

実例に見る談話分析

—— 英語教育への応用を目指して ——

杉 浦 正 好

I. はじめに

現行の学習指導要領（外国語）が掲げる目標の中に、「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」が含まれている。このように、コミュニケーション能力重視が叫ばれる中、談話分析（discourse analysis）が日本の英語教育の分野においても脚光を浴びつつある。談話分析は決して新しい学問分野とはいえないが、その英語教育への応用となると、必ずしも当初から盛んであったとはいえない。1980年代になると、日本でもその分野の専門家がようやく現われ、関連した実践や論文も数多く紹介されるようになってきた。

この小論において、これまでの談話分析の研究について整理し、さらなる可能性を探ってみたい。詳細な談話分析の解説はその道の専門家に任せ、今回は談話分析の方法と英語教育への応用の実際例に焦点を絞って、その成果の一端に言及するものである。扱う内容は、会話分析、結束性、情報及び主題構造、節関係が中心である。なお、専門用語の日本語訳については、主として「ロングマン応用言語学用語辞典」と「言語学百科事典」を参考にし、原則として、最初に登場するものには元の英語を付加した。

II. 談話と談話分析

談話分析は、1960年代から1970年代にかけて生まれた研究分野である。

言語学や社会学などが中心的な役割を果たしている学際的な分野であるといえよう。当然のことながら、主要な研究対象は談話 (discourse) であるが、その定義も、そしてその分析方法も立場によって多少異なっている。まず、談話の定義から考え、次にその分析に触れてみよう。

1. 談話とは

談話の定義は学者によって様々であり、どの定義を採用するかによって、微妙に研究方法も異なってくる。最大公約数的な定義として、「文 (あるいは節) よりも大きな言語単位」を談話は指すといっておいたほうがよいだろう。*Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics* (1992: 111) は、「パラグラフ、会話、インタビューなどのような、より大きな言語単位を表わす」とやや具体的な事例を挙げて説明している。本稿では、この定義に従い、話し言葉と書き言葉の両方を談話として扱うことにする。

2. 談話分析とは

談話の定義が異なればそのアプローチも当然異なってくる。Edge (1993: 40) は、談話分析は、「人々がお互いに意思交流のためにどのように言語を使うか。言語が文の文法を超えてどのように構成されているか」を主な研究対象としていると述べている。それに対して、McCarthy (1991: 7) は、「文を超えた言語の記述と、使用されている言語にもたらす文脈と文化的影響に関心がある」と談話分析の領域をやや広げて説明している。要するに、従来の言語分析が文の構造が中心であったのに対して、談話分析は、実際に使用されている言語の「文以上の単位」に関心を持つ学問であるといえよう。

Ⅲ. 会話分析の実際

会話分析 (conversational analysis) は、日本ではまだ馴染みの少ない分野である。社会学あるいは文化的方法を重視したアプローチで、自然な会話を録音し、それを筆写したものをデータとして帰納的に分析することを基本としている。会話分析を独立した研究分野とする見方もあるが、こ

ここでは談話分析の一部として扱うものとする。

1. 授業分析と会話分析

授業改善の試みとして、ビデオによる授業分析が普及しつつある。ビデオに収録されれば、何度も視聴が可能であり、ポイントを絞りやすいことが最大の利点であろう。しかし、視覚に頼る余りに、意外に大事なことを見逃していることがある。この落とし穴を防ぎ、さらに一層深い分析を可能にするのが筆写による会話分析法である。

次は会話分析の研究対象の一つである修復作業 (repair work) に焦点を当てたものである。発話における誤りを、本人が気が付くのか (self-initiation)、他人が気が付くのか (other-initiation)、大きく2つに分ける。さらに、その誤りを本人が修復するのか (self-repair)、他人が修復する (other-repair) のか、2つに分けるのである。この分類により次の例のように大きく4つのパターンに分けられる。下の説明では、Aが本人で、Bが他者である。

(1) 自発的自己修復 (self-initiated self-repair)

A: We went to the Plaza—Castle Plaza.

(自分で間違いに気付き、自分で訂正する)

(2) 自発的他者修復 (self-initiated other-repair)

A: We went to the Plaza. No, what was it?

B: The Castle Plaza.

(自分で間違いに気付き、他人が訂正する)

(3) 他発的自己修復 (other-initiated self-repair)

A: We went to the Plaza.

B: Plaza?

A: No, the Castle Plaza.

(他人が間違いに気付き、自分で訂正する)

(4) 他発的他者修復 (other-initiated other-repair)

A: We went to the Plaza.

B: No, the Castle Plaza.

(他人が間違いに気付き、他人が訂正する)

以上の例は、教室での生徒Aと教師Bの間における典型的な4つの修復作業のパターンと考えることができる。(1)では、生徒が自分で気付いてすぐに訂正するパターンである。(2)では、生徒が自分の答えに自信がない時、あるいは、ヒントを求めている時に、教師が助けてしまう例である。(3)は、生徒の誤りに対して、教師がヒントを出し、生徒が正解を見い出すよう促している。(4)は、生徒の誤りに対して、教師がすぐに正解を言ってしまう。考えさせる授業、あるいは教師と生徒のコミュニケーションを重視する授業では、(3)のパターンが望ましいとされている。それに対して、知識の伝達が主たる目的の授業では(2)や(4)のパターンが多くなると言われている。

次はある授業の一部を、van Lier (1988) の手法を参考にしながら、誤りの修復作業を分析したものである (Sugiura 1997a)。授業開始後、13分経過してからの生徒と教師の間のやりとりである。最初の数字は発言の順番を示し、T は教師、LLはクラス全体の発話を表わす。発話の表記は小文字で始めてある。これは、“We call O + C” という文型の一斉口頭練習をしている場面である。“this dog is Friday” と教師が言った後で、生徒は一斉に “we call this dog Friday” と変換して言うことになっており、4行目までは意図されたように授業は順調に進行している。しかし、5行目の教師の合図 (cue) に対して、6行目で生徒は変換せずに教師の言うことをそのまま繰り返している。教師は7行目で、生徒の誤りに気付き、ヒントを与えて、8行目で生徒に自分で訂正させている。生徒を本人 (self)、教師を他者 (other) として考えれば、典型的な他発的自己修復 (other-initiated self-repair) の例である。

- 1 T: this dog is Friday はい
- 2 LL: we call this dog Friday.
- 3 T: OK we call this dog Friday.
- 4 LL: we call this dog Friday.
- 5 T: OK this boy i- this boy is Toshi. はい
- 6 LL: this boy is Toshi.
- 7 T: あー 言い換えてね we call 何々で OK this boy is Toshi
はい
- 8 LL: we call this boy Toshi.

(Sugiura 1997a)

上記の例では、修復過程だけを考えれば、望ましい授業形態ともいえる。同時に、この場面で重要なことは、生徒は教師の不十分な指示のために誤りを犯している事実である。即ち、教師も自分の指示が不十分であるという誤りを犯している（5行目）。生徒の誤り（6行目）によって、教師が気づき、自分で修復している（7行目）。教師側の自発的自己修復（self-initiated other-repair）が起こったのである。

このように、修復作業の分析では、誤りの過程だけでなく、誤りの内容をも同時に吟味する必要がある。修復作業の過程及び、誤りの内容を分析することによって、授業をより深く分析することが可能となる。

2. 教材分析と会話分析

会話分析の大きな貢献は、自然な会話とはどういうものであるか明らかにしたことである。教材として数多くの対話文が使われている。しかし、単なる会話文の羅列で良いわけではない。Cunningsworth (1984: 72) は、ある程度本物（authentic）の言語に慣れさせることにより、学習者は自信を持ち、動機付けになり、学習成果を増すことになる、と述べている。

実際に話されている英語をそのまま初心者に提示するのは必ずしも好ま

しくはないが、少なくとも近づける努力は必要であろう。しかしながら、「自然な英語」を売り物にしている多くの対話教材が、現実の談話とはかけ離れていることがある。

次の資料1は大学生向けのライティング教材の例である。全体としてよく工夫された教材であるが、練習問題として取り入れたdialogueに問題がある。

資料1

Takeo is talking with his grandfather about their community center. What would you say if you were Takeo?

Grandfather: Sunday afternoons are the most popular time of the week to use the community center. That's why I think the rooms should be divided by age groups.

Takeo: Normally, I would agree with you, Grandpa, but young people only have Sunday afternoon free.

G: Takeo, you have more free time than that.

T: You're right, but senior citizens ()

G: Yes, that's a valid argument, but let's get back to young people. Why can't they be more flexible?

T: Our schedules ()

G: Still, I don't think it's a good idea to exclude retired persons entirely, do you?

T: I agree with you. We can compromise. I suggest ()

この例では、学習者の事情に応じて、空欄に英語を入れることになっており、その点では評価はできる。問題は、非現実とも思えるコンテキストが会話の場面として設定してあることである。登場人物はTakeoとその祖父で、2人とも日本人らしい。話題が地元のコミュニティーセンターであることを考えれば、どうやら場面は日本である。このような設定で、日本人の家族2人が、英語で話しをするであろうか。実際の談話では、コンテキスト、即ち、「いつ、どこで、だれが、だれに対して、何を、どのように」

が、常に問題となる。

次の資料 2 は、ある高校英語 I の教科書の冒頭の会話である。本文への導入部分として dialogue が使われている。資料 3 は、ほぼ同じ趣旨で用意された大学生用の教科書の抜粋である。どちらの dialogue も初対面の場面である。資料 3 の dialogue の前半は省略してある。

資料 2

Aya: You must be Ben Jones. I'm Aya Yamamoto.

Ben: Hi, Aya! At last I'm meeting my pen pal face to face.

Aya: Yes, I'm so happy and you're going to study here for a year?

Ben: That's right, so I want to learn Japanese as fast as I can.

Aya: Don't worry! We'll teach each other.

Ben: That sounds like a good idea.

資料 3

(a few minutes later)

Anne: Excuse me, I'm looking for a friend of my sister's. Do you know a guy named Tom Hanley?

Tom: As a matter of fact, I'm Tom Hanley. You must be Anne.

Anne: That's right. It's nice to meet you finally.

Tom: Yeah, it's nice to meet you, too. Your sister has told me a lot about you. Sorry I was late. Were you waiting long?

Anne: No. Actually, I was a little late myself, too. I wasn't sure if I could even find you with all of these people around here. Besides my sister only told me that you were very tall and that you had a ... beard?

Tom: (laughing) Well, I did have a beard, but I shaved it off this morning!

(Leonard, T. J. 1996. *TALK, TALK: AMERICAN-STYLE*. Tokyo:

MACMILLAN LANGUAGEHOUSE: 7)

資料 2 は、Aya と Ben が空港で最初に会った場面であるが、資料 3 と比較すると、紹介が極めて不自然である。初対面の人に、このように話しかけるであろうか。そして、このようなくだけた表現でお互いに会話をするで

あろうか。また、「日本語をできるだけ早く習いたい。」と言われて、いきなり「心配しないで！」と言うのもやや唐突である。「お互いに教えあおう。」と言うのも、お互いに「日本語」を教えるという意味なのであろうか。この教科書では、12課で、主人公のAyaとその母が自宅で英語で会話をしている場面もある。2人とも日本人であることはいうまでもない。

資料1、2は言語材料においても不十分である。従来、「無駄な言い回し」と思われていた談話辞 (discourse marker) が、自然な会話では多用され、談話構造の中で重要な役割を果たすということがわかってきた。ところが、両方の資料では、英語学習者にとって学ぶべき重要な材料の1つとして近年注目されている談話辞が極めて少ない。また、対話そのものも、実によどみなく進行している。実際の会話では、“um, er, mm”などの躊躇を表わす表現 (hesitation marker) や、休止 (pausing)、相づち (back-channel) が多く使われると思われる。これらの手段によって、会話はむしろ自然に進行していくものである。資料3も、決して十分とはいえないが、少なくとも配慮はうかがえる。

以上3つの例を比較すれば、資料1、2では本物とは程遠い言語材料や状況が使われていることが分かる。非現実的なコンテキストや言語材料では、学習者の興味は半減する。日常の自然な会話を分析した成果を、教材開発にも生かしたいものである。

IV. 英語の結束性

狭義の談話分析に代表されるものに談話文法 (discourse grammar) がある。その中で早くから注目されていたのが英語の結束性 (cohesion) である。結束性は、文法的結束性 (grammatical cohesion) と語彙的結束性 (lexical cohesion) の二つに分けられる (Halliday & Hasan 1976)。その後、下位区分において少し変更があったが (Halliday & Hasan 1989)、本稿では大筋として当初の分類に従って論を進めたい。

なお、結束性と並んで話題になるのが、首尾一貫性 (coherence) である。

首尾一貫性は、意味的なつながりを指し、結束性を伴うことが多い。しかし次の例のように、結束性が欠けていても、首尾一貫性があることもある。

"My kids are waiting in the car."

"I'll be ready in a minute."

上記の例では、最初の発話と次の発話の間には形式上の文法的なつながりはみられない。しかし、ある程度の英語の言語能力があれば、内容や状況は充分推測できる。文法的なつながり、即ち、結束性がなくてもコミュニケーションは成立するのである。

1. 文法的結束性

談話文法において、文法的結束性は、指示 (reference)、代用 (substitution)、省略 (ellipsis)、連結 (conjunction) と分類される。指示はさらに、人称代名詞 (personal)、指示詞 (demonstrative)、比較・対照 (comparative) に分けられる。この文法的結束性は英語教育、特にリーディングやライティングの分析と指導に示唆するところは大きい。

次の英文は、ある日本人大学生が書いたものの一部である。特に、ここでは指示 の内の人称代名詞 と指示詞 に着目して分析してみよう。なお、問題の指示 語であることを示すために、該当箇所を斜字体にした。

The next one is that children can be active with their independence. Games is not the same that repeating after teachers speak and noting the language written on the blackboard. *They* don't start games as long as children play *them* of *their* own accord. *They* join games actively and everyone can be a main character.

(Author's data, 1997)

全体的に誤りが多い英文であり、代名詞が何を指すか理解するのに苦勞

する。まず、3行目の”They”を考えてみよう。候補として考えられるのは、children, games, teachers になる。先行する英文の流れからいえば、games になるが、同一文中にすぐに同じ語が続くため除外される。children も、内容的に除外され、teachers を指すと思われる。同じ文中の”them”は games を指し、”their”は children を指すと推測される。問題は、同じ文中で、they, them, their が、全く別のものを指していることである。次の文の”They”は書いた本人によれば children を指すという。内容的にもその通りであろうが、前文と同じ形の主語(They)でありながら異なる事物を指していることになる。指示語の使用に混乱が見られる英文になってしまっている。本人にそれぞれ何を指すか確認させることにより、文法的結束性を意識させる必要がある。

文法的結束性は、英語教材あるいはテストにも生かすことができる。次は1996年度大学入試センター試験よりの抜粋である。A、B、C、D 各文を並び替えて首尾一貫性のある英文にする問題である。文法的結束性の内の、指示と連結を特に意識した問題となっている。先の例と同じように、問題に関連する指示語と連結語を斜字体にしてある。

Since a telephone call is quicker and easier, it seems that people are beginning to forget the benefits of letter writing.

- A. A letter, *however*, offers some advantages that a phone call does not.
- B. *In other words*, they can say exactly what they want in the way they want.
- C. The writers can, *for example*, think carefully about the ideas which have occurred to them.
- D. They also have the time to pay more attention to the proper expression of their thoughts.

So naturally there are still many people who prefer letter writing to other means of communication.

上記の英文では、they, however, in other words, for example, so といった結束性を高める語や省略（英文Aの文末）が使われ、英文の読解力を試す問題となっている。その他にも、問題に直接には関係しない比較・対照も含まれている。このような問題を教材として指導すれば、学習者に結束性や首尾一貫性を意識させることができよう。

日本語では、既知の内容については、指示語を使う代わりに、省略されることが多い。これが英語を書く際に、指示語に対する配慮が足りなくなる1つの原因と考えられる。接続詞についても日英間に用法の差異がみられる。文法的結束性の中でも、特にこの2つはライティングやリーディングの指導で、留意すべき点であろう。

2. 語彙的結束性

語彙的結束性は必ずしも当初それほど重視されていなかったようである。英語教育でも、語彙及びその指導が軽視されていた時代もあった。近年、談話における語彙の果たす役割が一躍注目されるようになってきている。

語彙的結束性について Nunan (1993: 28) は、「2つの語がテキストの中で意味上何らかの関連がある時に起こる。即ち、2語が意味的につながりがある時に起こる」としている。2つの語の間で意味上の関連が強ければ強いほど、談話における結束性は増すことになる。

この結束性は、さらに、反復 (reiteration) と連語関係 (collocation) に分類できる。同じ語が繰り返されれば、テキストの中の結束性は増すことになる。しかし、同じ語や派生語の繰り返し (repetition) も、度が過ぎれば単調な英文になる。巧みな英文には、同義語 (synonymy) などが使われ、結束性を保ちながら、テキストに変化を持たせている。連語関係においても、語と語の関係がより密接であれば、テキストの中の結束性は増

すことになる。この関係も余りにも強すぎると、結束性は高まるが、陳腐(cliche)になりかねない。文学作品、特に詩では、連語関係を故意に崩し、文学的効果を出しているものもある。

反復の観点から、日本人の英語、及び日本語の特徴をかいま見ることができる。日本と英国で発行されている高級英字新聞の社説に現われた語彙を比較した結果、日本の英字新聞では、同じ語が繰り返されることが多いことが分かった(Sugiura 1997b: 105)。即ち、結束性は確かに高いが、変化に乏しい英文となっている。一方、英国の新聞では、同義語を中心とした言い換えを使用することで結束性を高め、なおかつ英文に多様性を持たせている。ちなみに、日本の新聞は、日本語の社説を翻訳したものであり、比較した日英の記事のトピックはほぼ同じである。日本語では、前後関係で判断できる場合は、省略されることが多く、翻訳の際には省略された語を補う必要が出てくる。その場合、翻訳作業に時間的ゆとりがないために同じ語が繰り返されると推測される。

3. 教材にみる結束性と首尾一貫性

結束性と首尾一貫性の見地から教材の分析も可能である。次は大学生を対象とした教材からの抜粋である。実用英語検定2級の文脈把握問題に対応した演習問題という設定である。

4. 次の英文を読んで、(1)から(5)までのそれぞれの()に入れるのに最も適切なものを、下記の四つの選択肢の中から一つずつ選んで、その番号を解答欄に記入しなさい。

English people are (1) of tea and often have it every day, but they began to drink it as late as about 1750. Before that time people, young and old, (2) drank ale, a kind of beer. Do you know that 'black tea,' as some English people called it, is originally the same green tea as you drink in Japan?

Chinese green tea began to be imported to England in the middle of the 17th century, but it was so (3) that it was only drunk by the upper class in England. The green tea from China sometimes turned reddish black in the long (4) of transportation, because it molded and fermented in the very warm climate of the Indian Ocean. So the tea merchants dried the black tea by heating it before sale. In this way, what we call 'tea' was first made and has been enjoyed by the English, (5) since about 1750.

*molded and fermented 「かびが生え、発酵した」

- (1) 1. caring 2. favoring 3. preferring 4. fond
(2) 1. dayly 2. daily 3. dairy 4. diary
(3) 1. costive 2. cheap 3. expensive 4. inexpensive
(4) 1. coase 2. coarse 3. cource 4. course
(5) 1. apparently 2. sharply 3. remarkably 4. intensively

(注) (4)は正しいスペリングの語を選びなさい。

この問題の趣旨は文脈から空欄の語を類推することである。しかし、ほとんどは前後の内容に関係なく解くことができる。(1)の設問は 'be fond of' の熟語を問う問題であり、(4)は問題の(注)にもあるように純粹に単語の綴りの問題である。(2)は内容も関係するが、これも綴りの問題といってよい。(3)と(5)は多少内容を考えさせる問題となっている。文脈把握問題としてあるが、空欄のほんの前後さえ見れば答えられる問題がほとんどである。これではなぜ英文の一節を問題に出しているか分からない。熟語だけを問う問題であれば、1文ごとに問題を出せば済むことであり、その種の問題はこの教材の他のページにすでに用意してある。綴りを問う問題は文脈とは関係が薄く、文脈問題であれば、結束性及び首尾一貫

性と大いに関連させる必要がある。

V. 情報構造と主題構造

文あるいは節の中で、情報 (information) がどのように配置されているかは談話分析では重要な問題である。情報構造 (information structure) は、既知情報 (given information) と新情報 (new information) の2つの要素から成り立っている。同時に、主題 (theme) とその残りである説述 (rheme) の2つの要素から成る主題構造 (thematic structure) が存在する。多くの場合、既知情報は主題として文頭に現われ、新情報が説述 (rheme) となり、後置される (Bloor & Bloor 1995)。

Halliday (1994: 37) は、主題を「メッセージが関心を寄せるもの、即ち、話し手の発言の出発点」とし、さらに主題を3つに分類している。実務的な分析には、「主部名詞句、それが最初になれば、その前に置かれるもの全ても含める (McCarthy 1991: 52)」という定義が参考になる。

興味深い例として、McCarthy & Carter (1994: 74) による旅行パンフレットの分析が挙げられる。同じページの中でも、客にぜひ読んでもらいたい宣伝部分の主題は、複数を表わす代名詞の "you" や "we" が多く、読んでもらいたくない制約部分は、抽象名詞 (句) の主語が多いと指摘している。宣伝や広告などの英文を読んだり、書いたりする場合の参考になるだろう。

何気ない英文にも情報構造は生きている。次の英文(1)は英国の売店で売られていたステッカーに書かれていたものである。無標 (unmarked) の英文(2)と比較すると興味深い。

- (1) Next year I am going to get organised.
- (2) I am going to get organised next year.

McCarthy (1991) の定義に従えば、(1)の文において、主題は、"Next year I" で、残りが説述となる。また、情報構造としては、"Next year" と "I" は既知の情報で、残りが新情報でもある。英文 (2)の主題が無標の "I"であることと比較すると、この有標性 (marked) が若干ある(1)の文では、"Next year" に卓立 (prominence) が付与され、「ご存じのように、今年ではなく、来年は」、という意味を含むことになる。従って、「今年はダメだが、来年こそはきちんとします。もっとも、来年になれば、また来年になってしまいますがね」、ということになり、何とも無責任な、しかもユーモラスなステッカーになってしまうのである。

主題に着目をして英文を分析することも可能である。次の資料1は日本人大学生の書いた英文で、資料2は英国人によるものである。主題に注目して分析すると興味深い。いずれの内容も、本人を中心として書かれたものである。

資料1

When I was junior high school, I read English textbook for exam. I had a English textbook guide. I translated from English into Japanese and understood the story. But I can't hearing and don't like speaking English. I went to Alaska with my family 6 years ago. When I was talked by foreigners, I didn't understand at all. I am shocking. My English ability is very low. At high school, I studies as well as junior high school days. I learned words and composition by heart. But I can't hearing and don't like speaking English. I want to learn English communication without difficult words and exact composition. I want to be able to communication. I want to go to foreign country, America, Europe, Egypt, etc. I should increase English ability. (Author's data, 1997)

資料2

I love to travel. Over the years, I have visited many different countries, some of them more than once. I enjoy meeting people and listening to their ideas on various subjects. One thing that I always find very interesting is the fact that people's ideas of what is common sense vary greatly from country to country.

(Turney, A. & Y. Kawabe. 1990. *Seeing More of the World*. Tokyo: Seibido: 14)

資料1で目立つのは、主題のほとんどが "I" を中心としており、変化に乏しい。自分が主体であるテーマであることも大きな要因ともいえるが、資料2では、様々な主題を使い、"I" を目立たないように努力している。工夫によって、はるかに変化に富んだ英文ができるものである。

主題と説述、既知情報と新情報に着目することによる談話分析は、ライティングの指導にも大いに参考になろう。

VI. 節関係

修辞法の分野でも談話分析の貢献がみられる。Kaplan (1966) は、異なる母語を持つ学生の書く英作文に論理構造の違いがあることに気付いた。Hinds (1983: 194) は、朝日新聞の「天声人語」の英訳を分析し、日本語の文章では「起承転結」の展開法が高く評価され、日本人による英作文における「ある種の負の転移の原因となっている」と述べている。しかし、この修辞法が必ずしも全ての日本語の文章にみられるとは限らない。同じ *Asahi Evening News* でも、社説では英語的な論理の展開（導入・本論・結論）を使用している。日本人の書く英語の論理的な欠陥は、むしろ日本語を含めた作文の指導不足にあるといわれている (Sugiura 1998)。

英文エッセイの代表的な構成は、一般的に、導入部 (introductory paragraph)、本論 (body paragraph(s))、結論部 (concluding paragraph) とされている (大井ほか 1996: 42)。近年注目を浴びているアプローチに、意味を重視して節関係 (clause relations) を分析したものがある。英文構成の論理関係を把握する際の分析法とされている。名前は節関係であるが、Winter (1977) によれば、この関係は、いわゆる節 (clause) だけに止まらず、談話にまで及んでいる。Winter (1977)、及び Hoey (1983) は、英文の構成の論理関係を整理し、いくつかの典型的なパターンを示した。その内でも、問題・解決型 (problem-solution)、仮定・現実型 (hypothetical-

real)、一般・特殊型 (general-particular) の3つのパターンが代表として挙げられる。

英語の論理展開の指導で、特に注目されるのは問題・解決型である。問題・解決型は、「最初に状況 (situation) を設定し、その中で問題 (problem) を提起し、その解決 (solution / response) を図り、その結果を考察 (evaluation / result) する。」というパターンである。次の4つの英文はその流れに沿って提示されたものである。

I was on sentry duty. (situation)

I saw the enemy approaching. (problem)

I opened fire. (solution)

I beat off the attack. (evaluation)

(Hoey 1983: 53)

上記の例は単純化されたパターンになっており、必ずしもこのような例ばかりではない。しかし、このパターンは多くの科学論文の構成に見られるものであり、英文の論文を読んだり、書いたりする時の参考となる。英語教育でも、例えば、「某クラスで (状況)、ある授業活動がうまく運ばないために (問題)、ある対策を実施してみる (解決)。そして、その対策の結果の成否を分析し、今後に備える (考察)」というように、実験を中心とした研究や論文の構成に応用できる。

Ⅶ. おわりに

英語教育の分野で談話分析という言葉は最近よく耳にするようになった。しかし多くの場合、研究方法もその言語教育への応用も普及するまでに至っていないのが実情である。本稿で、談話分析の方法といくつかの応用例を紹介し、談話分析の成果が、どのように言語活動や教材作成に関わることができるかを考えてみた。

McCarthy (1991: 12) は、自然な談話をより正確に把握することで、教授法、教材、教室活動、教育の成果をよりよく評価できると述べている。これは従来、教材作成に携わる人や教師が勘に頼り、時には誤った判断をしていたことへの反省に基づいており、英語教育に対する談話分析の役割に対する示唆に富んだ発言となっている。

日本の英語教育界では、理論と実践の融合が叫ばれている。どちらが欠けても進歩はありえず、談話分析は両方の橋渡しの存在になると期待されている。今後、より多くの談話分析の事例が現われることにより、談話分析そのものも含めて、英語教育にさらなる成果が期待できるものと思われる。

参考文献

- Bloor, T. & M. Bloor. 1995. *The Functional Analysis of English*. London: Arnold.
- Cunningsworth, A. 1984. *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. Oxford: Heinemann.
- Cook, G. 1989. *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Edge, J. 1993. *Essentials of English Language Teaching*. London: Longman.
- Halliday, M.A.K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. & R. Hasan. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M.A.K. & R. Hasan. 1989. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hinds, J. 1983. 'Contrastive rhetoric: Japanese and English.' *Text*, 3, 2: 183-95.
- Hinds, J. 1984. 'Retention of Information Using a Japanese Style of Presentation.' *Studies in Linguistics* 8: 45-69.
- Hinds, J. 1995. *An Introduction to Intercultural Communication*. Tokyo: Nan'un-do.
- Hoey, M. 1983. *On the Surface of Discourse*. London: Allen and Unwin.
- Kaplan, R.B. 1966. 'Cultural thought patterns in intercultural education.' *Language Learning*, 16, 1-20.
- McCarthy, M. 1991. *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, M. & R. Carter. 1994. *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. London: Longman.

- Nofsinger, R.E. 1991. *Everyday Conversation*. Newbury: Sage.
- Nunan, D. 1993. *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Penguin.
- Richards, J.C., J. Platt and H. Platt. 1992. *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. London: Longman.
- Salkie, R. 1995. *Text and Discourse Analysis*. London: Routledge.
- Schiffrin, D. 1994. *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell.
- Sugiura, M. 1997a. 'An Analysis of Repair Work in an EFL Classroom in Japan.' *ARELE* Vol. 8: 11-20.
- Sugiura, M. 1997b. 'A Lexical Analysis of Newspaper Editorials: the *Asahi Evening News* and *The Times*.' *JACET BULLETIN* 28: 97-112.
- Sugiura, M. 'A Clause-Relational Approach to English Editorials: Clause Relations and Rhetorical Patterns.' Kariya: Aichi University of Education, in press.
- van Lier, L. 1988. *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.
- Winter, E.O. 1977. 'A clause-relational approach to English texts: a study of some predictive lexical items in written discourse.' *Instructional Science*, 6(1), 1-92.
- Young, D.J. 1980. *The Structure of English Clauses*. London: Hutchinson.
- 大井恭子ほか. 1996. 『ライティング・パワー』 研究社.
- 大島 眞. 1997. 『日英両語の談話分析』 リーベル出版.
- 風間喜代三ほか. 1992. 『言語学百科事典』 大修館書店.
- 小島義郎. 1996. 『コミュニケーションの英語』 岩波書店.
- 橋内 武. 1997. 「談話分析の基礎と応用 18」, 『現代英語教育』 9月号. 研究社.
- 山崎真稔ほか. 1998. 『ロングマン応用言語学用語辞典』 南雲堂.