

# 保育過程の分析(2)

—子どもと保育者のかかわりあいをとおして—

川合 貞子 大瀧ミドリ 小林 京子

## Analysis of Educational Process in Young Children (2)

—Interrelationship between Teacher and Young Children—

Teiko Kawai, Midori Ōtaki, KyōKo Kobayashi

〔内容抄録〕 幼稚園に入園して来た3才児は、保育者とのようなかかわりあいを経験しながら卒園期を迎えるのであろうか。3年間の保育の過程を、子どもと保育者のかかわりあいを通してとらえることを目的として本研究は計画された。

本報告においては、主に3才児クラスの2学期における子どもと保育者のかかわりについて見た結果、つぎのような傾向を見出した。

- ① イメージの世界における共有化が進み、子ども同士の関係が芽ばえて来ている。
- ② 1つの interaction unit に含まれる communication unit が、3から6へと著しい上昇を示し、保育者と子どものかかわりあいの頻度が活発化して来ている。
- ③ 初頭発話の手段は、保育者では、物を介した言語から、言語のみによるものへ移行する。しかし、保育状況により、変動する面が非常に多い。子どもにおいて特にその変化が大きい。
- ④ 保育者が子どもに働きかける場合、その約60%のものは子どもの側に保育者の働きかけを引きおこす誘発行動がある。子どもの場合は、約90%近くのものが子どもの側の必要性があって保育者に働きかけている。また、その比率は少ないが、他の子どもが子どもにとって誘発行動者となりつつある傾向が認められる。
- ⑤ 保育者よりも、子どもが初頭発話者となった場合の方が、水準的には高い interaction unit が成立しやすい。
- ⑥ 保育状況(形態)により、保育者の子どもへの初頭発話の内容が規定される。

### はじめに

本研究は3才児クラスに入園した15名(男児8名、女児7名)の子ども達(以下Cと記す)と保育者(以下Tと記す)とがどのようなかかわりあいを展開するか、その過程を明らかにするために計画されたものである。

入園当初から2学期終了までの観察により、TのCへのかかわりあいが、Cに影響を与えると同時に、また、T自身にも影響を与えている様子を体験的にも観察することが出来た。そして、改めて保育とは、TとCが相互に影響しあいながら創り出して行くものであり、決してTからの一方的な関係として成立するものでないという事実を捉えることが出来た。

たとえば、6ヶ月間にしばしば展開される「ままごと遊び」について、その変化の過程を見るこ

とにする。1学期における「ままごと遊び」は、C達がそれぞれに独自の物と空間を保持し、それらの物と空間が他児(以下C'と記す)との間に共通されることがなく、全く平行的な遊びであった。このため、TもそれぞれのCと個別的なかわりあいを持ち、TがCと直接的にかかわるか否かが、そのCの活動の持続と関係を持っている。このようにCの活動の中心的部分にTの位置づけがなされている。2学期における「ままごと遊び」は、1つのテーブルを数人のCがとりかこみ、客と接待者の役割をとることが出来るようになってきている。この時期には、物(テーブル)と空間(場所)がC達に共有化され、そこからイメージの共有化が生じて来ている。しかし、年長児に見られるようなイメージの共有化はまだなされていない。また、その共有化される領域(CとC'の活動のかかわる部分)は狭く、流動的で、偶然的な要素により分割されてしまうというように、非常に不安定な共有化ということが出来る。

このように、CとC'が多少ともイメージの共有化が出来るようになってきたことは、Tに遊んでもらう時期から、Cが自らの力で遊ぶ時期への移行を示すものと考えられることができる。

この時期に、たとえば後の保育状況に述べるところの11月の保育における「ままごとⅡ」にみられるようなTのかかわり、即ち、C自身が遊びのイメージを持って遊んでいるところに、Tが中心的役割をとった場合には、CからTへの遊びの移行が困難になり、Cの遊びを混乱させる結果になってしまっている。そこでTはしだいに仲間の一人としての役割をとるようになってきている。

このように1学期と2学期におけるTとCのかかわりあいは、双方向的な関係によってその内容面において大きな変化を生じて来ていることを確認することができた。

本報告では、第一報告(1975年紀要)にひき続き、2学期(9, 10, 11, 12月)におけるTとCのかかわりあいについて、保育状況および interaction unit (以下IUと記す)の頻度、IUにおける初頭発話の手段、誘発行動の有無、初頭発話の内容などについて報告する。

## 研究 方 法

対象、観察場所、観察方法、結果の整理などは、すべて第一報告と同様である。

## 結果および考察

### I 保育状況について

[9月17日(夏休みあけ3日目)] 天候雨、欠席2名(男児1名、女児1名)、主な活動: 髪飾り、首飾りの製作。ままごと遊び。

机の上にストロー、色紙、ビニールひもなどが用意されている。女児の多くはそのまわりで髪飾り、首飾りを作っている。男児は少しの時間、Tのいる机のまわりで怪獣などを作っていたが、それぞれままごとコーナー、園庭でのままごと、箱車遊びなどに自分の活動を見つけてTの所から離れて行く。Tは主に製作に参加しているC達のところにいるが、時々C'の遊びにもかかわりを持っている。観察時間中、1つの関連した遊びを展開していたものが5名。観察時間中に自分の活動が見つけられず、その場その場の刺激によって、つぎからつぎへと関連のない活動をしていたものが2名。ではCにおける1つの活動の持続時間が長くなっていくためには、どのようなことが必要なのであろうか。具体的なCの活動について見ることにする。

Tは、C<sub>1</sub>にC<sub>1</sub>'が王様の冠を作っていることを知らせる。C<sub>1</sub>は、「あのね、およめさまの」と自分の作ろうとするイメージを言語化する。TはC<sub>1</sub>のイメージを共有するために、「およめさまのどいうふうにしたらいい?」と質問する。C<sub>1</sub>は、「こいうふうに」と自己のイメージを行動化し

てTに伝える。Tは、「こういうふうにやった方がいいの？ ウーンとね、こういうふうにするのじゃ、ちょっと待ってね。リボン持ってきてあげるからね。」等と、Cの行動化されたイメージを単に共有するだけでなく、その具体化のために必要な新しい材料、技術を積極的に提供する。その結果、Cのイメージはより発展的なものとして、具体化されていく。

最初は、「およめさま」の髪飾りだけであったものが、さらに首飾りも加わり、それらを自分の身につけ、別の所で数名の男児が机を逆さにして船にみたてて遊んでいる所に行き、その船に乗って「結婚式に行く」というように、遊びが意味的にも、空間的にも拡大し、発展してゆく。しかし、これらの遊びの発展してゆく過程は、多分に偶然的な要素が含まれ、いわゆる意図的な遊びとして展開するまでにはいたっていない。さらに、一人のCの遊びが、このように空間的に拡大してゆきながらも、その空間にC'をとり込む許容性もなく、偶然的要素の1つとしてC'の存在が意味をもっている状態にすぎない。

自分の作ったもので遊び、さらに偶然性があるとはいえ、このように遊びが発展してゆく過程は、1学期には見られなかった特徴の1つといえる。また、保育者に対して技術的な援助を求める場合においても、1学期では「やれない」という前提に立って「やって」というものが多くみられたのに対して、この時期には、「(ホッチキスを手にして)ここから押すんじゃないでしょ」というように、C自身が自分で「やる」という前提に立って援助を求めてきており、C自身が活動の主体者となってきている様子がその内容の変化からうかがうことができる。

つぎに、CとC'とTの三者の関係について具体的な活動を通してみることにする。

数名の男児がT達の製作を行っているそばでままごとをしている。ままごとの場所がTのそばから、ままごとコーナーへ、さらに部屋の真中へと集団になって移動しているが、そこには一人一人が役割をとるという姿は見られない。ままごとコーナーから1名のCが製作をしているTに、「ごはんですから来てください。」と電話をし、Tが手を離せずにいるとそのうち「お弁当」をTに届けるという方法でTと遊びを共有しようとする。一緒にいたC'も全員一緒にTのところに来て、個々にかかわりをもとうとする。つまりこの時期には、先にも触れたようにC-Tの関係が意味のあるものであって、Tの存在が各Cにとって非常に強い意味を持っており、C-C'関係はまだ場所を共有する段階にとどまり、イメージの世界を共有し得ないでいる。

〔10月8日〕天候雨、欠席2名(男児1名、女児1名)、主な活動：運動会の旗作り(男児2、女児1)、人形劇ごっこ(全員)、ままごと(男児2、女児2)、傘遊び(全員)

Tは、机に向って旗を作っているC達のところにいる。人形劇の準備をしていた女児3名が口々に「人形劇が始まるよ。」とTに声をかける。何回か声をかけられTも席に着く。演者(女児3名)は衝立ての内に、観客は衝立ての外の椅子に腰かける。男児1名は少し離れた場所にお店を出し、観客席にいるTのところに来て、「切符かってください。」と言いに来る。Tも観客のCもそれぞれ切符を買いに行き、また席に着く。

この人形劇は、しばらく続いたものの、結果的にはあまり見るべき発展性がないままに消失してしまい、別の遊びに変化していった。

しかし、演者と観客と切符売りの三つの役割を場所的に明確に分化し、その役割をとりえたことは、明らかにC達のすべてが1つの世界を共有しえたことを示すものである。このように13名のC達がそれぞれに3つの役割を分化してとらえながらも、結果的に遊びとしての発展性を持ちえなかった最大の理由は、役割相互の関連性の欠除と、役割の細分化(演者について)の不明瞭さにあったといえる。

演者についていうならば、3人が口々に「人形劇が始まるよ。」とTに声をかけながらも、3人の中には役割の分化がなされず、3人がそれぞれに人形を持ち、衝立ての内にいること、つまり、ものと場所とを共通していることが、演者の規定要因としてのみおさえられているにすぎない。また、観客においても、同様に衝立ての「外」にいることが観客としての役割として重要な意味を持ち、演者との関連でとらえられていないため、演者への要求は全く現れていない。このことは切符売りにおいても、CがTに対して「切符かってください」と声をかけ、Tが誘うと観客のCも切符を買に行く。これは一見切符売りとの関連でとらえられているように見られるが、切符売りのCが、「何かあたるんだよ」「チョコレートだよ」などと発話していることにみられるように、この切符売りとの関連性はむしろ偶然的なものにすぎないといえよう。切符を買って行った観客のC達が、再び観客席に戻ってきた理由においても、観客としての役割認知にあるというよりも、むしろTが再び観客席に戻ったことが影響しているものと思われる。

このように、大きな単位の役割の分化も、役割に対する認知が成立したというよりも、そこに実際に存在し、活動しているTとの関連性において生じたものと思われる。つまり、この時期には、単にTがCとC'の関係の仲介者としてよりも、CとC'が1つの世界を共有するための要的な存在としての意味をもっているものと考えられる。

〔11月28日〕天候晴、欠席2名（男児1名、女児1名）、主な活動：船ごっこ（男児5名）、ままごとⅠ（女児3名）、ままごとⅡ（男児3名）、みみずとり（全員）、ままごとⅢ（男児1名、女児3名）、ままごとⅣ（男児6名）、病院ごっこ（女児2名）、ままごとⅠとⅢとⅣはほぼ並行して行なわれていた。

Tは最初、ままごとⅠの女児2名から声をかけられて、他の女児1名とともに客として仲間入りする。ままごとⅠのコーナーの隣りでは、男児数名が集まりⅠにいるTを誘う。誘われたTは、ままごとⅠの女児達に声をかけ、Ⅱを訪れることにする。TはC達のイメージにおける空間の拡大を意図して「Teちゃん家はずーっと遠いのよ。」と回り道をして行くことを提案する。しかし、TとともにⅡに行こうとする女児にとっても、またTを迎え入れようとする男児にとっても、物理的な近さに対して「ずーっと遠いのよ。」と提案されたTの意図を理解することが出来ず、女児はTの手を引いて直接Ⅱに行こうとし、また男児達は「ねー、こっちだよ。」と回り道をしているTに声をかけたり、Tのところまでとんで来て「こっちだよ」と教えるようにする。TはそれらのCに対して、「まだ、ずーっと歩いてから行くわね。Teちゃんのお家、遠いんだもん。Teちゃんのお家行くまで遠いんだ。」といいながら部屋から出て行く。残された男児は競ってTの後を追いついて、Tから見えるところに陣取り、「ここだよ、ここだよ。」と再びTを呼ぶ。

虚の世界を虚として遊ぶ場合、つまり「ままごとⅠの料理を食べる」というように「無いもの」を「有る」かのごとくふるまい、その虚の世界を自己も楽しみ、またTにも共有（ごちそうを食べてもらう）してもらえることを、この上もない喜びとするC達にとって、C達の創り出す虚の世界でTがふるまうことは何ら遊びを混乱させないのに対し、今回認められたC達の混乱は何を示すのであろうか。

Cにとって、Cの世界を共有してくれるTと、Tそのものの存在とはCにとって異った意味を持っているのではないだろうか。つまりC達にとってTの存在は、絶対的な確とした疑う余地のない実存在の世界であり、それ故にTの居る世界は、C達にとって歴然とした実の世界であるはずであるのに、その実の世界に「近き」を「遠き」とする虚の世界が入り込むことは、とうていC達には共有しえないものなのであろう。また、そのように世界を共有できないということで、Tが回り道

をして再び帰って来るまでそこにいて待つことを不可能にしている。

このことは、この時期におけるTとCとの結びつきが、TとC、CとTでは意味が異なることの現れを示すものではないだろうか。

〔12月2日〕天候曇り、欠席2名（男児1名、女児1名）、主な活動：小鳥、ザリガニの世話、紙粘土作り（女児全員）、変身ごっこ（男児3名）、ままごと（男児5名）

以前のCの活動には、同じような遊びが同じような型で繰り返えし現われることがあるが、それらはその日一日の活動であって、翌日にもその活動が引きつがれるということは認められなかった。つまり、その日その日で同じ遊びが新しい型で展開されているにすぎない。しかし、今回観察された変身ごっこでは、前日に作った変身ベルトが再び翌日に変身ベルトとして活動にとり入れられ、Cの活動がものを通して一日単位のものから数日単位のものとなって来ている。これは、先に1学期ではものを作る（製作）ことだけがCの活動の最重大事であったものが、2学期に入り、作ったもので遊べるようになり、さらにそのものが翌日にも活用されるという一連の行動の発達を見ることができる。これらのCの活動の変化はまたTの活動にも変化を与え、たとえば紙粘土作りに見られるように、「Ta君休んでいる時に、新聞紙を小さくやぶってね、やわらかくしたの」（過去）、「今日は紙粘土を作るの」（現在）、「みんなにいいもの作ってもらおうの」（未来）と数日にわたる活動が用意されるようになって来ている。

C—C'関係では、いじめるCといじめられるCという関係（男児）や、複数のCが1人のCに同一の評価を与える（女児）などというように、特定のC—C'関係が形成されつつある。

前者の場合は、Hi夫はT夫の姿を見ると、おびえたようにTの影にかくれてしまい、T夫がTに何か話しかけに来た時にさえ、Hi夫に挑戦するような様子を見せ、Hi夫はTのスカートにしがみつつき、T夫が去ってもしばらくTのまわりについている行動が認められる。TのT夫とHi夫に対する対処の仕方を見ると、T夫に対しては、「いじめないのよ」「なかよく！」などと声をかけている。Hi夫に対しては、「大丈夫よ」「がんばって」などと励ましを与えるが、T夫、Hi夫の関係はさして好転しない。Hi夫が一人子で、自分中心の行動が多く、仲間とうまく遊べない傾向が目立つため、TはHi夫とT夫の関係に積極的にかかわって新しい関係を作りだすことよりも、むしろHi夫がT夫に対して相手との関係の中で充分に自己を主張できるようになる機を待つという姿勢がうかがえる。

後者の場合は、複数の女児が紙粘土作りに参加している時に、Ko子が「私もやる」と発話したのに対して、複数の女児が「Ko子ちゃんは大めだもんね」とKo子の参加を一様に拒否している場面がある。Tは「どうして、Ko子ちゃんもいいわよねー」「Ko子ちゃんここでやって」とKo子の場所を積極的に女児の中に作ってやる。Ko子は全体的に行動が遅いため、C'から「赤ちゃんみたい」という評価を受けるようになってきている。

いずれにしても、これらの評価は一面的にCの姿をとらえた結果、かなり固定的なものとしてC'の中に存在しているものである。これらの評価も世界を共有しあうことにより、しだいに多面的評価が可能となってゆくものと思われる。

以上2学期の保育状況についてみてきた。先に第1報告において、TとCの間に形成される「見えない糸」について、その形成過程として4つの段階を想定した。この2学期におけるTとCの関係についてその段階との関連をみることにする

多くのものは第2段階におけるTとCの関係にある。即ち、TとCの間には緊張関係がなくなり、直接TとCとがかかわりを持つ段階である。TとCとの心理的距離が縮まり、逆に物理的距離は拡

大し、CがTから離れて活動する頻度が増してきている。しかし、Cの活動の発展、持続のためにTとのかかわりが大きな意味をもっている。なお、TがCとC' 関係において仲介者の立場をとった場合には、CとC' がそれぞれ関連のある役割をもった活動が出来るようになってきている。しかし、まだ安定した役割はとれない。このように第3段階への移行過程と思われる行動も認められる。

II 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。

表1 初頭発話者別IU

IU	N(%)			
	9	10	11	12
T → C	67(35.3)	70(50.7)	67(49.6)	63(49.2)
C → T	123(64.7)	68(49.3)	68(50.4)	65(50.8)
計	190	138	135	128
1分間平均IU	3.2	3.1	2.2	2.1
1IU中平均CU	6.1	4.9	7.6	5.4

1分平均IUについてみると、次第に減少傾向を示し、また、1IUに含まれる communication unit (以下CUと記す)は、波状上昇を示している。1IUに含まれるCUの平均が、1学期で3CUであったのに対して、2学期では6CUとその増加に著しいものがある。これは2学期の1IUにおけるT-Cのかかわりあい平均6回なされていることを示し、かかわりあいの頻度が大幅に増加したことを示している。

つぎにT、Cについてみると、10月以後のTのIUが増加し、CのIUが相対的に減少した結果、TとCの比率はほぼ同率を示している。9月と10月の変化は、9月の観察日が夏休みあけ3日目であることから、CからTへの働きかけの頻度が増加したものとと思われる。また、10月以後においてはC自身の活動が活発化し、自らの活動が展開できるようになってきたため、Tへの働きかけが減少し、TがCの活動にかかわりをもつことが多くなった。この9月と10月以後のT→C、C→Tの変化がIUにおける変化を生じさせているものと思われる。

III 初頭発話者における働きかけの手段について

表2はIUにおける初頭発話者の働きかけの手段についてみたものである。

表2 初頭発話の手段

手段	T or C		T				C			
	観察月		9	10	11	12	9	10	11	12
言語	語		33(52.4)	43(62.3)	54(80.6)	31(51.7)	50(40.7)	28(41.2)	36(52.9)	22(33.8)
	介在物あり		30(47.6)	26(37.7)	13(19.4)	28(46.7)	68(55.3)	30(44.1)	20(29.4)	28(43.1)
	計		63(100.0)	69(100.0)	67(100.0)	59(98.3)	118(95.9)	58(85.3)	56(82.4)	50(76.9)
行動			0	0	0	1(1.7)	5(4.1)	10(14.7)	12(17.6)	15(23.1)
総計			63*	69*	67	60*	123	68	68	65

(\*独語は除く)

TがCに働きかける場合、ほとんどすべて言語をともなった働きかけをしている。その場合、Tの働きかけが言語のみであるか、ものを介在した働きかけであるかについてみると、9月と12月は両手段ともほぼ同率を示し、10月、11月は言語のみによるものが高率を示している。

これは先に保育状況のところ述べてのように、9月、12月はともにTの用意した活動(製作)に参加するCが多く、そのため、ものの操作に関する働きかけが多くなったものと思われる。また、10月、11月はTがCの活動に参加することが多いことが関係しているものと思われる。

1学期に比較し、言語のみによる働きかけが上昇し、介在物をともなった言語による働きかけが減少している。

CがTに働きかける場合、手段間の変動が著しく、安定した傾向は認められない。行動による働きかけが12月に全体の1/4もの高率を占めているが、この理由として、Hi夫とT夫の関係を指摘する必要がある。12月のHi夫とT夫の関係は、いじめられる子(Hi夫)といじめる子(T夫)とい

う固定的な関係にある。11月の時点では、Hi夫はTに対して「T夫がいじめる」等と訴えてきていたが、12月においては、まっしぐらにTのもとにとび込んでゆき、Tの身体の影になろうとする行動に変わり、Tに言語で訴える行動が消失してしまっている。このことが行動による働きかけの上昇をきたしているのである。

このことは、CのTに働きかける手段は、単にC-T関係によって影響されるだけでなく、C-C'関係によっても影響を受けることを示している。

1学期と比較し、2学期の方が言語のみによる働きかけが上昇している。

#### IV 初頭発話における誘発行動の有無について

表3はIUにおける初頭発話を生じさせる誘発行動が、相手側にあったか否かについてみたもの  
表3 初頭発話における誘発行動の有無 N(%) である。

Tの側から誘発行動	T				C			
	9	10	11	12	9	10	11	12
有	36(53.7)	46(65.7)	45(67.2)	36(57.1)	15(12.2)	10(14.7)	5(7.4)	7(10.8)
無	31(46.3)	24(34.3)	22(32.8)	27(42.9)	108(87.8)	58(85.3)	63(92.6)	58(89.2)
計	67	70	67	63	123	68	68	65

TがCに働きかける場合、その半数以上の場合にCの側にTの働きかけを生じさせる何らかの行動があることを示している。保育状況との関連でみるならば、10、11月のように、Cの活動が中心に展開されている場合の方がよ

り、Cの側に多くの誘発行動が存在している。

1学期に比較して、2学期はその比率においてよりも、むしろCの側の誘発行動となる内容に大きな相異が認められる。1学期においては、Cが自らの活動を展開できずにいることが、TがCに働きかける誘発行動となっていたのに対して、2学期ではCの活動そのものが、TがCに働きかける誘発行動となっている。

CがTに働きかける場合についてみると、そのほとんどはC側の必要性からなされており、Tの側にCの働きかけを引きおこす誘発行動があることは少ない。

この傾向は1学期、2学期ともに認められる傾向である。ただし、C'の行動がCの誘発行動となる頻度はまだ少いが漸次上昇する傾向をもっているといえる。

#### V IU水準について

表4、5はT、C別にIU水準についてみたものである。

表4 Tが初頭発話者になったIU水準

表5 Cが初頭発話者になったIU水準

水準	観察月	N(%)			
		9	10	11	12
I-T(T→C→T→)		33(49.3)	28(40.0)	32(47.8)	24(38.1)
II-T(T→C→)		5(7.5)	19(27.1)	6(9.0)	10(15.9)
III-T(T→)		29(43.3)	25(35.7)	29(43.3)	29(46.0)
計		67	70	67	63

水準	観察月	N(%)			
		9	10	11	12
I-C(C→T→C→)		68(55.3)	31(45.6)	38(55.9)	34(52.3)
II-C(C→T→)		48(39.0)	33(48.5)	26(38.2)	29(44.6)
III-C(C→)		7(5.7)	4(5.9)	4(5.9)	2(3.1)
計		123	68	68	65

Tが発話者となった場合は、I水準とIII水準がほぼ同率を示し、II水準が非常に低率を示している。またCが初頭発話者となった場合は、I水準のものが約半数を占め、ついでII水準であり、III水準のものは非常に少ない。1学期に比較し、I-T、I-C水準の増加に著しいものがあり、II-C水準においてはその減少に著しいものがある。このことは、I-C水準の増加がII-C水準の減

少をきたしていることを示す。

Tと比較してCが初頭発話者となった場合の方が水準的には高いIUが多い。これは、TがCの発話をよく受けるためであり、このことは、たとえばTの活動にCを誘うよりも、Cの行動にTが参加した方が活動的に展開しやすいことと同じ意味をもっているものと思われる。

TおよびCにおいて、このようにI水準のIUが多くなったもう1つの理由として、Cの活動の持続時間が長くなったことをあげることができる。つまり、1学期においては、TとCが直接かかわっている場面においてのみIUが継続されたのに対して、2学期では、C自身が自分の活動を展開できるようになり、ある時間的な流れを持った活動を行うことが可能となってきている。たとえば、TとCがかかわっている所にC'がTとかかわりを持ちに来て、TがC'とかかわりをもった場合、先のTとCとの関係は見かけ上、一時的に中断したかのように見えるが、心理的には関係は継続されており、Cの側においても、Tの側においてもまたその関係が行動の流れとして存在しているため、必要により再び顕在した関係として展開されてゆく。このことは、T-C、T-C'のIUが同時に重複しあって展開し、複雑な構造を持ったIUになってきたことを示している。

VI 初頭発話の内容について

表6、7はIUにおけるT、Cの初頭発話の内容について上位のものを示したものである。

Tの初頭発話の内容についてみると、各月ごとに上位を占める内容が異なり、保育状況の違いがTのCへの働きかけの違いを生じさせている。特に9月と12月ではAとBが全体の40%近くを占め、10月と11月ではCとTが全体の40%近くを占めている。9月と12月は、Tの活動にCが参加することが多いため、Cへ参加の意志の確認（そば

表6 Tの初頭発話の内容

内容 観察月	N(%)					
	A 指示・命令	B 確認を 求める	C 注意・ 禁止	D 状況 説明	E 質 問	F 伝 達
9	14(20.9)	18(26.9)	1(1.5)	7(10.4)	7(10.4)	4(6.0)
10	8(11.4)	8(11.4)	11(15.7)	12(17.1)	14(20.0)	6(8.6)
11	9(13.4)	8(11.9)	21(31.3)	3(4.5)	4(6.0)	5(7.5)
12	18(28.6)	7(11.1)	8(12.7)	8(12.7)	3(4.8)	5(7.9)

表7 Cの初頭発話の内容

内容 観察月	N(%)					
	a 提 示	b 伝 達	c 援助を 求める	d 呼び かけ	e 質 問	f 行動による 要請
9	22(17.9)	19(15.4)	20(16.3)	20(16.3)	7(6.0)	1(0.8)
10	14(20.6)	15(22.1)	6(8.8)	5(7.4)	3(4.4)	1(1.5)
11	14(20.6)	7(10.3)	8(11.8)	13(19.1)	8(11.8)	0
12	10(15.4)	6(9.2)	11(16.9)	2(3.1)	6(9.2)	13(20.0)

に来たCに、「Hiちゃんと作る?」, Cの活動に援助を与えるための確認(「つけてあげようか」), あるいはTの活動にCを従わせようとする指示(「ここに=紙粘土お水入れないようにしてやってね」)など、いわゆるTの「よし」とした行動をCの中に生じさせようとする内容の発話が多くなっている。10月と11月では、Cの活動にTが参加することが多いため、C-C'関係をうまく発展させようとする意図や、Cの活動を発展させようとするための発話が多くなっている。

つぎにCの初頭発話の内容についてみると、Tの場合のように保育状況の違いによる変化は顕著には認められない。いずれの月においても提示が上位を占めているが、これは先にも触れたように、C-T関係は言語的關係に移行しつつあるが、まだものがC-T関係を生じさせるために重要な意味を持っていることを示すものといえる。

以上、2学期ではTとC、TとCとC'、CとC'など、1学期にくらべてそのかかわり合いがより複雑になってきていることがうかがわれる。TとCのかかわりのあり方を規定するものとして、Cの活動性の自由の度合があり、保育形態の影響の大きいことがうかがわれる。