

第 5 部 会話分析

発話構造の日英比較

田中博子

1. 会話分析の観点から

本節では、最初に会話分析全般について簡単に紹介し、続いて日本語と英語の会話における順番取り (turn-taking) の比較研究に触れる。

1.1 会話分析

会話分析は 1960 年代に Harvey Sacks を中心とする社会学者によって始められた分野で、エスノメソドロジーを基礎とし、日常会話や制度的状況の会話や相互行為を社会現象として扱う手法である。間接的に得られたデータを素材とする社会学の方法論や、実際に話された会話ではなく、いわゆる理想言語を対象としていた当時の言語学の手法とは対照的に、Sacks たちは自然の会話を分析することにより、社会行為と会話との関係性を明らかにすることを試みた。

簡単に言うと、会話分析の主たる目的は、会話に加わる者がどのような方法あるいは手段によって会話行為を理解し、どのようにして会話を進めてゆくのかを解明する事にある。この目的を達成するために、人々の相互作用をビデオ又は音声テープに録画あるいは録音して、それにもとづく微細な記述を行い、発話を具体的に叙述するという手法が取られてきた。本稿では約 3 時間の日常会話及び会合のテープをデータとして採用する。(トランスクリプトに用いられている記号については付録を参照。)

基本的な分析方法は、自然の対話の中での会話の進行を、時の流れの中で捕らえる経験主義的手法である。特に、刻一刻と変化する相互作用が会話においてどのようなシークエンスとして現れているのかをフォローする。例えば、今の発話が次の発話とどのように構造的に関連しているのか、今の発話は次にくでであろう発話をどのように制約するか、そして、次の発話は先行する発話によってどのように形成されているのかなどを調べることにより、会話における規範的な構造を解明していく。

簡単な例をあげると、質問の後には答えが来るという基本的な期待があることが指摘できる。

(1) [石神井 1A #2:1] 電話の会話

W: =で- 食事は?

H: >食事はいらなく

質問の後に答えがない場合には答えが来るまでその追求が続くことから、このような潜在的期待があることが分かる。

(2) [Atkinson and Drew 1979: 52]

- A: Is there something bothering you or not?
何か気になっていることがあるのですか?
(1.0)
- A: Yes or no
どうなんですか
(1.5)
- A: Eh?
え?
- B: No.
いいえ.

このような具体例を数多く集めることで、帰納法により規範的なシークエンスのパターンを発見することができる。

これまでに日常会話の分野では、発話の順番取り (turn-taking) や発話の修復 (repair) から始まり、非言語行動と会話の関係、視線と相互行為の関係などに及ぶ幅広い研究がなされてきた。一見無秩序とさえ見える会話の中に、体系的な基本構造が存在することを発見したのは会話分析の大きな功績とされている (好井 1999: 1)。その最も代表的なものは、1974年に Sacks, Schegloff and Jefferson が書いた turn-taking、つまり日常会話の順番取りのシステムに関する論文である。その趣旨をまとめると次のようになる。

話し手が一度に話す単位を「発話の順番」(又は turn) とすると、基本的には一度に一人が話し、また、話し手の交代が繰り返し起こるという構造が、いかなる会話にもみられる。私達の日常会話の経験からも、話者同士の発話順番がオーバーラップされて重なることは最小限におさえられ、また、一人の話し手が話し終わって次の話し手が話し始めるまでの間合は、極度に短縮されていることが分かる。勿論、複数の人が一斉に話し始めることはあるが、そのような場合でも一人が話し手として残り、その他の話者は話を途中で止めるのが普通である。なお、日常会話においては、発話の順番 (ターン) の長さや話す順序が前もって決められていないという点も指摘されている。以上のような特徴は英語に限らず多くの他の言語にも当てはまることが立証されている。

Sacks たちは、一度に一人が話すという会話の基本的特質が実現されるための詳し

い条件をさらに検討し、いくつかの点を挙げている。まず、今の発話から次の発話への移行をスムーズに行うためには、発話の「潜在的完結点」(possible completion point)、つまりある発話がいつ終わるかをある程度予測する必要があるということである。会話参加者は絶えずお互いの話の進行を見守りながら、どの時点で自分が話し始めるべきかを見極めたり、お互いに微調整しながら会話をすすめていると言える。つまり、相手の話を聞いている際には、今の発話はどのように展開しているか、そしていつになれば終結するかという判断が常時なされているということになる。会話の進展の予測性または、潜在的終結点の予測性を「投企性」(projectability) と呼ぶ。

なお、会話の潜在的終結点は、今の話し手が話し終わって発話順番が他の話し手に移る機会を意味する。従って、潜在的完結点とは、話し手の交代が起きる可能性のある場所だと言える。このポイントを Sacks たちは発話の「移行適切場」(transition relevance place) TRP と呼ぶ。

それでは、発話において具体的にどのような場所が TRP、つまり移行適切場になりうるかということになるが、これは、Sacks たちが最初の turn-taking に関する論文を発表して以来 30 年余りにもわたり後の会話分析者によって引き継がれている研究課題である。Sacks たちは、発話順番は、その最小単位であるいくつかの統語上の要素（例えば、一つの単語、句、節、文、等）によって構成されると説明している。

(3) 一つの単語で構成されるターンの例 [SSJ: 702 (a)]

Desk: What is your last name [Lorraine.
→ Caller: [Dinnis
→ Desk: What?
→ Caller: Dinnis

(4) 一つの句で構成されるターンの例 [SS]: 702 (e)]

A: Oh I have the- I have one class in the e:vening.
→ B: On Mondays?
A: Y- uh::: Wednesdays.=

(5) 一つの節で構成されるターンの例 [SS]: 703: (g)]

A: Uh you been down here before [havenche.
B: [Yeh.
→ A: Where the sidewalk is?
B: Yeah.

最近の研究から、ターンの構成要素 (turn-constructural unit) は、syntax に左右されるのみならず、イントネーションのような韻律 (prosody) 上の特徴や文脈によっても形成されることが判明している (e.g. Ford and Thompson 1996)。いずれにせよ、ターンの構成要素は、何らかの方法でその種類が何であるかを投企できること、また何時その要素が完結するのか予測が可能でなければならないと Sacks たちは主張している。要するに、ターンまたはターンの構成要素の特徴として、投企性 (projectability) は重要な概念であると言える。

私自身、これまで日本語と英語の会話における発話順番の投企性を主に文法との関わりにおいて比較研究してきた。以下でそのいくつかの点に触れる。

Schegloff (1987) は、英語の場合には、ターンの冒頭からある程度そのターンの形や統語上の種類が予測できると指摘している。例えば、話し手は “What” や “How” で発話を始めることにより「質問」を投企したり、“He said” と言えば引用文が発せられる事が分かる。また、“I don’t think” で始まるターンは発話環境によって、「反論」の発話タイプを投企する場合がある。つまり、あるターンの種類や話し手の姿勢等が比較的早い時点で投企できると言える。このことは、更に英語の統語上の性質にも関連付けることができる。特に Fox, Jaspersen and Hayashi (1996) は、S-V-O など、英語の発話の語順が比較的固定していることを報告している。その結果、たとえば、主語が冒頭にくれば、平述文が形成され、be 動詞で始まる発話は質問として展開されることが予告できる。会話参加者はこのような syntax の知識を活用して、進行中のターンの形式や種類を比較的早く投企するのに役立てているということが報告されている。

大胆な言い方をすれば、日本語ではこれとは対照的に、発話の冒頭からターンの構造や構成要素を投企するのは、容易ではないと言える。その背景には、第一に言語学の研究でいわれているように、日本語と英語の語順が「鏡像関係」にあるという点も、この現象に密接に関係している (國廣 1980: 7)。第二に、英語には前置詞があるため、句の最初の単語を聞けばその句の構造がある程度把握できるが、日本語の場合には後置詞が用いられている。その結果、日本語の発話の構造は、時の流れの中で徐々に形成され、絶えず軌道修正が可能なのである。

以下では、日本語会話に見られるこの二つの特色について触れたい (Tanaka 1999, 2000 参照)。

1.2 日本語会話における述語後置に対する潜在的指向

日本語の文構造は比較的自由であると言われ、SOV, OSV, SVO や VO, V 等の例はデータの中にいくらかでも見付ける事ができる。特に述語の後にも主語や補足

語が続く文 (例えば「なに、それ?」) も一つの文型に成りつつあると報告されている (Ono and Suzuki 1992)。ただし、このような文型が形成される場合であっても、実際には述部後置に対する潜在的規範が存在することを取り上げたい。ここでは発話の重複 (overlap) がどこで起こり易いかを検討することにより、会話参加者の潜在的指向を探る。つまり、ある話者が話している最中、どの時点で次の話者が話を始めるかを調べることで、発話のどの箇所が潜在的完結点として見なされているかを観察する。そこで、

述部 + 追加部分

という形の発話を調べてみる。データによると、話者がこのような形態の発話を行う時に、聞き手は述部の終わりをしばしば TRP (つまり、移行適切場) として見なしていることが分かる。(以下のトランスクリプトで述部は太字で示す。)

(6) [石神井 1A #6: 3] 電話の会話

B は F に妻の洋子が海に行ったことについて話している。

B: また十二時ごろから行ったつつのね:= [洋子が (.) ん

F: [ん ()

(7) [OBS: 18] 複数参加者の会話

会話参加者の一人の D が、最近のファッションは昔自分が着ていたスタイルとそっくりなので、以前自分が着ていた服を娘が今着用している話をしたところ。

C: 同じよ [襟も

A: [あ! ほんと: :

(8) [IMD: 149-150] 電話の会話

学生である H は、最近出席した結婚披露宴で、多くの著名な来賓の中で肩身の狭い思いをしたことを語っている。

H: =非常に: : (.) 浮いとったんですけど [私って .hh e(H)e .hh

I: [いや、そんな事ないんちゃう?

以上の会話の断片では、最初の話者が述部を発して、その後の追加部分を言い始める前に聞き手が次のターンを始めていることが分かる。すなわち、述部の完結点はしばしば次の話し手の発話と重なる箇所である。これらの例から、述部の終了点は、聞き手の行為によって定期的に TRP (移行適切場) と見なされていることが裏付けられる。

それでは、話し手は追加部分をどのように取り扱っているか見てみよう。データによると、話し手は、述部のすぐ後に TRP (移行適切場) が起きるのを妨げる幾つかの手段を使っていることが分かる。たとえば、前述の断片 (6)–(8) を見ても、話し手は述部の後

体は、逆説的に述部の終わりが潜在的に一つの TRP (移行適切場) として見なされる可能性が高いという話者の理解を物語っている。つまり、述部は発話の潜在的完結点であると言える。以上の考察により、述部後置という構造が日本語会話における少なくとも一つのターンの形態であると言える。

1.3 ターンの展開の不透明性

確かに述部の終結はそれを含むターンの潜在的完結点として扱われているわけであるが、一見すると、日本語の会話参加者は、重大な問題に直面しているかのように見える。つまり発話の途中で述部らしきものが聞こえても、はたしてそれが最終的にターンの述部であるかどうかを知るためには、それを含むターン全体が完結間近にならなければ見当が付かない場合が多いということである。時の流れとの関連で見ると、日本語の会話においては、いろいろな後置詞によって発話が小刻みに組み立てられていて先が読めないことがしばしばある。また逆に言えば、話し手は発話の方向性を比較的自由に対話の中で変えていくこともできる。

たとえば、会話参加者は、あるターンの進行中、潜在的に述部に発展しうる動詞や形容詞が聞こえても、それがターン自体の述部になるかどうか、必ずしも予想できないという事態に直面する。たとえ動詞が現れても、その後に続く助詞などにより、それまでの発話部分が名詞句等に変換される可能性が常につきまとう。

(14) [石神井 1A #4: 7] 電話の会話

K は、子供が病気で熱が下がった後に突発性発疹が出たことについて話している。

K: もう熱がもう-下がった*と思ったら [ね: = >出た<=

Y: [ん

Y: =↑は::

この例では、*印のある「下がった」という動詞までの部分 (つまり潜在的な述部) はすでに文をなしている。しかしながら、聞き手は「下がった」という言葉が聞こえた時点で話し始めるのではなくて、「出た」が聞こえるまで (簡単なあいづちをのぞいては) 自分のターンを始めるのを控えている。要するに「下がった」という言葉自体は TRP (移行適切場) と見なされていないわけである。別の言い方をすれば、会話参加者は文法上の完結点 (このケースでは文) を必ずしも TRP として扱っていないということである。K の発話を時の流れでどの様に変化しているかをフォローすると以下の様になる。

最初に K は文構造を構築する。

(a) K: もう熱がもう-下がった*

その後、引用の助詞「と」により、(a) は補足語に変換される。

(b) K: もう熱がもう-下がった*と

次に (b) は、「思った」という動詞を持つ新しい文構造の中に埋め込まれる。

(c) K: もう熱がもう-下がった*と思った

しかし、今度は接続助詞「たら」を付け加えることで、(c) が従属節に変換される。

(d) K: もう熱がもう-下がった*と思ったら

この節は主節を投企している。最後にその主節が現れる。

(e) K: もう熱がもう-下がった*と思ったら[ね: = >出た<=

このように順を追ってターンの展開を辿ると、目まぐるしい変換が次々に行われていることが分かる。たとえ述語となる可能性のある候補が現れて完結した文章が出来上がっている場合でも、その後、補足語に変わったり、複合的なターンに変化する可能性がある。なお、このような変換が起こることを前もって予測するのは難しく、変換されるまでは発話がどんな軌道を辿るのかさえ不明な場合がある。

いずれにせよ、最初に述語が聞こえても次の話し手が話者交代を控えるという事実は、会話参加者がターン構造の可変性を暗黙理に了解していることを示すと言える。

1.4. 格助詞とターンの構造

次に、より具体的に助詞の投企性について述べていきたい。日本語のターンの投企性又は予測性が限られている原因の一つは、助詞の性質に由来するところが多分にあると言える。助詞は後置詞であり、話し手がターンを組み立てる際に随時利用できるという性格をもっている。ここではまず格助詞の投企性について簡単に触れ、次節で接続助詞の例をあげて助詞のこのような特質を考察する。

会話で助詞がしばしば省略されることは周知の事実であるが、助詞が使われなくとも会話参加者は問題なく対話の行方を予測できる場合がある。

(15) [東京 10A: 15] 複数加者の会話

1 H: =だけど、それだけだとこの面白み Ø

2 H: [出て来ないすよ

3 → G: [ggg 出て (来ない)

1 行目の終わりの「Ø」の記号で表している所で、話し手 H は助詞を省略している。にも拘らず、3 行目を見ると、参加者の G が H の 1 行目の発話の続きを問題なく予測していることが分かる。

しかしながら助詞が特定されてない場合には、ターンの予測性が低下することがしばしばある。たとえば次の例では、H が自分の妻のことを話しているが、参加者の一人 T が途中から入ってくるような状況である。

(16) [東京 7: 4] 複数参加者の会話

- 1 H: 彼女は僕にね、もう世話女房が良いだろう良いだろう
2 っていうんですよ [ね。
3 (K) [ん:::
4 H: だけど僕全然世話 (heh) 女房-(.) Ø
5 → T: いや、=
6 H: =を欲しくないのよ。

H は最初に妻が世話女房の方が良いと言っていると断わった後、4 行目で「だけど」という接続詞を用いることにより、1 行目から 2 行目で言った事とは反対の趣旨の発言をすることを示唆している。H が「だけど僕世話女房」と言った時点、つまり「世話女房」がどのような名詞句であるか特定する以前に T が H の言いかけたターンを完成しようとしている。しかし、この時点で「世話女房」の後には助詞が使われていない。このように、「世話女房いや」と続けることによって、T は「世話女房」を主題又は主語として理解している事が分かる。その反面、6 行目を見ると、H はヲ格で始めることによって、「世話女房を欲しくない」という風に文を完成している。すなわち、H は溯及的に「世話女房」を目的語として位置付けている。この例より、二つの点が指摘できる。第一に、格助詞が省略されている時には、話し手が意図している名詞句の格を正確に予測するのは困難だということである。第二に、名詞句だけでは、話し手がどのようにターンを展開しようとしているかを予測する際、見当違いになる恐れがあるということである。

それでは、格助詞が用いられている場合には、どの程度投企が可能になるか検証してみよう。格助詞は、「補足語が述語に対してどのような関係にあるかを表す助詞」(益岡 et al. 1992: 49) と定義されていることから分るように、特定の格助詞は、述語を投企することが推測される。

(17) [石神井 1B #3: 1] 電話の会話

この断片では H が受け取ったチケットを関係者に配ったかどうか確認をしている。

T: あの: .hh 渡辺さんには貴女が

H: うん あたし渡してる:

T: そうよね

(18) [石神井 1A #9: 11] 電話の会話

専門家は金相場を知っているので、金製品を見るだけで値段が適切かどうか分るという話をしている。

1 M: ...見たら (.) あ:>これだったら:<安いと:=

2 H: =ん=

3 M: =いう風に [()人は分る様なものをね=

4 H: → [()分る訳↑ね

以上の例が示すように、ガ格やニ格は先行する名詞句と述語との関係性を表すので、ある文脈の中でこれらの格助詞は、適切な述語を投企する手がかりになると言える。

確かに、格助詞は先行する名詞句につながる述語を投企する材料として使えるが、その述語が時間の流れの中でいつ出てくるかを予測するのは困難である。それは、日本語の語順が比較的自由なため、ある格助詞が現れてもそれに対応する述語の前に別の補足語を差し込む可能性があるからである。例えば断片 (18) を見ると、3 行目で M は「分る」という述語の前に「人は」という補足語を挿入している。もう一つ例を紹介しよう。

(19) [東京 10A: 14] 複数参加者の会話

参加者は某先生にアンケート調査に基づいて論文を書いてもらう相談をしている。

1 H: それじゃね (.) あ::の先生にね: .hh

2 G: → ま-[まず読んでいた-

3 H: → [()オ-オーソドックスの↑ね

4 G: はい

5 H: → ものとして書いて下さる (.) ことは (.)

6 → 頂くことは良いと思うの＝

7 G: ＝はいはいはい

この断片においては、H の 1 行目の発話「それじゃね (.) あ::の先生にね: .hh」の終わりの方で格助詞「に」が聞こえた時点で、G が H のターンを完成し始めている。G は二格に対応する述語として「読んでいた-」を選んでいるが、その後の H のターンの展開を見てみると、G が投企した内容と大幅に食い違っていることが分かる。そもそもこの二格に対応する述語として H が選んだ動詞は「読んで頂く」ではなくて、「書いて頂く」である。更に、この動詞を発する前に「オーソドックスの↑ね ものとして」という補足句を挿入している。最後に、このターンは「書いて頂く」の後に「ことは」が続くため、「書いて頂く」という動詞はその後、名詞句に変換されて、最終的にターン全体の述部は「良いと思うの」となっている。つまりこの例は、どのような具体的順序で H がターンを組み立てるかという構造は、基本的には投企不可能であるということを示唆している。

結論として、二格やガ格の様な格助詞の投企性はその格助詞が含まれる補足節に対応する述語に限られていることが分かる。しかも、どの程度正確にその述語を推測できるかは、文脈などにも左右される。なお、投企された述語がターンのどの部分で現れるかは予想が難しいと言える。

1.5 まとめ

本節では会話分析による発話構造の分析例の紹介として、Real time で会話の進展を追跡することにより、生きた会話の中で文法が相互行為とどのような関係にあるのかを検討した。まず、述部後置という強力な潜在的指向が存在することを取り上げた。次に、日本語の発話構造は、英語と異なり、予測するのが比較的難しいことにも触れた。これは、日本語の文法構造が後置詞などによって、少しずつ構築されていることに大きく関係している。

次節では、この点を接続助詞の利用状況と関連させてより詳しく述べていきたい。さらに、日本語の場合にはこのような不透明性を補う重要な手段が存在することにも触れることにする。

2. 日本語発話の不透明性と終結部分の重要性

前節では英語と比べて日本語の発話構造が時系列の中で比較的不透明であることについて述べた。第一に日本語では、発話を形成する上で重要な役割を果たす述部が後置されているという潜在的指向が存在するため、発話がどのような社会的行為を

行っているのかを、発話の冒頭から予測するのが比較的困難である点に触れた。第二に、話し手は格助詞などの後置詞を用いることにより、時間の流れの中で発話を徐々に組み立てながら絶えず文法的構造を変えていくことが出来、その結果、日本語のターンの予測性または投企性 (projectability) が、英語などと比べると限定されることも指摘した。

このような特徴をより明らかにするために、本節は最初に日本語と英語の投企性に大きく関わる複合ターンの構造について述べる。一般的に、複合構造は英語の場合早く識別でき、それをターン全体の構造を予測するのに役立てる事ができる。これとは対照的に、日本語では、複合構造には予測性が低いという特徴をとり上げたい。最後に、このような状況のもとで、日本語の会話参加者は、発話の潜在的完結点 (possible completion point) または話者移行適切場 (transition-relevance place) をいかにして投企できるのかという点について触れる。

2.1 複合ターンの構造

英語と日本語では、それぞれターンを拡張するために二つ以上の構成要素をつなげて複合構造を作ることができる。このために英語では *if*, *when*, *because* などの前置詞が用いられるのに対して、日本語では「だから」、「て」、「ので」、「ば」、「けれども」などの接続助詞 (つまり後置詞) が利用される。この違いが自然の時間の流れの中で、ターンを作り上げる際に、どのように投企性へ影響をもたらすかを検討する。

2.2 英語の複合構造

英語では、複合構造のターンを作る為には、例えば *if* などの前置詞を冒頭に用いて発話を始めることにより、そのターンの後半部分 (主節) を投企することができる。Lerner (1991: 442-3) によると、会話参加者は *if X - then Y* (又は *when X - then Y*, *because X - Y*, *although X - Y*, あるいはそれに準ずる形態) の前半を、ターン構成要素の前半部分 (従属節) として用いることにより、潜在的完結点の到来を少なくとも一節分遅らせることができる。すなわち、この形態を使う事により、TRP (話者移行適切場) を一節分延期できる。この節では *if* や *because* の前置詞は太字で示す。

(20) [US] (Lerner 1991: 443)

Vic: If yer intuh one I'll take one too.=

Mike: =Yeh.

このような構造を Lerner (1991) は「複合ターン構成要素」 (compound turn-

constructional unit) と呼んでいる。さらに、この構造は、会話参加者が、前半部分 (従属節) の現れた時点で、それに対応する後半部分 (主節) の形態を予想できるということも示唆している。例えば、次の会話の断片では Rich が *if* で前半を始めたことを手がかりに、Carol はそれに続く後半部分を投企していることが分かる。なお時には *if-then* の表現の *then* が省略されることがある。

(21) [Gerald] (Lerner 1991: 445)

Rich: *if* you bring it intuh them

Carol: ih don't cost yuh nothing

さらに、前半部分が拡張される例も見られる。例えば *when X*, *unless X* などが冒頭に来る節をいくつか続けて用いる場合がある。

(22) [Gerald] (Lerner 1991: 444)

1 J: .hh **when** you go to France

2 **unless** you cn speak perfect French er: .h mosta the French-speaking countries

3 in Europe anyway like in Belgium 'n stuff .h

4 **if** you can't speak French 'n **speak** it 'n the way they speak it

5 → they don't wan anything t'do with you.

6 R: They don' ()

この断片において前半部分は 1 行目、2 行目及び 4 行目に始まる三つの節で形成されている。後半部分が 5 行目に現れるまで、TRP (話者移行適切場) が延期されている。なお、後半部分 (5 行目) が聞こえ始めた段階で、会話参加者はターンが終了間近であることを認知できる。

こうした例から英語の複合ターン構成要素に関して特記すべき点をいくつか挙げる事ができる。まず *if* などの語を前半部分の最初に置かなければならないという条件があるため、このターン形式を実現するには、話し手は事前に計画をする必要がある。このことは同時に、聞き手にとっても *if* という言葉が聞こえた時点で、複合ターンを投企することができることを意味する。さらに、一旦後半部分が聞こえ始めると、その終結箇所が TRP (話者移行適切場) になるであろうという予想を聞き手は立てることができる。つまり、英語の複合ターン構成要素とは、基本的には前部と後部の二部構成によるターン構造で、TRP (話者移行適切場) が投企できるターン構造であると言える。

2.3 日本語の複合ターン

日本語の複合ターンに関してもこれまでいくつかの考察が行われてきた。まず最初に、これまでの研究を簡単に紹介して (Lerner and Takagi 1999; Hayashi 1997; Hayashi and Mori 1998)、それから日英の比較を試みたい (Tanaka 1999 第六章参照)。まず、日本語の複合ターン構成要素では、ある程度の投企性を備えているが、英語と比べるとより遅い時点でこのようなターンの輪郭が現れると言える。

(23) [東京 7: 7] 複数参加者の会合

G は某先生の長所について述べている。

- 1 G: だってそういう力を持っていらっしゃるから
- 2 刺激になりうる訳でしょう？
- 3 K: ん: だけど ...

英語と同様に「から」という接続助詞を使うことにより、それまでの発話 (1 行目) を従属節として特定し、同時に主節を投企している。接続助詞はこの二つの点に関しては英語の *if* と同じような役割を果たしていることが分かるが、いくつかの違いを指摘することができる。

1. まず、英語では *if-then* の形式の複合ターンを組み立てるには通常二つの要素 *if* と *then* が使われるが、日本語では接続助詞を一つ使えば済む。つまり、接続助詞を用いることによって、話者はそれまでの発話を従属節に変換し、同時に主節を投企できるわけである。

2. 英語では前半部分の出だしを聞けば、ターン全体の構造をある程度投企できる。しかし、日本語の場合には、実際に接続助詞が聞こえるまで、現在進行中のターンが複合構造であるかどうか知ることは困難である。

その結果、まず日本語において複合ターンを投企できる時点は英語より遅れるということが言える。

接続助詞で終了するターン

前述した点以外にも重要な違いを二つ指摘することができる。第一に、日本語の場合、例 (23) で紹介したように、前半部分の後に後半部分がくるケースはあるが、時には前半部分 (従属節) が完了した後に後半部分 (主節) が続かない場合がある。

(24) [石神井 1A #4] 電話の会話

Y と A はこの次に再会する打ち合わせをしている。

- 1 Y: → また帰っちゃうの
- 2 (1.4)

3 A: → ん::ちよつと用事があるから::.

4 (.7)

5 Y: ↑ん (.) じゃ:電話するよ

(25) [東京 7: 19] 複数参加者の会話

参加者は W の個人的問題に関して話し合っている。

1 H: それはもうしょうがないですよ.

2 W: → gg もっと早く言ってく [れれば.

3 (その他複数): [[[笑い]]]

4 (): (遅いか)

(26) [石神井 1A #4: 13] 電話の会話

Y と K は共通の知人宅で近い将来再会したい旨、話し合っている。

1 Y: (で)また-=

2 K: =ん=

3 Y: → =ね:行った時 [に会えると良いんだけどね.=

4 K: [そう

5 K: =そうだね.:.=

このように会話では、主節がしばしば省略されることがある。(24) では「また帰っちゃうの」という質問の返答として「ん::ちよつと用事があるから::」という従属節が用いられているが、文脈上、主節は暗に理解されており、従属節のみでも十分意味ある返事になっている。(25) と (26) の場合にも、主節を使わず従属節だけでターンを構成することにより余韻のある表現となっている (Mori 1996 参照)。このように日本語では複合ターンの前部のみを用いてターンを構成することが頻繁に観察される。従って、日本語では前半部分が聞こえても後半部分が引き続き現れるかどうかの判断は微妙になる。つまり、後半部分が表現されるのか、あるいは省略されるのかはケース・バイ・ケースで、なかなか予測することは難しいと言える。

では会話参加者はどのような方法で後半部が現れるか否かを予測または投企するのだろうか。この場合、もちろん文脈は重要であるが、データによると、この判別はイントネーションによって行われていることが分かる。つまり、多くの場合、ターンが完結するかどうかは接続助詞を発する時に最終イントネーション (例えば降りイントネーション) が用いられているかによっている。例えば、(24) では 3 行目の終了部のイントネーションが下がっている (「.」の記号)。(25) の 2 行目と (26) の 3 行目についても同様のことが言える。つまり後半部分が省かれているこれらの三つの例では、それぞれターンの終了を告げる韻律 (prosody) 上の特徴が見られる。その反面、(23) の場合は 1 行目

の終わりに接続助詞が使われているが、降りイントネーションは用いられていない。逆に接続助詞の語尾を強調することにより、その後に後半部が続くことが示唆されている。言うまでもなく、これらのことは接続助詞の韻律上の特徴を見極めなければ、複合構造が投企されているか分らないことを意味しており、少なくとも接続助詞の語尾を聞く必要がある。その結果、日本語の場合は、複合ターン構造を投企できる時点が益々遅くなる。このことは、断片 (24) のように接続助詞が聞こえた後に沈黙がしばしば観察されることによっても裏付けられる。

日本語の複合ターン構造の複雑性

日本語の複合ターンの特徴として英語と異なる点がもう一つある。既に取り上げたように、英語の複合ターンは前半部分が従属節、後半部分は主節によって形成されるという二部構成のため、前後の論理関係が比較的容易に理解できる。しかし、日本語では、接続助詞を繰り返し用いることがあるため、実際の会話では非常に複雑なターン構造が出来上がる可能性がある。

(27) [東京 10A: 9] 複数参加者の会合

議長である G は会合のこれまでの議論をまとめている。

- | | |
|-------------------------------------|-----|
| G: °ま、も:::・tz:::° どう:ともかく::: | [A] |
| <u>具体化</u> していかなきゃならない::わけだから .hhh | [A] |
| そして::(.) その <u>本</u> を作りなが↑ら＝ | [B] |
| ＝やっぱりお互いに勉強できると思うんで .hh | [C] |
| あ::~g (1.0) ま今日もそうですけども＝ | [D] |
| ＝そういうことによって色んなことが (.) | [E] |
| こう発言もあったりわかっていくわけだから: .hhh (2.0) | [E] |
| 柱として <u>は</u> (.)これもアンケートも一つ出すでしょう？ | [F] |

この例のように、日本語では数多くの接続助詞を使う場合がある。また、ターンの終了を示唆するイントネーション（つまり降りイントネーション）を避けながらターンを徐々に組み立てることができるため、節の従属・主の関係が曖昧になってしまうことがある（Mori 1996）。従って、このような複合ターンを前半部分と後半部分で明確に区別することは難しくなる。

また、先程見たように、英語では後半部分が聞こえるとターンがそろそろ終了する可能性のあることを意味する。しかし、上の断片が例証するように、日本語では幾つでも構成要素を付け加えられるため前後の判別が出来なくなってしまう。従って、英語と異なり、日本語では、この形式をターン終結点、または話者移行適切場（TRP）を投企する用

途に常に利用できるわけではない。

つまり、英語では計画的にこのターン構造を構築する必要があるが、日本語では、随時このようなターン構成を実現できる。その結果、日本語のターンの投企性はさらに限定されることになる。

2.4 発話の潜在的完結点の投企性

ターンの形状が絶えず変換可能で、いつまでも投企不可能であるということになると、話者が相互行為をしながら円滑に順番取り (turn-taking) をする上で支障が生じる。しかしながら、現に日本語の会話参加者は発話の潜在的完結点 (possible completion point) や話者移行適切場 (transition-relevance place) を予測することが出来、問題なく会話における順番取り (turn-taking) をこなしている。そこで、一見矛盾しているかのように見えるこの二つの現象がどのようにして同時に成立しているかについて検討したいと思う (Tanaka 1999 第3、4章、Tanaka 2000 参照)。

結論から言うと、日本語の発話は、ほとんど無制限に変換可能であるが、英語とは対照的に、ターンの進行に歯止めをつける強力なツールを備えている。これまで述べたように、英語の会話では、発話構造を投企するための多くの情報や手がかりが発話の冒頭部分に含まれている。一般的に言うと、日本語の場合は、その逆で発話の最終的な形や形態を決定する情報がターンの終結部分に数多く集中している。これまでの研究により、発話の終結部分には明らかに秩序があり、大きく分けて四つのタイプに類型化できる。

ターンの終結形態

1. ターン終結要素
2. 言い切り (しばしば音韻上有標化されている)
3. 接続助詞、格助詞、副助詞など
4. 述部+補足節

この表にある類型 4 については前節で簡単に触れた。類型 3 は接続詞のみに関して取り上げたように、ある発話がこれらの文法要素で終了する場合、それが TRP (話者移行適切場) であるか否かの判断は状況 (文脈や韻律上の特徴) に大きく左右されるため曖昧さを伴う。その反面、この中でも特に一番目と二番目のタイプがターンの終結を明白に促しているということ、以下で取り上げる。第一のタイプはここで「ターン終結要素」と呼ぶ特定の文末要素の組み合わせで、第二のタイプは「言い切り」である。

以下は網羅的なリストではないが、この表にあるような文法的要素の特定の組み合わせを「ターン終結要素」と呼ぶ。

- (a) 終助詞
- (b) 「です」、「でしょう」、「だ」などの判定詞
- (c) 「ます」の様な動詞性接尾辞
- (d) 「わけ」、「もの」、「もん」などの形式名詞
- (e) 「なさい」、「ください」、「ちょうだい」など終助詞に準じるもの

日本語と英語の会話の大きな違いの一つは、日本語では「ターン終結要素」が頻繁に使われることである。ターン終結要素は、会話参加者が順番取りをタイミングよく、かつ正確に遂行するための重要な会話上の道具である。例えば次の断片を見てみよう。ターン終結要素は太字で表してある。

1 K: ... 枠の隙間を出てないということ事で [しょう
2 G: [だか↑ら
3 W: [つまりさ: .hh...

同じく次の断片の 1 行目から 4 行目では、二人の会話参加者が交互にターンのやり取りをしているが、発話の重複部分がまさにターン終結要素と重なっている。

W: ん:そう[ね
G: [それはあるでし [ようね

- W: [そうなんで [しょうね
 G: [ん、それは大っきいと思いますね
 S: えー

ここでは会話参加者がターン終結要素を利用して、お互いの発話の開始と完結を微妙に調整していることが分かる。

このように、話し手のターンが完全に終わるまで待たなくても、ターン終結要素が聞こえ始めた時点でそのターンが終了間近であることを予想できるということは、いわゆる話者移行適切場 (TRP) が瞬時的な性質のものではなくて、ある幅のあることを示唆している。前節で述べたように、日本語の発話はなかなか先が読めないという特質がある。従って、このように次の発話を始める場所に関してある程度ゆとりがあると言うことは、会話を滑らかに進める上で重要なのである。時には、ターン終結要素は発話の流れの中で、突然現れることがある。そのような場合でも、話者の交代を行う場所にある余裕は、間合を置かずとも次の話し手への移行を可能にする巧妙なメカニズムだと言える。

このことは、ターン終結要素の使用にまつわる韻律上の特徴にも関係している。発話が完了する前にしばしば次の話者が話し始めるということは、会話参加者が最終イントネーションに必ずしも頼らなくても発話の潜在的完結点を予想できることを示唆する。もちろん多くの場合、ターン終結要素が使われる場合にも、最終イントネーションが併用されているが、以上のことは、イントネーションとは独立して、文法的構造によってもターンが終わりに近づいていることを投企できることを意味している。

次にターン終結要素はいかにして、話者移行適切場を示す事ができるのかという点であるが、以下の断片を例にして検討してみよう。

(30) [石神井 1A #5: 5] 電話の会話

K は赤ちゃんの皮膚病のことを話している。

- 1 K: . . . 擦るとまた赤くなるんだよね =
 2 Y: =°あ:そっか:°

1 行目の終に四つのターン終結要素の連鎖が用いられている。既に見たように、幾つかの文法上の変換が見られる。まず「ん」はその前にくる「赤くなる」という動詞を名詞化し、次に判定詞「だ」は、それを述語化している。前節で述べたように、述語がターンの最後に来るという強力な規範があるため、この変換はターンが終了間近だというサインとして扱われても不思議ではない。その後続く終助詞「よ」は、この述語を文法的には変換せず、前の述語の行為を強調している。最後に来る終助詞「ね」がこのような場所に用いられる場合には、英語で言う tag question の役割を果たしており、次の発話

者への交代を促している。従って、総合すると、「...んだよね」という一連の発話終結要素は、様々な方法でターンが終了しつつあることを示し、また、次の話し手にターンを移す準備をしていることが分かる。

これに関連して留保すべき点がある。先程の一覧表で挙げたターン終結要素は、ターンが終わる事を告げる役割を常に果たす訳ではなく、特定の状況においては話者交代適切場とは見なされないことがあるという点である。

(31) [石神井 1A #9: 13] 電話の会話

- 1 M: (そいつは)説明して下さい [って ま:ゆ [ってたね
2 H: [ん [あ:ゆってたね

例えばこの断片では、1 行目の「下さい」はターン終結要素であるが、文脈からこれは引用部分の終結要素だと分るため、M の発話全体のターン終結要素とは扱われていない。同じく、ターンの途中で終助詞等が現れる場合も、もちろんターンの終結要素とは見なされない。

(32) [石神井 1A #4: 14] 電話の会話

Y は電子レンジでいちごジャムの作り方を説明している。

- 1 Y: → =最初に:約15分強でね
2 K: ん
3 Y: 約15分:やるんだけど:=
4 K: =ん
5 Y: → 途中::開けてね:
6 K: ん=
7 Y: =二三分かき混 [ぜて:
8 K: [かき混ぜて [()
9 Y: [で灰汁を::取るんだって=

上の断片では「ね」という終助詞が 1 行目と 5 行目の終わりに使われている。K は簡単なあいずちで受け答えているが、それぞれは明らかにターンの途中に現れているため、ターン終結要素としては扱われてはいない。

2.6 言い切り

このように日本語のターンの末尾は、頻繁にターン終結要素で標示されている反面、特に身内など親密な関係の者同士の会話においては、発話はしばしば「言い切り」で

終わっている。ここで言う「言い切り」とは、ターン終結要素が一切用いられず、また接続助詞や格助詞などが最後にこないターンの形式のことである。この種のターンは、述語で終了する場合も述語以外の要素で終了するケースもあるが、いずれにしても、突然終了している。このような場合、会話参加者はいかにしてターンが終了したことを把握できるのだろうか。ターンが終了したことを知るためには、文法的変換がそれ以上起こらないことを確認する必要がある。データによると、文脈はターンの終了したことを告げる判断材料になるが、さらに重要な点は、言い切りの形態が用いられる際には韻律上の特徴がしばしば有標化されているということである。例えば、強調、イントネーション上の目立った上昇や下降、音の延長、というような特徴である。

次の断片は各行が言い切りで終了しているが、1 行目の「大丈夫」の語尾のイントネーションが際立って上がっている。3 行目においては、最初の言葉「ああ」が上がり、次の言葉「そう」が下がるという韻律上のコントラストがはっきりしている。

(33) [石神井 1A #1: 5] 電話の会話

- 1 A: ゆりかちゃんお腹の方大丈夫↑夫
- 2 Y: ん、大分また治ってきた。((降りのイントネーション))
- 3 A: ↑ああ↓そう

言い切りで終わるターンは以下のように周囲の話より早いテンポで発せられることがある。

(34) [石神井 1A #4: 15] 電話の会話

K は Y のために作ったジャムのことを聞いている。

- 1 K: >食べた? <=
- 2 Y: =>食べた<
- 3 美味しかったよ=
- 4 K: =ほんと

さらに別のパターンとして、言葉全体を強調したり、引き延ばすこともある。

(35) [石神井 1A #1: 2] 電話の会話

母は娘が会いに来てくれるか聞いている。

- 1 母: もどる?
- 2 娘: まだ
- 3 母: ((笑いながら)) ま:(h)だ:(h) hm=

また、言い切り形式のターンの最後に現れる言葉は通常の韻律の特徴からすると同じ言葉かどうか疑われる程、変型されることもある。

(36) [石神井 2A #5: 2] 電話の会話

1 行目で話し手 N は電話のそばにいる妻に話している。

1 N: 洋子ちゃん弁当作ってないしょ

2 K: 弁当？

3 N: → 弁当マ::ル.

4 K: → マルね＝

5 N: → =こうしゅうマルでしょう？

6 K: ん

7 N: → ん、じゃ俺もマ::ル.

8 K: わかった＝

ここに出てくる「マル」というのは、あるお弁当の種類と推測されるが、4 行、または 5 行のようにターンの途中で現れる時は平坦な発音になっている。しかし、3 行目、又は 7 行目のようにターンの末尾に同じ言葉が用いられている時には、明らかに音律上有漂化されることがある。

このように、ターン終結要素が使用されない場合には、文法的な手段でターンが終了したことを示唆するのではなく、韻律上の特徴が使われていると指摘できる。言い切りの形態が利用されている場合、前述のような音の特徴が実際にターンの終わりを告げているということは、ターン終了前に次の発話との重複が稀にしか見られない事と、ターン終了後すぐに次の話し手が話し始めるケースが多いことより裏付けされている。

2.7 まとめ

本稿では日本語の発話構造について英語と比較しながら述べてきた。最初に、日本語には述語後置の潜在的指向が会話において存在することを指摘した。次に、英語では語順が比較的固定されており、前置詞が用いられているため、発話の冒頭部分が投企上非常に重要であるのに対して、日本語の発話は助詞が後置され、発話構造が常に変換可能であるため投企性に乏しい点に触れた。その反面、日本語のターン終了部分にははっきりとした秩序がある。すなわち、ターン終結要素は、文法的にターンの終焉を告げる一つの重要な手立てとしての役割を果たしていると言える。代替方法としての「言い切り」の形式が採用される場合には、有標化された韻律上の特徴によりターンの終わりを示すのである。これらは、日本語の順番取り (turn-taking) のメカニズムに

において、発話の進行中の不透明さを補う強力な手段だと言えるのではないだろうか。

参考文献

- Atkinson, J. M. and Paul Drew. (eds.) 1979. *Order in Court: The Organisation of Verbal Interaction in Judicial Settings*. London: Macmillan.
- Ford, C. E. and S. A. Thompson. 1996. "Interactional units in conversation: Syntactic, intonational, and pragmatic resources for the management of turns". In Ochs, E., E. A. Schegloff, and S. A. Thompson (eds.), *Interaction and Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 134-84.
- Fox, B. A., M. Hayashi, and R. Jasperson. 1996. "Resources and repair: A cross-linguistic study of syntax and repair". In Ochs, E., E. A. Schegloff, and S. A. Thompson (eds.), *Interaction and Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 185-237.
- Hayashi, Makoto. 1997. "Where grammar and interaction meet: A study of co-participant completion in Japanese conversation". Paper presented at *Ethnomethodology and Conversation Analysis: East and West*, Waseda University, Tokyo, Japan, 21-23 Aug. 1997.
- Hayashi, Makoto and Junko Mori. 1998. "Co-construction in Japanese revisited: 'We do finish each other's sentences'". In S. Iwasaki (ed.), *Japanese/Korean Linguistics*, Vol. 7. Stanford: Center for the Study of Language and Information.
- Lerner, Gene. 1991. "On the syntax of sentences in progress". *Language in Society*, 20: 441-58.
- Lerner, Gene and Tomoyo Takagi. 1999. "On the place of linguistic resources in the organization of talk-in-interaction: A co-investigation of English and Japanese grammatical practices". *Journal of Pragmatics*, 31: 49-75.
- Mori, Junko. 1996. "Negotiating agreement and disagreement: The use of connective expressions in Japanese conversations". Ph.D. dissertation, University of Wisconsin-Madison.
- Ono, T. and R. Suzuki. 1992. "Word order variability in Japanese conversation: Motivation and grammaticization". *Text* 12 (3): 429-45.
- Sacks, H., E. A. Schegloff and G. Jefferson. 1974. "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation". *Language* 50 (4): 696-735.
- Schegloff, E. A. 1987. "Recycled turn beginnings: A precise repair mechanism in conversation's turn-taking organization". In Button, G. and J. R. E. Lee (eds.), *Talk*

and Social Organization. Clevedon: Multilingual Matters, 70-85.

Tanaka, Hiroko. 1999. *Turn-Taking in Japanese Conversation: A Study in Grammar and Interaction*. Amsterdam: John Benjamins.

Tanaka, Hiroko. 2000. "Turn-projection in Japanese talk-in-interaction", *Research on Language and Social Interaction*.

國廣哲彌 1980「総説」國廣哲彌編『日英語比較講座』大修館書店 1-22

益岡隆志・田窪行則 1992『基礎日本語文法一改訂版』くろしお出版

好井裕明 1999「会話分析を始めよう」好井裕明、山田富秋、西阪仰編『会話分析への招待』世界思想社 1-35

付録: トランスクリプトで用いられている記号

下線	比較的大きな声
°発話°	「°」で囲まれた発話の音が周りより静かな場合
↑	直後の音が上がっている状態
↓	直後の音が下がっている状態
あ::	音が延ばされていることを示す
hhh	呼気音、又は笑い
.hhh	吸気音
>発話<	この二つの記号の間の発言の発話速度が比較的速いこと
=	発話と発話が途切れがなくつながっていること
-	音が途切れていること
.	降りイントネーション
?	昇りイントネーション
,	平らなイントネーション
[二人以上の話し手の発話が重なり始まる箇所を印す
]	二人以上の話し手の発話が重なり終わる箇所を印す
(0.5)	秒数で数えた沈黙の長さ
(.)	非常に短い間合
((笑い))	筆記者のコメント
()	聞き取り不可能または不確実な発話
→	注目すべき現象が現れる行をを指す
太字	注目すべき発話部分を示す

教室談話における参加の諸相：相互行為的分析の試み

茂呂雄二

1. 参加という問題

会話実践としての授業に、異なる場面を多数見つけることができる。緊張した場面—弛緩した場面、教科内容に関連した場面とそうでない場面、教師がおもに話す場面と子どもたちが話す場面などの変異を観察できる。

この場面の変異とは、談話の参加者のうち、誰が、どのようにして話し手あるいは聞き手となるかに、そして何を話すかなどから構成されるアンサンブルの変異である。これは、従来「参加」(Cazden, 1986)の問題として論じられてきた談話の側面である。授業において観察される場面の変異は、参加過程の変異であり、あるいは異なる参加過程の間の交替である。

授業における参加の過程を記述することは、授業という特殊なコミュニケーションの様態を記述することになる。しかしそれだけではなく、授業において教授と学習の活動が成立するメカニズムの一端を解明することにつながるから教授学的にもおおいに意味をもつであろう。通常の教授研究および授業分析の視点からすれば、参加は積極的な学習へのエンゲージメントや高い動機づけを連想させるだろう。しかし、本稿での参加はあくまでも話し手と聞き手関係の布置とその交替が問題とされる。一定の布置を基準にして、授業参加者が積極性や動機づけの度合いを評価したり観察可能にするかもしれない。しかし、その種のいわゆる心理的プロセスは、つねに参加者によって相互行為の中でモニターされており、相互行為において実践されるかぎりでの「実在的な」プロセスだと述べる必要がある。心理は、相互行為の中につまり実践の中にある。

1-1 参加の諸研究

談話研究および教室談話研究において、参加はさまざまに論じられてきた。本稿では、相互行為分析とバフテンに基づくジャンル（あるいはレジスター）への注目を、方法論の支えにして分析を進める。分析に基づいて、従来問題にされていない参加を組織化するのに利用されるリソースがあることを指摘することになる。

従来の参加の研究にはいくつかのトレンドがあるが、その一つに参加者カテゴリーのタクソノミーがある。あるいは「参与者のステータス」(Goodwin, M. H., 1990)と呼ぶことのできる研究のトレンドである。たとえば、Goffman (1981)は「参与者の枠組み (participant framework)」の概念によって、話し手と聞き手の関係性を分類する。

この種の研究に対しては、それがたんに参与の役割を分類するに過ぎない、スタティックな研究だとする批判が可能である (M. H. Goodwin, 1990; 西阪, 1997)。ただの分類ではなくて、参加者のカテゴリーや参与者のステータスが、いかなる相互行為のディテールを媒介して参加者自身に対して、どのようにして可視化されるかのプロセスを明らかにすべきだという批判である。

少人数の参加者が行なう会話の分析においては、聞き手性 (hearer-ship) あるいは受け手性 (recipency) が相互行為を通して構成される過程が明らかにされてきた。Goodwin (1982)は、話し手がポーズ、リスタート、句末の音の引き延ばしなどの種々の身体・音声による注目要求と、それに対する参加者の視線接触、視線移動、身体上部の方向転換による応答によって、聞き手性の表示が不断に達成されることを明らかにしている。一方、Heath (1984)は、医療場面における医者—患者の会話を分析して、視線や身体動作を含むマルチモーダルなプロセスとし

て、話し手であることならびに聞き手であることが、表示され達成されることを明らかにしている。

ところで、従来の相互行為分析にもとづく参加に関する研究を二つに分けることができる。空間的な接近と時間的な接近を区別できるだろう。

空間的な「参与の枠組み」を、日本語の会話に関して分析するのは、西阪（1997）である。西阪はゴッフマンの参加概念が固定的であり、さらにはKendon（1990）の参加に関するF陣形の限界も指摘して、さらに相互行為に基づいた参加の記述を目指している。とくに参加が、空間的な身体相互のフォーメーションの達成と、とくに相互行為的な配置の達成であることを強調する。具体的には、心理療法的一种である箱庭療法における来談者と心理療法家の相互行為から例証する。

エリクソンらは、「コンテクストとしての何時（いつ）」when is contextを強調する（Erickson and Shultz, 1977）。つまり、社会的に受け入れられる形で行うためには、どのような言語的・非言語的の行為が、どのようなコンテクストの下で適切なものかを知る必要がある。適切さは、行動の種類ばかりではなく、埋め込まれたコンテクストの種類と、その変化にも関わるのである。コンテクストは、単に物理的に与えられているのではなくて、人々の行為を、どこで、いつそれをするかによって構成される。相互行為する人々さえも、互いに互いの環境となっているのである。相互行為的に構成される環境は、時間に埋め込まれていて、したがって、不断に変化するのである。たとえば遊んでいた兄弟がけんかする、トランプに興じていた消防署員が次の瞬間、はしご車に飛び乗るなど。相互行為者の権利と義務は、異なる配置をとる共同行為の不断の見直しと再配分にとさらされ、そのかぎりでは決定可能となる。これが談話の参加における時間の必要性である。

これらの、空間的、時間的な詳細分析は、比喩的にいえば参加のエコロジーを明らかにしてきたといえよう。つまり、行為の、その都度その都度のローカルなモニターと参加の権利と義務の再配分を明らかにしてきたのである。このようなトレンドとはべつに、バフチンに始まる対話過程の分析も一つのトレンドを形成してきた。

バフチン（1988）の宛名の概念は、呼び掛けとして構想されている。誰として誰に対して呼び掛けるのかが問われている。それは現前の相互行為以上の複雑な構成を問題にしている。つまり誰（発話行為者）が、誰（受け手）に対して、誰のことは（主人公）を通して語るのかについて、言い換えれば三者関係としての参加が問題化されている。参加は、一般に、誰が、誰に対して、何時、何を言うことができるか、に関する権利と義務の配置だとされるが、この参加概念のうちの、何をに相当する部分が問題化されている。とくに、他者の発話の引用による構成、つまり内言に類似の構成が吟味されている。

M. H. Goodwin（1990）は、歴史的に形成された話りのジャンルを取り立てている。彼女が扱う活動は、命令（誰かに何かをさせるためのトーク）、議論、he-said-she-said（黒人の女子のゴシップのいいあらそい）、けしかけ（he-said-she-saidの扇動）、話・語りであり、語りが如何に活動の中に引き入れられて構造化、組織化されるかを吟味する。

この組織化において参加者の枠組みが関与する範囲であるプロセスを吟味している。通常、参加者の枠組みの概念によって多少の違いをもつ二つのことが意味される。一つは「参加者のステータス」であり、これは活動における参加者相互の配置である。もう一つはGoffman（1981）のアニメーションであり、参加者が他の参加者によって特徴付けられ、叙述されるプロセスである。グッドウィンはこの両方のプロセスをあわせて参加者の枠組みと呼ぶ。

実際の発話では、これらの二つのプロセスが緊密に絡み合っていることをグッドウィンは強調する。発話は、発話者、受け手、第三者といったアニメーションに埋め込まれて可能になる。同時に第三者の適切な配置が、告発者としての発話者と応酬者としての受け手の配置の土台を

提供する。参加者の枠組みは、参加者、行為、イベントを統合して、そうすることで対面相互行為における社会的な組織化の達成の主たる資源を提供するのである。

さて教室コミュニケーションの研究領域には「参加者構造」あるいは「参加構造」の概念のもとに。議論が行われてきている。

Phillips (1972) 参加者構造 (participant structure) の用語で、教室における発言の義務と権利を表現しようとした。この参加者構造は、ちょうど参加者の役割分類に近くスタティックな定式化にとどまるものであり、Erickson and Shultz(1977)は参加構造としてより力動的な側面を強調するように、再定式化している。Ericksonらの仕事のタイトルwhen is a context?は理論的な問題構成の重要性を含意している。トークの適切さに関与する規則を不断に決定にあたって、何が文脈化てがかり (Gumperz, 1977) となるのか、との問題構成である。上記の意味での規則に関与する文脈は、状況間そして状況内で変異する。Phillipsは、学校と家庭を比較し、Ericksonらは教室の内部で刻々と変化する参加の様態を記述している。

Shultz and Florio(1979)の研究では、授業中において、教師がクラス全体の生徒の注意を集めるときには、非言語手掛かりが用いられることが明らかにされた。誰もいない場所に移動して立つ。その場所はクラス全体の活動が円形の配置なので、机イスなどもない空所であり、したがって象徴的な意味をもつ。この場所で教師は越よりも上部を前屈して話すのである。彼らは失敗事例も報告している「この姿勢でアナウンスをした後、(円形の布陣なので) 後ろにいる二人にアナウンスするために、教師は後ろを向いた。すると他の子どもたちはアナウンスが終了したと思ってうろうろし始める。教師は、前よりもさらに前屈して『誰が動いて、いいっていましたか?』と発話する。つまり子どもたちは教師の姿勢に注意していたのである。これは、教師の非言語的行為の手掛かりの重要性を示すだろう。

一方Bremme and Erickson(1977)の研究において「教師の時間」と「子どもの時間」の区別に焦点が当てられた。子どもたちの行為の失敗事例(行為の「狂い」)は、教師の時間(この時簡に、教師はアカデミックな内容の提示あるいはクラスの組織化にかかわる行為を行なう)に、ある特定の子どもを比較的長く見ながら話した。「子どもたちは、体を動かし始め、やがてその動きを大きくしていった。周りの子どもたちとささやき声で話し始めるものもいた。これは教師の混合した姿勢(特定の子どもを眺めるという子ども時間と、内容はアカデミックという教師の時間の混合)が、このような子どもたちの行為の引きがねとなったと推論できよう」と彼らは述べている。

教室における参加の研究は、マルチモーダルな手掛かり(茂呂、1996)が、子どもたちと教師の参加過程の相互調整に利用されていることを明らかにしている。

しかし、先に述べた、バフチンあるいはキャンディー・グッドウィンのような、ことばのジャンルあるいは言語的レジスターの多様性と参加を結び付けるような研究は見るべきものが少ないのが現状である。

1-2 本稿の分析の射程

質的な分析に基づいて、授業への参加を、話し手・聞き手関係の布置の観点から明らかにする。どのような相互行為のリソースが話し手・聞き手関係の組織化と変更を可能にするのかを明らかにする。とくに以下の3点に注目する。

- 1) 参加の形態の多様性を整理する。
- 2) 参加構造の交替の相互行為のプロセスを記述する。
- 3) 方言と共通語の対立が参加構造の組織化とどのようにかわるのか吟味する。

第一に参加形態のヴァリエーションに関する見通しを提示する。つづいて何を手掛かりにして、どのような相互行為の進行によって特定の参加形態が達成されるのかを記述する。第三に、

この参加形態の変更にいわゆる方言と共通語の対立がどのようなリソースとして機能するのかについて検討する。第三点は、従来の教室談話研究における参加構造の分析においては取り上げられてこなかった新しい観点であり、試み的に取り上げる。

1-3 談話資料

山形県庄内地方で収録した小学校の教室談話、1授業時間の文字化資料を分析対象にした。すでに述べたように本研究では、方言といわゆる共通語がつくる言語的多様性にも注目する。そのために方言使用地域を授業の分析対象にした。Cazden (1986) が指摘するように教室には特有の形態をもつスピーチスタイルないしはレジスターがある。山形県庄内は、いわゆる南奥羽方言に属し音声組織がいわゆる共通語と異なっていて、教室に特有のレジスターはいわゆる共通語で発せられるであろうから、方言使用地域の談話を分析対象にすることで、教室に共存する複数のスタイルないしはレジスターを抽出することができるだろう。教室に共存する複数のレジスターに注目することによって教室談話の進行プロセスがより鮮明になると期待できる。とくに庄内を取り上げる理由としては、国立国語研究所の経年的な方言使用・共通語化調査が行われており、方言の言語学的記述が比較的整備されているからである。

全コーパス20人の教師のデータ、計150時間のなかから、本稿では教師Gの資料を、分析対象にすえる。選択の理由は、これが最初に収録した資料であり分析がもっとも深化していることと、全資料体のもつ多様性をよく代表すると考えられるからである。

2. 参加形態の分類

参加形態は「イベント（の立ち上げ）installation of events」と、「宛て名の編制（formation of addressivity）」の、二つの水準に分類できるだろう。

イベントは、参加者が何に参加しているかに関する側面であり（Erickson and Shultz, 1981）、ガンパーツ（Gumpertz, 1982, p.166）を参考にすれば、一定の内容を持ち、一定の持続時間をもって営まれる「参加者にとって慣習的に認知可能な言語活動のまとまり」と定義できよう。

一方、宛名の編制は話し手一聞き手関係の編制を指す。それぞれの宛名編制は、一定のイベントに埋め込まれており、イベントは複数の宛名の編制から形成され、イベントの開始から終了までには異なる宛名の編制間の移行がみられる。

2-1 イベントの立ち上げ

事例全体も「3時間目の勉強」と名付けられた一つのイベントであり、「今週のニュース」「社会の勉強」など図1に示した下位のイベントから構成されている。

図1 事例の進行

休み時間

00:00 予鈴 子どもたち入室、着席

01:04 教師の入室

01:09 “起立”

01:25 “これから3時間目の勉強” 開始の儀式 当番による起立号令、開始の宣言、着席号令

01:35 “今週のニュース”

発表1 イギリス首相交替

03:01 発表2 台風

03:53 発表3

04:16 発表4 コンスタンチン君帰郷

05:29 発表5 R子の失敗

05:55 発表 6 残留孤児
 07:18 発表 7 高校生バイク事件
 08:26 発表 8 ゴルバチョフノーベル平和賞授賞式欠席
 08:44 発表 9 国会 100 年
 09:10 発表 10 コンスタンチン君帰郷のこぼれ話
 09:51 “社会の勉強”
 10:09 発問① 2 月の景色
 10:24 発問② 雪はどれくらい積もる
 13:24 作業 新潟県十日町市を地図帳で調べる
 15:32 発問③ 新潟県十日町市の積雪量は？
 17:09 発問④ 沖縄県の積雪量は？
 20:57 教科書参照
 21:59 教科書読み①
 24:07 雪国の“勉強”
 25:04 教科書読み②
 26:19 発問⑤ 根雪って何ですか
 27:01 作業 長岡市、小千谷市を調べる
 28:20 解説
 28:45 教科書読み③ かおるさんの作文
 29:37 発問⑥ 何メートルだ？（教科書からの発問）発問③とおなじ、こたえあり
 30:13 発問⑦ 雪下ろし（教科書から）R 子の発言が手掛り
 30:25 発問⑧ みんなのうちで、雪下ろし何回？
 31:38 解説 教科書の写真から 豪雪地帯での家への出入り
 33:02 発問⑨ みんなの雪との戦いは？
 33:28 発問⑩ ここは何で有名か？発問⑨の言い換え
 36:38 教科書読み④
 37:32 発問 冬のしたく
 42:52 教科書読み⑤
 43:59 解説
 45:00 鐘
 45:14 ノートにまとめを書く
 47:09 忘れ物調べ
 47:55 終了儀式 “起立”
 48:21 “これで 3 時間目の勉強を終わります 礼”

2-1-1 イベントによる参加の変異

イベントが参加と結びつくことを例証してみよう。部分事例 1 は、イベント「今週のニュース」の開始部分である。ここでは、教師の宣言によって、イベントが開始されている。教師はイベントの名付けを利用して、イベントの開始を宣言している。一人の子どもが教師とほとんど同期して教師の発話をまねている。子どももイベントの名付けを利用している。

この事例では教師の発表の指示以前に、すでに一部の子どもが指名されようと声をあげていることが注目される。これは子どもたちは、イベント「今週のニュース」の中でどのように振る舞うべきかを知っていることを意味するだろう。それが予期を生じさせ、教師の発表指示よりも前に発話を生じさせたと解釈できる。

あるイベントに関与しているとき、子どもたちは、そのイベントにおいて、何をどのように発話すべきか、どのように行為すべきかを知っている。それが予期的に、つまり教師の指示以

事例 1

事例 2

xx*開始（一挙に笑いが爆発）

2-1-2 イベントの立ち上げとアーチファクトの使用

事例 3

-474-

この断片で教師が早口で「教科書ひらかないで」と指示を出している。「社会の勉強」は教科書を開くという行為を予期させるものであるだろう。実際にも、一部の子どもたちはすでに教科書を開きつつあり、それを制止するための早口の禁止が発せられたのである。つまりこのクラスの場合、通常「勉強」イベントにおいて教科書を開くことが普通であり、期待されている。この事例では、その予期を裏切ってまずは教科書を参照しないように指示している。R子の発話「え」は驚きと解釈できるが、それは教師の指示が予期を裏切るものであったことと相関する。

子どもたちは「社会の勉強をはじめます」という、教師の発話の直後に教科書を開こうとする。これを制するように、「教科書まだひらかないで」は発せられた。「社会の勉強」は子どもたちに教科書というメディアの利用を予期させたから、子どもたちは教科書を開こうとした。これを見た教師は、今回の社会の勉強が、通常とは異なる形態を採用することを急ぎ伝えるために、「教科書まだひらかないで」を発話したのである。参加の形態の移行は、メディア利用及び道具利用の変更を含む。どのメディアを利用するか、どのように利用するかが、参加の形態の一面を形作っている。事例3の分析からも、アーチファクトの使用の仕方を通して、イベントが、参加（のあり方）を制約していることが確認できる。

もう一つバリエーションが生まれる背景を指摘できる。それは宛名の編成の複合である。日本の教室は現在30人前後の参加者から構成される。このような場合には、宛名はただ一重の話し手一聞き手関係にとどまらない。二重あるいはそれ以上の複合した宛名の編成も組織可能であり、これが宛名の編成の分類をさらに複雑にする。

591 A 〔
むかしの家って山形でもこゆ家あったけ
592 教師 雪の／あ／冬の間は1階からは出入りしないで／2階から出入りしました／

ここではどうかかわからないけども／
 XXX
 むかし..(1.0). むかし
 593 子どもたち し：
 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX *停止
 596 教師 山形県も雪が多かった頃は／みんなまだ生まれてないかなあ／階段をつくって雪で階段を
 つくって／下／下におりてっての：／1階の玄関からこう入ったんです

2-2-2 教師が話し手となり特定の子どもを聞き手にする

次の事例5における教師の発話は、クラスの子どもたち全体には向けられていない。多少コンテキストの説明を追懐すると、この事例では、沖縄の冬の様子を予想している。自分たちの町の気候に置き換えれば、どの季節に近いかを子どもたちが答えている。そのうちの一人が、「夏」と笑いながら答えた。教師は、それが「まじめな」推論に基づいた答えなのかを確認しているという流れである。教師の発話381は、明らかに、「夏」と答えた男子に向けられている。

事例5
 378 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？
 379 A 夏（笑いながら）
 380 子供たち 夏（数人が笑う）
 XXXXXXXXXXXXXXX *開始
 381 教師 夏／まじめにいったあんだか？それは／んだ（ ）な／んだか（0.7）もういっぺんあとで
 はいとい（うんだが）まじめにいったあんだたか？んだ
 XXXXXXXXXXXXXXX *停止
 382 A （うなづく）
 383 教師 んだ／はい／夏
 384 B うそ
 85 教師 夏で海水浴してる

2-2-3 特定の子どもが話し手となって、クラス全体にアドレスする

この編成は、「教師の指名による子どもの発話」、「教科書の読み」、「授業の開始および終了の儀礼」が含まれる。いずれも教師の発言権の管理のもとで、子どもがクラス全体を聞き手として発話する。この編成については、「発表（する）」「手（を）上げて話す」「立って話す」などの編成の名付けが使用されることもある。

事例6
 7667 教師 向い風のときは／向い風のみふきのときはどうですか？
 668 子供たち XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX *停止
 669 教師 だれか手えあげていってくんねかなあ
 670 りつ子 いで／顔面さあだっていで
 671 教師 はい／手を上げていうといいな《りつ子の発言をさえぎるように》
 *開始XX
 672 りつ子 はいはい
 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
 673 教師 ようこさんと(2.55)りつ子さん／あとは(1.92)はいようこさん
 *停止 XXXXXXXXXXXXXXX
 674 ようこ 顔に雪があたって／冷たくてたいです
 675 教師 冷たくていたっていったけの：／はい／りつ子さん
 676 りつ子 あんまりつめたすぎて何か感じなくなってしまう

教科書を読むシーケンスは教師の明示的な指示によって開始される。子どもたちは席順に

読む順番に当たった子どもがつかえたり誤読したりすると、他の子どもたちがヒントを小声で出す。子どもたちからのヒントや正しい読みが出てこないときには、教師が助ける。

411 教師	はい／まず／この／こ／読んでもらいます／きゅうのつく人立って XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX * 停止
412 子供	* 開始 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX (立つ)
413 教師	はい／じゃんけんぽん／あいこでしょ／はいいきます／そっから／前にきて／こっちにきます XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX * 停止
414 子供たち	[歓声]
415 教師	はい／では 3 4 ページ～～～読んで下さい／はい
416 子供 1	気候の様子と人々の暮らし／わたしたちの住む日本は春／夏／秋／冬の四季のはっきりした 国です
417 子供 2	しかし／同じ冬でも土地によって／自然の様子や／人々の暮らし方には違いがあります
418 子供 3	テレビの天気予報を見ると／冬のあいだにっぽん海が
419 教師	ん／日本海側
420 子供 3	にほん海が
421 教師	日本海側
422 子供たち	日本海側 (数人が教師に同調して)
423 子供 3	日本海側の／県や／北海道地方には毎日のように雪の印がついています
424 子供 4	2 月の／す／末ごろは／これらの地方の人々は／まだ雪にとじ込められています
425 子供 5	ところが／九州の南の(1.79)海にうかぶ／おき／おきの選ぶ島では／あたたかい
426 子供たち	沖のえらぶ (小声で)
427 子供 5	おきのえらぶしまでは
428 子供たち	(笑い)
429 教師	沖のえらぶとう
430 子供 5	沖のえらぶとうではあたたかい(1.94)
431 不明	春 [ひそひそ声で]
432 不明 2	春 [比較的大きな声]
433 子供 5	春の
434 不明	日差し [小声で]
435 子供 5	日差しをいっぱい受け／受けて／フリージアの花が咲きみだれています
436 子供 6	このように＝
437 教師	＝んおっきい声で？
438 子供 6	このように／同じ季節でも／土地の／土地によって／気候のようすがちがうのです
439 不明	かずちゃん (小声で)
440 教師	はい次
441 子供 7	土地によって／気候や／人々の暮らし方は／どのようにちがっているのでしょうか [
不明	気候

この参加形態では、子どもたちが互いに話し手となって、他の子ども・教師を聞き手として発話する。事例8の発話191では、女子が近くの別の女子に向かって、教師の発問（「雪は去年何センチ積もったか」）に対して、「かよちゃんの頭のところまで積もった」と返答している。この阿波アイは、発話のイニシアチブをもつのは子どもたちである。

88 教師 何センチ／何センチとか／何メートルとかいうといいな
189 R 子 50センチか
190 子供たち XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
(7.57)
191 R 子 女コちゃんのあたまのとこくれ（近くの子どもにむかって）

事例 9

1. : :

「集団的自由発話」は、教室の相互行為の進行に与与的な参加構造のひとつである。以下の事例のように、子どもたちは互いに互いの発話を聴取している。事例では、教師の発問に対して、ある子どもの発した自由発話が、他の複数の子どものために聴取され、それが広がっていく様子が表れている。教師の発問への答えであり、かつ他の子どもの発話の聴取と模倣という意味で、これも授業の展開に与与する宛名の編成だということができる。

あるいは、「はなし」「おしゃべり（お話に対して）」「私語」といった名指しがある。これらは、禁止の対象としてどれも否定的な意味をもつ。以下の事例では、子どもたちの自由発話が「はなし」と名指され、禁止される。禁止（自由発話の停止の指示）は「静かにする（静かになさい）」といった明示的な場合もある。

2:2

- 478 -

解を測る、その後の授業展開のリソースを得るなど、授業に進行を助ける機能を有する。これらの機能を目指して、教師は子どもたちの自由発話を奨励するとみえる場面もある。

その一方で、集団的自由発話は、「発表」への移行時には禁止の対象となる。活動理論の立場から学習論の見直しを提案する、Engestrom (1987) は二重拘束的という意味で学習が矛盾を含んだ過程だと述べるが、自由発話はこのような二重拘束過程をよく表している。

相互作用的な観点から言えば、(1) この自由発話の〈奨励〉と〈禁止〉がどのような相互行為のディテールによって組織化されるか、(2) 自由発話と発表という対比的な参加構造が相互依存過程を記述視説明可能にすること、この2点への照明が期待される。

2-2-5 特定の子どもから教師への質問、コメント

この参加形態の場合も、子どもがイニシアティブをもつ形態となる。事例12では、北海道の積雪量に興味をもった女子が教師に質問している。教師に呼び掛けて、アドレスを明示したうえで、質問をしていることが特徴的である。

事例12

453 R子	先生
454 教師	はい
455 R子	<u>この十日町市の辺がこれだんば／北海道ってどなあん (1.42) ど：のくれつもあんだ</u>

2-3 イベントと宛名の編成の関係

イベントの立ち上げと宛名の編成は、独立に出現したり、進行するものではない。宛名はつねに何らかのイベントにおいて出現する。逆に、イベントから見れば、ある一つのイベントは複数の宛名編成から構成され、異なる宛名編成の間の移行を含むものである。

事例13

1 当番	きり：つ
2 R子	わかぼけかますな
	XX
3 当番	まこ：とくん
	XX *終了
4 当番	これから／3時間目の勉強をはじめます／礼
2 全員	(礼をする)
5 当番	着席
全員	(着席する)

これは「3時間目の勉強」イベントの立ち上げの抜粋である。このなかに宛名編成の達成が含まれている。この事例の場合、予鈴の後で、教師が教室に入ってくる。当番の子どもが授業開始の儀礼を管理する役割を担って、「起立」の号令をかける。子どもたちのほとんどは、起立はしたものの、まだ集団的自由発話の最中にある。当番の男子は、まだ起立もしていない、一人の男子を注意する（発話3）。これによって教室全体が静かになり、当番の子が話し手となって、教師を含むほかのクラス全体を聞き手とする宛名の編成が達成される。その後、当番の男子は、授業開始を宣言するという具合である。

この宛名の編成は、2-2-3に述べた、「特定の子どもが話し手となって、クラス全体にアドレスする」編成である。この編成の達成が、樹こ迂回しの儀礼イベントの成立を制約している。イベントの立ち上げには、一定の宛名の編成の達成が、条件となることがわかる。このことは、イベントの立ち上げと宛名の編成が、ともに教室における参加を制約するのであるが、両者が参加を制約する水準に違いがあることを意味するだろう。

3. 参加形態の組織化プロセス

宛名の編成を分類すると、まるで個々の発話に宛名が備わるように誤解される恐れがある。しかし、実際には、孤立した個々の発話の宛名は、その孤立した発話そのものからだけでは特定できない。

宛名は、個々の発話の特徴（声の大きさ、発話者の指向（姿勢）などによって制約されるが、その発話への聞き手の応答によって、より詳しくは聞き手性の達成によって、はじめて理解可能となる。個別の発話の形態だけでは、その発話の宛名は特定できない。

ところでバフチン（1988）のアドレスは実は興味深い視角を提供している。アドレスの原義は呼び掛けることにある。呼び掛けに、かならず答えが返ってくるわけではない。呼び掛けの達成には、少なくとも参加者の一部が聞き手として「自己を提示」することが要件となる。バフチンの宛名の概念は、対話の過程つまり相互行為を前提している。

このようなバフチンの相互行為分析の観点に基づいて、どのようにしてイベントの境界がマネージされ、どのようなプロセスで宛名編成間の移行が達成されるのか、最後にこれらのマネージメントを可能にする、行為的なリソースの目録を作成すること、以上の3点を本節の目標にする。

3-1 境界のマネージメント

参加形態の境界は、第一にイベント間に現れ、第二の境界は宛名編成間の移行や修正に現れる。イベント間の境界のマネージメントは、2-1-1 および 2-1-2 において述べた。イベントの境界の場合には、教師によるイベントの名指し、およびそれが子どもたちに予期させる行為やアーチファクト使用がリソースとして、境界のマネージメントが行われる。

3-2 受け手性表示の達成過程

受け手性の表示も境界のマネージメントの一種に加えることもできる。どのような境界かといえば、それまでは話し手が誰かについて参加者の間で明らかな表示（display）がなかった状況から、それが参加者の間で相互行為的に了解されている状況への移行である。本節では、《集团的自由発話の停止時において出現する教師の要求と子どもの受け手性表示》、《教師の受け手性表示》、《子どもの受け手性要求》の順に吟味する。

3-2-1 集团的自由発話における教師からの受け手性表示要求と子どもたちによる受け手性表示

ここでは、集团的自由発話の宛名の編成から、教師のみを話し手とする宛名の編成への移行について吟味する。教師が子どもたちに、どのようにして受け手性の表示要求を行うのか、そして、どのようなプロセスを経て、子どもたちによる受け手性の表示が達成されるのかを記述する。

3-2-1-1 表示要求の多様性と多重性

集团的自由発話が停止されて、別の宛名の編成に移行するときには、教師は多種類のアーチファクトを利用した要求を発する。この要求は一時に出現するというよりも、受け手性が表示されるまで重ねて次々に繰り出される。

教師は、「注目要求詞」「リスタート」「句の断片、phrasal break」「ポーズ」「句末の母音の引き延ばし」「明示的な要求」などの、多様な手掛かりを発する。事例14は、多重のアーチファクトを利用した表示要求が発せられている。「ろくじ」は句の断片（phrasal break）であり、

それに0.6秒のポーズが続く。さらに注目要求詞「はい」「んじゃ：」を伴うリスタートと、そして1.2秒のポーズ、さらに明示的要求「きくな」が複合して発せられる。それと関連して、子どもたちによる受けて手性の表示が行われる。受け手性の表示は、この場合には、「し：」の要求として機能する。

事例14

198 R子 60センチか70センチでね
 199 教師 #どれぐらいなるけ(非常に早い)
 200 子供たち xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx(くちぐちに)(11.93)
 201 R子 わかんねてば()60センチか70センチでね：な
 202 教師 ろくじ(0.6)はい：／んじゃ：／んじゃあ／きくな(1.2)
 [203 A し：：
 xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx(↑停止)
 204 教師 60センチか70センチってゆってる人があるね

注目要求詞

教師は、「はい」、「んじゃ：」、「では」、「んでは」などのを伴う発話によって受け手性を要求する。これらを「注目要求詞」と呼ぶことにする。

注目要求詞単独で、集団的自由発話を停止させる事例はなかった。リスタート、ポーズ、強調された音声を注目要求詞の後ろに伴う事例である。集団的な自由発話は、しかしながら、この注目要求詞だけでは停止しない。他の受け手性要求の手掛かりが後続する。

事例15 注目要求詞「あの」とリスタート

746 教師 うん／あのセータ二とか／セータ二とかを／たんの奥から出してくる／あとはないかな＝
 A し
 xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx *停止

事例16 注目要求詞(はい)とリスタート

411 教師 はい／まず／ここ／ここ／読んでもらいます／きゆうのつく人立って
 xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx *停止

事例17 注目要求詞と声の大きさの変化

601 教師 ここはどうですかちょっとわからないが／はい／え最後のところ／毎日が雪との．．
 xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx *停止

リスタート

発話をいったん中断して再開する現象が、リスタート(Goodwin, 1981)である。リスタートはポーズをとまなうことがほとんどである。ポーズとリスタートによって自由発話が停止して、教師はその後発話を再開する。

事例18

768 教師 家のなかに...んじや家のなかに(1.04)いられないものはどうする。
 xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx *停止

事例19

336 教師 (そ：)あまり...んじやんじや。(1.3)じやゼロ／
 xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx *停止
 それから までの：え：と ゼロから10 が 少し積ってるいうての
 ゼロがぜんぜん積ってない／

事例20

212 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＝

事例26

713 教師 はい／では／ 冬のどんなし た く をしていましたか
714 子供たち し：
* 停止 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

事例27 教師の声の大きさの変化とポーズ、リスタート

592 教師 ここではどうかわからないけどもむかしし...(1.0)...むかし
593 子供たち し：
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX * 停止
596 教師 山形県も雪が多かった頃は

明示的な注目表示要求、イベントの管理

これまで紹介した事例は、すべて明示的な停止要求ではなかった。資料には、名付けを利用して、発表のイベントであることの確認する事例も出現した。以下の事例は、「手あげてはなしてあんど」との教師による発話によって、子どもたちの集団的自由発話が停止する。

事例28

760 教師 はいりつ子さん／はいいま手えあげて／はなしてあんど
761 子どもたち（数人） し：
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX * 停止

以下の事例では、教師の注目要求詞、および明示的な停止要求が発せられ、子どもたちの一部が明示的な注目表示を発している。

事例29

707 教師 んでみんなのうちに／はい／話止め
708 子供たち し：
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
(1.3)
709 教師 はい みんなのうちに／冬のしたくしてませんか？《「冬の」以降がゆっくりになる》

3-2-1-2 子どもの受け手性の表示

子どもによる受け手性の表示には二種類ある。

第一は、受け手そのものになることであり、集団的自由発話からの移行でいえば、自由発話を停止することである。教師の要求を受けたのち、自由発話を停止する場合の他に、「発表」の宛名編成のもとでは、発表の開始とともに、自由発話が停止する。事例30では、93の教師の発話の後で、集団的自由発話が開始するが、その後再びM子が発話を開始すると、集団的自由発話が停止している。

事例30

92 M子 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
93 教師 わかっか@
94 子供たち え：（くちぐちに）
95 R子 さんりゅうこじって／
* 開始XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
96 A なんていったか
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
97 教師 うん／はい／まき子さん／もう一回／ゆっくりいってあん
98 子供たち XX
99 M子 中国の／残留孤児の一人が／みもとが確認できたそうです
* まき子の発言がはじまると停止
(1.17)

第二の子どもたちの受け手性表示は、「し：：」と数人の子どもが発する、能動的な表示である。これは、教師に対しては受け手性の要求であるが、同時に、他の子どもたちに対しては受け手性の要求として機能するともいえる。

子どもたちの受け手性の表示が先行する場合もある。事例31においては、教師の発する「はい」そして「せいぜい」の繰り返しと、さらにポーズによって、自由発話が停止する事例である。ただし、自由発話の大部分は、ポーズの前に停止している。残った数人の自由発話が、教師の1回目の「せいぜい」とともに停止する。

ここで、子どもたちは教師の積雪量に関する解答「30センチ」がきこえると、ふたたび自由発話を開始する点に注目したい。これは、自由発話の停止が、ただ単に教師からの手掛かりのみを条件としないことを意味するだろう。つまり、子どもたちは、教師の答えを予期して、答えを聞き取ろうとして自由発話を停止したといえるだろう。教師の発する手掛かりは自由発話そのものの停止させるというよりも、むしろ教師の話し手性（speakership）を相互承認し、その上で教師の答えを予期させるといえる。

事例31

- 211 R子 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だってこれだけだぜ30センチど
 XXX
- 212 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＝
 XXXXXX XXX XXX XXX XXX XXX XXX
- 213 R子 [だろ／あ／ほんとだ
- 214 教師 =もっと少ないかもしれない20センチくらいだったたりして

この事例は、子どもの受け手性の表示が極めて能動的であることを意味するだろう。子どもは、ただ教師の要求や指示を待つて行為する受動反応体ではありえず、むしろその能動的な行為によって教師の行為を左右する存在である。

3-2-1-3 受け手性表示の相互行為的管理

集団的自由発話の停止あるいは受け手性の達成は、相互行為的に管理される。受け手性の達成は、教師の手掛かりや要求から一方的に成立可能ではない。それは、能動的な子どもからの応答を得て、はじめて達成可能である。言い換えれば、教師と子どもたちが互いに相手の行為を聞き取ることによって達成されるのである。

受け手性の相互行為的管理は、達成までの時間経過によく現れる。教師は、すでに述べたように、多種多様な行為的手掛かりを発して受け手性の表示を要求する。しかし、単独の要求の手掛かりが、直ちに受け手性の表示あるいは集団的自由発話の停止をもたらすことはない。複数の多重の要求手掛かりが発せられ、それを通して一定の時間経過の中で受け手性が達成される。このことは、教師が発話と要求手掛かりを発すると同時に、子どもの発話を聞いていることを意味するだろう。

事例32では、前半と後半の二度に渡って、聞き手性の表示の要求が行われる事例である。1度目の要求では完全には子どもたちの自由発話は停止しない。ふたたび「句の断片」とポーズによって受け手性の表示が要求される。

事例32

- 27 教師 では (0.8) いいですか／ここは／ここまでは：／毎年2月頃／どれくらい ゆ (1.0) 雪が積つて
 と思いますか？
- 268 子どもたち XXX *停止

事例33では、明示的な受け手性の要求によっては、自由発話はかなり弱まるものの完全には停止せずに、filler「う：んと」および1.2秒のポーズによって停止する。教師の行為について考察すれば、教師は受け手性の表示要求を発するとともに、子どもたちの行為の進行をモニターしているといえる。

事例33

287 教師 はい／じゃあ話やめ：．／じゃきてく／手上げてな？ (0.7) う：んと (1.2) ゼロから
XX *停止

教師の能動的な聴き取りは、教師の発する手掛かりの発せられる順序にもよく現れる。多くの事例では、最初に注目要求詞が発せられる。しかし、これ単独では、自由発話は手資せず、受け手性の表示も得られない。続いて、句の断片、ポーズ、リスタート、音声の強調や引き延ばしが後続し、最終的に発せられることの多いものが明示的な要求となる。これは、相互にモニターしながら、相互行為の中で、次第に自由発話の停止が達成されることを意味するだろう。

さて、子どもたちの発する、「し：：」という受け手性の表示も、相互行為的な含みをもっている。これは、子どもの発する明示的で能動的な聞き手性表示だといえる。

事例34では、子どもたちによる「し：」の受け手性の表示があつて、教師の発話はとくに停滞することなく進行している。子どもたちの発する受けて製氷時は、他の子どもたちに対する受け手性表示の要求としても機能するだろう。

事例34

610 教師 雪：は／あの／雪のふる量はすくないけども／...ここは／なんかで有名だろ
611 不明 し：
XX *停止 (false start)

ところで、聞き手性要求によって必ずしも集団的自由発話は停止しないこともある。実際には、集団的自由発話の停止によって、つまり子どもたちの全員が受け手とはならないのである。事例35および事例36では、教師の明示的な停止要求がある事例である。この場合、複数の子どもたちが「し：：：：」と他の子どもたちに自由発話の停止を要求するが、実際には停止しない。しかし、その「し：：：：」のあとすぐに、教師は次の発話を始めている。・「し：：：：」が明示的な聞き手性の表示として機能していることをうかがわせる。実際に子どもたち全員が自由発話を停止しなくても、「し：：：：」の聞き手性の表示をもって教師は次の発話に移行するのである。

事例35

548 教師 はいおわり／静かにさい
549 子供たち し：：：：＝
XX
550 教師 ーはい何回やった (指差して指名)
XX

事例36

662 不明 こおりなつてなんだよ
663 不明 つかれつけ
664 教師 はい／じゃあ／はなしやめ
665 子供たち し：：
*弱化 XXXXXXxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
667 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？

多重の受け手性要求の手掛かりが出現することと、時間経過の中での受け手性が達成されることの背景は、集団の大きさに帰せられるだろう。

通常の会話分析は数名の参加者間の相互行為を分析対象にする（Goodwin, 1981; Heath, 1984）。一方、教室談話の場合には、とくに日本の教室の資料を扱う場合には、30名を超える参加者によって構成された談話を吟味することになる。このような談話の場合には、多数の参加者の受け手性が一挙に達成されにくいだろう。そこで、教室のあちこちで次第に表示される受け手性を教師はモニターしながら、順次受け手性要求の手掛りを発していくことが必要になるだろう。そのために必要な時間経過が、このような規模の集団における受け手性の要求と表示の制約となるだろう。その結果、教師からの多様な、しかも多重の受け手性表示要求の手掛かりが発せられることに、そして一定の時間経過のなかでの受け手性の管理と達成につながるだろう。

3-2-2 子どもから教師への話し掛け

子どもも、教師が聞き手となることを要求する場合がある。教師の受け手性表示要求に比較すると、数は圧倒的に少ないのが特徴である。いま一つの特徴として、教師の表示要求が句の断片、ポーズなど身体的なアーチファクト（茂呂、1997）によって、行為的に表出されるのに対して、子どもたちの場合は質問の形で言語的に行われる。子どもたちと教師が利用する、リソースの分布にアシンメトリーがあると仮説できよう。

事例37はアドレス部（「はっ？／先生」）のある、子どもから教師への質問の事例であり、事例38はアドレスが明示的ではない場合である。

事例37

319 R子 はっ？／先生／沖縄って4月ごろふって本当だ。
 320 教師 4月ごろ何？
 321 R子 雪(1.20)
 322 教師 は：：／は： これから調べてみるな
 323 R子 普通ふんねえぜ4月春だどや

事例38

32 教師 うん／はいわかりした／けっこうニュースみるようになったなあ／季節外れの台風がきたんだっけね(3.50)うんじゃこのことでなにか他にありますか？
 33 A 台風：？
 34 教師 うん／今のことで（小さく低い声で）

3-2-3 教師の受け手性の表示

再度指摘するならば、教師が子どもたちに対して、受け手性の表示を要求するときには、実は教師も子どもたちの発話を聞き取り行為を観察している。この観察の結果、十分な受け手性の表示がなされていないと判断するとき、教師はさらに表示の手掛かりを発し続けるのである。

これは教師による聞くことの実践の一面である。教師は、ほかに、より明示的に教師自身の受け手性を表示する場合もある。本節では、教師の受け手性の表示を、3種類にわけて記述する。

3-2-3-1 応答のペアにおける受け手性の表示

特定の子どもからの質問やコメントをされて、受け手性を表示する場合である。事例39と事例40では、質問した子どもに対して受け手性を表示し発話する。

事例39

453 R子 先生
 454 教師 はい
 455 R子 この十日町市の辺がこれだんば／北海道ってどなあん(1.42)ど：のくれつもあんだ
 456 教師 これは／う：：んと／ちょ／地図帳のどっかに書いてあるかもしれない

事例40

566 R子 でもなあ／雪で火事ってきえねかな先生
 XXX
 (2.11)
 567 教師 どうだろうhhh《笑い》

しかし、事例41のように、特定の子どもへの受け手性の表示であると同時に、クラス全体を宛名とする発問にもなっている場合もある。何が、この宛名の編成の転換を子どもに理解可能にするリソースかといえ、事例が少なくても十分には確認できないが、レジスターの交替に着せられるかもしれない。事例41では、いわゆる共通語レジスターが使用されているのに対して、事例42ではいわゆる方言的なレジスターが使用され、発話がR子を宛名としていることが理解されるのではないだろうか。

事例41

521 R子 先生／それに／そげいっぺ雪ふってきたら屋根おちっぜ
 522 教師 うん／そ：屋根が (1.0) 落ちるといけないので何してる
 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX *停止
 523 子供たち 雪おろし
 524 R子 雪降ろし
 525 教師 雪／雪おろし／だな／雪おろし何回。

事例42

319 R子 はっ？／先生／沖縄って4月ごろふるって本当だ。
 320 教師 4月ごろ何？
 321 R子 雪(1.20)
 322 教師 は：／は：これから調べてみるな
 323 R子 普通ふんねえぜ4月春だどや

3-2-3-2 自由発話からのピックアップ：「事後的な」受け手性表示

教師の受け手性の表示には、さまざまな集団的自由発話のプールの中から、教師が特定の子どもの意見をピックアップすることによって、教師の発話の時点で遡及的に聞き手性があったことが示されるような表示である。

事例43

649 教師 ま： (1.5) どう／はい／横内とかあの辺も／んでねかな
 650 子供たち 大変だ
 651 まさとし 大変だ／おさえっけ
 652 教師 まさとし君どおげだっけ
 653 まさとし おさえっけ
 654 教師 おさえっけhhh

この事例は雪との戦いをテーマにしている。子どもたち自身の暮らして大変なのは地吹雪であり、登下校時にどんな様子かについて自由発話で語られている。自由発話する一人のまさとしの意見が教師によってピックアップされている。

まさとしの意見については、教師はすでに聞いて知っているにもかかわらず、もう一度「まさとし君どおげだっけ」と質問している。この質問によって、教師が聞いていたことが事後的に表示され、しかもまさとしの意見がクラス全体を宛名とするものに変更されると言えるだろう。

また、この場合も、方言レジスターを使用している。この事後的受けて製氷とレジスターの差異も相関しているかもしれない。

3-2-3-3 「未来的」な受け手性の表示

以下の事例にある受け手性の表示は特殊な表示である。「きくな」は、方言形のいわゆる終助詞（多くは「の：」）が付属したもので、共通語に言い直せば「聞きますよ」「あなた達のいうことをこれから聞きますよ」の意味となる。

事例44

[illegible]

事例45

287 教師 はい／じゃあ話やめ：．／じゃきいてく／手え上げてな? (0.7) う：んと
XX *停止

この教師の受け手性の表示は、宣言的に行われるもので、比喩的にいえば予言的なそれである。あるいは、比喩的に「未来的」と形容できる、聞き手性の表示である。通常は、「聞いていますか」―「聞いていますよ」のペアで受け手性（逆にいえば話し手性）の表示が達成されるだろう。言語的手段に加えて、いわゆるパラ言語的な手段を通して達成される。しかし、教師にのみこの前未来的な受け手性の表示が許されている。そして、これが子どもの行為を制約する。教授学的な考察を追加すれば、これは、参加を制約するリソースの分布が、教師と子どもの間で不均等であると言い換えることができよう。

上の事例において注意すべきなのは、この種の発話そのものを聞かせるために、話し手＝教師、聞き手＝子どもたちのアドレス編制を確立する必要あり、そのために受け手性の表示要求が発せられている点である。この教師による未来的な受け手性の表示によって、新しいイベントが立ち上げられているとも見える。つまり、それまでの集団的な自由発話イベントから、挙手によって子どもたちが自分の考えを示す、発表に類似したイベントへと移行している。ただし、この場合の発表は、個別の発表ではなくて、教師が示す意見類型への賛意の表示することにより行われる、発表のバリエーションである。

さて、教師の聞き手性の表示と子どもたちのそれを、ここまでの分析の限りで比較するならば、教師の聞き手としての能動性の方がはるかに豊かに相互行為に表示されうるといえよう。聞き手としての能動性のポテンシャルティーには、教師と子どもたちの間に差がないとすれば、その相互行為的な実現のされかたに不均衡があるのだろう。

3—3 集団的自由発話の開始のマネージメント

これまで集団的自由発話時置ける受け手性の表示とその終了について、その相互行為的マネージのプロセスを吟味してきた。集団的自由発話は、教師がそこから子どもの意見を吸い上げたり、授業の展開の話題を拾い上げたりするなど、教授学的に興味深い現象である。これは教室における学習を考察するうえでも有益な情報を含む現象である。それでは、集団的自由発話の開始はどのようなプロセスを経るのだろうか。

3-3-1 集团的自由発話の環境

集団の自由発話が開始される環境は、なんらかの意味での問題が存在する状況である。それは、教師のいわゆる発問によって引き起こされる場合（事例46）でも、他の子どもの発表のな

集団の自由発話も、教師と子どもの相互行為をとおして実現される。子どもの側からは、何らかの意味で問題があること、提出された概念が理解できないなどが、表示される。

[illegible]

92 M子 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
93 教師 わかったか
94 子供たち え：(くちぐちに)
95 R子 ざんりゅうこじって／

事例46では、子どもの発話において明示的に発表すべき答えが見つからないことが表示されている。一方、事例47では、一部の子どもたちが不審げな声を上げている。これが、問題の存在を表示している。

名付けとの関連でいえば、今回分析した資料には、集団的自由発話の開始を指示する名付けは出現しない。停止および聞き手性の表示においては、「はなしやめ」「いま手あげてはなしであんど」などの、教師による禁止の発話の中で名付けが使用されていること（事例47参照）に比較すると、開始時に名付けが使用されないことは特徴的である。つまり、集団的自由発話の開始は相互行為を通して達成される事態だということができる。教室談話研究においては、教師の発話構成と子どもたちのそののアシンメトリーが指摘されてきた。それに加えて、教室談話の局面の間にも、アシンメトリーが見られることは興味深い。集団的自由発話の停止は、名付けの使用が見られ、否定的な禁止的なものではあれ、いわば儀式化されている。それに対して、集団的自由発話には、そのような名付けが出現せず、儀式化あるいは形式化が弱いと仮説することができるだろう。

220 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；

92 M子 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
93 教師 わかつか
94 子供たち え：(くちぐちに)
95 R子 ざんりゅうこうじつて／

繰り返すが、集団的自由発話は「発表」の対局にある。教師側から何らかの手段で、発表

でないことを表示することによって、自由発話を停止させないことが、集団的自由発話の開始だというできる。このことは、集団的自由発話はあくまでも、否定的につまりポジティブではない形でマネージされるということの意味するだろう。つまり、積極的に儀礼のように維持管理される教室談話の側面と、あくまでも否定的な管理によって開始進行する局面が区別できるのである。これも仮説として提出して、今後の検証をまちたい。

二つの事例を比較してみよう。事例49は、教師は明示的な発問「サッチャー首相っていうのは／どこの国の首相でしたか？」を発して、学級のうちの答えの分かる子どもたちに、唱和させるかたちで答えを求めている。これも、発表と名付けられる宛名編成のバリエーションであるといえる。

事例49

- 15 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？
 16 子供たち はい
 17 教師 はい／分かる人全員せいの
 18 子供たち イ：ギ：リ：ス：

事例50

- 92 M子 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
 93 教師 わかったか
 94 子供たち え：（くちぐちに）
 95 R子 ざんりゅうこじって／
 *開始xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
 96 A なんていったか
 xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
 97 教師 うん／はい／まき子さん／もう一回／ゆっくりいってあん
 98 子供たち xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
 99 M子 中国の／残留孤児の一人が／みもとが確認できたそうです
 *まき子の発言がはじまると停止
 (1.17)
 100 教師 わかったか

それに対して、事例50では子どもたちの行為のかたちを限定せずにいる。唱和する、あるいは発表するといった、特定の行為の型を指定しないことによって、否定的なやりかたで、表示をしているといえよう。

ここで興味深いのは、教師の否定的な表示が、いわゆる方言と分類されるレジスターによって行われるということである。上の事例50でも、教師は「わかったか」を繰り返している。これに引き続いて、子どもたちの集団的自由発話が開始あるいは増大している。

先の事例49では、「わかるひと」と教師は発話している。音便変化による差異を媒介にして、二つの「わかる」は明確な対立を持つことになる。このレジスター間の差異を通して、ここでの表示が「発表」ではないことを、否定的に表示しているといえよう。

方言レジスターの否定的な表示への利用も仮説として提出しておきたい。さらに別のデータによって確認する必要がある。

3-3-4 自由発話の促進

教師が集団的自由発話を促進すると見えるような場合もある。事例51では、子どもたちの自由発話から、特定の子どもが発話をピックアップしている。これによって、子どもたちは爆笑し、さらに自由発話が産出される。

事例51

- 177 教師 雪は／んじゃ／どれくらい積る

178 子供たち (ざわめき)
 179 不明 これくらい
 180 いっぱ
 181 りつ子 ええ なかなかつもる
 182 教師 いっぱ
 183 子供たち いっぱ (笑い)
 184 りつ子 いっぱ
 ↳XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX*開始 (一挙に笑いが爆発)
 185 教師 いっぱってどれくらいだ
 186 りつ子 なまった
 187 子供たち 「たくさん (くちぐちに)
 ↳XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

いっぽう事例52では、「何メートルとかいうといいな」と、独り言に聞こえるような発話によって、集団的自由発話を継続している。これも、否定的な表示である。つまりここで、自由発話を打ち切って、発表へ移行することを表示しないという意味で否定的である。

事例52

188 教師 何センチ／何センチとか／何メートルとかいうといいな
 189 りつ子 50センチか
 190 子供たち XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX *開始
 (7.57)
 191 りつ子 カヨちゃんのあたまのとこくれ (近くの子どもにむかって)

さて、集団的自由発話の開始のメカニズムについては、さらに確認すべきことも多い。しかし、ここまでの吟味から、自由発話の開始も相互行為的にマネージされているといえるだろう。教室の談話においては、集団的自由発話は、「発表」に対する「私語」として、禁止の対象として扱われることが多い。しかし、これはただ混乱した無秩序ではなくて、一定の相互行為によってマネージされた結果生じている、教室談話における参加のひとつの形態である。マネージされているとすると、どのような範囲についてされているのか、あるいは、どのような資源配置のもとに、開始の事態が可視化されるかの詳細については今後の課題となる。

集団的自由発話の開始プロセスと、終了プロセスはあきらかに差異をもつ。この差異は、教室談話の特徴を示している。終了は高度に儀礼的なものに対して、開始は問題の所在と内容に依存し、より即興的なプロセスとしてマネージされているといえる。

3-4 組織化のリソースと分布

本稿で分析した資料では、分析を音声資料に限定したが、それでも多種類の組織化リソースが利用が確認された。本節では、参加形態の組織化のために参加者が使用する、リソースとその分布について整理しておきたい。組織化リソースの分布の特性、とくに教授学的に意味を持つであろう、教師と子どもたちの間の分布のアシンメトリーについて吟味する。

3-4-1 名付け

参加の形態を定式化するために参加構造の名付けが利用される場合がある。参加構造の名付けは、参加形態を参加者が定式化するときの一つのリソースになる。

参加形態の名付けには、2種類を区別できる。一方はイベントに関するもので「内容的な名付け」といえるだろう。子どもたちと教師が、当該の参加構造を組織化する際に、組織化しつつある参加の形態を名指しして注釈の対象にする。「今週のニュース」「社会の勉強」「教科書を読む」などはその例である。

他方には「一般的な、抽象的な名付け」あるいはdemonstrativeな名付けと呼ぶことのできる

名付けのリソースは興味深い分布を示す。このリソースを用いるのは教師だけであり、子どもたちの発話には出現しなかったのである。この分布の不均衡については、分析対象を拡大して確認する必要があるだろう。

Mehan (1979) は、教室の相互行為に、教師の開始と子どもとの応答、教師の評価からなるIREシーケンスがあることを指摘している。「今週のニュース」は、教師の開始と子どもたちの応答、教師の評価からなるシーケンスの連続によって構成されている。「社会の勉強」にも一部IREシーケンスが含まれているが、はるかに複雑な構成となっている。

6 教師 よし／じゃあ／ひさしぶりに(1.30)あれですね：／今週のニュースからいきましょう
[
7 不明 今週のニュースからいきましょう
*開始xx
7 教師 はいはびよして＝
はい／あずささん
5 不明 はい
6 子供たち はい

教師の指名をうけて、子どもは起立してニュースを「発表する」。このあとに、教師の評価
 と言ってよい、応答が続く。

8 あずさ はい (1.90) サッチャー首相が／止めて／
10 不明 し：
11 不明 し：
xx *終了

この事例の場合には、「おお」という教師の驚きの声あるいは感心が評価になっている。

28 ようこ はい(1.60)九州地方に台風28号がまわってきそうです＝
29 りつ子 ＝うん
30 教師 だったなあ：／はい／これ知ってる人手上げてくれ
*開始 xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
31 子供たち (挙手)(1.78)
32 教師 うん／はいわかりした／けっこうニュースみるようになったなあ／
季節外れの台風がきたんだっけね(3.50)うんじゃこのことでなにか他にありますか？
43 教師 はい／まき子さん

44	まき子	はい(1.40)アメリカのシアトルが洪水になったそうです。
45	教師	おう
46	子供たち	おう(複数)
47	不明	すごい
48	りつ子	おう(1.60)それは知らなかった
49	教師	これ／知ってる人
50	子供たち	(挙手する)
51	教師	おお／すごい(1.45)よくニュースみったの：／はいおろして先生もしらねけど

この事例では「だっけなあ」によって肯定的な評価が下されている。続いて、また他の子どもたちの知識を確認することも行われている。

3-4-3 受け手性表示に関わるリソース分布

受け手性要求と表示に関する、教師と児童の間の不均衡も注目すべきである。

まず、受け手性表示の要求についていえば、子どもに許されているリソースは極めて制約されたものしかない。子どもたちは、直接に教師にアドレスするか、そうでない場合は集団的自由発話の中で他の多くの子どもたちと一緒に声を発するしかない。

これに対して、教師の受け手性の要求においては、種々のリソースを使用することが許されていた。多種類の身体的なリソースが利用可能であり、それらは繰り返して多重に用いることができるものであった。

いっぽう、受け手性の表示も教師に利用可能なリソースと、子どもそれとでは、分布に大きな差異があった。子どもたちは、実際に教師の話を聞くために発話を停止するか、あるいはせいぜい、集団的自由発話の停止を明示する表示に頼るしかなかった。

これに対して、教師はもちろん特定の子どもの話し掛けに対して答えるほかに、つまり直接の応答以外の場面でも出現しえた。つまり教師の受け手性の表示は、その行為の現在に関わるだけでなく、集団的自由発話からピックアップすることで遡及的に作用したり、あるいは反対に、未来的に受け手性を表示することを通して、子どもの現在の集団的自由発話の停止に結びつくようなコントロールの機能を持ったものとしても現れた。子のような多様な意味付けを持ちうる受け手性の表示は、子どもの発話には出現しなかった。

4. 方言と共通語のレジスターの交替

いわゆる方言と共通語のレジスターは、歴史的に形成された言語的媒介手段である。このレジスターの使用のされかた、つまりステータスを吟味することは、教室談話をただ相互行為から理解可能にするだけでなく、歴史的あるいは発生的な水準で分析することを意味する。レジスターは歴史的に形成されてきた、その現在における使用の差異を理解することは、レジスターという心理的道具の変化の歴史の解明につながる。そのような作業は、相互行為にもとづく現在におけるリソース利用の理解を越える作業となる。そして、そのような作業は、ヴィゴツキーがいうような意味における、心理の歴史的理解につながるだろう(茂呂、1999)。

本節では、ここまで吟味したかぎりにおいて、方言および共通語レジスターが教室談話の参加において果たす役割についてまとめてみたい。

4-1 方言が方言として名指され行為の対象となる場合

このような場合はきわめて少ないといえる。今回の資料には出現したのは、1回のみである。ということは、方言を方言として意識的に禁じることは少ないといえる。むしろ、いわゆる方言と、共通語の対比が作る、リソースはその都度進行する行為のリソースとして利用されるに

とどまる。その対比自体は、意識化されることのすくない対比だと仮設できよう。

事例56

177 教師 雪は／んじゃ／どれくらい積る
178 子供たち (ざわめき)
179 不明 これくらい
180 いっぺ
181 りつ子 ええ なかなかつもる
182 教師 いっぺ
183 子供たち いっぺ (笑い)
184 りつ子 いっぺ
「xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx*開始(一挙に笑いが爆発)
185 教師 いっぺってどれくらいだ
186 りつ子 なまった
187 子供たち 「たくさん(くちぐちに)
「xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

4-2 子どもの方言レジスター

子どものレジスターにおいて、何より特徴的なのは、「発表」の宛名編成においては、いわゆる共通語が使用されることである。しかし、それは、行為のプロセスにおいて実践される。

事例57では、とくに共通語といった名付けなしで、レジスター間の移行が実践されている。ここでは、集団的自由発話から発表への移行とレジスター間の移行が重なっているのである。

事例57

51 教師 M君とおげだっけ
52 M君 おさえつけ
53 教師 おさえつけ
54 R子 んでの おしての: はずえそうなの: したさこうなって こげしてや: あ (笑い)
55 子どもたち [小声でくちぐちに意見を述べる]
56 教師 向い風
57 R子 何回もみんな他の人とか来るから そこやあ 氷みてにつるつるになって それですべて
58 子どもたち [小声でくちぐちに意見を述べる]
59 教師 はい じゃあ はなしやめ
60 子どもたち し:
61 教師 向かい風の 向かい風の吹雪のときはどうですか?
62 子どもたち [小声でくちぐちに意見を述べる]
63 教師 誰か手えあげていってくんねかなあ
64 R子 いで 顔面さあだっけいで
[
65 教師 はい 手をあげていう
66 Y子・R子 [挙手]
67 教師 Y子さんと(2.5)R子さん どうぞ(1.9)はいY子さん
68 Y子 顔に雪があたって 冷たくてたいです
69 教師 冷たくてたいっていったけの: はい R子さん
70 R子 あんまり冷たすぎて何か感じなくなってしまう
71 教師 ああ: それ そういうふうになったことある

もちろん、発表の宛名編成において、まったく、共通語のレジスターが出現しないとは言えない。以下の事例58においては、いわゆる方言と認定で着うる形式が出現している。しかしながら、この発話においては、コントロールされた音声との印象を受ける発話となっているのである。

事例58

153 教師 はい／んじゃ最後の一つのりえさんどうぞ

154 のりえ はい／どこだっけかわすれたけど(1.93)コンスタンチン君がなあったから日本の医学者だっけかを
なんか分けてくださいだとか／勉強させて下さいだとかいわれました

ところで、教室における子どもの発話のアドレスは、特定の子どもを目指した、privateなもの
と教室全体に向けたpublicなものに分けることができよう。すると、子どもの共通語レジス
ターの使用は、上の事例を除いてすべて発表において使用されているのである。つまり子ども
たちのレジスター間の差異は、宛名の編成とほぼ対応付けることができる。発表においては共
通語、集団的自由発話の宛名編成においては方言レジスターを使用するのである。

4-3 教師の方言レジスター

上記のように子どもたちのレジスター間の差異が宛名編成の差異とほとんど対応していたの
に対して、教師のレジスターの差異と宛名編成の差異の対応は、さほどには簡単ではない。

private対publicの対比でいうならば、教師の一見教室全体に向けられた、publicな発話には共
通語を使用する場合も多いのである。以下の事例では、すでに吟味した事例の再録であるが、
教師の方言レジスターに基づく発問が子どもたちの集団的自由発話の開始に寄与している。

事例59

92 M子 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

93 教師 わかつか

94 子供たち え：(くちぐちに)

95 R子 ざんりゅうこじって／

*開始XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

96 A なんていったか

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

97 教師 うん／はい／まき子さん／もう一回／ゆっくりいってあん

98 子供たち XXX

99 M子 中国の／残留孤児の一人が／みもとが確認できたそうです

*まき子の発言がはじまると停止

(1.17)

100 教師 わかつか

事例60では、特定に対して質問することで、その子どもの集団的自由発話を教室のpublicな
場面に持ち込んでいる。

事例60

651 まさとし 大変だ／おさえっけ

652 教師 まさとし君とおげだっけ

653 まさとし おさえっけ

654 教師 おさえっけhhh

次の事例61では、これもすでに取り上げたが、教師によっては《つぶやき》とも名付けられ
ている、集団的自由発話から特定の子どもの発話をピックアップして、教室全体のpublicな空
間に持ち込むことによって、さらに集団的な自由発話が笑いともに活性される。

事例61

177 教師 雪は／んじゃ／どれくらい積る

178 子供たち (ざわめき)

179 不明 これくらい

180 いっべ

181 りつ子 ええ なかなかつもる

182 教師 いっべ

183 子供たち いっべ (笑い)

184 りつ子 いっべ

教師のレジスターの使用の差異は、子どものようには単純ではない。むしろ教師の方言レジスターの使用は、一見特定の子どもの向けられているように見えて、じつは教室全体にむいた入れ子のような形態をとりうるのである。

さて、本節の議論をまとめるならば、なりにより強調したいのは、方言と共通語はそのままでは意味を持たない、相互行為によって現実化（reify）されないと意味がない、というポイントである。方言と共通語の差異性は、直接にその差異に直接結びついた機能の差異に言い換えることはできない。それは教師の場合に顕著である。むしろ、相互行為のなかの、たえまない宛名の編成の維持に依存しているといえよう。

子どもと教師の方言と共通語のレジスターの使用はシンメトリーなのか、これも仮説として提示すべきアシンメトリーである。参加者の間で、何が共通して何が異なるのか。ここでは十分には解明されなかった、参加者間の差異性の達成におけるリソースその他の異同や、同じリソースとしての機能上の異同に関する吟味は、今後の課題である。

5. 仮説生成と結論

本稿で扱ったのはただ一例の教室談話に過ぎない。その分析から引きだす結論はおのずから限られている。ここでは、むしろ今後、他の事例の分析においてその一般性あるいは再現可能性を検証すべき、限定された仮説を生成して結論としたい。談話の相互行為的マネージに関する仮説と、教授学的な仮説を引きだしたい。

さて、今回の教室における談話による参加の分析からは以下のようなことが明らかになった。

- (1)参加形態は、イベントの立ち上げと宛名の編成に分類される、
- (2)イベントの立ち上げには、宛名の編成間の移行が含まれイベントの名付けが使用される
- (3)宛名には種々の編成があり、一部の宛名は名付けを伴う
- (4)宛名編成間の移行は相互行為的にマネージされている
- (5)宛名編成の移行のうち受け手性の表示要求と表示
- (6)宛名編成の移行に利用されるリソースの分布には、教師と子ども間にアシンメトリーが存在する
- (7)レジスターの差異も宛名編成の移行の表示に利用される
- (8)リソースとしての方言レジスターの利用には、教師と子ども間にアシンメトリーが存在する

しかし、繰り返しになるが、これらは1事例の教室談話の徹底分析から得られたもので、仮説と見なすべきである。

本論の談話分析あるいは会話分析研究上の独自な点を確認しておきたい。従来、受け手性の表示に関わる会話分析研究においても、マルチモーダルなリソースが利用されて相互行為のなかで受け手性が達成されることが明らかにされてきた。本論では相互行為的なリソースに、方言と共通語レジスターといういわば歴史的な差異を利用するプロセスを追加した。これは従来のエスノメソドロジ的な会話分析では取り上げられなかったポイントである。

つぎに、教授学的仮説について述べる。従来の教室研究は、特定の教授行為が学習者に対してどのような影響を及ぼすかをはかる、というパラダイムに基づいていた。教師側の行為が学習の促進あるいは学習者の行為へ及ぼす影響として、両者の関数的な関係を明らかにするパラダイムである。Cazden(1986)によれば、条件一所産型の研究パラダイムと呼べる。

しかし、この種のパラダイムからこぼれ落ちるのは、教授行為の意味が実はコミュニケーションの相互行為の中で、相互行為としてしか実現されないというポイントである。たとえば一定

の教授行為が子どもの拳手を引き起こしやすいといったテーマが扱われる場合、教師の行為がそのような意味を持つとしても、それを可能にしているのは子どもたちの能動的な応答があって初めて可能となるだろう。

むしろ相互行為においてどのようなプロセスを経るのか、酒井直樹のことは借りれば、教育における「行為のレジーム」(Sakai, 1991)を明らかにする必要がある。本論では、以下のような、教育における行為のレジームの差異を見いだした。

- (1) 受け手性表示の分布の差異
- (2) 集団的自由発話の開始と終了のマネージメントの差異
- (3) 方言と共通語のレジスターの使用の差異

これらの差異も仮説であり、今後再現性を確認する必要があることはいうまでもない。

さて、最後に、ここで見いだされた差異について、とくに談話の可能性に関する教授学的な意味について述べたい。もし方言と共通語の使用に関して、子どもと教師のあいだにアシンメトリーがあるならば、逆説的な言い方であるが、それは可能性を秘めた言語的交通の空間といえることができる。現在達成されていないという意味で、それは未来的で変更可能な空間だからだ。

つまり、方言と共通語のレジスターの使用に差異があるなら、それは教室においては、方言が子どもによっては十分には使われていないことを意味するだろう。つまり未開拓の、教室にありながら十分には可視化されていない空間である。それはGutierrez, Rymes, and Larson (1995)のいう「第三空間」(The Third Space)に近い。むしろ、「第三空間」が、歴史的な会話のリソースに基づいて具体化されたものだと言えよう。

本稿では、授業実践における方言と共通語の形成する言語的多様性をとりあげた。これは従来にない分析の観点である。方言と共通語のレジスターの差異が相互行為的に達成されることを、分析可能にしたことも従来ないポイントである。さらに、ここから、変更可能と思われる可能性の側面が抽出された。これはただ教授プロセスの言語分析というにとどまらず、教授学および教育心理学的な含みを十分に持つであろう。

6. 文 献

- Cazden, C. 1986 Classroom discourse. In M. C. Wittrock (ed.) *Handbook of Research on Teaching. Third Edition, A Project of the American Educational Research Association*. New York: Macmillan.
- Bakhtin, M. M. (1988) 「ことばのジャンル」(佐々木寛訳『ことば 対話 テキスト』バフチン著作集8) 新時代社
- Bremme, D. W., & Erickson, F. (1977). Relationships among verbal and nonverbal classroom behaviors. *Theory into Practice*, 16, 153-161.
- Erickson, F., & Shultz, J. (1977). When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 1(2), 5-10.
- Engestrom, Y. (1987) *Learning by expanding: Activity theoretic approach to developmental research*. Helsinki: Orienta Konsultit Oy.
- Goffman, E. (1981) *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, C. (1981) *Conversational organization: Interaction between speaker and hearer*. New York: Academic Press.
- Goodwin, M. H. (1990) *He-Said-She-Said: Talk as social organization among black children*. Bloomington: Indiana University Press.
- Gumperz, J. (1977) Sociocultural knowledge in conversational inference. In M. Saville-Troike (Ed.),

- Linguistics and anthropology. Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- Gutierrez, C., Rymes, B., and Larson, J. (1995) Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. board of education. *Harvard Educational Review*, 65 (3), 445-471.
- Heath, C. (1984) Body movement and speech in medical interaction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kendon, A. (1990) *Conducting interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehan, H. (1979) *Learning lessons*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- 茂呂雄二 (1996) 「対話する身体のアーチファクト」 認知科学, 3, 2, 25-35.
- 茂呂雄二 (1999) 『具体性のヴィゴツキー』 金子書房
- 西阪 仰 (1997) 『相互行為分析という視点』 金子書房
- Philips, S. U. (1972) Participant Structures and Communicative Competence: Warm Springs Children in Community and Classroom. In C. B. Cazden, V. P. John, and D. Hymes (eds), *Functions of Language in the Classroom*. New York: Columbia Teachers Press.
- Sakai, N. (1991) *Voices of the past: The status of language in eighteen-century Japanese discourse*. Ithaca: Cornell University Press.
- Shultz, J. and Florio, S. (1979) Stop and freeze: the negotiation of social and physical space in a kindergarden / first grade classroom. *Anthropology and Education Quarterly*, 10, 166-181.

付記1 文字化のノーテーション

本論では、以下のようなノーテーションで、資料を表記した。

- 1) 教師 雪はどれくらいつもりますか？
- 2) 教師 どれくらいんなっけ。
- 3) R子 60センチか70センチでね：な
- 4) 教師 ろく (0.6) はい： んじゃ： んじゃあ 聞くな＝
- 5) A わかんね。
- 6) xxx
- 7) 教師 =60センチか70センチっていつてる人があるね

？	— 上昇イントネーション
下線、斜字体	— 方言レジスター
：	— 母音の延長
(0.6)	— ポーズ
。	— 下降イントネーション
xxxxxx	— 集団的自由発話
袋文字	— 強調された音声
＝	— 間断のない発話が継続することを示す

付記2

談話資料の収集に協力いただいた関係の皆さまに心から感謝申し上げる。