

第二言語における談話の習得—認知語用論的アプローチからの—考察—

遠山 千佳

詳細目次

1. はじめに
 - 1.1. ことばによる創造的活動
 - 1.2. 認知語用論的アプローチの導入
 - 1.3. 語用論的知識
2. 第二言語学習者に必要な語用論的知識
 - 2.1. 既存の認知スキル
 - 2.2. 文脈の構築プロセス
3. 談話の習得過程
 - 3.1. 談話における情報伝達
 - 3.1.1. 対照の「は」の習得の遅れと非プロトタイプ性
 - 3.1.2. 場面と主体の一貫性
 - 3.1.3. 談話における「は」の習得
 - 3.2. 発話行為の遂行
 - 3.2.1. 既存の社会的認知能力
 - 3.2.2. 依頼場面の談話の習得過程
 - 3.2.2.1. 依頼表現の精緻化
 - 3.2.2.2. 依頼補助方略の増加
 - 3.2.3. 発話行為場面における談話の習得
4. 談話の習得に関する認知語用論的考察
5. 今後の課題

稿末注

参照文献

第二言語における談話の習得 — 認知語用論的アプローチからの一考察 —

遠山 千佳

要 旨

談話の構築は多様な文脈要因が関わり、また相互行為的で動的である。このような談話の構築能力の習得過程は、言語形式による枠組みのみで測定することに限界がある。そこで本稿は、談話の流れや文脈をどう認知するか、認知能力の観点から言語使用と解釈の諸相を捉えた「認知語用論」(山梨 2001, 2004)の枠組みを用い、第二言語における談話の習得過程を考察した。そうすることにより、学習者に対して談話のメカニズムを効果的に提示するにはどうすればよいか、示唆を得ることを目標とした。

第1章では、談話の習得過程を分析するために、なぜ認知語用論的アプローチが重要であるかを述べ、第二言語における談話の習得を論じるにあたり、「語用論的知識」及び「認知スキル」の本稿における定義を行う。第2章では、第二言語学習者が語用論的知識を習得する際に使用されると考えられる、生得的で既に第一言語で発達している認知スキルの存在を先行研究から明らかにし、続いて認知語用論的観点からの談話展開構造モデルを紹介する。第3章では、語用論的知識のうち、談話の情報構造に関わる側面として「は」の習得研究、談話の推論機能の側面として発話行為の習得研究をレビューし、第4章でそれらを体系的に考察する。第5章では今後の課題を述べる。

本稿を通し、学習者は、相互行為能力や推論能力など、生得的で第一言語習得で発達させた認知スキルを既に持ち合わせており、それを応用して第二言語の語用論的知識を習得していく可能性、談話の習得には談話展開構造のプロトタイプ性に関わっている可能性、談話のタイプにより、認知プロセスのどの段階に注意を向けるかが習得の鍵となる可能性があることを指摘する。

【キーワード】 焦点化構造、 参照点、 プロトタイプ性、 推論能力、 相互行為能力

1. はじめに

1.1 ことばによる創造的活動

私たちが言語を使用するとき、語の意味や文法さえ正しく使えば意図が伝えられるわけではない。言語を使用する際には、時間、場所、目的、話題やそのジャンル、参加者の立場や役割、コミュニケーションの手段、アジェンダがあるかどうか、明示的か暗示的かなど(Scollon & Scollon 2001)が絡み合い、そのときそのときの固有の文脈の中で、相手の意図を理解したり、自分の意図を伝えたりしなければならない。また、Tomasello(1999)は、特定のコミュニケーションの場面でどのような言語形式を選択するかは、聞き手がコミュニケーション上何を要求しているか、自分の伝えたいことを正確に伝えるのに役立つのは何か、どのような記述をどのような詳しさでどういう視点から伝えることが効果的なコミュニケーションを成功させるかを、話し手がどう判断するかによるとしている。つまり、話し手は自分の伝えたい内容だけを考えるのではなく、聞き

手の視点や聞き手がどう理解するかという聞き手の立場を考慮しなければならない。話し手と聞き手はお互いに立場を入れ替わりながら、参加者同士で新しい文脈を生み出していく。言葉を使用するという事は、文脈を創り出していく営みであるといえる。

したがって日常のコミュニケーションにおいて常に私たちは言葉による創造的な活動をしていることになる。しかし、会話の参加者同士が把握しなければならない文脈は無限に存在し、その文脈の中で自分の意図を正確に伝えていく行為は、使用する言語の母語話者にとってさえも、表現の選択が難しかったり、誤解が生じたりすることがある。逆に予想以上の効果があつて驚く場合もある。母語でない言語を使用する学習者にとっては、母語の使用されている文化と目標言語の文化の価値観や事象に対する解釈が異なる場合があり、そのために文脈の理解の仕方が異なる場合や、文脈の理解の仕方が類似しているか相違しているかさえ自信が持てない場合もあるが、それにもかかわらず状況に適切な言語表現を選

扱っていかなければならない。Bialystok & Hakuta(1994)は、学習者はどんな場合にどの形式をとるべきか理解しなくてはならず、その多くは文化的経験と言語の文法を越えた知識による決定が必要だとしている。

言語学習の教室では、学習者に対して典型的な場面例を提示し、練習することはできても、さまざまな状況が絡み合い無数に存在する文脈、バリエーションの豊富な文脈を全て予想することは難しく、ある程度予想できたとしても決定的な1つの答えがあるとは限らない。中道・土井(1993)は、日本語教材に現れる「謝罪」の扱いを分析し、これまでの教材は「ことば」そのものを「重要表現」として提示することに重点があるように見受けられ、謝罪場面を構成する要因や談話の流れの分析が不十分であることを指摘している。また、教科書に提示されるモデル会話と全く同じ状況に接することは現実には決してなく、少しでも違った展開になると応用がきかなくなるようなことを避けるためには、方略の構造を分析し、その種類と配列を意識化する必要があるとしている。

本稿では、話し手(書き手)と聞き手(読み手)の相互行為によって構築される、文を超えたまとまりを「談話」として捉え、その談話における参加者が事態をどのように認知するかという認知言語学的な視点から、第二言語学習者が様々な状況に適した談話を構築するために、談話のメカニズムの何を意識化すればいいか、示唆を得ることを目標とする。また認知言語学的に捉えた談話のメカニズムとその習得との関係を、体系的に分析することを本稿の目的とする。尚、独り言や日記など、聞き手や読み手が存在しないと考えられるような場合でも、第二言語で表現する場合、話し手(書き手)は、第二言語でどのように理解されるかを意識しながら、話を展開していくと考えられるため、本稿では「談話」として捉える。

1.2 認知語用論的アプローチの導入

ある特定の文脈の中で、言語使用者が新たな文脈を創造していくといっても、そこには伝達内容の違いにかかわらず、人が共有できるルールがある。それは、発話と発話が行われた状況から、話し手と聞き手との関係において取り出される意味とその働きをとりあげた語用論的分野(小泉 2001)で説明されてきた。発話を言語的なものから社会的な行為へと

観点を移した Austin(1962)や Searle(1969)の発話行為論、Brown & Levinson(1987)によるポライトネス理論、コンテキストから生じる会話的推意を分析した Grice(1989)の「協調の原則(Co-operative Principle)」、人間の認知メカニズムの観点からコミュニケーションの原則を打ち出した Sperber & Wilson(1995)の「関連性理論(Relevance Theory)」、談話分析やテキスト分析では Brown & Yule(1983)や Halliday & Hasan(1981)などが、談話レベルでの語用論の理論、談話における推論を行うための原則を呈してきた(大堀 2004; 山梨 2001)。また、これらの理論によって日常言語の使用と解釈のメカニズムが示唆され、会話の推意、発話の遂行機能、間接言語行為(間接発話行為)などにかかわる言語現象、談話・テキストを特徴付ける情報の流れ、結束性、一貫性などに関わる言語現象の解明が行われてきた(小泉 2001)。

談話の構築は、話し手(書き手)と聞き手(読み手)という参加者の相互行為によってなされる。第二言語学習者は、談話の解釈者及び発信者の主体として、母語とは異なるルールをもつ言語を語用論的にコントロールしながら、相手と相互的に談話を構築していかなければならない。学習者による依頼の方略を調査した水野(1996b)の結果からは、学習者は丁寧さに対する認知は日本語母語話者にかかなり近い判断ができるが、産出の段階で、日本語の習得レベルにより表現形式の選択が日本語母語話者と異なっていることが示唆されており、語用論的な理解はできても発信していくことは難しいことが予想される。また、談話は話し手だけによって形作られるものではなく、参加者としての主体は「形作られつつある他者との交渉によって、意識され、認識され、実現され」(メイナード 2000: 70)ていく。言語使用は、そのような社会的な場で、相互依存的、共作的に実現される(メイナード 2000)ため、参加者としての主体は、相手がどのように理解するか、相手が自分どのように理解させたいと思っているのかを認知しながら、主体自身の意図を効果的に伝えられるような談話を形成していかなければならない¹⁾。

このような相互依存的、共作的な談話の構築においては、参加者が事態をどのように認知するかということをお互いに理解していくことが重要であり、それは認知言語学的な視点につながる。認知言語学は「言語を人間の心のはたらきと密接に結びつけて考えようとするアプローチ」(大堀 2004: 21)であり、

「主体の身体的な経験、主体と外部世界との相互作用に根ざす身体性にかかわる要因を言語現象の記述・説明の基盤とするアプローチ」(山梨 2004: 1)である。認知言語学による言語現象の説明は、これまで主として語彙レベル、統語論レベル、意味論レベルの言語現象において発展してきた。山梨(2001, 2004)は、この認知言語学の視点を語用論レベルに取り入れ、「認知語用論(cognitive pragmatics)」という理論を提唱している。「認知語用論」という用語は、まだ認知言語学の分野の専門用語として使用されていない(山梨 2001, 2004)が、小泉(2001)は、語用論的分析能力が認知言語学と深く関わっているとし、「認知語用論」を語用論の基礎理論の応用として、語用論の関連分野に位置づけている。本稿は、語用論を認知言語学的に捉えて説明する山梨(2001, 2004)に基づき、「認知語用論」という用語を踏襲する²。

山梨(2001: 179-180)は、語用論研究の中でも、(1)ことばの創造的な機能の側面、(2)ことばの推論機能の側面、(3)ことばの情報構造の側面にかかわる研究は、日常言語の使用と解釈のメカニズムを明らかにするとしている。(1)は、ことばの創造性あるいは修辭的な認識を反映するメタファー、メトニミー等の言語現象の研究、(2)は会話の推意、発話行為の遂行機能、間接発話行為などに関わる言語現象、(3)は情報の流れ、結束性、一貫性などにかかわる言語現象の解明を中心とする。山梨(2001, 2004)は、この(1)から(3)の研究領域は自律的に独立した明確に区分される分野ではなく、オーバーラップしているとし、これらを認知言語学の視点から統一的で体系的に記述したものを「認知語用論」として位置づけている。

談話の構築の仕方には唯一正しい形式があるわけではなく、第二言語習得においては、学習者は異なる社会文化の中で、相手の理解や視点を推論しながら言語形式を選択し、コミュニケーションしていかなければならない。その際経験に照らし合わせ、どのような推論の仕方をすればよいかを客観的に把握することで、異なる状況において適切な言語形式を選択し、談話が構築できるようになると予想される。そこで本稿では、主体がどう事態を捉えるかという認知言語学の視点を取り入れた、「認知語用論」的アプローチにより、学習者がどのように談話を習得していくか、これまでの研究を概観し、分析

する。Bialystok & Hakuta(1994)は、人間の言語に見られる類似性は、認知の仕方に関する本質的な普遍性から生じているとしている。人間に共通する認知的・社会的目的に基づいた理論は、学習者と母語話者が普遍的なものとして理解可能であり、そのシステムをメタ認知的に理解し、必要な箇所には注意を向けることが、習得に貢献できると考えられる。

本稿は、第二言語における談話の習得を、「認知語用論」の理論的枠組みを用いて説明する試みである。談話の習得過程の説明を目指すことから、山梨(2001, 2004)による、日常言語の使用と解釈のメカニズムを対象とした上記(1)~(3)の研究領域のうち、(2)の推論能力に関わる知識の習得研究、(3)の文やテキスト間の関係や言語使用者の意図を理解するための知識の習得研究を分析の対象とした。(2)では、発話行為場面の談話の習得を取り上げる。(3)では、談話において、主体がどのように事態を捉えて、新しい情報を既知の情報と関連付け、どのように伝達しようとするかという「情報構造(information structure)」を取り上げ、その中でも「トピック・コメント(topic-comment)」という情報伝達のための要素として、談話における日本語の助詞「は」(以下「は」)の習得研究を分析する。両者は、これまで「発話行為」「文法」という別の分野で扱われることが多かったが、文脈の中で用いられる発話の意味の解釈は、さまざまな文脈要因が前提となり、言語以外の要素を取り入れて考えなければ成立しないという点、「(どちらも)主体の発話態度を表現する」(メイナード 2000: 355)という点で共通している。また、「言語が既に存在している『現実』をそのまま描写するのではなくて、言語を使うことによって新しく『現実』が築き上げられる」(松木 2004: 212-213)という構造主義(constructivism)的視座からも、共通に捉えることができる。この捉え方は、談話が静的な存在ではなく、言語使用者によってダイナミックに創り出されることを意味している。本稿では、新しく現実として構築される文脈を築き上げるための言語的方略を学習者がどのように習得していくかを考察することを目的とする。そのために、これまで異なる観点から捉えられてきた第二言語における談話の習得を、主体の認知の仕方を中心に据えた認知語用論的アプローチという統一的な視点から、体系的に分析することを試みる。

1.3 語用論的知識

Bachman & Palmer (1996, 2000: 80)は、コミュニケーションのための言語能力は「言語知識(language knowledge)」と「方略的能力(strategic competence)」の2つの構成要素を含むとし、更に「言語知識」を「構造的知識(organizational knowledge)」と「語用論的知識(pragmatic competence)」の領域を含むとしている。「構造的知識」とは、発話や文及びテキストがどのように構成されているかに関わる知識、「語用論的知識」とは、発話や文及びテキストが使用言語のコミュニケーション上の目標や言語使用の設定の特性に、どのように関係づけられるかということに関する知識で、「談話を作り出したり、解釈することを可能にする」(Bachman & Palmer 1996, 2000: 79-80, 訳とページ数は大友・ランドルフの訳書による)と定義されている。主体と相手の意図の関わり合う談話の創出はこの語用論的知識に支えられていると考えられる。第二言語における談話の習得には、第二言語の語用論的知識の習得がかかわっていると考え、本稿は、その点に注目したものである。

これまで語用論的知識に関する第二言語習得研究では、学習者と母語話者の語用論的知識や、学習者の母語(以下、「L1」とする)と第二言語(以下、「L2」とする)の語用論的知識を1回の調査(single-moment research³)によって比較し、母語の転移を論じる中間語用論(interlanguage pragmatics)研究は数多く存在する。しかし語用論的知識の習得過程を扱った横断研究、縦断研究は少ない(Rose 2000)。その理由の1つとして、談話には言語以外の文脈が無数に存在し絡み合っているため、ある言語形式とその運用に用いられた語用論的知識のマッピングを客観的に扱うことが難しく、何を指標に語用論的知識の習得といえるのか定められないことが挙げられる。そのため語用論的知識の習得過程に関する仮説はまだ立てられていない(Rose 2000)のが現状である。本稿は、言語形式の観点からのみ語用論的知識の習得過程を論じることには限界があると考え、言語を使用する主体がどのように事態を捉えるかという認知プロセスの面からこれまでの研究をレビューし、習得過程の説明の1つの可能性を提示する試みである。このような認知プロセスの面からの談話の習得過程の説明が、言語形式の観点からの談話の習得過程を説明することに貢献しうることを期待し、また逆に言語形式の観点からの習得過程が認知プロセスの面

からの説明を証明することにつながることを期待する。それにより、無数の文脈と言語形式のマッピングを客観的に捉えるための1ステップとしたい。なお、本稿では習得過程を分析の対象としたため、語用論転移を扱う single-moment research ではなく、習得過程を扱った縦断研究、横断研究を主なレビューの対象とする。

本稿では、まず第二言語習得における談話の習得とは何を指すのかを考察するところから始める。次に、具体的に習得研究を概観し、認知語用論的アプローチによる談話の習得過程の説明を試みる。

2. 第二言語学習者に必要な語用論的知識

2.1 既有的認知スキル

語用論的知識の習得というとき、L2 学習者の出発点はどこにあり、どのような状態で語用論的知識を習得し始めるのだろうか。Bialystok(1993)によると、成人学習者は既に母文化において語用論的知識を得るための推論能力を発達させており、L2 における語用論的知識は、母語・母文化における語用論的知識を使用することによって、補うことができるという。つまり L2 に適用できる L1 の語用論的知識を明らかにすることにより、L2 ではどのような語用論的知識を習得すればよいのか予測がつくと考えられる。本稿では、Bachman & Palmer (1996)によって定義された「語用論的知識」を言語と文脈の関係に関する知識と捉えて、習得する対象の知識とする。また、ある特定の文脈で推論を行う推論能力は一種の認知スキルであり、本稿では L1 で発達させた推論能力や相互行為能力に「認知スキル」という用語を用い、「語用論的知識」と区別する。

L2 における語用論的知識の中には、L1 で既に有している知識と同じで新たに学習する必要がないものと、L1 にはなく、注意を向ける必要があるものがある(Bialystok & Hakuta 1994)。また L1 で発達させた生得的な推論能力、相互行為能力(Bruner 1983; Snow 1999; Tomasello 1999; 伊藤 2001)も、L2 習得の時点に存在すると考えられる。

Tomasello(1999, 2006: 227 訳とページ数は大堀他の訳書による)によると「子どもは、個体発生の過程で、カテゴリー化、視点選択、関係的な思考という基本的なスキルを一大人の伝達意図を理解する能力と合わせて一用いることによって、関連する記号的な形式の用法を身につけていく」という。また、

大人の伝達意図を理解するにあたって、子どもは相手の視点から自分の思考を検討し、自分の意見に対する相手の意見を内在化することにより、自らの認知プロセスを自分で管理調整する能力を身につけ、基本的な認知スキルから非常に複雑で洗練された認知スキルへと、認知スキルを発達させるという。子どもが生得的に持ち合わせていると考えられるこのようなスキルを、Bruner(1983)は「言語獲得支持システム(Language Acquisition Support System)」と呼んでいる。

また、Tomasello(1999)によると、幼年期の後期になると、異文化間の大幅な変異が子どもたちの社会的・心理的な推論に見られるようになる。自らの文化で慣習化している言語を使い続けているうちに、子どもはその言語に具現化されているカテゴリー、視点、関係的なアナロジーなどに基づいて世界を解釈するようになるという。

以上のような乳幼児の推論能力、相互行為能力に関する先行研究から、L2 学習者は、語用論的知識を習得するにあたり、既に L1 習得過程の段階で、自分の周囲の状況を概念化し、文脈として捉える状況理解能力は有していること、また既にやりとりなど社会的行動によって相手の意図を理解し、調整しあうという認知スキルを持ち合わせていると考えられる。一方、自分の所属する集団における社会的・心理的推論能力は持っているが、目標言語の社会的・心理的推論の仕方とは異なっているという可能性がある。したがって、L2 における語用論的知識の習得過程は、第二言語とそれをとりまく文化・社会の中で、学習者が既に持ち合わせている推論能力を利用し、母語の社会的・心理的推論の仕方と異なるやり方で、どう推論を働かせ、判断し、自らの創り出したい文脈を相手と構築していけるようになるか、という習得プロセスであると考えられる。

2.2 文脈の構築プロセス

日常世界の伝達は、さまざまな時間や空間、我々の日常の世界に対する認知の制約によって、何らかの規制が加えられている(山梨 2001: 181)。L2 学習者の場合はそれらのほかに、言語能力的な制約も加わると考えられる。そのため母語話者よりも更に制約が増えることになり、その分、伝えようとする世界を十分なかたちで記号化することが難しくなると考えられる。山梨(2001: 181)は、制約の加えられた伝達の方略として「実際の伝達では、対象の最も際

立った部分に焦点を当て、その部分を記号化し、他の部分はこの焦点化された部分を手がかりに理解していく効率的な手段がとられる」としている。

山梨(2004: 103)は焦点化について、談話・テキストの展開のプロセスとして、新情報と旧情報の関係を、Langacker(1996)による認知スペース(Current Discourse Space(CDS))のモデルをベースとして、図 1 のように示している。山梨(2004)の認知スペースのモデルで留意する必要があるのは、認知スペース(CDS)の領域が、話し手の知識と聞き手の知識の双方によって共有されている情報の一部によって構成されている点である。つまり、山梨(2004)のモデルは、話し手(書き手)と聞き手(読み手)の両者の存在を想定した談話のモデルである。このモデルにおいて旧情報は CDS にあり、談話・テキストの流れに沿って新情報が付加されていく。

次に、山梨(2001, 2004)の説明による「は」の認知プロセスを示す。これは次の(1)の例を図 1 で説明することにより示されている。この図は、話し手(書き手)にとっては発話の情報統合プロセスであり、聞き手(読み手)にとっては理解の情報統合プロセスであるといえる。

(1) 山田氏には子供が 3 人いる。息子がひとりと娘がふたり。息子は、病気で学校を休んでいる。(山梨 2004: 102)

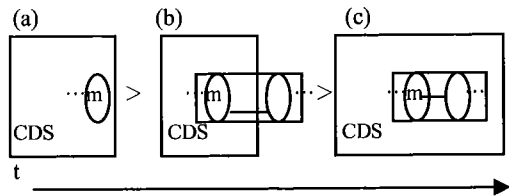


図 1 談話・テキストの情報統合プロセス

山梨(2004: 103, 図 17 より)

(a)は、(1)の最初の 2 文の状態である。話し手と聞き手の共有する CDS に、息子(m で表示の情報)が導入されている。(b)は、第 3 文目を導入した状態で、(a)で導入された息子(m)が CDS 中の 1 つの旧情報として「は」でトピック化され(太枠円)、そのトピックに関して、新情報による叙述(「病気で学校を休んでいる」)が加えられている。(b)の太枠の四角は言語化されている部分、CDS の枠外の円が新情報である。言語化されている部分は太枠の四角のみであるが、そこに共有された文脈(CDS)が関わ

っていることが示され、これが第3文目を導入した状態となる。(c)は、(1)全体が CDS に取り込まれた段階である。(c)のように、一旦新情報が会話参加者の共通知識となり CDS となると、状態は(a)の CDS と同じ状態になり、これに更に新情報が与えられる、というように図1の(a)→(c)を繰り返すことになる。なお、図中の t は時間的経過を示している。

山梨(2001, 2004)は、このように、「『は』は CDS の旧情報のある要素を起点として、この要素に関し、後続の述部の新情報を統合していく機能を担っている」と説明している。

また、発話行為の談話においても同様の焦点化構造から説明できる。丁寧さレベルのバリエーションが大きく表れる依頼の場面(井出・荻野・川崎・生田 1986)では、Blum-Kulka, House & Kasper(1989)による依頼発話行為の3つの区分、つまり呼びかけや注意をひくための「注意喚起(Alerters)」、依頼の中心文となる「主依頼(Head Act)」、「主依頼」を補助する「依頼補助(Supportive Moves)」のうち、「注意喚起」の後、「主依頼」に入る前の「依頼補助」(理由、状況説明など)がまず焦点化され、つづいてそれが旧情報として背景化され CDS の構成要素となり、ターゲットである依頼の意味に到達するような談話展開がなされると考えられる。たとえば、(2)は実際に筆者が受け取った E メールの冒頭部分であり⁴、表1は、書き手と読み手の共有している CDS、及び加えられた新情報を時間軸にそって表した情報の流れである。尚、Eメールの書き手は日本語母語話者である。

(2) 週末から熱が出てダウンしています^(x1)。病院に行きましたら、あと数日は熱が続くだろうと言われました^(x2)。明日のゼミでは発表する予定になっています^(x3)。夕方までに熱が下がれば準備もできて行けるかなと思いましたが自信がありません^(x4)。急で申し訳ありませんが、お休みさせていただけないでしょうか^(x5)。

初めに、書き手が読み手にメールを送り、読み手がメールを開け、「明日書き手の履修する授業がある」という書き手と読み手の共有知識が CDS の一部として確認された状態が図1の(a)に当たる。そこでまず書き手が焦点化され、第1文が新情報と

して与えられた状態が(b)であり、それが CDS に統合されて背景化し、第2文の CDS の一部となる。これが第1文を新情報とする(c)の状態であり、また第2文の(a)の状態でもある。以下、新しく文が与えられるたびにこの(a)から(c)を繰り返す。

表1 (2)の情報の流れ

t	文	CDS(書き手と読み手の共有知識の一部)	新情報
	1	・(明日、書き手が履修している授業がある。)	・週末から熱が出てダウンしています。 ^(x1)
	2	・(明日、書き手が履修している授業がある。) ・書き手は週末から熱が出てダウンしている。	・病院に行きましたら、あと数日は熱が続くだろうと言われました。 ^(x2)
	3	・(明日、書き手が履修している授業がある。) ・書き手は週末から熱が出てダウンしている。 ・書き手は病院に行ったら、あと数日は熱が続くだろうと言われた。 ・(書き手は)明日のゼミでは発表する予定になっています。 ^(x3) →共有知識の活性化	
	4	・(明日、書き手が履修している授業がある。) ・書き手は週末から熱が出てダウンしている。 ・書き手は病院に行ったら、あと数日は熱が続くだろうと言われた。 ・書き手は明日のゼミで発表する予定になっている。	・夕方までに熱が下がれば準備もできて行けるかなと思いましたが自信がありません。 ^(x4)
	5	・(明日、書き手が履修している授業がある。) ・書き手は週末から熱が出てダウンしている。 ・書き手は病院に行ったら、あと数日は熱が続くだろうと言われた。 ・書き手は明日の授業では発表する予定になっている。 ・書き手は夕方までに熱が下がれば準備もできて行けるかと思いが自信がない。	・急で申し訳ありませんが、お休みさせていただけないでしょうか。 ^(x5) ⇒「休む」という事前報告(ターゲット)

(下線はEメールの本文)

第3文目の「ゼミで発表する予定になっている」という情報は、新情報ではなく、既にCDSの一部であったものを書き手が取り上げ、読み手との共有知識を活性化(Chafe 1987)させている。その後、新情報として、熱は下がりそうもないという第4文目が導入され、これも背景化してCDSを更新し、授業を休みたいくないが、休まざるを得ない状況であるという文脈を構築し、最後にターゲットである「休む」という事前報告にいたっている。

「お休みさせていただけないでしょうか」という疑問形の文は、表層的には疑問の文であるが、語用論的には疑問は背景化されて依頼になり(山梨2001, 2004)、更に話し手が病気という文脈では聞き手がこの依頼を断わる確率は非常に低く、依頼の意味も背景化され、「休む」という事前報告のメッセージとなっている。また、焦点化を推移させ、十分な文脈を提示することにより、ターゲットの「休む」という意図は、主依頼文の使役、授受表現、敬語の使用という形式的な丁寧さだけではなく、状況的にも高い丁寧さを持ち、スムーズに発話行為が実現されることになる仕組みとなっている。

CDSは話し手(書き手)と聞き手(読み手)の共有知識であるため、このような焦点化の推移は、話し手(書き手)一人によって推移させていくものではなく、参加者が所属する共同体に支えられた知識に基づいて、CDSを解釈したり、解釈させたりしながら、相互行為的に「常に変化する共同作業」(メイナード2000: 131)を続けていくと考えられる。

3. 談話の習得過程

3.1 談話における情報伝達

3.1.1 対照の「は」の習得の遅れと非プロトタイプ性

談話における「は」の認知のされ方は、研究者によって異なるメタファーや用語が使用されている。例えば、Cook(1993)による「容器のスキーマ」、Iwasaki(1987)による「スコープ」、メイナード(2000)による「トピック」などである。しかしそれらは全て、ある概念の境界を定めることであり、その区切られた概念について語ったり、判断したりさせる談話的機能として説明されている。またメイナード(2000: 310)は、「トピックコメント」の関係は、命題内の主述関係に支えられた情報をも含みながら、より広範囲の、主体の発話・発想態度を表現するレトリック構造として働く」としている。つまり話し

手である主体は、情報とともに発話態度を相手に伝える語用論的知識が必要になり、その手段としてトピックコメント構文が使用される。高橋(2003:64)は「は」の本質的機能を「テキスト内において、見えの枠(viewing frame/onstage region)の変更を示唆する標識である」としている。高橋は「見えの枠」を、話者と事態のとの関係を観劇のメタファーで捉えた場合のステージ(事態を切り取っている枠)にあたるとしている。観客(viewer/subject of perception)が、「は」の使用によって、発話の対象となるステージの枠を変更するという見方は、メイナードのトピックコメントによって発話態度を示すということに通じるものがある。学習者は、情報を伝えるだけでなく、このような発話態度を伝えるストラテジーとして「は」を習得しなければならない。

またメイナードは、トピックコメント的構造は、話の焦点とそれについて主体がコメントする行為を前景化するとしており、トピックの部分、つまり「は」で標示される部分がCDSの要素であり、コメント部分が新情報として加えられるという山梨の焦点化の図1に重なる。

「は」を認知の仕方の観点から分析した先行研究では、「は」の機能として、主題を標示する提題機能(以下、「主題の「は」とする)と、対比を強調する文脈において2つ以上の項目を「は」によって主題化することで対照性を強調する機能(以下、「対照の「は」とする)が認められている(Chafe 1976; Cook 1993; Iwasaki 1987; Hinds 1987; 高橋 2003)⁵。1つの主題を提示する主題の「は」と、2つ以上の主題から対照の意味を強める対照の「は」の、L2学習者による習得過程を比較すると、主題の「は」のほうが早く習得され、対照の「は」は習得が遅れることが、これまでの「は」に関する第二言語習得研究で明らかにされてきた(Sakamoto 1993; 坂本 1996, 1997; 遠山 2005a, 2005c; 花田 1994; 八木 1996)。

対照の「は」は、時間的に前後して提示される2つの情報を、同時に1つのCDSの中で一旦それぞれ主題化し、それらを合わせて対照される事態として捉えさせるものである。したがって、図1に示した主題を1つだけ取り立てる主題の「は」より更に複雑な焦点化構造となる。その構造は、対照させる文脈をA、Bとすると、初めにCDS内の情報Aが旧情報として「は」で標示されて新情報が加えられ、

そこに今度は情報Bが「は」の標示とともに与えられ、更にBに関する新情報が与えられると、2つの「は」を手がかりに、文脈Aと文脈Bが対照される形で同時に CDS 内で肩を並べるような構造である。あるいは、情報 A か B のどちらか一方だけが「は」とともに与えられて、もう一方が与えられない場合もある。そのような場合は、文脈や「ジョンは鼻は低いです」のような、(ここでは鼻以外の)他の要素について含意する「～は～は～」の構文(例文を含んで Cook 1993)などを手がかりに、解釈者は一方の情報と肩を並べるもう一方の情報の候補を推測しなければならない(Chafe 1976)。

このような談話の展開は、図1に示したような談話が展開する典型的な焦点化の推移と比べ、認知される時間が離れている対象を同時に CDS の中で「は」で標示しなければならないこと、そのため、時によっては対照される候補を CDS 内で探す必要がある、対照する候補が特定できない場合、談話構築の参加者は対照の「は」の文脈づくりに失敗することになること、また、Chafe(1987)が「旧情報」に当たるものを「活性概念(Active Concepts)」、「準活性概念(Semi-Active Concepts)」と言い換えているように、一方の情報が解釈者に与えられたとき、解釈者の CDS でもう一方の情報が活性化されていることが情報 A と情報 B の対照性を理解できる条件となることなど、複雑な前提や認知プロセスが必要となる。

第2章の図1は、新情報と旧情報という比較的普遍的と考えられる情報構造について、山梨(2001, 2004)が談話・テキストレベルでその統合の認知プロセスを図化したものであるが、主題の「は」は、このような典型的な談話の情報構造によって説明できる。図1の「は」の情報展開構造は主題が1つの場合の構図であるが、1つの CDS の中に2つ以上の主題をたてると、対照性が強くなる。つまり、対照の「は」は、主題が1つの「は」の情報構造の拡張であるといえる。したがって、主題が1つの主題の「は」をプロトタイプ⁶とすると、対照の「は」は、より複雑な認知過程を必要とする非プロトタイプの情報構造を有するといえる。

教室学習者の場合は、対照の「は」という非プロトタイプの談話展開が新項目として提示されると、学習当初は産出できても、時間が経つと産出が難しくなる(Sakamoto 1993)。また、自然習得者のように

明示的に意味が示されない場合は、最後まで習得できなかつたりする(遠山 2005c)。このことは対照の「は」による談話展開の認知プロセスが学習者にとって難しいことによると考えられる。一方、遠山(2005c)では、「日本は～、フィリピンは～」や「昨日は～、今日は～」のように、2つの項目を対照しやすい文脈における対照の「は」は、自然習得でも早くから習得され、決まり文句のように使用されていたことが報告されている。海外から来日した学習者にとって、自国と日本との対照は、自分のそれまでの経験やアイデンティティと深く結びついており、常に心中にあって注意が向けられる。また過去から現在にかけての状況の変化も日常的に人々の話題に上がることから、自己の経験として注意が向けられることが多いと考えられる。一般にプロトタイプのものほど認知が容易であり、習得が早く進む(白井 1998; 森山 2000)といわれているが、自己の経験やアイデンティティなど自分自身に深く関わる状況や、日常的に注意が向けられやすい状況、注意が向けられている時間が長い状況は、文脈を構築する際にも認知的な負荷が軽くなると考えられ、焦点化の推移の仕方が非プロトタイプの対照の「は」であるにもかかわらず、早い段階から産出できるようになると考えられる。しかし、遠山(2005c)では、自国フィリピンと日本の対照でない場合にも決まり文句のように対照の「は」が使用されている場合も報告されており、産出できるからといって、対照の「は」を習得しているとは言い切れない。

3.1.2 場面と主体の一貫性

比較的大きなまとまりの談話データの研究としては、渡辺(2003)が日本語母語話者と非母語話者の表現形式、エピソードの推移、談話の意味的なまとまりを比較している。それによると、一つの場面において、日本語母語話者が主体となる関与者を一貫して「が」格で表現し、主体が一定となるようにしているのに対し、非母語話者は、動作主が変わる度に、新しい動作主を「名詞句+「は」」で導入していたため、場面の一貫性が損なわれ、誰が主要な登場人物かが分かりにくくなっていったという報告がされている。焦点の移動にもなる談話の展開において、動作主が変わるたびに「名詞句+「は」」で導入すると、焦点化された新情報が次の旧情報となって文脈を創っていくという談話展開に対して、毎回新しい文脈が創出され、その文脈が発展しないまま次の

文脈が新しく創られるというように、一貫した談話が進展していかず、断続的に文脈が提示されることになってしまう。つまり、図1の(c)が(a)となって更に談話が展開していくのではなく、図1の(a)~(c)が毎回新しく提出されることになり、異なる談話が断続的に提示され、連続性に欠けてしまう。図2は、山梨(2004)が焦点の移動の連鎖に関する基本的な認知プロセスとして示したものである。

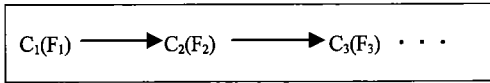


図2 焦点移動の連鎖
山梨(2004: 104, 図18)

Fは焦点、Cは文脈、矢印は焦点の移動の連鎖を示している。「焦点F1は、焦点F2への推移を可能とする文脈C2を起動し、焦点F2は焦点F3への推移を可能とする文脈C3を起動するという形で焦点の移動の連鎖が可能となる」(山梨2004: 104)が、動作主が変わるたびに「名詞+「は」」で導入すると、図3のように、焦点F1は焦点F2の推移を可能とする文脈を起動せず、連鎖されない文脈が導入されることになると考えられる。

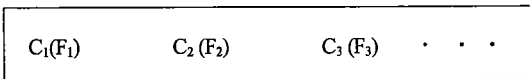


図3 焦点移動の連鎖がない場合
(山梨2004: 104, 図18を参考に筆者作成)

高橋(2003)は、「は」の本質的な機能であるとする「見えの枠」という観点から、「見えの枠」の変更は、断続的もしくは非連続的に行われるとしており、「見えの枠」に変更がないにもかかわらず、「は」を使用すると違和感が生じるとしている。この認知的説明でも、「は」を使うべきではない箇所では「は」を使うと、図3のような談話構造になってしまうことを示している。

図2のような焦点化構造の一貫性を保つためには、主体となる関与者を一貫して「が」格で標示するだけでなく、それに伴い、動詞を受身形や使役形に活用させるなど、述語の操作も必要となり、学習者にとっては認知的な制約が課される可能性がある。

3.1.3 談話における「は」の習得

以上、情報伝達に関する談話の習得として、談話レベルの「は」の習得研究を取りあげ、認知語用論的な視点から以下のような可能性を提示した。

(1) プロトタイプ的な談話展開構造を有する主題が1つの「は」から習得が進み、対照の「は」のように非プロトタイプ的な焦点化構造を有する談話は、認知的負荷が高く、習得が遅れる。

(2) 主体の経験やアイデンティティに関わることなど、主体の注意が向けられている時間が長いような内容を伝達したい場合の焦点化構造は、非プロトタイプ的であるにもかかわらず、認知されやすく、早くから産出される。

(3) 動作主が変わるたびに「は」で標示すると、焦点移動の一貫性がなくなり、談話が断続的になるが、学習者にとって焦点移動の一貫性の習得は難しい。

このように、「は」の習得には、焦点化構造や焦点移動に対する認知の負荷が関わっている可能性がある。

3.2 発話行為の遂行

3.2.1 既存の社会的認知能力

言語はそれだけで存在するのではなく、主体と相手との間で社会的に創造されていく。このように言語を社会的な行為とみなした発話行為(Austin 1962)では、主体と相手の社会的関係やさまざまな状況を文脈とし、それに対する主体の発話態度が表現される。L1の習得研究では、人間は乳幼児の頃から、社会性や社会的相互行為能力(social interactive capacity)を生得的にもっており、養育者との相互行為によって伝達能力が発達していく(Snow 1999)とされている。また Tomasello(1999)は、乳児は生後9ヶ月から12ヶ月になると、それまでの主体と養育者という二項的なやりとりに加えて物体(第三者)とも協調的に関わり合う三項的なやりとりをするようになるとし、このような社会的スキルと社会的相互行為が組み合わさった全体を指して、「共同注意(joint attention)」という用語を用いている。典型的には、乳児は柔軟かつ確実に大人の見ているところを見たり(視線追従(gaze following))、大人との相互作用を長時間続けたり(協調行動(joint engagement))、大人を社会的参照点として利用したり(社会的参照(social referencing))するようになり、物体に対して大人がしているのと同じような働きか

けをする(模倣学習(imitative learning))ようになるという。Tomasello は、共同注意のスキルの全てが相關しあって発現するのは、乳児が他者を自分と同じように意図を持つ主体であると理解し始めるからであるとしている。また、何に注意を向けて何に向けないかということは個人が意図的に選択することであり、その選択の仕方は目標の追求と直接つながっているという。

このように、人間は乳児の頃から、コミュニケーションの参加者の一人として大人と空間を共有しようとする能力を持ち合わせている。また、注意を向ける対象を目標に合わせて意図的に選択したり、参照点(reference point)、つまり対象を認知するための手がかり(山梨 2000: 86)として大人を利用したりするなど、この頃から人間は既に社会的な文脈を創る認知スキルを持っていると考えられている。

乳児から幼児にかけて Tomasello(1999)は、子どもは周囲にいる大人が実践していることに関わることにより、大人の所属する社会グループのやり方で特定の経験を重ねると述べている。子どもたちは、その地域社会や文化全体の中に前もって存在している、さまざまな社会的スキルや知識を最大限に利用することができるようになる。更に子どもは話し手として自分が選択できるのと同じ言葉の解釈を、聞き手も選択できると知っていて、他者にある特定の言葉の解釈をさせるとしている。そのため、関わり合う大人の社会によって、どのような推論をするのかということが決まってくるとし、個体学習と推論が、どのような生活を行うかとあいまって認知発達に影響を与えているとしている。

Ervin-Tripp, Guo & Lampert(1990)では、2歳から11歳の子どもの遊び仲間や家族とのやりとりをビデオに録画し、コントロール行為(control acts)として依頼場面の言語表現を分析した。Ervin-Tripp et al. は子どもが依頼の表現を発達させる理由として、他の形式が無視されることはあっても、大人に対する丁寧な言語形式(polite form)には通常注意が向けられていること、polite formの使用によって自分が有能だと思われたいという動機付けがあることを挙げている。このことは、子どもが大人を社会的指標(social indices)として認知し、負荷(cost)や権利(right)など状況に応じた言語を選択するために必要なリソースに注意を向け、更に他者が自分をどう評価するかという語用論的知識を得ようとしていることを示

唆している。子ども主体の解釈だけではなく、相手の自分に対する解釈を生み出そうとし、相互行為により文脈を創造的に構築しようとする能力はこのように幼少の頃から実践されている。

日本語における子どもの敬語の習得に関しては、Nakamura(2002b)では、子どもが発話前の段階でも、母親が自然な会話の中で敬語を使用して接触しているとしており、子供はそれを評価していると考えられる。Nakamura(2002a)は、1~6歳の幼児が両親、兄弟、友達、知らない大人と、ごっこ遊び、おやつ、ブロック遊び、絵本の読書などさまざまな状況で活動している様子をビデオに録画し、語用論的知識の発達を観察している。その結果、丁寧語、男性語・女性語が順次現れ、尊敬語・謙譲語は、難しい形式、複雑な人間関係や社会文化的概念を把握しているにもかかわらず、自発的に現れるのに時間がかかるとしている。また Cook(2002)は、家庭と学校において、子どもと親・先生の相互行為を観察し、子どもは3歳までには「です・ます体」を適切に使用し、彼らの「です・ます体」の社会的意味は丁寧の標示(politeness marker)ではなく、公の自己の標示(the mode of public presentation)であったとし、それは教室において教師は「教師」の役割を、子どもは発表者として「です・ます体」を使用するという社会的役割が影響しているとしている。Cook は対象とした子どもは今後、文脈の中で「です・ます体」を丁寧の標示として使用することを習得していくと予想している。

これらの先行研究では、乳児の頃に比べ、幼児の所属する社会は更に拡大し、その文脈の中で幼児は人間関係や、相互行為を行う相手と主体である自分の社会的役割などの社会的参照点に気づき、文脈に適切な言語表現を習得していくことが示されている。

このようにことばと文脈の関係を、より精緻なものにしていくのが言語発達の過程である(伊藤 2001)。人間は成長しつづける限り、大人になっても、周囲の状況から文脈を推論したり、推論の結果、新しい語彙や表現を習得したりする。成人した第二言語学習者にも、このような習得に必要な認知スキルが存在すると考えられる。しかし第二言語習得における語用論的知識は、学習者が子どもの頃から自分の社会や文化の中で行ってきた推論と違う方法で推論を行いながら、習得していかなければならない。

Kite & Sakui(2002)は、英語のイマージョンプログラムで学習する、日本語を母語とする子ども(10歳～13歳)と、同年齢の英語母語話者の、依頼、謝罪、賛辞への返答について、絵を見ながら口頭で答えるタスク(cartoon oral production task)を用いて調査した。その結果、相手の社会的立場や年齢など社会的文脈に関する、社会語用論的アウェアネスについては、日本語母語話者も英語母語話者も同じような概念を持っていたが、語用論的言語表現能力においては、異なっていた。Kite & Sakuiの結果から、状況から適切な言語表現を習得する認知スキルや、社会的対人関係などの概念である語用論的知識を既にもっている点は母語話者も学習者も同じであり、その概念を利用して適切な言語表現を選択していくことがL2の語用論的知識の習得では要求されることが示唆される。適切な言語表現を選択するためには、表現したい意味や意図(ターゲット)に相手を到達させるための参照点をどう設置するかを習得していく必要がある。

3.2.2 依頼場面の談話の習得過程

井出他(1986)は、パイロット調査から丁寧度のバリエーションが広く現れるのは依頼表現であるとし、日米の敬語行動に関するアンケート調査を、依頼場面での言語、行動、使い方の3つの面から行っている。その結果、日本語の丁寧度には依頼相手が大きな要因となっていることが明らかにされた。学習者がL2使用社会で生活するためには、人間関係が大きく影響すると考えられることから、本稿では相手によって丁寧度の異なる表現を用いることが期待される依頼表現の習得研究を中心に概観する。

丁寧な改まった表現からカジュアルな表現、乱暴な表現などに至るまで、どの程度丁寧か、どの程度丁寧でないかは、敬語などの語彙レベルだけではなく、会話の参加者の相互行為全体や言語外の情報によって解釈される。親しい間柄であってもフォーマルな場面では、場に合わせて格式ばった表現を使用する場合もあるし、インフォーマルな場面で格式ばった表現を使用することにより、丁寧とはいえない皮肉を表現することもある。しかし裏を返せばそのような皮肉が言える仲であるということも示している。このように人間関係を映し出す丁寧さの表現は複雑である。本節では、そのような複雑さがあるということを踏まえた上で、第二言語学習者がどのように人間関係を調整する言語表現を習得し、談話

を構築していくかに焦点を当てる。

3.2.2.1 依頼表現の精緻化

Ellis(1992)は、ポルトガル語を母語とするJ児(10歳)と、パンジャビ語を母語とするR児(11歳)が、どのように英語の依頼表現を習得していくか、縦断的に教室活動の観察調査を行っている。観察の当初、R児は動詞を全く用いず、J児も動詞を用いない依頼を多く行っている。例えばR児は教師にホッチキスでカードを留めてもらいたいとき、“Sir”という一語だけで要求を行っている。これは、文脈に大きく依存し、聞き手に推測させる部分の大きい依頼行為である。R児はわずかな言語的参照点と多大な非言語的参照点を同時に教師に与えることにより、解釈の主体である教師が、その参照点を起点として、「R児がホッチキスでカードを留めたがっている」という意味(ターゲット)の解釈に至ることを期待している。この解釈主体が参照点を經由してターゲットに到達していく推論の道を、山梨(2000, 2001, 2004)は「メンタル・パス(mental path)」と呼んでいる。

Ellis(1992)におけるJ児とR児の、文脈に大きく依存した動詞なし依頼文は、時間が経過しても完全には消えなかったという。“Sir”という呼びかけが教師の注意を引く行動であることを考えると、この文脈に大きく依存する依頼は、乳児が指差しによって相互行為の相手の注意を対象に向けさせ、共同注視を行うことによく似ている。指差しによる共同注視は大人になっても利用できるコミュニケーションの方略であり、語用論的知識はより基本的な表現形式に、言語的に精緻化されたものが追加されていく形で習得が進むと考えられる。

機能主義的アプローチから、Givon(1979, 1984など)は、ピジンやクレオールを含む、人間による全ての言語は、語用論的モード(pragmatic mode)から統語論的モード(syntactic mode)に発達していくとしている。最も語用論的モード寄りの場合、文法的な形態素が不十分な動詞を使用したり、イントネーションやストレスという音声標示によって新情報を示したりする。これは、文脈に大きく依存していることを意味する。幼児の習得段階は機能主義的アプローチから得られたGivon(1979, 1984など)の語用論的モードの特徴に匹敵し、言語的参照点を利用できず、ジェスチャーや音声的特徴など非言語的な文脈による参照点に大きく依存したレベルであるとい

え、機能主義的アプローチによって得られた言語変化の特徴は、認知言語学的アプローチからも説明することができる⁷。

Ellis(1992)は、依頼の習得の次の段階として、動詞を用いているが、質問形式のかたまり表現、命令表現という、単純な言語形式を参照点として、依頼を表現する段階をあげている。以下の(3)、(4)はその例である。

(3) J: Leave it, leave it. (J 児が、他の人に彼のカードをとろうとするのをやめてほしかったときの発話。)

(4) R: Give me. (R 児が、他のクラスメートから定規が欲しかったときの発話。)

(Ellis 1992:11)

その後すぐに、“You got a …?” などの自分なりの表現、“Can I have…?” のような慣用的な間接的表現が増加したという。このような依頼そのものの部分(「主依頼」)の変化は、主に言語の習得に伴い、非言語的な文脈による参照点から精緻化された言語による参照点の使用へと、語用論的知識の習得を示している。

それ以外に、1)~3)のような変化が見られたという。

1)最初はほとんどが聞き手視点による依頼であったが、後に話し手視点による依頼の割合も増える。

2)ほのめかしなどの非慣習的方略はほとんど見られず、フォーマルな表現も限られた使用しか現れなかった。

3)相手によって異なる依頼形式を選択するという社会言語学的知識の習得は見られなかった。その理由として、教室では相手はクラスメートか先生だけであり、社会言語学的知識が必要な状況が与えられなかったことが原因だとしている。

1)の変化に見られたように、相手に対して行動を要求するのみではなく、自分についての判断を相手に求めるという視点を含めることにより、一方的な依頼の場面から、相互行為的な依頼へと変化し、話し手と聞き手の共有知識に基づく CDS への視点が多角的になったことを示していると考えられる。2)のほのめかしを使用しないというのは、間接的な言語情報を参照点として提示し、相手がメンタル・パスを利用して、ターゲットの意味に到達するという

方略がほとんど使用されなかったことを意味している。また、3)の相手によって、どの丁寧さを使用するかという社会的参照点を用いる必要がない状況では社会言語学的知識は習得されなかったことを示している。1)~3)の3つの習得過程の特徴から、CDSへの視点が多角的になり、相互行為的な文脈が生成されるようになるのに伴い、使用する言語形式の選択の幅が広がること、社会言語的な語用論的知識を習得するためには、丁寧さを決定する社会的参照点を認知することが必要であることが考えられる。

Achiba(2003)も子どもの第二言語習得における語用論的知識を扱った縦断研究である。Achiba(2003)は、7歳の日本語を母語とする女兒が17か月にわたってどのように英語の依頼表現を習得していくかを研究している。その結果、依頼表現の発達は、以下のようなプロセスを辿った。

第1段階：言語形式に制限があるため、主依頼では“come on”や“Can you(I)…?”のようなかたまり表現(formulaic expressions)が主である段階。依頼補助方略としては「繰り返し」が主である。

第2段階：語彙やより長い表現が増え、“Can you(I)…?”の形が急増する。“just”や“maybe”などの依頼を和らげる副詞や、ポライトネス・マーカ―の“please”が増える。「理由」「繰り返し」の方略も多い。

第3段階：さまざまな言語形式で、構造的に異なる依頼表現が現れる。「ほのめかし」方略が増える。また、言語報告できるレベル(小柳 2004)の Awareness(awareness)が拡張し、依頼補助としては依然「理由」が多い。

第4段階：すばやく意図を表現でき、間接的方略を使用した表現が増加する。語用言語学的(pragmalinguistic)な Awarenessの増加も見られた。

発話の意図を解釈させるための参照点として、初めは単純なかたまり表現を使用し、その後、依頼を緩和する表現が産出されるようになる点は、Ellis(1992)の結果と類似している。Achiba(2003)では、更にほのめかし方略が参照点として関わり、言語処理も速くなってきている。

Kasper & Rose(2002)は、Ellis(1992)及び Achiba(2003)に見られた依頼表現の発達プロセスが似通っていることに注目し、Ellis と Achiba の結果を総合して、依頼の発達プロセスに以下のような5つの段階を仮定した。

1) 前基礎(pre-basic)段階：文脈に大きく依存し、統語論的知識が使用されていない。

2) 定型表現(formulaic)段階：かたまり表現と命令形を使用する。

3) 分析表現(unpacking)段階：新しい言語形式の使用、慣用的間接的表現の使用が見られる。

4) 語用論的拡張(pragmatic expansion)段階：語用論的言語領域の新しい形式の増加、依頼の緩和、複雑な統語形式の増加が見られる。

5) 細かい調整(fine-tuning)段階：参加者、目的、文脈を考慮し、依頼の強さに対する細かい調整が見られる。

英語を第二言語として習得する児童は、このような5つの段階を通して、場面に応じた表現をコントロールする語用論的知識を習得していくとされている。前述した、文脈に大きく依存した依頼から、かたまり表現と命令形という単純な参照点の提示に続き、慣用的間接的表現などの新しい言語形式を参照点として使用し始め、更に依頼を緩和したり複雑な統語形式など微妙に異なる参照点が増加してくる。次の段階では、更に細やかな微調整を行うための参照点が提示されるようになる。Bialystok(1993: 51)は、「適切な形式を選択することには、文脈と社会的要因の評価が求められる。」としている。学習者は乳幼児の頃から発達させてきた、文脈と社会的要因を評価する認知スキルを、第二言語においても、適切な形式を選択する語用論的知識を習得するために、利用している可能性がある。

3.2.2.2 依頼補助方略の増加

発話行為のような談話では、メンタル・パスがターゲットの意味まで到達するための、参照点の設定が重要である。山梨(2004: 82)は、発話行為の前提となる行為成立の条件として、以下の条件を挙げ、依頼の間接的な発話行為の理解はこれらの条件を部分的に言語化することにより可能となるとしている。

1. 話し手の側からの行為遂行への願望・興味・欲求
2. 聞き手の行為遂行の能力・意志・義務
3. 行為遂行の動機・意義・理由
4. 行為遂行の否定的条件
5. 行為遂行の結果に対する判断・評価

依頼の発話行為では、これらの条件を言語化したものが「依頼補助方略(supportive moves)」にあたる。山梨は、発話行為の必要条件を言語化することにより、発話行為の解釈を行うプロセスを、参照点

としての「部分」(行為成立の条件)から、ターゲット(意図された行為)としての「全体」を認知する、参照点の認知プロセスとして捉えている。つまり依頼において、依頼補助方略は参照点としての手がかりとなり、ターゲットとしての依頼の認知にいたる推論のプロセスに貢献する。

このように依頼の文脈では、依頼補助方略が多角的な参照点を設定し、CDS に貢献する。依頼補助方略にはいろいろあるが、雰囲気作りのための「前置き」や、「依頼予告」、「理由・説明」、相手が依頼内容を実現する義務があることを強調する「道徳的非難」、「もしよかったら」などの「条件」、話し手も依頼相手に何かを提供する「補償」、「すぐ返します」など依頼に制限をつけ相手の負担を軽くする「保証」、「お願いします」などの「依頼マーカ」、感謝、「わび」など(Blum-Kulka, House & Kasper 1989; 遠山 2005b; 水野 1996a)がある。これらの方略のための言語表現が参照点になり、ターゲットとなる主依頼(head act)の強さや丁寧さを高めたり低めたりすることができる。

依頼補助方略の使用については、主に横断研究による習得過程の調査研究が行われている。Blum-Kulka & Olshtain(1986)は、7言語にわたって母語話者而非母語話者の発話行為を談話完成テストによって調査した CCSARP(Cross-Cultural Speech Act Realization Project)のデータから、依頼5場面、謝罪7場面を分析した。その結果、言語レベルが低いと依頼補助方略はあまり使われないが、中上級(high-intermediate)、上級では過剰使用が見られた。Scarcella & Brunak(1981)の研究では、上級学習者は家族と年下の相手に対して主に命令形を用い、年上の相手に対して宣言的表現(declarative statements)を用いるというように、相手によって使用する言語表現をコントロールしたが、初級学習者は社会的距離やパワーに関わりなく、全ての相手に対して命令形を用いたという。また Rose(2000)は、香港の小学2年生(7歳)、4年生(9歳)、6年生(11歳)を対象に、依頼、謝罪、賛辞への返答を調査し、依頼補助方略の頻度、謝罪と賛辞への返答の補助の使用は発達したが、状況によるバリエーションはほとんど見られなかったとしている。これらの先行研究からは、レベルが上がるにつれ、参照点となる依頼補助方略が増加することが示されている。

日本語の習得過程の研究では、遠山(2005b)が横

断的な調査として、初級終了直後、中級、上級の3レベルの中国人学習者、及び同年代の日本人大学生の依頼場面において、依頼補助方略を調査している。その結果、最も早くから使用される方略は「理由・状況」「感謝」「前置き」であり、続いて「わび」「依頼マーカー」が産出され、「条件」「保障」は上級にならなければ産出されることが示された。また、上級段階になって方略使用数が急増した。これは同じく中国人学習者を対象に依頼補助方略⁸を調査した水野(1996a)の結果とも一致している。

依頼の場面において、まず「前置き」をして聞き手に依頼に耳を貸す準備時間を与え、「理由・状況」を述べることで、依頼の文脈(CDS)に参照点を設定し、依頼をする。依頼が受け入れられると「感謝」の意を述べることにより、相手の精神的負担を軽くする、というパターンは、日本語においても中国語においても、プロトタイプ的な談話展開であると考えられる(遠山 2005b; 水野 1996a)。Achiba(2003)においても「理由」は早い段階から産出されている。白井(1998)は、語彙レベル、形態論レベル、統語レベルに加え、語用論/談話分析レベルにおいても、決まり文句や音声的特色などのプロトタイプ情報、及び談話構造のプロトタイプを明らかにする必要があるとしている。さまざまな発話行為にはそれぞれプロトタイプ的な言語のやりとりがあると考えられるが、上述した「前置き」→「理由・状況」→(依頼)→(依頼が受け入れられる)→「感謝」という一連の流れは、依頼が受け入れられる依頼場面における談話構造のプロトタイプであると考えられる。このプロトタイプを中心に相手との相互行為を通して推論を重ね、主体の意図をよりの確に伝えられるよう、他の方略も用いながら依頼表現の談話構造を精緻化していく語用論的知識が発話行為の談話の習得過程として示唆される。

一方、遠山(2005b)の調査では「(明日)いっしょに、先生と(音楽を)聞きたいと思います⁹」(遠山 2005b: 11)のような「補償」は、日本人学生の発話には見られなかった。学習者が母語話者と相互行為的に築くCDSにはL1とL2、更に学習者としてのアイデアが存在し、おそらくモノリンガルの同じ言語の母語話者同士より参照点の豊かなCDSになっていると考えられる。

形態素レベルや統語論レベルの習得研究では、目標言語のルールと異なるルールが適用された場合、

誤用もしくは中間言語として扱われる場合が多い。しかし、談話の習得の場合、母語話者からは産出されないような方略が創出されたとしても、それは逸脱ではなく、談話の参加者同士のやりとりを通してコミュニケーションが成立すれば、その文脈は、相互行為による談話構造であると考えられ、談話を構築する能力として機能していると考えられる。Bialystok & Hakuta(1994)は、「第二言語を学習することは、新しい文化をつくりあげるための強力な道具を身につけること」であるとしているが、この相互行為によるL1にもL2にも存在しない談話構造は、創造された新しい文化の一部であるといえる。発話行為の談話の習得とは、目標言語の談話形式に近づくことというより、むしろ相互行為による談話によって、新しい文化を創りあげていくための推論能力、認知スキルであると考えられる。このような推論能力や認知スキルを発達させることに焦点をおくという考え方は、談話教育において、「母語話者規範主義」(藤原 2005)に陥ることなく、学習者がL1で培った認知スキルを活性化し、応用することにより、学習者のアイデンティティを肯定し、保持しながら、相互行為的に談話を構築する能力を高める教育につながると考えられる。

そのためには相手の理解の仕方を知る必要、社会行為としての言語知識である語用論的知識を習得する必要があり、L2の社会文化と母語の社会文化とでは、参照点から異なる方向のターゲットへと、メンタル・パスが向かう可能性があることを認識した上で、ターゲットを理解していく認知プロセスが必要になる。遠山(2006)では、依頼場面のロールプレイの直後のフォローアップインタビューにおいて、中国語母語話者の対象者がアルバイト先で同年代の若者から「Sさん、ちょっと～してもらえますか」とよく頼まれる経験を通し、「～してもらえますか」はあまり丁寧な表現ではないと判断していることを報告している。この対象者は、推論能力を用いることにより、相手の年齢という社会的参照点と言語形式をマッチングさせていることを示している。この学習者は今後更に経験を重ねていき、現在の語用論的知識を精緻化し、再構築していくと考えられる。依頼表現の習得過程では、参照点からどの方向へメンタル・パスが向かうかということを理解し、その知識の利用の仕方を習得することが、文脈を構築する力となっていくと考えられる。また、参照点の効

力を押し測ることにより、状況に応じて、どの方略を参照点として選択すべきで、どの方略が省略可能か、意識的に行える(中道・土井 1993 参考)ようになる可能性があると考えられる。

また、依頼だけではなく、断り、謝罪などその他の発話行為においても、第二言語習得では、行為成立の必要条件は何か、それをどのように言語化し参照点を設定すれば意図に応じた解釈がなされるかを理解しておく必要がある。参照点となる発話行為の必要条件には社会文化にかかわらず普遍的なものと、その社会固有のものがあり(Beebe & Takahashi 1989)、対照語用論、中間語用論の研究対象となっている。

3.2.3 発話行為場面における談話の習得

以上の認知語用論的分析から、発話行為に関わる知識の習得について以下のような説明の可能性を論じた。

(1) 発話行為に関わる談話の習得には、社会文化によって異なる社会的参照点が存在すること、同じ社会的参照点から異なるターゲットに向かうメンタル・パスが存在することを認識する必要がある。

(2) 発話行為に関わる談話の習得は、言語表現を精緻化することにより、微妙に異なる参照点を手掛かりにターゲットを理解し、設定することができるようになる過程である。

(3) 発話行為に関わる談話の習得はプロトタイプ的な談話構造から始まる。

(4) 異なる社会文化出身者同士の談話では、相互行為により、1つの社会文化内では生じないような、参加者にとって新しいパターンの文脈が構築されることがある。

4. 談話の習得に関する認知語用論的考察

語彙、形態素、統語論に関する第二言語習得研究がさまざまな観点から、数多く進められているのに対し、第二言語学習者による談話や語用論的知識の習得過程に関する研究は数少ない。その理由の一つとして、何をもち習得とするかという形式的な指標があいまいにならざるを得ないことが挙げられる。本稿では、談話や語用論的知識の習得を言語形式として捉えるだけではなく、主体が事態をどのように捉えているかという認知言語学の視点を取り入れた認知語用論の観点からも捉え、その認知の仕方が言語形式に現れるという立場をとり、第二言語習得過

程との関係を論じた。また、談話を構築する能力を、生得的で L1 で培われてきた「認知スキル」と、認知スキルによって得られる「語用論的知識」に区別し、L2 では L1 と異なる推論の仕方が、語用論的知識として要求されることを示した。その上で、語用論的知識のうち、情報構造に関わる「は」の談話構造、及び、言葉の推論機能に関わる発話行為、その中で特に丁寧度の関わる依頼表現の談話を分析した。

「は」の談話構造の習得では、焦点化構造及び焦点移動の認知負荷が習得順序に関わっていることを提示した。一方、発話行為の談話の習得では、参照点からターゲットへの推論の仕方が習得に関わっていることについて提言した。これらのことは、一連の認知プロセスの流れにおいて、談話のタイプによって学習者が注意を向けるべき箇所が異なることを示唆している。つまり、談話のタイプによって、認知プロセスの、どの段階に注意を向けるかが習得の鍵になると考えられる。

また、どちらの談話のタイプも、談話構造のプロトタイプ性が習得に関わっている可能性を述べた。プロトタイプ性が習得に関わることは語彙や形態素などの習得研究からも明らかにされているが、談話の習得においても、談話のタイプによって、どのレベルでプロトタイプ性を捉えるか—焦点化構造の推移か、メンタル・パスの方向かなど—を把握することによって、学習者に何を提示すればよいか、予測することができると考えられる。

談話の習得は、単に話し手の意図を正確に伝えるために必要なだけではなく、大堀・西村(Tomasello 1999: 300, 本文の解説として)は、談話の役割は、認知発達にとって、柔軟性をもった多元的な認知表象を駆使する能力を養い、仮想の事象も含めた複合的な表象の競合や調整をもたらすとしている。

日本語教育においても、談話の学習は、文レベルの言語形式、談話のディスコース形式や内容の順序を提示するといった形式中心の内容に留まらず、学習者が日本語を用いることにより、母語の知識も合わせて、より柔軟性のある多元的な視点をもって、談話を介して文化・社会への参入ができるような教室活動を展開していくべきであろう。Ohta(2001)は、日本語学習者が、相互行為において、聞き手として、どのように話し手を承認し、談話を調整していくかについて、質的な縦断研究を行っている。談話を構築するための語用論的知識の指導法につなげていく

ためには、今後このような相互的なやりとりを対象とした研究が必要であると考えられる。第二言語における談話の習得とは、学習者が他者とのやりとりによって、それまでの自分の世界の解釈の仕方をより豊かにしていき、談話の相手と文脈を創り出していくために可能な社会的参照点の選択の幅を広げていくことだと考えられる。

5. 今後の課題

日本語教育において、文脈を構築し、相互主観的¹⁰に理解していく能力を養成するための効果的な教示方法の基礎研究として、本稿は、まだ研究があまり進められていない語用論的知識の習得について、言語形式だけではなく、主体の認知そのものに焦点を当てて習得過程を考察することの可能性を論じた。しかし、本稿で提示した認知語用論的な視点からの説明が有効かどうか、L1 で発達させた認知スキルが L2 の概念を習得するための気づきをどの程度引き起こす力があるかについては、まだ実証されているわけではない。また、習得過程の全体的な結果からの説明に留まり、習得過程の具体的な認知プロセス、L1 及び L2 の言語の個別性に関わる問題はまだ分析されていない。今後、談話の習得過程を更に明らかにしていくためには、今回焦点を当てなかった言語形式と認知そのものとの関係も解き明かしていく必要がある。

その上で、認知語用論的な説明を利用して、学習者に対してどのように提示するか、教材開発も含めて考えていくべき課題である。最近では、語用論的知識の教示に関する研究として、明示的(演繹的)教示と暗示的(帰納的)教示の比較(村田 2004; Rose & Kwai-fun 2001; Tateyama 2001; Yoshimi 2001)、インプット強化(Takahashi 2001)など、学習者の注意と習得との関係をみる試みがなされている。今後、このような実証的な研究が、認知語用論的アプローチによる教示においても必要である。ステレオタイプに陥らず、学習者が二言語以上の使用者という豊かな文化的背景を持っていることを生かし、また学習者の経験に基づいた、創造的で建設的な談話構築の習得に、認知語用論的アプローチによる教示は実践的にも意味があると考えられる。

また、言語は文化のなかで多様な性質をもち、会話は創造的につくりあげられる協同的なプロセス(Bialystok & Hakuta 1994)である。そして第二言語に

おける談話の習得過程とは、第二言語を使用する社会の下で、第二言語を使用しながら、この協同的なプロセスに参加し、相互的に文脈を構築し、主体と相手の意図をスムーズに相互理解できるようになっていくプロセスである。この協同的なプロセスは学習者だけによってなされるものではなく、同時に母語話者も、異文化間コミュニケーションにおける認知スキルを発達させ、語用論的知識を習得していく必要がある。そのことを念頭においた、母語話者と L2 学習者の双方のための教材も、今後開発していくべきであろう。

注

1. あるいは書き手は読み手の理解や反応を予測しながら、つまり相互行為を予測しながら書き進め、読み手は書き手の意図を予測しながらテキスト(談話)を理解していくことになる。
2. 本稿の査読者から、語用論とはそもそも認知的なものであり、「認知語用論」というと、認知的でない語用論があるようで奇妙である、というご指摘があった。本稿は、語用論的知識の習得を、認知言語学的なアプローチにより説明することに焦点をおいたものであり、語用論を認知言語学的に捉えて説明する、山梨(2001, 2004)の「認知語用論」という用語を踏襲している。
3. Rose(2000)は、single-moment research と横断研究を厳格に区別している。Rose の定義によると、single-moment research は基本的には母語話者と非母語話者を対照させた研究であり、語用論転移の研究に適しているが、語用論的能力の発達に関する情報を与える横断研究とは異なるとしている。横断研究は、さまざまなレベルの学習者の能力を、レベル別に分析した研究であり、レベルにかかわらず母語話者と非母語話者を対照させた研究、レベルを特定していても、1つのレベルのみ対象とした研究や、2つ以上のレベルを1つに合わせて分析しているものは single-moment research としている。
4. Eメールの書き手に承諾を得て、掲載させていただいた
5. この対照性を強調する「は」は主題の「は」と別のものではない(柴谷 1989, 1990)が、対照の意味合いを強める「は」を、久野(1973)をはじめ、久野の分類を援用した研究では対照の「は」としている。本稿では、主題の「は」を基本とし、文脈により語用論的に対照の意味合いが強くなった「は」を対照の「は」と捉える。
6. 「プロトタイプ」という用語は、現在さまざまな使われ方がされている(菅谷 2004)が、本稿で用いた「プロトタイプ」は、認知言語学に基づいた理論的プロトタイプである。
7. 高橋(2004)は、指示語の理解として、it と that を語用論的アプローチ、及び機能言語学的アプローチの両者から分析し、認知言語学は語用論と機能言語学が明らか

- にした特性と使用条件に自然な説明を与える(高橋 2004: 49)としている。
8. 水野(1996a)では「配慮の手段」という用語を用いている。
 9. 夜中、試験勉強のため、隣家の先生に音楽の音を小さくすることを依頼する場面。
 10. Trevarthen(1977)によって導入され、参加者間に共有される知識が存在し、更にそれを共有領域としたコミュニケーションの結果、新しく得る情報も共有することが期待される(メイナード 2000)という考え方。

参考文献

- 井出祥子・荻野綱男・川崎晶子・生田少子 (1986)『日本人とアメリカ人の敬語行動—大学生の場合—』南雲堂
- 伊藤克敏 (2001)「語用論的能力の発達」小泉保(編)『入門 語用論研究—理論と応用—』東京：研究社, 195-205.
- 大堀壽夫 (2004)「認知とコミュニケーション」大堀壽夫 (編)『認知コミュニケーション論』東京：大修館書店, 3-24.
- 小泉保 (2001)『入門 語用論研究—理論と応用—』東京：研究社
- 小柳かおる (2004)『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク
- 久野瞳 (1973)『日本文法研究』東京：大修館書店
- 坂本正 (1997)「第二言語習得研究と日本語教育—助詞「は」と「が」について—」真紀 ハーバード・坂本正・ジェームス デービス(編)『日本語教育・異文化の懸け橋』東京：アルク, 175-189.
- 坂本正 (1996)「助詞「は」と「が」の習得について—文法性判断テストを通して—」『平成8年度日本語教育学会秋季大会予稿集』166-171.
- 柴谷方良 (1990)「助詞の意味と機能について—「は」と「が」を中心に—」『文法と意味の間』くろしお出版, 281-301.
- 柴谷方良 (1989)「日本語の語用論」北原保雄編『日本語と日本語教育4 日本語の文法・文体(上)』明示書院, 388-410.
- 白井恭弘 (1998)「言語学習とプロトタイプ理論」奥田祥子(編)『ボーダーレス時代の外国語教育』東京：未来社, 69-108.
- 菅谷奈津恵 (2004)「プロトタイプ理論と第二言語としての日本語の習得研究」『第二言語としての日本語の習得研究』7, 121-140.
- 高橋純 (2003)「「は」の機能の本質—テキストを視野に入れた認知言語学的方法—」『日本エドワード・サピア協会研究年報』17, 61-76.
- 高橋英光 (2004)「指示語の理解：英語の it と that」大堀壽夫(編)『認知コミュニケーション論』東京：大修館書店, 25-53.
- 遠山千佳 (2006)「第二言語社会における丁寧さ・親しさの表現の発達—日本語学習段階による「主依頼」表現の変化から—」『神田外語大学紀要』18, 235-259.
- 遠山千佳 (2005a)「助詞「は」に関する第二言語習得研究の流れと展望—探索的研究と演繹的研究の枠組みから—」『第二言語習得・教育の研究最前線 2005 年版』101-121.
- 遠山千佳 (2005b)「中国人学習者の丁寧さ表現の習得—「依頼補助」方略の使用から—」『言語文化と日本語教育』29, 8-14.
- 遠山千佳 (2005c)「日本語自然習得者による「は」「が」及び「無助詞」の習得—語用論的運用と統語論的運用—」『神田外語大学紀要』17, 211-228.
- 遠山千佳 (2003)「自然習得者による「は」の習得—タガログ語を母語とする学習者の発話から—」『言語文化と日本語教育』25, 54-65.
- 中道真木男・土井真美 (1993)「日本語教育における謝罪の扱い」『日本語学』11月号, 66-74.
- 花田敦子 (1994)「外国人の「は」「が」の習得について」『日本語教育論集』6, 27-43.
- 藤原智栄美 (2005)「社会文化の接面に立つ学習者を理解する」西口光一編『文化と歴史の中の学習と学習者』凡人社, 144-165.
- 松木啓子 (2004)「ディスコースと文化の意味」大堀壽夫(編)『認知コミュニケーション論』大修館書店, 211-242.
- 水野かほる (1996a)「『依頼』の言語行動における中間言語語用論：中国人日本語学習者の場合」『名古屋大学言語文化論集』17-2, 91-106.
- 水野かほる (1996b)「『依頼』の言語行動における中間言語語用論(2) - directness と perspective の観点から -」『名古屋大学言語文化論集』18-1, 57-72.
- 村田和代 (2004)「語用論的知識の演繹的提示の有効性—ポライトネスストラテジーの指導を通して—」『社会言語科学会 第13回大会発表論文集』62-65.
- 森山新 (2000)『認知と第二言語習得』ソウル：図書出版啓明
- メイナード, 泉子 K. (2000)『情意の言語学 - 「場交渉論」と日本語表現のパス -』くろしお出版
- 八木公子 (1996)「初級学習者の作文にみられる日本語の助詞の正用順序—助詞別、助詞の機能別、機能グループ別に—」『世界の日本語教育』6, 65-81.
- 山梨正明 (2001)「認知語用論」小泉保(編)『入門 語用論研究—理論と応用—』東京：研究社, 179-194.
- 山梨正明 (2000)『認知言語学原理』東京：くろしお出版
- 渡辺文雄 (2003)「日本語母語話者と非母語話者の語りの談話における指示表現と談話のまとまり」『2003 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』236-238.
- Achiba, M. (2003) *Learning to request in a second language*, UK: Multilingual matters.
- Andersen, E. (1990) *Speaking with style: The sociolinguistic skills of children*, UK: Routledge.
- Austin, J. L. (1962) *How to do things with words*, UK: Oxford University Press. (坂本百大(訳)1978『言語と行為』大

- 修館書店)
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996) *Language testing in practice*, UK: Oxford University Press. (大友賢二(訳)2000『実践言語テスト作成法』大修館書店)
- Beebe, L. M. & Takahashi, T. (1989) Do you have a bag?: Social status and patterned variation in second language acquisition, In S. Gass, C. Madden, D. Preston and L. Selinker (Eds), *Variation in second language acquisition: Discourse and pragmatics*, UK: Multilingual Matters Ltd., 103-125.
- Bialystok, E. (1993) Symbolic Representation and Attentional Control in Pragmatic Competence, in G. Kasper & S. Blum-Kulka (eds), *Interlanguage pragmatics*, UK: Oxford University Press, 43-57.
- Bialystok, E. & Hakuta, K. (1994) *In other words*, NY: Harper Collins Publishers, Inc. (重野純(訳)2000『外国語はなぜなかなか身につかないか?』新曜社)
- Blum-Kulka, S., House, J. & Kasper, G. (1989) The CCSARP coding manual, In S. Blum-Kulka, J. House & G. Kasper, *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*, NJ: Ablex Pub, 273-294.
- Blum-Kulka, S. & Olshtain, E. (1986) Too many words: Length of utterance and pragmatic failure, *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 165-179.
- Brown, G. & Yule, G. (1983) *Discourse analysis*, UK: Cambridge University Press.
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1987) *Politeness*, UK: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1983) *Child's talk: Learning to use language*, UK: Oxford University Press. (寺田晃・本郷一夫(訳)1988『乳幼児の話しことば—コミュニケーションの学習—』新曜社)
- Chafe, W.L.(1987) Cognitive constraints on information flow, In R. S. Tomlin (Ed.), *Coherence and grounding in discourse*, Amsterdam: John Benjamins, 21-51.
- Chafe, W. L. (1976) Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and point of view, In C. N. Li (Ed.), *Subject and topic*, Academic Press, Inc., 27-55.
- Cook, H. M. (2002) The acquisition of social meaning: The case of the Japanese honorific Masu form, In Y. Shirai, H. Kobayashi, S. Miyata, K. Nakamura, T. Ogura and H. Shirai (Eds.), *Studies in language science (2)*, JP: Kuroshio Publishers, 43-61.
- Cook, H. M. (1993) Schematic values of the Japanese nominal particles wa and ga, In R. A. Geigeri & B. Rudzka-Ostyn, *Conceptualizations and mental processing in language*, NY: Mouton de Gruyter, 371-397.
- Ellis, R. (1992) Learning to communicate in the classroom —A study of two language learners' requests, *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 1-23.
- Ervin-Tripp, S., Guo, J. & Lampert, M. (1990) Politeness and persuasion in children's control acts, *Journal of pragmatics*, 14, 307-331.
- Givon, T. (1984) Universals of discourse structure and second language acquisition, In W. E. Rutherford (Ed), *Language and second language acquisition*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 109-139.
- Givon, T. (1979) From discourse to syntax: grammar as a processing strategy, In T. Givon (Ed.), *Syntax and Semantics, 12: Discourse and Syntax*, Academic Press, Inc., 81-112.
- Grice, H. P. (1989) *Studies in the way of words*, MA: Harvard University Press. (清塚邦彦(訳)1998『論理と会話』勁草書房)
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976) *Cohesion in English*, UK: Longman. (安藤貞雄・多田保行・永田龍男・中川憲・高口圭輔(訳)1997『テキストはどのように構成されるか』ひつじ書房)
- Hinds, J. (1987) Thematization, assumed familiarity, staging, and syntactic binding in Japanese, In J. Hinds, S. K. Maynard and S. Iwasaki (Eds.), *Perspectives on topicalization: the case of Japanese 'WA'*, Amsterdam: John Benjamins, 83-106.
- Iwasaki, S. (1987) Identifiability, scope-setting, and the particle WA: A study of Japanese spoken expository discourse, In J.Hinds, S. K. Maynard and S. Iwasaki (Eds.), *Perspectives on topicalization: the case of Japanese 'WA'*, Amsterdam: John Benjamins, 107-141.
- Kasper, G. & Rose, K. R. (2002) Pragmatic development in a second language, *Language Learning*, 52-Supplement 1, MA: Blackwell.
- Kite, Y. & Sakui, K. (2002) "Excuse me, but please assist my project": The pragmatic ability of Japanese students in an English immersion program, In Y. Shirai, H. Kobayashi, S. Miyata, K. Nakamura, T. Ogura and H. Shirai (Eds.), *Studies in language science (2)*, JP: Kuroshio Publishers, 85-105.
- Langacker, R. W. (1996) Conceptual grounding and pronominal anaphora, In B. Fox (Ed), *Studies in anaphora*, Amsterdam: John Benjamins, 333-378.
- Nakamura, K.(2002a) Pragmatic development in Japanese monolingual children, In Y. Shirai, H. Kobayashi, S. Miyata, K. Nakamura, T. Ogura and H. Shirai (Eds.), *Studies in language science (2)*, JP: Kuroshio Publishers, 23-41.
- Nakamura, K. (2002b) Polite language usage in mother-infant interactions: a look at language socialization, In Y. Shirai, H. Kobayashi, S. Miyata, K. Nakamura, T. Ogura and H. Shirai (Eds.), *Studies in language science (2)*, JP: Kuroshio Publishers, 175-191.
- Ohta, A. S. (2001) A longitudinal study of the development of expression of alignment in Japanese as a foreign language, In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching*, UK: Cambridge University Press, 103-120.

- Rose, R. K. (2000) An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development, *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 27-67.
- Rose, R. K. & Kwai-fun, C. N. (2001) Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses, In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching*, UK: Cambridge University Press, 145-170.
- Sakamoto, T. (1993) On acquisition order: Japanese particles WA and GA, *Proceedings of the 4th Conference on Second Language Research in Japan*, International University of JAPAN, 105-122.
- Searle, J. R. (1969) *Speech acts: an essay in the philosophy of language*, UK: Cambridge University Press. (坂本百大・土屋俊(訳)1986『言語行為：言語哲学への試論』勁草書房)
- Scarcella, R. & Brunak, J. (1981) On speaking politely in a second language, *International Journal of the sociology of language*, 27, 59-75.
- Scollon, R. & Scollon, S. W. (2001) *Intercultural communication*, MA: Blackwell.
- Snow, C. (1999) Social perspectives on the emergence of language, In B. MacWhinney (ed.) *The emergence of language*, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1995) *Relevance: Communication and cognition*, 2nd ed., Mass: Blackwell, (内田聖二ほか(訳)1999『関連性理論：伝達と認知』研究社出版)
- Takahashi, S. (2001) The role of input enhancement in developing pragmatic competence, In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching*, UK: Cambridge University Press, 171-199.
- Tateyama, Y. (2001) Explicit and implicit teaching of pragmatic routines, In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching*, UK: Cambridge University Press, 200-222.
- Tomasello, M. (1999) *The cultural origins of human cognition*, MA: Harvard University Press, (大堀壽夫・中澤恒子・西村義樹・本田啓(訳)2006『心とことばの起源を探る』勁草書房)
- Travartan, C. (1977) Descriptive analysis of infant communicative behavior, In H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction. Proceeding of the Loch Lomond Symposium*, Ross Priory, University of Strathclyde, September 1975. Academic Press.
- Yoshimi, D. R. (2001) Explicit instruction and JFL learners' use of interactional discourse markers, In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching*, UK: Cambridge University Press, 223-247

とおやま ちか／立命館大学
tohyama@law.ritsumei.ac.jp

The acquisition of Japanese discourse as a second language

— Within the framework of cognitive pragmatics —

TOHYAMA Chika

Abstract

Discourse is concerned with various context factors. Also it is interactive and dynamic. When we research the acquisition process of second language discourse focusing only on language form, we will find it difficult. This paper aims to consider the acquisition of Japanese discourse in terms of not only language form but also human cognition: how learners recognize discourse flow or context factors. ‘Cognitive pragmatics’ by Yamanashi (2001, 2004) is used as framework for consideration of the acquisition of the discourse of Japanese as a second language.

This paper gives an overview of the acquisition of the particle *wa* as an information structure, and of the acquisition of speech acts, especially requests, from the perspective of inference within cognitive pragmatics. After that, those acquisition processes are systematically considered. It is pointed out that, first, learners have interaction ability and inference ability which are developed for L1 acquisition, and they use it for L2 acquisition. Next, the acquisition of discourse is related to the prototype of discourse. Finally, a key point in discourse acquisition involves attention to different stages of the cognitive process depending on the required structure.

【Keywords】 focus structure, reference point, prototype, inference ability, interaction ability

(Ritsumeikan University)