

---

---

## 《論文》

# 「提案 (Suggestion)」に関する英語産出能力育成のための事例研究 — 「英語スピーチアクトコーパス」を活用した実践指導例 —

水 島 梨 紗

---

### 要 旨

第二言語教育の場における「コミュニケーション能力」の育成が次第に重要性を増す中、学習者に文化社会的に適切な言語使用のあり方を指導するための方法が模索されてきた。本稿は、筆者が2010年度前期に大学英語クラスにおいて実施した「提案 (Suggestion)」の実践指導の内容を紹介し、その教育効果について報告するものである。

キーワード：発話行為、英語スピーチアクトコーパス、提案、語用論的能力、介入型教育研究

## 1. はじめに

1970年代以降高まりを見せてきたCLT (Communicative Language Teaching) (Widdowson, 1978, Brumfit & Johnson, 1979, Nunan, 1991) の取り組みに反映されるように、文法的な正確さだけでなく、相互行為や文化社会的コンテキストを視野に入れ、会話の場面に即して適切に言語を運用するための「コミュニケーション能力」(communicative competence) (Hymes, 1972) の育成が言語教育の場で重要視されるようになって早久しい。

この「コミュニケーション能力」の主要な構成要素の一つとして、Hymes (1972) の後続研究である Bachman (1990)、Bachman & Palmer (1996) により提示されたのが「語用論的能力」(pragmatic competence) である。言語使用者がコンテキストに照らして適切に発話を実現するための知識や方略を扱う語用論の枠組みを言語教育に取り込む動きは急速に強まり、本論の着目するスピーチアクト (発話行為) (Austin, 1962, Searle, 1969, 1979) やポライトネス (Leech, 1983, Brown & Levinson, 1987)、含意 (Grice, 1975) といった「語用論的要素」を中心に据えた数多くの観察型・介入型教育研究が進められている。

これまで数多くの先行研究が示唆してきたように、様々な文化社会的背景を有する人々の間では、語彙や文法のような形式的側面のみならず、発話の際のストラテジー選択や状況への配慮などといった種々の語用論的側面においてもその振る舞いが異なるとされる。非母語話者の

知識不足が発話の内容や様式にも影響し、それが時に深刻な齟齬を生じ得ることから、学習者の「語用論的気づき」を高め、コミュニケーションの場で適切に発話を理解・産出できるようになるための能力を育む取り組みは、第二言語教育において欠くことのできないものとなりつつある。

以降の節では、このような背景の中で進められてきた先行研究の事例を紹介し、さらに筆者が2010年度前期の授業で試験的に実施した「提案 (Suggestion)」の実践指導の内容および成果についての報告を行う<sup>(1)</sup>。

## 2. 先行研究

先述の語用論的要素（スピーチアクト、ポライトネス、含意、挨拶などの語用論的ルーティンや慣用句、談話指標など）を重点的に扱った先行研究は非常に多岐に渡るが、これらの研究は中間言語語用論関連の文献（Kasper, 1997, 2001, 瀧本, 2007, 清水, 2009）において非常に充実した解説が展開されているため、ここでその全容に触れることは差し控える。本稿が取り上げるのは、当研究と深く関わる英語スピーチアクトの教室での指導と、その効果測定結果に言及した介入型研究の諸事例である（表1）。

表1が示すとおり、これまでの先行研究において「ほめ」(Billmyer, 1990a, b, Rose & Ng, 2001他), 「謝罪」(Olshtain & Cohen, 1990), 「不平」(Morrow, 1996, Shaw & Trosborg, 2003他), 「依頼」(Fukuya & Clark, 2001, Takahashi, 2001, Takimoto, 2006a, b 他), 「感謝」(Ghobadi &

表1. スピーチアクトの介入型教育研究事例<sup>(2)</sup>

研究	被験者	対象	方法	主な結果
Billmyer (1990a, 1990b)	中級後期ESL学習者 (L1は日本語)	ほめ 指導の有無 (明示的指導 + 暗示的指導)	事前テスト—事後テスト 統制群, TL基準群 誘出会話	明示的指導群の結果の方が優れていた。
Olshtain & Cohen (1990)	上級EFL学習者 (L1はヘブライ語)	謝罪 指導可能性 (明示的指導 + インプット中心, アウトプット中心練習)	事前テスト—事後テスト TL基準群 DCT	謝罪は指導可能。指導の効果が見られた。
Morrow (1996)	中級ESL学習者 (L1は混合)	不平, 断り 指導可能性 (明示的指導 + インプット中心, アウトプット中心練習)	事前テスト—事後テスト— 遅延事後テスト TL基準群 ロールプレイ, 全体的判定	不平と断りは指導可能。指導の効果あり。
Fukuya (1998)	中級ESL学習者 (L1は混合)	依頼の緩和表現 (内的修正・外的修正) 指導可能性 (意識化タスク + 明示的指導)	事前テスト—事後テスト ロールプレイ DCT	依頼の緩和表現は指導可能。
Fukuya, Reeve, Gisi & Christianson (1998)	中級後期ESL学習者 (L1は混合)	社会語用論的に適切な依頼 Focus on Form vs. Focus on Forms	事前テスト—事後テスト 統制群 DCT (NSが評価)	グループ間に有意差はなかった。
Fukuya & Clark (2001)	中上級ESL学習者 (L1は混合)	依頼の緩和表現 (統語的・語彙的格下げ) インプット強化 vs. 明示的指導	事後テスト 統制群 聴解テスト, 多肢選択	グループ間に有意差はなかった。

表1 (続き)

研究	被験者	対象	方法	主な結果
Rose & Ng (2001)	中級後期EFL学習者 (L1は広東語)	ほめ, ほめに対する返答 帰納的指導 vs. 演繹的指導	事前テスト—事後テスト 統制群 TL基準群, DCT, メタ語 用論的評価, 自己評価	演繹的指導の方が 優れていた。
Takahashi (2001)	中級EFL学習者 (L1は日本語)	複文構造の依頼表現 インプット強化の違い (明示的 vs. 形式比較 vs. 形式探査 vs. 意味焦点化)	事前テスト—事後テスト DCT, 自信度評価尺度	明示的指導群と3 種類の暗示的指導 群の間にのみ有意 差が見られた。
Fukuya & Zhang (2002)	中級EFL学習者 (L1は中国語)	依頼 リキャスト	事前テスト—事後テスト DCT	指導の効果あり。
Ishihara (2003)	中級ESL学習者 (L1は混合)	ほめ, ほめに対する返答 指導可能性 (意識付けタ スク+観察タスク+アウト プット中心練習)	事前テスト—中間テスト— 事後テスト—遅延事後テ スト 筆記産出テスト	指導の効果あり。
Safont Jordà (2003)	初中級EFL学習者 (L1はスペイン語)	依頼 指導可能性 (意識付けタ スク+練習)	事前テスト—事後テスト ロールプレイ, DCT	指導の効果あり。
Salazar Campillo (2003)	中級初期EFL学習者 (L1はスペイン語)	依頼 指導可能性 (明示的指導+ アウトプット中心練習)	事前テスト—事後テスト DCT 丁寧度評価テスト	指導の効果あり。
Shaw & Trosborg (2003)	上級ESL学習者 (L1 はデンマーク語)	不平 帰納的指導 vs. 演繹的指導	事前テスト—事後テスト ロールプレイ	両グループとも指 導の効果が見ら れ, 有意差はなし。
Trosborg (2003)	上級ESL学習者 (L1 はデンマーク語)	不平 指導可能性 (明示的指導+ 暗示的指導)	事前テスト—事後テスト ダイアログ	指導の効果あり。
Martínez-Flor & Fukuya (2005)	中級EFL学習者 (L1はスペイン語)	提案 明示的指導 vs. 暗示的指導	事前テスト—事後テスト 統制群 電子メールと電話による産 出テスト	両グループとも指 導の効果が見ら れた。
Takahashi (2005)	EFL学習者 (L1は日 本語; 大学1, 2年 生)	依頼 形式比較 vs. 形式探査	事前テスト—事後テスト DCT, 自己報告	形式比較群の方が 優れていた。
Martínez-Flor (2006)	中級EFL学習者 (L1はスペイン語)	提案 明示的指導 vs. 暗示的指導	事前テスト—事後テスト 統制群 評価尺度	両グループとも評 価に対する自信度 が向上した。両グ ループの間に有意 差なし。
Takimoto (2006a)	中級EFL学習者 (L1は日本語)	依頼 意識付けタスクのみ vs. 意 識付けタスク+明示的 フィードバック	事前テスト—事後テスト— 遅延事後テスト 統制群 DCT, ロールプレイ, 聴解 テスト, 容認度判定テスト	両グループの間に 有意差なし。
Takimoto (2006b)	中級EFL学習者 (L1は日本語)	依頼 構造化されたインプット タスクのみ vs. 構造化され たインプットタスク+明示 的フィードバック	事前テスト—事後テスト— 遅延事後テスト 統制群, DCT, ロールプレ イ, 聴解テスト, 容認度判 定テスト	両グループの間に 有意差なし。
Kondo (2008)	中級EFL学習者 (L1は日本語)	断り 指導可能性 (明示的指導+ アウトプット中心練習)	事前テスト—事後テスト 統制群, TL基準群 口頭DCT, ディスカッショ ンの録音	指導の効果あり。
Ghobadi & Fahim (2009)	中級後期EFL学習者 (L1はペルシア語)	感謝 明示的指導 vs. 暗示的指導	事前テスト—事後テスト 統制群, DCT, ロールプレイ	明示的指導群の方 が優れていた。

Fahim, 2009), 「提案」(Martínez-Flor & Fukuya, 2005, Martínez-Flor, 2006), 「断り」(Kondo, 2008) など様々な種類の発話行為が指導対象とされ, 中でも依頼表現に関する指導報告が充実している。

これらの先行研究は, 目標言語の語用論的要素が指導可能なものであるかを探り, どのような指導方法が最も効果的であるかを明らかにする目的で進められてきた。前者の指導可能性については指導前後の効果測定テスト(事前テスト(Pretest), 事後テスト(Posttest), 遅延事後テスト(Delayed Posttest))の結果に基づいて検証され, ほぼ全ての先行研究が指導により学習者の語用論的能力——より厳密には目標言語をコンテキストに照らして正確かつ適切に理解し産出するためのスキル——を向上させることができると結論づけている<sup>(3)</sup>。

同時に, 異なる指導方法による教育効果の比較も進められてきたが, そこでは「暗示的指導」と「明示的指導」のように, 主に学習者に対する教示方法に差が設けられている。暗示的指導では目標とする表現パターンの提供や練習のみに留まるが, 明示的指導では表現の語彙・統語上の特性や, 発話がもつ効力および社会的適切さといった「メタ語用論的情報」についての解説, ディスカッションなどがそれに加わる(Kasper, 1997)。これまで多くの先行研究が後者の明示的指導法をより効果的であると結論づけてきたが, 逆に両実験群に有意差が見られなかったとする研究も少なからず存在する(表1参照)。

これまでの点を, 本研究が着目する「提案」の発話行為を扱ったMartínez-Flor & Fukuya (2005), Martínez-Flor (2006) に即して確認してみよう。これらはスペイン語を母語とする英語学習者を対照とした介入型教育研究であり, ともに2種類の実験群(明示的指導と暗示的指導)および統制群という3つのグループを設けて実施されたものである。2つの実験群に対してはビデオ教材やロールプレイなどによる指導が行われたが, 特に明示的指導グループについては語彙や文法といった言語形式的正確さや語用論的適切さに関する解説も付け加えられた。一方, 統制群に関しては, それらの指導は一切行われなかった。

このような措置の下で, Martínez-Flor & Fukuya (2005) では, 効果測定テストとして電子メールと電話による発話(記述)の産出テストを行い, 指導の有無や指導方法の違いにより言語形式的正確さと語用論的適切さにどのような差が生じるかを検証した。その結果, 電子メール・電話の両ケースにおいて, 2つの実験群がともに著しい点数の伸びを示したのに対し, 統制群にはそのような変化が現れなかった。また, 特に電話のケースではPretest—Posttestで明示的指導グループの平均点が暗示的指導グループのそれを逆転し, より大きな伸びを見せたことも報告されている。

一方, Martínez-Flor (2006) では異なった場面における提案表現の適切さを評価するためのテストを教員が作成し, 学習者に自身の解答に対する自信度を算定させた。その結果, 上記のようにビデオ教材やロールプレイを用いた指導が行われた2つの実験群(明示的指導と暗示的指導)ではPretest—Posttest間で自信度に顕著な有意な差が現れたのに対し, 統制群ではその

ような変化が起こらなかった。また, Martínez-Flor & Fukuya (2005) とは異なり, こちらの研究では明示的指導グループと暗示的指導グループとの間に統計的な有意差は生じなかった。

これらの研究により, 「提案」という発話行為が指導可能なものであること, そして暗示的・明示的指導のいずれを用いても一定の教育効果が望めることが示唆された。しかし, 提案に関する観察型・介入型教育研究は他の発話行為に比べて少なく, ことに日本人学習者を対象にした指導報告はごく限られている。このような背景を踏まえ, 筆者は自身の担当する大学英語クラスにおいて試験的に行った教育研究の取り組みと成果について紹介し, 改めて当該の発話行為の指導可能性について論じる。

### 3. 授業計画

当該の教育研究は2010年度前期 (4月～9月) に行われたもので, 提案表現の指導可能性を探り, 学習者の談話生産能力を向上させることを目的に実施された。指導の対象としたのは大学学部1年生向けの全学共通英語初級クラスであり, 履修登録者20名を実験群に (そのうち3度の効果測定テストを全て受験した16名が分析対象), 別途任意で集めた他学科の学部生グループ10名を統制群に設定した<sup>(4)</sup>。

実験群に対する授業は週1回で15週間に渡り開講され, 90分の講義時間のうち60分を通常授業 (TOEIC 関連) に, 残りの30分をスピーチアクト指導に充てた。下記 (表2) は学期全体の授業計画である。

表2. スピーチアクト指導クラスの授業計画 (一は「指導なし」を表す)

	通常講義 (60分)	スピーチアクト指導 (30分)
第1週	初回オリエンテーション	—
第2週	通常授業 (TOEIC対策)	Pretest
第3週		イントロダクション
第4-9週		スピーチアクト指導 (データ観察, ディスカッション, スクリプト作成, ロールプレイ)
第10週		Posttest
第11週		—
第12週		—
第13週		Delayed Posttest
第14週		—
第15週		—

第1回の授業では講義全般に関する総合オリエンテーションを行ったため、スピーチアクトの指導プログラムは第2週から開始した。第2週に Pretest を実施し、指導以前の学習者の知識を確認した後で、「スピーチアクト」という概念や学習の意義などについて簡単なイントロダクションを行った(第3週)。第4週から第9週にかけて具体的なスピーチアクト指導を行い(次節参照)、第10週に学習効果を確認するための Posttest を、そこからさらに3週間経過した第13週に Delayed Posttest を実施し、定着の度合いを見た。その間、統制群は全く指導を受けず、実験群のスケジュールに沿って Pretest, Posttest のみを受験した<sup>(5)</sup>。

#### 4. 「英語スピーチアクトコーパス」を活用した指導内容

今回の実験群に関しては、初級英語クラスにおけるスピーチアクト教育の試みということで、主に指導可能性の検証を目的とした介入研究を行った。受講生に対しては、学習の段階に合わせて明示的・暗示的指導法を適宜折衷し、必要な情報を提供しながらも学習者自らの気づきを喚起できるよう心がけた。

目標言語の発話行為を指導するために取られてきた一般的な手法とは、その言語の母語話者が日常的に使用する表現パターンを、様々な言語形式的・語用論的情報を交えながら学習者に提示するというものである。例えば、「ほめ」の指導を行った Rose & Ng (2001) は、Manes & Wolfson (1981) が英語母語話者の686にも及ぶ称賛表現から抽出した9種類の統語形式を採用することで、日常会話の中で特に頻繁に用いられる表現を効率的に指導することができた。さらに、Martínez-Flor & Fukuya (2005) や Martínez-Flor (2006) は、発話行為に関する普遍的ストラテジー (Kasper & Schmidt, 1996) やポライトネス理論 (Brown & Levinson, 1987)、および中間言語関連の先行研究や英語母語話者から採取した話し言葉・書き言葉のデータを基に、「提案」をめぐる12種類の言い回しと7種類の格下げ表現 (downgrader) を選別し、指導に用いた (Martínez-Flor & Fukuya, 2005, p. 466)。

水島 (2010) で論じたように、外国語環境において非母語話者が指導に携わる場合、その教員が学習者に対し目標言語の自然な言い回しを十分に提供することは必ずしも容易ではない。Medgyes (2001) が指摘するように、非母語話者は母語話者に比べ口語表現のレジスターが狭く、言語形式的・文化社会的な知識も劣るためである。そのような際、目標言語を取めたデータベースは大いに掘り所になり得るものだが、既存の話し言葉コーパス (英語では LLC: London-Lund Corpus, BOE: Bank of English, BNC2: British National Corpus World Edition など) は電話やインタビュー、講演など様々なタイプの話し言葉が収められているものの、スピーチアクトのような言語の語用論的要素を指導するための仕様にはなっていない (Suzuki, 2009, p. 133)。

そのような状況で注目されるのが、近年構築が進められている「英語スピーチアクトコーパ

ス (English Speech Act Corpora)」である。このデータベースには、アメリカ合衆国の大学学部生約170名による DCT (談話完成テスト) およびロールプレイを通じて採取された11種類の発話行為(「依頼」、「謝罪」、「誘い」、「申し出」、「苦情」、「ほめ」、「提案」、「感謝」、「慰め」、「指図」、「ほのめかし」)が収められており、指導対象とする発話行為の語彙的・文法的特徴のみならず、場面に応じた談話上の方略なども参照可能な汎用性のあるものである<sup>(6)</sup> (Suzuki, 2008, 2009)。筆者はこのコーパスから「提案」のデータを借用し、授業の第4週～第9週にかけて行った様々な取り組みの中で使用した。

まず、履修生には3～4人のグループに分かれてデータそのものを観察するよう指示し、米国の大学生が行う提案表現についての気づきを共有するよう促した。その際には、母語話者が多用する言い回しに学習者の意識が向かうよう、データ中に頻繁に現れる表現を色分けして書き出すよう依頼した。以下に引用する5つの表現パターンは、各グループが等しくコーパスから抽出した「提案」の典型的言い回しである<sup>(7)</sup>。

You should...

How about...?

*I think* you should...

*Maybe* you should...

Why don't we...?

上記の段階までは、学習者の気づきを促すため暗示的な指導方法を取ったが、その後は上の表現パターンについての言語形式的・語用論的な解説——‘*I think*’や‘*Maybe*’といった、押し付けを緩和するための「格下げ (downgrader)」の意義や、‘Why don't we ...?’と‘Why don't you ...?’が持つニュアンスの違いなど——を明示的に行った。

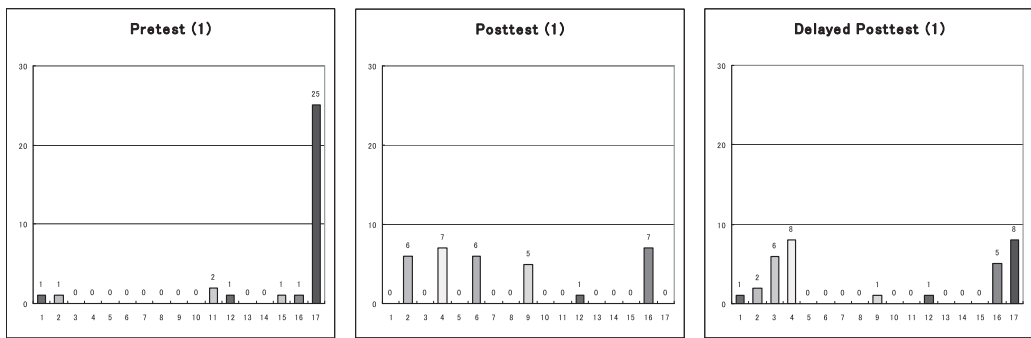
データ観察とディスカッション、および教員による解説を終えた後で、学習者はいよいよ表現パターンを用いた応用練習の段階に進んだ。ここでは、上記5つの表現パターンを1つずつ盛り込んだ会話スクリプトを5種類用意し、各自がそれらを暗記した上で、グループスキットに臨むという手順を踏んだ。第4週～第9週の6週間に渡るこれらの取り組みを通じ、学習者は英語による「提案」の発話行為を段階的に習得した。データ観察に比べ、スクリプト作成やロールプレイなどの産出活動はやや困難さを伴ったものの、履修生は意欲的に作業に取り組み、全員がグループスキットまでのプロセスを完了した。

第5節では、指導前後での効果測定テストの結果を参照し、指導の可能性や効果について検証する。

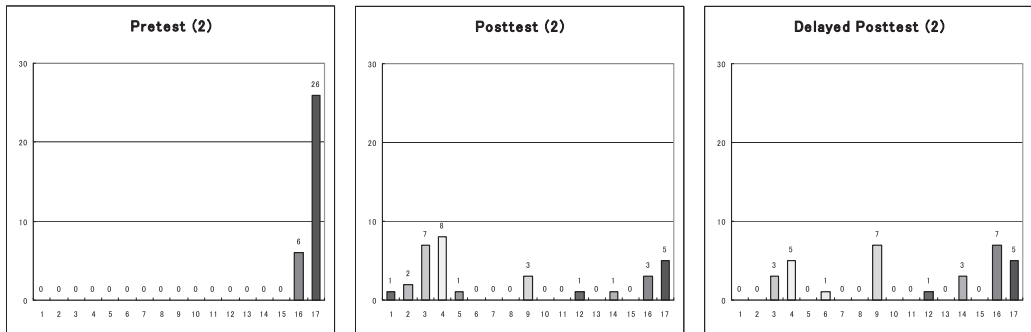
## 5. 効果測定テストの結果

今回の指導プロジェクトの対象者が受験した3度の効果測定テスト（統制群については Pretest, Posttest のみ）は、いずれも同一の書式により作成されたものであるが、それぞれの難易度に差が生じないように留意した上で設問の内容を変えてある。各テストそれぞれに異なる2つの場面が与えられており（Test 1, Test 2）、それらの場面に相応しい提案表現を2種類の異なった言い回しの英語で記入するよう指示した（巻末資料参照）。図1のグラフは、実験群による Pretest—Posttest—Delayed Posttest の解答内容の推移を表したものである。

（Test 1：パーティーに出かけようとする相手に、黒い靴を履いて行くよう勧める場合）



（Test 2：空模様を見て、傘を持って出かけようと提案する場合）



〈凡例〉

- |                          |                          |                                  |            |
|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|------------|
| 1. You should...         | 6. Why don't we...?      | 11. I think (something) would... | 16. その他    |
| 2. How about...?         | 7. I suggest...          | 12. Why don't you...?            | 17. 非文、無解答 |
| 3. I think you should... | 8. I would (do)...       | 13. You need...                  |            |
| 4. Maybe you should...   | 9. Maybe we should...    | 14. I think we should...         |            |
| 5. (Please+) 命令形         | 10. You might want to... | 15. Indirect (head actなし)        |            |

図1. 実験群のPretest—Posttest—Delayed Posttestにおける解答内容の比較

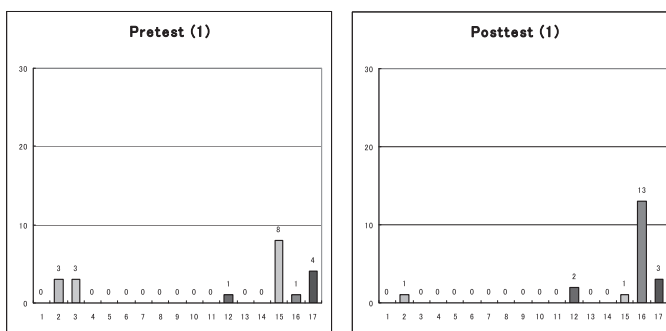


指導前の Pretest (1), (2) のグラフ (左端上下) を見ると, Test 1, 2 ともに非文や無解答の割合が突出して高いことが分かる (全解答数に対し Test 1 では78%, Test 2 では81%)。同じ設問でも日本語による解答は可能であることから, 「提案」という発話行為そのものに対する基本理解はあるものの, それを英語で表すことが困難であったことがうかがえる。

このような Pretest の結果に対し, 指導後の Posttest (図1中央上下) では非文や無解答の割合が大きく減少し, その代わりに先の定型表現パターンを用いた解答が増加した。中でも, 直接的な ‘You should’ の使用を避け ‘I think’ や ‘maybe’ といった格下げ表現を積極的に使用するなど, 語用論的適切さに配慮した解答が多く得られた点に, 明示的指導の効果が反映されている。また, 指導から3週間経過した時点での Delayed Posttest (図1右端上下) では, 非文・無解答の割合がやや増えたものの, 格下げ表現を用いた解答の割合は依然として高く, ある程度の定着が見られたと言えよう。

次に, 実験群に対するような指導を一切受けず, Pretest, Posttest のみを受験した統制群の解答内容を確認してみよう (図2)。

(Test 1 : パーティーに出かけようとする相手に, 黒い靴を履いて行くよう勧める場合)



(Test 2 : 空模様を見て, 傘を持って出かけようと提案する場合)

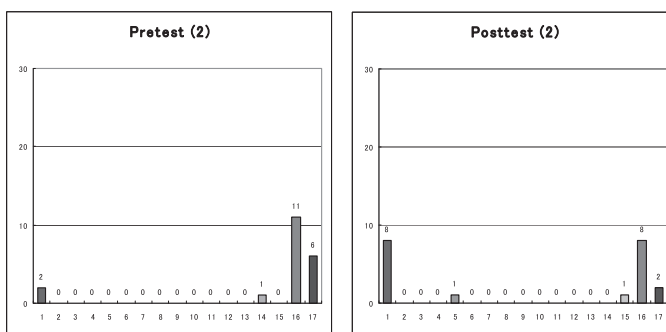


図2. 統制群のPretest—Posttest—Delayed Posttestによる解答内容の比較 (凡例は図1に準拠)

統制群では、Pretest の段階での非文・無解答の割合が Test 1 で20%、Test 2 でも30%と実験群のそれを大きく下回った。ただし、こちらのグループの受験者が想起した表現パターンは英語母語話者の解答とは大きく異なり、‘Let’s ...’ や ‘Shall we ...?’ といった表現（凡例16「その他」に該当）や、発話行為の核となる行為主要部（head act）（上記凡例1-15）を含まない、婉曲的なほのめかし（解答例：“I think that the [se] black shoes are good to go to [the] party.”）を多用する傾向が見られた。また、実験群では指導後に語用論的な格下げ表現を積極的に使用するようになったのに対し、統制群では Posttest (1), (2) の段階でもそのような変化はほとんど起こらなかった。

このような結果を受けて、本研究ではさらに実験群と統制群の解答を点数化し、効果測定テスト間での変化を確認することにした。配点に関しては、Koike & Pearson (2005, p. 489) を参考にした上で、「英語スピーチアクトコーパス」における出現頻度や格下げの有無などにより、下記の基準を設けた（表3）。なお、語彙や文法上の誤りについては、発話行為の履行に支障が出ない範囲であれば減点の対象としなかった。

この基準に従って全員の点数を計算したところ、平均点の推移は図3のような結果となった。Pretest—Posttest で比較を行ってみると、Pretest の段階では統制群が実験群の平均点を上回っ

表3. 効果測定テスト配点内訳

表現パターン	基準	配点
I think you should... I think we should... Maybe you should... Maybe we should... I think (something) would...	「英語スピーチアクトコーパス」での出現頻度が高く、さらに対人関係に配慮した格下げ（downgrader）を含む解答。	4点
You should... How about...? (Please+) 命令形 Why don't we...? Why don't you...? I suggest... I would (do) ... You might want to... You need...	「英語スピーチアクトコーパス」での出現頻度が高いものの、格下げが含まれていない解答。	3点
その他	「英語スピーチアクトコーパス」にない、あるいは極めて出現頻度が低いものの、言語形式的・語用論的に正当な解答。	2点
head actなし	発話行為の主要部（head act）を含まない、婉曲的な表現のうち言語形式的・語用論的に正当な解答。	1点
非文、無解答	言語形式的・語用論的に発話行為を履行していないもの。	0点

ていたが (16点満点中, 実験群: 2.0点, 統制群: 6.6点), 指導後の Posttest では実験群の平均点が大きく伸び, 両グループの点数が逆転した (実験群: 12.1点, 統制群: 8.0点)。その後の Delayed Posttest に関しては実験群のみが受験し, 平均点は10.6点という結果だった。

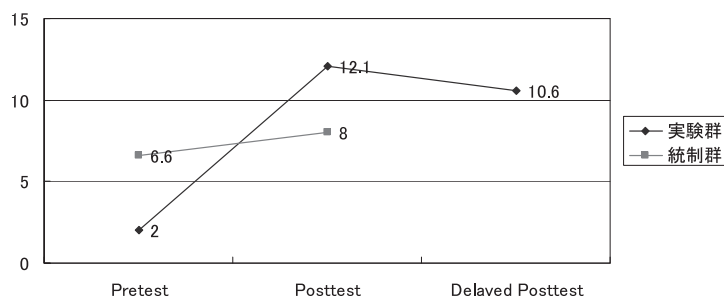


図3. 実験群および統制群による効果測定テストの平均点の推移

また, 母集団の人数が少ないことから, あくまで参考値を得るために統計分析を行ったところ次のような結果が出た。実験群においては, 分散分析により  $p < .001$  の水準で有意差が確認され, その後の検定 (Tukey HSD) では Pretest—Posttest および Pretest—Delayed Posttest で有意差 (いずれも  $p < .001$ ) が見られた一方で, Posttest—Delayed Posttest では有意差が確認されなかった。統制群に対してはT検定を行い, こちらは Pretest—Posttest で有意差は確認されなかった。このことから, 効果測定テストにおける点数変化は, 指導を受けた実験群のみ統計的に有意であることが示された。

## 6. 考 察

前節で紹介した効果測定テストの結果を基に, 改めて実験群と統制群について比較考察を試みよう。まず, Pretest の段階では解答の内容・点数ともに統制群が実験群を上回ったが, その主な原因は実験群の非文・無解答の割合が Test 1, 2ともに8割前後と高かったことにある。これは, 英語で「提案」というスピーチアクトを行うための言語形式的・語用論的知識が不足していた (あるいはそれらの基本知識を持っていても, その知識を活用する術を持ち合わせていなかった) ことの表れであったと言えよう。

しかし, 実験群が指導を受けた後の Posttest では, 両グループの解答内容に大きな差が現れた。実験群では非文・無解答の割合が大きく減少したのに加え, 対人関係調節機能を意識した格下げ表現が多く使われるようになり, 「英語スピーチアクトコーパス」において英語母語話者が行っていた自然な発話行為の形に近づくことができた。一方, 統制群においても Pretest—Posttest で6.6点から8.0点へとわずかな点数の伸びが観察されたが, 産出された発話

行為に質的な変化はなく、統計上も有意差は現れなかった。これらの分析結果から、英語の「提案」をめぐる談話産出能力の伸びは、具体的な指導を受けた実験群にのみ見られたことが明らかになり、当該クラスにおける指導可能性および教育効果が認められた。

その一方で、指導を通じ多くの課題も見えてきた。既述のとおり、「英語スピーチアクトコーパス」には「提案」をめぐる多様な表現パターンが含まれていたが、実験群の学習者が身に付けられたのは比較的単純な構造を持つ一部の表現に限られた。また、ロールプレイ用に作成したスクリプトは4～6ターンからなる短いやりとりが大部分であり、より長い会話を想定した練習までには至らなかった。ただし、30分という時間の制約を取り払い、指導や実践練習を充実させることで、これらの課題を解決することは可能である。

## 7. まとめ

この度の取り組みを通じて、日本人英語学習者に対する「提案」の指導に新たな展望がもたらされた。今後は、より複雑な表現を含む多様な言い回しが行えるよう指導を充実させること、そしてそれらの知識が長期間学習者に定着するよう、トレーニングの方法に改善を加えていく必要がある。

今回受講生が経験したグループタスクやロールプレイは、各自が理解のプロセスを共有しながら学べる点で有用な手法であり、また複数接触場面を想定したトレーニングを行うことで実際の運用に即した形での学習が可能である。学び手の興味や関心を喚起し、より有機的な授業が展開できるよう、指導の質を高めていくことを今後の目標としたい。

## 註

- (1) 本研究は、科学研究費補助金(基盤研究(C) 2010-12年度「英語・日本語・中間言語スピーチアクトコーパスの構築と、その英語教育への応用」：課題番号22520410)を受け、英語教育現場におけるコーパス活用プロジェクトの一環として行われた。
- (2) 清水(2009, pp. 262-266)より英語教育関連の研究を抜粋、一部修正。
- (3) 中にはLoCastro(1997)のように指導前後で変化が見られなかったという報告もあるが、こちらに関しては効果測定の方法や指導時間の長さ疑問が残るとする指摘もある(Kasper & Rose, 2002, Rose, 2005)。
- (4) 両グループの英語習熟度に関しては、Oxford Online Placement Testのスコアを比較基準とした。このテストの詳細については<http://www.oxfordenglishtesting.com>を参照のこと(2010年12月12日現在)。このテストの結果によると、実験群の平均点は統制群のそれを大きく下回った(実験群：9.5点、統制群24点)。
- (5) Delayed Posttestに関しては、統制群全員分のデータが揃わず比較対照から外した。
- (6) この「英語スピーチアクトコーパス」は現在もお構築が進められており、異なる年代層をターゲットとした調査(ビジネス部門、児童英語部門)を通じ、さらなる拡張が見込まれている。
- (7) 「英語スピーチアクトコーパス」の中には、上記の他にも‘I suggest...’, ‘I would (do)...’, ‘You might want to...’, ‘I think (something) would...’などの表現が含まれていたが、それ以前の回で実施したPretestの結果を勘案し、まずは学習者が自ら抽出した表現パターンの習得を優先させた。

巻末資料

効果測定テストのサンプル (Pretest より)

次の2つの場面で、あなたはどのような言葉を用いて相手に提案をしますか。  
考えられる表現のサンプルを日本語で1種類 (J)、英語で2種類 (E1, E2) 書いてください。  
ただし、E1とE2については、同じ内容であっても、必ず表現を変えて書くことを条件とします。

① パーティーに出かけようとする相手に、黒い靴を履いて行くよう勧める場合。

A: \_\_\_\_\_ E1, E2 ( \_\_\_\_\_ J \_\_\_\_\_ )

B: Are you sure they look right with this? (それって、この服に合うかしら?)

A: Yes, they look great. (バッチリよ。)

B: Alright. Thanks! (分かったわ、ありがと。)

J. \_\_\_\_\_

E1. \_\_\_\_\_

E2. \_\_\_\_\_

② 空模様を見て、傘を持って出かけようと提案する場合。

A: It looks like it might rain. (雨が降るかもしれないね。)

\_\_\_\_\_ E1, E2 ( \_\_\_\_\_ J \_\_\_\_\_ )

B: Good idea. I do not want to get wet. (それがいいね。濡れるの嫌だし。)

J. \_\_\_\_\_

E1. \_\_\_\_\_

E2. \_\_\_\_\_

引用文献

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language teaching in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Billmyer, K. (1990a). "I really like your lifestyle": ESL learners learning how to compliment. *Penn Working*

- Papers in Educational Linguistics*, 6, 31-48.
- Billmyer, K. (1990b). The effect of formal instruction on the development of sociolinguistic competence: The performance of compliments. Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brumfit, C. J., & Johnson, K. (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Fukuya, Y. J. (1998, October). *Consciousness-raising of downgraders in requests*. Paper presented at the Second Language Research Forum '98, University of Hawai'i at Mānoa.
- Fukuya, Y. J., & Clark, M. (2001). A comparison of input enhancement and explicit instruction of mitigators. In L. F. Bouton (Ed.), *Pragmatics and language learning*, monograph series vol. 10 (pp. 111-130). Urbana-Champaign, IL: Division of English as an International Language, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Fukuya, Y. J., Reeve, M., Gisi, J., & Christianson, M. (1998, April). *Does focus on form work for sociopragmatics?* Paper presented at the 12th Annual International Conference on Pragmatics and Language Learning, Urbana-Champaign, IL.
- Fukuya, Y. J. & Zhang, Y. (2002). Effects of recasts on EFL learners' acquisition of pragmalinguistic conventions of request. *Second Language Studies*, 21, 1-47.
- Ghobadi, A., & Fahim, M. (2009). The effect of explicit teaching of English "thanking formulas" on Iranian EFL intermediate level students at English language institutes. *System*, 37, 526-537.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Mogan (Eds.), *Syntax and semantics 3: Speech acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Ishihara, N. (2003). Giving and responding to compliments. In K. Bardovi-Harlig & R. Mahan-Taylor (Eds.), *Teaching pragmatics* [HTML document]. Office of English Language Programs, U.S. Department of State. Retrieved from <http://exchanges.state.gov/englishteaching/resforteach/pragmatics.html> [access: December 12, 2010]
- Kasper, G. (1997). Can pragmatic competence be taught? (Net Work # 6) [HTML document]. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center. Retrieved from <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/> [access: December 12, 2010]
- Kasper, G. (2001). Classroom research on interlanguage pragmatics. In R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 33-60). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kasper, G. & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Malden, MA: Blackwell.
- Kasper, G. & Schmidt, R. (1996). Developmental issues in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 149-169.
- Koike, D. A., & Pearson, L. (2005). The effect of instruction and feedback in the development of pragmatic competence. *System*, 33, 481-501.
- Kondo, S. (2008). Effects on pragmatic development through awareness-raising instruction: Refusals by Japanese EFL learners. In E. Alcón Soler & A. Martínez-Flor (Eds.), *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing* (pp. 153-177). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- LoCastro, V. (1997). Pedagogical intervention and pragmatic competence development. *Applied Language Learning*, 8, 75-109.
- Manes, J., & Wolfson, N. (1981). The compliment formula. In F. Coulmas (Ed.), *Conversational routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech* (pp. 115-132). The Hague: Mouton.
- Martínez-Flor, A. (2006). The effectiveness of explicit and implicit treatments on EFL learners' confidence in

- recognizing appropriate suggestions. In K. Bardovi-Halig, J. C. Félix-Brasdefer & A. S. Omar (Eds.), *Pragmatics and language learning*, vol. 11 (pp. 199-225). Honolulu, HI: National Foreign Language Resource Center, University of Hawai'i at Mānoa.
- Martínez-Flor, A., & Fukuya, Y. J. (2005). The effects of instruction on learners' production of appropriate and accurate suggestions. *System*, 33, 463-480.
- Medgyes, P. (2001). When the teacher is a non-native speaker. In Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd.ed) (pp. 429-442). Boston: Heinle & Heinle, Thomson Learning.
- Morrow, C. (1996). The pragmatic effects of instruction on ESL learners' production of complaint and refusal speech acts. Unpublished doctoral dissertation, State University of New York at Buffalo.
- Nunan, D. (1991). Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly*, 25, 279-295.
- Olshtain, E., & Cohen, A. D. (1990). The learning of complex speech act behavior. *TESL Canada Journal*, 7, 45-65.
- Rose, K. R. (2005). On the effects of instruction in second language pragmatics. *System*, 33, 385-399.
- Rose, K. R., & Ng, C. K. (2001). Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses. In R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 145-170). Cambridge: Cambridge University Press.
- Safont Jordá, M. P. (2003). Instructional effects on the use of request acts modification devices by EFL learners. In A. Martínez-Flor, E. Usó Juan & A. Fernández Guerra (Eds.), *Pragmatic competence and foreign language teaching* (pp. 211-232). Castelló de la Plana, Spain: Servei de publicacions, Universitat Jaume I.
- Salazar Campillo, P. (2003). Pragmatic instruction in the EFL context. In A. Martínez-Flor, E. Usó Juan & A. Fernández Guerra (Eds.), *Pragmatic competence and foreign language teaching* (pp. 233-246). Castelló de la Plana, Spain: Servei de publicacions, Universitat Jaume I.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1979). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shaw, P., & Trosborg, A. (2003). Sorry does not pay my bills: Customer complaints in a cross-cultural setting. In D. Lynch & A. Pilbeam (Eds.), *Heritage and progress: From the past to the future in intercultural understanding* (pp. 204-214). Bath, UK: LTS Training and Consulting in association with SIETAR Europa.
- Suzuki, T. (2008). A corpus-based study of the speech act of 'comforting': Naturalness and appropriateness for English language teaching. *The Proceedings for the 13th Pan-Pacific Association of Applied Linguistics (PAAL 2008)*, 77-80.
- Suzuki, T. (2009). A study of lexicogrammatical and discourse strategies for 'suggestion' with the use of the English speech act corpus. *The Cultural Review*, 34, 131-159.
- Takahashi, S. (2001). The role of input enhancement in developing pragmatic competence. In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 171-199). New York: Cambridge University Press.
- Takahashi, S. (2005). Noticing in task performance and learning outcomes: A qualitative analysis of instructional effects in interlanguage pragmatics. *System*, 33, 437-461.
- Takimoto, M. (2006a). The effects of explicit feedback and form-meaning processing on the development of pragmatic proficiency in consciousness-raising tasks. *System*, 34, 601-614.
- Takimoto, M. (2006b). The effects of explicit feedback on the development of pragmatic proficiency. *Language Teaching Research*, 10, 393-417.
- Trosborg, A. (2003). The teaching of business pragmatics. In A. Martínez-Flor, E. Usó Juan & A. Fernández Guerra (Eds.), *Pragmatic competence and foreign language teaching* (pp. 247-281). Castelló de la Plana, Spain: Servei de publicacions, Universitat Jaume I.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- 清水崇文 (2009) 『中間言語語用論概論—第二言語学習者の語用論的能力の使用・習得・教育』スリーエーネットワーク

瀧本将弘 (2007) 『英語の語用論的能力向上を目指すタスク活動』 ユニオンプレス

水島梨紗 (2010) 『『英語スピーチアクトコーパス』の応用可能性と大学英語クラスにおける実践指導の試み』『北海道大学大学院国際広報メディア・観光学院 院生論集』 6, 19-29.

An interventional study on the effectiveness of pragmalinguistic instruction  
for Japanese EFL learners: A corpus-based teaching of 'suggestion'

MIZUSHIMA Lisa

Abstract

This interventional study examines the teachability of an English speech act of 'suggesting' to Japanese EFL learners in a basal reading course. The results of the pretest, the posttest, and the delayed-posttest indicate that the students who received metapragmatic instructions and participated in role-play activities have developed their skills in producing pragmatically appropriate suggestions, significantly better than the students in the control group who only completed the pretest and the posttest without attending the lesson. Based on the result, this paper concludes that the instruction of the speech act of 'suggesting' can be effective not only for advanced English learners but also for beginners.

Keywords: speech act, English Speech Act Corpora, suggestion, pragmatic competence, interventional study

(みずしま りさ 本学人文学部講師)