

的な事項を、構文の問題・品詞の意味の問題・ことばの問題に類別して、それを具体的に概説したが、その用例の頻度を示すと次のごとくである。

表2 語彙・語法に関する問題点のある用例数

調査対象の文(句・節)数		877
構文の問題	重複的表現	8
	羅列的表現	7
	連用修飾語の位置の誤り	6
品詞の意味の問題	助動詞の使い方の誤り	18
	格助詞の脱落と誤用	23
	接続助詞の誤用	3
	接続詞の誤用	4
ことばの問題	幼児音の使用	12
	語彙の不足	8
	俗語・方言の使用	7

表2によると、「品詞の意味に関する問題」として取り上げた「助動詞・助詞」の問題以外は、調査対象の文(句・節)数からすれば、総体的にはほとんど問題にならない数といえる。

助動詞・助詞の問題については、Ⅲ・三・(三)および(四)で述べたごとく、見掛け上はそれ程問題にすべき頻度数とは思われないが、助動詞・助詞の使用が数語に局限されていることから見ると、国語の表現にあたって助動詞・助詞の使用に習熟することが極めて重要であるだけに、知能や言語能力に応じて日常生活の中で指導する配慮を持つことが肝要である。

助動詞・助詞の用例の頻度を示すと次のごとくである。

表3 助動詞の用例数

調査対象の文(句・節)数	172
ます	75
た	70
です	10
だ	9
れる	6
ない	5
ぬ(ん)	3
たい	2
せる	1
う	1

表4 助詞の用例数

調査対象の文(句・節)数	172				
ね 終助	4	で 格助	11	て(で) 接助	119
よ 終助	4	へ 格助	10	を 格助	58
の 終助	4	と 接助	10	は 係助	56
まで 格助	2	けど(けれど) 接助	9	の 格助	50
より 格助	2	と 並助	7	に 格助	49
ばかり 副助	2	から 格助	4	が 格助	44
だけ 副助	2	から 接助	4	と 格助	19
や 並助	2	ので 接助	4	な 終助	16
ば 接助	1	のに 接助	4	も 係助	13
しか 副助	1	か 係助	4		

方言が話されているのではないかと推測される。しかし、「書きことば」による表現をとるこの作文集には、俗語・方言の使用例は極めて少ない。

さきに、「幼児の文の内容的特色」の、「四話しことば的表現」の項において、「すなわち、この年齢では文章表現はできるものの、『話しことば』と『書きことば』とがまだ十分には分化していないといえる。」と述べた。このことからすれば、俗語・方言の使用が「書きことば」において少ないことは、論旨に反することになる。

しかし、この点については、幼児の「俗語・方言」観が幼児なりに働き、基本的には「書きことば」に「話しことば的表現」を持つにもかかわらず、「俗語・方言」による自由な表現を、自然に、あるいは半ば意識的に抑制することになったと考えることはできないだろうか。

四 まとめ

以上をもつて幼児の文の内容的な特色と、語彙・語法についての概括的な分析を終るが、最後にこの両者についてまとめ、私見を加えたい。

(一) 内容的特色について

さきに幼児の作文を内容的に分析して、その特色を四つに分類し、「感動的表現・願望的表現・韻律的表現・話しことば的表現」と名づけた。

「話しことば的表現」というのは、「書きことばによる表現」の用語と表現法の問題を取り上げたものであるから、内容的特色

の範疇に入れるべきものではないとも考えられる。しかし、「話しことば」というのはただ単に「ことば」の表現手段としての意味を表すのみでなく、特に幼児にとっては、日常生活との密着性を表すもの、すなわち、幼児の言語性格の一面を捉えたものとも考えたい。

「感動・願望・韻律的表現」は幼児の心そのままの表現である。未知なるものを追い求め夢に遊ぶ強い感動からほどばしる、心の直接的な表現である。

これらの表現に見られる諸性格は、人間形成の柱となるべきものであることは言うまでもなく、従って、これらの表現をそれぞれとして大切にするとともに、その表現内容についての、将来のあべき成熟の段階への展望の上に立った見方が必要である。

表1 幼児の文の内容的特色を示す用例数

調査対象の文(句・節)数	877
感動的表現の文(句・節)数	20
願望的表現の文(句・節)数	16
韻律的表現の文(句・節)数	7
話しことば的表現の文(句・節)数	36

(二) 語彙・語法に関する問題点について

幼児の表現能力を、標準的に見て問題があると判断される基本

園児の表現は前述の羅列的表現にも類別しなければならぬものである。

前項の助詞の使用例の分析において記したように、接続助詞の使用頻度は、単純接続の接続助詞「て」の例外的な使用頻度を除いては、「と」「けど」「から」「ので」など極めて使用頻度が低く、基本的な語ばかりである。従って、誤用例が少ないことが接続助詞の使用に習熟していることにはならない。

文例(四)～(六)は接続詞の誤用である。前述の百七十二文(句・節)中、接続詞の用例は「そして」「また」等、連語を含めて十三例に過ぎない。主として文と文との因果関係等を示す接続詞の使用については、卒園時の幼児にとっては力不足なのであろう。十三用例中に三例の誤用があることも、接続詞の使用についてまだまだ未熟であることを示すものである。

(七) 幼児音の使用

○おもちゃをかってくりました。

○そしてぼくがかいてくると、

○おかあさんはまぜごはんをつくるのがぞうずです。

幼児音が見られるのは、作品全体(約三千五百文節)で十二例のみであり、この時期においてはほとんど問題にならない程度である。使用例を示すと次の通りである。へ(一)内は幼児音

れ(で)四例、え(い)二例、じょう(ぞう)二例、む(も)一例、か(が)一例、で(れ)一例、よ(お)一例

(八) 語彙の不足(不適切なことばによる表現)

○もつやつがおもたすぎるので、(1)

○みんなでくるまのつてスキーのそばまでいった。(2)
○きよねん4ごうしゃのつてきみとくんのおうちへあそびにきました。(3)

(全八例)

これも八例のみで、特例と考えてよいものである。

(1)は、具体的な物の名を適切なことばで表現することができないものであり、語彙の不足に原因する不的確な表現である。(2)は、「スキー場のそば」であろうが、この幼児には、「スキー」と「スキー場」の意味の区別が明確でないものと思われる。(3)においても、「電車にのつて」といふべきところを、「4ごうしゃ」は「電車」の「4ごうしゃ」であろうから、「4ごうしゃ」に「電車」の意味を持たせて、このような使い方をし、そのために不的確な表現になったのであろう。

(九) 俗語・方言の使用

○まだやらかいとこがありました。

○さいとうくんがかえってきたで、いっしょにドッチボールをしました。

○ほんでままはまいったていいいます。

○ときどきどつかへいきます。

(全七例)

俗語・方言の使用も七例のみで、ほとんど問題にならない数である。

実態を調査しなければ確言はできないが、園児の、家庭や地域社会における日常生活ならびに園生活の中では、随分多く俗語や

(五十六、「格助」の(五十)、「格助」に(四十九)、「格助」が(四十四)、「格助」と(十九)、「終助」な(十六)、「係助」も(十三)、「格助」で(十一)、「格助」へ(十)、「接助」と(十)、「接助」けど(けれど)(九)、「並助」と(七)、「格助」から(四)、「接助」から(四)、「接助」の(四)、「接助」の(四)、「係助」か(四)、「終助」ね(四)、「終助」よ(四)、「終助」の(四)、「格助」まで(二)、「格助」より(二)、「副助」ばかり(二)、「副助」だけ(二)、「並助」や(二)、「接助」ば(一)、「副助」しか(一)。

助詞の語数では二十九語が使用されており、通常、社会的に用いられる助詞を五十語とすれば、卒園時の幼児は、この園の場合その五十八パーセントの語を使用していることになる。

しかし、頻度の高い語を挙げると、「接助」て(百十九)、「格助」を(五十八)をはじめ、「は」・「の」・「に」・「が」・「と」・「な」・「も」・「で」・「へ」・「と」の十二語が頻度の十以上のものであり、これらの十二語は、助詞の種類や意味としては最も基本をなすものであり、また、幼児の言語生活を反映したものと考えられる。

前項の「助動詞」に比較すれば「助詞」の使用は正確であり、使用する語の種類全体に占める割合も、わずかながら「助動詞」を使用する割合を越えている。「話しことば」の発達の過程において、初語から一語文へ、一語文から二語文への発展の様相を見ると、そこには体言の習得が中心となっている。体言を中心とし

た文節の構成が、勢い格助詞を中心とした助詞の習得を促すことは当然と言わなければならない。

(五) 接続助詞・(六) 接続詞の誤用

○れいぞうこのなかのおわんをみにいってみずはかちかちにごおつていました。(1)

○かまくらが出来たら、かまくらのなかにはいりました。(2)

○あそびがおわるとおべんきようのかんじとさんすうがおわるとおふろにはいってねます。(3)

(全四例)

○おばあちゃんのいえのなかにはいりました。それでいえにかえりました。(4)

○そうしてとんねるのちかでおりました。そうしてかえりはのれませんでした。(5)

○おかあさんのはみものはあまりのみません。でもあきらくんをだいにそだてています。(6)

(全三例)

文例(1)～(3)は接続助詞の誤用の例である。

(1)の、「こおつていました。」に対応するためには、「みにいって」を「みにいくと」とか「みにいつたところか」とするのがよい。

(2)の、「できたら」は「できたので」とするところである。(3)の、「おわるとおわると」は、「と」が時間的な継起関係を表す接

続助詞と考えられるので、この部分を補足して表現するならば、「あそびがおわるとおべんきようのかんじとさんすうをはじめ、それがおわると……。」とでもすべきところである。また、この

(全十八例)

(1)は、時の呼応の誤りであり、(2)の「ていたら」は、継続を表す連語に同時の列叙を表す「たら」(過去の助動詞「た」の仮定形)が加わったものであるから、前後を呼応させるためには「かえつたら」でなければならぬ。(3)の可能の助動詞「れる」(「られる」)については、成人においても誤用が多いが、これは家庭や社会からの影響が大きい。

助動詞の誤用例は十八例に止まるが、それは、卒園児の九割以上がすべての助動詞の使用について、これを修得しているということではない。文集の中から抽出した、前述の百八十二文(句・節)から、使用されている助動詞を抽出すると、語数では十語に止まり、全助動詞の五十パーセントを使用しているのに過ぎない。

使用されている助動詞の使用頻度を示すと、
ます(七十五)、た(七十)、です(十)、だ(九)、れる(六)、ない(五)、ぬ(ん)(三)、たい(二)せる(一)、う(一)である。

「ます」・「た」が圧倒的に多く使用されており、しかも、「た」は仮定形「たら」が「くと」の意味で接続助詞的に用いられているのが全体の四分の三を占め、過去・完了・継続・存在などの意味で用いられているのは非常に少ない。

それに次ぐ語は「です」・「だ」・「れる」・「ない」であるが、十例中五例を示しているだけで、意味の比較的単純な助動詞であるにもかかわらず、問題にならないほどの低い使用度である。

これを要するに、卒園時の幼児にあつては、書きことば(話し

ことばにおいても同じ)の能力において、助動詞の使用は初歩の段階で、甚だ未熟であると言わなければならない。

(四) 格助詞の脱落と誤用

○ともえやおねえちゃんたちのためにごよういってくれます。(1)
○ぼくがようちえんいくとき。(2)
○おとうさんはしゅっちよういきます。(3)

(全十例)

○せんせいとてつだってやつととれた。(4)
○ようろうのおばあちゃんかどらえもんをかってもらいました。(5)
○ぼくはおかあさんをすきです。(6)

(全十三例)

(1)～(3)は格助詞の脱落の用例で、(4)～(6)は誤用の用例である。
二歳児・三歳児までは、自立語と自立語との間に助詞の脱落することが、話しことばの中にしばしば見られるが、三歳を過ぎると特殊な助詞を除いておおよそ無難に使用でき、助詞の脱落もまれになる。この文集(約三千五百文節)でも、格助詞の脱落は十例を数えるのみである。格助詞の誤用についても十三例のみで、助動詞の使用に比較すると、語数も格段に多く、使用もほぼ正確であることが実証される。

しかし、助詞のすべての使用例についてその内容を分析すると、必ずしも助詞の使用に習熟しているとはいえない。ここに、前項に述べた百七十二文(句・節)から助詞を抽出して、使用頻度の高いものから挙げることにする。

「接助」て(で)(百十九)、「格助」を(五十八)、「係助」は

決の鍵を握っているのは「おかあさん」なのである。幼児の鋭敏な直覚力は、直ちに「おかあさん」を捕える。それが冒頭の「おかあさん」である。しかし、「まいにちいじわるをするから」という修飾節は、幼児にとっては余りにも長過ぎるので、「しかしります。」という述語の主語とすることは、文の勢いからしてできない。従って、後の「おかあさん」が必然的に置かれたのではないか。(1)の文では、普通ならば前の「おかあさん」を省くのが妥当であろう。

(3)では、「でんわがなつたらそのときはいつも。」というのであるから、前の「いつも」は必要なく、また、一般には「いつもでんわがな」ることはないので、表現上の誤りである。ここでは、この文を書いた幼児が「かかさずでんわちようをもっていく」ことを誇りにし、その点を力説する勢いが自然に冒頭の「いつも」として表現されたのではなからうか。

○いぬによわいけいぬをぶつとばすけいぬにやさしくすると
きもある。

○いつもすだくとじでんしやでたこであそびます。(2)

○おかあさんはおもちやをかっておかしをかってくれました。(3)

(全七例)

この羅列的表現は、並列(対等)の関係を表現する能力を持たないことに因るものと考えられる。並列助詞・接続助詞・接続詞の用法や同格連用の用法についての習熟が、日常の言語生活の中でまだ極めて不十分であるためであろう。

観点をかえてみると、(1)では、自分と犬との関係を、(2)では、

あそびの手段を、(3)では、動作の対象を数えあげる、幼児の一途な直截的思考に基づく表現と取れなくもない。そういう意味では、重複的表現と羅列的表現とは、幼児の心理に徴して一脈相通じるところがあると考えられる。

(二) 連用修飾語の位置

○いつもおこつたときは、すごく、こわいかおをしておこります。
○りようすけはいつもかとうちゃんがやると、おにいちゃんに、
やったよかとうちゃんとゆ(い)うんだから。
○いつもてれびをみるときはみかんをたべます。

(全六例)

「いつも」は、意味上からは三例ともに下の・印を付した述語の文節に掛かると考えるべきであるが、形式的には△印の用言の文節に掛けなければならぬ。従って、「いつも」は×印の語の上におくのが妥当である。

この項の用例はわずかに六例のみで、全体の傾向として把握することはできないが、他の三例を含めて、六例のすべてが文頭もしくは自立語としては二語目にきていることは、「いつも」が意味的に見て強調的な表現を誘い、そのため自然と文頭に置かしたと考えられないだろうか。

(三) 助動詞の使い方

○いまのぼくわとびばがすきだった。(1)

○まいこがおともだちとあそんでかえっていたら、おかあさんがねていました。(2)

○ぼくはうるさくてねれません。(3)

○ひとりであそんでるけど、とつてもおもしろい。
○おかあちゃんそんなこえをだしてだいじょうぶかな。

(全三十六例)

最後の例文は、前後の関係から見ると母親に対する呼び掛けの文であるべきであるが、単独の文として考えたときには、作者の独語としての文ととれなくはない。

話しことば的表現の使用数としては三十六例にのぼり、第二位の「感動的表現」が二十例であるのに較べると、七十%増となっており、他の項目を圧倒的に凌駕している。すなわち、この年齢では文章表現はできるものの、「話しことば」と「書きことば」とが、まだ十分に分化していないと言える。生活が日常の遊びの生活そのものであることが実態であることから、それは当然のことと考えられる。

使用例からすると、「してたとき」「していたとき」、「つれてってくれる」「つれていってくれる」、「つくってるけど」「つくっているけれど」等の用例がほとんどを占めている。

三、語彙・語法に関する問題点

次に、卒園記念文集に見られる語彙・語法の問題について分析を試みたい。

卒園時の幼児は、「話しことば」の能力もまだ未熟な段階にある。成人の社会生活に必要な「言語生活形成期」は、小学校四年以降にあると言われ、その前段階である「言語習慣基礎形成期」は、四歳から小三の期間であると言われている。従って、卒園時における

言語能力は基礎的段階にあり、特に語法の問題に関しては習熟に程遠い段階にあると言わなければならない。

ここに、語彙や語法に関する問題点を類別して、その分析の結果を次のごとく示すことにする。すなわち、構文の問題として、(一)重複的・羅列的表現、(二)連用修飾語の位置、品詞の意味の問題として、(三)助動詞の使い方、(四)格助詞の脱落と誤用、(五)接続助詞の誤用、(六)接続詞の誤用、「ことば」の問題として、(七)幼児音、(八)語彙の不足、(九)俗語・方言の使用、の九項目について、順序に従って略述することとする。

(一) 重複的・羅列的表現

○おかあさんはまいにちいもうとがいじわるをするからおかあさん
んはしかります。(1)
○くによちゃんはおくにくによちゃんはあやとりをくれます。(2)
○いつもでんわがなったらゆみこはいつもでんわちょうをもって
いきます。(3)

(全八例)

(1)では、前の「おかあさん」は必要なく、(2)では、後の「くによちゃん」は不用であり、(3)では、前の「いつも」は筋が通らない。では、このような重複的表現が、いかなる理由によって起るのであろうか。これは私見による一つの推測であるが、(1)の文例によつてその理由を述べよう。

自分に対する妹の「いじわる」を、自分は平常心よく思っていない。しかし、年長者としてじつと我慢している。だが、公正な裁断と処置を親に望んでいるのである。すなわち、自分の問題解

昭和五十五年度の卒園児は百十七名で、それらの園児が書いた作文は、平均して三十文節、七、八文程度のものである。その中で、幼児の文としての特色を表すもの、幼児の表現能力を標準的に見て問題があると判断されるものを合わせて、百七十二文(句・節)を摘出して、分析の対象とした。

二、幼児の文の内容的特色

幼児の文の内容的な特色を四つに分類し、それらを感動的表現・願望的表現・韻律的表現・話しことば的表現と名付けた。

以下、この四項目について文例を挙げ簡単な解説を試みたい。

(一) 感動的表現

○おもちひとりでつけたよ。

○きくこちゃんは、かわいいかおをしているからいいんだよ。

○おかあさんのたんじょうびにたんじょうびうれせんとなん
だもん。

(全二十例)

自分ひとりで餅がつけた満足感、かわいい顔をしている「きくこちゃん」に対する子どもなりの親愛感、いつも自分を可愛がってくれる母親の誕生日に、プレゼントがない不満と同情の感情など、子どもらしい感動が率直に表現されている。

抽出した文は二十例であるが、その他、随所に子ども心の動きが散見する。自然に対しても人事に対しても、鋭いしかも純粋な感受性をもって共鳴する尊い宝を蔵している。

(二) 願望的表現

○はやくおおきくなつたらいいな。

○おかあさんはおしごとがいっぱいのこっているのがんばってね。

○こんどつくえがきたらどこにおくのかな。

(全十六例)

子ども心に、早くおとなになりたいという強い願望は、例外なしに持つもので、それは子どもの憧れである。がんばってね、という子どもの母親への呼びかけは、いたわりであり、励ましであり、願望である。子どものために買われた勉強机が運び込まれるのを今か今かと待ちうけ、新しい小学校の生活への夢がどンドン膨らむ。未来や未知の世界への無限の夢を育て、願望をかきたてるのは、幼児や少年の特権である。

(三) 韻律的表現

○おもちべたべた／おもしろかった。

○おなかまんたん／よくたべた。

○ママ、にちようはいそがしい／ママ、かいしゃにいく／ママ、かいしゃからかえってくる／ママ、ほんとうにありがとう。

(全七例) へ／は本人の原文にはない。

幼児は、園児のみならず二歳児になれば、口をついて出ることばが巧まずして詩になる。夢に生き夢を追う幼児の心は純にして無垢、率直な感動は直ちに詩に通う。

文例においても随所に日本詩歌の伝統的基調である五音・七音の韻律が表れ、繰り返し・押韻がごく自然に現れる。

(四) 話しことば的表現

○きんじよのおばちゃんちにつれてつてくれました。

「書きことば」を読むのは、文字として読むのではなく、ことばとして読むのであり、意味を読みとるのであるから、一字一字を読む指導とはいささか内容を異にするといわなければならない。この幼稚園における具体的な指導の方法として、絵という具象的なものによりことばの概念形成をはかり、さらに、文字書写という作業を導入することにより、文字によって表現されたことばと、その概念との密着化を期待している。また、この作業を通して、ことば遊びの中で自然に「書きことば」を書写する能力が身につくことになる。

三歳児第三学期から四歳児第一学期にかけて「線のけいこ」の指導がなされるが、その前提として、三歳児の入園当初に自由な鉛筆の使用がなされる。これは、家庭において一歳児後半から二歳児にかけての年齢で、ほとんど本能的に現れる幼児の落書きの後を受けて行われるものである。

「線のけいこ」は、直線・曲線を含めて、自由に思う通りの線が書ける筋肉運動の能力と筋力との訓練のために必要なものである。この能力が、次のひらがなの書写能力につながるものである。

五歳児の夏休みに、絵日記の作成が課される。これは、夏休み中の家庭における生活体験を絵日記にするものであるが、必ずしも文字による表現は要求しない。この絵日記は園児によっては卒園時まで自発的に継続される。

同じく五歳児の十二月には、「絵本」の作成がなされる。この絵本は幼稚園において製作され、家庭での助力や指導は一切加わっていない。題名やストーリーは、それぞれ園児の自由選択で、三枚程度のものである。文字表現は、絵日記より相当の進歩を見せている

が、まだ文としての形式は未熟であり、表現内容も一部を除いては素朴で、しかも稚拙である。詳しくは省略する。

卒園時に記念文集が出されるようになって、昭和五十五年度で三回目である。

卒園児が綴った文は課題と自由選題とを含み、すべて家庭や幼稚園において全く手を加えない作品であり、誤字や脱字、俗語や方言も含まれ、幼児音や幼児語も散見する。

三年間にわたる「書きことば」の能力を身につける指導の総決算とも言ふべきものであるが、もちろん、この園における「書きことば」の指導は、前述のごとく、その主眼は「書きことば」を読む能力についての指導にあるのである。

前掲の計画表に基づいた指導の結果が、他面において記念文集として実を結んだというべきである。

III 幼稚園児の作文の分析

一、はじめに

次に、昭和五十五年度の卒園記念文集の作品に表れた、幼児の文の内容的な特色と、語彙・文法等について若干の分析を試みたい。

分析の趣旨は、卒園時における幼児の、「書きことば」を書く能力の実態を率直に把握することであり、直ちにそれを今後の指導の参考に供するということではない。それは、幼児の言語指導全般についての、ある意味での参考になるかも知れないが、直接的な指導資料として考えるときは、幼児の言語指導の基本を無視することになりかねないからである。

る。」という文脈は、「読ませたり書かせたりする」ことが、「ひとつひとつ」日常の生活経験を離れて指導されることを全面的に規制するものとは考えられない。従って、「話しことば」の能力を逐次身につけていくという基盤の上に立って、日常の生活経験のなかで、ないしは、それに準ずる場で、幼児の能力にに応じて『書きことば』が書写できる』指導を、無理なく自然に実施に移すことは「指導書」の趣旨に反するものではないと判断したい。

五、結び

これを要するに、「教育要領」が昭和三十九年に告示されてから六年を経過して発行された「幼稚園教育指導書、領域編言語」では、幼児の言語能力の発達の現状を踏まえて指導内容が検討されたため、「教育要領」の内容に比較して、「書きことば」についても相当に進化したものとなり、「書きことば」の能力をも段階的に身につけると述べるに至ったものと考えられ、幼稚園の指導計画の作成についても、当該幼稚園における園児の言語能力の実態に応じて、『書きことば』が書写できる』指導への試みがあつてしかるべきものと考ええる。

II 幼稚園における「書きことば」の指導的実践

ここに、「書きことば」の能力を高める指導の実践例を紹介し、合わせて園児の作品を取りあげ、その作品の内容分析を試みたい。

「書きことば」の指導を実践している幼稚園は、東海女子短期大学付属東海第一幼稚園で、岐阜市芥見洞一五九四に所在する。

一、「書きことば」の指導の主旨

この園において、「書きことば」の能力、特に「書きことば」を読む能力を身につける指導についての関心を持ち、幼児の「書きことば」の能力を段階的に身につける指導体系を検討し、実践に移したのは、七年前に遡る。

「書きことば」の指導を企図したのは、「教育要領、内容言語、四」の「絵本・紙しばいなどに親しみ、想像力を豊かにする。」指導過程からの着想によるものである。絵本を見たり聞いたり、その内容や筋を話し合ったりする場合、たまたま「書きことば」の読める園児の、絵本の内容に示す感受性や想像力は、読めない園児に比較して格段に強く、幅広く、深く、豊かであることを発見した。

園児が、生活経験のなかで、ほとんど自然に文字の読みを身につけることができるならば、絵本などに親しみ想像力を豊かにする効果も増大するものと判断し、「保育内容」の中に指導の場を設定することになった。

二、「書きことば」の指導計画とその指導内容

園児の発達段階に応じた「書きことば」の指導計画を略記すると、次のごとくである。

この計画表の指導内容を見ると、書写能力の指導計画表と受け取られる恐れもあるようであるが、そもそも発想としては、「書きことば」を読む能力を身につけさせるためのものであつたのである。

「書きことば」のけいこ 計画表

	1 学期	2 学期	3 学期
3 歳児			線のけいこ ○直線 ○破線 ○フリ
4 歳児	線のけいこ ○曲線の速さを加える	○簡単な単語 ○数事に関する単語	○五十音の書写
5 歳児	○2~3字の単語 ○濁音のある単語	(夏休み) ○絵日記(12月) ○絵本をつくる	○卒園記念作文

い。ただ、「など」という表現のなかに、「文字」も含まれるのではないか、という多少の推測を可能にしているのみである。しかるに、後者においては「日常の生活経験のなかでしぜんにわかる程度にすることが望ましいこと」という但し書きがあるものの、「文字への興味や関心をも育てるようにすること」と述べ、「文字」についての扱いを明記しているのは注目すべき点である。

さらに注目すべきは、「指導書」の前記「(6)書きことば」の項に述べる、「話しことばの能力を逐次身につけていくとともに、それと合わせて、書きことばの能力をも段階的に身につけることがたいせつである。」と述べている点である。

そこで、「指導書」の上記内容を少しく分析し、合わせて「教育要領」の該当部分との比較を試みたい。

第一に、「話しことば」と「書きことば」との、指導上の関係である。

「いくとともに、それと合わせて」という表現によれば、もちろん、「書きことば」が「話しことば」に先行することは当然あり得ないが、「話しことば」の能力が発達していくのに合わせて、「書きことば」の能力を段階的に身につける指導を行うことは、幼児の精神的発達の上から考えて妥当であると判断していることは明らかである。

第二に、「書きことばの能力」の内容にかかわることについてである。

「書きことばの能力」という場合、それは、「書きことば」が読めること、「書きことば」の意味・内容が理解できること、「書き

ことば」が書写できること、が一般的な意味である。

「書きことば」が読め、意味・内容が理解できることについては、「指導書、第二章幼児の発達、1 幼児の言語、(6)書きことば」の項に、「書きことばによって身のまわりのことを律することができ、生活のしかたを身につける」とあることによっても、それが当然指導の対象とならなければならないことは明白である。

次に、「書きことばが書写できる」ことについて考えたい。

上述したように、「指導要領、内容言語、指導上の留意事項」には、傍線部8のごとく、「文字については、日常の生活経験のなかでしぜんにわかる程度にすることが望ましいこと」と述べているので、文字の読み方を特別に組織立てて教えたりすることは、指導の範囲を越えることであり、また、「書きことばの能力」からいえば、しぜん「書きことば」が読めること、「書きことば」の意味・内容が理解できることの範囲内に止まるべきものである。

しかし、「指導書」では、「(6)書きことば」の項に、「幼児期にはひとつひとつの文字を読ませたり書かせたりするよりも、ことが重要である」とある。

「ひとつひとつの文字を読ませたり書かせたりする」ことは、日常の生活経験から遊離した場で特定の指導を行うものであるから、「指導要領」に述べる内容に違背することには違いない。けれども、日常の生活経験のなかで、幼児の能力に応じて自然に文字を読んだり書いたりする能力を身につけることまで否定するものではないと考える。

さらに、「読ませたり書かせたりするよりも、ことが重要であ

関する理解を深めるとともに、創意とくふうをもって教育課程を編成し、指導計画の作成や指導にあたられることを望んでやまない。」

本稿の主題とする「書くこと」に合わせて、「幼稚園教育指導書、領域編言語」から該当する箇所を抜粋すると、

「第2章幼児の発達、1 幼児の言語、(6)書きことば」の項に次のごとく述べている。

「3歳ごろになって、一応話しことばでやりとりができるだけの言語形式や内容を身につけてくると、ここにあらたに未知の世界であつた書きことばの生活が開けてくる。」

「幼児は、書きことばまたはそれに準ずる標識や記号などの生活的な意味が母親との話題の素材にしたがつて、それが実際の事物や話しことばに代る象徴であることを感じとり、これを話しことばのなかに取り入れるようになる。」

「幼児期にはひとつひとつの文字を読ませたり書かせたりするよりも、書きことばによって身のまわりのことを律することができる生活のしかたを身につけることが重要である。」

「幼児期にあつては、まだ話しことばの生活に依存しているのであるから、話しことばの能力を逐次身につけていくとともに、それと合わせて、書きことばの能力をも段階的に身につけることがたいせつである。」

四、「教育要領」と「教育指導書」との「書きことば」に関する扱い

前掲の「幼稚園教育要領、第2章内容(言語)」の「指導上の留意点ウの傍線部6・7・8」と「幼稚園教育指導書、領域編言語」の「第2章、1の(6)書きことば」の両者を対照的に比較検討して、

「書きことば」についての前者と後者との異同を考察したい。

「教育要領」傍線部6・7の「日常生活に必要な簡単な標識や記号などに慣れさせ、文字への興味や関心をも育てるようにすること」に対応して、「指導書」では「幼児は、書きことばまたはそれに準ずる標識や記号などの生活的な意味が母親との話題の素材にしたがつて、それが実際の事物や話しことばに代る象徴であることを感じとり、これを話しことばのなかに取り入れるようになる」と述べている。

「指導書」では、三歳児の知能的発達の段階を捕えて、「話しことば」から「書きことば」に発展する時期の、有効な指導の基礎となる知的欲求の状況を述べている。すなわち、母親との話題の素材となる「書きことば」や「標識」や「記号」が、「話しことば」に代る象徴であることを感じとり、それを「話しことば」の中に取り入れるようになるというのである。これは、「教育要領」の指導上の留意事項の根拠となる、三歳児の知能の発達の状況を具体的に述べたものと考えられる。

しかし、「教育要領」の言語、三、(六)に「日常生活に必要な簡単な標識や記号などがわかる。」とあるのに対し、同要領の「指導上の留意事項ウ」に「文字への興味や関心をも育てるようにすること。」「文字については幼児の年齢や発達の程度に応じて、日常生活経験のなかでしぜんにわかる程度にすることが望ましいこと。」と述べている。

この両者を比較検討すると、前者においては、「標識や記号などがわかる。」としており、「文字」については具体的に規定していない。

常の生活経験のなかでしぜんにわかる程度にすることが望ましいことと。

(エ・オ省略)

幼稚園における言語教育の変遷を大別すると、戦前・戦後・現代の三時代に区分される。戦前は「ことばのしつけ」を重点とし、戦後は「話す」・「聞く」に中心をおく言語活動の分野における指導が重んぜられ、現代は言語を機能的な観点から捕える立場に立つという。

そこで、戦後から現代にかけての言語教育の変遷を、上記の「幼稚園教育要領」の第二章に述べている指導上の留意点のアイウに拠って指摘することとする。

傍線部1は、話し手の話の内容を正確に把握するために必要な、聞き手としての望ましい態度であり、2は、その聞き手としての基本的な態度によって得らるべき、期待する目標である。

傍線部3は、聞き手の人格を尊重する話し手の配慮であり、4は、聞き手に話し手の話の内容や意味を理解させるために必要とする基本的な、言語機能上の条件である。

戦後における開放された自由主義の風潮は、幼児の言語教育にもその影響を及ぼし、日常の幼児の生活に適應する言語活動、それも自己中心的な表現活動を重んずる傾向が顕著になった。自由な表現のできる能力を養うことは、言語活動にとって必要なことであり、また、言語生活にとっても欠くことのできない要件であることは言を俟たない。しかしながら、恣意的な表現に流れるようになること、言語機能の重要な一面である相互伝達の機能は、その使命を失うこ

とになる。また、思考を欠いた言語表現は、言語そのものの生命をも奪う結果となりかねない。

かかる観点から、戦後の幼児に対する言語教育の理念が、言語機能を確かに踏まえた言語指導の方向に軌道修正されたものと考えられる。

傍線部5は、正しいことばによる表現の自覚と、正しい言語習慣の形成と定着を目指しており、6においては、幼児の日常的な社会生活に必要な最少限度の情報の、象徴を通しての理解と、その理解の上に立った自己規制を目指していると考えられる。さらに7においては、像的シンボルの発展として、人工的シンボルである文字への興味や関心を育てることを、指導上の留意点として挙げている。

しかしながら、8においては、「日常の生活経験のなかでしぜんにわかる程度にすることが望ましいこと。」と述べ、文字指導のあり方と望ましい範囲を示している。

三、「教育指導書」における「書きことば」の指導指標

新教育要領が告示されて六年を経た昭和四五年、「幼稚園教育指導書、領域編言語」が文部省により編集、発行された。

「まえがき」の中に、その編集の趣旨について次のごとく述べている。

「本書は、幼稚園教育要領第二章内容（言語）に基づいて、幼稚園教育指導書一般編に述べられている趣旨を、いっそう具体的に示したものであって、各幼稚園が適切な教育課程を編成し、指導計画を作成するにあたっての参考資料として編集したものである。

本書によって、領域『言語』の指導のねらいや内容、方法などに

幼稚園における「文字」・「書きことば」の 意味とその指導的実践の結果分析について

佐合久一郎

I 「幼稚園教育要領」・「同指導書領域編言語」の「文字」・「書きことば」に関する意味

一、幼稚園における言語教育の転換

昭和三十九年三月二三日、文部省告示第六九号により改訂告示された「幼稚園教育要領」は、「領域言語」に限って言うならば、戦後の言語教育の潮流の中で、「話す」「聞く」という言語活動を中心とした、昭和三十一年の教育要領の見直しの上に立って改訂されたものである。

もつとも、昭和三五年に文部省から発行された「幼稚園教育指導書（言語）」には、「身近な生活で使われる話しことばの能力を養い、経験を広め、心情を豊かにし、思考力を育てて、言語生活の基礎を導く。」と述べており、戦後の言語教育の中心となった「話す」「聞く」を主眼とする「言語活動」の教育に対する強い反省と、言語機能を正しく踏まえた「言語教育」の新たな転換が確実に見られることは事実である。

二、「教育要領」における言語の指導内容についての考察

さて、昭和三十九年の「幼稚園教育要領」において、「第2章 内容（言語）」で、その指導内容を次のように示している。

- (一) 人のことばや話などを聞いてわかるようになる。
- (二) 経験したことや自分の思うことなどを話すことができるようになる。

(三) 日常生活に必要なことばが正しく使えるようになる。

(四) 絵本、紙しばいなどに親しみ、想像力を豊かにする。

また、上記の指導内容を指導するに当って、その留意点を次のように述べている。

ア、(一)に関する事項の指導にあたっては、適切な機会をとらえて身近な人のことばに親しみを持ちながら聞き、しだいに友だちといっしょに¹童話や人の話を注意して聞くような態度を養い、²幼児の発達の程度に応じて、ことばの意味や内容を正しくはあくできるように³にすること。

イ、(二)に関する事項の指導にあたっては、身近な人に親しみをもつて話しかけたり、尋ねたり、人に伝言をしたりできるように⁴とともに、しだいに自分の話す態度に気をつけて、経験したことや、自分の思うことなどをはっきりと話すことができるように⁵にすること。

ウ、(三)に関する事項の指導にあたっては、幼児の年齢や発達の程度に応じて、日常生活に必要なことばに慣れさせ、⁶正しいことばで表現しようとする意欲を目ざめさせ、しだいに正しい言語習慣を身につけるようにし、さらに日常生活に必要な簡単な標識や記号などに慣れさせ、⁷文字への興味や関心をも育てるようにすること。なお、⁸幼児のことばの指導は、聞くこと、話すことを中心として行ない、⁸文字については、幼児の年齢や発達の程度に応じて、日