

「話しことば」から「書きことば」への 発達援助に関する研究

モンテッソーリ言語教育法に学んだ保育実践をふまえて

野 原 由利子・栗 本 恭仁子

Study on the help for development
from “ spoken language ” to “ written language ”
on a basis of the childcare practised by leaning the Montessori's
method of the language education

Yuriko Nohara , Kuniko Kurimoto

1. 研究の目的

今日の幼児教育の場の研究課題の一つに、幼児の話しことばから書きことばへの指導はどのようにしたらよいかということがある。「幼稚園教育要領」や「保育所指針」では、生活の中で関心を持った時に、関心を持った子どもに教えるとしているし、小学校の就学前指導の折にも、自分の名前が書ける程度でよい、誤った書き方の癖をつけてこないほうがよい、一年生になってからしっかり教えるから心配要らないという。しかし一年生になるとすぐ、多くの場合先生は明日の連絡を黒板に書き、写してくださいという。こうした状況を知っている園や家庭では自衛手段として、文字の読み書きを教え、八割ほどの子どもたちはひらがなをなんとか読め、書けるようになって学校にあがる。しかし、二割ほどの子どもたちの戸惑い、自信喪失は想像に難くない。

話しことばから書きことばへの指導のあり方は幼児期の重要な課題であり、単にひらがなの読み書きができればよいというような単純な問題ではない。文字という独特な記号に興味、関心を持つことと、文字を使った世界にたいする興味、関心がともに育てられているかどうかということが大切なのである。前者だけの子ども、前者、後者とも育てられていないまま小学校にあがっていく子どもたちの学習開始期の困難が気がかりなのである。家庭において文化的環境に恵まれない子どもは文字にも、本にも興味・関心を示さないかもしれない。興味・関心を示さない子どもたちはそれを理由に幼稚園、保育園など保育の場でも放置されてしまっているのだろうか。文字、文字世界への入り口はその子の人生を左右しかねない重要な関門である。学習困難児をつくらないために、幼児教育ではどのような言語教育の内容と方法が必要なのか、小学校教育では低

学年の言語教育の内容と方法はどうか、双方の深い研究と相互の連携が必要である。

この小論では、「幼稚園教育要領」、「保育所保育指針」における話しことばから書きことばへの指導の指針内容を検討し、次に世界的にも注目されてきたマリア・モンテッソーリの言語教育の内容と方法を学び、今日の幼児期の言語教育に継承すべきことはないか検討してみたい。

その場合、実際に保育の場における子どもたちの話しことばから書きことばへ興味・関心を持っていく様子、保育者がどのようにその関心を受けとめ、モンテッソーリ言語教育に学びながら導いたかの実践をふまえながら考察してみたい。

2. 「幼稚園教育要領」、「保育所保育指針」にみる 話しことばから書きことばへの指導内容と方法

「幼稚園教育要領」では保育内容の「言葉」の1. ねらいの(3)項に「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、先生や友達と心を通わせる。」という一文が入り、話し言葉だけでなく書き言葉の世界への関心を育てようとしている。

また、2. 内容の(7)項に「生活の中で言葉の楽しさや美しさに気付く。」とあり、話し言葉を少し客観的に見てみることに留意させている。そして内容の(10)項に「日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう。」とあり、3. 内容の取り扱い(3)では「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あじわい、文字に対する興味や関心をもつようにすること。」とされた。これは1998年改訂前の要領にはなかった内容である。しかし話し言葉から書き言葉への丁寧な導きの内容・方法は示されていない。

「保育所保育指針」では、一歳三ヶ月から二歳未満児の保育の内容の章に「興味ある絵本を保育士と一緒に見ながら、簡単な言葉の繰り返しや模倣をしたりしてあそぶ。」、二歳児の章に「絵本や紙芝居を楽しんで見たり聞いたりし、繰り返しのある言葉の模倣を楽しむ。」、三歳児の章に「絵本や童話などの内容が分かり、イメージを持っていたのしんで聞く。」、四歳児の章に「絵本、童話、視聴覚教材などを見たり聞いたりして、イメージを広げ、言葉を豊かにする。」、五歳児の章では「童話や詩などを聞いたり、自ら表現したりして、言葉の面白さや美しさに興味を持つ。」、「絵本、童話、などに親しみ、その面白さが分かって、想像して楽しむ。」、「生活に必要な簡単な文字や記号などに関心をもつ。」とあり、配慮事項の所に「文字や記号については、日常生活や遊びの中で興味を持つよう、用具、遊具、視聴覚教材などの準備に配慮する。」としている。六歳児の章ではねらいの項に「人と話し合うことや、身近な文字に関心を深め、読んだりすることの楽しさを味わう。」とあり、内容「言葉」の項には「童話や詩などの中の言葉の面白さ、美しさに気づき、自ら使って楽しむ。」、「絵本や物語などに親しみ、内容に興味をもち、様々に想像して楽しむ。」に並んで「身近にある文字や記号などに興味や関心を持ち、それを使おうとする。」と書かれている。

「幼稚園教育要領」では「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 - - -」とあるが、「保育指針」では「身近にある文字や記号などに興味や関心を持ち、

それを使おうとする」「本を見ることや身近な様々な文字を読む喜びを大切にし - - - 」とあり、「教育要領」と「保育指針」にも幼児の書きことば取得の目標について統一した見解が示されているとはいえない。幼児期の書きことば取得についての目標、内容、方法についての研究は緊要な課題といえよう。このあたりの曖昧さが今日の幼児教育界の混乱の大きな一因ともなっていると思うのである。

3. モンテッソーリ教育の言語教育の内容と方法

モンテッソーリの言語教育についての記述は、「モンテッソーリ・メソッド」(注1)に次のように示されている。「サンロレンゾの二つの『子どもの家』では開設当初は实际生活のゲームと感覚教育のゲームだけを用いていた。私はまだ書き方の練習をさせていなかった。なぜならば他のどんな人とも同じように、読み方と書き方の教授をできる限り遅く始め、6歳まではそれを避けることが必要だという偏見を持っていたので。しかし、子ども達は、もろもろの練習ですでに驚くべきやり方で発達させられていたので、諸練習のある結論を要請しているように思われた。彼らは自分で着物を着たり、脱いだり、入浴する仕方を知っていた。彼らは床のはき方、家具の塵のとり方、部屋の整頓の仕方、箱の開け閉め、さまざまな錠前の鍵の扱い方を知っていた。彼らは戸棚に物を完全な順序でしまうことができたし、植物の世話ができた。彼らは物の観察の仕方、手で物を見る方法を知っていた。多くの子ども達が、われわれのところへやって来て、率直に、読み書きを教えてくれるよう要求していた。われわれの拒絶に出会っても、数人の子ども達は学校にやってきて、そして誇らし気に、Oを黒板に書く方法を知っているとわれわれに示した。ついに、多くの母親達が来て、子ども達に、好意として、書くことを教えてくれるように頼み、言った。『ここの『子どもの家』では、子ども達は目覚めさせられていて、非常に多くのことを容易に学びますので、もしあなたが読み書きを教えてくださりさえすれば、子ども達はすぐに学習し、そしてそうすれば、小学校でいつも問題となるあの非常な労苦を受けないですむでしょう』と。われわれによって彼女達の子ども達が労苦なしに読み書きを学ぶことができるだろうという母親達のこの信念が私に大きな感銘を与えた。」(注2)

そして次のような方法と教具を考案していった。(注3)

第一段階、筆記用具を持ち、使用するのに必要な筋肉のメカニズムを発達させる練習

教具：メタル・インセツ

第二段階、アルファベット文字の視覚-筋肉感覚的イメージを確立し、書き方に必要な運動の

筋肉記憶を確立する練習

教具：サンドペーパーでできたアルファベット文字板

第三段階、言葉の構成の練習

教具：切抜きアルファベット文字

第一段階から第三段階まで、すなわち、「色鉛筆で図形を埋め、サンドペーパーの文字を触り、

動かせるアルファベットで単語を構成すること」を繰り返すうちに、「自然に、驚くべき安定性をもって文字の傾斜を完全に保ちながら、また各々の文字の間隔を同じにしながら全体の言葉をペンを持ち上げないで書く」ようになるのである。(注4)

モンテッソーリ言語教育では書き方が読み方に先行する。その理由については次のように述べている。「私は子どもが自分で書いた言葉確かめるときに行なうテストを読み方とは考えない。ここで、子どもは最初に音を文字に翻訳したように、文字を音に翻訳している。こうして確かめる際に彼はすでにその言葉をしており、それを書きながら自分でなんども繰り返してきた。私が読み方という言葉で理解することは、書かれた文字から一つの観念を解釈することである。」(注5)「普通児においてもまた筋肉感覚は幼児期にもっとも容易に発達させられること、そしてこのことが幼児にとって書き方を非常に容易にさせることに私は気づいた。読み方についてはそうではない。読み方はもっと長い教授の過程を要求するし、その単語が理解されるためには、文字の解釈や、声のアクセントの調整が問題となるので、読み方はより高度な知的発達を必要とする。そしてすべてのことは純粹に知的な仕事であり、一方、書き方では子どもは口授を受けて、音を物質的に記号に翻訳し行動する。それはいつも子どもにとって容易で楽しいことである。書き方は幼い子どもの中で、話し言葉 - それは聞こえる音の筋肉運動への翻訳である - の発達と類似して容易に、自発的に発達する。読み方は反対に、抽象的知的教養の一部であり、それは筆記文字から諸観念を解釈することであって、後になってのみ始めて獲得される。」(注6)

そして読み方の練習のための教具活動として、「小さなカードならべ」「単語カード読みゲーム」「短文カード読みゲーム」などを考案した。(注7)

また続いて「書くことが、読むことに先行したように、文の構成が論理的な読みに先行しなければならぬことが経験から明らかになった。」としている。(注8)

モンテッソーリの言語教育についての著述に学びながら、日本語の言語教育のあり方についての研究がすすめられてきた。その系統は、すべての言語活動の基礎としての「話しことば」、話しことばの一つの表現方法としての「書きことば」、その分析としての「文法」と「文章構成」となっている。その体系と教具の例を別表に掲げておく。(注9)

注9で示した「言語教育」では、モンテッソーリ言語教育に学びながら、日本語の言語教育について次のような目的と体系を示している。

1) 言語教育の目的

直接的には、話しことばをしっかりと身につける。母国語を正確に理解し表現する基礎能力を養う。言語感覚を養う。ことばを信頼する心情をはぐくむ。書きことばの基礎的能力を養う。日本語の構造についての理解を身につけさせる。などとしている。

間接的には 思考力、認識をより確かなものに育て、論理的・科学的な思考の確立をめざしていく。母国語を尊重する態度を育てる。文化の伝承及び創造する機能を発達させる。人格形成に必要な集中力、観察力、自己抑制力、意思力、理解力、行動力、忍耐力、独立心、情操を豊かに発達させる。などとしている。(注10)

2) 話しことばの教育

乳幼児は生活の中で様々な体験を経る中、わかることがらが増え、わかる言葉をふやし、言える言葉を獲得していく。言葉が育つには次のような環境が必要である。周りの大人が、正しい発音で美しい会話をたくさん聞かせる。子どもの視線に下りて、口元を見せてゆっくり、はっきりした口調で話す。繰り返し、繰り返し、同じ言葉を聞かせてあげる。一方的に子どもに話すのではなく、応答的な話し方を心掛ける。子どもの発音をゆっくりと待ち、子どもの先回りをしない。実物や動作にことばを添えて、生きたことばになるようにする。友だちとの会話などを、ゆっくりと楽しませてあげる。などである。

3) 書きことばの教育

子どもは3, 4歳になると、文字の存在に気づき、その一つ、二つを覚えたくなり、使いこなしたくなる。一つ、二つ文字が読めるようになったからといって、放任しておくだけでは、あいうえお⁴⁶文字を全部読めるようになることは幼児にはむずかしく、まだこの拾い読みの段階では、「読める」すなわち「意味を理解する」段階とはいえない。モンテッソーリは作業を重視する立場から、書きながら読み方を覚えていく方法を提案したが、この方法を日本のモンテッソーリの先行研究者たちも学び、日本語の教具・教材を数多く考案している。

文字を書くことができるためには、音の抽出、字形の認知すなわち文字の形を正しくとらえるための視覚の訓練、文字を書くための手、指、手首の動きの訓練、書き方の実際の練習、が必要である。

又、文字を読めるすなわち書いてあることの意味がわかるようになるために、単語、短文、文章を読むための教具を考案している。

そして全体と構成を知ることで、物事の理解が深まるという考え方を言語教育でも学び、簡単な文法すなわち品詞の機能を理解するための簡単な教具と簡単な文章構成すなわち主語、述語、目的語さがし、文の分析などの簡単な教具も考案している。

次章では、愛知県一宮市の保育士として35年間保育にたずさわってきた栗本恭仁子が、保育の中で気づいた、子どもたちの話しことばから書きことばへの、すなわち文字そのものや文字で綴られている世界への興味・関心がどのように育つのが、保育者や親はどのような手だすけをすることが必要なのか、モンテッソーリ教具はどのように役立つのかについて、まとめた事実について考察してみたい。

4. 保育の中で子どもが示す文字の世界への興味・関心の姿

「せんせいおしえて!」「おしえて!」「みかちゃんの『み』、おしえて!」、移動で赴任した保育園の年長児の姿に少なからず不安を感じた。自分の名前をかきたい、でもその文字が書けない。そこまでの年月の文字指導はどのようにすすめられてきたのか、疑問が起こった。保育室の文字環境を点検してみると、子どもが自分で活動をすすめていける環境が見当たらない。

文字は入学するまでに自分の名前を読めて、書ければよいという学校側の主張を鵜呑みにして

いる。子どもたちの書きたい、読みたいという発達の姿が見過ごされていると感じた。

保育室に壁掛け五十音文字板があれば、「みかちゃんの『み』はまみむめもの『み』ですよ。」とま行の文字版を手にとりて教えることができる。それをみている他の子は「あっそうか！」と書きたいと思った文字を見つける方法をおぼえることと思う。またあいちゃんという子がいて、「あ」の字を書こうとしているが、どうしても「あ」の字の運筆が思うようにならない。筆順がわからないというよりその前段階である、「手の動きの柔軟さ、調節力」が発達していないのではないかと感じた。

子どもたちはあふれるような文字環境の中で育っている。見よう見まねで文字を読んだり、書いたりしている。フレーベルが、子どもは大人との間に無数の見えない紐のあることを感じているが、文字は数少ない大人とつながる見える紐であり、それ故子どもは文字に惹かれ、憧れるのであると述べているように、子どもが強い関心を示すにもかかわらず、園では、文字を教えることをタブーとしている風潮がある。自発的に文字を覚えたい子どもに個別に指導しているだけという保育の現実がある。

4、5歳の子どもの読みたい、書きたいという意欲を旺盛に表す。この時期の発達の姿に対して、興味を示した子にその場かぎりの対応をするだけでよいのだろうか。文字環境が子どもの周りに用意されていること、そして保育者がクラス全体に対して適切な指導カリキュラムをもって、個々の子どもの発達状況を把握しながら、系統性をもって教えていく必要があるのではないだろうか。

以下にそうした視点で保育実践にあたってみた子どもたちの姿を示してみたい。

事例1 「しんけいすいじゃく、しよ。」(2歳児)

- 話しことばの世界の拡大をたずける -

2歳児はことばの発達に個人差がみられます。言語の爆発期といわれるように、どこでいつ覚えたのかしら？と、びっくりするようなことばを発する子もいます。物の名前、名称をどんどん覚えますので「絵カード」を作りました。自動車は動く車に興味がありますので、古くなった絵本を切りぬいて厚紙に貼ります。くだもの、やさしい、動物など実物と比べられる物を選びます。「絵カード合わせ」ができるように同じ絵を2枚ずつ作ります。

「くるま」が好きなM雄は自分で並べて「これは、パトカー。」「これは、せいそうしゃ。」といいながら、いつも保育者がするようにじゅうたんの上に横へ並べていきます。1枚目のカードを並べ終わるとその下に2枚目のカードを対にして並べます。そのしぐさはいつもして見せる保育者とそっくりそのままです。側で見ていたK代、「もういい？」とM雄に尋ね、M雄が片付け終わるのを待って、その「絵カード」をもらいました。側で見守っていた保育者に「しんけいすいじゃく、しよ。」というのです。延長保育の時間になると3歳児と交流しますので、3歳児がする「絵カード」の応用遊びをみていて覚えたのです。

K代は生活経験があまり豊かでなく、まだまだ物の名前が実物と結びつかない段階です。それだけに「絵カード」には関心を示し、カードを並べて「これは？」「これは、なーに？」と質問

を繰り返します。「これはりんご。」「りんごはどれですか。」「これはなーに？」と、三段階の名称練習をします。ゆったりした保育者との「絵カード合わせ」は、「しんけいすいじゃくあそび」へと発展していきました。

事例2 「まめ太の本（モチモチの木）よんで」（2歳児）

- 書きことばの世界への興味・関心を育てる -

保育園では3歳未満児は通年、午睡します。2歳児はほとんどの子が1歳から「未満児保育」をしていますので、「おひるね」はほんとうはしたくない、もっと遊びたいのです。でも、夕方になると眠くて機嫌が悪くなるので、発達段階からも午睡は必要なのです。保育者はいろいろ工夫します。3～4人の保育者でリレー形式で「むかしばなし」をお話ししていました。

「むかしばなし」は、絵本や紙芝居で見てよく知っているものですから、聞いている子どもたちはイメージが持てるものです。「むかし、むかし、おじいさんとおばあさんがすんでいました。」さあて？きょうはなんのおはなしかな？どきどきして待ちます。聞きながら眠りに入ります。

U輔は3歳近くになっています。ひとつ聞いてもまだ目が輝いています。「せんせい、まめ太のほんよんで！」とねだります。U輔は早朝保育時間からの登園児です。登園すると決まってお気に入りの「モチモチの木」をもってきて保育者に読んでもらいます。U輔は一度読んでもらった時からまめ太のとりこになってしまったようです。「モチモチの木」をよんでもらい、終わると必ず「ぼく、おしっこ、いってくる。」と、かぶっていた布団をはねのけて、トイレへ歩いていき、安心して目をつむります。保育者は「モチモチの木」のストーリーに魅せられて一心に読み聞かせます。その気持ちはU輔には大きな満足が得られるひとときとなり、「おねしょをしてはいけない。」というイメージになって生活習慣化していったものと思われます。子どもにとって好きなもの（本）を信頼する人に読んでもらうことは、自分の気持ちを、ことばで表現しきれない部分を補うという重要な心の交流の時ともなるものと思われます。

事例3 「とん、とん、とん！なんのおと？あめのおと」（3歳児クラス）

書き方の間接準備 - 外界の音への関心と聴き分ける力を育てる -

梅雨明けが、間近かになると雨音が強くなります。園庭を見ていた3歳児のK太はそのはげしさに引き込まれるように見入っていました。しばらくして、周りの子どもたちが「あぶくたつたしてあそぼう。」と、誘いました。「いいよ。」と数人で手をつなぎました。すると先程まで雨足をみていたK太が「ぼく、お豆になる。」と、輪のなかにしゃがみました。「あーぶくたつた、煮え立った、煮えたかどうだかたべてみよう」「むしゃ、むしゃ、むしゃ。」掛け声をかけながら続けます。入園して4ヶ月を過ごし、年長さんや年中さんに遊んでもらっていた3歳児も自分たちで少しずつ遊ぶようになっていきました。「まだ煮えない。」「もう煮えた。」とやりとりが進み、「とんとんとん。」とおにになったK太が起こしにやってきました。「なんのおと？」眠っていた子たちが声をそろえて尋ねますと、「ばしゃ！ばしゃ！ばしゃ！ばしゃ！あめのおと」と、

雨になって歌いました。雨の音を自分の耳でしっかり聞き取ったばかりのK太は自信をもって雨の音を表現しました。自然のいろいろな音に興味を持つ姿が示されています。

事例4 音の数いくつ? (4歳児クラス)

書き方の間接準備 - 音の数への興味、関心を育てる -

昼食後、お絵かきを始めたグループの中のひとりの女児が画用紙の右端に自分の名前をクレヨンで書いていました。いつも保育者がすることをまねたのでしょう。となりの女児も書こうとします。途中まで書いて指を折って自分のなまえを数え始めました。どこまで書いたのかを確かめているのでしょうか。するとそのグループの子どもたちがつぎつぎに自分の名前を数える遊びになったのです。名前の1文字が1音でできていることに気づき、どの子も楽しくてならない表情をして数えるのです。「わたしは5つ。」「ちゃんはいくつ?」「7つ」「わたしよりおおい。」

保育者はこの遊びをきっかけにして「音の分解と抽出」をゲームにして、展開しました。モンテッソーリ言語教育の教具として考案されている絵カードを作り、それを並べて順に絵の名称を手をたたいて数える遊びを取り入れました。リーダーシップのとれる女児が保育者の代わりになって、絵カードを並べ、手をたたいて名称の音の数を数える遊びが続きしました。

事例5 「とんだとんだ、なあにがとんだ(ことば遊び)」(4歳児)

保育園では手あそびは1歳半頃から2歳児とともに歌いながら遊びます。両手を使い、リズムカルな雰囲気、子どもたちは快いひとときを過ごします。「とんとんとんとん、鬚じいさん。」は子どもが最初に出会う「手あそび」。みんながよく知っている「アンパンマン」におきかえて、「とんとんとんとん、アンパンマン。とんとんとんとん、ショクパンマン。」と子どもたちがイメージできるテーマを取り入れて続けます。

手あそびは独立して歌あそびに発展していきます。歌うことでことばを増やしていくことができます。知らないことばがでてくると例えば『おべんとうばこ』の手あそびでは、「先生!『ふーき』ってなに?」と尋ねます。「ふき」なんて家で食べたことはありません。『ふき』も食べ物なのか、と幼い子どもの脳裏に入っていくことでしょう。

4歳児はゲーム性のある遊びを求めます。「せんせい、『とんだとんだ』しょ!」と、せがみます。みんなで歌うとスリルがあります。保育者「とんだとんだ、なあにがとんだ?」子ども「ぼーくがとんだ!」。僕がとべたらいいな、と願望がでています。とがめずに、「とべたらいいね。」と保育者は子どもの気持ちを受け止めます。他の子どもたちも同じ気持ちで受け止めます。「とんだとんだ、なあにがとんだ?」「じゅうたんがとんだ?」と、T也が歌いました。「じゅうたんは飛ばないよ!」と、他児が指摘しました。「とんだもん!お母さんに読んでもらったお話のじゅうたん、とんだもん。」保育者「そうね、『そらとぶじゅうたん』のお話だね。みんなにも読んであげましょう。」また一つお話を共有することができます。

事例6 「れんわ」で、なくて「でんわ」 (5歳児クラス)

書き方への直接準備

携帯電話が普及しはじめた頃のことです。子どもたちの間でも話題になっていて、N子が得意そうに「わたしのママ、けいたいれんわ持ってるよ。」と数人の友達に話していました。側で聞いていたM子はすかさず「けいたいれんわじゃなくて、けいたいでんわだよ。」と、訂正しました。でもN子にはどこが間違っているかが分からない様子でM子をみえています。訂正したM子は「れんわじゃなくて、でんわだよね。」と、となりの子に同意をもとめます。M子はどうしたら間違いをN子に知らせられるかと考えていました。そのうち棚に並べてあるモンテッソーリ言語教具の「五十音カードの箱」を持ってきました。箱の中から取り出した文字カードを並べて「でんわ」と1文字ずつゆっくり発音して知らせました。聴覚だけでことばを覚えてきたN子に視覚に訴える方法をM子は選んだのです。日頃、「文字ならべ」に取り組んできた姿が応用されたのです。一方、このことは教具や教材を整えてきた保育者に少なからず反省を促すことになりました。一人ひとりの子どもの発達に応じて指導しているとは言ってもまだまだ子どもたちの育ちの状態を見逃していたのです。もっと丁寧に一人ひとりの子どものことばに耳を傾けなければならないことを気づかされました。

事例7 あひるのえんそく「あいうえお」 (4歳児クラス)

書き方への直接準備 - 五十音表の理解・文字の構成の法則の把握をたずける -

4月下旬の晴れた日に、歩いて30分ほどの公園へ遠足をします。家族でも時々でかけているよく知っている公園ですが、リュックをしょって、その中には、お母さんが作ってくれたお弁当が入っています。おまけに先生からもらったお菓子も入っています。30分の距離ですから年長組さんと手をつないで歩きます。「ちゅうりっぷ」のうたから始まってつぎつぎにいろいろうたを歌って歩きます。そのうちに年長組さんが日頃歌い親しんでいる「あいうえおのうた」(京都モンテッソーリ教師養成コース赤羽恵子氏考案)を元氣よく歌いはじめました。「あひるのえんそく、あいうえお」「えんそく」という歌詞が自然にでてきたのでしょうか。「かめさんまけるな、かきくけこ」「さるさんするする、さしすせそ」「たぬきがとことこ、……」うたは「わ行」まで続けました。こどもたちの歩調によく合います。「もう1回うたって！」楽しそうに歌う年長組さんに合わせて、年中組の子どもたちも声が大きくなっていきました。この遠足をきっかけに「あいうえお」に興味を示す子がでてきました。モンテッソーリ教具の壁掛け文字板をみて「あひるのえんそく、あいうえお」を歌うようになったのです。ただ、口うつしに歌っているだけでは音と文字がつながりません。保育者は子どもに五十音の中から好きな1行を選ばせます。「好きな行」という選び方をすると、子どもたちはほとんど自分の名前が入っている行を選んでできます。この発達の姿を見逃すことはできません。保育者はその文字板を持ちその行のうたを歌います。その時「か・き・く・け・こ」と清音の1音、1音を指差してはっきり発音します。そうすることによって清音の正しい発音を身につけることができます。この活動は次に示すように、後の活動

へ発展するという嬉しい姿がみられました。

事例8 なまえの字はどこにあるのかな? (4歳児クラス)

書き方への直接準備 - 手指や手首の力をつけ、字形の筋肉記憶をたすける -

秋の作品展の開催を間近かに迎えて、年長組は自分の名前を自分で書いて作品につける作業をしていました。それを見ていた年中組の2、3名の子が「わたしもなまえをかこう!」とクレヨンをもちました。「えりかの『え』、わかんない?」しばらく思いを巡らせていました。そのうちに保育室の壁掛け文字板に目をむけ、「え」をさがしてあてました。「あいうえおの『え!』」と。文字板を何度も見ながら「え」の字を書きました。4歳児ですから、「え」の字を書くことは大変難しいことです。保育者は「えりか」を書きおえたところを見計らって「あ行」の下にセットしてあるモンテッソーリ言語教具の「みぞ彫り文字板」を知らせました。えりかちゃんは、「え」の文字板を使ってなぞり棒で何度も練習をしました。視覚を通して覚えていても、「え」の文字は実際に書いてみるととても難しいのです。みぞをたどりながら何度も書いては「え」と発音する活動を繰り返し、満足して手を休めました。

このえりかちゃんの姿をきっかけにして、保育者は室内の環境にモンテッソーリ言語教具「メタルインセツ」(鉄製はめ込み図形)をとりいれました。折から作品展の活動で「形」や「色彩」に興味が高まっていました。メタルインセツを使って色鉛筆で思い思いの線を引きその美しさを堪能しました。もちろん初めから美しい線が書けるわけではありません。友達が書いた作品をみてもっともっとと、気持ちを高めていったのです。子どもには、もっと上手になりたいという向上心が生まれながらに備わっているのです。

「メタルインセツ」にはその図形が持っている線の美しさがあります。子どもたちはその魅力にひき込まれ、色鉛筆で書き続けます。しかも、形に沿って線を引くことで手首や腕の動きがコントロールされ、鉛筆を持って書くことに慣れていきます。線をひく時は上から下へ、直線は左から右へ、曲線は右側から左側へ、というひらがなの筆順のルールを腕と手指の筋肉運動で習得していくものと思われます。

事例9 「もっと上手に書きたい」 (5歳児クラス)

書き方の実際

お正月がすんで入学前になると、年長組の子どもたちはどの子どもとても真剣な様子になります。家庭でもいよいよ1年生という雰囲気があるものと思います。ひらがな練習帳で文字を書き続ける女児のグループがありました。その中の一人が立ち上がって、保育者の側にきました。「せんせい、わたしもP子ちゃんみたいにきれいな字がかきたいの。おしえて!」と真剣な表情で訴えてきました。「R子ちゃんもとても上手ですよ。」と、受け止めました。「ううん、わたしはP子ちゃんの字とちがうところがあるの。」と、自分の練習帳をもってきました。見てみると、R子のひらがなは線のとめ方に注意が払われていないようです。線には「と」「へ」などの『とめる』

「つ」「の」「り」などは『はらう』、「こ」「か」「さ」「は」などは『はねる』のようなとめ方に種類があることを知らせました。

これまでひらがなの筆順には注意を払い、モンテッソーリ言語教具に学んで筆順カードを作ったりして指導してきましたが、線のとめ方については特に指導することがなかったことを反省しました。どの段階が不足していたのかモンテッソーリ言語教具に学んで作った文字指導のカリキュラムを見直してみました。みぞ彫り文字板の練習を通して、筋肉の感覚で身につけることができます。この活動の頻度は子どもによって差が生じています。また、文字カード並べて遊ぶ時に保育者が書き取る、その手許を注目する。このような活動は保育者がゆとりを持って子どもの遊びに関わる姿勢がなければ実現できないでしょう。

大切なことはモンテッソーリ教育の教具、教材には優れたものがあるので、それを環境にとり入れるだけでなく、保育者がそれらの実践を十分理解し、子どもの状態に合わせて適切に提示できるように習熟していることが大切であると思いました。

5. 研究のまとめ

子どもが自分の名前を自分でかきたいと思う時が、文字に対する興味・関心を持つ姿を見せる時であると思う。その時を待って、その姿をみせた、あるいは保育者が気づいた子どもにだけ文字教育をすればよいのか。小学校へ入学するとまもなく、教師が板書した明日の準備事項を連絡帳に書き写さなければならないが、その時要求されている力についてはただ黒板の字を写し取るだけでも困難な子どももいることが予想されるのに、教師は文字を拾い読みするだけではなく、意味を理解して読めること、そして文字を書き写せる力、それも離れた黒板から小さなノートに自分の視覚と手の力で書き写せる力が身につけていることを要求しているのである。自分の名前が書けるだけの力では、とても書きことばの世界に楽しく、自信をもってとりくんでいくことは難しい。家庭または園で書きことばの世界に慣れ親しんでいる子であれば、ひらがな全ての習得を終える予定になっている一年生5月までに一挙に習得も可能かもしれないが、大きく出遅れてしまう子が出るのは予想に難くない。そこでつまづきは、学力のみならず、心理的にも自信喪失をもたらし、勉強ぎらいを生み出し、この時点でのつまづきは学習進度の速い今日の学校生活の中ではなかなか修復が難しいという事実がある。

幼児期の言語教育は、まずは子どものことばをよく受けとめること。子どもは自分のことばを受けとめてもらえることによって話すことに自信を持つ。その話しに大人が応答し、質問したりしてゆたかに発展させてやることによって、話すことに喜びや楽しさを感じるようになる。子どもがどんな気持ちで話しているのか汲み取りながら、子どもに向き合って聴くことが子どもの言語生活を豊かにしていく。自分の話しに応答してもらえる子どもは相手の話も良く聴くようになる。話すこと、聴くことが好きになることが書きことばへの基礎となる。発音と文字が一致することに繋がるからである。子どものことばに耳を傾ける大人、理解を支える教具、教材が系統的に準備されていること、それを子どもが持っている要求を汲み取りながら適切に活用できる大

人、とりわけ保育者の存在があることで、どの子ども話しことば、書きことばを落ちこぼれなく獲得していけることが上記の栗本の実践からも把握できる。

尚、実践者栗本は子どもとの言語生活の中で、事物の形状を表すことばの少ないことに気づいたが、その原因は、子どもの日常生活の中で五感を育てる環境が不足していることにあると思われる。まずは日常の生活体験を豊かにすること、そしてさまざまな発見に感動すること。そして多様な活動を子どもたちが行うことのできるものに工夫しているモンテッソーリの日常生活の練習用具にかかわること。また自分の手で繰り返し操作する中で、視覚、触覚、聴覚、嗅覚、味覚、筋肉記憶を練磨するための感覚教具にかかわることも必要であることに気づく。

モンテッソーリの言語教育はモンテッソーリ教育の全体系の中で位置づけられるべきものであることも改めて確認しなければならないが、今日の日本の幼児の言語教育に多くの示唆をもつものであることを確認したいと思うものである。

(この度はご多忙中のことと思いますが、私どもの未熟な研究のまとめに対し、査読をいただきましてありがとうございました。厚くお礼申し上げます。)

注1. 「モンテッソーリ・メソッド」マリア・モンテッソーリ著 1912年、

阿部真美子、白川蓉子訳 明治図書 1973年

注2. 前掲書 P.214

注3. 前掲書 P.217～236

注4. 前掲書 P.235

注5. 前掲書 P.236

注6. 前掲書 P.213

注7. 前掲書 P.236～244

注8. 前掲書 P.244

注9. 「モンテッソーリ教育 理論と実践 5. 言語教育」かむろ美紗子著

1981年 学習研究社

注10. 前掲書 P.12

言語教具・教材(及び提示内容)のカリキュラム

分野	年齢	2.5歳	3.0	3.5	4.0	4.5	5.0	5.5	6.0
話し(聞く・話す) じこことば	絵本→ (絵を見る 読み聞かせ 絵カード合わせ) 絵カード合わせ(導入)	生活絵本→ お話(ストーリーテリング)→ 絵カード合わせ(1) 実物で名称を覚える→ 児童委員の三段階による 名詞練習法	物語絵本→ 文学作品の紹介→ (読み聞かせ) 言葉の謎 ことば集め	科学絵本→	写生画(楽し方の練習)	創造遊び			
	絵本→	もの絵本→							
書き方									
読み方									
文法									

*年齢欄は一応の目安であって、実際には個人差があるので、この表にとらわれず実践をすすめてください。

「モンテッソーリ教育 理論と実践 第5巻 言語教育」学習研究社 1981より

〒489 - 8086 愛知県江南市
高屋町大松原172番地
愛知江南短期大学
現代幼児学科