

「実践的コミュニケーション能力」養成からみえるもの

—英語による依頼表現を通して—*

小野 礼子

1. はじめに

1999年3月に改訂され、2003年4月から施行されている現行の高等学校学習指導要領—外国語（英語）（以後「改訂後」とする）では、改訂前の学習指導要領（以後「改訂前」とする）には含まれていない実践的コミュニケーション能力の養成が目標に掲げられている。本稿では、この目標のもとに英語教育を受けた学習者と改

訂前の学習指導要領のもとで英語教育を受けた学習者との間に英語のコミュニケーション能力について変化がみられるかどうかを考察する。

2. 実践的コミュニケーション能力

高等学校学習指導要領—外国語（英語）に掲げられている改訂後と改訂前の目標は表1の通りである。¹

表1 高等学校学習指導要領—外国語（英語）目標

<改訂後（現行）> (1999年3月告示、2003年4月より施行)	<改訂前> (1989年3月告示、1994年4月より施行)
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を養う。 (文部科学省, 2006:10)	外国語を理解し、外国語で表現する能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を高め、国際理解を深める。 (文部科学省, 1989: 66-67)

「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」の育成は、改訂前と改訂後で変化はないが、それに加えて、改訂後の学習指導要領には「実践的コミュニケーション能力」の育成が掲げられている。文部科学省（2006: 11）はこの実践的コミュニケーション能力を「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ことができる能力・・・すなわち、外国語を使って、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して、通じ合うことができる能力」であるとしている。

実践的コミュニケーション能力は Hymes（1971/1979）によってはじめて提唱された communicative competence のことであるといえよう。彼は、“There are rules of use without

which the rules of grammar would be useless”（Hymes, 1971/1979: 15）と述べ、言語使用の規則の重要性を説いている。彼の提唱した communicative competence は4つの要素から構成されているが、communicative competence、すなわち実践的コミュニケーション能力を有するというをひと言で言うと、文法的に正しい文を作ることができるだけでは不十分であり、話し相手と自分との関係や話の行われている場面や状況等に応じて適切にことばを選択して使用することができる能力を有するというのである。

3. 調査

ここでは、改訂前の英語教育を受けた学習者と改訂後の英語教育を受けた学習者との間に英語によるコミュニケーション能力に変化がみられるかどうかを探るために行った調査について述べる。

3.1. 方法

改訂後の英語教育を受けた学習者グループに、英語による依頼表現に関する筆記の談話完成テスト (discourse completion test : 以後「DCT」とする) (Rintell and Mitchell, 1989; Rose and Ono, 1995; Takahashi and Beebe, 1993 等を参照のこと) を実施し、その結果を改訂前の英語教育を受けた学習者を対象に行った同一内容の DCT (小野, 2004) の結果と比較した。DCT では、大学の授業中や授業後に依頼する可能性があると思われる次の 4 つの状況を被験者グループに提示し、英語で何と言うかを、実際に会話をしているように書いてもらった。

1. (授業中) 辞書を持っていないので、隣に座っているクラスメートに辞書を借りたい。(以後「クラスメート：辞書」とする。)
2. (授業中) 教科書をもって来るのを忘れたので、隣に座っているクラスメートに教科書を見せてもらいたい。(以後「クラスメート：教科書」とする。)
3. (授業中) グループ課題をすることになったが、課題の仕方がわからないので教授にもう一度尋ねたい。(以後「教授：課題質問」とする。)
4. 今日提出締め切りの宿題をコンピュータで仕上げたが、プリンターが故障して印刷できなかったため、教授に提出を明日まで延ばしてもらいたい。(以後「教授：提出延期」とする。)

また、改訂前と改訂後の英語学習者の回答を比較する際の基準として英語母語話者の依頼表現

を用いることとし、小野 (2004) の調査で英語母語話者グループに実施した同一内容の DCT (ただし、質問には英語を使用) の結果を使用した。

改訂前の英語教育を受けた学習者グループ (以後「改訂前学習者」とする) は神戸海星女子学院大学 2000 年度の 1 年次生 20 人、改訂後の英語教育を受けた学習者グループ (以後「改訂後学習者」とする) は同 2006 年度の 1 年次生 22 人である。両グループとも専攻は英語で、DCT は両グループとも 1 年次の秋学期開始直後に実施している。また、英語母語話者グループ (以後「ネイティブ」とする) は米国東部にある Swarthmore College の 1 年次生から 4 年次生までの 24 人 (女性 8 人、男性 16 人) である。

3.2. 依頼方略

本調査では 3 つの被験者グループ (「改訂前学習者」「改訂後学習者」「ネイティブ」) に 3.1 で挙げた 4 つの状況における依頼を英語で書いてもらったが、依頼表現を分析する上で最も重要な要素の一つに依頼方略が挙げられるため、本調査では、依頼方略をもとにデータを分析した。依頼方略は、表 2 に示すように、直接性のレベルをもとに「直接方略」「慣習的間接方略」「ほのめかし」の 3 つに大別することができる (Blum-Kulka, House, and Kasper, 1989; Rose and Ono, 1995)。

Brown and Levinson (1987/1978) は、人に干渉されたくない、抑えつけられたくないといった願望のことを「消極的フェイス」(negative face) と呼んでおり、依頼という発話行為は、聞き手 (依頼された側) の消極的フェイスを脅かす行為であるとしている。そして、この消極的フェイスを脅かす行為を最小限にとどめるための方略を「消極的ポライトネス・ストラテジー」と呼び、この方略の一つに依頼表現における慣習的間接方略があると述べている。また、Leech (1983) は、依頼表現の間接性とポライトネスの関係を図 1 のように示している。

表2 依頼方略

直接方略 (Direct Strategies)	Mood derivable (命令文等)	Leave me alone. / The menu please. / Please tell us how to work again.
	Explicit performative (明示的行為遂行文)	I'm <i>asking</i> you to move your car.
	Hedged performative (緩衝的行為遂行文)	I <i>must/have to ask</i> you to clean the kitchen right now. / I'd <i>like to/wanted to ask</i> you to present your paper a week earlier.
	Locution derivable (発語内の意図が発語の語義から直接推測できる文)	Madam you'll have to/should/must/ought to move your car.
	Want statement (命題に示された事柄が起こってほしいという話者の願望を示す文)	I'd <i>like</i> to borrow your notes for a little while.
慣習的間接方略 (Conventionally Indirect Strategies)	Suggestory formula (提案文)	<i>How about</i> cleaning up the kitchen?
	Preparatory (依頼内容が実現可能かどうかに触れている発話)	<i>Could</i> you please explain it to us again? / I was wondering if you <i>would</i> give me a lift. / <i>Would</i> you mind if I looked on with you? / <i>Can</i> I share with you?
ほのめかし (Hints)	Strong hints	意図：聞き手に講義ノートを借りる → I wasn't at the lecture yesterday. 意図：聞き手に説明してもらおう → I don't understand exactly what we're supposed to be doing.
	Mild hints	意図：聞き手に家まで車で送ってもらおう → I didn't expect the meeting to end this late.

[Blum-Kulka et al (1989) をもとに作成]

図1 依頼表現の間接性とポライトネスの関係

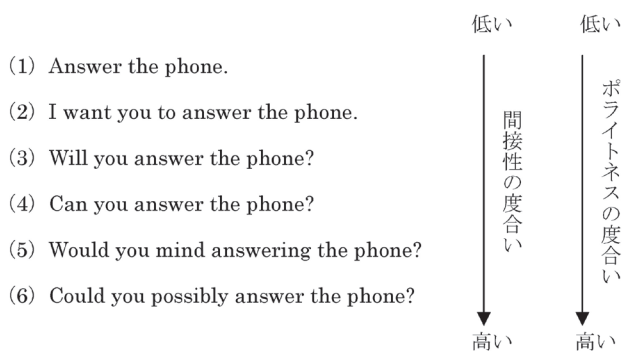


図1をみると、間接性の度合いが高くなるにつれてポライトネスの度合いも高くなっていることがわかる。Leech (1983) は、依頼表現の間接性の度合いは聞き手に求められている行為に対して聞き手が“**No.**”と断りやすくなればなるほど高くなるという。そして、聞き手が“**No.**”と断りやすく仕向けることが、聞き手の負担を最小限に抑えることになり、消極的ポライトネスの度合いを高くするというのである。(1)から(6)の各文を表2の依頼方略と照らし合わせると、(1)は命令文、(2)は **want statement** とともに直接方略であり、(3)から(6)は慣習的間接方略である。このことか

ら、慣習的間接方略のほうが命令文などの直接方略よりも消極的ポライトネスの度合い(ていねい度)が高いということになる(小野, 2005)。

3.3. 結果

3.3.1. クラスメートに対する依頼方略

表3は、3.1で挙げた4つの状況のうち、前半2つのクラスメートに依頼する状況、すなわち「クラスメート：辞書」及び「クラスメート：教科書」において使用された依頼方略をまとめたものである。

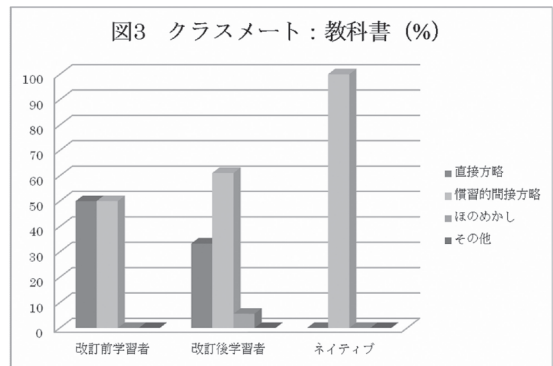
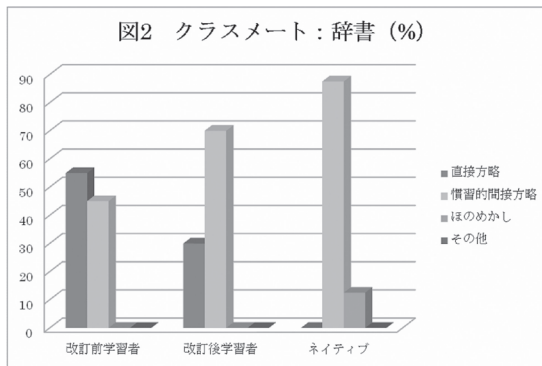
表3 クラスメートに対する依頼方略

依頼方略	辞書						教科書					
	改訂前学習者		改訂後学習者		ネイティブ		改訂前学習者		改訂後学習者		ネイティブ	
	n=20	%	n=20	%	n=32	%	n=18	%	n=18	%	n=32	%
直接方略	11	55	6	30	0	0	9	50	6	33.3	0	0
慣習的間接方略	9	45	14	70	28	87.5	9	50	11	61.1	32	100
ほのめかし	0	0	0	0	4	12.5	0	0	1	5.6	0	0
その他	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

表3が示すように、「クラスメート：辞書」「クラスメート：教科書」の両状況において、ネイティブは圧倒的に慣習的間接方略を使用していることがわかる。特に「クラスメート：教科書」における慣習的間接方略の使用率は100%で、「クラスメート：辞書」においても87.5%と、約9割が慣習的間接方略を選択している。

一方、改訂前学習者の場合、「クラスメート：辞書」で直接方略の使用率(55%)が慣習的間接方略の使用率(45%)を10%上回っており、「クラスメート：教科書」の状況ではこの2つの依頼方略の使用率が50%ずつとなっている。これに対して、改訂後学習者の場合は、「クラスメート：辞書」で直接方略の使用率が30%である

のに対し、慣習的間接方略の使用率が70%となっている。「クラスメート：教科書」においても直接方略の使用率が33.3%であるのに対し、慣習的間接方略の使用率は61.1%と、両状況とも直接方略よりも慣習的間接方略の使用率が2倍前後高くなっている。この結果をグラフに表したものが図2及び図3である。これらを見ると、改訂前学習者よりも改訂後学習者のほうがネイティブの依頼方略の使用に近づいているのがよくわかる。このことから、これらの2つの状況では、実践的コミュニケーション能力の養成が目標に掲げられている改訂後の学習指導要領の効果が表れているといってもよいであろう。



3.3.2. 教授に対する依頼方略

表4は、3.1で挙げた状況のうち、後半2つの教授に依頼する状況、すなわち「教授：課題質問」

及び「教授：提出延期」において使用された依頼方略をまとめたものである。

表4 教授に対する依頼方略

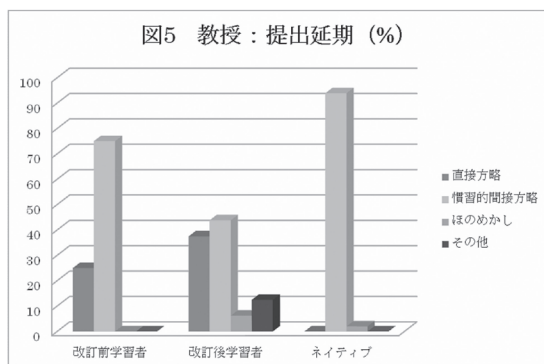
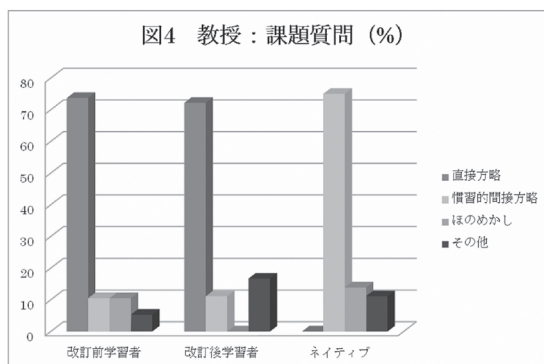
依頼方略	課題質問						提出延期					
	改訂前学習者		改訂後学習者		ネイティブ		改訂前学習者		改訂後学習者		ネイティブ	
	n=19	%	n=18	%	n=36	%	n=12	%	n=16	%	n=33	%
直接方略	14	73.7	13	72.2	0	0	3	25	6	37.5	0	0
慣習的間接方略	2	10.5	2	11.1	27	75	9	75	7	43.8	31	93.9
ほのめかし	2	10.5	0	0	5	13.9	0	0	1	6.2	2	6.1
その他	1	5.3	3	16.7	4	11.1	0	0	2	12.5	0	0

表4をみると、ネイティブが教授に対して選択している依頼方略は、「教授：課題質問」「教授：提出延期」の両状況とも、クラスメートに対しての依頼方略と同様に慣習的間接方略である。「教授：課題質問」では、慣習的間接方略の使用率が75%で、ほのめかし(13.9%)とその他(11.1%)の方略の使用率が25%を占めているが、直接方略はまったく使用されていない。「教授：提出延期」では、慣習的間接方略の使用率がさらに上がり、93.9%となっており、この状況においても直接方略の使用率は0%である。つまり、ネイティブは4つの状況すべてにおいて、直接方略をまったく使用していないのである。

これに対し、英語学習者の場合は、ネイティブの依頼方略の使用傾向と異なるだけでなく、クラスメートに対して用いている依頼方略とも異

なる結果が出ている。まず、「教授：課題質問」では、改訂前学習者と改訂後学習者の使用している依頼方略に大差はなく、どちらのグループにおいても70%以上が、ネイティブがまったく使用していない直接方略を使用しており、慣習的間接方略の使用率は11%前後にとどまっている。この結果とは異なり、「教授：提出延期」の状況では、改訂前学習者の75%が慣習的間接方略を使用し、直接方略の使用率は25%であるのに対し、改訂後学習者の場合は、慣習的間接方略の使用率が43.8%、直接方略の使用率が37.5%となっている。これらの結果をグラフで表したものが、図4及び図5である。図4をみると、改訂前と改訂後にほとんど変化はみられず、ネイティブの依頼方略の使用からかけ離れたものになっている。図5をみると、改訂前学習者のほうがむしろネイティブの依頼

方略の使用に近く、改訂後学習者は実践的コミュニケーション能力の養成から「後退」しているような結果になっている。



3.4. 考察

4つの状況のうち、クラスメートに対する依頼では、改訂後学習者のほうが改訂前学習者よりも依頼方略の使用がネイティブの依頼方略の使用に近づいており、進歩がみられるのにもかかわらず、教授に対する依頼では、「教授：課題質問」において改訂後学習者の依頼方略の使用が改訂前学習者と同様で進歩がみられなかったり、「教授：提出延期」において改訂前学習者よりもネイティブの依頼方略の使用から離れて「後退」していたりするのはなぜであろうか。ここでは、その理由について考察する。

まず、「クラスメート：辞書」「クラスメート：教科書」において、改訂後学習者に進歩がみられるのは、実践的コミュニケーション能力の養成という目標の成果と考えてよいであろう。たとえば、

改訂前の「英語Ⅰ」「英語Ⅱ」の教科書13冊を調べたところ、目次に依頼、勧誘、謝罪等のことばの機能が明記されているものはなかったが、改訂後の教科書19冊には、目次にことばの機能が明記されているものが11冊、各課で取り扱っているものが1冊、巻末に機能別表現集を設けているものが1冊あった。²このことから、改訂後の教科書に実践的コミュニケーション能力養成の目標が反映されていることがわかる。ただし、「依頼」に関しては、取り扱っている教科書は2冊だけであったので、教科書が直接影響しているとはいえない。しかし、「クラスメート：辞書」の状況も「クラスメート：教科書」の状況も高等学校でしばしば起こる状況であるため、教科書に取り上げられていなくても実践的コミュニケーション能力の養成を目指した英語の授業では慣習的間接方略を使った表現を練習したり、実際に英語で言ったりする機会はよくあると考えられる。

次に、「教授：課題質問」において改訂後学習者に進歩がみられない理由について考える。改訂前学習者と同様に改訂後学習者もネイティブがまったく使用していない直接方略を使用しているが、これには母語が影響していると考えられる。3.2で述べたように、間接性とポライトネスの度合いがともに最も低いのは命令文であるが、日本語の「……してください。」という依頼表現は命令文でありながら、ていねいな形式とされている(Makino and Tsutsui, 1989)。したがって、改訂前学習者も改訂後学習者も聞き手が教授であるため、ていねいな表現を用いなければならないと考えて「……ください。」(「もう一度言ってください。」など)を頭に浮かべ、それが英語ではポライトネス標識のpleaseがついた“Please do...” (“Please tell us again.”など)になると考えたのであろう。ただし、小野(2005)の調査では、「教授：課題質問」の状況で日本語母語話者による日本語での回答で「……してください。」を使用したのは12人中1人だけで、「……していただけますか?」「……し

てくださいますか？」などの慣習的間接方略の使用のほうが多かったことから、**please** のついた命令文のほうが構造的に単純で作りやすいということも直接方略を使う理由の一つとして挙げられるであろう。

最後に、「教授：提出延期」において、改訂後学習者の依頼方略の使用が改訂前学習者のものよりもネイティブの依頼方略の使用から離れて「後退」している理由を考えるにあたり、この状況での回答率をみてみた。すると、これまでの3つの状況での回答率（すべて80%以上）とは異なり、この状況での回答率は改訂前学習者が60%、改訂後学習者が73%であった。つまり、改訂前学習者の40%、改訂後学習者の27%が依頼をどのように英語で表現してよいかわからないために回答を避けたと考えられるのである。そして、改訂前学習者のほうが回答を避けた割合が高いことを考えると、「教授：提出延期」において改訂後学習者の依頼方略の使用が必ずしも「後退」しているとはいえず、むしろ改訂後学習者のほうが改訂前学習者よりも「難題」に挑戦していることがわかる。

クラスメートに対する依頼の結果と教授に対する依頼の結果が異なることからいえるのは、高等学校で実践的コミュニケーション能力の養成を目標に英語の指導を行うようになって、実践的コミュニケーション能力の習得には段階があり、高等学校での習得レベルは（学習指導要領では中学校が基礎で、高等学校は「基礎」が取り外されたレベルになってはいるが）基本的なもので、たとえば、依頼であれば、友人に辞書を貸してもらうように頼むことができる程度で、教授に理由を説明して失礼のないようにていねいに宿題の提出を遅らせてもらうように頼むことができるレベルではないということであろう。

4. おわりに

本稿では、実践的コミュニケーション能力の養成が目標に掲げられている改訂後（現行）の高等

学校学習指導要領のもとで英語教育を受けた学習者（改訂後学習者）と改訂前の学習指導要領のもとで英語教育を受けた学習者（改訂前学習者）との間に英語のコミュニケーション能力に変化がみられるかどうかについて、DCTを使用した依頼表現の調査の結果をもとに考察した。調査の結果をみると、高校生の日常生活で普通に起こるような状況での比較的単純な内容の依頼においては、改訂後学習者の依頼方略の使用のほうが改訂前学習者のものよりも英語母語話者（ネイティブ）の依頼方略の使用に近く、実践的コミュニケーション能力の養成という目標を掲げた成果が出ているといえるが、やや複雑な状況での依頼においては改訂前と改訂後の学習者の間に変化がみられなかったことから、高等学校での実践的コミュニケーション能力の習得レベルは基本的なものであるといえよう。

本稿では、実践的コミュニケーション能力の程度を測るために英語による依頼表現に関するDCTを用いたが、この方法だけでは実践的コミュニケーション能力の一側面を捉えたにすぎないであろう。したがって、今後は、依頼だけではなく、主張、提案、謝罪、感謝など、ほかの発話行為も使用したり、DCT以外にインタビューを取り入れたりして、多側面から実践的コミュニケーション能力を捉える必要がある。

* 本稿は、2007年2月17日に実施された神戸海星女子学院大学言語文化研究所「英語教育セミナー」での口頭発表を加筆修正したものである。

注

1. 文部科学省（2010）は、高等学校学習指導要領を2009年3月9日に再度改訂し、2013年度4月1日から年次進行で実施することとしている。
2. 改訂前の教科書は、*Clipper I* (2000), *English 21 II* (2000), *Genius I* (2000), *Genius I* (2002), *Mainstream I* (1997), *Mainstream II* (1997), *New*

Horizon II (2000), *Powwow I* (2000), *Powwow II* (2000), *Spectrum I* (2000), *Spectrum II* (2000), *Unicorn I* (2000), *Unicorn II* (2003)の13冊である。改訂後の教科書は、*Crown I* (2003), *Exceed I* (2006), *Genius I* (2006), *Genius II* (2006), *Mainstream I* (2006), *Mainstream II* (2006), *Milestone I* (2002) (2003年度用), *Milestone II* (2003), *New Legend I* (2006), *Planet Blue English I* (2006), *Planet Blue English II* (2006), *Polestar I* (2003), *Powwow I* (2006), *Powwow II* (2006), *Prominence English I* (2003), *Unicorn I* (2003), *Unicorn II* (2006), *Voyager I* (2006), *Voyager II* (2006)の19冊である。このうち、*Mainstream I* (2006), *Mainstream II* (2006), *Planet Blue English I* (2006), *Planet Blue English II* (2006)を除く15冊には、勧誘、助言、謝罪、依頼などのことばの機能が目次や各課に明記されている。依頼に関しては、*Polestar I* (2003)及び*Voyager I* (2006)の目次に「人にものを頼む」「依頼する」が明記されている。

参考文献

- Blum-Kulka, Shoshana, Juliane House, and Gabriele Kasper (eds.). (1989) *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
- Brown, Penelope, and Stephen C. Levinson (1987) *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press. First published 1978 as part of Esther N. Goody (ed.): *Questions and Politeness*.
- Hymes, Dell H. (1971) On communicative competence. Extensive extracts in C. J. Brumfit and K. Johnson (eds.). (1979) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. pp. 5-26.
- Leech, Geoffrey N. (1983) *Principles of Pragmatics*. London: Longman. [G. N.リーチ.『語用論』池上嘉彦, 河上誓作訳. 1987. 紀伊國屋書店.]
- Makino, Seiichi, and Michio Tsutsui (1989) *A Dictionary of Basic Japanese Grammar*. Tokyo: Japan Times.
- Rintell, Ellen M., and Candace J. Mitchell (1989) Studying requests and apologies: An inquiry into method. In S. Blum-Kulka, J. House, and G. Kasper (eds.), *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex. pp. 248-272.
- Rose, Kenneth R., and Reiko Ono (1995) Eliciting speech act data in Japanese: The effect of questionnaire type. *Language Learning*, 45, 191-223.
- Takahashi, Tomoko, and Leslie M. Beebe (1993) Cross-linguistic influence in the speech act of correction. In G. Kasper and S. Blum-Kulka (eds.), *Interlanguage Pragmatics*. New York: Oxford University Press. pp. 138-157.
- 文部科学省 (1989) 「高等学校学習指導要領 (平成元年3月)」WWW文書.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/890304.htm.
- 文部科学省 (2006) 『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』第5版. 開隆堂.
- 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』開隆堂.
- 小野礼子 (2004) 謝罪方略と大学生の英語スピーキング能力『神戸海星女子学院大学研究紀要』第42号, 61-87.
- 小野礼子 (2005) 依頼表現にみる英語学習者のスピーキング能力—なぜ英語学習者は直接方略を多用するのか—『神戸海星女子学院大学研究紀要』第43号, 37-60.