

談話分析と日本語の談話指導

——談話分析と談話指導の交差する領域の創出と展開——

岡 崎 敏 雄

1. はじめに

言語学の諸領域、特に社会言語学や心理言語学の成果は最近様々な形で、言語教育の基盤をなすに至っている。ところが談話分析における成果は必ずしもそうではない。構造主義言語学の克服を目指し言語学全体を新たな段階に導いた生成文法論の限界をさらに克服するものとして、談話分析・談話研究は80年代以降の言語学の中核をなすに至っていると言っても過言ではない。しかしながら、言語学におけるこのような成果は言語教育の領域で未だ十分に適用され、展開されているとは言えない。小論は、このような状況の中でいくつかなされてきている研究及び実践をたどることを通して、談話分析と言語教育、殊に「談話分析と日本語の談話指導の交差する領域」を設定し、その創出及び構築への展望を探る。

具体的には、

- (1) 談話分析と日本語教育の合流が第二言語習得論をなかだちとして可能であること
- (2) 談話分析及び談話指導研究の成果に基づく談話指導が理論的にも、また実践的にも可能であり、既に一部が実行に移されていること

この場合後者については

- (a) Hatchのいわゆる談話理論 Discourse Theory および経験モデル Experience Model が談話指導の一つの方向性を提示していることを見、それに基づく日本語の談話指導における一端を示す。
- (b) Rileyを中心としたとしたいいわゆるナンシー大学 (Universite de Nancy) 学派によって主として指摘された自然な談話 Natural Discourse と教室内の談話 Classroom Discourse の相違の克服を目ざして提起された Kramsch の談話指導についてふれる。

2. 談話分析と日本語教育の合流 —第二言語習得論を媒介にした両者の結合—

(1) 談話分析と日本語教育の合流のステップ

談話分析と日本語教育の合流は、次のような仲立ちをステップとして可能になる。

- (1) 談話分析の教室談話への適用
- (2) 教室談話を橋渡しとした談話分析と第二言語習得論の結合

－第二言語習得論の諸領域における談話分析の広範な適用－

(3)第二言語習得論を媒介とした談話分析と日本語教育の合流

(2) 談話分析の教室談話への適用

1) 力関係の不平等な談話の分析 (Analysis of Unequal-Power-Discourse)

Hatch&Long(1980)は談話分析を第二言語習得研究に導入する先駆けとなった論文である。そこでは、理論言語学の領域を拡大していく取組がなされていく中で、特に社会言語学者が「力関係の不平等な談話の分析」を進めていることが指摘されている。具体的には、医者と患者の談話及び教師と学生との間の談話が取り上げられ、その具体的特徴が示されているとする。その上で、HatchとLongは、教室談話の談話分析に関わる一連の研究を次のように整理している

2) 教室談話の談話分析

Flanders(1970) 通常教室談話の50%以上は一人の教師による談話によって占められ、それに対応して学生一人一人の談話への参加度はたいへん低い。また、学生が述べる内容は、教師によって投げ掛けられる質問の種類によって大きく制約を受けており、通常の談話とは大きく異なっている。

Bellack et al.(1966) 教室談話の取り扱い枠組として以下のものが考えられ、通常のクラスはこのような骨格を持った談話によって展開している。

- | | |
|----------------------|---------------------|
| a 構造づけ (Structuring) | b 誘い掛け (Soliciting) |
| c 応答 (Responding) | d 反応 (Reacting) |

Sinclair & Coulthard(1975) Bellack他のシステムを更に進めいわゆる Rank Scale Modelを提出した。このモデルは、lesson, translation, exchange, move の4つからなる。さらにmoveのレベルは4つのカテゴリー-opening, answering, follow up, focusing にわかれさらにactsに分かれる。たとえばopening moveとしては次の11が上げられている。

- 1.marker 2.starter 3.elicitation 4.check 5.directive 6.informative
7.prompt 8.clue 9.Cue 10.bid 11.nomination

例えば、実際の教室の談話をこれに当てはめると次のようなものとなる。

T: Can anyone have a shot, I guess, at that one? (Opening-Elicit)

S: Cleopatra. (Answering move, reply)

T: Cleopatra. (Follow up, accept)

Good girl. (Follow up, evaluate)

She was the most famous queen, wasn't she? (Follow up, comment)

Fanselow(1977) FOCUS(Foci for Observing Communications Used in Settings) と呼ばれるシステムでは「教師の談話及び行動の観察が純粋に主観的な判断を加える性格のものであるのは危険である」とし、代わって、客観的に記述ができ主観的判断

を含めないような枠組みを提出した。更に「実際に教師が何を行なっているのか」について「語学の教室」を対象に考察した。

Allwright et al. (1980) UCLAで行われた語学教室の分析の中で、次の3つの点を観察した。ターン、(話順)、話題、そして教室の中での課題。具体的にはターン(話順)をとる回数は学生によってどのように違うか、たくさんターンをとる学生はとらない学生と比較してどのような語学学習上の進歩が見られるか、ターンの数とその内容の間に何らかの関係があるか、学生個々の間のインタラクションと全クラスタイプのインタラクションの間でターン獲得にどのような違いがあるかなどについて分析がなされた。

(3) 教室談話を橋渡しとした談話分析と第二言語習得論の結合

—第二言語習得論の諸領域における談話分析の広範な適用—

上で談話分析が一つの分野として教室談話に適用されたことをみた。ここではさらに、このような教室談話の分析を橋渡しとして、談話分析が第二言語習得論に編入されていく過程を見る。ここで注目すべき点は、この過程が第二言語習得論の研究領域の側での内部的な変化が引き金になっていることである。

1) 第二言語習得研究の領域における談話分析の必要性の発生

—談話分析と第二言語習得論の合流—

A いわゆるインプットの見方の推移

Ellis(1986) は、第二言語習得論の領域でインプットに対する見方が次のような推移をたどっていることを指摘している。

(a) 行動主義におけるインプットのとらえ方 Behaviourist view インプットは「刺激」の形で学習者に与えられる。適切な「刺激」が与えられることが第二言語習得における最も決定的な要素である。

(b) 生得論におけるインプットの見方 Nativist view インプットは人間に本来備わっている生まれつきの内的なメカニズム(Internal Mechanisms)の単なる引き金にすぎない。Chomsky(1965) はこれに関して、「母親が話す言葉は言葉としては完全ではない。ところが乳幼児は言葉の正しい規則のシステムを獲得していく。これは、頭の中に生来備わっているものが後から何を与えられるかにかかわらず正しく発達して行くものであることを示している」とした。このように、人間であるならば誰でも備わっている生得のものを言語習得の枢要な部分としたという点で、「外からの刺激によるインプットが言語習得の決定的な要素である」と言う行動主義の考え方と対照的な見方である。

(c) 相互交流主義の見方 Interactionist view この見方では「学習者の生得的な能力と言語的な環境双方の相互交流によって言語習得が進む」と考えられている。ここで重要なのは、インプットの質が学習者の習得を進めるのに大きな影響を持つと言う考え方である。このようなインプットの見方に至るに及んで下記のように、

談話分析が第二言語習得論で果たす役割が発生する。

B 談話分析の第二言語習得論における意義

このように相互交流主義の見方(interactionist view)においては、「学習者に何がインプットとして与えられるか」が習得過程を左右するとする。ここでインプットとして取り上げられたのが談話である。つまり「どのような談話の質や構造が習得に影響を与えるか」という点が、第二言語習得論での理論的な関心の対象となった訳である。具体的には、インプット自体の分析の手法として談話分析が導入され始めた。

C 第二言語習得論の諸領域における談話分析の広範な適用

Ellis(1986)は「インプットとインタラクションの研究」という現在の第二言語習得論で最も中心的な部分をなす領域を次のように体系化している。

I 「教室外(自然な設定)におけるインプットとインタラクション」の研究

A Foreigner Talkの研究

B 談話研究

a 子供を対象とした場合

b 大人を対象とした場合

II 「教室におけるインプットとインタラクション」の研究

A 相互交流の分析

B 教師の談話(Teacher Talk)の研究

C 談話分析

以上の研究におけるデータは総て談話分析の手法によって考察されている。ここでは、どのような特色を持った談話がインプットとして入れられているか、またどのような特色の談話を通じたインタラクションが展開されているかを、それぞれの対象領域別に適用しているのが見られる。

(4) 第二言語習得論を媒介にした談話分析と日本語教育全般の結合

ここで上記Ellisのまとめのそれぞれの項目について、日本語教育においてどのような談話研究、談話分析の成果の適用が可能かを考える。具体的には、談話研究及び談話分析が第二言語習得論の領域と密接な関係を持つに及んで、本来語学教育と密着してすすめられてきている第二言語習得論を仲立ちとした「談話研究、分析と言語教育の合流の展望が一気に開かれた点に着目し、それに基づいて談話分析と日本語教育をどのように結合し得るかを見る。その場合、第二言語習得論での研究の体系を通してみることにする。

1) 「教室外でのインプットとインタラクション」をめぐる結合

A Foreigner Talkの研究

第二言語の学習者が一般に教室の外に出て適切な談話の相手を見つけることは一般的に困難である。その点を考慮してForeigner talkの成果に基づいて訓練されたチューターの設定を考えることができる。この場合 Foreigner Talk が「外国人が理解がしやすいようにネイティブ・スピーカーの

インプットの形やインタラクションの形つまりは談話の形を修正しようとするものであることに注目して、「チューターのガイドライン」を提出することができる。日本語教育においては、教室外での学習者の指導という視点が設定され始めたばかりである（岡崎、細田1989）が、これは今後大きな可能性を持った領域である。この意味で教室外で与えるインプットをどのような形式で与えるかをポイントを示す「ガイドライン」は大きな意義を持つものといえる。

B 談話研究 これは（ことにHatch が取り上げた領域で）今後第二言語習得論の最も根幹をなす部分であり、また現在の段階でも日本語教育の具体的な指導に成果を生かすことが出来ると考える。これについてはのちに述べる。

2) 「教室におけるインプットとインタラクション」をめぐる結合

A 相互交流の分析 Ellis はここでいわゆる相互交流の分析の手法として Flanders, Moskowitz, Fanselow, Allwright などの提出した授業分析の手法を取り上げている。これらはそのまま授業分析の手法として日本語教育において適用できる。この他にも COLT (Communicative Orientation of Language Teaching; Allen ほか 1984) によって追求されている「コミュニケーションアプローチとはなにかという問いに対して、何らかの概念を持ってくるのではなく教室のなかでどんな項目が実現されていればコミュニケーションといえるのかによってきめる」という考えを導入することで、コミュニケーション能力の養成を目ざす日本語教育の現場で大きな意味をもつことができる。更に COLT の長所として、「談話の切り出し」があるかいないか、「長く維持された談話」があるかなどに見られるように、授業分析の項目として談話の在り方が直接に取り上げられている。

B Teacher Talk の研究 教師の話し方によって習得がどのような伸びを示すかという視点から教師の談話を取り上げる場合、Teacher Talk の研究は日本語教育に直接寄与するものであるといえよう。とくにどのような話し方が教師のインプットを「理解可能」にするかという点から考えられる場合、それは単なる技術の問題を越えて教授法全体を見直すきっかけにもなるものである。

C 談話分析 ここでは特に先に、述べたナンシー大学で行われた研究成、果つまり教師中心型のいわゆる教室談話と教室外で行われる談話の違い、に注目して Kramsch (1980) が先駆的な実践を既に開始している。彼女は、教室内の談話が教室外の談話の諸特徴をとらえることができず全く別の形で展開されていることを指摘し、それをより教室外の形に近いものにすることをめざしている。具体的には談話を運用するための様々な技術、話順をどのようにとるか、それをどのように持続するか、言い直し、時間稼ぎとをどのようにするかといった指導をカリキュラムとともに提出している。日本語教育においても欧米の談話と日本の談話の違いをふまえた上で、このような指導が、系統的な形で必要であり一部は行われ始めている。

(岡崎1986参照)

3. 談話分析と日本語の談話指導の交差する領域

－「第二言語習得論に適用された談話分析」の研究の成果にもとづく日本語の談話指導－

以上第二言語習得論を媒介として談話分析と日本語教育がどのように結合できるのかについてみた。これに基づき日本語教育全般のうち特に日本語の談話指導との結合に焦点をあてる。具体的には「第二言語習得論に適用された談話分析・研究の成果に基づく日本語の談話指導」について考える。大きく分けて次の2つの領域が設定し得る。

1) 談話形成能力そのものの養成の領域－上記のHatchの領域に対応する－

2) 談話運用の技術の養成

－上記のナンシー大学学派及びそれに基づいてなされたKramschの領域－

Kramschについては他の機会に(岡崎1986)具体的にどのように日本語の談話に適用して指導を行うかについてふれてあるので、ここではHatchの提起した理論的側面とそれに基づいてどのような具体的な日本語の談話指導が可能かについてみる。

(1) 談話分析に基づく日本語の談話指導－その理論的基盤－

1) 談話理論 Discourse Theory

Ellisは第二言語習得論として7つのモデルを上げているがその1つであるHatchによるDiscourse Theoryはつぎのような4点を骨格とする(Ellis 1986)。

A 第二言語習得は「自然なルート」Natural Routeをたどる

B 母国語話者は非母国語話者と話すに当たって「意味の交渉」Negotiation of Meaningsを行うためにスピーチを調整する。

C この「意味の交渉」に用いられる会話のストラテジーは、この結果生み出される調整されたインプットと共に、第二言語習得のスピードとルートに次のような影響を与える。

a 学習者は、第二言語の文法をインプットに含まれる様々な諸特徴や頻度の順に学ぶ。

b 学習者は「型通りの表現」Formulaic speechをまず習得し、それに続いてこれらの「型どりの表現」を分解して分析する。

c 学習者にとっては会話の展開の軸が与える垂直の構造(Vertical structures)が文の構造の持つ軸(Horizontal structures)を作り出す基本となる。

d このようにいわゆる「自然のルート」Natural Routeは、会話をどのように保持するかについて学んでいく結果として作り上げられるものである。

ここで、「自然なルート」Natural Routeとは「学習の対象となる言語の形態素の項目は自然なルートと呼ばれる一定の順序で習得されていく」というものである。上述したインプットの生得的な見方では、頭の中に既にそのような順序が組み込まれていて外からインプットが引き金となって「自然なルート」の順序で習得が進んでいくと考えられてい

る。しかしいわゆる「相互交流主義の見方」をとるHatchの場合は「「自然なルート」は学習者との間にかかわされる会話が作り出される過程での産物である」とする。この意味でHatchは第二言語習得の「過程」processそのものを説明する鍵を与える。つまり「自然なルート」の発達は会話における様々のインタラクションのもつ諸特徴によって説明される。別な言い方をすれば、談話または会話を組み立てる過程が、中間言語を組み立てる過程に必要となるのである。この点を最も象徴的に説明するのがいわゆる「垂直な構造」と「水平な構造」という考え方である。これについては次で詳しく述べる。

2) 経験モデル Experience model

Hatch その他(1986)は談話理論 Discourse Theory を前提として次のような内容のいわゆる Experience model 経験モデルを提出する。言語は我々の様々な経験を、自分自身にとってさらには他人にとって、「理解可能なもの」とする一つの方法である。言語は、我々の経験をわかりやすくし且つ組み立てる枠組みとなりまた逆に言語はこのような経験を通して成長していくものである。この意味で、言語の発達は、生得論者がいうように、完全に予めプログラムされているものではない。言語は経験の発達につれて、その経験を組み立てる一つの方法として発達する。具体的には、インタラクションのなかで談話の枠組みやいわゆる Schank の言う スクリプト (脚本) が作り上げられる。言語はこのような談話の枠組みやスクリプトが形成される中で作り上げられ、また逆に言語はこのような枠組みやスクリプトを更に洗練されたものとする。最も象徴的な例がつぎのような談話に見られる。

R (Father): What'd cook say?

B (Brenda): Something

Brenda : Kimby

R : What about kimby?

B : Close

R : closed? What did she close, hmmm?

これはいわゆる「共同して行う文の組み立て」Cooperative building of sentence の過程である。 Scollon (1976) らが指摘するように、ここでは統語構造が、会話を展開する中で作り上げられている。ここでは、会話の中で Subject (主語) Verb (動詞) そして Object (目的語) の語順が作り出される過程が鮮やかに示されている。

(2) 談話分析に基づく日本語の談話指導—その実際例—

では、以上のような理論的把握に基づく日本語の談話指導とはいかなるものであろうか。ここでは初級における指導に焦点をあて、このような指導がもつ基本的な特徴をのべる。

a 日本語の談話指導は、談話理論 Discourse theory の第四項でいわれるような「如何に会話を保持するか」を学ぶ場を提供するものであること。

b 具体的にはネイティブスピーカーとの会話の場を可能にする要件を備えていること

c その要件とは、

談話を取り上げるある話題についてその話題で取り上げるのに必要な語彙、構文、操縦可能なトピック、談話のフォーマットの各々を学ぶ場を提供するものであること。

それは具体的に次のような骨格をそなえたものである

1) 指導全体の構造

指導全体が以下の三段階によって構成される。教科書の各課についてこの三段階が実施される。

a. 語彙導入焦点の段階 b. 構文指導焦点の段階 c. 談話形成焦点の段階

いずれの段階においても、その課で導入される語彙、構文、談話の三者が統合的に使用されていく。ただし、各段階はどれか一つ焦点が置かれている教室外との直接の結合に関わる指導は第三段階の談話形成焦点の段階に現れるが、間接的には三段階全てが結合に関与する。

2) 語彙導入焦点の段階

次の三つのステップを踏む。第一に話題を構成する語彙に関わる事物の絵を見せ意味を考えさせた上で教師が日本語で表現を聞かせる。第二に絵を利用して教師による短い談話を聞かせる。

教師の談話の内容としては、個人や学生個人と関連させた内容を取り上げ、いわゆる i+1 (学習者が現在到達しているレベルよりも僅かに高いレベルのものを含んだインプット) にあたる現在の学習者の能力よりも少し高い語彙や構文を含める。又繰り返したり声を上げたり、まとめて一度話したことを再度提出する形を通して、インプットを理解可能にすることををはかる。第三のステップでは、目標として取り上げる構文をつなぎ合わせて談話を構成し、それを聞かせる。この際、「えーと、それから、それに、等」の談話のマーカーを少しづつ挿入する。

3) 構文使用焦点の段階

第一に、予め用意した教材の「質問1」によって、

a プロダクションの負担を軽減するために教材に書かれた文章を読むことを利用して質問する。答えも書かれた「はい、いいえ」を選ぶのみで答える形をとる。

b 学習者個人の事実に基づいてコミュニケーションする場を提供する。

第二に「質問2」において次の二点を提供する。

a 質問1がyes/no-questionであったのに対し、ここでは少し難度を上げて選択疑問の形を提供する。

b 選択疑問に答える形式に上げさせることを通して現実のnativeの会話場面で相手

の発話の文尾に注目させる習慣をつけさせる。

第三に、「質問3」を通して一つのタスクを与え、タスク遂行にコミュニケーションを必要とするような場を提供する。

第四にWHquestionに答えさせる形で自分の個人的事実を述べさせる。

第五に上記の質問1～3について相手を新しいパートナーに代えた上で同じ質問を繰り返す。

第六に、第三のパートナーに代えたところで今度は質問1～3の中から第三の相手にふさわしい質問のみを予め選び出させその上で上記の過程を実施させる。ここで活動は言わば教師の側から予め与えられた枠の中でのコミュニケーションから（学習者自身が一定の自由度を持って相手にふさわしいコミュニケーションを作り出すと言う点で）教室外の言語行動に近い形へと一段階移行することになる。

4) 談話形成焦点の段階は大きく分けて次の三つのステップを踏む。

a 聞く方に重点をおいたコミュニケーション

b 話す方に重点をおいたコミュニケーション

c 教室外でnative speakerと行うコミュニケーション

aでは次のような点を目指す。取り上げた話題を展開するに当たってそのような内容の会話を滑らかに開始するための型にはまった開始の語句(Formulaic Beginning)及び自然に会話を締めくくる型どりの終わり方(Formulaic Closing)及び会話全体を滑らかにおさめるためのあいずち導入などが目指される。

b「話す方に重点を置いたコミュニケーション」は初級のレベルにおいてはきわめて実現が困難である2つか3つのやりとりをはるかに越えて、一定のトピックをめぐる10数個のやりとりの談話を作りだす段階である。これは(1)語彙導入焦点の段階で充分聞く場を経験し、(2)構文使用焦点の段階で特定のトピックを構成するものに必要な内容を話ししたり聞いたりする経験を経た上で実現するものである。ここでは次の段階の教室外でのnative speaker版への準備をすることになる。

c 教室外でnative speakerと行うコミュニケーション ここでは日本人を相手に、教室内で予め実施した「聞く方に重点をおいたコミュニケーション」及び「話す方に重点をおいたコミュニケーション」の2つのフォーマットを実施させる。その際教室外でのnative speakerとのやり取りの後、その内容を次の日に教室で報告させることを予め伝えて置く。これは、後にタスクが設定されていることを念頭に置いた目的のコミュニケーションの中で、後に伝えなければいけないという要請から意味不明な部分について聞き出し、また最大限自分なりに理解可能な部分のみをつないで理解を組み立てることを促すためである。

5) 「如何に会話を保持するか」を学ぶ場の実施

上記の三段階は、先にふれた以下の4点の形でnative speakerとの間のコミュニケーションの実現条件を提供することにより、談話理論の第四項「如何に会話を保持するか」

を学ぶ場を実現する。

a 語彙の提供

b 必要構文の提供

c 操縦可能なトピックの提供

d 談話のフォーマットの提供

以上のように、「教室外における談話を可能にするような談話理論及び経験モデルに基づく日本語の談話指導」は、「教室内における談話形成能力養成を目指す指導」によって展望が開かれると言える。このような要件を備える場合、いわゆる「会話を保持しようとする中で第二言語習得の「自然なルート」の形成が行われる」という Discourse theory の第四項の原則が確保されるといえる。

<参考文献>

- Allen et al. 1984: The communicative orientation of language teaching.
On TESOL '83. Washington D.C.: TESOL.
- Allwright et al. 1980: Turns, Topics, and Tasks. In Larsen-Freeman (ed),
discourse analysis in second language research.
Rowly: Newbury House.
- Bellack et al. 1966: The language of the Classroom.
USOE cooperative research project, No 2023. NY
: Columbia Univ.
- Ellis, R 1986: Understanding second language acquisition.
London: Oxford Univ. Press
- Fanselow, J. F. 1977: Beyond Rashomon. TESOL Quarterly, 1977, 11. 1. 17-40
- Flanders N. A. 1970: Analyzing teaching behaviour. Mass: Addison-Wesley.
- Hatch, E. 1978: Discourse Analysis and second Language acquisition.
In Hatch (ed), Second language acquisition
- Hatch, E et al. 1986: The experience model and language teaching. In Day (ed),
Talking to learn. Rowly: Newbury House.
- Hatch, E & Long, M. 1980: Discourse analysis, what's that? In Larsen-Freeman (ed),
Discourse analysis in second language research. Rowly:
Newbury House.
- Kramsch, C. 1980: Discourse analysis and second language teaching.
Washington D.C.: The center for applied linguistics.
- 岡崎敏雄 1986: 談話の指導—初～中級を中心に—日本語教育 No. 62
- 岡崎敏雄・細田和雄 1989: 教室内活動と教室外活動の統合。
広島大学教育学部日本語教育学科研究紀要