

幼児の発話順番取得のストラテジーに関する予備的 考察：園児の話し合い活動の事例分析から

著者	居關 友里子, 小磯 花絵
雑誌名	言語資源活用ワークショップ発表論文集
巻	6
ページ	171-177
発行年	2021
URL	http://doi.org/10.15084/00003490

幼児の発話順番取得のストラテジーに関する予備的考察 —園児の話し合い活動の事例分析から—

居關 友里子 (国立国語研究所音声言語研究領域) †

小磯 花絵 (国立国語研究所音声言語研究領域)

A Preliminary Study of Children's Strategies for Taking Turns: A Case Study of Discussion Activities among Kindergarteners

Yuriko Iseki (National Institute for Japanese Language and Linguistics)

Hanae Koiso (National Institute for Japanese Language and Linguistics)

要旨

話し合い場面では、述べ合った意見を合意に向けて調整することが行われるが、議論が白熱している場合には、意見を述べる機会を得ること自体が参加者にとって一つの関心事となり得る。そして幼い子ども同士が話し合いに取り組む場合においても、このことは大きな課題となっている。本研究では、幼稚園で収録した園児同士の話し合い場面のデータを観察し、園児たちが発話順番を取得、維持することや、産出する発話を他の参与者に聞いてもらうことに向けて、どのような振る舞いを行っているのかについて記述を行った。

データからは、園児たちが順番取得と同時に意見を述べるのではなく、一旦順番を取得し「いいこと考えた!」といった注意獲得や「あと一個あるんだよ」「これはどう?」などの予告を行うことによって意見の内容を先送りし、その上で改めて意見を述べる様子が観察された。これは大人も用いていることが指摘されている、発話順番確保のための合理的なストラテジーである。子どもたちの実際のやり取りにおいて、これらのストラテジーを使った話者が結果的に発話順番確保に必ずしも成功しているわけではなかったが、園児たちはこれらの実践を通して相互行為上のストラテジーとそれに対する対応について学んでいると考えられる。

1. はじめに

話し合いという活動には様々な難しさがある。これに関連して先行研究では、合意の形成に向けて参与者間の意見のすり合わせがどのような流れでなされるか、自身の意見をどのように述べるか、あるいは相手の意見に対する不同意をどのように表明するかなどといったことが、やり取りそのもの記述、ファシリテーターの育成、国語・日本語教育への応用などといった多様な関心のもとに取り上げられてきた(片桐ほか 2016、大塚・高梨 2015、水上ほか 2007、小林 1996、伊藤 2016 など)。

こういった話し合いの内容に関わる難しさに加え、議論が白熱している場合などには、意見を述べる機会を得ることそれ自体が参与者にとって難しいものとなり、一つの関心事となり得る。そして、幼い子ども同士が話し合いに取り組む場合には、このことは議論の白熱の度合いに関わらず大きな課題となっている。本研究では、幼稚園で収録した園児同士の話し合い場面のデータを観察し、園児たちが発話順番を取得、維持することや、産出する発話

† iseki(a)ninjal.ac.jp

を他の参加者に聞いてもらうことに向けて、どのような振る舞いを行っているのかについて記述を行う。

2. 分析対象

本研究では、幼稚園で収録された園児同士の話し合いをおさめたデータについて分析を行う。話し合いは各回6人から12人の園児たちがグループを組んで行った。参加者はいずれも年長の園児たちである。ここでは、園児たちが参加する予定である行事などに関連して、具体的に決める必要がある事項、例えば劇の配役をどうするか、グループのリーダーを誰にするかなどについて話し合いを通して決定することが目指されている。以下では話し合い10回分、計208分のデータ（表1）の中に観察された事例をもとに記述を行う。

表1 データの内訳

	話し合いのテーマ (決定すべき事項)	グループの 人数	学年	収録時間
1	グループ名	7	年長	0:47:41
2	グループ名	7		0:14:09
3	グループ名	9		0:25:17
4	グループリーダー	7		0:23:49
5	グループリーダー	8		0:11:04
6	写真の撮影場所	8		0:14:07
7	出し物の景品	12		0:12:34
8	出し物の配役	6		0:04:27
9	劇の配役・作成する道具	7		0:25:57
10	イベントで公開するクイズ	6		0:29:18

3. 順番交替の特徴

3.1 日常会話における順番交替：順番交替システム

ここでは本研究が扱う園児同士の話し合いデータにおける順番交替の特徴について簡単に触れておきたい。特徴を捉えるために参照するのは、日常会話（いわゆるおしゃべり）における順番交替である。Sacksほか（1974）は日常会話においてどのように発話順番の交替がなされているのかについて、二つの構成部分と一組の規則群からなる装置「順番交替システム」として整理した。

構成部分の一つ目では、一つの順番を構成することができる発話のかたまりがどのようなものなのかについて扱っている。このかたまりは順番構成単位（turn constructional unit: TCU）と呼ばれ、節、句、語などといった様々な文法的な単位が用いられる。この単位が完結し得る箇所が順番を交替するのに適切な場所（transition relevance place: TRP）となっている。そしてこれらの単位は実際に発話し終わられるよりも前に、その終了を参加者たちが予測することができる性質を持っており、それによって極端に長い沈黙や重複を挟まずに順番を交替することが可能になっている。

もう一つの構成部分では順番をどのように会話参加者に割り当てるのかについて扱っている。順番の割り当てに際し存在する選択肢は、今話している人が次に話す人（他者）を選択するという「他者選択」と、次に話したい人が次の話者として自ら立候補する「自己選択」場合の二通りである。TRPに達するたびにこれらの選択肢が選ばれていくわけだが、順番交替システムはこの選択肢間にある優先順序についても規則群に記している。これは、まずは他者選択、それがなされない場合は自己選択、さらにそれがなされない場合は現在の話者が話し続ける（すなわち順番の交替が延期される）という順になっている。自己選択で順番

を取得しようとする参加者が複数名存在する場合には、基本的には最も早く話し始めた者が次の発話順番を獲得する。

順番交替システムの基本的で重要な性質の一つは、このシステムが決定するのは今の発話順番から次の順番の間の受け渡しのみ、換言すると順番交替一回分のみであるということである。つまり順番交替はやり取りの中で都度交渉されながらなされていく。

3.2 分析対象とする園児同士の話し合いにおける順番交替

順番交替システムが念頭に置いている会話とはいわゆるおしゃべりであり、それ以外の会話の場合、この順番交替システムは一部異なった形で作動し得る。例えば会議での話し合いなどでは、司会が順番の割り当てを管理することがしばしば行われる。また会議の流れに相当することが事前に用意されており、その一部として発話の機会を誰がいつ得るかにについても会議に先立って決められていることもある。

このような場合には、その時その瞬間の細かな交渉を経ずとも、参加者たちは一定の発話の機会を得ることができるだろう。以下で見えていく園児たちの話し合いについて言えば、トピックが指定され、それに関わる合意形成を目指すといったおしゃべりとは異なる特徴がある一方で、会議のように司会者を設定したり、特定の話し合いの手順に沿ってやり取りを進行するなどといったことは行われていなかった。グループによっては一部の園児が自発的にやり取りを仕切る箇所や、先生が補助としてやり取りを整理する箇所もまばらに見られるが、多くの箇所で園児たちは自由に発言することが認められており、その際の発話順番の配分は概ねおしゃべりと同様、その時その瞬間の交渉を通してなされていた¹。

4. 発話順番取得・維持に見られたストラテジー

今回分析対象とするような、やや人数が多めのおしゃべりのような状況で発話順番を取得するのは、幼い子ども同士のやり取りの中で簡単なことではない。特に、順番の割り当てにおいて最も優先される技法である他者選択によって前話者に指名された場合、その参加者は次話者になる権利を独占的に得られるため余裕をもって発話を組み立てることができる一方で、そうでない場合は自己選択という、いかに他の参加者より早く話し始めるか、いかに自身の発話を同時に話す他の参加者の発話以上にグループのメンバーに聞かせることができるかといったことが問題となってくる。これらは自身の意見を整理するだけでも大きな仕事である幼い子どもたちにとって難しい技術であるといえる。

このような状況の中で園児たちに観察された発話順番の取得、維持に関わる振る舞いについて、以下では大きく二つに分けて報告する。一つは注意獲得表現の使用、もう一つは予告発話の使用である。両者は全く異なる独立の特徴を持つ振る舞いというわけではなく、一部重複する性質を持っているものである。

4.1 注意獲得表現の使用

個別におしゃべりをしたり立ち歩いたりなど、同じグループの園児の話し合いへの参加

¹ 話し合いの中では、ごく局所的な順番の配分（グループ名の候補として単語を一人一つずつ挙げるなど）について事前に決めようとする振る舞いも観察された。

(例) じゃあー、ぼーく、えっとぼく、太郎くん、次郎くん、三郎くん、春子ちゃん、夏子ちゃん、秋子ちゃんっていう順番にしたら？

ここでは「背の順に話すのはどうか」といった園児なりの順序の根拠が示されたり、微妙に異なる順序の案同士が戦わせられたり、また「最後は嫌だ」といった主張が行われたりなど、彼らにとっては話し合いの内容だけでなく、意見を述べる順序そのものも重要な意味を持っていることが伺われる。

が希薄になっている場合に、注意獲得のための表現を用いて発話を聞くよう促す振る舞いがしばしば観察された²。「ねえねえ」「ちょっと」といった一般的な呼びかけ表現以外に、以下のような表現が観察された。

- (1) ((口の前に人差し指を立てて)) 静かにして。
- (2) いったい静かにして、いったい静かに。
- (3) ((メンバーに触れるように手を伸ばすのを複数名に向けて繰り返しながら)) ねえねえ、ねえねえ、聞いて、聞いて、みんな聞いて、((声の調子を変えて、口の近くに手を立ててメガホンのようにしながら)) みんな聞いてー。
- (4) ((両腕を体の横に伸ばしてメンバーを抑えるように動かしながら)) 待つて待つて待つて待つて待つてー。
- (5) あ、待つてー。

「静かにして」「聞いて」「待つて」といった行為要求の形式を用いた注意獲得が園児たちに広く使われているようである。発話に際しては、行為要求の形式に沿ったジェスチャー(人差し指を口の前に立てる、メンバーの動きを抑えるように腕を伸ばすなど)や、相手の身体に手を伸ばすなどといった身体的振る舞いも併せて観察された。これらは要求を強調したり、相手の視覚上の注意を引く機能を果たしていると考えられる。

その他に注意を獲得するための発話として観察されたのが、自身の中で認識の変化が生じたことを表明する表現である。

- (6) ((立ち歩いていたところを立ち止まり、グループを振り返って)) あー、分かった!
- (7) あ、ほんとに決まりましたー!
- (8) あ、そうだ、いいこと考えた!
- (9) ((手を高く挙げながら)) ひーらめいた!

共通しているのは、感動詞「あ」や「ひらめく」という語彙を使用することによって、何らかの案が発話者の中で今この瞬間に浮かんだことを主張している点である。そのような緊急性の表示に加え「いいこと(8)」「ひらめく(9)」といった語彙の選択によって、それらの案が価値のあるものであることが示されている。そのためこれらの発話は、より強く聞き手の注意を引き、かつ今この瞬間に順番を取得して自身が話し出すことの合理性を示す手段としての性質を持つといえる。

4.2 予告発話の使用

実際の意見表明に先立ち、それを予告する表現の使用も発話順番取得、維持に向けたストラテジーの一つであると考えられる。例として以下のような発話があった。

² これらの表現は自身の順番取得に先立って用いられることに加えて、グループ内の特定の他者の話す機会を確保するためにも用いられていた。例えば、他者選択の技法によってすでに発話順番を得ている園児がいるにもかかわらず、それを聞くべき園児たちに聞く準備ができていない場合などに観察された。

- (10) うーん、ぼくは、あと一個あるんだよー。
- (11) ね、あたし、おすすめあるんだけどー。

これらの発話の特徴は、意見があるということを訴えつつ、その内容、(10)の場合は「あと一個」の案がどのようなものなのか、(11)については「おすすめ(提案したい物事のことを指している)」が何なのかについては同じTCU内で触れていないという点である。

同時に複数の参加者が口々に話している状況では、たとえ適切に発話を開始したとしても、そこで順番の取得に成功し自身の発話が参加者たちに聞かれるとは限らない。このような状況で自身の意見を述べても、それが議論で取り扱われないことも十分あり得る。ここで挙げた園児の予告発話は、まずは順番を取得し、かつその意見の中身についてはまだ話されていないことを明示するものになっている。その結果として、意見の中身が話されるであろう後続のTCUを聞くよう他の参加者を動機づけるという、順番取得、維持のストラテジーとしての構造をこれらの予告発話は有している。

意見の主要部分を後回しにするという点が類似している発話として、以下のような例も観察された。

- (12) あのさ、こんなふうに決めたらどう？
- (13) ね、これにするー？
- (14) みんな、これはどう？
- (15) じゃ、こういうことは？
- (16) じゃあさ、こうしたらいいじゃん。
- (17) じゃあこうする？

これらの発話はいずれも提案の形式で意見を述べるものであるが、具体的な提案の内容についてはさきほど見た例と同様に「こんなふう(12)」「これ(13, 14)」など、このTCU内では述べられていない。コ系は後方照応に用いることができるものであり(金水・田窪 1992)、以降に述べる事柄を予告的に示す用法があるとされる(加藤 2006)。これらの例は発話順番の維持に際しコ系のこのような性質を利用して、一旦発話順番を取得した上で、その重要部分を指示的表現で仮に埋めることでその提示を先延ばしし、当該部分が述べられるであろう続くTCUを他の参加者たちが聞くよう組み立てられている。

5. 園児たちの用いたストラテジーの位置づけ

4節で取り上げたこれらのストラテジーは、表現形式や当該発話それ自体が行っている行為など細かな特徴は異なるものの、いずれも発話順番を取得し、その後の発話を聞くよう他の参加者たちに促す性質のものであった。これらは相互行為の性質に沿った合理的なものであり、子どもに限らず大人にも観察されるものである。本節ではこれらのストラテジーが園児によって用いられた後、やり取りがどのような展開を見せていたかについて簡単に触れたい。

順番を取得した後、園児たちは後続のTCUで意見の本体に相当する部分の産出を試みている。この産出は最後までスムーズになされることもある一方で、以下の例のように、言いよどみや間合いなどを多く挟みながら産出される様子も観察された。これらの例から、発話順番取得の時点ではまだ発話が十分に用意されていなかった場合にも、一旦順番を得てしまった上でそれを保持しつつ、時間を掛けて発話を組み立てることが可能になっていると考えられる。

(3') ねえねえ、ねえねえ、聞いて、聞いて、みんな聞いて、みんな聞いてー。(0.9) あのさー (0.4) あ (.) いっつもいっつも… ((案の提示が続く))

(4') 待って待って待って待って待ってー (0.6) じゃあー (0.5) まずー (0.2) 二人チームでやって？

一方で、見切り発車で発話順番を取得したものの、結局意見を整理しきれず最後まで発話を産出しきれない場合もあった。また、先に挙げたストラテジーを用いたが聞き手を獲得できず、意見の本体に相当する発話を産出しても聞き取られなかったり、あるいは産出自体に至らなかった例も観察された。

(5') あ、待ってー。(0.4) あのさっ ((順番を放棄))

園児だけでなく先生も話し合いに参加している場合には、これらのストラテジーを用いた発話に対し、後続の発話を促す反応が返される様子も観察された。以下の例は教員二名が参加していた際のやり取りである。

(9') 01 園児： ひーらめいた！

02 A先生： なに？

03 B先生： ひらめいた？

Sacks (1972) は子どもが大人を聞き手として話す際にしばしば用いられる表現「You know what? (あのね)」に着目し、大人がこれに「What? (なに?)」と返すという行為連鎖上の特性を利用することで、続く順番で子どもは話そうとしていたことを話すことができることを指摘している。(9')の教員の反応(L02,03)はこのSacksの例と同様、続く位置に子どもがはじめに言いたかったことを言う機会を生み出している。しかしながら、大人の行っているこのような後続の発話を促すといった反応が園児から返されている様子は今回のデータでは観察されなかった。

以上では、4節で挙げたような順番の取得、維持に向けた振る舞いは合理的な振る舞いである一方で、それが必ずしもうまく機能しているとは限らないことを指摘した。園児たちは順番の取得、維持に関するストラテジーの使用に加え、これらのストラテジーにどのように応じるのかに関しても習得途上にあり、今回扱ったような幼稚園という小さな社会の中での試行錯誤を通して、相互行為の進行にかかわる能力が獲得されていくことが示唆される。

6. おわりに

本研究では、幼稚園における園児同士の話し合いのやり取りに見られた、園児たちが用いている発話順番の取得、維持のストラテジーについて報告を行った。今回取り上げたストラテジーは表現形式や当該発話それ自体が行っている行為など細かな特徴は異なるものの、いずれも発話順番を取得し、一つ(以上)のTCUの産出を終えた後も発話を聞くよう他の参与者たちに促す性質のものであった。これらは大人の発話にも用いられ得る合理的な手段である。その後のやり取りを見てみると、結果的に意見を述べることに成功している場合もそうでない場合も観察されたが、園児たちはこういった実践の場を通して相互行為上のストラテジーとそれにどのように応じるかについて学んでいると考えられる。

今回は話し合いという特定の目的に向けてやり取りを進行する場面を観察対象としたが、今後はそういった目的のないおしゃべり場面も対象に加え、ここでの順番交替に関わる振る舞いについて観察していく予定である。また、今回観察されたやり取りの中には、教員が聞き手である場合には園児が意見を述べる機会が明示的に用意されるといった事例があった。このような教員による園児同士のやり取りの見守りや介入に関わる振る舞いも、園児たちの相互行為能力の獲得に関わるものであると予想される。こういった子どもを取り巻く環境にも注目しつつ、今後の分析を行っていききたい。

謝 辞

本研究は、科研費 20H01264、20K20695 の研究成果を報告したものである。

文 献

- 伊藤亜希 (2016) 「習熟度の異なる日本語学習者の合意形成談話における接続表現：否定的応答と合意形成過程に着目して」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第2部』65, 広島大学大学院教育学研究科, pp.193-202.
- 片桐恭弘・高梨克也・榎本美香 (2016) 「コンサルテーション会話における合意形成の情報交換分析」『人工知能学会研究会資料 言語・音声理解と対話処理研究会』76, 人工知能学会 言語・音声理解と対話処理研究会, pp.42-47.
- 加藤重広 (2006) 『日本語文法入門ハンドブック』研究社.
- 金水敏・田窪行則編著 (1992) 『指示詞 (日本語研究資料集)』ひつじ書房.
- 小林美恵子 (1996) 「高校生の断定回避表現：話し合いの談話を中心に」『ことば』17, 現代日本語研究会, pp.31-43.
- 水上悦雄・森本郁代・大塚裕子・鈴木佳奈・井佐原均 (2007) 「話し合いへの印象に影響を及ぼす会話行動：プロの司会者と素人の印象評定の比較および話し合いの相互行為過程の分析」『社会言語科学』9 (2), 社会言語科学会, pp.77-92.
- 大塚裕子・高梨克也 (2015) 「意思決定プロセスにおけるベテランファシリテーターの合意形成の分析」『人工知能学会研究会資料 言語・音声理解と対話処理研究会』74, 人工知能学会 言語・音声理解と対話処理研究会, pp.25-30.
- Sacks, H. (1972) . On the analyzability of stories by children. In J. J. Gumperz & D. Hymes (Eds.) , *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston. pp. 325-345.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974) . A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, (50) 4, pp. 696-735.