

教室環境における言語発達の分析に向けた記述の枠組み

筑波大学大学院（博）心理学研究科 伊藤 崇

筑波大学心理学系 茂呂 雄二

A descriptive framework for analysis of language within the classroom as a developmental environment

Takashi Ito and Yuji Moro (*Institute of Psychology, University of Tsukuba, Tsukuba 305-8572, Japan*)

This paper proposes a framework for analyzing language development. In this proposal, language development is understood as change within physical and social relationships. This view emphasizes institutional transitions in the child's world, particularly the transition 'from home to classroom'. We review studies of classroom discourse by taking the perspective of the classroom as 'social cognitive ecology' and 'institutional context'. Finally, we discuss the validity and weakness of the framework, stressing that the analytic units of language development should be interactive collaborative processes, and that communicative performance in context should be an important criteria in assessing language development.

Key words: language development, classroom, social cognitive ecology, institutional context, sharing time

1 枠組み

1.1 言語発達を記述する単位

発達という現象を説明する上での“単位”を再考する必要性が、心理学の内外から、繰り返し叫ばれている。研究者は今や、単独の個人の内的変化だけを発達の単位とする“個人主義パラダイム(志水, 1998)”では不十分だということに気付いている。それに代わって取るべき単位は、多様な個人や物が織りなす関係性の変化全体なのであり、必要に迫られているのはその単位にふさわしい理論や方法論である。

本論が扱うのは言語発達である。言語の発達に先のアプローチを適用したとき、われわれはどのような理論と方法論を構えればよいのか。本論は、関係性の変化そのものを発達の単位とする立場から、言語の組織的な教育に関するいくつかの研究事例を深く吟味し、関係性が大きく変化する時期の言語発達

過程を研究する枠組みを求める試みである。

議論の出発点として、Bruner (1983) の提唱した言語獲得支援システムを取り上げることは有効だと思われる。彼の描く関係の図式においては、言語の使用方法を習得する者として発達初期の子どもが捉えられ、一方で習得を支援する者として養護者が置かれる。言語は両者の相互行為を通して習得されるが、この相互行為を展開し、維持する機能を果たすのが言語獲得支援システムである。その主要なものとしてBrunerが想定していたのは、“いないいないばあ”のような定型的なやりとりのパターン、すなわちフォーマットであった。しかし養護者の支援は常に一樣なのではなく、子どもの行動に応じて変化する。特に注目されたのは、子どもの言語的な有能さが増すにつれて、養護者の支援が消失していく現象であった。

この主張の眼目は、ひとつのテキストを二者の協働の結果として切り出したこと、そして支援と習得

という要素をまとめたひとつの単位によって言語発達を記述したことである。言語獲得支援システムとは、関係性の変化を単位とするためのひとつの道具立てであったと言える。

その後、子どもと養護者との相互行為が果たす役割を言語発達にとって決定的なものとして扱う研究が数多く現れ、知見が豊かに蓄積されてきた。しかし、Brunerの分析に今一度立ち戻り、社会的関係性という角度から眺めるならば、そこで検討されていたのはあくまで母子間の現象であった。つまり、家族間で成立するコミュニケーションが、研究の素材として扱われていたのである。

1.2 家庭から教室への移行

ここで、家庭という関係に研究範囲が限定されていたことを自覚すべきだろう。発達初期の子どもの言語使用は、家族の間でしか通用しないものであったかもしれない。古田(2000)は、家族という限定された関係で用いられる独自の言語を“家庭内言語”と呼び、家族という関係性に基盤を持つものとした。たとえば家族で深く共有される経験は、養護者にとって、子どものことばを理解する大きな助けとなるはずである。

しかし、生活世界は幼児期に入ると大幅に様変わりする。最も大規模な変動は、文化的、制度的に存在する教育組織への参入という事態であろう。つまり入園や入学である。このことを“家庭から教室への移行”とここでは呼んでおきたい。

子どもの生活世界が家庭から教室へ移行することは、果たして単純な事態なのか。これは当然、子どもの心理的な現象ではなく、文化的、制度的な実践である。しかし、子どもが埋め込まれた関係性が大きく組み替えられる。すなわち、子どもと接する人々として教師や同級生が現れ、生活する場所や用いる道具が軒並み一新するのである。このことが持つ意義は決して小さくないはずだ。たとえばHicks(1991)は、入学直後の言語発達が、子どもの表象世界と社会的関係性の拡張に大きく依存していることを指摘している。そこで注目されているのは、個々の子どもが各家庭で身につけてきた多様なディスコース同士の出会であった。このように、家庭から教室への移行は、子どもの言語使用が再編される契機となりうるだろう。

幼稚園や学校の教室で、言語発達は具体的にどのような過程をたどるのか。養護者の代わりに教師が子どもの言語習得を支援するとしても、Brunerが家庭内言語で見出したような言語獲得支援システムをそのまま適用するだけで十分なのだろうか。本論

では、この問いに際して、子どもたちが関係性を築く場所としての教室の在りようから迫ってきたい。さらに、言語発達における教室の存在を二つの道具立てによって概念化していく。それらは、社会認知的エコロジーとしての、そして制度的文脈としての教室という考え方である。

1.3 社会認知的エコロジーとしての教室

まず教室とは、多数の人間が区切られた空間にひしめき合い、相互に相手をうかがいながら関係を持つ場だと言うことができる。教育社会学者のErickson(1996)にしたがえば、教室のこうした特質を“社会認知的エコロジー(social cognitive ecology)”と呼びたい。

教室を社会認知的エコロジーと捉えることで、そこでの教授過程や学習過程を、主体が環境や文脈から行為の手がかりを探索しつつその中に適応していく過程と見なすことが可能になる。これには、子どもと教師に対する視座の転換が付随する。学習する子ども像は、受動的に知識を記憶する者ではなく、能動的に環境から意味を探索する者となる。指導する教師像は、教室で支配的に振る舞って一方的に知識を披露する者ではなく、環境に存在する制約を受けつつ行為する、子どもと対等な主体となる。重要なことは、子どもと教師の行為を制約したり促進したりする環境は、物理的であると同時に社会的でもあるということである。すなわち、教室の参加者は互いに互いの環境である。

人の住む環境が認知発達に対して持つ重要性を主張するのが、“生態的アプローチ(ecological approach)”である(Reed, 1996)。このアプローチに立つZukow(1990)は、子どもが“すでに知ってしまったこと”を後付け的に羅列して、そうして得られた変化の時系列から発達の見取り図を作る言語発達研究を批判した。生態的アプローチが明らかにしようとするのは、“子どもが今まさに知ろうとしていること”である。要するに、行為主体が物理的・社会的環境を探索し注意を向ける過程から、認知や言語の発達の変化を説明しようとする観点である。

このアプローチでは、子どもの探索や注意は、子どもとともにいる人間とのある種の協働の結果として想定される。前述のReed(1996)は、人間が成長する環境を“群棲環境(populated environment)”と呼ぶ。これは、子どもの発達を促進するように人間が特殊な仕方で整えた環境の側面を指す概念である。乳幼児のために作られた場所や道具といった人為的な環境は、この時期における子どもの

探索を導くとされる。教室の場合にも、行為の手がかりの探索と注意を方向付けるような整えられ方がなされているとしたら、それは言語発達をなんらかの方向に促すはずだと考える。

このように、物質的環境と他者の振る舞いを探索し、それに適応する過程として、教室での相互行為、ひいては関係の変化に根ざした言語発達を記述することがまず可能だと考えられる。

1.4 制度的文脈としての教室

教室での行為を導くのは具体的な物や人といった環境だけではない。その場における振る舞いの“適切さ”も決定的な役割を果たすことが指摘されている (Erickson & Shultz, 1977; 1982)。この適切さの基準としてあるのが、教室が埋め込まれた文脈である。たとえば子どもは、たとえ同一人物であっても、家庭にいる成人と教室にいる成人とを区別するだろう。前者は養護者であり、後者は教師と見なされるはずである。こうした関係性の主観的変化を決定するのが文脈である。文脈は、出来事の前後関係といった時間的性質と、家庭と教室に見られるような空間的性質の両者を含む概念だと言える。

しかし本論では、教室の特質を鮮明に表現するための道具として、これに“制度的 (institutional)”と冠したい。すなわち制度的文脈としての教室である。このように形容する理由は、家庭から教室への移行が、制度的に準備された実践だと考えられるからである。

制度的文脈という概念の射程に含まれるのは、教室を支えるコミュニティと価値である。教室での多岐に渡る活動は、制度的に準備され反復される。換言すれば、コミュニティの価値に基づいて準備され、世代を越えて反復される (Rogoff, 1990)。

制度的文脈は、教室での実際の言語的な振る舞いにどういった形で影響を与えるのか。人間の役割や立場をすでにそこにある固定されたカテゴリーとは見なさず、その場での相互行為においてその都度交渉され、確認されていくものと考えられる社会学のひとつのアプローチ (西阪, 1997) からすると、参加者が帯びる多様な役回りは、参加者が適切に振る舞うためのリソースだと考えられる。たとえば教室では、教師ははじめから多様な役回り (子どもを評価する者、授業を進行させる者など) を担っているのではなく、子どもやその親、同僚などとの相互行為においてその都度認証されるものだと言える。この役回りを準備し保証するのが制度的文脈だと考えられる。すなわち、制度的文脈は、教室での教師や子どもの行為を導くリソースだと言えよう。

次節以降、家庭から教室への生活空間の移行によって関係性が大きく再編されていく中で、言語発達がどのように達成されるかを記述するため、社会認知的エコロジーと制度的文脈という観点をを用い、教室での具体的な活動を対象に分析していく。

2 言語習得を支援する協働的な会話

本節の目的は、学校教育における、会話を通じて子どもの言語習得を教師が支援する活動について、社会認知的エコロジーと制度的文脈の二点から分析し直すことである。

注目したいのは、“お話の時間 (sharing time : 以下 ST)”と呼ばれる教室内活動である。STとは、“show and tell”, “sharing circle”, “newstime” などとも呼ばれることがあるが、主に米国の保育園や幼稚園、小学校低学年といった初等教育において、毎朝、教室で行う活動である。そこでは子どもが一人ずつクラスメイトと教師の前に立ち、校外で経験した出来事や、各家庭から持ってきた物について説明する (Fig. 1)。

STでの発話は、日常会話とはいくつかの点で異なることが指摘されている。Cazden (1988) は、毎日繰り返されるルーティン的活動であること、前後の活動との明確な線引き (教師による開始の合図など)、各教室ごとに規定されるルール (テレビ番組の話は禁止、発言するには手を挙げるなど) であること、といった違いを指摘している。

このSTに注目すべき理由は、二つある。ひとつは、参加者同士の関係の変化を可視化しやすい点である。後ほど詳述することになるが、STにおける教師と子どものコミュニケーションは、ちょうどBrunerが分析した母子の相互行為に似て、ひとつのテキストを協働的に創出するものとして記述できる。もうひとつは、STでのコミュニケーションに、家庭から教室への移行という事態が直接反映されて

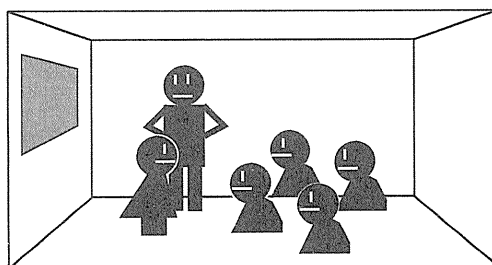


Fig. 1 “お話の時間”における教室内のモデル

いる点である。先述のようにSTは教育的組織への入門期に主に実施される。当然これは教育的な配慮によるものだが、Michaels (1981)がSTを“話しことばによるリテラシーの準備”と位置づけたように、教室という制度的文脈が持つ志向性（ここではリテラシーに価値を置く文脈）に根ざした訓練と捉えることができる。この訓練の具体的過程を記述していくことは、言語を中心に関係性が再編成される過程、つまり言語発達をつぶさにしていくことに他ならないだろう。

以下、先行研究をもとに、STがどのような制度的文脈を持つのか、STで参加者が利用する環境の側面とは何かについて要点をまとめた後、言語発達がどのように記述できるかについて議論する。

2.1 STの制度的文脈

はじめに確認しておかねばならないことは、STとは、話し手の子どもが純粋に単独で達成できる出来事ではないということである。そこには聴衆として、教師やクラスメイトがいる。また、STのフォーマットは、ほとんどの場合、現時点で行為する人々が無から作り上げたものではないことから、歴史的にも多数の人々の協働が現在のSTを構成していることが分かる。

そもそもSTは、米国の教育組織にあってどのような価値を持っているのだろうか。STははじめ、話しことばの形式的側面を訓練する活動として学校に導入されたようである。AlSafi (1994)によれば、60-70年代には、教育関係者はSTの重要性について、思考を整理したり、筋立てを構成して要点を絞ったり、聴衆の反応に即座に応じたり、人前で話したりといった経験にこそあると考えていたという。子どもが公的なスピーチの体裁を整えられることに価値が置かれていたようである。

だが、90年代に入ると次第に教育学者や現場の教師から、形式偏重の傾向に対して批判が出てきた。AlSafi (1994)は、教師向けのST運営のノウハウを紹介しているが、そこで重視されていたのは、意味や運用に関する側面であった。またSTの位置づけも、公的なスピーチの訓練としてではなく、話し手にとって意味のある思考を表現する実践に変化している。

しかし、価値観がこのように変遷しても、価値を体現するという教師の役回りは変わらない。

形式を重視するSTでは、教師は子どもの話す筋立てや内容そのものの善し悪しには口を差し挟まずに、スピーチ形式が教師の価値に照らして“よい”ものから逸脱したと判断すると支援の手をさしのべ

る。したがって、教師という役回りは、価値の表現者、評価者、支援者といったように多重である。“よい”話の基準のひとつは、一つの問題を中心に脱文脈化した説明をすること、すなわちリテラシーへの明確な志向である。たとえば、ある教師が持つこうした暗黙の基準として、Michaels (1981)は、誰の目にも明らかであっても対象を名前で呼ばなければならない、“いつ・どこで”をはっきりと示してそれに基づいて話さなければならない、背景の共有や文脈に根付いた知識を聞き手は持たないと見なさなければならない、展開における話題の推移をことばで説明しなければならぬといったリストを挙げている。

STというカリキュラムそのもののあり方を方向付ける者としても、教師は中心的役割を果たす。現場の教師はこの10年間で形式重視のSTから脱却し、さまざまな試みをしている。たとえば、子どもたちだけでSTを進行させたり (Danielewicz, Rogers & Noblit, 1996)、事実ではなくフィクションを物語らねばならないという規則を加えたりと (Gallas, 1992)、STに対する取り組み方も多様になってきている。最も目立った動きは、教室に子どもたちの養護者が参加し、積極的にSTに関わるというものであろう (Bradshaw, 2001; Edwards, 1996; Spangler, 1997)。関与の形態はさまざまであり、たとえば、教室に来て話をしたり、STで話すテーマを教師からあらかじめ受け取って、それに沿った話題を家庭で子どもに仕込んだりする。いずれの実践も、子どもがどうあって欲しいかという教師や養護者の意図を強く反映していると言える。なぜならば、以上の実践においても、たとえSTの進行が子どもたちだけに任されていても、カリキュラムの存在そのものに子どもは直接変更を加えることができないからである。

2.2 行為を導く手がかり

STは、子どもたちと教師との相互行為による達成として理解できる。子どもの言語習得を教師は相互行為を通して支援する。逆に言えば、相互行為の失敗は支援の障害に通じてしまう危険性を孕む。また、話し手となる子ども以外にも、子どもたちは教室に多数いるはずだが、彼らは能動的に行為する主体としてどのように振る舞うか。単に聞き手に徹するのではなく、公的な発言権を持つ話し手以上に能弁に行為するかもしれない。このとき教室という社会認知的エコロジーは、すべての参加者にとって複雑な課題が同時的かつ連続的に生起する場となる。このような場で適応的に行為するための手がかり

りとは何であろうか。

Michaels と Cazden は、70年代後半から80年代初頭にかけて、米国のいくつかの地域で小学校低学年の教室を対象にSTの調査を実施した(Cazden, 1988; Michaels, 1981; 1983; 1984; 1991; Michaels & Cazden, 1986)。また、その他にも何人かの教育社会学者や心理学者がSTに注目して分析を行っている。それらから得られた知見について、以降、話し手としての子どもの話し方のバリエーション、それに対する教師の対応の仕方、そして、話し手にはなっていないが教室に同席する聴衆としての子どもたちが取る行為と役割の順に紹介しつつ議論を進める。

子どもの話し方 何かを話すとき、われわれはなんらかのスタイル(文体)を用いなければならない。逆に言えば、スタイルがなければ話すことはできない。STにおいて子どもたちもなんらかのスタイルを発話に適用しているはずである。しかし教室に参入した子どもたちに利用可能なのは、各家庭にある関係性と密接につながりを持つ“家庭内言語”であろう。したがって、複数の家庭やコミュニティを制度的にまとめあげる学校とは、多様な家庭内言語や話し方のスタイルが混在する場所だと言える。

Michaels らの調査した教室は、経済的にも、民族的にも多様な子どもたちが同居する場所であった。ごく単純に分けると、中流層の白人と労働者層の黒人である。

まず注目すべきは、教室に参入して間もない子どもたちが、日常会話での話し方とSTでの話し方とを区別していたということである。それが最も明瞭に現れていたのは韻律的な側面であった。“お話しイントネーション(sharing intonation: 以下SI)”と呼ばれるものがそれで、高いピッチで音調を上げ気味にし、母音を引き延ばして、話す速度も少し遅くするといった特徴を持つ。これは、Michaels らによれば、子どもたちの日常会話にはほとんど観察されない韻律パターンであったという。ここから、子どもたちは特定のスタイルを、教室でのある特定の活動との関連で適用することを習得していたと考えられる。

しかし、子どもたちのスタイルの間にも、大きく2つのバリエーションが観察された。Michaels (1981) はそれぞれ“話題中心型(topic-centered: 以下、中心型)”“逸話並置型(topic-associating: 以下、並置型)”と呼んだ。あるスタイルを適用する子どもは、STでは一貫してそれを使い続ける傾向があり、また、いくつかの地域を横断的に調査しても、同様のバリエーションが観察できたという。そ

れぞれのスタイルの特徴について、Gee (1985) が Michaels (1981) に基づいてまとめたものを参考にして Table 1に示した。(また、中心型と並置型の各事例を、教師の応答と併せて、Fig. 2に示した。)

Michaels らの調査結果で興味深いのは、スタイルの差異と経済的・民族的差異とが関連していたことである。傾向を要約すると、中心型は中流層の白人、並置型は労働者層の黒人が主に用いるスタイルであった。この結果から、話し方のスタイルを民族的背景に還元するのは、Cazden (1988) が指摘するように短絡的である。しかし、子どもに利用可能な家庭内言語の差異を反映したものと考えると、民族や文化といった抽象的なレベルではなく、より具体的に家庭におけるスタイルの特性に基づいた吟味が可能になるだろう。

教師の応答 さて、二つのスタイルを区別することが有益なのは、単に民族的差異を再確認するためではない。子どもの発話に対する教師の支援や評価の仕方がそれによって変化していたからである。

Cazden (1988) は、教師の応答について4つのレベルを分けている。それによれば、最もポジティブな応答から順に、(a) 子どもの話を理解した上でのコメントや単純な質問、(b) 子どもの語りを脱文脈化、精緻化するための対話的な質問、(c) 不明な点を理解するための確認、そして最もネガティブな応答が(d) 教師の都合に合わせて話を切り上げさせたり話題を変えさせることである。

Michaels らが報告する談話のうち、この(b)と(d)に該当すると思われた事例を、Fig. 2にそれぞれ翻訳して示した。なお、二つの事例に登場する教師は同一人物である。

Fig. 2のAに示した事例で教師がしていたことは、ろうそく作りの手順をミンディが語れるように質問を通して支援することであった。ミンディが当初意図していた話題はろうそくの色についてであったようだ。しかし教師は、即座にろうそく作りの手続きを時系列的に語るよう子どもの発話を再構造化し始めた。するとミンディの行為は、発話の構造と内容を自発的に決定することではなく、教師が質問の形式で示す構造的スロットに、自らの知識を挿入していくことに変化したと考えられる。結果的に発話全体として見れば、ろうそく作りの手順が構造的にひとつのテキストによって語られたことになる。

最終的なテキストを、教師か子どものどちらかに還元することはできない。なぜならば二人の協働によって創出されたものだからである。子どもが発話に際して利用できる語彙やスタイルには限界がある。しかし事例では、教師が構造的なスタイルを提

Table 1 話題中心型と逸話並置型の比較

	話題中心型	逸話並置型
全体的構造	<ul style="list-style-type: none"> ・ひとつの、もしくは密に関係した話題について、きわめて構造的に語る ・指示内容や、時と場所の関係性が語彙化され明示される 	<ul style="list-style-type: none"> ・全体は潜在的に特定の話題とつながっているが、関係が明示的に語られないために、断片的な逸話の連続に聞こえる
話の展開	<ul style="list-style-type: none"> ・視点や時制、話題に大きな推移はない ・話題は首尾一貫しており、展開も明瞭である ・時の設定、話の中心の説明、主要登場人物の紹介、場所の指定などから話し始める（導入部） ・導入部に続いて話題についての詳しい説明がある 	<ul style="list-style-type: none"> ・時、場所、人物の説明が初めになされても、断片ごとに時制や場所、話題の中心が推移することが多い ・断片間の推移は音声のピッチやテンポの変化によって示され、定型な時の表現が付随することが多い ・断片間のつながりは聞き手が補いながら推測する必要がある ・時を表現することば（昨日、ゆうべ、明日など）が二つ以上ある
韻律	<ul style="list-style-type: none"> ・統語的に完結した独立節ともなっており、SIが現れるが、これは「話はまだ続く」ことを意味し、独立節をひとつの情報の単位として区切る機能を果たす ・話を閉じる「落ち」を明示するために、低いピッチや下降調が用いられる 	<ul style="list-style-type: none"> ・SIは連続性ではなく非連続性、すなわち断片の切れ目や時、場所、話の中心の推移を強調するのに用いられる
表層的特徴と印象	<ul style="list-style-type: none"> ・話は短く簡潔である 	<ul style="list-style-type: none"> ・この話し方に慣れていない者は、起承転結も話題の中心もない印象を受けられる可能性がある ・長くなる傾向があり、ほとんど簡潔でないように感じられる

供していたことによって、子どもの自発的なパフォーマンス以上のテキストを創出するのに成功していた。ここから、乳幼児期に見られた相互行為による言語習得支援を連想することは無理がないように思われる。

しかし、すべてのSTで教師と子どもとの協働が円滑にできていたわけではない。Fig. 2のBの事例は、明らかに支援も発話構造の習得も生起していなかったように思われる。これについて、Michaelsらは相互行為的な観点から分析を行い、協働的な会話の達成に寄与する要因を明らかにした。これは、先述した子どもの話し方の2つのスタイル、すなわち中心型と並置型の差異と関係している。

中心型では、SIのほとんどは独立節の結部に位置していた。これが持つ機能は、Table 1のまとめにしたがえば、まだ話が続くという暗示と、話題の一貫性の保証である。また、「落ち」を示す下降調とその直後の休止は、話し終えたことを示すはずで

ある。Michaelsらは、こうした韻律的特徴が、聞き手にとって話の構造と内容を解釈する手がかりとなっていることを指摘した。このことは、教師が質問やコメントを差し挟むタイミングから判断できるという。中心型では、教師のコメントは、ピッチが下降した後の休止部で起きていた。すると教師の発言は、子どもの発話に対する割り込みとは捉えられない。中心型は、暗黙的にその話し方を教育目標としている教師にとって、内容を追って理解しやすい、期待通りのスタイルである。教師が理解しやすいと、やりとりの中で効果的な支援を協働的に行いやすいはずである。

一方で並置型の場合、SIの機能は中心型とは大きく異なり、時間や場所や話題の変化、すなわち逸話間の非連続性の指標である (Table 1)。たとえば、典型的なSI以外に並置型で特徴的に見られた韻律型は、平板なピッチとそれに続く休止であったという。ところが、これは中心型の発話を期待する

【A: (b) の事例、話題中心型】	
M (ミンディ)	キャンプに行ったときに/このろうそくを作りました//
T (教師)	それをあなたが?
M	そして私、私は別々の色を付けたくて/これに、でも/
T	こっちはすぐ/こっちはすぐに青くなったんだけど/ 分かんなくて/こっちの色が//
T	それって、あ//あなたがまずはじめに何をしたのかみんな に教えてくれる/ろうそくについてはみんな知らないよ// オーケー//まず何をしたの?//何を使ったの?//粉なの?//
M	あったかくしたろうそくがあって/ほんとに熱くて/ そしたら/糸を持って/結び目を作るの// それで糸をろうそくの中に入れて//
T	どうやって形をつくるの?//
M	形を作ればいい//
T	えー、自分の手で形を作るの//ああ//
M	いやあの/まずずうっとろうそくの中に入れて/
	それから水をかけて/そしたら好きな大きさになるまでずつ それを繰り返すの//
T	オーケー//糸を何のために使ったのか知っている人は?//
【B: (d) の事例、逸話並置型】	
ディーナ	私は日曜日にビーチに行って/ そして/マクドナルドに行って/公園に行って/ そしてこれを/私の誕生日にももらいました//[財布挙げる] お母さんが買ってくれました/ そして誕生日に2ドルもらって/ そしてこれに入れました/ そしてお友達の家に行きました/ジジといます/ 一緒に私のおばあさんのうちに行って/ そしてジジは後ろにいました/ そして私と/私たちは歩いて/私のうちの周りを回りました/ そしてジジは重くて-// ジジは6年生か7年生で//
教師	オーケー、止めましょう//本当に本当にとても大事なことを 話して欲しいんだけど//それも大事なんでしょうけど、 何か別なことを話してもらえないかな//できるかな?//...

Fig. 2 STにおける協働的な会話の成功事例と失敗事例

(注) “/” は読点, “//” は句点に相当する間を示す。なお、本論で言及される子どもの名はすべて仮名である。

者にとっては誤解しやすい韻律型である。たとえば、話し手の子ども（並置型）が平板ピッチの後で休止を入れた直後、進行役の子ども（中心型）がコメントをしたため、両者の話し始めが重複するという事態が起きたことが報告されている (Michaels, 1981)。つまり、前者にとって話を続けることを意味していた指標が、後者にとっては話の終結を意味していたと解釈できる。

話し手と聞き手の適用する話し方が異なると、結果として会話のリズムが崩れる。これを Erickson & Shultz (1982) は“アリズミア (arhythmia)”と呼んだ (ザトラウスキー, 1997)。Erickson らが専門学校の学生と進路指導員との面談を観察したところ、会話にアリズミアが起らない方が、進路指導員はより多くの支援をその学生に対して行ったという。会話リズムのズレは、その場のコミュニケーションの崩壊だけでなく、そこから派生するさまざまな支援や印象の程度に影響を与えることが示唆されているのである。

実際に、調査の対象となった教師は、並置型の理

解に困難を示していたことが、インタビューから指摘されている。この場合、教師と子どもは Fig. 2 A のような協働的な支援と習得の基盤を形成することができない。この問題は少なくとも複数のクラスに存在すること、したがって、原因を教師の資質に還元できないことが明らかにされている (Michaels & Cazden, 1986)。

しかし、並置型の発話に理解の手がかりが存在しなかったわけではない。詳細に並置型の発話を分析していくと、実際には聞き手を配慮した指標が埋め込まれていたことが指摘されている。たとえばある子どもは、名詞をより具体的なことばで言い直している (Fig. 2 B の事例では“お友達”と言った後“ジジ”と固有名で言い直していた)。だが、中心型を期待する教師は、こうした手がかりを理解のため適切に利用することがなかったのである。

さらに付け加えれば、すべての成人にとって並置型の理解が難しかったわけではない。並置型の発話を録音して白人と黒人の大学生に聞かせたところ、白人は教師と同じような態度と話者に対する評価を表明した。黒人は対照的に、内容の理解も可能であったし、話者の知的レベルも高く見積もっていた。一方で中心型の発話に対する評価は双方とも高かったという (Michaels & Cazden, 1986)。また Cazden (1988) によれば、ニュージーランドに住む白人の教師に並置型の発話を聞かせたところ、黒人成人の反応と同じように、子どもの言語能力を高く評価する者もいたという。

こうした事実から、中心型と並置型のどちらの発話にも、聞き手の理解を促進する手がかりが存在していたことが分かる。だが、その手がかりを有効に利用できる者とできない者がいた。教師や白人の成人にとって、並置型の子どもが適用する手がかりを見出すことは困難であったが、一方で、黒人や白人の成人の一部は理解に支障がなかったのである。

まとめると、教師の期待する発話スタイルに属する韻律的・構造的手がかりが子どもの発話に存在し、それを双方が適切に探索し利用できていた場合に、協働的な会話を円滑に達成することができていたのである。一般化すれば、ある聞き手がリソースとするスタイルと一致する手がかりが話し手の発話に存在していれば、聞き手は有能に振る舞うことが可能となる。逆に言えば、発話に手がかりが存在するにも関わらず、期待と異なるがために一致しなければ、円滑な相互行為は困難になるはずだ。

聴衆としての子どもによる阻害と示範 STに参加しているのは話し手の子どもと教師だけではない。他の子どもたちも聴衆として参加している

(Fig. 1). Erickson (1996) は、教師が子どもの学習を支援すると言うとき、暗黙の前提として、次の二つがあると指摘した。それは、二者性 (dyad) と対称性 (reciprocity) である。すなわち教師と子どもが一对一の対話として相互に発話を投げかけ合う状況に基づく前提である。確かに、Bruner が検討していた家庭での母子関係ならば、この前提が該当するかもしれない。しかし実際のところ、教室は二人以上の人間が存在し、複雑に会話が入り乱れる。したがってこれら二つの前提を教室に対して容易に適用できないのである。

STで発話するのは、必ずしも話し手と教師だけではない。多くの教室では、挙手するなど一定のルールにしたがった上で、聴衆にも質問やコメントをする機会が与えられる。しかしErickson (1996) は、それとは別に、話し手が教師の質問に答えられず困窮したときなどに一部の聴衆が口を差し挟もうとして参加することがあると指摘し、このような聴衆を“ターン・シャーク (turn shark)”と呼んだ。

Fig. 3はMichaels (1991) が報告した、黒人の女児が小学校に入学して2週間目でのSTでのやりとりである。話し手は体温計を持ってきて医者にかかった経験の話そうとしていたが、教師はその体温計について説明を精緻化させようと支援している。しかしここでは二人の他に別の二人の子どもが発言していた (9, 11, 13, 16行目)。

事例では、教師の質問は6行目と8行目で二度生起していた。これは最初の質問にディーナが答えられなかったことによるものと解釈できる (7行目)。そうして解釈していくと、聴衆の子どもたちは本来ならばディーナが回答すべき順番 (turn) に発言を割り込ませていたことになる。直後に教師が“その通りね”と回答を評価するが (12行目)、それはディーナではなく、ターン・シャークの子どもの発言内容に対してのものであった。すなわち、教師が支援として行うフィードバックが、本来であればディーナに向けて適用されるはずが、回答の順番に割り込んだ別の子どもの対してなされたと考えられる。

このように、ターン・シャークは発話の順番を奪取する。すると教師と相互行為する相手がターン・シャークに移行してしまい、支援を受けるはずの元々の話し手への支援が阻害されてしまうという結果となるのである。

一方で、別の見方も可能である。Fig. 3の事例において、発話の順番を奪った子どもの発言は、結果的にディーナがすべき回答を代替したものとも考えられる。すると、ターン・シャークの発話がディー

01	D (ディーナ)	このあいだお医者さんにいったとき…注射されると思ったんだけど違って/これを口の中につつと/ずつと入れてなきゃならなくて	
02	T (教師)	それは何?	
03	D	これは…	
04	T	最初にこれをこうして…	それは何?
05	D		うん
06	T	そうね//それはディーナに何するものなの?	体温計//
07	D	へ?	
08	T	何するものなの?	
09	ピーター	熱を…	
10	T	なんで口に体温計を入れたの?	
11	子ども	熱をはかるため//	
12	T	その通りね//お医者さんはそれで何が分かるの?	
13	子ども	(xxx)	
14	T	お医者さんが調べるのはこれでああなたが大丈夫かどうか/…温かすぎないか/冷たすぎないか// (xxx)	
15	D	たの/別の/別の	それから行っ
16	子ども	きないか	熱が高す
17	D	部屋に/お医者さんに…それで/服を脱いでこのガウンを着たの-//	
18	T	ふうん//ディーナいいわよ//ありがとう//	

Fig. 3 STにおけるターン・シャーク

(注) 記号の凡例

/, //: 各々読点と句点に相当する間を示す。
二行以上に渡る括弧: 二者以上の発話の連続や重複を表す。
(xxx): 聞き取り不能。

ナにとってのモデルとなり、ここでの集団的な相互行為はディーナがそれを習得する機会でもあったと言えるのである。

伊藤 (2001) は、保育園で子どもたちが集団で同時的に同じことばを発話する、お返事やごあいさつなどといった日常的な活動を“一斉発話”と呼んで調査を行った。たとえばある保育園では、保育室に子どもたちを集めて昼食を取る前に、“(前略)…ナムアミダブツ、ナムアミダブツ、ナムアミダブツ、いただきます”と集団で唱える一斉発話を行っていた。

しかし一斉とは言うものの、すべての幼児がまったく同じに発話しているのではなかった。一斉発話中に一人ひとりの声を収録した中から、いくつかの方略を見つけることができた。Fig. 4に示したのはそのうちの“中途再生”と呼ぶ例である。Aは定型句を完全に発話しているが、Bの発話は途中から始められている。このように、フレーズの冒頭にあるはずの音 (この場合は“なむあみ”) を欠落させる現象が中途再生である。特徴的なのは、欠落した音を無理に発するのではなく、途中から言い始めることである。この方略は、個人の発声として見た場合には不完全な再生である。しかし、一斉発話においては適応的に機能していたと思われる。なぜなら、言い始めが他者より遅れた場合、定型句を完全に言

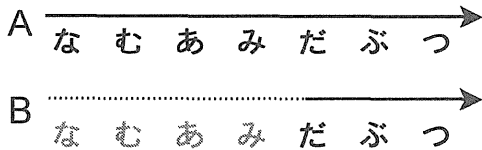


Fig. 4 一斉発話における発話方略

い切るにはテンポを上げない限り常にズレが生じてしまうが、中途再生はこの問題を巧妙に回避しているからである。ゆえにこの現象は、一斉発話を全体として破綻なく完遂させるために有効な発声方略だったと推測できる。

このように考えると、一斉発話において、定型句を完全には習得していない幼児は、完全に言える者に依存しながら「声を揃える」という活動に参加していると捉えることが可能となってくる。この場合の子どもたちは聴衆ではなく全員が話し手である。しかし、話しながら、同時に周囲の声に絶えず注意を払い、中途再生のような方略を用いていた。このように、話し手と聞き手という二分法では容易に割り切れないのが、一斉発話における子どもたちの行為なのと思われる。一斉発話の場合、教室にいる子どもたちは、行為のモデルを示す役割と同時に、ある子どもの発話の不完全さを隠蔽する役割を果たしていたことが示唆される。

Erickson (1996) は、教室にいる多くの子どもが、支援を阻害する者か、それとも行為のモデルとして示範する者かについて、決定的な解答を述べてはいない。双方の可能性を今後等しく検討していく必要があるだろう。いずれにせよ、教室の社会的な環境を適切に記述する際には、群衆がひとつの空間に共在し、相互的に注意を向け合う複雑な談話空間であることを念頭に置く必要がある。さもなければ、ターン・シャークや中途再生といった現象を的確に理解することが難しくなるはずだ。

ここまで、教室を社会認知的エコロジーとして見たときの、STにおける子どもたちや教師の行為を吟味してきた。家庭から教室へと生活の場を移行し始めた子どもたちは、まず教室内活動としてのSTを他の活動と区別し、特有の話し方を適用していた。それは各々が家庭で利用していた話し方のスタイルであった。リテラシー習得に向けた最初の訓練段階として子どもが脱文脈的なスタイルで話ができるよう教師は支援する。しかし、子どもが聞き手を案じつつ利用する理解のための手がかりは、そのスタイルによって異なっており、教師が期待するものと一致していれば相互行為は円滑に進むが、手がかり

りに齟齬があれば、相互に理解に支障をきたす。さらに、支援にはその他の聴衆としての子どもたちも大きく影響することが示唆された。この影響について、支援の阻害とモデルの提示という相反する見方が可能である。

3 考察：関係性の言語発達研究に向けて

社会認知的エコロジーと制度的文脈という二つの道具立てを用いて、教師と、家庭から教室への移行途上にある子どもたちが協働的に行う実践を精査してきた。ここで今一度、関係性の移行から言語発達をどのように記述できるかというはじめの問題に立ち返り、先の道具立ての切れ味を吟味するとともに、今回の分析では扱いきれなかった点や、新たに立ち現れた問題群について考察する。

本論で関係と言ったとき、そこには物理的側面と間主体的側面が同時にある。つまり、人と人、人と物との関係性を指していた。人々の行為する現場を関係性が複雑に交絡するネットワークと見なし、関係性の全体が持つ意味を損なわずにそこで立ち振る舞う人間の心理を分析して理論化することは、文化歴史学派、活動理論、状況的アプローチといった心理学を含む学際的動向において、すでに何度も試みられている(茂呂, 2001)。これらの議論が批判し克服しようとしてきたことは、物と人、あるいは人と人とをアプリオリに分割し、要素ごとにパフォーマンスを示す分析方法である。この分析では、関係性を記述できているように見えて、実際には二者の相互作用を第三の要素として取り扱ってしまうことになり、要素主義から脱却できていない(Rogoff, 1990)。しかし、あくまでも関係性の全体から創発する意味を捉えなければならないのである。

このとき、生活世界の移行という出来事に注目することは有効だと考える。移行とは、制度的文脈を最大のリソースとした実践であろう。換言すれば移行とは、社会歴史的に制約された集団の実践である。これは、主体が“いま、ここ”の現場で行為するためのエコロジカルな手がかりに対して、時に矛盾を引き起こす。STの例に振り返れば、並置型の子どもが家庭で有効に利用できていたはずの話し方のスタイルは、教室への移行によって、自らを不利な方向へ導く要因に変化していたと考えられる。この重大な変化を単独の要因に還元することはできないが、変化に関わった複数のパラメータを制度的文脈という概念でまとめることに無理はないと考える。

たとえば、コンピュータ・ネットワークの運用に

障害が発生した場合、システムの一部を故意にブレイクダウンさせたりアンインストールするなどして、ハードウェアの故障かソフトウェアの不具合かを見極める手法がある。このメタファーに即して考えると、システムの内部に矛盾を発見し、その近辺の歴史と空間的広がりを記述することによって、関係性全体の構造が理解できるだろう。制度的文脈が引き起こす、生活世界の移行という矛盾は、関係性全体を記述する場を与える可能性を十分に持っていると思われる。

Cazden (1988) は、子どもが教育組織へ移行することによって浮上するさまざまな矛盾を、コミュニケーションの視点から問題化している。教科内容を参照する媒体としての言語、社会的相互行為を円滑に行うための制御装置としての言語、参加者のアイデンティティを表現する手段としての言語、これら三つの言語機能が教室内の発話に多重に内在するとされる。その上で、教室での談話研究とは、こうした多機能的な言語の運用方法を検討することだとしている。

Cazden の主張をそのまま受け入れれば、学齢期の子どもたちを巻き込む関係性の移行過程で中心となる言語発達のな問題は、言語運用である。言語発達研究では、何をもってして“発達した”と認証されるのかについては、ほとんど言及されることなく、ある言語体系、すなわちラングに接近していく方向性で暗黙的に考えられていたように思われる。しかし、言語運用を基準とした発達観は、ラングではなく、むしろ Hymes の主張する“発話の多様性、レパートリー、話し方、それに、それら間における選択がうまく説明されるような一般理論 (Hymes, 1974 唐須訳, 1979, p.49)”を、言語が発達する基準の中心に据える。

しかしこれは、“ことばの使い方カタログ”といった静的な知識に還元できるような単純な問題ではないと思われる。いくつかの方向性が同居し、それらがダイナミックに影響し合う、複雑な、しかも十分には解決されていない問題であろう。たとえば Erickson (1981) は、談話が生起する現実の文脈から発話の意味を理解するためのグリッドとして、参照的側面 (referential aspect) と社会的側面 (social aspect) とを区別して取り出した。前者は文脈の曖昧さを解消するために、後者は文脈に対する適切さにしたがうためにそれぞれ使用される、発話の手がかりである。だが両者は完全に分裂した方向性ではなく、相互に依存しあっているという。

また、ことばを運用のための“道具”として考えたときにも二つの観点があり得る。STで参加者は

話し方のスタイルを手がかりに行為していた。これは見方を変えれば、話し方の諸特徴を道具として使用していたと言えよう。参加者が主に用いていたのは、各家庭でのコミュニケーションに根ざした、いわば生活的・私的なスタイルと、教室の制度的文脈に根ざしたりテラシー的・学校的なスタイルであった。Michaels (1991) は、一年間のSTで観察された子どもたちの変化を、教師の支援によって子どもの発話から私的なスタイルが消失し、リテラシー的なスタイルが主な手段として適用されるという、道具の交代過程として記述した。一方で Wertsch (1991) は、発話のジャンルを精神の“道具箱 (toolkit)”から選択される道具と見なす。したがって、STにおける支援と学習によって起こる変化は、子どもに利用可能な道具の増加と見なされる。

運用から見た言語発達研究にも、このように、いくつかのベクトルの相違がある。おそらく、これらは一方を採用し一方を棄却するといった方法では理解できないシステムの一部であろう。今後、この観点到立つ言語発達研究では、すでに提出されたベクトルの間のダイナミクスを記述することが必要である。

ここにおいて、社会認知的エコロジーと制度的文脈は、相補的に、関係性の移行や言語運用にあるベクトルのダイナミクスについての理解を助けるはずである。この二つの道具立てによって、ある複雑な現象は、具体的にどのように記述できるのか。たとえばSTでは、発話の手がかりを見つけられない教師の無力さが露呈されても、制度的文脈が教師に評価者としての役回りを認証し、その無力さを補ってしまうために、子どもの言語能力のみに無力さが帰属してしまう可能性がある。ちょうど、並置型の発話を聞かされた際に、白人の成人が話し手の学業成績を低く評価したようにである。これは、社会認知的エコロジーの範疇で起きていた問題が、制度的文脈から解釈されてしまうという、帰属のエラーとして説明が可能となるのではないだろうか。

ここまでの議論はいささか抽象的であり、経験的なデータもいまだ不十分である。まず、家庭から教室への具体的な移行プロセスや、移行途上におけるダイナミクスについて、詳細なデータと深い検討がない。これについては、入園、入学直後から縦断的に調査を実施するなどの手法が有効であろう。また、本論の中でいくつか提出した道具立てに過不足がないかを、今後の調査の中で吟味していく必要がある。ここまではあくまで枠組みを構築したのであり、これを基に枠組みと理論の両面で精緻化していかなければならない。

本論は、“関係性が大きく変化する時期”を研究するための枠組みを確認する試みであった。しかし、それ以外の発達の時期にこの枠組みが不適だと主張しているのではない。われわれが常に変化し、関係性を組み替えていると考えるならば、成長の特定の一時期だけではなく、全生涯を通じて適用できる枠組みとなる。

要 約

言語発達を、物理的かつ社会的な関係性の変化として理解する立場から、子どもの生活世界が制度的に移行する時期に注目して、そこでの発達現象を記述する枠組みを提案した。家庭から教室へ移行する途上の子どもたちや教師の行為について、それらを“社会認知的エコロジー”“制度的文脈”として存在する教室環境と深く結びついたものとして、先行研究の再分析を行った。これを基に、枠組みの妥当性と脆弱性、および適用範囲について議論された。言語発達の単位を相互的な協働の過程とすること、さらに、どのような道具をどのような意味で用いるかという言語運用の側面を発達の基準とすることが主張された。

引用文献

- AlSafi, A.T. 1994 Psychological reality and the role of the teacher in early-education sharing time. *International Review of Education*, 40, 59-69.
- Bradshaw, P. 2001 “What about sharing?” In B. Rogoff, C.G. Turkanis & L. Bartlett (Eds.), *Learning together: children and adults in a school community*. New York: Oxford University Press. Pp. 108-120.
- Bruner, J.S. 1983 *Child's talk: learning to use language*. New York: Oxford University Press. (ブルーナー, J.S. 寺田 晃・本郷 一夫 (訳) 1988 乳幼児の話しことば：コミュニケーションの学習 新曜社)
- Cazden, C.B. 1988 *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth, NH.: Heinemann.
- Danielewicz, J.M., Rogers, D.L. & Noblit, G. 1996 Children's discourse patterns and power relations in teacher-led and child-led sharing time. *Qualitative Studies in Education*, 9, 311-331.
- Edwards, P.A. 1996 Creating sharing time conversations: parents and teachers work together. *Language Arts*, 73, 344-349.
- Erickson, F. 1981 Timing and context in everyday discourse: implications for the study of referential and social meaning. In W.P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press. Pp. 241-269.
- Erickson, F. 1996 Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversations. In D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning, and schooling*. New York: Cambridge University Press. Pp. 29-62.
- Erickson, F. & Shultz, J. 1977 When is a context?: some issues and method in the social competence. *Quarterly Newsletters of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 1 (2), 5-10.
- Erickson, F. & Shultz, J. 1982 *The counselor as gatekeeper: social interaction in interviews*. New York: Academic Press.
- 古田直樹 2000 家庭内言語 岡本夏木・山上雅子 (編) 意味の形成と発達 ミネルヴァ書房 Pp. 29-46.
- Gallas, K. 1992 When the children take the chair: a study of sharing time in a primary classroom. *Language arts*, 69, 172-182.
- Gee, J.P. 1985 The narrativization of experience in the oral style. *Journal of Education*, 167, 9-35.
- Hicks, D. 1991 Kinds of narrative: genre skills among first graders from two communities. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum. Pp. 55-87.
- Hymes, D. 1974 *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Great Britain: Tavistock. (ハイムズ, D. 唐須教光 (訳) 1979 ことばの民族誌：社会言語学の基礎 紀伊国屋書店)
- 伊藤 崇 2001 書き起こせない発話者：一斉発話の中の一人ひとりの声 日本認知科学会「教育環境のデザイン」研究分科会研究報告 8 (1) Pp. 20-26.
- Michaels, S. 1981 “Sharing time”: Children's narrative styles and differential access to literacy. *Language in Society*, 10, 423-442.
- Michaels, S. 1983 The role of adult assistance in children's acquisition of literate discourse strategies. *The Volta Review*, 85 (5), 72-86.
- Michaels, S. 1984 Listening and responding:

- hearing the logic in children's classroom narratives. *Theory into Practice*, 23, 218-224.
- Michaels, S. 1991 The dismantling of narrative. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 303-351.
- Michaels, S. & Cazden, C.B. 1986 Teacher/Child collaboration as oral preparation for literacy. In B.B. Schieffelin & P. Gilmore (Eds.), *The acquisition of literacy: ethnographic perspectives*. NJ.: Ablex. Pp. 132-154.
- 茂呂雄二 2001 実践とエスノグラフィの意味 茂呂雄二(編) 状況論的アプローチ3 実践のエスノグラフィ 金子書房 Pp. 1-19.
- 西阪 仰 1997 相互行為分析という視点:文化と心の社会学的記述 金子書房
- Reed, E. 1996 *Encountering the world:toward an ecological psychology*. New York: Oxford University Press. (リード, E. 細田直哉(訳) 佐々木正人(監修) 2000 アフォーダンスの心理学:生態心理学への道 新曜社)
- Rogoff, B. 1990 *Apprenticeship in thinking:cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- 志水宏吉 1998 学校というシステム:心理学と社会学の対話 日本児童研究所(編) 児童心理学の進歩 Vol.37 金子書房 Pp. 201-224.
- Spangler, C.B. 1997 The sharing circle:a child-centered curriculum. *Young Children*, 52 (5), 74-78.
- ザトラウスキー, ポリー 1997 日本語の談話のリズム分析 茂呂雄二(編) 対話と知:談話の認知科学入門 新曜社 Pp. 101-148.
- Wertsch, J.V. 1991 *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.:Harvard University Press. (ワーチ, J.V. 田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子(訳) 1995 心の声:媒介された行為への社会文化的アプローチ 福村出版)
- Zukow, P.G. 1990 Socio-perceptual bases for the emergence of language: an alternative to innatist approaches. *Developmental Psychobiology*, 23, 705-726.