

子どもの自己認識と言語意識の発達

～幼児・児童・青年に対するインタビュー調査～

植木綾子・田丸敏高

A Developmental Study of Children's Cognition of
the Self and Language

UEKI Ayako, TAMARU Toshitaka

地域学論集（鳥取大学地域学部紀要）第4巻 第2号 抜刷

REGIONAL STUDIES(TOTTORI UNIVERSITY JOURNAL OF THE FACULTY OF REGIONAL SCIENCES)Vol4 / No.2

平成19年11月30日発行 November 30,2007

子どもの自己認識と言語意識の発達

～幼児・児童・青年に対するインタビュー調査～

植木綾子* 田丸敏高**

A Developmental Study of Children's Cognition of
the Self and Language

UEKI Ayako, TAMARU Toshitaka

キーワード：子ども，自己認識，言語意識，発達

Key words：children, self, language, development

【問題と目的】

ワロン（1983）は、「意識において自我(Moi)と他者(l'Autre)は同時に形成される」とし、他者は意識において自我と同じくらい内的現実性を与えられているし、また自我も他者に劣らず外在の様相をおびているという。また、他者は最初、対の第二項としてあらわれ、区別され、変化していくとし、対が拡大した結果、内なる聞き手の背後に、無数の潜在的聞き手が生まれ、対の客観化が生まれること、また自分自身を多数の他者のひとりとして位置づけることができるようになることを考えた。しかしこうした融即とか同一化といった情緒的關係が消えるわけではなく、きわめて重要な機能であると指摘している。

一方、ヴィゴツキー(1934/2001)は子どもの概念発達についての研究をおこない、子どもが自覚的に言語をもちいるようになる道筋について明らかにした。ヴィゴツキーによれば、「言葉のあらゆる意味は、あらゆる年齢において、一般化である。だが、言葉の意味は発達する。子どもが、一定の意味と結びついた新しい言葉をはじめて習得するその瞬間に、言葉の発達は終わるのではなくて、始まるのである」という。また、ヴィゴツキー(1930/2004)は、「現実の理解、他人の理解、自分の理解は、概念的思考がもたらすもの」と考えた。

しかしながら、従来心理学においては、自己認識にかかわる問題、言語意識にかかわる問題は別々に検討されてきた。いったいなぜであろうか。本来ならば内的に関連づけるべきものを、外的に関連づける方法によって検討してきたという、方法上の限界がここにはある。ことばはその場その場でのやりとりであり、言語の意味もまたその場面、用いる自己や他者、受け取る自己や他者に依存したものであることをふまえると、両者を「自己-他者」関係という観点から分析することも可能であろう。

* 鳥取短期大学幼児教育保育学科

** 鳥取大学地域学部地域教育学科

本研究は、自己認識および言語意識の発達について、児童期における「自己-他者」関係の観点から明らかにしようとするものである。

自己認識にかかわって、モンテマイヤーは20答法をもちいた調査をおこない、子どもの自己に関する記述は外面的から内面的へと変化することを明らかにした(柏木, 1983)のに対して、田丸・植木(2004)はインタビュー法をもちいて、「早く大人になりたいか?」と問われたときの子どもは、「大人」と「子ども」とを比較し、識別しながら回答しており、年齢があがるにつれその識別のしかたも具体的から一般的へと変化していくことを明らかにした。植木(2005)は、子どもに自己にかかわる質問をおこない、「特定の他者や場面と自己とが対になっている段階」から、「多様な他者や集団と自己とがカテゴリー的にとらえられている段階」へと変化することを明らかにしている。これらはいずれも、田丸(1993)の社会認識の発達研究において示唆を得ている。

言語意識にかかわって、田丸ら(1999)は、インタビュー法により、子どもが意見を求められたとき、低学年から高学年にかけて、「未了表現」「行動表現」から「言語表現」へと変化していくとした。田丸・井戸垣(1999)は、意見表明を1つのコミュニケーションととらえ、そこには出来事想起、事実言及、説得が含まれる「思考過程」と、同調、感情・態度表明、反問が含まれる「感情的な過程」の2つが存在するとした。また、反問の発達の意義についても検討しているが、この問題は「自己-他者」関係に位置づけて検討することもできよう。

田丸ら(2000)は、意見とは誰かに対して主張されるものであり、その誰かを想定するためには自己の内にふさわしい第2の自我を形成する必要があるとして、子どもに「秘密」や「プライバシー」にかかわる質問をおこなっている。子どもの回答内容は、自己の感情に基づく理由づけから内面の自由にかかわるものへと変化していく。また、子どもの自我が友だちを通じて親から自立していくと結論づけている。田丸・井戸垣(2001)は、プライバシーが意識される3つの水準として、「行為の意識」の水準、「内面の意識」の水準、「個人の意識」の水準をあげている。これらの知見から、自己主張や言語にかかわる表明がおこなわれる際、そこには必然的に子どもの「自己-他者」関係についての検討がかかわっていることが明らかとなる。

本研究においては、子どもに自己および言語にかかわる質問項目を設定し、インタビューを実施した。自己については、①直接的自己認識(「あなたはどんな人?」に対する回答)、間接的自己認識(「友だちからみた自分はどんな人?」に対する回答)、についての質問をおこない、前者と後者の関連について明らかにする。また、言語においては、②母親のことばに対する言語理解とその解決法を問い、子どもの理解と表現について明らかにする。

以上のことを通して、幼児期から思春期にかけて子どもの自己認識および言語意識がどのように発達するのか、両者はどのような関係にあるのかを検討する。

【方法】

* 調査協力者

鳥取県内の幼稚園・小学校・中学校の子ども140名 (Table 1)

* 調査時期

2004年9月

* 調査場所

幼稚園内の遊戯室および学校内の教室

Table 1 調査対象児

5歳児	31(15,16)
小学2年生	21(10,11)
小学4年生	36(20,16)
小学6年生	24(14,10)
中学2年生	28(16,12)
合計	140(75,65)
	人(男,女)

*手続き

1対1の個人面接調査。はじめにラポールをとり、そのあと自己と言語にかかわる質問を、1人あたり20分程度おこなった。インタビュー過程はレコーダーに録音し、それをおこしたものを1次資料とした。今回分析対象としたのは、以下の3つの質問項目である。

*質問項目

1. あなたはどんな人ですか？
2. 友だちはあなたのことをどんな人だと思っていますか？
3. ふだん、「お母さん、お茶。」と言ったらお茶を持ってきてくれます。あるとき、「お母さん、お茶。」と言ったら、「そんな言い方はないでしょ！」と言われました。どうしてお母さんはそう言ったのでしょうか。「そんな言い方はないでしょ！」って言われたら、〇〇さんはどうしますか？

【結果】

結果では、自己認識と言語意識それぞれについて示した上で、両者の発達の関連について明らかにする。以下質問項目順に子どもの回答結果を示す。

1. 自己認識—自分からみた自己と友だちからみた自己

子どもに対して、「あなたはどんな人ですか?」、「友だちはあなたのことをどんな人だと思っていますか?」と質問をおこなった。回答を通覧し、自分からみた自己と友だちからみた自己とをどのように意識しているか、その回答内容の分類をおこなった。その結果、以下のタイプに分類された(沈黙した子どもをのぞく)。

- ①区別して考えるタイプ(区別に統一性あり)…「自分」や「友だちからみた自分」について、「性格」などある基準をもとに区別するもの。
- ②区別して考えるタイプ(区別に統一性なし)…「自分」や「友だちからみた自分」について、「性格」「能力」「身体的特徴」などいくつかの基準をもとに区別するもの。
- ③区別が未分化なタイプ…「自分」や「友だちからみた自分」について、場面的に回答するもの。
- ④全く区別がないタイプ(自己の混同心性)…「自分」や「友だちからみた自分」を回答する際主語がなく、混同されているもの。
- ⑤自己については言及しないが他者については言及するタイプ…「自分」については言及がないが、「友だちからみた自分」については言及があるもの。
- ⑥自己については言及するが他者については言及しないタイプ…「自分」については言及するが、「友だちからみた自分」については言及がないもの。
- ⑦区別を明示しないタイプ(課題が受け止められない・前段階)…「質問の意味がわからない」「(自分の)住所を言おうか」など、課題を受け止める前段階のもの。
- ⑧わからない

質問に「わからない」と回答したもの。

学年別の結果は以下の通りである。なお、 χ^2 検定をおこなったところ、有意な差がみられた($\chi^2(28)=96.60$, $p<.01$)。残差分析をおこなったところ、すべての学年において違いがみられた。

Table 2 子どもの自己についての回答

	5歳児	2年	4年	6年	中学生	合計
区別あり(同一基準)	0 (0)	0 (0)	1 (2.9)	7 (29.2)	10 (35.7)	18 (13.1)
区別あり(基準多様)	0 (0)	0 (0)	7 (20.0)	1 (4.2)	9 (32.1)	17 (12.4)
区別(自他)未分化	4 (12.9)	7 (36.8)	7 (20.0)	1 (4.2)	3 (10.7)	22 (16.1)
全く区別なし(自他の混同性)	0 (0)	4 (21.1)	4 (11.4)	0 (0)	0 (0)	8 (5.8)
他者のみ言及	5 (16.1)	1 (5.3)	5 (14.3)	4 (16.7)	1 (3.6)	16 (11.7)
自己のみ言及	4 (12.9)	2 (10.5)	4 (11.4)	7 (29.2)	4 (14.3)	21 (15.3)
区別を明示しない	3 (9.7)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	3 (2.2)
わからない	15 (48.4)	5 (26.3)	7 (20.0)	4 (16.7)	1 (3.6)	32 (23.4)
合計	31	19	35	24	28	137

人 (%)

2. 言語意識—母親のことばについての理解と表現—

ここでは、「ふだん、『お母さん、お茶。』と言ったらお茶を持ってきてくれます。あるとき、『お母さん、お茶。』と言ったら、『そんな言い方はないでしょ!』と言われました。どうしてお母さんはそう言ったのでしょうか。『そんな言い方はないでしょ!』って言われたら、○○さんはどうしますか?」に対する子どもの回答について、さいしょに、子どもが母親のことばをどう理解し、それに対してどのような言語表現をおこなうと考えるかを明らかにする。次に、この質問に対する回答全体を分析することで、子どもが母親の「そんな言い方はないでしょ!」ということばを意識しているのかどうか、意識しているとするとどのような意識の仕方を明らかにする。

なお、以下の結果においては回答した子どもの結果を示す。(沈黙した子どもはのぞく)。

A. ふだんとあるときを意識しているか

「区別なし」とは、「ふだん」と「あるとき」の違いに言及していないものである。「区別あり」とは、たとえば「いつもお母さんにもらっているから、今日くらいは自分で」と、「ふだん」と「あるとき」の違いに言及しているものである。学年別の結果は以下の通りである。

Table 3 「ふだん」と「あるとき」を意識しているか

	5歳児	2年	4年	6年	中学生	合計
意識あり	7 (26.9)	3 (15.0)	9 (25.0)	5 (23.8)	17 (60.7)	41 (31.3)
意識なし	10 (38.5)	17 (85.0)	27 (75.0)	13 (61.9)	10 (35.7)	77 (58.8)
わからなし	9 (34.6)	0 (0)	0 (0)	3 (14.3)	1 (3.6)	13 (9.9)
合計	26	20	36	21	28	131

人 (%)

なお、 χ^2 検定をおこなったところ、有意な差がみられた ($\chi^2(8)=41.85$, $p<.01$)。残差分析をおこなったところ、5歳児と2年、4年と6年、6年と中学生の間で違いがみられた。

B. 母親のことばをどう理解しているか

「どうしてお母さんはそう言ったのでしょうか」という問いに対する回答内容の分類をおこなった。その結果、以下のタイプに分類された。

- ①親の教育的配慮…「丁寧なことば遣いをさせたいから」「しつけのため」など、親側の教育的配慮について回答するもの。

- ②親との関係…「命令されるようだったから」「使われているようだったから」など、関係性について回答するもの。
 - ③親の感情…「お母さんの機嫌が悪かった」「怒っていた」など、母親の感情を回答するもの。
 - ④成長…「もう大きくなったから」など、自分の成長について回答するもの。
 - ⑤言い方…「『ちょうだい』がない」「ちゃんと言っていない」など、ことばの伝え方について回答するもの。
 - ⑥字句通り…「お母さんはお母さんがお茶だと思ったから」など、母親のことばをそのままの意味でとらえているもの。
 - ⑦場面想起…具体的な場面を思い浮かべて回答するもの。
- 学年別の結果は以下の通りである。

Table 4 どうして母親はそんな言い方をしたか(理解)

	5歳児		2年		4年		6年		中学生		合計	
親の教育的配慮	0	(0)	0	(0)	5	(15.6)	5	(29.4)	5	(19.2)	15	(13.8)
親との関係	0	(0)	0	(0)	6	(18.8)	2	(11.8)	8	(30.8)	16	(14.7)
親の感情	2	(13.3)	1	(5.3)	2	(6.3)	3	(17.6)	7	(26.9)	15	(13.8)
成長	1	(6.7)	2	(10.5)	1	(3.1)	1	(5.9)	3	(11.5)	8	(7.3)
言い方	3	(20.0)	10	(52.6)	11	(34.4)	3	(17.6)	2	(7.7)	29	(26.6)
字句通り	2	(13.3)	5	(26.3)	7	(21.9)	3	(17.6)	1	(3.8)	18	(16.5)
場面想起	7	(46.7)	1	(5.3)	0	(0)	0	(0)	0	(0)	8	(7.3)
合計	15		19		32		17		26		109	
	人 (%)											

なお、 χ^2 検定をおこなったところ、有意な差がみられた ($\chi^2(24) = 77.22, p < .01$)。残差分析をおこなったところ、5歳児と2年、4年と6年、6年と中学生の間に違いがみられた。

C. 母親のことばに対してどのような解決を考えるか

「『そんな言い方はないでしょ!』って言われたらあなたはどうしますか?」という問いに対する回答内容の分類をおこなった。その結果、以下のタイプに分類された。

- ①反論…「なんで今日はそんなこと言うの?」など、母親に対して反論すると回答したもの。
- ②言い換え…「ちょうだいをつける」「お茶くださいって言う」など、自分のことばを言い換えると回答するもの。
- ③謝罪…「謝る」「ごめんなさいって言う」など、謝罪すると回答するもの。
- ④懇願…「どうしても淹れてほしい」「お願い」など、お願いすると回答するもの。
- ⑤場面想起…具体的な場面を思い浮かべて回答するもの。
- ⑥自分で淹れる…「自分で」「自分でお茶を準備する」など自分で淹れると回答するもの。
- ⑦わからない

学年別の結果は以下の通りである。

Table 5 「そんな言い方はないでしょ」と言われたらどうするか(解決法)

	5歳児	2年	4年	6年	中学生	合計
反論	0 (0)	1 (6.7)	0 (0)	1 (5.0)	6 (21.4)	8 (6.3)
言い換え	2 (7.1)	7 (46.7)	20 (57.1)	13 (65.0)	11 (39.3)	53 (42.1)
謝罪	2 (7.1)	1 (6.7)	7 (20.0)	1 (5.0)	1 (3.6)	12 (9.5)
懇願	2 (7.1)	1 (6.7)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	3 (2.4)
場面想起	4 (14.3)	1 (6.7)	0 (0)	0 (0)	1 (3.6)	6 (4.8)
自分で淹れる	6 (21.4)	4 (26.7)	7 (20.0)	5 (25.0)	9 (32.1)	31 (24.6)
わからない	12 (42.9)	0 (0)	1 (2.9)	0 (0)	0 (0)	13 (10.3)
合計	28	15	35	20	28	126

人 (%)

なお、 χ^2 検定をおこなったところ、有意な差がみられた ($\chi^2(24) = 84.69, p < .01$)。残差分析をおこなったところ、5歳児と2年、4年と6年、6年と中学生の間で違いがみられた。

D. 母親のことばから何を意識するのか

この質問に対する回答全体を通読したところ、子どもが母親の「そんな言い方はないでしょ!」ということばをどのように意識しているのかを、以下のタイプに分類することが可能であった。

- ①母親についての言及(母親のことばを意識している)…「自立させようと思った」「怒っていた」など、母親のことばから母親の思いや様子について意識しているもの。
- ②言い方への注目(母親のことばを意識している)…「きちんと言わないと伝わらない」など、母親のことばから言い方について意識しているもの。
- ③同語反復(母親のことばを意識している)…「お母さんはお茶じゃない」と繰り返し言うことで、母親のことば自体は意識しているもの。
- ④場面・行動(母親のことばを意識していない)…母親のことばを意識するのではなく、具体的な場面や、「逃げる」「自分でとりにいく」など具体的な行動について回答したもの。
- ⑤わからない(母親のことばを意識していない)

学年別の結果は以下の通りである。

Table 6 言語

	5歳児	2年	4年	6年	中学生	合計
母親についての言及:意識	0 (0)	2 (10.0)	15 (41.7)	5 (27.8)	19 (73.1)	41 (33.3)
言い方への注目(説明や補足):意識	1 (4.3)	13 (65.0)	19 (52.8)	11 (61.1)	7 (26.9)	51 (41.5)
同語反復:意識	3 (13.0)	4 (20.0)	2 (5.6)	1 (5.6)	0 (0)	10 (8.1)
場面・行動:意識せず	13 (56.5)	1 (5.0)	0 (0)	1 (5.6)	0 (0)	15 (12.2)
わからない:意識せず	6 (26.1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	6 (4.9)
合計	23	20	36	18	26	123

人 (%)

なお、 χ^2 検定をおこなったところ、有意な差がみられた ($\chi^2(16) = 117.51, p < .01$)。残差分析をおこなったところ、5歳児と2年、2年と4年、6年と中学生との間で違いがみられた。

3. 自己認識および言語意識

結果1においては「自分からみた自己と友だちからみた自己とをどのように意識しているか」を、

結果2においては「母親のことばをもとに何を意識するのか」を明らかにした。前者については、①区別あり(同一基準)、②区別あり(基準多様)、③区別未分化、④まったく区別なし(自己の混同性)、⑤他者のみ言及、⑥自己のみ言及、⑦区別を明示しない、⑧わからない、の8つのタイプに分類したが、これらは(a)自己水準1(①②)、(b)自己水準2(③④)、(c)自己水準3(⑤⑥)、(d)自己水準4(⑦⑧)に統合することが可能と思われる。後者については、①母親についての言及、②言い方への注目、③同語反復、④場面・行動、⑤わからない、の5つのタイプに分類したが、これらは(e)言語水準1(①)、(f)言語水準2(②)、(g)言語水準3(③④)、言語水準4(⑤)に統合することが可能と思われる。

自己水準と言語水準についての偏相関をもとめたところ、 $r=.231$ (5%水準で有意)であった。

【考察】

1. 自己認識と言語意識との関係

自己認識と言語意識との関係はどのような発達の関連があるのだろうか。自己認識が言語意識に先行するという関係なのだろうか。それとも言語意識が自己認識に先行するという関係なのだろうか。本研究から以下のようなタイプが明らかにされた。

A. 自己認識は示されるが言語意識は示されない

*Y.S. 小学6年生(男)

自己

「えー、性格とか？」——うん、何でもいいよ。——「あんまり目立ちたくない」——他には？——「えー、おとなしくしておきたい。騒ぎたくない、あんまり」——騒ぎたくないっていうのは？——「あんまり、のりたくない。流れに」

言語

「えー、わからん」

本児は、自己については「性格とか？」とカテゴリー的に思考しつつ、回答する。言語については、どうしてか「わからん」と回答する。

*T.A. 中学2年生(男)

自己

「ふつう」——ふつう、ふつうかあ。どういうのがふつうかなあ？——「明るいとか」——友だちはあなたのことをどんな人だと思ってる？——「ふつう」——ふつう？ふつうと思っとると思おう？——「(うなずく)」——そっかあ、ふつう。他になんかある？——「水泳だったら、水泳が速いとか」

言語

「わからん」——わからん？なんでだろ？——「・・・(沈黙)」——そんな言い方ないでしょって言われたら、Tくんどうする？——「お茶、ちょうだい」——もう1回言うってこと？——「(うなずく)」——どうして、お茶ちょうだいってもう1回言う？——「え、わからん」——わからん？そっかあ。どうしてお母さんはそう言ったのかな？——「わからん」

本児もまた自己については「ふつう」「水泳が速い」と回答するが、母親のことばの理解について問われると「わからん」、沈黙となる。

では、自己認識の方が言語意識より先行していると言えるのであろうか。次の事例は逆に、言語意識の方が先行しているものである。

B. 言語意識は示されるが自己認識は示されない

*S.Y. 5歳児 (女)

自己

「えっと… (沈黙) えっと… (沈黙) …えっと…ふう、わからん。」

言語

「…お茶っていったらな、あんな、あのな、お茶が何するかわからんけえ。」

本児は、自己については答えられないが、言語については「お茶が何するかわからない」と母親のことばの意味を理解しようとしている。

*A.H. 小学6年生 (男)

自己

「わかりません。」——友だちはAくんのことをどんな人だと思ってる?——「普通にどうも思っていない。」

言語

「え、お茶の続きがないけえ。」——(中略)——そんな言い方ないでしょって言われたら、Aくんどうする?——「さっき言ったみたいになんか…、お茶、お茶とってきてって。」

本児もまた、「お茶の続きがない」ので「お茶とってきてって (言う)」と理解と表現をつなげて考えている。

以上、今回のデータにおいては、自己認識が先行しているもの、言語意識が先行しているもの両方がみられた。こうしたどちらが先行しているのか、という見方には限界があるのではないだろうか。そこでわれわれは、対話過程を「自己-他者」関係の発達という観点から再度検討していくこととした。

2. 「自己-他者」関係の発達

「自己-他者」関係が未分化な状態から分化していく過程においては、次のような段階が見出された。

A. 融合の段階

*S.T. 5歳児 (男)

自己

「髪をちょきちょき切られて、髪を散髪するときがある。寝ても、寝て、寝とったけどな、眠くなっちゃう。寝るときな、なんかでもな、もっていく、もってあがる。だって2階で寝る。ふうんと、髪が長くなったりして、爪も長くなっちゃう人。音楽をな、やるとな、いっ、いっ、大きい声でやる。おん、音楽、大きい声でやるとうるさい。」——友だちはTくんのことをどんな人だと思ってるかな?——「困る人は、えっと、たぶん、たっ、困ることはたぶんねえー、みんなだと思ふ。変なこと言うもん、ぼく。」——それから?——「さるがガリってしたのがきらい。」——うん。——

「友だちは、うーん、えっと、えっと、友だちはねー、ちょっとだけ友だちの人おるけど、ね、好きだけえ、ちょっとだけ友だちの人は、Y.K.くんっていう子。」——（以下略）。

言語

「だって、お、お茶飲むのうそでしょ。うそでしょうんじゃないの。うそでしょうじゃないの。」——嘘でしょうじゃないの、って？—「それはうそでしょうっていう。」——ほかにもある？——「お母さん、お茶って言ったのはな、のどかわいたけんな、お茶のみたいけんな、お茶って言ったの。」——うん。でも、お茶って言ったら、そんな言い方はないでしょって、お母さんは言ったんだけど、どうして言ったんだと思う？——「お茶はないよ、煎茶しかないよ。」

本児は、自己についても言語についても具体的な生活場面を思い浮かべている。2階で自分が寝る様子を詳しく思い起こしたり、他児の名前を挙げたりしている。自己がまだ他者やその場面に依存しているのである。また、言語の質問についても同様に、質問に戸惑い、最後には「お茶は煎茶しかない」と、母親の言語理解をするのではなく生活場面からの回答をおこなっている。

*Y.S. 5歳児（男）

自己

「えっと、K.K.くん（他児の名前）のお父さんからな、コーチみたいな名前だなんて言われる。」——コーチ？——「みたいな名前だなんて言われる。」——そっかあ。自分でもそう思う？コーチみたいな名前だなんて？——「わからん。」——じゃあ、他にもね、Sくんってこんな人っていうのある？——「お友だちをいっぱい作る。」——友だちはSくんのことをどんな人だと思ってる？——「わからん。」——わからんか。——「だって、S.S.くん（また別の他児名前）の、S(自分の名前)気持ちじゃないもん。S(自分の名前)、S.S.くんじゃないもん。」——そうだなあ。——「友だちじゃないもん。」——友だちじゃないの？——「それに、な、お友だちの気持ちわからんもん。」

言語

「え、もう、大きくなったけ。」——大きくなったけ。誰が大きくなったけ？——「え、Sが。」——Sくんが大きくなったからか。え、なんで、Sくんが大きくなったら、「そんな言い方はないでしょ！」ってお母さんは言うの？——「え、あのな、取れるけ。」——取れる？何が取れるの？——「えー、お茶がな、な、な、あれ、高くても取れるけ。」

本児もまた、友だちの父親からのことばや友だちを思い起こして自己について回答している。自分でもそう思う？と聞き返されると答えられない。友だちからどんな人だと思われているか、についても、依然具体的ではあるが、「友だちではないので友だちの気持ちはわからない」と自己-他者の分化が芽生え始めている。

B. 自己については場面的だが言語については他者を意識している段階

場面的な思考や、自他が融合した状態から抜け出すということは、相手の「ことば」に注目できるということでもある。

*A.S. 小学2年生（女）

自己

「…友だちを誘ってあげる。友だちがな、遊ぼって言ったときにな、いいよって言ってあげる。」——お友だちは、Sちゃんのことを、どんな人だと思ってるかな？——「…声がちっちゃいけど、が

んばって言っとる。」

言語

「ちゃんと、お母さん、お茶、はない？って、とか、お母さん、お茶おかわりとか、お茶入れてくださいとか言わんと、こんな言い方になる。」——そんな言い方ないでしょって言われたら、Sちゃんどうする？——「…間違えたんだよって。」

本児は、場面的に自己について回答するが、「友だちが遊ぼって言ったときに」と、他者の存在を区別しようとしている。同様に、言語においても「言い方」に注目しており、お母さんお茶、では母親に伝わらないことを意識している。まだ言語理解は弱い、母親に対して「間違えた」ことを示そうとしている。言語意識の芽生えである。

*K.S. 小学2年生 (男)

自己

「悪いときもあるいいときもある」——他にもある？——「Yくんとけんかとかする」——そうか。さっき、悪いときもあればいいときもあるって言ったけど、どんなときが悪いとき？——「けんかしてるときとか、けんかしたのに止めんとときとか」——じゃあいいときは？——「いいとき？人がこけたときに大丈夫とか、慰めの言葉を言うとき」——ふうん。友だちはSくんのことをどんな人だと思ってる？——「わからないよー、そんなこと聞かれたって」——わからん？——「ふつうの人間だとおもっとる (少し笑いながら)」——ふつうの人間か、他には？——「友だちと思っとる人とかおる。いい人だとかおもっとる人もおるし、Yくん (さきほどとは別の他児の名前) だそれは」

言語

「ん？お母さんはお茶じゃないけ」——そんな言い方ないでしょって言われたらSくんどうする？——「お母さんお茶入れてって言う」

本児もまた具体的場面的に自己について回答しているが、人や場面をあげて直接的自己と間接的自己を区別しようとしている。また、言語については「お母さんはお茶じゃない」というのは同語反復であるが、それによって自分と母親とを区別しようとしている。

C. 一般化された言語によって区別される段階

小学4年生ころを境に、子どもは、一般的に思考することが可能となる。そのため、具体的な場面から離れて言語について考えたり、自己や他者 (ここでは母親) を一般的に考えたりするようになる。

*S.S. 小学4年生 (男)

自己

「少し、悪い人。」——それから？——「スポーツが好き。」——友だちはSくんのことをどんな人だと思ってる？——「少しいい人だと思ってる。」

言語

「うーん、言葉遣いが悪いから。」——そんな言い方ないでしょって言われたらSくんどうする？——「お母さんに、ごめん、お茶入れてって言う。」

本児は、直接的自己と間接的自己とを「悪い・いい」と区別している。また、言語についても

「言葉遣いが悪いから」と一般的な答え方をしており、母親に対しては「謝ってからお茶入れてって言う」と、はっきりと自己と区別してとらえている。

D. 関係性を区別しさらに関係づける段階

ことばはその場その場でやりとりである。言語を一般的に考えることができるようになるということは、様々な場面に即した言語の意味を考えることもできるということである。そこには必然的に、それを用いる自己や他者の感情も絡んでくる。

高学年以上になると、こうした回答がみられるようになる。

*Y.N. 小学6年生(女)

自己

「ちょっと泣き虫かな。で、すぐにおこっちゃう。・・・班の、クラスの席の班決めるときはけっこう班長に立候補するタイプだけ積極的ななあ。・・・6年生だけどまだちょっとなんか雷とか台風がこわい。・・・初めて会った人の前ではなんか最初はすごいおとなしくなっちゃうけど、あとからすごいなんか、しゃべったりするタイプ。」——友だちはNちゃんのことをどんな人だと思ってる？——「うーん、なんかNの友だちは、なんか、すごい男の子系の服着たりしたりするけど、Nはなんかいつも女の子っぽい。」——うん。それから？——「きょうだいが多いし、1年生にも友だちが多いけえなんか、ちっちゃい子をみるの上手とか。・・・あ、負けず嫌い・・・と思うとと思う。・・・やりたいと思ったら、なんかすごい粘り強くやるけえ・・・なんでもなんか、すごい、あきらめずにやるけえ、粘り強いって思っとる。」

言語

「なんかいつももってきてあげとるのに、毎回毎回そんなこと言われたら、怒るっていうか、気分が悪くなる。」——そんな言い方ないでしょって言われたら、Nちゃんどうする？——「そういうときはなんか、お母さんの気持ちとかあんまり考えてないけえ、なんでいつもはもってきてくれるのに今日だけそんな言い方する？って逆に怒っちゃうかもしれん。」——そうか。そしたらお母さんどうするかな？——「そんなこと言うんだったらまた自分で持ってきてきなさいって。」

本児は、自己について多面的に思考し、他者と区別している。言語においては、母親のことばから母親が気分を害していると推測するにもかかわらず、「何でそんな言い方する？」と怒ってしまうかもしれないと述べている。理解と表現が分化してきている。

*T.D. 中学2年生(男)

自己

「ふつうで。まあ性格もちょっと悪い方に入る。まあ、友だちもおるし、まあふつうでは、ふつうだと。それにその、静かも明るいもなく。まあ、どっちかというとよくしゃべる方っていうか。まあ、そんな感じです。」——友だちはDくんのことをどんな人だと思ってる？——「まあ、ふつうにあれ、あれよく遊ん、遊んでくれたり、いろいろ教えてくれるとか、あの、あれ、自分とちゃんと考えてくれるような、まあそういう感じで、たぶんとってけると。」

言語

「なんか、その大人の関係とかで、いろいろ話をして、その言葉遣いだかを、ちゃんとしたほうが、将来役に立つとかそういう話に発展してかなくて。」——あー。——「で、自分の言い方を、その

敬語やら、ちゃんと、きれいなことばに直そうとしてるんじゃないかって思います。」——そっか。大人の関係ってなに？——「そのなんか、お母さんの友だちとか、あの一、兄弟やら、そういう、感じの。」——そんな言い方ないでしょって言われたらDくんはどうする？——「え、なんで、す、あれ一、今まで、それで一、取ってきてくれたのって、たぶん言うと思います。」——ほかにもある？——「それか、あれ一、さっきはひらきなおったみたいな感じだったけど、今度はお母さんの、言いかたにしたがって、お母さん、お茶取ってって言うと思います。」——じゃあ、最初、ひらきなおってて、いっ、今さっき、言い直したって言ったけど、それはどうしてかな？——「そのなんか、その状況の考えで、お母さんがその機嫌が悪そうだったら、そんな、お母さん、今までだってそれで取ってきてくれたがんで言ったら、なんか、めっちゃ叱られそうで、あれ一、ちょっと怖いので、そこはお母さんにあわせて、あれいったら、まあ、いいやろって。」

本児は、自己については「性格」をもとに直接的自己と間接的自己とを区別している。また、言語についても、母親のことばを「言葉遣いをちゃんとした方が将来役に立つと考えたのだろう」と推測しつつも、「何で今まで取ってきてくれたのに」と反論するつもりだと考えている。さらに、ほかにもあるかと聞かれると、母親の言い方に従うという別の表現方法も持ち出す。

*H.Y. 中学2年生(女)

自己

「バスケットが好き。人見知りする。おもしろい話が好き。」——友だちはYちゃんのことをどんな人だと思ってる？——「わからん。・・・変な人。変わった人。」

言語

「自立させようと思ったけえ。」——他にもある？——「お母さんにとってむかつくことがあったけえ。子どもにあたつとる。」——そんな言い方ないでしょって言われたら、Yちゃんどうする？——「そんな言い方って、どんな言い方っていう。」——それから。——「入れてくれんのなら飲まんわって言う。」

対話過程を見る限り、「自己-他者」関係は分化している。本児は母親のことばを「自立させようと思った」「機嫌が悪かった」と2つの可能性で理解している。その上で、「そんな言い方ってどんな言い方？」と反論している。母親の感情的側面をとらえつつ、あえて自分の感情も表現するという関係性がみとれる。

【今後の課題】

本研究においては、自己認識と言語意識を「自己-他者」関係の観点から分析することで、両者の発達がどのような関係にあるのかを明らかにしようとした。対話過程には、思考水準の発達の變化(具体的思考形態から一般的思考形態へ)や、自己のとらえ方の変化(具体的場面・状況のなかの自己から一般的・多面的状況のなかの自己へ)が表れており、それらと言語理解・表現が深く絡み合っていることが示された。

われわれは、ワロンのいう「識別」をもとに母親の言語理解とその解決法について、子どもの回答を分析してきたが、子どもの発達や生活を考えると、こうした識別は母親という対大人に対してのみおこなわれるのではなく、対子どもである友だちに対してもおこなわれている。子どもがどのように友だちからのことばを理解するのかは、さらに検討を要する課題である。

またヴィゴツキーは、「テキスト」と「ポドテキスト」とを区別したが、1つのことばからどれ

くらいの意味を考えることができるかは、さらに検討する必要があるだろう。今回の調査においても、母親からのことばが発せられたある場面を設定したが、同じことばであっても、文脈や人物が変化すれば異なる意味をもつ。あるいは理解する側の個人差や発達段階によっても変わってくると思われる。さらには、こうした現実在即した場面だけではなく、読書活動といった場面においても、たとえば登場人物と自分の感情とをどのように区別し、関係づけているのかといった「自己-他者」関係からの分析が必要ではないか。

【文献】

- 柏木恵子 1983 子どもの「自己」の発達 東京大学出版会
田丸敏高 1993 子どもの発達と社会認識 法政出版
田丸敏高・井戸垣直美 1999 児童の意見表明の発達 心理科学第21巻第1号
田丸敏高・井戸垣直美・田村崇・田中恵子 1999 児童期における意見表明の諸形態とその発達 鳥取大学教育地域科学部紀要（教育・人文科学）第1巻第1号
田丸敏高・井戸垣直美・志満津陽子 2000 子どもの秘密と自我の発達 鳥取大学地域科学部紀要（教育・人文科学）第2巻第1号
田丸敏高・井戸垣直美 2001 子どものプライバシーの発達と障害 鳥取大学地域科学部教育実践研究指導センター研究年報第10号
田丸敏高・植木綾子 2004 子どもと大人の識別に関する発達の研究 地域学論集第1巻第1号
田丸敏高 2006 児童期における自己の発達—心理科学探究の議論をとおして— 心理科学第26巻第1号
植木綾子 2005 子どもの自己認識の発達 鳥取大学大学院教育学研究科修士論文
ヴィゴツキー 1930/2004 思春期の心理学 新読書社
ヴィゴツキー 1934/2001 新版思考と言語 新読書社
ワロン 1983 身体・自我・社会 ミネルヴァ書房