発達を促進しているのか、そしてそうした経験がいかに組織的かつ規則的に用意されているのかについて(Rogoff, 2003/2006)、さらなる検討を進めていく必要がある。

## 引用文献

- 秋田喜代美. (2010). <園のくらしを育む 7> 日本の保育文化(1)：運動会. *幼児の教育*, 109(10), 28-31.
- Bensalah, L. (2011). The emergence of the teaching/learning process in preschoolers: Theory of mind and age effect. *Early Child Development and Care*, 181, 505-516.
- Davis-Unger, A. C. & Carlson, S. M. (2008). Development of teaching skills and relations to theory of mind in preschoolers. *Journal of Cognition and Development*, 9, 26-45.
- Harris, P. L. (1992). From simulation to folk psychology: The case for development. *Mind & Language*, 7, 120-144.
- Holloway, S. D. (2004). ヨウチエン：日本の幼児教育、その多様性と変化 (高橋 登・南 雅彦・砂上史子, 訳). 京都：北大路書房. (Holloway, S. D. (2000). *Contested childhood: Diversity and change in Japanese preschool*. New York: London: Routledge.
- Hughes, C., & Devine, R. T. (2017). Family influences on theory of mind: A review. In V. Slaughter., & M. D. Rosnay (Eds.), *Theory of mind development in context* (pp. 41-56). London: New York: Routledge, Taylor & Franics Group.
- 木下孝司. (2008). 乳幼児期における自己と「心の理解」の発達. 京都：ナカニシヤ出版.
- 木下孝司. (2015). 幼児期における教示行為の発達：学習者の熟達を意図した教え方に注目して. *発達心理学研究*, 26, 248-257.
- 木下孝司・久保加奈. (2010). 幼児期における教示行為の発達：日常保育場面の観察による検討. *心理科学*, 31(2), 1-22.
- 蔵持康子. (2007). 「ふつう」の暮らしの中で待ちわびる「特別」な日：子どもたちの心のふるさとに. *現代と保育*, 68, 6-16.
- Lillard, A., & Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori education. *Science*, 313, 1893-1894.

- 松永恵美・郷式 徹.(2008). 幼児の「心の理論」の発達に対するきょうだいおよび異年齢保育の影響. *発達心理学研究*, 19, 316-327.
- 内藤美加.(2011). "心の理論"の概念変化：普遍性から社会文化的構成へ. *心理学評論*, 55, 249-263.
- Naito, M., Koyama, K. (2006). The development of false-belief understanding in Japanese children: Delay and difference? *International Journal of Behavioral Development*, 30, 290-304.
- 小川真人・高橋 登.(2012). 幼児の役割遊び・ふり遊びと「心の理論」の関連. *発達心理学研究*, 23, 85-94.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Rogoff, B. (2006). 文化的営みとしての発達：個人、世代、コミュニティ (當眞千賀子, 訳). 東京：新曜社. (Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.)
- 瀬高郁子.(2008). *5歳の誇り：あの風の谷の子どもたち*. 東京：コンテンツ・ファクトリー.
- 柴崎正行・田代和美.(1992). わが国の幼稚園における運動会の起源について. *保育学研究*, 117-127.
- 篠原郁子.(2011). 母親の mind-mindedness と子どもの信念・感情理解の発達：生後 5 年間の縦断調査. *発達心理学研究*, 22, 240-250.
- Slaughter, V., & Rosnay, M. D. (2017). *Theory of mind development in context*. London: New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- 鈴木敏夫.(2003). 北海道における小学校運動会の起源. *北海道大学大学院教育学研究科紀要*, 89, 31-52.
- 東山 薫.(2007). "心の理論"の多面性の発達：Wellman & Liu 尺度と誤答の分析. *教育心理学研究*, 55, 359-369.
- 東山 薫.(2011). 5, 6 歳児の心の理論と母親の心についての説明との関連. *教育心理学研究*, 59, 427-440.
- Valsiner, J. (2013). *新しい文化心理学の構築：「心と社会」の中の文化* (サトウタツヤ, 監訳). 東京：新曜社. (Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. Los Angeles: SAGE.)
- 結城 恵.(1998). *幼稚園で子どもはどう育つか：集団教育のエスノグラフィ*. 東京：有信堂高文社.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 75, 523-541.

## 謝 辞

研究にあたりたくさんのご指導をいただきました, 北海道大学大学院教育学研究院附属子ども発達

臨床研究センター准教授 川田学先生に感謝申し上げます。また、本研究にご協力いただきました幼稚園の先生方、及び子どもたちに感謝の念を捧げます。

