

# 保育学生が抱く言語観と言語能力観 —言語獲得の利得に関する認識からの検討—

久保田 健一郎\*<sup>1</sup> 吉田 直哉\*<sup>2</sup>

## **Views of Language and Linguistic Abilities in Student Nursery Teachers — Focusing on recognition of gains in acquisition —**

Kenichiro Kubota\*<sup>1</sup> Naoya Yoshida\*<sup>2</sup>

### **Abstract**

The purpose of this paper is to consider the recognition of language by students training to be nursery teachers, and the influence of that on their views of childcare and pedagogy. To achieve this purpose, the researcher interviewed five students. The questions were about recognition of the function of language, language acquisition, and linguistic ability.

As a result of these interviews, the following was evident. The students have traditional view of language and linguistic ability. In other words, their views are “language as substance” and that nursery teachers must teach correct language. However, recently, early childhood education in Japan is based on “language as expression” - the idea that children become to able to communicate their own thoughts in words. According to the interviews, in daily child care, students experience “language as expression.”

### **キーワード**

能力観、言語の獲得、保育者の専門性

### **I. はじめに**

領域「言葉」は、1990年度施行の幼稚園教育要領、保育所保育指針以降、保育内容5領域の一角を占めてきた。その後の数回の改訂を経て、領域としての「言葉」とは別に、2018年度より施行される幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領では、新しく記されるようになった「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の一

---

\*1 くぼた けんいちろう：大阪国際大学短期大学部准教授（2017. 11. 29 受理）

\*2 よしだ なおや：神戸松蔭女子学院大学人間科学部専任講師

つとして、「言葉による伝え合い」が挙げられるようになった。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」とは、5領域の「ねらい」を踏まえて、卒園時に見られることが望まれる具体的な姿を10項目にまとめたものである。この10項目のうち、領域「言葉」と直接的な繋がりにおいて示されているのは、「言葉による伝え合い」の1項目である。こうしたことから、現在の領域「言葉」においても、「伝え合い」を重視する方向性が明確になったと言えるだろう。

ところが他方で、従来の「言葉」の領域研究においては、子どもの言葉を受容・傾聴するといった保育者の態度の重要性が語られたり、あるいは保育者の子どもへの働きかけの必要性が強調されたりしてはいるものの、「伝え合う」ことの意義が十分に考えられているとは言いがたい。また、保育内容「言葉」のテキスト類などに目を通しても、子どもの言葉の発達などの詳細は記されている一方で、保育者自身の言葉、あるいは言葉を介した保育方略への分析的記述は薄く、仮にあったとしても「言葉がけ（言葉かけ）」に関するハウ・ツー的言及や、要領や指針の改訂に応じた保育者の位置づけの変化に関する記述に絡めて指摘されるにとどまることが多い。すなわち、既存の保育研究言説においては、子どもの言語と保育者の言語が別個に捉えられており、それに通底する言語観は明確ではない。また、保育者自身もつ言語観を省察・相対化し、可視化するような試みは、積極的にはなされていないのである。例外的に、青木久子らが、言語学・テキスト論など、20世紀後半の思想的動向に目配りしながら、保育の文脈に寄せて言語観、言語方略観の再構築を試みてはいるものの、諸理論の羅列にとどまり、保育者が有する、あるいは有すべき言語観や言語方略の提示には成功しているとは言いがたい（青木・小林 2013）。

すなわち、従来の「言葉」の領域研究においては、特定の目的、限定的な場面ごとの保育者の「言葉がけ」が、子どもに及ぼす影響ないし効果についての言及が中心であり、言葉とは、「言葉がけ」と呼称される子どもに対する統制の手段以上のものとは考えられていなかったと言える。研究関心が統制手段としての「言葉がけ」のみに限定されているのは、保育者自身の言語観、あるいは言葉に関する総合的・構造的な保育方略は不問に付されたままであることは当然であろう。

本研究は、こうした問題意識から、保育者が抱く言語観、言語能力観と、言葉を介した子どもへの働きかけの方略、つまりペダゴジーとしての「言葉づかい」や「言葉がけ」との間には、密接な関連性があるのではないかという仮説からスタートし、その関連性のあり方を明らかにしようとするものである。その際、①保育学生・保育者が抱いている言語観と、②その言語観が、保育者の保育態度や保育観、保育理念（ポリシー）と言ったものとどのような関わりにあるか、③それらが保育経験を重ねる中でどのように変容・深化していくかという点に着目していきたいと考える。

## Ⅱ. 本研究の意義と目的 —領域「言葉」における言語観と保育者—

本研究は、前章で論じたように、保育学生が言葉に対してどのような認識を持っているかということ、そして、その言葉に対する認識が、保育学生の保育観・保育方法（ペダゴジー）に与えている影響を明らかにすることを目指す。換言すれば、幼少期から経験の蓄積

によって無意識的に身につけてきた「習慣としての言葉」と、保育学生として意識的に身につけてきた「専門性としての言葉」がどのような関係にあるのかということである。すなわち、先行文献においては曖昧なままであった「習慣としての言葉」と「専門性としての言葉」の架橋のあり方を明らかにするものである。

もともと、保育内容「言葉」は1956年の幼稚園教育要領制定時の「言語」という領域を前身として持つものであり、当時の要領では「言語の使い方を正しく導き、童話、絵本等に対する興味を養うこと」と記されているように、保育者が指導することで、言語の正しい使い方を育てることが主眼であった。そこでは、子どもの中に育てるべき「正しい」言語に対する見方を保育者が有していることは自明の前提であったと言える。

その後、時を隔てた1989年の改訂では、6領域は5領域に整理し直され、領域名も「言語」から「言葉」になった。また、保育は「環境を通して行うものである」ことが明記され、「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創造するように努めるものとする」と記されるようになった。すなわち、保育者が主導する保育から、保育者は環境構成を行い、子どもを援助する保育への転換が明確になったのである。また、「言葉」の保育内容においても、「日常生活の中で言葉への興味や関心を育て、喜んで話したり聞いたりする態度や言葉に対する感覚を養うようにすること」が目標として立てられるようになった。すなわち、保育者が正しい言語観に基づいて指導していた保育から、子どもの言葉に関する活動を援助する保育に変化したのである。

現行の2008年幼稚園教育要領改訂時には、「言葉による伝え合いができるようにすること」という文言が加わり、領域「言葉」において「伝え合い」が重要な意味を持つようになった。そこでは「先生や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身につけ、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる」と記されている。

続いて、2018年度施行の幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領においては、5領域を再構成し、子どもが育っていく方向性を示した「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が記されたわけだが、その10の姿のうちの一つとして「言葉による伝え合い」が挙げられ、そこには「先生や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる」姿が方向目標として示されている。

このように「言葉」の領域では、保育における言語観も、既に定められた実体としての言語の規範性を重視するものから、伝え合いの中で生じる関係としての言語、言語のコミュニケーションの道具的側面に重点を置くように変化しているが、それと相即するように、保育者の位置付けも大きく変化している。すなわち、以前は、保育者は要領や指針に記された望ましい経験などを参考にしながら、「正しい」言語を指導すればよかった。そこでは、「正しい」言語とはいかなるものであるのか、そしてその「正しさ」が、誰にとっての「正しさ」であるのかなどは保育者による省察の対象とはみなされておらず、保育者自身の言語観も同様に不問に付され、反省的考察の範囲外に置かれていた。

しかし、保育における言語観が関係としての言語に着眼するように移行する中で、「言葉による伝え合い」が中心的になった。そうすると、保育者は既定の範例的な「正しい」言語を教える透明な存在ではなく、自らの言葉を発する主体、子どもと新しいその都度の言語的コミュニケーションの文脈を構成する主体として位置づけられることになる。この変化において、保育者が自らの言語観を問い直すことが不可欠になってきたと言えよう。すなわち、「習慣としての言語」を問い直しつつ、「専門性としての言語」を使うことが求められるようになったのであり、言語観と保育観の関係性についての考察が不可欠になったのである。にもかかわらず、保育者の言語観についての検討は手つかずのままになっているというのは前述のとおりである。

以上のような先行研究の不備を補い、上述の目的を達するために、本研究では、保育学生に対する聴き取り調査を行う。「受容」や、「言葉がけ」などの言葉に関する保育用語（テクニカルターム、ジャーゴン）をどのように認識しているかは、それらの用語にまつわるエピソードを保育学生に語らせることによって、より具体的に表現されることが期待される。その語りを質的・解釈的に分析することにより、保育者の言語観と保育観の関連と、その変容の過程（に関する認識）を、明らかにすることができるであろう。

このことは、言語能力という保育者の専門性の一側面に新たな角度から光を当てることを意味している。専門性としての言語能力の養成プログラムを開発する際、本研究の知見は大いに益するものと考えられる。また、上述のように、既に筆者らは、保育学生が抱く言語観と保育観・保育方法（ベダゴジー）についての聴き取り調査を行っており、保育観・保育方法（ベダゴジー）についての語りの考察を行った（久保田・吉田 2018）。本論文は、それを承けて、保育学生の抱く言語観、および言語能力観について考察を加えようとするものである。

### Ⅲ. 本研究の対象と方法

本研究のインフォーマントとして、大阪府内の短期大学に在学する学生 3 名、兵庫県内の 4 年制大学に在学する学生 2 名の、計 5 名を選定した（インフォーマントの選定・依頼に関しては、4 年制・2 年制課程、共学・女子大学などの属性に偏りが生じないよう留意した）。筆者らは、この 5 名に対して反構造化面接を実施した。短期大学の学生は 1 年生（社会人学生含む）および 2 年生、4 年制大学の学生は 4 年生であった。インフォーマント 5 名の属性は、以下のとおりである。調査は、2017 年 2 月から 5 月にかけて実施された。

- 保育学生 A 短期大学 1 年生 女性
- 保育学生 B 短期大学 2 年生 女性
- 保育学生 C 四年制大学 4 年生 女性
- 保育学生 D 四年制大学 4 年生 女性
- 保育学生 E 短期大学 1 年生 女性（社会人経験あり）

面接における質問項目は、次の 6 つの事柄を明らかにすることを目的として作成し、リス

ト化したものを事前にインフォーマントに提示した。質問項目の一覧を、具体的な質問の例と共に、以下に掲げる。

- ① 言語の機能に対する認識
  - ・言葉とはどんなものだとお考えですか。
- ② 子どもが言葉の力を獲得するということについての認識
  - ・子どもが言葉を身に着けるということは、子どもにとってどんな意味をもつとお考えですか。
- ③ 子どもに身に着けてほしい言語的な能力観
  - ・子どもに、身に着けてほしい言葉の力とは、どんなものだとお考えですか。
- ④ 子どもの言葉への「傾聴」「受容」に対する認識
  - ・子どもの言葉を聴く、あるいは受け止めるとはどういうことだとお考えですか。
  - ・子どもの言葉を聴く、あるいは受け止めようとするときに、気を付けておられることは何ですか。
- ⑤ 子どもに対する望ましい「言葉がけ」に対する認識
  - ・子どもに対する適切で、望ましい「言葉がけ」とはどんなものですか。
  - ・望ましい「言葉がけ」をするために、気を付けておられることは何ですか。
  - ・逆に、望ましくない「言葉がけ」とはどんなものですか。
- ⑥ 自身の言葉が子どもに与える影響についての認識
  - ・ご自身の言葉が、子どもに大きな影響を与えた、変化をもたらしたと思う事例があれば教えてください。影響とは、いい意味であっても、悪い意味であっても構いません。

質問項目の②、③は、言語に関する能力観、④、⑤、⑥は、言葉に関するペダゴジー、言葉を介した保育方略（「言葉づかい」「言葉がけ」）に関するものとして設定したものである。筆者らの前報においては、質問項目④、⑤、⑥に対するインフォーマントの回答を対象とした（久保田、吉田 2018）。本稿においては、質問項目①、②、③に対するインフォーマントの語りを分析の対象とする。

調査協力者の属性等については、簡便なフェイスシートを作成し、聴き取り調査時の冒頭に記入してもらった。フェイスシートには、年齢、性別、出身地、出身大学、保有する資格・免許、保育の経験年数、現在の家庭的バックグラウンド（未婚／既婚の別、子の有無）を、本人了解のうえで記入してもらった。

調査協力者1名あたりの調査時間は約1時間であった。調査の様子は、協力者の了承を得たうえでICレコーダーを使用して録音し、音声データ化した。その音声データをもとに逐語記録を作成した。そのうえで、逐語記録の内容分析を行った。なお、本インタビュー調査の実施に関しては「日本保育学会研究倫理綱領」を遵守し、調査協力者の人権の保護及び関連法令の遵守に努めている。

内容分析は、逐語記録という文字テキストデータに定性的コーディング（脱文脈化）を

施したうえで、データベース化・ストーリー化（再文脈化）を行い、各調査協力者の抱く言語観・保育観を再構成するために行われる。本研究におけるインタビューの内容分析の方法論は、基本的に、グレイザーとストラウスの提唱するグラウンデッドセオリーに依拠することは、前報における研究と同様である（クヴァール 2016, 60 頁）。前報において指摘したように、グラウンデッドセオリーを援用することの利得は、以下のような理由から生じる。保育に関する語りにおいては、複数の限定された「キーワード」が反復的に登場し、その「キーワード」を用いることの正当性を補強するような形で、具体的なエピソードが語られる。個々のエピソードは、その多くが「キーワード」の意味を補完するために語られるものであり、エピソードの意味は、インフォーマント（語り手）の保育観に依拠しつつ付与される。それゆえ、個々のエピソードは、「キーワード」の意味と相似形を成すものと見なすことができる。あるいは、「キーワード」の意味を充實的に拡張していくことを目指しているため、そこでの語りは、直線的、線型的というよりむしろ円環的であり、あるいは反復的であるとさえ言える。

「キーワード」は、保育に関わる者の仮想的なコミュニティの内部においては共有されている、いわば「常識」、共有的知識に属するものではあるが、その「キーワード」に込められる含意は多様なものでありうる。むしろ、これらの「キーワード」は、個々の語り手によって、「自由自在に」意味が与えられるだけの曖昧さをはらむ。それゆえ、その「キーワード」を、普遍的かつ抽象的な語彙によって論理的に意味づけようとするのではなく、個々の保育者が体験した、個別的な体験のエピソードによって意味的に補完することで、その「キーワード」の、その保育者本人における意味が確定されるのである。

その保育者の語りを解釈する側に立つならば、これらの「キーワード」を核として語られるエピソードは、インフォーマント（語り手）ごとに、保育に関する主題のヴァリエーションとして位置づけることができる。解釈者は、複数のヴァリエーションに共有される主題の設定、語りの構造を抽出することによって、「意味の縮約」を容易に行うことができる。その「縮約された意味」としての「意味単位」相互の関連性を見出していくことによって、語り手にとっての保育における主題を再構成し、記述することが、本研究の目指すところのものである。

#### IV. 保育学生が抱く言語観

##### 1. 言語の機能に対する認識

まず、言語の機能に関する認識について検討しよう。保育学生は主にその機能を、内面を表象する手段、そしてその延長としてコミュニケーションの手段として考える傾向にある。さらに、内面を表象する手段として考える場合、言語においてこそ、その内面が正確に表れると考える傾向にある。

学生 A：言葉とは、子どもにとって言葉とは、自分の発言したい言葉など、発言したい気持ちなどを言葉で表せるので、言葉はひとつひとつ大切だと思います。

学生 A は、このように子どもが自分の「気持ち」、内面を表象するものとして言語を捉えている。最も直接的に「気持ち」を表現できる手段が言語であり、それ故に重要と考えている。そこには「気持ち」を正確に表象するあたって正確な言語が想定されているということで、実体としての言語観と言えるだろう。

こうした内面を表象する手段の延長として、「コミュニケーション」の手段として言葉を捉えるのは学生 C である。

学生 C：あたしは、自分がしゃべるっていうのもあるけど、相手の気持ちを聞くっていうのに重要になって思います。

その時にしゃべってる表情とかもありますけど、その子の言葉を聞いて、「今こういうこと思ってるんや」とか、そうやって話すのとか結構面白いし、会話するのとか、なんかその子の考えじゃないですか、言葉って。だから、その子を、その人を知る一番の…手がかりとかかなあって。

学生 D：個人的には、自分の考えを相手に伝えるためのものでもあるし、逆に相手の考えを知るのにも使うものかなと。

学生 E：でもやっぱ、お互いのコミュニケーションの取り方が一番、言葉が大事なので。それですかね。コミュニケーション取る手段。

学生 C は、学生 A と同様に「気持ち」を表象するものと考えており、また「その子を知る一番の手がかり」として言語を考えている。加えて、「表情」のような身体的なもの以上に、言語が最も「その子」を正確に表すと考えていることがわかる。言語を通して「その子」を理解することが、保育の面白さにもつながっている。

学生 D は、「自分の考え」や「相手の考え」が言語によって表象され、それが「伝える」こと、「知る」ことのために使われていると述べている。学生 E も、言葉を「コミュニケーションを取る」ための手段として考えている。

こうしたコミュニケーションの手段としての言語は、字義通り考えれば、関係としての言語と言えるかもしれない。他方で、この場合は内面を表象した言語が、正確に相手に伝わることを理想としているという意味では、正しい言語の在り方を想定しており、実体としての言語観と言えるだろう。

保育学生は、子どもを理解する媒体として、言葉を重要視している。逆に言えば、表情や行動などから推察される子どもの内面理解については、保育学生は未だ十分な自信を得ていないことの裏返しとも言えよう。非言語的な表出に基づく子ども理解を、言語による理解によって裏付け、確認したいという保育学生の意向が、このような子ども理解における言葉への依存として語られていると考えられる。

他方で、学生 B は、以下のように言語の最も重要な機能として保育者の言葉を契機として、子どもが成長していく状況を想定している。

学生 B：保育者からの言葉だったら、その保育者の言葉がなかったら保育が進まないと思います。その言葉で子どもたちが成長していけるような、お手伝いじゃないけど、成長していくのに必要なものが言葉だと思います。

学生 B が、言葉を「成長していくのに必要なもの」と解釈しているが、その「保育者の言葉」が、どのような保育場面における言葉を想定しているか定かではない。ただ、ここにおける言語の機能とは、保育者自身の内面を表象する手段ではないことは確かであろう。その子どもとの関係においてはじめて意味を持つものと言え、いわば関係性の中で機能する言語である。

この関係性の中で発話される言葉は、同時に子どもに対する統制（コントロール）の手段であるとも言える。「言葉がなければ保育が進まない」という語りの背後には、保育者側の意図が言葉を媒介して子どもに伝達され、子どもを意図通りに変化させる、統制するという保育方略を見てとることができる。

その他、子どもが語らない、沈黙しているという状況から、反転的に言語の機能を考察する学生もいる。

学生 D：けっこう小学生とかの頃は黙ってることが、何か思ってもずっと口にしないみたいなのが多かった、自分自身多かったですけど、でもそれで一回、わかってももらえないもやもやみたいなのが、わかってももらえないもやもや感じて、でもそれはちゃんと思いを口に出してないからだよっていうのを先生から教えてもらった経験とかもあって、いまは何も言わないほうがいいなみたいなときは何も言わないんですけど、でもいま言わないとたぶんこの先自分はしんどい思いをするかなって思ったら、私はこう思うんだっていうのは、言うようには心掛けてます。

学生 D の場合は、「黙ってること」は「何か思ってもずっと口にしない」ことであり、本来語るべきであるのに関わらず語らないという状況である。「わかってももらえないもやもや」といった言語になり切れない焦燥感は、「ちゃんと思いを口に出してないから」生じるものであり、言語化することで解消することが可能になるということである。すなわち、語らないという状況について語ることで、逆説的に内面を表象する言語の機能を強調しているのである。「わかってももらえないもやもや」という言葉は、直接的には身体的な意味は含んでいないが、おそらく身体にも表れている状況であろう。しかし、そうした表象では不十分であり、「私はこう思うんだっていうのは、言うようには心掛けてます」と述べるように、非言語的な内面表出に対する、言語による表出の優位を強調しているのである。

以上、保育学生が語る言語の機能について考察してきた。このような言語の機能に関する学生の発言に共通してみられることは、まずは身体的表現、あるいはノンバーバルコミュニケーションに対する言語的コミュニケーションの優位性である。子どもとは、リオター

ルやアガンベンが指摘するように「インファンス」、すなわち言葉を持たないものであり、身体的な存在であるように思える。また、保育現場においても、とりわけ0、1、2歳では、泣く、笑うなど非言語的なコミュニケーションに頼ることも多いだろう。しかし、保育学生にとって言語の機能として最も重要なのは、内面を表象することだと考えられている。すなわち、表情などの身体的なものに比べて、言語が内面を最も正確に表すと捉えられているということであり、他者との間においては、言語を介することで正確に相互理解が可能になるということである。

他方で、言語の機能として、保育者の言葉を「成長していくのに必要なもの」として言及した学生もいた。この意味はおそらく、保育者が自ら内面を表象するという言語ではなく、保育者の言葉が保育という空間で子どもにとって大きな意味を持つということだろう。その意味では、「関係性としての言語」、「関係性の変容の機縁となるものとしての言語」と呼ぶことができる。

このように考えると、2018年施行の要領や指針では、「言葉による伝え合い」の中で意味を持つような関係論的な言語観が打ち出されているのに対して、保育学生は、「内面の表出の媒体」というように、比較的古典的な言語観を有していると言えるだろう。

## 2. 子どもが言葉を獲得することについての認識

続いて、子どもが言葉を獲得することの意義についての認識である。ここでも前項に続き、まずは内面を表象する手段、その延長としてのコミュニケーションの手段といった実体としての言語観において考えている傾向が見て取れる。

学生 A：言葉は自分の発言したい言葉を伝える道具になると思いますし、親子や友人同士などのコミュニケーション力を高める効果があると思います。

社会に出たときとかにも、子どもの頃に教えてもらった言葉とかも使うので、そういった面で子どもの頃に言葉を身につけるとするのは、とっても大切なことだと思います。

学生 A は、「伝える道具」や「コミュニケーション力」という言葉によって、親子や友だちとのコミュニケーションに有効であるといった短期的な視点のみならず、「社会に出たとき」に有用ということも語っており、長期的な視点でコミュニケーションの道具としての言語の有用性を語っている。言い方を変えれば、言語運用能力を獲得することは、社会化の一側面と捉えられているのである。

学生 B：身に付ける時期はさまざまだと思うんですけど、身に付ける前には、表せなかった気持ちとかが言葉を使うことによって、変わったニュアンスとかで伝えられることができるんじゃないかなと思います。言葉があるおかげで伝える気持ちが増えていくと思います。

学生 B：その友達とのコミュニケーションをとる、あ、それも内面的かな。

コミュニケーションをとる道具、道具というか、方法の一つ [として] 言葉があると思います。

学生 B は、言語を身につけることで、その前には「表せなかった気持ち」が表現しやすくなるとしている。ここからは、子どもが身体的な表現が中心的な時期から、言語的な表現が中心的な時期への移行するという B の発達観が読み取れる。また「変わったニュアンス」という表現から、言語を身につけることで複雑な内面を表現できるようになるとしている。

学生 C：子ども、友達同士での会話ができるようになるとか。でも最初はまず自分の気持ちが言えるようになるっていうのが大事やと思うんですよ。赤ちゃんとかやったら泣くだけやから、なんで泣いてるのかって、まあわかる人もおるかもしれへんけど、わからないじゃないですか。だから自分の今の気持ちとか、自分が今何をしたいかっていう、言葉を話せるようになるのは大きくなって思うし。だから普通に言葉を覚えること自体が子どもにとっては楽しいのかなっていうのは思います。

学生 C も同様に乳児のときの「泣くだけ」といった身体的表現が中心的な時期から、言語的表現が中心的となる時期へ移行の重要性を述べている。言葉を介することによって、「自分の今の気持ち」、「自分が今何をしたいか」を表象できるということである。逆に言えば、「泣く」という行為の背後にある心情や動機が「わからない」とされており、「泣き」が非コミュニケーション的な行為として、ネガティブに捉えられていることが読み取れる。また、言葉を覚えることの楽しさについての言及もあるが、その点は後に論じる。

一方で、学生 C は、物の名前を覚えるという側面について述べている。

学生 C：なんか知らない言葉があったら「それって何？」ってめっちゃ聞いてきたりとか、何っていうか、とか、あと新しい例えば楽器とかがあって「これを使って遊ぶよ」とかじゃなくて、「これは何なのか」とっていう、「ピアノ」とっていう。

学生 C：まあ知ってる子がいたら「そう、これはなにになにっていうんだよ」とか、そうやって言葉を色々知っていったりとかするのが面白いのかなっていうのは思います。

こうした言語による認識の精緻化とも言える語りは学生 C のみにしか見られない。前述のように、領域「言葉」の目的は変遷してきているわけだが、根本的な言語観は以前のそれを踏襲しているものの、こうした語彙を豊富にすることによる認識能力の高度化の重要性は薄れており、授業や実習においてもさほど重視されていないと考えられる。

他方で、ソシユール、サピアらの構造主義言語学の例を出すまでもなく、語彙を豊富にしていくことは、単に知っている言葉の数を加算することではなく、世界の区切りが変化し、物事を認識する構造を変えていくことである。学生Cの例では、「ピアノ」という言葉を知ることで、単なる音を出す物の一つから「ピアノ」という新しい区切りが生じ、より複雑に、かつ精緻に世界を見ることが可能になる。その後「電子ピアノ」「鍵盤ハーモニカ」と、より複雑に区切られていくことによって、世界の認識はより精緻なものになっていくのである。また、学生Cは言葉を覚えることの楽しさについても言及し、ここでも言葉を知っていることの面白さについて述べているが、それは言葉を覚え、その言語による世界の区切りが揺れ動くことで、子どもが認識する生活世界の構造が変化していくことを意味しているのではないだろうか。言語獲得を、世界認識の精緻化として捉える言語観がここで示されていると言える<sup>1</sup>。

また、言語獲得に関する保育者の役割について、学生Dは注目している。学生Dが、「こっちが言葉にして、それがどういう感情っていうかものになるのかみたいなのを言葉でそうやって伝えてあげていったら」と述べるとき、一見「正しい」言語を教えているようにも解釈できるが、実際は保育者がある言葉を発することによって、子どもに言語の構造を変容させる契機を与えていると考えられる。このような保育者の在り方こそ、現在の要領・指針が求めている保育者の役割ではないだろうか。

一方、言語の獲得を、別の学生は「世界の広がり」という言葉で表現している。

学生D：授業でそういう、子どもが泣いてたときとかに、たとえばぶつかったりしたら、痛かったねとか、こっちが言葉にして、それがどういう感情っていうかものになるのかみたいなのを言葉でそうやって伝えてあげていったら、自分から、いま痛かったとか言うようにだんだんくなっていくよ、みたいなことを授業で聞いて、そういう何もわからないっていうか、何なのかわからない、ただ不快な思いがだんだん形になっていたり、不快だけじゃなくて、うれしいこともただうれしいだけじゃなくて、これが楽しいとか、ご飯食べてるときも、おいしいだけじゃなくて甘い辛いとかそういうのを言うのにこっちから言葉で声を掛けることが大切っていうのを聞いたので、

授業で、なので、生活していくのに発達なのかな…たぶん世界が広がっていくのに大事なことなんだと [思った。]

学生Dは、語彙を増やしていくことは、「世界が広がっていく」ことだと見ている。これは語彙が量的に増えていくことではなく、上述のように増えることによって認識の構造が質的転換を起こすということであると同時に、認識の領野が拡大されていくことと考えられる。その転換が「面白さ」や「楽しさ」につながるということであろう。言葉を獲得することは、その言葉で捉えられる、自己にとっての世界の領域が拡張することであると、学生Dは考えているのである。この「言葉の獲得＝世界の拡張」というメタファーは、「言葉の獲得＝世界認識の精緻化」というメタファーと関わり合いつつも、違った発達観を提

示している。「世界の拡張」は、子どもにとっての生活世界、あるいは親密圏の拡大を意味するのであり、それは子どもにとっては探索活動が引き起こすストレスや緊張感の緩和として知覚されるであろう。というも、言葉の獲得によって、子どもは世界との架橋を果たし、一人称所有格としての世界に参加することができるようになるからである。

以上から考えると、言葉を獲得するという視点からは、保育学生においては、「正しい」言葉を教えるという実体的な言語観が中心ではあるものの、その枠にとどまらない語りが見られる。例えば、「新しい言葉を覚えることで、世界の区切り方を変える」、「環境に対する新たな視覚を獲得する」という語りからは、丸山圭三郎の言う「言語名称目録観」とは異なる言語観がうかがわれるようである（丸山 1981）。

保育学生は、言葉の獲得によって、認識を変化させる新視点を子どもが得ることに対して保育者が援助的に参加していき、その言葉を子どもと「伝え合う」ことによって、子どもにとっての世界が広がり、その世界への子ども自身のコミットメントの仕方が変化していく姿を見据えているということができよう。

### 3. 子どもに身に付けてほしい言語的な能力観

本節においては、子どもが身に付けてほしい言語的な能力についての語りを見る。ここでは、まず「正しい」言葉づかいに関する言及が多く見られる。

学生 A：身に付けてほしい言葉は、他人に本当に影響力があるので、丁寧な言葉とかも大切ですし、自分の気持ちを正確に伝えられるように、言葉の語彙力とかも深めた方がいいんじゃないかとは思っています。あまり悪い言葉を発すると、他人にも傷が負ったりするので、他人が聞いても心地よい言葉を身につけたらいいんじゃないかと思っています。

保育園とかの実習など行ったときに、悪い言葉を発してる子はやっぱり周りの子とかにもちょっと怯えられてたりしたので、正確にものを伝えられる子は友達とかが聞いてるの必死にちゃんと聞こうとしてくれているので、丁寧な言葉はやっぱり周りの人も聞こうという力になるんじゃないかなと思います。

学生 A は、丁寧な言葉を身に付けることが重要であり、そのことで周囲も話を聞いてくれるようになるということである。また、語彙力を深めることによって、自分の気持ちを正確に伝えられるようになることも述べている。「正確にものを伝えられる子」には、周囲が話を聞こうとするということである。ここには正しい言語を教えるという実体的な言語観に基づく保育観が見られるわけだが、この「正しさ」は、他者との関係性を促進するという点から見た「正しさ」であるという点には注意しておく必要がある。

また、言葉の能力について語る中で、物事を理解する能力に注目するのは学生 B である。

学生 B：物事を理解するときに言葉って必要で、文字とか見るのにも言葉やし、その文字を発するのにも言葉やし、その理解する能力？ 物事を理解する能力を身に付

けて欲しいと思います。

この点は前項でも論じた「世界の広がり」と同様なことを示唆していると言えるだろう。言葉は「物事を理解する能力」そのものであり、そこには個々の言葉で対象を認識することも含まれるが、言葉が認識の構造をなす要素であるという考えも含まれるだろう。

また、学生Bは、言葉遊びについても言及している。

学生B：でも遊ぶことも言葉で、言葉遊びとかでしりとりとかで楽しんで子どもたちが遊べる、楽しく遊べるため。その言葉があることによって楽しく遊ぶ力っていうのを身に付けられたらなと思います。

すなわち、自分が使える言葉を持つことで、「楽しく遊ぶ力」を身につけることである。言葉そのものを遊びの対象として認識するということは、言葉に対するメタ認知が成立するという意味しているであろう。

「正しい」言葉を教えるような保育は、他者と共有的な統一的な思考を可能にするシンボルを重視する営みであり、こうした言葉の「正しさ」に基づく保育ではなく、そうしたシンボルの持つような統一的・共有的な意味連関が引きはがされた断片的な思考を可能にする、アレゴリカル（寓意的）な言葉遊びなどの側面を前面に出す保育方略もありうるだろう。このような統一的な意味連関から離れて言語を使うアレゴリカルな言葉づかいは、前節で論じたような世界を認識する構造の変容の引き起こすものと言える。すなわち、アレゴリー（寓意）によって、これまでの言語の区切りが揺るがされ、統一的な意味連関を失い、新しい連関を創造していく可能性があるからである。このように、それまでの言語の意味連関に質的変容をもたらすからこそ、言葉遊びに「面白さ」や「楽しさ」が内包されるのであろう。こうした言葉遊びによる認識の構造の変容によって、子どもは世界を広げていくと考えられる<sup>2</sup>。

また、「ありがとう」や「おはよう」などの挨拶、いわば定型的な言葉について言及するのは学生Cである。

学生C：ちゃんと自分の言葉を、自分の気持ちとかを人に伝えられる子にはなって欲しいとか思うし、あとは、基本的なことですけど、「ありがとう」とか「ごめんね」とか、そういうのを、なんか最初は多分2歳児のときとかも「ごめんね」っていう、ケンカとかしたときに「ごめんねって言おっか」って言って、最初は形式じゃないけど、ごめんねって言ったら終わりやで、みたいな感じのことから始まって行って、それはなんであかんのか、なんでごめんねっていうのかとか、そういうのわかっていくと思うんですけど、そういう問題を解決するための言葉とか、「ありがとう」とかはちゃんと言えられるようになって欲しいなって思います。

学生Cは「ありがとう」や「ごめんね」の重要性を語る中で、とりわけ「ごめんね」を「問題を解決するための言葉」としている。すなわち、言語能力の中に、対人関係上の問題解決能力を見出しており、その点を重視しているのである。「挨拶」という定型句に関する認識においても、対人関係性を維持するということが規範として保育学生には強固に抱かれていることが読み取れる。

学生C：なんかずっと「おはよう」って言わない子がいて、幼稚園のときも。5歳児なんですけど。みんなに「おはよう」って、来たら「おはよう」って言うんですけど、いつも「おはよう」からじゃなくて「あのー」みたいななんか始まるんですよ、最初の「おはよう」がないんですよ。私が「おはよう」って言って、他の子は「先生おはよう」って言って。で、「今日さ〜」みたいな感じでしゃべるんですけど、その子は「おはよう」って言っても、なんかパーってそのまま、なんか目は合わせてくれるんですけど、教室に入って、女の子なんですけど、やってて、で、先生とか私もなんか「〇〇ちゃん、おはよう」って言って、で、そしたら「おはよう」とか言ってくれる…言うときもあるんですけど、普通に「おはよう」っていったときとかには「なんで言わへんの」って思ったんですけど。なんかそれはあんまりわからないまま終わっちゃったんですけど、そういうのはお互い言って、朝を気持ち良く迎えるというか、「今日も頑張ろう」って挨拶じゃないですか「おはよう」って。保育園とかやったらちゃんと挨拶するっていうのは大事って言われたんで。

その子が元気なのか、なんかあったのかなとか、そういうのがわかるみたいで、なんか朝の声っていうのはすごく大事やと思うんで、その子の体調面とかも合わせて、朝のおはようっていうのは、絶対めっちゃ大事っていうのを知りました。

この学生Cが語るエピソードは、一つは一日の流れを作るような挨拶の重要性であり、「朝を気持ち良く迎える」という意味での挨拶である。もう一つは挨拶を子どもの内面を理解する手段として考えており、挨拶から体調などを探ろうとしている。この二番目の点は、これまで論じていた内面の表象と同様とも言えるが、以下の二つの理由で根本的に区別されるべきだろう。一つは意図的な表象ではないということである。その子どもが「おはよう」という場合、元気であるか否かを伝えているわけではない。もう一つは、字義通りの表象ではないという点である。保育者は子どもの「おはよう」という言葉から、字義通りの意味を受け取っているわけではなく、声色や表情など、身体的な表象を介して理解していると考えられる。こうした点から、挨拶を通しての内面理解、あるいは、挨拶というシニフィエ（所記）を欠いた空虚なシニフィアン（能記）が、実質的な言葉（シニフィエを有するシニフィアン）によるコミュニケーションを触発することを、保育学生Cは期待していると言える。このような期待は、むしろ古典的な言語観からは大きく隔たっていると考えられる。

学生 E も以下のように挨拶としての言語の重要性を論じている。

学生 E：ちゃんと「ありがとう」と「ごめんなさい」が言える力 [が大事だと思う]。

学生 E：挨拶は、ずっと毎日自然に繰り返されてる様子が。もう口が勝手に動くというか。

学生 E：自然にというか、自分で「悪かったな」って思ったら、ちゃんと言葉にできるかどうかですね。嬉しかったら「ありがとう」ってちゃんとと言えるかどうかっていうのを、挨拶とはまた違うなって思うんです。

学生 E は、「おはよう」や「さようなら」などの多くの挨拶はルーティン化され、使用文脈が限定的な言語実践ではあるが、それに対して、「ありがとう」や「ごめんなさい」は、自己の振る舞いに対する反省的思考と、それを表明することで人間関係の円滑化が目指されているという点で、ルーティン化したその他の挨拶とは異なると捉える。「ありがとう」や「ごめんなさい」は、多様な文脈で使うことが可能な定型句であるが、それらはいずれも、コミュニケーションの相手に対する心理的負債が存在しているということの表明である。人間関係のなかで生じる心理的負債について、それを言語として明示することによって、コミュニケーション過程が賦活されることを、学生 E は期待しているのである。学生 E が言う「挨拶」は、「礼儀」と表象できるような社会的な規範の表出であり、それによって、人間関係が壊乱されるのを防遏するような秩序維持的な機能が期待されているということができる。

その他、学生 D は「内面」を表す能力の重要性を指摘している。

学生 D：ありきたりですけど、貸して、とかそういうのの自分が何々をしたい、そういうのをパッと何も言わずに取ってしまうんじゃなくてちゃんとと言えるような、要望をちゃんと伝えられるようにはなってほしいな、と。

学生 D：こっちから見てて、あの子はいますと、たとえば A ちゃんが、B ちゃんがずっと遊んでるのを見てて、B ちゃんのおもちゃ、近く行って見たりしてるとか、でも言葉には出さない、そういう姿見てて、あっ一緒に遊びたいのかなとか、あのおもちゃが欲しいのかなって、こっちが考えて推測することはできるんですけど、それが本当にその子の本心なのかどうかっていうのが、必ずしもそうとは限らないので、できれば自分から、おもちゃ貸してとか、何々ちゃん一緒に遊ぼうとか言えたらいいなっていう。

このような「おもちゃを貸して」や「一緒に遊ぼう」という言葉の重要性は、先ほどの学生 E のルーティン化されていない言葉が自然と出る能力と同様のことを指しているだけ

う。保育学生にとって、言葉とは何よりも他者とのコミュニケーションを可能にし、それを円滑に維持するための媒体である。コミュニケーションを断絶させるような言葉は望ましくないと評価されることは、既に指摘したとおりである。

## まとめ

以上、保育学生の言語観、言語能力観をまとめよう。まずは前述のように幼稚園教育要領や保育所保育指針では、実体としての言語から関係としての言語へと軸足が移されているが、保育学生には、子どもに「正しい」言語を教え、それによって子どもの社会化を促進するという観点が強く、概して、言葉を範例的なものとして捉える、「実体としての言語観」は根強く共有されていると言える。

他方で、学生が実体としての言語、あるいは範例的な言語について語る中で、その枠に収まらない解釈が多数現れている。「世界を広げる」言葉であったり、言葉の「楽しく遊ぶ力」であったり、あるいは「コミュニケーションを触発する」言葉であったりというように、日常の保育の場で繰り返し広げられる様々な環境との相互作用の中で生じてくるような言語機能を、保育学生は指摘している。すなわち、実際の保育の場面では、単に「正しい」言語を教えるということだけではなく、こうした言語の認識的側面、物質的側面、関係的側面を目にすることになるのではないか。すなわち、常識の枠組みとしては実体としての言語観が強いとしても、保育現場においては、上に掲げたような、言語の持つ多様な側面を意識化しつつ、保育が営まれていると言えるだろうし、そのような保育実践に、主体としてコミットメントしたいという意欲を保育学生は有しているとも言えよう。

## 謝辞

本研究は、平成28年度近畿ブロック全国保育士養成協議会研究助成（研究代表者・吉田直哉、共同研究者・久保田健一郎「保育学生・現役保育士が抱く言語観の関連性とその変容—インタビュー調査から—」）による成果の一部である。同会事務局各位に心より御礼申し上げます。

## 註

<sup>1</sup> この点に関しては、ヘレン・ケラーの半生を描いた映画『奇跡の人』（アーサー・ペン監督、1962年）にわかりやすく描かれている。その映画において、ヘレン・ケラーが、ポンプから流れ出る、彼女の手濡れた感覚を与えるものが水であると学んだ場面はあまりにも有名である。その瞬間は、感動的な場面として描かれているが、それは水という言語を理解したことは、単に1つの言語の意味を理解し、それを獲得したというに止まらず、彼女が世界を認識する構造が変わったことを意味するからである。ヘレン・ケラーは、水を認識すると同時に、ポンプ、土、木などを次々と認識していくわけだが、そのことはその瞬間に言語による区切りで世界を認識することが可能になったということである。すなわち、彼女はそれまで視覚、聴覚を除いた感覚のみで強靱な認識の構造を有していたわけだが、その出来事を契機に、言語によって世界を認識する構造を手にしたのである。そのことによって、愛する父と母、そしてサリバン先生と世界を共有できるようになったので

ある。ヘレン・ケラーのエピソードからは、言葉の獲得が、世界の区切りの変容をもたらし、世界認識を精緻化するという意味で、構造主義的な示唆を読み取ることができるであろう。もちろん、保育の場における言語獲得の場合、ヘレン・ケラーのように、感覚による強靱な認識の構造を有していた状態から、言語における認識の構造への移行といったドラスティックな変化が生じるわけではないが、1つの新しい単語を学ぶことだけでも、子どもの認識の構造に変化をもたらされるのであり、より複雑に奥深く世界を認識していくことができる例として大いに参考になるだろう。

- <sup>2</sup> この点は、例えばドイツの批評家のヴァルター・ベンヤミンの言語観につながるものがある。ベンヤミンは『ドイツ悲劇の根源』の中で、統一的な思考であるシンボルと、そうした統一的な意味連関が引きはがされた断片的な思考であるアレゴリーを対立させている(ベンヤミン1999)。その他、ベンヤミンは小品「模倣の能力について」において、以下のように述べている。近代人は、古代人が有していた魔術的な模倣によって対象を認識する能力を喪失している。子どもは遊びによってその能力を学んでいるが、それは活かされないうちに終わる。他方で、模倣の能力は、感性的な認識と結び付けられやすいが、実際は「非感性的な類似」として言語に、とりわけ文字言語に保存されているのである、すなわち、「言語は、模倣的な振る舞い方の最高の段階であり、非感性的な類似の最も完璧な記録保存庫」(ベンヤミン1996, 81頁)であり、文字言語にこそ近代的な認識を超える可能性があるということ強調している。すなわち、文字言語は、保育では狭い意味での「教育」と結び付けられやすいこともあり、近年の要領や指針では後景に引いているが、実際は、「文字言語」は、子どもが遊びによって学んでいる模倣の能力と密接に関係しているというベンヤミンの指摘は、保育実践においても応用可能性を秘めているであろう。

#### 参考文献

- 青木久子・小林紀子『領域研究の現在〈言葉〉』(幼児教育知の探究18)、萌文書林、2013年。  
ベンヤミン「模倣の能力について」『ベンヤミン・コレクション2: エッセイの思想』浅井健二郎訳、筑摩書房、1996年。  
ベンヤミン『ドイツ悲劇の根源』(上・下)浅井健二郎訳、筑摩書房、1999年。  
針生悦子編『言語心理学』(朝倉心理学講座5)、朝倉書店、2006年。  
今井和子『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、1996年。  
久保田健一郎・吉田直哉「保育学生が抱く言葉をめぐる保育方略: 「望ましい保育方法(ペダゴジー)」としての言葉づかいに対する認識を中心に」『国際研究論叢』第31巻2号、2018年。  
樟本千里・山崎晃「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: 担任保育者と保育実習生の比較を通して」『保育学研究』第40巻2号、2002年。  
クヴァール『質的研究のための「インター・ビュー」』能智正博・徳田治子訳、新曜社、2016年。  
丸山圭三郎『ソシュールの思想』岩波書店、1981年。  
小川博久『保育援助論』生活ジャーナル、2000年。  
大久保英哲・岩崎裕香「幼稚園に於ける保育者の役割についての研究: 保育者の言葉がけが幼児の遊び行動に及ぼす影響」『金沢大学教育学部教育工学研究・実践研究』第33号、2007年。  
佐藤由美・山内淳子・山内紀幸「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巻、2009年。