HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	文法教育の内容編成の基盤としての語用論的原理－英語の比較表現への適用－
Author(s)	亘理, 陽一
Citation	北海道大学大学院教育学研究紀要, 100, 51-76
Issue Date	2007-01-31
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.100.51
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/18864
Type	departmental bulletin paper
File Information	100_51-76.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

北海道大学大学院教育学研究科
紀要　第 100 号　2007 年 1 月

文法教育の内容編成の基盤としての語用論的原理

――英語の比較表現への適用――

亘　理　陽　一*

A Study of the Applicability of Pragmatic Principles as a Basis of Organizing the Contents of Grammar Teaching: A Case of English Comparative Expressions

Youichi WATARI

【要旨】本論の目的は，コミュニケーションで成功を収めることに貢献しうるような「教育文法」の内容構成のアプローチについて考察することである。文法指導において語用論的側面を重視する既存の枠組み・アプローチを検討すると，教育文法の内容編成の基盤として各文法概念に共通するような原理が必要であることが分かる。そこで，言語学における論理的・意味論的・語用論的含意の区別から，各表現の使い分けを教えるためには語用論的含意の領域にまで踏み込んだ教育内容構成が必要であり，語用論的含意の中でも，Grice（1967［1989］）の発話の意味のモデルにおける「一般的会話の含意」（GCI）こそが有効な概念であることを示した。さらに，その前提となる一般原理について，Griceのより単純で包括的な再定式化であるHorn（1984，1989）の二原理に基づいて，従来の比較表現指導の問題点を整理し，指導過程の基本構造と具体的な問題配列の再構成を試みた。

【キーワード】文法教育，教育内容構成，語用論，一般的会話の含意，比較表現

1．課題の設定

1.1　外国語教育の目的と「コミュニケーション能力」

「英語のコミュニケーション能力」と言う時，世間のイメージは「英語で流暢な会話ができること」や「英語の書き言葉・話し言葉で相手の言わんとしていることが分かり，自分の言いたいことを表現できること」といったものだろう。そこに議論の余地はないように思える。しかしこのイメージの背後には，日本における英語教育の歴史とその経験者が持つある種のコンプレックス，行動主義的言語習得観，学習指導要領の改訂（特には 98 年改訂で「外国語」の目標に「実践的コミュニケーション能力（の基礎）」が掲げられたこと），学問上の立場・言語観の相違，語学産業関係者の思惑，英語優越主義的思想などが複雑に反映されており，学問的にも一般的にも「コミュニケーション能力」が意味するものに合意が得られているわけではない。同じ「コミュニケーション」という言葉を用いていても，日本の学校英語教育についての議論がかみあっていない場合が少なくないのは，一つにはこのためである。

* 北海道大学大学院教育学研究科教育計画講座博士後期課程（教育方法学研究グループ）

上記の諸要因の絡み合いについて論じるのは本論の意図するところではない。しかし，妥当な英語教育理論の構築においてそれ以上に問題なのは，そもそも（実践的）コミュニケーションを可能にする「能力」とはいったい何なのか，その能力はどのような要素と構造を持つ教科カリキュラムの枠組みのもとで形成され得るのかといったことが，ほとんど自明でないばかりか，多くにはその考察の必要性さえ認識されていないということである。われわれも，学校教育の一環としての外国語教育の目的を「その外国語での言語的コミュニケーション能力の形成」と設定しているが，それは，この「言語的コミュニケーション能力」の内部に立ち入らず「言語活動に必要な限りにおいて言語材料（「文型」や「文法事項」）を教える」ようなカリキュラム編成の批判の上に立つものである（大竹，1997：63；町田,2000b：104）。

1.2　教科カリキュラムの枠組みとその課題

大竹（1989，1997）や町田（2000a，2000b）は，こうした「能力」の要素と構造について検討を行っている[1)]。大竹（1989，1997）―― Leech（1980，1983）の枠組みに基づく――で仮定された外国語教育の教科カリキュラムの枠組みでは，外国語教育の教育内容体系が「文法的能力を形成する領域」と「語用論的能力を形成する領域」を中心に構成される。前者では「学習者に，文法の規則の体系を獲得させることによって，任意の文を産出したり認識したりできるようにすることが目指され」，後者では「学習者に，語用論の原則の体系を獲得させることによって」，「コミュニケーションで効果的に言語を使用できるようにすることが目指される」（大竹，1997：65, 67）。文法的能力を形成する領域には語彙教育や音声・文字教育も含まれるが，文法教育は，その中心にあって，文の統語構造と意味のパターンを形成する規則の体系を学習者に獲得させることを目的とするものである。大竹（1998）では，伝統的な教科カリキュラム論における「言語活動の教育」に対応するものとして，この枠組みに「学習者のその時点での言語的コミュニケーション能力の総体を運用させるような，総合的な課題に取り組ませる領域」が加えられている（大竹，1998：54）。

町田（2000a，2000b）―― Bachman（1990）および Bachman and Palmer（1996）の枠組みに基づく――では，「言語知識を形成する部門」と「ストラティージックな能力を形成する部門」からなるカリキュラムが提起されている。前者には，Leech（1980，1983）に基づく枠組みでは語用論的知識の下位知識とされていた「テクスト形成的知識」が，文法的知識とともに「構成的知識形成の領域」として語用論的知識の形成と併置されている。後者では「学習者が，どのようなレベルであれ，今持っている言語知識と自分や相手が持つ世界についての知識や言語使用の場面を関連づけ，その状況に応じたコミュニケーションを可能にする能力を形成する」ことになる（町田，2000a：3）。

町田（2000a）はBachman（1990）およびBachman and Palmer（1996）の枠組みを採用する理由として，Leech（1983）では「言語的コミュニケーションを可能にしている非言語的要素（世界についての知識，発話の状況，話し手聞き手の特性など）と言語知識の相互作用について」扱われていないために大竹（1989，1997）の枠組みで生じる，教科カリキュラムの枠組み上の社会言語学的知識の形成や言語活動の位置づけの問題が解決することを挙げている（町田，2000a：4）。大竹（1998）も，言語使用の社会的側面を取り扱う「対人関係的レトリック」を扱う部門に対して与えられている「[原則と］格率の数を限定する動機づけられた方法がない」という指摘を受け，「普遍的に適用されるもの，個別文化に特有なもの，まったく特

異的なものを区別する必要がある」と述べている（大竹，1998：53）。

一方，町田（2000a）は，Leech（1983）に基づくことで大竹（1989, 1997）が語用論の原理・格率・概念を具体的に示し，それと文法的能力との関係も明らかにすることが出来ているのに対して，言語知識の下位領域が含む原理･規則にほとんど言及がないというBachman（1990）およびBachman and Palmer（1996）の不十分さも指摘している（町田，2000a：4）。柳瀬（2006）も，Bachman and Palmer（1996）のテーマは「コミュニケーション」一般というより「特定の発話（に託された）意味の創造と解釈という『言語使用』」に限定されており，「各種知識を統合する方略的〔＝ストラティージック――引用者〕能力の実質的な原理が不明である」ことを指摘している（柳瀬，2006：139−40, 146）。

大竹（1989, 1997）と町田（2000a, 2000b）の教科カリキュラムの枠組みは，いずれも，「その言語に属する文を限りなく生成し，属しない文を生成しない能力」と「発話の場面に最も適切な文をその無限の文の集合の中から選択する能力」の形成を，異なった編成原理に支配される固有の領域が担当するものとしているところに特徴がある（町田, 1997: 73；大竹, 1989：132）。英語について端的に言えば，前者は「英語」か「英語でない」かを問題にし，後者は「よい英語」か「まずい英語」かを問題にするのだと言える（大竹，1989：130）。このようなカリキュラムの枠組みはさしあたり妥当なものだと考えられるが，いずれの枠組みに依拠するとしても，各知識が「言語使用の際に様々に相互作用することを考えると，個々の領域の教育内容は各知識間の関連性も考慮した内容でなければならない」（町田，2000b：106）。

1.3　文法教育に対するアプローチ

文法的能力を形成する領域，あるいは文法的知識形成の領域でも，各知識間の関連性を考慮した教育内容が求められる。つまり，ある言語の文法には，その言語の効果的使用にかかわる考慮が浸透しており，文法の体系を反映した教育内容を構成する際にも言語の語用論的側面を無視することはできないのである（Leech，1980；内田･木下訳, 1986）。したがって，文法教育の内容は，コミュニケーションで成功を収めることに貢献しうるように文法諸形式を様々な語用論的規則（言語の効果的使用）に関係づけた「教育文法」であることが求められる。

大竹（1997）は，Leech（1980）のこの指摘を受け，「文法教育は，文法に浸透している限りでの語用論を，教育内容である文法諸概念の本性の一部を成すものとして，それぞれの文法概念に即して取り扱えばいい」と述べている（Leech，1980：26；内田･木下訳, 1986：39−40；大竹，1997：68）。本論はその具体的展開として，教育文法の内容構成における語用論的側面，特に言語的コミュニケーションにおける推論的解釈についての語用論的研究の成果の検討に基づき，「一般的会話の含意」とそれを説明する語用論的原理を基盤として比較表現の教育内容を編成しようとするものである。比較表現を具体例とするのは，中学および高校の「英語」において質量共に大きな位置を占める「言語材料」でありながら，語用論的側面への配慮を欠くことに起因する指導上の問題が多く見られる文法概念だからである。別の言い方をすると，語用論的研究の成果を有効な形で反映できることが見込まれる文法概念だと言えるからである。

もちろん，大竹（1989, 1997）や町田（2000a, 2000b）が抱える問題を解決するような，より十全な教科カリキュラムの枠組みの提起という課題は残されたままである。その一つの方法としてLeech（1983）やBachman and Palmer（1996）に代わる枠組みの考察を続けることも考えられるが，本論ではそのようなアプローチは採らない。さしあたり大竹（1989, 1997）

の枠組みに依拠し，各知識間の関連性を考慮した個々の領域，特に文法的能力を形成する領域の教育内容構成に対するアプローチを考察することを優先する。というのは，教育文法の内容を一つひとつ確定していく作業で，何らかの形で全体の枠組みに対する示唆も得られるだろうと考えるからである。

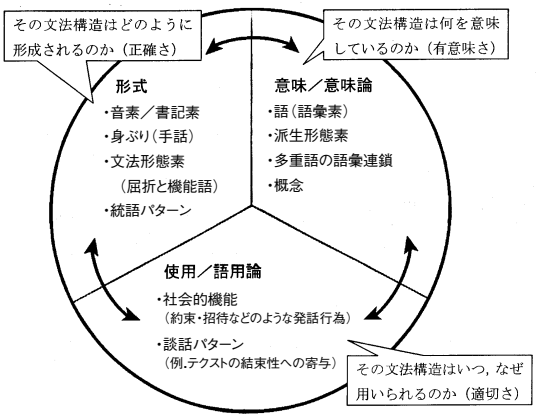
本論の構成は次の通りである。まず2.では，文法指導において語用論的側面を重視する枠組みを検討し，使用の諸側面を分析的に扱うために，教育文法の内容編成の基盤となる語用論的原理が必要であることを述べる。次に3．では，言語学で「含意」として研究されてきた聞き手の推論について，Grice（1967［1989］）が提示した発話の意味のモデルにおける「一般的会話の含意」がある表現の意味や使い分けを理解するために有効な概念であることを論じ，その含意の前提となる一般原理についてGrice以降の代表的な研究成果とその有効性を検討する。4．では，教育文法の内容編成の基盤として採用したHorn（1984，1989）の二原理を比較表現の教育内容構成に適用し，指導過程の基本構造と具体的な問題配列について考察を加える。

2．語用論的側面を考慮した文法指導の枠組みの検討

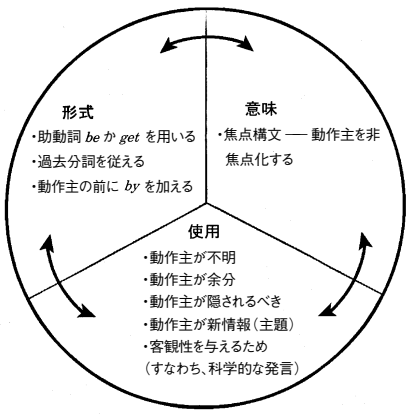
「文法に浸透している限りでの語用論を，教育内容である文法諸概念の本性の一部を成すものとして，それぞれの文法概念に即して」（大竹，1997：68）取り扱おうとする枠組みの一つとして，Celce−Murcia & Larsen−Freeman（1999）が挙げられる。彼女らは（1a）のような相互に関連する三つの次元を，文法指導の概念的枠組みとして提案している。（1b）は英語の受動態を彼女らがこの枠組みで分析したものである(Celce−Murcia & Larsen−Freeman, 1999：4−5；Larsen−Freeman，2003：35，46)。

Larsen−Freeman（2003）は，それぞれの次元は別々に学ばれ，学習者に長期にわたって困難さを与える次元も文法項目（grammatical item）ごとに異なると指摘している（Larsen−Freeman，2003：42−7)。(1b)の受動態について言えば，実践的な困難さは形式・意味の面ではなく，「能動態との対比で適切に使い分ける」という使用面にあるとされる。同じ使用面への配慮でも，こうした扱いは，比較表現の本質的特徴を捉えようとせず，状況設定だけもっともらしくした学習指導要領準拠の教科書とは全く異なっている（亘理，2006b)。

（1）a.



b. 英語の受動態の形式・意味・使用



しかし問題もある。例えば，確かに（1b）には受動態を用いる理由が列挙されているが，「動作主」で括るだけでは，（2）に例示するような質的に異なる動機づけが説明できない。

（2）a.　The earth was formed four billion years ago.　［観念構成的］
　　b.　The vase was broken by mistake.　［対人関係的］
　　c.　Akebono fought Bob Sap，but was beaten.[2)]　［テクスト構成的］

例えば「動作主が不明」というのは，（2a）のような能動態では主語が確定できない場合で，われわれの観念構成の仕方にかかわる理由である。一方，「動作主が隠されるべき」というのは，（2b）のような――動作主が確定できたとしても――責任の所在を明らかにしたくないような場合で，対人関係にかかわる理由を指していると考えられる。「動作主が余分」（あるいは「動作主が新情報」）というのは，（2c）のように文をスッキリさせる（あるいは文末の焦点をｂｙ句で示す）ために受動態を用いる場合で，テクスト形成にかかわる理由である。

さらに，形式面での指示にも関わらずいずれもｂｙ句が欠けていることにも注目されたい。つまり，彼女らの枠組みでは使用の諸側面を十分に捉えきれず，３つの次元がどのように関係するのかも十分明らかになっているとは言えないのである。

（3）a.　His paper was worse than I had expected.
　　b.　His paper was not as good as I had expected.

このことは比較表現の場合にも当てはまる。比較表現は，話題となっている事物のある特性を取り上げて，何らかの形で話し手と聞き手に共有されている（と話し手がみなす）事物・集合を基準に，その関係を明示的に示す手段である。（3a－b）は，「私が期待していた論文の出来」が省略された形で基準にされている（テクスト形成的側面）が，*His paper was worse than I had expected it would be.* と省略しない形で言うことも可能である（Huddleston & Pullum，2002：1110）。比較表現の場合，義務的な省略規則――than以下を *it would be pretty bad/good* などとすることはできない――は形式面で指定することができるが，随意的な省略やｔｈａｎ／ａｓ節自体を省略する場合は，意味や使用とのかかわりを考慮せずには決定されない[3)]。さらに *His paper was bad.* と言うのとは違い，比較表現の文が表わしている意味は「期待」と比べた相対的な関係――いずれも「ある程度 *bad* である」という想定を含んでいるとしても――である（観念構成的側面）。両文は論理的には同じ関係を表わしているとされるが，（3a）の断定の力を和らげて「ぼかす」ために（3b）を用いることがある（対人関係的側面）。

もちろん，形式に習熟する局面や，言語活動で流暢さを高める局面がそれぞれ必要なことを否定するわけではない。しかし，彼女ら自身も認めているように，適切な使い分けのために必要な各側面の比重は文法概念によって異なり，「いつ／なぜ用いるのか」の性質も細かさも当然異なる。例えば，モダリティーや否定表現では，伝えようとする内容について自分の態度をどう表現するか，どのくらい遠回しに言うのかなど，言語使用の対人関係的側面が強く表れる。他方，時間表現や名詞の（不）可算では，事物・出来事・状態をどう言語的に表現するかという観念構成的な側面が，あるいは省略・代用では，伝えようとする情報の何を代名詞などで代用し，どこまでを省略して伝えるかというテクスト構成的な側面が，それぞれ言語使用の認知的側面として強く表れる。したがって，少なくともCelce－Murcia & Larsen－Freeman（1999）のような「使用」という大きな括りだけでは，その文法概念に応じた「浸透」を考慮した体系

的な教育内容構成は難しいと考えられる。「いつ／なぜ用いるのか」の側面をより分析的に扱うことができるような内容編成のアプローチが必要なのである。

そこで亘理（2006b）は，比較表現の具体的な教育内容の構成に対して「観念構成的レトリックの問題として扱うべき内容と，対人関係的レトリックの問題として扱うべき内容，さらにはテクスト形成的レトリックの問題として扱うべき内容を意識的に分ける」というアプローチを提示した。例えば次の問題例のように，各表現が適切となるような場面の中で，具体的にその――ここでは「もめないように韓国のソウルを提案したいとき」という対人関係的レトリックの――観点から問うということである[4)]。

〔問題 2〕

Mike: How about Okinawa tours? We can travel there within three days or so. I have never been there.
Emi: Well, I want to go to a different place.
Mike: Where?
Emi: How about Seoul tours? （※ 2 ）

沖縄に行きたいと思っているMikeに対して，EmiがMikeともめないように韓国のソウルを提案したいとき，（※ 2 ）ではどちらの表現を用いた方がいいと思いますか。

ァ） I think Seoul is nicer than Okinawa.
ィ） I think Seoul is as nice as Okinawa.

答え…（　　）
理由

しかし，このアプローチにも課題は残されている。例えば，上の問題にわれわれが今のところ与えている説明は概略次のようなものである。‘as ... as’の形式は，（4）のように言えることからも分かるように，「～と同じくらい…」（＝）ではなく「少なくとも等しい」（≧）を意味する（Mitchell，1990；Huddleston & Pullum，2002：1101；2005：199）。

（4）John is as tall as Kim, in fact slightly taller.

したがって，（イ）を用いるのは，素敵さの尺度に関して明確な差があることを明示する（ア）よりも穏当に「ソウルを過小評価してはいけない。沖縄と同じかそれより素敵だ」ということを伝えるためである（ミントン，2004）。

この穏当さはどこから来るのかについては，十分な説明が与えられているわけではない。ただ，これまで次のような聞き手（＝Mike）の側の推論を暗に仮定してきた。「素敵さにおいて少なくとも等しい」（≧）と言うより，「より素敵だ」（＞）と言うほうがソウルを強く提案することになる主張である。Emiは（ア）ではなく（イ）を用いた。Emiは‘nicer than’と言

えるだけの確信を持っていなかったか，はっきり‘nicer than’と言うのを遠慮したに違いない（おそらく後者であろう）。

しかし，この解釈は（イ）の言語形式にコード化されている内容ではない。あくまで聞き手の側で組み立てられた推論である。これは，この場面，あるいは*I think Seoul is as nice as Okinawa.*という表現にのみ当てはまる推論なのであろうか，それとも‘as ... as’と‘−er than’の使い分け一般に言えることなのであろうか。一般的に妥当なものだとすれば，それはどのような語用論的原理によるものなのだろうか。

ある言語表現が現実の使用場面に置かれることを考慮し，その使用の諸側面を分析的に扱うためには，こうしたことを説明する語用論的原理が必要である。さらにそれは，比較表現だけに有効な個別的なものではなく，教育文法の内容編成の基盤として各文法概念に共通するものであることが望ましい。

3．含意に関する語用論的研究の教育文法的考察

3.1 「含意」の区別

〔問題２〕について述べたような聞き手の推論は，言語学の意味論や語用論において「含意」(implicature）として研究されてきた。日常の言葉として用いられる含意と区別するためにまず，西山（2004）に従って，文と発話，そして命題という概念を簡単に定義しておく。

意味論や語用論の議論で言う「文」とは，抽象的な対象としての構造である「文ータイプ」のことを指し，具体的な聴覚的・視覚的現れとしての「文ートークン」とは区別される。一方「発話」は文の聴覚的な現れなので，文ートークンの一種である。つまり発話は，特定の話し手に属する１回限りの時間的・空間的対象である。「命題」は，「真である」あるいは「偽である」という形で記述することの可能な対象を指すが，文の言語的意味とは別のものである。例えば（５ａ）が表す意味は明確だが，「あなた」や「わたし」が誰を指すのか，さらに「昨日」がいつのことかが確定されない限り，その真偽を問うことはできない。また（5a−b）は明らかに意味の異なる文だが，花子が太郎に向かって2006年 12 月 25 日に発話した（5a）と，太郎が花子に向かって2006年 12 月 26 日に発話した（5b）は，どちらも同じ命題（５ｄ）を表すことになる。また，命題は個別言語と結び付いているわけではないので，2006年12月25日に花子が太郎に向かって（５ｃ）を発話したとしても（5d）の命題を表すことができる。

（5）a. あなたは，わたしを昨日ぶった。
　　b. ぼくは，君を一昨日ぶった。
　　c. You hit me yesterday.
　　d. 〈太郎は，2006年12月24日，花子をぶった〉

含意とは，この命題と命題の関係を表す概念である。含意には，大別して論理的含意・意味論的含意・語用論的含意の3つがある（西山，2004 ： 12−7）。

（6）a. 洋子が元気であれば，お母さんは機嫌がいいわ。そして，洋子は元気よ。
　　（もしPならばQ，そしてP ⊢Q ； 《お母さんは機嫌がいい》）
　　b. 良子 ： 洋子は病院へ行ったかしら?

花子 ： 太郎が洋子を説得して病院へ行かせたわ。(《洋子は病院へ行った》)
c . 太郎 ： 今晩，一緒にコンサートに行かない？
洋子 ： 明日，論理学演習の試験があるの。《一緒にコンサートには行かない》

論理的含意とは，(6a) のように，ＰやＱに入る個々の命題が事実に反するかどうかに関係なく，論理語が表す二つの命題間の推論の妥当性を問題にするものである。意味論的含意とは，(6b) のように「病院へ行く」,「説得して病院へ行かせた」という実質的な意味内容を持った記述語によってもたらされるもので，伴立関係 (entailment) とも呼ばれる。一方 (6c) は,「論理学演習」とか「試験がある」といった記述語が誘いを断る含意をもたらしているのではない。洋子の発話が表す「洋子は，明日，論理学演習の試験がある」という命題から,「試験に合格するためには準備がいる」→「コンサートに行くと，相当の時間が取られてしまう」→「試験の前日に時間を取られると，準備ができなくなる」と言った文脈的情報をもとに太郎が推論することによって導き出されるものである。語用論的含意とは，このように発話と文脈的情報に依拠して決まるものを言う。

(7) a． ＃太郎が洋子を説得して病院へ行かせたわ。でも洋子は病院へ行かなかったの。
b． 明日，論理学演習の試験があるの。でも，行かないってわけじゃないわよ。
(8) 《洋子は太郎と結婚したい》

論理的含意・意味論的含意が必然的なものであるのに対して，(6c) の語用論的含意は必然的なものではない (＃は，非文法的ではないが意味的におかしな文を表す)。したがって，洋子は (7b) のように言うことによって (それを言わなかったら太郎がそう解釈するであろう) 含意を取り消したり棚上げしたりすることが可能である。一方，必然的なものではないからと言って，聞き手が恣意的に語用論的含意を引き出しても構わないということにはならない。例えば, (6c) の洋子の発話が (8) のような意味を伝達していると解釈するわけには行かない。発話解釈には聞き手の側に何らかの制約が課せられており，話し手の側から見れば，(8) のような「特定のメッセージを伝達したいならば，聞き手がそのメッセージをその制約のもとで計算できるような表現形式を選択しなければならない」のである (西山，2004 ： 19)。

従来の比較表現の指導においても，多くの文法解説書がそうであるように，各表現の関係が不等号などで意味論的含意として説明されることはあった。ミントン (2004) はこうした扱いがある程度有効であることを認めつつも，その表現が使われる「状況」も考慮すべきだと主張している。例えば，教科書では依然として‘as ... as’の意味が「～と同じくらい…」(＝ないしは≒) と説明されているが，ミントン (2004) によれば，単に自分の家と父親の家の大きさが同じだということを述べたいのであれば, (9a) ではなく (9b－c) のように言うはずだという (ミントン，2005 : 36)。

(9) a. My house is as large as my father’s.
b. My house and my father’s house are the same size.
c. My house is the same size as my father’s.

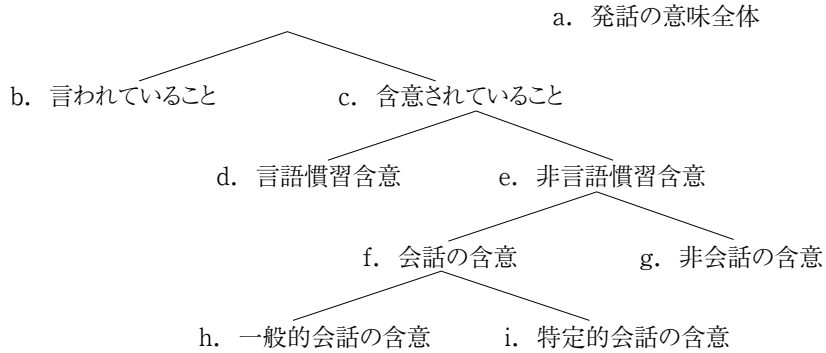
つまり, (9a) を用いるには用いるだけの文脈が必要であり, それは比較の対象となっているものを「過小評価してはいけない」ということを伝えようとする文脈である。これは,‘as ... as’

にコード化された意味ではなく‘as … as’を含む文を用いた発話が伝える語用論的含意だと考えるべきであろう。したがって，(9) の各表現の使い分けを教えるためには，われわれは語用論的含意の領域にまで踏み込んで教育内容を構成する必要があるということになる。語用論的含意を動機づける原理は欠くものの，１.の〔問題２〕はそうした試みの一つであると言える。

3.2　発話の意味のモデルと語用論含意の区別

Grice（1967［1989］）は,(10) のような発話の意味のモデルを提案し，語用論的含意において聞き手に課せられた制約の存在を明らかにしようとした。Grice のモデルによれば,「言われていること」(発話された文の字義どおりの内容，つまり，文法構造によって決められる意味で,(5)で見た「あなた」や「わたし」などの指示対象が明らかになったもの) から伝達される発話の意味全体への橋渡しをするのが「含意されていること」である（Horn，2004：3)。

(10)



――――― 西山（2004：27)，東森・吉村（2003：26）をもとに作成

(10d) の「言語慣習含意」は，‘but’や‘therefore’,‘even’，‘yet’など，単語の意味としてコード化されているが，その文の命題の真偽に関わらないものを言う（東森･吉村，2003: 27)。例えば（11a）の‘even’から引き出される推論は (11b) のように表すことができるが,(11a) が真となるのはＫｅｎが‘it’が指すことを非倫理的だということを知っている場合（そしてその場合のみ) なので命題の真偽とは関係がない。しかし言語慣習含意は,(11c) に見られるように，この推論を取り消そうとすると意味の矛盾した文を生じてしまうという点で，2. 1で述べたような含意とも異なっている（Horn，2004：3−4)。

（11）a.　Even KEN knows it’s unethical.
　　b.　《Kenは，それが非倫理的であるということを［浮かび上がる文脈的集合の中で］一番知っていそうにない》
　　c.　#Even Ken knows it’s unethical，but that’s not surprising.

近年では,このモデルに基づく具体的分析やモデルの精緻化をめぐって,基本的にGrice(1989) のモデルを受け継いだneo−Griceanと呼ばれる論者や,「関連性理論」というアプローチから活発な議論が提出されている。言語慣習含意は，扱う対象や説明方法をめぐって特に議論が揺れている部分で，論者によっては，上に挙げたもの以外に,‘manage’や‘bother’など従来意味論的含意として説明されてきたものを含める者もいる。文法教育において上に挙げた接続詞や副詞の何をどう教えるかということも多くの課題を残している問題だが，本論では言語慣

習含意それ自体とそこに含まれるものの考察は別の機会に譲ることとする。

（10g）の「非会話の含意」とは，感覚的，社会的，道徳的性格を持つものとされる。例えば沖縄アクセントでしゃべっている人の発話は，聞き手に「この話し手は沖縄出身の人だ」という情報を伝達するかもしれないし，「喉が痛いときにしゃべれば，聞き手に『この話し手は風邪をひいている』という情報を伝達するかもしれない」（西山，2004：5）。しかし，われわれが対象とするのは「言語的コミュニケーション」，すなわち相手に伝えようと意図せず偶然的に伝わった情報ではなく，話し手ないしは書き手の意図明示的な情報伝達であるから，非会話の含意は本論の考察対象とはならない。

（10f）の「会話の含意」は一般的会話の含意と特定的会話の含意からなる。「一般的会話の含意」（generalized conversational implicatures, GCIと略記）とは，通常の文脈では一般的に成立し，比較的規則的で，文脈から離れても十分予測可能なものを言う（西山，2004：24）。「特定的会話の含意」（particularized conversational implicatures, PCIと略記）はそれとは異なり，特定の文脈でのみ生じる含意である（東森・吉村，2004：28）。両者の違いは，次の二つの例に示されている（Levinson，2000：16−7）。

（12）A：What time is it?
　　B：Some of the guests are already leaving.
　　PCI：It must be late.
　　GCI：Not all of the guests are already leaving.
（13）A：Where’s John?
　　B：Some of the guests are already leaving.
　　PCI：Perhaps John has already left.
　　GCI：Not all of the guests are already leaving.

つまり‘some’を含む発話からは，文脈によらず‘not all’の含意を引き出すことができる。しかし，（12）の「もう遅いに違いない」や（13）の「ひょっとしたらJohnはもう帰ったかも」という含意は，それぞれの状況とAの発話に対する応答という文脈があってはじめて引き出されるものである。PCIはもちろんGCIも発話を付け足して取り消すことが可能であり，‘not all’の含意が‘some’によって必然的に含意されるわけではないという点で，意味論的含意や言語慣習含意とは異なる。その証拠に，（15a）のように言っても冗長にはならないし，（15b）のように言っても矛盾しない（Cruse，2004：374）。

（15）a.　Some，<u>but not all</u> of the guests are already leaving.
　　b.　Some of the guests are already leaving；i<u>n fact they all are</u>.

比較表現の場合も，GCIとしてその意味を説明できるものが少なくない。例えば‘as … as’は，1.の〔問題2〕のところでは「～と同じ」（＝）ではなく「少なくとも等しい」（≧）を意味すると述べたが，どちらかと言えば通常‘as … as’を含む文は「同じ」を意味することが多い（八木，1985：124；吉田，1998：158−9）。この「同じ」という意味は「‘−er than’ではない」というGCIからもたらされる。これがＧＣＩであるというのは――逆に言うと「少なくとも等しい」がこの形式のもともと持つ意味であるのは―（15）と同様，（16b）のように‘exactly’などをつけ加えても冗長にはならないし，（16c）のように言っても矛盾しない（しかし，

shorter とは言えない）ことから裏付けられる。

（16）a. John is as tall as Kim.
GCI： John isn’t taller than Kim.
b. John is exactly／just／every bit as tall as Kim.
c. John is as tall as Kim, in fact slightly taller／#shorter. （≒(4)）

このようにGCIはある表現の意味や使い分けを理解するためにも有効な概念であると考えられるが,PCIはどうだろうか。語用論ではPCIを通じて会話の含意の性質や発話解釈の認知プロセスを解明しようとする研究が多く，そのアプローチには一定の合理性がある。しかし，文法概念を形成するための教育内容としてPCIを考慮する必要があるとは思われない。

（17）A： Would you like a cup of coffee?
B： It keeps me awake.

例えば，上のやり取りでのBの発話は,「コーヒーを飲むと（私は）目がさえる」という意味以外にAの申し出に対する返答の意味も伝えている。このやり取りが夕食後しばらくしてAがBに声をかけた状況だったとすると,「Bは明朝早く仕事に出る」ということをAが知っていれば，Bの発話のＰＣＩは「コーヒーはいらない」であろう。しかし,「Bは明日の朝までに原稿を仕上げなければならない」という(ことをAが知っている)ような文脈であれば，PCIは「コーヒーをいただく」になるだろう（東森・吉村，2003 ： 9−10)。つまり，全く同じ言語形式が全く相反する返答を伝えることになるのである。これはこれで興味深い言語的コミュニケーションの性質であるが，その都度の含意を教育内容として取り上げることが教育文法の内容に必要だとは思われない。体系的な文法概念の形成を目的とする中にＰＣＩを無理に取り入れても，それは言語が本来持っている創造性を矮小化する結果しかもたらさないだろう。

（１６）についても，背の低いＫｉｍとの比較で「このバスケットボール・チームのメンバーには必要ない」と言われているのか，背の高いＫｉｍとの比較で「このチームのメンバーに是非とも必要だ」と言われているのかは，比較表現の意味や使い分けの理解に直接結び付くものではない。もちろんＰＣＩを教育内容に含めないからと言って,その表現が用いられる文脈を無視するわけではない。(9)についてミントン(2004)が与えている説明からすれば,‘as ... as’の意味・用法を問うものとしてより妥当なのは後者の設定であろう。しかし,「是非とも必要だ」という含意それ自体が‘as ... as’の教育内容となるわけではない。

3.3 「協調の原理」とその再定式化

会話の含意は，話し手と聞き手が共通の目標に到達するために合理的かつ協調的にやり取りしているという共有の前提からもたらされる（Horn, 2004：6)。Grice(1989）は，会話の含意を引き出す動機づけとして「協調の原理」という一般原理を提示し，それが（19）の四つの格率によって具体化されるとした（Grice, 1989：26−7)[5)]。つまり，３.２で見てきたように，発話によって伝達され理解されるメッセージは，言語形式として直接表現されている意味よりはるかに豊かなものである。話し手はこのギャップを埋めるために語用論的原理を暗黙の内に用い,聞き手が発話の解釈という目的のために同じ原理を発動することを期待するのである(Horn, 2004：3)。

（18）協調の原理：
会話への寄与を，それが生じる段階において，そのやり取りで容認された目的や方向から求められているようなものにせよ。

（19）質：会話への寄与を真実であるものにしようとせよ。
1. 偽であると思っていることを言ってはならない。
2. 十分な証拠がないことを言ってはならない。

量：1. 会話への寄与を求められている限り情報量があるものにせよ。
2. 会話への寄与を求められている以上の情報量にしてはいけない。

関係：関係があることを言うようにせよ。

様態：明瞭なものにせよ。
1. 表現の不明瞭さを避けよ。
2. 多義性を避けよ。
3. 簡潔な言い方をせよ（不必要な冗長さを避けよ）。
4. 整然とした言い方をせよ。

Horn（2004）によれば，この原理・格率は，道徳的に正しい行為の規定や民俗学的観察として立案されたものではなく，言語形式の意味から推論される含意の見込みを合理的なものとするような「デフォルトの環境」とみなすべきものである（Horn, 2004: 8）。統語的・意味論的規則と異なり，語用論の原理と規約は，格率があからさまに破られた場合にも働くが，それを聞き手が文脈的推論の出所として認識できるのは，話し手がこのような原理をデフォルトとして働かせ，聞き手も働かせていると仮定する場合のみだからである。

ただし（19）の格率規定については，定義の不十分さ（例えば「情報量がある」と「関係がある」とはどう違うのか）や格率同士の関係が不明確であること（例えば「質の格率」は「量の格率」に優先すると言っていいのか否か）が批判の対象となってきた（メイ, 2005 ： 131－3 ； 西山, 2004 ： 29－30）。ここでは，Grice（1989）の一般原理の最定式化を試みた代表的な研究として，neo－GriceanのHorn（1984, 1989）とLevinson（2000），そしてSperber & Wilson （1986［1995[2]］）に始まる関連性理論を取り上げ，彼らが提案している原理の有効性を検討する。

3.3.1 Horn（1984, 1989）のQ原理とR原理

Horn（1984）は，Griceの枠組みを保持しつつ，質の格率を前提として残りの格率を次の二つの基本原理にまとめることを提案している[6)]。

（20）a. Q原理（聞き手志向）
会話への寄与を十分なものにせよ：できるだけ多くのことを言うようにせよ。
（量の格率1. ＋様態の下位格率1., 2.）

b. R原理（話し手志向）
会話への寄与を必要なだけのものにせよ：言わなければならない以上のことは言わないようにせよ。
（関係の格率＋量の格率2. ＋様態の下位格率3., 4.）

Q原理は，情報内容の十分さという「下限」を聞き手の側に保証し，上限規定の含意をもたらす。このQ原理に基づく含意（Q含意と呼ぶ）は，「話し手がより情報量が多くて簡潔な，あるいは情報量が多い形式か簡潔な形式のいずれかを用いることができなかった」ということから，聞き手が「話し手がそうする立場になかった」ということを推論するものである。

（21）A： Where does C live?
　　B： Somewhere in the south of France.

例えば，（21）のBの返答は「彼は，Cが南仏のどこにいるかを知らない」ということをQ含意する。（19）の格率に基づく場合，Bの返答は明らかに量の格率に違反していることになるので，これを「これ以上情報量を多くしようとすれば質の格率に違反してしまう」と仮定することで説明することになる。

一方，R原理は必要最小限の形式を「上限」として要求し，下限規定の含意を引き出すために用いられる。R原理に基づく含意（R含意と呼ぶ）は，話し手が情報量の少ない形式を用いたことによって「話し手は情報量の多い形式を言うこともできたのに言わなかった」ということから，聞き手が「もっと情報量のある意味が意図されていたのかもしれない」ということを推論するものである。R含意は，純粋に言語的な動機ではなく社会的な動機によってもたらされる。

例えば（21）の *Somewhere in the south of France.* が，第一次世界大戦の前線にいる兵士から送られた手紙の返信の宛名だったとすれば，それは，彼がそれをどこで書いているのか分からなかったためでも，この情報が受取手には関心のないものだと思ったためでもなく，詳細な居場所を明らかにすることを軍が禁じているためである。手紙の受取手はR原理に基づいてこのことを推論するが，（19）の格率に基づくと，こうした量の格率に優先する理由で協調の原理から身を引く例を説明することができない。

（22）

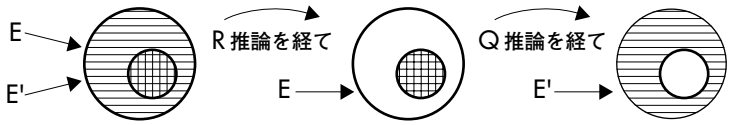
Q原理に基づく推論（Q推論と呼ぶ）とR原理に基づく推論（R推論と呼ぶ）は（22）のような背反的図式で区別することができるが，この二つの原理が矛盾しないことを――格率の衝突といった形にならないように――説明するのが「語用論的分業」(division of pragmatic labor, 以下DPL）という概念である。DPLは「同じ意味領域を覆う２つの表現があるとき，より簡潔で／か語彙化されている表現はR推論を経て無標の，ステレオタイプ的な意味・用法・状況と結び付けられ，より複雑ないしは冗長な表現はQ推論を経て有標の意味に結び付けられる傾向がある」というものである（Horn，1989：197；2004：16；加藤，2005：167)。

（23）a.　Close the window，please.
　　b.　Can you close the window?
　　c.　Are you able to close the window?

例えば，（23b）は「窓を閉めて欲しい」という要求を伝えるが（23c）はそうではない。このことは，DPLによって，法助動詞を用いた（23b）の疑問文が（より直接的な（23a）の命令

文に対して）要求の意味をＲ含意するのに対して，迂言的な（23c）が字義通りの疑問の意味だけが意図されているということをＱ含意するのだと説明できる。DPLの推論は（24）のような図式で示される（ＥとＥ’は２つの表現を指す）。

（24）



3.3.2　Levinson（2000）の発見法としての3原理

Levinson（2000）は，Hornと同じneo－Griceanの立場だが，「デフォルトの環境」ではなくGCIの「発見法」(heuristics)としてQ/I/Mの３つの原理を提案している[7)]。Levinson(2000)のＱ原理は「言っていないことは事実ではない」というもので，（19）の量の第一格率に対応する。 Ｉ原理は「単純に表現されていることはステレオタイプ的に示される」というもので，（19）の量の第二格率に対応する。M原理は「有標の表現は有標の解釈を必要とする」というもので，（19）の様態の下位格率1. と4. に対応している。

細かな差を除けば，Levinson（2000）の提案は（自身が認めているように）Horn（1984）のＱ原理をＱとＭの二つの原理として扱おうとするものである。さしあたり，M原理に基づく推論はＤＰＬによっても説明可能であり，結局はLevinson（2000）もＤＰＬのように各原理に基づく含意が両立しない場合の優先順位を別に仮定していることから， 両者の比較では，Horn（1984）の二原理のほうが単純明瞭であると言える。

3.3.3　関連性理論：関連性の原理と表意形成の語用論的プロセス

一方，関連性理論は，Grice（1989）によって明らかにされた語用論的原理の諸現象やそれに対する説明を受け継いでいるものの，推論を可能にする一般原理やＧＣＩに対する基本的な立場がそもそも異なっている。関連性理論は，「発話の語用論的解釈は，聞き手の心的表示に対して操作された演繹的推論メカニズムであり，その操作は『関連性の原理』と呼ばれる単一原理によって支配されていると考える立場である」（西山，2004 ： 35)。したがって，会話の含意を説明するために関連性理論で提案されているのは（25）の（２つの下位原理からなる）「関連性の原理」ただ一つであるが，これは，Griceの関係の格率を重視したというよりは，協調の原理それ自体を関連性の原理に置き換えたものである（Cruse， 2004 ： 383)[8)]。つまり関連性の原理とは，「デフォルトの環境」として遵守したり違反したりし得る格率のようなものではなく，人間のコミュニケーションにまつわる普遍的事実を述べたものである(西山，2004 ： 39 ； メイ，2005 ： 136－7)。

（25）a.　関連性の認知原理 ： 人間の認知は，関連性の最大化と連動するように働く傾向がある。
　　b.　関連性の伝達原理 ： すべての意図明示的伝達行為は，それ自体の最適な関連性の見込みを伝達する。
　　b’.　「最適な関連性の見込み」 ： ①意図明示的刺激は，受け手がそれを処理する労力に見合うだけの関連性がある。②意図明示的刺激は，伝達者の能力と優先事項に合致するものの中で，最も関連性のあるものである。

関連性理論は,(10)のモデルを採用せず,発話によって伝達される想定を「表意」(explicature)と「推意」(implicature;Griceやneo−Griceanの概念と区別するために違う訳語が当てられている)の2つに分類している。「伝達される想定」という言い方をするのは,関連性理論では,聞き手の頭の中から取り出された記憶や一般常識その他,発話解釈の手助けとなるものをまとめて「想定」と呼び,発話が伝達するものを「(様々な可能性の中から)聞き手が取り上げてくれるように話し手が意図していることを話し手が明らかにした想定」として分析しようとしているからである(今井,2001:12;東森・吉村,2003:31)。表意と推意は,それぞれ次のように定義される。

(26) a. 発話Uによって伝達される想定は,それがUによってコード化された論理系式の発展であるならば,そしてそのときに限り,明示的(explicit)[すなわち表意]である。
b. 発話Uによって伝達された想定であるが明示的でないものは,非明示的(implicit)[したがって推意]である。

表意と推意は,(10)の「言われていること」と「含意されていること」と一致するわけではない。関連性理論では,(10)のモデルのＧＣＩが表意の一部をなすとみなされている。つまり,Griceの「言われていること」がこれまで意味論で明らかにされてきた「文の意味」に比較的近いものとして位置づけられていたのに対して,関連性理論の表意は,発話の明示的な意味の形成にも語用論が明らかにしてきたものが多く関わっているとみなす概念である。現在の関連性理論では,表意形成に関わるそうした語用論的プロセスとして,一義化・飽和・自由拡充・アドホック概念形成の4つが仮定されている(Carston,1998;2000;2004)。

(27) a. If the kids want to go on the river, I'll have to nip to the bank.
b. John is tall [compared to his classmates/ for a foot ball player].
c. Ralph drinks [alcohol (habitually)].
d. Our boss is a bulldozer.

「一義化」(disambiguation)とは「発話に用いられた言語形式が,複数の語義をもっている場合,発話の関連性を達成する過程で,語用論的にその語義が1つ選択され決定される」ことをいう(東森・吉村,2003:34)。例えば,ある家族が河畔にやってきて,子どもたちがカヌーを借りて川を下ろうと相談している状況で,ランチで現金を使い切ってしまったことに気づいた母親が(27a)と言った場合,'bank'の意味する「土手」と「銀行」という候補から「銀行」が選択される。

「飽和」(saturation)とは,「真偽判定可能な明示的意味を完成するために,発話に使用されている言語形式が要求する 値(スロット)を,文脈から補うこと」を言う (東森・吉村,2003:35)。例えば,(5)で例示した指示詞が指し示すものの確定や,(27b)のように述語が当てはまる範囲の基準を補う必要があるものが飽和に含まれる。

関連性理論では,表意として伝達されるのは,真偽判定可能な最小命題以上に肉付けされたものだと考える。特定の言語要素の要求ではなく,語用論的に何らかの要素をつけ加えることを「自由拡充」(free enrichment)と呼ぶ。例えば(27c)はそれだけでも真偽を判定することは可能だが,実際はカッコ内の要素を加えた表意を伝達しているとみなすのが妥当である。

「アドホック概念形成」とは，言語形式にコード化されている概念を文脈に合うように調整されたその場限りの概念に置き換えることを言う。例えば（27d）は，上司が「建物の解体などに用いられる機械」だと言っているのではなく，この語彙概念を緩めた「パワフルで活動的だ」というアドホック概念と結び付けられる。

Nishiyama & Mineshima （2006）によれば，この４つの語用論的プロセスは次の二つの意味で「言語的コントロール」の下にあり，（29）のように体系的に分類することができる。

（28）a. その過程は，当該の言語表現が用いられるどの文脈においても実行されなければならないという意味で義務的（mandated）である。
b. その過程は，可能な解釈の範囲が言語体系それ自体によって，あるいは聞き手の語彙的／百科事典的知識によって与えられるという意味で限界付けられている（bounded）。

（29）

	義務的	限界付け
a. 一義化	○	○
b. 飽和	○	×
c. アドホック概念形成	×	○
d. 自由拡充	×	×

関連性理論に基づくと，例えば，（27b）のような例に加えて，（30a−b）のように比較基準を補う必要のある文を――（30c−d）のような表現も含めて「程度表現」として統一的に――「飽和」の概念で説明できる。これによって，「文脈から復元可能な場合はthan／as節を省略することができる」という統語的な説明に，聞き手の側の推論として「何を補わなければならないか」という説明を加えることができる。関連性理論が仮定する語用論的プロセスは，各表現の意味の説明に一定の有効性を持っていると言えよう。

（30）a. Paracetamol is better ［than what?］
b. It’s the same ［as what?］
c. He is too young ［for what?］
d. It’s hot enough ［for what?］

一方，３．２で述べたGCIの各例は，関連性の原理に基づいた「自由拡充」の例として説明される。（29d） にあるように自由拡充は義務的でもなければ限界付けられてもいないので，例えば（31）の各表現がどちらの意味に解釈されるかは各文脈の「最適な関連性の見込み」による。しかし，３．２で述べたように，GCIが意味や使い分けを理解するためにも有効な概念であると言えるのは，通常の文脈では一般的に成立し，比較的規則的で，文脈から離れても十分予測可能なものだからである。Horn（1984）の原理に基づけば，各表現は言語形式の意味として下限の解釈をもたらすが，Q含意を打ち消す発話がなければ上限を加えた意味で解釈されると説明できる（Horn，1989：383；2004：10）。

（31）

	下限	＋上限
a. John is as tall as Kim.	“... at least equal ...”	“... at most equal ...”
b. Pat has 3 children.	“... at least 3”	“... exactly 3 ...”
c. You are some of the cake.	“... some if not all ...”	“... some but not all”

d.	It’s possible she’ll win.	“... at least ◇...”	“...◇ but not certain”
e.	He’s a knave or a fool.	“... and perhaps both”	“... but not both”
f.	It’s warm.	“... at least warm ...”	“... but not hot”

また，Nishiyama & Mineshima（2006）は，Carston（2004）のように「自由拡充は言語的コントロールのもとにない」とすること自体の問題点を指摘している。例えば，LisaとJohnがパーティーに行き，そこには画家も何人か来ているという状況で，彼らが自分たちの村に住んでいる画家を探しているとしよう。Lisaはある画家にあったが，彼が村に住んではいないということが分かり，Johnに（32a）を言ったとする。ところが，Lisaが伝えようとしたのが（32b）であり，いま「この村に住んでいる画家を探している」ということはJohnも知っているとしても，（32a）を（３２ｂ）のように自由拡充することはできない。こうした例は，自由拡充に対する何らかの文法的制約が存在することを示唆している。

（32）a. That guy is not a painter.
b. That guy is not a painter ［living in her village］.
（33） John is tall ［and clever］.

当然（27b）から（33）を引き出すこともできないが，「言語的コントロールのもとにない」とすると，原理的にはこうした自由拡充を防ぐことができない。Nishiyama & Mineshima（2006）は，こうした形容詞を含む構造について「自由拡充は，一般的特性表現（property expression）によって符号化された概念によって阻止される」という制約を提案しているが，これを具体的に展開しようとすれば結局Horn（1984，1989）やLevinson（2000）がＧＣＩに対して与えている説明に帰着するように思われる。

関連性理論についてメイ（2005）は「結局，関連性が有るとされるものは，明白に分かるものに限られ，よって退屈なものとなるか，あるいは，関連性の概念自体が，あまりにも包括的となり，その説明力を喪失するか，このどちらかである」と述べている（メイ，2005：139）が，教育文法の内容編成の基盤として見た場合も同じことが言えるだろう。関連性の原理が人間のコミュニケーションの普遍的事実を述べたものである以上，「コミュニケーションで成功を収めるために最適な関連性の見込みを伝達する言語形式は何か」という問いは意味を持たない。２.の〔問題２〕で*I think Seoul is nicer than Okinawa.*を用いたとしても，それはEmiという「伝達者の能力と優先事項に合致するものの中で，もっとも関連性のあるもの」に変わりはなく，実際Mikeともめることもないかもしれない。しかしそれは，言語の効果的使用と関連づけた明示的文法指導という，われわれのねらいとはかけ離れた扱いである。

3.3.4 教育文法の内容編成の基盤としての語用論的原理

以上の検討から，本論ではHorn（1984，1989）の二原理を教育文法の内容編成の基盤とすることにしたい。Levinson（2000）はＧＣＩの諸現象に対する説明力によって三分の有効性を実証しようとしているが，ＧＣＩに対する基本的立場が異なるわけではないので，Horn（1984，1989）の枠組みに依拠してもLevinson（2000）の分析の教育内容に対する有効性が損なわれはしない。また，Horn（1984，1989）は「話し手は常に，自分の発話の表面上の複雑さを最適な形で最小化しようとする一方で，聞き手に効果的に伝達する情報の量を最大化しようとし

ている」(Carroll and Tanenhaus, 1975: 51; Horn, 2004: 14)という，Zipf(1949）の「話し手と聞き手の経済性」に代表される概念に立脚することによって二原理を提案しているので，「関連性の原理」のようなコミュニケーションの本質はメタ理論的な部分で考慮されていると言える。

Horn（1984, 1989）の二原理を採用したとしても，Leech（1983）で言う対人関係的レトリックをどう扱うかという問題はある程度課題として残される。聞き手への配慮が「情報学的効率性に対する犠牲から発生するもの」（橋元，2000 ： 48 だとすれば，大部分はR含意によって説明することができるが，その説明はあくまで間接的なものにとどまる。1.で述べたような問題はあるにせよ，(34）の「丁寧さの原理」を独立に設け，協調の原理との相互作用関係を具体的に論じていた点で，Leech（1983)は教育内容構成の語用論的基盤として十全であったと言える（Leech, 1983：81 ； 池上・河上訳，1987：113 ； 大竹，1997：66)。

(34) a. 無礼な信念の表現を（他の条件が等しければ）最小限にせよ。
b. 丁寧な信念の表現を（他の条件が等しければ）最大限にせよ。

もちろん丁寧さの原理の具体的な格率が普遍的なものとは言えない以上，それについて知っているからと言って失礼な発言を回避できるとは限らない（Cruse, 2004：382)。スペンサー＝オーティーが指摘しているように「文つまり言語形式それ自体では礼儀正しくも無礼でもない。そうではなくて，ポライトネスとは社会的判断なのであり，話し手はどんな状況で何を言うかによって，礼儀正しいか無礼かを判断される」のだとすれば，文法的能力を形成する領域であれ語用論的能力を形成する領域であれ，ポライトネスの何を体系的に扱うことができるのかということは依然として外国語教育理論に突きつけられた大きな課題だと言えよう（スペンサー＝オーティー，2004：3)。

4．比較表現の教育内容構成への適用

従来の比較表現指導の問題点としては，各比較表現相互の関係および類似表現の使い分けが明らかではなかったことと，比較節（than／as以下の節）の構成・省略法についての説明が不十分であったことが指摘できる（亘理，2006a)。いわゆる原級比較・比較級・最上級に対する「～と同じくらい…」・「～よりも…」・「もっとも～な…」という伝統的な説明が全く誤っていたというわけではないが，3つの比較は同列に位置づくものではない。

3.2や(31)で述べたように，原級比較の「～と同じくらい…」という意味は，あくまでそれを打ち消す発話がない場合の含意に過ぎない。原級比較の「少なくとも等しい」という意味は「～よりも…」というはっきり差を示す表現と比べて特定性が弱い。このことが「『～よりも…』ではない」というQ含意をもたらし，結果として聞き手は「～と同じくらい…」という意味を引き出すのである。比較級も，（3）について述べたように，尺度上の相対的な関係を表しているのは原級比較と同じであるから，具体的な値を示す表現（や場合によっては最上級）に比べれば特定性が弱い。しかし，そもそも対応する具体的な値が存在するとは限らず，比較級を用いることが「特定の値A（あるいは『もっとも～な…』）ではない」ということをQ含意するわけではない。したがって，両者の関係は非対称的である（Horn, 1989：388; 2004：15)。一方，最上級は質的に全く異なった比較を表す。つまり，いま対比した2つの比較表現

が基本的に命題同士を比較するものであるのに対して，最上級は，言語的・文脈的に示された集合の中で,ある特性の尺度上の最も高い点に位置する要素を選び出す表現である（Huddleston & Pullum，2002：1101−2；Huddleston & Pullum, 2005:195；亘理，2006a：86)。つまり最上級を含む文を用いる際，Q原理により話し手は「どの集合で比較しているのか」を特定することを求められる。従来の指導では，同じ命題を表す最上級と比較級を相互に書き換えさせることがある。しかし，比較級を用いた文が好まれるのは（35a）のように比較の集合が曖昧な――集合を特定する名詞を与えることは難しい――状況であり，（35b）のような文の場合は最上級の方がはるかに適切である（ミントン，2004 ： 104)。こうした違いを区別しない書き換えは有効性を持たない。高校で登場するいわゆる「比較の特殊構文」が，こうした比較表現と関連づけられないままイディオム的に説明されることが多いことにも同様の問題が指摘できよう。

（35）a. Nothing is more important to the majority of people these days than money.
a’. Money is the most important thing to the majority of people these days.
b. No one in the class is taller than John.
b’. John is the tallest student in the class.

亘理（2006a，2006b）は，仮説的に（36）のような指導過程の基本構造を提案した（亘理，2006a ： 94 ； 2006b ： 16)[9]。これは,比較表現の統語論的･意味論的特性の考察から,尺度的かどうか・同等性を表すか不等性を表すか・命題同士の比較（項比較と呼ぶ）か集合の中での比較（集合比較と呼ぶ）かという３つの対立軸に基づいて，一般的なものから特殊なものへと配列したものである（Huddleston & Pullum，2002 ： 1099，1102−4）

（36）i. ・尺度性と比較節（意味の相対性，比較節の構成法を扱う）
ii. ・不等性の尺度的項比較（*-er than*，*more/less than*，*rather than* など）
iii. ・同等性の尺度的項比較（*as…as*，*so…as*，*such…as* など）
iv. ・不等性と同等性の対比
v. ・尺度と非尺度の対比
vi. ・同等性の非尺度的項／集合比較（*same/such as*，*similar to*，*like* など）
vii. ・不等性の非尺度的項／集合比較（*other than*，*different from*，*unlike* など）
viii. ・項比較と集合比較の対比
xi. ・不等性の尺度的集合比較（*-est*，*most/least* など）

上で述べた‘as … as’のQ含意を理解するためには，対応する比較級を持つ文がより情報量の多い表現であることを知っている必要がある。その意味で(36ii−iii）の順序は妥当なものだと考えられるが，次のように，（36ii）の中にも反意形容詞や‘less’，否定によって同じ命題を表す表現があり，否定を介して‘as … as’を用いた表現とも結ばれることを考慮する必要がある。

（37）“John＞Kim”
a. John is taller than Kim（is).
b. John is less short than Kim（is).
c. John is not as short as Kim（is).

d. Kim is shorter than John（is）.
e. Kim is less tall than John（is）.
f. Kim is not as tall as John（is）.

（38）“John≧Kim”

a. John is not shorter than Kim（is）.
b. John is no shorter than Kim（is）.
c. John is as tall as Kim（is）.
d. Kim is not taller than John（is）.
e. Kim is no taller than John（is）.
f. Kim is as short as John（is）.

まず，「どちらを引き合いに出して，どちらについて述べるのか」という談話上の目的の違いに迷うことは考えにくいので，（37a−c）と（37d−f），あるいは（38a−c）と（38d−f）の使い分けが問題になることはほとんどない。さらに，‘tall ： short’という形容詞のペアで見た場合，‘short’の方が使用できる範囲が狭く，人を形容する際には否定的意味合いを持つという点で有標である[10]。したがって，（37a）に関して言えば，語用論的観点から見て（37）の他の表現との使い分けが問題になることはないと言える。むしろ選択は，例えば（39）のような，何を比較の基準として，どこまで John の身長を特定するのかということにあり，それは使い分けの学習の前提をなす部分の教育内容である。

（39）a. John is taller than I thought.
b. John is taller than Kim（is）.
c. John is taller than that shelf.
d. John is six feet tall.

Ｋｉｍについて述べている場合は，（37e−f）が（37d）の否定的な意味を回避する候補として浮上するが，どれも複雑ないしは冗長な表現であるからＤＰＬによって有標の意味を伝えることが予測される。

ミントン（2004）によれば，「less＋単音節形容詞の文が自然な英文と認められるのは，その形容詞がいったん使われたあと，意味を限定するために再びlessをつけて用いるとき」である（ミントン，2004：75）。したがって，（37e）が代わりに用いられるのは（40a）のような限られた文脈のみである。また，このことから（37e）と（37b）がまったく異なる状況で用いられるものだということも分かる。

（40）a. Kim is tall，but he is less tall than John（is）.
b. John is short，but he is less short than Kim（is）.

一方（37f）は，（３）についても述べたように，（37d）に対する標準的でより丁寧な表現であるとされる（ミントン，2004：71；Celce−Murcia & Larsen−Freeman, 1999：736）。しかし，なぜ‘not as ... as’の形式の方が丁寧なのかということはＤＰＬのみでは説明できない。この例の「背の高さの大小関係」ということだけで言えば，二つの表現の情報量に差はないのだからＲ含意によって説明することも難しい。しかし，Leech（1983）が言うように，否定文は一

般的に（他の条件が同じであれば）対応する肯定文よりも情報量が少なく，「否定命題は何らかの意味で『文脈に存在している』肯定命題の打消し」であるという一般的特性から説明できるように思われる（Leech，1983：100−1；池上・河上訳，1987：144）。つまり(37f）は，(40a）の前半部のような文脈があろうとなかろうと，‘Kim is as tall as John’という肯定命題を立て，それを否定するというプロセスを辿る。間に「Kimは少なくともJohnと同じくらい背が高い」という命題を挟むという，このワンクッションのプロセスが（37f）をより丁寧な表現としているのではないだろうか。

否定という点では（38d−e）も候補になるが，(37）の各表現よりも情報を特定しておらず，(37f）の方がQ原理を満たしているという意味でも適当である。さらに（38f）よりも冗長であることから，当然（38d−e）も有標の意味を伝えることが予想される。ミントン（2004）によれば，(38d）は「誰かが言った（書いた）ことに反論する場合，あるいは質問に答える場合だけ」に認められるパターンであり，(39e）は背の高くないJohnを引き合いにして，「Kimがいかに背が高くないか」ということを強調したり，「程度が高いことを期待・予想していたのに，実際には同じ程度だった」ということを伝えたりする場合に用いられるという（ミントン，2004：52，57−8）。後者の意味は，比較級が示す程度の差が「ゼロ」であることを強調する‘no’の働きによってある程度説明できるが，いずれの表現もより複雑な状況を要求するものだということが分かる。

以上の考察から（37−8）の各表現の使い分けは，基本構造と同じ配列基準に従うならば，より一般な表現，つまり（37d，f)の使い分けを問うものから，特殊な表現の使い分けを問うものへと問題を配列することによって学習されることになる。しかし，(37d，f)の使い分けを問うためには，‘as ... as’自体の表す意味について知っている必要がある。実際，われわれが次の二つの問題の間に２．で挙げた〔問題２〕を置いている理由もそこにある。

〔問題１〕

Mikeは札幌に留学しているアメリカ人で，Emiのクラスメイトです。二人は夏休みに旅行を計画していますが，二人とも別々の追試を受けなければならないので，電話で日程や旅行先の相談を行っています。

Emi： I'd like to travel abroad for our summer vacation.
Mike： Sounds nice, but I have to take three make-up exams. So my vacation will be short.
Emi： Um. How long will your vacation be?
Mike： I don't know exactly yet. How about you?
Emi： **My vacation is （ア）, too. But it is（イ） because I have only one make-up.**
Mike： How about Okinawa tours? We can travel there within three days or so. I have never been there.

空欄に入れても前後の会話と矛盾しないものは，（ア）と（イ）それぞれ
｛short / shorter / long / longer｝
のうち，どれだと思いますか。
（ア）…（　　）　（イ）…（　　）

〔問題３〕

Emi： I think Seoul is as nice as Okinawa. I love Korean culture, and there are many places to see in Seoul.

Mike： Definitely. **But**（※３）

Mikeは（※3）で次のうちどちらの表現を用いたと思いますか。

ァ） **Korean food is more unappetizing to me than Okinawan food.**

ィ） **Korean food is not as appetizing to me as Okinawan food.**

（　　）の表現を用いたと思う

理由

ただし〔問題２〕は，本論で述べた‘as … as’の基本的意味とQ含意を区別して，その意味・用法を理解させることをねらった問題ではない。むしろ，「*I want to go to a different place.* と言っている以上，Emiはより明確に意思を伝える *I think Seoul is nicer than Okinawa.* と言うこともできたのに言わなかった」というMikeのR推論に基づく使い分けの問題となっている。R推論は「その形式の方が情報量が少ない」という認識に裏付けられるので，「比較級を用いた文よりも穏当に『同じかそれより素敵だ』という意味を伝える」という帰結の説明を与えるだけでは十分とは言えない。しかし，〔問題２〕のような対比だからこそ――この授業を受けた高校生の場合はこれまでの授業で「‘as … as’の意味は『…と同じくらい～』だ」と習っていることも手伝って――解説で示される‘as … as’の基本的意味が意外性を持って受け止められるということも言える。したがって，(16b−c)のような文を通じて，Q含意を伝えるデフォルトのケースとそれが取り消されるケースを区別できるような〔問題２〕に続く新たな問題，あるいは〔問題２〕の解説を用意するのが妥当であろう。

(37−8) の各表現の使い分けや〔問題２〕の位置づけについての考察からも明らかなように，(36ii−iv) の順序は厳密に固定的なものではなく，(37−8) のより大きなまとまりで教育内容の構成単位をなすと考えた方が適切である。さらに，亘理（2006a）では「基本構造間をつなぐような言語の効果的使用を問題とする対比を足がかりに，各構造の文法的規則を取り上げていく形」を想定して（36）を提案したが，社会的な動機づけからもたらされるR含意やDPLの概念を活かそうと思えば，(36v, viii)の対比は各表現自体の意味を――話し手がそれを十分な情報を表す形式として要求されることを問うような問題を通じて――理解した後に位置づけるのが適切かもしれない（亘理, 2006a：96）。それでも，「(同等性の) 尺度的項比較」の理解を基に（９）で見たような非尺度的比較との対比を扱い，その後で集合比較の典型としての最上級を含む表現を扱うという，比較表現の全体的な構造は変わらないと考える。

5．終わりに

本論は，学校教育の一環としての外国語教育の目的を「その外国語での言語的コミュニケーション能力の形成」と設定する以上，妥当な英語教育理論の構築のためにはその要素と構造の検討を踏まえた教科カリキュラムの枠組みが必要であることを述べ，既存のものに若干の検討を加えた。しかし本論は，既存の枠組みの抱える課題を解決するような新たな枠組みを提起するのではなく，コミュニケーションで成功を収めることに貢献しうるような「教育文法」の内容構成に対するアプローチを考察することを通じて全体の枠組みに対する示唆も得ようとする，ボトムアップ的アプローチを採った。本論の考察は次のようにまとめられる。

まず文法指導において語用論的側面を重視する枠組みとしてCelce - Murcia＆Larsen - Freeman（1999）の枠組みを取り上げ，彼女らの枠組みでは使用の諸側面を十分に捉えきれず，形式・意味・使用の相互関係も十分明らかとは言えないことを指摘した。一方で，その解決として比較表現の使用の諸側面を分析的に扱うアプローチを提示した亘理（2006b）にも，その諸側面を区別し使い分けを説明する語用論的原理を欠くという課題が残されており，教育文法の内容編成の基盤として各文法概念に共通するような原理が必要であることを述べた。

次に，言語学における３種類の含意――論理的含意・意味論的含意・語用論的含意――の区別を導入し，各表現の使い分けを教えるためには語用論的含意の領域にまで踏み込んで教育内容を構成する必要があるということを明らかにした。語用論的含意について詳しく検討するために，Grice（1967［1989］）の発話の意味のモデルを取り上げ，そのモデルにおける「特定的会話の含意」（ＰＣＩ）ではなく「一般的会話の含意」（GCI）こそが，ある表現の意味や使い分けを理解するために有効な概念であることを訴えた。ただし，Griceが提案したGCIの前提となる一般原理の格率規定については，定義の不十分さや格率同士の関係が不明確であることが批判の対象となってきたため，neo - GriceanのHorn（1984，1989）とLevinson（2000），そして関連性理論によるGrice（1989）の一般原理の最定式化を対比し，より単純で包括的な説明が可能であることが見込まれるHorn（1984，1989）の二原理を教育文法の内容編成の基盤として採用することを述べた。

最後に，この語用論的原理の観点から，従来の比較表現指導の問題点を整理し，指導過程の基本構造と具体的な問題配列の再構成を試みた。この考察を反映した授業プランの作成・実践による実証が課題として残されているものの，二原理およびその調整概念である「語用論的分業」（DPL）に基づくことによって，命題としては同一性を示す比較表現の違いが教育内容構成に有効な形で説明できることを示せたと言えよう。さらに，ＧＣＩや二原理についての研究がもともと数量詞や否定，等位接続などの表現の分析を中心に進んできたことから，こうした文法概念の教育内容構成において二原理がさらなる有効性を発揮することが見込まれる。他の文法概念の教育内容構成へ適用による二原理の有効性の検証は今後の課題としたい。

［注］

1）「コミュニケーション能力」の要素と構造について検討を加えた研究として，他にも柳瀬（2006）やARCLE編集委員会（編）（2005）が挙げられるが，各枠組みの詳細な分析は本論の意図するところではないので，ここでは触れなかった。

2） 2004年6月に北大教育学部の「高校生一日体験入学」の体験コース「【教育基礎論系】授業をつくる」で実施された「英語の態の用い方」に基づく。このプランは棚瀬（1997）をもとに，2004年度の教育方法学研究グループ3・4年生が中心となって作成・実施したものである。

3） than／as節の縮小・省略規則については，Huddleston & Pullum（2002）および亘理（2006a）を参照されたい。

4） 注2）と同じ「高校生一日体験入学」で，2006年6月に「比較表現の比較・検討」として実施されたものから抜粋した。このプランは亘理（2006a）やミントン（2004）をもとに，2006年度の教育方法学研究グループ3・4年生が中心となって作成・実施したものである。

5） 訳語については，大竹（1997：65−6）や今井（2001：190）を参考にした。

6） ここではHorn（1989：192−203；2004：12−7）の定義・解説に従った。この原理の解説と評価については，メイ（2005：133−136）も参照されたい。

7） Levinson（2000）は各発見法について「話し手の格率」と「聞き手が引き出せる推論」という両側面から詳細な定義を与えているが，煩雑さを避けるため，ここではLevinson（2000：27−42）の概略とCruse（2004：374-6）の要約に従った。

8） 関連の原理および（25-6）の定義は東森・吉村（2003）に，表意形成の語用論的プロセスについては東森・吉村（2003）とNishiyama & Mineshima（2006）の解説に従った。

9） 亘理（2006a）では「不等性と同等性の対比」が（36ii）と（36iii）の間に位置づけられているが，対比するためには一部分であれ（36iii）自体を知らなければならないため，亘理（2006b）では（36）のように変更されている。

10） 例えば，Johnの実際の背の高さに関係なく*How tall is John?*という問いや（39d）の‘tall’が中立的な意味で用いられているのに対して，*How short is John?*という問いが——Johnの背がかなり低いということを話し手が既に知っていて，それを強調したいというような——特殊な状況を必要とする（Hofmann&影山，1986：26）。ただし，こうした振る舞いは反意形容詞のペアが位置づくタイプによって異なる（Cruse，1986）。比較表現の指導における形容詞の扱いについては亘理（2005）を参照されたい。

［参考文献］

・Bachman，Lyle F.（1990）．*Fundamental Considerations in Language Testing.* Oxford：Oxford University Press.〔池田央・大友賢二監修，大友賢二・笠島準一・服部千秋・法月健訳（1997）『言語テスト法の基礎』C. S. L. 学習評価研究所〕

・Bachman，Lyle F. and Palmer, Adrian S.（1996）．*Language Testing in Practice: Designing and developing useful language tests.* Oxford：Oxford University Press.〔大友賢二，ランドルフ・スラッシャー監訳（2000）『〈実践〉言語テスト作成法』大修館書店〕

・Carroll, John and Tanenhaus, Michael（1975）．“Prolegomena to a functional theory of word formation.” *Papers from the Parasession on Functionalism.* Chicago，IL：Chicago Linguistic Society．pp．47-62.

・Carston，Robyn（1998）．*Pragmatics and the Explicit-Implicit Distinction.* Doctoral dissertation，University College London.

・_____（2000）．“Explicature and Semantics.” *UCL Working Papers in Linguistics* 12．University College London．pp．1−44

・_____（2004）．“Relevance theory and the saying/implicating distinction.” In Horn, Laurence R. and Ward, Gregory（eds.）．*The Handbook of Pragmatics.* Oxford：Blackwell．pp．633-56.

・Celc-Murcia, Marianne & Larsen-Freeman, Diane（1991，1999[2]）.*The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's*

Course. Boston, MA : Heinle & Heinle.
・Cruse, D. Alan (1986). *Lexical Semantics.* Cambridge : Cambridge University Press.
・_____ (2000, 2004[2]). *Meaning in Language : An introduction to semantics and pragmatics.* Oxford : Oxford University Press.
・Grice, H. Paul (1967). "Logic and Conversation." The William James lectures, Harvard University. Published as Part 1 of Grice, H. Paul (1989). *Studies in the Way of Words.* Cambridge, MA: Harvard University Press.〔清塚邦彦訳 (1998)『論理と会話』勁草書房〕
・Horn, Laurence R. (1984). "Toward a new taxonomy for pragmatic inference : - based and R - based implicature." In Schiffrin, Deborah (ed.). *Meaning, Form, and Use in Context: Linguistic Applications.* Washington, DC : Georgetown University Press. pp. 11 - 42.
・_____ (1989). *A Natural History of Negation.* Chicago, IL : University of Chicago Press.〔Expanded reissue, (2001). Stanford, CA : CSLI.〕
・_____ (2004). "Implicature." In Horn, Laurence R. and Ward, Gregory (eds.). *The Handbook of Pragmatics.* Oxford : Blackwell. pp. 3—28.
・Huddleston, Rodney & Pullum, Geoffrey K.(eds.).(2002). *The Cambridge Grammar of the English Language.* Cambridge : Cambridge University Press.
・_____ (2005). *A Student's Introduction to English Grammar.* Cambridge : Cambridge University Press.
・Larsen—Freeman, Diane (2003). *Teaching Language: From grammar to grammaring.* Boston, MA :Thomson Heinle.
・Leech, Geoffrey N.(1980). *Explorations in Semantics and Pragmatics.* Amsterdam : Benjamins.〔内田種臣・木下裕昭訳 (1986)『意味論と語用論の現在』理想社〕
・_____ (1983). *Principles of Pragmatics.* New York : Longman.〔池上嘉彦・河上誓作訳 (1987)『語用論』紀伊國屋書店〕
・Levinson, Stephen C . (2000). *Presumptive Meanings: The theory of generalized conversational implicature.* Cambridge, MA : MIT Press.
・Mitchell, Keith (1990). "On comparisons in a notional grammar." *Applied Linguistics* 11. pp. 52 - 72.
・Nishiyama, Yuji and Mineshima, Koji (2006). "Contextualism vs. Indexicalism." paper presented at the One—day Workshop on Contextualisms, Fuji Women's University, Japan, September 2006.
・Sperber, Dan and Wilson, Deirdre.(1986, 1995[2]). *Relevance: Communication and Cognition.* Oxford : Blackwell.〔内田聖二・中逵俊明・宋南先・田中圭子訳 (1993, 1999[2])『関連性理論：伝達と認知』研究社〕
・Zipf, George Kingsley (1949). *Human Behavior and the Principle of Least Effort.* Cambridge : Addison - Wesley.

・今井邦彦 (2001)『語用論への招待』大修館書店
・ARCLE編集委員会 (編) (2005)『幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み』リーベル出版
・大竹政美 (1989)「コミュニケーション文法としての教育英文法：英語の態への適用」『北海道大学教育学部紀要』〔No. 52〕北海道大学教育学部, pp. 129—44.
・_____ (1997)「語用論的観点から見た外国語教育の目的・内容」『北海道大学教育学部紀要』〔No. 74〕北海道大学教育学部, pp. 63—70.
・_____ (1998)「院生・学生への研究指導と私の言語教育研究の現状と課題」『研究と教育の報告』〔No. 4〕北海道大学教育学部, pp. 52—5.
・加藤泰彦 (2004)「24. Laurence R. Horn. *A Natural History of Negation*」山中桂一・原口庄輔・今西典子 (編)『意味論』〔英語学文献解題 ; 7〕研究社, pp. 166—7.
・ヘレン・スペンサー=オーティー (編), 浅羽亮一監修, 田中典子・津留崎毅・鶴田庸子・熊野真理・福島佐江子訳 (2004)『異文化理解の語用論：理論と実践』研究社
・棚瀬江里哉 (1997)「英語の『態』の教育内容構成と指導の試み：コミュニケーション文法の観点から」北海道大学大学院教育学研究科学位論文
・西山佑司 (2004 [1999]) 「語用論の基礎概念」田窪行則・西山佑司・三藤博・亀山恵・片桐恭弘『談話と文脈』〔言語の科学 ; 7〕岩波書店, pp. 2—54.

・橋元良明（2001）「配慮と効率 ： ポライトネス理論とグライスの接点」『言語』〔Vol. 30, No. 12〕大修館書店, pp. 44−51.
・東森勲・吉村あき子『関連性理論の新展開 ： 認知とコミュニケーション』〔英語学モノグラフシリーズ ； 21〕研究社
・Th. R. Hofmann&影山太郎（1986）『10日間意味旅行』くろしお出版
・町田佳世子（2000a）「英語の冠詞体系の指導におけるテクスト形成的側面について」『教授学の探究』〔No. 17〕北海道大学大学院教育学研究科教育方法学研究室, pp. 1−12.
・_____（2000b）「英語教育カリキュラムにおける文法教育の位置と内容：言語的コミュニケーション能力の形成をめざして」『カリキュラム研究』〔Vol. 9〕日本カリキュラム学会, pp. 103-20.
・T. D. ミントン著, 水嶋いづみ訳（2004）『ここがおかしい日本人の英文法』 研究社
・ヤコブ・L・メイ著, 小山亘訳（2005）『批判的社会語用論入門 ： 社会と文化の言語』三元社〔Mey, Jacob L.（1993, 2001[2]）. *Pragmatics: An introduction.* Oxford: Cambridge.〕
・八木孝夫（1987）『程度表現と比較構造』〔新英文法選書 ： 7〕大修館書店
・柳瀬陽介（2006）『第二言語コミュニケーション力に関する理論的考察 ： 英語教育内容への指針』溪水社
・吉田正治（1998）『続 英語教師のための英文法』研究社
・亘理陽一（2005）「英語の比較の指導における形容詞の扱いについて」『教授学の探究』〔No. 22〕北海道大学大学院教育学研究科教育方法学研究室, pp. 143−50.
・_____（2006a）「英語の比較表現の教育内容構成」『教授学の探究』〔No. 23〕北海道大学大学院教育学研究科教育方法学研究室, pp. 79−98.
・_____（2006b）「言語使用の諸側面に着目した英語の文法教育の内容編成 ： 比較表現の教育内容構成を中心に」日本カリキュラム学会第17回奈良大会, 2006年7月, 自由研究発表資料