

英語教育における語用論的能力の概念

大 澤 真 也

(受付 2005 年 10 月 11 日)

1. はじめに

英語教育におけるコミュニケーション重視の流れの中で根底にある概念は、Chomsky の能力 (competence) と運用 (performance) の区分に対する反論として、Hymes (1972) が提唱したコミュニケーション能力 (communicative competence) である。その後、Canale & Swain (1980) は、コミュニケーション能力を、文法能力 (grammatical competence)、社会言語能力 (sociolinguistic competence)、談話能力 (discourse competence)、方略能力 (strategic competence) の四つに下位区分した。この分類からも明らかのように、コミュニケーションにおいては文法能力だけではなく、状況に応じて適切に言語を使用する能力が必要とされている。またほぼ時を同じくして1970年代頃から言語学の分野においても、言語だけではなく言語の使用者を考慮に入れた語用論あるいは社会言語学の研究が盛んに行われるようになってきた。近年では、語用論的能力 (pragmatic competence) の重要性が指摘され、この能力に関する研究が英語教育研究の分野において数多く行われるようになってきている。そこで、本論文では、日本人英語学習者を対象に行われた語用論的能力研究の幾つかを概観し、研究における傾向を把握した上で、語用論、特に発話行為理論の英語教育における可能性と問題点を探っていくこととする。

2. 語用論的能力研究

語用論的観点からみた英語教育は、近年注目が集まりつつある。その中でも Kasper & Rose は *Language Learning* の増刊号において、*Pragmatic*

Development in a Second Language (2002) と題して、第二言語における語用論研究の流れを概観している。また *Pragmatics in Language Teaching* (2001) などの本を出版し、語用論研究の重要性を主張している。この傾向は、日本においても同様で、語用論は単なる言語学における一分野ではなく、英語教育研究においても利用できるものとして認識されてきている。日本語用論学会は1998年に設立された比較的新しい学会ではあるが、2003年に開催された第6回大会においては数多くの研究、特に言語学としての語用論研究の発表が行われていた。その中で特筆すべきなのは、「第2言語語用論—異文化間語用論の視点から—」というタイトルでシンポジウムが行われたことである。つまり今となっては語用論と英語教育は非常に密接な関係にあると言えるだろう。その中で関山 (2003) は、現在に至るまでの第2言語語用論研究を概観している。その結果、英語教育において語用論的能力に関する研究が盛んになったのは1990年代のことであり、歴史は短い。しかしこの10数年間に数多くの研究が行われている。傾向としては、英語学習者における語用論的能力の発達、そして語用論的能力を育成するための教授法などの研究が行われている。その際によく用いられるのが発話行為理論であり、依頼、謝罪、断りなどの機能がどのように働いているかを談話完成テスト、ロール・プレイ、学習者コーパスなどの手法を用いて分析していく。

では、ここ数年間の間に、日本の英語教育研究においては、どのような研究が行われ、どのようなことが明らかになったのだろうか。その手がかりを得るために、*ARELE*、*JACET Bulletin* に掲載された過去5年間の研究論文のうち、語用論的能力に関する研究の代表的なものを簡潔に振り返ってみることにする。

深澤 (2003) は、109名の大学生を対象に、談話完成テストを実施し、英語学習者が依頼の機能をどのように産出するかを調査した。その結果、文法能力が高く海外経験がある学習者ほど、依頼としての発話を状況に応じて修正し産出する能力があることが明らかになった。このことから、深澤

は教授における明示的なメタ語用論的情報が重要であることを指摘した。その後、深澤は Fordyce と共同で2004年に明示的な教授が、語用論的能力、特に依頼と申し出の2つの発話行為の発達にどのような影響を与えるかを調査した。具体的には79名の大学生を対象に4ヶ月間明示的な指導を行い、指導前と指導後に談話完成テストを行い、比較を行った。その結果、明示的指導は語用論能力の発達に役立つと主張している。その後、二人は2005年に留学経験が語用論的能力の発達に及ぼす影響を調査した。具体的には被験者は、4ヶ月間のイギリスの大学における英語研修の前後に、依頼と謝罪の発話行為を含む談話完成テストを受験した。その結果、2つの機能における語用論的能力、特に語用言語的 (pragmalinguistic) 能力が発達したと考えられる。つまり留学経験をもつ者は、状況に応じて言語構造を適切に変化させることのできたのである。このことから、留学経験は文法能力というよりも語用論的能力の発達に影響を与えることが明らかになった。

JACET SLA 研究会 (2005) は、2792人の大学生を被験者として談話完成テストをもとに作成した多項選択型のアンケートを実施し、英語学習者が面子を脅かす行為 (face-threatening act: FTA) を理解できているかを調査した。その結果、認識できるかどうかは様々な要素と関連があったが、その中でも一般的な英語力と語用論的能力における関連が重要であることが明らかになった。

以上のことから、現在日本においては英語学習者における語用論的能力の発達を明らかにしようとする試みが様々な視点から行われていると言える。その中でも共通するのは、主に談話完成テストを用い、発話行為における依頼や謝罪などのいくつかの機能を焦点とした調査を行っていることである。その結果、語用論的能力は学習者の背景、特に一般的な英語力や留学経験などと密接に関わっており、また明示的な教授をすることで、語用論的能力を育成できる可能性も示唆されている。

3. 語用論における研究の変遷

コミュニケーションの際に用いられる言語は表面上の構造のみによって決定されるものではない。言語は神秘的なものであり、ソシユールなどに代表されるように現在に至るまで多くの哲学者や研究者が言語を定義しようと試みてきた。未だに正解と呼べる定義が存在しているとは言えないが、言語は何かという課題に取り組むとき、言語の中には何が含まれるか、について考えることは有益である。これは Searle (1969) の言う “philosophy of language (p. 4)” であり、その点において語用論は言語を考える一助となるであろう。

発話行為理論は哲学者である Austin (1962) によって提唱され、Searle によって発展させられた。それに基づくと、発話 (utterance) は発語行為 (locutionary act)、発語内行為 (illocutionary act) の少なくとも 2 つに分類することができる。前者は発話の構造に基づいたもので、文字通りに解釈することができる。後者はメッセージの受信者に何らかの影響を与えるであろうと考えられる意味である。例えば、“I’m thirsty.” という発話は、発語行為においては発話者の身体的状態を伝えるものであり、発語内行為においては、「何か飲み物が欲しい」という要求として捉えられる (Richards, 1992, p. 343)。これら 2 つの意味に付け加えて、Austin (1962) は発語媒介行為 (perlocutionary act) を提案した。これは、発話によって引き起こされる受信者の行為を視野に入れたものである。先ほどの “I’m thirsty.” という発話であれば、受信者はその発話に応じてコーラや水を差し出すかもしれない。

発話が持つ意味、特に発語内行為に焦点をあてると、発話行為はいくつかに分類することができる。この分類方法は、各研究者によってばらつきがあるが、Searle (1969) の分類は最も著名なものであり、多くの発話行為分析にも用いられている。その分類によると、発話行為は請け負い (commissive)、宣言 (declarative)、指図 (directive)、表現 (expressive)、

描写 (representative) の5つに分類することが出来る。そして、発話行為が成立するかどうかは適切性条件 (felicity conditions) によって判断される。例えば、“I promise the sun will set today.” という発話は適切さの条件を満たさなければ成立しない (Searle, 1981)。この発話において満たされなければならない条件は以下の通りである。

- (a) 文は話し手の未来の行動を述べるために用いられる。
- (b) 話し手には行動を行う能力がある。
- (c) 聞き手はどちらかという話し手にその行動をしてもらいたい。
- (d) そうでなければ、話し手は通常行動を行わない。

(Richards, 1992, p. 137)

原則として、発話行為は命令文であれば依頼のように、構造と発語内行為は適切性条件が守られている限り一致すると考えられるが、丁寧表現を用いたい時などには構造と発語内行為が一致しない場合がある。このようなものは間接発話行為 (indirect speech act) と呼ばれる。例えば “I request that you open the window for me.” を依頼として用いることも可能かもしれないが、状況に応じて “Can you open the window for me?” や “Will you open the window for me?” のように相手の能力や意思を疑問文を用いて質問することによって、間接的に依頼の発語内行為を行う場合が多々ある (稲木ほか, 2004)。

また、Grice (1975) は推論によって導かれる意味を指摘した。彼は、会話の参加者同士が遵守していると思われる協調の原理 (cooperative principle) を提案した。この原理には以下の4つの公理が存在する。

- (a) 量の公理：自分の貢献を要求されている分量で提供すること。必要以上に量を与えてはいけない。
- (b) 質の公理：真実ではないことを言うてはいけない。また証拠に欠け

る場合も言うてはいけない。

- (c) 関係の公理：関連性がなければならない。
- (d) 作法の公理：不明瞭な表現，曖昧さを避け，簡潔に順序だてること。

これらの公理は一見破られているように見えても守られているべきものであり，聞き手は推論し発話に含まれている意味（含意）を取り出すと考えられている。この公理のうち，関係の公理に注目し，言語の意味を別な視点で考えたのが，Sperber & Wilson (1995) であり，彼らが提唱した理論は関連性理論（relevance theory）と呼ばれている。

以上のことから，発話には発語行為，発語内行為，発語媒介行為の3種類があり，これらの行為が同時に遂行されていると考えられる。しかしながら，意味は発話の発信者と受信者の相互作用によって作り上げられるものであり，1つの発話の意味が正確に伝わるためには様々な条件が必要になってくる。このような考え方は，Yule (1996) によれば，言語の普遍性を追求する音韻論や統語論的視点から言語を捉えようとしていた言語学者たちにとっては“wastebasket (p. 6)”に過ぎないとされていたが，近年では語用論の他分野に与える影響を無視することができなくなっている。

4. 発話行為理論に対する批判

発話行為理論は，言語学研究に1つの示唆を与えたものではあったが，それと同時に批判を受けることにもなった（Schegloff, 1988; Stubb, 1983）。批判の焦点は，実証的データの欠乏，対象の狭さ，の2点に集約することができる。最初の点においては，発話行為理論において用いられているデータは人工的に作り出され，内省に基づいたものであるという批判がある。そのため，自然な条件下における会話には適用できないのではないかとこの点である。次に，理論において分析の対象になっている単位が発話である，という点にも批判がある。つまり，発話の連鎖，いわゆる談話を考慮に入れていないのではないかと考えられている。この2点を基に，発話行

為理論は通常の会話において何の説明力も持たないとする研究者もいる。

Schegloff (1988) は理論の限界を “Do you know who’s going to that meeting?” という埋め込み文を用いて説明している。この発話においては、2つの解釈が可能である。1つは、文字通りの解釈で、聞き手が問いに対する答えを知っているかどうかを尋ねており、Yes あるいは No で答えることができるもの、つまり直接発話行為とする解釈である。けれども、日常生活においてはこの解釈が当てはまるとは限らない。この種の発話は、通常、質問に埋め込まれている情報の要求として解釈され、“Who’s going to that meeting?” という間接発話行為として機能する。このように発話の解釈は複雑であり、発話の連鎖に基づいて決定される。彼はこれを “fourth position repair initiation (p. 56)” と呼び、例を挙げている。

(Family dinner)

Mother: 'z everybody (0.2) washed for dinner?

Gary: Yah

Mother: Daddy 'n I have t - both go in different

Directions, en I wanna talk ta you about where I'm going
(t'night).

Russ: mm hmm

Gary: Is it about us?

Mother: Uh huh

Russ: I know where you're go'in,

Mother: Where.

To the uh (eight grade) =

Mother: = Yeah. Right.

Mother: Do you know who's going to that meeting? ← T 1

Russ: Who. ← T 2

Mother: I don't know. ← T 3

Russ: Oh.. Prob'ly missiz McOwen ('n detsa) en ← T 4

Prob'ly Missiz Cadry and some of the
Teachers. (0.4) and the coun sellors

Missiz Cadry went to the-

Mother:

I'll tell you...

この会話において問題の発話 (T1) は, 参加者同士の相互作用, つまり会話の連鎖 (T2, 3, 4) によって解釈が可能になっている。注意しなければならないのは, T1 の発話は直接あるいは間接発話行為のどちらでもないということである。実際には「予備連鎖 (pre-sequence) (p. 58)」と呼ばれており, 何らかの発話内容への前段階になっている。このような例として彼は “Are you doing anything?” という発話を挙げている。この発話は情報を求める依頼ではなく, 予備招待 (pre-invitation) と解釈される。聞き手の反応をみて, この発話の後, 実際に招待をする発話へとつながるのである。このような発話は日常生活においては頻繁に観察されるが, 発話行為理論の観点からでは説明することができない。

このような主張から, 発話行為理論には依然として幾つかの問題点が残っていると見えよう。今後は, Thibault & Leeuwen (1996) が述べるように, 言語学における様々な知見を統合し, 文法, 社会, 発話行為という関連を新たに探っていく必要があるのかもしれない。

5. 英語教育への示唆

依然として解決されるべき問題は残っているが, 発話行為理論をはじめとした語用論的視点は現在の英語教育に多大な影響を与えている。コミュニケーション能力の育成という観点は英語教育において常に主張されており, 具体的には Communicative Language Teaching や Task-based language teaching などの教授法に反映されている。これらの教授法に共通するのは, コミュニケーションに焦点をあて, 形式 (form) と機能 (function), Widdowson (1978) の言葉で言えば, 慣用 (usage) と使用 (use) の区分が重要であるとする点である。発話行為理論の枠組みで考えれば, 前者は発話行為, 後者は発話内行為に相当する。またこの区分は Wilkins (1976) によって提唱された概念・機能シラバスの根底をなすものでもある。

発話行為理論の概念が英語教育にもたらした利点の1つは、状況という概念が導入されたことにある。伝統的な構造シラバス (structural syllabus) においては、文法や語彙に準じた順番に内容を並べることが多く、文法や語彙は独立したものであり、どのような状況でも普遍的なものであるという前提があった。けれども、実際には意味は状況によって変化するので、発話者は発話の機能を考慮に入れた上で、状況に応じた適切な発話をする必要がある。Hymes (1972) のコミュニケーション能力という概念にも表われているように、言語を適切に表す能力はコミュニケーションにおいて必要不可欠である。

一方、発話行為理論を英語教育に応用する際には幾つかの欠点も存在する。それは先ほども述べたように、理論自体の弱点の1つである実証的データの欠乏と一致する。この観点からすると、極端に言えば、発話行為理論における5つの分類を実際の会話には当てはめることができない、つまり一般化できない。Flowerdew (1990, p. 83) はこれを記述的適切さ (descriptive adequacy) と一般化可能性 (generalizability) の間の相克であるとしている。つまり、記述的適切さを追求し、日常生活において実際に生じる発話データを収集することはある程度可能であろう。しかし、日常で起こりうる発話は柔軟で無限に広がるものであり、実際にある特定の発話データをもとに分類をした場合に、それが一般化できるかどうかは難しいというのである。そのため、どの発話内行為を取り上げれば良いのかが不明瞭なままである。

理論におけるもう1つの弱点である対象の狭さを考慮に入れると、他の問題も生じてくる。発話行為理論においては、それぞれの分類は個別のものであり重複しないとされている。しかし、実際には、1つの発話が複数の意味を持つことはよくあることである。Flowerdew (1990, p. 91) はこれを離散 (discrete) と段階 (scale) という言葉で表している。発話における意味が段階的なものであるという立場を採用すると、教科書において発話と意味が1対1の関係であるとしているのには問題が残る。

対象の狭さという観点からすれば、先程も述べたように、コミュニケーションは1つの発話から成立するのではなく、相互作用の連鎖で成立するという点を考慮に入れておかなければならない。Thomas (1985, Flowerdew, 1990からの引用) は、次のような例を挙げている。

- A1: You know those brownny glasses?
B1: Yeah.
A2: The ones we got from the garage.
B2: Mm.
A3: Do you use them much?
B3: Not really, no.
A4: Can I have them then? (p. 89)

この例に表われているように、発話内行為、この場合の依頼は単一の発話ではなく連鎖、つまり談話において達成される。そこで、教科書においてどのようにこのような発話行為を取り入れていくかが重要になってくるであろう。

以上のことから、発話行為理論をそのままの形で英語教育に応用するには、幾つかの問題があることは明らかである。これらの問題を解決する1つの手段として、発話行為理論を単独で用いるのではなく、他の分野における知見と結びつけて用いることが考えられるかもしれない。例えば、McCarthy (1991) は *Discourse Analysis for Language Teachers* という本の中で談話分析を英語教育に応用する試みを行っている。彼は、ある形式の文を特定の機能と結びつけるのは困難であるが、英語教育においては形式と機能の関連をある程度一般化することが重要視されていると指摘する。その上で、談話分析の視点から発話に前後の文脈を与え、また談話全体の構造の中で発話行為をとらえることによって、伝統的な形式／機能といった分類や発話行為の研究に新たな側面を付け加えることができると主張している。まだ完全とは言えないだろうが、今後に期待が持てる。

6. さ い ご に

本論文では、英語教育研究において語用論的能力の重要性が認識されつつあることを指摘し、その上で発話行為理論の概念、またそれに対する批判を概観してきた。その上で、発話行為理論を中心とした語用論的能力の概念が、英語教育においてどのような示唆を与えうるかを検討した。現在行われている英語教育研究における語用論的能力の発達に関する研究においては、単一の発話を分析対象にすることが多い。けれども、発話は会話の連鎖の中で生じるものであり、単一の発話を取り上げて語用論的能力の発達について論じるのは危険なことなのかもしれない。今後の課題として、意味の複層性、連鎖性などを考慮に入れた上で、より大きな視点から語用論的能力の位置づけを批判的に検討していくことが必要であろう。また本論文では触れなかったが、Cohen & Olshtain (1993) が述べているように、英語母語話者と非英語母語話者の違い、文化間の違いなどについても考えていく必要がある。

参 考 文 献

- Austin, J. L. (1962). How to do Things with Words. Harvard University Press.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1, 1-47.
- Cohen, A. D. & Olshtain, E. (1993). The production of speech acts by EFL learners. TESOL Quarterly, 27(1), 33-56.
- Flowerdew, J. (1990). Problems in speech act theory from an applied perspective. Language Learning, 40(1), 79-105.
- Fordyce, K. & Fukazawa, S. (2004). The effect of explicit instruction on the pragmatic development of Japanese EFL learners. ARELE, 15, 21-30.
- Fukazawa, S. (2003). A study of the development of pragmatic competence by Japanese learners of English. ARELE, 14, 11-20.
- Fukazawa, S. & Fordyce, K. (2005). The effects of studying abroad on the pragmatic development of university-level Japanese EFL learners. ARELE, 16, 31-40.
- Grice, P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. Morgan eds. Syntax and

- Semantics. Vol 3: Speech acts. (pp. 41–85). Academic Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes eds. Sociolinguistics: Selected readings (pp. 269–293). Penguin.
- 稲木昭子ほか. (2004). 新 えいご・エイゴ・英語学. 松拍社.
- JACET SLA SIG. (2005). Japanese university students' receptive pragmatic competence. JACET Bulletin, 40, 117–133.
- Kasper, G. & Rose, K. R. (2002). Pragmatic Development in a Second Language. Blackwell.
- McCarthy, M. (1991). Discourse Analysis for Language Teachers. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. eds. (1992). Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Longman.
- Schegloff, E. A. (1988). Presequences and indirection: Applying speech act theory to ordinary conversation. Journal of Pragmatics, 12, 55–62.
- 関山健治. (2003). 第二言語語用論の潮流とこれからの英語教育. 日本語用論学会第6回 (2003年度) 大会 PROGRAM & ABSTRACTS, 197–200.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1995). Relevance: Communication and cognition. Blackwell.
- Rose, K. R & Kasper, G. (2001). Pragmatics in Language Teaching. Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1969). Speech Acts: An essay in the philosophy of language. Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1981). Speech Acts. Cambridge University Press.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1995). Relevance: Communication and cognition. Blackwell.
- Stubbs, M. (1983). Can I have that in writing, please? Some neglected topics in speech act theory. Journal of Pragmatics, 7, 479–494.
- Thibault, P. J. & van Leeuwen. (1996). Grammar, society, and the speech act: Renewing the connections. Journal of Pragmatics, 25, 561–585.
- Widdowson, H. G. (1978). Teaching Language as Communication. Oxford University Press.
- Wilkins, D. (1976). Notional Syllabuses. Oxford University Press.
- Yule, G. (1996). Pragmatics. Oxford University Press.

Summary

Possible Implications of Pragmatic Competence in English Language Education

Shinya Ozawa

In accordance with the surging importance of teaching communicative competence in the language classroom, the concept of pragmatic competence is being widely known among researchers. Then various research has been made to explore the relationship between learners' histories and good or poor pragmatic competence, and the effect of explicit teaching of pragmatics on the learners' development of the competence. In most cases, it is assumed that pragmatic competence is the one that can produce (or comprehend) appropriate forms (or functions) depending on each situation. Especially, when pragmatic competence is in focus, the influence of speech acts theory cannot be neglected. In this article, therefore, how we, teachers, can get useful insights by applying speech acts theory in the classroom were discussed. There are some disadvantages in the application, and we need to consider it carefully.