

資 料

他者との共同行為による幼児のタスク習熟度の発達

板倉 達哉*・柄田 毅**・長崎 勤***

本研究は、幼児のタスク習熟に影響する共同行為を検討するため、カブラという積み木を高く積む課題における幼児ペアによる高さ、その変化に関わる共同行為要因を明らかにすることを目的とした。対象は、同年齢の幼児ペア5組10名で、課題の遂行プロセスにおける相互作用について2者間の発話と行動を分析し、各ペアによる高さの違いと相互作用における特徴を検討した。結果から、課題遂行には、2者間での会話を頻繁に行うこと、課題目的に見合う話題の量を確保すること、相手の提案を肯定的に受け入れて行動に移すことが有効とわかった。そして、これらを総合することで、新しい知識を得ることが課題達成に有効であることがわかった。大人の指導や助言、そして年長の仲間との活動に加えて、同年齢の幼児同士がお互いの意見を交換して新しい見識を得ることは、幼児相互による発達に有効であることが示唆された。

キー・ワード：幼児の共同行為、幼児間のコミュニケーション、やり取りの量と質

I. 問題と背景

幼稚園教諭や保育所保育士といった保育者は、乳児や幼児の発達を見極め、その子どもに合った環境を構成し、言葉かけなどを行うことが幼稚園教育要領や保育所保育指針で示されている（文部科学省，2008；厚生労働省，2008）。しかし、1人の保育者に対して複数の幼児がいる一般的な保育場面では、幼児一人ひとりに関わる時間が限られる。加えて、保育者は、幼児と対等な立場にあるわけではないので、保育者のことばや態度は指示的になる傾向にある。

幼児は保育者とのかかわり以上に友だちと遊ぶことで多くの時間を過ごす。その仲間という同等の関係の中で、幼児は様々な活動を通して共通の体験をする。このことは、幼児が仲間間での試行錯誤的な相互交渉を繰り返し、日々学

ぶ機会が多いことを示す。

そのため、保育者は、幼児が行う他者との共同行為を通じた学習機会に配慮した保育を行う必要がある。

幼児は、問題解決活動を他者との関わりで行うことで、既に持っている知識や能力水準以上の力を生み出す。

ヴィゴツキー（1935）によると、現在の発達水準と、子どもが自主的には解けないが大人の指導や援助、自分よりも知的な仲間との共同作業、模倣などで解く問題によって規定される可能的発達水準との隔たりのことを発達の最近接領域（Zone of Proximal Development; ZPD）と述べている。BerkとWinsler（1995）は、このZPDでの効果的な教授と学習の相互作用を述べる際に“足場をつくる”というメタファーを示し、これを構成する要素として共同での問題解決活動における子どもたちの取り組みを示している。その活動への参加者は、大人と子どもであったり、あるいは子ども同士であったりするが、

* 筑波大学大学院教育研究科

** 文京学院大学人間学部

*** 筑波大学大学院人間総合科学研究科

重要なことは、目標達成のために共に励み、お互いに影響を及ぼすことである。また、田島(1996)は、このZPDの概念を子どもが成熟しつつある領域に働きかける教育の本質と述べている。保育場面にいる幼児が、新たな課題解決能力を獲得することや、現有の課題解決スキルの習熟を得るためには、仲間や保育者といった他者との共同する問題解決活動が重要であると考える。

これらの見解から、保育場面を想定し、他者と共同する問題解決活動と課題習熟の過程の関係を検討し、知見を得ることは、保育実践に有益な情報を提供すると考える。

そこで、本研究では保育場面で一般的な遊びと想定される積み木あそびを活動として取り上げることとした。共同して積み木を積み上げる行為の過程で、積み木をどのように積むことが高く積み上げることにつながるかについての幼児同士の行為を検討したいと考えた。この幼児同士の行為に課題習熟の発達の鍵となる発達の要因が含まれていると考えられた。そこで、積み木の高さの上昇に関連する幼児間の相互作用における要因を検討することとした。

カプラという大人の手のひらに乗るほどの細長い白木板の積み木を用いたあそび活動を取り上げることで、相互に既知の仲間である幼児ペアが活動をくり返すことによって、より積み木を高く積むことをタスク習熟度の指標とし、幼児による独自の積み方や幼児間の積む方略の相談など、共同行為の特性が観察できる。この幼児間の共同行為の特性とタスク習熟度から、タスク習熟を促すための共同行為の要因が明らかになると考えられた。

II. 目的

本研究では、幼児のタスク習熟度と関連する共同行為を検討するため、カプラという積み木を用いた。カプラを積む課題の過程で、高さや積み方などに影響する共同行為の要因を見出すことを目的とした。同年齢の幼児ペアが、保育活動として積み木を積む行為をくり返して行

う。その間の積み木の高さの変化と、幼児間の発話数や発話機能、発話内容を分析した。また、本研究で得られた知見が、幼児の保育を担う保育者に対して有益な指導計画の基礎情報となることを目指している。

III. 方法

1. 対象者

対象：A幼稚園5歳児クラス在籍の5組10名。各幼児ペアが協力して活動し、共同行為が円滑になるように事前に担任教諭と相談し、自由遊びの中でよく一緒に遊んでいる子どもを2人1組のペアとして5組選んだ。各幼児ペアは、ペアA (JI・DK)、ペアB (RK・ME)、ペアC (TS・HY)、ペアD (RY・YT)、ペアE (RN・WK)で、ペアA、C、Dは男児ペア、ペアB、Eは女児ペアであった。

2. 期間

平成20年9月1日～平成20年11月5日。午前中の自由遊びの時間帯で、幼児単独に1日ずつ計10回、各幼児ペアを2回ずつ計10回、観察を行った。

3. 観察場所

A幼稚園の空き教室にカプラを準備したカプラコーナーを設置した。教室には対象者とカプラ全体が入るように三脚を使用してデジタルビデオカメラをセッティングし、ビデオテープに収録した。撮影は、対象児がカプラコーナーに入ってきたところから退出するまで行った。

4. 課題の実施手順

本研究は、幼稚園の保育活動として実施した。そのため、本研究の課題とした活動によって幼児の保育活動における達成感を損なわないよう考慮し、達成感をもって課題活動を終えるように配慮した。課題の実施手順は下記に示す。

- (1) 幼稚園の空き教室にカプラコーナーをつくり、対象児1人を観察者が誘導した。
- (2) 最初は幼児単独による課題のため、一人

他者との共同行為による幼児のタスク習熟度の発達

ずつ対象児に、自分のできる限りの高い塔をカプラで作るという提示を観察者が与えた。

(3) 対象児が作成完了するまで課題を実施し、結果に関して「高く積めたね」、「上手だね」などと肯定的にフィードバックした。

(4) 幼児単独による課題の後、予め担任教諭と選定したペアで、10分間協力してカプラを高く積むように指示した。制限時間は、子どもが視覚的に理解しやすいようにタイマーを設置して、対象児に提示した。

(5) 幼児ペアによる1回目の課題が終了した後、タイマーを置くことや10分という制限時間が幼児にとってプレッシャーとなることと判断した。そのため、2回目の実施では制限時間を20分間に延長し、タイマー提示をなくした。さらに、カプラを積むことに集中するよう配慮した。

(6) 原則的に、観察者は幼児の様子を見守る

が、幼児ペアが助けを求めた場合は適度に助言などを与えて対応した。

(7) 課題の終了時は2名で達成した実感を味わってもらうために、肯定的なフィードバックを行った。さらに、積みたいと幼児が申し出たときは観察者が手伝い、達成感を増すようにした。

5. 分析

収録したビデオテープの内容を、時間経過に沿って、活動の概要、対象児の発話を文字化した。文字化した記録から各対象児の発話について発話機能を、観察者1名と観察していない1名と協議してコーディングした。発話機能コードを機能カテゴリーの定義と発話例Table 1に示した。発話機能コードと機能カテゴリー定義は、飯高・若葉・長崎(1988)を参考にして決定した。

Table 1 コーディングの定義と例文

Code	定義	例
Request (略号:Req)	相手の反応を期待する発話。	「慎重にやっごらん。」 「じゃあ、集めてからにしよう。」
Command (略号:Com)	Reqよりも強く、指示するような発話。	「こうしなさい。」 「端っこに寄せろよ。」
Statement (略号:Sta)	状況の説明や、独り言。	「斜めになってるところはないかな。」 「高くなってきた。」
Positive Response (略号:Pos)	相手のReq、Com、Staに肯定的な発話。 但し、次の行動を含む。ReqやComに肯定的に反応した行動、 否定の発話だが肯定的な行動。	「うん。」「そうだね。」〈うなづく〉
Negative Response (略号:Neg)	相手のReq、Com、Staに否定的な発話。 但し、次の行動を含む。ReqやComに否定的に反応した行動、 肯定の発話だが肯定的な行動。	「だめだよ。」 「見てるんじゃない。」〈無視〉
Affective Speech (略号:Aff)	感情の表出をしている発話。	「うわー」「こわあ」
Other Specch (略号:Oth)	課題関係のない発話。	「お駄賃、お駄賃、お駄賃。」 「ご飯焼いてくる。」

「」内発話・〈〉内行動

IV. 結 果

1. 幼児ペアにおけるタスク習熟度の変化

まず、幼児単独によるタスクにおけるカプラ積みの結果と特徴をTable 2に記した。全体として、高く積むという指示に対しては、平積みの井桁型に積んでいく幼児が多くみられた。また、100段を超えた比較的高く積んだ幼児 (JI, RK, TS, HY, RY) は、実際のペアタスク活動において、高く積むという目標を発話で表明する (JI, RK, RY) ことや、細部に配慮した積み方でタスクを実行する様子 (JI, RY) が観察できた。

次に、幼児ペア課題の結果をTable 3に示した。Table 3に示した高さの結果から、1回目と2回目と比較して、カプラの高さが2回目に大きく上昇した幼児ペア (ペアAとペアD) と、変化の少ないペア (ペアB, ペアC, ペアE) に分かれた。そのため、タスクの習熟度の高いペアとしてペアA、ペアD、習熟度の低いペアとしてペアB、ペアC、ペアEと分類した。

2. 幼児ペアにおける発話数に関する比較

各幼児ペアによる発話機能別の発話数につい

て、Table 3から見ると、1回目と2回目の試行のいずれか一方で200発話を越え、タスク習熟度の高いペアAよりも総発話数が多いペア (ペアC, ペアD) があった。このことは、高く積むという課題達成に対して発話数が単に多いことが有効なのではないことを示した。

この点について、各幼児ペアの発話のうち、カプラの積み方やカプラ自体についての話題があった発話数を示したTable 4の結果から検討した。

Table 4から、カプラの高さが2回目に大きく上昇した幼児ペアAとペアDについて比較すると、2回の発話数の合計がペアAはペアDの約3倍となった。そのため、高く積むというタスク習熟を示したペアAとペアDに関しては、Table 3の2回目の総発話数が同等であったとしても、ペアAは、ペアDに比べて発話におけるカプラに関する話題数が多かったため、高く積む結果に結びついたと考えることができた。

一方で、2回目の総発話数 (Table 3を参照) に対する2回目のカプラの話題の総発話数 (Table 4を参照) の割合で見ると、ペアAは

Table 2 幼児単独タスクの結果・特徴

ペア 名前	積み方	特 徴	高さ
A	JI 平積み 井桁型	天井まで積むという目標を持ち、積みながらカプラの形を整える。	101段
	DK 平積み 井桁型	あまり丁寧に積まず、座ったまま積み続ける。	84段
B	RK 平積み 井桁型	積んだカプラを上から覗き込み、積みながらカプラの形を整える。	131段
	ME 立ち 井桁型	カプラを立てて積み、積んでいる途中で自ら終了とする。	28段
C	TS 平積み 井桁型	少し上からカプラを落とすように積んでいく。	126段
	HY 平積み 井桁型	否定的な独り言が多く、積んでいる途中で自ら終了とする。	134段
D	RY 平積み 井桁型	橋が揃うように丁寧に積み、約20分間黙々と積み続ける。	141段
	YT 鳥居型	何度倒れても根気よく積み続け、積み方を変えない。	4段
E	RN 平積み 井桁型	端が揃うように丁寧に積み、積んでいる途中で自ら終了とする。	38段
	WK 平積み 1枚に重ねる	1枚のカプラの上に積んでいき、積んでいる途中で自ら終了とする。	42段

他者との共同行為による幼児のタスク習熟度の発達

Table 3 ペアタスク課題（1回目・2回目）の結果

	高さ	Sta	Req	Com	Pos	Neg	Aff	Oth	Total	
A	1st	89段	50(45.0)	12(10.8)	3(2.7)	28(25.2)	5(4.5)	7(6.3)	6(5.4)	111
	2nd	177段	89(44.9)	26(13.1)	10(5.1)	52(26.3)	9(4.5)	11(5.6)	1(0.5)	198
B	1st	100段	44(38.6)	21(18.4)	10(8.8)	8(7.0)	29(25.4)	2(1.4)	0(0.0)	114
	2nd	104段	22(36.7)	10(16.7)	2(3.3)	12(20.0)	9(15.0)	5(8.3)	0(0.0)	60
C	1st	88段	42(42.9)	5(5.1)	6(6.1)	17(17.3)	6(6.1)	8(8.2)	14(14.3)	98
	2nd	100段	85(42.5)	15(7.5)	12(6.0)	28(14.0)	27(13.5)	11(5.5)	22(11.0)	200
D	1st	99段	21(31.8)	8(12.1)	4(6.1)	9(13.6)	11(16.7)	11(16.7)	2(3.0)	66
	2nd	144段	34(15.4)	17(7.7)	14(6.3)	29(13.1)	41(18.6)	8(3.6)	78(35.3)	221
E	1st	92段	24(40.7)	5(8.5)	1(1.7)	11(18.6)	2(3.4)	10(16.9)	6(10.2)	59
	2nd	90段	42(40.0)	13(12.4)	5(4.8)	21(20.0)	12(11.4)	11(10.5)	1(1.0)	105

単位 発話機能では発話数 0内%

Table 4 ペアタスク課題（1回目・2回目）におけるカブラに関する話題の発話

	Sta	Req	Com	Pos	Neg	Total	
A	1st	39(60.0)	5(7.7)	3(4.6)	15(23.1)	3(4.6)	65
	2nd	67(55.4)	20(16.5)	3(2.5)	26(21.5)	5(4.1)	121
B	1st	27(37.5)	18(25.0)	7(9.7)	2(2.8)	18(25.0)	72
	2nd	17(45.9)	7(18.9)	0(0.0)	8(21.6)	5(13.5)	37
C	1st	21(63.6)	2(3.0)	3(9.1)	4(12.1)	3(9.1)	33
	2nd	55(57.9)	10(10.5)	5(5.3)	10(10.5)	15(15.8)	95
D	1st	13(54.2)	4(16.7)	1(4.2)	6(25.0)	0(0.0)	24
	2nd	21(55.3)	6(15.8)	3(7.9)	4(10.5)	4(10.5)	38
E	1st	13(56.5)	3(13.0)	0(0.0)	5(21.7)	2(8.7)	23
	2nd	24(54.5)	5(11.4)	0(0.0)	11(25.0)	4(9.1)	44

0内%

61.1% (121発話/198発話)、ペアBは61.7% (37発話/60発話) と同等であった。しかし、この2組のペアでは両方の発話数の差が大きく、2回目の高さも異なることから、タスク実行時における発話に含まれるカプラに関する話題の割合だけでなく、ペア間の総発話数自体を多くすることも必要であることが示された。

次に、Table 4における2回目の合計発話数を見ると、ペアAが121発話に対して、ペアCは95発話と他のペアに比べてペアAに近い値であった。ペアAとペアCの発話機能に関して、ペアAの2回目のPosが26 (21.5%)、Negが5 (4.1%) であるのに対し、ペアCの2回目のPosが10 (10.5%)、Negが15 (15.8%) とペアAとペアCにおけるPosとNegとの間に有意な差が見られた ($\chi^2(1)=10.85, p<.01$)。そのため、カプラの話題を扱った発話が多くあったとしても、肯定的な応答を多く行うことが積み木を高く積むことに関連していると考えた。

これらの結果から、本研究における積み木を高く積むというタスク習熟度が向上するためには、ペア間の対話そのものの数を多くとることと、タスクに関連する内容の発話も相応の量を扱う必要があることがわかった。

3. 幼児ペアにおける発話機能の比較

(1) 2回目で高さが上昇したペアの特徴

2回目で積み木の高さが上昇したペアについて、発話機能別の発話数を示したTable 3を見ると、ペアAの対話ではSta、Posの値が特徴的であり、1回目、2回目を通してStaとPosの機

能が全発話の中で高い割合を占めていた。例えば、Staとして「曲がってるよ」、「斜めになってるよ」、「丁寧に」という言葉が多く使われていた。このような発話に対して、ペアの相手が肯定的に捉えることで相手の意見や情報を受け止めていると考えられた。実際の行動観察から、相手から「曲がってるよ」と言われたことで、他方の幼児が丁寧に積んでいく様子が見られた。また、相手の幼児による指摘や自分での気づきから、積んだカプラをまっすぐ修正し、こまめに形状を整えることも見られた。これらの様子から、ペアAでは、他者の発話内容を自分の意見に反映させて行動していくことや、少し積んではお互いに気付いた点を声かけ、相手の意見を受け入れ、行動することがあるため、高く積めたと考えた。

次に、ペアDは単独での課題実行で、最も高く積んだ幼児RYと最低であったの幼児YTによるペアであった。このペアの1回目では、発話機能のStaが全発話の30%以上を占めていた。しかし、2回目では、全発話の35%以上をOthが占め、Staは15%程となった。また、共同してカプラを積む場面がほとんど観察できず、RYが1人で積むことが多く見られた。さらに、ペア課題中にRYは「ふざけてる場合じゃないよ」という発話が増加し、YTに集中することを促していた。そのため、2回目で高さが上昇したペアとなったものの、幼児間の共同行為や相互作用が豊富であったペアとは言えなかった。

(2) 2回目で高さの変化が少ないペアの特徴

Table 5 ペアCの会話例

Code	HY
凍らせるのかよ。	俺、カマキリ持つてる。 カマキリ持つてね、寒い所に置いて、カキン。 そうだよ。冷凍庫に入れておいて。
えー。	待つて、今日、俺家に持つて帰る。 うん。
じゃあ、食べるの、食べるの、カマキリ。 カマキリ食べられるか。 あちー。	うん、食べられるよ、焼けばいいんだよ。 焼いてね、焦げこげにするんだよ。

他者との共同行為による幼児のタスク習熟度の発達

ペア課題の1回目と2回目で高さの変化が少なかったペアについて検討した。まずペアCについて見ると、StaやPosにおいて、ペアAの結果と大きく変化のないものと見える。しかし、ペアCでは、発話機能Negの2回目が13.5%であり、Othは1回目と2回目ともに10%台であった。つまり、ペアCでは否定的応答や、カプラを高く積むことには関連しないような応答が多かったと考えられた。また、Table 5に示した対話例のように、このペアの幼児は、カプラを積むこととは異なることに意識がむき、集中して取り組まない傾向が見られた。

次に、ペアBでは、ペアAに比べて発話機能Negの割合が1回目、2回目ともに高かった。そのため、このペアではお互いの発言や行動に対して否定的な反応を示す傾向が多く、高く積むことに作用していないようであった。そのことは、1回目に比べて2回目では作成時間が10分から倍の20分になったにもかかわらず、発話数は約半分になったことから推測できた。

ペアEについてTable 2を見ると、それぞれが単独課題を実行しているとき、積んでいる途中で自ら終了していた。そのため、個人タスクで積んだときよりもペアタスク時の方が積んだ高さが増加したが、ペアタスクの1回目と2回目ともに100段を超えなかった。また、ペアEは自分たちで発話を抑制することが見られた(Table 6を参照)。

V. 考 察

本研究の結果から、幼児ペアが積み木を高く積むというタスク習熟の向上に影響する共同行為に必要な要因は、ペアAのように、ペア間の会話数を多く発話すること、タスクの内容に関連する話題を多く扱うこと、それらを通じて相手の要求や提案を肯定的に受け入れること、という3つであることがわかった。

まず、幼児ペア間で会話を頻繁に行うということが必要である。会話をたくさん行うこと、つまり活発な相互作用は、相手の考えや思っていることを了解し、自分の考えや思っていることを表出できる機会となるであろう。次に、ペア間での活発な意見交換において、課題内容に沿った発話を多く扱うことにより、今まで自分が知らなかったことや、既に知っていたことをさらに深める機会が増していくと考える。また、こうした他者との相互作用では、相手の意見や提案を肯定し、認めるように応じることで、相手の意見を受け入れるだけでなく、相手に意見などを話しやすくすることとなり、結果として課題目標の共有につながり、共同行為によるタスク習熟度が向上していくことと考えることができる。

こうした共同行為における相互作用を進める際に、ペアとなった幼児同士がタスクの目標に関する前提条件をお互いに共有することは、活発な対話を生み出すために重要であると考えられる。そのため、幼児同士が既知の交友関係をも

Table 6 ペアEの会話の一部

RN	WK
しゃべりながら。	しーっ。
うん。	ここ、ちょっと待って、ちょっと待ってね。
早く。	ちょっと待ってね。
〈少し待つが、すぐに手をだす〉	まだ待ってて。
怖い。	
早く。	〈RNに言われ積み始める〉
これぐらいいったよね、前。	
また壊しちゃったら、これぐらいになっちゃうんじゃない。	
うん。	もう静かにしてやろう。
もう一回やるしかない。	

ち、相互に前提条件を共有しやすい条件は有利であると考えられる。しかし、タスク習熟度の発達には、幼児相互の交流だけでなく、相手との活発な対話や相手の発言や提案などを肯定的に応じることなど、共同行為の質を考慮する必要があると考えられた。

4～5歳は自己中心的思考の段階にあると言われている（鈴木，2007）。相手の発言に肯定的にとらえることにより、自分の知らなかったことに気づくことは、自己中心性の脱却の過程にあると言えるであろう。このプロセスに、本研究の結果である3点は関連があると考えられる。村田（1987）は、言葉を交わすことで、相互理解が深められ、さらに一つの仕事を協力して達成することができるかと述べている。タスクに関する会話を頻繁に交わすことによって目標を達成するために必要なコミュニケーションの量と質が保たれる。そのことにより、カプラという積み木を積むタスクに対する前提条件を幼児が互いに共有することとなり、自分の考えと他者の考えとの違いがわかりやすくなることでもある。

人間は一人一人性格や考えが異なるため、同じ年齢の幼児でも発想や発言が異なることは明らかであろう。保育場面のように、仲間たちの中で会話を頻繁に行うことは多様な個性をもつ仲間による様々な意見や表現に出会う機会であり、それらが、自分の知らなかったことなどに会う可能性を高くすると考えられる。そして、会話の相手による提案や意見を肯定的に受け入れることは、自分の知らなかったことや気付かなかったことが相手の発言から得られることにつながる。そのため、幼児が多くの仲間と共同した活動に参加する能力は、自分の達成していない知識領域に達することや、既知の情報と統合するレディネスが幼児に備わることと繋がると考えることができるであろう。

VI. 今後の課題

発達の最近接領域の概念では、大人の指導や援助、そして自分よりも知的な仲間との共同作

業の時に考えられるものとしているが、同年齢の幼児同士が課題を解決するために、お互いの意見を出し合うことも、新たな見識に気づく機会となると考えるのではないだろうか。お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター（2004）によると、子どもは多くの時間を自由遊びに使い、教諭からの直接的な教示はほとんどない状況にあると報告していることから、保育における子ども同士の共同行為に関して、幼児間の会話から相互の情報共有を行うことに関して分析することが重要であると考えられる。その結果から、教諭の適切な環境構成や、幼児が自分たちで様々な対話機会を創出することへの示唆が得られるだろう。

謝 辞

この研究にご協力いただいた対象児のみなさん、そして幼稚園の担任教諭の先生方に深く感謝申し上げます。並びに、この研究を進めるにあたりご助言をいただきました文京学院大学人間学部 加須屋裕子教授、平山許江教授に感謝申し上げます。

引用文献

- Berk L.E. & Winsler A. (1995) *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*, National Association for the Education of Young Children: Washington, DC. 田島信元・田島啓子・玉置哲淳編訳（2001）ヴィゴツキーの新・幼児教育法 幼児の足場づくり。北大路書房。
- 飯高京子・若葉陽子・長崎勤（1988）ことばの発達の障害とその指導 講座「言語障害児の診断と指導」第2巻。学苑社。
- 厚生労働省編（2008）保育所保育指針解説書。フレール館。
- 村田孝次（1981）児童心理学入門。培風館。
- 文部科学省（2008）幼稚園教育要領解説。フレール館。
- お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター（2004）幼児教育ハンドブック。
- 鈴木智子（2007）認知。本郷一夫編著（2007）発達心理学 保育・教育に活かす子どもの理解。三学出版。27-39。

他者との共同行為による幼児のタスク習熟度の発達

田島信元 (1996) II 共同性論の系譜：ヴィゴツキー
ー 認識の社会的構成論の展開. 浜田寿美男
(編), 別冊[発達]: 発達の理論 - 明日への系譜.
ミネルヴァ書房, 74-94.
ヴィゴツキー L.S. (1935) 教授・学習過程における

子どもの知的発達. 国立学術教育出版, 土井捷
三・神谷栄司訳 (2003) 「発達の最近接領域」の
理論 - 教授・学習過程における子どもの発達.
三学出版.

—— 2009.9.1 受稿、2010.1.12 受理 ——

Development of Task Achievements in Infants in Cooperative Activities with Peers

Tatsuya ITAKURA*, Takeshi TSUKADA**, and Tsutomu NAGASAKI***

This study have discussed the factors which affect the height and the constructing process of the wood-chips in the infant peers setting, to research the roles of cooperative activities with infants peers, on the task about stacking the wood-chips called “KAPLA” higher. We have examined the difference of the height of the wood-chips tower and the features of cooperative activities between 2 infants, with transcriptions of the utterances and the activities in this task, from 5 peers of infants (10 subjects) who are in same age. The results of this study show 3 issues as follow. ; To have more frequently conversation between the peers, to set up the quantity of conversation topics corresponding to goal of the task, and to accept well the comments from the partner and to put it into action. And, it is effective in the task achievement of the subjects to acquire new strategy and knowledge from the consequence of these issues. These findings suggest that it is effective in the development of infants through cooperative activities and interactions each other to learn new concepts from social communication with peers in same age, in addition to the activities with older children and directions or instructions from adults.

Key Words: cooperative activities in infants, communication between peers, quantity, and quality of communicative interaction

* Master's Program in Education, University of Tsukuba

** Faculty of Human Studies, Bunkyo Gakuin University

*** Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba