

## 【 論文 】

## 幼小接続期における音韻意識の獲得と幼児教育施設の言語環境について

大島 光代

愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科共同教科開発学専攻

## 要約

本研究では、A県B市のこども園における言語力調査（音韻意識及び語彙の獲得）の結果、健常の年長児でも音韻意識の獲得が不十分な幼児が多数存在することが明らかになったため、音韻意識及び語彙獲得の要件の1つとして考えられる園の環境に限り、文化・地域・保育者・園の指導方針等が異なるC園・D園の保育環境が幼児に与える影響を調査・分析し、考察を行った。

2園の音韻意識及び語彙の獲得状況の調査結果について比較したところ、6つの音韻全てにおいて正答率に有意な差がみられた。さらに、これらの園をクラス別に比較したところ、全ての音韻の正答率において有意な差がみられた。さらに2園の言語環境をECERS-3のサブスケール「言葉と文字」（語彙の拡大・話し言葉の促進）によって公開保育等を評価した結果、正答率の高いクラスは、「言葉による伝え合い」活動が適切に行われることや、子どもへの言葉がけなど、言語環境が整えられていた。幼児教育施設では、「言葉による伝え合い」を充実するための努力の必要性が、今後さらに強調されるべきである。

キーワード 語彙獲得 音韻意識獲得 言語力調査 園の言語環境 幼児教育施設

## 1. はじめに

新幼稚園教育要領・新保育所保育指針が、平成29年3月に告示された。審議の過程の中で、現行の幼稚園教育要領等の成果と課題として「言葉による伝え合い」や「小学校教育の円滑な接続」などの充実を図ること、忍耐力や自己制御、自尊心といった社会情動的スキル、いわゆる非認知的能力を幼児期に育成すること、幼児期の語彙数、多様な運動経験などが、その後の学力、運動能力に大きく影響することなどが述べられている（文部科学省、2016）。「言葉による伝え合い」すなわちコミュニケーション能力や言語力の育成が課題とされたことから、その取組の理解はすすんでいるが、まだ十分な成果を得ていない現状が読み取れる。

平成29年に告示された3法令（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）の改定ポイントとして、幼児教育施設として資質・専門性の向上が挙げられる（無藤ら、2017）。幼児教育の質は、幼児教育改革の一つのキーワードとなっているが、日本の幼児教育の成果である子どもの発達や学びについて教育評価として取り上げた報告は少ない（樟本ら、2017）。

文部科学省の国立教育政策研究所プロジェクト研究「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究」（平成27～28年度）成果報告会（2017, 10月）<sup>1)</sup>では、幼児教育の質評価スケールについての報告が行われた。ECERS1998年版：ECERS-Rは、学術調査、自己評価、監査あるいは査察のツールとして信頼度が極めて高く、アメリカ全土にわたり数多くの調査研究、あるいは保育の質のモニターや保育従事者のトレーニングなどの使用実績が蓄積され、現在ではアメリカにとどまらず英語

圏の国々、ヨーロッパ、アジア、南米に至るまでの20か国以上で使用されている（文部科学省、2017）。日本でも翻訳され、「新・保育環境評価スケール」（法律文化社）として出版されている。日本の協力園（国・公・私立）6園の年長児クラスにおける評価観察の結果、サブスケールの評点の平均は、「養護」「保育の構造」「相互関係」「空間と家具」「言葉と文字」「活動」のサブスケールのうち、「養護」のみが5.39で「よい」の範疇に入っている。「言葉と文字」は、2.87で3の最低限評価を下回っている。調査報告によれば、「言葉と文字」では項目12「語彙の拡大」、項目13「話し言葉の促進」に注目すると、教師自身の語彙が必ずしも豊かとはいえない状況が観察されたとのことである（文部科学省、2017）。

プロジェクトの報告書では、この2つの項目が低評価の理由として、「生活や遊びの中で、言葉や数・量・形につながる遊具や教材及び活動、教師の関わりの弱さがみてとれた」と述べている。

言語力の育成にかかわるコミュニケーション能力が、あらゆる局面で強く求められることは、今やごく当たり前のこととなった（五十嵐、2015）。小山（2010）は、コミュニケーション能力や言語能力が、社会的認知能力に直結するとして、こうした能力を育む教育の重要性を指摘した。保育・幼児教育施設で求められている「言葉による伝え合い」は、コミュニケーション能力のみならず、言葉の力を育むといった就学を見通した言語力にかかわる一面をもつ。しかし、愛知県の保育所のカリキュラムを調べた結果、言葉に関する目標や内容は、5領域では最も少ない状況がみられた（大島、2015）。非認知的能力とさ

れる「感情のコントロール」「目標を決めて達成する力」「相手に自分の気持ちを伝える」などは、言葉の力に依拠するものである。また教科学習のベースとなる「読み」の力など認知的な能力も、確かな言語力を基礎とする。

著者はこうした基本的な理解の基に、これまで主に障がいのある子どもを対象として、言語能力がどのように獲得されるのか、獲得の上で困難となっているものは何かなどを実践的な試みも行いながら追究してきた。音韻意識は、健常幼児の保育現場では、保育者にほとんど意識されない専門用語である。同様に、小学校の教員にもあまり知られてはいない。しかし、音韻意識の獲得が、読み書きの前提条件となる(長南・齊藤, 2007)ため、聴覚障害児教育現場の幼稚部・小学部の教員に限らず、重要な課題として認識する必要がある。

## 2. 研究の背景・先行研究

言語聴覚士養成のテキストには、「音韻意識 phonological awareness は語の音韻分解 phonological segmentation と音韻抽出 phonological abstraction からなり、語がどのような音韻から成り立っているかを分析したり、ある語に含まれている音韻は何かを判断できたりすることをいう」とある(秦野, 2009)。音韻意識は、語を構成する音韻系列を分析することによって、その順序的構成、音韻的組成を知る行為や技能のことである(天野, 1988)。さらに、語音の知覚は音と意味を対応づけ、語の認知、語彙の獲得に重要な役割を果たすが、話しことばでの言語経験の蓄積と全体発達の中で、語の意味と切り離された音韻の側面に関する意識を向け、処理することができる能力が発達することが明らかにされてきた。こうした音韻面に関する意識が音韻意識(phonological awareness)である(原, 2003)。

子どもが正しく読み書きができるようになるためには、文字表記と音韻の対応規則を理解しなければならないことに加え、連続的に表現される話しことばを音節や音素単位で文節的にとらえ、その音韻的側面を分析できる能力が必要となる(長南・齊藤, 2007)。天野(1986)は、音韻意識の発達がかた文字の習得の必要条件とし、大石(1997)は、発達性読み書き障害について、音韻意識の発達の遅れが障害の基盤の一つであることを示唆している。

天野(1970)は、健常幼児を対象として、音韻意識の獲得状況を測るものの中では、最も早く可能となるといわれる音韻分解課題を実施した結果、日本語の基本的音節を音節分解できる年齢は概ね4歳半であることを示した。大石ら(1999)は、音韻意識の発達は、4、5歳までの言語発達を土台として達成されることが示唆され、音声言語および文字言語の発達上重要なテーマであるとした。

幼児の音韻意識の獲得を目指した遊びや活動については、幼児教育施設では、就学前の年長児を対象に「ことば遊び」等の活動が行われる。また、季節にまつわる遊びとしてのお正月遊

びの「かるた」や、ことば遊びとしての「しりとり遊び」が行われてはいる。しかし、音韻意識の獲得が就学後の「読み書き」の前提条件として明確に意識され、指導計画のねらいに記載されたり、獲得が十分ではない年長児に対し、できるようになるまで遊びを工夫したり、意図的な支援が常に行われているとは言えない。

幼児は、音韻意識の獲得によって音韻分解や音韻抽出などの課題をこなせるようになるが、この音韻能力がデコーディング(音と文字との連合、音読と同義)の能力と関連しており、さらに音韻以外の話し言葉の能力が「読みの力」と関連する(Cain, Oakhill, & Bryant, 2004)。鯨岡(1997)は、言葉を用い正確な情報の授受や厳密な認識の交換が目指される場合は理性的コミュニケーションとし、気持ちの共有が目指される場合は感性的コミュニケーションとした。共に場を共有し情動の浸透、身体同士の感応を経て、表情・身振り・指さしなど能動的受動性を身につけていく。言葉を交わさなくてもまなざしや手を握り合うことで気持ちを繋ぎ共有することができるのが後者となる。「読み」の力には、理性的コミュニケーションだけではなく、人の気持ちを推し測るなど、感性的コミュニケーションに基づく経験も関連していると考えられる。樟本ら(2017)は、担任保育者が直感的にコミュニケーション能力が低いと感じた幼児と中間児、高児の間には、言語理解に有意な差がみられたとした。コミュニケーションの力と言語力には関連性があると言えよう。

今後は、すでに述べたが、言語獲得の重要なポイントとなる音韻意識と語彙の獲得に関して、保育・幼児教育の実践の場における効果的な指導の方法を追究し、就学前に身につけるべき言葉の力として幼児教育施設の保育者、小学校教員に周知していく必要がある。また、保育環境としての保育者の言葉がけや関わりについて、言葉の力を育む視点から観察し分析することによって、保育者間の共通認識につなげることが重要と考える。

## 3. 本研究の目的

著者は201X年に、A県B市立C園・D園の年長児65名に対して、独自で作成した絵カード184枚を用いて、言語力調査(語彙及び音韻意識の獲得状況調査)を実施した(大島, 2017)。その結果、音韻意識が幼小接続期半ばにあつて、健聴幼児でも十分に獲得できていない幼児の存在を確認した。さらに、その結果から、幼児8名をリストアップし、就学までの残りの期間で、生活や遊びの中で丁寧な支援を行うよう提言した。丁寧な支援とは、言葉を構成する音韻の数や音韻の並びを正しく記憶することができるように、言葉を明瞭に発音したり、音韻数に合わせて手を打ったりしながら言葉の音韻への意識を高める作業等を指す。その後小学校就学後に標準化された読書力診断検査(読解力テスト)<sup>2)</sup>により追跡調査した結果、6名が5段階中1段階のレベルであることを確認した。この診断検査の5

段階とは、5は読書力偏差値が65以上で正規分布の理論的出現率は7%（解釈：とても優れている）、4は読書力偏差値が55以上64以下で正規分布の理論的出現率は24%（解釈：優れている）、3は読書力偏差値が45以上54以下で正規分布の理論的出現率は38%（解釈：普通程度）、2は読書力偏差値が35以上44以下で正規分布の理論的出現率は24%（解釈：やや劣る）、1は読書力偏差値が34以下で正規分布の理論的出現率は7%（解釈：劣る）である。幼小接続期における年長児の言語力が就学後の「読みの力」に少なからず影響を与えていることが示唆された。幼小接続期において、音韻意識の獲得など幼児の言語力育成のためのきめの細かい指導援助が必要と思われる。

そこで本研究では、これまでの研究成果をふまえながら、言語獲得の重要なポイントとなる音韻意識と語彙の獲得に関しての効果的な指導の方法を追究することを目的とし、その第一歩として幼児教育施設の言語環境（地域、文化的な環境や、保育者の言葉がけや話の仕方、遊びの提供等の保育指導力など）の整備と幼小接続期におけるカリキュラム開発に関する研究の予備的な知識を得たい。

#### 4. 調査Ⅰ：音韻意識および語彙獲得調査

##### (1) 調査の概要

###### 1) 方法

音韻意識及び語彙の獲得状況について184語の絵カード<sup>3)</sup>を用いた個別調査（具体的な方法としては、絵カードを幼児に提示し、絵の名称等を答えてもらい、その言葉の音韻数を星のマークで示した部分を指差しながら、音韻分解課題を実施する。音韻については、「清音」（例：か・さ・た等）「濁音・半濁音」（例：ぱ・ば等）「撥音」（ん）「促音」（っ）「拗音」（例：きゅ・しゅ・ちゅ等）「拗長音」（例：きゅう・しゅう・ちゅう等）の音韻が含まれる（語頭・語中）言葉を用いる。一人15分程度の時間を目安としながら、「清音」コース・「濁音・半濁音」コース・「撥音」コース・「促音」コース・「拗音」コース・「拗長音」コースの順に調査をすすめる）の結果から、幼児の音韻意識及び語彙の獲得状況を比較、分析する。

###### 2) 対象

A県B市C園・D園の年長児65名

- ・C園27名（男児14名・女児13名）
- ・D園1組19名（男児10名・女児9名）
- ・D園2組19名（男児11名・女児8名）

###### 3) C園・D園を研究対象に選んだ理由

B市は、201X年度から公立の保育所・幼稚園を認定こども園として運営を開始した。C園は、前年度まで保育所、D園は前年度まで幼稚園として運営していた園である。またC園・D園は、B市内では2園の所在地が比較的近い地域にあり、距離的にもあまり離れていない。これらの理由から、C園・D園を対象として選択した。また、半日園に滞在する日もあり、頻繁に

保育者と幼児の関わりの様子を目にする機会があった。さらに、各園の代表者が園の総力をあげて取り組む公開保育の指導助言者として研修会に参加していたことから、保育者の言葉領域における意識や言葉がけ、関わりの視点から公開保育を観察することが可能であったため、調査Ⅱの実施につなげた。

##### 4) 調査実施日

- ・C園201X年6月15日～8月25日
- ・D園201X年7月6日～10月27日

##### 5) 倫理的配慮

A県B市のC園・D園の言語力調査は、教育委員会及び園長の了解を受け、さらに音韻意識及び語彙の獲得に関する研究は所属大学の研究倫理審査を受け承認された。

#### (2) 結果と考察

##### 1) C園とD園の音韻別平均正答率 (%) の比較

音韻意識及び語彙の獲得状況を調べた結果、C園、D園の音韻ごとの平均正答率 (%) は、以下のような結果となった（図1、表1）。特殊音節の「撥音」「促音」「拗音」「拗長音」の平均正答率は、どちらの園も低下する傾向にある。特に促音（小さな「っ」）は、文字表記はするが発音はしないため、音韻分解課題では一番難易度が高いといえよう。D園の幼児は、その促音についても、C園の幼児に比べ2倍近い正答率となっている。拗音や拗長音も小さな「ゃ」「ゅ」「ょ」が入る音韻で、2音韻を同時に発音するため、音韻分解課題では混乱しやすくなる。

C園、D園の正答率について、園全体の比較を行うこととし、t検定を行った結果、表1に示したように、全ての音韻について統計的に有意な差が認められた。この結果から、D園の年長児のほうがC園の年長児よりも、音韻意識及び語彙の獲得において優れているといえよう。また、C園とD園の結果について、音韻別平均正答率には性差がみられるか、園ごとにt検定を行ったところ、性別による有意差は全ての音韻においてみられなかった。

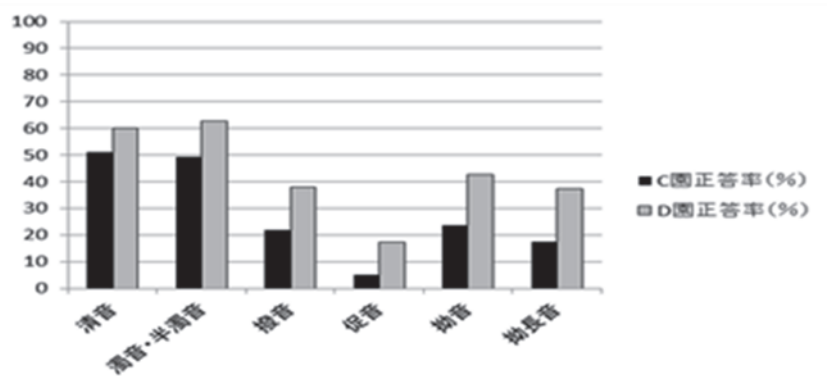


図1 C園・D園の音韻別の平均正答率 (%) の比較

表1 C園とD園の音韻別の平均正答率 (%) の t 検定

音韻	園	平均	標準偏差	自由度	t値	有意差
清音	C	55.6	9.2	63	-2.458	*
	D	63.5	14.8			
濁音・半濁音	C	47.3	15.5	63	-4.376	**
	D	64.2	15.1			
撥音	C	24.1	12.0	63	-4.425	**
	D	40.0	15.7			
促音	C	5.4	13.5	63	-2.449	*
	D	17.4	22.7			
拗音	C	16.2	11.5	63	-3.014	**
	D	24.6	10.8			
拗長音	C	22.2	21.1	63	-2.551	*
	D	36.2	22.1			

\* :  $p < .05$ , \*\* :  $p < .01$

2) C園とD園1組・2組の音韻別平均正答率 (%) の比較  
 C園1クラスとD園2クラスのクラス別の結果を比較した。C園は、前年度まで保育所、D園は前年度まで幼稚園であった。D園は、文部科学省管轄にあり、研修が義務づけられてきた。D園の担任は、1組の担任が正規雇用ではない。しかし、子育て経験があり、幼児へのかかわりなどに安定感が感じられる。2組の担任は、新卒から同じ園に勤めている。2クラスは、クラス分けの際、幼児の発達段階や個性、支援が必要な幼児の状況を考慮して、あまり偏りがないようにクラス編成している。1組・2組担任の異なる点は、2組の担任が1組の担任よりも年齢は若い、新任研修など、研修を受けている年数が多いことである。

D園2組は、どの音韻においても平均正答率が高いことわかる(図2)。そこで、統計分析を行うには対象となる人数が少ないという現状はあるが、C園1クラスとD園2クラスにおけるF検定(1要因分散分析)を行った。2クラス間に有意な差がみられる場合、4月当初偏りのないよう編成されたクラスで展開される保育の質や言語環境としての保育者の言葉が

けや話の内容が、幼児の言葉の力に影響を与えている可能性を挙げることができる。

結果は表2に示した。6音韻「清音」「濁音・半濁音」「撥音」「促音」「拗音」「拗長音」全ての音韻において、 $p < .05$ 及び $p < .01$ の確率で有意差がみられた。



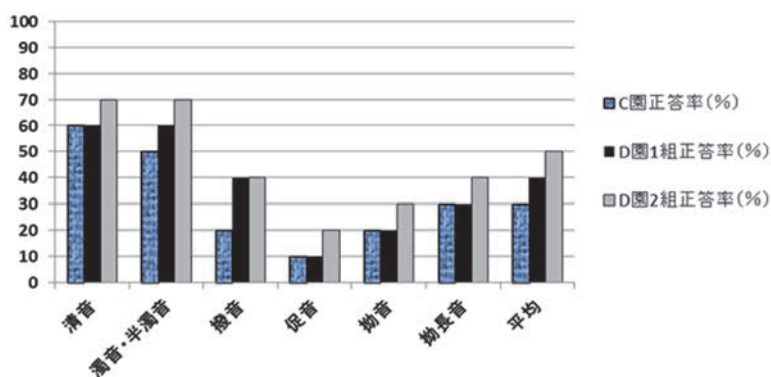


図2 クラスごとの音韻別の平均正答率 (%) の比較

表2 3クラスの音韻別の平均正答率 (%) のF検定

音韻	平均	標準偏差	自由度	F値	有意差	
清音	C	55.6	9.2	2	3.300	*
	D-1	61.8	17.3			
	D-2	65.1	12.0			
濁音・半濁音	C	47.3	15.5	2	11.378	**
	D-1	60.0	16.5			
	D-2	68.4	12.7			
撥音	C	24.1	12.0	2	11.600	**
	D-1	36.0	16.8			
	D-2	43.9	13.7			
促音	C	5.4	13.5	2	3.624	*
	D-1	13.9	21.1			
	D-2	20.9	24.2			
拗音	C	16.2	11.5	2	7.304	**
	D-1	20.7	12.5			
	D-2	28.5	7.0			
拗長音	C	22.3	21.1	2	6.184	**
	D-1	28.3	22.0			
	D-2	44.0	19.6			

\*:  $p < .05$ , \*\*:  $p < .01$

さらに3つのクラス間における多重比較を行った結果、「清音」ではC園とD園2組間で有意差がみられD園2組の方が正答率が高い ( $p < .05$ )。「濁音・半濁音」ではC園とD園1組間で有意がみられ ( $p < .01$ )、D園1組の方が、正答率が高い。またC園とD園2組間でも有意差があり ( $p < .01$ )、D園2組の正答率が高い。「撥音」ではC園とD園1組間で有意差があり ( $p < .05$ )、D園1組の方が高い。またC園とD園2組間で有意差があり ( $p < .01$ )、D園2組が高い。「促音」ではC園とD園2組間で有意差があり ( $p < .05$ )、D園2組の方が高い。「拗音」ではC園とD園2組間で有意差がみられ ( $p < .01$ )、( $p < .05$ )、D園1組と2組間でも有意差がみられ ( $p < .05$ )、D園2組の方が高い。「拗長音」ではC園とD園2組間で有意差がみられ ( $p < .01$ )、D園2組の方が高い。D園1組と2組間でも有意差があり ( $p < .05$ )、D園2組の方が高い。これらの結果から、D園2組の音韻意識及び語彙の獲得状況が、他のクラ

スに比べ良好であることが明らかとなり、幼児の音韻意識および語彙の獲得と園環境や保育者の指導力との関連が推測された。

### 5. 調査Ⅱ：指導案及び保育実践の言語環境の分析

#### (1) 調査の概要

##### 1) 方法

保育参観における観察と保育環境スケール (ECERS-3)<sup>4)</sup>のサブスケール3 (言葉と文字) を用いて幼児教育施設である園における言語環境を数値化しこれに基づいた評価を行うことにより、「言葉」領域の目標である「言葉による伝え合い」等の現状を分析する。B市の教育委員会主催の研修会としての公開保育では、ビデオ撮影は行わない。保育環境スケール (ECERS-3) のサブスケール3 (言葉と文字) は、別紙に示した。

表3 C園とD園2組の保育者の保育環境(言語環境)の評価(ECERS-3「言葉と文字」)

項目	C園評価	C園評価平均	D園2組評価	D園2組評価平均
12 語彙の拡大	5	4.5	6	6.5
13 話し言葉の促進	4		7	

公開保育を実施する際には、園の代表として担当保育者が保育を実施するため、園長や主任が保育内容や指導案をチェックし、園をあげて公開保育の準備に取り組む。そのため、保育者の言葉がけや幼児同士のコミュニケーションの場面設定などは、園が目指す幼児像や保育方針等の保育環境が色濃く反映される。C園は、前年度までは保育所として運営され、D園は幼稚園として運営されていた。幼稚園は、文部科学省の管轄にあり、研修が義務づけられているため、D園の保育者は保育指導案の作成を頻繁に行っている。C園の保育者は、新任研修以降、保育指導案の作成は行っていない。この現状をふまえた上で、C園とD園の公開保育の実践を取り上げ、ECERS-3のサブスケール3「言葉と文字」(項目12「語彙の拡大」、項目13「話し言葉の促進」)を用い、公開保育、給食、給食後の時間等の3時間をタイムサンプルとし、保育者が構築する言葉環境を評価する。

D園には図書室が備えられ、毎週曜日を決めて、図書室の本を借りることができる。C園の各部屋に絵本等は置かれてあり、借りることもできるが、D園の方がより多くの種類の絵本に触れることができるという利点があった。そこで、「言葉と文字」の項目には、項目14「保育者による絵本の使用」、項目15「絵本に親しむ環境」、項目16「印刷(書かれた)文字に親しむ環境」が含まれるが、絵本・文字の環境は省き、あくまでも保育者の保育の中での幼児に対する言語環境に注目することにした。公開保育の活動実践の「保育者の活動の中での説明」、「保育者が活動の中で発見したこと・感じたことを幼児に伝える」、「活動の中での幼児のつぶやき・発言」、「幼児の発表」を観察し文章で表に記載し、さらにECERS-3のサブスケール3「言葉と文字」(項目12,13)の評価項目(表6、表7)が観察できたときには番号を表に記載した(表4)。ECERS-3を用いた評価は、より公正を期すため複数の評価者を設定することが望ましいが、今回の評価は著者のみで実施した。

2) 対象

A県B市C園・D園の公開保育指導案及び担当保育者

3) 調査実施日・時間帯・主な活動

- ・C園 201X年5月22日(10:30~11:30):「絵の具遊び」
- ・D園 201X年5月29日(10:00~10:50):「昆虫み一つけた!」

(2) 結果と考察

1) 保育者の言語環境の評価

ECERS-3のサブスケール3「言葉と文字」(項目12「語彙

の拡大」、項目13「話し言葉の促進」)を用いて評価を実施したところ、結果は以下のような評定となった(表3)。C園は評価平均が4.5、D園は6.5となり保育者の使う言葉や保育内容に大きな差が認められた。

2) 公開保育の指導案及び活動実践の観察

ECERS-3のサブスケール3「言葉と文字」(項目12「語彙の拡大」、項目13「話し言葉の促進」)を用いて評価を実施したところ、結果は以下のような評定となった(表4)。

A県B市の公開保育は、「言葉」領域の目標や内容が含まれない指導案が多かったが、C園とD園の公開保育では、「言葉」領域の目標が設定されていた。特にD園2組の公開保育では、保育者が幼児に言葉を伝えるときに配慮や工夫、幼児同士の言葉のやり取り、幼児の言葉を拾い上げてクラス全員に広げる活動を重視する保育が展開されていた。また、公開保育の保育指導案をみると、「本時」の実践までに、絵本の読み聞かせや、園庭での活動、図鑑調べ、幼児一人ひとりが本をつくる活動など、幼児が自然に言葉や文字に興味をもつことができるよう工夫された活動が行われていた。

表4で示したように、D園2組の保育者は、「言葉による伝えあい」を活動に組み込む工夫を行っている。さらに、活動をすすめるための説明を行う際には、声をはりあげず聞きやすい音声で、ゆっくり、はっきり、短い文章で話している。この話し方は、多賀ら(2017)によれば、聴覚障害児のみならず聴児でも聞き取りに問題のある子どもに対する合理的配慮でもありとされる。聴力検査では、特に聞こえの問題をみつけることができなくても、聞こえが粗く音韻を明確に聞き分けられない幼児や、聴覚記憶が難しい幼児は存在する。これらの幼児にとって、合理的な配慮を行った上での言葉がけや話は、言語獲得に大きな影響を与えることに疑う余地はない。

表4 公開保育活動実践の観察と ECERS-3 (3歳以上) サブスケール3「言葉と文字」

園名 項目	C園		D園	
	公開保育の実践内容	観察事項	公開保育の実践内容	観察事項
ねらい(言葉領域)	・活動で感じたことを友だちや保育者に話す	・自分なりの思いを言葉にする様子は見られた。	・興味や関心をもって友だちの作品を見ることをおしと、友だちとの会話を楽しむ	・言葉の伝え合いは活動の中で見られた。
保育者の活動の中での説明	・具体的に物を提示しながら視覚的にも分かるように説明をする。	・幼児全員が見える提示になっていない。幼児が知らないと思われる新しい言葉を復唱するなどの工夫が見られない。	・短い文章で話す。ゆっくりはっきり発音して、ことばが明瞭に伝わる工夫をする。	・声の大きさや間の取り方がよい。音段からの信頼関係や、聞く姿勢をつくることへの支援がなされている様子がうかがえる。
保育者が活動の中で感じたこと・発見したことを幼児に伝える	・活動に取り組む幼児の工夫をみつけ、みんなに伝える。	・幼児一人ひとりの様子はよく見ているが、声がけは個別であり、全体に伝えることはなかった。	・活動に取り組む幼児の工夫をみつけ、みんなに伝える。	・特に気分むらがある支援を要する幼児の頑張りを取り上げて、みんなに伝えている。
活動の中での幼児の発言・つぶやき	・簡単な質問を投げかけ、幼児が興味をもって答える場面を設ける。	・活動の中での幼児のつぶやきは、あまり見られなかった。	・グループに分かれて絵をかきながら、自由に気持ちを伝え合う時間を設定している。	・幼児のつぶやきや感想を拾い上げながら、他のグループの子どもに伝え、みんなで共有している。
幼児の発表	・活動の感想をみんなの前で話す。	・時間がなくなり、感想を発表する場面は割愛された。	・自分のかいた絵について、どこを工夫したか、どこが難しかったか、みんなの前で話す。	・すらすらと語る幼児はいなかったが、保育者が思いをくみ、代弁しながら発表を支援している。
ECERS-3 評価	語彙の拡大	3.1、3.2、3.3、5.1、5.2	3.1、3.2、3.3、5.1、5.2、5.3、5.4、7.1、7.2	
	話し言葉の促進	3.1、3.2、3.3、3.5、5.1	3.1、3.2、3.3、3.4、5.1、5.2、5.3、5.4	

6. 総合考察

(1) D園2組の幼児の音韻意識・語彙獲得状況と言語環境  
 C園とD園1組、D園2組の3つのクラスの幼児の言語力(音韻意識と語彙の獲得)の比較をしたところ、D園2組の幼児が、他のクラスの幼児より高い言語力を有していることが明らかとなった。この理由の一つとして、特殊音節(撥音「ん」、促音「っ」、拗音「きゃ」、拗長音「きょう」)の平均正答率が高いことが挙げられる。促音はどのクラスも比較的低い正答率であるが、D園2組の幼児の正答率は他のクラスよりも高い。幼児は、発音することはないが「っ」が音韻として存在することを文字と親しむことによって、理解することが多い。文字が読めない幼児にとって、促音は難しい特殊音節となる。C園では、年長児の6月の段階で文字がほとんど読めない幼児は3名、読めない文字がある幼児は3名であった。絵本などの表記文字に親しんでいる場合、促音の音韻意識は促進されると考えられる。したがって、図書室があり、絵本を日常的に借りることのできるD園では、1組にほとんど読めない幼児が1名、読めない文字がある幼児が4名、2組には読めない文字がある幼児が1名存在するのみであった。絵本など文字に触れる環境があるなどの言語環境の影響が示唆される。

文字に直接触れなくても、「きって」などの言葉に対して、手をたたきながら促音を意識することができる。「き」は普通に手を1回たたき、促音の「っ」は親指(母指)を合わせて音は出さない。「て」は普通に手を1回たたく。このような言葉の動作化によって、遊びながら音韻意識の獲得を促すことができる。また、語彙獲得は、保育者が語彙の拡充を意識的に行うことが重要である。言葉の言い換えや、カテゴリーの上位概念・下位概念の整理を自然に活動の中で行っていく。たとえば、生

活の中で目にする生き物である「いぬ」「ねこ」は「動物」と置き換える。「かぶとむし」「ちょうちょう」ならば、「昆虫(虫)」と言いながら、幼小接続期には少し難しい言葉をつかって、生活言語から学習言語への渡りを円滑にすすめる支援を行う。このような保育者の意識が、より豊かな言語環境を構成することにつながる。

(2) 保育環境(言語環境)の向上を目指した取組  
 保育者の言葉への意識や使い方は、保育環境の一部と捉えることができる。しかし、保育者による言語環境を尺度化して測定したり、保育者の言葉がけや話の仕方を公開保育等で評価することはほとんど行われてこなかった。保育の質には、様々な観点がある。文部科学省のプロジェクトによる「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究」報告(国立教育政策研究所, 2017)におけるECERS-3を用いた試行調査結果において「言葉と文字」2.87、「活動」2.26の低評価点の理由として指摘された「生活や遊びの中で、言葉や数・量・形につながる遊具や教材及び活動、教師の関わりの弱さ」を真摯に受け止めるのであれば、保育者の言葉がけや話の内容・組み立てと幼児の活動の在り方を意識して取り組める保育者自身の力量は、保育環境としてより重視されるべきである。

ECERS-3は、保育環境を測定する尺度である。保育者が、アメリカで作成された尺度をそのまま日本で活用することに対して疑問視することは、当然予測されるが、今回の3法令(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)の改定により、幼稚園、保育所、認定こども園の3つの幼児教育施設で行われる教育・保育の環境は、同じような質が担保され、卒園して小学校に入学した子ども達の育ちが同



じであることを示している(無藤ら, 2017)ことから、今後保育環境への関心はさらに高まっていくと思われる。

本研究では65名の年長児を対象とする言語調査(音韻意識及び語彙の獲得状況)結果をもとに、同じの市の公立園であっても保育者の言語環境によって幼児の言葉の力に差異が生じることが明らかにされたと言える。幼児の生得的な言葉の力や認知的能力の差異に関する条件コントロールを行っていないこと等の問題があるものの、今後、標準化された言語力テストを活用し、音韻意識及び語彙の獲得、文の理解等の現状を明らかにすることによって、保育者が日々の活動や保育の場面で、どのように自身の言語環境を高めるかについて意識し取り組む環境を整える必要があると思われる。活動中での「言葉による伝え合い」は保育者の支援やスキルを必要とする。主体が幼児同士であれば、言葉のやりとりが成立するための仕掛けを保育者が常に実践するための保育者としての力量が求められる。それは、自分の思いを自由に表現して良いという暖かな対応であったり、日頃からの信頼関係であったり、言葉として表出し発信する楽しさを経験させることであると考える。一朝一夕には構築できない保育の環境と言える。

D園2組の保育者の公開保育は、それまでの伏線となる活動があり、単発的に行った実践ではない。幼児は、園庭で昆虫を探しどこでどんな虫がいたかを報告しあっている。さらに、その情報に基づいて自分でも昆虫を探しに行き、自分だけの昆虫図鑑を作っている。幼小接続期にあって、幼児が興味をもつように仕向けさらに自分達で探索し、「言葉による伝え合い」を意識して活動に設定する。このように、遊びをとおして、教科学習の前段階としての「発表」を自然な形で行う工夫から、「言葉を書く」「言葉の内容を理解する」「言葉で伝える」などの言語活動を楽しみながら積み重ねている。保育者の綿密な保育の構想や準備があったからこそ成立する環境である。また、ECERS-3のサブスケール3「言葉と文字」による観察と評価(表4)に記載したように、保育者が短い文章でゆっくり話し、発音が大変明瞭で幼児には聞き取りやすい言葉であること、活動に取り組む幼児の工夫を見つけ、それを全員が共有できるように、全員が注目し集中できたところで伝える工夫を徹底するこ

とは、毎日の積み重ねによって言語獲得の促進に大きな影響を与えることが示唆された。

保育者の語彙の豊かさは当然であるが、幼児の心情を察知し幼児から言葉を引き出すような言葉がけや「言葉による伝え合い」が楽しくもっと表現しようと思えるような話す意欲を喚起するかかわりができることも言語環境として重要である。さらに、保育者の資質として、幼児に対する高いコミュニケーション能力や言語能力を身につけている必要がある。

### (3) 幼児教育の今後の課題と本研究の課題

幼児教育施設には、言葉に遅れをかかえる幼児がいる。健聴児には、聴力に問題はないにもかかわらず聴覚認知の弱さをかかえる幼児もいる。そのような幼児は、聞いた言葉を理解しにくく、記憶することも苦手である。実際、言語調査を行ったときに、保育者からはノーマークで何ら問題をかかえているようには思えない幼児が、音韻意識の獲得が極端に不十分であり語彙も少なく、特異的言語発達障害の可能性が浮き彫りにされた。この障害は脳のレベルでの課題をもつと言われるが、適切な早期支援によって効果が期待できる(Friendman& Friendman, 1980)。

保育者が本や積み木、水や砂などの様々な多岐に渡る素材を用いたり、幼児の発達段階や年齢に即した活動の機会を多く設定する工夫をしたりする保育と、そうではない保育を比較した場合、前者の方がより言語力や社会性の向上が確認され、その効果については就学以後にも確認できたとする(Feisner-Feinberg et al., 2001; Sylva et al., 2012) 指摘もある。幼児教育施設の保育者の言語環境(音韻意識獲得への意識とスキル・語彙拡大の意識とスキル・コミュニケーション能力への意識とスキル)に今後さらに意識を向け重視することによって、幼小接続期の基礎的な言語能力やコミュニケーション能力は向上すると思われる。そのためには、研修によって正規・非正規に拘わらず、保育者の知識や意識を高めていくことが重要であると考える。

本研究では調査対象数が少ない上に、比較クラスの幼児の発達条件のコントロールが十分でないなどの問題もあり、今後の課題としたい。

\*本研究の一部は、科研費(挑戦的研究[萌芽] 課題番号: 18K18673 代表: 大島光代(2018年~3年間)の助成を受けている。

### 註

1) 文部科学省の国立教育政策研究所プロジェクト研究「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究」(平成27~28年度)成果報告会(2017, 10月):プロジェクトメンバーにより、研究成果の報告が行われた。報告書は平成29

年3月に公開されている。

- 2) 読書力診断検査: 小学校1年生・2年生用, 図書文化社
- 3) 言語力調査: 184語の言葉については、調査に用いた184語のうち、119語(65%)は小学校国語科の教科書に用いる語彙であり、65語(35%)はこの語彙には含まれない。
- 4) ECERS-3 (2016) Early Childhood Environment Rating Scale Third Edition は、日本語版として出版された。埋橋玲子訳, 法律文化社, 京都市



## 参考文献

- 天野清「語の音韻構造の分析行為の形成とかな文字の読みの学習」, 教育心理学研究, 18(2), 1970, 76-89
- 天野清「子どものかな文字の習得過程」, 秋山書店, 東京都, 1986, 99-188
- 天野清「音韻分析と子どもの Literacy の習得」, 教育心理学年報, 27, 1988, 142-164
- 長南浩人・斉藤佐和「人工内耳を装用した聴覚障害児の音韻意識の発達」, 特殊教育学研究, 44(5), 2007, 283 - 290
- Cain, K., Oakhill, J. & Bryant, P. E. : Children's reading comprehension ability : Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Education Psychology*, 96, 2004, 31-42
- Friedman, P., & Friedman, K. : Accounting for individual differences when comparing the effectiveness of remedial language teaching methods. *Applied Psycholinguistics*. 1. 1980, 151-170
- 藤澤伸介「言語力—認知と意味の心理学—」, 新曜社, 東京都 2011, 251
- 原恵子「子どもの音韻障害と音韻意識」, コミュニケーション障害学, 2003, 20, 98-102
- 秦野悦子「言語聴覚士のための基礎知識 音声学・言語学」, 医学書院, 東京都, 2009, 239
- 五十嵐紀子「他分野とコミュニケーション教育を語る意義—医療福祉分野で求められる『コミュニケーション力』をめぐって—」『日本コミュニケーション研究』第44巻第1号, 2015, 7-15
- 小山哲春「コミュニケーション教育の源流」『スピーチ・コミュニケーション教育』第23号, 2010, 85-109
- 樟本千里・岩立京子・西坂小百合・松井智子・岩立志津夫「乳幼児期の発達や学びの評価の検討—言葉の領域に焦点を当てて—」, 岡山県立大学保健福祉学部紀要, 第24巻1号, 2017, 67-80
- 鯨岡 峻「原初的コミュニケーションの様相」, ミネルヴァ書房, 京都市, 1997, 65
- 文部科学省, 中央教育審議会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて(報告)」, 2016, 1 - 326  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/.../1377021\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/.../1377021_3.pdf)
- 文部科学省, 国立教育施策研究所「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究(報告書)」, 2017, 1 - 195  
[http://www.nier.go.jp/05\\_kenkyu.../pdf.../syocyu-5-1\\_a.pdf](http://www.nier.go.jp/05_kenkyu.../pdf.../syocyu-5-1_a.pdf)
- 文部科学省「新学習指導要領改訂の基本的な方向性」特別支援教育, 65, 東洋館出版社, 東京都, 2017, 4-15
- 無藤隆・汐見捻幸「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」, 学陽書房, 2017, 58-71
- 大石敬子「読み障害児3例における読みの障害機構の検討—話し言葉の問題を通して—」. LD (学習障害) —研究と実践—, 6(1), 1997, 31-44
- 大石敬子・斉藤佐和子「言語発達障害における音韻の問題—読み書き障害の場合—」, 音声言語医学, 40, 1999, 378-387
- 大島光代「聴覚障害児教育幼児向けカリキュラムと保育園カリキュラムにおける領域「言葉」のねらいに関する一考察」, 名古屋女子大学紀要, 第61号, 2015, 175-188
- 大島光代「健常幼児と障害幼児の語彙及び音韻意識獲得の特徴」, 教科開発学論集, 5, 2017, 53-65
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howers, c., Kagan, S. L., & Yazejian, N. : The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72, 2001, 1534-1553
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B., (Eds.,). *Early Childhood Matters : Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*, Routledge, Netherlands, 2010
- 酒井朗「幼小連携の課題を考える」『初等教育資料』10月号, 東京都, 2003, 68-71
- 多賀一郎・南恵介「きれいごと抜きインクルーシブ教育」, 黎明書房, 名古屋市, 2017, 46

【資料】

表5 ECERS-3 (3歳以上) サブスケールを用いた評価方法

1	もしひとつでも1の指標に「はい」があれば「1」とする。
2	1の指標がすべて「いいえ」で、3の指標の半分以上が「はい」であれば「2」とする。
3	1の指標がすべて「いいえ」で、3の指標の全部が「はい」であれば「3」とする。
4	3の指標がすべて「はい」で、5の指標の半分以上が「はい」であれば「4」とする。
5	3の指標がすべて「はい」で、5の指標の全部が「はい」であれば「5」とする。
6	5の指標がすべて「はい」で、7の指標の半分以上が「はい」であれば「6」とする。
7	5の指標がすべて「はい」で、7の指標の全部が「はい」であれば「7」とする。
8	無回答の運用は、スケールやコアシートに無回答可と書かれている指標または項目に限られる。無回答可と記された項目は計算の対象としない。

表6 ECERS-3 (3歳以上) サブスケール3「言葉と文字」(項目12:語彙の拡大)

評価	項目12 語彙の拡大
1.1	保育者が子どもに対し限られた語彙しか用いない。
1.2	保育者が子どもの実際の経験に基づかない言葉を教える。
1.3	保育者が新しい言葉を導入するのに保育室内の遊具/教材や展示、何かの体験と言う機会を利用しない。
3.1	観察期間中の決まった日課や遊びのなかで、保育者がときどき、人々や場所、ものごと、動きなどの子どもの経験を表す言葉を場に即して用いている。
3.2	子どもにとっての意味のある状況で、人々や場所、ものごと、動きなどの言葉が用いられている。
3.3	保育者がときどき、新しい言葉を導入するのに保育室内の遊具/教材や展示、何かの体験という機会を利用する。
5.1	観察期間中の決まった日課や遊びのなかで、保育者がしばしば、人々や場所、ものごと、動きなどの子どもの経験を表す言葉を場に即して用いる。
5.2	保育者はときどき、なじみのない言葉の意味を子どもに分かるように正しく説明している。
5.3	保育者がしばしば、新しい言葉を導入するのに保育室内の遊具/教材や展示、何かの体験という機会を利用する。
5.4	言葉に不自由のある子どもに対して特別な配慮がある。
7.1	保育者は通常、子どもの年齢と能力に応じて、語彙豊かに、話題となっていることについてより的確な言葉を用いる。
7.2	保育者、新たな話題や興味あるトピックを取り入れるのに、いろいろな面白くて新しい言葉を用いる。
7.3	保育者は子どもが使っている言葉の意味についての理解を広げるために、情報やアイデアを付け加える。

表7 ECERS -3 (3歳以上) サブスケール3「言葉と文字」(項目13:話し言葉の促進)

評価	項目13 話し言葉の促進
1.1	保育者が子どもに、型通りな答えを求めたり、正確に答えるのが難しかったりするような質問をする。
1.2	保育者は子どもが言うことの多くを無視し、否定的あるいは不適切な反応をする。
1.3	子どもが自分の能力に応じて順番に話せるような保育者と子どもの会話がほとんどない。
1.4	保育者は子どものコミュニケーションを助けようとしない。
1.5	子どものどうしてもを言い合ったり保育者に話しかけたりするような雰囲気がない。
3.1	保育者は適宜、子どもがうまく答えられるような「型どおりでない」質問をする。
3.2	保育者は子どもが言ったことにまずまずの注意を払い、否定的ではなく自然に肯定的に回答する。
3.3	保育者と子どもの会話がときどきであるが観察される。
3.4	保育者は、子ども1人ひとりが、できるだけ言葉のやりとりができるように試みている。
3.5	雰囲気が和やかで1日のうち大部分の時間に保育者や他の子どもと話をすることができる。
5.1	子どもが喜んで答えるような質問をする。
5.2	室内の自由遊びの時間に保育者と子どもの会話がたくさんある。
5.3	保育者は子どもからの話しかけに肯定的に回答し、もっと話すように励ます
5.4	保育者は子どもがお互いにやりとりできるように励ます
7.1	保育者は子どもがより長く答えられるような質問を多くする
7.2	外で身体を動かして遊んでいる時や、毎日の決まった活動の時にも保育者と子どもの会話がたくさんある。
7.3	クラスでの活動や教材等の範囲を超えての話題がある。

# The Relationship between Acquisition of Phonological Awareness and Linguistic Environment at a Early Childhood Education in the Transition Period from Preschool to Elementary School

MITSUYO, Ohshima

Cooperative Doctoral Course in Subject Development in the Graduate School of Education, Aichi University of Education & Shizuoka University

## Abstract.

The results of the study of linguistic ability (phonological awareness and vocabulary acquisition) at a early childhood education in B City, A Prefecture showed that there are many infants among healthy older children who have not acquired sufficient phonological awareness. Therefore, in this study, influence on infants of the nursing environment of institutions C and D which differ in culture, area, caregivers, and guidance principles was studied, analyzed, and discussed only in the environment of institution considered to be a requirement for phonological awareness and vocabulary acquisition.

When the results of the investigation about phonological awareness and vocabulary acquisition at the two institutions were compared, a significant difference was observed in the correct answer rate for all the six phonemes. Furthermore, when these two institutions were compared by class, a significant difference was observed in the correct answer rate for all the phonemes. Moreover, when the linguistic environments of two institutions are compared by evaluating their open childcare with the subscale "language and literacy" (expansion of vocabulary and promotion of the spoken language) of ECERS-3, it was clarified that in classes with a high answer rate, activity of communicating with each other by means of words is done properly, and that the linguistic environment such as speaking to children has been arranged properly. At infant education institutions, more efforts should be made in the future to enhance the activity of communicating with each other by means of words.

**Keywords:** vocabulary acquisition    acquisition of phonological awareness    investigation about linguistic ability  
infant education facility