HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	「外国語」（英語）教育で「文脈的分析」のための教材を開発することを提案する ： 「話すこと［やり取り］」を可能にすることに向けて
Author(s)	大竹, 政美
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 142, 199-212
Issue Date	2023-06-26
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.142.199
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/90081
Type	departmental bulletin paper
File Information	13-1882-1669-142.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

「外国語」（英語）教育で「文脈的分析」のための教材を開発することを提案する

―「話すこと［やり取り］」を可能にすることに向けて―

大　竹　政　美*

【要旨】　鳥飼（2011）は，コミュニケーションが二者［以上］が関与する相互行為だとすれば，当事者がだれかということと，それを取り巻くコンテクストを無視することができないはずであるのに，「コミュニケーションは単なるスキル」だと考えるから，日本の英語教育はうまくいかないのではないかと述べている。

本論文の著者は，McConachy（2018）が「文脈的分析」と呼ぶ学習活動を導入するのがよいと考えている。学習者は，「話者が行なった言語的選択」「それらの選択に影響があるかもしれない社会文化的要因」「選択が対話者に持つようである効果」という視点からの，構成された対話に関する「協働的な省察」を行う。「展開していく相互行為の内部での言語選択の潜在的意義」を探究するのである。

本論文では，「話すこと［やり取り］」を可能にすることに向けて，「文脈的分析」を指示する教材を開発することを提案する。

【キーワード】外国語（英語）教育，相互行為能力，話すこと［やり取り］，文脈的分析，教材開発

0. 本論文の課題とその背景

本論文は，現代において，教科「外国語」（目標言語は英語とする）で学習者に「話すこと［やり取り］」を可能にするためには，何をなすべきかを検討するものである。結論を言えば，「文脈的分析」のための教材を開発することを提案する。

時代状況として，2010年代に科学技術は新たな段階に突入したように見える。ゲノム編集や，深層学習（ディープラーニング）を導入した人工知能（AI）などの「人間の存在や社会秩序を揺るがしかねない」科学技術のブレークスルーと関連分野のさまざまな技術的進展とによって，「未来を見通す」ことが困難となっている。このような段階の科学技術を捉えるのに，「第1次産業革命」（18世紀末からの蒸気機関の開発・応用などの進展）・「第2次産業革命」（20世紀初頭にかけての電力を用いた大量生産などの確立）・「第3次産業革命」（20世紀後半でのコンピュータの普及による自動化の進展）に続く新たな産業革命としての「第4次産業革命」（現在の，AIなどの活用による製品やサービスの提供の飛躍的な効率化・最適化）という概念が持ち出されることがある（佐藤 2019: 4-5, 186-189）。

教育学研究者からは，人工知能の応用技術として「エンハンスメント」（能力増強）が汎用化可能となれば，人間の「学ぶ意味」が大きく変わるという予想がすでに出されている。「将来的レリバンス」「有用性」「目標達成」が人工知能とエンハンスメントによって実現可能となることから，「将来役に立つ」「○○ができるようになる」というだけでは学ぶことを意味

* 北海道大学大学院教育学研究院・准教授
DOI：10.14943/b.edu.142.199

づけることはできず,「自分自身の手で自己変容を実現したい」と願う「人間の尊厳」に関わる「現在的レリバンス」「教養」「信頼と希望」が重要な意味をもってくることとなり，そう願う意思を育てることに学校の役割を見いだすことができるとされる（斎藤 2017: 417-418）。

外国語（英語）教育に関して言えば，深層学習を導入した人工知能による自動翻訳の技術がすさまじい勢いで進歩しており，かなり高い機能を持った自動翻訳機が安価で利用可能となっている中で，自動翻訳の専門家からは，翻訳者・通訳者・外交官などのごく少数の人は英語を学ばなくてはならないと思うが，大多数の人は学校で英語を学ばなくてもいいのではないかというような発言も出されている。外国語（英語）教育の関係者には，こういう状況を過小評価することなく，外国語として英語を学ぶ意味に関する哲学を持つことが問われているというのである（内田 2018b: 12-13）。

1. 外国語（英語）教育の目的・目標をめぐって

1．0　日本における外国語（英語）教育の課題

鳥飼玖美子は，英語教育が改革を続け，コミュニケーションに使える英語を重点化し，小学校から英語を始めることになったのも，学校で習った英語じゃ使い物にならないという英語教育への怒りと恨み・怨念が世論を形成したからだとする。自分の子どもには英語がしゃべれるように教えろという，全国の親たちからの強い要求があるにせよ，学校では，どの生徒にもある程度の基本を教えるしかない。肝心なのは,「何のために」「どのような」英語を教えるのかという根本についての合意形成だという。英語教育の目的が明確でないと，教えるべき英語が何なのかが見えず，結果として英語教育の内容があいまいなものになってしまうというのである（鳥飼 2011: 94-95）。

日本における外国語（英語）教育の課題については，大竹（2020: 1）と同様に，竹下（2018: ii-iii）の見解に基本的に同意することを表明する。すなわち，現在の英語教育の喫緊の課題が「国際コミュニケーション・コンピテンスを備えたグローバル人材の育成」とされていて，この課題に学校や自治体，家庭が疑問を持ちながらも取り組もうとしている[1)]が，日本における一般の英語学習者が，従来どおり，教室外で外国語としての英語によるコミュニケーションの必要に迫られるという状況にない[2)]以上，あらためて,「短期的な英語のスキル向上」から離れて，学習者が「人生における言語生活」を展望しつつ,「日本人として英語を使うこと」「グローバルな環境において英語のユーザーとして有意義な活動を目指すこと」を考えられるようにするためにはどうしたらよいのか問う必要があるというのである。

外国語（英語）教育の目的（あるいは目標）については1．1以下で再論するが,「どのような」英語を教えるのかについては，本論文では主題的には論じない。

1．1　外国語教育の目的に関してー「外国語教育の四目的」の点からー

須田勝彦は,「教授学の研究」の基礎領域たるべき「教科教育研究」の一部分である「数学教育研究」全体にかかわる「作業仮説」として,「数学教育の目的」を設定しなければならないと主張している（山口・須田 1987: 25, 26）。

本論文の著者は，学校教育の一環としての外国語教育の目的に関して「外国語教育の四目的」の点から，大竹（2019）で次のように述べた（pp. 81-82）。

寺沢拓敬は，外国語教育としての英語教育の目的論として，「全体としてみたばあい，誰にとっても関連性を…ある程度含んだ教育目的を設定する」ことを提言する。つまり，「基礎技能の育成」を便宜的に設定したうえで，そうした恩恵に浴さない学習者にも適用可能な「普遍性」の高い目的論を考案するというのである。このような目的論はすでに［1962年に］日本教職員組合教育研究集会外国語教育分科会で「国民教育としての外国語教育の四目的」[3]として創出されており，そこでは，「4技能育成」［第4目的］だけでなく，「諸国民との連帯」［第1目的］，「思考力育成」［第2目的］・「日本語の認識の育成」［第3目的］といったことも英語教育の目的として設定されたと要約している（寺沢 2014: 255-256）。

「外国語教育の四目的」の2001年改定版[4]を取り上げて，江利川春雄は次のように述べる。まず，学校教育の一環としての外国語教育に関しては，技能の育成という「実用的目的」［第4目的］だけでなく，「根源的な目的」［第1目的］とは何かを考えなければいけない。次に，学校は，日本の財界人や政治家が要求するような“グローバル人材”の育成の場ではなく，将来英語を使うか使わないかにかかわらず，「多様な個性と多様な目的を持った子どもたちが，試行錯誤を重ねながら人格を完成させていく場」である。外国語の学習によって，「思考…と感性の幅と奥行きを広げ，人間性を豊かにする」こと［第2目的］が目指される。さらに，「外国語との格闘を通じて母語（日本語）を再認識し鍛錬する」こと［第3目的］によって，日本語での思考や感性も磨かれ，「権力やメディア…にだまされない主権者を育成する」ことができるという（江利川 2014: 30-35）。

ここで再び強調しておきたいのは，次のことである。学校教育の一環としての外国語教育において，「外国語教育の四目的」の第1目的［＝根源的な目的］と第4目的［＝第1目的との関係において存立する実用的な目的］とを媒介する第2目的・第3目的を，実は重要なものとして確認すべきである。

大竹（2019）では，関連して，次のように述べた（p. 82）。田中克彦も，外国語の学習は，「白紙の上に」，既知の言語である「母語と…独立に」ではなく，「母語の知識を介して」「一種の対照比較分析の過程」として行われるのであって，そのかぎりで，「実用」の域をこえて「理論的作業」に近づくとする。だからこそ，「外国語を知る」ことによって，逆に「母語の特質」が照射され，「ことばそのもの」［＝言語一般］への「広い展望」が得られるというのである（田中 1993: 124-125）。

1．2　実用性・「役に立つ」ことと知的な欲求を満たすこと・豊かに生きること

学校で各教科等を「何のために」教える／学ぶのかについて，一般的に考察してみたい。

森毅は，次のように主張している。教育には「すぐに役に立つ」ということが要求されすぎているが，教育というのは基本的に「すべての人間がその人の人生をいかに豊かにデザインをするか」ということにかかわる[5]のであって，「人間の基本的な欲求である知的な欲求」から疎外させないという意味で「基本的人権にかかわること」であるとする（森・竹内 1973: 262-265）。

須田勝彦も，次のように述べる。教育は，学習者が無意識のうちに持つ「学問への希望」に応えて，「学問に関する哲学」を楽しむことができるようにすることを義務づけられている。「教育内容を基軸とする教育方法学研究」では，各教科等に照応する「個別の学問」が明確には答えてくれない「数学とは何か，歴史とは何か，現代をどう見るか，自然をどう見るか」と

いった学問論（＝「学問に関する哲学」）的な問いに具体的に答えねばならない。さもなければ，教育内容構成の理論構築が不可能になる。教育内容構成の理論構築が貧困であれば，学習者の「知的満足」が得られなくなってしまうという（須田 2009: 2-3）。

ここでいう「学問に関する哲学」とは，数学教育の場合には数学論[6]である。

数学のカリキュラムや教育内容についての理論や実践は，「数学という学問とは何か」「人間が数学を獲得するとは何か」といった「永久に解きつくされることのない」数学論的な問いに対する答えを，数学教育の立場から具体的に提出したものであるとされる（須田 2006: 58）。

数学教育には，「教えるべき項目の集合」ではなく，「全体として，どのような数学を教えたいのか」という「理念」や，「数学はこんなに楽しく，すばらしいものである」という「思想」または「希望」を持つこと（須田 2000: 14）が必要であるというのである。

「私たちは，何のために学ぶのだろうか」という一般的な問いに，野﨑ほか（2011）は次のように答えている。私たちは，「経済的に豊かな生活を保証する」ためではなく，「心［＝精神的に］豊かに生きる」ために学ぶのである。漢詩でも英語でも，まったく知らなくても［とにかくは］生きていけるが，少しでもわかれば「世界が拡がる」。理解が進めば，「さらに深く，遠くが見える」ようになる。コンピュータや音楽でも，数学や文学でも，みな同じであるという（p. 3-4）。

1．3　学問・文化論的な学習の点からの教科の性格づけ－音楽科の場合－

本論文では，言語，文学・音楽，運動文化といった対象領域の教育の内容を吟味するものも含めて，「学問論」というよりは「学問・文化論」という用語を使うことにする。

岩崎允胤の，文化を対象とする哲学的な理論（岩崎 1998: 第一篇）によれば，（学問も含む広義の）「文化」は，「人間的活動，すなわち，人間の創造的な本質諸力の，生活の多面的な諸領域における発現と，その発展」として本質的に規定される（pp. 29-30）。要するに，文化の本体は「人間的活動」である[7]。このことが学校教育に含意するのは，子どもたちが授業において，創造者である科学者等と同質の活動（＝程度の違いはあるにしても，異質ではない活動）を行うこと[8]なしには，学問・文化を享受することができないということである。

本論文の著者は，一般的に各教科等の教育は当該分野の学問・文化とは何かを学んでもらうことであるという立場を表明する。このような学習を「学問・文化論的な学習」と呼ぶことにする。

学問・文化論的な学習の点から教科教育論を提案する書籍が，音楽科について1996年に出版されている。その中で，八木正一は次のように述べている。八木は，音楽科の目標［というよりは目的］を「自立して音楽できる子どもを育てる」こととする，自身の以前からの主張の重要性が増していくと考えている。「自分なりの音楽的価値観をもった子どもを育てる」こと・「音楽と主体的にかかわることのできる子どもを育てる」ことがますます重要になって，「自分なりの音楽的価値観」「自分なりの豊かな音楽的コンセプト」をどう育てるかが課題になるというのである。「聴かせる音楽」を念頭においた音楽科を「学習する音楽科」に変えることを提案し，そのような音楽科のキーワードとして，「音楽理解」（社会における音楽のあり方を含めた音楽の学習）・「自己理解」（自己表現を含め，自分がかかわっている音楽・自分の国の音楽の学習）・「他者理解」（他人の音楽・異なる文化における音楽の理解）という三つを挙げている（八木 1996: 24-27）。

1．4　外国語（英語）教育の目標ー「マルチコンピテンス」の観点からー

Cook（2011）は，ヨーロッパにおける外国語（英語）教育に関する論考であるが，日本における外国語（英語）教育にも示唆するところがある。この論考では，自身の立場を表明しながら，CEFR[9] とELF[10] を取り上げて検討している。ただし，CEFRに関する議論には，本論文では言及しない。

「リンガ・フランカ」という用語が非母語の変種であることと，能動的なコミュニケーションに用いられる変種であることとを含意することから，前者の「英語の変種」の面を探求するアプローチを「産物」としてのELF，後者の「コミュニケーションの形態」の面を探求するアプローチを「過程」としてのELFと呼んで，区別することができる（Cook 2011: 149）。

Cook（2011）は，「第二言語を通じて他の人々とコミュニケーションを行う生徒の能力」に関連した「外的な目標」だけでなく，「生徒の社会的・認知的発達」に関連した「内的な目標」も培うことをめざしてきた（p. 146）という言語教育の伝統に照らして，ELFは「自立した第二言語使用者」を育成するという目標に向けた歩みを表している（p. 152）と評価している。Cook（2011）の見解では，外国語（英語）教育が目標とする人は「成功している」第二言語使用者であって，「第二言語を人生の諸目的のために成功のうちに使用することができる」とともに，第二言語学習の「心的な利益も得ている」人なのである（p. 152）。

この目標論には，自身が提唱した「マルチコンピテンス」（multi-competence）という概念[11] が関わっている。マルチコンピテンスは，「1つの精神における2つの言語の知識」と定義される。この知識は，第二言語においても第一言語においても，「単一言語の母語話者」の知識と同じではない。第二言語を知っている人々は，第二言語を「不完全に」知っているのではなくて，「独自の複合的な言語知識」を持っているのである。そこで，「第二言語学習者」というよりは「第二言語使用者」という用語で呼ぶというわけである（Cook 2011: 151-152）。

ここでは，日本における外国語（英語）教育で，教室外で英語を使用できるようにするという「外的な目標」を現実的なレベルに設定しつつ，英語の学習によってことばや認知の変容をもたらす[12] という「内的な目標」を重視していくこと，具体的には，「複数言語を駆使しながら国際社会の人たちと対等な立場で人間的に，社会的に交わることができるような人間を英語教育の中で育てていくこと」（村端・村端 2016: 183-185, 189）に賛意を表明しておきたい。

2.「話すこと［やり取り］」を可能にすることに向けて

2．0　コミュニケーションの本性

このことに関しては，多様な見解が存在する。鳥飼玖美子は，ゴフマン（Erving Goffman）[13] にも言及しながら，「相互行為（interaction）」としてのコミュニケーションに着目する。コミュニケーションが「二者［以上の］関係を構築する相互行為」だとすれば，当事者がだれかということと，それを取り巻くコンテクストを無視することはできないはずである。にもかかわらず，「コミュニケーションは単なるスキル」だと考えるから，日本における英語教育はうまくいかないのではないかというのである（鳥飼 2011: 104-107）。

藤原康弘も，コミュニケーションの本質は会話・対話参加者の意味交渉を通しての協働作業であって，コミュニケーションがなされる具体的なコンテクストを視野に入れる必要があ

るとする。実際，コンテクストを重視する談話研究では，コミュニケーション能力を「個人間のインタラクション」の中に見出す能力観が注目されているという。個人のコミュニケーション能力をベースとして，インタラクションの中で交渉し・交渉されながら，意味を共同構築するという能力観である（藤原 2020: 166-167）。

ここで，会話に関する加島祥造の考察である加島（1991）を参照しておこう。

加島は，「会話」（conversation）について，「話」（talk）との対比で次のように述べている。「人と人が言葉を交わしあうこと」としての会話は大きな社会活動・広い普遍的な活動であって，英語のconversationは，日常のおしゃべりを含む広い意味で使われるtalkより「もっと意識的なコミュニケーション」を指すのに使われるとしたうえで，「話」という大きな領域を限定して「会話」の輪郭を描こうとしている。「生きた会話」「楽しみと喜びの会話」を中心として，会話の本当の姿をとらえようというのである（加島 1991: 1-7）。

日本の人々が英語での会話が下手であることに関わって，加島は次のように述べている。英語でも［本当は］日本語でも，会話における大きな条件は，「人間の対等観」と「心の開放」という基本認識に立って，「相手の考え」をつかむことと「自分の考え」を伝えることとを心がけることである。「相手の考え」を大切に聞いて，「自分の考え」を明確に表現しなければならないのである（加島 1991: 26-32）。

要するに，加島（1991）のいう会話の基盤は「人間の対等観」と「心の開放」という二大原則であるが，この二つは同根であって，「開いた心」は，相手を自分と「対等」の「人間」として認めあう（pp. 177-178）。このような理念に基づいた個人どうしの発想がいかに響きあい，変化し，発展してゆくかという「ダイナミズム」に会話の面白さがあり，会話の快感の源があるというのである（p. 181）。

2．1　相互行為能力の重要性

大谷（2015）は，コミュニケーション能力の研究から，社会文化的背景を理解したうえで適切に相互行為をする能力がこれまで以上に重視されつつあると指摘する（p. 7）。特に，Celce-Murcia（2007）のコミュニケーション能力モデル[14]を取り上げて，社会文化的能力と相互行為能力をとりわけ重要な能力としている点に注目している（pp. 4-7）。

言語能力と定型表現能力がそれぞれの仕方で言語的資源を利用可能にしているのに対して，社会文化的能力と相互行為能力は，それぞれ，社会文化的規範と相互行為の実施とに関わっていて，これらが共同して言語を使用する能力を構成するというわけである（大竹 2020: 4）。

Celce-Murcia（2007）のモデルの特長をどのように取り込むかに関わって，相互行為能力については，大竹（2020）で次のように述べた（pp. 5-6）。

Celce-Murcia（2007）のモデルで，相互行為能力の下位の構成要素である行為能力と会話能力とが「かみ合わなければならない」とされていること（p. 49）に注目したい。

行為能力が関わる「発話行為」（speech act）とは，言語によってコミュニケーションで遂行される機能のことである。実際には，大部分の発話行為は，1つの機能を遂行するにとどまらず，ありうる方略のセットからの選択を伴う。そこで，「発話行為セット」（speech act set）という用語が導入された。「謝罪」の場合だと，謝罪の表明（例．I'm sorry）・責任の認め（例．It's my fault）・修復の申し出（例．Let me pick those up for you）などから成るセットから選択し，組み合わせることになる（Cohen 2018: 6-7）。

東後 (1989) が言うように,「自分の言いたいことを上手にことばに表現する語学力」[Celce-Murcia (2007) では, 行為能力に相当する] だけでなく,「自分の言いたいこと, 自分の言うべきことを相手の発話に反応しながら考え出していく力」[Celce-Murcia (2007) では, 会話能力に相当する] も大切である (p. 222)。

「話すこと [やり取り]」を可能にするためには, 行為能力とかみ合った会話能力の存在が決定的なのである。

大竹 (2020) では, 関連して, 次のような言及を行なった (p. 6)。言語研究の問題として, Tsui (1994) が発話行為理論における「行為」概念を批判している。「その発話が生起している談話文脈に, 何の考慮もしていない」というのである (p. 9)。どんな発話行為が遂行されるかは,「状況という文脈」と「談話において何が先行し, 後続するか」に多くを依存するということが見落とされているというわけである (p. 261)。

2. 2 「文脈的分析」への着目

大竹(2020)で, 次のように述べた (p. 5)。Carter (1998) が言うように, カギとなる理論的・実践的関心事は,「どの目的のためにどの言語形式を選択するか, だれと相互行為しているかによってどの対人的選択を行うか」という「特定の選択」である (p. 44)。

そこで, McConachy (2018) が「文脈的分析」(contextual analysis) と呼ぶ特定の学習活動に注目する。この活動では, 学習者が, 主要には,「話者が行なった言語的選択」「それらの選択に影響があるかもしれない社会文化的要因」「選択が対話者に持つようである効果」という視点からの, 構成された対話に関する「協働的な省察」を行う。つまり, 学習者は,「展開していく相互行為の内部での言語選択の潜在的意義」を探究するのである (p. 57)。

2. 3 文脈的分析を指示する教材を構成する試み－習作として－

「文脈的分析」という学習活動を指示する教材を, 宮永 (2014) にある実話 (pp. 60-62) を概略化・改変し, その中での対話に関する説明 (pp. 65-69) を言語学的に見なおすことによって, 次のようなものとして作成してみた。教師は, 生徒たちに,〔問題〕を示して省察と討論をさせた後に,〔解説〕を与えればよい。

〔問題〕

大竹政子さんは, 高校生の時, アメリカでホームステイをしました。ホストファミリーは, 父親・母親と, 小学生の男の子と女の子が1人ずつでした。みんな, とても親切にしてくれました。

ある日, 彼女は誤って, ガラスのコップを落として割ってしまいました。政子さんは, ホストファミリーの母親に次のように言いました。

The glass broke.

すると, 母親はこう言いました。

The glass did not break. You broke it.

政子さんは, 母親からこんなふうに言われるとは予想していませんでした。もう何も言えずに自分の部屋に戻りました。

問1. ホストファミリーの母親はどういうつもりでそう言ったとあなたは考えますか。また,

そう考えるのはなぜですか。

問2. ホストファミリーの母親の発言を受けて，政子さんは何と言えばよかったとあなたは考えますか。また，そう考えるのはなぜですか。

〔解説〕

問題となっている対話における，政子さんによる自動詞構文の「選択が対話者［であるホストファミリーの母親］に持つようである効果」はどういうものであるか，そして，ホストファミリーの母親による他動詞構文の「選択が対話者［である政子さん］に持つようである効果」はどういうものであるかは次のように説明できる。

政子さんは，他動詞構文よりはむしろ自動詞構文の選択によって，自分が原因であることを，したがって，非意図的ではあるが気をつければ避けることができた行為の責任を認めていないという表現効果をホストファミリーの母親に対して持ってしまっている。

ホストファミリーの母親は，メタ言語否定（日本語では，ノデハナイやワケデハナイで標示される）の選択によって，先行する政子さんの発話で選択された形式である自動詞構文を不適切なものとして否認するという異議申し立てを行なったうえで，自動詞構文の代わりに他動詞構文を選択した文の付け加えによって，適切な表現を政子さんに教示している。要するに，政子さんの言語的誤り（error）に対して，明示的否定フィードバック（explicit negative feedback）という部類の修正フィードバック（corrective feedback）をかけているのである。

この修正フィードバックの趣旨は，「あなたは，ホストファミリーの母親である私との関係性や，私が受けた損害の大きさの点からして，ガラスのコップを割ったことの責任を認めないという自己防衛的な方策を取る必要はないのに」といったものであろう。

したがって，政子さんが十分な会話能力を持っていれば，ホストファミリーの母親の発言を受けて，

Thank you for your correction.

というような感謝のことばを言えばよかったと考えることができる。

そうは言えなかったとしても，

How do you mean?

と言って，発言の内容の説明を求めたり，

What do you mean by that?

と言って，自分が驚いている／困惑していることを表明したりすれば，誤解を解くことにつながったと考えられる。

そもそも，政子さんは，最初に

I'm sorry (that) I broke the glass. I didn't mean it.

などと言って，自分がガラスのコップを割ってしまったことを，それが非意図的であったことも付け加えて，謝罪するのが最善だったのではあるが。

2. 4. 教師向けの解説

2. 4. 1 言語的選択（その1）―否定に関して―

英語の否定に関して，五十嵐（2020）に依拠して，次のように解説する（pp. 4-5, 40-42, 48-51）。

否定［(negation)］は，否認（denial）とは区別される。相手の発言［あるいは相手が思っていること］に対する反対意見である否認は，必ずしも否定文で行われるわけではない。

Laurence Hornは，文の中の主張に当たる部分を否定する記述否定と，それ以外の含意や前提，形式などを否定するメタ言語否定を区別する。メタ言語否定は，先行発話に対する異議申し立てをする際に使われる仕掛けである。メタ言語否定には，もともと先行発話の［ある種の］否認という発語内行為が含まれているのである。メタ言語否定は，記述否定と形式面ではほとんど違いがないので，その区別は難しい。

文の中の否定の要素によって否定されるのは，命題に限られない。前提，推意，形式が否定の対象になることもある。Bart Geurtsは，否定される情報を4つに分けて論じている。命題の否認は，否定辞が極性を反転させる標準的否定によって，先行発話の［肯定命題の］主張を否認するものだが，前提の否認・推意の否認・形式の否認はすべて，メタ言語否定によって先行発話の否認をするものである。

日本語の否定に関しては，益岡（2007）が次のように述べている。動詞などに直接「ない」が付く基本的な否定形式を「内部否定型」，「の」や「わけ」を介して「ない」が現れる否定形式を「外部否定型」と呼び分けたうえで，内部否定型は事態の非存在を表すのに対して，外部否定型は想定される事態を否定するという「メタ言語的否定」を表すという（p. 289）。

益岡（1991）では，前者のタイプを「存在判断型」，後者のタイプを「叙述様式判断型」と呼んで区別している。前者は「当該の事態が存在するか否か」を，後者は「ある事態の存在を前提とした上で，その事態の叙述の仕方」を問題にするというのである（pp. 64-67）。

問題となっている対話において，ホストファミリーの母親が選択した否定はメタ言語否定であって，先行する政子さんの発話で選択された形式である自動詞構文を不適切なものとして否認するという異議申し立てをするのに使われている。

2．4．2　言語的選択（その2）―自動詞／他動詞構文に関して―

自動詞／他動詞構文の選択に関して言えば，日本語でも英語でも，「意図的行為」と「非意図的であるが気をつければ避けることができた，責任ある行為」については「他動詞文」で描写される傾向にあり，「自発的［というよりは自然発生的］出来事」については「自動詞文」が用いられる（西光 2012: 14-15）。例えば，

I broke the window.［「意図的行為」と「責任ある行為」の2とおり］

The window broke.［「自発的［というよりは自然発生的］出来事」］

英語では，

> 謝罪場面では狭い責任問題が意識されるので，他動詞の意味範囲が狭くなるが，一般的には他動詞の主語は単に原因を示すのみであり，自動詞は自発的に出来事が発生したことを表し，動作主は存在しないことを原則とする

という傾向が見られる。これには「基本的な責任の感覚の上にかぶせられる文化的な傾向」が含まれているようである（西光 2010: 232-233）。

John Hindsが収集した例を挙げる。

(1) a.「あら，ミルクがこぼれた。」

b. “Oh no, she spilled the milk.”

c.＃「あら，この子ミルクをこぼした。」

英語では（1b）を発するとっさの状況で，（1a）が日本語では用いられる。その状況で（1a）に対応する（1c）を発すると，その子どもを責めているニュアンスが出る。

（2） A waitress in a coffee shop

a. Uttered when she spilled the coffee inadvertently.
「あ，こぼれちゃった！」“Oh, I spilled it.”

b. Uttered when she broke a coffee cup inadvertently.
「あ，われちゃったわ」“Oh, no, I broke it.”

（2a, b）は，その日は調子が悪かったと思われる喫茶店のウェイトレスがとっさに発したことばである（西光 2010: 215-216）。

水谷修・水谷信子が示している例を挙げる。

（3）a. I don’t know how it happened, but the tape recorder broke.
［英語で普通に発せられる文］

b. どうしてかわかりませんが，テープレコーダーがこわれました。
［a. に対応する，直訳の日本語文］

c. すいませんが，これをこわしてしまいました。
［日本語で好まれる文］

日本語の談話では，「自分が悪くない場合にも「すみません」といって謝れば，相手も責めないで許してくれる」と期待されるので，（3c）のように安心して謝ることができる。英語の談話では，「いったん責任を認めてしまうと損害賠償をしなければならない」と想定されるので，（3a）のように「責任を認めない」という方策を取る（西光 2010: 217-218）。

2．4．3 「発話行為セット」の諸要素とそれらの組み合わせ―謝罪の場合―

鈴木（2012）の「Apologizing（謝罪） レクチャー編」（pp. 55-75）で，謝罪の場合について，「発話行為セット」の諸要素とそれらの組み合わせを確認することができる。

コーパス分析によると，「キーワード（sorry）の使用＋意図的な行為の否定」という組み合わせが，英語の謝罪における自然なパターンであるという。ここで「意図的な行為の否定」とは，”I didn’t mean it/to” という定型表現によるものである（鈴木 2012: 57-58, 60, 67, 74-75）。

2．5.「文脈的分析」の意義

外国語学習で新たなコミュニケーションの仕方を探究する際に，学習者は「自分自身の想定」を省察し，「第二言語使用の文脈の内部ではどの程度うまくいくか」試してみたうえで，「必要だとして，改訂し構築しなおす」。「他者を凝視する」だけでは，十分ではないのである。「異文化間的視点」というものは，「言語をいかに使用すべきかについての，自分自身が当然としていた想定を省察する能力」を発展させるということを含意する（McConachy 2018: 7-8）。

このように，言語使用について「当然としていた想定を省察する」ことを，言語的選択に着目させて学習者に求める点に文脈的分析という学習活動の意義があると本論文の著者は考えるものである。

注.

1)「グローバル人材」の育成に関しては，鳥飼・綾部（2021）をさしあたり参照されたい。

2）寺沢（2021）は，英語使用ニーズのゆくえについて統計をもとに論じて，「グローバル化の時代だから英語がますます必要になる」とは単純には言えないことを示している。

3）これは，次のとおりであった（日本教職員組合（編）1971: 72）。

（1）外国語学習を通して，社会進歩のために諸国民との連帯を深める。（教育の全目的との関連）

（2）思考と言語との密接な結びつきを理解する。（認識と言語教育）

（3）外国語の構造上の特徴と日本語のそれとの違いを知ることによって，日本語への認識を深める。（国語教育との関連）

（4）その外国語を使う能力の基礎を養う。（固有の目的）

4）これは，次のとおりである（江利川 2014: 31）。

1　外国語の学習をとおして，世界平和，民族共生，民主主義，人権擁護，環境保護のために，世界の人びととの理解，交流，連帯を進める。

2　労働と生活を基礎として，外国語の学習で養うことのできる思考や感性を育てる。

3　外国語と日本語とを比較して，日本語への認識を深める。

4　以上をふまえながら，外国語を使う能力の基礎を養う。

5）この見解には，大竹（2017）で同意を表明した（p. 54）。

6）須田勝彦によれば，「数学論」とは，数学教育研究を成立させる基礎的領域のうち，「数学教育の内容」を吟味するものである（山口・須田 1987: 26）。

7）大竹（2016: 13）で言及したように，高橋昌明も，岩崎允胤の文化概念の合理的核心は「文化を人間の活動中心にとらえるという見地」とみている。問題は，「人間的活動が「創造活動」に一元化されている」ために，主体が「文化発展の担い手である創造者」としてのみ措定され，「文化創造に積極的にたずさわらない多くの人々」「既成の文化を再生産するにとどまる普通の民衆」，要するに「享受や継承中心の人々」が無視されてしまうことだという（高橋1990: 80）。

8）授業のこの課題にも，大竹（2016: 13）で言及した。

9）CEFR，すなわち，「ヨーロッパ言語共通参照枠」（Common European Framework of Reference for Languages）に関しては，榎本（2021a）・榎本（2021b）・榎本（2021c）をさしあたり参照されたい。

10）ELF，すなわち，リンガ・フランカとしての英語（English as a lingua franca）とは，異言語使用者どうしの取引や交渉に用いられるコミュニケーション手段である言語という意味での共通語として機能する英語のことである（仲 2020: 14）。

11）この概念は，「習熟の程度」に関わりなく，「ひとりの言語使用者が有する複数言語の知識を包括的に捉えた」ものである（柴田 2020: 45, 47）。

12）大竹（2019: 82）で言及したように，外国語を学ぶと，「母語的現実のうちにとどまっている限り経験することのできない「異物」に遭遇」し，「足元が揺らぐ」ような衝撃を受けることになることから，内田樹は，外国語学習の目的を「理解も共感も絶した他者の前で絶句する」ことだとする（内田 2018a: 6）。

13）ゴフマンの相互行為論に関しては，林（2002: 146-153, 162-163）をさしあたり参照されたい。

14）その概要は，大竹（2020）で示した（p. 4）。

参考文献

五十嵐海理.（2020）.『ことばとスコープ2　否定表現』，研究社.

岩崎允胤.（1998）.『現代の文化・倫理・価値の理論』，大阪経済法科大学出版部.

内田　樹.（2018a）.「機械翻訳は英語教育を不要にするのか？」，

『新英語教育』588号，本の泉社，6.

内田　樹.（2018b）.「言語を学ぶということ」,
『新英語教育』592号，本の泉社，12-15.
榎本剛士.（2021a）.「CEFR (1)：欧州評議会の複言語・複文化主義」,
鳥飼玖美子ほか（編著）『よくわかる英語教育学』，ミネルヴァ書房，pp. 62-63.
榎本剛士.（2021b）.「CEFR (2)：2001年版」,
鳥飼玖美子ほか（編著）『よくわかる英語教育学』，ミネルヴァ書房，pp. 64-65.
榎本剛士.（2021c）.「日本の英語教育におけるCEFR受容」,
鳥飼玖美子ほか（編著）『よくわかる英語教育学』，ミネルヴァ書房，pp. 70-71.
江利川春雄.（2014）.「学校の外国語教育は何を目指すべきなのか」,
江利川春雄ほか『学校英語教育は何のため？』，ひつじ書房，pp. 1-40.
大竹政美.（2016）.「教育方法学の研究課題を継承する」,
『教育学の研究と実践』11号，12-14.
大竹政美.（2017）.「各教科の連携の必要性から各教科の意義を再確認する」,
『教育学の研究と実践』12号，54-56.
大竹政美.（2019）.「存在論的基盤に依拠した，外国語（英語）の文法指導－場所を指示する表現を含む文の場合－」,
『北海道大学大学院教育学研究院紀要』134号，81-90.
大竹政美.（2020）.「教科「外国語」（英語）における「見方・考え方」を適正に理解する－「話すこと［やり取り］」を可能にするために－」,
『教育学の研究と実践』15号，1-9.
大谷麻美.（2015）.「日本人にとっての英語コミュニケーションの壁－本研究の目的と位置づけ－」,
津田早苗ほか『日・英語談話スタイルの対照研究　英語コミュニケーション教育への応用』，ひつじ書房，pp. 1-14.
加島祥造.（1991）.『会話を楽しむ』，岩波書店.
斎藤里美.（2017）.「人工知能とエンハンスメントの時代における「学ぶ意味」と「学力」－「人工知能と人間社会に関する懇談会」諸資料の批判的検討を通して－」,
『教育学研究』84巻4号，410-420.
佐藤　靖.（2019）.『科学技術の現代史』，中央公論新社.
柴田美紀.（2020）.「英語の諸相－世界に広がる英語を概観する」,
柴田美紀ほか『英語教育のための国際英語論－英語の多様性と国際共通語の視点から』，大修館書店，pp. 33-49.
鈴木利彦.（2012）.『はじめての英語スピーチアクト』，南雲堂.
須田勝彦.（2000）.「中学校数学カリキュラム再構成への試み－入門期の中学校数学を中心に　第1部　理論編－」,
『教授学の探究』17号，13-27.
須田勝彦.（2006）.「数学における単元構成と授業づくりに向けて－中学生に語りかけたい数学のこと－」,
『教授学の探究』23号，55-66.
須田勝彦.（2009）.「教育内容を基軸とする教育方法学研究－仲間たちとのあしあと－」,
『北海道大学大学院教育学研究院紀要』108号，1-14.
髙橋昌明.（1990）.「岩崎允胤氏の「文化概念の理論的検討－問題提起」を聞いて」,
『歴史評論』481号，80-83.
竹下裕子.（2018）.「まえがき」,
竹下裕子（編著）『改訂新版 広がり続ける英語の世界』，アスク出版，ii-iv.
田中克彦.（1993）.「外国語を学ぶことの意味」,
田中克彦『国家語をこえて』，筑摩書房，pp. 96-136.

寺沢拓敬.（2014）.『「なんで英語やるの？」の戦後史－《国民教育》としての英語，その伝統の成立過程』，研究社.
寺沢拓敬.（2021）.「「グローバル化で英語ニーズ増加」の虚実」，
松岡亮二（編著）『教育論の新常識　格差・学力・政策・未来』，中央公論新社，pp. 128-143.
東後勝明.（1989）.『一歩すすんだ英会話』，講談社.
鳥飼玖美子.（2011）.『国際共通語としての英語』，講談社.
鳥飼玖美子・綾部保志.（2021）.「政治と経済主導の教育改革」，
鳥飼玖美子ほか（編著）『よくわかる英語教育学』，ミネルヴァ書房，pp. 100-101.
仲　　潔.（2020）.「「国際共通語としての英語」の社会的意義－人と人をつなぐ「ことば」の役割を考える」，
柴田美紀ほか『英語教育のための国際英語論－英語の多様性と国際共通語の視点から』，大修館書店，pp. 2-17.
西光義弘.（2010）.「他動性は連続体か？」，
西光義弘，プラシャント・パルデシ（編）『自動詞・他動詞の対照』，くろしお出版，pp. 211-234.
西光義弘.（2012）.「学習者の誤用を言語学的に説明する試み」，
藤田耕司ほか（編）『最新言語理論を英語教育に活用する』，開拓社，pp. 12-22.
日本教職員組合（編）.（1971）.『私たちの教育課程研究 外国語教育』，一ツ橋書房.
野﨑昭弘ほか.（2011）.「序文」，
野﨑昭弘ほか『意味がわかれば数学の風景が見えてくる』，ベレ出版，pp. 3-4.
林　礼子.（2002）.「相互行為分析」，
高原　脩ほか『プラグマティックスの展開』，勁草書房，pp. 146-159, 162-164.
藤原康弘.（2020）.「グローバル社会におけるコミュニケーションとは－具体的な状況から考えよう」，
柴田美紀ほか『英語教育のための国際英語論－英語の多様性と国際共通語の視点から』，大修館書店，pp. 165-170.
益岡隆志.（1991）.『モダリティの文法』，くろしお出版.
益岡隆志.（2007）.『日本語モダリティ探究』，くろしお出版.
宮永國子.（2014）.『おとなの英語力　話せる人は知っている英語の意外な原理』，青土社.
村端五郎・村端佳子.（2016）.『第2言語ユーザのことばと心－マルチコンピテンスからの提言－』，開拓社.
森　　毅・竹内　啓.（1973）.『数学の世界』，中央公論社.
八木正一.（1996）.「教科は不変ではない」，
八木正一・吉田　孝（編著）『新・音楽科宣言　音楽科は今のままでは滅びる！』，学事出版，pp. 9-27.
山口　格・須田勝彦.（1987）.「数学教育の観点から見たアルキメデスの公理」，
『北海道大学教育学部紀要』49号，25-42.

Carter, R. (1998). Orders of reality: CANCODE, communication, and culture. *ELT Journal*, 52(1), 43-56.
Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In E. Alcón Soler & M. P. Safont Jordà (eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 41–57). Dordrecht: Springer.
Cohen, A. D. (2018). *Learning pragmatics from native and nonnative language teachers*. Bristol: Multilingual Matters.
Cook, V. (2011). Teaching English as a foreign language in Europe. In Hinkel, E. (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning, Volume II* (pp. 140-154). New York: Routledge.
McConachy, T. (2018). *Developing intercultural perspectives on language use: Exploring pragmatics and culture in foreign language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
Tsui, A. B. M. (1994). *English conversation*. Oxford: Oxford University Press.

Proposing developing teaching materials for "contextual analysis" in English as a foreign language:

Toward enabling learners to “speak interactively”

Masami Otake

Key words

English as a foreign language, interactional competence, speaking interactively, contextual analysis, teaching material development

Abstract

According to Kumiko Torikai, English as a foreign language in Japan has continued to undergo reforms, emphasizing the use of English for communication because public opinion has been shaped by resentment toward English education that the English learning in school was not useful enough. Regardless of the strong demand from parents across the country to teach their children to speak English, schools can only teach some basics to their students.

There are various views on what “communication” means. Torikai focuses on communication as an interaction. If communication is an interaction involving two or more parties, it is impossible to ignore who the parties are and the context surrounding them. She asserts that English education in Japan doesn’t work because of the belief that communication is merely a set of skills.

I think we should introduce a specific learning activity that Troy McConachy refers to as contextual analysis. In this activity, learners are engaged in “collaborative reflection on constructed conversational dialogue, primarily from the perspective of the linguistic choices made by speakers, the sociocultural factors that might have influenced their choices, and the effects that choices appear to have on the interlocutor”. In short, the learners “explore the potential significance of language choices within unfolding interaction”.

This paper proposes developing teaching materials for “contextual analysis” toward enabling learners to “speak interactively”.