HOKUGA 北海学園学術情報リポジトリ
学校法人北海学園
北海学園大学
北海商科大学

タイトル	定型表現に基づく英語アニメーション教材 ： 語用論的能力育成を目指して
著者	田中，洋也; TANAKA，Hiroya
引用	北海学園大学学園論集(164・165)：01-23
発行日	2015-09-25

Hokkai-Gakuen Organization of Knowledge Ubiquitous through Gaining Archives.

定型表現に基づく英語アニメーション教材

―― 語用論的能力育成を目指して ――

田　中　洋　也

The author of this study developed an animated video material for Japanese EFL learners to develop their pragmatic competence in the target language. The material especially focuses on teaching and learning of the strategic use of pragmatic routines based on the politeness theory. Pragmatic routines, formulaic sequences that play certain social functions or speech acts in the community where the language is used, have attracted widespread attention from the researchers of second language acquisition because they are closely related to the appraisal of appropriate use of the language. This paper first covers the background of the study focusing on the significance of the teaching of pragmatic competence in the Japanese EFL environment. Secondly, it describes the process of the animated video material development and how the aim of the study is reflected in the material. It, then, analyzes the use of pragmatic routines in the video script according to the targeted speech acts. Finally, the author proposes a teaching procure using the animated video with other supplementary materials. The analysis of the video script showed that the material covered a wide range of both the targeted and non-targeted pragmatic routines, though some considerations are necessary for their effective teaching.

1．はじめに

本研究では，日本人英語学習者の語用論的能力の発達に貢献するためのアニメーション教材を制作した。教材は，ポライトネス研究の枠組みから特定の発話行為に特徴的な語用論的定型表現（pragmatic routine）を提示し，その知識習得と選択的使用を促すアニメーションによる物語である。本稿は，研究背景，研究目的，教材制作過程について報告し，教材を活用した教育実践の提案を行い，研究の成果と課題を整理することを目的とする。

2．研究背景

本節では，本研究における教材制作の研究背景について，語用論的能力とその教育，定型表現知識と語用論的能力の関係，定型表現選択の基盤となるポライトネス研究についてまとめる。

2.1　コミュニケーション能力と語用論的能力

発話のコミュニケーション上の機能やその言語使用共同体での特徴に関わる知識である語用論的知識やその運用能力は，文法，語彙，テクスト構成に関わる構成的知識と比べて言語研究，外国語教育研究において必ずしも重視されてこなかった。例えば，Chomsky（1965）は，理想的な母語話者が内在化している言語知識の体系を言語能力（linguistic competence）とし，実際の言語使用である言語運用（linguistic performance）と区別した。Chomsky（1965）にとっての言語能力は，文法的に正しい文を産出するために必要とされる言語知識規則である文法であり，実際に行われる言語運用は言語研究の対象ではなかった。

これに対して，社会言語学者であり文化人類学者でもあるHymes（1972）は，通常の子どもが単に文法的であるだけではなく，社会的に適切な文の知識を習得するという事実を説明しなくてはならないとして，Chomsky（1965）の言語研究観に異を唱えた。子どもは，いつ話すのか，いつ話さないのか，何について，誰にいつどこでどのように話すのか，に関する能力をも獲得する。つまり，子どもは，多様な発話行為を達成できるようになり，発話事象に参加できるようになり，他人の発話行為の達成度を評価できるようになる（Hymes, 1972）。そのため，Hymes（1972）は，言語運用を研究対象に含める必要があり，言語運用を分析にするには，その根底となる社会文化的な観点が必要となり，Chomsky（1965）の生成文法による言語能力と言語運用の二分法的解釈による言語能力の分析では不十分であるとした。さらに，Hymes（1972）は，言語使用の理論は言語運用の理論であるとして，コミュニケーション能力（communicative competence）の概念を提唱した。コミュニケーション能力には，いつくかの要素があり，それらは，文法性，行動，その根底にある，いくつかの規則である。その規則によって行動が実現する伝達意図が判断される。判断には，文法性と適切さの2種類があるとしている。

Hymesに大きな影響を受けたCanale & Swain（1980），Canale（1983）では，コミュニケーション能力は，1）文法能力（grammatical competence），2）社会言語能力（sociolinguistic competence），3）談話能力（discourse competence），4）方略的能力（strategic competence）の4つの要素から成り立っていると考えた（Canale, 1983）。文法能力は，語彙，形態素，統語の意味，音韻に関する知識で文法的に正しい文を判断，産出するための能力である。社会言語能力は，話し手と聞き手の関係，個々の社会的文脈などを考慮して，意味上でも形式上でも適切な文を理解，産出するための能力である。また，談話能力は，一貫性のあるテクストを理解，産出するための能力である。さらに，方略的能力は，言語的，非言語的にコミュニケーションが破綻した際に用いる補償ストラテジーの他，より効果的に意図を伝えるストラテジーなど他の3つの要素を補完する能力である。Canale（1983）では，コミュニケーション能力の概念化にあたり，コミュニケーション自体を，次のように定義している。

(a) 社会的相互作用の形式であり，それゆえ，通常は社会的相互作用において習得，使用される，
(b) 形式とメッセージにおいて，高度な予測不可能性と創造性を伴う，
(c) 適切な言語を制約し，かつ，発話の正しい解釈に関する手がかりを与える談話と社会文化的文脈で起こり，
(d) 限られた心理学的，また，その他の記憶上の制約，疲労，注意散漫などの条件下で行われ，
(e) 常に目的を伴い（例，社会的関係の構築，説得する，約束する），
(f) 教科書的に考案された言語と比較して，真正な言語を用いて，
(g) 実際の発話を持って成功したかどうかが判断される。

（Canale, 1983, pp.3-4）

母語話者が持つ理想的な言語知識を研究の対象としている普遍文法の見方に対し，非母語話者の発展途上の中間言語による言語運用も含めたCanale & Swain（1980），Canale（1983）によるコミュニケーション能力の概念は，外国語教育に大きな影響を与えた。一方で，社会言語的能力と語用論的能力を十分に区別していないこと，各要素間の関係や発達の過程を説明しきれないことなどに批判があった（清水，2008）。

言語学習者の持つ言語能力の測定，テスティングの分野から言語能力を精緻化したものにBachman（1990），Bachman & Palmer（1996, 2010）がある。Bachman & Palmer（2010）では，言語能力（language ability）は，「言語使用者が談話を創造，理解する能力」であり，言語知識（language knowledge）と方略的能力（strategic competence）から成るものとしている（p. 33）。その他にも言語使用者の属性として，個人的属性（personal attribute），話題知識（topical knowledge），情意スキーマ（affective schemata），認知方略（cognitive strategies）がある。言語使用者は，特定の目標となる言語使用（target language use）において，様々な属性の影響を受けながら，言語知識を方略的能力によって言語使用タスクを遂行しているものと考えられる。Canale（1983）がコミュニケーションを社会的相互作用で行われるものとしたのに対して，Bachman & Palmer（2010）では，言語使用を言語使用者内部の相互作用（non-reciprocal language use）と言語使用者間の相互作用（reciprocal language use）に分けた点において，コミュニケーションを含めた言語能力をより広く概念化していると言える。

言語使用において，方略的能力を用いる前提となるのが言語知識である。Bachman & Palmer（2010）は，この言語知識を表１のように分類した。

表1　言語知識領域

Ⅰ　構成的知識（発話，文，テクストの構成方法）
A　文法知識（個々の発話や文の構成方法） 1　語彙知識 2　統語知識 3　音韻的・書記的知識 B　テクスト知識（発話や文をテクストにする構成方法） 1　結束性知識 2　修辞・会話構成知識
Ⅱ　語用論的知識（発話，文，テクストを言語使用者のコミュニケーション上の目標と言語使用環境の特徴に関連づける方法）
A機能的知識（発話，文，テクストを言語使用者のコミュニケーション上の目標と関連づける方法） 1　概念的機能知識 2　操作的機能知識 3　発見的機能知識 4　想像的機能知識 B　社会言語的知識（発話，文，テクストを言語使用環境の特徴に関連づける方法） 1　ジャンル知識 2　方言・変種知識 3　使用域知識 4　自然または慣用的表現知識 5　文化的指示・比喩的表現知識

(Bachman & Palmer, 2010, Table 3.1 を基に著者作成)

Bachman & Palmer (2010) の言語知識モデルでは，語用論的知識は構成的知識と並ぶ要素のひとつとして考えられている。また，知識 (knowledge) と能力 (ability) を区別するため，彼らのモデルでは，言語使用者は，語用論的知識を含む言語知識に基づいて目標設定 (goal setting)，評価 (appraising)，計画 (planning) などのメタ認知的方略を駆使した方略的能力により，個々の言語使用タスクにおいて語用論的能力を用いていると考えることができる。

2.2　外国語教育における語用論的能力の教育

構成的知識・能力と同等に重要とされる語用論的知識・能力は，日本の英語教育を含む外国語教育の環境でも，その指導の重要性が認知され始めている。日本の英語教育における中学校，高等学校の教育の指針とされる学習指導要領では，外国語科目の目標を，「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，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」としている (文部科学省，2009，p.9)。文部科学省 (2009) では，「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」ことについて次のように解説している。

> 「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」ことができることとは，外国語の音声や文字を使って実際にコミュニケーションを図る能力であり，情報や考えなどを受け

手として理解するとともに，送り手として伝える双方向のコミュニケーション能力を意味する。「的確に理解」するとは，場面や状況，背景，相手の表情などを踏まえて，話し手や書き手の伝えたいことを把握することを意味している。また，「適切に伝え」るとは，場面や状況，背景，相手の反応などを踏まえて，自分が伝えたいことを伝えることを意味している。(p.7)

「的確に理解」することにも「適切に伝え」ることにも，「場面，状況，背景，相手」が前提となり，正確さと並び，場面的，対人関係的に適切なコミュニケーションを図る能力の育成が求められている。これは，「情報や相手の意向などを理解したり自分の考えなどを表現したりする実践的コミュニケーション能力」の育成を目標としていた旧学習指導要領（文部科学省，1999）と比較すると，より明確にコミュニケーションにおける語用論的側面が意識された結果と言える。

一方，語用論的能力の育成に関しては，教科書・教材においても，教室においても十分な指導が行われているとは言い難い状況が存在することも事実である。Mizushima, Oki, & Tanaka (2014)では，現行学習指導要領に沿った高等学校の必修科目である「コミュニケーション英語Ⅰ」教科書学習例文の言語機能を分析した。分析の対象となったのは，採択率上位8社の教科書であり，市場占有率は，54.8%に相当する。学習例文とは，各章末にある目標言語形式（文法規則）を学習するための英文である。学習指導要領に示される言語の機能は，「コミュニケーションを円滑にする」，「気持ちを伝える」，「情報を伝える」，「考えや意図を伝える」，「相手の行動を促す」の5つであり，各機能はそれぞれ6つの小分類を伴う。分析の対象となった248例文のうちの80%は，「情報を伝える」（48%）と「考えや意図を伝える」（32%）から成っており，「情報を伝える」例文のうち，86%は「説明する」機能の例文であった。「依頼する」，「誘う」，「許可する」などの「相手の行動を促す」機能は全体の7%にとどまり，双方向のコミュニケーションを実現するには，言語機能のバランスを欠き，十分に指導すべき言語機能が取り扱われていない結果が示された。高等学校の英語科目には，他にも「様々な場面に応じて適切に話すことや書くことができる」（文部科学省，2009，p.4）ことを目的とする「英語表現Ⅰ」があるが，教育課程に採択している学校の割合が半数ほどであること，そのうち4割程度の学校が「英語表現Ⅰ」でいわゆる文法指導に特化した活動を行っていること（文英堂編集部，2011）を考えても，必修科目であるコミュニケーション英語Ⅰでバランスのとれた教材を提示することは重要な役割であるが，現状でその役割が十分に果たされているかには疑問が残る。

教室における語用論的能力の教育について，研究では，その学習可能性が支持されているものの，一般の外国語教室において，語用論的能力は，適切な方法で指導が行われていないという指摘がある（Cohen, 2012）。Sykes（2009）は，外国語教育における語用論的指導が不足している理由について下記の8点を指摘している。

⑴　科目設計，教材作成において十分な理論的な支援がないこと，
⑵　教材における真正なインプットの不足，
⑶　指導者の専門知識の不足，
⑷　大きな能力のレベルよりも微小なレベルの特徴に焦点を当てていること，
⑸　限られた授業時間，
⑹　社会的な相互作用に影響する，ある特定要因への個人差，
⑺　学習者の評価とフィードバックの難しさ，
⑻　広範囲に及ぶ方言的，社会的，個人的多様性。

(pp.203-204)

本研究で制作する教材は，主として上記⑴〜⑶の課題解決を目指すものであり，教室における主たる教材を定型表現学習による語用論的能力育成の観点から補完することを目的としている。第二言語学習者が文法的知識を発達させる過程で，語用論的知識の発達を置き去りにしてしまう傾向があることは，これまでも指摘されている（Bardovi-Harlig & Dörnyei, 1998)。そのため，本教材は，目標言語との接触量や適切なインプットが限られる日本の英語学習環境において，学習者の語用論的能力の発達に貢献することを目指している。

2.3　定型表現と語用論的定型表現

定型表現（formulaic sequence）とは，「連続的であれ非連続的であれ，あらかじめ組み立てられている，または組み立てられているように思われる，語や他の意味を持つ要素によるつながりであり，文法によって生成，分析されるものというよりも，ひとつのまとまりとして記憶に貯蔵され，言語使用の際に想起されるもの」（Wray, 2002）と定義される。Sinclair（1991）は，英語の構造化について，ふたつの主な原則を区別した。ひとつは，「自由選択原則(open choice principles)」で，もうひとつは，「イディオム原則（idiom principle)」である（p.109)。自由選択原則は，ある言語体系における多くの複雑な選択の産物としての言語形成であり，イディオム原則は，あらかじめ構造化された多くの利用可能な語句を選択した産物としての言語形成である。定型表現は，イディオム原則に従うものである。

何が定型表現であるかについての定義は一様ではないが，これまでの定型表現に関する研究では，定型表現が英語全体に占める割合が非常に高いことが報告されている。Erman & Warran (2000)は，定型表現は話し言葉の58.6%，また，書き言葉の52.6%を構成しているとしている。また，Foster（2001）は，英語母語話者による自然発話の32.3%が定型表現であったと報告している。そのため，定型表現に関わる知識は，適切な言語使用のために不可欠であるとされる(Schmitt & Carter, 2004)。

語用論的能力の育成やその研究においても定型表現知識への関心は高まっており，その呼称も会話定型句（conversational routines），状況結束的発話（situational-bound utterances），慣用表現（conventional expressions）など様々である（Osuka, 2014）。Bardovi-Harlig（2012）は，こうした定型表現を語用論的定型表現（pragmatic routine）と呼び，次の特徴を持つとしている。

(a) 少なくとも 2 つの形態素からなる，
(b) 音韻的に一貫している，すなわち流暢に調音され躊躇がない，
(c) 繰り返しいつも同じ形式で用いられる，
(d) 状況依存的である，
(e) 言語共同体で広く用いられている。

（p.208）

学術的議論に用いられる語用論的定型表現指導の効果を検証した Bardovi-Harlig, Mossman, & Vellenga（2014）では，「同意」，「不同意」，「明確化」の 3 つの行為に典型的な語用論的定型表現を学術口語コーパス（MICASE）と学習者が用いる教材から抽出した。例えば，「明確化」における語用論的定型表現には，“what I mean”，“you're saying”，“do you mean”，“I have a question”，“in other words”などがある。これらの表現は，単独で使用可能なものというよりも，使用する際の場面，状況に応じて他の言語的要素と合わせて用いるものである。

定型表現は，特定の社会的状況と密接な関係があり，語用論的能力とも密接な関係がある（Wood, 2010）。したがって，効果的な言語使用のために有用なだけではなく，適切な言語使用に不可欠である定型表現（Schmitt & Carter, 2004，p.10）を身につけることは学習者にとって大きな利益があると言える。しかし，その習得は第二言語習得の過程では遅れがちで（Schmitt & Carter, 2004），母語話者と比較すると使用頻度が少なく，特定の表現に偏って使用することも報告されている（Bardovi-Harlig, 2008）。定型表現，語用論的定型表現の使いこなしは，非母語話者にとって容易ではなく，目標言語環境に長い期間，滞在したからといって習得できる訳ではないとの指摘もある（Bardovi-Harlig & Bastos, 2011）。そのため，学習者の語用論的能力の発達には，語用論的定型表現の教育が重要な役割を果たすものと期待される。

2.4 ポライトネス研究

本教材は，対人関係的（interpersonal）なコミュニケーションにおいて定型表現を話者がストラテジー（strategy）として選択して使用できるように支援することを目的としている。ストラテジー選択の基盤には，ポライトネス研究の成果を利用している。ポライトネス（politeness）は，Grice（1975）の会話の協調性の原理（cooperative principle）を発展させて，Lakoff（1973），

Brown & Levinson（1987），Leech（1983）らによってそれぞれ提案されている理論である。本研究の教材は，ポライトネス理論を明確に展開したBrown & Levinson（1987）とそれを批判的に捉えた提案を行っているLeech（2014）に基づいている。

ポライトネス(politeness)は，形容詞politeが元となっている名詞である。ただし，ポライトネスは，形容詞　politeの「礼儀正しい，丁寧な」(研究社新英和中辞典)，“behaving or speaking in a way that is correct for the social situation you are in, and showing that you are careful to consider other people's needs and feelings（自分が所属している社会的状況において正しい方法で振る舞ったり，話したりする，他の人の欲していることや感情を考慮することに注意している様を示す)”(Longman Dictionary of Contemporary English, 5th ed.）と定義される辞書的意味とは大きく異なるものとされる（福田，2013)。Brown & Levinson（1987）では，２種類のポライトネスを定義しているが，その理解にはフェイス(face)の概念を理解することが重要である。

（ｉ）　フェイス：すべての人が自分自身が持っていると主張する自分に対する公的な自己イメージ，２つの関連する側面から成る

(a)　消極的フェイス：縄張り，私的領域に対する基本的主張，邪魔されないことへの権利，つまり，行動の自由と押しつけからの自由

(b)　積極的フェイス：対話相手によって主張される（重要なこととして，自己イメージが評価され，承認される願望を含めて）積極的で一貫した自己イメージ，または「人格」

（ii）　ある種の合理的な能力，特に目的からその目的を果たす手段に至るまで一貫した論理的思考法

(p.61)

Brown & Levinson（1987）は，Goffman（1967）のフェイスの理論に大きく影響を受けたとされるが(福田，2013)，Goffman(1967)は，フェイスを，他者からも承認され，自らが主張する自己イメージとして一元的に定義していることに対して，Brown & Levinson（1987）は，自己が主張するものと対話相手によって主張されるものと二元的に捉えていることが特徴とされる(福田，2013)。Brown & Levinson（1987）は，この２つのフェイスの概念と結びつけて，フェイス侵害行為（face-threatening act, FTA）からフェイスを補償する行為としてポライトネスを２つに分けている。

消極的ポライトネス（negative politeness）とは，「聞き手の消極的フェイスに向けられた補償的行為である。消極的フェイスとは，聞き手の行動の自由を侵害されたくない，注意を阻害され

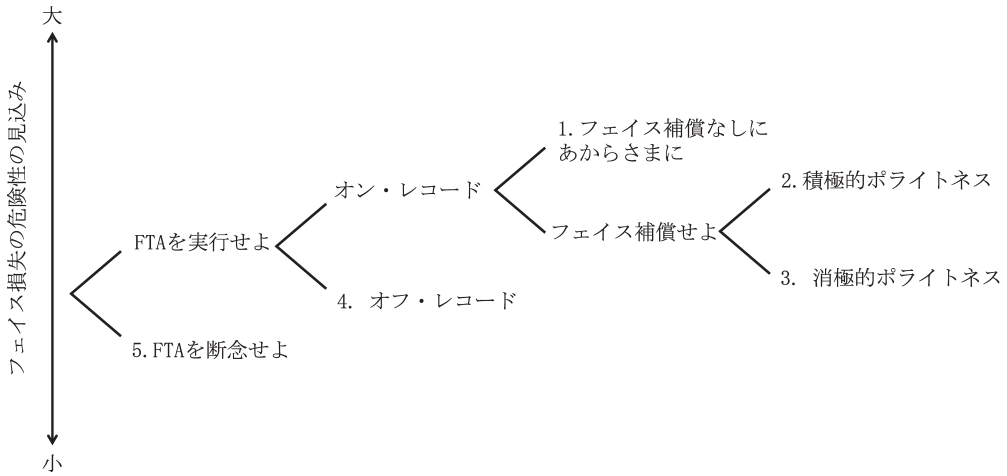

図１　ストラテジー選択を決定する環境（Brown & Levinson, 1987, p.60 を基に著者作成）

たくないという欲求である」(p.129) と定義している。また，積極的ポライトネス (positive politeness) とは，「聞き手の積極的フェイス，つまり聞き手の自分の欲求（あるいは行動，獲得したもの，それらによってもたらされた価値）が望ましいものと考えられたいとする恒久的な願望に向けられた補償である」(p.101) と定義している。実際のコミュニケーションの場面で，ストラテジーをどのように選択するかは，FTA のリスク程度によって図１のように示される。

Brown & Levinson（1987）と同様に Leech（1983）は，Grice（1975）の協調性の原理を補完するものとしてポライトネス原則（politeness principle）を提案した。文法が規則支配的であるのに対して，語用論は原則支配的であるとし，話者がとる 6 つの公理（maxim）を提示した。気配りの公理（tact　maxim），寛容さの公理（generosity　maxim），是認の公理（approbation maxim），謙遜の公理 (modesty maxim)，合意の公理 (agreement maxim)，共感の公理 (sympathy maxim）である。後に，Brown & Levinson（1987）や Leech（1983）らが発展させたグライス派のポライトネス理論は，普遍性という観点から東洋的なコミュニケーション慣習に合うように修正しなければならないとする提案（Gu, 1990）や，相互作用的なストラテジーの選択が西洋的であるという批判（Ide, 1982, 1989）を受けた。その後，Leech（2003，2014）は，新たな提案を行っている。

Leech (2014) では，フェイス，および消極的フェイス目標 (negative face goal)，積極的フェイス目標（positive face goal）を以下のように定義している。

フェイスは，人が，他者による自分についての評価を反映したものとして享受する積極的な

自己イメージ，または自己評価である。

消極的フェイス目標：フェイスの損失を避ける目標（フェイスの損失は，他人の目の前で自身への評価を下げた結果として，自己評価を下げることである)。

積極的フェイス目標：フェイスを得たり，促進したりする目標（他人の目の前で自身への評価を高めたり，維持したことの結果として，自己評価を高めたり，維持すること)。

(p.25)

Brown & Levinson(1987)がフェイスを理想的な人物の持つ性質と考えたことに対して，Leech(2014)では，現実の人物が持つ心理的性質(psychological property)と捉えている。また，Brown & Levinson（1987）のポライトネスの概念がフェイス侵害行為に対してフェイスを守る方法であることに対して，Leech（2014）では，フェイス侵害緩和行為（face-threat mitigation）は，硬貨の一面にすぎず，もう反面をフェイス促進（face enhancement）と捉えていることにも大きな違いがある。

さらに，Leech（2014）は，Brown & Levinson（1987）の消極的ポライトネス，積極的ポライトネスとの混合を避けるため，ポライトネスをネグ・ポライトネス（neg-politeness）とポス・ポライトネス（pos-politeness）として提案した。ネグ・ポライトネスは，「その機能は緩和であり，人の感情を害す恐れのある原因を減らしたり，小さくすることである」(p.11)と定義されている。典型的には，ネグ・ポライトネスは，間接性，ヘッジ（hedge)，控えめな表現を含むもので，丁寧な依頼表現（Say that again に対する Could you please say that again?）などがこれに当たる。一方，ポス・ポライトネスは，「対話相手に対して，ある種の肯定的な価値を与えたり，割り当てる」ものである（p.12)。申し出，招待，賞賛，祝辞などは，ポス・ポライトネスに含まれる。また，ある種の前提を伴うものの感謝，謝罪もポス・ポライトネスに含まれる。Leech(2014)は，２つのポライトネスのうち，ネグ・ポライトネスの方が，より重要度が高いとしている。ネグ・ポライトネスを十分に示せない失敗は聞き手の感情を害する可能性を高め，社会的な不調和やさらに悪い状況を引き起こす可能性がある。一方，十分にポス・ポライトネスを示せなかったとしても，気づかれにくいという性質上，それほど破滅的な結果には至らないのがその理由である(p.25)。

2.5　研究目的

前節までの研究背景をもとに，本研究の目的を整理する。日本の英語教育においても，正確な言語理解や産出につながる構成的知識・能力とならび，的確に理解し，適切に伝える語用論的知識・能力の育成は重要な課題である。現在の英語学習環境は，メディアの発達，多様なマルチメ

ディア教材の普及などにより，目標言語のインプット量を得やすくなっていることは事実である。しかしながら，第二言語において，他の領域と比較して発達が困難とされる語用論的能力を育成するには，語用論的側面に関わる明示的な指導（メタ語用論的指導）や目的を達成するための教材が必要である。また，第二言語話者が語用論的能力を身につけるには，語用論に対する意識的，内省的な明示的知識である語用論的意識（pragmatic awareness）が必要不可欠である（Alcón & Safont, 2008）。本研究では，語用論的意識を高め，学習者自身が適切な言語表現を選択できるよう，語用論的定型表現（pragmatic routine）を提示し，メタ語用論的指導を行うための教材を制作する。

教材では，学習者の語用論的気づきを促し，言語表現を選択できるよう，Leech (2014) のフェイス侵害緩和行為，フェイス促進行為を実現するために，ネグ・ポライトネス，ポス・ポライトネスの観点から，また Brown & Levinson (1987) のフェイス侵害行為から，「補償的行為なしに，あからさまに言う（without redressive action, baldly）」行為の観点から定型表現を提示することとした。

制作期間，予算の制限により教材は，各話 5 分程度のものを 5 本制作することにした。ひとつの発話行為に対して，複数の定型表現の提示を行うために，本研究では取り扱う発話行為を，申し出，依頼，提案に対する「断り（refusal）」，「提案（suggestion, *O*-suggestion）」に絞った。断りは，フェイス侵害行為につながる，望まれない反応である。また，対話相手（*O*）の行動を促す提案は，自身の意見を対話相手に押しつける危険のある行動である（Leech, 2014）。そのいずれも，学習者にとって学習重要度が高いと言える。

3．アニメーション教材

本節では，本研究で制作したアニメーション教材について，物語設定，発話行為と語用論的定型表現，教材を使用した指導方法について報告する。

3.1　物語設定

教材では，語用論的能力の習得に特化するように，主人公を文法能力，語彙能力，発音に優れた日本人大学生英語学習者とした。また，物語は，北海道出身の主人公，エイゾウ・ホッカイドウ（Eizo Hokkaido）がカナダ・アルバータ州（北海道の姉妹州）に短期滞在する中で経験する様々な語用論的失敗（pragmatic failure）を通じて，語用論的定型表現を学ぶ構成とした。物語では，エイゾウが語用論的失敗をする度に，主人公に付き添うマスコットであるエトピリカのピリカ（Prika）が，ネグ・ポイライトネスの立場のネグポ（Negpo），ポス・ポライトネスの立場のポスポ（Pospo），あからさまに言う立場のボールディー（Boldy）の 3 つの異なる存在となっ

て登場し，それぞれ語用論的定型表現を含めた提案，忠告を行う。その提案を受けて，エイゾウが語用論的定型表現を自分で選択し，失敗した場面まで映像を巻き戻して，再演する。学習者は，エイゾウの立場から使用すべき語用論的定型表現を考え，物語の最後に提示されるエイゾウが選択した定型表現を用いて自らの表現について考察できるようになっている。物語のタイトルは，巻き戻して再演するという意味である“*Rewind N' Replay*”とした。各エピソード，4～5分の構成で合計5エピソードから成る。表2に登場人物とその特徴，表3に物語の各エピソードと取り扱われる主な発話行為をまとめる。また，図2に制作したアニメーション教材の画面例を示す。

3.2　アニメーション制作

脚本は著者が執筆した後に，カナダ・アルバータ州出身の大学英語教員により校正が行われた。監修は，㈱VERSION2と著者の共同で行い，アニメーション制作は，アニメーターの中川尚氏が担当した。音声は，プレ・スコアリング（事前録音）を行い，それに合わせてアニメーションが制作された。録音にあたっては，主人公エイゾウを含めて，当初は全て英語母語話者で行う予定であったが録音当日に予定していた声優が参加できないという状況になり，変更することとなった。その結果，アメリカ人英語話者4名，カナダ人英語話者1名，イタリア人英語話者1名，日本人英語話者1名によって録音が行われた。アニメーションは，音声を統合した後に，著者が確認，アニメーターが再調整を行い完成された。完成した動画は，動画共有サイトで公開している。[1)]

表2　*Rewind N' Replay* 主な登場人物と特徴

人　物		特　徴
Eizo Hokkaido		北海道出身の男子大学生，中学校，高等学校で英語を熱心に勉強し，文法的正確さ，語彙力，発音の力は十分であるが，状況や相手に合わせて適切な表現を選択することが苦手。
Prika	Negpo	ネグ・ポライトネスの立場からエイゾウに提案，忠告するマスコット。対話相手の感情を考え，そのフェイスの損失を防ぐために間接的，丁寧な表現を好む。
	Pospo	ポス・ポライトネスの立場からエイゾウに提案，忠告するマスコット。対話相手のフェイスを促進するように褒める表現を好む。
	Boldy	補償行為なしにあからさまに言う立場からエイゾウに提案，忠告するマスコット。フェイス侵害行為について深く考えず，思ったことを直接言うことを好む。
Mathew Rocky		カナダ・アルバータ州に住み，エイゾウのホームステイを受け入れるホスト・ファーザー。人に料理をふるまうことがことを好む，社交的な性格。
Maple Rocky		カナダ・アルバータ州の大学院に通う大学院生。Mathewの娘，エイゾウのホスト・シスター。現地の大学をエイゾウに案内する。
Ted		Maple，Sara，エイゾウの友人，大学のアイス・ホッケー部に所属。
Sara		Maple，Ted，エイゾウの友人。
Prof. Bouchard		Mapleの大学院の指導教官。エイゾウをゲスト・スピーカーとして授業に招く。

表 3　*Rewind N' Replay* エピソード構成と主な発話行為

エピソード	主な発話行為
1. Online Talk: I cannot eat beef!	申し出，断り
2. Flying and Landing: I cannot eat any more!	提案，申し出，断り
3. Campus Bar: Let's go skiing instead!	提案，断り
4. Guest speaker: That's not what I'm going to talk about.	不同意，提案
5. Farewell Party: I want to be with you more!	提案（誘い），断り

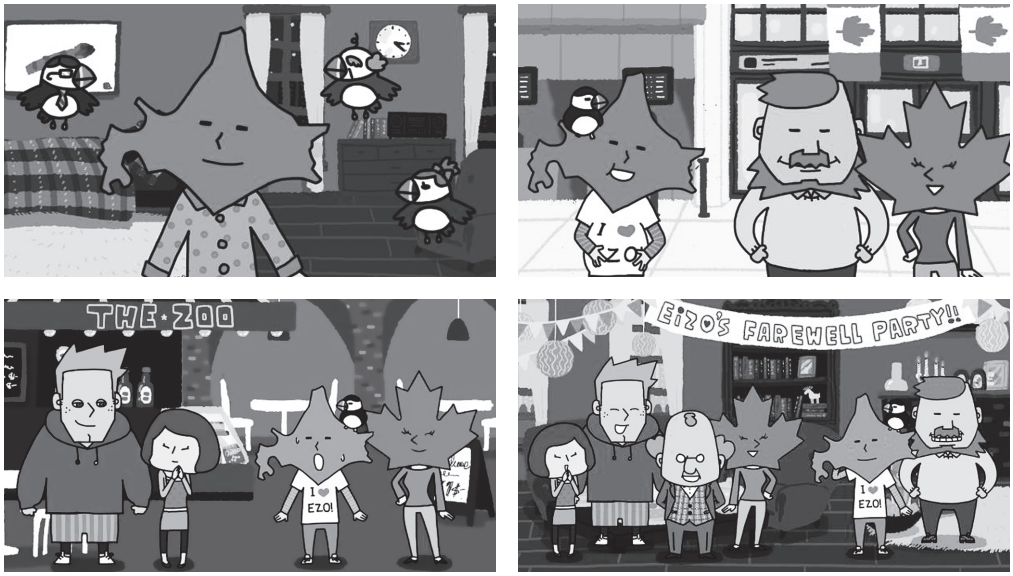

図 2　*Rewind N' Replay* 画面例

3.3　教材における語用論的定型表現

教材における語用論的定型表現を分析するために，完成した脚本のテキストを *CasualConc*, Version 1.9.8（Imao, 2014）を用いて分析した。*CasualConc* は，Mac OS で動作するコーパス分析ソフトウェアであり，頻度，コロケーション，コンコーダンス分析機能を備えている。

単語レベルでの分析をした結果，本教材の脚本は，述べ語数（token）で 2,944 語，異なり語数（type）で 583 語であった。さらに，語用論的定型表現を抽出するために，*CasualConc* の頻度計算機能を用いて，2 語（2-gram），3 語（3-gram），4 語（4-gram），5 語（5-gram）毎に語彙リストを作成した。抽出された見出語数は，頻度数 2 以上のもので，956 項目であった。2-gram から 5-gram まで 4 つの語彙リストを統合し，重複するもの（例，I wish I と I wish I could），特定の機能を持たず語用論的定型表現と認められないもの（例，fried potatoes with gravy, as much as you can など）を削除，Bardovi-Harlig（2012）の語用論的定型表現の定義を参考に整

理した結果,最終的に本教材では,頻度2以上で用いられる語用論的定型表現は41項目となった。語用論的定型表現，頻度，その主な発話行為と機能を表4に示す。なお，発話行為と機能については代表的なものを示しているのみで，示される機能以外で用いられる場合もある（例，I can't は断り以外にも，ある行為が遂行不可能なことを表す)。頻度が1の語用論的定型表現，またそれとともに用いられる語用論的機能を持つ1語の発話については後節で発話行為別に示す。

表4は，本教材で用いられる語用論的定型表現が，教材の学習目標としている断り，提案以外にも，挨拶，謝意，依頼などの表現を含むものであることを示している。また，学習目標となる断り，提案では，you could（提案)，how about（提案）などの構造が単純なものの頻度は高く，I was wondering if（依頼，提案)，I wish I could（断り）などの複雑な構造に拡張可能なものは，それほど頻度が高くなかった。これら，教材内で用いられる回数が少ない表現については，学習者自身の気づきを促す指導の工夫が求められる。

表4　*Rewind N' Replay* の語用論的定型表現

語用論的定型表現	頻度	主な発話行為・機能
thank you	22	謝辞
you could	14	提案・忠告
how about	13	提案・忠告
I can't	12	断り
you can	10	提案
would you	7	依頼，提案・忠告
would you like	6	提案・忠告
I wish	6	願望，断り
I'm ok	6	断り，捕助表現
how're you doing	5	挨拶
if you could	5	依頼補助表現
what's up	5	挨拶
I wish I could	4	断り
thank you so much	4	謝辞
it would be	4	提案・忠告
but I'm	4	断り
I mean	4	言い換え，補助表現
let me	4	許可
thank you everyone for	3	謝意
would you like to	3	提案，申し出
don't have to	3	忠告
thank you for	3	謝意
actually I	3	断り
but actually	3	断り
sounds good	3	同意，共感

I really wish I could	2	断り
but I have to	2	断り
I was wondering if	2	依頼，提案
if you don't mind	2	依頼，補助表現
is it all right	2	許可
it would be probably	2	提案
it'd be even better	2	提案
would it be possible	2	依頼，許可，提案
how's it going	2	挨拶
I could but	2	断り
I'd like to	2	願望，断り
maybe I should	2	断り，補助表現
so maybe I	2	断り，補助表現
could I	2	依頼，許可
no worries	2	謝意・感謝への返答
thanks for	2	謝意

3.4　教材における発話行為と語用論的定型表現

本教材で主たる学習目標としている発話行為は，断り（refusal）と提案（suggestion）である。提案は，その伝え方の強さや行動する主体の制限により忠告(advice)にもなりうるフェイス侵害行為の可能性の高い行為である。また，断りは提案，招待（invitation），申し出（offer）を受け入れないフェイス侵害行為になる。以下に，本教材で用いられた語用論的定型表現をこれらの発話行為とその補助表現別に示す。

本教材では，先行研究（Beebe, Takahashi, & Uliss-Weltz, 1990）の断りのストラテジー分類をもとに直接的断り（direct），間接的断り（indirect），断りの補助手段（adjunct to refusals）のそれぞれに特徴的な定型表現を取り上げている。表 5 に，断りのストラテジー分類に基づいた本教材での語用論的定型表現を示す。

表 5 では，語用論的定型表現に加え，一語で発話される補助表現(ah，but など)も分類に加えた。特定のストラテジーに偏らずに幅広く語用論的定型表現が使用されているが，Beebe et al. (1990)による分類の項目と比較すると，遂行動詞を用いた直接的断りがない，間接的断りの 11 分類のうち， 5 分類を取りあげていないなどの課題が見られる。また，教材中の頻度が 1 度だけのものもあり，個々の表現の習得を考えると指導に注意が必要とされる。

次に本教材で取り上げた提案と語用論的定型表現について考察する。提案は，依頼，命令と同様に命令型（directives）に位置付けられ，対話相手の行動を促すという側面では忠告とも共通点

表5　語用論的定型表現（断り）

分類	ストラテジー	定型表現
直接的断り	遂行動詞を伴わない	I can't. I won't. I don't like ... I'd like to ... something else. I don't feel like ... I'm afraid I can't ...
間接的断り	後悔の表明	sorry, but ...
	願望	I wish I could ... I really wish I could ...
	言い訳・理由・説明	I was looking forward to ... I'm not good at ... I think I should ... I'm ok.
	個人の原則を述べる	I don't think I can ... I'm not really into ...
	将来や過去の条件を設定する	If I have a chance to ..., I'll definitely ...
	将来の受け入れを約束する	so maybe I could...(tomorrow)?
補助手段	肯定的な意見，感情，同意	I'd love to, (but ...) sounds good, (but ...)
	沈黙を埋め　会話をつなぐ	ah ... / well ... / um .../ but .../ you know ...
	緩和表現	actually (I)... but actually ...
	感謝の意を表す	thanks for the invite, (but ...) thanks for asking me, (but ...) thank you (so much) (but ...)

があり，時として境目が曖昧になりがちである。実際に，大学教育における教員対学生と学生同士の会話コーパスと教科書データにおける提案表現を比較したJiang（2006）の提案の定義は，Leech (2014) の *O*-focused suggestion とも一致している。Jiang (2006) は，提案を，話者が「(1)他の人が検討するべき考え，ありうる計画を述べたり，(2)他の人がすべきであることや特定の状況でどのようにふるまうべきかについて意見を出し，(3)それによって示された行動が聞き手にとって最も利益があったり，聞き手がその行動をとることが望ましいと強く信じていること」(p.41) と定義しており，行動の主体に話し手は含まれていない。本教材は，相手の行動を促す以外にも，自分と対話相手を含めた行動を促す用例 (*We* suggestion) もあること，および，社会的地位が上司と部下，教員と学生という力関係が明確なもの以外も含むことから広い意味での提案を用語として用いる。本教材で用いられた語用論的定型表現による提案表現を，Martínez-Flor (2005) に基づき，間接的表現，慣用的表現，直接的表現に分類したものが表6である。

表6の結果は，Martínez-Flor (2005) の示した提案の分類のうち，本教材が慣用化された形式，

表 6　語用論的定型表現（提案）

分類	ストラテジー	表現
直接的	命令文	just say ... let's ...
慣用化された形式	特定定型表現（疑問文）	how about ... would you like ... do you think you could ... what would you say to ...
	可能性	you can (simply) ... you could (also / just) ...
	should	you should ... you shouldn't ...
	If 条件	if I were you, I would ...
間接的	非人称	it's better to say ... it's good to ... it would be probably better to ... it might be (even) better to ... would it be possible to ... it would be nice if ... it would be great if ...

および間接的方法の多くの種類を取り扱っていることを示している。一方で，直接的方法については，「遂行動詞を用いたもの（例，I suggest that ...）」，「提案の名詞を使用したもの（例，my suggestion would be ...）」，「否定の命令文」を含んでいない。学習者の語用論的気づきを促すための表現の対比を可能にするためには，これら対比すべき表現について指導の工夫が必要になる結果となった。また，Martínez-Flor (2005) の分類による「慣用化された形式 (conventionalized forms)」は，そのストラテジーによっては，話者の社会的地位，親疎関係，事の重大さの程度により，注意が必要なものも含まれている (例，you should ...)。そのため，本教材を用いた指導の際には，その他の慣用化された形式との違い，間接的方法の選択，緩和表現の使用（例，maybe you should ...）などへの配慮が求められる。

3.5　指導展開例

本節では，本教材を用いて，英語学習者の語用論的気づきを高め，定型表現の習得を通して語用論的能力の育成を目指す指導展開例について提案する。提案する指導例は，本教材と語用論的定型表現習得のための口頭談話完成課題（oral discourse completion task, ODCT），ロールプレイ，ふりかえり（学習活動評価）の活動を組み合わせたものである。大木（2015）では，断り，提案，依頼，不同意の 4 つの発話行為にかかわる ODCT を作成し，英語母語話者 26 名による回答から日本人英語学習者に提示する教材，および，定型表現知識測定尺度を作成した。本指導例の ODCT，ロールプレイは，大木（2015）で用いられたものである。アニメーション教材は語彙

学習 e-ポートフォリオ・システム *Lexinote*（Tanaka, Yonesaka, Ueno & Ohnishi, 2015）の動画課題提示機能を用いた。これらに加え，メタ語用論的考察，練習（ロールプレイ），評価（ODCT）やふりかえり（学習評価活動）を含めた本実践における指導展開例を表7に示す。

表7　指導展開例

学習活動	学習者の行動
1．語用論的意識向上活動	(1) *Rewind N' Replay* 筆記談話完成課題の確認 (2) 筆記談話完成課題 (3) 筆記談話完成課題成果の共有 (4) *Rewind N' Replay* による語用論的定型表現の確認 (5) 語用論的意識向上のための脚本分析，学習者間議論
2．メタ語用論的考察	(6) 学習目標とする語用論的定型表現の学習 (7) 英語母語話者による ODCT 回答の分析
3．練習：ロールプレイ	(8) ロールプレイによる語用論的定型表現練習（3～4回）
4．評価：ODCT	(9) ODCT を用いた知識定着度評価
5．学習者自己評価	(10) ディスカッション・ボードを用いた学習活動評価

本指導例による学習は，*Rewind N' Replay* の各エピソードにおける主人公エイゾウの語用論的逸脱，誤りの場面の確認で始まる。学習者は，エイゾウの立場から語用論的誤りの場面を再演する筆記談話完成課題を行う（例，図3）。学習者の回答は，*Lexinote* 上の学習成果共有画面に一覧表示される。学習者は，表示された回答を比較，検討した後に，エイゾウによる再演場面，使用された語用論的定型表現を確認する。それに続き，学習対象とする語用論的定型表現以外の要素も含めた分析と学習者間の議論を行う。*Rewind N' Replay* では，最終画面に学習目標となる語用論的定型表現を表示している。そのため，視聴に先立って学習事項を説明する演繹的アプローチよりも，学習者自身による学習事項の気づき（noticing）を誘発する帰納的アプローチに適した構成となっている。

Task　断り
あなたは，大学で新しく知り合った友人，Sara，Ted から大学のアイスホッケー・チームに参加しないかと声をかけられます。あなたは，スキーやスノーボードはできるのですが，スケートができません。表現を工夫して，誘いを断ってみましょう。

Sara: Oh really? So how about joining Ted's team while you're here? Is it all right, Ted?
Ted: Sure.　We always welcome new players.
You: _____

図3　*Rewind N' Replay* を用いた筆記談話完成課題

Rewind N' Replay による学習は語用論的意識向上のための活動，語用論的定型表現の学習に

続いて，語用論的定型表現の提示，英語母語話者による ODCT 回答の分析によるメタ語用論的考察を行う。また，補助的資料として学習対象となる発話行為のストラテジーに関する説明資料を用いる。語用論的定型表現提示の例を図 4 に示す。

メタ語用論的考察に続いて，語用論的定型表現の知識を定着させるために，ロールプレイによる練習を学習者間で行う。課題は，談話完成課題形式で社会的地位，事の重大さの程度により特定の語用論的定型表現を用いるよう指示が出される。多様な表現を定着させるために，３～４種類の課題を用意して指導を行う。

一連の学習の成果は，知識の定着度を評価するために学習管理システム上のオンライン ODCT，および学習者間の考えを共有するオンライン・ディスカッション・ボードを用いて確認する。ODCT では，学習対象となる発話行為（例，断り）について異なる 4 つの場面を設定し，語用論的定型表現の使用，ストラテジーの使用から学習成果を評価する。ディスカッション・ボードによるふりかえりでは，学習の成果とともに困難な点を学習者自身が内省を行い，学習者間で共有することで，その後の学習上の課題を確認する。

1. Communication Tool Box

種類	方法	例文
間接的 ↓	主語が人以外	It would be probably better to…動詞原形
		It is better to…動詞原形
慣習的 ↓	疑問文	How about ~ing…?
		Why not…動詞原形? / Why don't you…動詞原形?
	助動詞	Maybe you should…動詞原形
	条件文	If I were you, I would…動詞原形
直接的	直接相手に促す	I recommend that you…動詞原形
		I suggest that you…動詞原形

図 4　語用論的定型表現提示例（Communication Tool Box）

以上の手順で行う指導展開例は，著者が担当教員として関わる英語演習科目において実践したものである。ここで示した方法以外にも，本教材を主な教材としてロールプレイや学習者参加のディスカッションにより学習を深める方法，あるいは本教材を補助教材として主教材で取り扱えない項目にフォーカスを当てる指導など様々な形態が考えられる。本教材は，短い時間で完結し，

学習目標も明確なため，使用する授業科目の学習目標，学習者の語用論的能力とその学習経験などに合わせて，柔軟に運用されることが期待される。

4．ま　と　め

本研究では，日本人英語学習者の語用論的能力の発達に貢献するためのアニメーション教材 *Rewind N' Replay* を制作した。教材は，「ネグ・ポライトネス」，「ポス・ポライトネス」，「あからさまに言う」の3つの立場から，特定の発話行為に特徴的な語用論的定型表現(pragmatic routine)を提示し，その知識習得と選択的使用を促すものである。本稿では，まず，語用論的能力の概念と外国語教育における語用論的能力の教育について，言語学，外国語教育学の発展から研究背景を整理した。次に，研究背景で整理した課題から本研究の目的を，学習者自身のストラテジー選択に基づいて語用論的定型表現を使用できるよう，メタ語用論的指導を可能にするアニメーション教材を制作することとした。さらに，制作した教材の脚本データを分析し，教材における語用論的定型表現の使用状況，教材で学習目標とした断り・提案の発話行為におけるストラテジー別の語用論的定型表現の使用状況を示した。分析により，本教材では，学習目標とした発話行為以外にも多様な語用論的定型表現を用いたこと，学習目標とする発話行為に関しても幅広く，語用論的定型表現を用いていることを示した。一方，それらの使用頻度や一部，取り扱えなかったストラテジーに特有の語用論的定型表現の指導・学習には，指導上の配慮が求められることを指摘した。最後に，本教材を他の教材と連携して用いる教育実践例を提案した。

今後は，本教材を用いた教育効果に関する実証的研究を行う予定である。また，その結果により，本教材を発展させた教材の制作を検討している。本研究における語用論的定型表現の定義は，先行研究と比較しても広義のものであり，学習者が指導を受けて，実際にストラテジーと語用論的定型表現をどのように関連づけて使用できるか，また学習を経て学習者が使用する語用論的定型表現の適切さがどのようにその言語共同体の話者に評価されるのかについても研究を行う必要があると考えられる。

注

1）制作した教材は動画共有サイトで以下のように公開している。
Episode 1. Online Talk: I cannot eat beef! http://bit.ly/RandR01
Episode 2. Flying and Landing: I cannot eat any more! http://bit.ly/RandR02
Episode 3. Campus Bar: Let's go skiing instead! http://bit.ly/RandR03
Episode 4. Guest speaker: That's not what I'm going to talk about. http://bit.ly/RandR04
Episode 5. Farewell Party: I want to be with you more! http://bit.ly/RandR05

謝　　辞

本研究は，平成 26 年度北海学園学術研究助成（一般），および　JSPS 科研費 25370646 の助成を受けて行われました。本研究の教材作成にあたり，北海学園大学，Mark Matsune 先生には物語設定への助言，脚本の校正をいただきました。同じく，Suzanne Yonesaka 先生，Jeremie Bouchard 先生には声優として協力いただきました。Jeremie Bouchard 先生には，必要な声優数の確保にも多大な貢献をいただきました。北海学園大学大学院文学研究科の大木七帆氏には，カナダ留学経験から教材構想への助言，声優としての協力，教育実践の補助教材の提供をいただきました。㈱ VERSION2 の皆様には，教材構想，アニメーション制作，脚本校正まで一貫した支援をいただきました。アニメーターの中川尚氏には，登場人物の設定の段階から細部に至るまでアニメーション制作に関して丁寧なご助言とご協力をいただきました。ここに皆様からのご協力に対し，心より感謝申し上げます。

参 考 文 献

Alcón S. E., & Safont, M. P. (2008). Pragmatic awareness in second language acquisition. In J. Cenoz & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education vol. 6: Knowledge about Language* (pp. 193–204). Berlin: Springer.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford University Press.

Bardovi-Harlig, K. (2008). Recognition and production of formulas in L2 pragmatics. In Z-H. Han (Ed.), *Understanding Second Language Process* (pp. 205–222). Clevedon: Multilingual Matters.

Bardovi-Harlig, K. (2012). Formulas, routines, and conventional expressions in pragmatics research. *Annual review of applied linguistics, 32*, 206–227.

Bardovi-Harlig, K., & Dörnyei, Z. (1998). Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. *TESOL Quarterly, 32*(2), 233–259.

Bardovi-Harlig, K., & Bastos, M. T. (2011). Proficiency, length of stay, and intensity of interaction and the acquisition of conventional expressions in L2 pragmatics. *Intercultural pragmatics, 8*(3), 347–384.

Bardovi-Harlig, K., Mossman, S., & Vellenga, H. E. (2014). Developing corpus-based materials to teach pragmatic routines. *TESOL journal*. DOI: 10.1002/tesj.177

Beebe, L. M., Takahashi, T., & Uliss-Weltz, R. (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals. In R. Scarcella, E. Anderson, & S. Krashen (Eds.), *Developing communicative competence in a second language* (pp. 55–73). New York: Newbury house.

Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2–27). London: Longman.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, *1*(1), 1–47.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Cohen, A. D. (2012). Teaching pragmatics in the second language classroom. *The European Journal*

of Applied Linguistics and TEFL, 1(1), 35-49.

Erman, B., & Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, *20*(1), 29-62.

Foster, P. (2001). Rules and routines: a consideration of their role in the task-based language production of native and non-native speakers. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogical tasks: second language learning, teaching and testing* (pp. 75-93). Harlow: Longman.

Goffman, E. (1967). *Interaction rituals: Essays on face-to-face behavior*. New York: Doubleday Anchor.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics 3: Speech acts* (pp. 83-106). New York: Academic Press.

Gu, Y. (1990). Politeness phenomena in modern Chinese. *Journal of pragmatics*, *14*(2), 237-257.

Hymes, D. (1972). On a communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

Ide, S. (1982). Japanese sociolinguistics politeness and women's language.*Lingua*, *57*(2), 357-385.

Ide, S. (1989). Formal forms and discernment: Two neglected aspects of universals of linguistic politeness. *Multilingua-Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, *8*, 223-248.

Imao, Y. (2014). CasualConc (Version 1.9. 8)[Computer software]. Retrieved from https://sites.google.com/site/casualconc/Home

Jiang, X. (2006). Suggestions: What should ESL students know? *System*, *34*(1), 36-54.

Lakoff, R. (1973). The logic of politeness: Or minding your p's and q's. In C. Corum, T. Cedric Smith-Stark, and A. Weiser (Eds.), Papers from the 9th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society (pp. 292-305). Chicago: Chicago Linguistic Society.

Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. London and New York: Longman.

Leech, G. (2003). An anatomy of politeness in communication. *International Journal of Pragmatics, 14*, 101-123.

Leech, G. (2014). *The pragmatics of politeness*. Oxford University Press.

Martínez-Flor, A. (2005). A theoretical review of the speech act of suggesting: Towards a taxonomy for its use in FLT. *Revista alicantina de estudios ingleses*, *18*, 167-187.

Mizushima, L., Oki, N., & Tanaka, H. (2014, July). Form, meaning and function in Japanese high school English textbooks: Can we integrate them all? Paper presented at the conference of the Korea Association of English Teachers, Seoul, Korea.

Osuka, N. (2014, September). Factors affecting mastery of pragmatic routines by L2 learners. Paper presented at the conference of the British Association of Applied Linguistics, Coventry, UK.

Schmitt, N., & Carter, R. (2004). Formulaic sequences in action. In N. Schmitt (Ed.), *Formulaic sequences: Acquisition, processing and use* (pp. 1-22). Amsterdam: John Benjamins.

Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press.

Sykes, J. (2009). Learner requests in Spanish: Examining the potential of multiuser virtual environments for L2 pragmatic acquisition. In L. Lomika & G. Lord (Eds.), *The second generation: Online collaboration and social networking in CALL,* (pp. 199-234). San Marcos, TX: CALICO.

Tanaka, H., Yonesaka, S. M., Ueno, Y., & Ohnishi, A. (2015). An e-portfolio to enhance sustainable vocabulary learning in English. *EUROCALL Review*, *23*(1).

Wood, D. (2010). *Formulaic language and second language speech fluency: Background, evidence and classroom applications*. London: Continuum.

Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge University Press.

大木七帆 (2015).「日本人英語学習者を対象とした語用論的定型表現知識尺度」大学英語教育学会北海

道支部 2015 年度第 1 回研究会発表資料
清水崇文（2009）．中間言語語用論概論　東京：スリーエーネットワーク
福田一雄（2013）．対人関係の言語学　ポライトネスからの眺め　東京：開拓社
文英堂編集部（2011）．高等学校　新学習指導要領アンケート―カリキュラムと指導法　retrieved from http://www.bun-eido.co.jp/school/highEnglish/ujournal/uj74/uj740103.pdf
文部科学省（1999）．高等学校学習指導要領解説　外国語編・英語編　東京：開隆堂出版
文部科学省（2009）．高等学校学習指導要領解説　外国語編・英語編　東京：開隆堂出版