

幼児の協同活動における特徴

— アクションリサーチによる会話分析から —

芝崎美和¹⁾*・芝崎良典²⁾・湯澤美紀³⁾

1) 新見公立大学健康科学部健康保育学科 2) 四国大学 3) ノートルダム清心女子大学

(2019年11月20日受理)

本研究の目的は、ケーキ作りを促す環境を構成するといったアクションリサーチに基づき、そこでの子どもたちの活動と会話分析から、幼児の協同活動の特徴とともにそこで用いられる感情語に着目し、協同活動を維持するための感情の役割を明らかにすることであった。イメージの共有という観点から協同活動過程をⅦ期に分け、会話の内容を、①全体（製作物全体に関するもの）、②部分（製作物の一部に関するもの）、③統合（製作物の部分と全体の統合に関するもの）に分類し、活動期にわたってイメージの共有がどのように図られていくかについて明らかにした。最後に、協同活動における子どもの学びを確保するために、保育者のかかわり方について考察を行った。

(キーワード) 協同活動、感情語、イメージの共有、保育

問題と目的

平成30年に施行された幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定子ども園教育・保育要領では、「知識および技能の基礎」、「思考力・判断力・表現力等の基礎」、「学びに向かう力、人間性等」という資質能力の3つの柱に基づき「幼児期の終わりまでに育って欲しい10の姿（①健康な心と体、②自立心、③協同性、④道徳性・規範意識の芽生え、⑤社会生活とのかかわり、⑥思考力の芽生え、⑦自然との関わり・生命尊重、⑧数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚、⑨言葉による伝え合い、⑩豊かな感性と表現）」が示された。特に、資質・能力における3つの柱は、遊びの中で獲得されることが期待されており、各学校段階やすべての教科等において共通して獲得されるべきという考えのもと、小学校教育に引き継がれる。

平成29年に改訂された小学校学習指導要領¹⁾では、「いかに社会に関わりよりよい人生を送るか」といった学びに向かう力、「知っている、できる」といった知識・技能とあわせて、「知っていること、できることの活用」に重点が置かれている。例えば、問題発見・解決には、収集・蓄積した情報と既存の知識、新たな知識・技能を組み合わせ、活用すること（思考力）、必要な情報や解決のための方法を選択し、決定するために判断、意思決定すること（判断力）、そして、伝える相手や状況に応じて表現すること（表現力）が必要とされるであろう。近年重視されている協同的問題解決力は、これら思考力・判断力・表現力を基礎として育まれるものであるといえる。

協同的問題解決とは、複数の行為者が理解と努力を共有し、知識やスキル、労力を提供しあうことで、問題解決を図ろうとすることを指し²⁾、保育現場では、協同活動場面で取り上げられることが多い。

幼児はいかに協同活動を行うのか。本稿ではこの問いに対し、ケーキ作りを促す環境を構成するといったアクションリサーチを行いながら、そこでの子どもたちの活動と会話をもとに、幼児の協同活動の特徴と、そこにおける感情の果たす役割を明らかにすることを目的とする。

協同活動には論理的思考³⁾と合意形成⁴⁾の両者が大きく関係している。内田・津金⁵⁾は、論理的思考を捉える分類基準として、①規則性・法則性、②比較・分類、③全体と部分、④時系列因果・因果関係（可逆的因果）、⑤仮説・確認、⑥人との関係性の6つをあげた（Table 1 参照）。このうち、3歳児では「規則性・法則性」が、4歳児では「比較・分類」、「時系列・因果関係」が多く見られ、5歳児になると、「時系列・因果関係」と「人との関係性」が多くなるという³⁾。また、5歳児は3・4歳児に比べると、包括的、総合的視点を持つようになるため、予想に基づく試行錯誤の姿や、結果に基づく因果関係の推論が見られるようになるという³⁾。これは、幼児の思考の特徴を示すものであり、協同活動を支える基礎的能力であるといえる。

一方、合意形成は、特に、話し合いを中心とした相互的なコミュニケーションを通して、自己の主張と他者の主張を共に尊重しつつ、テーマやイメージを共有するプロセスである。実際、子どもは自分の選択を変えたり、理由次第では相手に譲るといった合意形成を行うこと、また、行動

*連絡先：芝崎美和 新見公立大学健康科学部健康保育学科 718-8585 新見市西方1263-2

Table 1 論理的思考力を捉える分類基準 (内田・津金, 2014)

分類基準	内容
①規則性・法則性	自分なりに規則性、法則性を見つけようとする姿、その規則性、法則性などを使って考えようとする。
②比較・分類	比較、分類することで、対象の特徴を捉えようとする。
③全体と部分	大まかに全体を捉え、全体と部分との関連性を捉えようとする。この発展系として「分解と合成」の関係が分かる。
④時系列因果・因果関係 (可逆的因果)	状況を捉え、過去の経験から得たことと関連して捉えようとする。時系列で捉えたり、順序性を考えたりする。可逆的操作を使って結果から原因にさかのぼって理由づけたり、因果関係を捉える。
⑤仮説・確認	予想したり、イメージを広げたりして考えようとする。仮説を立てたり、それに基づいて確認しようとしたりする。
⑥人との関係性	周りの人とのつながり、関係性などから考えようとする。

Table 2 協同活動におけるイメージの共有プロセス

対象児 No.	I期			II期			III期			IV期			V期			VI期			VII期		
	部分	全体	統合	部分	全体	統合	部分	全体	統合	部分	全体	統合	部分	全体	統合	部分	全体	統合	部分	全体	統合
①	3	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	1	0	3(1)
②	3	1	0	0	0	2	1	1	2(1)	0	0	0	—	—	—	0	0	1	0	0	3
③	6	2	0	0	0	0	5	0	1(1)	1	0	4	—	—	—	1	0	4	2	0	2(1)
④	1	0	0	0	0	0	3	0	0	1	0	0	0	0	5	0	0	0	1	0	1
⑤	1	15(1)	2	0	7(1)	2	0	2	5(4)	0	0	0	0	0	2	0	0	5	0	0	10(1)
⑥	1	10(2)	0	0	2	1	0	7	0	0	0	3	0	0	1	0	0	1	—	—	—
保育者	0	12	0	—	—	—	0	2	0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

※"—"は、発話が見られなかったのではなく、その場にいなかったことを表すものである。

※()内は、感情語の数

調整の過程では、意見交換や意見確認のための挙手を行うといった行動が見られ、幼児であっても、保育者の援助を受けつつ、合意形成に向けた話し合いが可能とされている⁴⁾。

では、子どもはどのような情報を手掛かりに会話を発展させ、互いの意味世界の共通理解を図るのであろうか。佐藤⁶⁾は、協同性における目的の生成という視点からこの問題について検討している。佐藤⁶⁾によると、話し合いと製作で構成される協同活動において、幼児らが目的を生成し、共有する過程には、①イメージの共有と全体構想の了解、②身体知の共有・多様な目的の成立、③にぎわい・感情の共有、④役割の分化・活動の拡散、⑤目的の達成・ストーリーの共有、⑥テーマの共有の6つがある。①イメージの共有と全体構想の了解では、全体での話し合いや、材料の操作を通じてのイメージの共有が図られる。②身体知の共有・多様な目的の成立では、作業が共有され、また作業を進めることで発生した新たな目的への対処が迫られる。③にぎわい・感情の共有では、作業がより進行し、目的が一定程度達成されたことで、グループメンバーが感情的興奮に沸き立つ。④役割の分化・活動の拡散では、大きな目的を達成するために分化した下位目的に対し、自然派生的に幼児の間で役割が生じる。⑤目的の達成・ストーリーの共有では、試行錯誤を重ねて完成した創作物を前に、

グループメンバーは、達成感と興奮と喜びを共有する。そして最後の⑥テーマの共有では、保育者が、創作物の改善点についての意見を他の子ども達に求めることで、活動がグループ内ではなく、クラス全体に拡張される。佐藤⁶⁾は、一連の生成プロセスを、目的の生成、往還、周辺児や物への拡張といったダイナミックな運動と捉え、この往還螺旋的プロセスは、拡張しつつ進行するという可能性を示した。

往還螺旋的プロセスにおいて、特に着目すべきは③にぎわい・感情の共有である。感情には、自他に対するシグナルの意味があり、仲間相互作用においては、喜びは社会的絆を促進するシグナル、悲しみは共感や援助を引き出すシグナル、怒りは攻撃を予告、警告するシグナルとなる⁷⁾。5歳頃には、他者の視点から感情を正確に理解する力を獲得し始めることから^{8) 9)}、この頃には、他者との協同活動においても、感情は、他者との心的結びつきを強め、活動の動機づけを高める役割を担うのではないかと考えられる。

そこで本研究では、第1に、保育の場面でのキー作りといった子どもたちの協同活動の様子を観察することで、子どもが会話を通してイメージをいかに表出・共有していくのかといった点を検討する。ただし、そうしたイメージの共有は、具体的な活動内容と関連することが推測される。そのため、言及される会話の内容として、①全体(製

作物全体に関するもの)、②部分(製作物の一部に関するもの)、③統合(製作物の部分と全体の統合に関するもの)に分け、イメージの共有プロセスを示すこととした(Table 2)。

子どもは、他者と目的や活動を共有するとき、他者や物との間を揺れ動きながら、相手に合わせることで、自らの活動を継続、発展させることを両立させようとする⁶⁾¹⁰⁾。したがって、イメージの共有と全体構想の理解から段階的に活動が進められるという佐藤⁶⁾の見解とは異なり、各自のイメージの元、暗黙的に役割分担が行われ、漸進的に合意形成や全体としてのイメージの理解が図られるという、いわば試行錯誤的にイメージ共有を進めようとする姿が見られる可能性がある。

また、特に喜びの感情を表出することは、他者の快感情を喚起し、自分が喜びを感じた活動への参与を他者に促す機能を持つという、感情表出の機能は、5歳児頃には理解されることから¹¹⁾、協同活動におけるイメージ共有プロセスでは、どの段階においても一様に、感情のやりとりが伴うことが予測される。そこで本研究では第2に、協同活動において、子ども同士の心的世界を繋ぎ、結びつきを強めるという意味において、感情が果たす役割について考察する。

方法

1. 観察対象

本研究の研究対象は、認定子ども園5歳児クラスを対象に本学の学生と保育者が共同で実施した「ケーキ作りプロジェクト」という保育活動である。プロジェクトは、①ケーキ作りについての絵本の読み聞かせ、②話し合い、③製作活動の3部構成となっている。絵本を読み聞かせた後、子ども達を3グループに分け、グループごとに、作りたいケーキについて話し合う時間を設けた。その後、予め用意しておいた牛乳パックや空き箱、毛糸、カラーポリ袋などを使った製作活動の時間を設定した。本研究では、3つのグループのうち、6名で構成される1グループ(対象児①~⑥)に焦点を当て、③製作活動についてのみ分析を行う。

2. 記録方法

記録には、フィールドノートを用い、子どもおよび保育者の発話内容をすべて記録した。

3. 倫理的配慮

本研究は、研究協力園の承諾を得て実施された。本研究を実施するにあたり、調査対象児名を記載しないなど、個人情報取り扱いには格別に配慮した。なお、著者の所属する機関における倫理審査を受け、承認された(四国大学研究倫理審査専門委員会(2019033))。

結果と考察

1. 協同的学びを支えるイメージの共有過程

協同活動を、イメージの共有という観点から、Ⅶ期に分けた。会話の内容を、①全体(製作物全体に関するもの)、②部分(製作物の一部に関するもの)、③統合(製作物の部分と全体の統合に関するもの)に分け、イメージの共有過程における「揺らぎ」について検討した(Table 2)。

以下、各期の概要について説明する。

1) 不明瞭なイメージの共有と暗黙の役割分担(Ⅰ期)

製作活動に先立ち、子ども達はどのようなケーキを作りたいかについて話し合いを行った。しかし、「イチゴケーキ。」などと1つの案が出ると、「普通のケーキやな。」と、その案を否定する流れが繰り返され、子ども達の中で、ケーキの全体像についてのイメージの共有がなかなか図られなかった。最終的に、保育者を交えた話し合いを行い、「イチゴケーキ」をつくることになった。

ところが、いざ製作が始まると、子ども達は、ケーキのパーツを各々に作り始めた。保育者からの介入もあり、しばらくして、男児達(⑤、⑥)は女児ら(①、②、③、④)とは離れた場所で、牛乳パックを並べて土台となるスポンジ部分を作り出した。他方、女児達は、イチゴやろうそくなどといったパーツ作りを黙々と続けた。「切るのむず!」(対象児⑥)という言葉に呼応するように、「むず!」(対象児⑤)、「むず!」(対象児⑥)という言葉が飛び交っている。

I期では、子ども達の間で、製作物について明確なイメージが共有されておらず、暗黙の役割分担の中で、各々が自由にケーキのパーツ製作にとりかかった。あやふやなイメージは、保育者の言葉によって方向づけられ、子どもたちは具体的な作業を通してイメージを具現化し始めたようであった。男児は全体を、女児は部分を、暗黙的に担当している。ネガティブな感情を言語化し、オウム返しのようにやり取りを繰り返すことで、活動への意欲を維持しようとしているようであった。

2) 不明瞭なイメージの操作(Ⅱ期)

男児2名が土台作りに奮闘する。一方、女児達は、男児らとは離れた場所でケーキのパーツを作り続けるものの、それらが土台にどのように栄えるかが気になるようで、「ろうそくつけてください。」(対象児②)などと、男児の元にパーツを持ってくる。しかし、その要求は、試行錯誤に忙しい男児達にあっさりとはねのけられる。「めっちゃきつい。疲れたあ!」(対象児⑤)と弱音を吐く仲間への共感的受容の言葉は確認されない。

Ⅱ期では、各自が不明瞭でぼんやりとしたイメージに基づき、製作活動を進めている。しかし、具体的な全体像を誰もはっきりとは思い描けないため、全体的な土台製作と、部分的なパーツ製作は平行線のまま進んでいく。イメ

ージの明瞭化と個々の作業に各自が没頭するあまりか、仲間のネガティブな感情を受容したり、ポジティブ感情へ変換させるなどのやりとりは見られなかった。

3) 具体的な製作物を目前にしたイメージの操作 (Ⅲ期)

男児達が土台を完成させる。Ⅰ・Ⅱ期と同様に、男児と女児の製作スペースの間には大きな隔りがあり、男児は女児に背を向けて製作を続ける。しかし、1つの製作物を間に挟んで、「疲れるねえ。」(対象児②)と言う女児の言葉に、離れた場所で背を向けたままではあるが、「うんうん。」(対象児⑤)と応えるなど、子ども同士の感情のやりとりが生じはじめた。

Ⅲ期では、土台という具体的な製作物を目にしたからか、パーツを作る女児においても、「部分」ではなく「全体」や、「部分と全体との統合」への関心が生じ始める。イメージ共有のスタートであるともいえる。それに伴い、Ⅲ期では感情を言語化することによる心的結びつきの強化が見られた。「疲れるねえ。」という言葉は、「うんうん。」という共感と共に他児に受け止められたのち、「疲れないよ。楽しいもん。」(対象児③)という別の他児の言葉によって、ポジティブな方向へと転換されるが、「楽しいけど、疲れる、疲れる。」(対象児⑤)という言葉で、再び共感的感情を引き起こすものとなった。その後、「小さいいちご作りよ。作るのが大変!」(対象児①)という言葉もまた、「大変大変。」(対象児⑤)という言葉と共に、他児から共感性を引き出している。このように、Ⅲ期では、イメージの共有が開始されるに伴い、感情を言語化し、やりとりすることによって、ネガティブな言葉によって喚起されたポジティブな感情は、活動への動機づけを高めることに寄与したことがうかがえた。

4) 空間の共有とイメージの再共有 (Ⅳ期)

Ⅲ期を契機に、離れていた男児と女児の物理的距離がぐっと縮まり、みんなで土台にパーツを合わせてみるという試行錯誤が繰り返されはじめた。女児の意見を汲み取りながら、男児が全体的なデザインを構成するといった、新たな役割分担も生じはじめた。さらに、「火って、こうすればよかったのに。」(対象児③)などとイメージと製作物との乖離が見いだされ、目的達成に向け、下位目的がいくつかに分化していった。

Ⅳ期では、具体的な感情語のやりとは見られなかったが、ろうそくをうまく土台につけられない女児を他児が手伝うといった、非言語的ではあるが、他者の感情を推測し、自らの行動を調整するといったやりとりも見られた。

5) 役割意識の分散 (Ⅴ期)

完成を間近に控えたⅤ期では、イメージの共有がかなり図られているようであった。しかし、活動に対する子ども達の意欲の程度の差が大きくなり、活動から離脱する者が現れはじめた。一方で、活動への意欲を失っていない子ども達の中では、具体的なイメージが共有されつつあり、「ケ

ーキにリボンつける」(対象児③)、「何かのチョコつくる」(対象児⑤)など、必要な作業や、これから行う作業の詳細が言葉となって飛び交っていった。

Ⅴ期では、活動への関与という点において、子ども達が二分された。活動から離脱した子ども達は、活動そのものに対する関心を消失したか、あるいは「もう!⑥が作ったのに!」(対象児⑥)など、他児に自分の作業を否定されたと捉えたかのどちらかであった。いずれのケースでも、他児は自分の活動に没頭しており、離脱する仲間に対する共感、労り、励ましの言葉などは見られなかった。このような役割意識の分散は、子どもと活動を繋ぐ役割を担う大人が周囲にいなかったことが一因ではあるが、何より、活動や自分自身に、仲間の心をつなぎ止める言葉のやりとりが見られなかったことが、その大きな理由としてあげられるであろう。

6) 役割の再認識 (Ⅵ期)

グループに戻るようという保育者からの働きかけを受け、子ども達全員が戻ってきた。完成間近の製作物を丸く囲み、仲間間で最終的なイメージの共有を図りはじめた。「①のいちご、⑤がつくってくれよ。」(対象児①)、「じゃあ、作ろう。」(対象児③、⑤)など、Ⅵ期では、最終目標に向けた役割についての相互認識と相互受容が見られた。ポジティブな感情に裏打ちされるこれらの言葉を動機づけの源とし、子どもたちは活動への意欲を再度高めているようであった。互いを認め合うポジティブな感情をベースに、完成に向けて何ができるか、どうすればより良いものができあがるかに各自が考えを巡らし、新たな役割の下、作業を進めていた。

7) 役割の再分担と目的達成に向けた下位目的の統合 (Ⅶ期)

Ⅵ期での話し合いを受け、全体をデザインする者と、パーツを新しく作る者に分かれての作業が行われる。「誕生日おめでとうって書きたいんだよね。」(対象児①)と言いながら女児が作ったプレートを、男児は即座に受け取り、無言でケーキの上に乗せるなど、イメージは完全に共有されていた。仲間と歌いながらケーキをデコレーションする(対象児①、③、⑤)姿も見られはじめた。「何、このケーキ!おいそ!!」という、自分たちに向けた他グループの幼児の言葉を聞きながら、満面の笑みで、子どもたちは作業を進めていった。

Ⅶ期では、ポジティブな感情風土において、共有されたイメージに基づき、目的の達成とテーマの共有が図られていった。また、製作物を褒める他グループの幼児の言葉は、彼らの活動意欲をさらに掻き立て、自尊心を高めたようであった。

以上のことから、本研究のように、活動当初において明確なイメージの共有と全体構成の理解がなされていない

場合、幼児は、各自のイメージを具現化する作業を行いながら、共通のイメージを段階的に作り上げていくこと、イメージの共有は、イメージがモノとして現実のものになったときから急速に進むが、イメージ—人—モノ間の揺らぎは、完成までの間、依然として子ども達の中に存在することが示された。したがって、活動当初のイメージが明確なものでない場合、他者や物との間での揺らぎや暗黙的な役割分担に基づく漸進的な合意形成によって、イメージの精緻化と共有が図られると言えよう。

また、イメージ共有のプロセスにおける各段階には、感情的なやり取りがほぼ一様に存在するが、段階が進むにしたがって、感情の持つ機能も少しずつ変容することが示唆された。

2. 感情を言語化し、やりとりすることの意味

本研究では、イメージ共有のプロセスにおけるⅠ期からⅦ期にかけて、子ども達の間で感情語のやりとりが確認された。Ⅰ期から「全体」に関心を向けていた男児だけでなく、「部分」に着目していた女児においても、製作が進むにつれ、「全体」や「部分と全体と統合」において感情語の生起が確認された。また、感情には、意欲の維持、共感的相互受容、ポジティブな風土の醸成などの役割があることが示唆された。

このことから、感情を言語化し、仲間との間でやりとりすることは、活動を動機づけ、イメージ共有の促進、精緻化を図る上で重要であると言えよう。子ども達が協同的学びに没頭できる前提には、ポジティブな感情も、ネガティブな感情も、言葉や表情、動作で自由に、存分に表すことのできる環境があるのではないだろうか。

教師の役割とは、支配することではなく仲介することである¹²⁾と言われる。思考のやりとりこそが教育のあるべき姿で、教育は会話という領域に属している¹²⁾。協同活動において様々な学びを確保するためには、保育者は、子どもの活動を支配するのではなく、感情を含んだ会話によって、経験と経験をつなぎ、活動への動機づけを高める姿勢を忘れてはならない。

3. 協同的学びを支える感情：自律性支援と「関与」

幼児期における協同的学びを考える上では、自律性支援という見方が有用であろう。自律性支援とは、大人が子どもの活動を先導するのではなく、活動を見守り、子どもの考えや意志を尊重した上で、必要な支援を行おうという支援の在り方を指す¹³⁾。この自律性支援に必要なのは、大人が積極的に関わること、すなわち、「関与」であるという^{13),14)}。関与とは、子どもの活動に肯定的な関心を持ち、時間やエネルギーをその活動に注ぎ込むという、大人側の姿勢をいう¹³⁾。

子ども達は何かを協同して作り上げようとするとき、既存の枠組みにとらわれることなく、豊かな想像力に基づき、創造性を遺憾なく発揮しようとするものだ。そのよう

なときに、大人ができるのは、その創造性を狭い枠組みに押し込め、思い通りに活動を主導するのではなく、「関与」することである。活動に肯定的な関心を寄せつつ、ヒントや情報、資源を適切に提供する¹³⁾。しかし、非主体的活動場面だけでなく、主体的活動場面においても、このような「関与」が見られる割合は大きくない¹⁵⁾。それほどに、保育者にとって、「関与」の姿勢を維持し続けることは難しく、このことは、自律的な協同活動が十分に確保されていないことを意味している。

さらに、「関与」はポジティブな感情を伴うことによって、より大きな効果を発揮するであろうことにも留意せねばならない。表情豊かに、子どもの気持ちややる気に寄り添い、成功も失敗も共感的に受容し、次の活動に繋がる意欲を育てることが、人的環境として、保育者に求められている。

Ⅴ 参考文献

- 1) 文部科学省. (2018). 小学校学習指導要領.
- 2) OECD (2015). Skills for social progress: The power of social and emotional skills. OECD skills studies. OECD Publishing, Paris.
- 3) 藤谷智子. (2016). 幼児期の協同性の発達における論理的思考力：5歳児の発達過程に着目して. 武庫川女子大学紀要（人文・社会科学）, 64, 31-39.
- 4) 杉山弘子. (2007). 話し合い場面における幼児の行動の変化. 日本教育心理学会総会発表論文集, 49, 629.
- 5) 内田伸子・津金美智子. (2014). 乳幼児の論理的思考の発達に関する研究：自発的活動としての遊びを通して論理的思考力が育まれる. 保育学研究, 5, 131-139.
- 6) 佐藤康富(2009). 幼児期の協同性における目的の生成と共有の過程. 保育学研究, 47, 143-152.
- 7) 遠藤利彦 (1996). 喜怒哀楽の起源—情動の進化論・文化論. 岩波書店.
- 8) 鈴木亜由美・子安増生・安寧. (2004). 幼児期における他者の意図理解と社会的問題解決能力の発達：「心の理論」との関連から. 発達心理学研究, 15, 292-301.
- 9) 中川美和・山崎晃. (2005). 幼児の誠実な謝罪に他者感情推測が及ぼす影響. 発達心理学研究, 16, 165-174.
- 10) 無藤隆(1997). 協同するからだとは. 金子書房. 177-197.
- 11) 久保ゆかり. (2007). 幼児期における感情表出についての認識の発達：5歳から6歳への変化. 東洋大学社会学部紀要, 44, 89-105.
- 12) Lipman, M. (2014). 探求の共同体 考えるための教室 (河野哲也 監訳). 玉川大学出版部.
- 13) 中山勘次郎. (2010). 教師の期待は子どもを伸ばすか：ピグマリオン効果を超えて. 児童心理, 64, 531-537.

- 14) Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier(Ed.) Perspectives on motivation. University of Nebraska Press. Pp. 237-288.
- 15) 山本淳子. (2015). 子どもの主体性と保育者の援助のタイプの検討. 大阪総合保育大学紀要, 9, 247-262.