

初級日本語学習者の語用論的意識向上を目指した

教材作成および教室活動のデザイン

オックスフォード・ブルックス大学 藤野華子
ウォーリック大学 マッコナキー トロイ
オックスフォード・ブルックス大学 石綿由美子

1. 背景

ヨーロッパ言語共通参照枠 (Council of Europe, 2001) は外国語学習者を「社会的な存在」と捉え、彼らが言語や文化の壁を乗り越えて相互理解ができるようになることを目標とする。近年のグローバル化に伴い、今はヨーロッパのみならず、アジア、中東、南米などの外国語教育においても、コミュニケーション能力および異文化対応能力を重視する傾向が強まっている。つまり、外国語学習者が相手の文化的背景およびコミュニケーションの場面に關わる文化的・社会的な規範を考慮する能力が求められているのである。そのような中、コミュニケーションの言語文化的側面を取り上げる語用論の指導がより一層重要になると考えられている (Ishihara with Cohen, 2022; McConachy & Liddicoat, 2022)。語用論とは、「状況に応じてどのような言葉や表現を使うかという選択、社会的相互作用の中での言語使用における制限、そしてコミュニケーションにおいて言語使用が聞き手に及ぼす影響などに焦点を当て、言語使用を使い手の立場に立って分析していく学問」(Crystal 1997:301) と定義される。従来、外国語教育における語用論指導は、母語話者の基準に基づいて「依頼」、「申し出」、「謝罪」といった発話行為を場面に応じて「適切に」遂行させることを目指してきた。しかし、最近では学習者自身が目標言語と母国語でのコミュニケーションについて深く考え、多様な状況における発話行為の適切さを様々な観点から検討し、自らの言語運用について主体的に行動できるための語用論的意識 (pragmatic awareness) を養成すべきだという考えが広まりつつある (McConachy & Liddicoat, 2022)。このように、外国語学習者を「社会的な存在」と捉えた場合、もっぱら母語話者の視点から何が適切かを狭く定義するのではなく、学習者の主体性やアイデンティティも尊重する語用論指導が求められるのである。

英国では日本語教育が盛んに行われているが、語用論的能力の育成に関しては不十分な状況にあると言える。2020年度の『日本語教育国・地域別情報』(国際交流基金, 2020)によると、英国の高等教育機関で最も多く使われている初級日本語教材は『みんなの日本語』(スリーエーネットワーク)と『初級日本語げんき』(ジャパントイムズ)であった。これらは構文シラバスで会話練習も語彙の置き換えを通して文型の定着を目指しているため、これらに沿ってカリキュラムが組まれている機関では必然的に言語知識の習得が中心になっていると思われる。また、多くの機関ではこれらの教材に提示されている内容が優先され、語用論的側面まで扱う時間がないのも現実ではないだろうか。

一方、日本語教師の多くは語用論的側面を効果的に教えるトレーニングを受けていない。例えば、日本社会の根底には「上下関係」と「ウチ・ソト」の関係が機能しているが、これらの関係が存在しない、または異なる形で存在する社会の学習者にわかりやすく説明し、理解を促すにはどのように教えたらいかがわからない場合が多い。また、教師自身に個々の発話を適切に分析する能力が備わっていたとしても、必ずしもそれを効果的に学習者に教えることができるわけではない (Ishihara with Cohen, 2022)。

このような中、語用論的側面は日本に行けば自然に身に付く、または日本で試行錯誤をしながら徐々に学習してもらった方がよいという考えがある。しかし、語用論指導を明示的に行った場合と行わなかった場合を比べた先行研究では、前者の方が学習者の語用論的能力の発達に貢献できることがわかっている (Plonsky & Zhuang, 2019)。また、学習者の認識を調べた研究 (Tateyama, 2001; Pearson, 2006) に

においても少なくとも成人学習者の場合は明示的指導を好む傾向にあると報告されている。

語用論的側面の習得に向けて今まで提案されてきた指導法は気づき仮説 (Schmidt, 1990) に基づき、学習者の注意を語用論的側面に意識的に向けさせることによって学習を促している (McConachy & Spencer-Oatey, 2020)。具体的には母語話者同士の会話の分析や自然発話の収集といった活動を用いているため、中上級者を対象としていることが多い。日本語の場合も、語用論的な要素を豊富に取り入れた教科書が中上級者向けにいくつか開発されている (Ishihara & Maeda, 2010; 清水, 2013)。しかし、英国の高等教育機関では日本語や日本研究を専攻する学生の多くが 2 年次、または 3 年次に日本に留学し、社会の一員として日本で生活する。従って語用論的側面の教育がもっと早い段階で導入される必要がある。

2. BATJ プロジェクト

以上の背景のもと、2019 年 12 月から 2021 年 3 月にかけて初級日本語学習者の語用論的意識の向上を目指したプロジェクトを行った。プロジェクトではまず、現在の初級日本語教育で社会文化的、語用論的側面がどの程度扱われているか、教科書の分析を通して調べた。次にその結果を受けて、初級で語用論指導に馴染みのない教師でも簡単に使える副教材を 6 つほど開発し、教室で実践した。最後に 2021 年 6 月にウェビナーを開催し、語用論と日本語教育での必要性について講義を行なった後、プロジェクトで開発した副教材を紹介し、語用論を初級日本語教育に取り入れる方法について参加者と検討した。

2.1 初級日本語教育における語用論的側面の扱い

初級日本語でどのように社会文化的な情報や語用論的側面が扱われているかを調べるにあたって、英国で幅広く使われている『初級日本語げんき』(ジャパントイムズ)と『みんなの日本語』(スリーエーネットワーク)を参照した。前者では第 2 版の出版にあたり、「学習者が日本に関する知識を得られるように、『会話・文法編』の各課に『Culture Note』という項目を新しく設け、日本文化や生活についての情報を提供しました。」(ジャパントイムズ 2011a: 12)との記述があり、日本の祭り、交通機関、訪問の仕方など様々な情報が簡単に紹介されていた。後者では『翻訳・文法解説』版の各課に『Useful Words & Information』というセクションがあり、家の賃貸や非常事態など、外国人が日本で遭遇しそうな場面で主に使われる語彙や表現が紹介されていた。

発話行為の扱いについては依頼をするときに使われる「～てくださいませんか」を調べた。その理由は一般的に英語母語話者にとって日本語の授受動詞の使い分けが難しいためである。またズルフィカル (2017) によると、日本語学習者向けの教科書や参考書で紹介されている依頼表現は 25 もあるため、他の表現と区別できるようになる必要があるからだ。「依頼」とは、「話し手の利益のために何らかの行為をすること(しないこと)を聞き手に頼む表現」(庵他 2000: 148)と定義される。話し手は依頼を断られると傷つき、受け手は依頼をされると断りにくいいため、双方にとってフェイスを侵害する発話行為だ (Brown & Levinson, 1978)。従って、依頼をする際は、なるべくフェイスを侵害しないように間接的な方法が好まれ (Blum-Kulka & Olshtain 1984)、前置きを入れる他、口調やジェスチャーなどの非言語的な手段が用いられることが多い。日本語の依頼表現は基本的に授受動詞(「くれる」または「もらう」)が使われるが、状況によって「～していただけませんか」のように敬語表現や「～てもらえませんか」のように否定形が使われる。さらに、「～してくれる?」のように上昇音調や「～てもらえないでしょうか」のように推量の形が使われることもある。「～てくださいませんか」について『みんなの日本語』には次の説明がある。

- (1) This is a politer expression than ～てください, but not as polite as ～していただけませんか (see Lesson 26) or ～てくださいませんか (see Lesson 41). It is appropriate when speaking to someone of equal or lower status than oneself:

コンビニへ行ってきます。…… じゃ、お弁当を買って来てくれませんか。

I'm going to the convenience store. In that case, could you buy me a boxed meal?

(スリーエーネットワーク 2013: 115)

ここでは「丁寧さ」に3つの段階があることが含意されており、類似表現との違いが記述されているが、どのような場合に「～てください」より丁寧に依頼をした方が良いのか、また、「～ていただけませんか」「～てくださいますか」ほど丁寧にする必要がない状況とはどのようなものなのかについては説明がない。さらに、自分と「同等、または低い身分」とあるが、上下関係が存在しない、または日本とは異なる形で上下関係が存在する文化の学習者にとっては誰が該当するのかわかりにくい。

一方、『初級日本語げんき』では、「～てくれませんか」が「～てください」とほぼ同じ丁寧さで、ホストファミリーに依頼をする際、最も適した形であると説明されていた（ジャパントイムズ 2011b: 102）。前述のように依頼という発話行為には複数の要因が絡んでいることを考えると、これらの説明が部分的でこれだけでは適切な依頼形式の選択を可能にする語用論的知識の習得が難しいことがわかる。

2.2 副教材の考案と教室活動のデザイン

上述の教科書、または同じく構文シラバスの教科書を使用している機関でカリキュラムを組み直すことなく語用論的側面を少しでも導入できるように授業の中で補足的に使える副教材と教室活動のデザインを考案した。その際、授業時間とカリキュラムの制約を考慮し、所要時間を10分程度にした。初級教材にある学習項目と会話場面のうち語用論的側面を含むものを対象としたが、初級前半の場合は学習者が運用できる言語形式が限られているため、発話行為以外にも言語表現の背景にある日本の習慣や価値観を対象とし、それらと言語運用の関係性に焦点を当てることにした。結果として以下の3つのカテゴリーを想定し、学習項目を抽出した。

(2) 発話行為：不満を伝える、誘う、慰める

習慣：お宅訪問、引越しの挨拶、お土産を提供する、おしゃべりをする

社会文化：「頑張る」、「疲れる（お疲れ様）」、「残念」

教室活動のデザインは学習者の気づきを促すことに重点を置き、まず、導入として母語または自国文化との対比を通じて学生の意識を向けさせることにした。次に、教師による明示的説明を予定したが、あくまで母語話者の基準から何が適切かを教えるのではなく、言語運用に関する理解を深め、主体的な判断ができるようになること、つまり語用論的意識の養成を目標とした。そして、最後に更なる考察を促す活動として、実際に談話の中で目標表現を使用したロールプレイをレベルに応じて実施することにした。

2.3 教室活動の実践

前述の3つのカテゴリーから初級前半と初級後半用にそれぞれ3つの副教材と教室活動を用意し、2020年春学期に英国のある大学で日本語を学ぶ1年生（初級前半、2クラス、計47人）と2年生（初級後半、2クラス、計52人）を対象に計4名の教師が参加して実践した。しかし、2020年3月にCovid-19によるロックダウンが始まり、大学は全学休講となったため、3つ目の活動は対面での実施が叶わなかった。以下、初級前半を対象とした社会文化カテゴリーの「頑張る」と初級後半を対象とした発話行為カテゴリーの「不満を伝える」について詳しく紹介する。

「頑張る」では、まず意識を高める活動として、学生に「頑張ってください」や「頑張ります」と言った表現を聞いたことがあるか、ある場合、どんな場面で使われていたか、教室で共有してもらった。次に教師がインターネットやソーシャルメディアで見つけた例をいくつか紹介し、日本において実際に成果を挙げることも努力する過程が評価される文化があることを説明した。最後に新しい

仕事を始める時、だれかを応援する時など、日本語で「頑張る」とその派生形がよく使われる場面を表現とともに提示し、理解を深めてもらった。

「不満を伝える」では、まず日常生活で小さな不満があったとき、学習者がどのように相手に伝えるか、また相手や状況によって表現方法をどのように変えるかについて母語で話し合ってもらった。次にゴミ当番を忘れたハウスメイトに不満を伝えるという設定で使いそうな日本語の表現をいくつか用意した。表現を選択する際、教師の直観や固定観念を避けるため、学術的な文献、または専門家による解説を探した。その結果、前者は見当たらなかったが、オンライン記事(高見, 2019)で異なる表現が相手に与える印象その理由が解説されているものを見つけた。それを参考に以下の内容のスライドを作成した。

- (3) 友達がまたゴミを出すのを忘れました。あなたは何と言いますか。
- A. 「もう、ちゃんとしてください！」
 - B. 「ねえ、この前も出すのを忘れましたよね。」
 - C. 「なんでやらないんですか？みんなが困るってわからないんですか？」
 - D. 「ねえ、今日ゴミ出す番でしたよ。」

これらについて学生に話し合ってもらい、適当だと思う選択肢とその理由を発表してもらった後、教師がそれぞれの選択肢について解説した。高見(2019)によると、相手に不満を伝える際は感情的にならず、できるだけやさしい言い方を心がける必要がある。この場合、Aは命令口調、Bは過去の行いを指摘する言い方、Cは正論で追い詰める言い方で、どれも相手のフェイスを侵害する度合いが高い。それに対して、Dは相手の非を直接指摘せず、相手がうっかり忘れてしまった可能性を含意しているため、いわゆる「オフレコのストラテジー off-record politeness strategy」(Brown & Levinson 1987)にあたり、この中ではフェイスを侵害する度合いが一番低い。最後に産出活動として度々皿洗いをせず、台所を汚れたままにしているハウスメイトに不満を伝えるというロールプレイを行なった。

2.4 結果

実践について学習者の感想を知るために2020年5月にオンラインアンケート(付録参照)への参加を呼びかけたが、学業への不安やロックダウンによるストレスのためか、1年生は47人中9人、2年生は52人中4人からしか回答が得られなかった。それによると9割以上がこれらのセッションが役に立ったと答え、こういった活動の意義については、「表現が使われる背景を理解することで日本語という英語ととても違う言語がわかりやすくなる」、「留学に向けた準備としてこのような文化背景についてもっと知りたい」、「外国のいろいろな場面で自然に振る舞えることは大切だと思う」といった意見が寄せられた。一方、教師からは口頭、またはEメールでフィードバックが集められたが、「教室が非常に盛り上がった」、「みんな興味を持って取り組んでいた」、「文化の違いに驚いていた」といった声が挙がった。例えば「疲れる(お疲れ様)」の回では、美容院で美容師が客に「お疲れ様です」と声をかけるのはおかしいという意見が多かったことや、学生がイギリスではYou look tiredやAre you tiredなどは親しい友人には使うが、知らない人には対して使用すると失礼に値すると言っていたことが報告され、学生の反応から今後の改善点を検討する際に参考になりそうな情報が得られた。また、明示的指導について特に母語話者の教師からは、学生が何に戸惑いを感じ、どのような説明や活動が効果的に感じられるか予想するのが困難だったという意見や、教師自身が普通、または常識と思うことを押し付けないように注意する必要があるという意見があった。

2021年6月に実施したウェビナーには16名の参加者があり、実施後のアンケートには9名から回答があった。ウェビナーは概ね好評で評価できる点として、「トピックが興味深かった」(5回)、「実践例がわかりやすかった」(4回)が挙がった。今後の授業で変えてみたいことはあるかという質問に対しては、教師が発信するだけでなく、学生に体験してもらい、考えてもらう時間やグループワークの時間を取ることによって気づきを促したいという声が多かった(8回)。

3. 考察と今後の課題

今回の実践が好評だった理由としては、学生が身近に感じられる場面を取り上げ、母語文化との対比を通じて彼らの意識を高めさせながら日本の習慣と言語運用に注意を向けさせたことが挙げられる。話し合いが盛り上がり、時間切れになってしまう場合も時々あったのは学生の関心の高さの表れだと言える。また、構文シラバスの授業ではこういった議論が起きにくいので学生にも新鮮味があったのではないかと思われる。学習者にとって意味があり、彼らの深い思考を促す活動は学習に繋がるため、時間がない場合は回を分け、宿題などの形で教室の外でも学習を続けてもらうのが良いのではないか。実際に、引っ越しの挨拶など、時代とともに習慣が変わってきているものも見受けられたので、学生に調べてもらうことでより多くの情報が共有でき、彼らの自律学習にも結びつくと考えられる。また、今まで部分的にしか説明されていなかった語用論的規範について教室で話し合い、情報や意見を交換することでより深い理解に結びついたことも貢献したと思われる。例えば上述の例(3)については、相手との関係やその関係が自分にとってどれだけ大切かによって選択する言い方が変わるという意見や、十分な前置きがあればAも使えるのではないかという意見があった。これらの意見を受け、制作側も発話行為が行われる文だけではなく談話全体を取り上げることの大切さを痛感した。

既存の語用論指導は中上級者を対象としているものが多いが、先述の通り、語用論的意識の養成はもっと早い段階から始められるべきである。本プロジェクトでは習慣や社会文化と言語運用の結びつきに着目し、気づく力を促進させる活動を考案することで初級者でも可能な語用論学習の形を提案した。

また、活動の実践に参加した教師からは語用論的指導に対する戸惑いも報告され、ウェビナー参加者からは語用論指導への関心が高いことがわかった。効果的な指導の実現には教師自身が語用論について基礎的な知識を持つことが必要だが(清水, 2018)、それと同時に本稿で紹介したような教室活動を少しずつ導入し、教師同士で気づきと振り返りを共有することで、現状の日本語教育を少しずつ変えていけるのではないだろうか。

以上、本稿では語用論的能力を重視した日本語教育の必要性を主張し、副教材という形で現在の初級日本語教育の中でできる小さな工夫を提案した。今後、これらの活動の学習効果や学習者の授業体験、意識の変化などをより詳しく調べる必要がある。また、他にも初級者を対象とした活動の実践が報告され、教材や効率的な指導法の開発に繋がっていくことを期待する。

参考文献

- 庵功雄・高梨信乃・中西久実子・山田敏弘(2000)『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』, スリーエーネットワーク.
- 国際交流基金(2020)「日本語教育機関調査結果」
<https://www.jpfi.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2020/uk.html> 2022年1月8日参照
- 清水崇文(2013)『みがけ! コミュニケーションスキル 中上級学習者のためのブラッシュアップ日本語会話』, スリーエーネットワーク.
- 清水崇文(2018)『コミュニケーション能力を伸ばす授業づくりー日本語教師のための語用論的指導の手引きー』, スリーエーネットワーク.
- ジャパントイズ『初級日本語げんき』
- ジャパントイズ(2011a)『初級日本語げんき I 第2版』
- ジャパントイズ(2011b)『初級日本語げんき II 第2版』
- スリーエーネットワーク『みんなの日本語』
- スリーエーネットワーク(2013)『みんなの日本語初級 II 第2版翻訳・文法解説 英語版』, スリーエーネットワーク.
- ズルフィカル・ラーマン(2017)「日本語の依頼表現における丁寧度の選択」『日本語・日本文化研修プログ

ラム研修レポート集』32期巻1-18. 広島大学国際センター <https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00044665> 2022年4月7日参照

高見綾 (2019) 「ケンカにならない。彼氏への不満の伝え方」 マイナビウーマン <https://woman.mynavi.jp/article/190330-6/3/> 2022年4月2日参照

- Blum-Kulka, S., & Olshtain, E. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics*, 5(3), 196-213.
- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ishihara, N., & Maeda, M. (2010). *Advanced Japanese: Communication in Context* (1st ed.). Routledge.
- Ishihara, N., with Cohen, A. D. (2022). *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet* (Second Edition). Routledge.
- McConachy, T. & Liddicoat, A.J. (Eds.) (2022). *Teaching and Learning Second Language Pragmatics for Intercultural Understanding*. Routledge.
- McConachy, T. & Spencer-Oatey, H. (2020). Developing pragmatic awareness. In K.P. Schneider & E. Ifantidou (Eds.), *Developmental and Clinical Pragmatics* (pp. 393-427). Mouton de Gruyter.
- Pearson, L. (2006). Teaching pragmatics in Spanish L2 courses: What do learners think. In K. Bardovi-Harlig, C. Félix-Brasdefer & AS Omar (Eds.), *Pragmatics and Language Learning, Monograph Series, 11* (pp. 109-134). University of Hawaii at Manoa.
- Plonsky, L. & Zhuang, J. (2019). A meta-analysis of L2 pragmatics instruction. In N. Taguchi (Ed.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics* (pp. 287-304). Routledge.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- 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). Cambridge: Cambridge University Press.

付録「学生向けオンラインアンケート」

Q1-1 Do you think the cultural sessions were useful?

- Yes
- No
- I don't know

Q1-2 Why do you think so?

Q2 Did the sessions make you reflect on your own culture?

- Yes
- No
- I don't know

Q3 Was there anything you noticed about your own culture that you were not aware of before?

Q4-1 Which session was the most interesting for you?

- Session 1
- Session 2
- Session 3

Q4-2 Why so?

Q5 Do you have any other comments about the cultural sessions?