

子どもの「言葉」を育てる保育力

～領域「言葉」を中心に～

香 月 正 登

要 旨

子どもの「言葉」を育てる保育力とは何か。それはどのような関係を為すものか。こうした課題を中心に、幼稚園教育要領・領域「言葉」のねらい及び内容、内容の取扱いを検討するとともに、自身が担当する「保育の内容と方法Ⅰ（言葉）」の授業で設定した「3つの視点」を考察し、言葉を育成する保育力を構造図として整理した。高度化する保育の中で、さまざまな言葉の問題に対応していくためには、保育者の人間性、環境構成力を基盤として、言葉に対する見方・考え方（言語観・発達観）、子どもの言葉を引き出す実践的な対応力、言語表現の技術などが相互に関連しながら保育が展開される必要がある。

キーワード：言葉 環境構成 人間性 言語観・発達観 対応力 言語表現技術

1 問題の所在

保育とは、端的に言えば、子どもの成長・発達を促す意図的な働きかけである。一般に乳幼児の生命保持としての「養護」と発達支援としての「教育」に分けて捉えられるが、その区別は明確ではなく、子どもの成長・発達を促すという点では一体である。保育者は、その実行者であり、目の前の子どもに正対し、適切な保育を提供することがその役割となる。

しかし、当然のことながら、その保育は時代とともに変遷する。金玟民（2015、pp.104-106）によれば、保育者の言葉かけの仕方も次のように変化する。明治期は、子どもの礼儀作法に保育の重きがおかれ、保育者の言葉かけは、主に問答法が用いられる。大正期には、手本となる丁寧な言葉と、「観察」という保育の中では親しみが感じられる言葉の使用が許されていたようである。昭和期に入ると、幼児教育の草分けとなる倉橋惣三の「誘導保育」が注目を浴びはじめ、見本となる正しい言葉を基本としながら、子どもの主体性を育てることにシフトする。今日では、子どもの主体的な活動ができるような環境構成を意識した援助が求められ、子どもの言葉にならない思いを汲み取って言葉にするという細かな配慮が保育者の専門性の一部であるという。言葉かけ一つとっても、保育者の備えるべき保育力は時代と共に変化し、高度化する。

平成14年には、「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」において、幼稚園教員の専門性・保育士の専門性が示される。(1)幼稚園教員としての資質には、「幼稚園教員は、幼児一人一人の内面を理解し、信頼関係を築きつつ、集団生活の中で発達に必要な経験を幼児自

らが獲得していくことができるように環境を構成し、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。」とある。また、(2)幼児理解・総合的に指導する力では、「幼児の発達段階や発達過程を、その内面から理解し、生活の中で幼児が示す発見の喜びや達成感を共感をもって受け入れる、といった幼児理解が、基本として重要である。そして、幼児の総合的な発達を促すため、主体性を引き出しつつ、遊びを通じて総合的に指導する力が、専門性として求められており、幼児期の特性に応じて指導する力として重要である。」という。いかに幼児の内面に寄り添った保育、幼児の主体性を育む保育が求められているかがわかるだろう。

こうした保育の動向は、現在、国が推進する「資質・能力」を基盤とした教育へとつながる。奈須正裕(2017、p.53)は、「幼児教育で展開されている学びが、その先の学校教育の在り方を考える上で非常に参考となる」とし、「幼児教育での学びはすべてが渾然一体となって進んでいきますし、そこで培われているのは資質・能力そのもの」だという。幼児教育のもつ意味、具体的に展開される保育は教育の根本原理となる。

では、こうした高度化する保育者の専門性を、子どもの言葉の育成へと焦点化したとき、どのような保育力が求められるのだろうか。本稿では、子どもの言葉を育てる保育力を領域「言葉」を中心に論じるが、子どもの言葉を巡る今日的課題は、自己中心的、あるいは、攻撃的な言葉遣い、言葉の発達の遅れ、話が集中して聞けない、コミュニケーションが苦手など多岐に渡る。かつて岡本夏木(1985、pp.163-164)が指摘した「一次的事ばの貧困化」「二次的事ばの拒否」という問題は、言葉の発達上、さらには、子どもの人格形成上の問題であり、現在ほど深刻化する。幼児期の言葉の育ちは、子どもの一生を左右する問題であり、保育者養成という観点からも確かなとらえが必要だと考えている。そのために、領域「言葉」におけるねらい及び内容、内容の取扱いを検討し、言葉を育成する保育力を探るとともに、稿者が担当する「保育の内容と方法 I (言葉)」の授業において仮説とした言葉を育成する3つの視点を考察する。さらに、そこで捉えた保育力の構造化を試み、保育者としての研究・実践に寄与したい。

2 領域「言葉」の検討

平成29年告示「幼稚園教育要領」において、領域「言葉」は、言語の獲得に関し、「経験したことや考えたことなど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。」領域として示されている。そのねらいは、以下の通りである。

- (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分かるようになるとともに、絵本や物語に親しみ、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。

改訂のキーとなっている資質・能力の育成という観点から見れば、日常言語の理解や自分の気持ち、経験、考えを表現したり、人の言葉や話を聞いたりする「知識及び技能の基礎」、言葉に対する感覚を豊かにし、「思考力、判断力、表現力等の基礎」を育み、表現する楽しさ、伝え合う喜び、心の通い合いという「学びに向かう力、人間性等」の陶冶が目指されている。また、ねらいの(3)には、「言葉に対する感覚を豊かにし」が新たに加わり、言葉への感覚が根幹となって物事の認識やコミュニケーションの世界が広がっていくことが伺える。大人の使用する言語体系を指導する保育ではなく、子ども自らが言語を獲得していくプロセス重視の保育である。そして、その内容として示されているのが以下の10項目である。

- (1) 先生や友達の言葉や話に興味や関心を持ち、親しみをもって聞いたり、話したりする。
- (2) したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する。
- (3) したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする。
- (4) 人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。
- (5) 生活の中で必要な言葉が分かり、使う。
- (6) 親しみをもって日常の挨拶をする。
- (7) 生活の中で言葉の楽しさや美しさに気付く。
- (8) いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。
- (9) 絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像をする楽しさを味わう。
- (10) 日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう。

これらの10項目は、意図もなく並列に並べられている訳ではない。これらの項目を独自の目線で構造化してとらえることも大事だが、原田留美(2017、p.103)の分類によれば、(1)～(6)、(7)～(9)、(10)の3分類である。(1)～(6)は、日常生活における言葉の使用であり、コミュニケーションの中で培われる。(7)～(9)は、言葉そのものの拡充が示され、言わば、言葉をいかに磨いていくか、紡いでいくかに光が当たっている。そして、最後に(10)である。(10)にのみ「文字」が登場し、一次的事物から二次的事物への移行(岡本夏木、1985、pp.66-69)が伺える。10項目の内容はいずれも相互補完的であり、幼児期の言葉の育ちの過程も見取れる。

そして、言葉に関わる保育者としての在り方を最も示しているのが「ねらい」「内容」に続く「内容の取扱い」である。以下の5項目が記されている。

- (1) 言葉は、身近な人に親しみをもって接し、自分の感情や意思などを伝え、それに相手が必要に応じて、その言葉を聞くことを通して次第に獲得されていくものであることを考慮して、幼児が教師や他の幼児と関わることにより心を動かされるような体験をし、言葉を交わす喜びを味わえるようにすること。
- (2) 幼児が自分の思いを言葉で伝えるとともに、教師や他の幼児などの話を興味をもって注

意して聞くことを通して次第に話を理解するようになっていき、言葉による伝え合いができるようにすること。

- (3) 絵本や物語などで、その内容と自分の経験とを結び付けたり、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こと。
- (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。
- (5) 幼児が日常生活の中で、文字などを使いながら思ったことや考えたことを伝える喜びや楽しさを味わい、文字に対する興味や関心をもつようにすること。

まず、重要になるのは、(1)にもある保育者と子どもの信頼関係である。言葉は、関係の中で育ち、関係の中に生きる言語である。そこに、温かみで安心できる関係があってこそ、コミュニケーションが生まれ、言葉を獲得する。幼児教育で取り分け重要視されるのは「環境」だが、猪田裕子(2013, p.54)は、「(子どもを主体とする)環境とは、物的な環境だけでなく、遊びの空間的な環境や子どもの活動内容を配慮しての時間的な環境、保育者や友達とのかかわりを含めた人的な環境、そして保育者から醸し出される雰囲気という環境にまで及ぶものである。」という。まさに、保育者の明るさ、笑顔、受容性等、保育者の人間性にかかわる保育力である。

それを基盤として、「心を動かされるような体験」「言葉を交わす喜び」「言葉による伝え合い」「言語に対する感覚」「(言葉を)使う楽しさ」「言葉の豊かさ」「文字に対する興味や関心」を生み出す環境を創り出すことが保育者の第二の保育力である。学習空間としての環境は、「空間」「道具」「活動」「人」の4つから構成される。どんな空間で、どんな道具を使って、どんな活動を、誰と行うのか。その4つの構成要素がダイナミックに相互作用を起こして「学びの空間」が誕生する(上田信行、2018, p.63)。例えば、園庭という広々とした自由な空間で、さらさらとした砂と戯れる。そこには、スコップやバケツなどさまざま道具が用意されている。そこに思い思いに子どもたちが集まれば、恒例の山づくりがはじまる。山ができるとトンネルを掘る。トンネルが崩れそうになると「水でかためようよ」「いいね。そうしよう」「じゃあ、水かけるよ」「かけすぎだよ」「もっとゆっくり」「スコップでかためよう」など会話が弾む。向こうでは、バケツを使ってケーキのデコレーションがはじまっている。「かざりをつけよう」「そうだね。お花さがしてくる」「いっしょにいこう」と野原に向かう。こうした環境の中で、子どもたちは意思疎通を図り、つながる言葉、考える言葉を獲得していくのである。保育者がいかなる環境を設定するかで、子どもの言葉の育ちは大きく変わる。保育者の人間力が保育のすそ野とすれば、環境構成力は、まさに保育の中心軸となる。

3 子どもの言葉を豊かに育てる「3つの視点」

保育者の人間的な魅力、環境をデザインする構成力は、保育者として必須の保育力である。しかし、そうした2つの軸だけで言葉を育てる保育が展開されるわけではない。より言葉を育てる保育は、以下の3つの視点が加わって豊かさをもつと考えている。

(1) 言語観・発達観

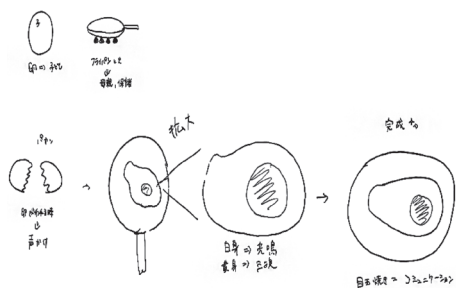
最も根本に位置するのは、「言語観・発達観」である。言葉とは、人、もの、こととの間に存在し、人間的な特徴を示すものの一つとして挙げられる。「言葉とは何か」は、原理として永続的に問い続けられなければならない問いであるのだが、その機能として、最も知られているのがヤコブソン (Roman Osipovich Jakobson, 1896-1982) の分類だろう。ヤコブソン (1984) は、主情的機能・動能的機能・指示的機能・詩的機能・交話的機能・メタ言語的機能の6つに分類している。日本では、横山正幸 (1979年、1994年) や成田徹男 (2010) が見られるが、概ね①コミュニケーション、②認知・思考、③調整、④表現に整理することができる。そこで、注目したいのは、芦田宏 (2009年、pp.7-8) の説明である。芦田は、横山の4分類を参考にしつつ「(5) 自我の形成と言葉」を加え、以下のように説明する。

言葉がもつ以上4つの機能は、4つのものが別々に存在するのではなく、「発達のなかの言葉」をそれぞれの側面からながめた場合に、以上のような視点からながめることができるということである。そして、それらを統合したとき、「私が私である」という自我の形成に言葉が中心的な役割を果たしているのである。

このことは、言葉を考えるとき、最も中心に置いておかなければならない捉え方である。言葉が貧弱であるか、豊かであるかは、その人間の自我にまで及ぶ問題である。それは、単に言葉を知っているということに留まらない。言葉以前の発達として見られる共鳴関係や三項関係は、いずれも自我形成と深く関わる言葉獲得の基盤である。母語の形成にしても、深くその子のアイデンティティと関わる問題である。言葉は、コミュニケーションや自己表現のための道具と見られがちだが、保育者は、自我の形成という見方を忘れてはならない。その上で、子どもの言葉の育ち(発達観)を確かにもっておくことが重要である。

子どもの言葉の発達については、文法的な発達や音声の聞き分け、思考力の育ちなど、さまざまな角度から研究が進められている。オーソドックスなのは、喃語にはじまり、一語文から二語文、二語文から多語文、そして、談話へという発達過程だろう。さまざまな知見に学びながら環境構成をデザインしていくことが求められる。しかし、知識だけを詰め込んだところで保育には生きない。大事なのは、どういう環境下に置いて子どもの言語獲得や発達は促されるのかという発達イメージである。例えば、「保育の方法と内容 I (言葉)」の授業で、共鳴関係と三項関係の絵図

〈図1〉 共鳴関係と三項関係の発達イメージ



〈図2〉 書き言葉の発達イメージ



化を行った際、学生 A は、〈図1〉のように、子どもを卵に見立て、目玉焼きを発達イメージのメタファーとして活用している。火やフライパンを母親、保育者とし、先に関係が出来上がる共鳴関係を外側の白身、コミュニケーションの原形(核)となり後から関係が出来上がる三項関係を黄身としたのである。

また、学生 B は、書き言葉の発達イメージを〈図2〉のように表現している。書き言葉へと向かう原動力は知的好奇心や感動体験とし、そこに読むことが重なり、言葉遊びや文字にふれる環境が重なり、書き言葉が獲得されていくと描いている。読むことと書くことに段差が付いているのは、決して読むことから書くことへすんなりと移行するわけではないという発達観である。さらに、そういう筋道を寄り添うように重ねていく保育者の役割もイメージしている。

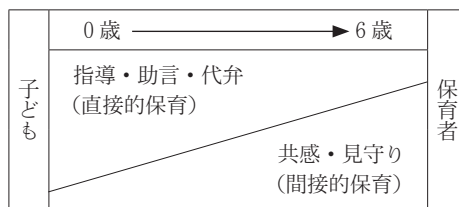
資料を読み、実習体験で得てきた感覚をもとに作成したもののだが、こうした発達イメージ・発達観を磨いていくことが子どもの言葉を捉えるバックボーンとなる。木を見て森を見ずにならぬように、全体を見ながら個々の子どもの具体を援助したい。

(2) 言葉への対応力

2つ目として挙げたのは、「対応力」である。言語観・発達観が全体像なら、対応力は個別具体の関りである。子どもの言葉にどう関わるかという保育者としての力量が外に表れる保育力である。そこにはどのようなものがあるかと言えば、「指導」「助言(促し)」「代弁」「共感」「見守り」

などが挙げられるだろう。こうした保育行為を明確に線引きすることはできないが、筆者は「指導」「助言」「代弁」など直接的に子どもに関わる保育を直接的保育、「共感」「見守り」など、子どもから少し離れて受け止めていく保育を間接的保育と分けて捉えている。当然のことながら、子どもの自立・発達の援助という観点からは、保育行為にも〈図3〉のような傾斜はかかっていくだろう。しかし、いずれも高度な専門性を要する保育行為である。一口に「指導」と言っても、どのタイミングで、どの程度の指導を入れることが子どもの主体性を引き出すことにつながるのか、やり方を教えたほうがよいのか、手伝える必要があるのか、どこまで手伝えばよいのか、その見極めは難しい。「見守り」は放任して見ているだけとは違う。子ども側からすれば保育者がいてく

〈図3〉 保育行為の傾斜



れることで、困ったときに助けを願ったり、相談したりすることができ、遊びに没頭できる。一方、保育者は、いざこざが起きていないか、遊びがそう発展していくか、どんな成長が見られるかを見ている。いつでも援助できる準備と手を出さないことで得られる成長を常に図っている。その見極めもまた難しい。

「指導」も「見守り」も直接的、間接的の違いこそあるにせよ、子どもの主体的な活動を保障するという点では同じであろう。そして、その判断は、保育者の観察眼・分析力、蓄積された経験知によるものである。ただし、ここでいう経験知は、経験年数を意味しない。あくまでも意識的な保育行為によって獲得されたものとしての経験知である。そのためにも、保育の記録と分析は欠くことのできない修養となる。2歳児のミホが履いている靴を指さして「これ、な～に？」と保育者に尋ねる事例の学生Cの分析ノートには、「保育者は靴と答えて終わりにしていない。靴の色や靴に付いているウサギのマークも答えている。とても丁寧。ミホがウサギを押さえて保育者を見たときも、それに気付いて白いうさぎさん、かわいいなあと答えている。言葉への興味、語彙を広げるため？」とある。学生Dのノートには、保育者の誠実な答え方に感心しつつ、「子どもはこの答え方から何を受け取るだろう。優しさ。お話しすることの楽しさ。言葉が頭に入っていくだろう。」と考察している。こうした些細な事例であっても、子どもにとっては大きな出来事である。そこで交わされた会話の記録からどこに着眼し、何を汲み取ったかを分析し、議論することが子ども理解の目を育て、対応力へとつながっていくと考えている。

(3) 言語表現技術

言葉を育てる保育の中で、最も目に付きやすいのは読み聞かせや紙芝居、パネルシアターなど、いわゆる児童言語文化財を用いた保育だろう。文化財それぞれの特性を把握し、どう演じるかは保育者にとって切実な問題である。授業の中で、はじめて児童文化財の実演を行った学生（子どもは、同じく学生）は以下のような感想（下線は筆者）を記述している。

- 今回の児童文化財の発表会で私がとても心に残っているのは、演じる先生の表情と道具の使い方です。いくら作品がうまくできていても、先生の見せ方次第で作品の色も変わってしまふことがわかりました。子ども達の見せる自然な表情をしっかりと見て、受け取り、返すことが出来るようになったら本当の先生に近づけるのではないかと私自身も、本番前はそこまで緊張していなかったのに、いざ自分の番になるとすごく緊張してしまって、練習通りにはいきませんでした。とても悔しかったです。
- 今回の3人の実演を見て、ひとりひとりの子どもの目を見ることの大切さに気付けた。私が園児役で参加している時、保育者が子ども達を見渡しながらす時はワクワクしながら参加していた。だが、保育者が下を向いて話す時間が長いと、話は聞くがワクワクした気持ちは起こらなかった。どれだけ凝ったものを作って、楽しい活動をしようとしても子ども達の目を見ながら活動しなければ、それは子ども達にとってつまらない活動になってしまうのだと知ることが出来た。演じながら子ども達を見ることは難しいことだが、私は活動する上で一番大事にしたいと思った。

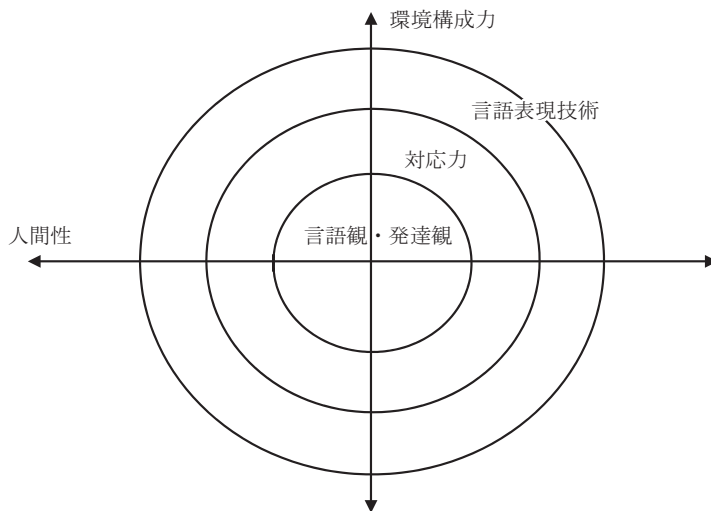
- 「素敵な帽子屋さん」をするにあたって声も張ることができ、音程も間違わずに歌うことができました。保育者側が楽しそうに歌うことによって子どもたちも楽しそうに歌っている姿を見て心温まりました。子ども達一人ひとりの目を見ながら、ひとりずつ当てて帽子をかぶせる行為をさせることによって、「パネルに私も貼りたい!」「帽子をかぶせたい!」という気持ちをかなえることができました。かぶせられた動物さんのセリフに「○○ちゃん、かぶせてくれてどうもありがとう」というセリフを入れることで自分の名前の認識と喜びを味わってもらえたのではないかと思います。

以上のような感想を追っていても、表現技術は、単なる技術ではないことが明らかである。保育者の人間的魅力や言語観、対応力など、さまざまなものが総合的に要求される。笑顔や子どもたちへの眼差し、語り口調、実演中の対応など、すべてが子どもと作品世界を共有し、同じ空間を楽しむことにつながる。その中で、子どもは、言葉の面白さや美しさにふれ、想像力を膨らませ、乳幼児期から児童期への言語獲得の基盤を形成していくのである。

4 結語

本稿のねらいは、領域「言葉」を中心に、子どもの言葉を育てる保育力を探り、その全体像を提示することである。幼稚園教育要領・領域「言葉」のねらい及び内容、内容の取扱いから保育力を探るとともに、「保育の内容と方法Ⅰ（言葉）」の授業で仮説とした子どもの言葉を豊かに育てる3つの視点を学生の学びをもとに考察してきたが、それを現段階でまとめると、〈図4〉のようになる。

〈図4〉言葉育てる保育力の全体像



保育者の子どもを引き付ける魅力を「人間性」として水平軸に、子どもの言葉が育つ言語環境をデザインする「環境構成力」を垂直軸に配している。これが軸となる保育力である。そして、その二つの軸の内実を埋めていくのが、「言語観・発達観」「対応力」「言語表現技術」である。「言

語観・発達観」が中心に来るのは、根本のところでは子どもの言葉の育ちに関わることを考えれば当然の帰結であろう。そうした言語観・発達観に裏打ちされ、より環境が生かされ、保育者の人間的魅力が発揮されるのが対応力である。日々の保育の中で、最も発揮されなければいけない保育力であることから三層の真ん中に配している。さらに、そうした対応力に裏打ちされ、技術として磨かれた言語表現技術が保育をより豊かにする。この3つの視点の働きが人間性、環境構成力と相まって質の高い保育、子どもの言葉を育てる保育が展開されると考えている。これまで保育力という漠然とした総体で個々の要素を見てきたが、こうして関係的に見ていくことで、子どもの言葉を育てる保育のイメージも鮮明になる。保育実践の構想・フィードバックにも活用することが可能だろう。この点が本論稿で整理を試みた成果である。

しかし、本論稿は実証性に乏しい。もちろん、保育現場の観察も行っているが、今後は焦点化して保育実践を分析し、保育力の具体を捉える必要がある。例えば、子どもの「思考力・判断力・表現力の基礎」を培うという観点からはどのような保育力が求められるだろう。筆者が注目しているのは、環境構成もさることながら保育者の「声かけ・問いかけ」である。その多様性と自発性の促しは実に巧みで、言葉の育成に大きな影響力をもつ。また、子どもの言語発達、保育の目指す方向性によって、保育は千差万別である。保育力の構造図の中央（人間性と環境構成力の交点、言語観・発達観、対応力、言語表現技術の三層の中心）には、幼児理解があるのは言うまでもない。その深さと保育の方向性によって、関係図は厚みを増す。そういう捉えができるのかも保育の質を考える上では重要だろう。

平成 29 年 3 月に公示された「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 法令同時改訂は、乳幼児教育から高等教育までを一貫する大きな流れの中での改訂である。「幼児期の教育は生涯にわたる人格の基礎を培う重要なもの」（教育基本法・平成 18 年改訂）として、幼児教育の重要性がますます認識されていくだろう。世界的に見ても幼児教育は重視され、保育実践の在り方についてより本質的な議論が望まれる時代となる。

<参考・引用文献>

- 秋田喜代美・野口隆子編著（2018）『乳幼児教育・保育シリーズ 保育内容 言葉』光生館
- 芦田宏（2009）「子育てと言葉」小田豊・芦田宏編著『保育の内容・方法を知る 保育内容 言葉』北大路書房、pp.7-8
- 猪田裕子（2013）「環境による保育」広岡義之編著『新しい保育・幼児教育方法』ミネルヴァ書房、p.54
- 上田信行（2018）「学習環境デザイン」篠原正典・荒木寿友編著『教育の方法と技術』ミネルヴァ書房、p.63
- 大越和孝・安見克夫・高梨珠子・野上秀子・齋藤二三子編著（2018）『改訂新版 言葉とふれあい、言葉で育つ』東洋館出版社
- 岡本夏木（1985）『ことばと発達』岩波新書、pp.66-69、pp.163-164
- 教育基本法第十一条（平成 18 年改訂）
- 金玖民（2015）「言葉かけの仕方の変化」柴崎正行編『保育方法の基礎』わかば社、pp104-106
- 戸田雅美編著（2009）『演習 保育内容 言葉』建帛社

- 奈須正裕 (2017) 『「資質・能力」と学びのメカニズム』 東洋館出版社、p.53
- 成田徹男編 (2010) 『保育内容 ことば 第2版』 みらい
- 原田留美 (2017) 「言葉指導法」 岩崎保之編著 『教育・保育の基礎を学ぶ—子どもの育ちを支える理論と実践』 国際文献社、p.103
- 松本和美編著 (2014) 『保育に役立つ 言語表現教材』 みらい
- 無藤隆・汐見稔幸編 (2017) 『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・保育要領はわかり BOOK』 学陽書房
- 無藤隆著 (2017) 『ここが変わった! 3法令改訂(定)の要点とこれからの保育』 チャイルド社
- 無藤隆監修/宮里暁美編集代表 (2018) 『新訂 事例で学ぶ保育内容 <領域>言葉』 萌文書林
- 文部科学省 (2002) 「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」
- 文部科学省 (2016) 「第2章 ねらい及び内容 言葉」 『幼稚園教育要領』
- ヤコブソン 池上嘉彦・山中桂一訳 (1984) 『言語とメタ言語』 勁草書房
- 横山正幸 (1979) 「乳幼児の言語指導の意義」 山本多喜司監修/横山正幸編 『乳幼児の言語指導』 北大路書房
- 横山正幸 (1994) 「子どもの発達と言葉」 秋山和夫・成田錠一・山本多喜司監修/横山正幸編 『教育・保育双書16 内容研究 領域 言葉』 北大路書房