

1. 中間言語の語用論的研究

中間言語語用論(interlanguage pragmatics)とは学習者の第二言語による発話行為や談話ストラテジーの特徴、発話行為に理解課程、語用能力の習得課程などを解明することを目的としたものである。

(1) 語用論的転移と語用論的誤り

語用論的転移とは、学習者の母語の語用論的特徴で第二言語には見られない特徴が、第二言語の発話、理解の際に現れる現象のことを指している。この語用論的転移には母語の形態が第二言語の規範の一部に当てはまり成立する**正の転移**と、逆に母語の、第二言語にはない形態が第二言語発話で使われてしまう**負の転移**の二つが定義されている。

また負の転移や対象言語の語用論知識の欠如がコミュニケーションを阻害するのは語用論的誤り(pragmatic failure)と言われている(Thomas, 1993)。この語用論的誤りには**語用論言語学的側面**(pragmalinguistics)と社会言語学的側面(sociopragmatic)の2種類があるとされる。語用論的誤りはある言語機能を持つ母語の言語形式をそのまま、第二言語に置き換えても、母語と同様な言語的適切さを処理できていないものを指し、社会言語学的誤りは母語の社会言語学的特徴が第二言語においての同様のコンテキストでは同様に作用すると誤って判断することにより発生するものを指す。Beebe et al. (1990) の行った研究では、日本人が日本語で断る際の談話表現の順序が第二言語で同じように断る際に転移しており、対象言語の母語話者の行う談話表現とは異なるものとなったという結果となった。

(2) 中間言語における発話行為実現

発話行為実現(interlanguage speech act realization)の研究は中間言語語用論の分野の中でも重要なテーマとなっている。Kasper & Blum-Kalka(1993)では、依頼、感謝、謝罪、不平、訂正などの発話行為を英語母語話者と英語学習者間で比較する実験を行っており、その結果として英語学習者の中でも初級レベルの学習者には発話行為の語用論的能力の運用が母語の転移や知識不足の結果、顕著に母語話者と異なるという結果となった。また上級レベルの学習者でも母語からの転移が見られた。

Hill(1997)は、英語学習者を熟達度別に3つに分け、発話行為ストラテジーを観察した。マクロレベルの観察では、英語学習者でも英語母語話者がしようするような慣習的な間接依頼の使用が次第にできるようになっているということがわかった。しかしマイクロレベルの観察を行うと、上級学習者は初級・中級学習者と比べて“I want to/I would like to” “would you”は使用するが、“can/could you”などの相手の能力を問う依頼や許可を述べる“may I”などの表現は使わないということがわかり、このことから個々の学習者に使用されるストラテジーを、マクロレベルに単純に当てはめてしまうことの危険性も唱えられた。

(3) 語用能力の習得過程

第二言語の語用能力を学習者がどの程度まで習得できるのか、またどのような状況が最も効率的に促進されるのかという研究が行われている。現在は以下の3つの枠組みで事前・事後テストを行うという実験方法を採択している。

- ①対象項目の教授が可能か否か
- ②対象項目についての説明がある場合と全くない場合で習得率に違いが出るのか
- ③対象項目について明示的（演繹的）説明をした場合と暗示的（帰納的）説明をした場合では習得率に違いがでるか(Rose & Kasper, 2001)

これらの研究の結果、明示的指導のほうが語用論的特徴の習得がより助長されるということ、文法能力の低い初級レベルの学習者にも定型的表現の習得は可能であることがわかった。

Takahashi(2001)は、これらの結果を受けて、更に4つのインプット(授業)を用意し、学習者の習得率を観察した。4つのインプット形式は以下のとおりである。

- ①表現形式を明示的に教える。
- ②表現形式を比較させる。
- ③表現形式を探させる。
- ④意味に焦点を当てる。

①は明示的、②③④は暗示的インプットのものであった。結果は明示的が一番効果的であったというRose & Kasper(2001)と同様の結果であったが、暗示的インプットでの多少の効果の出た学習者がいることもわかった。

また高橋(2003)は学習者の英語熟達度よりも、対象となるストラテジーの気づきには動機がより重要であることを明らかにしている。

2. 共構造と相互能力

共構造(co-construction)とは Jacoby & Ochs(1995)による用語であり、形式、解釈、距離、行為、行動、アイデンティティ、習慣、スキル、イデオロギー、感情あるいは他の文化的な意味をなす現実からなる共同的な創造体のことを指す。この共構造と相互行為(interactional competence)の能力に関する理論は広い視点に立ち、社会と社会言語学的な現象は**相互行為**に関わるすべての話者の共同により成り立っていると捉えられている。相互行為の能力に関する理論は、共構造の理論が部分的基礎となっており(hall, 1993; He&Young, 1998)、相互行為の能力とは会話のなかで持ち込まれ、そのなかで具現化する知識に関する能力であり、そ

れはその能力の習得過程についての根拠も含んでいるとされている。この理論の中では、第二言語も一人の能力ではなく、やりとりのなかで共同で作られ、参加者間で共有されているものとして考えられている。これに対し、伝統的なコミュニケーション能力とは文法能力、社会言語能力、方略的能力、談話能力の4つから構成され、第二言語は個人のものとして考えているため、相互行為の能力とは異なっている。

相互行為のもうひとつの特徴として、相互行為能力は特定のやりとりのなかに実在するというものであり、Hall(1995)が特定の構造が繰り返し起こる談話の事象であり、話者の言語共同体に特有な社会文化的意味合いを持つものをやりとりの慣習(interactive practices)と規定している。それぞれやりとりの慣習は、その慣習を達成するためにやりとりの方略を利用しようとする会話の参加者の言語行動から構成され、ある種のやりとりの方略は明確に規定されているものもある。やりとりの慣習を実践するまでには3つの段階がある。

- ①ある慣習のやりとりについてのやりとりの様子を発見する。
- ②他者と関わる際のムーブ(move) やそのムーブに対する応答を観察し熟考。
- ③その様式への応答を自ら積極的に構築する。

やりとりの慣習を共同で構築するには、以前に経験した慣習の実例で習得した方略を使用することとなるため、個々人は一般的な伝達能力を習得するのではなく、むしろ特定のやりとりの慣習において経験を他者と関わりながら蓄積し、相互行為の能力を獲得していくといえる。

相互行為の能力は学習者が他の話者と関わるために習得すべきことを具体的に規定する理論であるとされ、これは第二言語学習の知識として必要とされるものである。また、学習者は相互行為の能力を習得することで目標言語の話者となっていくため、第二言語習得理論であるともいえる。

練習問題

②中間言語の発達における変異とその機能に関する実証研究について例を挙げて説明しなさい。会話のやりとりのコンテキストにおけるコミュニケーションの必要性が、その必要性に見合うように中間言語を発達させ変異した。この具体例として、学習者がほめられるためにある母語話者の母語を模倣し、学習効果をだしたという実験がある。

また、中間言語の変異研究の中の中間言語語用論では、日本人英語学習者と英語母語話者、日本語のみ話す日本語話者の断り方の発話データを収集した結果、日本人英語学習者には母語の転移が見つかっている。これは発達の過程で知識不足等が解消されても、母語の転移は見つかってしまう状態となっている。

3. 考察

① 社会言語学と教育言語学

今回扱った社会言語学は、社会言語学を教育言語学の視点から考えているものであり、普段の私たちの会話に対して焦点を絞った社会言語学ではない。この第二言語習得論の視点から見た社会言語学には他者のコミュニケーションのなかでいかに第二言語を獲得するか、また他者の存在がいかにコミュニケーションに影響をもたらすかを重視している。一方で社会言語学は言語・コミュニケーションを、人間・文化・社会との関わりにおいて取り上げ、会話の分析などを行いその関係性を究明している。教育言語における社会言語学的視点が取り入れられた学習法として、後に学習するであろう TBLT

(Task-based-language-teaching) が挙げられる。この TBLT 学習法は日本ではまだあまり取り入れられていないが、コミュニケーションを必要とするタスクを生徒に課し、コミュニケーションを介した言語教育を実現しようとする方法である。日本では自動化モデルと取り入れた学習法である PPP 学習法 (Presentation-Practice-Production) が現在主流であるが、その結果コミュニケーション能力が育ちにくい環境にある。もちろん、この学習法にも何を学ぶのが明確に分かるという利点がある。一方で、他者とのコミュニケーションを課すこの方法は、生徒のモチベーションを高くする傾向にある。本文でも、ほめられたくて頑張って勉強した、という例があったように他者との関係の中で学習するのは学習者のモチベーションを上げる傾向にあり良いのではないだろうか。教育言語学に社会的視点を取り入れるのは比較的新しい試みだが、この方法にも良い点はある、PPP 学習法にも良い点はあるのでそこを組み合わせると学習計画を立てると良いと考える。

② 相互行為と第二言語習得

第二言語習得論における、相互行為能力は学習者が学習言語の発話の中で、たどたどしさと、誤りを起こしながらも相互行為の会話の進行の中で適切に修復、話者間での相互理解が達成することであるとされている。もちろん、間違えた部分に注目して観察することも必要であるが、相互行為においては会話という大きな流れの進行に注目している。

Kasper(2006)は相互行為能力を「人々が知的で社会的に組織された相互行為に参加するために利用したり、依拠したりする能力」と定義しているように、相互行為の視点ではもちろん会話も重要であるが、それ以外にも身振り、視線などの非言語行為も相互行為の中に含まれている。しかし相互行為の中でも、最も難しいのは本文でもあった「やりとりの慣習」の三段階のうちの最終段階でもあるように、学習者が経験した異文化でのその様式への応答を自ら積極的に構築することなのではないだろうか。異文化で育った相手との会話という相互行為のなかでは、異文化における仕草、目線の意味、俗語など学習者が普段は学習することのない、しかし意味もったものが現れる。時にそれは母国のものと意味が異なる仕草、教科書では習わなかった表現などがでてくる。それを観察、実行というのは母語の転移と

似たような現象が起き、学習者を妨害する可能性が高いのではないだろうか。実際、留学生の友人は「彼氏」の話をすると「婚約者」と勘違いする。それはその友人の国では「彼氏＝婚約者」であり、「フィカ＝彼氏」に対応する関係があるためである。友人もそのことは理解しつつもやはり誤った反応になってしまうようだ。このように学習言語の会話に参加するには、言語だけでなくその国の文化を理解する必要がある。相互行為のなかでは、そのような難しい点をクリアし、流暢に交流できるようになるには相当な熟達度が要求されるのではないだろうか。

③ 教材について

この社会言語学的視点から考えた第二言語習得論には教材が少ない。相互行為研究の蓄積を教材に生かしたものは今後作られていくと考えられる。また、教科書にのっているモデル会話をより実際の相互行為、発話データに基づいた教材に改善する必要性を唱える研究者もいるようである。Wong(2002)、Mori(2005)のそれぞれは教科書のモデル会話と実際のものが異なるということを指摘している。しかし相互行為には、それぞれの性格が反映されている部分もあるので教科書化するのはなかなか難しいことではないかと考える。日本人の「お世辞」も、外国人は知っていたほうが良いとは思いますが、「お世辞」の言い方も人によって異なるのでこれといった明確なものを提示は難しい現状である。そこで、私は言語形式よりも意味的な側面に寄った概念ベースの教授法が良いのではないかと考える。これならば、意味に沿ってそれぞれが自分流に言い方を加えることができ、より柔軟な学習言語使用ができるのではないだろうか。

参考文献

- 義永美央子(2006)「第二言語習得研究における社会的視点：認知的視点との比較と今後の展望」『社会言語科学』12(1),p.15-31
- 白井恭弘(2012)『英語教師のための第二言語習得論入門』大修館書店