

幼稚園児の会話の分析

—音声言語による repair のストラテジーを中心に—

永山友子

キーワード：会話者間の共通基盤、足場固め、repair、子どもの repair、否定的なフィードバック

0.はじめに

人は、しばしば他者と隣り合わせになる。同じ場所に居合わせることは、発話を交わすきっかけを作る。しかし、コミュニケーションは、人が集まるところで自動的に成立するような現象ではない。ただ一緒にいるだけでは、発話のやり取りは進行しない。

本稿は、幼稚園児の会話に見られた repair の相互作用（永山、1995a；1995b；1996）¹ を考察する。言語発達の途上にある子どもたちは、どのようにしてコミュニケーションを成立させているのか。図らずも発話のやり取りが躓いてしまったときには、どのような対応を示すのか。そして、コミュニケーションの躓きは、言語発達の過程でどのような意義を持っているのであろうか。

1.Clark(1992, 1996)のコミュニケーション・モデル

一口にコミュニケーションと言っても、その形態は多様である。しかし、人と人とのコミュニケーションは、主に（音声）言語を通して行われる。

Clark(1992, 1996)は、「言語使用の舞台」(arenas of language)という概念を論じている。コミュニケーションが進展するためには、まず会話者相互の舞台設定が求められる。共有された舞台設定は、会話を支える共通基盤(common ground)になる。そして、その性質上、舞台設定は、登場人物の間で意識的に共有されていなければならない。

共通基盤の第一歩は、一緒にいることである。話し手と聞き手が、同時に同じ場所に存在する。電話や手紙などを介して繋がり、間接的に併存する場合も含まれる。続いて、物理的な併存を足掛かりに更なる足場固め(grounding)が試行されていく。自他の共同注意が、最初の基盤となる。更に、舞台上の登場人物として会話に加わっていくことが、相互の共通経験として累積され、以後に展開するやり取りの足場を構築する。登場人物がどのような経験知識を有しているかによっても、舞台背景は影響を受ける。

しかしながら、そのような基盤は、ア・プリオリに顕在するものではない。発話の渡し手／

受け手は、渡し手が発話を適切に渡したか、受け手が発話を適切に受け取ったかを一步一步確認しながら、局所的なターンのやり取りを実践していく。ある発話が、進行中の会話の目的に十分適う程度の適切さ²をもって受け手に理解されたということを、渡し手と受け手が互いに了解したとき、以後の舞台が整えられ、コミュニケーションが展開する。渡し手は渡しっ放し、受け手も受けっ放しというのでは、遅かれ早かれやり取りが噛み合わなくなる。発話のやり取りが滞らないよう相互に計らう協働(coordination)プロセスこそが、コミュニケーションを成り立たせているのである(Clark, 1992; 1996)。

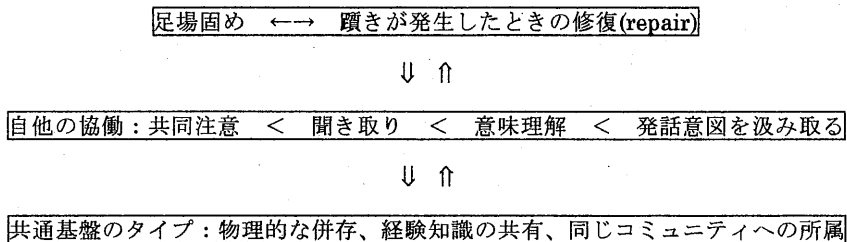


図1 コミュニケーションの協働プロセス (Clark(1992, 1996)に基づき、永山が作成)

ところが、足場固めがうまく行かなかった場合、コミュニケーションは躓いてしまう。自他の協働が行われるレベル(共同注意、聞き取り、意味理解、発話意図を汲み取る)は、逆に、躓きが発生するレベルでもある。破綻の修復は、何が壊れてしまったかによって決定する。repairのストラテジーには、以下のようなカテゴリーが考えられる。但し、これらは、必ずしも排他的でない。

<ul style="list-style-type: none"> ┌ 注意の調整 ├ 意味の交渉³ ├ 訂正(矯正) └ 教示 	<ul style="list-style-type: none"> → 自他の共同注意 → 聞き取り < 意味理解 < 発話意図を汲み取る → 一方の犯したエラーが、自己/他者により訂正(矯正)される → 一方にとって未知の情報が、他方により提示される
--	---

表1 repairのストラテジー

発話のやり取りの躓きは、一方の言っていることが他方に分かってもらえないこと、もしくは一方の期待する応答が他方から提出されないことに起因する。後者は、必ずしも意味のやり取りは躓いていないが、発話の表現形式や内容が不適切と判断されるような場合である。しかしながら、躓きの診断は、勢い回顧的になる。ある発話が、後続する発話によって受け入れられていないときに、その発話をトラブルの起因として診断できる。特定の発話の抱え込んだト

ラブルが、後に続く発話を通して測られるということは、後続の発話次第で、どのような発話にもトラブルの起因が認められうるということを意味する。故に、やり取りの躓きに対処する repair の相互作用は、言語使用において重要であると思われる。

2. 子どものことばと repair

McTear(1985)には、repair の発達的な意義に関する議論がある。repair を実践する子どもは、トラブルの所在を同定し、適切な解決を図る必要がある。明確化要求をする際にも、曖昧なくり返し要求をするのか、先行する発話の特定部分について問うのか、といった判断が迫られる。repair の相互作用から主文脈への復帰も、もう一つの課題である。相手との社会的な関係を損なわないようにする社会言語能力も、言語発達には欠かせない。

おとなからの明確化要求は、子どもにトラブルの存在を認識させ、その解決法を示すという働きをする。子どもに、自分のことばを試用する機会を与えることにもなる。子どもが repair を実行する側に立つ場合には、子どものメタ言語能力や会話の性質・構造の理解が表れる。特に自己主導・自己実行型(永山、1996)の場合は、自己発話のセルフ・モニタリングが求められる。Clark & Andersen(1979)は、2歳から7歳までの子どもによる自発的な repair (他者からのプロンプトなし)を分析し、自身の言語システムの repair(repairs to the system)と相手の理解を促すための repair とを区別した。後者が相手の反応を考慮する反面、前者は自己発話そのものに向けられる。自分の言おうとすることと、自分が実際に産出した発話が照合していないとき、子どもたちは自身の発話を調整する。但し、これら2種類の repair が、1つの発話の中で融合して具現化されることもある。

Brinton et al.(1991)は、3歳から9歳までの子どもを対象に、repair ストラテジーの発達を実験的に調査した研究である。小さな子どもでも、相手からの明確化要求に応じることができた。しかし、成長に連れて、聞き返しが積み重ねられた場合(stacked repairs)でも、より適切な対応が可能になり、repair のストラテジーは豊富になっていく。

他方、Konefal & Fokes(1984)は、2歳から5歳までの子どもの自由会話に現れた repair を分析した。上昇調のイントネーションを伴った曖昧な聞き返し("what", "huh")への応答を調べたところ、95%以上の割合で何らかの反応があり、やはり子どもたちは、自分が聞き返されていることを理解できていたようである。しかし、より年齢の高いグループで、全体的な/部分的なくり返しが減り、説明的な言い換えが増えていた。小さな子どもがくり返しを多用するのは、聞き返しの語用論的な機能は把握できても、適切な言い換えや説明的な表現をするに足る統語能力が伴わなかったためであると推測されている。1歳児と両親との会話を分析した

Tomasello et al.(1990)も、子どもは会話の中で自分の発話がトラブルを引き起こしたとしても、その修復を相手のおとなに委ねる形になることが多いと指摘する。

では、トラブルをはらんだ発話の話者による対応が促されるというパターンの優先・非優先(Schegloff et al., 1977; 永山, 1996)は、子どもの会話においても観察されるのだろうか。もし、何らかの相違点が見出されるとすれば、その相違点は、如何に記述されるのであろうか。

3. 研究の方法とデータ

3.1 研究の方法

本稿は、幼稚園児の会話に見られた **repair** の相互作用を分析する¹。相互作用は、発話の単なる順列ではなく、連鎖である。各々の発話は、会話の流れの中で前後の発話と結び付く。そのため、発話連鎖を解体して個別の発話を分析の単位にすると、相互作用の全体像を掴めなくなる恐れがある。反対に、個々の発話の姿も、相互作用という観点がなければ、ぼやけかねない。**repair** も、ターンの移譲に至らないことば探し(永山, 1996)を除けば、会話者間の発話のやり取りを通して行われる(永山, 1995b; 1996)。しかし、同一のターン内で終了することば探しも、やはり相手の理解を促すためになされることがあり(Clark & Andersen, 1979)、相互作用的な側面をもっている。従って、本稿は、個別の発話よりも、話者交替を通して近接している発話相互の関わり合いを重視していくことが肝要であると考える。

3.2 データ

横浜市西部に位置する私立 M 幼稚園が、本研究の場である。永山が、4歳の年少児 1 クラスと 5歳の年中児 1 クラスを 1996 年 7 月から 11 月にわたって毎週 1 回隔月で訪問し、教室内での子どもたちの自由遊びを 8 ミリビデオで記録した。自然観察を通して会話のデータを収集し、実験的な手法は取っていない⁴。

M 幼稚園では、送迎バスの第一便が午前 8 時 30 分前後に到着するが、運行上の都合により、最終バスの到着は 10 時近くとなる。その間、次々とバスが到着し、園児たちは三々五々教室にやって来る。皆が揃った午前 10 時頃になると、園児全員が園庭に集まり体操をする。体操が終わると、約 20 分程園庭での自由遊びがある。その後、教室に戻って出席確認がなされ、一斉保育が開始する。結果として、8 時 30 分から 10 時頃までは、保育が大抵同室するが、教室内での自由遊びとなっている。

3.3 事例研究：年少児(4歳児)による repair と年中児(5歳児)による repair

3.3.1 年少児：4歳児

4歳児は、いきなり会話を始めようとすることがある。(1)で Y は突然質問を発している(01

Y)。自分のお便り帳のどこにシールを貼ったらよいか、Yには分からなかった⁵。しかし、01Yでは、聞き手（になりうる人）の注意を調整する戦略が実行されていない。Yが誰を聞き手として指名しているのかさえ、明らかにされていない。誰かに向かって振り向くこともない。その結果、01Yは応答を得られず、Yはポーズの後に質問をくり返す(02Y, 03Y)。

(1) 男児Yが、自分のお便り帳にシールを貼ろうとする。N先生は、教室の入り口で園児1人1人に声を掛けている(11月15日収録)。

- 「01 Y : きょう、どこー、 [目の前に置いた自分のお便り帳を見つめる]
「02 Y : (間) きょう、どこかわかんない、
「03 Y : きょう、どこー、
「04 N先生 : おたよりちょう、かしてー、 [Yから離れていたが、声を聞きつける]
| [Yが自分のお便り帳をじっと見ている]
「05 永 : [永山がYの方を振り向く] 今日は、何日?
「06 Y : ここ、 [机の前に掛かっている目めくりカードに目を向け、指で差す]
「07 永 : そーそーそー、そこどこ?
「08 Y : (間) [お便り帳を見ながら、日付を探す] ここ?
「09 永 : (間) [お便り帳を覗き込む] うん、1と5、
「10 Y : (間) ここ?
「11 永 : じゅうご、そ、そこそこそこ、

Yが聞き手の注意を調整しなかったのは、相手が自分と同じ部屋にいるということが、それだけで十分な共通基盤になると判断したからであろう。04N以降でYの問いかけは何とか他者からの応答を得られた。けれども、Yが何を聞いているのかは、言語表現からは分からない。01Y-03Yは、Yがお便り帳にシールを貼ろうとしているという物理的な状況を考慮しなければ、理解の難しい発話である。

(2)でも、傍らにいたHやYが、永山らの注意を調整せずに話しかける(07H, 11Y)。Hは、話しかけようとする相手(=永山やS)に近づくことだけで、会話の舞台を作り出そうとした。Yも、偶然傍らにいたという状況からコミュニケーションを成立させようとする。失敗した07Hの後、Hは永山らを注視し続けたが、更なる話しかけをせずに諦めたようだった。また、永山が11Yには反応したが(12永, 13永)、そのときYは既に永山への注意を解いていた。HやYには、会話は互いの注意を調整し合う必要があるという認識が薄いように思われる。物理的な併存のみでは、言語使用の十分な共通基盤を得られないのである。

(2) 女児Sが永山に近寄り、カメラの画面を覗き込む(9月6日収録)。

- 「01 永 : ほらうつった、かわいーなー、この子はだれだろう、[相手が誰なのかわからない]
「02 永 : おなまえは? みせてね? [腕のバッジを見る]
「03 S : さん//さい、
「04 永 : Sちゃん、 [腕のバッジを見る]
「05 永 : さんさい、
| (間)

- 06 永 : Sちゃん、さんさいです、
 07 H : ちょっとこれエプロンだよ、
 [自分のしているエプロンを見せながら、永山に近付く]
 (間)
 08 永 : うつつたほらうつつたうつつたー、 [Sに向かって、ビデオ画面を見せる]
 09 永 : あ、うごいちゃったー、 [Sに向かって]
 10 永 : これ、Sちゃんだよ？ [画面に映っているSを見る]
 11 Y : ぼくね、よんさいなんだ、[近くにいたが、視野の外にいたYが話しかけてくる]
 12 永 : (間) え？おたんじょうびはいつかな？ [Yに向かって]
 13 永 : いつよんさいになった？ [Yに向かって再び問うが、既にYの注意は解かれている]

(3)では、H がそれまでの会話を踏まえずに、いきなり直示的な指示代名詞「あれ」を使用する(05H)。ここまでの会話において未出の語であった「シール帳」を代名詞化したことは、言語的な文脈という共通の経験知識よりも、やはり会話者を取り巻く物理的な環境に依存したからである(シール帳は、確かに2人の視野の中にあつた)。その結果、05HはKから自分の期待する反応を得られなかった。しかし、Hは、「あれ」を「シール帳」と言い換え(06H)、質問をくり返して(07H)、意味の交渉を成功させる。

(3)男児Hと女兒Kが、それぞれ自分のお便り帳にシールを貼ろうと、該当する日付の欄を2人で探している(11月15日収録)。

- 01 K : Hくん、Kとおんなじとこ、
 (間)
 02 H : (やちょっと)、むずかしいんだ、
 [Kが、Hの頭をこづく]
 03 H : あうち、
 [机の上にお便り帳を置いて一緒に覗き込み、Kが今日の日付を指差してHに示す]
 04 H : いー、ここ？
 [Kが頷く]
 (間)
 05 H : あれ、あれどこ、 [左右を見回す]
 [Kが、2人の目の前に掛かっている日めくりカードを2回指差す]
 06 H : どこ、シール帳、
 07 H : あり、あり、どこにあるか、 [再び左右を見回す]
 [Kが、机の隅にあつたシール帳をHに手渡す]
 08 H : あ、あつた、(略)

(4)は、4歳児のメタ言語意識を窺わせる。4歳児同士の会話であるが、Kは自分の問い(03K)へYからの反応が得られなかったため、04Kで03Kを正否疑問の形に言い換えて、意味の交渉を試みる。そして、Yも05Yに対するKからの反応がなかったために、06Yで05Yをくり返す(言い換える)⁶。しかし、「じ」「み」の発音が曖昧であり、K(07K)は、05Yと06Yをトラブルとして聞き取った。07Kは、05Yと06Yに対するKの否定的なフィードバック⁷(以下、FB)である。04Kで「かみ」という語が既に出ており、ここでのrepairは、意味の交渉というよりも言語形式の矯正である。しかし、矯正は明示的でなく、Kが自分の理解を確認す

るための聞き返しという形で暗示的になされている。矯正の理由は、K によって示されていない。しかし、Y は K の 06Y の理解が適当でないことに気づき、08Y で 05Y を訂正した。09K で K は、冗談を言い始める。09K や 10K に釣られたのか、Y は 11Y で「かぎ」と言おうとした。しかし、K からの否定的な FB(07K)を受けて、08Y で一旦矯正された Y の「み」「じ」「ぎ」の発音は、依然として曖昧である。11Y の「かぎ」は、05Y の「かじ」に類似している。

(4) 男児 Y と女児 K が、一緒にままごと遊びをしている (11 月 15 日収録)。

- ┌ 01 K : かくものもってきて、かくもの、
- └ 02 K : かくもの、 [Y を振り返って、書くジェスチャーをする]
[Y が K に、四角いブロックの板のようなものを渡す]
- ┌ 03 K : これはなあに?
- └ (間)
- ┌ 04 K : かみ?
- └ (間)
- ┌ 05 Y : かじ、 [「じ」が、/ji/と/gi/の間のような音になる]
- └ (間)
- ┌ 06 Y : [書くジェスチャー] かぎ、 [「ぎ」が、/gi/と/mi/の間のような音になる]
- └ 07 K : かぎ?
- ┌ 08 Y : かみ、 [「み」に強勢]
- └ 09 K : これは、かぎですよ、 [笑いながら、Y に目の前にある板を指し示す]
- └ 10 K : [ままごとの家から出てきて、傍を走りかかった子に] かぎしめてねー、
- └ 11 Y : かぎしめてねー、 [「ぎ」が、/ji/と/gi/の間のような音になる]

(5) では、H が、自分と同じ 4 歳児である S の発話(11S)を明示的に否定する(12H, 15H)。S は、11S の言い換えを試みているが(13S)、以後、H と永山とのやり取りを聞く側に回る。

(5) 男児 H、女児 S と永山が、ロッカーの棚を見ている。永山は、水栽培中のヒアシンスの球根が置かれているのに気付く。が、なぜここにあるのかは分からない (11 月 8 日収録)。

- ┌ [H が、永山にロッカーの棚を指差す。その棚にだけ、小さなカーテンが掛かっている。]
- └ 01 永 : な、なん、なになに、 [棚の中を覗き込む]
- └ 02 S : あっ、[傍らにいた S が、棚を指差す] [H が、カーテンを閉じてしまう]
- └ 03 永 : (間) な、なに?
- └ 04 S : あー、 [S が、手を伸ばしてカーテンをめくる]
- └ 05 永 : あー、これ なに?
- └ 06 S : (つーぼーみ、)
- └ 07 永 : なになになに?
- └ 08 S : つぼみ、 [声が小さい]
- └ 09 永 : なんていうの、えー?
- └ 10 永 : もういつかいいって、S ちゃん、
- └ 11 S : つーぼー (み)、
- └ 12 H : つぼみじゃないー、
- └ 13 S : (間) まっかな // おはな、 // おはなやさん、
- └ 14 永 : つーぼーみ?
- └ 15 H : つーぼーみーじゃない、
- └ 16 永 : じゃなに?
- └ 17 H : (間) // おかあさんのすきな、
- └ 18 話者不明 : 先生にきい (て) くる、
- └ 19 永 : わかるわかる、
- └ 20 永 : つぼみー、じゃない、おはなのちっちゃいのー、

- †21 永 : でしょ?おはなになるんでしょ?
 †22 H : あかいの一、
 (略)
 †25 H : (間) ヒアシンスー、
 †26 永 : (間) あー、ヒアシンスー、
 †27 H : ヒアシンスー、

球根から出ている芽は「つぼみ」でなく、Hの否定(12H, 15H)は正しい。けれども、それが「ヒアシンスの球根から出ている芽」であるという訂正はできていない。H(12H, 15H)は、Sの発話(11S)を明示的に否定する。しかし、適切な訂正や教示が行えていないために、永山から聞き返される(16永)。聞き返しの後、17Hや22Hでは、Hが説明を試みる。25Hで「ヒアシンス」という語が出てきたものの、「芽」は表れなかった。他者発話の否定はしても、それに続く訂正や教示は、難しいようである。なお、11Sで、Hによって明示的に否定的なFB(12H, 15H)を受けたSも、「つぼみ」を「芽」に訂正することができなかった⁶。

3.3.2 年中児：5歳児

4歳児の会話(1)(2)と比べて、5歳児の会話(6)には、注意調整のストラテジーが見て取れる。(6)は、5歳児K、Cと永山がやり取りをしている会話である。

(6)初対面の男児Kと永山との会話。ビデオカメラを手にしている永山にKが近付く。Kは、自分のお便り帳をもっている。傍らに、女児Cがいる(10月18日収録)。

- †01 K : ねーねーねーねーねーねーぼくのおた、お／／たんじょうびここだからねー、[指差す]
 †02 永 : ン?
 †03 K : ここ休み、
 †04 永 : ンー／／ンー
 †05 K : ここが、おたん／／じょうび、
 †06 永 : あ、ほんと一、
 †07 K : だけどここはねー、
 †08 永 : うん、
 †09 K : プールだけどねー、
 †10 永 : うん、
 †11 K : ここはらなくちゃいけない、
 †12 永 : そうだね／／一、
 †13 K : でもこれだからね、
 [手帳の日付を指しながら、永山を見る。問題の欄には既にシールが貼ってあり、新たなスペースがない]
 †14 永 : うん、
 †15 K : はれないの、
 †16 永 : [手帳を見る] そうかそうか、そうかわかったわかった、(略)
 (略)
 †26 K : ねーねーねーねー／／ねー、
 †27 永 : ン、どうしたのー?
 †28 K : ねーねーねー／／ねー、
 †29 永 : はい、
 †30 K : どうやってはればいいのか? [永山に手帳を見せる]
 †31 永 : [手帳を見ながら] どこまでいったきょうのところー?
 †32 K : (ここー?)
 †33 永 : そうだねー、
 †34 K : でも／／はれ、

- 35 永 : どうしようー、ほかの、ほかのおともだちはどうしたのかなー、
 36 K : えー、ここねー、おやすみじゃない、ここね、おたんじょうびじゃないからね、
 37 永 : う／／ん、
 38 K : ふつうにここはってんの、
 39 永 : ふつうにはったのー? [よく事情がわからない]
 40 K : うん、
 41 永 : どうしようねー? 先生こないかなー? ちょっとわかんないやー、
 (略)
 [Kは永山の前から離れるが、Cがビデオカメラを覗き込んでいる]
 48 永 : はーい、
 49 K : ()
 50 永 : うーん、
 51 K : ここねえんそくな (の)、 [手帳の日付を指差す]
 52 永 : えんそく、どこいくのー、ばら組は、
 53 K : えーと／／ーね、
 54 永 : どこいくのー、
 55 C : おおいけこうえん、
 56 K : えーと、
 57 K : おおいけこうえん、 [永山の方を見る]
 58 永 : 大池公園、
 59 K : う／／ん、
 60 永 : いいねー、
 61 K : でー、ここが ()
 [手帳の日付を指し示す。Cが反対側から手帳を覗き込む]
 62 永 : ひきわたし、くんれん、 [貼ってあったシールを見る]
 63 K : うん、
 64 K : () どこだっけ／／ー、 [Cに向かって]
 65 永 : どこだっけー、
 66 K : ちゅくちゅくおやまだよねー? [Cに向かって]
 67 K : ちゅくちゅくおやま、 [永山に向かって]
 68 永 : ちゅくちゅくおやま、 [何のことだかよくわからない]
 69 K : うん、[にっこり笑う]
 70 永 : いいねー、楽しく／／って、 [「ちゅくちゅくおやま」が何なのかわからない]
 71 K : で、いたいの、
 72 永 : (聞) いたいのー? [ますます、わからない]
 73 永 : いたいの、
 74 K : はり [=針] あって、
 75 永 : あーあーあーあー、いたいのー? たいへんだねー、
 76 K : [頷く] でね、どんてやったら、しりにどかんでやるの、はりねずみがいるの、
 77 永 : (聞) あ、だからいたいのかー、
 [Kが頷く]

(6)の K は、相手である永山 (おとな) の注意を調整し(01K, 26K, 28K)、相手の注意を自分に向けている。また、自分が伝えたい情報を小出しに提示して(01K-30K)、相手の理解を確認しつつ状況を設定していくという足場固めも実行できている。(1)Yのように、いきなり「きょう、どこー」(01Y)と聞いていない。しかし、会話後半の 66K では、それまでの言語的な文脈において未出の語であった「ちゅくちゅくおやま」(=ちゅくちゅくおやま?) が現れた。ここで初めて出てきた語であったので、「ちゅくちゅくおやま」が何であるのか理解できなかった相手(永山)から否定的なFB(68永, 72-73永, 75永)を受ける。これらの否定的なFBは、71Kの発話のくり返しという形式を取っており、何を聞き返しているのかが明示されていない。聞き返しの原因となったトラブルが明示されていないために、68永は、明確化要求として成功

しなかった。しかし、更に 72-73 永や 75 永が、71K をくり返す形式を取りつつ K に聞き返した後に、K は自己発話である 71K の明確化に繋がる説明ができていく(74K, 76K)。一方、51K から 60 永にかけてのやり取りでは、永山の問い(52 永, 54 永)への答えに K が詰まる(53K)。ところが、確かに会話の舞台に登場していたけれども、局所的なやり取りの当事者でなかった C が、特に助けを求められていないのに、55C で K に替わる形で問い(52 永)に答える。K も 55C を受けて、永山の問い(52 永)に答えている(57K)。(1)~(5)の 4 歳児と比べると、(6)の K や C は、コミュニケーションの躓き、または躓きの可能性を、より敏感に予知し、察知して、足場固めや repair を行っているように思える。

ところで、5 歳児同士の会話である(7)では、5 歳児によって他者発話の repair が明示的に試みられる。

(7)体操の時間になり、教室からグラウンドへ移動する際の会話。直前に、クラス担任からプール学習の説明があり、プールが話題となっている。M、Y、K は 3 人共に男児で、M と Y が話しているところへ、それまで第三者であった K が介入した(10月18日収録)。

- ┌ 01 M : () のって、けんかく? [近付き、Y を指差す] けんかく?
- └ 02 Y : けんかくってなんだよそれ、けんかく、
- ┌ 03 M : プールにはいない?、え?
- └ 04 Y : なんだよこのかばんは、 [M が手にしていたかばんに言及する]
- └ 05 M : けんかく、
- └ 06 Y : なんだ、このかばん、 [M が手にしていたかばんに言及する]
- └ 07 M : だからプール、きょう、
- └ 08 K : [近付いて] けんがくだよな、けんがくだよ、けんがく、[「がく」に強勢]
- └ 09 Y : が? [ふざけているかのようによろめく]
- └ 10 話者不明 : けんかくってなんだよ、けんかくって、
- └ 11 話者不明 : あいつさ、意味が知らねえんだよ、ことばが、

M の発話(01M)に現れた不適切な発音である「けんかく」に対して、Y は即座にはっきりと聞き返す(02Y)。否定的な FB としての発話意図は M に伝わり、M は 2 回にわたって 01M を言い換えて(03M, 07M)、05M でくり返す⁹。しかし、M はトラブルの起因を把握できておらず、repair は成功に至らない。M による自己発話(01M)の言い換え(03M, 07M)やくり返し(05M)は、意味の交渉として評価できる。けれども、M が「けんがく」と「けんかく」の違いに気付いて、01M の発音を訂正していたならば、repair は速やかに成功していたのではないだろうか。(7)では、最終的に M や Y でなく、2 人のやり取りを少し離れた所で耳にしていた第三者 K (同じく 5 歳児)による他者矯正がなされた。(6)C と同様に、特に助けを求められていなかった K が、行き詰まった repair の相互作用を收拾するような言語行動を取ったことは、K によるコミュニケーションの躓きへの積極的な対応を表しており、興味深い。

4. 考察

4.1 おとなの repair と子どもの repair

Schegloff et al.(1977)は、会話における repair の相互作用を論じた。発話のやり取りは、トラブルをはらんだ発話の話者による対応を促す方向で展開する。けれども、話し手と聞き手が同等な立場にない状況（会話者の片方が、子どもや（外国語）学習者である場合）では、パターンの優先・非優先の崩れる可能性があるとは指摘している。

しかし、Norricks(1991)は、記述的な枠組みとしての「パターンの優先・非優先」を批判する。Schegloff et al.(1977)は、成人母語話者(NS)間の自由会話を無標とし、それ以外の会話は有標と見なした。けれども、Norricks(1991)は、様々な会話を同等に記述できる枠組みを主張する。矯正的な発話交換(corrective exchanges)¹⁰を行うとき、会話者はパターンの優先・非優先に従うというよりも、むしろ文脈に基づいてやり取りを交渉すると述べている。

会話者のもつ言語能力や背景知識量に不釣り合いが見られる場合、話題や使用言語を熟知している側が、矯正的な発話交換を締め括るのに適した立場に置かれる。このような状況では、トラブルの起因と診断されたターンの直後に、熟知している側による他者矯正がよく行われる。NS/NNS（成人非母語話者）、親／子ども、教える側／教わる側という組み合わせが、具体的に挙げられる。しかし、ターン取りや repair の構造は、予め設定されているのではない。NNS が NS の発話を矯正することもあれば、教わる側が教える側のエラーを指摘することもある。会話を取り巻く文脈の中で言語能力や背景知識の差異を考慮に入れつつ、会話者は repair のなされ方を交渉する。

両者のもつ背景知識や言語能力がほぼ同等である場合、進行中のターンに関する知識のみが差異を生む。知識や能力が同等であっても、現話者のみが自分が言おうとしていることを知っている。故に、おのずと現話者が当該のターンについて責任を負う形になり、自己矯正が大多数を占めることになる¹¹。

では、幼稚園児の会話に見られた repair は、如何に解釈されうるのであろう。子ども同士は、言語能力が未成熟であるが、互いが同等な立場にある。ならば、やはり同等であるおとなの NS 同士に見られるパターンが、観察されるのだろうか。

その答えは、否である。同等な子ども同士でも、他者のプロンプトを受けず、同一のターン内で終了する自発的な repair は、少なくとも(3)(4)(5)(7)に見られない（(1)(2)(6)は、子ども同士の repair でない）。反対に、子どもの発話に対して相手から否定的な FB が与えられている。

しかし、相手からの聞き返しに答える形の repair は、ある程度まで可能なようである。(3)は、聞き返しへの対応ではなく、K の非言語行動を挟んだサード・ターン型(永山、1995b)に

なっているが、Hによる適切な自己発話の言い換えが功を奏して、意味の交渉は成功する。(4)でも、自己発話への反応が得られなかった K が、言い換えをしている。Y も、自己発話の言い換え(くり返し)をしている。(6)は、子どもとおとなとの会話であるが、5歳児 K が、相手(=永山)から、Kの発話のくり返しという形で暗示的に否定的な FB を与えられる。聞き返しの意図は明示されていなかったが、Kは相手によってくり返された自己発話を、後に続く発話で適切に説明できた。一方、(5)の H は、相手である S の発話の内容を否定したが、否定に続く訂正や教示ができていない。

(4)と(7)の場合には、トラブルの起因と診断された発話に対して、相手(それぞれ4歳児 K と5歳児 Y)により否定的な FB が与えられた。FBを受けた(4)Yと(7)Mは、自分が聞き返されているということを理解し、聞き返しに続いて自己発話のくり返しや言い換えを行っている。けれども、トラブルの起因自体は、FBの受け手によって適切に把握されなかった。(4)の FB は、ターンを幾つか費やした後で repair の成功に至ったが、トラブルとなった Y の「かぎ」の発音は、依然として曖昧である。(7)の FB でも、明示的な意味の交渉であった反面、トラブル発話の話者自身 M がトラブルの起因を同定できなかった。Mによる自己発話の言い換えやくり返しも、repair として成功していない。しかし、repair の当事者でなかった第三者 K によって行き詰まった相互作用が收拾されているという点は、自分が直接関わってなくても、コミュニケーションの躓きへ積極的に対処するという姿勢を窺わせる。

けれども、(1)(2)(3)の4歳児は、自分の発話が相手に理解されない可能性の認識が薄いように思われる。自他の共通基盤が協働的に作られるという認識も深くなく、十分な足場固めをせずに、突然他者に話しかけてしまう((1),(2))。意思疎通の舞台設定として、自他の注意を調整することが少ないのである。結果として、自己主導・自己実行型の repair が見られず、最初の試みで自分の発話が受け入れられない。その反動で、相手から repair を要求されているのではないだろうか。(2)と(3)が、言語的な働きかけでなく、相手に接近するという物理的な併存のみに訴えていることも、注意の調整という足場固めの不十分さを表していると思われる。

4.2 フィードバックの働き

(1)~(7)の会話に自発的な repair が見られず、他者から否定的な FB を受けているというのならば、子どものことばにとって FB は、一体どのような働きをしているのだろうか。

Demetras et al. (1986)は、2歳の子どもの母親が与えた FB を調査した。明示的な FB は頻度が低く、「整えられた発話」(well-formed utterance)と「整えられていない発話」(ill-formed utterance)を区別していない。ところが、暗示的な FB を見ると、前者には会話続行や逐語的なくり返し、後者には明確化要求と発話の拡大が対応している。明示的でなく、暗示的な FB

の方が、「整えられた発話」と「整えられていない発話」の区別を子どもに示している。

本稿で分析したデータのうち、(4)(6)(7)で子どもの発話に対して否定的な FB が与えられている。(4)(6)で暗示的な FB が、(7)では明示的な FB が見られる。しかし、(6)を除いて、否定的な FB を与えられた子どもは、FB が明示的か暗示的かに関わらず、自己発話に診断されたトラブルへ十分に対処できていない。けれども、否定的な FB がくり返し与えられている(6)(7)では、再度にわたって聞き返されても、子どもは聞き返しに対して、確実に自分の側からも発話を返している。聞き返されるということは、先行する自己発話が相手によって受け入れられなかったことを意味する。トラブルの起因は適切に同定できなくても、否定的な FB は、先行する自己発話が、やはり何らかの意味で不十分であることを、子どもに気付かせていると思われる。一方、(4)(7)では、子ども自身が否定的な FB を相手に与える側になっている。(7)では第三者の助けを得ているが、(4)(7)共に、分からなかった相手の発話に対して聞き返すことは、その発話を自分に理解可能なものにするという結果に繋がっている。

5. 終わりに

コミュニケーションは、人と人との間で自動的に成立するような現象ではない。発話のやり取りを支障なく展開させるためには、自他間に何らかの共通基盤の設定が必要である。互いが同じ基盤の上に立とうとしなければ、発話のやり取りは行き詰まる。そのため、会話は足場固めを行って躓きを防ごうとする。しかし、如何なるコミュニケーションも、常に破綻の可能性をはらむ。故に、避けられなかった躓きに対処する *repair* の相互作用も重要になってくる。

相手から間違っていると言われたら、その間違いを直す。分からないと言われたら、分かってもらえるように話す。反対に、相手の話が分からないときには、分からないと言う。相手が間違ったことを言ったときには、その間違いを訂正(矯正)する。では、どのように言うべきなのか。コミュニケーションの躓きを如何に乗り越えるかを学んでいくことも、子どもの会話に求められるのではないだろうか。

注

1 本稿では、音声言語を媒体とする *repair* を主に扱う。しかし、書きことばやジェスチャー等を介する *repair* を過小評価するものではない。

2 "To ground a thing...is to establish it as part of common ground *well enough for current purpose*." (Clark, 1996: 221 斜体は引用者による) と述べられているように、足場固めにおいて厳密な意味での適切さが常に要求されているのではないことに留意されたい。

3 「(意味の) 交渉」は、「(第二言語) 学習者とその対話者が、コミュニケーションの破綻の解決を意図し、相互理解を目指す際の発話交換」(Pica et al., 1989 引用者訳)であるが、子どもとの会話にも適用されよう。

- 4 データの文字化法は、永山(1995a)に準ずる。なお、発話に伴伴する現象をブラケット内に付記し、repairの相互作用が行われている箇所の行頭に太字の罫線記号を記した。
- 5 M 幼稚園では、登園の際に、各自が自分の「お便り帳」の当該の日付の欄へ出席確認のシールを貼る。
- 6 Y 自身は、くり返しのつもりであったのかもしれない。しかし、05Y と 06Y は、発音が異なっている。
- 7 コミュニケーションの破綻後に見られるくり返し、自己理解の確認、他者への明確化要求、他者発話のリキャスト(発話を型に鋳れ直すこと→言い直し)等を含む(Oliver, 1995)。
- 8 もし、ここで永山が H と S のやり取りに加わらなかったら、S が 11S の repair を成功させていたという可能性も残る。
- 9 Y が M を単にからかっているという可能性も、厳密には否定できない。「見学」という語は、プール学習の際に通例用いられており、園児にとって既知である。
- 10 Norrick(1991)は、repair と correction を区別せず、換言可能な同義語として扱っているようである。確かに、correction は repair に含まれる。しかしながら、両者の同一視は、必ずしも適当と思われぬ。
- 11 この結論は、Schegloff et al.(1977)の議論と一致する。

参 照 文 献

- 永山友子 1995a. 「対母語話者の repair と対外国人話者の repair との比較分析 —電話での問い合わせにおける会話を中心に—」 『筑波応用言語学研究』2. 51-64.
- 1995b. 「展望：repair と呼ばれる方略について」 『言語学論叢』19. 43-57.
- 1996. 「日本語教科書の会話例と日本語母語話者の実際の会話との比較 —音声言語による repair の相互作用の観点から—」 『日本語教育』90. 1-12.
- Brinton, B.; M. Fujiki; D. F. Loeb; and E. Winkler. 1991. Development of repair strategies in response to requests for clarification. *Journal of Speech and Hearing Research* 29. 75-81.
- Clark, E. V.; and E. S. Andersen. 1979. Spontaneous repairs: awareness in the process of acquiring language. *Papers and Reports on Child Language Development* 16. 1-12. Stanford University.
- Clark, H. H. 1992. *Arenas of Language Use*. Chicago: University of Chicago Press.
- 1996. *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Demetras, M. J.; K. N. Post; and C. E. Snow. 1986. Feedback to first language learners: the role of repetitions and clarification questions. *Journal of Child Language* 13. 275-292.
- Konefal, J. A., and J. Fokes. 1984. Linguistic analysis of children's conversational repairs. *Journal of Psycholinguistic Research* 13(1). 1-11.
- McTear, M. F. 1985. *Children's Conversation*. Oxford: Blackwell.
- Norrick, N. R. 1991. On the organization of corrective exchanges in conversation. *Journal of Pragmatics* 16. 59-83.
- Oliver, R. 1995. Negative feedback in child ns-nns conversation. *Studies in Second Language Acquisition* 17. 459-481.
- Pica, T.; L. Holliday; N. Lewis; and L. Morgenthaler. 1989. Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition* 11. 63-90.
- Schegloff, E. A.; G. Jefferson; and H. Sacks. 1977. The preference for self-correction in the organization of repair. *Language* 53. 361-372.
- Tomasello, M.; G. Conti-Ramsden; and B. Ewert. 1990. Young children's conversations with their mothers and fathers: differences in breakdown and repair. *Journal of Child Language* 17. 115-130.