

対話指導のための基礎論研究

— 対話展開力をとらえる指標 —

山 元 悦 子

(国語科教育)

(1995年9月11日受理)

目 次

1. 考察の前提
 1. 1 対話とは何か
 1. 2 対話能力が発達するとはどういうことか
2. 対話はどのように研究されてきたか
3. 考察の方法
4. 対話モデル—「展開力」を中心に—
5. 「展開力」の分析
 5. 1 分析資料について
 5. 2 分析の単位—発話 隣接対 話段
 5. 3 資料の分析
 5. 3. 1 発話間の展開
 5. 3. 2 隣接対間の展開
 5. 3. 3 話段間の展開
 5. 3. 4 話し手聞き手の関係
6. おわりに—今後の課題—

1. 考察の前提

1. 1 対話とは何か

「対話」(ダイアログ)とは、魅力的な言葉である。対話を形態面から定義するならば、1対1で向かい合つて言葉を交わすことに他ならないが、「世代を越えた対話」「国家間の対話」等、対話の価値的な面をとらえた使用に見られるように、自己と異質な他者を認め、かわり合うことで自己を成長させる営み—生産性への共通理解があるように思われる。

また一方で、水谷信子¹⁾(1993)のいうように、日本人の行う1対1の言葉交わしは、西洋のダイアログの伝統を持つ「対話」とは質の異なる「共話」であり、他者と言葉を交わすことで、他者と同質の自己を確認し、安らぎを得る機能が大切にされるように思われる。

対話することの価値をどこに求めるかということは、話し言葉教育の一領域として対話指導を位置づける上で不可避の問題である。それは、対話という事象をとらえる指標をどのように定位するかという問題にもつながってくる。

1. 2 対話能力が発達するとはどういうことか

対話はコミュニケーションであり、相手と場によって成立する社会的行為である。その為、対話能力は、生物学的に自然形成されるというよりは、子どもの属する共同体内の他の人々によって成長の方向を規定され、形成されていくものである。

言い換えれば対話能力とは、子どもを社会状況に参入させ、他者(例えば教師)と共同で行う対話行為をくぐらせてこそ発達するものである。つまり、対話能力とは潜在的に発達する可能性を持った能力であり、逆にいえばあらかじめ意図的に用意された、見通しを持った対話行為の授与なくしては発達が期待できない質の能力なのである。ここに対話を国語教室

で指導する必要性が見いだせよう。

学校教育とは、子どもの「社会化」に責任を持つ営みである。社会の求める望ましい人間像と子どもの個性とのせめぎあいの中で、様々な能力を発達させることがその責務であることから考えれば、他者と関係を作っていく基本的な単位である「対話」の価値を認め、共話的・生産的対話能力を育てることは、すべての学習を通して図られるべきであろう。

以上のようなことから、本考察では先の課題——どのような地点を目指して、どんな観点から対話能力の発達をとらえるか——に対して次のような対話能力の成長段階を仮定し、考察の前提としたい。

第一段階 対話の価値を知る

単なるおしゃべりではない「対話」は、生得的にできるものではない。その価値を経験的に把握させながら子供の社会性の発達にあわせて学習させてこそ身につくものである。その第一段階として、対話の生産性に気付き、対話の必要性を認識する段階が考えられる。

第二段階 積極的に対話に臨む態度が形成され、相互融和的な対話ができるコミュニケーションの成立の基盤となる、「他者とかかわり合おう、わかりあおう」という態度を確立し、相手と共話的な対話ができる段階である。相手と自分との接点を確認したり、対話の場を意味のあるものにする態度を身につける段階である。

第三段階 自律的な対話ができる

「対話」は、必ずしも楽しいものとは限らない。対話の場を意味のあるものにしようとするればするほど、自分と異質な他者との衝突は生じがちである。それを恐れず、相互融和的対話の「温もり」も大切にしながら相手と協同して問題を解決していく。そのような自律した個人同士の生産的な対話ができる段階である。

本考察では、国語教育学の基礎論として対話能力の発達をとらえる立場から、以上のような枠組みを設けて考察を進めることとする。

2. 「対話」はどのように研究されてきたか

西尾実による対話論に代表されるように、国語教育の立場から対話を捉える際に一般的になされるのは形態的定義である。つまり、対話は1対1のやりとりであり、この点で対話は1対多の会話と区別される。また、対話の目的と場によって対話を機能的に分類することも従来なされてきた。対談・問答・インタビュー・電話等、場・目的ごとに対話の実態に迫ろうという研究である。

教育の観点を離れた、言語研究の立場からの生態的研究に国立国語研究所の「話し言葉の文型(1) — 対話資料による研究 —」(1960)がある。これは、未開拓といってよい日本人による対話の実態を明らかにしようとしたものであるが、その目的が、話し言葉の文法を明らかにするところにあり、個々の単独の発話の文型(構文、文末、イントネーション)の分類が主眼で、対話の本領である相手との話の受け継ぎに迫りえていないうらみがある。(ただし発話に込められた表現意図(命令・質問・叙述・応答)は、文末の表現形式によって捉えられている。)

近年、日本語研究の分野では、オースチンの「発話行為論」(1962)や、認知心理学の進展によって、対話は、表面上に言語として表われた「もの」レベルで考察される枠組みを越えて、場と目的と参加者で形成される「行為」として捉えられ、分析されるようになってきた。

仲田智子²⁾(1991)は、発話行為を表す日本語の動詞・連語を収集し、それらの表す働きを6つの観点から整理している。以下のようなものである。(特に対話展開に関する分類の観

点の下位項目も示した。)

- 1 誘発要因
- 2 話し手・聞き手、および両者の関係
- 3 はたらきかけの仕方
- 4 述べられる命題の種類
- 5 談話の他の発話との関わり方
 - 同 調 性 <賛成する><承諾する><反対する><断る>
 - 発話のうけつぎの仕方 <相づちをうつ><返事をする><話をそらす>
 - メタ言語性 <話は違いますが>
 - 会話構成上のはたらき <きりあげる><しめくくる>
 - 単独ではたらきをなすか、プロセスの一部か <説得する><相談する>
- 6 発話の「場」を形成する要因

仲田の、対話行為を説明する日本語動詞・連語を分類するというアプローチは、俯瞰的ではあるが、日本文化を反映した発話行為像を探る上で興味深い。また、ポリータラウスキー³⁾(1991)は、勧誘のための発話を分析して、発話の機能的側面をさらに詳しく分類している。以下のようなものである。

注目要求	あのね
メタ言語的発話	そういう訳で 話しは変わるけど
情報要求	問いかけ
情報提供	問いかけに対する答
意思表示	
同意要求	でしょう よねえ
言い直し要求	えー? なに
言い直し	言い直した言葉
注目表示	相手の発話を認識したことを示す。どのように認識したかによって下位分類される。
	継続(あいづち そう) 承認(そうそう) 確認(ほんと?)
	興味(へーえ) 感情(まじー) 共感 感想(残念だわ)
	否定(ううん) 終了(わかったわー?)
	関係づくり(おでかけですか)
	同意、自己の注目表示(自分で自分の発話に相づちをうつ)

仲田のものは、広く会話全般を考察の対象としているが、ポリータラウスキーのものは、限定された発話目的(勧誘のための発話)のもとでなされる発話行為の特徴を問題とする。発話行為は、目的・場・相手によって把握され、行為特性もまたこの3要素によって左右されるように思われる。その意味で、目的・場・相手を限定して、それぞれの発話特性を明らかにしていくことは理にかなっているアプローチである。しかし、両者のアプローチは個々の発話の機能を明らかにする事にあり、発話を「行為」として見るときに一番注目されるべき点——なぜその発話がなされたかの説明、即ち発話が駆動するシステム——は問題にされていない。

本稿ではこの点を明らかにするために、「対話」を、目的・場・相手をポイントとするダイナミズムの中で過程的展開的に捉え、その発話が産出された必然性——発話の駆動システ

ム——を説明することをねらいとしている。そのためのアプローチとして、システムを動かす「力」を想定してみたい。

相手の発話を受けて自分の発話を産出する駆動システムを「力」で捉えることは、対話指導を能力の面から捉える上で直接的な手がかりを与えてくれる。本考察ではそのような国語教育への有効射程を視野に置いて、対話能力を、「聴解力」「展開力」「話表力」の3つに分割して考えてみたい。そしてその中でも特に対話を対話たらしめる特徴である、相手の話を受けて自分の話を展開する「展開力」にしばってその内実を明らかにしていきたい。

3. 考察の方法

対話の実態を捉える上で、目的・場・参加者という3要素は普遍的なポイントであり、どんな対話にも適用できるが、中でも重要な要素と考えられるのは対話の目的である。親睦のための対話なのか、問題解決のための対話なのか等、対話はその目的によって様相が決定的に変化する。また、「指導」を念頭に置く場合、対話目的に照らして対話行為の成否を判断することが必要になってくる。

そこで、本研究の立場として、対話は第1に、「目的」によって実質が規定されたい。何らかの目的を持った主体が、場と相手に応じて、発話内容を構成し、展開するのが「対話」なのである。

ところで、対話を学校教育で指導可能であることを念頭に置いてその目的から分類すると次のようなものが設定できよう。

1 コミュニケーションのための対話

親 睦 — 自己紹介、談話等

伝 達 — インタビュー、情報要求・情報提供、依頼等

2 思考・認識を深めるための対話

問題解決 — 問題となる事柄について結論を得るための対話等

鑑 賞 — 文学作品の読解をめぐって読みを交流し合う対話等

本考察ではこのうちの「親睦のための対話」を考察の資料として取り上げる。対話展開力の内実を捉えるために、分析の枠組みとなる対話の展開過程の解明に重点をおいた「対話モデル」を設け、これによって資料を分析したい。

4. 対話モデル「展開力」を中心に

表1は対話展開力の特性をとらえるためのモデルであり、対話参加者のうち、特に聞き手の側の発話理解過程を明らかにしようとしたものである。

対話能力を、2層(表層・深層)3過程(聴解過程・展開過程・話表過程)構造でとらえている。これを3つの推進力として定義すると次のようになる。

○ 聴 解 力

1 表意の同定 話の言語的内容を聞く力

2 推意の同定 話し手の意図を理解する力

○ 展 開 力

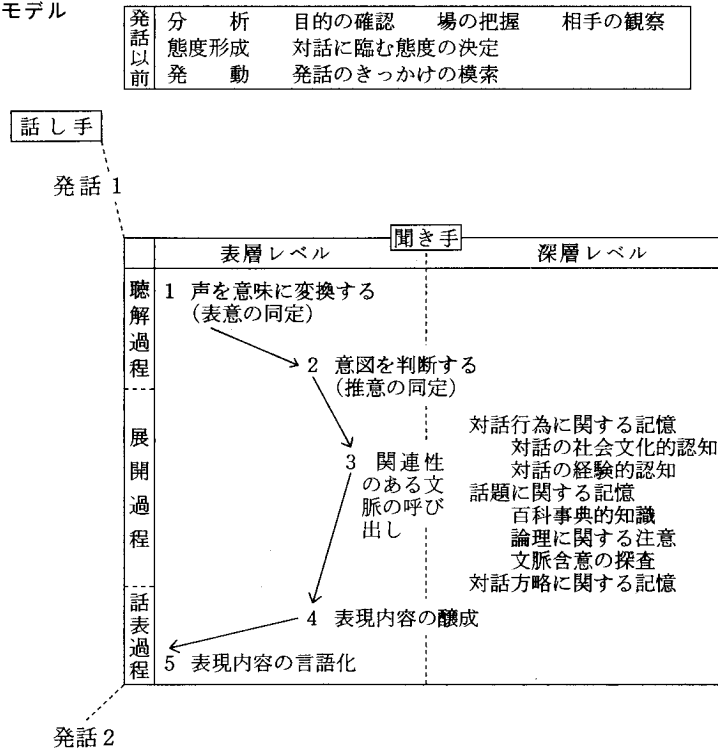
3 関連性のある
文脈の呼び出し 話の言語的内容・話し手の意図を同定しながら、自己の記憶装置の中から関連性のある文脈を呼び出し、受けとめた相手の話のどこを捉えて自分の話に繋ぐかを選択し、表現内容を産出する力

○ 話 表 力

4 表現内容の醸成 表現内容(漠想)を内言化する力

5 表現内容の言語化 場と相手に合わせたいいまわしの選択力

表 1 対話モデル



5. 「展開力」の分析

5.1 分析資料について

対話の展開力の分析を以下の資料によって試みたい。対話の全記録は論文末の資料1に掲げた。また、対話をした後、お互いに宛てて書いたメッセージカードを資料2として掲げている。

日 時 1995年 5月26日
場 所 福岡教育大学附属久留米中学校
学 年 中学1年(女子Aさん・女子Mさん)
指導者 末永 敬 教官

資料として取り上げた対話は、「対話学習」実践の中で行われた対話である。学習の目標は、対話による自己紹介を通して対話の意義を理解させ、自己の対話能力を対象化し、対話学習自覚を持たせることにあった。この対話の目的、場、相手は次のようなものである。

目 的	お互い知り合い、仲良くなるため(親睦)のための対話
場 心理的場	国語学習の一環として授業時間に行われる対話である。対話を通して相手と仲良くなることを目指しながら「対話学習」意識も一方で存在している。(録音して後に文字おこしする事が予告されている。)
物理的場	体育館で二つの机を合わせて行う対話。机の上にはテープレコーダーがあり録音されている。また、対話内容の大まかな方向と実際の事例を示した「学習の手引き」が手元に配布されている。
話し手聞き手の関係	中学1年生女子同士。4月に入学し、同じクラスである。

5.2 分析の単位 — 発話 隣接対 話段

対話展開を分析する単位を以下のように設けた⁷⁾。

発 話 — 一人の参加者のひとまとまりの音声言語連続で、他の参加者の音声言語連続やポーズによって区切られる。

隣接対 — 隣接する(基本的には)二つの発話で構成される発話内容上のまとまりを持った局所部分のことである。1対1の会話である「対話」に顕著にみられるもので、問いかけ—受け答えを基本的な性質とする対話を分析する上で有効な区切り単位であろう。しかし、どの発話ペアを隣接対と認定するかは個々の発話を見れば単純には扱い難い。本考察では、〈情報要求—提供〉を基本対とする発話を隣接対としている。対話展開に共通してみられる基本対をそぎ取り、他の特徴的な側面を対話の流れとして構造的に把握するためである。

話 段 — 内容上のまとまりを持った発話の集合体。文章でいうところの段落にあたるものである。話題が大きく切り変わる節目をとらえるために設けた。

これらの分析単位によって、資料の特徴的な部分について考察する。

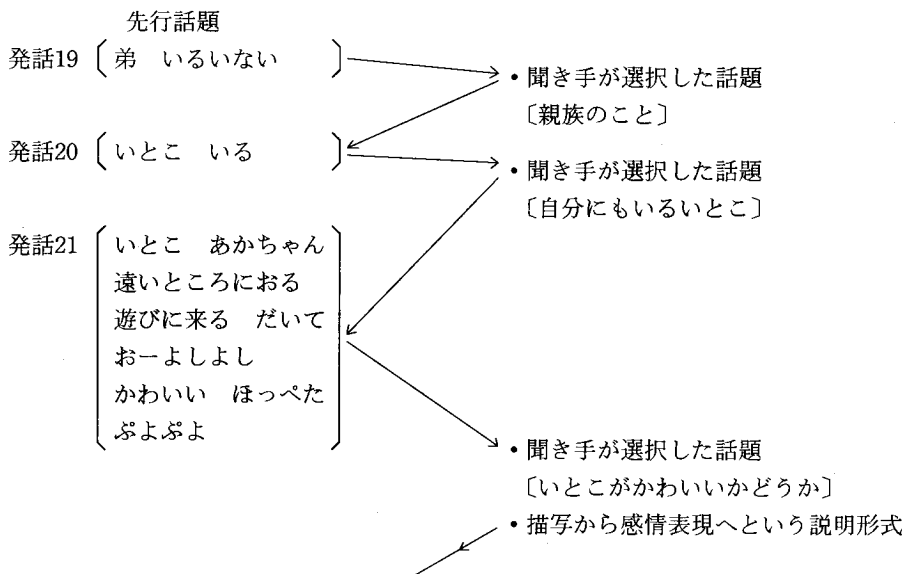
5.3 資料の分析

5.3.1 発話間の展開

資料の以下の部分に関して、対話展開を分析したい。

- 19A 弟、とかいないの
 20M いとこがね、ちっちゃいこいる
 21A うちもいところで赤ちゃんがおるけんね。こう、遠いところにおるけんね、遊びにきたらね、抱いてからおーよしよしとかいってもーえらいかわいい。もーほったぶよぶよ
 22M 私のいとこ、ちいちゃい頃頭でかかったけんかわいくなかった

この発話群の展開構造は次のようなものである。



発話22

いとこ ちいちゃい頃 頭がでかい かわいくない

 ←

発話19→20 <上位話題⁸⁾による展開>

Mには弟はいない。しかし、「いない」と答えるだけでは、要求された情報を提供した意味では十分な受け答えではあるが、それでは対話が展開していかない。それに、Aの発話の意図は、「血縁関係のことを話題にする事によって共通の話題を探り、自分との接点を見いだそうとしている」と推論できる。そこで、弟はいないけれど、血縁関係にあり、弟に変わり得る最も近い代案としていとこが想起され、それによって話の結束性を保たせようと考え、発話20を選択したと考えられる。

「弟」から「親族」へと上位概念へ文脈を探索することで対話を展開させているのである。

発話20→21 <キーワードによる展開>

Aは、Mの発話20をどのように解釈したのだろうか。「いとこがいる」という発話が文脈含意として持っている情報は、「Mには弟がない」である。Aはこの文脈含意を推意し、引き続き弟のことを話題にしても対話が展開しにくいという判断が働いて、それに変わる話題として「いとこ」というキーワードをとらえて自己の記憶装置から関連性のある記憶を引き出している。

発話21→22 <テーマによる展開>

「いとこがかわいいかどうか」という共通テーマで発話に結束性がもたらされている。発話21の中にある「いとこは遠いところにいる、遊びに来る」等の情報よりも「いとこはあかちゃんでかわいい」という情報がMによって展開ポイントとして選択されたのである。Mは、じぶんのいとこはどこにいるかを語ってもよかったし、Mの記憶装置の中には、「いとこ」に関するものとして、もっと印象に鮮やかな直接的に想起される記憶があったかも知れない。(例えば、いとこと喧嘩をした思い出等)。発話22でMが「ちいちゃいころ」と断っていることからわかるように、Mのいとこは既に赤ちゃんではない。だから、Mは成長している自分のいとこの最近のことを話すこともできたのである。では、そうしなかったのはなぜか。様々な発話展開の可能性の中から発話22の言表を選択したのは、Aが語りたかった情報はむしろそちらにあるというようにAの情報意図をMが推論し、自分の語りたいことよりも、相手の語りたいこと(情報意図)を優先する、相手との「共話」をはかるための協調性が発揮された結果と考えられよう。相手の情報意図を聞き手が判断し、それにそった形での情報提供をしようという聞き手の側の展開方略が伺われるのである。言い換えると、共話的態度で臨む対話の場合、相手が提供した(と聞き手が判断した)枠組みが、聞き手の発話内容を選択する際に影響を与えた事例だといえよう。

発話21→22 <イメージ喚起表現による展開>

自分のいとこの情報として何を提供するかをMが判断する際に、赤ちゃん時代のことを選択した要因として、発話21内の「ほったたぶよぶよ」という言表も挙げられよう。これは、発話の終結部分での言表であり、それだけ印象に残りやすく、また描写表現であることから聞き手へのイメージ形成効果がある。Mは、ここに刺激され「自分のいとこ」というキーワードから話題を展開する際に、自分のいとこの赤ちゃん時代の「外見的ようす」が過去の記憶の中から選択されていったと思われる。イメージ喚起力の高い描写表現が、次の発話展

開を促したと考えられるのである。

発話21→22 <説明形式による展開>

発話21は、赤ちゃんであるいとこの様子が、抱いたときの描写(おーよしよしとかいって・ほっぺたぶよぶよ)によって語られ、かわいいという感情表現がそれにもなって与えられている。こういう様子だからかわいいという説明形式がそこにある。Aの発話21のなかにMが見いだした説明形式を自分の発話に適用して「頭が大きかったのだからかわいくなかった」という表現形式が選ばれたと考えられよう。

5.3.2 隣接対間の展開

あまり知らない者同士が親睦を深めるために交わす対話の場合、隣接対の基本的な結束性は<情報要求—提供>によってもたらされる。展開に乏しいペアの場合、この<情報要求—提供>対のやりとりが並列し、対同士の脈絡もなくひとつの隣接対から副次的に展開しない状態となる。以下のような例である。

- 発話1 U 何か習い事やってる？
 発話2 N 英語やってる
 発話3 U 俺は何もやとらんたい
 発話4 N 部活何に入ってる？
 発話5 U バスケットさ
 発話6 N 私はソフトボール
 発話7 U 楽しいかい？
 発話8 N うん。楽しい。U君の趣味は？
 発話9 U ない。
 発話10 N 変わった人ねー

発話1から3は、<情報要求—提供—提供>であり、ひとつの隣接対をなしている。発話4から6も同様で、発話7で展開を見せているものの発話8で別の話題に切り替えられたため、部活についての展開は途切れてしまっている。

これをネットワークとしてとらえると次のようになろう。

表2 隣接対ネットワーク

		発話機能	
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; display: inline-block; text-align: center;"> A B → C <small>話題の共通性</small> D </div>	発話1	情報要求	隣接対A
	発話2	情報提供	
	発話3	情報提供	
	発話4	情報要求	隣接対B
	発話5	情報提供	
	発話6	情報提供	
	発話7	情報要求	隣接対C
	発話8	情報提供	
	発話9	情報要求	隣接対D
	発話10	情報提供	
		注目表示(感情)	

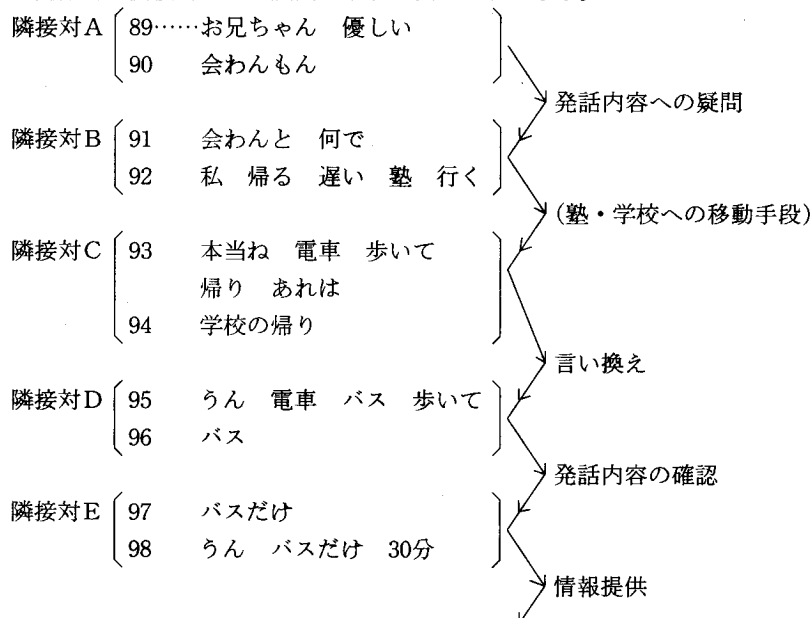
このような対話展開は、親睦を深めるのに成功した例とは言い難い。隣接対間に結束性があり、また隣接対相互が階層的な構造を持ちながら対話が展開していくような場合に「話が

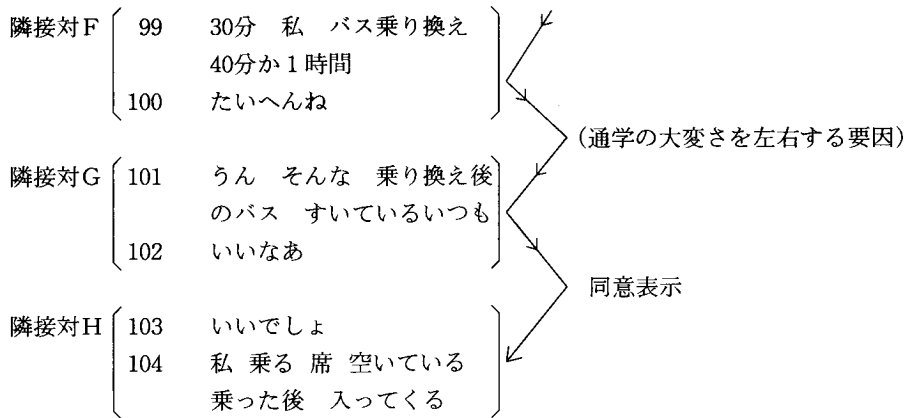
弾んで楽しかった」「またこの人と話したい」等の成就感が生まれると予想される。(資料に取り上げたA・Mの場合、対話後書いたメッセージカードにM→A「とても明るくて楽しい人」A→M「話があってとても楽しい人」と書いている。論文末資料2参照)

実際の資料にあたって隣接対の展開の実態を考察してみたい。

- 89A そう、バラバラ。いろんなこと、あちこち……特に私が動くと。なんか、お姉ちゃんお姉ちゃんなんか媚び売りたいな。お兄ちゃん優しい？
- 90M あんまり会わんもん。
- 91A 会わんと？ 何で。
- 92M 私が帰るの遅くてね。帰ったらもう塾行くけん
- 93A 本当ね。えっ電車なんか？ 歩いて？ 帰りとか普通……あの一あれは
- 94M 学校の帰り？
- 95A うん、電車、バス、歩いて？
- 96M バス
- 97A バスだけ？
- 98M うん、バスだけ。30分やん。
- 99A 30分？ うちはね、バスの乗り換えで約40分か1時間。
- 100M たいへんかねえ。
- 101A うん、そんな。でも、2回目のバスはね、のりかえたバスは、えらいすいとるったいね、いつも
- 102M いいなあ
- 103A いいでしょ
- 104M 私が乗るときまではね、いくつか空とると、席が。でも、乗った後に、どんどん入ってくる……

この発話群を隣接対ごとの展開で示すと次のようになる。





この隣接対相互の展開をネットワークで示すと次のようなものである。

表3 隣接ネットワーク

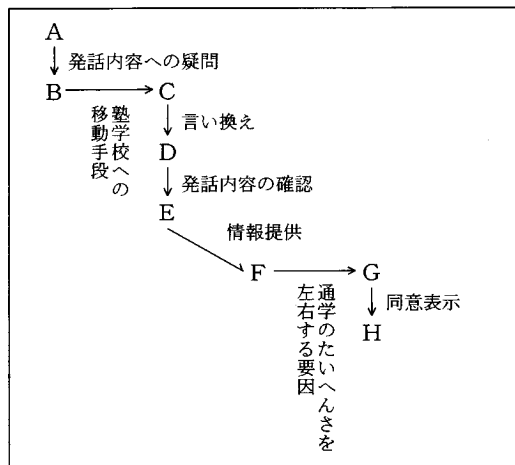


表3中の、縦系列の展開は、発話内言表に共通の用語がある展開群である。先の発話20→21の分析で指摘したキーワードによる展開がこれにあたる。これには、表面上の共通性とあわせて、内容面で次のような展開推進要因が見られる。

A → B 相手の発話内容に対する疑問が次の発話を生んでいる

C → D 自己の発話の不十分さを相手によって補われた(94M)あと、もう一度言いなおしたものである。

D → E 発話内容の確認

G → H 同意表示

斜め系列の展開は、先行発話の表現形式を借りた展開を見せているものである。

E → F 発話98Mの「バスだけ。30分やん」は、相手の情報要求—通学手段は何か—に対して、3つの構成要素で答えたものである。3つの構成要素とは{(1)移動手段(バス)、(2)単一か複数か(だけ)、(3)所要時間(30分)}であるが、これに対する発話99Aは、この発話構成要素をそのまま借りて情報提供を行っている。

横系列の展開は、発話に表面的に表れる用語上の共通性はないものの、発話内容に何らかの結束性が見られる展開を示す。先の発話19→20の分析で触れたような、上位話題による展開がその典型である。

- B → C <塾や学校への移動手段>という話題として結束性を持ちながら新たな展開を見せている。
- F → G 「たいへんかねえ」(100M)という発言を受け、通学の大変さを左右する別の要因として、<バスの混み具合>が想起され、その文脈の中で生まれた発話だと考えられる。

以上の考察は、対話展開の実態を縦・横・斜め系列の展開に分け、ネットワークによって視覚的に捉えようとしたものである。これらの展開のうち、横系列の展開が、話題が潜在的に展開し、質的な発展を見せたものとして注目される。このような部分が対話展開のターニングポイントであることが、この分析によって視覚的に確認できるように思われる。

また、従来、話に花が咲く、話が次々にひろがると言われるタイプの対話は、このネットワークの、横系列への展開が顕著なためであると考えられよう。

5.3.3 話段間の展開

対話資料の全体的な展開を話段の構成によってみたのが表4である。この表では話段ごとの内容上のまとまりは何か(話段のテーマ)と、ひとつの話段が終わり、次の話段に展開する要因(テーマ転換要因)とを分析している。

表 4

話 段 大話段小話段	発話番号	話段のテーマ	番 号	発 話 機 能 と テーマ 転 換 要 因
I	1	(挨拶)		
II	2～15	日曜日に何をしているか	発話2	機能：情報要求 要因：対話目的から話題が選択される
III	16～24	兄弟はいるか	発話16	機能：情報要求 要因：相手の選択したキーワード(お姉ちゃん)
IV	25～35	趣味は何か	発話25	機能：情報提供 要因：自己紹介スキーマの呼び出し
V	36～72	どんな遊園地に行ったか(スペースワールド)	発話36	機能：情報要求 要因：「学習のてびき」に示された事例にならう
V-1	36～43	何回行ったか		
V-2	44～71	何に乗ったか		
V-3	72～77	帰りの電車の混み具合	発話72	機能：情報提供 要因：関連性(待ち時間の長さ・人の多さ)のあ る情報の呼び出し
VI	78～92	兄弟姉妹	発話78	機能：情報確認 要因：先行発話からの情報
VI-1	78～86	年令関係		
VI-2	87～92	心理的關係		
VII	93～112	通学	発話93	機能：情報要求 要因：対話目的からくる話題の選択
VII-1	93～98	通学手段は何か		
VII-2	98～100	所要時間		
III-3	101～104	バスの混み具合		
VII-4	105～112	隣席に座る人		
VIII	113～115	(しめくくり)		
IX	113・117	(挨拶)		

ひとつの話題が途切れ、次の話題を模索する際にAとMはどこに発話のきっかけを求めているのか。話段の転換をもたらした発話のうち、2・16・25・78・93を取り上げ、分析してみたい。

対話目的からくる話題の選択(発話2・93・25)

この対話の目的は、お互いのことをもっと知り合い、仲良くなろうというものであった。そのため、基本的な発話展開は<情報要求— 情報提供>の形となっている。発話2は、学校生活を共にする相手について知らないのは学校生活以外の生活— 日曜日とか— であるとの判断から選ばれた話題である。同様に発話93も、通学手段(登下校生活)へと話題が転換されており、Aがとった基本的な話題選択の方向は、「相手を自分が見ていない時間、相手はどのように過ごしているか」という具体的場面情報である。

本考察で取り上げた実践では、A・Mペア以外の対話記録も残されている。それらを見ると、そこには自己紹介をするときに問うべき内容に関する一般的枠組み— 自己紹介スキーマがあるように思われる。中学1年生が入学間もない時期に授業中に援用したものであるという場面特性を持つスキーマであるが、それは次のようなもので構成されている。

{趣味・出身校・兄弟・好きな○○(食べ物等)・最近興味ある生活話題(部活は何に入ったか)}

発話25Aがこの自己紹介スキーマを援用した展開であるが、このような概括的な問いかけをきっかけに対話が豊かに展開する事例は少なく、その点でAがとった具体的場面性を持った情報要求は、展開推進力の高いものであるように思われる。

相手の選択したキーワードを生かした展開(発話16)

発話16Aは自分の発話14A {おねえちゃん あそんでる} にMが示した反応 {いいなー おねえちゃん} を受けて、話題を兄弟へと転換したものである。相手が反応を示したキーワードに関して情報提供を求める方略がここにある。

同様の事例として発話27Aがあげられる。Aは、発話25A {趣味は? 絵描き?} を発したとき、自分の提供したい趣味に関する情報として「歌を歌うこと」を準備していた。(論文末資料2参照)ところが、実際の発話27Aは、{今度絵書いてみせて 私も書く 私は小説(を書くのが)好き} というものであった。Mの発話7 {(暇なときは)ほとんど 絵書いて 落書きしてる 紙に} が想起され、Mが興味をもちやすい方向で話を展開しようという判断による選択であったと思われる。

相手の先行発話からの情報の蓄積を生かした展開(発話78)

発話78A「ラッキー でも長女やろ」は、唐突な話題転換であり、ちぐはぐな印象を受けるが、自己の先行発話76A<ラッシュの電車で姉に助けられた>と相手の先行発話からの情報<Mには姉はおらず、兄がいる>との共通性に結束を持たせようとして選ばれた言表である。必ずしも成功しているとはいえないが、相手の人物に対する情報の蓄積が次の話題を選択する際に呼び出される文脈として存在しているのがわかる。

以上の考察から、ひとつの話題が途切れた時、人はどの文脈によって次の話題を選択し話に結束性を持たせるかに関して、対話当初の目的に立ち戻る・相手の共感的反応を得た自己の発話部分を展開する・先行発話からの情報の蓄積を生かすという3つの呼び出し方略が指摘できるように思われる。これらの方略を活用し、次なる発話を産出していく力が、対話展開力の内実として指摘できよう。

5.3.4 話し手聞き手の関係

最後に、話し手聞き手の関係の面から対話展開力について述べたい。今回取り上げた対話資料1は発話者Aが終始展開をリードしており、発話者Mは、「いいなあ」を代表とする共感的うなずき発話が多い。また、話し手役と聞き手役が対話過程のなかで役割取得—固定化—されている。親睦のための対話が成功したかどうかを対話者相互が対等の話量で情報交換することで判断するならば、この対話は失敗したということになる。対話展開の実態を見ても、発話者A自身の発話のなかで展開を見せているものが多く(発話72等)、発話者Mの発話はむしろ展開をストップさせているものも目立つ。(発話22の否定表現、発話45・81の拒絶的表現のように、発話者Mは自己を表現する事に関して消極的である。)この対話例の場合、発話者Aの対話展開力に支えられて、対話が展開している面が強いといえよう。

しかし、発話者Mは、相手の発話を受けとめて、相手がさらに発言しやすいようにエンカレッジする発話(発話28・34)や、相手の言い足りないところを言表化したり、意味づけする発話(発話94・106・112)に長けている。発話者Aは、発話34Mを聞いたときの気持ちを「あっわかってきている(私の気持ち)うれしい」と内観報告しているが、このように相手の発話な受容し、相手の発話を引き出す発話も対話展開を推進する重要な要素であろう。対話後にお互いに宛てて書いたメッセージカードを見ると、MはAを「とても明るくて楽しい人だ。うらやましい。」と評し、Aが次々に話題を展開する力を認めている。また、AはMを「話しがあってとても楽しい人」と評し、Mの相手の発話受容力を認めている。この対話はお互いの気質の違いを確認しながらも、それがうまくかみあったために、楽しいものとなった、つまり、親睦を深める目的になかったものであったのである。

6. おわりに—今後の課題—

今回の考察は、話し手の発話を受けて聞き手が自己発話を産出する過程に焦点をあてたものであった。が、事例分析の過程で、対話展開を支えるものとして一人の発話者内の自己発話展開力を別に考察しなければならないことが新たな課題として浮かび上がってきた。

また、発話展開を妨げる表現スタイルというものがあり、それを考察することで逆説的に展開力を規定することもできるように思われる。

今回の分析は、発話間の展開の実態をかなりミクロなレベルから、話段間の展開というマクロなレベルまで単位を設けて記述・説明しようとしたものである。その説明は妥当性のあるものであったか。このような分析単位は有効であったか。これでは救いあげられない問題はないか。例えば5.3.4で確認した「対話の初期過程で発話者相互の心理的位置関係が模索され、固定していくが、それがうまくかみあったときに対話が展開していく」というような、発話者相互の関係展開を軸に分析する有効性もまた別に確認できたように思われる。

学校社会で営まれる対話を実際の資料としながら、より信頼性が高く、対話指導に示唆を与える方向での対話モデルを求め、対話能力を把握していきたい。

注および引用文献

- 1) 水谷信子『『共話』から『対話』へ』『日本語学』12.4 1993 明治書院
- 2) 仲田智子「発話分析の観点—多角的な特徴記述のために—」国立国語研究所報告103 研究報告集12 1991
- 3) ポリーザトラウスキー「会話分析における「単位」について—「話段」の提案—」『日本語学』10.10 1991 明治書院

- 4) 対話の社会文化的認知：対話に関する認知のうち、日本社会・日本文化によって枠組みとして既存し、個体の社会化にともなって獲得されていくもの。例えば、京都文化では、「まあお茶漬けでも食べておくれやす」という相手の言葉は、単なる社交辞令であって、真に受けてはいけないというような認知である。
- 5) 対話の経験的認知：それまでの自分の対話経験から帰納された、対話とはどういうものかに関する認知。この認知の個体差が対話に個性を与える。
- 6) 文脈含意の探査：話し手の発話内の言表から類縁的、周辺的に読み取れる意味情報を引き出すことをいう。
- 7) これらの定義については、ポリザトラウスキー「会話分析における『単位』について—『話段』の提案」『日本語学』1991.10 明治書院を参考にした。
- 8) この概念は、無藤隆「会話の理解」『認知心理学講座 3』1982に、Schank [1977] のものとして紹介されているものを参考にした。

参 考 文 献

- ・マイケル・ホルクウイスト 伊藤誓訳『ダイアログの思想—ミハイル・バフチンの可能性』1994.6 法政大学出版局
- ・『談話行動の諸相 座談資料の分析』国立国語研究所報告92 1987

<対話資料1>

- | | |
|--|--|
| 1M こんにちは | 勉強時間もゆったりして…… |
| 2A 日曜日とかどんなことしてる？ | 30A・M うーん |
| 3M ほとんどねている | 31M 私、1回だけ小説に挑戦したけど1日でやめた |
| 4A うーん | 32A・M (笑い) |
| 5A 私も、同じ…… | 33A 私もね、書くのは、書くっちゃけどね、もうねなんか……私いつもワープロで打ってしまうと、でそんときにねあの……次の日とかもう勉強できなくて、ん時、あっ明日しなきゃーと思って、次の日もまた明日しなきゃーって思って、結局途中で終わって、一年後ぐらいに、あーこんなの作ったよねーって思ってなんかちよー時間たってからあー作らなきゃーとかいってまたこう作って、なんかちよーばかばかしいことばかりしてる |
| 6A じゃあ…… | 34M でも、あとでみるとおもしろくない？ |
| 7M 暇なときは、ほとんど絵書いて落書きしてる……紙に | 35A そうそう、なんかね、その時あつかっこいいとか思いながら打つけどさーなんかあとからみると何これ……あんた何書いてんのーみたいなの……自分で自分を責めるような感じになるねー |
| 8A かび？ | 36A んーいままでどんな遊園地とか行っった？ |
| 9M 広告の裏とか | 37M スペースワールドに3回行っった |
| 10A いいの？ そんなことして…… | 38A 私ねスペースワールドはね、2回……かな？ スペースワールド楽しいよね |
| 11A 私はね……勉強してる。えらいでしょ？ | 39M 1回雨やっった |
| 12M えらい | 40A うそーあんまり乗れんやっつたろ？ 乗り物とか |
| 13A うそ、うそ | 41M うん、ドームの中しか行けんで、悲しかった |
| 14A あのねーおねえちゃんとかとあそんでる | 42A でもね、楽しいけんね……私、2回とも晴れ |
| 15M いいなーおねえちゃん | 43M いいなあ |
| 16A そうかな？ おねえちゃん……兄弟いないの | 44A どんなのに乗った？ |
| 17M お兄ちゃん | 45M 忘れた |
| 18A・M (笑い) | 46A 忘れるなよ |
| 19A 弟、とかいないの | 47M ドームのほとんど行っったとやん |
| 20M いとこがね、ちっちゃいこいる | 48A 私ね、1回目行っったときにね、ドームの中……スペースワールドね、始まってちよーつの時 |
| 21A うちもいとこで赤ちゃんがおるけんね。こう、遠いところにおるけんね、遊びにきたらね、抱いてからおーよしよしとかいってもーえらいかわいい。もーほったぶよぶよ | |
| 22M 私のいとこ、ちいちゃい頃頭でかかったけんかわいくなかった | |
| 23A・M (笑い) | |
| 24A そんなこといっちゃいかんよー | |
| 25A ねえー 趣味はどんなこと？ 絵描き？ | |
| 26M うーん やっぱ……そうかもしれん | |
| 27A こんど絵書いてみせて……私も書くけん。私ねー小説の方が好きっちゃん | |
| 28M なんか山本さんと作ってる | |
| 29A そうそうそうそうそううだけんね、けっこう休みの日とかこう書いてね。構成とか、時々 | |

- やったと。ってからドームの中で、なんか3つのアクションがあるやんね、あれでからね、こうずっとね、のったっちゃけどね、1回づつ乗ったけどね、おもしろいのだけ何回も何回も回ってやったと
- 49M で、なんかドームの中のジェットコースターがおもしろかったー
- 50A そうそう、あれおもしろかったねえ、なんか真っ暗でさあ
- 51M そう
- 52A ねえ、もう、スペースワールドって、ちょう最高一、ねえ？
- 53M うんうん
- 54A 何回行っても絶対あきんよねー
- 55M うん、もう新しいのができよるけんね
- 56A あ、私ね、何やったっけ？ 新しくなったあのぐるぐる回るやつ、えっと……ルナスウィング？
- 57M ああ……
- 58A あれに乗ったと
- 59M いいなあ
- 60A でね、タイタンの後に乗ったったたい。だけん、絶叫と絶叫やけんね。ちょう頭痛くなって、うーいたいーって思ってからね
- 61M よわんやった？
- 62A うん、ちょっとよった。でもね、おもしろかったけんまたのったと。それでからね、ルナスウィングの下になんかこういう紙があつてからね、そこに問題が書いてあったと。でね、それ私が一生懸命こう見てからね、おねえちゃんたちに教えてね、それがね、ルナスウィングは何回回るとあったと。だけん教えてね、係員の人に言つたらね、ただ券くれた
- 63M いいなあ
- 64A ゲームのただ券。だけんね、そのあといっぱいいうわーってやってからね、いろいろしたよ
- 65M 私が行つたときまだね、フリーホールしかできてなかった
- 66A ああ
- 67M そのくらい。それでね。90分まちやったけん、乗られんやったと
- 68A 90分待ち……
- 69M いくらなんでもそこまで待って乗りたくない
- 70A ちょっとそこまではねえ……あさいののほうがいいよね
- 71M うん
- 72A そんなののるくらいなら……でね、2回目はないだ春休みにいったと。卒業して。お姉ちゃんたちが卒業したけんお祝いとかいってね。お父さん達に払ってもらっていったたい、電車で。3時間もかかったとよ
- 73M うわーうそー
- 74A んもうえらいきつかった。もうくたくたやった。で、帰りはね、帰りでからこんどるやん、ラッシュ？ あれがラッシュってやつで……。初めての経験。でからね、もうおされておされてすごかったよー
- 75M うわー
- 76A んもうなんかぐにゅってなつてね、もう、で、私が来ったいね。お姉ちゃんたちが席が空いたら、明菜すわっていいよってから
- 77M いいな
- 78A ラッキー。でも長女やろ
- 79M うん
- 80A けどまあ、お兄ちゃんがおるけんさあ
- 81M 2つ違いやけん、たいして変わらんもん
- 82A 2つ下？
- 83M うん、私が2つ下
- 84A わかってるよー、本当ね、私はね、4つ年上と3つ年上
- 85M いいなあ、2人とも上？
- 86A うん。2人お姉ちゃん
- 87A いや、ちょっとね、けんかしたら、こつちとこつちがおつたらね、こつちについたらね、こつちとこつちがけんかして、でこつちとこつちがこう1人になって、こつちの2人がこうおるときに、けんかしたら、こつち側にいつて……
- 88M もうバラバラ？
- 89A そう、バラバラ。いろんなこと、あちこち……特に私が動く。なんか、お姉ちゃんお姉ちゃんなんか媚び売るみたい。お兄ちゃん優しい？
- 90M あんまり会わんもん
- 91A 会わんと？ 何で
- 92M 私が帰るの遅くてね。帰ったらもう塾行くけん
- 93A 本当ね。えっ電車なんか？ 歩いて？ 帰りとか普通……あのーあれば
- 94M 学校の帰り？
- 95A うん、電車、バス、歩いて？
- 96M バス
- 97A バスだけ？
- 98M うん、バスだけ。30分やん
- 99A 30分？ うちね、バスの乗り換えで約40分か1時間
- 100M たいへんかねえ
- 101A うん、そんな。でも、2回目のバスはね、のりかえたバスは、えらいすいとるったいね、いつも
- 102M いいなあ
- 103A いいでしょ
- 104M 私が乗るときまではね、いくつか空とると、席が。でも、乗った後に、どんどん入ってくる……
- 105A そう。入ってくるやん。で、私、隣のクラスの友だちがいるったい。その子は同じ方向やけん、一緒に座るっちゃけどね、その子が、ちょっと用事があるときとかね、一人になるやん。そしたらね、おばさんとか座ってくるやん
- 106M そう、知らんおっちゃんとか
- 107A そう、いきなり。普通なら「すみません、座っていいですか？」とか言うけどさ、いきなりどんでよこらしよとか言ってなんかいきなり入ってくる。なんかちょっと「やめろよ」みたいな感じにならん？
- 108M この前荷物が多かったけん隣に置いとったら、そこにちょっとどかしてかなんか言われてから……
- 109A そうそう、言われた。だけんムカッてきた。すみませんみたいな感じで、こうとってから、なんかちょっとムカッてきたような感じで……
- 110M でも、その人どしんと座って本げな読みよつと
- 111A なんかそういうやついるよね。そういう人いるよ
- 112M なに様のつもりって
- 113A 終わろっか
- 114M うん
- 115A じゃあ、うん
- 116M さようなら
- 117A さようなら

<資料 2>

発話者Mから発話者Aに宛てたもの

対話後	対話の途中	対話を始める前
<p>おでかい 甲子ちゃんとはどうも明るいですね、うらやましい！ これから仲良くしようわ</p> <p>by 発話者A</p>	<p>自分のあのときのことばは、こんなつもりで言いました。 『いな、お姉ちゃん、私のことは、甲子ちゃん！』 甲子ちゃん、ヤーン、です！</p> <p>特に話したかったのは 昔ねへ話</p> <p>話をしてみて、あなたのこんなところがよくわかりました。 やはりとても明るくて楽しい人だということ。</p>	<p>こんなことを、こんなふうに話そう（切り出そう）と思いました。 休みの日はどんなことをしているか はじめの印象は 楽しんで 明るくい人</p> <p>あなたの話に誘われて、こんなことを考えました。 自分が経験したことを思い出して話した</p>

メッセージカード

A

さんへ

発話者Aから発話者Mに宛てたもの

対話後	対話の途中	対話を始める前
<p>話が、あってとても楽しい人 お手紙が これからとはもっと話しても、と仲 良くなろう。私は変わっているけど、 by 発話者A</p>	<p>自分のあのときのことばは、こんなつもりで言いました。 『私のしゅみは、あのころは歌を 歌うことというつもりだった しゅみなど』</p> <p>話をしてみて、あなたのこんなところがよくわかりました。</p>	<p>こんなことを、こんなふうに話そう（切り出そう）と思いました。 休みの日はどんなことをしている？ と聞こうと思った はじめの印象は 無口で、おとなしそう</p> <p>あなたの話に誘われて、こんなことを考えました。 同じようなことなどを 思い出した。</p>

M