

教室談話におけるとりたて助詞の「は」の研究

達 富 洋 二

〔抄 録〕

本研究は、教室談話を創造的なものにしていくために必要と考えられる「教師の教室談話を編集する行為（教師の聞く力）」を向上させることを目的としている。

そのためには、まず、教室談話の特徴を知ることが有効であると考え、教室談話の特徴の一つである対比を表すとりたて助詞の「は」の対比相手の省略について考えた。

次に、教室談話の詳細な記録と、教師は教室談話をどのように聞いているのかという記録及び参与観察者から授業を行った教師へのインタビュー記録を作成した。

そして、その記録の詳細な検討を行うことで、教室談話の特徴の一つとして、対比を表すとりたて助詞の「は」の対比相手が明示されず省略されているために教室談話の話題が共有されないことがあることを明らかにした。

キーワード：教室談話，対比を表すとりたて助詞の「は」，教師話法，教師の聞く力

1. 問題の所在

教室談話における児童の発話は「型にはまった発話」と「自由な発話」に大別できる。「型にはまった発話」は「わたしは～と思います。」という話型のように、伝えたい情報が明確であるため、発話の内容が聞き手に共有されないことは少ない。しかし、「自由な発話」の多くは、整った発話でないため、発話の内容が教室談話の参加者によって共有されないことが多い。

このような現実において、小学校の教室談話を創造的なものにしていくには、教師の談話へのかかわり（教師の談話を編集する行為）が重要である。そのためにも、教師は教室談話の特徴を知ることが必要である。実際に教師が、スタイルや言いさし、イントネーション、プロミネンスなどの特徴を手がかりにして談話を聞くことは、教室談話を連続させ、話し合いを深めさせることについて有効であると考えられる（達富 2011）。

このような教師の教室談話を編集する力の向上を目的とした教室談話研究においては、教室談話の事実をどのように記述するかという点で常に主観的判断が関与することは否めない。しかし、教室談話のリアリティを一定の観察の質をもって記述し続けることで、教室談話の事実と教師の教室談話を編集する行為の現実を明らかにできると考えられる。そのためにも、教室

談話における児童の発話の特徴について、実際の教室談話を詳細に検討する必要があると考える。ここに本研究の動機がある。

2. 研究の目的

質の高い授業とは、価値ある学習課題と具体的な指導内容が明確に設定され、児童の発話が尊重された教室談話が連続する過程において、個々の児童が熟考するとともに、複数の児童が相互に学び合うことで具現化されるものである。教室談話がどのように展開するかは、その授業の成果を左右することになるため、教師の教室談話を編集する力の授業の成果への影響は大きい。

本研究は、教師の教室談話を編集する力を高めるために、教室談話の事実を詳細に検討することを日本語文法カテゴリーと社会言語学的アプローチによって明らかにしていこうとするものである。しかし、教室談話の特徴を明らかにすることだけで教師の教室談話を編集する力は高まっていくものではない。あくまでも、教師が教室談話の特徴を知り、教師が自身の教室談話を編集する力を高めていこうとすることが必要である。また、教室談話の特徴を知ることで、児童の発話能力の現状を把握するとともに、児童の発話能力を向上させる指導についても具体的に検討することが必要である。そのためにも、教室談話のリアリティを記述することで教室談話を可視化し、教室談話の特徴を明らかにする。本研究の成果が、多くの教師の教室談話を編集する力を向上させようとするの一助となることが、研究の社会還元という意味での本研究の目的である。

3. 研究の内容

教師は児童の発話の内容だけを聞いているわけではなく、児童がどのように発話しているかも聞いている。また、児童が積極的に発話はしているわけではないが教室談話の過程で脇の発話やつぶやきなども聞こえている。整った形で表現される書きことばではなく、教室談話是不整な発話が多いこともあり、教師には、教室談話から感じ取ることができることを聞くことも求められる。

また、児童は必ずしも分かったことを整然と発話できるわけではなく、今まさに分かりつつある内容を手持ちの語彙や方法で発話するしかないため、教師は言語文脈や現場文脈から児童の発話の内容を予想しながら聞いているというのが現実である。教室談話を連続させていくためには、表現の結果として発話だけを聞くのではなく、発話を思考の過程の音声として聞き、談話の特徴を手がかりにして教室談話を聞かなければならない。そうすることで、手持ちの語彙や方法を駆使して表現している児童の自信や微妙な心情的な態度を類推し、児童の伝えたい

ことを理解することができると考えられる。本研究では、事例を通して、教室談話に見られる特徴の一つである対比を表すとりたて助詞の「は」の対比相手の省略について考察を図る。

対比のとりたてとは、文中のある要素をとりたてて、それと同類のものとの違いを示すことであり(日本語記述文法研究会 2009)、対比を表すとりたて助詞の一つに「は」がある。一般に、対比を表す「は」は、主題を表す働きが弱く、対比される要素が明示される場合において用いられることが多いが、対比する対象が明示されなくても対比の意味をもつこともある(日本語記述文法研究会 2009)。

教室談話における児童の発話には多くの成分の省略が見られるが、対比を表すとりたて助詞の「は」の省略も例外ではなく、対比される相手が示されず省略されたままで発話が終わることもある。しかし、省略された内容を、必ずしも、他の教室談話の参加者が確実に復元できているわけではないため、そのことが教室談話の参加者間において、無理解や誤解を生むことにもなりかねない。

本研究では、教室談話において、対比を表すとりたて助詞の「は」の対比相手が明示されず省略されているために教室談話の話題が共有されていない事実について検討する。

4. 研究の方法

教師が聞いている児童の発話の特徴を明らかにするために、以下の方法で記録を作成し、検討を図った。複数の方法を併せて行うのは、複数の方法を取り入れることで、それぞれの欠点を補い、利点をより強化することができると考えたからである。また、教室の事実を再現するとともに、その教室談話がもつ情意についても再現できると考えたからである。

(1) トランスクリプションの作成と検討

トランスクリプションは、録音(録画)された談話を詳細に可視化(記号化)したものである。ポーズやプロミネンスなども記号化して示すことにより、記録時には分からなかった事実や聞き違えていた発話の内容などを、詳細に検討することができる。

- ①実際の教室談話の採録(3台のビデオカメラによる撮影及び8台のボイスレコーダーによる録音)〈談話の撮影は教室前方の左右2カ所のビデオカメラ(各1台・計2台)で撮影。教師の撮影は手持ちのビデオ(1台)で撮影。〉

- ②教室談話のトランスクリプションの作成(映像記録及び音声記録からの文字化)

(2) 発話思考法による記録の作成と検討

発話思考法は、思考過程の進行にあわせて発話資料を採集できるという利点があるが、断片的になりやすい。実際には、教師の胸元にボイスレコーダーを設置し、授業中の教師のつぶやきを録音した。

- ①授業者の授業中のつぶやきの録音(発話思考の記録)

②授業者発話思考プロトコルの作成

(3) 内観報告法による記録の作成と検討

内観報告法は想起過程で加工も起こるため、後付け的資料になりやすい。実際には、授業後、すみやかに授業者の内観を手書きで記述、または内観を録音したものを文字化した。

①授業者の授業後の報告（内観報告の記録）

(4) インタビュー記述の作成と検討

インタビュー法は、問いかけと回答によって行う方法である。実際には、授業者の内観報告の記述が終了してから、参与観察者が授業者にインタビューをし、それを録音して記述するという方法をとった。本事例における参与観察者は、本学級の担任教師であり、児童のことを熟知している。

4. 事例の考察

本研究では、小学校第2学年の国語科の授業（文学的文章「スイミー：レオ＝レオニ作・谷川俊太郎訳」光村図書2上）における教室談話のトランスクリプションを作成するとともに、授業を行った教師の発話思考の記録及び内観記述の記録を参考にしながら、その教室談話に現れる対比を表すとりたて助詞の「は」の対比相手の省略についての検討を行った。

《トランスクリプション》＊1

1812. 教師 スイミーはこのときにやった::だったのか [な (1.0) あ (.) やった::だったのか
1813. 児童 [ううん＝
1814. 児童 ＝がんばれ兄 A くん
1815. 教師 あ (.) やった::か
1816. 児童 うん
1817. 兄B やった::は最後
1818. 兄A そう (.) やった::やった::
1819. 教師 やったあは最後か (..) じゃあここは [何だ
1820. 兄C [やった::やった:: [ヤッタ::マン
1821. 複数 [ヤッタ::マン
1822. 教師 よし (.) 兄 D さん
1823. 複数 やった::やったやった
1824. 兄D えっと:(4.0) 最後はやった:(.) て思ったけど＝
1825. 教師 ＝うん
1826. 兄D その前の「とつぜんスイミーはさげんだ」の (.) さげんだ [は (.) の:

1827. 教師 [うん]
1828. 児D 場面のところは:
1829. 教師 うん
1830. 児D (6.8) みんなを守ろうとして:(.) それが思いついたからみんなに:話した (13.0)
ん?
1831. 児童 °ん?°
1832. 児E あにゃにゃあにゃにゃ (.) あにゃにゃ
1833. 児D 最後のやった:と違って:=
1834. 教師 =うん (10.0) 最後と違うよね (.) うん (.) 違って?
1835. 児D まぐろを追い出すために (2.8) 考えた方法を:(..) 探してたけどいろいろ見つ
からなかったから:(..) °叫んだって言った°?
1836. 教師 みんなを守りたいって気持ちがあったってさっき言ったよね (.) うん (.) 先
生ほんとにそう思うわ:先生ねじゃあね::児Dさんの言葉にね:(.) 付け足さ
せてちょうだいね:先生ね (.) スイミーがね (.) 赤い魚たちたちに:みんな聞
いて::っていう気持ちがあったと思う (5.0) みんな聞いて::って (2.0) こう
したらね (.) うまくいくよ::って (10.0) °アドバイス?(1.0) 先生に?° (児
Fさんの口パクに答えるように小さい声で)
1837. 児E °せんせ:: (.) せんせ::°
1838. 教師 °そっか (1.0) 言って°
1839. 児F なんか:スイミーが:(.) 小さな魚たちにアドバイスしてる
1840. 児G アドバイ [ス::
1841. 児童 [アドバイス
1842. 児童 アドバイスって意味分から [ん
1843. 児B [アドバイスとは違うんじゃないかなあ::
1844. 児童 アドバ [イス
1845. 児C [アドバイス
1846. 児H アドバンスってゲームある
1847. 教師 アドバイスって英語だからちょっと分かりにくかったかな (.) でもスイミー
はね (.) 教えたんだよね (1.0) 良い方法を教えたんだよね (.) で本気で教え
たかったから叫んだんじゃないかな (1.0) はい (.) いい勉強をしました (..)
最後までね (.) 児Dさん (.) しっかり言えたぞ:(.) よく頑張った

5. 考察

5.1 対比を表すとりたて助詞の「は」

対比のとりたてとは、文中のある要素をとりたてて、それと同類のものとの違いをとりたてて示すことであり、対比を表すとりたて助詞の一つに「は」がある。助詞の「は」の基本的な機能は文の主題を表すことであり、主題を表す機能だけで対比的な意味がほとんどないものがあるが、対比的な意味が強いものもあり、それを対比を表すとりたて助詞と呼ぶ。

対比を表す「は」が用いられる典型的な場合は「XはPだが、YはQだ」というような形で、対比の相手となるXとYが明示される場合であるが、「XはP」のみで、Xの対比の相手Yが明示されない場合もある（日本語記述文法研究会 2009）。Yが明示されない場合に想定される対比の相手はXと同類の他の要素である。

教室談話においても、対比を表すとりたて助詞が用いられることは少なくなく、多くは、対比の相手は明示される。

- (ア) °はい° (2.6) さっきは :: (.) すごいだけで :: (.) 二回目はめっちゃすごい (.)
 なので :: (.) めっちゃがついたかついてないか (ついてないかは笑いながら)
- (イ) えっと :: (.) なんか :: (.) >°なんか° <みんなには :: (.) お化け屋敷みたいな声
 に聞こえたけど私には (..) ちょっと :あの :楽しそうな°感じが [しました°

この例の(ア)に見られる「さっきは」「二回目は」の「は」は、それぞれ「X:さっき/P:すごい」と「Y:二回目/Q:めっちゃすごい」が対比されて明示されている。(イ)の例も同じように「X:みんなに/P:お化け屋敷みたいな声」と「Y:私に/Q:楽しそうな感じ」が対比されて明示されている。

しかし、教室談話においては、必ずしも「X/P」と「Y/Q」が一人の発話によって明示されることだけではなく、「X/P」と「Y/Q」が別々の発話者によって発話されることや、一組の「X/P」と「Y/Q」の後続部分である「Y/Q」が明示されず省略されることがある。この明示されずに省略された後続部分の「Y/Q」の内容が教室談話の参加者によって共有されている場合は教室談話は連続するが、共有されない場合は教師が省略された内容を復元することに関与しなければ教室談話は連続しないことになることもある。

5.2 本事例に見られる対比を表すとりたて助詞の「は」

本事例において対比を表すとりたて助詞の「は」が見られる児童の発話は以下の発話である。

《トランスクリプション》

1817. 児B やった :: は最後

1824. 児D えっと : (4.0) 最後はやった : (.) て思ったけど

《発話思考の記録》

(数字) はその発話思考が記録された時の発話番号

- ・「B君、うんうん、最後最後」(発話思考 1817)
- ・「最後は」(発話思考 1824)

《内観報告の記録》

終わりの場面の感想語としてあがっていた「やったあ」がどの時点での感想かということを考えさせたかったこともあり、「叫んだ」と「言った」との違いを考えさせた。「叫んだ」のは、うまい作戦を考えられたから。「言った」のはその作戦の練習の成果が出てきたから。だからこそ、「やったあ」は作戦のひらめきと練習の成果が合わさって、まぐろを追い出すことができた瞬間であり、仲間たちとの勇気と協力の結果に満足した瞬間であることを理解させたかった。

そのきっかけとして、B君の発話があったにもかかわらず、それを取り上げるというか共有させることができなかった。「やったあは最後」という発話は分かりにくかったか。「やったあは最後」を「最後はやったあ」と言い替えればよかったか。「最後はやったあ」とすれば、「そのちょっと前(最後の少し前)は何か」と問えた。「やったあは最後」は「やったあ」が主題。その意味ではここには「最後の少し前」との対比はない。しかし、この単元の学習が始まってから、児童は、最後の場面の感想を「すごい」の一言でまとめてしまっている。

B君は当初から最後の場面は「すごい」だが、その場面の後段については「すごい」だけではなく「うれしい」ととらえている。また、他の児童とのやりとりで、物語の最後の感想を「やったあ」ととらえている。その文脈があつての「やったあは最後」であっただけに、「やったあは最後」という発話は、おのずとその前の部分と比べた結果のものであると考えた。しかし、「やったあは最後」から「その前はやったあとは違う」という意味上の対比を感じさせることができなかった。B君に「やったあは最後、ということは、その前は何か」とたずねることもできたかもしれない。

Dさんは「最後はやったあ」と言っていた。ということは、Dさんは、B君の文脈を分かっていたということ。しかし、多くの児童はB君の発話が暗示する対比相手の存在を理解できていなかったように思える。B君もどうだったのだろうか。「やったあは最後」と「最後はやったあ」とをどう考えていたのだろうか。「やったあ」は最後の場面だから、その直前は「やったあ」ではないという読みをしていたのだろうか。確かにB君は「○○は△△」というような言い方をするところがある。それは二つのことを対比しているという意味よりも、その一つのことを主題としている意味で、その固有性に気づいているということだ。本時の場合は、B君は「やったあ」を主題として話している。しかし、B君には、この場面を「うれしい」ととらえている文脈があるわけだから、B君の「やったあは最後」という発話には対比の意味があるようにも考えられる。だったら、だからこそ、対比するものがあることを意識させたい。それはそうと、

対比させることは、対比する二つのものが明確に示されていないとできないということがよく分かった。

《インタビューの記述》

〈質問〉きょうの学習の最後のところは、XさんとB君は先生の意図がよく分かっていたと思うんですが、それ以外の子どもたちは本当に理解できていたのでしょうか。特に、A君やC君はスイミーが叫んだときと、大きな魚を追い出したときの時間のずれを理解できていなかったように思うのですが。

〈回答〉A君が思わず発話してしまったのはその通りだと思います。C君はもしかしたら、それ以上に「やったあ」という言葉の響きだけに固執していただけかもしれません。本文の「みんなが、一ぴきの大きな魚みたいにおよげるようになったとき」の「およげるようになった」というところと、「あさのつめたい水の中を、ひるのかがやくひかりの中を、みんなはおよぎ、大きな魚をおいだした。」という叙述をpushしなかつたところにも原因があると思います。「およいだとき」と「およげるようになったとき」を比較させることで時間の経緯を感じさせることができます。また、朝も昼もということですから、時間はかかっているんですね。でも、子どもたちの多くは、「スイミーがさげんだとき」と「一ぴきの大きな魚みたいにおよげるようになったとき」と「大きな魚をおい出したとき」とがほぼ同じように思ったのかもしれませんが。授業中では、B君の「やったあは最後」ということばと黒板の時間の経緯を表す一本線とで、私は共通の話題になったと思ったのですが、実は、そうじゃなかったようです。B君は単元のはじめの頃に、大きな魚を追い出すところを「うれしい」ととらえていましたよね。そのことがあるから、「やったあは最後」と言ったと思ったんですが。だったら、その前は違った感想語になると思ったのですが。つまり、最後の場面での感想語の変化を対比させていると思ったんです。そのことを、Dさんがうまく、最後の場面を二つに分けて説明をしましたが、それはみんなのものにはなっていませんでしたね。

教室談話においては、対比を表すとりたて助詞の「は」の対比相手が明示されず省略されているために教室談話の話題が共有されないことがある。本事例においては以下の部分に対比を表すとりたて助詞の「は」の対比相手の省略があると考えられる。

(1817) やった :: は最後

(1824) えっと : (4.0) 最後はやった : (.) て思ったけど

本事例は、本学習までに教室で理解されていた「終わりの場面はすごい場面」、「終わりの場面はやったあという感じ」という感想について、場面を細かく区切って場面ごとの感想を再考

するという学習場面である。

児童が読解した「終わりの場面はやったあ」というとらえ方は間違いではない。しかし、教科書での「終わりの場面」が、時間的にも幅があるため、その幅の全部を「やったあ」という感想語でとらえるのではなく、場面を細かく設定して（例えば終わりの場面を前半と後半で分ける）考えると、さらに登場人物の心情の変化を想像させることができる。そのため、本学習においては、登場人物である主人公のスイミーが他の者に語る描写が「叫ぶ」と「言う」に書き分けられていることを手がかりにしようとした。物語の展開を文脈的に考えさせたいという意図から、本学習の最後に指導者として、「スイミーはこのときにやったあだったのかな」と発問をしたわけである。教師が示している「このとき」とは、「スイミーが叫んだとき」であり、いわゆる「終わりの場面の前半」のことである。

教師の「スイミーはこのときにやった::だったのかな (1812)」という発問に対して指名された児童 A は、しばらく脇の発話が続いた後、「そう (.) やった::やった:: (1818)」と、教師の発問の言葉をそのままを受け入れた発話をしている。直前に児童 B が「やった::は最後 (1817)」と発話しているがその影響はないと思われる。発話のアドレス性から 1812 と 1818 は隣接ペアと考えられるため、児童 A の「そう (.) やった::やった:: (1818)」に見られる「そう」は、教師の発問 (1812) に対してのものであると考えることが妥当であろう。

その一方で、教師は児童 B と児童 D とで談話を繰り返している。まず、児童 B の「やった::は最後 (1817)」を受けて「やったあは最後か (..) じゃあここは何だ (1819)」と発話している (1817 と 1819 は隣接ペア)。このことは、発話思考の記録である「B 君、うんうん、最後最後」(発話思考 1817) から明らかである。そして、この「やったあは最後か (..) じゃあここは何だ (1819)」という問いかけを受けて、教師は挙手した児童 D と発話を連続させている。児童 D の発話は以下の通りである。発話思考の記録である「最後は」(発話思考 1824) から教師の児童 D の発話への注目が分かる。

(1824) えっと:(4.0) 最後はやった:(.) て思ったけど

(1826) その前の「とつぜんスイミーはさげんだ」の(.) さげんだは(.) の:

(1828) 場面のところは:

(1830) (6.8) みんなを守ろうとして:(.) それが思いついたからみんなに:話した (13.0)

(1833) 最後のやった:と違って:

(1835) まぐろを追出すために (2.8) 考えた方法を:(..) 探してたけどいろいろ見つからなかったから:(..) °叫んだって言った°

児童 D の発話したかったことは、以下のように要約できると考えられる。

「最後(終わりの場面の後半)はやったあて思ったけど、その前の『とつぜんスイミーはさげんだのさげんだ』の場面(終わりの場面の前半)は、みんなを守ろうとして、まぐろを追出すために考えた方法を探してたけどいろいろ見つからなかったから叫んだ」

児童 D は、1824 から 1835 までの談話で、児童 B の「やった :: は最後 (1817)」の内容から考えたことを詳細に説明している。

しかし、「やった ::」という音声が他の連想を生み、複数の児童が「やった :: やった :: ヤッタ :: マン (1820)」、「ヤッタ :: マン (1821)」と発話しており、児童 D と教師との談話は共有されているとは考えにくい。

その後の教師の説明 (1836) を受け、児童 F がここは主人公であるスイミーが仲間にアドバイスしている場面だから、ここではまだ「やった ::」ではないということを言おうとしていると考えられるが、そのことも含め、談話の内容は教室全体には共有されていない。このことは、参与観察した学級担任からのインタビューの記録からも分かる。児童の言語生活を熟知している学級担任も、学級の中で談話が共有されていないと感じたようである。

その原因を考えるために、「やったあは最後 (1817)」の発話に注目したい。このことは、内観報告の記録にも次のように残されている。

B 君の発話があったにもかかわらず、それを取り上げるというか共有させることができなかった。「やったあは最後」という発話は分かりにくかったか。「やったあは最後」を「最後はやったあ」と言い替えればよかったか。

この「やったあは最後 (1817)」という発話の「は」は、助詞の「は」の基本的な機能としての主題を表す「は」と考えられる。しかし、これまでの学習の経緯から児童 B の発話を検討すると、対比的な意味が強いとりたて助詞の「は」と考えられなくもない。その場合は、対比相手が省略されていることになる。実際、内観報告の記録にも、「それは二つのことを対比しているという意味よりも、その一つのことを主題としている意味で、その固有性に気づいているということだ。本時の場合は、B 君は『やったあ』を主題として話している。しかし、B 君には、この場面を『うれしい』ととらえている文脈があるわけだから、B 君の『やったあは最後』という発話には対比の意味があるようにも考えられる。」と残されている。

この「は」を主題を表す「は」と考えるならば、「やったあは最後 (の場面の感想である)」ということであり、児童 B の意見として成立している。

この「は」を対比を表すとりたて助詞の「は」と考えるならば、以下のように考えることができる。「やったあ」と「最後」の関係は、「X / P」と「Y / Q」の図式における、「X: やったあ / P: 最後 (終わりの場面の後半)」である。しかし、ここでは「Y / Q」が明示されていない。おそらくは「Y: やったあではない / Q: 終わりの場面の前半」ということであろうが、その部分が明示されていない。児童が黒板に示された時間軸通りに、「X: 最後 (終わりの場面の後半) / P: やったあ」と発話していれば、「Y: 終わりの場面の前半 / Q: やったあではない」と理解することが可能であったかもしれない。しかし、児童 B の発話した、「X: やったあ / P: 最後 (終わりの場面の後半)」からは、「Y: 終わりの場面の前半 / Q: やったあではない」は、連続する発話として出てくることも、他の児童に共有されることも難しかったと

考えられる。児童Dのみが、教室談話の文脈から事例のような発話をしているが、教室全体での共有には至っていない。

内観報告の記録の検討からも、「やったあは最後 (1817)」の「は」は、主題を表す「は」と考えることも可能であるが、教室談話の文脈やこの児童の思考の文脈からから見ると対比を表すとりたて助詞の「は」とも考えることが適当であろう。このように教室談話においては、発話者の記憶文脈に依存して対比を表すとりたて助詞の「は」が使われることがある。本事例のように数日前の学習の記憶文脈を背景にしたとりたてであり、かつ、その対比相手が省略されるような場合、その発話は教室談話の参加者に共有されないようなことになることがある。

6. 結論と今後の課題

教室談話においては、とりたて助詞の「は」の対比相手が明示されず省略されているために教室談話の発話が共有されないことがある。一般の談話であれば、共有されない危険性が予知できる場合は、対比相手を省略することはない。しかし、教室談話では、聞き手依存の意識が強いため、発話が共有されるかどうかの判断をすることなく、対比相手を省略してしまうことがある。このことは、小学校の教室談話の一つの特徴と考えることができる。

教師が、教室談話におけるとりたて助詞の「は」の対比相手が省略されることがあるということに留意して教室談話を聞くことで次の2点の効果が期待できる。

一つは、明示されず省略された対比相手を類推することができることである。談話を聞いている過程で省略を見つけて、省略を復元することで教室談話の話題を共有させ、教室談話の連続させることができる。ともすれば、教師には、何が原因で談話が断片的なものになっているのかが分からない時があり、やや強引にも感じられるような方法で談話を連続させることがある。しかし、聞き手である児童が、先行する談話において明示されなかった対比相手を復元できないような場合があるという特徴を知ることで、教師は、省略が原因でその時点において話し手と聞き手が話題を共有できなくなる可能性があることを予見し、その復元に関与して談話を編集することができる。

もう一つは児童に対し、話し手としての自覚をうながすことができることである。自身の発話が聞き手に共有されないことがあるということを知るだけでも話し手の意識は変容する。なぜならば、児童は、既に分かったことを発話していることもあるが、今まさに分かりつつある状態であるにもかかわらず、発話をはじめることが多いという現実があるからである。児童は、自分が対比構造をもった発話をしているにもかかわらず、対比相手を示して発話を完了させようとすることに無自覚である。児童に発話の開始時に二つの対比相手を明確にしておくという意識をもたせることは創造的な談話を進めていくためには必要なことである。

このような教室談話の特徴を知ることで、教師は学習目標を達成させるために教室談話を効

果的に編集することができると考えられる。また、話し手の発話に見られる省略の復元に関与することで、教室談話への参加者が発話を共有することを可能にし、談話をさらに創造的なものとすることができると考えられる。

今後は、対比を表すとりたて助詞の「は」の対比相手の省略以外にも教室談話の特徴として考えられる「スタイル」「言いさし」「指示」「間投」「語順」「モダリティ」などについても事例を通して検討をしていきたい。

〔注〕

*1 トランスクリプション

本研究におけるトランスクリプションのための記号は、西阪が定義した記号を基にして作成したものである。西阪の定義したトランスクリプションのための記号は、G. ジェファソン（Gail Jefferson）によって、主にヨーロッパ語の会話分析のために開発された転写のためのシステムを、日本語の会話分析のために整理し直したものである。

しかし、教室談話においては、西阪の定義した記号だけでは補えないものや、表す必要のないものが存在する。したがって本研究においては、西阪が定義した記号を基に以下のようなトランスクリプションのための記号を作成した。

記号	説明
[複数の参加者の発する音声为重なり始めているところは（ [）で示す。
[[二人の話し手が同時に発話を開始するところは（ [[）で示す。
(様子)	様子や出来事は（（様子または出来事））を加えることで示す。
(※説明)	出来事や様子と発話为重なる時は発話の後ろに（（※説明））を加えることで示す。
=	二つの発話が途切れなく密着しているところは前後の発話を（ = ）でつないで示す。
()	聞き取り不可能な箇所は（ ）で示す。空白の大きさは聞き取り不可能な音声の相対的な長さ。
(n,m)	音声途絶えている状態が長い時は秒数を（数字）で示す。
(.)	短い間は（ ）内にピリオドを打って（ . ）で示す。
∴	直前の音が延ばされている時は（ ∴ ）で示す。コロンの数は引き延ばしの相対的な長さ。
下線	音の強さは下線によって示す。
↑↓	通常ではない極端な上がり下がり（↑）（↓）で示す。
?	疑問文を表すイントネーションは（ ? ）で示す。
?↑	疑問文を表すイントネーションの中で、極端な上がりは（ ?↑ ）で示す。
> <	発話のスピードが目立って速くなる部分は（ > < ）で囲んで示す。
< >	発話のスピードが目立って遅くなる部分は（ < > ）で囲んで示す。
°°	音が小さいことは該当箇所を（ °° ）で囲んで示す。
児童	つぶやきは児童の名前を囲むことで示す。

〔引用文献〕

・日本語記述文法研究会、『現代日本語文法7』くろしお出版、2009

〔参考文献〕

- ・古川ちかし, 「聴解過程の解明」文部省科学研究費 (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－, 1996
- ・茂呂雄二, 「発話の型」『対話と知』新曜社, 1997
- ・石井恵理子『教室談話の文脈』『日本語学』明治書院, 1997
- ・泉子・K・メイナード, 『情意の言語学』, くろしお出版, 2000
- ・西阪仰, 『心と行為』岩波書店, 2001
- ・日本語教育学会, 『新版 日本語教育事典』大修館書店, 2005
- ・藤江康彦, 「教室談話の特徴」『授業研究と談話分析』放送大学教育振興会, 2006
- ・串田秀也, 『相互行為秩序と会話分析－「話し手」と「共－成員性」をめぐる参加の組織化－』, 世界思想社, 2006
- ・達富洋二, 「教室談話における児童の発話内容を聞き分ける教授話法」, 佛敎大学教育学部論集第19号, 佛敎大学, 2008
- ・達富洋二, 「教育話法における教授聞解力の類型」佛敎大学教育学部論集第20号, 佛敎大学, 2009
- ・達富洋二, 「教室談話における共通の成員性と教授聞解力」, 佛敎大学教育学部論集第21号, 佛敎大学, 2010

〔付記〕

本研究は、平成22年度(2010年度)基盤研究(C)(一般)、課題番号(22520448)、研究課題名「教室談話における生活語レジスターによる発話の教育的有用性の社会言語学的研究」の研究助成を受けたものである。

(たつとみ ようじ 教育学科)

2011年10月31日受理

