

# 幼児の話し合い活動とコミュニケーションの発達との関連

杉 山 弘 子\*

The Relation between Young Children's Speech and Their Communicative Development

Hiroko Sugiyama

本稿の第1の目的は、幼児の話し合い活動を幼児期前後の言語発達の流れの中に位置づけてとらえることであり、第2の目的は、幼児の話し合い活動と小学校へ移行した時期の教室談話との関連を検討することである。3歳から5歳にかけての時期は、集団生活が始まることもあり、語彙が増大し、形式面でも語用論的な面でも言語発達が進む。子ども同士の会話を楽しみ、数人での会話の維持・管理ができるようになっていく。しかし、一対多のコミュニケーションの形態をとる話し合い活動には、「みんな」の中の一人として聞き手となり、話し手となる難しさがあり、テーマの理解や参加の仕方について、年齢に応じた保育者による指導が重要となる。クラス集団での幼児の話し合いは保育者の管理の下にあると言ってよいが、その経験の積み重ねは、集団性と発話順行性を前提とする教室談話のルールや二次のことばを習得する上で促進的な効果をもつと考えられる。

キーワード 「幼児」「話し合い」「一対多のコミュニケーション」「教室談話」

## I 問題と目的

乳幼児期の保育においては、一人ひとりの子どもが、大人との信頼関係を基盤に、自由な遊びを通して育つことが重視される。集団保育の場における子ども同士の育ち合いも期待されているが、そのプロセスや指導法についての議論は十分とは言えない。その背景の一つには、一斉保育や設定保育が子どもの主体性や一人ひとりを大切にする保育と矛盾するのではないかと危惧があるように思われる。確かに、「意図的活動重視の保育」(渡邊、2008)が個々の子どもの思いや安心感を損ねることになってはならないが、保育者による活動の設定とそこでの相互作用が子どもの思いの実現や安心感につながることもある。主体性がどう発揮されるかも、活動設定のねらいと展開にかかわる問題である。

杉山(2008a)は幼稚園の3歳児クラスで、毎月の誕生会ごとにクラスで行うおやつ作りのメニューを決める話し合いを観察している。入園して2度目のおやつ作りに向けての5月の話し合いで、保育者が2つの案を出し、子ども一人ひとりにどちらが良いかを聞いていく。保育者は、賛成多数の案の方にしたいと思うがそれでも良いか、を少数派の一人ひとりに尋ねていく。中には良いとは言わない子どももいたが、作り方の説明になると、意欲を見せるようになる。

誕生会のおやつ作りもそのための話し合いも保育者によって計画され、設定された活動である。しかし、幼児一人ひとりの意見を確かめつつ進め、楽しい見通しが持てるよう働きかける

---

\* 女子短期大学部 保育科

ことで、おやつ作りはそれぞれの子どものめあてとなっていく。クラスは園生活の拠り所となつてほしい場である。個別の仲間関係の形成に配慮するとともに、「みんなで楽しい活動をした」「みんなの中で意思表示ができた」という経験も、クラスを自分の居場所と感じられるようになる上で意義のあることと考える。

杉山（2008b）の報告では、同じテーマでの幼稚園5歳クラスの2月の話し合いが分析されている。日をおいて2回に渡って行われた話し合いの進行役は保育者であるが、子どもたちが案を出し、それを支持する理由を述べ、考え、選び直し、最後は、誕生月の子どもに譲ろうという提案で意見がまとまる。就学を目前にした時期であるが、幼児期においても合意に向けた行動の調整が行われ、納得のいく理由があれば相手に譲るという形で合意形成ができることを示している。また、話し合い場面での発言の仕方（挙手をして指名されて発言する）や合意を形成するための基準（誕生月の子どもの意見を聞いてみようとする）を共有していることが窺われる。こうした子どもたちの行動は、意図的な話し合い活動の積み重ねの中で形成されてきたものと考えられる。

上記のような話し合いは、幼児が仲間とともに主体的に活動し、生活を楽しんでいくことにつながる。話し合い活動そのものも充実した活動になっている。また、子どもが話し合いに意欲的に参加しているとき、その行動にはこれまでの発達が現れており、そこでの経験が次の発達につながっていくと考えられる。

本稿では、保育者によって設定されるクラスでの話し合い活動が幼児期の発達にどのように位置づけられるのかを検討したい。発達とのかかわりをおさえることは、話し合い活動が幼児期にふさわしく展開されるためばかりでなく、小学校生活との接続を考える上でも重要と思われる。平成20年3月28日改訂の『小学校学習指導要領』には、話し合う能力と話し合おうとする態度の育成への言及が見られる（文部科学省、2008）。

話すこと、聞くこと、話し合うことは、国語科の目標や内容となるだけでなく、他教科の学習を進めていく上でも必要とされる能力である。共同的な学び、すなわち教師と児童および児童同士の相互作用を通しての学習を重視する立場からは、これらの能力を高めていくことは教科内容の習得と密接に結びついた課題となろう。教科以外の学級集団での活動においても同様である。こうしてみると、幼児期にふさわしい内容と進め方での話し合いの経験は、小学校生活の中でも生かされていくものと考えられる。

集団での話し合いは、一対一の対話のように、話し手と聞き手の立場を交互に取りながら進められるわけではない。一対多のコミュニケーション場面であり、「みんな」に伝えるために発言することや「みんな」の一人として他者の発言を聞くことが求められる。話し合いの流れを確認する保育者の話を聞くことも必要である。ここにも、小学校での授業や学級活動場面でのコミュニケーションに通じる点があると言えよう。

話し合い活動の発達の位置づけについては、自己制御や他者理解とのかかわりなど、多面的に検討される必要がある（杉山、2008b）が、上記を踏まえ、本稿ではコミュニケーションの発達の側面に焦点を当てることにする。本稿の第1の目的は、幼児の話し合い活動を幼児期前後の言語発達の流れの中に位置づけてとらえることである。さらに第2の目的は、幼児の話し合い活動と小学校へ移行した時期の教室談話との関連を検討することである。なお、ここでは話し合い活動を「一定のテーマに基づいて意見を出し合い、合意形成や確認を行う活動」（杉山ら、1997）として論を進めていく。

## Ⅱ 幼児期の言語発達と会話

### 1. 乳幼児期の言語発達

まず、発達診断法に依拠しながら、0歳から3歳までの言語発達の様子を見てみよう。遠城寺式乳幼児分析的発達診断法（遠城寺、1977）では、1才0ヵ月から1才1ヵ月の年齢区分に「2語言える」、1才2ヵ月から1才3ヵ月に「3語言える」、1才9ヵ月から1才11ヵ月の年齢区分に「二語文を話す」の項目が置かれている。また、乳幼児精神発達診断法（津守・稲毛、1961）では、11ヵ月児の項目に「食物のことを『マンマ』という」があり、24ヵ月児の項目に「簡単な文章をいう（『パパ、カイシャ、イッタ』など）」が見られる。

津守らによれば、「乳児の発する特定の音声特定のものと結びつくのは、10ヵ月くらいから以降」であり、1才半までの間のことばの数は多くなく、語彙が急増し始めるのは1才9ヵ月以降である。とくに2才代になってから本格的に増加する。2語文や3語文の文章を話すことができ、語彙の増加に伴い、言語表現がより適切に、より豊かになる。言語構造が複雑になっていくとともに、相手と適切な会話をかわすことが可能になる。3才近くなると、言語形式はかなりおとなのそれに近づいてくる（前掲書、213 - 215）。

このように、子どもは生後12ヵ月前後から、意味のあることばを話し始める。1歳代前半の語彙の増加はゆるやかであるが、1歳後半、とくに1歳9ヵ月以降に急増し、2語文が見られるようになる。2歳代では2語文、3語文を話し、相手との適切な会話が可能になっていき、3歳近くにはおとなの言語形式に近づくととらえられる。

次に、3歳以降の時期を見てみよう。遠城寺式では、3才0ヵ月から3才3ヵ月の区分に、「同年齢の子供と会話ができる」の項目が見られる。乳幼児精神発達診断法（津守・磯部、1965）では、42ヵ月児の項目に、「きいていた話がとぎれそうになると『そうしてどうしたの？』と、さいそくする」がある。津守らは、「物語やお話のまとまった筋を理解しているということは、日常の会話でも、相手の体験や、意志の表現を理解することができることを示すものであろう」と述べる。また、「おとなと、あるいは子ども同士で会話をかわすことは、3、4才の子どもの好む活動である」と言う（前掲書、164）。42ヵ月児には「絵本を見ながら、子供同士いろいろのことを話し合う」、「見ききしたことを、母親や先生に話をする」、48ヵ月児には「経験したことを、他の子に話をする」、54ヵ月児には「テレビで見たことを話題にして友だち同士で話をする」の項目が見られる。さらに、72ヵ月児の項目に、「たずねられると、幼稚園や学校にいく道順を説明できる」がある。

これらのことから、3歳代では子ども同士での会話も可能になり、4歳代にかけて、目の前のことを話題にするだけでなく、自分の体験を話したり、相手の体験を理解したりしながら会話を楽しむようになって考えられる。さらに、6歳頃にはイメージしたことを相手にわかるように筋道立てて話すことができるようになって考えられる。

### 2. 集団生活の始まりと幼児期後期の言語発達

幼稚園への入園が可能となる3歳以上児では、生活世界の広がり子ども同士のかかわりなど、集団生活の経験をも考慮しつつ言語発達を見ていく必要がある。

集団生活が始まると、子どもは家庭と園という二つの重要な経験の場をもつことになる。小松（2000）が幼稚園3、4、5歳児クラスの母親を対象に行った質問紙調査では、幼稚園での

経験に関する会話の頻度について、約9割が「ほぼ毎日」を選択している。子どもたちの多くは、園での経験について家族と会話をする機会をもっていると推察される。小松（2004）は、家庭外の世界すなわち保育の場での経験について家族と語ることを通して、子どもはその世界とその中での自己のあり方とを評価し、意味づけることになると言う。

園生活を離れた場で、その場を共有していない他者に経験を伝えるためには、経験を対象化する必要がある。家庭での出来事を園で語る場合も同様である。このように、今、ここを離れた経験を想起し、語ることを通して、幼児の伝達能力は高められていくと考えられる。

天野（1994）は、3、4歳から6歳頃までの言語発達には、この時期特有のきわだった特徴があると言う。幼稚園や保育園という社会・集団生活に入ることとの結びつきを指摘しながら、全体的な特徴と方向を次の点をポイントにまとめている（125 - 126）。

- (1) 話しことばの能動語彙と理解語彙の範囲のいちじるしい拡大。
- (2) 自分の考えや意見を表現する能力がいちじるしく発達し、単文の構造や機能が発達するだけでなく、より複雑な複文を用いることが可能になる。
- (3) 日本語の基本的な構音機能の発達が、4歳代でほぼ完了する。
- (4) 筋のある話を理解したり、作ったりする新しい言語行為の発生と発達。
- (5) 3歳代から4歳にかけて内言が発生し、それに関連して、自分の行動を自分でコントロールしたり、言語的に考える能力が発達する。
- (6) ことばや言語についての初歩的な自覚が発生・発達する。
- (7) 初歩的な読み・書き能力の習得と発達。

(4)に関しては、「三歳頃までは対話というコミュニケーションの形式が中心を占めてきたが、4歳以降、園や家庭の生活の中で、先生や親のまとまった話や、童話、紙芝居、漫画などの筋のあるまとまった話を理解する能力が発達し、年中クラス期から年長クラス期には、自分の考えや経験を筋立てて話す能力も発達する」という記述が続く。

集団的な話し合いは、「話す－聞く」関係が非相称的（岡本、1999）な場面であり、多くの参加者は話し手であるより聞き手であることが多くなる。まとまった話を理解するためには、一定の時間、聞き手の立場にとどまって話を理解しようとする必要がある。それが対話の形をとっていたとしても、話し手と聞き手が役割を頻繁に交換しながら進められる状況とは異なる。筋のあるまとまった話を理解できるようになることは、集団的な場面では一人の、あるいは複数の話し手の話を聞き続けることへつながることが期待できる。一方、筋道を立てて話すことができるということは、伝わる相手が一人から複数へと広がる可能性をもっている。

### 3. 子ども同士の会話および相互作用の発達

深田ら（1999）は、3歳児のペアと4歳児のペアの遊び場面での会話を分析している。発話機能を「申し出」「要求」「陳述」「質問」に分類し、発話と後続の応答との関連性の発達的な変化を検討した結果、陳述発話に関して年齢的な違いが見られたと言う。陳述発話には概して非関連反応が続くことが多く、ターンが形成されにくい。3歳から4歳にかけて、陳述発話に対する関連反応が継続することが多くなる。また、陳述への返答に対しても関連する反応が後続しやすくなる。「陳述－返答－返答」の連鎖のみが発達的に増加している。また、最初の陳述に対して新情報を付加して返答する場合に、この連鎖が出現することが多かった。以上から、単に返答するだけでなく、新情報を提供して相手の反応を引き出すような発話の増加によって、幼児がより長い発話連鎖を維持する能力が獲得されるのではないかと考察している。

山本（2002）は、同年月齢出生の2児を保育園の一室で机に向かい合わせにすわらせ、遊具を置いて、「2人で仲よく遊んでね」と言って立ち去る条件で、3歳3ヵ月から4歳9ヵ月まで縦断的に観察している。3歳代では会話内の非相互作用率が高いが、その後、徐々に減少する。一方、相互作用率は徐々に増加し、4歳半以降、50%を超過する。会話の相互作用能力が高まり相手と協同活動の調整を行えるようになるのは4歳半以降で、4歳半頃が幼児の会話発達における質的転換期と推測されたとしている。

浜谷ら（1993）は典型的に円滑なコミュニケーションをしている幼児の会話を取り上げ、幼児がいかに会話を管理しているかに関する知見を得たいとして、5歳女児2人一組で積み木を使って遊んでいる場面を観察している。付加的装置（注意喚起装置、強調、修復、終了マーカー、繰り返し、リズム、念押し言葉など）を使用しているエピソードを取り出して考察しているが、幼児期には既にそのときの状況や相手の心理状態などの文脈的要因をかなり考慮したうえで付加的装置を使用し、適切に会話を管理することができることを示していると考えられると言う。

ここまで、子ども同士の2者間での会話を見てきたが、秦野（2001）は、保育園の5歳児女児3人の「お誕生会」ごっこの会話を分析している。3人の場合、対一の会話の時より順番取りシステムの規範は緩やかで、また、3人以上の会話の場合、トピックが提示され会話の中で継続していく組織化過程は、5歳児の仲間同士では必ずしも連続的な会話参加を必要とせず、会話の前提となる共通知識がトピック組織化の鍵になると言う。複数の参加者が常にトピックを共有しているわけではないが、「誕生会」というこの会話が行われる語用論的前提は共有していたので、自由に会話に出入りしやすかったと思われると述べている。

また、徳測ら（1996）は、集団的な読み聞かせ場面で子どもの発話を引き出す質問を行い、子ども同士の相互作用を見ている。結果は、3歳児クラスでは他児の発話の影響のもとになされたと考えられる発話の割合は少ない。4歳児クラスでは、他児に誘発された発話が増加するが単なる繰り返しの割合が高く、新たな情報がつけ加わるような発展型の発話は少ない。5歳児クラスでは発展型発話が顕著に増大する。こうした違いの理由の一つとして、「発展型発話には、実験者からの質問内容を一方で保持しつつ、他児の発話の意味内容を処理し、かつ自らの持っている情報との対照を行い、その差異に基づいて自らの発話を行って行く、といった、かなり認知的に負荷の高い作業が含まれている」ことが考えられるとしている。

以上、対象とする子どもの年齢も観察の条件も異なるが、これらの研究から読み取れることの一つは、4歳児で子ども同士の会話あるいは相互作用が活発になることである。二つ目には、5歳児で会話あるいは相互作用の内容の関連性と発展性が高まることである。語用論的な前提を共有することで会話を維持し、適切に会話を管理することができるようになると考えられる。

### Ⅲ 集団の場でのコミュニケーションと教室談話

#### 1. 幼児期における一対多のコミュニケーション

常田（1997）は、1対多のコミュニケーションは一斉保育の大きな特徴であると言い、このコミュニケーションに能動的に参加していると見なす要件として、「保育者がクラス全体に話しているとき、自分も聞かなくてはならないとわかる」「保育者の発問を受けて指名された子どもが応答するとき、クラスを代表して応答していることがわかる」「応答している子ど

も以外の子どももそれがわかり、発言内容をモニターする」をあげている。これらの要件をすべて満たすことは幼児期には難しいことを示唆しながらも、1対多のコミュニケーションの経験を通じて、公共性のあることばの理解や産出、集団意識の深まりなど子どもの社会的能力が促進されることを指摘している。

ここでいう公共性のあることばとは、岡本（1985）の二次的ことばに相当するものと思われる。岡本は、「現実生活の中にあつて、具体的な事象や事物について、その際の状況文脈にたよりながら、親しい人との直接的な会話のかたちで展開する言語活動」を一次的ことばと呼ぶ。それと対比的に、現実の場面を離れたところで、ことばの文脈そのものをたよりに、不特定多数者を対象とし、自己設計による一方向的伝達の形態をとる言語活動を二次的ことばと呼んでいる。二次的ことばには「話しことば」だけでなく「書きことば」が加わる。学童期に入って新たにその獲得が求められてくることばであると言う。

藤崎（1982）は、保育園の3～6歳児の生活発表場面を分析している。報告場面を通して、話しことばにおける書きことば的な側面の一つである計画的構成について検討するとしている。停滞現象に着目することで、内容レベルでの編集過程の存在が示唆できたとし、「5、6才の時期、つまり書きことば獲得の前あるいはそれとともに、計画的構成をはじめとした新たな側面での発達が始まると言えよう」と述べる。藤崎（2002）は、経験を共有しない他者、しかもクラス全体に対して自分の経験を報告する場面で用いられることばは、岡本（1985）の分類のうち、二次的ことばの特徴を強くおびることになると、その関連性に言及している（94）。

前述の生活発表場面では、報告者の自己編集に焦点が当てられていた。ここではやりとり注目しながら、一対一のコミュニケーションと一対多のコミュニケーションの違いを見ていく。藤崎（1992）は、保育者や代表としての子どもの話に耳を傾ける場面で静かに聞くことができず、保育者や他児から注意されてしまう子どもについて、やりとり場面への参加の仕方という視点から考えている。設定保育の場面で、保育者によるテーマ設定のための前置きが終了する前に発言する5歳児クラスの子どもの例があげられているが、この子どもについては、テーマは何かを読み取ることに、あるいはテーマは何かを読み取るために保育者の発話に注目することに敏感ではなかったと考察されている。次に、同じ5歳児クラスで、他児の発言の最中に話し始める、いわゆる割り込みをする子どもの例をあげている。この場合、発話の内容から見てテーマは理解しているものの、この場のやりとりへの参加の仕方すなわち指名および挙手というルールを共有していないと考察されている。

このように藤崎はテーマの理解とやりとりのルールの重要性を指摘しながら、一対多のコミュニケーションにおいては自分が発言していないときにも間接発話としてのやりとりに参加していると考えられる。こうしてテーマが共有され続ける。また、話者の交替をスムーズにするのが指名および挙手のルールであるが、一対多のやりとりは、一対一のやりとりの単なる寄せ集めではないとも言う。時として保育者は一名しか指名しない。指名の役割は、代表者となる話し手の決定であり、こうした場面は年長児クラスで多いと言う。三歳児クラスのやりとりにおいては、大勢の子どもが同じ部屋にいたとしても、子どもは保育者との関係の中のみいると言ってもよく、一人一人に語りかけないとテーマを自分のこととして受け取れないと言う。他方、年長児クラスのやりとりの特徴の一つは、一人の保育者対子ども全体とでのやりとりがなされる場面が登場してくることである。この時、指名された子どもは他児を代表する存在となり、指名されなかった子どもは、指名された子どもと保育者のやりとりを聞きながら、頭の中

で間接的に発話をするようになると言う。常田のあげる要件を満たす一対多のコミュニケーションが成立していると言える。

岡本（1985）は、子どもは「皆」にむけて話すことができるかなり以前に、「皆」の中のひとりとして先生の話聞くことができるようになっていくと言う。しかし、皆に話されていることを、自分に話されていることとして受け取る過程も容易なものではなく、三歳児のクラスの子どもは、先生が「自分に話している」という意識のもとに聞き手になれると言う。四歳児クラスになると、皆の注意が先生に向けられている時には、簡単なことがならなら、先生が皆に向かって話すのを聞くことができるが、先生はことあるごとに個々の子どもの注意をひいてやることも必要になると言う。五歳児クラスになると、「皆」という多数の中の無名のひとりとして、先生の話聞けるようになってくる。

岡本はこのように年齢的な変化をあげるだけでなく、二次的ことばの獲得の前段階としてこのことに注目しておかなければならない、子どもは不特定多数者に向けて話せるようになるのに先立って、不特定多数者の一員として、話を聞けるようになるのであると述べる。話し手が保育者であるのか、自分以外の子どもであるのかによっても、子どもの聞き方には違いが見られるであろう。しかし、名前を呼ばれ、自分に語りかけられる場合だけでなく、「みんな」に向けられる話を聞くことができるようになることの重要性に着目する必要がある。

また、藤崎の言う頭の中での間接的発話、常田のあげる発言内容のモニターは、内言の働きによって可能になると考えられる。岡本（1985）は、内言の出現と二次的ことばの発達との関係は両者が互いに機縁となりあうことによって展開していくと述べている。内言が発生するのは3歳代から4歳にかけてと考えられている。内言は、他者の話ややりとりを理解しようと聞き続ける時にも、また、自己編集をしながら話をする際にも重要な役割を果たしていると考えられる。内言の発達と一対多のコミュニケーションの関係も重要な検討課題であると言えよう。

## 2. 小学校入学と教室談話

小学校への入学は、コミュニケーションの面でどのような変化を子どもにもたらすのであろうか。藤崎（1986）は、就学前後の言語発達について、従来、3～5歳で一応完成すると考えられてきた話しことばは、岡本の言う一次的ことばであり、学校に入学することにより、二次的ことばが出現すると言う。藤崎（1982）による3～6歳児の経験発表の分析は、いわば一次的ことばから二次的ことばへの移行をみたものと意味づけられている。藤崎はさらに、教室という社会場面での言語使用を学ぶことも学齢児の言語・コミュニケーション発達の焦点と述べている。

清水ら（2001）は、小学校への移行により、新しい社会的文脈の中で、ある一定のやり方で学習すること、社会的にやりとりすることが望まれること、教室ディスコース（談話）への適応もその一つであることを指摘する。一対一から一対多へといったコミュニケーション様式の変化を経験するのに伴い、生活言語（一次的ことば）に加えて時間空間を隔てた不特定多数に伝える言語（二次的ことば）を習得しなければならず、また、明示的・暗示的に定められた教室に特有のきまりに従って発話しなければならないと言う。

磯村ら（2005）は、教室での学習を知識の共同構築の営みととらえるとき、個々の学習者にとっては、学びの共同体の中でどう振る舞うべきか、やりとりへの参加の仕方を身につけることが重要な課題となると言う。教室でのコミュニケーションは子ども達にさまざまな困難を

もたらずが、中でも教室全体でのやりとりへの参加は、学校教育への参入に伴い子どもが直面する大きな課題であるとして、教室での一対多のやりとりが子どもにとってどのような経験であるのかを問題としている。

このように、小学校への入学により、子どもは新たに二次的ことばの習得が求められるようになると考えられている。これは、子どもからすると大きな変化であり、困難を伴うことであると言われる（岡本、1985）。また、学校という新たな社会でのコミュニケーションへの参加の仕方を学ぶこと、とりわけ、教室での一対多のやりとりへの参加の仕方を習得することが重要な課題と考えられていることがわかる。

では、子どもが小学校への移行に伴い、その習得あるいはそれへの適応が重要な課題と考えられる教室談話とはどのようなものなのであろうか。藤江（1999）は、教室談話研究の成果を検討し、それらが前提としてきたこととして、授業における教室談話の集団性と発話順行性の2つをあげている。前者は、「授業は学級集団の社会的相互作用によって協同的に成立しているという性質」であり、後者は、「集団において一人の発話者とそれ以外の聞き手という役割のもと、発話者の交替によって進行する談話の性質」としている。発話順行性は集団単位で社会的相互作用を円滑に促進する装置とみることができ、教室談話の生成は、子どもや教師の行為、ローカルな現場の文化や関係性、発話順行性のように特定の現場を超えて作用する制度的装置、という三局面の関係のなかでみていく必要があることが明らかになったと言う。

藤江（2000）は、「個人の行為としての発話生成と集団活動としての談話生成が相互に影響を及ぼし、行為者同士による「今-ここ」でのやりとりが生々しく展開している点で、集団の共同的な談話の営みを示す集団性は教室談話の成立に貢献している」と述べる。また、「発話順行性は、授業参加者の行為や学級集団の教室談話の生成を支え、制約を与える談話システムであるといえるだろう。同時に、行為者や学級集団は、発話順行性を維持するために何らかの手がかりを共有し運用しているともいえるだろう」と述べる。教師は、教室談話の構成者、管理者としての役割も担っているとも述べる。教師の役割として、談話空間の構成者として、子どもの授業参加に向けた発話権の保障を行うことと、子どもの発話生成を支援する手だてとして、発話運用の柔軟性の幅を調整したり、子ども同士の関係性形成を媒介することをあげている。

以上のように教室談話の性質および生成について理解しながら、次に、その習得を問題とする小学校低学年での教室談話についての研究を見ていくことにする。

清水ら（2001）は、小学校入学時に児童が一対多のコミュニケーションにおける言語形態やきまりの習得を含む教室ディスコースへとどのように適応していくのかについて検討している。朝の会で行われる教師と児童、児童同士、教室全体の相互作用を4月と7月について分析したところ、1学期間で、きまりに沿いながらも内容豊かで活発な児童主導の活動を作り上げるようになっていたと報告している。教師は、4月は手続きの説明や進行を中断させないための発話を多く、7月は児童間のやりとりを深める発話を行い、児童の適応状態に合わせて指導方法を変化させていたと言う。

磯村ら（2005）は、小学2年生の道徳の授業の観察から、教師が発言者に対し、発話の宛先を「みんな」にするよう修正することが、やりとりを一対一から一対多へと転換するきっかけとなることを報告している。こうした転換に対応することは、子どもにとってしばしば困難であったが、そこででのやりとりに参加する中で「みんな」という聞き手に向けた発言が徐々に形



をなしていくのだと考えられている。発言者には、教師からの発問に指名を受けて答える場面であっても「みんな」に向けて発言することが求められる。同時に、他の子どもたち「みんな」に対しても「聞き手」としての立場を明確にする働きかけとなっている。

岸野（2003）は、小学校2年生の算数と国語における教室談話を分析している。授業進行から外れた発話に対する学級の反応は、反応なしが最も多く、反応としては同調的反応が否定的反応より多く見られている。同調的反応が起きると教師は切り替えるために注意することが増え、また一方で、同調的反応が授業に生まれた楽しさを増幅させ、教師がそれをうまく学習に取り入れる様子も見られる。否定的応答の事例分析によると、否定的応答は、外れた発話の内容に異論がある場合に見られる。また、発話がルールに反する場合（他の子が発話しているときに割り込む）にも否定的応答が起きる。どちらの場合も、否定的応答は授業構造に関する教師の意向に同調したものと考えられている。

岸野ら（2005）では、授業進行から外れた子どもの発話への教師の対応が分析されている。対応は大きく3つに分けられた。第1は授業を構造化する対応で、他者の発話に割り込んだ発話には明確に注意が行われることが多かった。連想的な発話については聞き流すという形で許容し、構造化が必要な場合に注意をしていた。第2には学習指導に取り入れる対応、第3は学級内の人間関係調整に関わる対応である。授業の構造化と子どもの発想の許容を行き来しながら必要なレベルに応じて移行しながら対応されている。

以上のように、小学校入学は、子どもにとって、話しことばと書きことばの両面において岡本の言う二次的ことばの習得と使用が求められる生活に入ることを意味する。また、一对多のコミュニケーションによって展開される教室談話のルールの習得が求められることになる。清水らの研究によれば、児童の状態に応じた教師の指導により、1学期のうちに朝の会を子どもが中心となって進行できるまでになっている。一方、磯村らの研究は、「みんな」を発話の対象として意識させる働きかけが一对多のやりとりへの転換のきっかけになりうることも、こうした転換の難しさを窺わせる。岸野および岸野らの研究は、授業の構造化に向けられた教師の指導があり、子どもはそれに同調しながら教室談話のルールを身につけていくことを示唆している。

#### IV まとめと考察

ここでは、幼児期から小学校期にかけてのコミュニケーションの発達についてまとめ、幼児の話し合い活動との関連について考察する。

子どもは3歳頃には日常生活の文脈のなかで適切な会話ができるようになる。言語の形式の面でも大人のそれに近づく。幼稚園や保育園への入園により、子どもは経験を拡大し、語彙を増加させる。また、二つの重要な場を持つことで、今、ここになことを想起し、語ることを通して、伝達能力を高めていくと考えられる。4歳以降、大人のまとまった話を理解する能力が、また、年中、年長クラスでは筋道立てて話す能力が発達する。

子ども同士での会話に目を向けてみると、3歳頃より子ども同士での会話が可能になるが、4歳児との間には大きな違いがあり、とりわけ4歳後半になると子ども同士での会話が盛んになる。しかし、3歳児にとっても4歳児にとっても大人と、あるいは子ども同士で会話することは楽しいことであるという点には注目しておきたい。会話は一方の発話に対し、他方が新

たな情報を加えた応答をすることで維持され、発展させられていく。5歳児の会話では内容の面でも関連性と発展性が高まるとともに、語用論的な前提が共有されることで維持と管理とが可能になっていく。

このように、3、4、5歳児では、子ども同士でも会話が成り立ち、楽しまれ、会話を自分たちで維持・管理できるようになる方向への発達が見られる。5歳児では数名単位での会話が可能になる。大人との関係でも子ども同士でも、一次的事のレベルでは、日常生活において必要なコミュニケーション能力を身につけていると言えよう。

しかしながら、幼児期においても場面によっては、一対一や順番取りの比較的緩やかな数名の会話とは異なるコミュニケーションへの参加の仕方が求められる。保育者が話すのを「みんな」の一人として聞く、「みんな」の代表として話す、反対に「みんな」の代表としての他児の話を書くという一対多のコミュニケーション場面である。こうした場面での行動は、3歳児と5歳児とでは大きく異なる。3歳児は、一人ひとりに語りかけられることでテーマを理解し応答する。他方、5歳児の多くは、「みんな」の一人として保育者の話に耳を傾け、テーマを把握しようとする。また、指名・挙手などのルールに従ってコミュニケーションに参加しようとする。

小学校での授業や学級活動においては、こうした一対多のコミュニケーション形態が基本になると言ってもよい。発話順行性は制度的装置であり、特定の現場を超えて作用する。小学校への移行期においては、個々の現場に応じた指導が展開されるものと思われるが、岸野および岸野らの研究に見られるように教室という談話空間を管理するための指導の方向は明確である。清水らの研究は、入学直後からの意図的指導により、1学期という早い段階で教室談話への参加の仕方を習得できることを示す一方で、磯村らの研究は一対多のやりとりへの転換の難しさを示唆している。本稿で引用した研究では、小学生における二次的事の習得を主要なテーマとしたものはなかったが、一対多のコミュニケーションによる教室談話にはその要素が含まれている。

ここまで幼児期から小学校への移行期にかけてのコミュニケーションの発達と課題とを概観してきたが、幼児の話し合い活動はこれらとどのように関連しているのであろうか。子ども同士での会話も可能になっていく3歳児クラス以上の子どもたちについて考えてみたい。話し合い活動は一対多のやりとりの形態をとっているが、実質は年齢によっても経験によっても異なるものと考えられる。3歳児クラスでは同じ問いの繰り返しであっても、子ども一人ひとりと保育者との応答が重要になる。その連鎖によって全体としてテーマが保持され、何らかの確認が可能になると考えられる。4歳児クラスでは筋のあるまとまった話を「みんな」で聞くことが可能になっていく。5歳児クラスでは常田があげた要件を満たすような一対多のコミュニケーションが可能になっていくと考えられる。しかし、小学校の授業場面での困難さも示唆される中で、幼児期においてこの形態のコミュニケーションが成立するためには、保育者による指導がより重要になると考えられる。

一斉保育の形態の中にも活動内容によって様々なコミュニケーションのあり方が考えられる。保育者が活動について説明し、子どもに期待される発話がそれを理解するための質問であるような場合もあれば、保育者の計画の中に子どもの意見を聞きながら活動を進めることが組み込まれている場合もあろう。いずれにしても一斉保育場面では、まず、常田のあげる第1の要件が満たされるよう働きかけるであろう。その中で話し合い活動は、テーマあるいは目的に

もよるが、第2、第3の要件を満たす必要性が高い場面と考えられる。すなわち、保育者の問いに答える場合でも、個人的な応答ではなく、集団の中で発話権を得て答えていることを理解し、保育者だけでなく、集団全体に伝わるような発言の仕方が求められる。それが満たされないときには保育者によって補われたり、助言を受けてもう一度発言することが求められたりする。また、他の子どもたちは、他児の発言を発問やテーマと関連づけながら聞くことが期待される。ここでも必要と判断した場合には、保育者が子どもの発言を繰り返して伝えたり、テーマとの関連を確認したりする。

クラス集団での幼児の話し合いは保育者の管理の下にあると言ってもよいが、こうした指導には小学校での教室談話の指導と共通するものがある。幼児期の話し合いはそれ自体が楽しい活動であることが大事にされるが、同時にその経験の積み重ねは、集団性と発話順行性を前提とする小学校以降の教室談話のルールや二次的ことばを習得する上で促進的な効果をもつと考えられる。

## V 引用文献

- 1) 天野清 (1994) 幼児のことばと文字. 天野清他、理解と表現の発達、岩波書店、123-154
- 2) 遠城寺宗徳 (1977) 遠城寺式乳幼児分析的発達診断法 (九大小児科改訂版)、慶應義塾大学出版会
- 3) 深田昭三・倉盛美穂子・小坂圭子・石井史子・横山順一 (1999) 幼児における会話の維持：コミュニケーション連鎖の分析. 発達心理学研究、第10巻、第3号、220-229.
- 4) 藤江康彦 (1999) 教室談話研究における課題としての集団性と発話順行性. 広島大学教育学部紀要 第一部 (心理学)、第48号、219-228
- 5) 藤江康彦 (2000) 教室談話の成立機制－行為－ローカルな文化－制度的装置の相互関連に着目して－. 日本教育方法学会紀要「教育方法学研究」、第26巻、73-85
- 6) 藤崎春代 (1982) 幼児の報告場面における計画的構成の発達の研究. 教育心理学研究、第30巻、第1号、54-63
- 7) 藤崎春代 (1986) 教室におけるコミュニケーション. 教育心理学研究、第34巻、第4号、359-368
- 8) 藤崎春代 (1992) みんなと一緒に先生の話を開けない子. 藤崎春代・西本絹子・浜谷直人・常田秀子、保育のなかのコミュニケーション、ミネルヴァ書房、99-113
- 9) 藤崎春代 (2002) 幼児の日常生活叙述の発達過程、風間書房
- 10) 浜谷直人・常田秀子・藤崎春代・鈴木さゆり・木原久美子 (1993) 幼児の共同遊び場面における会話 (会話の管理 (conversational management) 視点から) (1) - 分析の枠組み -. 日本教育心理学会第35回総会発表論文集、490
- 11) 秦野悦子 (2001) 幼児における会話の順番取りとトピックの維持. 川村学園女子大学研究紀要、第12巻、第1号、155-170
- 12) 磯村陸子・町田利章・無藤隆 (2005) 小学校低学年クラスにおける授業内コミュニケーション：参加構造の転換をもたらす「みんな」の導入の意味. 発達心理学研究、第16巻、第1号、1-14
- 13) 岸野麻衣 (2003) 授業進行から外れた発話に対する学級の反応－小学校2年生の算数と国語における教室談話の分析－. お茶の水女子大学大学院人間文化研究科編、人間文化論叢、第6巻、335-343
- 14) 岸野麻衣・無藤隆 (2005) 授業進行から外れた子どもの発話への教師の対応－小学校2年生の算数と国語の一斉授業における教室談話の分析－. 教育心理学研究、第53巻、第1号、86-97
- 15) 小松孝至 (2000) 幼稚園での経験に関する母子の会話に対する母親の意義付けと働きかけの認知. 教育心理学研究、第48巻、第4号、481-490
- 16) 小松孝至 (2004) 幼児期の生活における「子どもの経験に関する会話」の生起とその意義－保育での経験に関する幼児と家族の会話をめぐって－. 大阪教育大学紀要 第IV部門、第2号、231-239
- 17) 文部科学省 (2008) 小学校学習指導要領解説 国語編、東洋館出版社
- 18) 岡本夏木 (1985) ことばと発達、岩波新書
- 19) 岡本夏木 (1999) 言語発達研究を問いなおす. 中島誠・岡本夏木・村井潤一、ことばと認知の発達、東京

- 大学出版会、193-201
- 20) 清水由紀・内田伸子（2001）子どもは教育のディスコースにどのように適応するかー小学1年生の朝の会における教師と児童の発話の量的・質的分析よりー. 教育心理学研究、第49巻、第3号、314-325
  - 21) 杉山弘子・野呂アイ（1997）幼児の話合い活動についてー日課の中の話合い活動の位置づけー. 尚綱女学院短期大学研究報告、第44集、29-37
  - 22) 杉山弘子（2008a）話し合い場面での幼児の行動と保育者の働きかけ. 日本保育学会第61回大会発表論文集、640
  - 23) 杉山弘子（2008b）話し合い場面での幼児の行動の変化と発達の意味ー幼稚園5歳児クラスの話し合いの分析からー. 尚綱学院大学紀要、第56集、99-109
  - 24) 徳淵美紀・高橋登（1996）集団での絵本の読み聞かせ場面における子ども達の相互作用について. 読書科学、第40巻、第2号、41-50
  - 25) 津守真・磯部景子（1965）乳幼児精神発達診断法 3才～7才まで、大日本図書
  - 26) 津守真・稲毛教子（1961）乳幼児精神発達診断法 0才～3才まで、大日本図書
  - 27) 常田秀子（1997）乳幼児保育と発達. 井上健治・久保ゆかり編、子どもの社会的発達、東京大学出版会、70-88
  - 28) 渡邊保博（2008）意図的活動重視の保育から“生活の充実感”をめざす保育へーある公立保育園における異年齢保育の展開を手がかりにー. 保育学研究、第46巻、第1号、71-80
  - 29) 山本弥栄子（2002）幼児間の会話の発達過程ー遊びの分類・会話の集団形態・伝達特徴による検討ー. 龍谷大学教育学会紀要、創刊号、35-51