

幼稚園の食事時間における幼児の言語的相互作用

(幼児教育講座) 深田 昭三

(松山総合開発) 近藤 有紀

Linguistic interactions of young children at mealtimes in a kindergarten.

Shozo FUKADA and Yuki KONDO

(平成 30 年 6 月 29 日受理)

1. 問題と目的

幼稚園や保育所での食事の時間は、単に食欲を満たすというだけの時間でない。たとえば、富岡（2010）は、子どもにとって、給食やお弁当の時間は、活動と活動の合間の休息であり、空腹を満たし情緒を安定させる、養護的側面がその主な機能であると述べている。また、箸や食器の持ち方、挨拶など幼児が身につけるべき食事に関わる生活習慣の指導も重要視される。つまり、教育現場における食事場面は、養護的機能と教育的機能の双方があると言える。

さらに、幼稚園や保育所での食事場面を人間関係から見てみると、幼児同士が向かい合ったり、隣り合ったりして座ることから、仲間との関わりが生まれやすいという面もある。外山（2000）が食事には社会的機能というともに食事をしている人との親交を深める機能もあると述べている。また、富岡（2010）も、一つの場所にとどまって食事をするという物理的な制約から、相互作用が維持されやすいという特徴があると述べている。つまり、食事空間には人が集まり、自然と言語的なやりとりも生じるため、他者とのコミュニケーションの場ともなるのである。このことから、食事場面は人と関わり、コミュニケーションの力を身に付けていく上で重要な役割を果たしているとも考えられる。

コミュニケーションの面でさらに考えると、食事場面

は、一定時間同じ席や場所で落ち着いて座っていることが求められ、遊びたいと思わせるものが豊富にある環境の中でも、食事中に離席して遊びに行ってしまうという制約が課せられている場面でもあると言える。倉持・柴坂（1997）は、一つの場所に 10 分以上座って他の子とじっくり話す場は、お弁当場面以外には、幼稚園生活の中ではあまり見られないと述べている。つまり、通常の遊び場面とは異なり制約の大きい食事場面において、他の時間と比べてより長い時間、言語的なやりとりを維持することが求められる場面であるとも言える。

幼児期の言語的相互作用について、深田ら（1999）は、とりわけ 3 歳児は幼児同士の言語的相互作用において、陳述から始まる長い発話連鎖を構成することが難しいことを示している。彼らは、幼児期の言語的な相互作用を 3 歳児と 4 歳児を対象に分析した結果、発話の連鎖パターンからみると「陳述→返答→返答」というパターンに年齢差が見られ、発話の関連性の面から見てみると、「陳述→新情報付加応答→関連反応」というパターンが増えることを指摘している。

本研究では、主として言語だけで一定時間の相互作用を維持しなければならないという高度な言語的要求が存在する食事場面で、未熟な言語的能力を用いて、幼児がどのような言語的相互作用を行っているのかを、検討する。

食事場面における幼児の相互作用方略として倉持・柴

坂 (1997) は、「～ている人」「はーい」というルーティン化されたやり取りが、お弁当の中身やその他の事象を巡って頻繁に見られたことを指摘している。そして、保育者が「～の人」という問いかけ表現を使用していること、幼児が保育者の様々な問いかけに「はーい」と応答する習慣を身に着けることから、このルーティンは保育者と幼児との間での質問一応答形式を取り入れて形成されたと推測している (柴坂・倉持, 2009)。

これらの先行研究をもとに、本研究では、幼児期の食事場面での相互作用方略の発達について検討する。具体的には、幼稚園の食事場면을観察し、幼児同士の会話場면을事例として抽出する。その上で、相互作用への参加者数、やりとり数、会話時の位置関係について年少・年中・年長の各年齢段階で違いがあるかどうかを確かめる。ついで、これらの事例をカテゴリーにまとめ、それぞれのカテゴリーごとに、会話の話題、参加者数、やりとり数の面から違いがあるかどうかを検討する。

2. 方法

研究対象児

観察の対象としたのは、愛媛県内の A 幼稚園の年少児クラスから年長児クラスに所属する 148 名 (年少クラス 48 名, 年中クラス 47 名, 年長クラス 48 名) であった。

観察期間及び観察方法

幼児の言語的相互作用の観察は、原則としておやつ時間及びお弁当の時間に行った。おやつ日、お弁当日ともに、幼児が着席してから「ごちそうさまでした」のあいさつをし、席を立つまでの時間を分析対象とした。

観察期間は、2015 年 5 月から 12 月であり、観察日数は年少児クラス 9 日、年中児クラス 8 日、年長児クラス 10 日の計 27 日であった。

観察では、言語的に相互作用が行われた場面を、ビデオを用いて記録した。また必要に応じて、場面の様子をフィールドノートに記して記録を補填した。

事例の抽出

ビデオに記録された相互作用の書き起こしから、外山

(1998) のエピソードの定義「2 名以上の参加者が身体的 (視線・表情を含む)・言語的行為を交換した時点で開始され、ひとつあるいは関連する話題についてひとしきり交換されるまとまり」にあてはまる事例を抽出した。

本研究では、ある子どもが別の子どもに話しかけ、話しかけられた子どもが発話したり、視線を向けたり、身体を相手に向けたりするなど、何らかの応答行動を示した時に相互作用とみなした。働きかけに対して何も反応を示さなかった場合は、相互作用とは見なさなかった。

相互作用は 2 人で開始された後に別の子どもたちが参加してくる場合もあるが、同じ話題 (内容) の相互作用が続いている場合は一つの事例とした。ただし、一つの相互作用が展開されているときに、明らかに異なる話題に転換した場合は、先の事例は終了し、新たな事例が開始されたものとした。

本研究では、幼児間での相互作用に焦点を当てるため、幼児と教師あるいは観察者との間で行われた相互作用については取り扱わないこととした。

やりとり数

本研究でやりとり数は、一つの事例中で言語的に相互作用をした幼児の延人数で算出した。たとえば、事例の冒頭で幼児 A が話し始めた時点でやりとり数を 1 とし、次に幼児 B が話し始めた時点でやりとり数を 2 とし、さらに幼児 A や別の幼児 C が話し始めた時点でやりとり数を 3 とした。

そのため、1 人の幼児が複数の発話を続けて行った場合には、事例に含まれる発話数は増えるものの、やりとり数は増えないため、発話数とやりとり数は一致しないことになる。

会話時の位置関係

食事場面でどの位置関係で会話が行われているのかを検討するため、外山 (1998) の分類方法を参考にして事例中で会話する幼児の位置関係を記録した。ただし、事例で取り上げる相互作用に参加していない幼児については分析対象外とし、ゴザや床に座っている場合についても、位置関係を特定できないため分析対象外とした。

本研究で用いた位置関係の定義は、以下の通りであった。

- 1) タテ：2人の幼児がテーブルの向かい合う辺に座っている場合。
- 2) ヨコ：2人の幼児がテーブルの一辺に隣りあって座っている場合。
- 3) カド：2人の幼児がテーブルの角を挟んで隣り合って座っている場合。
- 4) ナナメ：2人の幼児がテーブルの隣り合う辺に座っているが、上記の「カド」に該当しない場合。
- 5) 別卓：2人の幼児が別のテーブルに座っている場合。
- 6) 多数：3人以上の幼児が相互作用に参加している場合。

会話で取り上げられた話題

各事例で取り上げられていた中心的な話題を、「食事」「個人」「園内」「家庭・園外」「文化・社会」の5種類に分類した。

本研究で用いた話題の定義は、以下の通りであった。

- 1) 食事：お弁当や水筒、お弁当に入っている食材、おやつやジュースなど食事に関わるモノや、食べたり飲んだりすることなど、食事に関することを話題にする場合。
- 2) 個人：自分や相手の持っている知識、好み、持ち物（「食事」に関するものを除く）や相手への気づきを話題にしたり、互いのやりとりを話題にしたりする場合。
- 3) 園内：園内の先生や他児のことを話題にしたり、壁面構成や室内環境を話題にしたりする場合。
- 4) 家庭・園外：家庭や園外で経験したことや、降園後の活動の予定などについて話題にする場合。
- 5) 文化・社会：テレビ・映画・ゲーム・キャラクターやその他の一般的知識、子どもが想像したことなどを話題にする場合。

倫理的配慮

倫理的配慮として観察中は、幼児の安全確保に努め、収集した研究データは研究目的のみに使用すること、園名及び個人についても匿名での表記としプライバシーの保護に努めること、観察に用いたビデオ記録は必要がなくなった時点で破棄することで、研究実施園より研究実施の承認を受けた。

3. 結果

事例数

表1に年齢グループごとに本研究で得られた事例数を示した。本研究の事例収集では、必ずしも年齢グループごとに時間的に揃えることをしなかったため、事例数の多少を論じることは必ずしも適当ではないが、表1からは、年少児が他の年齢の幼児と比べて、1日あたりの事例数が少ない傾向にあったことがうかがえる。

表1. 年齢ごとの事例数

	年少児	年中児	年長児	合計
事例数	52	86	104	242
観察日数	9	8	10	27
1日あたりの事例数	5.78	10.75	10.40	8.96

やりとり数

表2に当該の事例に参加した幼児の年齢と性別ごとのやりとり数を示した。

年齢と男女の組み合わせで多少の違いはあるが、おおむねどの年齢でも1事例には平均して6～7回のやりとりが含まれていた。年少児から年長児にかけて顕著な言語発達が見られるにもかかわらず、年齢ごとの違いは顕著ではなかった。また、一般に女兒の方が男児よりも言語発達が早いことが知られているが、とりたてて女兒グループのやりとり数が多い傾向は見られなかった。

表2. 年齢、男女別のやりとり数

	年少児	年中児	年長児	全体
男児のみ	6.24	5.86	7.62	6.81
女兒のみ	6.04	7.97	5.53	6.58
男女児(注)	6.67	6.93	8.00	7.24
全体	6.25	6.93	6.95	6.79

注:「男女児」とは、男児と女兒が混じっている会話グループのことを示す。

位置どり

表3に、会話を行っている幼児同士の位置どりを示した。全体的にヨコの位置どりが多く、タテや別卓の位置どりは少ない傾向にあった。とりわけ年少児ではヨコ

に座る傾向が顕著であったが、年齢が上がるにつれて、さまざまな位置どりで会話も増える傾向にあった。

全体の63%は2人間の会話であり、3人以上の会話は2人会話ほど多くなかった。

表3. 年齢ごとの各位置どりの生起比率

位置どり	年少児	年中児	年長児	全体	
タテ	4.17	1.52	10.98	5.55	
ヨコ	33.33	22.73	14.63	23.56	
2人	カド	14.58	19.70	15.85	16.71
	ナナメ	16.67	10.61	19.51	15.59
別卓	0.00	0.00	3.66	1.22	
小計	68.75	54.55	64.63	62.64	
多数(3人以上)	31.25	45.45	35.37	37.36	
合計	100.00	100.00	100.00	100.00	

注：表中の数値は、各年齢内での比率をパーセントで示したものである。

概念の生成とカテゴリー化

本研究で得られた242事例について、その事例の特徴を短文で表すことで第1段階目のコード化を行い、生成されたコードを「概念」とした。同じ特徴を持つ複数の事例には同じコード（概念）を割り当てた。

次に第2段階のコーディングとして、共通点を有する概念をまとめることで「カテゴリー」を生成した。実際には、第1段階のコーディングと第2段階は完全に分離して行ったのではなく、第2段階のコーディングの際に第1段階のコードを見直すなど、上位レベルのコード化（カテゴリー化）と下位レベルのコード化（概念化）の間を行き来しながら、もっとも適切なカテゴリー生成を行うことを目指した。

最終的に得られた概念は計70個であり、これをまとめたカテゴリーは、「相手に質問する」「クイズを出す」「みんなに聞く」「自分の好悪・発見・知識などを知らせる」「相手に働きかける」「自慢する」「ふざける／冗談を言う」「同じこと・違うことを確認する」「道具を使わない遊びをする」の計9個であった。

第3段階目の分析として、9個のカテゴリーを、カテゴリー同士の共通点から「疑問開始タイプ」「対話役割分化タイプ」「対話役割未分化タイプ」の3つの大きなまとまりにまとめた。

まず、「相手に質問する」「クイズを出す」「みんなに聞く」の3つのカテゴリーは、すべて疑問の発話によって相手からの反応を引き出している点で共通するため、これを「疑問開始タイプ」としてまとめた。

残りの6個のカテゴリーは、基本的に陳述に対して聞き手側が反応を返す発話形式を取るが、そのうち「自分の好悪・発見・知識などを知らせる」「相手に働きかける」「自慢する」「ふざける／冗談を言う」の4つのカテゴリーは、話し手－聞き手の役割が明確に分化しており、話し手が振る話題に聞き手側が応答することで会話が成立していた。このため、これらは「対話役割分化タイプ」とした。

残りのカテゴリーの「同じこと・違うことを確認する」カテゴリーに含まれる事例では、典型的にはA児「おんなじ色だね。」B児「おんなじいろー。」（年少女児の事例）のように、同じことを確認し合う。この意味で話し手－聞き手が明確に分化しているとは言えない。また、「道具を使わない遊びをする」では会話を楽しむことに焦点が当てられているというよりも、見立て遊びやしりとり遊びなどをすることに焦点が当てられており、このカテゴリーでも話し手－聞き手が明確に分化しているとは言えない。そのため「同じこと・違うことを確認する」と「道具を使わない遊びをする」のカテゴリーは、「対話役割未分化タイプ」としてまとめた。

このようにして得られた概念とカテゴリーは、表4に示した。以下、生成されたカテゴリーとそこに含まれる概念について説明する。

1) 「相手に質問する」(疑問開始タイプ)

このカテゴリーに属する事例には、質問が起点になって一連の会話がつながっていく会話であり、次の2)「クイズを出す」や3)「みんなに聞く」には該当しない、通常の質問を含めた。このカテゴリーには、合計22事例が該当した。

表4に示したように「弁当に入っているものを尋ねる」(3事例)や「食べたかどうか尋ねる」(2事例)のように食事に関する質問もあるが、「あるものが何か／どこにあるかを尋ねる」(4事例)や「あることをする予定か尋ねる」(3事例)のように現前の食事の場から離れたことを尋ねる質問も少なくなかった。

表 4. 本研究で生成した概念とカテゴリー

カテゴリー	概念	
疑問開始 タイプ	相手に質問する(22)	あるものが何か／どこにあるかを尋ねる(4), 弁当に入っているものを尋ねる(3), あることをする予定か尋ねる(3), 食べたかどうか尋ねる(2), あるものごとを知っているか尋ねる(2), 家庭での生活の様子を尋ねる(2), ある食べ物か嫌いかどうか尋ねる(1), 食べ物の食べ方を尋ねる(1), 相手の好みを尋ねる(1), 何をしているのか尋ねる(1), 相手の過去の経験を尋ねる(1), 友だちの様子について尋ねる(1)
	クイズを出す(21)	何を食べているか／飲んでいるかどうかクイズで聞く(7), 弁当／水筒に何が入っているかクイズで聞く(6), 食べ物についてクイズを出す(4), ゲームについてクイズを出す(2), 英単語や計算の問題を出す(2)
対話 役割分化 タイプ	みんなに聞く(15)	あるおかずがお弁当に入っているか, みんなに聞く(5), あることをする予定か, みんなに聞く(4), あることをしているか／したいか, みんなに聞く(3), あることを知っているか, みんなに聞く(2), あることができるか, みんなに聞く(1)
	自分の好悪・発見・知識などを知らせる(42)	食べ物・食具への気づきを知らせる(12), あるものが好きであることを知らせる(5), 自分の経験を相手に知らせる(5), 特定の食べ物があることを発見して知らせる(4), 自分の知っている知識を相手に知らせる(3), 自分の気づきを相手に伝える(3), 家族の情報を伝える(3), あるものが嫌いであることを知らせる(2), テレビ番組について知らせる(2), 第三者についての気づきを知らせる(1), 喜びを相手に伝える(1), お腹がいっぱいであることを告げる(1)
対話 役割分化 タイプ	相手に働きかける(25)	相手に苦情を言う(7), 食事に関して援助する(5), 相手のやり方が違うことを指摘する(4), 一緒に活動しようとする(3), 自分が嫌なことについて, 主張したり抗議したりする(2), 相手に要求をする(1), 忘れ物への気づきを促す(1), 相手についての気づきを伝える(1), もっと食べるように促す(1)
	自慢する(20)	あるものを持っていることを自慢する(5), 特定の知識を持っていることを自慢する(5), たくさん食べたり飲めたりすることを自慢する(3), 自分ができることを自慢する(3), 先に支度ができた／先に食べたことを自慢する(2), 特定の食べ物があることを自慢する(2)
対話役割 未分化 タイプ	ふざける／冗談を言う(29)	あり得ない経験をしたと告げる(6), ふざけて相手が嫌がることを言ったりしたりする(6), ふざけた言葉を言ったり, しぐさをする(5), わざと名前を間違えて言う(4), わざと変な食べ方をする(3), あり得ないことがあったと告げる(2), 特定の言葉を言わせてからかう(1), できそうにないことをできると言う(1), しゃれを言う(1)
	同じこと・違うことを確認する(40)	同じ食べ物があることを確認する(21), ジュースパックの絵や番号が同じ／違うことを確認する(14), 弁当の形・柄が同じ／違うことを確認する(2), 園外での同じ経験を確認する(2), 同じ食べ物が好きなことを確認する(1)
対話役割 未分化 タイプ	道具を使わない遊びをする(28)	見立て遊びをする(10), しりとり遊びをする(7), にらめっこ遊びをする(4), 言葉遊びをする(2), じゃんけん遊びをする(2), 歌を歌って遊ぶ(2), 指相撲をする(1)

注：() 内の数字は、そのカテゴリーや概念に該当した事例数を示す。

2) 「クイズを出す」(疑問開始タイプ)

1) の「相手に質問する」カテゴリと同様に、さまざまな質問が起点になって一連の会話がつながっていく事例である。しかし、「クイズを出す」カテゴリでは質問者があらかじめ質問の答えを知りつつ問いを尋ねている点で、「相手に質問する」カテゴリの質問と区別される。このカテゴリには合計 21 事例が該当した。

このカテゴリには「何を食べているか／飲んでいのかどうかクイズで聞く」(7 事例) や「弁当／水筒に何が入っているかクイズで聞く」(6 事例) など、食事に関するクイズが多く出されていた。

この「クイズを出す」カテゴリでは、とりわけ定型的なクイズを出す事例が多く観察された。たとえば、「何を食べているか／飲んでいのかどうかクイズで聞く」では「A(自分)は何食べているのでしょうか？」(年長女兒)、「弁当／水筒に何が入っているかクイズで聞く」では「B(相手)くん、水筒の中何が入っているのでしょうか？」(年長男児)などのように、「何(を)～でしょうか？」で終わる定型的な発話パターンがしばしば見られ、13 事例がこの定型パターンに該当した。

また「「Cちゃん(自分)、飲んでるのでしょうか、飲んでないのでしょうか。」(年長女子)などのように、「～しているのでしょうか、～してないのでしょうか」と選択肢を出すクイズも 4 事例見られた。両者は合計してこのカテゴリ全体の 81%を占めていた。

3) 「みんなに聞く」(疑問開始タイプ)

このカテゴリも質問を行う事例であるが、特定の相手に質問するのではなく、その場にいるみんなに質問する点が、1) や 2) の質問とは異なる。このカテゴリには合計 15 事例が該当した。

たとえば「～する人」とか「～する人、手挙げて」というように、その場にいる多数の子どもたちに対して質問を投げかけ、聞き手は挙手をして答えを言うパターン化されたやりとりが典型例である。倉持・柴坂(1997)が指摘した「～ている人」「はい」というルーティンと同様のやりとりである。

このカテゴリでは、「卵焼きある人、手一あげてー。」「はい。」(年長男児)など、「あるおかずがお弁当に

入っているか、みんなに聞く」(5 事例) のが典型的である。しかし、「〇〇公園行く人、さっと手一あげて。」(年中女兒)など、家に帰ってから「あることをする予定か、みんなに聞く」(4 事例) のも珍しくない。また、「スイミング習ってる人、手一あげて、はい。」(年長男児)など、「あることをしているか／したいか、みんなに聞く」(3 事例) 場合もあった。

4) 「自分の好悪・発見・知識などを告げる」(対話役割分化タイプ)

このカテゴリには、自分の好悪・発見・知識など、自分の持っているさまざまな情報を相手側に伝えるという点が共通している 42 事例が該当した。

たとえば、「食べ物・食具への気づきを知らせる」(12 事例) や「特定の食べ物があることを発見して知らせる」(4 事例) では自分が得た食べ物についての情報、「あるものが好きであることを知らせる」(5 事例) や「あるものが嫌いであることを知らせる」(2 事例) では自らの好き嫌いについての情報、「自分の経験を相手に知らせる」(5 事例) や「自分の知っている知識を相手に知らせる」(3 事例) では自分の知識・経験などの情報を相手に伝えることが含まれていた。

5) 「相手に働きかける」(対話役割分化タイプ)

このカテゴリは、話し手が相手の行動や思考を変化させようとする会話が含まれており、合計 25 事例が該当した。

具体的には、相手が間違っていると思うことに働きかけたり(「相手に苦情を言う」7 事例、「相手のやり方が違うことを指摘する」4 事例、「自分が嫌なことについて、主張したり抗議したりする」2 事例など)、相手の困窮に対して働きかけたり(「食事に関して援助する」5 事例など)、共同の活動に誘ったり(「一緒に活動しよう」と誘う)3 事例) するなどの事例があった。

6) 「自慢する」(対話役割分化タイプ)

このカテゴリは、自分の持っているさまざまな情報を相手側に伝えるという点で共通している点では 4) の「自分の好悪・発見・知識などを告げる」と共通しているものの、相手の利益のために伝えるというよりも、自

分の自慢をするために伝えるという点が異なる。

具体的には、「たくさん食べたり飲めたりすることを自慢する」(3 事例) や「先に支度ができた／先に食べたことを自慢する」(2 事例) のように食事場面に深く関わっている自慢と、「あるものを持っていることを自慢する」(5 事例) や「特定の知識を持っていることを自慢する」(5 事例) のように食事場面を離れたことでの自慢など、さまざまなことを自慢する事例が含まれていた。

7) 「ふざける／冗談を言う」(対話役割分化タイプ)

このカテゴリには、相手が嫌がるであろうことをふざけてやったり、冗談を言ったりする事例で、やりとりには何らかのユーモアが含まれている点で、他のカテゴリと区別される。このカテゴリには、合計 29 事例が該当した。

具体的には、「あり得ない経験をしたと告げる」(6 事例) や「ふざけた言葉を言ったり、しぐさをする」(5 事例) など相手もおもしろがるであろうことを言う事例や、「ふざけて相手が嫌がることを言ったりしたりする」(6 事例) や「わざと名前を間違えて言う」(4 事例) など相手を嫌がらせて楽しむ事例が含まれていた。

8) 「同じこと・違うことを確認する」(対話役割未分化タイプ)

このカテゴリは、話し手と聞き手が何からの共通点があることや、相違点があることを確認しあう会話であり、合計 40 事例が該当した。

具体的には、会話メンバーがお互いに「同じ食べ物があることを確認する」(21 事例)、「ジュースパックの絵や番号が同じ／違うことを確認する」(14 事例)、「弁当の形・柄が同じ／違うことを確認する」(2 事例) などがあった。このカテゴリの事例では、大多数が目前にある食べ物や飲み物などについて、同じ／違うことを話していた。

9) 「道具を使わない遊びをする」(対話役割未分化タイプ)

このカテゴリには、目の前にあるものを使って「見立て遊びをする」(10 事例) ことであったり、「しりとりに遊びをする」(7 事例)、「にらめっこ遊びをする」(4 事例)、「じゃんけん遊びをする」(2 事例) ことであったりなど、遊び道具が不要な遊びを行う事例からなっており、合計 28 事例が該当した。

事例の中心的な話題

各カテゴリの事例がどのような種類の話題を取り上げていたのかをまとめたのが、表 5 である。全体の 56%が食事場面のモノや、食事と関連するできごとを話題にしていた。

表 5. 各カテゴリに含まれる事例が取り扱った話題の種類

カテゴリ		食事	個人	園内	家庭・園外	文化・社会	合計
疑問開始 タイプ	相手に質問する	45.5	0.0	18.2	22.7	13.64	100.00
	クイズを出す	81.0	0.0	0.0	0.0	19.05	100.00
	みんなに聞く	40.0	0.0	0.0	53.3	6.67	100.00
小計		56.9	0.0	6.9	22.4	13.79	100.00
対話役割 分化 タイプ	自分の好悪・発見・知識などを知らせる	54.8	14.3	7.1	11.9	11.90	100.00
	相手に働きかける	56.0	20.0	24.0	0.0	0.00	100.00
	自慢する	55.0	10.0	0.0	10.0	25.00	100.00
	ふざける／冗談を言う	44.8	20.7	0.0	17.2	17.24	100.00
小計		52.6	16.4	7.8	10.3	12.93	100.00
対話役割 未分化 タイプ	同じこと・違うことを確認する	95.0	0.0	0.0	5.0	0.00	100.00
	道具を使わない遊びをする	17.9	32.1	0.0	0.0	50.00	100.00
	小計	63.2	13.2	0.0	2.9	20.59	100.00
全体		56.6	11.6	5.4	11.2	15.29	100.00

注：表中の数値は、各カテゴリ内での比率をパーセントで示したものである。

表 6. 年齢ごとのカテゴリーの生起比率と、カテゴリーごとの参加人数・やりとり数

カテゴリー		年少児	年中児	年長児	全体	参加人数	やりとり数
疑問開始 タイプ	相手に質問する	0.0	12.8	10.6	9.1	2.46	6.79
	クイズを出す	1.9	5.8	14.4	8.7	2.33	9.61
	みんなに聞く	0.0	7.0	8.7	6.2	3.13	5.38
小計		1.9	25.6	33.7	24.0	2.60	7.28
対話役割 分化 タイプ	自分の好悪・発見・知識などを知らせる	28.8	11.6	16.3	17.4	2.64	6.38
	相手に働きかける	15.4	8.1	9.6	10.3	2.20	4.24
	自慢する	7.7	5.8	10.6	8.3	2.45	7.25
	ふざける／冗談を言う	1.9	16.3	13.5	12.0	2.90	8.21
小計		53.8	41.9	50.0	47.9	2.58	6.53
対話役割 未分化 タイプ	同じこと・違うことを確認する	28.8	16.3	10.6	16.5	2.43	4.25
	道具を使わない遊びをする	15.4	16.3	5.8	11.6	2.96	10.54
	小計	44.2	32.6	16.3	28.1	2.65	6.84
合計		100.0	100.0	100.0	100.0	2.60	6.79

注：年少児，年中児，年長児，合計の欄の数値は，各年齢グループでの各カテゴリーの生起比率をパーセントで示したものである。

カテゴリーごとに見ると、「同じこと・違うことを確認する」カテゴリーや「クイズを出す」カテゴリーでは食事についての話題が多かった（食事場面の比率は，それぞれ 95.0%と 81.0%）。一方，「道具を使わない遊びをする」カテゴリーでは食事場面の話題はあまり取り上げられていなかった（食事場面の比率 17.9%）。

カテゴリーごとの参加者数とやりとり数

表 6 の右側の欄に，会話に参加していた人数と，その会話でかわされたやりとり数を，カテゴリーごとに示した。

まず参加人数でみると，全体の平均が 2.60 人に対し，「みんなに聞く」（3.13 人），「道具を使わない遊びをする」（2.96 人），「ふざける／冗談を言う」（2.90 人）の 3 つのカテゴリーがやや参加者が多い傾向にあった。

一方，やりとり数でみると，全体の平均が 6.79 に対し，「道具を使わない遊びをする」（10.54）「クイズを出す」（9.61）「ふざける／冗談を言う」（8.21）の 3 つのカテゴリーでやりとりがやや長い傾向にあった。

両者を総合すると，「道具を使わない遊びをする」と「ふざける／冗談を言う」の両カテゴリーで参加者数も多く，やりとり数も多い傾向にあったと言える。

年齢ごとのカテゴリーの出現比率

年少・年中・年長の各年齢グループで，各カテゴリーがどのような出現比率であったかについては，表 6 の左側の欄に示した。「疑問開始タイプ」の 3 つのカテゴリーを見ると，いずれも年少児ではあまり現れることがなく，年中児から年長児にかけて増えてくるのが分かる。とりわけ「クイズを出す」カテゴリーは年長児にならないと出現してこないようであった。

一方，「対話役割分化タイプ」で見ると，「自分の好悪・発見・知識などを知らせる」と「相手に働きかける」の 2 カテゴリーは年中児・年長児よりも年少児の方で比率が大きく，「自慢する」と「ふざける／冗談を言う」の 2 カテゴリーは年少児が年中児・年長児よりも比率が小さい傾向にあった。

「対話役割未分化タイプ」では，「同じこと・違うことを確認する」と「道具を使わない遊びをする」の両カテゴリーで，年少児の比率が大きく，年齢が上がるにつれて比率が小さくなる傾向にあった。

「疑問開始タイプ」，「対話役割分化タイプ」，「対話役割未分化タイプ」の 3 タイプごとに比率をまとめると，「疑問開始タイプ」は年少児ではほとんど出現せず，年齢とともに比率が高くなる（年少児 1.9%→年長児 33.7%）傾向が見られた。また，「対話役割未分化タイプ」

の比率は年齢が上がると減っていき（年少児 44.2%→年長児 16.3%）、とりわけ年長児では少ない傾向にあった。

4 考察

事例数、やりとり数、位置どり

本研究では、まず事例数とやりとり数の点から発達の違いがあったかどうかを検討した。その結果、年少児では1日あたりの事例が少ない傾向にあること、一方で、1事例中のやりとり数では大きな発達の違いは見られないことが示唆された。

年少児では幼児同士の仲間関係がまだ流動的であること、保育者-幼児の関係性がより強いことから、幼児同士での事例が少なかったことが考えられる。しかし、いったん会話が始めると、年少児においても他の年齢と大きく異なる量のやりとりがかわさっていたと言えよう。

会話児の幼児同士の位置どりでは、年少児ほど近接性の高いヨコ関係での会話が多く、近接性の低いタテ関係での会話が少なかった傾向があった。一方、年長児では様々な位置関係での会話が可能になり、時には別のテーブルの幼児との会話も少数ながら見られるようになっていた。このことは、年齢が上になると人間関係の深まりが見られるようになることの他に、離れた場所にいる幼児と会話を維持するスキルが高まることもこの要因として考えられる。

言葉を使った「遊び」の変化

本研究では、得られた事例から、70個の概念と、それをまとめた9カテゴリーを得た。

これらのカテゴリーの中では、言語的相互作用を用いながら一種の遊びを行うカテゴリーも見られた。たとえば「道具を使わない遊びをする」「クイズを出す」「みんなに聞く」「ふざける／冗談を言う」などがその例としてあげられる。

このうち「道具を使わない遊びをする」カテゴリーは、見立て遊びのほか、しりとり遊び、にらめっこ遊び、言葉遊び、じゃんけん遊びなど既成の遊びを行うものであるが、これは年少児や年中児で多く、年長児ではあまり

見られなくなる。

一方、「クイズを出す」「みんなに聞く」「ふざける／冗談を言う」は年少児ではほとんど見られず、年中児や年長児で盛んに行われるようになった。

「クイズを出す」カテゴリーでは、「何（を）～でしょう（か）？」や「～しているでしょうか、～してないでしょうか」という定型的な発話パターンがしばしば見られた。「みんなに聞く」カテゴリーでも、「～する人」や「～する人、手挙げて」と多数の幼児に質問を投げかけ、聞かれた方の幼児は挙手をして答えを言うという、ある種のパターン化されたやりとりが見られた。「ふざける／冗談を言う」では、上記の2カテゴリーほどにはパターン化したやりとりは見られなかったものの、タブー語を使ったり、明らかに嘘と分かることを言ったり、わざと間違えたりするなど、ある種の定型的なパターンも見られた。

このことから、最初は言葉や動作を使って幼児同士が楽しく遊ぶことができるスキルとして、既成の遊びを行っていた幼児が、毎日の食事時間の繰り返しの中で、定型的なやりとりパターンを編みだし、それをを用いて多様な方法で遊ぶことができるようになったと考えることができるのではないか。

会話タイプの変化

本研究では9カテゴリーを、さらに「疑問開始タイプ」、「対話役割分化タイプ」、「対話役割未分化タイプ」の3タイプに分けたところ、年齢が上がるとつれて「対話役割未分化タイプ」が減少する一方で、「疑問開始タイプ」が増加するというかなり顕著な傾向が見られた。

「対話役割未分化タイプ」では、とりわけ（食事に関することがらで）「同じこと・違うことを確認する」ことが、年少児で多かった。目の前にあるお弁当やジュースのバックを見て、同じであること（あるいは異なること）を相手に伝えるのは比較的容易であるものの、それで聞き手側の関心を引き、さらなる応答を引き出す可能性は大きいとは言えないであろう。また、たとえ相手が「同じ」「違う」などと応答したとしても、その先に話題が続きにくい。実際「同じこと・違うことを確認する」カテゴリーのやりとりの長さは、他のカテゴリーよりも短かった。

一方、年長児が多かった「疑問開始タイプ」では、「疑問-応答」が一つのペアをなすため、相手が応答してくれる可能性が高いと言える。しかしながら、相手が関心を持って答えてくれる質問を考え、さらに一定の長さのやりとりを維持するためには、幼児にとっては高度な会話スキルが要求されよう。そのため、年中児や年長児では、先にのべた定型的なやりとりパターンも駆使することでこの難題を解決しているのかもしれない。

今後の研究への示唆

本研究では事例の収集において、一人あたりの観察時間揃えるなどの時間管理を組織的にしていなかった。そのため、一人の幼児が何度も事例に登場するなどといったことも考えられ、観察計画にやや不十分なところがあったことは否めない。

また、本研究ではカテゴリーごとの年齢グループごとの比率比較が中心であり、各カテゴリーの代表的な事例の質的な検討までは行うことができなかった。

今後、本研究では十分に取扱いなかった、たとえば定型的なやりとりパターンの会話維持における意義などについて、さらに検討していく必要があると思われる。

付記

本論文は、第2著者が2015年度に愛媛大学教育学部

に提出した卒業論文「幼稚園の集団食事場面における幼児の相互交渉」で収集したデータを再分析したものである。研究に協力してくださったA幼稚園と園児のみなさんには厚く御礼申し上げます。

引用文献

- 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*, 10(3), 220-229.
- 倉持清美・柴坂寿子(1997). 幼稚園のお弁当時の話題. *日本発達心理学会第8回大会論文集*, 13.
- 倉持清美・柴坂寿子(2009). 幼稚園クラス集団におけるお弁当時間の共有ルーティン:仲間文化の形成と変化. *質的心理学研究*, 8, 96-116.
- 富岡麻由子(2010). 子どもの食事場面に関する研究レビュー:かかわりの場としての機能に着目して. *有明教育芸術短期大学紀要*, 1, 45-55.
- 外山紀子(1998). 保育園の食事場面における幼児の席とり行動:ヨコに座ると何かいいことあるの?. *発達心理学研究*, 9(3), 209-220.
- 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, 192-202.