

【研究ノート】

「教育関係」における対話のとらえかたに関する一考察
 —参与観察記録の分析のために—

A study on the dialogue between teacher and children

松葉 恵*

MATSUBA, Megumi*

要旨

本研究ノートでは、教師と子どもの関係に存在する、対話に関する先行研究を取り上げて整理する。本稿で取り上げたのは、教育心理学者の岡本夏木が明らかにした「一次的事ば」と「二次的事ば」、教育哲学などを専門とする中田基昭が明らかにした「直接的対話」と「間接的対話」、さらに、両者の研究を組み合わせた教育人間学などを専門とする岡田敬司の「一次的言葉を用いた間接的対話」である。まず、これらの理論の特徴を抽出し、次に、「一次的言葉を用いた間接的対話」の限界を指摘した上で、対話における意味や話者の意識を考慮に入れながら、「包括的対話」という概念を提案する。

はじめに

人間の社会的営みには、多種多様な人間関係が存在する。そのなかでも、特に「教育的」という言葉で形容される関係である「教育関係」は¹、教育の現場において、子どもたちの幸せの土台であると一般的にいわれている²。

しかしながら、教え手に優位性のある「教育関係」は、教師の体罰などにみられるように、危険な面を孕んでいる。また、「教育関係」には、教え手に優位性をもたせまいとするあまり、教師が子どもとの関係に気をつかい、疲れてしまう側面もある。

こうした状況は、二者択一ではない。ここにプラス面とマイナス面の双方が存在する中で、いかにして教師と子どもが生活し、活動をするとよいか、という問いが生まれる。また、そうした環境に生きる教師や子どもは、日々どのような葛藤や工夫などをして成長を遂げているのだろうか、という問いも生まれる。

これらのことを明らかにしていくためには、アンケート調査のようなものではなく、表1のような参与観察記録を用いた質的研究が有効であると思われる。なぜなら、「教育関係」は数値などであらわすよりもむしろ、時には観察者がその場に参加したり、また時には、観察に徹したりすることによって、その状況や状態を精緻に記録をとり、それをデータ化し、考察を加えてゆく方がリアリティがあると思われるからである。

しかし、質的研究にはいくばくか困難がともなう。なぜなら、教育現場での参与観察記録は、教師や子どもの言葉や態度、雰囲気などの観点を取り入れたとしても、

表1 参与観察記録の一例³

日時	観察内容	観察者のコメント
5/10(木) 8:30頃	関空の搭乗口のロビーの隅で、子どもとその保護者、教師が入り交ざって・・・	小学校の子どもたちが遠足などに行く時、あるいは高校生でさえも空港や駅などで大勢が集まるときは、・・・

それらの記録をどのように分析していくか、という難しい課題があるからである。とはいえ、教師と子どもの間で交わされた言葉を「教育関係」における対話としてとらえるならば、そこになんらかの意味があらわれてくるのではないだろうか。

本研究ノートでは、以上のような問いや考えを念頭におきつつ、対話に着目し、対話に関する先行研究を取り上げ、整理する。その先行研究は三つある。まず第一に、教育心理学者の岡本夏木が明らかにした「一次的事ば」と「二次的事ば」、第二に、教育哲学などを専門とする中田基昭が明らかにした「直接的対話」と「間接的対話」、そして最後に、両者の研究を組み合わせた、教育人間学などを専門とする岡田敬司の「一次的言葉を用いた間接的対話」である。以上の三者の見解から、順次、特徴を描出し、最後に「包括的対話」という概念を提案したい。

* 武庫川女子大学大学院文学研究科教育学専攻院生 (Postgraduate student, Mukogawa Women's University Graduate school of education)

1. 「教育関係」における対話のとらえかた

—岡本夏木の「ことば」⁴、中田基昭の対話の理論—

(1) 「一次的事ことば」と「二次的事ことば」

—岡本夏木の「ことば」と子どもの発達に関する理論—

対話に着目していくにあたり、まずは、その対話を構成する「ことば」についてみていくことにする。対話に着目するにも関わらず、なぜ「ことば」なのかという点、対話を成立させる要素には、場や時間などがあるが、その場や時間を成立させる重要な要素は、「ことば」であるからである。ことばの研究のうち、「一次的事ことば」と「二次的事ことば」の理論を確立した研究者として、岡本夏木がいる。彼は、発達心理学と言語心理学を専門とし、子どもの発達とことばに関する研究において功績をあげ、多くの著書を残した。そのうち、『小学生になる前後』（1995）において、「一次的事ことば」という概念を提示した⁵。この「一次的事ことば」は、具体的なことからついて、状況の文脈にたよりながら、親しい人と直接対話のかたちをもって展開する言語活動のことである。さらに彼は本書の中で、「二次的事ことば」という概念も提示している。この「二次的事ことば」の第一の特徴は、あることからついて、それが実際におこる現実場面を離れたところ、間接的にそれについてことばで表現することにある。第二の特徴は、ことばをさしむける相手が、自分と直接交渉のない未知の不特定多数の人たちであり、それは、抽象化された聞き手一般であるということにある。そして第三の特徴は、「一次的事ことば」が対一の会話による相互交渉として展開されるのに対して、「二次的事ことば」というのは、自分の側からの一方的な伝達としてことばが発せられ、それゆえ、その話の骨組みを自分で調整していかなければならない、ということにある。

また、岡本は、「一次的事ことば」と「二次的事ことば」の二つのことばの「深まり」ということにも言及している。これは、「一次的事ことば」と「二次的事ことば」のどちらの「ことば」をも不可欠なものとしてとらえた上で、その双方のことばの「深まり」の重要性と意味を論じたものである⁶。彼によれば、「二次的事ことば」は、「一次的事ことば」を土台として発達するため、「一次的事ことば」はできるだけ早く克服されるべきであると、一般的にとらえられがちである⁷。しかし、「二次的事ことば」を獲得した時点で、「一次的事ことば」の発達が終わりを告げる、ということではない、と彼は論じる。つまり、新たに獲得した「二次的事ことば」を活用する力をみがいととも、一方では対話を尊重する「一次的事ことば」の使用の仕方を深めてゆかなければならない、というのである。

このように、「一次的事ことば」と「二次的事ことば」の「深まり」として岡本が強調したかったのは、子どもが幼い頃から培ってきた「一次的事ことば」としっかり関係づけながら、新しい「二次的事ことば」を使いこなしてい

く力の基礎をつけること、そして「二次的事ことば」の使用の発達だけでなく、「一次的事ことば」も今後さらに深める必要がある、ということなのである。

上記の岡本夏木の「一次的事ことばと二次的事ことばの深まり」は、数十年の後に、岡田敬司が「一次的事言葉と二次的事言葉の統合」と称して、改めて解釈しなおすことになる⁸。それは、岡本夏木の「一次的事ことばと二次的事ことばの深まり」をより深く理解するために行ったものといえよう。彼はまず、「一次的事言葉と二次的事言葉の統合」による利点を二点あげている⁹。まず一点目は、「二次的事言葉」を身につけていくことで、「一次的事言葉」のほうにも、より表現力に幅が出て、複雑なことも正確に語れるようになるという点である。二点目は、正確に豊かになった「二次的事言葉」の表現力が、具体的な「意思疎通のために」用いられるようになる、という点である。また岡田は、『二次的事言葉』がコミュニケーション状態から自由であると一般的にいえるかどうか、さらにまた、『二次的事言葉』は、事物環境から自由であるだけかどうか、そして「状況から自由であるかどうか」という三つの仮説を立て、「一次的事言葉と二次的事言葉の統合」について考えている¹⁰。まず、一つめの『二次的事言葉』がコミュニケーション状態から自由であると一般的にいえるかどうかに関しては、具体的な場の状況とは一切関係のない普遍的、抽象的、一般的な事柄のみを内容としたコミュニケーションなどが考えられる。二つめの『二次的事言葉』は、事物環境から自由であるだけかどうかについては、話者が自分だけの尺度で普遍的で一般的だと判断した事柄を、「普遍的なのだから聞き手は誰であれ理解すべきだ」という態度で語る場合などが考えられる。そして、三つめの「状況から自由であるかどうか」に関しては、具体的な場を共有していない者同士のコミュニケーションであり、このことについての具体的なコミュニケーション状況を共同で構築しつつ対話がなされる場合などが考えられる¹¹。

ここで、注目したいのが、この三つめの仮説である。先にみた岡本の「一次的事ことばと二次的事ことばの深まり」は、その重要性をうたっているものの、彼は「一次的事ことばと二次的事ことばの深まり」についての具体的な例をあげていなかった。

そこで、岡田は岡本の「一次的事ことばと二次的事ことばの深まり」を解釈し、具体例をあげ、考察したのである。岡田は、この具体例に電話や手紙などを媒介にしたコミュニケーション、あるいは面識のないものが一堂に会するエンカウンターグループなどをあげている。そして、電話や手紙などを媒介にしたコミュニケーションについては、「共有の事物環境を欠いている」、と述べている¹²。また、もうひとつの例である、面識のないものが一堂に会するエンカウンターグループについては、次のように

説明している。「このエンカウンターグループは、共有の生活史を欠いているが、これを欠いたもの同士の間でも、具体的なコミュニケーション状況を共同で構築することは、可能になる。それは、言語による状況定義のメタコミュニケーションを交わすことによって成立する」¹³、と言語による状況定義の作業の中で、欠けていた共有の生活史と心の共通理解とが構築されていく、というのである¹⁴。

以上を総合すると、岡本が重要視した「一次のことばと二次のことばの深まり」は、それを解釈した岡田の記述に従うならば、「一次的言葉」と「二次的言葉」の両方をバランスよく駆使した対話のがぞましい、ということである。しかし、これらは、あくまでも子ども一人ひとりの「ことば」の発達レベルの話であって、集団などの複数の単位でなされる対話については言及されていないのである。

(2) 「直接的対話」と「間接的対話」

—中田基昭の授業の現象学に関する理論—

そこで次に取り上げたいのは、中田基昭の理論である。彼は、教育哲学などを専門とし、授業の観察を行い、現象学的な視点からアプローチした研究を多く行った人物である。そのうちの一つ、『授業の現象学』（1993）において、中田は「直接的対話」と「間接的対話」という概念を展開している¹⁵。まず、彼によれば、「直接的対話」は小学校に入学して間もない子どもたちが、四六時中、教師に話しかけて、応答を求める類の対話の形態をあらわした言葉である。この対話を図示化すると、図1のようになる。

図1は、一人の教師と一人の子どもが一対一で対話をする様子をあらわしている。そして、この対話において、子どもは教師への愛着と信頼を形成することが可能になる。

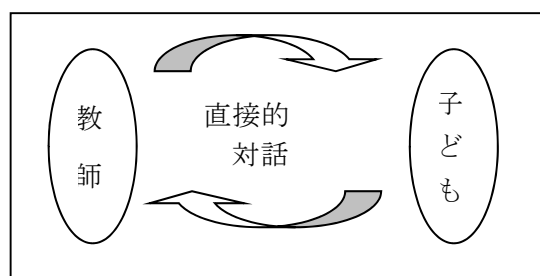


図1 直接的対話のとらえかた

他方の「間接的対話」は、ある一人の話し相手と一対一の対話を直接している時に、その話し手が委ねたことを間接的に引き受けている多数の他者が存在し、そのことが話し手に意識されている状態をさしている。それは、話者以外の多数の人間が一対一の対話に関わっていない

聞き手として、その対話に間接的に参加していることを意味している。つまり、「間接的対話」とは、一対一の対話を生きている二人の人間とその対話に関わっていない他の人間との間にも、間接的に生じている対話のことである¹⁶。このことを図示化すると、図2のようになる。

図2は、一人の教師と一人の子どもが直接的対話をしているその周辺で、複数の子どもがその対話に間接的に参加している様子である。たとえば、間接的対話は、授業で教師に発言を認められた子ども（あるいは、教師によって指示された子ども）が教師の質問に答えている時に生じることがある。（（ ）内は筆者）

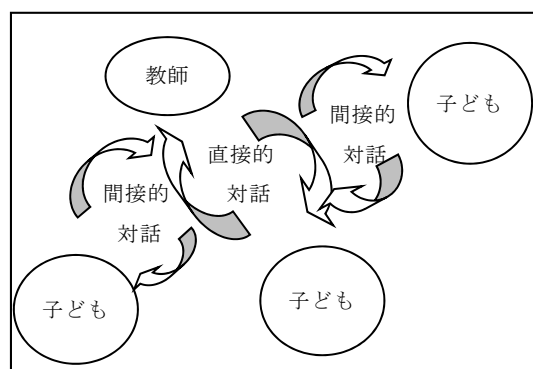


図2 間接的対話のとらえかた

また、中田は「直接的対話」から「間接的対話」へ、さらに教育の現場では「教師による間接的対話」から「級友による間接的対話」へ、という変化がある、とも述べている。「教師による間接的対話」は、教師とある一人の子どもが対話し、その周りの子どもが対話に参加することをあらわす。また、「級友による間接的対話」は、ある一人の子どもともう一人の子どもが対話し、その周りの子どもが対話に参加することをあらわす。たとえば、間接的対話において傾聴の態度を持ち合わせていない子どもがいたとしよう。彼は、自分の発話を「直接的対話」の次元で引き受けてくれた人物（ここでは教師のことをさす）への信頼や愛着によって、少なくとも「教師による間接的対話」の発話には集中するようになる。そうすると次に、教師によって発言権が認められた「級友による間接的対話」の発話にも、耳を傾けることができるようになる。こういった変化は、さらに、「級友による間接的対話」が熟してゆくと、個々の子どもが、自分の発言の「間接的対話」としての有用性にも目覚めるようになる、と中田はいう¹⁷。

この中田基昭の理論を、岡田敬司は「心の理解」と「事柄の検討」という言葉に変えて、とらえている。まず、「心の理解」は、あらゆる人間理解の、それゆえ、あらゆる人間関係の基盤をなすものである。また、「事柄の検討」は、理解は基本的に対等な表現能力と理解能力を持つ者の間、つまり相互的なコミュニケーションが可能な

者の間に成立する事象である。この二つのコミュニケーションは、共に物語能力の現れとして、密接に関連して発生し、発展していく¹⁸。

岡田敬司は、このように、中田基昭の理論を再検討するわけであるが、次に求められるのは、こうした二人の見解を統合する視点ではないだろうか。そこで次項では、二人の見解を統合させる視点を「統合的解釈」という言葉に集約し、まとめていくことにしたい。

2. 統合的解釈

(1) 岡田敬司のコミュニケーション重視の理論

岡田敬司は、岡本夏木の「一次的ことば」と「二次的ことば」、中田基昭の「直接的対話」と「間接的対話」の理論を組み合わせたわけであるが、彼は「一次的言葉」と「直接的対話」、そして「二次的言葉」と「間接的対話」には、少なからず親和性がある、と述べている¹⁹。その理由として、彼は、「一次的言葉を用いた間接的対話」、「二次的言葉を用いた直接的対話」も存在するということをあげ、二つの組み合わせがあると論じているからである。「一次的言葉を用いた間接的対話」は、「一次的言葉」が親しい人とのやりとりのなかで生まれるものであり、具体的なことがらについて状況の文脈にたよりながら展開する言語活動である。また、その「間接的対話」は、話者がその話をする相手以外の多数の人々の存在を意識して話すものであったことを考えると、その状況は、教師とある一人の子どもの具体的で状況依存的な会話に、その他の子どもたちも自分のことのようにとらえて、会話を聞いている様子などが考えられる。たとえば、あるひとつの作品を多数の子どもたちが力を合わせて作りあげる途中で、一人の子どもがその作業につまずき、その他の子どもたちもその場にいて教師に相談をする。この時、実際の対話は教師と、作業につまずいた子どもがおこなっているが、作品づくりに関わるその他の子どもたちもなんらかのかたちでその対話に参加するであろう。岡田にしたがえば、ここに学級共同体の円熟していく過程があらわれてくるという²⁰。もうひとつの組み合わせである「二次的言葉を用いた直接的対話」は、「二次的言葉」が実際の現実場面を離れたところで展開する言語活動である。また、「直接的対話」は、完全に一対一の対話で、その周囲の人々の存在は意識されていない。これらのことを考えあわせると、ある現実場面から一旦離れた場所で、状況に依存しない会話をする様子が思い浮かぶ。たとえば、学校から帰宅後の子どもが母親に、その日に学校で起こった出来事についてわかりやすく話をするなどが考えられる²¹。

(2) 「一次的言葉を用いた間接的対話」への着目

本項では、岡田の理論のうち、ひとつめの組み合わせ

である「一次的言葉を用いた間接的対話」に着目することにした。それは、岡田がこの例としてあげた、学級共同体が円熟し、教師を含んだ状況で対話がなされることについて、もう少し深く考える余地があると思われるからである。

岡田は「一次的言葉を用いた間接的対話」の状況の例として、学級共同体が円熟し、教師を含めてみんなが仲良しになり、なじみになった場合に、教師が子どもたちに対して語る、ということをおこなった²²。円熟した集団の一員である教師が、子どもたちに語るのであるから、この場合の「間接的対話」は、先にみた教師が話すことに着眼点をおいた「教師による間接的対話」の一つととらえることができる。

ところが、「一次的言葉を用いた間接的対話」の例の「学級共同体が円熟し」というところに目を向けるならば、その集団が、学習面においても生活面においても、子ども同士や教師と子どもの関係が非常に密であり、熟した集団であるととらえることができよう。このことを肯定するならば、円熟した学級共同体では、集団の構成員一人ひとりが、おおよそなじんだ状況の中で存在しているがゆえに、状況依存的なやりとりが成立していると考えられる。つまり、状況依存的な学級の教師の発話は、多くを語らなくても、子どもたちに伝わる、ということである。そこでは、「一次的言葉を用いた間接的対話」においては、教師の側だけではなく、子どもたちにも目を向けた議論が必要になる。このことを考えるために、その状況を図示化したのが図3である。

図3は、「間接的対話」と同様、一人の教師と一人の子どもとの対話に他の子どもが参加する様子である。ただし、ここでの対話は「一次的言葉」であり、対話している二人以外の子どもたちが、その内容を理解できることを前提としている。これこそが、おそらく対話の内容が「一次的言葉」で通じる、円熟した学級共同体なのである。

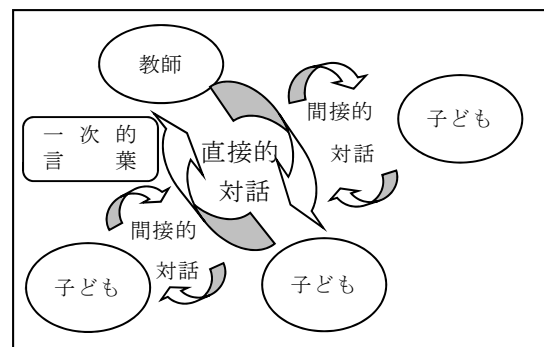


図3 「一次的言葉を用いた間接的対話」のとら

しかしながら、この「一次的言葉を用いた間接的対話」をなす集団一人ひとりに目を向けたとしても、そこには、

対話の方向性や言葉があるだけである。対話には、対話に参画している人同士のなんらかの関係性や教育的な意味が潜んでいるのではないだろうか。

3. 「包括的対話」のとらえかた

—対話からみえてくる教師と子どもの関係性—

本項では、対話に参画している人同士のなんらかの関係性や教育的な意味を見出すべく、これまでにあげた対話のとらえかたを振り返り、さらにそれらを包括した対話のとらえかたについて考えていくことにする。

中田基昭が用いた「直接的対話」は、主に教師と子どもの一対一の対話であり、他方の「間接的対話」は、「直接的対話」に参加している子どもたちが、自分も対話に参加しているかのような雰囲気の中で、対話がうまれる状況であった。また岡田敬司の理論である「一次的言葉をういた間接的対話」は、学級共同体が円熟していることから、教師は子どもと同じ目線に立ったように語る、というものであった。

しかし、「関係」ということを念頭におくならば、「一次的言葉をういた間接的対話」には限界がある。なぜなら、それは、あくまでも教師が主体だからである。対話に参画するものの関係性や意味について考えようとするならば、まず、対話に参画するものと彼らの意識などをあらかず対話のとらえかたを考えていかなければならないであろう。そこで、「直接的対話」、「間接的対話」、「一次的言葉をういた間接的対話」のそれぞれをまとめて図1から図3を統合したい。それぞれを一つの図に統合してみると、図4のようになり、その状況は「包括的対話」と称することができるのではないだろうか。

図4に示したのは、教師とある一人の子どもが対話し、それに他の子どもたちが参加している状況である。彼らの対話に用いられている言葉は、「一次的言葉」と「二次的言葉」であり、その内容は周辺の子どもたちも理解することができる関係にある。この図では、対話は「間接的対話」の一部であるように思われるかもしれないが、大きく異なるのは、教師が子どもと同じ目線、同じ雰囲気の中で、あたかも子どものように対話するイメージである。ただし、教師の立ち位置は、子どもと同じ位置であっても、教師の意識としては、自由自在に動き、子どもがそれについてくるイメージなのである。

「対話」とは、いうまでもなく、双方が向かい合って話をするものである。双方という言葉から、関係している人間がいる、ということがわかる。そうであるなら、当然のことではあるが、「対話」には関係性が潜んでいるのである。ならばそれは、「対話をみれば、関係性がみえてくる」と言い換えることができるからである。であるならば、同様に対話の意味の検討においては、関係に着目する必要がある、ということであろう。

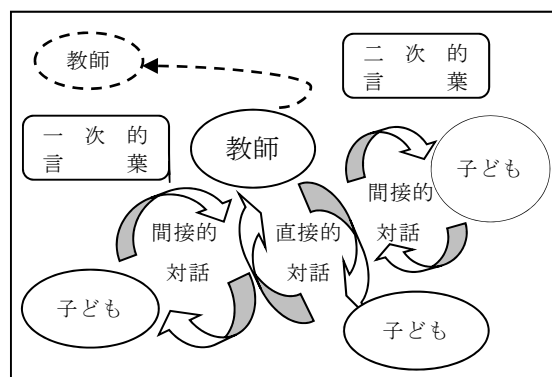


図4 「包括的対話」のとらえかた

おわりに

以上、本研究ノートでは、まず岡本夏木の「一次のことば」と「二次のことば」の理論、それから中田基昭の「直接的対話」と「間接的対話」の理論、そしてそれらの理論を統合した岡田敬司の「一次的言葉をういた間接的対話」の理論を整理した。そして次に、彼らの理論から示唆を得て、対話のとらえかたを四つあげて図示化し、教師と子どもの間に生じる「包括的対話」という概念のイメージを提案した。しかし、本研究では、それらの対話から、教師と子どもの関係、すなわち「教育関係」の在り様に本研究では立ち入ることができなかった。「直接的対話」、「間接的対話」、「一次的言葉をういた間接的対話」、「包括的対話」の四つの対話のとらえかたから、教師と子どもの関係性を垣間見ることはできたかもしれないが、それらがどのような意味をもつか、ということろまでは至らなかった。

それゆえ、今後、明らかにすべきことは、「教育関係」がもつ教育的な意味である。たとえば、教師と子どもの間に「ずれ」的な関係があり、その関係が「教育関係」の一般的な知識注入や管理主義的なものではなく、新しい「教育関係」を導く一つの手がかりとなるという仮説などが考えられる。さらに、ことばを交わして対話することに対して、時には、間や雰囲気、教師や子どもの表情といったミクロな視点から、それらの間や雰囲気を構成する空間、環境といったマクロな視点までを意識しながら、参与観察記録にアプローチするということも考えられる。それらの詳細についての検討は、今後の課題とすることにしたい。

いま、教師による体罰の問題、子どもによる教師への暴力の問題など、痛ましい出来事が多く起こっている。このような時代において、学校の教師たちは、学習面のサポートも然ることながら、子どもやその保護者との人間関係の面においても、非常に気を使わなければならないようになってきている。それは学校における「教育関係」が危うくなってきている、ということかもしれない。その「教育関係」を良くも悪くも築くひとつの方法として、対話

があげられるが、話す時間の確保、話し方、話す内容など、対話にまつわる問題を考え出せば きりがない。できることならば、子どもと教師が共に活動のできる授業などの時間内で、「教育関係」を「かたちあるもの」に築きあげたいと教師は思うであろう。

当然のことながら、その子どもと教師、一人ひとりの求める「教育関係」のかたちは異なるだろう。だからこそ、一人ひとりの生きてきた文脈に沿うように言葉を交わす必要があるといえよう。なぜなら、言葉や対話をもたらす関係性への影響は、大きいからである。日々交わされる多くの「ことば」が、日々築きあげられる「関係」を左右することは、言をまたないことである。

謝辞

本研究ノートは、修士課程に入学してから取り組み始めた「教育関係」、とりわけ、教師と子どもの関係において表れる、対話に着目してまとめたものである。サブタイトルにある「参与観察記録」というのは、注3に書いたように、実は、「教育関係」を考えるきっかけとなった

「学校法人きのくに子どもの村学園」の教育実践の観察記録をふまえてのことである。

参与観察記録は、2012年4月から2013年3月までの間、学園へ訪問して不定期に行った。学園の生活や活動に観察者として、時には参加者として関わることもあり、学園の人々とさまざまな関わりをもつ中で、拙稿ではあるが、研究ノートとしてまとめることができた。このような機会に恵まれたことに、まずは感謝したい。

本研究ノートの執筆においては、多くの先生方から、ひとつひとつの言葉の意味を丁寧に説明することなど、ご助言いただいた。一人ひとりのお名前をあげることはできないが、ここで御礼を申し上げたい。さらに、昼夜を問わず、夜遅くまでご指導してくださった学部生時代からの指導教員である山崎洋子先生には、文章を突き詰めて書いていくことの大切さを教えて頂き、大変感謝している。また、院生室で執筆中、いつも静かにするよう気遣いしてくださった院生の皆様にもこの場を借りて、御礼を申し上げたい。

—注—

- 1 渡邊隆信「教育関係」『新教育思想事典』勁草書房、1990、p. 141.
- 2 ネル・ノディングズ著、山崎洋子・菱刈晃夫監訳『幸せのための教育』知泉書房、2012、p. 198.
- 3 本研究ノートで直接ふれなかったが、この表1で示した参与観察記録は、学校法人きのくに子どもの村学園の教育実践の記録の一部である。この学園は、1992年創立の学校であり、徹底したプロジェクト学習を行う教育方法に特徴がある。また、教育理念として自己決定の原則、個性化の原則、体験活動の原則という三つの原則を掲げている。本学園については、堀真一郎著『自由学校の設計 一きのくに子どもの村の生活と学習』（黎明書房、2009）を参照されたい。
- 4 岡本夏木の著書のなかで「言葉」という表記は平仮名で「ことば」が用いられている。そのため、「一次的事ことば」と「二次的事ことば」の両方をさす際には、すべて「ことば」と表記する。
- 5 岡本夏木著『小学生になる前後』岩波新書、1995、pp. 207-216.
- 6 同上書、pp. 221-224.
- 7 岡本夏木、前掲書、p. 221.
- 8 岡本夏木の「ことば」については、注4で述べたが、岡田敬司は「一次的言葉」と「二次的言葉」というように、「ことば」の部分を漢字で表記している。そのため、岡本の理論に触れる際は、平仮名の「ことば」、岡田の理論に触れる際は、漢字の「言葉」と表記する。
- 9 岡田敬司著『コミュニケーションと人間形成』ミネルヴァ書房、1998、pp. 61-62.
- 10 岡田敬司、前掲書、pp. 60-63.
- 11 同書、p. 63.
- 12 岡田敬司、前掲書、pp. 62-63.
- 13 同上
- 14 同上
- 15 中田基昭著『授業の現象学』東京大学出版会、1993
- 16 同書、p. 19.
- 17 中田基昭、前掲書、pp. 17-19.
- 18 同書、p. 9.
- 19 岡田敬司、前掲書、p. 55.
- 20 同上
- 21 岡田は、イギリスの教育社会学者 B. パーンステインの著作である『言語社会化論』の理論から「一次的言葉」を「制限コード」(restricted code)、そして「二次的言葉」を「精密コード」(elaborated code)と対応させた。しかし、ここでは論点から少しずれる可能性があるため、取り上げるのは控えることにする。ちなみに、B. パーンステインが用いたこの二種類のコードは、中産階級以上の家庭の子どもたちの学業成績が、労働者階級の家庭の子どもたちのそれより優れており、その結果、学校教育は支配階級の子どもを被支配階級に再生産しているだけだという事実(統計的

事実)を説明するために持ち出されたものである。「制限コード」とは、労働者階級の家庭で用いられている言葉文化に対する意味づけである。このコードは、構文的に省略が多く、論理的に複雑なことを述べるのに必要な接続詞があまり使用されない状態を指している。もう一つの「精密コード」とは、中産階級以上

の家庭で用いられている言葉文化に対する意味づけである。こちらのコードは、主語、目的語、接続詞などが明確になり、家庭の中で用いる言葉であるにもかかわらず、状況に依存していない状態を指している。

22 岡田敬司, 前掲書, p. 55.