

## 場面・発想を生かした言語運用について

広島大学大学院

深 沢 清 治

### 1. はじめに

外国語教育において、文法知識の習得に留まらず、表現意図を適切に理解、表現できるための *communicative competence* を養成することの必要性が強調されているが、英語の教授・学習においては教科書教材をはじめ、依然として語法、文法といった *form* の側面に最大の関心が集まるようである。ところが、次のような例から、ある発話の持つ形態と、その果たそうとする語用論的機能との関係が、文型のみで扱えるほど単純ではないことがわかる。

- ① I tell you to come here by ten tomorrow morning.
- ② Will you come here by ten tomorrow morning?
- ③ Come here by ten tomorrow morning.

つまり、*Speech act* 理論によれば、①、②、③という発話行為 (*locutionary act*) は統語形式はそれぞれ、平叙文、疑問文、命令文という形態をとるが、それぞれの機能としては強弱があるものの、「命令」、「依頼」という発話内行為 (*illocutionary act*) を持ち、結果的には「相手を10時に来させる」ことをねらったものである。

日本語においても我々は日常の言語活動の中で、字句どうりだけでなく何か含みのある発話で互いに意志伝達をしているのであり、Widdowson (1979: 15) の指摘するように文の統語形態と発話の機能とは1対1の対立をなすものとは限らず、外国語教育においても従来の文法、文型中心の柱立てでは、こういった機能まで扱うのは困難かと思われる。以下、本研究では、言語運用の際に文法・文型を中心とする視点に対し発話内行為にみられる機能を中心とした視点で、英作文をはじめとする教材構成を考えてみたい。

### 2. 現行の教材編成の視点

従来、教材編成には品詞の分類や文型、構文を中心とした体系が重視され、その結果、語いや文法のカテゴリーを *communication* のカテゴリーと混同し、*advise* という単語は知っていてもいかに *advise* をするかが表現できなかつたり、また、命令文、疑問文といった統語形式を「命令」、「質問」といった発話の機能と同一視する学習者も少なくない。これは言語運用においていかに文法的に表現するかに対して、逐語訳ではなく何を (*what*) 何の目的で (*why*) といった表現意図には関心が低かったことに起因するものと思われる。

そこで、言語の運用面に主眼を置き現行の英作文テキストを分析すると、文型別、場面・トピック別という2つのアプローチ別に大別される。前者は、各レッスンが「未来」、「現在完了」といった文法の柱立てによって配列されているもので、1文レベルの例文が並び、場面や文脈は無視されている。これに対して後者は、最近ほとんどのテキストにみられるような日常生活にみられる場面やトピックをテーマに取り上げ、それぞれ関連した表現を学習させようと工夫したものである。これらは文法を知識として留めず *context* を取り入れようとした試みであるが、やはり基本的には文法項目を土台にしている。たとえば、高校1、2年のテキストを例にとれば、

「電話をすること」というトピックでは、*May I talk to John? Can you come with us? Where shall we meet? I will see you tomorrow.* のような助動詞の用法説明のための場面状況があって、他の例文による説明、練習問題へと続くのが普通である。文法の教科書で学習した文法単位に関する知識を単に知識に留めず運用にまで高めようとするれば、断片的な form の学習に加えて、表現意図にみられる発話の機能別に form を再編成することが可能ではなかろうか。

### 3. 発想中心の教材作成と指導

ここで、先に挙げた電話による会話にみられた表現でそれぞれ4つの文の背後にある話者の発話意図を考えると、*may I ~?* では「許可」を求めたり、「依頼」すること、*can you ~?* では「提案」したり、「可能性」を尋ねること、*shall we ~?* では「判断」や「選択」を求めること、*I will ~* では「約束」することなどが考えられる。このように文法形式の語用論的機能をみていくと、ことばの背景となっている人間の発想は、同じ人間として基本的には共通していると言えるのではなかろうか。日英語の比較において表現や発想をはじめいくつかのレベルで違いが指摘されているが、表現レベルにみられる語彙や構文の違いを発想の違いと片付ける事には問題があると思われる。というのは、発想レベルの差は、ある場面・状況においてどのような種類の発想が表出されるかという話者の属する文化にみられる社会言語学的ルールによるものと考えられるからである。たとえば、相手にものをすすめるに際し、日本語の「つまらない物ですが…」という表現を英語に逐語訳すれば“*I hope you'll like it.*”とはかなり異なった言い回しになると予想されるが、英語においても日本語のような謙遜の表現がないわけではなく、ある状況においてそれが発話されるかどうかは、社会言語学的な表出規則によるものと思われる。こうした規則の違いが日本人に *thinking in English* を困難にしているのであろうが、以下、まず発想の共通性に着目し、発想にみられる意味内容を中心として教材作成、および指導への可能性について論じてみたい。

#### (1) 文法・語法による分類から発想による分類へ

発想の普遍性に着目すれば、個々人の持つ発想内容は、心理学的、意味論的にある程度分類が可能かと思われ、こうした発想による分類ごとに *formal / informal, polite / familiar, written / spoken* といったレベルを考慮に入れながら表現を選択・配列することができよう。意味内容による分類の例として、時間、数といった *semantico-grammatical categories* と、話者の意図や態度を扱った *categories of communicative function* に分類して、文法と概念を結びつけようとした Wilkins (1976: 21-23) の *Notional Syllabus* や、Leech and Svartvik (1975), Hornby (1975), そのほかにも、主観的表現と客観的表現の2つの発想の柱立てを設けた長谷川・木塚(1972)<sup>(注1)</sup> や、特に LL 教材開発のための発想分類を行った LLA 関東支部高等学校部会(1979)などがある。ただし、このような発話の機能ごとの分類は、1文レベルの表現の羅列になり易く言語教育に必要な場面や文脈が無視されてしまいがちである。さらには、日英語間の表出規則の食い違いに見られるような文化差の認識に至らせるような指導が必要となろう。

#### (2) 指導のあり方

発想を中心とした指導の留意点としては、語いや文法規則によって発話の表面的意味をとらえるだけでなく、個々の発話の深層にある話者の意図にまで目を向けさせること、さらには先

1) 長谷川・木塚(1972)は、主観的な表現の柱として次のような発想別分類を行っている；「知覚・感覚」「判断・選択」「欲求・希望」「意図・計画」「提案・勧誘」「依頼・要求」「興味・関心」「助言・忠告」「命令・禁止」「許可」。

述した文化差による表出規則の違いに気づかせることがあげられる。以下に考察する指導のあり方は、文法事項を発想中心に意味内容からまとめることを前提としており、対象となるレベルとしては一通り文法事項を学習している高校段階が考えられる。

英作文の指導において、日本語から英語への逐語訳では、大なり小なり日本的コミュニケーションの枠の中で英語を表現しがちであるので、特に主観的な表現をはじめとしてある言い回しの日本語による表現意図を解釈し、その後に対応する英語的な表現に置きかえるような手順が考えられる。一般に文法中心の英作文テキストでは、助動詞の例をとれば、ある課では「未来」という文法の柱のもとに will, shall などの用語が詳しく説明されるが、その課がすめばもう説明は繰り返されない linear principle がとられている。このような文法、語法を中心にまとめる方法に対して、運用の際の話者の発話意図を機能的にとらえ助動詞 can の用法を教えるとすれば、機能ごとに説明が繰り返される cyclical principle をとる視点も可能かと思われる。

can	能力, 許可	依頼……	will, can, ……
	可能性, 依頼	→ 許可……	can, may, ……
	禁止, 命令 (婉曲的)		

以上は助動詞の例であるが、このほかにも不定詞の項で学習する “I want you to ~ .” 助動詞の “You must ~ .” “Would you ~ ?” 仮定法の “I wish you would ~” 動名詞の “Would you mind ~ing?” など、それぞれ文法事項として断片的に学習したものを、「願望・依頼」という発想、表現の柱としてまとめて理解させ、運用に導くことが可能ではなかろうか。こうした発想別の教材は、一部の英会話教材のみならず、writing の指導にもとり入れることができるものと思われる。また、意味学習を形式学習に先行させ form に重点を置くだけでなくメッセージを中心に考えることは読解指導においても重要であろう。

#### 4. おわりに

日英語の比較研究は相変わらず盛んで、基礎語いの研究のように意味連想の差を扱ったものや、さらには単語のレベルに留まらず、同じ内容を表現するのに日英語間で「人間」中心か「状況」中心かといった表現構造のレベルに進んでいるものも多くみられる。本論は、特に主観的な表現意図の中にある人間として普遍的に持っていると思われる発想を出発点としながら運用にまで高めようとしたものである。ただし、発想中心のアプローチにもいくつかの問題点が残される。まず、従来の文法中心のアプローチに context を取り入れようとする動きに対して、発想+表現が宙に浮いた一文レベルの表現の羅列になることが考えられ、いかに場面と発想とを融合させるかが問題となろう。さらに発想自体が、「依頼」と「命令」にしても必ずしも明確に区分されにくいという事実もあるが、Notional approachをはじめ、話者の表現意図や伝達の必要性を直視したアプローチは教材作成上の発想の転換として示唆に富むものと考えられる。

#### REFERENCES

- Ek, J. A. van (1976) *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Longman.  
 Harlow, Linda L. (1978) “An Alternative to Structurally Oriented Textbooks,” *FLA* 11, 5, Oct., 559-563.  
 Hornby, A. S. (1975) *Guide to Patterns and Usage in English*, Second Edition. OUP.  
 Leech, G. and J. Svartvik (1965) *A Communicative Grammar of English*. Longman.

Widdowson, H. G. (1978) *Teaching Language as Communication*. OUP.

\_\_\_\_\_ (1979) *Exploration in Applied Linguistics*. OUP.

Wilkins, D. A. (1976) *Notional Syllabuses*. OUP.

長谷川潔・木塚晴夫(共著)(1972)『英語の発想と表現演習』改訂版 ELEC.

垣田直巳(編)(1978)『英語指導法ハンドブック②授業類型編』大修館書店

LLA 関東支部高等学校部会・新潟班(1979)『英語の発想と LL 一発想の語用論的考察と LL 録音教材の開発』桐原書店

毛利可信(1979)『英語の語用論』大修館書店

村田勇三郎(1980)「英語教師のための語法研究」『英語教育』7月号, 9-11

日本放送協会(編)(1973)『発想別英語会話教授法』日本放送出版協会