HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	会話の発達を支えるもの
Author(s)	仲, 真紀子
Citation	言語発達心理学, 内田伸子編著, (放送大学教材), ISBN: 4595587619, pp.135-150
Issue Date	1998-03
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/44718
Type	bookchapter
Note	10.
File Information	YKHH1994_135-150.pdf

Instructions for use

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

10 会話の発達を支えるもの

人は生まれおちた瞬間から相互交渉をもつべく方向づけられている。だが適切な社会的，言語的環境になければ話しことばは育たない。どのような働きかけによってことばは育つのだろうか。

1. 会話の発達と言語的環境

●会話の発達の諸要素

2章の「会話の発達」では，語彙や文法の獲得，意味記憶やエピソード記憶の発達，そして語用論的な推論が可能になることなどが会話の発達にとって必要であることを学んだ。このような会話を構成する諸要素の習得は，もちろん幼児の認知発達に負うところが多い。しかしまた，大人との会話の中で与えられる言語的入力も重要である。ここでは大人と子どもの会話に焦点を当て，それらが会話の諸要素の獲得にどのように関わっているのかをみていこう。まず，大人と幼児の会話の特徴を記述し，2節，3節では，語彙や語りの形式の獲得を助ける言語的環境について検討する。

●会話を支える信頼関係

相互交渉を維持し，動機づけるのは信頼できる人間関係である。意図することをことばで相手に伝えたい，また伝えられるという信頼関係があってはじめて意味のある会話が成立する。信頼関係が築けないような発話—ことばと内容が相反するような発話，ことばだけで内容が伴わない発話—は，会話を意味のない行為にする。たとえば「何でもお母さん

に話してごらん」と言っておきながら，いざ子どもが話しかけてくると面倒くさがる母親のもとでは，子どもは話すほうがよいのか話さないほうがよいのか混乱してしまう。ことばとことばに伴う態度が逆の情報を担っており，２重の拘束（話せ対話すな）が生じるからである。これはダブルバインディングという，コミュニケーションの障害の原因となりうる。以下はある相談室でみられた情景である[1]。

知能指数を知りたいという母親に連れられて相談室を訪れたＲは，４歳８か月の男児である。身体は大きく，動きも活発，口も達者で，母親は，Ｒが高い知能指数をもっていると期待している様子だった。だが知能指数を測定したところ，まったく平均的であり，母親はがっかりしてしまう。期待を裏切られた母親との面接の最中，Ｒが待合い室に置いてある紐のついた木製の犬を引っぱって部屋にはいってきた。室内を歩き回っているうちに紐がいすの脚にからまる。「ママ，ママ，とって」と母親の肩をたたくＲに対し，母親は「自分で工夫しなさい」と一言。教育的な指示を受けたＲは素直に「工夫しなくっちゃ，工夫しなくっちゃ」と言いながらただ，紐を引っぱるだけ。だが力を入れても取れるはずがなく，イライラし始めたＲに，母親は「ただ引っぱってもだめでしょ。ママは考えてごらんなさいと言っているのよ」・・・

ことばづら（「工夫しなさい」）だけが伝達され，内容（「どうやって工夫するのか」）が伝わっていない例である。

●子どもに対する大人の発話の特徴

子どもに対する大人の発話を観察すると，大人同士での発話に比べ，以下のような特徴がみられる[2][3][4]。

・単純で短く，文法にかなっている。
・限られた語彙や文型が用いられる。
・語句や文全体が反復されたり，パラフレーズされる。

・幼児の発話に対してはその文法的な正確さよりも内容の正確さに焦点が当てられる。
・音韻的にも，高く強く母音が長いなどの特徴がある。

このような発話の傾向は，幼児の年齢や言語発達のレベルに応じて変化する。たとえば3章でも学んだように，絵本の読み聞かせにおいては養育者が子どもの注意を喚起し，質問し，命名し，フィードバックを与えるといった一定のパタンをリードするが，このパタンは子どものレベルに応じて変化し，やがては子どもがパタンの一部を担うようになる[5]。石崎らも同様の場面を分析し，子どもが8か月の時点では養育者はラベリングを多く用いるが，子どもが10か月になると質問するようになり，その内容も「どれ？」，「なに？」から「なに？」，「なにしてる？」へと変化することを示している[6][7]。総体的にみれば，初期においては養育者が片言で話し始めた幼児のことばを捕え，補い，引き伸ばし，会話へと導き（このような養育者の発話を拡張模倣という），幼児がより多く語れるようになると，養育者は主導権を幼児に譲っていくようである。

初期の，養育者主導型の会話をみてみよう。マルティネ（Martinez, M. A.）[8]は，2歳児とその母親の会話を観察し，母親が種々の方法で幼児の発話を引きだそうとするのを示している（表10-1a）。マルティネは母親の発話を「反応」，「マンド（要求）」，「反応とマンド（これをターンアバウトと呼ぶ）」，「無関係」の四つに分け，特にターンアバウトは重要であるとして，3レベル6カテゴリに分類した（表10-1b）。母親は子どもの3倍のターンアバウトを行い，その中でも特にフォローアップが多かったという。このように養育者の発話量と幼児の発話量が大きく異なる場合，これを非対称的な会話という。

表10-1a　非対称的な会話

子：(車から犬を出して，母に見せる)	<1>
母：そのワンワン，どこに置くの？	<2>
子：ここ（とガス台の上に置く）	<3>
母：そこ？やいちゃうの？	<4>
子：(うなずく)	<5>
母：(ガス台から犬を取って）ねえ，そこはガス台よ	<6>
子：え？	<7>
母：(ガス台をさわって見せ）そこはごはんをつくるガス台よ	<8>
子：だめ	<9>
子：(犬を摑み，見る)	<10>

(Martinez, 1987)[8]

表10-1b　ターンアバウトの種類

ターンアバウトの種類	例
単純ターンアバウト	
(1) 非言語的	ことばはなく，動作だけ。受け取り，返すなど。
(2) 二部分	単純な反応とマンドからなる。「そう（反応)，で，これは？(マンド)」，「そう（反応)，それがいいの？(マンド)」など。
中間的ターンアバウト	
(3) 明確化の要求または繰り返し	「そこ？」<4>，「やいちゃうの？」<4>
(4) 応答マンド	子どもの「え？」<7>に対して「ごんはんをつくるガス台よ」<8>と答え（反応)，ガス台を示す（マンド）など。
高等ターンアバウト	
(5) 訂正	「そこは，ガス台よ」<6>（と子どもの発話や行動を訂正する)。
(6) フォローアップ	発話を維持しようとする明確なこころみ。(犬を取りあげた子どもに対し）「どこに置くの？」<2>など。

(Martinez, 1987)[8]

●外国語の習得過程にみられる会話の非対称性

なお，会話の非対称性は大人と子どもの間にだけみられるものではない。一般に，言語能力の高い者と低い者との会話では，高い者が低い者の発話をリードし，援助する。表10－2は日本語学校の授業風景である。

表10－2　日本語の授業

注：来日2か月目の留学生（日本語は来日後に始めた）に対する授業の一場面である。

T：先生が椅子の上に置いたものは何だと思いますか？
T：先生が椅子の上に置いたものは何だと思いますか？（繰り返す）
S：先生が椅子の上においたものは宿題だと思います。
T：これは北海道へいく学生の宿題です。
S：おいた，おいた，何ですか？（「置いた」の意味が分からない）
T：置きました。置いた，置いた。（「置いた」の原型から推測させる）
S：あー。

筆者の研究室では，安田[9]がつぎのような実験を行った。留学生と日本人学生に日本語および英語（留学生の母国語）で簡単な会話をしてもらう。得意な言語で話す場合と不得意な言語で話す場合とで，相手に返す反応（フィードバック）のしかたがどう異なるかを検討するのが目的である。被験者は日本人学生が2人（A，B），留学生が3人（X，Y，Z）で，日本人学生A，Bは，それぞれX，Y，Zの3人の留学生と会話をした。なお会話の後，話しやすさや話した相手の言語能力なども評定してもらった。その結果，つぎのようなことが見いだされた。

第一は，日本語で会話をするときには日本人の学生が主導的なフィードバックを，また英語で会話をするときには留学生のほうが主導的なフィードバックを行う傾向がある，ということである。表10－3は日本

語における会話である。日本人のほうが相手の発話を引きだすようなフィードバックを行っている。

第二は，相手の言語能力に対する評価とフィードバックとに関連がありそうだ，ということである。日本語会話において，日本人Bは日本人Aよりも留学生に対するフィードバックが少なかった。BはAよりも留学生の日本語能力を高く評価している。Bにおいて留学生に対する援助的なフィードバックが少ないのは，Bが相手の言語能力を高く評価し，自分と同等に話せる対象と認識したためかもしれなかった。

表10-3　日本人と留学生の会話

日本人学生とマレーシア人留学生の会話(J:日本人学生,M:マレーシア人留学生)
＜物価の高い日本で安く暮らすには＞

J：1か月，何万ぐらい使ってる？
M：？
J：自分で暮らしてるんでしょう？
M：そうです。あの，
J：送ってもらってるの？おうちの人に？
M：あ，あたしは奨学金もらってます。
J：ああ，そう。
M：はい.。
J：それは，あの，学費とかはどうなってんの？
M：ああ，学費は，あたしは，文部省の，日本の文部省から。
J：うんうん。
M：学費とか，全部文部省が，文部省が出します。
J：ああ，じゃあ，生活費は？
M：生活費はどのくらいかかる？よくわかんない。
J：うーん，その奨学金で間にあいますか？
M：はい，間にあいます。
J：間にあう？うはー。
M：あまりかからないから，たとえばね，買物とかなるべく安いところにいくから。

2. 語彙の獲得に及ぼす会話の影響

●幼児の言語レベルに応じた発話の変化

第1節でみたように，言語レベルの高い話し手は，相手の言語レベルに応じて発話のレベルを調節する。このような現象は，養育者の言語的入力が幼児の話しことばの獲得に関与しているという仮説を支持しているようにみえる。しかし養育者によるどのような発話が，話しことばのどのような側面の獲得に関わっているのだろうか。実際，1章で学んだように，語彙の獲得という観点からみれば養育者の発話は多義的で不明瞭であることも多い[10]。日常の発話は必ずしも「今，ここ」で起こりつつあることを充分解説していないという指摘もある。たとえば父親の幼児に対する以下のような会話では，どこからどこまでが「今，ここ」なのか明らかでない。

> 「・・・食事が終わったらセサミを見ようね。それから服をぬいで，ママが帰って来る前にお風呂にしよう。あら，見てごらん，こぼしちゃったじゃない。ほうきをもってこよう。ああ，間にあわない。もうママが帰ってきちゃった。車の音だ・・・」[11]。

確かに特定の場面，特定の発話だけに観察を限れば，そうかもしれない。だが日々の積み重ねという観点からみれば，やはり養育者の働きかけと幼児の語彙獲得には対応があるのではないか。

●養育者と幼児との語彙の対応

幼児は養育者が高い頻度で用いる語彙をより早く獲得するという[12]。

たとえば幼児は「花」という語を「チューリップ」とか「バラ」といった下位レベルの語や「植物」といった上位レベルの語よりも早く学習するが，それは大人によっても最もよく用いられるレベル（これを基礎レベルという）の語彙であるという[13]。また小林のレビューによれば，村瀬俊樹らは，動物の名称について同様のことを見いだしている[14]。母親の使用語を（a）成人語，（b）擬音擬態語，（c）さん・ちゃんづけ（例：うさちゃん），（d）重畳（例：とりとり）に分け，月齢ごとに母子の使用語を比較したところ，両者は一致する傾向があり，しかも母親は子どもに先んじて成人語を使用する傾向があったという。

仲は「枚」，「本」など，数を数えるときに用いる助数詞の使用に注目し，幼児と母親の助数詞の使用をふたつの研究で検討している[15][16]。

第一の研究では，2歳児と母親の食卓での対話を1年間にわたって縦断的に収録したものを書き起こし，分析した。その結果，母親は父親との間では21種類もの助数詞を用いていたが，子どもとの間では主に「回，個，つ」の3種類の助数詞だけを用い，しかも母子間での「回，個，つ」の使用には対応関係がみられた（図10-1）。

第二の研究では，2，3，4歳児とその母親それぞれ15～17組に疑似的な食卓場面で事物のやりとりを行ってもらい，そこで用いられる助数詞を検討した。その結果，「個」や「つ」など一般的な助数詞から「枚」や「本」など特殊な助数詞への移行がみられ，その変化には母子間で対応がみられた（図10-2）。

なお，子どもの用いる助数詞が適切でない場合の母親のフィードバックには，以下のような発達的特徴がみられた。（　）は，子どもが3本の細長いスプーンを数えた場合の発話を例示したものである。

2歳児：子どもの数え間違いに対し，母親は正しい数を示す。
（子：「2!」—母：「ううん，3個。」）
3歳児：子どもが助数詞をつけないで数えた場合，母親は「個」や「つ」の助数詞を用いて言い換える。
（子：「3！」—母：「そう，3個ね。」）
4歳児：子どもが細いものや薄いものを「個」や「つ」で数えた場合，母親は「本」や「枚」の助数詞を用いて言い換える。
（子：「3個！」—母：「そう，3本ね。」）

母親が語彙を変化させるから幼児の語彙も変化するのか，あるいは子どもの語彙が変化するからそれに応じて母親の語彙も変化するのか，その方向性は明らかではない。だが少なくとも，環境においてよく用いられる語はより早く獲得されるといえそうだ。

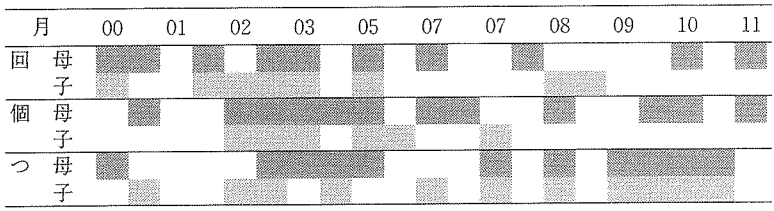

図10-1：研究1　母子間にみられる「回，個，つ」使用の同期性（仲，1994）[15]

注：各セルはほぼ2週おき（必ずしも等間隔ではない）に縦断的に収録された2歳児と母親の会話をあらわす。濃い網がけは母親によって，また薄い網がけは子どもによって当該の助数詞が用いられたことを示す。各助数詞の使用に母子間で対応があることがわかる。

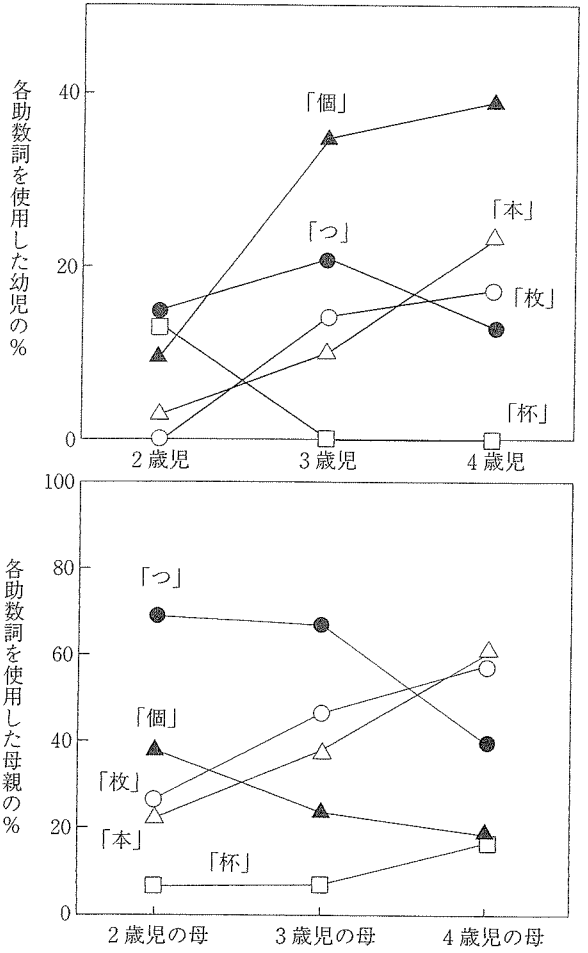

図10-2：研究2　子どもの助数詞使用（上）と母親の助数詞使用（下）
（仲，1995）[16]

3. 語りの枠組みの獲得と言語使用に関わる言語的入力

●発話の形式

大人との意義あるコミュニケーションを行うためには，幼児は自分が体験したことを正確に大人に伝える必要がある。2章でもふれたように，子どもはまず，一般的な出来事の流れ（ルーチン）を利用することができるようになり，その後，体験した出来事を時間や場所という手がかり語を用いながら順序よく語ることができるようになる。この語りの枠組みをナレーションの形式という。

フィヴァッシュ（Fivush, N.）らやネルソン（Nelson, K.）によれば，子どもが体験した出来事を養育者が会話の中で取りあげ，「いつ」，「どこで」，「どのように」，「なぜ」といった質問を用いながら精緻化してやると，――単に「何」や「誰」だけをたずねる実質的で繰り返しの多い会話を行うよりも――，子どもは出来事を正確に保持できるし，また語れるようになるという[17)18)19)]。表10-4の上は精緻化された会話，下は実質的な会話の例である。精緻化された会話では，クライスラー・ビルディングをめぐって出来事の記憶が展開され，また出来事に対する評価（「面白かったでしょ？」）も与えられている。一方，実質的な会話では，養育者は子どもからレストランの名前を引きだすことはできたものの，それ以上会話の内容は発展していない。

大人との会話は，幼児の記憶を一貫性あるものにし定着を促進する。と同時に，後で想起する際，どういう情報が必要か，また重要かということについての理解を深め，コミュニケーションの質を高めるのだと考えられる。

表10-4　精緻化された会話と実質的な会話

精緻化された会話（2歳児と母親）

子：ママ，クライスラービル。
母：クライスラービル？
子：クライスラービル？
母：うん。クライスラービルに誰がいるか知ってる？
子：パパ。
母：あそこに行ったことある？
子：うん。クライスラービル（の写真）見た。
母：クライスラービルの写真なんてあったかな，あったっけ？
子：（自分も）行った・・・パパ，お仕事に行った。
母：そう，パパの所に行ったことあるよね。エレベーターに乗って上〜のほうまでのぼって，大きなお窓から下が見えたでしょ。
子：大きなお窓。
母：そう。
子：大きなビルに行ったとき。
母：そうね。大きなビル。面白かったでしょ？またいつか行ってみたい？
子：大きなビルに行ってみたい。

実質的な会話（2歳6か月児と母親）

子：何？
母：朝ごはん，どこで食べたっけ？お出かけしたとき，パパとあんたとお母さんと。どんなレストランに行ったっけ？
子：ガソリン。
母：ガソリン？ううん，朝ごはん何ていうレストランで食べた？
子：うん・・・。
母：覚えてるかなあ，それはね，バーガー・・・。
子：キング！

(Nelson, 1988)[18]

●言語の質：精密コードと制限コード

バーンステイン（Bernstein, L. E.）は，子どもの属する社会階層がそのメンバーの言語の使用法に影響を与え，それが論理的な思考など，認知的な能力に影響を与えるという仮説を立てた。そして労働者階層や中流階層の母子のコミュニケーションスタイルを観察し，労働者階層では禁止や命令，詰問的な口調が多いのに対し（制限コード），中流階層ではより説明的，抽象的な会話が多い（精密コード）ことを示し，こういった言語の違いが，認知的な能力の発達にも影響を及ぼすと考察している[20]。

大久保[21]は，獲得語彙に差のある2人の幼児AとB（両者とも就学前，6歳）の言語環境を比較し，言語の獲得と言語環境との関連を示している。A児，B児の母親に採集してもらったテープは，それぞれおよそ12時間程度。これらのテープに出現した全使用語数は，A児4743語，B児13723語，語の異なり数はA児940語，B児は2204語である。A児は必要最小限で話す傾向があり，「ザマァミロ」や「チキショウ」など乱暴なことばが多い。これに対しB児の発話では「チコチコチャンチャン」，「カラカラサイダー」などの創作語や「いちおう」，「しょうしょう」などの文章語がみられ，また「それで」，「さて」などの接続詞を用いて長い発話をする傾向がみられた。

テープからうかがえる言語環境は以下のように異なっていた。A児の家庭ではA児の兄と父の会話，兄のひとり遊びの発話は多いが，A児が話す場面は少ない。A児の友達は兄の友人が多く，乱暴なことばが多いのもこのためかもしれなかった。また母親の発話は命令や詰問口調が多く，これもA児の発話が少ないひとつの原因となっているようだった。一方B児の家庭には，長女のB児と3歳の弟がいる。B児は長いひとり遊びをしたり，弟と遊んだり，母親と会話をするひとときをもつなど，

ゆとりのある生活をしている様子であった。表10-5の会話には両者の言語環境の違いが現れている。

表10-5　会話の質

A児
母：ちがう？ここへつけるの？
子：どこ　やったかなー。
母：いいの？つけとかなくて？
子：つけとくよー。
母：だからお母さんに貸しなさいって言ったでしょ。
子：うん。

母：お醤油かけないの？
兄：だれ？
母：A子
子：これ。
母：だめよ。ちゃんと食べないと。

B児
＜朝＞
母：お外見てごらん，お外。
子：みられないよ。
母：なんだと思う？
子：きり。
母：あら，知ってるの？
子：いちごうとうとかね　とおい　ところは　あんまり　みえない。きりね。わぁー。きりなんて　はじめて（アパートに住んでいる）。
子：ね　きり　なおってきたでしょ。
母：うん　晴れてきたわね。（子どものことばの下線の部分を訂正）。
子：きっと　もう　どんどん。　よかった。　どうして　きりの　ときは　じどうしゃも　みんな　びしょぬれなの？　ほら　あそこ　みんな　ぬれてる。
母：雨降ったんじゃない？きのう。

<夕食時>
子：おとうさん　きり（キリのキにアクセント）がさ　うんと　やったって　こと　わかる？　きり。
父：きり？
子：うん　きょう　やったのね。
母：やったとは言わない。霧がかかってたの。
父：朝行くとき？
子：ううん　わたしが　おきた。
母：朝起きたときね。
子：うん。
父：うん　見えなかったの？
子：うん　はちごうとうはね。
父：ふうん。
子：よんごうとうは　みえたけど。
父：きり（キリのキにアクセント）って言うんじゃなくて，きり（キリのリにアクセント）。
子：きり。

（大久保，1987）[21]

Snow（1979）たちは英語圏の幼児や学童が外国語（オランダ語）を学習する過程を，言語獲得における認知的要因 vs.言語環境という観点から分析している。その結果，オランダ語の成績の善し悪しは，生徒が耳にした聴解可能なスピーチの量と生徒に直接語りかけられた理解可能な発話の量によって説明できたという。生徒に直接語りかけられた理解可能な発話数のレンジは 150 ～ 1400，平均は 700 であったが，平均以上の入力があっても，オランダ語を習得できない子どももかなりいた。外国語を学ぶことができた子どもは，短めで単純な，彼ら自身の活動に直接関係した発話の入力を少なくとも 1 日 400 発話以上受けていたという。これらの研究は，言語的入力は量よりも質が重要なのだということ

を示唆している。

大久保は，豊かな言語環境のために，つぎのようなことを提案している。

・要求や命令語などの多い日常生活語のみでなく，自然のこと，心の内部のこと，文化的話題などを話題にする。

・一語文ではなく，整った文で話す。どこで（場所），何が（対象），どうしたか（述部）を落とさずに，相手によく伝わるようこころがける。以心伝心ではなく，論理的に話す。

・絵本，童話，百科辞典，国語辞典，新聞などに親子で親しみ，文章語の世界，内言（頭の中で生じる思考の道具としての言語）の世界を豊富にする。

豊かな言語環境は単に獲得語彙数などにとどまらず，言語表現における推論やことばをどのように用いるかといった言語文化への気づきなども促進するだろう。

●参考図書

ガーヴェイ，C. 柏木恵子・日笠摩子訳『子どもの会話―「おしゃべり」にみるこころの世界』サイエンス社（1988）

村田孝次『子どものことばと教育』金子書房（1983）