

幼児教育「言葉」の領域における保育者の言葉の教材化の観点

梅澤 実*, 佐々木 晃**

(キーワード：幼児教育, 言葉の領域, 保育者, 事例研究)

1. はじめに

幼稚園教育要領では、「言葉」の領域を「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。」ものとし、次の3のねらいが掲げられている。(1) 自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう。(2) 人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう。(3) 日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、先生や友達と心を通わせる。

幼稚園の「言葉」領域は、大きくは話し言葉と書き言葉に分けられる。また、絵本や物語等を読み聞かせの教材として使用する計画的な場合と、日常生活の中で保育者と幼児の間でのコミュニケーションを通して行われる場合とがある。後者の場合は、計画性よりもその場の状況に合わせて臨機応変に行われることになる。しかし、保育者の臨機応変のコミュニケーションの背後には、保育者の言葉の指導に対するねらいがあると考えられる。

現在、小学校学習指導要領の改訂作業が中央教育審議会教育課程部会において行われている。当然ながら、小学校学習指導要領の実施は、幼稚園における幼児教育にも影響を与える。逆に、なめらかな幼小連携を目指すとき、小学校の教育実践においては、幼稚園における幼児教育を踏まえておくことが必要不可欠となる。

公表された審議経過報告(2006年2月13日)では、「教育内容等の改善の方向」における「基本的な考え方」として、「言葉や体験などの学習や生活の基盤づくりの重視」があげられている。即ち、今後の教育において、言葉を重視することの大切さと、体験を充実することが重要であることの指摘である。

この学習指導要領の改訂作業に先立ち、2002年文部科学省は、「ゆとり教育」による学力低下に危機意識をもち、文化審議会に「これからの時代に求められる国語力について」を諮問している(2002年2月20日)。この諮問は、文化審議会国語部会において審議され、その結果は文化審議会答申として公表された(2004年2月3日)。この答申では、「個人にとっての国語の役割」として、「知的活動の基盤」「感性・情緒等の基盤」「コミュニケーション能力の基盤」が掲げられた。先の中央教育審議会教育課程部会の審議経過報告は、この文化審議会の答申をふまえたものであることは容易に推察される。

その中でも、文化審議会答申の国語力の一つとされたコミュニケーションという言葉は、教育の場のみならず日常生活においても頻繁に使用されている。学校教育においても家庭教育においても、コミュニケーションは重要である。子どもの体験や学びは、子どもとその子どもと関わる人とのコミュニケーションによって豊かにもなり、貧しいものにもなることは我々にとって日常的に経験していることである。小学校以上の学習指導要領では国語科の目標に「伝え合う力」の育成が掲げられてもいる。

では、小学校以前の幼稚園における「言葉」の指導は、どうあるべきであろうか。臨機応変に行われる保育者のコミュニケーションのねらいを保育者はどのように捉え、それがどのように実現されているかを幼稚園の保育現場における教師と幼児のコミュニケーション事例をもとに分析する。それは、今後、幼稚園の保育現場における教師と幼児のコミュニケーション事例を大学における保育者養成段階における教材化のための観点ともなると考える。この点については、次の「教員養成における事例研究の必要性」において言及する。

*鳴門教育大学地域連携センター

**鳴門教育大学附属幼稚園

2. 教員養成における事例研究の必要性

教育実習は、大学で学ぶ理論と実践を統合させる場であるといわれてきた。学生に育成する実践的指導力とは、指導内容と指導方法のみで培われるものではない。大学で学ぶ知を教育実習という実践の場において、実践の知と連関させていくことが求められてきたのである。しかし、教育実習において、大学で学ぶ知と実践の知を連関するという事は、十分にその成果を上げてきたとはいえない現実がある。²¹¹

佐藤(1996)は、教師が技術熟達者に向かうか反省的实践家に向かうかの分岐点は、自らの実践を「教室に刻々と生起する数々の『出来事』に対して、教師がどのような態度でのぞむかにある」と言う。

教師は実習段階だけでなく、教師になった後も自らの実践を振り返り、「教室に刻々と生起する数々の『出来事』に対して」とった自らの行為を省察し、自らの実践的知識として蓄積していかねばならない。反省的实践家として、自らの授業実践を自省することのできる力の育成が求められるのである。

これは、ショーン(Schon・2001)の提起した「反省的实践家」に通じるものである。

教師の「反省的实践家」としてのとらえは、教師の力量に対する見方を、理論や技術をその状況に合わせて的確に使用することができることから、授業実践過程において、次々に現出する状況に主体的に関わりながら、その状況を判断していくことのできる力へと、そのとらえを変容させている。

教師が実践を通して獲得していく知とは、教師が日々の実践で、幼児・児童・生徒と紡ぎ出す様々な出来事を意味付けていくことによって生成されていくものである。この意味付けは、幼児・児童・生徒と紡ぎ出した様々な出来事を省察することによって生成される。それは、その教師とその幼児・児童・生徒という個別的具体的なものである。従って、そうした教師の実践知を捉えようとするとき、必然的に事例研究の形をとることにならざるをえない。

また、教師が「教室に刻々と生起する数々の『出来事』に対して」、どのような行為を選択するかは、問題解決の過程としてとらえることもできる。安西(1985)は、この問題解決のプロセスをコントロールする基本的な機能として、「知的な能力」だけでなく、「感情」の重要性を指摘している。

大学の授業において、教育実践という文脈で子どもと指導内容と指導方法をつなげて学ぶ上では、事例研究という方法が必要になる。大学の授業において、事例を通して、自らを事例における教師の場に立たせ、その教師の「感情」をも共有しながら、教師としての自覚をも形成しつつ学んだ内容は、実践の場においての有効感を喚起する。「教育実習」における教育実践とそれに対する自省は、このような教師としての自覚と、教職に対するあこがれと責任という感情を背景に行われることになる。

このことを視野に入れ、本稿では、幼稚園の保育の場において、その状況に合わせて臨機応変に行われるコミュニケーションの背後に、保育者のどのようなねらいが存在、それがどのように実現されていくかを事例を通して分析し、保育者との幼児のコミュニケーションの事例を保育者養成における「言葉」領域の教材とするときの観点を探ることを目的とする。本稿では、保育者と幼児のコミュニケーション事例²¹²をもとに考察をすすめる。

保育者と幼児のコミュニケーションの背後にある保育者のねらいについて言及しておく。

幼稚園教育における領域についての「それぞれが独立した授業として展開される小学校の教科とは異なるので、領域別に教育課程を編成したり、特定の活動と結び付けて指導したりするなどの取扱いをしないようにしなければならない」(幼稚園教育要領解説 p.58)としている。このことは、保育者と幼児のコミュニケーションにおいても、意識的であれ、無意識的であれ、存在し、領域の融合したところにコミュニケーションのねらいとして生成されているのではないかという仮説が成り立つ。この仮説を事例を通して検証することは、同時に、「言葉」の領域と他の領域を結びつけるとはどういうことであるかを具体的に示すことになると共に、保育者の言葉を教材化するときの観点を得ることにもなる。

保育者と幼児のコミュニケーションが、その場の状況に関わるものであるとき、実験室的手法では検証はできない²¹³。そこで、事例の分析の方法では、適宜、保育者と幼児とのコミュニケーションとは別のコミュニケーションを想定してみることにより、保育者と幼児とのコミュニケーションでどのような意味のやりとりがなされたかを考察するという方法を用いる。それは、事例に示された言葉とは違う別の言葉を使ったらどのようなようであったかという「もし」という問いを形成して考察する²¹⁴。

3. 言語と認知について

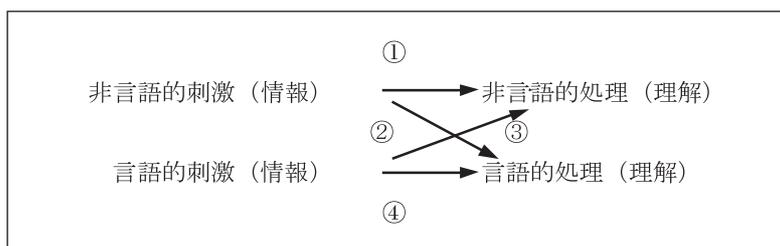
保育者と幼児とのコミュニケーションにおいて、保育者のねらいがどのように実現されるかを分析するために

は、コミュニケーションを通して幼児にどのような認知が形成されるかを考察しなくてはならない。そこで、言語（言葉）と認知について言及しておく。

近年、言語と認知との関わりについて様々な知見が議論されてきている。本稿は、幼児教育の「言葉」の領域を対象とする。従って、言葉と認知の関係を整理しておく必要があるからである。

岡本（1999）は、認知と言語の議論が、二項図式的に捉えられていることを批判し、刺激と処理のレベルを次の図で整理し、言語と認知の関係をどのように捉えるかと問題提起している。

岡本は、認知を、「基本的には自分の世界を意味づけ、記号化していく過程」として捉え、認知の過程を次図で説明する。①は、非言語的（直接知覚的）形態であり、それを非言語的に処理する場合であり、②は、非言語的刺激であるが、受け手はそれを何らかの言語化をして処理する場合であり、③は、刺激が言語的であるが、受けてそれを非言語的スキーマで処理する場合であり、④は、言語的刺激を言語的水準で処理する場合である。



本稿では、実践事例の分析においては、これら4つのすべてを認知として捉える。これら4つは、言語の発達において、順次生成されるものではなく、これら4つが融合して、受け手は一つの認知（「自分の世界を意味づけ」）を形成すると捉えるからである。さらに、受け手は、非言語的刺激（情報）であれ、言語的刺激（情報）であれ、発信者の意図をも共有して、理解を行うと考えられるからである（詳しくは各事例参照）。

佐伯（2007）は、トマセロ（M.Tomasello）を引用して「意図を共有して目標の達成を図る際、他者との間に「協働する」ことが生まれ」と説明する。コミュニケーションとは、まさに、発信者と受信者の協働作業であり、受信者が発信者の送り出す情報を処理する場合、発信者が受信者に対して情報を発信する意図を理解、情報を処理するのであり、それは、発信者が受信者とのコミュニケーションを成立させようとする協働の意図を理解することである。

言葉による意味理解の難しい幼児とのコミュニケーションでは、教師は幼児の発信を言葉以外のものでも捉えなくてはならない。コミュニケーションが保育にとって重要な要素であると考えるとき、コミュニケーションが「状況に埋め込まれた活動」であり、そこで生成される「知」を「状況に埋め込まれた知」として理解することが重要なのである。それは、幼児とのコミュニケーションにおいて、コミュニケーションが行われる状況を教師は捉え、理解し、創り出すということである。

4. 体験に結びつけて学ぶ語彙－5才児の事例－

保育において、難しい語彙は避けられることが多い。その背後には、幼児に理解は無理であろうという認知が作用していると考えられる。しかし、次に掲げる事例1は、そんな姿勢とは裏腹に、小学校の中学年以上の理科でその概念を学ぶ「乾燥」「蒸発」という語彙を使用している。

事例1（平成17年10月8日実践）^{註5}

M子（5才児）が、粘土を入れておいたビニールの袋の口を開けたままになっていた。固くなった粘土を前に。

保育者：ほら、太陽がキラキラしてるだろ。粘土が乾燥しちゃうんだよ。

M子：うん、キラキラしているね。

保育者：こんなにキラキラしてたらね、太陽が粘土の水分を蒸発させちゃうんだよ。

M子：だからビニール袋ちゃんとしめなきゃね。

保育者：それに、上からこの塗れ雑巾かぶせておいたら乾燥をふせげるよ。

M子：乾燥をふせぐんだね。

そのままにしておいた粘土が固くなるという状態に出会ったとき、保育者にはいくつかの選択肢がある。幼児に理解が難しい語彙は避けるという考えがあるとき、「粘土が固くならないようにビニールの袋の口を締めておこうね。」という言葉が選択される。しかし、その保育者の言葉で、幼児が認知する内容は、粘土を固くしないためには、ビニールの袋は締めておくという行動だけである。そうした行動を促す言葉は、固くなった粘土に対する感触を意識させることも、何で固くなるのかを考える姿勢を生むことはない。

しかし、この事例では、保育者は、「乾燥」「蒸発」という言葉を意識的に使用している。まず、「乾燥」が起こる原因に目を向けさせる。さらに、保育者は、「太陽がガラガラしてる」ことが、粘土の水分を「蒸発」という現象を引き起こすことを語る。この保育者の「乾燥」「蒸発」という言葉を使用した一連の説明を、M子側からみてみよう。保育者の「太陽がガラガラしてるだろ。粘土が乾燥しちゃうんだよ。」の言葉に、「うん、ガラガラしているね。」というM子の言葉は、保育者の言葉を単に鸚鵡返しに発した言葉ではない。保育者の言葉が表す状態を、粘土が固くなった原因に結びつけようと、自らその状態を確認する言葉である。さらに、保育者の「こんなにガラガラしてたらね、太陽が粘土の水分を蒸発させちゃうんだよ。」に対して、M子の「だからビニール袋ちゃんとしめなきゃね。」という言葉は、ガラガラ輝く太陽の状態と、固くなった粘土に対する感触が結びつけられたことを表している。さらに、保育者の「それに、上からこの塗れ雑巾かぶせておいたら乾燥をふせげるよ。」の説明に、「乾燥をふせぐんだね。」という言葉は、「水分」「蒸発」「乾燥」が、彼女の中で関連づけられたことを表しているといえよう。その関連づけは、小学校の理科で学習する「蒸発」という概念を獲得したことを意味するものではない。ガラガラ太陽によって粘土が固くなったということを、固くなった粘土の感触とガラガラ太陽から受ける体感をM子自身が関連づけたということである。では、この関連づけの中で「乾燥」「水分」「蒸発」という語彙は、M子にとってどんな意味をもったであろうか？最初に示したビニールの袋は締めておくという行動を促すだけの言葉に比べ、大人の使用する語彙を使用した保育者の説明は、M子が体験した現象をとてすばらしい発見であることを言外で伝えているのではないだろうか。（このことは、次の事例4において、確認する）。また、M子の自尊心を喚起するだけでなく、原因と結果という科学的見方のあることをも意識化することになるのではないだろうか。

M子は、乾燥した粘土の状態を感覚を通してしっかり捉えていることを保育者は見取っている。そのとき、「乾燥」「水分」「蒸発」という言葉を使用するチャンスとして認知したのである。その認知の背景では、「環境」領域と「言葉」領域がしっかり結びつけられているといえよう。「環境」領域は、「周囲の様々な環境に好奇心や探求心をもってかわり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う。」(幼稚園教育要領解説 p.91)とされている。

5. 自尊心を喚起させる語彙—5才児の事例—

幼児の段階で、自尊感情を持つことができるかどうかは、その後の発達上で大きな作用をおよぼす。また、コミュニケーションは、伝える者の伝えたい内容を相手に伝えるだけでなく、人間関係を構築する機能を有するものであるという認知は、「言葉」領域と「人間関係」領域とを融合させたところに生成される。このことを示唆するのが、次の事例4である。

事例3 (平成17年6月1日実践)

S男(5才児)とK男(5才児)が、フィルムキャップの蓋でハッサクの木の子から出ている脂を削ぎ集めている。その保育者との会話。

S男：木の蜜集めているんよ。[得意そうな顔で保育者に語りかける]

K男：だいたい集まったけど、もうちょっといるんよ。

保育者：これは実験ですか？作戦ですか？[興味深そうにちょっとおどけるように問いかける]

K男：うーん。て、言うか、これ(フィルムキャップ)に水入れてな、振って混ぜるんよ。なあ。

S男：ほんでな、木に塗ってな、カブトやセミ捕まえるんよ。

保育者：なるほど、実験的な作戦ですか。

S男：実験作戦攻撃じゃ。[力強く言う]

K男：先生も塗ってほしいところある？[そう言うK男をS男が突っついて作業に戻らせようとする]

保育者：お手間をとらせました。成功お祈りします。[二人に向かって敬礼しながら言う。]

S男：あとであげるけん。蜜ジュース。[そう言う保育者を敬礼しながら見送る]

S男とK男が、木の蜜を集める遊びに対して、保育者は、「これは実験ですか？作戦ですか？」と問いかける。この問いかけに、K男とS男は、「うーん。て、言うか、これ（フィルムキャップ）に水入れてな、振って混ぜるんよ。なあ。」「ほんでな、木に塗ってな、カブトやセミ捕まえるんよ。」と、自らのしている行為を説明する。それに対して、保育者は、「なるほど、実験的な作戦ですか。」と返す。S男は、「実験作戦攻撃じゃ。」と答える。ここでいう「攻撃」とは、カブトムシやセミを捕まえることを意味している。「実験」「作戦」という言葉を自らのしている行為に照らし合わせたときに、この「攻撃」という言葉を加えて説明することが適切であることが捉えられたことを意味している。さらに、それが、「力強く」発せられたところに、自らの行為を言葉として価値付けられたことへの自信が表れている。その後、保育者に気を遣うK男に対して、S男が作業の継続を促す。この様子を捉えた保育者の「お手間をとらせました。成功お祈りします。」という言葉は、S男の「あとであげるけん。蜜ジュース。」という応答を促すことになった。「人間関係」領域は、「他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人とかがわる力を養う。」（幼稚園教育要領解説 p.91）とされている。この保育者とS男のコミュニケーションは、このことを具現化したものであるといえよう。保育者の「お手間をとらせました。成功お祈りします。」という言葉は、「がんばれよ。いっぱい集めなよ。」といった言葉ではどうも表せない、K男とS男の蜜を取る行為を価値あるものとして認め、2人の行為を尊重していることを言外に伝えている。だからこそ、K男に祖業続行を促したS男に、保育者の心に答える言葉として、「あとであげるけん。蜜ジュース。」が生成されたのである。敬礼しながら保育者を見送るS男の姿に、それを見て取ることができる。

この事例においても、先の事例1・2と同様、「実験」「作戦」という幼児には難しいと思われる言葉を使用している。それは、単に幼児の語彙を増やすだけでなく、それらの言葉が、幼児の行為を価値あるものであると保育者が認めていることを幼児に伝えるものとなっているのである。

6. ごっこ遊びにおける「言葉」領域—5才児の事例—

4, 5才になると、ごっこ遊びにおける見立てや振りを他の子とのやりとりの中で共有し、適切に自分や相手がそれぞれの役割を演じられるようになる（無藤隆・1991）。そうしたごっこ遊びでは、高度な知的働きと対人的関係が生成されている。ごっこ遊びを通して、幼児は、各自が演じる役割を社会的文脈の中で認識し、他者とのやりとりの中で自分の役割を調節し、演じるのである。こうしたごっこ遊びに、保育者は幼児とどのようにコミュニケーションをとればよいか、次の事例をもとに考える。

事例6（平成17年4月日実践）

S子、R子、M子、Y子（いずれも5才児）がままごとごっこをしている。

S子：ほきってしたら、すじが剥ける。

R子：筋とったら、あと水にさらしてね。

M子：すみませんが、ちょっとアスパラいただきますね。

R子：新鮮なうちにお料理してね。時間が勝負なの。

M子：はい。[M子は、Y子が砂や花びらを炒めるフライパンの中にアスパラを入れる]

Y子：火を最高に強くして。

M子：はい。[調理台にしている電線ドラムの縁をがちゃがちゃし、ガスを強くする仕草をする]

R子：あ、あとはちらし寿司とスープだけね。[腰に手を当て体をほぐすように軽くストレッチをする。ボールの水にさらした露に見立てたチューリップの茎がある。]

R子：灰汁が強いよね。露なんかは。[時間がたつのを待っている]

S子：スープできました。ちょっと味見してみ。[保育者にスープの入った容器を差し出しながら]

S子：特製スープには季節のお野菜が入っています。わかりますか。

保育者：この春らしい香りは？[目を閉じ味わうように聞く]

S子：はい、露です。あとアスパラも入っています。

保育者：なるほど。その香りのハーモニーだったんですか。

R子：先生、お寿司はお好きですか？

S子：先生、ここのお寿司最高なんですの。[うっとりしたような表情で言う]

5才児かと思うほどの語彙と語り口が使われている。保育者は、幼児のままごとごっこをじっと暖かく見守っている。幼児たちの創る料理をじっと待つ存在としての役割を演じているといってもよい。そんな保育者が、言葉を発したのは、「この春らしい香りは?」「なるほど。その香りのハーモニーだったんですか。」だけである。この言葉は、どんな働きをしているのだろうか。

まず、「この春らしい香りは?」という問いかけは、特製スープを差し出したS子に対する言葉である。もし、「ありがとうございます。」「おいしそうですね。」という言葉が発したときには、S子の答えた「はい、露です。あとアスパラも入っています。」は、出てこない。保育者は、このS子の言葉を引き出す役割を果たしている。それは、彼女たちの料理づくりの過程で語られていた言葉のやりとりをじっと見つめていたからこそできることである。さらに、「このスープには何がはいっているのですか。」と比べれば、保育者のS子への問いが、彼女たちが演じようとしていた母親(大人)に対する会話としての質を保持したものであることがわかる。「何がはいっているのですか。」では、「特製スープには季節のお野菜が入っています。わかりますか。」というS子の大人びた言い方に対して十分な対応にはならない。彼女の「季節のお野菜」に対応させて、保育者が、それを「春らしい香り」として感じ取る人を演じることで、このごっこ遊びで創られた彼女たちの料理にリアリティーが付け加えられる。だから、その後の「香りのハーモニー」という難しい言葉も、彼女に自然に、それ以上に満足をもって受け入れられる言葉となる。S子のR子のお寿司を誇らしげに語る「ここのお寿司最高なんですの」は、S子そのままごとごっこの自分の役割をしっかりと認識し、自分の役に誇りをもって演じている姿を見ることができ

る。保育者の二つの言葉は、ままごとごっこにリアリティーをもたらし、同時に、季節の香りという新たな視点をも獲得させるものになっていたのである。

7. 表現に応える言葉—5才児の事例—

「表現」の領域は、「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。」とされている(幼稚園教育要領解説 p.123)。

幼児が、表現しようとするとき、表現したいという欲求がまず存在しなくてはならない。小林(1991)は、「イメージは、安定した状態、快い気分、これから起こることに期待感が持てる時に、最もえがかれ、それがふくらんでいく。」と述べている。

幼児が日々の生活の中から表現したいものを見つけ出し、描き始めたとき、保育者は幼児の表現欲を喚起し、さらにイメージを膨らませるためには、幼児の表現にどのように応えればよいのだろうか。そのことを次の事例をもとに考察してみよう。

事例5 (平成17年8月2日実践)

H男が、クワガタの絵を描いている。鉛筆で何度も薄い線を引き直し、左右対称になるようにバランスを整えようとしている。H男のところにM男、K男、A男、G男、T男、S男(いずれも5才児)が集まってきた。

K男：おう。うまいでえ。

M男：そうそう、いい感じ。

A男：やるう。すごー。

G男：やっぱ、H男は博士やけんなあ。

H男：ああ、ちょっと、もうちょっとだけど、もう、これでいくよ。[少しはにかんだような微笑みをして言う]

T男：いけとるよなあ。先生。

保育者：うん、クワガタ特有の背中丸みと、痛いほどの大あごの、あのごつごつした迫力がなあ。[頷きながら言う]

S男：て、いうか、これは、完全なオオクワガタのあごじゃ。

M男：で、何オオクワガタなん?これ。

H男：ぼくの考えたオオクワガタなんよ。[また、絵を描きながら言う]

G男：うーん。おれはギラファ(ギラファオオクワガタ)系に見えるけどなあ。て、いうか。先生、おれも描きたい。[他の子たちも「僕も、僕も」と画用紙を取りに行く]

クワガタの絵を描くH男の表現意欲をさらに喚起したのは、K男、M男、A男、G男の賞賛であることは間違いない。K男らの言葉は、H男の気持ちを高め、快感を体験させる言葉である。こうした友達同士の関係は、小林のいうイメージを豊かに膨らませる上で大切な「安定した状態、快い気分」を醸成している。そうした人間関係を保育者が生成しておくことは、表現力を高めていく上の基盤である。そうした保育者の姿勢を幼児は感じ取っているからこそ、T男の「いけとるよなあ。先生。」という、保育者への同意を求める言葉が発せられたのである。このT男に対して、保育者は、「そうだね、すごいね。うまいね。」といった、K男らの言葉に一方的に同調しない。保育者は、K男らの言葉が感動したH男の絵のすばらしさを具体的に提示しているのである。単にK男らの言葉に同調し、それを繰り返す「そうだね、すごいね。うまいね。」と比べると、ここで発せられた保育者の言葉が、幼児たちに与える影響が見えてくる。まず、保育者の「うん、クワガタ特有の背中の丸みと、痛いほどの大あごの、あのごつごつした迫力がなあ。」という言葉によって、K男らは、自らの審美眼を評価されることになる。だから、すかさずS男の「て、いうか、これは、完全なオオクワガタのあごじゃ。」が生成される。この言葉は、保育者のH男の絵への評価を受け止めた上で、自らの審美眼を確認する言葉である。同時に、S男のこの言葉は、さらに、H男に向けて語られる総合評価でもある。

だから、「もう、これでいくよ。」とほぼ絵の完成したことを告げたH男は、さらに絵に手を入れ続けることになったと考えられる。さらに、保育者の言葉とS男の言葉は、他の幼児たちの表現への意欲を喚起した。それは、幼児たちの心的状態を小林の言う「これから起こることに期待感が持てる」状態へと高めたのである。この期待感は、S男の語った言葉が、描く絵の到達目標となり、自分の描く絵の先に描いた絵を明確に評価する保育者がいることによって生成されたものである。「僕も、僕も」と画用紙を取りに行く幼児たちの姿は、それを物語っているとよいであろう。ここで語られた保育者の言葉は、単にH男の表現への自尊心を喚起するだけでなく、幼児たちへの表現することが快感につながることを示す言葉となっていたのである。

8. オノマトペ（声喩）への対応—3才児の事例をもとに—

3才児は、語彙を十分に獲得していないために、しばしば物事の様子を表すときにオノマトペを使用する。それを聞く大人には、詩的表現として捉えられる。しかし、そうした評価だけでは、オノマトペを使用する幼児の言語感覚をさらに高めることはできない。では、幼児が、オノマトペを使用したときに、保育者の言葉をオノマトペを学ぶ教材にするにはどのようにすればよいのか。それを次の事例は示している。

事例8（平成5年5月実践）

非常に風が強い日のできごと。A男とS男（いずれも3才児）が保健室に駆け込んできた。
 A男：先生、おそと、うおん、うおん、おこつとるよ。
 保育者：どれ、どれ。〔外に出ようとする〕
 A男・S男：よし、ほくもいくぞ。
 A男：いくぞ、キックだ。〔S男に呼びかけ、風に向かっていく〕
 A男：だめだ、目がやられた。〔両手で顔を覆って座り込む〕
 保育者：しっかりしろ、私が盾になって、やつの攻撃を止める。〔A男を保育者の胸にもたせかける〕
 A男：ありがとう。もう、大丈夫だ。〔まばたきをして立ち上がる。そばで心配そうに見ていたS男が〕
 S男：くっそう。もう許せん。いくぞ。〔下唇を噛み、怒った表情で、A男と保育者を促す〕
 A男・保育者：よし。〔強い風をよけながらパンチやキックを繰り返す〕

「おそと、うおん、うおん、おこつとるよ。」という表現に込められたA男が、外の様子をただならぬ様子と捉えていることを保育者は捉えた。それを単に「すごい風だね。」「台風のような強い風だね。」といった言葉の置き換えによるのではなく、幼児を外に連れ出している。A男とS男は、自らが「うおん、うおん、おこつとるよ。」と表現した世界に飛び込んだのである。このオノマトペに二人の幼児が込めていた思いは、その後の二人の行動が示している。「うおん、うおん」と表現した風の強さを確認するように、風に向かいながら、自らを主人公にした風に逆らい挑む物語を生成し、その物語の世界に入り込もうとする。その入り口で、目にごみが入った。それを幼児の作りつつある物語にリアリティーをもたせたのが、保育者の「しっかりしろ、私が盾になって、やつの攻撃を止める。」の言葉である。

オノマトペは、物事の様子・心情などを感覚的に捉え、それを相手に具体的に示すレトリックである。言い換えれば、伝える相手に強く印象づけたいときに使用すると効果のあるレトリックということになる。このオノマトペのもつ表現効果を、ここに登場した二人の幼児は、体験的に学んだといえる。自ら表現したオノマトペが、保育者を外に誘い出す効果を生み、自らの風の強さを表したオノマトペを体感する。保育者の言葉は、オノマトペが物語を生成する過程を体験的に感じとらせる教材として機能したのである。彼らが、これから先、物語に表現されたオノマトペに出会ったとき、オノマトペのもつ力を体験的に感じたものが作用することは推測可能なことであろう。

この事例は、幼児がオノマトペを使用したとき、その心的状態を捉え、それをもとに保育者がどう対応すれば、幼児の言語感覚を豊かにすることになるつながるかを示唆するものである。さらに、この事例は、「言葉」領域が、「表現」領域とも融合し、さらには「環境」領域も取り込んだところに、豊かな言語体験を生成するものであることを物語っている。

9. まとめ

事例をとおして、幼児の遊びの中での保育者と幼児のコミュニケーションの実際をみてきた。一見、その場の状況に合わせて臨機応変に行われるコミュニケーションの背後に、保育者の言葉の指導に対する大きなねらいが存在していた。このねらいは、「言葉」領域だけのものではなく、他の4つの領域「健康」「人間関係」「環境」「表現」を融合させたところに生成されたものであった。幼児が言葉を生成する瞬間を捉え、保育者は幼児に向けて、言葉を発する。この保育者の行為を佐々木はピアノを弾くという比喩を用いて次のように語っている。

「いつも左手で旋律を弾いています。そして、幼児の遊びを捉えたとき、その遊びに合わせて伴奏を弾くのです。」
(佐々木氏へのインタビュー：2006.11.16)

佐々木によれば、左手で弾く主旋律は、幼児をこのように育てたい、育ててほしいという願いである。しかし、それだけでは、その主旋律に合わせて歌を歌わせてしまうだけになる。幼児の遊びには、彼らのリズムがある。そのリズムに合わせた伴奏を弾けたとき、幼児とのコミュニケーションが成立するということである。主旋律は、幼稚園の「言葉」以外の4つの領域を貫くものである。佐々木は、それを「哲学」という言葉で表している。

これらの事例を通して、我々は、改めて、幼稚園における「言葉」領域が、他の領域と結びつけられたところに生成されねばならないことを確認した。そのためには、保育者一人一人が幼児の発達に対する願い（哲学）を5つの領域を貫くものとして保持すること、さらに、幼児の言葉使用の文脈に合わせる必要がある。幼児の言葉使用の文脈を的確に捉えた保育者の言葉は、「言葉」領域の教材となる。これは、「教材」という言葉が、学習の目的達成のための手段ととらえられがちな小学校教育にも示唆を与えるものである。特に、学習指導要領改訂における提示されている「言葉」と「体験」というキーワードを捉え、実践に結びつけていく上で、ここで取り上げた事例が語るものは大きい。教科、領域という境界を乗り越えたところに、言葉の指導のねらいがまず存在しなくてはならない。さらに、言葉が生成されねばならない状況をいかに創り出し、その状況の中に子どもを誘い、状況の中における子どもの認知を捉え指導することの必要性である。

〈注〉

注1 鳴門教育大学では、教育実習において大学の学ぶ知と実践の知を連関させるために、「教科教育実践」という授業を設定した。「教科教育実践」と「教育実習」が連環して、学生に育成する実践的指導力とは、反省的実践家として、自らの授業実践を自省することのできる力の育成をもめざしている。本稿における幼稚園の保育現場における教師と幼児のコミュニケーション事例を大学における保育者養成段階における教材化とは、こうした教育実習において大学の学ぶ知と実践の知を連関させる授業において使用することを想定している。詳しくは、「教育実践を中核とする教員養成コア・カリキュラム」鳴門教育大学コア・カリ開発研究会、暁教育図書株式会社、平成18年9月、掲載の「第2コア授業『教科教育実践』と『教育実習』(pp.31-35)」「コアの授業としての『教科教育実践』と『教育実習』との関連(pp.50-52)」を参照。

注2 本稿で取り上げる事例は、鳴門教育大学附属幼稚園佐々木晃教諭によるものであり、事例の中の保育者とは協執筆の佐々木晃教諭のことである。尚、この事例は、鳴門教育大学附属幼稚園紀要にも掲載されている。

注3 ここでいう実験的手法とは、計画的に条件を統制し、その中でデータを処理するものを指す。

注4 保育者は実践において意思決定を行う。それは、明示的なものだけでなく、むしろ暗黙的に行われることが多い。暗黙的な意思決定は、当然ながら、実践後に、そのときの意思決定を直接保育者にたずねてもそのときのすべての思考を明示化することは不可能に近い。また、コミュニケーションにおいて生成された意味を言葉によって表現しにくい幼児のコミュニケーションにおいては、その意味を幼児からインタビュー等によって聞き出すこともまた難しい。そこで、コミュニケーションの効果や、コミュニケーションに込められた保育者の思いを再現する上で、この方法は有効であると考ええる。また、「もし」という言葉を使った問いを形成して考察する方法は、ここで述べたこの方法を採用した意味と同じではないが、ヴァン・マーネンもその著書「教育のトーン」において使用し、観察される教師の行動と対極の問いを生成し、教師の行動の意味を探り出している。

注5 この事例は、当時鳴門教育大学附属小学校木下光二により、「保育と遊誘財に思う・そのⅡ」(p.122)（鳴門教育大学附属幼稚園研究紀要第39集，2005,11）に紹介されている。

<引用文献>

- 安西祐一郎（1985）問題解決の心理学 中公新書 中央公論社 pp.228-235
ヴァン・マーネン（2003）教育のトーン ゆみる出版 pp.101-115
岡本夏木（1999）言語発達研究を問いなおす 「ことばと認知の発達」中島誠・岡本夏木・村井潤一 東京大学出版会 pp.147-148
小林美実（1991）表現－感性と表現－ 「新しい幼児教育の原理と展開」第一法規 p.103
佐伯 胖（2007）共感 ミネルヴァ書房 pp.76-77
佐藤 学（1996）授業という実践 稲垣忠彦・佐藤学『授業研究入門』 岩波書店 p.48
ドナルド・ショーン（2001）専門家の知恵 佐藤学・秋田喜代美訳 ゆみる出版 pp.52-128
文部科学省（2000）幼稚園教育要領解説
無藤 隆（1991）幼児の心理 「新しい幼児教育の原理と展開」第一法規 p.27
マイケル・トマセロ (M.Tomasello) 2005 Understanding and Sharing Intention : The Origins of Cultural Cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675-691

The viewpoint to make a care provider's word a subject in the territory of the word of the infant education

UMEZAWA Minoru* and SASAKI Akira**

It was examined about care provider's and infant's communication through the case. It found that a big purpose for the guidance of the care provider's word existed at the back of the communication done in accordance with the conditions of that place as the occasion demanded. It united, and four other territories (health, human relations, environment and expression) were formed as for that purpose. The next two viewpoints are necessary to make a case the subject of child care person raising.

- Hold the wish (philosophy) that a child care person each faces infant's development as a thing to go through five territories.
- Take the context which an infant used a word for into consideration.

*Naruto University of Education,Center for Collaboration in Community

**Naruto University of Education,Attached Kindergarten