

保育者が幼児のつぶやきを聴き取る プロセスにおける幼児理解

松 延 毅

① 幼児教育学、保育学

松 延 毅	Tsuyoshi Matsunobe
中 村 知 嗣	Tomoshi Nakamura
松 延 摩也子	Mayako Matsunobe
石 田 淳 也	Junya Ishida
杉 本 翔 平	Syouhei Sugimoto
本 田 由 衣	Yoshie Honda
藤 田 清 澄	Sumito Fujita
香曾我部 琢	Taku Kousokabe

① 所属

新潟中央短期大学 非常勤
愛泉幼稚園
社会福祉法人 浄勝会 出雲崎保育園
メリーポピンズ朝霞台
藤幼稚園
武蔵野短期大学
盛岡大学
宮城教育大学

① 英文要旨

This research shall clarify the process how kindergarten teachers and Care givers pick up children's private speech and understand their meanings and examine how the expertise required for the kindergarten teachers to pick up children's private speech should be cultivated. Specifically, regarding the practice cases where the children's private speech are picked up, we collected the cases by using the descriptions of episodes including their situations and backgrounds, and then analyzed

them by SCAT. Consequently, it has clarified that after picking up the children's private speech, kindergarten teachers take 5 steps for the process to understand their meanings.

② 英語キーワード

Private Speech, Understanding of the Children, Episode Description, Selective Attention

③ 和文要旨

本研究では、幼児のつぶやきを保育者がどのようにして聴き取り、その意味を捉えているのか、そのプロセスを明らかにし、幼児のつぶやきを聴き取るために保育者に求められる専門性育成の在り方について検討を行う。具体的には、幼児のつぶやきを聴き取った実践について、その状況や背景も含めたエピソード記述によって事例収集を行い、そのエピソードをSCATで分析した。その結果、保育者は幼児のつぶやきを聴き取り、その意味を捉えるプロセスを5段階で捉えていることを明らかにした。そして、そのプロセスをもとに、(A)日常の保育実践において、常に特定の幼児に対して注意を向ける力、(B)他者とのかわりを多様に、複雑に発達させていく幼児期の幼児同士のやりとりを見て、そこから仲間関係を読み解く力、以上2つの力を保育者に求められる専門性として示唆した。

④ 日本語キーワード

つぶやき、幼児理解の方略、エピソード記述、選択的注意

1. 問題と目的

(1) 幼児理解の糸口としてのつぶやき

志賀（1996）¹は、幼稚園教育において幼児一人一人の心身の発達を助長するために、その子の発達特性と個性に即したかかわりが保育者に求められていることを示した。そして、そのようなかかわりのために「幼児一人一人をどのように見たりとらえていくかという教師の『幼児理解』の在り方が基礎的な課題となる」と述べて、幼児教育における幼児理解の重要性を示唆した。

保育者は実践の場で、どのようにして幼児を理解するのだろうか。吉村（2003）²は、保育の流れを「小さななにげない場面の積み重ねである」と述べ、保育者が日常的に幼児の姿に対して共感的な態度をもってかかわることで、幼児理解が行われることを示している。また今井（1996）³は、保育者が幼児の言葉を聞くことが、その幼児への理解を深めていくことへとつながることを示し、幼児理解の「貴重な糸口」としてつぶやきを聴き取る重要性を示唆したのである。

(2) つぶやきの意味を理解することの難しさ

しかし、日常生活において、幼児が何かをつぶやく姿はよく見かけることがあるものの、そのつぶやきをすべて聴き取り、その意味を理解することは保育者にとって難しい。なぜならば、つぶやきには幼児が自分を表現したり、自然・社会への働きかけようとしたりする意思が込められており⁴、つぶやきを理解するためには、それが発せられた前後の状況や周囲の環境をも理解する必要があるのである。ヴィゴツキー（Vygotsky 1962/2001）⁵も、幼児のつぶやきや独り言などの自己中心的言語について、初期の社会的コミュニケーションから引き出されるものであると示し、周りにいる他者の存在が影響を与えることを示している。つまり、幼児のつぶやきは、単純に音量が小さく聴き取り難いという物理的な問題だけではなく、それに加えてつぶやきが発せられた前後の文脈や周囲の環境をも把握しなければならぬため、その意味を理解することに大きな困難が伴うのである。

(3) 先行研究の問題点と目的

保育実践において保育者が幼児のつぶやきを聴き取ることについては、幼児理解を深め、一人一人の心身の発達を助長するような援助を行うために重要であることが示されると同時に、その困難さが示唆された。その困難さのせい、幼児のつぶやきに関する先行研究を概観すると、厳しい統制下における実験研究が主流で⁶、保育実践などでの日常場面での幼児のつぶやきを対象とした研究はほとんど見られない。また、その数少ない研究でも、研究対象はあくまでも幼児のつぶやきそのものであり、その意味を分類したり、その年齢

別の頻度を比較したりするだけに留まっている。幼児のつぶやきをどのようにして保育者が聴き取り、その意味を理解したのか、そのプロセスをその前後の文脈や背景も含めて研究対象とした先行研究は見られない。

そこで本研究では、保育実践において幼児がつぶやき、それを保育者が聴き取り、さらにその意味の理解をするプロセスを明らかにして、そのプロセスにおいて保育者に求められる専門性について検討を行おうと考えた。

2. 研究方法

(1) つぶやきの定義

話しかける相手がいないのに、一人でものを言う行為について、先行研究では「つぶやき」、「ひとりごと（独り言）」、「独話」、「独語」などと呼ばれてきた。この幼児のつぶ

Table1 つぶやきの分類表

Kohlbergの自己中心性言語の分類		Furrowの社会性言語の分類	
ア. 語のあそびと反復	自分に関連した事柄や現存する状況、過去の出来事と無関係な内容のことばを反復・模倣・または単に述べたもの。	キ. 道具的使用	子どもの要求
		ク. 他者調整	他者に次の行動を起こすようにし向ける
イ. 非人間的な物に向けられたことば	人でない物(事物、生物)に向けられた行為の促しや命令のことば	コ. 自己調整	自己に次の行動を起こすようにし向ける。そのことばを発した後にその行動を実際に行う
ウ. 自分の活動の叙述	自分の活動や自分に関係した事柄の叙述・その他、現存する状況または過去の出来事に関連した叙述	サ. 注意喚起	他者に知覚的行動を起こすように仕向ける
		シ. あいさつ	日常的な挨拶
エ. 自問自答	自分に対し質問し、答えも自らが述べることば	ス. 感情表現	感情や内面的状態を示す
		セ. 参照	自分と関連がない現在の状況や事象について述べる
オ. 自己指導的・問題解決的ことば	課題または目標に向かって行為の計画・状況の分析・解決の探究・自己の無理解、疑問などを述べたものを内容とする。または、自己の感想を疑問的に自分に向けて述べたもの。	ソ. 疑問	疑問
		タ. 自己の活動について述べる	自分の行っている行動を述べる
		チ. 想像	歌や言葉遊びあるいは見立て
カ. きぎとれないつぶやき	無声で発声された、自己指導的・問題解決的機能をもつささやき	ツ. 情報	現在の状況や事象について述べたものではないが、自分や家族にまつわる情報を語る
		テ. その他	聞き取れなかったり、理解できなかった言葉

※Kohlbergの分類に関する訳語は、江口(1974)¹から引用した。

※※Furrowの分類に関する訳語は、湯沢(1998)²から引用した。

- 1 江口純代(1974) 幼児のひとりごとに関する研究 北海道教育大学紀要 第1部 C,教育科学編 25(1) pp14-30
- 2 湯沢美紀(1998) 自由遊び場面における3歳児の独語の特徴 幼年教育研究年報20 pp51-56

やきやひとりごとを、ピアジェ（Piaget 1926）⁷は言語の原始的・初期的機能であると位置付け、社会的機能を持つ社会性言語と、社会的機能を持たない自己中心性言語の2つに分類した。本研究では、自己中心性言語のKohlberg（1968）⁸の分類と、社会性言語のFurrow（1984）⁹の分類を用いて、保育実践において幼児が話しをする特定の対象がないのに、一人でものを言う行為を「つぶやき」と定義した。そして、その幼児のつぶやきに保育者が気づき、それを聴き取り、意味を理解していったのか、そのプロセスを明らかにしようと考えた。

（2）事例収集におけるエピソード記述法の選定

本研究では、保育者と幼児の両者に焦点を当て、保育実践において保育者が幼児のつぶやきに気づき、聴き取り、意味を理解するプロセスに焦点を当てる。そこで、事例の収集方法について、保育者が幼児のつぶやきを聴き取る場面をビデオで映像データを収集したり、参与観察による事例記述で事例収集したりする方法について検討を行った。しかし、Winslerら（1999）¹⁰が、母親の幼児への働きかけのパターンの違いによって、幼児のつぶやきに違いが生じることを示し、さらに、Behrend（1989）¹¹では、課題遂行時における実験者の足場かけ（scaffolding）によって幼児のつぶやきを増大させ、より高い成果を示したことを明らかにしている。つまり、幼児のつぶやきは、ただ単に幼児個人の経験ではなく、その幼児と大人とのかかわりの経験の結果として生じると考えられる。ゆえに、保育実践における幼児のつぶやきの意味を理解するためには、日々の保育において保育者がどのように幼児とかわかってきたのか、そのかわりの経験を、社会的な文脈や文化的な背景を含めて収集する必要があるのである。

鯨岡（2005）¹²は、人と人との関係の営みの意味を理解することについて、その営みの雰囲気から感じ取れる表面的、初次的な意味だけでなく、当事者にしか感じ取れない奥の意味（メタ意味）を理解することの重要性を示した。そして、当事者が「他者の主観（心）の中の動きをこの『私』の主観（心）において掴むこと」を「間主観的に把握されるもの」と定義し、それを中心に据え、現場が持つ表面的、初次的な意味だけでなく、それを超えたメタ意味を描き出すことができる方法論として示した「エピソード記述」を事例収集方法として用いることとした。

（3）分析方法の選定

本研究では、保育者が幼児のつぶやきに気づき、聴き取り、意味を理解するプロセスを明らかにする。そこで、エピソード記述によって収集した言語データについては、「エピソード」だけでなく、その「背景」と「第1次メタ観察」についても分析の対象とすることで、そのプロセスをモデル化して明らかにしようと考えた。しかし、保育者が幼児のつぶやき

をその前後の文脈や背景も含めてそれをエピソードとして記述することは難しく、事例数が少ないことが想定され、プロセスをモデル化することが困難であると考えられた。

そこで、大谷(2008)¹³が開発した比較的小規模の質的データに有効であり、明示的な手続きで、言語データから構成概念を紡ぎだしてストーリー・ライン^{注1}を記述し、そこから理論(理論記述)を導き出すのに有効な研究技法であるSCAT(Steps for Coding Theorization)を用いた。上田(2013)¹⁴も、言語データから象徴的な概念を抽出する方法としてSCATが有効であることを示している。

なお、SCAT分析の結果(ストーリー・ラインと理論記述)はエピソード記述を行った研究協力者本人に提示し、その内容を再確認して補足を行った。また、SCAT分析の際に、保育者歴30年以上の保育者の協力を得て、その内容について精査を行った。

(4) 研究協力者について

本研究では、保育者が幼児のつぶやきを拾った保育実践のエピソード記述に関して、4名の保育者から協力を得た。保育者は、幼稚園教諭2名、保育士2名、計4名で、平成26年3月～7月のあいだで幼児のつぶやきを聴き取った事例をエピソード記述によって収集した。

3. 結果と考察

サンプリングの結果、4名の研究協力者から、それぞれ1つずつ、計4つ、エピソード記述によって事例を収集し、それらをSCATで分析した。以下、その結果と考察である。

幼児のつぶやきを聴き取ったエピソード事例をSCATで分析し、ストーリー・ラインを得た。そして、ストーリー・ラインを研究協力者とともに分類した結果、保育者が幼児のつぶやきを聴き取り、意味を理解するプロセスを5つの段階で捉えていることを明らかにした。

本章では、まず、つぶやきを聴き取ったエピソード事例とそれをもとにSCATで得たストーリー・ラインを5段階に分類した理由について、エピソード事例とそこから得られたストーリー・ラインをもとに示す。次に、それらをもとにそこから理論的記述をどのように導き出したのか、説明的に論述する。最後に、すべての段階から得られた理論的記述をもとに、保育者が幼児のつぶやきを聴き取り、その意味を理解するために求められる専門性について考察を行う。本来ならば、全ての事例を示す必要があるが、紙面の都合上1事例を抽出して示し、残り3つの事例はその概略と分析で得られたストーリー・ラインをTable 2とTable 3に示す。

Table2 エピソード事例の概略

	概略	分類
エピソード2	今年度、新入園してきたA男は自分の思い通りにならないと大声で泣く姿が見られ、他の子ども達からA男を遊びに誘うという姿はほとんどみられなかった。その為、A男は好きなTVのヒーローのアイテムをブロックで作って一人遊びをすることが多かった。A男がいつものようにヒーローのアイテムを作ろうとブロックを組み立てていると、ヒーローごっこが好きなB男とC男が近くに来て、同じようにブロックで剣を作り始めた。しばらくすると、A男が黙々とブロックを組み立てながら、「海賊戦隊ゴーカイジャー」とつぶやいた。それに反応するかのようには、C男が「列車戦隊トッキュージャー」とつぶやき、B男がC男に視線を向けた。保育者は3人がかかわりあうことを期待してそばでその様子を見ていたが、さらにA男が同じ言葉をつぶやいてもC男は反応しなかった。そして、C男はブロックで剣をつくとその剣を「これあげる」と私に渡してB男と一緒に遊戯室に走っていき、私は失意を感じながらその様子を見ていた。	チ：想像 ブロックを戦隊TVのアイテムに見立てているつぶやき
エピソード3	年少のY男は積極的に自分で遊びを展開し、そのときどきに自分の興味のある遊びを展開していた。しかし、他の年少児たちが気の合う仲間ができていくなか、Y男は他児と遊びを共有することが難しく、一人で遊ぶ姿が多くみられた。ある日、Y男がブロックを剣に見立てて、一人でヒーローになりきって遊んでいた。まだブロックを複雑に組み合わせることのできないY男は、一片のブロックを握りしめて「トッキュー1号、えい、えい。たう。ポリス列車ー。ポリス列車ー。くそー行くぞ。」とつぶやきながら、テレビで見た戦いの場面を再現するように一人で遊んでいた。その傍を年中のR男、K男、S男がブロックで作った剣を持って戦いごっこをしながら通り過ぎようとしていた。その中で、S男がY男のつぶやきに気付き、剣でY男の背中を「ジャキーン」と切り、通り過ぎた。それに気付いたY男が「くっ、ターー」と苦しむふりをして、さらにキックなどのポーズをして一人で反撃をして遊んでいた。そこを再び通りかかったK男はY男の持っている剣を指して「そんなの剣じゃないよ」と言うと、R男がY男の剣をとってブロックを組み合わせ作り、それをY男にあげて走り去っていった。Y男は、その剣をじっと見つめると、箱から同じ形のブロックを取って剣をどんどんと長くしていった。その姿をみて私は他児の真似をしようと挑戦しようとしているY男の気持ちを嬉しく感じていた。	チ：想像 ブロックを戦隊TVのアイテムに見立てているつぶやき
エピソード4	N児は自分の気持ちが強いせいか、他児といっしょに考えたり、話し合ったりして遊びをすることが少なく、私はもっと友達とかかわりながら遊びを広げられるようになってくれたらと思っていた。年長さんのお店屋さんごっこにお客さんとして参加した次の日、Y児がお寿司屋さんごっこをして、製作コーナーで遊びはじめた。それを見たN児も、多目的棚を製作コーナーの入り口まで引きずってきて、「ここはおみせで一す」とつぶやいた。そのつぶやきを聞いたY児が「ちょっと、ここおすし屋さんするんだから」とN子に文句を言ったが、N児は振り向きもせず、さらに「ここでおみせをしまーす」と言って、文句を言うY児を気にもとめず遊びはじめた。Y児は、わかってもらえないので地団駄を踏んでいた。それを見ていた私は、N児がY児と一緒に遊んでくれたらという期待を持ち、N児にY児の思いを伝えた。すると、N児は「いらっしやいませ。おすしはいかがですか」と保育室全体に響き渡るように元気よく声を出し、Y児と一緒にお寿司をつくりはじめた。さらに、他の幼児も加わり、イメージに没頭している様子を見て私は安心した。	タ：自己の活動 自分のしている遊びについて説明しているつぶやき

Table3 エピソード事例から得られたストーリー・ライン

	段階① 幼児理解の深化と問題意識の芽生え	段階② 幼児の理想像の確立と幼児の言動への注意	
エピソード2 (B保育園)	A男(5歳児)は新入園児であるためか、ブロックを使ったヒーローごっこが好きで、好きな遊びへの志向性は持つものの、同じようにヒーローごっこが好きな幼児達が形成する既成の集団介入に関する困難さがみられた。そのため、入園してしばらくしてから、重い通りにならないと大きな声で泣き、対象児はクラスの異質な存在であった。そして、周囲との不協和感が生まれ、保育者の気になる存在となっていた。	B男とC男は、A男と同じようにヒーローごっこ遊びが好きだがかわりではなく、平行的な関係である。保育者は3人がかかわってくれることを望んでいるが、二人は新入園のA男にまだに特別な意識を持っておらず、周囲の中の一人として捉えている。A男は連日、ヒーローのイメージを持って心の拠り所な遊びを黙々としている。B男とC男も同じ場にいるが、A男と関わりはなく同一空間における個々の遊びにとどまっている。	
エピソード3 (B保育園)	Y男(3歳男児)は積極的な性格で一人遊びの確立が見られ、気の合う友達も何人か出来て、しだいに仲間意識の確立もしている。しかし、保育者はまだY男に状況把握力の不足を感じており、周囲との円滑な関係性構築に対する問題意識を抱いている。また、保育者はブロック遊びの中で、イメージ通りにブロックを使って物をつくる周囲の幼児に対して道具利用の巧みさを感じる一方で、図形認知力の不足によって上手くイメージを具現化できないY男の姿から道具利用の未熟さを感じていた。	年少のY男に対して、保育者はブロックなどを上手く操作して、道具の多様利用と高次のイメージの表現を求めている。ある日、Y男は自分の好きなヒーローのTVをもとにした既存のイメージで、一人でのヒーローごっこを楽しんでいた。しかし、Y男を見ると手にしているのは組み合わせていない一片のブロックだけであった。そのため、保育者はY男の道具利用の未熟さを感じたものの、その一片のブロックを剣に見立てるイメージの独自表現を繰り広げるなど、憧れへのなりきりをY男の姿から読み取り、その様子を見ていた。	
エピソード4 (C幼稚園)	N子(4歳女児)は自分のおもいが強いため、他児の遊びの様子を見て、自分もしたいと思っても、同じ場所では遊ばず、違う場所で一人で遊ぶなど、独走的行動をとることが多い。保育者に頼ることも多く、友達との関係構築に関する問題を持っており、保育者の意識対象となっていた。	保育者はN子が他児と楽しく遊ぶ姿をN子の未来像としていただいていた。ある日、Y子がおすしやさんごっこをしようと工作コーナーで準備をしていると、N子も子どもたちがよくお店やさんごっこで使う多目的棚を一人で動かして、おすしやさんのイメージに基づいた道具使用を行いはじめた。保育者は、当初N子のわくわくした表情からY子と一緒におすしやさんをするものと思って見ていた。	
	段階③ つぶやきを聴き取る	段階④ 幼児達の関係性への理解と援助	段階⑤ 幼児の関係性の変容と実感
エピソード2	A男は遊びへの没頭を示す中でヒーローの名前をつぶやいた。	B男はA男を注視したり、C男はA男と同じヒーローの名前をつぶやいたりした様子を見て、A男のつぶやきが他児と共にイメージへの入り口へ誘うきっかけとなったと感じた。そして、保育者はA男が一人で遊ぶ自己中心性からの離脱を示し、B児やC児との関係性の生起への期待をいただきつつ、C男のそばに居て、その様子を見ていた。	保育者はC男のそばにいて、関係性の芽生えを期待したものの、A児の関係性は思ったように広がらず、期待の失敗と終わり、A男は自己中心性へ帰還した。その後、A男を残し、B男とC男はその場から離れてしまい、ヒーローごっこ遊びの終焉を迎えた。

エピソード3	<p>Y男はヒーローごっこの中で空想の相手に向かって、武器を使って攻撃するしぐさとともにイメージ表出的なつぶやきを行った。</p>	<p>近くで同種の遊びをしていた年中的S男がそれに気づき突発的行動をY男に対して行った。その様子を見て、保育者は、Y男のつぶやきの促進的機能を受けて既存のイメージの再創造がされ、偶発的なイメージ空間の発生がなされたと読み取った。Y男は一人で遊び込むことで、イメージ世界への没頭し、介入者への応答的行動をとりつつ、イメージ世界の継続を行った。保育者はS男の中で同種の遊びをする幼児に対する親近感からY男への認識が生起したと捉え、あえて声掛けなどをせずS男とY男の遊びの変容を見守った。</p>	<p>Y男とS、K、R男が一緒に同一空間の形成を行うと、K男がY男の一片のブロックを見て、自分の剣を見せて自己イメージとの差異の提示を行った。しかし、Y男はイメージ世界の継続を示した。すると、R男はY男のブロックに別なブロックを付け加えることで、イメージの同化を図ろうと、具体的な教授を行った。その後、R男たちはY男からのイメージの感化を受けてその場を離れ、Y男もまた、S男たちの模倣的行動をした。保育者はY男の挑戦意欲の芽生えを感じ取った。</p>
エピソード4	<p>しかし、N子はY子のいる工作コーナーをふさぐように棚を置くと、「ここはおみせです」とつぶやいた。</p>	<p>工作コーナーでおすしやさんの準備をしながら、個のイメージ世界に浸っていたY子はN子に文句を言った。しかし、N子は気にせず自由奔放さの発揮によっておみせを始め、Y子の怒りの助長を促した。そこで、はじめて保育者は、保育者自らの思い込みに気づき、N子とY子のイメージの差異を読み取った。二人の関係が険悪になる中、保育者は仲介者的な戦略に立った声掛けを行い、Y子の思いをN子に伝えた。</p>	<p>保育者の援助によって、N子とY子のイメージの同化が促され、イメージの共有の成功に至った。そこには自発的な役割分担の発生に至り、役になりきって遊ぶ二人の姿が見られた。保育者は、さらに新たな仲介者的な声掛けを行い、N子とY子の繋合いを強化し、さらに他児も加わった。二人には親近感の芽生えが見え、保育者は嬉しさを感じた。</p>

(1) 1段階：幼児理解の深化と問題意識の芽生え

「4歳児K男のつぶやきから始まった友達同士の関わり」（平成26年3月3日A幼稚園）

【エピソード事例】

K男は工作や絵を描くことが得意で、想像力が豊かな子どもである。いつも遊びの中でイメージが閃くと、そのイメージに沿った素材を集め、自分なりに工夫しながら遊びに使う道具を作っていた。また友達からもK男の絵や制作物を見て「すごいね」、「上手だね?」と認められていた。

一方で友達との遊びでは自分のイメージを1人で勝手に展開させて遊びだしたり、集中力が続かず遊びを次々に変えていく姿があった。そのため友達がついていけずに、気づくとK男が1人になって遊んでいる場面がよく見られた。

また、同じクラスのS男、M太、F男は自分の思いが強い子たちでたびたびK男と衝突していた。

《ストーリー・ライン》

友達からみるとK男は遊びの際に面白いイメージを産み出すクリエイターとしての側面があった。しかし、その一方で、我が強くトラブルを起こすため、幼児達にとってはアンタッチャブルな存在と認識され、友達との関係構築の問題をもっており、保育者にとって気になる子となっていた。

この段階では、保育者がK男の言動や様子を良く観察しており、K男を「クリエイターとしての側面」がある一方で、他児から「アンタッチャブルな存在」であると捉え、K男への理解を深めていることが示されている。さらに、保育者はその理解をもとに、K男と他児の間に「友達との関係構築の問題」が存在することを認識しており、日頃から注意を向ける「気になる子」であることが示された。他のエピソード事例のストーリー・ラインにおいても、つぶやいた幼児に対して保育者がそのつぶやきの前に十分に観察した上で幼児理解を深めて、対象児と他児の間に生じる問題を強く意識し、日常的に注視していることが示されている。そこで、この段階の理論的記述をTable 4①のようにまとめ、段階名を「幼児理解の深化と問題意識の芽生え」と定義した。

(2) 2段階：幼児の理想像の確立と幼児の言動への注意

【エピソード事例】

K男自身も友達と関わらずに自分と一緒に遊んでくれる友達がいなくなってしまうと感じるようになっていたため、保育者が声を掛けて一緒に遊んだり、友達と遊んでいる時にK男のしたいことを友達に伝える役割をしていった。

同時に遊びの中で友達がしたかったこと、困っていることを伝え、友達にも思いがあることに気づいて相互に関わりながら遊んでほしいと思っていた。

《ストーリー・ライン》

その問題に対し保育者は、日常的な幼児理解からK男には友達に自分の思いを伝えられるように育てて欲しいという、K男の未来像をもって、その幼児理解に基づいた働きかけを行っていた。

この段階では、1段階で生じた問題意識をもとに、K男に対してこう育てて欲しいという「K男の未来像」を保育者が将来の展望として抱いており、その実現に向けて、K男に対して日常的な「幼児理解に基づいた働きかけ」を行っていることが示された。他のエピソード事例においても、対象児に対して、保育者がこうなって欲しいという理想像を抱きつつ、日常の保育実践の中でその援助の方法やタイミングについて推し量りながら対象児の言動を注意深く見ていることが共通していた。そこで、この段階の理論的

記述をTable 4②のようにまとめ、段階名を「幼児の理想像の確立と幼児の言動への注意」とした。

（3）3段階：つぶやきを聴き取る段階

【エピソード事例】

戸外でK男、S男、M太、F男と一緒に土を掘って砂山を作って遊んでいた。しかし、会話をする様子はあまりなく、おもいおもいの遊びを楽しんでいた。突然K男が小走りしながら砂を掘っていた場所からすこし離れてからすぐに立ち止まった。そして「あっ、K男がバナナを食べている」とつぶやく。

《ストーリーライン》

K男・S男・F男はそれぞれの想いを出しながら安定的な共同活動を行っていた。しかし、K男の興味の対象の変化があり、共同体からの離脱し、離脱したK男は空を見て、「あっ、K男がバナナを食べている」とつぶやいた。

この段階では、保育者はK男に対して日ごろから注意を向けつつ、その言動に気を配っており、K男がどのような状況に置かれているのか、その把握を行っていることが示された。そのおかげで、保育者はK男のつぶやきを聴き取ることができたと考えられる。他のエピソード事例においても、対象児のつぶやきだけでなく、その状況を克明に話していることが共通して見られた。そこで、この理論的記述をTable 4③のようにまとめ、段階名を「③つぶやきを聴き取る段階」とした。

（4）4段階：幼児達の関係性への理解と援助

【エピソード事例】

その声が聞こえていたS男と私がK男をみると、K男は空を見上げていた。私たちがK男の見ている方角を見上げると細長い雲があった。S男がK男に近づき「どうしたの？」と聞くと雲を指差しながら「K男がバナナを食べてるんだ、ほら、あれがK男であれがバナナだよ」と興奮しながら説明をした。「ほんとだ！ほんとだ！」とS男が言い、私もS男とイメージを共有させて、雲の形探しに発展していったほしい思いから、同調し興奮したように伝えると、今度はS男が違う雲を指差して「じゃあ、あれは恐竜だね」と言った。

《ストーリーライン》

S男と保育者はK男のつぶやきをきっかけに会話をすることで空間の共有をした。それを見て保育者は、つぶやきが雲の形へ発見的つぶやきとなり、新たなイメージの提案をしたと理解した。そして、二人は、さらに空と一緒に見上げるという身体情報

と模倣によって一つの『雲』への共同注視を行った。K男はS男と繋がることへの欲求を高め、自己イメージの伝達欲求を強めた。それによってK男はS男と保育者とのイメージ共有の成功をし、保育者のムードメーカー的な援助によって、S男は新たに意味づけられたもう一つの『雲』のイメージを示した。

4段階目では、K男のつぶやきをきっかけにS児が近づいて、二人がイメージを共有し、関係性を深めていく様子が示された。そして、その関係性をより良いものにしようと、保育者が子どもたちの興奮に合わせて同調するという援助を行い、さらに二人の関係性が深まる様子が示された。他の事例においても、つぶやいた幼児に対して他児がかかわりはじめの姿が示され、幼児の関係の在り方が変容したことが示された。そして、保育者がその関係性の変容を理解した上で、さらにその関係性が良好になるような援助を行っていることが共通して見られた。そこで、この理論的記述をTable 4④のようにまとめ、段階名を「④幼児達の関係性への理解と援助」とした。

また、つぶやきの分類については、K児のつぶやきがきっかけとなり、K児と同じように「空を見上げる」という行為をS児に生み出していることから、Furrowの社会性言語の「サ. 注意喚起」と分類した。この分類については、保育者歴30年以上の保育者の助言を得た。

また、他のエピソード事例についても、保育者歴30年以上の保育者の助言を得て、同様に分類を行った (Table 2参照)。

(5) 5段階：幼児の関係性の変容と実感

【エピソード事例】

「ほんとだ！」と口々にしながら3人で雲を見ていると、今度はF男が「どうしたの～？」と興味深そうにしながら来た。しかし、S男とK男は雲探しに夢中だったため、私がF男を仲間に入れようと、K男が面白い雲を見つけたことを説明すると、F男も雲を見上げて探し始めた。そして大きな雲を指差して「じゃあ、あれはブワアってなってるね」と笑いながらF男が言ったので、それがおかしくてみんなで笑った。そこから「じゃあおなら雲だ」、「違うよクマだよ」と思い思いの事を口にしていった。私は子どもたちと一緒に空を見上げながら開放感を感じ、子どもたちの関係性が生まれたことに充実感を抱いていた。子ども達同士でイメージを共有して、膨らんでいった場面をみて、K男と友達、そして私との間で心のつながりを感じることができた1日であった。

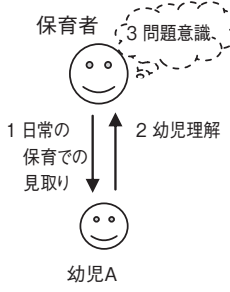
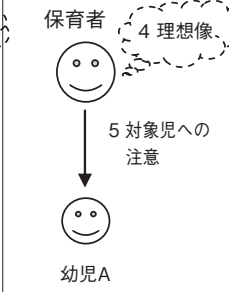
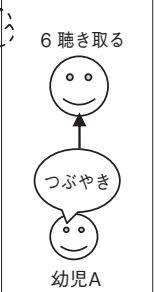
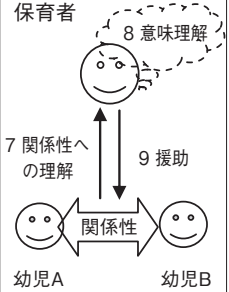
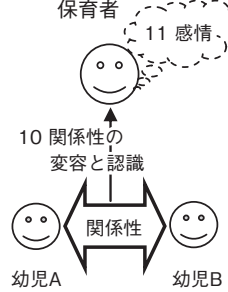
《ストーリーライン》

その状況に吸い寄せられたF男は保育者の仲介者的な援助からの説明に対して新たな

『雲』のイメージの発言を行った。その発言が3人の幼児達に笑いを生み、一家団欒的な空気感が生み出された。さらに新たに意味づけられた多くの『雲』イメージによってチームメイト的な空気感を包み込まれた3人から保育者は保育者冥利の実感を得ていた。

この段階では、保育者がK男とS男に加えて、F男とがかかわることで、さらにイメージを共有し、かかわりが広がることを想定して援助を行っている。そして、その援助によってK男が友達とかかわる楽しさを味わっている姿を見て、充実感を得られたことを示している。他の事例においても、4段階目で自らが行った援助によって、つぶやいた幼児と他児との関係性が変わり、遊びがどのように展開したのかを把握していることが示された。さらに、その展開の結果によって保育者が多様な感情を得た経験が示されている。そこで、この理論的記述をTable 4⑤のようにまとめ、段階名を「⑤幼児の関係性の変容と感情の生起」とした。

Table4 保育者が幼児のつぶやきを聴き取り、意味づけるまでの段階

①幼児理解の深化と問題意識の芽生え	②幼児の理想像の確立と幼児の言動への注意	③つぶやきを聴き取る	④幼児達の関係性への理解と援助	⑤幼児の関係性の変容と感情の生起
<p>保育者が幼児のつぶやきを聴き取るためには、日常の保育における見取りによって、幼児への理解を深めて、その幼児が抱えている問題について強い意識を持つ段階。</p>	<p>問題を解決して、幼児にどのようになって欲しいのか、理想像を確立し、その援助のきっかけを探るために対象児の言動を注意深く観察している段階。</p>	<p>対象児を取り巻く状況を把握しつつ、つぶやきを聴き取る段階</p>	<p>つぶやきに対する他児の反応やかかわりをもとに幼児理解を深めて、つぶやきの意味を理解し、さらに関係性がより良くなるような援助を構想し、実施する段階。</p>	<p>④の援助によって、幼児達の関係性が変容し、遊びがどのように展開したのかを把握し、自分のつぶやきへの意味理解とその援助を省察し、感情を生起させる段階。</p>
				

4. 総合考察

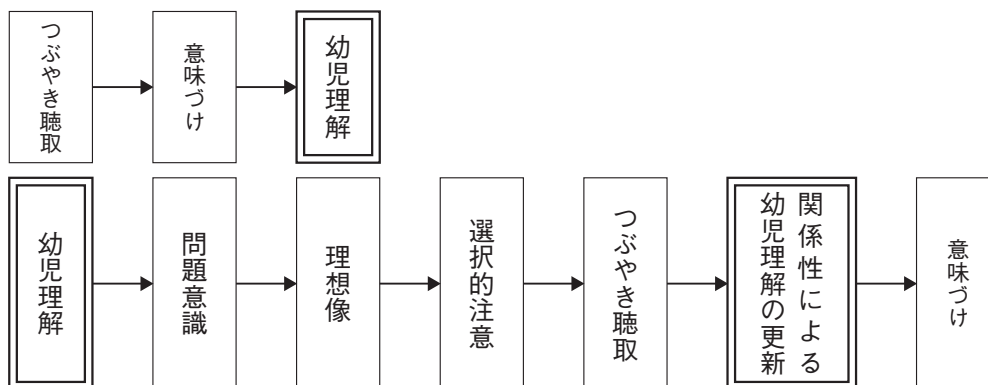
本研究では、保育者が幼児のつぶやきを聴き取り、それを意味づけるプロセスを5つの段階で捉えていることを明らかにした。本章では、この5つの理論的記述をもとに、つぶやきを聴き取るために保育者に求められる専門性について総合的に検討を行う。

(1) 選択的注意を生み出す幼児理解

幼児のつぶやきを聴き取ることと幼児理解の関連性については先行研究で既に示されていたが、本研究でもその関連性が再確認された。今井(1996)や小林ら(1995)の先行研究では、幼児のつぶやきを聴き取り、意味を理解した上でその幼児への理解が深まると述べ、「つぶやき→意味づけ→幼児理解」という構図(Figure 1上参照)を示してきた。しかし、それに対して、本研究では、段階①において、保育者が幼児への理解を深めて問題意識を抱き、段階②では幼児の理想像を確立し、幼児の言動に注意を高めることで、幼児のつぶやきを聴き取ることができたことを示した。そして、さらに段階④でつぶやきをもとに幼児理解をしていることを明らかにし、「幼児理解→問題意識→理想像→注意→つぶやき→幼児理解→意味づけ」というつぶやきを聴き取った後にその幼児に対する幼児理解を更新させていることを示した(Figure 1下参照)。つまり、幼児のつぶやきを聴き取るためには、対象となる幼児に対する理解をもとにして、問題意識を持ち、その幼児にこうなって欲しいという理想像を抱きつつ、幼児の言動に注意を向けることが求められるのである。

保育実践のように複数の情報が混在する中で、自分にとって必要な情報を選択的にし、注意を向けることを「選択的注意」と呼び、1960年代から多くの研究がなされてきた¹⁵。とくに、選択的注意は何かを意識的に記憶しようとする際に重要な役割を果たすことが示されている¹⁶。「1. 問題と状況」に示したが、日常的な保育実践では幼児の声や物音が多く、

Figure1 つぶやきの意味づけのプロセスの違い



幼児のつぶやきを聴き取ることは物理的にも難しい。さらに、次から次へと幼児が多様な活動を展開していくなかで幼児のつぶやいた出来事を社会的な状況も含めて記憶にとどめておくことも困難を伴う。すなわち、困難な状況の中で保育者が幼児のつぶやきを聴き取り、それを記憶にとどめるためには、日常の保育の営みの中で保育者が特定の幼児に対して選択的注意を向けられるような幼児理解を行うことが保育者の専門性として求められると考えられるのである。

a. 関係性による幼児理解と意味づけ

本研究では、保育者がつぶやきを聴取する前後に幼児理解を行っていることを明らかにした（Figure 1 参照）。とくに、3段階目で示された2回目の幼児理解では、1段階目とは異なり、保育者は幼児個人への理解だけではなく、つぶやいた幼児と、そのつぶやきを聴いた周りにいる他児の反応やかかわりへと視点を広げて幼児理解を行い、そのつぶやきの意味づけを行っていることを明らかにした。そして、その意味づけをもとに幼児の関係性を良くするような援助をしていることを示した。次の段階④では、その援助によって幼児の関係性や遊びが変容する様子を保育者が捉え、自らが行ったつぶやきの意味への理解と選択した援助への省察と結び付けることで強く喜んだり、逆に失意を感じたりとポジティブ／ネガティブな感情を生起させることを明らかにした。つまり、保育者が幼児のつぶやきの意味を理解するためには、つぶやきに対する他児達の反応やかかわりを捉えたり、援助による幼児の関係性の変容を読み取ったりと、幼児個人だけでなく、その周りにいる幼児達との仲間関係も含めた幼児理解を行う視点が求められると考えられるのである。

幼児期の仲間関係の重要性については、仲間関係が社会性の発達に影響¹⁷を与え、さらには自己形成に影響を与えること¹⁸が示唆されている。そのため、日頃の保育実践において、保育者が幼児の仲間関係を理解し、その関係性をより良いものにするための援助を行うことが保育者に求められてきた¹⁹が、同時に仲間関係を適切に理解することの困難についても指摘されてきた²⁰。

また、幼児期は他者とかわる方略が急激に変容する時期でもある。野澤（2011）²¹は、1歳児から2歳児にかけて、幼児同士のやりとりが、物の取り合いや不快な情動を表出させた発話によるやりとりから、他者の意図を酌みながら平静な声調の発話によるやりとりへと変容することを明らかにした。また、長濱ら（2011）²²は、幼児期において他者とやりとりをする際にもちいる自己調整の方略が多様化し、発達することを示している。つまり、保育者には、多様で複雑な方略へと急激に発達していく幼児達のかかわりを見て、その仲間関係の在り様について幼児理解を行う力が、保育者の専門性として求められていると考えられるのである。

5. 限界と課題

本研究では、幼児のつぶやきを聴き取るプロセスをモデル化し、そのために保育者に求められる専門性として、(A)日常の保育実践において、常に特定の幼児に対して注意を向ける力、(B)他者とのかかわりを多様に、複雑に発達させていく幼児期の幼児同士のやりとりを見て、そこから仲間関係を読み解く力、以上2つの力が求められることを明らかにすることができた。

しかしながら、本研究が研究対象とした幼児のつぶやきは先に示したようにFurrow (1984) の社会性言語に分類されたエピソード事例のみであった。社会性言語とは社会的な機能を持つつぶやきであるため、つぶやいた幼児だけではなく、その周りにいる幼児も含めた状況を把握することが前提となり、その結果、選択的注意や他児との関係性の力の重要性が示唆されたと考えることができる。

さらに、今後は、Kohlberg (1968) が分類した自己中心性言語に分類されるような、幼児が何かに感動したときのつぶやきなどを研究の対象とすることで、新たなプロセスを見出すことができるのではないかと考える。また、その研究成果と本研究の成果を組み合わせることで、幼児のつぶやきを聴き取るために、保育者に求められる専門性の全貌が明らかにされるのではないかと考える。以上については、今後の課題としたい。

注

(注1) 大谷 (2008) が考案したSCATでは、言語データを4つのステップを踏んで、構成概念を抽出する。この抽出された構成概念を組み合わせ、「データに記述されている出来事に潜在する意味や意義を」書き表した文章をストーリー・ラインという。

引用文献

- 1 江口純代 (1974) 幼児のひとりごとに関する研究.北海道教育大学紀要 第1部 C, 教育科学編 25(1) pp14-30
- 2 湯沢美紀 (1998) 自由遊び場面における3歳児の独語の特徴 幼年教育研究年報20 pp.51-56
- 1 志賀智江 (1996) 幼児理解を促進するための教師教育プログラムの開発と試行(2) インサーブス段階における教師の幼児理解の発達を基盤として 乳幼児教育学研究(5), pp.43-53
- 2 吉村香、田中三保子 (2003) 保育者の専門性としての幼児理解—ある保育者の語りの事例から 乳幼児教育学研究(12), pp.111-121
- 3 今井和子 (1996) 子どもとことばの世界—実践から捉えた乳幼児のことばと自我の育ち ミネルヴァ書房 210

- 4 山崎ひと美、小林洋文（1998）幼児の発達と言語表現活動：幼児の「つぶやき」の観察（中）長野県短期大学紀要 53 pp.67-75
- 5 Vygotsky(1962) Thought and Language. 思考と言語 柴田義松訳（2001）新訳版 新読書社
- 6 Manfra, L., & Winsler, A. (2006). Preschool children's awareness of private speech. *International Journal of Behavioral Development*. 30, 537-549.
- 7 Piaget, J.(1926) The language and thought of the children. London. Routledge & Kegan Paul.
- 8 Kohlberg, L., Yeager, J., & Hjertholm, E. (1968) Private Speech : Four Studies and a review of theories. *Child Development*. 39. 691-736
- 9 Furrow, D.(1984)Social and Private Speech at Two Years. *Child Development*. 55. 355-362
- 10 Winsler, A., Diaz, R. M., McCarthy, E. M., Atencio, D., & Adams Chabay, L. (1999). Mother-child interaction, private speech, and task performance in preschool children with behavior problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40, 891-904.
- 11 Behrend, D. A., Rosengren, K., & Perlmutter. M.(1989) A new look at children's private speech: The effects of age. Task difficulty and parent presence. *International Journal of Behavioral Development*. 12. pp.305-320
- 12 鯨岡 峻（2005）エピソード記述入門－実践と質的研究のために 東京大学出版会
- 13 大谷 尚（2008）4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案－着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き－名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）54(2) 27-44
- 14 上田敏丈（2013）保育者のいざごご場面に対するかかわりに関する研究～発生の三層モデルに基づく保育行為スタイルに着目して～ 乳幼児教育学研究 22 pp.19-29
- 15 Maccoby, E., & Hagen, J. W. (1965) Effects of distraction upon central versus incidental recall: Developmental trends. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2, pp.280-289
- 16 川口 潤（1995）注意 高野陽太郎編 認知心理学2 記憶 東京大学出版会 pp.49-69
- 17 伊志嶺美津子、三保美代子、植田紋子（1990）乳幼児の社会性の発達に関する縦断的研究：保育園2児の社会的行動 日本教育心理学会総会発表論文集42 p.28
- 18 田宮 緑（2000）事例から見る幼児の仲間関係と自己形成 保育学研究38(1) pp.12-19
- 19 丸山良平（2007）保育園0・1歳クラス児の仲間関係と保育者援助の実態 上越教育大学研究紀要 26 pp.331-343
- 20 畠山美穂、山崎晃（2003）幼児の攻撃・拒否的行動と保育者の対応に関する研究：参与観察を通して得られたいじめの実態 発達心理学研究14(3) pp.284-293
- 21 野澤祥子（2011）歩行開始期の仲間同士における主張的やりとりの発達過程：保育所1歳児クラスにおける縦断的観察による検討 発達心理学研究 22(1) pp22-32
- 22 長濱（2011）物の取り合い場面における幼児の自己調整機能の発達 発達心理学研究 22(3) pp.139-149