

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—

久保田 健一郎*¹ 吉田 直哉*²

**A Strategy for Language in Students who Will
Become Nursery Teachers
— Focusing on a recognition of their speech as desirable pedagogy —**

Kenichiro Kubota*¹ Naoya Yoshida*²

Abstract

The purpose of this paper is to consider the recognition of language by students training to be nursery teachers, and the influence of that on their views of childcare and pedagogy. To achieve this, the researcher interviewed five students. The questions concerned recognition of “listening with all attention” and “receptivity,” desirable speech to children, and the influence of teacher’s speech on children.

As a result of these interviews, the following was evident. Students had views of childcare and pedagogy traceable to a principle of modern pedagogy. This principle considers human nature to be important. For example, “expansion” and “modelling” corresponded with it. However, the students could practice beyond this principle, because their views of language transformed those of childcare.

キーワード

保育内容（言葉）、保育者の専門性（受信型技能・発信型技能）

I. はじめに：研究の背景

「言葉」は、1990年の幼稚園教育要領、保育所保育指針以降、保育内容の「5領域」のうちの一角を占めてきた。くわえて、2018年度より施行される幼稚園教育要領、保育所保育

*1 くぼた けんいちろう：大阪国際大学短期大学部准教授（2017.9.19受理）

*2 よしだ なおや：神戸松蔭女子学院大学人間科学部専任講師

所保育指針、幼保連携型認定こども園保育要領では、小学校就学時の方向目標としての「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の一つとして、「言葉による伝え合い」が掲げられている。そこでは、「先生や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる」と記され、「言葉による伝え合い」が明確な目標として立てられている。このように、教育要領の改訂、保育指針の改定を受けて、今後、保育の場においては、語彙や文字の習得というよりもむしろ、他者との関係性の中で、コミュニケーション回路を切り開いていく対人関係の構築能力として、「言葉」の発達援助の目標がシフトしていっていると考えられる。現在の幼稚園教育要領作成時においても領域「言葉」の内容の取扱いの箇所、「幼児が自分の思いを言葉で伝えるとともに、教師や他の幼児などの話を興味をもって注意して聞くことを通して次第に話を理解するようになっていき、言葉による伝え合いができるようにすること」という文言が加えられたように、これまでもそうした傾向にあったと言えるが、今回の教育要領では一層明確になったと言える。

ここで注意しておくべきは、小学校学習指導要領における、科目横断的な課題としての「言語活動の重視」と関わり合いながら、「言葉」が単なる領域のひとつとして独立するのではなく、他の諸領域と緊密な関連を保ちながら、子どもの生活全体における言葉による活動を重視する方向性が、近年ますます強調されてきているということである。

しかしながら、現在までの保育内容（言葉）の領域研究においては、子どもの言葉を受容・傾聴するといった保育士の態度の重要性が語られたり、子ども同士の言葉による伝え合いを促進したりする保育士子どもへの働きかけの必要性が強調されてきてはいるものの、教育要領・保育指針の改定の議論の中で注目されつつある「伝え合う」ということの意義が十分に尽くされているとは言いがたい。さらに、保育士自身もつ言語観を省察・相対化し、可視化するような試みは、積極的にはなされていない。例えば、保育において言葉に関する研究としては、「言葉がけ」に関するものがしばしばみられる（湯本・黒木2016 他多数）。しかし、これらの研究において主題になっているのは、主に特定の目的のための「言葉がけ」の効果であり、言葉とは手段以上のものとは考えられていない。手段としての「言葉がけ」のみでは、保育士自身の言語観は不問に付されたままである。また、「言葉」というのは、保育士の専門性の一つではあるが、その獲得は、保育士自身の幼少期にさかのぼるプロセスを経て、自覚的な反省を受けることなく、なされてきたものであろう。そのために、「専門性としての言葉」と、その基盤となり、重層化している「習慣としての言葉」あるいは「ハビトゥスとしての言葉」との間には、意識的に架橋させようと試みない限り、容易に結びえあえない断層が存在しているということができよう。本来であれば、保育者の、言葉に関する専門性を論じる際は、この既に獲得してきたものとしての「習慣としての言葉」と「専門性としての言葉」が、どのような影響関係にあるのか、および、後者の「専門性としての言葉」を高度化していく際、どのような方略が考えられるか、というような諸問題が検討されなければならないはずである。しかしながら、現状においては、「専門性としての言葉」と「習慣としての言葉」が概念的に区別されず、

保育者のハビトゥスとしての言語に安易に依拠する形で、保育者の言葉に関するペダゴジーのあり方が語られているのである。

また、保育士の専門性としての「言葉」に関する言説においては、子どもの言葉を「聴く」「受け止める」という「受信型」の技能の重要性が強調される一方で、保育士が子どもに対して発する言葉の技能（発信型の技能）に関しては、上述のような「言葉がけ」や、絵本や紙芝居などの「児童文化財」の実演に関する技術論に終始してきたという経緯がある。つまり、言葉に関する保育士の専門性は、柏女霊峰が述べるような、子どもの言葉を受け止め、受け入れる「受信型」の技能と、子どもに対して意図的に働きかける「発信型」の技能の二つのタイプに分類されて議論されてきたということである（網野ほか 2006, 177～179頁）。

このように考えると、従来の保育士における「言葉」に関する議論を巡って、二つの問題を立てることができるだろう。第一に「専門性としての言葉」と「習慣としての言葉」の境界の曖昧さであり、第二に「受信型」の技能と「発信型」の技能の関係性である。

第一の問題では、「専門性としての言葉」と「習慣としての言葉」の境界の曖昧さは、保育者として必要な専門的な言葉の力と、社会人一般として必要な言葉の力の境界が曖昧になってしまい、保育士の専門性が溶解してしまう危険性があることを指摘できる。例えば、経済産業省が2006年より提唱している社会人基礎力では、その12の能力要素の中に「自分の意見をわかりやすく伝える力」としての「発信力」や、「相手の意見を丁寧に聴く力」としての「傾聴力」が挙げられている。この社会人基礎力は「専門知識」を「活かす力」という位置づけであり、「発信力」「傾聴力」ともに、専門性とは次元を異にする場所で論じられるべきである。しかし、この「発信力」と「傾聴力」は、前述のように保育士の専門性として議論されている「受信型」と「発信型」と概ね一致していると言える。だとすれば、保育士の場合、専門的な能力が、基礎的な能力の連続性の中で語られてしまっているということになる。そのことは、「習慣としての言葉」を研ぎ澄ました基礎的な能力が即専門的な能力となるのか、あるいはその過程の中で断絶があり、意識的な架橋の上に専門性の次元に移行するのかという問題が生じてくる。後者であるとしたら、どのような架橋が必要なのか、すなわち言語観と保育観がどのような関係にあるのかということ議論していかなければならないだろう。

第二の点では、社会人基礎力における「発信力」と「傾聴力」、すなわち保育士の専門性としての「受信型」と「発信型」は、両者を切り離し、実体化して論じることが適切かどうかという問題である。従来、保育士養成においては「受信型」が「傾聴」「受容」など理念的なもので語られる一方で、「発信型」は上述のように養成校などで技術的に教えられており、両者は切り離されて論じられる傾向が強い。確かに、「受信型」の技能は90年代の臨床心理学ブームの影響もあってから、「カウンセリング・マインド」なる概念の下で技術的に捉えられることもあった。しかし、先行研究によれば、その概念は若手保育者にとっては技術的なものと捉えられることが多いが、他方でキャリアを重ねた保育者にとっては抽象的、人格的なものとして捉えられる傾向にあり、技術として定着しているわけではない（吉田 2016）。また、当時は保育のみならず、教育界全体で「カウンセリング・マイン

ド」という言葉が濫発されていたが、近年は文部科学省の文書でこの言葉が使われるケースは減り、「日本教育界におけるカウンセリング・マインドの尊重は下火になったと見て良いようである」（金原 2015, 9 頁）。そもそも、「受信型」の技能を、臨床心理学の文脈から切り離され、深みを失った「カウンセリング・マインド」なる概念で技術的に捉えることそのものに無理があったと言えるだろう。

他方で、「発信型」の技能も、とりわけ保育士養成校においては、言葉がけ、絵本、紙芝居の読み方など、学生が実習などですぐに使える技術に限定されていた。また、柏女によれば、これまでの保育士の研修においても「発信型保育技術に主流が置かれていた」とし、その例として「お遊戯」や「絵本の読み聞かせ」を挙げている（柏女 2017, 79 頁）。すなわち、「発信型」の技能は極めて技術的なものとして捉えられており、上述の「受信型」とは異なる地平で議論がなされている。

こうした「発信型」と「受信型」との関係を考えて、「発信型」は、いわば近代的技術であり、「受信型」は前近代的、あるいはポスト近代的技術と言えるだろう。すなわち、近代的技術とはマニュアル化によって継承しやすい技術であり、同時に主体から対象への操作や支配を目的としたものである。これはヘルバルトが『一般教育学』で試みたことであり、その後の近代教育や教員養成の基本理念と言える。他方で、前／ポスト近代的技術は熟練によってのみ継承することができる技術であり、同時に対象への同化による接近を目的としている。この技術は、自ら揺れ動く対象へと身を委ねることによって、それへの接近を可能にするものであり、それを受け継ぐには時間をかけて、熟することを待つしか術はない。

このように考えると、養成課程に組み込みやすい近代的技術としての「発信型」が先行し、「受信型」が後景に引いたと理解することは容易である。確かに、「発信型」の技術でも、子どもとの相互作用が重視され、「子どもの反応を見て…」「子どもを惹きつけるように…」「子どもの発達段階に合わせて…」ということがしばしば言われており、その意味では対象が揺れ動く前／近代的技術と言えるかもしれない。しかし、それは設定保育を成立させるために、すなわち自分の計画や目的を完遂するために子どもや保育環境を操作しているということであり、近代的技術であることには変わらない。他方で、「受信型」を近代的技術として捉えたのが「カウンセリング・マインド」であるが、対象に身を委ねるしかない受信を操作や支配を原理として捉えることは無理があり、こうした試みは浸透しきれなかったと言える。このように「受信型」と「発信型」が対立した技術の下で捉えられるようになったことから、「伝え合い」のように、切り離して議論されがちな両者を関連付けるような議論が、活発にはなされてこなかったということが言えるだろう。

本研究は、こうした問題意識から、保育者が抱く言語観、言語能力観と、言葉を介した子どもへの働きかけの方略、つまりペダゴジーとしての「言葉づかい」や「言葉がけ」との間には、密接な関連性があるのではないかという仮説からスタートする。

本研究は、上述のような先行研究の不備を補うため、言葉に関わる専門性のうち、受信型の技能と、発信型の技能を、保育学生がどのように捉えているのかを、聴き取り調査を通して実証的に明らかにすることを通して、保育学生の持つ言語観に接近しようと試みる

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—

ものである。その際、①保育学生・保育士が抱いている言葉観と、②その言葉観が、保育士の保育態度や保育観、保育理念（ポリシー）と言ったものとのどのような関わりにあるか、③それらが保育経験を重ねる中でどのように変容・深化していくかという点に着目していきたいと考える。

Ⅱ. 本研究の意義と目的

上述したように、本研究では、保育学生が、言葉に対してどのような認識を持っているかということ、そして、その言葉に対する認識が、保育学生の保育観・保育方法（ペダゴジー）に与えている影響を明らかにすることを目指す。すなわち、これまで曖昧なままであった「習慣としての言葉」と「専門性としての言葉」の架橋のあり方を明らかにするものである。

これらの目的を達するために、本研究では、保育学生に対する聴き取り調査を行う。「受容」や、「言葉がけ」などの言葉に関する保育用語（テクニカルターム、ジャーゴン）をどのように認識しているかは、それらの用語にまつわるエピソードを保育学生に語らせることによって、より具体的に明らかになることが期待される。これにより、保育者の言葉観と保育観の関連と、その変容の過程が、質的に明らかになるであろう。

このことは、言語能力という保育者の専門性の一側面に新たな角度から光を当てることを意味している。専門性としての言語能力の養成プログラムを開発する際、本研究の知見は大いに益するものと考えられる。また、上述のように言語観と保育観・保育方法（ペダゴジー）についての聴き取り調査を行ったが、本研究では、特に保育観・保育方法（ペダゴジー）の部分を論じていく。今後、稿を改めて保育学生が抱く言語観・言語能力観について論じることで、その架橋の在り方を明らかにしていきたい。さらに、著者らは、現職の保育者に対しても同様の聴き取り調査を行い、保育学生と現職保育者との間で、保育経験の多寡が生み出す言語観と保育観に異同があるか否かを検討する予定である。現職保育者に対する聴き取り調査の結果の報告に関しても、別稿を期したい。

Ⅲ. 研究の対象・方法

本研究のインフォーマントとして、大阪府内の短期大学に在学する学生3名、兵庫県内の4年制大学に在学する学生2名の、計5名を選定した（インフォーマントの選定・依頼に関しては、4年制・2年制課程、共学・女子大学などの属性に偏りが生じないように留意した）。筆者らは、この5名に対して反構造化面接を実施した。短期大学の学生は1年生（社会人学生含む）および2年生、4年制大学の学生は4年生であった。インフォーマント5名の属性は、以下のとおりである。調査は、2017年2月から5月にかけて実施された。

保育学生 A 短期大学1年生 女性
保育学生 B 短期大学2年生 女性
保育学生 C 四年制大学4年生 女性
保育学生 D 四年制大学4年生 女性

保育学生 E 短期大学1年生 女性 (社会人経験あり)

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ておいた。質問項目の一覧を、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ということについての認識

・子どもが言葉を身に着けるということは、子どもにとってどんな意味をもつとお考えですか。

③子どもに身に着けてほしい言語的な能力観

・子どもに、身に着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。本稿では、質問項目④、⑤、⑥に対するインフォーマントの回答を主に扱う。

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に記入してもらった。フェイスシートには、年齢、性別、出身地、出身大学、保有する資格・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してもらった。

調査協力者1名あたりの調査時間は約1時間であった。聴き取り調査を実施した場所は、著者2名のそれぞれの勤務校の研究室であった。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

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一

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る。本研究におけるインタビューの内容分析の方法論は、基本的に、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ものである(クヴァール 2016, 60 頁)。本研究においてグラウンデッドセオリーを採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。その語られ方は円環的、あるいは反復的である。その「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」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。

とするならば、これらの「キーワード」を核として、分析としての「意味の縮約」が容易になされうるのであろう。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ていくことによって、語り手にとっての保育における「テーマ」が記述されていくことが、本研究では目指される。

Ⅳ. 保育学生が抱く言葉に関するペダゴジー

1. 傾聴、受容としてのペダゴジー

保育学生からは、子どもの言葉の意味、あるいは語用を拡張することを、望ましいペダゴジーとして意識しているという語りが聞かれた。子どもの言葉における意味、語用の拡張の必要性は、「子どもに言葉で何かを伝えるのは難しい」という、子どもの言葉に対する理解の不十分さから生じていると考えられている。

学生 B: 最近そうやって分かると思ってて言った言葉が、子どもにとって分からなかったみたいで、それを違う言葉に言い換えるのは、ちょっと意味も変わってきたりして難しかったんですけど、だいたいこんな感じかなと思って言い換えたりはして。

学生 B: 今日なんですけど、縄跳びにちょっと話して「見て、見て先生あやとびできるの」見て、「わーすごいね」って言ってたんですけど。そのあと「すごいね」だけじゃ、全然いいと思うんですけど。「すごいね」のあとに「上手に足も揃えて跳んでるし、すごいね」みたいな。何ですごいかをその本人に伝えて、工夫はしました。

学生 B がいう「何がすごいかを伝える」、というのは、保育者が子どもに掛ける言葉の意味と語用を拡張しようと試みているということであろう。子どもの言葉を文法的、あるいは語彙的に精緻化ないし拡張することは、インリアル・アプローチにおける「エクспанション」の手法に相当する（竹田・里見編 1994, 19 頁）。このようなエクспанションの試みは、単に、子どもの言語発達を促すという発達援助の観点からなされるわけではない。具体的に伝えることは、その子どもに関する豊富な情報量をもつ語りとなり、特定の子どもに対する特別な、いわば「オンリーワン」の言葉がけになるという点からも行われている。詳しい語り方、精緻化された語り方は、情報量が多く、その子どもの生きる文脈にぴったりと適合し、「その子だけ」を実現するような語り方であると考えられているのである。

学生 C：なんかやっぱり褒めたりとかしたらすごく、喜んでくれるというか、子どもたちがやっぱり。「みんなすごいねー」じゃなくて、「なにになにちゃん、こういうことができてすごいね」っていう、その子に対しての言葉を書いてあげると、やっぱり喜んでたりとかっていうのがあって。だから私もよく子どものことを見て、その子だけの言葉がけっていうのはよくしました。

子どもの語りをエクспанション（拡張）するためには、子どもが生きている文脈を十分理解しなければならないことは当然であろう。子どもの学び・遊びの文脈を共有すること、いわば共感の中からエクспанションは生まれてくる。共感することによって、エクスパンドすべき子どもにとっての関心の焦点が明らかになっていく。子どもにとっても、保育者とのやり取りの中で、関心を向ける先を変更したり、精緻化したりする機会が提供されることになる。

学生 C：その時の気持ちを知ったりとか、ちょっとその子がパツて発言…なんか「これ、何？」とか。「これ綺麗やね」とか、言ったことに対して、それを流すんじゃなくて、その子が気づいたことやから、その子の気づきやから、ちょっと私がその言葉を拾って「どれどれ？」とか「綺麗やね」とか、一緒に共感したりとか、その子の気持ちとか言葉に共感するっていうの…かな？

ここで共感ということは、子どもに対する理解ということとほとんど同一のことである。ただ、子どもの言語能力が発達の途上にある以上、子どもが行動や言動に込めた意図や意味は、必ずしも、言葉によって聞き返し、確認することができるわけではない。ということは、保育者は、子どもの言葉の意味、意図（言外の意味）を推測するという、共感よりも、より能動的な子どもへの関わり方を求められることになる。学生 A は、子どもは言葉の能力が未発達なので、子どもの意図は、保育者の側から理解しよう、接近しようと心掛ける必要があると考えている。

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—

学生 A：子どもの伝えたいときに、伝えられる言葉がまだ発達してないとかもあるので、大人が一生懸命理解しようとして、言葉の援助などを「こうかな?」「こうかな?」みたいな言葉をかけてあげると、伝えようとする力も育つというか、伝えようとする気持ちも伝わりやすく、お互いに理解しあえるようになるので、大人は言葉を聞いて分かりやすいようにもう一度言ってあげて、理解したなっていうのをお互いに分かり合えたらいいと思う。言葉の援助が大切だと思います。

子どもの意図への理解を進化させるために、一対一の対応を心がけるといことも、学生 A は試みている。一対一の対応は、その子どもを深く理解し、子どもの生きている文脈に沿うような働きかけを可能にするために有効だと捉えられている。

学生 A：上の年齢とかでは、ケンカとかしたときに、こうなってこうなったっていう原因とかを、一生懸命伝えようとしてくれた子で、興奮しちゃって何言ってるか分からない子もいたので、一回落ち着いて、ひとりひとり一回一回聞いて、「これはこうやけどこう言ってるよ」っていうのを伝える。子ども同士でまだ伝えれないこともあったりするので、大人が伝えるっていうのを手伝うことできたこともありました。

上記の学生 A にとって「一対一で伝える」ということと、「一対一で聞く」ということはほとんど不可分である。年齢によっては、われ先にと学生に対して子どもが一斉に話しかけてくることがある。学生にとっての戸惑いが生じる場面である。このような場面では、学生 B は、取りあえず一対一の関係性へと場面を還元しようと試みた。

学生 B：まず、全体的にいろんな方向から言葉をかけられた時は、ちょっと待ってみたいに一回整理して。誰々ちゃんから話聞くね、っていうのを一人一人に向けるように言葉で、話せるようにはしてて、その聞く姿勢も子どもの目線にあって、自分が屈む形で子どもの目線に合わせたりとかして。あと、大勢じゃない時は一人で何か言葉をしゃべる時は、その子どもによって声小さかったり、上手く伝えられない、自分の気持ちを言葉では上手く伝えられない子とかいると、近寄ってもう一回ゆっくりでもいいから、何か言ってみようとか言って、言葉がけしたりとか。

学生 B は、一対一の関係性が生じたことを子どもに実感してもらうための方略として、「目を見て話す」ということを実践したという。学生の意識が子どもに集中し、子どもの注意を学生に向けかえたことを確実に確かめることができるという。

学生 B：いろんな子がパーッと来ちゃったりすると、この子がずっとこっちで話し

してたんですけど、こっちの子に言っちゃって、あーこっちは何とかとか言って、違う方向向いて話していると、もうその子、伝えたい事とか、しっかり受け止められなくなっちゃう気がして。それ以降は、その子の話が全部終わってから、違う子に話したりとか、ちょっと待ってねとか言って待ってもらって、その一人一人に持てる時間を大切に目合わせて話すようにはしています。

上で見てきたような一対一の対応というのは、子どもの個別のニーズに応じるために行われる対応（ペダゴジー）である。ここで応じるべき個別のニーズとは、例えば、子どもがその時に何をしているか、あるいはその子どもがどういう性格を持っているかから汲み取られるものである。子どもが快いと感じる距離感を探り当てることも、個別のニーズに応じることの範疇に入るであろう。

学生 A：その子ひとりひとりに言葉がけというか、ひとりひとりにあった、遊んでた子には「何して遊んでるの？」とか「何ごっこしてるの？」みたいな聞いたり、遊んでない子には「どうしたの？」って。子どもが何を思っただうしてるかっていうのを、先生たちが言葉がけをしたので、それは私もすごいなと思いました。

学生 A は、保育の場で保育者が行っていた、子どもが現在感じている思いを汲み取ろうとする言葉がけに対して感銘を受けたと語る。このように個々の子どもの心情やニーズを探り当てるためにこそ、一対一の対応が必要であると考えられているのである。

なお、一対一の対応は、子どもに対して注意を与える際にも使用される。注意、あるいは禁止を、当事者の子どもを含む集団に対して発してしまうと、保育者に「叱られている」という事実が、他の子どもにも理解され、ネガティブな影響を及ぼしかねないことを懸念してのことである。

学生 E：一人の子を大勢の前で注目させないようにとか、駄目な事やっちゃった子を、一対一で、なるべく声を掛けてあげたいし、皆の目の前で声を掛けてしまうと、やっぱり「あの子悪い子だ」って、「やっちゃいけないのに」っていうのが広がっちゃう。

さて、子どもとの会話が継続していくことは多くの保育者が望むことである。しかしながら、その希望に反して子どもが反応を返してくれないのは、その子どもの「気持ち」に応じた「言葉がけ」が出来ていないからだとして学生 B は考える。

学生 B：声を、返事を返してくれなかったんですけど、毎日その子の生活の感じを見て、今まではちょっと遠くで話す、おはようとか言ってたんですけど、

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―

それからは近づいておはようとか言ったりすると、向こうも返してくれたりして、言葉だけじゃないんですけど、その子の気持ちを理解して、その子に合った言葉掛けをしたら答えてくれるかな。

子どもの気持ちを理解したい、子どもの言葉を聞きとりたい、という態度の背景には、子どもの発想力に驚くという感受性が存在しているということを、指摘しておきたい。子どもの想像力が大人の予測を超えているという認識を、学生 A は示している。

学生 A：大人が一方向的に思っても、子どもたちはそう違う思いをして遊んでたりするので、まず子どもがどうしたいかを聞いて大人が納得するっていうのと、その行動に対してダメなものはダメって伝えた方がいいと思いますし、こうしたくて行動してるけどどうまくいかない子には、どうやったらいいのかっていうヒントを与えたりするのも実習とかで見てたので、先生とかがやってるのを。そういう全部を教えるのはあまり、子どもたちの発想力とかもやっぱりすごいなと実習で思ったので、言葉がけを先生たちが全部するんじゃなくて、ヒントを何個か教えてあげることで子どもたちも理解してて、違う発想がまたできてたので。それを気を付けた方がいいんじゃないかなと思っています。

2. 「望ましい言葉がけ」としての能動的ペダゴジー

続いて、本節においては、学生が望ましいと考える言葉がけの方略、特に、受容・傾聴という受動性の相に留まらない、より能動的なペダゴジーに対する認識を見ていくことにしよう。保育学生に望ましいと捉えられる言葉がけとしては、子ども同士の関係性を促進するようなものが挙げられる。

学生 A：実習とかでは、子どもたちが今何をするかっていう、先生・保育士さんたちが伝えたことを、子どもたちが伝わってない子が何人かいたりしたこともあったので、みんな何してるかっていう周りを把握してもらえような言葉がけ [を心がけた。]

学生 A は、子どもが自分のことだけではなく、周囲の子どもたち（「みんな」）が何をしているかということろまで、視野を広げることを促すような言葉がけを試みていたという。

学生 B：その合同保育とかで、お兄ちゃんお姉ちゃんと、その小さい子組さん同士で遊ぶ時に、その大きい組さんがやってる事を小さい組さんに、「お兄ちゃんお姉ちゃんあんなふうにできるなんてすごいね」とか言って、そっちにはそういう優しい言葉掛けして。で、お兄ちゃんお姉ちゃんには小さい子組さんもいてるし、「もっと何か何とかしてみようよ」とか言ったりして。

そういう事をやりとりしてるうちに、その小さい子組さんもお兄ちゃんお姉ちゃんの事を尊敬っていうか、あんなふうになりたいって思えるような空気になっていけるかなと思ったりとか。

学生 B が試みているのは、異年齢保育の際、年少児から見れば年長児の「すごさ」に気付け、「あんなふうになりたい」という「尊敬」の気持ちを掻き立てさせるような言葉がけであり、年長児には、年少児の「やりたい」気持ちを刺激するように振る舞うよう促すような言葉がけである。

他者の存在や視線を意識させることで、間接的に子どもをコントロールしようとする方法は、その他にもみられる。学生 C は、子どものうちの誰かをほめることで、別の子どもに「自分もほめられたい」と思わせようとする言葉がけを試みている。

学生 C：幼稚園とかやったら、ずっと逆上がりの練習を子どもたちがしてて、なんかそれは、「あ、すごいねー」って言って、一回でも出来たら「すごいね」ってそこで言って、そしたら「もっと出来るねんでー」って言って、子どもたちが色々見せたりとか、それを見て他の子どもたちが、「私も見て」って言って、で、逆上がりやったりとかして、皆でやる中で、相乗効果じゃないけど、「私も見て、私も見て」って言って「すごいね」って言って「こういうことも出来たりするん？」とか言って「出来るでー」って言って、「○○ちゃんすごいから一緒に見てみよー」とか言って見たりとか。

学生 C は、彼女が望ましいと考えるような振る舞いを見せる周囲の子どもに対して注意を促そうとしている。注意が向けられた先の子どものようになりたい、と、今日の前にいる子どもに「あこがれ」あるいは「うらやみ」の感情を掻き立てることができれば、目の前の子どもも、彼女が望ましいと考えるような振る舞いの方へと誘導されるだろう。これは、バンデュエラのいうモデリングによる学び（観察学習、藤野編著 2003, 176 頁）の発生を促そうとするようなペダゴジーだということもできるであろう。

この他にも、直接的な指示や禁止を伝えるのではなく、子どもたちに、自分で望ましいあり方や振る舞い方を気づかせるような示唆を与える、いわば間接的なコントロールは、多く見られる。学生 A は、子どもが、自分は「どうすべきなのか」に、自分自身で気づくまで待つという受動的な姿勢をとることを自らに課していた。

学生 A：布団とかも一緒に敷いてたりしたんですよ。ちょっと近くで 3・4・5 歳の子たちのお昼寝を促す行動させていただいたんですね。ひとりの子が結構先生を困らすタイプの子やって。でもその子が私の事、ちょっと好いてくれたというか仲良くしようとしてくれて。「先生こっち来て」みたいに言うてくれてトントンしてたんですよ。ちょっと寝たかな？と思って行こうと思ったら、「ちょっと待って、まだ寝てない」って言われて。でもちょっ

とうるさくしてたんですよ、だんだんちょっと楽しくなって。楽しくなって、みんなも寝てる、寝ようとしてるのにうるさくなくて、これはあかんなと思って。「先生うるさくするんやったら、先生もうトントンできひんわ」って言ったら、「じゃあ静かにする」ってちゃんと自分から静かにしようと思ってくれて。

学生 C：幼稚園の実習に行った時なんですけど、例えばみんな帰る準備をしてるんですけど、全員してて、遅れたりしてる子とかもいて、そういう子に対して先生が「なにになにちゃん、こういう片づけ急いで」とかそういう風に言うんじゃないで、そこでは、出来てる子をまず褒める感じで、「あ、なにになにちゃんすごい早いね、かっこいい！」みたいな感じで、そっちの人を褒めることによって、自分が今遅いんやっていうのを、その子が自分で気づいて、やったりとか、やるようになったりとかしてて、そういう風にしてて、しゃべってる子は、みんながこう、先生が喋ってる時に一人しゃべってる子がいた時も、ていうかいろんな人が、喋ってる子がいた時に、「あ、〇〇ちゃんはちゃんとうまく聞けてるね」とか言ったら、他の子も気づいて、それを自分で気づいて直したりとかしてたんで、そういうやり方もあるんやなっていうのをその時に気づいて、そういう言葉がけは、子どもにやる気を与えるんじゃないかなっていうのは思いました。

ある子どもが見せた「良い振る舞い」を、それが出来ていない別の子どもに伝えることは許容されるが、その逆は否定される。「他児との比較」は、保育の場においてはしばしば戒められるが、その場合の「比較」というのは、比較の結果、目の前の子どもが「できていない」というネガティブな評価を示すような語り方のことをいうようである。

学生 C：「〇〇ちゃんは出来てるよ」とかは言わない方が良いと思うし、例えば、でももうちょっと頑張ろっていう時は、仲良い子とかが例えば出来てたりとかしたら、「なにになにちゃんと一緒に頑張ってみる？」とか言ったら、好きな子やからこそ一緒に頑張れたりとかもあったんで、直してっていうか、そういう怒ったりする時はあんまり「なにになにちゃんもやってるのに」っていうのは良くないけど、一緒に頑張ろうみたいな、やる気を持たせるような時は、その子も「〇〇ちゃんと一緒に頑張ろう」って言ったら、できるのかなっていうのは…。

学生 D：そのバイト先の先生を見てたときに、なんで投げちゃだめって先生が言ってるかとか、そういうのをちゃんと、おもちゃが壊れちゃったら何々君と一緒に遊べなくなるよこのおもちゃは、とか、[…]

学生 D は、おもちゃを擬人化することによって、「おもちゃを投げる」→「おもちゃが壊れる」→「おもちゃで遊べなくなる」→「(遊びたいのならば) おもちゃを投げてはいけない」というように、婉曲的な表現を用いて、禁止事項に気付かせようとしている。

婉曲的な指示のための方略として、擬人化はしばしば用いられるようだ。直接的な禁止表現では、保育者＝禁止者、子ども＝服従者と、禁止を介して両者が二分化し、露骨な対立的関係が生じてしまう。しかしながら、保育者／子どもという二者関係の中に、擬人化された中間項を挿入することによって、対立的な二者関係の発生を回避できるのである。下に示す学生 D の例では、中間項として、擬人化された「ばいきんさん」が挿入されている。

学生 D：手を洗わずに行っちゃうってなったときに、手を洗わなかった子とかに、おやつ食べる前とかいろいろあると思うんですけど、手にいっぱいばいきんさんついてるよとか、お腹入ったら痛くなっちゃうよとか、どっちかっていうとただただ否定するんじゃなくて、そういうふうに言う、柔らかくじゃないですけど、[言ったほうがいいと思う。]

間接的な指示や禁止がなされたとしても、そのような振る舞いが止まない場合も生じてくる。その際には、直接的な禁止は、最後の手段として捉えられる。あくまで、間接的な指示が先行するのである。

学生 C：「なにになにちゃん、ちゃんと話聞こうね」とか言って、まず最初は、1 回目は注意っていうか、声かけていう感じで言って、その子がそこで直ったらその言い方で終わりやったんですけど、何回もやったりとかしてる子に対しては、一回本当に怒るっていうの [をした方がいい。]

禁止、あるいは制止の働きかけに関しては、保育学生は慎重である。注意を与える際には、注意を与えるべき行為、言動を、事実在即して丁寧に見て、それに基づいて穏やかに呼び掛けることに留意しているのは学生 E である。

学生 E：様子を見てなかったら、こっちが決めつけた言い方になってしまいますよね。[...] だって、喜んでもないのに「良かったね」とか、悪いことしてないのに「何してたの!」とかっていう決めつけからの言葉がけになってしまうから。

さて、望ましいと考えられる言葉がけのペダゴジーは、「子どもにとって聴き取りやすい」という条件を満たさなければならぬと考えているのは、学生 B である。

学生 B：分かりやすい言葉。あとは、ゆっくり。ゆっくり話す事。私、普段すごい

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—

早口なんですけど、子どもたちなり、その話する事で成長していく事もあるので、あると思うので、それで伝わらなかったら意味がないって、私の言葉が。伝わらなかったら意味がないし、思うのでゆっくり。

学生 B がここで語っているのは、マザリーズ、あるいは育児語への志向だということができる。ファーガソンらは、母親が幼い子どもに掛ける言葉づかいの特徴として、ゆっくり話す、しばしば反復する、高い声で話す、語彙を単純化するなどの特徴を挙げているが(小林・佐々木編 1997, 27 頁)、これらはいずれも、学生 B が挙げる子どもに接するときの発話態度と合致するものである。

さらに、子どもにとって分かりやすいとは、具体的な語り方でもある。主語や目的語を明示した精密な語り方ということもできる。

学生 B : 「それきれい」とか、「それめっちゃやばい」とかやったら分かりづらいか
なと思って、そのものとかできごとをちゃんと認識できるような言葉掛け
を…。抽象的じゃなくて。

代名詞や、感動詞を使用すると、子どもが状況を把握しづらい曖昧な表現となってしまうと学生 B は語っている。あいまいな表現を避けるためには、前節で述べたようなエクспанションの技法が使われるほか、保育者自身が行動で示すという方法もある。

学生 C : 言葉だけじゃなくて、行動で見せるっていうか、行動で見せようってその
時思って、言葉だけじゃあかんねんっていうのを理解してっていうか、
知って、自分の中で。

既に見たことであるが、「言葉がけ」というのは、子どもに対する承認を保育者が示す方略でもある。子どもを褒めて、承認欲求を満たし、子どもの存在を受容するというのである。

学生 C : やっぱ褒めるっていうのは大事だと思うんですけど、褒めるっていうのは
ただただ褒めるだけじゃなくって、受け止めるっていうか、受け入れる？
褒めるだけじゃなくって […]

現在の自己を承認し、受容するのみならず、さらに、子どもに「自分ももっとできる」という自信、自己効力感を抱かせるという方略が用いられることもある。「おだてる」ような方略である。この方略の背景には、その子どもに対する期待感があることはいうまでもない。

学生 C : その子に対して、今出来てることだけに「すごいね、すごいね」っていう

だけじゃなくって…。なんか、なんていうかな。…この子はもうちょっと頑張れる子やとか、もっと言っているいい子やっていうのがあるんですよ。

3. 「望ましくない」言葉づかい

以下では、学生が「望ましくない」ものとして意識化しているいくつかの方略を列挙していく。学生Dが示しているのは、保育者が抱いている、子どもに対するネガティブな評価を言葉にしないという方略である。

学生D：荒れてるときがあつて、そのときにやられてる側っていうか、保育士としては食べてほしい遊ぶのは良くないから、いやだなんて思うのは当然だと思うんですけど、そこでそんな先生する子嫌いやわとか、そういう言い方はきっと良くないんだろうなっていうのは、[…]

下に見るように、子どもとの一対一の関係性の中でのしゃべり言葉（口語的な表現）と、一対多の関係性の中での言葉づかいの区別をつけるという方略を用いることが、保育学生に求められることがある。例えば、学生Cは、教育実習の際、インフォーマルな言葉づかいとしての方言（「関西弁」）を、一対多の場面では使用しないよう注意を受けたという。

学生C：関西弁はあんまり言わんといてね、みたいなのはまず言われて…キツイっていうのもあると思うし、しゃべり言葉になっちゃうところもあると思う。…自由遊びの中で遊ぶ時は、全然でもいいけど、みんなの前で保育する時は、ちゃんとした言葉でしゃべらないとダメだから、標準語でしゃべるようにしてねとは言われました。

一部の幼稚園では、一対一のインフォーマルな言葉遣いと、そうでない集団的な場面での言葉づかいを区別し、使い分けることが要求される場合もあるようだ。学生Cは、自らのノンバーバルコミュニケーションがインフォーマルなものに見なされ、注意を受けるということを経験した。

学生C：私が幼稚園行った時は、幼稚園の方針で、静かにして欲しい時に「シー」ってしたんですよ、私が。なんか「シー」ってやったら、それはやらんって欲しいって言われて、ちゃんと言葉で喋って欲しいって言われて、「今は聞いといてね」とか、言葉で言って欲しいって言われたのとかはありましたし。

「若者言葉」あるいは口語的な表現は、「子どもに覚えてほしくない言葉」とされて敬遠される。学生Cによれば、子どもたちは実際には、親がそうした言葉づかいを見聞きして

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―

いるために、すでに身に付けているという。

学生 C：我慢、我慢は、ダメなことはダメって言わないといけないけど、その時に「アカンやろ！ 何やってんねん」みたいな感じのことは言っちゃダメじゃないですか。やっぱ子どもが覚えてしまったらダメな言葉とかは言わないように…。

学生 C：「ヤバイ」とか、「超なになにや」とか。若者言葉を…。

この他に、自分の言葉が子どもに与えた影響が「望ましくない」と認識された例としては、子どもの遊びを中断させてしまうような「言葉がけ」であった。

学生 D：おもちゃで、食べたりとか、いろいろそういう遊びをしたときに、自分はそれがいい悪いじゃなくて、本当にばって口に入れてしまったときに、何で言われているかわからない、私の目線から感じたことを出したので、子どもは「何それ」って感じで、何言われてるかわからないけど、そこで遊びが終わっちゃったというか、結構、イメージとかも子どもの中でいっぱい、ああやって続けてきた遊びが、私のボツと出た言葉で終わって、全然違った遊びに行っちゃって、あ、なんか悪いことをしたなっていう思いが。

学生 D が悔いているのは、子どもの学びの連続的な文脈、言い方を変えれば、その子どもが紡いでいた「学びの物語」に対する理解が十分でなかったという点である。子どもにとっての遊びの世界観とその時間的な継起のプロセスを十分に理解していれば、そのなかでの遊びの展開をさらに促進しえたであろう、という予測があることが、学生に後悔の念を引き起こしたのである。

以上のように、本章においては、子どもへの言葉による働きかけについて、保育学生はいくつかの方略を使い分けていることを見てきた。保育学生が第一に念頭に置いているのは、「望ましい言葉づかい」と「望ましくない言葉づかい」という区別である。「望ましい言葉づかい」と見なされているのが、例えば子どもの心情を、子ども自身の言葉より精緻に表現するエクспанションの方略であったり、子どもの心情を理解していることを子どもに伝達しようとする共感の明示化の方略であったり、子どもの自己肯定感情にポジティブに作用するような肯定的な言葉づかいの方略であったりする。それに対して、「望ましくない」とされる言葉づかいとしては、子どもに対して、保育者がネガティブな感情を持っていることを表わすようなもの、「若者言葉」と称されるような極端に「口語的」とみなされるものが挙げられている。

V. おわりに

本論文は、保育学生が言葉に対してどのような認識を持っているかということ、そして、その言葉に対する認識が、保育学生の保育観・保育方法に与えている影響を明らかにする、すなわち「習慣としての言葉」と「専門性としての言葉」の架橋のあり方を明らかにする研究の一環として、保育学生の保育観・保育方法について論じたものである。その結果明らかになったことは、以下の通りである。

まず、受動的な「傾聴・受容のペダゴジー」としては、意味の拡張、すなわちエクспанションが大きな位置を占める。保育者が、エクспанションによって子どもの言葉を補うためには、その子どもに共感し、生きている文脈を共有することが必要である。共感に基づく文脈の共有は、子どもの言葉は未発達なため、単なる受動的なものではなく、保育者の能動的な理解が不可欠となる。すなわち、傾聴・受容は能動的な理解によって成立するということである。このように、保育においては、受動的に見える傾聴・受容においても、能動的な要素が入り込まざるを得ないのである。その意味では、このペダゴジーは、前述の前／ポスト近代的技術としての「受信型」に対応するわけだが、その技術の特徴を端的に表している。すなわち、その技術は単なる受動ではなく、揺れ動く対象に対して、能動的に身を委ねていくということである。

次に、能動的な「望ましい言葉がけのペダゴジー」としては、まずは他の子どもとの関係性を促進するものが挙げられる。その関係性を促進することで、モデリングなどによって、間接的に子どもをコントロールすることが目論まれる。また、直接的な禁止ではなく、間接的な指示が望ましいとされる。この点は、近代教育の理念につながるものである。ルソー以来の近代教育とは、「子どもの自然に従った教育」を志向し、非人為としての自然を人為としての教育で可能にするという両義的なものであり、その矛盾を解消することを目論んでいた。すなわち、前述の近代的技術により対象を操作している際も、前／ポスト近代的技術のように対象に身を委ねているように見せかけるということである。すなわち、近代的技術としての「発信型」であっても、近代的要素を排除する試みが内包されているということである。

最後に、「望ましくない言葉がけとしてペダゴジー」としては、ネガティブな評価や、方言、若者言葉、ノンバーバルコミュニケーションなど、インフォーマルな言葉が挙げられる。そこには、保育者の言葉が子どもたちに影響を与える、すなわち保育者が対象としての子どもの操作してしまうという保育観を読み取ることができる。

このように言葉を巡る保育学生の保育観・保育方法は、基本的には近代教育の理念をトレースしていると言えるかもしれないが、そこにはとどまらない様々な方略を使い分けている。そこには、保育観の中に保育学生自身の言語観が入り込み、保育の可能性をより豊かにしているのだろう。

謝辞

本研究は、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

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―
調査から―)による成果の一部である。同会長であられた上野恭裕先生(園田学園女子大学)はじめ、同会事務局各位に心より御礼申し上げる。

参考文献

- 網野武博・無藤隆・増田まゆみ・柏女霊峰『これからの保育者にもとめられること』ひかりのくに、2006年。
- 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。
- 藤野信行編著『改訂乳幼児の発達と教育心理学』建帛社、2003年。
- 藤田結子・北村文編『現代エスノグラフィー：新しいフィールドワークの理論と実践』新曜社、2013年。
- 金原俊輔「カウンセリング・マインドという概念および態度が日本の生徒指導や教育相談へ与えた影響」『長崎ウエスレヤン大学地域総合研究所研究紀要』Vol.11-1、2015年。
- 柏女霊峰『これからの子ども・子育て支援を考える：共生社会の創出をめざして』ミネルヴァ書房、2017年。
- 小林春美・佐々木正人編『子どもたちの言語獲得』大修館書店、1997年。
- クヴァール『質的研究のための「インター・ビュー」』能智正博・徳田治子訳、新曜社、2016年。
- 佐藤郁哉『質的データ分析法：原理・方法・実践』新曜社、2008年。
- 竹田契一・里見恵子編『インリアル・アプローチ：子どもとの豊かなコミュニケーションを築く』日本文化科学社、1994年。
- 土屋雅子『テーマティック・アナリシス法：インタビューデータ分析のためのコーディングの基礎』ナカニシヤ出版、2016年。
- 吉田直哉「保育者のキャリア段階における「受容」という専門性に対する認識」『幼稚園教員と保育士の保育者意識に関する研究V：インタビュー調査を通して』(東京成徳大学子ども学部研究年報Vol.15)、2016年。
- 湯本知伽・黒木晶子「保育者の言葉かけに関する考察」『広島文教教育』Vol.31、2016年。