九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

リタ・ザンダー/リタ・シュパーニアー ことばの発達とことばの発達支援 : 教育的実践のための基礎 第2章 ことばの発達支援の現状

恒川, 元行
九州大学大学院言語文化研究院 : 教授

https://doi.org/10.15017/1456020

出版情報：言語文化論究. 31, pp.71-75, 2013-09-30. 九州大学大学院言語文化研究院
バージョン：
権利関係：

リタ・ザンダー／リタ・シュパーニアー

ことばの発達とことばの発達支援

――教育的実践のための基礎――

第２章　ことばの発達支援の現状

恒　川　元　行　訳

ことばは、教育プロセスへの扉を開く鍵そのものである。ことばの発達支援は、それゆえ、幼稚園の担っている教育任務の本質的な構成要素である。ことばの発達支援は、しかし、他から切り離された別個のトレーニングプログラムと理解されるものではなく、幼稚園の教育構想全体の中にその不可欠な要素として位置づけられなければならない。

■教育任務としてのことばの発達支援

近年の教育をめぐる議論の中では、ことばの重要性がますます強調されるようになってきた。これには、PISA 調査の結果公表が大きく関わっている。保護者（両親）、教育関係者、教育政治家らは、PISA 調査の中で確認されたドイツの生徒たちの読解力不足に衝撃を受け、目を覚ますことになった。読解力は個々の教科の垣根を越える鍵となる重要能力と定義され、自立的学習であればほとんどどのような場合にも前提とされる能力である。

読解力はことばの力が十分に発達して初めて育つものであるため、公的な議論ではすぐに、早い時期からことばの発達支援が必要である、という声が大きくなる。ことばと思考には密接な関係があることから、思考プロセスの土台としてのことばの重要性が強調される。ことばは、教育プロセスへの扉を開く鍵であると言うことができる。

乳幼児期の重要性

子どもの発達にとって生後の数年間が本質的に重要であるということは、発達心理学では周知の了解事項である。脳研究の新しい成果は、「乳幼児期が人格の発達や人間のあらゆる学習行為にとって本質的に重要である、というテーゼを裏付けている」（Kasten 2003, p.59）。学習と思考は、確かに個人的なプロセスではあるが、社会的なインタラクションも必要としている。脳科学者 Wolf Singer は、「認知機能の発達に見られる相違は（...）本質的に子どもたちのコミュニケーション能力やコミュニケーション機会の有無に」依存していることを強調している（Singer 2003, p.74）。専門家の一致した意見では、遊びながらの、実験的、探究的な学習が可能になるのは、乳幼児期に多様なコミュニ

注　本稿は、Sander, Rita; Spanier, Rita “Sprachentwicklung und Sprachförderung — Grundlagen für die pädagogische Praxis” 第２章の翻訳である。第１章の翻訳は、九州大学大学院言語文化研究院言語研究会『言語科学』第48号、p.63-77、2013に発表した。こちらには、この研究資料に関する解題を付してあるので参照していただきたい。なお、文中に言及のある文献のリストは、本稿では省略した。

ケーション領域や行動領域への扉が子どもに開かれた場合だけである。

基本的な学習プロセスは、すでに就学するずっと前に始まっている。この学習プロセスは、どのような経過をたどるかによって、基礎学校（小学校）入学時のスタートチャンスに大きな差異が生じる。幼稚園に独自の教育任務があるということは、「子どもおよび青少年支援法（Kinder- und Jugendhilfegesetz）」の第22条に定められている。それにもかかわらず、過去の政治的議論や市民運動においては、幼稚園という施設は何よりも「世話」という観点から眺められることが多かった。就学前の子どもを世話する場所を提供することは、家庭 ── 特に母親 ── に対して、家庭と職業の両立を可能にしようとするものであった。

幼稚園は「遊ぶだけのところ」であり学習は基礎学校に入ってから、という世間一般に長く支配的であった紋切り型の考えは、近い将来、克服されることが望ましい。今や、乳幼児教育の領域が「基盤的教育機関」として関心の中心に位置付けられる時が到来している。

すべての子どもたちのためのことばの発達支援？

PISA 調査の結果は、社会的に不利な立場にある子どもたちの教育機会が、相当に限定されていることを示している。このことは、特に移民背景を持つ子どもたちにもあてはまる。ドイツの教育システムは、相も変わらず社会的格差を是正できていないことが明らかである。それゆえ、乳幼児教育領域における早期のことばの発達支援を要求する場合には、このような子どもたちのことを特に取り上げておかねばならない。

まさに移民背景を持つ子どもたちの発達支援では、発達支援がどのような姿勢で、またどのような土台の上に計画されるかが非常に重要である。支援の目的が、子どもたちの第一言語を否定したり、排除したりすることであってはならないだろう。一言語を前提とする視点や発達の遅れにばかり注目する視点が前面に出ると、子どもたちの多言語からなる現実の生活や、彼らの持っている能力を軽視してしまう危険がある。それゆえ、移民背景を持つ子どもたちに適切に対応するためには、ことばの発達支援をそれにふさわしい異文化間教育コンセプトの中に組み入れることが不可欠である。

ここ数年、言語能力に関する議論で注目されているのは、異なった文化の出身の子どもたちや社会的にハンディーキャップを背負った子どもたちだけではない。子ども全体にことばの問題が増加していることを指摘する専門家の声も増えている。新聞雑誌には繰り返し「ことばの貧しさ」についての記事が載り、ことばの障害の数が多いことや、それどころか「ことばを失った子どもたち」についての報告さえ載っている。ことばの発達支援は、すべての子どもたちを対象とした教育任務として重要である。この課題には、乳幼児教育領域であれ学校であれ、教育を任務とする機関がすべて関係している。実践の場では、個々の幼稚園と基礎学校（小学校）の間に、協力関係の好例が数多く見られる。他方、教育に関する議論の中では、「不足」が確認されるとそれを直前の教育機関の怠慢のせいにする傾向がよく見られる。上級学校は自分たちの抱える問題の根が基礎学校（小学校）の怠慢にあると考え、基礎学校は基礎学校で幼稚園がより熱心に取り組むことを期待する。問題が生じると、誰もが、保護者にもっと義務を果たさせるべきだという要求を議論の中に持ちこむ。

このような議論は、しかし、自分たちの仕事の中に潜在している可能性を見る目をゆがめてしまう。それゆえ、いずれの教育機関も、自分たちが実践している方法やインタラクションが、ことばの力の発達と充実のための学習機会を子どもたちに十分に提供できる形になっているか、検証しなければならない。目標は、共同して取り組むべき教育任務に関する、個々の機関の枠を超えた話し合いであろう。そのような話し合いの内容は、すでに行われている取り組み方やこれからまだ開発しなければならない取り組み方、学習研究の成果、またそこから導き出される子どもに向かい合う

ときの姿勢などであろう。

子どもの教育プロセス

子どもたちのことばやコミュニケーションの力を伸ばそうとする場合、彼らの能力や生活経験を糸口とすることが重要である。このためには、子どもたちの必要とする教育の内容をふつうよりも広い意味で理解することが必要である。幼稚園の教育任務に関する近年の議論では、学習プロセスへの子ども自身の参加という観点が、再び重視されてきている（Laewen/Andres 2002参照）。子どもたちの認知的発達や社会的発達を支援する場合、最大の成果を得る進め方は、子どもたち自身がイニシアティブを取る学習活動を中心に据える方法である。

子どもたちには生まれつき多くの能力が備わっており、子どもたちはそれを非常に早い時期から、自分たちの周囲の人やものとインタラクションするために利用している。子どもたちが学習するのは、好奇心が強いからであり、実験したり、自分で試してみたいと思うからである。彼らは、行動する力を身につけようと努力し、周囲の世界に関わる経験を積み、それを土台として自分自身の内面世界を構築する。この意味で、教育は、子どもが周囲の世界を探究者のように能動的に自分のものにしていく「自己教育プロセス」である。しかし、「子どもは孤独な探究者ではなく、独自の仕方で大人とのコミュニケーションを必要としている」（Laewen/Andres 2002, p.53）。

この点から見れば、ことばの発達支援は、二重に子どもたちの教育プロセスの中に組み入れられている。一方では、ことばの力の発達支援は教育活動の目標のひとつである。他方では、子どもたちの質問やテーマを手掛かりとしたコミュニケーションが、自立した思考や学習へと向かう子どもたち自身の道程に寄り添うために、つねに重要である。子ども自身の活動と教育行為が交差するこの地点において、大人たちは一方的に教える者としてではなく、対話のパートナーとして子どもに接しなければならない。

■ことばの発達支援の現状

ことばの発達支援の現状は、支援に関わる多様な活動、専門会議や議論が活発に行われていることにその特徴がある。ことばの発達支援をテーマとした出版物の数は、爆発的に増加した。政治家たちは、子どもたちが現在よりも早く、５歳で就学した方が、自分たちの教育課程に関して将来よりよいチャンスに恵まれるのではないかという議論をしている。連邦州の多くで教育プログラムが公表され、特別予算が提供され、きわめて多様多彩な取り組み方が行われている。いくつかの例を挙げるならば、子どもたち全員を対象としたことばのテストがあり、子どもたちが就学前の半年間「ドイツ語を学習する」という基礎学校でのことばの発達支援コースがあり、ことばの発達状況調査に用いられる標準化された診断材料の開発、あるいは標準化されたトレーニングプログラムを実施するための予算などがある。ある連邦州ではことばの発達支援のために外部の人材が追加的に雇用され、他の州では基礎学校（小学校）の先生たちが支援を必要とする子どもたちに対して、まだ就学する前にことばの発達支援を実施することになっている。今では、関心のある専門家にとってさえ、全体の見通しを保ち続けることがむずかしくなっている。

幼稚園の教育専門スタッフにとっては、ではどのような方法論的な考え方に基づき、どのような材料を用いれば、ことばの発達支援の実践現場で十分な成果を達成することができるのか、ということが問題になる。現在の議論の中で意見が分かれている問のひとつが、最初から明確に固定された課題や練習を取り入れて仕上げられたプログラムが最大の成果を保証するのだろうか、というものである。現在一般に入手可能なプログラムは、ことばの特定の部分領域に特化されたものである

(そのようなプログラムは今後も引き続き発表されるであろう)。たとえば、音韻意識や文法習得が中心におかれている。このようなプログラムの中で取り上げられている練習課題の多くは、確かにことばの習得を支援するものであろう。一部には、昔から保育者が用いてきた方法レパートリーの中に見られるような遊びも含まれている。問題は、そのような練習や遊びをそもそもトレーニングプログラムとして利用してよいか、またどのようなやり方であれば利用してもよいかである。

私たちは、トレーニングプログラムの利用には、視野が狭められてしまうという危険性、ことばの発達支援のための教育内容が単なる個別的側面の練習に矮小化されてしまうという危険性があると考えている。全体的な取り組み方には、しかし、ことばの部分領域に注目する以上のものが必要である。私たちの考えでは、プログラムやその中の個々の要素は、ひとつの教育コンセプトの全体の中にその一部として位置付けられて初めて十全に利用できるものとなる。(私たちにとって重要であるのは、上述のようなプログラムが全体的な発達支援を求めていない、という点を指摘することである。実践現場においては部分的に、そのようなプログラムを利用すれば全体的な教育コンセプトがなくても十分な成果が達成可能であると宣伝されているような印象が、私たちにはある。)

全体的なことばの発達支援を構成する諸要素

乳幼児がことばの力を発達させるのは、自分でもコミュニケーションを行いたいと思うからである。すなわち、欲求を表現したり、コンタクトを取ったり、関係を作り出したりしたいと思うからである。「ことばの使用は、ことばをコミュニケーションに用いることによってしか学習できない」(Bruner 2002, p.101)。Singer は、これに関連して非合理的な表現手段をもっとたくさん使用することを推奨している。「私たちはいま、コミュニケーションを取るとき、もっぱら合理的なことば遣いに頼っている。合理的なことば遣いは、私たちの教育システムが養成に力を入れている唯一の表現手段である。しかし、伝達される情報の多くは、身振り、顔つき、イントネーションを通じて伝えられているのである」(Singer 2003, p.74)。子どもは、幼ければ幼いほどますます多く、話しことばと非合理的な表現手段とが結びつくような活動や対話、話しことばと感覚器官による知覚、運動経験、行動経験とが結びつくような活動や対話を必要とする。

中核的な教育的取り組みとしてのことばの発達支援には、どのような幼稚園であれ、特別に重要な位置が与えられなければならない。私たちは、ことばの発達支援を他から切り離された単独のプログラムとして理解するのではなく、幼稚園の教育構想全体の中に組み込み、教育活動のすべての実践領域の中にその一部として位置付けることが有意義であると考えている。目標が明確で、しかし孤立してはいない発達支援が重要である。もしことばの発達支援を「10分プログラム」と理解するならば、子どもたちが── 上に述べた自己教育プロセスの意味でも ── 自分たちの疑問やテーマを無心に追い求める、重要なコミュニケーション場面がおろそかにされてしまうという危険がある。しかし、このような場面においてこそ、子どもたちには学習しようという最大の動機や意欲が生じる。同時に、私たちの理解では、「一面的な」発達支援コンセプトを採用するならば、ことばの発達支援のこれ以外の重要な諸要素もまったく考慮されないことになるという危険がある。そのような要素のひとつに、たとえば、コミュニケーションの非言語的側面を意識的に組み入れるという課題がある。特に異なる文化の出身である子どもたちにとっては、身振り言語は、初コンタクトの場面や環境順応期において重要である。同様に、概念形成プロセスを支援すること、運動経験や行動経験を組み入れること、また対話文化を知ることなどもそのような重要な構成要素である。

全体的なことばの発達支援コンセプトに欠かすことのできないもうひとつの領域が、いわゆる「リテラシー教育」である。文字どおりに翻訳すれば、「リテラシー」とは読み書き能力のことである。

乳幼児期のリテラシー文化とは、たとえば絵本読み、読み聞かせ場面、物語を語ったり聞いたりすることなどをとおした、読み書き文化との「触れ合い」を意味している。Ulich は、まさに絵本が、最も効率的であり、長い目で見ても最も効果的なことばの発達支援方法のひとつであることを指摘している（Ulich 2003参照）。

どのような形の発達支援も社会的なインタラクション・プロセスの中で行われるのであるから、教育専門スタッフ自身のことばやコミュニケーションに関わるふるまい方を振り返ることも、全体的なことばの発達支援の重要な一部分である。発達支援コンセプトを担うのがチーム全体であり、個々の「担当者」ではないという点も、全体的な取り組みに対応している。ことばを取り上げ、話すきっかけを作り、注意深く耳を傾け、質問を出すのは大人たちである。動機を目覚めさせ、ことばや話すことへの意欲を育むのは大人たちである。それゆえ、モデルとしての大人のふるまいが決定的に重要な役割を果たすのである。