

保育場面における保育者の言葉の質を問う

— 子どもへの「語り」から見えるもの —

亜 森 瑪依拉・横 山 文 樹

The Importance of Improving Verbal Communication between Preschool Children and Their Teachers: What We Can See through Discourse Analysis

Maira Yasen and Fumiki Yokoyama

Abstract

One of the integral elements in fostering the development of pre-school children is creating circumstances in which they engage in good verbal communication. Children are passive and dependent, so their teachers' words can significantly affect their minds and behavior. And Japanese children are beginning to speak later and later. Bearing these things in mind, the authors attempted to determine what kind of verbal interaction between students and their teachers is possible and desirable. First, we did a literature survey and clarified the importance of verbal communication in pre-school education, and then we visited kindergartens and recorded and analyzed the actual discourse in which students and their teachers engaged. The results suggest that teachers can improve their communication with students in the following ways.

- 1 Improve the quality and the content of their responses so that children can feel that what they say is understood.
- 2 Not to use too many expressions forbidding things such as "Don't do that" and accusative expressions such as "Why did you do that?"
- 3 Make a point of using expressions that will motivate children to think for themselves and to make decisions on their own.

We conclude that using words suitable for each occasion will allow students and teachers to have good quality communication. We need further analyses and discussions on teachers' ways of talking to children in actual situations.

Key words: *verbal responses by child care teachers* (保育者の応答), *relationship based on trust* (信頼関係), *verbal communication and human relationship* (言葉による伝達と人間関係), *quality of words* (言葉の質)

I 問題の所在

現代教育の大きな指針は「生きる力」をつけることに力点が置かれている。文部科学省が示している「生きる力」とは、全人格的な資質や能力のことを示している。つまり、「変化の激しいこれからの社会」を生き抜く力のことを指しているのである。1996年に文部省（現、文部科学省）の中央教育審議会は「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」という諮問に対する第一次答申の中

で、「我々はこれからの子どもたちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を「生きる力」と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要である」という考えを示している。こうした考えは、学校教育に限ったことではなく、乳幼児教育にも適用されるとしている。

こうした中で、平成20年3月20日告示の幼稚園教育要領では、これからの幼稚園教育の課題の一つとして、「コミュニケーション能力」の育成が挙げられている。これに対して、筆者らは「生きる力」を育むための必須条件として、「言葉の力」を考えることができるのではないかと考えた。なぜなら、本来、教育という営みは、教師と対象者（園児）との会話、コミュニケーションによって成り立つものだからである。特に、年齢が低いほど、生活全般に保育者の言葉の影響が大きいことが明らかである。

亜森（2009）は、保育現場における保育者と子どもの信頼関係づくりのプロセスに注目し、子どもが意欲を持つ、保育者への信頼関係を持つ要因として「保育者の言葉」があることを示した。特に、80に及ぶ事例から読み取れるのは、保育を展開するにあたって、単に、保育者と子どもが言葉のやりとりをすることに意味があるのではなく、双方の言葉の質が問われるということを示した。特に、「人とのかかわり」（人間関係）の面から見ると、保育者の存在は、子どもの生活を支えるものであり、その言動が子どもの精神や行動に大きな影響を与えるものである。したがって、コミュニケーションの質を問うことは、言葉の質を問うことになるのである。

言葉の問題に関して、多くの研究者から近年、乳幼児期の言葉の遅れが指摘されている。その原因は、TVあるいはTVゲームによって、人と会話する機会が減ったこと、母親の乳児期からの語りかけが少ないことが挙げられている。特に、後者の問題は、バギーの普及によって、日本の文化からおんぶ、抱っこが消え、親と子どもとの目の距離が遠くなったこと、また、授乳の際に、半数以上の母親がTVを見ているという調査結果もこうした傾向を裏付けるものである。言葉の獲得プロセスの中で大事なことは、目を合わせ、語りかけることである。

保育現場では、こうした育ちのプロセスを経て、通って来る子どもたちとのかかわりを余儀なくされる。当然、保育者の子どもへの言葉の質がこれまで以上に問われるのである。こうした現状を踏まえて、本研究では、保育の様々な場面において、保育者が子どもにどのような言葉をかけているかを丹念に検証する中で、保育者の言葉の質はどうあるべきかを探ることを目的とした。保育者の日常の語りの中に、子どもに対する教育的意図が見えてくるのではないかと考えた。

II 研究の目的

本研究の目的は、保育者の言葉が、子どもの行動にどのような影響を与えているかを検証することにある。子どもは、様々な場面で活動する。その時々において、保育者の同意を求めたり、援助を受けたりする。特に、自発的活動場面において、保育者の影響が顕著ではないだろうかと考え、主として自発的活動場面における保育者の子どもに対する言葉のかけ方に注目した。

- ① 保育者は子どもの行動に対して、具体的にどのような言葉をかけているかを検証する。
- ② 保育者の意図が言葉の内容の中にどのように表われているか、それが教育的にどのような意味

を持つかについてを検討する。

- ③ ①、②の検討を通して、保育者の言葉の質はどうあるべきかを考える。

III 研究の方法

- ① 文献による言葉に関する諸論を検討する。
② 都内の公立幼稚園において観察、分析を行う。

IV 本 論

(1) 文献研究

現在の幼稚園教育要領（平成20年3月20日告示）では、領域「言葉」の目的として、「経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉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」と示している。これに関して、幼稚園教育要領解説（平成20年10月）では、「言葉は、身近な人とのかかわりを通して次第に獲得されるものである。人とのかかわりでは、見つめ合ったり、うなずいたり、微笑んだりなど、言葉以外のものも大切である」と述べ、さらに、「幼児は、教師や友達と一緒に行動したりやりとりしたりすることを通して、次第に日常生活に必要な言葉が分かるようになっていく」と述べている。このように、言葉の獲得は、子どもとの距離が一番接近しているものとのかかわりの中で、獲得されていくものである。

赤津（2009）は、人的環境が言葉を育てるとして、「子どもはまだ話せないので何もわかっていない、何を言っているのかわからない、と思い、大人が子どもにことばがけをしなかったり、世話をしあげなかったりすると、静かな反応の乏しい子どもになってしまう」とし、「オムツ交換、授乳などの時にしっかりと子どもの目を見て、ことばがけをする」ことが大切であると述べている。幼稚園や保育所において、こうした家庭における母親の役目を担うのが保育者である。

保育者のかける言葉の大切さについて、安見（2009）は「保育者が1人の子どもと言葉を交わすということは、その子の営みのなかに保育者が立ち入ること、つまり、その子の心と向き合うことになる。子どもと保育者の語り合いがあるとき、その子どもの心の内で、保育者の心と絡み合っているのである。」「保育者が意図をもって語りかけるときには、グループの子どもたちがどのような遊びを進めているのか状況をしっかりと読み解き、一人ひとりが、何をどうしたいのかを把握し、遊びの方向性を見極める必要がある。」と述べている。つまり、子ども理解の一つに、「子どもの内面を理解する」ということが挙げられる。そのことを、保育者と子どもの言葉のやりとりを通して示したものと言える。保育者の意図とは、つまり、教育的意図のことである。保育者の子どもへの内面の理解の深さによって、言葉の内容も相違してくるのではないだろうかと考える。

志村（2006）は保育者の役割として「日々の生活の中で、人との関わりを円滑にする手段として、適切な言葉かけをすることを伝えます。」「子どもにとって遊ぶことは人生そのもの、その活動を持続させるための環境整備にも真剣です。そして、遊びに必要なものを得るために、保育者の言葉を介して思いを伝えます。保育者は、子どもからの訴えや報告に対して、分からないことは聞き返すなどして、しっかりと受けとめ、対応します。子どもは、自分の言葉が届いた、理解してもらえたと感じる経験によって、言葉を介した意思の疎通に自信を得ます。」と述べ、保育者の言葉によるかかわりの重要性を述べている。

また、「子どもは、一対一の関係や限られた関係の中で交わす会話だけでなく、集まりの場面において、多数の前で発言することを経験します。」と述べ、多様な経験が言葉の発達にとって必要であることを示している。さらに、本来の言葉の持つ意味の深さについて、斎藤（2005）は、「相手をほめると自分も元気になる。ほめる習慣はプラス発想の習慣なんだ」「悪いできごとは、最悪を避けさせるシグナルなんだよ」と述べている。このことは、保育という行為を例にとるならば、「禁止」「制御」の言葉で保育を展開するのではなく、「ほめる」ことを通して意欲を湧かせることが必要であることを示している。また、子どもの失敗に対する保育者のかかわり方として、失敗したことを責めるのではなく、そのことによって、新たな発見があること、そこから学ぶということを示唆する必要がある。

（文献に関する考察）

以上、文献の検討によって、次のことが確認された。

- ① 言葉の獲得には、人的環境の影響が大きい。特に、身近にいる人とのかかわり、やりとりの中から、言葉が獲得されていく。
- ② 保育者の場合、ネガティブな側面を出し過ぎない言葉の選択が要求される。特に、禁止の言葉よりもポジティブな言葉が必要とされる。
- ③ 家庭にいても、園にいても、言葉の基本は「優しさ」である。優しい言葉とは子どもの気持ちを「受け入れる言葉」である。

この3つの観点を踏まえて、幼稚園での事例を考察する。

（2）事例による研究

- ① 事例の採集は、主に亜森が行った。
- ② 事例の分析・考察に関しては、亜森・横山で行った。
- ③ 事例分析の視点は、「保育者が子どもの行動に対してどのような言葉をかけているか」という側面から行った。その中から保育者の意図を探ることにした。
- ④ 事例収集にあたり、該当するクラスの保育者に対しては、「言葉」に関することに注目した事例収集を行うということは告げていない。予め伝えることにより保育者の言葉に日常性が薄れることを懸念したためである。

（観察の手続き）

- ① 観察対象園 東京都内公立 Y 園

○好きな遊びの中で、保育者と子どものやりとり、特に、言葉のやりとりについて記録・観察・調査・分析をする。

○保育内容は中心活動を「好きな遊び」においた園である。

子どもたちは、登園と同時に、好きな遊びにとりかかる。

保育室にドアはなく、遊戯室を囲むように、園全体がオープンスペースになっている。

- ② 観察期間 平成 22 年 10 月 1 日から平成 23 年 2 月 10 日

- ③ 観察対象児 3 歳児・4 歳児・5 歳児

(事例と考察)

ここに示す事例は12月9日及び12月14日の事例をとりあげ、時間の経緯に沿って示した。

事例1 4歳児 12月9日(9:30~)

子ども達は朝から紙に色を塗って、絵を描いている。

A子がペットボトルを持って保育者のところに来て、「先生、このペットボトルを綺麗な色で塗りたいの」と言う。保育者は「あ、そう〜？ いいですよ、とても素敵になるかも」と言いながら、遊戯室から器を持って来て、それぞれの色を入れる。B男が「先生、見て」と絵を描きながら保育者に見せる。

保育者は「うわ〜！ とても素敵ですね！」と言って、また遊戯室に材料を取りに行く。途中で、一人で遊んでいるC男を見て、「おお〜、狼になっているの？」と聞く。C男が「うん、」と言って、遊びを続ける。保育者は「すごいね〜！」と言いながら行く。

考 察

保育者の言葉の意図は、「認める」「励ます」ことで子どもたちに意欲を湧かせることにあると思われる。年中児のこの時期は、少しずつ、自分のやろうとすることに、自信が湧いてくる時期である。そうした時期には、特に、保育者の言葉が、子どもの意欲を喚起することになる。「あ、そう〜？ いいですよ」という言葉には、「受け入れる言葉」(あ、そう)と「認める言葉」(いいですよ)とが含まれている。保育者の言葉を聞いた後のC男の行動が一層意欲的になってきたと感じさせたが、これは、明らかに、保育者の言葉によるものと考えられる。

事例2 5歳児 12月9日(9:40~)

何名かの男の子が集まって遊んでいるところに保育者がやって来て、「A男君、お店の準備があるから(誕生会のため)、お金なども作るから、みんなで準備してから遊ぶ？」と聞く。そして、B男にも「B男君もそうする？」と言う。

A男、B男は「うん！」と言いながら、保育室に向かって走っていく。一緒に遊んでいた他の子ども達も2人に続いて走って行って、保育者と一緒にお店屋さんごっこの準備を始める。

考 察

5歳児のこの時期は、「自分で考える」「自分で行動する」「自分で責任をとる」ことに主眼が置かれてよい。本事例の場合、保育者の意図は、「みんなで準備してから遊ぶ？」という言葉によって、遊びを始めるにあたっての節目をつけ、気構えを整えているように感じる。このことが、「自分で考える」「自分で行動する」ことを促すことに繋がるのではないと思われる。「B男君もそうする？」という言葉には、「協力すること」を求めていること、つまり協同的活動を視野に入れていることが読み取れる。年長のこの時期では小学校への進学も視野に入れた言葉の選択が必要である。

事例3 5歳児 12月9日(10:40~)

保育者は「A男君、そこの準備が終わった？」と電車ごっこ遊びのために電車を作っているA男のところに来る。

A 男が「先生、これどうしても倒れるんだよ」と言って、ハンドルを作ろうとするがなかなか安定しない小さな箱を見せる。

保育者は「**そう～**、ここはガムテープで貼ったら安定して、下のまで動かせるんだよ」と言う。

A 男が「積み木にガムテープを貼ったらだめでしょう」と言う。

保育者は「園長先生はね、遊ぶ時ガムテープを貼っても、遊びが終わったら、ちゃんと外して綺麗にしておけば**大丈夫だよ**と言っているんだよ、だから、今貼って安定させて、後で綺麗に外しておけば**大丈夫だよ**と言う。

A 男が「うん」と言って、作り続ける。

考 察

自発活動としての遊びは、「子どもが自分で始めて」「自分で終わる」ものである。しかし、遊びの過程で、「これでいいのかな」と迷ったり、あるいは、「もっとこうしたい」という欲求が出てくる。そうした時、保育者が、具体的な方法を示すことも一つの援助であるが、子どもが今やろうとしていることに対して、「**大丈夫だよ**」という言葉で安心させることも必要である。この事例の場合、ジョイントの部分がうまくいかず、困っている子どもに対して、具体的な言葉で援助している。

事例 4 4 歳児 12 月 9 日 (10:50～)

保育者と 4 名の子どもが外の庭で縄跳び遊びをしている。保育者が縄の片方を木に繋げて、片方を回して、子どもの跳べた分を歌に合わせて数えている。A 男が跳び始めた時、保育者は数えながら「1 回、2 回……29! **おお～! すご～い、29 だ! すごい、すごい!** あと 1 つで 30 だ!」と大きな声で言う。

A 男が「エイ～!」と嬉しくて、列の後ろに並ぶ。この遊びが大人気で、盛り上がった声を聞いた他の子ども達も集まってきて並ぶ。

保育者は順番が回ってきた子どもに対して、「**目標は何回?**」と言いながら縄を回している。

考 察

保育者の役割の一つに「場を盛りあげる」ことがある。本事例では「**おお～! すご～い**」という言葉で、子どもの意欲を喚起している。さらに、「**目標は何回?**」と、さりげなく子どもに目標を持たせている。この場合、「何回まで!!」と負荷をかけるのではなく、子どもの実態に合わせた目標を持たせることが重要である。

事例 5 5 歳児 12 月 9 日 (11:10～)

保育者が、一人で積み木を並べて電車ごっこしている A 男のところに来て、「**A 男君、すごいのを作ったんだね。すご～い!** 写真を撮ってあげるね」と写真を撮る。

A 男は嬉しそうに遊びを続ける。

考 察

子どもの育ちを促す一つの手段として、「ほめる」ことが挙げられる。ほめる場合も、単に結果に対してほめるのではなく、「**A 男君、すごいのを作ったんだね。**」という言葉に見られるように、「過

程（プロセス）」をほめることが必要である。そのことによって、「できた」「できない」の結果ではなく、意欲的に取り組むことを評価されていることになる。先の事例4の場合、ほめただけではなく、ほめた後に、「目標」を見つけさせている。このように、保育者のかかわりは、まず、できたことを認めること。その上に立って、具体的目標を設定することが必要である。

事例6 4歳児 12月9日(11:10~)

保育者は、積み木を並べて、車を作って運転しているA男のところに来て、「A男君、何を作ったの？」と聞く。
A男が「車！」と言いながら声を出して、運転している真似をする。
保育者は「最高何キロ？」と聞く。
A男が「飛べるよ！」とレバーを引く真似をする。
保育者は「**すご〜い！ 本当に飛ぶんだね！** もうそろそろ片付けの時間になっているので、大きい積み木からお片付けしましょうね」と言う。
A男が車の中から出て来て、保育者と一緒に片付けを始める。

考 察

この事例のポイントは、まだ遊びたいという子どもの気持ちを「**すご〜い！ 本当に飛ぶんだね！**」と認めつつ、そうした、精神的な満足の上に立って、片付けを促している。特に、「片付け」は子どもにとって、遊びを切られるものであり、良い印象はないであろう。そのような場合でも、かかわり方を工夫し、適切な言葉をかけ次に期待を抱かせることで、子どもたちは、意欲的になる。

事例7 5歳児 12月14日(9:30~)

グループごとに色紙で鶴を作っている。
A子が紙を折りながら「家でも作っているよ、だから上手にできるの」と言う。
保育者は「**そう〜？**」と言う。
A子が「あっ、先生、ぴったり！」と見せる。
保育者は「**ああ、本当だ、ぴったり！**」と言う。
B男が「先生見て」と折った形を見せる。
保育者は「**おお〜、頑張ってる**」と言いながら、一枚の紙を折りながら、「まずは、ぴったりに折ったら綺麗にできるんだよ」と言う。
C男が「先生、どうやってやるの？ わからなくなっちゃった」と言う。
保育者は隣のD男の折り方をやり直しながら、C男に「**失礼しますと隣のB男君から聞いてごらん？**」とC男がB男から聞く。それでもまたよくできなかつたので、再び保育者に聞く。
保育者は「**ここはね、折るとすごく楽にできるんだよ**」と言うと隣で折りながらそれを見ているA子とE子が「**そうだよ、とても楽にできるんだよ**」と言う。

考 察

保育者の言葉は、時には励ましであり、時にはヒントを与えるものである。

本事例では、「**本当だ**」と認める言葉や「**そう〜？**」「**おお〜、頑張ってる**」という励ましと同時に、「**ここはね、折るとすごく楽にできるんだよ**」という活動へのヒントを与えている。

事例8 5歳児 12月14日(9:40~)

縄跳びの取り合いでトラブルになって、A男とB男が殴り合っている。

そこに保育者がやって来て、縄跳びでB男の頭を殴ったA男に対して「**A男君がどんなに怒っても、これは人を叩くものではない。A男君は大きい。だから、心も大きい**」と言いながら隣で見ているC男に対して「**C男君は人を叩かないでしょう、だってC男君は5歳だもんね**」と言う。そしてまたA男に対して、「A男君はもっとお兄さんだよ。悔しいかもしれないけど、いけないことはいけないんだよ。これは元に戻した方がいいよ」と言う。

A男は縄跳びをしっかりと掴まえて、「いやだ!」と言う。

保育者は「**みんな持ってないよ、A男君もきっと置いておいてくれると信じているんだけど**」と言う。

周りで見ている子ども達も「そうだよ」と言う。

A男は少し考えて、縄跳びの置き場所に行っていたが、縄跳びが気に入っているようで、再び子ども達のいないところで一人で縄跳び遊びをした。

考 察

この事例では、喧嘩に対する、保育者の姿勢が現れている。A男に対するかかわりを中心に捉える。ここでは無理に、制止するのではなく、自分のしたことに対して、客観的、冷静に判断できるように示唆している。「悔しいかもしれないけど」と、子どもの気持ちを認めつつ同時に、「**信じているんだけど**」という言葉に見られるように子どもを信じているという基本的姿勢を崩していない。

事例9 4歳児 12月14日(10:10~)

保育者と4~5名の子ども達がスキー場を作るために巧技台を運んでいる。

保育者は一枚の大きな板を運んできて、巧技台と斜めに繋げ、台の上に白いビニールを敷いて雪に見立てる。

台の上で横になったり、すべり台にしたりした子ども達に対して、「**ここは、スキー専用なので**」と言う。

隣で先生の様子を見ているA子が「そうだよ、すべり台じゃないから」と言う。

保育者は「**A子ちゃん、一回スキーを履いて、滑ってみて**」と言う。

A子のことを見ていた子ども達は順番に並んで、スキーを履いて、滑る。

保育者は子ども達の様子を見ながら、できた子に対して「**すごい、すごい! できている!**」とほめる。

考 察

この事例の特徴は、保育者も積極的に遊びに参加しながら、子どもとともに遊びを発展させている。このように、子どもの実態に合わせて、「**ここは、スキー専用なので**」という言葉に見られるように、保育者が積極的に遊びをリードする場合もある。4歳児の場合、まだイメージが共有できない場合もあるので、こうして、具体的な言葉で子どもにイメージを湧かせていくことも、保育者の役割である。

事例 10 4 歳児 12 月 14 日 (10:25~)

A 男が「先生、粘土でクッキーを作りたい」と言う。

保育者は「そう〜？ 作りましょうね」と言いながら、いろいろ道具を持って来る。

保育者は「A 男君、自分の好きな形を選んでね」と言いながら、粘土を切って、丸くして、「これはね、棒で伸ばして薄くしてから型で押して取ってあげてね」と言って、A 男がやっているのを見る。

A 男が綺麗にできたのを見て「すごい〜！ 上手にできているね」とほめる。粘土のすこし空いているところを見て、「A 男君、この空いているところまた何か入るかな」と言う。

A 男は少し考えてから、また型を押して、切り取る。

考 察

この事例では、保育者は、A 男という一人の子どもに絞って、援助を行っている。このように、保育者は「気になる子ども」に焦点をあて、援助をすることもある。保育の援助に関して、「全体性の把握」を言われる場合が多いが、むしろ、一人の子どもあるいは一つの場面にじっくりかかわることにより、「その子」または「その場所にいる子どもたち」ときめこまやかな会話を交わすことができる。むしろ、そういうことによって全体像が見えてくる場合もある。

(事例に関する考察のまとめ)

本研究では、事例収集にあたって、「自発活動としての遊び」の場面に焦点をあてた。したがって、保育者の言葉も指示・命令の言葉は見られず、亜森 (2009) が示した「援助→誉める、認める、同意する (受け止める)、提案する、尋ねる」という言葉が、保育者の言葉に多く見られる。また、特徴的なこととして、その場にいる子どもの実態を踏まえた示唆をしていることである。一つの言葉が、すべての子どもに同じように伝わるのではなく、それぞれ、子どもが抱える背景によって、受け止め方が違うことを前提としている。

V 全体考察

少子化が顕著な現代社会において、友だちの確保、遊び場の確保という点から幼稚園・保育所の果たす役割は大きい。同年代の子どもが集まるのは、幼稚園、保育所などに限定されるからである。少子化現象は、子どもの言葉の貧困をも招いている。

本研究では、保育者の言葉に焦点をあて、保育者の言葉が、子どもの行動や意識にどのような影響を与えるかを検証してきた。その結果、次のような保育者の姿勢が必要であることが確認された。

第一に、子どもの気持ちを受け止める言葉の質を考える。保育という営みでは、「受容する」「受け止める」という言葉をよく使う。「受け止める」とは、つまり、気持ちを受け止めることである。教育的な意図に合った言葉をかけようとする前に、子どもから発せられた言葉をまず、繰り返してやることである。例えば、「先生、ぼく、がっかりした」という言葉に対しては、「そう、がっかりしたね」という言葉を返すことで、子どもは受け止めてもらった気持ちになるのである。

第二に、「〇〇してはいけません」「どうして〇〇したの」という類の禁止言葉を多く使わないことが基本である。「〇〇より、こうした方がいいと思うよ」というような、いわゆる子どもが前向きに

考えることのできる、ポジティブな言葉を意識して選択することが必要であろう。例えば、保育の中に「片付けなさい」「お片付けですよ」という言葉がある。子どもは遊びを中断され、なおかつ、やりたくないことをするというネガティブな気持ちになるのではないだろうか。「これから、お弁当ですよ。周りをきれいにしようね」というポジティブな言葉の方が気持ち的に意欲が湧くのではないだろうかと考える。

第三に、「自分で考え」「自分で決める」ことを促す言葉を意識することである。概して結論を早く求める保育では、子どもは考えるという営みを放棄し、他の友達に責任転嫁する傾向にある。突然、「ピアノって何でできているのかな？」とつぶやいた子どもがいる。ある保育者は「今、それを考えている時間ではないでしょ」と答え、ある保育者は、「調べて、みんなに教えてくれる？」と答える。自から、どのかがわかりが、子どもの発達にとってよいかかわかるであろう。

コミュニケーションの質は、言葉の質である。今後の課題として、保育現場では、言葉の質についてより多くの議論がなされ、保育者の「語り」のあり方が吟味される必要があるのではないかと考える。

VI 文 献

引用文献

幼稚園教育要領（平成 20 年 3 月 20 日告示）

幼稚園教育要領解説（平成 20 年 10 月発行）文部科学省 フレーベル館

赤津純子 「第 3 章 乳児期」『発達心理学 保育者をめざす人へ』石井正子 編著 樹村房 2009

斎藤茂太 『いい言葉は、いい人生をつくる』成美文庫 2005

志村聡子 「第 7 章 言葉の獲得に関する育ちと活動」『保育の実践・原理・内容 [第 2 版] 一写真でよみとく保育一』無藤隆・増田時枝・松井愛奈 編著 ミネルヴァ書房 2006

安見克夫 「第 10 章 子どもと保護者への言葉かけとかかわり一保育者の資質向上への期待一」『保育内容 領域「言葉」一言葉の育ちと広がり求めて一』秋田喜代美・中坪史典・砂上史子 編集 (株)みらい 2009

参考文献

岸井勇雄 横山文樹 『あたらしい幼児教育課程総論』同文書院 2011

関章信 編著 『幼稚園・保育園の先生のための 保育記録のとり方・生かし方』鈴木出版 2002

繁多進 監修 向田久美子 石井正子 編著 『新 乳幼児発達心理学』福村出版 2010

三宅茂夫 大森雅人 爾寛明 編著 『保育内容「環境」論』ミネルヴァ書房 2010

無藤隆 監修 『幼稚園教育要領ハンドブック』学研 2008

百瀬ユカリ 『保育現場の困った人たち一こんなときどうする？一』創成社 2008

(やせん まいら 生活機構研究科人間教育学専攻客員研究員)

(よこやま ふみき 初等教育学科)