

第27回第二言語習得研究会全国大会
パネル・ディスカッション
「第二言語習得における口頭運用能力とは
-理論・実践・評価-」

中間言語語用論の立場から 見た口頭運用能力とその実践 —認知的アプローチの観点から—

清水崇文（上智大学）

takafu-s@sophia.ac.jp

2016.12.17 @九州大学

中間言語語用論における 口頭運用能力観

SLAの2つのアプローチ

①認知的アプローチ (Cognitive Approach)

- 習得 = 個人の知識表象の認知操作
- コミュニケーション能力 (communicative competence)

②社会文化的アプローチ (Sociocultural Approach)

- 習得 = 相互行為における協働によって実現する社会的プロセス
- 相互行為能力 (interactional competence)

中間言語語用論

(INTERLANGUAGE PRAGMATICS : ILP)

<目的>

- ◎ 第二言語学習者（非母語話者）の**語用論的能力**（**pragmatic competence**）の習得・発達のプロセスやメカニズムの解明

語用論的能力

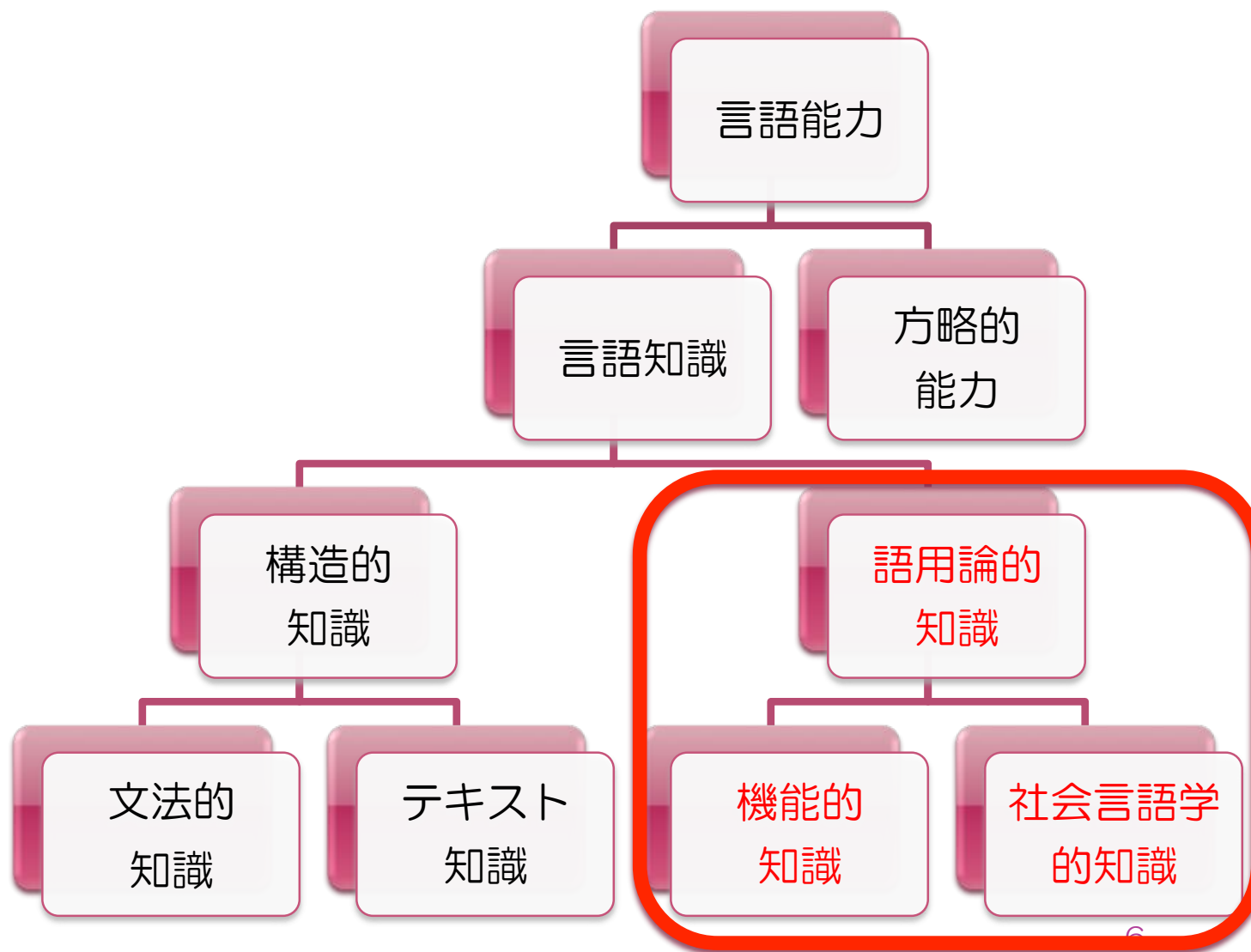
- ◎ 発話や文をその使用者の意図や言語使用の状況的な特徴に関連付け、談話の創造や理解を可能にする能力（清水, 2009: 9）
- ◎ コミュニケーション能力の構成要素の一つ

コミュニケーション能力 (COMMUNICATIVE COMPETENCE)

- ◎ 「いつ話して、いつ話さないか、何について、誰に、何を、どこで、どのように話すか」に関する知識
- ◎ 様々な言語行為 (speech acts) を完遂し、言語事象 (speech events) に参加し、他人の言語行為を評価する能力 (Hymes, 1972)
- ◎ SLA研究者による構成要素の特定と記述の試み (Bachman, 1990; Bachman & Palmer, 1996; Canale 1983; Canale & Swain, 1980; Celce-Murcia et al., 1995; Savignon 1997; Schachter, 1990 など)

言語能力の構成要素

(BACHMAN & PALMER, 1996)



言語能力の構成要素

(BACHMAN & PALMER, 1996)

語用論的知識 (pragmatic knowledge)

①機能的知識 (functional knowledge)

- 発話や文およびテキスト間の関係や言語使用者の意図を理解することを可能にする知識

②社会言語学的知識 (sociolinguistic knowledge)

- 特定の言語使用の設定に適切な言語を作り出したり、解釈することを可能にする知識

(Bachman & Palmer, 1996: 69-70)

語用論の領域との対応関係

①機能的知識

≡ 語用言語学 (pragmalinguistics)

- ◎ 様々な機能を遂行するために利用可能な言語的手段に関する領域

c.f. 発話行為

②社会言語学的知識

≡ 社会語用論 (sociopragmatics)

- ◎ 社会的文脈における適切な言語使用に関する領域

c.f. ポライトネス

(Leech, 1983; Thomas, 1983)

語用論的能力 = 知識 + 処理

- 語用論的意味の理解・発話行為の産出で, 正確さと流暢さは並行して発達しない
- 認知活動で分析される表象とそうした表象の処理を別の次元ととらえる**二次元モデル (two-dimensional model)** (Bialystok, 1993) を援用

語用論的能力

- ① 発話意図を理解・産出するための**語用論的知識 (pragmatic knowledge)**
- ② 語用論的知識をリアルタイムで効率良く用いるための**処理 (processing)**

(Taguchi, 2012)

認知的アプローチのILPの立場からの 口頭運用能力の定義

受容

- 既存の構造的知識と社会的文脈を手掛かりとして、発話の命題内容と話し手の意図（発語内効力とプライトネス）をリアルタイムに理解できる能力

産出

- 既存の構造的知識を使って、社会的文脈において適切に社会的行為や機能をリアルタイムに遂行できる能力

語用論的指導の効果を説明 するSLAの認知的枠組み

語用論的指導 (PRAGMATIC INSTRUCTION)

- 語用論的知識の習得を目的とした指導
- 単にインプットに晒されるだけでは、語用論的機能とそれに関連する社会的文脈要因に気づきにくい



- 語用論的知識を習得するためには、なんらかの指導的介入が必要
- 実証研究により、認知処理モデルに基づいた指導的介入の効果を検証

語用論的指導の効果に関する 実証研究の知見①

- ◎ 暗示的指導（implicit instruction）よりも、**明示的指導（explicit instruction）のほうが効果が高い**
（Alcón Soler, 2005; House, 1996; Rose & Ng, 2001; Takahashi, 1998, 2001; Tateyama et al., 1997ほか）



- ◎ 発話の社会的文脈に関する情報を豊富に含むインプットを提供するだけでは不十分
- ◎ **言語形式、機能、発話の社会的文脈を意識的に分析する経験も必要**

SLAの認知的枠組み①

気づき仮説 (noticing hypothesis)

- ◎ インプットがインテイクとして取り込まれ、認知処理に利用されるためには、**そのインプット中の関連性の高い特徴が気づかれなければならない**
(Schmidt, 1993, 1995)

語用論的知識の習得の場合

- ◎ 言語形式に加えて、**発話の社会的・状況的特徴にも注意が向けられ、こうした特徴に応じて言語形式が選択されるメカニズムが理解される必要がある**
(Schmidt, 2001)

語用論的指導の効果に関する 実証研究の知見②

- ◎ コミュニカティブな運用練習による**アウトプット**とそれに対する**フィードバック（否定証拠の提供）**も重要（Billmyer, 1990; Koike & Pearson, 2005; Tateyama et al., 1997; Wildner-Bassett, 1984; Yoshimi, 2001など）
- ◎ 教室外の自然習得環境では、語用論的不適切さに対する否定証拠はあまり提供されない
(Siegal, 1996)

SLAの認知的枠組み②

アウトプット仮説 (output hypothesis)

理解可能なインプットだけでは言語習得を促すには不十分で、理解可能なアウトプットが重要

(Swain, 1993, 1995)

気づきの機能

- ◉ アウトプットによって、自分が言いたいことと言えることのギャップ（能力の不足）に気がつく

仮説検証の機能

- ◉ アウトプットに対する相手の不理解や否定的なフィードバックによって、自らの中間言語の仮説を検証・修正する機会が得られる

語用論的知識の習得に有効な指導法

◎ 以下の組み合わせが有効

(a) メタ語用論的情報の明示的提示

(b) コミュニカティブな運用練習による
アウトプット

(c) フィードバックによる否定証拠の提供

(Alcón Soler & Martinez-Flor, 2005; Kasper & Rose, 2002)

教育实践

口頭運用能力を伸ばすには

- 機能的知識と社会言語学的知識の双方の学習が不可欠



- 意図を伝達し機能を遂行する言語形式の選択肢を増やす
- 言語形式の選択肢の社会的文脈に適した使い方も学ぶ

社会的文脈に適した言葉の使い方の指導は難しい

- ◉ 語用論的規範はあくまで「原則」「傾向」
- ◉ 適切さの判断には母語話者間でも個人差がある



- ◉ 文法のように「唯一の正解」を教えることができない
- ◉ 社会的文脈を構成する要因は多岐にわたり、個々の要因の状態も無限である



- ◉ あらゆる状況におけるすべての適切な言い方を示すことも不可能

一つの解決策

- ◎ 特定の社会的文脈に適した言葉の使い方の指導
+
- ◎ 「学習者が独自に語用論的学習を進められる手段の獲得を支援すること」を目的とした指導
(石原・コーエン, 2015:192)



- ◎ 学習者が教室内外のインプットを活用して自身で語用論的知識の習得を進めていく基盤作り
- ◎ 意図の伝達と相手への配慮（ポライトネス）のバランスや、言語形式、機能、社会的文脈の関係に「気づく力」

「気づく力」を育てる方法

- ◎ **学習者自身にメタ分析**をさせてアウェアネスが高まった状態に導く（Judd, 1999）

＜具体例＞

- ◎ 学習者自身が身の回りの発話行為の実例を観察・分析する活動（Bardovi-Harlig, 1992; Kasper & Kite, 2002）
- ◎ 社会的文脈が異なる場面で交わされる複数の会話を聴き比べ、言語形式・機能・社会的文脈の関係をディスカッションするリスニング活動（清水, 2013）

具体例：清水（2013）

◎ 学習項目

- 1 許可求め
- 2 依頼
- 3 謝罪
- 4 誘い
- 5 申し出
- 6 助言
- 7 不満
- 8 ほめ



具体例：清水（2013）

■ 聞いてみよう トラックNo.1～4

- ① 短い会話を4つ聞いて、下の表を完成させましょう。まず上下関係を判断し、目上でない場合は親疎関係しんそも選択してください。

	どんな人に許可を求めましたか	どんな許可を求めましたか	迷惑の大きさは？
会話1	 or   or 		 or 
会話2	 or   or 		 or 
会話3	 or   or 		 or 
会話4	 or   or 		 or 

具体例：清水（2013）

② もう一度4つの会話を聞いて、許可を求める表現を記入しましょう。

	使われている表現
会話1	
会話2	
会話3	
会話4	

③ ①の表と②の表現を見て、会話の相手と迷惑の大きさによって、表現にどのような違いがあるかクラスで話し合しましょう。

1. 許可を求める表現

(1) 目上の人や親しくない人に許可を求めるとき

会話1



トラックNo.1

状況: ソヨン^{ソヨン}は会社員です。ソヨンは上司^{じょうし}の鈴木課長に話しかけました。

ソヨン……すみません、来週の金曜日お休みさせていただきたいのですが、よろしいでしょうか。

鈴木……うーん…。いいけど何かあるの？



会話2



トラックNo.2

状況: ヨハン^{ヨハン}は学生です。授業中^{じょうぎゅうちゅう}、ヨハンは先生に話しかけました。

ヨハン……先生、まぶしいのでカーテンを閉めてもいいですか。

先生……あっ、いいですよ、どうぞ。



(2) 対等・目下で親しい人に許可を求めるとき

会話3



トラックNo.3

状況: ウェイとロティスはクラスメイトです。来週の授業で行うグループ発表の準備をしています。ウェイがロティスに話しかけました。

ウェイ………ねえ、ちょっと飲み物買いに行ってもいい？

ロティス……うん。あっ、じゃあついでに私の分もお願いしていい？



会話4



トラックNo.4

状況: リーザとえりかは大学生の友達同士です。リーザがえりかに話しかけました。

リーザ………ねえねえ、これからえりかのうちに遊びに行っちゃだめかな？

えりか………えーっ、すごく散らかってるから無理！



メタ語用論的情報の明示的な提示

<具体例>

- ◎ 目標言語の**規範に関する文化的根拠や背景**の説明（石原・コーエン, 2015）
- ◎ **機能・文脈に応じた使い方**の説明（Tateyama et al., 1997）
- ◎ **発話行為の談話構造や丁寧度の調整の仕方**（内的修正（internal modifier）・外的修正（external modifier））の説明（清水, 2013）

丁寧度の調整の仕方 (内的修正・外的修正)

内的修正

- その行為自体を行う発話（コア表現）を統語的・語彙的に修正する

外的修正

- コア表現の前後に補助する発話（ストラテジー）を追加する

ストラテジー

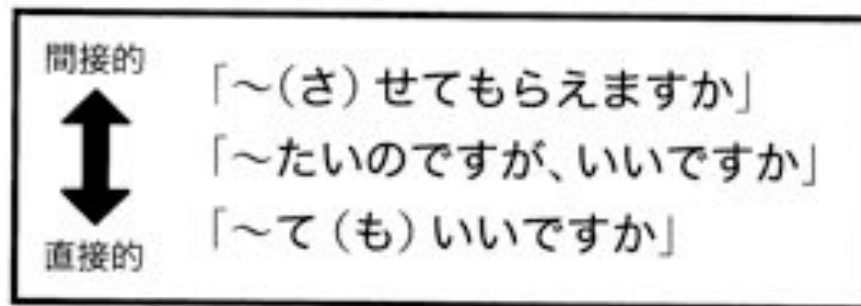
ちょっとお願いがあるんだけど…。
悪いんだけどさ、

コア表現

明日のシフトかわってもらってもいい？
急に就活で面接が入っちゃったんだ。

具体例：清水(2013)

目上の人や親しくない人に許可を求めるときの基本フレーズは、次の3つです。



内的修正

基本フレーズをより間接的な形にするには、次のような方法があります。

- ・謙譲語や丁寧語に変える けんじょうご ていねいご 例) もらう→いただく いい→よろしい
- ・否定的な表現に変える 例) ます→ません
- ・断定を避ける表現に変える さ 例) です→でしょう
- ・使役+やりもらいに変える しえき 例) お休みしたい→お休みさせてもらいたい

ストラテジー	表現例	
前置きする	  + 	ちょっとお願いがあるんですが…。 今、お忙しいですか。
	 + 	ちょっとお願いがあるんだけど…。 今、急いでる？
理由を言う	  + 	窓を開けてもいいですか。ちょっと暑いので。 コピーしたいんですが、この本をお借りしてよろしいでしょうか。
	 + 	ペン借りてもいい？ 忘れちゃったんだ。 場所がわからないから、ついて行ってもいいかな？
押しつけを弱める	  + 	(もし) 差しつかえなければ、連絡先を伺ってよろしいでしょうか。 (もし) よろしければ、拝見してもよろしいでしょうか。 (もし) ご迷惑でなければ、ここで待たせていただけませんか。
	 + 	(もし) できたら、一緒に教科書見てもいいかな？ (もし) よかったら、辞書ちょっと借りてもいい？
謝る	  + 	ご迷惑をおかけして申し訳ありません。 申し訳ありませんが、確認させていただきませんか。
	 + 	いつもごめんね。 ごめんね、ちょっと待たせてもらってもいい？
念を押す	  + 	(どうぞ) よろしくお願いします。
	 + 	よろしくー。

外的修正

アウトプットとフィードバック

- ◎ コミュニカティブな運用練習（インタラクション）によるアウトプット

コミュニケーションとは

- ◎ 会話の場面, 会話参加者の関係, 会話に影響する重要な情報などが詳細に設定された状況で, 自己の会話の目的（発語内行為やポライトネス）を達成するためにコミュニケーションを行うこと

具体例：清水（2013）

ロールカード 2A

役割： あなたは、会社員です。Bは、あなたの^{じやうし}上司です。

状況： 今は午後1時です。あなたは、会社で仕事をしています。

許可を求める内容： 今日の午後の会議を欠席すること

重要な情報： あなたは、午後3時から4時まで会議に出る予定が入っています。
会議では、あなたとBが担当しているプロジェクトの報告をしなければなりません。
あなたは、その報告をBがしてくれると思っています。
あなたは、大切な取引先の会社から急に呼び出され、どうしても3時に行かなければなりません。

- (1) Bに、会議を欠席する許可を求めましょう。
- (2) Bが許可しなかったり、はっきり答えなかったときは、Bが許可してくれるように説得してください。

ロールカード 2B

役割: あなたは、会社員です。Aは、あなたの部下です。

状況: 今は午後1時です。あなたは、会社で仕事をしています。

重要な情報: あなたは、午後3時から4時まで会議に出る予定が入っています。
会議では、あなたとAが担当しているプロジェクトの報告をしなければなりません。
あなたは、その報告をAからしてもらおうと思っています。

- (1) Aの言ったことを聞き、会議に出席するように説得してください。
- (2) あなたの返事を聞いてAが言ったことに対して、さらに答えてください。

フィードバック

- ◎ 発話の適切さに重点を置く
- ◎ 学習者が用いた表現や談話の進め方がなぜ適切ではないのか, どのような表現や談話の進め方がより適切かを説明する



- ◎ フィードバックを通して, 学習者は**自己が構築した仮説の誤りに気がつき, 修正**することが可能 (アウトプット仮説)

語用論的指導案の特徴

1. 意図の伝達と相手への配慮（ポライトネス）のバランスを意識させる
 2. 言語形式・機能・社会的文脈の関係に対する効果的な気づきの機会を与える
 3. 語用論的規範や傾向, 発話行為の談話構造や丁寧度の調整の仕方に関する明示的な説明を与える
 4. 個別具体的な文脈の中でコミュニケーション型な運用練習（インタラクション）を行う
 5. 発話の適切さに対するフィードバック（否定証拠）を与える
- （清水, 2016）

語用論的能力の評価

- ◎ 実践現場では、語用論的能力の評価はあまり行われていない
- ◎ 言語運用の語用論的側面を信頼性の高い方法、かつ指導現場で実施可能な方法で評価するのは至難の業（Roever, 2004）
- ◎ 評価基準、評価ツール、教師の評価技能など課題が多い



- ◎ こうした課題に取り組む上でILPの研究成果やデータ収集・分析方法がある程度参考にできる（石原・コーエン, 2015）

口頭言語運用能力の習得の 解明に向けて

- ◎ 語用論的知識の発達・習得は、**社会的・情緒的領域（学習者の主観、アイデンティティ、コミュニティへの参加など）**とも密接に関係



- ◎ 認知面のみでは、一面的な理解しか得られない
（石原・コーエン, 2015）
- ◎ 認識論的多様性（epistemological diversity）を尊重し、多様な観点から研究を進めていくべき
（Ortega, 2012）

引用文献（予稿集にないもの）

- ◉ Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- ◉ Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-27). London: Longman.
- ◉ Celce-Murcia, M. Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). A pedagogical framework for communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- ◉ Roever, C. (2004). Difficulty and practicality in tests of interlanguage pragmatics. In B. Boxer & A. D. Cohen (Eds.), *Studying speaking to inform second language learning* (pp. 283-301). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- ◉ Savignon, S. J. (1997). *Communicative competence: Theory and classroom practice - Texts and contexts in second language learning* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- ◉ Schachter, J. (1990). Communicative competence revisited. In B. Harley, J. Cummins & M. Swain (Eds.), *The development of second language proficiency* (pp. 39-49). Cambridge: Cambridge University Press.
- ◉ Siegal, M. (1996). The role of learner subjectivity in second language sociolinguistic competency: Western women learning Japanese. *Applied Linguistics*, 17(3), 356-382.