

スピーキング指導の理論的考察

— 視座が含むべき領域 —

兵庫教育大学 山岡 俊比古

1. はじめに

学際性をその最大の特徴とする我々の分野において、ある研究テーマを見出した場合、まず最初にそのテーマに関わりを持つすべての事柄にその段階において可能な限り広く当ることが必要となる。オクスール(1980: 5)によると学際性とは、「ある問題を様々な側面から照らし出すために、よせ集められた各種学問の「併用」ではなく、それらを「統合」することであろう。すなわち、各種学科から様々な技術、理論的・方法論的考え方および基本的手本を創造的に、それぞれの研究対象に適合した仕様で集成させてゆくことなのである」と定義されている。創造性を生み出すべく「統合」することが肝心な点であるが、統合されるべきものを準備することがまず必要である。

この小論では、いわゆる4技能で言うところのスピーキングの能力を日本においてもやはりその最も重要な学習目標の1つにすべきだという立場から、上に述べた認識を考慮に入れ、まずスピーキングそのものに対して持つべき基本的パースペクティブを得ることを目的とする。なお、理論的考察は必然的に実践的考察というものを伴うものであり、当然、筆者もそう考えている。しかし同時に筆者は、理論的研究が実践的研究に先行すべきものであるとも考えている。つまり、理論的基盤の無い実践的テクニックは不完全でしかないということである。

2. スピーキングの定義と外国語学習における役割

「スピーキング」という語に対しては色々な意味を思い浮かべることが可能であるが、ここでは、この小論の目的に沿うべく最も広い意味に定義したい。つまり、スピーキングという行為に関する最も先端的な部分から、最も終局的な部分までをカバーするということである。ヴィゴツキー(1973: 235-237)は、ことばとして表現される思想を「コトバの雨を降り注ぐ雨雲」に例えているが、そもそもその思想を生み出す動機を「雲を動かす風」と呼んでいる。また、語用論の立場では、発話行為(locutionary act)は、それが意図する機能、つまり発話内行為(illocutionary act)を持っており、その機能が聞き手にある反応を喚起すること、つまり発話媒介行為(perlocutionary act)を引き起こす。とすると、話者は自らの発話に託した機能を聞き手の反応を観察することによって査定し、確認することになる。

以上のことから、スピーキングを「雲を動かす風」から、発話媒介行為の観察によるフィードバックまでを含むものと定義する。つまり、「スピーキング」とは、内的発話意図の確認から、思想の言語的符号化のプロセスを経て、口頭をもって発表され、それが意図したコミュニケーションの機能を果すことを確認するまでを含むものである¹。

外国語教育におけるスピーキングを考える際、到達目標としてのスピーキングと、学習過程における学習活動としてのスピーキングの役割を区別して考えることは有益である。到達目標としてのスピーキングは上述した通りであるが、そのようなものであるのでスピーキングを目指すということだけでなく、外国語の習得過程においてスピーキングの活動を取り入れることが極めて

重要な役割を果たすということを強調したい。もっとも、この学習活動としてのスピーキングは、その到達目標であるスピーキングが持っているその全過程、全領域を必ずしも備えてはいないという特徴を持っているが、それ故にこれをスピーキングと呼ぶべきではないということにはならないであろう。以下においてこの意味でのスピーキングの役割を3つの面に分けて述べる。

1) 動機づけの役割 (motivational role)

ほとんどすべての外国語学習者は、その外国語を話したいという欲求を持っており、初歩的な段階であるにせよその欲求を満たしてやるのは学習意欲を大いに駆り立てるものである。

「学習者がその母国語を話す人とほとんど会う機会がなく、その語が話されている所から遠く離れた所に住む場合でも、スピーキングは養うに値する技能であろうか」という問に対する Rivers (1981: 250) を引用したい。

... students (and the parents) feel that learning a language is something to do with speaking. They expect to learn to speak it. Early introduction to the aural-oral skills increases their interest in and enthusiasm for language learning. Besides this, listening and speaking are basic to some of the most interesting and exciting activities in the language classroom. Dull indeed would many lessons be without them. Nor must we forget that we are teaching a generation which spends more of its leisure time watching television than reading books. To such students, oral expression seems a most natural activity.

2) 基盤形成的役割 (foundational role)

Primacy of speech の確認以来、外国語教育においても音声言語が文字言語に優先されるべきで、音声言語を用いた活動が文字言語を用いた活動の基盤を形成しうるし、またそうあるべきであるという認識が一般的に行なわれている。なお、音声言語を構成しているスピーキングとリスニングという2つの活動の関連については次に述べる。

3) 習得的役割 (acquisitional role)

言語の習得がどのようにしてなされるかは大変に難しい問題である。第1言語習得や第2言語習得、あるいは外国語習得に関して現在盛んに研究が行なわれ、いくつかの仮説も提示されている。しかしどの型の言語習得であれ、その言語の規則を何らかの方法で見出し、その積み重ねによって規則を体系化し、併せてそれを何らかの方法で内在化するという点では共通しているものと考えることができる。筆者は、この内在化を実現する最も効果的な方法は、どの型の言語習得であれ、見出した規則を自らの発意によって実際に運用してみることでありと考える。なお、この考え方は、少くとも第1言語習得において一般的に主張される comprehension が production に先行するという点、およびこのことを理論的支柱の1つにしている、第2言語習得において主張されている“comprehension primary” (Steinberg, 1982: 190-191)²の動きと明らかに矛盾する。この動きは、学習の初期段階において極力スピーキングの活動を避けることにより、最終的にスピーキングの力をも含めた総合的言語能力を達成するというものである。この矛盾する考え方の存在にも関わらず、なお筆者は上述した筆者の立場を維持する。それは、上で触れた第1言語習得についてなされる一般的主張、および第2言語習得に関する comprehension primary 理論が間違っていると判断できるからである。これについてはかなり綿密な論述が必要なため別の機会に譲る³。ともかく、スピーキングが見い出された規則を内在化するという重要な役割を帯びていることをここでは強調しておきたい。

以上、3つの面から学習過程におけるスピーキングの役割について述べたが、到達目標としてのスピーキングの本来性、重要性に加えて、学習過程における本質的役割というものを確認できたことによって、言語習得におけるスピーキングの決定的位置を明らかにすることができたと思

う。スピーキングをできる限り多面的に捕えることを思いつ所以である。

3. スピーキングの理論的分析

スピーキングの分析に心理言語学的アプローチと、社会言語学的アプローチを採る。前者を発話者の内面におけるプロセスを扱うものとする、後者は発話者の外へ出てからのプロセスを扱うものといえる。勿論、内面における文形成 (sentence formation) とその外界へ向けての発話 (utterance) との関係は、内面からは外面に対して投射的であり、逆に外面からは内面に対して帰還的であるという密接で不可分の統一的関係にあり、それを単なる内部と外部によって分断するのは、スピーキングの全体を捕えようとする立場からは無謀かも知れないが、分析のためにはやむをえない。この2つのアプローチを採る理由は、言語学とは違ってそれぞれが現実の言語現象を研究対象としている点にある。

まず心理言語学的アプローチから始める。Clark and Clark (1977: 4) によれば、心理言語学の対象は次の3つである。①人はどのような心的過程をもって自分が耳にするものを聞き、理解し、記憶するのであろうか、②人はどのような心的過程をもって話すのか、③子供は自分の第1言語を理解し産出することを学ぶときどのような経路をとるのか。

Clark and Clark は上の②を production と名づけているが、これは先に定義したスピーキングの内面に関わるものと見てよい。このスピーキングの必須部分を占める production の問題に対し、心理言語学はどのような理論を提示しているかを見る。

文産出のモデルについてはこれまで、変形生成文法に依るものと、言語処理をめざすコンピューターのプログラミングに依るものがあるが、いずれも人間の実際の心理過程としてのモデルとは言い難い。このような点を踏まえ、現実の過程を示すべく大胆に提示されたものに Schlesinger のモデルがある。このモデルは Schlesinger (1977a: 169-170) によると次のような立場を持っている。

The findings of current linguistic theory are such that no psycholinguist, skeptic or otherwise, can afford to disregard them. Computer simulation will have a place in testing a theory of production and in further refining it. But with linguistics at the back of his mind and with the prospect of simulation in front of him, our theorist will have to concern himself very seriously with the little that is known about human processing of language and the little that one may plausibly assume about it. He will gain perspective by considering not only normal processing but also cases where something goes wrong, as, for example, in speech errors. And, finally, he has an additional set of considerations to guide him: how does the child learn to be an adult user of language?

そして彼のモデルは次に示す構成部門とその関係によって表わされる。

このモデルは、発話 (utterance) の基を形成している意味的表示で直接的に発話へつながっている部門としての I-marker (Input-marker) より深い所に、I-marker が生み出される基になる前言語的な概念的把握という根元的な段階 (cognitive structure) を設定しているところに大きな特徴がある。Cognitive structure から I-marker への変質を導くものが I-marker selector で、その過程を coagulation と名づけている。このように、思想と言語表現が直接的にはつながっていないとする指摘は重要であり、ほぼ同じことがヴィゴツキー (1973: 235) に次のように見られる。

「われわれは、このようにして、思想は言語表現に直接に一致するものではないという結論に達する。思想は、言語がそうであるように、個々のコトバからできているものではない。私は今日、青いジャンパーではだしの男の子が街を走っているのを見た、という思想を私が伝え

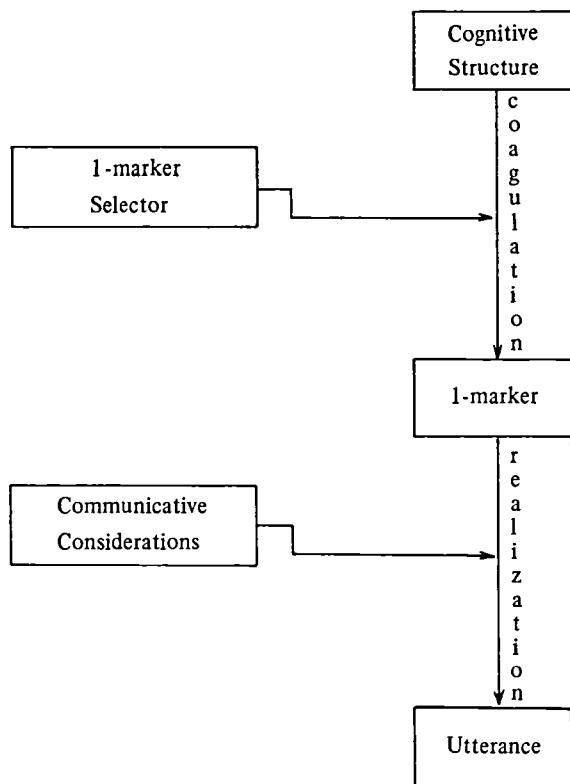


Fig. 1. Components of the production model by Schlesinger (1977b: 89)

ようとするとき、私は個々別々に、男の子、ジャンパー、その青色、かれのはだし、かれが走っていることを、見るのではない。私は、それらをみんないっしょに、思想の1つの行為のなかで見るのである。しかし、私は、それを言語のうえでは個々の単語に分解する。思想は、つねにある全体をなし、その延長や容量においては個々の単語よりもはるかに大である。」しかし、cognitive structure と I-marker の関係は、ヴィゴツキーのこの指摘以上のことを含んでおり、Schlesinger (1977b: 81) はこれについて次のように述べる。

In addition to this sequencing discussed by Vigotsky, the speaker may choose to omit certain aspects of the situation entirely; for instance, he may abstain from mentioning the way the boy was dressed, the fact that he was running, or any other aspect of the situation. In general, the speaker has to select from any given cognitive structure – from what he is aware of and intends to talk about – to what is to be included in the message conveyed.

このモデルのもう1つの特徴は、意味的表示である I-marker が、言語的な最終的な表示である発話へと実現化 (realization) される際、それを導くものとして、強調したい点やスタイル、丁寧か乱暴にかなどの判断を取り込む communicative considerations の部門を設定している点にある。I-marker が propositional content のみを扱うのに対し、communicative considerations は illocutionary force を扱うのである。

次に社会言語学的アプローチを取り上げる。話者の内面で形成された文が1つの発話として話者の口から出されると、たちまちそれはその話者の所属するスピーチコミュニティの中での発話としての位置づけを受ける。より厳密に言えば、発話およびそれに基づくコミュニケーションは、1つの特有の文化を持ったスピーチコミュニティの中に設定される場の中で起る、と

ということである。このような認識に立つ社会言語学の中でも、スピーキングと最も密接に関連するものが *communicative competence* の概念であろう。Hymes (1972: 277-278) はこの能力を、いつ話すべきでいつ話すべきでないか、誰と、いつ、どこで、どんな風に、何を話すべきであるかについての能力であると、文の文法的知識に対して文の適切性 (*appropriateness*) についての知識を構成するものと定義している。ここで、文の適切性に関し、これを文と場面や相手との関連において捕えられる適切性と、それをも含めるがむしろ自らの意図と文との関連における適切性とを区別して考えるのは無益ではないであろう。例えば、相手に失礼の無いようにという意味の適切性と、皮肉を言いたいとか脅迫したいなどという発話者の意図をどの程度十分に文に託することができるかという意味での適切性とは、かなり違いがあるように思われる。言うまでもなく後者における意味の適切性は *illocutionary force* についての知識、能力によるものである。

以上の事柄は、いずれもそれが発話の言語形式に直接反映されるべきものとしての特徴があるが、これ程直接的ではないが、話者にとって欠くことのできないものとしての、社会文化的知識と、パラ言語学的知識の2つをあげる。社会文化的知識とは、そのスピーチコミュニティがある程度共通のものとして持っている生活の仕方、物の考え方、行動様式、風俗・習慣などについての理解である。パラ言語学的知識とは、音調 (*tone of voice*)、動作学 (*kinesics*)、近接学 (*proximics*) などを中心として分析され明らかにされるそのスピーチコミュニティに特有なものに対する理解である。この2つの知識は共に円滑なコミュニケーションを保障する大切な条件となっている。この2つの面を併せて文化的知識 (*cultural knowledge*) と名づける。

社会言語学的アプローチで取り上げられたものはすべて、話者が発話に際して、前もって自分の置かれている場・環境に対しての配慮を行なう時に現われてくるもので、これはすべて、発話の内的過程の中へ織り込まれて行くという性格を持っている。

4. 含むべき領域

以上の考察からスピーキングを扱う際に考慮に入れなければならない領域として、下図を提示したい。

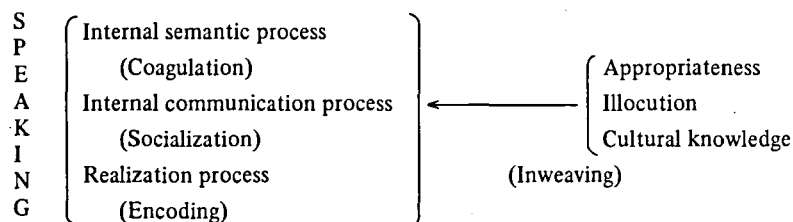


Fig. 2. Indispensable processes of speaking

Internal semantic process は Schlesinger のモデルの *coagulation* に該当するものである。全く概念的で前言語的段階である *cognitive structure* から必要なものを抽出し、それを意味的に表示する過程であるのでこの名を用いる⁴。Schlesinger によると、*I-marker* は各言語個有の構造を持っているが、*cognitive structure* は普遍的であるとしている。この過程は、少なくとも母国語においては大部分が無意識的になされるものであるが、同時に次の Schlesinger (1977a: 180) のことばも真実であろう。

Frequently it is not a single word we are looking for or a particular syntactic construction that causes trouble, that is, the difficulty does not seem to lie with the application of the realization rules. Rather, we are muddled by the more general problem of how the thought should be formulated, that is, how to

coagulate. That this should happen frequently is to be expected under the assumption that the form of cognitive structures differs from that of I-marker.

このような、認知レベルでしかまだないものをどのように言語表現形式（意味的なレベルではあるが）へと吸い上げて行くかという問題は、外国語教育の立場からは重大なものとなるようである。つまり、この過程では、自らの頭に浮ぶ cognitive structure に対しての自らの認識力、分析力を研ぎ澄ますことが必要であり、またこれと併せて、いわゆる発想の違いというものを考慮に入れなければならないからである。さらにまた、コミュニケーションの一般的法則として、話者と聞き手の間に共通するものが多ければ多い程、その間でコミュニケーションのために行なわれる言語化はそれだけ少なくて済むといわれる。多くを言わなくても分るといわれる言語文化の日本人と、多くを言わなければ分らないという西欧人では、この cognitive structure に対しての向う厳しさに大きな差があるように思われる。もしこのために日本人が外国語を話すのが苦手だとしたなら、日本の外国語教育は極めて根元的で、困難なところから出発しなければならないことになる。

Internal communication process は、話者の外的環境への配慮と、それに基づく文の適切性、発話内行為、文化的知識からの判断を内面に織り込む過程を受けて、それに見合うように文を脚色する過程、つまり文の社会化を行なう過程である。

Realization process は 1 つの発話のために選択され、加えられた条件のすべてを統合し、それを符号化し、口頭で表出する過程である。この過程は当然意味的、統語的、音韻的符号化を含んでおり、その過程はすべてその言語の規則の体系に支配され、導かれている。この規則の体系を grammar とすると、符号化を導くのが grammar であり、grammar に基づき文を構成して行くのが符号化ということになる。

ここで注意しなければならないことは図 2 で示されたものは、各過程の作用がそれぞれ前の過程の完成をまってなされるということを示しているのではないということである。むしろ実際は、各過程の関係は相互依存的ですらあるといえる。そして言い始めた文を途中で断念して、新しく言い直すという現象はよく起るものであり、このことは、1 つの過程の完成をまたずに、次の過程が作用していることを示している。スピーキングはすでに考えた部分を口に出しながら続いて言うべきことを考える複雑な技能であると言われる所以である。

5. THAT'S SPEAKING

以上のことからスピーキングという行為を改めて定義すると次のようになる。

あるスピーチコミュニティーの、広い意味におけるその文化の中に設定される場面の中において、そこから逃げ出すのではなく、積極的に自らをその中に位置づけ、自分の発話の根元となる概念を十分に確認し、それを分析し、そこから必要な意味項目とその間の関係を選択し、意味表示を決定し、それに社会言語学的条件、文化的条件を組み入れ、これを意味的にも、統語的にも、音韻的にも逸脱のないよう、規則の体系に従って符号化すること。

Hymes (1976: 20-25) は、言語と場面の関係を決定づける項目を、1 つの mnemonic device として SPEAKING という頭文字語に託している⁵。同じ動機により筆者は、これまで見てきたスピーキングに対しての必要な視点を上の定義に沿って SPEAKING という頭文字語に託して示したい。

S: Situation

P: Participation

E: Encoding
A: Appropriateness
K: Knowledge
I: Illocution
N: Notion to be examined
G: Grammar

また、これに、ややこの小論の目的を越えることになるかも知れないが、スピーキングの指導と
いうことを考えると次のような視点が必要となってくる。

T: Teaching
H: Hearing
A: Acquisition
T: Testing
S: Strategic competence

学習者の内部におけるスピーキングの能力の習得 (acquisition) は、最も効果的に行なわれるべく
導かれなくてはならない (teaching)。そしてその進歩の過程は常に正しい評価でもって確認さ
れなければならない (testing)。また、もとより話者は相手の言うことを聞き取らなければならない
(hearing)。Strategic competence は Canale and Swain (1981: 33-34) によって communicative
competence の一部門として提示されているもので次のように説明されている。

This component will be made up of verbal and nonverbal strategies that may be called into action
to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or insufficient competence.
Such strategies will be of two main types: those that relate primarily to grammatical competence (e.g.,
how to paraphrase grammatical forms that one has not mastered or cannot recall momentarily) and those
that relate more to sociolinguistic competence (e.g., various floor-holding strategies, how to address stran-
gers when unsure of their social status). We know of very little work in this area (though see work by . . .).
Knowledge of how to use such strategies may be particularly helpful at the beginning stages of second
language learning. Furthermore, as Stern (1978) has pointed out, such 'coping' strategies are most likely
to be acquired through experience in real-life communication situations but not through classroom practice
that involves no meaningful communication. (The dotted part is omitted by the present author.)

外国語教育の立場から、聞くことは自分のコントロールできる範囲外の表現にも直面しなければ
ならないのに対し、話すことはあくまで自分の守備範囲内で行なうことができるという点で聞く
ことよりも易しいと言われるが、この点からも、ここで提示された能力の重要さが分る。Canale
and Swain は、この能力は教室では習得が難しいと述べているが、これは不可能という意味では
あるまいし、少なくとも学習者にこのような能力を持つことによって「何とかなる」という自覚を
を持たせることは大きな意味があると思われる。

6. おわりに

以上において、スピーキングを考える際にその視座が含むべきものを分析した。一般に外国語
教育を考える時、その言語や文化の違いにまず目を向けるのは当然のことであるが、その前提と
して、我々は同じ人間であるという決定的共通性を持っていることを認識しておきたい。そもそ
も外国語の学習はこれ故に可能なのである。この共通性は、例えば、Schlesinger のいう cognitive
structure の普遍性、Brière (1980: 91-92) のいう communicative competence の普遍的な面とな

って表われているのである。

また、このようなスピーキングの全体像の中で、外国語教育の立場から、どこまでを指導の範囲とするかということも考えなければならない。例えば Paulston (1974: 354) は、程度の高い communicative competence は、その言語が日常的に話されている社会で生活する場合以外には必要でないと述べている。理論的にも、母国語以外の communicative competence を完全に習得できるのは、母国語を通して持っている自己のアイデンティティーを喪失するか、完全な分裂症の人格形成を遂げる以外には有得ないことである。自らのアイデンティティーを失わずに外国語の communicative competence を習得するというのは、従って、その competence はある意味で不完全ならざるを得ないことになるが、それはそれで正当であると考えなくてはならない。そして次には、そのような communicative competence というものはどういうものであるかということが究明されなければならない。

〔注〕

1. 筆者は筆者の修士論文 *The Analysis of Speaking Ability and Communicative Competence: A Psycholinguistic Approach* (1974) においてやはりスピーキングの定義をしているが、これがこの小論における定義と異なっている。修士論文では Paulston (1974: 347-362) が指摘する、Rivers 等の言語教育学者によって定義されている意味での communicative competence に同等のものとしてスピーキングの能力を定義していたことになる。用語の定義の混乱は避けなければならないので、修士論文で定義したスピーキングの能力を “spontaneous fluency of linguistic competence” と呼び変えることによって、スピーキングを改めてこの小論での意味で使うこととしたい。
2. この用語は Steinberg が提唱しているものであるが、彼によるとそれが含むものは次の通りである。
Postovsky's (1974) 'Delayed Oral Practice'
Winitz and Reeds' (1975) 'Comprehension Strategy'
Asher's (1974) 'Total Physical Response'
3. ここでは批判の骨子となるものだけを簡単に述べておく。筆者によれば、このアプローチは次のような欠陥を持つ。
 - (1) 実験方法的欠陥：自らの立場の優位性を立証するための実験で、統制群に関する誤りがある。
 - (2) 理論的欠陥：受容的技能が自然に表出的技能へ移行するという主張に理論的根拠がない。
 - (3) 解釈的欠陥：子供の母国語習得において理解が表出に先行するという点について、解釈上の誤りがある。
 - (4) 分析的欠陥：実験で示された効果の原因についての分析上の誤りがある。
4. I-marker における意味的表示は、例えば “David was painting with Robin's brush.” という文の場合、次のように示される。

(AGENT-ACTION *David*, (INSTRUMENT-ACTION (POSSESSOR-POSSESSED *Robin*, *brush*), *paint*))

イタリック体で示されたものが *protoverbal element* と呼ばれるもので、意味は持っているが文法性は持っておらず最終的には語へと変換されるものである。大文字で示された意味的關係はこの要素間に成立しているものを表わしている。つまり I-marker とは *protoverbal elements* とその間に成立している関係から構成されている意味的表示であり、階層的に配置されているもので

ある。ただし、この例では時制や相を示す要素が省略してある。

5. Hymes の頭文字語は次のようになっている。

(S) Setting or Scene; (P) Participants or Personnel; (E) ends; (A) Art Characteristics; (K) Key;
(I) Instrumentalities; (N) Norms of Interaction and of Interpretation; (G) Genres

References:

- Brière, E. J. (1980), "Communicative Competence, Variable Rules, and Interdisciplinary Research," in Scarcella, R. C. and S. D. Krashen (eds.), *Research in Second Language Acquisition: Selected Papers of the Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum*, Newbury House Publishers, Inc., pp. 89-94.
- Canale, M. and M. Swain (1981), "A Theoretical Framework for Communicative Competence," in Palmer, A. S., P. J. M. Groot and G. A. Trosper (eds.), *The Construct Validation of Tests of Communicative Competence*, TESOL, pp. 31-36.
- Clark, H. H. and E. V. Clark (1977), *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Hymes, D. H., (1967), "Models of the Interaction of Language and Social Setting," *Journal of Social Issues*, Vol. 23, No. 2, pp. 8-28.
- _____ (1972), "On Communicative Competence," in Pride, J. B. and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*, Penguin Books, pp. 269-293.
- オクサール, E (著), 在間 進 (訳) (1980), 『言語の習得』 大修館書店
- Paulston, C. B. (1974), "Linguistic and Communicative Competence," *TESOL Q*, Vol. 8, No. 4, pp. 347-362.
- Rivers, W. M. (1981), *Teaching Foreign-Language Skills* (Second Edition), The University of Chicago Press.
- Schlesinger, I. M. (1977a), "Components of a Production Model," in Rosenberg, S. (ed.), *Sentence Production: Developments in Research and Theory*, John Wiley & Sons, pp. 169-193.
- _____ (1977b), *Production and Comprehension of Utterance*, John Wiley & Sons.
- Steinberg, D. D. (1982), *Psycholinguistics: Language, Mind and World*, Longman.
- ヴィゴツキー, L. S. (著), 柴田義松 (訳) (1973), 『思考と言語』(下) (第14版), 明治図書.