

《論 文》

新英語検定教科書における語用論的インプットの分析
—「断り」の発話行為の事例をもとに—

水 島 梨 紗

要 旨

本研究は、高等学校の英語検定教科書に注目し、現行の学習指導要領の下で新設された「論理・表現 I」のテキストに中間言語語用論研究の知見がどの程度反映されているかを、断りの発話行為の事例をもとに検証する。8冊の新旧教科書を分析した結果、新しい教科書には旧教科書における課題の多くが依然として残されている一方で、登場人物によるモデル会話のパートを中心に、英語の語用論的側面への配慮が広がりつつある様子も伺われた。本論では、このような検証結果にもとづき、中間言語語用論の理論と実践の融合について考察する。

キーワード：中間言語語用論，語用論的インプット，論理・表現 I，英語表現 I，断り

1. はじめに

異文化間語用論と中間言語語用論の分野では、40年余りの研究の過程において、様々な言語の語用論的特性と、語学教育への応用可能性が論じられてきた。複数の言語文化における発話行為の実現を扱った「異文化間発話行為実現プロジェクト（Cross-Cultural Speech Act Realization Project, CCSARP）」¹のような大規模な研究に始まり、個別の言語間の比較研究、第二言語（L2）教育における語用論的指導の効果を検証するための介入型研究などが進められ、異なる言語文化を持つ人々がどのような語用論的ふるまいをするのか、L2学習者が目標言語の習得過程においてどのように語用論的知識を使用し、習得していくのかといった問いについて、様々な実証実験により多くの知見が積み上げられてきた。

しかしその一方で、当該分野における学問研究の充実が、L2の教育現場に直ちに反映されていないという指摘が、かねてよりなされてきた。以下は、中間言語語用論と語学教育との接点を見つめ続けてきた石原・コーエン（2015）からの抜粋である。

これまで中間言語語用論や異文化間語用論 (cross-cultural pragmatics) の研究は、語学指導に直接的に関連のある多くのテーマを扱っている。(中略) その一方で、このような実証研究の結果から導き出された多くの知見が、語学指導に体系的に組み入れられていない現状がある。市販されている語学のテキストには、このような研究結果を反映した指導法が用いられていないものが多い。また、教職課程や語学教員養成プログラムでも、語用論の理論を応用した指導法についてはほとんど扱われていないようだ。(石原・コーエン, 2015, p. iii)

中間言語語用論研究が取り上げてきたテーマは、L2による発話行為の理解・産出、話し手の含意の理解、L2の文化的・社会的規範を視野に入れたポライトネスへの配慮など、言語の機能面と深く関わるものであり、ここ数十年にわたり外国語の学習指導要領が重視してきた「コミュニケーション能力」の概念にも直結するものである。しかし、上記の石川・コーエン (2015) が示すように、中間言語語用論の理論と実践との間には大きな乖離があり、数々の先行研究が行ってきたL2学習者の語用論的能力を高めるための提言が、具体的な形となって教育現場に提供されてこなかった背景がある。

中間言語語用論の研究者が共有する大きな目標の一つは、学習者の目標言語における語用論的能力の向上を目指して、教材や教員の指導による語用論的なインプットを充実させることにある。筆者はこれまで、日本の高等学校向け英語検定教科書の分析を通じて、学習者がテキストから得られる語用論的情報について検証してきたが (水島, 2015, 2016)、そこでは扱われている言語機能の偏り、コンテキストや談話の流れの欠如、語用論的解説の不足などといった傾向が顕著に見られ、学習者がL2の語用言語学的・社会語用論的知識を身につけるための教材として、教科書が十分な役割を果たせていないことが明らかになった。

その後、2018年に告示された現行の高等学校新学習指導要領では、より明確に「コミュニケーションを行う目的や場面、状況」が重視されるようになり、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) におけるコミュニケーション能力の構成要素として「語用論的能力」への明示的な言及も見られるようになった。さらに、科目構成の改変に伴い、2022年度からは新たに改訂された検定教科書の使用が始まった。

L2学習者のコミュニケーション能力養成に向けた潮流の中で、これまでの中間言語語用論研究の成果は、主たる教材としての検定教科書にどのように反映されてきているのだろうか。この問いへの答えは一朝一夕に得られるものではなく、様々な角度から丁寧に議論を積み重ねていく必要があるが、本研究はまずその端緒として一つの発話行為 (言語機能) に注目し、新たな検定教科書においてその語用論的側面がどのように教えられているのかを、旧教科書との比較も交えて検証していく。

2. 先行研究

学習者にとって、日々授業で接する教科書は主要なインプット源の一つであり、言語の運用面に関わる語用論的能力の養成には、相手の発話の意図を理解したり、社会文化的な規範に即して適切な伝え方をするための知識も育む必要がある。そのためには、発話の言語形式と機能との関わり、特定の文脈（コンテキスト）の下で生じる意味、場の状況や人間関係に適した表現および談話上のストラテジーなどに関する情報が提供される必要があるだろう。

しかし、これまでに日本の中学校や高等学校で使用されてきた英語検定教科書の分析を行った先行研究の多くは、語用論的観点からその内容の不備を指摘してきた。例えば、中学校の英語教科書を対象に談話分析を行った 根岸 (1990) は、テキストにおけるディスコースの多様性が極端に少ないこと、文法項目の指導が優先され、談話上の自然さが失われていること、登場人物の人間関係のバリエーションが少ないことなどを改善点として挙げた。また、同じく中学校の英語教科書4冊を用いて会話のコンテキストや発話の機能などを分析し、コミュニケーションの成立状況について調べた 伊東・高津・長安・廣地・福嶋 (1994) は、発信者や受信者、場面が特定されないような発話が多く、会話を構成する発話のターン数も非常に少ないこと、そして発話の機能が「情報を与える」と「情報を引き出す」という項目に大きく偏っていることなどを明らかにした。

これと同様に、高等学校の英語教科書についても様々な問題が指摘されている。英語母語話者が間接的な言い回しをするような場面でも直接度の高い表現が用いられるなど、L2の規範から逸脱した言語形式が教えられていることを明らかにした LoCastro (1997, 2003) や Nakano, Miyasaka & Yamazaki (2000)、登場する会話の場面や発話機能、言い回しに偏りがあり、多様性を欠いていることを示した McGroarty & Taguchi (2005) や 村田 (2006)、Shimizu, Fukasawa, & Yonekura (2007, 2008) はその代表例である。Shimizu et al. (2007, 2008) はまた、言語機能やコンテキストに関する語用論的解説がほとんどないこと、学んだ表現を応用できるような練習問題を提供している教科書が少ないことなども合わせて問題視している。

さらに Nguyen & Ishitobi (2012) は、ファストフード店での注文の場面を取り上げ、英語母語話者によるカウンターでの実際の会話と、4種類の中高英語検定教科書に掲載されているモデル会話を、会話分析の手法に基づく観点から比較分析した。その結果、教科書の会話には、自然会話のデータとは異なる談話の流れや、一方通行的で相互作用性を欠くやりとりが含まれていたり、疑問文の使用頻度が実際の自然会話より低くなっていることなどが明らかになった。そしてさらに「EFL (外国語としての英語) 環境における教師や学習者が実際の英語日常会話に触れることは難しく、教科書の会話をモデル言語として頼ってしまうところがあるが、もしそれが英語自然会話の諸相から大きく逸脱したものであったとしたら、教科書の会話を規範として信じてしまい、いざ実生活の場面でやりとりが必要になった際に、状況をうまく扱えないことになりか

ねない」(p. 178, 筆者訳)と述べ、教科書をより現実の会話に即した内容の情報源とするよう、改善を求めた。

これらの先行研究の内容を踏まえた上で、筆者もまた語用論的な観点から高等学校向けの英語教科書を分析してきた。前出の水島(2015)では、前学習指導要領において高等学校の選択科目であった「英語表現Ⅰ」の検定教科書8冊に含まれる3582の発話(文)を分析した。その結果、(1)全体の半数以上の発話が「情報を伝える」の言語機能カテゴリーに該当し、中でも「説明する」が大部分を占めていること、(2)同じく半数以上の発話に全くコンテキストが与えられていないこと、(3)単独の発話や、対話の形になっていても誰に向けて発せられた言葉なのかがはっきりせず、相互行為性に乏しい発話が全体の半数近くに上ること、(4)全体の65%に当たる発話が単発の文であり、談話レベルでのストラテジーが学べない状態であること、そして(5)発話の内容や用法に関して語用論的解説が付記されているものは全体の3%弱に留まることなどが明らかになった。

また、同じ8冊の教科書を用いて、そこに含まれる語用論的解説を質・量の側面から検証した水島(2016)では、教科書によって多少の差はあるものの、語用論的解説の付されている発話(文)が全体の1.2%程度と、圧倒的に少ないことが明らかになった。文法的な解説が添えられているものが全体の45.8%に上ったことと比較すると、語用論的なインプットの不足は顕著である。また、数少ない語用論的解説についても、その対象は助動詞の用法の説明に限られている上に、その内容に必ずしも適切でない情報が含まれているなど、多くの課題が浮き彫りになった。

先述の通り、その後文部科学省の学習指導要領には新たな改訂が加えられ、前学習指導要領における「コミュニケーション英語基礎」、「コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」、「英語表現Ⅰ・Ⅱ」、「英語会話」に代わる科目として、「英語コミュニケーションⅠ・Ⅱ・Ⅲ」と「論理・表現Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」が新設された。そこでは、「話すこと」により力点が置かれ、「実践的なコミュニケーション能力の養成」がますます中核的な目標となってきている。

このような背景を鑑みて、本研究では中間言語語用論研究の知見を活用して新旧英語検定教科書の内容を比較分析し、旧教科書に見られる語用論的な課題が新教科書ではどのように改善されているか(またはされていないか)を探っていきたい。より具体的なアプローチとして、今回は断り(refusal)の発話行為に焦点を当て、質的な観点から検証を行っていく。

3. データ分析と考察

前章で触れた通り、本研究では数ある発話行為の中で、特に断り表現に注目する。これは「相手から認められたい、受け入れられたい」という欲求、すなわち「ポジティブ・フェイス」(Brown & Levinson, 1987)を侵害する行為の一つであり、学習者は目標言語の社会的文化的な規範も考慮に入れた上で、適切な言い回しや談話上のストラテジーを選択する必要がある。相手からの依頼

や誘い、提案、申し出、助言などを断らなければいけない場面は、どの社会においても日常的に存在し、しばしば他の発話行為以上に高度な語用論的能力を要するものであるが、水島(2015)の結果が示す限り、少なくとも旧教科書における断りの言語機能の扱いは限定的であったと言わざるを得ない。

本章では、このような状況が新科目の設置を経てどのように改善しているかを新旧検定教科書の比較を通じて見ていくが、具体的な教科書分析に先立ち、まずは英語母語話者や英語L2学習者による当該の発話行為の特徴を、中間言語語用論の先行研究の内容に沿って確認しておこう。

3.1. 先行研究における英語の断り表現

異文化間語用論、中間言語語用論の分野では、これまでに多くの先行研究が様々な言語文化における断りの発話行為の分析を行ってきた。ここでは紙幅の関係上、特に英語母語話者と日本人英語L2学習者による断り表現の産出に着目し、両者の比較考察を行った Beebe, Takahashi & Uliss-Weltz (1990) と Kondo (2000) を取り上げたい。

Beebe et al. (1990) は、断りの発話行為に関する最も代表的な研究である。日本語を母語とする日本人20名(調査対象言語:日本語)と、第二言語としての英語(ESL)を学ぶ日本人学習者20名および英語を母語とするアメリカ人20名(調査対象言語:いずれも英語)の三つのグループに対して、異なる立場の相手(目上・同等・目下)からの依頼・招待・申し出・助言に対する12の断りのシーンを提示し、どのような返答をするかを、談話完成テスト(Discourse Completion Test, DCT)²の手法により調査した。Beebe et al. (1990) が「意味公式」(発話行為を遂行するために使用される機能的な意味単位)という概念を用いて分析した断りのストラテジーのリスト³は、後続の研究に広く取り入れられている。

Beebe et al. (1990) によると、断り発話に含まれる意味公式の順序や頻度、内容には日英語の間で違いがあり、日本人ESL学習者が用いる英語の断り表現にも、母語である日本語からの影響、すなわち「転移」が見られることが明らかになった。豊富な調査結果の中から1例を挙げると、目上の相手からの依頼を断る際、日本人の2グループ(母語話者・ESL学習者)は【謝罪／遺憾の意の陳述】→【弁明／理由説明】の順に意味公式を用いたのに対し、アメリカ人のグループでは【肯定的意見の陳述】→【謝罪／遺憾の意の陳述】→【弁明／理由説明】の順になっていた。逆に目下の相手からの依頼については、日本人の2グループは【謝罪／遺憾の意の陳述】を省略し、【肯定的意見の陳述】または【共感の陳述】→【弁明／理由説明】とストラテジーを変容させたのに対し、アメリカ人のグループは目上の人物が相手の時と変わらない反応を示した。Beebe et al. (1990) はさらに、日本人ESL学習者が行う理由説明は、アメリカ人英語母語話者のそれと比較して具体性を欠く傾向があること、また日本人ESL学習者が上下関係に応じて意味公式の数を増減させた(目上の相手に対してより意味公式の数を増やした)のに対し、アメリカ人は親しい

対等な相手に対してより意味公式の数を増やすなど、親疎関係を軸にストラテジーの使い分けをしていることも明らかにした。

後年の研究である Kondo (2000) もまた、日本人EFL学習者46名とアメリカ人英語母語話者46名の各グループを対象に、断りの発話行為の産出に関する調査を行った。その結果、日本人EFL学習者のグループが【謝罪／遺憾の意の陳述】の意味公式をより多く用いたのに対し、アメリカ人のグループは【肯定的意見の陳述】や【感謝】、【将来の承諾の約束】を多用したことが明らかになったが、Kondo (2000) はこれを日英両言語文化における規範に起因するものと捉え、前者は「ネガティブ・ポライトネス・ストラテジー」(Brown & Levinson, 1987) を、後者は「ポジティブ・ポライトネス・ストラテジー」をより重視する傾向があると論じた。その他、日本人のほうがストラテジーの使用が少なく、発話自体もアメリカ人の発話のものより短かったこと、日本人の説明の内容が具体性に欠ける傾向があったことなど、Beebe et al. (1990) の主張を支持する結果が示された。

上記2つの先行研究から、英語の断りにはその言語文化の規範を反映した意味公式の使い方や談話上のストラテジーが存在すること、また日本人英語L2学習者による中間言語では、母語からの転移により、断りの発話行為において英語母語話者とは異なるふるまいをする傾向のあることが明らかになった。このような中間言語語用論研究の知見は、新しくなった英語検定教科書の断り表現にどのように反映されているのだろうか。次節では、旧教科書と新教科書を比較しながら、この点について詳しく見ていきたい。

3.2. 新旧英語検定教科書における断り表現

ここからは、日本における新旧英語検定教科書のうち、断り表現が含まれているものを取り上げ(表1)、その具体的な内容について、質的な観点から検証していく。

表1. 調査対象とした高等学校英語検定教科書における断り表現の件数

旧検定教科書 (2013年度発行) 科目名:「英語表現 I」	新検定教科書 (2022年度発行) 科目名:「論理・表現 I」
<i>Vision Quest Standard</i> : 2件	<i>Vision Quest Standard</i> : 9件
<i>Vision Quest Advanced</i> : 4件	<i>Vision Quest Advanced</i> : 7件
<i>Big Dipper</i> : 2件	<i>Big Dipper</i> : 2件
<i>New Favorite</i> : 該当表現なし	<i>New Favorite</i> : 3件
<i>Crown</i> : 該当表現なし	<i>Crown</i> : 該当表現なし
<i>My Way</i> : 該当表現なし	<i>My Way</i> : 該当表現なし
<i>Polestar</i> : 3件	—
<i>Vivid</i> : 該当表現なし	—

水島（2015, 2016）が分析対象とした8冊の旧検定教科書（表1左段）のうち、*Polestar*と*Vivid*は新科目の「論理・表現Ⅰ」での継続がなかったため、今回の分析対象からは外すことにした。他の旧検定教科書6冊を分析したところ、*New Favorite*と*Crown*、*My Way*には断りの発話行為が全く含まれておらず、新検定教科書についても、*Crown*と*My Way*は「該当表現なし」という結果であった。残りの教科書については、*Vision Quest*がスタンダード版・アドバンスト版ともに断りの言語機能の扱いを増やしたのに対し、*Big Dipper*は新旧の教科書で2件ずつと、数の上では変化がなかった。*New Favorite*については、断り表現の扱いが全くなかった旧教科書から3件の増加となった。

これらのわずかな事例数は、一見多くを語らないように思われるかもしれない。しかし、数字には表れない質的な部分で、データから読み取れることは決して少なくない。以下の各節では、8冊の新旧検定教科書における断り表現の具体的な記載内容について、水島（2015）が用いた指標のうち「コンテキストの明確さ」、「発話（文）の相互行為性」、「発話（文）のディスコース性」、「語用論的解説の有無」をもとに検証を行っていく⁴。

3.2.1. *Vision Quest Standard*

まずは、*Vision Quest*スタンダード版の旧教科書に含まれる事例から見ていくことにしよう。データの中で、断りの発話行為に該当する発話の部分は矢印とボールド体で強調してある。コンテキストが明記されているもの、語用論的な解説が付されているものについては、教科書の記述をそのまま引用した。

【*Vision Quest Standard* 旧検定教科書（英語表現Ⅰ）】

(1)	<p>〈Model Conversation〉 (p. 37) コンテキスト：明記なし</p> <p>E1 : I really enjoyed all the food here. K1 : I'm glad you liked it. Would you like some dessert? E2 : Sounds great. Well, let me see... I want to eat something sweet like chocolate. Kaito, can you tell me what <i>ammitsu</i> is like? K2 : It's something like jelly with fruits and sweet bean paste. You must try it. E3 : OK. I'll have one. How about you, Kaito?</p> <p>→ K3 : No, thanks. I'm full now. E4 : Well, a strawberry sundae also sounds good. Can I have both? K4 : Sure! But don't forget. It's my treat this time.</p> <p>語用論的解説：なし</p>
-----	--

(1)は〈Model Conversation〉というパートに掲載されていた会話例で、KaitoとEmilyという登場人物の名前以外はコンテキストに関する情報が与えられていないが、会話の内容から高校の

同級生である二人がレストランで食事をしているシーンであることがうかがわれる。断り発話の “No, thanks. I'm full now.” 自体は意味公式の少ない、シンプルな構成である (【直接的な断り】 → 【感謝】⁵ → 【弁明／理由説明】)。ここでの断りは、共に追加の注文をするかどうかの打診に対して行われたものであり、ある程度ダイレクトな言い回しを用いても、相手のフェイスを傷つける深刻度はそれほど高くないことが、談話の流れから推測できる。この点について明示的な解説は与えられていないが、なぜこの場面で直接的な断り表現が使用可能なのか、文脈に応じた言語形式の選択について学習者に考えさせる機会があると良いだろう。

(2)	〈Function〉 (p. 61) コンテキスト：明記なし How about going to a movie this weekend? → I'm sorry. I have an appointment. 語用論的解説：なし
-----	--

(2)は言語機能を紹介するための〈Function〉というパートに掲載されている発話例である。断りは他の発話行為と違って、それ単体では成立せず、先行する発話への反応として生じるものであるため、この例のように1往復のターンからなるやりとりが談話上の最小の単位となる。その意味で、最低限の相互行為性は担保されているが、このように短いやりとりに対してコンテキストが全く与えられていないため、誰に向けてどのような場面で断っているのかが不明であり、学習者が言語形式と発話の状況の適切性を関連づけて学ぶことができない。

(2)の断り発話に用いられている意味公式は、【謝罪／遺憾の意の陳述】 → 【弁明／理由説明】の二つのみであった。先に触れた Beebe et al. (1990) に記述がある通り、この意味公式のパターンは日本語母語話者や日本人英語L2学習者に多く見られるもので、英語母語話者の用いる談話上のストラテジーとは異なる傾向を示している。また、Beebe et al. (1990), Kondo (2000) の指摘にあったように、“I have an appointment.” という表現は英語の規範では具体性を欠く不十分な説明と見なされる可能性があるため、モデル会話の例示においてはこの点にも留意する必要がある。さらに、これは他の事例にも当てはまることだが、*Vision Quest*における〈Function〉のパートでは、各言語機能の見出しの下で、(2)のように少数の意味公式からなる1往復の対話が形式的に示されるパターンが多く、自然会話に見られるようなディスコース性が捨象される傾向がある。これらの断り発話のサンプルを実際の会話にどのように応用すべきかを学習者に示すための語用論的解説が求められる。

*Vision Quest*スタンダード版の旧教科書における断りの発話行為は、以上の2例である。(1)のモデル会話と比較して、(2)の発話例は断りの言語機能を示すための最低限の情報提供に留まっており、学習者がそこから語用論的な気づきを得ることは困難である。英語母語話者の会話の特徴と大きな齟齬が生じないように、使用する意味公式の数や構成を修正したり、理由説明の部分を

具体的にするとともに、学習者が場面や状況に応じて適切な表現や談話上のストラテジーを選択できるように、語用論的な解説を充実させる必要があるだろう。

次は、いよいよ新しい教科書に含まれる断り表現の事例を見てみよう。Vision Questスタンダード版の新教科書では、断り発話の事例が旧教科書の2件から9件へと大幅に増えていた。下記の(3)、(4)はともに〈Function〉のパートに掲載されている発話例であるが、旧教科書の(2)と変わらず、コンテキストに関する情報は一切記載がない。このため、例示されている断り表現がどのような状況で、どのような相手に対してであれば適切に働くのかを、学習者が知るための手がかりが不足している。

【Vision Quest Standard 旧検定教科書 (論理・表現 I)】

(3)	<p>〈Function〉 (p. 19) コンテキスト：明記なし</p> <p>Let's take a bus, not a taxi. It's cheaper.</p> <p>→ I see your point, but we don't have enough time. A taxi is better.</p> <p>語用論的解説：「相手の論点を認めた上で反論する。」</p>
(4)	<p>〈Function〉 (p. 19) コンテキスト：明記なし</p> <p>Let's buy that TV. It looks great.</p> <p>→ I see your point, but we don't have enough space.</p> <p>語用論的解説：なし</p>

しかしその一方で、使用されている意味公式に目を向けると、旧教科書の(2)とは異なり、【肯定的意見の陳述】である“I see your point.”という表現から発話が始まっていることがわかる。この【肯定的意見の陳述】→【弁明／理由説明】という流れは、先のBeebe et al. (1990)にあった英語母語話者の談話ストラテジーに見られるパターンであり、新しいテキストの発話例が英語母語話者の傾向に近づいていることがわかる。さらに(3)では、「相手の論点を認めた上で反論する。」という解説が明示的に添えられており、相手の提案を拒否する際に必要な語用論的配慮への学習者の意識づけが可能になっている。ただし、ただ機械的に【肯定的意見の陳述】の使用を指示するのではなく、なぜ反論の前に相手の論点を受け入れる必要があるのか、それが対人関係の調整にどのような役割を果たすのかといった部分にまで学び手の考察を深めるための手立てがあるとなお良いだろう。

(5)	<p>〈Model Conversation〉 (p. 26) コンテキスト：“John and Kaito are talking about a book.”</p> <p>J 1 : Hi Kaito. I found an interesting book. Its title is <i>Unknown Spots in Japan</i>. K 1 : Let me see... Wow, very interesting. These places look good. I didn't know about them. J 2 : Actually, I'm planning a day trip this weekend to some of the places in the book. Do you want to come? → K 2 : Sounds great, but first I need to finish my English essay. I have to write 100 more words... J 3 : 100 words? You can do it!</p> <p>語用論的解説：なし</p>
-----	---

続く(5)は本に関するやりとりで、高校の友人であるJohnから週末の日帰り旅行に誘われたKaitoが、課題を理由に判断を保留する返事をしているシーンである。旧教科書の(1)とは異なり、新教科書における〈Model Conversation〉のパートでは、簡素ではあるがコンテキストが明記されるようになっていた。また会話のターン数も比較的多く、誘いから断りに至るまでの談話の流れが見えやすくなっている。さらに旧教科書の(1)と比較して顕著なのは、上の(3)、(4)と同様、意味公式の流れが【肯定的意見の陳述】→【弁明／理由説明】となっており、英語母語話者の談話ストラテジーに近づけられている点である。断りの理由の内容も具体的であり、親しい相手ほど丁寧に説明するという英語母語話者の傾向を反映したものとなっている。

次の(6)-(11)は、全て〈Function〉のパートで紹介されている断り発話の事例である。いずれの発話例においてもコンテキストは明らかにされておらず、1往復のやりとりのみで、誰に対し、どのような状況で発せられた断り発話であるかという情報が欠落している。

(6)	<p>〈Function〉 (p. 45) コンテキスト：明記なし</p> <p>Can [Could] you help me with my homework tonight? → Sorry, I already have plans.</p> <p>語用論的解説：「断る場合には理由を述べよう。」</p>
-----	---

(7)	<p>〈Function〉 (p. 45) コンテキスト：明記なし</p> <p>Can I use your dictionary? → Sorry, I'm using it now.</p> <p>語用論的解説：なし</p>
-----	--

<p>(8)</p>	<p>〈Function〉 (p. 79) コンテキスト：明記なし</p> <p>How about going to see a baseball game this weekend? → Sorry, I have other plans.</p> <p>語用論的解説：なし</p>
<p>(9)</p>	<p>〈Function〉 (p. 79) コンテキスト：明記なし</p> <p>Would you like to join our team? → Sorry, I'm not really into sports.</p> <p>語用論的解説：なし</p>
<p>(10)</p>	<p>〈Function〉 (p. 107) コンテキスト：明記なし</p> <p>Why don't we hang out with him? → I'd rather not.</p> <p>語用論的解説：なし</p>
<p>(11)</p>	<p>〈Function〉 (p. 119) コンテキスト：明記なし</p> <p>Can you go with me? → I'm afraid I can't. I wish I could go.</p> <p>語用論的解説：なし</p>

意味公式の数や順番に目を向けると、(6)-(9)はいずれも前出の(2)の事例と同じく【謝罪／遺憾の意の陳述】→【弁明／理由説明】の組み合わせで、このように謝罪から断り発話を始めるケースは、日本語母語話者や日本人英語L2学習者に多く見られる傾向である (Beebe et al, 1990)。(10)に使用されている意味公式は【直接的な断り】のみ、(11)では【直接的な断り】→【希望】となっており、いずれも英語母語話者の断りのパターンとは傾向が異なっている。

発話の具体的な表現を見ても、(11)の“I'm afraid...”や“I wish I could...”といった和らげ表現を除き、かなり直接度が高く、丁寧さを欠いた言い回しが並んでいる。教科書の発話例からインプットを得た学習者が、相手への配慮が必要な場面での断りに“I'd rather not.”などとダイレクトな表現を用いてしまう可能性があるため、指導の際には注意が必要である。

また語用論的解説については、(6)に「断る場合には理由を述べよう。」という記述が見られる

が, “I already have plans.” のような言い回しは, 英語会話における断りの理由説明としては不十分であるため, 学習者への意識づけを図るのであれば, 「いつ, どこで, 何をするのか」を明確にした, より具体的な発話を例示する必要がある。

以上が*Vision Quest*スタンダード版の分析結果である。旧教科書に比べて, 新しい教科書では断りの言語機能を扱う事例が2件から9件に増え, モデル会話のパートには新たにコンテキストが加えられていた。また, 意味公式の組み合わせによる談話上のストラテジーに関しても, 英語母語話者の傾向を反映した発話例がいくつか見受けられた。しかしその一方で, 新教科書における9例のほとんどは言語機能の紹介を目的とした〈Function〉のパートに集中しており, 本来の自然会話にあるべきディスコース性が失われていた。また, 語用論的解説が添えられていたのは新教科書の〈Function〉のパートにおける2例のみだったが, その2例についても解説の内容に不備・不足があり, 学習者への語用論的情報の提供は十分な状態ではなかった。

3.2.2. *Vision Quest Advanced*

前節に続き, 今度は*Vision Quest*のアドバンスト版の内容について, まずは旧検定教科書の事例から確認していこう。旧教科書では4件の断り表現が見つかったが, そのうち1件は前節のスタンダード版の発話例と重複していたため, ここではそれを除く3例を紹介する。

最初の例である(12)は, 〈Grammar〉という文法解説のパートに掲載されており, 誘いの機能を持つ“Let’s...”という言語形式の紹介がメインの目的であるが, 解説の部分で断りの発話例が示されている。

【*Vision Quest Standard* 旧検定教科書 (英語表現 I)】

(12)	〈Grammar〉 (p. 6) コンテキスト: 明記なし Let's go shopping. → 語用論的解説: 「Yes, Let's./Sure./No, let's not./Sorry, I can't. などと答える。」
------	--

誘いへの断り表現の例として, “No, let's not.” と “Sorry, I can't.” が挙げられているが, いずれも言語形式にしか言及がなく, 語用論的情報はほとんど与えられていない。したがって, 学習者がこの発話例から実践的なコミュニケーションの場において断りの発話行為を適切に遂行するための知識を得ることはほぼ不可能である。

(13)	<p>〈Model Conversation〉 (p. 35) コンテキスト：明記なし</p> <p>K1 : The steak and the pizza were so delicious. I think I'll go and get another helping. E1 : I can't believe it! You've already had four plates. Can you really eat that much? K2 : I think I can... maybe. E2 : You'd better eat it all. They may charge you extra if you leave food on the plates. K3 : Really? Can you help me with this plate? → E3 : No! I'm stuffed, and I have to watch my weight. K4 : OK, OK. I'll make sure I finish it. I must have some dessert, too, though.</p> <p>語用論的解説：なし</p>
------	--

続く(13)は高校の同級生であるKaitoとEmilyとのやりとりで、(1)のスタンダード版旧教科書とはやや異なった内容となっている。ここでもコンテキストは明記されていないが、友人同士で食べ放題のレストランに来ていることが想像されるやりとりである。Kaitoの“Can you help me with this plate?”という依頼に対し、Emilyの“No! I'm stuffed, and I have to watch my weight.”という、【直接的な断り】と【弁明/理由説明】という二つの意味公式からなる返答が示されているが、推測されるカジュアルな文脈とダイレクトな断り方との間には、語用論的な整合性がある。ただし、状況によっては直接的な断りにより相手のフェイスが著しく傷つけられる場合もあるため、学習者には会話の場面に応じた言語形式やストラテジー選択の重要性を理解させるような指導が必要である。

(15)	<p>〈Function〉 (p. 59) コンテキスト：明記なし</p> <p>→ Would you like another helping? No, thank you. I've had enough.</p> <p>語用論的解説：なし</p>
------	--

(14)の事例はスタンダード版旧教科書の(2)と同じ例が用いられていたため、ここでは引用を省略する。上記の(15)は〈Function〉のパートにおける発話例であり、食事中のやりとりを想起させる内容であるが、詳しいコンテキストが与えられていないため、どのような相手にお代わりを勧められ、断っているのかがわかりにくい状況である。意味公式のパターンはスタンダード版旧教科書の(1)と同じ【直接的な断り】→【感謝】→【弁明/理由説明】であるが、1往復のターンしかなく、(1)のモデル会話よりもディスコース性が大幅に限定されている。(15)の事例はあくまで断りの発話行為を成立させるための必要最低限の対話例であり、相手や場面・状況によってはより多くの意味公式を使って配慮のある表現を用いる必要があるという、語用論的気づきを学習者に与えるようなアプローチが求められる。

【*Vision Quest Advanced* 新検定教科書 (論理・表現 I)】

Vision Quest アドバンスト版の新教科書では、全部で7件の断り発話が見つかったが、(16)は前出の(4)、(17)は(5)、(18)は(6)、(19)は(8)、(20)は(9)、(21)は(10)、(22)は(11)と同一の内容であったため、それぞれ前節の分析結果を参照されたい。

アドバンス版の新教科書では、断り表現を扱う件数が旧教科書の4件から7件に増えていたが、そのうち6件は〈Function〉のパートで扱われていた発話例であり、学習者の得られる語用論的情報はやはり限定的であった。このことから、スタンダード版と同様、新しい教科書においては部分的に中間言語語用論研究の成果が反映されてきているものの、語用論的指導のためのインプット源としては、まだ改善の余地があるという結果となった。

3.2.3. *Big Dipper*

*Big Dipper*の旧教科書においては、下記2件の断り発話が認められた。

【*Big Dipper* 旧検定教科書 (英語表現 I)】

(23)	<p>〈Expressions〉 (p. 62) コンテキスト：明記なし</p> <p>→ A : Why don't we meet here at 4:00/visit her after school/go to the bookstore? B : Sorry, I have something to do today.</p> <p>語用論的解説：なし</p>
(24)	<p>〈Expressions〉 (p. 68) コンテキスト：明記なし</p> <p>→ A : You'd better go to the nurse's office/stay home/take some medicine. B : I think I'll be fine.</p> <p>語用論的解説：なし</p>

(23)、(24)ともに、ペアで対話練習をするための言い換え表現を集めた〈Expressions〉というパートに掲載されている発話例である。いずれの事例についても明確なコンテキストは与えられておらず、誰に対して、どのような文脈で発せられたものが不明であるため、学習者が会話の場面ごとに適切な発話を学ぶためのインプット源としては、十分な情報を提供できていない。会話はいずれも1往復のターンのみで、使用されている意味公式は、(23)が【謝罪／遺憾の意の陳述】→【弁明／理由説明】、(24)が【弁明／理由説明】となっており、英語母語話者ではなく、日本語母語話者や日本人英語L2学習者に多く見られる談話ストラテジーである。また、いずれのケースにおいても理由説明の内容が具体性を欠いており、語用論的な観点からは課題の残る内

容となっている。

これに対して、新しい教科書はどのような変化が見られるだろうか。新教科書に含まれていた断り表現は、旧教科書と変わらず2件と少なかった。明確なコンテキストは記載されていなかったが、上記の(23)、(24)と比べて、新しい教科書の(25)、(26)ではターン数がわずかに増加しており、その分だけ相互行為性やディスコース性が高まる結果となった。

【Big Dipper 新検定教科書 (論理・表現 I)】

(25)	<p>〈Expressions〉 (p. 74) コンテキスト：明記なし</p> <p>A : Why don't we go to the library and work on our history homework? → B : Sorry, I have a dental appointment. A : Oh, OK. Maybe tomorrow then.</p> <p>語用論的解説：なし</p>
------	---

(25)については、【謝罪／遺憾の意の陳述】→【弁明／理由説明】という、日本語母語話者や日本人英語L2学習者の断りに多く見られがちな構成の発話ではあったものの、断りの理由が“I have a dental appointment.”と、旧教科書の内容よりやや明確になっていた。また、断られた側も“Maybe tomorrow then.”と【代案の陳述】を返すなど、学習者にとって参考になる返答のストラテジーが追加されていた。これに対し、(26)の例については、断りに至るまでの会話の背景はやや詳しくなったものの、具体性を欠く【弁明／理由説明】の意味公式が用いられているのみであり、旧教科書の(24)の内容からそれほど大きな改善は認められなかった。

(26)	<p>〈Expressions〉 (p. 80) コンテキスト：明記なし</p> <p>A : What's the matter? You look sick. B : I have a headache. A : You'd better go to the nurse's office. → B : I think I'll be fine.</p> <p>語用論的解説：なし</p>
------	---

このように、Big Dipperの新しい教科書では、談話ストラテジーの付加や、理由説明の具体化など、旧教科書よりも語用論的側面への配慮が見受けられたが、コンテキストや語用論的解説の欠如など、学習者へのインプットの面で依然として課題の残る結果となった。

3.2.4. *New Favorite*

3.2で述べた通り、*New Favorite*の旧教科書には断りの機能に関する記述が全く見られなかったが、新しい教科書では3件の事例が扱われていた。

【*New Favorite* 新検定教科書（論理・表現 I）】

(27)	<p>〈Point 1 英語には主語が必要！〉 (p. 6) コンテキスト：明記なし</p> <p>A : Do you like movies? Why don't we go to see Mission: Impossible? → B : I would like to. But I was busy all day today, so I'm tired. Maybe next time.</p> <p>語用論的解説：なし</p>
------	---

(27)は教科書の冒頭で、英文の構造について解説するパートに掲載されていた発話例である。英語の形式面にポイントが置かれたもので、コンテキストは明記されていない。ターン数が1往復と少なく、ディスコース性に欠ける部分があるが、断り表現自体の意味公式の種類や順番を見ると、【肯定的意見の陳述】→【弁明／理由説明】→【代案の陳述】と、英語母語話者の談話ストラテジーの傾向に近い流れになっていることがわかる。

続いて、下記の(28)と(29)はいずれも〈Model〉というモデル会話のパートからの引用である。登場人物の関係を含むコンテキストが詳しく説明されている上に、豊富なターン数により会話のディスコース性が高められ、断り発話を含む談話上のストラテジーに学習者が触れやすくなっている。

(28)	<p>〈Model〉 (p. 15) コンテキスト：「次の会話は留学生、山下さくらがホームステイ先で初めて食事をしたときのものです。S=Sakura, M=Mickey」</p> <p>S : I really like the chicken. M : Oh, I'm glad you like it. S : What is this dish called? M : It's chicken parmesan. Do you have it in Japan? S : No, we don't. I love the cheese on top. M : Yes, it's quite popular in America. Would you like some more? → S : No, thank you. I'm full. M : Well, save room for dessert. We're having chocolate cake!</p> <p>語用論的解説：「ただ断るだけでなく、理由をつけ加えたほうが誠意が伝わる。」</p>
------	--

特に下記の(29)においては、“That sounds like fun, but no, thank you.”（【肯定的意見の陳述】→【直接的な断り】→【感謝】）という返事に対して、相手から追加の理由説明を求められる流れがあり、より詳しい【弁明／理由説明】につながっている。このやりとりについては、さ

らに語用論的解説が加えられており、学習者はそこから「断りの際には丁寧に理由を説明したほうが良い」という明示的なインプットを得ることができる。

(29)	<p>〈Model〉 (p. 51) コンテキスト：「次の会話はさくらとカレンが友達のテッドにイベントに誘われたときのもので す。T = Ted, K = Karen, S = Sakura」</p> <p>T : Hi, Karen! Hi, Sakura! How are you guys doing? K : Great, thanks. What's up? T : Actually, we're planning a gathering out at Lakeside Park on Saturday. Will you come? K : Cool! I love those. I'm in! S : A gathering? K : They're great. People come and go throughout the day, and everyone brings food for a picnic lunch. We hang out, play games, whatever. S : What kind of games? T : Oh, whatever people bring ? basketball, Frisbee, maybe baseball. S : There will be enough people for baseball? T : They aren't formal games, just playing around. → S : That sounds like fun, but no, thank you. K : Really? Why not? Do you have plans on Saturday? → S : Actually, I need to catch up on my studying. I'm a little behind. T : I see. Maybe next time? S : Definitely!</p> <p>語用論的解説：「誘いを断るときには、その内容に関心があることを示した上で、参加できない 具体的な理由を述べる。断る理由を言わないと、Modelのように相手から尋ねられることが多い。」</p>
------	---

3.3. 考察のまとめ

本研究は、断りの発話行為をテーマとして取り上げ、現行の学習指導要領の下で新設された論理・表現 I」の検定教科書（2022年度発行）において、当該の発話行為に関する語用論的側面がどのように教えられているのか、そこに先行研究の知見がどの程度反映されているのかを、旧科目である「英語表現 I」の検定教科書（2013年度発行）と比較しながら検証してきた。本節では、3.1、3.2で明らかになったことがらを整理し、さらに考察を深めていきたい。

まず、断りの言語機能を扱う件数については、教科書によりばらつきが見られた。既に述べた通り、断りは相手のフェイスを傷つける恐れのある発話行為であり、学習者は必ずしも予測の立たない会話の流れの中で、相手に期待に沿えない旨を、配慮のある適切な表現で伝える高度なスキルが必要になる。教科書を主要なインプット源とするEFL学習者は、テキストの発話例や解説から語用論的知識を得る必要があるが、新旧教科書いずれにおいても当該の発話行為が見つからなかったものもあれば、非常に少ない件数のまま改訂前後で変化がなかったものもある。他の言語機能については今後の調査で明らかにしていくが、少なくとも断りの発話行為に関しては、教

科書によって学習者が得られる情報量に差があることが明らかになった。また、これとは対照的に、断りの発話例を旧教科書から大幅に増やした新教科書もあった。これらの教科書を使用する学習者は、それだけインプットの機会が増えたことになるが、質的な部分を見ると、必ずしも語用論的知識の増強につながらないようなケースが多いことがわかる。その原因は、新教科書における発話例の大部分が、依然として言語機能を簡略に紹介することを目的としたパートで扱われていることにあり、それらの発話例には以下のような傾向が見られる。

- コンテキストが明記されていないため、話者同士の関係や、どのような状況で断っているのかを、学習者が具体的にイメージすることができない。
- 断りの発話行為は単独では成立し得ないため、先行する発話（依頼、誘い、申し出、助言など）を想定した対話形式になっており、最小限の相互行為性は担保されている。ただし、誰に向けた発話かがはっきりせず、相手からの反応も示されていないため、対話のモデルとしては人工的な印象を与える。
- 発話に含まれる意味公式が少なく、英語母語話者とは異なる傾向のパターンが提示されている。また、1往復のターンのみからなる手短なやりとりがほとんどであるため、学習者が断りの発話行為をめぐる談話上のストラテジーに触れることができない。
- ほとんどの事例には語用論的解説がなく、解説が添えられているものについても内容が不十分であった。学習者の得られる明示的な情報は限られており、目標言語における実際の会話の場面で、発話例をどのように応用したら良いかを知る手立てが少ない。

ただし、言語機能の紹介を目的とするパートでも、中には意味公式の内容や順序に英語母語話者の傾向が反映されるようになったり、簡素ではあるがコンテキストが追加されるようになった事例もある。また、例の数としては少ないものの、モデル会話のパートでは改善がより顕著で、断り発話の部分だけでなく、その前後の談話の流れも含めて、目標言語の規範を反映した言語形式が用いられていた。最もそれが際立っていたのが*New Favorite*の新教科書で、旧教科書では全く扱われていなかった断り表現が新たに3件見つかった上に、発話例における語用論的インプットが量・質ともに充実していることが、3.2.4のデータから明らかになった。具体的な断り発話の表現形式や、談話上のストラテジーも、先行研究が示してきた英語母語話者の傾向に近づけられており、学習者にとってより自然な英語表現に触れる機会が提供されている。

もっとも、L2学習者が目標言語を用いてコミュニケーションをする際、全てその言語の規範に合わせるべきか否かという点については議論の余地がある（近藤，2009）。学習者が自身の言語文化的アイデンティティーを重視し、目標言語の母語話者とは異なったふるまいをすることがあっても、相手に誤解を与えたり、不快な思いをさせるようなことがない限り、深刻なミス・コミュニケーションにはつながらないだろう。しかし、日本における多くの学校の状況がそ

うであるように、EFL環境で教科書が主要な情報源であるような場合においては、テキストに出てくる会話例が「身につけるべき英語表現のモデル」となりがちである。学習者にとっては、仮にその内容が目標言語による会話の実際と乖離していても、それに気づく手立てが与えられていないのが現状である。このような事態を避けるためにも、教科書は英語の言語文化に関する情報をより積極的に提供すべきであり、学習者に気づきを与えた上で表現の選択を促す、すなわち「様々な意味公式や言語表現のオプションを提供することが重要」(近藤, 2009, pp. 83-84)なのである。上記の*New Favorite*の新教科書は、そのような意味で望ましいインプットを提供しているテキストの例として評価されるだろう。

4. 結びと今後の展望

本研究が分析を通じて明らかにした新旧検定教科書の傾向は、あくまで断りの発話行為のケースにもとづいて導き出したものである。文部科学省の学習指導要領には、この他にも数多くの言語機能が例示されており、分析の対象を変えれば、同じ教科書で異なる結果が得られるかもしれない。今後研究対象とする言語機能を広げることで、さらに包括的な議論が可能になり、中間言語語用論の研究がどのように教材に反映されているかをより正確に把握することができるようになるだろう。

筆者の長期的な目標は二つあり、一つは本研究と同様、新たな検定教科書がどのように中間言語語用論の知見を反映しつつあるかという点を、分析対象とする言語機能を広げながら検証していくことである。その過程では、これまで明らかになった教科書の課題を踏まえた上で、日本のEFL学習者に必要な語用論的インプットのあり方も追求していきたい。もう一つの目標は、新学習指導要領が例示する様々な言語機能や場面に応じて、より実際の英語文化を反映した会話モデルを語用論的解説とともに提案できるよう、英語母語話者への調査に基づく教材開発を進めていくことである。このような取り組みは中間言語語用論研究のさらなる発展にも資するものであり、当該分野の理論と実践を結びつける糸口の一つとなることを期待している。

注

1. 異文化間発話行為実現プロジェクトは、8つの異なる言語の母語話者と学習者による「謝罪」と「依頼」の発話行為を、ストラテジー分類を通じて比較検証した大規模プロジェクトである。その詳細については、Blum-Kulka, House & Kasper (1989) を参照されたい。
2. 談話完成テスト (DCT) は、多くの中間言語語用論研究が採用してきた調査手法であり、研究対象の発話行為などを導き出すためのコンテキストが与えられ、空欄部分の発話を筆記または口頭で埋めるよう指示する言語産出アンケートである。データ収集が容易な反面、自然会話に見られる諸要素が欠落するという指摘もある。中間言語語用論の分野におけるDCTをめぐる議論については、清水 (2009, pp. 40-48) を参照のこと。
3. 意味公式の詳細なリストについては、Beebe et al. (1990, pp. 72-73) を参照のこと。
4. 水島 (2015) が示した指標は全部で五つあったが、そのうちの「言語機能の多様性」については、本研究では分析対象をあらかじめ断り表現に限定したため、本論では除外した。

5. “No, thank you.”の“thank you”は、字義上では「断りの補助表現 (adjuncts)」(Beebe et al., 1990) における「感謝 (gratitude/appreciation)」に該当すると判断し、ここでは【感謝】と表記してある。ただし、直接的な断りである “No” に付随する形で用いられており、実質的な感謝の意味合いは弱いと言えるだろう。

引用文献

- Beebe, L. M., Takahashi, T., & Uliss-Weltz, R. (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals. In R. C. Scarcella, E. S. Andersen & S. D. Krashen (Eds.), *Developing communicative competence in a second language* (pp. 55-73). New York: Newbury House.
- Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (1989). Investigating cross-cultural pragmatics: An introductory overview. In S. Blum-Kulka, J. House & G. Kasper (Eds.), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies* (pp. 1-34). Norwood, NJ: Ablex.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kondo, S. (2000). Interlanguage refusals: Facework by Japanese EFL learners and Americans. *Publications of Akenohoshi Women's Junior College*, 18, 47-62.
- LoCastro, V. (1997). Politeness and pragmatic competence in foreign language education. *Language Teaching Research*, 1(3), 239-267.
- LoCastro, V. (2003). *An introduction to pragmatics: Social action for language teachers*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- McGroarty, M., & Taguchi, N. (2005). Evaluating the communicativeness of EFL textbooks for Japanese secondary students. In J. Frodesen & C. Holten (Eds.), *The power of context in language teaching and learning* (pp. 211-224). Boston: Thomson / Heinle.
- Nakano, M., Miyasaka, N., & Yamazaki, T. (2000). A study of EFL discourse using corpora: An analysis of discourse completion tasks. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics.*, 4(2), 273-297.
- Nguyen, H. T., & Ishitobi, N. (2012). Ordering fast food: Service encounters in real-life interaction and in textbook dialogs. *JALT Journal*, 34(2), 151-186.
- Shimizu, T., Fukasawa, E., & Yonekura, S. (2007). Introductions and practices of speech acts in Oral Communication 1 textbooks: From a viewpoint of interlanguage pragmatics. *Sophia Linguistica*, 55, 143-163.
- Shimizu, T., Fukasawa, E., & Yonekura, S. (2008). Introductions and practices of “responses” in Oral Communication 1 textbooks: From the viewpoint of interlanguage pragmatics. *Sophia Linguistica*, 55, 241-262.
- 石原紀子・コーエン, アンドリュウ, D. (2015) 『多文化理解の語学教育：語用論的指導への招待』 研究社.
- 伊東治己・高津和幸・長安憲一・廣地美佳・福嶋雅直 (1994) 「中学校用英語教科書の中でのコミュニケーション成立状況の分析：発話コンテクストの特定化に焦点を当てて」『中部地区英語教育学会紀要』23, 25-30.
- 近藤左智子 (2009) 「中間言語語用論と英語教育」『上智短期大学紀要』29, 73-89.
- 清水崇文 (2009) 『中間言語語用論概論：第二言語学習者の語用論的能力の使用・習得・教育』スリーエーネットワーク.
- 根岸雅史 (1990) 「英語教科書の談話分析」『東京外国語大学論集』40, 43-54.
- 水鳥梨紗 (2015) 「語用論的観点に基づく高等学校英語教科書の分析：『英語表現I』の事例を中心に」『日本語用論学会大会論文集』10, 159-166.
- 水鳥梨紗 (2016) 「高等学校英語教科書における語用論的解説についての論考：『英語表現I』の事例をもとに」『札幌学院大学人文学会紀要』99, 41-59.
- 村田泰美 (2006) 「高校のオーラル・テキストに見られるポジティブ・ボライトネス・ストラテジー」堀素子・津田早苗・大塚容子・村田泰美・重光由加・大谷麻美・村田和代『ボライトネスと英語教育：言語使用における対人関係の機能』144-160. ひつじ書房.

Analysis of Pragmatic Input in New High School English Textbooks:
The Case of Refusal

MIZUSHIMA Lisa

Abstract

This study examines the extent to which the new MEXT-approved high school textbooks of *English Logic and Expression I* reflect the findings from the previous interlanguage pragmatics (ILP) studies, focusing on the speech act of refusal. The investigation results show that although many of the ILP problems related to refusal found in the old textbooks remain unsolved, we can see some improvements in the current new textbooks, especially in the model conversations. Based on the data, this paper makes suggestions for more integration of theory and practice of ILP in general.

Keywords: Interlanguage pragmatics, Pragmatic input, *English Expression I*, *English Logic and Expression I*, refusal

(みずしま りさ 札幌学院大学人文学部准教授)