

言語発達における学習と発見

E・フェルメール

文化世界内での発達

幼児の発達と動物の子の発達とを比べると、人間の子どものほうが自立と成熟に達するのにかかる長い時間を要する。しかし子どもの発達は単なる「氏と育ち」というような過程ではない。なぜなら子どもが住まなければならない世界は既成の現実世界だからである。子どもは発達の過程でこの世界を自分のものにしていかねばならない。もし教育学的な方法

によって援助を受けなければ、子どもは自然のままの生存様式を越えることができないだろう。ひとは単なる自然の標本ではなく、文化の代表なのである。子どもはすでに初期の年齢段階から最も重要な文化的習得物のひとつである話し言葉を習得し始める。

言語獲得における子どもの参与

子どもは言語を獲得するといえるだろうか。子どもが言葉

を話し始めるという事実は訓練による学習の結果ではないだろうか。子どもが赤ちゃん言葉を創りだし、親はそれをとあげて子どもとの会話のなかで用いるけれど、親はそれよりもっと多くの従来からの言語を用いなければならない。親が赤ちゃん言葉を使い続けるなら子どもの発達は不利な状態におかれることになろう。従来からの慣用的言語は家族や家庭よりも広い環境でのコミュニケーションと理解を保証する。それゆえ教育学的対話を通しての教育が与える支えが重要である。言語が衰退したり無視されたりすると、言語遅滞や認知発達遅れさえ生じる。⁽¹⁾子どもはしきりと言葉を学びたがるものである。この認識は習性を知るのに似ている。言葉は安全を与えてくれる。言葉を使うことによって豊かな世界は系統立てられて定着、固定されるからである。すでに乳児期の終りには言語を獲得する際に子どもの側からの参加があることがわかっている。子どもは事物を指差してその事物の名称を問うが、この指差し行動と話される名称はちょうど事物を掴むのと同じ身体的獲得なのである。

学習と自然の傾向

教育学的対話を通しての教育によって子どもに支持が与えられても、また子どもの学習意欲にもかかわらず、話し言葉のコミュニケーションにみられる急速な進歩についての問題は解決されない。この急速な進歩はその言葉が使われている環境で行なわれた教育や学習の結果なのだろうか。あるいはこれもまた子どもにみられる人間の自然な傾向の結果なのだろうか。

動物でも話すことを学習しうるのではないかと反対することもできよう。このような学習は言葉と事物あるいは状況との刺激―反応結合の強化によって成立する。ある動物にとって話す学習は機械的な学習過程をへて可能となる。しかしオウム式の学習が子どもの発達過程で生じるような言語にまでなるだろうか。これは否定されるべきである。オウムの学ぶ言葉は、子どもの初期の言葉のように、レットルと同じで具体的なものに結びついている。オウム自身は自分の過去や未来について人間に話すことができるなどとは少しも知らない。

話し言葉と言語

話し言葉と言語とは区別しなければならない。⁽³⁾子どもが言

葉を学びその言葉をちょうどレットテルと同じように用いる場合、これを話し言葉という。このレットテルは一つの性質として具体的なものに付属している。

事物について情報を伝達したいと子どもがおもったとき、事物に一つの単語でレットテルをはって分類するよう訓練することが出来る。椅子に坐りたいときには「椅子」といえる。あるいは食事をしたとき、いつも食事のときに坐る椅子を指差して「椅子」といって、もっと複雑な状況を示すことも出来る。話すことは具象に、すなわち今—この状況に言及するの、に言葉をもってする活動である。言葉を使用することは、具象からの抽象である。

子どもは二歳頃になると、部屋にある幾つかの事物、たとえば「椅子」などを示すシンボルとして語が使用できることを知り始める。そこで話される語は「今—ここ」から意味を分離する (decontext) 手段ならびに事物を秩序づける手段となるのである。同様に他の部屋にも椅子があり、子どもがおばあちゃんに会いに行くとき彼女が椅子に腰かけていた、ということが意味されるようになる。

子どもは自分の身体に近いものから遠去かって言葉で行動できることを発見する。またひとつと具体的なものを結びつ

けていた境界を越すことができるのも言葉によることを発見する。こういうことは学習できるものではない。言葉を発見することは一つの状況をめぐって行動する自由を発見することである。このことと同時に子どもが教育的対話のなかで学ばなければならないことは、それでもなお境界が存在しているということである。子どもが、い、う、こ、と、は、社、会、的、コ、ミ、ュ、ニ、ケ、ー、シ、ョ、ン、と、結、び、つ、い、て、い、る。言葉はウソをつく自由を与えない。

話し言葉から言語への発達は具体的な現実から一歩後退することであり、身体行動の減少である。⁴⁾ 発達につれて言語の内在化は思考となる、というソビエトの心理学者ヴィゴツキ⁵⁾の論は後で触れるピアジェの考えとは反対のものである。思考活動で問題がおきると、子どもは言葉や身振りで話すことによってその障害を乗りこえるという点でヴィゴツキは正しい。

このような後退現象はおとにもみられる。このことは発達というものが有意義な活動が分化することであることを示している。

教育学的対話あるいは自然発生的過程による言語獲得

ここで二つの問題にたちもどることにしよう。一つは言語獲得の際の子どもの参与と言語の発見についてであり、他は教育学的対話の影響についてである。

著名な心理学者ピアジェによれば、言語の発達は自然発生的過程にもとづいておこる。つまり認知機能の発達にもとづいている。ピアジェの理論と研究は生物進化論の哲学にもとづいている。彼の考えによれば子どもの話し言葉と言語の進歩は原初的には教育学的環境内での学習の結果ではない。なぜなら発達で原初的なのは言語でなく論理構造だからである。そこでピアジェも構造主義者だとみなされるわけである。⁽⁶⁾

ピアジェの論に従えば、自然の本能的行動パターンが適応パターンにvari、これが同化されたり内在化されたりするのである。この発達は教育の影響がなければ生じない。行動パターンあるいは操作がいったん高いレベルで確立すると、エネルギーは次の新しい活動にむけて解放される。

こうした具体的な感覚運動的活動の自発的発達が始まり、

これは前論理的操作によって就学時まで続く。この前論理的操作はまだ想像と知覚の見方にもとづいてなされている。この後、発達は具体的論理のレベルから形式的論理のレベルへと移り、現実世界はこの形式的論理によって自然科学的方法で次第に理解されるようになる。次いで論理的思考は純粋に客観的なものとなる。これは思考が数学的論理の概念でおこなわれることを意味する。⁽⁷⁾

このようにして人間の確実にして急速な発達は説明されるが、現象学的見地からするとそこには人間の主観が見失われている。この主観は説明のための構成操作の過程で見失われてしまう。また人間の発達を自然科学の世界へむけての成長だとして数学的論理による思考へと方向づける見解を認めるわけにはいかない。このような一面的な世界への関わり方はある自然科学的方法に従って世界を説明するために選ぶことができるが、そのような仕方では人間の発達を自然の成長として説明するのは偏見であろう。

しかしそれでも、子どもの活動レベルの発生上の分化に関するピアジェの見解には注目しなければならない。言語獲得にみられる急速な進歩から、子どもの抽象の発見が人間の可能あるいは自然的傾向に基いていることを認めざるをえない

い。活動レベルの分化は世界に対する異った位置や関係を発見する子どもの可能性とみることができ、子どもは具体的な仕方で行動できるが、また同様に現実世界の中でかつそれについて話し、考えることもできる。

話し言葉と言語の発達は教育学的状況あるいはおとなとのコミュニケーションの初期の影響を欠いては説明できない。また言語の影響なしには思考の発達も証明できない。これはブルーナーの考えでもある。彼はピアジェと同じく認知主義心理学者で発達を生物進化として説明している。

ブルーナーによると、子どもは自分独自の仕方、言語を獲得することによって学習せねばならない。さもないと、自発的活動を前後関係から取りだす手段である言語は子どもをただ遠ざける手段にすぎなくなる。

現実世界を自分のものにする方法は遊びである。遊びによって子どもは現実世界を真似る。しかし子どもの模倣は決して単なる再生ではない。同様に言語の使用も再生では決してない。子どもは模倣によって、自分が語に与えたいとおもう意味を用いるのである。子どもは語が幅のある意味を有することを発見する。他人が使った「私」という語は自分の使った「私」という語とはちがった意味をもつ。⁽⁸⁾ 子どもが遊びで

使う語と現実世界の意味を指し示すのに使われる語との間には一方的な関係がないことが知られている。子どもは遊んでいるときに母親に「ねえ、お母さんが子どもで私がお母さんよ」ということができる。同じように、テーブルの下に坐って『私は家の中に坐っている』ということができる。このような主観的な言語の使用は相互主観性のレベルで理解することができ、⁽⁹⁾

言語使用における主観性と相互主観性

二歳頃の子どもが可能性としての言語、あるいは意味を与える手段としての言語を発見することがわかったが、子どもは経験される現実世界についての相互主観的意味を示すために、従来の慣習的な方法で言語という手段をどのように使うかを教育的対話の中で学ばねばならない。このような方法で話す場合、子どもはテーブルを示すのに「家」という語を用いることはできない。子どもは遊びながら自分の主観的意味を象徴化することができる。この場合、子どもは自分がつくりに出した状況との類似でもって、「家」ということができる。

まずはじめに、現実世界についての相互主観的理解を表現

するに子どもがコミュニケーションに用いる従来の言語を
みることにしよう。ちょうど総てのテーブルが「この」とい
う語によって一つに結びつけられる (conjoined) ように、
事物は従来の慣用的言語によって分類される。また文法の構
造は関係を結合し、どの言語も現実世界を秩序づける結合を
象徴化するために、自分自身の関係の体系を含んでいる。

接統的な方法 (in a conjunctive way) で言語を使用する
ことは、論理的同一性を示すために秩序づけることである。

子どもは三歳頃になると「しかし」とか「なぜ」「なぜな
ら」というようなさらに抽象的な接統語を見出すようにな
る。このことは言語と思考の面で、子どもの抽象活動がだん
だん強まってくることを示している。従来の慣的な言語へ
の適応、あるいは言語の相互主観的使用が増加するの、この
幼児の発達期においてである。しかしこれは必ずしも相互主
観性と言語の結びつきが相伴うことを意味しない。

言語というものが主観的方法でも使用されることがわかっ
たが、さらに主観的方法でも理解されうることがわかった。

子どもが言語を学習するとき、いわれていることと現実世
界で経験されることとの間に質的な差が存在することをす

に最初から見抜いている。母親の『お前は私の可愛い子だ
よ』という言葉と母親の腕にだかれることとの間の差はなん
と大きいことだろう。

同様に、子どもはいろいろな事物や、テーブルの「上
の方」や「下の方」にあるものについて、あるいはどちらが
「近い」か「遠い」かということについて述べられているこ
となど、それらの間の質的差異も見抜いている。語は相互主
観的「同一性」を説き明かすだけでなく、まず第一に主観的
意味を有する。この意味は語の指し示す経験される現実世界
に依存している。

語は幅広い意味をもつので、自由に選言的方法 (in disjunctive
live way) でその語は使用されうる。それゆえ子どもは遊び
ながら「テーブル」の代りに「家」という語を使うことがで
きる。そのとき子どもは質的経験を相互主観的文脈あるいは
慣的な文脈から分離し、主観的文脈のなかに移入する。遊
びのときだけでなく、また話し言葉のコミュニケーションの
際にも、言語はそのような選言的方法で用いられる。

幼児は動物園で見た、頭に美しい「リボン」をつけた鹿の
ことを述べることができるが、このとき子どもはその動物の
頭の上に見た角のことをいおうとしているのだということが

わかる。子どもは従来から使われている単語を知らないの
で、他の文脈からこちらの文脈へと類比の意味を分離するこ
とによって、その場を切り抜けるわけである。⁽¹⁰⁾このように他の
子どもは非常に楽しい状態のことを述べて「笑いが群がって
いる(笑いでいっぱい)」⁽¹¹⁾という。

こうした分離的な方法で用いられる言語は意味を主観的
に、そしてより具体的に表示するものである。これは接統的
言語と区別しなければならない。このような分離は創造活動
である。子どもは自分の経験の質について、あるいは笑いの
「多いこと」や「動作」の質についていいたいと思っ
ている文脈のなかで全体の一要素一群がるというような一を用い
る。分離的言語は論理的同一性を指し示していない。経験さ
れた知覚の類比を示しているのである。

主観的言語と相互主観的理解は相伴うものであり、おとな
も詩的な方法で自分を表現したいとおもうときには分離を用
いることがわかっているが、さらに従来の慣用的な言語のな
かにそれらの比喻の場がある。主観的言語が理解されるの
は、経験される現実世界の類比についてロジックにシ
ョウという意図のもとに、それが用いられるかぎりである。小

きな子どもはときどき私的な表現の自由が境界に結びついて
いることを忘れてしまう。また多くのことが幼児の創造性と
子どもが教育学的対話からうる自由とに依存している。三歳
以後には言語の主観的意味を象徴化する創造力が次第に強
まってくる。このことは描画や遊びのような活動においても
認められる。子どもは自分の経験に属することを上手に把え
一括する。知覚される豊かな世界は言語によって秩序づけら
れるだけでなく、また意味と形式とを与える子どもの活動に
よっても秩序づけられるのである。

(真行寺 功 訳)

(註1) フロイト・A.、バーリングガム・D・T「家族なき乳
幼児」A. Freud and D.T. Birlingham: Infants without
families—Int. Univ. Press 1944.

マリヤ・A・R「時的結合形成における言語の役割」
A.R. Luria: The role of language in the formation of
temporary connection—in B. Simons (Ed.) Psychology in
Soviet Union—Stenf. Univ. Press 1957.

(註2) メルローポント・M「知覚の現象学」M. Merleau-
Ponty: Phenomenologie de la perception—Paris 1945.

(註3) ランゲフォルト・M・J「発達心理学」M.J. Lan-

gevel: Ontwikkelingspsychologie (Developmental psychology) — Groningen 1971 (9).

(註4) ヘルヤ・A・R 前述と同く

(註5) ヴィゴツキー・L.S. 「思考と言語」 L.S. Vigotsky: Thought and Language — Carnig. Mass. 1962.

(註6) 「ドゥジエ・J」 「構造主義」 Jean Piaget: Le structuralisme — Presses Univ. de France 1968.

チュトスキー・N 「言語の形式的性質」 『言語の生物学的基礎』 N. Chomsky: The formal nature of language, in: E. Lenneberg (Ed.) Biological foundations of Language — N.Y. Wiley 1967.

(註7) 「ドゥジエ・J」 インヘルダー・B 「基本的論理構造の発生—分類と連続」 J. Piaget und B. Inhelder: La genèse des structures logiques élémentaires: classifications et sériations — Neuchâtel 1959.

(註8) ブルーナー・J・V 「自然と未熟の効用」 J.S. Bruner, "Nature and uses of immaturity" Americ. Psychol. 8. 1972.

(註9) ライヒリンツ・A・A 「言語の行動的性格」 A.A. Reichling: Over het handelingskarakter der taal (The

action character of language) Nieuws taalgeids 1937.

(註10) スクーピン・Eとスクーピン・Gの例

(註11) 著者自身の実践例

訳註* 相互主観性は間主観性とか共同主観性とも訳される。各個人の主観を越えて多数の主観に共通していることをいう。これは各個人の具体的な体験がそれぞれにとって独自だという点で他人には理解しえない面をもつが(主観性)、各個人が同じ体験をし、そこに共通理解を見出すかぎりにおいて、主観性を越えた相互主観性が成り立つ。こうした在り方は個人に内在すると同時にその個人を超越していることである。そして客観的世界とはこの相互主観性によって成り立っているといわれる。総ゆる客観的観察にも、実際には、この相互主観的観察が関わっているのである。

なお本稿の理解を助ける意味で、言語の発達ならびに言語と文化の問題に関する入門書として次の書を読まれることをおすすめします。

村田孝次 「言語発達の心理学」 培風館 昭52

滝田文彦編 「言語・人間・文化」 日本放送出版協会 昭50

(金沢大学)