

乳幼児期における観察データ処理法の検討

野 沢 辰
川 上 清 文
無 藤 隆

Examination of Data-processing Methods When Observing Interactions in Infancy and Early Childhood

This study consists of two parts. The first part is as follows; First, natural-situation relationships between mother and infant (six couples) were recorded by VTR. Second, the video tapes were checked by two observers using different methods. One method was that of recording observations by stop-watch and hand-written notes on observation sheets. The other was observations recorded by personal computer, i. e. pushing coded number keys. Contrary to our hypothesis, the numbers of data from hand-written notes were larger than those from computer records. We think very intensive training is necessary for accurate computer-recording of observations.

The second part is as follows; First, theoretical frameworks based on the Markov model were critically examined to construct a more holistic and context-sensitive framework. Second, a situation of early childhood education was examined in detail, using the new framework above. Implications of these analyses were discussed.

本論文は、「乳幼児期における観察データ処理法の検討」を行ったものであり、科学研究費補助金（一般研究B）昭和60年度（代表岡宏子）、昭和61年度（代表野沢辰）、課題番号60450020の報告をなすものである。

乳幼児期の発達、特に相互作用の検討の主要な方法としての行動観察について、データ整理の方法と概念化の枠組を検討した。特に、従来の、チェックリストとタイムサンプリングを用い、マルコフ過程を元にした方法とモデルを改善し、さらにそれにとって代るものを提案する。子どものグループとして、大きく3つに分け、研究した。第1は、乳児と母親の関係である。特に、従来に比べ、観察項目数を限定し、相互作用そのものの項目を取り入れ、パソコンにその場で入力できるようにする。第2は、幼児同士の遊びでのやりとりである。そのやりとりの詳細な記述をビデオの反復視聴により行い、チェックリストや評定での記述と比較する。第3は、保育場面の観察である。保育者が子どもにどう働きかけるかを、場面の構造化と保育者のインタビューから得た資料からより深くとらえる。

本報告では、第I部において1の乳児と母親の関係の分析を述べ、第II部において3の保育の分析を述べる。2の子ども同士のやりとりの分析は別な機会としたい。なお、分担は、第I部が川上、第II部が無藤、全体の統括が野沢である。（なお、昭和60年度には岡も加わっている。）

I パソコンによる観察の試み——従来の観察法との比較——(注)

1. はじめに

筆者（川上）は、10年以上にわたって乳児の観察を続けてきた。観察の

(注) 川上清文の担当。

方法は、観察用紙に、ストップウォッチを見ながら、観察項目を記録していくという基本的なものである。10年を超える観察による研究の過程で、しだいに観察項目がしぼられてきた。また、筆者の最大の関心が乳児の対人関係の発達にあるために、必然的に乳児と母親（または保育者）との行動のやりとり——これをインタラクションとよぶ——にも目が向けられてきた。それらの結果、観察の方法自体は基本的なものであるが、記録方法はいく分機械的になってきたのである。

ところで、近年の機器の発展は、観察の方法に新しい道を開いた。例えば、ビデオ装置により、詳細にわたる分析の可能性と、その再生能力によるデータの客観性もたらされた。しかし、ビデオによる観察にはいくつかの問題が残されている。最大の問題は、対象児（対象者）に対する心理的影響である。これは、いかにビデオカメラが小型化しても、完全には解決されえない問題であろう。また、カメラによる撮影には、どうしても死角がつきものである。死角をなくするためには、観察室での記録が考えられるが、観察室は自然場面でないことは、いうまでもない。

コンピュータの発展については、今さら述べるまでもないであろう。特にパーソナル・コンピュータは、我々にとって不可欠の道具のひとつとなりつつある。それは、データ解析の道具のみならず、実験装置としてもという意味である。

さて、「観察の道具として、パソコンを使えないであろうか？」というのが、本研究の取組む問題である。筆者の行なってきた乳児の観察方法の中に、はたしてパソコンは入りこめるのであろうか。

2. 目 的

筆者が従来行なってきた観察方法による結果と、パソコンによる観察結果を比較することによって、2つの方法の意味を比較検討する。

3. 方 法

1) 対象児・対象者

筆者らが、乳児期の母子関係の日米比較研究 (cf. 高井1986, 川上1986) で対象にしている4組の米国人母子と、対照のために新たに観察した2組の日本人母子、である。詳細は、表1に示した。

表 1 対象児

氏 名	性別	国	月 齢
C. L.	男	米	8
K. P.	男	米	8
J. R.	女	米	8
M. A.	男	米	9
Y. T. A.	男	日	8
Y. T. O.	男	日	9

観察時期を生後8か月頃にしたのは、筆者のこれまでの研究によって、この頃、乳児の対人関係の発達において大きな転換点があると考えられるためである。

2) 観察方法

① 家庭訪問

筆者らが続けている日米比較研究は、いわゆる縦断的研究であり、毎月1回筆者らが家庭訪問して観察を続けている。生後8か月目の観察の時、ビデオによる記録を、従来の観察に並行して行なった。

② 観察手続き

本研究の目的は、2つの観察法の比較にあるが、今回は厳密な意味での比較 (すなわち、自然場面での、筆者の従来の観察法と、パソコンによる観察法の比較) ではなく、①でえたビデオ記録を2つの異なる観察法で観察し、比較することにした。以後、手による観察法をH観、パソコンによる観察法をC観とよぶことにする (H観、C観の内

容については後述)。

H観とC観による結果を比較するために、どちらにもまだ慣れていない2名の観察者(T. T., H. U.)が観察にあたった。まず、2名は、筆者のこれまでの研究の結果しぼられてきた、観察項目とインタラクション(後述)について学習するため、H観の練習を繰り返し行なった。十分な学習が認められた後、6組の母子のビデオ記録を見ながら、H観を行なった。ビデオ記録は、各組につき1時間分あったが、観察者の習熟度、高度の緊張の持続可能性などを配慮し、観察時間は各10分間とした。(いくつかの例外があったが)約1か月後、同じビデオを見ながら、同じ観察者によりC観が行なわれた。C観を行なう前に、H観の時と同様、C観の練習が繰り返された。観察時間は、やはり各10分間であった。

③ 観察項目・インタラクション

観察項目は、以下の6つである。

- a. V (Vocalization)……乳児の発声
 - b. SV (Social Vocalization)……乳児の人を見つめての発声
 - c. FCB (Formal Communicating Behavior)……乳児の指さし、差し出しなどの行動(今回の観察では出現しなかった)
 - d. VERB (Verbalization)……乳児の有意味語の発声
 - e. F/C (Fuss or Cry)……乳児のぐずりや泣き
 - f. CV (Caregiver's Vocalization)……保育者の乳児への語りかけ
- インタラクションは、CVと乳児行動との間で記録される。例えば、保育者が乳児に語りかけ、乳児がそれに発声で応じた場合は、V←CV、逆の場合はV→CVのごとく表わされる。

④ H観・C観の内容

H観では、2名の観察者が同時にビデオを見ながら、ストップウォッチで時間をチェックし、記録用紙に観察項目やインタラクションを記録してゆく。

表 2 観察項目・インタラクションのコード化

CV ... 1		
V ... 2	V ←CV...12	V →CV...21
SV ... 3	SV ←CV...13	SV →CV...31
FCB ... 4	FCB ←CV...14	FCB →CV...41
VERB... 5	VERB←CV...15	VERB→CV...51
F/C ... 6	F/C ←CV...16	F/C →CV...61

表 3 プログラム

```

10 REM OBSERVATION (By S.N.)
20 DIM T(100),C(100),E$(100)
23 FOR I=0 TO 61
25 READ E$(I)
27 NEXT I
30 INPUT "NUMBER OF THE OBSERVATION":N
40 INPUT "NAME OF THE SUBJECT":NAS
60 INPUT "NAME OF THE OBSERVER":N1$
110 INPUT "INPUT (1) THEN THE OBSERVATION WILL BEGIN.":B
120 IF B=1 GOTO 130
130 BEEP :PRINT "START!"
140 J=1: TO =VAL(RIGHT$(TIMES,2))+VAL(MID$(TIMES,4,5))*60+VAL(LEFT$(TIMES,2))*36
00
150 INPUT "RESPONSES":C(J)
160 T(J)=VAL(RIGHT$(TIMES,2))+VAL(MID$(TIMES,4,5))*60+VAL(LEFT$(TIMES,2))*3600-T
0:J=J+1
170 IF T(J-1)>=300 THEN JE=J:GOTO 200
180 GOTO 150
200 REM RECORDING
201 LPRINT "NUMBER OF THE OBSERVATION":N
202 LPRINT "NAME OF THE SUBJECT":NAS
203 LPRINT "NAME OF THE OBSERVER":N1$
204 LPRINT "NO.", "SECOND", "RESPONSES"
210 FOR J=1 TO JE
220 LPRINT J,T(J),E$(C(J))
230 NEXT J
299 END
300 DATA -NO,CV,V,SV,FCB,VERB,F/C,0,0,0,0,0,CVV,CVSV,CVFCB,CVVERB,CVF/C,0,0,0,0,
VCV,0,0,0,0,0,0,0,SVCV,0,0,0,0,0,0,0,0,FCBCV,0,0,0,0,0,0,0,0,VERBCV,0,0,
0,0,0,0,0,0,F/CV

```

一方C観では、2名の観察者が同時にビデオを見ながら、パソコンのキーを押す。インプットを数字に統一するため、表2のように、観察項目・インタラクションを数字におきかえた。C観のプログラムは、表3に示した通りである。C観は、5分間観察して結果を打ち出し、次にまた5分間観察というように少し間をおいて行なった。

⑤ 結果の処理法

2名の観察者が同時に観察を行なったので、その一致率を次の式で求めることにした。

$$\text{一致率} = \frac{\text{両者が一致して記録したデータ数} \times 2}{\text{観察者Aのデータ数} + \text{観察者Bのデータ数}} \times 100$$

なお、両者が一致したと認めたのは、スタートから10秒毎に切った時に、各10秒間に一致して記録されたもののみである。(インタラクションについても、同様に処理した。)

また、データの数え方などは、川上他(1980)に示した通りであるので、ここでは省略する。

4. 結果と考察

1) 観察項目

図1～6は、縦軸にデータ数または一致率、横軸に観察項目などをとって、6組の母子の結果を各々示したものである。V以外の乳児の観察項目

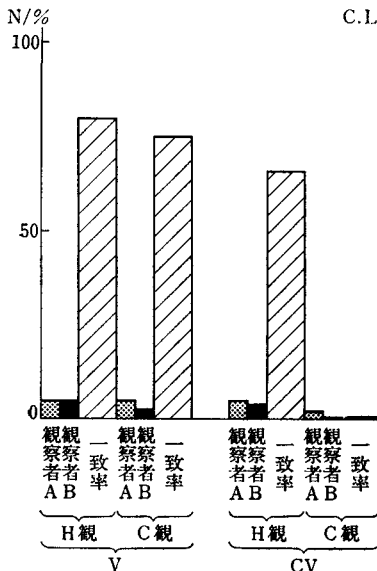


図1 観察項目の結果(その1)(注)

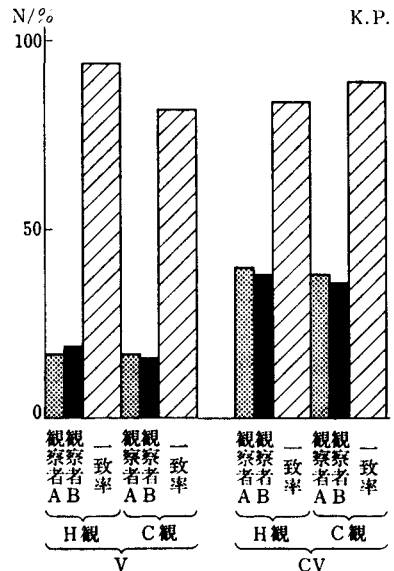


図2 観察項目の結果(その2)

(注) 縦軸は観察者A及びBのデータ数(N)を示すととも、一致率(%)を示す。

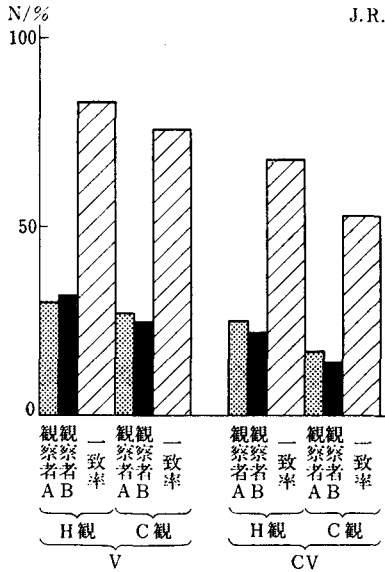


図3 観察項目の結果 (その3)

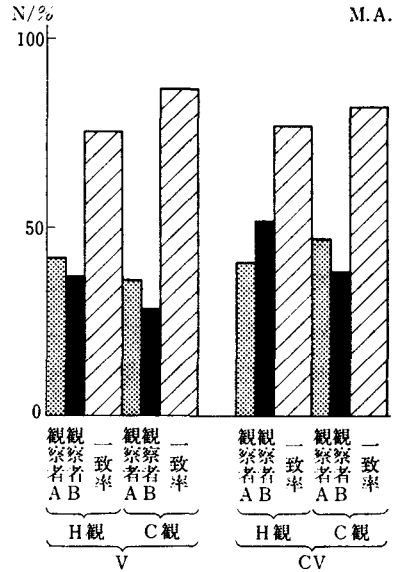


図4 観察項目の結果 (その4)

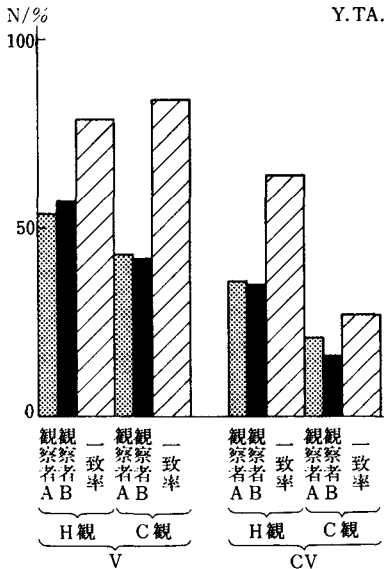


図5 観察項目の結果 (その5)

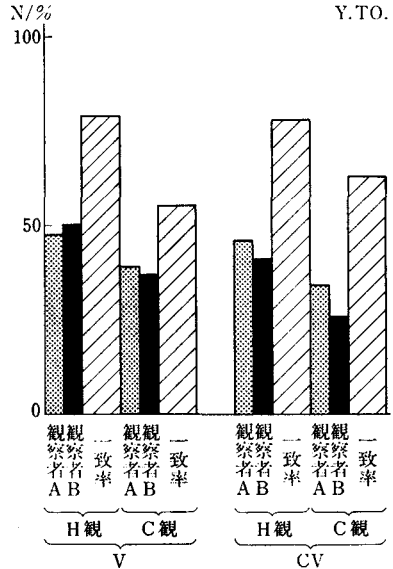


図6 観察項目の結果 (その6)

は、データ数があまり多くなかったので、省いた。

我々は、H観では観察者は常にビデオとストップウォッチを見なくてはならないし、書くことによる時間的ロスも考えられるので、C観の方がデータ数が多く、一致率も高いであろうと予想していた（事実、昨年行なった予備調査の結果では、C観の方がデータ数が多かった）。しかし、結果を見ると、データ数ではむしろH観の方が上回る傾向にあったことがわかるのである。一致率については、C観の方が高い場合もあれば、H観の方が高い場合もあったわけで、これについては何ともいえない。

なぜ、このような結果になったのであろうか。いくつかの要因が考えられる。まず第1に、C観においては、観察項目をインプットする際に、数字への転換を要する点があげられよう。方法の所で述べたように、練習は十分に積んだが、まだまだ完全とはいえなかったのであろう。それは、1名の観察者にはインプットのミスが多少あったことから明らかである。観察者が、インプットの方法に習熟すれば、結果は異なってくると予想される。第2の要因として、C観ではアウトプットされるデータは、表4の例が示すように、秒単位の精密度であることがあげられよう。2名の観察者の反応のわずかな差異が、結果に表われてしまう。1秒ずれてしまったために、一致とみなしえないことがあるわけである。その点、H観は、多少のずれが結果に表われない可能性がある。あいまいさが、かえって幸い

表 4 アウトプットの1例

NUMBER OF THE OBSERVATION: 2		
NAME OF THE SUBJECT: K P		
NAME OF THE OBSERVER: H U		
NO.	SECOND	RESPONSES
1	3	CV
2	5	CV
3	7	CV
4	11	V
5	13	CV
6	20	CV
7	23	CV
8	24	CV
9	30	V
10	34	V
11	103	CV
12	106	CV

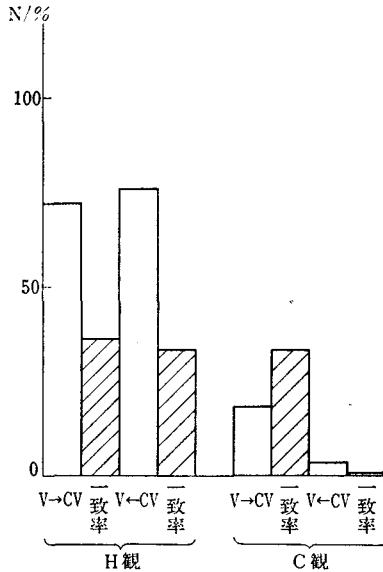


図7 インタラクションの結果

しているようである。

2) インタラクション

インタラクションのデータ数は、少なかった。しかも、乳児の発声(V)と保育者の乳児への語りかけ(CV)との間のインタラクションが、その大部分を占めた。そこで、2名の観察者による全員のデータをまとめ、V→CVとV←CVについてのみ図示したのが、図7である。ここでも明らかに、H観の方のデータ数が多いことがわかる。一致率についても、H観の方がC観より上回っていた。

このような結果がもたらされた要因は、観察項目で述べたことと同様であるろう。

5. おわりに

筆者が従来行ってきた観察方法は、今回の結果に関する限りコンピュ

ータにまさった。しかし、前述のように、観察者がコンピュータに慣れれば慣れるほど結果は異なってくる。その他、プログラムに少し手を入れさえすれば、コンピュータによる観察はいくらでも変わりうる。本研究によって、限りない可能性に片足を踏み出したという段階にすぎないのである。

引用文献

- 川上清文他 1980 乳児の社会的インタラクションの発達の研究(3), 日本教育心理学会 第22回総会発表論文集, 316-317.
- 川上清文 1986 乳児期の母子関係について——日米比較を中心にして——, 児童研究, 65, 31-40.
- 高井清子 1986 生後2年間における母子関係の縦断的研究——日米比較——, 日本家族心理学会(編)『ライフサイクルと家族の危機』金子書房, 99-118.

II 幼児教育場面におけるコミュニケーション(注)

1. 問 題

子どもたちは幼稚園・保育園の中で日々何を・どのように学んでいるのであろうか。我々は、「教室とは、教師と生徒が情報を交換する相互作用文脈である。」(Wilkinson & Calculator, 1982), 「授業も1つのコミュニケーション場面である。」(東, 1984) という視点に立ち、コミュニケーションの面から幼児教育を考えたい。

教室におけるコミュニケーション研究は、大きく2つの流れにまとめることができる。第1は、教授行動の中心としての発話に焦点をあてる研究であり、第2は、学校・教室という学習の場を1つの社会的文脈と考え、子どもたちが教室社会の様々なコミュニケーション・ルールをいかに学び

(注) 無藤隆の担当。なお、本節は藤崎春代(中央大学)との共同研究に基づいている。

(学べず)、いかに実行しているか(実行に失敗しているか)を明らかにしようとする研究である。以下にまず2つの研究の流れを概括し、その上で我々の分析枠組を提出したい。

1-1. 教授行動の中心としての発話

この研究の流れの代表としては、教室での言語的相互作用が教師により開始されるか、生徒により開始されるかをチェックしようとした Flanders (1970)、やりとりの論理的特徴に基づいたカテゴリー(定義・記述・指摘・評価、等)を設定した Smith, Meux, Coombs, Eiderdam & Szoka (1962)、教授学的意味(構造づけ、誘い、応答、反応)・話の内容(題材の意味、題材—論理の意味、指導の意味、指導—論理の意味)・話し手は誰か等を組み合わせて分析した Bellack, Kliebard, Hyman & Smith (1966)がある。こうした研究の影響をうけて日本でも多くの研究がなされ、教室全体の雰囲気・教授法の傾向はつかめるようになってきたが、これらのカテゴリー化にはいくつかの問題がある。

第1に、いずれも、発話を直前直後のつながりでのみとらえるマルコフ過程に基づく枠組を用いている。教室では、個々の発話は1つ1つばらばらに存在するのではなく、1授業時間・あるいはいくつかの授業時間にわたって1つのまとまりを構成していることを考えると、こうした枠組では限界がある。

第2の問題点として、Flanders, Smith らは、何についての発話であるかをとらえていない。

第3の問題点としては、Flanders 他の枠組では、生徒によるやりとりの差を扱ってこなかった。生徒の個人差を扱うことに重点を置く研究としては、期待効果実現の過程をやりとりの面から検討しようとした Brophy & Good (1970)のカテゴリーがあるが、これもマルコフ過程に基づいている。また、やりとり以前に教師の期待が存在するわけであり、あくまでも主導権は教師にある。授業全体に位置づけ、さらにやりとりの過程の中で

の個人差を検討できる研究枠組が必要である。

1-2. 教室社会を維持するやりとり

社会集団で生活する方法を記述する研究は ethnography と呼ばれる。教室での ethnography は、一般的な教授技術よりも、特定のクラス内での生活の複雑さや微妙さを検討することに興味があり、出来事の記録を詳細に分析して教室内の言語や生活を形成するパターンや暗黙のルールは何かを明らかにしようとする。暗黙の教室ルールは、研究者により、隠れたカリキュラム (Jackson 1968, 等), 第2のタイプのカリキュラム (Green & Harker 1982)・基礎ルール (Mercer & Edwards 1981) 等と呼ばれ、具体的には、一度に話すことができるのは1人だけ (Wallat & Green 1979), 教師の指名を無視して発言すれば正しい答を言っても教師に受け入れられないことがある (Mehan 1979) 等のルールが示されてきている。また、従来ルーティンとして片付けられてきた教室でのやりとりが実は複雑であること、ルールに支配されていること等が明らかになってきた。

1-3. 幼児教育場面でのコミュニケーションの特徴

以上の研究の概括では子どもの年齢には特にこだわらなかったが、幼稚園・保育園でのコミュニケーションの特徴は何か、なぜ研究する必要があるのか。

第1に、原則として書きことばが利用できない。就学後であれば、教師は、教科書等に代表される書きことばも併用して子どもとやりとりできる。それに対して、幼児教育においては話しことばが中心であり、まさにその時その時のやりとりを通してのみ子どもは行動し、学んでいる。したがって、単にことばの違いの問題ではなく、内容がいかに関わり易くコミュニケーション上でも構造化されているかが重要となる。

第2に、どういう保育形態であるにしろ、家庭とは異なる社会文脈の中で子どもは生活しはじめる。程度の差はあれ、数名の教師と多くの子ども

が同時にコミュニケーションを行なうわけであり、そこでは家庭におけるのとは異なるルールが必要となる。どのような教室ルールがあるのか、子どもたちはどのようにルールを理解し、コミュニケーションに参加しているのか、明らかにしていく必要がある。

こうした2点を検討しうる分析枠組を、前述の諸研究を参考にして提出したい。

2. 分析枠組と目的

教室内でのコミュニケーション研究には、①個々の発話を保育の1まとまりの中に位置づけられる、②何についてのやりとりなのかを反映される、③教室社会のコミュニケーション・ルールを含み込む、④個人差についても検討しうる、枠組が必要であることを前節で確認した。

我々は、こうした条件に答えうる枠組として、現在以下のような〔幼児教育モデル〕を考えている。

2-1. 幼児教育モデル

Dore, Gearhart & Newman (1978) は、教育場面で展開される社会的活動をとらえる際に、外から観察可能な具体的課題と、個々の参加者の頭の中にある計画（プラン）とを区別することを提唱した。つまり、子どもと保育者が共にかかわっている課題・やりとり・行動の背後に、各々が抱えている目標があると考え。我々も基本的にはこの考えをもとにしている（図8にモデルを図式的に示した）。

まず、目標であるが、通常、保育における目標というは保育者側のものと考えられることが多い。しかし、ここでは、子どもの側も保育者と同様、同等に目標

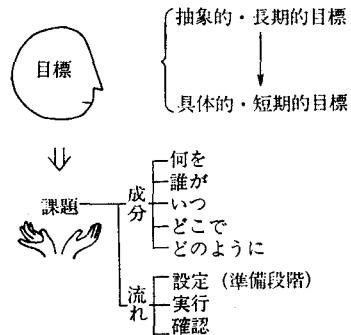


図8 目標と課題の関係

を持って保育に参加していると考えている。

目標は、大雑把に2種類に分けて考えるのが都合がよいと思われる。1つは、抽象的・長期的目標であって、保育者側からいえば「素直な子になってほしい」「自分で考える子に育ってほしい」というような〈子ども観・どういふ子どもに育ってほしいか〉であり、子ども側からいえば〈どういふ子ども・人になりたいか〉である。もう1つは、具体的・短期的目標である。長期的目標に照らして、ある年齢のある時期・あるクラスで何を達成したいのかを考える。「要求をことばで伝えてほしい（伝えたい）」であったり、「様々な製作道具を使いこなしてほしい（使いこなしたい）」、「友達と遊んでほしい（遊びたい）」であったりする。

そして、この短期的目標の実現に向けて課題が登場する。課題というといかにも一斉保育・設定保育あるいはお勉強的な感じがあるかもしれないが、自由保育・自由あそびにおいて子どもが取り組んでいる内容をも含める概念である。幼稚園・保育園（家庭も含まれると考えているが）で子どもが参加している活動の内容を広くさす。

課題を計画するにあたって、先の Dore らは〈成分〉と〈流れ〉の2側面を指摘する。成分とは、課題内容が何で・誰が・いつ・どこで・何をを用いて・どのように行なうかである。一方、流れとは、課題が、「設定」および材料などの準備で始まり、話し合いあるいは活動により「実行」され、最後に何らかの「評価」がなされ、片付ける、という一連の時間的つながりである。保育者および子どもは、この2側面から課題を計画する。

以上が Dore らを基にしたモデルである。このモデルに基づき、Muto (1982)・藤崎 (1986) では約55分間のリズム運動としてまとめられる保育におけるやりとりを詳細に分析して目標と課題の対応関係・課題間の構造化を行なった。また、藤崎・無藤 (1985) においては、3種類——生活発表・製作・ごっこ遊び——の保育を分析して、子どもの年齢に応じた課題構造のちがいを検討した。

今回は、課題の背後つまり個々の参加者の頭の中にある計画を、保育者

の側の保育目標という形でさぐり、目標を抽出し、目標の側も構造化されていることを確認することを第1の目的とする。さらに、課題構造の年齢変化ではなく、同一クラス内での個人差について検討することを第2の目的とする。

2-2. 教室文脈を支えるやりとり

課題そのものについてのやりとりに加えて、我々は、もう1つ、集団維持についてのやりとりが教室においてなされていると考えている。課題遂行を支える、あるいはこれと密接不可分な教室文脈を支えるやりとりについては、まだ十分モデルに位置づける段階には至っていない。今回は、モデル化への第一歩として、教室文脈を支えるやりとりの抽出を行ないたい。

3. 分析資料の概要

3-1. 分析対象園・場面

本研究で検討する保育はすべて東京都品川区の公立保育園での実践である。

品川区では、10年程前から障害児を制度的にも受け入れ、また、障害児保育の向上のために全区的な研究会が複数存在するなど、活発な保育運動が展開されてきている。さらに区の特徴として、原則として転勤がないことがあげられる。前採用として長くて約1年程ある園に勤務した後に欠員等のあった園に本採用として配属されると、その後本人の希望がない限り勤務園は変わらない。このことから、園ごとの特徴がでてくるともいえる。クラス担任については、乳児のみでなく幼児クラスでも複数担任制であり、20名程度を2人の保育者が担当する。2人の立場は対等であり、1週間単位でリーダーとサブを交代することが多いようである。

分析対象場面としては、VTR収録上、および分析の便宜上（過程が外から観察しやすい等）の理由から製作場面とした。

3-2. 分析資料

① 「保育目標と保育者の役割等に関する調査」(以下、保育者アンケートと略記)

課題と同様、保育者の抱く目標も構造をなしていると思われる。そこで、長期的目標としての子ども観、短期的・具体的目標としての製作・描画保育の目標、そして課題として実現していく際の拠り所となる設定保育観等についてたずねた。

○実施時期：1985年6～7月

○配布・回収方法：障害児保育研究会の場(各園1名の保育者が出席)で配布・回収

○30園に600部配布、28園160部回収(ただし、園代表として1部のみ提出の園が3園ある)

② 製作保育場面の観察

○1985年5月：区内の公立保育園37園全体に保育観察を依頼。14園より了承を得る。うち、観察が具体化したのは7園である。

○観察保育場面数

3歳児クラス——8

4 " ——9

5 " ——23

○メイン保育者の実数

3歳児クラス——7人

4 " ——8人

5 " ——18人

○観察方法：メインの保育者とそれにかかわる子どもとに焦点をあててVTR録画。保育者の発話を確実に収録するために、保育者の胸に小型マイクをつけATR録音。

○転記：保育者および保育者とかかわる子どもの発話・うなずき他のジェスチャー、製作の実行の様子、移動、視線(必要に応じて)、クラ

ス全体の動きを文字化。

- 同時に保育者に当日の具体的目標、留意点、保育後の感想をインタビュー。
- 子どもに対しては、保育後昼食をとりつつ、同じテーブルについた数名にインタビュー。

4. 結果と考察

4-1. 保育者の抱く目標の構造化

保育者アンケートを通して、課題、教室ルールの背後にある保育者の目標を整理したい。

4-1-1. 子ども観

「保育にあたって、どういう子どもに育ててほしい、または、育てたいと考えておられますか。」に対する自由記述の回答結果を表5に示す。「自立できる子、自分で考え行動できる子」「友達と遊べる子、協調性・社会性のある子」「優しい子、思いやりのある子」「よく遊ぶ子、感動できる子」などが、多くの保育者、多くの園で指摘されている。ただし、同じ品川区の園ながら、ここに見るようにその子ども観にはかなり違いがある。

4-1-2. 設定保育観

抽象的・長期的目標である子ども観を実現するために、保育者は一定の保育形態を選定する。我々は、設定保育中の製作・描画保育を観察し分析しているため、「自由遊びと比較して考えますと、設定保育は子どもにとってどのようなものだと考えておられますか」という質問を行なった。

結果を表6に示した。〈経験・遊びを広げる〉は、「よく遊ぶ子、感動できる子」という子ども観に、〈集団で取組む、集団で高まる喜び〉は「友達と遊べる子、協調性・社会性のある子」に各々関連すると思われる。一方、設定保育では課題選定の主な部分を保育者が行なうわけで、「自立できる子、自分で考え行動する子」が多少制限される面があると考えてか、〈自由とのかね合いが必要、子を縛る面あり〉という回答が17名（15

表 5 どういう子どもに育ってほしいか

		自立できる子 自分で考え行動する子	協調性・社会性のある子 友達と遊べる子	思いやりのある子 優しい子	感動できる子 よく遊ぶ子 興味を示す子	心身共健康・豊かな子	素直な子、子どもらしい子 明るい子 のびのびした子	自己表現できる子 自分の考えのいえる子	頑張る子	個性豊かな子	他	計
個人別回答 142人 (複数回答)		88	77	77	67	56	55	54	27	7	34	542
園別回答 〔園全体として回答を寄せて下さった園、および7名以上の方が回答して下さった園〕	A	○*	○	○	○	○	○	○			○	8
	B	○	○	○	○	○	○		○			7
	C	○	○	○	○	○			○			6
	D	○	○	○	○	○			○			6
	E		○	○	○	○			○			6
	F	○	○	○	○			○				5
	G	○	○	○	○	○						5
	H	○	○			○			○			5
	I	○	○	○								4
	J	○	○	○					○	○		4
	K		○	○				○				3
	L	○	○			○						3
	M	○				○					○	3
	N											2
O	○	○									2	
P							○				1	
Q			○								1	
計		11	13	11	8	6	10	4	6	0	2	71

* 7名以上の方が回答して下さった園については、その過半数が指摘している項目に「○」をつけた。

%) あった。

また、園別にみると、〈経験・遊びを広げる〉・〈集団で取組む、集団で高まる喜び〉というプラス面を指摘する園と、〈自由とのかね合いが重要、

表 6 子どもにとって設定保育とは

	人数*	園 別**										
		A	C	D	E	F	G	I	J	L	O	P
経験・遊びを広げる	52	○ ^{***}	○	○		○	○		○			○
集団で取組む, 集団で高まる喜び	32	○	○			○	○		○			
与えられた課題の中での能力発揮	13											
集中して取組む	8											
約束・ルールを知る	7											
やりとげることにより自信がつく	5											
子どもにとって楽しみ	3											
遊べない子どもも参加できる	2											
(保育者が) 子どもの個性等を理解できる	6											
自由とのかね合いが重要, 子を縛る面あり	17				○			○		○	○	
他	4											

* 実人数 113人

** 園として回答をいただいた園, および6名以上の方から回答をいただいた園を分析の対象とした。

*** 6名以上の方から回答をいただいた園については, その過半数の方が指摘されている項目に「○」をつけた。

表 7 製作・描画保育の目標

(単位:人)

1 歳	2 歳	3 歳	4 歳	5 歳
素材 20	素材 14	自由画 11	素材 12	共同 14
なぐりがき 13	手先 8	素材 9	経験画 10	素材 11
手先 10	なぐりがき 6	色・形 7	自由画 6	自由画 9
楽しく 6	ハサミ, のり 5	ハサミ, のり 4	のびのび 3	観察画 6
のびのび 5	意味づけ 4	経験画 4	創造性 3	経験画 4
他 5	のびのび 3	楽しく 3	完成 2	創造性 4
	丸・形 3	のびのび 3	楽しく 1	のびのび 1
	他 6	手先 1	色・形 1	工夫 1
		他 4	工夫 1	他 3
			他 4	
実人数 51	実人数 49	実人数 45	実人数 44	実人数 44

子を縛る面あり」といういわばマイナス面を指摘する園との2傾向に分かれた。

4-1-3. 製作・描画保育観

具体的、短期の目標として、「各年齢における製作・描画保育の目標は何でしょう」とたずねたところ、表7に示すような回答が得られた。表7に列挙した目標を大きく分けると、③各年齢を通じて、様々な素材との出会いをしてほしい（「素材」）、④各年齢を通じて、自由に描き、表現してほしい（「なぐりがき」・「楽しく」・「のびのび」・「自由画」・「創造性」）、⑤各年齢を通じて、何らかの課題に取り組む（「手先（器用に）」・「ハサミ、ノリ（使えるように）」・「（描いたものに）意味づけ」・「丸・形（を描けるように）」・「経験画」・「観察画」）、⑥5歳児には、「共同」して取り組む、と大きく4群にまとめられる。主に表現の場としてとらえられる製作・描画保育であるが、その他にも、〈経験・遊びを広げる〉という設定保育観に対応して③、〈集団で取り組む、集団で高まる喜び〉に対応して④があげられる。⑤の群の「課題」については、〈経験・遊びを広げる〉反面、〈子を縛る側面がある〉と考えられるのかもしれない。

以上 4-1-1～3 を通して、今回分析対象とした保育の長期的目標・短期的目標の種類が抽出できたとともに、両者の対応が示唆されたといえよう。

4-2. 課題の構造化——同一クラス内での個人差の検討

本項では、一斉の製作保育場面を分析して、我々の枠組を用いて子どもの個人差がどのようにとらえられるか検討したい。

典型例として以下に述べるのは、5歳児クラス（子ども24名、内1名障害児措置。保育者4名、内1名障害児加配、他1名職業病）における製作保育。クラスは子どもの希望により双眼鏡製作と眼鏡製作に分かれたが、このうち子どもが多く希望した双眼鏡製作場面を録画して分析した。リーダーの保育者は保育歴2年目である。

課題の概要を述べると次のようになる。双眼鏡は数日後に公園に探検に出かける時に持っていくものとして制作する。トイレットペーパーの芯を用い、セロハンを芯の一方の端にセロテープで貼りつけ、次に芯の側面に折り紙をのりで貼る。同様にもう1個作る。2個をホッチキスで保育者が留め、さらに首からつるせるようにリボンをホッチキスで留めて出来上がりとなる(図9)。出来上がった双眼鏡について

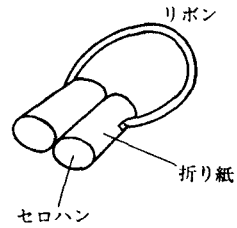


図9 双眼鏡

の評価・片付けもある。

表8の左欄には、双眼鏡製作課題の〈成分〉・〈流れ〉を示した。そして、左欄の内容について保育者が誰とやりとりを行なったのかを示したのが右欄である(設定部は大むね全員に対して同時に行なわれたので、略)。各欄の数字は、左欄の内容についての何回目のやりとりを当該児と行なったかを表わすものである。同一の左欄に対して同一数字が複数の子どもの欄に記入されている時は、保育者が同時に複数の子どもを相手にやりとりしたことを示し、同一児に複数の数字が記入されている時は、繰り返し同一内容についてのやりとりがなされたことを示す。また、子ども名(仮名)の記入順は、出来上がりが早い順に左から右へと並べた。

出来上がりの順序、保育者とのやりとりの有無、会話の特徴から6グループに分けた。

○第1グループ

第1グループはひろしである。彼は保育者と個別に7回と数多いやりとりを行なっている。1回目は、保育者が手順の説明をしながら、一方、手はセロハン紙の入ったかごを子どものテーブルの上に置いた時である。これに2～3名の子が手を出すか、保育者は「あの まだ何も言わないんですけど」といいつつかごを取り上げた。この発話は、「まだ始めて下さいとは言っていないんですけど」の意であろう。子どもも了解したとみえ、手をひっこめる。その後、製作手順を説明し終えた保育者は、先のかごを

表 8 「双眼鏡製作」課題の〈成分〉〈流れ〉と、子ども別の保育者とのやりとりの様子

グループ番号 子ども名	クラス全体		—		2	3	2	4			5	6					
	1	2	1	2	ひろし	たかし	まさと	(つや)	みらひ	まなぶ	きょうこ	さとし	たつよし	よしゆき	まさこ	みのる	ゆりこ
1 個目の筒																	
○セロハン貼り																	
{ 設定	1																
いつ：「モウヤッテイイノ」																	
方法：のりを筒の端につける																	
材料：のりでできなければセロテープで																	
実行																	
確認	1	2						1							1		
{ 設定																	
いつ：「ネ(折紙とって)イイノ」																	
方法：2枚貼らず1枚だけ																	
実行																	
確認																	
{ 設定	1,2							3									
いつ：簡からはみ出す部分を切る																	
材料：のりで貼る 訂正	4																
方法：簡からはみ出す部分を折る	1,3							5	6		2						
実行																	
確認																	
{ 設定	2																
いつ：「上手に(折紙を)巻いて」																	
方法：(保育者が実行代行)									3						1	1	2
実行																	

またテーブルの上に出す。これに対して、4～5名の子どもが「トドカナイ」「先生 コンナ小サイノ」「コレデイイノ」「モウ1個」と言いつつ手を伸ばす。再びかごをテーブルの上に出したことを開始の合図と受け取ったのであろう。それに対して保育者はかごを取り上げることはしないが、「それで ちょっと待ってね それで」と言いかける。これは、聞き手にとってはセロハン紙を取ってもいいのか、いけないのか判断し難いわけで、ここでひろしが「モウヤッテイイノ」とたずねる。

2回目は、セロハンを貼り終ったひろしが、折り紙の入れてあるかごの所へ行き、「ネ イイノ」とたずね、保育者のうなずきを得る。3回目は、2個の筒にセロハン紙と折り紙を貼り終わり、「デキタヨ」という。これは、表面上は確認を求める発話であるが、同時に、次の作業（保育者が2個の筒をホッチキスで留め、リボンをつける）を促すものと思われる。ただし、1度目に「デキタヨ」と言った時には、「ちょっと待って」と待たされ、保育者は他児への指導・援助を行なう。そこで再び筒を差し出しつつ「デキタヨ」と言う。この筒を差し出す行為は保育者に次の設定をすることを促し、「りぼんつけなきゃ」と発言する。

ひろしの特徴をあげると、かかわりの内容が製作方法についてではなく〈流れ〉の切れ目についてのものが多いこと、子ども側からやりとりを開始している点である。なお、ひろしは、保育者から、製作面において自分でよく工夫し有能であると普段から評価されている。

○第2グループ

たかし・まさと・まなぶの3名である（てつやは、障害児措置を受けており、保育者が横に1名ついているため、分析から省く）。彼らは実行部において保育者と個人的なやりとりはない。

○第3グループ

第3グループのみちひこは、保育者とのやりとりが多い。しかも、他児に対する保育者からの発話は、実行部においては設定に関するものが中心なのだが、みちひこについては、確認も保育者の方から行なっている。み

ちひこが折り紙を貼っているのを見て、保育者は「みちひこくん もうちょっとここきれいに貼ろう きれいに」（これ自体、手順を示すと同時に評価を与えているが）と言ったあと、しばらくしてうろうろしているみちひこに「はい ちゃんと貼り直しましたか」と確認している。みちひこは、保育者らの評価では、殊に製作場面では依頼心が強く、作業が雑であるとされている。

○第4グループ

第4グループは確認でかかわりが多い。また、子ども側が先に発話している。

○第5グループ

まさこ・みのるに対しては、実行・確認ともにかかわりが多い。実行では手順で個別にやりとりしており、また、子どもの実行をみていて保育者の方から確認を行なっているなども特徴である。

例1、みのる「(折り紙を持って) ネー コレドウヤルノ」「ちょっとねー ちょっとねー 折り込みを入れるの」「(みのるの作業を見て) 折りすぎ 折りすぎ」

例2、まさこ「(セロハン紙を貼った芯を持って) 吉田先生 ココモ?」「巻かなくちゃだめなんだよ 巻かなきゃ……(まさこが巻く様子を見つつ) そう くるくるって巻くんだよ 上手にね」「(手をとめ、保育者の方を見て) ヒロチャンミタク? (=第1グループひろしみみたいに、の意)」「(まさこが巻くのに合わせて) そう そう そう そう」まさこに対しては、この後「もっと上手に貼って」と言いつつ手伝う。

○第6グループ

第5グループに比し、第6グループのゆりことは、実行・確認ともにかかわり数が減る。実行では、「上手に貼れた」という評価のみで個人的にかかわっている。

グループ1～6を通してみると、同一物を作るということでありながら保育者とのかかわり方は異なり、その結果、課題も微妙に異なることがわ

かる。

グループ1・2・4・6は、実行部においては保育者とのやりとりは少なく、全体に向けてなされた保育者の設定のみで課題を理解し、遂行している。特にグループ1については遂行ペースが早く、保育者が折り紙を折るように、あるいはその折り方を全体に話す時には既に1個目を作り終えている。つまり、筒からはみ出る折り紙の始末については、自分で考えて処理したわけである。これに対して、グループ3・5は手順で個別にかかわることが多く、個別の配慮が必要な子どもたちと言えよう。個別に手順を設定した後は、保育者の方から確認を行なっているということも特徴としてあげられる。確認が下位のレベルでもなされるということは、グループ3・5の子どもにとっては、下位レベルの手順も達成されるべき目標として保育者から位置づけられているといえよう。

4-3. 教室文脈を支えるやりとり

Sinclair & Brazil (1982) は、教室において課題の遂行を実現するには、④課題内容そのものだけでは不十分であり、①課題の組織化：課題について話す、②大勢が一緒に仕事をする際の訓育的側面：学習環境をつくり、維持する、の2側面が不可欠であると指摘した。このうち、①の課題の組織化については、課題文脈の伝え方として、藤崎・無藤(1985)で検討した。そこで、今回は、②の訓育的側面・教室文脈を支えるやりとりの特徴を抽出する。具体的には、集団を意識したやりとり・〈教室ルール〉を反映したやりとり、の2点について検討する。

4-3-1. 集団を意識したやりとり

(ア) 他児へのモデルとする

早く仕上がった子ども・上手な子どもの製作物・絵を他児に提示することは、よく行なわれることである。遅い子ども・まだ上手に出来ない子どもに対してモデルを示しているといえよう。モデルになっている子どもにとっては、「よく出来たね」「上手」という評価となっていることはいうまでも

ない。

例3, 5歳児クラスで和紙を用いての折り染め。(和紙を折り, 部分的にえのぐに浸す。何色かに浸した後を広げてかわかすと出来上がり) みさこ「デキタ」「(みさこが差し出したのを受け取り, 干しながら) わあ上手に出来たね ねえ みて みさこちゃんの白い所が残ってないよ」

(イ) 集団の前で評価する

同じく他児にモデルとして示す場合でも, その出来そのものではなく, 出来た事, 頑張った事等が重視される場合がある。この時は, 他児に対する影響よりもむしろその子への保育者からの, 他児からの評価が重要となる。

例4, (4歳児クラスで節分用の鬼の面を1人1個ずつつくる。画用紙にクレヨンで鬼の顔をかく。1人, 保育者の話を聞くのもそこそこに描き, そしてさらにははさみを持ってきて切ろうとしている子どもがいる。この子は, 情緒的, 社会的問題で障害児措置をうけているが, 一方, 製作・描画は得意でクラスの他児よりも優れてさえいる。)

はなこ「切りタイ」「うん」待っててはなちゃん 待ってて すごいね (はなこの絵を手にして他児に見せながら) はなちゃんの鬼ができたぞ さっき 中染めないでいてね 染めなさいっていったら お目々のとこと お鼻のとこと 染めたらなくなっちゃったの ね だから はなちゃん 黒いクレヨンで お目々とお鼻とお口入れたの すごい」他児2~3人「ミセテ」「ほら ね 今はさみ持ってきて もう切ろうとしてるから ちょっと待っててって言ったから みんなも頑張って (はなこに向かって) みんなできるまで待ってて みんなできるまで待っててね」

(ウ) 子ども同士の教え合い

自由あそび場面に比べて設定保育の場においては, 子どもたちは, 友達に対するよりも保育者に注意を向けている。これは, 主に保育者から課題

設定がなされるという場面の性格上当然のことであるが、そのような時でも、あるいはそうだからこそ保育者は努めて子ども同士の交流を促す。

例5、(4歳児クラス、色紙を折り、はさみで切って桜の花をつくる。保育者が1折りずつ丁寧に指導し、全員が1個ずつ作り終る。その後、各自同じやり方で数多くつくるように言う。その際わからない子は保育者にたずねる。)

ゆうき「先生 コドウスルノ?」「(ゆうきの色紙を手にとり折り方を示しつつ) こういう風に折って (隣のみきの手元をみて) わあ みきちゃん上手 (ゆうきもちらとみきの方に目をやる)「ゆうき君 みきちゃんに教えてもらってごらん」

ゆうきは、これまでに何も何回か「ドウスルノ」と保育者にたずねている。同じテーブルには他に4人の仲間がいるのに彼らの方へはほとんど目を向けることなく、保育者と自分との関係のみでつくっている。

4-3-2. 〈教室ルール〉を反映したやりとり

前節で取り上げた3種類のやりとりは課題に取り組む際の集団の良さと考えられようが、集団にはもっと別の側面もある。通常1名、多くて2～3名の保育者が大勢の子どもに対するという条件のもとでやりとりがうまく成立するには、保育者や子どもたちが何らかの教室でのやりとり上のルール(教室ルール)に従うことが必要となる。次に主な2つのルールについて検討する。

(ア) 指 名

われわれの観察した限りにおいては、3歳児クラスでは、保育者の問いかけに対して一斉に声をそろえて答えることが中心である。それが、4歳児クラス後半頃から、まず子どもに挙手を求め、その後保育者が指名した子どもが答を述べるというルールが導入される。したがって、たとえ正しい適切な答であっても、このルールに反していれば注意をうける。

これはいかにも学校生活への準備のようであるが、そればかりではない。幼児後期になって、子どもたちの理解力の差が大きくなるに伴い、1

人1人に対して質問をして理解しているのか否かを確かめたいとの意図もあるようである。次例のとしお・まさとは各々タイプは異なるが、保育者にとってちょっと気にかかる子どもである。

例6、(先に紹介した5歳児クラスの双眼鏡製作の開始時。なお、てつやは障害児措置をうけているが、この時期、かなり問題は軽減している。)

「ちょっと聞いてみよ (全体に対して) 言わないでね (としおの方を向いて) としちゃん 何のために望遠鏡作るんだっけ」

としお「探検=行クタメ」

てつや「(挙手して) ワカッタ ハイ ハイ」

「(てつやに) としちゃんに聞いてるんですけど (としおの方を見て) どこに探検に行くんだっけ」

他児(多数)「知ッテル 知ッテル」

てつや「八幡神社ダッケ」

保育者・他児(多数)「エー」

他児(多数)「ハイ ハイ (挙手する)」

「じゃ はい まさとくん どこに探検に行くんだっけ」

てつや「スズメノオ宿公園ダッタ」

ひろき「教エナイノ」

「まさとくんに聞いてるんだけど てつやくんは まさとくんで、すか (まさとの方を向いて) どこに行くの」

まさと「スズメノオ宿公園」

ひろき「ホラネ 言ッチャッタ テツヤ」

「じゃ いつ行くのか聞いてみよう」

てつや「5ノ金曜日」

ひろき「ホラ マタ言ウ」

「そ はい」

しんじ「ダカライヤナンダヨ モウ」

「(カレンダーを指さしつつ) あそこに赤丸がついてるけど、この金曜日・5日の日に行きます」

何よりも、質問をする前から他児に対して「言わないでね」と伝えていることが特徴的である。ぜひとも、としおが理解しているかどうかを知りたいのである。

(イ) 待 つ

一斉保育においても、製作などの場合にみられるように個々人によりペースの異なることは既に見てきた。言いかえれば、保育者は異なる援助を求めてくる子どもに同時に対応しなければならない。同時に複数の子どもが援助を求めてきた場合、保育者はどう対応するのか。

例7、(先の双眼鏡製作における第1グループ、ひろし)

「(まなぶの作業をみつ) はじめにちょっと 紙を筒に合わせて切った方がいと思うんだけどな」

ひろし(2つの筒にセロハン紙、折紙ともに貼り終って)「デキタヨ」

「(ひろしをちらとみて) ちょっと待って(まなぶに) そしたら 折紙を巻く時は長さと同じ位ちょっと切ってね」

きょうこ「私モウ ノリハッチャッタヨ」

「(きょうこを手伝いながら) こうやれば(この後さらに まさこ・みちひことやりとりし、手伝う)」

ひろし「デキタ(保育者に筒を差し出す)」

「(ひろしの筒を受けとり) リボンつけなきゃ」

まさこ「宮田先生 ココモ？」

「(まさこに) 巻がなくちゃだめなんだよ 巻かなきゃ」

サブ保育者「(リーダー保育者に) じゃ とめようか」

「ホッチキスでとめよう」

サブ保育者「ちょっと来て 誰？」

「ひろしくん 山本先生のところ行って下さい」

この保育全体を通して、ひろしにのみ「ちょっと待って」という発話が

なされ、しかもここに示したように、再びひろしが「デキタ」というまでの間に3人への援助がなされている。この場合、早く双眼鏡を作り終えれば次にバックを作るという課題が用意されていたのであるが、それにもかかわらず待たされるということは、より手のかかる子ども、ペースの遅い子どもの方が優先されていることを示すと考えられる。

また、より直接的に、早く実行すると注意を受ける場合もある。保育者の説明よりも早く実行することは時として失敗を生むことにもなるし、人（この場合は保育者）の話を聞ける子どもになってほしいという目標からの場合も多い。後者の目標については、1985年に行なった保育者へのアンケート調査の中でも、小学校入学に際して保育園時代に準備される事柄の第3位（103人中22人、複数回答）にあげられている。年長児クラスではかなり保育者に意識される事柄のようである。

例8、（4歳児クラスの3月、折紙を用いて桜の花を切りとる。はじめの内容である。まず三角に折るように説明する。それをうけて子どもたちは折る。中に1人、たかしはさらにもう半分に折ろうとしている。）「たかしくん まだまだ まだ先生そこまで言ってない（と言いつつ広げてやる）」

この場合、もう半分に折ることは次のステップとして決して間違いではないが、今までと異なることとして、もう半分に折るのは折り目をつけるためだけであり、折り目をつけたあとは開くのである。

5. まとめ

①保育者の頭の中にある目標について、いくつかの水準に分けて質問した結果、長期的目標（子ども観）・短期的目標（製作・描画保育観）そして保育形態に対する考え方（設定保育観）には、関連があることが示唆された。こうした長期的目標・短期的目標が単独で、あるいはいくつか組み合わせられて、ある日・ある時の具体的課題が計画されるものと思われる。今後は、さらに詳細な質問紙あるいはインタビューにより、計画の過程を

明らかにしたい。

②我々の分析枠組を用いることにより同一物を作るという一斉の設定保育の中においても、実は、子どもに応じて異なるやりとりがなされ、異なる課題が展開していることが示せた。この結果をもとに、今後は数多くの保育を分析し、1つの保育の中にどのような個人差に応じた対応・課題が含まれているかというパターンを見出していきたい。

③教室内で製作・描画の設定保育をスムーズに行なうために不可欠な教室文脈についてのやりとりを抽出した。今後は、他の保育内容、他の保育形態についても検討することが必要である。また、藤崎・無藤（1985）で扱った課題文脈についてのやりとりと合わせて、我々のモデルに位置づけていきたい。

文 献

- 東 洋 1984 子どもにものを教えること 岩波書店
- Bellack, A. A., Kliebard, H. M., Hyman, R. T. & Smith, F. L. 1966 The language of the classroom. 木原・加藤(訳) 授業コミュニケーションの分析 黎明書房
- Brophy, J. & Good, T. 1970 Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 61, 365-374.
- Dore, J., Gearhart, M. & Newman, D. 1978 The structure of nursery school conversation. In K. E. Nelson. (ed.) *Childrens' language*, Vol. 1. Gardner Press.
- Flanders, N. A. 1970 *Analyzing teaching behavior*. Addison-Wesley.
- 藤崎春代 1986 一斉保育 無藤隆・内田伸子・斉藤こずゑ(編) 子ども時代を豊かに——新しい保育心理学 学文社
- 藤崎春代・無藤隆 1985 会話能力の獲得への援助——幼児教育場面での分析 昭和57・58・59年度科学研究費補助金特定研究(1)「言語の標準化」研究成果報告書
- Green, J. L. & Harker, J. O. 1982 Gaining access to learning: Conversational, social, and cognitive demands of group participation. In L. C. Wilkinson (ed.) *Communicating in the classroom*. Academic Press.
- Jackson, P. W. 1968 *Life in classrooms*. Rinehart & Winston.
- Mehan, H. 1979 *Learning lessons: The social organization of classroom behavior*. Harvard University Press.

- Mercer, N. & Edwards, D. 1981 Ground-rules for mutual understanding: A social psychological approach to classroom knowledge. In N. Mercer (ed.) *Language in school and community*. Edward Arnold.
- Muto, T. 1982 Nursery education as a goal-directed activity. *Seishin Studies*, Vol. 60.
- Sinclair, J.M. & Brazil, D. 1982 *Teacher talk*. Oxford University Press.
- Smith, B.O., Meux, M., Coombs, J., Eierdam, D. & Szoka 1962 *A study of the logic of teaching*. University of Illinois Press.
- Wilkinson, L. C. & Calculator, S. 1982 Effective speakers: Students' use of language to request and obtain information and action in the classroom. In L. C. Wilkinson (ed.) *Communicating in the classroom*. Academic Press.