

## 教材における語用論的情報：中学英語検定教科書を例に

内田，諭  
東京大学大学院総合文化研究科言語情報科学専攻

野村，恵造  
東京外国語大学外国語学部欧米第一課程英語専攻：准教授

<https://hdl.handle.net/2324/2244115>

---

出版情報：多言語多文化共生社会に立脚したウェブ言語教材における言語能力記述モデルの研究：科学  
研究基盤研究（B）成果報告論文集，pp.18-33，2009-12

バージョン：

権利関係：

## 教材における語用論的情報－中学英語検定教科書を例に－

内田 諭<sup>1)</sup>・野村 恵造<sup>2)</sup>

### 概要

本稿は中学英語検定教科書において語用論的情報がどのように記述されているかを検証し、問題点を指摘することを目的としている。現行の教科書にある問題点として、発話行為に関する表現の記述が不十分であること、特定の発話行為に関する表現が分離して提示されること、あいづちなどの表現の提示が遅すぎることを指摘し、改善のための提案を行う。

### 1. はじめに

昨今の英語教育のキーワードを挙げるとすれば「コミュニケーション」である。このことは、文部科学省の外国語の学習指導要領の目標が、「国際理解の基礎を培う（平成元年）」から「実践的コミュニケーション能力の基礎を養う（平成10年）」に変わったということからも伺える。

語彙や文法、発音などの訓練も円滑なコミュニケーションのためには必要不可欠であるが、コミュニケーションを「適切に」行うという視座に立つと、語用論的な能力が必要である。例えば、窓を開けてほしいとき、相手に対して、“Open the window.”といえれば目的は達成できるが、このような命令文だと、たいていの場合「適切な」表現であるとは言いがたい。つまり、意味的・機能的に正確な用法であっても語用論的に適切でなければ平滑なコミュニケーションを行うことはできないのである（詳しくは2節で論じる）。

場面に応じて言語を適切に使用する能力は語用論的能力(pragmatic competence)と呼ばれる。第二言語習得との関係でもこれまでに様々な研究がなされてきており、その対象は発話行為(Blum-Kulka and Olshtain 1984, Beebe et al. 1990, 生駒・志村 1993, Takahashi 1996)、ポライトネス (Tanaka and Kawade 1982, Meier 1997)、発話含意(Kubota 1995)など多岐にわたる。しかしながら、日本の英語検定教科書の記述と語用論的能力の関連を研究したものは多くない(cf. Akutsu 2008, 新村 2008)。Kim and Hall (2002)が第二言語習得における主な（ときに唯一の）情報源は教科書であると指摘しているように、学習者が語用論的側面を学ぶ場合も大部分が教科書を通してであると考えられ、コミュニケーション重視の英語教育の文脈で、教科書における語用論的な情報の扱いを調査することは意義の大きいことであると考えられる。海外の教科書の事例を見てみると、Berry(2000)、Cane (1998)などで指摘されているように語用論的な記述は極めて限られている。Vellenga(2004)では英語で書かれた EFL (English as a Foreign Language)、ESL (English as a Second Language)のどちらのテキストでも「感謝」、「謝罪」、「約束」などの発話行為に関する情報

量が十分でないと指摘されている。これらのことから日本で出版されている教科書でも語用論情報が不足しているということが予測される。このような状況を受けて、本稿では学習指導要領で「言語の働き」と規定されている「依頼」、「提案」、「招待」などの発話行為に関する表現の記述について、中学校の英語検定教科書を対象に分析を行い、問題点を明らかにし、改善のための提案を行う。以下、2節で語用論的能力の定義とその教授法について概観し、3節で日本の中学英語検定教科書における記述を分析する。4節では現行の教科書の問題点を指摘し、5節ではそれらをまとめ、改善のための提案を示す。

## 2. 語用論的能力とその教授法

本節では語用論的能力に関して簡単に定義を与え、その教授法に関して考察する。語用論の研究分野は多方面に及び、語用論そのものに対して統一的な定義を得るには至っていない (cf. Levinson 1983, Thomas 1995, Yule 1996, Kasper and Rose 2001)。統語論や意味論との違いを端的に言うのであれば言語の分析の対象として使用者や文脈などを考慮するということである。語用論に定義を与えることは本稿の目的外であるので、定義の詳細には立ち入らず、「語用論的能力」という文脈に限って以下で議論する。

### 2.1. 語用論的能力

語用論的能力に関しても、統一的な定義には至っていないが、いわゆる文法的能力や語彙力とは区別されるのが一般的である。Bachman et al. (1996) では、言語能力の内実を言語知識と規定し、文法・語彙・音韻など言語の仕組みに関する構造的知識(organizational knowledge)と、現実の場面で言語を適切に用い言語使用者の意図を伝えることに関する語用論的知識(pragmatic knowledge)に分類している。さらに、語用論的知識は機能的知識(functional knowledge)、社会言語学的知識(sociolinguistic knowledge)に分類される。語用論的知識は、さらに概念的、操作的、学習的、創造的な知識に分けられる。概略を図1に示す。

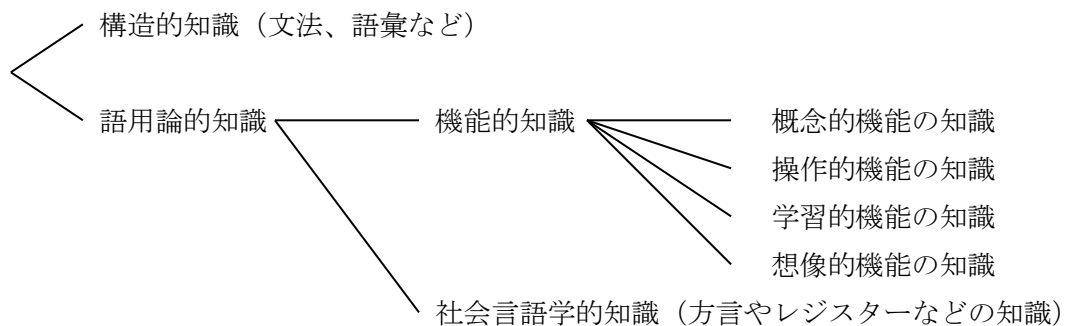


図1 言語知識の構造 (Bachman et al. 1996 を参考に作成)

本稿で分析の対象となるのは、発話者の周りの世界に影響を与えることに関わる「操作的機能の知識」に類されるものになる。この知識はさらに、ほかの人に物事をやってもらう(1)道具的機能(要求、提案、命令など)、ほかの人の行動を規制する(2)制御的機能(規則、規制など)、人間関係を確立・維持する(3)人間関係機能(挨拶、賛辞、謝罪など)に範疇化されているが、特に(1)、(3)の機能に関する発話行為を本稿の対象として扱う。語用論的能力は、単純に発話行為を達成するための知識(能力)ではなく、「適切に」行うということがポイントになる。この点に関して、Kasper and Rose(2001)で、第二言語習得における語用論の研究の対象となるものをうまく規定しているので引用しておく。

[The focus of pragmatics in language teaching is] the way speakers and writers accomplish goals as social actors who do not just need to get things done but must attend to their interpersonal relationships with other participants at the same time. (Kasper and Rose 2001: 2)

この規定に従うと、単に発話行為を適切に達成するための知識や能力だけではなく、上のBachman et al. (1996)のカテゴリーにははっきりと含まれていないが、あいづちなどの会話をスムーズにするアイテムを使いこなす能力も対象に含まれると考えられる。あいづちや、“oh”、“well”などの filler は会話のスムーズな継続に貢献し、円滑なコミュニケーションの手助けとなるので、それらを使いこなす能力は語用論的能力に属していると考えるのが妥当であり、かつ研究の対象として重要である。さらに、あいづちなどの表現は学習初期の段階でも頻繁に使用する機会があると考えられるものあり、中学の教科書で語用論的能力の記述を検証するという本稿の文脈においても重要なものである。

本節での議論をまとめると、本稿での語用論的能力の定義は、大雑把ではあるが、「自分の意図を場面に応じて適切に表現できる(単に文法的や語彙的ではない)能力(知識)」である。研究の対象となるものは、具体的には「依頼」や「招待」などの発話行為で、それらがあいづちなども含めて適切に達成されるための土台が教科書で記述をされているかということをも3節以降で検証していく。

## 2.2. 語用論的能力の教授法

教授法に関するこれまでの先行研究では語用論的能力を明示的に教えることが有効であるということを明らかにしている(Cohen and Olshtain 1990, Rose and Kwai-fong 1999, Kubota 1995, Tateyama 2001)。例えば、Rose and Kwai-fong(1999)では発話行為の一つである compliment(賞賛)について、教材の中からルールや形式を発見する帰納的な学習と、はじめからルールや形式(例えば、compliment に対する返答として acceptance (e.g. “Thanks.”)、agreement (e.g. “I like it, too.”)、return compliment (e.g. “You look good, too.”)など)を明示的に教える演繹的な学習を比較し、後者の方法の方が効果的であったと

報告している。これらの先行研究の結果を踏まえると、授業で使用する教材に発話行為の概要やルール、表現を明示的かつ体系的に盛り込むことは有効であると考えられる。つまり、「招待」や「賞賛」などのセクションを設け、それに関連する表現や応答方法をまとめて扱うことは効率的な学習の助けになると考えられる。また、このように発話行為をタイプ別に提示することは、教師・生徒双方の言語に対する意識付け、つまり、*metalinguistic-awareness* を高めることにつながり、効果的な発話行為の習得に貢献すると考えられる（cf. Andrews 1999, Renou 2001）。

### 3. 中学英語検定教科書の分析

本節では前節で概観した語用論的能力の関与する学習項目について中学の英語検定教科書を対象に検討する。中学の教科書を対象とした理由は、「語用論は上級者の贅沢品ではなく、どのレベルの学習者にもかかわりうるもの」（野村 2005）であり、日本の英語教育で初期段階にあたる中学英語でも教える必要があると考えたからである。また、語用論的能力が初級段階から学習可能であるということは先行研究で示されており、初期段階から導入することは決して無理なことではない（Kasper 1997, Wildner-Bassett 1994, Tateyama et al. 1997, 大橋 2006）。大橋(2006)では、「断り」について初級学習者と上級学習者および母語話者の使う意味公式(cf. Beebe et al. 1990)を「依頼」、「招待」の発話行為に関して研究し、初級学習者はほかの2つのグループと比べて「依頼」の場合は「直接的な謝罪」が多く、「理由」を述べることが少なかったが、「招待」に対する「断り」では、「理由の明示」や「代案の提示」、「ポジティブ表現」など、多様な意味公式を使用していることを報告している。このことから、語用論的能力は初期段階からでも学習可能であるということが示唆される。また、初期段階で導入することで *metalinguistic-awareness* の度合いを高めていく基盤となり、よりスムーズに中級段階に進む準備ができると考えられる。なお、教科書を対象とする理由は、すでに述べたとおり、教科書が英語学習者の主要な情報源であり、英語能力の発達に大きく関連していると考えられるからである。

#### 3.1. 対象と分析方法

本稿で分析の対象とするものは、中学の英語検定教科書のなかで主要な **New Horizon**(東京書籍、以下 NH<sup>3)</sup>)、**New Crown** (三省堂、以下 NC)、**Sunshine** (開隆堂、以下 SS) である。また、検証の対象となる語用論的能力は 2.1 節で示した機能的知識の中に含まれる発話行為であり、特に、初級段階で頻出する「依頼」、「招待 (誘い)」、「提案」、「許可」を求める表現の記述に焦点を当てる。これらの発話行為は「了承」と「断り」がセットとなるという点で共通しているため、合わせて受け答えの表現も検証する。明示的な教授法が効果的であるということから、レッスンやコラムなどで主要表現や新出表現として取り上げられている場合のみを対象にし、特にその表現にフォーカスがないと判断できる場合はカウントしなかった。また、会話維持に必要なあいづちや *filler* などの扱いもあわせて検証し

た。

### 3.2. 結果

本節では上に挙げたそれぞれの発話行為が各教科書でどのように記述されていたかを報告する。全体の結果を表1にまとめた。以下ではそれぞれについて詳しく見ていく。

対象	学年	ページ数	許可	承	断	依頼	承	断	招待	承	断	提案	承	断	相槌
NH	1	125	90-91	○	○	90-91	○	○							
	2	125	20-21	○	○	20-21	○	○							37
	3	125				48-49	○		28-29	○	○	28-29 38-39	○ ○	○ ○	75
NC	1	115	84-85	○											
	2	107	28	○		68	○	○							
	3	115				6-7 67-68	○ ○	○				16-17	○	○	110
SS	1	127	87	○		87	○					71		○	
	2	123							23 53		○	23 45	○ ○		15 99
	3	115													

表1 中学英語検定教科書における「依頼」、「招待」、「提案」、「許可」を求める表現の記述  
注:「承」は「了承に関する表現」、「断」は「断りに関する表現」をそれぞれ示す。また、表中の数字はページ数を表す。

#### 3.2.1. New Horizon

NHには、まず1年生の教科書の後半で「許可を求める、依頼する」表現をまとめたコラムが出てくる(pp.90-91)。ここでは許可を求める表現として、“Can I ~?”が、依頼する表現として、“Can you ~?”が登場する。これに対する返答として、受け入れを示す“Sure.”、“All right.”、“OK.”が紹介され、拒絶を表す表現として、“Sorry, I can’t. I’m busy.”が出ている。

2年生の教科書では、「丁寧に許可を求める・依頼する」というページがあり(pp.20-21)、pre-requestの表現である、“Excuse me, Ms. Green. May I ask you a favor?”がはじめにあり、丁寧な依頼表現である“Could you ~?”がベースとなった対話がある。丁寧に許可を求める表現としては、“May I ~?”が登場し、それぞれ既出である丁寧度の低い表現の“Can you ~?”、“Please ~.”と、“Can I ~?”も提示されている。また、受け入れを示す返答として、“Sure.”、“OK.”、“All right.”が挙げられ、拒絶を示す表現として“I’m sorry, …(理由を言う)”が挙げられている。また、p.37では「たずね返し方・あいづちのうち方」として、“Did you?”や“Really?”、

“How about you?”などが紹介されている。

3年生の教科書では「さそう、提案する」表現として、“Would you like to ~?”、“Let’s~”、“Do you want to ~?”が登場する(pp.28-29)。ここでは受け入れの返答として、“I’d love to.”、断りの返答として、“I’d love to, but I can’t. I’m busy.”と“I’m sorry. I have other plans.”が紹介されている。さらに、「断ったときに加えたい一言」として、“But thank you anyway.”、「断った・断られたときに使いたい一言」として、“Maybe some other time.”が出てきている。また、pp.38-39では「ものをすすめる」提案の表現として、“Would you like ~?”をあげ、受け入れの表現として、“Yes, please.”、断りの表現として、“No, thank you.”と“I’m sorry, I can’t eat peanuts.”が紹介されている。pp.48-49では「乗り物での行き方をたずねる・教える」では、“Could you tell me how to ~?”に対して、“Sure.”で受け答えする対話が出てきている。さらに、p.75では、「言葉のつながり方」として“oh”、“uh”、“let’s see”などの表現が紹介されている。

### 3.2.2. New Crown

次にNCについて概観する。1年生の教科書で出現する表現は、「電話で話すとき」というコラムにある“Can I speak to ~?”というものである(pp.84-85)。これに対する返答としては、出たのが本人という想定なので、“Speaking.”とあるが、「少し待つてほしい」という受け入れの表現や「いないから話せない」という断りの表現は特に紹介されていない。

2年生の教科書では、まず「予定を言うとき」というところで、“Can I go with you?”という許可を求める表現が出ている(p.28)。これに対する返答として、“Sure.”が出ているが、特に断りの表現は見当たらない。また、「依頼するとき」の表現として、“Will you ~?”が挙げられている(p.67)。これに対する受け入れの返答として、“Sure.”が、断りの表現として“I’m sorry. I can’t. I’m busy now.”が紹介されている。

3年生の教科書では、「道をたずねるとき」というコラムで、“Could you tell me ~?”という依頼の表現がある(pp.6-7)。これに対して、受け入れの表現として“Sure.”が提示されている。また、「飲み物・食べ物をすすめるとき」(pp.16-17)では、“Would you like ~?”という提案の表現が出てくる。受け答えの表現としては、“Yes, please.”と“No, thank you.”が提示されている。さらに、「依頼するとき」の表現として、“Would you ~?”が、その受け入れとして、“Sure.”がp.68で紹介されている。また、付録になるが、p.110では「会話を上手に進めるために」として、“Oh, I see.”、“I understand.”、“Well, let me see...”などの聞き返しやあいづち表現のまとめが掲載されている。

### 3.2.3. Sunshine

最後にSSについて検討する。まず1年生の教科書では「申し出や誘いなどを断るとき」の表現として、“Would you like ~?”(申し出/提案)と“No, thank you. This is enough.”(断り)が出ている(p.71)。ただし、タイトルにある「誘い」の表現の例は見られず、“No, thank

you.”では誘いを適切に断ることはできないという点を指摘しておく。次に、p.87では「許可を求めるとき」の表現として、“Can I ~?”、その返答として、“Of course.”が提示されている。同時に、「依頼するとき」の表現として、“Can you ~?”、その受け入れの表現として“Sure.”が出ている。

2年生の教科書の前半では「相づちを打つなどして確認するとき」として、“Oh, did you?”や“Oh, is he?”などの表現が紹介されている(p.15)。次に、p.23では「申し出たり人を招待したりするとき」の表現として、“Can you come to my house?”などが提示され、その返答として“I’m sorry, I’m busy tomorrow.”がある。また、同じページに「提案するとき」の表現として、“How about next Sunday?”があり、その返答として“OK.”が示されている。P.45では「提案するとき」の表現として、“Shall we ~?”と“How about ~?”が出ており、その返答として、“Yes, let’s.”と“OK.”が提示されている。さらに「申し出や招待のことばを言うとき」として、“Will you ~?”と“Why don’t you ~?”、その返答として、“Sure”および“Great!”がp.53で示されている。また、p.99では「つなぎ言葉」として、“well”、“let me see”、“for example”、“by the way”が出ている。

3年生の教科書では、「心配や恐れを言うとき」の表現や「何かの仕方をたずねるとき」の表現などが出ているが、分析の対象となる発話行為に関する表現は見られなかった。

#### 4. 考察

本節では、前節での結果を受けて現行の教科書の問題点と評価すべき点について考察する。以下、(1)発話行為を達成するための会話ペアが不完全である、(2)「断り」に関する記述が不十分である、(3)それぞれの発話行為の提示箇所が分離している、(4)あいづちなどの表現の教科書での提示のタイミングが遅い、という点を指摘し、最後に現行の教科書で語用論的観点から見て評価すべき点について述べる。

##### 4.1. 不完全な会話ペア

本稿で検証したそれぞれの発話行為はその行為が適切に達成させるには「了承」と「断り」が対になって出現する必要があるため、その表現をレッスン中に含んでいることが望まれる。しかし、教科書やユニットによっては一方だけしか含んでいない場合がある。このことに関する記述の有無は、表1でそれぞれの発話行為に対して、発話行為の表現と同じ場所にある場合は「承」、「断」の列で○をつけて示したが、多くの場合で空欄になっていることが見て取れる。例えば、SS1(p.71)には、了承の表現がなく、NC3(p.6)やSS1(p.87)では断りの表現が提示されていない。また、NH3のpp.48-49では「乗り物での行き方をたずねる・教える」というセクションが設けられているが、道を尋ねられてわからない場合の返答の仕方は提示されていない。さらに、自然な会話を考えると、単純な受け答えだけで終わることは少なく、「断られた後」や「断った後」の表現が必要であるが、これらの表現の記述が欠如している場合が多い(「断り」に関しては次節参照)。例えば、何かを依頼



して、相手に断られたとき、その後、“Oh well, don't worry. I'll ask someone else.”などのような一言があれば相手への配慮になるが、対象の教科書ではほとんどの場合で言及がない<sup>4)</sup>。このような状況では、「依頼」や「招待」などの特定の発話行為に関する表現を覚えたとしても、実際の場面でスムーズにコミュニケーションできない可能性が高い。

#### 4.2. 不十分な「断り」

「断り」という行為は相手の要望や誘いに対して拒否を示すものであり、下手をすれば相手との関係を悪化させてしまう可能性をはらんでいる。従って、本稿で取り上げた「依頼」や「誘い」を断る場合、慎重に行わなければならないということは明らかである。日英中間言語語用論の研究で、英語は日本語以上に断るときにはっきりとした理由を述べる必要があることがしばしば指摘されている(Beebe et al. 1990, 大橋 2006, 鶴田 et al. 1988)。本節ではこの点を念頭に置き、発話行為を行った側の利益になる「依頼」に対する「断り」と、発話行為を受けた側の利益になる「招待」や「誘い」に対する「断り」に焦点を絞って議論する。

まず、「依頼」について、前述の通り、英語では理由を述べて断るほうが適切であるとされるが、教科書ではほとんどの場合、理由が記載されていないか、あっても不適切と考えられるものである。例えば、NC2(p.68)では、“I'm sorry. I can't. I'm busy now.”とあるが、“I'm busy now.”という理由は具体性がなく、いかにもぶっきらぼうである。また、NH1(pp.90-91)とNH2(pp.20-21)では、“I'm sorry, ...(理由を言う)”とあるが、具体例が示されていない。大橋(2006)の研究で、初級学習者は特に「依頼」に対する断りの理由が提示できないことが多いと指摘されていることから考えても、「理由を言う」という記述が十分であるとは言い難い。

「招待」や「誘い」は、誘われた人の利益になるよう配慮して行われる発話行為であるので、断る場合、人間関係を傷つけないためにはより慎重を期する必要がある。鶴田 et al. (1988: 187)では、「招待」や「誘い」に対する断りの原則として以下のようなことを挙げている<sup>5)</sup>。

- (1)断るということを露骨に言わない
- (2)誘ってくれたことに対する礼を言い、応じたいのはやまやまであることを表現する
- (3)断る理由を言い、残念だという気持ちを表現する<sup>6)</sup>
- (4)相手が次の機会に言及したら、<ぜひ応じたい>という気持ちを強調する

また、これらを含む具体例として、以下のようなものを挙げている。

A: Er, listen, Mary, I'm going out with Dave and Susan for a drink tonight, and we were

wondering if you'd like to come, if you're free?

B: (2)Oh thank you. I'd love to but (1)(3) I'm afraid. I'm going to the theatre tonight.

A: What a pity! Well, some other time perhaps?

B: (4)Yes, that'd be marvelous. (鶴田 et al. 1988: 187 下線・波線および番号は筆者)

まず、(1)に関して、NH3(pp.28-29)とSS2(p.23)では、“I can't.”が断りの表現として挙げられており、露骨な断りになってしまっている。上の例にある“I'm afraid”のようなヘッジが掲載されているものは見られなかった。次に、(2)に関して、この情報を含んでいるものはほとんどなく、NH3(pp.28-29)に、“I'd love to, but I can't. I'm busy.”が挙げられているのみである。また、(3)の「理由を言う」ということに関しても、「依頼」の場合同様、具体的な理由が掲載されているものはなく、“I'm busy.”(NH3 pp.28-29、SS2 p.23 など)のように露骨で抽象的なもののみである。理由を述べるという点に関して見逃してはならないのは、理由を表すときによく用いられる“have to”と“must”の違いがどこにも掲載されていないということである。この2つはイコールであるとして教えられることがあるが、前者は外発的な理由によりしなくてはならないことを、後者は内発的な意思によりしなくてはならないことを表し、厳然とした違いがある(cf. 鶴田 et al. 1988, 野村(編)2005, 川村 2006)。例えば、映画に誘われて断る場合、「宿題をどうしてもしなくてはならない」という理由を説明するときには“must”ではなく“have to”を使うべきである。“must”を使用した場合、自分の意思で宿題をすることを選択している、という間違っただけの印象を与えてしまいかねない。このように、“have to”と“must”の違いは理由の表現として非常に重要であるので、断りの表現とともに習得すべきことである。しかし、現状の教科書ではその記述がないため、適切な学習ができない恐れがある。最後に、(4)に関して、前節で指摘した通り、波線以下の断られた後の表現が欠けているため、必然的にこの部分への配慮がされていないことになる。繰り返しになるが、適切に「断り」という発話行為を達成するには不可欠であるので、教科書では少なくとも例を示しておく必要があるだろう。

### 4.3. 提示箇所の分離

次に、発話行為に関する表現が学年を跨いで分離した箇所に出てきているという点に関して議論する。2節で、明示的な教授法と meta-linguistic awareness を高めることが外国語の語用論的能力の習得に大きく貢献することを述べたが、登場する箇所があまりに分離していると生徒も教師もその発話行為に関する意識が薄くなる。表 1 から明らかであるが、語用論的能力に関わる記述は、学年やレッスンを跨いで出てくる場合が多い。対象の教科書は文法事項にそって構成されているので、ある程度散らばってしまうのは仕方ないことだが、より明示的な形での学習および教授を進めるには、ある程度まとまって出てきたほうがよいと考えられる。

#### 4.4. あいづちや filler の提示箇所について

本節では、発話行為とは少し離れるが、会話を円滑に保つために必要なあいづちや filler などに関する記述について考察する。これらの表現には、“Did you?”や“Is he?”などのあいづちの表現や、“oh や“well”などの間投詞が含まれるが、会話を行えば子供であっても必ず使用するものである。しかしながら、表 1 から明らかなように出現時期が非常に遅い。具体的には、NH では 2 年の中盤と 3 年の後半に、NC では 3 年の最後に、SS では 2 年生の前半と後半に提示されている。これらの表現は中学 1 年生の段階であっても使うことは明らかなので、文法的にやや複雑な“Did you?”などの表現が比較的后半で登場するのはやむを得ないにしろ、現行の教科書では全体的に提示されるタイミングが遅すぎるといえる。

#### 4.5. 評価すべき点

分析対象の教科書の中で、語用論的あるいは社会言語学的な側面を本文のエピソードとして紹介しているものがいくつか見られたが、これはエピソードとして記憶に残りやすいと考えられるので効果的な提示方法である。例えば、NH3 の Unit 4 の本文(pp.40-44)では、日本人がレストランで店員を呼ぶために「すみません」のつもりで“I’m sorry!”と叫び、他の客の注目を浴びるといふエピソードがある（正しくは“Excuse me.”）。また、SS2 の Program 5 の本文(pp.38-42)は、アメリカでは褒め言葉があいさつの感覚で言われることを紹介し、日本語では「そんなことはありません」などのように謙遜の表現を使うのが一般的だが、英語では褒め言葉の返答として、“Thanks.”と答えればよいことをエピソードで紹介している。

その他の評価すべき点として、NH3 では、基本表現のまとめとして発話行為とその表現の一覧を載せているページ(pp.108-109)があるということも挙げておく。例えば、「依頼する」表現として、“Can you help me?”、“Could you tell her to call me back?”などが、「申し出る」表現として、“I’ll show you.”、“Shall I show you a bigger one?”などが提示されている。このようなまとめはこれまでの学習内容を俯瞰できるだけでなく、発話行為に関して meta-linguistic awareness も高まると考えられるので効果的である。

### 5. まとめと今後の課題

ここまでの調査と議論から、初級学習者の英語のテキストとして中学英語の教科書が備えるべき点は以下のようにまとめられる。

- ・会話の一連の流れをはじめから終わりまで提示する
- ・断り方や理由の言い方など状況に応じた具体的な例を提示する
- ・課や学年でばらばらに提示するのではなく、ある程度まとまったセクションで提示する
- ・あいづちや filler などの「会話の道具」は早い段階で提示する
- ・記憶に残るよう本文に日英差などをエピソードとして提示する

・発話行為別の索引をつける

今後の課題として、本稿で指摘した語用論的な能力を養うために教科書が備えるべき「コンテンツ」を元に、この能力を評価する枠組みを作ることが挙げられる。現状ではテストや入学試験などで語用論的能力が評価される機会は限られているが、語用論的能力に関する意識付けを教師側も生徒側も強化していくためには評価体系を作ることは重要な課題である。語用論的能力の場合、何かができるということの評価する *can do statement* (cf. Huhta and Figueras 2004) から一歩進んで、何か「適切に」できる“*can appropriately do*”ということが焦点になる。したがって、さまざまな場面でターゲットとなる発話行為を適切に行えるかどうかを測るテストが必要である。これには *discourse completion test* を応用したもの (cf. Brown 2001, Jianda 2006) や、自己評価の枠組みとしてポートフォリオを作成することが有効であると考えられるが、詳しくは別の機会に論じることとする。

注

- 1) 東京大学大学院総合文化研究科言語情報科学専攻・日本学術振興会特別研究員(DC)
- 2) 東京外国語大学外国語学部欧米第一課程英語専攻准教授
- 3) 以下、教科書名の略語の後の数字は学年を表す。
- 4) 唯一、NH3(pp.28-29)では断られた後の表現として、“But thanks anyway.”や“Maybe some other time.”が提示されている。
- 5) Beebe et al. (1990)では、相手との親密度によってストラテジーが変わる点を指摘している。ここで挙げた原則は概ね親密な相手に対する断りの形式に当てはまる。
- 6) Beebe et al. (1990)では用いられる意味公式の順番として、好意的な反応を示し、残念だという気持ちを述べ、その後で理由を述べる、というものが典型的な英語話者のスタイルであるとしている。

参考文献

- Akutsu, Y. (2008) “Examining Closing Sections in ‘Oral Communication I’ Textbooks.” *The Economic Journal of Takasaki City University of Economics*, 50 (3-4), 111-124.
- Andrews, S. (1999) “Why do L2 teachers need to ‘know about language’? Teacher metalinguistic awareness and input for learning.” *Language and Education*, 13(3), 161-77.
- Bachman L. F. and A. S. Palmer (1996) *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful language Tests*. Oxford: Oxford University Press. [大友賢二・ランドルフ・スラッシャー監訳 (2000) 『<実践>言語テスト作成法』東京:大修館.]
- Beebe, L. M., T. Takahashi., and R. Uliss-Weltz (1990) “Pragmatic transfer in ESL refusals.” *Developing Communicative Competence in a Second Language*, 55-73.
- Berry, R. (2000) “‘You-ser’ friendly metalanguage: What effect does it have on learners of English?” *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 38, 195-211.
- Blum-Kulka, S. and E. Olshtain (1984) “Requests and Apologies: A Cross-Cultural

- Study of Speech Act Realizaion Patterns (CCSARP)." *Applied Linguistics*, 5(3), 196-213.
- Brown, J. D. (2001) "Pragmatic tests: different purpose, different tests." In Rose, K. R., and G. Kasper. (eds.) *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 301-325.
- Cane, G. (1998) "Teaching conversation skills more effectively." *The Korea TESOL Journal*, 1, 31-37.
- Cohen, A.D. and E. Olshtain (1990) "The learning of complex speech act behavior." *TESL Canada Journal*, 7, 45-65.
- Huhta, A. and N. Figueras (2004) 'Using the CEF to promote language learning through diagnostic testing' In Morrow, K. (ed.) *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press. 65-76.
- 生駒知子・志村明彦 (1993) 「英語から日本語へのプラグマティック・トランスファー：『断り』という発話行為について」『日本語教育』79号. 41-52.
- Jianda, L. (2006) "Assessing EFL learners' interlanguage pragmatic knowledge: Implications for testers and teachers." *Reflections on English Teaching*, 5(1), 1-22.
- Kasper G. and K. R. Rose (2001) "Pragmatics in language teaching." In Rose, K. R. and Kasper, G. (eds.) *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge University Press. 1-10.
- 川村晶彦 (2006) 『日本人英語のカン違いネイティブ 100 人の結論』東京: 旺文社.
- Kim, D., & J. K. Hall (2002) "The role of an interactive book reading program in the development of second language pragmatic competence." *Modern Language Journal*, 86, 332-348.
- Kubota, M. (1995) "Teachability of conversational implicature to Japanese EFL learners." *Institute for Research in Language Teaching Bulletin*, 9, 35-67.
- Levinson, S.C. (1983) *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meier, A. J. (1997) "Teaching the universals of politeness." *ELT Journal*, 51(1), 21-28.
- 野村恵造 (2005) 『コアレックス英和辞典』が目指すもの』『Argument 研究と指導』2005年2号. 旺文社.
- 野村恵造(編) (2005) 『旺文社コアレックス英和辞典』東京: 旺文社.
- 大橋まり子 (2006) 「言語能力と語用論的能力ー初級レベル英語学習者の「断り」からー」『湘北紀要』第27号. 53-66.
- Renou, J. (2001) "An Examination of the Relationship between Metalinguistic Awareness and Second-language Proficiency of Adult Learners of French." *Language Awareness*, 10(4), 248-267.
- Rose, K. R. and C. N. Kwai-fong (1999) "Inductive and deductive approaches to teaching

compliments and compliment responses.” *Perspectives*, 11(2), 124-169.

新村知子(2008) 「英語における謝罪表現の構造と機能—母語話者の使用表現と OC 教科書に現れる表現を比較して—」『英語表現研究』第 25 号. 日本英語表現学会. 1-12.

Takahashi, S. (1996) “Pragmatic transferability.” *Studies in Second Language Acquisition*. 189-223.

Tanaka, S. and S. Kawade (1982) “Politeness strategies and second language acquisition.” *Studies in Second Language Acquisition*, 5(1), 18-33.

Tateyama, Y., G. Kasper, L. Mui, H. Tay and O. Thananart (1997) “Explicit and implicit teaching of pragmatic routines.” In Bouton, L. (ed.) *Pragmatics and Language Learning*, Vol. 8, University of Illinois. 163-178.

Tateyama, Y. (2001) “Explicit and implicit teaching of pragmatic routines: Japanese *sumimasen*.” In Rose, K. R., and G. Kasper. (eds.) *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge University Press. 200-222.

Thomas, J. (1995) *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics*. London: Addison-Wesley Pub.

鶴田庸子・ポールロシター・ティムクルトン (1988) 『英語のソーシャルスキル』大修館書店.

Vellenga, H. (2004) “Learning Pragmatics from ESL & EFL Textbooks: How Likely?” *TESL-EJ*, 8(2), A-3.

Yule, G. (1996) *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.