

発話解釈モデルに基づく「聞くこと」の指導の有効性

迎 勝 彦

0. はじめに

学校教育における「話しことば教育」といった場合の「話しことば」とは、一般に「話す」と「聞く」といった言語活動を合わせもつ意味において用いられる。言語を表現と理解の行為としてとらえる時枝（1955）は、言語行為を表現行為と理解行為とに分け、表現行為のうち、音声を媒体とするものを「話す」、理解行為のうち、同じく音声を媒体とするものを「聞く」と区分している。両者は互いに独立的なものではなく、相互に依存し合う関係性を有した言語形態であるとして次のように述べている。

例へば、「話す」行為は、それ自身、単独に孤立して成立するものではなく、常に「聞く」行為に連続し、屢々、「聞く」行為の予想の下に行為されるといふことである^①。

時枝（1955）は、「書く・話す・読む・聞く」の各言語形態を何を媒材とするかで区分するとともに、表現的機能を有するものと理解的機能を有するものとに分けているが、表現行為と理解行為とは不可分なものであり相互に依存することもまた認めている。このように「話しことば」という場合の「話す」と「聞く」との統合的認識は、交互的連続性をもつ活動形態であるという意味において、音声言語の表現的側面と理解的側面との相互依存性に基づいて言語活動をとらえたものであると考えられる。本稿ではとくにそれぞれの言語活動が行為的機能を有するものとしてとりあげられていることに着目し、発話を形成するなかで理解行為がどのように遂行されているのか考察する。とくに「聞く」活動の行為的側面を強調することにより、これを「聞くこと」と措定し、そのうえでこの行為が発話の形成とどのように連動して行われているのか明らかにすることを目的としたい。

安（1996）は、「聞くこと」の教育が克服すべき点として、内的な活動であることに起因する「聞くこと」そのものの「対象の把握」の困難性を指摘している^②が、本稿では「聞くこと」の過程に何らかの指標を設けることにより、対象としての「聞くこと」の内実把握を試みる。こうした考察は、学習者の理解行為としての「聞くこと」そのものに対する認識とその指導を根拠あるものにするための基礎的研究になるものと考えられる。

1. 発話解釈過程—語用論に基づく理論的枠組み—

発話行為の遂行により表出される言語表現は字義通りの意味とその含意によって形成される。このため聞き手には、発話行為において明示的に述べられる言語表現と非明示的に伝達される意味内容との関係を推し量るとともに、発話に含まれる命題 (proposition) を解釈し、それら命題を一貫性のあるものとして関係づけることが求められる⁶⁾。このように発話行為間における発話のやりとりにおいて一貫性が保証されるためには、相互に何らかの脈絡をもった関連性が存在するはずであり、本稿ではこれを語用論 (pragmatics) 的な枠組みによりとらえようとする。

Austin (1962) は、質問や命令などの発話を行う際の当該発話のなかに含まれる行為を発語内行為 (illocution) として措定し、このとき聞き手に対して潜在的に作用する発語内効力 (illocutionary force) が遂行されることを示した⁶⁾。発語内効力は明示される場合もあればそうでない場合もあり、遠回しの表現や沈黙といった聞き手に向けられた発話が間接的なものである場合には、発話行為は非明示的な発語内行為を中心として遂行される。この過程において、聞き手には当該発話における発語内効力を推測するとともに、命題内容を確定することが求められるのである。以上のことから、聞き手は、字義通りの意味と言外の意味の理解を目的とした語彙項目や文法的知識の活用に加え、談話の背景情報を取り入れた何らかの解釈機構を働かせているものと仮定することができる。そこで本節では、発話の語彙的、命題的レベルから関連性のレベルにわたる聞き手の発話解釈過程について語用論的側面からの分析を試みた Rost (1990) の発話解釈モデルを取り上げ、このモデルに基づいて考察を加えていくことにする。

Rost (1990) は発話解釈が次の(1)~(5)の推論過程を経ることを示している⁶⁾。

- (1) 語彙的な言及 (lexical references) の意味を推測する。
- (2) 事例との関連に基づいて命題の意味 (propositional meaning) を構成する。
- (3) 談話に基層 (概念的) 意味 (base (conceptual) meaning) を付与する。
- (4) 談話に内在する意味のつながりをとらえる。
- (5) 状況において適切な話し手の意図を想定する。

対話者において相互理解が達成されるためには、語彙的・文法的知識に基づいて発話の命題の意味が推測される必要がある。これは上記の推論過程(1)と(2)に関係する。さらに談話の概念的な枠組みや発話と発話がどのようなつながりをもって談話が展開しているのかといった推測は上記過程(3)と(4)に、文脈をふまえた対人間の関連性 (relevance) の付与には上記過程(5)が関係することになる。聞き手はこれら段階的な手続きをふまえることにより発話に含まれる意味を再構成する。この一連の過程は、(a)ことばの解釈がどのような慣習の下になされるのか、(b)談話において聞き手は自分の番に何を表現するのかといった二つの要因に関する知識に基づいている。

以上の枠組みをふまえ、Rost (1990) は聞き手の理解の方略を次の3段階にわたる発話解釈モデルにより示している⁶⁾。(i)は発話を含むテキスト全体の基層的な意味に関する解釈、(ii)は発話そのものの語彙的、命題の意味に関する解釈、(iii)は話し手による発話の表出を動機づける

語用論的な文脈の解釈として説明されるものである。

発話は、次の(i)(ii)(iii)の解釈を統合することにより理解される。

- (i) 基層意味の解釈
- (ii) 命題的意味の解釈
- (iii) 関連性の解釈

次の2例は、一つの発話に対して、聞き手が解釈に際する3段階の手がかりを統合しながら、どのようにその発話に意味を付与するかについてRost (1990) が例示したものである⁹⁾。

【例1】

状況：AとBと一緒に働く。二人は複写機の前で偶然出くわす。

A：スーツがとても似合いますね、とてもすっきりしてみえますよ…。

B：まあ、ありがとう。

Aの発話により、Bがどのような表象 (representation) を理解したのかは次のように示される。

- (i) 基層意味：服装と外見はくだけた話における有効的な話題である；話し手は主張く「スーツがとても似合いますね」を支持する情報として「すっきりして」を使用しているものととらえられる。
 - (ii) 命題的意味：「私が今着ている服は似合っている」と話し手は話している；「私がすっきりしてみえる」と彼女は言っている。
 - (iii) 談話の関連性：話し手の意図を考慮する：a 私は似合っていると彼女は言っている；お世辞のようだ。b 私がやせたことに彼女は気づいている；称賛のようだ。彼女の発話を称賛ととるべきだろうか、それともお世辞ととるべきだろうか？
- Bの発話により何が表現されたのかについて検討を加えると、最初は少しの戸惑いがあったものの、BはAの発話をお世辞として受け取ったものとして解釈することができる。

【例2】

状況：Bはアメリカで雇用のための面接を受けている。

A：[申し込み用紙を詳しく見た後で] あなたのお子さんは全員メキシコに住んでいるのですか？

B：[少したって] メキシコですか？ いえ、いえ、ここです。

Aの発話により、Bがどのような表象を理解したのかは次のように示される。

- (i) 基層意味：仕事に関する面接での質問は家族と現在の家族の状態に焦点をあてる；申し込み書から私には子どもがいることをAは知っている。当該質問は私の家族に関してより多くの知識をAに与える。
- (ii) 命題的意味：Aは私の子どもに関する質問をしている；「私の子ども達はメキシコにいま

すか？」とAが質問しているものと私は考える。

(iii) 談話の関連性：私の子どもがアメリカで私と一緒に暮らしているかどうかに関してAは知りたがっているものと私は考える；おそらく、これは仕事に関する面接において適切な質問であろう。しかし、私の子どもに関する質問に対して、規則通りに理由を明確にすることがそんなに大切なことのように思えない。

● Bの発話により何が表現されたのかについて次のように示される。

Bの返答の「いえ」は、「あなたの子どもは（今）全員メキシコにいるのですか？」という質問を理解（あるいは誤解）して形式的（あるいは規則通り）に答えたものであると考えられる。さらにこの「いえ」は、談話の関連性のレベルにおける回答であるとも考えられる。この場合、Bの発話には「私の子どもに関してそれ以上の質問をするのはよけいなことだ。」といった意味内容が含まれているものと解釈することが必要となる。

このように発話解釈には、語彙項目や文法的な知識に基づく発話そのものの解釈から命題の確定を経て関連性を推論していくといった言語使用の状況まで含めた解釈能力を必要とすることがわかる。どのような場面においてどのような発話解釈過程のレベルを適用すべきか、それぞれのレベルに基づく学習をうながすにはどのような指導が行われるべきかが問われることになる。

2. 国語科教育における語用論的アプローチ

国語科教育の立場から語用論を扱った先行研究、または立論の過程において語用論を援用した先行研究として、難波（1992, 1995a, 1995b, 1995c, 1995d, 1995e, 1996a, 1996b）、難波・牧戸（1997）、藤原（1993）、山元（1994, 1996）、山元・田中（1996）をあげることができる。

難波（1995a, 1995b, 1995c, 1995d, 1995e, 1996a, 1996b）では、語用論の一領域である関連性理論（Relevance Theory）^⑧の理論的枠組みをもちいて、発話の解釈が表意の確定と推意の確定により行われることを示し、この表意の確定と推意の確定とを統合する過程において伝達が成立することを明らかにしている^⑨。ここでいう表意の確定とは、日本語の音韻・文字・語彙・文法といった各知識に基づく解釈（コード解釈）と発話の場面に適切な指示語の指示対象の選択・決定および多義語の意味決定を行う推論解釈によってなされるものであり、推意の確定とは、文脈・場面・人物像・ノンバーバルコミュニケーション・音調・表現を推論することによりなされる推論解釈のことを指す。とくに難波（1995a, 1996b）では、音声言語と文章言語を総じてコミュニケーションとしてとらえた読者論的な授業の構築を図っている。ここで強調されるのは、「読者論的でしかも語用論に基づいた授業」^⑩を構想するためには、文学作品における「物語世界（登場人物の意図・気持ちを推論する）」「表現世界（語り手の意図を推論する）」「現実世界（作者の意図を推論する）」のどの「世界」で解釈させるかを明確にする必要があるという点である。学習者それぞれの解釈を検討するためにも、どの「世界」で議論させるかを教育内容と照らし合わせることに

よって決定し指導すべきであるといった指摘がなされている。

山元 (1994, 1996), 山元・田中 (1996) は, 対話教育研究に関連性理論を援用した先行研究である。これらはともに対話能力に関する一連の研究の成果を提供するもので, 関連性理論に基づく対話行為モデルの作成と個々の発話の機能的特質の分析を目的とした発話機能の分析カテゴリーの設定がなされるとともに, この設定に基づく対話能力の実態調査が行われている。ここで示される対話行為モデルとは, 「相手の発話を聞き取る聴解過程には, 相手発話の文字どおりの意味を理解する段階と言語化されていない発話意図を汲み取る段階が考えられる。聞き手はこれらの段階を経て把握した聴解内容をもとにしながら自己の記憶装置の中から関連性のある文脈を呼び出して表現内容を生み出していくのである。」⁽¹¹⁾として説明されるものである。とくに理解活動に関しては, 発話を形成する表意と推意の確定により推論解釈が行われることが示されている。

また難波・牧戸 (1997) では「認知科学や言語学, および国語教育の先行研究の諸成果を統合した, 読む・書く・聞く・話すを包含する言語活動の心内プロセスモデル」⁽¹²⁾を提案しており, この心内プロセスモデルは, 「言語認知空間」「言語産出空間」「メタ認知空間」の三つに分けられること, このうち言語認知空間は解釈の部門と記憶の部門とに分けられ, 両者をつなぐのがコード解釈と推論解釈であるとされる。これは立論の過程において語用論を援用した先行研究であり, とくにこの過程において関連性理論が関与することが示されている。さらに難波 (1992) では, テクストの理解は意味のまとまりである「結束性」を得ることであるとし, この結束性を得るためにもテキストの「結束構造」を創造, 発見, 結束する必要があるとしている。この結束構造は3種類に分けられるが, このうちの 하나가コンテキストを想定することにより示される語用論的結束構造であるとされる。藤原 (1993) では, Grice (1975) により示される言語表現の含意 (implication) を教師の発問を分析するための理論的な枠組みとし, 文学の授業における発問について検討を加えている。

聞き手による理解活動の特性を明らかにするうえで, これらの先行研究は発話解釈に関する語用論的分析が有効であることを指摘するものであるといえる。難波氏による一連の研究は, コード解釈と推論解釈とを区別した指導を行うこと, とくに学習者同士で何らかの話題・論題について議論させる場合, 推論解釈においてどのようなコンテキスト知識を利用したのかを明示させることにより, 学習者の解釈の責任を明確化することが解釈の「アナーキズムを防ぐ」⁽¹³⁾うえでも必要であることを指摘している。この点とはとくに, Rost (1990) による発話解釈モデルの「聞くこと」の指導への適用の有効性を保証するものと考ええる。

Rost (1990) による発話の「基層意味の解釈」「命題の意味の解釈」「関連性の解釈」といった3段階にわたる解釈過程モデルは, 関連性理論の理論的枠組みを導入することにより説明されるものである。本節で取り上げた諸研究も聞き手による発話解釈がどのように行われているのかということに焦点を当てた場合, 理解過程が異なる解釈により構成されることを支持する点で, その主旨は概ね一致するものだといえる。明確には区別できるものではないものの, コード解釈と推論解釈との区別は, Rost (1990) の説明する「基層意味の解釈」・「命題の意味の解釈」と「関

連性の解釈」との区別に対応するものとしてとらえることができる。山元（1996）は、これらの区別を相手発話の字義通りの意味を理解する段階と言語化されていない発話意図を汲み取る段階とに分けており、Rost（1990）の「関連性の解釈」と対応する後者に関しては「聞き手はこれらの段階を経て把握した聴解内容をもとにしながら自己の記憶装置の中から関連性のある文脈を呼び出して表現内容を生み出していくのである。その際、聞き手の深層レベルで呼び出されるものとして『対話行為に関する記憶』『話題に関する記憶』『対話方略に関する記憶』が考えられる。」⁴⁴⁾として説明を加えている。このことから言語表現の解釈では、話し手が伝えようとする命題内容を復元することを目的として、談話の形式的構成要素のつながりの解読から語用論的な文脈の呼び出しを必要とする関連性の解釈まで行われることがわかる。以上の先行研究をふまえることにより、発話解釈には文法規則に制限を受けるコード解釈以外に、文脈に影響を受ける語用論的な推論解釈が関与すること、およびこの解釈過程は、Rost（1990）が示すような何らかの段階を経るものと仮定することができる。

本稿で問題とするのは話し手により表出された発話を聞き手がどのように受容するのかという点であり、さらにはこの過程が聞き手の次の発話の形成とどのように関連づけられるのかということになる。そこで、Rost（1990）の発話解釈モデルを授業における発話のやりとりの分析に適用することにより、聞き手による発話解釈の過程について考察を加えることにする⁴⁵⁾。

3. 発話解釈モデルの適用による発話分析

3-1. 教材

本節では、Rost（1990）の示す発話解釈モデルを国語の授業分析に適用する。ここで取り上げる事例は、中学生を対象とした国語の授業であり、詩教材を媒材とした授業者と学習者との発話のやりとりを取り上げたものである⁴⁶⁾。授業で取り扱った教材は次のとおり（原文は縦書き）。

- | | |
|-----|---|
| 第1連 | A i（愛）の頭字、片仮名と／アルハベットの書き初め、／わたしの好きなAの字を／いろいろに見て歌いませよ。 |
| 第2連 | 小さくてきゃしゃなAの字は／遠い岬に灯台を／ほっそりとして一つ立て、／それをめぐるは白い波。 |
| 第3連 | □ Aの字は／広い砂漠の砂を踏み／さっく、さっくと大足に／あちらを向いて急ぐ人。 |
| 第4連 | そして折々Aの字は／道化役者のピエロオの／赤い尖った帽となり、／わたしの前に踊り出す。 |

3-2. 文脈

当該授業と発話のやりとりに関する文脈情報を以下に示す。

①分析対象：授業実施校；茨城県西茨城郡岩瀬町立岩瀬西中学校

授業実施学級；2年5組 授業実施日時；平成7年11月10日5校時

授業者；光田亮子（筑波大学大学院生／教職未経験）

②分析方法：観察法；VTRを2台設置（前方と後方からの全体固定）。カセットテープレコーダーを設置するとともに、授業記録（プロトコル）をとる専門の記録者を配した。分析は「授業者と子どもたちとの間でもかわされるコミュニケーション」に焦点を当てて行った。

③状況：授業特性は以下のとおり。

i 目標；本授業のねらいは、第3連の空欄になっている箇所について、そこに当てはまる「Aの字を形容する語句」を創作させること。学習者が詩の語句から「Aの字」を形容する語句を考えることによって、言葉のもつイメージの可能性に気付かせることが指導目標となっている。

ii 形態；本授業は、1時限完結、授業者主導型の一斉授業という授業形態をとるものであり、基本的には授業者对学习者の発話による交流活動に基づくものであった。教材の音読練習時、創作活動時に授業者は机間指導を行っている。また、授業者と学習者との接触は授業前に自己紹介を行った程度で、再度授業の冒頭で授業者の自己紹介をするといった飛込みの授業であった。授業参観者は20数名で、通常の授業とは異なる雰囲気形成していたものと考えられる。

iii 展開；(1)導入（教材の提示）、(2)教材文の音読、(3)空欄部分の創作とワークシートへの記入、(4)創作作品の発表と他者の作品との比較、(5)まとめ（創作作品の修正と正答の提示）、(6)作品紹介。

3-3. 発話分析

本発話分析は文脈をできる限り考察の対象とすることにより行う。文脈は大きく言語的文脈と場面的文脈とに分けることができる⁽⁴⁾が、このように分けた場合、3-2：①～③の情報の後者としてとらえることにする。本発話分析ではこの場面的文脈を背景にもつ発話T1を抽出した⁽⁵⁾。

- | | |
|----|---|
| T1 | 〈「でこぼこした二つの」という語句を書いた短冊黒板を掲示〉
でこぼこした二つの、これ、理由聞かなかったらわかんないよね。うん、えーと、Aさん。 |
| S1 | 砂漠を歩いている大足の持ち主のラクダだと思った。 |
| T2 | ラクダ、大足のラクダ。大足に注目してくれた人がいました。〈「ラクダ」と板書〉
大足のラクダ、これ、ふたこぼラクダ？ えー、でこぼこっていうのは、何がでこぼこしてるかっていうと？ |
| S2 | 背中。 |
| T3 | うん、じゃあ、二つのっていうことは、やっぱりふたこぼラクダ？ そう砂漠といえ
ば、ラクダ。うん、ね、おもしろいよ、これ。 |

(※T：授業者、S：学習者、〈 〉内は授業者の働きかけ)

以下の発話群は3-2:③における展開4の一場面であり、この場面前には、授業者の主導により第3連の空欄を補填した語句とこれを補填した理由が生徒5名により示されている。T1前にでた語句は「マントをまとった」「背が高く大きな」「道に迷った」「オアシス見つけた」「空から落ちた」であり、T1はこの一連の語句を文脈にもつ、学習者Sにより示された語句「でこぼこした二つの」を取り上げた直後の発話である⁽⁹⁾。これらの語句および以下の発話群は、T1の解釈に利用される言語的文脈ということになる。

考察は、学習者Sが発話T1を解釈する心的過程、さらにこれを受けて発話S1を形成させていった心的過程をRost (1990) のモデルに当てはめて行う。なお、発話S1を形成させていった学習者自身の心的過程には下線を施した(文字は斜体)。

(i) 基層意味の解釈：Tはすでに空欄補填を促す発言を行っており、数人の級友がTの誘導にしたがって各自が創作した語句を発表している；Sも同様に空欄を補填する語句を答える必要がある→Tはこの発問の提出者であるから正答を知っているはずであり、この正答にできるだけ近い語句を示すことが好まれるものと思われる。

(ii) 命題の意味の解釈：統語的構造において明示されていないものの、T1の発話は「質問」としての遂行機能をもつ；「質問」は指示の発語内目的をもつものであり、「質問」に対する応答という行為を聞き手に遂行させる意図で命題が表現されたものである；TはSの回答を受けて、『「でこぼこした二つの」と考えた理由を答えよ。』と質問している。

「これ」は、「でこぼこした二つの」の語句を回答した行為そのものを指す；言語形式ではなく命題に言及したものとしてとらえることができる。

「わかんないよね」は、Tの心的表象を表現しただけではなく、級友の心的表象を代弁したものと推測される。

(iii) 関連性の解釈：T1は「Aの字を形容する語句」を考えさせるといったTの意図に基づくものである。

Sの回答(S1)は、第3連の残り3行との結びつきが希薄なため、何が「でこぼこ」しているのかTには分かりにくかったものと思われる；だから理由も合わせて答えるように指示したものと推測される→この質問に答える必要がある。

T1以前の先行発話において、Tは第3連の「砂漠」という語句に着目させることにより級友の発想をうながしている；本発話群を含めた一連の発話のやりとりには、「砂漠」という語句のイメージが一貫している(談話の一貫性に基づく解釈が必要とされている)；T1もこの一貫性に基づくものであり(T3でも「砂漠」を起点として「ラクダ」をSが連想したものと解釈されている)、Sにもこの連想がうながされているものと推測される→S1はS自身の「砂漠」という語句からの連想と級友による創作の発表(Sの級友も「砂漠」という語句による連想を行っているものと思われる)とを関連づけた回答である必要がある。

4. 発話解釈モデルの有効性

本稿では、T1を解釈するSの心的過程の考察に加えて、発話S1がどのように形成されるのかといったSの心的過程も合わせて考察した。これをふまえて、(1)「聞くこと」はどのように把握され得るものなのか、(2)「聞くこと」の指導はどのように構想され得るものなのか、といった問題について考えてみたい。

(1)「聞くこと」はどのように把握され得るものなのか

学習者の理解活動は、コード解釈と言語的・場面的文脈を参照することによった推論解釈により行われるものであり、Rost (1990) はこれを「基層意味の解釈」「命題的意味の解釈」「関連性の解釈」といった多層性をもつ解釈の過程としてとらえていることを本稿で明らかにした。3-3の事例でいえば、「基層意味の解釈」と「命題的意味の解釈」は、いわゆる授業者（話し手）の発問そのものを学習者（聞き手）がどのように受容するかに焦点を当てた一般的な解釈過程であるといえる。一方、これらの解釈過程とは異なり、「関連性の解釈」の過程では、媒材となる教材文のどの部分に焦点を当てることにより発話が出されているのか、さらには学習目標との関わりから先行発話のどの部分に関係性を見いだすことにより発話が形成されているのかといった点を問題として推論が行われているものと考えることができる。話しことば教育といった枠組みにおいて、「聞くこと」そのものを把握するためにも、学習者の認識が「基層意味の解釈」「命題的意味の解釈」「関連性の解釈」のどの発話解釈のレベルに向けられているのかについて明らかにしていく必要があるといえる。

(2)「聞くこと」の指導はどのように構想され得るものなのか

誤答であるように思われる学習者の回答についても、それが考えられるに至った過程を授業者の側で想定し、適宜指導を行っていくための指標になるという意味において本稿で取り上げた解釈モデルが有効性をもつ。また、話し合い学習などにおいて、話し手の発言をどのような点に着目することにより聞き取ればよいのか、さらには聞き手がそのまま次の話し手となる場合には、聞き取った内容と関連づけて自らの発言をどのように組み立てていけばよいのかといった指導の手立てを考えるうえで有効性をもつ。この場合とくに、発話解釈の各場面で必要とされる文脈をどのように与えていくかが指導方略として問われることになる。本稿で取り扱った事例は、詩教材を媒材とするものであり、とりわけ話しことば教育としての指導方略そのものを明示するものではない。しかしながら、事例分析の結果にみるように、学習者の理解活動の機能的特性を明らかにするとともに、この理解活動のある程度予想し得るような指標を設けることは、国語科の教科としての独自性をふまえた「聞くこと」の指導を構想するうえで有効性を示し得るものと考えられる。モデルでいう(i)、(ii)、(iii)のどのレベルに着目させるかといった指導目標の設定は、各単元において学習者に身につけさせるべき言語的な能力をどのようにとらえ、規定していけばよいのかといった問題と関わってくるところとなろう。

(iii)における「関連性の解釈」を図るにはその前提となる「基層意味」「命題的意味」に関す

る解釈も十全に行われる必要がある。たとえば、発問の命題内容の確定に関わる発語内行為の遂行が達成されているか否かの検討が一般的な質疑応答の分析に必要とされるように、各解釈のどの部分に問題となる点が顕在しているのかを検討するといった「聞くこと」の本質に根ざした指導が構想されなければならない。先行研究が示すように、それぞれの解釈が学習者自身で意識的に行われるような各過程に対応する指導法の具体化が求められるといえよう。

5. おわりに

教室談話は教師と学習者、または学習者相互の関係において多様な型が構成されるが、聞き手の理解活動もまた教科をこえた様々な相互交流の場面において直接的、間接的に行われることになる。国語科の授業においては、とくにスピーチや討議・討論などといった話しことば、話し合いの学習としてとりたてて指導されることと関わってくる。本稿で取り上げた発話解釈モデルの活用は話しことばに顕著な相互交流性をとらえた学習指導に対する指標を示すものであると考える。

いわゆる「話し合い学習」の意義は、学習者個人の主体性を重視するということである。教師主導型の学習形態とは異なり、結果的には学習者が到達した解釈の内容がそれほど変わらなかったとしても、学習者相互の対話を通すことによってその解釈に至るまでの過程に差異が生まれたとしたら、そこには何らかの教育的価値づけができるはずである。この観点からいえば、ある話題・論題を問題としてとらえ、学習者が個人でこれに何らかの回答を一義的に与えるというよりも、他者の話（発話）を聞き、これと自己の考えとを比較していくなかで自論の正当化や修正を図る過程が重視されるということになる。本稿ではこの多様な解釈の形成を保証するための前提として、話し手の発話内容（命題内容）をまず的確に理解することが必要になるという点を強調した。

注

- (1) 時枝 (1955) p. 12
- (2) 安 (1996) pp. 154-161
- (3) Grice (1975) のいう協調の原理としての関連性の公理や Sperber & Wilson (1986) によって主張される「関連性理論」(注8参照) によって発話行為間における関連性の重要性が指摘されている。談話が展開するためには何らかの関連性に基づいた一貫性が保証されなければならない。話し手の発話に先行発話との関連性がみいだせなければ、聞き手はこれに主体的に関連性をもたせたり、少なくとも協調の原理に沿うような一連の推測を行うことが求められる。
- (4) Searle (1969) は、Austin (1962) の示す発語内行為の概念規定に修正を加え、命題行為の遂行において発語内行為も同時に遂行されることを明らかにしている。本稿では、Searle

(1969, 1979) の定義にしたがい、発語内行為が発語内効力と命題内容から構成されるものとしてとらえる。

- (5) Rost (1990) pp. 62-63
- (6) Rost (1990:81) の発話解釈過程モデルに一部修正を加えた。
- (7) Rost (1990) pp. 81-83
- (8) 関連性理論は、Sperber & Wilson (1986) により提唱された言語理論で、話し手により表出された発話に関連性の原理にしたがって推論解釈される過程を明らかにしたものである。この理論ではコミュニケーションを、聞き手の側で話し手の伝えようとしている想定群を推論することによって達成される推論的伝達、または意図明示推論的伝達として規定している。
- (9) これらの論考では、音声言語に焦点を当てた語用論的な解釈の手続きが文章言語の解釈にも適用できるとして、読み手も「コード解釈と推論解釈を行って表意を決定し、推論解釈によって書き手の推意を推論する」(難波, 1995c:79) ことを明らかにしている。とくに難波 (1995d, 1995e) では、学習者が物語文の登場人物に体感的・実感的にふれられるようにすること、また、できるだけ多くの他者の考えを聞いて、自己の推論を深めさせることを教育内容とする授業構成の必要性を指摘している。
- (10) 難波 (1995a) p. 188
- (11) 山元 (1996) p. 40
- (12) 難波・牧戸 (1997) p. 154
- (13) 難波 (1995b) p. 115
- (14) 山元 (1996) p. 40
- (15) 発話内容(発話における命題内容)を的確に理解するためには、当該発話における発語内効力の推測が必要となる。たとえば授業者と学習者の発話のやりとりによって構成される授業場面をみた場合、授業者の発話が発問、指示、助言、説明、要約、訂正、評価などのどれを発話の目的として表出されたものであるのかについて聞き手である学習者の側で確定することが求められる。本稿では、Rost (1990) により提示された分析枠組みのうち、「命題的意味の解釈」の段階において発語内効力が推測されるものと考える。
- (16) 本授業については、筆者が研究を分担した筑波大学教育学系人文科教育学研究室(研究代表者 塚田泰彦)編(1996)『国語科授業分析研究Ⅰ』において研究報告を行っている。なお本教材は、与謝野晶子作の詩「Aの字の歌」を再構成したもので、本来10連からなる詩を、第1連・第3連・第6連・第10連について取り上げ、さらに第6連の第1行目の「Aの字」の修飾箇所を空欄にして教材化したものである。したがって教材文では、第3連第1行目の「Aの字」を修飾する箇所が空欄となっている(原典では「元気に満ちた」がこれに当てはまる語句となっている)。本稿で各連についての言及を行う場合、便宜上、上記教材文に示したそれぞれの連を指すことにする。
- (17) 難波 (1995a:185) では、言語的コンテキストと場面的コンテキストについての知識が言

語の解釈に利用されることを示している。本稿でもこの考えに基づき、文脈（コンテキスト）を言語的文脈と場面的文脈とに分ける。

- (18) 筑波大学教育学系人文科教育学研究室編（1996）p. 61
(19) 筑波大学教育学系人文科教育学研究室編（1996:58-62）を参照。

文献

- 時枝誠記（1955）『国語学原論 續編—言語過程説の成立とその展開—』。岩波書店。
- 難波博孝（1992）「国語科の教育内容は何か(1)—あるテキストがわかるとはどういうことか—」『愛知県立大学文学部論集 児童教育科学編』第41号。愛知県立大学文学部。
- (1995a) 「テキストと読者の対話のために—読者論と言語論の豊かな出会いに向けて—」『「読者論」に立つ読みの指導／中学校編／』東洋館出版社。
- (1995b) 「コード解釈と推論解釈(1)—関連性理論による読みの授業の検討—」『国語教育の理論と実践 両輪』第15号。神戸大学発達科学部。
- (1995c) 「コミュニケーション能力を高める読みの授業のための教材分析と推論解釈 (上)—学習主体の授業のためのことばと授業の理論—」『国語の授業』129号。児童言語研究会。
- (1995d) 「コミュニケーション能力を高める読みの授業のための教材分析と推論解釈 (下)—学習主体の授業のためのことばと授業の理論—」『国語の授業』130号。児童言語研究会。
- (1995e) 「コード解釈と推論解釈(2)—読みのサポートのために—」『国語教育の理論と実践 両輪』第17号。神戸大学発達科学部。
- (1996a) 「コード解釈と推論解釈(3)—世界解釈のレッスンとしての文学—」『国語教育の理論と実践 両輪』第19号。神戸大学発達科学部。
- (1996b) 「自動化された『物語』から逃れるために—国語の授業でなにをすべきか—」『日本文学』45号。日本文学協会。
- 難波博孝・牧戸 章（1997）『「言語活動の心内プロセスモデル」の検討—国語学力形成の科学的根拠の追求—』『国語科教育』第44集。全国大学国語教育学会。
- 藤原 顕（1993）「教材論・発問論への『言語学的』アプローチ」『教育方法学研究』第19巻。日本教育方法学会。
- 安 直哉（1996）『聞くことと話すことの教育学—国語教育基礎論—』。東洋館出版社。
- 山元悦子（1994）「話しことば教育基礎論研究—関連性理論を手がかりに—」『教育学研究紀要』第40巻第2部。中国四国教育学会。
- (1996) 「対話能力の発達に関する研究—対話展開力を中心に—」『国語科教育』第43集。全国大学国語教育学会。
- 山元悦子・田中智生（1996）「国語科教育改善のための国語能力の発達に関する総合・実証的研

究」音声表現領域班（研究代表者 大槻和夫）平成7年度文部省科学研究費補助金研究成果報告書

Austin, J. L. (1962) *How to do Things with Words*, Oxford University Press.

Grice, H. P. (1975) *Logic and conversation*, in P. Cole and J. Morgan, (Eds.) *Syntax and Semantics, Volume 9: Pragmatics*, New York: Academic Press.

Rost, M. (1990) *Listening in Language Learning*, Longman Group Limited, London.

Seale, J. (1969) *Speech Acts: an essay in the philosophy of Language*, Cambridge.

坂本百大・土屋俊訳（1986）『言語行為—言語哲学への試論—』.勁草書房.

Seale, J. (1979) *Expression and Meaning*, Cambridge.

Sperber, D & Wilson, D. (1986) *Relevance: communication and cognition*. Oxford: Blackwell.

内田聖二・中達俊明・宗南先・田中圭子訳（1993）『関連性理論—伝達と認知—』. 研究社.