

国立国語研究所学術情報リポジトリ

教室談話過程の分析：認知発達研究への寄与

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2020-06-29 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 茂呂, 雄二 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.15084/00002904

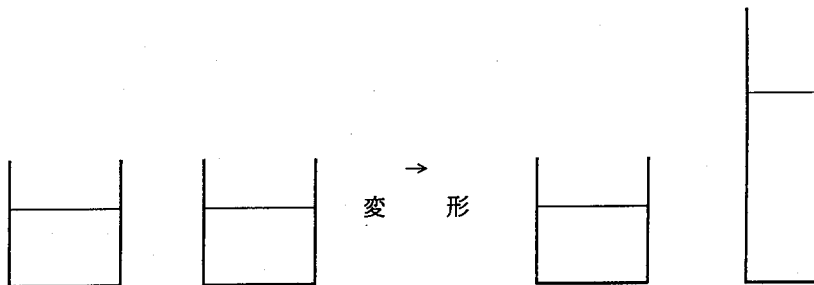
教室談話過程の分析 — 認知発達研究への寄与 —

茂呂雄二

認知過程と談話—状況的行為としての認知—

談話とは、複数の人々によって営まれる、言語使用のリアルな過程である。談話に注目することによって言語についての理解が深まることが期待される。しかし、それだけではなく人の認知過程つまり人の知的な心理過程の理解も深めることができるだろう。なぜなら、認知過程は、ある特定の状況の中で、いいかえれば、特定の談話をコンテキストのなかで現われるものであり、その談話コンテキストに助けられて発達するものだからである。

知的な能力を客観的に測定するといわれる認知テスト場面を考えてみよう。たとえば「保存概念」（液体などの見かけが変わっても量は不変だと分ること）は以下のような手順でテストされる。まず、一定量のジュースを同じ形のコップに入れて、子どもたちに「同じかどうか」たずねる。次に一方だけを細く背の高いコップに移して、再び「同じかどうか」たずねる。この標準的な手順に従って、変形後、見かけに惑わされず同じと答えられるのは7歳以降であることが繰り返し確認されてきた。



この手順、とくに子どもたちの目の前で「変形」を見せ、そのうえもう一度同じ質問をする手順を、知的能力を測定する無色透明の手順ということではできないだろう。たとえば談話論的にいえば、談話の進行は同じ情報ではなく新しい情報のやりとりがあることを参加者に期待させるし、質問の繰り返しは以前の答えが不適切だとか、以前の答えとは違う所に注目せよといったヒントとして受け取られやすいだろう。つまり、二度目の質問は、子どもたちに回答変更をほのめかすのである。そして、このほのめかしは細長いコップの方が「多い」と答えさせるように働くだろう。

さらに、この手順に「能力を試す人」と「試される人」という、特殊な社会関係が備わることも注目する必要がある。この場面は課題を一緒に考えてくれる人がいる場面では

なく、答えを知っている人が「わざと」たずねる場面である。もし、このような社会関係を解釈のコンテクストとして採用できれば、変形と見かけの変化に焦点化せずに、たとえば「能力ディスプレイの要求」として質問の意味を解釈するのではないだろうか。この社会関係は学校でよく見られるものである。教室談話の、少なくとも一部分はこのような社会関係で作られている。

認知過程は、特定の社会文化的状況のなかで、つまり特定の談話のなかで発現し発達する。いいかえれば、認知過程は認知的行為であり、特定の談話の過程から切り離すことのできない状況的行為なのである。この当然とも思えることが、残念ながら認知発達研究では十分に自覚されてこなかったし、中心課題には据えられてこなかった。認知過程と談話の関係性を明らかにする作業は始まったばかりである。とはいえ、認知過程理解の深化の点からいえば、もっとも期待できる方向である。

状況的行為の特徴

質問を繰り返すことが解釈コンテクストの変更をほのめかすと上に述べた。しかし、どのような質問の繰り返しもすべてそうなるとは限らない。上の保存実験の場合でいえば、実験者による「変形」なしに質問を繰り返しても、子どもたちの答えに変化はないという。認知過程を明らかにするうえで役に立つ「単位」は、言語そのものではなく「状況」である。この状況は談話を含む社会的相互行為によって作られる。

「同じかどうか」という質問文の形式的な特徴、あるいは繰り返しという言葉そのものの特徴にだけ依存して、子どもたちが見せる解釈コンテクストの変更という知的ふるまいを理解することはできないだろう。「同じ」質問であっても、誰が誰に向かって発するのか、どのような発話の連続の後でなされるのか、場面にどのようなキャスティング（「回答変更のほのめかし」かそれとも「能力ディスプレイの要求」か）がなされるのか、などなどによって、その解釈のされかたが異なる。つまり、状況的行為の観点からいえば、ことばを発話として見る必要がある。具体的な話し手と聞き手のあいだの、具体的なことばの利用のされかたとして見るのである。

文ではなく発話の視点が必要とされるが、この必要は状況的行為の特徴に由来している。つまり、状況が「いま、ここで」、「その都度」の相互行為のなかで、その相互行為として作り出されるという特徴である。

資源とその配置

状況的行為が今ここで、その都度作られると述べたが、「状況次第の、ケセラセラ」と主張したいのではない。保存課題への正答が必ずしも保存概念の獲得を意味しない、つまり保存課題の質問はコンテクストに依存している。しかし、この実験者と子どもが作る談話場面は、その場かぎりのためとは決していえない。それぞれの実験場面は、その場に備る様々な「資源」を利用しながら作り上げられている。たとえば、それぞれの状況にどのような資源が備わるのか、どの資源が優先されるのか、参加者はその資源を平等に利用可能なかどうか、などなどを問題にすることを通して、その状況の特徴を

明らかにすることができると思う。

ことばの資源がやはり中心的な資源となるが、それ以外にも、そこに参加する他者、参加者の身体的なポスチュア、利用される道具などが資源の例となる。たとえば、多くの教室では教師と子どもたちが対面している。この空間配置も状況的行為の資源の一つとなる。対面は見る－見られる関係を作るから、教師は子どもの行動を観察したり監視したりできるし、子どももそれを応じた振舞いをする。そればかりでなく、この空間配置は授業の一部の局面に現われる子どもたち同士の比較的自由的な話し合いも可能にする。

教室にはどのような資源があり、どのように利用されているのか、それはたとえばオフィスといった作業の場とどのように同じで、どのように違うのか、このような問いを立てることができる。

教室談話

教室に見られる様々な資源のうち、ここではことばの面つまり教室談話に注目する。教室談話の特徴から教室という状況の特徴を明らかにしたいと考えている。

その理由の一つは、教室において学習するということの見直し、いわゆる学校に特有の知のありかたの批判的吟味にある。子どもたちの日常生活とは異なるという意味で、あるいはその後待ち受けるワークの場とは異なるという意味で、教室では特殊な認知的ふるまいと特殊な能力発達が組織されている。教室における学習には改善すべきところも少なくない。この特殊性の一端を教室談話の特徴から明らかにすることができるのではないだろうか。

二つ目の理由は、状況的な談話の理論への寄与である。歴史的伝統の点からいっても、教師－子ども間の力の差異の存在からも、そして30人前後という参加者の数の点からしても、教室は特殊な談話状況である。それは数人の親しいもの同士の会話とも異なるし、電話による会話とも異なるものである。教室談話の特殊性を明らかにすることによって、他の素材からは見ることのできない談話の一面を補うことが期待できる。

教室における方言と共通語

今回の発表ではとくに方言を使用する地域において収集した教室の談話資料の分析について話しをする。

教室では特殊なことばが学習される。それは日常の、生活のことばとは異なるものだといえよう。日常のことばと教室のことばを対比できるが、二つのことばの違いの一部は、話しことばと書きことばの違いとして理解できるだろう。さらにはいわゆる方言的なことばと、いわゆる共通語的なことばの違いとしても理解できるだろう。

学校の、教室の最大の機能は、「正当な」ことばを学習させることにあるといわれる。正当なことばとは書きことばであり、書きことばが書き表すいわゆる共通語である。このことは社会理論的にいっても注目すべきことだが、認知発達研究からも興味深い。家庭や保育園での活動を通して、就学前から子どもたちは書きことばを学習している。しかしそこで学習しているのはただ単に文字を読み書きすることではなく、場面に応じて、

いかに話すか、どのような談話を選び取るかということである。就学後は、書きことばの学習が教室における教科の学習のことばともからみあうし、学校における正当な話しぶりの学習ともからみあうことになる。

実際に方言使用地域の教室談話を分析すると、子どもたちも教師も方言的な話しぶりや共通語的な話しぶりの両方を使っていることが確認できた。

資料の収集過程では、談話だけでなく教師に対するインタビューを試みている。教師が教室談話に対して抱いている構え・思いなしを引き出すのが目的である。興味深いのは、思いなしと実際の行為の間にずれがあることだ。殆どの教師が教室では教師も子どもも共通語を使うべきだと述べている。しかし実際には方言を使用している。方言使用の意識化の度合いにはばらつきが見られる。多くの場合、「思わず」、「興奮して」方言を使用してしまうということだが、特定の子どもの質問する場合には方言を使うと使い分けを自覚している例もある。また「子ども自身に考えさせようとした」場合に子どもの方言使用をうながすと述べる例もあった。

ジャンルという資源

教室には方言的なものと共通語的なことばの両方が出現する。それは日常の、公式のとも話しことば的な、書きことば的なことばともいえる。方言使用地域の限られた事例であるが、この二つのことばが教室談話の成立の一部を担っていることがわかる。共通語的なものと方言的なものは分析した教室に限っていえば、教室状況の資源となっている。この資源の特徴を二つ指摘することができる。第一は、談話の「型性」であり、第二は二つの型のある談話の「異種混交性」である。

はっきりと二分できにくい発話事例があるのも事実だが、共通語的、方言的な型を聞き取ることができる。それぞれの型は、出現の局面（クラス全体への発問の局面か、拳手-教師の指名-子ども起立して発言といった「まとめ」の局面か）、発話内容（教科書に書かれた内容か、子どもの生活体験か）と関連しており確かに状況の資源となっている。

二つ型のある談話の一方だけが教室状況に出現するのではない。授業時間には共通語的なものだけを、休み時間や学校の外では方言を使うという、使い分けとしてはとらえられないだろう。また、共通語を教師と生徒といういわば「教室人」に固有の「位相」ととらえることにも不満が残る。教室において、二つは混在して、たがいにからみあっている。この異種混交性を強調しておきたい。

このような、型性をもち、特定の状況に混在し合って、互いのからみあいを通してその状況をつくることばをミハイル・バフチンにならって「ジャンル」と呼ぶことにしたい。いくつかある談話分析の流儀のなかで、もっとも徹底した理論的議論と広い知見を蓄積しているのが会話分析であるが、ジャンルの概念はこの流儀が見逃してきた談話資源の一面を補うことができるのではないだろうか。

引用文献

ミハイル・バフチン 1988 『ことば 対話 テキスト』（新谷他訳） 新時代社

『教室談話過程の分析』

茂呂雄二 (国立国語研究所言語教育研究部)

文字化に使用した記号の説明

- : 複数の発話が同時になされていることを示す
- 空白 : 1秒以下のポーズ
- () : ポーズ、括弧内はポーズの時間
- = : 間のない発話
- : 音ののび
- ? : 上昇のイントネーション
- 。 : 下降のイントネーション
- [] : 非言語行動の説明および発話の特徴についての注意書き
- ~ : 聞き取りのできない部分

抜粋 1

1 A 60センチか70センチでね
 2 教師 どれぐらいな
 3 子供たち [くちぐちに] (11.93)
 4 A わかんねてば 60センチか70センチでねーな
 5 教師 るくじゅう はいー んじゃー んじゃあ きくな 60センチか70センチってゆってる人がいるね
 6 子供たち うん
 7 教師 あとは
 (1.64)
 8 B 50センチ
 9 教師 50センチはい あとは
 10 C 30
 11 教師 30センチ
 12 子供たち [口々に30センチとか50センチとかいう]
 13 A [でもこの辺もけっこう寒いから 30センチ以上は積るとおもうな
 14 A [だってこれだけだぞ30センチ
 15 教師 はい 先生の記憶では去年はせいぜい(1.72)せいぜい多くて30センチだな
 16 A だろ あ ほんとは
 17 教師 もっと少ないかもしれない20センチぐらいだったりして=
 18 A =これー これー これー これー
 19 D 30センチだっ 30センチってつうとたらこれくらいだぜ これ これ
 20 教師 去年はほとんど雪が降らなくて いちばん [次の2番発話まで(2.07)]
 21 子供たち しー
 22 教師 はい話止め(2.27)いちばん 毎年いちばん多い2月ごろでも せいぜい 30センチぐらいでしたねー
 23 D やっぱ
 24 A うん うん なんだ
 25 教師 ここん 数年すごく雪がすくな 少なくなってきました

抜粋 2

1 教師 はい Aさん
 2 A はい(1.54)中国の 残留孤児の 一人 のみもとが確認できたそうです
 3 教師 わかっか
 4 子供たち [えー [口々に]
 5 B [ざんりゅうごじって なんていったか
 6 教師 うん はい Aさん もう一回 ゆっくりいってあ
 7 子供たち [ざわめき まき子の発言がはじまると止む]
 8 A 中国の 残留孤児の一人が みもとが確認できたそうです
 (1.17)
 9 教師 わかっか
 10 子供たち [ええ [口々に]
 11 B [あー
 12 教師 中一国の 残留孤児
 13 子供たち [口々に]
 14 B 残留孤児って お 親と離れた子だろ
 15 教師 さ うーん そうそうそう むかし日本と中国が 戦争したときに(1.00)
 16 [中国においてけぼりにされた 人たちが ね(1.87)その人たちが 日本にこの一身内を探しにきてるんです
 17 B おいてけぼり
 18 教師 =いままで何一回もきましたね(1.54)すごくたくさんの方がまだ中国に残っているんです
 19 B たった一人しかみつかんねがったな

抜粋 3

1 教師 よし じゃあ ひさしぶりに(1.30)あれですなー 今週のニュースからいきましよう はい手あげて=
 2 不明 はい
 3 子供たち
 (3.62)
 4 教師 はい Aさん
 5 A はい
 (1.90)
 6 教師 はい いき いきましよう
 7 A サッチャー首相が 止めて メジャー首相にかわったそうです
 8 教師 おおー これ分かる人手あげて
 9 子供たち (挙手)(1.60)
 10 教師 はいおろして サッチャー首相っていうのは どこの国の首相でしたか
 11 子供たち はい
 12 教師 はい 分かる人全員せいの
 13 子供たち イーギーリースー
 14 教師 そう イギリス じゃ じゃ えー選挙で メジャーっていう人が 勝って 今度首相になりました

抜粋 4

1 子供たち はい (挙手)
 2 教師 Aさん
 3 A はい(2.50)この前コンスタンチン君が ソ連にかえったそうです
 4 教師 なあんだった コンスタンチン君ってかえったんだってこれ知ってる人手上げて
 5 子供たち (挙手)(1.35)
 6 教師 おー はいおろして はいコンスタンチン君てのはどこの国の子供だっけ
 7 子供たち ソビエト連邦 [ばらけながら]
 8 教師 おう よくわかるな ソ連から うーんと日本にきて やけどの治療をして なおしてかえっていたんですね

抜粋 5

1 教師 うん 春のようにいっぱい花がさいているか 秋のようにすこししかさいてない それ以外ありますか?
 2 A 夏(笑いながら)
 3 子供たち (教人が笑う)
 4 教師 夏 まじめにいったあんだか? ~々んだ 夏も1回きくな~々まじめにいったあんだか? なんだ
 5 A (うなづく)
 6 教師 なんだ はい 夏
 7 B うそ
 8 教師 夏で海水浴してる

抜粋 6

[2番から17番まで地図帳調べの時間(1:46.04)、この間教師は最前列付近を机間指導]
 [番号を下げて示した発話は女子Aの付近のやりとり]
 1 教師 んじゃそこ 地図帳で調べて下さい [3の教師発話まで(6.90)]
 2 子供たち [ざわざわする、それぞれ調べる]
 3 教師 新潟県の 十日町市
 4 A 新潟だ これ山形
 5 B でもこちら
 6 A 新潟県十日町市 どっかなあ 十日町市 十日町市 新潟 あ これ新潟 静岡じゃねもっと前だ
 7 教師 うーつと 新潟県の真ん中よりちよつと南
 8 子供たち あった
 9 A うーんと あれー この辺が富山 長野
 10 教師 十日町って書いてある
 11 子供たち あった
 12 C 十日町の近くに六日町もあるぜ
 13 B あるよ
 14 A 何ページだこれ
 15 C 39
 16 A とおか あ ほんとは 六日町も十日町もある えへへへ
 17 A 先生十日町もあつたら 六日町もある
 18 教師 はい まだみつからない人 手一上げて
 19 子供たち 挙手
 20 教師 はい じゃあ 教えてやって
 21 教師 では いいですか こーこー ここでは 毎年2月頃 どれくらい 雪が積ってると思いますか?

抜粋 7

- 1 教師 みんなのうち 雪おろし去年は何回した
 2 子供たち [くちくちに]
 3 A 1回もしね
 4 教師 1回もしね
 5 B 1回もしね
 6 A 1回もしね ただ雪どけするだけだもん
 7 教師 屋根の雪おろしたところある
 8 子供たち [口々に]
 9 A ないない
 10 教師 もう1回 屋根の雪おろした家は？
 11 子供たち [少数挙手]
 12 教師 お ある お やった(2.23)何回 何回やった
 13 A 1回 D君は
 14 不明 だろかってに〜
 15 教師 はいおしまい 静かになさい
 16 子供たち しー
 17 教師 はい何回やった(指差して指名)
 18 C 1回
 19 教師 1回 D君は
 20 D 2回
 21 教師 ほ 2回 お Eさんは
 22 E 1回
 23 教師 もうひとり誰だっけ F君は
 24 F 1回
 25 教師 じゃ せいぜいゼロ ゼロがほとんどですね先生のうちもゼロ ゼろ
 26 A だってかってにおちでくるけん
 27 B うんだっけー
 28 教師 うんこは
 29 A だから軒下さいくなくなっていくんだ
 30 教師 うん屋根が一おちないように8回もするんです(8.76)
 31 子供たち [小声で口々に感想]

抜粋 8

- 1 教師 上からふってくるのは 風がないからそのままこうおりてくるんだな ここはすごいだろ 風が
 (1.48)
 2 A 雷とかも [すごい]
 3 教師 んでほら助川のひとはこっから歩いてかえんなだろー？
 4 子供たち
 5 教師 んで 風がこっからくる〜(3.20)んで向い風で来るときない？
 6 子供たち ある
 7 B 顔面がいたい
 8 教師 これが 悲惨でね(1.46)向い風で雪ふってるときが
 9 子供たち [口々に] (7.69) [かなり長い間子どもたちの自由にさせる]
 10 教師 ま はい 横内とかあの辺も んでねかな
 11 子供たち 大変だ
 12 C 大変だ おさえつけ
 13 教師 C君どおげだっけ
 14 C おさえつけ
 15 教師 おさえつけ
 16 D んでの おしてのー はずえそうなのー したさこうなって こげしてやーあ [笑い]
 17 子供たち (口々に)
 18 教師 [向い風]
 19 D 何回もみんな他の人とかくるから そこやあ 氷みてにつるつるになって それですべて
 20 子供たち (口々に)
 21 教師 はい じゃあ はなしやめ
 22 子供たち しー
 23 教師 向い風のときは 向い風のふぶきのときはどうですか？
 24 子供たち [数人の子どもが小声で答える]
 25 教師 だれか手あげていってくんねかなあ
 26 D いで 顔面さあだっけいで
 27 教師 はい 手を上げていう
 28 D・E (挙手)
 29 教師 Eさんと(2.55)Dさん どうぞ(1.92)はいEさん
 30 E 顔に雪があたって 冷たくていたいです
 31 教師 冷たくていたいっていったけのー はい Dさん
 32 D あんまりつめたすぎて何か感じなくなってしまう
 33 教師 ああー それ そういうふうになったことある

抜粋 9

- 1 教師 おんなじ2月で こんなにちがうんです じゃまず は 最初は えー雪国のほう。
 2 A しんじられねー
 3 B 北海道 [小声で]
 4 C 北海道
 5 A 北海道
 6 D 北海道
 7 教師 雪国のほう うーと(1.32)北海道じゃなくて いま写真にでている(8.40)
 8 A 先生
 9 教師 はい
 10 A この十日町市の辺がこれだんば 北海道ってどなあん どーのくれつもあんだ
 11 教師 これは うーんと ちょ 地図帳のどっかに書いてあるかもしれない これだと書いてないかもしれないけど
 うーん トーヨーで調べて下さい今はちょっとね(2.22)ちがいます それは 調べません では 次の
 36ページ見て下さい(4.33)えーとまず雪国の暮らし 新潟十日町市 こっこのほうの勉強をします はいじゃ
 ここ読んで下さい

抜粋 10

- 1 教師 うん屋根が一おちないように8回もするんです
 (8.76)
 2 子供たち [小声で口々に感想]
 3 教師 これは 火事るとき こまるなあ こういうところは はい 37ページ
 4 A でもなあ 雪で火事つきえねかな先生
 (2.11)
 5 教師 どうだろう(笑い)
 6 A [笑い]
 7 教師 37ページの 上の写真みてください
 8 子供たち (見る)

抜粋 11

- 1 教師 はい じゃ 次の写真みてください こういのが あります
 (4.16)
 2 子供たち [口々に]
 3 教師 この右上の消火栓の雪がこいこれ 大切だなあ(2.14)ぬゆこれが消火栓が雪のなかにうまってたら 火事なった
 ときこまるもんなあ
 4 A 雪を投げる [ひそひそ声で]
 5 B 雪なげればいよいよんで
 6 教師 雪なげっ 雪なげっかおもったて このすぐく面倒くさいですねー(2.25)