

# 保育過程の分析 (3)

—子どもと保育者のかかわりあいをとおして—

大瀧ミドリ\* 川合 貞子\*\* 小林 京子\*\*\*

Analysis of Educational Process in Young Children (3)

— Interrelationship between Teacher and Young Children —

Midori Ōtaki, Teiko Kawai, Kyōko Kobayashi

〔内容抄録〕本研究は子どもと保育者のかかわりあいを縦断的にとらえようとする研究の1部をなすものである。本報告では、3歳児クラスの3学期の分析結果について報告する。3学期においては、次のような点において顕著な傾向が認められた。

- ①物、場所の共有からイメージの共有化が可能となってきた。
- ②T—C関係が内在化し、C—C'関係が成立しつつある傾向が認められる。これはCの誘発行動者がTからC'に移行したことと関連をもつものと思われる。
- ③ Interaction unit に含まれる平均 communication unit が、3→6→14へと在園月数の増加により急激な上昇が認められる。

## はじめに

本研究は3歳児クラスに入園した15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。

入園当初、自分の引き出しに寄り添っているだけで精一杯であったCが、Tのそばにいてことで安定感を得ようになり、Tの後を付いて歩くことで、Cの所有する空間は点から面へと拡大し、さらに他児（以下C'と記す）の活動にも注目するようになり、Tから離れ、独自の活動空間を持てるように変化して来たものの、それは完全にTから分離した空間ではなく、Tの姿が見えない時は「先生！」と自分の活動を中止してまでもTの姿を捜し求めるというように、

Tとの関係は視覚的に「見える」、「確認できる」か否かによって左右される程度の分離にすぎなかったものが、2月前期の観察時、偶然のことからTは長い時間保育室から視覚的に隔絶された遊戯室で過す事態が生じた。しかし、数人のCはそのまま保育室での活動を展開し続け、必要が生じた時に遊戯室のTの所に行き、また保育室に戻るといように、Tが見えないということでCの活動に混乱を生じることは認められなかった。このことは2学期までのT—C関係がいわゆる目に見える範囲で成立していたものが3学期にはT—C関係の潜在化現象が生じてきているとみることができよう。

このような3学期におけるT—C関係の質的な変化を保育状況および interaction unit（以下IUと記す）の分析結果にもとづいて報告

\* 生活科学研究所 \*\* 児童心理学第2研究室 \*\*\* 附属みどりが丘幼稚園

する。

## 研究方法

研究方法については報告1（本学紀要第16集1976）に詳述してあるので省略する。

## 結果および考察

### I 保育状況について

〔1月28日〕 天候晴、欠席なし、主な活動：ボーリング、ままごと、リズム、小鳥の世話、男児は保育室いっばいに椅子を並べ、椅子と椅子の間に板を渡し、“ウミ”“ワニ”などと言いながら渡り歩いている。女兒は空缶を並べたボーリング遊びをしている。このようにほとんどのCが集団になって活動を展開できるようになってきている。

しかし、このような集団化も、場所を共有する段階に留まり、集団の構造化が充分になされていない。そのためボーリングのボールを投げる場合にはC達は先を争って投げるなど、種々の混乱を呈している。Tはボールを投げるためのラインを引き、構造化の初段階であるルールを挿入するがC'との関連において自己をとらえることができないため、そのルールも生かされず、ボーリング遊びは消滅してしまう。

しかしながら、C達がしばしば展開してきたままごとに認められるC—C'関係はボーリング遊びに認められるような場所の共有のみによるC—C'関係ではなく、明らかにイメージの共有化がなされ、集団としての構造化を示している。このことは、役割の分化の状況の中に顕著に認められる。例えば、ハンカチを髪に付けて欲しいと要求したCに対し、Tは「あら、みなさん食堂のお姉さんになっちゃったの」と発話し、Cは「お母さんだもん」と自分の役割が“食堂のお姉さん”でなく、“お母さん”であることを主張する。さらにままごとをしている各々のCの役割をTに報告することができるようになってきている。また役割を離れた日常場面では「Ka子ちゃん」と呼び合っているCがま

まごとの世界では「Ka子、Ka子」とまるで母親が子と呼ぶかのように母親の役割をとり、呼ばれたKa子も「はーい」と子どもの役割をとることができる。このように現実から遊離したイメージの世界で自己に与えられた役割をふまえた活動が展開できるようになってきている。これはC—C'関係がイメージの共有化によって成立していることを示すものである。

しかしながら、先にも述べたようにボーリング遊びにおいてはルールの共有は充分になされず、場所を共有するCの個としての活動が優先してしまう。このことは、イメージ、ルールなどが個人を離れ、抽象化された世界を共有するためには、共有することの「楽しさ」を経験した量と関連しているように思われる。

またTもこのようなCの活動の質的变化をとらえ、To子を探す場合には「To子」として声をかけず、To子の役割をもって「お母さんどこ行ったの」とC—C'間のイメージを共通した呼びかけをすることによって、C—C'関係に創り出されている世界の中に現実を持ち込むことで、子ども達の世界を混乱させない配慮をしている。

また、Tは「リズム遊びがしたい」というCの要求に従ってプレイヤーを持って来る。C達の希望のレコードをかけるなど、C—C'関係が継続するための技術的な援助を与えるとともに、すでに終了した活動の後仕末をするなどCの活動に直接参加することよりもむしろ成立しつつあるC—C'間の活動が発展するための環境整備に多くの時間を費すようになって来ている。このことは、C自らが自己の活動を主体的に展開するための大切な配慮であるといえよう。

Tはこのように自然に成立したC—C'関係に対してだけでなく、C—C'関係を積極的に成立させるための意図的な働きかけを行っている。例えば、Ruが拾ってきたドングリをTに示すと「ワー随分あるわね」とCに承認を与えることによりCの気持を受け入れ、さらに「ごちそうにあげようか、いい?」とRuに聞いた後、

ままごとをしている C' に「ごちそう作って、はい！」と手渡す。また、ままごとの発展上で女児達がバレーに行こうとしている活動と、近くでバス遊びをしている Hi の活動に関連づける意図をもって「バレーのあるところ一緒に連れて行って」と発話することにより、Hi および C' の相互に新しい活動をかかえこませ個人の活動を C' 集団の活動へと拡大をはかるが、Hi にとって相互の活動を自己の活動の中にとりこむことは難しく、Hi(C)—C' の関係は具体的な展開は認められない。つまりこの時期における C—C' のイメージの共有化は場所を共有した活動の上に成立可能であり、場所を共有しない活動においてはイメージの共有化が難しいことを示しているものといえよう。

この時期のもう1つの特徴として活動時間の持続をあげることができる。観察時間中の活動の種類が減少し、ほとんどの C の活動は1ないし2種類となっている。

さらに、1つの活動から他の活動に移行する場合に、2学期では活動の外にある偶然的な要素によって活動が展開する傾向が認められたのに対し、3学期では、ある連続性を持った移行を示すように変化している。例えば女児がハンカチを三角に折って髪に止めてもらったことから、お母さんや食堂のお姉さんになり、そのお姉さん達がバレーを踊りに行くことになる。そこで T にレコードをかけてもらいバレーを踊る。このように種々の変化がとりいれられこの活動は展開してゆくが、そこにはハンカチが重要な意味をもっている。

また Hi がバスとして使用していた車に T が「お客さん」とボールを載せる。ボールは焼イモのイメージを Hi に与え、そのバスは焼イモ屋さんの車になり、さらに Hi は積木を積み、その車はトラックになっていくというように、ここでも車をもとにそこに新しいイメージを生み出している。このようにハンカチや車など特定のものが、種々に変化する活動を通して共通して重要な役割を占めていることが、C の活動の推

移に唐突さを与えず、さらに C にとっても“もの”との物理的なかわりかかわりが変化せず、その活動内容が変化していくため、そこに創り出されるイメージのレベルではスムーズに流れて行っているように思われる。このようなイメージの広がり活動の持続時間を規定する1つの要因になっているとみることができる。

〔2月4日〕天候雨、欠席(男児1名)、主な活動: 製作した人形を飾る、小鳥の世話、ブロック、ままごと、ライダーごっこ、ボール投げ、竹馬、飛び箱、タイヤころがし。

鳥かごの回りに T を中心に C が集まっている。飼育していた小鳥が死に、T は C 達が登園する前に埋めた。C 達は小鳥が1羽いないことに気付く、T から小鳥が死んだことを知らされる。C 達にとっては“小鳥の死”よりも埋められたことに興味が強く、雨の中に小鳥の埋められた場所を捜しに行くが見つけれずに帰って来る。このようにまだ“死”そのものは C 達にとって充分な意味を持つに至っていない。

T は年長児に追いかけて興奮気味の男児のために遊戯室に行き、年長児に許可をとって飛び箱、マットなど C と共に運動的な遊具を配置する。T はそのまま遊戯室にとどまり、C と共にボール投げ、竹馬などをする。このような偶然の機会から T は保育室の C からは見えない遊戯室で過ごすことになる。1、2学期の C は T を見ることでできる範囲内でのみ T から離れて自分の活動を展開できるものの、T の姿が見えなくなると直ぐに「先生は」と T の姿を捜し求め、自己の活動を停止してしまっただけでなく、今回の観察においては、保育室でままごとをしている C 達は T の姿が見えなくなった後も活動を展開し続ける。その過程で「音楽会の練習しているの」「切符買って下さい」と C 達の活動に T を誘いこむ働きかけはするが、T の不在によって自らの活動に混乱を生ずることはなくなっている。このことは、C 自身が自らの活動の主体者となってきていることの1つの指標としてとらえることができる。

しかしながらTと共に同じ場所で同じ活動を展開する場合、例えば、ボール投げでは、競ってTへボールを投げるなど依然としてTへの志向性が強い。しかしその中でもMiは「Hちゃんとするの」と自らの活動をTに知らせ、Tの承認を得る形をとっているものの、C—C'間でボールを投げあうことの楽しさを見出ししている。TはこのCの活動をC'達にも拡大しようと試みるが充分には展開されず、再びTへの集中化が生じてしまう。このようにCにとってT—C関係の持つ意味が強くと、C—C'関係が成立しにくい状況にあるなかで、この例に認められるC—C'関係が短時間であるにせよ成立するという事は、Tへの集中化が弱まりつつあることの現われとしてとらえることができる。

しかしこのことは、Tからの心理的な分離を示すものではなく、直接的にTとかかわることでT—C関係が成立していた時期から、物理的に分離した状況においてもT—C関係が成立する状態へと、T—C関係がCにとって潜在化してきたとみるべきであろう。例えば今回の観察において目立った、CからTへの働きかけの1つに、Tの身体を“ポンポン”とリズムカルにたたき行為が約半数の6名のCに認められたが、これは1、2学期に認められた安定感を得るための接触というよりは、むしろT—C関係の心理的なつながりが成立した上での行為とみることができる。例えばK子はHが登園して来たのを見つけ「先生、H君が来たよ」とTの背中をたたき、またTo子は「うちんちね、小鳥いるんだよ」Tとの肩をたたき。勿論このような場面において、Tの身体をたたいて知らせるという事は“自分の方を向いて欲しい”“自分の言うことを聞いて欲しい”“自分の発見を知らせたい”という気持の高まりが結果としてとらせる行為であることは容易に推察できるが、一方において、Tの身体を気軽に“ポンポン”とたたきという行為の裏には、TとCの間の親しさ、心やすさなどが存在しているとみるべきであろう。このようなT—C関係の内化、潜在

化ということが、Tから物理的に離れることをCに容易にするとともにそのことがC—C'関係の成立をうながしているとみることができる。

〔2月18日〕 天候晴、欠席2名（男児1、女児1）、主な活動：写真屋さんごっこ、ままごと、氷とり、絵本、大工。

Cの活動時間はさらに長くなり、その結果Tが同一の活動にかかわる時間も長くなってきている。TからCへのかかわりは、Cが持っているイメージの具体化のための材料の準備や、やり方への援助が多い。

しかし援助の与え方は、1、2学期と質的に変化している。例えば数名の男児がノコギリを使っているのを見たHは「ノコギリどこから持ってきたの？」とTに質問する。Tは「Ta君達に聞いてごらん、教えてくれるわよ」とH自身に解決させる方向づけを与える。HはTaに聞いた結果を「赤組（年中児クラス）から借りてきたんだって」とTに報告する。Tは「ほんと、じゃどうする？」「H君行けるでしょう、先生にね、借して下さいって、言ってもらいよ」と再度自身で解決させようとするが、まだHは他の組に一人では行けず、Tが借りに行く。

このことは、Cの活動領域が保育室から園庭、遊戯室、大学の校庭へと自分の所属領域を中心にして他との共有領域へと拡大してきているものの、明らかに他に所属する領域にはまだ拡大されていないことを示すものといえよう。

また2学期において、Tが目の前で遊んでいるC達の所に遊びに行く時、回り道をして行こうとしたところ、C達には物理的な距離の方が優先し、Tの回り道を理解することができない状況が観察された。しかし今回の観察ではむしろCの方がTに対して回り道を要求するようになっている。例えば、ままごとにTを誘い、Tが「玄関どこですか？」とたずねると、Cは「あの、こっちからね、右に曲ってすぐの所」と直ぐ前の入口を指しながらも、それは直線的な、物理的な場所に意味があるのではなく、む

しろイメージの世界で創造された豊さを加味した、いわゆる虚の世界の場所として、入口が認識され、かつ言語化されている。このことは、見えるものを“もの”としてのみ認めていた2学期までのCの活動に比較し、3学期にはCのイメージの世界が豊さを増したことを示すものといえる。

また、自己のイメージとその具体化という面から、自分の活動をうまく展開できるCとできないCの差が顕著にみられるようになってきている。例えば、写真屋さんごっこについてみると、TがCを写真にとる時に「フィルム作ってね……」と発話しながら自己の行為を言語化し、かつ行動化したのに対して、自分の活動をうまく展開できるTo子は「フィルムってのはね」とTの行動の中に自己のイメージを挿入し、手元にあった紙を“巻く”という行為によって自己のイメージを具体化し、さらに「真黒くないとね」とイメージの具体化のための材料をTに要求するというように、イメージが具体的な行為の中で深められてゆくのに対して、自分の活動をうまく展開できないKo子は、同じ状況の中で、Tの前で“ポーズをとる”ことで終わってしまい、自己の行為として展開がなされない。さらに、To子は写真屋そのものになりきり、TやC'をカメラに納めようとあちこち移動し、適当な位置を捜す、あるいは「みんな笑わないようにして」と真剣な語調で発話するなど、自己の描く役割そのものになりきっている様子が見えてくる。このように、Cの活動が展開するためには活動に対するイメージ化と、その具体的な行為とが必要であり、それらが相互に影響しあうことが結果的にCの活動を発展させている。

しかし、Cの活動の発展はCのみでは不十分である。TがCのイメージに基づく発話や行為をいかに受けとめ、かついかに援助するかが重要な問題となっている。例えば、Miは紙を持って「まあよく切っちゃおうかな、うそ!」と、自分のイメージを言語化した後、すぐに否定したCは「まあよく切ってもいいわよ」とTによ

って承認を与えられた後「まあよく切ってさ、メガネ作っちゃおうかな」と自己のイメージの明確化をなし、具体的活動へと発展させていった。このように、TはCのイメージの具体化の過程において承認、援助を与え、Cのイメージの強化、発展をはかることによりCの活動は観察時間中継続することもしばしば認められた。このようなイメージをCの中に形成するためにTが用意した教材も意味があるが、一方、ロングスカート、お面などを身につけることによって、容易に自分でない自分に変わり得るものの活用も大切である。先に1月の保育状況において認められたリズム遊びにおいてもCが踊りを楽しむためには、髪飾り(ハンカチ、花)をつけ、ロングスカートをはくことが必要であったようにイメージの世界にCが入るためには現実の姿を捨象する“もの”が必要であり、またイメージを現実の世界に導き出すためには言語化され、具体化するものが必要であるように、Cが活動を発展的に展開するためには“もの”の持つ意味の大きいことをこのことは示している。

以上3学期の保育状況について概観してきたが、1、2学期との関連でみるとまずT—C関係における変化を挙げるができる。1、2学期には、Tは常にCにとって中心的な存在であり、Tの動きにつれて全体の活動が変化する状態にあったが、3学期においてはTから離れて十分に自分の活動を展開できるようになり、Cの活動が途切れた時にTの所に来るのではなく、積極的な働きかけをもってTの所に来るようになってきている。

また、Tと同一の活動をする場合、あるいはC—C'関係の中にTが入った場合には、1、2学期には、T—C関係が強まり、C—C'関係を混乱に陥れることがしばしば認められたが、3学期にはC—C'関係が以前ほど崩れず、自分に与えられた役割の中でT—C関係を維持できるようになってきている。

これは、CがC'との関連において自分をと

らえることができるようになってきたこと（役割の分化）と、TとCの心理的な結びつきの強さによるものといえよう。

このようなT—C関係の内在化と、C—C'関係の成立過程についてはひきつづき観察の中で明らかにしてゆく予定である。

## II IUにおける初頭発話について

### ①初頭発話者

初頭発話者別にIUについてみたのが表1である。

表1 初頭発話者別IU

観察月 IU	N (%)		
	1 月	2 月前半	2 月後半
T → C	31(42.5)	34(37.8)	47(47.0)
C → T	42(57.5)	56(62.2)	53(53.0)
計	73	90	100
1分間平均IU	11	13.4	14

Tに比較し、Cが初頭発話者となる比率が高い。特に2月前期にこの傾向が顕著である。これは先に保育状況で述べたように、Tが保育室から物理的に隔離された遊戯室で数名のCと活動を展開していたため、保育室で活動を展開しているC達の姿が見えないこと。さらに、保育室で活動しているCは、自己の活動においてTとのかかわりあいの必要を生じた時に、遊戯室のTの所まで来るが、再び、自分自身の活動を継続するために保育室に戻る。このためTの働きかける対象は遊戯室にいるCのみであり、かつ遊戯室の活動がTを中心に同種の遊びが、比較的長い時間に亘って継続したために、新しいIUが生じにくい状況にあったことが、結果的にTの初頭発話を減少させている。このことが結果的にCの初頭発話を増加させたものと思われる。

図1は、1年間の初頭発話の推移についてみたものである。

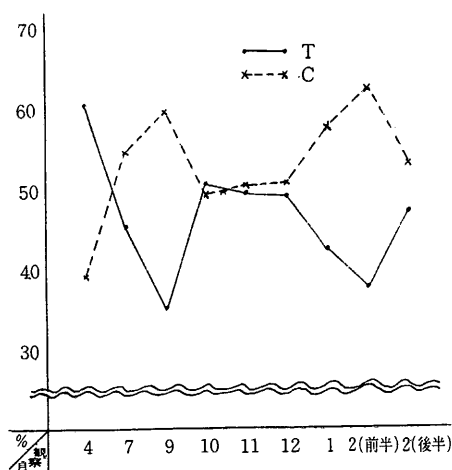


図1

入園初期にはTからCへの働きかけが多いが、2学期では、CからTへの働きかけが増加した結果、T、Cからの働きかけはほぼ同程度となり、3学期ではさらにCからTへの働きかけが増加し、Tからの働きかけをしのいでいる。

このことは、C自身がTからの働きかけを待たずに、Cの必要によってTに積極的に働きかけるようになってきていることを示す1つの指標としてとらえることができる。

このような変化を生じさせる要因として、まずC自身が自己の活動の担い手となってきたこと、さらにTとの関係の緊張が減少してきたことが考えられる。

### ②誘発行動の有無

IUにおける初頭発話を引き起こす行動が発話者の外（初頭発話の受け手 or C'）に存在したか否かについてみたものが表2である。

Tの初頭発話は多くの場合、Tの必要性によって発せられるよりは、むしろその受け手であるCの行動により引き起こされる場合が多い。これに対し、Cの初頭発話はC自身の必要性により発せられている。

このことは、この時期のCはそのほとんどが何らかの形で自己の活動を展開できるようになっているため、Cに対して新しい活動を展開させる意図のもとでTは初頭発話を発するのでは

表2 初頭発話における誘発行動の有無

N (%)

T or C 観察月 誘発行動	T			C		
	1 月	2 月前半	2 月後半	1 月	2 月前半	2 月後半
有	24(77.4)	26(76.5)	27(57.4)	14(33.3)	4(7.1)	13(24.5)
無	7(22.6)	8(23.5)	20(42.6)	28(66.7)	52(92.9)	40(75.5)
計	31	34	47	42	56	53

なく、すでになされている活動に何らかの形でかかわることにより、Cの活動をさらに発展させること、あるいは、別の活動への展開をはかるとを意図してなされるなど、C自身がすでに展開している活動に対処する形での働きかけが多くなされていることを示している。

また2月前期においてCに「誘発行動あり」とするものがほとんど認められないが、これは

Tの活動の場が保育室からは見えない遊戯室で展開されたため、保育室で活動していたCにとって、Tの行動が誘発行動となり得なかったこと、観察場がTのいる遊戯室に限定されたこと、さらに遊戯室での活動は同種の活動が長時間継続されたことなどのために、C'の行動もCにとって誘発行動となり得なかったことが原因していると思われる。

つぎに「誘発行動あり」について1年間の推移をみたものが図2である。Tは波状上昇を示し、Cは3学期に入って著しい上昇を示している。Tについて誘発行動となるCの行動についてみると、1学期ではCが自らの活動を展開できずにいることがTにとって誘発行動となっていたのに対して、2学期、3学期では、Cの活動そのものがTにとって誘発行動となっている。そのためCにより引き起こされるTの初頭発話は negative な内容と positive な内容を持ったものが共に上昇している。negative な働きかけとは、主にCの安全のために加えられるものであり、positive な働きかけとは、Cの活動を強化、発展させるために、加えられるものである。

またCにおける誘発行動の対象に大きな違いが認められる。1学期では誘発行動者となるTとC'の比率が、T=77.7%、C'=23.3%であったものが、3学期ではT=43.1%、C'=56.9%とC'がCにとって誘発行動者となる比率が上昇してきている。これはCの関心がTに向け

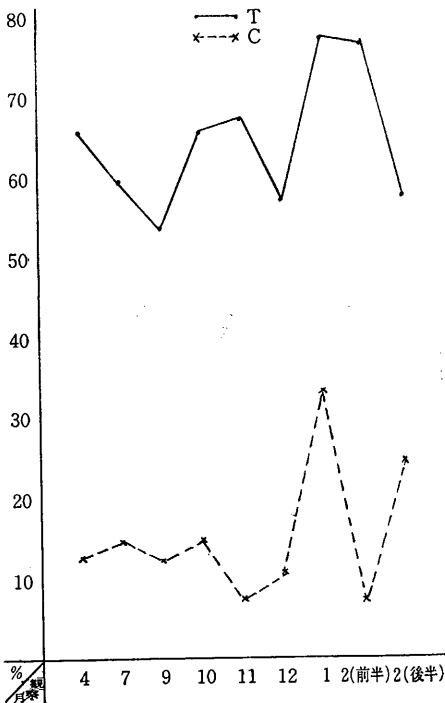


図2

られていたものが、次第に C' に向けられてきていることを示すものである。このような誘発行動の変容は、C—C' 関係の成立とも関連

を持つものと思われる。

③初頭発話の手段

働きかけの手段についてみたものが表3である。

表3 初頭発話の手段

N (%)

手 段		T or C		T			C		
		観察月		1 月	2月前半	2月後半	1 月	2月前半	2月後半
言 語	言 語	19 ( 63.3)	22 ( 75.9)	17 ( 40.5)	16 ( 38.1)	19 ( 33.9)	23 ( 43.3)		
	介在物あり	11 ( 36.7)	6 ( 20.7)	25 ( 59.6)	26 ( 61.9)	28 ( 50.0)	28 ( 52.8)		
	計	30 (100.0)	28 ( 96.6)	42 (100.0)	42 (100.0)	47 ( 83.9)	51 ( 96.2)		
行 動		0	1 ( 3.4)	0	0	9 ( 16.1)	2 ( 3.8)		
総 計		30 ※	29 ※	42 ※	42	56	53		

(※独語は除く)

TからCに働きかける場合には「言語」による働きかけが多いのに対して、CからTに働きかける場合には「介在物」を伴った言語による働きかけが多くなっている。

TがCに働きかける場合、内容的には「状況の説明」「質問」など言語的な働きかけが多くなされている。また、CがTに働きかける場合には、自己の活動を展開するために必要な援助を求めようとする働きかけ、あるいはTに「先生あげる」などという発話を伴って「もの」を提示し、Tとの世界を共有しようとする働きかけが多い。

このことは、この時期のCの活動の展開には「もの」が非常に重要な役割を持っていることを意味するものといえよう。

つぎに働きかけについて、1年間の推移をみたものが図3、4、である。

「言語」を働きかけの手段とする傾向はT、Cともに1学期に比較して、2、3学期が上昇している。しかし2、3学期の間には顕著な差は認められない。

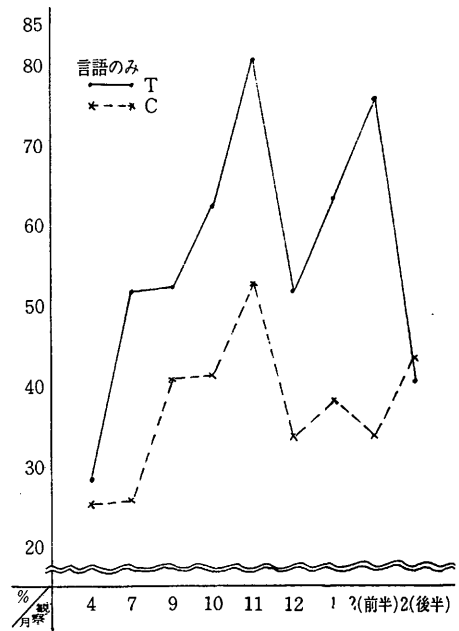


図3

“介在物あり”を働きかけの手段とする傾向



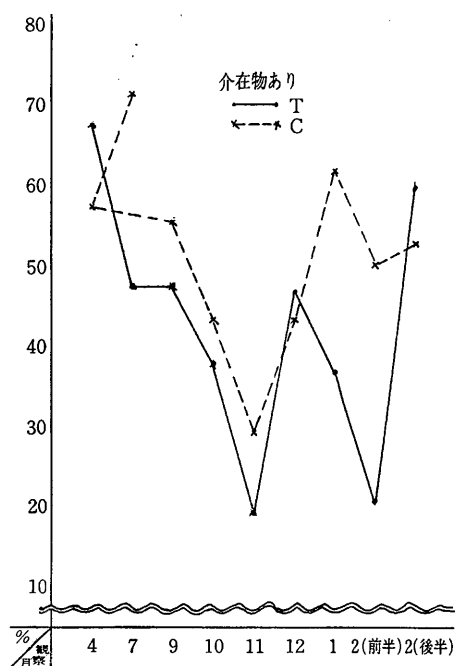


図 4

についてみると、Tが入園初期に高い比率を示しているが、これはTとCとの関係が十分に成立していない時期であり、緊張関係を緩和させる手段として、Tはものを介した働きかけを積極的に使用しているためである。故に、「言語」のみによる働きかけが増加した2、3学期では、むしろ減少している。2学期においてT、Cはほぼ同じ傾向を示すが、1学期、3学期では相反する傾向を示している。

④ IU水準について

図5は、1IUに含まれる平均 communication unit (以下CUと記す) についてみたもの

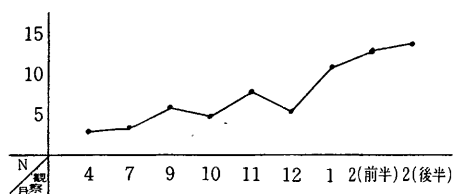


図 5

表 4 Tが初頭発話者になったIU水準 N (%)

水準	観察月		
	1 月	2 月前半	2 月後半
I—T(T→C→T→)	18(60.0)	19(65.5)	30(71.4)
II—T(T→C→)	4(13.3)	6(20.7)	4(9.5)
III—T(T→)	8(26.7)	4(13.8)	8(19.0)
計	30 ※	29 ※	42 ※

表 5 Cが初頭発話者になったIU水準 N (%)

水準	観察月		
	1 月	2 月前半	2 月後半
I—C(C→T→C→)	30(71.4)	39(69.6)	40(75.5)
II—C(C→T→)	12(28.6)	15(26.8)	10(18.9)
III—C(C→)	0	2(3.6)	3(5.7)
計	42	56	53

である。

1IUに含まれるCUは在園月数が増加するにつれ、顕著な上昇曲線を描いている。

このことは入園初期T—C間になされるCUが平均1往復にすぎなかったものが、2学期には3往復、3学期には7往復とT—C間のかかわりあい活発化してきていることを示すものである。

また、表4、5においてT、CにおけるIU水準の比率が高くなっているが、これは図4の結果を裏づけるものである。

I水準についてみると、いずれの場合にもCの比率がTを上回っている。これはCが初頭発話者になるIUが内容的に高い水準となることを示している。即ち、初頭発話の受け手が中継発話者としての発話をするか、あるいは終結発話(無発話を含む)をするかにより水準が

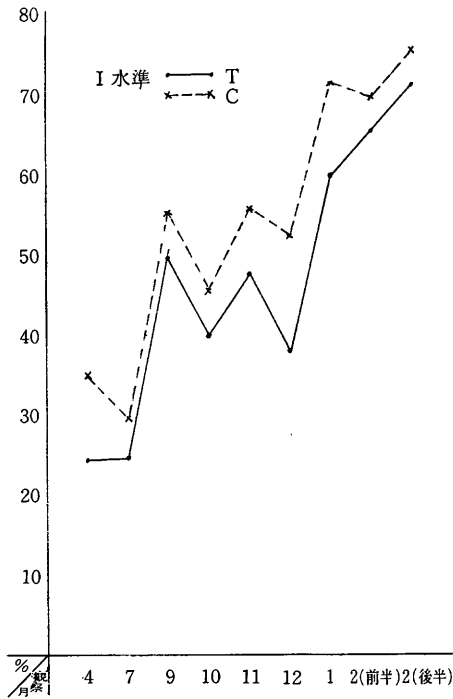


図 6

にも多分に関係しているといえよう。

このことは、在園月数の増加によりCの活動が活発化してきていることを示すものである。

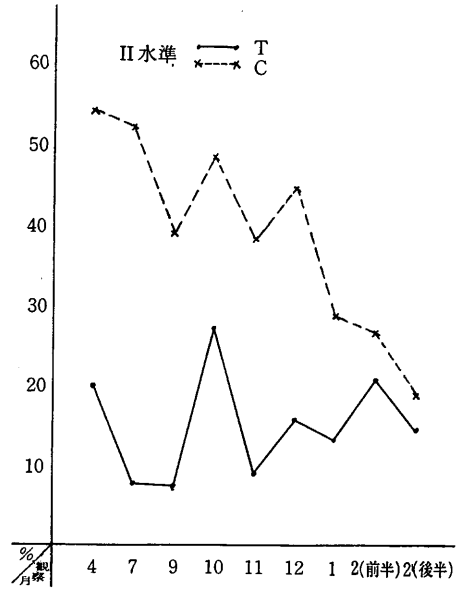


図 7

決定されるためである。

つまり、Cが初頭発話者になった場合には、その受け手はTである。Tが受け手となった場合にはTは中継発話者の役割をとることにより、Cの持つイメージを強化し、その具体化をはかる。その結果、Cに第三発話を生じやすくするものと思われる。

つぎに、各水準について1年間の推移をみたものが図6, 7, 8である。I水準についてみると、Cが初頭発話者になる比率が高い。これは入園初期から全期間を通して認められる傾向である。また在園月数の増加とともに上昇傾向を示している。

Cが初頭発話者となるもののIII水準の減少に著しいものがある。先にI水準において述べたように、Cの初頭発話に対するTの発話内容がCの第三発話を引き起こしやすくなってきていることを示すものといえよう。

このことは、Tが発話者となるIII水準の減少

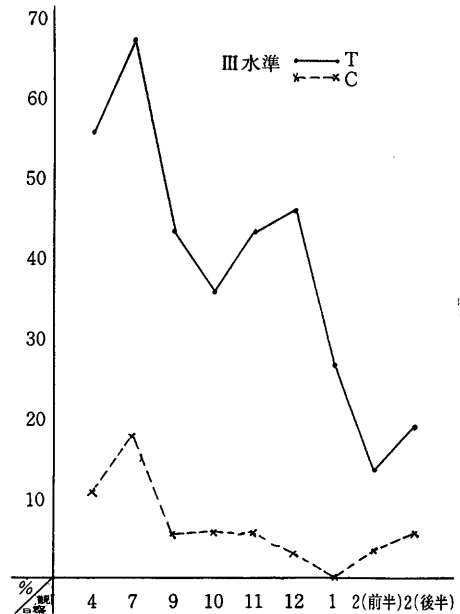


図 8

先に報告1でTのⅢ水準における高率は観察方法によって生じているのではないかと述べたが、注1. 3学期に入りCの活動が1学期に比較しさらに活発化し、行動範囲が拡大したにもかかわらず、TのⅢ水準が減少している。このことは、むしろ1学期におけるTのⅢ水準の高率はこの時期の特徴としてとらえる方がより適切であることを示唆している。

⑤初頭発話の内容

初頭発話の内容について上位3位のものについてみたのが表6, 7である。

表6 Tの初頭発話の内容

N (%)

内容	観察月		
	1月	2月前半	2月後半
A. 状況説明		5(14.7)	10(21.3)
B. 質問	7(22.6)		6(12.8)
C. 指示・命令	5(16.1)	6(17.6)	
D. 確認を求める	4(12.9)		7(14.9)
E. 注意・禁止		6(17.6)	
F. 伝達		5(14.7)	

表7 Cの初頭発話の内容

N (%)

内容	観察月		
	1月	2月前半	2月後半
a. 提示	5(11.9)	11(19.6)	9(17.0)
b. 援助を求める	12(28.6)	8(14.3)	
c. 質問	6(14.3)		12(22.6)
d. 伝達		8(14.3)	8(15.1)

Tにおいては、C、C'の行動を言語化する働きかけである状況説明、Cの行動に対する質

問、さらにCに直接働きかけることにより活動を展開させようとする意図をもってなされる指示、命令などの内容をもった初頭発話がCに対して多くなされている。

またCにおいては「提示」「援助を求める」働きかけが多くなされている。

提示による初頭発話は、自己の活動を展開することがCの目的ではなく、むしろ物を介しTとの関係を成立させることが目的となった働きかけである。IU水準との関係でみると、「提示」を初頭発話とするIUに含まれるCUは平均3.9であるのに対して、「援助を求める」IUに含まれるCU平均33.6である。これは、「援助を求める」による発話はC自身が自己の活動の主体者となり、自己の活動を展開するための技術の援助および材料の要求などであり、活動に対する動機づけも強く、そのため活動の継続時間も長くなり、結果的に多くのCUを内包することになるものと思われる。

先に保育状況のところでも述べたように、これらのCにとって相反する意味内容の初頭発話が上位を示すということは、この時期におけるTはCにとって重要な存在であると同時にC自身もCにとり重要な存在となっておりT—C関係の転換を示す指標として意味をもつといえよう。

〔注〕

「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の反応の有無が把握できず、結果的にTのⅢ水準の割合が高くなったものと思われる。」

東京家政大学研究紀要第16集(1976)P16.