

幼児教育における領域「言葉」の中心と展開 —幼児と言葉に関する哲学的考察—

村 田 康 常

1. 言葉の発達と遊び

母語として私たちが話し、聞き、それを使って認識し思考している言葉は、主として幼児期に獲得される。それでは、幼児の言語獲得において重視すべき幼児教育の中心は何か。「幼稚園教育要領」では、幼児期の教育は「遊びを通じての指導」を中心とするという基本的な立場が2017年の改定でも変わることなく保持されている⁽¹⁾。この立場に立てば、幼児教育における領域「言葉」もまた、「遊びを通しての指導」を中心として「環境を通して」行われるということになる。そこで、本論文では、「遊びを通しての指導」を中心とするとされる幼児教育の「言葉」の領域に関して、原理的な問いかけを行うことにする。

まず、考察のてがかりとしてひとつの比喩を導入したのち(第2章)、「遊び」を中心とするという幼児教育の根幹が、何に対して主張されているのかを問う(第3章)。続いて、言葉とは何かという根本的な問いを取り上げ、これを幼児の世界と言葉という観点から問いつつ、幼児の世界が言葉とともに開けていくプロセスを言語決定論の批判的検討を通して問い直す(第4章)。そして、子どもが言葉を獲得するプロセスをこのような言葉の獲得にともなう世界開示のプロセスと捉え、このプロセスを自発的な「遊び」と理解する視座に立つことを試みる(第5章)。最後に、「遊び」を情緒的・感性的に躍動する生命活動の中で好奇心や面白さをともなった知的活動が展開していくプロセスと捉えたとき、そのようなプロセスに立脚した幼児教育・保育に対して文字や書き言葉の学習に代表されるような早期教育が何をもたらすかを検討する(第6章)。

2. 波紋の比喩

はじめに、ひとつの比喩から出発しよう。

静まり返った水面に、石が投げられる。水音とともに水面に丸い波紋が広がっていく。その波紋は、よく見ると一つではない。だんだん小さくなっていくけれども、石が落ちた水面の一点から波の環が一定のリズムで繰り返し広がっていき、水面全体に同心円を描い

ている。注意深い観察者なら、石の大きさに沿って描かれる水面の環から外へ波紋が広がると同時に内向きの波が凝集して中心点でぶつかって飛沫をあげ、ふたたび円環の波紋が外に向けて折り返していく様子を見て取るだろう。

こうして、水面に幾重にも入れ子状になった同心円が描かれていく。

以下では、子どもの発達、特に言葉の発達を、階段状のイメージではなく波紋が描く入れ子状の同心円で捉え直しながら、幼児教育における「言葉」の領域の基本的なあり方を考察してみたい。幼児教育の展開を同心円状に広がっていく波紋にたとえると、その円の中心にあるものは何か、また、この円がその一番外側で外接するものは何か、ということ問いかけながら、広がりゆくこの円環の特徴を浮き上がらせたい。ただし、幼児教育の特徴を理解するために、この円環をとときにはむしろ楕円として描いてみることも試みる。

3. 幼児教育の中心にあるものと外接するもの

2017（平成29）年3月に改訂された「幼稚園教育要領」は2018年度から実施されるが、「第1章 総則」の「第1 幼稚園教育の基本」に示されていた、幼児期における教育が「環境を通して」行われるものであるという基本や、「遊びを通しての指導」を中心とするということ、そして「発達の課題に即した指導」を行うということは改定前と変わらずそのまま保持された⁽²⁾。幼児教育の基本が「遊びを通しての指導を中心」とするということは変わらないが、改定によって「言葉」の「ねらい」⁽³⁾に「言葉に対する感覚を豊かにし、」が加えられ、「内容の取扱い」に⁽⁴⁾「幼児が生活の中で、言葉の響きやリズム、新しい言葉や表現などに触れ、これらを使う楽しさを味わえるようにすること。……」が新設された⁽³⁾。いずれも、「遊びを通しての指導」を中心とするという基本に沿って、これをより具体的に補う内容である。

ここで注目したいのは、幼児教育の中心となるものが、「遊び」と、それを通しての「指導」という2つの語によって示されているという点である。「遊び」が「幼児の自発的な活動」とされているのに対して、「指導」は、幼児教育・保育をする者の関与が前提とされている。これは何を意味するのか。「遊びを通しての指導を中心」とするということは、幼児教育が、「自発的な活動としての遊び」を遊ぶ幼児と、「遊びを通しての指導」を行う保育者（保育士・教師）との関係性の中で展開されるということであり、「幼児の自発的な活動としての遊び」と保育者の「遊びを通しての指導」とが、いわば楕円の2つの焦点のように、二重の中心を形成しているということであろう。領域「言葉」においては、この2つの焦点の関わり

は幼児と保育者との対話的な関係として立ち現れる。

幼児と保育者の関係は社会的関係ではあるが、その社会性はあくまでも人格と人格との濃密な対話的な関係に基づく。永見勇は、「人と人との関係枠から生まれる保育は、社会で決めた規範に沿って営まれるのではなく、他者と共に生きようとする共生感覚や他者を思いやり、理解しようとする感性が基本となっているように思える」⁽⁴⁾と述べている。幼児教育・保育は人と人とが関わり合う社会的営みであるが、その関係性と営みを研究し理解しようとするとき、研究者は社会規範や科学的方法論に立脚する前に、共感や他者理解の感性に立ち返るべきだと永見は主張する。

こうした視座からは、幼児教育・保育の対話的な関係は対等ではなく、一方の者が「ねらい」や配慮をもって他方の者の成長と自己実現を助ける関係だということが見えてくる。人格相互の関係といっても、それは、今まさに成長しようとしている途上の人格と、成熟した人格との非対称な関わりである。M. メイヤロフはこのような配慮的で人格的な関係をケア (caring) と呼び、「ひとりの人格をケアするとは、最も深い意味で、その人が成長すること、自己実現することを助けることである」⁽⁵⁾ というケア理解を示して、ケアの焦点となるのはケアする者ではなく、むしろケアされる者であることに注意を促している。

永見の示唆に従って幼児教育・保育を共感的関係性によるケアの営みと理解し、メイヤロフが明らかにしたようにケア関係においてはケアされる者の成長と自己実現が第一義的に重要になるということを幼児教育・保育に当てはめると、幼児教育・保育において第一義的に志向されるのは、保育者が行う保育ではなく幼児の成長と自己実現だということになる。そして、そこから言えることは、幼児教育における幼児の「遊び」と保育者の「指導」という2つの焦点のうち第一義的に重要なのは、幼児の自発的な活動としての「遊び」だということである。すなわち、幼児教育の中心となるのは、幼児の「遊び」である。

しかし、幼児教育には、ちょうど円や楕円が接線をもつように、その周縁部分でたえずそれに触れ、それとの緊張によって自らの中心を支えているような、そういう「外」に属する何かがある。その何かとの緊張関係によって、幼児の自発的な活動としての「遊び」とその「遊び」を通しての「指導」とが、生涯にわたる人格形成の基礎を培うための独自の輝かしい活動となって浮かび上がるような、何かがあるのだ。やがてこれら2つの焦点からその「外」なる何かに向かって、幼児は成長とともに波紋のようにその活動半径を広げていく。それは「外」であるとともに、やがて児童が成長していくなかで、教育の新たな中心となっていくはずのものである。

この「外」なる何かは、さまざまに名づけられうるだろうが、ここでは漠然としてはいるが「知識の習得に基づく主体的学習」という意味で「学習」という言葉を当てたい。それは、「小学校学習指導要領」（2017（平成29）年公示）に示された「基礎的・基本的な知識及び技能」の確実な習得から始まって、「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等を育む」という学習過程であり、これを通じて「主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かし多様な人々との協働を促す教育」の充実が目指される⁶⁾。言い換えると、多様性を理解して他者と協働しつつ自己の主体性を発揮するような自他のバランスのとれた知性の成長発達を中心にすえた学習ということである。「遊び」と「遊びを通しての指導」という2つの焦点から描かれる幼児教育の同心円が、その一番外側の円周で接しているさまざまなもののうち、特に「遊び」という中心を浮き上がらせているのが、このようなバランスのとれた知性の成長発達を中心にした学習である。

これは学童期児童の教育を通じて行われるという意味で幼児教育に外接するとともに、遊びが中心ないしは焦点ではなくなるという意味でも幼児教育にとって「外」なるものと位置づけられる。もちろんそれは情緒的・感性的な発達を無視するものではなく、ここでもやはり知性とともな情緒あるいは感性が楕円の2つの焦点のように教育全体の核をなしていることは言うまでもない。こうして、幼児教育における「遊び」に外接する「知性の成長発達」という新しい円環を中心にして幼児教育に続く主体的学習のプロセスが始まるのである。

幼児教育が「遊びを通しての指導」を中心とするということは、領域「言葉」に関していえば、幼児期の大半を文字以前の時期と捉えた上で、この無文字時代の「話し言葉」の活動の全体を「遊び」とそれを通しての「指導」によって展開するということである。この活動の展開を通して、幼児はやがて文字への関心を育みながら、私たちがそれを使って認識し、思考し、表現し、相互に関わり合うための言葉をわがものとしていく。文字以前の時期の言葉の活動を十全に遊びこむことによって、生涯にわたる人格形成の基礎が培われる、というのが、今日の私たちの幼児教育における領域「言葉」のもっとも基本的な共通理解だといってよいだろう。

このような観点に立つと、一方で今日広く見受けられる保育の現場での就学前の幼児に対する文字や書き言葉の学習を含む知育的な早期教育は、大きな問題を含んでいるといわざるをえない。文字や書き言葉の学習に主活動のかなりの時間を割くような幼稚園での教育のあり方によって、何が得られ、一方で何が犠牲にされるのか。そのことを問うための

基本的な視点を獲得することが、本論文の最終的な目的でもある。

このような目的に向かうために、次に、そもそものところを問いかけてみよう。そもそも、私たちにとって、「言葉」とは何か。そして、「言葉」と「遊び」とは、どのように関わるのか。

4. 人間にとって「言葉」とは何か？一言語決定論の検討

前章で見てきたように、幼児教育の中心となるのは「遊びを通しての指導」であり、したがって領域「言葉」の指導の基盤となるのは「遊び」である。それでは、幼児が「遊び」を通して身に付けていくことを期待されている「言葉」とは何か。この章では、人間にとって「言葉」とは何か、という問題を言語哲学の見地から考察する。ただし、言語哲学や言語学にもさまざまな立場や学派がある。その中でも、本論文は影響力の大きさからいって特に注目すべき言語観として、エドワード・サピアとベンジャミン・リー・ウォーフの仮説あるいは「言語決定論」という呼称で知られる見解から出発しよう。これは、簡単に言うと、言葉が思考や認識を形づくり決定するという仮説である。この仮説について、ドイッチャーは次のように説明する。

「サピアとウォーフは、言語間の深甚な差異はたんなる文法組織の違いをはるかに超えて、思考様式の深甚な差異に結びつくにちがいない、と確信した。そして、発見がもたらす浮きたつような雰囲気なかで、言語の力についてのひとつの大胆な考えが主役に躍りでた。私たちの母語は、私たちが世界を知覚し、世界について考えるやり方を決定する、という主張である。」⁽⁷⁾

サピアが「言語相対論」と名付けたこの「大胆な考え」には批判も多く、今日の研究者の中にはこの仮説の主要な主張を認めない者も増えているが、言語が思考や認識に影響を与えているという言語決定論的な確信は陰に陽に現代の言語哲学に広く影響を与えてきた。ドイッチャーは「ウォーフの派手な主張の大半はいんちきだったが、言語が思考に影響しうる、という考えを安易に切り捨てるべきではないと私は思うし、読者にもそう納得してほしいと思う」と述べたのち、「ウォーフの主張の底にある考え方のいくつかの側面は引き揚げて活かす価値がある」と指摘する⁽⁸⁾。それでは、幼児教育の領域「言葉」との関わりで、この仮説から引き揚げて活かすべき側面とは何か。

本論文では、この仮説が投げかけた言葉と認識や思考との関わりに関する議論の範囲を広くとらえて、言語決定論が主張する内容を便宜的に「弱い」「中ぐらいの」「強い」という3つの程度に分けて捉えることにする。「弱い」言語決定論的主張は、言葉は話者にとって認識や思考を進めていくために利用可能な道具だという主張である。これはほぼすべての論者の同意を得られる見解だろう。これに対して、「中ぐらいの」言語決定論は、言葉はある程度複雑な認識や思考を進めるために利用可能な道具であるだけでなく、不可欠な道具であり、ある程度以上複雑になった認識や思考を制約し、その形を決定する条件でもあると主張する。この考えによれば、言葉が話者の世界理解の形成に影響を与え、話者は言葉が分節し秩序づける世界を自分の住む世界として認識するとされる。そして、「強い」言語決定論は、言葉はその話者の世界観の形成に差別的に参与し、どの言語を母語とするかによって、世界の認識の仕方や思考の仕方も異なってくると主張する。言語相対論と呼ばれるのはこの「強い」主張である。

サピアやウォーフらが示したこの「強い」言語決定論の立場は、上述のように近年では無条件で肯定する論者はほとんどいない。しかし、言葉が話者の世界理解形成のための枠組みないしは不可欠の道具となるという言語決定論の「中ぐらいの」主張は、今でも多くの言語学者や言語哲学者が認めている。たとえば、認知哲学の泰斗ダニエル・C. デネットは次のように述べている。

「わたしたち人間は知的活動を身につける途上で、文化遺産からさまざまな思考の道具を獲得するが、なかでも重要なのは、いうまでもなく言葉である。はじめは話すための言葉、そして書くための言葉である。言葉が人間の認識作業をより容易にし、人間をより知的にするのは、合図や目印によって単純な生きものが外界で動きまわりやすくなるのと同じことである。多次的で抽象的な思考の世界を進んでいくには、移動可能な覚えやすい目印を大量にたくわえていなければ不可能である。そして、その目印は共有され、批判され、記録され、さまざまな角度から見ることが可能でなくてはならない。」⁽⁹⁾

デネットがここで主張しているのは、「言葉」が私たちの思考と認識を「より容易に」するということ、言い換えると「言葉」を鍛え、磨き上げることによって私たちは複雑な思考の世界を進んでいくことができるということである。この主張は、「弱い」言語決定

論と「中ぐらいの」それとを両方とも含意している。言葉は私たちの認識や思考や、理解を助けるものであり、それらをより洗練させていくために欠かせない道具である、という非常に弱い意味での言語決定論には、すでに述べたようにほぼすべての論者が同意しているし、本論文もこの立場を支持する。

問題は、言葉の分節化に即して、私たちが認識し理解する世界も分節化されている、という「中ぐらいの」言語決定論である。「はじめは話すための言葉、そして書くための言葉」を習得していくプロセスで、私たちは、世界を認識し理解するための道具を身につけるとともに、その道具の体系に即して分節化された世界を見出していき、というのが、この「中ぐらいの」言語決定論の要点である。これに同意するか否かは、幼児教育の観点から私たちにとって言葉とは何かを問うとき、決定的な重要性をもつ。なぜなら、この主張は、幼児は言葉を獲得していくプロセスを通じて、自分が生きる世界もまた獲得していく、という主張を下支えするものだからである。

母語となる言語の習得とともに、より複雑な思考や高次の認識が可能になっていくということは、発達心理学や認知科学において、今日、共通の理解となっているが、ここでサピア＝ウォーフの仮説から引き揚げて活かしたいのはそれよりもやや強い「中ぐらいの」主張である。すなわち、言葉を獲得する以前の人間にとって世界は未分化で混沌としており、言葉を獲得していくプロセスを通じて、私たちはこの混沌とした世界を脱して言葉によって秩序づけられる世界のうちに自らを見出していき、やがて言葉によってこの世界をより明晰判明に理解したりこの世界の中で辻褃の合った判断をしたりするようになる。つまり、言葉が私たちに世界を開くという言語観を本論文では支持したい。

米国心理学の起源となった心理学者・哲学者のウィリアム・ジェイムズは、言葉以前の世界、赤ちゃんが感じている世界を、ざわめく混乱 (buzzing confusion) と呼んだ⁽¹⁰⁾。ジェイムズ心理学には、このざわめく混乱に秩序を与えるのが私たちの「言葉」だとする言語決定論的な見解は明確なたちでは見いだされないが、彼の示したこの赤ちゃんの開花しざわめく混乱した世界というイメージは、その後の多くの発達心理学や児童心理学で踏襲されて、主客未分の混乱した直接経験の世界から自他の明確な区別に立脚した秩序ある宇宙へと私たちの認識と理解が発達していくという心理的発達モデルの基礎を形づくった。

ジェイムズの「ざわめく混乱」と並んで、ウォーフの次のような言葉は、このような発達モデルにもう一つの基礎を提供する。

「われわれは、生まれつき身につけた言語の規定する線にそって自然を分割する。われわれが現象世界から分離してくる範疇とか型が見つかるのは、それらが、観察者にすぐ面して存在しているからというのではない。そうではなくて、この世界というものは、さまざまな印象の変転きわまりない流れとして提示されており、それをわれわれの心——つまりわれわれの心の中にある言語体系というのと大体同じもの——が体系づけなくてはならないということなのである。われわれは自然を分割し、概念の形にまとめ上げ、現に見られるような意味を与えていく。そういうことができるのは、それをかくかくの仕方では体系化しようという合意にわれわれも関与しているからというのが主な理由であり、その合意はわれわれの言語社会全体で行なわれ、われわれの言語のパターンとしてコード化されているのである。」⁽¹¹⁾

ここでウォーフが述べているのは、しばしば彼らに帰せられる「強い」言語決定論の主張というよりも、むしろもっと穏やかな内容である。今井むつみは、このウォーフの言葉を引用しながら、「言葉は世界を分割する。分割はモノの分割に限らず、色や、人や動物の動作、人とモノ、モノとモノの関係などにも及ぶ。言語は、世界にもともと存在していない境界線を引くのだ」と述べている⁽¹²⁾。言葉が世界にパターンを与え分節化する。これは、この論文で「中ぐらい」と呼んできた言語決定論的見地である。この立場では、言葉は、私たちの認識や思考や理解を可能にし、ざわめき混乱した赤ちゃんの世界、ウォーフの言う「さまざまな印象の変転きわまりない流れ」を分節化された秩序ある世界として現前させるものとされる。私たちは、この立場と、これよりもさらに「強い」意味での言語決定論、つまり、英語や日本語、ホピ語等々の言語の違いが話者の世界観の形成に差別的に働き、その結果、言語の違いが認識や思考や理解の仕方の違いとなる、という主張とを区別し、後者については多くの研究者と同様に批判的な姿勢を保たなければならない。今井むつみは、「異なる言語の話者の認識が、ウォーフがいうほど異なるかということ、それは異論が出そうである」と述べて、「言語による話者の認識の違いは、広範囲に及ぶ本質的なものではなく、カテゴリーの境界を歪めたり、分類のときに注目する知覚特徴が少し変わったりする程度、といえそうだ」と結論づけている⁽¹³⁾。

私たちは、私たちがその中にある世界を、言葉を使って分節化している。デカルト以来の心身二元論的な区分を使って言うと、私たちの「身体」は物的世界の中に住んでいるが、私たちの認識し思考し理解する「精神」は言葉の中に住んでいるといえるかもしれない。

しかし、このような二元論的な構図を無理に保持する必要はない。私たちが、言葉によって分節化された世界に住まう仕方は、デカルトのコギト（考える私）のような純粋に知性的な存在というよりも、感性的・情緒的な側面をより色濃く含んでいる。

人間を、自己の存在を理解しながら現にここに存在している存在者、つまり「現存在 (Dasein)」と捉えるところから存在論的な考察を開始したマルティン・ハイデッガーは、自己の存在を理解しつつ存在する人間の現存在を「世界内存在 (In-der-Welt-sein)」と呼び⁽¹⁴⁾、人間が自己の存在を理解する仕方を知性よりもむしろ情緒的・気分的なものとして捉えて、これを「情態性 (Befindlichkeit)」と呼んだ⁽¹⁵⁾。この「情態性」という術語は、日常的に私たちが「気分 (Stimmung)」と呼んでいるものを指しているとハイデッガーは言う⁽¹⁶⁾。それは、いわば「気づいたらこの世界の中にいる (I find myself in the world)」という情緒的・感性的な一種の驚きをともなった仕方での、世界内存在としての自己の存在の気づきである。ただし、この「気づき」は知性的・意識的なものではなく、情緒的・気分的なものである。私たちは、「気分」が開示していることを通常は意識して知ろうとはしないし、普段はそうした「気分」に注意を向けようとしませんが、「認識が開示しうる諸可能性のおよぶ範囲は、気分の根源的な開示とくらべれば、あまりにも狭小である」⁽¹⁷⁾。この「気分の根源的な開示」は、ハイデッガーによると私たち「現存在」(Dasein) が意識以前・知性以前の気分的なあり方において情態性に常にすでに委ねられていて、この世界の内に存在することを気分的に開示されているということを示している。そこでは、知性以前の情緒的・気分的な気づきを通して存在が開示されている。

私たちはみな、出生前に時間や場所やさまざまな条件を選んで世界の中のこの場所に生まれてくるのではない。気づいたら、この世界の中に他ならないこのような私として存在している自分を見出している。情緒的・気分的な存在理解をともなったこの気づきが、「情態性」である。

「中ぐらいの」言語決定論の主張によれば、この「情態性」の開示は、言葉を獲得していくプロセスを通じてなされるということになる。私たちは、気づいたらこのような世界の中にいたのだが、その気づきは、言葉によってもたらされるというのだ。のちに「言葉は、存在の家である。言葉による住まいのうちに、人間は住む」⁽¹⁸⁾と言ったハイデッガーは、おそらくこの「中ぐらいの」言語決定論を条件つきで支持しただろう。その条件というのは、この存在理解と世界開示は、言葉を通してなされるとしても、あくまで情緒的・気分的なものに基づくのであって、知性的な理解が先行するのではないということである。言

葉による存在理解や世界開示が知性的理解に先行する気分的で全体的なものであり、人はそのような世界を自分自身の住まう世界、つまり故郷と感じてそこに安住する。この知性以前の全体的な理解は、ハイデッガーやガダマーらが確立した現代解釈学において「前理解（Vorverständnis）」と言われることがらである⁽¹⁹⁾。このような情緒的・感性的な側面を色濃く含んでそこから発現するような知的活動の在り方を山本誠作は西谷啓治の言葉を借りて「情的知」と呼んでいる。

「われわれが事物や他人を『知る』ということは、根源的には、われわれが世界に置かれて世界を作っていく、そのいちいちの出来事として理解されなければならないのではないだろうか。そこでは、『知』の対象としての『現実』は、人間その他を巻き込んで絶えず自らを形成してゆく全体的なものであるがゆえに、こうした知は、先に言及したような機械論的なものではありえない。西谷啓治はこうした知を『情的知』と呼んでいる（『西谷啓治著作集』第24巻、創文社、1990年、113頁）。そしてそれはまた、ハイデッガーに認められるところの、人間が実存として世界に置かれて、内世界的なものに関わり、出会い、それを知る『情態的理解』と軌を一にしている。」⁽²⁰⁾

情緒や気分において、世界が単なる対象としてではなく、自分自身を巻き込んで生成していく諸々の出来事の躍動として現前してくるのである。「情的知」ないしは「情態性」においては、世界はその中に息づく個々の生命の躍動の大きなうねりとなって広がっていく中に、自分の存在がひとつの出来事として見いだされるのである。言葉が、ただ知性的な営みとしてではなく、「情的知」の活動として世界内存在を開示する働きを端的に表現している語が、「遊び」である。つまり、幼児が言葉を獲得するプロセスは、世界の「情態的」な開示のプロセスであり、この情的知の躍動する活動性を最もよく示すのが最も広い意味での「遊び」という語である。「遊び」を通じての言語獲得／世界開示のプロセスは、知性の活動に先立って、言葉が世界を分節化していくことを楽しみ、そのようにして現前していく世界のさまざまな様相に驚き、不思議さや矛盾や謎や美しさを感じながら幼児が情緒的・感性的な活動を展開していくプロセスである。幼児は、言葉を知性的に勉強しているのではなく、いわば、言葉を情緒的・感性的に楽しみ、「遊んでいる」のである。

以上のような情態性における世界内存在の「気づき」は、2017年3月の改正によって「幼稚園教育要領」の第1章「総則」に新設された「第2 幼稚園教育において育みたい資質・

能力及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の中で示された「豊かな体験を通じて」の「気づき」の基礎となる体験だと考えられる⁽²¹⁾。改正「幼稚園教育要領」に示された「資質・能力」のいわゆる「3つの柱」は、「感じたり、気付いたり、分かたり」する「豊かな体験」から出発するものであり、知性の活動を喚起する情緒的・感性的な出来事としての「情態的な気づき」に基づくものと理解されるべきである。「遊び」としての言葉の獲得プロセスは、世界内存在の情態的な「気づき」を出発点とし、この「気づき」をより明晰な知識と思考へと展開させていくプロセスである。改正「幼稚園教育要領」が示すような生きる力の基礎となる「知ること」「考えること」の出発点となるのは、この原初的な情態的「気づき」である。

しかし、この原初的な出発点は、発達のプロセスの中で次第に消滅していくのではない。幼児の言葉の発達は、階段のイメージではなく入れ子状の同心円のイメージで理解するべきである。前原寛はピアジェの発達モデルを踏まえて、「発達をステージとして理解する」ということは発達を階段状のモデルではなく入れ子状のモデルで理解することだとして、「次のステージへ移行したからといって、前のステージが消滅するわけではない。ステージの移行は、前のステージを含みながら新たなステージが立ち現れてくるのである」と述べている⁽²²⁾。前原が明確に示したように、出発点となったステージも発達過程で消滅してしまうわけではない。外側に広がっていく新しい円は、内側の円を含み、内側の円が波紋のように広がるにつれて外側の円もますます広がっていく。「気づいたら、この世界の中に、この自分として存在していた」という情緒的・気分的な世界内存在の「気づき」を核にして、「知識及び技能の基礎」が生まれ、この基礎の形成とともに「思考力、判断力、表現力の基礎」が培われ、これらのプロセス全体を通じて「学びに向かう力」が育っていく。

5. 子どもは、言葉をどのように獲得するのか？

幼児が言葉を獲得するプロセスは、幼児自身にとっては、成人が外国語を学習するときには悪戦苦闘するのは違って、気づいたら話し言葉が開示する世界の中に自分がいた、という「情態性」として感じられる。この躍動する状況を表現するのにもっともふさわしい語が「遊び」であり、この「遊び」こそが幼児教育の中心となる。

「遊び」としての言語獲得プロセスを特徴づけるのは、第一に、言葉の獲得が世界の開示であり自己の存在の気分的な気づきだということである。前章で明らかにしたように、言葉を獲得するということは、この世界の中に自分が存在していることの気づきに基づい

て、幼児が言葉によってこの世界と自己とをより明確かつ詳細に理解すること、比喩的に言えば、言葉の中に住まい、言葉の世界で遊ぶことを通して思考するということである。

第二の特徴は、幼児が言葉を獲得していくための「環境」の基本は、外界との共感的で共鳴的な関係性だということである。言い換えると、言葉の発達を促すのは、対話的情况である。ただし、必ずしも幼児にとって対話の相手は人間だけとは限らない。幼児の基本的世界観は「アニミズム」だと言われており、母親や父親、保育者や家族、友だちと言葉を交わし合うだけでなく、幼児にとっては躍動する世界の中で出会うあらゆるものが共感の相手となり対話の相手となる。このような共感的・対話的な環境は、幼児が言葉の世界で遊ぶための基本的な条件だといえる。この第5章では、幼児が言葉を獲得するプロセスの第2の特徴である共感的・対話的な相互作用について検討する。

ピアジェは、幼児は一切が生きているアニミズム的世界に住んでいることを明らかにした。幼児はそれらと遊びを交わし合い、不安や恐れを抱き、それらの躍動するリズムに自らの運動や呼吸や言葉のリズムを重ね、それらの動的なあり様を物語る⁽²³⁾。幼児は、大人からすると対話相手のいない状況で独語しているように見えるときでも、しばしば周囲の事物やときには自分が想像した事物と対話をしたり唱和したりしている。言葉を発し、言葉を聞くということは、そのとき、世界の中で出会うものたちと喜びや驚きを交わし合うことであり、躍動するものたちのさまざまな出来事が刻むリズムに乗り、自分がそれらの出来事とともに織りなす物語を紡いでいくということである。

かつて乳児、特に新生児は四肢の運動機能だけでなく視力も未発達で、体を移動させることも外界を認知することもできない無力な存在だと考えられていたが、近年の心理学と生理学は乳児の生活の積極性と乳児の世界の豊かさを明らかにしてきている。乳児は「外界のある種の情報を選択し、それに共鳴する能力、とくに人と交流する能力はたいへんにすぐれている」とやまだようこは指摘し、「最も重要なのは、新生児が人の話しかけに対して同期した身体の動きをみせることである」と述べている⁽²⁴⁾。この同期した身体の動きは「エントレインメント」と呼ばれていて、話し手と聴き手が言葉のリズムに合わせ一種のダンスのように「互いの動作を同期させ調整する動き」をすることであり、成人が会話をする際にも重要な要因となっている。やまだによれば、「これがすでに新生児からみられる」のであり、「このような、互いにリズムを同期させ同調させる行動の延長線上に、原始模倣、あるいは共鳴動作 (co-action) といわれる行動がおきる」⁽²⁵⁾。

やまだは、乳児を大人の枠組みに擬して理解するのではなく、「大人の枠組を捨てて乳

児に近づき、共通世界を築くことによって、乳児の頭と目で世の中を眺めてみようとする」という共感的な方法論を採って、0歳児の我が子の詳細な観察を行っている。「共感的立場に立ち、相互作用する」⁽²⁶⁾ というやまだの方法論は豊かな成果を挙げたが、それがそもそも可能だったのは、共感的立場を築けるような『間を合わせる』『調子を合わせる』『気(呼吸)を合わせる』という、互いのリズムを調整し同期させ、共鳴させる行動⁽²⁷⁾、つまり岡本夏木の言う「共鳴動作」が乳児に見られるからである。

「ことばをやりとりできる前に、乳児はこのような気(呼吸)を合わせるやりとりの形式とのかけあいの楽しさを学ばなくてはならない」⁽²⁸⁾ とやまだは述べている。外界と共鳴し互いにリズムを同期させ共感し合えるような乳児の原初的な交歓関係をもとにして、相手との対話的情況の中で言葉をわがものとしていくプロセスが展開する。

幼児期にこうした躍動感のある「情態的」な世界開示を可能にするのは、いわゆる「書き言葉」ではなく、「話し言葉」である。デネットは、先に引用した言葉に続けて、話し言葉と書き言葉には決定的な違いがあるということを強調して次のように述べている。

「注目すべきことは、話すことと書くことは、数万年(あるいは数百万年)もの年月によって分断されていたまったく別の発明であり、それぞれ独自の力を持っているということである。わたしたちは、とくに脳や心について理論化するとき、話すことと書くことの二つの現象を一緒にして論じてしまう傾向がある。認識作業の媒体としての『思考語』が持つ可能性について書かれた論文のほとんどは、思考のための「書き言葉」——数年前にわたしが『脳によって書く行為、心によって読む行為』と呼んだもの——を前提にしている。しかし、そうではなく、思考のための『話し言葉』、人間の誰もが知っている自然な言語の所産が、なぜ、どのように役立つのかに焦点を当てることによって、言語の登場が人間の認識能力をいかに高めたかについて、より深い洞察を得ることができるだろう」⁽²⁹⁾

デネットがここで指摘しているのは、「思考のための『話し言葉』」の重要性である。それは、数万年から数百万年に及ぶ人類の言語史にとって重要であるとともに、乳児・幼児から少年へ、やがて成年へと成長していく個々人の言葉の獲得のプロセスにとっても重要である。知性に先立つ情緒的・感性的な存在理解や世界開示が乳児期から幼児期にかけての特徴であり言葉の獲得プロセスの原初相であるのに対して、幼児期から学童期にかけて

この原初相からの展開は、話し言葉から始まって、やがて読み書きへと興味が拡大していくプロセスとして発現する。情緒的・気分的に開示された世界の躍動する出来事を捉える言葉は、それを発したり耳にしたりすること自体が躍動する生命との交歓である。幼稚園教育の中心が「遊びを通しての指導」であり、領域「言葉」の指導の基盤もこの「遊び」であって、文字教育から始まる学童期の教育はこの幼児期の教育に外接するということの重要性の一環はここにある。

こうして、幼児期の「言葉」と「遊び」との関わりを理解するための基本的視座が得られた。それは、森羅万象が躍動する幼児の生きた世界を気分的に開示するのが、それら万物と交歓し合い同じリズムに同調して、ときに物語を紡ぎ出すという対話的情況、すなわち「遊び」としての「言葉」だ、という理解である。幼稚園教育要領の領域「言葉」の「内容の取扱い」に新設された「幼児が生活の中で、言葉の響きやリズム、新しい言葉や表現などに触れ」という言葉は、それらに触れることが、幼児にとって世界そのものの躍動する響きやリズム、新しい表現に触れることでもあると理解すれば、まさに言葉による交歓的な「遊び」を示したものだといえる。以下、本章の残りでは、こうした基本的視座に立って、幼児の言葉の発達を、再度、同心円モデルで考えてみたい。

浜田寿美男は、「7つまでは神のうち」という言葉を手がかりにして、子どもの発達を「神のうち」から「人の世」に踏み出していくプロセスと捉え、次のような秀逸な描写でこのプロセスを描いている。

「子どもたちは『神のうち』であたえられた小さな家、小さな地域、身近な他者たちからなる小さな世界を出て、ベクトルを外へ外へと広げ、次第に大きな世界を描いていく一方で、同じベクトルが今度は内へ内へと向かって、そこで世界のうちに閉ざされてある小さな自己の存在にたどりつく。言ってみれば、それは自己意識の誕生。これこそ他の生き物と人間とを決定的に分かつものであり、人間という自然のもう一つの側面である。」⁽³⁰⁾

成長発達のプロセスで、子どもたちはその「小さな世界」からベクトルを「外へ外へと広げ」て広大な現実世界を認識していくとともに、「内へ内へと向かって」いく方向でこの世界の中にある個別的な自己の存在を意識していく。子どもたちの「小さな世界」が、外なる広大な世界と内なる固有の自己とに分かれるのである。

ここに、再度、同心円状の波紋のモチーフが現れる。自己と世界、自己と他者が未分の乳児の世界から、「ベクトルを外へ外へと広げ」ていくことで大きくなっていく円が、外なる世界となり、「同じベクトルが今度は内へ内へと向かって」いくことで形づくられる小さな円が、自己意識となる。そして、この波紋の外へと広がり内へと凝集していくベクトル運動を担うのが、言葉の獲得プロセスなのである。乳幼児期における世界内存在の情動的な気づきは静的な情態ではなく、このような外と内への両方向のベクトルによる同心円状の波紋運動の動的な出来事として動態的に理解されるべきである。

このベクトル運動が力強く生じるためには、「神のうち」の時期の幼児の「小さな世界」をしっかりと熟させなければならない。浜田は、「外のものを外のものとして見ることさえできない」ような新生児の「薄明の時期」(H. ワロンの言う「生理的共生」の時期)から、「他者の顔を目で捉え、目を合わせ、耳で捉え、声を交わし、手で触れ、身体でかかわり合う」ような「情緒的な色合いを帯び」た自他のやりとりが「ことば成立以前の自他関係の中軸をなす」ような情緒的交流の時期(ワロンの「情緒的共生」の時期)を経て、「この自他交流関係のうえに、やがてことばが登場してくる」と述べている⁽³¹⁾。

その言葉は、はじめは「まだ自他の情緒的・身体的コミュニケーションのなかにはめこまれた断片でしかなく、前後の文脈を抜きには、ほとんど意味をなさない」⁽³²⁾。岡本夏木が「一次的ことば」⁽³³⁾と名づけたこの言葉によって乳児の世界は眼前に直接現前する世界だけでなく、「表象によって捉えられる世界にまで大きく飛躍する」のであり、また、内に向かって自己への語りかけともなっていく。同心円の比喩でいえば、「神のうち」の時期の「一次的ことば」もすでに外へ外へと広がっていく波紋の環であるとともに内へ内へと向かっていくベクトルももっていて、この内向きのベクトルによって「やがて一人ことば、あるいは一人二役的な対話遊びが見られるようになる」のである。そして、この独語が「声に出さない自己内対話にまで展開していくと、ここにいわゆる私的な思考の世界が広がっていくことになる」⁽³⁴⁾。岡本はこの展開を「『生活のことば化』であり『ことばの生活化』とでもよぶにふさわしい過程」と呼んでいる⁽³⁵⁾。

「一次的ことば」は特定の状況や文脈にうめこまれたかたちで生じ、この状況や文脈を共有しているごく親しい者でなければ理解できなかったが、幼児の話す言葉はやがてそうした情動的・文脈的な限定を離れて不特定の話者にとって理解可能な言葉、岡本の言う「二次的ことば」⁽³⁶⁾になっていく。それは、「現実の文脈を離れて、ことばだけで自分の言いたいことを人に伝え、相手の言いたいことを理解する」ような対話的情況への移行であり、

幼児はこの移行を通じて「現実世界とは別に、いわば『ことばの宇宙』を獲得する」⁽³⁷⁾のである。岡本はこの展開を「ことばのことば化」と形容し、言葉によって言葉を吟味し「意識的意図的な語の探索や文形成が目立ってくる」と述べている⁽³⁸⁾。話し言葉に加えて書き言葉が登場するのもこの時期である。そのようにして、知的好奇心や意欲や新しい発見の喜びをともなって「ことばの宇宙」が広がっていく。岡本や浜田が、この「二次的ことば」の発達を主として学童期においていることから分かるように、「二次的ことば」は幼児期の「一次的ことば」に外接しこれを内包するより大きな円環である。「一次的ことば」の世界が十分に熟していくにつれて、それを内包しつつそれに外接する「二次的ことば」の世界へと子どもの言葉の活動の最前線は移行していく。

この移行をじっくり、しっかりと行うことが、情報化社会となった現代社会においてますます重要になってきている。なぜなら、岡本が言うように「二次的ことばの獲得は、一次的ことばの終焉を意味するものではない」のであり、また、浜田が指摘するように「この二次的ことばの形成については、社会的・文化的状況が強く作用している」からである⁽³⁹⁾。生活の文脈やその場の状況を離れて言葉だけで情報を交換するような場面ではじめて、「二次的ことば」が求められる。逆に言えば、文脈を共有する人々の間では、「ことばだけを用いて情報を交換せねばならない場面がほとんどない」⁽⁴⁰⁾。情報化の進展は、「二次的ことば」による公的なコミュニケーションを全地球規模に拡大したが、同時に、SNSでの同世代同士のやりとりに見られるように、個人的な文脈に強く依存していて第三者には理解できないような疑似「一次的ことば」が大量に交わされるようになっていく。SNSなどによって人と人が繋がった「ネット社会」はそうしたバランスの悪さを内包していて、疑似「一次的ことば」による閉じた会話状況の中で排除されたり追い込まれたりする人がいたり、この閉じた状況がそのまま全地球規模のネット社会に公開されて「曝される」ようなことが生じている。

このような社会が登場しつつある現代では、乳幼児期に近親の他者との親密な交流の中で「一次的ことば」においてどれだけしっかりと「遊ぶ」か、その言葉による「遊び」を通してどれだけ豊かな現実世界との交歓交流を行い独語や自己内対話を行うかが、重要である。なぜなら、この豊かな体験があつてこそ、「二次的ことば」が「一次的ことば」として重なり合つて「ことばの宇宙」を広げていくからである。この重層化によって、岡本たちが「内言」と呼ぶような個人の内面で思考し判断するための言葉と公的な場で表現し対話するための言葉とが有機的な二重構造を形成し、聴き手や読み手、話題になっている

人物や事柄を文脈の中で考慮し表現を吟味しながら、文脈に縛られない普遍性をもった表現をしようとする知性、すなわち多様性を理解して協働しつつ自己の主体性を発揮するようなバランスのとれた知性が育つのである。

6. 生涯にわたる人格形成の基礎としての「言葉」—まとめにかえて

ここで、本論文第3章の終わりに提出した問いを再度検討したい。今日幼児教育・保育の現場で広く見られる文字や書き言葉の学習などの知育的な早期教育によって、何が得られ、何が失われるのか。言葉の獲得プロセスを検討すると、書き言葉や文字等の早期教育によって得られるものはほとんどなく、失われるものは他に代え難い重要な体験だと言わざるをえない。幼稚園教育や保育の主活動の時間が早期教育によって埋められることで失われるのは、言葉の獲得プロセスが同時に世界を開示し自己の存在をその中にしっかりと見出していくプロセスでもあるということ、つまり幼児が自分の住まう世界とそこでの自己の存在とを「遊び」を通して言葉によって開示していくという、かけがえのない体験の機会である。

学童期以降に「ことばの宇宙」が広がっていく中で、相手や文脈や内容に応じて表現を吟味するような「二次的ことば」が発達していくとき、相手や話題になっている他者への配慮が可能になるためには、世界や他者とリズムを合わせ、交歓し合い、好奇心をもって向き合うような情態的な世界開示をともなった「一次的ことば」の体験が乳幼児期にたっぷりとなされている必要がある。パソコンやスマートフォンの普及とともに SNS 時代と呼んでよいような局面を迎えた現代の情報化社会において、幼児教育・保育の現場でもう一度、世界や他者と交歓し合う「話し言葉」の獲得プロセスの重要性を再認識しなければならないだろう。

SNS 時代の危機的な傾向を佐伯啓思は次のように描写する。

「競争、効率性、自己責任、能力主義の支配する世界へわれわれは囲い込まれている。確かに、ありあまるほどの自由はあるし、SNS を使って何でも表現でき、何でも売買できる。とてつもない自由社会であることは間違いない。／しかし同時に、この自由社会は、われわれを過剰なまでの競争に駆り立て、過剰なまでの情報の中に投げ込み、メディアや SNS を通じて、われわれは他人のスキャンダルを暴き立て、気に入らない者を誹謗し、少しの失態を犯した者の責任を追及する。実に不寛容な相互監視

社会へとなだれ込んでいる。これもまた一種の全体主義といわねばならない。」⁽⁴¹⁾

「実に不寛容な相互監視社会へ」のなだれ込みと佐伯が警告する現代社会の趨勢の中では、子どもたちもやがてその不寛容な社会に出ていくことになる可能性が高い。相互監視社会の不寛容さは、M. フーコーが指摘するように監視のまなざしを制度化することによって作られ強化されていくだけでなく、相互に交わされる言葉のネットワークによってさらに熾烈で容赦のないものになっていく可能性がある⁽⁴²⁾。「一次的ことば」から早い時期に幼児を切り離していくような早期教育は、この可能性をむしろ強化するだろう。幼児教育の現場での文字教育は、「遊び」を通しての基本的な世界開示や存在理解を深めることよりも、「正しい知識」とされるものの習得をめざして不寛容な監視的環境をもたらしてしまうかもしれない。「遊び」を通しての言葉の獲得が自分自身の住まう世界を親密なものと感じる気分的な世界開示であることに鑑みれば、大げさな言い方になるが、早期教育の過熱化は幼児期にすでに深刻な「故郷喪失」⁽⁴³⁾を引き起こすような事態だといえる。

だからこそ、幼児と関わる専門職である保育者には、目の前の相手と向かい合う中で発せられる言葉、受けとめられる言葉の重要性を再認識することが求められる。また、幼児がそのアニミズム的な世界の中で出会うあらゆる事物と言葉を交わし、想像の世界の中で言葉によって遊び、現実においても想像においても躍動する世界の森羅万象と唱和し独自の物語を紡いでいることを保育者はよく理解し、そのような「遊び」を共有することを通して、対話的状况の中で言葉を使って考え、言葉によって表現し、言葉を受け止めて他者を理解することを促し、やがて読み書きへの興味を引き出していかなければならない。そのような意味で、幼児教育・保育は、それに外接する知的学習において自発的な主体性と配慮的な協働性のバランスのとれた知性が育つための基礎となるような、情緒的・感性的な対話的交流であるといつてよい。

註

- (1) 文部科学省『幼稚園教育要領』2017年公示、「第1章 総則」「第1 幼稚園教育の基本」。
- (2) 文部科学省『幼稚園教育要領』、同所。
- (3) 文部科学省『幼稚園教育要領』2017年公示、「第2章 ねらい及び内容」「言葉」。
- (4) 永見勇「保育とはどのような営みを意味するのか—保育原理、科学的態度、人間の存在のあり方との関連で—」、『名古屋柳城短期大学 研究紀要』第28号、2006年、p.5。
- (5) ミルトン・メイヤロフ『ケアの本質—生きることの意味』田村真・向野宣之訳、ゆ

- みる出版、1987年、13ページ。Mayeroff, Milton, 1971, *On Caring*, New York: Harper Perennial, 1990, p.1.
- (6) 文部科学省『小学校学習指導要領』2017年公示、「第1章 総則」、「第1 小学校教育の基本と教育課程の役割」
- (7) ガイ・ドイッチャー『言語が違えば、世界も違って見えるわけ』椋田直子訳、インターシフト、2012年、163-164ページ。Deutscher, Guy, 2010, *Through the Language Glass: Why the World Looks Different in Other Languages*, London, Random House.
- (8) ドイッチャー、前掲書、164ページ。
- (9) ダニエル・C. デネット『心はどこにあるのか』土屋俊訳、ちくま学芸文庫、筑摩書房、2016年(1996年)、233ページ。Dennett, Daniel C., *Kinds of Minds: Toward an Understanding of Consciousness*, New York: Basic Books.
- (10) James, William, 1890, *The Principles of Psychology*, New York: Henry Holt and Company. p.488. In this book, James characterized the baby's impression of the world "as one great blooming, buzzing confusion."
- (11) B. L. ウォーフ『言語・思考・現実』池上嘉彦訳、p.153。Whorf, Benjamin Lee, 1956, *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, ed. by John B. Carroll, Cambridge, Mass: MIT Press.
- (12) 今井むつみ『ことばと思考』岩波新書 1278、岩波書店、2010年、pp.60-61。
- (13) 今井むつみ、前掲書、pp.99-100。
- (14) M. ハイデガー『存在と時間』原佑・渡辺二郎訳、中公バックス・世界の名著 74、中央公論社、1980年、135ページ。Heidegger, Martin, 1927, *Sein und Zeit*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 17 Aufl., 1993, S.53.
- (15) ハイデガー、前掲書、251-263ページ。Heidegger, *Ibid*, S.134-142.
- (16) ハイデガー、前掲書、251ページ。Heidegger, *Ibid*, S.134.
- (17) ハイデガー、同所。Heidegger, *Ibid*.
- (18) M. ハイデッガー『「ヒューマニズム」について』渡辺二郎訳、ちくま学芸文庫、筑摩書房、1997年、18ページ(137ページも参照)。Heidegger, Martin, "Brief über den Humanismus (1946)," in *Gesamtausgabe : Band 9 : Wegmarken, 1919-1961*, Frankfurt a. M. :Verlag Vittorio Klosterman, 2004, S. 313 (vgl. S. 361).
- (19) O. ペゲラー編『解釈学の根本問題』、島豊他訳、現代哲学の根本問題第7巻、晃洋

- 書房、1980年。F. キュンメル『現代解釈学入門—理解と前理解・文化人間学』松田高志訳、玉川大学出版部、1985年。
- (20) 山本誠作「『情的知』と現実」『世界思想』19号、世界思想社、1992年、4ページ。
- (21) 文部科学省『幼稚園教育要領』2017年公示、「第1章 総則」「第2 幼稚園教育において育みたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」。
- (22) 前原寛「『発達』を捉える視点」、大場幸夫企画、阿部和子、梅田優子、久富陽子、前原寛『保育者論』、萌文書林、2012年、134ページ。また、以下も参照。J. ピアジェ『判断と推理の発達心理学』滝沢武久、岸田秀訳、国土社、1969年、208ページ。
- (23) 前原、前掲書、133ページ。ピアジェ、前掲書、208ページ。
- (24) やまだようこ『ことばの前のことば—うたうコミュニケーション』（やまだようこ著作集第1巻）、新曜社、2010年44-45ページ。
- (25) やまだ、前掲書、45ページ。
- (26) やまだ、前掲書、12ページ。
- (27) やまだ、前掲書、46ページ。
- (28) やまだ、前掲書、70ページ。
- (29) デネット、前掲書、233-234ページ。
- (30) 浜田寿美男『子ども学序説—変わる子ども、変わらぬ子ども』岩波書店、2009年、63-64ページ。
- (31) 浜田、前掲書、64-65ページ。H. ワロン『身体・自我・社会—子どものうけとる世界と子どもの働きかける世界』浜田寿美男訳編、ミネルヴァ書房、1983年、p.76, p.79)。
- (32) 浜田、前掲書、65ページ。
- (33) 岡本夏木、『ことばと発達』岩波新書(黄版)289、岩波書店、1985年、26-28, 32-50ページ。
- (34) 浜田、前掲書、66ページ。
- (35) 岡本、前掲書、27ページ。
- (36) 岡本、前掲書、28-30, 50-69ページ。
- (37) 浜田、前掲書、67ページ。
- (38) 岡本、前掲書、28-29ページ。
- (39) 岡本、前掲書、29ページ、浜田、前掲書、67ページ。
- (40) 浜田、同所。
- (41) 佐伯啓思「新自由主義に壊されるもの—社会主義崩壊後の世界」朝日新聞、朝刊、「異

- 論のススメ」、2017年12月1日、15面「オピニオン」、第13版、朝日新聞名古屋本社。
- (42) ミシェル・フーコー『監獄の誕生—監視と処罰』田村俣訳、新潮社、1977年。Foucault, Michel, 1975, *Surveiller et punir, Naissance de la prison*, Paris: Éditions Gallimard.
- (43) ハイデッガー『「ヒューマニズム」について』75-85ページ。Heidegger, “Brief über den Humanismus (1946),” S. 337-342.

Center for the Domain “Language” and Its Development in Child Care and Preschool Education

Murata, Yasuto*

本論文では、「遊びを通しての指導」を中心とするとされる幼児教育の「言葉」の領域に関して、言語哲学の立場から原理的な問いかけを行った。考察のための視点として同心円の比喩を用いて、まず、「遊び」を中心とするという幼児教育の根幹を波紋のように広がる同心円に喩えた。その円周が一番外で外接してものが、知性に焦点的に働きかける教育としての知育である。続いて、言葉とは何かという根本的な問いを取り上げ、これを幼児の世界と言葉という観点から問いつつ、幼児の世界が言葉とともに開けていくプロセスを言語決定論の批判的検討を通して問い直し、幼児が言葉を獲得するプロセスを「情的知」の躍動と理解して、これを語の最も広い意味での「遊び」と捉えた。子どもが言葉を獲得するプロセスは、このような言葉の獲得にともなう世界開示の活動としての「遊び」である。それは情緒的・感性的に躍動する生命活動の中で好奇心や面白さをともなった知的活動が展開していく「情的知」のプロセスである。

キーワード：言葉の発達, 情的知, 情態性, 遊び