

保育者養成における子どもの「ことば」を育てる 視点の理解についての研究

神 垣 彬 子, 中 井 靖

How to Learn the Viewpoint that Grows “Language” of the Child ; the Case of the Childminder Training Student.

Akiko KAMIGAKI and Yasushi NAKAI

キーワード：領域「言葉」、絵本、保育

概 要

子どもは、絵本や物語の内容に想像を巡らしたりイメージを膨らませたりすることによって「ことば」を育んでいく。保育者は、子どもの「ことば」への興味関心や「ことば」と言葉をつなげていくことを支援する必要がある。本研究では、保育者養成校の学生が、絵本を紙芝居に作り替えるという体験学習を通して、子どもの「ことば」を育てる視点を理解することができたかどうかを検討した。

その結果、この学習を通してほとんどの学生が、絵本や紙芝居の構造が子どもの「ことば」の意味の理解を促進したり「ことば」の用途を広げたりする役割を担っていることに気付くことができ、そこから更に、保育における「ことば」の指導の視点まで理解を深めることができていたことが分かった。

1. 目 的

子どもが絵本や物語にふれるということは、幼児期にとって欠かすことのできない経験である。ひとたび子どもが絵本を開くと、そこには作者の描いた素敵な物語が広がり、その物語に子どもの思いや感動が添えられると、絵本と子どもとの間には世界に二つとない物語が完成する。これは、絵本に限ったことではなく、素話や紙芝居、ペープサート、パネルシアター、人形劇などにふれる場合も同じ経験をすることができる。

子どもは、ある日突然言葉を理解し、読み書きできるようになるわけではない。Sultzby (1985) の研究によると、子どもは、絵本の絵を見て興味のある箇所を話しことばで語る段階から本全体を一つの物語として捉えて話し言葉で語る段階に移行し、これらの段階を経た後に書き言葉を使おうとする段階に進み、その後、文字を読もうとする段階に至る¹⁾。すなわち、初めて

「ことば²⁾」にふれてからことばの読み書きができるようになるまでの間に、様々なステップを経ているのである。

平成20年改訂の幼稚園教育要領において、また、同年改訂の保育所保育指針において、領域「言葉」の内容の一つに「絵本や物語などに親しみ、興味をもって（保育所保育指針では「持って」と表記）聞き、想像する楽しさを味わう」という項目が明記されている（平成20年告示 幼稚園教育要領²⁾、平成20年告示 保育所保育指針³⁾）。生田（2010）は、子どもが、絵本や物語などで見たり聞いたりした内容を自己の経験と結びつけながら想像することは、様々な体験と生活を結び付けて具体的なイメージとして心の中に蓄積することと共通しているという⁴⁾。すなわち、子どもは、絵本や物語の内容を自己の経験に結びつけながら想像を巡らしたりイメージを膨らませたりすることによって、体験と生活を結びつけることができ、その結果として「ことば」を育んでいくのである。なぜなら、「ことば」はそれ自体が単独でこの世界に存在しているのではなく、日常生活の中の経験と共に存在しており、その中で得た様々なイメージを自己が認識したり他者に伝えたりするためのツールであるからである。

(平成23年10月19日受理)

川崎医療短期大学 医療保育科

Department of Nursing Childcare, Kawasaki College of Allied Health Professions

要するに、子どもは「ことば」によって世界や他者と繋がりをもつことができるのである。そのため、保育者は、子どもの語彙の増加や言葉を正しい形式で使えるかどうかよりも、子どもが「ことば」を聞き、「ことば」に興味を持ち、「ことば」から様々なイメージを膨らませ、「ことば」と言葉をつなげていくことを支援する必要がある。領域「言葉」においては、これらの視点を学生が理解することが重要といえる。

しかし、子どもが絵本にふれることは「ことば」にふれることである、という感覚的な部分について、学生に口頭で説明しただけでは理解を促すことは非常に難しい。そこで、本研究では、学生が絵本を紙芝居に作り替えるという体験学習を通して、上記の視点の理解を深めることを試みた。紙芝居は、絵と物語との絶妙な調和によって独特の世界を展開するものである⁵⁾。このような性質をもつ紙芝居を制作することで、学生には、必然的に絵と物語の調和を考えることとなり、言葉によって表現された世界を、あるいは絵によって表現された世界を抽象的に理解することが求められることになる。すなわち、子どもが経験するであろう『絵本に触れることで「ことば」にふれる』という経験に類似した経験を、学生も経験することができる。よって、この学習を通して、学生が、子どもの「ことば」を育てる視点を理解することができたかどうかを検討した。

2. 方 法

研究対象者 平成22年にA県B短期大学で開講された、領域「言葉」に相当する科目（以下、領域「言葉」と表記）を履修する1年生49名（全員女子学生）であった。領域「言葉」は演習授業であるため、学生は25名と24名の2つのクラスに分かれて受講した。

研究時期 領域「言葉」は1年次後期開講科目のため、授業期間は平成22年10月～平成23年2月であった。紙芝居製作は、そのうちの9回目～14回目の授業で制作された。

手続き 領域「言葉」の初回の授業で、学生に3歳児から5歳児向けの絵本を1冊準備するよう伝えた。その際、絵本を紙芝居制作にも使用する旨を伝えた。紙芝居製作の手順は、表1の通りであった。

学生には、1回目～8回目の講義及び紙芝居製作期間中に、『子どもは絵本にふれることで「ことば」にふれる』ということはどういうことを指しているのか、それによってどのような部分が発達し、子どもの心身

表1 紙芝居製作の手順

順番	作業項目	内 容
(1)	紙芝居の構成	絵本の原作を尊重しながら、内容や場面を八つ切り画用紙10枚～12枚に収まるよう調整し、A4用紙に表面の絵のコマ割りと裏面の文章のコマ割りを記入する。
(2)	下書き	構成した内容を画用紙に転写し、下書きをする。完成後に、表面の絵と裏面の文章とが合っているかどうかを試演することで、絵と文章の順番が合っているかどうかを確認する。
(3)	色塗り	紙芝居の表面に色づけをする。描画材や描画法画材は、自由に選択する。
(4)	仕上げ	絵と物語に合った上演ができるよう、紙芝居全体を見ながら演出ノートを作成する。
(5)	上 演	完成した紙芝居を一人ずつ上演する。

が豊かになるのか、ということについて繰り返し説明を行った。

紙芝居完成後、授業内容の一環として、学生は、紙芝居制作を通して気付いたことについて、自由記述にてフィードバックを行った。

倫理的配慮 フィードバックを行うにあたり、学生には、フィードバックの内容と成績評価との間に関連がないこと、フィードバックに対する担当教員の印象を気にする必要はないことを伝えた。また、フィードバックされた内容は、今後の授業改善のために研究等に使用されることがあること、ただし、その場合は個人が特定されない形で使用することを伝え、これらについて、すべての学生の了承を得た。

分析方法 分析は、著者2名（うち1名は授業担当者ではない）と外部専門家1名の計3名で行った。最初に、学生の自由記述によるフィードバックから、学生の紙芝居制作を通しての気づきと判断できたものを、109個の項目として文章で抜き出した。フィードバックの回収率、有効回答率はともに100%であった。

続いて、抜き出した項目の中で類似しているものをまとめて21個の視点としてまとめ、それぞれに「～に対する気づき」という表題を付けた。ただし、個人内で同一の視点に関するフィードバックが複数みられた場合は1個とカウントしたが、個人内で異なる視点に関するフィードバックがみられた場合は別にカウントした。その上で、表題が類似している視点を統合し、21個の視点を8個の視点に再編成した。さらに、もう一段階同じ手順を繰り返すことで、最終的に5個の視点に絞られた。

3. 結果と考察

本研究では、絵本を紙芝居に作り替えるという作業を通して、学生が『こどもは絵本にふれることで「ことば」にふれる』ということを理解し、子どもの「ことば」を育てる視点を理解することができたかどうかを、学生のフィードバックをもとに検討した。

その結果、学生のフィードバックは、回答数の多かった順に(1)「ことば」と絵の結びつきに対する気付き(2)保育における「ことば」の指導の視点に対する気付き(3)作者の意図に対する気付き(4)自己の言葉の理解の深まりに対する気付き(5)その他、の5個の視点にまとめることができた(表2)。これら5個の視点について、視点ごとに学生の学びの内容を検討したところ、次のように考察することができた。

「ことば」と絵の結びつきに対する気付き (41名：全体比83.7%) 学生の80%以上がこの項目に言及していた。「ことば」と絵の結びつきに関する項目をフィードバックすることにより、学生のほとんどは、紙芝居制作を通して、絵本や紙芝居の中で「ことば」と絵という異分野のものが同じ内容を意味するという構造が、子どもの「ことば」の意味の理解を促進したり「ことば」の用途を広げたりする役割を担っていることに気付くことができたことが分かった。

保育における「ことば」の指導の視点に対する気付

き (37名：全体比75.5%) 学生の75%以上がこの項目に言及していた。さらに、この項目に言及することができた学生のうち31名(項目比83.8%；全体比63.3%)は、「ことば」と絵の結びつきに対する気付き、の項目にも言及していた。このことから、本項目は、「ことば」と絵の結びつきに対する気付き、を更に深めて、保育現場での指導にどのように活かすことができるかを考えた結果、導き出された考察であると考えることができた。よって、学生の多くは、紙芝居制作を通して、保育現場でこどもに「ことば」を指導する際の方法に気付くことができたことが分かった。

作者の意図に対する気付き (18名：全体比36.7%) 学生の約40%がこの項目に言及していた。しかし、この項目に言及した学生のうちの9名(項目比50.0%；全体比18.4%)は、「ことば」と絵の結びつきに対する気付き、の項目にも言及しており、そのうちの2名を含む5名(項目比27.8%；全体比10.2%)は、保育における「ことば」の指導の視点に対する気付き、の項目にも言及していた。しかし、いずれの項目にも言及していなかった残りの6名の学生(項目比33.3%；全体比12.2%)は、紙芝居制作を通して、絵本や紙芝居の中の言葉や絵に込められた作者の思いに気づくことができるようになったものの、『こどもは絵本にふれることで「ことば」にふれる』ということ意識したフィードバックには行き着かなかったようであった。こ

表2 5つの視点による学生の紙芝居制作を通しての気付き

(N = 49；複数回答あり)

	言及者数 (人)	言及者の 全体比(%)	言 及 例
絵と「ことば」の結びつきに対する気付き	41	83.7	<ul style="list-style-type: none"> 話の中で表現されている「暖かい」という言葉のもつニュアンスを伝えることができる色を探すのに苦労した。 文章で表現されている、とても驚いている主人公の気持ちが読み手に伝わるよう、主人公の顔を大きく協調して描いた。
保育における「ことば」の指導の視点に対する気付き	37	75.5	<ul style="list-style-type: none"> 紙芝居を制作してみて、登場人物の「楽しい」や「驚く」という言葉で表現された気持ちを絵や色で表現するには限界があると感じたので、子どもにそういう感情を実際に経験させることが大切だということの意味が分かった。 子どもに言葉の意味を聞かれたとき、単に〇〇だよと答えるのではなく、いろんな方法で伝えてあげたいと思うようになった。
作者の意図に対する気付き	18	36.7	<ul style="list-style-type: none"> 紙芝居を制作するまでは、絵本なのにどうしてわざわざこんな難しい言い回しを使っているのだろうと思っていたところが、紙芝居を制作することで納得できた。 作者の絵をじっくり見て紙芝居を制作することで、文中の言葉に込められた作者の思いに気付くことができた。
自己の言葉の理解の深まりに対する気付き	8	16.3	<ul style="list-style-type: none"> 今まで何気なく使っていた言葉の奥深さに気付くことができた。 絵本のような片言の文章でも、じっくり言葉を選べば子どもに伝えたい内容がきちんと伝わることが分かり、勉強になった。
その他	5	10.2	<ul style="list-style-type: none"> 自分は絵が苦手だと思っていたが、思ったよりも上達していた。 絵本と紙芝居の構成の違いを理解することができた。

のことから、学生の中には、紙芝居制作を通して、自分自身の絵本や紙芝居の読解力を向上させたものの『こどもが絵本に触れることで「ことば」にふれる』ということについては考察が及ばなかった学生がいたことが分かった。

なお、いずれの項目にも言及していなかった6名の学生に別途面接を行ったところ、そのうちの3名は、作業面に手一杯で『こどもは絵本にふれることで「ことば」にふれる』ということ意識する余裕がないまま紙芝居の制作を行っていたことが分かった。また、残りの3名は、紙芝居制作中に『こどもは絵本にふれることで「ことば」にふれる』ということ意識していなかったことが分かった。

自己の言葉の理解の深まりに対する気付き（8名：全体比16.3%） 学生の約16%がこの項目に言及していた。この項目に言及した学生のうちの2名（項目比25.0%；全体比0.4%）は、「ことば」と絵の結びつきに対する気付き、の項目にも言及しており、別の3名（項目比37.5%；全体比0.61%）は、保育における「ことば」の指導の視点に対する気付き、の項目にも言及していた。しかし、いずれの項目にも言及していなかった残りの3名の学生（項目比37.5%；全体比0.61%）は、紙芝居制作を通して、自己の国語力に関する考察

しかできなかったことが分かった。

なお、いずれの項目にも言及していなかった3名の学生に別途面接を行ったところ、そのうちの1名は、作業面に手一杯で『こどもは絵本にふれることで「ことば」にふれる』ということ意識する余裕がないまま紙芝居の制作を行っていたことが分かった。また、残りの2名は、紙芝居制作中に『こどもは絵本にふれることで「ことば」にふれる』ということ意識していなかったことが分かった。

その他（5名：12.2%） この項目に言及した5名は、全員他の4つの項目に言及している学生ばかりであった。また、内容はどれも本研究には関係のないことばかりであった。

以上より、今回の紙芝居制作を通じた学生の学びには、次のような段階があることが分かった。『こどもは絵本にふれることで「ことば」にふれる』ということ意識した上で紙芝居を制作した場合、学生は、最初の段階として作者の意図に気付き、その次の段階として「ことば」と絵の結びつきに対する気付きが芽生え、そこから更に考察を深めることによって保育における「ことば」の指導の視点に対する気付きが芽生える、という順に学びが深まるようであった（図）。

このように、今回の研究では、学生が子どもの「こ

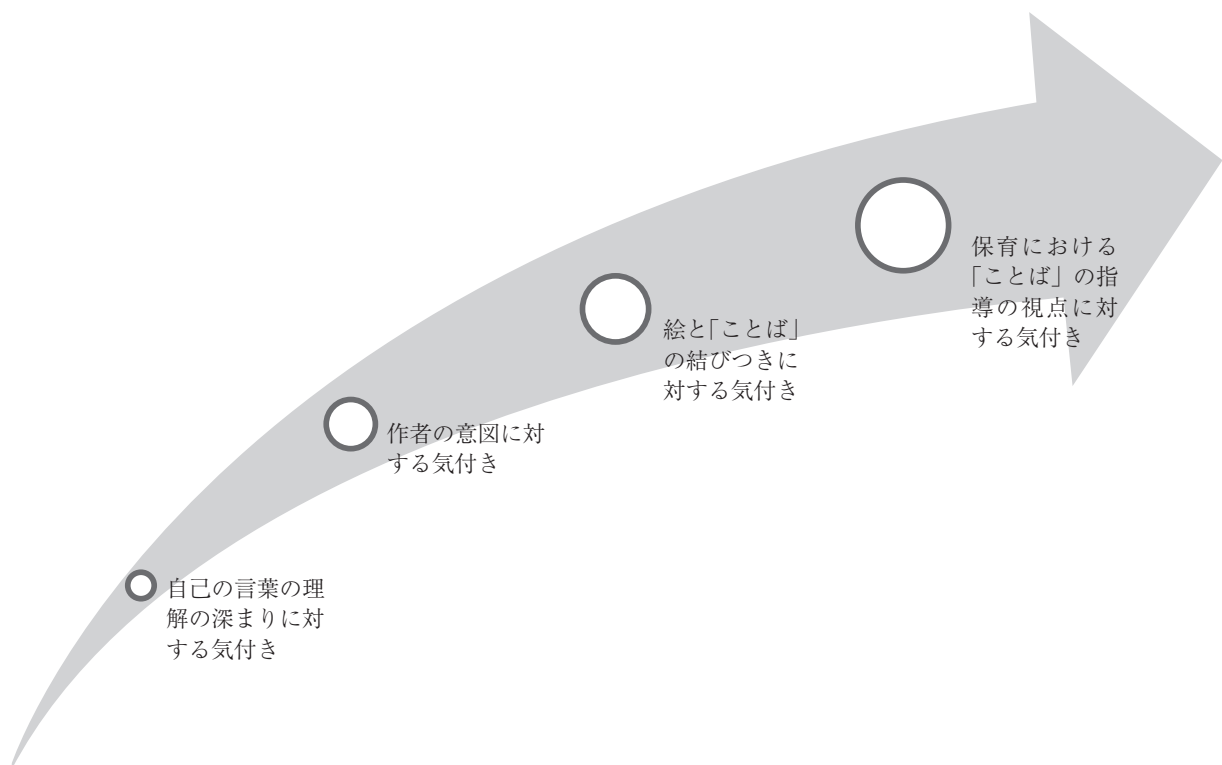


図1 学生が子どもの「ことば」を育てる視点を理解するまでの段階と学びの深まりの方

とば」を育てる視点を理解するまでにはいくつかの段階があることが分かった。また、今回の研究対象の学生のほとんどは、紙芝居制作を通して、絵本や紙芝居の中で「ことば」と絵という異分野のものが同じ内容を意味するという構造が、子どもの「ことば」の意味の理解を促進したり「ことば」の用途を広げたりする役割を担っていることに気付くことができおり、そのうちのほとんどの学生が、そこからさらに「保育における「ことば」の指導の視点に対する気付き」にまで理解を深めることができていた。よって、絵本を紙芝居に作り替えるという作業を通して、学生は『こどもは絵本にふれることで「ことば」にふれる』ということを理解し、子どもの「ことば」を育てる視点を理解することができた、といえる。

一方で、9名の学生が、作業面での手間取りや目的意識の低さから、子どもの「ことば」を育てる視点の理解にまで及ばなかった。このことは、来年度に向けての課題である。よって、今後は作業の簡略化や、本研究で明らかになった、学生が子どもの「ことば」を育てる視点を理解するまでの段階に即した指導を計画する等の工夫を行う。

最後に、本研究の結果は、特定の大学で開講された領域「言葉」の授業における実践研究の結果に過ぎず、結果の妥当性、信頼性を高めるためには、より多くの研究対象者が必要である。よって、今回の研究で得られた結果の般化が可能であるかどうかについて検討することもまた、今後の課題とする。

4. 注

- 1) ここでいう「ことば」とは、乳幼児期に子どもが他者とコミュニケーションを取るために用いる一語文以前の言葉である指差しや共同注意、喃語、一語発話、二語発話などの日本語の文法に当てはまらない言葉を含めた言葉を指している。保育・幼児教育領域では、一般的な意味の「言葉」と区別するため、あえて平仮名表記を用いることが多い。
- 2) 2008年告示 幼稚園教育要領「3. 内容の取扱い」(3)絵本や物語などで、その内容と自分の経験とを結びつけたり、想像を巡らせたりするなど、楽しみを十分に味わうことによって、次第に豊かなイメージをもち、言葉に対する感覚が養われるようにする。2008年告示 保育所保育指針「(ア)ねらい」③日常生活に必要な言葉が分かるとともに、絵本や物語などに親しみ、保育士等や友達と心を通わせる。

5. 引用文献

- 1) Sultzby E: Children's emergent reading of favorite story books: A developmental study, Reading research Quarterly 20: 458-481, 1985.
- 2) 文部科学省: 幼稚園教育要領: 平成20年3月28日文部科学省告示第26号, 東京: 建帛社, p. 6, 2008.
- 3) 厚生労働省: 保育所保育指針: 平成20年3月28日厚生労働省告示第141号, 東京: 建帛社, pp. 16-17, 2008.
- 4) 生田金三: 第2章1節 領域「言葉」がめざしているもの、{新保育ライブラリ 保育内容「言葉」}小田 豊・芦田 宏編著, 京都: 北大路書房, p. 27, 2010.
- 5) 八幡真由美: 児童文化財の保育における高揚に関する一考察; 領域言葉の側面から紙芝居を中心に, 上田女子短期大学紀要 30: 39-47, 2007.

