

# 発達における環境・文化の役割

宮下孝広 (白百合女子大学文学部教授)

## 「刺激の貧困」

言語獲得に関する議論において「刺激の貧困」という捉え方は重要です (小林, 1997)。生得論の立場から提起されている問題で、「おとなの文法には経験のみからは帰納できない部分が含まれており、しかも、文法以外の知識の獲得の際にも機能すると考えられる一般的な心的機能を想定しただけでは文法の獲得を説明できない」(大津, 1989, pp.189 - 190) ことを指します。この問題の解決としてチョムスキーは変形生成文法の理論を提唱し、人間の言語獲得は生得的に備わった普遍文法によっていると考えました。

言語発達に関する心理学的な研究のなかでも、同様の関心に基づいて語彙の獲得における制約論が展開されました。例えば私たちは、ある動物を見てそれを「犬」と呼びます。しかし、その場に居合わせた赤ちゃんにとって、その言葉を聞いて「犬」が何を指すのか理解することは、容易なことではありません。その場で目に入ってくるものは多様に存在するでしょうし、仮に犬に目が留まっても、犬が持つ特性はこれまた多様に存在するからです。マークマンは、このような状況で、赤ちゃんが「犬」という言葉がある種の動物の名称を指すと知ることができるのは、人間に「事物全体制約」が生得的に備わっているからだと考えました (小林, 1997)。このような制約がいくつもあるおかげで、言語獲得の初期に、爆発的に語彙が増えることが可能になっているのだと論じたのです。

## 「ある」ということ

生得論に対して、生まれた後の経験の役割を重視するのが環境論の立場です。言語獲得における環境の重要性を示唆する事実もまた多様に存在します。極端な例ですが、例えば言語環境が著しく貧しいなかで育った子どもたちがどのような発達を示すのかを次に見て

みましょう。

発達環境の剥奪事例は世界中で報告されています (藤永, 2001)。そのうち日本で起きた事例として、FとGのケースがあります。FとGが救出されたのは1972年で、2人は生まれてからずっと、1日1食程度の極度の栄養不給と、最低限の世話だけをしてくれる2～3歳上の姉との限定的な対人接触という、打ち捨てられた養育状況におかれていました。当時満6歳と5歳だったにもかかわらず、2人は、本来2歳程度までの子どもが収容される乳児院に入れられます。言語発達については、Fが厳密に見積もって3語程度、Gはまったく語彙獲得がうかがえない状況だったとされています。このことだけでも人間的な環境の重要性を考えさせるには十分ですが、その後の2人の発達の目覚ましきはさらにそのことを印象づけます。

安定した栄養状態のもとにおかれて身体発達はいうまでもありませんが、言語発達については、2人とも保育者との愛着の形成が鍵となり、劇的にキャッチアップしていきます。専門の研究者の協力のもと、意図的な教育的働きかけも行われた結果、大人になった彼らは話し言葉においては不自由なく生活できるようになりました。しかし、書き言葉、さらには認識や思考のための言語の機能においては問題を解決しきれなかったということです。

通常、子どもは生まれた時からその周囲で言葉が交わされる環境で生きています。ことばがそこに「ある」ということ、ことばが何であるか知る由もない子どもがことばの獲得に動機づけられるのは、ただそのことだけによるのだと佐々木 (1997) は言います。周囲にことばがなかったFとGにとって、言語発達が遅滞したのは、その意味で必然だったのかもしれない。

日常的な言語発達に戻りましょう。例えば、赤ちゃんに対する大人の語りかけはしばしばマザリーズ (母親語または育児語) とされる語り方になることが知られています。この場合の語りかけは、短く、文の構

造も単純で、繰り返しが多く、また声のトーンも普段の話し方に比べて高くなるなど、赤ちゃんにとって際立ちやすく、受容しやすいような語り方になっています。また考えられる以上に親が子どもの発話に対するフィードバックを行っていたり、子どもの言語発達に合わせて、発話における文の長さや文法の複雑さを調整したりしていることが言語発達を促しているとする議論もなされています。これらのことは、言語発達に対する環境の意義を、少なくとも軽んじるべきでないことを示唆しています。

さらに、文字の読み書きになりますと、話し言葉のように発達が進めば自ずと獲得されるものではありません。子どもが暮らす環境に文字が存在し、その使用が価値ある行為とされるなどの文化的条件が必要ですし、また多くの場合、意図的な教育的環境のもとで習得・習熟していくものでもあります。つまり、文化的要因の重要性が高まると考えられるのです。

## リテラシーの獲得——文化的媒介モデル

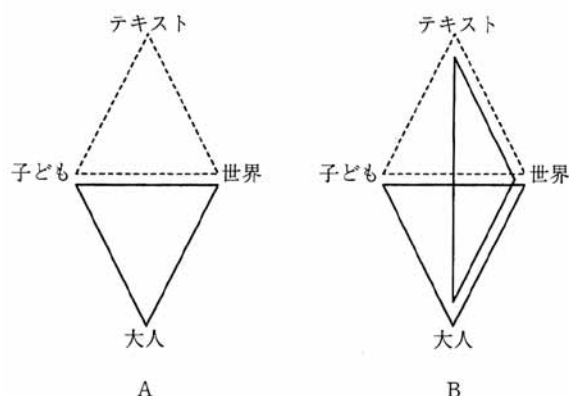
子どもの読みの過程を理論的・実践的に研究したコール(2002)は、文化的媒介モデルを提唱しています。まず、(1) 読みの過程には文字や文の解読過程として、特徴→文字→語→句…という「下から上へ」の過程と、既存の知識や理解に導かれた「上から下へ」の過程の協応が必要、(2) 読みの獲得のためには大人との共同の活動が必要であり、その活動は大人によって調整される、(3) 読みの獲得の成否は「読みの文化的媒体」(その中心としてのテキスト)をどのように組織するかによって依存する、を基本的な前提として置き、これらに基づいて、右図のようなモデルを描いています。基本は、子どもが読みを通じて世界に対する認識を形成する(Aの上の点線の三角形)ためには、直接的に世界から得た情報(三角形の下辺から入る情報)と、テキストを介して、ということによって屈折された世界を見ることによって得られる情報(「テキスト」の頂点を挟む2辺を通して入る情報)を協応させなければならないということです。時間の経過を加えて読みの発達を描くと、これから読みを獲得する子どもは、通常すでに大人を媒介として世界に働きかける過程は獲得しており(Aの下の実線で描かれた三角

形)、それが基礎となります。また大人は読みにおけるこの協応をすでに達成しており、子どもはそれを大人との相互作用のなかで見て取ることができます。一方、大人は子どもの発達の状況に配慮しながらそれに相応しい到達点を設定し、自身のテキストからの情報獲得過程を子どもに受け取りやすいように調整しながら、読みの過程を行います。子どもは大人を媒介とする過程に大人の読みを行う媒介過程を重ね(Bの2つの重なった三角形)、これらの協応を可能とする二重のシステムを大人と子どもの間に作り上げ、それを自身に内化する過程を行うことで、読みを獲得していくのです。

絵本などの読み聞かせは家庭や学校などで当たり前のように行われていますし、ますます盛んにしていこうとする取り組みがさまざまな地域で行われてもいます。生活と、それを構成する活動に埋め込まれた行為の中に、発達を促す要素が含まれていることは、もっと注目されるべきです。

## コミュニティにおける発達

ロゴフは、子どもたちが発達の過程で社会の様々な仕組みや機能を学ぶ際に、その育つコミュニティの文化的活動に「導かれた参加」をすることで、協働的な学習を行っていることを考察の軸にしています(ロゴフ、2006)。導かれた参加は必ずしも教育的な状況、すなわち何事かを学習・習得させるために意図的に教育的活動を組織するといった状況を前提としているわけではありません。日常的な場面で大人のやっていることを関心深げにじっと見ている子どもに、試しにやらせてみるといった場合でも、子どもはこのような経験を通じて大いに学んでいる可能性があるからです。



逆に子どものそのような活動を大人が意図的に妨げる場合もあります。文化的実践として、どちらが優れているということではできないのですが、それによる得失を考えてみることに意味があるでしょう。

例えば、子どもに家事や家業の手伝いをさせることは、どこでも大切なことと考えられているでしょう。2・3歳頃からすでに家の雑用を手伝う地域もあり、しかも子どもの1日の生活時間のかなりの割合をそのような活動に費やす場合もある半面、欧米や日本もそうでしょうが、子どもにそのような役割をほとんど期待せず、実際にほとんど行われていない地域もあります。家事の中には料理や庭仕事などで刃物を使うような活動も含まれています。今でこそ日本では刃物の使用が危ないので子どもから遠ざけたり、できるだけ安全に配慮したものを、必要最小限の範囲で親や教師の管理のもとで使わせたりすることが当たり前になっていますが、20年程前までは、例えば幼稚園でも、鋭利なカッターなどを工作の道具として子どもに自由に使わせていた様子が、観察記録に描かれています (Lewis, 1995)。そこでは、ナイフにせよ、ハンマーにせよ、子どもたちは道具の目的さえしっかり理解できていれば、それを使って人に危害を加えるようなことは決してなく、子どもたちも道具を使う責任をしっかりと負うことができるという、保育者の信念さえ語られています。

現在では、安全管理は学校と教師の役割と考えられています。事故や問題が生じればその都度、学校側の責任が問われ、それに応えるかたちで、ますます大人としての配慮が厳しくなり、危ないものは子どもから遠ざける結果になることが通例でしょう。このことには逆に、子どもが、自分では安全管理をすることができない存在として見られるということが含まれており、ますます子ども扱いされる度合いが増すことになってしまいます。

## 滲み込み型の教育——まとめに代えて

発達心理学におけるしつけの研究成果として、東らによる日米比較の研究 (東, 1994) を見てみましょう。彼らの研究関心は、それぞれの文化圏で行われる人間形成に、文化的諸要因がどのように関与するか、とい

うものでした。特に、しつけの中身以上にしつけの仕方、方略にその特質があると指摘していることは注目に値します。具体的には、大人が期待するいい子像を個々の子どもに持たせ、それを内在化させていく「いい子アイデンティティー」と、他者の気持ちを察し、それを害さないよう行動を自己規制するように促す「気持ち主義」が日本のしつけの特質としてあげられています。

このようなしつけは主に家庭で行われており、学校における教育の方法とは異なると考えられています。学校では、教える者と教えられる者とがそれぞれの役割を背負って向き合い、教える者が持つカリキュラムにしたがって、言葉のやり取りを主な方法として教え、教えられる者はそれを受容することが行われます (教え込み型)。一方、家庭のしつけは滲み込み型と呼ばれ、環境を整え、親や大人が子どもの良い手本を示して、子どもが模倣を通じて自然に学びとることができるように仕向けていくというものです。このなかでは大人と子どもは向き合う関係ではなく、むしろ対立的になることを避けて、子どもが自発的に自らの力で学びとったように感じさせることが大切です。

東は、多くの課題を抱える学校教育を見直すにあたって、滲み込み型のしつけのあり方が多くの示唆を与えると評価しています。同時に、発達における環境や文化の意義を考える上でも重要だと思われれます。自ら成長していく能力を備えている子どもではあっても、文化のなかでそれが開花し、方向づけられていく発達のありように、もっと目を向けていく必要があると考えます。

### 〈文献〉

- 東洋 (1994) 『日本人のしつけと教育』 東京大学出版会  
 マイケル・コール (天野清訳) (2002) 『文化心理学 発達・認知活動への文化—歴史的アプローチ』 新曜社  
 藤永保 (2001) 『ことばはどこで育つか』 大修館書店  
 小林春美 (1997) 「言語獲得理論の動き—生得性をめぐって—」 小林春美・佐々木正人 (編著) 『子どもたちの言語獲得』 大修館書店  
 Lewis, C. (1995) *Educating Hearts and Minds*. Cambridge University Press.  
 天津由紀雄 (1989) 「心理言語学」 太田朗 (編) 『英語学大系 第6巻 英語学の関連分野』 大修館書店 pp.181-361  
 バーバラ・ロゴフ (當眞千賀子訳) (2006) 『文化的営みとしての発達—個人、世代、コミュニティ』 新曜社  
 佐々木正人 (1997) 「ことばの獲得」を包圍していること」 小林春美・佐々木正人 (編著) 『子どもたちの言語獲得』 大修館書店