

熟練保育士における領域「言葉」に関する意識調査

Attitude Survey about the Domain “Language” in the Expert Childcare Person

キーワード：保育所、領域「言葉」、インタビュー、保育所保育指針改定

Keywords: Child Carecenters, “Language” as One of the Five Contents, Interview, New Guidelines for Child Carecenters

會森 恵美

EMORI Emi

1. はじめに

平成29年3月保育所保育指針(以下指針と略す)が幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領と共に改定された。今回の指針改定の方向性¹は5点示されているが、中でも「(1)乳児・1歳以上3歳未満児の保育に関する記載の充実」と「(2)保育所保育における幼児教育の積極的な位置づけ」は保育の在りように直接大きな影響を与える点といえる。

「(1)乳児・1歳以上3歳未満児の保育に関する記載の充実」は3歳未満児の保育の意義をより明確にすることが目的である。そのため、乳児期の保育内容は3つの視点から整理され、1歳以上3歳未満児の保育に関しては、保育内容のねらい及び内容に5領域の視点を取り入れられた。

平成20年の指針改定時には、幼稚園教育要領との整合性が図られたが、今回は幼児教育の一端を担う施設としてより一層の整合性が図られ、「(2)保育所保育における幼児教育の積極的な位置づけ」がなされた。そしてそのひとつとして、小学校との接続を視野に入れた「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿(以下「10の姿」と略す)」が幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育保育要領と共に、指針にも記載された。

3歳未満児の保育にも教育的側面の保育内容が

明記されたことと、小学校との接続を視野に入れた「10の姿」が記載されたことにより、法令上、0歳児から義務教育に至るまで、公的な機関による教育の一貫性がみられるようになったといえる。

一方で小学校の学習指導要領は、言語活動を「学習の基盤をつくる活動」のひとつとして位置付け²、「国語科を要としつつ(中略)児童の言語活動を充実すること。」³を求めている。

平成28年の中央教育審議会答申は、「10の姿」は、「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)」(平成22年)を手掛かりにして、就学までに育ってほしい具体的な姿を5領域の内容等を踏まえ明らかにしたものであると述べている⁴。従って「10の姿」は、そのひとつひとつの項目が保育内容5領域と関連している。5領域の中でも「言葉」は言葉の獲得に関する領域であり、小学校での学習活動の基盤のひとつである言語活動とのかかわりは深いと思われる。

「領域『言葉』」に関する先行研究をCiNii(国立情報学研究所 学術情報ナビゲータ)で検索したところ66件が見つかった。他の領域は「健康」106件、「人間関係」72件、「環境」219件、「表現」195件(2019年1月29日現在)であり、領域「言葉」に関する研究は他の領域に比べて少ない。さらに南陽(2017)はCiNiiにおいて「保育内容『言葉』」「領域『言葉』」等のキーワードを使って抽出された論文の内容を精

査し、「幼児教育・保育現場をフィールドとした実践研究や子ども、保育者を対象とする研究は少ない」⁵ことを明らかにしている。そこで筆者は領域「言葉」に着目し、保育所及び認定こども園の保育士・保育教諭を対象としたインタビューを行った。

指針では、0歳児の保育に「領域」という視点はないが、保育士は「全体的な計画」を「入所から就学に至る在籍期間の全体にわたって」見通しを持って作成する⁶。従って乳児保育においても、指導計画を作成する際は5領域を念頭に置き、それに則って保育を行っていると思われる。

本研究の目的は、保育士・保育教諭を対象としたインタビューの内容を分析、考察することで、保育士らが指針の改定をどのように受け止め、領域「言葉」に関してどのような考えを持って子どもとの関わりに反映させているのか、を明らかにすることである。

2. 対象と方法

2-1 対象及び対象者の選定

調査対象者は認可保育所、認定こども園(幼稚園型・地方裁量型を除く)に勤務する職員のうち、園長などの管理職を除いた子どもの保育を主な職務内容とする正規保育士・保育教諭である。固定で担当するクラスの有無、性別、勤務先の運営主体は問わない。

保育士の経験年数による構成割合を見ると、年数が低い層が多く、7年以下が約半数を占めている⁷。また正規保育士・保育教諭の年齢別配置割合は20代が最も多く約3割であるが、一方で40代以上の保育士・保育教諭が4割以上を占めている⁸。この世代の保育士・保育教諭はクラス担任の中でクラスリーダーとして日常の保育や指導計画の作成等、様々な場面で中心的な役割を果たしている。固定の担任以外にも主任やフリーの保育者として後進の指導に当たることも多く、これらの保育士・保育教諭の意識が、現在の保育の在りようを表していると思われる。

そこで本研究では年齢が40代以上で経験豊富な保育士・保育教諭を熟練保育士として調査の対象者とした。具体的には経験年数がおおむね20年以上

であり、年齢が40代以上の保育者である。

調査の結果に偏りが出ないようにするため、同一の職場から2名以上の対象者が出ないように配慮し、スノーボールサンプリングで調査対象者の選定を行った。

2-2 調査方法

調査は、2018年8月から9月にかけて、対象者の勤務先などにおいて半構造化インタビューによって行った。質問内容は平成29年の保育所保育指針の改定に関する意識や考え方、領域「言葉」に関するエピソードであり、主な質問項目は以下の通りである。これらの質問内容をその場の話の流れに応じて順序や言葉遣いなどを修正しながら、インタビュー調査を行った。従ってすべての質問項目をすべての調査対象者には行っていない。

1. 指針の改定についてどのように考え、領域「言葉」に関する保育の内容にどのように影響しているのか
2. 指針の改定について研修を受けたか
3. 小学校との接続を視野に入れた「10の姿」を保育の中にどのように位置付けているのか
4. 年長クラスの担任は就学を意識した領域「言葉」に関する活動を行っているのか
5. 小学校学習指導要領総則等に記載されている「読書」に通じる絵本、同じく小学校学習指導要領国語1, 2年生に示されている「我が国の伝統的な言語文化」や「長く親しまれている言葉遊び」に通じると思われる「わらべうた」などが保育現場でどのように扱われているのか
6. 語彙が増加し、さらに玩具の取り合いなどのトラブルが増えてくる1歳児クラス、2歳児クラスにおいて、その解決の糸口として使われることの多い「カシテ」「ジュンバン」「ゴメンネ」等の言葉を保育士はどのように考えているのか
7. その他、領域「言葉」に関するエピソードについて

インタビューの際、許可を得られたものは音声録音したのち、テープ起こしを行って文字データ化した。許可が得られなかったものはその場でメモを取った。

2-3 分析方法

本研究は統計処理を行わないため、上記の方法によって得られた文字データを質問項目別にまとめ、考察を行った。「7. その他、領域『言葉』に関するエピソードについて」は得られたデータを分析した際、質問項目に分類できるものは分類し、分類できないものはそのままエピソードとして残した。

2-4 倫理に関する配慮

インタビュー実施に当たっては調査対象者の疲労に留意し45分を目途に行った。個人情報の取扱いについては、調査対象者及びインタビューで言及された対象が特定されないよう表記方法に配慮することと、本学紀要に公開予定であることを調査対象者に説明し、了承を得た。なお、本研究は本学の学内研究倫理委員会の審査を経て合格の判定を受けている(研究倫理審査番号平30-14号)。

3. 結果及び考察

3-1 対象者のフェイスシート

調査対象者10名の属性は以下の通りである。倫理的配慮から個々の勤務園及び勤務地の表記は行わない。

調査対象者数…10名(A、B、C、D、E、F、G、H、I、Jの各氏)

性別…女性保育士8名 男性保育士2名

経験年数…19年以上20年未満2名 20年以上30年未満3名 30年以上5名

年齢分布…40代5名 50代5名

勤務園の種別…保育所(対象者の中に認定こども園勤務者はいなかった。)

勤務園の運営主体…公立、社会福法人、NPO法人
分析の際、調査対象者の性別、勤務園の運営主体、個々の年齢及び経験年数は考慮しない。

3-2 質問項目別の結果と考察

以下に質問項目別に結果と考察を行っていく。インタビュー内容の引用は、趣旨をわかりやすく伝えるために、補足、修正を行っている場合がある。

3-2-1 指針の改定についてどのように考え、領域「言葉」に関する保育の内容にどのように影響しているのか

本稿の研究目的のひとつは「指針の改定をどのように受け止めているか」であり、10名全員から聞き取るべき質問項目であるが、I氏J氏は同時にインタビューの場を設定し、J氏が遅れての参加となったため聞くことができなかった。よって9名からの聞き取りとなった。また、指針が改定されたことは知っていてもすぐにはイメージが浮かばない調査対象者もいたため、具体的な改訂のポイントを提示しながら、インタビューを行った。

以下に各氏の回答を引用する。

A氏「改定前から言葉を大切にしてきた」

B氏「改定前と保育は変わらない」

C氏「指針自体、カリキュラムを作るときに言葉を探す程度」

D氏「園長から(指針が改定されても)根本は変わらない、今の保育を変えるわけではないと話があった」

E氏「文言は変わるが、今やっていることをやっていたら間違いはない、記録を見返せば10の姿が(日々の保育に)入っていることがわかる(と園長が言った)」

F氏「(上席者から指針改定の話は聞いたが)特に印象はない」

H氏「(新設園なので指針の改定よりも)保育方針の統一が優先事項」

I氏「(乳児保育に3つの視点、1歳以上3歳未満から5領域が入ったことについて)文章化されてはいなかったが、改定前からどこの現場保育士もやってきたこと」

9名の話からは、指針の改定が調査対象者の保育に直接影響していないことがわかった。A、B、Iの各氏は、指針が改定されても保育は変わらない、と述べている。またD、E両氏の回答は園内研修、職員会議における園長の話に基づいており、上席者も指針の改定は今までの保育に影響はないと考えていた。

指針が改定されても保育は変わらないという考え

は、指針改定の審議会における委員の発言⁹と方向性が一致している。審議会第2回の議事録には、“保育所の教育は3歳から始まるのではない、保育士は0歳児の玩具の選択・設定に際して、色や形の認識が促されるよう十分に配慮している”という委員の発言があり、3歳未満児の教育的側面の援助、配慮はすでに保育現場で行われていることであると主張されている。

指針改定のポイントの一つは3歳未満児の保育に関する記載の充実であり、保育士らの注目度が高いのではないかと考えていたが、今回の調査対象者は指針の改定について多くは語らず、それほど関心が高くない。指針の改定があっても保育は今までと変わらないという認識であった。

3-2-2 保育所保育指針改定に関する研修について

指針改定に関する研修については10名中9名から聞き取ることができた。結果は表1の通りである。

表1 保育所保育指針の改定に関する研修参加の状況 (敬称略)

研修に参加した	8名 ABCEF GHI	自治体の研修(上席者のみ)に参加した	3名 ABH
		園内研修(園長会の報告を含む)に参加した	4名 CEFI
		公の研修はなかったので自主的に勉強会に参加した	1名 G
研修に参加していない	1名 D	園内研修(園長会の報告を含む)があったがシフト勤務のため不参加	1名 D
不明 (インタビューに遅れて参加のため確認できなかった)			1名 J

最も多かったのは園内研修である。保育士以外の職員(調理職、看護職など)も含めた園内研修を実施したのは5名が勤務する5園であり、そのうち1名はシフト勤務のため研修に参加していない。自治体主催の研修(対象園は公立・私立を問わない)は、その対象者が管理職や一部の上席者であり、調査対象者のうち参加したのは3名であった。また研修は公には組まれず、自主的に勉強会に参加したのは1名である。

指針の改定は平成29年4月、施行は平成30年4

月と周知期間が1年間であった。調査対象者が勤務する保育所が設置されている自治体は5つであるが、全ての自治体が保育士全員を対象とした研修を行っていなかった。

また、園内研修についても継続的な討議を行っている1園を除いては、園長会や自治体主催の研修参加者の報告という簡単なものであった。さらに保育所の勤務体制はシフト制であり、園内研修への全員参加は難しい状況にある。

指針改定に関する研修の現状と周知期間を考えると、現段階では今回の指針の改定が調査対象者の領域「言葉」を含む日々の保育に与える影響は、大きくないと考えられる。

3-2-3 「10の姿」を保育の中にどのように位置付けているのか

10名中9名に質問したが、はっきりした回答が得られたのは5名(A、B、C、D、F各氏)である。「3歳未満児を含んだ各年齢で卒園時の姿を意識して指導計画を立てた」(A氏)「(「10の姿」を)保護者会で(就学までの)到達目標^{注1}として伝えた、明確で伝えやすい。」(F氏)といった回答があったが、「10の姿」を日々の保育に位置付けているとする事例はなかった。

「10の姿」は、小学校との接続を視野に入れたものである。しかし回答が得られた5名のうちA氏を除く4名は、「ケ言葉による伝え合い」をきっかけに、保小の接続とは関係ないテーマについて話し始めた。うち3名はスマートフォンを含めたIT機器が身近にあることへの危機感である。C氏は「言葉による伝え合いに絵本を入れなくてもよいのではないかと考えていたが、動画配信サイトやテレビなどで刺激的なものがあふれている今の社会だからこそ、絵本の優しい言葉、正しい言葉が必要であり、ここ(「10の姿」)に入ってきたのではないかと述べた。D氏もC氏と同じ主旨の意見を述べ、F氏は「家庭でIT機器やゲームなどの映像に触れることが多くなり、言葉によるコミュニケーションが減ったのではないかと、だからこそ「10の姿」にこれ(ケ言葉による伝え合い)があるのではないかと語った。

スマートフォンが育児の中に深く入り込むことによって、子どもの言葉やコミュニケーション能力の獲得に弊害が出るのではないかという指摘は大北(2017)に詳しい。大北はスマートフォンが育児に与える影響についての日本小児学会のリーフレット(2013)やベネッセ教育総合研究所の調査(2017)を検討し、保育現場は「子どもの周囲にスマートフォンのない稀有な環境である」¹⁰として領域「言葉」の保育実践について評価しており、調査対象者たちの実感と大北の考えは方向性が一致している。

「10の姿」は今回の指針改定で初めて記載された項目であり、3歳未満児の保育内容同様、注目度は高いと思われたが、調査対象者9名は直接にはあまり関心を示さず、そこから派生する言葉の大切さやIT機器に対する危機感の方に話の時間が割かれた。

3-2-4 年長クラスの担任は就学を意識した領域「言葉」に関する活動を行っているのか

調査対象者が近年、年長クラスを担当していないケースもあり、10名中4名(E、F、I、J各氏)からの聞き取りであった。

I、J両氏は「空間認知のためにマス目の塗りつぶしを遊びに取り入れている」「鉛筆の持ち方は特に教えないがスプーン、箸などの持ち方に気を付けている」と話し、F氏は「(近隣の小学校校長が来訪し)文字ではなく話を聞くことの方が大事であると伝えられたので、毎日午睡前に本(絵本ではないの意味)の読み聞かせを行っている」、E氏は「小学校での生活に必要なことを保護者に伝えている」とそれぞれの事例を話した。

筆者は、小学校との接続に関する文字の読み書きを含めた「言葉」に関する活動は、どの程度意識されているのか調査したいと考えていた。4名とも文字そのものに関する活動ではなく、読み書きに関するエピソードは収拾することはできなかったが、いずれも就学を意識した活動(E氏の保護者へのアドバイスを含める)である。これらの活動は指針改定がきっかけではなく、以前から行われており、小学校との接続に関する記述についても3-2-1同様に“今までもやってきたこと”という認識であった。

3-2-5 絵本や「わらべうた」などが保育現場でどのように扱われているか

絵本については10人中9人から聞き取ることができ、「(絵本は)意識して選ぶ」(J氏)「母語を大切にしたい」(A氏)等の回答が得られた。

E氏は、絵本を通して1歳児クラスの子どもたちが「撫でる」の意味を知り、E氏や泣いている友達の頭をそっと撫でた、というエピソードを語り、「(絵本は)言葉とか礼儀とか人とのやりとりとか教えてくれる、いい教材だなんて(思った)」と述べた。一方でE氏は、0歳児クラスの保護者が「(子どもが)早くしゃべるようにと絵本を買ったのに、なかなか言葉が出ないと相談してきたが、言葉は出させようとして出るものではなく、気持ちが満たされて自然と出てくるものだと思っている」というエピソードを語った。E氏は絵本を「いい教材」としながら単に言葉を促したり、何かを教えたりするだけの教材ではない、と考えていた。

秀(2018)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・保育要領の「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と「3歳以上児の保育に関するねらい及び内容」における絵本の読み聞かせに関する記述に着目し、分析を行っている。それによれば「(指針などからは)絵本の読み聞かせに対する高い重要度の認識」がうかがえるが「言葉・文字学習としての活用が想像される表現は一切されていない」¹¹としている。E氏の事例は0歳児クラスであり、秀の研究対象は指針等の3歳以上児の記載部分であるが、E氏の絵本に対する考えと秀の分析による指針等の方向性は一致している。

「わらべうた」については、10名中6名から聞き取った。「わらべうた」は小学校学習指導要領では音楽科に記載があるが、保育現場ではメロディーを楽しむ「わらべうた」が持つ独特の言葉のリズムを楽しむことが多い。

保育所、幼稚園などの保育現場では、古くからの「わらべうた」とは別に「手遊び」という児童文化財がある。6名はそれぞれに子どもたちと手遊びを楽しむエピソードを持っていたり、レパートリーがいくつもあったりするが、「わらべうた」を意識的に取り入れていたのはA氏1名であった。A氏は若い保育士が「あ

ぶくたった」の遊びを知らないことに驚き、「わらべうた」や「となえうた」を、今伝えていかないと消えてしまうのではないかと危惧していた。

調査対象者は40代50代であり、「わらべうた」をいくつか知っていて、乳児とのスキンシップやふれあい遊びの際に取り入れていたが、この項目について聞き取りができた6名中、A氏を除く5名全員が「多くは知らない」「研修で知ったがそれほど覚えていない」といった発言をしていた。しかし「やっていると喜びますね。揺さぶり遊びとか」(I氏)と「わらべうた」を楽しむエピソードはC氏やF氏、H氏からも聞かれ、研修があれば積極的に参加しているという回答もあった。

H氏は「ピアノやCDではない人の声を大事にした。わらべうたは人の声が良い。テンポなどを相手に合わせられる。人と関わるができる。」と述べ、「その点を考えるとわらべうたにこだわる必要はないと考えている。新しい歌で遊びを考えたりする。基本的には自分と子どもたちのコミュニケーションを深める、楽しい経験をするを大事にしている。」と続けた。またJ氏も「わらべうたを歌えばいいというものではないと思う。日常的にふれあい遊びなどを(わらべうたにこだわらずに)取り入れていけたらよいのではないか。」と述べている。手遊びの中にはふれあい遊びを楽しめるものも多く、調査対象者はその場に応じて、「わらべうた」や比較的新しい手遊びを子どもと共に楽しんでいった。

調査対象の保育士にとって「わらべうた」は子どもと楽しむためのものであった。指針では、「わらべうた」を含む伝統的な遊びや文化に触れることで社会とのつながりを意識するとの記載¹²があるが、今回の調査対象者の捉え方は指針とは異なっているといえる。

小学校学習指導要領解説国語編には「言葉遊びとしては、いろはうたやかぞえうた、しりとりやなぞなぞ、回文や折句、早口言葉、かるたなど、昔から親しまれてきたものが考えられる。」¹³と具体的な活動が記載されている。A氏が語っていた「となえうた」や「わらべうた」もこの「昔から親しまれてきた」言葉遊びの一つであると考えられる。これらの遊びは保育所でも年齢発達に合わせて日常的に行われており、今回の

インタビューでも5歳児クラスでしりとりを取り入れているエピソードがA、F氏から語られたが、両氏とも小学校の学習指導要領を意識して取り入れているのではなかった。

3-2-6 子ども同士のトラブル解決の糸口としての言葉である「カシテ」「ジュンバン」「ゴメンネ」等の言葉を保育士はどのように考えているか

10名中7名(C、D、E、F、G、H、I各氏)から聞き取った。7名のうち、6名は玩具の取り合いなどのトラブルが増えてくる1~2歳児クラスでのエピソードであり、1名は4~5歳児クラスのエピソードであった。

D氏は2歳児クラスの援助の様子を「まずは両方の気持ちを聞いている。(中略)使い始めたばかりだから貸したくないよね、と貸したくない気持ちも言葉で伝えながら。(保育士に)そう言われるとその子も、そうだよ、オレ使いたかったんだよ、と(自分の気持ちに気付く)。(保育士の言葉を)聞いて、だから嫌だったんだ、と言葉と自分の行動を結び付けていけば、しばらくたったらポツと貸したり(する場面がある)。(中略)貸してほしいよね、だけど今使ったばかりなんだって、だからちょっと待ってくれる?(保育士は)待ってる子と一緒に、これやって(この遊びをしながら)待ってよう?と(声を掛ける)。(中略)2歳ってヤダヤダの時期だから、やりたいくない理由、その気持ちを代弁してあげるところなんだな(と考えている)。」と語った。

3歳未満児クラスのエピソードを持つ他の調査対象者も、同様の話をしている。玩具の取り合いという日常的に起こるトラブルに対し、「順番だから」「そういう時は貸してって言うの」と単純に言い聞かせるのではなく、双方の気持ちを言葉にして代弁することで、子どもは自分の気持ちを言語化、意識化させる経験を重ねていく。

気持ちを受け入れてもらうことで子どもは「しばらくしてポツと貸したり」できるようになる。そして自分の気持ちを言葉で表すことを知り、集団で生活していくうえで必要な「カシテ」「ジュンバン」などの言葉を獲得していく。しかし、友達が持っている玩具がほしいと主

張する子どもが順番を待つことに納得できず、駄々をこねる場面はよく見られる。そのような時でも保育士は根気よく、「貸して欲しいよね、でもこれやって(この遊びをしながら)待ってよう?」と一貫した姿勢で子どもに向き合うことを積み重ねていく。

「1歳のところで(保育士が双方の気持ちを丁寧に汲み取るような働きかけを)何回も何回も繰り返してきているから、(2歳児クラス半ばになると)それ(順番に使うこと)ができる。」とG氏は述べた。A氏は「2歳児クラスの時に言葉より先に手が出てしまうクラスであったからこそ、言葉で伝えること、言葉でのコミュニケーションを大切にしてきた、その積み重ねが就学前の姿につながった」というエピソードを語った。

4～5歳児クラスになると、トラブルを自分たちで解決しようとする場面が増えるてくるが、このような姿は、D氏に代表されるような3歳未満児クラスでの働きかけがあってこそのものであるといえる。

「ゴメンネ」は社会の人間関係を潤滑にする大事な言葉のひとつである。E氏は「0(歳児)だろうが年長だろうが、自分がいけないって思う、相手を傷つけることをしたら、ごめんね、って言うことは(大切なこと)。ごめん、先生間違っちゃったって言う必要もあるし。それは0(歳児)であっても年長であっても。0(歳児)はごめんねなんて言えないから、代わりに言っておげるとか。(中略)ごめんねっていうのが赤ちゃんはわからなくても、そういう関わり方をしていけば(ゴメンネの意味を)自動的にわかっていくのでは(ないか)。」と考えて日々保育をしている、と語った。

保育所は多くの3歳未満児にとって、初めて出会う家族以外の社会である。「ゴメンネ」も「カシテ」などと同様に保育所で自分の気持ちを受け入れてもらい、E氏の話のように保育士を手本として学び、その意味と使い方を理解していくと考えられる。

I氏は4歳児クラスで決まり文句のように「ゴメンネ」「イイヨ」が繰り返される場面に違和感を覚えたという。A児は鬼ごっこの際にB児に対し強い力でタッチしたので「ゴメンネ」と言った、B児は「イイヨ」と言ったが、I氏にはB児が納得していないように見えたので、遊びを中断して話し合いを持った、しかし自分の気持ちを言葉で表す経験が乏しかったため話し合い

にならなかった、I氏はその後自分の気持ちを言葉にして表現できるよう配慮し、年長クラスでは自分の気持ちを言葉で表すことができるようになった、というエピソードを話した。

指針解説は「3歳以上児の保育に関するねらい及び内容」の中で、この年齢の発達の特徴の一つを「仲間とのつながりが深まる中で、自己主張をぶつけ合い、葛藤を経験することも増える。」¹⁴としている。また「10の姿」の「ウ協同性」には、子どもは多様な感情体験をする中でお互いの思いや考えなどを共有しながら共通の目的を持つようになり、やがて子ども同士でやり遂げるようになるとの記載がある¹⁵。多様な感情体験を友達と共有したり葛藤したり、それを乗り越えていく経験をしていくためには自分の気持ちを言葉で表すことが大事である。しかし気持ちと一致しない言葉だけを覚えても、自己主張をぶつけ合い、葛藤を経験しながら多様な感情体験をすることはできず、協同性を育む仲間づくりには結びつかない。I氏のエピソードはそれを裏付けている。

「カシテ」「ジュンバン」「ゴメンネ」等の言葉の意味や使い方を獲得していくには、一人一人の気持ちを保育士が受け止め、言語化し、それを表現する過程が重要であることを各氏のエピソードは示唆している。

3-2-7 その他、領域「言葉」に関するエピソードについて

2-3分析方法で述べたように、本研究では音声データを文字に起こしたデータを質問項目別にまとめたが、各項目には分類できないエピソードが各調査対象者から語られた。その中から保育士らが持つ「言葉」に対するイメージを象徴していると筆者が考える2つのエピソードを紹介する。①は言葉を獲得し始める0歳児クラスで保育士がどのような援助・配慮をしているかが語られたB氏のエピソード、②は同年齢の子どもと比較して、語彙が少ない子どもへの援助・配慮に関するF氏のエピソードである。

①B氏 0歳児クラスのエピソード

筆者の“0歳児クラスだからこそ心掛けていることはあるか”という質問に対し、「何でも言葉にする。話

しかけると笑うでしょ。朝の受け入れの時、ただ迎えに行かない。シュシュポッポーって迎えに行く。だって子どもが喜ぶでしょ。笑うでしょ。4月はこちらを見るだけだったのに、だんだんこちらに身を乗り出すようにしてくる。それを見て『見てたの』『こっち来るの』とまた声を掛ける。だって子どもが喜ぶから。(中略) そうやって信頼関係ってできるものだと思う。他にも何でも言葉にする。言葉がわかるわけではないけど、『あら、チッチ出たの』とか。」「7か月のCちゃん、しゃべれないけど、声を掛けてほしいのが分かる。目が合って『そっち行こうかな』『見てたの』『待ってたの』』と言うと、こうやって(両手を上下にバタバタさせて)身体全体で喜びを表す。Cちゃんは気持ちを受け入れてもらって、返してもらって経験があるから、それ(こっちを見てほしいと訴えること)を表すし、これが信頼関係につながる。」と語った。

B氏は「何でも言葉にする」「だって子どもが喜ぶでしょ」と話す。C児もB氏が声を掛けると「身体全体で喜びを表す」という。子どもが喜ぶ姿を見て保育士が働きかける、子どもも保育士からの働きかけを期待して目が合う、これが信頼関係に繋がっていく、とB氏は語った。

指針解説の「乳児保育に関わるねらい及び内容」は、乳児期は「主体として受け止められ、その欲求が受容される経験を積み重ねることによって育まれる特定の大人との信頼関係を基盤に、世界を広げ言葉を獲得し始める時期(下線筆者)」¹⁶⁾であると述べている。B氏のエピソードは、「主体として受け止められ、その欲求が受容される経験」とはどういうことなのか、大人との信頼関係はどのように築かれていくのかを具体的に示している。B氏の働きかけは、言葉を獲得していこうとするこの時期に大変重要な役割を果たしているといえる。

これらのエピソードは、筆者の“0歳児クラスだからこそ心掛けていることはあるか”という質問に対する回答である。B氏をはじめとする複数の調査対象者がインタビューに対して「何でも言葉にする」と述べた。B氏のエピソードはどこの保育所でもみられる光景であり、調査対象の保育士たちは、子どもに声を掛けたり働きかけたりすることが信頼関係を築くことに

なり、やがて言葉へつながっていくという方向性をしっかりと意識し、日々の保育を行っているといえる。

②F氏 4歳児クラスから年長クラスにかけてのエピソード

D児は4歳児クラス進級当初、悲しくなると泣いてしまい言葉が出ない、友達の名前や物の名前など固有名詞が覚えられない、といった状況であった。絵本などを使って名詞を覚えさせようとする保育士もいたが、D児のクラス担当であったF氏は単語を覚えさせることには意味がないのではないかと考え、D児のペースを大事にすることを心掛けた、具体的には「Dちゃん、悲しかったね」とD児の気持ちを代弁し、「Dちゃん悲しかった」とオウム返しをすることを繰り返した、すると夏頃には友達の名前を覚え、以前に比べると表情も明るくなったという。

翌年、年長クラスの誕生日に、皆の前で「前は(友達に)気持ちを伝えるのがすごく苦手だったけど、今は自分の気持ちを言葉で言うことができるようになって、すごく大きくなったよね」とD児を紹介したところ、「そうなんだ、僕は言いたいことが言えるようになった、ってすごく嬉しそうに言っていました。」とのことだった。F氏は「きっと思っていることはたくさんあったけど、それを言う術がわからなかったのかなーって。(その年の夏頃も)昨日のことを明日って言ったり、数を覚えられなかったり、ばらばらですけど、いろんなことに意欲的になったんですね、相乗効果で。その子にとっては言葉イコール、他のことに全部つながってるな、って(思った)。』という。

友達関係も広がり「クラスのつながりをD児も感じて、運動会も(クラスの友達と一緒にやり遂げた達成感で)泣いていた。」姿が見られ、それまで努力することが好きではなかったのに縄跳びも練習してできるようになった、誕生会などの集会行事は意味がわからないので好きではなかったが、会の進行途中でも発言してしまうほど楽しく参加するようになり、様々なことに積極的な姿が多くなったとのことだった。

そのことについてF氏は「保育園に来るのも嫌で泣いてて、すごい嫌な顔して保育園に来たりしてたんだけど、それが4歳の途中にすごいこにこして来るようになり、友達もいろんな友達と遊べるようになり。」「自

分を表現することで自信につながって、みんなといることが楽しくなって、そうすると周りをよく見るようになっていろんなことを吸収するようになって。吸収することが楽しい(ようにF氏には見えた。)」と述べた。

D児の成長のきっかけについてF氏は「無理強いしなかったこと。その子のペースで成長してるからいいや、って思ってた。それが結果良かったのかな。あまり教え込もうとしなかった。」と述べた。無理強いをせずにD児のペースを守る、という援助の具体的な場面は「Dちゃん、悲しかったね」とD児の気持ちを代弁し、D児が「Dちゃん悲しかった」とオウム返しをするエピソードである。F氏はD児の成長について「こんなに変わるとは思わなかった。」「でも具体的に自分の働きかけでつながったっていうのはわからない。」と話す。

F氏はD児の気持ちを丁寧に汲み取り、その気持ちを言葉で表現してD児に返し、D児は自分の気持ちを意識化、言語化する、という過程を繰り返した。F氏は「自分の働きかけでつながったっていうのはわからない」というが、その過程の繰り返しによって気持ちが安定し、周囲をよく見るようになり、言葉の使い方も覚えて自信を持ち、さらに吸収することが楽しくなる、という良い循環ができていったことは明らかである。

このエピソードは3-2-6で紹介したI氏のエピソードと共通点がある。I氏F氏のエピソードはどちらも4～5歳児クラスにかけてのものである。I氏も形式的に「ゴメンネ」「イイヨ」を繰り返す子どもたちとの話し合いの中で、子どもの気持ちを汲み取って保育士が言葉で表すところから始まっている。I氏のエピソードに登場する子どもたちは語彙の乏しい子どもたちではなく、D児とは違う。しかし両氏とも子どもに対して同じ働きかけをしている。

言葉は語彙数が増えればよいというものではない。その言葉が持つ意味を理解して使えなければ単語を覚えた、ということにしかならず、「生き生きとした言葉の獲得」¹⁷⁾にはならない。調査対象者からはそれに関連するエピソードがいくつも語られたが、I氏F氏のエピソードは「生き生きとした言葉の獲得」とはどういうことなのかを象徴的に表していると筆者は考える。

4. まとめ

今回の指針の改定は3歳未満児の保育の記載の充実が図られ、注目度は高いと思われたが、3-2-1で示したように、指針が改定されても今までの保育と変わらないと考えていたり、上席者からそのように言われていたりした。公の研修も対象者が限られており、調査対象者は改定そのものについてあまり語らなかった。指針改定に関する審議会における委員からも、従来の保育を指針が追認するような形の発言がみられ、今回の改定が保育士たちに与える影響は大きくない可能性が考えられる。

3-2-3、3-2-4において小学校との接続に関する質問項目をまとめたが、3歳未満児の保育の記載同様、今回の改定をきっかけに新たな活動を取り入れるなどは見られなかった。また小学校学習指導要領国語編に記載がある「しりとり」や「となえうた」などの遊びも、小学校との接続を意識して行っているのではなく、従来から保育現場で親しまれてきた遊びとして取り入れられており、今回の調査では保小の接続に関しても指針改定の影響は見られなかった。

領域「言葉」に関する子どもとの関わりについては具体的な事例が多く話され、その中にはIT機器に関する危機感もあった。子ども同士のトラブル解決の糸口としての言葉である「カシテ」「ジュンバン」「ゴメンネ」等の言葉は、一人一人の子どもに応じて気持ちを受け止めて言葉で返し、相手に伝えるという過程を繰り返し行っている保育士の援助が多く語られた。I氏のエピソードは、それらの過程を十分に経験せずに言葉を覚えても、その言葉は協同性につながる仲間づくりにはむすびつかないということを示唆していた。

B氏の0歳児クラスのエピソードは“主体として受け止められ、その欲求が受容される経験”とはどういうことなのか、大人との信頼関係はどのように築かれていくのかを具体的に示した。複数の調査対象者がB氏同様に「何でも言葉にする」と述べ、調査対象の保育士たちは子どもに声を掛けたり働きかけたりすることが信頼関係を築くことになり、それが言葉の獲得につながるという方向性を意識しているといえた。

またF氏のエピソードは「生き生きとした言葉の獲得」が子どもの意欲や成長につながっていくことを示していると考えられる。

5. 結論

本研究の目的は保育士が指針の改定をどのように受け止め、領域「言葉」に関してどのような考えを持って子どもとの関わりに反映させているのかを明らかにすることである。

今回の保育所保育指針の改定が調査対象となった保育士たちに与える影響は、現段階では大きくないと考えられる。指針の改定が子どもとの関わりに反映されたといえるデータは取捨できなかった。しかし、インタビューでは「言葉」に関する多くのエピソードや考え方が語られ、領域「言葉」に対する意識は高いことがわかった。その中でも言葉の獲得に関して、単語を覚えればよいというものではなく、保育士との丁寧なやり取りを通してその言葉の意味を知りやがて使えるようになると考え、0歳児クラスから年長クラスにおいて丁寧な働きかけを行っていることが明らかになった。そしてそのような過程を経験して言葉を獲得することが子どもの意欲、成長につながることを示唆された。

保育所保育指針は平成30年施行であり、今後保育現場に浸透し、保育士の意識や保育内容に影響を与えることは十分に予想される。これからの動向を見守っていく必要がある。

今回の調査は半構造化インタビューによって行ったため、均一な質問項目にはならず、また調査対象者は10名であり、指針改定や領域「言葉」に関する保育士・保育教諭全体の意識をとらえているとはいえない。全体像をつかむにはアンケートを含めた量的なデータを収集し、分析していく必要があると考える。今後の課題としたい。

注1 幼稚園教育要領、保育所保育指針の改訂(改定)の委員であった無藤隆・汐見稔幸(2017)¹⁸は著書に「(10の姿は)子どもの育ちの到達目標ではない」と記載しているが、F氏はこのように述べたのでそのま

ま記す。

引用文献

- 1 厚生労働省編(2018) 保育所保育指針解説. フレーベル館. p. 4
- 2 文部科学省(2018) 小学校学習指導要領(平成29年告示). 東洋館出版社. p. 17
- 3 前掲2 p. 22
- 4 文部科学省中央教育審議会(2016) 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm pp. 74-75
- 5 南陽慶子(2017) 保育内容「言葉」に関する研究の動向と特質. こども教育宝仙大学紀要9-1. p. 21
- 6 前掲1 p. 39
- 7 厚生労働省 第1回保育士等確保対策検討会資料4保育士等における現状2015年 <https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi2/0000103649.html> p. 7
- 8 全国保育協議会「会員の実態調査報告書2」2017年 <http://www.zenhokyo.gr.jp/cyousa/cyousa.htm> p. 47
- 9 社会保障審議会児童部会保育専門委員会(第2回) 議事録 三代川委員の発言より <https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi2/0000121572.html>
- 10 大北理津子他(2017) 新「幼稚園教育要領」等における領域「言葉」の保育への展開. 聖和短期大学紀要3. p. 17
- 11 秀真一郎(2018) 絵本の読み聞かせにおける一考察 ―感情の有無からくる影響―. 吉備国際大学研究紀要(人文・社会科学系) 第28号. p. 3
- 12 前掲1 p. 155、p. 246
- 13 文部科学省(2018) 小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説国語編 東洋館出版社. p. 53
- 14 前掲1 p. 182
- 15 前掲1 p. 68

- 16 前掲1 p. 90
- 17 前掲1 p. 257
- 18 無藤隆・汐見稔幸(2017)『イラストで読む!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・保育要領はわかりBOOK』. 学陽書房. p. 4

参考文献

- 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議(2010) 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)
- 無藤隆(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3法令改訂(改定)の要点とこれからの保育』チャイルド本社