

平成21年6月15日現在

研究種目：若手研究（B）

研究期間：2006～2008

課題番号：18730509

研究課題名（和文） 2歳児期からの対話的保育実践の研究

研究課題名（英文） A Study of the Interactive Care and Educational Method for Children From 2-years-old

研究代表者

服部 敬子（HATTORI KEIKO）

京都府立大学・公共政策学部・准教授

研究者番号：70324275

研究成果の概要：2歳児クラスから4歳児クラスまでの3年間の文献研究と参加観察、及び、ことばの遅れがある2～3歳児を対象とする親子教室で参加観察を行い、どのような保育上の工夫によって子ども同士の対話的な関係がうみ出されていくのかを追跡し、朝の集まりにおける対話的な関係の創出、仲良し二人組、対立関係を含むルール遊びの導入、見合い、教え合いの場の設定などの意義を見出した。

交付額

（金額単位：円）

	直接経費	間接経費	合計
18年度	700,000	0	700,000
19年度	700,000	0	700,000
20年度	700,000	210,000	910,000
年度			
年度			
総計	2,100,000	0	2,310,100

研究分野：社会科学

科研費の分科・細目：教育学・教育学

キーワード：2～4歳児、対話、保育、集団、参加観察

1. 研究開始当初の背景

2歳児クラス、すなわち、1年の間に2歳超～4歳未満となる子どもたちを対象とする保育においては、自我のぶつかり合いを通し、言葉やイメージを媒介として友だちとの共感・交流関係をつくり出していくことが課題となる。本研究で、「2歳児期」に注目したのは、1) 0, 1歳児クラスで中心となる「大人（保育者）ー子ども」関係から「子どもー子ども」関係へと発展させていくことが保育上の課題となるがここに難しさを感じる保育者が多い（射場・神田『納得と共感を育てる保育』1997）、2) この時期の子どもたちが「依存」と「自立」という相反する発達要求

を抱えるとともに下のきょうだい生まれることも多く不安定になりやすい（園原・黒丸『三歳児』1966）、3) 年長児になって「荒れる」「キレル」姿が問題となる子どもたちに2歳児期の問題が浮上することが多い（宮里『「荒れる子」「キレル子」と保育・子育て』2001）、4) 幼稚園も「満3歳」の子どもたちを受け入れ始め、3～5歳児クラスの土台づくりとしての集団保育のあり方が問われていることによる。

2. 研究の目的

本研究では、2～4歳ごろの子どもたちの「対」の思考特徴、及び、情動発達に着目し

て、i) この時期の「対話」は「対関係の創出」という観点での工夫によって充実する、ii) このことが2歳児クラスの子どもたちの共感および「基準や規則の獲得と保持」という情動の発達にとって重要である、との仮説をたて、次の2点を明らかにすることを目的とした。

(1) 2歳児期に保育のなかでどのように「対の関係」を創出する工夫がなされ、保育者と子ども、子ども同士の関係において対話的な関係がうみ出されていくのか。

(2) 朝の集まりでの対話、ごっこ遊びやルールのある遊びの取り組みに焦点をあて、導入時から発展過程における子どもの様子を観察し、状況の理解が困難な子どもに対してどのような工夫が有用であるか。

(3) 2歳児クラスの子どもたちが3歳児、4歳児クラスへと進級していく過程で、集団活動における「対話」の質がどのように変化し、プロジェクト活動に取り組む条件がとどっていくのか。

3. 研究の方法

(1) 2～4歳児クラスにおける保育上の工夫に関する文献研究。

<研究対象とする資料>：保育者自身が実践をつづった文献。

<分析の方法>：指導方法の観点から：実践記録のなかで「対関係の創出」がなされていると考えられる部分に着目し、それがどのような場面でのどのような文脈のなかで行われているか、また、そうした働きかけに対する子どもたちの反応を分析する。子どもの対話・表現内容の観点から：保育者の働きかけにかかわらず、子どもどうしの対話が行われている部分に着目し、それがどのような場面でのどのような文脈のなかで行われているか、また、そうした対話を保育者がどのように発展させたかを分析する。

(2) 2歳児～4歳児クラスにおける縦断的参加観察研究。

<研究対象>：大学近辺にある保育園。ことばの遅れがある2～3歳児を対象とする親子教室。

<手続き>：年度初めより定期的、継続的に対象園に通い、保育活動に参加する。朝の自由遊びの時間、昼食前後の時間を中心に子どもたちの対話・交流の様子を観察する。記録方法は、通常は、携帯ICレコーダーによる録音とノートへの筆記を併用する。必要に応じてデジタルビデオカメラによる撮影を行う。文献研究で得られた「対話的な関係」を創出するための工夫を、実際に参加観察対象クラスにおいて実践していただき、その有効性について保育者らと検討を行った。

4. 研究成果

(1) 2歳児クラスでの取り組みについて：

初年度は、設定保育のなかでも「リズム」の取り組みに焦点をあて、「二人組」の形成過程と交流の様子を観察した。また、ことばの遅れがある2～3歳児を対象とする親子教室で参加観察を行い、子ども同士のやりとりが生起しやすい遊具や環境の設定について検討した。

文献研究では、2歳児クラスにおいては、生活全体における最小単位としての「仲良し二人組」、朝の集まりでの「話し手—聞き手」「問い—答え」、散歩の時の手つなぎ、リズム遊びでの相手探し、ごっこ遊びでの対の役などで、対話・交流の密度を高める工夫がなされていることが明らかになった。

2歳児クラスでの参加観察では、i) 保育者の問いかけに子どもたちが答えるというやりとりに始まり、子どもが順番に前に出て話し手になり、他の子どもが聞き手や質問者になるという関係までの発展が1年の間に観察された。ii) 保育者が必ず介入→特定の子とペアになる→拒否したりされたりしながら柔軟に相手を見つける時期への変化がみられた。

保育観察の中で興味深かったことをあげる。1つは、朝、慌ただしく帰っていった母親の後ろ姿を追って号泣し続けていた子どもに対して、担任の保育者が「おかあさん、走っていかはったの、いややったなあ。あしたは歩いていってもらおな」と声をかけるとその子どもがびたっと泣きやんで落ちついたことであった。シンプルなこの受けとめ方について、まず、「もう泣かないで」などと制止されるのではなく「いややったなあ」と共感してもらえたこと、「おかあちゃん」としか言えない気持ちを、「走っていく一歩歩いていく」「今日—あした」という「対の関係」で整理してもらえらことが重要であったのではないかと考えた。他の場面で保育者が「対話的な関係」をねらって、「何がいやだったの?」「どうしてほしかったの?」などと、くどくど聞けば聞くほどうまく答えられない子どもが気持ちをこじれさせていくことも見られた。「対の関係」をはっきりさせるという受け答えのしかたがこの時期の「対話的な関係」として一つの重要なポイントであることが示唆された。

2つめに、子どもが大人に対して、自分が用意しているセリフや答えを言うために「〇〇って言って」「〇〇?って聞いて」と注文することが多く見られたことであった。わざわざ質問してもらわなくてもそう言えばよさそうなものだが、「問い—答え」という対の関係が緊密に結びついて、自分が「答える」ためには相手の「問い」が先になければしっくりこないという感じに見受けられた。この

ように他者の答えが内面化されたような姿が多く見られたのは、ごっこ遊びのなかで「○ちゃん先生」といった「連結発言」（河崎・山本，2005）によって自分の立場をかえるようになった時期であるとともに、「特別に好きな友だち」が形成されていく時期とも同期していることが示唆された。

ことばの遅れがある2～3歳児を対象とする親子教室での参加観察では、子どもの身体大の段ボール遊具が交流のきっかけとなり、暗幕を用いた舞台作りが「観る立場」の集中力を高めることがわかった。ボールや紙、水など、子ども自身が身体を使って手応えを感じ、子どもどうしの間をつなぐ役割を果たす素材が有効であることがわかった。大人が介入することでやりとり関係が成り立ち、他者の次の行動を期待し、共感するような姿もみられた。この点はとくに、対人関係に弱さをもつ子どもたちのあそび設定として重要であると考えられる。

この時期には、モノをオモチャとして扱い、一人で試行錯誤してあそび込む力を育てることも重要な課題である。子どもが夢中になっていればそこには達成感や満足感がある。しかし、単純で一人きりのあそびにとどまらせるのではなく、「もっとおもしろくしたい」という子どもの内なる要求をくみとって、友だちと一緒にするあそび、ルールのあるあそびへと発展させていくような指導が必要である。子どもの自主性、自発性を尊重することはもちろん大事であるが、子どもからの発案でなければ自主的でないなどということはなく、大人の側からあそびを提案したり呼びかけたりすることは、あそびの指導の重要な選択肢の一つでもある。こうしたことは親や保育者に理解されていない場合があるので注意を喚起していく必要性が示唆された。

(2) 3歳児クラスでの取り組みについて：

2年目の3歳児クラスでの観察では、設定保育のなかで「対立関係」を含むごっこ遊びやルールのある遊びの取り組みに焦点をあて、導入時から発展過程における子どもの様子を観察した。とくに、状況の理解が困難な子どもの場合にどのような混乱が見られるか、どのような工夫が有用であるかを検討した。ことばの遅れがある2～3歳児を対象とする親子教室で参加観察は、子ども同士のやりとりが生起しやすい遊具や環境の設定について検討を行った。

文献研究では、3歳児クラスにおいては、生活活動や当番を組んで行う「仲良し二人組」、朝の集まりでの「話し手―聞き手」「問い―答え」、リズム遊びでの相手探し、ごっこ遊びでの対の役、対立関係を含むルール遊びの導入などで、対話・交流の密度を高める工夫がなされていることが明らかになった。

3歳児クラスを対象とする親子教室での参加観察では、ごっこやルールのある遊びの中でもとりわけ役の「対立関係」が明確なもの（善―悪、何かをとる―とられるなど）が理解されやすく、「対の関係」が明確になるような小道具や大道具が重要であることが明らかになった。

ことばの遅れがある2～3歳児を対象とした親子教室での実践では、昨年度の反省をふまえて、個々の活動に終始しがちであった遊び内容の改善を行った。もっと子ども同士の関わりがうみだされるようにと考え、子どもたちの体の大きさほどの段ボール製遊具も用意することとした。

その結果、ねらい通り、「一緒にのる」「一緒に入る」という子どもたちの関わりが自然にうみだされた。この教室に母親の中には、子どもが「他の友だちと遊べない、遊ばない」ことを心配している方も多く、「友だちと遊べるようになってほしい」という切実な願いをもっておられる。したがって、個々の子どもが〇〇して遊べた、という観点だけでなく、子ども同士の対話的な関係をうみだすような環境設定を行い、そのことを母親たちと喜び合っていくことも重要であると考えられる。一方、2～3歳児の特徴、および、広汎性発達障害がある子どもの場合、「他者が入っているとそこには入りづらい」という特性にも留意しながら、遊具の構造や種類を工夫していくことが必要である。ただし、このような子どもたちも、体験の積み重ねの中で他者への関心を増し、「不安だけれどもやってみよう」という気持ちに変化していくことが明らかになった。

(3) 4歳児クラスでの取り組みについて：

3年目の4歳児クラスでの参加観察では、朝の集まりでの対話、ごっこ遊びやルールのある遊びの取り組みに焦点をあて、導入時から発展過程における子どもの様子を観察し、とくに、状況の理解が困難な子どもの場合にどのような混乱が見られるか、どのような工夫が有用であるかを検討するとともに、親密性の形成とグループ活動（メンバー決め・話し合い）過程の検討を行った。

文献研究では、4歳児の発見や驚きを引き出すような体験、やりながら「矛盾」に気づいていくことを大事にする指導、「技」（時間をかけて上達する活動）への挑戦過程における見合い、教え合いの場の設定などが対話的な関係を創出する上で重要であることが明らかになった。

4歳児クラスでの参加観察では、文献研究を通して明らかになった指導上の留意点を実際有効であることが確かめられるとともに、友だちとの対話的な関係が成り立ちにくい（指導が難しい）子どもの場合も、親密な

友だち関係形成過程において、「見る」「聞く」ニーズが増大し、自己調整にもとづく対話的な関係が成立していくことが明らかになった。

前年度の3歳児クラスから4歳児クラスへの追跡観察のなかで子どもどうしの関係の変化として着目したのは、「教える」行動の発達過程であった。何かのやり方を相手に「教える」際には、相手の能力や要求について判断し、それらに応じて自分の関わり方を考えたり変えたりすることが必要とされる。そこで、「教える」行動に着目してエピソードを分析したところ、3歳児クラスの子どもの場合、相手の意図を考慮せずすべてやってあげようとするために「教える—教えられる」という関係にはなりにくいが、4歳児クラスの子どもの場合は、直接的な行動に言葉が介在し、相手との関係調整が顕著になること、拒否された場合も最後まで気にかけて見守ること、「見て教わる」ことが理解され始めることなどがわかった。

このことから、4歳児における「対話的な関係」としては、子ども自身が「教えたい」「教えてほしい」という要求をもつような場面設定が必要であると考えた。こうした関係づくりは、相手の意図を理解して待ったり、相手の行動を注意深く見たりするなど、「心の理論」や実行機能を獲得に寄与するものと考えられる。

観察開始当初、他児への乱暴な関わりが目立った子どもや、なかなか集団での取り組みに参加できなかった子どもたちの3年間の発達変化を振り返ってみると、他者の感情や要求、知識を考慮する行動が観察される少し前の時期に、特定の友だちとの親密な関係を示すエピソードが記録されていた。このことから、自己制御力は、特定の親密な相手との関係における限定的な場面で発揮され始め、4～5歳にかけて因果関係の認識や必要性の判断に基づいて普遍化し始めると考えられる。4～5歳ごろに複数名との親密性を深める契機となる遊びとしては、ごっこ遊びのほか、ルールのある遊び、とりわけ、しりとりなどの言葉遊びが重要であると考えられた。

(4) 本研究の意義と今後の検討課題

以上の3年間の縦断的な参加観察研究において、3歳児クラス後半から「対話的な関係」を構築しにくく「発達障害」が疑われる子どもの存在が目立つようになること、周りの子どもが巻き込まれることで保育者が対応しきれなくなる例が多発することが明らかになった。こうした現状に関して、本研究が追究してきた「対話的な関係」を創出するための保育実践上の工夫は今後さらに検討が深められていく必要があると考える。4歳前後期における友だちとの親密性の形成と自

己制御力の発達との関連についての仮説（日本発達心理学会第19回大会自主シンポ、2008）は、保育の中で「心の理論」と実行機能の発達を支援する手がかりを与えるものであり、実践のなかで今後の検討が必要とされる。

5. 主な発表論文等

（研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線）

〔雑誌論文〕（計5件）

- ① 服部敬子，乳幼児健診後のフォローを目的とする親子教室における親子の変化と今後の課題—向日市「たんぼぼくらぶ」の取り組みから—京都府立大学ACTR調査研究報告書、2006、1-15、無
- ② 服部敬子，乳幼児健診後の親子フォロー教室における内容改善の試み—向日市「たんぼぼくらぶ」での昨年度からの変化—。京都府立大学 ACTR 調査研究報告書、2007、1-15、無
- ③ 服部敬子，自立（self-reliance）の視点から考える集団づくり，季刊 保育問題研究、238号、122-125、無
- ④ 服部敬子，生活の中にみる乳幼児の発達（二）—自我の拡大につきあった一歳児クラスの一年間，保育びと，19号、89-104、無
- ⑤ 服部敬子，生活の中にみる乳幼児の発達（三）—自我の充実をむかえた二歳児クラスの一年間，保育びと，20号、206-229、無

〔学会発表〕（計3件）

- ① 服部敬子，軽度発達障害児の早期発見と早期対応をめぐる—保育所における課題，日本保育学会第60回大会、2007年5月20日、十文字学園女子大学
- ② 服部敬子，幼児期中期における自己制御機能の発達と保育。第19回日本発達心理学会、2008年3月20日、大阪国際会議場
- ③ 服部敬子，2～4歳ごろの「心の理論」形成過程—時間的視点取得、「不在の他者」への言及、ごっこ遊びでの発達変化に着目して—。第20回日本発達心理学会、2009年3月23日、日本女子大学

〔図書〕（計1件）

- ① 服部敬子，子どもの「今」をとらえる視点と集団づくりの課題、「支えながら支えられる」関係がつくり出されたグループ活動ほか、全国保育問題研究協議会編『人と生きる力を育てる～乳児期からの集団づくり』、新読書社、2006、全234頁中担当は、2-3、17-25、130-134、180-188、220-222