

乳幼児期の言語発達と思考力の育成（1）

－幼児教育の連続と発展－

Language development in early childhood and Fostering thinking skills (1)

－Early childhood education continuous and development－

伊崎 一夫

Kazuo Isaki

要旨

並立していた幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園を「日本の大切な幼児教育施設」として位置づけ、その役割への期待は「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」の3法令同時改訂によって示された。その期待は、幼児教育において育みたい資質・能力の三つの柱として明確化され、幼児教育における「見方・考え方」によって規定された。「見方・考え方」の獲得は、言語力の内実と連動し、幼稚園教育要領・各領域の「ねらい」と「内容」に反映されている。領域「言葉」や「表現」の追加・変更点における内実と実現は、思考力の強化と密接に連動する。乳幼児の言語発達を支援するためには、素朴に発揮される思考力の発現に即した保育環境構成の調整が不可欠である。本論では、絵本の読み聞かせ等の児童文化財の活用における素材解釈の視点として、絵本・物語の構造的構成について考察し、その重要性について論じた。

I. 幼児教育の新たな考え方と3法令の同時改定（改訂）

近年、高度な情報化社会により社会の変化のスピードがますます速くなり、かつ予測不可能になってきた。社会の変化を受け、子どもたちの20年後にも通用するような力の基礎をどのように育むのが大きな課題となり、幼児教育の重要性がより高まっている。AIに代表される技術革新の進歩やIoTの広がり、世界のグローバル化や流動化、地球環境の変化、その他の政治的・経済的・社会的な変化などのスピードは速く、また予測不可能になる中で、子どもたちが社会で活躍する20年後にも通用する力の基礎を育むことが求められている。

ここから、未来の社会を生き抜き活躍できる子どもを育てるという理念を実現するために、幼児教育施設には従来の役割に加えて新しい役割と位置づけが求められた。これが、平成29年に告知された「幼稚園教育要領」を含む「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の3法令が同時に改訂された背景である。

幼稚園も保育所も幼保連携型認定こども園も、「日本の大切な幼児教育施設」として位置づけられ、今回の改訂では、幼稚園、保育所、認定こども園に共通する「幼児教育のあり方」を明確にするとともに、乳児期からの発達と学びの連続性、そして「小学校教育との接続のあり方」が明示された。これまで積み重ねてきた保育や指導をふまえて、よりよい幼児教育・保育とは何かについて、一層考えていくことが求められている。

3つの幼児教育施設に共通する幼児教育のあり方として、「環境を通した教育」「乳児期からの発達と学びの連続性」「小学校教育との接続のあり方」などが明確になった。幼児教育の形を整えたことは、日本の幼児教育・保育の歴史における大きな流れの変化であろう。今回の改訂は、幼児教育・保育だけではなく、小学校以上の学習指導要領も同時改訂され、「社会に聞かれた教育課程」を旨としている。日本社会や世界の状況を幅広く視野に入れた幼児教育から高等教育までの一貫した教育課程実現への願いである。こうした願いが、幼稚園教育要領の改訂のポイントとなる小学校以降の教育とのつながりを踏まえ新たに示された、幼児期に育みたい資質・能力の「3つの柱」や、幼児教育で育みたい「10の姿」に反映されている。幼児教育の内容や質のとらえ直しや明確化は、幼児教育施設に対して、幼児期への学びの連続性を考えることを求め、子どもたちに未来の創り手となるために必要な資質・能力を育むことを期待する。

2. 幼児教育において育みたい資質・能力の三つの柱

小学校教育につながる幼児教育施設には、子どもの育ちについて、乳児からの発達の連続性や「資質・能力」を中心とする考え方による幼児教育と小学校以上の学校教育において共通する力の育成が求められている。

「資質・能力」は、小学校、中学校、高等学校での教育を通して伸びていく。幼児教育はその基礎を培う。幼児は、身近な環境に主体的に関わり、環境との関わりや意味に気づき、これらを取り込もうとして試行錯誤したり考えたりする、というプロセスを通して成長する。その実現を保障するための視座が、「幼児教育において育みたい資質・能力」の「3つの柱」であり、幼児教育において育みたい資質・能力の基本的な内容が明確化された。

○「幼児教育において育みたい資質・能力」の「3つの柱」

【知識・技能の基礎】

遊びや生活の中で、豊かな体験を通じて、何を感じたり、何に気づいたり、何がわかったり、何ができるようになるか。

【思考力・判断力・表現力等の基礎】

遊びや生活の中で、気付いたこと、できるようになったことなども使いながら、どう考えたり、試したり、工夫したり、表現したりするか。

【学びに向かう力・人間性等】

心情、意欲、態度が育つ中で、いかによりよい生活を営むか。

小学校以降になると、資質・能力の三つの柱は「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」となり、高等学校まで一貫して育まれるものとなる。「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」は、何かについて知ることや考えるという知的な力である。「学びに向かう力、人間性等」は、さまざまなことに意欲をもち、粘り強く取り組み、より高次の目標の実現を旨とする力であり、情意的・協働的な力である。知的な力と情意的・協働的な力との相互循環が必要となる。このことは、幼児教育においても同様である。

三つの柱は新しい考え方ではなく、従来の5領域を通して育むことが可能である。引き続き、5領域の考え方は維持される。例えば、『イラストで読む! 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 はやわかりBOOK』（無藤隆・汐見稔幸編著、学陽書房、2017.8.10）に紹介されている「積み木遊び」や「お店やさんごっこ」の事例は、次のように「3つの柱」を解説している。

事例「積み木遊び」**【知識・技能の基礎】**

積み木の間隔を詰めて遊んでみたり、互い違いに組んでみるうちにこうするとうまくいくということに気づいていきます。気づいたことをやってみると、うまくできたという経験が重なり、具体的な方法への気づきや、できたという達成感が得られます。これが積み木の知識や技能の基礎となります。

【思考力・判断力・表現力等の基礎】

「スカイツリーを作りたい」と思って積み木を高く積んでいこうとしているときに、途中で崩れても「どうすれば高く積めるのだろう」などと考え試行錯誤する姿。

【学びに向かう力・人間性等】

知識・技能や思考力等の基礎を使って、「もっと高く大きくするにはどうしたらいいだろう？」などとさらさら挑戦していきます。また、友達と積んでいきながら、知恵を出し合ったり相手の意見を受け止めたりする姿。

事例「お店やさんごっこ」**【知識・技能の基礎】**

「パン屋さんにはメロンパンやあんぱんがあるよ」「ハンバーガー屋さんだったらポテトがあったらいい」などと話し合います。子どもたちの体験をもとに知識（知っていること）を表現している姿。

【思考力・判断力・表現力等の基礎】

お店やさんごっこをしようと取り組んでいるときに、どんなお店やさんにするか。「パン屋さんにしよう」「ハンバーガー屋さんにしよう」「全部入れてみては？」などと、これまでの経験や知識を使って「こうしてみたらどうか」と話している姿。

【学びに向かう力・人間性等】

パンを作る。ハンバーガー屋さんやパン屋さんの場所を決める。お金があったほうがいと準備する。次の知恵を出し合っていく、もっと本物らしくしよう、もっと楽しくしたいと、目的を共有しながら追究する姿。

これらの事例では、従来の5領域における保育が目ざしてきた「できる・できない」という評定の評価ではなく、子どもたちが何をしようとしているのか、何を必要としているのかというアセスメントの視点で評価することや、子どもの学びのプロセスを的確に見取ることの重要性がより強調されることになる。

3. 5歳児修了時まで育てたい具体的な「10の姿」と環境構成

一方で、従来の5領域を踏まえたうえで、5歳児修了時まで育てたい姿をより具体的に示したものが「幼児期の終わりまでに育てたい姿」である。10の姿が示されている。「10の姿」はかなりレベルが高い内容であり、5歳児修了までに100%実現することを求めるのではなく、目指す姿としての方向性を示したものである。3、4歳児は5領域をベースとし、5歳児の「10の姿」を想定した保育を心がけることになる。

○「幼児期の終わりまでに育てたい姿」（「10の姿」）**ア 健康な心と体**

幼稚園生活の中で充実感や満足感を持って自分のやりたいことに向かって心と体を十分に働かせながら取り組み、見通しを持って自ら健康で安全な生活を作り出していけるようになる。

イ 自立心

身近な環境に主体的に関わりいろいろな活動や遊びを生み出す中で、自分の力で行うために思い巡らしなどして、自分でしなければならないことを自覚して行い、諦めずにやり遂げることで満足感や達成感を味わいながら、自信を持って行動するようになる。

ウ 協同性

友達との関わりを通して、互いの思いや考えなどを共有し、それらの実現に向けて、工夫したり、協力したりする充実感を味わいながらやり遂げるようになる。

エ 道徳性・規範意識の芽生え

してよいことや悪いことが分かり、相手の立場に立って行動するようになり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、決まりを守る必要性が分かり、決まりを作ったり守ったりするようになる。

オ 社会生活との関わり

家族を大切にしようとする気持ちを持ちつつ、いろいろな人と関わりながら、自分が役に立つ喜びを感じ、地域に一層の親しみを持つようになる。遊びや生活に必要な情報を取り入れ、情報を伝え合ったり、活用したり、情報に基づき判断しようとしたりして、情報を取捨選択などして役立てながら活動するようになるとともに、公共の施設を大切に利用したりなどして、社会とのつながりの意識等が芽生えるようになる。

カ 思考力の芽生え

身近な事象に積極的に関わり、物の性質や仕組み等を感じ取ったり気付いたりする中で、思い巡らし予想したり、工夫したりなど多様な関わりを楽しむようになるとともに、友達などの様々な考えに触れる中で、自ら判断しようとしたり考え直したりなどして、新しい考えを生み出す喜びを味わいながら、自分の考えをよりよいものにするようになる。

キ 自然との関わり・生命尊重

自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、身近な事象への関心が高まりつつ、好奇心や探究心を持って思い巡らし言葉などで表しながら、自然への愛情や畏敬の念を持つようになる。身近な動植物を命あるものとして心を動かし、親しみを持って接し、いたわり大切にする気持ちを持つようになる。

ク 数量・図形、文字等への関心・感覚

遊びや生活の中で、数量などに親しむ体験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりして、必要感からこれらを活用することを通して、数量・図形、文字等への関心・感覚が一層高まるようになる。

ケ 言葉による伝え合い

言葉を通して先生や友達と心を通わせ、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るとともに、思い巡らしたことなどを言葉で表現することを通して、言葉による表現を楽しむようになる。

コ 豊かな感性と表現

みずみずしい感性を基に、生活の中で心動かす出来事に触れ、感じたことや思い巡らしたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりして、表現する喜びを味わい、意欲が高まるようになる。

「10の姿」は、5領域の内容等を踏まえ、特に5歳児の後半にねらいを達成するために、教員が指導し幼児が身に付けていくことが望まれるものを抽出し、具体的な姿として整理したものである。それぞれの項目が個別に取り出されて指導されるものではない。領域内容として新しいことを示したというよりは、5歳児の特に後半に育ってい

くところを重点的に取りだしたものである。それらがどの子どもにも十全に育つはずだとか、育つべきだということとはできず、「10の姿」に向かって伸びていく過程の姿を10の面に分けたものである。

従って、「10の姿」は、5歳児だけでなく、3歳児、4歳児においても、これを念頭に置きながら5領域にわたって指導が行われることが望まれる。3歳児、4歳児それぞれの時期にふさわしい保育の積み重ねが、「10の姿」につながっていく。さらに、全ての幼児教育施設を視野に入れば、0歳児からの育ちの延長線として5歳児において育まれるものである。

さらに、「10の姿」は、5歳児後半の評価の手立てともなる。幼児教育施設と小学校の教員とが「10の姿」を共有化することによって、幼児教育と小学校教育との接続の一層の強化が期待できる。小学校の各教科等においても、生活科を中心としたスタートカリキュラムの中で、合科的・関連的な指導や短時間での学習などを含む授業時間や指導の工夫、環境構成等の工夫が可能となる。「10の姿」の実質を生かし、より充実・発展できるように、幼児期に育まれた資質・能力を確実に各教科等の特質に応じた学びにつなげていく必要がある。

また、「10の姿」は、主体的な活動としての遊びから学びが生まれてくる過程を詳細に示したものであるともいえる。幼児教育における学びの過程は、発達の段階によって異なり、一律に示されるものではない。遊びに熱中するところから学びの過程が実現するのであり、保育者は、幼児教育において育みたい資質・能力を念頭に置いて環境を構成し、このような学びの過程の中で、一人一人の違いにも着目しながら、総合的に指導していくことが前提となる。まさに「主体的・対話的で深い学び」の実現が求められている。

無藤隆は、遊びから学びの過程を実現する際の指導のポイントとして次に3点を強調する。「主体的・対話的で深い学び」の視点からの指導改善のポイントである。

- ① 周囲の環境に興味や関心を持って積極的に働き掛け、見通しを持って粘り強く取り組み、自らの遊びを振り返って、期待を持ちながら、次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。
- ② 他者との関わりを深める中で、自分の思いや考えを表現し、伝え合ったり、考えを出し合ったり、協力したりして自らの考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。
- ③ 直接的・具体的な体験の中で、「見方・考え方」を働かせて対象と関わって心を動かし、幼児なりのやり方やペースで試行錯誤を繰り返し、生活を意味あるものとして捉える「深い学び」が実現できているか。

4. 幼稚園教育要領の領域「言葉」「表現」の改訂内容

幼児教育施設に求められる幼児教育において育みたい資質・能力の三つの柱は、乳幼児が遊びを通して育つ「生きる力」の内実である。高等学校を卒業する段階や義務教育を終える段階で身に付けておくべき力につながる、幼児教育における幼児期の特性をふまえた育みたい資質・能力である。小学校以降のいわゆる教科指導を主軸とする学習ではなく、幼児の自発的な活動である遊びや生活の中で、感性を働かせてよさや美しさを感じ取ったり、不思議さに気付いたり、できるようになったことなどを使いながら、試したり、いろいろな方法を工夫したりすることなどを通じて育まれる。

幼児教育施設において育まれる資質・能力の三つの柱は、幼児教育における「見方・考え方」によって規定される。「見方・考え方」が「主体的・対話的で深い学び」の実現を保障する。「見方・考え方」が幼児教育の本質となる。幼児教育における「見方・考え方」は、幼児がそれぞれの発達に即しながら身近な環境に主体的に関わり、心動かされる体験を重ね遊びが発展し生活が広がる中で、環境との関わり方や意味に気付き、これらを取り込もうとして、諸感覚を働かせながら、試行錯誤したり、思い巡らしたりすることによって獲得される。

「見方・考え方」は、遊びや生活の中で幼児理解に基づいた教員による意図的、計画的な環境構成の工夫改善によって、教員や友達と関わり、様々な体験をすることを通して広がったり、深まったりして、修正・変化し発展していく。幼児期は、幼児一人一人が異なる家庭環境や生活経験の中で、自分が親しんだ具体的なものを手掛かりにして、自分自身のイメージを形成し、それに基づいて物事を感じ取ったり気付いたりする時期であることから、「見方・考え方」も園生活全体を通して、一人一人の違いを受け止めて培われることになる。様々な体験等を通して培われた「見方・考え方」は、小学校以降において、各教科等の「見方・考え方」の基礎になるとともに、これらを統合化することの基礎ともなるものである。

「見方・考え方」は従来から教育要領総則で整理され、学校教育法で規定される幼稚園教育の目的・目標を踏まえたものである。取り立てて新しいものではない。ただ、幼児教育施設の責務と期待とを鑑みると、従来以上に、幼児の環境への主体的な関わり、内面の動きとしての体験の積み重ねやそこからの遊びと生活の発展、環境との関わりや意味に気づくことなどの学びを強化する必要がある。こうした学びにおいて、諸感覚という身体的・感性的・動作的な活動のあり方を重視すること、何度も試し確認しつつ少しずつ進んでいくこと、そして考え、感じ、思い、時に悩みというプロセスが、遊びそして学びの過程の充実によって、「主体的・対話的で深い学び」の実現と、「見方・考え方」の獲得は保障される。

「見方・考え方」の獲得は、言語力の内実と連動する。その実質は、幼稚園教育要領の「ねらい」と「内容」に反映されており、「新幼稚園教育要領のポイント」（文部科学省）において、「言葉」「表現」それぞれの領域における「充実した内容」として示されている。

○領域「言葉」において充実した内容（変更部分に下線・伊崎による）

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、言葉に対する感覚を豊かにし、先生や友達と心を通わせる。

3 内容の取扱い

- (4) 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。（新設）

○領域「表現」において充実した内容（変更部分に下線・伊崎による）

3 内容の取扱い

- (1) 豊かな感性は、身近な環境と十分に関わる中で美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事などに会い、そこから得た感動を他の幼児や教師と共有し、様々な表現することなどを通して養われるようにすること。その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること。
- (3) 生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しみ、表現する意欲を十分に発揮させることができるように、遊具や用具などを整えたり、様々な素材や表現の仕方に親しんだり、他の幼児の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切に自己表現を楽しめるように工夫すること。

領域「言葉」では、ねらいの第3に「言葉に対する感覚を豊かにする」が加えられた。言葉の理解と、言葉の理解を育てる絵本・物語に接することと、先生や友だちと言葉により心を通わせることとともに、言葉の感覚が追加

された。これは言葉そのものへの関心を促し、言葉の楽しさや面白さや微妙さを言葉遊びや絵本などを通して感じられるようにする活動の充実を求めている。内容の取扱いの（4）は新設である。「言葉の響きやリズムや新しい言葉や表現に触れることやこれらを使う楽しさを味わえるようにする」ために、「絵本や物語に親しむこと」や「言葉遊びなどをする」ことを明記した。ねらいの第3と連動させながら、言葉そのものに対する興味を促し、言葉の感覚を豊かにすることが追加された。

領域「表現」では、内容の取扱いの（1）に「その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること。」が付加された。感性の育ちは身近な環境の中での表現作品以前の音や形などから始まる。また、内容の取扱いの（3）には「様々な素材や表現の仕方に親しんだり」が挿入された。素材への接触から独自の感覚が刺激され、新たな表現を促す。また、表現の新たなやり方の導入によって、表現の可能性の広がりが可能となる。

これらの追加内容は、「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」（「10の姿」）のうち、「カ 思考力の芽生え」や「ケ 言葉による伝え合い」と強く呼応する。「思考力の芽生え」に示された「身近な事象に積極的に関わること」「物の性質や仕組み等を感じ取ったり気付いたりする中で、思い巡らし予想したり、工夫したりすること」といった、多様な関わりや予想・工夫は思考力の発揮である。「友達などの様々な考えに触れること」「自ら判断しようとして考え直したりすること」によって、「自分の考えをよりよいものにすること」は、思考力によって機能する。「言葉による伝え合い」に示された「言葉を駆使した心の通い合い」「思い巡らしたことを言葉で表現すること」といった「言葉による表現」は、思考力の実質である。

思考力の育成が「主体的・対話的で深い学び」を支え、「見方・考え方」を保障する。こうした思考力についても、領域「言葉」「表現」の「2 内容」によって十分に育成することができる。その際、領域「言葉」の内容（9）に示されている「絵本や物語など」の取扱いは、従来に増して工夫改善が求められよう。

5. 言語の発達と思考力の育成

子どもは一人ひとり異なる資質や特性を有しており、その成長には個人差がある。しかし、子どもの発達の道筋やその順序性における共通点をふまえて、乳幼児期の特徴は次のようにまとめられることが多い。

○乳児は、外界への急激な環境の変化に対応し、著しい心身の発達とともに、生活のリズムの形成を始める。特に、視覚、聴覚、嗅覚などの感覚は鋭敏で、泣く、笑うなどの表情の変化や、からだの動き、「あーうー」「ばぶばぶ」といった喃語（なんご）（まだ言葉にならない段階の声）により、自分の欲求を表現する。また、保護者など特定の大人との継続的な関わりにおいて、愛されること、大切にされることで、情緒的な絆（愛着）が深まり情緒が安定し、人への信頼感をはぐくんでいくが、特にスキンシップは大きな役割を果たすとされている。乳児は、この基本的な信頼感を心の拠りどころとし、徐々に身近な人に働きかけ、歩行の開始などとともに行動範囲を広げていく。

○幼児期になるにつれ、身近な人や周囲の物、自然などの環境とかかわりを深め、興味・関心の対象を広げ、認識力や社会性を発達させていくとともに、食事や排泄、睡眠といった基本的な生活習慣を獲得していく。また、子ども同士で遊ぶことなどを通じ、豊かな想像力をはぐくむとともに、自らと違う他者の存在や視点に気づき、相手の気持ちになって考えたり、時には葛藤をおぼえたりする中で、自分の感情や意志を表現しながら、協同的な学びを通じ、十分な自己の発揮と他者の受容を経験していく。こうした体験を通じ、道徳性や社会性

の基盤がはぐくまれていく。

(「子どもの徳育の充実に向けた在り方について(報告)」平成21年9月、子どもの徳育に関する懇談会より抜粋)

こうした特徴をふまえ、言語発達の段階としては、以下のような発達段階があるものとされる。言語発達は思考力獲得の過程である。

- ①情緒的交流が中心で、保護者解釈の段階(0ヶ月～12ヶ月)
- ②物の名前がわかり始める段階(12ヶ月～1歳6ヶ月)
- ③2つのことの関連性に気づき始める段階(1歳半～2歳前後)
- ④3つのことの関連性に気づき始める段階(2歳前後～3歳前後)
- ⑤重文・複文が出てきて因果関係の表現が発展する段階(3歳～5歳)
- ⑥現前事象から独立した言語体系が確立される段階(5歳～6歳)

本論では、「6. 現前事象から独立した言語体系が確立される段階(5歳～6歳)」に着目したい。0歳～6歳の乳幼児の言語コミュニケーション発達を基盤にしてつくられた検査法である言語性の発達検査(LCスケール)では、語彙、文法、語操作、対人的なやりとり(コミュニケーション)などが精査され、LC年齢(言語コミュニケーション年齢)とLC指数(言語コミュニケーション指数)、下位領域である「言語表出」「言語理解」「コミュニケーション」のそれぞれにおけるLC年齢・LC指数を求めることができる。

LCスケールによると、6歳前半までに通過するものとして、受動態の理解、受動態と能動態への変換、じゃんけんのルールの説明、状況画の説明(ある場面でどうしてこのような行動をとったか?)、不合理な話し(短い物語を聞かせておかしなところはどこですか?)などが挙げられている。6歳後半までに通過するものとしては、助詞と助動詞の理解、論理的表現(〇〇はどんなところが便利ですか?)、反対語、複雑な指示の理解、時間的な話しなどが挙げられている。それらの課題は以下のような言語能力を示しているとされる。

①基本的文法構造の確立

助詞と助動詞の理解や受動態と能動態の変換が可能。6歳後半までには基本的な文法構造が確立されると思われる。

②語彙力

日常的に使われている会話の中の語彙はほとんど理解し使用できる。

③論理的な説明力

「〇〇はどんなところが便利ですか?」が答えられることなどからは、日常接するものについての定義がわかって説明できる。

④心の発達

『その人は知らないわけだから、きっとこういう行動をするはずだ』など、人の思いを推測できる能力が6歳にはかなり発達する。

⑤物語力

体験したことを『いつ、どんな場面で、どのようなことがあって、どういう結末になり、どう思ったか』

などと、相手にわかるように話せる能力（誇張して脚色する場合もある）がかなり発達する。物語能力が進んでいる子は、「おち」とか展開を自然と考えられるようになる。

LCスケールが示す言語能力は、総合的・統合的に駆使され、絵本や物語の世界を理解することに直結する。従って、領域「言葉」の内容（9）に示されている「絵本や物語など」の読み聞かせや劇化などを実施する場合には、絵本や物語の論理的解釈が不可欠となる。幼児教育を推進する保育者の作品理解が、幼児期の言語発達に直結するからである。

6. 絵本・物語の読み聞かせ

領域「言葉」においては、日常的・常識的に絵本や物語の読み聞かせが行われており、その教育的価値に関する論考は頻出する。絵本の読み聞かせについては、幼児教育施設における取り組みに限らず、各家庭や生活支援関連機関、学習塾等においても積極的に取り入れられている。近年では、絵本の「読み聞かせリスト」が週刊誌上に掲載されるほどである。「子どもの脳を育む読み聞かせ 佐藤ママおススメの絵本100冊」（「週刊朝日 2017/10/13号」）とする記事がある。3歳までに1万冊の絵本を読み聞かせたという。その価値については評価を差し控えるが、記事に書かれている絵本を読み聞かせるときの「子どもをひきつけるコツ10カ条」は興味深い。

- 1 表紙を見せて、タイトルもしっかり読む。ここで、子どもたちの「わくわく感」を高める。
- 2 ゆっくりと大きな声で読む。句読点も意識する。
- 3 楽しいときには楽しそうに、悲しいときには悲しそうに読む。登場人物によって、声色を変える。
- 4 オチがある絵本も多いので、その前で、しっかりと間をとる。
- 5 韻を踏んだ言葉は、リズムに乗って読む。
- 6 擬声語・擬態語が多いので、その部分を特に大きな声で読むなど工夫する。
- 7 読み手も心から楽しんで読む。
- 8 絵本はそれだけで完成した作品。作者の創作意図を尊重し、勝手に説明などを入れない。
- 9 大きなひらがなは、指で指すと覚えやすい。
- 10 指で指しながら読むと、絵を楽しめる。

幼児教育施設の保育者ではなく、一般人による絵本の読み聞かせに関する10点の指摘である。取り上げられている100冊の絵本リストについてもいわゆる定番のもの、ロングセラーが数多く選択されている。ここでは、4番目の「オチがある絵本」、6番目の「擬声語・擬態語」、8番目の「作者の創作意図の尊重」について、その重要性を指摘しておきたい。

絵本のオチは、作品の構造的構成による効果である。擬声語・擬態語は、言葉の響きやリズムを感じることに直結する。作者の創作意図は、作品の構造的構成と連動するテーマ設定の妥当性によって担保されている。「勝手に説明などを入れない」という苦言と合わせて心しておきたいことである。

絵本は道徳的な説話・説教ではない。子どもたちは、絵本や物語の世界を直裁に受け入れられるので、読み手が自分の思い込みで、徳目的・表面的な解釈を押しつけることは避けたい。ストーリー性のある絵本・物語は、「設定」「展開」「山場」「終末」という構造的構成によって成立している。メインキャラクターや場面状況が設定され、ストーリーは展開する。山場となるエピソードが描き出され、妥当性の高い終末を迎える。エピソード間の因果関

係が適切に調整されることによって読み手の納得や安心感を喚起し、納得や共感を醸成する。

7. 絵本・物語の論理的解釈

前述の記事では、読み聞かせたい絵本のリストの中に小学校の国語科教材も複数含まれている。「おおきなかぶ」「スーホの白い馬」「ふしぎなたけのこ」「そして、トンキーもしんだ」「鳥ひきおに」などの物語教材に加えて、説明文教材の「たんぼぼ」が示されている。

「おおきなかぶ」や「スーホの白い馬」は、小学校教科書教材の定番ともいえる作品である。研究授業等で取り上げられることも多い。ただ時によっては、「協力」「友情」といった徳目的・表面的な解釈が前面に出てしまうケースも散見される。かぶを抜くというミッションに最後に貢献したネズミの役割が極端に強調され、「どんなに非力と見える小さな存在であっても……」「みんなが一致団結して協力すれば……」と強調しすぎることは、絵本・物語の世界を狭めてしまう。スーホのために壮絶な死を迎えた白馬に同情し、スーホとの精神的な結び付きに感動することは構わないが、それだけが絵本・物語の世界の味わいではない。

こうした絵本・物語の世界の矮小化・歪曲化は、絵本・物語の論理的・構造的な理解や解釈によって軽減することができる。とりわけ重要な観点は作品の「設定」である。「展開」「山場」がドラマチックで劇的であればあるほど、作品の構造的な構成を支える因果関係への目配りが弱くなり、上滑りな陳腐ともいえる思い込みが顔を出し始める。一例として「桃太郎」を取り上げてみたい。

絵本として出版されている「桃太郎」は多数あり、テキスト文や挿絵・イラストは大きく違っている。「日本五大昔話」の筆頭であり、室町末期から江戸初期にかけて成立した代表的な五つの昔話の一つである。日本人であれば誰もが知っている「あの桃太郎」であることから、パロディー化されることも多い。しかし、幼児教育施設で出合う絵本として代表的なものは、1965年2月に出版された福音館書店の「ももたろう（日本傑作絵本シリーズ）」（松居直著、赤羽末吉イラスト）であろう。再話者と画家が、桃太郎の原型、あるべき姿を追求して作りあげた「桃太郎絵本」の決定版であると評価されている。

漫画的ではない日本画を想起させる水彩の絵の味わい深さに対する人気も高い。表紙を見ただけで「読み聞かせてもらった」「自分で何度も読んだ」という反応が、小学生だけではなく大学生や大人からも多数寄せられる。桃の流れてくる「つんぶく、かんぶく」、桃の割れる「じゃくっ」、赤ちゃん桃太郎の泣く声が「ほおげあ、ほおげあ」などの独特の擬態語や、「鬼が島の鬼が来て、あっちゃ村で米とった。こっちゃ村で塩とった。姫をさろうて鬼が島」などの言い回しが聴覚を刺激し、民謡調の抑揚の生きた日本語の語り口には定評がある。

しかし、評価の高い福音館版「ももたろう」について、作品の構造的な理解・解釈が十分に行われているとは言い切れない。「日本五大昔話」であるがゆえに、単なる「鬼退治物語」として読まれている傾向がある。幼稚園教諭を目ざす本学の学生に福音館版「ももたろう」の表紙を示し、「桃太郎」の粗筋を書いてもらった。「読み聞かせ」と「何度も読んだ」という経験は明確な学生である。

○学生による「桃太郎」の再現例1

おじいさんとおばあさんがいた。おばあさんが川で洗濯していると川上から大きな桃が流れてきた。おばあさんがおじいさんをよんで桃を切ろうとすると桃がひとりであき、中から男の子がでてきた。桃から出てきたので桃太郎と名付けた。男の子は順調に成長していった。村で鬼の被害があると聞いた桃太郎は、鬼ヶ島に鬼を退治しに行くことにした。それを聞いたおじいさんとおばあさんは一つ食べると十人力、二つ食べると百

人力、三つ食べると千人力になるきびだんごを桃太郎に渡した。桃太郎が鬼ヶ島へ行く途中、犬・猿・雉がきびだんごにつられて鬼退治の仲間に加わった。鬼ヶ島につくときびだんごを食べた動物たちの活躍もあり鬼を退治することができた。鬼ヶ島にあった金銀財宝を持ち帰りおじいさんとおばあさんとずっと幸せに暮らした。

○学生による「桃太郎」の再現例2

昔、おじいさんとおばあさんがいました。ある日、おじいさんは山へしばかりに、おばあさんは川へ洗濯に行きました。おばあさんが川で洗濯をしていると、「どんぶらこ、どんぶらこ」と、大きな桃が流れて来ました。おばあさんは、桃を見てびっくりしました。おばあさんは大きな桃を家に持って帰りました。おじいさんが帰って来てその桃を見て驚き、おばあさんとその桃を食べようと、桃を2つに切ることにしました。大きな桃を切ると中から赤ちゃんが出て来ました。おじいさんとおばあさんはその赤ちゃんを桃から生まれたので「桃太郎」と名付けました。

それから桃太郎は二人のもとですくすくと育ちました。ある日、桃太郎が住んでいる村が鬼たちに襲われました。村人たちは鬼に怯えていました。そこで桃太郎はおじいさんとおばあさんにこう言いました。「僕が鬼退治に行きます。」それを聞いた二人は桃太郎に剣ときびだんごを渡しました。そして二人に見送られて桃太郎は出発しました。桃太郎が鬼ヶ島に向かって歩いていると、「キッキ、キッキ」と、猿が出て来ました。そして「桃太郎さんその腰につけたきびだんごをください」と言いました。桃太郎は、「仲間になるなら」ときびだんごをあげました。猿と一緒に歩いていると、次にキジ、犬の順番に猿と同じように、「きびだんごが欲しい」とやってくる、桃太郎の仲間になりました。桃太郎たちは、船に乗って鬼ヶ島に向かいました。鬼ヶ島に着くと鬼たちと戦いました。猿は顔を引っ掻き、キジは目を突き、犬は腕に噛み付き、桃太郎とともに力を合わせて鬼を退治しました。鬼たちは桃太郎たちに降参し、桃太郎たちはお詫びの品として鬼たちからもらった宝物を手にもって村へ帰りました。

記述量の差はあるが粗筋という点において2人の学生の内容に大きな差はない。再現例1のきびだんごの威力や、再現例2の「いぬ・さる・きじ」の登場順については、単なる記憶違いである。しかし共通する課題は、エピソード同士の因果関係の把握の曖昧さにある。なぜ桃はおばあさんの元に届いたのか。なぜ桃太郎は鬼退治に出かけようとしたのか。なぜ桃太郎たちは鬼たちに勝つことができたのか。こうした問いに対する記述が曖昧である。さらに鬼ヶ島に向かった桃太郎の最大のミッションであった「おひめさま」の記述は、両者共に欠落している。

前述したように、福音館版「ももたろう」は、桃太郎の原型、あるべき姿を追求して作りあげた「桃太郎絵本」の決定版である。全てのエピソードは、論理的に矛盾しないように精査され書き込まれている。「鬼が島の鬼が来て、あっちゃ村で米とった。こっちゃ村で塩とった。姫をさろうて鬼が島」は、リズムカルな言い回しによって、桃太郎が鬼ヶ島へ向かう動機を明確に示している。だからこそ桃太郎は「宝物はいらん、お姫様を返せ」と言い切ることができる。桃太郎の誕生秘話・成長秘話・武勇伝などは英雄的だが、決して非日常の特異な面白さによって描かれているわけではない。桃の流れる「つんぶく、かんぶく」、桃の割れる「じゃくっ」、赤ちゃん桃太郎の「ほおげあ、ほおげあ」などの独特の擬態語も、誕生秘話を論理的に支える重要な情報を提示するためのツールとして、適切且つ大胆に提示されている。ファンタジー作品に徹底したリアリティーが求められるように、作品世界に矛盾なく入り込み、楽しむことができるための工夫が多種多様に、しかも適切に施されている。児童向けであるがゆえに、福音館版「ももたろう」の構造的構成は徹底している。だからこそ、福音館版「ももたろう」は半世紀を超えて、子どもたちに支持されている。

領域「言葉」の「ねらい」に付加された「言葉に対する感覚を豊かにする」ためには、新設された「内容の取扱い」の「言葉の響きやリズムや新しい言葉や表現に触れること」や「絵本や物語に親しむこと」は、単純に絵本の読み聞かせの量を増やせば良いというものではない。言葉そのものに対する興味を促し、言葉の感覚を豊かにするためには、幼児教育に携わる教員が絵本・物語の魅力をひもとき、作品の論理的・構造的な解釈を読み抜くことを通して、保育環境構成として具体化できる幼児教育に携わる指導者の資質向上を要求している。

引用・参考文献

- 1) 「幼稚園教育要領」 文部科学省 (2017)
- 2) 「保育所保育指針」 厚生労働省 (2017)
- 3) 「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」 内閣府 (2017)
- 4) 「小学校学習指導要領」 文部科学省 (2017)
- 5) 「中学校学習指導要領」 文部科学省 (2017)
- 6) 「高等学校学習指導要領」 文部科学省 (2017)
- 7) 『イラストで読む! 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・保育要領はやわかりBOOK』
無藤隆・汐見稔幸編著 2017.8 学陽書房
- 8) 『ももたろう (日本傑作絵本シリーズ)』 松居直著、赤羽末吉イラスト 1965.2 福音館
- 9) 「読解リテラシーの向上をめざす学習指導の工夫に関する研究－絵本の読み聞かせを取り入れた読解指導－」
伊崎一夫 2010.3 環太平洋大学研究紀要第3号 環太平洋大学
- 10) 「論理的思考を強化し『つなぐ思考』を活性化する単元開発－『どうぶつの赤ちゃん』を例に－」 伊崎一夫
2011.4 月刊「国語教育研究」No.468 日本国語教育学会
- 11) 「絵本を活用した読解指導の工夫に関する研究」 伊崎一夫 2011.7 平成22年度教育研究助成成果報告書 財
団法人福武教育文化振興財団
- 12) 「読解リテラシーの向上をめざす学習指導の工夫に関する研究 (3)－『さぐる思考』の活性化－」 伊崎一夫
2011.3 環太平洋大学研究紀要第5号 環太平洋大学
- 13) 「読書体験の深化・拡充を促す絵本の読み聞かせ (1)－『体感型読書』プログラム「ももたろう」の特徴と
効果－」 伊崎一夫 2012.10 環太平洋大学研究紀要第6号 環太平洋大学
- 14) 「読解リテラシーの向上をめざす学習指導の工夫に関する研究 (4)－『いいところ見つけ交流活動』の活性
化－」 伊崎一夫 2013.3 環太平洋大学研究紀要第7号 環太平洋大学
- 15) 『絵本がひらく〈体感型読書〉の世界』 伊崎一夫 (編著) 2013.4 株式会社ERP
- 16) 「人間教育に資する『これからのあるべき国語教室』の成立と展開 (1)－『これからのあるべき国語教室』を
支える三つの要件－」 伊崎一夫 2014.4 人間教育学会研究紀要創刊号 人間教育学会
- 17) 「『アクティブ・ラーニング』の発想を生かす－『深い学び』を支える『言葉の力』－」 伊崎一夫 2016.10
中研紀要「教科書フォーラムNo.17」 2016.10 中央教育研究所
- 18) 「人間教育に資する「これからのあるべき国語教室」の成立と展開 (2)－『アクティブ・ラーニング』と思考
力の強化－」 伊崎一夫 2016.12 人間教育学会研究紀要第3号 人間教育学会