

幼兒期後期の言語發達

— 4 ~ 6 歲 —



村 井 潤 一

〔本時期の言語發達の一般的特徴〕

一 幼兒期前期において、ほぼその国の基本的な文法形式を学習した子どもたちは、本時期において、経験範圍の拡大、集團生活への参加によるコミュニケーションの機會の増大、また、知的能力の高まりなどにより、彼らの用いる語彙が増大し、文型は複雑化し、かつ發音上の誤りも減少する。ゆえに、会話内容も徐々に豊かになり、かつ洗練され、日常的会話にはほとんど不自由しなくなる。また、本時期から文字言語、あるいは数字といった書記記号への興味が生じはじめ、發達の早い子どもでは簡単な読み書きが可能になり、一般の子どもでも一応それについてのレディネスができる。

二 子どもたちが社会生活へ参加するようになると、言語をコミュニケーションの手段として使用する機會が非常に多くなる。事実、本時期の子どもたちは、おしゃべりである。しかし、子どもたちのおしゃべりの内容を分析すると、「一」の如く、語彙の増大、文型の複雑化といった形式的なこと他に本時期では子どもが獲得した言語の意味、内容の深化の問題、さらに、言語をいかに使用するかという言語の機能的な変化が重要な問題となってくる。たとえば、彼らの疑問文の使い方では、形式的には幼兒期前期と同じであっても、その内容、機能にはかなりの發達的变化が認められるので

ある。また、子どもたちが、社会的な場面で発する言葉の中には、知的、社会的未成熟からくる人格の未分化による自閉的、自己中心的言語が本来の社会的言語に混って多くみられるのである。

三 本時期になると、子どもの言語面における理解能力は発達し、言語的な刺激が、子どもの知的、感情的な生活を大きく規定するようになってくる。子どもたちは、昔話や寓話などを読んでもらうことを喜び、さらにマス・コミュニケーション、たとえばテレビ、ラジオなどの影響も、よきにつけあしきにつけ顕著にみられるようになる。

しかも、言語は、コミュニケーションの道具であるばかりではなく、それは思考の道具ともなるのである。本時期においては、成人と異なり、言語が完全に思考の道具となることはできないけれども、言語と思考との間に密接な関係がみられ始めてくる。言語がこの期の子どもの思考、記憶に影響し、また子どもが言語を使用するようになることが、子どもの思考や記憶に促進的に働くという資料は、かなり多く見られる。

四 幼児期前期に言語発達面にのみしばしばみられる遅滞（理解面ではなく発語面にみられる遅滞）は、この期においてほぼ消失するものであり、本時期における、あるいは本時期まで続く遅滞は、前期の遅滞とは別の観点から問題にされなければならない。

〔語彙・発音の発達〕

本時期においても、幼児期前期にひきつづき、語彙量は第一表のごとく増大していく。

第一表
語彙増加表

年 齢	M. E. Smith			久保	
	人数	語数	増加	人数	語数
3;0	20	896	450	1	450
3;6	26	1222	326	1	326
4;0	26	1540	318	1	318
4;6	32	1870	330	—	—
5;0	20	2072	202	1	2050
5;6	27	2289	217	—	—
6;0	9	2562	273	1	2289

この語彙量の増大について、名詞に関する久保の調査によると、四歳にかけその種類がそれ以前の時期とはかなり異っている。すなわち、飲食物、身体、日用品、家屋などに関する日常的な語彙はあまり増加しないで、社会的事項、固有名詞、および抽象名詞が著しく増加している。また、形容詞に関しては、色彩に関するもの、空間の三方向に関するものが、四〜五歳にかけて発達する。このことは、子どもの接する世界が拡大し、その知識において、発達、分化がみられることを示すものである。ただ、動詞に関しては、その種

類の増加率が小さくなり始め、活用などの出現率は三歳頃とあまり変らない。また、代名詞の使用頻度の増大、特に指示代名詞における「い」「そ」「あ」「ど」「れ」「それ」「あれ」「どれ」において、「そ」の出現が遅れて現れるのは「それ」ということばを使用するばあい、自己と他との分化と相手の立場に立つことが必要であることによるといえる。また「どれ」に比して「どっち」ということばが遅く現われることは、後者が相対的な選択の場において使用されるからである。これらのことは、語彙の発達が、この期においては、機能的発達と深く結びついていることを示している。

発音の発達については、その正確さを問題にすると、本邦の資料、諸外国の資料、いずれにおいても、ほぼ九〇パーセント近くが、本時期において、正確に発音できるようになることを示している。この期にいたっても、発音の不正確なものは、自分自身の考えを正しく相手に伝達することができなくなるため、コミュニケーション活動が円滑に行なわれない。また、それほどひどくなくても、他の子どもたちに笑われたりして劣等感を持つ原因になり、この観点からも、集団生活に適応できなくなる。この発音遅滞の原因としては④全体的遅滞、⑤甘えっこといった性格的な問題（それには親の育児態度が関係することが多い）、⑥発声器官、聴覚器官の障害などが考えられ、それぞれの原因に応じて、早期に治療しておく必

要がある。

〔文字の発達〕

子どもが、一応、話しことばができるようになっても、読み書きはできない。それは、文字を教えられる機会がないからという以外に、教えても覚えるだけのレディネスができていないことが多いからである。読み書きができるようになるためには、文字弁別の知覚（たとえば「う」、「ら」、「ろ」などの差異がわかること）、書くための手先の器用さといったこと以上に、内語活動が盛んになること、文脈的関係把握能力が増すこと、ひら仮名が音声とほぼ対応的に意味を持つことが理解できることなどが必要である。

国立国語研究所の調査によれば、入学期において、文字の読み書き能力は第二表のごとくであり、ひら仮名を読める子どもがかなりいることが示されている。

村井は、文字が理解されるためのレディネスとして、記号の恣意性を理解する能力が必要であると考えた。このような観点から、文字理解のレディネスを調査したところ、漢字はほぼ四歳レベル（ただし、「犬」「牛」といった簡単な漢字）、仮名は五歳レベルであった。漢字の方が易しいのは、一字が一念に対応しているからである。しかし、仮名のばあい、「う」と「ま」を覚えても、そこから

第二表 入学時ひらがな清音読み書きテスト結果

文字数	0字	5	10	15	20	25	30	35	40	45	46	
人数												
46字読み	14人	4	3	0	0	0	2	1	7	2	15	(48人中)
46字書き	7	11	1	3	4	2	6	4	6	2	0	(46人中)

入学時ひらがな濁・半濁音読み書きテスト結果

文字数	0字	3	6	9	12	15	18	21	24	25	
人数											
25字読み	24人	1	0	1	4	2	1	3	2	10	(48人中)
25字書き	24	3	2	4	3	3	6	2	0	0	(47人中)

され、かつ使用しうるようになると考えられるのである。このような記号の恣意性の理解は、知能指数の高いものほど容易であり、精神薄弱児では精神年齢が六、七歳でないと、以上の意味での仮名の理解が困難である。ゆえに、幼児に文字を指導するばあいに、単に文字を一字一字教えるのではなく、また漠然と文字と意味との対応を教えるのではなく、先述の「うし」、「うま」、「しま」の例のよ

「うま」という有意義語を構成することは難しい。また、「うし」を有意義なままとまりとして教えても、それを「う」と「し」という無意味音節に分けるのは難しい。「うま」の「う」が読めるようになっても「うし」の「う」は読めない。「うま」と「うし」から新しい「しま」を独力で読むことは、最も難しい。しかし、これができてはじめて、仮名が記号として理解

うに、無意味な音節に対応した文字の集まりが有意義なものを表現すること、逆に有意義なものを表現している文字の集まりが無意味な音節に対応する文字として分けられること、すなわち、文字記号の意味との結合性と独立性を理解させる必要がある。このような指導方法は、単に文字を覚えさせるということ以外に、幼児の思考能力を高める手段として有効であると考えられる。

〔言語の機能的発達〕

はじめにも述べたように、本時期における言語発達の特徴は、語彙の増大、新しい文型の獲得ということよりも、獲得された語彙、文型の内容の問題、および、それがいかに使用されるかということが、中心的な問題となってくる。すなわち、言語が、子どもの生活にとって必須のものとなるのである。たとえば、知能検査に例をとってみても、この期にいた子と、正常児のばあい、言語的な応答形式によって容易に検査が遂行できるようになる。(言語発達に関する研究が、この期に比較的多いのも、この期の重要性以外に、言語に関する検査が容易になる最初の時期であることによると思われる)知能検査の問題においても、言語に関する問題が単に言葉を知っているという問題とは違った形で飛躍的に増大する。教を教える問題、もしも幼稚園へ出かけるとき雨が降っていたら、どうする

か」「あなたの家が火事で燃えているのを見たら、どうするか」といった了解、常識の問題「机」「鉛筆」「電車」などは何かという言葉の定義の問題、短い文章の記憶の問題などにみられるように、言語が多面的に子どもの生活に深く関係していることが理解されるのである。

このように、言語が子どもの生活の中に溶け込み、子どもは、自分自身の要求や感情を相手に言葉で伝達し、相手のそれらを言葉で受け取る機会が多くなる。また子どもの思考活動にも、言語がかなり関係するようになる。これらの言語活動は、表面的には大人と全く変わらず、ただその内容が幼稚であるだけのようにみえる。しかし、子どもたちの言語行動を詳細に観察してみると、大人のそれとはかなり質的な違いのあるものが含まれていることがわかる。この点に注目し、幼児期の言語活動を通して、その期の発達の特徴を明らかにしたのが、フランスのピアジェである。彼の研究は膨大であるので、そのうち主要なもののみについてふれておく。

I 自己中心的言語と社会的言語

ピアジェは、子どもの話し言葉の内容を分析し、それを第三表のように表わした。

この表で、①反響語というのは、子どもが他人の言葉を模倣、反復して楽しむもの（たとえば、誰かが「ホラガイ！」という「ホ

第三表 話し言葉の種類 (Piaget)

児 童 名	Pic	Lev
1 反 響 語	2	1
2 独 語	5	15
3 集 団 的 独 語	30	23
4 有 意 義 的 報 告	14	13
5 批 評	7	3
6 命 令 要 求 威 嚇	15	10
7 質 問	13	17
8 応 答	14	18
a. 自己中心的言語	37	39
b. 自発的社会言語	49	43
c. 社会的言語総計	63	61
d. 自己中心性指数	0.43	0.47

a=1~3, b=4~7, c=4~8,
d=a/(a+b)

ラガイホラガイ！」というもの) ②独語というのは、自分の動作に伴って言葉を発するもの(たとえば、「9の字、9の字」といながら「9」を書く)、あるいは、言葉自身が動作の役割を演ずるもの(たとえば「ぼくはあの絵を描きたい、描くために大きい紙がいるんだ」という) ③集団的独語は、多人数の中で、子どもが伝達効果なくとも勝手に独語するものを指すのである。以上の三つを合せて、ピアジェは、社会的機能を持たないという意味で、自己中心的言語と名付けている。④以下は社会的意味のある言葉として、社会的言語と名付けている。そして、両者の和で前者を割った値を、自己中心性指数と定義している。彼は、人間の発達を、自閉の世界から、社会的世界への方向を持つと考え、その過渡期として、幼児期にお

ける自己中心的世界を置き、自己中心的言語は、この期の幼児の自己中心的な心性の表現であるとしている。ゆえに、この自己中心性指数が減少することは、とりもなおさず、社会性が向上したことになるのである。また、ピアジェは、集団的独語を、自己中心的言語のうちでは最も社会的なものであると考えている。なぜならば、それは社会的条件において発せられるものであり、話すということの快感の上に、人の前で独語するという快感や、それから自分の行動、思考について興味を持つ快感を付け加えるからである。しかし、伝達の有用性という観点からみれば、幼児のこの種の言葉は社会的でないといえ、この点を混乱して解釈することにより、ピアジェに対して、誤解による批判がしばしばみられるのである。

ピアジェに対する批判としては、自己中心性指数がこれほど幼児期においても高くない、あるいは、自己中心性指数が、その環境条件によって異なるなどの批判がある。これらの批判はそれぞれ意味があるが自己中心的言語の発達の意味そのものに批判を加えた人としてヴィゴツキーがある。

後は、ピアジェの言葉が個人的なものから社会的なものへと発達していくという考えに反対して、言葉は基本的なものであるという仮説から出発する。そして、社会的な言葉から個人的な言葉の不分な分離、分化の結果として自己中心的な言葉が発生するという考

えを提供する。(この点では、ピアジェの考えと逆になる)ゆえに彼の立場からすれば、子どもが会話をする状況での社会的な要素が弱体化したり、あるいは、他人との心理的な関係の喪失を促したりするような条件では、自己中心性指数は減少することになる。彼はこの仮説を証明するために、子どもを豊啞の子どもの集団の中に置いたり、外国語を話す子どもの集団の中に置いたりして、そのときの子どもの話し言葉を分析した。

その結果、このような条件のもとでは、自己中心性指数が急激に減少することを示した。彼は、これらの研究から、自己中心的言語は本質的に社会的言語であり、社会的言語の内部から生じたものであるとする。そして、自己中心的言語の機能は、無益なものではなく、容易に思考の道具となりうるものであるとする。ゆえに、この言語は消滅してしまうのではなく、内言語に転化するものであると考えるのである。

ピアジェとヴィゴツキーとの見解の差は、彼らの発達観の差より生じたものである。しかし、その差は、ふつう考えられているほど大きくはない。たとえば、ピアジェは集団的独語の社会的条件を否定してはいない。すなわち集団的独語は社会的条件において発せられるのであり、この点に関しては、ヴィゴツキーと一致する。ただ、ピアジェは、このような条件での言葉が、伝達の意味を持たな

くても、子どもによって発せられるという点において、社会性の未熟さの表われとして捉えているのである。ゆえに、ピアジェ的に考えると、聾啞者の集団や外国人の集団は、子どもにとって、社会的条件ではないといえよう。

両者の違いはともかくとして、幼児期の言語活動の中に、大人のそれとは違った自己中心的な言語活動が存在すること、また、それが発達の意味を持ち、社会的な集団の中での個人と社会との関係が明確に分化していないことから生じていることには、誤りはないといえよう。

II 「なぜ」の分析

ピアジェの言語の機能的発達のいま一つの研究として、疑問詞「なぜ」の研究がある。「なぜ」という疑問詞は、他の疑問詞「なに」「どこ」などに比して最も遅く、ほぼ三歳頃に出現する。この「なぜ」は、外界と自分が今まで行ってきた行動との間に矛盾が生じたとき、言葉としてでてくるものであり、そしてそれは、終局的に因果関係の究明に向かうものである。ゆえに、この言葉は、積極的な外界への働きかけと、自己に向かう反省的思考との両方にまたがるものであり、知的発達、言語発達の過程において、重要な標識となるものである。事実、知的障害、言語障害のある精神薄弱児、あるいは聾児には、この言葉の理解、特に使用において、その出現が

遅いことが知られている。

ピアジェは、「なぜ」という言葉が、三歳頃から出現するとしても、それは、シテルンがいうように、その質問が、最初は感情的なものであり、知的なものでないことを認める。そして、その変化をより明らかにするため、一人の子どもが、六歳三カ月から七歳一カ月までに発した質問を記録した。そのうち、「なぜ」の疑問詞の三六〇を分類した結果、事物の目的、および原因を問うたものは、二九パーセント、行為の動機を問うたものは、五〇パーセント、種々の規則を問うたものは、二一パーセントであった。この疑問詞を発達の捉えてみると、その起源は一般的な動機に対しての興味より発している。そして、それは一方においては、擬人的にその動機を問うばあいを通し、さらに、目的論的な質問を通して、真の意味における因果的質問に発展する。他方においては、同じ起源から、狭義の心理的動機に対する質問を通し、諸種の規則に対する質問を通して、真の意味における論理的理由を問う質問へと発展する。因果的質問と前段階との区別は難しいが、論理的質問と前段階との区別は可能である。そこで、論理的質問を数えると極めて少なく、この質問が幼児期では困難であることがわかる。ただ、ピアジェの説に対しては批判もあり、たとえば、因果的な理由づけはもっと早くから出現すること、また、目的論的、あるいは、擬人的にみえ

るような質問でも、それは子どもが持っている知識の少なさ、あるいは、大人との知識の組織化の違いであり、子どもにとっては彼なりに因果的な理由づけをしているという考えもある。しかし、このような批判を認めるとしても、子どもの「なぜ」という質問が、機能的に変化し、発達とともに、より客観的な論理関係、因果関係の解明へと向かっている事実は、当然、認められるべきである。

Ⅲ 言語と知能

以上のように、幼児期の言語行動は、その時期の知的発達と密接に関係しており、言語と知能、あるいは、言語と思考との関係は、この時期の大きな問題となる。

言語と知能との関係については、シャーレーが、知能検査の成績と語彙テストや発音テストとの相関を求めているが、多くは、〇・六三から〇・七六程度はかなり高いものであった。また、国立国語研究所による小学校入学期の子どもの読み書き能力と精神年齢との相関は、〇・七三であり、これまた高い。また、知能指数の高いものが、言語発達段階が進んでいるという資料もある。もちろん、特殊な言語障害者の中には、知能と言語との相関の低いものが存在する。ターマンなどの研究によれば、優秀児の中で、二〜三歳にならないと話し始めない子どもがいることが報告されている。しかし、幼児期後期になると、知能と言語との相関は一般に高いといえる。

Ⅳ 言語と思考

この期の幼児の思考は、前時期に比し、時間的、空間的に広がり、飛躍的に発達する。しかし、いわゆる言語的思考にはいならず、この期の思考の特徴は、まずその自己中心性にある。幼児の自己中心性に関しては、先述の会話の分析からも明らかであるが、幼児は自分の立場からだけで物を考えることができても立場を変えることができない。だから、自分の指について数えることができても、他人の指について数えることはできない。自分の弟のきょうだいの人数について答えることができても、自分の兄またはきょうだいの人数については答えられない。これらのことは、幼児の心性における自己と他との未分化、自己の客観視の不十分さを示すものであり、これは、幼児が社会の中で種々の矛盾にぶつかることにより、さらに言語記号を獲得していくことにより克服していくことができるよう。

幼児の思考のもう一つの特徴は、思考の具体性である。鈴木・ピネーテストにおいて、九歳のテストとして、自動車と船の類似点をあげさせる問題がある。このような二つの物を心の中に思い浮べて、その類似点を抽出する思考は、幼児ではできない。しかし、これと同じような課題を具体的場面で行なわせると、幼児でも可能になる。「机とは何か」といった言葉を定義させる質問に対する答えも、

「勉強するもの」といった用途的、実地的なものである。また、種の絵カードや具体物を分類する分類実験においても、その分類原理は、具体的なものが多い。たとえ抽象的、概念的範疇において分類できても、その分類原理を言語的に表現することのできないものが多い。言語そのものの分類においても、発音上、類似した物を、同種類の物として分類することが多く、意味的に類似した物による分類は、少し遅れて出現する。

以上のように、幼児期における言語と思考との関係は、未だアンバランスな状態にある。言語的思考は、具体的思考の上に築かれ、具体的に考えたことを、言語でもう一度表現してみることで、いわゆる敷き写しによって形成されるのである。しかし、言語的思考は、具体的思考の上に単純にのつかるのではなく、具体的思考の発達の中に、言語活動の発達がからみあい、それらの相互関係の中で、言語的思考が、具体的思考をより統合する形で形成されてくるのである。たとえば、最近、マス・コミュニケーションの影響により、幼児が用いる大人の語彙の多くは、子どもたちの生活のレベルに根ざしたものでなく空虚なものであり、その言葉が持つ大人の意味ほど心配するものではなく、また、大人の意味ほど発達レベルの高いものではないのである。

ゆえに、幼児の言語指導は、彼の発達レベルを考慮して行なわれ

ねばならない。すなわち、実物と行動とを通し、生の経験を通して言葉を理解させていかねばならない。しかも、抽象的思考へのステップとして、その思考活動の中に言語を常に取り入れる言語的環境の調整がなされるべきである。言語指導は、言葉でものを考える素地を作るという形でなされるべきであり、単なる発音指導では不十分である。

(大阪学芸大学)

参 考 文 献

- 一 Mc Carthy, D. Language development in children. In Carmichael, L. (ed), *Manual of Child Psychology* (2nd ed). Wiley, 1954, p. 492~630.
- 二 村井潤一 幼児の思考の実験的研究 京都大学卒業論文 一九五四年
- 三 村井潤一 幼児期前期の言語発達 幼児の教育六四巻四号一九六六年五六~六四ページ
- 四 入門期の言語能力 国立国語研究所報告 七・一九五四年
- 五 Piaget, J. *Le Language et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel Paris: Delachaux & Wistule 1924.
- 六 小学生の言語能力の発達 国立国語研究所、明治図書 一九六四年
- 七 高橋太郎 コトバと知能 コトバの科学三巻、コトバの心理、一九五八年、四二~五九ページ
- 八 Vigasky, L. *S. Language, Thought and Reality* 柴田訳、思考と言語、上下、一九六四年
- 九 矢田部達郎 児童の言語 創元社、一九五七年