

「自らの保育をとらえる視点」提示の試み

—砂場遊びにおける熟達した保育者の子どもへの言葉かけの特徴—

Some Criteria for Reflection on Childcare and Education,
Based on the Features of Verbal Support of an Experienced
Preschool Teacher during Sandpit Play

山内 淳子, 真宮 美奈子, 三神 敬子, 梶原 美奈
Junko YAMAUCHI, Minako MAMIYA, Keiko MIKAMI, Mina KAJIHARA

概要

本研究では、保育者を志望する学生が自らの保育実践を振り返る際に手がかりとし得る、「自らの保育をとらえる視点」の一部を提示することを目的とした。具体的には、経験年数約20年の熟達した保育者と幼稚園教諭免許状・保育士資格をもつ専攻科学生の砂場遊び場面における子どもへの言葉かけを、先行研究の分析カテゴリーを参考にしつつ、比較検討していった。比較の結果、保育者Aは学生Bに比べて、「代弁」「思考の喚起」が多く、学生Bは保育者Aに比べて、「繰り返し」「指示的リード」が多いことが明らかとなった。さらに詳細に比較した結果、保育者Aのみにみられた特徴として、「子どもの願望を他児に伝える」代弁、「発見を共有させる」情報の伝達、「ヒントを出しつつ考えさせる」思考の喚起、「了解を得ながら集団の遊びを進める」ための意向の確認など、計20点が明らかとなった。本研究で得られた熟達した保育者Aの発話の特徴は、学生が自らの保育実践を振り返る際の視点として有効に機能するものと考えられた。

I 研究の目的

改定「保育所保育指針」において、保育者には「自らの保育実践を振り返り、自己評価することを通して、その専門性の向上や保育実践の改善に努め」ること、「自らの保育実践の振り返りや職員相互の話し合い等を通じて専門性の向上及び保育の質の向上のための課題を明確にする」ことが求められるようになった。自らの保育実践の振り返り、課題の明確化は、今日、保育者の専門性の向上、保育の質の向上の中核をなすものであると言っても過言ではない。全国保育士養成協議会専門委員会（2004, 2005, 2006）も、保育士に望ま

れる専門職像を「成長し続け、組織の一員として協働する、反省的実践家」として提示し、保育士の専門性の一つは、「ふりかえりの専門性」であるとして、そうした専門職像に基づく保育士養成のあり方について検討をくわえている。

学生自身による自らの保育実践の振り返り、課題の明確化を保障していくことは、確かに保育者養成校の重要な責務の一つであるといえよう。しかしながら、学生は実習先で自らの保育実践に困難を感じたり（高橋 2011）、先輩保育者との違いを漠然と感じとったりしたとしても、向上のための自己課題を具体的なものとして明確化できるには限らない。「保育所保育指針解説」にも、「自ら

の保育をとらえる視点」については、とらえかたの概要の記述があるのみで、具体的な視点は提示されてはいない。

以上をふまえ、本研究では、保育者を志望する学生が自身の保育実践を振り返る際に手がかりとし得る、「自らの保育をとらえる視点」の一部を提示することを目的とした。具体的には、経験年数約20年の熟達した保育者と幼稚園教諭免許状・保育士資格をもつ専攻科学生の砂場遊び場面における子どもへの言葉かけを、樟本・山崎（2002）の言語的応答の分析カテゴリーを参考にしつつ、比較検討することを試みた。

保育者の熟達は確かに保育経験年数のみで判断し得るものではない。しかしながら、本研究で対象とした保育者は、専任教員として約20年X園に勤務し、実習生、研修生の指導はもちろん、学年リーダーとして後輩指導なども任せられている、X園でも中心的役割を果たしている保育者であった。よって、ここでは「熟達した保育者」ととらえることとした。

保育者の熟達化については、これまでも様々な方法で研究がなされてきた。高濱（1997, 2000）は、保育者への質問紙調査および面接調査により、横山・秋田（2001）、真宮・川上・赤井（2004）は、保育実践の録画映像視聴後の保育者の語り分析により、中橋（2004）、樟本・山崎（2002）、佐藤・山内・山内（2009）は、初心者と熟達者の保育実践の録画（録音）内容の分析をもとに、熟達化について検討している。なかでも特に、中橋（2004）や佐藤・山内・山内（2009）、樟本・山崎（2002）が行ったような、保育実践記録をもとに比較検討を試みる研究は、保育者を目指す学生や経験年数の少ない保育者が、自らの保育実践を振り返る際の具体的な手がかりを豊富に提供してくれるものと思われる。本研究では、特に樟本・山崎（2002）の研究を参考にした。

学生との比較検討により明らかとされる熟達した保育者の言葉かけの特徴は、まさしく、学生が「自らの保育をとらえる視点」として有効に機能するであろう。

なお、着目する場面を砂場遊びとしたのは、砂場遊びは、笠間（2001）や柏・田中（2007）も指摘する通り、可塑性に優れているという砂の特性

から、幼児が想像力や創造性を発揮しながら、主体的に展開できる遊びであり、多くの保育所、幼稚園で見受けられる、幼児にとって身近な遊びであると考えられたためである。

Ⅱ 研究の方法

1. 調査対象・日時

調査対象は、山梨県内のX幼稚園（以下、X園）に勤務する保育経験約20年の熟達した保育者A（以下、保育者A）と、前年度に同園で研修をした、幼稚園教諭免許状と保育士資格をもつ専攻科学生B（以下、学生B）の2名である。保育者A、学生Bとも、X園の砂場およびその周辺での子どもたちの遊びに加わった。2011年6月24日の午前の自由遊びの時間帯のうち、50分間を記録時間として設定した。

2. 記録・分析方法

保育者A、学生Bにボイスレコーダー（各1台）を身に付けてもらい、発話内容を録音した。また、保育者A、学生Bと子どもたちとの様子をビデオカメラ1台にて撮影した。

録音した保育者Aと学生Bの発話を文字化し、分析を行った。原則として、意味のまとまりをもつ句点までの1文を1つのかたまりとした。重文、複文は意味によって分割した。その後、それらを樟本・山崎（2002）の言語的応答の分析カテゴリーをもとに分類した。どのカテゴリーにもあてはまらない場合は、新たなカテゴリーを設定した。最終的なカテゴリーは、表2に示す大分類項目12、小分類項目48となった。なお、樟本・山崎（2002）は、ごっこ遊びの中の発話は分析対象から除外していたが、砂場遊びにおいては、ごっこ遊びは重要な要素であることから、分析対象とした。発話内容の分類は、3名の独立した評定者が行った。評定者間の一致率（一致数を〔一致数＋不一致数〕で割った数）は、保育者Aの発話で95.3%、学生Bの発話で93.1%であった。不一致したものについては、協議の上で調整を図った。分類・集計後、各カテゴリーに分類された保育者A、学生Bの発話内容について詳しく比較検討していった。

Ⅲ 研究の結果と考察

1. 保育実践の概要

図1は、保育者Aと学生Bが関わった子どもの遊びと行動範囲を示したものである。保育者Aと学生Bは同じ砂場で子どもの遊びに関わったが、互いに相手の言葉がけが聞き取れるほどの近さにはいなかった。学生Bが砂山遊びだけに関わっていたのに対して、保育者Aは、砂場の砂山遊びに

関わりつつ、隣接した場所で同時進行していたお店屋さん遊びにも関わっていた。表1は、保育者Aの発話記録の一部を抜粋したものである。同時進行している2つの遊びを視野にいれながら交互に関わっていることがわかる。なお、砂場およびその周辺では年中児と年少児が入り混じって遊んでいた。保育者Aは年中児と年少児の両者に関わり、学生Bは主に年少児に関わっていた。

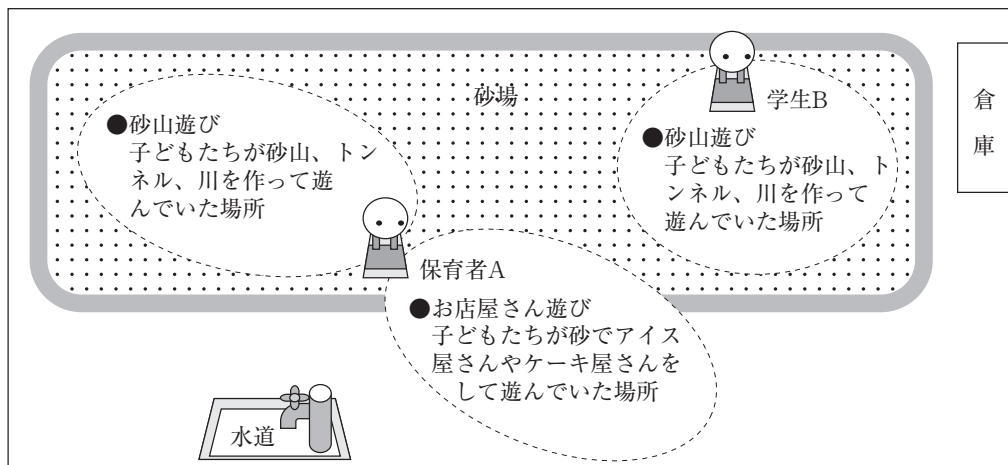


図1 保育者Aと学生Bの行動範囲と子どもたちの遊び

表1 保育者Aの発話記録の抜粋：同時進行する2つの遊びを視野に入れた言葉かけ

お店屋さん	(砂場近くのテーブルでプリンカップを使って遊んでいた子どもaに向かって) t: ピンポン, ピンポン。 a: アイス屋さん。 t: アイス屋さん, こんにちは。 t: アイス食べにきました。 t: お勧めアイスは何ですか？ a: お勧めアイスはここの中から選んでください。
砂山遊び	(砂場で砂山を作っていた子どもbが, 保育者のところへ葉っぱを持ってきて) b: お山ができたならこれ, 飾りたい。 t: いいんじゃない？ t: 素敵じゃない？それも。
お店屋さん	(砂場近くのテーブルでアイス屋さんをしている子どもaに向かって) t: これはなに味ですか？ a: あのね, これは, えっと, あのね, ショートケーキ味。 t: ショートケーキ味, 素敵。 t: これはなに味ですか。 a: ゼリー味。 t: ゼリー味のアイス食べたことない, 先生。 t: 食べてみたいな。 t: じゃあ, ゼリー味のアイスください。
砂山遊び	(砂場で砂山を作っていた子どもbが, 保育者のところへ再び葉っぱを持ってきて) b: はい。 t: カビてる葉っぱも素敵かもしれない。 t: 飾ってみたらどうかな？

t: 保育者A a, b: 子ども (): 筆者の補足

2. 発話の分類・集計結果と考察

表2は、保育者Aと学生Bの発話内容を分類・集計した結果である。まず発話数の合計は、保育者Aで503,学生Bではその半分以下の231と、大きな差がみられた。

保育者Aは学生Bに比べて、発話のなかで「代弁」「思考の喚起」が占める割合が多く、学生Bは保育者Aに比べて、「繰り返し」「指示的リード」の割合が多いことがわかれた。

保育者Aにあって学生Bに全くみられなかった発話の大分類項目および小分類項目を示すと以下のとおりであった。代弁「子どもの願望を他児に伝える」、指示的リード「提案の共有を促す」「子ども自身の探究を促す」「他児の願望の尊重を促す」「周囲の現象に気づかせる」、非指示的リード

「他児に遊びを広げる」「提案の共有を促す」「子ども自身の探究を促す」「他児の願望の尊重を促す」、情報の伝達「提案を共有させる」「発見を共有させる」、賞賛・承認「望ましい行動を意識化させる」、思考の喚起「ヒントを出しつつ考えさせる」、意向の確認「傍観している子どもの意向を確認する」「了解を得ながら集団の遊びを進める」「選択肢を提示して確認する」「子どもの意向との一致を目指して細かく確認する」、状況・事実についての問いかけ「楽しかった出来事を語らせる」、挨拶「ごっこ遊びのセリフを用いて遊びに入る」「ごっこ遊びのセリフを用いて遊びから去る」であった。

表2 保育者A・学生Bの発話内容の分類結果

□大分類項目 / 小分類項目	発話数	
	学生	保育者
□繰り返し (子どもの言葉を繰り返すもの)	24 (10.4%)	25 (5.0%)
・ 共感を示す (「ふかふか〜」に「ふかふか〜」など)	2	23
・ 子どもの答えを承認する (子どもの答え「掘る!」に「掘る!」など)	1	2
・ 子どもの言葉を聞き返すように復唱する (「やったの」に「やった?」など)	21	0
□代弁 (子どもが言葉にしている感覚や感情を明確化したり、願望を他児に伝えたりするもの)	1 (0.4%)	17 (3.4%)
・ 子どもの感覚や感情を明確化する (「気持ちがいいね」など)	1	6
・ 子どもの願望を他児に伝える (「〇〇ちゃんが壊さないでだって」など)	0	11
□指示的リード (子どもに何らかの行動を促そうと直接的にリードするもの)	47 (20.3%)	37 (7.4%)
・ 遊びの進め方を指示する (「ここにパッカーンして、はい」など)	24	2
・ 他児に遊びが広がるよう指示する (「みんなにもここにおいしいケーキがあるよって教えてあげて」など)	1	3
・ 提案が共有されるよう指示する (「〇〇ちゃんの話聞いて」など)	0	2
・ 子ども自身が探究するよう指示する (「〇〇くん、調べてあげてよ」など)	0	1
・ 他児の願望が尊重されるよう指示する (砂山を壊したくないと思っている子どものために、周囲の子どもに「このままにしとこ、このままで」など)	0	4
・ 周囲の現象に気づくよう指示する (「見て見て」など)	0	4
・ 方法を指示する (「お水くんできて」など)	5	7
・ 不快さを避けられるよう指示する (「お洋服ぬれないように少し離れてね」など)	1	11
・ 生活習慣の確立を目指して指示する (「お片づけしといて」など)	10	1
・ ある行為を許可する (「はい、いいよ」など)	4	0
・ 待たせる (「ちょっと待ってね」など)	2	2
□非指示的リード (子どもに何らかの行動を促そうと間接的に誘うもの)	38 (16.5%)	70 (14.0%)
・ 遊びの進め方を提案する (「飾ってみたらどうかな?」など)	30	19
・ 他児に遊びが広がるよう誘う (アイス屋さんごっこを見ていた子どもに「おいしいアイスはいかがですか?」など)	0	6
・ 提案の共有を促す (遊びの提案をしてきた子に、「みんなにも言ったら?」など)	0	3
・ 子ども自身の探究を促す (「後で調べてみようよ、みんなで」など)	0	4
・ 他児の願望の尊重を促す (「このままにしといてあげようよ」など)	0	2
・ 方法を助言する (「あっちのお水くんだ方が上手にくめるかも」など)	3	18
・ 不快さを避けられるよう促す (靴のまま水の中に入っている子どもに「足が水の中入っているけど大丈夫かしら」など)	4	10
・ 生活習慣の確立を目指して導く (「先にここのお片づけしちゃうよ」など)	1	8

□情報の伝達（周囲の様子や、他児の状況等について伝達し、子どもの視野や遊びの範囲を広げようとするもの）	4 (1.7%)	22 (4.4%)
・遊び内容を紹介する（遊びを見にきた子どもに「お山作ってるの」など）	3	8
・提案を共有させる（ある子どもの提案を受けて、周囲の子どもたちに「このまわりにお水が入るようにして、みんなで靴を脱いで入ったらどうかって」など）	0	2
・発見を共有させる（「楠木の下にさ、さっきコロコロしていた赤い葉っぱを、誰かがみつけてきてたよ」など）	0	8
・他児の動きを知らせる（「今、〇〇ちゃんが持ってきてくれるよ」など）	1	4
□賞賛・承認（子どもの言動に対する賞賛、承認などの気持ちを示すもの）	34 (14.7%)	102 (20.3%)
・子どもの言葉を用いて発想を賞賛・承認する（「あのね、ショートケーキ味」と言う子どもに「ショートケーキ味、素敵」など）	1	20
・一般的な言葉を用いて賞賛・承認する（「きれい」など）	29	58
・望ましい行動を意識化させる（「よかった、みんなで力をあわせて」など）	0	3
・子どもの言動に注目する（話しかけてきた子どもに「そうなんだ」など）	4	21
□状況の説明（状況等を客観的に述べるもの）	14 (6.1%)	44 (8.7%)
・自然現状・法則への気づきを促す（「いろんな方に水が進んでいくね」など）	3	32
・その場の状況を言語化する（「おー、こぼれちゃった、こぼれちゃった」など）	11	12
□思考の喚起（子ども自身の思考を喚起しようとするもの）	9 (3.9%)	54 (10.7%)
・疑問を抱かせる（「なんでだろうね」など）	1	13
・ヒントを出しつつ考えさせる（「このまわりを川にするには、じゃあまず、まわりを？」など）	0	7
・方法を考えさせる（「どうやったらかたいのできるかな？」など）	2	4
・イメージを明確化・拡大化させる（「これはなに味ですか？」など）	6	30
□意向の確認（子どもの意向を確認しようと問いかけるもの）	45 (19.5%)	98 (19.5%)
・傍観している子どもの意向を確認する（アイス屋さんごっこをじっと見ている子に「食べる？」など）	0	4
・了解を得ながら遊びを進める（「いい？食べても？」など）	25	48
・了解を得ながら集団の遊びを進める（ある子どもの提案について、周囲の子どもたちに「どうする？」など）	0	21
・選択肢を提示して確認する（「こっちも広げる？」「とめる？」など）	0	3
・子どもの意向との一致を目指して細かく確認する（「もっと？」「もっと～？」など）	0	6
・聞き取り不能な言葉を確認する（「なになに？」など）	20	16
□状況・事実についての問いかけ（状況や事実について問いかけるもの）	10 (4.3%)	17 (3.4%)
・状況を確認する（「かたいお団子できた？」など）	10	12
・楽しかった出来事を語らせる（「昨日 おばあちゃんのおうちにお泊りしたんでしょ？」など）	0	5
□挨拶（遊びに入っていく、または去っていくときに挨拶するもの）	0 (0%)	9 (1.8%)
・ごっこ遊びのセリフを用いて遊びに入る（「ピンポン、ピンポン」など）	0	5
・ごっこ遊びのセリフを用いて遊びから去る（「では、工事屋さん頑張ってます、また！」など）	0	4
□その他（上記のカテゴリーに該当しないもの）	5 (2.2%)	8 (1.6%)
合計	231	503

3. 発話事例の考察

具体的な発話事例をもとに、保育者Aと学生Bの発話を比較検討しつつ、保育者Aの発話の特徴をみていく。

(1) 繰り返し

「繰り返し」は学生Bに多くみられた発話である。表3は、学生Bのみにみられた「子どもの言葉を聞き返すように復唱する」ものの一例である。子どもの「やったの」という言葉に続く

て、学生Bは「やった？」と聞き返すように復唱している。学生Bの発話全体の約1割を占めた「繰り返し」のほとんどがこうしたもので、子どもの言葉にとにかく何か自分も言葉を返さなくてはという思いによるものと推察される。それに対して、保育者Aの「繰り返し」は、そのほとんどが子どもの思いへの「共感を示す」ものであった点が特徴的であった（表2）。

表3 学生Bの繰り返し「子どもの言葉を聞き返すように復唱する」(発話数21)の例

c : だってお散歩の時ね, プールの先生がね, やってたもん。 t : うん。 c : やってたの。 t : やってた? c : うん。	t : 保育者A	c : 子ども	__ : 該当部分	() : 筆者の補足
---	----------	---------	-----------	-------------

(2) 代弁

「代弁」は保育者Aに多くみられた発話である。表4は、保育者Aのみにみられた「子どもの願望を他児に伝える」ものの一例である。砂山を壊さないでほしいという子どもの願望を、それを崩している子どもに伝え、子ども同士の思いをつ

なく点が特徴的であった。子どもが味わっているであろう感覚や感情を保育者が言語化し、意識化させようとする「子どもの感覚や感情を明確化する」ものが多いことも特徴としてみられた(表2)。

表4 保育者Aの代弁「子どもの願望を他児に伝える」(発話数11)の例

(砂山を崩しているc1を見ながらc2が) c2 : 壊しちゃだめ。 t : 壊したら駄目だってc1くん。 t : c1くん, c2ちゃんが壊さないでだって。 t : ん? c3 : ほとんど壊れてる。 t : c1くんが今壊してる。 t : c2ちゃん(が), c2ちゃん(が), このままに残しとくんだって。 t : このままにしとこ, ここまで。	t : 保育者A	c : 子ども	__ : 該当部分	() : 筆者の補足
---	----------	---------	-----------	-------------

(3) 指示的リード

「指示的リード」は学生Bに多くみられた発話である。表5~8は、その小分類項目の中でも、保育者Aにのみみられたものの例である。表9は学生Bのみにみられたものの例である。「指示的リード」は学生Bの発話全体の2割を占めていたが、そのほとんどが「遊びの進め方を指示する」

「生活習慣の確立を目指して指示する」ものであった(表2)。他方、保育者の「指示的リード」は多岐にわたり(表2), 「不快さを避けられるよう指示する」ものの他, 表5~8のような、子ども同士をつなぐもの、子ども自身による発見や探究がなされるよう指示するものといった特徴がみられた。

表5 保育者Aの指示的リード「提案の共有を促す」(発話数2)の例

c : 先生, このまま入れてさ, ね, あのさ, t : うん。 c : でさ, ここからきてね, ふたつ種類になるんだよ。 (cとtと一緒に砂山を作っていた子どもたちに向かってtが) t : ちょっと聞いて。 t : cちゃんが, なに? 教えて。 t : cちゃんの話聞いて。 t : なになに? t : みんなにも言ったら? c : あのさ, t : うん。 c : このまわりにさ, 山のまわりにさ, 道をたくさん作ってさ, みんなでさ, 靴脱いで入ろうよ。 t : だって。	t : 保育者A	c : 子ども	__ : 該当部分	() : 筆者の補足
---	----------	---------	-----------	-------------

表6 保育者Aの指示的リード「子ども自身の探究を促す」(発話数1)の例

(砂の中から出てきた虫を見てcが)			
c	:	のみかな?	
t	:	なにになに?	
c	:	あの虫, あっ, わかった!のみ?	
t	:	ん?	
t	:	のみかな?	
t	:	後で調べてみようよ, みんなで。	
c	:	いっぱいに見えるじゃん。	
t	:	ちょっと考えるから。	
t	:	図鑑があるから, ライブラリーにね。	
t	:	すごい固まってきたよ。	
c	:	いっぱいあるよ。	
c	:	cくんね……cくん……。	
t	:	<u>cくんcくん, じゃあさ, 調べてあげてよ。</u>	
t	:	保育者A	c : 子ども
		___ : 該当部分	() : 筆者の補足

表7 保育者Aの指示的リード「他児の願望の尊重を促す」(発話数4)の例

(砂山を崩しているc1を見ながらc2が)			
c2	:	壊しちゃだめ。	
t	:	壊したら駄目だってc1くん。	
t	:	c1くん, c2ちゃんが壊さないでだって。	
t	:	ん?	
c3	:	ほとんど壊れてる。	
t	:	c1くんが今壊してる。	
t	:	c2ちゃん(が), c2ちゃん(が), このままに残しとくんだって。	
t	:	<u>このままにしとこ, ここまで。</u>	
t	:	保育者A	c : 子ども
		___ : 該当部分	() : 筆者の補足

表8 保育者Aの指示的リード「周囲の現象に気づかせる」(発話数4)の例

(砂山のまわりに水が流れるのを指差しながらtが)			
t	:	向こうに流れてきてる。	
t	:	<u>cちゃん, 見て, 見て。</u>	
c	:	わー。	
t	:	保育者A	c : 子ども
		___ : 該当部分	() : 筆者の補足

表9 学生Bの指示的リード「ある行為を許可する」(発話数4)の例

(混み合っている水道でcが)			
c	:	お水くみたい。	
c	:	まだ?	
t	:	<u>OK。</u>	
c	:	おてて洗いたい。	
t	:	ぬらすの?	
c	:	もういいや。	
t	:	<u>はい, いいよ。</u>	
c	:	まだ?	
t	:	<u>OK。</u>	
t	:	保育者A	c : 子ども
		___ : 該当部分	() : 筆者の補足

(4) 非指示的リード

表10～13は、「非指示的リード」の小分類の中でも、学生Bにはみとめられなかったものの例で

ある。学生Bの「非指示的リード」は、そのほとんどが、学生自身が思いついた「遊びの進め方を提案する」ものであった(表2)。保育者の「非

表10 保育者Aの非指示的リード「他児に遊びを広げる」(発話数6)の例

(近くでアイス屋さんごっこの様子をじっと見ていた子どもたちc1, c2, c3に向かって)

t: アイスクリーム屋さんです。
t: おいしいアイスはいかがですか?
c1: いいなと思って。ケーキ屋さんも。
t: 一緒にアイス屋さんしようか?

t: 保育者A c: 子ども : 該当部分 () : 筆者の補足

表11 保育者Aの非指示的リード「提案の共有を促す」(発話数3)の例

c: 先生, このまま入れてさ, ね, あのさ,
t: うん。
c: でさ, ここからきてね, ふたつ種類になるんだよ。
(cとt一緒に砂山を作っていた子どもたちに向かってtが)

t: ちょっと聞いて。
t: cちゃんが, なに? 教えて。
t: cちゃんの話聞いて。
t: なになに?
t: みんなにも言ったら?
c: あのさ,
t: うん。
c: このまわりにさ, 山のまわりにさ, 道をたくさん作ってさ, みんなでさ, 靴脱いで入ろうよ。
t: だって。

t: 保育者A c: 子ども : 該当部分 () : 筆者の補足

表12 保育者Aの非指示的リード「子ども自身の探究を促す」(発話数4)の例

(砂の中から出てきた虫を見てcが)

c: のみかな?
t: なになに?
c: あの虫, あっ, わかった! のみ?
t: ん?
t: のみかな?
t: 後で調べてみようよ, みんなで。
c: いっぱいに見えるじゃん。
t: ちょっと考えるから。
t: 図鑑があるから, ライブラリーにね。
t: すっごい固まってきたよ。
c: いっぱいあるよ。
c: cくんね……cくん……。
t: cくんcくん, じゃあさ, 調べてあげてよ。

t: 保育者A c: 子ども : 該当部分 () : 筆者の補足

表13 保育者Aの非指示的リード「他児の願望の尊重を促す」(発話数2)の例

(崩れかけた砂山をかためているtの横でc1が)

c1: 壊しちゃだめ。
t: ん?
t: 今そう, せっかくさ, c2くんが壊さないでって言ってさ, 一生懸命かためたの。
t: だからこのままにしといてあげようよ。

t: 保育者A c: 子ども : 該当部分 () : 筆者の補足

指示的リード」にも, 同様の特徴はみられたが, 「方法を助言する」「不快さを避けられるよう促す」「生活習慣の確立を目指して導く」もの(表

2), さらには, 表10~13にみるような, 子ども同士をつなぐもの, 子ども自身の探究を促すものといった特徴がみられた。

(5) 情報の伝達

表14, 表15は, 保育者Aのみにみられた「提案を共有させる」「発見を共有させる」ものの一例である。保育者の「指示的リード」「非指示的

リード」の特徴でもあった, ある子どもの提案や発見を周囲の子どもたちも共有できるようにという意図がみられた。

表14 保育者Aの情報の伝達「提案を共有させる」(発話数2)の例

(cの提案を受けて, 周囲の子どもたちに)			
t:	このまわりにお水が入るようにして, みんなで靴を脱いで入ったらどうかって。		
c:	あーゆうふうに, あっちみたいにしたい。		
t:	あっちみたいにしたい?		
t:	やってみる?		
t:	保育者A	c:	子ども
	__:	該当部分	(): 筆者の補足

表15 保育者Aの情報の伝達「発見を共有させる」(発話数8)の例

(砂山を葉で飾りたいという子どもの提案を受け, すべり台の方を指差しながら tが)			
t:	あのさ, あそこのさ, 楠木の下にさ, さっきコロコロしてた赤い葉っぱを, 誰かがみつけてきてたよ。		
t:	楠木の葉っぱのしたらへんにないかな?		
t:	保育者A	c:	子ども
	__:	該当部分	(): 筆者の補足

(6) 賞賛・承認

表16は, 保育者Aのみにみられた「望ましい行動を意識化させる」ものの一例である。学生Bに

比べて, 保育者Aの「賞賛・承認」では, 「子どもの言葉を用いて発想を賞賛・承認する」ものも多くみられ, 特徴的であった(表2)。

表16 保育者Aの賞賛・承認「望ましい行動を意識化させる」(発話数3)の例

(cの提案だった砂山のまわりの川作りが完成して)			
t:	どう? cちゃん。		
c:	うん。いいね! こういうふうにしたかったんだあ。		
t:	よかった, みんなで力を合わせて。		
t:	保育者A	c:	子ども
	__:	該当部分	(): 筆者の補足

(7) 状況の説明

表17は, 学生Bに比べ保育者Aに多くみられた「自然現象・法則への気づきを促す」ものの例である。保育者Aの「状況の説明」には, 単に「そ

の場の状況を言語化する」ものだけでなく, 砂や水の性質等の「自然現象・法則への気づきを促す」ものが多く, その点が特徴的であった。

表17 保育者Aの状況の説明「自然現象・法則への気づきを促す」(発話数3)の例

(砂山のまわりに水を流し入れながら)			
c:	こっち行く。		
c:	流されてきた。		
t:	いろんな方に水が進んでいくね。		
t:	保育者A	c:	子ども
	__:	該当部分	(): 筆者の補足

(8) 思考の喚起

「思考の喚起」は, 保育者Aに多かったものである。表18は, 保育者Aのみにみられた「ヒントを出しつつ考えさせる」ものの一例である。この

他にも, 保育者Aには, 「疑問を抱かせる」もの, ごっこ遊びの中で子どもが抱く「イメージを明確化・拡大化させる」ものが特徴的にみられた(表2)。

表18 保育者Aの思考の喚起「ヒントを出しつつ考えさせる」(発話数7)の例

(砂山のまわりに川を作りたいと言うcに向かってtが)	
t : このまわりを川にするには、じゃあまず、まわりを？	
c : 掘る！	
t : 掘る！	
t : <u>山を、もっとどうするの？</u>	
t : 保育者A	c : 子ども __ : 該当部分 () : 筆者の補足

(9) 意向の確認

表19～22は、「意向の確認」の小分類の中でも、学生Bにはみられなかったものの例である。学生Bの発話全体のうち2割は「意向の確認」であったが、それらはすべて、「了解を得ながら遊びを進める」ためのものか、「聞き取り不能な言葉を確認する」もののいずれかであった。他方、保育者Aには、学生Bにない、ある子どもの提案について「どうする？」と周囲の子どもたちに問いかけ、「了解を得ながら集団の遊びを進める」もの

が多くみられた(表20)。また、「食べる?」「アイス屋さんして作る?」などごっこ遊びのセリフを用いながら、「傍観している子どもに意向を確認する」といった特徴もみられた(表19)。また、「こっちも広げる?」「とめる?」など「選択肢を提示して確認する」ものや、「もっと?」「もっと～?」と少しずつ程度をかえながら「子どもの意向との一致を目指して細かく確認する」工夫も特徴的であった(表21, 22)。

表19 保育者Aの意向の確認「傍観している子どもの意向を確認する」(発話数4)の例

(近くでアイス屋さんごっこの様子をじっと見ていた子どもたちに向かって)	
t : <u>食べる?</u>	
t : <u>いらない?</u>	
t : <u>アイス屋さんして作る?</u>	
t : 保育者A	c : 子ども __ : 該当部分 () : 筆者の補足

表20 保育者Aの意向の確認「了解を得ながら集団の遊びを進める」(発話数21)の例

c1 : このまわりにさ、山のまわりにさ、道をたくさん作ってさ、みんなでさ、靴脱いで入ろうよ。	
t : だって。	
(c1やtと一緒に砂場で砂山を作っていた子どもたちに向かってtが)	
t : <u>どうする?</u>	
c2 : いい。	
c3 : いい感じ。	
t : 保育者A	c : 子ども __ : 該当部分 () : 筆者の補足

表21 保育者Aの意向の確認「選択肢を提示して確認する」(発話数3)の例

(砂山のまわりの川に水を流し入れながらtが)	
t : どうする?	
t : <u>こっちも広げる?</u>	
t : <u>とめる?</u>	
t : お水くんできて。	
t : <u>とめない?</u>	
t : <u>広げる?</u>	
c : とめない。	
c : 広げる。	
t : 保育者A	c : 子ども __ : 該当部分 () : 筆者の補足

表22 保育者Aの意向の確認「子どもの意向との一致を目指して細かく確認する」(発話数6)の例

(砂山のまわりの水を流し入れて川を作りながらtが)	
t	: どう?そろそろ。
t	: <u>もっと?</u>
c	: もっと。
t	: <u>もっと~?</u>
t	: <u>もっとなに?お水?</u>
c	: お水。
t	: <u>もっと広げる?</u>
c	: もっと広げる。
t	: <u>もっと広げるの?</u>
t : 保育者A c : 子ども ___ : 該当部分 () : 筆者の補足	

(10) 状況・事実についての問いかけ

表23は、保育者Aのみにみられた「楽しかった出来事を語らせる」ものの一例である。砂を掘るという作業の合間に、子どもが楽しかった出来事

を語れるよう配慮したこうした「状況・事実についての問いかけ」は、保育者Aに特徴的にみられた。

表23 保育者Aの問いかけ「楽しかった出来事を語らせる」(発話数5)の例

(cと一緒に砂山のまわりに川を作るために砂を掘りながらtが)	
t	: <u>cちゃん、昨日は夜楽しかった?</u>
c	: 楽しかった。
t	: <u>おばあちゃんのおうちのそばで?</u>
c	: え?
t	: <u>おばあちゃんのおうちにお泊りしたんでしょ?</u>
c	: うん。
c	: 今度ね、今度ね、ディズニーランドのホテルに泊まりに行く。
t	: <u>ミッキーに会いに?</u>
c	: うん。
t : 保育者A c : 子ども ___ : 該当部分 () : 筆者の補足	

(11) 挨拶

表24、表25は、保育者Aのみにみられた「ごっこ遊びのセリフを用いて遊びに入る」「ごっこ遊びのセリフを用いて遊びから去る」の例である。こうした「挨拶」は、保育者Aのみに特徴的にみられたものである。保育者Aは、「入れて」や「ごめんね、先生、向こうの子たちのほうに行ってく

るね」と言葉をかけるのではなく、「ピンポン」「では、工事屋さん頑張ってきます、また!」など、ごっこ遊びの中のセリフを用いていた。ごっこ遊びの世界が崩されないため、子どもも保育者の参加や立ち去りを受け入れやすくなるのではないかと推察された。

表24 保育者Aの挨拶「ごっこ遊びのセリフを用いて遊びに入る」(発話数5)の例

(砂場近くのテーブルでプリンカップを使って遊んでいたcに向かって)	
t	: <u>ピンポン、ピンポン。</u>
c	: アイス屋さん。
t	: <u>アイス屋さん、こんにちは。</u>
t	: <u>アイス食べにきました。</u>
t	: <u>お勧めアイスは何ですか?</u>
c	: お勧めアイスはこの中から選んでください。
t : 保育者A c : 子ども ___ : 該当部分 () : 筆者の補足	

表25 保育者Aの挨拶「ごっこ遊びのセリフを用いて遊びから去る」(発話数5)の例

(砂場近くのテーブルでのアイス屋さんごっこから去って砂山の遊びのほうに移ろうとする際に)

t : あーお腹いっぱいです。

t : 元気になっちゃった先生。

t : では、工事屋さん頑張ってきます、また!

c : はい。

t : 保育者A c : 子ども _ : 該当部分 () : 筆者の補足

Ⅳ 全体考察

本研究では、経験年数約20年の熟達した保育者Aと幼稚園教諭免許状・保育士資格をもつ専攻科学生Bの砂場遊び場面での子どもへの言葉かけを、樟本・山崎(2002)の言語的応答の分析カテゴリーを参考にしつつ、比較検討してきた。カテゴリーは、表2に示す大分類項目12, 小分類項目48となった。比較の結果、保育者Aは学生Bに比べて「代弁」「思考の喚起」が多く、学生Bは保育者Aに比べて「繰り返し」「指示的リード」が多いことが明らかとなった。

さらに詳細に比較した結果、保育者Aのみにみられた小分類項目は計20項目であり、多様な発話を行っていることが明らかとなった。具体的には、代弁「子どもの願望を他児に伝える」、指示的リード「提案が共有されるよう指示する」「子ども自身が探究するよう指示する」「他児の願望が尊重されるよう指示する」「周囲の現象に気づくよう指示する」、非指示的リード「他児に遊びを広がるよう誘う」「提案の共有を促す」「子ども自身の探究を促す」「他児の願望の尊重を促す」、情報の伝達「提案を共有させる」「発見を共有させる」、賞賛・承認「望ましい行動を意識化させる」、思考の喚起「ヒントを出しつつ考えさせる」、意向の確認「傍観している子どもの意向を確認する」「了解を得ながら集団の遊びを進める」「選択肢を提示して確認する」「子どもの意向との一致を目指して細かく確認する」、状況・事実についての問いかけ「楽しかった出来事を語らせる」、挨拶「ごっこ遊びのセリフを用いて遊びに入る」「ごっこ遊びのセリフを用いて遊びから去る」であった。学生Bには全くみられなかったこのような保育者Aの発話の特徴は、学生が砂場遊びでの保育実践を振り返る際の視点として、有意義なものであると考えられる。

では、これらの視点が、学生自身による保育実践の振り返りににおいて有効に機能していくために、保育者養成校ではどのような授業実践を行っていく必要があるのだろうか。今後、本研究のさらなる可能性を探る意味においても、以下で授業実践例の提言を行いたい。

例えば、表2に示した大分類項目および小分類項目をチェックリストとして手元に置きながら、保育者の砂場遊び実践の映像を学生が確認していくという手法が考えられる。チェックリストとともに、表3～25に示したような発話も例示することで、学生は分類項目を文脈に即してより具体的に理解できるだろう。

まずは、保育実践を視聴しつつ、どのような保育者の関わりがなされているかの読み取りを試みる。以前は意識していなかった保育者の「繰り返し」の発話も、チェックリストが手元にあることで、着目の対象となるであろう。さらに、小分類項目をもとに、子どもへの「共感を示す」という保育者の意図まで読み取ることができるだろう。

次に、読み取りの程度を各学生が確認したうえで、保育者養成校教員が映像を振り返りながら、保育者の関わりについて解説を行っていく。学生自身の砂場遊び実践映像と比較できれば、より効果的であろう。

こうした学習を重ねるなかで、表2～25に示されるような視点や具体的な関わりは、やがて学生の内面に蓄積されていき、やがてはそれらを意識して実践に臨んだり、実践後にそれらの視点から自らの保育を振り返ったりすることができるようになるかと推察される。

保育実践の振り返りに欠かせないのは、実践を読み解く、換言すれば、可視化するための具体的な視点である。山内(2007)もまた、保育者の自己省察、保育の反省的実践の可能性を切り開くためには、保育をとらえるための具体的な評価言語

が必要であるとしている。本研究で提示を試みた「自らの保育をとらえるための視点」は、山内の言うところの「具体的な評価言語」に相当するものと考えられる。

自らの保育実践の振り返りが、保育者の専門性の向上、保育の質の向上の中核をなすものであるとされる今日、学生が自らの保育実践を振り返る際に手がかりとし得る、「自らの保育をとらえる視点」の一部を提示していくことは、保育者養成校教員の責務であろう。

本研究は、砂場遊びにおける保育者の言葉かけから、それらの視点の提示を試みたが、今後、他の場面における保育者の言葉かけや技法にも着目しながら、「自らの保育をとらえる視点」の提示を試みていきたい。あわせて、学生自身の保育実践の振り返りに関してそれらが有効に機能していくための、保育者養成校での授業実践についても検討していきたい。

引用文献

- 1) 笠間浩幸 (2001), 『〈砂場〉と子ども』東洋館出版社, p.133.
- 2) 柏まり・田中亨胤 (2007), 「子どもの創造的遊びを支える教師の役割—砂場における教師と子どもの対話の分析を通して—」, 『幼年児童教育研究』, 19, pp.12.
- 3) 樟本千里・山崎晃 (2002), 「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—担任保育者と教育実習生の比較を通して—」, 『保育学研究』, 40(2), pp.90—96.
- 4) 佐藤由美・山内淳子・山内紀幸 (2009), 「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, pp.90—106.
- 5) 全国保育士養成協議会専門委員会 (2004), 「保育士養成システムのパラダイム転換—新たな専門職像の視点から—」, 『保育士養成資料集』, 44.
- 6) 全国保育士養成協議会専門委員会 (2005), 「保育士養成システムのパラダイム転換Ⅱ—養成課程のシーケンスの検討—」, 『保育士養成資料集』, 46.
- 7) 全国保育士養成協議会専門委員会 (2006), 「保育士養成システムのパラダイム転換Ⅲ—成長し続けるために養成校でおさえおきたいこと—」, 『保育士養成資料集』, 48.
- 8) 高橋真由美 (2011), 「子どもの遊びを支える保育者の養成—自由遊びの援助過程において学生が困難を感じる場面とは—」, 『藤女子大学紀要』, 48, pp.183—188.
- 9) 高濱裕子 (1997), 「保育者の保育経験のいかし方—指導の難しい幼児への対応—」, 『保育学研究』, 35(2), pp.84—93.
- 10) 高濱裕子 (2000), 「保育者の熟達化プロセス—経験年数と事例に対する対応—」, 『発達心理学研究』, 11(3), pp.200—211.
- 11) 中橋美穂 (2004), 「実践場面における保育経験が及ぼす保育スキルの検証の試み」, 『大阪薫英女子短期大学児童教育学科研究雑誌』, 10, pp.31—38.
- 12) 真宮美奈子・川上琴美・赤井住郎 (2004), 「保育実践の熟達化に関する考察：経験年数の違いによる保育実践の語りの分析から」, 『山梨学院短期大学研究紀要』, 25, pp.71—76.
- 13) 山内紀幸 (2007), 「自己言及する保育学—啓発からナラティヴへ—」, 磯部裕子・山内紀幸『ナラティヴとしての保育学』, 萌文書林, pp.142—162.
- 14) 横山真貴子・秋田喜代美 (2001), 「保育における読み聞かせはどのように熟達するのか(2)—経験者と初心者の比較—」, 『人間文化論叢』, 4, pp.59—73.