

「言葉に対する感覚」に焦点を当てた保育者養成短期大学における授業実践
—保育内容演習（言葉）における取り組み—

**A Report on Classroom Practice in Junior College Focusing on "Sense of Language"
: Some Considerations in Classes of Early Childhood Care and Education
for "Language"**

熊田 広樹
Hiroki KUMATA

旭川大学短期大学部幼児教育学科

Abstract

This study provides a report on some practice in classes of early childhood care and education for "language" at junior college. The main purpose of this study is to consider how we develop children's or students' "sense of language" stated in guidelines for kindergartens, nurseries, and centers for early childhood care and education noticed in 2017. First theoretical backgrounds and contents of main three activities (curious postcards, transformation by turning round paper plates and drawing up simple teaching plans) are explained, and then students' reactions are analyzed. Results suggest that feeling various expressions and works applying speech sounds is effective for students to take an interest in human's language. It seems that creating various verbal play promotes students' "sense of language". Moreover, it is suggested that these activities in classes can provide students with opportunities to comprehend the importance of interactive communication with empathy and relation among physical, emotional, and linguistic development for child health including language development.

抄録

保育者養成短期大学で開講されている保育内容演習（言葉）の授業実践について報告した。特に平成 29 年に告示された幼稚園教育要領、保育所保育指針および幼保連携型認定こども園教育・保育要領に示された、子どもの「言葉に対する感覚」を豊かに育むための保育内容や保育者自身の言語感覚を磨くための活動について考察を深めることを目的とした。3つの活動（へんてこポストカード、おさらでへんしん、ミニ指導案を作ろう）を取り上げ、理論的背景と授業展開を紹介し、学生の反応について分析と考察を行った。その結果、特に音声を切り口にして多様な言語表現に触れることは学生の言葉への興味を高めることに有効であった。また、言葉を用いた遊びを創造することは学生の言語感覚を養うだけでなく、乳幼児の言葉を育むためには共感的なやり取りや、言葉を心や体との結びつきの中で捉えることが重要であることに気づいてもらう機会となり得ることが示唆された。

1. はじめに

平成 29 年に告示された幼稚園教育要領(文部科学省、2017)、保育所保育指針(厚生労働省、2017)、幼保連携型認定こども園教育・保育要領(内閣府、文部科学省、厚生労働省、2017)においては、保育内容の中核である 5 領域の中の「言葉」について、新たに追加された内容が複数あり、それらをどのように解釈し、現場での実践と結びつけていくのか、多方面からの研究が待たれている。中でも、「ねらい」に含められた「言葉に対する感覚を豊かにし」という記述は今回の改訂において極めて重要な意味を持ち、心理学、言語学、教育学など学際的な実践研究を必要とする事項である(表 1)。また、ねらいと関連付けながら「内容の取扱い」において、「言葉の響きやリズム」「新しい言葉や表現」「言葉遊び」などの具体的な内容に触れられている。

表 1 幼稚園教育要領

幼稚園教育要領(平成 29 年告示) 第 2 章 ねらい及び内容 言葉 1 ねらい (3) 日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、 <u>言葉に対する感覚を豊かにし</u> 、先生や友達と心を通わせる。 ※下線(筆者による)は新たに追加された部分
第 2 章 ねらい及び内容 言葉 3 内容の取扱い (4) <u>幼児が生活の中で、言葉の響きやリズム、新しい言葉や表現などに触れ、これらを使う楽しさを味わえるようにすること。その際、絵本や物語に親しんだり、言葉遊びなどをしたりすることを通して、言葉が豊かになるようにすること。</u> ※下線(筆者による)は新たに追加された部分

つまり、言葉は大人から子どもへ単に「教える」ものではなく、大人や友達との共感的な関わり合いを通して、子ども自身が言葉そのもののおもしろさや楽しさに気付くことや、子どもが主体的かつ応答的なコミュニケーションを図ろうとする中で言葉を獲得していく発達のプロセスを重視していると解釈することができる。

さらに、保育所保育指針の中では、0～2 歳児の保育の質の向上を図るため、ねらい及び内容に関する記述が増している。特に乳児の保育を 5 領域に分化する前の 3 つの視点で評価することが示された(表 2)。

表 2 保育所保育指針

保育所保育指針(平成 29 年告示) 第 2 章 保育の内容 1 乳児保育に関わるねらい及び内容 (1) 基本的事項 イ <u>本項においては、この時期の発達の特徴を踏まえ、乳児保育の「ねらい」及び「内容」については、身体的発達に関する視点「健やかに伸び伸びと育つ」、社会的発達に関する視点「身近な人と気持ちが通じ合う」及び精神的発達に関する視点「身近なものに関わり感性が育つ」としてまとめ、示している。</u> ※下線(筆者による)は新たに追加された部分

これらを乳幼児の言語発達に即して考えるならば、子どもの言葉は基本的な生活習慣によって育まれる健やかな体と、人やものなど身近な環境を通して育まれる豊かな心が土台となって獲得されていく、と言い換えることもできるであろう。つまり、乳幼児の発達は体、心、言葉(認知や思考)が一体となって育まれていくものであり、それぞれの領域は独立したものではなく、相互に関連を持っているのである。

3 法令の同時改訂によって示された内容を 5 領域の「言葉」に注目して検討してみると、乳児から幼児期の終わりまでの言語発達のプロセスや、それらを育むための豊かな遊びの重要性について見えてくる。その背景には、これらの内容を保育の中で保障していかなければ子どもの発達を下支えしていくことが難しくなっているという社会状況も垣間見えるが、少なくとも養成校における授業のあり方も、より実践的な内容を含む活動を通して正しく理論を伝えるという方向にシフトしていかなければならないだろう。本研究では、「言葉に対する感覚」に注目した養成校における授業実践について考察を行った。

2. 目的

本研究の目的は、保育者養成短期大学の1年生後期に開講されている保育内容演習（言葉）での授業実践を報告し、子どもの「言葉に対する感覚」を豊かに育むための保育内容や、保育者自身の言語感覚を磨くための活動について考察を深めることである。15回の授業の中から3つの活動（へんてこポストカード、おさらでへんしん、ミニ指導案を作ろう）を取り上げて報告した。それぞれの活動の理論的背景を説明した後に、具体的な授業展開と学生の反応を紹介した。最後に授業アンケートの結果をまとめ、それらを基に考察を行った。

3. 授業の内容

(1) へんてこポストカード

この活動の目的は、遊びを通して日本語の音節構造の仕組みに気付いたり、その面白さを感じることである。日本語の音声は母音 (vowel) と子音 (consonant) から構成される。母音とは呼気に対しての障害が少なく響く音であり、子音とは呼気に対する障害のある音である。日本語の場合、母音は単独で音節を構成することができる (V) が、子音は母音との組み合わせ (CV) でなければ音節を作ることできない (表3)。

表3 日本語の音節構造

単語の例	音声	音節構造
くび	ku/bi	CV/CV
あし	a/ʃi	V/CV

※スラッシュは音節の切れ目を示す。

この音節構造の特性も踏まえた上で、日本語には子音が一つだけ異なる単語のペアが存在することについて、例を挙げて説明する (表4)。なお、このような単語のペアを言語学的には最小対 (minimal pair) と呼ぶ。日本語の詩やラップなど、押韻 (rhyming) による聴覚的な効果を意図したものには、このような最小対が含まれていることが多い。

表4 最小対の例

最小対の例	音声	対立する子音の音声学的特徴
くび くぎ	ku/bi ku/gi	b : 有声両唇破裂音 g : 有声軟口蓋破裂音
あし あみ	a/ʃi a/mi	ʃ : 無声後方歯茎摩擦音 m : 有声両唇鼻音

活動の流れは、まずこの最小対をできるだけ多く集めることから始める。学生には課題用紙を配布し、宿題として実施してもらった (図1)。次に、集めた最小対をクラス全体で共有した上で、それらの中から、各々が自由に1つを選び、最小対を用いたポストカードを作成してもらった。ポストカード完成後は、全員で鑑賞会を行い、印象に残った作品に投票してもらった。なお、投票を実施したのは順位を決めることが目的ではなく、他者のアイデアや発想を能動的に味わい感じてもらうことを意図したからである。

保育内容演習（言葉） 学生番号 _____ 氏名 _____

課題 母音と子音の組み合わせを考えて、子音が1つだけ異なる単語のペアを作ってみよう。
例：でんき /denki/ - ばんし /bansi/ かいばん /kaiban/ - かしん /kashin/ くじ /kugi/ - くぎ /kugi/

何題見つけられるかな？

図1 課題用紙（最小対を探す）

図2に学生による実際の作品の一部を示す。最小対は意味的には関連がある単語のペアではないことが多いが、それらをユーモアも交えながら自由に表現してくれる学生が多かった。ナンセンスではあるが、言葉进行操作することで思わず笑ってしまうような、創造性あふれる作品が多数生まれた。これらを幼児が見たらどのような反応を示すか興味深いところではあるが、まずは保育者を目指す学生自身が言葉の面白さ

を感じるきっかけを作ることが養成校の授業では求められるであろう。



図2 へんてこポストカード作品

(2) おさらでへんしん

この活動の目的は、幼児期後半に獲得される音韻意識についての理解を深めながら、遊びを通してそれらを育むための保育内容について考えることである。幼児期後半になると、一般的に子どもは言葉の意味だけではなく音にも注意を向けそれらを操作することができるようになる。これを音韻意識 (phonological awareness) の発達と呼ぶ(表5)。音韻意識は、文字の読み書きの土台となっていると考えられており、話し言葉から書き言葉への発達をつなぐ重要な能力の一つとして多方面からの研究が進んでいる。音韻意識の発達の指標として代表的なものに、しりとりがある。しりとりには、相手の言った単語の語尾の音節を抽出し、次に抽出した音節から始まる語を想起するという音韻意識の発達が必要となる。近年、限局性学習症 (LD)

や発達性読み書き障がい (developmental dyslexia) の子どもの中に、これらの音韻の発達に弱さが見られるとの報告もあり、話し言葉から書き言葉への発達の連続性の大切さが見直されているとも言える。

表5 音韻意識

課題	具体例
音韻抽出	「くるま」の最後の音は「ま」
音韻削除	「くるま」から「る」を取ると「くま」
音韻付加	「くるま」に「は」を加えると「はぐ(く)るま」
語想起	「く」から始まる動物の名前は「くま」「くじら」など
逆唱	「くるま」を反対から言うと「まるく」

活動の流れとしては、最初に学生に表5に示したような音韻意識を活用した言葉の操作についてアイデアを練ってもらった。実際の保育場面ではできるだけ子どもの言語発達の段階に沿った言葉選びが必要になるが、今回は特に制限は設けず、自由にアイデアを練ってもらった。次に、選んだ言葉の操作について紙皿を用いて表現してもらった。紙皿は2枚重ね、それぞれの紙皿にはスリットが入っている。スリットで紙皿を重ね合わせることにより、紙皿を回すと、1枚目の紙皿から2枚目の紙皿へ視覚的な変化を楽しむことができる仕掛けである。完成後は学生が一人ずつ紙皿を回しながら作品を発表した(図3)。発表の方法は特に指定しなかったが、中には歌を歌いながら紙皿を回すなど、実際の保育場면을想定した表現を試みる学生もいた。




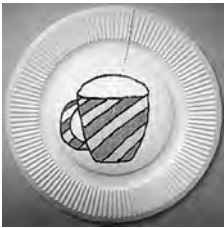



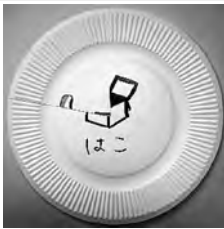




表6に学生による作品の例を示す。音韻削除(くすりーくり)、音韻付加(コップースコップ、はこーはみがきこ)、逆唱(みるくーくるみ)など、音韻意識の種類も様々でアイデアに富んだ作品が多数見られた。年長児や年中児の設定保育や、お集まりでの短い遊びの場面などにこ

のような遊びを取り入れることで、話し言葉の面白さを感じながら書き言葉の発達への橋渡し
 が自然となされていくような保育内容の充実が
 望まれる。また、子どもならではの意外な発想
 やアイデアも皆で共有し楽しめるような雰
 囲気も大切にしたいところである。



図3 おさらでへんしんの作品発表場面

表6 おさらでへんしん作品と音韻意識の種類

1枚目	1枚目から2枚目の途中	2枚目	音韻意識の種類
			音韻削除 (3モーラ語の 語中音を削除)
くすり	→	くり	
			音韻付加 (3モーラ語の 語頭に付加)
コップ	→	スコップ	
			音韻付加 (2モーラ語の 語中に付加)
はこ	→	はみがきこ	
			逆唱 (3モーラ語)
みるく	→	くるみ	

(3) ミニ指導案を作ろう (言葉遊び)

この活動の目的は、ことば遊び詩を用いた遊びを作るを通して、乳幼児にとって言葉とは体や心と切り離すことができないものであるということを感じてもらうことである。保育実習後の振り返りにおいて学生からよく聞かれる感想に、「子どもへの言葉がけをどうしたらよいかわからなかった」というものがある。子どもと遊んだ経験が乏しい学生にとって、自分の声や言葉が子どもには届かないという体験は不安や自信を失うことにつながる可能性もあるが、言葉の本質を考えるよいきっかけでもある。本授業においては、中川 (2010) による言葉の鏡餅モデル (図4) を用いて、言葉を育むためには土台となる体と心を育てる必要があるということを発達の原則として伝えている。ミニ指導案を作る活動は、この言葉の鏡餅を子育てや保育の中に盛り込んでいくための具体的な遊びの創造である。これらの活動を通して乳幼児との関わりにおいては言葉のみではなく、体と心と言葉が三位一体となったコミュニケーションが大切であることに気づいてもらうことが主要な狙いとなっている。

まず、最初に 23 編のことばあそび詩 (谷、谷川、波瀬、1986) を学生に提示した。次に、それらの中から少なくとも 1 編を選び、遊びのアイデアシート (図5) を用いて簡易な指導案を作成してもらった。指導案の書き方に細かい決まりは設けませんが、「保育所の 0 歳児クラス、保育者と子どもの 1 対 1 で」のようにあらかじめ具体的な遊びの場面を決めて書くということを学生に伝えた。また詩から遊びが始まって最後は詩から離れた遊びに発展していくこともあると思われるので、そのような展開も認めることとし、イメージ図を描きながら場面展開をわかりやすく示してもらうこととした。指導案を書くにあたって、最も強調した点としては、子どもの体、心、言葉の全てが動き、子ども同士、あるいは子どもと大人との共感的なやり取りに発展していくような遊びを考えることである。図6および図7に学生による指導案の例を示した。

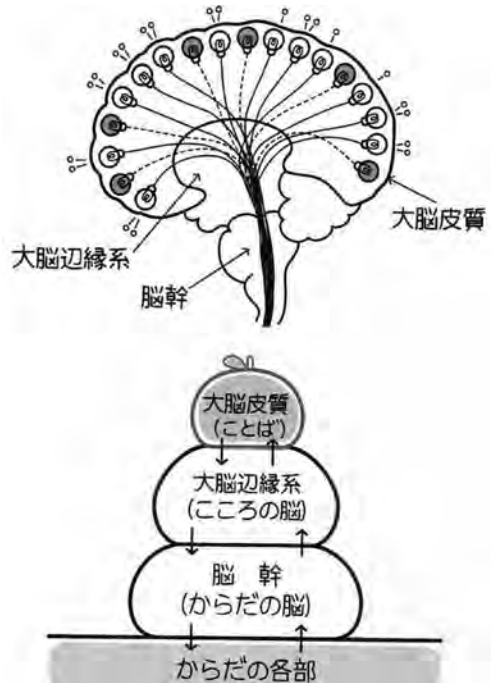


図4 言葉の鏡餅モデル (中川、2010)

テーマ：ことば遊び	
選んだことばあそび詩	
想定した遊びの場	
場面1	保育者や大人のかかわり 子どもの活動
場面2	保育者や大人のかかわり 子どもの活動
場面3	保育者や大人のかかわり 子どもの活動
学生番号	ゼミ 氏名

図5 遊びのアイデアシート (ミニ指導案)

場面1

ユーユーユアラノコ (1-4) ユーラユラ

① おあむねになつたよ (左右にうごく)  ② じんだーじんだー (肩をぶつかる)

③ ぶらんこぶらんこ (片足だけうごかうさせる)  ④ ぶたーぶたー (身をユラユラさせる) 

保育者や大人のかかわり



- ・ 上向きくぐりかたの子に優しく身をかわす
- ・ 説明を大げさに作り
- ・ 一人で作りものは自分も一緒に作り、見本をみせる



子どもの活動

- ・ 友だちと協力をして1つの製作を行う
- ・ 先生の見本をのぞき、感じたままに表現できる

場面2

とんとんとん (1-4) とんとんとん ~

① かた (並)  ② せなか (うかがせ) 

③ おなか (あかひり)  ④ あはたも (左) 

保育者や大人のかかわり

- ・ 場面1と同じように、大げさに説明をする (詩がわかり、作りにもかわるため)

- ・ 声、言葉ははっきりする

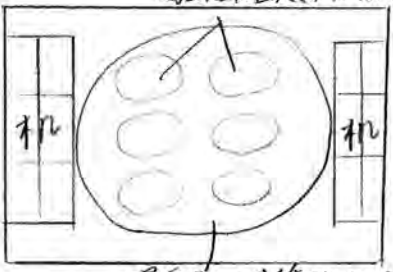
- ・ 分かりやすい見本をみせる

子どもの活動

- ・ 場面1の友だちとより深いコミュニケーションをとる
- ・ 1人が終わった後、もう1人がやるように交代で行っている

場面3

あがり友だち同士で行う
 赤きまわる 相身を見つける
 場面1は固定された場所



場面2は大きく赤きまわる

保育者や大人のかかわり

- ・ 場面2と同じように、説明は分りやすくする (大きく赤きまわってよここ、必ず「あがり友だち」ということ)

- ・ 見守る (ハコができていないと「うろたががが」)

子どもの活動

- ・ さっきまでとは違うお友だちも風つける
- ・ 動の部分が大きくなる
- ・ 会話をしながらの「とんとんとん」をする

図6 指導案の例 (ユーラユラ、とんとんとん)










<p>場面 1</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <p>① ててだして</p>  </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <p>② ててあげて</p>  </div> </div> <hr/> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <p>③ てておてて</p> <p>2回はく手</p>  </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <p>④ ここまで おいで</p>  </div> </div>	<p>保育者や大人のかかわり 重作業を子どもと一緒に行う。 ④の時点で相手が見つけられていない子ども同士を手がっつけるように誘導する。</p> <p>子どもの活動 「ててだして」で手を出す。…① 「ててあげて」で手をあげる…② 「てておてて」で手を2回叩く…③ 「ここまで おいで」で2人組になる…④</p>
<p>場面 2</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <p>⑤ てて のびて</p> <p>2人でのびる</p> <p>(うしろにひきはる)</p>  </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <p>⑥ てて おいで</p> <p>手招きする</p>  </div> </div> <hr/> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <p>⑦ てて おてて</p> <p>手を叩く</p>  </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <p>⑧ ここまで きたよ</p>  </div> </div>	<p>保育者や大人のかかわり 重作業を子どもと一緒に行う。 ⑥の時点で相手が見つけられていないグループ同士を手がっつけるように誘導する。</p> <p>子どもの活動 「てて のびて」で2人で相手を引っひる。…⑤ 「てて おいで」で手招きをする。…⑥ 「てて おてて」でハイタッチを2回する…⑦ 「ここまで きたよ」で4人組になる…⑧</p>
<p>場面 3</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 100%;"> <p>⑨ ててを にぎって</p> <p>移動する</p> </div> <hr/> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 100%;"> <p>⑩ おはよう!</p>  </div>	<p>保育者や大人のかかわり 重作業を子どもと一緒に行う。 円にひれるよう手伝う。 円が完成したら仲間として円に入れてもらう。</p> <p>子どもの活動 「ててを にぎって」で移動する…⑨ 「おはよう!」で円になる。…⑩ ↓ ハンカチおとしやフルーツバスケットにっつける。</p>

図7 指導案の例(て)

図6は「ユーラユラ」（表7）と「とんとんとん」（表8）というタイトルの言葉あそび詩を題材に、保育所の2歳児クラスでの設定保育をイメージして書かれた指導案である。図7は「て」（表9）というタイトルの詩を題材に、幼稚園の4歳児クラスでの設定場面をイメージして書かれている。いずれの指導案も言葉に体の動きや触れ合いが伴い、思わず心が動くような楽しいやり取りへとつながるように設定がなされている。また、最初は子ども一人で、あるいはペアになって活動が始まり、徐々にクラス全体にやり取りの輪が広がっていくように場面展開が工夫されている点が優れている。CD等で既成の音楽をかけながら体操を行うような活動も楽しいが、時には図6のように生の声に動きをのせて、互いに心を通い合わせるような言語活動も大変意義深い時間であると思われる。また、単に「まるくなって」と言葉のみで子どもを動かすのではなく、図7のように言葉あそびから自然と楽しく体が動き出し、やがてそれが次の活動へとつながっていくような工夫をすると子どもの言語活動が受動から能動へと変化していく。

表7 「ユーラユラ」（谷、谷川、波瀬、1986）

ユーラユラ
ユーラ ユーラ ユラリンコン おふねになったよ ユーラ ユラ
ユーラ ユーラ ユラリンコン じしんだ じしんだ ユーラ ユラ
ユーラ ユーラ ユラリンコン ぶらんこ ぶらんこ ユーラ ユラ
ユーラ ユーラ ユラリンコン ふたりで いっしょに ユーラ ユラ

表8 「とんとんとん」（谷、谷川、波瀬、1986）

とんとんとん
とんとんとん かたを とんとん おげんきですか
とんとんとん せなかを とんとん いいきもち
とんとんとん おなかを とんとん うちはまだか
とんとんとん あなたも とんとん こんにちは

表9 「て」（谷、谷川、波瀬、1986）

て
て て だして て て あげて て て おてて ここまで おいで
て て のびて て て おいで て て おてて ここまで きたよ
てと てを にぎって おはよう！

また、この他にもより小さい子どもとのやり取りを意識した指導案も数多く見られた。例えば図8は「ばアのうた」（表10）を題材にして、1歳児とどのような遊びが展開できるか考えたものである。詩に動きを付けて「いないいないばあ」の遊びをより楽しく展開できるように工

夫されている。保育所だけでなく、子育て支援センターや発達支援センターなどでも取り入れることのできる応用の幅が広い遊びである。

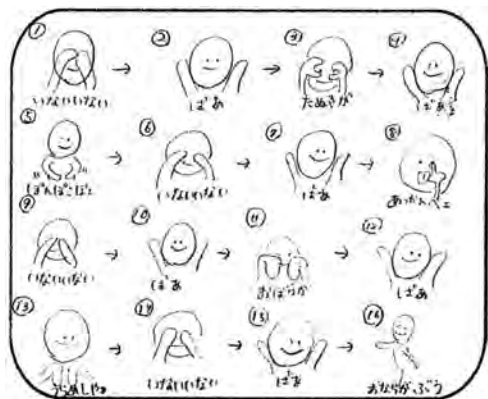


図8 指導案の例 (ばアのうた)

表10 「ばアのうた」(谷、谷川、波瀬、1986)

ばアのうた	
いないいない	ばア
たぬきが	ばア
ぼんぼこぼん	
いないいない	ばア
あっかん	ベエ
いないいない	ばア
おばけが	ばア
うらめしやア	
いないいない	ばア
おならが	ぷウ

図9は「あII」(表11)を題材にして、3歳児の遊びを考えたものである。「あ」という日本語の基本となる母音を中心に構成されたシンプルな詩であるが、体の動きでそれらを表現しながら、最後は「あー」の音をサイレンにして追いかけてに発展していくなど場面展開も工夫されている。楽しいことの繰り返しを求める3歳児が、期待感を持って活動に取り組む様子が思い浮かぶような指導案である。



図9 指導案の例 (あII)

表11 「あII」(谷、谷川、波瀬、1986)

あII
ひくーい あ
たかーい あ
じめんの あ
おそらの あ
わらって あ
おこって あ
あしの あ
あたまの あ
あたしの あ
あなたの あ
かわりばんこに
あー
あー
あー
あー
あー
はしってゆくよ
パトカーが
あー
あー
あー
あー

4. 授業アンケートのまとめ

15回の授業終了後に、授業アンケートを実施した。本研究で取り上げた3つの活動（へんてこポストカード、おさらでへんしん、ミニ指導案を作ろう）を含む授業内容全体について、感想も含めて自由記述による回答を求めた。

へんてこポストカードについて最も多かった感想は、他の学生の作品を見るのがとても面白かったというものである。同じ単語のペアを選んでいても人によって想像する内容や表現は様々であることが面白かったという感想が多数見られた。また、作る過程で想像力が広がって楽しかったという意見や、言葉を探し、それを絵にすることが豊かな発想につながるのではないかと、という意見もあった。しかし、絵を描くことが苦手な学生にとっては難しかったとの感想もあり、絵を描くということにこだわらず、写真や雑誌の切り抜きなど様々な表現の手段を保障していくことも今後の課題として見えてきた。

おさらでへんしんについては、学外実習や保育者として将来、現場に出た時に実践してみたいという感想が多かった。その理由として、身近な物で作ることができるという点や、お皿を回すというプロセスにより、何に変わるのだろうということ想像する楽しさやワクワク、ドキドキする期待感があり面白かったなどの意見があった。ゲームやクイズ形式にして子どもとのコミュニケーションを図りながら遊ぶこともできるのではないかとといった発展的な感想も見られた。子どもと一緒に言葉を考えたり、しりとり遊びなどにつなげて面白くないのではないかとといった感想も見られ、実習や現場での実践が期待される。言葉、絵、動きが一体となるところがよかったとの意見もあった。一方、この活動はへんてこポストカードに比べて言葉を選ぶのが難しかったとの感想が多く見られた。使用した紙皿の材質がやや絵を描きにくいものであったという指摘もあり、今後の改善につなげていく必要がある。また、集団場面で見せるということを考えると紙皿の大きさにも配慮が必要かもしれない。歌を歌いながら紙皿を

回すなど自由な表現を試みる学生もいたが、多数の学生はやや表現が単調になりやすく、多様な表現方法を模索していくことも課題である。

ミニ指導案を作ろう（言葉遊び）については、簡易ではあっても指導案という形式を採用したため、詩からどのように遊びを展開したらよいのか考えるのが難しかったとの意見が多く見られた。そのような中でも、実習で出会った子どもをイメージしながら考えることができたといった、経験と知識をつなげようとするような感想も見られた。詩から遊びを作るという発想がなかったが、音楽やリズム、振りをつけたりすることで体を使った楽しい遊びに発展させることができることに気付いた学生もいた。また、考えていくうちにどんどんアイデアが出てきたというような感想も見られた。しかし、乳幼児と遊んだ経験が乏しい学生にとっては「体も心も言葉も動く」遊びから、大人と子ども、あるいは子ども同士の共感的なやり取りにつながっていくということがイメージしにくかった可能性もある。課題の提示前に、具体的な実践場面のビデオを見せるなど、学生が遊びの場面をイメージしやすくなるような工夫が必要であると思われる。

5. 考 察

保育者養成短期大学の1年生後期に開講されている保育内容演習（言葉）の授業の中から3つの活動（へんてこポストカード、おさらでへんしん、ミニ指導案を作ろう）を取り上げ、具体的な実践の内容と学生の反応を報告した。いずれの活動も、実践を通して乳幼児の言語発達のプロセスを正しく理解するというねらいがある。特に、本研究においては新しい幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領に示されている、子どもの「言葉に対する感覚」を豊かに育むための保育内容や、保育者自身の言語感覚を磨くための実践の在り方について考察を深めることを目的とした。

3つの活動と学生の反応から見えてきたことは、まず第一に言葉を切り口にして、多様な表現に触れることは楽しいことであるという点で

ある。第二に、言葉を使った遊びを単に大人から子どもへ「与える」のではなく、子どもとのやり取りを楽しみながら双方向でのコミュニケーションを図ることに本当の楽しさがあるという点である。第三に、言葉は身体表現や心の動きとも密接な関係があり、言葉遊びを言葉という枠の中だけで捉えるのではなく、広く体や心という視点を持つことの重要性である。なお、

15回の授業終了時に行ったアンケートに、「あなたにとって、あるいは子どもにとっての言葉とはどのようなものでしょうか。あなた自身の考えや捉え方に変化があったら、その内容について教えてください」という質問項目を設け、自由記述により回答をしてもらった。表12に学生による回答を内容別にまとめた。

表12 言葉に対する考え方の変化（授業アンケートより）

言葉が使えることの不思議
<ul style="list-style-type: none"> ・言葉は元々身につけていて誰でも話せるものというのが私の考えでしたが言葉で困っている人がいることを知った。とても大切なものだと思った。 ・人間は言葉が使えて当たり前だと思っていたが、発達の遅れや障がいによって言葉を獲得するのが難しい子どももいるということを知ることができた。 ・普段普通に使っている言葉も幼い頃から積み重ねてきたものだという考えになった。 ・言葉は日頃、当たり前前にありすぎて意識してこなかった。しかし、言葉は面白いものであり難しいものであるのだと感ずるようになった。 ・大人になってみんな当たり前前に言葉を使っているけど、その当たり前前は子どもや吃音の人には当たり前ではないので、そのことを分かった上で人に接していきたいと思った。 ・簡単に言ったり書いたりしているが、当たり前前のことではなく、恵まれたものだということが15回の授業を受け特に感じたこと。
言葉とコミュニケーション、環境
<ul style="list-style-type: none"> ・子どもと保育者、親との大切なコミュニケーションであると改めて強く感じた。子どもへの声かけ、言葉かけを大切にしていこうと思った。 ・言葉は決して自分一人だけがうまく伝えられたらよいのではなく、自分と話している相手、両方がうまく伝えられることで初めて伝わったと言えると思った。なかなかうまく言葉で伝えられない子どもでも上手にくみ取る保育者になりたい。 ・気持ちを伝える大切なものだと思う。どんな子どもも色々な気持ちがあり、わかってもらえると嬉しいと思うのでやさしい言葉や表情も見逃さない保育者になりたいと思った。 ・親や保育者など人と関わりながら習得していくのだとよくわかった。 ・子どもたちには楽しくて人が嬉しくなるような言葉でたくさん大きく成長してほしい。そういう保育者になりたい。 ・子どもそれぞれには発達の個人差があるため、無理にやらせたり言わないことの大切さを知ることができた。発達に合った言葉かけができるようになりたい。 ・子どもにとって言葉は周りの環境や人がいてこそ育っていくものだった。 ・たくさんの言葉を聞くだけでなく、良質なコミュニケーションをとることが言葉の発達には重要だということがわかった。
言葉のメカニズム、体や心との関係
<ul style="list-style-type: none"> ・舌の動きなどを意識して話すことはあまりないので、学んだことによってなぜ子どもが言いにくいかなどが少しずつわかってきた。言葉はどんな活動にも必要であるから、大切に育てていかなければならないと感じた。 ・言葉とは体とは全く関係なしに育っていくものだと思っていたので、体も関係あるとは思っていなかった。 ・心と言葉、動きは全てつながっていることがわかった。言葉があるからコミュニケーションがとれるのではなく、コミュニケーションをとる方法の一つに言葉があるのだと思った。

言葉と人格、表現

- ・「思いを伝える手段」だと思っていたが、それだけでなく、その人の特徴、個性だったり、自分自身そのものを表すものでもあると感じた。
- ・一人一人の子どもそのものだと思う。
- ・言葉はただ発するものではなく、成長の目安となったり自分自身を表現できる素敵なものだと思う。子どもの言葉をもっと大切にしていきたい。

回答の中で最も多かったのが、言葉が使えることは当たり前だと思っていたが、決してそうではないのだということに気付いたという内容である。次に、言葉は大人とのコミュニケーションや環境の中で育まれていくことがわかったという内容の回答が多く見られた。その他、発音の仕組みや言葉と体および心との関係などについての回答や、言葉と人格についての回答も見られた。

次に、15回の授業の中で最も印象に残っている内容についてもアンケートの中で記述してもらった。図10にその結果を示す。この結果を見ると、まず吃音や場面緘黙についての関心が

高かったということがわかる。特に、学生と同世代の吃音当事者を取り上げたテレビのドキュメント番組が印象的であったという意見が多かった。また、これまで出会ってきた家族や友人、もしくは自分自身が吃音で悩んでいたとの記述も多く見られた。授業構成の関係で吃音について多くの時間を割くことは難しいが、流暢に話せないということが人間の心理に与える影響を考えることは、言葉と人間の本質に迫ることのできる題材でもあると思われる。障がい児保育の授業と連動性を持たせるなど、今後のカリキュラム構成に示唆を与える結果であった。

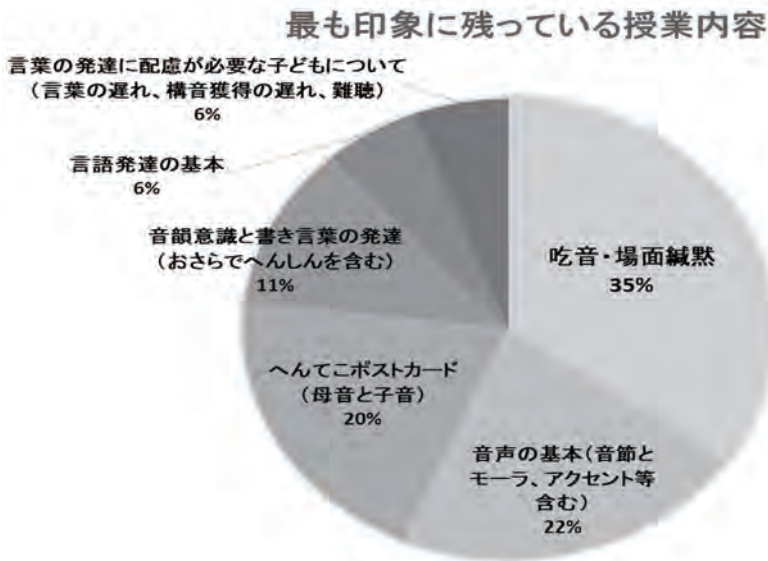


図10 最も印象に残っている授業内容（授業アンケートより）

また、言葉の中でも「音声」に対する関心の高さも伺わせる結果であった。例えば、アクセントによって意味を区別している単語のペアを探し、グループごとに黒板に書き出すという活動が楽しかったという学生もいた（図 11）。言葉を使用することは学生にとってはあまりにも当然のことで、普段はあまり意識することがないであろう。また、スマートフォンでの文字を通したコミュニケーションに慣れている学生にとっては、言葉はそもそも音声であるということに改めて気づかされる体験であったかもしれない。なお、アクセントを明確に区別しない地方や日本語話者も存在するという内容についても、比較的学生の関心が高い印象であった。北海道のアクセントについては東京方言に近いため、全く異なる方言に触れるという体験が学生にとっては新鮮であったかもしれない。方言という視点から日本語について考えてみることも、言葉の多様性に気付くよい機会となることが示唆された。

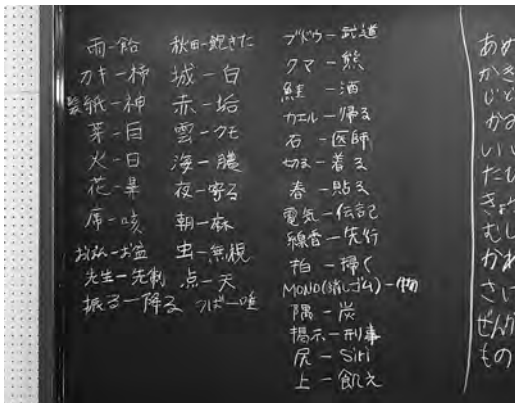


図 11 アクセントによって意味を区別する単語

本研究では、子どもの「言葉に対する感覚」を豊かに育むための保育内容や、保育者自身の言語感覚を磨くための実践の在り方について論じてきた。保育者養成校の役割としては、まず子どもの言葉に対する感覚を育むことのできる保育者になるために、学生自身の言語感覚を研ぎ澄ます機会を提供することが大切であろう。しかし、そのためにはまず、学生が普段当たり

前に使用している言葉の不思議さや面白さに気付くようなきっかけが必要である。

授業アンケートからは、「音」を切り口に言葉について考えることは、学生にとっては比較的馴染みやすいということがわかってきた。本研究における授業実践では取り上げなかったが、例えば、オノマトペや音象徴など、音から連想するイメージをテーマにした授業も保育者を目指す学生の言葉に対する関心を深めることができる可能性があると思われる。川原（2015）では「ゴジラ」が「コシラ」だったら、あるいは「ガンダム」が「カンダム」だったらどのように印象が変わるか、というような例を出しながら、初学者向けに音象徴についての説明を試みている。ある物質に対してネーミングを行うことを通して、その物質の性質を感覚的にわかりやすく伝えるようなワークなども言語感覚を磨くよいトレーニングになり得るかもしれない。

また、言葉はそれ自体がユーモアや遊びの対象になり得る。楽しいから子どもは繰り返し口ずさみ、それが話し言葉に対するセンスを高め、やがては書き言葉へつながっていく。言葉ならべ、だじゃれや早口言葉など、ユーモアを交えながら言葉で遊びこむ体験も学生の言語感覚を磨く上で、意義深いと思われる（表 13）。

表 13 言葉遊び（中川、2016 より）

あたまならべ

あひるの
あかちゃん
あさねぼう

あいうえおならべ

あかちゃん
いっばい
うまれます
えびのとうさん
おどります

どうぶつならべ

うたうたう
さるがいっしょに
ぎたーひく

だじゃれ

くじらがとけいをみていった
「もうくじら」

はやくちことば

きづちかなづちくぎぬきにくい

また、子どもが実際に日常生活の中で発した言葉の記録を教材にして、子どもの発達について理解を深めるような授業も、学生の言葉への関心を高めるきっかけになる可能性があると思われる（表14）。

表14 子どもの言葉（子どもとことば研究会、2017より）

砂場に大きな穴を掘って、そこにせっせと水をため込んでいたふたり
ゆたか（5歳）、ともゆき（4歳）

保育士「ダム、作ってるの？」

ともゆき「ダムって？」

保育士「ダムっていうのはねえ、山の中で……」

と、説明しかけたとき、保育士のことばを遮るように、

ゆたか「ダムっていうのはね、やきゅうじょうにみずをいっぱい入れたみたいなのこ」

表14に示したような子どもの言葉に触れると、単に言語発達とは言語の形式面のみの発達ではないということが感覚的に理解しやすいであろう。また言葉とは子どもの人格そのものであり、一人の人間としての表現そのものである

ということを考えるきっかけにもなり得る。

最後に、言葉の身体性についてである。本研究における授業実践の中では、言葉遊び詩を教材にして、子どもの体も心も言葉も動くような遊びを学生と共に考えた。子どもの言葉は基本的生活習慣によって育まれる健やかな体と、人やものなど身近な環境を通して育まれる豊かな心が土台となって獲得されていくが、このような体と心と言葉が三位一体となった遊びややり取りを日常の保育や育児の中で、具体的にどのように盛り込んでいくのかということは、保育者の「子育て支援」という役割を考えたときに大変重要になってくる。言葉だけが一人歩きするのではなく、実際に子どもの体に触れ、心を通わせながら言葉を交わしていくという育児の基本を保育者があえて意識しなければ、子育てを支えることが難しい時代になりつつある。また、その際に特に重要と思われることは、保育者が自らの声と体に対する意識を高めることである。演劇教育に関する独自のメソッドで知られる竹内敏晴は人間が声を発するという行為を次のように述べている。

人がことばを、こえを、発するということは他者に働きかけ、そのからだにふれ、動かし変え、相手から返ってくるものによってみずからが変わってゆく、ということである。

（中略）

こえとことばのレッスンは私においては、その人のからだの深いところでなにを感じななに求めているのかを、その人自身が気づき深めてゆく、ということが出発点になるということだろうか。私のレッスンは、他人に、手で、肌で、ふれてみる、そしてふれ切れぬおのれに気づくといったことから、全身心をゆるめてゆくと、ああ、おれはこうしたかったのか、とふうっと感じるなどから動き始める。（竹内、1990）

保育者養成校のカリキュラムの中で、保育所や幼稚園以外の子育て支援の現場を見学したり、未就園の子どもや3歳未満の子どもと実際にかかわったりする時間を十分に確保すること

は現実的には難しい。しかし、子育てとは体と体の触れ合いから始まる。その中で、あたたかで安心感のある人間的な関係性の中から情緒が生まれ、やがては言葉を含めた認知や思考の発達へとつながっていく。このような乳幼児の発達のプロセスを「体も心も言葉も動く遊び」を創造するという活動を通して学んでいくことは子育て支援のプロフェッショナルとしての次世代の保育者を養成していく上で、大変意義のあることだと思われる。保育所保育指針において3歳未満児の保育に関する内容が大幅に加えられたことの意味を熟考し、実習指導のプログラムも柔軟に検討していくことが養成校には求められていると言えるだろう。

参考文献

- 1) 川原繁人：音とことばのふしぎな世界—メロイド声から英語の達人まで、岩波書店、東京（2015）
- 2) 子どもとことば研究会：0歳児から6歳児子どものことば～心の育ちを見つめる～、小学館、東京（2017）
- 3) 厚生労働省：保育所保育指針＜平成29年告示＞、フレーベル館、東京（2017）
- 4) 文部科学省：幼稚園教育要領＜平成29年告示＞、フレーベル館、東京（2017）
- 5) 内閣府、文部科学省、厚生労働省：幼保連携型認定こども園教育・保育要領＜平成29年告示＞、フレーベル館、東京（2017）
- 6) 中川ひろたか：ことば遊び教室、のら書店、東京（2016）
- 7) 中川信子：4歳までの「ことば」を育てる語りかけ育児、PHP、京都（2010）
- 8) 竹内敏晴：声のレッスン、月刊言語 vol.10 No.7 pp30、大修館書店、東京（1990）
- 9) 谷俊治監修、谷川俊太郎、波瀬満子編集：ことばがうまれるまで 障害児の言語指導にことばあそびを あたしのあ あなたのあ、太郎次郎社、東京（1986）