

[研究ノート]

## 子どもへのことばがけの分析を通した学び —「保育内容演習（言葉）」における指導法の考察—

### A Learning method using analysis of a word to children —Practical Study on Child Care and Education: Language—

椎名 渉子  
Shoko Shiina

はじめに

1. 授業の導入—自分のことばの語用論的観察
2. 保育場面におけることばがけの提案
3. ことばがけの比較・分析・議論

おわりに

**要旨** 本稿は、「保育内容演習（言葉）」の授業実践を示し、その指導法について考察するものである。保育者の学びにおける「ことば」にはさまざまなものがあるが、本稿では保育者の子どもに対することばがけの学びに着目する。授業では、具体的な保育の場面でのことばがけの案とそれに対する意見を出し合い、互いに比較・分析した。こうしたワークを通して、自分の発することばの子どもへの伝わり方、子どもの伝える力を保育者がどう援助するかについて模索することを目指した。一人一人が内省しながらことばに向き合う授業の事例から、保育者のことばの学びを考える。

**キーワード**：保育内容演習、言葉、ことばがけ、分析、語用論、授業実践

はじめに

本稿では、筆者が担当する「保育内容演習（言葉）」（保育士資格・幼稚園教諭一種免許状取得のための履修コースの科目）の授業（以下、「授業」とする）における授業実践の一例を示しながら、保育者がことば<sup>i</sup>のコミュニケーションとはどういうことかを主体的に考え、また、それを保育現場にどう生かしていくかという、保育者としてのことばの学びにおける指導法を考察する。

まず、この授業は、幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領における「言葉」の領域が目指す「経験したことや考えたことなどを自分のことばで表現し、相手の話すことばを聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う（「幼稚園教育要領」第2章 ねらい及び内容）」といったことを保育者が実現させていくため

に、子どもの発達と学びを、ことばを通して捉えながら保育内容を学ぶものである。

「幼稚園教育要領（平成29年告示）」における「言葉」に関する「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」には次のようにある。

（9）言葉による伝え合い

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。

この文言からは、ことば自体への関心を高めことばを楽しむという言語芸術的側面と、ことばを通して経験や心伝え合うことをめざす言語伝達の側面が含まれていることが読み取れる。どちらも、保育者自身がことばに対してどのような関心を持ち、ことばのもつさまざまな側面を多様な角度から認識するということが重要な課題であると思われる。

この「言葉による伝え合い」という言語伝達の側面について考えると、ことばのやりとりがより豊かに実現されていくために、相手・状況・その他のさまざまな社会的条件を考慮しながらことばを運用する土台作りが求められるのではないだろうか。保育者としてそうした土台作りの一端に関わるうえで、子どもの言語発達・言語獲得の過程を理解し、子どもへのことばを通じた関わり合いについて主体的に学んでいくことが重要であろう。本授業でそうした2つの側面におけることばの機能を学生自身が主体的に把握することを目指すことにより、保育者としてのことばへの視点を多様にさせていくと考える。

保育者としてのことばへの視点の育み方については、さまざまな大学・短期大学・専門学校において実施されている「保育内容演習（言葉）」の授業実践に関わる研究において村田（2018）・熊田（2018）など多くの事例が報告されている<sup>ii</sup>。当然ながら、保育場面における子どもの実際のことば自体に焦点を当てたものや、ことば遊び・歌といった音楽とことばを通じた保育者の言語感覚の育成が中心であるように思われる。その一方で、保育者としてのことばへの視点を深化させるためには、保育場面に限らず、日常のコミュニケーションにおける言語運用のさまざまな着眼点の提供に留意することも、「保育内容演習（言葉）」が目指すべき方向であると思われる。そうすることによって、保育者の発話場面ではどのようなことばがけのバリエーションが存在するのか、また、保育者として子どもへことばをかける際にどのようなことを想定するのかという点も含めて「保育者のことば」を考える一つの切り口になると考える。本授業においてはそうした「保育者のことば」を具体的に考え、考察する回を設けた。

まずは、授業の全体を紹介する。「保育内容演習（言葉）」の全15回の授業内容は表1のとおりである。授業の全体的な構成は、第1～8回までは子どもの言語発達・言語環境に焦点を当て、子どもとことばとの関連について基礎的知識を入れる第Ⅰ部、第9～12回では言語伝達の側面を対象とした第Ⅱ部、第13～14回では言語芸術的側面を取り上げる第Ⅲ部という三部構成を

デザインした<sup>iii</sup>。第Ⅰ部の第8回では現代社会における多文化共生、言語教育といった社会言語学的観点の織り込み、第Ⅱ部での日本語学的視点を用いた分析の導入を行う。

この第Ⅱ部の内容は、日常の言語生活における自身の言語行動を振り返ることから始め、子どもへのことばがけや子どもの発話内容・発話意図を考察することによって、言語コミュニケーションの機能、ことばがもたらす効果、伝えあうことの意図とその効果についてそれぞれが問題意識をもつことを目的として授業をデザインした。第Ⅱ部のうち第10回は、「育児語・幼児語」が持つ意義とバリエーションを体系的に紹介しながら、子どものことばの語彙的側面に焦点を当てる内容である。また、第11・12回は「保育者から子どもへのことばがけ」という実際の言語行動・コミュニケーションといった、ことばの動的側面に主眼を置くものであり、秦野（2001）における社会的文脈の理解と語用論的<sup>iv</sup>視点との関連を参考に、(1)自分のことばの内省、(2)ことばがけの実践、(3)その分析という三段構えで取り組んだ。

本稿においては、第11・12回に取り上げた「保育者から子どもへのことばがけ」に関わる授業実践を考察対象にし、学生の学びを通して保育内容における「言葉の指導」の目指すべきところ、ありかたについて考察していきたい。

表1 「保育内容演習（言葉）」の授業内容

授業回	授業内容	
第1回(4/18)	オリエンテーション；保育とことば	第Ⅰ部 ことばの基礎的 知識：言語発達と 言語環境
第2回(4/25)	幼稚園教育要領・保育所保育指針の理解—保育の計画・実践	
第3回(5/2)	領域「言葉」と小学校「国語」との関連	
第4回(5/9)	ことばの発達段階1；乳幼児期までのことばの発達	
第5回(5/16)	ことばの発達段階2；乳幼児期以降のことばの発達	
第6回(5/23)	ことばの発達環境；ことばの発達の遅れや障害	
第7回(5/30)	文字指導とその問題点；「読む」「書く」技能の発達と援助	
第8回(6/6)	現代社会と保育；多文化共生社会における支援、マスメディアの影響、 早期英語教育など	
第9回(6/13)	日本語の実態；日本語の特質、日本人の言語感覚、多文化共生社会に おける日本語	第Ⅱ部 ことばの言語伝 達の側面
第10回(6/20)	子どものことばと保育者1；育児語・幼児語の意義と機能	第Ⅲ部 ことばの言語芸 術的側面
第11回(6/27)	子どものことばと保育者2；ことばがけから考える保育者の役割	
第12回(7/4)	子どものことばと保育者3；多様な場面でのコミュニケーション	
第13回(7/11)	ことばを育てる児童文化財1；ことば遊び	
第14回(7/18)	ことばを育てる児童文化財2；絵本・紙芝居等	
第15回(7/25)	まとめと定期試験	

また、本稿において実践例として紹介する際の授業概要・授業形態は次のとおりである。

対象科目：保育内容演習（言葉）

対象科目の開講時期：2018年度前期

対象授業回の実施日：2018年6月27日／7月4日

科目開講機関：名古屋市立大学人文社会学部

履修者：本学の学部3年生17名、4年生1名

## 1. 導入—自分のことばを語用論的視点から観察する

こうした言語伝達面について、まずは、自分の言語行動を振り返って内省することを行った。自分の言語行動（ここでは、「自分のことば」）を内省するものさしの一つとして、語用論的視点を用いた。語用論とは文脈（context）の関与と言語使用の実態との関係性を捉えるものであるが、そうした視点は保育におけることばを考えるときにもさまざまな活用が可能である。たとえば、秦野（2001）にある「お皿の上にあるクッキーを手に入れるための発話」（p118）として、次の〔1〕〔2〕〔3〕のような2歳児・4歳児・9歳児の例を挙げたうえで、発話意図は同じであるのに発話内容は異なる場合、どのような違いがあるかについてクラスで考えて意見を出し合った。これらは、依頼場面の言語行動のストラテジーの年齢別異なりということになる。たとえば、〔1〕は直接的に要求する、〔2〕は丁寧に要求する、〔3〕はほのめかして暗的に要求するという、「依頼」という言語行動におけるストラテジーの異なりと年齢との関係をあらわした例である。

これをもとに、子どもがどのようにして状況把握を行い、ある発話意図伝達のためにどのような発話の実現されるのかといった過程を理解する。

### 〔1〕2歳児—直接的要求

発話意図：お皿の上においしいそうなクッキーがある。食べたいなあ。

発話内容：「ちょうだい、クッキー」

### 〔2〕4歳児—間接的要求／丁寧な要求

発話意図：お皿の上においしいそうなクッキーがある。食べたいなあ。

発話内容：「クッキーもらってもいい？お願い！」

### 〔3〕9歳児—ほのめかし（依頼・希求表現形式が出現しない）

発話意図：お皿の上においしいそうなクッキーがある。食べたいなあ。

発話内容：「わああ このクッキー とてもおいしそうにみえる。」

この〔1〕〔2〕〔3〕を例に、同じ発話意図であっても、発現される言語的内容は異なることを把握したうえで、そうした点を含め、発話意図と発現される言語表現内容のバリエーションについて観察する。表1には、〔1〕〔2〕〔3〕を例とした、「依頼」の言語行動の場面で、自分の場合を振り返ってグループで話し合ってもらい、その後コメントシートに記入した内容を整理

したものである。

ねだるものについては、[1][2][3]では「クッキー」であったが、それを別の物（高額のおこづかいなど）に置き換えた場合などを含め、自分の言語行動を振り返り、ストラテジーとしてどちらを支持するか、または使用しているかなどについて話し合いながら自分を振り返り、自己分析を行った。表1の自己分析では、直接的に依頼をするタイプと、間接的にほのめかすタイプと、場合によるというタイプとにコメント内容が分かれた。

この作業において、言語行動においてどういったストラテジーを選択するのかという視点をもつことと、使用される単語・文法形式・文末表現形式といったことばの形態的側面だけでなく、どのようなことを意図して発話されたのかという機能的側面の観点からことばを観察する視点を共有した。

表1 自分の言語行動の振り返り（直接的かほのめかしのか）

言語行動のストラ ジー	コメント
「直接的」支持型	クッキーやペンなら気軽にちょうだいと言えるが、5万円になると、理由や言い訳をする。しかし、直接要求(5万円貸して)はすると思う。
	初めての人やあまり話したことのない人には丁寧に要求する。仲良くなると、遠回しな言い方を する。
	ほのめかされると、「え、あげたほうがいいのかな」と考えてしまつて相手の顔をうかがうような感 じになるのがあまり好きではない。
	シンプルに言う。周りから要求されるときはこちらが不安になるからシンプルに(直接的に)言つて ほしいと思う。
	まわりくどい言い方は自分に伝わらないときがある。
「ほのめかし」支持 型	自分はほのめかす。「バイトが忙しい」=「やりたくない」ととらえられるのがいやなのでその場に 応じてもっとまわりくどいことをやっていることが多いと思う。しかし、相手からは直接言われるほう がいい(矛盾しているとは分かっているが)。
	ほのめかしをしてから→丁寧に要求をする。
	要求をほのめかすことをよくやっている。しかし、相手には直接あるいは丁寧に言つてほしいのが 本音。
	人から頼み事などをされるときは直接がいいが、前置きがあったほうが好ましい。ほのめかされ ると「察してください」という魂胆が見えるのでいや。自分でも使いたいとは思わない。
	小さいころは欲しいものがあると「○○ちゃん、これ持ったった」など、ほのめかしていた。
	依頼をするときはほのめかしタイプ。「○○かわいいよねー」と言い、「催促じゃないよ!」という注 意をしつつ要求をほのめかす。相手がほのめかすときも「○○おいしいよね」と言われたら「じゃ あ、これ注文する?」のように汲み取ることがよくある。
	親に言うときはほのめかす。怒られるのではないかと気にしているため。
	(親に)「最近お金なくて困った」という独り言のように(ほのめかしながら)言う。
場合による	お願いしにくい相手だと我慢する、あるいはほのめかすかも。(内容や相手によって異なる)
	その時の気分にもよる。テンション低いとき「ごめん、ペン貸して(直接)」。テンションが高いとき 「あ〜!ペン忘れちゃったわ(ほのめかし)」。また、親密度が低い人に対しては丁寧にお願い するだろうと思う。
	相手に言われるのはどういう言い方でもいいが、丁寧に直接言われるほうがどちらかと言えば良 い。

また、会話においては、発話がどのような効力をもたらしたかによって発話意味が作り出される場合もある。たとえば、秦野（2001）にある「聞き手の意図によって発話解釈が異なる例」（p125）として、[4] [5] がある。これらについて秦野（2001）では、母親の同じ発話に対する子ども側の解釈の違いで応答が異なったため、その後の会話展開も異なることが予想されると述べる。

[4] 母親の発話：「ジュースにする？それとも水？」

子どもの解釈：どちらか選ぶように言われている。飲みたいものは牛乳。

子どもの発話：「ジュースちょうだい」

[5] 母親の発話：「ジュースにする？それとも水？」

子どもの解釈：何か飲みたいものがあるかどうか聞かれている。飲みたいものは牛乳。

子どもの発話：「牛乳ちょうだい」

言語獲得の分野では、こうした聞き手の解釈や言語使用の異なりに年齢的段階が関わる点が着目されるが、もっとも、そうした段階的な異なりがすべてではない。年齢的な異年りのほかに、個人差をはじめとするさまざまな要因が関係しているという理解も必要であろう。個人の言語的発想法<sup>vi</sup>には嗜好性、地域性（日本語話者の地域性、言語間差）といったさまざまな要因があることはこれまでの言語学的・日本語学的研究においても指摘されているところである。

このように、(1)～(5)を提示しながら、子どもの言語獲得の語用論的な観察は保育者にとっても、また、個人のコミュニケーションスタイルやコミュニケーションストラテジーを観察するうえでも、多くの論点を与えてくれることを理解できるような導入を行い、話し手と聞き手によって発話意味を作り出すとはどういうことかについて考えた。

## 2. 保育場面におけることばがけの提案

各自の言語行動について語用論的な観察をしたあと、保育場面の言語行動を対象にしてグループ・ワークを行った。ワークのテーマとしたのは、「さまざまな保育場面における保育者のことばがけの提案・分析・議論」である。もっとも、具体的な状況や子どもの性格によってことばをかける内容は異なってくるため、当然ながら、子どもへのことばがけの正解を求めることがこのワークの最終到達点ではない。このワークにおいて目指すことは、ことばがけの自己提案と他者の提案との比較・分析を通して、保育者の発話によって子どもが作り出す発話意味、子ども・周囲にとっての効果を想像する力を養うところにある。保育者の発話は、子どもにとって少なからず影響力をもたらす。

保育現場における「ことばがけ」をテーマにした文献（白井 2013・原坂 2007・淵上 2012）を参考に、保育場面でのことばがけにおけるポイント解説等取り上げられることが多い場面をピックアップし、筆者が加筆・修正した。言語行動別にみると、注意・説得する場面、促しの場面、仲裁の場面、励ましの場面の4つであり、具体的な場面設定別では9つの場面がある。各場面において、保育者は子どもに対してどのようなことばがけを行うか、グループに分かれて案を出し、

その後、出された案について議論した。

**【注意・説得の場面】**

- ① A君はブランコを思い切りこぎ、手を話して飛び降りた。無事に着地したが、ケガを招きかねない危険行動なのでやめさせたいとき。
- ② B君は入園して間もなく、保育者を指さして「ブス」と言った。ほかの子どもたちはびっくりして保育者とB君を見ているとき。
- ③ 3歳児クラスのC君とDちゃんは仲良しだが、近頃、2人そろろうといたずらばかりする。その2人がお楽しみ会用に準備していた飾りを、びりびり破いてしまったとき。
- ④ Eちゃんはほかの子のいたずらや失敗を何かと保育者に言いつけに来る。Eちゃんに悪口や告げ口はいけないことだと分かってほしいとき。

**【促しの場面】**

- ⑤ Fちゃんは、友達の輪になかなか入れない引っ込み思案のタイプである。最初の頃は保育者が「Fちゃんも入れてあげてね」と代わりに声をかけ、みんなと遊び楽しむ機会を促していたが、Fちゃんは相変わらず自分から声をかけられずにいたとき。
- ⑥ほかの子どもたちは外で楽しく遊んでいるが、G君は一人で室内にいると言う。理由を聞くと、「寒いから外に出たくない」と言った。具体が悪いわけではなく、ほかの子と遊ぶのがイヤなわけでもなく、ただ「寒いのがきらいだから」と言うG君に、保育者は外に出よう促したいとき。

**【仲裁の場面】**

- ⑦ H君は複数のおもちゃを一人占めにして遊んでいる。ほかの子が持って行こうとしたら、「ダメ!」と言って抱え込んでしまった。ほかの子どもたちの訴えを聞いてその場にかけた保育者は、H君と話しながら解決方法を探ろうと考えたとき。
- ⑧ お買い物のごっこをやろうと考えた保育者はあらかじめ紙のお金を用意し子どもたちには紙の財布を各自につくらせることにした。みんな楽しそうに自分の財布を手作りしていたときのこと、突然、I君とJ君がケンカを始めてしまったとき。

**【励ましの場面】**

- ⑨ 発表会の日、お客さんがずらりと並んでいる姿を見て、主役のKちゃんは緊張して泣きそうな顔をしている。そんなKちゃんを見るうち、ほかの子どもたちにも緊張が広がっている。子どもたちの緊張をほぐし、励ましたいとき。

これらの場面におけることばがけについて、5つのグループ(1グループにつき3~4名)に分かれ、グループ内で意見交換をした。グループでの意見を集約し、グループで1つ、もしくは複数のことばがけを提案させた。各場面でのことばがけ例は各場面に整理したものが表2-1、2-2である。



表 2-1 ささまざまな場面におけることばがけの案

言語行動	具体的場面	ことばがけ案
注意・説得	① A君はブランコを思い切りこぎ、手を話して飛び降りた。無事に着地したが、ケガを招きかねない危険行動なのでやめさせたいとき。	1「今日はじょうずにできてすごかったけど、今度はけがしちゃうからやらないでほしいなあ。コウタ君も痛いのはいやでしょう。」
		2「コウタ君がけがしたら先生かなしいなあ」
		3「小さい子がやったら大きいけがになっちゃうかもしれないからやめとこ」
		4「けがしちゃうから、そっと降りようね」
		5「飛び降りたら他のともだちにぶつかっちゃうかもしれないし、あぶないから、ちゃんと止まってからおりようね」
		6「けがをしちゃうかもしれないから、やっちゃだめだよ」
		7「ジャンプしたいなら、(安全な遊具を示しながら)これでやってね」
	② B君は入園して間もなく、保育者を指さして「ブス」と言った。ほかの子どもたちはびっくりして保育者とB君を見ているとき。	1「先生そんないわれたらかなしいな。ブスはおともだちをきずつけることばだから言わないでほしいな」
		2「ユウヤ君がブスって言われたらどう思う？」
		3「ブスっていう意味知ってるの？先生言われたらいやな気分になっちゃった」
		4「先生泣いちゃうなあ」
		5「正解。よよかったね。」
		6「先生、ブスなの？！かなしいなあ」
		7「そういうことばを言われたらかなしいから言っちゃだめだよ」
	8・2・3歳だったら「先生、言われたらかなしいな。そんなことばかっこよくないな」	
	9・4・5歳だったら「そうやって言われたらどう思うの？」「先生だったらかなしいけどな」	
	③ 3歳児クラスのC君とDちゃんは仲良しだが、近頃、2人そろふといたずらばかりする。その2人がお楽しみ会用に準備していた飾りを、びりびり破いてしまったとき。	1「えー？楽しいの？」「そしたら、お楽しみ会どうよっか？」「お楽しみ会で使う飾りだったのにびりびりになっちゃったもんねー」「せんせい、楽しみにしていたのにびりびりになって悲しいな。」「仕方ないから、トモヤ君とシズカちゃんも手伝って一緒につくってくれる？」
		2「そうだね、破くの楽しいね。でも今日はこれこうやって使うから破らないでね。」と言ってほかの紙を渡す。
		3「それさあ、先生ががんばって作ったお飾りなんだよね。せんせい、悲しいなあ。こっちら破ってもいいよ！」
		4「それは先生が使う紙だから、だめだよ。代わりに、こっちの紙で遊んでね。」
		5「あ～あ～。これじゃあお楽しみ会できないね。先生もみんなも悲しい。2人がもし一生懸命作ったもの破かれたらどういう気持ちかな。」
	④ Eちゃんはほかの子のいたずらや失敗を何かと保育者に言いつけに来る。Eちゃんに悪口や告げ口はいけないうことだと分かってほしい。	1「せんせい、今いそがしくて話聞きにいけないからさ、マユミちゃん代わりに話聞きに行ってくれる？」「マユミちゃんも一生懸命やって失敗したことをコソコソ言われたらどうかな？」
		2「誰かのことを悪く言うのはよくないことだから、やめようね。」
		3「そうなんだ～」(流す)
		4「ともこちゃんどんな意地悪してたの」→答えられなかったら「本当にやってたのかな？本当じゃなかったら、ともこちゃんどう思うかなあ」
		5「もしマユミちゃんがお友達を助けてあげようとしたけどどうまういかなかったとき、それを誰かが先生に言ってきたらどう思う？」
		6.言いつけがトラブルの場合→「教えてくれてありがとう。」 悪口などの場合→「そうなんだね。でもね、先生は知らないところで失敗したこと言われたら恥ずかしくていやだな。」

表2-2 さまざまな場面におけることばがけの案

言語行動	具体的場面	ことばがけ案		
促し	⑤ Fちゃんは、友達の前になかなか入れない引っ込み思案のタイプである。最初の頃は保育者が「Fちゃんも入れてあげてね」と代わりに声をかけ、みんなと遊び楽しむ機会を促していたが、Fちゃんは相変わらず自分から声をかけられずにいた。	1.「どうしてお友達のなかに入れないの？」遊んでるグループのなかの一人の名前を呼んでこちらの存在を気づかせ「アユミちゃん、入れて、って話してみて」→成功体験 2.「じゃあ先生と一緒に歩いてみよう。」「先生と一緒に入れて、って言ってみよう」と言って先生はさりげなく抜ける。 3.先生が「一緒に歩いてみようか」といってその輪に連れてって先生と一緒に「入れて」と言う。 4.「アユミちゃんから言うてみる？」 5.「先生、ここでみてるから、」と言ってさりげなく抜ける。 6.「入れて、って言う練習してみよう」		
	⑥ ほかの子どもたちは外で楽しく遊んでいるが、G君は一人で室内にいると言う。理由を聞くと、「寒いから外に出たくない」と言った。具体が悪いわけではなく、ほかの子と遊ぶのがイヤなわけでもなく、ただ「寒いのがきらいだから」と言うG君に、保育者は外に出るよう促したい。	1.「たくさんあったかして着て行こう！」 2.「外でみんなで遊んだほうがあったかいよ！」「おしくらばんじゅうしよう」 3.部屋で暑くなる遊びをして「じゃあ、あったかくなったから外で遊ぼう」 4.「外でみんな楽しそうに遊んでるね。走ればあったかくなるから行ってみない？」 5.「外、ちよっと暑いんだって！じゃ、行ってみようよ」 6.「たくさん動いたらあったかくなるよ」 7.「外の様子、ちよっと見てみる？○○(好きな遊び)をやりに行こう！」		
	仲裁	⑦ H君は複数のおもちゃを一人占めにして遊んでいる。ほかの子が持って行こうとしたら、「ダメ！」と言って抱え込んでしまった。ほかの子どもの訴えを聞いてその場にかつつけた保育者は、H君と話しながら解決方法を探ろうと考えた。	1.「みんなが使っていて言ってるんだけど、どうしたらいいかな？」 2.「じゃあ待ってるから、使い終わったら貸してね」 3.「みんなのおもちゃだからみんなで使おうね」 4.「おもちゃもみんなに遊んでもらいたいと思っているよ」 5.「りょうくんが使ってるからみんな使えなくなっちゃうから貸してあげてもいいかな」 6.「みんな床に置いてあるけど、床に置いてあるおもちゃ寂しそうじゃない？一人でぜんぶ持っては遊べないから、ほかの子と一緒に遊んでみようか」 7.「みんなのおもちゃが好きだからりょうくん一人で遊んでたらみんなかなしむと思うよ」 8.「もしりょうくんが遊びたいおもちゃがずっと誰かに取られていたら、どう思うかな。」 9.「みんなで交代して使えないかな」	
		⑧ お買いものごっこをやるよう考えた保育者はあらかじめ紙のお金を用意し子どもたちには紙の財布を各自につくらせることにした。みんな楽しそうに自分の財布を手作りしていたときのこと、突然、I君とJ君がケンカを始めてしまった。	1.「どうしたの？何があったの？」 2.「どうした～？まず話し合いしようか。何がイヤだったの？」 3.「どうしたの？いやな思いをさせちゃったから、おたがいが、ごめんなさいしようか」 4.「どうしたの？」 5.「どうしたの？」と聞いて、2人に順番に事情を聞く。コウキは～がいやだったんだなあ。ユタカは～……。じゃあ、……。 6.「どうしたの？」で2人の背中にトントンして、「先生に何があったか教えてくれる？」 7.「どうしたの？」と事情を聞く。片方が一方的に悪い場合は悪かったことを伝え反省を促す。両方が原因である場合はお互いの気持ちを伝え(通訳し)、お互いにごめんなさいをさせる。	
		励まし	⑨ 発表会の日、お客さんがずらりと並んでいる姿を見て、主役のKちゃんは緊張して泣きそうな顔をしている。そんなKちゃんを見ようち、ほかの子どもたちにも緊張が広がっている。子どもたちの緊張をほくし、励ましたいとき。	1.先生が全力の変顔をし場をなごませる。 2.「ここに元気にやれば大丈夫だよ」 3.手遊びをして気をまぎらわす。 4.「みんなたくさん練習したからだいじょうぶだよ！」 5.「失敗したって大丈夫！がんばった証拠だよ」 6.「いつも通りにやればだいじょうぶだよ！」 7.「頑張ってる練習したところ、お父さんやお母さんに見せてあげようね」 8.「お母さん(お父さん)どこにいる？あ、いたいた、手ふってみよー」 9.「みんなカボチャみんなカボチャみんなカボチャ」 10.「先生がそばにいるよ」 11.「一生懸命やるのが大事だよ」 12.「みんなのパパとママ来てるかな」 13.「みんなニコニコしてるね。たのしみなんだね。」

### 3. ことばがけの比較・分析・議論

各グループで出されたことばがけ案を見ながら、全員で意見交換を行った。出された意見は、その場で担当教員（筆者）がパワーポイントを通じて投影し、全員で共有した。表3には、グループ・ワークでの議論で出たことばがけ案と、意見交換のために各自があらかじめコメントシートに記入した用紙を回収し、その内容を抜き出して掲げた。つまり、2. において示した各場面①～⑨のことばがけ案に対する分析・意見を場面別に整理したものということになる。発言者の意見を一人ずつ箇条書きに示し、本文で取り上げる意見には下線とアルファベット記号を付した。

表3に示した①の場面では、グループによってバリエーションがみられた。分析では、(a)(b)にあるように、ことばがけ案を2のスタイルに分類している。(a)では代替提示と心情吐露、(b)では禁止と心情吐露というように分類を行っている。どちらも、学生それぞれの観点で分類しているが、心情を表明する（表2-1、①1.2.）という分類基準は共通している。

②の場面では、(c)にあるように①と同様に保育者が心情を吐露する（表2-1、②9.）ことは年齢別にみると4・5歳児のほうが有効なのではないかという意見を述べている。(d)からも、罵倒表現への対応には年齢別、あるいはその場の状況によることばがけが重要だという気づきがあることがわかる。

さらに③の場面でも、(e)(f)のようにことばがけ案を2つの方向性に分類している意見がみられた。その際、両意見に共通するのは心情吐露であり、(f)では楽しい気持ちを認めてから聞かせる（表2-1、③2.）という話題の順序に着目する意見もあった。一方、(g)にあるように異なる紙を渡す代替提示（表2-1、③4.）に対して今後を考えて疑問を呈する意見もみられた。

④の場面でのことばがけ案は、告げ口をやめる方向（表2-1、④1.2.4.5.）と、流したり（表2-1、④3.）、認めたりする（表2-1、④6.）方向が見受けられ、それらに対する意見もさまざまであった。(h)にあるようにそもそも告げ口自体が悪いことなのかどうかを問い、状況に依存する度合いが高い場面だからこそ、ことばがけのバリエーションが多く出てきたのではないかという分析がなされている。

また⑤の場面では、(i)のように表現形式を指摘して選択形式をとる方法を評価している。(j)では促す場面に見合った「やさしい」言い方として全体的な評価をしていた。ここで(j)が言った「やさしい」言い方には(i)がコメントした「～してみる？」を使う言い方（表2-2、⑤4.）が含まれている。

⑥の場面では(k)にあるように、全体的に具体的な情報を提示しながら促していることばがけが多く、学生もそれについて気づきを得ているようだった。また、外で実際に遊んでいる子どもの情報を出す（表2-2、⑥4.5.）ことを評価する意見もあった。

⑦の場面では、(l)のように、おもちゃの気持ちを代弁する言い方（表2-2、⑦4.6.）の着眼点を評価している。また、ことばがけによってどのようなことが育まれるかについての気づきもあり、(m)では共同意識ということばを用いて、子どもに気づかせる効果に言及する。

⑧の場面では、全体的に類似したことばがけが多かったため、そのなかでも違いを見つけようとする意見がみられた。(n)では最初の話題として理由尋ねが多いという共通項を見出している。(o)では理由尋ねのあとのバリエーションに着目し、どれも頭ごなしに叱りつけていないという発言意図の共通項に言及している。

⑨の場面では、励ましには難しさがあることに気づくコメントも見られる。(p)では全体的な傾向として和ませるタイプが多いことに触れたうえで、親が見ていることを言う場合(表2-2、⑧8.12.)はかえってプレッシャーになる危険性も指摘していた。また、(q)では「みんなかぼちゃだ」という緊張回避の慣用的な言い方(表2-2、⑨9.)についてを取り上げ、大人にとってはいいが子どもにそうした想像力が働か疑問を呈した意見がみられた。

このように、それぞれのことばがけの案について意見を出し合い、自由に議論することによって、言い方の多様性とそれぞれの利点・意図、効果的か否か、どういった点であり良くないかについて分析的に考えることができた。

こうした作業のあと、ことばがけの分析作業全体についてのその他の気づき・振り返りをコメントシートに記入した。そのうちのいくつかを下記に示す。

- ・全体的には統一感のあるものもあったが、少しずつ言い方がちがっていて、いろいろとあると思った。みんなの案をまとめてみると、比較できておもしろいと思った。疑問形にして伝えたり、先生の気持ちを伝えたりすることで、子どもに理由を分からせたり、人の気持ちを教えたりすることにつながると思った。
- ・一言ではなく、理由を加え、きちんと説明しているかんじがある。幼児の気持ちを無視する感じではなく、受け入れ反対の提案をしていく感じがある。「先生、〇〇だなー」は先生の気持ちを伝えると同時に、それをされた相手の気持ちを代弁している気がする。相手はこう思っているよと暗に伝えている。本人(幼児)視点、相手視点、その他(おもちゃ、第三者)の観点に分けられそうだ。
- ・全体的に理由を述べて提案したり、禁止したりしていることばがけが多かった。先生の感情を伝えることによって、相手を意識させることばがけも多かった。ちゃんと幼児の今後を考えたことばがけもあり、幼児に寄り添ったものだった。
- ・他の班の意見を聞いてみると、私中にはなかったアイデアがいろいろあって、おもしろかったです。また、同じような内容でも言葉の選び方やニュアンスが違っていて、その少しの違いでも子どもに与える印象や影響は変わってくるのではないかと思います。一方的に「ダメ!」と言うのではなく、子どもの気持ちを聞きつつ、相手の気持ちも考えさせる関わりが大切だと思いました。
- ・それぞれ、どうしてこうなのかという過程がわかるようなことばがけや行動が考えられていて、似ているようで違うため、面白いなと思った。全体的に、保育者が答えを導いているのかもしれないが、子どもの気持ちしっかり寄り添った声かけになっていると感じた。社会性を重視したことばがけをみんなが意識しているように感じる。

- ・保護者が自分や他の子どもの気持ちに焦点をあてて話す言葉がけが多く、共同生活のなかでみんなで暮らしていくルールを、思いやりという面から考えさせていると思う。子どもが自発的に遊び、自発的に悪いことをやめられると経験として残るので良いと思う。

表3 ことばがけ案に対する分析・意見

<p>①に対する分析・意見</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・なぜだめなのか理由をつけている。</li> <li>・いけない理由がきちんと書かれていて子どもがなぜいけないのか分かるので良いと思う。</li> <li>・「やらないでほしいなあ」と保育者の願いを切実に伝えることで、先生の願いを叶えたという優越感でやめてくれそうだったと思った。</li> <li>・(a)代替提示と保育者の心情吐露に分かれる。</li> <li>・(b)だめだよ派とかなしい派がある。他の玩具に誘導するのが遊びを途切れさせず良いのではないかと。</li> <li>・けがをしてもいいような発言は×。</li> <li>・「ダメ！」と禁止だけしているグループはなかった。</li> </ul>
<p>②に対する分析・意見</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・疑問文で子ども自身に考えさせて言われた相手の立場に立たせている。先生が悲しんで気持ちを理解してもらった。</li> <li>・「プスとは(何か)」を聞いて、プスの意味を考えさせる班が多い印象。自分ならどう思うかも考えさせている。</li> <li>・反応してほしいからやるので、反応しないのは一番有効かもしれない。</li> <li>・(c)2～3歳「先生、悲しいなあ」「かっこよくない」「4～5歳「そうやって言われたらどう思う？先生だったら悲しいなあ」のように言い方が変わってくるのではないかと。</li> <li>・(d)年齢によって対応が違うのがあって良い。先生の感情を伝える段階→他人の思いを自分で考える段階。あえてひらきなおるのもユーモアがあっておもしろいと思った。</li> <li>・「プス」ということばがいやな言葉だと気づいてもらう(ようなことばがけが多い)。</li> </ul>
<p>③に対する分析・意見</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・(e)破いたことでだれかが悲しむというパターンと、別の遊んでいいものを差し出すパターンがあった。</li> <li>・(f)楽しい気持ちを認めてから言ってきかせるとパターンや、先生やみんなの悲しい気持ちを伝えるパターンもある。</li> <li>・普通の紙だと思ってる破いたのか、飾り用の紙だと理解したうえで破いたのかによって、叱り方が変わってくると思う。</li> <li>・違う紙をわたすというのは(g)今後のためにはどうなのだろうか。</li> </ul>
<p>④に対する分析・意見</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・そうなんだ～と流すのは方法の1つとしていいかもしれないと思った。きっと子どもは自分が言ったことに対して保育者が何か行動を起こすことを期待しているため、何もしないというのは、テクリを減らすことができると思う。</li> <li>・事実を率直に伝えることが大切だと思った。「誰かのことを悪く言うことはよくないよ」というのは、マユミちゃんが良いと褒めてやっていることなら、逆効果な気がした。</li> <li>・「自分が言われたらどう思うかな？先生はいいやだな…わりと言われる子を擁護してるかんじ？」</li> <li>・結構いろんな意見が出ていると思う。内容自体が場合によるものだったので、難しいという意見が出るのかなと思う。</li> <li>・(h)告げ口は悪いことなのかの判断が難しいと思った。そのため、伝え方のバリエーションも豊富。</li> </ul>
<p>⑤に対する分析・意見</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・(i)「～でみる？」のように選択権を与えるのは良いと思った。</li> <li>・どの班も先生と一緒に「入れて」と言うのは一致していて、段々と保育者の援助を少なくしていく。「入れて」を自分で言う練習をするのは素敵だと思った。</li> <li>・一緒に行く(と言うことばがけをする)系は、とりにいる安心感がある。</li> <li>・(j)自分から言えるような優しいようなことばが良かった。言う練習という流れも分かって不安が減っていいなと思った。</li> <li>・入るまでは先生と一緒にいて抜けていく感じ。急かすのは×。</li> </ul>
<p>⑥に対する分析・意見</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・遊んだらあったかくなるが多い。外の様子を覗いてみたり、情報を取り入れている。</li> <li>・外で遊んでいる子どもをモデルに、外が寒くないということと他の子のことも気になり、外で遊びたくなるのではないかと考えた。</li> <li>・「みんな楽しそうに遊んでるよ」「外、ちょっと暑いんだって！」のように、楽しそうに遊んでいる子どもたちに目を向けさせることで、興味を誘う方法が良いと思った。</li> <li>・(k)外で遊んだら暖かくなるという利点と効果といった情報伝達を重視しているように思う。</li> <li>・たくさん着ている系、たくさん動いたらあったかくなるよ系があった。「暑い」と言っている子の声をひらいて伝えるのは説得力がありそう。</li> </ul>
<p>⑦に対する分析・意見</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・(l)おもちゃの気持ちを代弁しているのはおもしろい。褒めるなど気分を上げつつ、理由提示して、子どもたちが自らやめようと思うことばがけがよい言葉がけだと思った。</li> <li>・(m)みんなのおもちゃだからみんなで！という言葉がけは、共同意識がはぐくまれると思った。「待っているから」というのはプレッシャーを与えるなあと思った。おもちゃの気持ちになる方法はユーモアがあって、やわらかい気持ちになれるそうだった。</li> <li>・理由はいけない理由を添えて論理的に説得するものが多い。</li> <li>・理由表現が多い。</li> <li>・「使い終わったらかして！」「みんなのものだよ！」は、他の子の気持ちを考えさせている。「交代して使おう」は、おもちゃ=みんなのものという意識を付けられる。</li> </ul>
<p>⑧に対する分析・意見</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・(n)全体的に「どうしたの？」とまず喧嘩になった原因を聞きだしている。片方のことばを聞くのではなく、両方の意見を聞いたうえで、仲直りをさせることはとても良いと思う。</li> <li>・どうしたの？と聞くのはみんな一緒だった。先生が何も知らなくて状況を聞く「どうしたの？」と、状況をわかったうえで聞く「どうしたの？」の2種類ある気がする。</li> <li>・まずは「どうしたの？」と言うことによって「ごめんなさい」につなげている。(o)「どうしたの？」の言い方にはバリエーションがある。理由や言い分をきちんと聞いてあげる。頭ごなしにしゃかりつけない。</li> <li>・何があったの？ではなく、何がよかったの？と聞くことで怒りにふれた部分とそれまでの経緯がすぐわかりそうではないなと思った。ふつうに、何があったの？と聞くと、「あのね…○○ね…」と話が長くなってしまいそう。○○がよかったと簡潔に言えば相手もそんなに怒っているか分かりそう。</li> </ul>
<p>⑨に対する分析・意見</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・失敗しても大丈夫というのを伝えるのは気が楽になると思う。親は子どもにとって一番安心できる対象だと思うので、親をあえて探させるというのは良いなと思った。ただ、安心できる親を見つけたが故に、逆に甘えたくて泣いてしまったりする子がいるかもしれない。おそらく自分はそういうタイプ。</li> <li>・手遊びをして気を紛らわすことは、子どもたちもリラックスできるため、良い。(p)全体的に励ましたりして、子どもたちを和ませるのが多い。親を見つければ緊張がほぐれる子と逆にもっと緊張してしまおう子がいると思うから少しリスキだと思った。</li> <li>・(q)「みんなかぼちゃ」はたぶん効かない。人を野菜に想像するのは大人でも難しいのではないかと。</li> <li>・いびとママの話題をふっていいか。逆に緊張しそう。</li> <li>・大丈夫などと励ます言葉や両親の話を聞いて緊張をほぐそうとしているパターンが多い。言葉ではなく変顔や手遊びで気を紛らす作成もある。緊張をほぐして安心感を与えるように働きかけている。</li> <li>・いびママに言及するのは安心感？「絶対できる！」「失敗しないように！」などのプレッシャーをかける言葉はよくないと思う。</li> </ul>

## おわりに

本稿では、「保育内容演習（言葉）」の授業実践例として、ことばがけを比較・分析するという視点から保育者としてのことばがけのありかたを主体的に考えるワークの一部を示した。このワークを通じて、同場面にあっても保育者という立場からのことばがけのスタイルには多様性があり、各場面でのことばがけを具体的に考えることができた。正誤の観点からではなく、子どものどのような点に配慮したことばがけなのかを互いに問い、考えていくことを目指した。それぞれがどのような意図をもってその案を出したのかも含めて意見を出し合ったことによって、それぞれのことばがけ案を互いに尊重し、ことばの多様性を認め合いながら、現場での実践に備えることができたのではないだろうか。

もっとも、授業と現場とは異なる環境であるため、こうした取り組みが効果的であったのか否か、どのような点で効果的だったのかについて、今後、保育・幼稚園・施設実習後のインタビュー調査などを通じて検証していく必要があろう。ワークを通して身に付けた観察眼を持って実習に臨み、実際の保育者のことばがけの観察・分析につながることを期待したい。たとえば、授業内で取り上げたものとは異なることばがけについてその意図・根拠・効果などについて考えを深め、それを題材に実習先における専門の保育者に質問したり、意見交換の糸口とすることによって、互いの関係性を構築していける可能性もあろう。子どもだけでなく現場の保育者とのコミュニケーションにおいても、さまざまな経験・気づきを共有していけるのではないかと考える。

## 参考文献

- 熊田広樹（2018）「言葉に対する感覚」に焦点を当てた保育者養成短期大学における授業実践：保育内容演習（言葉）における取り組み『旭川大学短期大学部紀要』
- 小林隆・澤村美幸（2014）『ものの言い方西東』岩波書店
- 汐見稔幸・無藤隆監修（2018）『平成30年施行 保育所保育指針 幼稚園教育要領 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 解説とポイント』ミネルヴァ書房
- 白井三根子（2013）『子どもの心を動かすことばかけ』ナツメ社
- 文部科学省・厚生労働省・内閣府（2017）『平成29年告示 幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型認定こども園教育・保育要領<原本>』チャイルド本社
- 秦野悦子（2001）「社会的文脈における語用論知識の発達」秦野悦子編『ことばの発達と障害1 ことばの発達入門』大修館書店
- 原坂一郎（2007）『子どもがこっちを向く「ことばがけ」』ひかりのくに
- 淵上規后子監修（2012）『保育の言葉かけタブー集園児編』誠文堂新光社
- 村田あゆみ（2018）「保育内容演習（言葉）における授業実践―実習時の経験の授業への活用の試み―」『名古屋女子大学紀要』64

## 注

---

- i 「言葉」の表記のしかたについて述べておく。科目名称または幼稚園教育要領等に記載されるのは漢字表記（「言葉」）である。本稿ではそれらをあらかず場合は漢字で「言葉」と表記するが、コミュニケーションという意味を含めて本文で用いる場合にはひらがな表記で統一することとした。
- ii たとえば村田（2018）では、「子どもの言葉に耳を澄ませる」ことをテーマに、実習時において子どものことばの観察（ことば集め）を行い、それにまつわるエピソード記録を作成するワークを紹介する。また、熊田（2018）では、学生の言語に対する感覚を豊かにするための遊びを通じた授業実践を紹介している。
- iii 第Ⅲ部；言語芸術的側面については、本学の別科目においてそうした児童文化財・教材の実践的内容を中心とした授業が設定されているため、言語芸術的側面に多くの回を割いていない。本授業ではその意義・機能の理解に重きを置いている。
- iv 語用論では相手・状況・その他の社会的条件によって異なる言語使用の実態を問題とする。
- v 秦野（2001）では、発話媒介効果と呼んでいる。
- vi 小林・澤村（2014）では言語行動を発現させるプロセスについて論じている。そこには、社会構造の地域性が言語的発想法に影響することによって言語運用面における地域差・地域性が見出されることを述べている。