

特別な支援を要する幼児とその仲間との三者間コミュニケーションの変化 — 「一緒に作ろうゲーム」スクリプトを用いた支援を通して—

Changes in Triadic Interaction between Preschooler with Special Needs and Peers:
Case Study of the "Joint Cooperative Play" Script Intervention

早川 瑞穂* 吉井 勘人**
HAYAKAWA Mizuho YOSHII Sadahito

要約： 幼児期の遊びにおいて三者以上の関係を築くことは、仲間関係の発達において重要な意味をもつとされる。本研究では、一方的な主張等によって仲間との関わりに困難を示す特別な支援を要する5歳台の幼児に対して、共同制作遊びとしての「一緒に作ろうゲーム」スクリプトを用いた支援を行い、対象児の三者間コミュニケーションの成立過程について検討した。その結果、対象児は、事前評価期において仲間を確認をとらずに一方的に行動してしまったり、仲間の意見を否定したりして、協調的な三者間コミュニケーションが成り立たない状態であったが、支援期において子ども同士をつなぐ支援を受けることによって、仲間の意図へ関心を向けた発話や仲間と分かち合おうとする発話が増加する傾向がみられた。また、支援後期には、対象児がモラルやルールについて言及することが生じた。以上より、特別な支援を要する幼児の協調的な三者間コミュニケーションの成立過程とその要因について考察した。

キーワード： 特別な支援を要する幼児 三者間コミュニケーション 共同制作 スクリプト

I 問題と目的

遊びの中の他者との関係を調整し、協力的に集団行動を行う能力は、子どもの社会性の発達における1つの指標とみなされている(藤田, 2013)。幼児は遊びの中で主体的に対象にかかわり、自己を表出する。そこから、外の世界に対する好奇心が生まれ、探索し、知識を蓄えるための基礎が形成される。また、ものや人とのかかわりにおける自己表出を通して、幼児の発達にとって最も重要な自我が芽生えたとともに、人とかかわる力や他人の存在に気付くなど、自己を取り巻く社会への感覚を養っているとされる(文部科学省, 2008)。

幼児同士のコミュニケーションは仲間と協同する活動の中で生じる(無藤, 1997)。幼児同士のペアでの共同意思決定過程におけるやりとりを分析した礪波・三好・麻生(2002)は、自己の意思と他者の意思を折衷した発話が1割程度の子どものみられたことを報告している。また、幼稚園の年少児、年中児、年長児を対象に、ペアでの共同意思決定パターンを分析した礪波(2003)は、「年齢が上がるにつれて、自他の意図調整のために、自己の意見のみではなく他者の意見をも考慮にいったより積極的な交渉を行うようになることが明らかになった」と述べている。このように幼児期は、自他の意図の調整を含む協調的なコミュニケーションが発達していく時期と考えられる。

子どもの遊びは、二者関係から三者関係へと広がっていくが、二者関係と三者関係の違いは、量

* 山梨県立かえで支援学校 ** 教育支援科学講座

的な違いのみではなく、関係の質的違いが生じることで、三者関係は二者関係に比較にならないほど複雑な様相を呈するといわれている。藤田（2013）は、幼児の三者関係における協力行動について、幼稚園の4歳児と5歳児のそれぞれ3人組にして意思決定過程を分析した。その結果、5歳児は4歳児に比べて、他者の意見を尋ねるタイプの他者配慮発話が多く生じ、効率的な話し合いが行われるようになることを報告している（藤田，2013）。一方で、幼児の三者関係における課題として、礪波（2007）は、三者間のバランスをとるのは容易ではなく、組み合わせが二者の3倍になるという難しさがあると述べている。また、三者間でそれぞれの意見が別れた場合には、二者のように一方が他方に合わせる以上に高度な調整能力が必要になると指摘している。このように幼児期の遊びや関わり合いは、二者関係から三者関係へと拡大し、複雑化していく。その中で、子どもは、他者に配慮した協調的なコミュニケーションや調整の仕方を学んでいく。しかしながら、応答性の乏しさや一方向的なコミュニケーションになってしまう傾向の高い特別な支援を要する幼児は、こうした三者間コミュニケーションに参入することが困難であると予想される。これまでの先行研究では、特別な支援を要する幼児とその仲間との子ども同士の遊びにおける三者間コミュニケーションの成立過程についての検討やその成立を促すための実証的な支援研究は行われていない。

そこで、本研究では共同制作遊びとしての「一緒に作ろうゲーム」スクリプトを設定し、スクリプト支援を通して、仲間とのコミュニケーションに困難を示す幼児がその仲間とどのように三者間コミュニケーションを成立させていくのかを明らかにする。なお、スクリプトを用いた支援とは、発達障害児の自発的コミュニケーションを促進する上で一定の成果が確認されている支援方法であり、以下の2つの特徴を有している。①ゲームや制作活動といったような子どもにとって身近な日常生活の文脈における相互作用を定型化して反復する、②子どもが自発的に他者とコミュニケーションを行うための手がかりを与えるといった段階的援助を行う（吉井・長崎，2016）。

II 方法

1. 対象児

X県の幼稚園の年長クラスに在籍する女児（以下A児とする）で、3歳台から、療育機関において指導を受けていた。観察開始時の生活年齢は5歳3か月であった。生活年齢4歳1か月時の田中ビネー知能検査Vでは、精神年齢3歳3か月であった。KIDS乳幼児スケール<タイプT>（三宅，1991）による総合発達年齢は3歳6か月であった。各領域では、①運動：3歳9か月、②操作：3歳7か月、③理解言語：3歳2か月、④表出言語：3歳7か月、⑤概念：3歳5か月、⑥対子ども社会性：4歳6か月、⑦対成人社会性：1歳0か月、⑧しつけ：3歳1か月、⑨食事：3歳0か月であった。

幼稚園の遊び場面の行動観察から、仲間とのコミュニケーションでは、特定の仲間との二者間によるコミュニケーションが多く、グループでごっこ遊びをする三者間のコミュニケーションはみられなかった。二者間のコミュニケーションでは特定の女児（B児）とのやりとりがみられた。些細な出来事から「B（他児）のせいだ！」「だって～だもん。」と相手の考えに賛同せず、自分の考えを主張してしまうため、頻繁にいざこざが生じていた。三者以上のグループのブランコ遊び場面では、複数の幼児から「かしてー。」とブランコの交代をお願いされているにも関わらず「まだ乗ったばかりだもん。」「ブランコが止まらないからダメ。」と休み時間の間ブランコを譲ることはなかった。このことから、譲ったり、代案を出したりするといったコミュニケーションの調整や仲間とトピックを維持して相互作用を持続させることに困難さがみられた。

2. 支援目標

三者による共同での制作遊びにおいて、仲間の発話に関連のある発話をして三者間コミュニケーションを維持すること、また、A児が仲間に対して自発的に発話することを支援目標とした。

3. 支援期間・場所

支援期間は平成X年5月から9月であった。5月から7月は、隔週1回程度の頻度で対象児の日常生活におけるコミュニケーション行動を評価した。9月から11月にかけては、月3から4回の頻度で制作活動としての「一緒に作ろうゲーム」スクリプトによる支援を行った。場所は、幼稚園の一室を使用した。

4. 道具・支援計画・仲間の選定

配置図を図1に示した。幼稚園の1室で、教室の中央にシートをひき、その真ん中に道具を置いた。シート周辺の1か所に三脚をおいてビデオカメラによる記録を行った。なお、セッション（以下、Sと記す）3の際にビデオカメラの故障がみられたため、S4からはシート周辺の2か所にビデオカメラを設置し、記録を行った。

図2に制作用の道具を示した。「お顔」「着せ替え」「お弁当」を制作のテーマとした。支援者がテーマを発表し、そのテーマに沿って3人で複数のパーツを使って形を完成させる制作遊びを行った。

支援計画は、支援者が援助を行わない事前評価期（S1、S2）と事後評価（S8）、支援者が子ども同士をつなぐ支援を行う支援期（S3～7）の計8回で構成した。

A児と一緒に遊ぶ仲間は、A児と同じクラスの同性同年齢の幼児とした。1人は幼稚園の日常生活において常に一緒にいることが多く（B児）、二者間のコミュニケーションが

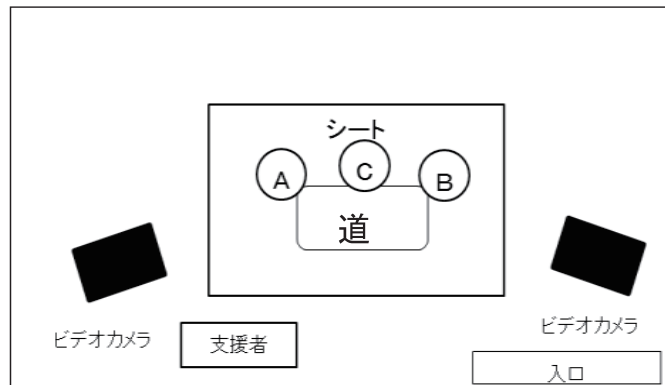


図1 配置図



図2 「一緒に作ろうゲーム」スクリプトの制作道具

頻繁にみられていた。しかし、お互いに一方的に主張することが多く、いざこざも頻繁に生じていた。もう1人の仲間は特定の仲間と関わるのではなく、幅広く多くの仲間と会話をしたり、親しくしている様子が見られていたりする幼児であった。仲間の選定にあたっては、仲間外れ等が発生しないように幼稚園の教諭と慎重に協議して決定した。

5. 手続き

(1) 事前・事後評価

A児と他の幼児2名は幼稚園の1室に入室し、半構造化された制作遊びに参加した。まず支援者は子どもたちに教室内のシートの上に座るように指示した。次に、支援者が「3人で協力して〇〇を作ってください」と指示し、「お顔」や「お弁当」を子どもたちに共同で作ることを求めた。共同制作遊びとは、先述した「お顔」であれば、目、鼻、口、眉毛といったパーツがそれぞれ複数置いてあり、3人で話し合いながらそれぞれのパーツを決めて顔を構成するという遊びである。最後に、作品が完成したら「できました」と支援者に報告するように指示した。支援者は、制作遊びの中では一切支援を行わなかった。

(2) 支援期

表1に林(2013)を参考に作成した子ども同士をつなぐ支援方略を示した。支援者は、制作遊びにおいてA児が三者間コミュニケーションに参入できていない際には、これらの支援方略を用いて、A児の三者間コミュニケーションへの参入とその維持を促した。制作遊びの進め方は事前・事後評価と同様とした。制作遊び1試行あたりの時間は4~20分程度であった。

表1 子ども同士をつなぐ支援方略

機能分類	定義	発話例
A児の発言を明確にして他児に伝える	A児の発言を支援者が再度明確にして他児に伝える。	A児「Aはこれを入れたい。」 B児「だからCちゃんが決めるんだよ。」 支援者「Aちゃんはこれを入れたいんだって。」
支援者の内面の言語化	支援者の心的状況をコメントする。	A児「かわいい。」 支援者「かわいいね。」 B児「<後ろを向く>」 支援者「髭ここ<お顔>においてみる>こうやっておいてみるのかわいいなって思って先生もってきたのかわいいよね。」 A児「<笑いながら>かわいくないよ。」
注意の切り替えを促す	児同士で意見の衝突が見られた際に活動に切り替えられるように言葉かけをする。	A児「<から揚げをとって支援者を注視する>」 支援者「これから揚げ?」 A児「<頷く>」 支援者「Aさんはから揚げを入れたいんだって。」 支援者「どうする?プリン入れたい人!」
児の内面を言語化して他児へ伝える	児の内面を支援者が言語化して他児へ明確に伝える。	A児「はい。」 支援者「Bさん、AさんとCさんはプリン入れたいって言っているけど、どうしますか?」 B児「ジャンケン。」 支援者「Bさんがジャンケンって言っているけど二人はどう?ジャンケンで決めるでもいいですか?」
各自の内面を言語化し、再度合意形成を求める	各児の内面を支援者が言語化して再度合意形成を図るように促す。	A児「じゃハートいらない。」 支援者「BさんきょうはAさんとCさんがこれ(ダイヤモンド)入れたいって言っているから入れてあげよう。」 B児「<首を横に振る>」 支援者「Aさんまだ好きなの選んでないから、選ぶのはどう?」 B児「<頷く>」
合意形成を促す	児が納得するようなやり方を提案して、合意形成を促す。	A児「全然かわいくないし。」 支援者「Aさんはどれ入れたいの?」
譲歩を促す	児に譲るように促す。	A児「まだお花入れてないよ。」 支援者「お花おくの?」
方法の提案	やり方を提案し、活動が円滑に進むように促す。	支援者「ハートを我慢する?」 B児「<頷く>」 支援者「じゃまつ毛はいれないね。」 支援者「みんなこれで完成でいいですか?」 A児「Aはこれで完成でいいと思う。」
児の内面について質問する	児の意図について質問し、児の行いたい行為を確認する。	支援者「ハートがダイヤモンドに代わっていいんだよね?」 A児「<頷く>」 B児「Aちゃん勝手に(デザート)取らないで。」 支援者「みんなで仲良くだよ。」 A児「<デザートを戻す>」
児の発言についての確認	児の発言の意図を確認するために再度確認する。	A児「違よ。こうやってするやつ<支援者を見ながらお腹をポンポンするふりをする>」 支援者「そうだね。お医者さんで使うやつだね。」
行為の確認	児が行った行為について周りの児も納得しているか確認する。	A児「<教室の隅に移動する>」 支援者「Aさんが入れたいのCさんが入れてくれたよ。見てごらん。」
完成の確認	作品が完成しているか確認する。	
状況の確認	遊びの進行状況を確認する。	
ルールについての確認	3人で相談できているか、仲良くできているかを確認する。	
相槌・応答	児の質問に応じたり、発言に相槌を打ったりする。	
活動への注目を促す呼びかけ	活動とは関係ないものに注意が向いた際に、活動に注目できるように呼び掛ける。	

特別な支援を要する幼児とその仲間との三者間コミュニケーションの変化

賞賛・肯定	児の行為に対して褒めたり、児の発言を肯定したりする。	A児「いいよ。< Bが入りたいものをとって渡す > C児「このサクランボいいね。」 支援者「みんな譲り合って素晴らしいね。」
全体への問いかけ	「みんなどうする？」などの言葉かけをする。	支援者「どうする？プリンいれたい人！」 A C児「はい。」
参加を促す提案	「これやってみようよ」などの言葉かけを行い参加を促す。	A児「なんでBちゃんが全部決めているの？」 支援者「Aさんも一緒にやろう。」 A児「うん。」
感情の抑制を促す提案	感情を抑えて他児に意見を譲るように求める。	A児「あのね。人間は眉毛あるから。Bちゃん眉毛あるでしょ？」 支援者「Bさんハートが眉毛どっちか我慢しよう。どっち我慢する？」
A児から他児に提案するように促す	二者間のやりとりが目立ってきた際にA児の入りたいものを提案するように促す。	A児「Aはこれがいい< 支援者を注視する >」 支援者「Aさん、これがいいって言ってごらん。< Aの手を持ちBCの前に持ってくるようにする >」
他児からA児に提案するように促す	二者間のやりとりが目立ってきた際にA児にも「これはどう？」などと聞くように促す。	A児「A何回もやっていない。」 支援者「Aさんやっこくダイヤを真ん中におく > においてハートをここ < 上両端を指さす > におくのは？」 A児「嫌だ。」
合意形成を促すための代案	子ども同士互いに納得いくような代わりとなる案を支援者が提示する。	C児「二つでいいじゃん。」 支援者「それかここ < ダイヤを真ん中におく > においてハートをここ < 上両端を指さす > におくのは？」
代案を出すように促す	納得できる代案を提示するように求める。	C児「いやだ。」 支援者「Cさんはどうすれば嫌じゃない？」

下線部：該当箇所

6. 記録・分析

支援は全てデジタルカメラで録画した。分析は、①三者間での関連のある発話の維持、②三者間の笑顔の連続生起、③A児の発話量、④A児の各発話機能について分析した。以下ではその詳細を示す。

(1) 三者間での関連のある発話の維持

三者間での相互作用において、関連のある発話の維持とは、話者の先行するトピック（話者が注意を向けている物や活動）に合わせた後続発話をする事と定義した。そして、トピックの切り替え（例えば、顔を構成するパーツの目のトピックから口のトピックに替わる）や相互作用の中断（子どもがその場を離れるなど）によって、先行発話のトピックが維持されない際には、三者間での関連のある発話の維持が途切れたとした。各Sにおける三者間の関連のある発話の維持の平均生起頻度を算出した。加えて、事前評価期、支援期の各フェイズにおける平均生起頻度を算出した。

(2) 三者間の笑顔の連続生起

ポジティブな情動表出を示す「笑顔表出」は首藤（1994）の表情評定に基づき、児の「頬があがること」と「口角が後方へ下がること」とした。三者間の笑顔の連続生起とは、三者の笑顔表出が、1つのトピック内で、同時に、または、時系列的に生起した際にそれとして同定した。各Sにおける三者間の笑顔の連続生起の1分間あたりの生起頻度を算出した。

(3) A児の発話量

A児の仲間に向けた自発的発話の回数をカウントし、各Sにおける1分間あたりのA児の発話の生起頻度を算出した。

(4) A児の発話機能

A児の発話機能について、広瀬（2009）と久保（2010）を参考にして、30の発話機能で構成されるカテゴリ表を作成して表2に示した。Sごとに各発話機能についての1分間あたりの生起頻度を算出した。

7. 観察者間の信頼性

ランダムに選択した2Sを対象として、三者間での関連のある発話の維持、三者間での笑顔の連続生起、A児の各発話機能について独立した2名の評定者によるカテゴリの一致率を調べた。三者間での関連のある発話の維持と三者間での笑顔の連続生起の一致率はそれぞれ100%であった。対象児の各発話機能の一致率は81.6%であった。

表2 A児の発話機能

発話機能	定義	発話例
アイデアの提案	自身の考えやアイデアを主張する。	A児「これにしようよ。」 B児「こわい。」 C児「こわい。」
問いかける型の提案	「これは?」「これにする?」等の発話で自分の考えについて相手に確認を求める提案をする。	B児「なんか口が変だよ。前はこれだったけどさ。」 A児「これは? <口をBCに見せる>」 C児「口ないもんね。」
行動型の提案	発話せずにパーツを持ったり、置いたりして行動で提案を示す。	A児「<勝手に白いハートを置く>」 C児「白いハート。」 B児「やめてやめて。」
共有を求めるプラン提案	「~でいいよね?」「~でいいじゃん」等の発話で自分のプランを肯定する共有を相手に求める。	A児「星ないからハートにしよ。ね、Bちゃんいい?」 B児「<頷く>」
質問への応答	質問に答える。	支援者「Aさんはどれを入れればかわいくなると思う?」 A児「ハートを入れればかわいくなると思う。」
事物についての質問	「これは何?」等の物や場所に対しての質問をする。	A児「これは何?」 B児「それは鼻。」
一方的主張	相手の意見と異なる意見を主張する。	B児「<勝手にダイヤモンドを取る>」 C児「Bちゃん勝手にとらないで。」 A児「じゃハートいらない!」
指示	相手に一定の行動をさせる。	C児「<サクランボを置こうとする>」 A児「えーCちゃんそこはもういらないよ。」
間接要求	直接的な発話で要求せず、視線や身振りで要求を伝える。	A児「これAが好きなのよ<ケーキをもってBCを注視する>」 B児「だめ。」
他者否定	相手の行動の変更を求めたり、相手の行動を認めたりしない主張をする。	B児「<パンを手にとる>」 A児「パンいらない。」
間接拒否	語調を強め、不満や怒りを示す。	B児「えーハートだけがかわいい。」 A児「Aはハートだけじゃ駄目だよ。」 B児「んんーいやだー。」
説明	自分の行動の理由を説明する。	C児「<ハンバーグを置く>」 B児「ハンバーグ嫌い。」 A児「ハンバーグAも好きだから置く。」
距離取り	場所を移動していざこざの緊張状態を回避する。	A児「もうみんなぼつかりで選んでるじゃん。」 支援者「Bさん、Cさん、Aさんにもどれがいいか聞いてあげてね。」 A児「<後ろを向き、教室の隅に移動する>」 C児「Aちゃんどれがいい?」 B児「Aちゃんやらないの?」
抗議・拒否	「いやだ」「やめて」等の発話で不満や拒否を示す。	B児「これを目にする?」 A児「嫌だ」 C児「嫌だ。いつもそれ。」
抵抗	他児の意見に対して、押す、たたく等して身体的に抗議する。	C児「<Aを注視して>これかわいいじゃないよね?」 A児「<頷き、Bの置いたパーツを動かす>」 B児「ねーやめて。<再び戻す>」 A児「もう! <膝を叩く>ハートじゃないってば。」
叙述	状況や心的状態についてコメントする。	B児「<口をもって>歯だ、歯。」 A児「出っ歯出っ歯」 C児「出っ歯だよ。こっちの口の方がかわいい。」
共有の叙述	「~ね」等と発話し、相手の同意を求める。	A児「これ怖いじゃないよね。」 B児「これ怖いだからやめた。」
譲歩	「いいよ」等のことばで相手の要求を受け入れたり妥協して自分の要求をとり下げたりする。	支援者「みかん入れていいって。」 A児「<みかんを置く>」支援者「すごいじゃん。やったね。」 B児「Bも本当はここに置きたいんだけどね。」 A児「いいよ。<Bが入りたいサクランボを渡す>」 C児「このサクランボいいね。」
おどけ[発話]	おどけた発話で遊びへと移行させようとする。	A児「うおんうおんうおん<リボンを置こうとする>」 BC児「<笑いながらAを注視する>」
おどけ[行動]	おどけた行動で遊びへと移行させようとする。	A児「<こっそりリボンを置こうとする>」 B児「<笑いながら>やめなさい。」 C児「<笑いながら、Aの動きを止める>」
他者の意図への問いかけ	●●ちゃんはどれ?などの他者の意見をたずねる。相手に向けて「どうする?」とたずねる。	A児「星はいらないもんね?」 B児「星はいらないよ。」 A児「じゃどれにする?」 C児「もうハートとかはいらないよ。」
追従	相手の意見に同意する。	B児「<目の角度をあげる>」 C児「怒った顔みたいになっちゃうよ。」 A児「そうだよ。」
共有(確認の共有)	「~じゃん。」「~だよ」と自分の意見や考えを相手と分かち合おうとする。	B児「男じゃないんだから。」 A児「人だって眉毛ついているじゃん。」 B児「だって怖いんだもん。」
介入要請	支援者の介入を求める、求めようとする。	A児「A何回もやっていない。」 支援者「Aさんやっていないって。みんなAさんにもどうする?って聞いてあげて。」
モラルやルールへの言及	モラルやルールを破った際に注意する。	C児「眉毛いるよ。」 B児「(眉毛)いらない。」 A児「もう! みんなで仲良くしようって言っているのに。」

賞賛	相手の行為に拍手をしたり、相手の良いところについてコメントしたりする。	B児「ここ(せんべいの上)ならBもいいよ。」 C児「そこだと眉毛になっちゃう」 A児「あーかわいい。Bちゃんのいう通りじゃん。」 A児「<Bの頭をなでながら>いこいこ。」
拒否とその理由の説明	なぜ拒否するのか理由を説明する。	A児「ジュース飲んでいるだとかわいくないから嫌だ。」 B児「かわいいじゃん。」 C児「かわいくないよ。」
情報の付加	相手の発話に対して情報を付け加える。	B児「だからこうやればいいじゃん。<ハートの位置を変える>もしくはこうやってこう。」 A児「いろんなのつけよ<色の違うハートをつける>」 B児「違う、違う。ハートはもういらないからね。」
観察者への発話	観察者に向けて発話する。	A児「ねーもうやめようよ。」
共有型の賞賛	相手の行動をほめ、そのことについての共有を求める。	B児「ここ(せんべいの上)ならBもいいよ。」 C児「そこだと眉毛になっちゃう」 A児「あーかわいい。Bちゃんのいう通りじゃん。」

下線部：該当箇所

III 結果

1. 三者間での関連のある発話の維持の変化

図3では、S毎に、三者間での関連のある発話の維持に関する平均生起頻度を示した。事前評価期のS1の1試行目は3.78, S2の2試行目は4.3, 3試行目は8, 4試行目は5.4であった。事前評価期の平均は、4.7であった。支援期に入り、S3の5試行目は10.43, S4の6試行目は10.4, 7試行目で16.11, S6の8試行目で15.76, S7の9試行目で11.65であった。支援期の平均は、11.9であった。事後評価のS8の10試行目で7.66であった。

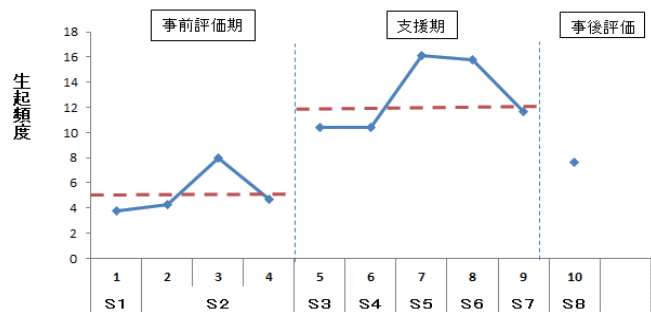


図3 関連のある発話の平均生起頻度の変化

以上より、関連のある発話の維持は、事前評価期に比べて、支援期では増加し、事後評価でもやや増加したといえる。

2. 三者間での笑顔の連続生起

図4は、S毎に、三者間の1分間における笑顔の連続生起の頻度を示した。

事前評価期のS1の1試行目で1, S2の2試行目で0.6, S2の3試行目で0.5, S2の4試行目で1.14であった。

支援期のS3の5試行目で0, S4の6試行目で0, S5の7試行目で0.4, S6の8試行目で0.25, S7の9試行目で0.08であった。

事後評価のS8の10試行目では1.75であった。

以上より、笑顔の連続生起は支援期では事前評価期に比べて減少し、事後評価では事前評価期よりも増加したといえる。

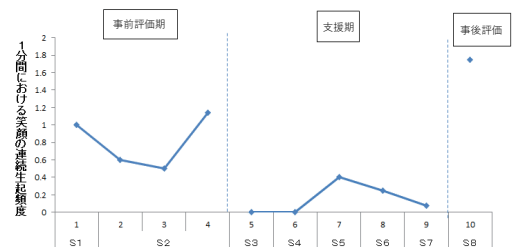


図4 三者間の笑顔の連続生起の変化

3. A児の発話の変化

(1) A児の発話量の変化

図5は、S毎に、A児の1分間あたりの自発的発話量を示した。

事前評価期のS1の1試行目で5.86, S2の2試行目で5.6, S2の3試行目で5.83, S2の4試行目で5.43, S3の5試行目で4.5であった。支援期のS4の6試行目で4.54, S5の7試行目で4.8, S6の8試行目で2.6, S7の9試行目で6であった。事後評価のS8の10試行目は7.25であった。

以上より、事前評価期では発話量にあまり変化はみられなかった。また、支援期のS6の8試行目で発話量が減少しているものの再び増加した。事後評価では最も発話量が多かったといえる。

(2) A児の発話機能の変化

表3は、S毎に、A児の各発話機能の1分間当たりの生起頻度を示した。30の発話機能の中で、支援経過を通して主に変化のみられた発話機能を取り上げて結果を述べる。

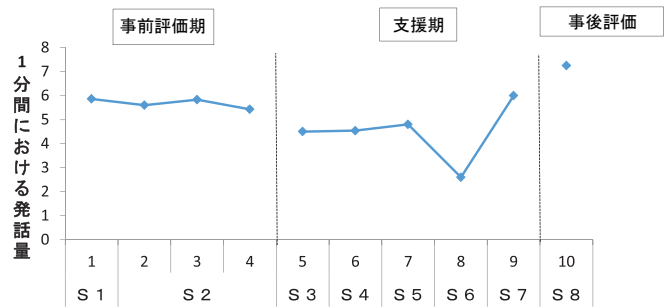


図5 A児の自発的発話量の変化

「共有を求めるプラン提案」は、S1で0.13回、S2からS5では生起しなかったが、S6で0.05回、S8で0.5回生起した。

「共有」(確認の共有)は、S1で0.13回、S2の3試行目で0.4、4試行目で0.33回、4試行目で0.86回、S3で0.11回、S4で0.08回、S5で0.6回、S6で0.5回、S7で0.24回、S8で1回生起した。

「共有型の賞賛」はS1からS7まで生起しなかったが、S8で0.25回生起した。

「他者の意図への問いかけ」は、S1で0.25回、S2の3試行目で0.17回、4試行目で0.17回、S5とS6で0.1回、S7で0.72回、S8で1回生起した。

「おどけ[発話]」は、S1で0.25回、S2の2試行目と3試行目では生起しなかったが、S2の4試行目で0.83回、S3からS7では生起しなかったが、S8の10試行目で1回生起した。

「おどけ[行動]」は、S1で0.25回、S2の3試行目で0.2回、4試行目で0.33回、5試行目で0.29回、S8で1.25回生起した。

モラルやルールへの言及は、S1からS4Sまでは生起しなかった。S5で0.1回、S6で0.05回、S8で0.25回であった。

「他者否定」は、S2の3試行目で0.33回、S3で0.11回、S4で0.38回、次にS5で0.3回、S6で0.05回生起した。S7とS8では生起しなかった。

「拒否とその理由の説明」は、S1で0.13回、S3で1回、S4で0.54回、S5とS6で0.3回、S7で0.32回生起した。S8では生起しなかった。

「抵抗」は、S2の2試行目で0.2回、3試行目で0.83回、S4で0.15回生起した。

「距離取り」は、S3で0.11回、S4で0.08回、S6で0.15回生起した。

以上より、「共有を求めるプラン提案」、「共有[確認の共有]」、「共有型の賞賛」、「他者の意図への問いかけ」、「おどけ[発話]」、「おどけ[行動]」が支援経過を通して増加する傾向がみられた。さらに、「モラルやルールへの言及」は、Sの後半で生起し始めた。一方、「他者否定」、「拒否とその理由の説明」、「抵抗」、「距離取り」はSの後半で減少する傾向がみられ、事後評価のセッションでは生起しなかった。

表3 A児の各発話機能についての1分間当たりの生起頻度

セッション 試行数 発話機能	S1	S2			S3	S4	S5	S6	S7	S8
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
アイデアの提案	0.25	0	0	0.29	0.11	0	0.2	0	0.08	0.25
問いかける型の提案	0.63	0.4	0.17	0.57	0	0	0.3	0.1	0.72	0
行動型の提案	0.38	0.6	1	0.57	0	0.46	0.4	0.15	0.24	0.5
共有を求めるプラン提案	0.13	0	0	0	0	0	0	0.05	0	0.5
質問への応答	0.13	0	0.17	0	0.22	0.46	0	0.15	0.32	0
事物についての質問	0.25	0	0.33	0	0.11	0.08	0.2	0.05	0	0
一方的主張	0	0	0	0	0	0	0	0	0.08	0
指示	0	0	0	0	0	0.08	0	0.05	0	0
間接要求	0.13	0	0.17	0.29	1.11	0.92	0.3	0.2	0.16	0.25
他者否定	0	0	0.33	0	0.11	0.38	0.3	0.05	0	0
間接拒否	0.38	0.6	0.17	0	0.22	0.23	0.4	0.1	0.32	0.25
説明	0	0	0	0	0.11	0	0.2	0	0	0
距離取り	0	0	0	0	0.11	0.08	0	0.15	0	0
抗議・拒否	0.25	1	0.67	0.86	0.56	0.23	0.2	0.1	0.96	0.25
抵抗	0	0.2	0.83	0	0	0.15	0	0	0	0
叙述	0.63	0.6	0.83	0.29	0	0.31	0.7	0.2	0.96	0
共有の叙述	0.13	0	0.17	0.29	0	0.08	0	0	0.08	0
譲歩	0.13	0	0.17	0	0.11	0	0.1	0.2	0.16	0
おどけ[発話]	0.25	0	0	0.86	0	0	0	0	0	1
おどけ[行動]	0.25	0.2	0.33	0.29	0	0	0	0	0	1.25
他者の意図への問いかけ	0.25	0	0.17	0	0	0	0.1	0.1	0.72	1
追従	0.38	1	0.17	0	0.11	0.08	0.4	0.1	0.48	0
共有(確認の共有)	0.13	0.4	0.33	0.89	0.11	0.08	0.6	0.5	0.24	1
介入要請	0	0.6	0	0.29	0.44	0.08	0	0	0.08	0
モラルやルールへの言及	0	0	0	0	0	0	0.1	0.05	0	0.25
賞賛	0.13	0	0	0	0	0	0	0	0	0.25
拒否とその理由の説明	0.13	0	0	0	1	0.54	0.3	0.3	0.32	0
情報の付加	0.38	0	0	0	0	0	0	0	0	0.25
観察者への発話	0.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0
共有型の賞賛	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.25
その他(不明など)	0.13	0	0	0	0	0.23	0	0	0.08	0

IV 考察

1. 特別な支援を要する幼児とその仲間との三者間コミュニケーションの成立過程

本研究の目的は、特別な支援を要する幼児とその仲間との三者間コミュニケーションの成立を促すために「一緒に作ろうゲーム」スクリプトを用いた支援を行い、その成立過程を明らかにすることであった。幼稚園の日常生活の中で、三者間でコミュニケーションすることがみられなかったA児に対して、「一緒に作ろうゲーム」スクリプトを設定して支援を行い、以下の結果を見出した。

三者間での関連のある発話の維持は、事前評価期に比べて、支援期では増加し、事後評価でも増加する傾向がみられた。三者間での連続した笑顔の生起は、事前評価期から生起し、支援期では減少したものの事後評価では事前評価期と支援期に比べて増加した。A児の自発的発話数は、事前評価期と支援期ではほぼ同様の頻度であったが、事後評価では増加した。

以上より、日常生活の中で三者間コミュニケーションがみられなかったA児が「一緒に作ろうゲーム」スクリプトによる支援を通して、三者間でトピックを共有して会話を持続するといった三者間コミュニケーションが可能になったと考えられる。ここでは、A児の三者間コミュニケーションの成立過程について事前評価期、支援期、事後評価の3つの期間に分けて、発話機能の視点を中心に検討していく。

事前評価期では、他児によるA児のアイデアを否定する意見に対して、A児が自分自身を叩いて抗議する「抵抗」、不満や拒否を示す発話の「抗議・拒否」、許可なくパーツを置いてしまう「行動型の提案」、その他に、相手に確認を求める提案の「問いかける型の提案」、考えやアイデアを主張する「アイデアの提案」が多くみられた。事前評価期でのA児の三者間コミュニケーションの参入の特徴として、他児の意見を聞かずにパーツを置いてしまうなどの一方的な主張が多かった。また、仲間に対しての不満をうまく言葉にすることができずに、自分の膝を叩き抵抗する行為や仲間への直接的な抗議がみられた。このように、事前評価期では、三者間コミュニケーションに参入するものの、トピックを共有した三者間コミュニケーションを築くことができていなかったと考えられる。

支援期には、場所を移動する「距離取り」が生起するようになった。また相手の行動を認めない「他者否定」、A児が拒否する理由を説明する「拒否とその理由の説明」、直接的な発話で要求しない「間接要求」、支援者の援助を求める「介入要請」が、事前評価期や事後評価よりも増加する傾向がみられた。

支援期でのA児の三者間コミュニケーションは、大別して2つの特徴を示した。1つは、A児が他児2人の相互作用に入れずに、2対1の関係になることがよくみられた。例えば、〈C児：「どれにする？」〉〈B児：「違う、違う、Cちゃんが引いたからCちゃんが決めるんだよ」〉〈C児：（入れたいお顔パーツを選ぶ）〉といった他児2人の会話の中にA児が参入し、〈A児：「Aはこれ入れたい」〉〈B児：「だからCちゃんが選ぶの！」〉〈A児：「なんでBちゃんばかり！」〉といったように、A児が二人の会話に加わろうとするが、一方的に主張する発話のため、A児の主張が仲間から認められないことが生じていたと考えられる。また、A児が〈A児：（勝手にパーツを置く）〉〈B児：「ねー、一人で選ばないでよ！」〉〈C児：「変な感じするからいらない。」〉といったように、許可なくパーツを置いてしまい、他児2人がA児の行為に否定的な反応をして、三者間での共同の意思決定が破綻することがあった。このように、仲間の意図や感情に配慮しないA児の発話や行動が、協調的な三者間コミュニケーションの成立を阻害していたと捉えられる。

一方で、もう1つの特徴として支援期では、A児が自分の意見や考えを相手と分かち合おうとする「共有（確認の共有）」、他者の意図への意見を求める「他者の意図への問いかけ」が増加する傾向がみられるようになった。これらの発話が生起するようになった要因としては、支援者によるA児の内面を他児にわかるように言語化する援助等を通して、A児の意見が他児に認められるようになった

ことが影響していたと考えられる。

支援を行っていない事後評価では、「この星はいらないもんね？」などの共有を求める「共有を求めるプランの提案」、自分の意見や考えを相手と分かち合おうとする「共有（確認の共有）」、相手の行為を褒め、そのことへの共有を求める「共有型の賞賛」、他者の意図への意見を求める「他者の意図への問いかけ」、おどけた発話で遊びへと移行させようとする「おどけ [発話]」、おどけた行動で遊びへと移行させようとする「おどけ [行動]」が増加した。加えて、支援期のS5から事後評価のS8にかけてモラルやルールを破った際に注意する「モラルやルールへの言及」が生じた。

このように事後評価において、他者の意図に配慮した発話や共有のための発話が増加した要因としては、支援期において、支援者による発話の繰り返しやA児の意図の言語化等を通して、A児が自分の主張を仲間を受け入れられたり、認められたりする経験が増えたことが影響していたと推察される。すなわち、支援を介して自分の意見を仲間に受容された経験が、仲間の要求や意図を受容する発話行為に影響していたのではないかと考える。加えて、事後評価では、A児が三者間でのモラルやルールについて言及するようになった。これは活動を三者で共同して行うことに対する「公平さ」の意識が高まったと考えられる。モラルやルールへの言及は、三者間の協調的コミュニケーションを促進していたと考えられる。

以上より、事後評価での三者間コミュニケーションは、自分の意見を一方的に主張するだけでなく、他者の意見についてたずねたり、確認したりすることで、互いに協調するコミュニケーションが成立するようになったと考えられる。また、モラルやルールに言及することで、他者との間で公平な関係性を維持しようとするようになったと考えられる。さらに、楽しさを共有するために、おどけた発話や行動が生じて、そのことから、笑顔が増え、関わりを楽しんで、相互に協力し合う関係性が成立してきたことが推察される。

3歳から5歳にかけての幼児の3人組の話し合い場面における相互作用を研究した藤田（2013）は、5歳児になると、最初から自分と遊具と他者の関係を配慮しているため、最初の自己主張をする時点での対立が生じにくく、相互作用中にも相手の意見に応じて自分の主張を柔軟に変更することができるようになり、話し合いが効率的に進むようになることを指摘している。すなわち、三者間コミュニケーションは、3歳から5歳にかけて、柔軟になり、効率的になっていくと考えられるであろう。本研究では、三者間コミュニケーションについて、共同制作という設定場面を設けて、繰り返し支援を行うことで、A児の三者間コミュニケーションが、一方向的、自己主張的な関係から、いざこざ的な関係へ、そして、共有やモラルを重視する協調的な関係の芽生えへと変化していったと推察される。

2. 三者間コミュニケーションの成立に影響を与える要因

ここでは、A児の協調的な三者間コミュニケーションの成立に影響した要因について検討する。

1つ目は、定型化された相互作用としての場面設定の効果である。日常生活ではほとんど三者による遊びがみられなかったA児に対して、「1つの作品を3人で協力して作る」という目標の基に、意図的に三者間で共同する場面を設け、繰り返し共同制作を行うことで、A児は場面や相互作用への見通しをもつことができたであろう。見通しをもつことで自発性や柔軟性が高まり、そのことが三者間コミュニケーションの成立に寄与していた1つの要因になったと考えられる。

2つ目は、子ども同士をつなぐ支援を行ったことである。A児が自分の意見を主張できるように、A児の内面を言語化して他児に伝える支援やA児の内面について質問する支援を行った。また、他児がA児に対して強く主張する際には、ゲームのルールを確認する等して他児に調整するように働きかけを行った。礪波（2007）は、定型発達児の三者間コミュニケーションの成立の維持には、行為の宛先を1人に限定しないような行動が有効であり、3人の中で1人の子どもだけが常に発話や動作の

受け手、もしくは送り手となるといった役割を固定しない相互作用が重要であることを明らかにしている。すなわち、三者が交互に視線を送ることや均等に発話することなど偏らないことが重要であると考えられる。本研究では、A児の発言を支援者が明確化して他児に伝えたり、A児の内面について代弁して他児に伝えたりすることで、三者間コミュニケーションにおいて発話量の少なくなっていたA児が意見を主張できる機会を多く与えることができたと考える。それにより、A児の発話数がS7で増加し、共有する発話が増えたと捉えられる。そのことが、支援期に見られた2対1の関係から三者間での公平なやりとりへと変化させた一つの要因になったと考えられる。

3つ目は、目標を共有する相互作用を課題として設定したことである。本研究では、「一緒に作ろうゲーム」を通して三者間で目標を共有しながら活動に取り組むことができた。目標を共有化することによって、公平なやりとりとしてのモラルやルールへの意識が高まっていったと考えられる。そして、そのことがトピックを共有した相互作用の維持を促進することに影響していたと考えられる。

今後の課題としては、本研究では「一緒に作ろうゲーム」という特定の文脈における三者間コミュニケーションが成立したが、日常生活の遊びの中では、それと同じような三者間コミュニケーションはみられなかった。従って、複数の文脈を通して、三者間コミュニケーションが成り立つための支援を実施し、検討していく必要があると考える。

V 文献

- 藤田文 (2013) 幼児の三人組の話し合い場面における相互作用. 大分県立芸術文化短期大学紀要, 50, 69-79.
- 藤田文 (2007) 魚釣りゲーム場面における幼児の交互交代行動: 交互交代の規準と主導者に着目して. 発達心理学研究, 18, 227-235.
- 広瀬美和 (2009) 子どもの社会的葛藤解決行動の発達の研究, 博士 (人間科学) 学位論文, 1-137.
- 林幹士 (2013) 学童保育における保育者は子ども同士をどのようにつなげようとしているのか? - 修正版グラウンディド・セオリー・アプローチ (M-GTA) を用いた保育者の語りの分析から - . 保育学研究, 51, 97-108.
- 久保ゆかり (2010) 幼児期における〈けんか〉への対処の発達 - 4歳時点から6歳時点における変化. 東洋大学社会学部紀要, 48-2, 41-56.
- 三宅和夫監修 (1991) KIDS (キッズ) 幼児発達スケール〈タイプT〉. 発達科学研究教育センター. 文部科学省 (2008) 幼稚園教育要領解説, フレーベル館.
- 無藤隆 (1997) 協同するからだとことば - 幼児の相互干渉の質的分析 -. 金子書房.
- 首藤敏元 (1994) 幼児・児童の愛他行動を規定する共感と感情予期の役割. 風間書房.
- 礪波朋子・三好史・麻生武 (2002) 幼児同士の共同意思決定場面における対話の構造. 発達心理学研究, 13, 158-167.
- 礪波朋子 (2003) 幼児同士の共同意思決定場面における対話の研究. 博士学位論文. 奈良女子大学.
- 礪波朋子 (2007) 4歳児の粘土遊び場面における3者間のコミュニケーションの検討. 上越教育大学研究紀要, 26, 317-330.
- 吉井勘人・長崎勤 (2016) 社会語用論的アプローチ. 尾崎康子・三宅篤子 (編) 発達障害の子どもへの発達支援「乳幼児期における発達障害の療育」, 2, 77-82. ミネルヴァ書房.

謝辞

研究実施を快く引き受けてくださった幼稚園の園長先生, 研究対象として多大な協力をいただいた幼稚園の先生方, 一緒に遊びに参加し活動をしてくれたAさん, Bさん, Cさんに心より感謝の意を表します。