

子どものことばの獲得過程とその問題点

01E096 金井清子

はじめに

私が「ことばの獲得」について興味を持つようになったのは、「ことば」とは何だろうかという疑問がきっかけである。ことばの使い次第で相手とのコミュニケーションがとりやすくもなり、とりにくくもなる。ことばを理解し、ことばで伝えあえることは人間らしさでもある。

本論文では、子どもは生まれてから母親・養育者との関係をどのように作り上げていくのか、ことばが出現するためにはどのような過程を通過していくのか、そして、現代の子どもたちのことばの獲得環境についてことばと発達の見点から検討する。

1 ことばと発達

1.1 「ことば」とは何か

コミュニケーションとは、一般に送り手と受け手の間で、特定の信号コードを用いた情報のやりとりのことをいう(秦野, 2001, 3-4)。したがって、人に対する信頼感や愛情を育むためにコミュニケーションは人が生きていく上での重要な基盤になると考えられる。

ことばとはコミュニケーションシステムのひとつであり、同時に、ある特定の音声を用いて目の前に存在しないものを表す表象システムでもある。すなわち、「りんご」ということばを聞いた人が頭の中にもりんごの形や色や香りや味を自動的に思い浮かべることができるシステムである(同上)。また、ことばがコミュニケーションの中で機能するには、音声の意味が自分にだけ通ずるのではなく、自分にとっても、他人にとっても同一の意味を指し示して社会的約束の上で成立しなければならないのである(岡本, 1982, 49)。したがって、ことばは、自分の内なるものが外の世界に放たれ、外の世界へ放たれたものがさまざまな関わりを通して自分に戻ってくるというように外の世界と自分をつなぐ役割をするものと考えられる。

1.2 ことばの発達に必要な条件

子どもは世界のどこに生まれても通常1歳で歩きはじめ、1歳でことばをしゃべる。しかも赤ん坊がはじめて口にすることばは、世界のどの言語でも [p, b, m] の音で構成されている(西村, 2001, v)。この音は、上唇と下唇を1度閉じてから再び離して出される。子どもがことばを話すことは、誰もが当たり前のことだと思っているが、高等な機能が短い期間に獲得されるのは興味ぶかいことである。

ことばをしゃべること、ひいては言語による表示と理解の体系を獲得するには、次の3つの条件がある。(1)正常な機能をそなえた中枢神経が、(2)適切な環境からの刺激にさらされて、(3)臨界期のうちになされる。中枢神経系とは脳と脊髄から成る。正常な機能をそなえた中枢神経系とは、いろいろな次元のプロセスを処理することができる。口から出たことばが理解されるには、音の振動が神経記号に換えられ、脳神経の1つである聴覚神経を伝わって大脳にたどりつく。大脳からの指令は、運動神経領域に投えいされて運動神経を介して発声筋を刺激し

てことばの発生に至るのである(西村, 2000, 8)。

適切な環境とは、乳児が周りにいる大人たちの庇護のもとに置かれ、言語的、社会的な経験を得ることのできる場を指す(辻, 2002, 69)。このような環境刺激を基にして、言葉の記号を用いてコミュニケーションをするという行為は、単に発語し語彙を習得し文法を学習するというのではなく、子どもにとっては、語と文法を適切に用いて自分の意思と感情をいかに表現するかを学ぶことである(西村, 2001, 13)。

適切な環境下において十分な言語的刺激を得ることができれば子どもは言語を習得する。しかし、適切な環境下にないまま12~13歳頃を過ぎると言語の習得が困難になると言われている。この時期を臨界期と言う。1799年、パリの郊外の森で、後に「アヴェロン野生児」と呼ばれることになる野生の少年が発見された(イタル, 1970)。パリの聾学校の医師イタルは、感覚機能、知的機能、感情機能の回復を企図してこの野生児に教育をおこなった。11歳で発見されたこの少年の教育は6年間おこなわれた。聴覚は正常と考えられ、フランス語の教育が約4年間行われたが、ついに話すようにはならなかった。また、1920年にインドでは、2人の女の子がオオカミの巣で保護された。15歳くらいと考えられた年上の女の子が“アマラ”、8歳くらいの年下の女の子が“カマラ”と名づけられ教育が試みられた。しかし、幼い頃からオオカミの群れの中で育てられたため保護されてもしばらくは四つんばいで動きまわり、うなり声や遠吠えをあげるばかりだった。結局2人とも、言葉を十分に学べないまま、病死してしまったのである。これらの失敗の理由のひとつに発達の「臨界期を過ぎていた」という考え方が示されているのである。(西村, 2001, 8)

ことばの獲得には、脳、適切な環境からの刺激、臨界期という準備状態が整っていないとないと考えられている。

1.3 ことばの発達理論

これまでのことばの発達理論は「行動主義的アプローチ」、「生得論的アプローチ」、「相互作用的アプローチ」の3つに大別される。

行動主義の立場は、ことばの獲得には学習の視点と環境からの影響を重視している。つまり、ことばを話すことも理解することも、模倣や強化などの行動も環境からの刺激によって統制されるものであると考える(秦野, 2001, 12)。例えば、子どもが「ミルク」ということばをどのように学習するかをみている。授乳前にいつも母親が「ミルク」と言っていると、この語とミルクそのものが刺激連合して結びつくような獲得がされるのである(同上)。

生得論の立場は、子どもは外界から時には非文法で不完全であり、省略されたり、曖昧であったり、不十分な言語資料(刺激の貧困; poverty of the stimulus)にさらされているにもかかわらず、そこから文法規則を把握していく能力をもっているというものである(秦野, 2001, 17)。子どもの造語が論拠として挙げられる。英語の場合では、不規則動詞を規則化して使う例が報告されている。日本語でも同様に子どもは類推語を使う。藤永(1995, 224)によれば、筆者の長男が話し始めた2歳前の頃、熱いスープに怒って「さめられない、さめられない」と泣いたという。この用法は変則的なため大人から聞き覚えたものではなく、「たべられない」とか「あたためられない」などからの類推としての一種の造語であると考えられる。人間の言語能力の生得性は、チョムスキー理論の一貫した主張である。言語を人間ならだれでも使用できるようになれるのは、たとえば、鳥ならば、人間の手の部分が翼になり、空を飛ぶことができる能力と同

様、生物学的資質(biological endowment)である。つまり、言語能力は、他の生物学的特性同様、遺伝子の情報の中に組み込まれていると考えられている(今井, 1986, 242)。生得論者は言語構造が複雑であるにもかかわらず、ことばは非常に早期に獲得されることから、言語システムの決定的な局面は生得性にあると考えるのである(秦野, 2001, 26)。

相互作用論の立場は、発達の過程に多くの要因、すなわち、社会的、言語的、成熟的、生物学的、認知的要因などを仮定した。また、これらの要因は相互依存的であり、相互に作用し、相互に修正が行われるとした(秦野, 2001, 20)。

2 乳児期におけるコミュニケーション

2.1 初期のコミュニケーションの特徴

人々と豊かに交わり、感情を交わし合い、互いに経験を分かち合うことができる発達は、音声を聞いた人とのやりとりの前提である。

泣く行動は、新生児にとって大きな意味をもつ。新生児は空腹、排泄、眠い、興奮、退屈、体調不良などを泣き(生理的泣き)で表出する(やまだ, 1987, 204)。それは身体内部の不快な状態が外部に表出されたものであり、とくに養育者向かって訴えたものではない。だが、養育者はそれを「赤ちゃんは自分に要求を訴えているのだ」と受け止め(養育者の「受け手効果」と呼ぶ(鯨岡, 1997))、「おう、よしよし、おなかへったね」などと応答的に応じようとする。また、乳児が快の気分を身体や表情を弛緩させるかたちで表出するとき養育者は手から伝わる感じやその表情に応答的に応じることができる。このような養育者の「受け手効果」に基づく要求→応答、表現→応答の原初的なコミュニケーション構造は、新生児期とどまらず乳児期前半のコミュニケーション的関係の基礎をなすものである(秦野, 2001, 30)。

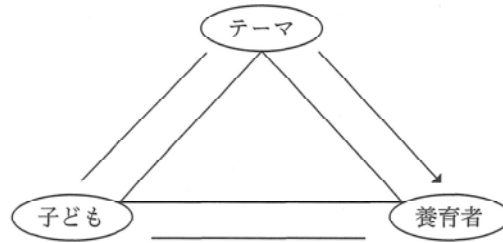
泣く行動が乳児に生まれつき与えられたもっとも強く効率のよい伝達様式である(やまだ, 1987, 203)。やまだ(1987)は、娘の泣く行動がどのように発達していくかを調査した(やまだ, 1987, 203-218)。それによると、「生理的泣き」は「予期の泣き」に分化していく。「予期の泣き」には2種類あり、空腹で泣いても哺乳びんを見ると口を開閉して泣き止む「予期の泣き止み」と満腹でも哺乳びんを見ると泣き出す「予期の泣き出し」がある。そして、「予期の泣き」は「拒否の泣きと要求表現の泣き」へと発達していく。前者は要求が実現しないときや拒否されたときの怒りの泣きであり、後者は自分から積極的に要求を訴えるために泣くものである。

「泣き」というような情動のからまった行動様式をある目的を達成するための道具として使えるようになることは、自分の行動を意図的にコントロールできることなのである(やまだ, 1987, 216)。

2.2 新生児の共鳴動作

新生児は2か月目にはいると自分の手で顔を触るしぐさをして、しばらくすると手を口にいたりする。次に、手を伸ばして足をつかんだり、舐めたりするようになるのである(小西, 2003, 13)。これは自分の存在を認識する行動であると考えられる。また、養育者の言語的な働きかけに対して、乳児はしばしば養育者の口元を見つめ、養育者の口元の動きに引きずられるように口を動かしたり(共鳴動作(coaction)と呼ばれる)、養育者の話しかけがやむと、ひとしきりに「アウ、アウ」といったクーイング(cooing)したりする(秦野, 2001, 31)。相手と自分の同じ行動ということに敏感で強い関心を示すのである。このような共鳴動作は、動作の交換から

図1 対話の基本構造



出発するが、自分と他人が同調することで情動的な一体感を生み出すのである(岡本,1982,36)。

2.3 共有関係の成り立ち

子どもの微笑の表れ方は、新生児微笑⁽¹⁾にはじまり、3か月を過ぎるころには、ひとりでいるときの乳児に自発する行動ではなく、養育者の働きかけへの応答として喜色満面の笑顔を表す。これはコミュニケーションの発達(あるいは子どもと養育者の関係発達)の重要な指標のひとつとなる(秦野, 2001, 32)。それは微笑み合ったという行動的繋がり、気持ちの繋がりが、気持ちの共有という意味でのコミュニケーションの原型であると同時に、その後の身近な二者関係における情動共有的なコミュニケーションが常に立ち返っていく原点となるものである。このような経験を繰り返すことを通して、子どもは養育者の気持ちを繋げる相手として受け止め、養育者の存在を求めるようになってゆく(鯨岡, 1989)。

人間の対話の構造をみると、話し手と聞き手の間に共通のテーマの成立を必要とする(図1参照)。4か月ころから見られる「視線の共有」は「三項関係」の原初的な姿と見ることができる。単に母親と子が直接的に刺激-反応の関係で向かい合っているのではなく、母親が示した関係、あるいはその関心の対象に自分も関心を向けようとしているからである。これは1つのテーマをめぐって2人が話し手となったり聞き手となってかわり合う対話の基本構造である(岡本, 1982, 56)。たとえば事物への定位がはっきりしてくると、養育者は子どもが注視している事物を子どもの目の前に掲げてあたかも子どもが自発的に手を伸ばしてつかんだかのような状況を演出する。「視線の共有」から「対象の共有」をすることで、養育者からの刺激に主導されて引き起こされた反応であるが、「誘いかけ→応答」の構造が築かれていくのである(秦野, 2001, 35)。

やがて、8,9~12か月になると、それまで養育者が主導して子どもと目が合う(アイ・コンタクト)のを成り立たせていたのが、子どもが主導して誘い、それに養育者が応答的に対応した行動を示すようになる(秦野, 2001, 37)。おもちゃが取れないとき、子どもはおもちゃへ手を出しながらも大人に援助を期待するような視線や動作を使い始める。とくに目がおもちゃと大人のあいだを往復するようになる(岡本, 1982, 59)。これは自分の要求を養育者に伝える意志の表れなのである。また、自分の意図が明確になりつつある分だけ、子どもはその意志を妨げるような養育者の働きかけを拒むようになり、「アー！」という強い調子で否定の気持ちを表現できるようになってくる(秦野, 2001, 39)。この時、養育者は子どもが満足するような働きかけをすだろうし、子どもはそれに応答するだろう。これは、「働きかけ→応答」という一方通行的な関係でなく、双方向的な関係が成り立ち始めていることも示すのである。さらに、それと同じ頃に、自分の要求を養育者に伝える意図の中から、手さしや指さし(pointing)の萌芽状態が現れてくる。それも養育者がそれまでに繰り返し見せていた指さしの身振りが子どもに取り込まれ

るようになった結果である(同上)。オモチャを取って欲しいことを伝える「要求の指さし」の他に空を飛ぶ飛行機を見つけて「ア、ア」と言いながら指さすような、現状を変化をさせる要求は伴っていない「叙述の指さし」も獲得される。この叙述の指さしは、注意を共有することを目的とする行動という意味で「共同注意(joint attention)行動」と呼ばれている。共同注意としての指さしは、単にある対象を指すだけでなく、それを見つけた驚きや喜びなどの情動も相手に伝える働きをもっている(西村, 2001, 36-37)。トマセロ(1999)によれば、子どもの他者理解は12か月を境に質的な変化を遂げることが指摘されている。生後12か月以前は、大人が指さす対象を見るだけだが、12か月以後になると指さした対象を振り返った後で、もう1度大人がその対象に注意を向けているかどうかをチェックするために大人の方を見る行動がみられるというのである。トマセロはこの後者が他者の意図を理解して初めて行える行動であり、言い換えれば意図という心的世界をもつ存在として他者を理解していることを反映していると論じている(西村, 2001, 37)。

子どもはこれまでに獲得した4つの力をもとに養育者とのコミュニケーションを一段と円滑なものにしていく。4つの力とは、(1)養育者に呼びかけ振り向かせる発声、(2)「いやだ」「ちがう」を意味する否定的なトーンを帯びた発声、(3)養育者とまなごしを合わせようとするアイ・コンタクト、(4)コミュニケーション的文脈の下での指さしである(秦野, 2001, 47)。まだことばを話さないが、意思の疎通をはかる基盤になっているのである。

3 語彙の獲得

3.1 初期の理解語

子どもは、ことばを発する行動をその場の状況や、大人の視線・表情や、声のイントネーションなどを手がかりとする、ことばを理解している徴候よりも早く示す。

小椋(1999)が母親を対象に行った調査によれば、初期の理解語50語のうち、50%出現到達月齢(50%の母親が、自分の子どもがその語を「わかる」と回答した月齢)が最も早いのは「マンマ」で9か月、「バイバイ」と「(イナイイナイ)パー」では10か月であった。初期理解語には「バイバイ」「(イナイイナイ)パー」「ちようだい」「だめ」のような、大人との相互交渉の中で大人により発せられる語が比較的多く含まれる。このような会話・挨拶・日課のことばは、大人の特徴的な動作・表情・イントネーションとともに発せられるため子どもが理解しやすい手がかりを持っているのである(秦野, 2001, 63)。また、小椋(1999)による初期の理解語の調査で特徴的なのは、ワンワン(成人語でイヌ)、マンマ(ご飯)、ネンネ(寝る)、ナイナイ(片づけ)、プープー(車)、クック(靴)、オテテ(手)、ニャンニャン(ネコ)などの「人や日常生活に結びついた」幼児語が多いことである。

3.2 初期の産出語

子どもたちのことばの使い方はいくつかの点で特徴的である。ある子どもの場合、「ニャンニャン」ということばをネコばかりでなくイヌやライオン、ぬいぐるみのスピッツ、そして白色とふさふさしてやわらかい感触をした白い毛糸や白い毛布、さらに白い壁などにまで使用した(岡本, 1982, 140)。このように、あることばを大人の語彙における適用範囲より広く使うことは「過大般用(over-extension)」と呼ばれる。この例とは逆に、隣の飼い犬に対してだけ「ワンワン」と言うなど特定の場面でだけ使われるようなこともある(無藤, 2001, 144)。

この時期の子どもの語彙は共通しており、理解語と同様に人、動物、食べ物、乗り物、からだの一部などが中心で事物名称が多い。しかし、語彙の種類には個人差がみられ、これらは周囲の大人の接し方が影響しているのではないかと考えられている。初期の語は、非常に子どもの生活に密着した物の名前が関係しているのである(小林, 1997, 89)。

過大般用はしていても、ことばはたったひとつだけの名称ではなく、「カテゴリー」の名称なのだということを、子どもはことばの使いはじめの時期から知っているのである(秦野, 2001, 67)。

3.3 語彙の爆発的増加

爆発的増加が起こる時期は、だいたい1歳半くらいとされている(秦野, 2001, 69)。子どもは物には名前があるということを洞察するようになり(命名の洞察 [naming insight])、子どもは目の前にあるものをひとつひとつ指さして親に命名を求める行動を示すことがある。

パーレットとケアリーは、子どもが新しいことばに出会った時よく知っていることばと対比することで新しいことばの意味を推論して覚えていくことを実験によって示した(無藤, 2001, 143)。教室内に赤いプラスチックのコップや皿と幼児がまだ知らない色(オリーブ色)のコップを用意し、子どもに「赤いコップじゃなくてクロミウムのコップを持ってきて」と指示されると子どもは赤でないクロミウム色(オリーブ色)のコップを持ってくることができたという。しかもたった一度しか経験していないにもかかわらず、子どもはその後にもいくつかの色の中からクロミウムを選ぶように言われれば正しく選ぶことができたという。子どもがことばの語彙の獲得をするには、大人、話し手の意図を適切に理解することができる能力が重要な役割を果たしているのである。

もう1つ語彙の獲得には、養育者がもたらす情報の性質が子どもに影響を与える。萩野・小林(1999)によれば、子どもに物を提示する際、ティーポットから注ぐふりをしながら「ジャー」と言ったり、ボールを投げながら「ポーン」というなど擬音語・擬態語表現を多用することで事物の名称の獲得に先行して、子どもによりよく取り込まれることが明らかになった。養育者は事物を提示する際に、それに対する適切な動作を同時に提示することにより、事物のどの特性に注目すべきか、どのような出来事(お茶を入れること、ボール遊び)の中でその事物はどういった役割を果たすのかという情報も提示している(秦野, 2001, 78)。

3.4 育児語の特徴

養育者が幼児語を使うときは「育児語」と呼ばれることがある。以下に村田考次による育児語の特徴を6つあげる(岡本, 1982, 156)。

育児語の特徴

- 1) おとなにさし向けられる発話よりもはるかに単純である。
- 2) おとなにさし向けられる発話よりも文法にかなっている。
- 3) 高度に冗長な形式をとる。
- 4) 語句や文全体を反復し、先行の文や語をパラフレーズする。
- 5) 限定された文型を頻繁に、かつ反復使用する。
- 6) 子ども自身の言語能力水準によく適合している。

このように、養育者の子どもへの話しかけの特徴には、大人に対する場合と異なった特徴が

ある。母親は子どもからフィードバックされる情報を手がかりに自分の発話の形や内容をたえず調整していく。例えば、食事の時、「そう、マンマね。これマンマよ。おいしいマンマですよ。マンマを食べようね。」といった、子どもと同じ「マンマ」を使いながら、反復して「マンマ」の意味や用法をより確かなものにしていく(岡本, 1982, 157)。

母親が子どもの行動を模倣し、子どもに近い水準におりにることによってコミュニケーションを促進ながら、より一步高い水準への移行を容易にする手がかりを適切に導入していくことは、子ども自身にとっても自分のことばを作っていくときに必要なのである(岡本, 1982, 159)。

4 テレビ視聴と子どもの言語発達

4.1 育児におけるテレビの弊害

これまで述べてきたように、子どもは養育者との関わり合いの中でことばを聞き模倣を通してことばを獲得していく。子どものことばの獲得における環境の役割は大きいのである。一方、現代の子どもを取り囲む環境には、ことばの獲得を阻害する要因が様々ある。その代表例がテレビの影響である。

サククスは両親が聾で2人の子どもが健聴である家庭の例を報告して、言語環境の重要性を指摘した(秦野, 2001, 19)。それによると、聾の両親が子どもに対して使用することばの数は非常に限られていて、2人の健聴の子どもたちは話者の大人とほとんど接触する機会を持たなかった。彼らは日常的なテレビ視聴だけを通して話者にさらされるという環境で育った。その結果、兄は就学前プログラムに参加した際、4歳近かったのに自発発話がほとんどなく質問への応答も1,2語であった。しかし、言語セラピーを受けると話しことばは驚くべき進歩を遂げ、数年後には正常範囲にはいるまでになった。この例からは、テレビを見ているだけでは子どもの言語獲得は保証できないことが指摘された。

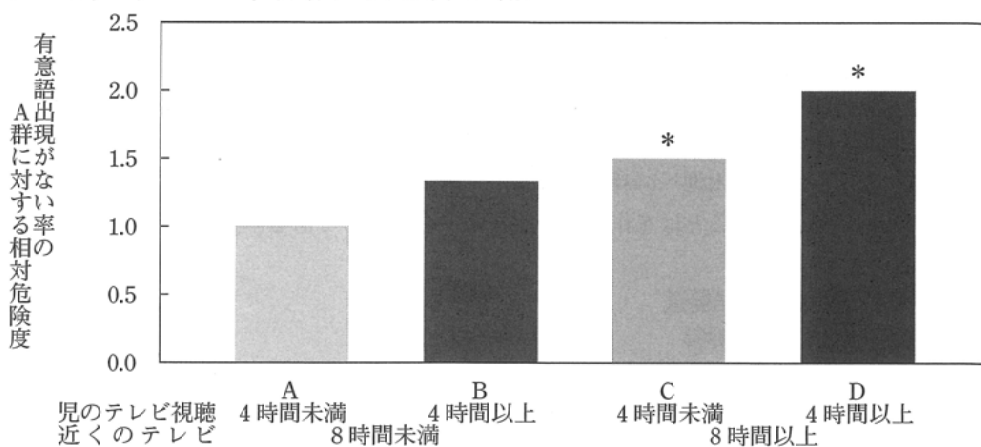
また、最近では、自閉症や脳性麻痺、視聴覚障害などといった器質的な障害を何ら患っていないにもかかわらずことばの発達の遅れ、表情が乏しい、親と視線を合わせないなどの症状がみられる子どもがいる。そのような子どもたちにテレビやビデオを過度に見せることを止めるように指導すると改善がみられることが相次いで小児科医や発達の専門家から報告されている。テレビの視聴は子どもの言語発達に悪影響を及ぼす可能性が指摘されているのである。

小西(2003, 136-139)によれば、生後1-3か月の赤ちゃんの「視覚システム」の実験⁽²⁾から、生後2か月の視覚行動は刺激の一部に注意が向くとそれをじっと見てしまう、「強制注視」という状態にあると考えられる。赤ちゃんは自分で「見る」「見ない」の判断ができないのでテレビを見る状況に置かれると何時間でも「見てしまう」のである。NHK放送文化研究所による0歳児1,160人を対象としたテレビ接触の実態調査によれば、0歳児におけるテレビ接触の65%は、0歳児がいた部屋でテレビが「ついているだけ」であった。しかし、チャンネル別に見ると、NHK教育テレビは子どもが「見ている」とみなされる割合が他のチャンネルより高いことがわかったのである。母親からすると「子どもが喜んでみているから」「一生懸命見ているので集中力がつく」といったようにみえるだろうが、それは誤解なのである。

4.2 長時間視聴が与える影響

日本小児科学会は、テレビの長時間視聴が、子どもの意味のある言葉(有意語)の出現の遅れに関係があることを17-19か月児1900名を対象に調査した(日本小児科学会, 2004)。

図2 家庭と児のテレビ視聴時間と有意語出現の遅れ



* : A群に比べ、有意語出現がない率が有意に高い(P<0.05)

それによると、4時間以上の子ども(長時間視聴児)では、4時間未満の子どもに比べ、有意語出現の遅れの率は1.3倍であった。また、子どもの近くで8時間以上テレビがつき、子どもが4時間以上テレビを視聴している家庭D(長時間視聴家庭)における長時間視聴児の有意語出現の遅れの率は、テレビがついているのが8時間未満で、子どもの視聴時間が4時間未満の家庭A(短時間視聴家庭)の子どもの2倍であった(図2参照)。

4.3 テレビ視聴時の養育者と子どもの関わり合い

次に、日本小児科学会はテレビ視聴時の養育者と子どもの関わり合いがどのようにことばの発達に影響を与えるかについても調査した(日本小児科学会, 2004)。

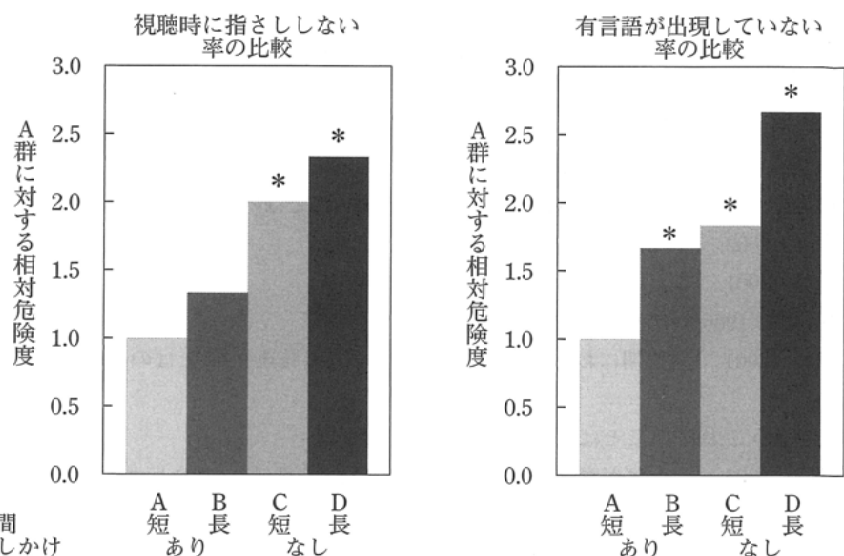
それによると、視聴時に親が話しかけをする関わりがあった時に視聴時間の長短に関わらず、子どもが視聴時に指さして質問するといった親への働きかけに変わりはない。しかし、視聴時に親が関わっても子どもの有意語が出現しない率は高くなるのである(図3参照)。また、親の話しかけがない場合、長時間視聴児は有意語が出現しない率が顕著に高く、そうでない場合の短時間視聴児の2.7倍であった。

テレビ視聴は、テレビ番組の歌を一緒に歌ったり、内容について話をするといった親子のコミュニケーションを活発にする一面を持っている。しかし、一般的に、大人はテレビがついていると頻繁にはしゃべらないため親が話しかけたり、親子が向き合って長く会話することが少なくなるだろう。したがって、視聴時間や見せ方を注意しないと子どもにとって悪影響になりうるのである。

5 まとめ

以上、ことばが出現する過程の中で母親・養育者との関わり合いの中から子どもはことばを獲得していくことを見てきた。現代において、子どもはテレビやビデオといった一方向の刺激にさらされることが多い。ことばの遅れに影響するのは、テレビそのものの刺激であるのか、視聴時における養育者との双方向的な関わり合いの希薄さであるのか、具体的な要因因子の特定などを今後詳しく調査する必要がある。また、ことばの獲得には子ども自身の個人差があり、

図3 視聴時間および視聴時の関わりの発達への影響



* : A群に比べ、有意語出現あるいは視聴時の指さしがない率が有意に高い(P<0.05)

そのときそのときの状態差、子どもをとりまく家庭や文化等などの環境差がある(岡本, 1982, 130)ことを考慮し長い期間にわたって調査していくことが必要である。なぜなら、子どもの言語獲得を考えるとときのアプローチとして、より現実に即したアプローチをしていくには、実際に子どもがどのように言語を獲得していくのか、親や他の人々との関わり、文化的環境、自然環境、言語以外の認知能力、非言語コミュニケーション能力など、関係のありそうなあらゆる点に目を向けデータを取り、帰納的に推論していくことがもとめられる(小林, 1997, 34)からである。

ことばの発達には、身体的な発達と同様、子どもの発達の一部に過ぎないがその他の発達に大きな影響を与える。ことばが組織的に獲得されると、こどもは、そのことばが生活を言語化し、人びととの変わり方を変え、自分の行動をコントロールし、自我感情を客体化し概念や知識の形成に参加するように発達そのものを大きく変えていく(岡本, 1982, 10)。したがって、テレビの長時間視聴によってまねかれる可能性がある。ことばの遅れは、ことばの障害をもたらすだけでなく社会性の遅れといったさまざまな面での遅れや障害を生み出していく可能性がある。

ことばの獲得を研究するには、言語学、心理学、医学、物理学、メディア研究などさまざまな分野の活動を統合し、子どもの発達を育む家庭や社会といった環境を見据えた総合的な取り組みが必要なのである。

註

- (1) 新生児期の眠っているときに口元がほころぶ微笑(秦野, 2001, 32)。
- (2) 赤ちゃんの目と脳は物をちゃんと見分ける能力が生まれたときから機能している。コンピューター画面上にヒトの顔のような図形を比較できるように並べて赤ちゃんに見せ、彼らがどのように反応するか、また彼らの眼球の動きを観察、分析するための実験(小西, 2003, 136-139)。

引用文献

- 秦野悦子. 2001. 「ことばの発達の理論的基礎」 秦野悦子編『ことばの発達入門』大修館書店, pp. 3-28.
- 小林春美. 2001. 「語意味の発達」『ことばの発達入門』大修館書店, pp.56-81.
- 岡本夏木. 1982. 『子どもとことば』岩波書店(岩波新書).
- 西村辦作. 2001. 「言語発達障害総論」西村辦作編『ことばの障害入門』, 大修館書店, pp. 3-30.
- 辻幸夫. 2002. 『認知言語学キーワード辞典』研究社.
- 藤永保. 2001. 『ことばはどこで育つか』大修館書店.
- 今井邦彦. 1986. 『チョムスキー小辞典』大修館書店.
- 鯨岡峻. 2001. 「乳児期におけるコミュニケーションの発達」『ことばの発達入門』大修館書店, pp.29-52.
- やまだようこ.1987. 『ことばのまえのことば』, 新曜社.
- 無藤隆. 2001. 「ことばが育つ道筋」、無藤隆編『発達心理学』, ミネルヴァ書房, pp.139-154.
- 小林春美・佐々木正人編. 1997. 『子どもたちの言語獲得』, 大修館書店.
- 小西行郎. 2003. 『赤ちゃんと脳科学』, 集英社(集英社新書).
- 「乳幼児のテレビ・ビデオ長時間視聴は危険です」(日本小児科学会こどもの生活環境改善委員会より)
日本小児科学会 2004 <http://www.jpeds.or.jp/saisin-j.html/>
- 「子どもに良い放送プロジェクト」(第1回調査報告書より)NHK放送文化研究所. <http://www.nhk.or.jp/bunken/kodomopro/kodomo01s.pdf/>

参考文献

- 竹内敏晴. 1988. 『ことばが劈かれるとき』筑摩書房(ちくま文庫).

(卒業論文指導教員 前嶋和弘)