

保育者と子どもはどのように協同するのか

——対多の場面の言葉に注目して——

田 中 ま さ 子

How kindergarten children cooperate with the teacher: Focusing on dialogue in the classroom

Masako Tanaka

Summary

This study analyzed the characteristics of dialogues between kindergarten children and their teacher. Data were collected from 5Years-old classrooms. Based on The Results, this study found several styles of shared interactivity between kindergarten children and Their teacher.

Keywords : kindergarten children, dialogue, shared interactivity

1. 研究の目的

「伝え合う力の育成」が1998年改訂の『学習指導要領—国語編』で登場し、小学校、中学校、高等学校を通してその育成を目指すこととなった。2008年改訂の学習指導要領でも「伝え合う力」の育成は一層重視される方向にある。それは、保育・幼児教育の分野でも同様である。

2008年改訂の『幼稚園教育要領』は、「領域 言葉」の「ねらい」の中で「人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう」と記述し「言葉による伝え合うことができるよう」留意する必要があるとしている。また、同年改定の『保育所保育指針』も同様に「領域 言葉」の「ねらい」において「伝え合う喜びを味わう」ことを取り上げている。「伝え合う力」の育成は、乳幼児期からの課題となったのである。伝え合うための手段はさまざまあるが、最も直截的で中核となる手段が「言葉」である。言葉による伝え合い、換言すれば対話、談話、会話、話し合い、といった概念で示される行為が、保育において改めて注目されよう。

ところで、言葉による「伝え合い」とは、言葉を通して他者と協働することであるとも言える。なぜなら、対話・談話・会話等といった言葉を通したやりとりは、他者に向かって発するものであり、他者の存在に依存している。私たちが言葉を使用する時、他者との親疎や年齢によって語彙、音声、語、言い方等を変化させ、他者とともにコンテキストを形成していくというようなことは日常的に経験している。とりわけ対話と目される行為は、他者との相互依存性が高いやりとりであり、協働的な関係を発生させる。

O. F. Bollnow は、教育人間学の立場から対話の特質を幾つか挙げて、協議や討論、歓談、会

話、審問等他の言葉を介したやりとりとの違いを明らかにしている。それを参考にして対話というものの特色を3点挙げると、まず、その緩やかで自由な交互性がある。緩やかでありながら交互に継続していく結びつきが対話に見られる。次に、その非完結性であり交互に協働しながら話題を創り上げて行く過程がある。対話は対決や議論とは異なり協働して話題を展開させる。自己完結的な自己の主張への固着はなく、むしろ自己の認識の狭隘さからの解放がある。対話による学びが成立する所以である。三つ目に、その閑暇的な性格であり、直接的な要求や性急な解決から免れている点である。換言すれば、対話は人と時間との関わり方と密接な関係がある。

しかし、教育・保育は、基本的には集団行動の中で教師・保育者の支援・指導が行われる場合が多く、一対多の対話が常態でありそこから生じる幾つかの制限が教室・保育室に存在し、日常の対話にはない特異性が備わっている。

まず、教室・保育室においては上掲の交互性よりも変則的な交互性が見られる。一対多の中で教師・保育者を除く一人ひとは固有名詞と呼ばれない限り、必ずしも発言の責任を引き受けなくてもよい。子どもたちは集団の中で一対多であり一対他でもありうる。逆に、反復語や独語等必ずしも特定の引き取り手を求めない発話も存在する。また、発言の責任がない代わりに自発的な応答性が求められる。また、上記の非完結性や閑暇性について言えば、学校教育の場においては何らかのまとまりや区切りが求められる点が異なっている。その制限の中で新たな発見や学びが求められる。そのためには、教師・保育者が子どもたちと協働して話題に参加し進展させていく必要がある。それをよりスムーズに進めるために、発言の際に挙手・起立等身体化された約束ごとがありよく見られる授業風景となっている。

さらに、保育となれば授業とはまた異なる状況が生じる。保育も授業と同様その場に集う一人の人間と複数の他者の相互の存在のありようを表すものである。しかし、小学校以降の授業のように教師の教授性が強化され、発話が挙手・指名・起立等のように定型化されたり、口調を共通語に整え直す等は相対的に少ない。保育の場は、乳幼児のあそびや生活の場として構成された環境であり、その中で一人ひとりの思いがナラティブ的に語られる自由があり、生活概念を主とする言葉で成り立っていて定型化の度合いは低い。

それにもかかわらず、保育室における一対多の言葉のやりとりにも顕在的、潜在的にいくつかのルールが存在し、保育者も子どももそれらに無自覚ではない。双方がルールを理解しているからこそ一対多の対話が停滞や混乱がなく、保育が進展していくのである。

本研究は、保育の場における一対多の対話を分析し、保育者と子どもたちがどのように協働して保育を進行させているのかを明らかにしようとするものである。これまでに保育場面における言葉の分析研究は多かったが、自発的なあそびの場面での発話分析に偏っていたように見受けられる。確かに子どもの遊び場面での発話は豊かで興味がつきない。しかし、保育所や幼稚園では、子どもがグループやクラス全体など集団で行動することは少なくなく、対話形態で多く見られるのは一対多の形ではないだろうか。一見するとそれらは保育者主導で進められる集団活動に見えるが、子どもたちの参加や協力、意欲は不可欠である。保育者と子どもたちの協同によって保育が進展していくのである。一対多の対話の研究では、一人の保育者の発言がどのように子ども集団を揺り動かすのかという側面と子ども集団から保育者がどのように揺り動かされるのかという側面が対象となる。保育者が影響を受ける側面には研究が少ない。田中はこれまでに、保育者と子どもの一対多の対話の多様な形態（会話、相談、話し合い、決め事等）を考察し（2000）、対話から保育内容が方向づけられていく過程を分析してきた（2002）。本研究では、保育者と子どもの

対話をより詳細に分析することにより、保育における協働とその成否を分ける要因を明らかにしたいと考える。

2. 研究の方法

研究協力者：中部・東海地域にある幼稚園、保育園の年長クラス5クラスの園児と担任保育者

みどり組	27人	あか組	28人	き組	27人
もも組	27人	そら組	16人	(すべて仮名)	

時期：200X年5月から7月の間

手順：上記のクラスをそれぞれ2回から3回訪問し、午前中の集団活動の場면을参与観察した。主として、製作やゲームなど課題的な活動場面であった。参与観察の回数は合計10回であった。その際、一対多の場面で交わされる対話を記録して文字化した。補助としてMD録音を用いた。1回の観察時間は30分から75分で平均52分であった。

分析の視点：保育者と子どもたちの対話は、熊谷（1997）の分析項目を参照して、次の四つの観点から分析された。

（1）一対多の対話の開始

今回の対話は、クラス全員の参加が前提となっている活動場面で取材されたものである。従って、対話の開始は保育者が口火を切るかたちでなされている。しかし、保育者が対話をリードしていくとは限らず、子どもの対応によっては継続や中断がなされる。

中断を防ぐために保育者はどのように口火を切るのか、子どもたちはどのように対応するのかを分析する。

（2）対話への参加の仕方

一対多の対話をスムーズに進めていくには、発話のタイミングや対話の受け継ぎ、受け渡しのタイミングを見極めることが肝要である。名指しされる以外は、基本的に発言も沈黙も容認されている状況にあって、どのようなタイミングで対話に参加しているのかを分析する。

（3）保育者と子どもの応答

対話を通して見られる保育者と子どもの応答に注目する。

一対多の対話では、保育者の発言が多くなり保育者の指導と子どもたちの服従という一方向的な進行になりがちである。しかし、子どもは常に保育者の言葉に従うばかりではない。時として、保育者に反論したり注意を促したりして対話の主導権をとることもある。対話に臨む時の子どもたちの多様な態度を明らかにする。

（4）主題の進展と子どもの役割

保育室・教室での一対多の対話は、多くの場合保育者や教師の教育的意図の遂行のためになされる。その中には、中心となる主題・話題・テーマといったものが含まれる。主題の進展には保育者と子どもの協同が欠かせない。上記（3）で述べたように、一見保育者主導に見えても実際に主題を進展させていく上で子どもの役割は大きい。それでは、子どもたちは具体的にどのような言葉を使って主題の進展に協力しているのか、それを明らかにする。

2. 結果

(1) 一対多の対話の開始

カテゴリー	事 例
受 容 型	事例 1 T：おはなししてもいいですか！ Cたち：はい
反 復 型	事例 2 T：(ゆっくりと) はさみとのりと粘土板とクレヨン・・・ C：クレヨン？ C：粘土ばーん！ C：クレヨンはあとだよ C：知っとるよ C：粘土板だよ
反 反 復 ・ 調 整 型	事例 3 T：はい、それでは座ってくださいね C：座らないでくださいね T：座って、座って、座って、座って C：座らないでー C：そんなこと言っているのかな Cたち：いややあー T：はい、それでは・・・
視 覚 ・ 聴 覚 型	事例 4 T：さあ、先生黒板に絵を描きます／何の絵かよく考えてね C：へえー C：お山あ？ C：お山 C：よく見とらんであかん、絵が終わるまで C：分かったあ、笹あー C：笹！笹！ Cたち：(大声で) 笹！笹！ T：もう、分かるの？ C：♪ ささのはさーらさら～ Cたち：(合唱で) のきばにゆれるー

(2) 対話への参加

カテゴリ	事 例
連 想 型	<p>事例 1</p> <p>T：こっちの角っこも全部切ってください</p> <p>C：できた</p> <p>C：へー、そんなふうになるの</p> <p>C：こんなふうになったー</p> <p>C：ちいちゃくなっとるー</p> <p>T：三角がある方がう・ら</p> <p>C：ロケットー</p> <p>C：おっぱいみたい</p> <p>C：雪だるまー</p> <p>C：雪だるまー</p> <p>C：温泉は入ってるおじさんー</p> <p>C：マスクしたおじさんー</p> <p>C：雪だるまー</p> <p>T：雪だるまみたいになった？コロコロコロって</p> <p>C：赤ちゃんの雪だるまー</p> <p>C：暑い雪だるまー</p> <p>C：赤ずきんの雪だるまー</p>
対 句 ・ 緩 和 型	<p>事例 2</p> <p>T：のり、つけすぎだよ、Tちゃん</p> <p>C：のりはちょんづけー</p> <p>C：お茶漬けちょんづけー</p> <p>C：お茶漬けちょんづけー</p> <p>C：お茶漬けちょんづけー</p> <p>C：お茶漬けちょんづけー</p> <p>C：ちょんづけになったー</p>
非 ア ド レ ス 型	<p>事例 3</p> <p>C：色鉛筆、使おーっと</p> <p>T：色鉛筆？／色鉛筆はあんまり（紙に）つかないかも知れへんよ</p> <p>C：この口でっかいよー</p> <p>C：だから今度は目、目と口や</p>
ア ド レ ス	<p>事例 4</p> <p>（Cたち、歌を歌いながらてるてるぼうずを作っている）</p> <p>Cたち：♪ てるてるぼうずてるぼうず～</p> <p>C：あっ、そうだ</p> <p>Cたち：♪ てるてるぼうずてるぼうず～</p> <p>C：あっ、一個切れてるのがあった！先生、一個切れてるのがあった！</p>

変 換 型	<p>事例 5</p> <p>C：お父さん、キャッチボールの時、こうやって片手でとる</p> <p>T：もう一つの手はどこにあるの？じゃあ</p> <p>C：かくれとる</p> <p>T：（他の子どもたちに）いいよ、どんどん描いていってください</p>
攪 乱 型	<p>事例 6</p> <p>T：Sちゃん、こんな時間にお風呂に入ったりするの？</p> <p>S：（小さい声で）うん</p> <p>（Cたち、静かになる）</p> <p>T：10時はみんなちょっとおそいよ／もうちょっと早く寝よう</p> <p>（Cたち、口々に）</p> <p>C：僕ね、10時・・・</p> <p>C：先生、僕ね、</p> <p>C：あのね、あのね、11時にね</p> <p>C：先生、先生、先生！</p> <p>（10秒くらいの間、大きな声で口々に言い合う）</p> <p>T：はい、しーっ</p>
補 完 型	<p>事例 7</p> <p>T：H君のお父さんはなにしてくれる？</p> <p>H：・・・</p> <p>T：Kちゃんなどんなお父さん好き？</p> <p>K：うんとね、いつもね、いつもね、いつもね、いつもね、Kちゃんね、おもしろいこと言うよね、うんとね、なんだっけ？何言うんだっけ？</p> <p>忘れました</p> <p>T：Kちゃんがおもしろいこと言うと・・・</p> <p>K：忘れた</p> <p>T：Kちゃんがおもしろいこと言うと・・・</p> <p>K：うんとね、昨日ね、昨日の夜ね、昨日ね、昨日ね、パパね、パパね、いつもね、いつも寝るときゲームしとるよ</p> <p>T：何しとる？</p> <p>C：ゲーム</p> <p>C：ほくも</p> <p>T：そうか、パパ好きなんやね、ゲーム</p> <p>C：だから、お寝坊さんじゃないの</p> <p>C：Hくん、まだ言ってないよ</p>

(3) 子どもと保育者の応答

カテゴリ	事例
役割交代型	<p>事例 1</p> <p>T : はーい、それでは今日から今までにやったことがないことをやります ／同じ数のもの・・・？(教材の違いに気がついて) あ、違った／ごめんね／みんな、いつから気がついていたの？</p> <p>C : さっきから気いついとったわ</p> <p>C : 教えたったわー</p>
子ども共同体型	<p>事例 2</p> <p>T : Aちゃん、お靴をはきましょう</p> <p>C たち : やぶれていません／やぶれていません／やぶれていません</p> <p>T : 見えなかった、先生</p>
漸成型	<p>事例 3</p> <p>T : (七夕の短冊に願いを書くことについて) どうして願いが叶うんやろう？</p> <p>C : 願いが叶うように・・・</p> <p>T : 何で願いが叶うの？</p> <p>C : 神様がみてるからー</p> <p>T : 神様がみてるからかな？</p> <p>C : 神様が願いをみてるからー</p> <p>T : 誰がこの短冊をみてるの？</p> <p>C : あのさあ、お星様</p> <p>C : お星様</p> <p>T : お星様がみてるから？／この飾り、いつ飾るんやろ</p> <p>C : 夏ー</p> <p>T : 夏？</p> <p>C : 夏の間ー</p> <p>T : 何月？／何月？／</p> <p>C : 7 月</p> <p>T : 7 月？／7 月のいつ？</p> <p>C : 7 月・・・</p>
未完型	<p>事例 4</p> <p>T : まだ、こたつ出してる／暑くない？</p> <p>C : なーい</p> <p>C : 寒い時にかぶるの</p> <p>T : かぶるの？／こたつかぶるの？</p> <p>C : 冬にかぶるの</p> <p>T : 冬にかぶるの？／こたつってかぶるのか？</p>

	<p>C：入る</p> <p>T：そうやね、こたつって入るって言うね</p> <p>C：こたつにもぐる</p> <p>T：もぐる？ネコやね</p> <p>C：もぐるはネコやね</p> <p>C：もぐるんやったらモグラやね</p>
--	--

(4) 主題の進展と子どもの役割

カテゴリー	事 例
直 進 型	<p>事例 1</p> <p>T：もうすぐ5月が終わって・・・</p> <p>C：(すかさず) 6月！</p>
換 言 型	<p>事例 2</p> <p>T：はい、じゃあ、今度は(折りながら)もういっこ、半分に折ります。</p> <p>C：四角にする</p> <p>T：そう、四角にする</p> <p>事例 3</p> <p>T：ここを・・・</p> <p>C：はさみで切っちゃうの</p> <p>T：ぜーんぶ、ジョキジョキジョキって切っちゃうと仲良しのサクランボさんできないから</p> <p>C：切っちゃうと・・・</p> <p>T：そう、離れちゃうから、仲良しのさくらんぼさん</p> <p>C：ちっちゃく切るの？</p> <p>T：すこーしだけ</p> <p>C：1回だけ</p> <p>T：ううん、上っ側と下っ側</p> <p>C：切り込みー</p> <p>T：そう、切り込み</p> <p>事例 4</p> <p>T：「つなぐ」ってどうするの？</p> <p>C：丸い点をすうっと線をひくの</p> <p>T：つなぐと何かの絵になるよ</p>
擬 態 擬 音 型 ・	<p>事例 5</p> <p>T：(七夕飾りの説明をしながらホチキスを取り出す)一番てっぺんに色を一番てっぺんにつけて・・・</p> <p>Cたち：(声を合わせて) ガッチャーン</p>

4. 考 察

4-1 各項目に関する考察

(1) 一対多の対話の開始

一対多の対話を滑らかにスタートさせるために、保育者と子どもたちはどのように協同しあうのか。抽出された四つのカテゴリーを順に考察する。

受容型は、保育者と子どもが活動を円滑にスタートさせる場合に見られる。保育者が不特定多数に向かって言葉を発し活動の開始の了承を求めるといったかたちであるが、少し強めで大きめの声に対話の開始・注目・沈黙を要請している。これに対し、子どもたちは、その意図を汲み取り了承を表現している。

反復型は、保育者の発言を子どもたちが反復するという、いわば受容型の強化型であると言える。事例では、保育者による極端に省略化された発言にもかかわらず、子どもたちは保育者の言葉を反復しながら各自が取るべき行動（指示された教材を取ってくる等）を理解し、そのとおりに進めている。もっとも保育者は、言葉を省略する代わりにゆっくりと発言し注意を喚起している。

反反復・調整型は、ある子どもが保育者とは逆の言葉を反復することにより、保育の進展が一時的に止まるが子どもの中から調整が生じるものである。事例では、さほど深刻な反発でもなく子どもの中から自発的な調整役が現れ、保育者は保育を進めることができた。

視覚・聴覚型は、一対多の対話に視聴覚教材を伴わせて保育を進展させているものである。事例では、保育者の描画に合わせて子どもたちの方は歌を歌っている。

(2) 対話への参加

一対多の対話に、子どもたちはどのように加わっていくのだろうか。これについて、下記のように六つのカテゴリーが抽出できた。

連想型は、ひとつの事柄から次々と言葉が生み出される状況を示している。事例を見ると、後出の言葉は前出の言葉を少し変化させて連なって表現されており、多くの子どもが参加しやすい条件である。

対句・緩和型の対句は、連想型と同様に元の言葉を活かしての発言であるが、連想型よりも元の言葉に拘束されつつ発想の意外性が求められる。そして、そのことが場の状況を変える効果がある。事例では、保育者の注意を受けた子どもがおり、他の子どもたちが保育者の言葉を対句的に使うことによって、場の雰囲気緩和させている。

非アドレス型は連想型や対句型にも含まれるものであるが、対話の相手を特定しない発言である。事例の前半にある「色鉛筆使おー」は保育者がその発言を引き取ったが、後半に見られる発言はいずれも相手を特定していない。受け取り手を特定しない発言は、集団内の人間関係がある程度成立し安心して発言できる状況にあることを示唆している。

アドレス変換型は、何らかの事情により対話の途中で発言の相手を途中で変えることである。事例にある子どもの最初の発言「あっ、そうだ」は特定の対象のいない非アドレス的発言であるが、次には保育者を意識し保育者に向けての発言となってアドレス変換を行っている。一方、事例にある保育者の最初の発言は特定の子どもに向けられていたが、話がかみ合わず途中で他児へとアドレス変換をしている。保育者は、時として保育を進めるためにこうしたアドレスの変換を行う。

攪乱型は、一対多の対話への参加方法が子ども集団によって無視された状況である。本事例では保育者への発言が集中し一時的に混乱を招いている。しかし、こうした場合、特定の子どもへの注意や叱咤は不可能であることを保育者も子どもも承知であり、双方が一時的な混乱を楽しみ、自然に落ち着くのを待つという状況である。

補完型は、子どもが保育者の見落とした事गरを知らせ、仲間が対話の中に入ってこられるように調整するものである。これは、対話への参加において誰がどのように発言してきたかという対話の展開全体を子どもが把握していることの証左である。

(3) 子どもと保育者の応答

子どもと保育者の応答を通して、対話に臨む時の子どもたちの態度を下記の四つのカテゴリーで示した。

役割交代型は、本来ならば指導者である保育者と指導される子どもとの役割が何らかの事情で交代してしまい、子ども側が保育者に指示・指摘・指導することを示している。こうした役割の交代は、子どもと保育者の人間関係が固定的になることを避け活性化させる上で必要ではないだろうか。もっとも、事例のような保育者の素直な謝り方によって子どもの出方も影響を受けると考える。

さて、保育においては時として子どもたちが団結して保育者に反論・対抗・挑発しているかに見えることがある。中田はこれを「子ども共同体」(中田 1993)と称した。バラバラな子ども集団が子ども共同体と化していくのである。それは、絶えず形を変えて保育者の前に現われてくる目に見えないレリーフ(中田 1993)であり保育者・教師に心理的な揺さぶりをかけるものである。教師は指導者・支援者でありながら、絶えず子どもが発するつぶやきや表情から触発を受け影響を受ける存在である。事例では、保育者が一人の子どもに対して思い違いの注意をしたことに対して、子どもたちが口を揃え同じ言葉を繰り返して訂正を求めている。

漸成型は、対話において保育者が子どもたちを誘導し、子どもたちから考えや意見を引き出そうとするものである。対象が幼児であることに考慮し、一挙に長く多くの言葉や抽象的な言葉を使うのではなく、時には子どもから出た表現を採用しながら少しずつ核心に誘導している。ゆっくりとした変化によって、子ども側もそれだけ長く交互の対話を楽しむことができる。

未完型は、対話というより保育者も子どもも言葉遊びを楽しんでいる様子を示している。何らかの決着をつけなければならないという状況でもない。

(4) 主題の進展と子どもの役割

保育者と子どもが協働して主題を伸展させて行く時、子どもはどのような役割を果たしているのだろうか。これについては下記の四つのカテゴリーが抽出できた。

直進型は、保育者が次に発するであろう言葉を子どもが代言し、主題を前に進める役割を果たす行為である。

換言型は、主題に添って保育者と子どもが言葉を出し合うものであるが、一つ概念について互いに言葉を変えながら明らかにしていく行為とも言える。

事例2では保育者の「折る」という言葉を子どもは「四角にする」と表現し、事例3では保育者の「少ーしだけ」を「1回だけ?」、そして切り離さないで切るという「上側と下側」を「切り込み?」と換言している。こうしたやりとりから、子どもの知的な発達を知る手がかりが示される。あるいは、知的な刺激を引き出すことに繋がるのではないだろうか。この換言型において、対話が子どもの学びあいを引き出すことにもっとも近い状況が示されているのではないだろうか。

対話が学びの協働を生み出すとみてもよい。

また、擬態・擬音型は、上掲の「換言型」を子どもらしい擬態語・擬音語で表現したものであり、いわば換言型の擬音語版と言える。事例のような「(声を合わせて) ガッチャーン」からは、クラスの子もたちの情緒的な結びつきさえ伝わってくる。

4-2 総合的な考察と今後の課題

保育や教育等集団の中でなされる一対多の対話においては、その場にいる一人ひとりとは必ずしも発言の責任を引き受けなくてもよい。一対多の対話は、一人ひとりの子どもにとっては時として第三者的存在となり、他者どうしの対話を受身的に聞くに留まる間接的な対話となる。そこから話題の逸脱や沈黙が生じてくる。これに対して保育者は、個人やグループを指名するなどして一対多という間接的な対話の中に一対一の直接的な対話を包摂させることによって、第三者的な存在の子どもをなくそうとする。しかし、それが過剰になると、かえって子どもの自発的な参加や協力を抑えてしまうことになる。

本研究では、特に保育者の個別的な指名や厳しい叱責がなくても子どもたちが対話に参加していく様子が多く見られた。一対多の対話においても保育者だけが主題の伝達や進展に責任をもつだけでなく、子どもたちもその役割を分担していることが明らかになった。保育者の語りかけによって子どもたちは自発的に発言し、子どもの言葉によって保育者もまた影響を受ける。それが保育者の次の言葉を決定させる。このように保育における対話は、「子どもたちと教師の間の往復を経た」(茂呂 1997) 協働行為として進行するのである。

今後は、保育者と子どもが言葉を交わす場面をさらに観察し、カテゴリーを洗練させていきたいと願う。

参考文献

- Bollnow, O. F. 著・森田孝訳 言語と教育 川島書店 1972
熊谷智子 はたらきかけのやりとりとしての会話 茂呂雄二編著 対話と知—対話の認知科学入門— 新潮社 1997
中田基昭 授業の現象学—子どもたちから豊かに学ぶ— 東京大学出版会 1993
田中まさ子 保育における「話し合い」と保育内容 岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要第32集 2000
田中まさ子 保育内容の創生に関する試論—話し合いを中心として— 岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要第34集 2002
茂呂雄二 発話の型 茂呂雄二編著 対話と知—対話の認知科学入門— 新潮社 1997

謝辞

この研究を行うにあたり、ご協力くださいました幼稚園・保育園の先生方、園児の皆様にご心より感謝申し上げます。