

寄稿論文

複言語環境で育つ乳幼児期の子どもの「ことばの獲得」を考える

内田 千春 (東洋大学)

1. はじめに

乳幼児期はことば⁽¹⁾の発達が著しい。小さいうちから親しんでいる言語は、第1言語(母語)として吸収され1歳頃には1語文(単語一つでのコミュニケーション)、2歳頃に2語文(2つの単語を組み合わせた文章)が出始めるとあっというまに語彙が増えていく。同じように、家庭とは異なる言語の習得にあたって、早くから第2、第3言語の環境に入れば自然に身につくのではないかと考えられがちである。しかし、必ずしもそうとは思えない事例に出会っている支援者は少なくない。言語発達研究や発達心理学、神経生理学等の研究は、乳幼児期の発達のすばらしさと同時に、言語獲得過程の複雑さも示している。

家庭で2つ以上の言語を使用している場合や、家庭と社会一般で使用されている言語が異なる場合をここでは複言語環境と呼ぶ。複言語環境は、家庭の言語の種類、家庭環境、ルーツとなる国の文化のありようは様々で、一概に議論できないほど多様である。さらに個別の事例によって、その子どもは日本で生まれたのか、いつ日本にやってきたのか、日本のどこに住んでいるのか、周囲のコミュニティやきょうだいの状況等も影響する要因として絡み合う。

上記の複雑性を前提としながら、本稿では、全ての子どもにとって乳幼児期に重要だとされていることを共有した上で、複言語環境で育つ子どもの支援を考えていく。特に、1. 乳幼児期の教育・保育の基本理念、2. 乳幼児期の育ちとその後のウェル・ビーング、3. ことばの発達と認知発達・社会情動的発達、4. 応答的な人とのかかわりと言語発達、の4つの視点から整理・考察する。

2. 乳幼児期の子どもの発達と教育の基本理念

2017年3月に、新しい保育所保育指針(厚生労働)、幼稚園教育要領(文部科学省)、幼保連携型認定こども園教育・保育要領(内閣府)が同時に告示され、2018年4月から施行されている。今回の改訂では、質の高い「幼児教育・保育」をすべての子どもへの願いの元で、3つの指針・要領では、「幼児期の教育」について同じねらいと内容を持ち、それぞれの施設の特色を生かしながら幼児期の教育を行うことが期待されている。

今回の改訂で、初めて幼稚園教育要領に『前文』がつけられた。そこでは社会の中で育ち、育てる子どもの姿を見通したうえで、教育基本法第11条に基づき、幼児期の教育は「生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なもの」だから、国及び地方公共団体は、「幼児の健全やかな成長に資する良好な環境の整備その他適当な方法によって、その振興に努めなければならない」(文科省2017)と再確認している。さらに、幼稚園教育では「一人一人の幼児が、将来、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓

き、持続可能な社会の創り手となることができるようにするための基礎を培うことが求められる」としている。

ここではこれ以上触れないが、就学前教育・保育を専門としない方も、この時期の子どもを支援する方には、幼稚園教育要領の前文と、第1章の総則の1だけでもご一読いただきたい。幼児期の教育の見方・考え方として、小学校以上の教育とは質的に異なる方法で幼児期の教育が行われなければならないこと、子どもが主体的に遊ぶ環境を通して保育所や幼稚園、こども園での「保育」を行うべきことが記されている。

予測不能な未来を力強く生きていくためには、認知的な能力だけではなく、他者と関わる力、自己調整を行う力、粘り強く取り組む力、柔軟性といった社会情動的スキル（非認知能力）を育てていかなければならない。こうした学ぶ力の基礎とも言える力は乳幼児期から育っているのだが、教えたらずつというものではないこともこの社会情動的スキルの特徴である。つまり、一人一人の子どもが、その時の発達や興味関心から主体的に選んだ活動・遊び・生活の中でなければ社会情動的スキルが育たないのである（内田 2018）。

好奇心を持って自ら取り組みたいと思ったことを、試行錯誤しながらやり遂げる経験、心から達成感が味わえる経験、友達とやりたいことの折り合いがつかず葛藤を重ねる経験、おもしろさを身近な大人や仲間と共感する経験など、様々な経験を重ねながら育っていくのが乳幼児期の子どもたちである。毎日繰り返し同じことを楽しんだり、5歳児にもなると環境さえ整っていれば何週間も一つのテーマを持った遊びに取り組んだりすることができる。もちろん、時には大人が紹介したことがきっかけになって、主体的な遊びが始まることもある。指針・要領では、その一人一人の子どもの発達や興味関心を見極め、興味や関心の幅を広げたり、活動を深めたりできるようなかかわりをしていくのが保育者、周囲の大人の役割だとされている。

3. 乳幼児期の育ちとその後のウェル・ビーング

(1) 研究の潮流

21世紀になって、世界的に乳幼児期の教育・保育に注目が集まるようになってきている。その背景には、いくつかの研究成果がある。

まず大脳生理学の進歩によって、脳神経学的にヒトの誕生前から1、2歳までの成長の早さや就学前に多くの神経学的機能が備わることがわかってきたことがある。また、その神経学的発達、生理的成熟だけでおきるのではなく、成育環境が与える影響や、その個体がどう環境とかかわり刺激をうけながら育つかといった外的要因が影響する。もう一つは、主に欧米諸国で行われてきた長期縦断研究の影響である。乳幼児期にどのように育つか、学童期から成人期にかけてのウェル・ビーングに影響することがわかってきた。ウェル・ビーングとは、単なる仕事の成功や学業達成、成績だけではなく、健康状態や家庭や生活への満足度や安定性などを含めた包括的な概念である。例えば、イギリスでは、EPPE[®]研究の結果、少なくとも家庭環境の差を統制した後の比較で、質が低い、平均、高い園の3群に分けてその影響を追跡したところ、質の高い幼児教育施設に通っていた子どもは、そうでない子どもに比べて小学校に入ってからのリテラシーのスキルが高かった。11歳の時点でも、リテラシーのスキルと数的スキルの両方に小学校の教育の質と同程度の影響があり、数的スキルはより強い影響があった（Sylva et. al., 2010）。また、彼らは家庭環境の状

況によって影響を比較しているが、社会経済的に不利な立場にある家庭ほど、就学前教育・保育の質の影響を強く受けているという。当然ではあるが、質の高い保育は、質の高い小学校教育が引き続き行われた時より効果がある(OECD, 2017)。

(2) 家庭教育環境の重要性

シルヴァら(2010)の研究の中でもう一つ指摘されていることに、家庭の影響の強さがある。「家庭の収入」や「社会・経済的地位」「父親の教育歴」も影響があるが、最も影響があったのは「母親の教育歴」と「家庭の教育環境」だった。これらは互いに関連しながら子どもの育ちに影響していると考えられる。家庭をどう支援するかも、子どもの発達とウェル・ビーングを支える大事な視点だと考えられる。

つまり、生まれてから就学までの教育・保育を考える時、家庭教育・保育の面と、家庭とは異なる場所で行われる保育の両方の質を考える必要がある。地域で子育てをする家庭への支援が重要視されている理由はここにもある。育児ストレスが高くなり、温かな親子関係を損なう状況を防ぐためにも、また間違った育児情報に振り回されないように地域の相談場所として活用してもらうためにも子育て支援センターの意義は大きい。

外国につながるのある子育て家庭についても同じことが言える。家庭や親子関係が子どもの発達に果たす役割を、保護者自身や支援者が理解していなければならない。保育所・幼稚園・こども園が担えない、保護者ならではの役割がある。特別なことをしなければならないのではなく、誰かから無条件に愛されその存在を大切にされていると子どもが感じられることが大事であり、その信頼関係を基に子どもは他者との関係を築いていく。保護者と子どもとの関係を支えるのも乳幼児期の子ども・子育て支援の目的として重要だと考えられている。

(3) 集団保育の質と言語の違いによるリスク

家庭とは異なる場所には、少人数の子どもを預かる「家庭的保育」と呼ばれるものと、大きな集団で預かる場(認可保育所、認可外保育所、幼稚園、こども園等)とがある。日本の場合は集団保育が一般的だが、外国では0～2歳児は家庭的保育、親族、ベビーシッターが一般的な場合も多く、たくさんの乳児を一か所に集める日本の集団保育に戸惑う家庭もあるかもしれない。子育てにも文化がある。言語が異なるだけではなく、子育て習慣の違いに戸惑う保護者の不安感は預けられている子どもにも影響しているだろう。ここで受け入れている保育施設の質、すなわち子どもや保護者に文化的な違いを受け入れながら応答的にかかわりができているか、文化的・言語的に多様な子どもと家庭を受け入れる制度的な準備ができているかという、もう一つの要素が検討されなければならない。

ここでいう保育の質の中には、クラスの人数、施設の状況、保育者の資格等の制度に関わるものと、第1節の指針・要領で目指される実践を具現化する保育プロセスの質がある。保育者と子ども、子ども同士がどうかかわっているか、そのかかわりが子どもの育ちにポジティブな影響を与えているかが問われる。もし当該の子どもが家庭での言語と保育施設での言語が異なっている場合、このプロセスの質がどうしても子どもが日本語を理解するまで、あるいは保育者がその子どもの気持ちを読み取れるようになるまで、一時的に低くなってしまふ。だとすれば、人生の基礎を培う重要な時期に必要な経験がされるためには、

可能であれば保育施設に母語を理解する人材がいるほうがよい。そして家庭では、応答的に母語に関わる機会を十分に持って子どもの適応を支えてもらう必要がある。

4. ことばの発達と認知発達・社会情動的発達

ところで、そもそも言語を獲得するというのはどういうことなのか。次に、言語獲得の基盤となる「ことば」の力には、どのような要素が含まれていると考えられているかを整理する。

(1) 音の違いがわかる

乳児期には、人間の音声に興味を持つのだが、最初は何の言語の音声でも聞き分けることができるという。しかし身近な大人が話す言葉から、重要な音声だけを選択的に聞き取り効率的に音声情報を脳の中で処理できるようになる。それは同時に、それ以外の音を「捨てる」ことでもある。日本語話者の多くが、英語のLとRが聞き分けにくいのは、日本語を理解する上で必要がない聞き分けなので、より効率的に必要な音のチャンク(かたまり)を処理できるように、脳が日本語に含まれる音を優先させた結果と言える。ヒトは複数の言語を同時に身に付けることができる。その場合多くの言語を整理するので、最初は一言語で育つ子どもよりも少しゆっくりした言語発達のように見えるが、その後児童期以降には差がなくなっていく。むしろ、言語的感受性が高く学齢期には高い言語能力を示すとする研究もある。

(2) 音が意味する対象を認知する

言語は音声の聞き取りだけで成り立つわけではない。音に意味が付随すること、人と人とのかかわりのツールとして重要な機能を持つことを理解しなければならない。1歳前後に1語文(1つの単語による発語)が表出されるようになるのだが、その前に、ものには名前があることに気が付いているはずである。しかも、さらに複雑な認知的作業・理解を伴わなければ物の名前として整理できない。例えば、いつもごはんをつけているくまの絵がついたお茶やお水を飲む道具「コップ」がわかったとする。けれども、すぐにプラスチックではない透明な器も「コップ」と呼ばれていることに気が付くだろう。さらに大きさの違うもの、素材が陶器のもの、形が違うものに出会い、似ているものどうしを分類してその子ども固有のやり方で身の回りの世界を理解する。けれども、そのうちに自分がコップの仲間として分類したものを、大人が「ゆのみ」や「グラス」と呼ぶのに気づくかもしれない。そうすると、また自分の分類の枠組みを修正していく。こうした世界と出会い、理解し、理解をゆさぶられ、また理解しなおすことの繰り返しが言葉を理解する過程であり、認知発達の過程である。

音声言語がわかるには、その音が意味している対象を知っている必要がある。だから生活の中で様々な経験をし、様々なものに関心を持つにつれて目の前で起きている事象と言葉が意味していることが結びつきやすい。小学校高学年まで、母国でしっかりと学校教育を受けて勉強してきた子どもが、いったん日本語を理解し始めると低学年から日本に来た子どもよりも、抽象的な概念を含めた日本語(学習言語)を早く理解できる事例が見られるのはこのためである。発音だけで言えば低学年から来た子どもの方が日常言語の力は高く流暢に話していても、2~3年後の日本語の運用能力の伸びを見ると、学校教育が整備された国から高学年で来日した子どもに及ばないことがあるのだ。

(3) 言葉は自己調整能力、思考力に影響する

認知発達が言葉の発達に影響すると同時に、言葉も認知発達を支えている。また同時に社会情動的なスキルも発達している。

私たちは、言葉によって自己調整を行っている。「まだ食べちゃダメ、まだ食べちゃダメ」とつぶやきながら手をにぎりしめて、みんなにおやつが配られるのを待っている3歳の子どもは、自分がすべきことを言葉にすることで自分の感情や衝動を抑えようとしている。やりたいことがぶつかってもめている友達に向かって、「やりたかったんだよね。でもKくんもやりたいよね。」と呼び掛けそれでも終わらない取り合いに対して「もう、どうしたら仲良くできるかなあ。ねえ、どうするの？考えてよ～」と呼び掛ける4歳児など、ことばで気持ちを表現することで、自分の気持ちを調整し、見通しをもって行動しようとする。言葉は、考えを整理したり自己表現をしたりするツールでもある。

しかし、家庭の言語が日本語ではない子どもの場合に、家庭でも日本語を安易に取り入れると、よく理解できていない言語の環境だけで育つことになり、母語環境であれば今育っているはずの力が発達しなくなるという危惧すべき状況を生む。母語で自己調整しながら遊んでいるかもしれない子どもが、「日本語しか話してはいけない」状況に入れられたらどうしたらよいのか。その結果、発達に偏りが見られたり、あるべき発達に到達しなくなったりしないよう配慮しなければならない。セミリングルやダブル・リミテッドと呼ばれる、どの言語も学校での学習に十分なだけ発達しないという状況を作りかねないのである(Wong-Fillmore, 2000)。

家庭の言語(母語)保持については、他にも考えておくべきことがある。おそらく0～8歳前後(研究によっては10歳前後)まで、2つ目以降の言語をネイティブの発音で獲得できるということは、その時期は、既に獲得している言語(母語)を失うこともできるということも支援者は意識している必要がある。家庭の言語を失えば、親子の関係、祖父母との関係を失うことになる。もし保護者が日本語話者ではない場合、児童期から思春期、成人期にかけてその子どもは親に相談する手段を失い、さらには自分のアイデンティティにつながる錨(アンカー)あるいは拠り所を失う可能性がある。

5. 応答的な人とのかわりかかわりが支える言語発達

脳神経発達の研究成果から一般的に乳幼児期には、言語、情動統制に関する脳の感受性がまず高くなり、その後数的認知や社会的スキルに関する感受性が高くなることがわかっている。ことばは社会性の発達にも支えられており、親子のことばのやり取りが、子どもに応答的で豊かであるとことばの発達は促進されると同時に、ことばは親子がかかわる大切なツールでもある。大好きな大人が出している音だから赤ちゃんは興味を持つ。全身で大人が話す表情や声、口の動きを受け止める。そのイントネーションをまねたような音を赤ちゃんが出すと、嬉しそうにまた話しかけてくれる大人がいる。こうした温かな人とのかわりかかわりがあるから、言葉も発達していく。

前節で、生活経験と言語発達の関係を述べたが、生活経験が豊かになるには、その子どもが探索的・能動的に周りの環境に働きかけたり、周りの人からの働きかけを受け入れたりする機会がなければならない。安心して自分がそこにも大丈夫と思えて初めて子どもたちは動き出す。本来子どもが持っている、「やれる」「やりたい」という気持ちが失わ

れないように、また本来持っているその子らしさが損なわれないような育ちを大事にした
い。

ところが、まだ日本語が十分でない子どもたちは、保育者や支援者がわかるように自己
表現をすることができない。その結果、日本語がわからないからすべてがわからない、で
きないと見られやすい。指示がわからないので、自然に他の子どもたちの後から行動する
などして、子ども集団の中でも自己発揮しにくい状況が生まれやすい。周囲の大人は、家
庭の言語での理解と日本語の理解と区別して考え、日本語でわからないから能力がないの
だと決めつけず、行動をよく観察してわかっていることや意思を読み取り、それに応じた
日本語での応答的なかかわりをめざしたい。

長い目で見れば、就学前保育・教育ではその子どもの「ことば」を理解した上でかかわ
る大人がいて、日本語環境への仲立ちができるのが理想的な状況だろう。カナダのトロ
ント等では、まず家庭の言語で就学前教育や初期の小学校教育を行い、徐々に社会参加に絶
対に必要なマジョリティの言語環境へと移行していくという。それが今の日本ではで
きない以上、保育者・支援者はその子どものあり方や家庭の文化に感受性を高く持ち、日
本語で応答的にかかわり、家庭の言語・文化を積極的に尊重する姿勢が必要だろう。

6. まとめ

乳幼児期の子どもにとって家庭環境は最も重要だが、長い時間を過ごす家庭外の環境も
重要である。社会経済的に不利な子どもであるほど、就学前教育の質の影響が大きいと言
われている(OECD, 2015, 2017)。子どもにとっては園が唯一の日本語環境、場合によっ
ては唯一の言語発達の基盤であるかもしれない。さらに、園は保護者にとって、「日本の学
校」との初めての出会いかもしれない。子どもを通して初めて日本社会とつながる保護者
もいる。異質な他者との出会いは、あたりまえになんとなく行っている保育の営みを再考
する機会をもたらす。外国につながる子どものことばの発達を支える保育は、どの子ども
にとっても望ましい質の高い保育につながる。

しかし、現在日本の保育者養成教育では、言語的に多様な背景を持つ子どもたちの保育
について十分に学ぶ機会が持っていないのが現状である。様々な地域の支援者や、当事者
である様々な文化コミュニティの力を借りながら、地域にあるリソースを有効に活用する、
地域に開かれた保育の実現も現状を打破するヒントになるのではないだろうか。

【注】

- (1)ことば：身体的表現、表情、明確な言語として習得されていない場合や、子どもなりの
表現も含む場合を含めたより広義の言葉を示すためにひらがなの「ことば」を使用した。
- (2)EPPE 研究：イギリスの「効果的な就学前・学校教育プロジェクト effective preschool and
primary education project」のこと。就学前教育の質が学校教育での子どもの学業成績
や幸せ度にどのような影響を与えるかを縦断的（同じ子どもを追跡調査すること）に研
究したプロジェクト。同時に家庭環境や文化的背景なども含めて調査されている。一般
向けの日本語解説として、秋田（2012）

<<https://berd.benesse.jp/berd/focus/2-youshou/activity2/>>がある。

【引用・参考文献】

- (1) 秋田喜代美 (2012) 『第2回【識者インタビュー】 国際的視点からみた保幼小接続—海外の幼児教育・保育の最新動向から日本の保幼小接続を考える』ベネッセ教育総合研究所
- (2) 厚生労働省 (2017) 『保育所保育指針』フレーベル館
- (3) 無藤隆・森敏昭・遠藤由美・玉瀬耕治 (2018) 『心理学 新版 (New Liberal Arts Selection)』有斐閣
- (4) 無藤隆・内田千春 (2015) 幼児教育のエビデンスと政策 (2) 幼児教育の質とその後の育ちへの影響<<http://chitosepress.com/2015/11/30/681/>>
- (5) 文部科学省 (2017) 『幼稚園教育要領』フレーベル館
- (6) 内閣府 (2017) 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』フレーベル館
- (7) 中島和子 (2016) 『バイリンガル教育の方法 完全改訂版』アルク出版
- (8) NICHD Early Child Care Research Network (Ed.) (2005). *Child care and child development: Results from the NICHD study of early child care and youth development*. The Guilford Press.
- (9) OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. OECD Publishing: Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- (10) OECD (2015). *Starting Strong IV Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing: Paris. <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en>>
- (11) Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (Eds.) (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. Routledge.
- (12) 内田千春 (2018) 「非認知能力とは」無藤隆 (編) 『育てたい子どもの姿とこれからの保育』第2章2, ぎょうせい, 104-108.
- (13) 内田千春 (2010) 「文化的マイノリティとして育つ--アメリカに住むある日系幼児とその母親の事例を通して」『名古屋女子大学紀要』 (56), 151- 64.
- (14) Wong-Fillmore, L. (2000) . “Children and language at school”. *Theory into Practice*, 39 (4) , 203-210.