

Validity of “Sensitivity Language” in Early
Childfood Care and Education

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-07-28 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 堀, 科 メールアドレス: 所属:
URL	https://saigaku.repo.nii.ac.jp/records/718

This work is licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0
International License.



保育学における「感性的言語」表現の 妥当性を探る

堀 科

1. はじめに

保育学は実践学であるがゆえに、その裾野の広さから他領域の用語が混在し、共存している。一方で、ある領域より、ある概念を援用するときには慎重になる。その思想体系をも踏まえた上で選択しなくてはならないためである。それはなぜなら、保育学に特有の言語表現があると思われるからである。

例えば、「発達」ということばである。「発達」は、乳幼児期の特徴の一つであり、こどもを対象にする時には不可分の概念の心理学用語であるが、語義から受ける印象により生活の場で繰り広げられる保育行為においては、そのことばがなじまないという違和感からあまり使われず、和語である「育ち」を用いることが多い。同様に、事例の表現においては、「おもしろさ」「楽しむ」「遊ぶ」「嬉しい」といった、一人称的な表現がみられる。また、「いきいき」「にこにこ」など擬態語や擬音語での表現やときに「眼が輝く」というような比喩表現などによって現象を描くことが好まれている。

これらの表現は、これまで主観的な表現であるとして、科学としての表記にはふさわしくないとされてきた。しかしながら、現象をよみとくとき、あるいは実践による事例を記録するとき、今なお多く用いられる表記法である。ここには、保育の学としての特徴があると考えられる。

本稿では、保育学の言語使用の特徴から、その思想的背景をよみとき、保育の実践学としてのありようを描き出したい。

2. ことばを巡っての考察

(1) 「発達」か「育ち」か

前項で述べた「発達」と「育ち」について、ここで詳しく見てみよう。竹内は保育現場においては、「発達」よりも「育ち」ということばが多く用いられていることをさし、「発達ということ

ばには、よそゆきな感じや、保育の日常性とはどこか違和感があるというイメージがあるようです」(1993 p.145)としている。そして「発達」と「育ち」のイメージの違いを比較し、この二項対立を保育者の発達観にかかわる対照的、両極的な視点ととらえ、それぞれに対して5つの切り口により分析している。要約するとつぎようになる。

①語感については漢語の「発達」が固く概念的な語感をもつものに対して、和語の「そだつ」の名詞化した「育ち」はやわらかい感じがし、それだけに「育ち」には、生活に根ざしたいろいろなイメージが豊富にこめられており、より日常的で具体的である。②関係性からみると、両者は主体との関係の距離が違い、とくに「育ち」には、育てている人が保育的關係に参加し、主体的(主観的)にかかわりあっている共在的關係をあらわしている。③時間性では、過去から未来にながれる時間に現在を客観的に位置づける「発達」と、こどもの生活している現在に巻き込まれて、刻々とこどもとともに現在を踏み進めていくあり方である「育ち」となる。④契機=ファクターでは、目に見える行動としての能力を尺度に考える「発達」と、こどもの保育に主体的にかかわっている保育者が直感する、こどもの前向きな変化が「育ち」となる。⑤対概念=反対の状況においては、「発達」の対語は「退行」「停滞」であり、一方の「育ち」には、「育たない」状態としてのこども自身の不安定な姿や保育者との関係、保育者の不安などが示される、としている。

「発達」には、堅さや対象となるこどもとの距離感などの固定的な印象がある一方で、「育ち」には、やわらかさや日常的な動き、さらにこどもとのかかわりの近さや具体性などがあるといえよう。このような背景もあり、保育の表現において「育ち」は多く用いられているが、「育ち」が保育の専門用語として具体的に位置づけられているかというところではない。現代保育用語辞典(フレーベル館)、保育用語辞典(ミネルヴァ書房)ともに「育ち」という用語はなく、一方の「発達」の記述はある。専門用語としての整理は、「発達」であるにもかかわらず、用いることが好まれていないのは「発達」という漢字から受けるイメージからであると考えられる。

(2) 漢語と大和言葉

漢字とかなの関係について、大野晋(1999)は漢語で表される「明白」「明確」「鮮明」「明晰」という4つの言語を、大和言葉で表現すると「はっきりした」1語にあらわされることをふまえ、つぎのように述べている。

ヤマトコトバは情緒的な表現の言葉は細かく発達させましたが、物事を客観的に見て細かく言い分けるにはどうしても漢語を使わなければならないようになっていくところがあります。(大野 1999 p.35-36)

漢語の一つである「明」という共通項にそれぞれ「白」「確」「鮮」「晰」の語を組み合わせることにより、それぞれの意味が差異化される。例えば「明白な事実」「明晰な頭脳」「鮮明な視界」「明確な意志」のそれぞれの後に続くアンダーラインの単語は、他の単語との入れ替えができない。つまり「明白な視界」とか「明晰な意志」とは言わないのである。しかしながら、「はっきりした」は、どれにもあてはまる。「はっきりした事実」「はっきりした頭脳」「はっきりした視界」「はっきりした意志」などである。これは、「はっきりした」には、「明白、明晰、鮮明、明確」ほどに厳密ではないが、これらの意味を、包括的に表現できるということがいえる。

保育の用語には、「発達」や「育ち」同様に辞書上の意味合いにおいては同義語にもかかわらず、それらを用いる時には厳密に区別して使用される言語の現象が他にも見られる。竹内のいう漢語的表現と和語的表現の違いとしてよく見られる用語としては、「関係一かかわり」「子供一子ども一こども」「仲間一なかま」「言葉一ことば」などである。これらは厳密な用語規定をしている著者の文体であっても、そのテキストによって表記の統一なされていないことがあり、あるひとまとまりの文章によっても文脈の中で用いられ方が異なる。さらに、並列するとわかるようにこれらはそれぞれ2つの特徴がある。前者は漢語対和語であり、後者は漢字表記対かな表記である。このことはどのような現象を表しているであろうか。

これらが意味することは、漢語表現は限定的でクリアな、一方の和語やかな表現には限定的でなく漠然としているが包括的な特徴があるといえる。学術用語に漢語が使われることが多いのは、現象をより詳細な意味のもとにカテゴリーとして規定しなくてはならないからであり、それをあらわすのにふさわしいのが漢字表記だからであると考えられる。

さらに、漢字のアイコンニックな特徴として、その一字一字の背景にある意味合いというものがある。漢字は、表意文字であるため、その語を用いるときに漢字のもつ意味から受ける連想により、表記をさける例も多い。例えば「子供」や「障害」などである。前掲の「発達」についても津守(1980)、浜田(1993)大場(2001)、ともに「発」や「達」それぞれのもつ意味から、「発達」が直線的で目的的な意味を伴っていることを示し、そこから受ける意味のとらえなおしをあらわしている。とくに、津守の記述はすでに30年ほど前のものであるにもかかわらず、現在も繰り返し問われているということは、我々が漢字から受ける強烈な印象は、語義を変えたとしても残されると思われる。

一方のかな表現は表音文字であり、発音される音の一つ一つには意味をもたない。ある言葉の発生をたどれば、漢語表記から始まるものであっても、その音だけを残している場合もある。「子供」表記か「子ども・こども」表記かの例^①にもみられる。その場合は、語として定着した音のみを残し、表記する時にはかな表現にして漢字からうける印象をやわらげるという効果があるのだと思われる。

ソシユールの記号論においては、あるものを記号化したときにそのものの特性、つまり意味と視覚、聴覚、嗅覚など感性との関係は恣意的であるとしている。しかしながら、日本語における漢字表記は、一字に対する表意文字の要素が大きいため、視覚的に受ける印象が非常に強く、そういう意味においては感覚的な要素も大きい。言語一般とは、区別して考えられなければならない例外的なものであるといえよう。

言語は記号であるとは記号論の立場であるが、言語使用に意味を求めるといふ点では、保育の言語は意味論の立場であるといふことがいえる。

(3) 一人称の表現と二人称での描写

つぎに、事例にみられるその表現の特徴をみていきたい。

事例記述はある現象の記録であるため、その時の情景をより忠実に再現することが第一の目的である。そのため、ある出来事が今ここで行われているような描写をすることが求められる。

(事例 A) 1歳7ヶ月のしんごは、おしゃべりが大好き^①。絵を描くときも何やらしきりにおしゃべりしながら力強いタッチで描いています^②。ことばはまだはっきりしないのですが、おとなとのやりとりを楽しんでいます^③。(後略)

(事例 B) まきはお昼の支度を手伝いたくてたまりません^④。保育者が運んでいるお皿を「まきちゃんもする」とつきまとしてせがむ^⑤ので、「じゃ、これ配ってね」とパンのはいったお皿を渡しました。「気をつけてしっかり持つのよ」と。まきは大得意^⑥でお皿を両手で抱えてそろりそろりと歩きます^⑦。最初は無事に運びましたが次はだれに配ろうかと見回しているうちに、待ちかねたたくや^⑧がとびだしてお皿を取ろうとしました。渡すまいと^⑨もみあっているとパンが転げ落ちてしまいました。まきはわっと泣き出し、たくやは驚いて^⑩突っ立っています。保育者の「パンはまだあるから大丈夫。さ、2人ともすわって」の声にたくやが席を着くと、いきなりまきがたくやの椅子をがたがたとゆさぶり、たくやが滑り落ちると椅子を押し倒し足で蹴って、今度はさめざめと泣き出した^⑪のです。

図 1

これは、いずれも、こどもの様子を描写したものである⁽²⁾。アンダーラインの波線を抜き出してみよう。

- ② 力強いタッチで描いています。
- ⑤ つきまとしてせがむ
- ⑦ そろりそろりと歩きます。
- ⑪ さめざめと泣き出した

これらは行動の記述である。観察している他者の視点が織り込まれており、内的な感情よりもあらわれた姿の描写に中心をおいて記述されている。つまり、他者がとらえた他者性の強い二人称的な描写であるといえよう。

それでは一方の棒線についてはどうであろうか。

- ① おしゃべりが大好き
- ③ 楽しんでいます
- ④ 手伝いたくてたまりません
- ⑥ まきは大得意で
- ⑧ 待ちかねたたくや
- ⑨ 渡すまいと
- ⑩ たくやは驚いて

これらは、感情や思いの記述である。「大好き」であるか「楽しい」かそして「大得意」かどうかは、そう思った対象の本人にしか感じることでない感情である。つまり、“私”がそう思ったときに使われる表現であり一人称的な表現である。

事例記述は多様であるため一概にはいえないことではあるが、ここにあげた事例にもみられるように保育の事例においては一人称的な視点と二人称的な視点が混在する形式がみられる。つまり観察者（保育者）は、観ている者でありつつ対象となるこどもの代弁者でもある。そのため、その語りは時に観察者の視点とその子の視点を行き来することになるのである。

個人的な思いを他者が知り得るには、対象となる人がその時どう思ったかを想起して語らなくてはならないが、乳幼児の場合はそうではない。自分の「思い」を相対化し、言語化する力をもつにはもう少し時間が必要である。では、何故一人称的に表記しうるのか。それは、事例を記録する保育者が、こどもの気持ちを自分のものととらえ、彼らの姿から、その「思い」を解釈、つまり共感することに努めているからである。彼らの表情やしぐさ、行動からその「思い」を読み取り、それを自らの思いのように表現して記述しているのである。

主人公から見える世界をとおして描かれる語りは、一人称小説にみられる手法である。一人称小説では、主人公の「思い」を通して物語が描かれており、読者は主人公の目線でその物語の世界を生きることになる。保育者は、日々こどもと共に生き、こどもと共に感じている。時折二人称を交え、こどもと共にありつつ、相対化する役割を担っている。それが事例にもあらわれているといえよう。

(4) 擬態語・擬音語の表現

オノマトペとよばれる表現がある。擬態語・擬音語である。この擬音語・擬態語もこどもの姿をあらわす表現として多用されている。

荳坂（1999年）によれば、擬音語とは「バーン」「ブブー」などの音響、「カタカタ」や「ザワザワ」などの質的な特性であり、おもに聴覚的な印象を描く時に用いられる。一方の擬態

語とは基本的に視覚的、触覚的であり、「キラキラ」といった光り輝くもの、「ニコニコ」「キョロキョロ」などの表情、「ワクワク」などの心的状態にかかわるものをあらわす時に用いられる表現である。前掲の（事例 B）を再度みていただきたい。

（事例 B） まきはお昼の支度を手伝いたくてたまりません。保育者が運んでいるお皿を「まきちゃんもする」とつきまとしてせがむので、「じゃ、これ配ってね」とパンのはいったお皿を渡しました。「気をつけてしっかり持つよ」と。まきは大得意でお皿を両手で抱えてそろりそろりと歩きます^⑫。最初は無事に運びましたが次はだれに配ろうかと見回しているうちに、待ちかねたたくやがとびだしてお皿を取ろうとしました。渡すまいともみっているとパンが転げ落ちてしまいました。まきはわっと泣き出し^⑬、たくやは驚いて突っ立っています。保育者の「パンはまだあるから大丈夫。さ、2人ともすわって」の声にたくやが席を着くと、いきなりまきがたくやの椅子をがたがたとゆさぶり^⑭、たくやが滑り落ちると椅子を押し倒し足で蹴って、今度はさめざめと泣き出した^⑮のです。

二重傍線の部分が擬音語・擬態語にあたる表現である。擬音語は⑬わっと⑭がたがたであり、擬態語は⑫そろりそろり⑮さめざめである。苧坂は、擬音語や擬態語は、感覚や身体行動を「運動」あるいは「動き」という次元で表現する特性や心の動きのダイナミクスをうまく表現するユニークな言語であり、さらに文学との深い関わりを示し、感情を伴うイメージ喚起力の強い表現であるとしている。

⑫の「そろりそろりと歩いている」は、まさにまきが率先して保育者の手伝いをし、「気をつけてしっかりもつよ」ということばがけを守り、得意げな気持ちと責任感を抱えつつ、落とさないように大事にパンの入った皿をもって歩いている。そこには、じっとパンを見つめつつ慎重に歩いているまきの姿さえもよみとれる。

では、この描写を「そろりそろり」なしに表記するとどのようにあらわされるであろうか。

擬態語なしの記述……（まきは）お皿を両手に抱えて歩いている。

客観的な描写……（まきは）お皿を両手に抱え、皿をみてゆっくりと歩いている。

前者の擬態語なしの記述ではまきの様子が十分に伝わらず、後者の客観的記述でも、多少の情景はあらわされているもののそのときのまきの嬉しさやその後の葛藤にはつながらない。もちろん、記述は個人の表現力やいかに「観」ることができたかという観察の力量によるものであり、とくに後者の客観的記述はさらに詳細な視点を描写することも可能ではある。

しかしながら、ここで強調したいことは、擬態語・擬音語の情景描写における実に効果的なありようである。記述をより生き生きと、そこにいるこどもの姿がその感情とともに換気しうる表現として、擬態語・擬音語が使われているというところにある。客観性とはだれが観ても同様に描写しうることだといえるが、ここにはむしろ感性に重きをおいた主観を大事にした表現がみられる。そしてそのことにより、その場の再現性が高まっているといえよう。

このように見ていくと、保育では、感性をあらわす言語が好まれているということがいえるであろう。これには保育の実践学としての特徴に理由があると考えられる。つぎに、かつて本田和子が行った保育観察法の表記からみていきたい。

3. 詩的眞実をあらわす ― 本田の試みから ―

(1) 詩的眞実とその表現

本田和子(1974)は、保育の現象を詩的眞実とし、観察の記録を詩であらわすことを試みている。本田の取り組みは実験的なものではあるとしているが、現象をいかに表記するかという点で重要な示唆を与えてくれる。

「水曜日のうた 秘密」は、本田が保育観察を通してとらえたこどもの姿である。このような詩として昇華されるまでには、この思いを支える観察の積み重ねとその詳細な記録がある。

この試みに際し本田はつぎのように述べている。

「見えるもの」を手がかりとしながらも、「見えざるもの」を「観て」、それを「表す」、すなわち「物の見えたるひかり」を「心にきえざる中にひきとめる」ために、わたくしは、一つの試みとして「詩のこぼ」を用いてみた。(本田 1974 p. 68)

観察を試みていた本田は、「今日の前に起こっている幼児の行動をどう見るか」ということを「幼児の行動をどのようなものとして、わたくしがひきうけるか」という視座にたち、ある時を境に「見る私」から「観る私」へ変身し、「私」と「幼児」の距離がなくなったとしている。その表現と記述の方法として詩にあらわすことを試みた。その試みに際し、つぎのような考察を立てている。

わたくしどもは、「子どもが落ち着いてきた」ととらえたり、「眼が輝き、いきいきしている」と喜んだりする。しかし、「落ち着いた」とか「眼が輝いている」と表される状況は、それを感じている「わたくし、あるいはわたくしたち」にとっては動かしようのない事実であり、疑いもなくその状況に有する性質なのだが、一方、それは証明の不可能な性質でもある。それゆえに、「客観性」をもたないと、しりぞけられてきた性質でもある。

「眼が輝く」といい、「しっとりと落ち着く」という。それらは比喩的な表現である。かりに、ごく精密な眼光測定器が開発されたとして、「眼が輝いている」その日の子どもの眼光が、確実に機械の目盛りを上昇させるとは言いがたいのである。にもかかわらず、そこにい

る保育担当者や観察者たちは「眼が輝いている」と感じている。(本田前掲 p. 74, 傍点筆者)

「水曜日のうた」
 ●秘密

テラスの扉のかげに
 M男は ひとり
 ひっそりと
 一枚の紙を広げる。

M男は眺める
 一枚の紙 ストレプトマイシンの説明書。

ひっそりと
 ひとりだけで
 今さっき 薬の空箱から見つけたそれを。

誰もみていない扉のかげ
 むずかしい字の多い小さな紙片。
 どこを読んでいるのか。
 M男の目は 吸いよせられて
 はなれない。

何を知ろうとしているのか
 どこを読もうとしているのか,
 思わず寄っていきこうとした
 わたくしの気配に

M男は、ふいと目をあげ
 ついとそらし
 紙片をにぎりしめて
 ソソクサと去る。

あゝ、ごめんなさい。
 なんとわたくしの心ないこと。
 本当にごめんなさい
 あなたの秘密をのぞくつもりは
 そんなつもりはわたくしにはなかったのです。

出所：本田和子 1974 年（増補版 1999 年）

図 2 詩的表現における観察記録

本田は、保育者や観察者にとって、確かな真実として立ち現れながら論理的、実証的に証明することの困難な世界を「詩的真実」の世界とよび、さらに「詩的世界」における「詩的経験」を保育の世界を支える重要なファクターであるとしている。

保育においては、まさに当事者がいかに「感じて」いるかが重要であり、それを客観化することにはその目的を見いださないのである。保育の記述の目的は、保育に関わった者がみずから「感じたもの」を支えとし喜びとして、こどもとともに歩み続ける（本田前掲 p.74）ための表現であり、記録である。本田は、つぎのように述べる。

科学は、事物を組織的に指示し、「いかに」という問いに答えようとする。しかし、事物の意味については語らない。それが「何」なのかという問いには、答えることができないのである。「これは何か」、あるいは「これは究極的にどんな意味をもつか」、という問いは、知識的な欲求から発せられてはいない。したがって、科学が与えてくれるような知識を、答えとして求めてはいないし、また、そのような知識、つまり、情緒的に中立で透明な知識を与えられても、おそらく、満足することができないであろう。（本田前掲 p.81-82）

保育は、日々の積み重ねにおいて成り立つものであり、そのために記録に残すことは必要である。しかしながら保育者の記録の目的は、科学としての積み重ねが優先されるのではなく「今、そして明日、目の前のこの子に何ができるか」である。そのためにも、かかわる主体としての自分の目が何をとらえたかが重要である。それだからこそ、主観に重きをおいた表現になり、またその表現のありようがふさわしいといえるであろう。

(2) 科学的言語と詩的言語

ここで、詩的言語という概念について整理したい。詩的言語とは、旧ソビエトにおいてロシア・フォルマリズムといわれる文学批評一派の導き出した概念である。ただ、現在は学の洗練とともにその定義は幾度も覆され、明確にはあらかずることができない。ミシェル・オクチュリエ (Michel Aucouturier; 1994) の整理によれば、「言語の詩的機能」といいかえる必要があるとしている。しかしながらここで議論したい言語の形態は、あくまでも現象をいかにとらえうるかという、表現の手法としての詩的言語である。本田の用いる「詩的言語」は、いわゆる主観的な思いを除いて成立しうる、科学的言語との対比における詩的表現のことをさすといえる。

科学言語が客観的表現であるとすれば、詩的言語は主観的表現である。前掲の本田の記述にみられたように「感じる」というところに、詩的言語の特徴がある。科学言語では、「感じる」ことを表現することをよしとしない。「感じる」はあくまで主観的な思いであり、客観的ではないからである。つまり、私自身は感じるかもしれないが、あなたは感じないかもしれない、その不確かさが含まれるのである。科学言語ではそのような表現は認められない。

この問題を考えるときに、ロシア・フォルマリズムの概念である「自動化」と「異化」につい

でもふれておきたい。これらの概念については、大江健三郎（1988）の説明が明解である。大江によれば、知覚における「自動化」とは、動作の習慣性であり無意識的、反射的なものである。「異化」とは、日常の感覚を取り戻し、ものを感じる為の見方である。初めての体験をした時のビビットな思いと、それを何回も繰り返しているときの思いでは、その知覚のありようは異なる。つまり、自動化はそれを「それとして」見る見方であり、異化はそれから受ける感覚を新鮮に感じる見方である。かつて読んだ本にゲーテは、詩人の偉大さを「日常を特別な目でみることが出来る才能である」と言ったという記述があったが、大江のあらゆる異化の知覚作用およびそれらを表現するというしくみは、詩人のそれに近いといえるであろう。

こうしてみると、詩的言語として保育の現象をとらえるとは、「異化」の知覚による現象の解釈ということであるといえよう。統制された実験室とは異なり、保育は日常の行為であり、生活の中で多様な影響をこどもに与えている。例えば、ものの有無や配置、天候、さらに保育者の存在や声のトーン、友達のありよう、ある生態系があるものを抜きにしては成り立たないように、今のこの場で起こった現象の起こりうる根拠は、この場の環境以外には起こりえないものである。そのような営みが常に行われている保育では、繰り返しの対象として現象をみることは、理論的にも本来、不可能なことである。保育の一回性原理はこのことをあらわしている。

筆者はここまで、表記上の特徴としてこの問題をとりあげてきたが、ことばを選ぶとは思想につながり、表現する人の意図や思いがあらわれるものであるという前提があることを改めて確認したい。本田の**ことば**を借りれば、われわれはそう表記するように感じているから、そのように表現するのである。つまり、保育学においては、理論的前提の未整理により「発達」を使わないのではなく、目の前のこどもの日々の営みを表すにはふさわしくないから、つまり「発達」と「感じないから」或いは「感じたくない」から使わないのである。保育にかかわる者は、こどもから受ける日々のちょっとした彼らの変化を「育てている」と「感じるから」、「育ち」ということばを使うのであり、使う自分が自分の思いをのせられる表現を選んでいるのである。ことばには、そのような特徴があることを付け加えておきたい。

4. 意味生成の学としての保育学——手法としての感性的言語——

(1) クリステヴァによるセミオティックとパースによる第一次性

通常、われわれが使っている「言葉」は、語の意味を所属する社会の中で規定し使用している。その社会的約定的な秩序を言語学者のジュリア・クリステヴァ（Kristeva, J. 1974）は、サンボリックとよんだ。これに対し、いわゆる言語にいたる前の混沌としたカオスの状態をセミオティックとし、サンボリックのコスモスと概念をわけた。彼女は、われわれが他人にうまく伝えられな

いような感情・情動に着目した。そのうちの 하나가「詩的言語」でありそれは言語の法則性を崩す言語、多義性を可能にする言語（立川他 1990）であるとし、言語体系に揺さぶりをかける「言葉」としている。

彼女がセミオティックというカテゴリーで強調したのは、実態の確認できないカオスの存在である。人間の現象も言語規定のように「として」みるのではなく、ある種の解体作用の上で生起するものであるというところに、筆者は、彼女の理論に保育の現象を理解する手がかりを感じている。

一方、現象学者であるパース（Peirce, C. S.）は、知覚のプロセスを三つの過程から示したが、その三層構造はまさに感覚的な知覚から始まる（緑間 2003）。我々は、何かを知覚するとき、外から自分の感覚へ投企されたものに対して、まず感覚的なところからそれを感じる。たとえば、赤い風船が目の前に飛んできたのであれば、「赤く丸い物」としてまずはそれを知覚する。ここでは、まだ「赤い風船」という差異化された具体的な認識に至っていない。それはまだ、その存在そのものとしての「赤く丸い物」でしかない。従って、それはまだ具体性を帯びない存在である。この状態は自分の感覚からの非常に直接的な認識状態である。パースは第1次性を「feeling」と表現している。

すなわち第1次性とは、言語化する以前の漠とした意識の状態のことである。何の差異化もなくそれ自身でしかない現象、具体的なありようではなく記号化の可能性のある状態であり、まだ言語化できない状態であることをさす。言い換えれば、第1次性とは事柄に対して感覚・感性的に「感じる」という個人的な解釈状態のことである。つまり、感覚的な第1次性とは自分の感覚にダイレクトにつながっているものであり、非常に個人的な特徴をもったものであるということがいえよう。

パースの第1次性という知覚もクリステヴァのセミオティックという状態も、いずれも極めて個人的な感情のことをさす。通常、我々は前述の自動化の意識により感じ得ない感情ではあるが、はじめて出会う事物や現象をビビットに感じる時には、この状態を強烈に意識できる。

この二つの言説は、保育の実践学的な知覚に重要な示唆を与えてくれると考えている。

(2) 手法としての「感性的言語」

保育の一回性の原理、多義的な現象、そしてその現象をビビットに捉えうる表現のありようを、感性的な表現法と筆者は考えたい。保育における現象の表現法のありようをこれまでみてきた。ここから整理されることは、主観性の重要性であり、「感じる」ことをいかに表現するかということである。そのような表現のありようを、詩的言語という言葉で表現するには、その言葉が色々な意味を含み過ぎている。そのため筆者は、保育における感性を大事にした主観的表現の重要性

に主眼をおいた言語のありように「感性的言語」と名付けたい。

本田のことばを再度引用すると「観る」行為において、人は日常的現実を超えて、そのものの奥にある「今一つの現実」を現前化させる。「観る」行為の中で、人は「想う」のである（前掲本田 p.91-92）。その「想い」をあらわさずして、何を積み重ねるのであろうか。

パースは、想いの連続性を「シネキズム」とよんだ（有馬 2001, 緑間 2005）が、この概念は同じ場において絶えず古いものが、今、目で新しく捉え直している作用をさしている。連続性とは単なる繰り返しではなく、今の現象との融合で常にちょっとずつ新しくなりくり返される現象とした。

こどもは伸びてゆく存在であり、今のその子は固定的なものではない。今を切り取り共時的な評価でその子を規定することはその子の未来までも限定してしまうことになる。言語の通時的な要素のように変遷を続けるためにも、保育の表現は常にシネキズムでかつ意味生成的である必要がある。

5. おわりに

意味生成の場としての保育では、語意が定着するという事は難しいことかもしれない。語意の定着はすなわち概念の定着であり、その概念をもとに今を生きる目の前のこどもを「観る」とき、ある概念を通して観るということになる。それ事態が異化になればよいが、多くは自動化として習慣的・固定的に見ることになってしまう。意味生成の場としての保育においてはむしろ、感性の視点でとらえ直し続ける、ということが妥当であろう。

歴史が一面だけで語れないように、人もまた一面だけでは語れない。となると、こどもを理解するという事は多面的な理解が必要となり、それだからこそ、かれらを表現するときには今を生きるこどもを全体的にとらえる、しなやかな語の使用が求められるのである。こどもをとりまくことばは、一見易しくとらえどころのないものである。しかしながらそれは、現象をプリミティブにとらえる原点であり、根本原理を包括的にシンプルな形であらわしたもので、それがこどものことばであり、こどもと共にあるものことばとなるのである。

今回は言語の側面から保育表現の妥当性をみてきた。結果的に結論は感性の重要性であるということになる。保育者の専門性における感性の問題という、これまでも幾度も考えられてきた課題にいきついたことになる。さらに、主観性の回帰という冒険的な提案も含んでいる。「感性的言語」への理論的整理はこれからであり、試論としての域を出てはいない。また、言語を対象にするときは言語によって語られなくてはならない為、言説上の矛盾も避けられない。そのような課題を抱えつつこれからも考察を深めていきたい。

《注》

- (1) 文化庁は「言葉に関する問答集」で、とくに曖昧で混乱しやすい日本語の表記について繰り返し定義を呈示している。これは、大和言葉と中国や欧米からの外来語を自在にミックスしている、日本語の特徴の一つであるとも考えられる。乳幼児の表記に対しても「子供」か「子ども」か、「こども」かについてすでに見解を示しており、公用語では「子供」を使用している。
- (2) ミネルヴァ書房『保育内容総論』（森上史朗他編）より引用（事例 A） p.127（事例 B） p.158.

引用文献

- 有馬道子 パースの思想 — 記号学と認知言語学 — 岩波書店 2001年
- 本田和子 保育研究における詩的経験 人間現象としての保育研究（増補版） 光生館 p.61-108 1999年
- Kristeva, J. *La révolution du langage poétique* 1974 by Editions du Seuil ジュリア・クリステヴァ
田邦夫訳 詩的言語の革命 第一部理論的前提 勁草書房 1991年
- 丸山圭三郎 言葉とは何か 夏目書房 2001年
- Michel Aucouturier *Le formalisme russe* 1994 Collection QUE SAIS-JE? N°2880 桑野隆・赤塚
若樹共訳 白水社 1996年
- 緑間科 「みたて」遊び論の再構築 — パース記号論による解釈の提案 — 保育学研究 第41巻1号 p.
12-19 日本保育学会 2003年
- 緑間科 パースのシネキズム（連続性）理論による「みたて」再考 宇都宮短期大学 人間福祉学科研究
紀要第2/3合併号 2005年
- 大江健三郎 新しい文学のために 岩波新書 1988年
- 大野晋 日本語練習帳 岩波新書 1999年
- 大場幸夫・前原寛 保育者が出会う発達問題育ちと育ての日々 2001年
- 苧坂直行編著 感性のこばを研究する 擬音語・擬態語に読む心のありか 新曜社 1999年
- 竹内順子 発達への問いと保育 別冊発達 新・保育入門 ミネルヴァ書房 p.145-154 1993年
- 立川健二・山田広昭 現代言語論 ソシユール フロイト ウィトゲンシュタイン 新曜社 1990年
- 津守真 子どもの世界の探究 保育の体験と思索 大日本図書 1980年

(2010年9月30日提出)