

【原 著】

5歳児の振り返りの時間における話し合い活動の発話分析

片山 美香 星川 知美

Speech Analysis of Class Conversations during the Reflection Time of 5-year-old Children

KATAYAMA Mika, HOSHIKAWA Tomomi

2021

岡山大学教師教育開発センター紀要 第11号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.11, March 2021

5歳児の振り返りの時間における話し合い活動の発話分析

片山 美香※1 星川 知美※2

本研究では、5歳児の1, 2学期を通じた振り返りの時間の話し合い活動を観察し、テーマの内容、子どもと保育者の発話の量や内容を分析した。その結果、1学期当初は新たな担任と子どもとで話し合い活動をどのように創り上げていくか、その方途を探る時期であることが分かった。保育者は子どもの発言を促しては受容して聞く姿勢の範となりながら、発話ルールの習得に繋がる経験を重ねさせた。その際、保育者は子どもの代弁をせず、子どもが発言できるよう「確認」や「質問」を挟みながら発言を先導することの重要性が見出された。子どもは次第に発話ルールを身に付け、日々の活動の中で直面している問題を述べ、聞き手からの応答を得ながら、協同的な問題解決の機会として活かせるようになることが明らかになった。

キーワード：5歳児，発話分析，振り返りの時間，話し合い活動，保育者

※1 岡山大学大学院教育学研究科発達支援学専攻

※2 高松市立国分寺北部保育所

I 問題と目的

1 幼児期に「言葉による伝え合い」の力を育むことの重要性

乳幼児期に飛躍的な発達を遂げる言葉は、その多くが大人の支えを得て発達する。3歳頃に日常生活で必要とされる基本的な言葉の力が獲得されると、次第に同世代の仲間との言葉のやりとりが活発になってくる。

2017年に改訂(定)された幼稚園教育要領には、幼児教育と小学校以上の教育を一貫して育みたい力としての「資質・能力」が示され、幼児の園修了時の具体的な姿を「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として明示した。その1つに「言葉による伝え合い」が挙げられており、「豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる(幼稚園教育要領, 2017)」育ちを目指した保育が行われることとなった。

清水・内田(2001)は、小学校への移行により、一対一から一対多へと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(一次のことば)に加えて時間空間を隔てた不特定多数に伝える言語(二次のことば)(岡本, 1984)を習得し、明示的・暗示的に定められた教室に特有の決まりに従った発話形式を身に付ける必要性を指摘している。しかし、岡本(1984)は二次のことばを習得し、授業での発話ルールに従ったやり取りを行うことは児童にとって「苦しく困難な仕事」と述べる。幼児期に「言葉による伝え合い」を経験しておくことは、小学校での生活をより円滑にすることに繋がると考えられる。幼稚園

教育要領（2017）の領域「言葉」,「内容の取り扱い（2）幼児が自分の思いを言葉で伝えるとともに,教師や他の幼児などの話を興味をもって注意して聞くことを通して次第に話を理解するようになっていき,言葉による伝え合いができるようにすること」と記述されているように,幼児期に安心して自己発揮できる人間関係の中で,「言葉による伝え合い」の姿を育むことが重要である。

2 保育を通じて「言葉による伝え合い」の力をどのように育むか

3年間の幼稚園生活の中で「言葉による伝え合い」は遊びや係活動等,園生活のあらゆる場面に存在する(片山・西村,2020)。多くは身近な人と相互交渉するための生活言語(一次的事物)を介した伝え合いであるが,4,5歳頃から次第に時間空間を隔てた不特定多数に伝える言語としての「二次的事物(岡本,1984)」を用いる経験をするようになる。昼食前や降園前の集まりの際にその日に園で遊んだことや園での生活に必要なこと,家庭や園外で経験したこと等を友だちと伝え合ったり,共感し合ったり,情報を共有したりする「話し合い活動」が二次的事物を経験する場となる。

杉山ら(1997)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」と定義している。保育者が意図的に設定して,行事などクラスで取り組む活動について相談したり,気持ちよく生活を送るためのきまりを確認し合ったりする話し合い活動を挙げ,一対一の会話と異なり,一人の発言者に対して複数の聞き手が居るコミュニケーション形態である(杉山,2009)としている。これらを踏まえて本研究では,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,保育者が意図的に設定するクラス全体での話し合い活動」と定義して論を進める。

杉山・野呂(1998)は仙台市内の全幼稚園・保育所を対象に調査を行い,3歳以上児のクラスのほとんどがクラス全体での話し合い活動を行っていることを明らかにしている。3歳児は集団の中で話したり,聞いたりすること,挙手をし,指名されて発言すること等,話し合いに参加するための基礎的能力を身に付けていく(杉山,2011a)。続く4歳児では,他児との意見交換が見られるようになるが子ども同士だけの意見交換は難しく,保育者の働きかけに大きく依存する(杉山,2011b)。5歳児になると,保育者の問いかけが集団に向けられた際には子どもが挙手し,指名を受けて発言する等,集団での話し合い活動における発話ルールが定着してくる(杉山,2008)。話し合いの進展をもたらす子どもの発言には活動の展開をイメージする力や他者の視点から物を見る力,一人ひとりを大切に作る仲間意識,目標に向けて仲間と共同する力などが育ってきていることも報告されている(杉山・野呂,2003)。5歳児では,自分なりに考えて判断する力,意義も含めて自分の意見を表明する力,友達の意見を聞いて意見を交換したり,調整したりしながら合意形成する力を培う時期であるとも言われる(杉山,2011c,2016)。杉山らの一連の研究は,毎月の誕生会の前後に行われるおやつ作りのメニューを決める特定の話し合い活動を対象としているため,子どもは同じテーマで見通しが持ちやすく,比較的話し合いの力

を向上させやすいのではないかと推察された。

そこで、本研究では5歳児の「話す力」及び「聞く力」を備えた「言葉による伝え合い」の育ちの過程を明らかにするため、先行研究であまり取り上げられなかった昼食前や降園前の集まりの際にその日に園で遊んだことや園での生活に必要なこと等を話し合う活動に焦点を当てる。この話し合い活動には、朝の会（大野・寺島，2012）や帰りのあいさつ場面（鈴木・岩立 2010）のように、時間、空間、活動内容が既定されたルーティン^{注1}）を獲得したり、ある結論を導くための合意形成を図ったりするような特定の話し合い活動（杉山，2011a, 2011b, 2011c）に特化されていない自由さがある。その反面、毎回、異なる内容が取り上げられるため、臨機応変に話し合いに取り組む必要がある。そこで本研究では、5歳児クラスの生活の中でその時々^{注1}）の必要感に基づいて設けられるテーマでの話し合い活動を観察し、テーマの内容、子どもと保育者の発話の量や内容を分析して日常的な話し合い活動の特徴を明らかにし、5歳児期に有用な話し合い活動のあり方について考察することを目的とする。

II 方法

1 調査対象

国立大学の附属幼稚園5歳児の1クラス24名（男児12名，女児12名），及び担任保育者（保育経験年数6年目，女性）1名を観察対象とした。

2 調査方法

（1） 調査期間

20XX年5月上旬から11月下旬までの夏休みを挟む1学期から2学期の期間。

（2） 手続き

第二著者が観察対象クラスに保育補助として参加し、月2回、各4時間程度、降園前や昼食前等の活動の区切りにクラス全員が参加して行われる話し合い活動の参加観察を行った。観察者は、子ども及び担任保育者の発話をICレコーダーで録音しながら、表情や行動に関する情報を紙面に記録した。得られた音声、記録メモから全発話と関連情報を書き起こし、プロトコルの形に示した。

（3） インタビュー調査

長期休暇時の20XX年8月20日及び12月6日に、担任保育者に援助の意図や話し合い活動のねらい、クラスの実態等を聴取した。

（4） 倫理的配慮

本研究の主旨、及び具体的な内容と得られた情報の守秘、記録の取扱い、調査の中断の自由等の倫理的な事項を記載した書面を提出し、園長、副園長、担任より研究実施の承諾を得た。収集した記録から研究のためのデータを作成するにあたっては、個人が特定されないようアルファベット表記とした。

Ⅲ 結果及び考察

1 観察期間中に見られた話し合い活動のテーマ

クラス全体が集まり、保育者から話し合いのための話題が提示されたところから、話し合いの終わりまでを1回の話し合い活動とした。観察期間中に出現した話し合い活動は全9回であった。各観察日に話し合われたテーマを表1に示した。

表1 振り返りの時間における話し合い活動のテーマ

実施日	話し合い活動で取り上げられたテーマ
5/10	電車の運転手さんに聞きたいことについて
5/24	お兄さんお姉さん(実習生)と一緒に遊んで楽しかったこと
6/21	水遊びについて
7/5	夏祭りについて
7/18	園で収穫した野菜の分け方について
9/5	夏休みの思い出について
10/25	自分がした遊びの紹介
11/8	全員で製作中の巨大プラネタリウムについて
11/15	開催されるバザーでの出し物について

各回共に、保育者がテーマに関する話題を投げかけて子どもの誰かが応じる発話をして話し合いが始まった。その日の園生活を振り返る内容としては、5/24、

6/21、10/25、11/8の遊びに関する振り返りが挙げられ、これらは翌日以降のさらなる遊びの発展へと話し合いが展開した。翌日以降の園生活に見通しや期待感を持ったりすることを意図した内容としては、園外散歩で訪問する予定の路面電車の営業所を訪問して質問したいことについて話し合った5/10、近く開催予定の夏祭りやバザーに関する事柄について話し合った7/5、11/15が挙げられる。7/18は、園で子どもたちが水やり等をしながら育てた夏野菜をどのように分配し、持ち帰るかについて話し合った。9/5は、各自が過ごした夏休みの思い出を発表し合った。保育所5歳児クラスの朝の集まりでの話し合い活動を観察した杉山・野呂(1997)は、取り上げられるテーマとして「これからの活動への心構え」「行事の相談」「きまりやクラス運営に関わること」の3つに大別していたが、ここでは、「各自の経験の振り返りと紹介」が見出された。藤崎(1982)は、自分が発言していない時にも間接発話としてやりとりに参加することによってクラス全体でテーマが共有されると述べている。個人的な内容をテーマとする場合、聞き手の関心度や持っている関連情報の質や量に違いが出やすいため、聞き手に配慮した話し方が求められるテーマと言えよう。

2 観察期間に見られた子どもと保育者の発話量の特徴

観察期間に見られた各回の話し合い活動の発話記録から、話し合い活動における発話を全て書き起こし、書き起こした発話の読点までの1文を1発話として発話数の検討を行った。各回の話し合いの時間は概ね10分から15分程であったが一定ではなく、その日の保育の状況や発言の出方等によって柔軟に設定されていた。観察日ごとの子どもと保育者の発話数及び発話率を表2に示した。

表2 各観察日の子どもと保育者の発話数及び発話率

観察日	子ども 発話数	保育者 発話数	全発話数	子ども 発話率(%)	保育者 発話率(%)
5/10	29	48	77	37.7	62.3
5/24	9	35	44	20.5	79.5
6/21	30	60	90	33.3	66.7
7/5	15	27	42	35.7	64.3
7/18	31	42	73	42.5	57.5
9/5	61	92	153	39.9	60.1
10/25	79	81	160	49.4	50.6
11/8	92	103	195	47.2	52.8
11/15	117	54	171	68.4	31.6

表3 観察期ごとの子どもと保育者の発話率の平均と標準偏差

	子ども発話率 の平均値(%)	保育者発話率 の平均値(%)
観察期間全体	41.6(13.1)	58.4(13.1)
1学期	33.9(8.3)	66.1(8.3)
2学期	51.2(12.2)	48.8(12.2)

()内は標準偏差

表中の「全発話数」には子どもと保育者の発話数の合計値を示した。各回の話し合い活動の所要時間が異なるため発話数を直接比較することが出来ないため、観察日ごとに子どもの発話数を全発話数で除した値を子どもの発話率、保育者の発話数を全発話数で除した値を保育者の発話率として算出し、各回の発話率を比較検討することとした。続いて、新しいクラスや人に馴染む必要のある1学期（5/10から7/18）と園生活が充実してくる2学期（9/5から11/15）に分けて子どもと保育者の発話の量を比較検討するため、学期別に子どもと保育者の発話率の平均値を算出した（表3）。子どもと保育者とで発話率に違いがあるかを確認するためt検定を行った結果、観察期間の全体を通じて、子どもよりも保育者の方が有意に発話率が高いことが明らかになった（ $t(16)=2.7, p<.05$ ）。続いて、子どもと保育者の学期間の発話率を比較検討するため、学期間の平均発話率に関するt検定を行った。その結果、1学期は子どもよりも保育者の方が有意に発話率が高く（ $t(8)=6.2, p<.001$ ）、2学期は子どもと保育者の間に有意な発話率の違いは認められなかった（ $t(6)=-0.3, n.s.$ ）。これらの結果から、話し合い活動においては子どもよりも保育者の発話の方が多く傾向にあるが、学期による違いがあることが分かった。1学期は担任保育者や友達と慣れていく過程であり、子どもの言葉の力や話し合い活動の進め方が未熟であるため、保育者の発言が多くなると推察される。子どもが二次的ことばを獲得する前段階として、不特定多数者の一員として話を聞けるようになることが不可欠であるとの岡本（1984）の見解に照らすと、子どもにとって1学期は保育者の言葉を聞くことに注力する時期であると言えよう。一方、2学期になるとクラスでの人間関係も安定してきて、子どもがより主体的に話し合い活動に取り組めるようになると考えられる。クラスで取り組むおやつ作りのメニューを決定する合意形成過程を捉えた杉山（2011b, 2011c）は、4歳児クラスよりも5歳児クラスで、1年の内で後半になるほど保育者が自らの意見を控え、子どもから意見を募るはたらきかけを増加させることを明らかにしている。本研究においても、1学期から2学期へと日常生活や話し合い活動を共に積み重ねる中で、子どもが当該クラスの担任保育者や友達との関係を基盤に話し合い活動を主体的に創り上げていくよう

になることが示唆された。

3 1学期に見られた発話内容の特徴

子どもがどのような発話をしているか質的に検討するため、子どもの発話を選出し、類似した内容をまとめて分類項目を作成した。まず、子どもが自分の経験や考えを話しているのか、その根拠まで話しているのかという視点で「経験」「考え」「説明」に分類した。次に、保育者や友だちの発話に対する反応を選出し、同意もしくは反論、問い掛けに回答しているのか、分からないことを問うているのかという観点から、「同意」「反論」「応答」「質問」に分類した。それ以外の発話を「確認」と「その他」に分類し、9種から成る発話カテゴリを作成した(表4)。

表4 子どもの発話内容のカテゴリとその定義

発話カテゴリ	定義
経験	経験したことや事実を話す
考え	自分の考えや意見を話す
説明	根拠や理由を説明する
同意	保育者や友達の意見に同意する
反論	保育者や友達の意見に反論する
応答	保育者や友だちの問いかけに応える
質問	疑問に思ったことを尋ねる
確認	話し合いの内容を確かめたり、復唱したりする
その他	話し合いを進めるための言葉かけをする

同様に担任保育者がどのような発話をしているかについて、まず子どもの発言に対する保育者の発話を選出し、復唱して確認するのか、言葉を付け加えなが

表5 保育者の発話内容のカテゴリとその定義

発話カテゴリ	定義
確認	子どもの発言を復唱したり、理解出来たか確かめたりする
説明	子どもの言動を保育者の言葉でより詳しく説明する
相槌	子どもの発言に対して相槌を打つ
受容	子どもの意見や考えを受け止める
補充	子どもの発言に言葉を付け加える
質問	子どもの発言に対して質問する
分析	子どもの発言に対し、保育者の意見を交えながら論理的に分析する
提案	話し合いの話題に対し、保育者の意見を提案する
指名	子どもに発言権を与える
指摘	子どもに話し合い活動にふさわしくない態度や行動であることを伝える
問題提起	話し合いで取り上げる問題や話題を提示する
結論	話し合いのまとめをする
方向付け	話し合いの方向を示し、進行する
誘発	子どもの発言を促す

がらより詳しく説明するのか、相槌を打つのか、受け止めるのか、子どもの発言に言葉を付け加えるのか、質問するのかという観点から「確認」

「説明」「相槌」「受容」「補充」「質問」に分類した。次に、保育者自身の意見を述べる発話を選出し、話の内容を分析をするのか、具体的な提案をするのかという観点から「分析」「提案」に分類した。続いて、話し合いを進行する発話を選出し、子どもを指名するのか、注意するのか、問題を提示するのか、まとめるのか、話し合いの方向性を示すのか、子どもの発言を促すのかという観点から「指名」「指摘」「問題提起」「結論」「方向付け」「誘発」に分類し、保育者については14から成る発話カテゴリを作成した(表5)。

作成したカテゴリーに沿って子どもと保育者の発話を分類した。なお、1文の中に複数のカテゴリーに該当する内容が含まれている場合は、1文につき複数の分類を付した。各回の全発話を分類後、観察日ごとに各カテゴリーの発話数を全発話数で除した発話率を算出し、グラフ化した(図1, 図2)。

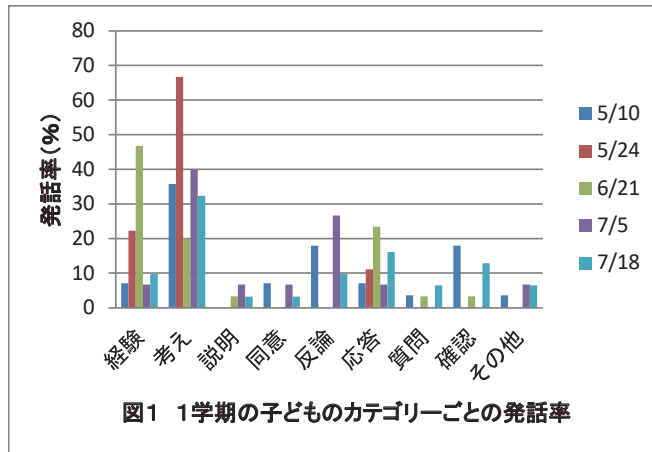
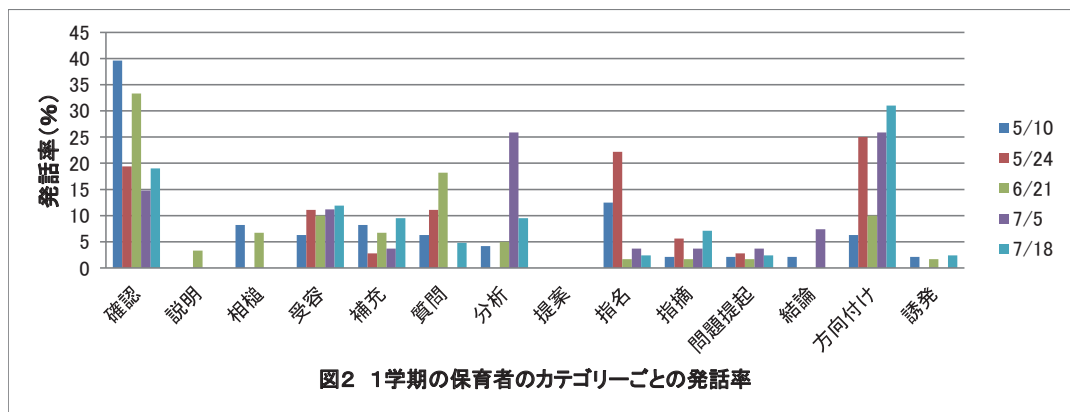


図1より、1学期の子どもの発話は「経験」や「考え」のように主張する発話の割合が比較的高いことが見て取れる。挙手する子どもが多く、自分の考えを発表したい気持ちを多くの子どもが持っていた。4, 5月のクラス目標は「自分の思いを出したり、友達に伝えたりできるようになること」とのことであ

ったが、保育者に伝えようとする姿はあるが、友達に伝えようとする姿はあまり見られないと保育者は捉えていた。このような子ども理解に応じて保育者は、子どもの主張に呼応するよう「確認」や「受容」「補充」「質問」によって、子どもの主張をクラス全体で確実に理解出来るよう、言葉を補ったり、不明なことを問うて明確にしたりする役割を担いながら、子ども同士の言葉による伝え合いを育てる援助を行っていた。

1学期の第1回目の観察日であった5/10は、園外散歩で訪問予定の路面電車の営業所で質問したいことを出し合う活動であった。【事例1】は、電車の中の椅子の並び方に関する話題で、同じ方向に2列並んだ4脚の椅子に対し、I児が違くと反論している場面である。I児は友達の見解に反論することに抵抗を感じていたのか小さい声で控えめに発言していた。保育者は声が小さいために皆に聞こえないことを指摘し、大きな声で話すよう促している。このように、



保育者は適宜、集団の場で発言する際のルールに関わる援助を行っていた。

【事例1】 5/10の事例
 I:「(小さい声で)本当はさ…。(考え)」
 保:「ごめん、皆に聞こえるように言ってあげて。(指摘)」
 I:「本当はさ、こんなんじゃない。(反論)」
 2, 3人の幼児:「合ってるよ!(反論)」
 保:「本当はこんなんじゃない?(確認)列が2つあるね。(確認)でも、Iちゃんが思うのは?(質問)」
 (I:2列になった椅子を向かい合わせにする。)
 2, 3人の幼児:「あ～!」「それもあるね!」(同意)

図2から、保育者は子どもの発話に応じることが多いことに加えて、「方向付け」をすることが比較的多いことが見て取れる。【事例2】は先述した段ボール紙で電車を製作し、園内で走らせる遊びをしているCの2つあると言う話題の1つ目に区切りを付け、2つ目の話題を引き出そうとする保育者の発話である。

【事例2】 5/10の事例
 C:「はい!あの、2個話があるんだけど。(その他)」
 保:「2個話があるって。(確認)1個目。(指名)」
 C:「もっと、このチャギントンをもっとこれくらいに広くしたらいい。(考え)」
 H:「でもしたらさ!ここがはみでちやう(廊下にある)パンジーで。(反論)」
 保:「あ～～。(相槌)こっちに線路行こうとした時にぱんぱんになっちゃうかもってこと?(補充・確認)はみでちやうのね、なるほど。(受容)C君分かる、ほんとの電車もって太いもんね、太かったら2列になりそうだもんね。(受容)でも2個話があるって言ってたね。(方向付け)」
 C:「次の駅で降りますってあるじゃん、あの、赤いやつがあるじゃん。(確認)赤いやつをどんどんつけてって…(考え)」

このように、子どもはある話題に集中してしまうと話の全体をモニタリングすることが出来なくなることから、保育者が話し合いの流れを作るための進行役として先導することが必要な時期であることが分かる。

1学期の第2回目の5/24は、この日のみ来訪した教育実習生と一緒に遊んで楽しかったことを教育実習生、子どもの双方が発表し合った。まず教育実習生が発表し、次に保育者が挙手した子どもを指名して発表となった。発表する子どもの中に他の話し合い活動には無い「です・ます」の語尾が聞かれた。相手が園外の年上の人(客人)であることを意識してか、実習生が使った型式を真似てか、理由は定かではないものの文末表現を選択しながら、自分の経験や考えを述べていた。5歳児になると、表現に先立って語・文法・内容の各レベルにおいて構成の順序や方法をよく考えるという計画的構成が徐々に成立する発達の兆しが指摘されている(藤崎, 1982)。主体的に丁寧語を用いていることから、発話における特定の技能を習得しつつあることが示唆された。

この頃から、聞き手側の子どもは発言者の顔を見たり、体を向けたりして多数の聞き手の内の一人として話を聞く姿が多く認められるようになった。他方、固定化しつつあった発言を聞かず、話し合いから逸脱する子どもに対しては、集中して話し合いに参加できるように、子どもの人間関係を考慮した着席を促したり、聞くことを促す声かけをしたり等の援助をしていた。

1学期の第3回目の6/21は、全員で取り組んだ水遊びの話題であった。子ども同士で自由に発言できるように保育者は子どもの後方に退き、子どもたちは車座になった。その結果、これまでのように自分の「経験」を一方的に伝える発話から、お互い顔を見ながら「応答」する発話が比較的多くなった。保育者は、

複数の子どもが同時に発言すると、順番に発言するよう話し合いの仕方を伝える援助を行っていた。

1学期の第4回目の7/5は、子ども達が企画して実施する夏祭りでのお店やお化け屋敷の場所が狭くて準備が進まないという不満が子どもから出た。お互いにアイデアを出し、「反論」「同意」をしながら、解決に向けて意見を交わした。発言する子どもが固定化してくるという問題が生じていたが、保育者はホワイトボードに図示する等、全員が内容を共有できるような手立てを工夫して、全員が話しの内容を理解して話し合いに参加出来るよう支えていた。

1学期の第5回目の7/18は、クラス単位で栽培した夏野菜を収穫し、どのように持ち帰るかが話題であった。いつもは話し合いに消極的な子どもも、自分は何の野菜を持ち帰ることが出来るのかと主体的に参加して成り行きを伺っていた。保育者は、「提案」や「結論」は出さず、子ども達が結論を見出せるよう「受容」しつつ「方向付け」たり、「確認」「質問」を重ね、実現可能かを「分析」し、発言を理解しやすいよう「補充」しながら、数に限りのある収穫物をお互いに納得して持ち帰る方法を見出せるよう援助した。子ども達にも自分たちで決めようという意思が認められ、子ども間のやりとりが出現した。

【事例3】 7/18の事例

保:「今Cちゃんが言ったのは、黄色のミニトマト2個セットじゃなくて？黄色と？(誘発・指名)」

C:「赤。(考え)」

保:「黄色と赤の2つセットにしたらいんじゃないって。(補充・確認)」

T:「いいね！(同意)」

保:「それでも良いと思うよ。(受容)じゃあお当番さん帰ってきたからもう一回聞いてみるよ。一回だけ手を挙げるんだよ。(方向付け)」

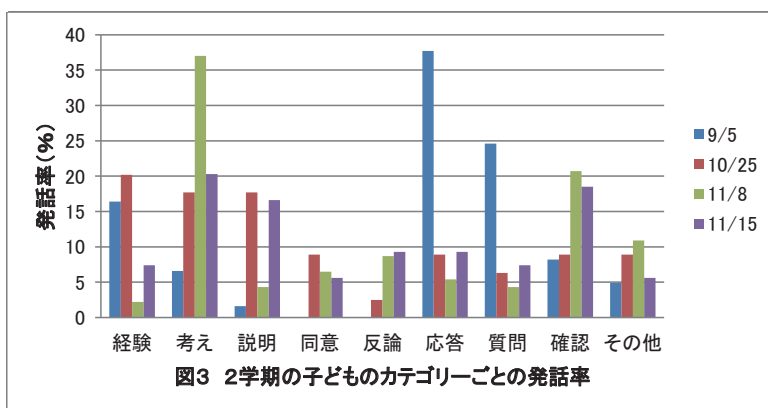
保:「ミニトマトはいっぱいあるから、さっき言っていたみたいに黄色と赤とか、赤と赤とか2個ずつとかでもできそうだね。(分析)」

(数名):「うん。(応答)」

【事例3】は、赤いミニトマトが多いが他の野菜は数が多くないため、どのように持ち帰れば良いか考えを巡らしているところである。Cの発言を皆で共有しようとはたらきかけたところからである。Cの考えを皆に理解しやすいよう「補充」「確認」したところ、Tが「いいね」とCの「考え」に「同意」を示した。このような子ども同士のやりとりを保育者はすかさず「受容」し、他の子ども達も自分の意思表示をするよう「方向付け」をした。その結果、数名の子どもが保育者のはたらきかけに「応答」した場面である。この日、初めてこのような他児の意見に対して賛同を示すような「応答」が見受けられた。保育者は、子ども達が話し合いに主体的に参加している機を逃さず、自分たちで合意形成をする経験になるよう配慮していると推察された。

4 2学期に見られた発話内容の特徴

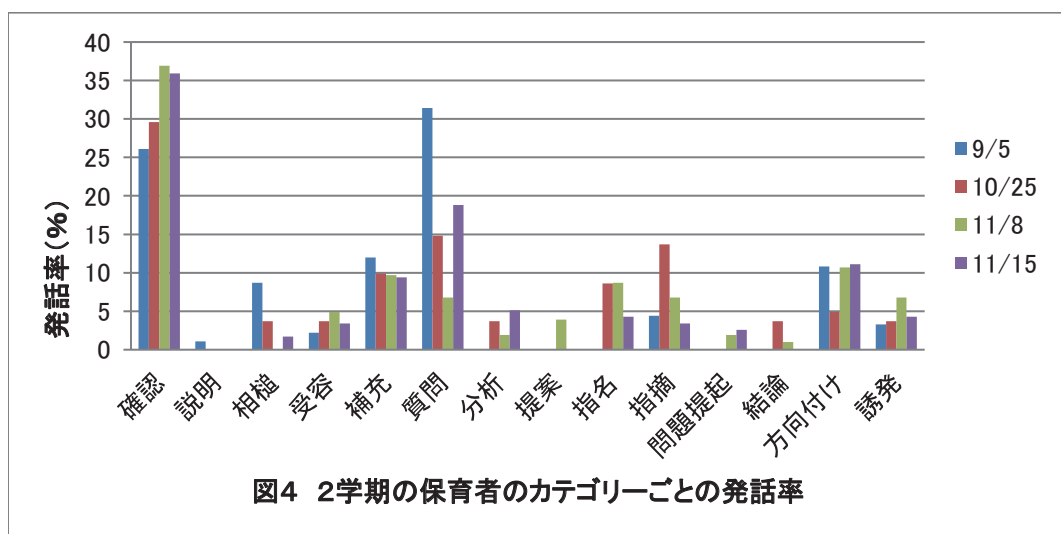
1学期同様、子どもと保育者の発話のプロトコルに沿って、各発話内容の分類を行い、観察日ごとに各カテゴリーの発話率を学期別に示した(図3, 図4)。



2学期の第1回目の観察日であった9/5は、各自が友達の問いに答える形式で夏休みの思い出を発表した。日頃はあまり発言しない子どもは緊張して声が小さかったり、問われたこと

に単語のみで応じたりしていた。保育者は具体的にどんなことをしたのか、どんな気持ちだったのか「質問」を重ね、内容を「確認」したり、不足している言葉を「補充」したりしながら代弁でなく、発言の手助けをしていた。

2学期の第2回目の10/25はこの日にした遊びの紹介として、多くの子ども達が取り組んだ巨大プラネタリウムに関する内容が中心であった。教室全体を使って製作しているプラネタリウムに囲まれた状態での話し合いであった。プラネタリウムに招いたお客さんが途中から激減してしまい、楽しくなかったとの意見が出た。どうすれば多くのお客さんに来続けてもらうことが出来るか「考え」を出し合った。これまでにはなかった、自分の「考え」に根拠や理由を付して「説明」する発言が現れた。保育者による「質問」や「方向付け」はあまり多くなく、子どもの発言はこれまでになく全てのカテゴリーに亘っており、子ども間の話し合いが活発化してきていることが分かる。このことは先述した子どもと保育者の発話量の平均値の比較結果にも見られたように、1学期は保育者の発話の方が明らかに多く、話し合いの成立へと先導していたが、2学期になると保育者と変わらない程に子どもの発話が増え、発話内容も多岐に亘るようになってきていることから、子ども達の手で話し合いが出来るようになってきている育ちがうかがわれる。



2学期の第3回目の11/8は、子どもと保育者の発話数の合計が最多となった、全員で製作している巨大プラネタリウムに関する話し合いであった。子ども達は見学に行った本物のプラネタリウムをイメージしながら製作していたが、なかなか思うように出来ず、どうすれば本物のようになるか話し合いになった。

【事例4】 11/8の事例
 H:「**あの丸**をさ、一番上の段ボールの真ん中らへんは段ボールカッターで開けて…(考え)」
 保:「じゃあ**あそこ**に届くくらい**こういう丸にする**ってこと?(質問・補充)」
 G:「**ちょっと聞いて、聞いて。**(その他)」
 保:「はいどうぞ。(指名)」
 G:「話の続きなんだけどさ、(その他)」
 保:「話の続きなんだけど。(確認)」
 G:「**こうしたほうが**いいかな。(確認)」
 保:「あ、椅子の話?(質問)」
 O:「**あのさ、じゃあさ、ここにガムテープ貼**ったら?(考え)」
 A:「じゃあ**さもた**れたい人はどうするの。(質問)」
 D:「段ボールを、**ちょっと聞いて。**(その他)俺いいこと考えたんだけど、**こうなってる**でしょ?(確認)」
 保:「見える?(確認)」
 数人の幼児:「**見えな**ーい。(応答)」
 D:「**こうなってる**でしょ?(確認)**これを**段ボールで折って、(考え)」
 女の子:「**D君見えな**ーい。(その他)」
 (D:段ボールの椅子を上を持ち上げる。)
 保:「持ち上げて見えるようにしたかったのね。(確認・補充)」
 D:「**これで、見える?**(確認)**これに、箱をこうやって**つけて、**こうやって**つけるでしょ?(考え)**これで、これを**ぐいって引っ張って、**パタン**って倒れたら?(考え)それと、**これ長**くしたら?(考え)頭打つじゃん。(考え)」
 保:「背もたれが短い?(確認)K君なあに?(指名)」
 D:「**こうする**でしょ?(考え)」
 (S:Dが椅子を使おうとしているのを止めようとする。)
 D:「**ちょっと!**(その他)」
 保:「え、いいじゃんSちゃん。(指摘)やって見せてあげたいんじゃない?(確認)いいよ。(受容)じゃあ**それを**最後まで聞いてからK君の言いたいこと聞こう。(方向付け)」
 D:「**これを、こう**やったら、**こう**なるじゃん。(確認)打つじゃん。(確認)」
 保:「打つね頭打つねそれじゃ。(確認)」
 D:「だから、**長く**しようと思って。(考え)」
 保:「それはどう?(質問)」
 数人の幼児:「**いい**よ。(同意)」
 保:「じゃあ、K君なあに?(指名)」
 K:「**もっと上**が見られないとき、**こう**やったらいいんじゃない?(考え)」

【事例4】には、1学期のように保育者が話し合いを先導するのではなく、下線部Gの「ちょっと聞いて、聞いて」のように子ども自身が他児の注意を引いて発言したり、数名の女児から「D君見えない」と言われると製作中の作品を持ち上げて「これで見える?」と応じたり等、保育者を介さなくても聞き手の子どもとの対話が成立し、子どもが主体となって話し合いを進められるようになってきていることが見て取れる。これまで保育者は、子どもの発言の不足部分を補って「確認」や「補充」をしたり、1学期の第4回の話し合いで用いたホワイトボードのように発話の内容を理解しやすいように視覚情報を付加したりして、聞き手の理解を促す援助をしていた。今回、こうした保育者の介在が少なくとも聞き手の理解を可能にした理由として、【事例4】の太字で示した部分のように、「あの丸」「あそこ」「こうしたほうが」「これを」「こうなってる」等、説明のための言葉の未熟さを製作中の具体物を示すことによって補完し、聞き手の理解を得ることが出来ているからではないかと考える。聞き手の子どもが「見えない」と発言していることから、発言している子どもの「考え」

を理解する手立てとして指し示す具体物を利用していることが分かる。また、聞き手側の子どもの中には話し合いに集中出来ていない子どもも居たが、聞き手が理解しやすいよう工夫して話せば、下線部に示した「見えない」と「応答」した複数の幼児のように、話し手が保育者でなくとも不特定多数者の一員として話を聞くことが出来ることが示された。岡本（1984）は、「皆」に向けて話すことができる以前に、「皆」の中の一人として話を聞くことができるようになっていくと述べる。「皆」という多数の中の無名の一人として友達の話の聞けるようになっていくことは、逆に「皆」に向けて話すことができる力が備わってきていることの証左であると言えよう。

2学期の第4回目の11/15は、年長児クラス2組合同での話し合いであった。全観察日の中で初めて子どもの発話率が保育者の発話率を大きく上回った。約1週間後に年長児が主催者となって開催するバザーの内容と運営の仕方に関する話し合いであった。子どもは「考え」や「説明」を積極的に発言し、その内容をお互いに「確認」し合った。分からないことは「質問」し、それに「応答」した。他児の主張に「同意」や「反論」も見られた。保育者は子どもの発言内容が聞き手に伝わっていない場合にのみ、発言内容を明確化するよう援助していた。4歳児の合意形成のための話し合いを5月から2月まで縦断的に観察した杉山の指摘（2011b）と同様に、話し合いの経験の積み重ねによって保育者の働きかけがより間接的になり、次第に自分たちで主体的に話し合いを成立させ、言葉による伝え合いが具現化される過程が明らかになった。

IV 総合考察

1 話し合い活動に必要な環境作り

1学期は新たなクラスとなり、相互の人間関係も信頼関係も確立されていない。新たな担任と子どもとで話し合い活動をどのように創り上げていくのか、その方途を探る時期と言える。保育者は子どもが自分の思いを自由に表現することが出来る活動であると理解出来るよう積極的に発言を促しては受容した。全体での話し合いであるため、「皆」に向けた発言が求められるのだが、保育者に向けた発言になりがちであった。保育者は安易に代弁して先導するのではなく、「確認」「質問」「補充」を挟みながら、子どもが主体となる発言になるよう援助した。子どもは皆に聞こえる大きな声での発言、自分の主張したいことを分かりやすく伝える話し方等、一対他のコミュニケーションにおける話し方のルールに沿いながら繰り返し話し合い活動を経験した。保育者は二次的ことば（岡本，1984）の習得を支え、一対他のコミュニケーションとしての「言葉による伝え合い」の基盤となる環境作りを担っていることが分かった。

2 一対他のコミュニケーションとしての教室談話経験

1学期の第3回目の話し合いでは、子ども達はぎゅっと集まり、全員が前を向いて話し合い、保育者は子どもの後方に位置取った。子どもが相互に主体となって話し合いを進める環境となったせいか、保育者ではなく、他児を聞き手

として意識した発言へと変化が見られた。主張したいことがある子どもは、発言することのみ意識が向きがちとなり、複数人が一斉に発言する場面が度々生じた。その都度、保育者は順番に発話する等の集団での話し合いの基本ルールを伝え、不特定多数の「皆」に向けて発言することや、皆の中の一人として聞き手になる一対他のコミュニケーション形式の習得を図っていた。

子どもは2学期以降、友達の発言に対して疑問があれば「質問」したり、根拠をもって「説明」したり等、筋の通った話をするようになってきた。また、多くの子どもが他児の発言に興味をもって聞く姿勢がとれるようになってきた。保育者が介入して話し合いを整理する場面は相対的に減少した。清水・内田（2001）は、小学校への移行に伴い、新しい社会的文脈の中である一定の方法で進める学習形態としての社会的なやりとりである「教室談話」への適応の重要性を指摘している。磯村ら（2005）は、教室での学習を知識の共同構築の営みと捉える時、個々の学習者にとって学びの共同体の中でどう振る舞うべきか、授業に独特のやりとりへの参加の仕方を身に付けることが重要な課題になると述べている。保育者が小学校以降での学びの形式を念頭に置きながら5歳児に話し合い活動を取り入れることは、子どもが自然に学びの型を修得する経験に繋がる可能性が示唆された。

3 協同的な活動としての話し合いの実現

2学期の第3回目の話し合いは、子どもと保育者の発話数の総和が最多となった。クラス全体で取り組んでいたプラネタリウムの製作活動で思うように作れないという発言に対して、解決策を一緒に考える姿が見られるようになった。続く第4回は子ども達が主催するバザーの運営について、年長児クラスが2クラス合同で話し合う活動で多人数となったが、年長児として会を取り仕切る重要な役割を担っていることを意識しているためか、活発なやりとりであった。出された意見に「同意」や「反論」をしながら、徐々に結論に収束していく過程が見られた。4、5歳児クラスでの協同活動のための話し合いを実践した保育者は、5歳児になると様々なアイデアが出てくるようになり、自分の経験と結びつけながら話し合いが出来るようになることや、自分たちで決めて出来たことへの達成感が大きいことを指摘する（杉山，2017）。本研究においても、5歳児の後半期には大切な行事を成功させるべく、協同的な課題解決に繋がる話し合いを実現する育ちが認められた。

V まとめと今後の課題

本研究では、5歳児の1、2学期を通じた振り返りの時間の話し合い活動の観察から、子どもが主体的に話し合いを進め、協同的に課題解決を図る話し合いに発展する過程を描出した。その過程を導く保育者は話し合い独自の基本ルールを自然に習得することができるように、話し合いの流れに沿った子どもの発話を引き出すよう援助した。具体的には、直接的に「説明」や「提案」、「結論」を提示するのではなく、「相槌」をうったり「受容」したりしながら話しやすい

環境作りをし、子どもの言葉の未熟さは意図を汲み取って「確認」や「質問」をしながら子どもの発言を促した。また、話しが逸れないよう「方向付け」しながら、子どもの発言を明確化したり、思考を促したりしながら話し合い活動としての環境作りを援助の核としていた。

今後は、3学期の話し合い活動から小学校への入学後の授業形式への適応の過程を継続して観察し、小学校への接続期を含めた子どもの姿と保育者、小学校の教師の援助の様相から就学前の話し合い活動から小学校入学後の教室でのコミュニケーションへの適応過程について解明することが課題である。

注

1) ルーティンとは、「生起順序に規則性のある複数のスロット（構成変数）からなる定型的なやりとり」を指す（外山，2000）。

引用文献

藤崎春代 1982 幼児の報告場面における計画的構成の発達的研究 **教育心理学研究** 30(1), 54-63.

磯村隆子・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** 16(1), 1-14.

片山美香・西村（中川）華那 2020 幼稚園における「言葉による伝え合い」の力を育む「振り返り」の時間の意義と課題 **岡山大学大学院教育学研究科研究集録** 第175号, 1-12.

文部科学省 2017 **幼稚園教育要領**.

岡本夏木 1984 **ことばと発達** 岩波新書

大野和男・寺島明子 2012 年少児クラスにおける「朝の会」の進行過程 **鎌倉女子大学紀要** 第19号, 1-12.

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—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— **教育心理学研究** 49, 314-325.

杉山弘子・野呂アイ 1997 幼児の話合い活動について—一日課の中の話合い活動の位置づけ— **尚綱女学院短期大学研究報告** 第44集, 29-37.

杉山弘子・野呂アイ 1998 幼児の話合い活動についてⅡ—幼稚園・保育所での実態調査から（その1）— **尚綱女学院短期大学研究報告** 第45集, 13-21.

杉山弘子・野呂アイ 2003 幼児の話合い活動についてⅤ—5歳児クラスにおける話し合いの展開— **尚綱女学院短期大学研究報告** 第50集, 33-40.

杉山弘子 2009 幼児の話し合い活動と自己制御の発達との関連 **尚綱学院大学紀要** 第58巻, 199-206.

杉山弘子 2011a 幼稚園3歳児クラスにおける話し合いの成立と展開—合意形成過程における保育者の関わり— **東北教育心理学研究** 12, 13-21.

杉山弘子 2011b 幼稚園4歳児クラスにおける話し合いの展開—合意形成過

- 程における保育者の関わり— **尚綱女学院短期大学研究報告** 第61-62合併号, 1-10.
- 杉山弘子 2011c 幼稚園5歳児クラスにおける話し合いの展開—合意形成過程における保育者の関わり— **尚綱女学院短期大学研究報告** 第61-26合併号, 63-74.
- 杉山弘子 2016 5歳児クラスにおける合意形成のための多数決の使用 **尚綱学院大学紀要** 第72号, 1-10.
- 鈴木幸子・岩立京子 2010 幼稚園の帰りのあいさつ場面におけるルーティン生成の過程—3歳児の分析から— **保育学研究** 48(2), 74-85.
- 外山紀子 2000 幼稚園の食事場面における子どもたちのやりとり：社会的意味の検討 **教育心理学研究** 48(2), 192-202.

謝辞

本論文の資料収集に協力して下さった園児のみなさんと担任の先生に、記して心より感謝申し上げます。どうもありがとうございました。

付記

本研究は、星川知美が令和元年度岡山大学教育学部学校教育教員養成課程幼児教育コースに提出した卒業論文のデータに新たな分析を施した上で、新たに論を展開したものである。

Speech Analysis of Class Conversations during the Reflection time of 5-year-old children

KATAYAMA Mika*1, HOSHIKAWA Tomomi*2

Keywords: 5-year-old children, speech analysis, class conversations, reflection time, preschool teacher

※1 Division of Developmental Studies and Support, Graduate School of Education, Okayama University

※2 KokubunjiHokubu Nursery School
