

# 青年期以降の言語発達についての一考察 —自己、記録、保育・教育相談

常 深 浩 平

A Consideration about Development of Language from Adolescence:  
Self, Reports, and Childcare or Educational Counseling.

Kouhei TSUNEMI

## 1. 問題の所在

言語発達については多くの研究者が論じているが、その割合で見れば、変化の大きい乳幼児期が多く、児童期、青年期、成人期、壮年期と年代を経るごとに減っていく感がある。正確な内容にはならないが、試みにGoogle scholarでlanguage developmentと以下の言葉を組み合わせて論文を検索すると表1の件数になる（2018年2月24日時点）。超高齢化社会の到来や生涯発達の観点からか、老年期の研究がやや増えるが、青年期、成人期、そして壮年期の研究は相対的に見ると少ない。

表1. Google Scholarによるlanguage developmentとの組合せ語の検索件数

infant	約 1,630,000 件
in children	約 1,100,000 件
in early childhood	約 640,000 件
adolescence	約 565,000 件
adulthood	約 304,000 件
“middle age”	約 58,300 件
“old age”	約 352,000 件

また、あくまで私見であるが、児童期以降は言語発達の主要な関心は学校教育における国語を代表とする実践的な内容となり、基礎的、理論的な研究が少ない印象がある。青年期以降については

---

キーワード：青年期、言語発達、自伝的記憶、記録、保育・教育相談

さらに研究も内容も限定的になり、基礎的、理論的な視座からの研究は十分にはなされていないのではないだろうか。

一方で、青年期以降の言語能力の重要性は「人間力」における社会・対人関係力的要素（内閣府、2003）、「就職基礎能力」における基礎学力やコミュニケーション能力（厚生労働省、2004）など、キャリア教育や社会人としての素養という形で近年指摘が繰り返されており、同時にその不足についても警鐘がなされている。

本論文では、このような問題意識から、青年期以降の言語発達的一端として、現実の言語化について論じながら、それが持つ意味を多角的に明らかにしたい。また、大学教育におけるその例を保育相談、教育相談との関係で論じる。

## 2. 青年期における言語発達：現実の言語化

言語発達は個人差が大きいものの、一般に小学校に上がる6歳頃、身の回りの物事、出来事を一通り言語化することができるようになる（常深、2016）。ここではこういった身の回りの物事、出来事を「現実」と呼ぶ。

また、この少し前にいわゆる物心がつき、多くの子どもの乳幼児期健忘が終わる。仮説ではあるが、これは現実を言葉として捉える事ができるようになったために、記憶を強く作る事が可能になるため、と説明ができる（内田、2006）。

このように、幼児期の言葉の発達には、身の回りの出来事を中心とした「現実の言語化」が可能になる時期が存在している。しかし、言葉と現実の関係はここで始まるのであり、この後も着実に発達し続けているのではないだろうか。その根拠の一つとして挙げたいのが、思春期における達観である（たとえば岡、1985；山中、2002）。この時期の子ども達の中には、大人でも思いつかない、あるいは到達できないような哲学的あるいは超越的な物の見方、考え方に立つことがあり、ここではそれを達観と呼んでいる。時には死さえその中に捉えてしまうようなこの現象を言語発達の観点から捉えてみると、これは量的に進んできた世界の言語化がさらに一段階質的に進み、限られた形ではあるものの、世界全てを理解できるようになったことから起こる現象と言えるのではないだろうか。もちろん、達観という形を取ることは必須ではなく、むしろ稀有な例だと考えられるが、達観ほど顕著な形に至らない範囲で、早くは思春期から、青年期を中心に成人期にある若者は、世界の言語化の階段を質的に一步上がるのだと考える。

このような青年期を中心とした現実の言語化については、まだ十分には議論がなされておらず、また教育の中でも十分に重視されていないように感じる。その理由を幾つか指摘するならば、乳児期初期の言語発達のように、青年期におけるこのような言語発達も、その表現の源となる内容は、最初はごく個人的なものとして始まり、万人に通じるような一般性を有しないため、研究や教育と

して扱い辛い点が考えられる。より具体的に言うならば、自分が好きなアーティストの詩や歌、漫画や書籍、映像作品などから本人が感じ取った考え方、あるいは親しい友人同士における経験に基づいた共通理解などに限定されていて、余人が理解することが難しいということである。もちろん思春期以降、青年期、成人期においては国語的、辞書的な意味では一定数の語彙や文法、表現方法を獲得しているのだが、表現されるべき内容がこのように個人的かつ高度であると、それを表現するためにはより特別な言葉や用法が必要になるため、まるでまだその言葉を知らないかのように自分や特定の周囲以外に伝わりにくい状態が生まれると考えられる。

また、ここで新たに表現されるべき高度な内容が何なのかが捉えづらい点も、議論が十分ではない理由の一つに挙げられるだろう。ここでいう高度な内容とは、いわば現実の全体性や包括性に代表されるものであり、必ずしも全員が到達する訳でも、その必要性も（危険性を考えれば）ないが、前述の達観の源とも考えられる部分である。一例を挙げれば、今までの半生を生きてきた自分と同じように自分を取り巻く他者全員にも人生があり、それが国や人種を越えて空間的に広がり、さらに今を越えて過去にも時間的に広がっているということ、今までにはなかった重みと実感を持ってメタ的に理解するとでも言えば良いのであろうか。哲学が論じ、宗教が語ってきた世界観にも通じる認識である。また、より一般的で多数の者が踏む段階としては、社会の仕組みや一般常識としてのルール、教えられたことを越えた部分を経験や知識で埋めて、自分が生きている、そして生きていく世界がどんなものなのかを把握することである。社会や地歴公民で教えられたことを、ただの知識としてではなく、自分が生きる現実としてきちんと結びつけて理解することと言い換えても良い。

このような高度な内容をまず身を持って理解することができるようになるのが、個人差はあるが思春期から青年期、成人期にかけてであり、そしてそれを言語化するための言葉や用法を獲得していくことが、この時期特有の言語発達と位置付けられると考える。ここでは、それを「現実の言語化」と呼んでいる。

そのためには、上記のような内容をまず自分に対して言語化する必要があり、またそれができれば、徐々に他者に対してもこのような内容を伝えていくことが可能になっていくと考えられる。

### 3. 青年期の言語発達と教育の関係

2で論じた青年期における現実の言語化を考慮すると、以下のような点で青年期における言語教育を考えることができる。

#### 3-1. 自己の言語化

一般的に言って、青年期の若者にとって、自分を表現したいという気持ちや動機はとても強いも

のがある。同時に、うまく表現ができずに苦しんだり、苛立ったり、悲しみに打ちひしがれたりすることも多い。ここに「現実の言語化」が関わる余地がある。その実証的な根拠として、自伝的記憶 (autobiographical memory) の研究を経由する。

私たちは言葉の意味から昨日の夕ご飯まで、様々な記憶を持ち、それを生活に活かしているが、そういった記憶の一つに自伝的記憶が挙げられる。これは「人が生活の中で経験した、さまざまな出来事に関する記憶の総体」とされ、自己と強い関わりを持つ記憶とされる (Conway & Pleydell-Pearce, 2000; 佐藤浩一, 2002)。この自伝的記憶には複数の機能があることが知られているが、その一つに社会機能がある (佐藤・越智・下島, 2008)。これは自分自身の経験を他者に伝えることが特別な意味を持つ点に注目したものであり、言語化の問題は直接には論じられていないが、他者に対して自己開示する際には基本的に言語化をしなければならないという点では、言語化の問題と密接に関わっている。また、自伝的記憶の他の機能に指示機能がある。たとえば、教職志望の強い大学生は、過去の教師とのコミュニケーションに関する出来事と現在の自己を結びつけたり、その経験を自分の職業選択のきっかけとして捉えたり、そうした記憶を鮮明で詳細に想起したりしていた (佐藤・清水, 2012)。このように、過去の記憶は、将来に向けての動機づけや価値観・態度を確認する際の、重要な参照点となる。これを指示機能と呼ぶ。對他者ではなく対自分という意味で、言語化前項ほど言語化の必要性は強くないが、少なくとも調査で明示された部分については、十分に言語化されていることが示唆されている。これらは、2で触れた達観ほど先鋭的ではないが、その分一般的に多くの若者が青年期を中心に発達の中で直面する問題だと言える。この時、どの程度自分自身のことを他者ないし自分に対して言語化できるのか、という点は本稿の趣旨と合う問題である。

さらに、杉浦 (2008) はスポーツ選手へのインタビュー調査を通じて、自分が変化した転機についての語りに注目し、「自己転換の語り」と呼んでいる。これもインタビュー調査であることから自明であるが、インタビューされた側が、自分の転機を十分に言語化できている状態だと捉えることができる。上述の自伝的記憶の社会機能に比べると一般性は低くなるが、より顕著な例として位置付けることができる。

本稿では具体的な方法について十分に挙げることはできないが、こうした自己の言語化を行う機会を設けたり、日常的にそれを促すような教育を行っていくことが、青年期における言語発達に対応した言語教育の一つだと考えることができる。

### 3-2. 記録における記述

社会人となることを念頭に置いた実践的な中等教育においては、様々な分野で記録を作ることが求められる。たとえば保育の分野では、日々の保育記録 (日誌) や引き継ぎ事項などがそれに当たる。このとき、「その場にいなかった他者が見ても分かるように」書くことがしばしば求められる。

る。この表現が持つ意味は何であろうか。たとえば、一般的に通じる言葉を用いて書くこと、必要な情報は省略せず明示することなどが挙げられる。言い換えれば客観性を持った文章を書くことを意味する。

2で見たように、青年期を中心とした現実の言語化には、まず個人的なところから始まり、そのために周囲に伝わり辛いという問題があった点を考えると、この客観性を持った記述を行う、という点は一定のトレーニングにはなると考えられる。しかし、一方で客観性を突きつめれば、無味乾燥な、機械的な文章になり、本来表現したかったであろうものがやはり表現できていないという二律背反に陥ることも考えられる。この問題を考える時に参考になるのが、エピソード記述である。エピソード記述は、福祉や教育をはじめとする臨床現場を中心とした記録の方法として近年注目されているが、この方法は単なる文章作成技術としてではなく、「描き出された生の断面の「意味」を掘り起こしてこそ真のエピソード記述になる」(p.12-13)と論じられている。一方で、エピソード記述の妥当性を考える際に「あるがまま」(p.51)を描き出せているかどうかを考えるとされ、客観性を有することも必要とされる。より端的には、「エピソードは「その事象がかくのごとく起こった」という事実を提示する「客観的な」面を持ちながら、しかしそれは、それを取り上げた記述主体＝関与観察者の主体性（価値観、考え、主義主張）を潜り抜けたものであるという意味で「主観的な」面を持っている」(p.253)とされ、ただ客観的な記録を書けば良いと言う訳ではないという問題提起をその根幹に含み、主観性との望ましい統合を図っていると言える。

このように、エピソード記述の方法は、ただ客観性を持った言語化を行うというだけではこぼれ落ちてしまう大切な情報を、より高度な形で言語化しようとする試みであると筆者には捉えられる。ともすれば無味乾燥で意味の薄い記録の指導になりがちな中高等教育において、より活き活きとした意味の深い記録の指導にもつながり、さらに本稿の趣旨から言えば、より青年期における言語発達に相応しい教育につながると言える。

### 3-3. 歪みのない自然な言語化

3-1、3-2に通底しているのは、自分だけではなく、様々な異なる立場にある他者を含めたメタ的な視点に立ち、自分と自分を取り巻く現実を、いかに自然に、歪みなく言語化することができるか、という能力であると考えられる。本稿では、このような状態を「歪みのない自然な」言語化と呼ぶことにする。

この「歪みのない自然な」形で言葉にする、という能力は、他者に誤解なく適切に自分や世界の状況を伝え、また自分自身をも過信することなく卑下することもなく捉えることを可能にする、理想的な言語能力だと言える。もちろん、これは理想論であり、卓越した言語能力を有するような専門家でもこれを完全に実現することは困難である。しかし、現実にもこのような能力の多寡によって、日常生活にも仕事や学業にも大きな影響があると考えられ、この能力を意識して伸ばすことには大

きな意味があると考えられる。

なお「歪みのない自然な」言語化という表現は、ある現実があった際に、それを表現する適切な言葉ないしその組合せが一意に定まる、という印象を与えるかもしれない。しかし、筆者はある一つの現実を対象とした場合でも「歪みのない自然な」言語表現は複数成立すると考える。むしろ、その余地の中にエピソード記述が指摘するところの主観的な面が反映されるのではないだろうか。その上で、それが他者に伝わらない客観性の低い言葉にならず、客観性を有した表現になっているということを「歪みのない自然な」という意味に含めたい。

また、ただ愚直に正直に言語化する、ということではない点も付記したい。「歪みのない自然な」という表現の前半「歪みのない」には、嘘のない、客観性の欠如した一方的な思い込みではない、という意味を込めてある。一方で、「自然な」という後半部分には、その言語表現を用いた際に、自然なコミュニケーションが成立するような、不必要な摩擦を起こさないような、という意味を込めたつもりである。

したがって、一意には決まらない言語表現の中から、互いの関係が最も自然な、望ましい状態になるようなものを選択することが、「歪みのない自然な」言語化にあたりと考えている。この点については議論が不十分であるが、今後の課題としたい。

#### 4. 保育相談・教育相談と「歪みのない自然な」現実

保育者養成校においては、このような「歪みのない自然な」言語化能力は特に重視されるべきであると考えられる。たとえば、まだ言葉が未発達な乳幼児の言動を「歪みなく自然に」言語化することは、自分の子ども理解にとって有用であり、子どもに対しては適切な言葉かけを行い、言語発達を促進する面を持ち、さらに同僚や保護者とのコミュニケーションにおいても子どもの姿を適切に共有しやすくなる。また、同僚との連携を考えれば、「歪みのない自然な」言語化がなされていれば、聞き返しや明確化のための質問などの時間や労力を省き、誤解による失敗を避けることができ、より円滑に仕事を進めることができると言える。保護者との対話を考えた場合にも、過剰な不安や間違った印象を与えることを避け、適切な子ども理解、保育理解を促進すると考えられ、また保育者自身の思いや姿を適切に伝えられることで、信頼関係を構築しやすくなると期待される。

このような利点を考えた場合、保育者養成のカリキュラム内のどこかで、このような「歪みなく自然な」言語化能力の育成を図ることが望ましい。本稿執筆時は、丁度カリキュラムの見直しの最中であり、その結果がどのようになるかは今後の運用を待たなければならない面もあり、まだ十分には明らかではないが、一つの候補が保育相談や教育相談を扱う科目である。これらの科目では、いわゆる時間場所を区切った面談や専門家による発達相談に限らない、日常での子どもとの対話や観察、送り迎えでの保護者とのやり取りを含んだ広い内容を取り扱う（たとえば、大野・橋本・



長谷部, 2017)。その意味で、こうした言語化能力が直接役立つ内容になっており、無理なくその内容に含めることができると考えられる。またこうした科目で重要とされるカウンセリング・マインドにおいて、聴く力は大変重要であるが、ちゃんと聴くためには、ただ耳を傾けるだけではなく、共感をすることが必要となる(滝口・倉光, 2005)。そのためには、前提として相手の言葉を十分に理解しなければならない。逆説的なようだが、そのためには自分自信がまず十分な言語理解能力を持たなければならないと言える。自己理解が他者理解の基盤となる、という考え方であり、現実の言語化能力はその役に立つ。

その他の可能性としては、心理学関連の科目で自己の発達と関連付けて行うことが考えられるが、他のトピックも多いため、どの程度時間を割けるかという点においては懸念が残る。初年次教育やゼミ活動に組み込みことも可能ではあるが、学校やゼミ単位でのばらつきの懸念がある。

## 5. 本稿の限界と今後の展望

本稿では、青年期の言語発達に注目し、現実の言語化能力が、質的に一段階上がる時期であることを論じた。さらに、自己の言語化、記録の記述などを例に、現実の言語化能力の教育について論じ、「歪みのない自然な」言語化を可能とする能力の育成を目指すべきであること、それが保育者養成校においては保育相談や教育相談の内容の一端に位置付けられるのではないかという提言を行った。

しかし、より具体的にどのような方法でその教育を行うのか、という点ではまだ未詳の部分が多い。実践も含めた試行錯誤が必要であろう。また、言語発達に注目したため、言語以外の表現については論じられていない。言葉以外で「歪みのない自然な」表現をすることは十分に可能であり、絵画や彫刻、歌詞を持たない曲などがその役割を果たしているであろうことは付記しておく。その意味で、言葉では表現ができない場合には、言葉以外の表現手段で本稿で論じた内容を実現していくことも検討すべき内容である。

## 引用文献

- Conway, M. A., & Pleydell-Pearce, C. W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 107, 261-288.
- 福田由紀・平山祐一郎・原田恵理子・佐藤隆弘・常深浩平・齋藤 有・矢口幸康 (共著). (2016). *教育心理学 言語力からみた学び*. 培風館.
- 厚生労働省 (2004). 「若年者の就職能力に関する実態調査」結果.
- 鯨岡峻 (2005). *エピソード記述入門 実践と質的研究のために*. 東京大学出版会.

内閣府 (2003). 人間力戦略研究会報告書.

岡 真史 (1985). ぼくは12歳. ちくま文庫.

大野精一 (編著) 長谷部比呂美・橋本千鶴 (著) (2017). 教師・保育者のための教育相談. 萌文書林.

佐藤浩一 (2002). 自伝的記憶 井上 毅・佐藤浩一 (編) 日常認知の心理学 (pp.70-87). 北大路書房

佐藤浩一・越智啓太・下島裕美 (編著) (2008). 自伝的記憶の心理学. 北大路書房.

杉浦 健 (2008). 12章 転機の語り—転機の語りと生涯発達の実相. (佐藤浩一・越智啓太・下島裕美 (編著) 自伝的記憶の心理学(pp.150-162). 北大路書房.

滝口俊子・倉光 修 (2005). スクールカウンセリング. 放送大学教育振興会.

常深浩平 (2016). 言葉の発達. 福田由紀・平山祐一郎・原田恵理子・佐藤隆弘・常深浩平・齋藤有・矢口幸康 (共著). (2016). 教育心理学 言語力からみた学び(pp. 16-19). 培風館.

内田伸子 (編) (2006). 発達心理学キーワード 有斐閣.

山中康裕 (2002). ハリーと千尋世代の子どもたち. 朝日出版社.