

保育過程の分析(1)

—子どもと保育者のかかわりあいをとおして—

大滝ミドリ・川合貞子・小林京子

Analysis of Educational Process in Young Children (1)

—Interrelationship between Teacher and Young Children—

Midori ŌTAKI, Teiko KAWAI, Kyoko KOBAYASHI

〔内容抄録〕

幼稚園に3才で入園して来た子ども達が保育者とどのようなかかわりあいを経験しながら卒園して行くのであろうか。対象児の入園から卒園までの3年間の継続研究により、保育の過程を子どもと保育者のかかわりあいをとおしてとらえることを目的として本研究は計画された。

我々は「かかわりあい」を一方から他方への働きかけとその反応としてとらえ、その単位を **interaction unit** とした。

本研究では、入園当初の4月と比較的園生活に慣れた7月の保育者と子どものかかわりあいについて、**interaction unit** における初頭発話について分析を行ない、つぎのような結果を得た。

- ①保育者と子どもの関係の担手が一方的なものから双方向的なものへと変化する。
- ②初頭発話の手段は、子どもは行動から物を介在した言語へと移行し、保育者では、物を介在した言語から言語へと移行する。
- ③保育者の初頭発話は、子どもの誘発行動により生じるが、子どもの場合は自己にある。
- ④保育者の初頭発話は、子ども個人に向けられることが多い。
- ⑤保育者が初頭発話者となる **interacton unit** よりも、子どもが初頭発話者となる **interaction unit** の方が内容的に発展性がある。
- ⑥初頭発話の内容は入園当初と7月では質的な変化に著しいものがある。

はじめに

我々は子ども（以下Cと記す）と保育者（以下Tと記す）が創り出す保育そのものを我々自身の体験を通してとらえると同時に、CとTの間に展開されるかかわりあいの背後にある世界をとらえたいと考えている。

そもそも保育とは、CとTが相互に影響しあいながら創り出して行くものであり、TがCを1つの枠組の中に引き入れて行くというような一方的な関係のもとになされるのではない。つまりCがTとかかわった経験は、Cにとって一つの意味を持った経験となると同様にTにとっても、それはまた一つの意味のある経験となり、そこからつぎの保育が生みだされて行くものである。

故に、保育研究においては長時間、長期間に亘る研究は不可欠なものとなってくる。しかし、従

来の保育研究はある限られた短時間の中で、断片的かつ部分的に保育をとらえているものが多い。

そこで我々は、3才で入園して来たC達が幼稚園におけるどのような保育過程を体験しながら自分自身を打ち込んで遊べる5才児に成長して行くのか、また、Tとのかかわりあいをどのように自己の中にとり込んで行くかについて、対象児の入園から卒園までの3年間に亘り継続研究をすることにより明らかにしたいと考えている。

CとTのかかわりあい即ち、相互作用のとらえ方は、従来TまたはCについて相互作用の頻度を別個にとらえたものについて考察がなされて来たが、この研究方法では相互作用を全体的かつ平均的にとらえてしまい、どのような働きかけがどのような反応を生み出したという相互作用のダイナミックスをとらえることが出来ない。そこで本研究では、浜名等¹⁾の interaction unit (以下IUと記す) の考え方を導入し、相互作用を刺激—反応の視点からとらえて行く。

本報告では、入園まもない4月のCとTのかかわりあいと、入園3ヶ月後の比較的園生活に慣れた7月のCとTのかかわりあいについて、IUにおける最初の働きかけである初頭発話の手段、誘発行動の有無、対象数、内容等について報告する。

研究 方 法

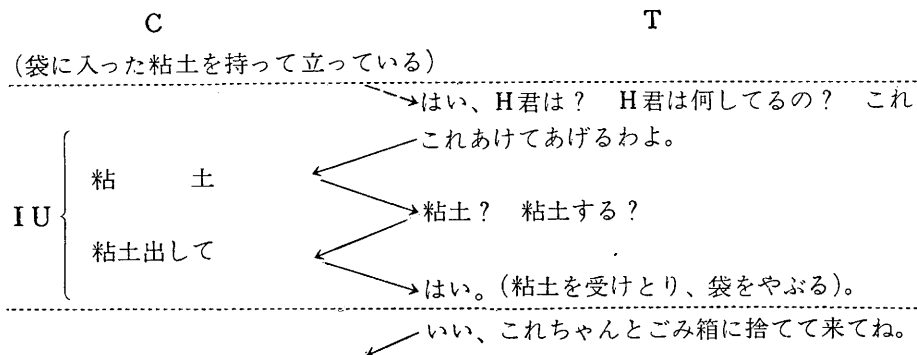
対象：幼稚園の3年保育の3才児15名（男児8名，女児7名）とクラス担任のT1名

観察期間・日時：昭和49年4月～昭和52年3月（現在継続研究中）。毎週1回，約1時間

観察場所：東京家政大学附属みどりが丘幼稚園および大学構内

資料収集の方法：(a)観察者によるVTR記録（Tを中心にした記録） (b)テープ・レコーダーによる記録（Tが身につけている） (c)観察者による意味記録 (d)保育後におけるTと観察者（2名）の話し合いの記録。記録は収集後すべて文字化した。

結果の整理：(a)文字化された記録とVTRを反復視聴しながら、CとTの相互作用を Communication unit (以下CUと記す) とIUに分類する。CUとは、CおよびTの発話の一文を一単位とはせず、同一人の同一内容を持った発話を一単位とし、これをさす。IUとは、CおよびTの一方のCUの内容を相手が受けた場合には、その話題に関する発話が終了するまでをもって一単位とする。つまり相手が一方のCUに対して何も反応を示さなくなった時に一つのIUが終了したものと考える。なお、一方のCUに対して他方が発話した場合でも、内容的に受けていない時には同一のIUとしない。つぎに具体例を示す。



(b)IUにおけるCUの頻度により、Ⅰ～Ⅲの3水準に分類する。Ⅰ水準とは、CUを3以上含むIUを指し、初頭発話者がTの場合(T→C→T→)をⅠ-T水準とし、初頭発話者がCの場合(C→T→C→)をⅠ-C水準とする。Ⅱ水準とは、CUを2含むIUを指し、Ⅱ-T水準とⅡ-C水準がある。Ⅲ水準とはCUが1のみのIUを指し、これは相手からの反応がないCUである。Ⅲ-T水準とⅢ-C水準がある。(c)全CUを内容によってつぎの3つの上位カテゴリーと38の下位カテゴリーに分類した。つぎにカテゴリーを示す。A. 相手に何らかの反応を期待して発せられるCU(要請、承認・許容を求める、確認を求める、質問、聞きかえし、呼びかけ、提示、注意・禁止、指示・命令、行動による働きかけ、泣く、誘導、行動で示す要請) B. 相手の働きかけに対して発せられるCU(援助を与える、承認・同意・許可を与える、説明、返事、呼びかけに答える、了解、拒否、批判、笑い、あいづち、承認陳述、誘導、スキンシップ) C. 必ずしも相手からの働きかけを必要とせず、また相手からの反応を期待しないCU(自己顕示、教示、伝達、報告、状況説明、笑い、感嘆、繰り返し、安定感を与える行為、歌、観察、独語)

結果の分析：IUにおける初頭発話についてつぎの5つの観点から分析を行なう。(a)働きかけの手段、(b)誘発行動の有無、(c)働きかけの対象数、(d)IUの発展性、(e)発話内容

結果および考察

結果 1. 保育状況について

4月16日(火)：入園3日目、天候雨、欠席者1名(男)

Cの状態：泣いているC3名(男1, 女2), 自分から活動できないC7名(男4, 女3)自分から活動しているC4名(男2, 女2)

Tの状態：何もせず部屋に立ったままのCが多く、TはCに言語、物、身体的接触を通して安定感を与えるための働きかけ(ex, 自由画帳を与える、粘土を与える等々)を行なう。また泣いているCには手をつないだり、抱きかかえるなど身体的な接触を通して安定感を与えようとしている。自分から遊びを見つけて活動しているCには、Cの行動を言語化することにより安定感を与えようとしている。しかしこれらのTの働きかけもCにとって自らの活動を展開するまでに至っていない。また自分から活動しているCにおいても、目新しい玩具にひかれて動きまわる傾向が認められ、いずれのCにとってもまた幼稚園が安定感を与える場となっていないようである。

7月2日(火)：天候雨、欠席者なし、遅れて来たC1名(女)

Cの状態：Tを中心にびわの実を囲んで話すC11名(男5, 女6), Tを中心にお面作りをしているC9名(男3, 女6), 自分で遊びをみつけて遊んでいるC4名(男4)。発話の中に「先生」「先生」と呼びかけるCが多くなって来た。

Tの状態：Cからの働きかけが増加し、Cの働きかけを待ってTが働きかけるという傾向が目立っている。TとCとのかかわりあいがある他のCの行動を触発することが多くなった。TとCとのかかわる物理的な距離が遠くなり、距離の離れたかかわりあいが多くなった。

入園当初においてはTから物などを介在して働きかけられても、そのことが行動の起点となりえなかったCも7月では、それぞれ何らかの形で自分の活動を展開している。しかしCの活動を生み出す要因としてTの活動の意味が大きい。例えばTがびわの所にいるCの所に足を止めれば、ほとんどのC(14名中11名)がびわの所に集まって来るというように、Tの行動がそのままCの行動の起点となっている。このようにTの後について歩くCの多くは、入園当初、自分から活動を見つけれずいたCである。これらのCが園生活に比較的慣れた7月の時点で、このようにTの動きに

自らの行動を合わせて展開できるようになった背景にはいったい何があるのでしょうか。掘合は自らの保育について「結局、先生と幼児のつながりを作らなきゃいけないのであって、遠く離れていても細い糸で先生と幼児がつながっている、精神的なつながりというものがなきやいけないわけです。」と述べ、また津守はこの精神的なつながりを「見えない糸」と表現している。TとCとが見えない糸で結ばれて行くためにはどのような過程を経験して行くのであろうか。CがTの後を追うという行動も見えない糸で結ばれて行くためには必要な過程なのではないだろうかと考え、そこから、図1のような4段階を想定してみた。この段階の妥当性については今後の継続研究の中で検討して行く予定である。

第1段階はTとCが物(身体的接触も含む。図中Oは物を示す。)を介在した関係である。物を介在することにより、心理的にはTとCの関係が間接的になり、緊張感を和らげると考えられる。この段階のTとCのかかわりあいの特徴としては心理的には距離がありながらも物理的には距離がないことである。これは心

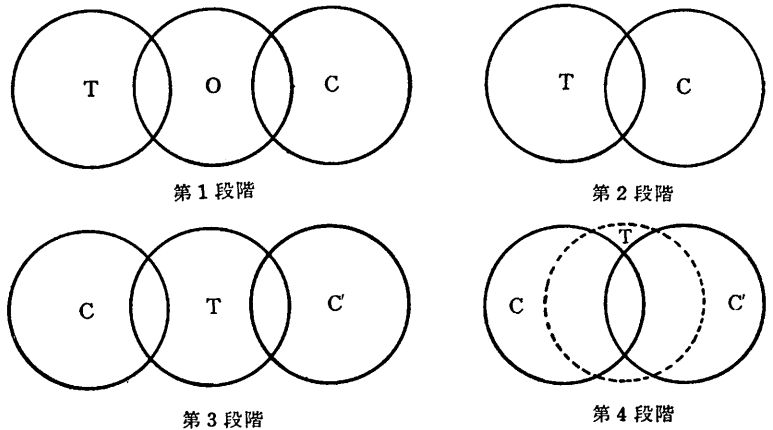


図1

理的に離れている状態で物理的に離れている場合にはTの働きかけが全く効果を上げないこともあり、Tの方から一方的に物理的距離を縮めようとする時期である。またその働きかけも1人1人のCに働きかける必要のある時期でもある。これは入園初期の状態と考えられるであろう。

第2段階はTとCの間に直接物を介在せずに相互の関係がもたれる時期である。第1段階とは逆にTとCの関係は心理的には距離が縮まる。このことによりCの活動範囲が拡がり、TとCの物理的な距離が離れても関係が切れない時期である。TとC、TとC'(他のC、以下同じ)の関係が重複しあう時期である。

第3段階はCとC'の間にTが介在することにより、CとC'の関係が展開する時期である。

第4段階はCとC'の関係がTの介在がなくとも展開する時期である。しかし決してC達だけで遊んでいるのではなく、遊びの中にTをとりこんでいる状況で、これはTとCが「見えない糸」で結ばれた状況を示すものである。

表1 初頭発話者別IU N(%)

IU 観察月	T→C*	C→T**	計
4	160 (60.8)	103 (39.2)	263
7	153 (45.3)	185 (54.7)	338

* Tが初頭発話者である。
** Cが初頭発話者である。

このように「見えない糸」がTとCの間に結ばれる段階を考えるならば4月は第1段階であり、7月は第1段階から第2段階への移行期と考えることができよう。しかしこの段階設定については今後さらに検討して行きたいと考えている。

結果 2. IUにおける初頭発話について

表1は初頭発話者別にIUの頻度をみたものである。

IUの総数は4月と7月では、7月の方が増加する

傾向を示している。つぎに発話者別にみるとCが初頭発話者になるIUの上昇に著しいものがある。これは先に結果1の所で述べたように4月ではTからの働きかけを受けとめるだけで精一杯であったCが、7月にはTの存在そのものがCの行動を触発するように変化した結果、C→TのIUが増加し、相対的にT→CのIUが減少している。このことは4月におけるIUの初頭発話者が14名中9名にすぎなかったものが、7月では15名全員が初頭発話者となっていることから、CにとってTの存在が大きな意味をもつことを示している。さらにこのことはTとCの関係の担手がTの一方的なものからT、Cの双方向的なものに変化して来たことを示している。

表2は初頭発話における働きかけの手段についてみたものである。

T、Cともに言語を働きかけの手段として利用している。しかし、言語のみを働きかけの手段として利用することは少なく、多くの場合、言語に物あるいは身体などの具体物を介在させている。4月と7月についてみるとTでは介在物をともなった言語による働きかけが減少し、言語による働きかけが増加し、Cでは行動による働きかけが減少し、介在物をともなった言語による働きかけが増加している。このことは初頭発話における働きかけの手段が時間的推移により、行動→介在物をともなった

表2 初頭発話の手段 (* 独語は除いてある) N (%)

手段		T・C		T		C	
		観察月		4	7	4	7
言語	言語	44 (28.3)	75 (51.7)	26 (25.2)	48 (25.9)		
	介在物あり	108 (67.9)	69 (47.6)	59 (57.3)	132 (71.4)		
	計	153 (96.2)	144 (99.3)	85 (82.5)	180 (97.3)		
行動		6 (3.8)	1 (0.7)	18 (17.5)	5 (2.7)		
総計		159 *	145 *	103	185		

言語→言語のみへと移行して行くことを示すものである。

この結果は先に結果1の所で想定したT・Cの関係の移行過程に1つの意味を与えるものと思われる。

表3は各IUにおける初頭発話を引き起こす直接的な誘発行動の有無についてみたものである。

4月、7月ともにTはCの状況を見て働きかけることが多い。誘発行動なしというのは働きかける側の意図が優先する場合の働きかけと考えられるが、Tについてみると、TがCとかかわりを持っている時にCから働きかけられ、Cの方に移動する時にCに対して、Tの行動を説明する場合に行っている。

表3 初頭発話における誘発行動の有無 N (%)

誘発行動		T・C		T		C	
		月		4	7	4	7
有		105 (65.6)	91 (59.5)	13 (12.6)	27 (14.6)		
無		55 (34.4)	62 (40.5)	90 (87.4)	158 (85.4)		
計		160	153	103	185		

Cにおいては、Tおよび回りのC'の行動が誘発行動となることは少ない。これはCにおいては自己の中にCの行動を引き起こす要因があることを示しているものと思われる。ただし、Cにおける誘発行動者についてみるとTの比率が高い(4月92.3%, 7月63.0%)。

このCの結果は先に7月の保育状況の所でCがTのあとについて行動することが多いと述べたこ

と矛盾するが、ここではCのIUを引きおこす直接的な誘発行動について見たのであり、多少視点が異なることを付記しておく。

表4は、Tの働きかける対象がC個人についてか、複数のCについてであるかについてみたものである。

Tはほとんどの場合、C個人に対して働きかけを行なっている。これは観察園の保育形態が遊びを中心とした保育を行なっており、個人の活動が重視されると同時に、またこの時期はTとCの具体的なつながりが、CとTとの関係を発展させる段階(図1参照)であることにも原因するものと思われる。具体的には、Tが保育室から他の場所に移動する(ex Cをトイレに連れて行く)時に、部屋にいるC'に対して「ちよっとお便所に行ってくるわね。」とT自身の行動を言語化したり、落ちていた物が誰れの物かわからないため「さあ、これはどなたのかしらね。」と質問する。また、降園時に一斉に行動をさせる場合の働きかけや、ある特定のCの行動を言語化し、Cの意識化をはかり、かつ他のCの行動をも触発しようとする場合などに、Tは複数のCを対象に働きかけている。

表5・6はTおよびCによって始められたIUが、どのような発展性を示したかをみたものである。

表5 Tが初頭発話者になったIU水準 N(%)

観察月	4		7	
IU水準				
I-T (T→C→T→)	39 (24.4)	71 (44.4)	38 (24.8)	50 (32.7)
II-T (T→C→)	32 (20.0)		12 (7.8)	
III-T (T→)	89 (55.6)		103 (67.3)	
計	160		153	

Tの初頭発話がCの反応を引きおこさないものが、4月、7月ともに半数以上も占めている。この結果は、今回の観察方法に原因していると思われる。

観察の焦点をTにおいたため、Tが離れているCに働きかけた場合には、Cの反応の有無を把握できず、結果的にIII-Tの水準の割合が高くなったものと思われる。特に7月に一層この傾向が著しい。これは7月の方が4月に比べCの活動範囲が広がったことに原因すると思われる。III-T水準の発話内容についてみると、Cの行動を発展させるための働きかけが多い。このことから考えると、III-T水準の割合は実質的に

表6 Cが初頭発話者になったIU水準 N(%)

観察月	4		7	
IU水準				
I-C (C→T→C→)	36 (35.0)	92 (89.3)	55 (29.7)	152 (82.2)
II-C (C→T→)	56 (54.4)		97 (52.4)	
III-C (C→)	11 (10.7)		33 (17.8)	
計	103		185	

(* 独語は除いてある)

は、やや減少するであろうことは多分に考えられる。

Cが初頭発話者となる場合には、Tはほとんどの場合Cに対して反応をしている。このことは、TがCの発話を大切にしていることを示していると思われる。

つぎに水準的には高いI水準における内容の発展性についてみると、I-Tでは最高42のCUを持ちながらも、その内容はTからの働きかけを拒否するだけというように全く発展性が認められないものが多い。I-TではCUの数は必ずしも多くないが、内容的には発展性の高いものが多い。これはCがTに働きかける場合、C自身の中に具体的な遊びのイメージがあり、Tがそれを受けとめて反応した場合には、C自身の中でそのイメージが深められ、結果的にIUの内容が発展するものと思われる。このことはC自身からの初頭発話を大切にする必要性を示唆していると思われる。

IU水準の設定にあたり、相互作用の多いもの、つまりIU水準の高いものは内容的にも発展的な相互作用がなされるであろうと仮定していたが、必ずしもそのように言えないことが明らかになった。IU水準についてはさらに質的面から検討する必要があるだろう。

つぎに、IUの初頭発話の内容について、前述したカテゴリー別に具体的に4月と7月の変化をみたのが表7・8である。

表7 Tの初頭発話の内容

N (%)

観察月	カテゴリー	指示・命令	状況説明	質問	注意・禁止	誘導	承認陳述
4		44 (27.5)	18 (11.4)	15 (9.4)	4 (2.5)	14 (8.9)	11 (7.0)
7		24 (15.6)	20 (13.0)	18 (18.2)	25 (16.2)	4 (2.6)	12 (7.8)

Tの初頭発話の内容について、出現した比率の高いカテゴリーについてみたものが表7である。Tの初頭発話内容で、4月より7月に減少しているものとして、指示・命令、誘導がみられ、増加しているものとしては、質問、注意・禁止がある。承認陳述、状況説明は、ほぼ同率である。

a. 指示・命令： 4月においては、クレヨンの包装紙を破いてその紙を持っているCを見て「はい、それじゃね、これちゃんとごみ箱捨てて来てね。ヒョコがついているのがごみ箱よ。」というような発話をしており、いわゆる園での生活のルールとでもいうような、自分の物を入れる場所、道具の所在、使い方などについての指示が多く、7月では、そのような内容の指示はほとんどみられない。これはCの幼稚園における生活経験が原因していると思われる。7月では、主にCの活動をより良く展開するための助言的な内容が多くなっている。

b. 誘導： 発話内容として、遊びに入れたいCに声をかけるものも、この範疇に入れた。入園当初は、保育室の中で何もせず立ったままのCが多く、「Mちゃん、いらっしゃい、はい、じゃMちゃんは絵かこうね」、「はい、いらっしゃいTちゃんも」などTの意図でCを遊びに誘い入れようとする発話が見られるが、7月にはほとんどそのようなCは見られず、Cが活動をC自身で見出し行動しているため、Tからの誘導の発話がほとんどみられないと考えられる。

c. 質問： 4月にくらべて7月に増加している。4月は、ぬいぐるみの手袋で何人かのCと遊んでいる時に「これは？」と、そのぬいぐるみの動物の名前を聞く、あるいは落ちていた自由画帳をひろって「さ、これどなたのかしらね、これ」等、目の前の具体的な事柄を解決するための即物

的な質問が多い。7月では、Te男が遊んでいる様子を見て「タイヤマンどうしたの？ タイヤマンのお家、高いのできたじゃない。ね、あそこは誰れが住んでいるの？」等のように、Cの状態や行動などについて質問し、遊びを進展させてゆくような質問が多くなっており、4月との間に質問の内容において変化が認められる。

d. 注意・禁止： 4月においては、C—C'の関係、生活ルールに関して注意・禁止の発話のみられるが、7月にはCの行動範囲も拡がり、それにとまってCに危険があるために予防の意味で与える注意・禁止がみられる。

e. 状況説明： この内容の発話は必ずしも相手からの働きかけがなくとも発せられる発話であり、Cの行動や部屋の状況などを言語化することにより、Cの関心、注意をうながそうとするもので、4月と7月の間にほとんど差がみられない。

f. 承認陳述： これはCの行動を言語化することにより、TがCを受け入れていることを知らせ、Cの行動をさらに発展させる効果を持つ発話であるが、このようなTの発話ほどの保育場面においても必要であり、4月と7月において質的にも大きな変化はみられない。例えば、「そうそう、Y君もそれでいいのよ。」(4月)、「あっ、Tちゃんもいいわよ、それ素適じゃない。」(7月)等である。

以上、4月と7月におけるTのIUにおける初頭発話内容についてみてきたが、Tが7月のCの様子について「けんか」が多くなった、と指摘しているように、C自身の行動が4月とはかなり変化してきており、そこにかかわるTの言葉かけも変化してきていることがうかがえる。

つぎにCの初頭発話の内容について、出現した比率の高いカテゴリーを示したのが表8である。

表8 Cの初頭発話の内容 N (%)

観察月	カテゴリー	提 示	援助を 求める	承認を 求める	伝 達	質 問	呼 び か け	自 己 顕 示
4		16 (15.7)	13 (12.7)	13 (12.7)	11 (10.8)	10 (9.8)	10 (9.8)	5 (4.9)
7		13 (7.0)	51 (27.6)	17 (9.2)	17 (9.2)	14 (7.6)	22 (11.9)	18 (9.7)

Cの初頭発話内容で、4月より7月に減少しているものに提示、承認を求めるがみられ、増加しているものに援助を求める、呼びかけ、自己顕示がある。伝達、質問にはほとんど差はみられない。

a. 提示： これはTに物を提示することにより、Tの注意を喚起しようとする行動である。4月においては、自分で作った粘土のお団子をTの前に出したり、自分のハンカチを示すが、その場合ほとんど言語をとまわず、行動のみで示している。7月になると、自分でつないだブロックを持って来て、Tに見せ「先生見て、こんなに高くなった。」と言語をとまらしている。これは、新しい場での発話ということが、Cにとってかなり抵抗のあることを示しており、7月に減少していることは、Cがかなり幼稚園に適應してきていることを示していると思われる。

b. 承認を求める： 4月は、Cが新し場面に慣れないために「ママ………帰る」などと保育場面から逃れようとする消極的なものが多いが、7月には「この色でもいい?」、「H君もやりたいな」など積極的に自分の行動を承認してもらうことにより安定感を得ようとしており、その内容に変化

が認められる。

c. 援助を求める： 7月に高い比率を示しているが、これは7月の観察日の保育状況が、Cの中から生じたお面作りが主になり、お面を作るための材料を要求したり、ハサミの使い方について援助を求めたり、「穴あけて、先生」「先生やって、とれちゃった」など、製作への援助を求める行動が多く出て来ていることによると考えられる。4月は「おしっこ」など、生活習慣そのもののへの援助なども含まれ、援助を求める事柄の種類は多岐にわたっている。

d. 呼びかけ： これは、Tに声をかけることにより、Tの注意を喚起しようとするものである。4月においては、挨拶などいわゆる形式的な呼びかけが約半数あり、他はすべて1名のCが「先生」、「先生」とTへ呼びかけているものである。7月には、「先生ごはんですよ。」など、自分の遊びをTも共有し、遊びに参加して欲しいという積極的なものが多くなっている。また発話者も7名に増加している。

e. 自己顕示： 4月は自分の粘土を持って「これK子の！」など自分の物に対して自己顕示がなされるのに対して、7月には自分の経験したこと、出来ることが自己顕示の対象となっている。また、例えばびわの実をかこんで話している時、M子が「Mちゃんむける。1人でむいて食べちゃったことあった。買って」と発話すると、To子やN子は「私も」「私も」とM子に競って、自己顕示をするのがみられ、友達を意識しての発話が出て来ている。

f. 質問： 4月と7月に出現率に差はみられないが、4月には、手袋の指人形の中指をさして、「これ何？」というように質問が物の名称についてなされる場合も、やり方などを質問する場合も単に「これは？」というように短い形式での質問が多いのに対して、7月では、クワガタが一匹見えなくなったことに気付いたN子は「もう一つ、どうしたの?」「こっちどうしたのかな?」など状態や原因について説明を求める質問がでてきている。

以上、CのIUにおける初頭発話の内容についてみてきたが、そのほとんどがTに何らかの反応を期待して発せられるものであり、特にC自身にTの目を向けさせようとするものが多い。Cの行動範囲の拡大、Tへの積極的なかかわりあい方など3ヶ月間のCの発達の様相がうかがわれ、TとC相互のかかわりから生ずると思われる初頭発話の内容の変化がその発達にもなってみられている。

おわりに

以上IUにおける初頭発話を中心にTとCのかかわりあいについてみて来た。津守は「子どもがせんせいと呼ぶのは、先生を求める依存的な行動と説明されるが、行動としての依存以上のものがある。先生と子どもの間にある心のつながりがせんせいと呼ばせる。それに応答するというのは、依存を受容する行動であるにとどまらない。先生と子どもの内にはあたたかさ、明るさ、したしきのイメージが共有されている。」と述べているが、我々も今後さらに初頭発話に対してどのような反応がなされたかなど相互作用の質的な側面の分析を行なうことにより、単に外的な相互作用の分析に終らず、その行動が生みだされる世界をもとらえ、かつTとCのかかわりあいの経験がT、Cの中にどのようにとりこまれて行くかについても分析を行う予定である。

なお、本研究は第28回日本保育学会において発表した論文に一部手を加えたものである。

引用文献

- 1) 浜名紹代他：母子関係の成立過程と乳幼児のパーソナリティ発達（4） 言語的コミュニケーションを中心とした母子関係行動の分析方法についての検討—その1目的と方法、日本教育心理学会第15回総会発表

東京家政大学研究紀要第16集

論文集 p. 98—99 (1973)

- 2) 後藤 守他：同上一その2結果と考察 日本教育心理学会第15回総会発表論文集 d. 100—101 (1973)
- 3) 堀合文子：自由保育を考える 幼児の教育 70巻 12号 p. 24
- 4) 津守 真他：人間現象としての保育研究 光生館 (1974) p. 148—153
- 5) 津守 真他：同上 p. 120