



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	「英語スピーチアクトコーパス」の応用可能性と大学英語クラスにおける実践指導の試み
Author(s)	水島, 梨紗
Citation	Sauvage : 北海道大学大学院国際広報メディア・観光学院院生論集, 6, 19-29
Issue Date	2010-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/42871
Type	departmental bulletin paper
File Information	Sau6_002.pdf



「英語スピーチアクトコーパス」の応用可能性と 大学英語クラスにおける実践指導の試み

水島 梨紗

国際広報メディア専攻 専門研究員

1. 背景：第二言語教育における「語用論的能力」育成の重要性

Hymes (1972)による‘communicative competence’の提唱以来、言語の形式的な側面だけではなく、文化・社会的コンテクストを視野に入れた「コミュニケーションのための伝達能力」に強い関心が寄せられてきた。第二言語教育の領域においても、文法的な正確に加え、会話の場面に即して適切に言語を運用する能力を重視する動きが高まり、「本物の(authentic)」コミュニケーション活動の要素を取り入れた指導法としての CLT (Communicative Language Teaching) (Widdowson, 1978, Brumfit & Johnson, 1979, Nunan, 1991 参照)が盛んに行われるようになった。

上記の‘communicative competence’に関しては、Canale & Swine (1980)、Canale (1983)、Bachman (1990)といった後続の研究が議論を深め、その下に種々のサブカテゴリーを設けるなどして具体的なモデルが描かれてきたが、特に Bachman (1990)の提示した‘pragmatic competence’という用語が示すとおり、言語使用者がコンテクストに合わせて適切にコミュニケーションを行うための「語用論的能力」の育成は、コミュニカティブ・アプローチを取る第二言語教育においても重要視されてきている。以下に、この点に言及した Kasper (1996)の記述を引用しよう。

In theories of communicative competence in L2 teaching and testing, pragmatic competence figures prominently (e.g., Bachman, 1990). Curricula and materials for L2 teaching developed in recent years include strong **pragmatic components** or even adopt a **pragmatic approach** as their organizing principle. (Kasper, 1996, p. 145、強調は筆者による)

Kasper が重視する「語用論的要素」あるいは「語用論的アプローチ」を取り入れた第二言語教育の実践例として、これまでに様々な介入研究が行われてきた。次節で紹介するように、語用論において重要な「スピーチアクト(発話行為)」や「含意」などの概念に着目し、対象言語によるそれらの理解・産出を促したり、挨拶や会話の切り出し・結びといった語用論的慣例表現をコミュニケーションの場で適切かつ方略的に用いるための能力の向上を目指した実践指導報告が、先行研究により数多く提供されている。第2節では、それらの研究の概略に触れ、さらにわが国の第二言語教育における可能性について考察する。

2. 先行研究

前節で述べたとおり、語用論的要素に重点を置いた言語教育の試みは、様々なトピックに関して進められてきた。語用論の主要概念の一つであり、本論が着目する「スピーチアクト」に焦点を当てた研究としては、「称賛(compliment)」の指導を行った Billmyer (1990)や Rose & Ng (2001)、「謝罪(apology)」を扱った Olshtain &

Cohen (1990)、「苦情(complaint)」と「拒否(refusal)」を取り上げた Morrow (1996) などがあるが、これらの研究が目指すのは、対象言語のネイティブスピーカーが用いる定型表現なり談話上の方略なりを学習者に指導することで、当該の発話行為を適切に実践するための能力を向上させることである。

さらに、スピーチアクトと並んで注目される「含意」を中心としたものとしては、Bouton (1994)や Kubota (1995)が代表的であるが、これらの研究の目的は、対象言語によりなされた発話に含まれる言外の意味を、学習者が首尾よく理解できるようになることにある。また、その他の語用論的慣例表現の教示をめぐる研究も多く (Wildner-Bassett, 1984, 1986, 1994, House 1996, Tateyama, Kasper, Mui, Tay & Thananart, 1997)、当該領域の取り組みは非常に多岐に渡るものと言える。

これら一連の先行研究の内容については、Kasper (1997, 2001)の中で豊富なレビューが展開されており、ここでの詳述は差し控えるが、それらの研究が効果測定を経てたどり着いた見解の数々は、大いに示唆に富むものである。例えば、上記のうち多くの研究は、より効果的な指導方法を求めて複数のアプローチ (例：明示的／非明示的指導) を比較検討しているが、その結果、特にコミュニケーションの基礎となる言語形式的、文化・社会的情報を学習者に与える明示的指導 (メタ語用論的指導) の有用性が認められた。

また、広東語を母語とする香港の大学生に英語の称賛表現を指導した Rose & Ng (2001)は、米国という第二言語環境 (以降 SL 環境) で日本人学生に対し同様の指導を行った Billmyer (1990)の再検証として、外国語環境 (以降 FL 環境) における学習者の語用論的能力育成の可能性を探った。その結果、日常会話からの豊富な習得が見込まれる SL 環境に比べ様々な面で制限のある FL 環境においても、称賛表現の産出に関して一定の効果が見られることが明らかになった。

これらの点を勘案すると、たとえ FL 環境であっても、クラスルームでのメタ語用論的指導、すなわち教師からのインプットを適切に行うことで、対象言語をめぐる学習者の語用論的能力を向上させることができるということになり、わが国における教育の可能性もおのずから明確なものとなる。

しかし、特に FL 環境において非母語話者が指導に携わる場合、実際のコミュニケーションで使用される「本物の(authentic)」言語表現を十分に提供することは、必ずしも容易ではない。Medgyes (2001)が英語教育に関して指摘したように、非母語話者は母語話者に比べ口語表現のレジスターが狭く、文化・社会的コンテクストに関する知識も劣るためである。

そのような場合に有効な手段の一つとしてとして、対象言語のデータベースより使用頻度の高い定型表現を引用するというものがある。上述の Rose & Ng (2001)は、Manes & Wolfson (1981)が英語母語話者の 686 にも及ぶ称賛表現から抽出した九つの統語形式を援用することで、日常会話の中で用いられやすい表現を効率的に指導することができた。

確かに、Manes & Wolfson (1981)は称賛表現について非常に充実したデータを我々に提供してくれるが、それ以外のスピーチアクトについて同レベルの資料を得ることは甚だ困難である。また、通常の話し言葉コーパス (英語では LLC: London-Lund Corpus, BOE: Bank of English, BNC2: British National Corpus World Edition など) は、対面もしくは電話でのやりとりをはじめ、討論、インタビュー、講演など幅広いタイプの話し言葉が収められているものの、特に語用論的

指導に適した仕様にはなっていない (Suzuki, 2009, p. 133)。

そのような中、本論の着目する「英語スピーチアクトコーパス(English Speech Act Corpora)」は、語用論的要素に重点を置いた教育において、非常に汎用性に富むデータベースである。次節では、このコーパスの概要を紹介する。

3. 「英語スピーチアクトコーパス」とは

前節で述べたように、対象言語の学習者が FL 環境において自然な会話表現を身につけるためには、教師からの直接的なインプットが不可欠である。その際に有用であるのが、近年早稲田大学の鈴木利彦氏を中心に開発が進められている「英語スピーチアクトコーパス構築プロジェクト」(Suzuki, 2008, 2009)である。このコーパスは、米国の大学学部生約 170 名による DCT (Discourse Completion Tests) およびロールプレイを通じて採取された 11 種類のスピーチアクト——「謝罪(apology)」、「招待、勧誘(invitation)」、「慰め(comfort)」、「申し出(offer)」、「苦情(complaint)」、「依頼(request)」、「称賛(compliment)」、「提案、忠告(suggestion)」、「感謝(thank)」、「指図(giving directions)」、「ほのめかし(hint)」——を収めたものである。

このコーパスの最大のメリットは、英語母語話者が実際に使用する「本物の」表現がスピーチアクトの種別ごとに収められており、目的とする発話行為を行う際にどのような語彙・文法・ディスコース上の方策が用いられる傾向があるかを、教師や学習者が容易に参照できる点にある。

前述のように、Rose & Ng (2001)が引用した Manes & Wolfson (1981)は、称賛表現に関し非常に有益な情報をもたらすが、教授できる発話行為の種類には限界があり、様々なスピーチアクトを複合的に指導することは困難である。これに対し、「英語スピーチアクト」は、日常会話の中で頻繁に起こり得る複数の発話行為が網羅されており、より幅広い指導に役立てることができる。特に、FL 環境下で非母語話者が教育を行う場合でも、自然な英語表現に含まれる語彙や文法上の特性、さらに文化・社会的なコンテクストを反映した談話上の方略(例：ポライトネスのストラテジー)について、学習者に解説したり、理解を促すことが可能である。

次節では、この「英語スピーチアクトコーパス」を活用した授業の実践例を紹介し、当該コーパスの応用可能性についてさらに考察していく。

4. 「英語スピーチアクトコーパス」を活用した実践指導の試み

Kasper (1996)は、クラスルームにおいて学習者の語用論的能力を育成するために有用な二つのアクティビティーに言及した。一つは学習者の語用論的意識(気づき)そのものを高めること、もう一つは身に付けた語用論的知識を基にコミュニケーションを実践する機会を提供することである。

前者の語用論的意識の向上については、学習者が「本物の」言語表現を含む様々なデータソースを観察し(observation task)、背景にある文化・社会的コンテクストや言語形式そのものについて考察する手続きが必要であるとする(sociopragmatic/pragmalinguistic task)。また後者については、学習者が様々な状況や社会的役割を想定しながら行うロールプレイ等の活動が、語用論的能力を育む上で有効であると述べている。

これらのタスク重視の指導方法は、Nunan (1991) がまとめた CLT の特性(原理)を体現するものである。

1. An emphasis on **learning to communicate through interaction in the target language**
2. **The introduction of authentic texts** into the learning situation
3. The provision of **opportunities for learners to focus, not only on language, but also on the learning process itself**
4. **An enhancement of the learner's own personal experiences** as important contributing elements to classroom learning
5. An attempt to link classroom language learning with language activation outside the classroom

(Nunan, 1991, p. 279、強調は筆者による)

以降、上記の点に留意しながら、筆者が2009年度前期(4月～9月)に行った「英語スピーチアクトコーパス」を活用した実践教育の取り組みについて紹介しよう。この指導は、学習者がコーパスを利用して英語ネイティブスピーカーの使用する自然な表現を理解・産出できるようになるとともに、語彙や文法のみならず、文化・社会的コンテクストも含めた語用論的気づきを高めることを目的として行われたものである。

指導対象としたのは、大学学部1年生を対象に週1回開講される英語リーディングクラスであり、90分の講義のうち、60分を本来の英文講読に、残りの30分をコーパス学習に充てた。指導時間に制約があったため、スピーチアクトの種類は「招待、勧誘(invitation)」の1種類に限定して行った。指導プロジェクトのプログラム(シラバス)は下記のとおりである。

Week 1:	—	
Week 2:	Introduction -----	①
Week 3:	Pretest -----	②
Week 4-Week 10:	Instruction -----	③
Week 11	Posttest -----	④
Week 12, 13	—	
Week 14:	Delayed posttest -----	⑤
Week 15:	Self evaluation -----	⑥

第1週は、授業全般に関する総合オリエンテーションを実施する必要があったため、コーパス指導は第2週より開始した。第2週のイントロダクション(①)では、スピーチアクトという概念について学生の理解を促すため、日本語の会話サンプルを用いた解説を行った。これは、言語の語用論的側面に関して具体的なイメージを持たない学習者の意識を喚起するために必要な措置であり、翌週のPretestに備えて行ったものである。第3週のPretest(②)、第11週のPosttest(④)、第14週のDelayed posttest(⑤)は、第4週～第10週にかけて行った英語スピーチアクト指導(③)の効果を測定するために実施したものであり、Pretestは指導を開始する前、Posttestは指導終了直後、Delayed posttestは指導終了後2週間が経過した時点でを行った。最終週の第15週には、学生がプロジェクトの意義と自身の学習を振り返る自己評価アンケート(⑥)に回答を記入し、最後に筆者による全体の総

括を行った。

3 度にわたり実施した効果測定 of 具体的な分析結果については、後の研究論文において別途紹介するものとして、本稿ではコーパスを活用した授業デザインの詳細 (③) と、履修者による授業評価 (⑥) に焦点を当てる。

今回の指導プロジェクトでは、小グループによる協働学習の形式を採用した。これは、グループごとにタスクを課すことで、各自が共通の目的に従い、理解を分かち合いながら学習を進めることを見込んだものである。このように、複数接触場面を想定したトレーニングを行うことで、実際の言語運用に即した形での学習が可能となった。

具体的な指導内容としては、まず第 4 週にデータを配布し、その中にある約 170 の発話事例を表現パターンごとに色分けする作業を行った。これは、語学教育における 'form-search' のアクティビティを意識したものであり、学習者が一定の言語形式的な手がかりを基に目的のスピーチアクトを同定できるようになることを目指している。

翌週 (第 5 週) は、色分けしたパターンを中心に、英語母語話者が一般的に用いる表現の傾向についてグループディスカッションを行った。この時点で、多くの履修者が、ネイティブスピーカーが幾つかの定型な言い回しのみを重点的に用いていることに気づいた (例: 'Would you like to~?', 'Do you want to~?')。それに先立つ第 3 週の Pretest (②) の時点では、大多数の学生が典型的な勧誘表現として 'Let's ~.' や 'Shall we~?' をイメージしていたことから、データ観察が学習者に新たな気づきをもたらす結果となったことが分かる。

第 6 週から第 8 週にかけては、学生が自ら抽出した表現パターンを利用し、自主的に考えた 5 種類以上のシーンにおける会話スクリプトを作成した。続いて、グループの中で役割を変えながらロールプレイを行い、各自がすべてのスクリプトを暗記するまで練習した。さらに、第 9 週には教室内を自由に移動し、異なるグループの者同士でやりとりを行うよう指示した。これらのタスクは、当該のスピーチアクトを実際の会話で実践できるよう、シミュレーションを繰り返しながら表現パターンの定着を図ったものである。学生は、誘いが受け入れられたり、断られたりする事例を想定し、試行錯誤を繰り返しながらコミュニケーションを重ねていった。最後に、トレーニング最終日である第 10 週は、グループ単位での実技テストに費やした。

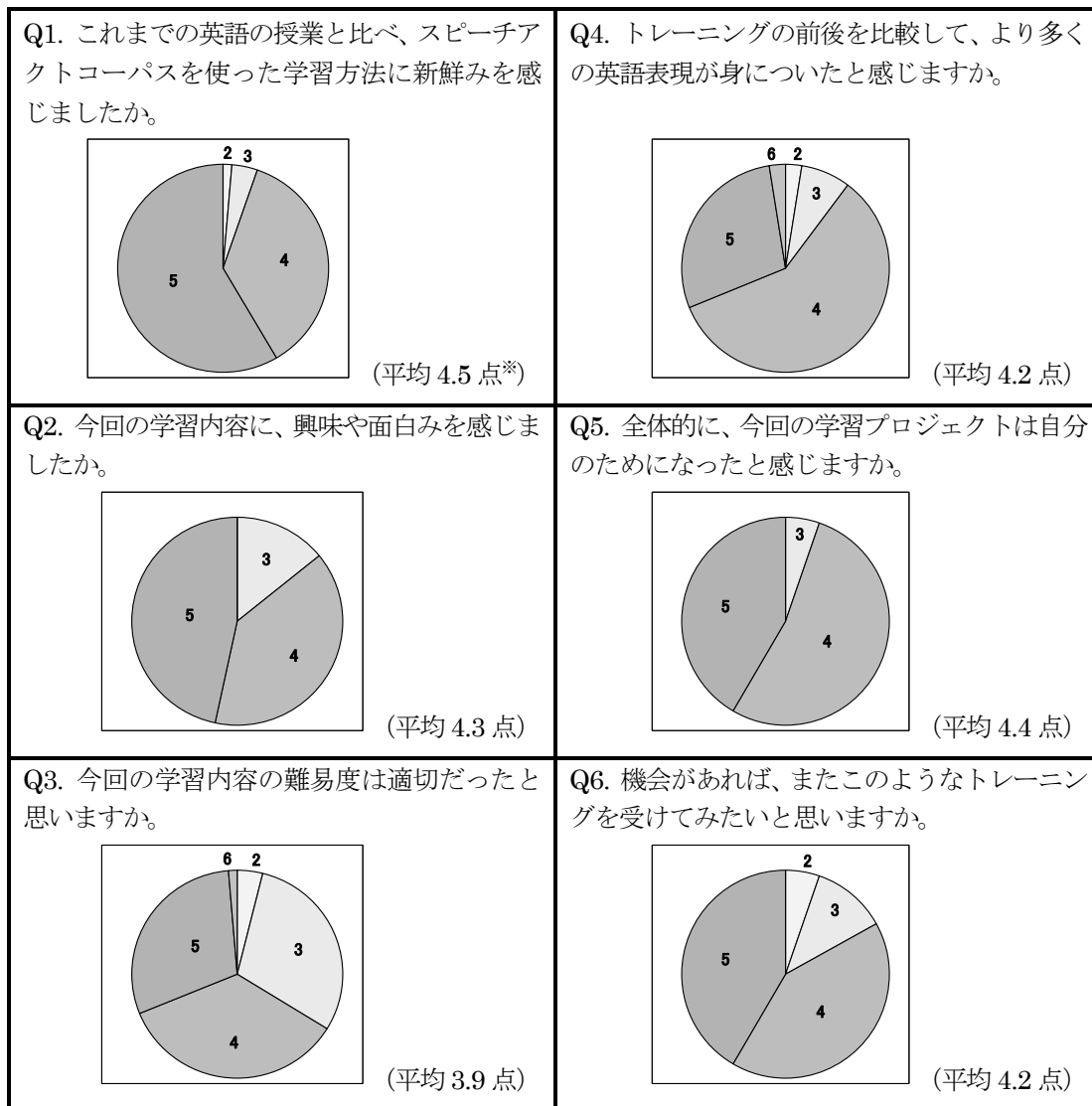
全体的に、学習者の自主的な取り組みを中心に授業を進めたが、折に触れ教員からも情報の提供を行った。その際には、ネイティブスピーカーによる話題選びの特徴や、会話の相手に対する押し付けの軽減策など、文化・社会的な背景についても解説した。

5. プロジェクトに対する学習者の評価

ここでは、前節の指導プロジェクトが終了した後に行ったアンケート結果を紹介する。アンケートは選択式と記述式の項目からなっており、選択式アンケートについては、トレーニング全般に関する質問 (Q1-Q6) とスピーチアクト指導に関する質問を用意した。そこでは、それぞれの設問に対し「1. まったくそう思わない」、「2. あまりそう思わない」、「3. 普通」、「4. どちらかといえばそう思う」、「5. おおいにそう思う」に、「6. わからない」を加えた六つの尺度が設けられている。

まず、プロジェクト全般に関する質問（Q1-Q6）については、特に「Q1. スピーチアクトコーパスを使った学習方法に新鮮味を感じた」、「Q5. 今回のプロジェクトが自分のためになった」という項目で平均点が高く、学習者が語用論的要素を重視した指導のあり方を概ね前向きに捉えていることが伺える（図1参照）。

図1. 選択式アンケートの結果（Q1-Q6）

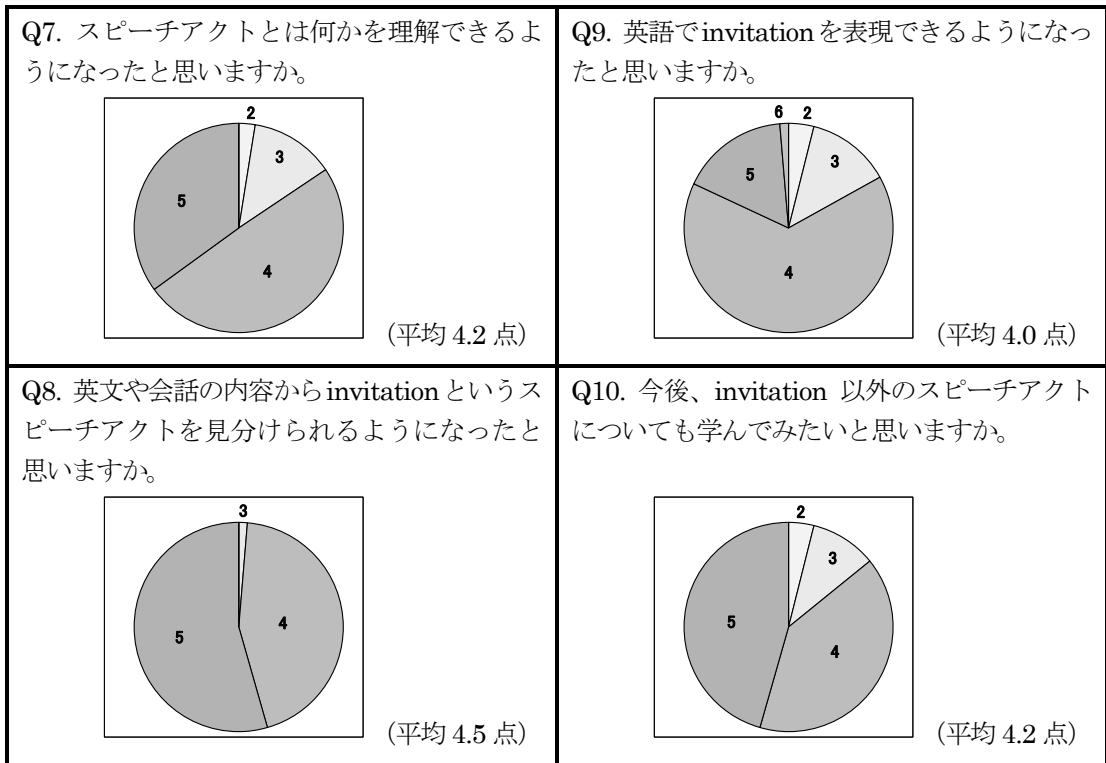


*それぞれの平均点は、「6. わからない」を除き算出したもの。

次に、スピーチアクト指導に対するアンケート（Q7-Q10）の結果を紹介する（図2参照）。こちらでは、特に「Q8. invitation というスピーチアクトを見分けられるようになった」という項目で高い自己評価が得られた。これは、「招待、勧誘」という発話行為をめぐる定型表現の習得によりスピーチアクトの判別能力が高まったという、学習者の実感の表れと見なすことができよう。これに対し、「Q9. 英語で

invitation を表現できるようになった」という項目では比較的自己評価が低く抑えられたが、これは授業時間に制約があり、十分に自信がつくまでトレーニングを行えなかったという心情や、学べる表現に限りがあったことに対する学習者の評価の表れと考えられる（記述式アンケート Q13 に関連）。

図 2. 選択式アンケートの結果（Q7-Q10）



上記の選択式アンケートに引き続き、記述式アンケートでは、「招待、勧誘」というスピーチアクトを識別できるようになったか、また会話の中でこの発話行為を含む表現を用いられるようになったかについて、その理由も含む自由記述形式での回答を依頼した（Q11-Q13）。同様に、使えるようになった表現（Q14）、使わなくなった表現（Q15）、プロジェクト全般についての総合的なコメントを求めた（Q16）（次頁表 1 参照）。

こちらにも、コーパスを用いた学習についての肯定的な意見が大部分だったが、特に「招待、勧誘」のスピーチアクトを見分けたり、使えるようになったという意見に加え、話し手の意図や文化・社会的コンテクストに対して思いをめぐらせるようになったという、語用論的意識（気づき）の問題に結びつくようなコメントが寄せられ、さらに実際に外国人と接して使ってみようといった、クラス外でのコミュニケーション活動への応用についての前向きな姿勢も散見された。

表 1. 記述式アンケートの結果（抜粋）

<p>Q11. (Q8に関連して) 3回のテスト結果を振り返って、トレーニング前に比べ invitation というスピーチアクトを見分けられるようになったと思いますか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 「いくつかのパターンが身に付いたので、見分けられるようになった。」 ● 「一番最初にプレテストをした時は何が違うのかも分からなかったが、トレーニングのテストではどれが invitation なのか分かるようになった気がして楽しかった。」 ● 「見分けられるようになった。クレームや忠告などの紛らわしい表現と区別できるようになってきたと思う。」
<p>Q12. その他、スピーチアクトを区別する上で気づいたことがあれば、書いてください。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 「同じ文章でも、話し方や状況によって意味が変化することもある。」 ● 「ネイティブスピーカーの表現には“want to” や “if” が多く使われていると思った。」 ● 「日本語の時のように『含意』を考えるようになった。」
<p>Q13. (Q9に関連して) 3回のテスト結果を振り返って、トレーニング前に比べ invitation に関する英文作成をよりできるようになったと思いますか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 「ネイティブスピーカーの表現を真似して使っているうちに、英文がパツと思いつくようになったような気がする。」 ● 「友達同士で実際に会話練習をしたので、自然と文章が頭の中に入っていた。前よりできるようになったと思う。」 ● 「前よりできるようになったと思うが、まだ体にしみついてはいない。」 ● 「少ないパターンしか無かったので、あまり変わらないような気がする。」
<p>Q14. トレーニングを通じて、使えるようになった表現にはどのようなものがありますか。英語で例を書いてください。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 「“Would you like to ~?”, “Do you want to ~?”, “You should come.” など。」 ● 「“I was wondering if ~” で始まる文は、この授業で初めて知った。」
<p>Q15. 以前使用していた英語表現の中で、トレーニング後に使わなくなったものがあれば、英語で例を書いてください。また、使わなくなった背景についても説明してください。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 「“Let’s ~.”。何となく相手の意見を聞かずに強勢してしまう感じがするから。」 ● 「“Shall we ~?”. 相手を誘うとき、いきなりこの表現を使うことはネイティブスピーカーの日常会話の例を見てもあまり多くなかったから。」
<p>Q16. その他、今回のプロジェクト全般についてのコメント（良かった点、改善して欲しい点など）を書いてください。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 「もっとたくさんパターンを学んでいけば、英会話の練習も簡単になるのではないかと思います。」 ● 「長期間継続すれば効果があると思う。また、invitation 以外の表現も学習したいと思った。」 ● 「グループワークやロールプレイなど、クラスメイトと会話を作るのが楽しくて良かった。」 ● 「もし外国人の友達ができて、自分から誘えるようになったと思う。」

その一方で、Q9の結果とも関連するように、「Q13. invitationに関する英文作成をよりできるようになった」という項目に関しては、学んだ表現パターンを自由に駆使できるようになるためには、より指導に時間をかけ、様々な場面を想定しながらトレーニングを繰り返すことが求められた。

6. まとめと課題

今回の「英語スピーチアクトコーパス」を活用した授業プロジェクトは、協働学習を通じて学習者の語用論的意識を高め、新たに学んだ方略を実際のコミュニケーションの中で実践しようとする姿勢を育んだという点において、その意義が裏付けられる結果となったが、同時に様々な課題も見えてきた。

まず、今回の取り組みでは、限られた時間の枠内で指導できる表現のパターンに限りがあったが、より多くのスピーチアクトを複合的に学びたいという学習者の希望に沿うためには、指導プログラムをより効率的かつ有機的なものに改善していくことが必要である。

また、より高度な問題として、コーパス内の表現パターンを複雑な日常会話の中で運用していくための指導方法の検討が求められている。今回の授業では、基本表現を身に付けることに主眼を置き、短い対話形式での練習にとどまった。しかし、実際の日常会話ははるかに多くのターンから構築されるものであり、基本的な表現パターンを覚えるのみでは必ずしも十分とは言えない。

可能な手立ての一つとして、「英語スピーチアクトコーパス」には英語ネイティブスピーカーによるやや複雑なロールプレイを収めたビデオデータが用意されており、履修者の習熟度に合わせてこれらの教材を活用することが可能である。今後、このような視聴覚教材がさらに充実し、基本表現の習得を終えた学習者がより現実に近い実践練習を行えるような教育システムの確立が望まれる。

7. 「スピーチアクトコーパス・プロジェクト」の今後の展望

本研究が利用した「英語スピーチアクトコーパス」は、現在もなおその構築が進められている。既に収録されているのは、大学生が用いる英語を対象とした「青年部門」のデータであるが、今後は社会人によるビジネス英語を対象とした「成人部門」が新たに加わる予定であり、目下そのためのリサーチプロジェクトが進捗中である。また、英語のみならず、日本語や中間言語についても同様のコーパス作成が計画されており、将来的には複数のコーパス間でのデータ比較が可能となる。

このような研究・教育上の取り組みにより、言語学および言語教育の分野に多大な貢献がもたらされることが期待される。

参考文献

- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Billmyer, K. (1990). "I really like your lifestyle": ESL learners learning how to compliment. *Penn Working Papers in Educational Linguistics*, 6, 31-48.
- Bouton, L. (1994). Can NNS skill in interpreting implicatures in American

- English be improved through explicit instructions? A pilot study. In L. Bouton & Y. Kachru (Eds.), *Pragmatics and language learning*, monograph series vol.5 (pp. 88-109). Urbana-Champaign: Division of English as an International Language, University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Brumfit, C. J., & Johnson, K. (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to language pedagogy. In J. Richards & R. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-27). London: Longman.
- Canale, M., & Swine, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- House, J. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 225-252.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Kasper, G. (1996). Introduction: Pragmatics in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 145-148.
- Kasper, G. (1997). Can pragmatic competence be taught? (Net Work #6) [HTML document]. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center. <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/> [access: October 8, 2009]
- Kasper, G. (2001). Classroom research on interlanguage pragmatics. In R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 33-60). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kubota, M. (1995). Teachability of conversational implicature to Japanese EFL learners. *IRLT Bulletin*, 9, 35-67.
- Manes, J., & Wolfson, N. (1981). The compliment formula. In F. Coulmas (Ed.), *Conversational routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech* (pp. 115-132). The Hague: Mouton.
- Medgyes, P. (2001). When the teacher is a non-native speaker. In Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd.ed) (pp. 429-442). Boston: Heinle & Heinle, Thomson Learning.
- Morrow, C. (1996). The pragmatic effects of instruction on ESL learners' production of complaint and refusal speech acts. Unpublished doctoral dissertation, State University of New York at Buffalo.
- Nunan, D. (1991). Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly*, 25, 279-295.
- Olshtain, E., & Cohen, A. (1990). The learning of complex speech act behavior. *TESL Canada Journal*, 7, 45-65.
- Rose, K. R., & Ng, K. (2001). Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses. In R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in*

- language teaching* (pp. 145-170). Cambridge: Cambridge University Press.
- Suzuki, T. (2008). A corpus-based study of the speech act of 'comforting': Naturalness and appropriateness for English language teaching. *The Proceedings for the 13th Pan-Pacific Association of Applied Linguistics* (PAAL 2008), 77-80.
- Suzuki, T. (2009). A study of lexicogrammatical and discourse strategies for 'suggestion' with the use of the English speech act corpus. *The Cultural Review*, 34, 131-159.
- Tateyama, Y., Kasper, G., Mui, L., Tay, H., & Thananart, O. (1997). Explicit and implicit teaching of pragmatic routines. In L. Bouton (Ed.), *Pragmatics and language learning*, monograph series vol. 8 (pp. 163-178). Urbana-Champaign: Division of English as an International Language, University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wildner-Bassett, M. (1984). *Improving pragmatic aspects of learners' interlanguage*. Tübingen: Narr.
- Wildner-Bassett, M. (1986). Teaching and learning 'polite noises': Improving pragmatic aspects of advanced adult learners' interlanguage. In G. Kasper (Ed.), *Learning, teaching, and communication in the foreign language classroom* (pp. 163-178). Aarhus: Aarhus University Press.
- Wildner-Bassett, M. (1994). Intercultural pragmatics and proficiency: 'Polite' noises for cultural appropriateness. *International Review of Applied Linguistics*, 32, 3-17.