

# 幼稚園児の言語コミュニケーションの研究(1)

## — 幼児の言語活動(発言)実態の分析的把握 —

A Study of Verbal Communication in Kindergarten:

The Process of Infants' Obtaining their Power of Speech

(1993年4月7日受理)

小澤 定子

Sadako Ozawa

Key words: 1 言語活動(発言), 2 言語(発言)分析, 3 二次的ことば

### はじめに

<sup>①</sup>幼稚園教育は「環境を通して行う教育」を基本としている。これは、幼児期は生活の中で直接的・具体的な体験を通して人間形成の基礎となる心情・意欲・態度などが培われる時期だからである。そこで、教師は幼児の発達に必要な体験を得るような教育環境を作り出すことが重要なこととなる。ここでいう環境は、物的環境から人的環境・人や物が関連してかもしだす雰囲気など幼児を取り巻くすべてを指している。

<sup>②</sup>従来の幼稚園教育要領の領域「言語」は、ことばは人間の文化遺産であって、一つの体系をもっており、それを順序だてて教えていくといったニュアンスの強いものであった。これは、大人の論理からすれば正しいことばであっても、幼児にとっては、実態のない、うわべのことばを話させるという結果に陥りがちであった。そうした反省にたつて、新教育要領の「言葉」の領域では、幼児が主体的に生活する中で幼児がことばを獲得していく姿を把握して、その発達を援助するところに中心が置かれている。

こうしたことから、幼児のことばの望ましい発達を図るためには、幼児を取り巻く言語環境や幼児の言語活動(発言)の実態を的確にとらえることが必要になる。

また、<sup>③</sup>子どもは、発達の途上、二つのことばの獲得を迫られると言われる。一つは日常生活の中で用いられる、物事とことばが結びつく具体的なことばであり、もう一つは、ここにはないけれどあるかもしれないというような物事に対してのことばなど、抽象的なことばである。一般的に、幼稚園の年長組から、小学校の低学年にかけては、はじめの具体的ことばから、次の抽象的事ことばへの移行期といわれる。しかも、二つ目のことばを身につけなければ、小学校のいわゆる知的学習の理解や、精神的な離乳にも影響があると指摘されている。幼稚園・小学校低学年の教師は、この二つのことばのつながりをどのように確かなものにしていくかが、重要な役目の一つであると考えられる。

本研究では、幼児の言語行動(発言)の実態を的確にとらえる言語分析のあり方を探る。どのような活動の場・どのような教師の働きかけで幼児の言語活動(発言)に違いがあるのかを考察する。

## 研究の目的

### 1 幼児の言語活動（発言）の分析

幼児が日常生活の中で、どのようなことばを使い、どのように自分の気持ち・考えなどを表現しているかの実態を把握するために、これまでは、実態調査が多く、ピアジェやマッカシーは言語分析の項目は立てているものの実用化には至っていない。

本研究では、フランダースやアミドン（米）の言語コミュニケーション分析を参考に、児童・生徒の発言を分析し、小・中学校の授業の実態を把握しようと、岡山県教育センターが開発した「岡山県授業分析方式」を使って幼児の発言の分析を試み、どのように分析すれば実態がとらえられるかを考察する。

この方式を改善・活用しコンピュータを用いて、幼児の発言の分析が可能になれば、幼児を取り巻く言語環境・発言の実態を客観的にとらえ、それを踏まえて個々の幼児の援助に当たることができる。さらに、発言の質・量について、他の活動場面・クラス・小学校との比較が容易になると考えられる。

### 2 二つのことばの重層性

#### ア <sup>4)</sup>母乳語と離乳語

外山滋比古氏は、母乳語と離乳語をあげている。母乳語は具体的、感覚的な物事についてのことばで日常生活の非常に必要な物事の意志の伝達その他に役立つ基本的なものであるとしている。

離乳語は具体的ことばとは違い、抽象的ことばである。ここにはいけれどあるかもしれない、そういう物事に対してのことば。新しい物事の発見とか、新しい芸術の世界の創造、創作とか新しい物事を考えるとか言うようなことはいずれも価値のある一種のうそである。虚構である。それを表現することばだとしている。

そして、ことばと物事は、必ずしも密接につながっていないということ、ことばはことばだけで使うことができものであることを、子どもに理屈でなくなんとなく分からせることが必要だと述べている。

#### イ <sup>5)</sup>一次のことばと二次のことば（岡本氏の考えを中心に進めるので、以下この表現に従う）

岡本夏木氏は、一次のことば・二次のことば をあげている。

一次のことばを、現実世界のなかで具体的体験とよりそいながら発達していくことば。二次のことばは、現実を離れた場で使われることば、特に授業場面で求められることばであるとし、次のように、両者を対比させ、そのコミュニケーション上の質を明らかにしている。

表1 「一次のことば」と「二次のことば」の質的対比

コミュニケーションの形態	一次のことば	二次のことば
状況	具体的現実場面	現実を離れた場面
成立の文脈	ことばプラス状況の文脈 話の内容は、場の全体的な「状況の文脈」の助けにより、ことばが不完全でも伝達の機能を果たす。	ことばの文脈 「状況の文脈」の援用に頼ることができない。
対象	自分の経験や状況を共有してくれやすい少数の親しい特定者	自分と直接交渉のない不特定一般者
展開	1対1の会話による自他の相互交渉	自分の側からの一方的伝達行為 話のプロットの自己設計と調整
媒体	話しことば（音声）	話しことば（音声） 書きことば（文字）

岡本氏は、ことばは学童期を契機にして、一つの大きな質的転換を遂げることによって、ことばはことばとしての機能を十全に発揮するように至るという。

外山氏・岡本氏の両氏ともに、人間のことばには二種類あるとし、生後まず獲得する具体的場面で具体物についてのことば（母乳語・一次のことば）が、しだいに、目前にないもの、抽象的な物事についてのことば（離乳語・二次のことば）に移行していくのではなく、二種類のことばが重層的に存在しているとしている。（ヴィゴツキーは生活概念と科学概念として、同じようなことを述べている。）しかし子どものことばの獲得期については、外山氏は母乳語は生後30か月 離乳語はそれに続き30か月としている。これに対し岡本夏木氏は、二次のことばは幼稚園の年長組から、特に小学校での授業から本格的になり小学校終了で一応の完結になるとしている。この違いは、離乳語と二次のことばの内容規定が異なるためと解釈できる。

幼稚園教育要領の領域「言葉」のねらい・内容をこの観点から検討してみると、一次のことば・二次のことばへの配慮を読みとることができる。

- 1 日常生活の中で幼児の「ことば」を、どのように分析すれば言語活動（発言）の実態をとらえられるか。
- 2 幼稚園児は、二次のことばを、どんな場面で、どのくらい使っているのか。
- 3 教師のどんな働きかけで、幼児の言語行動（発言）はどうかかわるのか。

## 研究の方法

- 1 幼稚園における幼児の日常生活の中から、遊びの場（具体的場 幼児が主体の場）・帰りの会等の話し合いの場（具体物のない場 教師が多くかかわる場）での幼児の発言を記録する。
- 2 岡山県授業分析方式（岡山県教育センター）を基に、ことばの分析を試み、幼児の発言が分析できるよう改善をする。
- 3 改善した方法により幼児の発言を分析し、発言の質・量や教師の発言と幼児の発言の関係を考察する。

(1) 本研究においては、幼児の日常生活の中での発言をそのまま記録し、そこから言語活動（以下「発言」とする）の分析・教師の援助のあり方を探してみたい。すなわち、<sup>16)</sup>複雑な自然の要素がからみあっており、二度と同じ状況が繰り返されないありのままの自然を観察の対象とし、その観察と経験から仮説を発想させるフィールド・サイエンス（野外科学）の方法で研究を進めてみたい。

(2) <sup>17)</sup>岡山県授業分析方式（岡山県教育センター）の概要

この方式は、岡山県教育センターが、フランダース（N.A.Flanders 米）やアミドン（E.Amidon 米）の「授業言語の研究」における「言語的相互作用カテゴリーシステム」（1965年～1967年）を取り入れ、小・中学校の授業分析のために開発したものである。この方式の開発により、授業分析が手がかるにでき、授業改造のねらいを設定し、その評価が興味をもって進められるようになった。

岡山県授業分析方式による授業分析の方法・手順・用語（この研究に関係するもの）をごく簡単にあ

げると次のようである。

- ア 子どもの発言の内容を検討し、表-2のカテゴリーに分類する。
- イ カテゴリーにより分析したデータを、マトリックスに入れる。
- ウ 言語比率を算出する。  
・教師発言率 TT (teacher talk)  
・授業中に教師がどのくらい話しているかを知る比率。

表-2 カテゴリー分類

番号	コミュニケーション内容	番号	コミュニケーション内容
1	・子どもの感情や態度の受容	8	子・単純応答
2	教・賞賛・勇気づけ	N	ど・発想ある応答
3	師・子どもの発想の受容	9	も・つけ加え
4	の・発問	T	の・語・質問
5	語・講義・説明	S	り・反対
6	り・指示	H	
7	・批判・修正	10	沈黙・とまどい
		11	行・教師の行動
		12	動・子どもの行動

1・2・3・4・5・6・7の

教師発言総数の総合計に対する割合(百分率)で表す。

計算方法 . . . . .  $(1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7) \times 100 / \text{総合計}$

- ・生徒発言率 . . . . . 子どもの発言・応答は8と9に集約される。この2つのカテゴリーをPT (pupil talk) 集計して総計に対する比率を求める。子どもの活動場面全体の中での子どもの言語活動の度合いを知ることができる。

計算方法  $(8 + 9) \times 100 / \text{総合計}$

- ・生徒積極発言率 . . . . . 子どもの全発言中にどのくらい9の積極発言があるかを見るもの。PIR PIRが高いほど、子どもが積極的に発言していることになる。

(pupil initiation ratio)

計算方法  $9 \times 100 / 8 + 9$

- ・発言持続率 . . . . . 一人の発言が連続的に長く続く場合と、発問・説明・つけ加え・反対など切り変わりが早く、一人の発言が短い場合とがある。このように、切り変えの早い遅いを数値で表すものがSSRである。

計算方法  $\{(1 - 1) + (2 - 2) + (3 - 3) + \dots + (10 - 10)\} \times 100 / \text{総合計}$

- ・生徒発言持続率 . . . . . SSRのうち、子どもの発言部分だけをとりだして考えようとしたものである。PSSR

(pupil steady state ratio)

計算方法  $\{(8 - 8) + (9 - 9)\} \times 100 / 8 + 9$

- ・話し合い率 . . . . . 9は子どもの積極発言である。そのうちのT「つけ加え」S「質問」BIR H「反対」で、他の発言を聞いての応答である。これらの発言が子どもの発言の中にどのくらいあるかをみる。

計算方法  $(T + S + H) \times 100 / 8 + 9$

## 結果と考察

<対象>岡山市立旭東・吉備東・芳泉幼稚園の3園を、平成4年2月26日から平成5年2月14日までの間に、19日訪れ幼児の発言を記録した。そのうち、表-3の場を研究対象とした。

遊びの場の時間は、9時から10時30分までの自由遊びの間、任意に25分~30分程度とした。

表-3 研究対象の場

遊びの場		
番号	月 日	対象児
NO 1	H 4・2・26	4歳男5人
NO 2	2・27	5歳男4人
NO 3	3・3	5歳女3人
NO 5-1	6・27	5歳男3人
NO 7-3	6・24	5歳女5人
NO10	10・21	4歳女6人

教師とクラス全体の場				
番号	月 日	クラス	場	時 間
NO 3-1	H 4・3・3	5歳	帰りの会	13:05~13:40
NO 4-1	6・20	4と5歳	合同説明	10:30~11:00
NO 4-2	6・20	4歳	避難訓練	11:25~12:00
NO 5-1	6・27	4歳	帰りの会	11:00~11:30
NO 6	7・4	5歳	帰りの会	13:00~13:35
NO 7-1	6・24	5歳	牛乳飲み	10:20~10:40
NO 7-2	6・24	4歳	帰りの会	13:05~13:35
NO11	H 5・1・14	5歳	帰りの会	13:00~13:35
NO12	1・16	4歳	帰りの会	11:05~11:30

## 発言分析にあたって

### ・幼児の言語分析のためのカテゴリーを変更する

さきあげた岡山県教育センター方式により、幼児の発言の分析を始めたところ、小・中学校の授業においてはこのカテゴリーでの分析が適切であったが、幼児の場合は8・単純発言と、9 N・発想のある発言の区別がつきにくいこと。幼児同士で話すとき、「にげろ」「やっつけろ」「したらいけん」「やめて」「ケーキだ」など命令・威嚇・指示をする発言がかなりあること、が分かってきた。

ピアジェやマッカシーの幼児の言語分析のカテゴリーでは、「自己中心的発話」と「社会的発話」に大きく二分している。これを参考に、本研究においても、つぎの点を変更した。

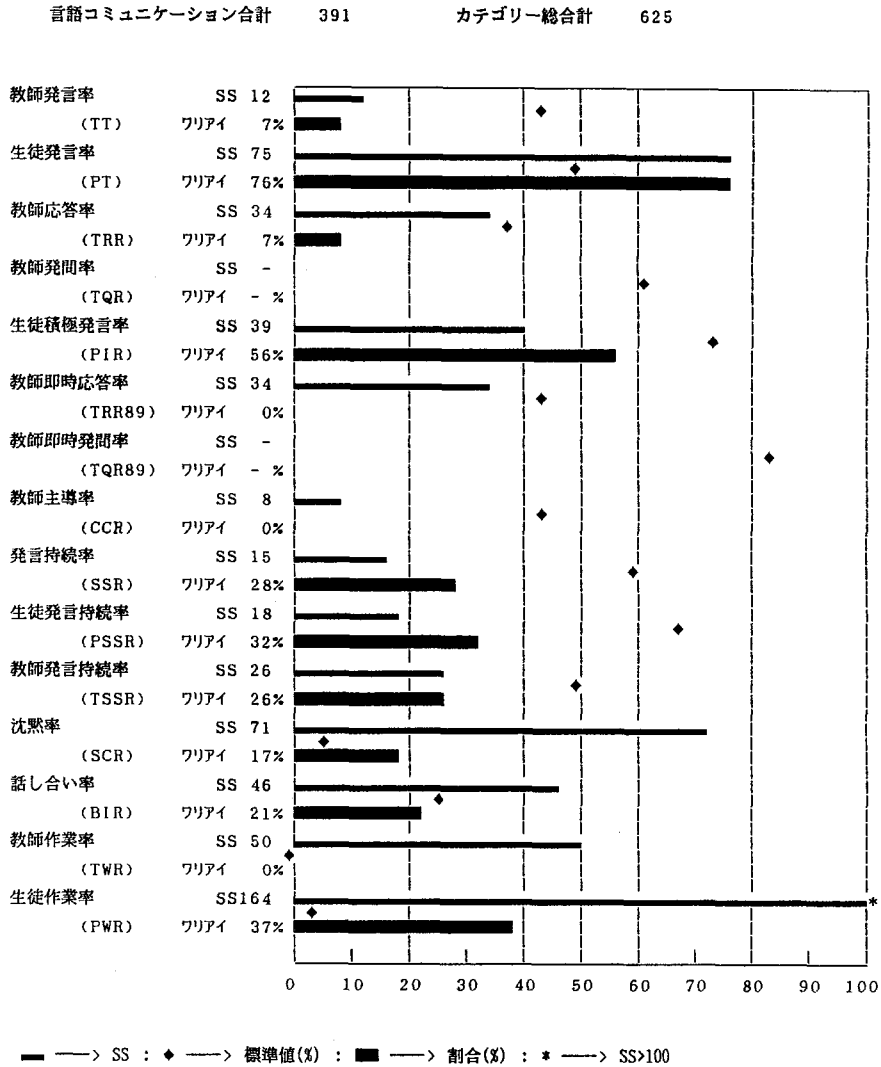
- 7・・・教育センター方式では、7を教師が話すカテゴリーに入れてあるが、ここでは幼児の話すことばの領域に変えてみた。 幼児同士で話す 命令・威嚇・指示をする発言
- 8・・・対話しているが、両者の話の内容が、絡み合わない対話（集団独語）  
単純な受け答え、反復・独り言など。
- 9・・・幼児同士が、互いに絡み合う会話をしている発言。9の中 N（子どもの発想）・T（つけ加え）・S（質問）・H（反対）については絡み合う発言を分類する。

## 遊びの場の発言分析から

幼児の発言をテープに録音文字化し、先のカテゴリーに分類したデータをもとに、マトリックスと図-1 言語比率グラフを作成した。マトリックスからは、カテゴリーごとの発言数・どのカテゴリーの発言の後どの発言のカテゴリーが続いているかが読み取れ、言語比率グラフからは、それぞれの発言の質と割合・小学校特別活動の授業の平均値との比較などが読み取れるようになっている。

ここでは紙面の都合から、それぞれの場で作成したマトリックス・言語比率グラフから、必要な数値だけをあげて考察する。

図-1 言語比率グラフ (NO 1の場合)



### 1 一定のパターン (場の雰囲気) があるのではないか

表-4を見ると、一部例外はあるものの、5場面とも同じような傾向を示している。7命令・威嚇・指示の発言は5~10%、8絡み合わない発言は、30%前後であり、9絡み合って会話が成り立っている発言は、40%前後とほぼ同じ数値になっている。このことは、幼児が一定のリズム・雰囲気を感じながら遊びを楽しんでいる、そうした雰囲気の中で安定感をもって活動している、とも考えられる。

黙って行動する・一人でつぶやく・会話する こうしたことがある一定のリズムでなされるよう、体の感覚ですすめているのかもしれない。このことは、図-2から一層はっきりと読み取れる。成人の場合を考えてみても、あまり長い沈黙は緊張感を生み、あまりの多弁は落ち着きを失うものである。無意識の内にこれを正そうとしていると思われる。

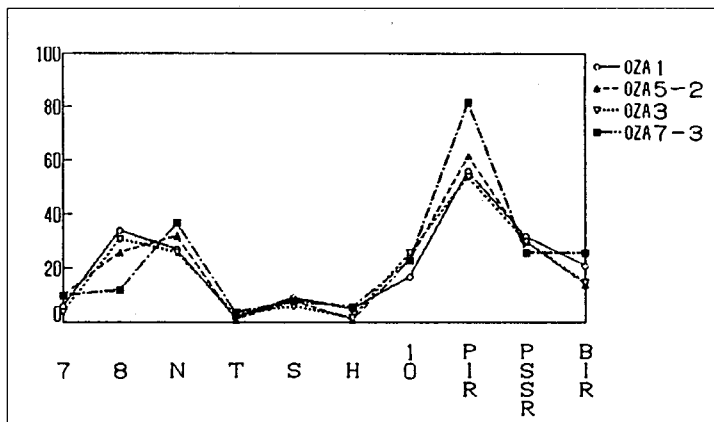
言語比率を見ると、PIR 積極発言率は50~60%と幼児の発言の半分以上を占めている。PSSR 発言持

表一 4 カテゴリー別集計  
・言語比率

カテゴリー	NO 1	NO 2	NO 5 - 2	NO 7 - 3	NO10
7	6	9	10	10	4
8	34	38	26	12	31
9 N	27	23	32	37	26
T	2	2	1	4	3
S	9	5	8	8	6
H	6	7	1	6	2
10	17	15	23	23	26
PT	76	74	66	67	68
PIR	56	49	62	82	54
PSSR	32	50	30	26	30
BIR	21	18	14	26	15

続率は30%前後(小学校の授業での平均値67%) BIR 話し合い率は15~20% (小・平・25%)程度である。これらから、幼児は積極的に発言しているが、短い発言で会話がなされていることが分かる。

図一 2 カテゴリー別集計・言語比率グラフ(1)



NO 2 の場合は PSSR 発言持続率が50%と、小学校の授業の67%に近い値を示している。これは、幼児の会話が比較的長い発言でなされていると考えられる。発言を調べて見ると、下記のような発言が含まれていた。

NO 2 の場の発言 長い発言

- 1 もうすぐはるがくるから みずがながれてくるんだよ。こおりがとけて ながれてくるんだよ
- 2 あっそうか ここスタートか だったらここぜんぶけさんといけんが ゴールがちかくにあったらまちがいそうじゃもん
- 3 もう すなばはせんよ じぶんひとりでえかくけん なかにはいって ひとりでえをかくけん
- 4 そんなことせんの人 人の借りよったらはよかえさんといけんのんよ ひとがこまるんじゃから

2 幼児は積極的に発言して、会話を楽しんでいる

NO 7-3 の場の発言は目だって PIR 子どもの積極発言率が82% (小学校 平均78%) と高い。BIR 話し合い率も26%と小学校 平均23%を上回っている。PSSR 発言持続率は26% (小・平67%) と低くなっている。これらの数値から、幼児は積極的に発言をし、自分の考えをだし、賛成・反対・質問をして発言が絡み合って進んでいる。PSSR は低く、発言が短いのでことばのやり取りは活発であろうと考えられる。

この場合は小雨が降り園庭で遊べないため、廊下に座り込んで「自分たちの水着について」品評会をしていた。この場は話すことが中心であり、会話そのものを楽しんでいる。

⑧<フェイスダイアグラムの作成>

フェイスダイアグラムはそれぞれの言語比率を、人間の顔の部位にあて、その表情からその場の雰囲気をとらえようと工夫したものである。

その部位が大きくなる (CCR 教師主導率はさがる・PT 生徒発言率は広がる) ほど数値が高い。

図-3 フェイスダイアグラム

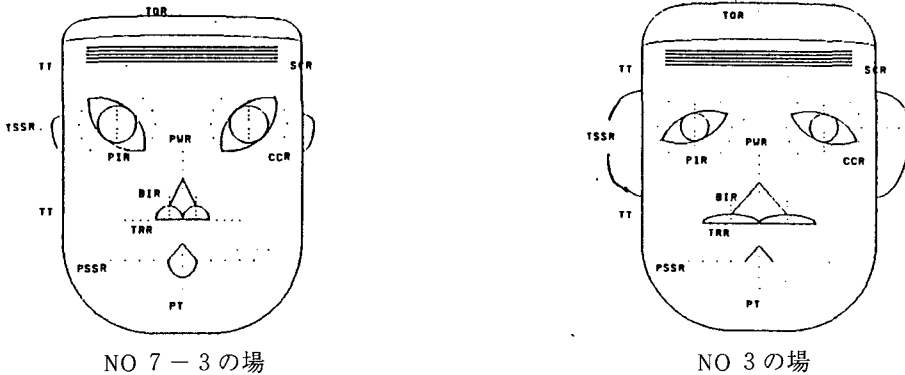


図-3からNO 7-3とNO 3の場の比較が容易である。NO 3で目が下がるのは図作成ソフトで7の発言が教師の側（ここでは子どもの発言）に入っているからで改善の必要がある。

### 3 PSSR 子どもの発言持続率は、「二次的ことば」考察の観点となる

NO 1など遊びの場の短い発言は文字化したものから、意味内容を理解するのが難しく、実際には遊びの状況の中で発言が理解されるもので、先にあげた「一次的事ことば」と考えられる。NO 2の場の長い発言を見ると、置かれた状況が分からなくても、文字だけからほとんどの意味が理解できる。それは発言が、結論とその説明によってなされているからであろう。こうした発言は「二次的事ことば」に含まれると考えられる。このことから、PSSR 発言持続率が高いことは、幼児の発言がよりことばで説明しようとするものであり、「二次的事ことば」を考察する観点として用いることができると考えられる。

### 4 指示語の多用は「一次的事ことば」につながるのではない

遊びの場での幼児の発言には、「ここ」「これ」などの使用頻度が高い。文字化した文面で見ると意味内容の理解がしにくい、遊びの場では状況の助けを借りて幼児は難なく会話を進めている。この点から見て指示語の使用頻度の高いことは、「一次的事ことば」を使用していると解釈できるのではない。クラス全体の場では、同じことを経験していない・具体物が目前にないなどで、指示語を多用しては聞き手に話が通じなくなることも、PT 幼児の発言率が高くなる一因とも考えられる。

NO 7の場の発言から

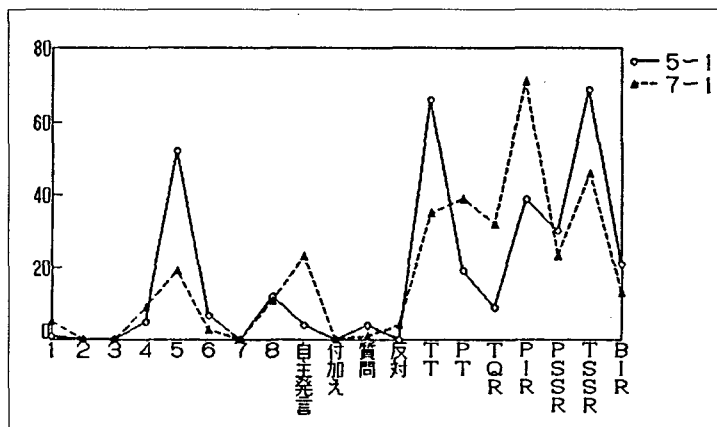
- |   |                                       |
|---|---------------------------------------|
| C <u>ここ</u> が シャこよ                                | C <u>ここ</u> がいえ <u>ここ</u> がかわが すこしある  |
| C ほくは <u>ここ</u> こうやってとめるだけがいい                     | C うん ええ おいてやろう                        |
| C まだ トンネルあろう                                      | C トンネル <u>これ</u> かしてあげるよ              |
| C やったあ  | C <u>こう</u> やって うめる                   |
| C ええよ   | C ○○くん ほらみて みずいれるよ                    |
| C うん <u>ここ</u> もうちょっと                             | C いっぱい                                |
| C うん いっぱい   | C <u>これ</u> ぐらい                       |
| C <u>こ</u> <u>こ</u> <u>こ</u> <u>こ</u> <u>ここ</u> へ | C <u>これ</u> で えーえ                     |
| C よし もうできた  | C まだじゃあ <u>あ</u> ちほって ほく <u>ここ</u> ほる |



## 教師とクラス全体の場の言語分析

岡山県教育センター方式は、本来小・中学校の授業分析のために考案されたものであり、クラス全体の場は授業形態に類似しており、遊びの場に比して分析が容易であった。

図-4 カテゴリー別集計・言語比率グラフ(2)

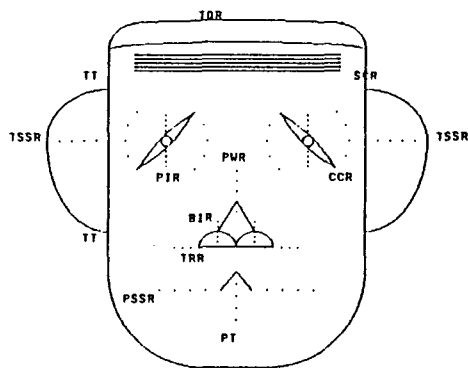


### 1 教師の意図によって、発言の様子は二分される

「言語比率」をグラフにして見ると、大きく二つの型に分けられる。その一つずつを取り上げ表したものが、図-4である。「カテゴリー別集計」と合わせて考察してみよう。

(1) NO 5-1で代表される型・・・NO 4-1・NO 6・NO 7-2 が同傾向

図-5 NO 5-1のフェイスダイアグラム



・ TT教師の発言率が65%以上(小・平・42%)を占めている。TSSR教師発言持続率が65%以上(小・平・48%)と高い。教師の発言の中では、5の講義・説明が50%以上を占めている。PT幼児発言率は19%以下(小・平・48%)と低く、PSSR幼児発言持続率も30%以下(小・平・67%)と低くなっている。

この場では教師が長い語りで長時間講義・説明し、幼児はそれを聞くことが多く、幼児の発言は少なく短いものであることが読み取れる。

実際の発言を見ると、NO 5-1は4歳児のクラスで、教師が「プールについて・避難訓練について」ていねいに説明をしており、幼児は説明の途中に、「わるい」「いいことじゃない」「かえん」「山口先生」「びっくりしな

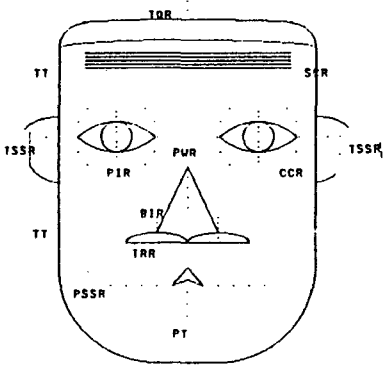
いでね」など発言する程度である。

NO 7-2は終わりの会で「プールについて」教師が話した。この場も幼児は「わかる」「みんなもってかえるん」「わかったよ」「わあきれい」など発言するに止まっている。これらは、カテゴリー別集計・言語比率から読み取ったことと一致している。

この場の教師の意図は、物事の伝達・説明であり、教師は幼児に分かり易く、細やかに発言している。教師と幼児の関係は、純然とした教師・幼児の関係で、教師はリーダーである。

(2) NO7-1で代表される型・・・NO3-1・NO4-2 が同傾向

図-6 NO7-1のフェイスダイアグラム



- ・ TT教師の発言率が35%以下(小・平・42%)。TSSR教師発言持続率が46%以下(小・平・48%)と低い。TQR教師発問率は32%以上(小・平・60%)あり、教師の発言の中では5の講義・説明が20%以下で、4教師の発問9%以上、1の教師が子どもの感情・態度を受容する発言が5%以上見られる。
- ・ PT幼児発言率は39%(小・平・48%)と上がったが、PSSR幼児発言持続率は25%以下(小・平・67%)と変わらず低くなっている。幼児の発言では、9子どもの発想ある発言が多くなっている。これらから、この場合は、教師の発言よりも幼児の発言が多く、教師の発言が短い。教師は講義説明より発問や幼児の発言を受容することで、幼児の発言を引き出そうとしている。幼児の発言は前の

場よりも増え、9の幼児の発想ある発言も増えているが、発言は短くなされていることが読み取れる。

NO7-1の発言から

- |                      |                      |
|----------------------|----------------------|
| C おいしいね またたのんでね      | C しおあじで おいしよ         |
| C しょうあじじゃあ はちみつもついとる | T 蜂みつもついとる よう字が読めたんな |
| C じじゃのうて あじでわかった     | C これ ひとのかおにみえるよ      |
| C せんせい これめみたい めにみえる  |                      |
| おかしなせんべい             | C おかしなかおが いっぱいあるな    |
| T 黒いのは なに            | C のりじゃあ              |
| C これは あしあとみたい        | T 足跡 ふんそうかなあ         |
| C 7 というじが かいてあるよ     |                      |

NO3-1の発言から

- |   |          |
|---|----------|
| T きょうおひなさまを作ったお友達がいましたね。だれでしたか。                                       | C なかむらくん |
| T まだいましたね。それでは、お休みしていた人 お手紙   | C なんのお手紙 |
| T 今日朝からお外で遊んでいる人、部屋で遊んでいる人がいました。遊んでいるときにお話したり一緒に考えたりしたこと お話できる人いませんか。 | C あみものした |
| T 編み物ですか。○○ちゃんは作るとき、作り方の話相談しなかったの。                                    | C しなかった  |
| T ○○ちゃんがこれ作るときよく作ろうと、自分で考えたのどこ。                                       | C ぜんぶ    |

この場での教師の意図は、雰囲気や和らげる・明日への意欲を高めるといったもので、教師は幼児とほぼ同じ高さ・仲間として発言する姿勢が見える。

## 2 PSSR 幼児発言持続率の高いほど、幼児の発言内容が確かである

NO 7-1 は PIR 子どもの積極発言率が71% (小・平・78%) と高いが、PSSR は25%以下となっている。幼児が自分の発想を短いことばで発言しているということになる。NO 7-1 は「牛乳を飲む」場で教師と幼児が「おやつについて」自由な雰囲気で話し合っている。

これらの発言はおやつの「せんべい」を目前にして、そこからのイメージを発表しているもので、遊びの場での発言に近く、発言が多くなったと考えられる。PIR の76%と高い NO 3-1 においても、幼児の作った「しゅりけん」を目前にしての話になると、「さくらねくんに おしえてもらった」「こうこくのかみで つくった」「はね 4まいある」「2まいつけた」「にんじゃごっこしてあそぶ」など、短い活発な発言となる。しかし、これらは具体物やその場の状況を借りての会話であり、「一次のことば」と理解される。PIR 子どもの積極発言率が高くなっても、PSSR が低いと発言は短く、その場の状況が分からないと内容が把握できにくい。

先にも述べたように、(103頁NO-2 長い発言参照) 幼児の発言持続率 PSSR がある程度高くなければ、ことばでの説明はできず、幼児の発言持続率 PSSR の高さは、「二次のことば」と関係づけて見ることができると考えられる。

## 3 教師と幼児の場では、7の子どもの命令・威嚇・指示の発言が見られない。

教師とクラス全体の場合は、遊びの場で見られた 7 命令・威嚇・指示の発言が見られなくなっている。当然ながら、教師の発言が加わり場の雰囲気は遊びの場とは一変していることが、図-2・図-4 「カテゴリー別集計・言語比率グラフ」から把握できる。遊びとは異なる雰囲気の中で 7 の発言が見られなくなり、幼児なりに姿勢を正し緊張していると考えられる。7 の発言は遊びの場では、小グループの遊びの雰囲気をリードしたり活発化したりする働きをもつのではないだろうか。

ちなみに、小・中学校授業の言語活動分析を考案したアメリカでは最初の目的を授業の雰囲気を捉えることにおいている。カテゴリー集計グラフ・言語比率のグラフの形から、それぞれの場の雰囲気を知ることができる。

## 言語カテゴリーを変えての発言分析

### 1 文字化した発言だけを見て理解できる発言を9とし分析すれば、「二次のことば」の量が把握できるのではないか

幼児の発言には短い発言であったり、指示語が多用されたりして、そのことばだけを取り出して見ると意味・内容が理解できないものがある。こうした発言で会話が進んでいるのは、その場の状況の助けがあるからであり、そうした発言は「一次のことば」と考えられる。そこで、発言それだけで意味・内容の理解できる発言を「二次のことば」と解釈することにして言語分析を試みた。

8・・・子どもの発言 単純な受け答え・反復・独り言に加え、さらに、文字化した発言だけ見れば、「意味の分からない」——状況の助けが必要——発言を入れる。

9・・・子どもの発言 文字化した発言だけを見て——状況の助けが不必要——意味内容が理解できる発言とする。

2 9の発言——状況の助けがなく意味内容の理解できる発言——が混在する。

表5 NO11とNO12のカテゴリー別集計・言語比率

カテゴリー	1	2	3	4	5	6	7	8	9	N	T	S	H	10	TT	PT	PIR	TSSR	PSSR	BIR
NO11	5	3	0	13	13	3	0	32	13	1	1	1	16	45	47	32	69	29	5	
NO12	4	1	0	19	15	11	0	29	6	0	0	0	14	51	36	18	18	40	0	

NO11は「帰りの会」で今日の遊びを紹介した後、明日の成人式について発言している。TTとPTが同程度 5教師の説明・4発問も同値、TSSR・69%、PSSR・29%と異なっている。

教師・幼児が同じ位発言量はあるが、教師は長い発言で幼児は短い発言である。教師は説明をしなから同程度質問し幼児の発言を促している。幼児は発問に短く単純に答えていることが、8の発言の多いことから把握できる。

NO12は「帰りの会」で今日の遊びを紹介し合った場である。TTとPT・4発問・5説明・6指示・1受容・TSSRとPSSRなどから、教師は短い発言で発問・説明・指示・受容を多くし幼児の発言を引き出そうとしている。これに対し幼児は短く単純な発言をしており、発言量も少ない。

ここで「文字化したことばだけで意味内容の分かる発言」とした9は、どちらも16%6%と低いが見ることができる。8の発言に比べると半分以下であり、9の発言の難しさが汲み取れる。岡本氏は子どもにとって「二次のことば」の獲得は大変苦しいことだと述べている。教師が様々に働きかけても幼児はそれに応じない姿がこの分析からも読み取れる。

研究は緒についたばかりである。幼児の発言、特に遊びの場の発言はその状況が分からないと理解できにくい発言が多く、小・中学校の授業分析のための「言語カテゴリー」には分類しにくい発言のみられる。また「二次のことば」をどう分析するかにも問題がある。発言そのものを検討し、関係文献を参考に、幼児の発言に合った「言語カテゴリー」を考えたい。それに伴い、ソフトの開発も必要となる。

注

- 1) 文部省：幼稚園教育要領 「幼稚園教育の基本」
- 2) 文部省：初等教育資料 文部省初等中等局 1990. 1月号 P. 58  
森上史朗「言葉を獲得する力を育てる」
- 3) 岡本夏木： 「ことばと発達」 岩波書店 1985. P. 28
- 4) 外山滋比古：「子どもとことば」 チャイルド本社 1984. P. 16~20・32~37  
NHK編：「NHK文化講演会3」日本放送出版協会1984. P. 226~243
- 5) 岡本夏木： 「ことばと発達」 岩波書店 1985. P. 52
- 6) 川喜田二郎：「発想法」 中央公論社 1970. P. 12~14
- 7) 木原健太郎・山本美都城編（小澤一部担当）：「よい授業を創る授業分析法」 1980.
- 8) 岡山大学教育学部研究紀要： 1985. 第68号P. 47~51  
細田和雄・平井 守・余伝 宏・土岐泰通 「数学科授業における教師-生徒交互作用」

## 参 考 文 献

- J・S・ブルーナー：「乳幼児の話ことば」ーコミュニケーションの学習ー  
寺田 晃・本郷 一夫訳 新曜社 1988.
- 村井潤一： 「言語機能の形成と発達」 風間書房 1991.
- 時実利彦・波多野完治他：「ことばの誕生」ーうぶ声から5才までー日本放送出版協会 1991
- 村田幸次： 「幼稚園期の言語発達」 培風館 1981.
- 無藤 隆 編：「ことばが誕生するとき」 新曜社 1991.