

プラグマティクスはどこへ消えた？

ー外国語教育の語用論的側面に関する論考と現実ー

嶋津百代(関西大学) アンドリュー・バーク(関西大学)

1. はじめに

言語コミュニケーションの様々な側面に焦点をあてた語用論研究は、ある社会文化の規範や価値観に基づく言語使用を明らかにしてきた(カルペパー・ホー, 2020)。また、このような語用論研究は言語教育に応用され、第二言語／外国語学習者の語用論的能力に関する研究の発展にも貢献してきた。例えば、中間言語語用論や異文化間語用論などをはじめとした理論的発展とともに、学習者の言語使用の語用論的特徴や、学習者の語用論的能力の発達については、多くの先行研究で検討されている(House and Kádár, 2021; 清水, 2009)。

しかし昨今は、第二言語／外国語教育における語用論的側面の指導によって、その社会文化的規範や価値観に基づくステレオタイプを助長することになるという指摘や、目標言語の母語話者の言語使用を正統なものとして捉え、学習者を母語話者のように振るまわせることになるという批判も見られる(スペンサー＝オーティアー, 2004)。このような潮流にあって、外国語教師は教育実践において目標言語の語用論的側面をどの程度、どのように扱っているのだろうか。また、外国語教師は学習者の語用論的能力についてどのような見解を持っているのだろうか。

言語教育における語用論的側面や学習者の語用論的能力に関する教師側の認識についてはほとんど議論されてこなかった(石原・コーエン, 2015)こともあり、本発表は、日本の大学の教養外国語としての英語担当教員、および外国人留学生対象の日本語担当教員を対象に行ったインタビューの内容を取り上げる。そして、教育実践における語用論的側面に関する教員らの認識に注目し、そこから、現実の外国語教育における語用論的知識や語用論的能力について検討する。

2. 外国語教育における語用論・語用論的能力とは

カルペパー・ホー(2020)によれば、「語用論」には、「指示、ダイクシス、前提、言語行為、推意、推論」(p. 8)などを対象とする狭義的な視点で捉えた語用論と、「人々が言語、あるいは他の何か(例えば、身振り)を使って、社会的文脈の中で行っていること」(p. 8)を含めた広義的な視点から捉えた語用論がある。本研究では、後者の広義に捉える「語用論」を研究の射程に置いている。それに伴い、「語用論的能力」を「社会的文脈に基づいて適切な言語使用を判断する能力」と定義する。

また、石原・コーエン(2015)は、語用論的能力を持つことは「少なくとも部分的には、文化的リテラシーを持つことと似ている」(p. 1)と指摘しており、McConachy(2018)も「言語使用は文化的行動の一種であり、社会集団内および社会集団間で、社会世界の構造、意味、価値を交渉しようとする行動であり、相互行為の参加者間の試みから生じた結果である」(p. 6)と捉えていることから、本研究の語用論的能力の定義づけには、文化的側面も取り入れる。

さらに、McConachy(2018)が提唱する「学習者の能力育成モデル(Model for Improving Learner Competence)」では、(1)言語使用における多様な規範、前提、価値観を認識する、(2)語用論的能力を向上させるための振り返りと分析的な授業活動を取り入れる、(3)語用論的能力と異文化間能力の関連性を検討する、などが強調されている。本研究では、インタビュー調査および分析・考察において、これらの点にも留意する。

以上の先行研究を踏まえ、本研究の研究設問は、(1)実際の教育現場において、学習者の語用論的能力はどの程度重要であると認識されているのだろうか、(2)学習者の語用論的能力を向上させるために、具体的に何が教えられているか(また、どのように教えられているか)、あるいは教えられていないか、(3)もし教えられているのであれば、語用論は授業内容とどの程度結びついているか、とした。

3. 研究方法：インタビュー調査

インタビューに協力してくれた英語担当教員は英語母語話者3名(ET1-3)、日本語担当教員は日本語母語話者3名(JT1-3)である。インタビュー協力者は全員、関西圏の某大学の専任教員で、これまで10年以上の教授歴がある。インタビューは

協力者の母語である英語、または日本語で行われ、Zoom を用いてオンラインで実施し、録画した。録画の音声は文字化して、分析・考察のために用いた。

インタビューでは主に、(1) 語用論について具体的にどのように捉えているか、(2) 外国語学習者は目標言語の語用論的側面を学ぶことが必要だと思うか、(3) 外国語学習者は授業内で目標言語の語用論的側面について指導されるべきだと思うか、(4) 担当授業に語用論的な内容を取り入れているかー「はい」の場合は、(a) どのような内容を扱っているか、(b) 特に効果的だった例は何か、(c) うまくいかなかった例は何か、「いいえ」の場合は、(a) 語用論的な内容を扱わない理由は何か、(b) 今後、授業で目標言語の語用論的側面を扱う予定があるか、(c) 扱う場合はどのような内容を取り入れるか、そして、それぞれそのように考える理由も尋ねた。

本研究で実施したインタビューは、上記の質問のように、構成的には半構造化インタビューを用いているが、理論的には、Holstein & Gubrium(1995) が提唱しているアクティブ・インタビューを採用した。アクティブ・インタビューの目的は、インタビュアーとインタビューイの相互行為が、インタビューイの経験を共同で形成し、意味づけるというものである。こうした社会構成主義的・参加者間の協調的な枠組みに基づき、各インタビューには本発表者である研究者 2 名がともに参加して、協力者 1 名とやり取りを展開した。このようなインタビューを実施することで、外国語教育における語用論の捉え方や位置づけについて、インタビュー協力者と研究者双方の意識を高めることも、本研究の目的の 1 つであった。

4. 外国語担当教員に対するインタビュー内容の抜粋

4.1 日本語担当教員による「語用論」や「語用論的能力」の捉え方

インタビュー内容を検討した結果、英語担当教員と日本語担当教員ともに、外国語教育における語用論的側面の指導に関して一定の認識を持っていたが、それが各自の授業デザインに組み込まれていないことが明らかになった。しかし、日本語担当教員の場合は、教員間で認識している語用論的知識の範囲に相違があることが判明し、その結果、インタビュー協力者と研究者の間で、インタビュー中に語用論的知識の共有と擦り合わせが行われた。程度の差はあれ、日本語担当教員は授業の中で学習者に語用論に関する知識や事象を紹介しているものの、教員自身がそれらの語用論的知識を十分に認識していないことも示唆された。

まず、日本語担当教員とのインタビューから、いくつか注目すべき内容の概要を示す。日本語担当教員は全員、インタビューの冒頭で、語用論の捉え方の確認が必要であった。また、日本語の語用論的側面に関する指導についても、インタビューで何に言及するべきかという擦り合わせも行われた。

狭義の語用論的知識

例えば、JT1 は「語用論」の意味について、先述の狭義な視点から捉えた語用論によくあるように、暗示的な依頼の発話行為の例を挙げていた。エアコンが効いた部屋にいる人が一緒にいる相手に「ちょっと寒いね」と伝えたとする。そして、相手がエアコンの温度を上げたとすれば、それは語用論的な意味を相手を読み取ってくれたということになる。JT1 は、このような話を授業内ですることもあるという。インタビューで、研究者とのやり取りが進むと、JT1 は「なんかちょっと、今やり取りをしていて、その語用論っていうものの、その範囲がどうもなんか、私が普段考えている範囲よりも広い感じがして」と述べ、語用論の捉え方のずれに気づいたことを語っている。

日常生活への語用論的知識の文脈化

一方、JT2 は、「語用論」という用語から日常生活の文脈に応じた日本語の使用を指導することを連想して、「敬語の使い方」を例に挙げた。インタビューでは、日常生活における言語使用が他者との関係に影響を与える可能性があることを、学習者が認識する重要性が指摘されていた。「敬語の使い方」の導入は、そもそも語用論的側面として授業で取り上げられていたわけではないが、インタビューの過程で浮き彫りになったものであった。この JT2 の指摘は、授業における学習項目が語用論的知識としていかに日常生活の文脈と関連づけられるかを示唆してくれている。

語用論に関する実践的知識の提供

また、長年海外に在住していた JT3 は、日本に帰国後、日本社会で文化的に適切でないと考えられる言動を行ったがゆえに、先輩からよく注意されたという経験がある。授業で、このような自分の経験に言及することはあるが、学習者にどのように振るまうべきかを指導することはないという。むしろ、自分の過去の経験を学習者に話すことを通して、どのような話し方をすれば、他者から否定的な評価を受ける可能性があるかを伝えていることにしている。つまり、JT3 は経験に基づく実践的な語用論的知識を、エピソードの形で学習者に提供しているということになる。

4.2 英語担当教員が意識している「語用論」的側面

4.1 で説明した日本語担当教員のインタビュー内容と比較すると、英語担当教員は、外国語教育における語用論や語用論

的能力の定義を理解しているように窺えた。ある言語使用が他の言語使用より語用論的に適切であったり適切でなかったりする理由を、授業で学習者に説明しているという言及があったからである。以下、英語担当教員とのインタビュー内容からいくつか具体例を抜粋する。

教科書に見られる(あるいは、見られない)語用論的側面

英語担当教員は、外国語教育における語用論的側面を、担当する授業との関連で取り上げ、説明することに全く問題がないように見受けられた。つまり、英語担当教員とは、日本語担当教員とのインタビューで生じた「語用論や語用論的能力の捉え方の擦り合わせ」を行う必要がなかった。以下、ET2 とのインタビューからの抜粋を例として挙げるが、どの英語担当教員も、必要があれば授業で学習者に語用論的側面に関する補足説明を行っていることを述べていた。

Like, you know the classic pragmatic oh it's cold means open the window [laughs] you know that kinda thing like I think the teaching of pragmatics - rather than focus specifically on teaching pragmatics when it COMES UP ah organically in the text THEN if it's like impeding comprehension or if it's clear that students don't really understand it then I think that's a good opportunity that I would take to teach it I think that's probably 90% of the cases I teach it I don't think I'd go out of my way to find examples of pragmatics to teach I think if it comes up in the TEXT.

例えば、「寒いですね」「窓を開けてください」というような、語用論の定番の表現(笑) 語用論を教えるかについては、語用論の授業を特に設けるのではなく、テキストの中で自然に語用論を教えるという方法を採用しています。理解の妨げになる場合や、学生が本当に理解していないことが明らかな場合には、それを教える良い機会だと思っています。おそらく私が教えるときの90%は、これに該当するでしょう。わざわざ語用論の例を見つけて教えることはしないと思います。テキストの中で出てきたら教えると思います。

コミュニティにおける慣習の暗示的学習

ET1 は、さらに踏み込んだ見解を述べており、学生の英語習熟度や留学を含む過去の経験によって語用論的能力が異なる可能性を指摘している。例えば、海外留学中の学生は、語用論的知識を明示的に獲得するというよりも、コミュニティの慣習を暗示的に学習するものだと考えている。

I think, yeah, it's interesting also to think about their linguistic, and to a certain extent pragmatic, maturity, because they're obviously that caused- they're third years, they've spent a year abroad. I think they really, that, that, somehow implicitly teaches them pragmatics, doesn't it? I mean I don't they have a- a force on explicit- it's pragmatic- while they're over there, but I think they just learn don't they- the- the conventions that of a- of a speech community,

彼らの言語の、ある程度、語用論な成熟度について考えるのも興味深いと思います。彼らは明らかに、彼らは3年生で、(以前)1年間海外で過ごしましたよね。教師は、語用論を暗に教えているようなところがあると思います。つまり、学生が向こうにいる間は、明示的なものではなく、語用論的なものを学ぶというよりも、スピーチ・コミュニティの慣習を学んでいるのだと思います。

目標言語話者としてのあり方

また、ET3 は英語話者としての「聞き手」のあり方や、文脈に合った質問の仕方など、語用論に関連する内容を具体的に説明している。

I actually explained to them the different categories of listening. So like showing understanding is different from acknowledging a point or continuing the conversation or um basically sort of explaining more about how to be an appropriate listener in English. Not just speaking, but how to be an appropriate listener in English based on my own reason, because there wasn't much on there. It was kind of like, I think it was interjections or something, how to ask- how to ask a question or something and- and how to appropriately do that and... Obviously Japanese do *aizuchi* more? English speakers do it less and how we understand that it's being more intrusive if you're doing it more, but in Japanese it's more encouraging, so be careful about L2 or sorry L1 transfer to L2. All that kind of thing.

実際、リスニングにはさまざまな種類があることを説明しました。理解を示すことと、相手の意見を認めること、会話を続けることは違います。基本的に、英語で適切な聞き手になる方法について説明しました。ただ話すだけでなく、自分なりの理由に基づいて、英語で適切な聞き手になるにはどうしたらいいか、ということです。あまり参考になるものがないので、ちょっとしたあいづちや質問の仕方、適切な質問の仕方、そういう類のものです。(略) 明らかに日本人の方があいづちが多いですね? 英語話者はあまりやらないし、あいづちが多ければ多いほど差しがましくなると

理解しています。でも、日本語ではあいづちすることが促されますよね。なので、第一言語から第二言語への転移は注意が必要です。このようなこと、すべてです。

5. 考察：日本語担当教員と英語担当教員のインタビュー内容に見られた相違

ここでは、日本語担当教員と英語担当教員に対するインタビュー内容に見られた違いについて触れておきたい。留学生対象の日本語担当教員は、日本の大学という文脈で支配的な言語である「日本語」を教える立場にある。日本語担当教員は、日本語に関する語用論的知識を学習者に提供することについては、日本語の語用論的規範に学習者を強制的に迎合させることのないように、特に注意を払うべきであると考え。一方、英語担当教員は、国際語としてのパワーを持つ「英語」を教えているのであるが、日本語担当教員とは異なり、日本の大学で外国語として英語を教える環境にいる。その結果、英語担当教員は、自身が育った環境とは異なる文化の中に在るため、外国語教育における語用論的側面に対して、日本語担当教員よりも敏感であると捉えることができよう。しかし、英語担当教員は英語母語話者であり、英語話者の代表者と捉えられることも多々あつて、英語の語用論的側面を授業でどう扱うかについては、偏った知識の押しつけにならないよう留意するべきであることも指摘しておきたい。

6. おわりに

最後に本発表では、学習者の語用論的能力を向上させることを目的とした指導の可能性と課題を検討しておきたい。学習者の語用論的能力の育成にあたって、(1)外国語教師は、語用論が射程に置く範囲をより明確に理解する必要がある、(2)外国語教師は、語用論的知識により敏感になる必要があることを挙げておく。

さらに言えば、石原・コーエン(2015)が「実証研究を取り入れた語用論的指導を、語学教員が自身を持って体系的に進めていくためには、語用論的指導に特化した教員養成が必要なのではないだろうか」(p. v)と指摘しているように、教員養成への応用も今後の課題とする。

謝辞 本発表の内容の一部は、JSPS 科学研究費(基盤研究(B):研究代表者 Todd J. Allen) “Exploring Sociopragmatic Activities in Small Hospitality Establishments in Japan” (課題番号 24K00076) の助成によるものである。

参考文献

- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1995). *The active interview*. Sage.
- House, J. & Kádár, Dániel, Z. (2021). *Cross-cultural pragmatics*. Cambridge University Press.
- 石原紀子・アンドリュー・コーエン (編) (2015). 多文化理解の語学教育—語用論的指導への招待 研究社
- カルペパー, ジョナサン・ホー, マイケル (2020). 椎名美智 (監訳) 加藤重宏・滝浦真人・東泉裕子 (訳) 新しい語用論の世界—英語からのアプローチ 研究社
- McConachy, T. (2018). *Developing intercultural perspectives on language use: Exploring pragmatics and culture in foreign language learning*. Multilingual Matters.
- 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
- スペンサー＝オーティエ, ヘレン (2004). 浅羽亮一 (監修) 『異文化理解の語用論: 理論と実践』研究社
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4, 91-112.
- Vasquez, C., & Sharpless, D. (2009). The role of pragmatics in the master's TESOL curriculum: Findings from the nationwide survey. *TESOL Quarterly*, 43, 5-28.