

英語学習者の語用論的能力の発達における暗示的教授方法の効果とコミュニケーション不安の影響

The Effects of Implicit Instruction and the Influence of Communication Anxiety on EFL Learners' Pragmatic Development

松岡 弥生子 MATSUOKA, Yaoko

● 国際基督教大学 アーツサイエンス研究科
Graduate School of Arts and Sciences, International Christian University

This dissertation examined the effects of implicit instruction of pragmatics on the development of Japanese EFL (English as a Foreign Language) learners' competence of making suggestion through the instructions with different modes of communication: computer-mediated communication (CMC) and face-to-face communication (FTF). Implicit instruction was defined as an instruction without an explanation of the target language features in meta-language. Focusing on the effect of personal factors, this study also investigated the influence of learners' communication anxiety (CA) on their pragmatic development in CMC and FTF environments. The research employed a quasi-experimental design involving two experimental groups and a control group. Participants received eight treatment sessions with different communication modes, and a pretest and a posttest were conducted as the assessment instruments on the first/last day of the research. Teacher recast was applied in both modes of communication. Recast is a type of negative feedback used to correct the inappropriate use of language implicitly and provide correct usage by repeating the language in various situations. For

instance, in child language development, adults recast children's incorrect expressions to facilitate their L1 acquisition (e.g., children's grammatical competence in Saxton, 2005), and in the L2 language classroom, teachers use recast as an instructional technique to correct learners' linguistic errors (e.g., pragmalinguistic development in Martínez-Flor & Fukuya, 2005).

The research was conducted over 10 weeks in the 2013 fall semester at a private university in Kanagawa prefecture, involving 150 undergraduates, based on the findings of a pilot study previously implemented in 2013 spring. The data were collected through the pretest and posttest, Background Questionnaire, Communication Anxiety Test, and Final Questionnaire. The pretest and posttest were designed as the form of a discourse completion task (DCT), including eight situations based on the studies by Pishghadaml and Sharafadini (2011) and Martínez-Flor and Fukuya (2005). Communication Anxiety Test was developed based on the Communication Anxiety Inventory (CAI) Form Trait (Booth- Butterfield & Gould, 1986) as a self-assessment tool of the participants' degrees of CA.

This study employed the mixed methods research design, where data collection and analysis were conducted by both qualitative and quantitative exploration. The main findings of the research are summarized in the following.

The first research question examined the effects of implicit pragmatics instruction employing recast with different communication modes: FTF and CMC. In FTF group, the teacher orally gave implicit feedback using recast for the students' pragmatically inappropriate expressions, while in CMC environment, the teacher recast was conducted via the online written forum discussion. Control group did not conduct any discussions. Suggestions made by the students were assessed using numerical scores, following the criteria adapted from Fernández Guerra and Martínez-Flor (2006). Students' pragmatic development was examined by comparing the score change from pretest to posttest in each group. Although the mean score improvement from pretest to posttest of both FTF and CMC groups was slightly higher than that of the control group, the difference was not statistically significant according to the quantitative analysis. This result might be attributed to the several factors: time length of the treatment, teacher's instructional technique of recast, students' noticing of recast, and the participants' proficiency level of English.

The second research question investigated the influence of communication anxiety on the learners' pragmatic development. For the data analysis, each of the FTF, CMC, and control groups were further divided into two groups according to the learners' levels of small group communication anxiety (SGA). Accordingly, the data were analyzed separately in terms of three high SGA groups (high SGA FTF, high SGA CMC, and high SGA Control) and three low SGA groups (low SGA FTF, low SGA CMC, and low SGA Control). Results from the analysis of variance (ANOVA) followed by the Tukey's multiple comparison show that significant

difference was found between high SGA FTF and high SGA Control, with $p = 0.03$ at $\alpha = 0.05$. This means that FTF group with high SGA performed significantly better than the other high SGA groups. However, no significant distinction was evident among the three low SGA groups. It was primarily assumed that students with high degrees of SGA might learn more effectively in a CMC environment than in traditional face-to-face oral discussion because communicating through computers does not require direct face-to-face contact with other attendees of the discussion and this might reduce the learners' CA, hence, would yield better learning effects than participating in a FTF communication. However, the results indicate that face-to-face communication is still important and effective in acquiring pragmatic competence, regardless of the high degree of SGA. At the same time, problems of the self-assessment of CA are also suggested, that is, there is a possibility that the degree of CA was over-estimated by the participants.

This research attempted to fill the gap between the increasing awareness of the needs for teaching pragmatics in EFL education and the lack in the research on implicit instruction for pragmatics. It was found in this research that, when teaching pragmatics implicitly, the mode of communication has a considerable influence on the pragmatic development of the learners with high levels of SGA, and face-to-face instruction was the most effective for these learners. In an EFL setting, compared to that of ESL, students have little opportunity to be exposed to the target language, and therefore, the role of instruction is quite important. Many issues should be considered when examining the effects of instruction on the learners' acquisition of pragmatic competence. As Koike and Pearson's (2005) findings about the role of implicit feedback suggest, an implicit approach is likely to correct inappropriate pragmatic features and teach appropriate forms of pragmatic expressions in a

more natural way than an explicit approach, without interfering with the flow of conversation. Introducing pragmatics courses in mainstream university English programs or weaving the contents of pragmatics carefully into the subject matters of language classes, and teaching the

本稿は、英語を外国語として学ぶ日本人学習者の語用論上の言語運用能力の発達における、implicit instruction（暗示的授業法）の効果を、異なったコミュニケーションの方法において研究したものであり、相手にサジェスションを与える時の言語の運用に焦点をあてた。暗示的教授法とは、メタ言語による説明を伴わずに対象となる言語の要点を教えるための教授方法と定義される。本研究では、擬似実験手法の研究デザインが適用され、computer-mediated communication（オンラインのコンピューター媒介によるコミュニケーション・CMC）およびface-to-face communication（対面のコミュニケーション・FTF）によるディスカッションをそれぞれ行なう2つの実験群が含まれ、コミュニケーション活動を行なわない統制群も設置された。被験者の語用論的能力の発達を測定するために、研究期間の最初の週には事前テスト、最後の週には事後テストがおこなわれた。更に、学習者の個人的要素であるcommunication anxiety（コミュニケーション不安・CA）が、そうした異なったコミュニケーション方法による授業効果に与える影響についても検証をおこなった。

学習者がより高い英語運用能力を習得するために、授業モードや学習効果に影響を与えている個人的要因との関係を把握し、効果的な授業法を探索することを目的としている。暗示的教授法としては、担当教員によるrecast（リキャスト・言い換え）が採用された。recastとは、子供や学習者が誤った言語使用を行った場合に、大人や教員などがそれを正しい形にして投げ返してあげることで暗示的に間違いを指摘し、正しい使用法ができるように導く為のnegative feedback（否定によるフィードバック）のひとつであり、様々なコミュニケーションの状況で使用される。例えば、家庭

production of the pragmatic language may be arduous tasks. Taking this into account, pragmatics researchers and practitioners should develop the ways to teach learners pragmatic features more effectively and this should ideally go beyond the discussion of explicitness and implicitness.

で親が子供の母語の習得のために行ったり（e.g., Saxton, 2005における幼児の文法能力獲得）、教室で教師が学生の言語運用上の間違いを修正したりする時に使用される（e.g., Martínez-Flor & Fukuya, 2005における語用論的発達）。

研究調査は、2013年度秋学期の10週間に渡り、神奈川県私立大学にて150人の学生を被験者として、同年度春学期に行なったパイロット調査の結果をふまえて行われた。その主研究においては、実験の事前・事後テストに加えて、Background Questionnaire（学習者の背景状況を知る為のアンケート）、Communication Anxiety Test（コミュニケーション不安度計測テスト）、Final Questionnaire（最終アンケート）等からデータを収集した。事前・事後テストは、discourse completion task（文章完成テスト・DCT）の形式で構成され、Pishghadaml and Sharafadini（2011）および、Martínez-Flor and Fukuya（2005）らの研究を参考に作成した。コミュニケーション不安度計測テストは、Booth-Butterfield and Gould（1986）によって開発されたCommunication Anxiety Inventory（CAI）Form Traitを元に作成した。本研究は量的な分析とともに、質的なデータからも情報を得る混合メソッドの手法をとっており、アンケートから得た学生のコメントや意見も参考にされた。以下に、そうした分析から得られた主な調査結果の概要を記す。

第一の研究課題では、事前テストおよび実験直後の事後テストのスコア差の分析を行なうことで、リキャストを用いたFTFとCMCという異なったコミュニケーションの方法における学習者の英語運用能力の発達度を計測した。教師は、英語でのsuggestion（示唆や提言）の表現方法を教える為、FTFグループの対面ディスカッションでは口頭でのrecastを、CMCグループではオンラインのディ

スカッション・フォーラムを使用した書き言葉によるrecastを行った。統制群に対してはこうしたディスカッションやリキャストは行なわれなかった。学生達が発したsuggestionの表現は、Fernández Guerra and Martínez-Flor (2006) の開発した評価基準を適用して数値評価が成され、事前・事後テスト間におけるそれらの値の変化を検証することで、彼らの言語運用力の発達測定された。この調査結果によると、FTFグループおよびCMCグループの二つの実験群が、統制群に比べて、スコア差のやや高い平均値(M)を示しているものの、その差は僅かであり、ANOVA検定による結果でも、統計的な有意差は検出されなかった。考え得る要因として、コミュニケーションの時間、学生のrecastへの気づき、教員のrecastの技術、そして学習者の英語能力などがあげられる。

第二の研究課題では、コミュニケーションの方法に加えて、コミュニケーションに対する不安度が学習者の言語運用能力の発達に与える影響を調査した。学生のCAの程度を測るため、Communication Anxiety Inventory (CAI) Form Trait (Booth-Butterfield & Gould, 1986) を参考に作成したCommunication Anxiety Test (コミュニケーション不安度計測テスト) が実施された。この不安度とスコア変化との相関は弱かった。次に、各グループをsmall group communication anxiety (小グループ内でのコミュニケーション不安・SGA) の度合によって、更に、高不安グループ(高不安FTF, 高不安CMC, 高不安統制群)と低不安グループ(低不安FTF, 低不安CMC, 低不安統制群)とに分け、ANOVAおよびTukey法による多重比較検定を行なったところ、高不安FTFと高不安統制群との間に、有意水準5%にて統計的な有意差(P値=0.03)が認められた。低不安グループの間には有意差は見られなかった。実験研究の開始段階では、“コミュニケーション不安が高い学習者はおそらく、人と直接触れ合うコミュニケーションが苦手であり、従って、そうした学習者には、人と対面しないコンピューター媒介コミュニケーションによる授業が効果的であろう”と想定されていたが、結果は異なっており、その原因として2つの要因が

指摘された。一つは、不安度に関係なく、グループ・ディスカッションなど対面の学習活動にはやはり意義があるという点、二つ目は自己評価によって「不安度」が高く設定されてしまったかもしれないという点である。

英語授業で語用論上の言語運用の仕方を教えることの必要性が広く認識されつつある一方、語用論の暗示的教授法に関する研究は極めて不足している。本研究は、そうした語用論の研究の欠如を補う試みである。語用論的能力育成のための暗示的な授業の効果を検証すると、コミュニケーションの方法が能力向上に与える影響は、学習者のコミュニケーション不安度が高い場合に大きく、又そうした学習者には対面コミュニケーションによる授業が効果的であることが示された。第二言語として英語を学ぶEnglish as a second language (ESL) と比べると、外国語として英語を学ぶEnglish as a foreign language (EFL) の環境にある学習者では、その対象言語である英語に触れる機会は希少であり、それ故に、授業の果たす役割は重大である。また学習効果を検証する場合には、様々な要素を調査する必要がある。語用論的授業の研究において、メタ言語による説明を伴うexplicit instruction (明示的授業法) の優越性が盛んに報告される中、Koike and Pearson's (2005) の修正フィードバックの研究にも示されている様に、recastの様な暗示的教授法には、進行中のコミュニケーションの自然な流れを妨げずに正しい言語運用を教えることができるという利点が挙げられる。大学の通常の英語プログラムの中に語用論の教育を導入したり、語学授業のコンテンツに語用論の要素を念入りに組み込んだりすること、特に学習者に語用論的表現の発話を教えることは、教師にとって労力を要する作業である。recastのような暗示的アプローチを教師が会得することで、こうした語用論の内容を、気軽に授業に取り入れる一助になればよいと考える。また、こうした試みによって、語用論的能力開発のための授業が、単に明示的か暗示的かという議論から更に一步前進することが望まれる。