

慶應義塾大学 S F C 2011年度春学期 古石篤子研究会最終レポート

# 会話コミュニケーションの「普遍的な」方略

～会話における方略的の検討と、タスクとしての英会話活動の談話分析を通じて～

慶應義塾大学 S F C 政策・メディア研究科 修士1年：遠藤 忍  
(81124262 / enshino@sfc.keio.ac.jp)

## キーワード

会話分析、コミュニケーション能力、会話の特徴、社会言語学

## 目次

---

### I.はじめに

本論文の概要  
本論文の背景と位置づけ  
研究設問

### II.会話コミュニケーションにおける 基盤的な方略の検討

コミュニケーションの要件  
会話の諸特徴と会話の成立要件  
普遍的コミュニケーション能力の方略的側面と会話の成立モデル

### III.タスクとしての英会話の談話分析

I.E.F.の真正性とタスク性  
I.E.F.における会話の分析

### IV.まとめ

本論文の結論  
本論文の課題  
本論文の成果と今後の研究に向けて

### V.引用・参考文献

### VI.巻末資料：談話データ

## 1. はじめに

### 1.1. 本論文の概要

本論文は、遠藤(2011)で定義した「普遍的コミュニケーション能力」の方略的側面について、特に会話によるコミュニケーションという観点から検討を加えるものである。本論文では、論文の前半で社会言語学やコミュニケーション論に基づき、会話という相互行為の言語に普遍的な特徴や要件について検討する。また論文の後半では、英語教育におけるタスクとしての英会話の談話を分析し、前半で検討したモデルの妥当性を考察する。

### 1.2. 本論文の背景と位置づけ

筆者は、遠藤(2011)において、義務教育中の外国語教育の目的を、「外国語に限らず母語を含めた様々な言語において、他者とコミュニケーションをするうえで必要となる基盤的能力」を育むべきであると主張した。そしてこの「普遍的コミュニケーション能力」を、「態度と方略に分けることができる」と定義づけ、「まずは外国語科の枠組みの中では、人とやりとりをする体験的機会を設けることが必要である」と主張した(p.19)。その体験的機会の例として、茨城県で開催されている英語インタラクティブ・フォーラム(以下、I.E.F.)を取り上げ、これに参加する生徒の動機づけに関する質問紙調査を実施し、「出場した生徒の動機づけは高いまま維持されており、その主たる要素として、他者と関わることへの欲求や楽しさが挙げ」られていることが分かった(p.49)。しかし遠藤(2011)では、方略的な側面に対する定義的な検討と実証データを用いた検討を行うことができなかった。

本論文は、筆者の研究(卒業論文から修士論文に至る一連の研究)において、1) 理論的部分に関する再検討、2) 手法としての会話分析の方法の検討、3) I.E.F.における会話を分析する上でのモデルの検討、の3つの目的を持っている。また、修士論文におけるパイロット調査としての側面も持っている。

### 1.3. 研究設問

- 会話における普遍的な(言語使用の基盤となる)方略のモデルは何か。
- タスクとしての英会話活動(事例としてのI.E.F.)における、会話の特徴は何か。

## 2. 会話コミュニケーションにおける基盤的な方略の検討

この章では、主に社会言語学やコミュニケーション論の諸文献、および会話分析の研究から得られた知見を基に、会話コミュニケーションにおける、言語使用の基盤となる(「普遍的な」)方略について検討し、分析枠組みとなりうるモデルを提示したい。本章で検討する研究設問は「会話における普遍的な(言語使用の基盤となる)方略のモデルは何か」であるが、この研究設問が含む筆者の関心は、「会話は何を要素・要件として織りなされるのか」であり、また仮説として「会話に参加するための何らかの技(方略、ストラテジー)が存在する」ということが含意されている。

### 2.1. コミュニケーションの要件

まずは、コミュニケーションが何によって成り立つかについて、いくつかの定義を引用して再整理したい。コミュニケーションの定義として、遠藤(2011)は以下の文言を引用している。

- ・積極的に自分の考えを相手に伝えようとしたり、相手の考えを理解しようとしたりするなど [新学習指導要領] (文部科学省, 2008)
- ・意味や感情をやりとりする行為 (齋藤, 2004 : 2)
- ・やりとりする相互性があるからこそコミュニケーションといえる (同上)
- ・より良いコミュニケーションとは私たち自身と他の人達をより良く理解することであるし、まわりの人々から孤立しないことであり、また生産性の高い、幸福な暮らしをもたらすのである。(Savignon, 2009 : 13)
- ・意味の表現・解釈・交渉の連続的過程 (同上 : 15)
- ・複数の人たちの間で行われる意味の交渉によって決まる。(すなわち)コミュニケーション能力は対人関係に基づいている。(同上 : 18)

加えてGumperz(1982)は、「コミュニケーションは二人以上が調整し合う努力が必要な社会的な活動」であるとしている。これらの定義に共通しているのは以下の事柄であろう。

- コミュニケーションは2者以上を成立要件とする<sup>1</sup>。

<sup>1</sup> 齋藤(2004)は、「自分自身と対話(p.18)」することもコミュニケーションとしているが、その際の自分はもう一人の自分と言う点で2者と言える。  
慶應義塾大学 S F C 2011年度春学期 古石篤子研究会



順番取り	ある人が発話をしているときは他の人は発話を慎むことが通常、会話を成立させるための基本的な条件
話題転換	談話標識での明示、突然起こる話題転換、会話が次第に終結しその結果自然に起こる
あいづち	・聞き手の会話に対する興味、共感の念、支持 ・会話にはずみがつき、スムーズになるという効果 ・協調的に会話を成立させていくために用いられる
繰り返す	会話参加者間での結束性 (coherence) を確立し、対人関係を築き上げる機能を果たす
重複	・会話に切れ目のない同時発話 ・進行中の発話と次の発話が部分的に重なる
割り込み	・進行中の発話は未完了のまま ・進行中の会話が阻止、順番交代が強引な印象
会話物語	・一つの筋に沿って、ある程度のまとまりを持った話が展開されることが多い ・abstract, orientation, complicating action, evaluation, resolution, coda

表2.2 会話に見られる諸特徴 (興儀, 2003に基づく)

特にここで注目したいのが「あいづち」と「繰り返す」の役割である。あいづちは会話を成立させるための要件となり、繰り返すの現象は参加者の結束性を高めるということであるが、つまるところ参加者の知識の共有化を促進する特徴である。視点を変えると、あいづちや繰り返すは、会話コミュニケーションを円滑に進めるための方略・技であると言える。

しかし、この諸特徴の中には、どのようにして会話は織りなされるのか・意味と感情はどのように共有化されるのか、ということについての基本的な構造が触れられていない。このことについて筆者は、「質問と答え」こそ基本的な構造ではないかと考える。以下、このことを検討していく。

橋内(1997)は、すでに述べた通りコミュニケーションの4要素を提示しているが、そのうちB) メッセージには、「新たに手に入れる情報」と「すでに知っている情報」とがあり、受け手はそのいずれかを受け取るとしている。また、メッセージの大本には「(言語化以前の) 思い・考え」と「発話者の意図 [信念または希望]」があり得るとしている(p.31)。高橋・田中(1994)は、「ことばを使うこと、それは「意図」をもった行動である」としており、「聞き手の側は、それがいかなる発話であったとしても、何らかの意図を読み取ろうとする」と述べられている(p.2)。高橋・田中(1994)は、この「意図」を「機能」つまり言語機能であるとしている。

この両者から読み取れることとして、コミュニケーションの参加者は、何らかの情報・意図・思い・考えを引き出したり表出したりするために言語機能を駆使し、このことによってやりとりを織りなしていくと言える。ここで重要なのは、会話において、情報や意図を表出するだけでは意味がなく、引き出すことが必要であるということだ。言い換えればそれは、「相手から話しを引き出すために語りかける」つまり「質問する」ことが重要であるということである(崎村, 2006: 2)。崎村(2006)は、「相手の話に耳を傾けるということを前提として、こちらから相手に対して言葉を投げかけること」が「一般に言語学習において大切なこと」であるとしている(p.2)。これとほぼ同じ主張を、齋藤(2004)は、「質問力」や「コメント力」という言葉を用いて「コミュニケーションにおけるワザ」として展開している。加えて齋藤(2004)は、「沿いつつずらす(p.124)」という言葉でコミュニケーションの技法として紹介している。これは、話題の方向性を少しずつずらしながら新情報を引き出していくことをであると解釈できる。

質問をしたり、それに対して答えたり、その答えに対して興味や共感(あるいは反感)、支持(あるいは不支持)を示したり、新たな情報を提示したりすることは、言語機能の一部でしかない。しかし、会話が折り返重なることにおいて、これらの言語機能こそ最も重要であると考えられる。これらの機能によって会話・やりとりが最低限成立すると仮定した場合、以下のようなモデルが考えられる。

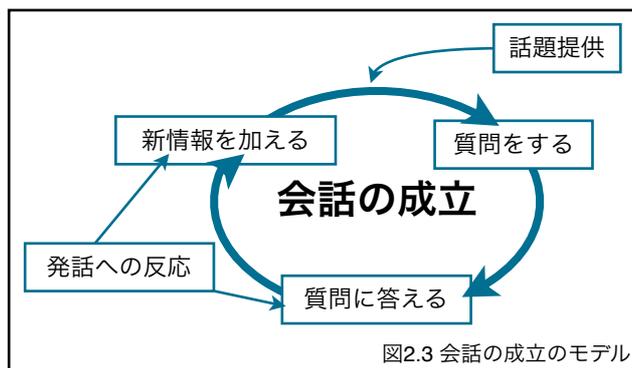


図2.3 会話の成立のモデル

つまり会話は、提供された話題に対して、一方の参加者が他方の参加者の持つ新たな情報や意図・感情を引き出すために質問をし、質問された参加者がそれに対して答え、その答えに対してまた新たな情報が加えられ、そこから質問が生じる、ということである。会話を円滑に進めるための発話への反応は、質問への答えと新情報の追

加に対して、同意や共感などを示すものとして発生すると考えられる。会話は、この成立モデルを基本としてさまざまな言語機能を使っていくことによって成立していくと考える。

### 2.3. 普遍的コミュニケーション能力の方略的側面と会話の成立モデル

ところで、遠藤(2011)は、諸言語の使用における基盤的能力として普遍的コミュニケーション能力という概念を提唱しており、その中身には態度的側面と方略的側面が存在するとした。本論文は、この方略とは何かを検討するものであるが、態度的側面については一定の見解を持っている。それは新学習指導要領(文部科学省, 2008)の言葉を借りれば、「積極的に自分の考えを相手に伝えよう」としたり、相手の考えを理解しようとしたりする」態度であると言える。つまり、自分の持つ意味や感情(情報、考え、思い、意図)を表出したいと思うこと、同時に、相手の持つ意味や感情(情報、考え、思い、意図)を引き出して知りたいと思うことである。この表出と引き出しの両方を相互に行うことで文脈を折り重ねていくことが会話であると考えられる。

すると、普遍的コミュニケーション能力の態度的側面を達成するために会話が必要であり、その会話を成立させるためには、会話の成立モデルで示した機能をはじめとする言語機能の使用が、実際的な方略として必要になると考えられる。つまり、普遍的コミュニケーション能力の方略的側面とは、すなわち言語機能の使用であると考えることができる。

ここで一つ問題が生じる。それは、特定言語に依拠しない、基盤的な能力であるはずの普遍的コミュニケーション能力に言語機能の能力や実際の運用を含めるとすると、実際に使用される言語機能の表現と文法とを分けて考えることが難しい、ということである。Canale and Swain(1980)が提示したコミュニケーションの3要素、すなわち文法能力・社会言語能力・方略能力の3つは、互いに同列に扱われている。つまり、特定の言語学習におけるコミュニケーションには文法能力が必要になるということだ。文法規則は言語によって異なるかと考えると、普遍的コミュニケーション能力の定義とは相反する。確かに、言語機能を表す表現、すなわち機能表現は「意図と表現が「慣習的に」結びついたもの(高橋・田中, 1994)」であり、同じ意図(言語使用の目的)を達成す

るために用いられる表現は、言語ごとに言語形式を異にする。また、Austinの発話行為論、Griceの会話の含意や協調の原理などに照らせば、同じ言語内でも、字面が示す意味と、その表現に達成させようとする意図が異なる場合もある。字面通りの意図を達成させたり理解したりすることにおいても、またそれらの表現がもつ含意を達成させたり理解したりすることにおいては、当然文法能力が必要である。

しかし、普遍的コミュニケーション能力の態度的側面に示した「積極的に自分の考えを相手に伝えようとしたり、相手の考えを理解しようとしたりする」態度を達成するためには、言語の機能・言語の使用目的が理解され達成されれば良いと言える。言語機能の“表現”に文法的な誤りがあっても、言語機能を達成させることは可能である。もちろん、外国語学習においては文法能力を備えていなければ正しい表現を使ってより精度の高い伝達と解釈を行うことはできないが、基盤的な能力として必要なのは言語機能を達成させることで十分であろう。

そして、この基盤的な能力として必要な最低限度の言語機能・言語の役割に関する能力こそ、会話の成立モデルで示した言語機能であるといえる。この会話の成立モデルを基盤として、ここに個別言語の表現や文法能力を加えることで、会話の成立モデルで示した言語機能は、言語機能表現に変わると考えられる。

筆者は遠藤(2011)において、普遍的コミュニケーション能力を育むことを学校外国語教育の目標とすべきだと主張している。ここまでの論考から定義をし直すと、学校外国語教育で育成すべきは、言語にはコミュニケーションのための機能が存在することへの理解と、会話コミュニケーションを成立させるための最低限の機能は“質問と答えと反応”であるということへの理解だといえる。

それでは、普遍的コミュニケーション能力を育成する事例として筆者が選択しているI.E.F.における実際の談話には、どのような言語機能が見られ、また会話の成立モデルに従っていると言えるだろうか。

### 3. タスクとしての英会話の談話分析

「学年別の3～4人のグループで、与えられた課題に基づいて、それぞれが15秒ずつ話した後、英語による自由な話し合いを行う(茨城県教育庁, 2010)」という英語インタラクティブフォーラムの形式は、まさに初対面の会話状況であると言える。生徒は、本番だけではなく練習を通じて会話表現を覚えながら、言語機能の使用を体験的に身につけていくことが期待されている。それでは、I.E.F.の実際の談話には、どのような特徴があるのか、そしてI.E.F.は、前章で見た普遍的コミュニケーション能力の方略的側面を育むことにつながると言えるのかを見ていきたい。

#### 3.1. I.E.F.の真正性とタスク性

さて、筆者が所属する古石篤子研究会において、I.E.F.の実際の談話をメンバーに示したところ、所属メンバーからは以下のような反応が見られた。

- 皆、元々あるセリフを一生懸命速くしゃべろうとしているな、と感じた。
- 元々自分のボキャブラリーがないものに関しては、詰まったり、文法がめちゃくちゃになっている。
- 変な沈黙を避けたり、相手への返答を考える時間稼ぎをしている役割としても、あいづちを用いている。
- 現実のコミュニケーション状況とは離れているような気がする。

確かに、I.E.F.における会話は、英語を使ったコミュニケーション活動としてはリアリティ・現実性に欠けると考えられる。例としてあげれば、以下の点が現実のコミュニケーションと異なると言える。

- 英語を使用しているにもかかわらず、母語話者がいなかったり、媒介言語として英語を用いなければならぬ必然性が見られない。
- あらかじめ話題が提示されているだけでなく、自己紹介としての名前の提示と話題に関するきっかけの情報を会話を開始する前に述べることになっている。
- 時間が4分間と定められている。
- 出場者が使用できる言語表現に大きな制限がある。
- あらかじめ表現を練習して、それを再生している。
- 会話のパフォーマンスが評価される。

このように考えると、I.E.F.での英会話活動は、実際のコミュニケーション活動というよりも、むしろ言語学習におけるタスクであると考えられる。和泉(2009: 90)の定義に従えば、タスクとは「特定の目的を達成するために行う活動」である。I.E.F.の実施目的は「英語を使って双方向性を重視したコミュニケーション能力を高め[る](茨城県教育庁, 2010)」であり、I.E.F.の審査基準に照らして考えると、この実施目標の内実は以下の3つであるといえる。

- 協調性のある親しみやすい態度を育成する。
- 通じやすく、自然で、正確な表現力を身につける。
- 豊かで適切な内容を選択して会話をする。

このような目的のもとに最適化されたタスクがI.E.F.であると考えられることができる。

さて、長澤・田邊(2001: 135-136)は、第1回フォーラムの生徒の談話について、「悪いパターン」を挙げている。まとめると、

- 覚えてきた文を話すことに精一杯になる。
- 会話を独占したり、我先に発言しようとする。
- 無用な仕草をする。
- 参加する意志が見られなかったり、ぎすぎすした感じの発言に聞こえたりする。
- 話す時に相手の目を見ない。

というようになる。これらの「悪いパターン」はすでに挙げた、現実のコミュニケーションとI.E.F.との相違点に起因するものであると考えられる。

それでは、何が「良いパターン」とされるのだろうか。同じく長澤・田邊(2001: 135)によれば、以下の4つにまとめられる。

- 相手の話を注意深く聞いて質問したりコメントしたりできる。
- 質問されたことに対して、過不足なく答える。つまり、素っ気なく終えるのではなく多少の付加的情報を提供する。
- ターンテイキングのタイミングが良い。
- 言語機能表現を自然に、多様に使うことができる。

このうち、上2つと一番下のものは、前章で検討した会話の成立要件・成立モデルと一致する。すなわち、

I.E.F.において良いパターンとされる会話は、会話の成立パターンに沿って話題が展開されていき、また言語機能表現が自然に使われる場合であると言える。それでは、会話の成立モデルと言語機能表現を基に実際の談話を分析してみたい。

### 3.2. I.E.F.における会話の分析

それでは、実際の会話を特定のモデルに当てはめて分析してみたい。今回はパイロット調査の位置づけとして行うため、一部のデータに限って分析を行った。対象としたのは、2010年7月5日に実施された、英語インタラクティブフォーラム古河市内大会における談話である。この大会には、市内9中学校から、2学年各3名、3学年各3名の合計54名が参加し、各学年ごとに大会が行われた。各学年とも、1人あたり3回会話に参加する。それぞれの話題は異なり、また会話を行うメンバーも異なる。今回は、第2学年の第3ラウンド（話題は「友達」と「私のお気に入り」から選択）から一つの談話を取り出し分析を行った。なお、生データは氏名と学校名を加工した上で本論文の巻末に掲載した。

分析に当たり、データは意味の区切りあるいは分の区切りと判断できるところで改行し、各行に番号を振った。そしてそれぞれの行に対して分析の枠組みを当てはめた。今回使用した分析の枠組みは、1) 前章で検討した会話の成立モデル、2) 言語機能表現の例として新学習指導要領(文部科学省, 2008)に掲載されている言語機能である。2について、中学校の新学習指導要領・外国語科の項目には、言語の働きの例として表3.1に掲載した機能例が掲載されている。分析枠組みの1・2ともに、各行の発話の内容や機能からそれに近い言葉を当てはめた。

#### 会話の成立モデルによる分析

会話の成立モデルにおいて示した「質問をする」「質問に答える」「新情報を加える」「発話への反応」の4つを、談話に対して当てはめて分析を行った。その結果、観察した談話は、中学2年生の制限された語彙知

識・表現知識であったにもかかわらず、会話の成立モデルの順番に従って発話がなされていた。

質問する→質問に答える→新情報を加える→質問する...という3つのサイクルで会話が展開されている談話の中盤付近は、音声で聞いていても積極的な会話への参加がなされている印象を得ることができた。一方、談話の終盤においては、質問と答え、そして発話への反応だけで展開されているように見られ、音声上も言いよどみや沈黙の時間も長いように感じられた。

話者交代は、特定の機能において発生するのではなく、すべての機能において話者交代が起きることが見られた。例えば話者1と2が話をしているとして、話者1が質問をすると話者2が質問に答え、情報を追加し、質問をする、というモデルが想定できる。この場合、話者2は「答え」→「新情報追加」→「質問」までを一度に発話し、質問とその答えのみが話者交代のタイミングとなると考えられる。しかし実際には、質問においても答えにおいても、新情報の追加においても話者交代が起こると見ることができた。

話題の変換については、「新情報の追加」と「質問をする」において起こっていることが見られた。ただし、自然な流れで少しずつ「沿いつつずら」されているように見受けられたのは、「新情報の追加」においてであった。「質問をする」場合には、話題が変わる（たとえば教科から部活動）か、あるいは他者に話をふる（たとえばHow about you?）場合が多く見られた。

このように考えると、会話の成立モデルに照らした時に、この会話は一定の成立をしているが、部分によっては活発に成立しているとはいいがたい部分が見られた。なお、4つの項目のそれぞれの数は以下の通りである。

・ 質問する	17	16%
・ 質問に答える	21	19%
・ 新情報を加える	22	20%
・ 発話への反応	48	44%

a. コミュニケーションを円滑にする	・ 呼び掛ける	・ 聞き直す	・ 繰り返す	・ 相づちをうつ
b. 気持ちを伝える	・ 礼を言う	・ 苦情を言う	・ 褒める	・ 謝る
c. 情報を伝える	・ 説明する	・ 報告する	・ 発表する	・ 描写する
d. 考えや意図を伝える	・ 申し出る	・ 約束する	・ 意見を言う	・ 賛成する
	・ 反対する	・ 承諾する	・ 断る	
e. 相手の行動を促す	・ 質問する	・ 依頼する	・ 招待する	

表3.1 言葉の働きの例 (文部科学省, 2008 : 69-70)

### 言語機能表現の例による分析

つづいて、表3.1に示した言葉の働きの例を当てはめた場合の分析を行った。今回は、言いよどみの部分を除いたすべての行に対して言語機能を当てはめ、それを定量的に計った。すると全148行に対して、以下に示す機能が見られた。

• あいづちをうつ	33	29%
• 聞き直す	1	1%
• 繰り返す	2	2%
• 礼を言う	1	1%
• 褒める	4	4%
• 説明する	15	13%
• 描写する	21	18%
• 申し出る	2	2%
• 賛成する	14	12%
• 反対する	1	1%
• 承諾する	1	1%
• 質問する	19	17%

このように見ると、出現回数が2ケタとなっている強調部分は、会話の成立モデルで示した、質問・答え・新情報の追加と共通する部分であると言える。また、あいづちをうつことが他に比べて突出して多く、全体として3割の数値となっている。この数字および割合は、あくまでも計測した数値的な物であり、あいづちが会話をスムーズにしていく物であると考えれば、3割ほどというのは突出というほどの突出ではないのかもしれない。

さて、この結果から考察できることは2つある。1つ目は、分析した談話自体のバランスに関する考察である。談話データを機能ごとに並べ替えてみると、話者A・B・Cのうち、「質問する」を行っている数が多いのは圧倒的にAであった。その意味では、話者間の機能使用はバランスを保てていなかったと言える。これが、一方が「話過ぎ」という印象を与えてしまう可能性がある。また、効果的に質問が折り重なっていなかったため、「覚えてきた文を話すことに精一杯になる」という印象を受ける。

2つ目は、I.E.F.全般に見られるであろう談話傾向の考察である。基本的に上記データからは「あいづち」「説明/描写」「賛成」「質問」が主に見られる。そして筆者の経験的に、I.E.F.においてこれ以外の言語機能を用いることは減多に見られないであろう。依頼・招

待・謝り・苦情・断りといった言語表現がI.E.F.のようなテーマが定まったタスクとしての会話においてみられることはないだろう。なぜなら、I.E.F.は、お互いの情報や意見を交換するというタスクであり、それ以上の言語機能を要求しないからである。長澤・田邊(2001)では、指導の手だてとして言語機能のバリエーションを表現を通じて教えることを示唆しているが、実際にI.E.F.の談話的特徴から考えて、学習指導要領に掲載されている言語機能の例を網羅的に扱うには限界があると言える。

しかし、この2つ目の考察を以て、I.E.F.が普遍的コミュニケーション能力を育成するものではないとすべきではないと考える。なぜなら、少なくとも会話を成立させるだけの最低限の言語機能については扱うことができるからである。普遍的コミュニケーション能力という観点から言うと、大切なのは、言語機能“表現”を覚えることではなく、どの言語機能を用いれば会話コミュニケーションを成立させることができるかということを経験的に知ることである。この点において、I.E.F.の談話特徴は普遍的コミュニケーション能力の方略的側面を育むには十分なタスクであるということが言えよう。ただし「充分」という表現は、決してI.E.F.が最良あるいは最上のものであるということを含意していない。最低限会話を持続できても、それ以上の機能が求められるコミュニケーション場面については想定していない、自然ではないコミュニケーションタスクであるということ念頭に置かなければならない。

## 4. まとめ

### 4.1. 本論文の結論

本論文では、第2章で会話コミュニケーションの要素・要件について検討し、会話の成立モデルというものを組んだ。このモデルは、実は筆者がI.E.F.を通じて経験的に感じていたものであり、今回はそれを理論的に検討することによってこのモデルを提示した。結果的にこのモデルは、コミュニケーションを、複数話者間での意味・情報や感情・意図のやりとりの行為であると定義付け、数あるコミュニケーションスタイルの中でも基礎的なものとして提示されることとなった。また、会話の成立モデルを普遍的コミュニケーション能力の方略的側面と照らし合わせて考察し、結果会話の成立モデルに含まれる方略的側面は、普遍的コミュニケーションの態度的側面を反映したものだ、と結論づけるに至った。

このモデルを引き継ぎ、さらに言語機能という枠組みを以てI.E.F.の談話を分析した第3章では、I.E.F.を自然のコミュニケーション状況ではなく、参加者間の情報や意図を交換するタスクであると捉えた。このタスクとしてのI.E.F.という側面は、談話分析によっても証明することができ、I.E.F.の談話上の特徴を見ることができた。

本論文のこれらの検討による結論が、本論文で提示した研究設問に完全に解答できたわけではないと考えている。しかし、かなり長い時間がかかるであろう本論文の研究設問に対して、その追求にあたっての一定の方向性を示すことができたのではないだろうか。

### 4.2. 本論文の課題

本論文は、理論的考察においても、談話の分析と検討においても課題が残るものとなった。

理論的検討・考察については、社会言語学の観点からみたコミュニケーション能力の尽きない議論をさらに追う必要がある。すべてを網羅することは出来ないにせよ、理論の変遷を整理する必要はまだある。また、会話の成立モデルについても、完全にこれを定式化できたわけではなく、理論的考察がまだ甘いと言える。

談話分析に関しても課題が残る。まず、今回はパイロット調査とはいえ、実際に分析した談話が1編だけにとどまったため、本論文で示した課題は一般的妥当性を持つにはほど遠いと言える。複数の談話に対して、より精度の高い分析枠組みを利用した分析を行うことが今後の課題である。

また、今回は本格的な分析に及ばなかったものの、話題選択の妥当性などについての分析方法には工夫の余地があると言える。会話の成立モデルの要素を談話が含んでいるとしても、特に話題の切り替えとして散見された「質問する」や「新情報を加える」部分で、果たして適切に話題が選択されているかどうかは、言語の形式・機能との関連の中で、また別の枠組み・手法で検討しなければならぬという課題が残った。

### 4.3. 本論文の成果と今後の研究に向けて

しかしながら今回の論文を執筆することで、幾つか今後の研究につながる成果を得ることができた。一つは、談話分析を実際に行ってみる、ということである。文字起こしと分析枠組みの当てはめ、定性的に見ること、という、方法としての談話分析はこれまで行ったことがなかった。その最初の1歩を行うことで、作業の見通しがついたことは成果であると言える。

また、普遍的コミュニケーション能力の方略的側面について、踏み込んだ検討を行うことができたことも成果であると言える。会話の成立モデルの一般的妥当性はまだ論証しきれていないものの、普遍的コミュニケーション能力の方略的側面が態度的側面との関わりの中で語ることができるという方向性を得ただけでも、今後の論証に向けての方向性を得ることとなった。

今後の研究に向けて、さらに理論的な分析枠組みの検討を行いつつ、実際の談話の分析を継続的に進めていくことが、今後の研究に向けた課題であると言える。また、今回検討した枠組みを、単に「そこにあるもの」としての談話を分析するのみに使うのではなく、効果的な指導に用いることができるようにするのも、今後の研究上の課題であると言える。

## 5. 引用・参考文献

- Canale, M., & Swain, M. 1980. Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, I(1), 1-47.
- 遠藤忍. 2011. 「普遍的なコミュニケーション能力と学校外国語教育 ～茨城県・英語インタラクティブフォーラムの調査・分析～」, 『2010年度 古石篤子研究会 卒業プロジェクト』, 未出版
- Gumperz, J. J. 1982. “*Communicative Competence*”, in Coupland, N. and Jaworski, A eds. (1997) *Sociolinguistics - A reader and Coursebook*, New York: Macmillan Press, pp.39-48
- Gumperz John Joseph・井上 逸兵. 1982. 『認知と相互行為の社会言語学：ディスコース・ストラテジー』東京: 松柏社.
- 橋内 武. 1999. 『ディスコース：談話の織りなす世界』東京: くろしお出版.
- 茨城県教育庁 (2010a) 「平成22年度 英語インタラクティブフォーラム開催要項」.
- 和泉 伸一, 2009, 『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』, 287 p., 大修館書店, 東京
- 窪田 光男. 2005. 『第二言語習得とアイデンティティ：社会言語学的適切性習得のエスノグラフィー的ディスコース分析』. シリーズ言語学と言語教育 第5巻. 東京: ひつじ書房.
- 小柳 かおる. 2004. 『日本語教師のための新しい言語習得概論』東京: スリーエーネットワーク.
- 文部科学省. 2008. 『中学校学習指導要領解説 外国語編』東京: 開隆堂出版.
- 長澤 邦紘・田邊 一男. 2001. 「Interactive english forum 1999:茨城県における実践的コミュニケーション能力育成の試み(その1)」 『茨城大学教育学部紀要.教育科学』 50巻: 129-44頁.
- ———. 2001. 「Interactive english forum 1999:茨城県における実践的コミュニケーション能力育成の試み(その2)」 『茨城大学教育学部紀要.教育科学』 50巻: 145-58頁.
- 崎村 耕二. 2006. 『英語で上手に質問する：聞き上手になるために = Asking effective questions in english : To become a good listener』大阪: 創元社.
- 齋藤 孝. 2004. 『コミュニケーション力』. 岩波新書 新赤版915. 東京: 岩波書店.
- Savignon Sandra J.・草野 ハベル 清子. 2009. 『コミュニケーション能力：理論と実践』東京: 法政大学出版局.
- 高橋 朋子・田中 茂範. 1994. 『英会話機能表現スタイルブック：あんな時、こんな人で使い分け』東京: アルク.
- 山中 司. 2006. 『コミュニケーションを重視した大学英語教育における発信能力の評価：基礎研究と評価モデルの提案』. 優秀修士論文；2005年. 藤沢: 慶應義塾大学湘南藤沢学会.
- 與儀 峰奈子. 2003. 「第5章 会話分析」山内 進=編 『言語教育学入門：応用言語学を言語教育に活かす』, pp. 82-109東京: 大修館書店.

## 6. 卷末資料：談話データ

行No.	話者No.	談話	会話の成立モデル	学習指導要領
0_1	A	Hello		あいさつ
0_2	B, C	Hello.		あいさつ
0_3	A	My name is N <sub>1</sub> .		自己紹介
0_4	A	Please call me N <sub>1</sub> .		自己紹介
0_5	C	Hi, N <sub>1</sub> .		あいさつ
0_6	A	Uh, I'm from S <sub>1</sub> junior high school.		自己紹介
0_7	A	My best friend (is) T <sub>1</sub> .		説明する
0_8	A	Nice to meet you.		あいさつ
0_9	B	... to too.		あいさつ
0_10	C	Nice to meet you, too.		あいさつ
0_11	B	Hello.		あいさつ
0_12	A	Hello.		あいさつ
0_13	B	My name is S.		自己紹介
0_14	B	Please call me S.		自己紹介
0_15	A, C	Hi, S.		あいさつ
0_16	B	I go to S <sub>2</sub> junior high school.		自己紹介
0_17	B	My best friend is T <sub>2</sub> .		説明する
0_18	B	Nice to meet you.		あいさつ
0_19	A, C	Nice to meet you, too.		あいさつ
0_20	C	Hello.		あいさつ
0_21	A	Hello.		あいさつ
0_22	C	My name is N <sub>2</sub> .		自己紹介
0_23	C	Please call me N <sub>2</sub> .		自己紹介
0_24	A	Hi, N <sub>2</sub> .		あいさつ
0_25	C	Thank you.		礼を言う
0_26	C	n... I go to K juni... K junior high school.		自己紹介
0_27	C	My friend is Y.		説明する
0_28	C	Nice to meet you.		あいさつ
0_29	A	Nice to meet you, too.		あいさつ
	T	Excellent. Do your best. Timer starts now. <Beep>		
1_1	A	Let's <Clap> enjoy talking.	(申し出る)	申し出る
1_2	C	Ok.	発話への反応	承諾する
1_3	A	Umm... My be... I said that my best friend (is) T1.	(旧情報の確認)	説明する
1_4	A	umm... T1 likes social study.	新情報を加える	描写する
1_5	C	Oh, really?	発話への反応	相づちをうつ
1_6	C	Me, too.	発話への反応	賛成する
1_7	A	Uh... what subject... uh... your friend(?)	質問する	質問する
1_8	C	Ah... umm... she likes... ah... social studis, <u>too</u> .	質問に答える	描写する
1_9	A	<u>Oh</u> ,	発話への反応	相づちをうつ
1_10	C	and she likes Japanese history.	新情報を加える	描写する
1_11	A	Oh, me too.	発話への反応	賛成する
1_12	C	Ah.	発話への反応	相づちをうつ
1_13	A	Do you like social study?	質問する	質問する
1_14	C	Yes, [ very much / we watch ].	質問に答える	賛成する
1_15	C	Uh... how about you?	質問する	質問する
1_16	B	Uh... yes, I like... eh... Japanese... eh... history.	質問に答える	説明する
1_17	A	Oh.	発話への反応	相づちをうつ
1_18	C	Uhm.	(言いよどみ)	
1_19	B	Because... eh... but I don't like old history.	新情報を加える	説明する
1_20	A	Oh.	発話への反応	相づちをうつ
1_21	B	Ah, my favorite... ah... my... ah... my best friend is T2.	(旧情報の確認)	説明する

行No.	話者No.	談話	会話の成立モデル	学習指導要領
1_22	B	He is... a... he is in soccer club,	新情報を加える	描写する
1_23	A, C	Oh.	発話への反応	相づちをうつ
1_24	B	and he's [ love red ].	新情報を加える	描写する
1_25	A	Do you like soccer?	質問に答える	質問する
1_26	B	Oh, I don't know.	発話への反応	聞き直す
1_27	A	Oh.	発話への反応	相づちをうつ
1_28	B	I'm... I play kendo.	新情報を加える	説明する
1_29	A	Uh.	発話への反応	相づちをうつ
1_30	C	My friend is member of the soccer club, but she is girl.	新情報を加える	描写する
1_31	A	Uh.	発話への反応	相づちをうつ
1_32	C	<u>She plays</u> soccer well.	新情報を加える	描写する
1_33	B	<u>Really?</u>	発話への反応	相づちをうつ
1_34	A	Oh, that's nice.	発話への反応	褒める
1_35	C	Yeah.	発話への反応	相づちをうつ
1_36	A	In my case, my best friend T1 (is) member of tennis team.	新情報を加える	描写する
1_37	A	I'm a member of tennis team, too.	新情報を加える	説明する
1_38	C	Oh, really?	発話への反応	相づちをうつ
1_39	A	So T1 (plays) tennis very well.	新情報を加える	描写する
1_40	A	Do you li(ke)... Do you play tennis?	質問する	質問する
1_41	C	Ah... My father... my father is tennis... tennis teacher.	質問に答える	描写する
1_42	A	Oh, that's nice.	発話への反応	褒める
1_43	C	Thank you.	発話への反応	礼を言う
1_44	B	Do you [ well / like ] ?	質問する	質問する
1_45	C	Oh, no.	質問に答える	反対する
1_46	C	I play kendo.	新情報を加える	説明する
1_47	B	I see.	発話への反応	相づちをうつ
1_48	A	Humm... What's... what's subject T2 like?	質問する	質問する
1_49	B	Ah... He is... uh... maybe social studies.	質問に答える	描写する
1_50	A, C	Oh.	発話への反応	相づちをうつ
1_51	A	Why does Taka... ah... T2 like... social study?	質問する	質問する
1_52	B	I don't know [ <u>but I'm sorry</u> ].	質問に答える	申し出る/謝る
1_53	A	Ah.	発話への反応	相づちをうつ
1_54	A	In my case, T1 like(s) social study	(旧情報の確認)	描写する
1_55	A	because social study has Japanese history.	新情報を加える	説明する
1_56	C	Uha.	発話への反応	相づちをうつ
1_57	A	He likes Oda Nobunaga, and	新情報を加える	描写する
1_58	C	<u>Oh</u> .	発話への反応	相づちをうつ
1_59	A	Toyotomi Hideyoshi.	新情報を加える	描写する
1_60	A	Do you know their(them) ?	質問する	質問する
1_61	C	Yeah.	質問に答える	賛成する
1_62	B	Yes.	質問に答える	賛成する
1_63	C	Uh... um... my friend likes... umm... Sakamo... Ryoma <u>Sakamoto</u> .	新情報を加える	描写する
1_64	A	<u>Oh</u> .	発話への反応	相づちをうつ
1_65	B	I see.	発話への反応	相づちをうつ
1_66	B	He is cool.	発話への反応	描写する
1_67	C	Yeah.	発話への反応	相づちをうつ
1_68	A	Me, too... I think so, too.	発話への反応	賛成する
1_69	A	Um...	(言いよどみ)	
1_70	C	Ah... we call her "Shugen".	新情報を加える	説明する
1_71	A	"Shuge"?	発話への反応	聞き返す
1_72	C	Yeah.	発話への反応	相づちをうつ
1_73	A	Oh... Why does... why call?	質問する	質問する

行No.	話者No.	談話	会話の成立モデル	学習指導要領
1_74	C	Yeah... e... umm... Ito-Yokado's shop assistant is Shugen Kojima,	質問に答える	説明する
1_75	C	my friend Y('s) firs(t)... family name is Kojima.	質問に答える	説明する
1_76	A	Ah.	発話への反応	相づちをうつ
1_77	C	Then we call "Shugen".	質問に答える	説明する
1_78	A	Oh, I <u>see</u> .	発話への反応	相づちをうつ
1_79	B	I <u>see</u> .	発話への反応	相づちをうつ
1_80	A	Uh... What does foo(d)... u... what does food... uh... T2 like?	質問する	質問する
1_81	B	Ah... he is... uhn... apples.	質問に答える	描写する
1_82	C	<u>Uh</u> .	発話への反応	相づちをうつ
1_83	A	<u>Apple!</u>	発話への反応	繰り返す
1_84	A	Do you like apple?	質問する	質問する
1_85	B	Oh... me too.	発話への反応	賛成する
1_86	A	Oh.	発話への反応	相づちをうつ
1_87	B	Ahn... how about you?	質問する	質問する
1_88	A	Hmm... I like apple,	質問に答える	賛成する
1_89	A	but... ah... my favorite... ah... food is... my favorite fruit is banana.	新情報を加える	説明する
1_90	C	Uhu.	発話への反応	相づちをうつ
1_91	B	[ Me, too. ]	発話への反応	賛成する
1_92	A	Do you like banana?	質問する	質問する
1_93	C	Yes, I like.	質問に答える	賛成する
1_94	C	Umm... I... but I like grapes.	新情報を加える	説明する
1_95	A	Oh, grapes.	発話への反応	繰り返す
1_96	A	What's... what does food... um... your friend?	質問する	質問する
1_97	C	She likes sweets... ah... <u>chocolate, cookies</u> .	質問に答える	描写する
1_98	A	<u>Uh</u> .	発話への反応	相づちをうつ
1_99	B	By the way, how many friend do you have?	質問する	質問する
1_100	A	Uh... I have many friends... <u>eh</u> .	質問に答える	説明する
1_101	C	<u>Eh</u> .	発話への反応	相づちをうつ
1_102	A	How about you?	質問する	質問する
1_103	C	Nice.	発話への反応	褒める
1_104	B	Uh... Me, too.	質問に答える	賛成する
1_105	A	Oh.	発話への反応	相づちをうつ
1_106	C	Me, too. oh... Me, too.	質問に答える	賛成する
1_107	A	Uh... hum...		(言いよどみ)
1_108	C	Um... a... my friend is a member of the kendo club [team], too.	新情報を加える	描写する
1_109	C	uh... she is very nice player.	新情報を加える	描写する
1_110	A	Oh, that's nice.	発話への反応	褒める
1_111	C	She is very cool and very cute.	新情報を加える	描写する
1_112	A	Do you play kendo?	質問する	質問する
1_113	C	Yes.	質問に答える	賛成する
1_114	A	Oh.	発話への反応	相づちをうつ
1_115	B	I see.	発話への反応	相づちをうつ
1_116	A	Do you like kendo?		質問する
1_117	B	Yes.		賛成する
1_118	A	I want to play kendo.		申し出る
1_119	A, C	Oh...		相づちをうつ
	<Beep>			