

幼児のコミュニケーションと談話標識「じゃあ」

森山 卓郎・鍋島 恵美*・斎藤 真由美*・
村田 眞里子*・櫛山 ゆかり*・小川 陽子**・
高野 史朗*・光村 智香子*・田中 琢也***

Infants' Communication and Discourse Marker "JAA (then)"

Takuro MORIYAMA, Emi NABESHIMA*, Mayumi SAITO*,
Mariko MURATA*, Yukari HAZEYAMA*, Youko OGAWA**,
Shiro TAKANO*, Chikako MITSUMURA*, Takuya TANAKA***

Accepted December 16, 2011

抄録：本稿では、「じゃあ」という談話標識を指標にして、3才児から5才児までの幼稚園でのエピソードを分析した。幼児同士の談話での「じゃあ」は、相手の考えを受けて次の発話を導き出す点で、対立的な関係での相互の合意を導くことにもなる。分析の結果、3才児では「じゃあ」による解決の例は見られるが少ないこと、4才児では教師の援助の下での非当事者的な関わりでジャンケンの提案を伴う例がよく見られるようになること、5才児では教師の援助がなくても条件をつけた交渉が見られること、などが明らかになった。「じゃあ」は幼児のコミュニケーションにおいて極めて重要だと言える。このことは幼児のコミュニケーションに焦点をあてた保育のあり方も示唆する。

索引語：「じゃあ」、談話標識、調整、幼児のコミュニケーション

Abstract : In this paper, focusing on the discourse marker of "Jaa" ("Well then..."), we analyzed episodes of children's communication (age: 3-5). In children's discourse, upon hearing others' thoughts, the use of "Jaa" sometimes leads to elicitation of mutual agreement within opposing standpoints. Our analysis determined that 3-year-olds seldom use "Jaa" as a negotiation tool, 4-year-olds-in cases under teacher guidance and not of adversarial involvement-often use *janken* (scissors-paper-stone game) to mediate conflicts or disagreements, and 5-year-old infants-even without teacher guidance-are able to negotiate conditional agreements with each other using "Jaa". It can be said that "Jaa" plays an extremely important function in children's communication. Our findings also suggest a manner of childcare focused on communication among children.

Key Words : "JAA (then)", discourse marker, negotiation, infants' communication

* 京都教育大学附属幼稚園

** 京都市立伏見南浜幼稚園

*** 洛陽幼稚園

1 はじめに

幼児教育にとって、主体的で協調的なコミュニケーションをふだんの会話の中で図れるようになることは極めて重要なことである。2009年改訂の「幼稚園教育要領」では領域「言葉」において、「言葉は、身近な人に親しみをもって接し、自分の感情や意志などを伝え、それに相手が応答し、その言葉を聞くことを通して次第に獲得されていくものであることを考慮して、幼児が教師や他の幼児とかかわることにより心を動かすような体験をし、言葉を交わすよろこびを味わえるようにすること」¹⁾〔内容の取扱い(1)〕と書かれている。「幼児が教師や他の幼児とかかわることにより心を動かすような体験」をするということは、単に楽しくおしゃべりをするといったことにとどまるものではないはずである。言葉を使って主体的で協調的なコミュニケーションができることこそが重要である。現実の保育の現場では、様々ないざこざや対立状況が日常的に発生している。その中で、子ども達が様々ないざこざを経験し、相手の思いと自分の思いを調整していくことも、重要なコミュニケーションの経験なのである。

ただし、主体的で協調的なコミュニケーションの力が育つような保育のあり方を考える上で、具体的にどのようなことに注目すればよいのかは必ずしも明らかではない。子ども達が様々な対立状況をいかに調整していけるようになるかを発達論的に検討する具体的指標がないからである。そこで、本稿では、幼児のコミュニケーションの状況に即して、対立状況を解決する過程で使われる具体的な言語表現として「じゃあ」を焦点化することを提案してみたいと思う。

2. 従来の研究と課題

幼児のコミュニケーションといざこざをめぐる研究には多数の蓄積がある。例えば高坂(1996)は、おもちゃのホルダーとテイクカーの方略を行動方略と言語方略に分類して、エピソードでの頻度を観察している。ホルダーが持ち続けることが多く接触させないように距離化したり逃げたりすること、「だめ」などの拒否が多いこと、3才児のテイクカーでは依頼することが多く、断られるとあきらめることも多いこと、最も多いのは身体的力行使して取ろうとすること、などを明らかにしている²⁾。確かに、こうした対立場面とその結末が発達段階に応じて変わっていくという観点は重要である。

しかし、適切なコミュニケーションのあり方を考える場合、その言語方略を具体的な言語表現に即して考えていくことも必要となる。いざこざや対立の場面において本質的に関わるのは、いかに自分の思いを相手に伝えるかということであり、そこに関わるのは個々の具体的な言語表現だからである。保育者の認識としても、子ども達が協調的かつ主体的なコミュニケーションの能力を高めていくために、なるべく具体的な言語表現に着目してコミュニケーション過程について分析するという観点は重要だと思われる。

幼児のコミュニケーションを分析する際に、こうした具体的な言語表現に着目する研究は近年ようやく見られるようになってきている。高櫻(2008・2009)は、遊びのなかで3才児が交わす「ね」発話を取り上げ、3才児における親密性の形成のあり方を検討し、幼児同士の相互作用を支援する必要性を述べている^{3,4)}。しかし、こういった研究はまだ十分ではなく、また、対立的な状況で、具体的な言語表現がいかに使われるかに注目するといった研究はまだないようである。幼児の言語コミュニケー

ションにおける相互調整について、具体的な言語形式に焦点を当てて考え、対立状況がいかに調整されていくかを詳しく検討することが必要だと言える。

3. 研究目的とその方法

3-1 言語表現への着目

本稿では、「じゃあ」という談話標識 *discourse marker* に着目して、対立をめぐる幼児のコミュニケーション過程を分析することを提案したい。談話標識とは、伝達内容の真偽条件に反映しない、談話の流れを調整する表現である。概略的には、応答表現や接続表現がこれに当たる。「じゃあ」は品詞論的には接続詞に当たるが、相手の発話を受けて使うこともある点で、談話での機能を広くとらえ、談話分析 *discourse analysis* の方法を参照し、ここでは談話標識という用語を用いる⁵⁾。

「じゃあ」自体は決して対人関係そのものを調整するための言葉ではない。「じゃあ」自体は「それでは」に相当する口語的な表現であり、「何らかの状況の変化をきっかけとして、その状況を受け入れた次の認知状態へと遷移することを表示する談話標識」といったものである⁶⁾。そう考えると、何らかの対立状況が生じた場合に、「じゃあ」が発話されれば、その対立を解決する方向での談話を創出することが考えられる。つまり、対立的な状況から、協調的で主体的なコミュニケーション状況への転換点として、この「じゃあ」という談話標識の使用が考えられるのである。

例えば、ブランコに乗っている幼児と、すぐ傍で交替してほしい幼児がいるという状況を日常よく目にする。そのような場合、「ブランコ、かわって」と言う幼児と、「いや」という幼児とがいわば利害の対立状況となっている。こうした対立状況では、いずれかがあきらめるか、無理矢理力づくでの解決が試みられるか、といったことになりがちである。しかし、この状況で、いずれかの幼児が「じゃあ」という言葉を発することができれば、その言葉をきっかけとして、何らかの交渉の進展があることが見込まれる。乗っている方の幼児が「じゃあ」と発すれば、少なくともそのまま無視して乗り続けることにはならない。また、待っている幼児が相手から拒否や無視をうけたとしても、それに対して、「じゃあ、…」という発話をすればそこから交渉を進めることができる。

このように、「じゃあ」は、相手の思いを受けて話し合いをしていく時によく使われる言葉であり、幼児同士の対立状況を解決に導くきっかけの言葉として機能することが考えられるのである。そこで、本稿では日常の保育の場面で、対立状況を「じゃあ、…」という談話展開でいかに解決していくかということを見ていくことを提案したいと思う。

「じゃあ」にも様々な用法がある。また、明示的に「じゃあ」という言葉が使われていなくても、それが補われるような談話進行はある。ここで重要なのは表面的な「じゃあ」という言語形式そのものではなく、談話展開を制御する明示的な形式の一つとして、「じゃあ」が果たす「機能」であり、それを手がかりとして考える幼児のコミュニケーション能力の発達過程である。「ほんなら」などの方言形も当然考察の対象とする。

3-2 対立状況とその調整過程

本稿では、対立と調整という観点に焦点化して幼児同士のコミュニケーション状況を考えることとする。まず、ある幼児がしたいと思っていることと別の幼児がしたいと思っていることが一致し、かつ、同じ場でそのどちらかしかできない場合、その状況を対立状況と呼ぶこととする。例えば、前

述のように、幼児 A が一人乗りのブランコに乗っていて、ほかに空いているブランコがないという状態で、幼児 B もブランコに乗りたいとする。その場合、いずれかが乗るという選択的な関係が生じる。これが対立状況である。こうした対立はいざこざに発展することもあるが、調整されて解決されることもある。そうした調整のステップに向かうきっかけになるのが「じゃあ」である(図 1 参照)。特に、ここでは発達段階に応じて、対立状況がどのように調整されるかを「じゃあ」という談話標識を具体的なキーワードとして明らかにしていきたいと思う。

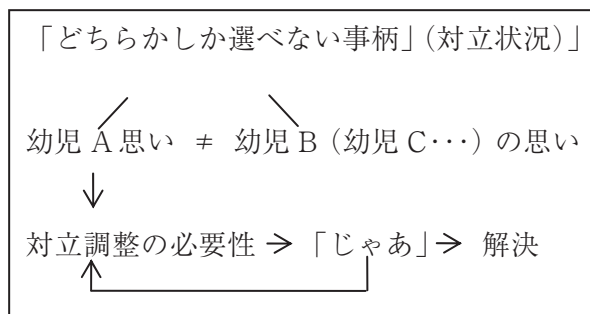


図 1 対立状況と調整としての「じゃあ」

3-3 エピソードのコーパス的分析

そこで、本稿では、京都教育大学附属幼稚園で対立状況とその調整に関する、言語表現を忠実に採集したエピソードを収集、検討するという方法をとった。三輪車、ブランコ、着席場所、おもちゃの取り合い等で生ずる対立状況など、幼児がふだんのやりとりで遭遇する場面は多種多様である。そうした多様な場面で参与観察によって得られたエピソードはいずれも教師も含めての通常の保育の環境を真正的に捉えるものである。そうしたエピソードの検討による分析は、現在の幼児教育研究の研究手法として一般的であり、また、研究結果をふだんの保育にどう活かすかについて検討する場合にも有益なものである。

具体的な手続きは下記の通りである。まず、2004 年 4 月から 2009 年 12 月にわたって、言語表現に関わる保育エピソードを保育実践者及び観察者が収集し、テキストファイル化した(エピソード内の園児名は仮名)。このエピソードはいざこざの場面のほか、保育中の様々な出来事を記述するもので、おおむね 300 ～ 1200 字程度の量がある。

次に、エピソードの分析の指標として「じゃあ」およびその変異形(「ほんなら」「それやったら」を含め、「じゃあ」類と呼ぶ)を検索、抽出、検討した。この方法によって、様々なエピソード群を一つのコーパスと考え、言語表現に応じてもれなく検討していくことで、実際の言語表現と場面との関係のある程度客観的・包括的にとらえることができる。その結果、「じゃあ」類の言語表現を有するエピソードとして、46 例のエピソードが得られた。次に、執筆者全員でそれぞれのエピソードをさらに詳しく検討し、対立状況で使用されたと認定されるものを 37 例抽出した(表 1 参照)。

表 1 年齢別エピソード数・「じゃあ」類の使用例数・対立状況下での使用例数

	総数	「じゃあ」類の使用	対立状況での「じゃあ」類の使用
3 歳児	124	3	3
4 歳児	127	18	14
5 歳児	162	25	20

得られた 37 例のエピソードは、対立関係にある状況で「じゃあ」類が使われたものである。次にそれぞれのエピソードを詳しく検討し、どのように対立状況が調整されていくかを、談話進行のあり方という観点から質的に分析した。例えば、対立状況において「じゃあ」がジャンケンの提案につながる例や、相手を説得しようと交渉的な提案をする例など、多様な例が得られた。本稿では、発達段階に応じてどのような使用がなされるかという観点から、筆者全員がそのすべてについて検討した。

4. エピソード分析の結果

紙幅の都合上、全てのエピソードを挙げることはできないため、以下、対立状況の調整という観点から、それぞれの発達段階において典型的と見られるエピソードや特に注意が必要と思われるエピソードを挙げる。

(1) 3 歳児

3 歳児が、同年齢と関わる場面をエピソードとして記録したものを検討したところ、「じゃあ」や「ほんなら」などの言葉で対人関係をつないでいくと読み取れたエピソードはわずか 3 例であった。相手の思いや状況を理解し、それに対応した反応をしていくには、一定の発達段階に達している必要があると推定できる。しかし、以下のようなエピソードは次への段階への兆しとして捉えることができる。

エピソード 1：2007 年 9 月 じゃあ 円くつなごうか

移動の時。わこ、ひろが手をつないで、電車に見立てて置いた平均台に向かう。先にあきが一人で座っている。わこ、ひろも平均台に座ると、わこはあきと手をつなぐ。見ていると、ひろも一緒に手をつなぎ、「三角つなぎやなあ」と上機嫌である。あきとわこ、「三角つなぎやなあ」とにっこり。そこへまこがやってきて、「あきくんとつなぐ」と言うが、あきは「いや!」と拒否する。するとひろ「ひろとつなぐ?」と聞く。まこ「そしたら、わこちゃんとつなぐ」。わこ「いや、わこちゃんはつながない」とわこにも拒否される。まこは悲しそうな顔になり「つなぎたい」と主張するが、あき、わこはそっぽを向いている。それを見たひろが「なあ、困ったはんで」と言う。わこ「じゃあ、円くつなごうか」と言って 4 人でつなぐことで一件落着、雰囲気が一転して明るくなる。

ここでは、二人から手をつなぐことを拒否されたまこを見て、ひろが「なあ、困ったはんで」と話しかけている。3 歳児でも、「思い」の代弁を自発的にできる場合があることに注目したい。そして、それを受けて「じゃあ、円くつなごうか」という提案ができてくるのである。この発話があったことで対立は調整されている。

次は「じゃあ」による譲りのエピソードである。

エピソード 2：2008 年 5 月 てると教師のやりとりを聞いて 「じゃあ」

みんなで牛乳を飲む時のこと、木製ベンチにすでに座っていたたいとせいの間に、てるが無理に体を割り込んで座ろうとする。せいは少し怒った表情になる。てる「たいくんの横がいいの！」教師「ほんなら、『横に座りたいから（席を）替わって』や」と諭す。てる「横がいいの」と主張を繰り返す。てると教師がしばらくそのやり取りを繰り返していると、せいが「じゃあいいよ！」と、言葉の勢いは強いがさほど怒った様子でもなく席を替わり、別のベンチへと移る。てるは嬉しそうにたいの隣に座る。たいはその間何も言わないが、てるが隣に座ってたいに笑いかけると、たいも笑い返す。

このエピソードではてるとせいの対立から事が始まっているが、そこに教師が入ることで、せいの代弁者的役割を担っている。そのてると教師のやりとりを見ていることで「じゃあ」という自発的な譲りが発生したと思われる。

このように、教師が当事者の間に入ってクッション的な役割で関わることによって、また、子どもが当事者であっても他者のやりとりを見ている中で、「他者の思い」を考え、状況の調整を自発的に行うという例が萌芽的に見られる。

(2) 4 歳児

4 歳児では、交渉する場面が見られるようになる。しかし、自分が当事者になる中で、まだまだ自分の感情を制御した対応をすることは難しい。次はそういうエピソードである。

エピソード 3：2009 年 5 月 ジャあ 明日？

遊動円木で運転席に見立てた席に座っているだいはかわる気配はない。そうは無理矢理だいの後ろに立つ。だい「二人で運転しよう」というが、そうは「嫌」と言って譲ろうとしない。ゆいも二人の隣に立って離れようとしな。そうが後ろからだいを押し、だいは転げ落ちそうになる。危なかったので観察者が中に入り止めて、話し合うように促すが、だいは一歩も譲ろうとしない。そうも次は自分の番だと言わんばかりに降りようとしな。ゆいも泣きそうな顔で誰かがかわってくれるのを待っている。観察者「だいくんがさっき運転したから、今度運転してない友だちに譲ってあげようか」だい「だいが今運転したばかりやし！そうくんはこの間ずっと運転してた」そう「先生、僕今日まだ運転してない」だい「じゃあ、車庫に入れてからかわってあげる」観察者「いつ車庫に入るの？」だい「明日」そうは遊動円木を降りて揺り動かそうとする。

だいとそうは、互いに運転席に立ち、その場を動かずに体で自己主張を通そうとする。この段階では調整の談話にはなっていない。しかし、その後、そうの主張を聞き、だいは「じゃあ」と、自分の対応を変え新たな条件を提示しながら譲歩しようとする。ここで、譲歩するような条件が提示されていることに注目したい。ただし、それには感情のコントロールは伴っておらず、行動につながらない点で実質的な譲歩にはなっていない。

これに対して自分が当事者でない場合、対立の解決に向けての提案がなされるエピソードも見られる。

エピソード 4：2009 年 6 月 けんかしんとき じゃんけんし！ ほな

ままごとのお片付けで、みきが持っているお盆に、みきと教師で床に落ちているままごとのごちそうを乗せ、ままごとの場まで運んで片付けていた。みきが運ぼうとして立った時、やすがスッとやってきて、みきの持っているお盆を引っ張り、一人で持って行こうとした。みき「あかん！みきちゃんが持って行くの！」やす「やすが！」と、お互い譲らずお盆を引っ張り合っている。そこへけんがやってくる。みきとやすの様子を見て、けん「けんかしんとき！ジャンケンし！」み

き「あかん！みきちゃんが持つの！」けん「ほな、みんなで持てば？」やす「二人で持とう！」みき「……」と無言で引っ張り続ける。やす「一緒に持とうって！」と、自分のいる方へ引っ張っていく。みきは引っ張られて一緒に持つ形になる。

自己主張する声と引っ張り合う動作から、非当事者であるけんは取り合いのけんかだと判断し、「けんかしんとき！ジャンケンし！」と言葉をかける。ジャンケンは偶然による一つの対立解決の方法である。しかし、それで解決できず、けんが「ほな（じゃあ）、みんなで持てば」と伝える。「ほな」へとつながったのは、けんが非当事者であったことで感情的にならず友だちの様子に寄り添うことができたからだと思われる。

このように、4歳児が非当事者的に関わる場合にはジャンケンを提案することが多かった。ジャンケンはそれ自体が「共にする一種の遊び」とも言え、対立の解決法としても定型化している。ただし、決め方としては公正ではあるがあくまで偶然によるものである。そのため、ジャンケンのもつ本質的な問題、すなわち敗者ができるということに直面することになる。生活の中でそのことがわかってくると周囲がジャンケンを提案しても、常にジャンケンで解決に至るのみではなく、当事者の別の解決方略を提案したりするようにもなる。それだけに4歳は、対立場面では互いに譲れない主張を言葉で表すようになる時期であり、対人関係を調整する力も育まれていく重要な発達段階と捉えられる。

次はそういったジャンケンの持つ矛盾性に関わるエピソードである。

エピソード5：2008年3月（じゃあ）スーパージャンケン

遊戯室での椅子取りゲームの場面。残った椅子が4つになる。教師「ふみちゃん残念、まみちゃん残念。ここはどうなった？かこちゃんとようちゃんが半分ずつ座っているんだけど」見ていた子ども達「ようちゃん（が先）」「かこちゃんが早かった」教師「うーん、どちらかが早かったようにも、同じくらいだったようにも見えたなあー」じん「どうしよう？」教師「これは、ようちゃんとかこちゃんが一番よくわかるかもしれないよ」ようとかこから返事はない。教師「一緒くらいの感じだったのかなあ。そんな時はどうしよう？」子ども達「ジャンケン！」と言う。教師「うーん、ジャンケンする？」と二人に尋ねると、二人とも頷く。教師「それで？」子ども「勝った人が座る」教師「じゃあ、負けた人は座れないの？悲しいねー」子ども「じゃあ、大阪ジャンケンすればいいや」「負けた方が勝ちやし」教師「じゃあ、勝った人が悲しいねー」子ども「それしかないや」「（じゃあ）スーパージャンケン。グーとチョキ」

このエピソードでの教師は、「じゃあ、負けた人は？悲しいね」「じゃあ、勝った人が悲しいね」などと、友だちの気持ちを想像させるように関わっている。そんな教師の関わりが子ども達の「じゃあ」の言葉を引きだしているのである。子ども達も「じゃあ」を使いつつ「ジャンケン」をキーワードにして解決方略を探っている。

このように、4歳児では対立状況でジャンケンが周囲から提案されたり教師が関わったりすることで、「じゃあ」を介しての調整過程が見られる。

(3) 5歳児

5歳児のエピソードをみると、3、4歳児に比べ対立状況での「じゃあ」が多く見られるようになる。特に教師が介入しない場面でも、友だちと言葉によるやりとりを重ね、相手からの応答に対して再び応答することを繰り返し、2ターン、3ターンとターン数が増えてくる。また、友だちの対立場面に非当事者として仲裁に入り、当事者に話を聞き、客観的に状況を判断したり、お互いの気持ちを理解したりして、なんとか解決しようとする姿も見られる。次はその例である。

エピソード6：2009年4月 ジャあ 駐車場まで

三輪車に乗りたいみと。とむに断られ、りんに交渉しても断られる。しかし、りんの三輪車が椅子に引っかかって動けなくなったことがきっかけでりと交代する。やっと自分でこいで遊べるようになったが、梅組であるみとは、グループで野菜を植える時間となる。そこに桜組のみかが来て、「かわって」みと「いやや」と言い合いを始める。きよ「梅組は野菜植えるんだからかわってあげ」と、みとに言う。みと「植えへんもん」と答え、三人で言い合いになる。しかし、梅組の担任が野菜を植えているのを見て納得したのか、みと「じゃあ駐車場まで乗らせて」と三輪車を片付けに行く。

みとは、やっと乗れた三輪車に乗りたい思いであったが、きよの言葉かけにより周囲に目を向け、状況を理解する。そして、「駐車場まで」と自分の乗りたい思いも主張しながら、相手の要求を受け入れている。条件付きでの妥協が「じゃあ」によって導き出されている。状況や相手の感情を理解するが、まだまだ自分の思いも強く、「じゃあ」を使って条件付きの提案をすることで、自分の思いを主張しながら自分の対応を変えていることがわかる。

次はその決め方の議論で、交渉が連続していく例である。

エピソード7：2009年4月 ジャあ ジャあ と つづく論理の展開

(動物当番4人でウコッケイが産んだ1個の卵の持ち帰りをめぐって) りえ「ジャンケンしよう」に、とこ、とむも「ジャンケンがいい」。しかし、あつ「ジャンケンは嫌」。教師「じゃああつ君は何がいいの?」。あつ「にらめっこ」。しかし、3人「にらめっこ嫌」。教師「じゃあ、何で決めよう?」、しばらく考えている様子。再び、教師「何かいい方法はある?」、あつ「アブラムシは?」と答える。始めは、なんのことかわからなかったが、教師「あの決め方のこと?」と聞く。あつ「うん」。しかし、3人「いや」…この様子を見ていた4才児が「いーれーて」と相談に参加し、4才児「ボクシングは? ボーリングは? ゴルフは?」などと言う。4人は「無いやんか」と笑う。あつ「大阪ジャンケンは?」、とことりえ「いやや」、とむ「大阪ジャンケンって何?」、とこ「負けたら勝ちやねん」と説明。そこで、りえ「じゃあ、大阪ジャンケンで決めて勝った人と、ジャンケンで決めて勝った人とで、ジャンケンして決めるっていうことは?」。すると、3人も納得。あつととむが大阪ジャンケンであつが勝つ。りえととこがジャンケンをして、りえが勝つ。そして、あつとりえがジャンケンをして、りえが勝ち卵をもらう。

ここでは、最終的にはジャンケンになっているにしても、簡単にジャンケンで決めるのではなく、それぞれの納得する方法を考えようとしている。そして、そうした提案を導き出す発話で「じゃあ」が使われるようになっている。

さらに、対立関係から闘争回避へと進む「じゃあ」もある。

エピソード8：2004年10月 ジャあ いいよ

てつ、るい、だん、たかが、大積木を一人で運ぶことが重い時は誰かが手を貸したり、組み方がうまくいかないと友だちとあれやこれやと考えたりしながら遊んでいる。そのそばで、しんが大積木を足で支えながら運んでいる。観察者が手伝おうとすると一人で運べるという仕草をする。積木が少なくなってゆうに言いに行く。しん「自分の方が多いやろ」ゆう「じゃあ、これ使っていいよ。使わしてあげるのこれが最後な」。しばらくして今度はゆうの方が「貸して」としんに頼んだ。それは、しんの作った橋で、壊れていて意味をなしてはいなかったが、しん「だめ」と言う。ゆう「なんで? 理由を教えて」と聞くと「理由はないけどだめ」としん。すると少し考え

てゆう「じゃあ、いいよ。しんこ（ゆうが作った家）入れたげへんから」と寂しいような表情で言う。

大積木をめぐって、ゆうはしんに積木を譲るが、反対の立場になったときに絶対に譲ってくれない仲良しのしんに対して、それ以上は言葉を重ねていない。相手にすてぜりふ的な言葉を発することで自分の感情を制御しようとしているとも言えるが、「じゃあ、いいよ」と、相手の思いを受け入れて闘争への発展を回避しているとも見ることができる。

さらに、対立状況において、「じゃあ」によって議論（交渉）を進めていくエピソードもあった。次のエピソード9、10、11では、「じゃあ」を用いた交渉と調整の姿が見られる。

エピソード9：2009年4月 じゃあ ほんじゃ なんて

園庭のウサギのサークルの中に入って遊んでいた、もも、あん、まこ。ウサギを誰が抱いて2階まで連れて行くかでもめていた。ももが抱いているウサギをあんが抱こうとすると、もも「あかで！さっき意地悪したから」と言う。3人とも自分が連れて行きたい様である。しばらくすると、ももがウサギを地面におろし、ジャンケンで決めることにしたようだ。ジャンケンはももが勝つ。もも「ももが勝った」と普通に言うがまことあんは何事もなかったかのように2人でクロちゃんの抱っこの取り合いを始めた。しばらく見ていたももだが、「ももがジャンケン勝ったのに～！」と大声で泣き始める。その時クロちゃんを抱いていたあんが「じゃあ、ももちゃん（サークルから）出て」まこ「ほんじゃあ、あんちゃんからももちゃんに（ウサギを）渡して…階段はまこちゃんな」あん、強めの口調で「なんで！あん、1回も運んでないねんで」と言う。そこへやってきたかなこも「かなちゃんも1回もしてない！」あん「かなちゃんいーひんかったやんか！次あんが入れるねん！」かなこ「も～どうなってんのよ」と、言い合いしながらもサークルの中ではあんが抱き、まこがドアをあけ、次にももが抱き、2階まで連れて上がった。

このエピソード9では、ジャンケンによる解決で満足しない5歳児（あんとまこ）が、自分の思いを変えずに、何とかうまくいくようにと次の提案を考え始める。まこは3人みんなが抱ける公正さと、最後に抱き2階のサークルの中に入りたいという自分の思いも含めて提案する。まこと同じ思いであるあんは、より自分を主張しようするために、「抱いた回数」という公正なルールを使おうとする。そして、譲歩して次の提案をするときに「じゃあ」という言葉を使っている。

エピソード10：2009年9月 じゃあ ジャンケン いや じゃあ交替ごうたい

ままごとをして遊んでいたなみ、みと、きよ。なみとみとが布団の取り合いになり、みとが泣いている。布団を離さないみとにきよ「最初はなみちゃんが使ったはったんやから」なみ「(布団が)破れてもいいの？」と強い口調で言う。その様子を見て、近くで遊んでいたとむ「じゃあ、ジャンケンしたら」と提案する。しかしなみもみとも布団を離さない。なみ「じゃあこれは貸してあげる」と違う布団を提示するがみとは納得せず、布団を引っ張っている。とむと一緒にいたときも「ジャンケンしなさい」と二人に向かって言う。しかし、なみ「ジャンケンは嫌いや！」と言って受け入れない。とむがなみに「負けてもしゃーないやん」と、今度は説得しようとするがそれも受け入れない。突然とき「もうリングでも食べときなさい」とままごとのリングを差し出し、場を和ませるような冗談を言う。とむもそれを真似て「リングでも食べとけ」と言う。それでも、場は和まない。とき「そんなんやったら決まらへんやん」と困った顔をし、今度はみとに「まだ、1回も使ってへんの？」と声をかける。みと「まだ使ってないねん」。そこへ、せんとりきもやってきて、せん「(みとが)泣いたはるやんか」。りき「この人(なみ)1回使ったはんねん」とき「そ

んなんやったら、かわったげたらいいやんか」せん「いっぱい使ってるんやったら、いいやん」となみに言う。周りの友だちに言われ、なみは何も言わなくなる。そのやりとりを聞いていたきよが「私も1回も使ってへんもん」と主張しはじめる。きよ「なみちゃん使ってたから、あかんかってんもん」。りき「後で、『かわって』言うたらいいやん」せん「後で、使ったらいいだけやんな〜」とりきと顔を見合わせる。なみ「私は貸してあげることにしてん。悪かったな〜と思って」。きよ「私も1回も使ってへんもん」。せん「じゃあ、(みとときよで)ジャンケン?にらめっこ?」なみ「じゃあ、先にみとちゃん使って、交替ごうたいしたらいいやん」きよ「わかった」と解決する。

このエピソードの中では、様々な子どもたちが解決にむけて次々に関わり合っている。エピソード7と同様、対立状況でジャンケンが提案されるが、それへの抵抗があり、安易にジャンケンだけでは決められていない。仲裁者にも一定の論拠を用いて解決しようとする姿が見られる。状況を判断したり、当事者に話を聞いたりして、これまでの経験や、その子どもなりの規範意識をもとに、客観的に解決策を打ち出そうとしている。そして、状況や他者の感情を客観的に判断し、提案していく場面で「じゃあ」という言葉が出てきている。5歳児になると、このようにやりとりのターン数も増え論拠を重ねて多様な観点から物事が見られるようになっていっているのである。次も同様である。

エピソード11：2009年9月 じゃあ 次に

白に青いひよこ模様の袋が2つ、白に赤いひよこ模様の袋が1つ、茶色に花柄の袋が1つと計4個の卵入れがある。みと「この袋(赤ひよこ)がいい」と言うが、りえも「これがいい」と言う。あつ「じゃあジャンケンしたら?」みと「ジャンケン嫌い」と言う。教師があつとなおに聞くと「どれでもいい」と言う。教師「どれでもいいって言うお友達もいるんやなあ」なお「にらめっこで決めたら?」りえ「にらめっこ嫌」なお「相撲で決めたら?」みと「嫌や」なお「指相撲で決めたら?」みと「嫌や。だって前、指相撲で負けたし」なお「腕相撲は?」みと「嫌や。みーちゃん腕相撲弱いし」とすべて拒否する。その様子を見たさきがやってきて、さき「この袋で、持って帰ったことあるの?」みと「前もほしかったけど、持って帰ったことないねん」りえ「持って帰ったことない」さき「じゃあ次(卵を)もらう時にこの袋で貰うっていうことにしたら?」と、みとに言う。みと「えー」と笑いながらも考えているような拒否しているような様子。さき「これの方が茶色いし汚れてもわかりにくいで、こっち(赤ひよこ)は汚れても目立つし、こっち(茶色花模様)の方がいいのと違う?」みと「えー」さき「花の模様もかわいいし」。みと「食べられる方が好きやもん」確かに赤ひよこの袋には卵の絵がある。すると、さき「次、卵もらう時にこの袋で貰うことにしたらいいやん」みとは、「えー、じゃあ次、この袋でもらうことにするわ。こっちの袋もかわいいし」と、意気揚々とみとは茶色の花模様の袋を持って帰っていく。

さきはりえと仲良しである。仲良しのりえが好きな袋をもらえるように、みとが考えを変えるよう説得したと思われる。取り合っているのと違う袋の良さを“汚れにくさ”や“模様のかawaiiさ”から伝えようとする姿がある。応じるみとも、“かわいい模様”より“食べられる模様”がいいと相手の言葉に対応して答えている。関わってきたさきは、「じゃあ」を用いて誘導をしているとも考えられる。一方で、「次の時に」と次回に期待する時間的な予測も可能になっていることも分かる。5歳児になると交渉過程が幼児なりに極めて高度な策略をもってなされるようになってきていると言える。

5. 考察：対立と調整の「じゃあ」

紙幅の関係上、すべてのエピソードを例示することはできなかったが、そのほかに検討したエピソードの結果も含めると、「対立」を含む談話での「じゃあ」による展開で観察された例は、状況、立場、解決方略、年齢別出現数の観点から図2のように整理される。

大別して本人が当事者の場合とそうでない場合とがあり、当事者の場合には自分の思いを変える場合（積極的妥協）と自分の思いを変えない場合（消極的妥協）とがある。前者の積極的妥協の場合、エピソード6のように、「じゃあ」によって新たに条件を提示するような交渉過程が5歳児には見られる。消極的妥協としてはエピソード8のように、相手があくまで主張を曲げない時に、対立を回避する「じゃあ」の使用がある。これはあきらめつつ相手を受け入れる場合である。自分を変えない場合に相手を変えようとする場合もある。これがいわゆる説得の過程である。説得の過程ではいろいろな提案が「じゃあ」によって導き出されると言える。ここで相手が受け入れてくれればその説得は成功したことになるが、相手も自分の思いに固執する場合はものわかれになる。

一方、当事者でない場合は、いわば仲裁としての関わりになる。これには解決方略として公正な立場のものと恣意的な立場のものとが見られた。

以下、発達段階と当事者・非当事者という関わり方に即してもう少し詳しく見ていきたい。まず、自分が当事者として利害関係に関わる場合の3歳児では、極めて少数ながら教師が関わる中で3歳児

状 況	立 場	解 決 方 略	年 齢 別 分 析 数		
			3 歳 児 / 4 歳 児 / 5 歳 児		
対立	当事者	自分を変える	積極的妥協		
			条件無し・・・	3	2 / 6
			条件付き・・・	0	5 / 4
		消極的妥協	・・・	0	2 / 2
			・・・	0	2 / 2
	自分を変えない	相手を変えようとする・・・	0	0 / 3	
		ものわかれ・・・	0	0 / 1	
	非当事者	公正 (ルール)	話し合いによる解決・・・	0	3 / 2
			偶然による解決(ジャンケン)・・・	0	2 / 1
		恣意的(えこひいき, 偏見)・・・	0	0 / 1	

図2 対立とその解決における過程と年齢別分析数

でも対立状況において自ら譲歩する場合があるということに注目したい。しかし、あくまで対立状況への調整というプロセスに進むことは少数である。一方、4歳児では、一定の交渉も見られるようになる。ただし、エピソード3のように対立を解消しようとする意図があっても、感情的なコントロールができていないため、実質的な対立状況の解決にならない場合があることにも注意したい。また、「じゃあ」の後の調整としてジャンケンなどによる調整が図られる一方で、相互に条件を出すような交渉の姿はまだ見られない。これに対して、5歳児ではジャンケン以外の決め方などが模索される。エピソード7、エピソード9などのように交渉を進める姿も見られるようになるのである。また、エピソード6のような自分から条件を提示しての譲歩や交渉の姿も見られる。

なお、感情のコントロールということと対応策の提案という観点で興味深いのが先にも触れた4歳児のエピソード3である。ここでは、談話進行上は「じゃあ」により解決を指向しつつも、相手の思いに共感して自分の感情を抑えた対応をすることにはなっていない。ここから、①状況の理解、②対応策の提案、③感情の制御を伴う実質的な調整、といった調整の順序性があることが分かる。この段階は、感情の制御ができず具体的な解決にならないにしても、「じゃあ」という解決への談話進行ができるとは言える。その点で、少なくとも一定の他者感情への配慮が見られるということには注意してよい。しかし、5歳児になると、さらにエピソード6のように自分から条件を出して妥協したり、エピソード8のように相手の拒否を受け入れたりすることも見られる。他者感情に配慮しつつ自分の感情をも制御した調整が見られるようになるのである。

次に、非当事者的に関わる場合について見てみる。この場合、相手の感情をどのように受け止めるのか、その状況をどのように判断するのが問題になる。解決方略としては公正なルールに則って仲裁する場合と恣意的な仲裁をする場合に分けることができ、前者の場合、ジャンケンのような偶然の決定性による決定と話し合いによる決定との二つがある。

年齢別の特性としては、まず、3歳児では非当事者による仲裁の例は見られないということが挙げられる。3歳児の段階では他者への配慮といった観点は十分にできているわけではない。

これに対して、4歳児では公正ながら偶然性の決定であるジャンケンの提案がなされる。これは前述のような他者の感情に関する多少の配慮ができるようになってきているということと見てよい。つまり、4歳児でジャンケンによるいわばそれなりの公正な解決を考える背景には、それぞれの利害関係を持つ他者の感情への配慮ができるようになってきていることが指摘できる。

一方、5歳児では状況や他者の感情を理解しながら話し合いによる解決ができるようになってくる。5歳児では話し合いによる調整が本格化する。条件を考えたり決定の仕方について提案をしたりといったエピソード（エピソード10、エピソード11など）が見られるようになり、対立についての調整能力がかなり高まっていると言える。他者の感情に対して単に配慮するだけでなく、具体的な対応を様々にとれるようになっていくのである。また、この段階で一種の恣意的仲裁（えこひいき）が発生することも興味深い。もちろん恣意的な仲裁ということ自体は望ましいことではないが、他者の感情に配慮し、それに対応しながら、話し合いによる対立状況の調整を主体的に進めていくということは、コミュニケーション能力の高まりとも読み取ることができる。年齢が高くなるにつれて、仲間関係のあり方に一定の深さの違いがあるということを示唆するものでもある。

このような分析結果から、実際の保育における教師の援助に関して考えると、次のようなことが言える。まず、3歳児の場合、自らの調整は難しく、教師の関わりが重要になる。すなわち、3歳児段階ではそれぞれの幼児が「どういう思いか」ということについて認識できるよういけば代弁的な援

助が必要となる。

4歳児の場合は、対立状況を解決しようとする思いの存在と、十分に制御できない自らの感情とのはざまに揺らぐ時期であると言える。そこで、教師は相互の思いを整理するような関わりが必要になる。いわば「交通整理的に関わる（岩田，2011）」ことが必要となるのである⁷⁾。

5歳児の場合、自ら対立状況について「じゃあ」という解決方策への移行が見られ、エピソード8, 9, 10, 11のように調整していくことが十分可能であるということが明かになった。教師が関わる場合でも、こうした主体性を尊重することが重要だと思われる。以前、葛藤状態の5歳児の幼児の写真をもとに、どう関わるかについて調査した（森山他2009）⁸⁾。その結果、大学生では「どうしたの?」と聞く場合が多いのに比べ、幼稚園教師では少し離れて見守るという関わりを選択が有意に多かった。仲裁の場面でも、幼稚園教師が子ども自身による話し合いを重要視するということも明らかになった。5歳児の対立状況においては、自ら解決するような状況を尊重し、見守るという対応は非常に重要だと言えるが、今回の調査もこうしたことを裏付ける。以上を簡単にまとめると表2のようになる。

表2 年齢と対立状況への対応

	他者感情	解決方略	「じゃあ」の用法	教師の関わり
3歳児	配慮は薄い	大人が介在	ほとんど使用なし（例あり）	代弁
4歳児	配慮はあり	ジャンケンの提案多い	教師の援助での使用あり	交通整理的
5歳児	対応と調整あり	話し合い	使用あり 交渉の深化あり	見守り

それぞれの発達段階でのコミュニケーションのあり方を考えると、教師の関わりにおいて、「じゃあ」のような次のステップへの移行という談話進行と調整のあり方に意識的になる必要性も明かになった。教師が相手の話を受けて「じゃあ」を使うという場面が4歳児のエピソードなどで見られたが、これがモデル的なコミュニケーションになっていくということは十分考えられる。対立状況をいかに調整していくかという場合に、リアルな経験として「じゃあ」などの具体的な言語表現によって談話が進行するということを示すことは極めて重要だと言える。こうしたコミュニケーションの経験は幼稚園教育要領の「教師や他の幼児とかかわる」ということの具体的な内実を考えていくことにもつながる。

また、対立状況を調整する段階で、ジャンケンのような偶然による解決が指向されることがあるということも改めて浮き彫りになった。これは4歳児での対立状況の調整では現実的な解決である。しかし、5歳児では交渉的なやりとりも一定程度できるようになっていることなどが明かになった以上、5歳児の対立状況で「じゃあ、ジャンケンで」といった解決方略のみに流されていくことは子どもの交渉能力を安易なものにとどめてしまう恐れがあるとも言える。

このように、具体的な言語表現を指標にしつつ考えていくことで、発達段階に応じたコミュニケーションのあり方とそれへの関わり方が改めて焦点化できた。

6. おわりに

談話での「じゃあ」は相手の発話や状況に対応してその状況を一端受け入れ、当事者の場合も非当

事者の場合も、問題解決へ動く形式として機能する。そして、その調整過程はそれぞれの発達段階に応じた違いがある。

幼児教育の研究分野では、対立状況がいかに調整されていくかについての検討は非常に重要なものであるが、具体的な言語表現をもとに分析していくという観点はこれまでにはない。しかし、日常の保育において、教師はどのようにコミュニケーションの相互作用的側面を具体的な言語表現としてとらえる必要があるのではないだろうか。そうすることが幼児のコミュニケーション力の発達段階に合わせたかわり方を考えていく明示的な手がかりにもなるからである。さらに、言語表現へ着目することは、コーパス研究的なデータの集積と利用を考える上でも一つの可能性を拓くものである。

実験的環境による検討の可能性や他の言語表現や他の非言語的要素に着目してのコミュニケーションの調整過程の分析などは今後の課題としたい。

注

- 1) 文部科学省（2008）『幼稚園教育要領』 p.18
- 2) 高坂聡（1996）「幼稚園児のいざごさに関する自然観察的研究—おもちゃを取るための方略の分類—」『発達心理学研究』 7-1, pp.62-72
- 3) 高櫻綾子（2009）「遊びのなかで交わされる“ね”発話にみる3才児の関係性」、『保育学研究』 46-2, pp.78-88
- 4) 高櫻綾子（2009）「3才児における遊びと仲間関係の共発達—遊びのなかでの間主観的な相互作用の変化が親密性の形成に与える影響に着目して—」、『発達心理学研究』 23, pp.85-94
- 5) 談話 discourse の進行を管理するためには特定の言語形式があり、それは談話標識 discourse marker と呼ばれる。接続詞や応答詞などがこれに当たる。Schiffrin, D. (1994) *Approaches to Discourse*, Blackwell.
- 6) 浜田（1995）は「入力情報に基づく推論によって行われる行動の区切りを表す」「情報は他から入力される」とする。浜田麻里（1995）「サテ、デハ、シカシ、トコロデ」『日本語類義表現の文法（下）複文・連文編』, 宮島達夫・仁田義雄編, くろしお出版, pp.600-607
- 7) 岩田純一（2011）『子どもの発達の理解から保育へ』 ミネルヴァ書房
- 8) 森山卓郎・鍋島恵美・斎藤真由美・村田眞里子・樫山ゆかり・小川陽子・高野史朗・光村智香子・田中琢也（2009）「幼児のけんかやいざごさに関わるか—学生、保護者、幼稚園教員、保育園保育士の場合—」『京都教育大学紀要』 115, pp.27-45