

幼児間の会話発生期における言語交流の発達の要因に関する研究 —2歳児の媒介物を通したやりとりに注目して—

山本 弥栄子*

要約

本研究では、幼児間の言語的コミュニケーションの発生段階と思われる2歳半前後を対象に、幼児3者間の遊び場面における会話特徴と自—他領域の分化に基づく発達の能力との関連を検討した。方法として、K、Y、M児の3名のやり取り場面を観察した。転記された会話プロトコルに基づいて、発話総数、意味付けの発話数、交換数2の会話単位における特徴とその成立数、交換数3の会話単位における特徴とその成立数を中心に分析した。結果より、「2次元形成期前」の子どもでは、相手の発話を受け止められずに返答できない様子が見られた。「2次元形成期前」の子どもでは、独り言や相手の発話の繰り返しなどの発話者にはなりえるが、意思を含めた発話内容にならず、また相手の発話を受け止める会話能力がまだ不完全であった。「2次元形成期 (The stage of the formed “Two dimensional operation”）」に入り始めると、相手の発話を受け、それに対して自分の意思を含めた発話で相手に返すことが可能となり、応答や自分の意思を含めた発話や意味づけがみられるようになり、幼児間の会話内において幼児間においても発話の交換数3以上の会話単位が多く発生した。2次元形成期という発達段階を経て、幼児間での応答関係が発展することが示唆された。

キーワード： 同輩幼児間の会話の発生期、媒介物要因、コミュニケーション、発達の要因、2歳児

2010年9月13日受理 (教育研究)

問題の所在

1. 2歳児における言語交流と発達の基盤

言語は、人類進化の過程を経て、獲得したヒト特有の伝達機能である。言語の獲得は、誕生からすでに子どもの発達過程に含まれており、出生後、身近な大人とのかかわりを通じて、母語を獲得してゆく。乳幼児と大人とのコミュニケーションは、子どもが見たものや、それをことばで伝える大人のことばが子どもに重要な作用を及ぼす。様々な物を区別し、それらに応じたことばを習得していくことによって、知識としての事物の名前だけでなく、自分自身の行動調整や思考、想像するためにもことばを用いるようになる。母語を獲得した幼児は、その言語を用いて他児と言語交流を行い始めていく。言語は自分の意思や要求を他人に伝

えるだけでなく、他者と心の交流をするために必要な基本的手段である。

従来、就学前の幼児間の会話研究は、相互伝達に必要な発話のやりとり (turn-taking) や、明確に聞き取れる言語発声 completes する3歳頃から対象とされるものがほとんどであった。同輩間の会話の発生期にあたる2歳台は比較的研究量が少ないのが現状である。2歳台の研究が少ない理由として、幼児間の会話発生期はその特徴が分析しにくいこともその一つであると考えられる。

発達のみにみると、他者との言語交流で見られる2歳児の言語表出には、自我の芽生えに基づいた自分と他人の分化の姿が現れていると思われる。

自分と他人の分化をする2歳児期について、

*大阪健康福祉短期大学

連絡先

〒590-0014 堺市堺区田出井町2-8

大阪健康福祉短期大学 子ども福祉学科

E-mail: Ymmt-ye@kenko-fukushi.ac.jp

Gesell, A. (1943)は「はいといいえ、くるといく、走るととまる。あげるともらう、つかむとはなす、押すと引く、攻撃と退却など、各一对の正反対の行動を支配する」同じ程度に釣り合う2誘因の間には含まれた「中間的な十字路にいる」時期としている。その不安定な時期に必要な発達課題は2誘因の選択であり、両方の道へ行ってみて、両方とも経験してみることによってどちらかを選択することであるとしている。また、田中(1987)によると、彼の提唱した「可逆操作の高次化における階層一段階理論ⁱ⁾」では、2歳から3歳は対比される2次元の形成をしていく時期として「2次元形成期ⁱⁱ⁾」と位置づけている。この時期は「1次元可逆的操作が系列的操作に発展し、1つの変数としてまとめられる過程で対比する2次元的关系が生成してくる。それが一定の確かさをもって2次元を形成」し、この間に「自らを対象として繰り返し入れていく過程で、自我が拡大し、充実への過程をたどる」時期としている。

Gesellと田中の、両者の2歳児における発達の特徴の抽出の共通性には興味深いものがある。2歳児の行動様式はこの2つの世界の把握に基づいた各世界の限定という型でおこなわれ、このような2つの世界の認識と確定を基盤にしている。それは言語表出の場においても現れている。自己の中で確定した言語が言語的手段を使用することにより社会的交流の場でも表出されるようになるのである。2歳をすぎると、自我の確立と言語という伝達手段の獲得により他者との言語交流をおこなうこととなる。それまで親しんできた人以外に新奇な場、新しい人との出会いに言語を用いて挑み始めるのである。またこの時期は、自我の拡大から充実へ向かう過程で、母語の文脈を獲得することによる自我の表出がよくなり、語彙量の増大と母語の獲得により言語を使用することで意思伝達し、他者との関わりを調整し始める時期である。つまり、周りの人に対して出す言語が1次元的に自我の強い要求や主張である1歳児期よりも自我主張をさらに力強く出し、相手とのやりとりによってそれを自分の中にフィードバックさせ、そのことにより個人の内部で確定した言語に変化させる。2歳児における他者への話しかけは話しかけることにより自我意思を確定する過程の現われであると思われる。

山本(2000)は、2歳児の同輩間による言語交流において、会話が一方的で発話交換が不完全な会話形態から、2歳後半になると相手と言葉でやりとりができ

ることから、この時期を幼児間の会話の発生期と捉えた。幼児の同輩間における会話は、有意味語・二語文などの言語獲得をした幼児期初期、主に2歳半過ぎから見られ始め、ほぼ話し言葉の形が整う4歳には成立の形に向かう。

先行研究では、2歳台の幼児間の会話は、その形態において2歳前半から2歳後半への移行期に、自我主張の衝突をし合うのみの会話から相手の発話内容に沿って自分の意思を含めて言葉を返す会話形態が成立されると考えられる。また会話の質的变化については、言葉のやりとりなど言葉遊びの時期から相手からの問いを問いとして受け止めた応答がより明確になり始める時期と考えられる。このように、幼児間の会話分析を中心として幼児期初期の各月齢における会話特徴が明らかにされてきた。しかし、そのような会話特徴と言語的コミュニケーションの背景にある自-他領域の分化に基づく2次元形成の特徴との関連は十分な検討がされていない。

2. 本研究の目的

これまでの先行研究をふまえ、本研究では幼児間の言語的コミュニケーションの発生段階であると思われる2歳半頃に焦点をあて、自-他領域の分化に基づく2次元形成の特徴と幼児3者間の遊び場面における会話形態の成立と会話における発話の質的变化との関連を縦断的観察により検討することを目的とする。

3. 仮説設定

本研究の目的に照らして、自-他領域の分化に基づく2次元形成の発達の特徴を2次元形成期以前とそれ以降に分け、それぞれの発達段階における会話特徴を分析するために、本研究では、以下の仮説を設定した。

- ①「2次元形成期前」の発達段階では、相手の発話(問い)に対する受け止めがなく、それ故に独り言や相手の発話の同調が見られるであろう。
 - ②「2次元形成期」の発達段階では、相手の発話を一語文で受け止め、また相手の発話への応答ができ始め、自分の意思を含めて発話するであろう。自分の意思を含めた発話で応答するようになるであろう。
- 以上、2点の仮説を検証するために、発達の特徴については予備的調査、発達段階ごとの会話の特徴については本調査に分けて分析を行うこととした。

予備的調査～発達段階の判定～

1. 観察条件

(1) 対象児：京都K保育園2歳児クラスに在籍する3児。K児(男) 2月生、Y児(男) 3月生、M児(女) 3月生。

(2) 観察場所：京都市内K保育園の保育室

(3) 場面設定と手続き

発達検査は、対象児3名にそれぞれ5回実施した。空いている保育室を使用し、対面して行った。実施時間は原則として夕方の時間帯(午後4時前から午後5時30分まで)とし、VTR撮影(機材;SONYCCD-TRV92)で8mmテープ(FUJIFILM Hi 8 MP)に記録した。手続きとして、各対象児にそれぞれ新版K式発達検査法と、「子どもの発達と診断3」(田中・田中, 1984)に準拠して実施した。

2. 判定基準

発達検査の結果より、「可逆操作の高次化における階層-段階理論」に基づいた発達段階区分を判断した(表1-①参照)。

この理論によると、2歳台でみられる行動様式として、2つの対概念の操作的把握(自分の手元と相手のモデル、自分の世界と相手の世界、縦方向と横方向の2次元の構成、閉じた円描画や十字描画など)が挙げられる。本研究では、この理論に基づいた白石(1984)

の研究結果から明らかにされた基準を参考とし、検査結果の達成度から、2次元形成期に入る前と2次元形成期に入った時期についての時期区分を行った(表1-②参照)。

2次元形成期の発達の特徴を獲得しているかどうかについての評価基準は、①積木構成では連続した(間接性のない)非対称的2次元構成と間接性のある対称的2次元構成、②2次元の区別では大小比較、③描画では例前の円模写または自発的な始点と終点の閉じた円の表現を評価基準とした。その三課題すべてが可能になる時期を「2次元形成期」、それ以前を「2次元形成期前」とした。

判定は原則として「+」が自分でできる、「÷」は手がかりがあればできる、「-」はできない、さらに「(+)」は前検査結果などで確実に可能と判定されるが試行しないなどの無施行合格、「NR」は対象児の拒否反応または答えないなどの反応なし、「?」は判定不能(検査の中断など)の6点に分けて判定した。

3. 各対象児の発達段階区分の判定

3児それぞれの結果について表2に示した。「-」の段階を2次元形成期に入る前、「÷」または「+」の段階以降を2次元形成期に入る時期として区分した。

K児は検査内容に集中するという姿勢は4回目、主に2次元形成期に入る直前で見られ始めた。認知面に

表1. 評定基準と時期区分

課題	①評定基準			②発達の時期区分			③観察視点
	判定	達成度	具体例	2次元形成期前	2次元形成期		
2次元の積木構成	トラック模倣	-	一次元的に横一列に並べる、また縦に積み上げる。		対称的2次元構成 	非対称的2次元構成 	モデルと自分の手元の区別がつき(自-他の区別)、連続非対称の構成がつくれるか。
		÷	対称的2次元構成をつくる。またはモデルの作り方を例示後に完成させる。				
		+	3つを横一列に並べ、端に一つ乗せる。				
	家の模倣	-	一次元的に横一列に並べる、また上に1つ乗せたトラック構成様になる。		間接性を持った対称的2次元構成 	モデルと自分の手元の区別がつき(自-他の区別)、1つの積み木があるほどの微妙な間隔をあけ、間接性のある対称的2次元構成がつくれるか。	
		÷	間隔は開けられるが、その微妙な間に乗せられず、1つの積み木の上に2つ乗せる。またモデルの作り方を例示後に完成させる。				
		+	間隔は開けて積み木を置き、その間に積み木を乗せる。				
2次元の描画	円模写	-	楕圓、または円鉛画になる。	例後の円または円模(形状は円だが、始点と終点が開いていない図形)	例前の円	始点と終点の閉じた円の図形が描けているかどうか。	
		÷	円鉛よりも円を描くという意識が芽生え、また始点と終点は閉じないが円模になる。またモデル例示後に完成させる。				
		+	始点と終点の閉じた円を描く。				
2次元の弁別	大小比較	-	最初の3施行中2問以下正答、または6施行中4問以下正答。	できない【-】	できる【÷】【+】	できる【+】	大・小2つの事象の比較が出来ているか、どうか。「おおきい」「ちいさい」の区別が言語で表現されてくるか。
		+	最初の3施行中3問正答、または6施行中5問正答。				

実施手続きは基本的に新版K式発達検査と「子どもの発達と診断3」の手順に準拠し、検査道具もK式発達検査のものを使用した。検査結果は以下の判定で行い、さらに(+))は前検査結果などで確実に可能と判定されるが試行しないなどの無施行合格、NRは対象児の拒否反応または答えないなどの反応なし、?は判定不能(検査の中断など)の6点に分けて判定した。

表 2. 発達の時期区分

	該当月齢	積み木構成		描画	2次元の弁別	発達の時期区分
		トラック	家の模倣	円模写	大小比較	
K (男)	2:05	—	/	÷	—	2次元形成期前 ↓
	2:06	÷	—	/	—	
	2:07	—	/	—	+	
	2:08	÷	—	—	+	
	2:09	+	÷	÷	—	2次元形成期
Y (男)	2:05	/	/	—	/	2次元形成期前
	2:06	+	÷	+	+	2次元形成期 ↓
	2:07	+	+	—	NR	
	2:08	(+)	+	+	NR	
	2:08	+	+	+	+	
M (女)	2:03	+	+	÷	+	2次元形成期 ↓
	2:04	+	+	—	+	
	2:06	+	÷	÷	+	
	2:07	+	+	—	+	
	2:08	+	+	—	+	

において積み木構成課題で2次元形成の力は4回目以降に見られた。Y児では、1回目は机に着いて検査を受ける状態ではなかったが、2回目からは積み木構成、円模写、大小比較の検査結果が示すように2歳5か月頃には既に認知面の2次元形成の力は芽生えていた。M児では、1回目から机に着き、検査を受けることができていた。1回目の検査は少し緊張も見られたが、2次元形成の力は既に1回目で見られた。

分析した結果、「2次元形成期前」と「2次元形成期」の2つの時期が抽出された。K児は2歳9か月で、Y児は2歳6か月、M児は2歳3か月で各々「2次元形成期」への移行が確認された。

4. 発達検査の取り組み方

(1) K児の発達検査の取り組み方

1回目(2:04:24, 2歳4か月24日。以下月齢を同様に示す)は、緊張していたのか、ほとんど発話せず全体的に静かに検査を受けていた。2回目(2:05:17)は、椅子に座り直したり、席を立ちビデオカメラのファインダーを覗きに行くなど、検査を受ける姿勢には不安定さが残った。3回目(2:06:29)は、席から立つことはなく検査を受けることができていた。4回目(2:08:01)は、1つ1つの課題に集中していた。まだ自発的な発話は少なかったが、自分が取り組んでいたものに対して言葉で表現し検査者に伝えることができ

ていた。5回目(2:08:29)は、積み木課題以外はほとんど発話しなかったが検査者の指示はちゃんと聞いており、終始椅子に座って検査に向かっていた。

K児は日常場面でも口数が少なく、検査に対しては検査者の指示を聞いているが、その指示内容を受け止めそれに沿って指示通りに検査に向かうのではなく、最初から椅子に座って最後まで検査を受ける姿は見られず自分の興味に沿って席を立つなどの不安定さが見られた。徐々に椅子に座り、机に向かうという検査姿勢へK児の活動の焦点が定まっていく発達過程が見られ、最後まで椅子に座って検査内容に集中するという姿勢は4回目以降、主に2次元形成期に入る直前で見られ始めた。認知面においては、積み木構成で2次元形成の力は4回目以降に見られた。

(2) Y児の発達検査の取り組み方

1回目(2:05:00)は、椅子に座って机に着き検査者と向い合って検査を受ける姿はほとんど無く、日常とは異なる検査場面と普段あまり接していない検査者との関係に慣れることにかなりの時間を要した。検査者が何かを聞いたり、顔をうかがったりして覗き込むと照れて隠れるなど、検査者との会話は成立していたにも関わらず、検査者と絶対に目を合そうとしなかった。2回目(2:05:16)は、検査に対し椅子に座って検査に臨み、話している検査者の顔をしっかりと見て話し

を聞き、検査者との応待は、検査の教示途中で中断すること無く課題に取り組めるようになっていた。3回目(2:06:17)は、検査を受ける姿勢としては席を立たずに机に向かって検査を受ける姿勢ができ、検査者が出していく検査道具を見て「あー、これは何？」などとY児から聞く様子も見られた。4回目(2:07:16)は、検査に黙って検査者の指示を待ち、検査に集中することが出来ていた。5回目(2:08:13)は、しっかり検査者の顔を見て、検査に挑み、笑って対応したり、「～でござんす」などと言い、それを聞いた検査者の反応を楽しむ様子が見られた。

Y児は、1回目は机について検査を受ける状態ではなかったが、2回目からは積み木構成、円模写、大小比較の結果が示すように2歳5か月頃には既に認知面の2次元形成の力は形成されていた。発達的に2次元形成期に入った2歳6か月頃から、相手との関係にも慣れ、落ち着いて対応することが出来ていた。自我の強さからか、自分のペースに相手を巻き込む姿も見られた。

(3) M児の発達検査の取り組み方

1回目(2:03:13)では、検査に対して終始検査者に向かい合って指示をしっかりと聞きそれに対して答えることができていた。2回目(2:04:21)では、描画では描いたものを名づけて相手に知らせるなど自発的な言語も見られ、割と集中して検査を受けることができていた。検査者の道具の提示に「Mちゃんもこれ」と要求した。3回目(2:05:22)では、「どうやってつくるの？」と検査者に聞いてくるなど、特に折り紙課題で表出言語は、よく見られていた。4回目(2:06:21)では、「できるかな？」の質問に「できる」、「難しいよ」と検査者が揺さ振りをかけると「むずかしい」、「パズルがむずかしいの」、「一緒になった？」と聞くと「いっしょになってない」など、相手との応答は成立しており、モデルとの違いを受け止め言語で返答することができていた。5回目(2:07:17)では、積み木や折り紙など、ほとんどの課題は黙って集中するようになった。1つ1つの検査者の指示をしっかりと聞いて受け、課題に集中していたようであった。

M児は、少し緊張も見られたが1回目から机に着き、検査を受けることができていたなど、相手との関係に安定性があり、問いと答えの関係が成立してM児自身の自我は安定しており、相手との言葉のやりとりの中

で、自分の意図を伝えるなどの姿が見られた。

発達速度の個人差はあったものの、発達の層化現象ⁱⁱⁱは3名とも見られなかった。また、検査場面において3児に共通してみられた発達の特徴は、日常とは異なる慣れない場への緊張、自分の事について聞かれたり検査者と同じ事象を繰り返す復唱の課題などで非常にためらい答えを避ける姿であった。

本調査～発達段階区分による幼児3者間の会話分析～

1. 研究方法

(1) 実施期間

会話場面は計4回、発達検査とは別の日の夕方に行い、所要総時間は各課題7,8分ずつとした。この時間設定は、予備観察において限定された空間内での幼児間の共同遊び時間が主に10分弱であったためである。各課題の施行順序は1回目(9月22日)はボール、積み木、粘土の順、2回目(10月26日)は積み木、粘土、翌日にボールの順で、3回目(11月17日)は積み木、粘土、翌週にボールの順で行った。

(2) 場面設定と手続き

①ボール課題の手続き

課題材料は、2歳児が身体全体を使い移動自由なやりとりを行う要因を含んだものとして、ビーチボールを用意した。ボールは柄が緑と黒2色のスイカ柄であり、直径は最大値35cmになるものを3つ用意した。部屋の配置と記録方法は、部屋には机とビデオカメラ以外は何も置かず、記録方法は部屋の一角に机を3つ乗せ、さらにその上にビデオカメラ(機材;SONYCCD-TRV92)を三脚で設置し、できるだけ広角で部屋全体を撮影した。児の言語記録はビデオカメラによる撮影、記録のみとした。教示内容は、対象児3名とともに観察者が検査室に入り用意しておいたビーチボール3個を3児それぞれに手渡し「じゃ、お姉さんの方に放ってごらん」と教示し一緒にボールを投げ合って遊んだ。数分後、対象児が場に慣れてきたと確認されたら「3人で仲良く遊んでいてね」と声をかけ観察者が部屋を退出した。

②積み木課題の手続き

課題材料は、事物自体を変形させずに構成をできる要因を含んだものとして、積み木(木製、無塗装)を使用した。積み木は全部で34個用いた。部屋の配置と記録方

法は、部屋の真ん中に机を置き、対象児に部屋の様子が見えないように、入り口とは逆向きに座るように椅子を机の三方に置き、左斜め前からビデオカメラを三脚で設置した(図1参照)。ビデオ撮影による記録方法は基本的にボール課題場面と同じである。教示内容としては、ボール遊び後ボールを片づけて、机と椅子を出し対象児に座ってもらう。机上に積木の箱を出し3児それぞれに自発的に取ってもらうよう指示する。その際に観察者が適宜3児それぞれにできるだけ同数量に分けるようにした。1,2分様子を見た後「これで仲良く遊んでいてね」と指示し観察者は退室した。

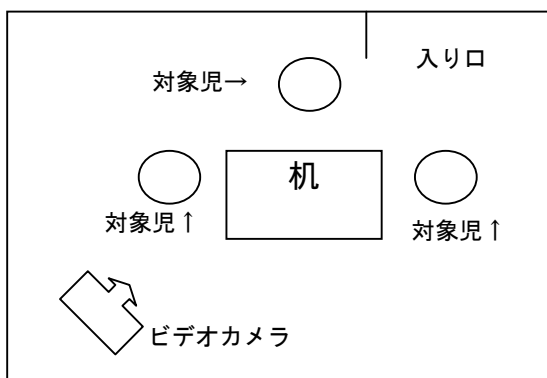


図1. 積木・粘土課題の配置

③粘土課題の手続き

課題材料は、事物自体を変形して自由に構成できる要因を含んだものとして、市販の紙粘土を使用した。部屋の配置は、積木課題と同じ設定である。教示内容としては、積木遊びの後積木を片付けて、机上に紙粘土を出し、対象児に「何をつくりたい?」と教示しながら観察者の分を少し残して3人分に等配分する。観察者は「おうどんつくろうか?」、「じゃ、次は団子つくろうか?」、「じゃ、次はパンをつくろうか?」と適宜指示し、粘土加工の手本を示してから児が慣れたと思われた時点で退室した。

2. 分析手順

遠藤(1985)などの先行研究の結果より、幼児期初期における幼児間の会話には必ずしも相手に向けて意図された発話だけでなく、伝達する意図の無い発話(例えば独り言や相手が発した言葉の繰り返しなど)による発話単位の連続した会話形態が見られた。したがって、本研究では「会話単位」の定義を、相手に伝達の意図を持つものと持たないものの両方を含めて、2者相互の発話方向が2ないし3以上連続した単位とした。

(1) 会話プロトコル作成

VTR記録からすべての発話、および発話を引き起こした動作ややりとりをできる限り詳細に転記し、文字化した会話プロトコルを作成した。

(2) 発話方向の記入

文字化した会話プロトコルから子どもが発した発話方向をそれぞれ以下の4つの分類基準で分類した(表3参照)。

表3. 発話方向の分類基準

分類記号	分類基準
→	一方の子どもから他方の子どもへ向けて発していることが明確な発話
-----→	一方の子どもの発話他方の子どもの発話に何らかの影響を及ぼした発話
□	シンボル(現実に類似したもの)を使って現実ものに代理させる、見立て・意味づけの発話
[]	相手に向けて発しているかが不明瞭、また独り言などの発話

①「一方の子どもから他方の子どもへ向けて発していることが明確な発話」を実線の矢印で示し、分類内容としては相手の名前を呼んでいる、また視線が相手に向いているなど明らかに相手に向けて発している発話とした。②「一方の子どもの発話他方の子どもの発話に何らかの影響を及ぼした発話」を点線の矢印で示し、分類内容は相手の発話方向が不明瞭であっても前の発話者の発話テーマに準じて発した発話、また前の発話者が存在しなければ発話しないと思われる発話とした。③「シンボル(現実に類似したもの)を使って現実物に代理させる見立て・意味づけの発話」を四角括弧で囲み、分類内容を自分の造った事物を他の物に喩えて言い、さらに意味づけた事物と造ったものの形状が似ている場合とした。④「相手に向けて発しているかが不明瞭、また独り言などの発話」を括弧でくくり、分類内容には視線方向のない掛け声や発話、また撮影範囲から発話方向が不明瞭な場合を含めた。

分類対象は観察者が部屋の外に出てから部屋の中に入ってくるまでに幼児間で発せられた発話のみとし、相手の発話に対して動作で反応している非言語的コミュニケーションは対象からはずした。また課題の中で部屋の外にいる観察者に向けて発した言葉は分類に含めず、記号もつけなかった。

(3) 会話単位の抽出

2 者間において、一方の子どもが発した言葉に他方の子どもが応えた場合（実線の矢印が 2 つある場合）、一方の子どもによる伝える意図のない発話に他方の子どもが影響されて応答する場合（点線と実線の矢印が 2 つある場合）を交換数 2 の会話単位（図 2—①参照）として抽出した。さらに、2 者間において、一方の子どもが発した言葉に他方の子どもが応えた上で再度その応答に対して返している場合（実線の矢印が 3 つ以上ある場合）、一方の子どもによる伝える意図のない発話に他方の子どもが影響されて応答し、それに対して初めの子どもから応答が返された場合（点線を含む実線の矢印が 3 つ以上ある場合）を交換数 3 の会話単位（図 2—②参照）として抽出した。但し、その場合において一方の子どもによる伝える意図のない発話に他方の子どもが影響されて（点線の矢印が 3 つ以上連続する場合）は会話単位として含めなかった。

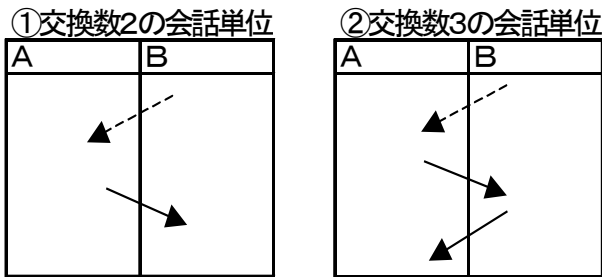


図 2. 発話方向で分類した会話単位

(4) 発話内容の分類

幼児が発した発話内容を主に以下の 12 点に分類した。（表 4 参照）

1. 提示、2. 意味づけ、3. 所有主張、4. 状況説明、5. 状況質問、6. 行動制御、7. 歌、8. 肯定、9. 否定、10. 拒否、11. 同調、12. ごっここの 12 点であった。なお「意味づけ」とは、明らかにその事物に対して他の事物に喩えている場合とした。

3. 結果

(1) 各対象児における発話総数

各対象児における発話を課題ごと、実施回数ごとに数えた。ここでの発話には、音声として発せられたものを含めた。その結果を表 5 に示した。

その結果、三児とも課題の回数を重ねるごとに発話数の増加見られた。回数ごとの発話回数を見ると、多い順に 1 回目から 3 回目までは全部 M 児が一番多かった。

対象児別に総発話数をみると、Y 児が最も多かった。その次に M 児が多く、K 児は最も少なかった。また、K 児においては積木課題で一番発話が多く、Y 児では粘土課題、M 児においても粘土課題で一番発話数が多く見られた。K 児では、1 回目から徐々に増え、2 回目で発話数が最も多くなった。Y 児では 1 回目から既に発話数は多く、回を追うごとに徐々に発話数が増えた。

表 4. 発話の機能分類

カテゴリー	分類定義	具体例
提示	物の提示	・「ほら、見て！」と事物を提示して相手に見せる。
意味づけ	持っている事物を意味付けた発話。	・自分の造った事物を指して、または相手に見せて「これはでんしゃ」と意味付ける。
所有主張	自分自身の所有物を誇示する。	・自分の持っていたものに対して「これ、〇〇ちゃんのやっ!!」と主張する。
状況説明	その場の状況、または外の状況を見てそれに対する説明	・戸口まで行って外を見て「(外)見えないなあ？」とつぶやく。
状況質問	その場の状況、または外の状況を見てそれに対する質問	・窓を指して「あっ、〇〇や!!」 ・「K先生、どこいかなかったん？」
行動制御	相手の行動を制御する、または指示する。	・「これしとき(しておきなさい)」 ・「取って!〇〇ちゃんの(ボール)取って!!」 ・「ドラエモン、ドラエモント!」
歌	歌っている発話。	
肯定	相手の発話内容に対して肯定する、または受け止める。	・「これ、するか?」→「うん」 ・「これ、こうするの?」→「そうそう」
否定	相手の発話内容に対して否定する。	・「これ、〇〇ちゃんのか?」と聞かれて「ちがう」と否定する。
拒否	相手からの発話、行動制御を否定する。	・「〜してよ」と頼まれて「いやっ」
同調	相手の発話を聞いていて無意識に繰り返し、または自分の発話内容も同じように発話する。	・「だんごむしのコロちゃん!!」と他の子が話したことを聞いて同じように「だんごむしのコロちゃん」とつぶやく。
ごっこ	お互いの言葉のやりとりがごっこ遊びに展開している発話。	・「誰だ?」→「おおかみだー!!」→「あーん、こわいよ、こわいよ」

表5. 各対象児における発話総数

対象児	課題	1回目	2回目	3回目	計
K児	ボール	0	14	13	27
	積み木	12	12	14	38
	粘土	14	15	10	39
	計	26	41	37	104
Y児	ボール	8	6	9	23
	積み木	9	17	31	57
	粘土	21	29	34	84
	計	38	52	74	164
M児	ボール	6	15	33	54
	積み木	21	14	29	64
	粘土	25	26	20	71
	計	52	55	82	189

表6. 意味づけの数

対象児	課題	1回目	2回目	3回目	計
K児	ボール	0	0	0	0
	積み木	0	0	1	1
	粘土	0	1	0	1
	計	0	1	1	2
Y児	ボール	0	0	0	0
	積み木	0	2	2	4
	粘土	1	0	2	3
	計	1	2	4	7
M児	ボール	0	0	0	0
	積み木	1	1	1	3
	粘土	2	3	8	13
	計	3	4	9	16

(2) 意味づけの発話数

総発話数における意味づけの発話数を表6に示した。

対象児別に見ると、意味づけの発話数はM児が最も多く、K児が最も少なかった。課題別にみると、ボール課題では三児とも意味づけの発話は見られなかった。またY児とM児は、意味づけの発話は1回目から、K児の場合、3回目で見られ始めた。K児の場合、積み木と粘土は同数の意味づけがあったが、Y児では積み木の意味づけ総数の方が粘土よりも多かった。M児に関しては粘土課題での意味づけがかなり多かった。三児に共通して積み木課題と粘土課題では意味づけがあった。この課題の結果から、ボールは意味づけを引き起こさない媒介物であり、積み木と粘土など課題では意味づけを喚起させる事物であったといえる。意味づけを喚起させる素材についてボールと積み木、粘土の素材の質的な相違点は、ボールはそれ自体変形しないが積み木と粘土は事物自体を加工することにより変形可能な素材である。

(3) 交換数2の会話単位における特徴

1) 交換数2の会話単位の成立数

次に交換数2の会話単位の成立数を表7に示した。各課題別のその成立数をみると積み木課題が最も成立数が多く、成立数が最も少なかったのはボール課題であった。次に全課題の回数ごとの変化では2回目が最も多かった。会話の成立数は特に積み木課題に多く、回数を重ねるごとに増していく。

表7. 交換数2の会話成立数

課題	1回目	2回目	3回目	計
ボール	2	2	1	5
積み木	2	4	4	10
粘土	2	4	3	9
計	6	10	8	24

表8. 交換数2の会話の受け手となった回数

対象児	1回目	2回目	3回目	計
K児	1	2	2	5
Y児	4	7	2	13
M児	2	2	4	8

2) 交換数2の会話単位における受け手となった数

交換数2の会話単位において、受け手となった回数を表8に示した。

その結果、Y児が最も多く相手の発話を受けて返していた。最も少ないのはK児であった。回数ごとに見ると、K児は全体として少ないが、3回目には2回見られるようになった。この結果より、K児は相手から声をかけられても返答することが少なかったことが分かる。対象児ごとに交換数の会話単位において受け手となった回数はY児が最も多く、K児が最も少なかった。回数ごとに見ると、Y児とM児は1回目から、K児は3回目から受け手となっていた。

3) 交換数2の会話内容

交換数2の内容を受け手となった場合の内容について注意し、その会話の内容を中心にみた。なお、受け手となった場合を中心に分析したため一部交換数2の会話に限らず交換数3の会話内容も分析対象に含めている場合がある。また[]内の記号は、会話プロトコル中のエピソードの所在を示し、課題回と課題名、ビデオカウンターを示している。

①K児における会話の内容

K児ではボール課題において、1回目では発話は一つもみられなかった。2回目では、自分の所有物についての誇示 [②ボール(0:01:00, 観察開始より1分00秒経過。以下、同様に示す)] がみられ、自分のボールについて執着がみられた。3回目では、同じ事を何度も繰り返して言う、また提示の繰り返しなど相手の反応を求めるような発話が見られた [③ボール(0:05:30)]。

積木課題では、1回目は独り言の他に相手と同じ発話内容を繰り返して言うなど、少し相手との言葉のやりとりが見られ始めた。相手が事物を差し出した提示を同じような発話で返している。相手の発話を受けておらず、他児との言語的交流がほとんど見られた。2回目は、「はい」や「うん」などの応答が見られた。3回目は相手の発話に対する聞き返しが見られた [③積木(0:07:00)]。

粘土課題では、1回目では、質問や相手の発話に対する同調が見られた [①粘土(0:04:30)]。自分から相手に問い掛けるなどの発話も見られた。2回目では相手の発話に対して同調の意味づけが見られた。3回目では相手の発話に対する聞き返し [③粘土(0:06:00)] や「これいる」などと相手からの質問に自分の意思を含んだ言語反応が見られ始めた [③粘土(0:09:30)]。主に積木課題と粘土課題の3回目では相互言語交流において相手と関わり始める姿が見られことが注目された。会話の質的特徴としては、相手の発話の真似が入るが、相手の言葉に返答してさらに自分の所有物を相手に返すという相手の発話の受け止めが見られた。

K児の場合は、2回目から自分の意志が発話の中に含まれた「はい」や「いや」などの発話で相手に返答する姿が見られた。3回目では相手の発話を聞き返したり、相手の反応を求める発話が見られ始めた。

②Y児における会話の内容

Y児では、ボール課題では1回目では相手が周りの状況に対して質問してきた際に周りの状況説明をしながらの受け手になっていた。2回目では独り言や同調が多くみられた。3回目では媒介物を相手に渡すときの発話と周りの状況についての発話であった。

積木課題では1回目では自分の意思が前面に出た応答が見られた [①積木(0:05:00)]。2回目では相手から言われた事に対して自分の意味づけを込めて返しているなど、相手の言葉を受け止めた上でそれに対して自

分の意思を返しているなど受け手の力量が見られた [②積木(0:01:00)]。3回目では相手の応答を聞くために何度も聞き返す、また自分の意味づけを含めて応答するなどがみられた [③積木(0:09:00)]。

また粘土課題では1回目で相手の行動制御に対して、応答のみでなく自分の意思を答えていた [①粘土(0:09:00)]。2回目では、相手に聞かれた事に対してそれを受けてその場の状況を捉えた発話内容で答えていた。3回目では相手の発話に対する聞き返しをしていた [②粘土(0:01:30)]。

Y児の場合は、2回目で意味づけが出現し始めた。また相手の発話を真似るだけでなく、受け止めて発話していた。3回目では、自分の意味づけを含めて答えを返していることが特徴であった。

③M児における会話の内容

M児では、ボール課題では1回目は、周り(部屋の外)の様子が少し気になる様であった。聞き返しを少し含んでいる周りに対する質問が多く相手の発話の受け手にはなっていなかった [①ボール(0:01:30)]。2回目は他児への動作の誘いかけがみられた [②ボール(0:01:30)]。後は全て歌を歌っている発話であった。3回目は相手に対する行動制御や、ごっこ遊びへの参加などの発話があり発話内容に広がりが見られた [③ボール(0:06:00)]。

積木課題において、1回目では相手の発話を繰り返す [①積木(0:01:30)]、また相手の発話テーマと同じ事について同調する応答が多く見られた [①積木(0:03:30)]。2回目では、拒否などの自分の意思を含めた応答が見られ、また相手の発話テーマを発展させている発話が見られた [②積木(0:01:30)]。3回目では相手に対する応答のみでなく、相手の発話テーマを受けてそれをさらに発展させ、自分の意思を含めて相手に返しているなど受け手の力量は十分見られた [③積木(0:07:00)]。

粘土課題では、1回目で拒否などの自分の要求を表した応答が見られた。2回目ではその場の状況に合わせて相手の発話テーマをさらに発展させているなど、受け手としての力量が十分あることが見られた [②粘土(0:04:00)]。3回目でも2回目同様受け手の力量が十分見られた [③粘土(0:05:00)]。

M児の場合を全体的に見ると、2回目で相手の発話テーマを受けそれを更に発展させる会話能力が見られる点でK児との質的な違いが見られた。

(4) 交換数3の会話の特徴

1) 交換数3の会話単位の成立数

交換数が3以上連続している会話単位を数え、表9に示した。

交換数3の会話単位で一番成立数が多いのは粘土課題であった。次に多かったのは積み木課題であり、ボール課題は一番成立数が少なかった。各課題別の回数ごとの変化を見ると、媒介物の性質から考慮するとそれ自体変形しないボール課題が一番成立数が少なく、構成・加工可能な積み木や粘土課題では比較的成立数が多かった。

ボール課題における交換数3の会話の成立数は、その後徐々に減少した。積み木課題では1回目から2回目までは1から2回だが、3回目になると倍増した。粘土課題では2回目が最も多く、1回目と3回目はほぼ同じ回数が見られた。交換数3の会話単位の全体の成立数は回を重ねるごとに増加した。粘土課題では2回目が最も多く、3回目で成立数は減少した。課題ごとに見た場合、成立数の割合を比べると粘土課題での成立数が最も多かった。また交換数3の課題の成立数は回を重ねるごとに増加し、初回よりも後の回になるにつれ、会話の成立が増していることが分かる。

2) 交換数3の会話成立の対象児ペア

次に会話成立時における幼児の組み合わせについてみると(表10参照)、交換数3の会話で最も多かったペアは圧倒的にY児-M児ペアであった。次に多かったのはK児-Y児であり最も少なかったのはK児-M児のペアであった。

表9. 交換数3の会話成立数

課題	1回目	2回目	3回目	計
ボール	1	1	0	2
積み木	2	2	7	11
粘土	4	8	5	17
計	7	11	12	30

表10. 交換数3の会話成立時のペアの組み合わせ

ペア	1回目	2回目	3回目	計
K児-Y児	0	1	4	5
K児-M児	1	2	0	3
Y児-M児	6	7	8	21

3) 交換数3の会話単位における会話の内容

交換数3における会話成立数のペアの組み合わせとして表10のような結果を出した。この幼児ペア間にお

ける会話の内容にみていく。

① K児-Y児間のペア (図3、図4参照)

積み木課題の2回目(図3)では、Y児はK児の発話を受け止めてさらにK児に行動を指示する発話を行うが、K児は自分からY児に対する発話を行うがY児の発話を受け止めてさらに展開することは見られなかった。積み木課題の3回目(図4)では、K児はY児が意味づけた発話を受け止めて自分も意味づけた発話を行うようになったことが特徴である。

ビデオカウンター	K(2:8:7)	Y(2:7:27)
(0:00:30)	(観察者が出ていくのをじっと見る) 「Y、見えへん。ほら」 (と、Yに戸の方を指す)	
(0:01:00)	「はい」 (Yに言われて座る)	「ほんまや、これしとき(して待っておこうよ)」 (と、Kに椅子の方を指す)

図3. 2回目積み木課題

ビデオカウンター	K(2:8:29)	Y(2:8:14)
(0:09:00)	「これは、お山」 (と、自分のつくったものをYに言う)	(長い列車が出来たのを見て) (自分の積み木を見ずにMに向かって) 「これは一、これは一。キシャボッポやで」 (Kの積み木を見て) 「ちがうわ!!」 (と、言いKの顔を見る)
	(びっくりしたような顔をしてYを見る)	

図4. 3回目積み木課題

② K児-M児間のペア (図5~7参照)

粘土課題の1回目(図5)で、M児の発話とほぼ同じ内容をK児が繰り返すことが特徴であった。ボール課題の2回目(図6)は、M児が歌の題名をあげて誘いかけたことを受けとめてK児がその歌を歌うという展開が見られた。一方で、粘土課題(図7)ではK児が作った物をM児が評価し、それを受け止めてK児が自分の粘土に対する意味づけた発話を行うようになったこと、M児もそれを受けて自分の粘土に意味づけた発話を行ったことが特徴であった。M児は相手の意味づけた受け止めることも可能であった。

ビデオカウンター	K(2:7:3)	M(2:5:23)
(0:09:00)	(椅子に戻ってくる)	「Kちゃん、あげる…」 「はい」 (と、Kの方に粘土を押し出す)
	「はい、あげる」 (と向いのMに差し出す)	(笑って身体をよじり) 「いや!!」

図5. 1回目粘土課題

ビデオカウンター	K(2:8:8)	M(2:6:28)
(0:06:30)		「大きなくりの木の下でしょうか？」 (部屋を走り回る)
	「大きなくりの木の下で、あなたとわたし…♪♪」	
(0:07:00)	「大きなくりの木の下で、あなたとわたし…♪♪」	「大きなくりの木の下で、あなたとわたし…♪♪」
		「いっせいでーで」 (「ぼーい」)
		(一人でボールを投げて遊ぶ)

図6. 2回目ボール課題

ビデオカウンター	Y(2:7:27)	M(2:6:27)
		(Yのつくった積木を指して) 「なんじゃ？こりゃ？」
	「でんしゃ」 (と、Mの顔を見て答える)	
		(自分の積木を指して) 「これも、でんしゃ」
(0:01:30)	(自分の積木構成を指差してMに) 「ちかり、こもいはゴミきゆうきゆうしや」 「あ」	
		(と、自分の積木を指して) 「これもゴミきゆうきゆうしや」 「これ、Mちゃん(の)…」
	「うん」 (お互い笑い合う)	(お互い笑い合う)

図9. 2回目積木課題

ビデオカウンター	K(2:8:7)	M(2:6:27)
(0:01:00)	「できた、ほら」 (と、前にいるMに見せる)	(小さい声で) 「わあ、すごい」
		(Kの粘土に手を出して) 「これもドキンちゃん」
	(自分の作った細長い粘土を持ち上げてMに見せて) 「これもおうどん」	
		(自分の粘土を見て) 「これ、へびちゃん」

図7. 2回目粘土課題

ビデオカウンター	Y(2:7:27)	M(2:6:27)
	(突然二人で見詰め合って)	(突然二人で見詰め合って)
(0:03:30)	(Mの顔を見て歌い出す) 「おもいゴロゴロ♪おもいもー！」 (Mの顔を見て) 「ゴーゴーゴゴー」	
		(自分の粘土をYに見せて) 「おもい！！」
	「ちがう！！」 (Mの顔をのぞき込んで) 「おもい取ったでしょ？」	

図10. 2回目粘土課題

③ Y児-M児間のペア (図8~11 参照)

粘土課題の1回目(図8)では、Y児がM児に粘土を押しつけるように提示し、それに対しM児は「はい」と言って、押し返した後、「いるーいらんない」の応答が相互に展開することが特徴であった。

積み木課題の2回目(図9)では、Y児が自分の積木を意味づけた発話を受けてM児が自分の積木を意味づける発話を返し、その後も相互に自分の積木を意味づける発話が展開することが特徴であった。粘土課題

(図10)では、Y児が歌った歌詞に合わせてM児が自分の粘土を意味づけY児がその意味づけを受けて応答することが特徴であった。

意味づけを主題として展開される会話には2回目から見られるようになった。その際、Y児、M児ともに意味づけの発話を行うだけでなく、相手の意味づけを受け止めることが可能であることが分かる。

粘土課題の3回目(図11)では、2回目と同様の特徴が見られた。自分の粘土を意味づけたY児の発話に対し、M児がその意味づけを否定する発話を行った。

ビデオカウンター	Y(2:8:14)	M(2:7:18)
(0:02:30)	(団子状にした粘土をMに見せて) 「おっきなへび」 「ほら、見てほら」 (と、Mの顔を見る)	
		(自分の粘土をこねながら) 「それ、へびやうで」
	「これは？」 (また違う粘土を見せて) 「これは、へび」	

図11. 3回目粘土課題

考 察

1. 幼児期初期における言語的コミュニケーションの発達の变化

ここでは、各対象児の発達段階区分である2次元形成期と幼児間会話における会話成立への会話能力との関連で考察していきたい。結果に基づいて課題時期と発達段階区分の関連について表11に示した。

(1) K児における発達の变化

他児と比較してK児の会話特徴は、1回目は独り言や相手の発話の繰り返しが多かった。K児の場合、他の2児と比較するとK児の関わっている会話における会話成立数が少ないことから、相手から声をかけられても反応を返すことが少ないことが分かる。ここから相手の質問に対して反応しないことや相手からの呼びかけにも聞こえていないのか、独り言を発したり、自分自身の素材加工に集中し、反応を返さない様子が窺える。発話数では回を重ねるごとに増えていくが、主

ビデオカウンター	Y(2:6:18)	M(2:5:23)
(0:04:30)	(と、Mの方に作った団子状の粘土を差し出し) (小さい声で) 「M. いるか…」	
		(出された粘土を押し返し) 「はい」
	(Mにあげたつもりらしいので、それをまた押し返し) 「いるの！！」	
		(また、押し返し) 「いらん！！」
	(再度手で振り払い) 「いるの！！」	
		(後を引かずさつと自分の構成に集中する)

図8. 1回目粘土課題

表 11. 対象児の課題時期と発達段階区分との関連

月齢	2:04	2:05	2:06	2:07	2:08	2:09	2:10
K児				◇ (2:07:03)	◇ (2:08:0)	◇ (2:08:29)	
Y児			◇ (2:06:18)	◇ (2:07:27)	◇ (2:08:14)		
M児		◇ (2:05:23)	◇ (2:06:27)	◇ (2:07:18)			

に相手の発話の受け手としての会話の役割はこれからである。2 回目で見られた発話は、同調など相手の発話を繰り返したり、「うん」「はい」などの一語の応答のみで終わってしまう発話であった。しかし発話内容としては、それまでの相手が発した発話の繰り返しや独り言などの相手の存在を無視した発話ではなく、相手とのやりとりを前提とした相手の発話に対する対応が始まっている。2次元形成期前の会話の特徴は、主に1回目で相手の発話を受け止めることができずに独り言や相手の発話内容の繰り返し、また相手から聞かれたことに気づかないなどの一方的な会話形態であり、相手の発話を受けることが出来ないことが特徴であった。2回目から徐々に相手の発話に回答し始め、2次元形成期に入った3回目からは一語で返答する応答のみでなく、自分の意思を含めた発話における返答や自分の意思を相手に伝える発話が見られ始めるなど、会話に必要な能力が見られ始めた。相手から何らかの反応を求めていく聞き返しが出現し始めた。

(2) Y児における発達的变化

Y児は2次元形成期に入った1回目から相手の言葉を受けてそれについて応答するなど相手の発話を意識して興味を示していたことが窺える。自分の活動のみに集中するのではなく、相手の活動を視野に入れ、「○○ちゃん、～～しないの？」や「これ、いる？」という相手からの返答を導き出すような発話が多く見られた。発話内容では同じ発話の繰り返しや自分の所有物の主張をすることから、相手の発話を受け止め徐々に相手に合わせようとする発話内容が見られ始め

た。課題2回目では相互間の会話の発展に向けての発話が見られた。それは直接眼前にある事物をめぐっての会話からその場にはない事柄をテーマにした会話への参加も見られたことであり、その場合においても現状を捉えた上で相手にそれを伝えるなどの発話の質的発展も含まれていたことである。3回目ではさらに相手から聞かれたことを受け説明を加えて返すなど徐々に会話の発展に向かっていった。

(3) M児における発達的变化

M児は2次元形成期に入った、初回から歌を歌うことも多く見られたが発話することが多かった。3回の課題の中で徐々に受け手としての発達が見られた。M児は相手からの主語や目的語の無い幼児期初期によく見られる発話に対しても何らかの発話で返していた。M児では、特に相手の発話内容の意図が掴めない場合でも、歌い出したりまた同じ言葉を繰り返したり相手には笑いかけるなど、会話の発展まではいかないが相手に対して何らかの反応をするなど相互間の関係を保とうとする努力が見られた。

2. 仮説の検証

以上の結果と考察に基づいて設定した仮説を検証する。

[仮説1] 自-他の分化に基づいた2次元の芽生えである2次元形成前においては自我の拡大による自我主張が多く見られ、幼児間の会話においても一方の子どもが他方の子どもへ主張するという一方的な会話形態の特徴が見られるのではないかと。

[検証1] 2次元形成前において独り言を発したり、相手の発話を受け止められずに相互交渉がなされないことが多く見られた。しかし、2次元形成前の幼児間の会話は、[仮説1]にあるような「一方の子どもが他方の子どもへ主張するという一方向的な会話形態」というよりは、むしろ相手の発話内容を受け止める前段階で「相手の発話を受け止めて返答できないがゆえに起こる一方向的な会話形態」といえる。また返答できないことの要因として同時期に見られた自我の拡大から自我の充実期へ向かうまでの過程で発達の内的原動力の言語面による顕在化と思われる自分の主張を強める発話との関連があると思われる。

[仮説2] 2次元形成期に入ると相手からの問いを受け止め、自分の意思を含めた言語で相手に答えていけるようになるのではないかと。

[検証2] 2次元形成期に入ると、相手の発話内容を受け止め、返答することが可能となっている。また発話内容にも自らの意思が明確に含まれるようになる。2次元形成期に入ると、自我の強い主張から相手の発話を受け止める余裕ができて始める。幼児間の会話は相手の発話を受け止めることが前提となり、さらに眼前にある事物に対してから眼前にない共通のテーマに対して相互間の意思交流が行われていく点で会話の発展に向かうであろう。

3. 発達段階区分と会話能力との関係

以上の研究結果より、総合考察を行う。分析結果から「2次元形成期前」と「2次元形成期」の会話特徴を表12にまとめた。以上の各対象児における発達の変化をふまえて以下のことが考察される。

表 12. 発達の時期区分と発話分類の関係

	発話	応答
2次元形成期前	独り言 相手に応答を求めない	相手からの質問に対する応答なし
2次元形成期 (初期)	意思表示 意味付けの発話 聞き返し(再質問) 他児への誘い掛け(勧誘)	相手の発話を受け止める 相手からの質問に対する応答

「2次元形成期前」の発話内容はK児一事例のみに見られたが、「2次元形成期前」では、発話者の発話に独り言など相手に応答を求めない発話内容がその大部分を占めており、故に相手からの質問に対する応答も見られず、相手の発話に対して受け手にはならない。

また相手の発話の繰り返しや、独り言などの発話が見られた。そのため発話内容には相手の発話の繰り返しや同調、独り言などが多く出現した。会話形態としては不成立であるが、遠藤(1985)の指摘するように会話を成立させ、維持しようとする意図は視覚的注意や相手の行為への接近などから明確に確認された。

「2次元形成期」に入り始めると、相手の発話に対して受け手にはならない。個人間の発話交換まで達せず、個人内での発話に留まっている形態が中心であり、会話応答の前段階である。聞き手が発話者の発話を受け止め、それに対して応答を返す会話が見られる。聞き返しや自分の意思を含めた発話で相手に返すことや意味づけや相手の発話の受け止めがみられる。

幼児期初期の会話能力は聞き手に内容が正確に伝わるための十分な説明機能が未発達であり、語の省略や語の誤用等が、適応的な相互伝達を妨げている部分がある。しかし、2次元形成期以後、会話言語は以下のように発展し充実をしていくと考えられる。

「2次元形成期」に入ると一単語型の応答ではなく、応答語となる肯定や否定等の、主となる発話に加え更に状況説明する等複数単語の結合型による形態の発展が見られるなど、発話内容が充実、発展した。また単なる発話数1以上の応答形態から発話数2以上の会話形態への発展に伴って特に次の会話のやりとりを展開させる継続発話の内容もさらに複雑に発展すると思われる。特に2次元形成期児は、検査場面での様子において、認知面での対概念の操作的把握以外に、対人関係面において安定性が確認された。幼児間で行う会話の発達は自-他の分化をし、より強い自我を持って自分の意思を言語により表現していく発達過程の現われともとれ、言語発達には言語能力の発達だけでなく人格的基盤の充実がその支えとなっていると考えられる。

i 「可逆操作の高次化における階層一段階理論」“Theories of hierarchies and stages on the reversible operations in human development”

田中昌人は、人間の発達過程を発達の内的合法則性において説明しようとした。この発達理論によると「2次元形成期」は生後第3の発達の階層における第1から第2の発達段階への移行期で、自我が拡大する1次元形成期から自我が充実に移るところの発達の2次元形成期である。そこでは1次元可逆操作の系列的展開が行われる。

ii 「2次元形成期」

「2次元形成」の現われは子どもの日常の場面や発達検査場面などあらゆる場面においてみられる。例えば発達検査課題（新版K式発達検査※、京都市児童院）における積み木構成の課題ではテスターの作ったモデル構成とは別に自分の手で同じ構成を作るようになる。自分の構成としては、縦に積み上げる、また横に並べるといった1次元構成の組み合わせられた2次元構成の把握がされた段階であり、認知面においては自－他の区別がされ分化した段階である。これを自分と他人の2つの次元を形成し、さらに確立した自分の世界でもう一つ別の世界との関わりをさらに様々な活動の中で深めていくのである。

※新版K式発達検査

発達検査法の一つ。発達を診断する視点として、姿勢－運動、認知－適応、言語－社会の三領域に分類されており、対象年齢は、0歳～成人までに及ぶ。検査結果は、発達年齢と発達指数にて表示される。対象年齢の幅が広いことや、領域ごとの診断ができることもあり、乳幼児健診などでも用いられている検査法である。

iii 層化現象とは

「発達における機能間水準間に基本規制の獲得にずれがおきる」こと。これは、特に発達の階層間の移行に際して生じやすい問題であるといわれている（田中，1987）。

参考文献

- Gesell, A (1943) *Infant and Child in the Culture of Today*. New York. : Harper & Row. 依田新・岡宏子（訳）1967 乳幼児の発達と指導 家政教育社
- Halliday, M (1973) *Explorations in the Functions of languages*. London: Edward Arnold. (pp. 13-17, pp. 31-34)
- 白石恵理子（1984）造形活動における対称性の発達過程－2歳前半を中心に－ 乳幼児保育研究 10 pp. 35-52.
- 田中昌人・田中杉恵（1984）子どもの発達と診断 3～幼児期 I～ 大月書店
- 田中昌人（1980）人間発達の科学 青木書店
- 田中昌人（1987）人間発達の理論 青木書店
- 山本弥栄子（2000）幼児期初期における幼児間の言語的コミュニケーションの発生過程 1999年度龍谷大学文学研究科教育学専攻修士論文
- Piaget, J (1954) 大伴茂訳 臨床児童心理学 1 児童の自己中心性 pp. 117-150. (Piaget, J. (1923) *Le langage*

et la pensee chez l'enfant)

- ルリヤ（著）松野豊・関口昇（訳）（1981）言語と精神発達 明治図書

Developmental Factors of Verbal Communication among Infants of Conversation Generating Age -Focusing on Verbal Exchanges among Two-year-old Infants Mediated by Objects-

Yaeko Yamamoto*

Abstract

In this study, around two-and-a-half year old infants are examined, because the infants of the age begin to have a verbal communication with other children. The characteristics of conversations in play situations among three infants and developmental competence acquired through the differentiation between oneself and others are to be investigated.

Based on the recorded protocol of conversations, the total number of utterances, the number of utterances which have meanings, characteristics of conversations between two children, and those of conversations among three infants are to be analyzed. The results indicate that infants in the pre “two-dimensional operational stage” cannot understand what others say, so they cannot respond. Moreover, these infants can speak to themselves and repeat what others say, but they cannot express their own thoughts, nor can understand what others say. Infants in the “two-dimensional operational stage,” are able to understand what others say, so they can answer with intention, and moreover they can have conversations with more than three others. This result suggests that communicative relationships with other infants develop in the two-dimensional operational stage.

Key words: The outbreak period of conversation among the infants of the same age, intermediary factors, communication, developmental factors, two-year-old infants

*Osaka College of Social Health and Welfare
Contact Address:
〒590-0014 2-8 Tadei-cho, Sakai-ku, Sakai City, Osaka
Osaka College of Social Health and Welfare
Department of Child Care and Education
E-mail: Ymmt-ye@kenko-fukushi.ac.jp

