

タイトル	オンライン誘出模倣課題を用いた英語語用論的定型表現の指導
著者	大木, 七帆; 大澤, 真也; 中西, 大輔; 水島, 梨紗; 田中, 洋也; RONALD, James; OKI, Nanaho; OZAWA, Shinya; NAKANISHI, Daisuke; MIZUSHIMA, Risa; TANAKA, Hiroya
引用	年報新入文学(20): 229(1)-200(30)
発行日	2023-12-25

オンライン誘出模倣課題を用いた 英語語用論的定型表現の指導

大木 七帆・大澤 真也・中西 大輔
水島 梨紗・田中 洋也・James Ronald

1. はじめに

言語学習者の知識測定の観点から言語知識を分類した Bachman and Palmer (2010) によれば、言語知識は、文法、語彙、テキストに関わる構成的知識 (organizational knowledge) と発話のコミュニケーション機能やその特徴に関わる知識である語用論的知識 (pragmatic knowledge) に大別される。1980年代以降、言語学習者の語用論的知識の重要性が指摘され、教室環境における指導やその効果に関する研究も始まった (Wildner-Bassett, 1984)。第二言語学習環境だけではなく、日本のような外国語学習環境でも語用論的知識の重要性が主張されている (Ishihara & Cohen, 2021)。これまでの語用論的知識や能力の指導に関する研究では、発話行為 (Eslami et al., 2015; Riddiford & Holmes, 2015) に関するものが最も多く、それに次いで定型表現 (routine) の研究が行われている (Taguchi & Roever, 2017)。定型表現とは、複数語句のまとまった単位で

特定の意味や機能を持ち、書き言葉、話し言葉のいずれにおいても使用頻度が高く、言語使用の基盤を形成するものである (Wood, 2015)。特に、ある言語共同体で繰り返し使用される特定の機能を持った定型表現は「語用論的定型表現 (pragmatic routine)」と呼ばれる (Bardovi-Harlig, 2012)。語用論的定型表現の例としては、初対面の挨拶で使用される“Nice to meet you”やレストランの従業員が使用する“Can I get you anything else?”などがある。語用論的定型表現は、文脈や状況に応じて特定の発話行為を遂行する機能を持つ。そのため、学習者の語用論的知識を発達させる観点からも重要であり、初中級の第二言語学習者であっても、語用論的定型表現を産出知識として習得することで、言語使用の流暢性や正確性が向上することが期待される (Roever et al., 2014)。また、特定の状況で他者が使用する語用論的定型表現の意味や機能を理解し知識として獲得することは、学習者の処理負荷軽減の観点からも利点がある (Roever, 2012)。

本研究は、外国語学習環境における日本語を母語とする初中級レベルの英語学習者の語用論的定型表現知識の測定と指導の効果を検証することを目的とする。そのために、学習管理システムで用いることができるオンライン誘出模倣課題モジュールを測定用および指導用にそれぞれ作成した。はじめに、事前測定として学習者の語用論的定型表現知識を測定し、その後、指導用モジュールを用いた指導を行い、2回の事後測定で指導前後の語用論的定型表現知識の変化を測定した。結果として、本研究の参加者の語用論的定型表現知識は事前・事後、事前・遅延事後測定間において有意に向上したことが確認された。語用論的定型表現を含む発話行為の遂行においても、事前・遅延事後測定間で有意に点数の向上が見られたが、その幅は小さく、語用論的定型表現単独の産出と比較すると、困難を抱えていたことが明らかとなった。本論文では、本調査から得られた結果や知見を基に、語用論的定型表現知識の測定可能性と外国語学習者に対する語用論的定型表現指導の重要性を論じる。

2. 先行研究

本節では、本研究に関連する先行研究として語用論的定型表現研究および表現の指導と知識の測定、誘出模倣課題について整理し、本論文における研究課題を述べる。

2.1 語用論的定型表現

語用論的定型表現 (pragmatic routine) とは、特定の意味や言語機能を伝える複数語句からなる表現であり、その特徴は Bardovi-Harlig (2012) によって以下の5つの観点から説明されている。

- (a) 最低でも2つの形態素を持つ
- (b) 音韻論的まとまりがある
- (c) 繰り返し使用され常に同じ形式を持つ
- (d) 場面に依存している
- (e) ある (言語) 共同体で広く使用されている

(Bardovi-Harlig, 2012, p. 208) (著者訳)

特に「(d) 場面に依存している」および「(e) ある (言語) 共同体で広く使用されている」という点は、語用論的定型表現の重要な特徴である。例えば、Bardovi-Harlig (2019) は、That's right, That's true, I agree などの語用論的定型表現が、学術英語話し言葉コーパスである Michigan Corpus of Academic Spoken English (MICASE) において高頻度で使用されていることを指摘しており、大学などの学術的なコミュニケーション場面において、その表現単独で「同意 (agreement)」の発話行為が遂行されることを示している (Bardovi-Harlig,

2019)。一方、短く簡潔な表現であっても、母語話者と第二言語学習者の語用論的定型表現の知識範囲と使用率には明らかな差異があるため (Bardovi-Harlig, 2019; Wildner-Bassett, 1984), 学習者が円滑なコミュニケーションを図れるようになるために、語用論的定型表現を習得することが極めて重要である。

語用論的定型表現を含めて、定型表現に関して、これまでに多くの研究が行われてきた (Ellis, 2012; Wray, 2002)。これらの研究によって、定型表現を習得することが言語産出知識の獲得および向上に重要であることが主張されており、その使用の有無によって言語能力の評価が影響を受けることも明らかとなっている (Martinez & Schmitt, 2012)。また、学習者が定型表現を習得するには膨大な時間がかかることも報告されている (Taguchi & Roever, 2017)。そのため指導者は、第二言語の話し言葉や書き言葉において、学習者がより正確かつ適切な定型表現を選択し産出することができるように支援を行うことが重要である。

2.2 語用論的定型表現の指導と知識の測定

第二言語習得環境での語用論的定型表現の指導は発話行為の指導に次いで多く行われており、その指導の効果が報告されている (Bardovi-Harlig & Vellenga, 2012; Bardovi-Harlig et al., 2014 他)。Bardovi-Harlig et al. (2014) では、学術的な議論の場面で使用される「同意 (agreement)」「不同意 (disagreement)」「確認・説明 (other and self-clarification)」の語用論的定型表現を MICASE コーパスから抽出した。また、初中級レベルの第二言語学習者を対象に、気づきを促す活動 (noticing activities) の指導効果を産出課題により測定した。事前・事後測定の結果では、語用論的定型表現、発話行為の産出が有意に増えたことが示され、指導による効果が指摘されている。この他にも、多くの研究で、学習者の語用論的定型表現の使用率の向上や定型表現における統語的正確さの改善が報告されている (Bardovi-Harlig, 2019 他)。一方で、語用論的定型表現指導の効

果は、学習者の言語習熟度や定型表現の意味的透明性 (transparency) に影響されることも指摘されている (Bardovi-Harlig & Vellenga, 2012)。

語用論的定型表現指導については、その指導の必要性に疑問が呈されることもある。例えば、Roever (2012) では、定型表現認識課題を用いた実験を行い、明確な指導がない状態であっても、第二言語学習者の語用論的定型表現知識が外国語学習者の知識を有意に上回ることを実証している。学習言語環境にすることで、学習者の定型表現知識が問題なく向上するのであれば、「貴重な指導時間を割いて、語用論的定型表現を教室環境で指導する必要性 (p.12)」について疑問が残るとの主張である。しかし、Roever (2012) の研究で用いられた認識課題は、4つの選択肢の中から正しい定型表現の使用を選ぶ受容知識を測定する形式であり、習熟度レベルの高い ESL 学習者と低い EFL 学習者を比較していることから、この研究結果のみを以て EFL 環境での定型表現指導の必要性について議論はできない。

日本の環境に目を向けると、高等学校学習指導要領 (文部科学省, 2018) では、外国語を「話すこと」の目標に「やり取り (interaction)」が含まれるようになった。これは、CEFR (外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠) において「話すこと」が「発表 (production)」と「やり取り (interaction)」に分けられていることを反映した結果であり、「やり取り」がコミュニケーションにおいて中心的な役割を果たすことを示すものである (吉田編, 2004)。語用論的定型表現は、場面に応じて特定の機能を果たし、他の言語使用者との「やりとり」を容易にする働きを持つため、その指導は重要な課題であると考えられる。

外国語学習者の語用論的定型表現知識を測定した研究として、Oki (2018) がある。Oki (2018) では、初中級レベルの日本人大学生英語学習者 50 名の語用論的定型表現の受容知識と産出知識を調査している。学習者の語用論的定型

表現知識の測定には、Bardovi-Harlig (2008, 2009, 2014) で使用された定型表現知識尺度を参考に、語用論的定型表現知識尺度 (Pragmatic Routine Knowledge Scale, PRKS) を開発、使用した。Bardovi-Harlig (2008, 2009, 2014) が使用した定型表現知識尺度は、Wesche and Paribakht (1996) によって受容・産出語彙知識測定のために開発された語彙知識尺度 (Vocabulary Knowledge Scale, VKS) を参考に語用論的定型表現知識の測定を目的として修正、開発されたものである。Oki (2018) では、Bardovi-Harlig (2008, 2009, 2014) とは異なる語用論的定型表現を測定対象とし、さらに、語用論的定型表現の産出を観察するために独自の口頭談話完成課題 (Oral Discourse Completion Task, ODCT) を使用した。測定に用いた語用論的定型表現は、英語母語話者 26 名による筆記談話完成課題 (Written Discourse Completion Task, WDCT) の予備調査データを話し言葉コーパス (MICASE, Corpus of Contemporary American English, COCA) と比較した。データにおける延べ語数は、8,493 語であり、2 語から 5 語の複数語句 (n-gram) をコーパス分析ツール CasualConc (Imao, 2014) を用いて抽出した。対象となった語用論的定型表現は、フェイス侵害行為 (face-threatening act) の観点から、学習者にとって困難と考えられる 4 つの発話行為 (提案, 拒否, 依頼, 不同意) の機能を持つ計 16 項目とした (表 1)。PRKS と ODCT による調査の結果、調査に参加した大学生英語学習者の語用論的定型表現知識の深さ、および産出できる表現の幅はかなり限定的であり、語用論的定型表現知識は、それぞれの表現の語用言語学的 (pragmalinguistic) な複雑さに影響されることが明らかとなった。また、学習者が複雑な形式の定型表現を正確に使用するためには、言語による説明をともなう明示的な知識である宣言的知識 (declarative knowledge) を実際の語用論的定型表現の使用場面と合わせて使用しながら、徐々にそれらを非明示的にすばやく使用できる手続き的知識 (procedural knowledge) として発達させることが重要であることが指導上の課題として示された。

本研究では、学習者の習熟度に合わせた語用論的定型表現知識の測定手法について再検討し、学習管理システムにおけるオンラインモジュールにより誘出模倣課題の形式を用いて、表 1 に示した語用論的定型表現の測定と指導を試みる。

表 1. 抽出された語用論的定型表現 (Oki, 2018)

発話行為	語用論的定型表現
拒否	I'd love to, but...; I wish I could, but...; I'm sorry, but...; Thanks for ~, but..
提案	How about ~ing...?; Why not...?; Maybe you should; If I were you, I would
依頼	I was wondering if; Would it be possible to...?; Can I...?; Could you please...?
不同意	Yeah but; That may be true but; Actually I; I have to disagree

2.3 誘出模倣課題

誘出模倣課題は、第二言語学習者の非明示的文法知識や口頭産出能力を測定するものとして多くの研究で使用されている (McManus & Liu, 2022; Yan et al., 2015)。一般的な誘出模倣課題では、受験者は測定対象となる刺激文を聞き、それらをできるだけ正確に復唱することが求められる。受験者は、まず刺激文を正しく認識できるかの能力を問われるが、刺激文の長さが受験者の短期記憶の容量を超えると、文の復唱が不可能になる (Wu & Ortega, 2013)。そのため、刺激文を理解し、文を再構築するためには、短期記憶ではなく長期記憶にある統語的・意味論的知識、文法知識を利用する必要がある。誘出模倣課題を用いた文法知識の研究には Ellis (2005), Ellis and Loewen (2007) などがある。例えば、Ellis (2005) は文法的な文と非文法的な文を誘出模倣課題で提示し、非明示的知識があれば指示がなくとも非文法的な文を文法的に修正することが可能であることを示した。また、口頭産出能力の測定に誘出模倣課題を用いた研究には、Ortega et al. (2002), Wu and Ortega (2013) などがある。Wu and Ortega (2013)

では、中国語誘出模倣課題を用いて、学習者の口頭産出能力を測定できることを示した。また、同様の結果は、McManus and Liu (2022) の追試研究においても示されている。

第二言語の明示的、非明示的知識の測定方法とその研究をまとめた Ellis and Roever (2018) では、非明示的語用論的知識の測定に誘出模倣課題が使用可能であることを示唆している。大木 (2022) では、Oki (2018) をもとに開発した語用論的定型表現誘出模倣課題 (Pragmatic Routine Elicited Imitation Test, PREI Test) を用いて日本語を母語とする英語学習者の語用論的定型表現知識の測定可能性を報告した。測定対象とした語用論的定型表現は、Oki (2018) で抽出した 16 表現であり、受験者に過度な認知負荷がかからないよう、それらの表現を含む刺激文の音節数を 11 から 14 の間に統制している。刺激文の発話行為としての適切さについて英語母語話者評価を経て、完成したテスト文を表 2 で示す。なお、テスト文は、調査対象となる刺激文 16 項目に加えて、ダミー文 8 項目 (2, 3, 6, 9, 11, 15, 19, 23) を含むものである。PREI Test は、特定場面の言語使用の適切さに関わる語用論的知識の測定を対象とするため、刺激文だけではなく、その文が発話される場面も問題指示画面に付与している (図 1)。PREI Test の信頼性と妥当性を検討するために、PREI Test と Roever (2012) によって開発された語用論的定型表現知識テストを用いて、13 人の日本人大学生を対象に調査を実施した。その結果、テスト信頼性係数は $\alpha = .95$ となり、平行検査法を用いた信頼性係数の結果からも、2 つのテスト間には満足できる相関関係 ($r = .69$) があることが示された。この結果から、PREI Test は学習者の語用論的定型表現知識を評価するために有用な測定手段として使用できることが明らかになっている。大木 (2022) で用いた誘出模倣課題と本研究の誘出模倣課題の刺激文は同一であるが、本研究ではこれを学習管理システム上で使用できるオンラインモジュールとして作成し、さらに指導用のモジュールを別途、

用意して指導を行うことができるようにした。

表2. PREI Test 刺激文（語用論的定型表現を含む発話行為为主要行為部）（大木, 2022）

問題番号	語用論的定型表現	刺激文
1	How about...?	How about using this repair service I know? (12音節)
2	N/A	Is she going to London this year or next? (11音節)
3	N/A	I like cats, but my mother doesn't like them at all. (12音節)
4	I'm sorry, but...	I'm sorry, but I have to study for my midterms. (13音節)
5	Could you please...?	Could you please email me the document later? (12音節)
6	N/A	I probably left my pencil case in the classroom. (13音節)
7	Yeah, but...	Yeah, but personally I like social media. (13音節)
8	If I were you, I would...	If I were you, I would try to stop wasting money. (13音節)
9	N/A	I wonder if she really wants to go out with us. (14音節)
10	Would it be possible to...?	Would it be possible to change my Friday shift? (12音節)
11	N/A	The broadcast says it will be sunny this weekend. (12音節)
12	Why not...?	Why not just try to find another part-time job? (12音節)
13	I wish I could, but...	I wish I could, but I have an appointment at that time. (14音節)
14	Actually, I...	Actually, I think SNS can be valuable. (13音節)
15	N/A	The package I ordered should be arriving soon. (12音節)
16	I have to disagree...	I have to disagree because it's a waste of time. (13音節)
17	I was wondering if...	I was wondering if you could give me an extension. (14音節)
18	Maybe you should...	Maybe you should try saving more of your salary. (13音節)
19	N/A	Tokyo tower was built about 60 years ago. (14音節)
20	That may be true but...	That may be true but I'm not really sure. (11音節)
21	Can I please...?	Can I please borrow a pen just for today? (11音節)
22	Thanks for ~, but...	Thanks for the invite, but I will study alone this time. (14音節)
23	N/A	The bus comes to the stop every 10 minutes. (11音節)
24	I'd love to, but...	I'd love to join you, but I have a commitment that day. (14音節)

Note. N/A はダミー項目を示す。

図1. PREI Test (問題 No.1)

No.1 先生があなたに話しかけます。

(合図／1秒間) “(刺激文音声)”

(合図) 聞こえた英文がどのような言語機能を持っていたか、(a)～(d)の選択肢から選んでください。

(a)提案 (b)挨拶 (c)依頼 (d)謝罪 (2秒間／合図)

聞こえた英文を正確に繰り返し録音してください。(5秒間)

本節で概観したように、語用論的定型表現の指導と測定は外国語学習環境においても重要な課題であるが、第二言語学習環境と比較するとその検証は十分にされているとは言い難い。また、誘出模倣課題を含めた測定方法の確立も課題となっている (Taguchi & Roever, 2017)。本研究では、これらの背景をもとに下記の研究課題を設定した。

1. 日本語を母語とする初中級レベルの英語学習者は、オンライン誘出模倣課題において、どの程度正しく語用論的定型表現を復唱できるか、また、その知識・能力は明示的指導で向上するか。
2. 日本語を母語とする初中級レベルの英語学習者は、オンライン誘出模倣課題において、どの程度正しく語用論的定型表現以外の発話行為文を復唱できるか、また、その知識・能力は明示的指導で向上するか。
3. 日本語を母語とする初中級レベルの英語学習者は、オンライン誘出模倣課題を用いた語用論的定型表現知識の獲得において、どのような学習上の困難を示すのか。

3. 調査

3.1 参加者

本調査の参加者は、日本国内の私立女子短期大学英文学科に所属する1年生である。事前測定には33名が参加したが、事後測定のいずれかの欠席者、マイクの不調により録音できなかった参加者を除いて17名を分析対象とした。参加者は、英文学科専門必修科目の「Pronunciation I」を履修しており、テストの受験と指導は授業時間を利用して行われた。誘出模倣課題遂行中に収集した参加者属性データでは、17名のうち7名の参加者が実用英語技能検定（以下、英

検) 2級を取得しており、2名の参加者が準2級を取得していることが明らかとなった。17名中留学経験があったのは2名であり、それぞれ高校時代にオーストラリア(英検2級)とアメリカ(取得検定なし)で1ヶ月間の語学研修を経験していた。総じて習熟度に幅はあるもののCEFR A2-B1レベルの初中級学習者であると言える。

3.2 手順

事前・事後測定(計3回)と指導(1回)は、学習管理システム Glexa (Version2. Inc) 上の Quiz 機能を用いて授業開講期間の前期・後期を通して表3の通り行われた。事前、事後測定では、同じ PREI Test を利用することから、測定および指導実施直後の練習効果を軽減するために事前測定、指導、1回目事後測定の間隔をそれぞれ3週間とした。知識の定着度を検証するために、指導から遅延事後測定(2回目)までは16週の間隔を設けた。測定に用いた PREI Test は表2に示した調査対象となる16問、本研究の調査対象外となる2問の練習問題、8問のダミー問題で構成された。PREI Test の受験に要する時間は事前、2回の事後測定ともに約20分である。

表3. 測定・指導スケジュール

該当週	日付	測定と指導
前期第7週	2022年6月2日	事前測定
前期第10週	2022年6月23日	指導 PREI Test Practice による学習(事前測定から3週後)
前期第13週	2022年7月14日	1回目事後測定(指導から3週後)
後期第4週	2022年10月13日	2回目遅延事後測定(指導から16週後)

誘出模倣課題を用いた指導には、PREI Test モジュールから分析対象となる提案、拒否、依頼、不同意の語用論的定型表現と発話行為を含む刺激文16問を利用した。指導モジュールは、測定モジュールと同様に、言語機能選択問題、

リピート・録音課題で構成されている（図2から図4）。測定モジュールとの違いは、各項目において受験者の解答送信後に正答と解説を含む即時フィードバックが提示されること、練習時間を設定していることである（図5）。解説画面には、言語機能の正解選択肢、語用論的定型表現と発話行為を含む刺激全文を画面に提示した。特に語用論的定型表現には、その言語機能と使用意図に関するメタ語用論的説明を付加した。さらに、正答と解説を確認した後で、各自がテスト音声の再生と再度録音の練習ができる時間を設け（図6）、それぞれの測定対象となる語用論的定型表現の意味・機能の理解、定着を促した。PREI Testと同様に、サンプルの練習問題2問と測定対象となる16問の合計18問で構成された。学習に要する時間は、録音時間によるばらつきがあるが、20分から最大で30分程度である。

図2. PREI Test Practice

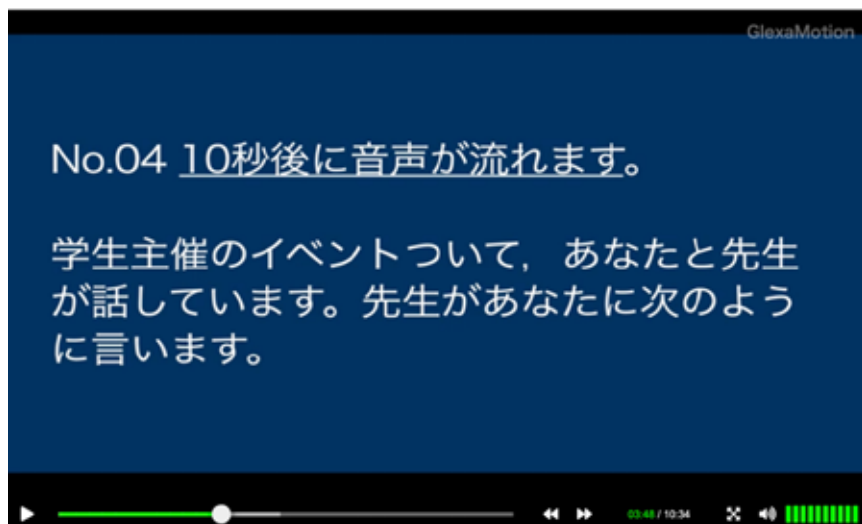


図3. PREI Test Practice 言語機能選択画面



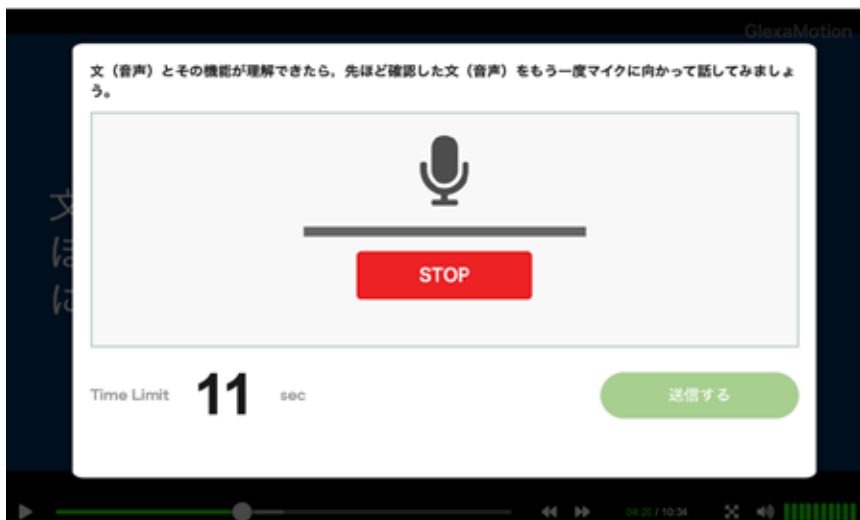
図4. PREI Test Practice 録音画面



図5. PREI Test Practice 解答フィードバック



図6. PREI Test Practice 練習画面



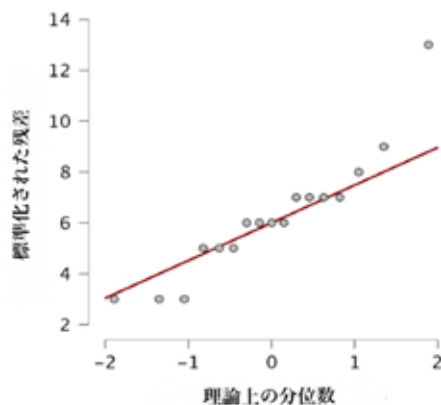
3.3 採点・分析方法

事前、事後、遅延事後を含む全ての採点は、第一著者が単独で行った。採点方法として、測定対象とする語用論的定型表現の完璧な再現で1点、刺激文の語用論的定型表現を除く部分の完全な再現で1点とする2値採点方式を採用した。刺激文を完璧に繰り返すことができた場合、1問につき最大2点となる(表4)。スコアの分析は、参加者数の少なさから正規性を有しないと判断し(図7)、語用論的定型表現(1点)、語用論的定型表現以外の刺激文(1点)、刺激文(2点)それぞれの事前、事後、遅延事後間の得点差を見るために、Friedman検定を採用した。分析にはJASP Version 0.17.1(JASP Team, 2023)を用いた。また、研究課題3の検証のため、項目別の得点率を算出した。

表4. 採点スケール

項目	例	点数
語用論的定型表現	how about	0 / 1
語用論的定型表現を除いた刺激文	using this repair service I know	0 / 1
刺激文全体(合計)	how about using this repair service I know?	0 - 2

図7. 残差のQ-Qプロット



4. 結果と考察

本節では、事前、事後、遅延事後の3回の測定結果について、語用論的定型表現（4.1）、語用論的定型表現を除く刺激文（4.2）に分けて結果を提示し、考察する。また、2つを合わせた結果についても検討する。さらに、項目別の得点率を検証する（4.3）。

4.1 語用論的定型表現の知識

はじめに、事前、事後、遅延事後測定間の語用論的定型表現の結果に差があるかを検証した。定型表現の復唱ができていないかどうかを2値採点法で採点したため、最低で0点、最高で16点（16問）となる。それぞれの中央値、平均値、95%信頼区間、標準偏差、最大値、最小値を表5に記す。また、それぞれのテストにおける学習者の合計点数分布図を図8で示す。Friedman 検定の結果、それぞれの要因（測定実施時期）の中央値には0.1%水準で有意差が認められた ($\chi^2(2) = 24.78, p < .001$)。多重比較 (Conover's post hoc comparisons) の結果、事前測定と比較し事後測定の中央値が0.1%水準で有意に高いことが示され ($t(32) = 3.81, p < .001, r = 0.77$)、事前測定と遅延事後測定間にも有意差がみられた ($t(32) = 4.69, p < .001, r = 0.77$)。一方、事後測定と遅延事後測定の間には有意差は確認されなかった ($t(32) = 0.89, p = 0.38, r = 0.08$)。事前事後測定間および事前遅延事後測定間に、それぞれ得点の伸びが見られた結果となる。

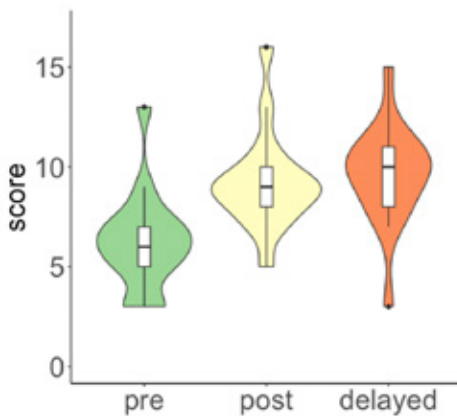
事前、事後測定において、それぞれ13点、16点を記録した参加者（学生A）があり、この値は図8において外れ値と解釈できるが、当該学生Aは遅延事後テストにおいても15点（表5における最大値）を記録している。語用論的定型表現の再構築という観点において、今回の調査参加者の中で最も成績の良い参加者であったと言える。なお、参加者属性データの結果から、当該学生Aは留

学経験が無く、過去1年以内に受験した英語検定試験もなかった。

表 5. 語用論的定型表現得点記述統計

	pre	post	delayed
N	17	17	17
Median	6.00	9.00	10.00
Mean	6.24	9.24	9.59
95% CI Mean Upper	7.39	10.41	10.78
95% CI Mean Lower	5.08	8.06	8.40
SD	2.44	2.46	2.50
Minimum	3.00	5.00	3.00
Maximum	13.00	16.00	15.00

図 8. 合計点数分布図（語用論的定型表現）



4.2 語用論的定型表現以外の知識

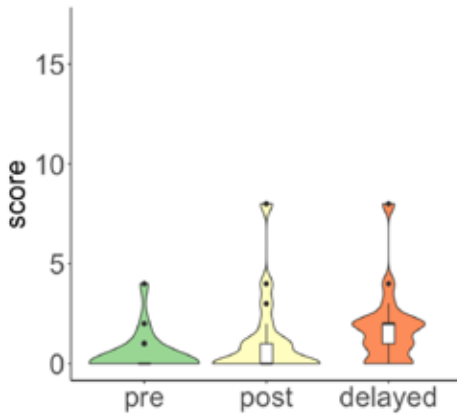
次に、発話行為を含む各刺激文のうち、語用論的定型表現以外の箇所についても事前、事後、遅延事後測定間の点数の差を検証した。それぞれの中央値、平

均値, 95%信頼区間, 標準偏差, 最大値, 最小値を表6に記す。また, 各参加者の合計点数分布図を図9で示す。Friedman 検定の結果, それぞれの要因(測定実施時期)による中央値には0.1%水準で有意差が認められた($\chi^2(2) = 15.81, p < .001$)。多重比較の結果によると, 事前, 遅延事後測定間のみ0.1%水準で有意差が確認されたが($t(32) = 4.06, p < .001, r = 0.93$), 事前, 事後測定および事後, 遅延事後測定間での0.1%水準の有意差は確認されなかった($t(32) = 2.03, p = 0.05, r = 0.58, t(32) = 2.03, p = 0.05, r = 0.49$)。語用論的定型表現の点数結果とは異なり, 参加者は指導実施後においても刺激文全体(目標発話行為文)の復唱が困難であることを示した。今回の測定対象は, 各発話行為(speech act)の核となる部分(発話行為主要行為部)であり, 聞き手に依頼をする, 話し手の提案を断るなど, 話し手とのやりとりの中で重要な機能を果たすものである。そのため, 定型表現だけではなく, それを含む目標発話行為文を産出できるようになるためには, その指導の形態, 時間が今回の調査参加者には不十分であった可能性がある。一方, 事前測定に比べ, 遅延事後測定においては点数が有意に高かったことが実証されているため, 教室環境において, 繰り返し練習の機会を提供することの意義は示されている。

表6. 語用論的定型表現以外の得点記述統計

	pre	post	delayed
N	17	17	17
Median	0.00	0.00	2.00
Mean	0.47	1.24	1.82
95% CI Mean Upper	0.98	2.24	2.75
95% CI Mean Lower	-0.04	0.23	0.90
SD	1.07	2.11	1.94
Minimum	0.00	0.00	0.00
Maximum	4.00	8.00	8.00

図9. 合計点数分布図（語用論的定型表現以外）



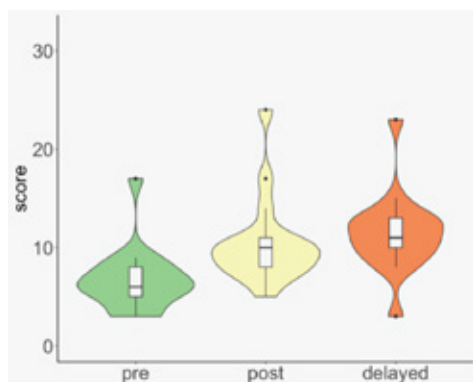
最後に、事前、事後、遅延事後測定間の刺激文全体（語用論的定型表現＋その他）の復唱について、点数の差を検証した。語用論的定型表現の復唱で1点、その他の部分で1点のため、目標発話行為文としての完璧な復唱で2点となり、1名の参加者につき合計最大32点（16問）となる。それぞれの中央値、平均値、95%信頼区間、標準偏差、最大値、最小値を表7に記し、事前、事後、遅延事後のそれぞれの学習者の合計点数分布図を図10で示す。Friedman 検定の結果、要因（テスト実施時期）による中央値の差には0.1%水準で有意差が確認された ($\chi^2(2) = 24.76, p < .001$)。多重比較を行ったところ、事前、事後測定間で得点の中央値に有意差が認められ ($t(32) = 3.57, p = 0.001, r = 0.77$)、事前、遅延事後テスト間にも有意差が確認された ($t(32) = 4.79, p < .001, r = 0.77$)。一方、語用論的定型表現の得点結果と同様に、事後、遅延事後測定間には有意差が認められなかったため ($t(32) = 1.22, p = 0.23, r = 0.18$)、事前、事後間および事前、遅延事後間のみ得点の伸びが見られた結果となった。この結果には、語用論的定型表現の得点上昇が影響していると考えられる。定型表現以外の刺激文の得

点が大きく上昇していないことから、学習者が発話行為を遂行できるようになるための最初の段階として、語用論的定型表現の知識獲得が想定できる。事前測定、指導、事後測定、遅延事後測定のそれぞれの段階において、定型表現を模倣の形で繰り返すことで知識が定着した可能性が示唆される。これに対して、定型表現を除いた刺激文については、指導・学習段階で明示的な説明が行われなかったこと、その言語の形式や意味に十分な時間がかけられなかったことが結果に影響した可能性がある。

表7. 刺激文全体得点記述統計

	pre	post	delayed
N	17	17	17
Median	6.00	10.00	11.00
Mean	6.71	10.47	11.41
95% CI Mean Upper	8.25	12.58	13.34
95% CI Mean Lower	5.16	8.36	9.48
SD	3.26	4.45	4.06
Minimum	3.00	5.00	3.00
Maximum	17.00	24.00	23.00

図10. 合計点数分布図（刺激文全体）



4.3 項目別得点率

次に、研究課題3の学習上の課題点を検証するため、語用論的定型表現、定型表現を含む刺激文のそれぞれの項目別得点率を事前、事後、遅延事後測定間で比較する（表8、表9）。測定対象とした語用論的定型表現では、事前、事後、遅延事後測定の平均点で見ると、項目01 how about、項目12 why not、項目18 maybe you shouldの3項目が80%以上の得点率であった。一方、30%以下の得点率となったものは、項目08 if I were you, I would、項目10 would it be possible to、項目17 I was wondering ifであり、一般的に項目困難度は0.3から0.7の範囲が適正と考えられているため（Brown, 2005）、これらの項目は事前・事後間の指導を実施したとしても、今回の調査参加者には難易度の高いものであったと考えられる。少ない語数の定型表現は、初めから得点率が高く、語数が多く復文、重文などを構成する定型表現は指導を経ても得点率が低い結果と

表8. 項目別得点率（語用論的定型表現）

項目番号	語用論的定型表現 (0/1)	pre	post	delayed	Mean
01	how about	0.88	0.88	0.76	0.84
04	I'm sorry but	0.65	0.71	0.76	0.71
05	could you please	0.35	0.65	0.65	0.55
07	yeah but	0.18	0.41	0.71	0.43
08	if I were you, I would	0.06	0.29	0.12	0.16
10	would it be possible to	0.06	0.24	0.18	0.16
12	why not	0.82	0.94	0.88	0.88
13	I wish I could but	0.59	0.82	0.82	0.74
14	actually I	0.35	0.47	0.88	0.57
16	I have to disagree	0.41	0.65	0.65	0.57
17	I was wondering if	0.00	0.12	0.18	0.10
18	maybe you should	0.82	0.88	0.82	0.84
20	that may be true but	0.18	0.71	0.82	0.57
21	can I please	0.24	0.59	0.47	0.43
22	thanks for ...but	0.35	0.59	0.41	0.45
24	I'd love to ... but	0.29	0.29	0.47	0.35

なった。語数が多い定型表現については、仮定法、助動詞の使用など文法的知識にアクセスする必要がある、単なる複数語句のまとまりによる語彙項目としての定型表現知識ではなく、文法知識を含めた定型表現知識の重要性を示す結果となった。

続いて、刺激文の項目別得点率は表9の通りとなった。語用論的定型表現の復唱率と比較しても、事前、事後、遅延事後測定間の得点率は低く、7項目が30%未満となった（項目番号 05, 08, 10, 17, 21, 22, 24）。本研究では、事前、事後、遅延事後測定において測定項目、内容、方法を変更していないにもかかわらず、各項目困難度が高い結果となった。特に、項目 10 *would it be possible to change my Friday shift?* と項目 17 *I was wondering if you could give me an extension* は語用論的定型表現においてもその難易度が高く、その他の部分についても復唱が困難であったことが分かる。これらの表現は、Oki (2018) において、母語話者を対象とした筆記談話完成課題の結果、話し言葉コーパス（例、MICASE, COCA）での出現頻度を複数の大学英语教員間の協議で判断し、指導、測定の対象としたものであり、学習者の習得は重要な課題である。本研究では、実際の測定モジュールを利用した指導モジュールを作成、画面上でメタ語用論的な説明を付加、複数回繰り返し録音をする段階を設けていた。初中級である本研究の参加者が発話行為主要行為部の知識の獲得、産出ができるようになるためには、これらの段階を経ても不十分な構成であった可能性は否定できない。また、この2つの項目に共通するのは比較的に語数の多い、統語的に複雑な定型表現に続いて刺激文が構成されていることである。刺激文の最初にある定型表現を認知的に処理できなかったことが *change my Friday shift* のような短く高頻度語で構成される部分の再生にも影響していた可能性がある。その他にも、刺激文に含まれる語彙知識の不足が結果に影響している可能性が指摘できる。項目 01 の *repair service*, 項目 13 の *appointment*, 項目 17 の *extension*, 項目 24 の

commitment などがそれに該当する。

表9. 項目別得点率（語用論的定型表現＋それ以外）

項目番号	語用論的定型表現 (0/1)	pre	post	delayed	Mean
01	How about using this repair service I know?	0.47	0.47	0.41	0.45
04	I'm sorry but I have to study for my mid-terms.	0.35	0.38	0.38	0.37
05	Could you please email me the document later?	0.18	0.35	0.32	0.28
07	Yeah, but personally I like social media.	0.18	0.35	0.65	0.39
08	If I were you, I would try to stop wasting money.	0.03	0.18	0.06	0.09
10	Would it be possible to change my Friday shift?	0.03	0.21	0.18	0.14
12	Why not just try to find another part-time job?	0.41	0.47	0.44	0.44
13	I wish I could, but I have an appointment at that time.	0.29	0.44	0.50	0.41
14	Actually, I think SNS can be useful.	0.21	0.29	0.53	0.34
16	I have to disagree because it's a waste of time.	0.24	0.35	0.35	0.31
17	I was wondering if you could give me an extension.	0.00	0.06	0.12	0.06
18	Maybe you should try saving more of your salary.	0.41	0.44	0.41	0.42
20	That may be true but I'm not really sure.	0.12	0.41	0.53	0.35
21	Can I please borrow a pen just for today.	0.12	0.38	0.38	0.29
22	Thanks for the invite, but I will study alone this time.	0.18	0.29	0.21	0.23
24	I'd love to join you but I have a commitment that day.	0.15	0.15	0.24	0.18

本来、誘出模倣課題は再生された音声、文構造の正確な復唱を受験者に要求するものである。今回のような初中級段階の学習者を対象とした場合には、参加者の統語的知識およびリスニング能力が測定結果に大きく影響していた可能性がある。指導においては、語用言語学的知識にとどまらず、統語的知識やリスニング能力上の課題解決に向けて、十分な時間をかけて指導を工夫する必要があると考えられる。

5. 結論

本論文では、日本語を母語とする初中級レベルの英語学習者 17 名を対象として、語用論的定型表現知識の測定を行い指導の効果を検証した。測定および指導には、語用論的定型表現誘出模倣課題 (PREI Test) を使用し、指導効果の検証のため、事前、指導、事後、遅延事後測定を行なった。Friedman 検定、多重比較の結果から、本調査参加者の語用論的定型表現知識は、事前、指導事後および事前、遅延事後テスト間において向上が見られたが、指導事後と遅延事後テストの結果には有意差がみられなかった。この結果は、刺激文全体の結果とも同様であるが、定型表現以外の箇所については、事前、遅延事後テスト間のみ有意差が確認された。参加者数の少なさや指導時間の短さにもかかわらず一定の効果が確認されたことから、誘出模倣課題は測定だけではなく、語用論的指導へ応用できる可能性が高いことを支持している。

一方、参加者全体で見た時には語用論的定型表現知識の伸びは確認されたが、定型表現以外の刺激文の言語知識や特定の定型表現知識については課題が残る結果となった。前節で述べたように複数の項目において、語用論的定型表現、それを除く刺激文ともに点数の伸びが見られず、今回の誘出模倣課題を用いた指導の限界を示す形となった。要因として考えられるのは、本調査参加者の統語的知識、語彙知識、リスニング能力の不足である。誘出模倣課題であっても他の指導形態であっても、これらの学習者の知識・能力の不足を補う指導の工夫が必要となる。本調査の指導方法では正答とそのフィードバックを画面上に示す際に、メタ語用論的情報として、各項目の語用論的定型表現の発話行為機能、内的修正 (例, please)、外的修正 (例, actually) などの語用論的特徴および言語機能を提示した。初中級の学習者を対象とする場合には、これ以外にも文構造、語彙知識、音声の変化などについて、明示的な情報を付加する重要性を示

す結果となった。さらに本研究では、項目別の得点率について検討したが、参加者の産出言語データが発話行為を達成できているか、誤りがあった場合にその深刻度はどの程度であるかなどについて検討ができていない。

本研究では、日本語を母語とする初中級レベルの英語学習者の語用論的定型表現知識の向上を目的とし、誘出模倣課題モジュールを利用した測定と指導を実践した。今回の調査参加者の習熟度を考慮すると、指導の形式、内容、実施方法に課題があったことは否定できない。しかし、指導時間の短さや語用論的特徴のみの提示を指導時のフィードバックとして取り入れたにもかかわらず、事前測定、遅延事後測定間において点数の伸びが確認されたことは、外国語学習者の語用論的知識測定方法およびその知識を向上させる教材開発に向けて、一定の成果があったと言える。今後は、誘出模倣課題を用いた測定、指導にとどまらず、学習者の語用言語学的知識を測定、指導できるような研究を進めていきたい。

謝 辞

本研究は科研費（20K13139）および広島修道大学調査研究費（ひろみら領域研究：2021～2022年度）の助成を受けたものです。

（おおき・ななほ 北海道武蔵女子短期大学英文学科講師）
（おおざわ・しんや 広島修道大学人文学部教授）
（なかにし・だいすけ 広島修道大学健康科学部教授）
（みずしま・りさ 札幌学院大学人文学部准教授）
（たなか・ひろや 北海学園大学人文学部教授）
（ロナルド・ジェームズ 広島修道大学人文学部教授）

[引用文献]

- 大木七帆 (2022). 「語用論的定型表現誘出模倣テストの開発と検証」『北海道英語教育学会紀要』, 21 巻, 35–50.
- 文部科学省 (2018). 高等学校学習指導要領解説外国語編
- 吉島 茂・大橋 理枝 (編) (2004). 外国語教育Ⅱ 外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠 朝日新聞社
- Bachman, L., & Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford University Press. <https://elt.oup.com/teachers/bachmanpalmer/?cc=jp&selLanguage=en&mode=hub>
- Bardovi-Harlig, K. (2008). Recognition and production of formulas in L2 pragmatics. In Z. Han (Ed.), *Understanding second language process* (pp. 205–222). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690159>
- Bardovi-Harlig, K. (2009). Conventional expressions as a pragmalinguistic resource: Recognition and production of conventional expressions in L2 pragmatics. *Language Learning*, 59(4), 755–795. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00525.x>
- Bardovi-Harlig, K. (2012). Pragmatics in second language acquisition. In S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition*, (pp. 147–162). Routledge. <https://www.routledge.com/The-Routledge-Handbook-of-Second-Language-Acquisition/Gass-Mackey/p/book/9780415709811>
- Bardovi-Harlig, K. (2014). Awareness of meaning of conventional expressions in second-language pragmatics. *Language Awareness*, 23(1–2), 41–56. doi: 10.1080/09658416.2013.863894
- Bardovi-Harlig, K. (2019). Routines in L2 pragmatics research. In N. Taguchi (Ed.), *The Routledge handbook of SLA and pragmatics* (pp. 47–62). Routledge. <https://www.routledge.com/The-Routledge-Handbook-of-Second-Language-Acquisition-and-Pragmatics/Taguchi/p/book/9781032401652>
- Bardovi-Harlig, K., & Vellenga, H.E. (2012). The effect of instruction on conventional expressions in L2 pragmatics. *System*, 40, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.01.004>
- Bardovi-Harlig, K., Mossman, S., & Vellenga, H. E. (2014). The effect of instruction on pragmatic routines in academic discussion. *Language Teaching Research*, 19(3),

324–350. doi:10.1177/1362168814541739

- Brown, J. D. (2005). *Testing in language programs: A comprehensive guide to English language assessment*. (New ed.). McGraw-Hill College.
- Ellis, N. (2012). Formulaic language and second language acquisition: Zipf and the phrasal teddy bear. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 17–44. doi: <https://doi.org/10.1017/S0267190512000025>
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 141–172. doi:10.1017/S0272263105050096
- Ellis, R., & Loewen, S. (2007). Confirming the operational definitions of explicit and implicit knowledge in Ellis (2005): Responding to Isemonger. *Studies in Second Language Acquisition*, 29, 119–126. <https://doi.org/10.1017/S0272263107070052>
- Ellis, R., & Roever, C. (2018). The measurement of implicit and explicit knowledge. *The Language Learning Journal*, 49(2), 160–175. doi:10.1080/09571736.2018.1504229
- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339–368. doi: 10.1017/S0272263106060141
- Erlam, R., & Loewen, S. (2010). Implicit and explicit recasts in L2 oral French interaction. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 66(6), 887–916. doi: 10.3138/cmlr.66.6.877.
- Eslami, Z. R., Mirzaei, A., & Dini, S. (2015). The role of asynchronous computer mediated communication in the instruction and development of EFL learners' pragmatic competence. *System*, 48, 99–111. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.09.008>
- Imao, Y. (2014). CasualConc (Version 1.9.8) [Computer software]. Retrieved from <https://sites.google.com/site/casualconc/Home>
- Ishihara, N., & Cohen, A. D. (2021). *Teaching and learning pragmatics : Where language and culture meet* (2nd ed.). Routledge.
- JASP Team (2023). JASP (Version 0.17.1)[Computer software].
- Martinez, R., & Schmitt, N. (2012). A phrasal expressions list. *Applied Linguistics*, 33(3), 299–320. doi:10.1093/applin/ams010

- McManus, K., & Liu, Y. (2022). Using elicited imitation to measure global oral proficiency in SLA research: A close replication study. *Language Teaching*, 55(1), 116-135. doi:10.1017/S026144482000021X
- Oki, N. (2018). Japanese EFL learners' knowledge and use of pragmatic routine for suggestion, refusal, request, and disagreement. *HELES Journal*, 17, 3–18, https://doi.org/10.24675/helesje.17.0_3
- Ortega, L., Iwashita, N., Norris, J. M., & Rabie, S. (2002). *An investigation of elicited imitation tasks in crosslinguistic SLA research*. Paper presented at the 20th Second Language Research Forum, Toronto, October 3–6, 2002 [Unpublished handout retrieved from IRIS].
- Riddiford, N., & Holmes, J. (2015). Assisting the development of sociopragmatic skills: Negotiating refusals at work. *System*, 48, 129–140. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.09.010>
- Roever, C. (2012). What learners get for free: Learning of routine formulae in ESL and EFL environments. *ELT Journal*, 66, 10–21. doi: 10.1093/elt/ccq090
- Roever, C., Wang, S., & Brophy, S. (2014). Learner background factors and learning of second language pragmatics. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 52(4), 377–401. doi:10.1515/iral-2014-0016
- Taguchi, N., & Roever, C. (2017). *Second language pragmatics*. Oxford University Press. https://elt.oup.com/catalogue/items/global/linguistics/oxford_applied_linguistics/9780194200561?cc=jp&selLanguage=en&mode=hub
- Wesche, M., & Paribakht, T.S. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth. *The Canadian Modern Language Review*, 53(1), 13–40. <https://doi.org/10.3138/cmlr.53.1.13>
- Wildner-Bassett, M. (1984). *Improving pragmatic aspects of learners' interlanguage: A comparison of methodological approaches for teaching gambits to advanced adult learners of English in industry*. John Benjamins Pub Co.
- Wood, D. (2015). *Fundamentals of formulaic language : An introduction*. Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.5040/9781474218771>
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511519772>

- Wu, S. L., & Ortega, L. (2013). Measuring global oral proficiency in SLA research: A new elicited imitation test of L2 Chinese. *Foreign Language Annals*, 46(4), 680-704. doi: <https://doi.org/10.1111/flan.12063>
- Yan, X., Maeda, Y., Lv, J., & Ginther, A. (2015). Elicited imitation as a measure of second language proficiency: A narrative review and meta-analysis. *Language Testing*, 33(4), 497-528. doi: 10.1177/0265532215594643

