

第二言語語用論を意識化するためのプロジェクト・ベース
英語指導の試み

吉富 朝子

東京外国語大学大学院総合国際学研究院

Abstract

The present study reports an attempt to investigate the effect of adopting project-based learning to enhance language learners' noticing of the importance of pragmatics in second language communication. Participants were 70 intermediate and advanced English majors learning English as a foreign language at a national university in Japan. The learners experienced a 15-week semester course in which they were instructed to conduct research on particular language functions in groups. The positive outcomes together with the limitations of the current approach are discussed based on findings from questionnaires and students' reflective essays.

1. はじめに

本稿では、外国語としての英語教育において、第二言語（以下L2）語用論をいかに指導すべきかを探求するための授業研究の試みについて報告する。

近年中間言語語用論の研究が盛んになり、外国語指導においてもL2の語用論的な側面を明示的に指導することの効果が実証されている。同時に、実践的コミュニケーション能力を育成する指導の一旦として、コンテンツ・ベース指導、プロジェクト・ベース学習、あるいはプロセス・シラバスなど、何か明確な到達目標のために外国語を用いることで外国語能力を伸ばし、学習のプロセスを重んじた外国語指導の効果も示されている。そこで、本研究では、L2語用論が外国語のコミュニケーションにおいて果たす重要な役割への気づきを促すことを目的として、L2の言語機能についてプロジェクト・ベースで学習する授業を行った成果を検証する。

2. 先行研究の概観

2.1 中間言語語用論と L2 語用論の明示的指導の効果

中学校・高等学校の新指導要領で唱われている英語教育の目標は「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や相手の意向などを理解したり自分の考えなどを表現したりする実践的コミュニケーション能力を養う」ことである。また、グローバル化が進む日本社会において英語の実践的なコミュニケーション能力の需要は益々高まっている。その結果として、大学の英語教育においても、今まで以上にコミュニケーション能力の育成が求められている。

しかしながら、「コミュニケーション能力」の重要な構成要素であるとされる語用論的能力の指導は、日本の英語教育現場ではそれほど一般的ではない。コミュニケーション能力モデルとして頻繁に言及される Canale & Swain (1980)の定義によれば、コミュニケーション能力(Communicative Competence)とは、文法能力(grammatical competence)、談話能力(discourse competence)、社会言語的能力(sociolinguistic competence)、および戦略的能力(strategic competence)から成り、社会言語的能力の一部として、特定の社会的文脈・場面において言語表現のもつ意味機能を適切に理解・産出できる語用論的能力(pragmatic competence)が含まれている。また Bachman (1990)でも、コミュニケーション能力(Communicative Language Ability)を構成する言語能力(Language Competence)として、構造的能力(organizational competence)と語用論的能力(pragmatic competence)を挙げている。Bachman のモデルにおける語用論的能力には、発話内行為に関する能力(illocutionary competence)と社会言語的能力(sociolinguistic competence)が包含されている。前者は文脈に応じた適切な言語機能を理解・産出する能力であるのに対し、後者は、社会言語的規範に準じて言語表現を使い分けられる能力を指す。

第二言語習得研究によれば、語用論は言語間影響がしやすい言語側面であり、さまざまな言語機能の社会語用論的転移(sociopragmatic transfer)や語用言語的転移(pragmalinguistic transfer)による誤りが、L2 理解面でも産出面でも報告されている(Jarvis & Pavlenko 2007)。社会語用論的転移とは、特定の社会的

場面において適切な発話行為とは何であるか、についての判断を母語の規範に依存することを指し、語用言語的転移とは、選択した発話行為は適切だが、それを実現するための言語形式の選択において母語の影響を受けることを指す(Ellis 2008)。日本語を母語とする英語学習者の実証研究としては、Takahashi (1996)やTakahashi & Beebe (1993)などが挙げられる。Takahashi では、上級学習者であっても外国語としての英語の間接的依頼ストラテジーの適切性を判断する際に、日本語の語用論的規範に則って、日本語と形式が類似している英語表現を選択する傾向があることが示された。同じく社会語用論的転移を報告した Olstain (1983)では、ヘブライ語学習者が母語話者に比べて謝罪を多くする傾向が観察された。また、Takahashi & Beebe では、学習者が上下関係のある相手と対話する際に、日本語の社会的規範に基づいて L2 表現を使用することが示された。同様に、Eisenstein & Bodman (1993)でも、日本語を母語とする英語学習者が、感謝を表現するのに謝罪表現を使う、といった語用言語的転移が報告されている。

学習者の構造的能力が不足しているために生じる誤りは、目標言語話者からも、学習者の L2 能力に問題があるのが原因だと判断されるのに対して、語用論的能力が不足しているために生じる誤りは、しばしば礼儀や性格など、学習者の人格に問題があると誤解されやすく、特に異文化間コミュニケーションに支障をきたす原因となりかねない(Kasper & Rose 2002)。それにも関わらず、中学・高等学校の検定教科書においても L2 語用論が体系的に取り上げられることはほとんどない。

第二言語習得研究によれば、L2 語用論は上級英語学習者でも習得されにくく、文法能力の発達とは併行しないことが指摘されている(Kasper & Rose 2002)。L2 習得環境においては外国語学習環境よりも語用論の重要性は認識されやすく、より身につくものの、母語話者並みの習得は難しいとされている(ibid)。日本における英語イマージョン・プログラムでも、L2 語用論的知識は習得が遅いという事例が報告されている(Taguchi 2011)。

日本のように外国語として英語を学習する環境においては、世界の共通語としての役割が強い英語の達成目標を母語話者並みに設定する必要はないものの、語用論的誤りがコミュニケーショ

ンに及ぼす影響を認識することや、外国語学習において語用論的能力が果たす役割への気づきを促すことは重要であろう。Schmidt (1990, 2001)は L2 習得には気づき(noticing)が前提となるという仮説(Noticing Hypothesis)を提唱しているが、語用論や談話レベルにおける母語と L2 との違いは、音韻・形態統語論・語彙に比べて意識しにくいことから、気づきを促す指導はより効果的であることが予想される(Schmidt 1993)。

L2 語用論の明示的指導の効果を検証した研究によれば、L2 語用論の指導は可能であり、事例にさらされるだけよりも指導を伴うほうが、より習得が促されること、更に指導は明示的であるほうが効果的であることが示されている。また、豊富なコミュニケーション練習を組み合わせることも望ましいことが指摘されている(Kasper & Rose 2002; Ellis 2008; Soler & Martinez-Flor 2008)。

2.2 プロジェクト・ベース学習の有効性

コミュニケーション能力の育成を目的とする Communicative Language Teaching は、当初意味中心の指導を指したが、近年では言語形式にも焦点を当てて指導する Focus on Form が行われるようになり、その効果も実証されている(高島 2011; 和泉 2009)。Focus on Form は、コミュニケーション活動に重きを置きながらも、その中で重要な言語形式への気づきは促す指導で、これを実現する方法として、タスクに基づく指導(task-based teaching)(Willis & Willis 2007; Ellis 2003)や、タスク活動を活用した指導(高島 2005)とともに、プロジェクト・ベース学習(project-based learning、以下 PBL) (Stoller 2006; Tomei & Holst 1999)が注目されている。いずれも何らかの目的ある課題を達成するために言語を使うことを通して、コミュニケーション能力を伸ばそうとする問題解決型の活動で、意味交渉を含む実際のコミュニケーション活動を伴う経験的学習に力点が置かれている。しかしタスクが通常ひとつのレッスン内に行われ、特定のコミュニケーション課題を通して言語学習を促進することに主な重きを置くのに対し、プロジェクトは数週間から1年に及ぶ期間に渡って取り組まれるものであること、そして何らかのコンテンツ(例えば環境問題、選挙制度、といった特定テーマや、文化人類学、バイオ・テクノロジー、異文化間コミュニケーション論といった

特定分野) を扱うという違いがある。

PBL はさまざまな形を取り得るもので、扱うコンテンツ、取り組む期間、教師によるプロジェクト内容のコントロールの度合い、などによるバリエーションがあるが、共通する特徴としては以下の点が挙げられる：

- ・言語技能が複合的に使用され、達成された成果のみならず目標を達成するためのプロセスが重視される(Haines 1989)。
- ・学習者中心の活動であるため、学習者の自律性・主体性を重んじた柔軟な学習内容を扱うことができる(Skehan 1998)。
- ・協調学習を通して学習者の責任感や学習者間の信頼が高まることが期待される(Fried-Booth 2002)。

また、PBL の効果を検証した研究によれば、PBL によって、生きた(authentic)言語体験ができること、コミュニケーションに対する動機づけ・関わり・探求心・好奇心・創造力・自信等が強化されること、学習者の自律学習・自己管理能力が促進されること、問題解決能力や批判的分析力が向上することなども実証されている(Hedge 2000)。

本研究では、Stoller (2006, p. 24)に基づき、PBL を以下のとおり定義し、この定義に従って授業内容を計画した。

- 1) プロセスおよびプロダクトを重視したもの。
- 2) ある程度学習者によって自律的に進められることを奨励するもの。
- 3) ある程度長い期間に渡って取り組むもの。
- 4) 複数の言語技能が自然に融合されるもの。
- 5) 言語学習のみならず、コンテンツの学習を伴うもの。
- 6) 学習者に個人で、そしてグループ単位で学習・活動することを義務付けるもの。
- 7) 目標言語リソースを活用して情報を収集・分析・報告させることで、学習者が自らの学習に責任をもって取り組めるもの。
- 8) 教師と学習者の役割や責任が柔軟に決められるもの。
- 9) 実現可能な成果を上げるもの。
- 10) 学習者が学習過程と学習成果の両方について振り返るもの。

以上のことを踏まえ、本研究では、PBLによってL2語用論に対する気づきを促す授業の効果を検証する。

3. 方法論

3.1 調査対象

調査対象は、大学で英語を専攻している学部2年生で、必須英語科目を受講している学習者、3クラス計70名である。これらの学生のTOEIC-IPスコアは平均832点、スコア分布640～990点の中・上級者が混在するクラスで、帰国子女は全体の1/4程度いる。同内容の授業を2011年1学期に2クラスに対して、2学期に1クラスに対して、それぞれ15週間行った。

3.2 授業内容と目的

授業はすべて英語のみで行われた。授業1回目では、導入として授業の目的および「語用論」や「プロジェクト」といった概念を説明し、事前アンケートを実施した。アンケートでは、英語学習歴・ヨーロッパ共通参照枠(Common European Framework of Reference for Languages、以下CEFR)に基づく英語スピーキング能力の自己評価・授業で取り上げる可能性の高い発話行為に関する言語経験について尋ねた。

2～5回目の授業では、PBLの準備活動として、(1)語用論・言語機能・ポライトネス理論・発話行為等について説明した入門レベルのリーディング教材の読解・要約・ディスカッションと、(2)ウェブ教材、テレビ番組、映画等を課外で自由に視聴して、さまざまな言語機能の実例を収集し、クラスでそれらを紹介しあう活動、および(3)リサーチする言語機能の選択とグループ分け、などを行なった。読解教材は入門レベルのものを与えた他は、グループに別れてからグループごとに対象となる言語機能に関する参考資料を教員がひとつだけ与え、その他は自分たちで探すよう指示した。関連文献をうまく見つけられない場合や、見つけたものが難解な場合はアドバイスを与えた。オーラル・サンプルについても、例としてテレビ番組や、英語学習用のウェブ教材をいくつか紹介し、自分たちで探すよう指示した。

6～13回目の授業では、毎回最初にプロジェクトの流れの確認と、ワークシートに基づいてその日の授業内および次回授業までに進めるべき内容について教員がミニ・レクチャーを行なった後、学生はグループに別れて特定の言語機能についてのリサーチを進めた。選択された言語機能は依頼・賞賛・拒否・文句・異議・謝罪の6種類だった。リサーチ活動は、(1)文献調査、(2)AV素材からのオーラル・サンプルの収集、(3)選択した言語機能についてどういうフォーカスで調査を行うかの決定と、そのためのアンケート作成と実施、(4)学内外の英語母語話者や、日本語を母語とする英語学習者のインタビューによる音声データ収集・文字化・および結果の分析、(5)リサーチ結果のまとめ、クラスに発表するための準備を行なった。

使用する参考文献は日本語のものでも英語のものでも良いとしたが、グループとして必ず英語のものも含めること、そしてそれぞれの文献から得られた情報で発表に組み込みたい情報の要点を英語でまとめて提出させるミニ・レポートを数回課した。これにより、研究テーマに合った文献を探す活動・読解活動・要約活動が行われた。

AV素材からのオーラル・サンプル収集は個人個人で行なってグループに持ち寄る形をとった。この作業を通して学生たちは、自分の興味のある題材を視聴することで、多くのリスニング活動をするであろうことが期待された。また、文献研究や集めたオーラル・サンプルを整理して発表の論点を決め、検証のためにアンケートを作成・実施・分析する作業はいずれもリサーチ・スキルを伸ばすために有効であると考えた。

学内の英語母語話者とは、英語学習支援センターのイングリッシュ・アドバイザーと英語圏からの留学生、また学外の英語母語話者とは学習者達の個人的な知り合い等であった。¹インタビューの申し込みおよびインタビューの実施は、課外で英語を産出する経験の機会となった。グループ発表に際してはパワーポイントを使用した資料作成をすることを課し、原稿の読み上げによる発表は禁止したため、発表前に各グループで授業外にオーラル・リハーサルを行なったと思われる。²

14、15回目の授業では、成果の発表をグループごとに行なった。各グループ20分の発表の後、10分間の質疑応答の時間とク

ラスメートによる発表評価シートの記入の時間が設けられた。授業最終回の最後には、プロジェクト終了後の事後アンケート調査を行い、プロジェクトへの取り組みに関して、5段階のリカー・スケール（5=strongly agree, 4=agree, 3=somewhat agree, 2=somewhat disagree, 1=disagree）で自己評価をしてもらった。項目は以下の7つである：

- 1) I contributed to the group project very much by actively collecting data and discussing issues with group members.
- 2) I watched/listened to oral sources (e.g. movies, dramas, online materials, etc.) for many hours for the project.
- 3) I searched for and read many references (e.g. articles, books, etc.) for the project.
- 4) I always tried to use English during group activities to improve my speaking skills.
- 5) I spent a lot of time carefully preparing for the presentation.
- 6) Overall, I participated very actively in the group project.
- 7) Overall, I performed very well in the group presentation.

また、期末課題として別途、「プロジェクトから学んだこと」というタイトルの英文エッセイ(1000語程度)を課した。

プロジェクトを通して、語用論の重要性への気づきを促し、特定の言語機能についてリサーチに取り組みながら主体的に学ぶこと、そしてその過程で言語の4技能を総合的に使用し、リサーチ・スキル、プレゼンテーション能力等、今後も必要となる実践的・学術的英語能力を伸ばすことを目標とした。

4. 結果

4.1 事前アンケート

授業1回目に実施したアンケート調査の結果、学習者の英語スピーキング・スキルは、CEFRに基づくCan-do評価項目に対する回答によれば、大半がB1~B2レベルであることが判明した。また、これまでに語学の授業におけるPBLの経験がある学習者はいなかったが、グループ活動やグループ発表等、グループ学習

の経験は全員にあることがわかった。いくつかの発話行為を英語で経験したことがあるかどうかについては、一部の帰国子女を除いて、多様な経験をしている学習者は多くなかった。また、言語形式と言語機能の区別についても、ほとんどの学習者に明示的な知識がないことが明らかになった。つまり事前アンケートにより、学習者達は英語のレベルとしては中級～上級で、グループ学習の経験があるものの、PBLの経験はなく、語用論的知識については文法・語彙能力に比べてあまりないことが確認された。

4.2 グループ活動およびプレゼンテーション

1学期に渡るPBLを経て、学習者達がグループ発表を行なったプロジェクト・テーマ例を、6種類の言語機能（依頼・賞賛・拒否・文句・異議・謝罪）別に以下に挙げる：

- How to improve English education: Teaching requests communicatively
- Native speaker vs. non-native speaker compliments
- The influence of social distance on refusing heavy requests
- Power relationship and complaints in business situations
- How to disagree verbally and non-verbally
- The semantic formula for apologizing politely in English

これらのテーマからわかるとおり、プロジェクトの調査内容は個別の言語機能に焦点を当てるだけでなく、言語機能を英語教育でどのように指導すべきかを問うもの、言語運用において母語話者と外国語学習者がどのような点で異なっているのか、使用される表現・意味公式・非言語的特徴（ここではジェスチャー）に注目して比較対照を試みたもの、ビジネス場面の上下関係や、親疎関係・負担(imposition)の大小といった社会言語的な変数が、言語機能の表現形式にどう影響するかを調査したものなど、興味深い視点を取り入れた内容が目立った。発表方法もロール・プレーを交える、クラスにタスクを行わせる、場面別の便利な表現リストを提供する等の工夫が見られた。

いっぽうで、ともすると、収集した英語母語話者のデータを過度に一般化あるいは規範化して、「このような表現を使わなけれ

ばならない」といった発言も発表中に見られたため、発表後の教員からのコメントで、語用論は文法などに比べて母語話者規範にも多様性があり、規範があったとしてもそれに従うべきかどうかは、話者の言語文化アイデンティティーの問題も関わるので、一概に決められないものかもしれない、といった観点を紹介し、クラス全体で議論をする場面があった。

4.3 事後アンケート

授業最終回に実施した事後アンケートでは、自分がいかに積極的に PBL に関わったと思うか、自己評価をしてもらった。アンケート質問項目 1 では、「データ収集やグループでの議論に積極的に関わることで、プロジェクトに貢献できたと思う」かどうかを尋ねた。これに対して、多くの学生が、「そう思う」と回答した（回答平均値は 5 段階中の 4.2）。今回調査対象となったクラスは、学習者らにとって必須科目ではあるものの、例年のクラスでは必ず各クラス 2～3 名は脱落者がいるのに対し、PBL を行なった年度の 3 クラスではいずれも脱落者が出なかったことは特筆すべきかもしれない。毎年、前年度単位を取得できなかった留年生も各クラスに 1～2 名おり、留年生が再留年することもしばしばあるが、PBL のクラスではこうした留年生も最後までプロジェクトに取り組み、グループ学習に責任をもって関わる事ができた。このことは、項目 5 の「発表準備等に真剣に取り組んだ」と項目 6 の「グループ活動に協力した」のいずれに対しても、「そう思う」と回答した学習者が多かったこと（回答平均値は、項目 5 が 4.3、項目 6 が 4.1）にも反映されている。

いっぽうで、事後アンケートからは主に 2 つの問題点も浮き彫りになった。授業はすべて英語のみで行われ、グループ活動でも英語の使用が奨励されたが、「授業内ではいつも英語でコミュニケーションをしようと努力した」という項目 4 に対しては、「あまりそう思わない」という回答が一定数あった（回答平均値 2.8）。授業中の机間巡視においても、データ分析など議論の内容が複雑になると日本語に依存する学習者が散見された。また、グループによって英語の発話能力が比較的高いメンバーや英語をできるだけ使おうとするメンバーが集まっている集団と、そうではない集団があり、後者のグループではグループ活動中の日本語の使用

が多くなった。リスニング・リーディング・ライティング・最終発表におけるスピーキングについては英語のみで行なっているも、グループ内でのスピーキングについては英語のみの使用が徹底できなかったことが示された結果である。

もうひとつ学習者が苦戦した点は、文献調査である。「研究テーマに関連した文献をできるだけ多く探して読んだ」かを尋ねた項目 3 については、「ふつう」と答えた学習者が目立った（回答平均値 3.6）。文献自体を探すのが難しかったことや、見つけた文献が専門的でうまく読解・活用することができなかったのが主な理由のようである。これに対して、「言語機能のオーラル・サンプルを見つけるためにたくさんの視聴覚資料を視聴した」かどうかを尋ねた項目 2 に対しては「とてもよくやった」「やった」という答えが大半であった（回答平均値 4.0）。このことから、プロジェクトのための自主的なリーディング活動は必ずしも十分ではなかったものの、リスニング活動については積極的に課外時間を使って行なっていたことがわかった。

最後に、「グループ発表がうまくいったと思う」かについて尋ねた項目 7 では、「まあまあうまくいった」という中間的な自己評価がやや多く（回答平均値 3.7）、改善点としては、「図表をもっと活用出来ると良かった」「パワーポイントをもっと工夫して見やすくすべきだった」「リハーサル不足で、グループ・メンバー間が互いの発表内容を十分に把握していなかった」「質疑応答の際にうまく質問に対応できなかった」など、調査内容よりも、それをどのように効果的に聴き手に提示するかという言語運用に関わる側面についての反省が目立った。

4.4 期末課題エッセイ

期末課題として課したエッセイでは、自分が PBL から学んだことや、言語機能について学んだことなどを述べてもらった。その結果、特に多かったコメントは以下のとおりである：

- ・同じ言語機能にもさまざまな表現があることがわかった。
- ・今まで気づけなかった自分と母語話者との違いに気づくことができた。母語話者は表現のバリエーションが広い。
- ・表現の使い分けは、上下関係・親疎関係・話す内容の重要度や

相手にかかる負担・年齢・性別・出身地域・社会経験等によって異なりうることを知った。

- ・アンケートの調査項目を作成することや、インタビュー協力者にこちらが意図していることを聞き出せるように話をすることが難しかった。
- ・自分たちが知りたい情報を提供してくれて、専門的すぎない文献を探すのに苦労した。
- ・収集したデータを分析して、一般的な特徴を取り出すのが大変だった。
- ・いままでもグループ活動はしたことがあり、何らかのタスクと一緒に取り組んだ経験はあるが、このように1学期を通してひとつのプロジェクトのためにグループ活動を続けたことはなかったのも、同じグループのメンバーに対する責任があると感じた。
- ・これからは、場面による表現の使い分けに気をつけて、英語表現を学ぼうと思う。
- ・映画やビデオの視聴を通して、言語機能が実際の場面で使い分けられている実例を見つけることができ参考になったので、この活動は今後も自分で続けていきたい。

まとめると、言語機能を実現する表現には多様性があり、社会言語学的変数によって使い分けがなされている、という言語機能に対する気づきとともに、リサーチをする際に注意すべき点や難しい点などが言及されている。また、語用論への気づきをきっかけに、今後の英語学習においても場面に応じた言語表現に留意した学習に取り組んで行きたい、といった意欲を示す回答があった。

5. 考察

以上の結果を踏まえ、ここでは今回の PBL を通じた L2 語用論指導の成果と問題点についてまとめ、今後の授業研究への課題について述べる。

PBL の成果としては、先行研究で挙げられている成果が全般的に認められた。すなわち、

- ・プロジェクトを達成する過程で複数の言語技能が複合的に使用

された。

- ・言語機能について学び、L2 語用論の知識がコミュニケーション上重要であるという気づきが促されただけでなく、そのプロセスにおいてリサーチ・スキルを伸ばすこともできた。
- ・学習者は自律的・積極的にプロジェクトに取り組めたため、協調学習を通してプロジェクトに対する責任感が高まり、授業への深い参加が認められた。
- ・課外時間中に文献調査やオーラル・サンプルおよび音声データ収集を行なったため、授業外で英語を使用する時間が一定量確保された。
- ・母語話者とのインタビューや、間接的とは言え母語話者用に作成された視聴覚資料（映画、テレビ番組など）を見聞きし、プロジェクトのためにクラス内で英語を使用したことで、多少なりとも生きた(authentic)言語体験ができた。
- ・語用論的な気づきが、コミュニケーションに対する動機づけや英語表現への関心を強化した。
- ・責任をもってグループ活動に携わることで、学習者の自律学習や自己管理能力が促進された。
- ・独自に研究テーマや調査項目を決定したり、データの収集・分析・結果発表をしたりすることで、問題解決能力や批判的分析力が向上した。

しかしながら、同時に以下のような問題点も指摘できる：

- ・リサーチ内容がやや専門的であったことから、文献調査が不十分になる傾向があり、課外でリーディング活動に割く時間が、リスニング活動に割く時間に比べて、期待していたよりも少なかった。
- ・クラスでの議論やグループ発表、その他英語母語話者とのやりとりは英語のみで行われたが、グループ内での日本語使用が目立つことがあり、複雑な論点について考える際に英語を使用することの難しさが明らかとなった。とりわけ言語分析のようにメタレベルの考察について英語で話し合えるほどには、当該学習者達のスピーキング能力が高くなく、更なる練習の場の提供が必要であることが示された。

- ・学習者は母語話者データを、ややもすると妄信したり、たまたま文献やデータ収集によって得られた表現例をステレオ・タイプ化したりすることもあったため、言語特性の中でも特に規範が規定しにくく、さまざまなバリエーションのある L2 語用論を扱う難しさが露呈された。
- ・プロジェクトを通して、学習者の L2 語用論に対する気づきが促され、多少のメタ語用論的知識も身についたと思われるが、その結果言語使用場面で実際に語用論的に適切な L2 表現をすぐに使えるようになるわけではない。

これらの問題点のほとんどは、他の英語の授業科目との連携によって、ある程度改善されると考えられる。調査対象の学生達は、リーディング活動については、英文学・言語学・地域国際関連分野の必須授業が他にあり、その中で多読・精読技能とも強化されている。また研究テーマに関連する文献検索の方法については、エッセイやリサーチ・ペーパーを書く訓練を行うライティング・クラスや、スピーチおよびディベートに重きを置いたスピーキング・クラスにおいても指導がなされている。別のスピーキング・クラスではタスク・ベースのさまざまなスピーキング活動を行っており、その中で発話行為を実現するタスクも扱っている。また、自分の発話を録音・文字化・自己修正したものを教員が添削したのち、再発表することで、正確性・流暢性を共に伸ばすことを目的とした活動なども行われているため、こうしたクラスとのより密な連携がとれば、L2 語用論について得た知識を使用する練習場面の提供が現状よりも増やせるであろう。それぞれの授業科目が週 1 回しか行われていないため、上記のようなクラス間の連携が、英語教育の改善の上では重要な取り組みのひとつと言えよう。

同時に、他の授業科目に依存するだけでなく、同じ授業の中で、より実践的な練習の場を与えるような工夫をしていくことも考える必要がある。外国語学習環境においてはおのずと限界はあるが、できうる限り英語を実際に使用する機会を増やす努力を続けるべきであることは言うまでもない。今回の授業では、授業そのものは英語で行われたものの、発話行為の練習を体系的に行う時間は設けられなかった。今後は PBL を進めつつ、多様な言語機

能・発話行為を実践的に練習できるようなタスクを交えた授業計画を考えてみたい。

今回の授業は学習者にとって専攻語の必修科目であったことから、学習者の L2 レベルも英語学習意欲も比較的高く、コンテンツ・ベースの PBL の授業において一定の成果を得ることができた。期末課題のエッセイによれば、学習者は語用論というコンテンツに対する興味や気づきが促され、言語機能の研究、とりわけオーラル・サンプル収集・分析の経験が、研究・スキル強化の機会を提供したことがうかがえる。同時に、今後の英語学習への取り組みにおいて、コミュニケーション能力向上に貢献する表現や、その使い分けを学ぶ動機づけが高まったことが示唆された。L2 語用論の重要性への「気づき」は、そのまま運用能力に直結するものではないが、英語の基礎能力が既に身につけており、動機づけの強い学習者であれば、気づきが運用能力を伸ばすきっかけになりうることは示されたと言えよう。グループ発表後の自己評価でも、言語運用面での反省点を述べていた学習者が相当数いたことから、こうしたプロジェクト学習を継続することで、研究・スキルや発表能力についても改善されていく可能性が十分にあることが期待できる。

一方で PBL は思いの外、教師の負担が大きいということも述べておきたい。学習者中心の活動と言っても、プロジェクト・テーマや調査項目の決定、データ分析などは、学習者だけの力では難しく、教師によるガイダンスを適宜グループ別に与える必要があった。こうした個別グループへの指導は課外でも電子メールを通じておこなえ、週に数時間に及ぶこともあった。また、コンテンツが語用論という専門分野に関わることから、指導者にもその分野のある程度の専門的知識が必須であり、語学教師なら誰でも担当できる授業とは言えない。また、あくまで語学の授業であるため、コンテンツ/専門性 対 言語技能の指導の間で、重きのバランスをどうとるか、あるいはどのように両者を効果的に組み合わせられるかについて、学習者レベルやニーズに応じた配慮が必要である。今回は英語を通したコンテンツ学習にやや傾斜がかかった授業であったため、今後は言語技能の訓練とのより良いバランスを探っていくべきであろう。

併せて、L2 習得過程の検証という観点から、プロジェクトに

取り組むグループ活動における学習者間のやりとりを質的に分析し、社会文化理論(Lantolf & Thorne 2006)といった枠組みから、学びの場がどのように共同構築されているか、調査できれば興味深い。近年、社会文化理論の枠組みで L2 学習者の言語発達を調査する取り組みが増えてきており、例えばポートランド州立大学で構築された **Multimedia Adult English Learner Corpus (MAELC)** の実証研究への貢献が大いに期待されている。MAELC は大人の L2 英語学習者が **Communicative Language Teaching** の授業を受けている様子を 4 年間に渡って録音・録画し、学習者の授業内での **private speech** からグループ活動での発話までをすべて記録・文字化・コーディングし、更に授業外でのインタビュー・データも加えた学習者コーパスである。こうしたコーパスを参照しつつ、外国語としての英語学習場面、とりわけ今回のような **PBL** の様子をより小規模ながら同様の方法でコーパス化し、実証研究を行うことは、L2 習得過程のミクロ・レベルの様相の解明につながる重要な試みとなるだろう。

* 本調査を行うに際し、研究補佐をしてくださった星合智子さんに感謝の意を表します。

注

¹ 英語学習支援センターでは、課外での英語の自律的学習をサポートするために、Eラーニング教材、会話セッション、ライティング・ワークショップ、視聴覚教材および多読用教材のライブラリなどを提供しており、**English Advisors** と呼ばれる英語母語話者の講師が常駐している。今回の授業では、これらの **English Advisors** の協力を仰いだ。

² パワーポイントによる資料作成については、学術情報リテラシーの授業や、スピーチ訓練を行なっているスピーキング・クラスで指導している。

6. 引用文献

- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford UP.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Eisenstein, M. & Bodman, J. (1993). Expressing gratitude in American English. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (pp. 64-81). Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed). Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Fried-Booth, D. L. (2002). *Project work* (2nd ed). Oxford University Press.
- Haines, S. (1989). *Projects for the EFL classroom: Resource material for teachers*. Nelson.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford University Press.
- Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2007). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Routledge.
- Kasper, G. & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Blackwell.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2006). Sociocultural theory and the genesis of second language development. Oxford University Press.
- Olshtain, E. (1983). Sociocultural competence and language transfer: The case of apology. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 164-183). Multilingual Matters.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.),

- Interlanguage pragmatics* (pp. 21-42). Oxford University Press.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11: 129-158.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Soler, E. A. & Martinez-Flor, A. (Eds.) (2008). *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing*. Multilingual Matters.
- Stoller, F. (2006). Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. In G. H. Beckett & P. C. Miller (Eds.) *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future*. Information Age Publishing
- Taguchi, N. (2011). Pragmatic development as a dynamic, complex process: General patterns and case histories. *The Modern Language Journal*, 95, 4: 605-627.
- Takahashi, S. (1996). Pragmatic transferability. *Studies in Second Language Acquisition*, 18: 189-223.
- Takahashi, T. & Beebe, L. (1993). Cross-linguistic influence in the speech act of correction. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (pp. 138-157). Oxford University Press.
- Tomei, J., Glick, C. & Holst, M. (1999). Project work in the Japanese university classroom. *The Language Teacher*, 23 (3), 5-8.
- Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*.
- 和泉伸一(2009). 「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育. 大修館書店.
- 高島英幸(編)(2001). 英文法導入のための「フォーカス・オン・フォーム」アプローチ. 大修館書店.
- 高島英幸(編)(2005). 文法項目別英語のタスク活動とタスクー34の実践と評価. 大修館書店.
- 吉田研作／上智大学応用言語学研究会(2000). *Heart to heart: Overcoming barriers in cross-cultural communication*. 異文化理解への道. マクミランランゲージハウス.