

● 教育学と発達社会学とでの〔用語〕の微妙な差異

《教育学》による『学習とあそび』の相違

- ・ 学習が「知識や技能の獲得を目的とした活動」であり あそびは「自発的な活動であり それ自身を喜びとする活動」であるといわれています。
- ・ 楽しいと感じて 夢中になってあそんだ結果 子どもたちにはさまざまな発達をもたらされる。発達するためにあそびのではなく あそんだ結果 諸側面が発達するとされています。

〔引用：「幼児教育学実践ハンドブック」(p.6) / 風間書房〕

《発達社会学》による 学習 の意味

- ・ 先天的行動様式は生得的な行動様式であり 後天的行動様式は習得的な行動様式であり 習得的な行動様式には 学習行動と知能行動 がある。
- ・ 学習行動は生後の経験や訓練によって身につけた行動であり 知能行動は 現状を把握し将来を予測しての行動であって 哺乳類 霊長類 ヒト に見られる。

なお ヒト以外の動物にあっても 成長過程において《あそび》と目されるものがあります。

ただし 教育学はヒトを対象としたものであることから 本稿では双方の〔用語〕の比較検討を目的とする意図はなく 本稿での考察過程での無用な輻輳を回避するために例示したものです。

● 本稿は《ヒトが社会的人間となるための条件として 幼児期にコミュニケーション能力を習得する必要がある》ことに言及します。

この言及の方法については ①《結論から その理由へ》と ②《理由から その結論へ》との過程が挙げられますが 本稿では〔理由〕の記述に 段階を経て説明する手法としたことにより多くの字数を必要とする状況を生じた背景から ②の過程を選択しました。

上記のことから 前置きが長くなっていることを ご理解ください。

また 前置きの内容については 下掲の概略をご参照ください。

- (I) コミュニケーション能力取得時期を徒過した結果
- (II) 言語はコミュニケーション手段の一つである
- (III) 言語の獲得と自我形成
- (IV) 自我形成と仲間集団
- (V) ～ だから？～

● それでは前置きを始めます。

(I)

- ① ・ 人間の脳部位の活動内容は複雑に分化しており そのうちの前頭前野といわれる部位が 意志・思考・推理・判断・計画 などの高次の精神活動全般に関わるという脳の最高中枢部を形成しています。
 - ・ 前頭前野の発達は一様ではなく 生誕時には未熟だが 3歳くらいまでに急激に発達し その後11歳くらいまで緩やかに発達する。しかし12～18歳くらいには再び急激に発達して20歳半ばに成熟すると見られています。
 - ・ このことは 人間の脳が発達し 成熟するまでの期間は長期に及び その期間は人間としての行動様式が未熟なままであることを物語っているのです。
- ② ・ 人間が適応様式としての行動様式を学習していくということは 具体的には社会の「文化」を学習していくことを意味します。人間が発達するということが その社会の文化を学習し習得していくことです。
 - ・ そして 社会の文化を学習し習得した人間が 独立した行動主体たる大人として社会の正規の成員と見

なされます。この文化を学習し習得した人間を 社会学では社会的人間といいます。

- この文化の学習は他者との相互作用を通して行われます。

人間は社会の内部に生まれるのであって 社会の外部換言すれば社会から離れて生まれるのではないのです。

したがって 子どもは生まれると同時に周囲の人々との相互作用と関わっていることとなります。

具体的には 子どもは自分を直接的に庇護し世話をしてくれる人との対人関係を通して文化を学習していくこととなります。

このように他者との相互作用を通して個人がその社会の文化を学習していく過程を「社会化」といいます。

そして子どもにとって直接的な世話人とは親(またはこれに類する人)であるので 子どもの最初の社会化は家族(的)集団という**第一次集団**での直接的な相互作用 つまり 対面接触 を通して行われることとなります。

☆ **第一次集団** ⇒ 社会学者のクーリー (Cooley, C. H.)により創作された概念 / 成員が顔と顔とをつきあわせている親しい結びつきと協力とによって特徴づけられる小規模の集団

家族集団 子どもたちの遊戯集団 (仲間集団) 近隣集団 などが例示されています。

※人間の成長の順序に従ってたどる諸集団の例〔引用：清水幾太郎：社会的人間論(p.87)〕

家族集団→遊戯集団→隣人集団→学校集団→職業集団 = 基礎的社会

- 第一次というのは 個人の社会性と理想の形成にとって根本的意義を有するという意味です。

- ③ 人間社会の影響を受けずに自然界の中で大きくなった野生児の研究では『アヴェロンの野生児』が有名ですが 本稿では社会学者の論文に取り上げられている『物置小屋に閉じ込められた少女アンナ』を事例とします。

～ アンナの略歴 ～

- 1932年3月 生誕
- 母親はアンナを幼児のときから6歳近くまで2階の物置小屋に閉じ込めたままにしてミルクを与えるだけで何の世話もしなかった / 服や寝床も取り替えることもなく不潔なままだった / アンナは人間的な接触を絶たれ やっと生き続けられるだけの世話しか受けてこなかった
- 1938年2月にアンナは発見されて郡の養育院に収容された / 発見されたときアンナは骨と皮だけで言葉は話せず 歩くこともできず 知性のひとかけらも見られず 栄養不良で精神的に無感動だった / 音を出しても何も反応しなかった / 哺乳瓶を口にくわえさせられるかスプーンで食べさせなければ自分では食べる事ができなかった / 噛むこともコップで飲むこともできなかった
- 養育院に収容されてからも食事や衣服の世話をしてもらうだけで孤立状態におかれ 何のしつけも受けなかった
- 同年の11月にアンナはある婦人に引き取られ行き届いた世話をうけることになった
- 1939年3月には倒れずに一人で数歩歩けるようになり 婦人の言葉の命令にも反応するようになった
- 1939年8月にアンナは障害児のための学校に移され この頃になると歩行も上手になり走れるほどになった / 排泄の習慣も不十分ではあるが身につき 言葉による指示も理解するようになった / しかし 話すことはできなかった
- 1941年7月になると排泄の習慣も確立し 食事習慣も身につくようになった / だがスプーンしか使えなかった / 衣服の脱着もゆっくりではあるができるようになった / 話し言葉も出始め 周囲の人の名前も言えるようになった / 2, 3の完全な文章も話せるようになり 2歳相当と見なされた
- 1942年6月 アンナは短い文を話し単語を繰返して会話を続けようとし また衣服を清潔にし手を洗い 歯を磨くのが習慣化した / 歩くこともでき ぎこちなくではあったが走ることもできるようになった

・ 1942年8月 病死

- ④・ 社会学者デーヴィス(Davis, K.)は アンナの事例から人間の本性は他者とのコミュニケーションという社会的接触に規定されること そのコミュニケーションは人生の早期に長期にわたる親密な関係を通して獲得されるものであること つまり親密な第一次集団の関係を通して獲得されるものであると結論づけ アンナの育成歴は社会化理論を実証していると主張しました。

社会化は有機体が可塑性をもつ時期に獲得されなければ その後に獲得されることはなく未熟な状態のままにある としています。

・ アンナは人生の早期に第一次集団をもたず 親密な関係を通してのコミュニケーション経験がなかったために社会化されなかった ということになります。

(II)

- ①・ 脳が発達するというのは 神経細胞のネットワーク(神経回路)を広げていき その神経細胞同士の接点であるシナプスを増やしていくことにあります。

・ 大脳の神経細胞は生後に増えることはありませんが 神経回路は生後に急速に形成されて複雑なものになっていき シナプスも生後に著しく増加します。しかし神経回路もシナプスも環境からの刺激がなければ発達をしません。環境からの刺激を受けるほどに神経細胞の枝分かれが多くなって複雑な神経回路が形成され シナプスの数も増加し またシナプスも大きくなるとされています。

- ②・ 脳への最も有効な刺激が対面接触によるコミュニケーションなのです。

・ コミュニケーションのうちの 言語的コミュニケーションは左脳(左前頭葉)が 非言語的コミュニケーションは主に右脳(右前頭葉)が それぞれ掌っています。

このことが 左脳は理性 右脳は感性 といわれる所以です。

・ 人間に特有の前頭葉は直接的な対面接触によるコミュニケーションによって活性化し発達することとなるのですが大まかに言えば 情報の入力 は 頭頂葉 側頭葉 後頭葉 が掌り 情報の出力 は前頭葉が掌っていることから 対面接触によるコミュニケーションによって人間の大脳全体が活性化し発達していきます。換言すれば 他者とのコミュニケーションのあり方 が人間の脳の発達を方向づけていくこととなります。

・ 大脳が発達する時期に対面接触する他者とのコミュニケーションという刺激が与えられないと 例えば言語に関係した神経細胞が動かず シナプスも形成されないために言語機能が形成されません。

- ③・ 言語獲得の時期について初めて詳細に研究したのは レネバーグ (Lenneberg, E. H.) で「言語の場合 臨界期 (前出「時期」の意) の開始時に関しては大脳の未成熟状態 その終結時に関しては機能の一側化に関連する組織の可塑的状态の消失である」として 2歳前後から思春期までを言語獲得の可能な臨界期であるとしています。

・ レネバーグは自己が概念するところの臨界期の例として失語症の場合を次のように挙げています。

『失語症は左半球損傷のために言語機能に支障が生じるが 失語患者が子どもの場合では左半球損傷による言語機能が失われてもその機能を右半球が代償し 言語を回復する可能性が高い。しかし青春以降になるとそうした代償能力が大幅に低下し 回復の可能性は低い』

・ 臨界期の開始年齢を2歳前後としたのは大脳が発達し成熟へと向かう時期であり 終結期を思春期としたのは 大多数の人間は成長に伴って大脳の左半球が言語処理機能 右半球が非言語処理機能という一側化(Lateralization) が明確になる つまり機能分化〔「大脳半球優位」と呼ばれる現象〕するが思春期を過ぎると こうした大脳の局在化が完了してしまい 大脳の可塑性がなくなるからであるとされています。

・ 子どもの言語の獲得は いついかなる時でも可能だというのではなく 子どもは早い時期に言語とその意味や表象を獲得しなければならず その時期を逸すると言語獲得がきわめて困難となることとなります。

※「表象」の具体的な説明を字句解釈だけに依ったのでは複雑になりますので 例示的説明を〔放送大学教材「教育心理学特論(学習と認知過程)」〕から引用(抜粋)しました。

☆『 $3+6=9$ 』を事例とします。

人によっては この計算式の認知過程に (!)「ことば」が関わるような過程 と (!!)イメージが基となった過程 という相違のあることについて 次のように記述されています。

(!)の認知方法

- $3+6=$ を文字列として視覚的に読み取りながら 同時にそれを心の中で「サントスロクハ」と心の中の声で実際の音に出さずに読む。

- 心の中で生成された「サントスロクハ」は実際の音声ではないが 物理的な音声に非常に近いものであることは確かだ 声に出された音声「さんたすろくは」と心の中で生成された「サントスロクハ」は両方とも文字という単位に対応する単位から構成されている。声に出さずに読み出すことで心の中に生成した「サントスロクハ」に対応するものを音声と関わりが深い音声とは違うものとして **音声表象**と呼ぶことにする。

- 次の過程で「キュウ」が心に浮かび それに対して「きゅう」という物理音声を出す。

「キュウ」は「サントスロクハ」という音声表象が成立することで それに引き続き成立するが「サントスロクハ」という音声表象が 印刷された文字列に対応して心の中に生成されたものであるのに対して「キュウ」の方は印刷された文字の対応がないことだ。しかし そこで成立しているものとしては「サントスロクハ」が音声表象であるという意味で 同じ音声表象であることは確かだ。ただ違うところは 文字に書かれたものが読み出されたものではない点で この意味で真に生成されたものだと言えるだろう。

(!!)の認知方法

- $3+6=$ という文字列を視覚的に読み取り それに対応するイメージを心の中に生成する。

$3+6=$ に対応する心の中のイメージから 9 のイメージを心の中で生成する。

このイメージを読み出して「きゅう」という物理的な音声を生成する。

- こちらの過程では 音声表象は生成されない。ここで イメージと呼んでいるものを **視覚表象**と呼ぶことにする。

9に対応する視覚表象は 印刷された文字列の中にはないのだから 心の中で生成されたものであることは明らかだ。

☆上掲に現れる「心」について：【著者見解】

【誰でも実際に $3+6$ の計算を行えば 9 という答えが心に浮かぶだろう。答えを言葉にして音として発生すれば 周りの人も気がつく出来事になるが 声を出さなければ 周りの人には分からない。しかし直接見える出来事ではないが それは確かに事前に成立した出来事だ。この出来事が正確にどこで成立したのかは分からない。頭の中 つまり大脳中であることは間違いないだろうが 大脳のどこで起こっているのかその場所が正確には分かっていない。認知過程が成立している場所を心と呼んでおこう。】

〔(!!)の認知方法は 算盤に習熟している子どもが 計算の過程で 算盤の珠を動かしているかの如くに 指を動かしている場を想起して頂ければ ご理解の一助となるものと思料します。：筆者加筆〕

※ 以降の箇所での〔斜体表記〕は筆者による加筆です。

(Ⅲ) ～〔抜粋〕～

① シンボルとしての言語

・人間が社会的人間へと社会化されていく過程は 言語を媒介として遂行されていく。既出のように社会化は他者との相互作用を通して その社会の文化を学習していく過程であるが その他者との相互作用とは行為者(行為主体)とその相手(行為客体)との間でなされる相互影響過程である。行為主体(A)が働きかけ 行為客体(B)が反応し その反応に行為主体(A)が再び反応するという A→B→A→B……という反復過程が相互作用である。

・しかし 人間の相互作用は相手の働きかけにただ反応するだけではない。行為主体の働きかけであろうと また行為客体の反応であろうと そこにはその当の行為をする人間の主観的な意味が含まれている。その意味を互いに相手に伝達しようとし また意味を交換しあって 相手の行為や意識に影響を与えようとする。そしてその意味を伝達する主要な用具が言語なのである。言語こそが人間の社会生活を形成する最も基本的な用具なのである。だが 言語の他にも行動 身振り ジェスチャー 表情 態度といった非言語的な手段によっても意味を伝えることはできる。

「目が笑う」こともあれば「目を三角にする」こともあり 「目を細める」こともあれば「目配せ」することもある。「目は口ほどに物を言う」のである。隠そうとしても「顔に書いてある」こともある。不同意・不承知を示すために「首を横に振る」こともある。沈黙は その場の状況によって肯定を意味する場合もあるし 否定を意味する場合もあるし いずれとも判断しかねての困惑を意味する場合もある。

何もしないことにも意味がある。何もしないことによって承認を意味する場合もあれば 否認を意味する場合もあり 無視という侮蔑を意味する場合もある。

・このように言語や文字 また身振りやジェスチャー 表情 態度といった いわば無言の言語のようにそしてまたある意味を示す事物のように 他者に何らかの意味や内容を伝達したいときに その意味や内容の代わりをするものを記号(サイン)という。記号は視覚や聴覚 触覚といった知覚を媒介としてその意味や内容を伝える。記号は さらに信号(シグナル)と象徴(シンボル)とに分けられる。

シグナルは それが指し示す事象と何らかの関係をもつサインであって 例えば 火が燃えていることを示す煙 雨が降ることを知らせる黒雲 あるいは雨が降っていることを示す板屋根の雨音などである。

・シンボルはある事物事象を全く別のものに置き換えて表象し 再現するサインである。あるものを別のもの(シンボル)で表現する働きといってよい。シンボルの中心は言語である。言語は 音声のある意味とその意味が指し示す事物事象とに結び付ける。言語がこのようにある事物事象を**表象**し 表現する働きを言語の象徴機能という。**表象とは頭のなかに思い浮かべることであり** 象徴機能とは いま眼前にないものをそのシンボルによって頭のなかに思い描く働きのことである。例えば 幼児が積み木を電車に見立てて遊んでいるとき(見立て遊び) その積み木は電車のシンボルとしての働きをしているのである。

目の前に電車が止っているわけではない。だが その電車のイメージを表象化し 積み木を電車の代わりにして遊んでいるのである。事物事象(電車) その表象(電車のイメージ) それを表現するシンボル(積み木)という3つの間に相互の関係が成り立ったときに象徴機能が形成される。平たくいって象徴機能とはあるものを別のもので表すことだといってよい。そしてシンボルである積み木が「デ・ン・シャ」という音声に置き換えられたときに 言葉になる。

・しかし幼児は 電車の形をイメージして四角な積み木を電車と見立てたのであろうが この類似性という関係は幼児が自身の個人的経験から そのように結びつけたのであって 別の幼児であれば別のイメージを表象化し 別のものを電車と見立てたかもしれない。例えば電車の連結車両をイメージして消しゴムを繋ぎ合わせたかも知れない。だが 電車と「デ・ン・シャ」という音声との間には何の類似性もないし何の関係もない。電車を「デ・ン・シャ」と呼ばなければならない理由はない。いわば恣意的に結びつけ

られているに過ぎない。しかしその恣意性は社会の習慣にしたがってのものである。その社会に既に存在している習慣にしたがって「デ・ン・シャ」といい 英語圏では“train”といい ドイツでは“Zug”といい イタリアでは“treno”といい スペインでは“tren”といい オランダでは“trein”といっている。社会の習慣という文化によって規定されているのである。言語は社会的所産なのである。

〔上記は 言語獲得の一過程ではありますが 「思考は母国語によって行われる」事象に影響していることが認識できるものです。〕

更に 他の言語獲得形態 が下掲へと続きます。〕

② 言語の獲得

・デーヴィスは アンナの事例をアヴェロン野生児等の事例と比較しつつ 「人間の本性というものはその素質と同じく 子どもの〔他人との〕話しことばによる交信（言語的コミュニケーション：引用者）という音声に置き換えられたときに 言葉になる。社会的接触によって規定されること この交信記号体系は 人生の早期に長期にわたる親密な訓練を通して獲得される非常に複雑なものであること である」と結論づけている。言語の獲得は 子どもと親密は第一次集団の関係をもたなければならない。両親や家族から繰り返し語りかけられる言語的刺激 つまり言語環境が不可欠なのである。言語環境に接触することによって子どもはさまざまな形の音声を耳にしつつ その音声がある特定の事物事象を指し 一定の意味を含んでいることを知るのである。

・一般的に(斜体筆者附記) とくに子どもとの接触の多い母親は子どもの反応に応じて 語りかける調子や内容 また態度を調整しつつ そしてまた子どもの不完全な言葉をその言葉が話される脈絡から理解しつつ補って 大人の慣習的な言葉を子どもの理解の程度に応じつつ翻訳しつつコミュニケーションをはかっていく。

・子どもが子犬を指差して(指さし行動)「ワンワン」といえば母親は一緒にその子犬を見て(共同注視)「犬の赤ちゃんね。かわいいね」と語りかけるのである。〔注〕

・だが 子どもが「ワンワン」といっても その意味は一様ではなく ワンワンがいるよ ワンワンがこっちを見てる ワンワンが何か食べている ワンワンが遊んでいる ワンワンと遊びたい などというように多様な意味を含んでおり その実際の意味は状況によって異なる。そこで母親は子どもが話す場面状況 表情 態度 身振りなど全体の脈絡から子どものいうことを理解しつつ子どもの不完全な言葉を補って子どもに話しかけるのである。幼児の言葉は「ワンワン」のように一つの単語ではあるが その脈絡から理解して文と同じ機能を果たすので「一語文」と呼ばれている。

〔注〕～脚注～

指さし行動とは1歳前後の子どもが興味のある動物や事物を指さす行為のこと。幼児の伝達手段の一つとされる。共同注視とは母親と子どもが同時に同じ出来事や対象に注意を向けることであり 同じ経験世界を他者と分かち合うためのコミュニケーションと考えられている。

③ 言語獲得の敏感期

・『(Ⅱ)③ / レネバーグのいう臨界期(1967)』に関する「脚注」

〔敏感期は臨界期ともいう。しかし臨界期はその時期を過ぎると刺激の効果がなくなるという意味だが人間の発達については厳密な時間的限定が困難であるため敏感期が用いられるようになった。〕

・『敏感期に言語的刺激が与えられなければ 言語的機能の領域は活性化せず その領域の神経細胞は活動しなくなってしまう』ことへの「脚注」

〔1997年に報告されたアレックス(Alex)という患者の例では 8歳のときに左脳皮質全体を切除する手術を行い このときの精神年齢は3歳以下だったが 手術後訓練の結果 15歳のときには正常に近い言語能力を示すようになったという。右脳だけでも言語獲得が可能という例である。〕

④ 言語の機能と自我形成

〔言語にはさまざまな機能があり そうした機能から子どもは自我を形成していきます。〕

言語を獲得することによる自我形成過程で 言語を(!)命名機能 (!!)象徴機能 (!!!)他者とのコミュニケーション という3つの側面の概略を取り上げます。〕

- (!) ・私たちは日常生活のなかで生じる あらゆる事物事象にそれぞれ命名して それを他の事物事象から区別して捉えている。命名するということは ある特定の事物事象を 他の事物事象とは違ったものとして区分し 分類することを示している。子どもは幼児期までに所属する第一次集団 つまり家族集団において言語やその意味の慣習的使用法を習得する。そしてその言語使用の慣習にしたがって 自分の過去の経験や周囲のさまざまな事物事象を区分し 分類するようになる。

周囲の無数の事物事象のなかから ある特定の対象物に「イヌ」と命名すれば それ以外のものは「イヌ」とは呼ばない。別の名前と呼ぶ。別の名前と呼ぶことによって区分し 分類するのである。

・私たちの周囲には 無数の事物事象が混沌として存在し しかも不断に変化し また現れては消えていく。しかし その無数の事物事象のなかから ある特定の事物事象に命名すれば その命名された事物事象は その混沌とした絶え間ない変化と流動のなかから それだけを対象として識別されるのである。

・こうして命名された事物事象は 同一の事物事象として連続的に捉えられる。「イヌ」と命名された動物は寝そべってしようと 歩いてしようと カラフルボーダーの犬服を着てしようと あるいは渋谷駅前で鎮座して群衆を眺めてしようと 上野公園で西郷隆盛像に寄り添ってしようと 同じ「イヌ」と呼ばれる。イヌのいる場面や状態が変わっても同じイヌである。命名された事物事象は 時間的空間的な変化のなかにあっても連続的なものとして認識されている。それは「対象に連続性を認めていること 対象の個別性を認識したこと」を示している。

子どもは周囲の事物事象に命名するように 自分自身にも命名する。自分自身に名前(つまりシンボル)を貼って自分自身を対象化し 自分自身を意識する。自分自身を客観化するわけである。この自分自身を対象化して意識することが自我の意識である。そしてまた周囲の人々から自分の名前を繰り返し呼ばれることによって 子どもはさらに自分自身を意識するようになる。

・このように自分自身に名前を貼ることによって 子どもは自分自身を他から区別された一個の実在として意識するようになり 自己と他者とを明確に区別するようになるのである。自分自身を意図や感情知覚をもった 他者とは異なる一人の独立した存在として意識し 自分自身についての観念を形成するようになる。自我形成である。それは自分自身を一貫する存在として理解し 時間的変化のなかにおいても同一の存在として意識するようになることを意味する。

それまでは子どもは自分自身を一貫した存在として意識することがなく その出来事の瞬間に意識する自分でしかなかった。いま現在の自分でしかなかったのである。食事をしているときの自分と その後で玩具で遊んでいるときの自分との間には何の関わりも感じない。それぞれが別個の出来事を経験した自分なのである。

☆～「命名」という表記について～

- ・当該表記は 翻訳上の語句 であると思料します。

本構文上では 従前から存在している「名付け」という表記が身近に感じられる各位もおられることと存じます。 それでは このような状況がなぜ惹起されることとなったのでしょうか？

- ・理由として 翻訳される際には「命名」という表記が自然態であることが挙げられます。

それには 下掲の背景が想定されます。 英文表記を例にして順を追って概述します。

- a. 英語の名詞は 日本語の名詞とまったく違う発想で作られています。
- b. 英語の普通名詞は そのもの全体の概念しか指せませんが 日本語の名詞では概念と個体の両方を指し示すことができます。 (※)例示説明→末尾掲出

日本語で「ネコ」と言った場合は 『猫』という概念を説明する場合に使用されることもあり また 個体を特定して説明する場合に使用されることもできます。

他方 英語での 'cat' [裸の単数形] の用例は 辞書や図鑑の見出し に使われてはいますが 日常会話では 単数形であれ複数形であれ 必ず冠詞等の決定詞を附加して使用します。

- c. 上記のようにたとえ冠詞を附加して個体を指し示すことで会話が成立したとしても 例えば食器棚にある同種同等のうち一枚の皿を指し示す場合はどうするのでしょうか！

家族間の会話であれば簡便な方法として 個々の皿に固有名詞を附与すれば事足ります。

この固有名詞を附与するという発想が「命名」と訳された原語の背後に潜っていると解釈されます。(我国の被占領という背景もあって かつて我国に上陸した台風の名称に ヒステリックな性格であると喧伝されていた米国婦人名が冠されていた昭和の一時期がありますが この現象はとりもなおさず 事象に対してまでも名称付けるという民族性向を表しているといえます。)

・残された《課題》

しかしながら 家族等の小集団での固有名詞共有の場合は 会話の成立が可能ですが 広範な社会集団では同様の適用は困難です。

・そのための《決着》

それには〔決定詞 + 普通名詞 = 個体を指す表現〕という方法が採られています。

なお 文法関連の説明は 膨大な字数を必要としますので 本稿では結論のみを掲示します。

～決定詞の種類～

- ① 冠詞 (a, the) ② 指示形容詞 (this, that)
- ③ 名詞, 代名詞の所有格 (Jack's, my, his など)
- ④ 具体的な数の表現 (one, two, three など)
- ⑤ 漠然とした数の表現 (any, some, every, many など)

(※)例示説明

例えばあるセールスマンが初めての家を訪ねたとしよう。出てきた家の人に 彼は自己紹介をする。 'I am Peter Harris.' 。だが問題はその先だ。家の人にとって訪問者の名前は分かって も何の用で来たのか分からない。だから当然 'What are you ?' とたずねる。これはさしあたり「あなたはどんなたぐいの人ですか」くらいの意味だ。

もし日本語ならば簡単に「わたし健康食品のセールスマンです」と言えばすむ。というのは 日本語の普通名詞「セールスマン」は個々の人間を指すのにも使えるから「わたしはセールスマンです」と言えば 家の人に「この人はこんな仕事をしている」「この人は何のためにたずねて来たか」がすぐ分かってもらえるのだ。このように日本語人の私たちは 初めて会う人には「セールスマン」「警官」「郵便局員」などの普通名詞で自分の素性を説明して「こんな種類の人間です」と相手を納得させるのがふつうだ。でないとならば相手は「なぜこんな人が自分のところに来たのか」が了解できないのだ。

ところが英語ではこんなふうに説明することはできない。というのは 'salesman' という言葉が使えないからだ。 'salesman' は前述の 'cat' と同じ普通名詞で「わたし」という個物を指すのには使えない。だからといって 'I am salesman' という文を作っても 'salesman' は「セールスマンとはこのような人だ」という一般的な情報しかもっていないから「わたしはセールスマンについての一般情報です」というわけの分からない意味にしかならない。

それで？ ⇒ 上掲 **そのための《決着》** へ回帰

〔引用文献：放送大学教材「言葉と発想」〕

(!!) 〔象徴機能の基本原理については(Ⅲ)①で既に触れています。遊びの本質に関連する事項は 他の事象での展開とする予定ですので 本稿では象徴機能に限定しての言及にとどめておきます。〕

・「見立て遊び」に見られる象徴機能が発達して「ごっこ遊び」へと移行する。この「ごっこ遊び」は象徴機能が明確に表れている遊びであって 子どもはその遊びに登場する人物や事物の役割を演じるようになる。この役割を演じるためには その遊びのイメージを共有していなければならない。そしてそのイメージに沿って相手から期待される役割行動を相互に演じなければならない。どのような行動を相手は期待しているかを 相手の態度や観点を自分のなかに取り込むことによって取得し(役割取得) その役割期待に一致するように役割を遂行していかなければならない(役割遂行)。

こうした他者の役割期待に一致するように役割を遂行する過程で子どもは自我を形成していく。他者の態度や観点を取り入れて つまり他者の態度や観点から自分自身を見て その反応として具体的に自らの行為を形成していく。子どもは他者との関連において自身の行為を形成していくのである。

そしてまたそうした役割の遂行の仕方に対する相互の評価が 子どもの自分自身の行動についての意識を変容させていく。

(!!!) 〔言語を獲得することによって子どもは自他の区別ができるようになるが その手がかりになるのが名前であり 自分の名前が自分自身を指し示していることを理解し これが自我を形成する端緒となることは(Ⅲ)④(!)で触れました。〕

i・子どもは周囲の人たちとのコミュニケーションができるようになると その人たちにも名前があることを知るようになる。そして相互に名前を呼びあつての あるいは人称代名詞を使っての言語的コミュニケーションが発達していき 自己と他者との分化が明確化していく。人称代名詞を正しく使うようになるのは自分自身の存在や個性についての観念(すなわち自我：筆者)を発達させることを意味する。

しかし人称代名詞は 子どもとコミュニケーションの相手との関係によって使い方が異なる。子どもとその相手との関係によって子どもの立場が異なってくるからである。だから子どもは会話の都度自分の立場を解釈しなければならない。話し手が誰なのか 聞き手が誰なのかによって 人称代名詞の一人称(自称)と二人称(対称)の使い方が逆転するのである。そして例えば近所の大人が幼児に向かって「ボク」という言葉を使用することがある。子どもにとっては二人称の大人が一人称を使っているのである。あるいは父親が幼児に「きみ」という言葉を使うと 子どもはそれを聞いて自分自身に対して「キミ」という二人称を用いる場合があるし 母親が幼女に幼女の名前を使って呼びかけた結果 幼女は三人称ともいえる自己の名前を用いて応答する ということもある。

・小さな子どもは一人称では話さない。子どもが人称代名詞を正確に使うことができないのは まだ他者の視点 他者の立場を意識することができないからである。

しかし次第に 人称代名詞を手がかりにして自己を他者から分離して自他の関係を的確に捉えるように発達していくのである。

ii・自我が言葉を介して形成されるということは 他者との関係のなかで形成されるということであり個体内部の生得的な身体能力によって自然に形成されるものではないことが立証されたことになる。

自分はどのような人間なのかということは 他者との関係のなかでこそ形成されるものなのである。

他者との関係がなければ自我は存在しない。換言すれば 他者の視点を通して見た自分自身を知るようにならなければならないことを意味する。

・他者の視点とは 他者が 当の子どもをどのように見なして どのように評価しているのか そして何を要求し どのようにすることを期待しているのか さらにまた その要求や期待に対する子どもの行動をどのように評価しているのか ということである。子どもは この他者の期待と評価を自覚するよ

うになるにしたがって 自我を形成していく。

・ 上述のような他者のなかでもとくに「重要な他者」の期待と評価が 子どもの自我の形成と維持に大きな影響を及ぼす。重要な他者とは社会化の過程で大きな影響力をもつ他者のことをいう。幼児期の子どもにとって重要な他者は母親であろうから この時期の子どもの自我は母親の期待と評価から構成されているとあってよい。

iii 〔「社会的人間」の概略を (I)②で触れたところですが ここでは 子どもの 社会的人間の「役割形成」を主眼とします。ただし 前段として成人を対象とした一般の見地を展開します。〕

《前段》

・ 社会的人間とはどのような人間なのか。どのような資質能力がその社会の正規の成員と見なされる条件となるのか。

社会的人間とは社会の行動の指針たる文化を習得した独立の行動主体であるが 具体的には文化を習得すること (社会化) によって 社会の構造の中に自己を位置づけ (それが地位である) それに対して付与された権利と義務 すなわち社会のなかでの役割 (社会的役割) を遂行していくことのできる能力を有する人間のことである。だから社会的人間としての条件は社会の一定の役割人としての能力 (社会的遂行能力) と考えれば分かりやすいだろう。そのように考えれば 社会的人間の条件として4つの資質 (自律性・関係性・規範性・認知性) が挙げられる。

～4つの資質～

・ **自律性**とは他者に依存することなく 自らの意思によって判断し行動し その行動に責任をもつ能力のことである。自身の役割 (社会的役割) を遂行するのに他者に依存するようなことでは その役割遂行や結果に人々は不安を覚え その役割人を信頼することはできない。そうとなれば役割人は他者との間に信頼関係を形成することはできない。つまり**関係性**が問題となる。役割は単独で成立するものではなく必ず他者との関係において成り立っている。だから役割を遂行していくためには 他者との協働関係を確立し連携していくという関係性の能力が必要である。そしてそうした関係性を維持し役割を遂行していくためには 認識や判断を共通にする枠組を共有していなければならない。つまり社会の価値 倫理 道徳 ルールを遵守するという態度を習得していなければならない。それが**規範性**である。そうした規範的態度が確立していなければ 他者からの信頼は得られず 協働関係は成り立たない。

・ そしてまた役割 (社会的役割) には どのような役割であっても その役割が要求する一定の知識と技能がある。そうした一定の知識と技能を有していなければ 役割 (社会的役割) を遂行していくことはできない。そうした一定の知識技能を**認知性**とっておこう。こうした社会的人間としての4つの資質は 言うまでもなく相互関連的である。

・ 社会の構造のなかでの位置は 社会的に認められて地位としての権利義務 すなわち役割を有する。

地位は その地位を占める人間の行動様式を規定するのである。ある地位を占める人間がそれぞれの状況においてどのように振る舞うべきであり どのように振る舞うべきではないかを規定する。

そうした行動規範を地位は伴っている。それぞれの地位は それぞれの地位に相応しい行動を要求されたり 期待されたりする。そうしたある地位を占めている人間に期待され 要求される行動様式が**役割**である。社会的人間は社会の正規の成員として それぞれの地位に相応しい行動 (**役割**) を期待され 要求される。

《子どもの役割形成》

〔「行動様式である役割」の取得予備段階については (I)②で また「複数の仲間との ごっこ遊びで役割取得していること」は (III)④(!!)で触れました。〕

・ 子どもは 他者の言葉に示されている期待によって 行為の規則性を習得しその結果の行動様式 (役割) が他者の期待に沿うものであれば 子どもは承認され肯定されるであろうが 反対の場合には 拒

否され 否定され 非難されるだろう。

このように考えてくると 役割形成も自我形成〔cf. (Ⅲ)④(!!)/(!!!) i〕も他者との対人関係における相互作用過程 すなわち社会化過程のなかで同時並行的に進行していくものだといえる。自我の意識とは 他者の視点を通して自分自身を対象化し客観化することであるから したがって その自分自身についての観念に基づいて子どもは思考し 判断するようになる。他方 子どもは他者から期待される行為の規則性を習得することによって 自分が遂行すべき役割を形成していく。

・そして他者との対人的関係における相互作用を可能にしているのはコミュニケーションであり このコミュニケーションを可能にしているのはシンボル とくに言語シンボルである。 ～〔(Ⅲ)①〕～

・個人が社会的人間として社会的役割を遂行していくためには その社会的役割を他からの期待や要求に基づいて自分自身で解釈し 自分自身で規定し 自分自身で形成していかなければならないが(役割形成) そうした主体的な役割形成の過程において その役割遂行に必要な4つの資質を自身の内面に漸次形成していくのである。

(Ⅳ) 〔これまでは 第一次集団のうちの家族集団での社会化を多角的に検討してきました。本稿では次の段階である遊戯集団(仲間集団)での社会化を展開します。〕

幼児期の発達段階では「あそび」と「お友達」は密接に関連していることから この両者を分離しての記述は 内容が中途半端となることが懸念されますが 「あそび」の本質に関しては別途の展開とする予定ですので 本項目では 遊戯集団(仲間集団)の機能に限定しての言及を主体とします。〕

～〔抜粋〕～

① 子どもの遊びと自我形成

・自我の発生として 子どもの仲間集団での遊びを考えたのは ミード(Mead, G. H.)である。初期の遊戯集団に見られる「ごっこ遊び」から「ゲーム遊び」に楽しみを覚えるようになる。

〔野球ゲームを引き合いにして〕

・他者の役割を組織化できるからポジション(=役割)の交代が可能なのであって ゲームが面白いのである。ゲームに不慣れな者や年少者が参加する場合 彼らに簡単なポジションばかりを任せる傾向があるのは ゲームに関わるすべての役割を取得していないと適切な反応ができないことの表れといえる。

〔上記のことに代表されるような〕多様な他者の役割を包括するようになるより広範な社会集団に適合する一般的行為基準〔「**一般化された他者**(generalized others)」〕を認識し 自分の行為に反映させていく。

～脚注～

ミードは「一般化された他者」とは共同体全体の態度であると考えたが ガースとミルズ(Gerth, H. H. and Mills, C. W.)は必ずしも共同体全体や社会全体を代表するものではなく ただその人にとってあるいは現在重要である人びとを意味しているに過ぎないと述べている。〔⇒(Ⅳ)③(!!!)〕

② 子どもにとって仲間集団とは何か

・児童期に入ると 親や保護者 教師の監督や支配を逃れて 子ども独自の世界を形成して活動するようになる。そして「子ども独自の世界」へ入ることで 子どもは大人への全面的依存を徐々に絶ち切っていく 行動面だけでなく精神的にも自立し始めるのである。したがって 人間の社会的発達という側面からみた場合 児童期・前青年期の特徴は 何よりも仲間集団への帰属・忠誠・同調にあり 仲間集団における社会化にあるといつてよい。

・ここでいう仲間とは 同世代の同等な地位にある 共通の関心によって相互に選択された緊密な他人を指す。そして そうした仲間との「われわれ感情(we-feeling)」が仲間意識であって 仲間意識を基底に形成された小集団を仲間集団という。

大人にも仲間は存在するが 大人の仲間集団が主に同等の社会的地位によって形成されるのに対して

子どもの仲間集団は 同世代で共通の関心をもつことが成立の条件となる。そして子どもの主な共通関心は「遊び」なので 子どもの仲間集団は典型的に遊戯集団 (play group) の形をとることになる。

・ こうした仲間集団は 家族集団や学校集団など他の社会集団と比較すると (1)子どもが生まれて初めて互いに自発的に選びあうインフォーマルな集団であり (2)メンバーは対等で水平的な構図をもち (3)自由意思に基づいて形成されるので ある程度流動的であるという特徴をもつ。

子どもは周りにいる同年代の子どもの中から 好ましい自己イメージや誇りに思う自己イメージを再認識してくれるような他者とか 好意的な他者を仲間を選択する傾向がある。逆に 自己イメージに対して同情的理解を示さない他者や攻撃的な他者に対しては 無視したり忌避したりするようになる。

また 家族や学校が 権威をもつ大人が常に子供の上に存在する垂直的構造をもつ集団なのに対して 子どもの仲間集団は 同世代の仲間を成員とするから 年齢・知識・技能は同等か近似的なレベルにあり 成員間に社会的勢力の差異はなく したがって成員は相互に自由に対等な関係にあって水平的構造をもつ。

・ しかし仲間が相互に対等であるということは つまり 子どもは誰の庇護も受けずに独立した主体として自律的に行動しなければならないことを意味する。また 子どもの仲間集団はそれぞれの自由意思に基づいて結成され そのときの都合や興味・関心にしたがって その都度寄り集まる。その意味で 顔ぶれは一定であるものの流動的であるが 流動的なのは周辺の成員であって 中心的成員は固定的である。

成員が流動的であるにもかかわらず 仲間集団が成立し維持されるのは 中核となる成員が固定化しているからである。

③ 子どもの仲間集団と社会化

(!) ・ 仲間は同世代の対等な他人から選択されるので 家族のように常に自分を受容してくれるとは限らない。むしろ 対等な他人であるために 自己主張が衝突しやすく 遊びや遊び方をめぐって仲間同士で意見が対立したり ときには喧嘩が生じるといった緊張・葛藤を内包して仲間集団は成立している。

しかし こうした仲間同士の葛藤状態こそが 子どもが「他人性」を経験する絶好の機会となる。

・ 子どもは 自分の主張が仲間によって真っ向から否定されるという これまでにないシビアな経験をすることで 仲間とは自分と異なるパースペクティブをもつ独自の存在であること つまり「他人」であるということに気づかざるを得ない。自分と同じように独自の指向や感情 行為基準をもつ他者に気づき 自己意識のなかに「他人性の存在」が取り込まれることで 初めて子どもは他人の権利を認めることができるようになっていく。また 他人性の存在を意識することが鏡のように作用して 他人とは異なる「自己」の存在をより強烈に意識することに繋がる。他者の視点から自分を捉えることができるようになり子どもの自我意識の形成が促進されることになるのである。

・ こうして 子どもは自他の区別を明確に意識しながら 仲間集団の一員として集団活動を維持していくために 仲間 (他人) の思考や行動を考慮しつつ 自分勝手にならないように自己統制して 決断や行動を選択しなければならないことを理解するようになる。つまり 仲間集団で「他人の存在」を経験することで 子どもは自己のパースペクティブを相対化させて自己中心性から脱却し 次第に人間関係の調整能力を身につけていくようになるのである。

〔パースペクティブ (perspective) : その人やその人の経験によって影響されているものの考え方〕

・ 仲間集団が形成されると 子どもたちは 遊戯活動や人間関係を円滑にするためにルールを設定し 独自の価値規範を共有するようになる。それがどのようなものであっても 仲間同士で自主的に設定したものである以上 その規則や規範もまた自律的に遵守することになる。それまで子どもが善悪の判断や思考・行動の基準としてきた準拠枠は 親や教師といった上位者である大人から与えられたものであって いわば権威によって子どもは規律づけられてきたわけである。しかし 同位者である仲間同士で設定した規則は自主的なものであるから それ自体が自律的に遵守すべき価値規範となり ここに 他律的な道徳から自律的な道徳への移行がみられる。

しかも 仲間集団とは仲間意識を基底として結束している集団であるから そこで設定された規則もまた「われわれの規則」という自覚を成員に抱かせ それを遵守することで更に仲間集団への帰属・同調・忠誠が強まるようになる。仲間集団は 規則を遵守することを成員に要求するが これを遂行しているとき 子どもはその仲間集団に深くコミットメントしている自己を見だし 集団に適合している自己に安心感や喜びを覚え やがて仲間集団は子どもの居場所となっていくのである。

〔コミットメント〕 関わり合い 関与

・したがって 仲間集団の中のルールを自分勝手に変えたり破棄する子どもに対しては 仲間はずしなど何らかの制裁が加えられることになる。例えば 新入生いじめのような悪しき慣習であっても 仲間集団のなかに告げ口をタブーとする価値規範が広く備わっているので 子どもたちは親や教師に告げ口するよりも自分たちで解決しようとするのである。

- (!!) ・こうして次第に 仲間の評価や承認が 子どもの価値規範や思考・行動規準に与える影響の比重が大きくなっていくのだが それは「一般化された他者」〔cf. (IV)①〕の拡大・変容を意味する。それまで 子どもの価値規範や行動規準は家庭内での社会化によって形成された「一般化された他者」に依るところが大きかった。しかし家族内で通用する価値規範が必ずしも広い社会で通用するとは限らず 子どもはそれまでに修得した基準を修正・変更していかなければ 集団や社会に合わせることに困難であることに気づくようになる。

具体的には 自分の思考や行動が 他人である仲間の評価や承認を得られるものであるかどうかを想像したり確かめたりしながら つまり 仲間の立場に立って自己を見ながら行動するようになるのである。こうした「一般化された他者」の修正・変容を積み重ねることで 子どもは段々と社会一般でも通用するような社会的役割を取得して 自我を形成していく。

・しかし 仲間といっても全員が同等に重要なわけではない。そのなかでも特に集団の中心的位置にあって 成員に制裁や指示を与えるようなリーダー格の仲間が子どもの自我形成については重要な意味をもつ。このような他者をミルズは「重要で権威ある他者 (significant and authoritative others)」と呼んだ。子どもの「一般化された他者」は この「重要で権威ある他者」の自己に対する評価から影響を受けるのであって リーダー格の仲間の期待と評価を内面化することによって 子どもは自己統制や自己決定を行うようになるのである。

～脚注～

子どもの仲間集団は 仲の良さを特徴として集まる「交友集団」と 仲の良し悪しよりも遊びや活動自体を目的として作られる「活動集団」に分けて観察することができる。その性質上 交友集団では明確な力の差のあるリーダーは生まれにくいながら 活動集団におけるリーダーは遊戯技能の高さと極めて相関が高いなどの相違点がある。

- (V) 幼児期での「お友だち」との交流によって社会人 本稿でいうところの社会的人間 になり得る端緒が構成される。これが 子どもにとって仲間集団での経験が重要であるといわれる所以です。

仲間集団での経験を通して発達するためには 言語というコミュニケーション手段を取得しておかなければならないし 言語が獲得できるためには 生後の特定時期に家族等との対面接触による言語的刺激を必要としていることが アンナの事例などで示されました。

本稿では就学前までの期間を 考察の対象としていますが 発達するということは 次の段階が控えていることは必然です。

仲間集団で活動するに至った時点で子どもたちは 当然ながら個々の多様な社会化をされています。

しかし 次集団である学校集団というフォーマルな これまでとは異質な集団 に属することにより 新たな社会化に直面することになります。

学校教育を受けることにより やがて成人を迎え独り立ちしたときに ヒトとして生きるための 自分

で物事を判断し考えることのできる能力を培うこととなります。このことが 学校教育は単に知識を伝授
するためだけのものではない とされているところです。