

日本の高等教育機関における語用論的能力の指導の実態

三浦 愛香

要 旨

国内に限らず、世界的にも外国語教育において語用論的能力の指導に重きが置かれておらず、信頼性の高い語用論的能力の評価方法の確立、学習者の習熟度に応じた体系的なカリキュラムおよび教材の開発の必要性が指摘されている (Roever, 2022)。こうした現状を背景に、筆者は、日本の高等教育機関 (大学・短期大学・高等専門学校) の英語教師を対象にして、英語の授業における語用論的能力の指導に関する意識調査を2022年度に行った。118名の教師から回答を得た結果、語用論の専門用語や理論は、英語教師にとってあまりなじみがない傾向であるにも関わらず、語用論的能力の指導に関心があると答えた回答者数は全体の80%を超えていた。しかし、実際に指導の実践や経験がある教師は半数にとどまり、教室内活動の実現の難しさが浮き彫りとなった。また、語用論の知識をある程度有する教師が、語用論的能力の重要性を認識し、授業運営上の制約があるなか独自に開発した教材を用いて語用論的指導を実施している実態が確認できた。本調査を通して、日本の高等教育機関の英語教育にて体系的なカリキュラムの構築と導入を先んじるというよりは、まずは、語用論的能力の指導の有用性や実現の可能性について教師らが課題を共有する場が必要であることが示唆された。

キーワード：語用論的能力、語用指導の実態、高等教育機関における英語教育、アンケート調査

調査の目的とその背景

語用論的能力は、語用言語的能力と社会語用論的能力で構成される (Leech, 1983, 2014; Roever, 2022)。語用言語的能力は、例えば、Can you...?などの助動詞を使った質問文やI am wondering if...などの定型表現が依頼の発話で使用されるといった言語表現の知識やそれを産出できる能力を指す。社会語用論的能力は、前述の語用言語項目を状況や場面に応じて適切に使用できる能力を指す。つまり、語用論的能力を適切に運用することで、相手に敬意を払って丁寧に依頼したり、相手の発話を文字通りではなくその含意を汲んだりすることで、対話においてあらゆる衝突の可能性を回避し、社会的に円滑なコミュニケーションを実現できる。Roever (2022) は、語用論的

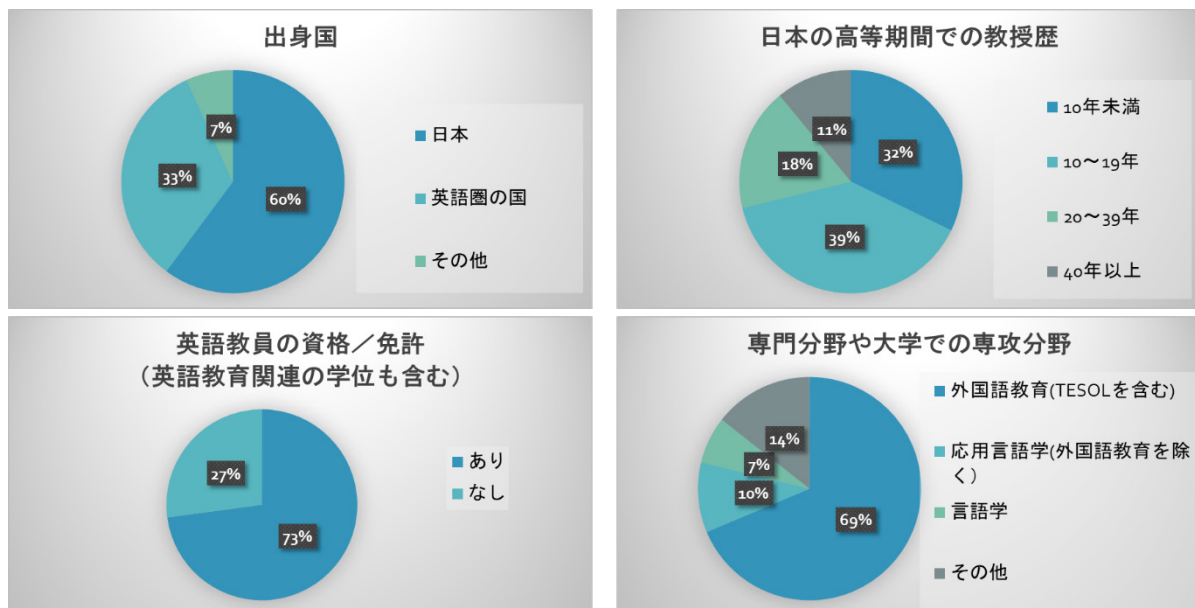
能力の効果的な指導や適正な評価方法、習熟度別に体系化したカリキュラムや教材の開発は、世界的にもいまだ発展途上であると指摘している。

筆者は、自らの英語教師としての経験だけでなく、日本の高等教育機関の英語教育においても、語用論的能力の指導が体系的に実施されていない現実について、日本国内の研究会を通じて他の研究者と共有する機会をこれまで多く得てきた。そして、2022年度に他大学の研究者らと共同で、日本の高等教育機関の英語教育に従事する教師を対象として、語用論的能力の指導の実態を探る調査を実施した。本研究報告では、その実態調査の結果と調査から得た知見を報告する。具体的には、118名に及ぶ回答者の背景情報や、語用論分野にどれだけ精通しているか、語用論的能力の指導についての意識やその導入の実態、具体的な実践例、そして導入における課題を掘り下げる。

調査の対象者

本調査は、日本の高等教育機関（大学・短期大学・高等専門学校）の英語教師を対象にし、2022年10月から11月にかけての3週間で実施した。実施方法は、Googleフォームを使用したオンラインによるアンケート形式で、質問事項は、日本語と英語の両言語で記述し、いずれかの言語で回答できるようにした。なお、有効回答数は118名であった（国外の教育機関に勤務していると思われる回答者1名を除いている）。図1にあるように、出身国や教授歴については、比較的ばらつきがあると言える。また、英語教員の資格や免許・学位を持っているおよび外国語教育を研究分野の専門としていると回答した者は、全体の70%前後を占めていた。

図1 回答者118名の背景情報とその内訳



回答者による語用論分野の専門用語に関する知識の度合い

本調査は、日本の高等教育機関の英語教育において、語用論的能力の向上を意識した指導がなされているかの実態を探ることを目的としている。質問フォームの前半では、語用論の用語についてどの程度精通しているかについての項目を設けた。回答者には、Pragmatic competence (語用論的能力)、Pragmalinguistic competence (語用言語的能力)、Sociopragmatic competence (社会語用論的能力)、Interactional competence (相互行為能力)、Speech acts (発話行為)、Face-threatening acts (フェイス侵害行為)、Conversational implicatures (会話の含意)、Routine formulae (定型表現)、Politeness (ポライトネス)、Turn-taking (順番交替) の10項目に及ぶ専門用語を英語で提示し、知識の度合いを以下のリカート尺度に基づいて回答してもらった。

1. 聞いたことがない。I've never heard of the term.
2. 単語を聞いたことがあるが、説明はできない。I've heard of the term, but I cannot explain it.
3. 単語を聞いたことがあるが、適切に説明ができるか自信がない。I've heard of the term, but I am not sure I can appropriately explain it.
4. ある程度説明ができるくらいに知っている。I can explain the term briefly but not academically.
5. 専門的にも説明ができるほど非常によく知っている。I can explain the term academically.

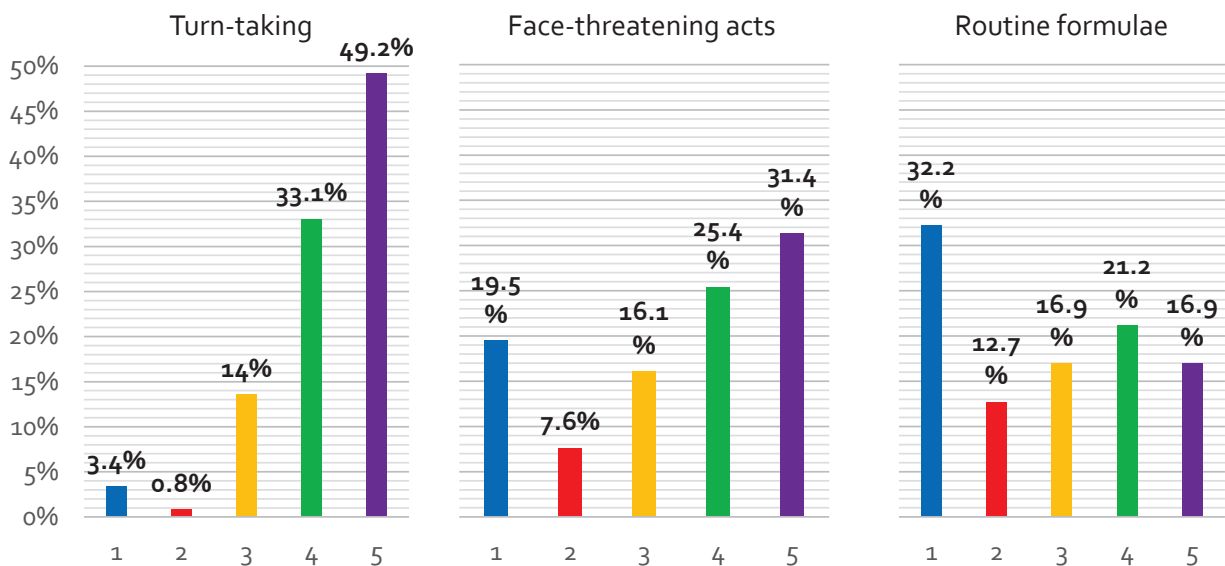
本調査で提示した用語は、いずれも語用論では基本的なターミノロジーであり、外国語教育における語用論的能力の指導(以下語用指導)や習得を扱う第二言語語用論の分野でも欠かせないものである。語用論分野の専門用語の知識を問う当該質問の作成にあたっては、Roever (2022) による外国語教育における語用指導や評価の実務書を参照して、語用論的能力を構成する重要要素として扱われた項目を任意に選別した。なお、Taguchi (2019) の第二言語語用論のハンドブックにおいてもこれらの項目の多くは独立して章立てされ、その習得と指導について詳細にレビューされている。

表1は全回答者が選んだリカート尺度の平均値を基に、各語を上位から順に並べ、語用論分野の専門用語に関する知識の度合いを表したものである。また、図2は、回答者による知識の度合いが最も高いTurn-taking、中程度のFace-threatening acts、最下位のRoutine formulaeの3項目において、回答者が選んだ尺度の分布とその比率を示している。

表1 回答者による語用論分野の専門用語に関する知識の度合い

順位	用語	知識の度合いの平均値
1	Turn-taking	4.24
2	Politeness	4.10
3	Speech acts	3.92
4	Pragmatic competence	3.67
5	Interactional competence	3.47
6	Face-threatening acts	3.42
7	Sociopragmatic competence	3.11
8	Conversational implicature	3.03
9	Pragmalinguistic competence	2.89
10	Routine formulae	2.78

図2 Turn-taking、Face-threatening actsおよびRoutine formulaeの回答尺度の分布とその比率



調査の結果、「ある程度説明できるくらい知っている」という4以上の尺度の平均値を獲得した項目は、Turn-takingとPolitenessのみで、これらは、語用論の分野で使用されるだけでなく、一般的に広く認知されている概念と考えられる。一方、5位以下の6項目は、平均値が3.5に満たない。図2にあるように、平均値の順位が6位であるFace-threatening actsは、「専門的にも説明ができるほど非常によく知っている」回答者は31.4%にとどまり、「聞いたことがない」回答者は19.5%に及んだ。さらに、Routine formulaeについては、32.2%が「聞いたことがない」と回答した。

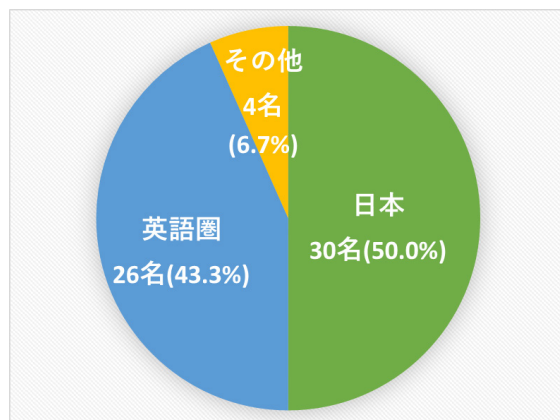
前述のように、第二言語語用論に関心のある教師や研究者にとっては、これらの用

語は、語用指導、習得研究、評価において欠かせない概念であるが、日本の高等教育機関で英語教育に携わる教師による認知度や理解度は低い傾向にあることが判明した。外国語教育における語用指導に関するカリキュラムや教材、評価方法の確立がまだまだ発展途上である状況は世界的な傾向でもあり (Roever, 2022)、国内に限定した本結果においてもその実態の一端を示しているとも言えよう。

回答者の語用指導についての意識とその実践

本節では、回答者の語用指導に関する意識とその実践について解明する。全回答者118名のうち、「語用論的スキルの向上を意識した指導をしているか、またはしたことがあるか」という問いに対して、60名(50.8%)が「ある」と答え、58名(49.2%)が「ない」と答えている。前節の語用論分野の専門用語の知識の度合いに関しては、一般的にそれほど高いとは言えない結果となったが、指導経験があると答えた回答者は半数以上に及ぶ。さらに、図3は、指導経験があると回答した60名の出身国を示している。日本人の教師も、英語圏およびその他の国の出身者も、いずれも30名となった。本調査の全回答者118名のうち71名が日本出身であり、47名が英語圏およびその他の国の出身である。よって、海外出身者の教師の約6割が語用指導の経験があると回答しており、日本人の教師の割合より高い結果となった。

図3 語用指導の経験ありと回答した60名の背景情報とその内訳



さらに、前述の質問に加えて、表2に示した各質問項目について後述のリカート尺度(英語のみで提示)で該当するものを選んでもらい、語用指導に関する意識についても調査した。表3は、以下の語用指導に関する質問項目(日英併記で提示)の回答数の分布とその割合を示している。

1. Absolutely no!
2. No!
3. Neither Yes nor No.
4. Yes.

5. Absolutely yes!

表2 語用指導に関する質問項目

質問のテーマ	質問事項
実施状況	語用論的スキルの指導を自分の授業によく取り入れている。I often incorporate language activities with the purpose of teaching pragmatic skills.
関心	語用論的スキルの指導について関心がある。I am interested in teaching pragmatic skills.
知識	語用論的スキルの指導について良く知っている。I am knowledgeable in teaching pragmatic skills.
偶発的学習	語用論的スキルは他の授業活動を通して自然に身につくことができると思う。Pragmatic skills can be acquired incidentally through other language activities.
意思	自分の授業に、語用論的スキルの向上を目指す内容を取り入れたい。I want to include language activities that facilitate students' pragmatic skills.
実施の容易さ	自分の授業に、語用論的スキルの向上を目指す内容を容易に取り入れることができる。It is easy to implement instruction that improves students' pragmatic skills.

表3 語用指導に関する質問項目に関する回答数とその分布

質問のテーマ	尺度1	尺度2	尺度3	尺度4	尺度5
実施状況	14 (11.9%)	29 (24.6%)	34 (28.8%)	36 (30.5%)	5 (4.2%)
関心	0 (0%)	5 (4.2%)	15 (12.7%)	56 (47.5%)	42 (35.6%)
知識	5 (4.2%)	27 (22.9%)	39 (33.1%)	37 (31.4%)	10 (8.5%)
偶発的学習	6 (5.1%)	30 (25.4%)	44 (37.3%)	29 (24.6%)	9 (7.6%)
意思	2 (1.7%)	7 (5.9%)	20 (16.9%)	58 (49.2%)	31 (26.3%)
実施の容易さ	1 (0.8%)	20 (16.9%)	65 (55.1%)	24 (20.3%)	8 (6.8%)

表3にあるように、語用指導の「実施状況」の質問において、「語用論的スキルの指導を自分の授業に良く取り入れている」(尺度4および5)の回答者数は41名で、全体の34.7%を占める。「どちらでもない」(尺度3)の回答者数は34名、「取り入れていな

い」(尺度1および2)の回答者数は43名であった。

そして、「関心」(語用指導に関心があるか)、「知識」(語用指導の知識があるか)、「偶発的学習」(語用論的能力は自然に身につくか)、「意思」(語用指導を取り入れる意思はあるか)、そして「実施の容易さ」(語用指導を容易に取り入れることができるか)の変数が、語用指導の「実施状況」にどう影響があるかについて、重回帰分析を行ったところ、表4および表5の結果が得られた。

表4 相関行列表

	実施状況	関心	知識	偶発的学習	意思	実施の容易さ
実施状況	—	.45***	.66***	.24*	.54***	.60***
関心		—	.57***	.12	.68***	.36***
知識			—	.18	.54***	.41***
偶発的学習				—	.26*	.20
意思					—	.41***
実施の容易さ						—

注) * $p < .01$, ** $p < .001$, *** $p < .0001$

表5 語用指導の「実施状況」を目的変数とした重回帰分析の結果

	B (偏回帰係数)	SEB (標準誤差)	β (標準偏回帰係数)
関心	-0.70	.12	-0.05
知識	.47	.08	.44***
偶発的学習	.06	.07	.06
意思	.21	.11	.18*
実施の容易さ	.47	.09	.35***

注) $R^2 = .571$ * $p < .01$, *** $p < .0001$

すべての予測変数のVIFは10未満である。

表5の注に記した R^2 (自由度調整済み決定係数)によると、「関心」、「知識」、「偶発的学習」、「意思」および「実施の容易さ」の予測変数は、目的変数である「実施状況」の57.1%を説明する。上記の結果より、教師の語用指導をしたいという「意思」(標準偏回帰係数は.18)よりも、語用指導の「知識」(係数は.44)と「実施の容易さ」(係数は.35)の方が、語用指導の「実施状況」に有意に影響を与えていると言える。一方で、回答者が語用指導に「関心」を持っているか(係数が-0.05)、そして語用論的能力が「偶発的学習」によって身につくと考えるかどうか(係数が.06)については、語用指

導の「実施状況」に影響を与えていないことが判明した。つまり、語用指導の知識をもった教師が、授業内容の自由度が高く導入が容易な環境に置かれれば、語用指導を実践していると考えられる。

語用指導の実践例

前述にあるように、語用論的スキルの向上を意識した指導の実践や経験の有無についての質問で、60名(51%)が「ある」と答えている。本調査では、指導経験のあると答えた60名の回答者に、具体的にどんな指導をしたのか自由記述で回答してもらった。

語用指導のアプローチは、主に明示的指導と暗示的指導に分けられる(Roever, 2022)。Culpeper et al. (2018)によると、メタ語用論的な情報を直接的に教えた後、練習および産出を行う明示的な指導は、暗示的指導より効果が高い。一方、暗示的な指導も、習得対象となる言語形式に対する気づきを促して、学習者が語用論的ルールを帰納的に捉える認知処理レベルに達することができれば、有効なアプローチとなる。

60名の回答者による語用指導の自由記述を一つ一つ読み、明示的指導群、暗示的指導群、いずれにも特定できないその他の3つに分類した。結果、明示的指導群は13名、暗示的指導群は9名、その他の群は38名であった。本節では、明示的指導群および暗示的指導群の回答者による実践例を以下に紹介する。

表6は、メタ語用論的知識を明示的に指導する実践例を示している。本群では、発話行為を含む相互行為能力、ポライトネス、語用言語的能力、非言語コミュニケーション、そして異文化コミュニケーションなど多様なスキルを扱っている。一方、気づきを促す暗示的指導群の実践(表7を参照)は、発話行為に限定されている。なお、表6および表7では、回答として得られた実践例は記述言語の原文で示し、(メタ)語用論的知識に該当するものを下線にて、指導や活動についてはゴシック体で表す。

表6 明示的指導群の実践例

スキル	実践内容
相互行為能力 (発話行為を含む)	<ul style="list-style-type: none"> ・ <u>Formulaic expressions</u> を指導し、リスニングで使用場面を確認し、その後の対話で使ってみるように推奨する。振り返りとして、使えたかどうかを学生が自己省察する。 ・ 良い例と悪い例のビデオを見せて違いを明示をしたり、いくつかの場面設定をした上で、より適切な<u>シークエンスやルーティン</u>の言い回しを教えた。 ・ 英会話やSpeech原稿作成の際に、<u>シチュエーションに合った表現を指導</u>するよう心掛けている。また英会話では、<u>相手の発話に対する反応のためのフレーズ</u>であったりを教えている。 ・ 発話行為や<u>listenership</u>など語用論的局面について明示的に指導し、語用論的(メタ)意識や産出能力の向上に努めている。 ・ 会話の授業では、ポライトネスという言葉は使わないが、<u>スモール・トーク、語彙的あいづち、相手に興味を示す質問、謝罪、感謝、苦情、断り、丁寧度の異なる表現などの練習を重視</u>している。 ・ <u>Scaffolding appropriate uses of language and skills, turn-taking activities, pair/group activities where all members contribute to the success of a task</u>
ポライトネス	<ul style="list-style-type: none"> ・ I've taught <u>formality in email and academic writing, do's and don'ts for business trips, consequences if a student says certain words or makes certain gestures in certain countries</u> ・ <u>ポライトネス(丁寧さ)</u>における日英語の差異について、自身が実際に海外研究者とやり取りしたメールを用いながら説明した。
語用言語的能力	<ul style="list-style-type: none"> ・ 文法指導と統合させながら <u>pragmalinguistic aspects</u> について指導。 ・ 文や単語、発話の意味は、<u>文脈</u>を考慮に入れないと把握できないと強調して説明する。
非言語コミュニケーション	<ul style="list-style-type: none"> ・ Nonverbal Communication - how <u>gestures and body language</u> may communicate different things depending on the cultural context.
異文化コミュニケーション	<ul style="list-style-type: none"> ・ Meta-discussions about <u>inter-cultural communications style and cultural differences</u>. In some classes, using a framework for the discussion that includes culture themes, hidden aspects of Japanese culture and Erin Meyer's Culture Map. I've also found that it is extremely important to model <u>how culture differences affect communication style and perceptions</u> by talking about my own experiences learning Japanese. Students need to know that the challenges they face are not unique to them being Japanese and everybody needs to address these tertiary issues when learning a language to achieve pragmatic competence.

表7 暗示的指導群の実践例

スキル	実践例
発話行為	<ul style="list-style-type: none"> ・ <u>依頼表現</u>など、状況別に英語のネイティブスピーカーと学生の答えを比較して違いを話し合うなどの機会を設けている。 ・ <u>依頼</u>に対して、相手のフェイスを傷つけずに断るための方法についてブレインストームしてもらっています。 ・ 洋画を用いて英語のスピーチアクトがどのように達成されているか、学生と談話分析を行なった。日本語との比較をすることもある。 ・ <u>コンテキスト</u>を示し、そのやりとりや発話が実際には何を表現しているか、を考えさせるアクティビティーをする。例えば A: Mom, phone! B: I'm in the tub! を Mom, you've got a phone call. B. I can't answer now I'm taking a bath. のように具体的にわかる英語に書き換えさせる。同様に日本語の中で「<u>すみません</u>」が具体的に何を表しているのか、書き換えさせる。 ・ 同じ表現でもシチュエーションによって意味や意図が変わってしまうケースを考えたり、何かを依頼するメールを書く際、相手に失礼がないような表現を考えたりするように工夫した。 ・ <u>Speech act instruction</u>. Noticing activities from authentic Pro script materials. Promote ethnographic approach to language use on social media. ・ ...in a class based around movies, I found movie clips featuring the <u>speech act of requesting</u> at various levels of <u>politeness</u>. The tasks I designed aimed to get the learners to reflect on the relationship between speakers in the clips and why they made the language choices they did particular (e.g. <u>social distance, power</u>, etc). Then they watched some clips without the sound and created a dialogue with <u>the request language</u> that they thought was appropriate for the scene.

上記の実践例をまとめると、該当する回答者の多くは、語用指導の知識や経験が豊富であるとみられ、語用論の専門用語も多く使用されており、指導に特化したスキルも、発話行為、ポライトネス、非言語を含めた相互行為能力や異文化コミュニケーション能力など多岐にわたる。また、明示的指導や暗示的指導に関わらず、産出や振り返りの活動を通して、対象スキルの習得を定着させることを念頭においた記述もある。そして、両指導群において共通して全体的に以下の印象が得られた。

- ・ 一般的な英語の授業（語用指導を主目的としたシラバスや教科書を使用しない）に取り入れている。
- ・ 指導の必要性を感じて、自分なりに工夫して教材作成を含めた準備・実践をしている。
- ・ 担当する授業の制約に応じて、扱うスキル、費やす時間、指導する方法なども異なる。

考察とまとめ

本調査で、「教員になる前や教員になってから、語用指導のトレーニングを受けたことがあるか?」という質問をしたところ、全回答者118名のうち、「ある」と答えた回答者は30名のみであった。なお、語用指導の実践や経験のある60名の回答者群においては、26名がトレーニングを受けた経験があると回答した。全体と比べて比率はやや上がるが、それでもその比率は50%に満たない。よって、指導を実践している教師は、個人で知識を身につけ、経験を積みながら、独自に教案を考案し、教材を自作して教えているのが現状であると考えられる。

なお、自由記述の回答の中に、教室内活動における語用指導の限界についての言及があった。日本の高等教育機関の英語の授業では、学習者の対話の相手となるクラスメートは、文化や社会規範を共有する日本人であることが多く、かつ社会的にもくだけた関係からなる友人とも考えられる。よって、語用言語的能力や社会語用的能力を駆使することが求められる目上の人への依頼や断りなど、社会的かつ文化的な文脈に応じた語用指導を目的としたロールプレイが、学習者にとっては必ずしも現実に即しているとは限らない。就職活動における面接場面など学生の将来に役立つような社会的な場面の設定が不可欠となる。また、特定のスキルの習得を到達目標に掲げる全学共通シラバスのもとに授業を展開する教育機関も多く、教師が担当する授業にて語用指導を取り入れる時間的余裕がない、シラバスに記載されていない要素を取り入れることが認められていないなど、授業運営における制限も大きな課題である。さらに、実際の社会で語用論的に適切に行動できるようになるには、長期間にわたる様々な活動の積み重ねが必須であり、日本の高等教育機関での限られた教室内活動での導入だけでは、習得の効果が低い。なお、発話が語用論的に適切かどうかという観点は、文脈や場面に左右されるだけでなく、同じ言語や文化の規範を共有する人々の間でさえ判断が異なり得ることも、語用論的能力に特化した指導や適正な評価の導入が難しくなっている要因となっているとも考えられる。

本調査では、「教員向けの語用指導についてのワークショップや研究会などがあれば参加したいか?」という質問に、全回答者の72.8%に及ぶ86名が「はい」と答えている。また表3にあるように、語用論的スキルは他の授業活動を通して自然に身に付けることができると答えた「偶発的学習」に肯定的な回答は、38名と全体の32.2%に及んだが、とはいえ、語用指導に「関心」や「意思」がある教師の割合は、全体の80%前後に及ぶ。表5の重回帰分析の結果では、教師の語用指導に対する「関心」や導入したいという「意思」の度合いは、実際の「実施状況」には関連がないと予測されている。本調査で明らかになったように、語用論の知識があり語用指導の必要性を認識し、制約のある教育環境下で指導を実施する教師の個人の努力に頼るのではなく、教師たちが指導の経験や課題点を共有する、意見交換をする、未経験の教員向けのワークショップを開催するなどの機会や場が必要とされていると言えよう。語用指導の体系的なカリキュラムや教案、教材の必要性を単に唱えるだけではなく、まずは、日本の高等教育機関において語用指導の有用性や実現の可能性についての議論が必要であ

ることが本調査より示唆された。

謝辞

本報告は、2022年度JACET（大学英語教育学会）SLA研究会が実施したアンケート調査結果をまとめたものです。研究会の会員および本調査にご協力してくださった方に感謝申し上げます。なお、本報告に先んじて、本調査結果は以下の学会で発表しています。

- (1) 2022年度第5回JAAL in JACET（日本応用言語学会）学術交流集会（立命館大学大阪いばらきキャンパスにて実施）にて、JACET SLA研究会としてポスター発表を行う。（タイトル：L2 Pragmatics: Towards Better Educational Practices in EFL）（発表者：Aika Miura, Mutsumi Kawakami, Takako Inada, & Rika Aoki）
- (2) 2023年度大学英語教育学会（JACET）第62回国際大会（明治大学にて実施）にて、シンポジウム（円滑な会話のための英語運用能力の育成—語用に焦点を当てた指導の実践—）（大谷麻美・岩田祐子・三浦愛香・瀧澤典子・大須賀直子）の一部にて単独発表を行う。（タイトル：日本の高等教育機関の英語教員に対して行った語用指導の実態調査報告）

本研究はJSPS科研費JP19K00891の助成を受けたものです。

参考文献

- Culpeper, J., Mackey, A., & Taguchi, N. (2018). *Second language pragmatics: From theory to research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315692388>
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315835976>
- Leech, G. (2014). *The pragmatics of politeness*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195341386.001.0001>
- Roever, C. (2022). *Teaching and testing second language pragmatics and interaction: A practical guide*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429260766>
- Taguchi, N. (Ed.). (2019). *The Routledge handbook of second language acquisition and pragmatics*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351164085>