

中間言語語用論と英語教育

近 藤 佐 智 子

1. はじめに

第2言語習得研究における中間言語¹研究は、1970年代以後に音韻、形態、統語の各側面から行われていたが、Hymes (1972) がコミュニケーション能力 (Communicative Competence) を提唱して以来、1980年代に入って学習者の語用論的知識の研究が進展を見せた。この比較的新しい分野は「中間言語語用論 (Interlanguage Pragmatics)²」と呼ばれており、主に外国語学習者が目標言語で「謝罪」「依頼」「断り」等の発話行為 (speech act) を行う際の語用論的能力 (Pragmatic Competence) に関して、発語内的な力 (illocutionary force)、ポライトネス (politeness)、適切さ (appropriateness) などの側面に焦点をあて研究が行われてきた。その後1990年代後半から現在にかけては、語用論的知識の教育方法や教育効果についての研究が行われている。本稿ではまず当分野の研究の枠組として使われてきた理論や概念を概観し、次に「謝罪」「依頼」「断り」の第2言語学習者による習得に関する研究を紹介する。そして最後にこれらの研究をどのように英語教育に活用するのかについて考察する。

2. 理論

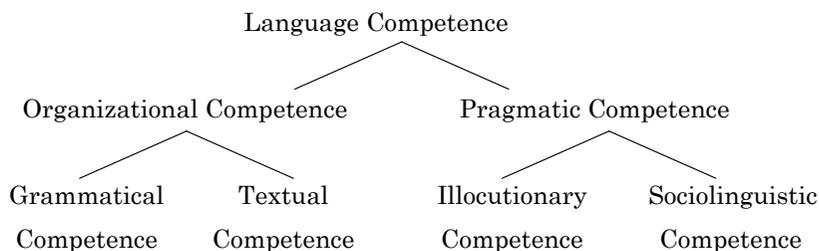
2. 1 コミュニケーション能力

言語能力は1960年半ばまで、語、音韻、文法生成などの言語構造規則に関する知識として狭義に定義されてきた。Hymes (1972) は言語能力の意味をより広義に捉え、いつ、誰に、どのような状況で、何を伝えるかを把握し、その目的や場面に応じた適切な言語使用をする能力も含む「コミュニケーション能力」を提唱した。Canale & Swain (1980) はHymesの「コミュニケーション能力」をさらに細分化し、文法的能力、社会言語学的能力、談話能力、及び方略的能力に分けた。社会言語学的能力とは、言葉の持つ社会文化的意味や機能を理解し、状況や聞き手に合わせた適切な話し方ができる能力のことである。この能力により、話し手は聞き手に対して、丁寧さや礼儀正しさを表すことができ、円滑な人間関係を築くことができる。

-
1. Selinker (1972, 1992) は、中間言語体系を母語にも目標言語にも属さない中間的で流動的な言語体系であると定義した。
 2. 本稿で取り上げた3つの発話行為以外にも、「不満表明」「感謝」「賞賛」「訂正」「提案」「反対意見の表明」などの研究が行われている。また、発話行為以外にも会話の含意、談話標識、談話ストラテジーなどの研究が行われている。

Bachman (1990) も Hymes (1972) や Canale & Swain (1980) の言語使用に関する能力を言語能力に含める考え方に沿って、言語能力の定義を提唱した。言語コミュニケーション能力について、Bachman は、言語能力 (Language Competence) の他に、実際の言語使用の場面で言語能力を実行する知力である方略的能力 (Strategic Competence)、物理的現象として言語を実行する際の神経学的・心理学的プロセスである心理生理学的メカニズム (Psychophysiological Mechanisms) が含まれるとした上で、その中の言語能力を図1のように下位分類した。

図1. 言語能力の構成要素 (Bachman 1990)



言語能力をまず構造的な能力 (Organizational Competence) と語用論的能力 (Pragmatic Competence) に分け、前者には語彙、形態、統語などの文法的能力 (Grammatical Competence) と、二つ以上の文を首尾一貫したものとして繋ぐ用法の知識や文章や会話の構造に関する知識であるテキストについての能力 (Textual Competence) があるとした。一方の語用論的能力には、発語内能力 (Illocutionary Competence) と社会言語学的能力 (Sociolinguistic Competence) がある。

発語内能力とはことばの表面的意味の背後にある言語使用者の意図を理解し、謝罪、依頼、断りなどさまざまな行為を適切に遂行する能力である。例えば *Could you open the window?* という発語は、表面的には「窓を開けることが可能か？」という相手の能力についての質問となっているが、これに対して *“Yes, I could”* と答えるのは不適切であり、「窓を開けてください。」という依頼行為の間接的表現であることを理解し、*“Sure”* などのことばとともに窓を開けるという行動をとることでコミュニケーションが成立することになる。

社会言語学的能力とは、方言や変種、職業や分野、話し言葉か書き言葉か、改まった場面か砕けた場面か、年齢や親疎関係、比喩表現などさまざまなコンテキストでの社会的・文化的ルールに従って適切に言語を使用する能力である。

このような言語能力に関する理論の展開に合わせて、第2言語習得研究においても1980年代から学習者の語用論的能力に関する研究が盛んに行われるようになった。

2. 2 発話行為理論と第2言語習得研究における応用

言語使用の研究において、発話行為の概念が重要な役割を果たしてきた。哲学者である Austin (1962) と Searle (1969) によって提唱された発話行為理論は、「話すことは行なうことである」とし、人間のコミュニケーションの最少単位は言語表現そのものではなく、「指示をする」、「質問をする」、「謝罪をする」といったある種の行為を行なうことであるとした。Austin は発話行為には次の3つの行為が関わるとした。

1. 発語行為 (locutionary act) : 一定の意味と指示を持った言葉を発すること
2. 発語内行為 (illocutionary act) : 言葉を発することで、その言葉と結びついている言語規約的な力 (force) によって、陳述、申し出、約束などを行なうこと
3. 発語外行為 (perlocutionary act) : 言葉を発することによって、発話の状況に特有な効果を聞き手に引き起こすこと

例えば子供である話し手が母親に対して “I’m hungry” という言葉を発したとすると、その発語行為は「空腹である」という状態を述べていることになる。それに対して発語内行為とは、その言葉が持っている社会的、慣習的な機能であり、“I’m hungry” であれば「食事を作ってください」という「依頼」の機能を果たすことができる。また、場合によっては「食事の時間が遅れていることに抗議をしたい」という「不満表明」の機能を果たすことも可能である。そして母親がその「依頼」に応じて食事を作ってくれれば、発語外行為が達成されたということになる。発話行為の研究では、この中の「発語内行為」に焦点をあてており、中間言語語用論研究においては、外国語学習者が目標言語における発語内的な力 (illocutionary force) を正しく理解し、適切な使用ができるかどうかという問題を扱った実証的研究が行われるようになった。

2. 3 ポライトネス理論

中間言語語用論の研究において重要な役割を果たしている理論に、Brown & Levinson (1987) の提唱した「ポライトネス理論」がある。彼らは日常の対人関係を円滑にする為に常に注意を払うべきものとして「フェイス (face)」という概念を提唱した。フェイスとは、公の場で自分が主張したい自己イメージのことであり、相手から認められたいという「積極的なフェイス (positive face)」と、自分の領域を侵されたくないという「消極的なフェイス (negative face)」がある。発話行為の中には本質的に話し手や聞き手の「フェイスを脅かす行為 (Face Threatening Acts)」となるものがある。例えば「断り」は相手に不快感を与える行為であるため、できるだけ聞き手のフェイスを傷つけないように特別な配慮や丁寧さが必要になる。Brown & Levinson によると、「フェイス」という概念の存在自体は文化に関わらず普遍的なものであるが、その具体的な要素は文化によって異なるとしている。例えば「どのような行為がフェイスを

脅かすのか」、「どのような人がフェイスを保つ特別の権利を持っているのか」「フェイスを保つためにどのような方略が好まれるのか」などに関しては文化によって異なる。

また彼らは「フェイスを脅かす行為」を計る尺度として、(1) 親疎のような相手との社会的心理的距離、(2) 目上目下のような相手との相対的力関係、(3) 相手に与える負担の大きさ、という3つの要素を提案した。これらの要素を総合して「フェイスを脅かす行為」の重さが計られ、それによって適切な方略が選択されるとしている。

2. 4 語用論的転移

中間言語語用論の分野では、前述の「コミュニケーション能力」「発話行為理論」「ポライトネス理論」の考え方に基づき、特に1980年代後半から1990年代にかけて学習者の中間言語、目標言語及び母語を比較対照する実証的研究が行われた。これらの研究における中心課題は、語用論的転移 (pragmatic transfer) と呼ばれるもので、第2言語で発話行為を行う際、母語の社会言語学的能力を転移することを指す。このディスコースレベルでの転移は、目標言語の語彙や文法体系に熟達している学習者であっても、相手に対して失礼なことやふさわしくないことを言ってしまう、誤解につながる可能性のあるコミュニケーション上危険な転移であると言える。

Thomas (1983) は語用論的誤り (pragmatic failure) には「言語語用論的誤り (pragmalinguistic failure)」と「社会語用論的誤り (sociopragmatic failure)」の2種類があるとしている。言語語用論的誤りは、ある決まった状況と結びついた言語表現を間違えた時に生じる。一方、社会語用論的誤りは、相手との距離、相手への負担の度合、権利や義務等の社会心理的、文化的前提を間違えて解釈してしまうことによって引き起こされる誤りである。

3. 第2言語学習者による発話行為の習得

中間言語語用論の研究の方向付けとなった大規模な研究として Cross-Cultural Speech Act Research Project (CCSARP) が挙げられる (Blum-Kulka et al., 1989)。これは「謝罪」と「依頼」に関して8言語における母語話者と学習者の言語使用を比較したもので、その後の研究のデータ収集方法や各発話行為のストラテジー分類の枠組として応用された。この調査はゲルマン系とラテン系の言語を中心に行われたが、その後アジアの言語を含む様々な言語で研究が繰り返されている。研究対象となっている発話行為の種類も多岐に及ぶが、ここでは最も多く研究されている「謝罪」「依頼」及び「断り」について、研究の概要と、主に日本人英語学習者を扱った研究を紹介する。研究の全容については Cohen (1996)、Ellis (1994)、Kasper & Blum-Kulka (1993)、Kasper & Rose (1999, 2002) を参照して欲しい。

3. 1 「謝罪」

「謝罪」とは「話し手が聞き手に対して何らかの危害を加えることに関りを持ち、それを

償うために行われる発話行為」である。Olshtain & Cohen (1983) は「謝罪」の方略の基本的分類として (1) 謝罪の表現、(2) 状況の説明、(3) 責任の承認、(4) 補償の申し出、(5) 二度と起きない旨の表明、の5範疇とその下位区分からなるスピーチアクトセット (Speech Act Set) を提唱した。これらはストラテジーまたは意味公式³とも呼ばれ、その後の「謝罪」研究のコーディングの枠組として応用された。

日本人英語学習者を対象とした「謝罪」の研究としては Maeshiba et al. (1996) が挙げられる。この研究では、語用論的転移と状況の捉え方の関係、学習者の英語能力の語用論的転移への影響について検証した。様々な「謝罪」の状況について、相手との距離や上下関係、謝罪の義務や過失の重さなどについて被験者がどのように捉えているかを検証した点でユニークである。その結果、「フェイス」や「社会的距離」などの捉え方に関して、アメリカ人と日本人の間に有意な差が見られた。また Discourse Completion Task (DCT)⁴ を使用し収集したデータから、英語上級者の方が中級者よりも転移が少なく、アメリカ人の謝罪方法に近いことが分かった。

Kondo (1997) は、米国に1年間留学した日本人高校生45名を対象に、留学の前後で同一被験者の方略選択がどのように変化するかを検証した。その結果、留学前はアメリカ人に比べ「謝罪の表現」を多く使用する、「状況の説明」を少なく使用するという面で日本語からの転移が見られた。留学後は留学前よりも語用論的転移が少なく、「状況の説明」「補償の申し出」などの方略はより多く、また「謝罪の表現」はより少なく使用しており、いずれもアメリカ人の方略選択に近づいている。Kondo が留学前と後の同一被験者による具体的発話例としていくつか挙げているものの一つとして、友達との映画の待ち合わせに遅れたという状況設定である下記の例がある。

Subject #24 (female) in [Late for Movie]

(Before)

Oh, I'm sorry, I'm really sorry, I shouldn't keep you waiting.

IFID

IFID

T-a

Anyway I'm sorry.

IFID

-
3. Fraser (1981)は意味公式を「特定の意味的基準またはストラテジーを表す単語、句、または文」と定義している。
4. 中間言語語用論の実証的研究において主に使われてきたデータ収集方法は、談話完成タスク(Discourse Completion Task)、ロール・プレイ(Role Play)、自然な会話からのデータ(Naturally Occuring Data)である。DCTは与えられた状況においてどのように言うかを筆記形式で答える手法で、統制されたコンテキストにおいて大量のデータを短期間で集めることができるという利点があるが、実際の会話のような話者交代による発話の展開が見られないといった短所がある。それに対しロール・プレイは話者交代を可能にし、実際に声を出して発話するという点が長所であるが、音声データの転記に時間を要するため多量のデータ処理が困難であるという短所がある。また、自然な会話からのデータは実際の発話を反映しているという意味で理想的ではあるが、該当の発話行為が頻繁には現れないことや、コンテキストの統制が難しいという短所がある。

(After)

Oh, I am so sorry that I'm late. I didn't mean to,

IFID

T-c

T-b

but I had things to do. I'm sorry.

D-a-1

IFID

(Kondo, 1997, p.275)

当被験者は留学前には「謝罪の表現 (IFID)」を3回使用し、自分の非を認めている (T-a)。それに対し留学後は「謝罪の表現」以外に「事実を認める (T-c)」「意図がなかった (T-b)」「状況の説明 (D-a-1)」といった方略を使用している。留学前の方略選択は、謝罪の表現を多用し、過失の原因に関する説明をあまりしない傾向にあり、相手の感情や共感に訴えるという日本人特有の関係修復方法を取っている。それに対しアメリカ人や留学後の被験者は、過失の原因を説明し、故意ではない事を伝え、情報をできるだけ提供することによって、論理的アプローチによる関係修復を行っており、文化を背景とする社会語用論的違いが結果に出ている。

3. 2 「依頼」

「依頼」とは「話し手が聞き手に対して何らかの行為を行なう、または行なわないように促す発話行為」であり、必然的に聞き手に何等かの「負担」をかけてしまうため関係修復に関する特別な配慮が必要な行為である。この行為に関しては、相手との関係、負担の重さなどに応じて、適切な丁寧度の表現を選択できるかどうかという言語語用論的研究が主に行われてきた。

CCSARPに関連する諸研究 (Blum-Kulka & Olshtain, 1984; Blum-Kulka et al., 1989; Faerch & Kasper, 1989; Kasper, 1989) では、「依頼行為の主部 (head act)」をその直接度 (directness) の観点から大きく (1) 直接的表現 (direct)、(2) 慣習的間接表現 (conventionally indirect)、(3) 非慣習的間接表現 (non-conventionally indirect)、の3つに分けた。さらにそれを最も直接的な「命令表現」から最も間接的な「軽いほのめかし表現」に至る9段階に下位区分し、丁寧度の尺度とした。また、依頼の理由付けなどの主部以外の支持的部分 (supportive move) についても分類を行い、その後の他の研究においても分析に応用された。

Tanaka (1988) はオーストラリアに在住する日本人英語学習者にロール・プレイの手法を用いて調査したところ、英語母語話者と違って学習者は「依頼」の具体的理由を述べないこと、また、より直接的な依頼表現を使う傾向があることが明らかになった。

Takahashi (1996) は、日本語の依頼表現を英語に転移させて使用することの可能性 (transferability) について調査したところ、日本人EFL学習者は日本語の依頼表現である「～していただけませんか」に機能的に相当する英語表現を理解できておらず、

“Would/Could you VP?”といった単文構造の依頼表現が適切であると考えていた。日本人学習者は英語においては文法的により複雑な“Would it be possible to VP?”といった複文構造にすることによってより間接的な表現にし、丁寧度の高い文を作ることができるという知識を持っていなかったことが判明した。

第2言語学習者が依頼という発話行為を行う場合、目標言語の文化では相手との関係や依頼の種類によって相手にかかる負荷の度合いなどをどのようにとらえるのかという社会語用論的知識も必要であるが、丁寧度の異なる言語表現に関する言語語用論的知識の習得も重要である。

3. 3 「断り」

「断り」とは「聞き手によって提案された行為を行なうことを拒否する発話行為」であり、相手に不快な思いをさせないためには高度なコミュニケーション能力を必要とする。

Beebe et al. (1990) は日本人英語学習者を対象にDCTの手法を用いて調査した。「断り」の意味公式の分類を用いて分析したところ、意味要素の使用順序、使用頻度、内容において日本語からの語用論的転移が見られた。「言い訳 (excuses)」の意味公式については、日本人とアメリカ人両方が使用していたが、日本人が日本語で「断り」をする場合は、アメリカ人の英語での発話に比べて「言い訳」の内容が具体的でなく、これが日本人英語学習者の英語での発話に転移していた。

Kondo (2000) は46名の日本人英語学習者と46名のアメリカ人英語母語話者が「断り」の場面でどのような方略を使用するかを比較した。その結果、日本人英語学習者は“I’m sorry”といった「謝罪・遺憾の意の表明」をより多く、アメリカ人は“I’d love to”といった「共感」、「Thank you for inviting me」といった「感謝」、「Maybe some other time」といった「未来の約束」の意味公式をより多く使用し、両者に差異が見られた。また、「言い訳」の内容を分析したところ、日本人英語学習者の言い訳はアメリカ人のものに比べ具体性のないものであった。

「断り」においては、日本人はどちらかと言うと「謝罪・遺憾の意の表明」を使用することによってBrown and Levinson (1987) の提唱した「相手の領域を侵さない」という消極的ポライトネス (negative politeness) を重視しているのに対し、アメリカ人は「共感」や「感謝」の気持ちを伝えることによって「相手を認める」という積極的ポライトネス (positive politeness) を重視しており、両者の文化的特徴が出ている。

4. 中間言語語用論研究の英語教育への活用

コミュニケーション能力の育成を目的としたコミュニカティブアプローチが主流となる英語教育の中で、Canale & Swain (1980) や Bachman (1990) の提唱した言語能力を構

成する「社会言語学的能力」や「語用論的能力」の教育が益々重視されるようになった。この流れを受けて1980年代後半から90年代にかけて、中間言語語用論の分野における研究が、主に学習者の語用論的言語使用について行われたのに対し、90年代後半からは語用論的知識の教育について盛んに行われるようになった (Alcón and Martínez-Flor, 2008; Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor, 2003; Kasper & Rose, 2002; Martínez-Flor et al, 2003; Rose & Kasper, 2001; 清水, 2008)。会話をする相手との上下関係、親疎関係、相手にかかる負荷の度合いなどに応じて適切な言葉を使用をするという語用論的能力を習得するには、個々の状況とそこで使用される言葉を直接的に教室外でも体験できる第2言語 (ESL) 環境の方が、外国語 (EFL) 環境⁵よりも有利であると考えられる (Kasper & Schmidt, 1996; Kondo, 1997)。それだけにEFL環境では教室での語用論的教育により多くの工夫が必要であろう。語用論的体験の頻度や種類が限定されるEFL環境において、教室でどのように語用論的教育を行うことが好ましいのか、語用論的教育効果の研究を参照しながら考察したい。

4. 1 明示的教育

教育の効果に関する問題のひとつとして、「指導方法によって異なる結果が出るか」という点が挙げられる (Kasper & Rose, 2002)。メタ語用論的情報を明示して指導する「明示的 (explicit)」方法と、そうではない「暗示的 (implicit)」方法の教育効果を比較する研究では、概ね「明示的」指導の方が効果があるという結果が出ている (House, 1996; Rose & Ng, 2001; Takahashi, 2001; Tateyama et al., 1997; Tateyama, 2001)。

例えば Takahashi (2001) は、日本人EFL学習者が、“Would it be possible to VP?” といったより間接的で丁寧度の高い複文構造の依頼表現が適切である場面で、“Would/Could you VP?” といった単文構造の表現を使用するという点に着目し、依頼場面での言語語用論的知識に関して4つの学習者グループにそれぞれ異なるインプットを与えた。4種類のインプットのうちひとつが明示的指導方法 (explicit teaching) で、残りはインプットの度合い (input enhancement) によって分けた3つの暗示的指導方法 (form-comparison, form-search, meaning-focused) であった。指導の前に pretest、後に posttestをDCT形式で実施したところ、明示的指導を施したグループが暗示的指導を施した3つのグループより優れた結果を出した。

日本人英語学習者の多くは依頼の場面で、命令形 (mood derivables) に please を付けた形 (e.g., “Please change the appointment”) で十分丁寧であると考えている場合が多く、例えば教授に対してこのような表現で依頼をすることは不適切であるとは認識していない

5. ESL (English as a second language) 学習者とは英語が教室外の日常生活でも使用されている環境での英語学習者である。それに対してEFL (English as a foreign language) 学習者とは、主に教室で英語を学び教室以外ではほとんど英語と接触のない環境で学ぶ英語学習者である。日本で英語を学ぶ学習者はEFL学習者である。

場合が多い。より丁寧な“Would/Could you VP?”といった慣習的間接表現や、さらに丁寧度の高い複文構造の表現（e.g., “Do you think you could VP?” “Would it be possible to VP?” “I wonder if you could VP?”）についての言語語用論的知識に欠けている場合が多く、相手との上下関係、親疎関係、相手にかかる負荷の度合い（Brown & Levinson, 1987）が異なる様々な場面での適切な依頼表現について明示的指導を行うことが望まれる。

4. 2 意識付けの方法

語用論的知識を向上させる手法として意識付け（awareness-raising）が挙げられる。4. 1項で述べた明示的教育は、学習者が普段は無意識に行っている意味公式や言語語用論的選択について、メタ語用論的情報を明示することによって学習者に意識付けを行うものである。ここでは意識付けの方法について考察する。

まず、学習者に発話行為における学習者自身と英語母語話者の発話の相違を認識させるという方法がある。Kondo (2003, 2004 & 2008) は日本人EFL学習者を対象に英語での「断り」を明示的に指導した結果の効果について分析している。ある断りの状況を提示し、学習者はその状況でどのように発話するかをDCTの形で記述してもらった後で、断りの Speech Act Set と日本語と英語の母語話者を対象とした研究結果をグラフ形式にしたものを提示し、学習者はそれらを基に自分の発話を分析する。さらに学習者はこの一連の活動を通しての語用論的気付きについてグループディスカッションを行う。このディスカッションの内容を分析したところ、学習者は日本語からの転移や相手に誤解を与える可能性、ポライトネスへの配慮、その他言語を選択するにあたって考慮しなければならない様々なコンテキストの要因について気付いたことが判明した。英語学習者は単なる受け身の学習者であることに留まらず、積極的に自ら言語を分析し新たな発見をすることによってメタ語用論の見方ができるようになる。

語用論的知識の意識付けに映画を使用することもできる。例えば Rose (1994, 1997) は様々な社会的コンテキストの中で言語形式がどのように適切に使用されているかについての意識付けを行うために映画の使用を提案している。学習者に映画を見せると共に、謝罪や依頼といった発話行為の Speech Act Set を提示することによって、学習者は映画の特定の場面で使用されている言語形式とコンテキストの関係を自分で分析し、適切な言語使用の知識を得ることができる (Rose, 1997. p. 283)。このような意識付けを基に、教室内で語用論的規則についてのディスカッションを行うことも意識付けに貢献するであろう。

母語の例を挙げることで意識付けは、上述した本格的意識付けに入る前の導入として有効である。例えば先生から本を借りることを依頼する場面で「ねえー、本貸して」と言ったら先生はどう感じるか、という問いかけに、たいがい日本人学習者は笑いで反応する。これはこの表現が友達に対してなら適切だが、目上の人である先生に対しては適切ではないことが分かっているからである。また、同じ友達であっても「ちょっと100円貸してくれる？」

は適切でも、「ちょっと1万円貸してくれる？」は適切でなく、相手にかかる負荷度に応じてより丁寧な依頼表現やそれに付随する詳細な説明が必要であることは母語であれば容易に分かる。このような母語による意識付けの後で、英語での依頼にかかわる言語語用論のおよび社会語用論の問題についての意識付けを行うと効果的であると思われる。

教室内で明示的に語用論的知識を指導する際に提示される例文やダイアログ以外に、自然なインターアクションから学習者が得るインプットは主に教員と他の学習者の発話であり、形式的にも機能的にもかなり限定されたものである (Kasper & Rose, 2002)。豊富なインプットを学習者に提供する方法として、目標言語を話すゲストをクラスへ招待することが挙げられる。Tateyama & Kasper (2008) は日本語教育を行うクラスに日本語母語話者をゲストとして招いた場合に、教員からクラスへ、教員からゲストへ、ゲストからクラスへという3種類の依頼がどのように行われるか分析した。その結果、教員からゲストへの依頼に比べて、教員からクラスへの依頼は限定された言語表現とスピーチスタイル⁶で行われ、日本語母語話者がよく使用する控え目で謝罪的なふるまいが見られなかった。Tateyama & Kasper (2008) が教員からゲストへの依頼の例として提示したデータには、例えば「あやさん、あの一、すみません。お忙しいところ申し訳ないんですけど、来週水曜日どうですか。クラスにまた来てくださいます？」という教員の発話があり、ここでは普段教員から学習者に対しては使われない依頼表現の前置きとしての謝罪的定式表現 (formulaic expressions) が使用されている。英語教育の教室においても、ゲストを招くことによって、普段教員から学習者に向けて行われる依頼よりも丁寧な複文構造の依頼主部表現や依頼の理由付けなどの主部以外の支持的部分が教員やゲストの発話に現れる可能性が大きく、学習者に多様性のあるインプットを提供できると思われる。

4. 3 アウトプットとインターアクションの重要性

語用論的知識の指導において、前述した豊富なインプットも重要であるが、それに加え様々な場面を想定してのコミュニカティブな練習によるアウトプットも重要である (House, 1996; Yoshimi, 2001)。

適切な言語使用にかかわる大きな要因として相手との上下、親疎関係や相手への負荷度が挙げられるが、これらの要因を考慮した様々な場面を想定し、それぞれの状況に合った発話を考え (planning)、行う (producing) という練習を重ねることが有効であると考えられる。例えば、日本人EFL学習者を対象に英語での発話行為について指導することを目的としたテキストブックである Yoshida et al. (2000) では、日本語と英語の語用論的共通点や違いを比較する明示的指導を行い、そこから得た気づきについてのメタ語用論的ディスカッションの後で、様々な状況における練習をペアで行う。例えば「謝罪」を扱った章では、「約

6. ここで言うスピーチスタイルとは、丁寧な「です・ます」調を使用するかしないかという違いである。

束の時間に遅れる」「借りたノートを汚してしまう」などの異なる状況や、発話の相手も友達だけでなくアルバイト先の上司や顧客であったりという状況での練習機会を提供している。

コミュニケーションな練習を行うにあたって、ある状況においてどのように答えるかを1回の発話だけで終わるのではなく、インターアクションによっていくつかの話者交代 (turn-taking) が自然に行われるよう学習者に促す必要がある。Gass & Houck (1999) は、日本人英語学習者を対象に、断りにおける自然なやりとりの場合、意味や意図などの交渉 (negotiation) がどのように行われるかを検証するためにオープン・ロール・プレイ⁷の手法を用いて研究した。その結果、発話交代を伴わないデータを基にした従来の意味公式の分類には存在しなかったようなストラテジーが使われたと報告している。練習においては非言語的行動も含めてできるだけ自然なやりとりが行われることが好ましい。

一步教室の外に出ると英語を使う機会が極めて少ないEFL環境では、授業外でのアウトプットは難しい。これに対処する方法としてeメールなどを使用して目標言語使用者とコミュニケーションを行う tele-communication の活用が考えられる。Belz & Kinginger (2003) はドイツ話者とドイツ語を学習するアメリカ英語話者のグループ間で提携し、eメールの交換とチャットを行ったところ、ドイツ語学習者にとって社会語用論的に選択が困難な二人称の呼称 (duとSie) の使い分けに関して、学習者はドイツ話者からインプットや明示的アドバイスを得たばかりでなく、実際に適切な使い分けができるようになった。目標言語の母語話者と直接話す機会の少ないEFL環境でも、tele-communication という形でやり取りを行い、語用論的知識を得ると同時にアウトプットの機会を持つことが可能である。

4. 4 今後の課題

語用論的知識の教育における大きな問題として「どの規範を教えるのか (Whose norms?)」という点が挙げられる。中間言語語用論分野の言語使用や教育に関する研究では、学習者と目標言語母語話者の違いを検証するために、どうしても「アメリカ英語」や「イギリス英語」といった何らかの言語変種を選択し、それを基本 (base-line) として比較対照せざるを得ない。しかし英語のように World Englishes と呼ばれ、多様な変種を持つ言語では、それぞれの変種で語用論的規範が異なっており、どれを基本とするかは非常に困難な問題である (Kasper & Rose, 2002, p. 272)。また、特に社会語用論的規範はそれぞれの言語話者の文化的アイデンティティーと深い関連があり、それを無視して別の言語の文化的価値観に合わせるということを強いるのも問題である。このような問題をふまえ、語用論的教育では、言語が異なればその背景にある文化的価値観も異なり、それがコミュニケーション上の誤解につながる可能性があるという「語用論的気付き」を重要視し、実際の発話練習や使用においては目標言語の規範に完全に合わせるのではなく、自分のアイデンティティーを

7. 「クローズド・ロール・プレイ」では話者交代が行われぬのに対し、「オープン・ロール・プレイ」では行われる。

保ちながらも相手に誤解を与えない程度の気配りをしながら発話ができるよう、様々な意味公式や言語表現のオプションを提供することが重要であると考えられる。ネイティブスピーカーの規範に合致していなくても、相手に不快な思いをさせることなく会話の目的を達成し、やりとりが成功すれば良いと考える。

また、別の課題として、実際に自然な会話の中で様々な発話行為がどのように行われているのかという点に関する研究がさらに必要であろう。これまでの中間言語語用論研究では、統制されたコンテキストにおいてデータを短期間で集めることができるという利点のために主に筆記形式のDCTや、口頭であればロールプレイによってデータを集め研究が行われてきた。これらの手法での研究で、どのような意味公式と言語表現が使用されるのかという点は明らかになったが、特に学習者が自然な会話の話者交代が行われる中でどのように発話行為を行うのかという研究はまだ十分であるとは言えない。その解明には会話分析 (Atkinson & Heritage, 1984; Lerner, 1996; Markee, 2000; Sacks et al., 1974; Schegloff, 1988; Schegloff, 2007) の手法を使った会話の連鎖構造 (sequence organization) の研究が有効である。会話分析の分野ではこれまで英語ネイティブスピーカーによる大量の自然会話のデータを詳細に書き起こし、どのような社会的行為がどのような連鎖構造で行われるのか、話者交代や会話の構造といった視点から分析研究されてきた。例えば Schegloff (2007) は「招待」という行為が行われる前の pre-invitation sequence を分析し、例えば電話で “What are you doing?” という発話は聞き手によって「招待の前触れ」と理解され、招待を受け入れる気持ちがあるのであれば詳細に実際に行っていることを述べるのではなく “nothing” と答えることによって、相手に招待をしても良いということを伝え (go-ahead)、それによって次に “you wanna drink?” といった招待の本行為に入る。逆に断る場合は “I have a term paper to finish” などと言うことによってまだ発話されていない招待を受ける気持ちがないことを事前に示し、予期されていた「招待—断り」という隣接ペア (adjacency pairs)⁸ が発生することを避けることができる。「招待」や「依頼」などの行為はこのように話者交代が何度も行われる連鎖の中で成立するものなのである。また、会話分析による研究によって、「依頼」や「招待」に対する「断り」のような非優先行為 (dispreferred action)⁹ を行う際は、「説明」といったことを行う前に、相手の発話との間に若干のポーズを置く、“well” や “uh” などのためらいの言葉や和らげるための垣根表現 (hedges) などを使用することが明らかになっており、これらは従来の中間言語語用論研究ではあまり注目されてこなかった部分である。特に2000年代に入って、第2言語習得研究において会話分析

8. 「隣接ペア」とはSchegloff & Sacks (1973) の用語で、会話分析の際、ことばのやりとりを最小のまとまりにした分析単位である。「質問—応答」「申し出—受諾」など通常連続 (隣接) して起こる一対の発話の組み合わせを言う。(小池, 2003)

9. 隣接ペアの応答として構造的に期待 (予測) されない第二部の発話。例えば招待に対して受諾は優先的第二部であり、拒否 (断り) は非優先的第二部である。他に非優先構造として「提案—不同意」「依頼—拒否」などがある。(Yule, 1996)

の手法を用いる研究が増えており (Gardner & Wagner, 2004; Kasper, 2006; Markee & Kasper, 2004; Schegloff et al., 2002)、言語学習者の語用論的能力を解明する上で新たな知見をもたらしてくれるものと期待する。

5. おわりに

本稿では中間言語語用論の分野で用いられる理論を概観し、当分野でのこれまでの第2言語使用に関わる研究を紹介すると共に、それらの研究結果を活かした英語教育の方法について考察を行った。中間言語語用論は比較的新しい分野であるが、国、地域、民族、ジェンダー、社会階層などによって異なる様々な文化背景を持つ人々と常に接触して生きている私たちにとって、意図しないところでの誤解やミスコミュニケーションを避けるために欠かせないものを見方を提供してくれる研究分野である。また、この分野の研究は、異なる文化背景を持っていても、人間が共通して持っている言語使用のメカニズムに関しても、我々に知見を与えてくれている。異文化の壁を越えて人々が共存できるような世界を目指して、今後も当研究分野における研究が発展していくことを願っている。

参考文献

- Alcón, E. and Martínez-Flor, E. (eds.). (2008). *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Atkinson, J. M. and Heritage, J. (eds.). (1984). *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Bardovi-Harlig, K., Hartford, B. S. and Mahan-Taylor, R. (eds.). (2003). *Teaching Pragmatics*. Office of English Language Programs, US Department of State. Online document: <http://draft.eca.state.gov/education/engteaching/pragmatics.htm>
- Beebe, L. M., Takahashi, T. and Uliss-Weltz, R. (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals. In S. D. Krashen, R. Scarcella and E. Andersen. (eds.). *On the development of communicative competence in a second language*. (pp.55-73). Cambridge, MA: Newbury House.
- Belz, J. A. and Kinginger, C. (2003). Discourse Options and the Development of Pragmatic Competence by Classroom Learners of German: The Case of Address

- Forms. *Language Learning*, 53 (4), 591-647.
- Blum-Kulka, S., House, J. and Kasper, G. (eds.). (1989). *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
- Blum-Kulka, S. and Olshtain, E. (1984). Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CSARP). *Applied Linguistics*, 5 (3), 196- 213.
- Brown, P. and Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Cohen, A. D. (1996). Speech Acts. In S.L. McKay and N.H. Hornberger (eds.). *Sociolinguistics and Language Teaching*. (pp. 383-420). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. D. and Olshtain, E. (1993). The Production of Speech Acts by EFL Learners. *TESOL Quarterly*, 27 (1), 33-56.
- Ellis, R. (1992). Learning to communicate in the classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 1-23.
- Ellis, R. (1994). Pragmatic aspects of learner language. In R. Ellis. *The Study of Second Language Acquisition*. (pp.159-190). Oxford: Oxford University Press.
- Faerch, C. and Kasper, G. (1989). Internal and external modification in interlanguage request realization. In S.Blum-Kulka, J.House and G.Kasper (eds.). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. (pp.221-247). Norwood, NJ, Ablex.
- Fraser, B. (1981). On apologizing. In Coulmas, F. (ed.) *Conversational routine*. (pp. 259-273). The Hague: Mouton.
- Gardner, R. and Wagner, J. (2004). *Second Language Conversations*. London: Continuum.
- Gass, S. M. and Houck, N. (1999). *Interlanguage Refusals: A Cross-cultural Study of Japanese-English*. New York: Mouton de Gruyter.
- House, J. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 225-252.
- Hymes, D. (1972). On Communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics*. (pp.269-293). London: Penguin.
- Kasper, G. (1989). Variation in interlanguage speech act realization. In S. Gass,

- C. Madden, D. Preston, and L. Selinker (eds.). *Variation in second language acquisition: Discourse and pragmatics*. (pp.37-58). Clevedon: Multilingual Matters.
- Kasper, G. (2006). Beyond Repair: Conversation analysis as an approach to SLA. *AILA Review*, 19, 83-99.
- Kasper, G. and Blum-Kulka, S. (1993). *Interlanguage pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Kasper, G. and Rose, K.R. (1999). Pragmatics and SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 81-104.
- Kasper, G. and Rose, K. R. (2002). *Pragmatic Development in a Second Language*. Malden: Blackwell.
- Kasper, G. and Schmidt, R. (1996). Developmental issues in Interlanguage Pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 149-169.
- Kondo, S. (1997). The development of pragmatic competence by Japanese learners of English: Longitudinal study on Interlanguage Apologies. *Sophia Linguistica*, 41, 265-284.
- Kondo, S. (2000). Interlanguage refusals: Facework by Japanese EFL learners and Americans. *Publications of Akenohoshi Women's Junior College* (明の星女子短期大学紀要), 18, 47-62.
- Kondo, S. (2003). Teaching Refusals in an EFL Setting. In K. Bardovi-Harlig, B. S. Hartford, and R. Mahan-Taylor (eds.). *Teaching Pragmatics*. Office of English Language Programs, US Department of State. Online document: <http://draft.eca.state.gov/education/engteaching/pragmatics/kondo.htm>
- Kondo, S. (2004). Raising Pragmatic Awareness in the EFL Context. *Sophia Junior College Faculty Bulletin* (上智短期大学紀要). 24, 49-72.
- Kondo, S. (2008). Effects on Pragmatic Development Through Awareness-raising Instruction: Refusals by Japanese EFL Learners. In E. Alcón and A. Martínez-Flor (eds.). *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lerner, G. H. (1996). Finding "Face" in the Preference Structures of Talk-in-Interaction. *Social Psychology Quarterly*. Vol. 59, No. 4, 303-321.
- Maeshiba, N., Yoshinaga, N., Kasper, G. and Ross, S. (1996). Transfer and proficiency in interlanguage apologizing. In S. M. Gass and J. Neu. (eds.). *Speech Acts Across Cultures*. (pp.155-187). Berlin; New York: Mouton de Gruyter.

- Markee, N. (2000). *Conversation Analysis*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Markee, N. and Kasper, G. (2004). Classroom talks: An introduction. *Modern Language Journal*, 88, 491-500.
- Martínez-Flor, A., Usó-Juan, E. and Fernández-Guerra, A. (eds.). (2003). *Pragmatic Competence and Foreign Language Teaching*. Castellon: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Olshain, E. and Cohen, A. (1983). Apology: A speech act set. In N. Wolfson and E. Judd (eds.), *Sociolinguistics and second language acquisition*. (pp.18-35). Rowley, MA: Newbury House.
- Rose, K. R. (1994). Pragmatic Consciousness-Raising in an EFL Context. In L.F. Bouton and Y. Kachru (eds.). *Pragmatics and Language Learning Monograph Series*, 5, 52-63. Univ. of Illinois at Urbana-Champaign.
- Rose, K. R. (1997). Pragmatics in the Classroom: Theoretical Concerns and Practical Possibilities. In L. F. Bouton (ed.). *Pragmatics and Language Learning*, vol. 8. (pp. 267-295). Urbana, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Rose, K. R. and Kasper, G. (eds.). (2001). *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, K. R. and Ng, C. (2001). Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses. In K. R. Rose and G. Kasper (eds.). *Pragmatics in language teaching*. (pp. 145-170). New York: Cambridge University Press.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. and Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Schegloff, E. A. (1988). Presequences and indirection: applying speech act theory to ordinary conversation, *Journal of Pragmatics*, 12, 55-62.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*. Vol 1. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., Koshik, I., Jacoby, S. and Olsher, D. (2002). Conversation Analysis and Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*. 22, 3-31. Cambridge University.
- Schegloff, E. A. and Sacks, H. (1973). Opening up closing. *Semiotica*, 8, 289-327.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.

- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Takahashi, S. (1996). Pragmatic Transferability. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 189-223.
- Takahashi, S. (2001). The role of input enhancement in developing pragmatic competence. In K. R. Rose and G. Kasper (eds.). *Pragmatics in Language Teaching*. (pp. 171-199). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tanaka, N. (1988). Politeness: some problems for Japanese speakers of English. *JALT Journal*, 9, 81-102.
- Tateyama, Y. (2001). Explicit and implicit teaching of pragmatic routines: Japanese *sumimasen*. In K.R. Rose and G. Kasper (eds.). *Pragmatics in Language Teaching*. (pp. 200-222). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tateyama, Y. and Kasper, G. (2008). Talking with a Classroom Guest: Opportunities for Learning Japanese Pragmatics. In E. Alcón and A. Martínez-Flor (eds.). *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*. (pp. 45-71). Clevedon: Multilingual Matters.
- Tateyama, Y., Kasper, G., Mui, L., Tay, H. and Thananart, O. (1997). Explicit and implicit teaching of pragmatics routines. *Pragmatics and Language Learning*, 8, 163-177. Univ. of Illinois at Urbana-Champaign.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4, 91-112.
- Yoshida, K., Kamiya M., Kondo, S. and Tokiwa, R. (2000). *Heart to Heart: Overcoming Barriers in Cross-Cultural Communication*. Macmillan Languagehouse.
- Yoshimi, D. R. (2001). Explicit instruction and JFL learners' use of interactional discourse markers. In Rose, K. R. and Kasper, G. (eds.). *Pragmatics in Language Teaching*. (pp. 223-244). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- 小池生夫編 (2003). 『応用言語学辞典』 東京：研究社
- 清水崇文 (2008). 語用的側面の習得 坂本正ほか (著) 『多様化する言語習得環境とこれからの日本語教育』 (pp. 189-212) 東京：スリーエーネットワーク