

幼児期の言葉の獲得

～幼児期の発達特性と幼稚園での教育～

加藤ひとみ・大國ゆきの

はじめに 幼児期の言葉の獲得の在り方～理論と実践の融合を目指して～

日本国語教育学会の第77回国語教育全国大会は平成26年8月8日（文京シビックセンター）、9日（品川区小中一貫校）において日本国語教育学会の主催、後援は文部科学省・国立国語政策研究所・東京都教育委員会・千葉県教育委員会・埼玉県教育委員会・品川区教育委員会・文京区教育委員会によって開催された。

全体テーマは「『ことばの学び手が育つ国語教育の創造』～豊かな言語生活を拓く国語単元学習の魅力～」である。今学会の大会初日に基調提案に続いて、シンポジウムが実施された。加藤（筆者1）はシンポジストを務めた。テーマは「ことばの学び手が育つ国語教育の創造」であった。

幼児期において、「ことばの学び手が育つ」ためには、幼児期の成長発達を踏まえることが重要である。幼児期の教育は「学び」ではなく、生活の中心が遊びであることから、遊びの中で興味や関心をもって、周りの環境に自発的、意欲的にかかわり、活動を生み出していくことから始まる。教育の第一歩は、「教え」から始まるものではない。特に、国語としての母語は外国語の習得とは違って、幼児の（母を中心とした）生活の中でのことばの遣り取りを通して獲得していくものである。すなわち、幼児を取り巻く「言語生活」がまずあり、そこでの「言語活動」がなされ、それを通して言葉が獲得されていくという育ちの過程をとっている。

特に、家族から十分な愛情や思いやりを受けた心の基地である家庭から、集団生活の幼稚園へと入園する幼児期は、依存から、自立へと向かう人生で最も大切な時期である。幼稚園教育は学校教育の根幹をなすが、幼児には言葉を身につけようとする学びの意識はまだない。

また、幼稚園では単元学習はしていないが、国語単元学習は、ある目的の下での言語活動の中で言語を獲得させようとするものであり、幼児期の言葉の獲得と同じであると考える。

このような趣旨のもと、加藤（筆者1）は幼稚園教育現場の視点から、大國（筆者2）は研究者としての立場で、本テーマ、**幼児期の言葉の獲得 ～幼児期の発達特性と幼稚園での教育～**について考えることにする。言葉は、放っておけば自然に身につくものではない。周囲の人とかわることにより、お互いの伝達経験を通して獲得されていく。改めて言葉の発達過程を押さえることでテーマに迫ることができると考えた。

夢中になって遊ぶ中で、自分の考えを言葉で伝えたり、友達とのトラブルや葛藤を経験したり、成功感や達成感を味わったりしながら、発達に必要な体験を総合的に積み重ねていく。それにより、さらに発達が促進される。したがって、遊びを通した指導は、必然的に総合的になり幼児が遊びを活発に展開していくこと自体が言葉の獲得につながり、それが幼児の生活を豊かにする。

「幼稚園教育要領」の領域「言葉」では、経験したことや考えたこと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。とあり、その「ねらい」は、

- (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わ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。である。

領域「言葉」では、自分の思ったことや感じたことを相手に伝えるという表現への意欲や他人の言葉を興味や関心をもって聞く態度を育て、様々な言葉に接することでそれに対する感覚を養うということが示されている。この領域について、小田（2004）は、「子どもが日常生活の中で自らの思いや考えを使って伝える姿を充実させていく方向を強調している。つまり、この領域では、生活の言葉を育てることである。」と述べている。国語科とは違ったねらいがそこにある。幼児の生活は、体験を基盤とした遊びを中核として成り立っている。その中で、幼児自らが獲得していく言葉や、生活していくために必要な言葉、生きた言葉を育てていくことが重要だと考える。

相手の気持ちを思いやり、自分でもわかるように話そうとしたりする気持ちを大切にすること、幼児は生活の中で繰り返し経験したり、絵本や物語などの児童文化財に出会ったりしていくことで、様々なイメージを膨らませながら、言葉を豊かにしていくことを示している。幼稚園の生活の流れの中で、さまざまな場での経験を重ねることにより、自分なりの言葉で表現することが、相手の話す言葉にも耳を傾けようとする態度を育み、言葉に対するイメージを膨らませていくことが大切である。

話すこと、聞くこと、表現することは、自分の思いを相手に伝え、人と関わりをもつ楽しさを味わうことであり、コミュニケーション力を培うものであると考える。つまり、幼児期に、幼稚園生活の中で、遊びを通じて「生きる力」の基礎を培うことが、『言葉』を獲得する上で最も重要なことになる。

これまで筆者1が保育現場に関わってきた幼児を振り返ってみると、明るく活発で大勢の前で喜んで話すことができる積極的な子どもが多い反面、友達との関わりが苦手であまり遊びに関われない幼児や、困っていても相手に自分の思いをどう伝えたらいいかわからずにいる幼児、人の話を聞く態度が身についていない幼児もいた。豊かな言葉の育成は、「人と話すことや聞くこと」が楽しいという、人と関わり合う力、コミュニケーション力の育成であり、人間関係の基盤である。このことは、幼児期の重要な学びでもある。

幼児が自分の思いや考えを言葉で表現したり、相手の話に耳を傾けようとしたりする態度を育むために、教師の存在は大きい。教師は、幼児の発達や内面を理解し、信頼関係を築いていく中で、豊かな言葉で接していくことが肝要であると考えられる。この相互に営まれる関係を基盤とし、人と人との直接的な言葉の遣り取りや、幼児の生活の場のあらゆる環境の工夫が教師には必要である。

幼児には、主体的にさまざまな活動に取り組み、言葉で表現したくなるようなイメージを創り出す経験や、感動や楽しさなどを共有し合ったり、共に考えたりする体験が重要である。幼児の発達を促し、興味に即した絵本・紙芝居・素話・ペープサート等などの児童文化

財の活用も、保育に必要であり、園生活に彩りを添える。計画的な指導の工夫をしていくことで、幼児の言語活動は一層豊かなものになっていき、言葉の獲得にもつながる。

このように言葉は、どのような意味を持ち、どのような働きをしているのだろうか。言葉の教育とは、言葉のしつけをすることでもない。人として、確立した個として成長していくという観点も大切にしたい。改めて、幼児期の言葉の獲得を ～幼児期の発達特性と幼稚園での教育～ という視点で見直すことにした。

I 言葉とは何か

言語は恣意的な記号によって世界を分節化する役割を持ち、その性質ゆえに、思考の前提となる世界の捉え方の本質的な部分を定め、異なる言語を用いる者同士のコミュニケーションを難しくする。逆に言えば、同じ言語を使う者同士は前提となる世界の捉え方が類似しており、そのことが社会の共同性や文化をもたらす培地となる。

加えて言語による表現は常に個性性と共同性の両方を内包している。たとえば作家や詩人が「手垢のついていない」表現、すなわち表現のオリジナリティを追求することはよくあるが、真にオリジナルな表現は読み手に理解され得ない。言語という共同の記号を用いる限り、その言語を用いる社会において共有される共通の語の意味や文法といったものを通り抜けることは必然であるからだ。しかし、同じ言葉を用いつつも個々人の内的世界は異なる。だからこそ、人間は言葉によってその世界を相手に伝え、共有したいと願うのである。

ヴィゴツキーは人間の心の発達とは社会的な活動に起源を持ち進んでいくと考え、当然ながら言語もまた精神間機能から精神内機能への移行によって獲得され発達すると考察した。精神間機能は言語の共同性の、精神内機能は言語の個性性の源といえる。言葉は人間の社会に遍在するものでありながら、このジレンマと複雑さゆえに常に興味の対象とされ研究されてきた。本稿は幼稚園で行われている種々の社会的活動を題材に、幼児が言語の使い手として発達する姿を確認する試みである。

II 発達の過程と言葉の関係

言語は発達の個人差の大きい領域であるが、発達の過程自体は共通性が大きく、まだ言語を発することのない乳児期から、言語の基盤となる発達は始まっている。それは、言語を用いてコミュニケーションを行う人と共にその場に存在し、間主観的な体験をすることや、三項関係を形成すること、対話構造を体験することである。

養育者を代表とする周囲の言語使用者が、乳児を「心を持つ存在」として扱い、乳児の表情や行動から「心」を推測してその情動に寄り添い共有することによって、乳児に「通じている」喜びや心地よさを体験させることが、乳児のコミュニケーションに対する熱意を強く推進する。特に9～10ヵ月前後に三項関係（主体が他者と対象を共有する関係）が形成されると、乳児は指さしや視線の交差といった非言語的な手がかりの助力のもとで、他者と「話題」が共有できるようになる。また、発声に返事をするかのように声で応えてもらったボールなどのモノを共有しながらやり取りしたりすることで、役割を交代しながら対話を続けるという対話の基本構造を体得していく。

このように、言語を使用する者と共に生活する中でいつの間にか乳児に浸透して形成された言語の基盤に象徴機能の発達が重なり、表象を象徴で置換する能力が言葉という象徴を利

用できるようになったとき、子どもは言葉を話すようになる。母語として獲得する言葉は世界を分節化し意味づける基盤となるが、一方的に与えられるものではなく、子どもが世界をどう見ているかを大人が言語化し、間主観的・共同主観的に代弁することによりいわば口移しで共有されていくものである。この活動の繰り返しにより子どもが言葉という象徴を使えるようになると、「いま、ここで」の世界に限定されないコミュニケーションが可能になる。概ね1歳前後ではじめて意味のある言葉（初語）を発し、1歳半から2歳頃に語彙の急速な増大と2語文の獲得、3才前後では3語以上をつなげて文を話し、子ども同士でも会話を成立させられるようになるというのが平均的な発達像である。また、獲得された言語は話し相手に向けた発話（外言）だけでなく、次第に自己との対話（内言）にも用いられるようになり、認識や思考を深める働きを持つと考えられている。

また、岡本（1985）によれば、幼児の言葉は具体的・現実的な場面で状況の文脈に支えられた親しい者との会話であるという特徴を持つ（「一次的ことば」）。一方、現実を離れた場面で言葉そのものの文脈において成立し、不特定かつ一般的な対象との間に一方的に展開される言語（「二次的ことば」）が獲得されるのは概ね児童期であるとされる。一次的ことばの成立過程に関しては家庭場面での養育者とのやりとりを元にした多くの実証的研究があるが（ブルーナー、1988；やまだ、1987ほか）、幼児期後期とほぼ重なりと考えられる二次的ことばの成立過程に関しては未だ十分に検証しつくされたとはいえない。本稿が主に扱うのはこの時期の言語発達である。「言わなくてもわかる」という間主観的な性格の強い場において発生した言語が、同じ体験を共有していない他者との間に時空を超えて「言葉にするからわかる」力を得ていく過程に何があるのかを具体的に読み解きたい。

Ⅲ 言葉が育つ環境

幼児が経験する言語活動はその多くが言語熟達者である大人の支えを得て進む。他者との話し言葉を用いたやりとりとしては、インフォーマルな形式をとるものが圧倒的に多いが、保育の場では、係・当番の活動や朝の会・誕生日会などでのスピーチといった活動を通して、聴衆の前で行う5W1Hに代表される必要な情報を盛り込んだフォーマルな発話を少しずつ経験し、そのスタイルになじんでいく。また、絵本や物語などを読んでもらうなかで、書き言葉の表現に親しみつつ、話を最後まで聴く習慣が身につく、言語を現実から離して、それ自体で独立して理解する経験が積み重ねられる。

また、家庭と園という二つの場を行き来する幼児は、園で家庭での出来事を話し、家庭では園での出来事を話すというように、それぞれの場での経験をその経験を共有していない親しい他者に伝える機会を多く持つことになる。そうしたとき、保育者や保護者といった親しい大人は、子どもとの一対一の会話の中で、その子を理解し文脈をふまえて推論や補足を行うこと（scaffolding）によって対話を成立させ言語発達を支えていく。こうした大人の援助によって「言葉で伝わる」喜びや安心感を得ることが多ければ、言葉によるコミュニケーションは敷居の低いものとなるだろう。

幼児同士のやり取りではそれぞれが言いたいことを言うだけで、内容がかみ合った「対話」になっていないことも多い。気にしない子もいる一方で、かみ合わない・伝わらないことにフラストレーションを感じる子も少なくない。そうしたときには、保育者を代表とする周囲の大人によるヒントや通訳を受けることによって、伝わる喜びと言葉によるやりとりの

効力感をそぐことなく、より伝わりやすい適切な表現を知る機会が得られる。このように、幼児の言葉を育み進歩させるためには、幾重にもわたる大人の支えが必要であり、人的環境が言語発達に与える影響はきわめて大きい。

次に幼児同士の対話について考えよう。集団保育等の子どもが複数いる場面においては、scaffoldingを行う大人との間だけでなく、幼児同士の対話が存在する。特に食事場面はクラス全員が顔を合わせて色々な話を楽しむ場として、仲間関係を育み言語性や社会性が発達する様子を観察しやすい場とされる（外山，1998）。

保育園での食事場面での幼児同士の対話を研究した淀川（2011, 2013）では、2～3歳児では各人が思い思いに発話している状態から、食材やフォークの持ち方の確認のような眼前の具体的な話題を共有する活動へと変化すること、加えて他児の発話への情報の追加や質問、同意や反論といった話題を深め展開するような言語活動や、共感や同意や対話の継続を求める助詞の頻用、互いの言い分が異なるときに折り合いをつける現象が認められることが示され、幼稚園での4歳児クラスの秋から5歳児クラスの秋にかけての食事場面での幼児同士の対話を研究した外山（2000）では、4歳では多く見られた「（弁当の中身に）〇〇あるひと、てー（手）あげてー」という決まりきった言い回しや、食材や食べ方といった食事に特化したやりとりが次第に減り、より一般的な内容のおしゃべりが増え、食事場面がより社交・団欒の場として機能するように発達することが示された。幼児が仲間と会話すること自体を楽しみ、また楽しもうとして工夫をする姿が実証的に明らかにされたのである。

しかしながら、そうした発達が幼児同士の対話を経験すること自体によってもたらされたものであるかどうかの検討は十分ではない。自分もしくは他児の発話その他の幼児によって無視されたり誤解・否定されたりしてかみ合わない経験をすることや、ルーティン化された決まりきった言い回しの反復それ自体が言語発達を促しているのか、幼児が自分もしくは他児がそうした経験をしている際の保育者による援助から学んでいるのかがデータの性質上独立して検討できないためである。また、こうした保育場面での幼児同士の対話研究のデータの多くは、自発的な発話を多く行う特定の数名の幼児の発話によって構成されている。当然ながら言語は発することのみならず受け取ることで発達するものであり、ひとりひとりの子どもがそれぞれ様々な事象に興味・関心を持ち言語化する姿に触れることで他児が受ける知的・言語的刺激は無視できないと考えられ、自発的発話の少ない幼児の対話活動と言語発達に関しても一層の研究が望まれる。

また、言葉が育つ環境として重視したいのは、そこに「表現を生み出す体験」が展開されていることである。活動のなかで感じる生き生きとした感情を仲間と共有したいという欲求や、共に経験した楽しさを繰り返し仲間と共有して振り返ろうとする欲求は、幼児の言語活動を大きく推進する。加えて、園での活動が強く印象に残ったとき、幼児は家族にその体験を伝え、その感動や楽しさを理解してほしいと願う。家庭での経験にしても同様であり、週末にどこに行って誰と出会ったのか、お父さんがどんな風に遊んでくれたのか、お母さんがどんな失敗をしたかを逐一保育者に報告する幼児は珍しくない。大好きな先生に興味を持ってもらえると感じることで、幼児は一層饒舌になる。

毎日の活動が常に「名のある」ものである必要はない。幼児は主体的に取り組んだかけがえのない体験であればその活動について熱心に語ろうとするし、その熱が聴き手に伝わり興味をもたれる。興味を持って耳を傾ける良い聴き手に恵まれれば、幼児はまた語ろうとす

る。このように、言葉にして他者に伝えたいとなるような生き生きとした体験は「話題」として、また話すことへの動機付けとして、言語表現を生み出していく。

加えて重視すべきは、豊かな言語環境である。聴き手との間に共有していない経験や心内のイメージを言葉で伝えるために必要になるのは語彙や比喻といった表現するための材料である。幼児の場合それらは通常、辞書や語学教育によって学ぶものではなく、日常の言語経験の中で周囲の言語熟達者・モデルである大人からのいわば「口伝え」によって自然と獲得される。そのために、既存の言語の使い手である周囲の大人が幼児のいる場面でどのような言語活動を展開しているかが言語学習の環境として大きな影響をもたらす。

たとえば、養育者の発話スタイルが後の子どもの発話スタイルに影響を及ぼすことは多くの研究から明らかになっている (Reese et al, 1993, Peterson & McCabe, 1996)。日常的に精緻な語りに触れている幼児は自身もより精緻な語りを体得し、語彙の量や語彙の範疇化に関しても、幼児は周囲の大人による援助を受けて日常的な内容からより一般的・科学的な内容へと発達を遂げるのである。このことは、幼児の言語発達を促進するために、周囲の大人がよき導き手である必要性を示唆している。自らが日常生活において言語使用者として良きモデルであり、幼児に対してはその興味や関心を理解することにより、より充実した体験を導き、幼児の発話内容を深化・精緻化させたフィードバックを行うことのできる良き聴き手であることが望まれる。

また、絵本や物語の読み聞かせを受けることは、幼児にとって生活の場や現前の限られた場に制限されない想像性を育む機会とともに、文字文化と多様な語彙や表現に触れる経験をもたらし、しりとりやあたまとりなどの言葉遊びは仮名文字の習得に必要な音韻意識の発達を促す。幼児期にはこのような豊かな言語環境において遊びと生活の中で多様な言語経験を重ねることが望ましい。

Ⅳ 幼児期の特性と幼稚園での教育

幼児は、身に着けた言葉で周りの環境（保護者・先生・友達）とコミュニケーションをして、気持ちを通い合わせる。またこの経験を日々の生活で生かし、人とのかかわりも深め広げていく。そのような営みを大切にしているのが保育の現場である。音声を伴った話し言葉はもちろんであるが、言葉にならない表情や行動もこの時期の言葉の一つと筆者は考える。幼児期はこの言葉にならない言葉も重要なものであり、幼児期の特性である。

事例 「・・・と」

S児 「先生、わたしは あした パパと、ママと、あやちゃんと温泉いくの。」
とゆっくり、嬉しそう教師に伝える。

教師 「そう、家族、みんなで行くんだね。」

S児 「うん、か・ぞ・く・で」

幼児は「・・・と、・・・と」といいながらそこに、出かけていく家族に思いを巡らし、家族で出かける楽しい雰囲気やイメージをも表現しようとしている。「家族」と言った教師の言葉でS児は家族の意味だけでなく、家族構成まで感じ、納得し、受け入れている。

幼児は言葉を覚えたからといって、うまくその思いを言葉で表現しているとは限らない。だからこそ、その思いに応えた援助が必要になってくる。

幼稚園生活の中で、教師や友達とのかかわりを深めていく。信頼関係で結ばれた友達や教師とのかかわりの中で、ことばは次第に活発になり、さらに幼児の世界を広げていく。自分の思いを自分なりの言葉で表現したとき、相手がそれに沿った応答をしてくれることに楽しさを感じ、相手にもっと伝えたい、相手の話を聞いてみたいという気持ちになるのである。心を動かす感動が、様々な体験が、言葉につながる。

幼稚園における望ましい言語獲得の環境は、

- 言語環境としての教師の役割としては、

- ## V 幼稚園での指導の実際

先生や友達に囲まれて生活する幼稚園生活では、「人と話すことや聞くこと」が楽しいという豊かな言葉の育成が望まれる。それはとりもなおさず、人とのかかわり合う力の育成であり、心の育ちが期待される人間関係の基盤である。幼稚園では幼児が活動に主体的に取り組み、言葉で表現したくなるようなイメージを創り出す経験や、感動や楽しさなどを共有し合ったり、共に考えたりする体験を大切にしたい指導をしている。

— 29 —

一方、言葉の指導と称して、形式的な保育現場で見られる挨拶がある。「みなさんおはようございます。」「おとうばんさんおねがいします。」など、妙な節の唱え言葉がきかれる。また、言葉の指導と言うと、幼児が「先生、おしっこ」というと、教師は、「先生は、おしっこではありません。」などと、正しく言いなおさせる場面や、降園時に、強制的に「今日の楽しかったことや困ったこと」を話させて、目的や解決もなく指導している場面、言葉遊び、文字遊びなどの活動があったり、暗記させたセリフの掛け合いを劇遊びと称したりしている現実もある。

言葉の獲得は、雰囲気や人との関係やかかわりだけでは身につかない。幼児の発達を促し、興味に即した絵本や・紙芝居・素話・ペープサートなどの教材や言葉集めや、しりとり、なぞなぞなどの言葉遊びなどを、教師が率先して、環境を用意したり、提供したり、提案したりすることから学ぶことも多い。豊かな言葉の環境は、効果的にこれらを取り入れ、計画的な指導の工夫をしていくことで、言葉は一層豊かなものになる。

これらは、言葉を、表面的にとらえて指導していると考えのではなく、新たな言葉の世界の経験を広げる為の活動と考えたい。

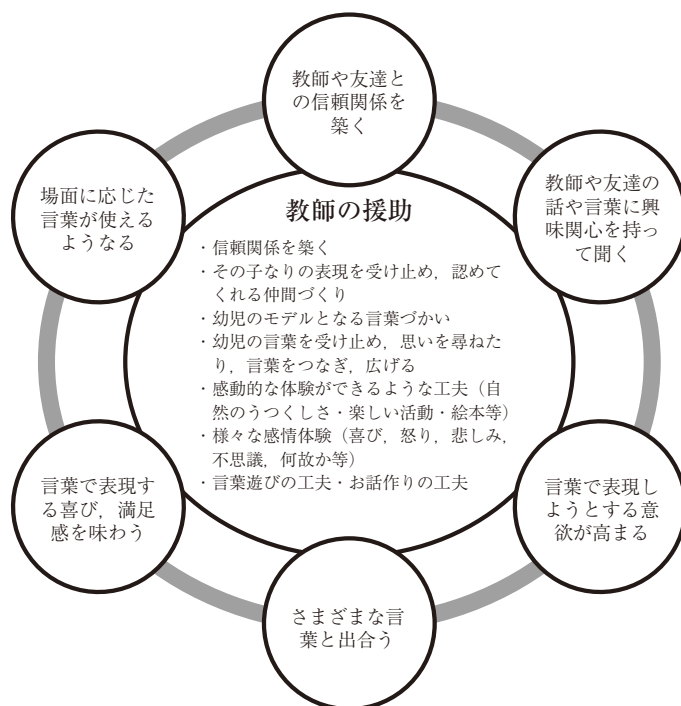
言葉は幼児の内面的な自発的な経験から生まれ、身についてくるのである。自身の保育を振り返ると反省することがある。このことは、幼児の言い分をすべて受け入れ、なんでも褒めて好きにすれば良いということではなく、発言力の強い幼児を育てるのでもなく、家庭のせいにするものでもない。言葉遊びという活動が重要なのではなく、さまざまな言葉を覚える機会となるからである。

幼児の言葉は、保護者や教師、友達など身近な人とのかかわりの中で獲得される。話したと思える相手、安心して話せる相手がいるということが大切であり、身近な大人の関わりが幼児の言葉に大きく影響を与える。また、大人がよい聞き手となり、よい話し手となることで幼児の語彙力、表現力が広がる。幼児は幼稚園や家庭での生活の中で、友達や教師や保護者の言葉や、絵本やお話の言葉を取り入れたりしながら、言葉の感覚を磨き、表現を豊かにする経験をしている。つまり、幼児の言葉を育てるために、言語感覚を豊かにするためには、生活の中で言葉の楽しさや美しさ、おもしろさに気づかせ、伝え合う喜びを味わわせることが保育には重要であると考ええる。

また、幼稚園教育要領の内容項目に「日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう」と示されており、文字を使う喜びを味わわせる指導についても明記されている。幼稚園生活の中で、幼児が文字や記号に興味関心が持てるような環境構成に努め、それぞれの幼児が自然な形で理解できるように配慮する事が必要であるとしている。幼児は日常生活の中で、話すこと、聞くことの経験を積み重ね、伝え合う喜びを味わう中で、文字などの必要性も感じ、文字も表現したいという意欲が高まり、理解できるようになると考える。

幼児が人に話したくなるような体験をし、自分なりの言葉で表現できた時に、相手がうなずいたり、言葉で応答したりすることで、楽しくなり、言葉で表現しようと意欲が高まっていく。また、自分の気持ちが相手に伝わっていると実感できると、伝え合う楽しさを味わうことができる。このような体験が積み重なると、場面に応じた言葉が使えるようになってくる。教師には、正しく美しい言葉を使い豊かな表現のモデルとなる役目も求められていることから、教師自身が言葉の感覚を高め、幼児の言葉を豊かにするためにさまざまな言葉を伝える努力をすることが大切である。

◎幼児の成長と言葉を豊かにする教師の援助



求められる環境構成

- | | |
|-----------------------|------------------|
| ・安心して過ごせる居場所作り | ・絵本コーナーの充実 |
| ・興味や欲求に応じた教材・教具・素材の用意 | ・試行錯誤できる時間や場の確保 |
| ・一緒に試行錯誤できる友達のいる環境 | ・個々の表現を認めあえる場の設定 |
| ・感動・感情体験できるような環境構成の工夫 | |

Ⅵ 保育者の役割と言葉

ことばを豊かに育てていくためには、保育者自身に「ゆとり」が必要になってくる。筆者1は管理職として現場で日々、教師集団に対して、保育者には、精神的・時間的・空間的な余裕、つまり、ゆとりが欠かせないと話してきた。

日々の保育は、指導計画に基づき、計画的に指導される。しかし、幼児の実態と計画のズレは、日々その時に発生し、そのたびに教師は瞬時にズレを感じ、修正して指導を進める。これが環境の再構成であり、環境による教育ならではの厳しさ、難しさがそこにある。そのため、指導計画を重視するあまり、その計画を大切にしすぎては決して豊かな保育は実現できず、言葉も豊かに育っていかない。

保育者は、しっかりと一人一人の幼児の考えや工夫、遊びのさらなる展開、それを充実させる時間の保障などを大切にしていける必要がある。その中で言葉だけでなく内言語（言葉の基本となる言葉の蓄え）も育つ。特に幼児期は言葉にも興味がわき、話すことが楽しくなる時期であるから、一人一人の幼児の遊びを充実させる援助が保育者には求められる。幼児が

言葉に興味を持つように、保育者は生活や遊びの中でたくさんの読み聞かせや、紙芝居、劇遊び、歌をみんなで歌うなどのことを大切に、さらに感情や情緒などをも意識して保育にあたる必要がある。『保育は人なり』と言われる所以であり、保育の援助や保育者の在り方が情緒的で科学的はないと指摘されていることもある。保育の中での言葉を指導していく難しさである。

日常生活の中で、言葉を意識して指導するのは極めて稀なことかも知れない。言葉の機能や指導を意識するのは、保育がうまくいっている時より、うまく教師の援助と幼児の行動がかみ合わないときのほうが多かったと感じている。筆者1の経験では、特に幼児とのコミュニケーションに不都合な時に多く感じた。

言葉の獲得が、家庭からだけではなく、幼稚園などの集団生活によって、生活に広がりが見られる時期こそ、幼児の知りたい、聞きたい、やりたいという好奇心を大切に、幼児期の発達特性を生かした保育をする必要がある。故に保育者は、しっかり発達というものを押さえて保育にあたるべきである。

幼児のやっている活動を認める言葉がけをしたところ、幼児がにこっと笑ってうなずいたとする。『これは言葉かけがうまくいった』と、教師として当たり前のことと受け止めるが、実際の幼児の行動は、その言葉に全く影響されずに進行している。実習生の言葉かけや幼児とのかかわりを見て反省することが多い。実習生の日誌には、スキンシップを心がけたのだが、子どもが無表情で反応を示さない、視線を向けないといったことが書かれている。「何やっているの？」ではなく、「～みたいだね。」「すごい物作ったね。」などと言っても『どうも通じていないな』と感じるとある。言葉かけの難しさと、言葉で思いを共有することの厳しさを感じる。このようなことは子ども同士でもある。言葉はまさに身体感覚を通して体感するのである。保育の役割の一つは、子どもの反応を受け止め、教師からの一方的な話しかけは慎み、幼児の行動や反応を受け止め、それを認めることである。まさに言葉のやりとりの重要さが言葉の発達には必要であると考えられる所以である。ブルナー（Bruner, JS. 1988）の唱える応答的なコミュニケーションの足場作りの役割である。

幼稚園教育要領では、保育者の役割を『よりどころ』『モデル』『共同作者』『理解者』『遊びの援助者』の5つであるとされている。これらが強調されるように保育現場では子どもを放任しているのではないかと批判や指摘があった。しかし、現実には、『放任しているのではなく、必要な援助や適切な手立てが見つからないからである。』と幼稚園教育要領解説にある。

保育者の専門性としての教師としての役割を改めて考えると、幼児の活動の中に何が必要なのか、どんな経験をさせていくことが言葉も含めて幼児を成長させるのか、遊びを充実させるためにはどうすればよいのか、など非常に難しく、曖昧なものでもある。また、指導という名のもとに押し付けになったり、見守りすぎていたりすることで、さらに保育者の意図や援助がはっきりとみられないことも懸念される。

そこで、期待される役割とは、①幼児理解の広さと深さ ②総合的に幼児の獲得しているものをみる力 ③幼児の視点に立って幼児の気持ちを読み取る力 ④経験や活動を幼児の発達にそって理解し、指導する力 が必要であると筆者1は捉えた。学問的な幼児理解の学びは必要不可欠である。そのうえで、幼児と共に生活しながら、これだと思ふ援助に対する確信が、ほとんど直観的な確信が現場での教師はある。常に、理論を考えて、援助はしていな

いが、日々の指導の反省時に、かかわりの悪さや不足、出口の見えない幼児とのやりとりで悩むときに、しっかりした学問的な裏付けが答えを出してくれることも多い。

改めて、言葉とは何か、言葉が育つ環境とは、発達過程と言葉との関係を学ぶことで、この悩みは解消する。

おわりに

幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議報告書によると、教師は、幼児との信頼関係を十分に築き、幼児と共によりよい教育環境を作り出していくことが求められている。そのための教師の役割は、物的・空間的環境を構成する役割と、その環境の下で幼児と適切な関わりをする役割とがある。また、幼児と適切な関わりをするためには、幼児一人ひとりの特性を的確に把握し、理解することが基本となる。幼児を理解し、活動の場面に応じた適切な指導を行う力をもつことが重要であること。さらに、家庭との連携を十分に図りつつ教育を展開する力なども求められている。具体的には、幼児を内面から理解し、総合的に指導する力、具体的に保育を構想する力、実践力、得意分野の育成、教員集団の一員としての協働性、特別な教育的配慮を要する幼児に対応する力、小学校や保育所との連携を推進する力、保護者及び地域社会との関係を構築する力、園長など管理職が発揮するリーダーシップ、人権に対する理解などが、教員に求められる専門性として挙げられる。（「幼稚園教員の資質向上について－自ら学ぶ幼稚園教員のために」より抜粋）

自分の思ったことや感じたことを相手に伝えるという表現への意欲や他人の言葉を興味や関心をもって聞く態度を育て、様々な言葉に接することでそれに対する感覚を養う。このことは、生活の言葉を育てることである。子どもの生活は、体験を基盤とした遊びを中核として成り立っており、その中で、子ども自らが獲得していく言葉や、生活していくために必要な言葉である。相手の気持ちを思いやり、相手にわかるように話そうとしたりする気持ちを大切にすること、様々なイメージを膨らませながら、言葉を豊かにしていくことが重要である。幼稚園の生活の流れの中で、さまざまな経験を重ねることにより、自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉にも耳を傾けようとする態度が育ち、言葉に対するイメージを豊かにしていくことが大切であると再確認した。幼児期は話し言葉が中心であるが、目に見えた姿だけで発達を見るのではなく、ひとりひとりの子どもの心身の発達が目的に向かっている姿や、共に活動する中での相手の良さにも気づけることが重要であることを保育者は心に留めておくべきであると考ええる。

幼児期は言葉を獲得していく時期である。子どもたちが主体的に環境にかかわり合いながら、言葉を自分のものにしていく生活が大切であり、幼児期に人と言葉をかわす楽しさを十分に味わうことが重要なのである。書き言葉への移行期として、生活や遊びの中で書き言葉の必要性や役割に気づくこと、文字に関する興味や関心を育てること、『三つ子の魂 百までも』の例えがあるように、幼児期は記憶力が素晴らしく、物事を一番吸収する時期である。くり返すことで何でもすぐに覚えて自然と身に付けていく。覚えるのが得意なこの時期に、子ども達が楽しみながら、いろいろな事を体験することが重要であると考ええる。

参考文献

ヴィゴツキー、L.S. 柴田義松訳 『新訳版 思考と言語』 新読書社 2001年（原著1934）

- 大越和孝ほか編著 『改訂 保育内容「言葉」言葉とふれあい、言葉で育つ』 東洋館出版 2010年
- 岡本夏木 『ことばと発達』 岩波書店 1985年
- 無藤隆監修 高濱裕子編者代表 『事例で学ぶ保育内容 領域「言葉」』 萌文書林 2011年
- 高杉自子・柴崎正行・戸田雅美 編 『新保育講座 保育内容「言葉」』 ミネルヴァ書房 2005年
- 外山紀子 「保育園の食事場面における幼児の席とり行動：ヨコに座ると何かいいことあるの？」『発達心理学研究』 9(3). 209-220. 1998年
- 外山紀子 「幼稚園の食事場面における子どもたちのやりとり—社会的意味の検討—」『教育心理学研究』 48(2). 192-202. 2000年
- Peterson, C, & MacCabe, A. Parental scaffolding of context in children's narratives. In C.E.Jhonson & J.H.V.Gilbert (Eds.), *Children's Language, Vol.9.* (pp.183-196) Lawrence Erlbaum Associates. 1996
- ブルーナー, J.S., 寺田晃・本郷一夫訳 『乳幼児の話したことば —コミュニケーションの学習—』 新曜社 1988年
(原著：Bruner, J.S. 1983： *Children's Talk：learning to use language*, Oxford University Press)
- 森上史朗・浜口順子 編 『新保育講座 幼児理解と保育援助』 ミネルヴァ書房 2008年
- 文部科学省 『幼稚園教員の資質向上について—自ら学ぶ幼稚園教員のために—（報告）』 2002年
- やまだようこ 『ことばの前のことば ことばが生まれるすじみち 1』 新曜社 1987年
- 淀川裕美 「2-3歳児の保育集団での食事場面における対話のあり方の変化—確認し合う事例における宛先・話題・話題への評価に着目して—」『保育学研究』 49(2). 61-72. 2011年
- 淀川裕美 「2-3歳児の保育集団での食事場面における対話のあり方の変化—伝え合う事例における応答性・話題の展開に着目して—」『保育学研究』 51(1). 36-49. 2013年
- Reese, E. et al. Parental Styles of talking about the past. *Cognitive Development*, 8 (1993), 403-430.