

保育者の言葉かけに関する考察

——行為要求の発話に見られる言語形式の分析を中心に——

湯本 知伽*・黒木 晶子**

An Analysis of Types of Speech Used by Preschool Teachers:
Sentence-Ending Expressions of Directives

Chika YUMOTO* and Akiko KUROKI**

1. はじめに

保育者として子どもとかかわる上で重要なことの一つに言葉かけがある。子どもに対してわかりやすく言葉かけをすることで、必要な活動に子どもを円滑に取り組ませることができると考えられる。

本研究では、保育者の言葉かけのうち、子どもに対して何らかの行動を指示する表現である行為要求の発話に焦点を当て、その発話に見られる言語形式を分析することにより、その特徴を明らかにする。

2. 先行研究のまとめ

保育者の言葉かけに関する研究は既にいくつか行われている。その中で、樟本・山崎(2002)は、保育者の専門性について検討する立場から、自由遊び時間における担任保育者と教育実習生の子どもに対する言語的応答の比較を行っている。また、佐藤・山内・山内(2009)では、集団遊びの場面における中堅保育者と保育研修生の発話・技法の比較を行っている。両者ともに、保育者の言葉かけの特徴について、保育を学ぶ

学生のそれとの比較を通して分析を行っている。

さらに、保育者の言葉かけに見られる言語表現のうちオノマトベに焦点を当て、その特徴を分析した研究も行われている(近藤・渡辺(2008))。

しかしながら、本研究のように、特定の表現意図を持った発話(この場合、行為要求の発話)に焦点を当て、さらにその発話に見られる言語形式を調査した先行研究はないようである。

一方、日本語学の観点からは、保育場面ではないが、小学校の授業場面における教師の命令・禁止表現に見られる言語形式を調査したものがある(森(2013b))。森氏は日本語の命令表現の一つに「(そこに)すわる!」といった言い切り文があることに着目し、その出現状況を小学校の授業場면을対象として調査している¹⁾。その上で、小学校授業場面における教師発話の実態を談話分析により明らかにすることで、教師が「自身の話し方を自己モニターする機会」(p. 162)を持つことができるとし、教師発話を分析することの意義を指摘している²⁾。

3. 研究の目的および方法

先行研究では、保育者の言葉かけについて考察がなされているが、ある特定の表現意図を

* 本学初等教育学科32期生

** 本学准教授

持った発話について、その言語形式の出現状況を談話分析の観点から調査したものは見られないようである。

そこで、本研究では、保育場面における保育者の言葉かけを対象として、そこで見られる行為要求の発話を取り上げ、その言語形式を分析することにより、その特徴を明らかにしたいと考える。このような目的で研究を行うことで、談話分析の観点から保育者の言葉かけの特徴の一端を明らかにすることにつながっていくと考える。

本研究において、ある特定の表現意図を持った発話として行為要求の発話を取り上げる理由は、4.1の表2に示すように、保育者の発話全体に占める行為要求の発話のウェイトが小さくないこと、さらに、上述した先行研究（森（2013b））において小学校授業場面における命令・指示表現の出現状況の調査が行われているため、その結果と比較対照することで、保育場面における行為要求の発話の特徴を明らかにすることができると考えたためである。なお、本研究では、行為要求の発話を、「命令・指示といった、聞き手にある行為を行うことを要求する発話」と定義する³⁾。

研究の方法としては、広島市内のH幼稚園における年少児を対象とした4の設定保育場面の談話をICレコーダーで録音し、それを文字化

し分析した。対象とした活動内容は体育と絵画制作である。各活動時間は約45分であり、活動ごとに異なる保育者の談話を採取した。調査期間は2015年6月～9月である。表1に採取した談話データの詳細を示す。分析にあたっては、談話データのうち保育者の発話から行為要求の表現意図を有すると考えられる発話を抽出し、それらの発話の発話末に見られる言語形式を調査した。

4. 結果

4.1 保育場面における行為要求の発話の特徴

調査対象とした談話データから抽出した、保育者の行為要求の発話数とそれらの発話の発話末に見られる言語形式を調査したところ、表2のような結果になった。

表2からわかることとして次の5点が挙げられる。

まず、第1点であるが、今回の調査データにおいては、保育者の発話全体に占める行為要求の発話の割合は、合計で見ると40.0%であり、データ3のように2割以下のものがある一方、データ1、2では5割を超えており、少なくとも割合を占めているということである⁴⁾。よって、保育者の言葉かけを考える際に、行為要求の発話について取り上げる意義は大きいと言える。

表1 分析対象とする談話データ

談話データ	保育者	保育歴	実施日	活動内容	保育者の発話数	子どもの発話数
データ1	保育者A	11年	2015/6/17/水	体育	350	41
データ2	保育者B	15年	2015/6/19/金	体育	377	87
データ3	保育者C	20年	2015/7/10/金	絵画制作	317	134
データ4	保育者D	23年	2015/9/2/水	絵画制作	430	84
合計					1,474	346

表2 行為要求の発話の言語形式

談話データ	行為要求の発話数 ¹	言い切り			言い切り+よ			～て	
			丁	普		丁	普		～て+終助詞
データ1	184 (52.6%)	22 (12.0%)	10	12	38 (20.7%)	0	38	26 (14.1%)	28 (15.2%)
データ2	195 (51.7%)	36 (18.5%)	27	9	39 (20.0%)	3	36	15 (7.7%)	25 (12.8%)
データ3	56 (17.7%)	7 (12.5%)	7	0	7 (12.5%)	4	3	5 (8.9%)	8 (14.3%)
データ4	154 (35.8%)	17 (11.0%)	14	3	22 (14.3%)	3	19	29 (18.8%)	15 (9.7%)
合計	589 (40.0%)	82 (13.9%)	58	24	106 (18.0%)	10	96	75 (12.7%)	76 (12.9%)

～てください	～てごらん	～う／よう			～う／よう+終助詞			命令形	その他 ²
			丁	普		丁	普		
5 (2.7%)	2 (1.1%)	9 (4.9%)	7	2	3 (1.6%)	0	3	8 (4.3%)	43 (23.4%)
5 (2.6%)	0 (0.0%)	8 (4.1%)	6	2	4 (2.1%)	0	4	5 (2.6%)	58 (29.7%)
5 (8.9%)	0 (0.0%)	5 (8.9%)	3	2	5 (8.9%)	0	5	1 (1.8%)	13 (23.2%)
13 (8.4%)	0 (0.0%)	18 (11.7%)	13	5	23 (14.9%)	1	22	0 (0.0%)	17 (11.0%)
28 (4.8%)	2 (0.3%)	40 (6.8%)	29	11	35 (5.9%)	1	34	14 (2.4%)	131 (22.2%)

- 1) 「行為要求の発話数」の欄の()内は各談話データの発話全体に占める行為要求の発話の割合を示す。他の欄の数字は当該言語形式の数、()内は各談話データにおける行為要求の発話に占める当該言語形式の割合を示す。
- 2) 「その他」は、名詞で終わっているなど、文末形式が省略されているものが該当する。

第2点は、今回の調査データにおける行為要求の発話では、合計で見ると、「言い切り」「言い切り+終助詞「よ」⁵⁾という「言い切り」系の言語形式が最も大きな割合を占めているということである⁶⁾。これらの形式だけで全体の31.9%を占めている。

第3点は、「言い切り」系の言語形式に関して丁寧形と普通形の出現頻度を見てみると、「言い切り」では丁寧形が、「言い切り+よ」では普通形が、それぞれ占める割合が大きく、違いが見られることである。

第4点は、「～て」「～て+終助詞」という「～て」系の言語形式が、「言い切り」系の言語形式に次いで大きな割合を占めているということである。ただし、「～て」系の言語形式と同様、「～て」を含んでいる「～てください」「～てご

らん」の割合は極めて少ない。

第5点は、「～う／よう」「～う／よう+終助詞」という「～う／よう」系の言語形式が、「言い切り」系、「～て」系の言語形式に次いで大きな割合を占めているということである。これらについて、丁寧形と普通形の出現頻度を見てみると、「～う／よう」では丁寧形、普通形どちらも見られるが、「～う／よう+終助詞」ではほぼ普通形での使用となっている。

4.2 小学校授業場面における行為要求の発話との比較

以上の結果を森(2013b)で示されている小学校授業場面における場合と比較対照してみる。

その結果、まず共通点として、小学校授業場面、保育場面ともに、行為要求の発話において、

「しろ／するな」といった、命令・禁止表現が占める割合が極めて小さいということが挙げられる。森（2013b）では、小学校授業場面において「しろ／するな」や「なさい」といった直接的な命令形は、ほとんど使用されないと指摘している（pp. 159-160）。今回、調査対象とした保育場面においても、命令形は体育の活動における号令等ごく限られた場面での使用以外は見られなかった⁷⁾。

一方、保育場面における行為要求発話について、小学校授業場面のそれと比較して違いが見られた点としては、まず、前節で保育場面における行為要求発話の特徴の第2点として挙げた、「言い切り」系の言語形式の占める割合が大きいことがある。森（2013b）では、言い切り文の、データに占める割合は、分析対象とした10の授業全体で15.28%と、「～て」「ましょう」「～てください」に次ぐ数値であり、「多いとまでは言えないが、比較的良好に使用されている」（p. 160）と指摘している。それに対して、今回の保育場面のデータでは、「言い切り」系が最も大きな割合を占めており、違いが見られる。特に、(1)のような、「言い切り+よ（普通形）」が占める割合が大きいのが特徴的である⁸⁾。

(1) T499：○○ちゃんと○○くんはもう
ちよっと頑張って描いてくる？

T500：ね、じゃあ、他のお友達は○○先生と一回一緒にホールに行くよ。

T501：ホールじゃなかった、テラス。

T502：テラスに行きます。

T503：いいですか。

(データ4)

(1) は、絵画制作の活動の終盤で、保育者が当該時間の活動を終えた子どもに次の場所に行

くことを促している場面である。T500で「行くよ」と「言い切り+よ（普通形）」で促し、続くT502で「行きます」と「言い切り（丁寧形）」でさらに促している。

ここでの終助詞「よ」は、日本語記述文法研究会（2003）では「その文が表す内容を、聞き手が知っているべき情報として示すという伝達態度を表」（p. 242）し、終助詞の中でも対話的な終助詞とされ、「聞き手めあての性質をもっている」（p. 239）ことが指摘されている。この聞き手めあての性質に関連して、野田（2002）では、上昇イントネーションの「よ」について、「普通体だと聞き手への配慮が示されないので、「よ↑」を用いて、文の内容を認識するよう聞き手にもちかけることが、配慮につながっているのかもしれない」（p. 267）としている。

このことをふまえると、T500を「ね、じゃあ、他のお友達は○○先生と一回一緒にホールに行く」のように「言い切り（普通形）」にすると、聞き手めあてであることがわかりにくいいため、「よ」を付加することで聞き手めあてであることをわかりやすくし、聞き手が知っているべき内容を聞き手である子どもに配慮した形で伝えていると考えられる。

さらに、保育場面の行為要求発話に特徴的であると考えられることとして、終助詞「ね」の使用が挙げられる。

森（2013b）では、小学校授業場面では、行為要求の発話全体に占める割合が大きい言語形式のうち上位3位以内に入っているものとして、「～てください」「～て」「ましょう」が挙げられるとしているが⁹⁾、一方、今回の保育場面では、「言い切り」とそれに終助詞が付いた「言い切り」系、「～て」とそれに終助詞が付いた「～て」系、「～う／よう」とそれに終助詞が付いた「～う／よう」系の言語形式が、行為要求の発話

全体に占める割合が大きい言語形式のうち上位3位以内に入っている¹⁰⁾。

このうち、小学校授業場面、保育場面ともに上位3位以内に入っている「～て」に関しては、保育場面においては、「～て+終助詞」が占める割合が大きい。この場合、終助詞「ね」が大きな割合を占めている¹¹⁾。また、「～う／よう」系の言語形式の一つである「～う／よう+終助詞」においても、終助詞としては「ね」が少なくない割合を占めており¹²⁾、かつ普通形での使用である。以下に該当例を挙げる。

(2) T86：はい、じゃあ、体操します。

T87：じゃあ、手ぶらぶらぶら。

T88：先生と同じようにしてね。

T89：手は上。

(データ2)

(3) T415：花火どうだった？

C416：花火いっぱい上がった。

T417：すごいきれいに描けてる。

T418：スモック脱ごうね。

T419：終わったお友達は席に座りますよ。

(データ3)

(2) は体育の活動場面であり、まだ活動が開始して間もない段階で、クラス全体で体操を行うことを保育者が指示している場面である。T88で子どもに保育者と同様の動きをするよう指示している。

一方、(3) は絵画制作の場面であり、活動の終盤において保育者が、子どもが当該時間に描いた絵の題材となっている花火について、子どもと話している場面である。その後、T418で子どもにスモックを脱ぐように促し、活動の終わりへと移行できるように促している。

これらの形式で見られる終助詞「ね」も、上述した終助詞「よ」と同様、聞き手めあての性質をもつものであり¹³⁾、依頼・勧誘や「なさい」を用いた命令の文で使われることもあり、この場合親密でやわらかい表現にする効果があるとされている¹⁴⁾。(2) では「～て」(T88)、(3) では「～う／よう」(T418) という、いずれも丁寧形とは異なる、くだけた形式に「ね」を付加することで、やわらかく、子どもにとって親しみやすい言い方に行っていると考えられる¹⁵⁾。

5. 考察

本研究で調査対象とした保育場面における行為要求発話で、「言い切り」系の言語形式が大きな割合を占めていたことについて考察する上で、森氏の次のような指摘が示唆を与える。

森氏(森(2013a))は、小学校授業場面など、教室でのコミュニケーションにおいて、教師が言い切り文を命令・指示表現として使う理由はまだわかっていないとしながらも、その手がかりとして、教師が子どもに話しかけるときに、一人称として「先生」を使うという用法との関係を指摘している(p. 33)。すなわち、教師が一人称として「私は」と言わずに「先生は」というのは、「子どもの視点に寄り添った表現をしている、いわば歩み寄り話法とでもいうような効果を求めている」(p. 33)と言えるとしている¹⁶⁾。さらに、言い切り文による命令・指示も、「指示を受けた子どもがどう行動するべきか」について述べており、子どもの視点で「～します」という子どもの行動を語っているという考え方で説明できる可能性があるとして指摘している(p. 33)。

以上の森氏の指摘をふまえると、小学校の授業場面とは異なるところが当然であると推察されるが、今回の保育場面において、「言い切り」系の言語形式がデータの中で占める割合が大き

かったことの要因の一つには、意識的かどうかは別として、保育者が子どもの視点に立って子ども自身をとる行動を描写しようとしていることが関係していることが推察される。さらに、「言い切り（普通形）」を終助詞「よ」とともに使用することで、「言い切り（普通形）」のみではわかりにくい聞き手めあての性質を提示し、それにより同じ聞き手めあての「言い切り（丁寧形）」よりも距離を縮めた、親しみやすい言い方に行っていると考えられる。

また、終助詞「ね」を「～てね」「～う／ようね」と使うことで、この場合、終助詞「ね」がなくても聞き手めあてになっているのであるが、「ね」を付加することで、上述したような、やわらかい言い方に行っていることがうかがえる。

以上のことから、保育者の行為要求の発話については、子どもとの距離を近づける、また、やわらかい言い方を選択し、子どもの側に歩み寄った言葉かけを行っているということが特徴の一つとして指摘できよう。

6. おわりに

本研究では、保育者の言葉かけについて、行為要求の発話に焦点を当てて考察した。

本研究では、分析対象としたデータが限られたが、今後はデータの数を増やし、考察を行っていききたい。その際、本研究では扱うことができなかったが、保育者の保育歴、活動内容、対象とする子どもの年齢との関係も見えていくことが必要であると考えられる。また、行為要求の発話の言語形式の使い分けに関して、今回のデータでは、「言い切り+よ（普通形）」「～て」に代表されるように、くだけた形式の使用が見られたが、「言い切り（丁寧形）」「～てください」といった改まった形式の使用も見られた。これらの形式の使い分けがどのような基準で行われて

いるのかということについても今後さらに分析を行っていききたいと考える¹⁷⁾。

また、今回のデータでは、情報要求（問いかけ）の発話により、保育者が子どもに活動を行うことを促している場面も見られた¹⁸⁾。そのような、直接的には行為要求の発話とは分類されない発話による保育者の子どもに対する活動への促しについても考察していききたいと考える。

付記

本研究は、湯本（2016）で分析した保育者の言葉かけのうち、行為要求の発話に焦点を当て、その言語形式について改めて分析を行い、考察したものである。保育場面の談話データ採取にご協力いただいた H 幼稚園の先生方に深く感謝申し上げます。

注

- 1) 森（2013b）では、10の授業場面の談話データから、教師の発話のうち命令・指示の発話意図があると思われるものを抽出し、それがどのような言語形式で実現されているかを調査している。
- 2) 上述した樟本・山崎（2002）においても、「日常の保育場面の中で保育者の言葉をひろい、保育者が子どもに語りかける言葉から、保育者の専門性について検討することは有意義であると思われる」（p. 91）とあり、保育者の言葉かけを分析することの意義が指摘されている。
- 3) ここで言う行為要求の発話とは、日本語記述文法研究会（2003）で示されている、行為要求のモダリティおよび勧誘のモダリティを有するものが該当する。
- 4) 今回、行為要求の発話の保育者の発話全体に占める割合が高かったことには、活動の特性ということも関係していると推察される。特に、行為要求の発話の割合が5割を超えたデータ1、2は体育活動の設定保育場面であり、子どもに具体的な動きを指示する場面が多く見られたため行為要求発話の出現頻度が高くなったとも考えられる。
- 5) 今回の調査データでは、行為要求発話としての「言い切り」に付加される終助詞は全て「よ」であったため、これ以降は「言い切り+よ」と記す。
- 6) この場合、「その他」に分類されるものは除く。これ以降、言語形式の割合に言及するときも同様である。
- 7) 「○○ちゃん基準、体操隊形に開け」（データ1—T77）、「じゃあ、前ならえ」（データ1—T82）のよ

- うに、体育における号令の場面での使用が見られた。
- 8) 森 (2013b) においても、「言い切り」に終助詞「よ」が付加された例 (丁寧形、普通形両方の例) が見られたことが報告されている (p. 161)。しかしながら、上述したように、言い切り文が最も大きな割合を占めていたわけではない点が今回の保育場面での結果と異なる。
- 9) 森 (2013b) では、これら 3 形式で全体の 71.34% を占めるとある (p. 160)。
- 10) 表 2 からわかるように、これら 3 タイプに含まれる形式で全体の 70.2% (合計で見た場合) を占める。
- 11) 該当する 76 発話中 50 発話が終助詞「ね」の例であり、残りは終助詞「よ」の例であった。なお、森 (2013b) では、「～て」形、および、この後言及する「～う／よう」形に、終助詞が付加された例についてはふれられていない。
- 12) 該当する 35 発話中 11 発話が終助詞「ね」の例であった。
- 13) 日本語記述文法研究会 (2003)、p. 239
- 14) 庵・高梨・中西・山田 (2000)、p. 166
- 15) 益岡 (1991) では、「ね」の付加がこのような表現効果をもたらすのは、「ね」が基本的に話し手と聞き手の意向が一致するとの判断を表す形式であることに起因するものと考えられる (p. 100) としている。すなわち、行為要求することが「聞き手の意向に対立しないという想定のもとになされているために、優しく訴えかけるといった表現効果ももたらされる、と説明することができる (p. 101) としている。
- 16) 森 (2013a) が参照する吉田 (1990) では、小学校で教師が「先生」を自称語に用いる積極的な理由として、「家庭内の言葉 (呼称) がもっとも年下の子供の立場からなされる (「お父さんは反対だ」「ねえちゃんも欲しいよ)」のと同様に、本来は「わたし」と言うべきところを便宜的 (教育的) に「先生」と表現する (p. 28) のであり、「こうしないと特に入学したての (家庭をそのまま教室に持ち込む) 児童には伝わらないからである (p. 28) とする。
- 17) これに関しては、森 (2013b) で「言い切り文の命令・指示は、個人への働きかけよりも全体への働きかけのときに使われることが多いが、その中でも終助詞と丁寧形の重複共起の 7 例はいずれも全体への働きかけ、しかも具体的な行動の促しであった (p. 162) との指摘がある。今回の保育場面においても、4.2 の用例 (3) の保育者の発話「終わったお友達は席に座りますよ」(データ 3—T419) のような、全体に向けた「言い切り (丁寧形)」の例が見られることから、全体に向けた言葉かけと個別での言葉

かけの違いとの関連が考えられる。

- 18) たとえば、「お部屋に来たら一番何するんだっただけ?」(データ 4—T80) のように、情報要求の発話により、子どもにスモックを着ることを促す例が見られた。

参考文献

- 庵 功雄・高梨信乃・中西久実子・山田敏弘 (2000) 『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク
- 石井恵理子 (1997) 「教室談話の複数の文脈」『日本語学』16-3、pp. 21-29、明治書院
- 甲斐陸朗 (1997) 「授業の談話分析の方法」『日本語学』16-3、pp. 13-20、明治書院
- 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、日本保育学会
- グループ・ジャマシイ (1998) 『教師と学習者のための日本語文型辞典』くろしお出版
- 近藤 綾・渡辺大介 (2008) 「保育者が用いるオノマトペの世界」『広島大学心理学研究』8、pp. 255-261、広島大学大学院教育学研究科心理学講座
- 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、山梨学院大学
- ザトラウスキー、ポリー (1993) 『日本語の談話の構造分析—勧誘のストラテジーの考察—』くろしお出版
- 日本語記述文法研究会 (2003) 『現代日本語文法 4 第 8 部 モダリティ』、pp. 66-82、くろしお出版
- 野田春美 (2002) 「第 8 章 終助詞の機能」『モダリティ』(新日本語文法選書 4)、pp. 261-288、くろしお出版
- 益岡隆志 (1991) 『モダリティの文法』くろしお出版
- 森 篤嗣 (2013a) 『授業を変えるコトバとワザ—小学校教師のコミュニケーション実践—』くろしお出版
- 森 篤嗣 (2013b) 「言い切り文による命令と禁止—小学校授業場面における学習言語の文法的側面—」『日本語文法』13-2、pp. 155-163、日本語文法学会
- 湯本知伽 (2016) 「保育者と保育を学ぶ学生の言葉かけに関する考察—設定保育場面における両者の言葉かけの比較を中心に—」(平成 27 年度広島文教女子大学人間科学部初等教育学科卒業研究)
- 吉田裕久 (1990) 「学校における先生・子供の呼称」『日本語学』9-9、pp. 25-31、明治書院