

筑波大学博士（言語学）学位請求論文

日本語の教室談話で使われる談話標識とその機能

山元 一晃

2014年度

## 目次

目次.....	i
図表目次 .....	iv
序章 本論文の目的と構成.....	1
0.1 本論文の目的.....	1
0.2 各章の概要 .....	2
第1章 本論文の立場と枠組み .....	4
1.1 本論文の立場.....	4
1.2 制度的談話としての教室談話 .....	5
1.2.1 制度的談話の定義と談話のパターン.....	5
1.2.2 教室談話と制度的談話 .....	8
1.3 教科教育の教室談話を分析する意義.....	8
1.4 本論文で使用する教室談話データと文字化の方法.....	11
第2章 教室談話モデル .....	13
2.1 本論文の分析と教室談話モデル.....	13
2.2 教室談話モデル .....	13
2.3 Bellack et al. (1966) の教室談話モデル .....	14
2.3.1 Bellack et al. (1966) のムーブ分類.....	15
2.4 Sinclair & Coulthard (1975) の教室談話モデル .....	16
2.4.1 ムーブとアクト .....	17
2.4.2 エクスチェンジとトランザクション.....	22
2.4.3 Sinclair & Coulthard (1975)の問題点 .....	28
2.4.4 Bellack et al. (1966) の問題点.....	30
2.4.5 階層構造としての教室談話 .....	32
2.5 改行およびラベリングの方法 .....	34
第3章 教室談話の構造を表す談話標識「はい」 .....	38
3.1 はじめに.....	38
3.1.1 非応答詞の「はい」 .....	39

3.2	教室談話で用いられる談話標識に関する先行研究と本章の立場 .....	39
3.3	教室談話の構造をマークする「はい」 .....	41
3.3.1	レッスンをマークする「はい」 .....	41
3.3.2	トランザクションをマークする「はい」 .....	49
3.3.2.1	教室談話における指示と授業の構造化 .....	54
3.3.3	教師誘因型エクステンションをマークする「はい」 .....	57
3.4	教室談話の構造と「はい」 .....	62
3.5	本章のまとめ .....	63
第4章	教師の話を中心とした授業における「はい」 .....	65
4.1	教師の話を中心とした教室談話 .....	65
4.2	本章で扱うデータについて .....	65
4.3	話題の転換場面における「はい」 .....	66
4.3.1	焦点化ムーブと「はい」 .....	68
4.3.2	それた話題を元に戻す「はい」 .....	74
4.4	応答や指示に移る「はい」 .....	76
4.5	教師の話を中心とした授業における教室談話の構造と「はい」 .....	81
4.6	本章のまとめ .....	84
第5章	談話標識「はい」の教室外での使用 .....	86
5.1	教室外での「はい」の使用 .....	86
5.2	教室外の「はい」の先行研究 .....	86
5.2.1	応答詞としての「はい」の先行研究 .....	87
5.2.2	応答詞としてみなせない「はい」の先行研究 .....	88
5.3	教室談話以外の談話での「はい」の使用 .....	89
5.4	談話を管理する者の「はい」の使用 .....	90
5.5	教室談話以外での「はい」の使用制約と実際の談話における使用 .....	94
5.6	教室外での「はい」の使用と教室内での「はい」の関係 .....	96
5.7	本章のまとめ .....	97
第6章	教室談話における接続表現の使用 .....	98
6.1	教室談話における接続表現の使用 .....	98

6.2	接続表現の先行研究と定義	98
6.3	接続表現の分類	101
6.4	教室談話における接続表現の使用の概観	102
6.5	転換型の接続表現の使用	104
6.5.1	境界エクステンジ	105
6.5.1.1	メタ陳述のアクト	105
6.5.1.2	結論のアクト	115
6.5.2	教授エクステンジ	116
6.5.3	「はい」と転換型接続表現の関係	123
6.6	順接型の接続表現の使用	123
6.6.1	「だから」および「なので」	124
6.6.2	「で」	127
6.7	本章のまとめ	130
第7章	結論	133
7.1	本論文のまとめ	133
7.1.1	各章のまとめ	133
7.1.2	談話標識と教室談話の構造	135
7.2	本論文の貢献と意義	137
7.2.1	談話研究における本論文の貢献と意義	138
7.2.2	小中学校の教科教育における本論文の貢献と意義	139
7.2.3	日本語教育における本論文の貢献と意義	141
7.3	本論文の課題と今後の展望	142
参考文献		144
用例出典		148
各章と既発表論文との関連		149

## 図表目次

図 2-1	トランザクションの構造 .....	33
表 3-1	教師ごとの「はい」の出現回数と頻度 .....	38
図 3-1	教室談話の基本構造と「はい」(山元 2008b).....	63
図 4-1	話題と「はい」の関係.....	74
図 4-2	ひとまとまりの話題の連続と「はい」の関係.....	81
図 4-3	ひとまとまりの話題の連続と「はい」の関係.....	83
表 6-1	接続表現の型(回/授業) .....	103
表 6-2	教室談話で用いられた順接型の接続表現.....	124
図 7-1	教室談話の談話標識と各構造の関係 .....	137

## 序章 本論文の目的と構成

### 0.1 本論文の目的

本論文では、制度的談話<sup>1</sup>のひとつと捉えられる中学校の教室談話を、言語的な側面に着目して分析することに焦点をあて、教師が、教室内で用いている言語使用の一端を明らかにすることを目指す。中学校の教室は、教師の発話と生徒の発話からなる。特に、生徒よりも知識があるとされる教師が、授業を運営する責任を負う。Sinclair & Coulthard (1975) などは、教室の構造が、教師の発話する言語的な資源によってマークされていると指摘している。本論文も、教師が使用する言語形式に着目することで、言語を使用した教室の一端を明らかにできるとの立場に立つ。そして、教室談話での言語使用の一端を、その教室談話のパターンから見た談話標識の分析と、ある特定の機能を持つ談話標識から教室談話を観察する。

教室談話は、他の多くの談話と比べて大きく異なる特徴をもつと考えられる。多くの教師は、少なくとも授業で扱われるべき内容とそれを達成するための活動を計画する。そのため、教室は、他の多くの談話とは異なり、その目的が決まっているといえる。また、授業は、学校の年間カリキュラムの一部として組み込まれ、さらにこのカリキュラムは学校制度全体に含まれている。従って、他の多くの談話に比べて計画性が高いといえる。

一方、多くの教師は、数回から数十回、同じ内容の授業をしてきている。特に教科担任制の場合には、一定の期間に同じ内容の授業を何度も繰り返す。

このことから、他の談話に比べ教室談話は、制約が多く制度的であるといえ、また、何度も繰り返される談話であることから、パターン化しやすいのではないかと考えられる。

Bellack et al. (1966) や Sinclair & Coulthard (1975) は、教室談話に階層構造を認め、パターン化されていることを示している。日本語で行われる教室談話についても、茂呂 (1991) や村岡 (1999) などで構造が存在することが確認されている。

また、教室談話に限らず、制度的な談話がパターン化されやすいことが指摘されている。たとえば、看護師の申し送り会話 (永井 2006, 2007a, 2007b) やニュースの談話

---

<sup>1</sup> 制度的談話については、先行研究等を参照しながら、第2章において定義している。

(シオン 2008)などでパターン化することが確認されている。

本論文では、このようにパターン化されていると考えられる教室談話において、教師がどのような言語表現を用いながらその構造を作りだしているのか、また、教師がどのように1回の授業を運営しているのかを、教室談話の構造とそれをマークする談話標識の教室での使用の様子を、中学校の教科教育の談話資料を元に、言語形式に焦点をあてて分析し、明らかにしていく。

## 0.2 各章の概要

本節では、本論文の各章の概要について述べる。

### 第1章「本論文の立場と枠組み」

本章では、本論文の立場と枠組みについて述べた。その後、教室談話がその一部であるとみなされる制度的談話の定義を、先行研究を引用しながら整理して述べた。

### 第2章「教室談話モデル」

本章では、特に第3章から第4章にかけての分析で用いる教室談話モデルである Sinclair & Coulthard (1975) の教室談話モデルを紹介した。類似のモデルである Bellack et al. (1966) との比較を行い、Sinclair & Coulthard (1975) のモデルを参照する理由を述べる。また、実際の教室談話の実例にこのモデルを適用し、モデルの概要を説明するとともに有用性を述べた。

### 第3章「教室談話の構造を表す談話標識「はい」」

本章では、第2章で詳説した Sinclair & Coulthard (1975) のモデルで示される各構造を応答詞ではない「はい」という談話標識がマークしている可能性について述べた。「はい」は教室談話の構造の様々なレベルをマークしていることが観察された。また、「はい」を用いて教室談話の構造を区切ることにより、指示や発問へとスムーズに移行できるという可能性を指摘した。

#### 第4章「教師の話を中心とした授業における「はい」」

本章では、教師の話を中心とする授業において「はい」がどのような役割を担っているのかを分析した。本章で分析に用いたデータにおいては、「はい」が話題の切れ目に用いられていることが観察された。教師と生徒のやり取りが少ない授業においても「はい」によって、教室談話が区切られていることが明らかとなった。

#### 第5章「談話標識「はい」の教室外での使用」

第3章および第4章においては、教室談話で頻繁に用いられる談話標識である「はい」を中心に観察した。その結果、教室談話ではある特定の機能を担っている可能性が指摘された。本章では、そのように教室談話で頻繁に用いられる談話標識が、教室の外で用いられた場合には、話者が談話を管理することができるかどうかに応じて、使用制約があることが明らかになった。

#### 第6章「教室談話における接続表現の使用」

本章では、教室談話における接続表現の使用に注目した。教室談話においては、転換型の接続表現が最も多く用いられた。「はい じゃあ」のように第3章で観察された「はい」に伴って用いられることが多く、「はい」によって談話を区切り、それに続く「じゃあ」などのあとに、これから話すことや、行うことをまとめて述べ、トランザクションへと移って行く様子がみられた。また、順接型の接続表現では、「で」や「だから」が多く用いられていた。前者については、「で」を用いて立て続けに説明する様子が観察された。後者については、「ね」という終助詞を用いて、知識が共有されたことを確認した上で「だから」という接続表現を介して前件と後件をつなぐ用法が観察された。接続表現を使い分けることで、教室内の構造が明確になることが明らかとなった。

#### 第7章「結論」

本章では、本論にあたる第2章から第6章までを、各章の関連について言及しながら整理した。その際、各章で、個別に論じた談話標識の関連を示した。続いて、本論文の意義と貢献について、談話研究、中学校の教科教育、および、日本語教育のそれぞれについて述べた。さらに、本論文の問題点と課題について言及した。



# 第1章 本論文の立場と枠組み

## 1.1 本論文の立場

本論文は、教室談話を 1.2 節で詳述する制度的談話のひとつであると捉える。序章において述べたように、制度的談話においては、特定のパターンが現れやすいことが指摘されている。本論文では、制度的談話のひとつである教室談話での言語使用の一端を明らかにしていく。

まず、本節では、本論文の立場を各章ごとに述べる。続いて、1.2 節では、本論文で重要な概念となる制度的談話とは何か、また、なぜ教室談話が制度的談話のひとつであると考えられるのかを明らかにする。その後、1.3 節において、本論文で対象とする中学校の教科教育の教室談話<sup>2</sup>を分析する意義について述べる。

第2章で述べるように、他の制度的談話と同様に、1960年代から1970年代にかけての先行研究で、教室談話のパターンが明らかにされている (Bellack et al. 1966, Sinclair & Coulthard 1975, Chaudron 1977 など)。これらの研究では、学習者と教師のやりとりのような、ミニマルなやりとりが集まって、ひとつの教室談話を形作っていることが指摘されている。これらの教室談話のモデルを、そこで用いられる言語形式の使用を観察する際に適用すると、ある特定の言語形式が、教室談話の構造の特定の位置に多用されていることがわかる。

たとえば、日本語の教室談話では、「はい」や「じゃあ」といった言語形式が用いられている。本論文では、すでに明らかにされてきた教室談話のモデルを適用することで、ある談話標識<sup>3</sup>が教室談話の構造と密接に関わっていることを指摘する。(第2章、第3章および第4章)

一方、教室談話で用いられる談話標識が、教室の外で用いられることも当然ながらある。教室談話とは性質の異なる談話において、教室談話において用いられるような用法で用いられるときに、どのような制約があるのか、また、どのような場合に用いられる

---

<sup>2</sup> 第4章では、教師の話が多い教室談話データとして、学習塾の中学生を対象とした教室談話を使用した。

<sup>3</sup> 本論文では、特定の言語形式に着目するため、「談話標識」の定義について詳しく議論することは避ける。本論文では、Schiffrin (1988) や Schiffrin (2003) の議論を参考にした。Schiffrin(1988)は「発話の単位をブラケットする (発話) 連鎖に依存する要素」(sequentially dependent elements which bracket units of talk (Schiffrin 1987: 31))としており、この定義を便宜的に用いる。

のかを明らかにすることで、教室談話において用いられる談話標識の用法をより明確に示すことができる。(第5章)

また、教室談話は、学習者に理解をしてもらおう場であり、授業内での一貫性が求められると考えられる。このような観点に立つと、ある特定の機能を持った談話標識に着目し、これらがどのような役割を教室内で担っているのかを明らかにすることも教室談話研究としては重要であると考えられる。制度的な談話である教室談話においては、教室の外ではあまり見られない用法があることも想像できる。本論文では、接続表現を扱い、特定の機能を担う言語形式に着目することで、教師が、うまく使い分け授業を行っており、接続表現が教室の構造を示す役割を果たしている様子を示す。(第6章)

このように、教室談話における言語形式を、その構造を念頭において分析すること、またある特定の機能をもつ言語形式から分析することの2つのアプローチから分析することで、教室談話における言語使用がより明確になるとの立場に立つ。

## 1.2 制度的談話としての教室談話

本論文では、教室談話を制度的談話のひとつであるにとらえる。本節では、まず、制度的談話の定義を述べる。その後、教室談話が制度的談話の研究においてどのように位置づけられるのかについて簡単に述べる。

### 1.2.1 制度的談話の定義と談話のパターン

本節では、本論文での制度的談話の定義と、制度的談話に見られるパターンについて、先行研究を引用しながら述べる。

制度的談話は、橋内(1999)が定義するように、「社会的役割関係の中で行われるやりとり (p.38)」であるとまとめられる。しかし、どのような談話を制度的談話とみなすかは、研究者によって異なる(Mayr 2008, Bardovi-Harlig & Hartford 2005 など)。たとえば、Mayr(2008)のように、批判的談話分析の観点から、言語と権力に関する研究を扱っているものもある。

一方、Bardovi-Harlig & Hartford(2005)はSarangi & Roberts(1999)やDrew &

Heritage<sup>4</sup> (1992) などの先行研究をまとめる形で、会話分析で捉えられている制度的談話の定義を整理している。Bardovi-Harlig & Hartford (2005) によると、これらの先行研究は、制度的なインタラクションが「会話参加者の制度的または専門家としてのアイデンティティが、彼ら関わっている作業活動に関連している場合に限り制度的になる<sup>5</sup>」という点で一致していると述べている。さらに、Bardovi-Harlig & Hartford (2005) は、先行研究で制度的談話に分類される談話のカテゴリーとして、「制度的代表者とクライアントとの間のインタラクション」と「(ある) 制度のメンバーの間のインタラクション」<sup>6</sup>をあげている。前者の例として、就職面接、法廷などの談話をあげ、また、後者の例としては、パイロットと管制官との会話や内科医と研修医との会話などを挙げている。本論文でも、Bardovi-Harlig & Hartford (2005) の2つのカテゴリーに分類されるものを制度的談話ととらえる。上にあげられたカテゴリーに共通する点をまとめると、次の(1)に集約できる。

#### (1) 制度的な談話

ある一定の目的を達成するために行われ、その発話場における参加者の役割が明確で一定である談話のことを指す。

この定義に基づいて制度的談話に分類されると考えられる談話は、パターン化しやすいことが先行研究でも指摘されている。

たとえば、0.1 節で言及した看護師の申し送り会話(永井 2006) やニュースの談話(e.g. シオン 2008) もパターン化することが主張されている。前者では、看護師の申し送りの談話は、その伝えられる内容の順番がおおむね決まっていることが示されていたし、後者も同様にニュースの伝えられ方に一定のパターンがあった。

また、2人の役割が明確になると突如として制度的談話になることもある。たとえば、コーヒーショップで働く大学生が教員に会ったとする。教員は、そのコーヒーショップで学生が働いていることを知らない。たまたま入ったそのコーヒーショップで教員は、

---

<sup>4</sup>Drew & Heritage (1999) は、制度的談話を定義することを避け、「制度的談話に見られる類似性を提供する特徴を指摘することを目指す(p. 21)」と述べ、その特徴を提示している。

<sup>5</sup> "is insofar as participants' institutional or professional identities are somehow made relevant to the work activities in which they agree" (Drew & Heritage, 1992, pp.3-4)

<sup>6</sup> "interaction between institutional representatives and clients, and interactions between members of the institution" (Bardovi-Harlig & Hartford 2005: p.8)"

ひとまず普段と同じように話す、注文をし、代金を払うという場面では、突如、店員と客の典型的な話し方になることがある。このような談話も制度的談話として捉えられる。

これらの談話に共通するのは、一定の目的を達成するために行われ、かつある一定の場所の中で行われる。そして会話参加者の役割も一定である。例えば、店員が客の対応をする場合であれば、客は商品を注文する、店員は注文を取りその代金を請求し代金を受け取るという目的を達成するために行われる。また、レジカウンター（またはそれに類する場）で行われ、客は注文し代金を支払い商品を受け取る、店員は注文を取り代金を受け取り商品を用意するという役割が明確である。一方、教員ないし店員が注文をする、または注文を受ける前の会話は、役割もその目的も一定ではない。

このような、ある一定の目的を達成させるという行為は繰り返し行われる。客と店員との会話であれば、客や店員は、何度も類似した場面を経験している。また、看護師の申し送り会話やニュースも、その伝える内容は毎回異なるとはいえ、提供する、または受け取る情報の種類は一定で、会話参加者はそれを何度も繰り返している。

看護師の申し送り会話は、正しく次の勤務者に患者の状況を十分かつ正確に伝える目的があり、どのようなニュースも情報を視聴者に提供する目的を達成するために行われる。

しかし、日常会話における雑談のような談話では、様々な話題や内容、発話行為が飛び交い、それぞれの話題や行為ではパターンが見られても、その談話全体として一定のパターンが現れることは少ないと考えられる。それぞれの話題や行為は、すでに何度も繰り返され一定のパターンが生み出されてはいるが、それを組み合わせた、あるひとかたまりの談話全体としての、ある一定のパターンは観察されないと思われる。雑談のような談話では、たとえば、会話参加者のある者が一定の目的（「ある情報を伝えたい」など）をもつことはあっても、それは、談話の進行によって次々と移り変わっていく。一方で、先にあげたような「申し送り」などの談話は、一定の情報を伝え、一定の目的をもって行われている。さらに、会話参加者の役割も一定であり、それが変わることはほとんどない。また、それらの談話は、一定の場所において、一定の時間内に行われることが多いといえる。

先行研究や本論文の定義では制度的談話に含まれない談話でも繰り返し行われる談話ではパターン化することが先行研究でも指摘されている。例えば、電話会話の開始部

や終結部などではパターン化することが報告されている (e.g. 岡本・吉野 1997, 熊取谷 1992)。

電話会話は繰り返し行われ、開始部では電話の掛け手は正しい相手に掛けたかを確認し、受け手は相手がだれかを認識するという目的があるし、終了部では、電話会話を終わらせるという目的がある。このような、制度的談話に近い性質をもった談話でもパターン化することがある。

## 1.2.2 教室談話と制度的談話

1.2.1 節において、制度的談話を「ある一定の目的を達成するために行われ、その発話場における参加者の役割が明確で一定である」と定義した。

教室談話は、教授を行う教師と、教授される側である児童・生徒・学習者の役割が明確になっている。原則として、教師に授業を運営する権限が与えられている。また、課外授業等でない限り、原則として教室という空間で行われている。このことから、教室談話は、本論文の定義に照らすと制度的談話のひとつであるといえる。

たとえば、Bardovi-Harlig & Hartford (2005) は、教師と生徒の談話を「制度的代表者とクライアントとの間のインタラクション」として、教室談話を制度的談話のひとつとしてとらえている。また、その他の先行研究においても、教室談話は制度的談話であるとされている (Drew & Heritage 1992, 橋内 1999, Mayr 2008, など)。

1.2.1 節で述べたように、先行研究では、他の制度的談話においてもパターンが見られることが指摘されているが、本論文で扱う教室談話においてもパターン化が観察される。パターン化した教室談話は、古くから先行研究でモデル化されており、他の研究でも多く参照されている。第2章では、先行研究における教室談話のパターンをモデル化したもののうち代表的であると考えられる、Sinclair & Coulthard (1975)を紹介する。

## 1.3 教科教育の教室談話を分析する意義

本論文では、中学校の教科教育の教室談話を対象とした分析を行う。本節では、まず教室談話研究の流れを簡単に述べる。その後、日本での教室談話研究の主流と考えられる小学校の国語教育や日本語教育の場面ではなく、公立中学校の国語、数学および英語

の教室談話や、公立中学校の生徒を対象とした授業を扱う理由について述べる。

近年、第二言語習得研究に資することを目的とした教室談話の分析が盛んになってきていることが日本語教育の現場の教室談話を対象とした研究からもうかがえる（村岡 1999, Ohta 2000, Ohta 2001, 近藤 2004, 文野 2004 など）。

一方で、教科教育の教室談話の研究は、教育心理学の観点から扱っているもの（高垣・中島 2004 など）や、言語的な側面から研究しているもの（茂呂 1991, 石井 1997, 茂呂 1997, 當眞 2001 など）がある。これらの研究の多くは、小学校の国語教育を対象としたものである。その他の教科については、高垣・中島（2004）が理科の授業を対象にしているほか、當眞（2001）のように国語に加えて理科の発話事例も対象としたものがある。また、古いものでは、加藤（1977）が小学校社会科と算数の授業を扱っている。

しかし、先行研究のうち、言語的な側面から扱っている研究は小学校を対象としたものが中心的である。一方で、中学校やそれ以上の上級学校における授業を対象としたものは管見の限りあまりない<sup>7</sup>。また、研究の対象とされる科目も国語科の授業がほとんどである。教室談話の分析によって、教室という環境における教師の言語使用の様々な局面が明らかになりつつあるが、小学校の国語科の教室談話に限らない教室談話の分析が求められる。

小学校は、義務教育の最初の6年間にあたり、中学校は最後の3年間にあたる。義務教育を終えると、多くの生徒は高等学校や高等専門学校へ進学するが、それは義務教育ではない。中学校での学習の成果がその後の学習への橋渡しとなることは容易に想像できる。中学校は、義務教育を終え、義務教育ではない中等教育、さらには、その先の高等教育への橋渡しとなる。以上のことから、ほとんどの児童が教育を受け始める小学校の教室談話の分析と同様に、中学校の教室談話を分析することも、重要であると考えられる。既に研究の蓄積がある小学校に加え、研究の蓄積の少ない中学校の教室談話を扱うことで、新たな知見を教室談話研究に与えることができる。さらには、小学校の教室談話との比較研究や、高等学校や大学など上級学校の教室談話や講義談話との比較へと発展させることができる。

また、本論文は、既に研究がなされてきた国語教育の教室談話だけでなく、数学や英語の授業についても扱う。中学校では、従来から研究が盛んな国語だけでなく、数学や英語の授業も行われている。国語科は、主に児童・生徒が一定の読み物を読み、それに

---

<sup>7</sup>大学の講義談話を扱った佐久間編（2010）などはあるが、高校までの教科教育を扱ったものではない。

ついて考察することが授業の中心的な内容になるが、その他の科目は、教師がある一定の知識や技術を児童・生徒に受け渡すという点で異なる。前者の教室談話と後者の教室談話を、どちらも分析することは、性質を異にする教室談話を対象とするという点で重要である。本論文ではいわゆる主要3科目<sup>8</sup>である国語、数学、英語を、主な分析対象とする。また、教師の説明が中心となる、社会の教室談話も分析対象とした。

先述したとおり、第二言語習得の場面における教室談話研究については相応の蓄積がある。第二言語習得の場面における教室談話では、数名から数十名の学習者が、ある特定の言語を学ぶ。殊に初級においては学習者の目標言語の能力が教師に比べて著しく低い者が対象となる。一方で、中学校（または中学生を対象とした授業）の国語や英語を除く教科の教室談話は、言語を媒介（日本の中学校の場合は日本語）として、言語以外の事柄を教授し、それを生徒が知識として学んでいる。そのため、中学校の教室談話は、第二言語習得の場面とも性質が異なっているといえる。したがって、本論文では、数学などの授業も分析の対象として扱う。

また、言語を学んでいるように思える国語や英語も、先行研究で対象とされてきた第二言語習得の場面とは異なる。第二言語を教授する日本語教育の教室では、特に初級においては、ある言語を媒介とすることができないことが多い。しかし、中学校の国語科では、その大半が、日本語をある程度習得していると考えられる生徒に対して、文章の読み方やとらえ方、書き方などを指導する。また、英語科は、第二言語習得の教室談話ととらえることもできるが、教師は指示や説明などを主に日本語で行っており、媒介語が使えない（または、意図的にあまり使わない）一般的な第二言語習得の場面とは、その性質が異なる。

本論文の第4章では、社会科の授業も対象としている。その他の章で扱っている3教科は、生徒の授業内活動も含めたインタラクティブな授業であったが、第4章で対象とする社会科の授業は、教師の一方的な説明が中心となっている。一方的に教師が話をするような授業における談話で、教師がどのように談話標識を用いて談話を構成している

---

<sup>8</sup>文部科学省（2010）『中学校学習指導要領（平成20年12月告示、平成22年11月一部改正）』によると、3年間を通した授業時数は、国語および数学が385、外国語が420となっている。また理科は385、社会は350となっている。一方、本論文の扱う教室談話データを録音した2006年および2007年当時の中学校が依拠していた文部科学省（2003）『中学校学習指導要領（平成10年12月告示、15年12月一部改正）』によると、国語が350、数学および外国語がいずれも315となっている。また、理科は290、社会は195となっている。本論文では、2006年および2007年当時に300を超えていた国語、数学および外国語を主要3科目ととらえるが、これは便宜的なものであり、理科・社会の分析の必要がないと考えているわけではない。これらの科目については、今後の課題としたい。

のか、その様子を示した。

本論文は、比較的研究の少ない、中学校の教室談話を分析し、35名前後の生徒対教師1名という場面<sup>9</sup>において、教師が言語をどのように授業の中で用いているのか明らかにすることを目的とする。そのため、教師の言語使用に特に注目して分析をし、適宜、生徒の発言も考慮に入れるが、1.4節で述べるように、機材の都合上、生徒の発言は聴取可能な状態になっているとは限らないことに留意されたい。

なお、本論文においては、中学校の教室談話を扱ったが、他の談話との比較は、今後の研究の課題としたい。

#### 1.4 本論文で使用する教室談話データと文字化の方法

本論文では、千葉県内の公立中学校で採取した教室談話のデータおよび千葉県内の公立中学校の生徒を対象とした学習塾のデータを用いる。それぞれのデータの特性は以下の通りである。

##### ① 公立中学校で採取したデータ

千葉県内の公立中学校の国語、英語、数学のそれぞれ50分1回の授業を採取した。いずれも、教師1名に対し、生徒30名程度のクラスである。録音にあたってはICレコーダーを使用した。なお、録画については、協力を依頼した中学校の都合上叶わなかったが、筆者が教室に入り、観察し、随時メモをとった。ただし、数学の授業に関しては、機械の不調により筆者の参与観察はできていない。筆者の参与観察メモおよび音声から判断し、必要に応じて、教室の状況を文字化データにおいて示した。なお、第3章および第4章を除く、全ての章において、このデータを使用した。

##### ② 学習塾で採取したデータ

千葉県内の公立中学校の生徒を対象とした社会の授業、60分2回の授業を採取した。いずれも、20代の男性講師によるものであった。講師1名に対し生徒15名程度のクラスであり、3年生を対象としたものだった。録音にあたってはICレコーダーを使用した。筆者は、参与観察をしていない。このデータは、第4章の分析にのみ用いた。そ

---

<sup>9</sup> ただし、社会科の授業については、学習塾の授業を扱っており、対象とする生徒は20名前後であった。



の理由については、第4章において述べる。

なお、上述のデータについて文字化を行い、後述する Sinclair & Coulthard (1975) のムーブ分析に従ってムーブ分類を行った。まず、発話のアクトを規定し、その後、ムーブによるラベリングを行った。アクト・ムーブについては、第2章で詳説した。

文字化について、小学校の教室談話を言語的な側面から分析している甲斐 (編) (1996) は文字化にあたって、常用漢字を使用すること以外には、特に明確な規則はない。本論文もこれに準じているが、特に上昇イントネーションや、間合いなどについては記述した。また、教室内での活動している間など、比較的長いポーズについても、明記した。

文字化にあたっては、以下の記号を用いている。ラベリング、改行に関しては、第3章において詳説する。

#### (9) 文字化に際しての記号凡例

? 上昇調のイントネーション

[] 発話内容以外の補足事項

[(0:00)]・(0:00) 教師の発話および生徒の発話がない1秒以上の間合い(分:秒) なお1秒未満は四捨五入した。

^ サイレント・ストレス (2.4.1 参照)

## 第2章 教室談話モデル

### 2.1 本論文の分析と教室談話モデル

本論文では、Sinclair & Coulthard (1975) のモデルに依拠した分析を行う。Sinclair & Coulthard (1975) は、比較的古いモデルではあるが、90年代以降の最近の教室談話の研究など (Drew & Heritage 1992, Cazden 2001, Mayr 2008 など) でも引用されている。日本語教育の教室談話を分析した村岡 (1999) も Sinclair & Coulthard (1975) のモデルに基づいた分析を行っており、妥当性についても検討されている。

本論文の第3章および第4章において、教室談話の構造を特定の談話標識がマークしていることを指摘するため、このモデルを援用する。また、第5章では、第3章、第4章で扱う談話標識の教室外での使用についても分析する。そのため、第5章においてもこのモデルが間接的に関わっている。さらに、第6章においては、このモデルによって明らかになる教室談話の構造と、接続表現の関係を述べる。

本章では、この Sinclair & Coulthard (1975) の分析モデルと、これに先行する研究である Bellack et al. (1966) を中心に紹介し、本論文では前者に基づいた分析を行う理由を述べる。

### 2.2 教室談話モデル

教室談話の分析手法として代表的なものに、Flanders (1972), Bellack et al. (1966) や Sinclair & Coulthard (1975) などの研究手法がある。Flanders (1972) は教師の児童・生徒に対する影響力を測る指標を提示したものであり、授業の雰囲気进行分析のものである。一方、Bellack et al. (1966) は教室談話の研究において、そのパターンをモデル化した先駆けとなる研究で、教室談話は階層構造をとるという観点からそのモデルを提示した。Bellack et al. (1966) の分析手法に改良を加えたものが Sinclair & Coulthard (1975) である。本論文では、特に教室談話の構造との関わりを中心に分析することから Bellack et al. (1966) を基礎に構築され改良された Sinclair & Coulthard (1975) のモデルを援用する。本節では、必要に応じてその他の先行研究を引用しながら Sinclair & Coulthard (1975) モデルを紹介する。彼らのモデルはイギリ

スの小学生に対して行われた授業を扱っている。

なお、本論文では日本の中学校の教室談話を扱うため、Sinclair & Coulthard (1975) モデルがそのまま適用できるとは限らない。そのため、本論文の調査において採取された教室談話のトランスクリプトを適宜引用しながら、特に第3章および第4章において、中学校の教科教育の教室談話においてもこのモデルが適用できることも同時に示す。

### 2.3 Bellack et al. (1966) の教室談話モデル

Bellack et al. (1966) は、教室談話の構造をユニット (unit) 、ゲーム (game) 、サブゲーム (sub-game) 、サイクル (cycle) 、ムーブ (move) からなる階層構造であるとみなしている。Bellack et al. (1966) は、授業全体を授業の参与者 (教師と生徒) による、一定のルールに基づいたゲームとし、その下位にある授業の中の一部の学習活動をサブゲームと名付けている。チェスや将棋では指し手 (ムーブ) がゲームの行方を決定するように、各々のムーブが生徒に対するはたらきかけをもつ。そして、このムーブの束をサイクルと呼び、サイクルが集まりサブゲーム、サブゲームが集まりゲーム、ゲームが集まりユニットを作っているとしている。ユニットがいくつか集まることで、授業が形成されている。

一方、Bellack et al. (1966) を基にした Sinclair & Coulthard (1975) は、教室談話は、レッスン (lesson) → トランザクション (transaction) → エクスチェンジ (exchange) → ムーブ (move) → アクト (act) という5つの階層からなる階層構造であると提起する。レッスン (lesson) は授業そのもので、その下位に、トランザクション (transaction) 、エクスチェンジ (exchange) 、ムーブ (move) 、アクト (act) といった構造が内包されている。アクトはムーブの発話機能を特定する役割を持っており、アクトがムーブを規定するとしている。このムーブは Bellack et al. (1966) でいうところのムーブにはほぼ合致し、ムーブが集まった教室内でのやりとりであるエクスチェンジはサイクルに、エクスチェンジの集まったトランザクションはゲームもしくはサブゲームにあたる。

日本語の教室談話の研究では、Bellack et al. (1966) を扱ったものとして、加藤 (1977) や 稲垣 (1981) があげられる。そのうち加藤 (1977) は、Bellack et al. (1966) の分析システムに加え Flanders (1972) などの分析システムで、小学校社会科と算数

の授業を分析している。また、村岡（1999）や近藤（2004）は Sinclair & Coulthard（1975）のモデルを用い、日本語教育の教室談話を分析している。

本節では Bellack et al.（1966）、Sinclair & Coulthard（1975）の分析手法を簡単に紹介する。まず、Bellack et al.（1966）および Sinclair & Coulthard（1975）のムーブ分類を紹介し、その問題点をあげる。またムーブの下位分類を紹介し、その問題点をあげる。

### 2.3.1 Bellack et al.（1966）のムーブ分類

Bellack et al.（1966）は教師が説明をするときの論理展開のストラテジーを分析する手法として、階層構造を提案する。本節では、Bellack et al.（1966）によるムーブ分類を実例を提示しながら紹介する。Bellack et al.（1966）は、教師と生徒の相互作用を特徴付ける基本的なムーブの4つの型を教授ムーブ（pedagogical move）と名付け、各ムーブに（1）のような4つの役割のいずれかがあるとする。

#### （1）Bellack et al.（1966）によるムーブ分類

##### ・構造化ムーブ（Structuring, STR）：

授業の中の一連の行動を次の2つの方法により決定づけるもの。主に教師により生徒の発話を引き出すような機能はないが、教師の発話に続けて生徒が発話することもある。

- ① 教師と生徒の間のインタラクションを開始したり停止、排除したりする。
- ② 時間、授業主體、活動、決まり、理由、教具などの点で、授業のインタラクションの方向付けを示す。

例：①「では、授業を始めましょう」

②「これは日本の地図です」

##### ・誘引ムーブ（Soliciting, SOL）

積極的な言語的返答を引き出したり、認知的反応（何かの動作を促すなど）を引き出したり、身体的反応（うなずきなど）を引き出したりするムーブ。

・ 応答ムーブ (Responding, RES)

誘引ムーブに対する応答のこと。誘引ムーブなしに、応答ムーブが現れることはない。

・ 反応ムーブ (Reacting, REA)

以上に上げたムーブや先行する反応ムーブに引き起こされるムーブのことで、先行発話を明確にしたり、強調したり、拡大することによって調整したり、評価したりする。

(1)の Bellack et al. (1966) のムーブ分類を適用してラベリングした例が次の(2)である。

(2)

番号	発話者	発話内容	ムーブ
1	T	はい で これが約 1 万年前になると ね えー 島のよ うな状態になるわけですがなぜですか？	誘引ムーブ
2	T	そもそも日本はなぜ 1 万年以上前は陸続きだったんですか	誘引ムーブ
3	S	氷河期	応答ムーブ
4	T	そう氷河期ですね氷河期という地球全体の気温が下がると いう時期が ね 定期的にあるんですけど ね えー そ のせいで海が凍って海水面が下がりました ね	反応ムーブ

(社会 1)<sup>10</sup>

まず1から2にかけては、生徒の言語的応答を引き出すための質問を行っているため、ここは誘引ムーブといえる。さらに、3では、1から2の誘引ムーブに対して応答をしているため応答ムーブといえる。応答ムーブを引き出した後、生徒の先行発話に説明を加え拡大していると考えられ、反応ムーブといえる。

## 2.4 Sinclair & Coulthard (1975) の教室談話モデル

<sup>10</sup> (社会 1)と示した例は学習塾の社会科の授業の抜粋である。また、(社会 2)と示した用例も同様である。

Sinclair & Coulthard (1975) は、アクトとよばれる機能をもった語句や節が集まって、ムーブを作っているとする。アクトには、(4) に示すような機能をもったものがある。アクトが集まったムーブには、「フレームムーブ」「焦点化ムーブ」「開始ムーブ」「返答ムーブ」「フォローアップムーブ」という5種類が提示されている。さらに、次節で述べるように、ムーブが集まることで、授業内でのやりとりであるエクステンジを作っている。

### 2.4.1 ムーブとアクト

本節では、ムーブと、ムーブを規定する要素であるアクトについて説明する。

(3) のような例では、1発話に2つ以上のアクトが集まることで、ひとつのムーブを作り出している。

(3)

ムーブ		アクト
フレーム	Right ^	マーカー サイレント・ストレス
焦点化	Now, what we've just done, what we've just done is given some energy to this pen.	マーカー 結論

(Sinclair & Coulthard 1975: 45)<sup>11</sup>

1行目は、「Right」という「マーカー」と呼ばれるアクトが含まれており、さらに一拍のポーズである「サイレント・ストレス」が続いている。これは、談話を区切るフレームムーブになっている。また、2行目は、「マーカー」と「結論」のアクトにより、これまで行ってきたことをまとめている焦点化ムーブとなっている。このように、1つ以上のアクトが集まってフレームムーブや焦点化ムーブなどのムーブが作り出される。

<sup>11</sup> 訳語は筆者による。

アクトは (4) に示されるように、22 種類が確認されたとしている (Sinclair & Coulthard 1975: 40-44)。

(4) アクトの分類<sup>12</sup>

ラベル	説明
マーカー (marker)	限られた種類の言葉で実現される。マーカーが、「フレームムーブ」のヘッドとして用いられるときには、下降イントネーションを持ち、その機能は、談話における境界をマークすることである。
スターター (starter)	陳述文、質問文または命令文によって実現される。適切な応答が帰ってくるように、情報を与えたり、注意を向けたり、考えを述べたりする機能がある。
誘因 (elicitation)	質問文によって実現され、言語的な反応を求める機能がある。
チェック (check)	終わっていることや準備ができていること、問題があったり難しかったりすること、見たり聞いたりできることを確認することに関連した、限られた種類の質問文によって実現される。教師が答えを知っている場合は、これに該当しない。たとえば、「もう終わりましたか」という質問に対して、その答え（「終わっていません」等）を教師が既に分かっている場合は、命令となる。授業の進行を妨げるような問題がないかを確認する機能がある。
命令 (directive)	命令文によって実現され、非言語的な応答を要求するものである。
情報 (informative)	陳述文によって実現される。他のアクトにおける陳述文の使用とは異なり、その唯一の機能は、情報を提供する

<sup>12</sup> アクトの訳語については、村岡 (1999: 206-209) を参照した。ただし、「サイレント・ストレス」「メタ陳述」「結論」の訳語は筆者による。また、説明については筆者により簡略化したものであり、詳細は Sinclair & Coulthard (1975: 40-44) を参照されたい。

	<p>ことにある。これに対する反応は、注意していること、または、理解していることの「認め」のアクトのみである。</p>
<p>かりたて (prompt)</p>	<p>「続けてください」「来てください」「急いで下さい」「考えてください」のような、限られた種類の言語形式で実現される。その機能は、教師はもはやレスポンスを求めているけれども、レスポンスを期待していたり、それを要求していることを示唆するものである。</p>
<p>ヒント (clue)</p>	<p>陳述文、質問文、命令文またはムードを持たない文によって実現される。誘因アクトに答えたり、指示に従ったりすることを助ける機能がある。</p>
<p>指図 (cue)</p>	<p>「手を挙げて下さい」「叫ばないでください」「ジョンさんだけですか」のような、3種類の発話のみによって実現される。その唯一の機能は、適切な「競り合い」を引き起こすことである。</p>
<p>競り合い (bid)</p>	<p>「先生」と呼びかけたり、教師の名前を言うなどの言語的な呼びかけ、手を挙げるなどの非言語的な反応によって、談話に貢献したいという欲求を示す機能がある。</p>
<p>指名 (nomination)</p>	<p>談話に貢献するように指名したり、許可を与えたりする機能をもつ。生徒の名前、「あなた」「誰でも」「はい」などや、「まだ答えていないの誰ですか」のような派生系などの限られた表現で実現される。</p>
<p>認め (acknowledge)</p>	<p>相づちや、非言語的なジェスチャーや表現などによって実現される。発話が理解されたこと、そして、ヘッドの部分が「命令」のアクトであれば、反応しようという意図があることを示す機能がある。</p>
<p>応答 (reply)</p>	<p>陳述文、質問文、または、うなずきのような非言語の代替表現を使うことによって実現される。その機能は、誘因に対して適切な言語的反応を提供することである。</p>



反応 (react)	非言語的な行動によって実現される。その機能は先行する命令に対して、適切な非言語的反応をすることにある。たとえば、「黒板を見て下さい」と言われて黒板を見るなどがこれにあたる。
コメント (comment)	陳述文や付加疑問文によって実現される。ムーブの冒頭と関連しており、その機能は、例示したり、話を広げたり、話を正当化したり、追加の情報を加えたりすることである。
受け入れ (accept)	「はい」「いいえ」「いいですね」等および生徒の発言の繰り返しによって実現される。その機能は、教師が聞いたり見たりしたことを示したり、「情報」「応答」「反応」のアクトが適切であることを示す。
評価 (evaluate)	「応答」「反応」などの発話の質についてのコメントをする。
サイレント・ストレス (silent stress)	マーカーに続く1拍または数拍程度のポーズによって実現される。その機能は、トランザクションの境界を示す境界エクステンジの冒頭部分としてはたらくマーカーを目立たせることである。
メタ陳述 (meta-statement)	発話時以降に行われることについて述べる陳述文によって実現される。授業の構造を生徒が把握したり、後続するエクステンジの目的を理解させたり、どこに向かおうとしているのかを把握させたりするのを助ける機能がある。
結論 (conclusion)	既に発話された内容について言及する陳述文によって実現され、話すスピードを落とすことでマークされることもある。また、同様に生徒に授業の構造を理解させることに役立つ。しかし、「メタ陳述」と異なり、既に行われた談話の一部をまとめる機能がある。
聞き返し (loop)	生徒が発話するよりも前の段階に談話を戻して、そこか

	ら普通に開始する機能がある。
ひとりごと (aside)	授業に対して向けられているわけではない発話。

そして、(4)に示したようなアクトがいくつか集まることで、(5)に示すような5種類のムーブが作り出される。(Sinclair & Coulthard 1975: 44-49)。

#### (5) Sinclair & Coulthard (1975) モデルによるムーブ分類<sup>13</sup>

- ・ フレームムーブ (Framing)

あることが始まるということを示したり、終わったりすることを示すムーブ

例：「では、始めましょう。」

- ・ 焦点化ムーブ (Focusing)

これから話すことを伝えたり、いままで話した内容をまとめたりするムーブ

例：「では、今日は卑弥呼の時代の話をしていきます。」

- ・ 開始ムーブ (Opening)

情報を提供したり、ある活動を指示したり、事実を引き出したりするムーブ

例：「卑弥呼は邪馬台国の女王であったと言われています。」

「隣の人とじゃんけんをしてください。」

「邪馬台国の女王は誰でしたか。」

- ・ 返答ムーブ (Answering)

開始ムーブに適切に応答するムーブ

例：「卑弥呼です。」

- ・ フォローアップムーブ (Follow-up)

生徒がどのくらいうまく授業内で活動できたかを示すムーブやその補足をするムーブ

<sup>13</sup> アクトと同様にムーブについても、訳語は村岡 (1999) を参照した。ここで例として示したものは、いずれも作例である。

例：「そうですね。卑弥呼が女王として活躍していたわけです。」

(5)に整理したムーブが集まって、上位の構造であるエクステンジとトランザクションが作られる。

## 2.4.2 エクステンジとトランザクション

ムーブがいくつか集まってエクステンジ (exchange) になる。エクステンジには、大きく分けて、境界 (boundary) エクステンジと教授 (teaching) エクステンジがある。前者は授業の中の各段階の開始や終わりを示すもので、後者は、授業の進行に関わる個々の段階である。境界エクステンジは、フレームムーブと焦点化ムーブからなる。境界エクステンジの例として、次の(6)があげられている。

(6)

ムーブの種類		含まれるアクト
フレーム	Well ^	マーカ、サイレント
焦点化	Today ...	メタ陳述

(Sinclair & Coulthard 1975, p.49)

このように、フレームムーブと、焦点化ムーブにより、境界エクステンジが作られる。しばしば両者は同時に現れるが、単体で用いられることもある。ただし、焦点化ムーブはその性質のために、用いられることは少ない。

一方、教授エクステンジは境界エクステンジに挟まれる形で現れるエクステンジであり、つぎつぎに進行していく授業におけるやり取りなどを指す。教師は、教授エクステンジを用いて授業をつぎつぎと進行させていく。教授エクステンジは、先制 (Initiation) → 応答 (Response) → フィードバック (Feedback) の構造がみられる<sup>14</sup>。

<sup>14</sup> ちなみに、教室談話研究において引用されることの多い先行研究として、Mehan (1979) もあげられる。Mehan (1979) の用語では、応答 (Response) を Reply、フィードバック (Feedback) を Evaluation としている。本論文では一貫性を持たせるため Sinclair & Coulthard (1975) の用語を用いる。また、Cazden (2001, p.41) でも述べられているように、R に対する反応として、教師は評価だけをするわけではないため、むしろ、フォローアップ、フィードバックのような用語が適切であると考えられる。

たとえば教師の開始ムーブによって開始される教授エクステンジは、学習者の反応が見られる場合には、それに対する応答があり、さらにフォローアップが起こる。場合によっては、Iのみ、またはIおよびRのみのこともある。このような構造をIRF構造という。

教授エクステンジとして、Sinclair & Coulthard (1975) では、次の (7) や (8) のような例が挙げられている。

(7) では、まず、「誘因」のアクトである教師の質問を含む開始ムーブが行われる。それに対して、児童は、教師の質問に対する応答をする。さらに、その応答についての補足をする「コメント」のアクトを含む発話がなされる。このように、「開始ムーブ」に続いて、「返答ムーブ」が続く。開始ムーブから返答ムーブが起こり、教授エクステンジとなる。

(7)

ムーブの種類	発話者 <sup>15</sup>		アクトの種類
開始	T	Well, what leads you to believe he's like that ?	マーカ 誘因
返答	S	He's rather free to --- rather free in criticizing somebody else yet he might not like to be criticized himself. Criticizing the local councillor, it's not right really.	応答 コメント

(Sinclair & Coulthard 1975, p.48)

(8)の場合は、返答ムーブに続いて、教師は児童の発話を繰り返すことで、それを受け入れ、さらに、生徒の返答を評価する。これが、「フォローアップ」のムーブとなる。(7)とは異なり(8)では、児童の返答に対して、教師の受け入れと評価が観察される。

<sup>15</sup> Sinclair & Coulthard (1975) では、発話者が誰であるかを明記していないことがある。本論文における各例では、教師の発話であると考えられるものには、Tを、そうでないものにはSを明記した。

(8)

ムーブの種類	発話者		アクトの種類
開始	T	Do you know what we mean by accent?	誘因
返答	S	It's the way you talk.	応答
フォローアップ	T	The way we talk. This is a very broad comment.	受け入れ 評価

(Sinclair & Coulthard 1975, p.48, ラベルの訳語は筆者による)

Sinclair & Coulthard (1975) モデルには、教授エクステンジの下位分類として、(9) に提示するような、10種類がある。

(9)<sup>16</sup>

エクステンジの分類	説明
教師情報提供型 (Teacher Inform)	教師が、事実や意見、考えや新しい情報を学習者に提供するときに使われるエクステンジ。学習者は、言語的な反応をすることも、しないこともできる。
教師命令型 (Teacher Direct)	学習者に (答えさせる以外の) 何かをさせるときのエクステンジ。それに対する反応は、義務的であるが、必ずしも学習者が言われたことをするとは限らない。フィードバックは必ずしも起こるとは限らない。
教師誘因型 (Teacher Elicit)	学習者からの言語的な貢献を引き出すためのエクステンジ。教師は、結論に導くために、段階を踏んでいくために、誘因エクステンジが続く事も頻繁にある。
学習者誘因型 (Pupil Elicit)	学習者が教師からの言語的な反応を引き出す

<sup>16</sup> 詳細については、Sinclair & Coulthard (1975: 50-56) を参照されたい。

	<p>エクスチェンジ。学習者は、教師の注意を惹きつけ、話す許可を得ることが多い。許可が得られないこともある。</p> <p>教師から学習者への「教師誘因型」との違いに、学習者がフィードバックを提供しないことがあげられる。そのため IR 構造をもつ。</p>
学習者情報提供型 (Teacher Inform)	<p>関連性があったり、興味深いと学習者が考える情報を、教師に学習者が提供するエクスチェンジ。その情報の価値についての評価やコメントを受けることが多い。そのため、構造は、IRではなく IF となる。</p>
チェック型 (Check)	<p>学習者の理解の状況や、授業に付いてこられているか、聞くことができるかなどを確認する必要があるときのエクスチェンジ。</p>
再先制型 (i) (Re-Initiation (i))	<p>誘因のムーブに対して、学習者の反応を得られなかった場合に、教師が同じ誘因のムーブを用いたり、言い換えた質問を用いたりして、再開することができる。または、再開するために、「かりたて」、「指命」、「ヒント」といったアクトを用いることもできる。このように、反応の得られなかったエクスチェンジを再開するようなエクスチェンジ。</p>
再先制型 (ii) (Re-Initiation (ii))	<p>間違った回答が学習者によってなされた場合、同じ学習者に誘導させて、正しい答えを引き出すことができる。または、同じ質問を他の学習者に対して、行うことができる。このように間違った回答が得られたときに、正しい回答へと誘導するようなエクスチェンジ。</p>
列挙型 (Listing)	<p>教師が、2、3の答えがでるまで、待機するこ</p>

	とがあるときのエクステンジ。
強調型 (Reinforce)	教師が、クラスに、何かをするように指示したが、ある学習者が、作業が遅かったり、完全には理解していないときに、行われるエクステンジ。
繰り返し型 (Repeat)	聞き取れなかった際に用いられるもの。先行するエクステンジに関連付けられて始まるエクステンジ。教師が学習者の発言を聞き取れない場合は、学習者の反応の後に、フィードバックが行われる。

(9)に示した、教授エクステンジのうち、「再先制型 (i)」、「再先制型 (ii)」、「列挙型」、「強調型」、「繰り返し型」のエクステンジは、他の教授エクステンジに関連付けられ、内包される形で現れる束縛エクステンジ (Bound Exchange)と呼ばれている。

さらにエクステンジが集まり、トランザクションになる。トランザクションは、授業の中での諸活動を指す。

次の(10)は、リスニング用の CD をクラスで聞き、そのワークブックに穴埋めをした後、理解できたかどうかを確認するところである。

(10)

番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクステンジ
1	T	はい じゃあ いきまーす	マーカー メタ陳述	焦点化	境界
		[CD を聞く その間机間巡 視 2'49"]			
2	T	はい ^	マーカー	フレーム	境界
		という話でした	結論	焦点化	
3	T	聞き取れたかな	確認	開始	教授 (チェッ

					ク型)
4	T	はい じゃあ 確認しましょう	マーカー メタ陳述	焦点化	境界
5	T	ふたりがはじめて会ったのは	誘因	開始	教授 (教師誘 因型)
		(0:02)			
6	T	いつだ?	ヒント	開始	教授 (再先制
7	S	せん	応答	返答	型 (i) )
[中略]					
8	T	子どもは何人欲しいんでしょ う	誘因	開始	教授 (教師誘 因型)
9	S	9人	応答	返答	
10	T	9人	受け入れ	フォロー アップ	
11	T	何のチーム作るんだって 9 人で	誘因	開始	教授 (教師誘 因型)
12	S	野球	応答	返答	
13	T	野球のチームをつくるそうで すね	受け入れ	フォロー アップ	
14	T	はい よく聞き取れました	マーカー 結論	フレーム	境界 <sup>17</sup>
15	T	はい ^	マーカー	フレーム	境界
16	T	それじゃあ Close your listening books and open your textbooks.	命令	開始	教授 (学習者 命令型)
17	S	[教科書を開く]	反応	返答	

<sup>17</sup> 一見すると「評価」している「フォローアップ」ムーブに見えるが、ワークブックの穴埋めの答えを指名しながら聞いていくエクスチェンジにおいては、評価が行われていない。このエクスチェンジのみに対して「評価」が行われているとは考えにくく、全体に対して行われていると考えられる。そのため、トランザクションが終わることが示唆できるフレームムーブになっているとした。



まず、4で、確認の作業が始まることを教師が述べたあと、教師と生徒の応答の形で内容の確認が始まる。このひとつの活動をトランザクションという。このトランザクションの中には、開始ムーブから始まる応答がいくつも入っている構造になっている(5-7、8-10、11-13)。このひとつひとつをエクスチェンジといい、そのうちトランザクション同士の境界を定めるものを境界エクスチェンジ、トランザクション内での活動の目的を達成するためのものを教授エクスチェンジという。生徒と教師の応答が終わると、リスニングブックを閉じ、教科書を開くよう指示があり、次に行うべき活動が示唆される。

エクスチェンジが集まってできるトランザクションには「情報伝え型 (Informing)」トランザクション、「指示型 (Directive)」トランザクションと「誘因型 (Eliciting)」トランザクションがある。

「情報伝え型」は、教師による長い情報提供を伴うエクスチェンジがあり、学習者が活動することは少ない。これは学習者が知識を得ることを目的としたものである。そこには、「教師情報提供型」のエクスチェンジが含まれ、それに加えて、「誘因型」のエクスチェンジが起きることもある。

「命令型」は、「教師命令型」エクスチェンジが最初に来る。例えば、学習者に作業をさせたりする場合である。

「誘因型」トランザクションは、教師が学習者に、または学習者が教師に何らかの言語的な反応を引き出すときに起きるトランザクションである。このトランザクションには誘因のエクスチェンジがいくつか含まれる。

いずれのトランザクションも、境界エクスチェンジに挟まれる形で作られる。

境界エクスチェンジに挟まれる形で作られるいくつかのトランザクションが集まって、ひとつの授業であるレッスンを作る。

### 2.4.3 Sinclair & Coulthard (1975)の問題点

Sinclair & Coulthard (1975)は、それぞれの発話文には、一種類のムーブしか含まれないという立場を取るが、発話文の単位として、ひとつのムーブごとに分類するのが適切かどうかは疑問が残る。次の(11)は、1つの発話文に2つ以上のムーブが現れる場合である。この発話にはポーズは挿入されない。

(11)

番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクステン ジ
1	T	はい それでは Close your listening books and open your textbooks.	マーカ ー命 令	開始	教授（教師命 令型）
2	S	[リスニングブックを閉じ、教 科書を開く (0:03)]	反応	返答	
3	T	プログラマー ワンワン	命令 <sup>18</sup>	開始	教授（教師命 令型）
4	S	[教科書の該当ページを開く (0:10)]	反応	返答	
5	T	ワンワン 復習読み行くよ	メタ陳述	開始	境界

(英語)

(11)の1ではリスニングブックを閉じ教科書を開くよう指示しており、命令のアクトをもつ発話である。このように命令のアクトを持つムーブは、教師命令型の教授エクステンジを開始する開始ムーブに分類される。しかしながら、この発話は同時に、「リスニングブックを閉じ、教科書を開くように」と述べることで、トランザクションが始まることを示唆するフレームムーブにもなっていると考えられる。Sinclair & Coulthard (1975) はアクトがムーブを規定するという立場をとっており、それに従えば、(11)の例も、教師の発話に対して生徒が反応をすることにより、ひとつのエクステンジとなる。

本論文では Sinclair & Coulthard (1975) のひとつの発話文がひとつのムーブしか持たないという立場を可能な限りにおいて踏襲するが、明らかに2つ以上のムーブを持っていると考えられる場合は、その次のムーブの直前のアクトで判断しムーブを規定し、開始ムーブに含まれるアクトによって、エクステンジを規定するものとする。

<sup>18</sup> 具体的に、行うべき行為を指示しているわけではないが、該当課のページを生徒に開けさせる機能をもっていると考えられるため「命令」のアクトとした。

#### 2.4.4 Bellack et al. (1966) の問題点

Bellack et al. (1966) は、応答場面に関わるムーブ以外のムーブとして、構造化ムーブのみを提起しているが、(12) のようにあてはまらないものもある。

(12)

番号	発話者	発話内容	ムーブ
1	T	そんなこという人はあまりいないでしょ ね	開始
2	T	だからこういう漢字が使われたんです ね	開始
3	T	そういうことなんです ね	
4	T	はい ね この漢という時代からからこういうふうに繋がりをもち始めたよという話です	

(社会1)

3 から 4 は、ここまで述べた内容をまとめている部分である。ここで話が終わっているというマーカにもなっていると考えられる部分で、授業の構造という観点からは重要な部分だが、Bellack et al. (1966) の 4 分類ではいずれにも分類されない。

また、Bellack et al. (1966) での、教授ムーブの分類のうち、誘引ムーブと応答ムーブが、教師と生徒の発話の連鎖を形成するとされている。しかし、教室談話の応答場面では、それに加えここでは反応ムーブに分類される「評価」が、その連鎖に加わるが多い。次の(14)を見られたい。

(14)

番号	発話者	発話内容
1	T	はい 磨製石器の磨はなんですか
2	S	磨く
3	T	磨くそうですねつまり石をたたいて割るのではなくて磨いてけずって望みの形に近づけるとそういう えー 手法で作られたものを磨

		製石器といいます
--	--	----------

(社会1)

ここでは、1で教師が生徒に発問したあとに、2で生徒が応答する。その後、3で生徒の応答を繰り返したあと「そうですね」と評価をする。そして、さらに説明を進める。このように、教室談話においては、発問→応答→それに対する応答という構造になりやすい。Mehan (1979) など後の先行研究で指摘されているように、原則的に発問がなされると、それに対する応答があり、さらにそれに対して何らかの反応が起きる。

Bellack et al. (1966) は誘引ムーブと応答ムーブが基本になっているとしており、生徒の応答に対する教師の評価などは、反応ムーブとしているが、応答場面の基本構造の中にそれが含まれていない。教室談話は、発問→応答→それに対する応答という構造になりやすく、Sinclair & Coulthard (1975) モデルではその構造を前提として認めている。

Bellack et al. (1966) の分類だと、生徒に対する指示をするようなムーブも構造化ムーブに分類されてしまう。指示により教師と生徒のインタラクションが始まったりすることもある。また、構造化ムーブに含まれるもののなかには、単に階層構造を示すだけのムーブも存在する。これらの、レベルの違うものを同一に扱うことは適切だとはいえない。Sinclair & Coulthard (1975) モデルは、これらのムーブを教授エクスチェンジと、境界エクスチェンジに分ける。これにより、境界エクスチェンジにマークされる形で教授エクスチェンジが入り込み、それが諸活動であるトランザクションを構成するという構造を規定できる。Bellack et al. (1966) では、先に述べたように、Sinclair & Coulthard (1975) モデルでいうところの教授エクスチェンジと境界エクスチェンジのどちらにも入りうる構造化ムーブが規定されており、教室談話の構造を規定しにくい。

Bellack et al. (1966) のモデルに基づけば、Sinclair & Coulthard (1975) モデルの問題点である、ひとつの発話文が2つの機能を持ちうるムーブが生じてしまうという点は解消できるが、階層構造を見極める上では、Sinclair & Coulthard (1975) の方が有効である。

以上のことから、Bellack et. al. (1966) よりも Sinclair & Coulthard (1975) の方が妥当性が高いと考えられるため、本論文においては、後者のモデルに依拠した分析を行

う。

#### 2.4.5 階層構造としての教室談話

Bellack et al. (1966) や Sinclair & Coulthard (1975) は教室談話の各発話をムーブであるにとらえ、それぞれに、どのような機能があるのかを分類した。そして、そのムーブが集まって、教室談話の階層構造を構成していることを明らかにした。本節では、ここまで述べてきたように分類されるムーブが、階層構造を形作る様子を示す。

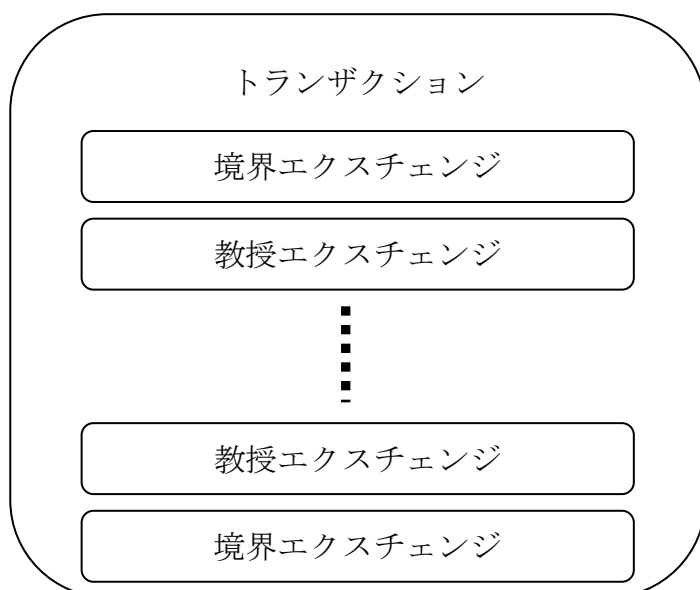
Sinclair & Coulthard (1975) はムーブを5つにわけ、そのうち、フレームムーブや焦点化ムーブが、授業内のトランザクションなどの境界をしめす境界エクステンジを構成し、開始ムーブ、返答ムーブやフィードバックムーブがトランザクションの中身すなわち教授内容を構成するとしている。

Sinclair & Coulthard (1975) のムーブ分類は、Bellack (1966) よりも妥当性が高く、また、比較的最近の先行研究でも引用されていることもあり、本論文では、Sinclair & Coulthard (1975)の分類を中心に扱う。。

2.4.2 節で述べたように、Sinclair & Coulthard (1975) によれば、ムーブが集まることでエクステンジになっている。このエクステンジが、授業内の活動であるトランザクションをつくり、さらにそれが集まってひとつの授業を作り出している。教授エクステンジは、先制 (Initiation) によってエクステンジが開始され、それに対する応答 (Response) およびフィードバック (Feedback) が1組になって作られる IRF 構造を持つ。これらは、開始 (Opening) ムーブ、返答 (Answering) ムーブおよび フォローアップ (Follow-up) ムーブがその役割を担う。

図 2-1 のように、この IRF 構造をもつ教授エクステンジが、境界エクステンジに挟まれることで、授業内のトランザクションを作っている。

図 2-1 トランザクションの構造



また、図 2-1 に示されるようなトランザクションが集まって、授業そのものであるレッスンを形作っている。このように、アクトを最小の単位とした教室談話の構造は、それよりも上位のムーブ、エクステンジ、トランザクションが集まってできていることをモデル化している。

Sinclair & Coulthard (1975) モデルの概念は、その後の研究でも広く引用されており、日本語の教室談話の研究では、村岡 (1999) が、Sinclair & Coulthard (1975) モデルに依拠して分析を行っている。本論文でも、Sinclair & Coulthard (1975) モデルを援用することで、教室談話における談話標識が、教室談話の階層構造と深く関わっていることを明らかにすることができる。本論文では、先述したように、教室談話での談話標識の使用に着目した第 3 章、第 4 章および第 6 章において、このモデルを援用した分析を行う。

なお、本論文においては、主にムーブ以上の階層をとらえ、それよりも下のレベルであるアクトは積極的には取り上げない。アクトはムーブを規定する要素ではあるが、本論文では、特定の言語形式と教室談話のマクロな構造との関係を分析することを目的とするためである。ただし、分析にあたっては、アクトを当てはめて、ムーブを規定している。

## 2.5 改行およびラベリングの方法

Sinclair & Coulthard (1975)では、ムーブごとに改行を行っている。本稿においても、1つのムーブととらえられる箇所で改行を行った。

Sinclair & Coulthard (1975)での文字化の1例として、次の(15)と(16)をあげる。

(15)

ムーブの種類	発話者 <sup>19</sup>		アクトの種類
開始	T	Well, what leads you to believe he's like that ?	マーカー 誘因
返答	S	He's rather free to --- rather free in criticizing somebody else yet he might not like to be criticized himself. Criticizing the local councillor, it's not right really.	応答 コメント

(Sinclair & Coulthard 1975, p.48)

(16)

ムーブの種類	発話者		アクトの種類
開始	T	Do you know what we mean by accent?	誘因
返答	S	It's the way you talk.	応答
フォローアップ	T	The way we talk. This is a very broad comment.	受け入れ 評価

(Sinclair & Coulthard 1975, p.48)

(15) および (16) のように、Sinclair & Coulthard (1975) は、アクトを持つ単位ご

<sup>19</sup> Sinclair & Coulthard (1975) では、発話者が誰であることを明記していないことがある。本論文における各例では、教師の発話であると考えられるものには、Tを、そうでないものにはSを明記した。

とに改行を加えている。また、一つのムーブと考えられるものを1つの枠内に入れている。本論文においても、同様に文字化を行った。

ラベリングにあたっては、Sinclair & Coulthard (1975) のアクトの分類を参考に行った。なお、Sinclair & Coulthard (1975) は英語で行われる授業を扱ったものである。本論文では日本語を扱うことから、Sinclair & Coulthard (1975) が規定する、各アクトの機能によって分類した。

なお、分類しにくいものについては、脚注を付け、そのアクトとしてラベリングした理由を明記した。

なお、本論文で扱った談話を文字化したものの例として、(17) をあげる。まず1列目で行番号を、2列目で発話者を示した。発話者については、教師はTで、生徒はS<sup>20</sup>で示した。3列目で発話内容、4列目でアクト、5列目でムーブ、そして、6列目でエクステンジを提示した。行番号については、例ごとに1から付した。

表の1行には、ひとつのムーブであるにとらえられるものを入れた。また、表の1枠内においては、アクトごとに改行を行った。

(17)

番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクステンジ
1	T	今日で終わればいいんだけど さー 終わんなかったら ち よっと あ 来週も 次回も やんなきゃいけないね 明日 もやんなきゃいけないね	情報	開始	教授（情報提 供型）
2	S	えー 先生  明日何やるんですか	競り合 い 誘因	開始	教授（学習者 誘因型）
3	T	これが終わんなかったら明日 やるよ 続きを	応答	返答	

<sup>20</sup> 本論文のデータは録音によるものであり、生徒を区別して記述することは困難であった。そのため便宜的に生徒の発話であればSとした。



4	S	終わったら？	誘因	開始	教授（学習者
5	T	終わったらお楽しみ	応答	返答	誘因型)
6	T	はい ^	マーカ ー	フレーム	境界
7	T	みなさん国語のノート出して ください	命令	開始	教授（教師命 令型)
8	T	国語ワークと漢字ノートは閉 じて隅っこにおいとしましょ う	命令	開始	教授（教師命 令型)
9	T	じゃあ ノート開いて今日の 目標をまず写してください	命令	開始	教授（教師命 令型)
10	T	チョークがない	誘因	開始	教授（教師誘 因型)
11	S	白チョークないっすか 中に ないっすか	応答	返答	
10	T	中がない  でも大丈夫 今日はこれで	受け入 れ コメン ト	フォロー アップ	

(国語)

なお、エクステンジの中に、それに依存する形の別のエクステンジが含まれる場  
合は次の例 (18) のように示した。

(18)

番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクステン ジ
1	S	4 4 4 4 4	競り合 い	開始	教授 (学
2	T	4 ? [(0:02)] 4 ?	聞き返	開始	習者 教授

			し		誘因 (型)	(繰 り返 し型)
3	S	3 3 3 3	競り合 い	返答		
4	S	4 4 6	応答	返答		
5	T	4 6班	受け入 れ	フォロー アップ		

(国語)

この例では、まず、1行目で生徒が自分の班が担当したい問題の番号を述べる。その後、教師が「聞き返し」のアクトをもつ開始ムーブで、繰り返し型のエクステンジを開始する。このように、そして、繰り返し型のエクステンジが終わると、学習者誘因型のエクステンジとしてのフォローアップがある。このように、あるエクステンジに内包されるように行われるエクステンジは、(18)のように示す。

## 第3章 教室談話の構造を表す談話標識「はい」

### 3.1 はじめに

日本語の教室談話では、ほかの談話ではあまり用いられない「はい」や「じゃあ」といった談話標識が頻繁に用いられていることが、小中学校の教室談話や第二言語としての日本語教室談話のケーススタディで指摘されている(茂呂 1991, 石井 1997, 村岡 1999, 山元 2008a, 山元 2008b, 山元 2013)。これらの談話標識は、教師が授業を組み立てていく過程で用いられていることが明らかになっている。実際、教室内では、談話標識としての「はい」は表 3-1 のように頻繁に使用される<sup>21</sup>。

表 3-1 教師ごとの「はい」の出現回数と頻度

	教師A	教師B	教師C	教師D
科目	数学	英語	国語	社会
出現回数(回)	35	39	45	67
出現頻度(回/min)	0.70	0.78	0.90	1.12

山元(2013)

一方で、教室外での使用は、圧倒的に少なくなる。たとえば、多くの聞き手に対して一人の話者が話すことが多いという点では、授業における教師の発話に似ている講演の談話においても、ほとんどみられないことが先行研究のデータ(山根 2002)からもわかる(8時間6分のデータで、1例のみ)。

本章では、この教室談話に特徴的であると考えられる談話標識「はい」を中心に、それと同時に用いられる「じゃあ」などの標識も対象として分析していく<sup>22</sup>。

応答詞としてではない「はい」の記述については、次節で述べるように、既にある程度記述されてきた。本章での分析は、この既に記述されてきた「はい」の記述に、新たな知見を加えることができる。

<sup>21</sup>本稿では、応答詞や相づちとしての「はい」は除外して考える。従って、相手の発話に対して応答するように用いられる「はい」は考えない。また、表 1 における教師A～教師Cの授業は千葉県内の公立中学校の授業で約 50 分間、また教師Dは千葉県内の学習塾の授業で約 60 分間のデータである。

<sup>22</sup> ただし詳しい分析は第 6 章で行う。

本章および第4章では、教室談話において「はい」などがどのように使われているのかを観察する。本章では、まず、教師と生徒のインタラクションや、生徒同士のインタラクションが頻繁に起こる授業を扱う。第4章においては、教師の一方的な話が中心となる授業を扱う。また、第5章では、教室談話以外の談話で用いると「はい」の使用が不適切となる状況を明らかにする。これにより、①教室談話で用いられる標識「はい」の授業の構造との関係、②教室談話で用いられる標識「はい」の教室外での使用の記述、および、③「はい」の教室内外での使われ方の差異を明らかにすることができる。

### 3.1.1 非応答詞の「はい」

本章では、教室談話に現れる応答詞とはみなされない「はい」を対象として扱う。奥津(1989)は、このような「はい」を非応答詞として分類し、応答詞としての「はい」とは、異なるものであるという立場に立っている。

本論文では、教室談話において、この応答詞とはみなされない「はい」が頻繁に用いられており、それが教室談話の構造と関わっていることを指摘する。どのような形式を非応答詞の「はい」であるとみなすのかについて述べる。

田窪・金水(1997)は、「感動詞、応答詞は、外部からの言語的・非言語的入力があったときの話し手の内部の情報処理の現れ」であるとする。外部からの言語的・非言語的入力がないにも関わらず用いられる「はい」が「非応答詞」としての「はい」ととらえられる。

本論文で、考察の対象とする「はい」もこのような、非応答詞としての「はい」である。教室談話では、先述したように、応答すべき外部からの入力がないにも関わらず用いられる「はい」が多用されていることは、既に指摘した通りである。

## 3.2 教室談話で用いられる談話標識に関する先行研究と本章の立場

既に第1章で述べたように、日本語の教室談話のうち、一般の小中学校などを対象とし、その構造や、特有の言語形式に着目した研究は、それほど多くない。教室談話の構造を分析した研究(茂呂 1991, 1997)や、教室談話における繰り返しの機能の研究(熊谷 1997)、教室談話でよく現れる表現に着目した研究(石井 1996, 1997)などがある。

また、日本語教育の教室談話を Sinclair & Coulthard (1975) の分析手法を用いて日本語教師の授業のストラテジーに着目して分析した村岡 (1999) や、同様に Sinclair & Coulthard (1975) の特にアクトに注目して日本語教師による「いいですか」の機能を分析した近藤 (2004) がある。本章では、これらの先行研究のうち特に「はい」をとりあげたものを中心に紹介する<sup>23</sup>。

石井 (1996, 1997) は、小学校の国語科の授業を対象としている。教室談話では、「はい」「じゃあ」「さあ」が現れやすいとして、実際の教室談話を分析して、それぞれの役割を考察している。「はい」に関しては「教師が次の指示のためにそれまでの流れを区切り、注目をひきつける機能をもっている (石井 1997, p.23)」と述べられており、「じゃあ」「さあ」とともに「授業を予定どおりに管理・進行しようという教師の意識と密接なものがある (石井 1997, p.23)」とされる。他の言語形式との共起から、その機能を分析した点は興味深く、また「はい」に談話を管理する機能があると示しているものの、それ以上の言及はない。

一方、教室談話以外も含めた「はい」に着目した研究は、冨樫 (2002b) などがある。冨樫 (2002b) は、応答でもあいづちでもない「はい」を「トピックの切れ目に現れる (p.138)」としており、「提示された情報が不完全な(中途半端な)ポイントでは (p.140)」現れず、「情報がある程度まとまった形で提示された後か、あるいは逆に全く出ていないポイントのどちらか (p.140)」で現れるとしている。また、「はい」と同様に応答でもあいづちでもない「うん」を比較し、「相手に提示できるような形で完成された情報の場合は「はい」が用いられ (p.141)」としている。また、三宅 (2011) は、「はい」には談話展開上の機能と特徴があるとして、分析をしている。三宅 (2011) は、放送談話における「はい」の使用を取り上げ、円滑に談話を進めるのに「はい」が役立っているとしている。

本章では、「はい」が談話のどのような場面に現れやすいのかを観察することにより、その機能を分析する。石井は「はい」「じゃあ」「さあ」を同じように考察しているが、本章では、そのうち「はい」のみを主に取り上げ、前後の文脈からその機能を考察する。そして、石井の「注目をひきつける」以上の役割を果たしていることを主張する。また、冨樫 (2002b) は作例により「はい」の機能を分析しているが、本章では自然談話にお

---

<sup>23</sup>その他の「はい」に関する分析は、第5章にて後述する。

いてどのように現れるのかを考察することで、機能を明確化する。本章においては、教室活動との関わりから、「はい」が Sinclair & Coulthard (1975) の階層構造と密接に関係があることを示す。「はい」が教室活動の転換場面に現れ、それぞれの教室活動をマークしていることを述べる。また第4章においては、教師の説明が中心で、教室内のインタラクションの少ない教室談話を取り上げ、話題の内容との関連から「はい」の機能を分析する。その上で、様々な教室活動の含まれる教室談話では、各活動を挟むように「はい」が現れていることから、「はい」がこれらの授業内の活動を授業という枠組みの中に構成していくはたらきがあることを主張する。また、第4章では、説明が大半を占める授業では、各話題の区切れであると教師が意識している場面に「はい」が現れやすいことを述べる。

### 3.3 教室談話の構造をマークする「はい」

本節では、「はい」の出現する位置が、教室談話の構造、特に Sinclair & Coulthard (1975) の階層構造と、密接に関係があることを示す。本章では、班ごとの話し合いやリスニングなどの活動が多く含まれる公立中学校の授業を分析し、トランザクション、エクステンジレベルの構造に密接に関わっていると主張する。

中学校の教室談話においては、授業そのものであるレッスン、その下位にあるトランザクション、さらに、教師と生徒のやりとりであるエクステンジの各レベルが「はい」によってマークされることが観察される。本節では「はい」が他の形式とともに教室談話の構造をマークしている様子を観察する。

#### 3.3.1 レッスンをマークする「はい」

本論文で用いる資料では全て、冒頭場面に「はい」が出てくる。また、石井 (1996) など用いられた教室談話の資料<sup>24</sup>でも、冒頭場面に「はい」が出現することが観察される。次の(1)～(3)を見られたい。

---

<sup>24</sup>これらの報告は、同一の談話資料を基に研究したものである。これに先立つ研究報告書である甲斐 (編) (1996) には、研究に用いられた3人の教師による教室談話の文字化資料が掲載されており、いずれの教師の授業でも、冒頭に「はい」が観察されていた。

(1)

番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクステンション	
		[チャイムの音][一斉に席につく]				
1	T	はい <u>じゃあ</u> はじめましよう	マーカー	フレーム	境界	
2	T	Good Morning Everyone.	誘因	開始	教授（教師誘因型）	
3	S	Good Morning Ms. Kato.	応答	返答		
4	T	How are you?	誘因	開始	教授（教師誘因型）	
5	S	I'm fine thank you	応答	返答		
6	S	and you? <sup>25</sup>	誘因	開始	教授（学習者誘因型）	
7	T	Fine thank you.	応答	フォローアップ		
8	T	はい ^	マーカー	フレーム	境界	
9	T	<u>それでは</u> まあ うしろにお客さん今日いらっしゃいますが おきになさらずに普通にやってください	命令	開始	教授（教師命令型）	
10	T	はい	マーカー	開始	教授（教師命令型）	
	T	[じゃあり listen	命令			
11	S	[先生ピンマイクみたいなのですか	誘因	開始	教授（学	繰り返し型
12	T	うん？	聞き返し	開始	習者	
13	S	ピンマイクみたいなのなんですか	応答	返答	誘因型）	
14	T	ピンマイク 録音中です	応答	返答		

<sup>25</sup> I'm fine thank you, and you?は1発話としてとらえられるが、"I'm fine thank you"の部分は、応答のアクトをもっており、"and you?"の部分は、返答をもとめる誘因のアクトであると考えられるため、それぞれにアクトを与えた。

		はい			
		(0:01)			
15	T	Open your listening books please	命令	開始	教授（教師命令型）
16	S	[リスニングブックを開く (0:04)]	反応	返答	

(英語)

(2)

番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクステンション
		[チャイムの音]			
1	T	はい ^	マーカー	フレーム	境界
2	T	えーと それでは どこまでいったっけ君たちはグラフ書き終わったんだっけ？	誘因	開始	教授（教師誘因型）
3	S	[聞き取れず]		返答	
4	T	問2？	受け入れ <sup>26</sup>	フォローアップ	
		(0:18)			
5	T	グラフの問2 ああ これかあ を調べるところだっけ 調べたんだっけもう 減少する しないって	誘因	開始	教授（教師誘因型）
6	S	[聞き取れず]		返答	

<sup>26</sup> 上昇調のイントネーションになっており、「誘因」のアクトであるとも考えられるが、その後生徒の反応はなく、教師は、「問2」を、手持ちの教材から探そうとすることから「受け入れ」のアクトとした。



7	T	はい	受け入れ	フォロー アップ	
8	T	<u>はい</u> ^	マーカー	フレーム	境界
9	T	じゃあ 寒いけどがんば ろう	かりたて	焦点化 <sup>27</sup>	
10	T	<u>はい</u> ^	マーカー	フレーム	境界
11	T	えー じゃあ 今日は教 科書108ページ	メタ陳述	焦点化	

(数学) <sup>28</sup>

(3)

番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクスチェン ジ	
1	T	号令お願いします	命令	開始	教授 (教 師命 令型) <sup>29</sup>	教授 (学 習者 誘因 型)
2	S	気をつけ 礼	誘因 <sup>30</sup>	開始		
3	S	お願いします。	応答	返答		
4	T	はい お願いします。	受け入れ	フォロー アップ		
5	T	<u>はい</u> ^	マーカー	フレーム	境界	
6	T	では 皆さん 今日は5	メタ陳述	焦点化		

<sup>27</sup> これから行われることをまとめて述べたり、すでに述べられたことをまとめてりするムーブが焦点化ムーブである。ここでは、「がんばろう」と述べることで、授業が始まることが表されていると考え、焦点化ムーブとした。

<sup>28</sup> (数学)と示した例は、公立中学校の数学の授業の抜粋である。

<sup>29</sup> Sinclair & Coulthard (1975) では、教師が号令を指示し、その後、生徒から始まる号令が起きるような場面は見られなかった。ここでは、便宜的に、「号令」という活動を行う指示を教師がしていると考え、教師命令型エクスチェンジとし、その中に、学習者誘因型のエクスチェンジが含まれているととらえた。

<sup>30</sup> 「気をつけ」は姿勢を正すように指示するものであり、「命令」のアクトであるとも考えられるが、授業においては、「気をつけ」に対し、「お願いします」という言語的な反応が期待されることが考え、「誘因」とした。

		0分授業ですので漢字や ろっか久しぶりに			
6	T	これだしてごらん	命令	開始	教授（教師命令型）
7	S	忘れちゃった	開始	返答	
8	T	忘れちゃった？ <sup>31</sup>	認め	フォローアップ	
9	T	59 ページ開いてみてくだ さい 59	指示	開始	教授（教師命令型）
10	T	あるかな やってあるか な	チェック	開始	教授（チェック型）

(国語)

(1)~(3)は全て、授業の冒頭部のものである。いずれにおいても、その冒頭部で「はい」が出現している様子が分かる。(1)は号令のあとに「はい」が用いられているものの、授業冒頭に「はい」が出てくることには変わりはない。さらに「はい」に続けて「じゃあ」「では」「それでは」といった表現が共起している。さらに、指示や挨拶などが続く。

(1)は、まず「はい、はじめましょう」という境界エクステンションがおきる。それを受けて、英語での挨拶を開始する。この時点で生徒は席に着いており、それを確認し教師がこの発言をする。毎回の授業で行われていると考えられる、挨拶を行う教授エクステンションが終わると、改めて「はい じゃあ」と述べ、実際の授業へと入っていくことが示唆されている。さらに、「はい じゃあ」と続き、生徒による誘因ムーブにより中断されるものの、これから行うこと（CDを聞く）を述べようとする。

(2)でも、生徒は席に着いている。ここでは、教師が「はい」と述べたあとに、生徒に前回の授業の進行状況を確認する。生徒とのやりとりから、扱うべき内容が確認されると、「はい じゃあ」とに続いて、授業が開始されることを示唆する「がんばりまし

<sup>31</sup> 教師の発話は上昇調のイントネーションであり、教師誘因型エクステンションの開始ムーブになっているとも考えられるが、ここでは、教師が「忘れてしまった」ことを受けとめていると考えフォローアップムーブであるとした。

よう」という発話が行われ、改めて授業の内容に入っていく。さらに、「はい じゃあ」という発話があり、これから扱う内容をまとめる「メタ陳述」のアクトになる。

(3)では、まず号令をし、生徒が席に着いてから、「はい お願いします」と続く。号令を行うエクステンジが終わると、これから行われる事項をまとめる焦点化ムーブによる境界エクステンジが起こる。

いずれの場合も、チャイムが鳴った後であり、(3)も号令をすでに終えた段階で「はい」が発話されており、生徒はすでに席についており、生徒の注意を引き寄せるために用いられているとは考えにくい。

石井(1996)が、「指示を与えたり、授業の進行に関わる発話をする際には、『はい』『じゃあ』が集中して使用されており、これらのことばが授業を予定どおりに管理・進行しようという教師の意識と密接なもの(石井 1996: 23)」であると述べているが、授業の開始部においては、「はい」が必ず用いられ「じゃあ(では)」のみから始まることはない。

少なくとも本論文で分析した資料に限って言えば、授業の冒頭においては普遍的に「はい」が出現していた。「はい」を用い、その上で、「じゃあ」など転換型の接続表現<sup>32</sup>をとまなう、授業で扱う内容を述べるメタ陳述のアクトを含む焦点化ムーブや、授業が始まることを示唆する発話(「普通にやってください」「がんばろう」等)を用いることで、授業の開始がマークされていることが分かる。

また、授業の冒頭部に「はい」が観察されるが、授業の終結部においても「はい」が見れる。次の例(4)~(6)は、それぞれ(1)~(3)で示した各授業の例の終結部である。

(4)

番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクステンジ
1	T	予習やってある人 このあと 見せてください。	命令	開始	教授(教師命令型)
2	T	はい ^	マーカ	フレーム	境界
3		じゃあ終わりにしましょう。	メタ陳述	焦点化	

<sup>32</sup> 接続表現については、第6章において改めて議論する。第6章においては「じゃあ」「それでは」「では」等を転換型の接続表現としてとらえ、議論を行っている。

4	T	That's all for today  Goodbye everyone	スターター <sup>33</sup> 誘因	開始	教授（教師誘因型）
5	S	Goodbye Ms.Kato	応答	返答	
6	T	Thank you very much	受け入れ	フォローアップ	

(英語)

(5)

番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクスチェンジ
1	T	<u>はい</u> ^	マーカー	フレーム	境界
2	T	<u>じゃあ終わりにします</u>	メタ陳述	焦点化	
3	T	号令	命令	開始	教授（教師命令型）
4	S	きをつけー 礼	応答	返答	
5	T	ありがとうございましたー	受け入れ	フォローアップ	

(数学)

(6)

番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクスチェンジ
1	T	自分のやつがすっからかんの人は しっかり書き写しておいてください	命令	開始	教授（教師命令型）
		(0:12)			
2	T	<u>はい</u> ^	マーカー	フレーム	境界

<sup>33</sup> その後の Goodbye everyone. が「誘因」のアクトとして受け入れられるように機能していると考えられるため「スターター」とした。

3	T	じゃあよく頑張りました	評価	焦点化 <sup>34</sup>	教授（学習者 誘因型）
4	S	気をつけ 礼	誘因	開始	
5	S	ありがとうございました	応答	返答	
6	T	はい ありがとうございます た	受け入れ	フォロー アップ	

(国語)

(4) は「はい じゃあ終わりにしましょう」と言ったあと、英語での挨拶のエクステンジが行われる。(5) および (6) も、「はい」の後に終わりを示唆する発話があり、号令をするエクステンジが起き、授業が終わっている。本論文で取り扱う資料全てで、号令をするエクステンジを除けば、「はい」が含まれる発話で授業が終わっていた。これは、先行研究のひとつである石井 (1997) ほかの3資料でも「はい じゃ チャイムが鳴らないけど」などというように、終結部において「はい」の後に授業の終わりを示唆する表現が観察されていた。

授業の開始の場面と同様に、終了する場面においても、「はい」で区切り、「じゃあ」を伴う焦点化ムーブが起きることで、授業の終了をマークすることができていた。このように「はい」は授業が終わる事を示唆できることが分かる。

本論文の資料では、「はい」を含む発話により授業が終わることが示唆され、その後、挨拶などのエクステンジが起きる様子が観察できた。

以上のように、授業の開始部と終結部において、「はい」がそれを挟むように用いられていることが観察される。開始部においては、「はい」と言った後に、授業が始まることを示唆したり、その授業の中で行うことを述べたりする。開始部において、「はい」は号令や挨拶の前または後に入る。一方、終結部においては、「はい」の後に、授業の終了を示唆することが述べられ、号令や挨拶がある場合は、それらが行われ終了していた。

このように、「はい」および「じゃあ」を伴う焦点化ムーブや焦点化ムーブに近いはたらきを持つムーブによって、教室談話の階層構造の最も大きな段階であるレッスンを

<sup>34</sup> 「評価」のアクトを含むムーブは、本来、誘因型エクステンジのフォローアップムーブに相当するものである。しかし、ここでは、「頑張りました」と述べることで、授業が終わることを示しており、「メタ陳述」と同様の機能を持っているといえる。そのため、「焦点化」ムーブとした。

マークしている。

### 3.3.2 トランザクションをマークする「はい」

Sinclair & Coulthard (1975) はレッスンの下位構造にトランザクション (授業の中の諸活動)<sup>35</sup>があると主張する。この下位構造の開始部にも「はい」が出現する。

その例として (7-1)を見られたい。(7-1) では、英語での対話が収録された CD を聞き、その後、その内容が理解できたかを確認する場面である。6以降では、ワークブックに沿って聞き取れた内容を確認するエクステンジが行われる。

(7-1)

番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクステンジ	
1	T	<u>はい</u> じゃあ いきまーす	マーカ ー メタ陳述	焦点化	境界	
2		[CD を聞く その間机間巡視 (2:49)]				
3	T	<u>はい</u> ^	マーカ ー	フレーム	境界	
4	T	という話でした	結論	焦点化		
5	T	聞き取れたかな	確認	開始	教授 (チェック型)	
6	T	<u>はい</u> じゃあ 確認しましょう	マーカ ー メタ陳述	焦点化	境界	
7	T	ふたりがはじめて会ったのは (0:02)	誘因	開始	教授 (教 師誘 因型)	教授 (再
8	T	いつだ?	ヒント	開始		
9	S	せん	応答	返答		

<sup>35</sup> S & C モデルにおいては、発問型(eliciting)トランザクション、伝え型(informing)トランザクション、命令型(directing)トランザクションがあると提案されている。それぞれについては村岡(1999)に詳しい。

					先制 型 (i)
10	T	せん？	誘因	開始	教授（教師誘 因型
11	S	きゅうひやく	応答	返答	
12	T	きゅうひやく？	誘因	開始	教授（教師誘 因型）
13	S	きゅうじゅう	応答	返答	
14	T	きゅうじゅう？	誘因	開始	教授（教師誘 因型）
15	S	はち	応答	返答	
16	T	はちねん	受け入れ	フォロー アップ	
17		子どもは何人欲しいんでしょ う	誘因	開始	教授（教師誘 因型）
18		9人	応答	返答	
19		9人	受け入れ	フォロー アップ	
20	T	何のチーム作るんだって 9 人で	誘因	開始	教授（教師誘 因型）
21	S	野球	応答	返答	
22	T	野球のチームをつくるそうで すね	受け入れ	フォロー アップ	
23	T	<u>はい</u> よく聞き取れました	マーカ 結論	フレーム	

(英語)

CD を聞き終わると、「はい」という話でした」と述べ、CD を聞き終えたことが伝えられる。「はい」というマーカにより、CD を聞くというトランザクションが終わっ

<sup>36</sup> 一見すると「評価」している「フォローアップ」ムーブに見えるが、ワークブックの穴埋めの答えを指名しながら聞いていくエクステンジにおいては、評価が行われていない。このエクステンジのみに対して「評価」が行われているとは考えにくく、全体に対して行われていると考えられる。そのため、トランザクションが終わることが示唆できるフレームムーブになっているとした。

たことをマークしているように見える。その後、「聞き取れたかな」と確認する。続く6では「はい じゃあ」と述べたあと、明示的に「確認しましょう」とこれから始めるトランザクションの内容を述べるメタ陳述のアクトが起きる。

7以降で、教師と生徒のやりとりであるエクステンションが次々に行われ、それが終わると、「はい 良く聞き取れました」と述べられる。「はい」によって聞き取れた内容の確認をするトランザクションの境界がマークされ、「結論」のアクトによってひとつのトランザクションが終わる。

CDを聞くトランザクションが終了し、その内容を確認するトランザクションも終わると、(7-2)のように続く。ここでは、ペアになって教科書のロールプレイが行われる。ここでも、「はい」が使われる。リスニングブックを閉じ、教科書を開くという次の活動を指示する教師命令型の教授エクステンションではあるが、教科書を開いてその内容を扱うことを示唆する焦点化ムーブを含む境界エクステンションにも似ている。ここで「はい それでは」と続く。どのページを扱うのかが確認された時点で、「復習読みいくよー」とこれから行うことを述べるメタ陳述を含む焦点化ムーブへと至る。

続いて34から始まるエクステンションによりじゃんけんが行われる。

じゃんけんをし役を決めた後、各自がロールプレイを行う。その後「はい」が挿入され「それでは7の1復習読み2段」と指示が与えられ、教師が教科書の文章を読み上げ、それを生徒が繰り返すエクステンションが行われる。

(7-2)

番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクステンション
24	T	<u>はい</u> <u>それでは</u> Close your listening books and open your textbooks.	マーカー 命令	開始	教授（教師命令型）
25	S	[リスニングブックを閉じ、教科書を開く (0:03)]	反応	返答	



26	T	プログラマー ワンワン	命令 <sup>37</sup>	開始	教授（教師命令型）
27	S	[教科書の該当ページを開く (0:10)]	反応	返答	
28	T	ワンワン 復習読みいくよー	メタ陳述	開始	境界
		(0:02)			
29	T	今日は1の1と1の2のみ隣 同士でやりたいと思います 負けたほうが男の子や 間違 えた 女の子役	スタータ ー <sup>38</sup> スタータ ー	開始	教授（教師命令型）
30	S	1の1？	誘因	開始	教授（学習者誘因型）
31	T	1の1	応答	返答	
32	T	負けた方が女の子役ね	スタータ ー	開始	教授（教師命令型）
		(0:01)			
33	T	I さーん ちょいちょいちょ い	かりたて	開始	教授（強調型）
		(0:05)			
34	T	<u>はい</u> いきます  ださなきゃまけよ最初はゲー じゃんけんポイ	スタータ ー 命令	開始	教授（教師命令型）
35	S	[各自じゃんけんをする]	反応	返答	
36	T	1の2までね 終わったら座 る  Stand Up	スタータ ー 命令	開始	教授（教師命令型）

<sup>37</sup> 具体的に、行うべき行為を指示しているわけではないが、該当課のページを生徒に開けさせる機能をもっていると考えられるため「命令」のアクトとした。

<sup>38</sup> 34の教師命令型エクステンジを適切に行うための、「スターター」であると考えた。その後、30で生徒が、どこの課を扱っているのかを聞く学習者誘因型エクステンジが行われてしまう。改めて、32で、負けた生徒が女の子の役を担当することが伝えられる。これも34の「スターター」であると考えられる。従って、29および32は、34の教師命令型エクステンジの一部であると捉えている。

37		[生徒が立つ]	反応	返答	
38	S	先生負けたらどっち？	誘因	開始	教授（学習者 誘因型）
39	T	まけたら女の子	応答	返答	
40	T	いくよ Ready Go	命令	開始	教授（教師命 令型）
41		[各自音読練習（1:20）]	反応	返答	
42	T	はい Thank you very much	マーカー 受け入れ	フォロー アップ	
43	T	はい それでは7の1復習読み2段	マーカー メタ陳述	焦点化	境界
44	T	まえやったところですね7の 1 Repeat After Me.	スタータ ー 命令	開始	教授（教師命 令型）
45	T	I just finished.	誘因	開始	
46	S	I just finished.	応答	返答	教授（教師誘 因型）

(英語)

このように、新たなトランザクションが開始される場面において、「はい」が用いられている様子が観察できる。

ここで示されたトランザクションは (8) のような構造になっている。

(8)

トランザクション A

[境界エクステンション（開始部）] 「はい じゃあ+メタ陳述のアクトをもつ発話」

↓

[教授エクステンション][教授エクステンション][教授エクステンション]

↓

[境界エクステンション（開始部）] 「はい+結論のアクトを持つ発話」

↓

## トランザクション B

[境界エクステンジ (開始部) ] 「はい」

↓

[教授 (命令型) エクステンジ] 「じゃあ+トランザクションの内容を示唆する命令エクステンジ」

↓

[教授エクステンジ][教授エクステンジ][教授エクステンジ]

↓

[境界エクステンジ (終了部) ] 「はい+結論のアクトを持つ発話」

さらに、次のトランザクションに移る際には「はい」に続いて「じゃあ」を含む発話がなされる。ここは、命令のアクトが含まれる開始ムーブとなっており、教授 (命令型) エクステンジであると考えられるが、その後に行われるトランザクションを示唆する内容となっている。

トランザクションの境界と考えられる箇所では、必ずしも「はい+結論のアクトを持つ発話」がくるわけではない。そのまま、次のトランザクションの境界エクステンジと入っていくこともある。国語や数学においても、おおむね同様にトランザクションがマークされている様子が観察された。

### 3.3.2.1 教室談話における指示と授業の構造化

3.4 で述べたように、「はい」は授業全体をマークするとともに、授業内の活動であるトランザクションをマークする。各トランザクションでは、(9-1) のように、次に続くトランザクションに入るにあたっての指示がなされることも多い。

#### (9-1)

番号	発話者		アクト	ムーブ	エクステンジ
1	T	<u>はい</u>	マーカ	開始	教授 (教師命

		[じゃあり listen	フレーム		令型)	
2	S	[先生ピンマイクみたい なのなんですか	誘因	開始	教授 (学 習者 誘因 型)	繰り 返し 型
3	T	うん?	聞き返し	開始		
4	S	ピンマイクみたいなのなんで すか	応答	返答		
5	T	ピンマイク 録音中です は い	応答	返答		
		(0:01)				
6	T	Open your listening books please	命令	開始	教授 (教師命 令型)	
7	S	[リスニングブックを開く (0:04)]	反応	返答		

(英語)

ここで、教師は、「はい じゃあ」<sup>39</sup>と述べたあとに、これから流す CD を聞くように指示しようとする。ここでは、生徒が、教師の発話とオーバーラップする形で質問を発話し、指示が中断される。その後、4で、生徒とのやり取りを終え、再度、指示を開始する。教師は、生徒の質問に応じ5のように、さらに指示を続ける。

続いて、(9-2)のように教科書の該当ページを教師が確認する。

(9-2)

番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクステン ジ
8	T	今日は何番だ	ひとりごと <sup>40</sup>		

<sup>39</sup> 「じゃあ」については、本章においては、「はい」に伴って用いられていることを指摘するにとどめる。なお、第6章において、詳しく議論する。

<sup>40</sup> 前後の発話と離れており、いずれのエクステンジにも属さないと考えられる。そのため、ムーブ、エクステンジの欄は空白にした。

		(0:14)				
9	T	じゅうななあ？ [(0.3)] くらい？ イエス じゅうなな飛ばしまーす 難しいのでじゅうはち	ひとりごと 命令	開始	教授（教師命令型）	
		(0:03)				
10	S	電撃婚約ですか？	誘因	開始	教授 (学 習者 誘因 型)	繰り 返し 型
11	T	うん？	聞き返し	開始		
12	S	記者会見のどこですか？ <sup>41</sup>	応答	返答		
13	T	はい 記者会見のところです	応答	返答		
		(0:03)				
14	T	リスニングもってる？リスニングもってる？	確認	開始	教授（チェック型）	
		(0:06)				
15	T	後ろに見してもらって	命令	開始	教授（教師命令型）	
		(5.0)				
16	T	はい <u>じゃあ</u> いいですか？	マーカー	フレーム	境界	
17	T	記者会見 喜劇俳優のジョンハリソンと歌手の藤原紀子さんが婚約しました 下の記事は翌日の新聞に掲載されたものです 婚約記者会見の様子を聞き 記事の空欄に適する語句をかきましょう	スターター	開始	教授（教師情報提供型） <sup>42</sup>	

<sup>41</sup> 9行目が聞き取れず、「うん？」と聞き返しているため、繰り返し型のエクステンジが開始されていると考えられるが、「電撃結婚ですか？」と聞いた生徒とは、異なる生徒が「記者会見のどこですか？」と聞き直しているため、別々の誘因型エクステンジとした。

<sup>42</sup> 指示を行う教師命令型のエクステンジに分類できるが、ここでは、教師はテキストを読み上げているのみであるため、教師情報提供型に分類した。

(英語)

6で、今度はリスニングのテキストを開くよう指示がなされ、その後、8から9にかけての長い沈黙の間、教師は教科書の中の該当する箇所を探す。その後、教室全体に向けて、ページを確認し、最終的にどのページを開くかが明示される。その後3秒間の沈黙ののち、生徒の開始ムーブによって、課の内容が確認される。ここで、再度、生徒対教師の1対1のやりとりが始まる。ここで、テキストを持っていないと思われる生徒に対して、持っているかどうかの確認および指示がなされる。このように、教科書を開くように指示をしてから、いくつかの確認のエクステンジが行われ、その後、いよいよテキストに注目すべき段階になったときに、「はい じゃあ」に続き、「いいですか」<sup>43</sup>と発話され、教師がテキストの内容を読み上げる。ここで、全体に向けたやりとりへと移っていく。

「はい」や「じゃあ」は、教師が次にすべき指示をしようとするときや、行う予定であったトランザクションが開始される前に挿入されたエクステンジを終わらせ、活動に戻っていく場合に用いられることが観察される。教師は、「はい」や「じゃあ」を、これから、指示をする、注目をさせる場面に用いていることが観察され、声を大きくするだけでなく、これらの標識を使うことによって、指示→活動という流れを作り、授業をいわば構造化しているのだと考えられる。

### 3.3.3 教師誘因型エクステンジをマークする「はい」

3.3.2節では、各トランザクション(授業の中の諸活動)の開始部と終結部に「はい」が挿入され、それによって、トランザクションがマークされていることを述べた。一方、教師と生徒の応答であるエクステンジのレベルにも出現することがある。(10)は、班ごとに話し合いをして意見をまとめ、それを代表者が答えていくという場面である。

---

<sup>43</sup>「いいですか」については、本論文においては、議論を避けるが、近藤(2004)で詳しく考察されている。

(10)

番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクステン ジ
1	T	はい ^	境界	フレーム	境界
2	T	では いきます	メタ陳述	焦点化	
3	T	じゃあ3班さん 一番最初に話し終えました  どうぞ	指名 スタータ ー 誘因	開始	教授（教師誘 因型）
		[生徒が相談する (0:04)]			
4	S	シン	応答	返答	
5	T	シン	受け入れ	フォロー アップ	
		[板書 (0:01)]			
6	S	カギ括弧つけてください	誘因	開始	教授（学習者 誘因型）
7	T	[引き続き板書しながら] カギ 括弧つけんの はい しん 三班	応答	返答	
8	T	はい  じゃあ 一班さん	スタータ ー <sup>44</sup> 指名	開始	教授（教師誘 因型）
		(0:03)			
9	S	知ると言うことの魅力は尽き ないのである	応答	返答	
10	T	おう 長いね [板書しながら] 知ると言うこ との魅力は尽きないのである	評価 受け入れ	フォロー アップ	

<sup>44</sup> 3班の発表が終わったことを確認し、適切に次の班へとつなげる「スターター」のアクトをもつ発話ととらえた。

		[引き続き板書 (0:05)]				
11	S	言われてしまった	誘因	開始	教授 (学習者 誘因型)	
12	T	言われてしまったのか	応答	返答		
		[引き続き板書 (0:02)]				
13	T	つきない  うん いいですね はい に 1班さんね	ひとりごと と 評価	フォロー アップ	教授 (教師誘 因型) <sup>45</sup>	
14	T	じゃあ 6班	誘因	開始	教授 (教師誘 因型)	
15	S	思いがけない発見やスリルが ある	応答	返答		
16	T	おお 思いがけない発見やス リル [(0:07)] 6班	受け入れ	フォロー アップ		
17	T	<u>はい</u> じゃあ 4班	マーカー 指名	開始	教授 (教 師誘 因型)	繰り 返し 型
18	S	もう一つの肝心な点	応答	返答		
19	T	もうひとつの肝心ななに？	聞き返し	開始		
20	S	もうひとつの肝心な点	応答	返答		
21	T	点 もうひとつの肝心な点 もうひとつ [板書 (0:02)]  あ、間違った [板書 (0:06)]  4班	受け入れ ひとりごと と ひとりごと と 受け入れ	フォロー アップ		
22	T	<u>はい</u> 5班	マーカー 指名	開始	教授 (教師誘 因型)	

<sup>45</sup> 先行する教師誘因型エクステンジのフォローアップムーブの続きであると考えられるため、教師誘因型の教授エクステンジとした。



		だんだん少なくなってくるね	コメント		
23	S	知ると言うことの正体	応答	返答	
24	T	正体 知ると言うことの正体 [板書しながら] ああ なるほどなるほど [引き続き板書 (0:07)] 魅力じゃなくて正体ね	受け入れ ひとりごと コメント	フォロー アップ	
		[(0:01)]			
25	T	2班最後	指名	開始	教授（教師誘 因型）
26	S	未知の領域	応答	返答	
27	T	未知の領域 [板書 (0:10)]なるほど 2班ね	受け入れ	フォロー アップ	

(国語)

8、17 および 22 から始まるエクステンジは「はい」から始まっている。教師が班を指名することで教師誘因型エクステンジの開始ムーブとなっている。この場合、「はい」に連続して「じゃあ」が用いられることもある。一方、教師誘因型のエクステンジの開始ムーブであっても、「はい」が用いられない場合もある。「はい」が用いられない場合は、教師が、答えを述べたのがどの班であったのかを直前に述べていない場合である。「はい」によって区切ることで、別の班を指名する新たなエクステンジであることが示されている。このように、トランザクションの中に含まれるやりとりであるエクステンジの開始部でも、「はい」が用いられることがある。

(11)の例は、教師と生徒の応答場面のものであるが、生徒に質問する前に、「はい」と述べる。

(11)

番号	発話者	発話内容		ムーブ	エクステンジ
1	T	じゃあ 2 3 番	指名	開始	教授（教師誘

					因型)	
		(0:01) <sup>46</sup>				
2		はい ^	マーカ	フレーム	境界	
3	T	じゃあ a がゼロより大きい ってのは a がつまりどういう ときだっけ	誘因	開始	教授 (教 師誘 因型)	
4	S	減少してるとき		返答		
5	T	じゃあ 2 択にしよう エーがプラスかマイナス 正 の数か負の数 さあどっちで しょう	スタータ ー ヒント			再先 制型 (ii)
6	S	プラス	応答	返答		
7	T	そう これね エーがゼロより大き いってなときはどういうのを あらわしてるかっていうと これは エーが正の数の時と いうのを表しています	受け入れ コメント	フォロー アップ		

(数学)

(11)の例では、教師誘因型エクステンジに先行するように「はい」が用いられる。その後、生徒から適切な返答が得られず、改めて質問をする。これは、教師誘因型のエクステンジの中に包含される再先制型 (ii) のエクステンジによって実現されている。この再先制型 (ii) のエクステンジの開始ムーブでは「はい」は現れず「じゃあ」のみが用いられている。またそれに包含される形で現れる再先制型のエクステンジにおいては、「じゃあ」が用いられるのみで「はい」が用いられることはなかった。

<sup>46</sup> この間に、指名された生徒は、何らかの反応を示したと考えられるが、数学の授業は、筆者は参与観察できておらず不明である。ここでは、何らかの反応があったとして、その後続く「はい」は応答のムーブであるにとらえる。

5の再先制型エクステンジの開始ムーブで、仮に「はい」を用いると、新たな教授エクステンジが始まるように感じられる。しかし、ここは、あくまで先行する開始ムーブに対する適切な返答へと導くためのエクステンジである。このような場合には、「はい」を用いないことが予想される。一方で、「じゃあ」などは、第6章で詳しく議論するが、「はい」がマークできる単位よりも、より小さな単位をマークしている可能性がある。

また、トランザクションでは、その開始部と終結部に「はい」が続き、隣接または近接する発話で「はい」が挿入されることもあるが、エクステンジレベルでは、応答の終わりで「はい」が現れることはない。したがって、応答が続く場合は、「はい」が2度発話されることはなく、「はい」に続いて次の開始ムーブが続く。

これは、開始部と終結部の両方でマークしてしまうと、トランザクションまたはレッスンレベルの境界になっているとみなされてしまうためだと考えられる。

第4章では、話題との関わりから述べるが、「はい」が、説明の中に組み込まれる各話題の開始部と終結部をマークする形では用いられない。ここでも、教師は、トランザクションが終わっていないということを意識しているのだと考えられる。

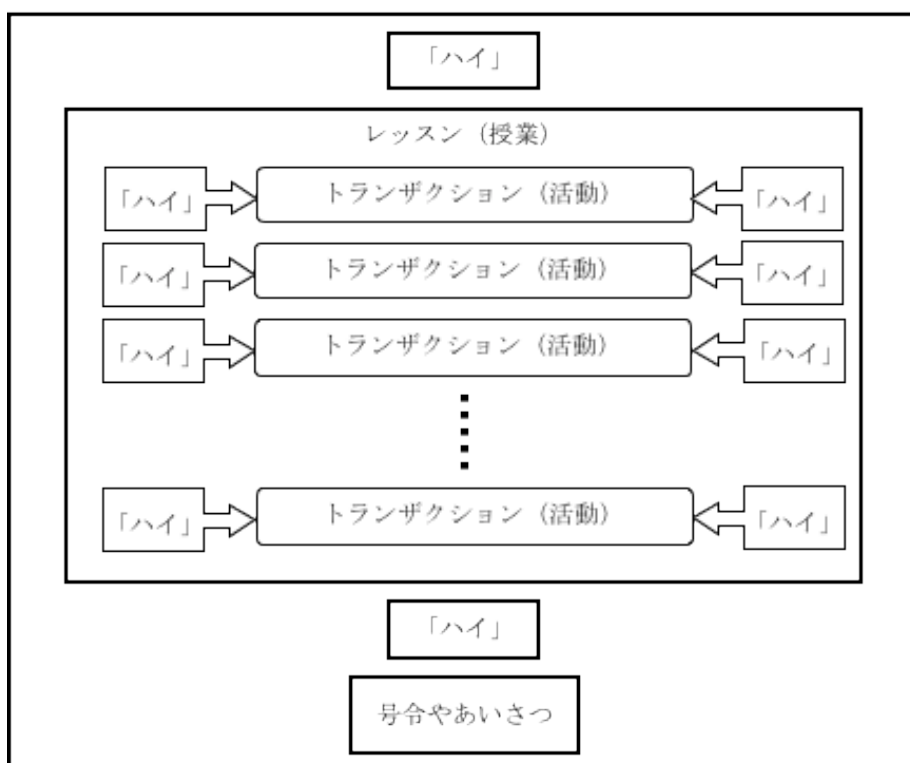
### 3.4 教室談話の構造と「はい」

3.3で述べたように、授業の冒頭と終結部、トランザクションの冒頭と終わりに「はい」が現れることが観察された。つまり、「はい」が授業全体を挟み込む形で現れ、その授業の中にさらに「はい」に挟まれる形で各トランザクションが現れるといえる。また、授業の最後に現れる「はい」のあとには、号令や宿題の指示が続くこともある。

Sinclair & Coulthard (1975) モデルの教室談話の階層構造と「はい」は、図3-1で示すように、密接な関係にあることが分かる。まず授業の冒頭部で、「はい」が挿入され、その前後に号令や挨拶が入ることもある。さらに、授業の中の活動では、「はい」が挿入された後に指示などがあり、活動が開始される。トランザクションが終了する時には、再び「はい」が挿入され、活動の終わりを示す発話がかかる。続いて、次の活動に移る際にも「はい」が挿入される。そのため「はい」を含む発話が続くこともある。この構造が繰り返され、授業の終結部でふたたび「はい」が挿入される。この「はい」の後に、宿題の指示や号令などが続くこともある。

このように、「はい」はいわば談話の構造において、その構成をマークする談話構成マーカーになっている。特に、授業の開始と終わりにおいては、分析対象とした全ての談話においても観察されていて、授業の開始部と終結部においては、必須の要素となっているといえる。

図 3-1 教室談話の基本構造と「はい」(山元 2008b)



### 3.5 本章のまとめ

本章では、教室談話での「はい」や「じゃあ」の使用について観察してきた。「はい」は、Sinclair & Coulthard (1975) モデルの授業の構造に深く関わっており、教室談話の中で、このような談話標識がどのように機能しているのかを分析した。その結果、「はい」は授業内のひとまとまりの構造をマークしていることが観察された。

まず、「はい」は、授業内のやりとりであるエクスチェンジの開始場面に現れるマーカーとして機能している。さらに、エクスチェンジが集まったトランザクションも「はい」がマークしている。トランザクションが集まることで一つの授業であるレッスンが

形作られ、さらにそれを囲む形で「はい」および「じゃあ」などによりマークされていることが確認できる。このように、「はい」や「じゃあ」などといった特定の談話標識によって教室の構造が形作られていることを確認した。

まず、授業の開始が「はい」によってマークされ、「じゃあ」などを伴って授業で扱う内容などが述べられる。

また「はい」によって区切られたトランザクションも同様に、「じゃあ」などを伴う焦点化ムーブや、それに準じる命令エクステンジの開始ムーブが起きる。トランザクションの終結部では、「はい」に伴って、トランザクションの内容をまとめるような「結論」のアクトを含む焦点化ムーブが起きる。ここでは「じゃあ」などの接続表現がともなうことはない。

また、「はい」は教師誘因型の教授エクステンジをマークすることもできる。「はい」と述べたあとに、誘因のアクトを含む発話をすることで、教授エクステンジが作られている。このときは、「じゃあ」などの接続表現は伴わない。

このように、「はい」は教室談話の主にトランザクションやエクステンジを区切るために用いられている。その時に「じゃあ」などの接続表現をともに使うことによって、より大きな区切れ目であることを表していることが予想できる。

本章では、本論文で対象としたインタラクションの多い教室においては、ある特定の談話標識が、特定の機能を持って、その構造を形作っていることが明らかになった。第4章においては、教師の話が中心となっている教室談話を観察し、そのような教室談話では、同様の談話標識がどのように用いられているのかを明らかにすることによって、教室談話を区切る標識としての「はい」の機能をより明確にしていく。

## 第4章 教師の話を中心とした授業における「はい」

### 4.1 教師の話を中心とした教室談話

第3章では、教室談話の構造と「はい」が密接に関わっていることを示した。教室談話の階層構造を組み立てる上で、各トランザクションが「はい」にはさまれた形で観察され、これらが、ひとつの大きな授業という談話の中に含まれていることを示した。また、その授業自体も「はい」によって挟まれていることを指摘した。

第3章で扱った授業は、生徒同士のやりとりがある、教師と生徒のインタラクションがあるなど、動的な授業であった。一方、授業には、生徒同士が議論をしたり、個人で問題を解いたりといった活動が含まれず、ほぼ全ての時間を教師の一方的な話に費やす授業もある。本章で扱うこのような授業では、生徒同士のインタラクションはほとんどなく、教師と生徒のインタラクションも少ない。したがって、情報提供型のエクスチェンジが中心となっている授業である。このような授業においては、エクスチェンジレベルの応答の前だけでなく、それぞれの話題の区切れにも「はい」が観察される。そして、一続きの説明の前後に「はい」が挿入されていた。

本章では、教師が一方的に話すことの多い授業を取り上げ、その中で「はい」がどのように用いられているのかを観察することにより、その役割を分析することを試みた。説明を中心とした授業においても、教室談話の構造と「はい」が密接に関係しており、授業の一連の流れの中において、取り上げられる話題の切れ目と密接に関係があるということを示す。

### 4.2 本章で扱うデータについて

本章では、第3章とは異なり、学習塾における社会科の授業をデータとして用いる。4.1節で述べたように、公立中学校で録音した教室談話データでは、授業内で様々なインタラクション（問題を解く、グループワークなど）が多く含まれていた。本章の目的は、教師が中心となって話し続ける形式の授業を分析することであるが、公立中学校では集めることはできなかった。そこで、本章では、第3章のデータと対比できるように、教師の話が中心となっている千葉県内の公立中学校の生徒を対象とした、学習塾の教室

談話のデータを分析する。科目は社会で、20代男性の講師によるものである。また、授業時間は1時間で、2回分収録した。授業を受ける生徒は、15名前後であり、対象は中学校3年生であった。

### 4.3 話題の転換場面における「はい」

資料中での「はい」は「それでは」や「それで」「で」「でね」のような接続表現<sup>47</sup>が後続することが多い。「社会1」では、67例中21例(31%)で、「社会2」では、56例中20例(36%)で「はい」のあとに上記のような表現が続く。これらの接続表現は、佐久間(2002: 162-177)では、「話題開始機能」、「話題終了機能」に分類され、「で」については「話題継続機能」の「話をそらす機能」にも、「じゃ」については「話題継続機能」の「話を変える機能」にも分類されている。これらの接続表現については、第6章で詳しく議論するが、このような接続表現と共起しやすいということは、話題が転換される場面(話題が開始される場面や話題が終了する場面)に現れやすいということがうかがえる。次の(1)は、「はい」のあとに、「では」が挿入される場面の例である。

---

<sup>47</sup>本稿では「接続表現」という用語を佐久間(2002: 162)に従い、「文章・談話論における接続機能を有する語句の総称であり、品詞論の接続詞、接続助詞や構文論の接続語、接続句に相当する概念」として定義している。なお「接続表現」については、第6章において詳細に議論している。

(1)

番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクステン ジ
1	T	<p>海水面が下がると下に隠れて いた陸地が出てきて ね こ んなふうに陸続きになるわけ です ね</p> <p>1万年前ごろに約 あの 氷 河期が終わりました ね え ー 氷が溶けて海の水位が上 がりました</p> <p>それで ね つながっていた 部分が水没して ね 日本は 島国になったわけですよ ね 氷河期</p>	<p>情報</p> <p>情報</p> <p>情報</p>	開始	教授（情報提 供型）
2	T	はい ^	マーカー	フ レ ー ム	境界
3	T	<p>では ね そろそろ その 人間の話をやりましょうか</p> <p>今のは地面の話ですから ね</p>	<p>メタ陳述</p> <p>結論</p>	焦点化	

(社会1)

先行文脈で、氷河期に日本と大陸が接していた理由を説明し、その後氷河期の終わりとともに日本は島国になったという話をしている。そこで2が挿入され、3からの話題は、人間の話題へと移る。「教師情報提供型」の教授エクステンジが続き、その後話をまとめる焦点化ムーブを含む境界エクステンジとなる。ここで新たなトランザクションが開始されていると考えられる。

4.3.1 では、話題の完成との関わりで、このような場面に現れる理由を考察する。



### 4.3.1 焦点化ムーブと「はい」

「はい」は、話題が終了する場面と、話題が開始される場面のどちらにも現れる。どちらも、直前でひとまとまりの話題が終わり、次の話題へと転換される場面である。富樫 (2002b:140) でも「ある程度話すべきひとまとまりの情報が完成している」場面で現れると述べているように、「はい」はひとまとまりの話題が完成したことを示しているようである。

次の(2)、(3)の例でも、それが示される。(2)では先行文脈で「アウストラロピテクス」の誕生の話をしており、その特徴を説明している。その後「はい」を含む2を発話し、その後3以降では、アウストラロピテクスの話は終わり、クロマニヨン人の話へとうつる。情報提供型の教授エクステンジが続くが、今までの話しをまとめる焦点化ムーブを含む境界エクステンジへと移行し、その後、新たな話題が提供されている様子が観察される。

また、(3)の例では、先行文脈で、旧石器時代の人々の生活や重要な遺跡の話をしており、3で「これが旧石器時代というお話でした 10万年前から約1万年前まで」と話を終えたことを明示的に示し、以降は新石器時代の話へと移る。どちらも、話すべき話題が終わり、次の話題に移っていく場面である。そのため、ここでの「はい」は伝えるべきひとまとまりの情報が完成したことを示すといえる。(2)と同様に、情報提供型の教授エクステンジが続いた後、同様に、焦点化ムーブからなる境界エクステンジへと移行する。境界エクステンジの後には、新たな話題へと進行する。

(2)

番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクステンジ
1	T	ことばを使ってねえー他 者人とコミュニケーションを とるネそれがまたひとつ動 物と人類の違うところです	情報	開始	教授（情報提供 型）
2	T	はい ^	境界	フレーム	境界
3	T	まあ そういうことをねできる	結論	焦点化	

		人類といえるものは400万年前 アウストラロピテクスという種 が誕生しました ね			
4	T	で まあ そのあといろいろい ろいろ進化してくるわけですが ね	情報	開始	教授（情報提供 型）

(社会1)

(3)

番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクステンジ
1	T	このあとの時代にもそれぞれ代 表する遺跡があるんですけど ね どの遺跡がどの時代のものなの かどこにあるのかそれぐらい覚 えててください この地図一枚ぺろっと覚えりゃ 結構です ね 大事ですよ遺跡の場所と特徴は	情報  かりたて  かりたて  かりたて	開始	教授（教師情報提 供型）
2	T	はい ^	マーカー	フレーム	境界
3	T	まあ これが旧石器時代とい うお話でした ね 10万年前 から約1万年前まで	結論	焦点化	

(社会1)

次の(4)は、話題が連続している例である。先行文脈で旧石器時代の特徴として打製石器をあげる。その後、この時代の暮らしの特徴として採集をあげ、それらの説明をしているものである。ここでは「はい」は一切用いられていない。また、境界を示す境界エクステンジも含まれない。このように話題の連続している場面に「はい」を挿入し

てみる。(4)の途中に「はい」を挿入したものが(4)である。

(4)

番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクステンション
1	T	<p>採集というのはそのへんに ね</p> <p>生えてる木の実など草など食べ</p> <p>そうなものを集めてきて食うっ</p> <p>てことですね</p> <p>つまりこの狩りも採集も根っこ</p> <p>の部分は一緒ですよ</p> <p>そこにあるものをもってくるん</p> <p>です ね</p> <p>動物もそこにいるものをつかま</p> <p>えるんですね</p> <p>えー 木の実や野菜っていつ</p> <p>いいものがあるかどうかは分か</p> <p>りませんが ね 植物などもそ</p> <p>こにあるものをもってくる ね</p>	<p>情報</p> <p>情報</p> <p>情報</p> <p>情報</p> <p>情報</p>	開始	教授（情報提供型）

(社会1)

(4')

番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクステン ジ
1	T	採集というのはそのへん に ね 生えてる木の実 など草など食べそうなも のを集めてきて食うって ことですね つまりこの狩りも採集も 根っこの部分是一緒です よね そこにあるものをもって くるんです ね 動物もそこにいるものを つかまえるんですね #はい えー 木の実や 野菜っていいもの があるかどうかは分かり ませんが ね 植物など もそこにあるものをもっ てくる ね	情報  情報  情報  情報	開始	教授（情報提供 型）

(社会 1、「はい」を挿入)

(4')は、教室談話の教師の発話としては、私語の多い教室でない限り不自然<sup>48</sup>になる。一方、(4')にひとまとまりの話が終わっていることを示す表現<sup>49</sup>である「以上のように」を挿入した(4'')では「はい」が自然になる。「以上のように」とまとめていることを示すことで、境界エクステンジを構成する焦点化ムーブとなり、「はい」も自然となる。

<sup>48</sup>(4)のいずれの発話文に挿入しても、不自然になる。

<sup>49</sup>メイナード(2005: 312)でも「総括」の接続表現とされている。

(4”)

			アクト	ムーブ	エクステン ジ
1	T	採集というのはそのへんに ね 生えてる木の実など草な ど食べそうなものを集めてき て食うってことですね つまりこの狩りも採集も根っ この部分是一緒ですよ そこにあるものをもってくる んです ね 動物もそこにいるものをつか まえるんですね	情報  情報  情報  情報	開始	教授（情報提供 型）
2	T	はい ^	マーカー	フレーム	境界
3	T	以上のようにえー 木の実や 野菜っていいものがある かどうかは分かりませんが ね 植物などもそこにあるも のをもってくる ね	結論	焦点化	

(社会 1、3 のみ作例)

(4)のように、一続きの連続する文脈のなかで「はい」を挿入すると不自然となる。そこに、ひとまとまりの話が終わっていることを示す表現を挿入すると、「はい」が自然になることから、「はい」には「ひとまとまりの話題が完成したことを示す」ことができるといえる。

(5)のような境界エクステンジを作る焦点化ムーブに、「結論」のアクトと「メタ陳述」のアクトが含まれる場合があり、そこでも「はい」が用いられるが、話題の転換場面であるということは変わらない。「この紀元前4世紀頃になるともう縄文時代も終わりを告げます」と述べ、いままでの話が終わり新しい時代になることが示唆される。このように「はい」は、話題の切れ目で用いられていることが観察できる。

(5)

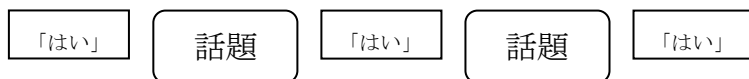
番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクステンション
1	T	えー 縄文時代の特徴はその一 そのページの上に載ってますからね 縄文時代と弥生時代の比較というかたちで ね この表いっこ覚えてしまえば まあ 僕の言ったことはだいたい網羅されてるんですけどね	情報  情報  情報	開始	教授 (情報提供型)
2	T	<u>はい</u> ^	マーカー	フレーム	境界
3	T	では この紀元前4世紀頃になるともう縄文時代も終わりを告げます ね 次にやってきたのが弥生時代です ね	結論  メタ陳述	焦点化	
4	T	えー この紀元紀元前4世紀から ね もうキリストが生まれてしましまして ね 紀元 えー 3世紀ごろまで	情報	開始	教授 (情報提供型)

(社会2)

先行文脈では、縄文時代の説明が行われている。そこで2~3が挿入され、4以降は、弥生時代の話題へと移っていく。このように「はい」が、今までの話を終わらせ、新しい話題へと移っていく場面で用いられている様子が観察できる。

以上のことから、話題と「はい」には次の図4-1のような関係があることがいえる。

図 4-1 話題と「はい」の関係



最初にある話題を提示するときに、まず「はい」が挿入される。その後、ひとまとまりの話題が終わり、その話題を総括する前または話題が終わることを示唆する前に「はい」が現れ、次の話題へと移っていく。このように、教師の説明が続く教室談話においては、「はい」が話題の終了の場面にあらわれて、そのことを示すマーカーになっていると考えられる。

#### 4.3.2 それた話題を元に戻す「はい」

また、「はい」は(6)のように「それた話題を元に戻す」場面で用いられることもある。

(6)では、強い村が弱い村を従えてそれが次第に国になるという文脈で、1では暴走族を例に説明している。そこで2の「はい」が発話され、話は1以前の話に戻る。つまり一度そらしてしまった話を、元に戻す場面であると言えるだろう。そのような場面で「はい」が挿入されることから、「はい」には「それた話題をもとに戻すマーカー」としてはたらく機能もあるといえる。

それた（そらしてしまった）話題を元に戻す場合も、「はい」がひとまとまりの話題をマークすることから説明できる。つまり、そらした話題が「終わった」ということを示すことで、元の話題に戻していくことができる。そのため、それた話題がなかなか収束しない場合には、「はい」を多用することが観察される。

(6)

番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクステンション
1	T	だから今でいうところの そうだなあ 村とも違う なあ行政じゃない 暴走族グループ いっちゃえば ね 暴走 族ですね 暴走族はまわりの暴走族 をやっつける際に大きく なる そんなイメージ ね 実際 そのね また国の 指導者は豪族や王となっ て力を持つようになった ね この豪族や王ってのはは っきりいって今言ったよ うに暴走族団のトップぐ らいの えー 意味でし かないわけですね 今の日本の総理大臣とか ああいう人とは全く根本 的に違うわけです ね	情報 情報 情報 情報 情報 情報 情報 情報	開始	教授（情報提供 型）え



2	T	<p>はい</p> <p>うんでそんでそうやって 次々に ね えー 村と いうのが ね えー 合 併して行って国という単 位のものがいくつかでき てきたわけですが ね えー そのなかでひとつ ね えー 日本のなかで 大きな力をもつ国という ものができてきました ね</p> <p>それが何かというと ね 卑弥呼率いる邪馬台国と いう国です ね</p>	<p>マーカー 情報</p> <p>情報</p>	開始	教授（情報提供型）
---	---	---	------------------------------	----	-----------

(社会2)

#### 4.4 応答や指示に移る「はい」

4.3 では「はい」が「ひとまとまりの話題が完成したことを示す」ことを主張したが、本節では、それでは説明できない、「はい」の機能を見ていく。(7)は、それまでの話を一度区切り、生徒に対して発問するという場面である。

(7)

番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクステンション
1	T	さっき旧石器時代は打製石器と言いましたけど当然新石器時代には何か新しい石器がでてくるわけですね [板書をしながら] それは何かとといいますと ね えー これまあみなさんが写すことを無視して書いてるので ね ちょっと変ですけど えー 磨製石器と言われているものです	情報  情報	開始	教授（教師情報提供型）
2	T	<u>はい</u> 磨製石器の磨はなんですか	マーカー 誘因	開始	教授（教師誘因型）
3	S	磨く	応答	返答	
4	T	磨く そうですね つまり石をたたいて割るのではなくて磨いてけずって望みの形に近づけるとそういう えー 手法で作られたものを磨製石器といいます	受け入れ コメント	フォロー アップ	

(社会1)

ここでは、1 から 4 まで磨製石器の話題であり、「はい」が挿入された2の前後で、

話題が異なるとは考えられない。そのため、ここで「ひとまとまりの話題の完成」を示すとは考えにくい。4以降でも、磨製石器の説明が続く。ここでは、1までは、教師が説明をしていたのに対し、2で発問をして返答を促すために、一度流れを区切っている。

「はい」には、石井(1997: 23)で述べられているように、「教師が次の指示のためにそれまでの流れを区切り、注目を引きつけるという機能」があるためだと考えられる。

Sinclair & Coulthard (1975) モデルでは、ここから出てくる応答のような連鎖を教授エクスチェンジというが、別の教授エクスチェンジが挿入される時に「はい」が現れているといえる。Sinclair & Coulthard (1975) は応答の連鎖に、開始ムーブ→返答ムーブ→フィードバックムーブという連鎖を認めるが、ここでも、まず、「はい」の後に、開始ムーブに分類される質問をし、生徒が答え、それに対し、「磨く そうですね」のようにフィードバックに分類される評価をする。そして、その生徒の「磨く」という受け答えを引用する形で、説明に戻っていく。ここで、戻っていくときには、「はい」は現れない。これは、この授業に限られたことではなく、他の授業でも、観察される。

「はい」が応答のようなエクスチェンジの冒頭に現れ、教師の説明が続く場面では、「はい」が現れないことを確認するため、発問とそれに対する生徒の応答を削除し、同じ場面に「はい」を挿入できるか考えてみたい。

(7)

番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクステンション
1	T	さっき旧石器時代は打製石器と言いましたけど当然新石器時代には何か新しい石器がでてくるわけですね [板書をしながら] それは何かとといいますと ねえー これまあみなさんが写すことを無視して書いてるので ね ちょっと変ですけど えー 磨製石器と言われているものです	情報  情報	開始	教授（教師情報提供型）
2	T	# はい 磨製石器の磨は磨いて作ったの磨です	マーカ 誘因	開始	教授（教師情報提供型）
4	T	つまり石をたたいて割るのではなくて磨いてけずって望みの形に近づけるとそういう えー 手法で作られたものを磨製石器といいます	コメント	開始	教授（教師情報提供型）

(社会 1、2 を改変、3 を削除、4 の一部を削除)

(7)は、(7)の応答場面(2-4)を削除し、「はい」を挿入したものである。(7)よりも(7)のほうが不自然である。4.3 で議論したように話題が連続している場面では、「はい」は現れにくいと考えられることから、話題が連続している場面である(7)のような場面

で「はい」を挿入することが不自然になることが説明できる。しかし、(7)のように、話題が連続する場面であるのにもかかわらず、発問があれば「はい」の挿入が可能になる。また、次の(7'')のように、「はい」の後に、指示が続く場合も自然になる。

(7'')

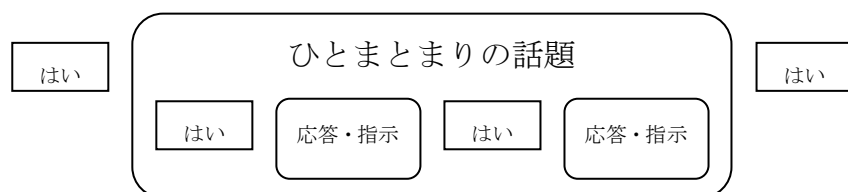
番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクステンション
1	T	さっき旧石器時代は打製石器と言いましたけど当然新石器時代には何か新しい石器がでてくるわけですね [板書をしながら] それは何かとといいますと ね えー これまあみなさんが写すことを無視して書いてるので ね ちょっと変ですけど えー 磨製石器と言われているものです	情報  情報	開始	教授（教師情報提供型）
2	T	<span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">はい</span> ではプリントの5ページを開いてください。	マーカー 命令	開始	教授（教師命令型）

(社会 1、2 を改変)

発問や指示がある場面とない場面を比較すると、発問や指示のある場面のほうが「はい」の使用がより自然になることから、「発問」や「指示」と何らかの関わりがあると考えられる。「発問」や「指示」から始まる応答場面のような連鎖、すなわち Sinclair & Coulthard (1975) モデルにおける、教授エクステンションのひとつである、応答場面の最初に「はい」が現れているといえる。第3章でもエクステンションの開始部に「はい」

が現れることが指摘されたように、生徒とのインタラクションが少なく、説明の多い談話の中でも、インタラクションが開始され、各話題に現れてくる応答場面や指示などのエクスチェンジが開始される場合は、そのエクスチェンジをマークするために「はい」が用いられている。これらをまとめると次の図 4-2 のようになる。

図 4-2 ひとまとまりの話題の連続と「はい」の関係



「はい」によって区切られる、ひとまとまりの話題の中に、「はい」に先導される発問や指示が行われ、エクスチェンジが開始される。発問の場合には、教師の発問に対して、生徒が応答し、それに対する評価などのフィードバックをして、さらに生徒の応答を引用する形で、元の話題に戻っていくが、このときに「はい」が挿入されることはない。

また、例えばプリントの該当ページを参照するよう指示する場合なども、「はい」に先導される形で始まり、その指示を生徒が遂行できた時点で、元の話題に戻っていく。

#### 4.5 教師の話を中心とした授業における教室談話の構造と「はい」

4.3 から 4.4 で述べてきたことをまとめると次のようになる。まず 4.2 で述べたように、「はい」は話題の転換場面で現れ、ひとまとまりの話題がある程度完成したことを示す。

第 3 章では、「はい」は境界エクスチェンジで用いられていた。インタラクションの少ない本章で扱ったデータにおいても、境界エクスチェンジで用いられている様子が観察された。第 3 章ではトランザクションの境界を示すエクスチェンジにおいては、「はい」に続いて、「じゃあ」などの接続表現が続き、さらに、これから話す内容などについて述べる焦点化ムーブが続いていた。境界エクスチェンジによって区切られることによって新たなトランザクションへと移行している様子が観察された。

本章で扱った、話題の多い教室談話でも、新たな話題へと移る場面においては、「はい」の後に、「じゃあ」などと続き、これから話す内容を示唆したり、まとめたりする内容が続いていた。「はい」とそれに伴って用いられる焦点化ムーブで、境界を作り出し、新しい話題へと移っていった。境界エクステンションによって区切られる話題のひとつひとつがトランザクションととらえているのだと考えられる。第3章では、(9)のように、トランザクションの開始部と終結部が「はい」によってマークされていることが観察されたが、話題の多い教室談話では、「はい」によって区切られたあとに、次に話す内容が述べられるかメタ陳述のアクトがくるか、または、それまで述べた内容をまとめる「結論」のアクトと、メタ陳述のアクトが連続して用いられるかのどちらかであり、開始部ないしは終結部をマークしているに過ぎなかった。インタラクションの多い第3章で扱ったような教室談話では、(8)のようにトランザクションの終わりに「はい」が用いられ、さらに述べたことをまとめる「結論」のアクトを含む焦点化ムーブが起こり、さらに、「はい」で区切られていることもあったが、本章でのデータでは、そのような例は見られなかった。

(8)

トランザクション A

[境界エクステンション (開始部)] 「はい じゃあ+メタ陳述のアクトをもつ発話」

↓

[教授エクステンション][教授エクステンション][教授エクステンション]

↓

[境界エクステンション (開始部)] 「はい+結論のアクトを持つ発話」

トランザクション B

[境界エクステンション (開始部)] 「はい」

↓

[教授 (命令型) エクステンション] 「じゃあ+トランザクションの内容を示唆する命令エクステンション」

↓

[教授エクステンション][教授エクステンション][教授エクステンション]

↓

[境界エクステンジ (終了部)] 「はい+結論のアクトを持つ発話」

また、4.3 で述べたように、「はい」は、一度流れをとめ、聞き手の注意をひきつけ講師の意図通りに次の指示や質問をしたり、大切な事項を述べるマーカーとなる。このときには、「はい」のみが使われる。「じゃあ」などは、第6章において詳しく議論するが、あくまでこれからのトランザクションの内容を示唆する場合に使われるのであり、トランザクションの中に含まれている教授エクステンジをマークするためには用いられないことがわかる。また、それら話題を元に戻すマーカーとしてはたらいたりすることもある。

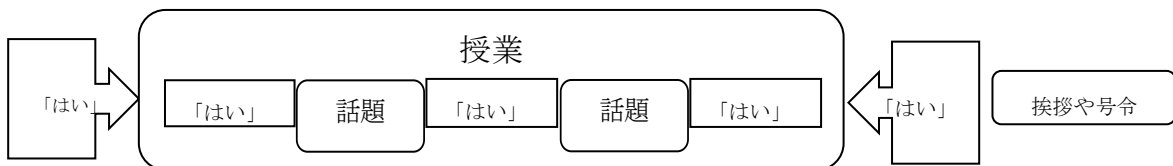
これらの機能をまとめると(9)のようになる。主に話題を完成する機能と、応答場面を示す機能の2つがあり、その下位的な機能として、( ) 内に示したような機能があると考えられる。

#### (9) 説明の場面における教室談話における「はい」の機能

- ①話題完成：話題の転換場面で現れ、ひとまとまりの話題がある程度完成したことを示す（それら話題を元に戻すマーカーとしてはたらく）
- ②エクステンジ開始：発問や指示から始まるエクステンジが始まることを示す（大切な事項を述べるマーカーとなる）

またインタラクションが少なく説明の多い教室談話における構造と「はい」の関係は次の図 4-3 のようになると考えられる。

図 4-3 ひとまとまりの話題の連続と「はい」の関係





第3章で指摘したように、授業の前後に「はい」がくることは、説明の多い授業であっても変わりはない。授業の中に含まれる各話題の前後は「はい」により挟まれる。しかし、説明が続いていく場合においては、話題の転換場面において、話題の終わりか始まりを示す発話のどちらか一方の最初に現れ、2度現れることはない。一方で、たとえば、いくつかの話題を含む説明が続き、その後で指示が行われるような場合には、話題をまとめる発話の最初に「はい」が現れた後、次の活動を示唆するような発話の前にも「はい」が現れることがある。説明が継続していく一連の一続きを1つのトランザクションと教師はとらえており、各話題のそれぞれを、エクステンジとしてとらえているといえる。そして、新たなトランザクションへと移ると教師が意識しているときには、「はい」が連続して用いられる。

それぞれの話題や応答場面を、エクステンジとして教師が捉えており、いくつかの話題が続き、他の活動が介在しない場合については、その話題の連続を「説明」というトランザクションだと捉えているのだといえる。そして、それらの構成をマークするように「はい」が現れるのだといえる。

#### 4.6 本章のまとめ

第3章および本章では、教室談話において、教師が「はい」や「じゃあ」のような談話標識を用いて、授業を構成する様子を示した。第3章では「はい」や「じゃあ」が、教室談話の構造をマークすると同時に、その後、全体に対する指示へと移行するマーカーにもなっていることを指摘した。また、本章では、説明の多い教室談話において、「はい」という談話標識は、話題の切れ目に用いられていることを指摘し、説明の多い談話においても、教室談話の構造をマークしていることが示唆された。「はい」によってマークされた授業内の活動は、Sinclair & Coulthard (1975) モデルにおいてレッスンといわれる構造を形作っていることが確認された。

第3章では、授業内インタラクションが比較的多い公立中学校の授業を、第4章では教師の説明が中心となっている学習塾の授業を扱った。前者の授業では、「はい」とトランザクションの境界がマークされたあとに、「じゃあ」などをともなう焦点化ムーブや、それに準ずるムーブが起きた。そして、トランザクションの終結部においては、「はい」によって境界がマークされ、その後は、「じゃあ」などを伴わない、先行するトラ

ンザクション内で行った内容をまとめる焦点化ムーブがおきていた。

第4章でも、同様に「はい」や「じゃあ」が境界を示すために用いられていたが、「はい」によって区切られたあとには、これまでの内容と、これから話す内容をまとめて述べる焦点化ムーブとなっていた。これには、「じゃあ」などを伴うものと、伴わないものがあった。また、インタラクションが少なく説明が多い授業においても、そこに含まれる教師誘因型エクステンジが開始され、教師と生徒のインタラクションが起きるときには、「はい」のみが用いられ「じゃあ」などは用いられていなかった。

第3章、第4章のいずれの場合においても、「はい」によってトランザクションやエクステンジが区切られている。トランザクションの開始をマークするときには、「じゃあ」などが用いられることがあるが、トランザクションが終わるときには「じゃあ」などは用いられない。また教師誘因型エクステンジを開始するときには「じゃあ」などは用いられない。「はい」に続いて「じゃあ」などが用いられるときには、より大きな区切りの場面であると教師が意識していると考えられる。これについては、第6章で詳しく考察していきたい。

一方、先行研究も指摘するように、本論文で分析した「はい」という談話標識は、教室談話以外でも用いられる。教室談話における使用の特徴は、教室談話外での使用を分析することで、より明確になってくると考えられる。第5章では、この標識の、教室外での使用を分析する。

## 第5章 談話標識「はい」の教室外での使用

### 5.1 教室外での「はい」の使用

第3章および第4章では、「はい」や「はい」とともに用いられる「じゃあ」といった談話標識が教室談話で効果的に用いられていることを確認した。教室談話においては、授業内の各トランザクションの切れ目で用いられったり、授業そのものをマークしたり、話題の切れ目で用いられったりすることが観察できた。そして、教師はこれらを効果的に用いて談話を構成していることが観察できた。しかし、第3章で述べたように、教室談話以外の談話では、講演などの談話であっても、「はい」は、あまり用いられない。

(1) #<sup>50</sup>はい、2節に移ります。<sup>51</sup>

(2) # はい、スクリーンをご覧ください。

(1)や(2)は、教室や大学の講義では自然になるが、講演や学会の発表などでは、少し不自然になる<sup>52</sup>。このように、教室内で使われる談話標識が、教室外では不自然になることがある。また、使用できる条件も限られる。

本章では「はい」を例に、教室の中では適切に用いることのできる「はい」の用法が教室の外では不自然になることがあることを示す。また、一方で、教室談話以外の談話で「はい」が用いられるためには、どのような条件が必要とされるのかについても明らかにする。

### 5.2 教室外の「はい」の先行研究

教室外における「はい」の研究には、①「応答詞として用いられるもの」、②「応答詞やあいづちとはみなせないようなもの」がある。本稿で、主に対象とするものは②で

<sup>50</sup> #は特定の状況において不自然になることを示す。

<sup>51</sup> 本章で扱うデータについては、その使用制約を探るため、作例を用いた分析を中心とする。

<sup>52</sup> 講演者がスライドを探すのに手間取っており、スライドが出てきた場合には用いることができる。

あるが、②との関連を考慮し、①についても先行研究を概観する。

### 5.2.1 応答詞としての「はい」の先行研究

応答詞としての「はい」の先行研究には、肯定応答詞である「はい」と否定応答詞である「いいえ」などを対照的に扱った研究（奥津 1989, 沖 1993 など）と、「はい」とその他の肯定応答詞を対照的に扱った研究（富樫 2002a, 2002b など）がある。

奥津（1989）は応答詞としての「はい」と「いいえ」の機能をまとめ、9類16種類に整理している。そのうち応答詞に相当するものとしては8類14種類を認めている。また非応答詞に相当するものは、後述するが、1類2種類を認める。その上で、否定系の応答詞と、肯定系の応答詞が圧倒的に多いことから、肯定的に回答することが普通であると述べる。まず、「ソウデスカ」のような消極的な肯定の反応に対して、その前に先行する自分の発話を確認するものとしての「はい」、Yes-No クエスチョンに対する回答としての「はい」、「ね」「だろう」で終わる疑問文や否定疑問文に対する回答としての「はい」、要求に対する回答としての「はい」、呼びかけに対する回答としての「はい」、コメントに対する回答としての「はい」などの機能をもっているとする。しかし、奥津（1989）は「うん」など肯定的な応答詞を、「はい」と一緒に分析していて、様々な応答詞の中で、特に「はい」がどのような機能があるのかを述べたものではない。むしろ、否定的な応答詞と、肯定的な応答詞のそれぞれの機能をまとめているに過ぎない。

沖（1993）は奥津（1989）の分析の枠組みを継承する立場で、応答詞としての「はい」を以下の観点から分析する。

#### (3)

- I 奥津が認めた体系的空白<sup>53</sup>（\*）の中に偶然の空白と考えられるものはないか
- II 「はい」系・「いいえ」系の応答詞の用法は、9類16種類ですべてか。
- III 応答詞の機能を体系的に捉えることはできないか。

（沖 1993: p.58）

その上で、「談話の型」「疑問」「無判断」「肯定的期待」の4つの指標によって応答詞

<sup>53</sup>体系的空白とは、奥津（1989）の調査で、該当する機能の用例が観察されなかったものをいう。

を分類するが、奥津（1989）と同様に、「はい」系と「いいえ」系が用いられる場合を分類したにすぎず、「はい」とその他の応答詞の違いを分析したものではない。

森山（1989）は、談話管理のシステムのひとつとして応答の表現について考察している。応答とその周辺として、応答を体系的に分類しているもので、応答詞それぞれの機能の違いを分析しており、特定の応答詞を明らかにしたものではない。

一方、他の肯定応答詞、特に「うん」と比較した研究である富樫（2002b）は、「どちらも相手の発話に対する反応といえるが、あいづちを打つ側がその発話情報によって知識を充足させた場合には『はい』が、そうでない場合には『うん』が相対的に用いられやすいという違いが認められる（p.135）」としている。

本論文で扱う「はい」は応答詞としてはみなせないような「はい」であるが、言語形式上は、同様であり、また富樫（2002b）が指摘するように、応答詞の「はい」と非応答詞の「はい」には、共通の特徴があることも想定される。そのため、本節では、応答詞としての「はい」の先行研究について整理した。その上で、次節では、応答詞としてはみなせないような「はい」について、先行研究を概観する。

## 5.2.2 応答詞としてみなせない「はい」の先行研究

5.2.1 節では、応答詞として用いられている「はい」が先行研究でどのように分析されているかを整理した。奥津（1989）や富樫（2002b）は応答詞の「はい」を踏まえて応答詞としてみなせない「はい」の簡単な分析をしている。本節では、これらの先行研究と、三宅（2011）の分析を紹介する。

奥津（1989）は、先行の発話なしに談話の始めに言われるものを非応答詞とする。これには、「はじめの『はい』と「感動の『イヤ』」があると指摘する。そのうち、前者については、「料理教室の先生である話し手が自分の談話を始める時、聞き手の注意をひくために『はい』という場面（p.8）」に用いられているようなものであると簡単に述べられている。

富樫（2002b）は、応答詞やあいづちとはみなせないような「はい」を「トピックの切れ目に現れる(p.138）」としており、「提示された情報が不完全な(中途半端な)ポイントでは(p.140)」現れず、「情報がある程度まとまった形で提示された後か、あるいは逆に全く出ていないポイントのどちらか(p.140)」で現れるとしている。このことは、山

元 (2008b) も教室談話の分析で指摘している。また、富樫 (2002b) は同じように用いられる「はい」と「うん」を比較し、「相手に提示できるような形で完成された情報の場合は『はい』が用いられ(p.141)」とする。

奥津 (1989) の「注意をひくため」という指摘に対し、富樫 (2002b) は、提示された情報との関わりで、まとまった情報が提示されたか全く出ていない場合に使われるとする。奥津 (1989) で注意をひきつけるとされる「はい」についても、同様の説明が可能であるとしている。

奥津 (1989) や富樫 (2002b) はいずれも「はい」の出現位置と「はい」を使うことのできる状況を体系的に示したのみで「はい」の教室外の談話における使用の制約については述べていない。

一方、三宅 (2011) は、応答詞やあいづちとはとらえにくい「はい」について、教室談話を含む先行研究の分析に加え、放送談話における「はい」も含めることで、その包括的な機能を明らかにすることを目指している。その分析において、「『はい』は役割関係が明確な談話の中での『バトンの受け渡し』的な意味合いが強い (p.113)」と述べている。つまり談話において、話順のバトンを相手に渡すことを了解したり、また、バトンを保持することを了解したりするために用いられている。三宅 (2011) は教室談話で用いられるような場面において「はい」が用いられることを指摘しているが、その使用にあたっての制約については述べられていない。

本章では、先行研究で指摘されてきた非応答詞としての「はい」の教室外における使用について、それまでに述べられていないその使用制約を明らかにすることを中心とする。

### 5.3 教室談話以外の談話での「はい」の使用

教室談話で用いられる「はい」は、5.1 で述べたように、必ずしも、教室外で使うことができるわけではない。例えば、第3章では、教室ではエクステンジの始めに用いることができると述べた。教室では、エクステンジや活動の前後で「はい」は頻繁に用いられるが、先述したように (4)や(5)のような「はい」を、教室以外の、たとえば、

学会発表などで多用する<sup>54</sup>と違和感が感じられる。

(4) # はい、2節に移ります。

(5) # はい、スクリーンをご覧ください。

また、例えば、(6)のように、自分の意見を述べたあとに「はい」を用いることがある。

(6) [大学の講義で意見を求められた学生が]

日本の経済は傾いていくと思います。はい。

「はい」は自らの発言が終わった後に用いることができる。この場合の「はい」は、自分の述べたことに承認を与えることで、ひとまず自分の意見が終わったことを示せる。このとき意見を求められた者（話し手）が話し続けるのは不自然であると感じられる。このように「はい」を用いることで、話題の切れ目であることを示すことができる。なお、教室談話では、「はい」を用いて話題を区切っても、さらに話し続けることが第4章で指摘されたが、自然会話では不自然に感じられるようになる。

#### 5.4 談話を管理する者の「はい」の使用

(7) のように会社の会議で、順番に発言することが決まっており、次の話し手に司会者が話を促すような場合には「はい」を用いることができる。教室談話で、次の活動に移る場合に用いられる「はい」に近いといえる。教室談話における教師や、会議における司会者のように、談話の進行を管理する役割を担うものによって使われるのだと考えられる。

(7) [会社の会議で]

A: はい、ありがとうございます。はい、じゃあ、Aさん

---

<sup>54</sup>講演者がスライドを探すのに手間取っており、スライドが出てきた場合には用いることができる。

(7) のように、教室談話以外では、その時点で談話の進行を管理している者が先行話者の発言を区切り、さらに次話者を選択したり、第4章で指摘したように、自分の発話を区切ったりするために「はい」を用いることがある。教室談話で観察される「はい」と同様に、談話に一定の区切りを入れてその進行を管理していくことができるのだと考えられる。

談話の進行を管理する者が「はい」を使うことは、ラジオやテレビ番組などでも観察される。例えば、(8) のように、ラジオでアナウンサーが聴取者からの手紙を次々と読んでいくような番組でも観察される。

(8) はい、では、次のお便りは、千葉県市原市の鈴木さん。

ラジオは、(聴衆である) 聴取者が介入してくることはないが、その番組に2人以上の話し手がいるような場合だと、相手に発話の機会を与える必要もあり、相手の発話に続いて話すこともある。一度「はい」と言うことにより、相手の発話を区切ったり、逆に自らの発話を区切ったりすることができ、相手に発言させたり、自らが発言したりできるのだと考えられる。また、1人の話者のみで進行される番組であっても、番組に一定の区切れがある限り、不自然にはならない。

教室談話では、「はい」は、授業内の活動であるトランザクションの開始や終了場面で用いられる。一方、教室談話以外の談話では、(9) のように、スポーツのインストラクターや、料理教室の講師のような者が、次の指示を与えたり、依頼をしたりする場合には使える。しかし、談話の進行を管理する者が明確でない(10) のような場合には不自然になる。

(9) [スポーツのインストラクターが]

はい 足上げてください。

(10) [別の友人に対して]

# はい ちょっと塩とって。

(9) や (10) から分かるように、指示を出す場合にも、談話の進行を管理していることが明確でない限り用いることができないといえる。



一方で、談話の進行を管理できる者であっても、「はい」を使えないことがある。講演や学会発表などの講演者や発表者は、一定時間話すことが認められており、談話の進行も管理できるといえるが、(11) や (12) の例のように「はい」を使うと不自然に感じられる。

(11) # はい、2 節に移ります。((4)再掲)

(12) # はい、スクリーンをご覧ください。((5)再掲)

聴衆が聞くことが期待され、かつ、他の話し手が介入してこないことが期待されるような談話では使われない。談話の進行をあえて管理しなくても、話し手の意図したように談話を進めることができるためだと考えられる。また、会議や教室談話のように、話し手が変わる可能性もない。

談話内では、談話の進行を管理する者が明確であれば「はい」を区切りとして用いることができるが、聴衆が聞き、途中で割り込まれないことが期待されているような談話では用いられにくいのだと考えられる。

一方、談話の進行を管理する者が明確でない談話が続いたあとで、「はい」を用いることで、「談話の進行を管理する者」という役割を担うことにもなる。例えば、博物館の案内係が客とやりとりをした後に使われる「はい」について (13) や (14) のような例を考えたい。

(13) [客とのやりとりの後で]

A: はい、では、ご案内いたします。

(14) [コブラが飼われている場所の前で]

A: はい、みなさん、これがコブラです。世界で一番危険なヘビの 1 種とされています。

以上の例では、「はい」と言った者が「ここから談話の進行を管理できる」ということを明示できるのだといえる。

応答詞ではない「はい」が一般的な会話で用いられにくいことは、以上のことから説明できる。発話順番を取る者が決まっていない一般的な会話では、各々の話者が談話の

進行を管理するという役割を担う必要はなく、「はい」ということで、その役割を担うことになる。そのため、話者が意図的に談話の進行を管理しようとする(15)のような場合を除いて、「はい」の使用は不自然となる。

(15) [数名の話者が雑談をしている場面で]

A: はい、そろそろ、この会をお開きにしたいと思います。

ところで、友人同士や、同じ住まいに住んでいる者どうしが、相手を牽制する場面で「はい」が用いられることがある。

(16)

A: ちょっと、ゲームでもしようかな。

B: はい、寝ますよ。もう夜も遅いし。

(17)

A: ごめんね。こんな自分で。

B: はい、そんな話しはもうやめて、ご飯食べましょう。

(16) は、例えば夜遅い時間に、もう寝る準備ができている者が用いる場合に、自然に用いられる「はい」の用法である。また、(17) は、「食事する時に、恋人である A が自分の不甲斐なさについて語り始める」といった場面で用いられる場合を想定した用法である。(16) においては、B は「相手に寝てもらい、自分も寝たい」または「寝て欲しい」という意図がある。(17) においても B は、「話をやめて欲しい」という意図があると考えられる。このように、今、相手がやっている行為をやめさせ、自分が相手にして欲しいことをさせるときに「はい」は自然に用いられる。ここでの「はい」は、「談話を管理できる者」ではない。しかし、ここでは、相手が行っていることや、行おうとしていることをやめさせ、自分の意図どおりに振る舞わせようとする。「はい」ということで、自分が「談話を管理できる者」であると示すことができるのではないかと考えられる。ただし、(13) や (14) は談話を管理する役割が制度的に与えられた者であるが、(16) や (17) の例は、そのような役割は持っていない。このような場合に「はい」を用

いることができるのは、自分の意図どおりに相手に行為をさせたい場合だと考えられる。

このように、教室談話以外の場面でも、「談話を管理できる者」になろうとする場合に「はい」を用いることができる。

## 5.5 教室談話以外での「はい」の使用制約と実際の談話における使用

5.4 で、「はい」は、次のような条件で用いられることを確認した。

(18)

- a. 談話の進行を管理できる者が、発話や活動を区切り、次の発話や活動を始める時に用いる。
- b. 談話の進行を管理する者が明確でない場合「はい」の使用は原則的に不自然になるが、「はい」を用いることで、談話を管理できる役割を担うことができる。

5.4 節までは、主に作例によって、「はい」の教室外における使用条件を特定してきた。本節では、実際の談話においては、「はい」がどのように用いられているのかを観察する。(18)に示したように、「はい」の使用条件は談話の進行を管理する者であるかどうか焦点となっている。そのため、本節では、話者の役割が明確になりやすい職場のデータ<sup>55</sup>を扱う。本節において示しているデータは、特に断りのない限り、現代日本語研究会（編）(1998)の付属 CD-ROM に含まれているものである。文字化の記号などは、そのまま引用した。

次の(19)は、ある会社の会議で 09F が話した後に、09G が次話者として選択される前に、司会者の 09A が 09G を指名する場面である。この場合は、09A は会議の司会者であり、談話の進行を管理する者としての役割が明確であり、また次の話し手を指名することが期待されている。

---

<sup>55</sup> 『男性のことば（職場編）』（現代日本語研究会（編）1998 ひつじ書房）付属 CD-ROM

(19)<sup>56</sup>

3779 09F あと5番のCK点検で一、[社名]のあの、奥のほうにあの、材料入ってゆう棚があったんですけど、そのとびらの前に台車が立てかけてあったってゆうことで、そうゆうとこ整理して、あと全体に、あの、そこ一置き方が乱雑なんで、整理整頓のほう、よろしく、お願いします。

3780 09F 以上です。

3781 09A はいそいじゃー、[名字(09G)]さん。

3782 09G えー1番なんですけども一、あの一復帰作業一に行くさいにあの一、元(もと)電源を切って一、えーすぐにあの一、札(ふだ)ですかあの一、###の札(ふだ)をとったんですけども一、復帰作業完了後、ま一、札(ふだ)をとったほうがいいんじゃないかなーと思うんです。

3783 09G あと、完了して一、する前に、いちおう札(ふだ)とって一って形でした。

(職場)

また、(20)のように、店員が客に対して用いることも観察される。店員01Cが客01Hに対してお釣りを返したあとに用いられる。お金の授受を行い、感謝のことばを述べるという極めて頻繁に行われる行為であり、店員と客の行うべき役割が極めて限られている。また、店員は次々と客に対応しなければならず、談話の進行を管理していく必要がある。このような場合にも、「はい」は極めて自然に使用される。

(20)

159 01H 普通でいい。

160 01C 845円です。

161 01C 飲んでいきます↑

162 01C 45円のお返しです。〈間 30秒〉

163 01C はい、どうもありがとうございます。

164 01A ありがとうございます↑

(職場)

---

<sup>56</sup> 現代日本語研究会(編)(1998) 付属CD-ROMに収録されている文字化データを、改変せずに引用した。文字化の凡例等については、同書を参考にされたい。

また、次のように、お釣りを返すときや、客が店に入ってきたときにも観察される。  
(21)は、店員 01D が 01H に対して、お釣りを返すときに用いる「はい」である。

(21)

150 01D はい、じゃー12円先にお返し★します。

151 01H →はい。←

152 01C どうもありがとうございます。

153 01A ありがとうございます↑<間 5秒> (職場)

以上、見てきたように、自然談話においても、話し手と聞き手の役割が明確になっており、かつ、話し手と聞き手とのやりとりが頻繁に行われる場合には「はい」が用いられることがわかる。

## 5.6. 教室外での「はい」の使用と教室内での「はい」の関係

本節では、教室外での「はい」の使用と教室内での「はい」の関係について述べる。第3章および第4章における分析では、教室内では「はい」について、次のことが指摘された。

「はい」や「じゃあ」は、教室談話の構造をマークすると同時に、その後、全体に対する指示へと移行するマーカーにもなっていること、また、説明の多い教室談話においては、「はい」という談話標識は、話題の切れ目に用いられていることを指摘し、説明の多い談話においても、教室談話の構造をマークしていることが示唆された。

一方、本章においては、教室談話で用いられる標識は、教室外では「談話を管理する者になろうとする場合」に用いられることが指摘できた。

教室内での「はい」の用法は、教室の構造を明確に示している。そして、この構造は、教師は把握しているが、生徒は把握していない。また、生徒は、その授業がどのように運営されていくのかを決める権限はなく、教師のみが持つ。

教室の外で、教室内と同様の用法で「はい」を用いようとする、「談話の進行を管理できる者である」という制約が出てくるのは、「はい」という形式が、ある談話の構造を規定するために用いられることに理由を見いだせる。このとき、構造を規定するこ

とのできる者は、談話の進行を管理する者である。教師によって「はい」が頻繁に用いられるのも、構造を規定することができ、進行を任されているからであるといえる。

学会や講演で「はい」を用いることが不自然になるのは、私語や聴衆の発話が入らず、敢えて構造を示す必要はない。次の内容に入ることは、聞き手にとって容易に想像できる。そのために「はい」を使うことは不自然となる。講演であっても、インタラクティブな講演であれば「はい」の使用は自然になると考えられる。

## 5.7 本章のまとめ

教室談話での使用を観察し、さらに、教室外で、同じ談話標識を使用した場合の制約を明らかにすることで、教室談話のみならず、それ以外の談話における「はい」の特徴をより明確に示すことに繋がった。本論文は、主に教室談話における談話標識の使用に着目しているが、ある特定の談話における、特定の言語形式の使用に着目することで、その他の談話における使用についても、より明確にその機能や使用制約を明らかにすることができた。

第3章から本章にかけては、主に教室談話の構造と密接に関わっている談話標識「はい」について分析した。以降、第6章においては、教室談話において用いられる接続表現に着目し、教室談話において、これらの談話標識を用いて教師がどのように教室を運営しているのかを、事例に則しながら示していく。

## 第6章 教室談話における接続表現の使用

### 6.1 教室談話における接続表現の使用

本章では、教室談話における接続表現の使用の様子を、教室談話における実例を示しながら観察する。指示的な表現や接続表現が、教室の教師の役割のひとつである「説明」に重要な要素となっていることはすでに先行研究で指摘されている (Brown & Armstrong 1984, Brown & Wragg 2001 など)。

教室という場における接続表現の研究には、大学の講義を中心としたものがある。例えば、石黒 (2010) は、大学の講義において、どのような接続表現が使われるのか、また、それらが、重要情報の表示にどのように役立っているのかを明らかにすることを目指したものである。石黒 (2010) は、「長い独話によって論理的な内容を伝えようとするとき、書き言葉の論文・レポートなどと同様に、接続表現は高い頻度で出現し、談話理解の上で重要な役割を果たすことが多い (p. 138)」と述べ、そのことから講義談話の接続表現の分析を行っている。

本章では、接続表現が教室談話の中で、その構造とどのように関わっているのかを、明らかにする。講義談話の先行研究を参考にしながらも、Sinclair & Coulthard (1975) のモデルを適用し、教室談話の構造の中での接続表現の使用を観察する。

本章では、まず、本論文における接続表現の定義を述べ、接続表現の分類を整理する。その後、接続表現がどのように使用されているのかを、実例から観察する。

### 6.2 接続表現の先行研究と定義

本節では、本章における接続表現の定義について述べる。本論文では、接続表現の分類や、その機能を明らかにすることを目的とはしていない。そのため、先行研究の定義に基づいて定義をする。

接続表現の定義については、佐久間 (2002) がそれまでの先行研究について「従来は、接続表現の機能面の分析が不十分で、接続表現の意味・用法・機能の定義が曖昧なことから、文脈展開と前後の要素とが混在したような分類もあった (p.162)」とし、先行研究をとりまとめて、(1) のような定義をしている。

(1)

接続表現は、二つ（以上の）言語単位（単語・文節・句・節・文・連文・段など）の間に位置して、前後の意味内容を関係づけ、より大きい意味のまとまりとして結びつける働きをする言語形式である。特に、文や節よりも上位の言語単位をつなぐ「接続詞」「接続助詞・並立助詞」とその相当表現を対象とする。（佐久間 2002: 162）

上述の定義に従うと、接続を表す表現には、接続詞と接続助詞（および並立助詞）があると考えられる。たとえば、大学の理工系講義を扱った平川（1991）は、接続詞と接続助詞の両方を考察に含めている。一方、石黒（2010）は、原則として、佐久間（2002）の接続表現の定義に従っているが、そのうち接続詞とそれに準ずる表現のみを扱っており、接続助詞については文頭で独立して用いられたもののみを対象としている。

また、石黒（2010）は（2）のように接続表現を規定している。

(2)

①市川（1978:89-93）の接続語句、田中（1984:172）、佐久間（1992:16）の接続表現のリストに含まれるもの、ないしそれに準ずるもの。なお完全に同形でなくても、バリエーションとして判断できるものは含めて考えた。

②文頭、または文頭に準ずる位置にあるもの。

③文以上の単位を相互に結びつけていること。

④接続助詞やフィラーは扱わないが、接続助詞が文頭で独立して用いられたもの（たとえば文頭の「が」）や接続詞でフィラー化しつつあるもの（たとえば「で」）は接続表現として扱う。一方、「先ほど言いましたように」「そういうふうなことで」のような、複合的な長い接続語句は扱わない。

本論文でも、教室で行われる講義を扱った石黒（2010）に従って、接続表現を規定していくが、②および③については、途中で、生徒とのやりとりが入ったり、板書が入ったりするために、判断が困難な箇所があるため、本論文の分析対象には含めない。④については、たとえば、「じゃあエックスが1でワイはマイナス6ってわかったわけだから、エックスが1のときワイはマイナス6の点を打つ」のように、明らかに助詞として用いられていると判断される場合は、本論文で対象とする接続表現には含めないことと



する。一方で、「ワイイコールマイナスエックス分の6だよね だからエックスが1のときはいくつかなっていったらこのエックスに1を代入するんだよね」のように、接続表現と考えられる箇所に前接する部分に、終助詞が用いられている場合や、明らかなポーズがある場合などは、接続表現とみなす。また、フィラーと考えられるもの、複合的な接続語句<sup>57</sup>については、石黒（2010）と同様に考察から除外する。

従って、石黒（2010）の規定を整理すると、(3) のようになる。

(3)

①市川（1978:89-93）の接続語句、田中（1984:172）、佐久間（1992:16）の接続表現のリストに含まれるもの、ないしそれに準ずるもの。なお完全に同形でなくても、バリエーションとして判断できるものは含めて考えた。

②接続助詞のうち、接続助詞が文頭で用いられたものは、接続表現として扱う。

③フィラーおよび複合的な接続語句は使わない。

また、教室に近い談話を分析した石黒（2010）と比較するためにも、本論文では、石黒（2010）に準じて接続表現を分類する。石黒（2010）は、市川（1978）に準じるように接続表現の分類をしており、「順接型」「逆説型」「添加型」「対比型」「転換型」「同列型」「補足型」の7種の類型を提示している<sup>58</sup>。この類型については、佐久間（2002）でも「日常談話における接続詞の文脈展開機能を検討した結果、その分類原理の妥当性が検証された（p.162）」として、その妥当性が指摘されている。本章は、教室談話において接続表現がどのように用いられているのかを明らかにすることが目的であり、その分類を明らかにすることを目的としているわけではないため、すでに先行研究で妥当性が示されている市川（1978）に準じる。

---

<sup>57</sup> 石黒（2010）は、複合的なものの例として「先ほどいいましたように」「そういうふうなことで」をあげている。

<sup>58</sup> 市川（1978）は、接続語句が用いられる文の接続の分類をしており、石黒（2010）は、この分類を接続表現の分類にあてはめている。市川（1978）ではこの7種に加えて、さらに「連鎖型」も加えている。「前文の内容に直接結びつく内容を後文に述べる型。（接続語句は普通用いられない。）」としており、接続語句は用いられないとされることから、除外されていると考えられる。本論文でも、これは除外するものとする。

### 6.3 接続表現の分類

本節では、本章において接続表現とみなす表現を、上述の分類「順接型」、「逆接型」、「添加型」、「対比型」、「同列型」、「補足型」に分けて整理する。上述したように、本章においては、市川（1978:89-93）の接続語句、田中（1984）、佐久間（1992）の接続表現のリストを参考にする。本論文で扱った談話では観察できなかった表現も含まれている。

市川（1978）の7種の類型の定義を提示し、それに該当する接続表現を、本論文で接続表現とする市川（1978）から引用する。本論文では、その他の接続表現も含めて分析をしているが、煩雑になることを防ぐため、市川（1978）に提示されているリストのみを以下に示す。

#### (4) 市川（1978）に提示されている接続表現

##### ① 順接型：前文の内容を条件とするその帰結を後文に述べる型

だから、ですから、それで、したかって、そこで、そのため、そういうわけで、それなら、とすると、してみれば、では、すると、と、そうしたら、かくて、こうして、その結果、それには、そのためには

##### ② 逆接型：前文の内容に反する内容を後文に述べる型

しかし、けれども、だが、でも、が、といっても、だとしても、それなのに、しかるに、そのくせ、それにもかかわらず、ところが、それが

##### ③ 添加型：前文の内容に付け加わる内容を後文に述べる型

そして、そうして、ついで、つぎに、それから、そのうえ、それに、さらに、しかも、また、と同時に、そのとき、そこへ、次の瞬間

##### ④ 対比型：前文の内容に対して対比的な内容を後文に述べる型

というより、むしろ、まして、いわんや、一方、他方、それに対し、逆に、かえって、そのかわり、それとも、あるいは、また

##### ⑤ 転換型：前文の内容から転じて、別個の内容を後文に述べる型

ところで、ときに、はなしかわって、やがて、そのうちに、さて、そもそも、いったい、それでは、では、ともあれ、それはそれとして

⑥ 同列型：前文の内容と同等とみなされる内容を後文に重ねて述べる型

すなわち、つまり、要するに、換言すれば、言い換えれば、たとえば、現に、とりわけ、わけても、せめて、少なくとも

⑦ 補足型：前文の内容を補足する内容を後文に述べる型

なぜなら、なんとなれば、というのは、ただし、もつとも、ただ、なお、ちなみに

上記の、7種の類型が提示されている。石黒（2010）では、これらに該当するものうち、講義談話で現れたものを整理している。本論文においても、この方法を踏襲し、教室談話で現れたものを整理する。

#### 6.4 教室談話における接続表現の使用の概観

教室談話における接続表現の使用は、次の表 6-1 に見るように、いずれの科目においても転換型の使用が圧倒的に多い。転換型は、本論文の談話内で用いられた接続表現のうち、79%以上を占めている。また「では」と、それと同類であると考えられる「じゃあ」「それでは」が転換型の 99%を占めている。

転換型の接続表現に続いて、順接型の接続表現が多く、全体の 13%以上を占める。数学では、16%程度、国語では、13%程度用いられているが、英語では、9%程度である。

逆説型、対比型、補足型については、3教科合わせても 2 例のみしか観察されず、全体の 1.5%に満たない 2 例のみしか観察されなかった。添加型、同列型はそれぞれ 1 例のみしか観察されなかった。転換型、順接型の接続表現を除いては、1 時間の授業中 1 例も使用されないか、1 例のみの使用にとどまっており、教室談話で用いられる接続表現の種類が限られていることが分かる。

表 6-1 接続表現の型（回／授業）<sup>59</sup>

	順接型	逆説型	添加型	対比型	転換型	同列型	補足型	計
国 語	5 (13.5%)	1 (2.7%)	1 (2.7%)	1 (2.7%)	28 (75.7%)	0 (0.0%)	1 (2.7%)	37 (100.0%)
数 学	12 (15.6%)	0 (0.0%)	1 (1.3%)	1 (1.3%)	62 (80.5%)	1 (1.3%)	0 (0.0%)	77 (100.0%)
英 語	3 (9.1%)	1 (3.0%)	1 (3.0%)	0 (0.0%)	27 (81.8%)	0 (0.0%)	1 (3.0%)	33 (100.0%)
計	20 (13.6%)	2 (1.4%)	1 (0.7%)	2 (1.4%)	117 (79.6%)	1 (0.7%)	2 (1.4%)	147 (100.0%)

また、石黒（2010）の講義談話では、順接型、添加型、同列型、逆接型、転換型、補足型、対比型の順に多いことが明らかとなっているが、それとは異なることが分かる。転換型の使用が圧倒的に多いことが、講義談話と比較した際の、教室談話の特徴である可能性が示唆される。本論文で扱う教室談話における接続表現の使用傾向として、第3章、第4章で述べた教室談話の構造をマークする「はい」とともに用いられる「じゃあ」などを含む転換型や、順接型の使用が目立つが、その他の接続表現は、あまり用いられないようである。

石黒（2010）は、分析において1講義のみを除外した理由について「この講義のみ、受講者との対話を随所に取り入れた双方向型の講義であり、独話を基本とする一般的な講義とかなり性格がことなるからである（p.140）」と述べている。このことから、石黒（2010）は、講義が一般的に独話を基本とした談話であるととらえていることがわかる。また、石黒（2010）で対象とする談話は、双方向型ではない、独話を基本とした授業であったこともわかる。一方で、本章で扱った教室談話は、公立中学校のものであり、いずれの科目についても、生徒どうしのやりとり（全科目）、教師と生徒のやりとり（英語・数学）や、生徒の発表（国語）など、様々なやりとり（トランザクション）があり、独話を中心としたものではなかった。このことが、教室談話では転換型の接続表現が圧倒的に多く使用されており、講義談話では順接型の接続表現が多く使用されていた理由

<sup>59</sup>（ ）内は、各科目の使用された接続表現全体に対する割合を示す。

になると考えられる。

後述するように、教室談話において、「じゃあ」など転換型の接続表現は、境界エクステンジ内の、これから述べる内容や行うことをまとめる焦点化ムーブや、それに準じるような教師命令型エクステンジの開始ムーブ（たとえば、「ノート開いて今日の目標をまず写してください」など）で用いられていた。様々な種類のトランザクションが含まれる場合には、授業のトランザクションの種類が次々に変わっていく。そのために、転換型の接続表現を用いて、次のトランザクションへと明示的に移行していく必要があるのだと考えられる。

一方、順接型の接続表現のひとつである「で」は、トランザクションの境界ではなく、同一の教師情報提供型エクステンジ内で用いられていた。本章で対象とした教室談話においては、教師が説明し続けることは少なく（数学のみで観察された）、転換型に比べると少なくなったのだと考えられる。一方、講義談話は、一方的に説明している談話であり、Sinclair & Coulthard (1975) のモデルに照らすと、教師情報提供型エクステンジが続いているような談話であるといえる。教師情報提供型エクステンジ内で、新たなトランザクションに移ることなく話しを続けていくことのできる順接型の接続表現が、講義談話では比較的多く用いられていたのだと考えられる。

1対多数で教授するような似たような談話であると考えられる談話においても、その特徴によって、用いられやすい接続表現が異なることが分かる。

## 6.5 転換型の接続表現の使用

6.4 節で述べたように、教室談話においては、転換型の接続表現の使用が最も多い。本節では、この転換型の接続表現の使用を観察する。転換型の接続表現として用いられていたのは、「では」「それでは」「じゃあ」がほとんどであり（99%）、いずれも使い分けられている様子は観察されなかった。その他に、「さて」が一例のみ観察された。転換型の接続表現は、境界エクステンジで用いられる場合と、教授エクステンジ内で用いられる場合があった。前者については 6.5.1 節で、後者については 6.5.2 節で観察する。

## 6.5.1 境界エクステンジ

### 6.5.1.1 メタ陳述のアクト

境界エクステンジで用いられる「じゃあ」は、教室談話の構造をマークする談話標識「はい」とともなって用いられることが多い。典型的には、(5)のような例である。この例では、授業そのものを始める境界エクステンジの開始部に用いられている。

(5)

番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクステンジ	
1	T	号令お願いします	命令	開始	教授	
2	S	気をつけ 礼	誘因 <sup>61</sup>	開始	(教師命令型) 60	教授 (学習者誘因型)
3	S	お願いします。	応答	返答		
4	T	はい お願いします	受け入れ	フォローアップ		
5	T	はい ^	マーカ	フレーム	境界	
6	T	では 皆さん 今日は50分授業ですので漢字やろっか久しぶりに	メタ陳述	焦点化		
6	T	これだしてごらん	命令	開始	教授 (教師命	

<sup>60</sup> Sinclair & Coulthard (1975) では、教師が号令を指示し、その後、生徒から始まる号令が起きるような場面は見られなかった。ここでは、便宜的に、「号令」という活動を行う指示を教師がしていると考え、教師命令型エクステンジとし、その中に、学習者誘因型のエクステンジが含まれているととらえた。

<sup>61</sup> 「気をつけ」は姿勢を正すように指示するものであり、「命令」のアクトであるとも考えられるが、授業においては、「気をつけ」に対し、「お願いします」という言語的な反応が期待されると考え、「誘因」とした。

					令型)
7	S	忘れちゃった	誘因	開始	教授 (学習者 情報提供型)
8	T	忘れちゃった? <sup>62</sup>	認め	フォロー アップ	
9	T	59 ページ開いてみてくださ い 59	指示	開始	教授 (教師命 令型)
10	T	あるかな やってあるかな	チェッ ク	開始	教授 (チェッ ク型)

(国語)

(5)の例は、授業の冒頭の場面にあたる。まず、教師の「号令お願いします」という教師命令型エクステンジの開始ムーブで号令が指示される。号令が終わると、教師は、「はい お願いします」とフォローアップを行い、教師誘因型のエクステンジが終わる。そして、「はい」から始まる境界エクステンジが起きる。「はい」で区切られた後に、これから授業で説明する内容を述べる焦点化ムーブに移るときに、転換型の接続表現である「じゃあ」が用いられている。

号令のようなやりとりが見られなかった数学の授業でも、(6)のように転換型の接続表現が用いられている。

(6)

番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクステンジ
		[チャイムの音]			
1	T	はい ^	マーカ ー	フレーム	境界
2	T	えーと <u>それでは</u> どこま でいったっけ君たちは グラ	誘因	開始	教授 (教師誘 因型)

<sup>62</sup> 教師の発話は上昇調のイントネーションであり、教師誘因型エクステンジの開始ムーブになっているとも考えられるが、ここでは、教師が「忘れてしまった」ことを受けとめていると考えフォローアップムーブであるとした。

		フ書き終わったんだっけ？			
3	S	[聞き取れず]		応答	
4	T	問2？	受け入れ <sup>63</sup>	フォローアップ	
		(0:18)			
5	T	グラフの問2 ああ これかあ を調べるところだっけ調べたんだっけもう 減少する しないって	誘因	開始	教授（教師誘因型）
6	S	[聞き取れず]		応答	
7	T	はい	受け入れ	フォローアップ	
8	T	はい ^	マーカ	フレーム	境界
9	T	<u>じゃあ</u> 寒いけどがんばろう	かりたて	焦点化 <sup>64</sup>	
10	T	はい ^	マーカ	フレーム	境界
11	T	えー <u>じゃあ</u> 今日は教科書108ページ	メタ陳述	焦点化	

(数学)

(6) の例では、「はい」と区切った後で、転換型の接続表現を用いている。第3章および第4章で述べたように「はい」は授業の各構造を区切ることができるが、さらに授業の冒頭部分で「じゃあ」と述べることによって、授業外から授業へと転換することができるのではないかと考えられる。国語の例(5)では、授業でこれから行うことを述

<sup>63</sup> 上昇調のイントネーションになっており、「誘因」のアクトであるとも考えられるが、その後生徒の反応はなく、教師は、「問2」を、手持ちの教材から探そうとすることから「受け入れ」のアクトとした。

<sup>64</sup> これから行われることをまとめて述べたり、すでに述べられたことをまとめてりするムーブが焦点化ムーブである。ここでは、「がんばろう」と述べることで、授業が始まることが表されていると考え、焦点化ムーブとした。



べるメタ陳述のアクトが「じゃあ」に続いて述べられていた。数学の例(6)では、1行目で「はい えーと それでは」と授業を開始しようとするが、前回の授業でどこまで扱ったのかを確認する必要があることを思い出し、授業の開始が中断される。教師の近くに座っている生徒とのやりとりが行われ、どこまで扱われたのかを把握した段階で、再度8で「はい」と述べた後、「寒いけどがんばりましょう」と授業が開始されることが伝えられる。さらに10で「はい」と述べ、「じゃあ」に後続する形で、その日の授業では「教科書108ページ」が扱われることが伝えられる。このように、焦点化ムーブの中でも、授業で扱われていく内容を伝えるメタ陳述のアクトに先行するように転換型の接続表現が用いられていた。

授業内の境界を表す境界エクステンション内でも、焦点化ムーブのうち、メタ陳述を含むもので用いられている様子が観察される。数学の例である(7)では、まず先行する文脈において、教科書を参考にしながら、グラフから読み取れることを説明する情報提供型のエクステンションが起きる。続いて、先行するエクステンション内で述べたことをまとめている。続く3では、「それでは」と転換型の接続表現を用いて、次の内容に入っていこうとする。「20分か」と残り時間を確認し、教科書のどのページを扱うかを述べる。さらに、「では」と、改めて転換型の接続表現を用いて、これから扱われる内容について述べる。焦点化ムーブの中の、メタ陳述のアクトをもつ発話に先行するように転換型の接続表現が用いられている様子が観察できる。

(7)

番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクステンジ
1	T	[開始ムーブ冒頭部] ただ絶対ゼロにはならないとね えー このようなことがわかりますと で えー 絶対に交わらないということだけ覚えていてください で 自分が反比例のグラフを書いて 交わったら自分の書き方まずかったんだなあ ミスだったんだなあってのを感じ取れるようにしておいてください	情報  情報 かりたて  かりたて	開始	教授（教師情報提供型）
2	T	はい ^	マーカー	フレーム	境界
3	T	<u>それでは</u> えー 20分 か えー 教科書110ページのほうに入りたいと思います	メタ陳述	焦点化	

(数学)

上述してきた例では、授業の境界を示す境界エクステンジで転換型の接続表現が用いられていた。新たなレッスンやトランザクションが始まる場面の境界エクステンジでは、扱う内容や、行う活動をまとめるようなメタ陳述のアクトに先行するように用いられていた。

これらの例に見られるように、「じゃあ」などの転換型の接続表現は、「はい」と伴って用いられることで、授業に移行していくことや、これから新たな内容を扱って行くことを示す標識になっている様子がわかる。このとき、「はい」は、境界をマークするはたらきをしている。これは「じゃあ」などが、「はい」とともに用いられるときには、必ず「はい」に後続して用いられることからわかる。「はい」はトランザクションを区切るが、「じゃあ」と述べることによって、区切られた後の内容や活動に入っていくことが明確化できる。「はい」によって区切られたあとに、様々な要因による断絶があっても「じゃあ」と述べ「メタ陳述」のアクトを含む発話や、それに類する発話をする<sup>65</sup>ことで、次のトランザクションへと移ることができる。

(8) のように、転換型の接続表現は、メタ陳述を含むような焦点化ムーブの中で用いられ、その後後続するトランザクションへ移行している。

(8)

[授業前・先行するトランザクション]

↓

[はい ^] (フレーム)

↓

[「じゃあ」「それでは」「では」+メタ陳述] (焦点化)

↓

[後続するトランザクション]

教師と生徒のやりとりが続いて、次のトランザクションに入るときにも転換型の接続表現が用いられる。

(9) の例は、生徒に教科書の動詞を丸囲みさせた後に、いくつ見つけられたのかを確認している。まず、1で、「じゃあ」を伴う形で、これから確認していくことが述べられる。そして、その後、本文中に現れてきた動詞を次々と確認していく教師誘因型の教授エクステンションが連続する。

---

<sup>65</sup> 第4章で論じた例に観察された。

(9)

番号	発話者		アクト	ムーブ	エクステン ジ
1	T	じゃあ 確認しましょうか	メタ陳述	焦点化	境界
2	T	ひとつめの動詞どこにある？ [ (0:02) ]	誘因	開始	教授（教師誘 因型）
3	S	is	応答	返答	
4	T	is He's のずに隠されてますね	受け入れ コメント	フォロー アップ	
		板書 (0:03)			
5	T	次の動詞は	誘因	開始	教授（教師誘 因型）
		(0:03) <sup>66</sup>			
6	T	is そのものだね	情報	開始	教授（教師情 報提供型）
7	T	はい 次	マーカ ー誘因	開始	教授（教師誘 因型）
		(0:02)			
8	S	learn	応答	返答	
9	T	learn よく見つけました	受け入れ 評価	フォロー アップ	
10	T	意味は何？	誘因	開始	教授（教師誘 因型）
11	S	学ぶ	応答	返答	
12	T	学ぶ	受け入れ	フォロー アップ	
(中略)					
22	T	次は	誘因	開始	教授（教師誘

<sup>66</sup> 教師は、この間、待機しており、その後生徒の反応がなかったために話し始めたと考えられる。従って、3秒間の間の前を、教師誘因型エクステンジの開始ムーブととらえ、間のあとを教師情報提供型エクステンジの開始ムーブととらえた。

23	S	LOST	応答	返答	因型)
24	T	LOST	受け入れ	フォロー アップ	
25	T	意味は	誘因	開始	教授 (教師誘 因型)
26	S	失った	応答	返答	
27	T	[口々に] 失った	受け入れ	フォロー アップ	
28	T	じゃあ失うは	誘因	開始	教授 (教師誘 因型)
29	S	[口々に] loose	応答	返答	
30	T	loose ね [笑い] ルーズね、ローズじゃなくて ルーズと読みます 失う ルーズ	受け入れ コメント  コメント	フォロー アップ	
31	T	はい 次の動詞	マーカ 誘因	開始	教授 (教師誘 因型)
32	S	gave	応答	返答	
33	T	gave	受け入れ	フォロー アップ	
34	T	もとの形は	誘因	開始	教授 (教師誘 因型)
35	S	give	応答	返答	
36	T	give	受け入れ	フォロー アップ	
		板書 (0:03)			
37	T	give up の意味なんだっけ	誘因	開始	教授 (教師誘 因型)
38	S	あきらめる	応答	返答	
39	T	あきらめる よくできました	受け入れ 評価	フォロー アップ	
40	T	次	誘因	開始	教授 (教師誘 因型)
41	S	help	応答	返答	

42	T	help	受け入れ	フォロー アップ	
43	T	help の意味は	誘因	開始	教授（教師誘 因型）
44	S	助ける	応答	返答	
45	T	助ける	受け入れ	フォロー アップ	
46	T	次	誘因	開始	教授（教師誘 因型）
47	S	ENCOURAGE	応答	返答	
48	T	ENCOURAGE	受け入れ	フォロー アップ	
49	T	意味なんだっけ	誘因	開始	教授（教師誘 因型）
50	S	勇気づける	応答	返答	
51	T	勇気づける励ますどっちでも かまいません【板書 (0:03)】 【引き続き板書しながら】一応 勇気づけるにしときますか 先に出たので	受け入れ  コメント	フォロー アップ	
52		はい 次 右1ページいって	マーカー 誘因	開始	教授（教師誘 因型）
53	S	PRACTICE	応答	応答	
54	T	PRACTICE の意味は	誘因	開始	
55	S	練習する	返答	応答	教授（教師誘 因型）
56	T	練習する	受け入れ	フォロー アップ	

(英語)

最初は、「ひとつめの動詞どこにある？」という具体的な質問の形式をした「誘因」のアクトをもつ発話から始まる。そして、その次の動詞を聞く 5 でも「次の動詞は」と具体的に尋ねる。

しかし、その後は、31で「次の動詞」と発話する以外は、「次」または「次は」と述べ、生徒の発話を引き起こしている。「次」と言うだけで、言語的な反応を引き起こす「誘因」のアクトとなっているといえる。教師が繰り返すことで、生徒の発話を受け入れるフォローアップのムーブが起きて、「次」から始まるエクスチェンジが終わる。こんどは単語の意味を確認する新たな教授エクスチェンジが始まる。意味の確認が終わると「次」または「次は」によって新たな教授エクスチェンジが始まる。

ここでは、見つけられた動詞を声に出すというエクスチェンジが繰り返されている。わざわざ、具体的な質問文の形をとらずとも、「次」や「次は」を用いることでテンポ良く、次のエクスチェンジに移すことに成功している。「次」と端的に述べるのみで誘引ムーブのかわりをさせ、ひとつのトランザクションが続いていることを示している。

(9)の例のような、本文中で用いられている動詞の意味を次々と確認する場面では、「じゃあ」など転換型の接続表現は1度も用いられておらず、「次」または「次は」が用いられていた。

全ての内容が確認でき、さらに単語の意味をメモしているかを机間巡視で確認したあとに、(10)のように「はい じゃあ」と、次のトランザクションへと転換させている様子が観察される。ここでも「はい」と区切り、「じゃあ」と続き、これから行うことをまとめた「メタ陳述」のアクトを含む発話が行われている様子がわかる。

(10)

番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクスチェンジ
1	T	メモ大丈夫？	確認	開始	教授（チェック型）
2	T	はい ^	マーカー	フレーム	境界
3	T	じゃあ 発音の確認しとくよ	メタ陳述	焦点化	
4	T	Look at the black board	命令	開始	教授（教師命令型）

5	T	Repeat after me.	命令 <sup>67</sup>	開始	教授（教師命令型）
---	---	------------------	------------------	----	-----------

（英語）

### 6.5.1.2 結論のアクト

(11) の例では、2 で机間巡視を終えて、黒板に戻り、生徒全員に対して話し始める場面で「はい じゃあ」と述べる様子がみられる。

(11)

番号	発話者		アクト	ムーブ	エクスチェンジ
1	T	もう数学の授業中 どうせ俺に言われるんだから 覚悟してつける 最初から てか ほかの授業でもつけるんだけどね ね でしょ 結局 ほら やってるかやってないか分かんなくなっちゃうでしょ ね さっき 少なくとも隣の人と確認するっていったんだから そういうときはする ね	命令  情報  情報  命令	開始	教授（強調型）
2	T	<u>はい</u> ^	マーカ ー	フレーム	境界
3	T	<u>じゃあ</u> えー このところ ね えー 全て結ぶとー [板書 (0:08)] えー このような	結論	焦点化	

<sup>67</sup> 言語的な応答を求めていると考えられるが、その直後には、求めているため、命令とした。



		グラフになりました えー 黄色のほうはね 【板書 (0:05)】 ワイイコールマイナ スエックスぶんの6 この白 いほうが 【板書 (0:04)】 ま あエックス分の6でした	結論		
--	--	--	----	--	--

(数学)

2より前では、当該授業の前回、ノートに描いたグラフを、生徒が班ごとに確認している。その間、教師は机間巡視をしている。1では、指示されたことを行っていない生徒に対して牽制するエクステンジが起きる。教師は、牽制をしながらも、黒板の前に戻る。すぐに2で「はい」と発話し、教師の発話へと移っていく。続く3では「じゃあ」と述べたあと、生徒たちが班になって確認していた内容を、板書されたグラフに書き込みながら、まとめている。このような、結論のアクトが含まれる焦点化ムーブにおいても、転換型の接続表現が用いられていた。

しかしながら、このような結論のアクトが含まれるような焦点化ムーブに「じゃあ」が使われる例は、数学1例のみであったため、典型的であるとはとらえにくい。むしろ、第3章で見たように、「はい」のみが使われている場合が典型的であると考えられる。

この例では、生徒の書いたグラフについてまとめる場面ではあるが、実際には、板書しながら説明していく場面でもあり、これを踏まえて「増減とは何か」が説明されている。

## 6.5.2 教授エクステンジ

6.5.1 節では、授業内の各トランザクションを区切る境界エクステンジにおいて用いられている転換型の接続表現を観察した。本節では、教授エクステンジ内で用いられた「じゃあ」の例を観察していきたい。

(12)では、「はい」と一端区切り、「国語のノート」を出して、「国語ワーク」と「漢字ワーク」を閉じるように指示が行われている。ここで一度「はい」を用いて区切り、指示を出した後、「じゃあ」と述べ、さらなる指示が与えられている。このように、「は

い」で区切られた後に、指示を行い、「じゃあ」と述べ、活動が指示されるような、2段階に分かれている場面が見られた。

(12)

番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクステンション
1	T	今日で終わればいいんだけどさ ー 終わんなかったら ちょっと と あ 来週も 次回もやんな きゃいけないね 明日もやんな きゃいけないね	情報	開始	教授（情報提供型）
2	S	えー 先生  明日何やるんですか	競り合 い 誘因	開始	教授（学習者誘因型）
3	T	これが終わんなかったら明日やるよ 続きを	応答	返答	
4	S	終わったら？	誘因	開始	教授（学習者誘因型）
5	T	終わったらお楽しみ	応答	返答	
6	T	<u>はい</u> ^	マーカ ー	フレーム	境界
7	T	みなさん国語のノート出してください	命令	開始	教授（教師命令型）
8	T	国語ワークと漢字ノートは閉じて隅っこにおいときましょう	命令	開始	教授（教師命令型）
9	T	<u>じゃあ</u> ノート開いて今日の目標をまず写してください	命令	開始	教授（教師命令型）
10	T	チョークがない	誘因	開始	教授（教師誘因型）
11	S	白チョークないっすか 中にな いっすか	応答	返答	

12	T	中かない  でも大丈夫 今日これで	受け入 れ  コメン ト	フォロー アップ	
----	---	-------------------------	--------------------------	-------------	--

(国語)

(12) の例のように、「はい」で、一度区切り、生徒に指示し、行っている作業を終わらせるという教師命令型のエクステンジが起きる。さらに、9では「じゃあ」という転換型の接続表現を用いて、次の作業の指示を含む教師命令型のエクステンジが続く。この例では、転換型の接続表現を用いて指示を2段階にすることで、「Aの作業」が終わったことを確認し「Bの作業」に転換している。ここで、Aの作業に含まれる2つの作業を踏まえた上で、次の作業を行うということが示されていると考えられる。

ここで、本来すべきことは「今日の目標を写すこと」である。その前に指示されている「国語のノートを出すこと」「国語ワークと漢字ノートを閉じること」は、その前提となっている動作である。「じゃあ」によって、「今すべきこと」が明示的に示されていることが伺える。

また、(13) の4で用いられている転換型接続表現の「では」は教師情報提供型のエクステンジ内で用いられている。4に先行する文脈では、まず1~2にかけて「比例と反比例の利用」という新しい項目に入っていくことを告げる焦点化ムーブを含む境界エクステンジが起きる。その後、教師は、板書を行う。板書が終わると、生徒の方を向き、これから行うことを述べる新たな境界エクステンジが起きる。その後の「比例と反比例の利用とは何か」を説明していく5で用いられている例である。

(13)

番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクステンジ
1	T	はい ^	マーカ ー	フレーム	境界
2	T	それでは えー 20分か	メタ陳	焦点化	

		えー 教科書 110 ページの ほうに入りたいと思います えー では 比例と反比例の 利用というところに入って きたいと思います	述 メタ陳 述		
		[板書]			
3	T	はい ^	マーカ ー	フレーム	境界
4	T	えー <u>では</u> まず最初に え ー これは頭にいれてもら いたいなと思います えー 比例と反比例の利用 ってのは まあ具体的なね え ー そのー 事象ってのは物 事ね の中から 比例と反比 例の数量を見つけて 問題 を解いてくってゆうこと です	スター ター メタ陳 述	焦点化	
5	T	<u>じゃあ</u> さあ 口で言うのは 簡単んだけど 比例や反比 例の関係にあるふたつの 数量を見つけてって口で ひとこと言われてもさあ わかんないじゃないそ んなのって <u>だから</u> 一度 比例と反 比例についてもう一度 だけ 比例ってなんだ っけ 反比例ってなんだ っけっていうのを考え 直す必要があります		開始	教授（教師情報提供型）

(数学)

5の「じゃあ」に先立つ文脈では、「比例と反比例の利用とは何か」が説明されている。しかし、「じゃあ」に続く文脈では、「簡単には分からないので、比例と反比例とは何かを考え直す必要がある」と述べられている。最終的に理解しなければならないのは、「比例と反比例の利用」であるが、それにあたって、今まさに行わなければならないこととして、「比例と反比例とは何かを考え直すこと」があげられる。

「じゃあ」によって、今まさにやるべきことや理解すべきことを明示することができていると考えられる。

(14)の例は、黒板に書かれた課題の何番について班で議論するかを決め、決まった班から手を挙げさせて、どの班がどの課題を担当するのかを決めていく場面である。

(14)

番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクステンション
1	T	えーと 少し1分間時間をあげますので まず班の中で何番を [(0:02)] やるか話し合ってください 決まったら班長さんが手をあげてください	命令  命令	開始	教授 (教師命令型)
		(0:08)			
2	T	早いもの勝ち	指図	開始	教授 (教師誘因型)
3	S	はい はい 1番	競り合 い	返答	
4	T	1番	受け入 れ	フォロー アップ	
		(0:04)			
5	S	え じゃあかぶるんじゃないですか	誘因	開始	教授 (学習者誘因型)
6	T	かぶる	受け入	返答	

		3番と4番はふたはんにやっ てもらいます	れ コメン ト			
		(0:04)				
7	S	4 4 4 4 4	競り合 い	開始	教授 (学 習者 誘因 型)	教授 (繰 り返 し型)
8	T	4? [(0:02)] 4?	聞き返 し	開始		
9	S	3 3 3 3	競り合 い	返答		
10	S	4 4 6	応答	返答		
11	T	4 6班	受け入 れ	フォロー アップ		
12	S	にー	競り合 い	開始	教授 (学習者 誘因型)	
13	T	にーは 2はんは?	誘因	開始	教授 (教師誘 因型)	
14	S	にー	応答	返答		
15	T	にはん にー	受け入 れ	フォロー アップ		
		(0:03)				
16	T	<u>じゃあ</u> 残ったのが 5班と [(0:02)] 4班 5班 5班と 4班 大丈夫かなあなんか頼りが 頼りが やってみっか <u>じゃあ</u> 4班 5 班ね はい	情報  ひとり ごと  命令	開始	教授 (教師命 令型)	

17	T	では これを この問題中心 ここの話し合い終わってれば ほかんところもやろうか まずはいま指定された 1 班 が 1 番、2 班が 2 番、えー 3 番が 4 班 5 班 4 番が 3 班 3 番 6 班さん 中心 えー と 班で話し合っ文章をま ず決めて下さい	スター ター  命令	開始	教授（教師命 令型）
18	T	では 机を班の形に してく ださい	命令	開始	教授（教師命 令型）
19	S	[班ごとに机を合わせる]	反応	返答	

（国語）

（14）では、16 で 2 度「じゃあ」が用いられている。まず、情報のアクトと命令のアクトでクラスに対して各班がどの問題について考えるかを定めるように指示が行われる。7～15 にかけては、生徒が次々と番号を言いき、それぞれの問題を担当する班が決まってくる。班が決まった後、それを踏まえて残った班に対して、どの問題を担当するかを指示する教師命令型エクスチェンジとなる。

既に他の班の担当する問題は、この時点で決まっており、そこに立ち戻る必要はない。「今まさにすべきこと」は残った班の問題を決めることである。このような場面で「じゃあ」が現れている様子が観察される。

ところが、教師は独り言のように「残った班は頼りがいがいいこと」を述べるが、「やってみっか」と納得する。その上で「じゃあ」と述べ、やはり 4 班と 5 班が、残った問題を担当することが伝えられる。今までのことはさておき、ここで 4 班と 5 班が担当することが「今把握しておくべきこと」として改めて伝えられていると考えられる。

その後、17 で各班がどの問題について担当するかが伝えられた後、「班で話し合っ文章を決める」活動をするように指示が行われる。

それを踏まえた 18 の「では」では、グループごとに集合するように指示される。ここでは「では」と述べた後に、「机を班の形にしてください」と班ごとにまとまるよう

に指示される。「班ごとに話しあうこと」は既に、(14)に先行する文脈で指示されている。その前提として、班で話しあう問題を決めた。そして、「今まさにすること」として転換型の接続表現である「じゃあ」が用いられている。既に見てきた(12)や(13)の例と同様に、「いままさにすべきこと」が明示されているのだと考えられる。

### 6.5.3 「はい」と転換型接続表現の関係

第3章で述べたように、教室談話の「はい」と転換型の接続表現は、連続して用いられることが多い。連続して用いられる場合、転換型の接続表現は、本論文で扱ったデータにおいては、必ず「はい」に後続する形で用いられる。

しかし、「じゃあ」は、必ずしも「はい」をともなって現れ、境界をマークしているとは限らない。教師命令型エクステンジが続く場面や、教師情報提供型エクステンジの内部においても「じゃあ」が用いられることがある。6.5.2節で述べたように境界であると考えにくい場面において、「じゃあ」は「はい」を伴うことなく、「今すべきこと」や「今理解すべきこと」が述べられるときに用いられていた。

境界で用いられる場面の「じゃあ」なども「今すべきこと」や「今理解すべきこと」が述べられる場面で用いられると考え、と、「はい」とともに用いられる場合、必ず「はい」に後続する理由を説明できる。「はい」によって、授業そのものや、各トランザクションが区切られる。区切られたトランザクションが開始される場面では、「今すべきこと」や「理解すべきこと」がその冒頭で明示される。「はい」によって境界が明示され、これらを述べることをマークする標識として「じゃあ」などが使われているのだといえる。そのため、「じゃあ」は「はい」に後続するように用いられる必要がある。

## 6.6 順接型の接続表現の使用

本節では、教室談話における順接型の接続表現の使用の様子を観察する。本論文で対象とする教室談話で用いられていた順接型の接続表現の種類と頻度は表 6-2 の通りである。



表 6-2 教室談話で用いられた順接型の接続表現

	だから	で	なので	そして	という ことで	ので	計
国語	2	3	0	0	0	0	5
数学	3	5	2	2	0	0	12
英語	1	0	0	0	1	1	3
計	6	8	2	2	1	1	20

国語、数学、英語のいずれの授業においても、「だから」が用いられていた。また、国語・数学においては、「で」が用いられていた。また、「なので」「そうしたら」は数学のみで、「ということ」「ので」は英語のみで用いられていた。

本節ではいずれの科目でも用いられていた、「だから」の実例と、「で」の実例を中心に観察する。

### 6.6.1 「だから」および「なので」

(15)は、数学の授業における「だから」の使用例である。「だから」の用例は、教師情報提供型のエクステンジの中で用いられていた。

(15)

番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクステンジ
1	T	ごめんね いった ちよ っとわかんないなってひ とはいっかい顔あげて	命令	開始	教授（教師命 令型）
2	S	[一部の人が教師を向く]	応答	反応	

3	T	ワイイコールマイナスエックス分の6だよね だからエックスが1のときはいくつかなっていったらこのエックスに1を代入するんだよね マイナス1ぶんの6 ああ、これはマイナス6だなーって	スター ター 情報  情報 情報	開始	教授（教師情報提供型）
---	---	--	---------------------------------	----	-------------

(数学)

また、(16)は、国語の例である。

(16)

番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクスチェンジ
1	T	はい 2班さん	指命	開始	教授（教師誘因型）
2	S	みんなミスをする それで互いに認め合い 敬いあう	応答	応答	
3	T	まだあるよ	ヒント	開始	教授（教師誘因型）
4	S	協力し 考えを言葉にして伝え合う。	応答	応答	
5	T	伝え合う で 自分一人で考える ことの弱点はなにか みんなミスをするんだって こと書いてありましたね	受け入れ コメント	フォロー アップ	

6	T	<p>えーと 不十分だとか未完成だとかそういうキーワードがあったかと思えます</p> <p><u>だから</u>互いに認め合う敬い合う、協力し考えを言葉にし伝え合うとそれを回避できるよってこと書いてありますね</p>	<p>スターター</p> <p>ー</p> <p>情報</p>	<p>開始</p>	<p>教授（教師情報提供型）</p>
---	---	--	---------------------------------	-----------	--------------------

(国語)

順接型の接続表現は 6.2 節で述べたように、前文の内容を条件とし、その帰結を後文に述べるものであると分類される。数学の例においても、国語の例においても、前に述べたこと（前件とする）を根拠に、その帰結（後件とする）が述べられている。上述した例のいずれにおいても、「だから」の前件にあたると考えられる部分（数学では「ワイイコールマイナスエックス分の6だよな」、国語では「自分一人で考えることの弱点はなにか みんなミスをするんだってこと書いてありましたね」）には、「ね」という終助詞が用いられている。「ね」は滝浦（2008）で整理されているように、聞き手への情報の共有の確認・促しを表すものであると考えられる。「ね」という終助詞を用いて情報の共有の確認を行い、その上で、「だから」という接続表現を用いて、その帰結へと導いている様子が観察できる。

「だから」と同様に、前件の内容を根拠に、後件の帰結を述べる際に用いられると考えられる「なので」は数学のみで用いられていた。(17) がその一例である。「だから」と同様に教師情報提供型の教授エクステンジで用いられている。板書したあとに「になってるよね」と述べ、「なので」と述べさらに板書し、「エックスの値が増加したときはワイの値は減少している」ことを述べる。後件に当たるものが、4 に述べられている内容であること、前件に当たるものが板書された内容（エックスの値が増加するとワイの値が減少するグラフを書く）であることが想定される。数学でみられた、もう一つの例も、前件が板書された内容であると考えられる例であった。

(17)

番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクステン ジ
1	T	みなさんノートに書いて あるとは思いますがでも 増加したとき減少すると		開始	教授(教師情報 提供型)
		[板書]			
2	T	<u>じゃあ</u> こっちは どう かなあ		開始	
		[板書]			
3	T	になってるよね <u>なので</u>		開始	
		[板書]			
4	T	ワイコールエックスぶ んの6のときは ね エ ックスの値が増加したと きはワイの値は減少して いますと ね		開始	

(数学)

### 6.6.2 「で」

順接型の接続表現で、その他の目立った使用は「で」である。本論文は、石黒 (2010) と対照することも考慮して、石黒 (2010) と同様に、順接型に分類した。石黒 (2010) は「で」について、「機能の抽象度が高く、十分に整理することができなかった」こと、「添加型、補足型、転換型として、さらにはそれ以外の接続類型としても使われている可能性がある」ことを指摘している。また、「話しの本線の継続を示すという、より抽象化されたレベルで用いられていることを示唆している」とも述べている。本論文においても、いずれにも分類しにくいものがあった。

次の (18) は、数学の例であるが、国語でも同様に用いられていた。ここでは、教師

情報提供型の教授エクステンジで用いられている。

(18)

番号	発話者	発話内容	アクト	ムーブ	エクステンジ
1	T	<p>えー それかね教科書109ページのアラカルトにかかれています</p> <p>双曲線の先端は っということでね えー ワイイコールエックスぶんの6では エックスイコール0.1のときは ワイイコール60 エックスイコール0.01のときには ワイイコール600 エックスイコール0.001のときにはワイイコール6000 というふうにね</p> <p>エックスの値をゼロに近づけていくとワイの値は限りなく大きくなっていきますと</p>	<p>スターター</p> <p>情報</p> <p>情報</p>	開始	教授（教師情報提供型）

2	T	<p>こんどは こっち上の方          ってゆってるね [(0:03)]          この上のことをゆって          います [(0:04)]          エックスをゼロに近づ          けてゆくと ずっといく          とワイの値は大きくな          ります と [(0:01)] ね  <u>で</u> エックスの値を大き          くしていくと ワイの値          は限りなくゼロに近づ          いていきますと ね          ただ絶対ゼロにはなら          ないと ね          えー このようなこと          がわかりますと  <u>で</u> えー 絶対に交わ          らないということだけ          覚えといてください  <u>で</u> 自分が反比例のグ          ラフを書いて 交わら          なかったら自分の書          き方まずかったんだ          なあ ミスだったんだ          なあってのを感じ取          れるようにしておい          てください</p>	<p>スターター          ー          スターター          ー          情報            情報            情報            情報            かりたて            かりたて</p>	<p>開始</p>	<p>教授（教師情報提供型）</p>
3	T	<p><u>はい</u> ^</p>		<p>フレーム</p>	<p>境界</p>
4	T	<p><u>それでは</u> えー 20分          か えー 教科書110</p>		<p>焦点化</p>	

		ページのほうに入りたい と思います			
--	--	----------------------	--	--	--

(数学)

この例では、板書されたグラフを用いつつ、教科書に書かれている内容についての解説を行っている。まず、「こんどは こっち上の方ってゆってるね この上のことをゆっています」とグラフの中でどこに注目すべきかを述べる。これは、注意を向けさせる「スターター」のアクトをもつ発話であると考えられる。その後、「反比例のグラフはエックスの値を0に近づけると、ワイの値が限りなく大きくなる」ことを述べ、「で」と述べて「エックスの値を大きくすると、ワイが限りなく0に近似する」ことを述べている。2つの事象を比較しており、「対比型」に近い用いられ方をしている。

一方で、その後「絶対に交わらないことを覚えておくこと」に先行する「で」は、「ゼロにはならない」ことを「絶対に交わらない」と言い換えた上で、そのことを覚えておくように指示する「かりたて」のアクトを持つ発話になっている。さらに「交わったら書き方がまずかったことを感じ取ること」も「かりたて」のアクトを持つと解釈できる。ここの「で」は「添加型」と言える。このように石黒 (2010) で順接型に分類された「で」は、「対比型」や「添加型」など様々な用法で用いられていることが分かる。

(18) の例は、「で」を立て続けに用いている。そして、最後に「はい それでは」と区切り、次の内容に入ろうとすることが観察される。上述した様々な用法で「で」のみを用いることで、今行っている説明が続いていることを示すことができ、生徒の注意を惹きつけ続けることができるのではないかと予想される。

(18)のような例では、転換型の接続表現が用いられない。転換型の接続表現では、「今すべきこと」や「今理解すべきこと」が明示されてしまう。ここでは、既に述べられていることに加えて、新たな説明や指示が行われているため、「転換型」の接続表現は用いられないのだと考えられる。

## 6.7 本章のまとめ

本章では、接続表現に着目して、教室談話におけるその使用を明らかにすることを試みた。

本論文で対象とした教室談話においては、転換型の接続表現が圧倒的に多く用いられており、続いて順接型の接続表現が用いられていた。対比型、逆説型、補足型はそれぞれ2例ずつ、同列型および添加型は1例のみしか観察されなかった。

転換型の接続表現は、第3章および第4章で指摘したように授業の構造と密接に関わっている「はい」とともに用いられることも多く、そのために多く用いられていたと考えられる。一方で、講義談話では、順接型の方が多く用いられることが石黒(2010)で指摘されており、教室談話の特徴であることが示唆された。この理由として、本章で扱った教室談話のデータとの性質の違いをあげた。石黒(2010)は講義形式の授業を取り扱っているが、本章で扱ったデータは、様々な種類のトランザクションが含まれた授業であった。そのことで、教室談話と講義談話で転換型の接続表現の使用に差が現れたと予想される。中学生を対象とした授業であっても、教師の情報提供を中心とした授業でも、転換型の接続表現の使用が多くなるのかについては、さらなるデータが必要であり、今後の課題としたい。

「じゃあ」のような転換型の接続表現は、エクスチェンジの開始の場面に現れた。また、指示を行うような教師命令型のエクスチェンジでは、「じゃあ」を用いて指示を2段階で行う様子が観察された。

一方、順接型の接続表現も一定数用いられていた。順接型では、「だから」の使用が目立った。情報が生徒と共有されていることを終助詞「ね」を用いて確認し、「だから」と後件へと結び付けている様子が観察できた。

また数学において「で」が説明の続く場面に用いられており、説明が続いていることを示すことができる可能性を指摘した。「じゃあ」など転換型の接続表現ではなく、「で」を用いることで、継続性を持たせることができていると考えられる。「で」によって説明を続けたり、「で」を用いて指示を続けることができていた。「じゃあ」による指示では、「教科書を閉じる」など生徒がその指示に従ったことを確認し、さらに、次の指示へと移る場合に用いられたが、「で」は、Aをしたことを確認し、Bに移るという場面ではなく、AとBの両方が指示されているような場面で用いられていた。

第3章、第4章および本章においては、教室談話において用いられる談話標識を分析対象として、教室談話でどのように機能しているのかを述べてきた。この分析は、日本語教育にも貢献ができる。例えば、第二言語として日本語教育において、いままで教室用語として導入されてきた語彙に加えて、「はい」や「じゃあ」を加えることで、教室



の中でどのような言葉に注目すると良いかを提示することができる。

## 第7章 結論

### 7.1 本論文のまとめ

本章では、結論として、本論文のまとめ、本論文の貢献、および、本論文の課題について述べる。第1章では、本論文の立場、その意義についてまとめ、教室談話が制度的談話のひとつとして数えられ分析の対象とする理由を整理した。第2章以降では、Sinclair & Coulthard (1975) に基づいた談話標識の分析を行った。7.1.1 節では、その分析についてまとめた。また、7.1.2 節では、第2章から第6章までの分析を踏まえた教室談話の構造との関連を示した。また7.2 節では、本研究の貢献と意義について、7.3 節では、本論文の課題と今後の展望について述べる。

#### 7.1.1 各章のまとめ

まず、第2章では、第3章から第6章にかけての分析の基礎となる Sinclair & Coulthard (1975) の教室談話モデルを中心に、その理論の中心的な概念を、本論文で扱う教室談話データを例にとりながら説明した。教室談話は、各発話に相当するムーブが集まって、教室と生徒のやりとりであるエクステンションを形作り、エクステンションが集まって授業内の各活動に相当するトランザクションを作っている。このモデルを適用すると、教室談話の構造がはっきりと見える。さらに、第2章においては、教室談話の実例に対して、Sinclair & Coulthard (1975) のモデルのムーブを適用した様子を示し、日本語で行われる教室談話にも適用できるモデルであることを示した。

また、類似のモデルである Bellack, et al. (1966) の概説も行った。Sinclair & Coulthard (1975) の教室談話モデルの妥当性について示し、Bellack, et al. (1966) と比較した。Sinclair & Coulthard (1975) はアクトを規定した上で、それに基づいてムーブを規定している。そのうえでエクステンションを示していることから、ムーブの規定がしやすく構造を明確に示しやすいこと、比較的最近の研究でも引用され妥当性が検証されていることなどから、このモデルを援用することを述べた。

第3章から第5章にかけては、教室談話の構造と談話標識「はい」の関係について述べた。

第3章および第4章においては、応答詞とはみなされない「はい」を取り上げ、教室談話内で使用される「はい」が上述の Sinclair & Coulthard (1975) モデルと密接な関係があることを示した。

まず、第3章においては、「はい」は、Sinclair & Coulthard (1975) モデルの様々なレベルを標示していることを、実際の教室談話の実例から示した。また、標示されているレベルによって、「はい」のみが用いられる場合と、「はい」にともなって「じゃあ」が現れる場合があることを示した。さらに、「はい」を用いて円滑に指示に移行している様子も観察され、教室においては、「はい」が重要な役割を果たしていることを示すことができた。

第4章においては、教師の発話を中心となる談話を取り上げた。教師の発話を中心となり教室内でのやりとりが少ない授業においては、話題の切れ目を標示するマーカーとしての「はい」の役割が明らかとなった。教室談話においては、先行研究でも明らかにされてきた「はい」の機能のうち、富樫 (2002b) で主張される「話題の完成」を表すと考えられる。「はい」は、1つの話題が完成したことを示し、1つの話題の切れ目として用いられていることが主張された。また、それら話題を元に戻す場面でも使われており、そのマーカーとして用いられている可能性も指摘した。さらに、第3章でも指摘されたように、教師の発話の多い教室談話においても、発問や指示から始まるエクステンション開始のマーカーとして機能していることが明らかになった。

以上のように、第3章、第4章にかけては、教室談話において、「はい」が、その構造の中のひとまとまりを分けるマーカーとして機能しており、教室談話の構造をはっきりと示していること、また、エクステンションを始めるための発問や指示のマーカーになっていることが観察された。「はい」や、それに伴って用いられる「では」などは教室談話において、重要な役割を果たしていることが示唆される。「では」などについては、教室談話で多用されていることを、第6章において指摘し、転換型の接続表現として実例を示しながら詳しく分析した。

第3章および第4章で、「はい」が教室談話のひとまとまりの構造を表すことを指摘した。しかし、応答詞ではない「はい」は教室談話の外の談話でも用いられることがある。第5章では、この「はい」が教室談話で用いられた場合に、どのような制約が生じるのかを論じた。一般的には応答詞とされる標識である「はい」の分析を行うため、応答詞と非応答詞としての両面からの「はい」についての先行研究における記述を概観し

た。その後、用例を示しながら、「はい」の教室談話外での使用における制約を考察した。教室談話以外の談話において、「はい」は「談話を管理している者」や「談話を管理しようとする者」によって用いられることを指摘した。教室談話のような制度的談話や、それに準じる談話で用いられるが、それ以外の談話では、談話を管理しようとする場合に用いられることを指摘した。

第6章では、接続表現の教室談話における使用を観察した。接続表現に関する先行研究を参照しながら、7分類に分け分析を行った。本論文の教室談話データでは、転換型の接続表現が圧倒的に多く、80%近くを占めていた。この転換型接続表現は、1例（1%未満）を除き「では」およびそれと同類の接続表現のみで占められていた。このことは、教室談話の特徴であることが示唆された。その他、順接型、添加型の接続表現が多く使用されており、逆接型、対比型、同列型、補足型のそれぞれの接続表現は、1から2例のみ観察された。

転換型の接続表現は、第3章から第5章にかけて観察した「はい」と伴って用いられる場合と、単独で用いられる場合があることを指摘した。前者は、大きな転換点で用いられ、後者は、新たなトランザクションに移ることなく転換する場合に用いられることが示唆された。また、「はい」のあとに、それまでのトランザクションをまとめる焦点化ムーブが続くことがある。その場合には「じゃあ」を伴って用いられることはない。

一方、順接型の接続表現では、「で」および「だから」が比較的多く用いられた。まず「だから」の実例について分析した。「だから」を使用する前に、終助詞の「ね」を用いて情報の共有ができているかを確認し、「だから」を介して因果関係を示している様子が観察できた。「で」が説明の続く場面に立て続けに用いられており、「で」によって説明が続いていることを示すことができる可能性を指摘した。

### 7.1.2 談話標識と教室談話の構造

第3章から第4章にかけては、教室談話の構造をマークしている可能性のある「はい」について述べた。教室談話の特徴とも考えられる特定の標識に着目して分析することで、教室談話の構造の一端を明らかにすることができた。一方、第6章では、接続表現という、ある一定の機能を持ついくつかの談話標識を取り上げ、教室談話におけるその実際の使用を分析した。

第3章から第4章にかけての分析は、教室談話で現れる特定の談話標識「はい」に注目し、その教室における機能を明らかにした。さらに、その標識が、教室談話外でどのように使われているのかを明確にした。

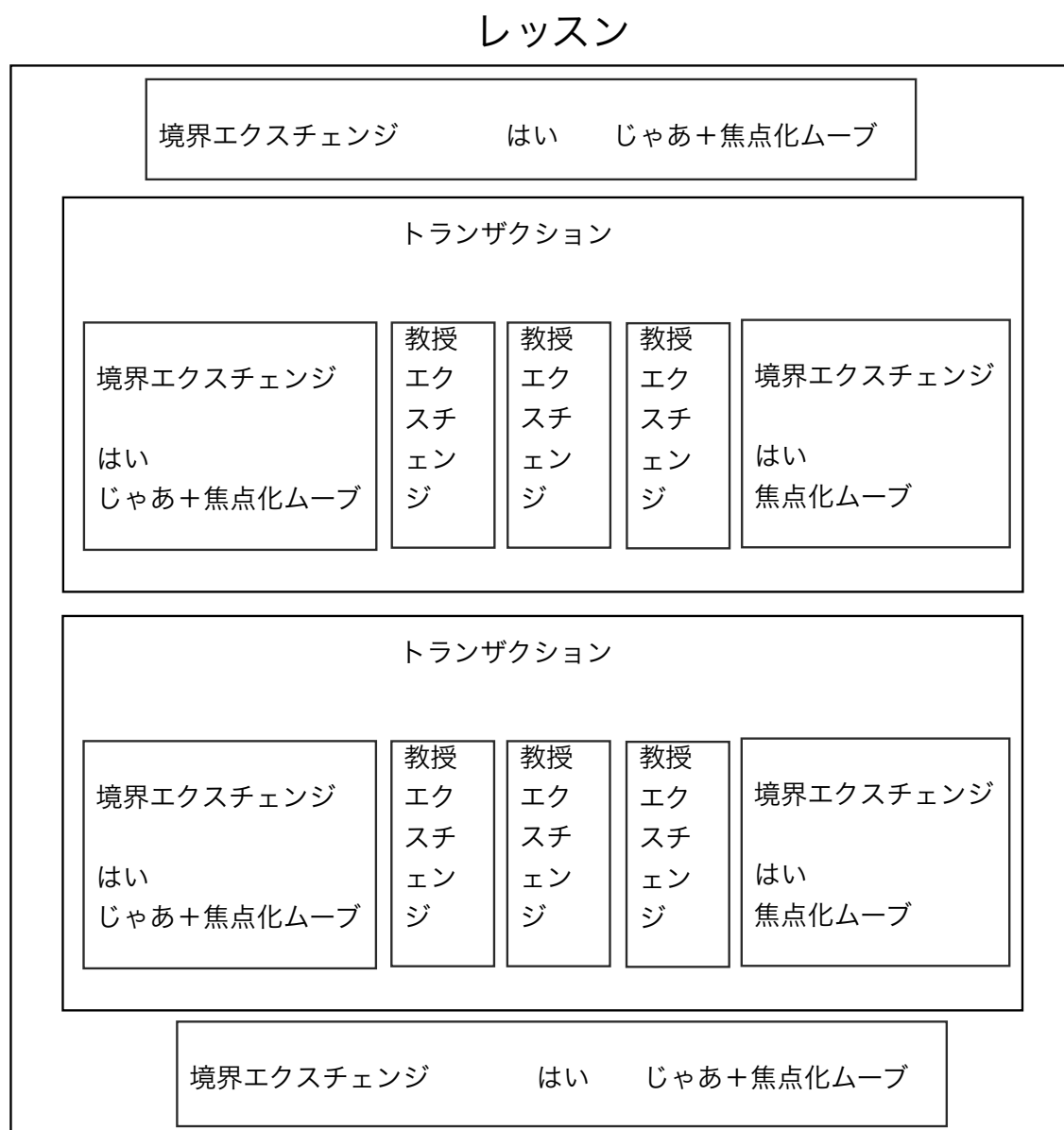
一方、第6章での分析は、接続表現に着目して、それらが、教室の中で用いられた時にどのように機能しているのかを明らかにした。

本論文で議論した各章をまとめると、典型的な教室は、図7-1のようになると考えられる。教室談話においては「はい」が、教室談話の各構造をマークする境界マーカースとしてはたらいている。「はい」によってマークされたトランザクションは「じゃあ」などに続く形で、これから行う内容をまとめて述べる焦点化ムーブや、これから行う内容を示唆するような命令のアクトを含む開始ムーブなどが続く。それによって、トランザクションが作り出されていく。トランザクションに含まれる各エクステンジは、「はい」によってマークされる。情報提供型エクステンジ内では、「で」や「だから」などの接続表現が用いられることで、その一貫性が担保される。おもに教室は「はい」や「じゃあ」といった談話標識を中心にその構造が作り出されているといえる。

石井(1997)でも、「はい」や「じゃあ」などが、教師の教室を作りだそうとする意識と関わっていることを分析している。本論文は、このような談話標識を教室談話の構造に照らしあわせることで、より明確に、その機能を明らかにできた。

本論文は、Sinclair & Coulthard (1975) のモデルに依拠して、教室で用いられる言語的な要素を教師がどのように使っているのかを明らかにした。Sinclair & Coulthard (1975) のモデルを用いて、公立学校の教室談話で用いられる談話標識を分析した研究は管見の限りない。ある特定の制度的談話の構造を示すモデルによる分析を通じた研究により、談話標識と教室談話の構造との関係を明らかにしたことで、従来研究されてきた談話標識の研究に新たな知見を与えることができた。

図 7-1 教室談話の談話標識と各構造の関係



## 7.2 本論文の貢献と意義

本節では、言語研究および教育の分野において、本論文が、どのように貢献出来るのかについて、また、本論文がどのように意義づけられるのかについて考察する。まず、教室談話も含めた談話研究にどのような知見を加えられるのかについて述べる。次に、小中学校の教科教育の教師のことばについて、本論文の分析をどのように役立てることができるのかについて述べる。最後に、本論文が日本語教育にどのように貢献できるの

かについても述べる。

### 7.2.1 談話研究における本論文の貢献と意義

従来の教室談話研究は、主に教育的・相互行為的な観点での分析が中心となってきた (Chaudron 1988, 上田 1997, 秋田 2001<sup>68</sup>, Ohta 2001, 眞 2001, 秋田(編) 2010 など)。一方で教室談話で使われる談話標識については十分に分析が進められているとは言い難い。確かに、教育的な観点からみれば、学習をする者 (児童・生徒、学習者) の学びの過程をダイナミックに明らかにすることも重要である。しかし、特定の言語形式の機能を明らかにすることも、学習者にとっては有益な情報となる。上述した教室談話分析がマクロな視点から教室で用いられる言語を捉えているとすれば、本論文はミクロな視点で分析しているといえる。授業における教師の意図を理解することは、授業への学習者の参加に役立つ。教室談話で頻繁に用いられ、かつ、教師の指示と密接に関わる標識を分析したことは、今後の教室談話における談話標識の分析への足がかりになると考えられる。

本論文は教室談話で用いられる言語形式に着目し、それらが教室談話で用いられることでどのような機能を持つのかを中心に分析を進めている。教室談話を、そこで用いられている言語形式に着目して、分析した研究が本論文である。教室談話を分析する研究は、大きく次の3つに分けられる。1つ目は、教師と生徒のやりとりに着目し、学びの過程を明らかにしようとするものである。たとえば Ohta (2001) は日本語教育の教室談話を取り上げ、教師と学習者の間だけではなく、学習者間のやりとりにも着目し、それらの相互作用によって学びが得られることを明らかにしている。2つ目は、教師の使用する言語形式などに着目し、教室内でどのように効果的に用いられているのかを分析するものである。たとえば、岡本 (1997) は、小学校国語科の教室談話における教師の普通体と丁寧体使用に着目し、その使用が児童と教師とのやりとりに、どのように機能しているのかを分析した。また、3つ目は、教室談話を談話分析的手法で観察し、個々の教師がどのように授業運営を行っているのかをマクロに観察し、教師が自分の授業を振り返ることで、より良い授業に繋げようとするものである。この例として、秋田 (2001)、秋田(編) (2010) などが挙げられる。

---

<sup>68</sup>特に「第5章 教室文化を生み出すコミュニケーションと道具」(pp.100-144)参照。

本論文は、上述の2つ目にあたる分析であるといえる。教室談話を、種々の特徴ある制度的な談話のひとつと捉え、そこでの言語使用の特徴を明らかにしようとする研究の一部に位置づけられる。

制度的談話の構造や、そこでの言語使用を明らかにしようとした研究には、例えば、永井（2006, 2007a, 2007b）がある。永井は看護師の申し送り会話を分析し、その特徴を明らかにしようとした。また佐久間（編）（2010）では、講義の談話の特徴を様々な言語的な形式から明らかにすることが試みられている。本論文も、その一連の研究に位置づけられると考えられる。特定の言語形式に着目し、その使用の様子を観察することで、教室談話の一端を明らかにしようとするものである。

本論文においては、まず、教室談話の特徴的な構造と、特定の言語形式が密接な関係にあることを明らかにした。また、ある特定の機能をもつ言語形式（接続表現）が教師によってどのように用いられているのかを明らかにした。制度的談話のひとつとしての教室談話での言語使用を記述することにより、教室談話が持つ特徴を明らかにしたり、また、ある言語形式の教室談話における特徴的な使用を明らかにすることができる。それにより、種々の談話の体系的な分類へと結びつけることができる。本論文が示したように、談話の類型や、教室談話という特定の談話に注目して分析することで、過去に記述されてこなかった言語形式の機能を明らかにすることに繋がる。この記述を、数量的な分析へと結び付けることで、教室談話の言語的特徴をより明確にすることができると予測される。このような点で、本論文は談話研究への重要な貢献ができると考えられる。

## 7.2.2 小中学校の教科教育における本論文の貢献と意義

本論文は、公立中学校の教室談話を中心に扱った。小中学校の教科教育において、教室談話を言語的な側面からアプローチして分析したことによる教科教育や教師育成への貢献の可能性について述べる。

小学校の教科教育の現場において教師が用いる言語形式などに着目した研究をまとめ、現場の教師向けに改めて書かれたものとして森（2013）があげられる。小学校国語科の教室談話における教師の言語使用の状況の研究を取りまとめ、一般向けに分かりやすく解説している。森（2013）は、「先生方が常日頃実践なさっている子どもたちとの何気ないやりとりが、子どもたちのコミュニケーション能力を伸ばす手立てであるこ



とを実感して欲しいと願っております。(p. ii)」として、教師の教室内での児童とのコミュニケーションのあり方が、児童のコミュニケーション育成に関わっているとの立場より、教室コミュニケーションのあり様を、自身の研究に立脚して、現場の教師向けに記述している。また、Brown & Wragg (2001) も教室における説明の仕方を、自身の研究も含めた形で教師向けに分かりやすく説明している。上述したものの他にも、様々な研究で、教室における教師のことばの研究の成果が、教師向けに書き改められている。

本論文は中学校の教科教育を扱っているが、小学校の教師のことばを中心とした森(2013)と同様の貢献ができると考えられる。森(2013)は、教師が頻繁に使う言語形式などに注目して、それぞれについて、それがどのような機能を持っており、使用する際には、どのような点に注意したらよいのかを記述する。本論文では、「はい」が、教室談話の構造をマークしている可能性を指摘し、さらに、接続表現が教師によって使い分けられている可能性を指摘した。教員養成課程を終え、すでに教壇に立っている教師の言葉を記述することは、教師を目指している学生や、新たに教壇に立つ教師にとっても役立つと考えられる。

また、本論文の第3章および第4章では、教師が教室で使っている「はい」という標識が教室談話の構造をマークしている可能性を指摘した。また、教師によって、「はい」という談話標識が、明確な機能をもって教室内で使われていることが分かった。教師が、談話標識の教室における「機能」を知ることで、より効果的に使おうとすることができる。

さらに、第6章においては、接続表現の使用を観察した。教室談話においては、限られた種類の接続表現が使われていること、また、逆接の接続表現はほとんど用いられていないことが分かった。教室談話におけるこのような傾向を示すことで、新人の教師は、先輩の教師の教室談話の進め方を参考にすることができる。

上述のように、本論文において、教師の言葉を記述したことは、教師の育成や、教師自身の言葉の使用の再確認といった際に、有益であると考えられる。本論文は、事例研究に過ぎないが、中学校の教室談話のデータを増やし、一般化を進めていくことで、教室談話の言語的なより説得力のある記述が可能になると考える。

### 7.2.3 日本語教育における本論文の貢献と意義

本節では、日本語教育における貢献を考える。日本語教育における教室談話の分析は、教室内での日本語の習得に根ざした研究が多い (Ohta 2001, 村岡 1999, 文野 2004 など)。また、日本における英語教育でも同様の研究がみられる (大里・吉田 1988)。日本語の教室談話を記述することにより、効果的な日本語教育のあり方を、教室から探る研究である。例えば、村岡 (1999) は日本語の教室談話の様子を記述することで、日本語教師が授業を再確認する手立てを提供した。また、文野 (2004) は「質問説明」連鎖が終了する様子を記述した。

一方で、大学の講義を分析した研究 (平川 1991, 野村 1996, 渡辺 2007, 佐久間(編) 2010 など) には、高等教育機関で専門教育を学ぶ日本語学習者にとって有益な情報を提示することを目指したものが多い。平川 (1991) は、講義の談話で現れる接続表現を分析し、高等教育機関で専門教育を学ぶ日本語学習者に対しての効果的な教材を作成することを目指している。本論文は、この大学の講義の研究と同様の貢献ができると考えられる。本論文では公立中学校の教室談話を中心に分析をしているが、日本語教育に貢献ができる点について以下に述べる。

日本の中学校で学習する日本語を母語としない学習者として想定されるのは、大学教育の現場とは異なり留学生ではない。親と一緒に日本に住み、日本の公教育を受ける者であると考えられる。このような環境で勉強する生徒にとって、本論文で明らかにされることは有益な知識になると考えられる。本論文で示唆されるように、教師の言葉は、時として特徴的である。たとえば、第3章や第4章で指摘されたように、「はい」を応答詞としてではなく用いると、教室の構造をマークする談話標識となったり、指示を開始するマーカーになったりすることが指摘された。また、第6章においては、接続表現が、「はい」とともに教室の構造を作り出しており、それぞれの標識により標示しているレベルが違うことも示唆された。教師が、どのような意図をもって、談話標識を使っているのかが明らかにされれば、日本の中学校で教育を受ける、日本語を母語としない生徒にとっても有益になりえる。

また、本論文の第5章では、教師が用いている「はい」という談話標識の教室外での使用制約についての記述を試みた。公立中学校に限らず日本語教育の現場でも教師によって「はい」という談話標識が使われていることが予想できる。教室の中では、ある特

定の機能を持って用いられる標識が、教室の外では、どのような制約を持って用いられるのかを日本語学習者が知ることによって、不自然な使用を避けることができる。

本論文は、公立中学校の教室談話を対象とした分析であるが、上述のように日本語教育にも貢献できると考える。

### 7.3 本論文の課題と今後の展望

本節では、本論文の課題と、今後の展望について述べる。7.1 節では、本論文を概観し、7.2 節では、本論文の意義と貢献について述べた。

既に述べたように、本論文の第3章を除く全ての章では、3名3教科の公立中学校におけるデータを分析したに過ぎず、一般化することにはほど遠い。本論文で示唆されたことをより一般化するためには、具体的なデータ数を増やすことや、観察対象となる教師の属性や、教科を増やしていくことが必要である。

また、本論文では、中学校教室談話を取り上げたが、小学校や高等学校など多くの子どもたちが通うこととなる学校における調査も必要である。先行研究の国語以外の教科教育のデータの多くが、教師と学習者である児童や生徒とのやり取り（あるいは児童や生徒同士のやりとり）の教育的効果に注目したものである（藤江 2000, 當眞 2001, 高垣・中島 2004, 山森 2005 など）。一方、本論文では言語的な形式に着目し、その教室談話での使用の様子を記述したものである。本論文は、教室談話研究に新たな知見を提供することができる。しかし、本論文が主に扱う教室談話での言語的な形式の分析を行うためには、データの量を増やすことは必須であるといえる。小中に限らず高校をも含めたデータを増やすことにより、本論文の分析を、より一般化し、教育に貢献できるような記述が行えると考えられる。

一方、本論文で指摘した言語形式の使用が、教室談話に限られるのかも調査される必要がある。第5章では、第3章および第4章で主に取り上げた「はい」の教室談話外の談話における使用についてその制約を述べた。このように、本論文で示された、教師による言語形式の使用が、教室談話に限られるのか、それとも、教室の外の談話でも存在しているのかを明らかにし、教室談話でのみ特殊な使用がなされているのかを分析する必要がある。

さらに、日本語教育の貢献についても述べた。これについても、本論文では、公立中

学校の教室談話を中心に分析したに過ぎない。日本語教育の現場においても、本論文で論じたことと同様の現象が見られるのか明らかにする必要がある。

上述したように、本論文をより意義のある研究にするためには、データ数を増やすこと、また、データの種類を増やして中学校の教室談話における本論文で扱った言語形式の使用の特徴を明らかにしていくことが必要とされると考えられる。

## 参考文献

- Bardovi-Harlig, K. & Hartford, B. S. (2005) Institutional Discourse and Interlanguage Pragmatics Research. In: Bardovi-Harlig, K. & Hartford, B. S. (ed.) *Interlanguage Pragmatics: exploring institutional talk*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 7-36.
- Bellack A.A., Kliebard H.M., Hyman, R.T., Smith, F. L. Jr. (1966) *The Language of The Classroom*, New York, NY: Teachers College Press.
- Brown, G.A. & Armstrong, S. (1984) Explaining and Explanations. In: Wragg, E.C. (ed.) *Classroom Teaching Skills*, London: Nichols, pp.121-148.
- Brown, G. A. & Wragg E. C. (2001) *Explaining in the Secondary School*, London: Routledge.
- Cazden, C. B. (2001) *Classroom Discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Chaudron, C. (1977) A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. In: *Language Learning*, vol.27, No. 1, pp.29-46.
- Chaudron, C. (1988) *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, P & Heritage, J. (eds.) (1992) *Talk at Work: Interaction in institutional settings*, Cambridge: Cambridge University Press,.
- Flanders, Ned A. (1972) *Teacher Influence, Pupils, and Achievements*. U. S. Washington, DC: Government Printing Office.
- Mayr, A. (2008) (ed.) *Language and Power An Introduction to Institutional Discourse*, London: Continuum.
- Mehan, H. (1979) *Learning Lessons*. Cambridge. Harvard University Press.
- Ohta, A.S. (2000) Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: J.P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. New York, NY: Oxford University Press, pp. 51—78.
- Ohta, A. S. (2001). *Second Language Acquisition Processes in the Classroom : Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Sarangi, S. & Roberts, C. (ed.) (1999) *Talk, Work and Institutional Orders*. New York, NY: Walter de Gruyter.
- Schiffrin, D. (1988) *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (2003) *Discourse Markers: Language, Meaning, and Context*.  
In: Schiffrin, D. et al. (ed.) *The Handbook of Discourse Analysis*.  
Malden, MA: Wiley-Blackwell, pp.54-75.
- Sinclair, J. M. & Coulthard, R.M. (1975) *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford :  
Oxford University Press.
- 秋田喜代美 (2001) 『子どもをはぐくむ授業づくり』岩波書店.
- 秋田喜代美 (編) (2010) 『教師の言葉とコミュニケーション』教育開発研究所.
- 石井恵理子 (1996) 「教室会話に見る教師の意識と子どもの受けとめ」『聴解過程の解明』(文部省科学研究費補助金(一般研究(B))「日本語教育と国語教育における聴解過程の解明—教室談話の観察と分析による—」研究成果報告書,  
pp. 41-52.
- 石井恵理子 (1997) 「教室談話の複数の文脈」『日本語学』第 16 卷第 3 号、明治書院,  
pp. 21-28.
- 石黒圭 (2010) 「講義の談話の接続表現」佐久間まゆみ(編)『講義の談話の表現と理解』くろしお出版, pp. 138-152.
- 市川孝 (1978) 『国語教育のための文章論概説』教育出版.
- 稲垣恭子 (1981) 「クラスルーム・リサーチの視点と方法—A.A.ベラックの研究を中心として—」『教育社会学研究』第 3 6 集, pp.145-155.
- 上田智子 (1997) 「「授業」の相互行為的産出 —授業分析の一視点として—」『日本語学』第 16 卷第 3 号, 明治書院, pp.52-63.
- 大里文人・吉田一衛 (1988) 「相互作用分析の実際」金田道和(編)『英語の授業分析』大修館書店, pp.171-218.
- 岡本能里子 (1997) 「教室談話における文体シフトの指標的機能 —丁寧体と普通体の使い分け—」『日本語学』第 16 卷第 3 号, 明治書院, pp.39-51.
- 岡本能里子・吉野文 (1997) 「電話会話における談話管理—日本語母語話者と日本語非母語話者の相互行為の比較分析—」『世界の日本語教育』7, pp.45-60.
- 沖久雄 (1993) 「肯定応答詞と否定応答詞の体系」『日本語学』第 12 卷第 4 号, 明治書

- 院, pp.58-67.
- 奥津敬一郎 (1989) 「応答詞「はい」と「いいえ」の機能」『日本語学』第8巻第8号, 明治書院, pp.4-14.
- 甲斐睦朗(編)(1996)『聴解過程の解明(文部省科学研究費補助金(一般研究(B))「日本語教育と国語教育における聴解過程の解明—教室談話の観察と分析による—」研究成果報告書)』.
- 甲斐睦朗 (1997) 「授業の談話分析の方法」『日本語学』第16巻第3号, 明治書院, pp.13-20.
- 加藤幸次 (1977) 『授業のパターン分析』明治図書.
- 河野義章 (2005) 「授業を実施する」高垣マユミ(編著)『授業デザインの最前線 理論と実践をつなぐ知のコラボレーション』北大路書房, pp.103-121.
- 熊谷智子 (1997) 「教師の発話にみられるくり返しの機能」『日本語学』第16巻第3号, pp.30-38.
- 熊取谷哲夫 (1992) 「電話会話の開始と終結における「はい」と「もしもし」と「じゃ」の談話分析」『日本語学』11(9), 明治書院, pp.14-25.
- 現代日本語研究会(編)(1998)『男性のことば(職場編)』ひつじ書房.
- 近藤有美 (2004) 「教室における教師の「いいですか」の発話機能」『ことばの科学』17, 名古屋大学言語文化研究会, pp.23-38.
- 佐久間まゆみ (1992) 「接続表現の文脈展開機能」『日本女子大学紀要 文学部』41, pp.9-22.
- 佐久間まゆみ (2002) 「接続詞・指示詞と文連鎖」仁田義雄・益岡隆志(編)『日本語の文法4 複文と談話』岩波書店, pp.116-189.
- 佐久間まゆみ(編)(2010)『講義の談話の表現と理解』くろしお出版.
- シオン, アンドレア (2008) 『日本語のテレビ・ニュースの研究: 談話の構造と情報の流れを中心に』筑波大学博士(言語学)学位論文.
- 高垣マユミ・中島朋紀(2004)「理科授業の共同学習における発話事例の解釈的分析」『教育心理学研究』52, pp.472-484.
- 滝浦真人 (2008) 『ポライトネス入門』研究社, pp. 124-154.
- 田窪行則・金水敏(1997)「応答詞・感動詞の談話的機能」『文法と音声』くろしお出版, pp.257-279.

- 田中彰夫 (1984) 「接続詞の諸問題—その成立と機能—」 鈴木一彦・林巨樹 (編) 『研究資料日本文法第4巻 修飾句・独立句編 副詞・連体詞・接続詞・感動詞』 pp. 81-123, 明治書院.
- 當眞千賀子 (2001) 「教室の談話分析」やまだようこ・サトウタツヤ・南博文 (編) 『カタログ現場心理学—表現の冒険』 金子書房, pp.20-27.
- 富樫純一 (2002a) 「あいづち表現形式に見る心内の情報処理操作について」『筑波大学「東西言語文化の類型論」特別プロジェクト研究成果報告書 平成13年度V』, pp.27-41.
- 富樫純一 (2002b) 「「はい」と「うん」の関係をめぐって」「うん」と「そう」の言語学』 ひつじ書房, pp.127-157.
- 永井涼子 (2006) 『看護師による「申し送り」会話の分析—インターアクションの有無による諸特徴の差異について』 筑波大学大学院地域研究研究科修士論文.
- 永井涼子 (2007a) 「看護師による「申し送り」会話の談話交替管理--スタイルシフトを中心に」『日本語教育』 135, pp. 80-89.
- 永井涼子 (2007b) 「看護師による「申し送り」会話のインターアクション：雑談との比較を通じて」『筑波応用言語学研究』 14, pp.73-86.
- 野村美穂子 (1996) 「大学の講義における文科系の日本語と理科系の日本語—フィラーに注目して—」『文教大学教育研究所紀要』第5号、文教大学附属教育研究所、pp.91-99.
- 橋内武 (1999) 『ディスコース —談話の織りなす世界—』 くろしお出版.
- 平川八尋 (1991) 「理工系講義に現れる接続表現の分析—教材作成のための基礎資料分析—」『長岡技術科学大学 言語・人文科学論集』 5, pp.93-102.
- 藤江康彦 (2000) 「一斉授業の話し合いの場面における子どもの両義的な発話の機能—小学校5年の社会科授業における教室談話の分析」『教育心理学研究』 48, pp.21-31.
- 文野峯子 (2004) 「「質問—説明」連鎖終了に関する質的研究—初級日本語クラスの一斉授業の場合—」『日本語教育論集』 20, pp.34-49.
- 三宅和子 (2011) 『日本語の対人関係把握と配慮言語行動』 ひつじ書房.
- 村岡英裕 (1999) 『日本語教師の方法論—教室談話分析と教授ストラテジー—』 凡人社.
- メイナード, 泉子・K (2005) 『談話表現ハンドブック』 くろしお出版.



- 森篤嗣 (2013) 『授業を変えるコトバとワザ：小学校教師のコミュニケーション実践』  
くろしお出版.
- 森山卓郎 (1989) 「応答と談話管理システム」『阪大日本語研究』大阪大学文学部日本語学科 (言語系), pp.63-88.
- 茂呂雄二 (1991) 「教室談話の構造」『日本語学』第 10 卷第 10 号, 明治書院, pp.63-72.
- 茂呂雄二 (1997) 「教室の声のエスノグラフィー授業の談話分析の課題」『日本語学』  
第 16 卷第 3 号, 明治書院, pp. 4-14.
- 山根智恵 (2002) 『日本語の談話におけるフィラー』くろしお出版.
- 山元一晃 (2008a) 「教室談話における教師の「ハイ」の機能—話題の完成という観点から—」『筑波応用言語学研究』15, 筑波大学大学院博士課程人文社会科学  
研究科文芸・言語専攻応用言語学領域, pp.127-138.
- 山元一晃 (2008b) 『教室談話における「ハイ」の談話構成機能』平成 20 年度筑波大学  
大学院文芸言語専攻修士論文.
- 山元一晃 (2011) 「談話標識「はい」の語用論的考察」『日本語学会 2011 年度秋期大会  
予稿集』pp. 171 – 176, 日本語学会
- 山元一晃 (2013) 「教室談話における境界マーカー「はい」と教室外での使用：その使用  
制約に注目して」『日本語／日本語教育研究』4, ココ出版, pp.199-214.
- 山森光陽 (2005) 「授業を分析する」高垣マユミ(編著)『授業デザインの最前線 理論  
と実践をつなぐ知のコラボレーション』北大路書房, pp.159-180.
- 渡辺文生 (2007) 「講義という談話の基本構造」『平成 19 年度日本語教育学会予稿集』  
日本語教育学会, pp.239-241.

## 用例出典

- 第 5 章 (職場) 『男性のことば (職場編)』(現代日本語研究会(編) 1998 ひつじ書房)  
付属 CD-ROM

## 各章と既発表論文との関連

本論文の各章と、既発表論文との関係は以下の通りである。ただし、大幅な加筆および修正を行っている。

- 序章 「本論文の目的と構成」(新規執筆)
- 第1章 「本論文の立場と枠組み」(第1節、第3節および第4節 新規執筆)
- 第2節 山元一晃(2008b)『教室談話における「ハイ」の談話構成機能』平成20年度筑波大学大学院文芸言語専攻修士論文。
- 第2章 「教室談話モデル」  
山元一晃(2008b)『教室談話における「ハイ」の談話構成機能』平成20年度筑波大学大学院文芸言語専攻修士論文。
- 第3章 「教室談話の構造を表す談話標識」  
山元一晃(2013)「教室談話における境界マーカー「はい」と教師の指示—境界マーカーによる授業の構造化—」『日本語／日本語教育研究』4, ココ出版, pp. 119-214.
- 第4章 「教師の話を中心とした授業における「はい」」  
山元一晃(2008a)「教室談話における教師の「ハイ」の機能—話題の完成という観点から—」『筑波応用言語学研究』17,筑波大学大学院博士課程人文科学研究科文芸・言語専攻応用言語学領域。
- 第5章 「教室談話に用いられる談話標識の教室外での使用」  
山元一晃(2011)「談話標識「はい」の語用論的考察」『日本語学会2011年度秋期大会予稿集』日本語学会, pp. 171 - 176.  
山元一晃(2013)「教室談話における境界マーカー「はい」と教師の指示—境界マーカーによる授業の構造化—」『日本語／日本語教育研究』4 ココ出版, pp. 119-214.
- 第6章 「教室談話における接続表現の使用」  
山元一晃(2014)「接続表現の教室談話での使用—構造に着目して—」『日本語学会2014年度秋季大会予稿集』pp. 59-66.
- 第7章 「結論」(新規執筆)