

# 『幼稚園教育要領』および『保育所保育指針』における「言葉」の意味を探る

當銘美菜

(宇部フロンティア大学短期大学部保育学科)

A Consideration on the Significance of “Language” Focusing on the Course of Study for Kindergarten and the Guidelines for Nursery Schools

Mina Tome

(Department of Nursery Education, Ube Frontier College)

保育者の持つ言語観は、日々の保育活動に影響を与える。保育内容は総合性が強いので、「言葉」に対する理解が曖昧なまま「わかったつもり」になる恐れがある。本稿では、『幼稚園教育要領』および『保育所保育指針』における「言葉」という語を手がかりに内容分析を行い、「言葉」の持つ意味を考察することを目的とした。

分析の結果、『要領』および『指針』において「言葉」は、①「対象としての言葉」、②「手段としての言葉」、③「感覚や感情と共にある言葉」として用いられていることがわかった。三者は、他者との関係を基盤に、相互に作用し合いながら構築されていくものだと考えられる。

本稿で明らかになった3つの「言葉」のうち、③「感覚や感情と共にある言葉」は、当然のことであるがゆえに、あたりまえのものとして見落としてしまうことがないように、特に留意して保育活動に臨む必要がある。

キーワード：言葉、『幼稚園教育要領』、『保育所保育指針』、感覚や感情と共にある言葉

## 1. はじめに

### 1-1. 「言葉」に注目する意義

日々の保育活動が保育者の持つ保育観、および実践的知識や技能などにより暗黙的に規定されている（例えば、無藤 2003:393-394）<sup>1)</sup> ことはよく知られている。同様に、保育者の持つ言語観も保育活動に影響することが指摘されている。小椋ら (2011)<sup>2)</sup> は、3歳未満児を担当する保育者が「言葉」に対して持つ信念について調査し、保育者の言葉かけや活動の意義についての信念と保育活動との相関について言及している。

保育者養成校では、5領域（健康、人間関係、環境、言葉、表現）の観点から子どもを捉え、保育内容を学んでいくことが期待されているが、その総合性の強さゆえ、漠然とした理解に留まっている場合であっても「わかったつもり」（西林 2005）<sup>3)</sup> の状態に陥ってしまいがちである。

岡本 (1982:10)<sup>4)</sup> は、「ことばは発達のなかから生まれ、さらにその発達そのものを大きく変えていく」と述べている。このように人間の生の営みに欠かすことのできない言葉への理解を深めることは、子どもの発達の様相を理解するための一助となるだけでなく、日々の保育活動に対する何らかの示唆を得ることができる。と考える。

### 1-2. 「言葉」の持つ複数の意味

前出の小椋ら (2011) の調査では、どの年齢においても、保育者は「言葉の豊かさ・楽しさ」よりも「言葉での表現」を重視していることや、「足場づくり的言葉かけ志向」よりも「言語情報志向」<sup>注1)</sup> が強いことが示されている。また、『保育所保育指針』の領域「言葉」の内容を振り返りの視点とした学生のエピソードを分析した青木 (2016:1011)<sup>5)</sup> では、「話し言葉がほぼ完成した3歳（年少）以降の子ども」や「子ども

が言葉に表したものの把握がしやすい場面」における言葉が中心となって記述されていることが指摘されている。

これらの結果からは、保育者や学生が音声として認識可能な「言葉」に注目しやすいことがわかるが、注目されていないが暗黙裡に捉えられている、もしくは捉えられていない「言葉」にはどのようなものがあるだろうか。本稿では、『幼稚園教育要領』(以下『要領』)および『保育所保育指針』(以下『指針』)を対象に内容分析を行い、「言葉」の持つ意味を考察する。

## 2. 方法

本稿では、現行の『要領』および『指針』を対象に以下の方法で分析を行い、「言葉」の持つ意味について考察を行った。

- ① 『要領』および『指針』の中で、「言葉」が使用されている箇所を抜き出す。
- ② ①で抜き出した「言葉」がどのような助詞と結びついているのかを整理する。
- ③ ②の助詞と接続した「言葉」がどのような名詞や動詞を修飾しているのかを整理する。

「文という意味的まとまりを構築する上で「関係」機能を明示することをもつばら担う語が必要とされた

とき、助詞という語は生まれてきたのだと考えられる」(糸井 2002: 26)<sup>6)</sup>といわれるように、助詞は語の関係構築や文の成立に寄与するものである。助詞に注目し、「言葉」と関係づけられている対象を整理することによって、『要領』および『指針』における「言葉」の持つ意味を捉えることができると考えた。

## 3. 結果と考察

### 3-1. 「言葉」という語の有無

『要領』および『指針』から「言葉」という語の使用されている箇所を抜き出し、表1にまとめた。表1における○は「言葉」という語、●は「文字」という語、◎は「喃語」、「片言」、「二語文」、「語彙」などが使用されていることを示す。本稿ではいずれも「言葉」として認めることとする。

『要領』では、「ねらい及び内容」の章の領域「環境」、「言葉」、「表現」において記述があった。『指針』においては同様の箇所だけではなく、加えて、「総則」「保育の原理」の「保育の目標」の箇所、「子どもの発達」「発達過程」の「おおむね四歳」を除いた箇所、「内容」「実施上の配慮事項」の「三歳以上児の保育に関わる配慮事項」においても記述があった。

以下では、『要領』および『指針』のいずれにも記

表1 『要領』および『指針』における「言葉」という語の有無

	総則			子どもの発達								
	保育の原理			発達過程								
	保育の目標	保育の方法	保育の環境	おおむね 0.6歳未 満	おおむね 0.6～1.3 歳未満	おおむね 1.3～2 歳未満	おおむね 二歳	おおむね 三歳	おおむね 四歳	おおむね 五歳	おおむね 六歳	
『要領』												
『指針』	○	—	—	◎	○	◎◎	◎◎	○	—	○	●	

  

	ねらい及び内容													
	領域「環境」				領域「言葉」				領域「表現」			実施上の配慮事項		
	ねらい	内容	取扱い・配 慮事項	ねらい	内容	取扱い・配 慮事項	ねらい	内容	取扱い・配 慮事項	全般的	乳児 保育	三歳 未満児	三歳 以上児	
『要領』	○	●	●	○	○	○●	—	○	—					
『指針』	—	●	●	○	○	○●	—	○		—	—	—	○	

述があった「ねらい及び内容」の3領域に焦点をあて分析を行う。

### 3-2. 「ねらい」における記述内容

「ねらい」とは、『要領』においては、「幼稚園修了までに育つことが期待される生きる力の基礎となる心情、意欲、態度など」(文部科学省 2008: 66)<sup>7)</sup>であり、

『指針』においては、「子どもが保育所において、安定した生活を送り、充実した活動ができるように、保育士等が行わなければならない事項及び子どもが身に付けることが望まれる心情、意欲、態度などの事項を示したもの」(厚生労働省 2008 : 56)<sup>8)</sup>である。

表2は、「言葉」がどのように使用されているかをまとめたものである。『要領』および『指針』の「ねらい」においては、「言葉」が「に対して」、「で」、「や」、「が」という4種の助詞<sup>注2)</sup>と共に使用されていた。

表2 『要領』および『指針』における「ねらい」の記述内容

	『要領』	『指針』
領域「環境」	(3) / ③身近な事象(事物)を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、 <b>文字などに対する</b> 感覚を豊かにする。	
領域「言葉」	(1) / ①自分の気持ちを <b>言葉</b> で表現する楽しさを味わう。 (2) / ②人の <b>言葉</b> 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) / ③日常生活に必要な <b>言葉</b> が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、先生(保育士等)や友達と心を通わせる。	
領域「表現」	—	—

「に対して」(2001 : 15)は動作・感情・態度の向けられる対象を表す複合格助詞である。『要領』、『指針』共に、名詞修飾の「に対する」という形で「**文字などに対する**感覚を豊かにする」という記述がある。「向かい合う」という意味で、接触しない状態での動作や状態の向けられる方向を表す「対する」と「感覚」とが結びつき、「豊かにする」の目的語となっている。

ここではまず、何らかの形で出会う対象として「言葉」が描かれている。そして、出会うことにより子どもたちの心や身体を触発し、変化を引き起こす媒介としての「言葉」の姿もみられる。

「で」(2000 : 21)は手段や道具を意味する格助詞である。『要領』、『指針』共に、「自分の気持ちを**言葉**で表現する楽しさを味わう」という記述がある。ここでは、「自分の気持ちを表現する」手段として「言葉」が描かれている。また、言葉で表現するという行為が何らかの感情を伴うものとして示されている。

「や」(2000 : 28-29)は同じような意味を持つ名詞を並べて示す並列助詞である。『要領』、『指針』共に、「人の**言葉**や話などをよく聞き」とあり、「聞く」行為の対象として「言葉」が描かれている。後段には「話し、伝え合う」とあり、やりとりの媒介として「言葉」が用いられている。また、「で」同様、言葉を介したやりとりが何らかの感情を伴うものとして示されている。

「が」(2000 : 365)は格助詞で、ここでは「分かる」の目的語として用いられている。『要領』、『指針』共に、「日常生活に必要な**言葉**が分かるようになる」とあり、「分かる」対象としての「言葉」が描かれている。また、

後段には「絵本や物語などに親しみ、先生(保育士等)や友達と心を通わせる」とあり、その「言葉」がやりとりの媒介になることや、さらに、「で」や「や」同様、感情の動きと共にある「言葉」の姿がみられる。

以上から、「ねらい」における「言葉」は3つの意味で使用されていると考えられる。第一に、「対象としての言葉」である。それは出会う対象であったり、聞くという行為の対象であったり、分かる対象であったりする。第二に、「手段としての言葉」である。言葉を使うことにより、やりとりが生成されていくことから、やりとりの媒介としての性格も持っている。第三に、「感覚や感情と共にある言葉」である。それは、言葉に出会ったり言葉を使う過程において、何らかの感覚や楽しさ、喜び、親しみといった感情を伴う「言葉」である。

### 3-3. 「内容」における記述内容

「内容」とは、『要領』では、「ねらいを達成するために指導する事項」(文部科学省 2008:66)<sup>9)</sup>であり、『指針』では、「「ねらい」を達成するために、子どもの生活やその状況に応じて保育士等が適切に行う事項と、保育士等が援助して子どもが環境に関わって経験する事項を示したもの」(厚生労働省 2008 : 56)<sup>10)</sup>である。

表3のとおり、「言葉」という語は、『要領』、『指針』共に、「環境」、「言葉」、「表現」の3領域で「に」、「を」、「の」、「や」、「で」、「が」という6種の助詞と共に用いられていた。

「に」(2000:415)は格助詞で、ここでは「関心をもつ

表3 『要領』および『指針』における「内容」の記述内容

	『要領』	『指針』
領域「環境」	(9) / ⑪日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心をもつ(持つ)。	
領域「言葉」		①保育士等の応答的な関わりや話しかけにより、自ら言葉を使おうとする。 ②保育士等と一緒にごっこ遊びなどをする中で、言葉のやり取りを楽しむ。
	(1) / ③先生(保育士等)や友達の言葉や話に興味や関心をもち(持ち)、親しみをもって(持って)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。	④したこと、見たこと、聞いたこと、味わったこと、感じたこと、考えたことを自分なりに言葉で表現する。
	(3) / ⑤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。 (5) / ⑦生活の中で必要な言葉が分かり、使う。 (7) / ⑨生活の中で言葉の楽しさや美しさに気付く。 (8) / ⑩いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。 (10) / ⑫日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう。	
	領域「表現」	(8) / ⑩自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりする(などの)楽しさを味わう。

の対象として用いられている。『要領』、『指針』共に、「文字などに関心をもつ」とある。ここでは、普段の生活の中で、身の回りにあり、出会う対象としての「言葉」が描かれている。

「を」(2000:420)も格助詞で、ここでは「使う」と「豊かにする」の目的語として用いられている。「内容」では「自ら言葉を使おうとする」(『指針』)と、「いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする」(『要領』、『指針』共に)という記述がある。「使う」、「豊かにする」はいずれも「を」格名詞句を取る動詞であり、対象への働きかけが強い。

ただ、ナ形容詞と変化を表す動詞「する」が構成する「豊かにする」では、子どもが何らかの働きかけをすることで、そうではない状態から豊かである状態に変化していくものとしての「言葉」が描かれている。

「の」(2000:30)は名詞と名詞を結び付ける助詞である。「内容」では「言葉のやり取りを楽しむ」(『指針』)と、「生活の中で言葉の楽しさや美しさに気付く」(『要領』、『指針』共に)という記述がある。ここでは、「言葉の」やりとりであること、「言葉の」楽しさや美しさに気付くというように、「の」は後接する名詞の内容を説明している。やりとりの媒介としての「言葉」が描かれている一方、「楽しむ」や「楽しさ」、「美しさ」といった感覚や感情と共にある「言葉」の姿も示されている。

「や」(2000:28-29)は3-2でも述べたが、同じような意味を持つ名詞を並べて示す並列助詞である。『要

領』、『指針』共に、「先生(保育士等)や友達の言葉や話に興味や関心をもち(持ち)、親しみをもって(持って)聞いたり、話したりする」とある。ここでは、「興味や関心を持つ」対象として「言葉」が描かれている。後段には「聞いたり、話したりする」とあり、やりとりの媒介として「言葉」が用いられている。また、「親しみをもって」からは、感情と共にある「言葉」の姿もみられる。

「で」(2000:21)は手段や道具を意味する格助詞である。『要領』、『指針』共に、「(自分なりに)言葉(など)で表現する」、「文字などで伝える楽しさを味わう」とある。ここでは、「表現する」、「伝える」手段としての「言葉」が描かれている。同時に、「楽しさを味わう」とあり、言葉を使った活動が何らかの感情を伴うものとして描かれている。

「が」(2000:365)は格助詞で、ここでは「分かり、使う」の目的語として用いられている。『要領』、『指針』共に、「生活の中で必要な言葉が分かり、使う」とあり、「分かり、使う」対象としての「言葉」が描かれている。

以上から、「内容」においても「ねらい」で明らかになった、「対象としての言葉」、「手段としての言葉」、「感覚や感情と共にある言葉」という3つの意味が読みとれる。加えて、三者は互いに独立しているものではなく、「感覚や感情と共にある」という意味を土台に、相互に関連し合っていると考えることができる。

## 3-4. 「内容の取扱い・配慮事項」における記述内容

「内容の取扱い・配慮事項」における「言葉」は、表4のとおり、『要領』では、「環境」および「言葉」の領域で、『指針』では「三歳以上児の保育に関わる配慮事項」において、「に関して」、「は」、「を」、「で」、「による」、「に対して」という6種の助詞と共に用いられていた。

「に関して」(2001:16)は述語が表す動作や状態が関係する対象を表す複合格助詞である。『要領』では、「数量や文字などに関しては、日常生活の中で幼児自身の必要感に基づく体験を大切にし、数量や文字など

に関する興味や関心、感覚が養われるようにすること」という記述がある。「に関しては」(2001:18)は、「～に関して言えば」という意味で、主題化された用法である。後接する部分では、主題に対する説明が行われる。

ここでは、教師が配慮する事項として、「幼児自身の必要感に基づく体験を大切に」することや「文字などに関する興味や関心、感覚が養われるようにすることが挙げられている。「言葉」自体に働きかけるといよりは、幼児自身が「言葉」に出会い、さらに関わっていけるような教育が目指されていることが分かる。

「は」(2000:240, 254)は主題を表すとらたて助詞

表4 『要領』および『指針』における「内容の取扱い・配慮事項」の記述内容

	『要領』	『指針』
領域「環境」	(4) <b>数量や文字などに関しては</b> 、日常生活の中で幼児自身の必要感に基づく体験を大切にし、 <b>数量や文字などに関する興味や関心、感覚が養われるようにすること</b> 。	—
領域「言葉」	(1) <b>言葉は</b> 、身近な人に親しみをもって接し、自分の感情や意志などを伝え、それに相手が応答し、その <b>言葉を聞く</b> 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かかわることにより心を動かすような体験をし、 <b>言葉を交わす喜びを味わえるようにすること</b> 。 (2) 幼児が自分の思いを <b>言葉で</b> 伝えるとき、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、 <b>言葉による伝え合い</b> 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、 <b>言葉に対する感覚が養われるようにすること</b> 。 (4) 幼児が日常生活の中で、 <b>文字などを使いながら</b> 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、 <b>文字に対する興味や関心をもつようにすること</b> 。	—
領域「表現」	—	—
三歳以上児の保育に関わる配慮事項	—	キ 自分の気持ちや経験を自分なりの <b>言葉で表現</b> することの大切さに留意し、子どもの話しかけに応じよう心がけること。また、子どもが仲間と伝え合ったり、話し合うことの楽しさが味わえるようにすること。

である。とりたて助詞とは出来事に対する話し手のとらえ方を表すもので、文中の要素を取り立てる機能を持つ。ここでは、「言葉」が主題を表す「は」に取り立てられ文頭に位置することにより、後接する部分で「言葉」についての説明がなされている。「身近な人に

親しみをもって接し、自分の感情や意志などを伝え、それに相手が応答し、その言葉を聞く」というやりとりの往還の中で獲得されていく「言葉」の姿が描かれている。

また、教師が配慮する事項として、「教師や他の幼

児とかかわることにより心を動かすような体験を」することや「言葉を交わす喜びを味わえるようにすること」が挙げられている。やりとりを通じて、幼児が「心を動かす体験」をすることや「喜びを味わえる」ことが期待されていることが分かる。

「による」(2001:23)は複合格助詞である「によって」の名詞修飾の形である。手段を表す「によって」は、手段や道具を意味する格助詞の「で」を用いて表すこともできる。『要領』では、「自分の思いを言葉で伝える」、「言葉による伝え合いができるようにすること」と両者が用いられており、やりとりの手段としての「言葉」が描かれている。

教師が配慮する事項として、『要領』では、「幼児が自分の思いを言葉で伝える」こと、「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」を介して、「話を理解するようになる」こと、「言葉による伝え合いができるようにすること」とされている。

一方、『指針』では、三歳以上児の保育において「自分の気持ちや経験を自分なりの言葉で表現することの大切さに留意し、子どもの話しかけに応じるよう心がけること」が挙げられている。幼児が、教師や他の幼児とのかかわりの中で、言葉を使ったり、聞いたりするやりとりを通じて、「話を理解するようになる」ことや「言葉による伝え合いができるようにすること」が目指されている。

「に対して」(2001:15)は動作・感情・態度の向けられる対象を表す複合格助詞である。『要領』では、名詞修飾の「に対する」という形で、「言葉に対する感覚が養われるようにすること」、「文字に対する興味や関心をもつようにすること」とある。出会う対象としての「言葉」と、子どもたちの心情に変化を与える媒介として「言葉」が描かれている。

教師が配慮する事項として、「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」「楽しみを十分に味わうこと」を介して、「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」とある。幼児が絵本や物語の「言葉」に出会い、自分の経験と結び付けたり、想像を巡らせる楽しさを味わうことを介して、豊かなイメージを持つこと、言葉に対する感覚を養うことが目指されていることが分かる。

以上から、「内容の取扱い・配慮事項」においては教師の働きかけに焦点化されているが、「ねらい」および「内容」と同様、「対象としての言葉」、「手段

としての言葉」、「感覚や感情と共にある言葉」という3つの意味が描かれていることがわかる。

### 3-5. まとめ

以上から、『要領』および『指針』における「言葉」は、①「対象としての言葉」、②「手段としての言葉」、③「感覚や感情と共にある言葉」として用いられていることがわかった。発達に伴い、言葉は、言語として認識・把握可能なものとなっていくが、三者のいずれかが消えてなくなるのではなく、相互に作用し合いながら「言葉」として顕れてくるものだと考えられる。

佐藤(1999:14)<sup>11)</sup>は、「年齢的に大きくなった子どもや大人、子どもどうしの間でも、ことばによる交流によって意味内容の伝達をし合っていると同時に、ことばを通して感情や情念をも伝え合っているのである」と述べている。言葉は相互作用の中から生まれるが、「感情によるつながりを基礎にした関係」がこの相互作用の背景にあり、あり方を規定してもいるという。

このことから分かるように、日々の保育活動において、「言葉」は単独で捉えられる対象ではなく、他者との間で育まれる関係と共に理解されることが求められるといえる。しかし、見聞きできる音声や文字でのやりとりが可能になるにしたがって、私たちは「言葉」がそのみで成り立っているものとして捉えてしまうことがある。そのため、本稿で明らかになった3つの「言葉」のうち、③「感覚や感情と共にある言葉」は、当然のことであるがゆえに、あたりまえのものとして見落としてしまうことがないように特に留意して保育活動に臨む必要があると考える。

## 4. おわりに

本稿では、『要領』および『指針』を対象に内容分析を行い、「言葉」の持つ意味を考察した。本稿で明らかになったことは、保育者や学生が自らの保育活動における「言葉」の意味を振り返る手がかりとなるものだと考える。

しかし、子どもの発達過程を踏まえた「言葉」の意味や他者との関係性における「言葉」のもつ意味についての議論には至っていない。そのため、今後、保育内容「言葉」の関連文献だけではなく、具体的な保育活動を対象とした検討も必要だと思われる。

また、このような「言葉」の意味を、保育者や学生

がどのように解釈・獲得し、自らの保育活動につなげているのかを明らかにすることにより、言語観と保育活動との相関についてさらに深く考察していくことが可能になると考える。

## 注

注1) 「足場づくりの言葉かけ志向」は、「子どもがまねしやすいように話しかけるのがよいと思う」、「身ぶりをつけてことばを話しかけたほうがよいと思う」という項目を含む。また、「言語情報志向」は、「「ありがとう」・「おはよう」などのあいさつのことばをおぼえることは重要だと思う」、「「りんご」、「ボール」などの物の名前を覚えることは重要だと思う」という項目を含む。

注2) 助詞の解釈には、以下2冊を参考にした。

- (1) 庵功雄, 高梨信乃, 中西久実子, 山田敏弘: 初級を教える人のための日本語文法ハンドブック, スリーエーネットワーク, 2000.
- (2) 庵功雄, 高梨信乃, 中西久実子, 山田敏弘: 中上級を教える人のための日本語文法ハンドブック, スリーエーネットワーク, 2001.

## 引用文献

- 1) 無藤隆: 保育学研究の現状と展望, 教育学研究, 70 (3), 393-400, 2003.
- 2) 小椋たみ子, 清水益治, 鶴宏史, 南憲治: 3歳未満児の「言葉の領域」と保育活動についての保育士の信念, 帝塚山大学現代生活学部紀要, 7, 95-116, 2011.
- 3) 西林克彦: わかったつもりー読解力がつかない本当の原因ー, 光文社, 2005.
- 4) 岡本夏木: 子どもとことば, 10, 岩波書店, 1982.
- 5) 青木弥生: 保育学生における領域「言葉」の学びー領域「言葉」の視点を通じた実践の振り返りー, 日本保育学会第69回大会発表要旨集, 1011, 2016.
- 6) 糸井通浩: 日本語助詞の体系, 玉村文郎編, 日本語学と言語学, 24-37, 明治書院, 2002.
- 7) 文部科学省編: 幼稚園教育要領解説, 66, フレーベル館, 2008.
- 8) 厚生労働省編: 保育所保育指針解説書, 56, フレー

ベル館, 2008.

9) 前出7)

10) 前出8)

11) 佐藤公治: 認識と文化 10 対話の中の学びと成長, 14, 金子書房, 1999.

## 付記

本稿は、日本保育学会第69回大会(2016年5月7・8日開催)において、その一部をポスター発表している。

