

子どもと出会う(10)

見通しをもたせる

岩田 純一

一、二歳児でも、類似の経験エピソードを何回か繰り返すうちに、このつきには何が起こり、このつきには何をするべきかといった、それらの経験を共通する行動の時間系列的な知識を獲得し始める。これは認知心理学のなかでスクリプト(台本的な知識)ともよばれる。これによって、これから起こる出来事の順序を予測しながら行動することが可能になる。生活体験の

拡がりとともに、子どもは、レストランでの食事、スーパーマーケットでの買い物、お誕生日パーティー、病院での診察といった、さまざまな事象のスクリプト的知識を蓄えていくことになる。病院で診てもらうには、スーパーマーケットで買い物をするにはどのような手順を踏めばよいのか、といった行動系列の一般的な知識を獲得していくのである。このような

行動への予測は、類似事象に共通する時間・因果的な行動連鎖の図式に導かれて可能になるのである。

子どもが経験する事象や出来事はしだいに複雑・多岐にわたるようになってくる。とくに園生活が始まると、そのなかでは見通しをもって行動すること、すなわち状況を考え、その先を予測しながら行動することがますます重要になってくる。それには、スクリプトのみならず、ことばという表象に基づく時間・空間的な見通し（パースペクティブ）が不可欠になってくるのである。発達心理学者のネルソンによると、四歳の頃、表象的な言語の機能が獲得されてくるという。それは、子どもがことばによって自分の過去の体験を再現・追体験できるようになってくることである。まさに過去の体験エピソードを自伝的な記憶としてつなぎとめ、それを自伝的に物語れるようになってくるのである。また、このように過去の体験を追想的に表象するだけではなく、ことばは未来のことがらを仮想して

語ることも可能にする。だからこそ年中児にもなり、あらかじめ目標を思い描き、それに向かって現在の行動を組み立てようとする能力が、ものの製作や構成活動だけでなく、ごっこ遊びの内容にもみられるようになってくるのである。年長児にもなると、行為のプランを立て、より計画的に物事を運ぶ行為調整の能力に、ことばがより重要な役割を果たしてくれるのがみられる。先への時間的見通しをもてることは、やがて来るべきことがらへの希望や期待を抱かせたり、先に起こりうることがらへの不安や心配といった感情を生起させ、そのような自己の感情状態への言及もみられるようになる。

待ち遠しいこと

石川県七尾市にある和倉保育園では、恒例となつている動物園へのバス遠足が二週間あとに迫っている。園では、その期間の間にみられた遠足をめぐる子ども

たちの発話が丹念に記録されている。それらのエピソード記録を分析してみると、それらには年齢による違いが明らかにみられて興味深い。三歳の年少児では、近づく動物園への遠足に関する発話自体があまりみられない。たとえあつても、それは保育者からの問いかけ・働きかけがあつたときのみである。シール帳をみながら「二十三日は何の日?」「どこに行くの?」とか、動物の登場する紙芝居で「どこに行つたらゝにあえる」「何で行くの」「二十三日に同じ動物がいるかみてみようね」といったことばかけに、「バスにのる」「くをみる」「くと一緒に行く」といった発話をはじめてみられる。ところが年中児では少し様子が違ってくる。動物園の遠足に関する発話が子どもの方から自発的になされるようになり、その内容はあまり年長児と変わらないものである。「遠足のときくをもつて行く」「くと一緒に行く」「くとお弁当をたべる」「く」という動物がいる」、バス遠足でどんな帽子をかぶると

か、過去に動物園に行つたときの体験や、遠足を楽しみに待っているじぶんの気持ちなどを話すのがみられる。しかしながら、それらの発話は、多くの場合、保育のなかで保育者が動物園の話を、動物のビデオをみせるといった場面や、子ども自身が動物の絵本をみる、カレンダーをみる、遠足のしおりをみるといったことがきっかけになっている。しかし年長児になると、発話の内容には年中児とそれほど違いがないとしても、発話状況において決定的な違いがみられるようになる。それは、着替え、おやつ、食事中、自由遊びの最中といったような動物園とは関係のない状況や場面で、突然に思い出したかのように動物園の遠足について保育者にたずねるとか、子ども同士が井戸端会議のように話すといったことがみられるのである。ま



た、「晴れるかな」と遠足当日の天気を心配し、「もう何回寝たら遠足か、楽しみ、うれしい」と心待ちの気持ちに言及する者もより目立つようになってくる。

このようなエピソードの発達の分析をみると、先の出来事への時間的な見通しをもちながら生活する力の発達をうかがうことができる。年中児には、動物園へ遠足に行く期待を心にもちながら遠足を待つといった様子が見られ、年長児には、それがより明確な言動となってくる。もしも雨になったときの心配や、「今度動物園に行ったら〜をしたい」「今度、遠足楽しみやね」と、その日が来るのを心待ちにするようになるのである。それが、年長児には遠足とは関係のないような場面でも、子どもの方から自然に遠足のことを話題としてもち出す行動にも現われるのである。ワクワクしながら子どもが遠足を待ち、遠足への心づもり（算段）をしている様子が目に浮かぶ。

ちよつと気になる子ども

ところで、子どもが先のことを見越しながら、自己の行動を制御できるようになってくることは、すでに園生活のなかで適応するのに欠くべからざる条件となってくるが、どの保育園や幼稚園にもちよつと気になる子どもがみられる。そのなかに、一見すると他児と同じように行動しているようにみえても、どうも活動の流れを十分に理解しての行動ではないように思えるケースがみられる。それは、保育者の指示にしたがって行動しているようにはみえるが、じつはその指示を理解してというよりは、仲間の動きをなぞって一緒に動いているだけという子どもである。

西本（一九九二）は、知的に高いと思われるが、そのわりには集団のなかでうまく行動できない子どものケースをあげている。年長児のやすひこは、文字の読み書き、時計を読む、数字を扱うなど、記号的な操作

や記憶力は抜きん出ているが、ちよつと気になる子どもである。表面的にはクラス全体でのやりとりについていっているようにみえるが、どうもみんなの動きをなぞっているだけで、先生の指示の意味を本当に理解し、その上でじぶんの活動を考え、見通しをもって行動することが弱い子どもである。西本があげる行動エピソードを一つ引用してみよう。

砂遊びの時、保育者が大きな声で「キリン組さん！ 大きいスコップで大きな山作ろう！ 水を流して川作ろうよ！」と、展開を促した。子どもたちはクモの子を散らしたようにさあーつと倉庫へ行き、大きいスコップを持ってきて、砂場の中央でダイナミックに穴ほりを始めた。やすひこはしばらく保育者の指示に無頓着に砂遊びをしていたが（決して離れたところにいたのではない）、他児たちがどやどやと動いているのを見て、慌ててついていき、

スコップを手にする。が、何をするのかというテーマが分からないまま、他児にも話しかけるでもなく、一生懸命に一人で足元の砂をつついていく。

知的には優れたようにみえても、やすひこは、保育者がクラスみんなに指示することばを受け止め、これからなすべき行動を理解し、それにしたがってじぶんの行動を見通しをもって調整していく力が弱いのである。このような子どもには、指示的なことばを一斉に与えるだけでなく、「できるだけ直接対応の形でいいねいに状況の意味を確認しつつ、時間的に短く区切って（最初に何をする、次にこれをする、という具合に）教えていくことが必要です。（中略）つまり、思いつてごく分かりやすい、いま現在の状況に即したことばや、動作を使ったやりとりが必要ということですね。（七五頁）」と、もっと年少の子どもに対応するかのようなかかわりが必要になってくるという。

同じようなケースは、藤崎（二〇〇三）の研究にもみられる。彼女は保育巡回相談のなかでちよつと気になる子どもたちをスクリーニングし、保育観察、発達検査および保育者とのカンファレンスなどを参考にしながら、それらの子どもをタイプに分類している。その分析のなかで、発達検査の認知面ではそれほど問題がみられないのに、言語面の発達が遅れている子どもたちのケースをひとつのカテゴリーとしてあげている。このタイプは、保育者が集団での活動の流れを説明しても、それにうまく流れにのって行動することが難しく、それが保育者にはことばの理解の乏しさとして実感されるような子どもたちである。その乏しさが、「ことばを話すし、理解もできているようだが、会話が続かない」「二応の生活習慣はできるのだがやろうとしない、いちいち指示しなければやらない、あるいは、やっても時間がかかる」「落ち着きがない」「いつもと同じ活動では問題がないが、いつもと違う

活動になると混乱して、パニックを起こす」「友達にちよつかいをだす・ふざける」「家と園とで様子が大きく異なる（園での緘黙を含む）」といった多様な悩みや困惑の根源にあるという。それらの子どもに共通するのは、「いつもと同じ生活の流れだと問題はないが、初めての活動に取り組む場面、いつもの活動でも変更が加えられた場面では混乱する」といった現象であり、子どもが不安そうな表情になり目で訴えるように保育者の方をうかがうとか、子どもによっては混乱してパニックに陥るといったことがみられるのである。ときに、それが場面緘黙の原因にもなるという。このようなタイプの子どもでも、仲間の動きをうまくなぞれるとか、ルーティン化された活動のなかでなら、一見すると問題がなく行動することができる。しかし、そうでない場合には、じぶんが見通しをもって行動する能力の弱さが露呈してしまうのである。それは、いつもと違う初めての活動に取り組む場面や、

いつもの活動に変更が加えられた場面などにおいてである。また「先生やクラス成員に変化がおこるといったことも（パニックの）きっかけになる」のである。

その特徴は、「日常的に繰り返されることばかけはかなり理解できているものの、ことばのみでの理解には限界があり、そのことが新たな活動の開始時点で見通しをもって行動することを困難にしている」「何回か同じような場面が繰り返されるうちに、落ち着いて取り組めるようになり、むしろ他児よりも一生懸命にやっていたりする」といった藤崎の指摘にもみられる。

見通しをつくることば

発達検査のなかで、上述のようなタイプの子どもがもつとも苦手とする言語課題は、「おなかが空いたとき、どうするの?」といった、いわゆる了解問題とよばれる課題であった。そのような問いに対して「おな

か空いていない」とじぶんの現状を答えてしまおうとか、「きのうママとバスにのってね」と無関係な話を始めるといった反応が特徴的にみられるそうである。

このような応答の仕方は、子どもの言語理解の能力に關してどのようなことを示唆しているのだろうか。

このようなタイプの子どもであっても、今ここ（here & now）の状況を伝えることばの理解には問題がないのである。問題なのは、今この目の前にないことがらを保育者のことばに依って思い描く（表象化する）能力が弱いことである。つまり、言語を脱文脈的に理解する能力に問題があるように思われる。そのために子どもは、ことばによって今ここでない先のことばらへの見通しや計画をもって行動するというように、その場その場においてしか行動できないのであ



る。

このような子どもにはどのようなようにかわっていけばよいのであろうか。それには脱文脈的なことは理解能力の弱さを補うようなかわり方の工夫がなされなければならぬ。すなわち、子どもが見通しをもって生活したり、遊んだりできるように、視覚的な手がかりとなる絵カードなどを補助的に用いて次の活動への見通しを具体的ににもたせるとか、わかりやすいことばかけで説明するといった取り組みが効果的になるのであろう。しかし他方においては、脱文脈的なことばの使用能力そのものを育むような働きかけも重要である。たとえば、今ここにないことがらをことばによって思い描かせる能力を培うには、絵本を読み聞かせる、話を語り聞かせる、過去の出来事についてみんなの前で発表するといった保育活動などが役立つであろう。

また先述の動物園への遠足といった園外行事も、保

育者が先の行事予定を意識させ、ことばによってその具体的なイメージをもたせ、そのための準備や計画を語り合うといった保育実践へつなげていくことができよう。そのような実践になるとき、行事保育は園生活のなかで子どもに見通しをもたせていくのにひとつの重要な意義をもつてくるのではなからうか。

(京都教育大学)

参考文献

- 藤崎春代「園生活の流れを理解することの重要性と難しさ」
帝京大学心理学紀要、7、11-25、二〇〇三
藤崎春代・西本絹子・浜谷直人・常田秀子「保育のなかのコミュニケーション」ミネルヴァ書房 一九九二