

英語の試験における語用論的能力を問う問題の出題傾向調査とその指導

—発話行為の指導—

東京都／上智大学短期大学部 非常勤講師 深澤 英美

申請時：東京都／上智大学大学院在籍

概要

本研究は大学入試センター試験、実用英語技能検定、Test of English for International Communication (TOEIC) に出題された問題の中から、正解するために語用論的な知識が必要となると考えられる問題を取り上げ、どのような発話行為が出題されているのかを分析した。また、それをもとにTOEICに関する語用論の内容を学生に指導し、効果を検証した。その結果、上記の英語の試験には語用論的な知識が必要な問題が出題されており、特に依頼や提案などの発話行為が出題されていた。それをもとにTOEICについての語用論的内容の指導を行った結果、TOEIC新公式問題集のリスニング問題の正解数には貢献しなかったが、指導後には指導前には使えなかった新しい依頼の表現を使えるようになった学生もいた。また、授業中に学生同士のグループワークや教員からのフィードバックをすることによって、学生に語用論的な気づきが生まれている可能性が示唆された。

1 はじめに

第2言語習得の研究分野では、語用論的能力は言語能力の一部として考えられている (Bachman, 1990; Bachman & Palmer, 1996; Canale & Swain, 1980)。本研究で言う語用論的能力とは、社会的な要素を考慮して言語を使うことができる能力のことを指す。いくら文法の知識があっても、場面や目的に応じて言語を使うこと、つまり語用論的能力の知識がなければ、コミュニケーションを円滑に進めることができない。例えば、誰に何を依頼するのかに

よって使う表現は変わってくるが、それを間違えば、相手に大変失礼になることがある。このような知識は、日本語であれば大人は身につけているものであるが、外国語になると習得するのが難しい。その理由の1つに、このような語用論的な知識はこれまでの英語教育ではあまり明示的に指導されていなかったことが考えられる。

しかし、日本での英語教育においても、学習指導要領で語用論的能力を含めたコミュニケーション能力の発達を目標にしている。例えば、外国語教育の目標にはオーラルコミュニケーションの言語活動として「場面や目的に応じて適切に」という表現が使われている。このように、語用論的能力について授業で教えることが記載されている。しかしながら、出版され広く使われていたオーラルコミュニケーション1の教科書17冊を分析した結果、多くの教科書で発話行為を学習目標としている一方、扱う発話行為の偏り、場面に応じた使い分けをするためには少なすぎる表現形式の数、教科書に載っている表現と練習問題で出題される問題の不一致、といった問題点が見受けられた (Shimizu, Fukasawa, & Yonekura, 2007, 2008)。

また、日本で実施されている英語の言語能力を測るテストにおける語用論的能力について考えてみると、問題の中には、場面や相手に応じて適切な表現を選択するための語用論的な知識が必要であることも考えられる。語用論的能力を測定するテストはまだまだ発展途上にあり、TOEFL iBTにも語用論的能力が考慮されていないとされている (Roever, 2011)。そこで、日本で広く用いられているテストにおいても、語用論的能力を問う問題が扱われているのかど

うかを調べる必要があると考えられる。

そこで、本研究の目的を次のように設定した。

- (1) 英語の試験（大学入試センター試験（以下センター試験と略称）、実用英語技能検定試験、TOEIC）に出題されている問題の中から、語用論的能力の知識が必要となると考えられる問題を取り上げ、どのような問題が出題されているのかを分析すること。
- (2) 出題傾向を分析した結果をもとに、学生が正解を導き出すために必要と考えられる語用論的知識を学生に指導する計画を立てること。
- (3) 学生に指導し、語用論的能力指導の効果を明らかにすること。

このように、テストの対策における学習者に必要な知識の1つとして、語用論的知識に注目している点が他の研究と異なる点である。さらに、授業での指導方法を考え指導の効果を明らかにすることで、実践的な研究であることが特色である。本研究では発話行為（speech act）に関する問題に注目する。

2 先行研究

2.1 発話行為理論

発話行為理論とは、Austin (1962) によって提唱されたもので、「何かを言うことは何かの行為をすることである (to say something is to do something) (p.12)」という考え方である。発話行為には依頼・提案・謝罪・ほめ・招待・不平などがある。発話することが何らかの行為を行っているということは、身近な例からもわかる。例えば、A と B が会話をしているときに、A が Can you turn on the air conditioner? と言うと、A はこの発話によって B に依頼をしていることになる。もしくは、A が It's hot in this room. と言ったので、B は窓を開けたとする。この例では、A の発話は、ただ状況を述べたのではなく、B に窓を開けてもらうという依頼をしている可能性も考えられる。このように、間接的に発話行為を行うこともできる (Searle, 1979)。

このような間接的な発話行為は、慣用的な用法を習得する必要があるため、学習者にとって習得が難しいと考えられる (清水, 2009)。

2.2 語用論的知識の指導についての先行研究

語用論的知識の指導について、先行研究では「メタ語用論的情報の明示的提示」、「コミュニケーションな運用練習によるアウトプット」、「フィードバックによる否定証拠の提供」を組み合わせた指導法が有効とされている (清水, 2009)。つまり、語用論的内容の指導を受け、会話者間の関係や発話行為の負担の大きさなどの状況にふさわしいアウトプットをする練習をし、さらにそれに対して間違っているところを訂正するフィードバックを与えることが、語用論的知識の習得に重要となってくるということである。

まず「メタ語用論的情報の明示的提示」についてその有効性を示した研究はこれまでも発表されているが (House, 1996; Koike & Pearson, 2005; Martinez-Flor & Fukuya, 2005; Rose & Ng, 2001; Tateyama, 2001 など)、依頼の指導については Soler (2005) がある。これは依頼の指導の効果を検証した研究である。明示的指導のグループと暗示的指導のグループとコントロールグループを設け、それぞれの効果を見たところ、明示的・暗示的どちらのグループも事前事後テスト間で差があったが、コントロールグループにはなかった。また、明示的指導グループと暗示的指導グループの間に差はなかった。しかし産出タスクにおいては明示的指導が効果的だった。

またロールプレイを指導に用いた Bardovi-Harlig and Griffin (2005) は学生にペアでロールプレイをしてもらい、もともとの内容をどう直したのかを質的研究によって示した。その結果、修正する際に何を修正すればいいのかが理解しているものの、どのように変えたらいいのかが理解するのは難しいということがわかった。文法的であるけれども不適切な形式を認識するのは学習者にとって難しいのである。他の指導法としては別のグループが発表するシナリオと方法を比較するのも学習になるだろうとした。

次に、「コミュニケーションな運用練習によるアウトプット」、「フィードバックによる否定証拠の提供」については、その重要性が指摘されている (House, 1996; Yoshimi, 2001 など)。具体的な指導方法について調べた Takimoto (2006) による研究では、① 構造化されたインプット指導 (a structured input instruction) のみのグループ、② 構造化されたイン

プット指導とフィードバックを組み合わせたグループ、③ 統制群の3者間で比較したところ、①と②のどちらのグループも談話完成タスク、ロールプレイ、リスニング判断テスト、容認度判断テストで統制群よりも良い成績を残した。グループ①と②の間に有意差はなかったものの、すべてのテストにおいてグループ②の方が高得点だったことから、フィードバックの影響の可能性を示唆した。

そこで、本研究では① ハンドアウトなどを使用して、語用論的情報を整理して提示する、② グループワークを通じた練習・発表を行う、③ フィードバックをして、間違っているところを訂正する、の3点を考慮して指導計画を立てた。

3 データ収集と指導内容

本研究は2つの段階から成る。(1)過去の英語能力試験の分析をすることと、(2)語用論的内容の指導の効果を測ることである。

3.1 過去の英語能力試験の分析

過去3年間のセンター試験、TOEIC、実用英語技能検定(準1級・1級)で出題された問題の中から、正解するために語用論的知識が必要と考えられる問題を取り上げ、問題の種類を分析した。ここでは、語用論的知識を発話行為に限定して集計した。TOEICは過去に出題された問題が公開されていないため、最新の公式問題集3冊分(Vol.3~Vol.5)を集計した。

分析方法はそれぞれのテストにおけるリスニングテストを対象とし、筆者が各リスニング問題に目を通し、発話行為の能力に関する内容が出題されていると判断される問題にチェックをした。その後チェックをした問題がどの発話行為(依頼、招待など)を扱っているかを判断した。最終的に、それぞれの発話行為を扱っている問題の数を集計した。

3.2 語用論的能力の指導

試験問題の分析の結果をもとに、語用論的能力の指導を行った。今回は参加者全員に今後も受験する機会があるため、TOEICの指導に限定した。事前と事後のTOEIC公式問題集の正解数の結果と語用論的能力に関するタスク、さらに授業中のグループワークの様子から、指導の効果を測った。

3.2.1 参加者

本研究に参加したのは短期大学2年生17名(全員女性)のうち、事前事後テストのどちらかを受験しなかった5名を除く12名で、全員が英語の必修科目の受講生である。

3.2.2 データ収集の流れ

データ収集は、事前テスト・授業・事後テストで行った。



▶ 図1：データ収集の流れ

まず事前テストとしてTOEIC新公式問題集(Vol.4, 第1回)のリスニングパートを実施した。また、記述式の談話完成タスク(Discourse Completion Task, 以下DCT)を行った。その後、語用論的内容の授業を行い、最後に事後テストとして同じテストを実施した。

各パートで収集したデータは次のとおりである(表1)。① 授業を受けた学生のTOEIC新公式問題集リスニングセクションの結果、② DCTの結果、③ グループワークで作成したロールプレイの SCRIPT とフィードバックの記録、④ グループワーク中に学生が話し合った内容の録音、⑤ 学生が記述した授業後の感想(4回分)である。④の内容は書き起こして分析に使用した。

DCTは筆者が先行研究や教材(Yoshida, Kamiya, Kondo, & Tokiwa, 2000)をもとに作成し、参加者と

■ 表1：収集したデータ

	事前テスト	語用論的内容の指導	事後テスト
データ	① TOEIC新公式問題集リスニングセクションの結果 ② DCT	③ ロールプレイでのSCRIPT ④ グループワークの際のディスカッション ⑤ 感想	① TOEIC新公式問題集リスニングセクションの結果 ② DCT

同年代の学生にパイロットテストを行った。得られたフィードバックから改良したものを本研究で使用した。学生は状況が与えられ、状況や相手によって適切だと考える表現を書かせた。依頼・提案などの発話行為を書かせる問題は全13問で、そのうち依頼のタスク例として次のような問題を出題した。

あなたは大学生です。就職のために推薦状 (a letter of recommendation) が必要になりました。ランド教授 (Professor Land) に推薦状を書いてもらいたいと思っています。あなたはランド教授に何と言いますか？

この他に、相手が友人である場合や依頼する内容が簡単なものである場合など、相手と状況の組み合わせによって問題を作成した。

授業は次のような計画で進めた。まず発話行為の説明、グループワーク、さらにフィードバックの後で改良したものをクラス内で発表した。また、授業後に感想を書いてもらった。授業は通常の授業の一環として行われたため、参加者は都合により欠席することもあり、全員が5回すべての指導に出席したわけではなかった。授業はすべて筆者が担当した。詳しい指導内容は表2のとおりである。

第1回では発話行為について説明を行い、第2回ではTOEICテスト新公式問題集に出題された問題の中から、依頼や申し出を扱った部分を取り出し、使われている表現からどのような場面なのかを考える練習をした。例えば Can you ~? が使われてい

る場合であればカジュアルな場面であると考えられ、一方で Is it all right if you could ~? が使われている場合であればそれよりはフォーマルな場面であると考えられるといった具合である。

また教材として *Heart to heart: Overcoming barriers in cross-cultural communication* (Macmillan LanguageHouse) を使用した。この教材は英語を外国語として学ぶ日本人向けに、発話行為の学習のために作成されたものである。特に注目すべき点は、英語母語話者・日本語母語話者・日本人英語学習者から収集したデータの結果を載せていることである。それによって発話行為の実現がそれぞれの母語話者や学習者によってどう異なるかを、学習者自身が考えることができるようになっている。それだけでなく、その前後にさまざまなタスクを設けてあり、順を追って発話行為の知識を学び、アウトプットの練習までできるような構成である。このようにして学習した後で、第3回から第5回まではグループワークによってロールプレイの SCRIPT を作成し、フィードバックを受けて修正し、最後に発表をするということを行った。

4 結果と考察

4.1 テスト分析

TOEIC、センター試験、実用英語技能検定の各リスニングテスト問題にはどの発話行為が多く出題されているのかを調べた。

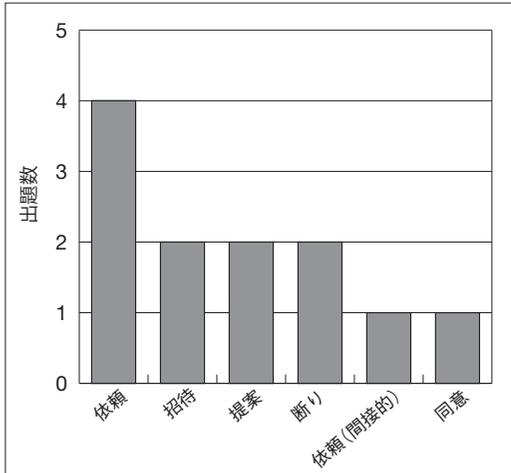
■ 表2：指導内容

指導	概要	指導内容
第1回	事前テスト 発話行為などについて解説	* 英語のミスコミュニケーションについて考える。 * 発話行為とは何かといった概念の解説を行う。
第2回	場面で使われる表現の解説・練習	* 場面や相手によってどのように表現が変わるのか、どの表現を選べばいいのかを例を挙げながら学ぶ。
第3回	発表に向けてグループで練習・フィードバック	* グループで話し合いながら、状況に応じて適切な表現を考える。 * 短い会話のロールプレイをするためのSCRIPTを作成する。 * 教員が各グループを回り、フィードバックを与える。 * それに応じてSCRIPTを書き換える。なぜふさわしい表現ではなかったのかを考える。
第4回	発表	* すべてのグループの発表を見る。 * 気づいたことを話し合う。
第5回	フィードバック 事後テスト	* 前回の発表を受けて、教員からフィードバックを与える。

4.1.1 TOEIC

TOEIC 新公式問題集の中の、リスニングセクションに出題された発話行為を集計した。

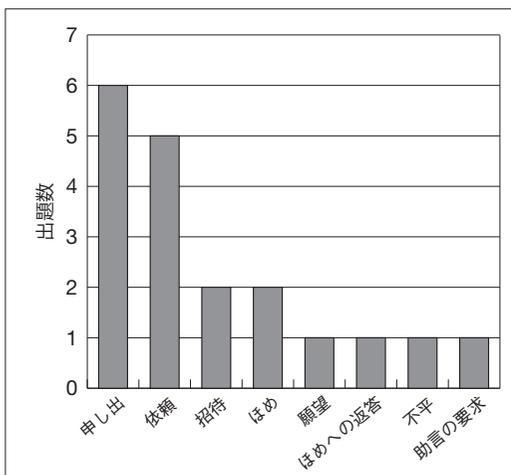
Vol. 3



▶ 図 2 : TOEIC 新公式問題集 (Vol. 3) の発話行為の問題数

Vol. 3には依頼が最も多く、次に招待、提案の発話行為が出題されている。また依頼や提案に対する返答としての断りや間接的な依頼や提案への返答としての同意も出題されていた。

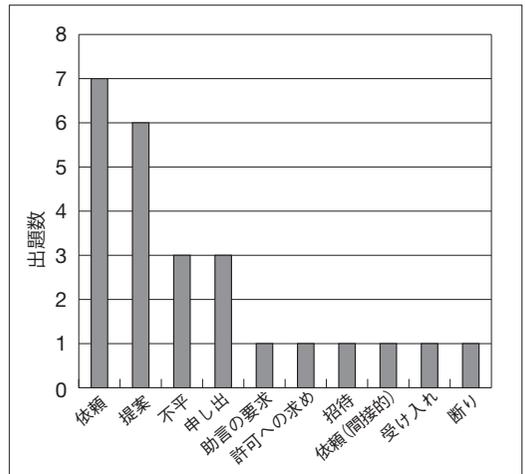
Vol. 4



▶ 図 3 : TOEIC 新公式問題集 (Vol. 4) の発話行為の問題数

Vol. 4では申し出が最も多く、次に依頼が多い。他にも招待、ほめ、願望、ほめへの返答、不平、助言の要求といった発話行為が出題されていた。このことから、前号に比べると発話行為の種類が増えていることがわかる。

Vol. 5



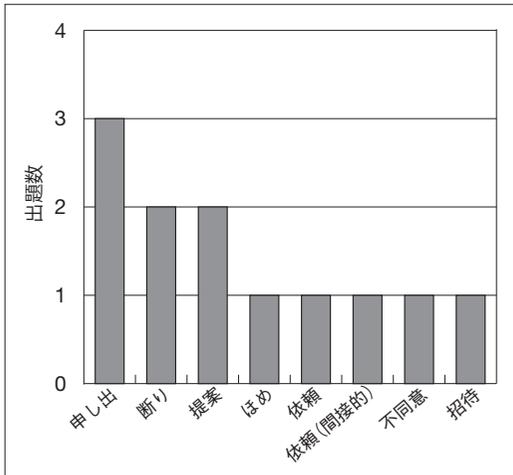
▶ 図 4 : TOEIC 新公式問題集 (Vol. 5) の発話行為の問題数

Vol. 5ではやはり依頼が最も多く、次に提案、不平、申し出が出題されている。他には助言の要求、許可求め、招待、間接的な依頼、依頼への返答としての受け入れ、依頼への返答としての断りが出題されている。前号に比べるとさらに種類が増えていることがわかる。

4.1.2 センター試験

過去3年分(2010年度から2012年度)のセンター試験(英語)のリスニング問題に出題された発話行為の数を集計したところ、図5のような結果となった。

申し出、断り、提案が複数回出題されており、他にもほめ、依頼、間接的な依頼、不同意、招待の発話行為が出題されていた。このように、過去のセンター試験にも発話行為に関する問題が出題されていたことがわかった。しかし、出題数は他のテストと比べると少ない。



▶ 図 5：センター試験の発話行為の問題数

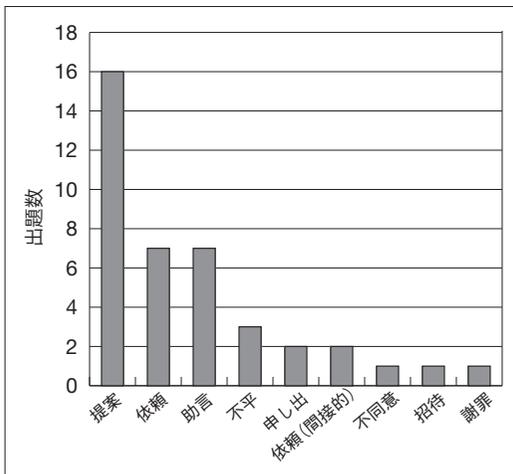
4.1.3 実用英語技能検定(英検)

過去3年間の実用英語技能検定(1級・準1級)のリスニング問題に出題された発話行為の数を集計したところ、図6・7のとおりとなった。

1級の出題傾向は、提案が最も多く、次に依頼、助言、不平、申し出、間接的な依頼、不同意、招待、謝罪の順となった。特に、提案、依頼、助言の出題回数が多い。

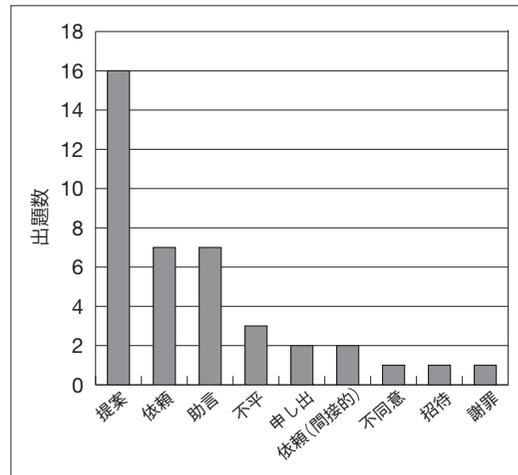
準1級にも、提案が最も多く出題されていた。また、他の発話行為についても、1級と同じ種類が出題されていることがわかった。

1級



▶ 図 6：実用英語技能検定(1級)の発話行為の問題数

準1級



▶ 図 7：実用英語技能検定(準1級)の発話行為の問題数

以上のように、TOEIC、センター試験、実用英語技能検定のリスニング問題を分析したところ、発話行為を扱う問題が出題されていることがわかった。しかし、取り上げられていた発話行為の種類は限られていた。特に、複数回出題される発話行為は依頼と提案が多いということがわかった。そこで、語用論的内容の指導では、依頼と提案の発話行為を中心に指導することにした。

4.2 TOEIC 新公式問題集の正解数の変化

TOEIC 新公式問題集リスニングセクションの正解数は事前テストの平均が69.3、事後テストの平均が65.3と減少していた。これは、リスニングの問題のすべてが語用論的知識を必要とするものではないため、語用論的内容の授業を行ったことがリスニングの問題の正解数の増加には直接的にはつながらなかったと考えられる。また、他にも、指導する期間や内容が十分ではなかった可能性も考えられる。今回はすべての授業を語用論的能力に関する内容にすることはできなかったが、より長期間にわたる指導を行った場合は効果が現れることも考えられる。また、授業で取り上げた内容以外も事前事後テストで出題されていたことも、このような結果の要因と

■ 表 3：TOEIC 新公式問題集の平均正解数の推移

事前テスト	事後テスト	差(事前 - 事後)
69.3	65.3	4

なったと考えられる。

4.3 DCT の変化

次に、語用論的指導の前後での学生のDCTの変化を見ていく。まず、依頼の表現として学習した内容の概要は以下のとおりである。

Type A: Very Polite Request

Could I ask a big favor of you?

If you don't mind, ...

If I could bother you, ...

I was wondering if you / I could ...

Type B: Polite Request

Can I ask you a favor?

If it's (at all) possible, ...

Do you think you / I could ...?

Is it all right if you / I ...?

Type C: Casual Request

Could / Would you ...?

Can / Will you ...?

Please ...

(Yoshida et al, 2000, p.24)

語用論的内容の指導を受ける前の学習者の依頼のDCTは、丁寧な表現が必要な場面であっても多くの学生がPlease～、Would you～?、Could you～?などのカジュアルな依頼の表現を使っていた。相手によって使い分けるときは、CanとCouldなどを使っていた。次に、語用論的内容の指導を受けた後の学習者の依頼のDCTの変化を見てみたところ、以下のような特徴があった。例文中の誤りは学生の原文のままである。

① 学習した3種類の表現が使えていない

丁寧な表現を要する場面であっても、多くの場合は最もカジュアルな依頼の表現 (Type C) のみしか使えていなかった。

② 数種類のタイプの表現を使っているが、適切な場面で使えていない

目上の人に対して、または依頼する内容が相手にとって負担となるときは丁寧な依頼の表現を使うことが求められるが、その表現が使えていても、使う

場面を適切に選べていない場合があった。例えば、教授に推薦状を書いてもらうように依頼をする場面では、丁寧な依頼表現を使わなければならないが、それがカジュアルな依頼表現 (例: Could you write me to a letter of recommendation?) を使ってしまった。

③ 他の発話行為の表現を混同している

授業で依頼の他に提案の表現も学んだため、その両方を混ぜて使われていることがあった。学習した“If you don't mind” “I was wondering” といった表現の断片だけ覚えていて、後続する部分とかが合っていない場合があった。例えば If you don't mind, you can buy 'Trip to Paris'. や I was wondering I will make design until next meeting. などのように提案の場面で使っていた。

④ 表現が文法的に間違っている

学習した表現の断片だけを覚えていて、それが文法的に間違っていることがあった。例えば, “If you wondering” “If it possibly” “If I was wondering” などである。

⑤ 独自の表現を使って発展させた言い方ができるようになっている

学習した表現だけでなく、それらを組み合わせたり、新しく加えたりして、独自の表現を使えるようになった学生もいた。例えばある学生は教授に推薦状をお願いする状況で、I was wondering that if you could right that for me, if it's possible for you として、とても丁寧な依頼表現 (Type A) である I was wondering と、丁寧な依頼表現 (Type B) である if that's possible for you を組み合わせて使っていた。また友達にレポートで使う本を借りるという状況で、Lisa, can I ask you a big favor? I was wondering if you could let me use that book for a week. としているが、これは指導前と比べると、まず相手の名前を付け加えている上に、2つの依頼表現を使っている。さらに別の学生は友達にレポートで使う本を借りるという状況で、授業前では Please borrow me a book of Introduction to English Literature for one week. とカジュアルな依頼表現を使っていたが、授業後には Do you mind lending me a this book for a week. という表現を使っていた。授業では If you don't mind と

いう表現は教えたが、それを少し変えて使っていることがわかる。

このように、状況を与えられてその場面にふさわしい表現を書くという DCT においては、指導後であってもすべての学生が適切な表現を状況に応じて使い分けることができたわけではなかった。しかし、指導後は表現の種類が増えている学生や習った表現だけでなく新しく組み合わせる独自の表現を作ることができるようになった学生もいた。これは指導前には見られなかった変化であった。

4.4 スクリプト分析

学生は発話行為の知識を学んだ後、4人ずつのグループに分かれて、学習した発話行為のロールプレイを行った。この活動では、学生はグループ内で話し合い、ロールプレイのスクリプト（発話内容を記述したもの）を作成し、練習後にクラス内で発表した。学生は一度提出したものに筆者がフィードバックを入れ、再度修正した。フィードバックは語用論的内容が中心で、他には意思の疎通に支障があるような場合は修正をしたが、すべての文法的誤りを修正するには指示していない。その際に作成したスクリプトの中から、フィードバック前とフィードバック後の提案のやり取りを以下に紹介する。グループワークの際に学生同士で相談していた内容をもとに、その分析を行った。スクリプト内の誤りは学生の書いた原文のままである。

学生は提案の表現として、4つのタイプと表現を学習した。Type D では間接的に依頼する方法が取り上げられている。

Type A: Question

I was (just) wondering if you would like to ...

I was (just) wondering if you wanted to ...

Would you like to ...?

Do you want to ...?

Type B: Persuasion

Come on!

You should / have to ...

Why don't you ...?

Type C: Appeal

(I think) it's going to be great.

(I think) it should be pretty good / really fun.

Type D: Indirectness

If you are not busy (then) ...

If you would like ...

I was wondering if you had any plans in ... weeks.

(Yoshida et al, 2000, p.64)

ロールプレイの問題は教科書として使用した *Heart to heart* の中から用いた（以下）。学生はこの状況における対話者 A と B のやり取りを、グループワークによって作成した。

Having a party

A: You want to invite B to the party you are organizing. Although you know B is not the kind of person who enjoys a big party, this time you really need his / her presence because there is a friend of yours who likes B very much and you want to introduce them to each other at the party. So you must convince B to come without letting him / her know about your secret plan.

B: You do not want to go to A's party because you are a type of person who loves peace and quiet. At the same time, however, you do not want to be rude to A either, as A is a good friend of yours.

4.4.1 グループ A

グループ A のフィードバック前のスクリプトでは、3行目に A が I want you to come to the party in this weekend. と言っている。しかしこの表現は授業で学んだどのタイプにも当てはまらないものである。そこで、学習した表現を使ってみるようにコメントしたところ、フィードバック後には Would you like to come to the party in this weekend? という表現を使っている。これは、Type A: Question に属する表現である。さらに、フィードバック前は A の2度目のターンで終了しているが、フィードバック後は3回目の A のターンが付け足されており、そこでは行こうかどうか迷っている様子の B に対して Come on!!! You should come. It will be great! という Type B: Persuasion の表現を使って、積極性を強めている。

(フィードバック前)

A: Hi. Long time no see.
 B: Hi.
 A: I want you to come to the party in this weekend.
 B: Well ... (Actually)
 A: I know you don't like parties. But there is my guyfriend who likes you a lot. He said "you are my type".

(フィードバック後)

A: Hi. Long time no see.
 B: Hi.
 A: Would you like to come to the party in this weekend?
 B: Well ... (or Actually ...)
 A: I know you don't like parties. But there is my guy friend who likes you a lot. He said you are his type.
 B: I understand what you said, but ...
 A: Come on!!! You should come. It will be great!
 B: Well ... ok. I will go.
 A: Great!

4.4.2 グループ B

グループ B は長いスクリプトを書いてきた。最初の誘いは軽く、Do you want to come? と始めている。A はロールプレイの設定でパーティーの詳細を言うことができないことになっているので、グループ B の学生たちはそれをどう伝えたらいいかを話し合っていた。さらに B の静かな性格を考えて、どうしても引っぱり出したいために状況には書かれていないこと (There will be a singer who you really love.) も付け足している。そこでグループ内の別の学生が「ここで賛成してみよう」と提案したため、次の B のターンでは Oh, that's interesting. ということになったが、最後はけんかしてみようということになったため Yes, of course it is. It is absolutely more important than that things. という表現をしている。

しかしながら、最後の断りの部分がやや唐突であるということをコメントしたところ、以下のような付け足しが行われた。土曜日の朝早くに出なければな

らないので、金曜日は遅くなれない、という具体的な理由を考えたようだ。具体的な理由を言うことによって失礼にならないようにしていると考えられる。

(フィードバック前)

A: Hi B! We are planning to have a party. Do you want to come?
 B: Well ... I really want to go. But I have a plan to do that day.
 A: The party will be really fun. And I think you will have good time.
 B: Yeah ... But, you know I don't like that kind of party, so I'm sorry I can't make it.
 A: But, listen. There will be a singer who you really love. So, you should come.
 B: Oh, that's interesting. Let me change the plan I have to do that day ... nnnn ... I can't make it, sorry about this time.
 A: No, it's ok never mind. I don't care.
 B: Sorry ... I really want to go. But my schedule can't move to other day.
 A: Are you really sure, that schedule is more important than this party which I invited you.
 B: Yes, of course it is. It is absolutely more important than that things.

(フィードバック後 [フィードバック前の続き])

B: That things are I have to go back to my hometown to get VISA. Otherwise I can't stay here for long.
 A: OK. But that party is on Friday night. Tomorrow will be free day for you, isn't it?
 B: Sorry, but I have to back there by early morning, so I must go bed as soon as possible. So, I can't drink at that party, without drink I won't have fun. Maybe next time I will go.
 A: OK ... I will miss you at that party. And I will invite you next time.

4.4.3 グループ C

グループ C は最初にどういうストーリーにするか、概要を話し合っていた。そして最初は断って、最終的にはパーティーに行くというストーリーを決

めた。次に対話者がAとBという匿名なのはやりにくいと感じたため、MichaelとTomという名前をつけようということになった。名前をつけたのはこのグループだけであった。

提案の表現として最初は Type B: Persuasion を使おうとしていたが、その前に「パーティーがある」ということを伝えなければならないということに気がつき、I want to invite Tom to the party. という表現を使った。予定が空いているかどうかを確認した後、Type C: Appeal にある、I think it should be pretty fun. を参考にして、一度誘いを受け入れるようなそぶりを見せるようにした。しかしあっさりとは断られてしまうので、次のMichaelのターンは Type B: Persuasion にある Come on!! と You should come!! を使って強く勧めている。さらに具体的な良い点を挙げて、さらに提案している (You can eat gorgeous foods.)。続いて、Michaelの好きな食べ物もあるということをおもうということになり、There are big turkey. と重ねて魅力的な条件を提案している。

このグループは複数のタイプの表現を組み合わせ使っており、流れも自然であったので、文法的な修正などのフィードバックのみで大きな変更はなかったが、習った表現を使ってみるようフィードバックしたところ、I want to invite Tom to the party. を I was wondering if you would like to come to the

(フィードバック前)

A (Michael) B (Tom)
M: Hello, Tom? This is Michael, how are you?
T: I'm fine. How are you doing?
M: I want to invite Tom to the party. It will hold on December 25th. Do you have a time?
T: I have a time, and I think it should be pretty fun, but I don't like such a big party.
M: Come on!! Christmas is very big event!! You should come!!
T: Well ... let me see ...
M: You can eat gorgeous foods. There are big turkey.
T: Oh, really? I want eat big turkey.
M: Yeah!! You mean you can come?
T: Yes!! I'm looking forward to the party.

party としていた。

4.4.4 グループ D

グループ D はフィードバック前には I want you to come to the party という表現を使っていた。しかし学習した表現を使ってみるようというフィードバックをした後には、質問の形式にして、Do you want to come to the party? という表現にした。また、Type B: Persuasion を使って、This party is very fun. Come on! という表現をフィードバック前も使っているが、フィードバック後も You'll have a great time, trust me. や I think it should be pretty good. Come on. という表現にして、強く誘う気持ちを示している。これは友達同士の誘いということもあって、積極性を出したものと考えられる。

(フィードバック前)

A: We're having a party and I want you to come to the party.
B: What kind of party?
A: This party is big, many people will come and drinking a lot.
B: Oh ... that sounds good. I have never been to such a party.
A: Really? This party is very fun. Come on!
B: When is the party going to be held?
A: On December 25, Christmas party!
B: Oh ... I always spend with my family every Christmas. So, I can't go ... Sorry. Thank you for inviting me. Have a good time.
A: Thank you. Let's get together some other time.

(フィードバック後)

A: We're having a party! Do you want to come to the party?
B: What kind of party?
A: This party is big, many people will come and drinking a lot. You'll have a great time, trust me.
B: Oh ... that sounds good. I have never been to such a party.
A: Really? I think it should be pretty good. Come on.

- B: When is the party going to be held?
 A: On December 25, Christmas party.
 B: Oh ... I always spend with my family on every Christmas. So, I can't go ... Sorry. Thank you for inviting me. Have a good time.
 A: Thank you. Let's get together some other time.

4.4.5 まとめ

グループワークで行ったロールプレイでのスクリプト作成の様子から、学生はできるだけ学習した表現を使おうとしていたことがわかった。またフィードバックを受けることで、どこに注意をしなければならないかが明確になり、気づきやすくなったため、修正もしやすかったようである。ここで取り上げたのは友人同士の場面であったので、Type Dはあまり使われていなかった。しかし、友人同士という場面や相手にふさわしい表現を選び、組み合わせ、独自のやり取りを作っていたことがわかった。また、同じロールプレイでも、どのグループも異なる内容を作ってきていたので、お互いの発表を見るのがとても面白かったという感想があった。

5 結論と今後の課題

本研究では授業で発話行為を指導し、その前後でTOEIC新公式問題集と発話行為のDCTを行い、両者を比較した。その結果、TOEICの新公式問題集の正解数の増加にはならなかったが、DCTでは授業後に使える表現の種類が増えた学生もいたことがわかった。また学習した表現を組み合わせ、独自の表現を使えるようになった学生もいた。その一方で、学習した表現が身につけていなかったり、適切でない状況で使ってしまったいたり、発話行為を混同してしまう学生もいた。

それでも、授業中の活動の記録から、グループワークを行うことやフィードバックを与えることによって学生の語用論的知識の気づきがあったことが確認できた。また、グループワークやフィードバック以外にも、気づきを促していた活動があったことが、学生からの感想によってわかった。それは、教科書の中に出てきた、発話行為の中でどのタイプが多いかということ、英語母語話者・日本語母語話

者・日本人の英語学習者の3者間で比較した活動である。この活動によって、英語と日本語の違いを明確に知ることができ、学生からの感想には「日本語と英語との違いを知ることができた」という声が多く挙がっていた。それによって英語での発話行為の表現方法や、違いに気づくことができていた。このことは、質的分析を行った研究であるTakahashi(2005)にも、form comparison condition と form search condition で異なる指導方法をとったところ、気づき大きい人ほど学習していることがわかったという結果が出ていることから、学習の効果が示唆されていると考えられる。また、同じ教科書を使って指導した研究である近藤(2009)にも述べられており、語用論的内容の指導におけるグループワークでのディスカッションの有効性を今回の研究でも示すことができた。

今後の教育的示唆としては、語用論的知識の指導の可能性である。学生の感想には、「今までこういったことを学んでこなかった」というものがあった。また、「もっと知りたい」という声もあった。つまり学生たちは語用論的知識を知りたいと思っていることがわかった。そこで、これからの英語教育では語用論的知識をもっと教えていかなければならないと考えられる。もっとも、現在の教育指導要領では英語のコミュニケーション能力についての記述があるが、教科書にも明示的に取り上げられていない(Shimizu et al., 2007, 2008)といったこともあって生徒や学生が語用論的な情報に気づきにくい状況であったのかもしれない。これからはより一層明示的な指導が必要であると考えられる。また、語用論的知識はTOEICを解く際にも必要であることがわかったので、より幅広い学生への知識を広げることが求められるだろう。

謝辞

この研究を発表する貴重な機会を与えてくださった、公益財団法人日本英語検定協会の皆様、選考委員の先生方に厚く御礼申し上げます。特にご担当いただきました池田央先生には、温かいご助言をいただきました。心より感謝いたしております。最後に、本研究に参加してくださった学生の方々、授業を担当させていただいた学校の先生方、スタッフの方々の惜しみないご協力なしには、完成することができませんでした。改めて御礼申し上げます。

参考文献 (*は引用文献)

- * 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 testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- * Bardovi-Harlig, K., & Griffin, R. (2005). L2 pragmatic awareness: Evidence from the ESL classroom. *System*, 33, 401-415.
- * Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- * House, J. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2), 225-252.
- * Koike, D.A., & Pearson, L. (2005). The effect of instruction and feedback in the development of pragmatic competence. *System*, 33, 481-501.
- 国際ビジネスコミュニケーション協会.(2008). 『TOEIC テスト新公式問題集 Vol. 3』. 東京：国際ビジネスコミュニケーション協会.
- 国際ビジネスコミュニケーション協会.(2009). 『TOEIC テスト新公式問題集 Vol. 4』. 東京：国際ビジネスコミュニケーション協会.
- 国際ビジネスコミュニケーション協会.(2012). 『TOEIC テスト新公式問題集 Vol. 5』. 東京：国際ビジネスコミュニケーション協会.
- * 近藤佐智子.(2009). 『中間言語語用論と英語教育』. 『上智短期大学紀要』 29, 73-89.
- 教学社編集部 (編).(2012). 『センター試験過去問研究 英語』. 京都：教学社.
- * Martinez-Flor, A., & Fukuya, Y.J. (2005). The effects of instruction on learners' production of appropriate and accurate suggestions. *System*, 33, 463-480.
- 旺文社 (編).(2011). 『2011 年度版英検準 1 級 過去 6 回全問題集』. 東京：旺文社.
- 旺文社 (編).(2011). 『2011 年度版英検 1 級 過去 6 回全問題集』. 東京：旺文社.
- 旺文社 (編).(2012). 『2012 年度版英検準 1 級 過去 6 回全問題集』. 東京：旺文社.
- 旺文社 (編).(2012). 『2012 年度版英検 1 級 過去 6 回全問題集』. 東京：旺文社.
- * Roever, C. (2011). Testing of second language pragmatics: Past and future. *Language Testing*, 28 (4), 463-481.
- * Rose, K.R., & Ng, C.K. (2001). Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses. In K.R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp.145-170). New York: Cambridge University Press.
- * Searle, J.R. (1979). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge 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』. 東京：スリーエーネットワーク.
- * Shimizu, T., Fukasawa, E., & Yonekura, S. (2007). Introductions and practices of speech acts in Oral Communication 1 textbooks: From the viewpoint of interlanguage pragmatics. *Sophia Linguistica*, 55, 143-163.
- * Shimizu, T., Fukasawa, E., & Yonekura, S. (2008). Introductions and practices of "responses" in Oral Communication 1 textbooks: From the viewpoint of interlanguage pragmatics. *Sophia Linguistica*, 56, 241-262.
- * Soler, A.E. (2005). Does instruction work for learning pragmatics in the EFL context? *System*, 33, 417-435.
- * Takahashi, S. (2005). Noticing in task performance and learning outcomes: A qualitative analysis of instructional effects on interlanguage pragmatics. *System*, 33, 437-461.
- * Takimoto, M. (2006). The effects of explicit feedback on the development of pragmatic proficiency. *Language Teaching Research*, 10 (4), 393-417.
- * Tateyama, Y. (2001). Explicit and implicit teaching of pragmatic routines: Japanese *sumimasen*. In K.R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp.200-222). New York: Cambridge University Press.
- * Yoshida, K., Kamiya, M., Kondo, S., & Tokiwa, R. (2000). *Heart to heart: Overcoming barriers in cross-cultural communication*. Tokyo: Macmillan LanguageHouse.
- * Yoshimi, D.R. (2001). Explicit instruction and JFL learners' use of interactional discourse markers. In K.R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp.223-244). New York: Cambridge University Press.