

## 《論 文》

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<sup>1</sup>—

水 島 梨 紗

## 要 旨

「実践的コミュニケーション能力の育成」が外国語教育の主要な目標に据えられて十数年経った現在、学習者の語用論的能力向上に向けた配慮はどのようになされているのだろうか。この問いに対する答えの一端を探るために、本研究では高等学校の選択科目である「英語表現Ⅰ」の検定教科書8冊を分析し、その中で語用論的解説がどの程度、そしてどのような内容をもって学習者に提供されているかを調査した。分析の結果、すべての教科書に語用論的情報の不足が認められ、解説のあるものについても、内容の不備や偏りが見られた。本論では、この研究データに基づいた考察を通じて、今後の教材開発に向けた提言を行っていく。

キーワード：中間言語語用論、語用論的能力、語用論的解説、高校英語教科書、英語表現Ⅰ

## 1. はじめに

1989年の高等学校学習指導要領（外国語）の改定で、「オーラル・コミュニケーションA・B・C」<sup>2</sup>の開設によりコミュニケーション・アプローチが導入されて以来、日本の外国語教育はますますコミュニケーション重視の方向に向かっている。特に、1999年の改定からは「実践的コミュニケーション能力の育成」が主要な目標として掲げられ、新たに「言語の使用場面と働き」の例示リストが学習指導要領の中に明記された<sup>3</sup>。この流れは現行の学習指導要領（2009年改定）でも踏襲されており、そこに含まれる具体的な場面や言語機能の例を有機的に組み合わせて言語活動に活用するよう促されている。

上記の「コミュニケーション能力」に関して、現学習指導要領（第8節第1款）は「情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりする」能力と記しているが、特にこの中の「考えを的確に理解する」、「適切に伝える」という部分には、Bachman（1990）および Bachman & Palmer（1996, 2010）が言うところの「語用論的知識（pragmatic knowledge）」、すなわち「発話や文をその使用者の意図や言語使用の状況的な特徴に関連付け、談話の創造や理解を可能にす

る能力」(清水, 2009, p. 9) が関わっていると考えられる。本研究が依拠する中間言語語用論は、外国語や第二言語(以降L2と表記する)の学習者がこの「語用論的知識」をどのように習得するのか、またどのような教育が有効なのかを問う分野でもある。本論では、この中間言語語用論の言語教育に関わる側面の1つとして、L2学習者が用いる教科書の分析を行う。

## 2. 先行研究

語用論的観点からの外国語教材の研究は、1990年代から現在に至るまで盛んに行われてきているが、多くの先行研究が繰り返し指摘してきたのは、それらの英語教科書における語用論的インプットの乏しさである(Bardovi-Harlig, Hartford, Mahan-Taylor, Morgan & Reynolds, 1991; Boxer & Pickering, 1995; Vellenga, 2004; Diepenbroek & Derwing, 2013; Ekin, 2013; Petraki & Bayes, 2013)。例えば Vellenga (2004) は、大学生向けのEFL/ESLテキスト8冊を取り上げて、言語形式についてのメタ言語の使用、発話行為についての明示的な解説、および語用論的情報(言語使用域や発語内効力、ポライトネスや適切さなど)といった観点から質的・量的に分析したところ、これらの教科書では概してメタ言語的・語用論的情報が不足していることが明らかになった。

また、日本での事例についても、文部科学省の検定教科書を中心に同様の検証が進められている。本研究が着目する高等学校英語教科書を対象にしたものとしては、LoCastro (2003), McGroarty & Taguchi (2005), 村田和代 (2006), 村田泰美 (2006), Shimizu, Fukasawa, & Yonekura (2007, 2008), Nguyen & Ishitobi (2012) などが挙げられる。このうち、McGroarty & Taguchi (2005) は、当時最も広く使用されていた高等学校英語オーラル・コミュニケーションIの教科書5冊を、練習問題のタイプ、コミュニケーションの場面(登場人物の社会的役割や会話のトピックを含む)、言語形式のコミュニケーション上の機能、そしてそれらの機能を実現するための言語形式の多様性という4つの観点から分析した。その結果、(1)教科書の練習問題では、情報交換のための言語という観念が過度に強調されており、周りの世界や対人関係に変化・影響を与える手段としての側面(例:発語内効力を含む意図のやりとり)が捨象されていること、(2)教科書の描く会話は学校を舞台とする友人同士のカジュアルな会話に偏っており、フォーマリティーやレジスター(言語使用域)の面で多様性を欠くことから、様々な状況での適切な言語使用のあり方についての情報がほとんど提供されていないこと、そしてそれと同様に、(3)コミュニケーションの機能やコンテキストに関する解説がほとんどないまま言語形式が示されており、それらの表現のバリエーションも限定的であることが明らかになった。

Shimizu et al. (2007) もまたオーラル・コミュニケーションIの教科書17冊を分析し、学習目標における語用論的要素(ここでは発話行為)の有無、発話行為および返答の種類、発話行為を実現するための言語形式の多様性、発話行為と言語形式に関する語用論的解説、発話行為を実

践するための練習問題という5つの観点から検証した。分析の結果、17冊中10冊において、少なくとも一度は発話行為が学習上の目標に掲げられていることが明らかになった一方で、扱われている発話行為の種類には限りがあり、半数以上のテキストでは「提案する」、「誘う」、「依頼する」、「挨拶をする」という4つの発話行為しか明示的に扱われておらず、それ以外の日常会話に類出す発話行為（例：「感謝する」、「許可を求める」、「謝罪する」、「アドバイスを求める」、「祝う」、「励ます」、「同情する」、「歓迎する」）が十分にカバーされていないことが分かった。また、1つの発話行為を実現するための言い回しのバリエーションが少なく（平均2.84）、適切な言語形式の選び方について解説をしている教科書はほとんどなかったことから、学習者が会話の状況に相応しい表現を選択するための知識を得る機会が非常に限られていることが明らかになった。さらに中間言語語用論の分野においては、L2の語用論的能力の向上には明示的指導とアウトプット練習の組み合わせが最も効果的であるという見解が多くの研究によって示されているが（例：Takahashi, 2001; Yoshimi, 2001）、Shimizu et al. (2007) が分析した17冊の教科書では発話行為のためのエクササイズがほとんど提供されておらず、たとえされていたとしても、学習者が直前に学んだ言語形式を使って発話行為の練習ができるのは、全体の3分の1のテキストにとどまっていた。

上記の先行研究に代表されるように、中間言語語用論の領域においては、外国語教科書が扱う発話行為の種類や数、その際に用いられる言語表現の形式や多様性、文脈に照らした適切性、語用論的解説や練習問題の充実度、さらには会話の流れや構造の自然さなどの観点から様々な批評や提言が行われてきた。ただし、現行の学習指導要領になってからの教科書については、筆者の知る限りまだほとんど分析がなされていない。このことを踏まえ、本研究は最新の英語テキストにおいて学習者の語用論的能力向上のためにどのような配慮がなされているかを明らかにすることを目的に、高等学校検定教科書の分析を行った。

### 3. 調査内容

現行の学習指導要領では、高等学校の外国語科目として「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（必修）・Ⅱ・Ⅲ」、「英語表現Ⅰ・Ⅱ」、「英語会話」が設置されているが、前節で述べたとおり、本研究が分析の対象としたのは「英語表現Ⅰ」という選択科目である。今回、本研究が必修ではない当該科目をあえて選んだのは、この「英語表現Ⅰ」が旧学習指導要領の「オーラル・コミュニケーションⅠ」由来の科目で、先行研究からの流れを汲んだ比較・考察が可能だったことと、文部科学省がオンラインで公開しているデータ<sup>4</sup>を参照したところ、同じ「オーラル・コミュニケーションⅠ」由来の「英語会話」よりも「英語表現Ⅰ」のほうが大幅に実施率が高く、より多くの公立高校で開講されていることが明らかになったためである。

分析に使用したのは、「英語表現Ⅰ」の検定教科書のうち、日本国内の高等学校で最も広く用いられているもの8冊（平成25年度採択率の合計：82.8%<sup>5</sup>）で、以下はそのリストである。

### 分析対象とした「英語表現Ⅰ」の教科書

- *Vision Quest (Advanced)* (啓林館)
- *Crown* (三省堂)
- *My Way* (三省堂)
- *Polestar* (数研出版)
- *Vision Quest (Standard)* (啓林館)
- *New Favorite* (東京書籍)
- *Big Dipper* (数研出版)
- *Vivid* (第一学習社)

今回の研究では、これらの教科書が提示するすべての英文のうち、リーディング向けの文章と練習問題のパートを除いた3,238の例文をデータとし、それぞれの例文に関する明示的解説の有無と種類によって、(1)「解説なし」、(2)「文法解説のみ」(例:「主語が3人称単数で動詞が現在形の場合は、一般動詞に-sまたは-esを付ける」)、(3)「意味解説のみ」(例:「may [might] well doは『~するのをもっともだ』という意味で使われる」)、(4)「語用論的解説あり」(例:「had better doは目上の人には使わない」)の4パターンに分類し<sup>6</sup>、それぞれの割合を比較した。また語用論的解説のある例文については、そのすべてを抜き出し、質的な分析を加えた。次節では、上記の分析から見てきた全体的な傾向と、教科書ごとの特徴について述べる。

## 4. 分析結果および改善点についての考察

### 4.1. 全体的な傾向

まず、8冊の教科書全体の傾向から見ていくことにしよう。調査で得られた3,238の例文のうち、「解説なし」、「文法解説のみ」、「意味解説のみ」、「語用論的解説あり」の 카테고リーに分類されたものは、それぞれ図1のようになった。

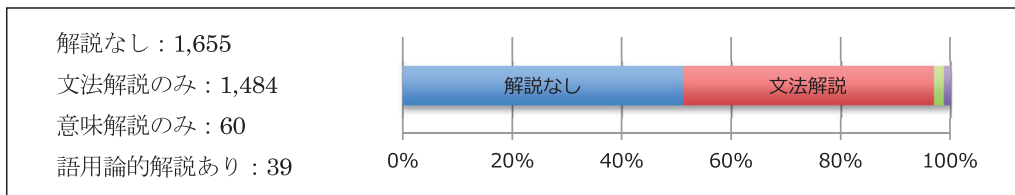


図1. 教科書全体における解説の種類と内訳

グラフが示すように、例文全体の中では一切の明示的解説が施されていないものが1,655例と最も多く、文法解説のみを与えられたものが1,484例でそれに続いた。この2つのカテゴリーの該当数を合わせると、実に全体の約97%を占めることになる。これに対し、意味解説のみが付記されたものは3,238例中60例(1.9%)、語用論的解説は39例(1.2%)のみであった。これから各教科書のデータをより詳しく見ていくことになるが、テキストの明示的な解説が依然として言語の形式的な側面に偏っていることは、このデータから既に明らかであると言って良いだろう。

#### 4.2. Vision Quest (Advanced)

この教科書からは、8冊の中で最も多い645の例文が得られた。テキスト全体の構成のうち、今回の分析に関わった部分は、トピックに関連した‘Model Conversation’、および言語機能をリストアップした‘Function’（いずれのパートも一切の明示的解説なし）、モデル会話に出てきた文法事項を体系的に学ぶための‘Grammar’（基本的に文法解説が中心だが、部分的に意味解説や語用論的解説も含まれる）である。まずは、このテキストにおける解説の内訳を見てみよう（図2）。

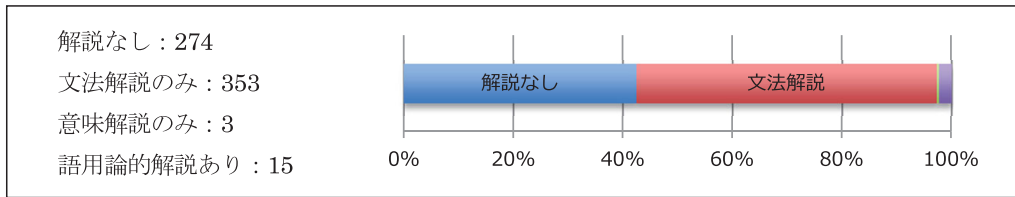


図2. Vision Quest (Advanced) における解説の種類と内訳

Vision Quest (Advanced) では、多くの例文が‘Grammar’のパートに集まっており、そのぶん文法解説の割合が多くなっている。それと同時に、同じパートの中に散見される語用論的解説の割合も8冊の中で最も多い2.3%（15例）だった。以下にその具体的な内容を紹介する。

番号	教科書	例文	語用論的解説
1	VQ (A)	An accident can happen at any time.	couldを使うほうが、話し手の確信度は低い。
2		Can [Could] the rumor be true?	
3		It can't [couldn't] be true.	
4		May I ask you a question?	canのほうが口語的。
5		He may [might] be at home.	mightは「(ひよつとすると) ~かもしれない」(話し手の確信度が低い)。
6		You must get some sleep.	must「~しなければならない」: 話し手が主観的にそう感じている場合に使われる。
7		You had better see a doctor.	命令・忠告を表すhad better do「~なさい」「~しないといけない」: 目上の人に対しては使わない。
8		They will be on the island by now.	wouldはwillよりも、話し手の確信度が低い。
9		She would be in bed by now.	
10		I may [might] have left the key at home.	〈may [might] have + 過去分詞〉「~したかもしれない/~だったかもしれない」: 過去のことについての推量。mightを使うほうが、話し手の確信度は低い。
11		She can't [couldn't] have made such a mistake.	〈can't [couldn't] have + 過去分詞〉「~したはずがない/~だったはずがない」: couldを使うほうが、話し手の確信度は低い。

表1. Vision Quest (Advanced) における語用論的解説の内容

番号	教科書	例文	語用論的解説
12	VQ (A)	I would like two tickets.	would like + 名詞「～が欲しいのですが」: 〈want + 名詞〉(～が欲しい)よりも控えめで丁寧な言い方。
13		I would like to make a reservation.	would like to do「～したいのですが」: want to do(～したい)よりも控えめで丁寧な言い方。
14		He may well win.	may [might] well do「おそらく～するだろう」: mightを使うほうが、話し手の確信度は低い。
15		We might as well go in the rain.	may [might] as well do「(気は進まないが)～したほうがいい」: 消極的な提案を表す。

表1. *Vision Quest (Advanced)* における語用論的解説の内容 (続き)

表1に含まれる1-15の例文は、すべて助動詞の単元に出てきたものである。そして、それらの語用論的解説の内容を見てみると、助動詞の時制 (can/could, may/might, will/would) と話し手の確信度の関わりについての説明が多いことが分かる (例文1, 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 14)。ただし、この確信度の差を表す表現が具体的にどのような会話場面において活かされるのかを学習者にイメージさせるようなコンテキストは与えられておらず、「ひょっとすると」といった日本語訳のニュアンスのみで学び手の理解を促すのにとどまっている。

また、例文7についての解説に「(命令・忠告を表す had better do は) 目上の人に対しては使わない」という記述が見られ、話し手と聞き手の社会的立場への言及を通じて、社会語用論的な適切性に関する注意喚起を行っている。学習者にとっては有益な情報であるが、目上の人物に対して忠告や提案を行う場合にはどのようにすれば良いのか、選択可能な代替表現 (例: I think [maybe] you should do, you might want to do など) をコンテキストとともに提供するほうが、学習者が間接度の異なる定型表現を比較しながら学ぶことができるように思われる。

#### 4.3. *Vision Quest (Standard)*

この教科書からは、前節の *Vision Quest (Advanced)* よりやや少ない536の例文が得られた。

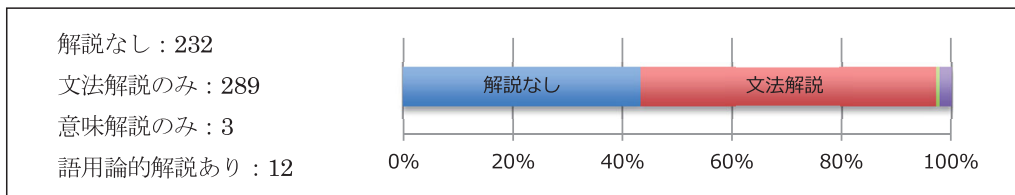
図3. *Vision Quest (Standard)* における解説の種類と内訳

図3が示すように、例文全体に占めるカテゴリーごとの割合は、「解説なし」が43.3%（232例）、「文法解説のみ」が53.9%（289例）で、合わせて約97%を占めたのに対し、「意味解説のみ」が0.6%（3例）、「語用論的解説あり」が22%（12例）で、*Vision Quest (Advanced)* の分析結果とそれほど違いがなかった。表2は、12例あった語用論的解説の内容である。

番号	教科書	例文	語用論的解説
16	VQ(S)	Can [Could] I use your cell phone?	could を使うと、より丁寧な表現になる。
17		Can [Could] you open the door?	
18		May I ask you a question?	Can [Could] I ~? のほうがよく使われる。
19		He may [might] be at home.	might を使うほうが、話し手の確信度は低い。
20		You had better see a doctor.	had better do は目上の人に対しては使わない。
21		Will [Would] you open the door?	Will you ~? は、聞き手が当然すべきことを依頼する際に用いることが多く、強制的なニュアンスを含む。
22		Will [Would] you open the door, please?	please を付け加えると、より丁寧な表現になる。
23		I may have left the key at home.	might や couldn't を使うほうが、話し手の確信度は低い。
24		She can't have made such a mistake.	
25		I should have taken his advice.	主語が I（私）のときは後悔を、それ以外のときは非難の気持ちを表すことが多い。
26		I would like two tickets.	〈want + 名詞〉（～が欲しい）や want to do（～したい）よりも控えめで丁寧な言い方。〈Would you like + 名詞〉で「～はいかがですか」、Would you like to do ~? で「～しませんか」の意味になる。
27		I would like to make a reservation.	

表2. *Vision Quest (Standard)* における語用論的解説の内容

こちらの教科書でもまた、語用論的解説が与えられていたのは助動詞の単元のみだった。*Vision Quest (Advanced)* では、助動詞の時制と話し手の確信度の関連を説明するために多くの例文が用いられていたが、Standard版ではそれらの多くが省略され、例文19, 23, 24の3つのみとなっていた。

その他の解説に関して、まず例文18から見てみよう。“May I ask you a question?”という発話に対して、「Can [Could] I ~? のほうがよく使われる」という説明があるが、学習者がこの解説を参考にどのような表現の使い分けをすれば良いのかがはっきりしない。依頼の発話行為を

実現する際、Can [Could] I ~? はカジュアルな表現、May I ~? はより丁寧な表現であるとされ、相手との親しさ、依頼や許可を求める行為の重さ、その場の状況といったコンテキストに照らして適切な言い回しを選択する必要がある（したがって、必ずしも頻度の問題ではない）ことを、教科書は正しく学習者に説明すべきである。

次に例文21を見てみよう。“Will [Would] you open the door?”という発話について、「Will you ~? は、聞き手が当然すべきことを依頼する際に用いることが多く、強制的なニュアンスを含む」という説明が添えられている。このような解説が見られたのは8冊の中で唯一このテキストのみであった。前出のhad better doの例のように、単に「目上の人に対しては用いない」とだけ説明するよりも、そもそもその言語形式自体にどのようなニュアンスがあり、聞き手に対してどのような強制力があるのかがイメージしやすい。

ただし、次の例文22についての「pleaseを付け加えると、より丁寧な表現になる」という説明を読んだ学習者は、Will you please ~? を「丁寧な」言い回しと誤って解釈してしまう可能性がある。“please”という語彙の格下げ（lexical downgrader）による修正は、あくまでそれが無い場合と比較して相対的に丁寧になるに過ぎないという情報を、正確に学習者に伝える必要があるだろう。

*Vision Quest (Standard)* はAdvanced版と同様、‘Grammar’のパートに多くの例文が集められている。しかし、この部分で紹介されているのはコンテキストの無い単発の文のリストで、それらの例文を用いて発話の社会的文脈における適切性を学習者に説明することは困難である。簡単な状況設定をして文脈を補うか、‘Model Conversation’のような、よりコンテキストの豊富な他のパートにも語用論的解説を増やすなどの措置が求められる。

#### 4.4. *Crown*

この教科書からは、文法説明とプレゼンテーション向けのキーフレーズの提供に主眼を置いた290の例文が得られた。図4は当テキストにおける解説の内訳である。

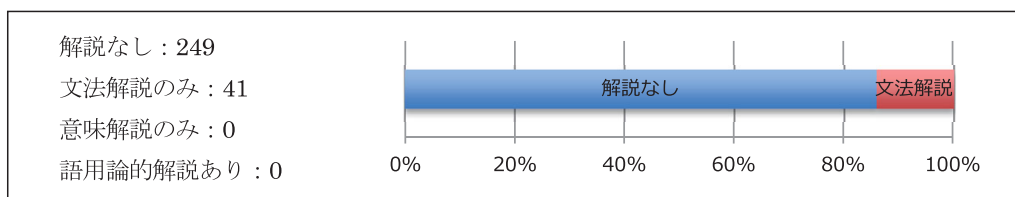


図4. *Crown*における解説の種類と内訳

基本的に、*Crown*の各課でインプット向けに提供されているのは、冒頭のリーディング・リスニング用の英文パラグラフ（本研究では分析対象から除外）と、文法事項の解説をともなう



2～5つの例文，さらにそれらの文法事項を用いた5つの基本例文（日本語訳のみで一切の明示的解説なし）のみであり，学習者がそこから語用論的情報を得ることは事実上困難である。

ただし，今回の分析範囲には含まれなかったものの，このテキストには各レッスンの他に‘Grammar Profile’というコーナーが8回（「問題編」4回，「解説編」4回）に渡って設けられており，そのうちの1回分が言語使用の語用論的側面に関する説明に割かれている。以下はその抜粋である。

Q：ALTの先生に英作文を添削してもらう場合，“*Can/Will you correct my English essay?*”と云えば良いでしょうか？

A：Can you～?やWill you～?は，友人などの親しい相手に依頼するときに用いられます。先生などの目上の相手に依頼するときは，これらを過去形にした*could*や*would*を用い，さらに*please*などを添えます。これは文法的には**仮定法過去**の用法で，これにより「もし可能でしたら」という意味が限外に含まれ，ていねいな表現になります。“*Could/Would you (please) correct my English essay?*”

(Crown, p. 65, 「Grammar Profile 解決編③-3」より引用，強調は筆者による)

上の記述により，依頼の発話行為を実現する際に社会的文脈への配慮が必要であることが，学び手に明示的な形で伝えられている。文法解説と語用論的解説との間に有機的なつながりが見られることも，学習者が言語の形式面と機能面の双方を理解する上で重要な意義を持つだろう。その一方で，解説の内容面に関しては改善の余地があるように思われる。上記のコラムを読んだ学習者は，助動詞の過去時制を用いた*Could/Would you (please)～?*という言語形式が非常に丁寧な依頼を表し，どのような場面でも適切に使用できるという誤った一般化を行ってしまう恐れがある。実際には，*Could/Would you～?*が伝えるニュアンスは現在形を用いた場合よりも丁寧ではあるものの，依然としてカジュアルな響きを持ち，依頼の相手や負担の大きさによってはより間接的で丁寧な言い回しを用いる必要がある（Yoshida, Kamiya, Kondo, & Tokiwa, 2000）。説明の中で「仮定法過去」という文法事項への言及をするのであれば，I wonder [was wondering] if you could doのような形式も併せて紹介し，学習者が具体的なコンテキストをイメージしながら依頼の丁寧度について比較・考察できるような例文を提示することが望ましいのではないだろうか。

#### 4.5. *New Favorite*

この教科書からは304の例文が得られた。前節のCrownと同様，*New Favorite*もインプット向けの情報は少なめだが，各課の冒頭に‘Target’というパートがあり，学習者が参照できるような会話やプレゼンテーションなどのモデルが紹介されている。このテキストにおける解説の内訳

は以下の通りである (図5)。

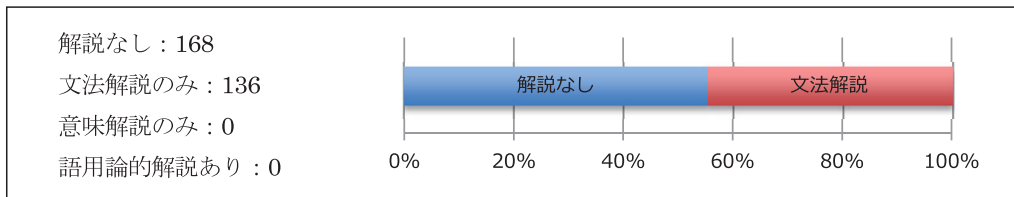


図5. *New Favorite*における解説の種類と内訳

図5が示す通り、*New Favorite*においても語用論的解説は見当たらなかった。課によっては‘Target’のパートにモデル会話が使用されている回もあったが、添えられていたのはコミュニケーション全般に関する大まかなアドバイスであり、発話の機能や適切さについての具体的な指示や解説は行われていなかった。

ただし、前節の*Crown*の事例と同様、*New Favorite*においても「英語表現のココロ」というタイトルのコラムが別途提供されており (計5回)、その中に語用論的配慮に関する記載が含まれていた。以下はその抜粋である。

依頼する際には、その内容の大変さや相手との親しさによって、どのくらい丁寧な表現を使うかを判断します。依頼表現は、原則として、丁寧なほど文頭が長いと言えるでしょう。次の文を見てみましょう。

a. Please mail this card for me. 「このはがきを投かんしてください。」

b. Will you please mail this card for me? 「このはがきを投かんしてくださいますか。」

**bのほうが文が長く、相手の意向に配慮しているということからも、より丁寧ということになります。**  
bだと郵便ポストが遠くにある場合でも相手はOKしてくれそうです。

(*New Favorite*, p. 84, 「英語表現のココロ5 コミュニケーションは気遣いから」より引用、強調は筆者による)

上記のような語用論的情報に触れることで、学習者が発話の社会的適切さに意識を向けられるようになる可能性は少なくない。ただし、このコラムの語用論的解説にも学習者を誤った理解に導きかねない要素がある。上記のaとbの発話を比較した場合には確かにbのほうが丁寧度が高いが、Will you (please) doという表現がそもそも持つ強制的なニュアンスについては既に触れた通りであり (4.2節参照)、「このはがきを投かんしてくださいますか」という日本語訳の丁寧さとの整合性には疑問が残る。よりカジュアルな依頼場面を設定するか、丁寧度の高い言語形式も併せて提示する必要があるだろう。

#### 4.6. My Way

このテキストから得られた例文数は218と少なめだった。My Wayの各課は‘Learn’, ‘Practice’, ‘Use’の3つのパートから構成されており，分析対象となった例文はすべてレッスン冒頭の‘Learn’の部分に含まれていた。各例文に対する解説の内訳は図6の通りである。

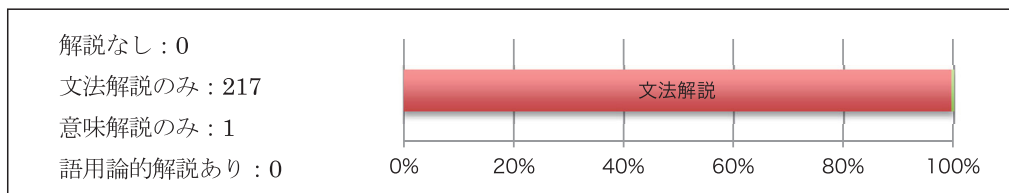


図6. My Wayにおける解説の種類と内訳

グラフから明らかな通り，この教科書ではすべての例文に明示的解説が添えられていたが，その内容は文法的側面に関するものばかりだった。ただし，Crown, New Favoriteのケースと同様，My Wayでも‘Grammar for Communication’というコーナーが5回に渡って提供されており，そのうち2回分のコラムに語用論的情報が含まれていた。いずれも助動詞に関連するトピックで，1つは「義務」や「強制」の意味を持つ6つの助動詞を取り上げ，話し手・聞き手の関係や状況に変化を持たせた複数の文脈を提示した上で，話し手の気持ちの強さをスケールを用いて比較しながら解説したもの（p. 44）<sup>7</sup>，もう1つは助動詞の過去形が表す「心理的な距離感」を，丁寧さや曖昧さを含む例文（例：“He might know the secret.”）を用いて説明したものである（p. 94）。テキストには学習者の理解を助けるイラストも多用されており，助動詞の持つ本来の意味や，状況に合わせた表現選択の仕方が明示的に説明されていた。

#### 4.7. Big Dipper

この教科書は大きく2つのユニットに分けられ，前半の‘Basic Rules for English Expressions’は文法事項，後半の‘Communicative Functions of English Expressions’は言語機能に関する解説を中心に構成されている。調査から得られた例文は，両ユニットを合わせて504であった。

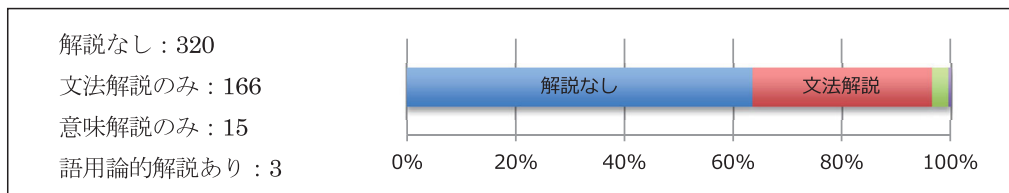


図7. Big Dipperにおける解説の種類と内訳

図7に示したのは前後半のユニットを合わせたデータであるが、「文法解説のみ」に含まれる166の例文の多くは文法事項を扱った前半部分に集中しており、後半のユニットに出てくる言語機能を意識した短いモデル会話は、すべて「解説なし」のカテゴリーに該当した。語用論的解説は3つの例文に関して行われており、表3はその内容の詳細である。

番号	教科書	例文	語用論的解説
28	BD	May I use your dictionary?	かしまって「～してもよい」という場合にはmayを用います。
29		Will you take me to the museum?	「～してくれませんか」はwill you～?、「～しましょうか」はShall I～?で表します。
30		Shall I drive you there?	Would you～?「～していただけませんか?」は、よりにていねいに依頼する場合に用います。また、Shall we～?「～しませんか?」は、相手を誘う表現になります。

表3. *Big Dipper*における語用論的解説の内容

*Big Dipper*においても、語用論的解説の対象は助動詞のみだった。例文29, 30では「依頼」(Will you～?)と「申し出」(Shall I～?)という逆の方向性を持つ機能を関連付けて紹介している。この解説の中で、Will you～?とWould you～?の異なる丁寧さの度合いを、「～してくれませんか」と「～していただけませんか」という日本語訳によって区別しているが、この点には注意が必要である。まず4.2節で触れたように、依頼におけるWill you～?は、聞き手に対する丁寧度かなり低い表現であり、親しい間柄でも状況によっては押し付けの度合いが強くなってしまふということを明示的に説明すべきである。そして、英語のWould you～?に「～していただけませんか」という日本語訳が充てられると、あたかもそれが非常に丁寧でフォーマルな言い回しであるかのように聞こえがちだが、実際には発話の直接度にそれほど大きな変化はなく、より丁寧に伝えるためにはさらに間接的な表現を用いる必要があることを学習者に伝えていかなくてはならない。前掲の*My Way*によるスケールを用いた説明は、そのような際に有効な手段となるのではないだろうか。

#### 4.8. *Polestar*

このテキストは、各課の冒頭に置かれている文法事項の解説にもダイアログ形式が取り入れられており、話し手と聞き手の対話が意識されている。現状ではコンテキストが明確ではない、1往復の会話にとどまっており、文法解説のための人工的な会話である印象はぬぐえないが、可能な限り実際の使用場面に即した形で言語の形式と機能を扱おうとする姿勢がうかがわれる。

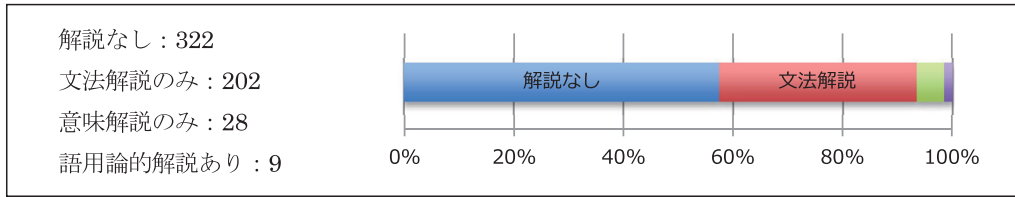


図8. Polestarにおける解説の種類と内訳

図8は、Polestarにおける解説の種類と内訳である。各課冒頭のダイアログにはすべての例文に文法解説が施されており、所々に意味解説や語用論的解説も含まれていたが、それに続く会話練習や文法事項の補足を目的としたパートの例文には、一切明示的な解説が与えられていなかった。ダイアログの部分から得られた9つの語用論的解説の内容については、次の表4を参照されたい。

番号	教科書	例文	語用論的解説
31	PS	（“Can you stand on your head?”という質問に対して） Yes, of course I can. Can't you?	Can't you?は「当然できるだろう」という意味を含む。
32		May I have another chocolate?	May [Can] I V? 「～してもよろしいですか」相手に対して「相手に対して「許可」を求めるときに使う。May I～?の方がていねいな表現。
33		Could you give me a hand with this, please?	Would [Could] you V? 「～してくれませんか」：相手に対して「依頼」するときに使う。Will [Can] you V? よりていねいな表現。承諾の返事はSure. 他にNo problem. / OK. / Certainly. など。
34		You must visit Daitokuji when you go to Kyoto.	<b>You must～</b> は「ぜひ～してください」と勧めるていねいな言い方。
35		I'm afraid I might be a little late for class tomorrow, Mr. Miles.	may [might] 「(ひょっとすると)～かもしれない」：話し手の「確信のない推量」を表す。mightの方がmayよりも低い確信を表す。
36		Wow, there must be over 1,000 people in here!	must 「～にちがいない」：話し手の「十分な確信のある推量」を表す。can't「～のはずがない」：話し手の「強い否定的推量」を表す。
37		The hall can only hold 800 people, so there can't be any more than that.	

表4. Polestarにおける語用論的解説の内容

番号	教科書	例文	語用論的解説
38	PS	I may have left it on the train, I suppose.	may + have + 過去分詞「～だったかもしれない」:「過去の事実に対する推量」を表す。mayを用いている分、話し手の確信は低くなる。
39		Her English must have improved a lot since I last heard it!	must + have + 過去分詞「～だったに違いない」:「過去の事実に対する推量」を表す。mustを用いると、話し手の十分な確信を表す。

表4. Polestarにおける語用論的解説の内容(続き)

他の教科書と同様、Polestarにおける語用論的解説もすべて助動詞に向けられたものだった。ただし、この教科書は他のテキストよりも多い5つの課で助動詞を取り上げている。表4の内容を確認すると、助動詞の種類や時制による話し手の確信度の違いなど、これまでに見てきた教科書と同様の説明が見られるが、例文34のmustに関しては情報の補足が必要である。“You must visit Daitokuji when you go to Kyoto.”という例文の横に、「You must～は『ぜひ～してください』と勧めるていねいな言い方」という説明が添えられているが、この解説だけを読むと、学習者はそれまでに学んだ「義務」、「強制」の意味を持つmustのイメージとの間で混乱しかねない。ここでも、日本語訳をもって説明に代えるのではなく、助動詞が表す話し手の気持ちの強さの段階を示すことが重要であり、聞き手にとって有益な(と話し手が考える)情報を伝える際には、直接的な表現が積極的に用いられる場合もあるということを明示的に解説すべきである。

#### 4.9. Vivid

この教科書からは、今回分析の対象となった8冊の中で最も少ない180の例文が得られた。基本的な文法事項の確認と、自己表現活動に向けたトレーニングに主眼が置かれているこのテキストにおいて、解説の割合は図9のようになった。

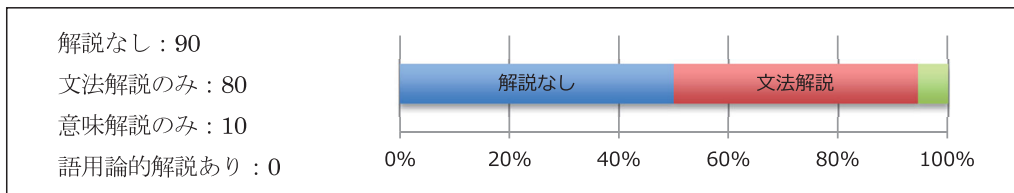


図9. Vividにおける解説の種類と内訳

上のグラフで「解説なし」のカテゴリに含まれているのは、すべて‘Try it’というパートに

属する例文で、ここではプレゼンテーションを念頭に置いたモデル発話が提示されている。また‘Study Point’というパートには、文法解説に混じって少数の意味解説（例：「canは『～できる』と能力や、『～してもよい』と許可を表します」）も含まれていたが、インタラクティブな対人関係に配慮した言語使用のあり方について、明示的な解説を行っている箇所は見当たらなかった。

しかし、このテキストの中に語用論的要素がまったく存在しないわけではない。*Crown*や*New Favorite*の事例と同様、*Vivid*にも言語機能に特化した‘Grammar for Communication’という特集コーナー（計5回）が設けられており、そこでは「提案」、「誘い」、「申し出」といった発話行為を含む会話文がリスニング用エクササイズの形で提示されていた。現状では必ずしもそれらの言語機能の指導を目的とした問題形式とはなっていないが、この部分に含まれる情報（の少なくとも一部）が、明示的な語用論的指導の材料として扱われるようになることを期待したい。

#### 4.10. 分析および考察のまとめ

本研究では、現行の学習指導要領下で導入された「英語表現Ⅰ」の検定教科書における語用論的解説の質的・量的分析により、これまで多くの先行研究により批判されてきた語用論的情報の不足という問題が依然として十分に改善されていないことが明らかになった。

McGroarty & Taguchi (2005) が述べるように、日本の中等教育における教科書はインプットのリソースとしての主要な役割を果たしている。そして、これまで多くの中間言語語用論研究が示唆してきたように、L2学習者が語用論的知識を習得するには、明示的な語用論的情報に触れることが最も効果的であるとされている。これらの点を総合すると、教科書が言語の語用論的側面についての情報を、学習者がそれと分かるように明確な形で提供することが重要であると言えよう。しかしながら、8冊の検定教科書から得られたデータが示すように、現行のテキストには明示的な語用論的情報の量が圧倒的に少ない（例文全体の1.2%）。文法的側面に関する解説が加えられた例文が全体の45.8%に上っていたことと比較すると、その差は明らかである。テキスト間の比較で見ると、最も語用論的解説が多かったもので例文全体の2.3%だったのに対し、コラムなどを除く通常の課の中でまったく語用論的側面に言及の無かった教科書が8冊中4冊あった。このような状況では、L2学習者が教材から語用論的な気づきを得ることはほとんど期待できないだろう。Trosborg (1995), Cook (2001) らが論じたように、十分かつ適切で、コンテキスト付けられたインプットが無くては、語用論的能力の向上は困難である。<sup>8</sup>

上記の点に加えて、語用論的解説が施されていたわずかな部分に関しても、質的な観点から見直しを求めたい。まずは解説の対象についてだが、8冊すべての教科書の分析において指摘したように、今回の分析で語用論的解説が加えられていた40の例文は、すべて助動詞の単元に属するものであった。確かに助動詞には話し手の感情を伝える働きがあり、言語の語用論的側面にとっても重要な要素の1つである。しかし、英語の語用論的側面に関わる文法事項は助動詞だけではない。仮定法、受動態、そして進行形や命令文なども発話の間接性と深く関連しているのだが、

これらの文法事項を扱う單元には、コンテキストの欠如した例文が多く集められている現状がある。この状況を改善するために、助動詞以外の文法項目についても、語用論的解説の割合を増やすことを提案したい。現時点で各課の内容を大きく変えることが難しい場合は、コラムなどのコーナーを活用して、語用論的側面に関わる複数の文法事項の整理を行うことも可能なのではないか。

上記の点に加え、語用論的解説のあり方にも改善が求められる。4.7節、4.8節で論じたように、現行の教科書によるメタ言語的・語用論的解説は、日本語訳のニュアンスに依拠することで過度に単純化されているように思われる。学習者が解説から得た知識を他の文脈においても活用できるように、教科書は言語の形式、機能、社会的適切性に関する情報を可能な限り学び手に伝えるべきである。

## 5. おわりに

本研究は、全国の高等学校で広く使用されている英語の検定教科書を分析し、その語用論的解説のあり方について批評と提言を行ってきた。いずれの教科書も毎年改善され進歩しているため、今後も継続的な検証を行っていききたい。また、今回の研究では教師用指導書の内容や、教室での指導実態にまで踏み込むことができなかつたため、これらの点についての調査・考察は今後の課題としたい。

### 註

- 1 本論は、2014年11月30日に京都ノートルダム女子大学にて開催された日本語用論学会第17回大会における研究発表のうち、語用論的解説に関わるデータをより詳細に再分析したものである。
- 2 1989年の学習指導要領改定を機に設置された「オーラル・コミュニケーションA・B・C」は、次の1999年の改定により「オーラル・コミュニケーションI・II」として再編成された。
- 3 詳細については、文部科学省の『高等学校学習指導要領』（平成21年3月）、第8節第3款を参照のこと。  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427\\_002.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427_002.pdf) [最終アクセス日:2015年11月15日]
- 4 詳細については、文部科学省の『平成25年度公立高等学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について』を参照のこと。[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/\\_icsFiles/afieldfile/2014/05/27/1342498\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2014/05/27/1342498_02.pdf) [最終アクセス日:2015年11月15日]
- 5 採択率のデータについては、時事通信社の『内外教育』（第6221号、2013年1月29日付）を参照のこと。
- 6 「意味解説」のカテゴリーには、言語の形式的な意味について解説があるものの、コンテキストを背景に生じる語用論的意味については言及のない事例を含めてある。今回分析対象とした教科書の中では、和訳による意味解説が大部分を占めていた。一方の「語用論的解説」のカテゴリーには、形式的な側面からさらに踏み込んだ、明示的解説の中に話し手の意図や感情、場面に照らしたフォーマリティーの選択などについての言及があるも



のを含めた。さらに、解説が複数のカテゴリーに該当する場合(例：文法解説と意味解説が併記されているケースなど)は、語用論的解説→意味解説→文法解説の順に優先的に振り分けを行った。

- 7 この部分では、話し手の気持ちを強く表すものから順に must, have to, had better, ought to, should, might という6つの助動詞がスケール上に並べられており、mustの部分には“You must eat more vegetables.”「もっと野菜を食べなければいけません。」(親子と思われる人物2人が食事をしているイラスト付き)、had betterの部分には“You had better wake up now, or you'll be late.”「今起きないと、遅刻するよ。」(男性が腕時計を見ながら部屋のドアをノックしているイラスト付き)、さらにshouldの部分には“You look pale. You should go to see the doctor.”「顔色がよくないね。医者に行った方がいいよ。」(額に手を当てて座っている女子生徒と、その肩に手を置いて話しかけているもう1人の女子生徒のイラスト付き)が提示されている。ただし、どのような文脈にどの助動詞がふさわしいかを説明する明示的かつ具体的な記述は添えられていない。
- 8 この点について、*Top Notch*というELTテキストに関する教師用指導書の分析を行った Baleghizadeh & Rastin (2015) は異なった見解を示している。Baleghizadehらによると、生徒用の教科書にメタ語用論的な解説が無くても、教師用指導書のほうに同様の情報が掲載されていれば、学習者は教師づてに語用論的知識を得ることができる(特に自主学习が難しいような習熟度の低い学習者にとっては、むしろそのほうが望ましい)ということである。この主張は一定の説得力を持つものの、どのような語用論的情報をどの程度伝えるかは完全に教員の裁量に任されてしまうことから、学習者が自ら語用論的知識を得る機会を大幅に減じてしまう可能性もあることに留意したい。

## 引用文献

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L.F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford: Oxford University Press.
- Baleghizadeh, S., & Rastin, H. (2015). Investigating metapragmatic information in language teachers' books: A case of Top Notch. *International Journal of Society, Culture & Language*, 3, 47-56.
- Bardovi-Harlig, K., Hartford, B. A. S., Mahan-Taylor, R., Morgan, M. J., & Reynolds, D. W. (1991). Developing pragmatic awareness: Closing the conversation. *ELT Journal*, 45, 4-15.
- Boxer, D., & Pickering, L. (1995). Problems in the presentation of speech acts in ELT materials: The case of complaints. *ELT Journal*, 49, 44-58.
- Cook, H. M. (2001). Why can't learners of JFL distinguish polite from impolite speech styles? In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching* (pp. 80-102). Cambridge: Cambridge University Press.
- Diepenbroek, L., & Derwing, T. (2013). To what extent do popular ESL textbooks incorporate oral fluency and pragmatic development? *TESL Canada Journal*, 30(7), 1-20.
- Ekin, M. T. Y. (2013). Do current EFL coursebooks work for the development of L2 pragmatic competence? The case of suggestions. *Procedia*, 93, 1306-1310.

- 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.
- 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.
- Petraki, E., & Bayes, S. (2013). Teaching oral requests: An evaluation of five English as a second language coursebooks. *Pragmatics*, 23(3), 499-517.
- 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*, 56, 241-262.
- Takahashi, S. (2001). The role of input enhancement in developing pragmatic competence. In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 171-199). New York: Cambridge University Press.
- Trosborg, A. (1995). *Interlanguage pragmatics: Requests, complaints, and apologies*. New York: Mouton de Gruyter.
- Vellenga, H. (2004). Learning pragmatics from ESL & EFL textbooks: How likely? *TESL-EJ*, 8(2). Retrieved November 10, 2015, from <http://tesl-ej.org/ej30/a3.html>
- Yoshida, K., Kamiya, M., Kondo, S., & Tokiwa, R. (2000). *Heart to heart: Overcoming barriers in cross-cultural communication*. Tokyo: Macmillan LanguageHouse.
- Yoshimi, D. R. (2001). Explicit instruction and JFL learners' use of interactional discourse markers. In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 223-244). New York: Cambridge University Press.
- 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 時事通信社 (2013)『内外教育』, 第6221号
- 村田和代 (2006)「高校のオーラル・テキストに見られるFTAの1例:『不同意表現』の扱い」, 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『ポ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』ひつじ書房
- 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・ポライトネス」, 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『ポ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』ひつじ書房

Investigation on pragmatic instructions in English textbooks for Japanese high school students:

The case of English Expression I

MIZUSHIMA Lisa

Abstract

This paper examines eight English Expression I textbooks, which are most commonly used in Japanese high schools, to see whether or to what extent they provide explicit pragmatic instructions for Japanese high school EFL learners. The result shows that none of the eight textbooks offer sufficient and appropriate pragmalinguistic/sociopragmatic information, which could deprive the learners of the opportunity to build up their communicative competence. Based on this consequence, this study proposes a better way to develop educational materials for L2 pragmatic teaching.

Key words : Interlanguage pragmatics, Pragmatic competence, English textbooks for Japanese high school students, English Expression I

（みずしま りさ 本学人文学部講師）