

# 一次のことばから二次のことばへの移行

清水 由紀<sup>1</sup> 内田 伸子<sup>2</sup>

## 問題と目的

子どもは、幼児期から児童期への移行期に、身近な人と相互交渉するための生活言語（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）を習得しなければならない。この時期は同時に、子どもが家から学校、また幼稚園・保育所から小学校へといった移行を経験する時期でもある。子どもは義務教育の開始と共に、学校文化<sup>1</sup>という新しい社会的文脈に適応していかななくてはならない（内田，1999、清水・内田，2001）。

そこで子どもにとって大きな課題となるのは、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への適応であると考えられる。子どもは、文脈に依存した、特定の個人に向けた発話様式ばかりではなく、文脈独立の不特定多数に向けた発話様式、すなわち「教室ディスコース（談話）」を習得しなければならない。子どもが経験するこのような言語的環境の変化は急激であり、この変化に適応していくことは「苦しく困難な仕事」（岡本，1984）であるに違いない。このような「苦しく困難な仕事」を「楽しくやりがいのある仕事」へと変えていくためには、教師による適切なことばの指導が不可欠である。

一方で、子どもが経験する変化を小さくするためには、幼稚園と小学校が、園あるいは学校単位で、互いに緊密な連携をとることが不可欠である。例えば、幼稚園と小学校の教師が、互いの指導の仕方や、子どもが幼稚園から小学校への移行時に経験する変化を認識することが必要である。そのような認識により、教師が自らの指導を省察し、指導法を調節するようになり、その結果として幼小連携が促進されるのではないだろうか。

以上より、本研究では子どもの一次のことばから二次のことばへの移行に関する事例を特に教師による働きかけの観点から捉えることを目的とする。まず、都内のある国立大学附属幼稚園の子ども達を対象に、小

学校入学の2ヶ月前から入学後1年後までの間、教室内の相互作用についての縦断的な観察を行った。得られた観察資料は全てプロトコルの形に書き起こし、教師が子どもに対し、どのようなことばの働きかけを行っているのか、また子どものことばはどのように変化していったのかについて、分析を行った。さらに、幼稚園と小学校の教師が集うカンファレンスを開催した。カンファレンスは、「幼稚園編」と「小学校編」の2回開催し、いずれも上記の観察から得られた幼稚園あるいは小学校1年生の教室内の教師と子どもの相互作用をビデオ資料とプロトコル資料を提供した。それらの資料をもとに幼稚園と小学校の教師が活発なディスカッションを行った。

本論では、上記のうち、幼稚園での観察の分析結果と、カンファレンスの「幼稚園編」において行われた教師相互のディスカッションについて、報告する。

## 方法

### (1) プロトコル分析

**調査対象** 国立大学附属の幼稚園1クラスの幼児35名と担任教師1名。

**調査時期** 2003年2月～2003年3月。小学校入学前の2ヶ月間、1週間に2度のペースで、観察を行なった。

**手続き** 幼稚園における観察では、朝、子どもが登園してから約1.5時間、筆者らを含めた3名～4名の観察者が、担任教師の動きにあわせて移動しながら、デジタルビデオカメラにより教師と子どもの相互作用場面を録画した。また補助として、ICレコーダーによる音声の録音も行なった。得られた映像・音声より、全発話を書き起こし、プロトコルの形に示した。

### (2) 教師へのインタビュー調査

**調査日時** 2003年2月と2003年3月の、計2回行った。

**手続き** 観察を行った幼稚園のクラスの担任教師1名に対し、幼稚園内で、放課後に約1時間にわたりインタビューを行った。教師による子どもの捉え方、保育

キーワード：一次のことば、二次のことば、学校への適応、ことばの発達、幼小連携

1 お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター

2 お茶の水女子大学大学院人間文化研究科

に対する信念、教室内の仲間関係や、個々の子どもの特徴などの他、筆者らが観察やプロトコルの分析を行う中で、教師の発話の意図や出来事背景について特に情報を得たいと考えた点について質問した。

### (3) カンファレンスの開催

開催日時 2003年7月18日

出席者 幼稚園教師と小学校教師、計約30名。その内訳は、観察対象となった大学附属幼稚園の担任教師、その同僚の幼稚園教師、同じ大学内にある附属小学校（附属幼稚園を卒園した子どものほぼ全員が入学する）の1年生の担任教師を中心とした多数の教師、その他近隣の幼稚園・小学校の教師（園長・校長含む）である。

手続き 大学内の一室でカンファレンスを開催した。分析の結果教師による働きかけの特徴がよく現れていると筆者らが判断した5つの相互作用場面を抜き出す形で編集したビデオを、プロジェクターで放映した。同時に、発話や状況、また教師へのアンケート結果を掲載したプロトコル資料を配布した（表1～3参照）。各場面エピソードをビデオにより紹介し終わるごとに、10～15分のディスカッションの時間を設け、幼稚園と小学校の教師による意見、および、研究者（筆者ら）による発達的な観点からの示唆を交えた活発なディスカッションが行われた。

以下では、5つのエピソードのうち、特に「ことばの指導」について顕著に現れていた3つのエピソードについての分析結果、およびカンファレンスにおける同じ3エピソードについてのディスカッションの内容について示す。

## 結果と考察

### (1) 「本当に言いたかったことはなんなの?」：感情を冷却し、解決につなげることばの指導

#### ①教師の発話の分析

表1は、卒園間近の幼稚園年長クラスにおいて、教師が子ども同士のいざこざへの介入を通してことばの指導を行っている場面のプロトコルである。いざこざの経緯は次のとおりである。クラスのリーダー的存在の男児であるKは、数日前に、子どもの家（幼稚園内にある小さなスペース）で、隣のクラスの園児が遊んでいたのにも関わらずカギをかけるといういたづらをしてしまった。隣のクラスの子供たちはそのことを思い出し、クラスの強い男の子にKをやっつけてほしいと

頼み、Kがやられてしまった。Kは普段、人前では泣かない子であったが、泣いてしまったため、他の園児たちはどうしていいかわからない。そのため、園児達が教師を呼びに来た、という場面からのプロトコルである。

教師が泣いているKを取り囲んでいる園児達のところへ行くと、園児たちは「隣の組がね、ずーとぶつてきてるの。」「僕はしてないよ、なんにも。」「Kちゃん、なんにもしないでね、ぶつたの。」というように、自分の言い分を口々に言い合っている。そのため、教師はまず「Yくん、Yくん、ちょっとどうしたのか教えてちょうだい」と、状況の説明を求めている。しかし、園児たちはそれぞれ自分の思いで頭がいっぱいになり、ただ自分の感情をおつけるばかりである。そこで教師は、「あ、違うんだって。こっちのSくんのお話聞こう。」という発話により、他者の話をきちんと聞くことの指導を行っている。しかしなお、園児たちは、それぞれが自分の言い分を主張するばかりで、解決へと導くコミュニケーションを自律的に構築できない。そこで教師は「本当に言いたかったことはなんなの?一番Kくんと言いたかったこと。何をして、何に気をつけてほしいの?」という発話により、自分の気持ちを感情的におつけるのではなく、相手に伝わることばを用いることを指導している。このような働きかけは同時に、子どもの感情を冷却させ、問題解決へと意識を向かわせる効果を持つと考えられる。さらに教師は、「みんなも一緒に相談しよう」という発話により、活動に関わる者で解決に取り組み、発話を共有するよう促している。最終的には、教師の「Mちゃん達が本当に言いたかったことは、子どもの家の鍵をね、閉めたのが嫌だったこと。今度どうしてほしいってことを言えばよかったのね。」という、子どもの気持ちに共感しつつ、解決につながる発話により、子ども達のいざこざは終息へ向かっていく。

さらに、いざこざが終息した後、教師は、相手を傷つける可能性のあることばを用いた園児に対し、「じゃあね、Mちゃん、だったら、それを言いたいんだったら、ぶっ殺してこいとかやつけてこいという言い方だと分かるかな?」と問いかけている。このように、教師は指示的ではない、質問、あるいは提案の形によることばかけを行うことにより、子ども自身に自分の発話を内省させようとしている。このような指導は、その後Yへ向けられた発話に如実に現れている。「じゃあYくん、今度はそういつ…(途中でやめて)、今度はなんて言ったらいいんだろうね?」と言う発話につ

表1 「本当に言いたかったことはなんなの?」:感情を冷却し、解決につなげることばの指導

\*発話者/相手:T=担任教師 C(F)=女児 C(M)=男児 Cs=子ども複数 All=子ども全員 左記以外のイニシャルは特定の子ども xxxは聞き取れなかった箇所

No.	発話者	相手	発話	状況
1				Kは月曜日に、子どもの家で遊んでいたのにも関わらず、カギをかけるといういたずらをした。隣組の子ども達はそのことを思い出し、クラスの強い男の子にKをやっつけてほしいと頼み、Kがやられてしまった。Kは普段、人前では泣かない子であったが、泣いてしまった。園庭でKが泣いている。
2	C(M)	T	喧嘩している。	
3	T	Cs	ちょっとどうしたの?ぶつけたの?	教師が近寄る。
4	C(M)	T	頭ぶつけちゃった。	
5	T	C(M)	ぶつけちゃった?何にぶつけたの?	
6	C(M)	T	隣の組がね、ザーとぶつてきてるの。	
7	C(M)	T	そうだよ。なんにもしてないのね。	
8	T	Cs	楽しく遊んでるんだとばかり思ってたわ。	Kの頭をなでながら。
9	C(M)	T	僕はしてないよ、なんにも。	
10	C(M)	T	Kちゃん、なんにもしないでね、ぶつたの。	
11	C(M)	T	バットでぶつたんだよ。	
12	T	Cs	最初はなんだか、楽しそうに遊んでるとばかり思ってたんだけどねー。	
13	C(M)	T	でもよー、最初に密告してきたやつがいるんだよ。	
14	T	C(M)	密告?	
15	C(M)	T	Mが。	
16	T	C(M)	密告ってなあに?	
17	C(M)	T	Mが、言いつけてくる。ぶつ殺してこいって。命令してくるんだよ。	
18	T	Y	Yくん、Yくん、ちょっとどうしたのか教えてちょうだい。	
19	Y	T	うん、教えてあげる。あのね、最初ね、なんにもしてなかったのに、それなのにねー、あのね、隣の組がねー、来てねー、それでねー、ぶつてきたの。	
20	Y	T	違う、違う。	
21	T	Y	あ、違うんだって。こっちのSくんのお話聞こう。	
22	S	T	朝ね、あのね、俺が外にいたら、Mに聞いてー、どうしたのって言ったら、Kぶつ殺してやるって。なんでって言ったら、人形のところをカギ閉めたから。	
23	T	S	あー、もしかしてさ、それって、ずっと前のこと?	
24	C(M)	T	ううん、昨日。	
25	C(M)	T	昨日じゃないよ。一昨日だよ。	
26	C(M)	T	違うよ。昨日だよ。	
27	C(M)	T	向こうから聞きに来て、じゃあ今やってほしいっていったから、今度ねって言ったの。	
28	T	Cs	じゃあ、本当に言いたかったことはなんなの?一番Kくんに言いたかったこと。何をして、何に気をつけてほしいの?カギ閉めたの。2回目だったからイヤだったの。	
29	C(M)	T	じゃあ、それを絶対にやらないでほしいってこと?	
30	T	Cs	(口々に言う)	
31	Cs	T	じゃあさー、それを	
32	T	Cs	一回目は違う人がやった。俺は近くにいただけだけどー。	
33	C(M)	T	(口々に言う子ども達にあいづち) そうだね。	しばらく子どもが口々に言っているのを聞いている。
34	T	C	ミっちゃん達ー!じゃあ、Yくん!あれ?いなくなっちゃった?	
35	T	Cs	いるよ。	
36	Cs	T	Yくん、Yくん達ー!	KをY達のいる所へ連れて行く。
37	T	Cs	ねえ、みんなー!みんなも一緒に相談しよう。	
38	T	Cs	何を?	
39	C(M)	T	Mちゃん達が本当に言いたかったことは、子どものうちの鍵をね、閉めたのが嫌だったこと。今度どうしてほしいってことを言えばよかったのね。	
40	T	C	もうやらないでって。	
41	C(M)	T	それよ、それを言えばいいのよ。	
42	T	C(M)	それなんだって、みんなが一番言いたかったことは、ね?	
43	T	K	今度やったら、ただじゃおかせえぞ。	
44	M	K	じゃあね、Mちゃん、だったら、それを言いたかったら、ぶつ殺してこいとかやつつけてこいという言い方だと分かるかなー?	
45	T	M	今度やたらなー、ちょー後悔させてやる。	
46	M	T	じゃあ、今度もうそれを絶対しないでってことが言いたいの?	
47	T	M	後悔させてやるよ。	
48	M	K	Kくん、みんなは、それを言いたかったんだって。	
49	T	K	じゃあYくん、今度はどういう(途中でやめて)、・・・今度はなんて言ったらいいんだろうね?	ジャングルジムの上に向かって
50	T	Y	(ぶつぶつ)	
51	Y		あつ、もう分かったって顔してる。今度違う言い方してくれるよ。	
52	T	K	もう一度やたら・・・	
53	C(M)	K	じゃあ、もう絶対やらないでってことね?	
54	T	C(M)	忍者さん忍者さん。	
55	T	Cs	分かった?そのことなんだって、みんなが言いたかったこと。	
56	T	K	大丈夫?うん。	

いて、教師は、「今度はそう言って」と言いかけて途中で止めたのは、本人達に気がついてほしいという思いから」であると語っていた。しかし、Mは、それでもなお最後までぶつぶつと自分の気持ちをつぶやいていた。すると教師は、それ以上は無理に言わせようとせず「あっ、もう分かったって顔してる。今度は違う言い方してくれるよ。」ということばかけを行っている。この発話の意図は、教師によると、「あれだけ皆から言われたら自分で言うのは酷かな、もう十分かなという思いから。友達同士でも、全部言葉で言わず、相手の表情を見て察するというやり取りも必要である。」ということであった。

以上のように、教師は子どもの思いをしっかりと受け止め、子どもの思いを引き出すような働きかけを行っている。しかも、「禁止」や「命令」などの教師が「権威」で子どもを押さえ込むという図式ではなく、子どもと同じ地平に立ちながら、「提案」の形で「教育的営み」を組み込むことにより、子どもの一歩先の育ちを支援しようとしている。また、相手の気持ちを察するという、思いやりをベースとした仲間関係の形成をうながすものとしての、ことばの指導に中心化していることがうかがわれた。

## ②カンファレンスにおけるディスカッション

以上の出来事のビデオ映像を、プロトコル資料を参照しながら視聴した後、教師たちによる下記のようなディスカッションが行われた。なお、「担任教師」とは、今回観察対象となった幼稚園の担任教師を指す。

- ・〈小学校教師〉こういういざごぎに関しては、小学校でもそう違わない。同じような争いをしている。
- ・〈小学校教師〉怒りは決して「どうして」とかいう言葉にならない。何が言いたかったの、ということ言えば喧嘩にならない。
- ・〈担任教師〉「密告」など、言葉がどんどんエスカレートしていたので、そのままどんどんエスカレートすると、もともと自分たちがどうして喧嘩していたのかから離れてしまい、言葉のやりとりになってしまうため、このような発話をした。(子ども達の)口ぶりが激しいため、本当の気持ちが伝わりにくかった。
- ・〈幼稚園教師〉：こういういざごぎがあった時に、小学校の先生方はどのように対処するのか。
- ・〈小学校教師〉：人によって違うだろうが、同じ。何が言いたかったのかということを知っているうち

に、分かることもあるし、分からないこともある。顔を見ていると、もう終わりだなと分かったりする。

- ・〈小学校教師〉：お互いの意見を聞いているうちに、相手の気持ちも分かってくるし、自分の気持ちも冷静に見えてくる。しかし、5年生くらいになると、ここまで丁寧な関わりをいつまでもやるのか、ということも課題。かなり丁寧に関わってしまうが、そろそろ離してあげないと、いつまでも教師のところに来るということになってしまう。
- ・〈小学校教師〉：5年生になっても大人が居ないとそれをちゃんと話し合えない、言葉の応酬になってしまう。しかし、いつまで大人が関わっていくのか、それが本当にいいのか。少し、つき離しておく、おいておく、介入しないようにする、ということを中心に心がけて、自分たちで解決していけるようにしないといけないと思う。このようなことは、毎日起こっているため。
- ・〈小学校教師〉：(担任教師は)権威的介入ではないが、教師がそこにいる秩序の源として、秩序作成者としてそこにいる、という「冷却係」として登場している。11歳12歳になっても、そういう冷却者がいないとお互い冷却できないというのが課題。自分たちで何とかしていこうという力もほしくなる。そういう力をもった子どもを育てたい。わーわーと言っているときに、誰かが、「じゃあどうしたの、何が言いたいのだよ」と言えるような人間を育成したい。
- ・〈小学校教師〉：5年生だったら、相手が謝ってほしいと思っているときは、絶対謝らないと納得しない。絶対謝りたくないと思っている場合は、なんで謝りたくないのかというところを時間をかけて話し合っていないと納得しない。
- ・〈担任教師〉：その一言でずいぶん気持ちが変わるということがある。このエピソードで結局Kが謝ったかどうかを(担任教師自身が)覚えていないが、それは「絶対謝らなければいけない」というようにはしていないため。しかし、絶対ここでは謝らないと終結しない、というときには、謝るようにもっていく。
- ・〈筆者(内田)〉：このエピソードの最後で結局、「分かった?」「大丈夫?」という教師の問いかけに、Kはうなずいたのだろう。自分自身で気持ちを立て直したりということが全部一人でできないときに、大人が上手に関わると、徐々に「他律から自律へ」という道が読み取れるのではないか。目標もそうだろう

う。全て命令や禁止で決めるのではなく、自分の頭で判断していけるということが最終的なもので、時には自分の気持ちを抑えないと、やりたいことだけやっていたらぶつかってしまうというところに気づいていく。5歳後半過ぎになると、そういう場面はたくさん見られるようになる。

以上のように、カンファレンスにおけるディスカッションでは、いざこざが起こったときの対処法について、幼稚園と小学校の教師が互いに認識を持ち、小学校と幼稚園それぞれにおける教師の果たすべき役割について、活発なディスカッションが繰り広げられた。幼稚園では、秩序を作り出す者として教師が存在しており、そのことが子ども達の「他律から自律へ」という発達を促している。一方、小学校においては、教師はむしろ一步引いて、子ども達が自分たちだけで何とか解決できるようにもっていくように見守ることが、教師の役割であるという意見が見られた。このようなディスカッションをきっかけに、幼稚園教師にとっては、子どものその後の発達の道筋を見通すことができ、また小学校教師においては子どもがそれまでたどってきた発達過程を見ることができたのではないだろうか。また同時に、幼稚園と小学校の教師は、それぞれ子どもの発達段階に適した役割を果たすべきであるという意見の一致が見られた。

## (2) 「一緒に相談に乗って」：発話を共有することの指導

### ①教師の発話の分析

表2は、S（女兒）が教室から園庭への出口のところで、黒いビニールのマントをはおり忍者ごっこの格好をして、泣いている場面から始まる。Sが泣いている理由が、風邪を引いているため外に出るはいけないことにあるということを知っている教師は、その様子を見て、まず「行っちゃいけないんだよね、えーん、そうだよー」と泣くまねをして、言語的にも非言語的にも、子どもの悲しい気持ちへの共感を表している。

そこに、同じクラスの男児であるRが現れて、「S、どーしたの？」と声をかける。そこで、教師はRに向かって「何かいい考えないかしら？」「一緒に相談に乗って」と「お願い」する。それに対しRは、いくつかアイデアを提案する。すると教師はそのRの思いやりについて、教師は「ほら、Rくんも心配してくれて」「Rくんも考えてくれたね」ということばかけをSに対して行っている。Rが思いやりの気持ちを持てた

ことを褒めると同時に、自分の気持ちだけでいっぱいになっているSに、Rの思いやりの気持ちに気づかせようとしたのである。

さて、Rの提案したアイデアは、「マスクをする」「上に何か着る」など、「外に出るはいけないため忍者ごっこができない」という問題を根本的に解決できるものではなかった。そこで教師は「じゃあ、お外に行かないってのはどうしたらいいのかしら？」というヒントを出すことにより、発想の転換を促している。教師はこのように問いかけることにより、「忍者ごっこをしたい」というSのために、仲間がみんなで思いやって、教室の中での忍者ごっこをするよう促したかった。しかし、すぐにそれを教師から提案するのではなく、あくまでもRから引き出し、仲間同士での解決を図りたかったのである。それに対してRは、「忍者屋敷を作る」というアイデアを出す。すかさず教師がそれを取り上げて「忍者屋敷を作るんだって」とRの発話をSに伝える形で繰り返す。しかし、その考えは、外に出てKたちに許可してもらわなければならない、という理由のため、Rにより却下されてしまった。

そこで教師は、「Rちゃんがお外に居るから、代わりに、KくんがSちゃんが今ちょっと困ってるってこと伝えてくれるかな？」とお願いする。ここでも、教師自身が言うのではなく、あくまでも仲間同士で解決させようとしている。しかしそれに対する「Kが、ちょっと怖いからさあ」という発話により、Rはクラスの中でもリーダー格のKに、怖くて言いにいけないために、上記のような消極的な案しか出せなかったということが判明する。さらに教師から「怒ってないから大丈夫」と言われると、ついには「俺も風邪気味だよ」と言い出す。すると教師もその気持ちを汲み取り、それ以上は無理強いせず、教師自身がKたちの所へ行き、忍者ごっこをしている忍者全員での解決を促した。その後は、Kのリーダーシップにより、結局教室の中で忍者ごっこをするという解決を、子ども同士で導くことができた。

### ②カンファレンスにおけるディスカッション

以上のようなエピソードの放映後、教師たちによる次のようなディスカッションが行われた。

- ・＜担任教師＞：なにかいざこざが起きたら、仕切って「こうしよう」と言うのが、たいいていKである。最初、Sが泣いていて、自分自身（教師）がどうしてよいか分からずにいたら、Rがやってきて、いろい

表2 「一緒に相談に乗って」：発話を共有することの指導

No.	発話者	相手	発 話	状 況
1	T	S	行っちゃいけないんだよね、えーん(一緒に泣く真似)、そうだよね。	Sが園庭への出口を出たところで忍者の格好をして泣いている 近寄ってしゃがんで
2	T	S	そうだ、Sちゃん、今日はお外いけないねって言われてたんだよね。じゃあさ、Mちゃん達とさ、向こうにいる忍者のお部屋で。	
3	R	S	S、どーしたの？	近寄ってきて
4	T	S	ほら、Rくんも心配してきてくれた。	
5	T	S	どうしたの？	
6	T	R	忍者ごっこをしたいんだけどね、Sちゃんがちょっと風邪気味だからね、今日はお外いけないよって言われてるの。	
7	T	R	でもね、忍者で遊びたいのよ。Rくん、何かいい考えないかしら？	
8	R	T	マスクするしかないよー。	
9	T	R	マスク。	
10	T	S	マスクもひとつだね。	
11	R	T	あとは、ちょっとエプロンコート、あのさ、エプロンコート着てくるとか、そういうのしかわかんない。	
12	T	R	なんか着てくるってことね？	
13	R	T	あとはさ、寒くない状態にして・・・	
14	T	R	じゃあ、お外に行かないっていうのはどうしたらいいのかしら？	
15	R	T	うーん。でね、うちでストーブに温まってきてから、幼稚園に行くときは、親にくっついてくるしかないよ。	
16	T	S	そっかー。じゃあ、どうしよう。Rくんも考えてくれたね。	
17	R	T	あとはさ、十分あったまってから、あのさ、しばらく外で遊んで十分あったまってから、このさー衣装着てくとかさあ。	
18	T	R	温まってから出るのかな。	
19	T	R	ねえ、お部屋の中でできる忍者のことってない？	
20	R	T	忍者屋敷でやる、忍者屋敷作るしかないよ。	
21	T	S	忍者屋敷作るんだって？	
22	R	T	いや、でもさあ、いや、でもさあ、まずKたちに外に出てさ、外に出て許可してもらわないとだめだからさ。外出ちゃいけないからー。	
23	T	S	うん。どうしよう？どうしよう？	
24	R	T	あとはしばらく、あとはどうしても行きたかったらさあ、あんまり寒くないところで、ここの角のはじめのところ行って聞きに行けばいいんじゃないの？	
25	T	R	そっかー。	
26	T	S	どうする？	
27	R	T	それ以外いい方法ないよ。あとは長ズボンはいて、長袖は着て... (他児が教師に話しかけてきたため中断)	
28	T	S	Sちゃん、じゃあ、Rくんが言ったみたいに、Sちゃんが今さあ、お外出られないって言ってくる？	
29	S	T	だってさあ、Sちゃんが行ったら...	
30	R	T	急がないとみんな行っちゃうよ。あとは暖かくするの、自分で考えていったほうがいいんじゃないの？	
31	S	T	XXXXXXXXXX	
32	T	S	(Sの話にうなずきながら) うん、...うん。Sちゃんが今日は、ダメなんだって...	
33	R	T	あとは、こうやりながら行くしかないし、で、あとは、手と手を擦って行くしかないし、足も擦り合わせないと。	手をすり合わせながら
34	T	R	何か外に行かないで遊べる方法はないかな？	
35	R	T	部屋で遊ぶっていったってさあ、あのさ、そういうの全部聞かないとだめだし...	
36	T	R	じゃ、Rちゃん、Rちゃんがお外にいるから、代わりに、KくんはSちゃんが今ちょっと困ってるってことを伝えてくれるかな？	
37	R	T	いや、Kはちょっと、いつもより、いつも普通よりさあ、ちょっと怖いからさあ。Kがさー、今怒ってるしー...	
38	T	R	だーいじょうぶよ、怒ってないから。今ね、Mちゃんだって、お外にねとんでっちゃったよ。	
39	R	T	いや、怒ってる、怒ってる、怒ってる。	
40	T	R	そう？	
41	R	T	あの、すぐ帰ってくると思うけどー、怒らないで。	
42	T	R	怒ってない。遊んでいるのよ、あれは。ほら、なんか、みんな、だって笑ってる顔してるもん。	
43	R	T	だってさー、俺も風邪気味だよ。	
44	T	R	あ、そーなの？(笑)	
45	T	S	じゃちょっと、代わりに行ってこようか。ね？じゃあ、Sちゃんお部屋で待ってて。お部屋で出来ること、何か考え付くといんだけどね。Rくんねえ。	
46	R	T	オレも風邪気味だから、部屋の中で他の子と遊んでいるけど。	
47	T	R	うん。そう。	
48	T	K	一緒に忍者ごっこしたいっていうSちゃんが、一緒に遊びたいんだけど今日はお外で遊べないから、お部屋のところでちょっと悲しそう顔してるの。	教師は、K達の方へ移動する
49	T	K	ねえ、忍者さーん。Kくん、Kくん、Aちゃんにも一緒にちょっと考えてXXXX	忍者ごっこをしている子ども達を手招きで集める
50	T	Cs	Sちゃんが遊べないからXXXX...	みんなが集まる間にそばにいたKに向かって。
51	T	Cs		

No.	発話者	相手	発話	状況
52	Cs			
53	T	M	Mちゃんも、Mちゃんも、ちょっと一緒に相談に乗って。	
54	M	K	ねえねえ、Tくんがこのマントをこうやってかぶせて、ジャジャンって見てるの、見たんだもん。それがちょっとかわいそうだった。	
55				数人の忍者が集まる
56	T	Cs	ねえ、忍者さん。Sちゃんがね、ほんとはみんなと一緒に遊びたいんだけど、今日はお外に行けないんだって。それで今、お部屋でね、涙流してね、どうしようって。	
57	M	T	ちがう、Kくんがね、紙ねんどの手見せちゃうからね、Kくんがねんどばーんて言って、カーって言って逃げろーって言って、だからMもそれにのっかってね逃げちゃったの。	
58	T	M	あ、そうなの。それがあったの。それもあったのか。でも今はね、お外にいけないからって言って、さっき泣いてたの。もう一緒に忍者ごっこやりたいんだって。	
59	C(M)	T	寒いから部屋戻ってる。	
60	T	Cs	なんかなあい？	
61	C(M)		ない。	
62	T	Cs	なんか思いつくかもしれない。1つ、XXXX	
63	M	T	M達が謝って一緒に遊ばってXXX	みんなで教室にもどりながら
64	T	Cs	遊びたいんだって。怒ってないよ、Sちゃん、全然怒ってないよ。Mちゃん、大丈夫。	
65	K	Cs	いいこと思いついちゃったー！	
66	T	K	思いついちゃった？あ、じゃあ、それを。	
67	K	T	あのね、今日遊ぶでしょ、だから、中に行って、中に行って遊ぶんだけど、廊下は使わないで、コート室のところでやればいいんだよ。忍者の基地を作って、忍者ごっこにすればいいんだよ。XXXXX	みんなで教室にもどりながら
68	T	K	じゃあ、MちゃんがXXXX	
69	K	Cs	みんな、Sと遊べるようになったぞー。なんでかっていうとな、部屋でやるんだけど、コート室で走って、廊下では走らないように、な？よし、もういいよ。	教室へ向かう。
70				みんなKの後をついて行く

ろと言ってくれた。Sは普段はよく話すし、人にもきついことを言うタイプ。それがとても落ち込んで話さないでいたので、心配だった。

- ・〈小学校教師〉：自分の頭で判断させるという自律性の育成という観点からみると、このエピソードがどのようにつながるのか？
- ・〈筆者（内田）〉：子ども達に「どうしたらいい？」と問いかけながら何か出させている。また、いろいろな子どもに問いかけ、問題を一緒に解決させようとしている。
- ・〈小学校教師〉：問題の共有化ということ意識して、「どうしたらいい？」と問いかけたのか？
- ・〈担任教師〉：Sは黒いビニールをかぶっているが、それは今日忍者ごっこをしようという気持ちでいたことを表している。そういうSの気持ちを、みんなが置いてきてしまっているのではないかと感じた。忍者ごっこはこの日に始まったわけではなく、みんなで一緒にやってきた遊びであったから。
- ・〈小学校教師〉：子どもたち同士の協同ということ考えると、最終的にKが新しい方法を考え出したということで、遊びを「創造した」と考えたらいのだろうか。
- ・〈筆者（内田）〉：この解決まで行くのに、教師は自分からは何も言わず、ずいぶん時間をかけている。教師がトップダウンにどうしろと言うわけではな

く、子どもたちが自分たちなりに何とか解決策を見つけた。

- ・〈小学校教師〉：新しい遊びを作り出す力、こういう風にしようよ、と創造していくというのは、やはりリーダー的な子どもがイニシアチブをとっていつて作り出していくものなのだろう。
- ・〈小学校教師〉：Mが、「Kくんがね、紙粘土の手見せちゃうからね、Kくんがねんどばーんて言って、カーって言って逃げろーって言って、だからMもそれにのっかってね逃げちゃったの」（表2、No.57）というようにSの状況を代弁、説明したことにより、何がSが泣いている原因なのかを補足して教師や他児に伝えている。したがって、解決策を出したのはKだが、Mのこの言葉が、最後の「協同」につながったのではないか？そうすると、リーダー的な子が一人で新しい遊びを創造して解決策を見つけているというよりは、文脈が支えるというか、Mのように、自分の遊びを振り返って言っていることが、支えている要因となっているのではないか。
- ・〈小学校教師〉：このやりとりは暖かいと感じた。具合が悪い子がいても放っておいて遊びに行ってしまう子が大量いる中で、一緒に遊べるように考えてあげる子がいる。
- ・〈筆者（内田）〉：以前（今回観察した学校と同じ）附属小学校1年生を観察した際に、子どもが附属幼

幼稚園から小学校に入った後に、書き取りなどが終わって外に遊びに行っている場合でも、「待っているね」と言って待ってあげていたという場面が多くあった。待ってられるということが育っているのかもしれない。また、友達の発話をきちんと保持して、踏まえて発話しているのも分かる。

以上のように、幼稚園において、子ども達の「協同」により、新しいものが創造されていくプロセスについて、小学校教師の観点からの分析が行われた。このようなディスカッションを通して、幼稚園での仲間関係の構造と教師の役割についての理解が得られたと共に、子どもが遊びやいざこざを通して何を学び取っていくのかについて、幼稚園と小学校双方の教師による深い洞察が促されたと考えられる。

### (3) 卒業式の前日：心配・不安の原因を対象化することばの指導

#### ①教師の発話の分析

表3に示したエピソードは、園児と教師が卒業式の練習から帰ってきた後、園児が教室内で円になって椅子に座り、教師の話に耳を傾けている場面から始まる。観察対象の園では、このような一斉場面は、毎日の「お帰りの時間」などでしばしば見られた。教師は次の日に迫っている「卒業式」という最後の共同作業について不安に思っている子どもたちの気持ちを汲み取り、「ちょっと聞いてみるよ。明日が本当の卒業式だけど、何か卒業式のことでもまだちょっと心配なことや分からないことある？ちょっとね、ちょっと全員には聞けないんだけど、3人ぐらいちょっと聞いてもいいかな。」と尋ねている。教師によるこの発話に対し、子ども達は口々に言いたい事を発するのではなく、挙手して当てられるまで発話の番を待つというルールを適用していた。いつからこのようなルールが導入されているのかは不明であるが、すでに子ども達に浸透しているルールであることがうかがわれた。

まずSが、「みんなが歌を歌っている時、誰かが一人だけ最後に『幼稚園』とかって言っている人がいて、明日が卒業式だから直るかどうかが心配。」と「心配なこと」を発表する。それに対し教師は、「Sちゃんは、卒業式のお歌のところの言葉がちょっとそろわないのが心配なの？ そうなんだ。」と言い換えることにより、子どもの発話を精緻化している。このような教師による精緻化は、子どもに「二次的事ば」のモデルを示すという意味をもつと考えられる。さらに、「そろうか

どうかやってみよう。そうすると、Sちゃん、安心するよね？」と提案し、全員でもう一度実際に歌ってみることに、本当にそろうかどうかを確かめている。このように、教師は、明日に迫った卒業式に向けての子ども達の心配・不安を取り除くために、「3つだけ」子どもから不安に思っていることを引き出している。そうすることによって、子ども達の心配・不安の原因を丁寧に対象化し、子ども達が共有できるようにしていることがうかがわれた。

また、子ども達は、教師から最初に「3人くらい聞いてみようかな」と言われていたことをきちんと覚えており、3人の質問が終わった後にさらに挙手をしている子どもに対し「3人もう超えてるよ。4人になっちゃう」と指摘するなど、子ども達が教師や他の子どもの話を踏まえた発話を行っていることが示唆された。

#### ②カンファレンスにおけるディスカッション

以上のエピソードの放映後、幼稚園と小学校の教師による次のようなディスカッションが行われた。

- ・〈担当教師〉：3つの心配事を出してくれたのは、自分自身(担任教師)が本当に心配していたことだった。それを子どもたちが、言ってくれた。
- ・〈筆者(内田)〉：すでに自分達の活動を対象化できる段階にいる。だから、こういう3つの欠点を挙げるのができたのでは。目標に照らしてどうすべきかがよく分かっており、そのために自分達の活動がその目標に向かって進行しているのか、それをモニターできる段階になっている。
- ・〈小学校教師〉：一斉に先生とやりとりしている時間は、5分くらいであった。やりとりに集中できるのは5分くらいか。1つの話題でみんなで共有していく、自分のこととして集団のやりとりに身を入れられる時間の長さがこれくらいであるとすると、1年生ではこれが長く続くことが多いため、持たないのか。
- ・〈筆者(内田)〉：先生(担任教師)が、3つだけの質問、というようにしたのも、プランニングされたのだろう。

大部分が一斉場面となる小学校の教室内では、子どもは、きちんと座っている、教師の話静静地に聞く、手を挙げて発言する、他の子どもの話を聞く、などが要求されるようになる。それらのことが就学前にどの



表3 卒業式の前日：心配・不安の原因を対象化することばの指導

No.	発話者	相手	発 話	状 況
1	T	All	今日のね、卒業式の練習ちょっと長かったけど、みんなとても一生懸命だったの。先生ね、段の上において、よく分かった。時々ね、ちょっと疲れちゃったっていう顔をしている人もね、は一疲れたなーと思って、またねちょっと力出してね、頑張っ	卒業式の練習から帰ってきた後、教室の中で円になっている椅子に皆で座って、教師の話聞く。
2	T	All	てね、背中を伸ばして座っているの、よく分かった。ちょっと、ちょっと聞いてみるよ。明日が本当の卒業式だけど、何か卒業式のことでもまだちょっと心配なことや分からないことある？ちょっとね、ちょっと全員には聞けないんだけど、3人ぐらいちょっと聞いてもいいかな。	
3	Cs		はい！	何人かが元気に手を挙げる。 Sを指名する。
4	T	All	はい。黙って手を挙げてね。Sちゃん、何が心配？	
5	S	All	あのね、みんなが歌を歌っている時、誰かが一人だけ最後に「幼稚園」とかって言っている人がいて、明日が卒業式だから直るかどうかが心配。	子ども全員を見渡しながら
6	T	All	ちょっと心配？分かった。じゃあ、ちょっと手を下ろして。Sちゃんは、卒業式のお歌のときの言葉がちょっとそろわないのが心配なの？そうなんだ。	
7	S	All	間違えちゃったら、最後の時にXXX	子ども全員を見渡しながら
8	T	All	心配ね。ここでしょう？“みーんな仲良しお友達、もう一度、元気にさよーなら！”ここが心配なんでしょう？じゃあ、ちょっと今ね、ピアノはないけど、ちょっと言葉だけでちょっとそろうかどうかやってみよう。そうすると、Sちゃん、安心するよね？ここでしょう？“みーんな”のところでしょう？ちょっとみんなやってみる？サン、ハイ！	
9	All		“みーんな仲良しお友達！”	子ども全員を見渡しながら
10	T	All	“もう一度”	
11	All		“もう一度、元気にさよーなら！”	子ども全員を見渡しながら
12	T	All	どう？今はそろったね。これなら大丈夫？あ、よかった。じゃあ、あと…、あと2人ね。ちょっと残念だけど。	
13	Cs	T	はい！はい！	子ども全員を見渡しながら
14	T	Cs	あとで、先生また聞くけどね。今は、ちょっと2人ね。	
15	T	M	Mちゃん、何が心配？	子ども全員を見渡しながら
16	M	All	あのね、Aちゃんがね、Sちゃんにね、見てたけどね、何かねしゃべっていたのが心配。	
17	T	All	あ、おしゃべりが心配？そうなんだって。ちょっと…、でもね、Mちゃん、大丈夫だと思う。今日ね、おしゃべりしている人、先生、目からね、目で(ぐるぐる)こうやって合図したらね、合図ちゃんと分かってくれて、お喋りが止まったの。だから、大丈夫だと思う。ちょっと、じゃあ、みんな手をおろして。ちょっと先生、目で合図してみる。	子ども全員を見渡しながら
18	T	All	あっ、目と目で合うとね。あ、ちょっとやってみよう(持っていたカゴを下に置き)。ほら、目でこうやっただけで、手がそろった。じゃあ、あと一つね。	
19	Cs	T	はい！はい！	子ども全員を見渡しながら
20	T	All	ちょっとね、Nちゃんがね先頭で心配だったから、ちょっとNちゃん。	
21	N	All	あのね、Tちゃんがお歌のあとで、「タ！」って言ったのが心配。	Tの顔を覗き込み、頭をなでながら。
22	T	T	あっ、それが心配？Tちゃん、お歌の後で「タ！」って言ったのがね、またTちゃん「タ！」言ったらどうしようかって、Nちゃんが心配しているって。大丈夫？大丈夫だって。	
23	Cs	T	はい！はい！	子ども全員を見渡しながら
24	C(F)	T	もうね、3人超えてるよ。	
25	T	All	あのね、心配なことあるの、よく分かった。	子ども全員を見渡しながら
26	C(F)	T	3人もう超えてるよ。4人になっちゃう。	
27	C(M)	T	先生、もう忘れちゃうから、今、言いたいこと忘れちゃうから。	子ども全員を見渡しながら
28	All	T	(皆、騒ぎ出す)	
29	T	All	ちょっと待ってね。今ね、3人に聞いて、ちょっとね時間がね残念だけど遊ぶ時間が少なくなっちゃうから、今の最後で、心配な人のお話終りにしよう。ごめんね、Rちゃん。	

程度可能となるのかについて、以上のエピソードを通して小学校教師による認識がなされたと考えられる。発達的には、5歳後半ころから、自らの活動をモニターできるようにはなるが、やはり一斉場面の中で集中できる時間はまだ短く、1年生にとってこれよりもはるかに長く一斉場面が子どもにとって大きな変化の経験となる可能性があることについて、認識が促進されたのではないだろうか。

## 結 論

本稿では、就学直前の時期における幼稚園の教室内の発話の事例分析を通して、幼稚園の教師が「相手に伝わるように話す」「相手の意見をきちんと聞く」ことを子ども自身に考えさせながら、丁寧に指導していることが示された。このような指導を通して、子ども達は、特定の相手に向けつつも、より「伝わりやすい」「客観的な」一次的事ばを用いることを習得してい

く。そのようなことばの習得を基礎として、二次的  
ことばの習得がよりなめらかに進んでいくのではないかと  
考えられる。

しかし同時に、教師は、相互作用の相手の気持ちを  
考慮しながら、場面に合わせてことばを使用すること  
についても指導していた。すなわち、相互作用の文脈  
の中での、柔軟性を持ったことばの使用である。この  
ような教師による働きかけは、仲間関係の形成を基盤  
としてことばを習得してほしい、という教師の願いを  
表していると考えられる。就学後は、子どもが教師と  
個別に一对一で関係していくのと同時に、教師と子ど  
も全体という関係も形成される。つまり、学級集団が  
形成される。それにより、仲間関係という横の関係の  
比重がいつそう大きくなっていく。したがって、幼稚  
園の教師がこのような仲間関係の形成を基盤としたこ  
とばの指導を行っていくことは、幼稚園と小学校の間  
をなめらかに接続するために重要な意味をもつのでは  
ないだろうか。

以上のように、子どものことばの習得の背景には、  
子どもの教師による興味を引き出す活動場面の設定  
や、一緒に活動したいと思わせる教師や仲間との関係  
の成立があると考えられる。二次的ことばの習得とい  
う「苦しく困難な仕事」を「楽しくやりがいのある仕  
事」へと変えていくためには、教師による子どもの教  
室での適応状態に適った援助と共に、子どもを取り巻  
く教師、仲間との対人関係の成立が必要なのである。

またそのためには、幼稚園と小学校の教師が、互い  
の指導や子どもの状態について認識を持ち、互いの意  
見を交換する場が不可欠である。本論で報告したカン  
ファレンスの開催は、大学側が仲介役になりそのよう  
な場を提供した一つの試みであった。このような場を  
通じて幼稚園と小学校の教師が互いに話すだけでは  
なく、教室内の実際の相互作用を目の当たりにし、事例  
について共に考え、意見交換を行うことができた。今  
後は、このような機会を多く設けると共に、学校文化  
への適応という観点からより注意を要する子どもに焦  
点を当てた情報交換や意見交換を行う場を持つなど、  
幼小連携についてよりきめ細かな対応が必要とされよ  
う。

## 注

- 1 学校文化とは「学校集団の全成員あるいはその一  
部によって学習され、共有され、伝達される文化の  
複合体」(新教育社会学辞典, 1986)を指している。

本稿では特に、教室でのコミュニケーションや授業  
形態、あるいは通学に伴う経験の総体を指す。

## 引用文献

- 岡本夏木 (1984) ことばと発達 東京: 岩波新書.  
清水由紀・内田伸子 (2001) 子どもは教室のディスコー  
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.  
内田伸子 (1999) 発達心理学—ことばの獲得と教育—  
東京: 岩波書店.