

言語の使用場面と言語の働きを重視した 英語の授業に必要な視点

又野陽子
山口市立平川中学校

キーワード：言語の使用場面、言語の働き、語用論研究

Abstract

The purpose of this paper is to examine closely the teacher's role in enabling Japanese junior high school students to express themselves properly in specific situations and conditions through paying due attention to functions of language. More concretely, the author presents her lessons with a focus on the process by which discourses involving requests usually develop. Her principal proposals include identifying appropriate expressions according to the social relationship of the speakers, and presenting materials and dialogues taking into account the discourse structure and the sequence of functions. Her perspective considers the pedagogical implications of several research works applicable to classrooms in junior high schools, and provides examples of how their recommendations can be implemented. It is hoped that such research-based proposals will provide important insights designing courses of appropriate language use.

1. はじめに

中学校学習指導要領（平成10年12月）において言語の使用場面や言語の働きという概念が導入され、実践的なコミュニケーションの枠組みが示された。今次改定の中学校学習指導要領（平成20年3月）においても言語の使用場面や言語の働きという概念は引き続き取り上げられ、日常の授業において実質的な言語の使用場面の設定や、言語の働きを意識した指導を行うことが求められている。また、実際に言語を使用して互いの考えや気持ちを伝え合うなどの活動においては、具体的な場面や状況に合った適切な表現を自ら考えて言語活動ができるようにすることも配慮事項として掲げられている。

適切性はコミュニケーション能力を構成する重要な要素の一つと考えられる。Campbell and Wales (1970) や Hymes (1972) は、文法規則についての知識と状況に応じて適切に言語を使用することに関する知識といった2つの概念でコミュニケーション能力を説明している。これに基づいてコミュニケーション能力についての詳細なモデルが Canale (1983) や Bachman and Palmer (1996) によって提案されたが、両モデルともコミュニケーション能力を文法・語彙上の正確さに関する構造能力と言語使用の適切性に関する語用論的能力といった2つの基本的な要素に分けている (Niezgoda and Röver, 2001)。伝統的な英語教育は、教授や評価の対象として構造能力を中心にすえてきたが、

その後のコミュニケーション重視の英語教育の動きにおいては、実際のコミュニケーションを目的として適切に英語を運用することができる力の重要性が認識されるようになった。

コミュニケーションにおける言語使用に関する研究である語用論研究は、言語行為や会話のやりとりの構造なども広く研究対象としている。近年の研究の動向として Kasper (2000) が指摘したものを深澤 (2002) が紹介しているが、それによると、近年、母語話者の言語的直感を総合した研究に対して、実験的手法を導入したデータに基づく研究への推移が見られる。しかしながら、研究に基づいた教育的示唆が教室内でどのように遂行されうるかといった実践の場での吟味は不足していることが指摘されている (Kasper and Rose, 2001)。また、中間言語語用論研究の大半は、外国語・第二言語学習者と目標言語母語話者との言語使用を比較した異文化対照語用論研究であり、大学生や大学院生などの上級レベルの非母語話者の語用論的能力を調査することが多く、Kasper and Schmidt (1996) は入門期の学習者を対象とした語用論研究が非常に少ないことを指摘している。

基本的な言語形式の理解とその定着は重要な課題の一つであるが、場面や状況に合った適切な表現を自ら考えて言語活動ができるようにすることが学習指導要領にも掲げられており、適切な言語使用を意識した教材の提示や説明を入門期から積み重ねていくことは必要なことであると思われる。

そこで、本稿では、英語の初級学習者である日本人中学生が言語の働きを意識しながら場面や状況に合った適切な言語使用を行うための教師の支援や授業の視点について理論的な枠組みに基づきながら考察していきたい。本論文で考察する言語の働きとしては、人間関係調整機能を伴う発話行為の一つである依頼表現に焦点をあてる。

2. 教材（談話資料）

勤務校では、*NEW HORIZON English Course* (東京書籍) を教科書として使用している。各学年の教科書において、友人間、家族間、生徒と先生、店員と客、見知らぬ人同士等さまざまな話者の人間関係の対話を取り上げられており、その使用場面に関しても公園、家、職員室、店、駅など多様な場面が見られる。本稿では、教科書から次の3つの対話場面における依頼表現使用場面を取り上げて考察を行う。資料1は公園における友人間の対話、資料2は家での家族間の対話、資料3は職員室での生徒と先生の対話である。

(資料1) Book 1 Unit 5 Part 3 (p.47)

Mike:	Oh, no! My cola!
	I don't have any tissues.
	Do you have any?
Emi:	No, but I have a handkerchief.
	Here. Use this.

(資料2) Book 1 Speaking Plus 4 (pp.90-91)

Mike:	Can you help me with my homework?
Mike's mother:	Sorry, I can't. I'm busy.
	Can you open the door for me?
Mike:	OK. I'm coming.

(資料3) Book 2 Speaking Plus 1 (pp.20-21)

Shin:	Excuse me, Ms. Green. May I ask you a favor?
Ms. Green:	Sure. What is it?
Shin:	I got a letter from Canada. But I can't read it. Could you read it for me, please?
Ms. Green:	All right.

これらの資料をモデル対話として使用した実践において配慮した2つの視点（談話の流れと話者の人間関係）について以下に述べる。

3. 適切な言語使用を促す取り組み

3.1 談話の流れを意識した指導

従来、機能分析は文レベルで行われることが多く、教科書の中で扱われている言語材料の機能分布の調査など多くの研究成果があげられているところであるが、文を越えた談話のレベルでの分析の必要性も示唆されている。例えば McCarthy (1991) は一続きの機能、例えば質問—回答の連鎖を機能連鎖 (function-chain) と称し、会話の構造という視点を学習に取り入れることを提案している。

具体的には、資料1では Do you have any? という依頼に対して、No, but I have a handkerchief. と代案 (Alternative) を示して Here. Use this. と快く応じて差し出している。このような談話のプロセスを視野に入れて教材研究を行い、談話の流れを意識した教材の提示方法を工夫したり、対話練習を組み込むことは、語用論レベルの指導では必要になる。

依頼に対する応答には、資料3のように承諾に至る（引き受ける）場合と、資料2の Sorry, I can't. I'm busy. のように断る場合とが考えられ、資料1のように今の自分の状況を説明して代案を示して相手の依頼に応えるケースもある。こうした会話のパターンを以下のように板書し、会話の構造を意識化させるようにした。その際に「断るときには理由を言うようにする」といった対話のマナーの指導も行った。

学習がある程度進んだところで、それまでに学んだ会話の受け答えのパターンやプロセスを随時まとめていくことは、既習の言語材料を機能連鎖の面から補足し、伝達能力を高めることが期待される。

依頼する	引き受ける	Sure. /All right. /OK.
	代案を示して応じる	No, but _____.
	断る	I'm sorry, (理由を言う).

また、各発話の伝達上の機能を示すことにより、機能と機能のつながりや会話の構造を分析的にとらえることができる。談話分析の手法を取り入れた教材研究は、言語とその使用文脈との関連を把握するための有益な方法の一つとして提案することが可能であると思われる。例えば、資料3のモデル対話は、Blundell, Higgins, and Middlemiss (1982) の言語機能のリストに取り上げられている言語

機能を用いると、以下のように表すことができる。

Shin:	Attracting someone's attention Asking for permission (#1)
Ms. Green:	Giving permission (Saying you are willing to do something) Asking for information
Shin:	Reporting (#2) Saying you are not able to do something (#3) Requesting
▼ Ms. Green:	Saying you are willing to do something

談話の流れ

依頼する場合、単一の発話のみで完成するのではなく、相手に対して前置きをしたり、相手に対しての負担を少なくするための説明をしたりといった文を越えた発話レベルで行われるのが一般的であり、Blum-Kulka, House, and Kasper (1989) のコードを借りれば、(#1)の *Getting a precommitment*、(#2)と(#3)の *Grounder* といった補修方略がこのモデル対話の中に見られる。

拙論 (1999) において、実際の発話例を示さず言語機能のみを示して、その脈絡的適切性 (*textual appropriateness*) について中学生及び大学生の判断を調査した。群間の累積度数分布の差の検定 (ω^2 テスト) 結果の考察を行った際に、中学生は機能と機能のつながり方が適切であるかどうかの選択をほとんどランダムに行っており、機能連鎖についての認識が十分でないという結果を得た。

こうした調査結果を受けて、日々の授業の中で、上に掲げたような談話のプロセスを中学生にわかりやすい表現 (例えば、資料3の生徒と先生の対話を教材とした場合、「生徒：報告する＋あることができないと言う＋依頼する→先生：快く何かををすると言う」という表し方) を用いて板書等で明示的に提示する機会を設定し、会話には会話を発展させていく仕方、パターンがあるという生徒の気づきを促進していくようにした。

会話の受け答えのパターンやプロセスをまとめ、生徒の気づきを促すようにした結果、教科書の対話に1、2文つけ加えたり、一部を作り変え演じるスキット活動を行った際に、引き受ける場合、代案を示して応じる場合、断る場合など受け答えのパターンを生徒自身で考え、会話の流れを意識して適切な箇所にそのせりふを組み入れる姿が見られた。また、「自分たちで会話を作り発表できたことが楽しかった」「これからも発表のときはいろいろな工夫をしたい」「板書も見やすく丁寧にまとめてあり会話のしかたがよくわかった」という感想が学期末の授業評価の際に寄せられた。

Cook (1991) は、インタラクションの知識の多くは L1 から転移されるものも多い、としている。補修方略や会話の組み立て方や手番といった社会言語学的あるいは談話的な側面に日本語の転移を効果的に用いることも、語用論的意識の涵養に有益であると思われる。

3.2 話者の人間関係に配慮した指導

伝達の社会的目的を遂行する際には、人、場所、時、話題や活動といった状況によって表現の仕方を調節し、コンテキストに適切な発話を選択することが円滑なコミュニケーションには欠かせない (Finocchiaro and Brumfit, 1983)。特に、Scollon and Scollon (2001) は、適切な言語使用のレベ

ルと話者の人間関係は密接に結びついていると主張し、社会的地位 (Power)、社会的距離 (Distance) といった観点において話し手と聞き手の間に差があると考えられる場合を (+)、差がないと考えられる場合を (-) とし、(-P, +D)、(-P, -D)、(+P, +/-D) といった3つの politeness system を図示している。本稿における資料1は友人間の対話で (-P, -D)、資料2は家族間、親と子の間の対話で (+P, -D)、資料3は生徒と先生の対話で (+P, +D)、または場合によっては (+P, -D) で表すことができる。

拙論 (2006, 2007) において、量的研究と相補的に、日本人英語学習者が適切性判断が困難な発話を機能連鎖の種類、話者の人間関係、適切なせりふか不適切なせりふかといった観点からマトリクス (表) にしてデータの中に見えるパターンを取り出して質的分析を行った。そして、中学生、留学経験のない大学生ともに、同等の関係よりも上下関係のある対話の方が相対的に適切性の判断が困難であるという調査結果を得た。その理由の一つとして、日頃触れている教材に地位・年齢差を示した対話、練習問題が少ないことが推察された。深澤 (1997, 2000) においても、従来教室内では登場人物の名前が A-B のように両者の関係を特定しない対話練習も多く見受けられたことが指摘されている。コミュニケーション重視の英語教育の動きにおいては、話者の人間関係により配慮した教材の提示や練習を授業の中に組み込んでいく必要があると思われる。

そこで、教材提示の際は、ピクチャーカードを用いたオーラル・イントロダクションの中で登場人物を紹介し、資料1であれば友人間の対話、資料2であれば家族間の対話、資料3であれば生徒と先生の対話であることを確認した。

練習に関しては、資料3の対話で Could you ____? という依頼表現が登場し、既習の資料2の表現と合わせて、場面や話者の人間関係によって適切な表現を選択する練習を行うことがここで可能となる。「先生など目上の人に対してていねいに許可を求めたり依頼することができる」ことや「英語にも場面や相手に応じてていねい度の違う表現があることに気づき、許可や依頼の表現の中から適切に使い分けができる」ことが資料3を扱う際の到達目標として『NEW HORIZON English Course 2 Teacher's Manual 指導編』で設定されている。そこで、英語指導助手 (ALT) とのティーム・ティーチングで次のような手順 (procedure) でモデル対話を提示し、適切な表現を選択する練習を行った。

1. Greetings
2. Warm-up (and review)
3. Presentation
 - ① Oral introduction
 - ② New words and phrases
 - ③ Manners and techniques
4. Reading
 - ① Model reading
 - ② Choral reading
 - ③ Individual reading
5. Role-play
 - ・ St-ALT (+P, +/-D)
 - ・ St-St (-P, -D)
6. Consolidation
7. Closing remarks

上記の手順の中の 3.①Oral introduction では、ALT との対話を通して本文の内容を導入し、使用表現の意味や機能を推測させるようにした。3.③Manners and techniques においては、1 年時に扱った資料 2 の (+P, -D) といった関係における依頼表現を復習した後、以下のように板書し、場面、人間関係によって適切な表現を使用することを明示的に説明した。

許可を求めるときのていねいな表現 : Can I...? → May I...?
依頼するときのていねいな表現 : Can you...? → Could you..., (please)?

また、手順の 5. Role-play では、まず、モデル対話の Shin と Ms. Green の関係と同様の場面設定、「ていねいに許可を求める・依頼する」練習を生徒と ALT との間で行った。その後、ペアになり、モデル対話の場面を「友達にお願いする場合」にかえて対話練習を行った。このように、語用論レベルでの生徒の意識化を図るために、話者の人間関係を提示した上で適切な表現を選択する練習を設定した。また、ALT の協力を得て、モデル対話の依頼内容を変えて対話を作りなおしてさまざまな場面での対話を練習した (例 : I like _____. Could I listen to your CD? / I'm hot. Could you open the window, please?)。

その後の授業の中でも、生徒がこれらの依頼表現を使用できるような場面では随時その例を示していき、生徒の発話を促すようにした結果、生徒が教室英語として適切に使用する場面が観察された (例 : Could you read this for me, please? / Could you show me how to do this? / Could you repeat that again for me?)。また、資料 3 を教材とした授業後のノートに「英語にも日本語と同じで礼儀など何か共通したものがあると思った。こうしたことを大切に相手へ一生懸命気持ちを伝えていきたい」という感想を書いた生徒もいた。資料 1、2、3 を学習した後の教材で依頼表現が出たときに、登場人物が Can you...?ではなく Could you...?という表現を用いていることに対してその理由を考えさせた際には、「見知らぬ人に頼む場面だから」「頼みにくいお願いだから」といった意見を述べるなど、言語の使用場面に目を向ける生徒の姿が見受けられた。

4. 今後の研究の方向性

本稿では言語の使用場面や言語の働きを重視した授業展開のために配慮すべき2つの視点とその実践について述べたが、教師の意識的な指導の効果の測定と生徒の語用論能力の評価については稿を改めたい。教室内で与えるインプットのタイプや量と生徒の場面や状況に合った適切な言語使用を行う力との関係を実証的に調べたり、生徒の発話データの中に見えるパターンや特徴を取り出すといった質的分析を相補的に行うことは、語用論能力の習得における指導の役割を見つめ直すことにつながる。学習者の語用論能力をとらえる際に、多肢選択式テスト、談話完成テスト、ロールプレイ、自己評価などを目的に合わせて適切に選択し、適切性判断理解データと産出データを対照して総合的にとらえていかなければならないが、英語学習の初期の段階では選択可能な多くの表現や語彙を学習していないため、初級学習者である中学生にも取り組みやすいタスクを開発する必要もある。ビデオによるシナリオの提示が Leary (1994) により提案されているが、生徒のレディネスを考慮してふさわしいタスクを準備したい。中学校の定期テストにも会話のつながり方や社会文化的な側面を取り上げるようにして生徒の語用論能力の評価を文法能力の評価と関連づけて総合的なコミュニケーション能力の把握に向けたステップを積み上げていくことも必要なことである。

5. おわりに

本稿では、言語の使用場面と言語の働きを重視した英語の授業を展開するにあたって配慮したい視点をレスンプランや教科書中の談話資料をもとに吟味した。言語の使用場面に、人、場所、時、トピックが包含されることは、Finocchiaro and Brumfit (1983) が述べているところである。その speech act に参加している話者の人間関係に応じて適切な表現を選択する練習や板書によるまとめを行うことの必要性、場面や状況を生徒が十分に理解した上で言語活動が行われることの大切さを改めて論じた。活動の中で使用される言語機能と機能を表現する表現形式については、言語機能を重視したコース設計の際に検討されている事項であるが、本稿ではさらに言語機能のつながり方、機能連鎖に目を向けることで、言語とその使用文脈との関連の理解が深まることを提案した。実際のコミュニケーションを目的として適切な言語使用を行うためには談話のプロセスを理解し、談話構造の中で言語の働きをとらえることが必要である。学習者が練習する際にもそうした脈絡を用意し、発話機能と期待される応答のさまざまなパターンを提示、練習することの必要性について述べた。

これまでの研究に基づく教育的示唆が中学校の教室内でどのように遂行されるのかといった実践の場での吟味や初級学習者における語用論の位置づけに関しては、今後もさまざまな場面で深めていかなければならない課題である。日々の授業の中で、言語活動や教材の提示方法、板書等での学習のまとめ方の工夫をし、生徒が学習の初期の段階から適切な発話への理解を深めていくことができるよう支援していきたい。

参考文献

- Bachman, L., & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (1989). The CCSARP coding manual. In S. Blum-Kulka,

- J. House & G. Kasper (Eds.), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies* (pp.273-294). Norwood, NJ: Ablex.
- Blundell, J., Higgins, J., & Middlemiss, N. (1982). *Function in English*. Oxford: Oxford University Press.
- Campbell, R., & Wales, R. (1970). The study of language acquisition. In J. Lyons (Ed.), *New horizons in linguistics* (pp.242-260). Harmondsworth: Penguin.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to language pedagogy. In J. Richards & R. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp.2-27). London: Longman.
- Cook, V. (1991). *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.
- Finocchiaro, M., & Brumfit, C. (1983). *The functional-notional approach from theory to practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Fujiwara, Y. (2007). *A study on the acquisition of English function-chains: A focus on Japanese EFL learners*. Hiroshima: Keisuisha.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp.269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Kasper, G. (2000). Data collection in pragmatics research. In H. Spencer-Oatey. (Ed.), *Culturally speaking* (pp.316-341). London: Continuum.
- Kasper, G., & Rose, K. (2001). Pragmatics in language teaching. In K. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp.1-12). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kasper, G., & Schmidt, R. (1996). Developmental issues in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 149-169.
- Leary, A. (1994). *Conversational replicas on computer for intermediate-level Russian: A theoretical model of a design paradigm*. Unpublished master's thesis, University of Iowa, Iowa City.
- McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Niezgoda, K., & Röver, C. (2001). Pragmatic and grammatical awareness: A function of the learning environment? In K. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp.63-79). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scollon, R., & Scollon, S.W. (2001). *Intercultural communication*. Oxford, UK: Blackwell.
- 笠島準一他. (2006). *NEW HORIZON English Course*. 東京：東京書籍.
- 東京書籍. (2006). 『*NEW HORIZON English Course 2 Teacher's Manual 指導編*』東京：東京書籍.
- 深澤清治. (1997). 「日本人英語学習者の Pragmatic Competence 研究の応用—英語教科書に見られる refusal の分析を中心に—」『中国地区英語教育学会紀要』No.27, pp.287-292.
- 深澤清治. (2000). 「Pragmatic sensitivity を育てる教材開発への示唆的研究」『中国地区英語教育学会紀要』No.30, pp.229-234.
- 深澤清治. (2002). 「Authentic language use と EFL/ESL 教科書に見られる Requests の比較研究」『中国地区英語教育学会紀要』No. 32. pp.79-86.
- 藤原陽子. (1999). 「機能連鎖に対する中学生及び大学生の意識調査—反応の分布の差と各機能の特徴の考察—」『中国地区英語教育学会研究紀要』No. 29, pp.49-58.

藤原陽子. (2006). 「英語の機能連鎖の習得に関する質的分析」 『教育学研究ジャーナル』 第 2 号, pp.21-29.

文部科学省. (2008). 『中学校学習指導要領』 京都：東山書房.

文部科学省. (2008). 『中学校 学習指導要領解説 外国語編』 東京：開隆堂.

文部省. (1998). 『中学校学習指導要領』 東京：大蔵省印刷局.

文部省. (1999). 『中学校学習指導要領（平成 1 0 年 1 2 月）解説—外国語編—』 東京：東京書籍.