

乳幼児の意思と言葉の発達に関する一考察 ～保育で育まれる他児への思いに着目して～

田澤 薫

1. はじめに

言葉は人と人がつながりあい、社会を構成して生きていくために有効な記号である。乳幼児期はその記号である言葉の獲得について、目覚ましい変化を遂げる期間であり、この時期に、乳幼児が言葉を獲得し、それを使いこなす技術の基本を身につけることは、人生の豊かさに大きく影響する。

加えて、言葉は、他者との意思疎通のための記号であることを越えて、その人の思考を支え想像力を伸ばして内面を豊かにし、人から伝わる言葉を通しては感受性が耕される。言葉の発達は単に言葉の領域だけでなく、思考そのものから想像や表現を楽しむこと、人間関係や社会とのつながり、発せられる言葉の温かさを味わい、言葉の音やリズムを楽しむ態度など、非常に広範にわたって人の生活そのものに影響する。そしてこのことは、発語のある人ばかりでなく発語のない人にとってもいえる。

人が人生の最初期にあたる乳幼児期に、言葉を習得することのみならず、言葉への信頼をもち得ることは、その人らしい人生を歩む大きな足掛かりとなる。言葉の獲得が大人からの働きかけが刺激となり、促されることを考えると、保育のなかの保育者による専門的なはたらきかけは乳幼児にとっての好ましい刺激的な環境を構成することになり、是非とも望まれる。

ここでは、保育内容における領域「言葉」に照らして、乳幼児の意思と言葉の発達の相互補完的な関わりに着目し、専門的な保育者の配慮のもとで、これらがどのように育まれていくのかを整理し、保育者が乳幼児にどう関わるのか、保育を学ぶ学生たちが考える資料を提示することをねらいとする。

2. 保育のなかで乳幼児に添う言葉

幼い人に意思があり、興味関心が周囲の環境との呼応から子どもの内面で形づくられ、その子どもの言動を支えていることは、子どもをよく観ていれば容易に見取れる。乳幼児の視線が動き、その方向に手が伸び、手や足に力が込められるとき、そこには意思が介在し、その子どもの筋肉の動きはその子どもの思いが為している。しかし、言葉は、まだない。

それが、幼児期が終わる頃には、なかま関係がふかまり、協同して遊びを展開するようになる。この関係性の変化を支えているのは、幼児から他児に向けられる互いの言葉である。そこで、ここでは、子ども同士の関わり合いをつなぐ言葉が、保育の日常においてどのようにして醸成されていくのかに第三者的な視点で着目しながら、子どもの言葉と周囲の大人の関わりを整理していくことにする。

(1) 出来事の言語化

乳児保育室で、乳児の動きに保育者の言葉が添う場面はよくみられる。

「よいしょ、よいしょ、あるいてきたの、よいしょ、よいしょ」「もぐもぐ もぐもぐ ごっくん」「まてまて まてまて おいかけているの」「泣いたのね」「目が覚めたのね」など、乳児の行動がそのまま、ゆったりとした大きすぎない保育者の声で言葉にされている。「～の」という語形の場合でも、問いかけではなく、乳児が乳児自身の行動を言葉にしている形態をとることから、語尾は下げる。自分自身で「そう、わたしは歩いてきたのです」と確認する場面に添える言葉のようである。

こうして、周囲の大人が、丁寧に、その子どもの行動を言葉にして表出すると、その子ども自身の耳に言葉が届き、自分の行動が自覚される。無

意識のうちに、あるいは、本能のままにとった行動が自覚されるということを繰り返すうちに、子どもは、行動と同時に自分の行動を自覚化するようになるだろう。

(2) 気持ちや事情、内面の言語化

子どもの動きを保育者が言葉にすると、実は、子どもの内面を重ねて言葉にしている場合が多い。

「よしよ、よしよ、あるいてきたの、みたかったのね、〇〇ちゃんにもみせてってきたのね」「もぐもぐ ごっくん、おいしかったね もっとたべたいねえ」「泣いたのね びっくりしちゃったものね」「目が覚めたの あ、あ、って、だれかきてっておしえたのね」など、動きを言葉にするフレーズにつなげて下線で示した言葉は、子どもの内面を表している。

子どもからすれば、自分の内面に未整理なまま湧き起こっている感情や感覚が周囲の大人によって言葉にされて耳に届けられる。喜怒哀楽のいずれに寄っている場合でも、落ち着いた穏やかなゆったりした言葉で届けられることで、感情がいたずらに助長されることはなく、これはこういうことなのか、と子どもの内面で意識とだけ結びつき、これを表すとういう言葉に結びつくのかと、子どもが認識できた瞬間に、子どもは自分の内部の感覚を客観視する経験をもつ。例えば、感情に捉えられてその感情の内部で制御が利かなくなり泣いてしまっているときに、「泣いたのね びっくりしたものね」と言葉が示されれば、「そうか、自分はびっくりして、だから泣いたのだ」と合点がいき、加えて「もう大丈夫、さっきはびっくりしたけれど、もうだいじょうぶ」と慰められれば、びっくりしたことによる衝動がおさまって来、そのうち泣きたい気持ち自体が収まったりする。

子どもの内面を、周囲の大人が、やはり丁寧に言葉にして子ども自身の耳にとどける作業は、いずれ子どもが自分の感情に自覚的になり、さらに自分の感情を自覚的に制御できるようになるため

の大切な基盤を形成する。

(3) 言葉になる前の子どもの思い

1歳児から2歳になるころには、どこの保育室でも噛みつきが課題になりやすい。

杉山らは、1歳児クラスにおいて噛みつきが起らない保育のあり方を検討する一連の研究に取り組み、その成果のなかで、噛みつきの発生に影響するゼロ歳児クラスの保育で大切にされている要素の一つに「言葉を育てる」ことを挙げ、「言葉を育てるといふとき、子どもが言葉を獲得する前の時期、あるいは語彙が少ない時期に、子どもが指さしやしぐさ、表情などによって大人と何かについて伝え合う関係、すなわち三項関係でのコミュニケーションを大事にしていく必要がある」と指摘している¹⁾。

DVD教材『考える力・意欲・関わる力が育つ保育～かなちゃんの0歳から3歳までの成長記録より～ 第2巻 かかわりの育ち』（新宿スタジオ）には、「噛みつき」の章があり、保育所の1歳クラスで、丁度2歳前後とみられる幼児のモノの取り合いから噛みつきに発展する一瞬をとらえている。保育者との間にモノを「ドウゾ」と渡し「ドウモ」と受け取るやりとりを成立させ、それに夢中になっている幼児が、おさんぽの準備にかかる保育室のなかで、他児の上着を、他児のモノとわかった上で自分が手にして本人に渡したい。一方で、上着の持ち主は、自分の所有物が分かり、それを自分で所有することが意味深い時期で、自分のモノを他者が持っていること自体に自分が脅かされているように感じる発達の時期にある。一旦自分で手にして「ドウゾ」と渡してあげたい（そしてできれば「ドウモ」と言われたい）A児と、自分のモノが他者の手の中にある一瞬が我慢ならないB児との間で、B児の上着をめぐって激しい取り合いが起り、双方の思いあまって、噛みつきが発生してしまう。

その場面が記録され繰り返し視聴できることで、

私たちは、双方の思いがそれぞれに真っ当な意思に支えられており、それぞれに事情が汲めることを実感できる。そして、この場面で保育者がまったく慌てずに、落ち着いた穏やかな、ゆったりとした声で（手だけは素早く噛みつきの間に割って入っている）「あら～、こまったあ～」といいながら、噛みついたA児に対して「Bくんのおぼうし、どうぞしたらいいんじゃない？」と別の行動を示唆した関わりがいかにか妥当であったかを、A児がその助言をうけいれ、また、噛みつかれて泣いたB児までもが、今度はA児がB児の帽子が向こうに落ちていたのを拾って届けてくれたことを受け入れた姿から知るのである。この場面に大人の叱責や注意の発言はなく、言葉が耳に残り幼児人の記憶に残りやすいとしたら、この場面は辛い経験として何も残さない。

また、同じDVD教材には「体操遊び」の章がある。ここでは、同じA児とB児が2歳児クラスで3歳前後になって登場する。保育者と対面で互いに両手をしっかりとつなぎ、幼児が保育者の太ももを駆け上って回転する、いわゆる「くるりんぱ」とよばれる体操遊びをしている場面である。A児はきれいに回れるが、B児は回れない。B児が挑戦する様子を、A児は傍らで見ている、いきなり、B児の脚を上にはひっぱり、頭を下に押さえつけようとする。このとき、言葉は、ない。

この場面で、A児は、B児が「くるりんぱ」を成功させるためには、いまして脚を高く上げる必要がある一方で頭を下にする必要があることを見て取った。現状の課題認識がB児にはできておらず、B児本人の力では、脚も頭も理想的な場所に動かすことが難しいことも、見て取った。だから、自分で力を貸した、というのがA児の論理だと、映像は明確に伝えている。もう少し成長していれば、見取った気付きは言語化され、「B君、もっと脚を高くあげられるといいよ」とか「頭を思い切り下に向けてみて」などといった助言が言葉となって示されたに違いない。しかし、3歳ごろの人たち

の場合、気付きは言葉にはならず、行動化されて、A児は一所懸命にB児の頭を押している。

3歳ごろの人たちにとっては、すでに他児の存在は重要で、もはや大好きな保育者だけでは満たされない。なかま関係が育ち始めている。A児のきれいな「くるりんぱ」を見てコツをつかんだB児は、次の挑戦で「くるりんぱ」にはじめて成功する。「やったー、できたね」と保育者がしゃがんでB児の目の高さにあわせて見つめ祝福してくれたが、B児はそれだけでは満足できない。すでに離れて別の遊びをしていたA児のもとにいき、「Bくん、できたよ」と告げ、2人はハイタッチをして喜び合う。

できたときに、それを自分一人の喜びとするのではなく、なかまが喜び合ってくれたらなおさら嬉しい、という心情が、すでに3歳児には育っている。このことを踏まえると、大事ななかまだからこそ、先の観察が相手の困りごとへの気付きを可能にし、相手の困りごとを解決するための方策を相手の側にたって思いつくことにもつながったことに気付かされる。

（４）形式のある言葉

遊びに入るときの定形ことばとして「い～れ～て」がある。「い～れ～て」と言えば、「い～い～よ」と応えがあることに決まっています、これは、共にAGAの音程をもつ。

他に、「○～○～ちゃん」「な～あ～に」とか、「まっけてね」「い～い～よ」等、同じAGAの音程をもち、「」」」4分休符」の4拍構成を持つことを共通要素とする定形言葉は多い。これらは、広義のわらべうたと考えることもできる²⁾。

なぜ、子どもは「い～れ～て」が言えるのか。

それは、「い～い～よ」の応答が予定されているからである。これが音程と拍をもつ「わらべうた」という音楽である以上、「い～れ～て（1拍休み）」のフレーズのあとには、直に「い～い～よ（1拍休み）」が続く。このことを共通理解できているこ

とが、遊び仲間に入れてほしいと申し出る幼児の勇気を支える。

幼児の定形言葉は、それが一人一人の幼児の個性を汲まない面が課題視される以前に、このように、この言葉を用いればその結果としてどのようなことが起きるのか、幼児に生活上の見通しをあたえ、安心して新しいことに臨む意欲を育むことに繋がっている面は少なくない。

別種の一例として、集団保育の場での当番活動がある。当番活動については導入時期も内容も保育施設によって様々であり、具体的な運営がクラスに任されている場合も多く、一概に論じられるものではない。あくまで一例であるが、4歳児クラスで、はじめて当番活動に取り組まれる際には、「きょうのおとうばんさん」は複数で、「あさのおあつまり」での当番の発語はもちろん、当番の発語に答えるクラスの子どもたちの応答的発語も決まっている例が少なくない。この決まった発語が没个性的保育であるかという点、そうでもない。「きょうのおとうばんは、〇〇 〇〇と△△ △です。よろしくおねがいします」「おとうばんさん、よろしくおねがいします」というやりとりを、当番にあたった幼児は緊張に顔をこわばらせ、当番児同士でしっかり手を握り合って、やっとの思いで言葉にする。そして、毎日繰り返される応答が、今日もしっかり繰り返される場面で、ほっと安堵の表情を浮かべ、なかまから「おねがいします」といわれて、心から誇らしく嬉しい顔をするのである。こうした姿が見取れる場合、これは形式主義の保育を超えて、形が与えられて可視化され見通しがもてることが子どもたちに安心を与え、当番をやり終え、クラスの仲間に認められたことが自信につながるのである。

定形言葉に支えられてこうした経験と自信を重ねるなかで、次第に、幼児の発言は個別性を高められるようになっていき、そのうちには、当番活動において定形言葉で集会を運営できるように枠組みしたうえで、「お当番さんにインタビュー」や

「お当番さんのスピーチ」等で、独自の発言を内容に含む活動へとつながっていく。

(5) ネガティブな感情の言語化

乳幼児に意思があることは周知のことであり、その意思を育み、人に伝わり伝われば受け止められることを信じて表現することの重要性が自己肯定感を育てる観点からも必須と指摘され、実際に、思いを表現することをねらいとした保育実践が多く展開されている³⁾。

ところが現実には、子どもたちがネガティブ感情を言葉にして表出することは、専門職による保育の現場であっても常に歓迎されるとは言い難く、仮に受容的に聴取されたとしても「でもね」と、根本的に受け入れられない反応も少なくない。しかし、「思ったことを言葉にして他者に伝えれば、きっと分かってもらえる、気持ちは伝わる」ということが、子どもたちの言葉への信頼を育てる基盤として必須である。伝える内容に関わらず、ともかく言葉を用いれば、自分の意思は必ず他者に伝わるし、困りごとは助けてを得て必ずどうにかなる、という、言葉を介して生きることへの信頼観を乳幼児が身につけるためには、感情の内容がネガティブかポジティブかによらず、言語化は支えられ歓迎されなければならないだろう。

ネガティブな感情を言葉にすることは、子どもにとって、なぜ必要なのだろうか。ここでは、『ダンプえんちょうやっつけた』(古田足日・田畑精一 さく 童心社)を題材として、「わらしこほいくえん」の年長児「くじらぐみ」のさくらによる「こわいんだもーん」の発言について考えたい。よく知られているように、この物語は、作者の丁寧な取材を経て紡がれた実際の保育実践を土台に据えている。

さくらは、くじらぐみの9人のなかまの中で「いちばん ちいさい こ」である。そのためか、ほかの児にできることでさくらにできないことがある。そればかりか、さくらは、ほかの児にでき

ることを「こわいんだもん」と言って、やらない姿がある。物語のなかで展開されたかいぞくごっこは、さくらを惹きつけ、繰り返し遊ぶなかで、さくら自身がお姫様の役よりも海賊の役を担うほうが遥かに面白いことを体得し、「わたしは かいぞくの こ」というアイデンティティをもち、認識を同じくするくじら組のなかまたちから「かいぞくの こだろ」「かいぞくの こだつたら、こわくないよ！」と、旧来のさくらが持ちえなかった価値判断を示されることで、さくらは、ふっと、それまで「こわい」と避けていた冒険（ここでは、高いがけから飛び降りる！）に自分から臨み、それをきっかけにして「こわい こと やるの は おもしろいって、わたし きのう わかったんだもん」と「こわい」に挑戦する自己を獲得した。

ここで、さくらに起こった「こわい」のようなネガティブな感情に正面から向き合い、自覚的に受け入れ、その感情とその感情を抱く自分自身とを否定することなく、また、その感情に自分の行動を抑圧されたり阻害されたりすることもなく、感情自体をそのまま内に置いておけることは、非常に高度な自己肯定の姿である。改めて指摘するまでもなく、5歳の幼児がこの状態に到達できたのは、この児が、臆面なく、このネガティブな感情を言葉にして、なかまと保育者の前に表出でき、言葉になることで目に見えない感情が他者との共通理解で語られる意識水準になっていたためである。

さくらの事例に類する事例検討が、幼稚園教諭である尾形節子による保育実践記録⁴⁾でなされている。尾形が担任する4歳児クラスに新入園で加わったQくんは、幼稚園生活のなかで、活動の本質ではなく担任の評価を気にする姿や、他児との関わりが独りよがりですらトラブルを招く姿が気になる幼児であった。その子が「幼稚園を「こわい」と言っている」という家庭からの訴えを得て、教師は愕然とする。その理解しがたい状況に臨み、尾形は「けれど、とりあえず「こわい」つもりになっ

て見ることを自らに課した。その結果、幼稚園で着替えを拒み、家庭から持参したお弁当を摂ることを拒み、まわりの子どもとぶつかってしまうことも、「とにかく「こわい」から、自分を守ることで精一杯なQくんなのだろう」と、気付かされていく。

さくらとQくんは、共通して、自己のなかにネガティブな感情を抱き、その感情と自己の内面での呼応関係を成立させている幼児である。「こわい」から〇〇したくない、「こわい」から〇〇しない、という判断と行動化は、言語化は俟たなくても、本人の中では一定の価値基準となり判断基準として機能している。それが、さくらの場合は言語化され表出された。Qくんの場合は、母親にのみ言語化されるが、幼稚園という保育関係のなかでは言語化された表出はなされず、Qくんの意思に添おうとする保育者によって見出された。自分で言語化しなかつても共有できる状態を創出できたさくらが、正面から向き合った「こわい」の先に自力で（なかまや保育者の日常的な支えを得て）進んでいったことと対照的に、Qくんは、より自省的に関わる保育者の繊細な働きかけによって、Qくんにとっての社会である保育現場では言語化されない「こわい」と向き合うことに成功し、やはり先に歩みを進めることができた。個々の子どもの特性も、保育の特性も、また言語を得ない乳児期からを共にする保育所の保育と言語を得た後の意識的人間関係からスタートする幼稚園の保育との根源的な差異もあり、一概に比較はなし得ないが、子どもの感情の自覚にはたす言葉の役割を考えるうえで、両事例は示唆に富んでいる。

(6) わかってほしい訴え

『ぜっこう』（柴田愛子文 伊藤秀男絵 ポプラ社 2002）は、「ぜっこうだ！」からはじまる絵本である。著者が主宰する幼稚園で仲がよい男児2名の間におこった出来事を描く物語であるだけに、保育実践としてのリアリティーをもっている。

「ぜっこうだ！あたまにきた。しゅんたろうとぜっこうする！」と、しゅんたろうに対して一所懸命に訴えているのは、表紙でこわい顔をみせているがくである。「せんせいのあいこ」が間に入ると、がくからもほかの仲間たちからも、これまで積み重なってきたしゅんたろうの「ゆるせねえ！」ことが訴えられる。

しゅんたろうが「だんだん げんきが なくなっていく」姿に心を痛めていた「せんせいのあいこ」は、がくに、「これいじょう みてられない」と話すのだが、逆に、がくは、「じゃあ、ひとごろしもゆるせるのか！」と迫る。保育者の価値観を揺るがすようなやり取りを経て、がくは「ぜっこうを とく」と宣言するが、そのとき、がくの目から涙が流れる。

興味深いのは、おそらく年長であるこの幼児らの間に交わされた「ぜっこう」という言葉である。いうまでもなく、彼らは話し言葉の世界に生きている年齢であり、書き言葉の、ましてや漢字の熟語の文化を負っていない。「絶交」は「ぜっこう」でしかなく、【zekko:】という音の記号に過ぎず、「絶交」という熟語のもつ、絶対性、決定的な人間関係の破壊性は、本来は彼らが共有しうるものではないのだが、ここで「ぜっこうする！」という言葉は重く、言われた側の幼児は、元気をなくし、言った側は、容易に絶交を「とく」ができない。

言葉に触れて生き始めてから5～6年の幼児が、言葉を単なる記号として習得し使っているのではなく、一つの言葉に、全身全霊の思いを負わせて特定の相手を目指して投げかけ、発した者の責任を一身に背負う。彼らの言葉を用いる流儀の身につけかたは爽やかである。

3. 考察

これまで見てきたように、乳幼児にとっての言葉は、自分の行動を表し、自分の意思を表し、そして自分の思いも表すものである。表す先には、人がいる。言葉は自分にも向き、自己の内面で自

覚することにもつながるが、他者に自分の状況を伝えることも生む。愛情がゆたかで乳幼児に対して注意深い大人が、幼く拙い言葉の意を汲むことは、乳幼児の言葉に対する信頼を育てる。

乳幼児期に言葉が育つことで、なかまに向かう土壌が子どもたち一人一人の中に築かれる。そして、こうした言葉の育ちは段階をおった大人の働きかけで豊かなものになる。

言葉を信頼できると、子どもは他者に向き合い他者とつながる勇気を得るように見える。こうして考えると、乳幼児期に言葉を豊かにしておくことは、生きる力を育むことと同義であるといえる。

注：

- 1) 杉山弘子・佐藤由美子・前田有秀「保育所の1歳児クラスでのかみつきと0歳児保育との関連」尚綱学院大学紀要70 2015 65-70
- 2) 皆川美恵子ほか『改訂児童文化 一子どもしあわせを考える学びの森』ななみ書房2007 139
- 3) 一例を挙げれば、平松知子『子どもが心のかっとうを超えるときー発達する保育園・子ども編』ひとなる書房2012
- 4) 尾形節子「Qくんの「こわい」でいっぱい」幼児の教育98-11 1999.11 51-57

(たざわ・かおる 聖学院大学人間福祉学部児童学科教授)