

現職保育者における言語観と言葉をめぐる保育方略の接合 — 半構造化面接におけるディスコース分析から —

久保田 健一郎*¹ 吉田 直哉*²

The Connection between Strategies for Language and Views of Language in Nursery Teachers — Discourse analysis in semi-structured interviews —

Kenichiro Kubota*¹ Naoya Yoshida*²

Abstract

The purpose of this paper is to consider the recognition of language by nursery teachers, and the influence of this on their views of childcare and pedagogy. To achieve this purpose, the researcher interviewed four nursery teachers. The questions were about recognition of the function of language, language acquisition, linguistic ability, “listening with full attention” and desirable speech to children, and the influence of teacher’ speech on children.

As a result of these interviews, the following was evident. Nursery teachers as well as students training to be nursery teachers had traditional views of language and linguistic ability, and views of childcare and pedagogy traceable to principles of modern pedagogy. However, the teachers could practice beyond these views, and understand positively.

キーワード

保育内容（言葉）、保育観、能力観、保育者の専門性

はじめに：問題の所在と本稿の背景

本稿は、現職にある保育者が抱く、①言葉がもつ機能に対する認識（以下、言語観）、②子どもが身に付ける言葉に関する能力に対する認識（以下、言語能力観）、③子どもに対して言葉を用いて働きかけようとする際の配慮・意図（以下、言葉をめぐる保育方略）を、保育者に対する聴き取り調査を通して明らかにしようとするものである。

保育者の「言葉かけ」に関する先行研究には一定の蓄積がある。例えば、樟本・山崎

*1 くぼた けんいちろう：大阪国際大学短期大学部准教授（2018.7.6受理）

*2 よしだ なおや：大阪府立大学大学院人間社会システム科学研究科准教授

(2002)は、保育者が、具体的な保育場面で、子どもにどのような言葉を語りかけているかを、8つのカテゴリーに分けて分析している。8つのカテゴリーとは、(1)繰り返し、(2)代弁、(3)指示的リード、(4)非指示的リード、(5)情報の伝達、(6)相手への注目、(7)状況の説明、(8)その他、である。樟本らは、担任保育者の発話には、上記8カテゴリーのうち、非指示的リード、相手への注目の二つの類型が高い割合で見られるとしている。その一方、湯本・黒木(2016)は、保育者の「言葉かけ」のうち、「行為要求の発話」の実態について注目し、保育者の発話全体に占める行為要求の発話が40%にも上ることを明らかにした。ただし、「ホールに行くよ」「先生と同じようにしてね」と言うように、「言い切り」の動詞に「よ」や「ね」を付けて「子どもとの距離を近づける」「やわらかな」語法を使用していることを指摘している。湯本らと同様に、受容感のある語法を保育者が選択していることは、岡澤(2016)も指摘しているところである。岡澤は、内発的動機づけを高める適切な言葉かけについての検討の結果、非指示的で受容的な言葉かけが重要であるとしている。岡澤によれば、保育者は受容的・非指示的言葉かけの必要性を理解しているが、保育学生はそれを十分理解していないという。

大久保・岩崎(2007)は、子どもの発達を促進するには保育者の働きかけが重要であるとして、鬼ごっこの場において、保育者の言葉かけに伴う幼児の運動量や、有能感・受容観の変化を測定している。Ⅰ言葉かけ無し、Ⅱ全体に向けた抽象的な言葉かけ、Ⅲ個人に向けた抽象的な言葉かけ、Ⅳ個人に向けた具体的な言葉かけの4場面に分け、ⅠからⅣに向かって、運動量などが有意に高まると予想して実験を行ったが、その通りの結果を得られていない。大久保らは、方法論の問題などを指摘しているが、そこには言葉かけに対してⅠからⅣに向けて効果的になるという自明性を前提としているようである。

ただ、これらの研究はいずれも、実際に発話される言葉の実態を明らかにしようとしたものであり、その背後・基底にある、保育者自身の言語観や保育方略に注目しようとしたものではない。一方で、市販の保育・育児関連書籍の中には、「言葉かけ(言葉がけ)」と称して、望ましい言葉かけ、望ましくない言葉かけの例を列挙しているものも見られる。これらは、いずれも「このような状況では、子どもにこう言うべきだ(または、言うべきではない)」というように、場面・文脈限定的な発話のハウ・ツーの提示に留まっており、言語をめぐる保育方略(ストラテジー)を検討しようとするものではない。

一方で、子どもに対する際の教育者の方略に関して注目する研究は、教育社会学の分野において公にされている。1970年代以降、英国を発祥とする「新しい教育社会学」のインパクトを受け、日本においても、教室内部における教師-子ども、あるいは子ども-子ども間の具体的なコミュニケーション関係を解釈的に明らかにしようとする研究が数多く公刊された。この研究動向は、1980年代のウッズ、デンスクームらによる教師のストラテジーに関する研究に刺激を受けつつ、活性化した。例えば、ウッズは、「教師が教室において生存し続けていくという目的のために、様々な状況に対処する」ための「サバイバル・ストラテジー」の存在を指摘している(清水 1998)。ここでいう教師のストラテジーとは、「目的とリスクを調停するという課題」に、教師自身が向き合う中で生み出されるものである。デンスクームによれば、教室内部において、教師は複数のストラテジーを多元

的に駆使している。例えば、「教室のコントロール」という目的を持つストラテジーとして、教師は「支配のストラテジー」「取り込みのストラテジー」「学習マネジメントのストラテジー」などを使い分ける。教師は、教育目的の実現のため、子どもとの距離感を調整し続けているというのである（清水 1998）。教師が、子どもとの距離感を調整することにより、教室における教育関係を調整しつつ、教育目的の達成に近づこうとする際、重要なことは、教室には複数の子どもが存在しているという事実である。加藤（2013）が指摘するように、教師の教室における子どもへの対応には、「一对多のディメンジョン」ともいうべきノーマルなチャンネルと、不規則な振る舞いに対する個別のニーズへの対応のための「一对一のディメンジョン」を同時進行させざるを得ない。

本稿では、上記の先行研究を踏まえて、保育者が保育方略（ストラテジー）を採用する際、子どもとの距離感の調整、集団への言葉／個人に焦点化した言葉の使い分けという二つの選択を無意識的にはあれ行っているのではないかという仮説を提起する。

1. 研究の対象と方法

本稿のインフォーマントとして、近畿地方の保育所、認定こども園に勤務する現職保育者4名を選定した（インフォーマントの選定・依頼に関しては、勤務先の公立・法人立の別、および経験年数に偏りが出ないように留意した）。筆者らは、この4名に対して反構造化面接を実施した。インフォーマント4名の属性は、次に掲げるとおりである。調査は、2017年2月から10月にかけて実施された。

現職保育者のインフォーマントのプロフィール

- Fさん：私立保育所勤務
- Gさん：公立保育所勤務
- Hさん：私立認定こども園勤務
- Iさん：私立認定こども園勤務（公立保育所OG）

面接における質問項目は、次の6つの事柄を明らかにすることを目的として作成し、リスト化したものを事前にインフォーマントに提示した。質問項目を、具体的な質問の例と共に、以下に掲げる。

- ① 言語の機能に対する認識
 - ・言葉とはどんなものだとお考えですか。
- ② 子どもが言葉の力を獲得することについての認識
 - ・子どもが言葉を身に付けるということは、子どもにとってどんな意味をもつとお考えですか。
- ③ 子どもに身に付けてほしい言語的な能力観
 - ・子どもに、身に付けてほしい言葉の力とは、どんなものだとお考えですか。

④ 子どもの言葉への「傾聴」「受容」に対する認識

- ・子どもの言葉を聴く、あるいは受け止めるとはどういうことだとお考えですか。
- ・子どもの言葉を聴く、あるいは受け止めようとするときに、気を付けておられることは何ですか。

⑤ 子どもに対する望ましい「言葉がけ」に対する認識

- ・子どもに対する適切で、望ましい「言葉がけ」とはどんなものですか。
- ・望ましい「言葉がけ」をするために、気を付けておられることは何ですか。
- ・逆に、望ましくない「言葉がけ」とはどんなものですか。

⑥ 自身の言葉が子どもに与える影響についての認識

- ・ご自身の言葉が、子どもに大きな影響を与えた、変化をもたらしたと思う事例があれば教えてください。影響とは、いい意味であっても、悪い意味であっても構いません。

質問項目の②、③は、言語に関する能力観、④、⑤、⑥は、言葉に関するペダゴジー、言葉を介した保育方略（「言葉づかい」「言葉がけ」）に関するものとして設定したものである。筆者らは既に、保育学生の上記質問に対する回答に関する分析を実施し、公表している（久保田・吉田 2018a, 2018b）。

調査協力者の属性等については、簡便なフェイスシートを作成し、聴き取り調査時の冒頭、それへの記入を求めた。フェイスシートには、年齢、性別、出身地、出身大学、保育する資格・免許、保育の経験年数、現在の家庭的バックグラウンド（未婚／既婚の別、子の有無）を、本人了解のうえで記入する欄を設けた。

調査協力者1名あたりの調査時間は約1時間であった。調査の様子は、協力者の了承を得たうえでICレコーダーを使用して録音して音声データとし、音声データをもとに逐語記録を作成した。そのうえで、逐語記録の内容分析を行った。なお、本インタビュー調査の実施に関しては「日本保育学会研究倫理綱領」を遵守し、調査協力者の人権の保護及び関連法令の遵守に努めている。

内容分析は、逐語記録という文字テキストデータに定性的コーディング（脱文脈化）を施したうえで、データベース化・ストーリー化（再文脈化）を行い、各調査協力者の抱く言語観・保育観を再構成するために行われた。本稿におけるインタビューの内容分析の方法論は、グレイザーとストラウスの提唱するグラウンデッドセオリーに依拠することは、前々報、前報における研究と同様である（クヴァール 2016, 60頁）。

前報においても指摘したように、グラウンデッドセオリーを援用することの利得は、以下のような理由から生じる。保育に関する語りにおいては、複数の限定された「キーワード」が反復的に登場し、その「キーワード」を用いることの正当性を補強するような形で、具体的なエピソードが語られる。ここのエピソードは、その多くが「キーワード」の意味を補完するために語られるものであり、エピソードの意味は、インフォーマント（語り手）の保育認識によって付与される。それゆえ、個々のエピソードは、「キーワード」の意味と相似形を成すものと見なすことができる。あるいは、「キーワード」の意味を充

実的に拡張していくことを目指しているため、そこでの語りは、直線的、線型的というよりむしろ円環的であり、あるいは反復的であるとさえ言える。

「キーワード」は、保育に関わる者の仮想的なコミュニティの内部においては共有されている、いわば「常識」、共有的知識に属するものではあるが、その「キーワード」に込められる含意は多様なものでありうる。むしろ、これらの「キーワード」は、個々の語り手によって、自由自在に意味が与えられるだけの曖昧さははらむ。それゆえ、その「キーワード」を、普遍的かつ抽象的な語彙によって論理的に意味づけようとするのではなく、個々の保育者が体験した、個別的な体験のエピソードによって意味的に補完することで、その「キーワード」の、その保育者本人における意味が確定されるのである。

その保育者の語りを解釈する側に立つならば、これらの「キーワード」を核として語られるエピソードは、インフォーマント（語り手）ごとに、保育に関する主題のヴァリエント（変異体）として位置づけることができる。そうだとするならば、インフォーマントの語りは、同一の主題に関して、語彙をずらしながらも反復的に展開されているということになる。解釈者は、反復的に提示される複数のヴァリエントに共有される主題の設定、語りの構造を抽出することによって、インフォーマントの語りにおける「意味の縮約」を容易に行うことができる。その「縮約された意味」としての「意味単位」相互の関連性を見出し、いくことによって、語り手にとっての保育における主題を再構成し記述することが、本稿の目指すものである。

2. 保育者が抱く言語観・言語能力観

保育者は、言語、あるいは能力としての言語を、(1) 他者とのコミュニケーションを触発する契機、(2) 内面の欲求を表出する手段として捉えている。以下、この2カテゴリーに属する保育者の語りを掲げ、分析を加えていこう。

2-1 コミュニケーションの契機としての「挨拶」

F：今、担当する2歳児では、挨拶を大事にしようっていう話をして。朝、保育園に来たときも「おはようございます」とか「さようなら」とか。子どもたちの間でも「貸して」とか「いいよ」「ありがとう」という言葉を大切にしていこうっていうのがあって。でも、乱暴な言葉が出てくるときもあるんですけど、そこは、私たちが丁寧に「今はこの言葉じゃないよ」というのを伝えていってるところです。

保育者Fは、「乱暴な言葉」を忌避しつつ、保育所における生活の機縁、あるいは子ども同士、保育者と子どもとの間のコミュニケーションの契機としての言語の例として、「挨拶」を挙げる。子どもが「挨拶」をするべき場面において、別の言葉を発した場合は、「今はこの言葉じゃないよ」と言うように、子どもに発話の文脈への自覚を促している。保育者Fは、文脈を読み取り、それに適切な定型句である「挨拶」を乗せることは、2歳児にあっても可能であると考えられていることが読み取れる。

I：挨拶で、周りの大人も、ちゃんとしてあげて「あんた、何々しなさい」っていう感じではなく、「おはようございます」とか、「ありがとう」とか、そういうたやり取りから、はじまっていくし […]

コミュニケーションの契機としての「挨拶」を重視する姿勢は、ベテラン保育者のIにも見ることができる。挨拶はいわばコミュニケーションの触媒であるとIは捉えている。そして、Iが望ましいと考える挨拶の対極に位置する言葉づかいは、「しなさい」というような命令口調である。Fが忌避しているような子どもにおける「乱暴な言葉づかい」に対応するものとして、保育者の命令口調が、避けるべきネガティブな言葉づかいとして取り上げられている。

2-2 欲求の表出、内面の表出の手段

F：自分がしてほしいこと、子ども自身が保育者にしてほしいことをなかなか言い出せない子どもも多くて、トイレに行きたいのになかなか自分から言い出せず、出しちゃうみたいなことも多くて。そういうのは、働いてても、「どうやって言葉をかけていったらいいのかな」って毎日、保育者同士で悩んでいるんですけど。

保育者Fは、言葉を、子ども自身が「したいこと」を周囲の他者に伝える手段だと捉えている。内面表出の手段としての言語観とすることができる。ただ、子どもにとっては内面の欲求の表出や、意思の表出はたやすいとは限らないために、子どもが欲求を表出できるようになるためには、当初は保育者からの言葉による働きかけが必要と考えられている。

F：自分で言葉を発さない子ども中には居てて、私たちもその子の自分から、しゃべる力っていうのを育てていきたいなって思ってるんで。難しいですね。自分がどう思ってるのかっていうのを、子どもたちも思ってるだけじゃなくて、友達に伝えたりとか、保育者に伝えたりすることで、自分とは違うお友達の意見っていうのも知っていけると思うし。

保育者Fのいう「しゃべる力」とは、「自分から」友達や保育者に伝えることができる能力である。子ども同士が、相互的に意思を伝達し合うことが、言葉による伝えあいによって可能になる。そのような相互交流が可能になれば、子どもは、自分とは違う友達の「意見」に対する気づきをするだろうとFは考える。

G：なるべく、前向きに子どもの行動をとらえるようにして、例えば、物をパッと取ってしまう。友達が使ってたおもちゃとかをパッと取ってしまう子がいたら、「何で取るの。取ったらアカンやろ」じゃなくて、「もしかして一緒に遊びたかった？」とかを前向きに聞いてあげるようにした。ほんじゃ何か怒られると思ってた子ども

「あ、そうそう」みたいな。「一緒に遊びたいと思ってた」って。その一緒に遊びたいっていう言葉が出なくて、そういうことをしてしまったから「一緒に遊ぼって言うんだよ」って言ったら、その子も取る前に考えて「一緒に遊ぼ」とか「入れて」とか言うようになって、友達と遊んだりとか。遊びの輪が広がったりとか。

保育者Gは、欲求が生じてきた場合、それを即座に行動化することには否定的である。「もしかして一緒に遊びたかった？」とかを前向きに聞いてあげる」という配慮からは、子どもの欲求の底にある他者との関係性への欲求を見出そうというGの方略が見て取れる。保育者が、子どもの行動に言葉を乗せることによって、子どもが周囲の他者との関わり、関係性を発展・深化させていくことがもくろまれている。

「友達と遊んだり」、「遊びの輪が広がったり」することが結果されるような、いわば新しく人間関係が始まるような、関係性の触媒としての言葉を肯定するのである。

G：年齢にもよりますけど、できないことがあると次は手伝ってほしいにつながるじゃないですか。できひんから手伝ってほしいって。それ言うのは、言えるようになってほしいなって思う。いやなものは、「いや」って言えたら、それも大切。それも嬉しいですね。これは、「嫌いや」って、「これは食べられない」って言う言葉を言ってほしい。ずっと座ってるよりは、イヤやったら。自分の思いを言ってほしいと思うし。それやから、どうしたいのかっていうのも、次、3歳になるんやし、だから、3歳になってる。次、4歳。って思いながら、「できない」とか言うんやったら、「どうしたらいいのかな」って言う。「手伝って」って。「手伝ってって言ったらみんな手伝ってくれるんちゃうかな」みたいな。言うど、それが対先生やったとか、対子どもになってくるから、子ども対子ども。子どもたち同士で助け合ったりとか。それって、できないだけじゃ絶対、子どもはつながらなかったじゃないですか。「手伝って」っていう言葉があるから、子どもも手伝うじゃないですか。だから、そういうの大切やなって思って、できないからどうしたらいいか、嫌いやからどうしたいとか。残したいのか、それを取り除いてほしいとか。

保育者Gは、子どもの欲求は、たとえそれが「イヤ」という拒絶の意思であったとしても伝えてほしいと考えている。というのも、「イヤ」「できない」という意思表示から、他者にどういう要求を出していけばよいのか、他者からどういう援助的な関わりを引き出せるか、という次のニーズが生じてくる。ここにおいても、他者との相互的な関係性を触発するために言葉が重視されている。拒絶の意思であっても、それを言語化して他者に伝達することで、そこから次なるコミュニケーションが触発されていくことをGは意図していると言える。

H：自分の思いとか伝えたいこととかっていうのを伝える手段として獲得していくと[思う]、そんなに言葉で言うと分かってもらえるんだっていうのとかもきくと感じるとは。

ベテラン保育者Hの語りの中には、子どもが言葉で自らの意思を「伝える」と他者が「分かってくれる」という感情の交流を実感してほしいという思いが読み取れる。保育者の役割は、子どもが内面の欲求を言葉として外面化した際、それを他者の態度へと影響させていくという媒介である。

H：気持ちとか思いとか、主張。自分というのを主張。成長するところまで、そういう主張したい気持ちが出てくるから、言葉もそれに合わせて増えていったり獲得していくのかなと思う反面、最初に、この獲得というのをどういう状態で言うかっていうと、覚えただけやったら意味も分からず使ってる。

Hにとって、言葉の発出は、それに先立ってまず内面に欲求、主張が生じていなければならない。それを伝えたいという次なる欲求こそが、言葉を獲得したいという欲求に繋がる。

2-3 コミュニケーションの幅が広がることで育つ子どもの自尊心

G：言葉と自信みたいな。[その両者は] 比例していくと思いますね。言葉から全部、始まっていくし、まったくしゃべらなかつたら、友達との輪もないやろうし、自信につながるっておかしいかな。自信につながっていったるんかな。多分。自信につながったら、次につなげていけるし。思いが口で伝えられるって、叩いたりとかも、少なくなつて。それでも、もう自分の思いが抑えきれないときは、手とかが出てしまうけど、ステップアップ。

保育者Gが、言葉によるコミュニケーションを重視するのは、それによって、「友達の輪」、すなわち他者関係のなかにおける存在承認が「自信」すなわち自己肯定感の向上につながっていくと考えるからである。Gは、言葉の獲得と身体的な攻撃的行動は反比例するという認識を持っているが、それは単に「思いが口で伝えられる」から叩かなくなるというのにとどまらず、言葉による承認を得ているために、他者との関係性に対する信頼が子どもの中に芽生えるからだと捉えているのである。

H：大人でも子どもでも泣いてるときには、なかなかコミュニケーションがとれないんで。私はとりあえず「泣き止もう」って「分かったから」ってお話ししよっていうふうに段々声かけて。でも、ただ「泣き止んで」って「泣かんとこうよ」って言うても、もう子どもは、そんな言葉じゃ絶対に泣き止まないんだけど、「分かったからちゃんとお話ししよ」って「こういうことが嫌やったんかな。分からへんから教えて」とかいろんな言葉で話しかけたときに、多分スッと、「あ、この人今分かってくれたのかな。自分のことを出そっかな」って思ったんやろなっていう瞬間に泣き止みます。そういうときに、言うことを聞いてくれたとかじゃなくて、通い合ったってうか。出そうとしたんだろうな。この人には任せてもいいって。

保育者Hは、子どもの「泣く」という振る舞いは、非コミュニケーション的なものだという。保育者は、子どもが泣いているという事態を否定的に捉えているのであり、泣き止ませようとする。保育者が子どもに泣き止んでほしいならば、子どもに対して「いろんな言葉で話しかけ」ることが必要であり、その中で、子どもに「スツと」届くような言葉が発せられたときに「泣き止む」とHは見ている。「泣き止む」ことは、「通い合った」からこそ、コミュニケーションの契機が掴めたからこそ生じたのである。「泣き止む」ところから、言葉によるコミュニケーションが始まる。子どもが、「この人には任せてもいい」と保育者を信頼することは、自分の欲求を、言葉で「出そうとしたんだろうな」と感じられるというのである。

2-4 文脈を読み取り、文脈の中に自分の存在とメッセージを組み込んでいく力

I：今、大人になった時に、断言できない方もいらっしゃるよ。それって言うと、ストレートにポンと言うと、「え」って、そこがやっぱり考えてものを言わなあかんところと、ものの言い方とか、イントネーションとか、それこそ先ほど、表情に出すとか、やわらかい感じでニコニコして言うのか、怒った顔で淡々と言うのかとか、言葉っていうのは、その人の表現とか、今までのものが全部含まれていくので、そういったことを幼児期の時に、表現の仕方とか、我慢の仕方、すべてそういうのが、断言というのは、我慢して、これは言うてはいけないとか、場面に合った言葉を言わないと、場面に合わないことを言うて、場の雰囲気壊してしまったり、その人が、そういうことで、いじめになったりとか、はみ出してしまったり、自分から反対にここの環境と合わないわとか、鬱になったりじゃないけど、今、特に、考えて込んでしまうみたいなので、すごく難しいと思うんですね。

保育者が、言語能力を何よりコミュニケーション能力として位置づける限り、コミュニケーションの「場の雰囲気」を適切に維持することが必要だとされる。「場の雰囲気」、言い換えればTPOを含めたコミュニケーションの文脈を理解することが、言葉によるコミュニケーションが可能になるためには必要であるという認識を、保育者Iは示していることができる。

2-5 低年齢児の前言語的コミュニケーションに対する認識

F：0歳は、まだまだ言葉も出ないので、保育者とのコミュニケーションっていうよりは、保育者からの「一方的な働きかけ」っていうのが多いんで。私たちも表情とか声とかに出して、伝えていくことも多かったんですけど。2歳[児に対して]は、子どもからの発信っていうのも大切にしていきたいなとも思って。子どもの言葉を待つじゃないですけど。自分の思いを伝えてくれるっていうのもね。

保育者Fには、双方向的なコミュニケーションは、言語の獲得をもって可能になるという発達観が見られる。非言語的コミュニケーションよりも、言語によるコミュニケーション

ンを重視し、優位に置くような認識が見られるのである。このような発達観は、低年齢児は言葉を使うことが「できない」、言葉が「出ない」という語りに現れている。低年齢児は、いわば「言語能力が欠損している」という認識を抱いているのである。

3. 言葉をめぐる保育方略

本章においては、保育者が、子どもに対する接触を試みる際、持続的に意図する方略（ストラテジー）について見る。

3-1 媒介者としてのストラテジー

F：私自身、結構子どもが「見て見て」っていうことが最近多くて、そういう「見て見て」には、できるだけ言葉をかけてあげたいなって思うのと、「見て見て」っていう自分をアピールするっていうことは、そういうアピールをお友達同士の間でもつなげていけたらなって思っ。この子が、今、こういうことをしてるよって。だから、みんなも「見て見て」みたいな感じで、周りにも、周りの雰囲気っていうか。周りもその子に注目できるようにっていうか、つなげていけるようにっていうのを大切にしています。

保育者Fに対し、子どもが「見て見て」といって注目を得ようとする。この子どもの振る舞いは、自らへの注目、承認を求めるものだと思われるが、Fには、「保育者→子ども」の注目関係のみならず、「子ども→子ども」の注目関係を発展的に作り出していきたいという意図がある。「そういうアピールをお友達同士の間でもつなげていけたらなって思っ」ている。そのために、Fが留意しているのは、周囲の友達の行動に対して、注意を向ける「雰囲気の醸成」である。「周りもその子に注目できるようにっていうか、つなげていけるように」心がけているという。この保育方略を、「媒介者としてのストラテジー」と呼ぼう。

F：友達同士つないでいくっていうのは変わらず4、5歳児になっても続けていけたらなどは思っ。て。

Fは、低年齢児のみならず、子ども同士の自発的関わりが増えてくる高年齢児に対して、同様の「つなぐ」媒介者としてのストラテジーを維持し続けたいと考えている。

3-2 賞賛者、承認者としてのストラテジー

F：メリハリっていうか、そういう。今は、この子に、この子が頑張るときっていうのは、大切にしていって、全部が全部、言葉をかけて「次何するよ。次何するよ」って、私は言っちゃいがちなんですけど、そういうのグッと抑えて、この子は今ここまでできてるから、次はこの段階まで、言葉を掛けないで見守ってこうというのはあって。そこでまた次、この段階までできたら、「すごいね」っていう言葉は、終わってから

は、かけたりはしてますね。

単調な発話に陥らず「メリハリ」のある発話をしようというのは、Fだけが意識的に採っている方略ではない。子どもに対して、今後の作業プロセスの全てを指示的に伝達するのではなく、子どもたち自身の考える機会を設定するべく、「言葉を掛けないで見守っていこう」と配慮している。Fは「次何するよ。次何するよ」というように、保育者が先取的に指示を与えることを忌避しているといえよう。「この子は今ここまでできてから、次はこの段階まで、言葉を掛けないで見守っていこう」というように、現状の到達点を見きわめて、次の段階（発達の最近接領域）に子どもが到達しようと努力する姿を「見守る」ようにしているという。そして、子どもがその段階に到達したら、そこに至るまでの努力の過程を含めて賞賛する。

なお、ここでFが示している指示的な発話に対する忌避というのは、Fのみならず他の保育者の語りにも共有されている。

F：鉄棒とか、簡単なちっちゃなやつなんですけど、今取り組んでて、鉄棒の中でもつままってブランブランできるとか、なかなか一回転できないっていう子もいて。できる子に対して、私が「すごいね」って言った言葉がけを子どもたちが何名か聞いてて、何度かしてるんですけど、鉄棒。最初は、できなかった子も何度か繰り返して行うことによって、「すごいね」って言われたいじゃないですけど、成功したときに「先生見て、すごい。すごいでしょ」みたいなことを子どもたちが言っていて、あ、私が「すごい」って言ったことに対して、子どもたちの頑張ろうっていう気持ちにつながったかなとは思ってて。

Fは子どもは保育者の賞賛を求めて努力するという。そこにおいて、保育者は「成功」の瞬間を見届ける「証人」である。そこから、保育者からの言葉による子どもの動機づけを図ろうとするストラテジーが案出される。保育者の子どもに対する賞賛の言葉は、子どもにとっては承認欲求の充足の機会なのである。この方略を、「賞賛者としてのストラテジー」と呼ぼう。承認欲求の充足は、日常的になされるべきだとFは考える。その子どもの「努力の過程を日常的に見守っている」ということを言語化して子どもに伝達することの重要性に気付いたという。

H：一対一じゃないと、なかなか言葉で届いたなっていう実感はあんまり乳児のクラスでは持たなくて、褒めるのにしても、みんなすごいって言っても、そんな顔は引き出せないです。一人一人に。ただのすごいっていうか、そこには何をしてすごいっていうのももちろんあるので、今だったらトイレトレーニングしてる。トイレができたなら「すごいねー」って言ったら、すごく嬉しそうな顔したり、お片付けができて、「そこに片付けるの知ってたのすごいね」って言ったらどどん嬉しくなって。次々片付けてくれるとか、一人一人得意なこととかできるようになったことをピンポイント

トで褒めてあげると、すごく嬉しそうに得意げになって、で、次の活動、次につながっているなっていうのは [感じる]。

Hは、子どもに対する承認を与える、「褒める」時には、具体的に「ピンポイントで」褒めることを心がけている。曖昧な褒められ方では、何を褒められているのかを子どもは理解できないからである。特定の行動を褒められたことが、それに繋がる「次の活動」に対するやる気を起こさせるとHは捉えているのである。

H：お昼寝してる間の時間とか、お時間があるときに思い起こして「今日、この子とこんなことして、こんなことができてすごかったんですよ」とかって報告してるときに、自分のことやって分かって、嬉しそうに。自分のことを先生同士で話してる。っていう感じになる子とかもいるので、そのときじゃないと忘れちゃうっていうことはなくて、何に褒められたか覚えてる子は。

なお、Hは、子どもは直接褒められるよりも、間接的に自分が褒められているのを聞いた方が、自尊感情が高まるのではないかと考える。保育者同士の子どもに関する情報交換、意見交換にも慎重な配慮が必要であり、それをわざと子どもに開示することによって、自分に対する高評価が周囲の他者に伝播していくことを実感することで、子どもはさらに自信を深めることをHは意識している。この方略は、賞賛者としてのストラテジーの派生形と言えよう。

3-3 「受容者」「共感者」「応答者」としてのストラテジー

G：誰の話を書くのもそうなんですけど。相槌を打つとか。「ほんでえ？」みたいな。話を聞く。話したらスッキリするみたいなこともあるじゃないですか。[…] とりあえず聞いて。トラブルとかだったらどうしたかったのかって聞く。ほんで、言った言葉を受け止めてあげて「こうしたらよかったんちゃうかな」って言うのと「うん」って言う子も。なかなか難しい時期ですね。2歳とかが。「こうしたかった」みたいな。全部は全部、聞き入れられないけど、でも、なるべく受け止めて返してあげる、ちゃんと。

保育者Gが示しているのは、子どもの言葉を子どもと同一の視角で聞くという、清水陸美のいう「同質な者」としての振る舞いである。この方略を、「受容者、共感者としてのストラテジー」と呼ぼう。なお、Gによれば、ただ事実として「聞いている」「受容している」だけでは十分ではなく、「聞いている」「受容している」ということを、子どもが実感できるように明示的に、あるいはパフォーマンス的に表現することが重要である。

H：もうそんなに怒ったり泣いたりパニックになるほど怒らなくても、大体その子は自分のおもちゃを取られそうになったりとか、手が当たったとかすごく嫌なことがあった

らもう、「ウワァーッ」ってなっちゃうから、何があったかもわかってるし、どっちがどうしたっていう状況もちゃんと見てるよって、だからそんなに怒らなくてもちゃんと任せてくれたら、あなたにもやった方にも、ちゃんと対応するからねっていうのを分かってほしくて、「大丈夫だよ」っていう言葉がけを多分する。

Hによれば、保育者の「受容」「共感」のストラテジーが目指す先には、存在を承認されていることへの「安心感」を子どもに抱いてもらうことがある。言い換えれば、子どもが「(自分は)大丈夫」というメッセージを子どもに伝えることを目指しているのである。これは子どもに対して応答的であり、庇護的であることを伝えることだとも言えよう。

I：私は、一番初めに、大人にでもそうですし、「そうやね」っていうことが。「でもね」から言うと、全部否定されている[ように感じる]、自分の言ったことが。でも、そうじゃないのよって、否定になると、私のこと受け止めてもらってない、言ったことに対して、「そうやね」とか「そうですね」とか「わかるわ」って、そういう言葉で表現すると、「あ、この先、聞いてくれんねんな」とか、ゆだねようかなっていう気持ちになると思うし [...]

Iは、肯定のメッセージの積み重ねから、受容が始まると考える。肯定の蓄積によって、相手の、自分に対する信頼(ラポール)が形成されるのである。Iにとって、子どもに対して「肯定的」であるということは、存在を受け止めるということとして捉えられている。「否定的」というのは、「ありのままの自分」を「受け止めてもらってない」と子どもに感じさせるような言葉である。

3-4 「代弁者」としてのストラテジー

I：端から、こっちから、全部、言葉のシャワーを浴びせるのではなくって、子どもから出た言葉をまずは受け止めてあげる。「そうやねんね」と。何が言いたいかをまず、聞き取れることが、大切なので、「どうしたの？」っていうことで、言えなかったら、先ほどじゃないけど、なんか嫌なこと、つらいこと、悲しいことがあったの? とか言って、それはどういうことかって、言葉にできなかったら、「おもちゃが欲しかったの?」とか、「おもちゃがほしかった」、「あ、そうやね、それが好きなの」[と子どもの欲求を言葉にする。]

Iは、子どもとのコミュニケーションのきっかけとして、「どうしたの?」というオープン・エンドの質問を投げかける。それによって子ども自身の語りを引き出そうとしているのである。それでもなお、子どもが十分な語りを出せなかったとしたら、子どもの意図を推測し、クローズド・エンドな質問を複数投げかけていき、子どもの要求を探り当てようとする。

ここでIが示しているのは、子どもの意図、欲求を「代弁」する保育者のストラテジー

である。代弁者としてのストラテジーの前提として、「聞き取る」「受容する」という受容者、共感者としてのストラテジーが存在している。

3-5 活動の促進者（ファシリテーター）としてのストラテジー

I：運動会でも「頑張れー」とは、言いたいけど、例えば、かけっこしてたら、「しっかり手を振ってー」とか、ガーッと手を振って、本当に早く走れてたりするんですね。そんな言葉かなと思ったり。

上記のストラテジーの他、ベテラン保育者のIは、活動の促進者（ファシリテーター）としてのストラテジーともいうべき方略を抱いていた。Iは、子どもに対して曖昧な指示を出さないよう留意している。というのも、子どもにとっての言葉の分かりやすさは「具体性」であるという認識があるからである。保育者が具体的な指示を子どもに与えることで、子どもが身体イメージを掴みやすくし、動きやすくするという方略がここでは見られる。

4. 保育者が忌避する言語方略

本章においては、保育者が意識的に忌避する言語方略について検討する。既に、筆者らの前報においても指摘したように、保育者の言語方略は、ポジティブな「望ましい」方略と、ネガティブな「望ましくない」方略に二元的にコード化される傾向がある。「望ましい」か「望ましくない」かの分化は、必ずしも子どもにとっての影響の観点からなされるのではなく、保育者の信念の吐露として分化される場合がある。

4-1 「きつい」口調としての命令形の忌避

F：私自身、お片付けの際とかに、結構「お片付けして」とか、結構きつく言っちゃうときもたまにあって、そうきつくいったところで子どもは「あ、怒られてるから、お片付けしないと」って思っちゃう部分もあると思うんですけど。そういうのじゃなくて、子どもがどうやって楽しくお片付けできるかなとか、どうやったら自分からお片付けに積極的に向かってくれるかなっていうのを考えながら、いつも言葉がけしようとは思っているんですけど。

保育者Fは、「きつい」言い方は、子どもを委縮させ統制的に響くと捉える。保育者が発話する際には、子どもの自発性や意欲を減退させないような配慮が必要だという。Fは、子どもが「積極的に」振る舞えるような、非統制的な「言葉がけ」を意識していると述べる。

G：私結構、ピシャッとやってしまうところがあって、「あかん」とか。で、やってしまうところがあって、それを注意されて。自分が仕事に追われている、例えばご飯のときとか […] で、自分に余裕がなくなるけど、そういうときこそ、気持ちを落ち着か

せて優しい言葉がけをすると、そこで全然自分が笑っていないことに気づくし、子どもも反抗的っていうか、話を聞いてくれるようになって、子どもとの距離が縮んだりとかいうのはありましたね。半年前くらい。

Fと同様にGも、「あかん」というような、禁止の言葉に対する忌避を示しているが、これも禁止表現の「キツさ」に対する嫌悪と言えよう。Gによれば、このような「キツい」表現は、保育者自身が多忙で「余裕」がないときに発せられやすい。Gは、自分自身に「余裕」がある時には、非統制的＝説得的な「優しい」言葉を用いて接することができると考えているため、保育者が「余裕」を持つ必要性を感じているのである。

保育者は、言葉の「キツさ」を緩和させるため、それを「肯定的な言葉に置き換え」る翻訳的な方略を採ろうとする。

I：禁止する言葉ばかり浴びせると。「ダメダメ」「してはダメ」「これはダメ」「やめなさい」っていう言葉なんですけど、それをどう置き換えて、肯定的な言葉に置き換えるあかんかなっていうところが、今、すごい頭で一回考えて [いる。]

園長を務めるIにとっても、「禁止」というのは、子どもの意思や主体性を損ねるという意味において「否定的」かつ「消極的」な発話である。それに対して、子ども自身の主体性や自発性を促進するような言葉こそが保育者にとっては「肯定的」である。禁止の語彙を「肯定的な言葉」に翻訳して子どもたちに対して発するよう、保育士たちに求めているという。

I：やっぱり、危険なとき、そんなときは特にだし、いろんな肯定的な言葉を置き換えることはすごく今、意識してみんなに言って、そういうふう考えていこうねっていうのは、言ってます。

以下のHの語りから読み取れるように、保育者が「キツい」言葉を嫌うのは、そのような言葉が子どもとのコミュニケーションを断絶させてしまう危険性を感じ取っているからである。

H：あんまりネガティブな言葉とかをしないようにしましょう。それは研修とかでも言われるので、「何々したらダメ」じゃなくて、「こうこうしようね」って方を使おうとか。

ただ、保育士Hは「ネガティブな言葉」を全否定するのは、少なくとも自分にとっては不可能であるという。

H：きっと、そっち [ネガティブな言葉を使用しない保育]の方が本当はいいんだろうな、と思うけど、私はちょっと実はできないなと思う。ダメって言わないとダメのと

きはダメ、だと思うので。「それはしたらダメ」っていう禁止の言葉を私は使ってしまうし。それがダメだっていう意見にあんま賛同できないところもあったりするし。あんまりよくないのかもしれないんだけど。

Hも、肯定的な言葉の良さについて自覚はしているものの、子どもに対して「本当にしてほしくない」という保育士の強い意志や願いを表現するためには、「禁止の言葉」を使わざるを得ないと考える。同様の認識は、Fも抱いている。

F：自分の中でも、きつく言うじゃないですけど、メリハリとして子どもにも、今は違うっていうのを気付かせていけるような言葉がけっていうのは自分の中でまだ、アレなんですけど。これからちゃんと考えていければなとは思ってて。ケガにつながる[ことはさせたくない。]

ただ、上掲の語りからも明らかのように、Fは、非統制的な「言葉がけ」だけで子どもたちを導くとは考えていない。言語方略における「メリハリ」として、「ケガ」につながるような、身体的な危害を受けるような場面の危険性を伝える時には、「キツイ」言い方が必要になるとも認識されているのである。

他方でGは、自分の声のトーンが「低い」ことにコンプレックスを抱いている。というのも、声のトーンが言葉の「キツさ」を決定する要因の一つになっていると考えているからである。それに気づいてから、「明る」い声のトーンを出すよう意識しているという。

G：声のトーンがめっちゃ重要やなってこと、この1年で気づいた。つい、「何々したらあかんやん」みたいに言っちゃうけど、「それはこうじゃなくて、こうしたらよかったん違う？」みたいな。音色を優しくしてあげる。ほんまに、些細なこと。一文字くらいの差のやけど。それは大切やなって。それって同じ言葉やけど、全然違う聞こえるし。だから声のトーンを3割増しくらい明るくして働いています。

Gは、「キツイ言葉」こそ、保育者の内面の率直な発露、正直な感情の吐露という認識も示している。「キツイ」言葉にこそ、保育者の内面がこもることがあるとGは考える。保育者が、子どもの気持ちを受け止め、認めることができれば、自分の気持ちを率直に子どもに伝えてもよいと考えるのである。Gは、子どもと保育者の対等の関係性をポジティブに捉えるが故に、禁止表現は、保育者と子どもとの間の関係性を非対称なものとしてしまうと認識しているのである。

G：前向きな言葉[を使うように]と授業では習うんですけど、否定的な言葉を使わないって授業で習うんですけど、実際働くときすごい難しい。全然、話聞いてくれない子とかに、「それ、しなかったらコレできないよ」とか。そういう言葉がけしたらあかんよって教えられてきたけど、やっぱり使ってしまう。そこで、いかに否定的な

言葉を使わないように子どもと会話するかを、子どもの初歩的な、子どもの気持ちになる。私は、ある程度全部のことを小さいときにしてきたからアレやけど、いろんなことをしたいじゃないですか、子どもって。その気持ちも認めてあげる。認めてあげて、自分の話を言う。交換条件みたいな。

4-2 子どもの「人格」や「存在」に対する否定への忌避

ベテラン保育士 I は、子どもに対する「ダメ」という意思の伝達は、保育実践の中でどうしても必要とされる場合があると認識する。ただ、「ダメ」と言わざるを得ないときにも、否定するのはあくまでその子どもの行動であり、人格、存在を決して否定しないように配慮している。

I：個人を否定してしまうと、「あなたはダメよ」とか、そういうスポットを当ててしまって、「なにになにちゃんはダメ」みたいな、もし、「あなたは、こんなん、いつもお片付けしないからダメよ」とか、もしそういう言葉言うと、周りの子たちは、「あなたはダメなんだ」という目で見えてしまうので、やっぱりそういう時、その子のいい所をアピールちゃんとしてあげていうことで、NGワードっていうのは、その子を否定してしまう言葉は、個人的には、とくにダメかなと思いますね。

I が保育士の子どもに対する否定的な評価に対して敏感なのは、保育者が持つ子どもに対するネガティブな評価は、クラス内のその他の子どもが抱く、その子に対する評価を否定的なものに変化させるほどの影響を持つものだと考えるからである。

4-3 「方言」に対するアンビバレントな認識

一方で、ネガティブな発話として忌避されるものとして、「きれいでない」言葉としての「関西弁」が掲げられる場合がある。

H：あんまりきれいで優しい耳障りのいい言葉っていうのは、絵本の中とかはもちろんそうなんだけど、特に関西に住んでたりすると、関西弁とかってそんなきれいじゃないし。でも、そうやって身近に感じてもらえる言葉がけて言うのはあるんじゃないかなと思って。幼稚園とかでも、関西の幼稚園で、標準語で話される。わざと子どもにはそう話すって人とかかもいるんですけど。私はもっと身近に「すごいやん」と言うし。親しみを持てるっていうのを、汚い言葉はよくないけど、親しみが持てる範囲で楽しく聞いてもらえる言葉とか声のトーンとか。っていうのに本当はダメなんかなと思いつつも、友達と話したりするときくらいまで、くだけた話し方をするときもあるし […]

H は、「関西弁」は「身近」で「親しみを持てる」言葉づかいとして捉えている。とはいえ、H は必ずしも「標準語」の価値を認めていないわけではない。場面によっては「関

西弁」の「親しみやすさ」がポジティブに表れるとも考えているのである。

総括

保育者が抱く言語方略としては、まず、コミュニケーションの契機・触媒としての挨拶を、若手、ベテラン保育者ともに重視していることが挙げられよう。その背後には、言語が欲求や内面を表すといった、いわば実体的な言語観、その言語観を前提としつつ、そうした表出が保育者の言葉かけによって可能になること、また、そうした保育者の言葉や子ども自身の言葉は、他者との関係性を発展・深化させるような触媒となるという認識がある。

続いて、言葉によるコミュニケーションが子どもの自尊心につながっていくという認識も読み取れる。その中で、言語活動の活発さと身体的な攻撃活動の数とが反比例する例が挙げられるように、それは言葉によって表出が可能になったことで攻撃行動が減少したということのみならず、言葉による承認を得ることとも関連してみていることも分かった。そうだとすれば「泣く」という行為も、保育者が子どもの自尊心を満たす言葉を発することで、「泣き止む」と解釈できるのである。その他、非言語的なコミュニケーション能力が言語的なコミュニケーションに与える影響や、非言語に対する言語の優位についての言及も見られる。

次に、言葉を巡る保育方略として、まず、媒介者として言葉を巡って周りの子どもたちとの関係をつないでいく方略が、続いて、賞賛者として保育者からの言葉による子どもの動機づけを図る方略が語られる。また、受容者としては、保育者が受容するのみならず、それを子どもが実感することの重要性などが語られる。代弁者としては、保育者による子どもの表出の補助的な役割が、活動の促進者としては、具体的な発言の重要性が語られる。

保育者が忌避する言語方略として、命令形や人格的否定の忌避の他、「関西弁」のような方言も忌避されるが、他方で方言を使うことが、親しみやすさの表現にもつながるとされている。

以上の考察から、以下のことを指摘できる。筆者らは、保育学生において同様なインタビューを行った(久保田・吉田 2018a, 2018b)。そこでは、保育学生が言語観・言語能力観として、「内面の表出の媒体」という実体的な言語観を有していることや、非言語に対する言語の優位という認識の存在が明らかにされた。これらの点は、保育学生と現場の保育者にも共有されていると言えるであろう。他方で、言語の獲得によって自尊心が育つという認識、「泣き止む」という状況に保育者との信頼関係を見る認識、あるいは非言語的なコミュニケーション能力が言語的なコミュニケーションに与える影響に関する語りは、保育学生には見られなかった。これらは、とりわけベテラン保育者の発言から見出せる特徴だが、言葉が単なる内面の表出ではなく、言葉が内面の変容を導く、より正確に言えば言葉によって内面が作られていく過程に立ち会ってきたと言えるのではないか。だからこそ「内面の表出」という実体的な言語観を語るとしても、実践場面としては言葉による伝え合いによって変容していくような、関係性としての言語観をもってあたっていると

るかもしれない。

保育方略に関しても、受容や媒介を重視する傾向は、保育者と保育学生との間に連続性が見出せる。既刊の拙稿でも述べたように、保育学生は、ルソー以来の近代教育学をトレースし、保育者が子どもを操作している際にも、その操作性を否定するような発言が見られたわけだが（久保田・吉田 2018a, 188頁）、そうした点は現職保育者においても表れている。ただ、保育学生の場合、このような近代教育的な保育観の範疇にとどまらない発言も見られるものの、保育者の対象の操作を否定的な意味で捉えている点では、近代教育的な方法論の範疇に在ると言えよう。

他方で、現職保育者の場合、同様に子どもに対する操作性を否定しつつも、そこから逃れ出るような方略を肯定的な意味で語り始める。例えば、賞賛者としてのストラテジーに関して言えば、「見守る」ということを重視していると同時に、それを言葉として発することで初めて子どもたちに伝達できると認識している。さらに、活動の促進者としてのストラテジーを採るに際しても、具体的な言葉によってはじめて活動の促進が可能になるという認識が語られており、子どもに対する操作性に関しては必ずしも否定的ではない点も見られる。

上記のように、保育者と保育学生は、言語観・言語能力観、保育方略ともに、基本的には連続性を有していると言える。保育者・保育学生が抱く言語観・言語能力観は実体的なものと言えるし、保育方略観は近代教育的範疇にあるものと言えよう。その点において、保育者・保育学生は、古典的な言語観、保育方略を有していると言えよう。他方で、保育実践においては、両者ともそうした古典的な言語観や方略を乗り越えるかたちで営まれていることも読み取れるが、現職保育者の方が保育学生に比べ、古典的な言語観に収まらないような言語方略を肯定的に理解して、意図的に利用していると考えられる。そうした点が、保育者が実践の中で培いえた実践知と言えるかもしれない。

附記

本稿の一部には、第2回日本保育者養成教育学会研究大会（共立女子大学、2018年3月4日）における口頭発表（吉田直哉「保育者・保育学生が抱く言語観と言葉をめぐる保育方略：半構造化面接におけるディスコース分析」）の原稿に加筆修正を加えたものが含まれる。なお、本稿は、平成28年度近畿ブロック全国保育士養成協議会研究助成（研究代表者・吉田直哉、共同研究者・久保田健一郎「保育学生・現役保育士が抱く言語観の関連性とその変容：インタビュー調査から」）による研究成果の一部であることを附記する。

参考文献

- 青木久子・小林紀子『領域研究の現在〈言葉〉』（幼児教育知の探究18）、萌文書林、2013年。
稲垣恭子「クラスルームと教師」柴野昌山・菊池城司・竹内洋編『教育社会学』有斐閣、1992年。
白井博『アメリカの学校文化日本の学校文化：学びのコミュニティの創造』（認識と文化9）、金子書房、2001年。
大久保英哲・岩崎裕香「幼稚園に於ける保育者の役割についての研究：保育者の言葉がけが幼児の遊び行動に及ぼす影響」『教育工学・実践研究』33号、2007年。

国際研究論叢

- 岡澤哲子「運動遊び場面の保育者の言葉かけに関する保育者養成における指導上の観点について」『帝塚山大学現代生活学部紀要』12号、2016年。
- 加藤加奈子「教師ストラテジーの構成過程：理想の教育観と現実の子どもたちへのパースペクティブに着目して」『〈教育と社会〉研究』23号、2013年。
- 樟本千里・山崎晃「子どもに対する言語的応答を観点とした保育者の専門性：担任保育者と保育実習生の比較を通して」『保育学研究』第40巻2号、2002年。
- 久保田健一郎・吉田直哉「保育学生が抱く言葉をめぐる保育方略：「望ましい保育方法（ペダゴジー）」としての言葉づかいに対する認識を中心に」『国際研究論叢』第31巻2号、2018年（a）。
- 久保田健一郎・吉田直哉「保育学生が抱く言語観と言語能力観：言語獲得の利得に関する認識からの検討」『国際研究論叢』第31巻3号、2018年（b）。
- 佐藤由美・山内淳子・山内紀幸「集団遊びにおける保育者の発話・技法：中堅保育者と保育研修生との比較から」『山梨学院短期大学研究紀要』29巻、2009年。
- 清水睦美「教室における教師の『振る舞い方』の諸相：一教師の教育実践のエスノグラフィー」『教育社会学研究』63巻、1998年。
- 湯本知伽・黒木晶子「保育者の言葉かけに関する考察：行為要求の発話に見られる言語形式の分析を中心に」『広島文教教育』31号、2016年。