

英語教育における語用論の役割

小山 久美子*

The Importance of Pragmatic Knowledge in English Education

Kumiko KOYAMA

Abstract

This paper examines the importance of pragmatic knowledge in teaching English to nonnative students. Pragmatic knowledge is necessary to interpret utterances, in particular communicative competence, speech act, cooperative principle, and relevance theory are indispensable for interpretation. Before the importance of pragmatic knowledge is mentioned, the process of interpretation of languages is explained. Pragmatic knowledge, which is activated in that process, is related to various areas. Then, those areas are briefly reviewed. Last, this paper shows how and which pragmatic knowledge is introduced in the English textbooks used in junior high schools. A lot of instances including conventional expressions are found in the textbooks, which means that we communicate using pragmatic knowledge without consciousness and rely on it to interpret the speaker's meaning.

Key Words: 英語教育, 語用論的知識

1. はじめに

平成23年度から小学校外国語活動が必修化され、すべての小学校で英語活動をおこなっている。これにより、小学校から大学まで少なくとも10年間英語を学習することとなった。英語教育の指針となる学習指導要領では、英語を通してコミュニケーションの基礎を養うことが目的とされている。「小学校学習指導要領 第4章 外国語活動」では、「外国語を通じて、言

*教授 言語学・英語学

語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う。」¹とあり、「中学校学習指導要領 第2章 第9節 外国語」では、「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う。」²と述べられている。また、「高等学校学習指導要領 第3章 第13節 英語」では、「英語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、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コミュニケーション能力を養う。」³と示している。これらの学習指導要領からもわかるように、小学校、中学校、高等学校において英語を通じてコミュニケーションを図ろうとする態度やコミュニケーション能力の育成を図ることが英語教育の目的とされている。

しかしながら、昨今、母国語である日本語においても、コミュニケーションを円滑に進めることができない児童・生徒・学生が多くなっている。ましてや、英語を通じて、コミュニケーション能力の基礎を養うことはなおさら難しいと考えられる。しかし、学習指導要領に基づいて、教科教育を実施することが必然であることはいうまでもない。そうであるなら、どのように英語を通じてコミュニケーション能力を養っていけばよいのだろうか。コミュニケーション力をつけるために必要なものは何であろうか。

英語教育とは、英語そのものに関する言語知識と英語によるコミュニケーション力、すなわち英語運用力との両方を教えることである。中森（2009）も指摘するように、日本で英語を教える場合、まず、それが小学生であっても、ある程度の認知力が備わった者に教えることになる。英語を母語とする者に英語を教える場合は、乳児期、幼児期と順次成長過程でその時期相応の認知力と英語が同時に備わっていく。したがって、英語を外国語として、ある程度の認知力を有した者に教育する場合に、英語を母語とする研究者による習得理論や教育論をそのまま当てはめると不具合が生じるのは否めない。

ところで、英語教育学においては、「教育」と「学習」は明確に区別されている。すなわち、教育を提供する教師や教育行政の側と教育を受ける学習者の側とは異なるということである。学習者に英語教育を効果的におこない、学習者がその教育を受け、英語力を獲得するためには、双方の立場からの探求および問題解決が不可欠である⁴。外国語教育は、どちらか一方が秀でていればよいというのではない。両者の歯車を巧くかみ合わせて、進めていかなければならない。

そこで、本稿では、英語教育において、すなわち、教育と学習において、ことばによるコミュニケーションに不可欠な語用論的知識がどのように取り入れられて活用されているのかについ

て考察していく。まず、英語という個別言語に触れる前に、ことばそのものの解釈がどのようにおこなわれるのかについて概観し、言語解釈における語用論的知識の位置づけを確認する。次に、語用論的知識について考察する過程で、言語運用に関連する語用論の研究についても述べていく。最後に、どのような語用論的知識が英語教育に取り入れられているかについて、中学校英語科教科書を言語資料として検証していく。

2. ことばの理解過程

ことばの学習においては、読む、聞く、書く、話すという4技能を伸ばすことが重要視されている。というのも、聞いたり、読んだりしてことばを理解し、話したり、書いたりしてことばを表出しているため、これらの技能を定着させることによってことばを獲得したといえるからである。ここではまず、中森（2009, 2010）をもとに、ことばの理解過程についてみていくことにする。

ことばは、音声や文字という形式と意味が結びついたもので、思考・情報を伝えると考えられている⁵。ことばを理解することは、記憶のメカニズムを基盤として、言語情報を処理することである。まず、聴覚刺激としての音声や視覚刺激としての文字がインプット（入力）されて（短期記憶）、それらの解読が始まる（音声・文字処理）。それらの音声や文字の流れから単語を認識する。すなわち、形態的な情報を処理し（語彙処理）、その後、動詞をもとにして状況を理解し、構文や語順などから情報を正確に把握していく（構文・意味処理）。最後に、推論や適切性による理解がおこなわれ、話し手や書き手ということばの発信者の意図や心情を把握し、まとまりのある文章の内容を整理して理解する。この最後の段階で語用論的知識が活性化されるのである。

上記の過程をもう少し詳しくみていく。まず、聴覚刺激である音声の入力系についてみていくことにする。無意識的におこなわれる母語の知覚と異なり、外国語である英語音声の場合は、音素レベルの情報とイントネーションや強勢という韻律情報を解読していく。特に、英語の場合は韻律情報である強勢（stress）やイントネーションが、発話の意味に影響する。英語の名詞や動詞などの内容語は強く長めに発音されるが、冠詞や前置詞などの機能語は弱く短く発音される。そのため、同じ名詞句であっても、どの語を強く長めに発音するかによって、意味が異なることが多々ある。たとえば、a dancing teacher（踊っている教師）と a dancing teacher（ダンスの教師）などである。さらに間の取り方によっても意味の違いが生じる。また、イントネーションによって最後が上昇調であれば She is a doctor. も質問と解釈される。単語以上

のレベルである句や節、文の知覚には、意味や構造の知識も関係してくる。このレベルでは、単に音声のみによって理解するのではないという。特に文を正確に理解するためには、音声情報の他に文脈、意味、構造の知識が必要であるという。

次に、視覚刺激である文字の場合の入力系についてみることにする。英語の文字であるアルファベットについては、いくつかの連なりを一つの単語として認識し、意味と結び付けていく。聴覚刺激と同様に、単語以上のレベルでは、意味や構造の知識が関係している。その後の処理系は聴覚刺激と同じである。

英語のみならずことばの理解において重要な処理系では、意味理解のために心的辞書を活性化して解釈をおこなう。心的辞書は、脳内に蓄えられている語彙情報の集合である。心的辞書には、単語がどのように発音され、綴られるか、品詞などの文法知識や形態素の知識、意味さらにはイメージや抽象的な概念、単語間の関係なども含まれる。また、適切に使用するための文脈の知識も含まれる。聴覚刺激や視覚刺激が入力されると心的辞書がはたらき、意味内容を照合する。複数の意味内容が提供され、どれが適切な意味か狭められていく。その後、意味役割⁶の付与がおこなわれ、語順によって格付与が決定されるなどの構造処理がおこなわれ、文の理解がすすめられる。

ことばの処理過程の最後の段階として、推意などの語用論的知識と談話知識が活性化されて解釈過程に入る。語用論的知識は、文脈に応じて適切に語彙や文法が使われているかどうかを判断し、話し手（書き手）の意図を解釈するのに必要な知識である。たとえば、文法的に正しくても、文字通りに解釈するとおかしい文になることがある。

(1) A: 君の上司はどんな人？

B: ブルドーザーだよ。

AはBの上司がどのような性格なのかを知りたいと思っている。(1B)「(私の上司は)ブルドーザーだよ。」は、文字通りの解釈では、人間である上司が機械であると答えていることになり、おかしい意味になる。しかし、このようなやりとりは、ふだん、至る所でおこなわれている、まったく問題のない発話である。ここでの「ブルドーザーだ」というのは、何でも一挙に強引にやってしまう、繊細さのない人などの意味である。Bは自分の上司についての性格・行動をブルドーザーにたとえてAに伝えたのである。Bが表面的な文字通りの意味ではなく、たとえて言ったのだということをAが理解して初めてコミュニケーションが成立したといえる。このようなやりとりの解釈においては、発話を推意するなどの語用論的知識が不可欠である。

また、談話には一貫性 (cohesion) や新情報や旧情報などの情報構造もある。できごとの時間的な流れ、因果関係、論理関係や文と文との関連性などの談話知識が解釈過程には必要である。さらに、談話の正確な理解のために百科事典的知識⁷としての背景知識も活性化される。これらの知識によって、まとまりのある文章の内容を整理して、理解していくと考えられている。

このように、ことばの解釈には語用論的知識や談話知識が深く関わっていることがわかる。すなわち、これらの知識は日本語だけでなく英語という外国語の理解においても必要であるということである。このような知識はコミュニケーションをとる場合には欠かせないことも明白である。これを英語教育の中でどのように身につけさせるのかを考察する前に、語用論および語用論的知識・能力についてみていくことにする。

3. 語用論とコミュニケーション

語用論の研究は幅広くおこなわれており、さまざまな研究者によって論じられているが、中森 (2009) は、語用論の中でも言語運用に関連する重要な理論は発話行為論、コミュニケーション能力、協調の原理、関連性理論であると述べている。

語用論的能力について Ishihara & Cohen (2010) は Yule (1996) をまとめて以下のように述べている。

- (2) Having pragmatic ability means being able to go beyond the literal meaning of what is said or written, in order to interpret the intended meanings, assumptions, purposes or goals, and the kinds of actions that are being performed.

話し手の発することばの文字通りの表面的な意味ではなく、言外の意味をくみ取り、話し手の本来伝えたい意図を解釈する能力が語用論的能力であり、それを身につけなければならない。

また、Thomas (1995) は、語用論的な意味は話し手と聞き手の相互のやりとりに由来すると考えている。

- (3) ... I shall be working towards a definition of pragmatics as meaning in interaction. This reflects the view that meaning is not something which is inherent in the words alone, nor is it produced by the speaker alone, nor by the hearer alone.

Ishihara & Cohen (2010) も、(2)のような語用論的意味を解釈するには話し手と聞き手の双方が協力しなければならないという LoCastro (2003) や Thomas (1995) の論を紹介している。

- (4) The interpretation of pragmatic meaning can sometimes pose a challenge—even to natives of the language—since speakers do not always communicate directly what they mean and listeners do not always interpret the speakers' meaning as it was intended. So, the speakers and the listeners need to collaborate to assure that genuine communication takes place.

話し手と聞き手の相互協力といえば、Grice (1975) の唱える協調の原則がその代表的な主張であると思われる。彼の考えでは、会話に参加している者が遵守すると思われる原則、つまり協調の原則があり、それは会話がなされている段階でその会話の共通の目的や方向という点からできるだけだけの貢献（発話）をしなさいというものである。その下位原則として、(5)のように「量」, 「質」, 「関係」, 「様態」という4つの公理 (Maxims) を設けている。

- (5) Cooperative Principle: Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged.

Maxim of Quantity: 1. Make your contribution as informative as is required (for the current purposes of the exchange).

2. Do not make your contribution more informative than is required.

Maxim of Quality: Try to make your contribution one that is true.

1. Do not say what you believe to be false.
2. Do not say that for which you lack adequate evidence.

Maxim of Relation: Be relevant.

Maxim of Manner: Be perspicuous.

1. Avoid obscurity of expression.
2. Avoid ambiguity.
3. Be brief (avoid unnecessary prolixity).
4. Be orderly.

話し手は、過不足ない話の量で、嘘や証拠のないことは話さず、関連のあることを話し、曖昧な表現をせずに、簡潔に順序よく話すことが暗黙の了解であるということである。Grice は規則 (rule) ではなく原則 (principle) ということばを用いている。規則は必ず守らなければならない厳密な縛りだが、原則は程度問題であると考えられる。守っているか守っていないかということではなく、程度の差はあったとしても会話の参加者はこの原則を理解しているはずだと考えられる。当然のことだが、私たちは必ずしも常にこの原則・公理を守って話しているわけではない。話し手はこの公理に逸脱することで、言外の意味をもたらすことになる。聞き手はそれを会話の状況から推意して解釈する。このような会話の含意 (conversational implicature) が言語運用で重要になってくる。

さて、この Grice の関係の公理を発展させたのが Sperber & Wilson (1995 [1986]) の関連性理論 (relevance theory) である。彼らは聞き手が話し手の意図をどのように解釈するかについて解明しようとした。(6)に示すように、人は内的あるいは外的刺激を受けたとき、それらの中で最も関連性の高いものを処理しようとする。話し手が聞き手に何かを伝えるという行為は、それ自体が最も関連があるということを伝えていることになる。それは、聞き手が解釈という労力を払うだけの関連性があり、それも最小の労力で解釈できるものである。

- (6) a. Human cognition tends to be geared to the maximisation of relevance. (Cognitive Principle of Relevance)
- b. Every act of ostensive communication communicates a presumption of its own optimal relevance. (Communicative Principle of Relevance)
- c. The ostensive stimulus is relevant enough for it to be worth the addressee's effort to process it.
- The ostensive stimulus is the most relevant one compatible with the communicator's abilities and preferences. (Presumption of Optimal Relevance)

つまり、人間の認知システムは自分にとって関連のあることについては最小の労力で最大の認知効果⁸を得るようにできているというのである。関連があるというのは、発話から得られる情報にのみ限られるわけではなく、それまでの記憶や知識、状況などすべてから得られる。

さて、語用論の出発点ともいえる発話行為論は、発話することはある行為をしているという Austin の理論である。たとえば、「誓います」と言うことは、ことばを発すると同時に「誓い」という行為を遂げていることである。その弟子の Searle は、間接発話行為 (indirect speech

act) について論じている。話し手が「この部屋は暗いね。」と言って、聞き手が電気をつけた場合、話し手は「この部屋は暗いから、電気をつけてほしい。」ということ在意図していたわけである。このように、直接「電気をつけてほしい。」と依頼するのではなく間接的に表現して話し手の意図を伝える発話行為のことである。

ここで、話し手と聞き手がことばを介してやりとりするコミュニケーションにおいて、ことばがどのような役割を果たすかということについて考えておく必要がある。前述したように、ことばは情報を伝えることがその主たる機能として考えられてきたが、Brown & Yule (1983) は、ことばには情報伝達以外の機能があると述べている。社会関係の維持のためであるという。たとえば、「おはよう。」などの挨拶は何か情報を伝えるためにするのではない。人は伝える意味のあることばかりを発するわけではなく、一見何の情報価値のないように思われることばでも、それを発することによって良好な関係だということを確認しているのである。

さらに、どんなことを誰に、いつ、どのように言うかによって、コミュニケーションが円滑に進むかどうかが決まってくる。これを適切におこなえる能力を Hymes (1972) は言語運用能力 (communicative competence) といい、重要視した。

ここまで、コミュニケーションにおける語用論の中心的理論をみてきたが、すでにわかるとおり、語用論は話し手が伝えようとする意味、すなわちことば通りではない本当の意図と関係している。その研究の角度はさまざまである。ここで述べたもの語用論的知識のすべてではない。しかし、上述の知識は語用論の中核をなすことは確かである。次のセクションでは、このようなコミュニケーションにおける語用論の理論が英語教育でどのような形で見られ、生かされているのかについて中学校の教科書を資料として検討していく。

4. 中学校英語科教科書における語用論的知識の必要性

言語の習得には、文法的な知識と語用論的な知識の両方が必要であることは、すでにみてきた。英語そのものについてのいわゆる構造的知識は、英語を母語としない学習者にとっては発話の土台となる重要な知識であるから、それを文法として中心的に教育しなければならないのは当然である。しかし、それらを適切に解釈し、使えるようにするためには、語用論のはたらきが必要であることも確かである。

このセクションでは、上記でみてきたことばの理解課程における語用論的知識が中学校英語科教科書でどのような形で取り入れられ、学習することになっているのかを考察する。資料としては『NEW CROWN 1, 2, 3』を用いる。今回は、『NEW CROWN』についてのみ考察してい

くが、これをコミュニケーション活動育成を目的とする英語教育と語用論との関係についての取りかかりとして位置づける。

中学校英語科の教科書は平成24年4月に改訂されている。ここでは、それ以前の教科書との詳細な比較はしないが、小学校で英語が必修化されたことを受け、中学校への移行が円滑におこなえるような工夫が、いく分なされている。例えば、『NEW CROWN 1』の教科書の最初は Get Ready という小学校での学習内容を踏まえたコミュニケーション活動やアルファベットを学習するようになっている。

さて、語用論的知識について、まず間接発話行為についてみることにする。典型的な例は、“Can I ~?” という許可を求める表現や “Can you help me with tomorrow’s math homework?” という依頼表現である。『NEW CROWN 1』 LESSON 7で、「できる」「できない」を表す助動詞の can を学習した後にこのような表現が出されている。Can の意味を既習の「能力」と解釈すると奇妙なやりとりになってしまう。聞き手は、文字通りの意味（能力）ではないことに気づき、そこから「自分ができるのか?」と言うことは、「そこでやれる」「やっても大丈夫」「してもいい」という許可であったり、「～できますか? できるなら、実行して手伝ってほしい」という依頼であることを推意する。同様に、3年生の『NEW CROWN 3』で、“Can you tell me the more?” (もっと話してくれない?) という依頼表現が出る。助動詞 can を使って、許可や依頼を表すということを理解できるのは、文脈という判断材料があることも大きい。これらを活性化して can が能力を表すのではないことを導き出す手がかりとできる。このようなことができるのは、日本語における経験もはたらいているからだと言える。同じく『NEW CROWN 3』で、“Then why don’t we kick a ball around?” (ボールを蹴って動き回らない?) がでてくる。これも理由を尋ねる why を用いた疑問文の形であるが、提案の表現である。このような文字通りの（基本的な意味）とは異なる表現で、許可を求めたり依頼したり提案したりすることは、日常頻繁にあらわれる。つまり、コミュニケーションでは必要な表現であるので、早い段階で知っておく必要がある。さらに、母語ではない英語の教育では、このような間接発話行為の表現は、たいてい慣用的になっているため、このような表現に対しては、能力と許可、能力と依頼あるいは疑問と提案という二つの意味から、一意的に依頼あるいは提案と解釈できるように指導しなければならない。

『NEW CROWN 1』 LESSON 1 の自己紹介は、挨拶のしかたや名前の名乗り方など、人間関係構築の始まりとして重要なところである。その中でも、注目すべきは Kumi が名乗った後の Paul の発話 “Excuse me?” である。これは half-rise のイントネーションで発音される。下降調の場合は「すみませんが、～」という意味になるが、上昇調では「何と言いましたか? も

う一度、お願いします。」という意味で、聞き取れなかった等の理由で聞き直しをする表現である。本来 excuse は「～したことについて許す」という意味である。もう一度聞き直すことを許してくださいということなるのだが、half-rise のイントネーションだけで聞き直しを頼む表現であると解釈される。これも間接発話行為といえるだろう。この他の聞き直しの表現として Pardon?/ Pardon me?/ Sorry?/ Say it again. があることも示すことになっている。また、half-rise のイントネーションが、会話の中で相手に対する親密さや優しさを表し、何かを断定的に伝えることを避けるために使われることがあることも説明するようになっている。イントネーションもコミュニケーションにとって重要な要素であることを合わせて教えなければならない。したがって、これが最初の LESSON であつかわれることは意義があることである。

典型的な発話行為は、『NEW CROWN 2』と『NEW CROWN 3』に出てくる。“Promise me this.” “I promise.” のように、行為遂行動詞 promise を発話することで約束という行為をおこなっている。しかし、発話行為はこのような場合に限らない。発話することは何らかの行為になっていることが多く、行為遂行動詞を使わなくても、命令、依頼、命名、主張などの行為をおこなっていることになる。行為遂行動詞については、特に発話行為という観点から注意を向ける指導があってもいいのではないだろうか。

さて、最も多く関係している語用論的観点は、Grice の協調の原則ではないだろうか。過不足なく情報を提示するという Grice の量の公理から考えると逸脱していると思われる会話が多々みられる。たとえば、『NEW CROWN 1』 LESSON 1 で “Are you Emma?” と尋ねられて “Yes, I am. I’m from Australia.” と答えている。これはごく普通のやりとりと思われるが、Emma かどうかの質問に対してなら、肯定か否定だけで十分な情報のはずである。しかし、出身まで答えているので Grice の量の公理からみると必要以上の情報を与えていることになる。つまり、どこの出身かと聞かれてから答えるのではなく、先に新情報を与えているのである。同様に、質問されたこと以上の情報を先に与える場面は多数ある。しかし、自己紹介であることや、Yes/No だけの答えではぶっさらぼうで、相手に不快感を与えることなど、コミュニケーションが情報提示だけではなく、人間関係・社会関係の構築という機能もあるという観点からすれば、自然な会話と考えられる。コミュニケーションにおいて、このような配慮などの基本的なことも指導すべきである。

また、必要以上のことを答えているといっても、本当に聞きたいことは Yes/No だけではないと考えられることもある。たとえば、“Are you from Sydney?” に対して、“No, I’m not. I’m from Canberra.” のように、否定の場合は、質問者が本当の答えを知りたいだろうと答える側が考えて、本当のことを付け加えるのは適切なことであるといえる。関連のあることを話すと

いう意味では、Griceの公理を守っていることになる。

これに反して、質問されるまで答えずに待っている場面もある。『NEW CROWN 1』のLESSON 8である。

(7) Paul: This is my friend, Julia. She is talking with her classmates.

Kumi: Is she eating a sandwich?

Paul: No, she isn't.

Kumi: What is she eating?

Paul: She's eating a taco. Tacos are from Mexico.

Paulは聞かれたことにだけ答えている(“No, she isn't.”)ので、Griceの量の公理を守っているが、かえって不自然なやりとりに感じられる。公理を守ることが必ずしもコミュニケーションを円滑にすすめることにならないことがわかる。配慮が必要な場合もある。

次の会話は『NEW CROWN 2』の例だが、BはAの質問にYes/Noでは答えずに、県名を答えている。AはYes/No疑問文で質問しているが、Aが単にYesかNoを知りたいのではなく、県名を答えてほしいと思っているとBが推意して答えている。

(8) A: Do you know the largest prefecture in Tohoku?

B: I think Fukushima is the largest prefecture in Tohoku.

次の会話は『NEW CROWN 3』の例である。Kenが数学のテストについて尋ねると、Emmaは「聞かないで」と答えている。質問に対して、「ひどい出来だった」と直接的に答えていない。それに、「質問するな」と言われて、彼は話を変えている。

(9) Ken: How did the math test go?

Emma: Don't even ask.

Ken: How about going to a concert?

つまり、KenはEmmaの「質問するな」という発話から、試験の出来に対する直接の答えがもらえなかったこと、なぜ彼女が数学の試験について聞かれたくないのかを考え、試験の点数が良ければ試験についての質問をしても嫌がらないだろうが、悪ければ話したくないというこ

となど、それまでの彼の経験や知識などを活性化して、Emmaの数学の試験があまり良いで
きではなかったと推意した。さらに、そういう質問自体をするなどということは数学の試験につ
いての話題が不適切であったことも推意して、話題を変えている。これは関連性の理論に関わ
る推意といえる。

他にも、『NEW CROWN 3』LET'S READ 2で、反語が使われている。第一次世界大戦中の
兵士の手記の中で、クリスマスにイギリス兵とドイツ兵が一時休戦してクリスマスを祝う場面
である。ドイツ兵が休戦の白旗を振ってクリスマスを祝おうと誘ってきたとき、仲間同士で次
のような会話が合った。

- (10) “Is it a trick?” I asked. “Who knows? Who cares? It’s Christmas,” Paul shrugged and
stood up.

「罠だろうか」という Yes/No 疑問文に対して、Yes/No を答えずに、疑問文で応答している。
これは、疑問文の形をとっているが、「誰もわからないし、誰も気にしない」という肯定の主
張を意図している。このような修辭疑問文も文字通りの意味ではなく、推意によって話し手
の意図が解釈できる。この場面では、白旗が休戦を意味することも注意が必要である。

最後に、情報構造、結束性についての例である。『NEW CROWN 3』LESSON 6 にでてくる。

- (10) A: What’s the best movie you’ve ever seen?
B: “Stand by Me” is the best movie I’ve ever seen.
A: What did you like about it?
B: I liked the story.

A が今まで見た中で何が一番いい映画かを尋ねているので、B の応答では the best movie I’ve
ever seen が旧情報となる。通常は、旧情報は先におき、新情報が後にくる。それゆえ、B の
応答は “The best movie I’ve ever seen is ‘Stand by Me’.” となるべきである。しかし、“Stand
by Me” という新情報が旧情報よりも前にきてしまっているため、情報構造、結束性の観点か
らみると不自然な流れになる。なぜ、このようなことになるのだろうか。この文のすぐ下のと
ころには、The best movie I have ever seen is “Stand by Me.” という例も出されている。不可
解なところである。唯一考えられるのは、the best movie I’ve ever seen が長いいため、文頭にそ
れを置いて頭が重くならないように、新情報を先に置いたのだろうか。

このように、さまざまな語用論に関する知識が中学校英語の中に見え隠れする。それを教える際に、あまり詳細なことを生徒に説明すると混乱させかねない。実際問題として、語用論的知識はあまり意識されずにコミュニケーションがとられていると思われる。しかし、指導者はこのような知識が意識されずに用いられていることを認識しておく必要があるといえる。

5. おわりに

本稿では、まず、語用論的知識が言語知識と同様にコミュニケーションには必要であることを考察した。語用論的知識は、いろいろな観点を含んでおり、コミュニケーションにおいては発話行為、協調の原則、関連性理論、コミュニケーション能力などが大きくかかわっていることも示した。最後に、中学校教科書においてどのような語用論的知識が関わっているのかを考察した。その結果、コミュニケーションに関連する前述の分野が数多くみられた。つまり、語用論的知識は母国語であろうと外国語であろうと、必要不可欠なものであり、英語教育においてそれを自然な形で習得させるようになってきていることが明らかになった。ただ、教科書では、必ずしもすべての発話が自然なかたちになっているわけではなく、言語知識を活用させるために無理に作られたと思われる場面もみられた。そうではあるが、本格的に外国語（英語）を学習することになる中学校の段階で、言語知識だけではなく語用論的知識も発話の解釈を支え、コミュニケーション活動を円滑にすすめることを教育者は十分に理解して、丁寧に指導していくことが必要であるといえる。また、ここで述べた語用論の分野がすべてではないことも確かである。だが、あえて、ここで確認しておくことは英語教育、語用論どちらの立場にとっても必要なのではないだろうか。

注

1. 文部科学省. (2008a) 『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』. p. 34.
2. 文部科学省. (2008b) 『中学校学習指導要領解説 外国語編』. p. 68.
3. 文部科学省. (2010) 『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』. p. 108.
4. 中森誉之. (2009) 『学びのための英語学習理論』. p. 11.
5. ことばの機能については、後で論じる。
6. 意味役割には、動作主、主題、場所、始点、着点、道具がある。
7. 生まれてから知り得た知識で脳内の長期記憶に保存されている。
8. 認知効果は、情報を解釈する際に用いられる集合である想定が不確定な場合は確定化したり、誤った想定を破棄したり、新情報を入手したりして得られるものである。

資料

- 文部科学省検定済教科書『NEW CROWN 1』. (2012) 東京:三省堂.
文部科学省検定済教科書『NEW CROWN 2』. (2012) 東京:三省堂.
文部科学省検定済教科書『NEW CROWN 3』. (2012) 東京:三省堂.

参考文献

- Austin, J. (1975) [1962] *How to Do Things with Words*. Cambridge: Harvard University Press.
Brown, G. & Yule, G. (1983) *Teaching the Spoken Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
Grice, P. (1975) "Logic and conversation." In Cole, P & Morgan, J. (eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.
———. (1989) *Studies in the Way of Words*. Cambridge: Harvard University Press.
東森勲, 吉村あき子. (2003). 『関連性理論の新展開』. 東京: 研究社.
Hymes, D. (1972) "On communicative competence," in J. Pride & J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269-93). Harmondsworth: Penguin.
Ishida, N. & Cohen, A. (2010) *Teaching and Learning Pragmatics*. Harlow: Longman.
LoCastro, V. (2003) *An Introduction to Pragmatics: Social Action for Language Teachers*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
———. (2012) *Pragmatics for Language Educators*. New York: Routledge.
文部科学省. (2008a) 『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』. 東京: 東洋館出版社.
———. (2008b) 『中学校学習指導要領解説 外国語編』. 東京: 開隆堂.
———. (2010) 『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』. 東京: 開隆堂.
中森誉之. (2009) 『学びのための英語学習理論』. 東京: ひつじ書房.
———. (2010) 『学びのための英語指導理論』. 東京: ひつじ書房.
Rose, K. & Kasper, G. (2001) *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
Searle, J. (1975) "Indirect speech acts." In Cole, P & Morgan, J. (eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts* (pp.59-82). New York: Academic Press.
Sperber, D. & Wilson, D. (1995) [1986] *Relevance*. Oxford: Blackwell Publishing.
田中典子. (2006) 『プラグマティクス・ワークショップ: 身のまわりの言葉を語用論的に見る』 東京: 春風社.
Thomas, J. (1995) *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics*. London: Longman.
Yule, G. (1996) *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.