

ポライトネスとスピーチ・アクトについての 明示的・暗示的指導の効果 —「提案」表現の事例研究—

新井 巧磨

1. はじめに

学習指導要領(2009)にも見られるように、現在の外国語(英語)教育においてはコミュニケーションを重視した指導が広く求められている。そして、適切なコミュニケーションを行うには、スピーチ・アクト(発話行為)やポライトネスの概念が不可欠である。そこで、本研究ではこれら二つの概念に加え、典型的表現方法などの基礎的な内容を明示的・暗示的に指導することによって、学習者の英語でのスピーチ・アクト産出能力がどのように変化するかを調査し、英語コミュニケーション能力の向上に有効な指導法を検証する。

2. 先行研究

本研究では、鈴木利彦氏(早稲田大学)によって収集されたSAC(スピーチ・アクト・コーパス)¹の一部を使用している。これは、2007年二月・三月・九月に米国ミズーリ州のSoutheast Missouri State Universityの学生164人(全員英語母語話者)を対象として収集されたもので、DCT(Discourse Completion Test²)を使用して、「要求」「感謝」「謝罪」「提案」など11のスピーチ・アクトについて実際に使ったことがある、もしくは使うであろう表現を回答してもらったものを集約している。各スピーチ・アクトについて約100ずつの対話例が収録されている。

本コーパスを使用して学習者に指導を行った先行研究には水島(2010, 2011)や新井(2012)がある。水島(2010)では、「誘い」を主題とし、グループ・ワークを多用してスピーチ・アクトの指導を行っている。

る。その結果として、主に学習者の反応や気づきについて報告されており、「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(同, 27)」と一定の効果があったことを認めている。また、水島(2011)では「提案」を主題とし、学習者を実験群と統制群に分けて指導を行っている。本研究よりも実際の指導時間は限られているものの、実験群では指導後にSACに見られる表現が指導前よりも有意に多く使われるようになったことが報告されている。新井(2012)では、水島(2011)と同様に「提案」を主題としているが、学習者を明示的指導群と暗示的指導群に分けて指導を行っている。結果として、一部の明示的指導群には効果が認められたものの、それ以外については指導後四週間が経過すると指導前とほぼ同等に戻ってしまった。この主要な原因の一つに、SACにおいて使用頻度の低い表現を使わないよう指導をしなかったことが挙げられている。また、上記全ての先行研究ではスピーチ・アクトについての指導が行われるのみで、ポライトネスの概念を指導していない。両者は密接に関係しているため、同時に指導する方法を考案する必要がある。なおポライトネスとは、ここでは状況に応じた適切な言葉遣いができることを指す。このために用いられる表現は大きく次の三つに分類できる。一つ目は「ポジティブ・ポライトネス・ストラテジー」で、話し手と聞き手の間の心理的な距離感を小さくする効果がある表現である。例えば、相手の名前を呼びかけたり、“That’s a good idea!”のように共感を示したりするものがこれにあたる。二つ目は「ネガティブ・ポライトネス・ストラテジー」で、謝罪(“Excuse me, but ~.”や“I’m sorry, but ~.”)や仮定法を用いた依頼(“Could you ~?”)のように、話し手と聞き手の間の心理的な距離感を大きくする効果がある表現である。そして、三つ目が「オフ・レコード・ストラテジー」で、窓を開けてほしい時に直接そのことには言及せずに“This room is too stuffy.”と言って相手に解釈を委ねるような、ほのめかし表現が該当する³。

本研究においては、先行研究によって得られた知見を踏まえ、スピーチ・アクトだけでなくポライトネスの概念も加えた実践的指導法を提案し、それが学習者の英語コミュニケーション能力の向上にどの程度効果

があるかを検証する。

3. 方法

筆者は2012年度と2013年度にポライトネスとスピーチ・アクトの実践的指導を行った。対象は都内のある大学の、英語コミュニケーションに関する初級クラス二つ（それぞれA・Bとする）と総合英語のクラス一つ（Cとする）である。A・Bは事前の placement test により TOEIC 365～555 点程度の能力を有すると判定された学生が対象とされている。一方、Cはそのような習熟度別クラスにはなっておらず、TOEIC 300 点台から 800 点台の者まであらゆるレベルの学習者が集まっている。A・B・Cのいずれも通年週一回開講されたが、Cは2013年度のみの実施となった。なお、それぞれの有効回答者数は下表1のとおりである。

表1. 有効回答者数の内訳

		一年生	二年生	三年生	四年生	総計
2012 年度	A	26 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	55 (3)
	B	29 (2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	
2013 年度	A	24 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	48 (0)
	B	17 (0)	1 (0)	5 (0)	1 (0)	
	C	17 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	17 (0)
計		113 (3)	1 (0)	5 (0)	1 (0)	120 (3)

※ () 内は英語専攻者数

AとBには通年に渡ってポライトネスとスピーチ・アクトの指導を行ったが、Cには前期のみA・Bとほぼ共通の指導を行っただけで、後期はTOEICやパラグラフ・リーディングの指導を行っている。AとBに指導した内容は次頁表2に示した通りである。前期は「明示的指導期間」と位置づけ、ポライトネスとスピーチ・アクト（褒め・提案・苦情）を指導した。第1回は授業全般に関わるオリエンテーションのみで、本研究に関わる指導は行っていない。第2回と第3回、第7回と第8回にはポライトネスには欠かせない「仮定法」の概念の理解を促すために、文法問題とその解説を行った。また、第3回では、pretestの後にポライ

トネス全般の理論的な部分についての解説も行っている。第4回と第6回、第9回と第11回、第12回と第14回では、ブラウンとレヴィンソン (1978, 1987) や滝浦 (2008) で紹介されている各サブ・ストラテジーについて日本語と英語の例を数種類ずつ載せたハンドアウトを作成・配布して解説を加え、その後四人程のグループで対話文を作成するタスクを与えた。このタスクは、登場人物と場面の設定、及び最初の数行のセリフだけを与え、その続きを考えてもらうものである。第4回と第6回はポジティブ・ポライトネス・ストラテジー、第9回と第11回はネガティブ・ポライトネス・ストラテジー、そして第12回と第14回はオフ・レコード・ストラテジーについて指導し、それぞれ後半の回の終わりには作成した対話を実際に演じてもらった。

表2. 指導プロジェクトのシラバス例

前期：明示的指導期間		後期：暗示的活動期間	
第01回	オリエンテーション	第15回	英語の発音について1
第02回	文法課題（時制1）	第16回	英語の発音について2
第03回	文法課題（時制2）、pretest	第17回	英語での議論について1
第04回	Positive Politeness Strategy 1	第18回	英語での議論について2
第05回	Speech Act 1 [Compliment]	第19回	英作文と議論1
第06回	Positive Politeness Strategy 2	第20回	英作文と議論2
第07回	文法課題（助動詞1）	第21回	英作文と議論3
第08回	文法課題（助動詞2）	第22回	英作文と議論4
第09回	Negative Politeness Strategy 1	第23回	英作文と議論5
第10回	Speech Act 2 [Suggest]	第24回	ロール・プレイ1
第11回	Negative Politeness Strategy 2	第25回	ロール・プレイ2
第12回	Off-record Strategy 1	第26回	ロール・プレイ3
第13回	Speech Act 3 [Complain]	第27回	ロール・プレイ4、delayed posttest
第14回	Off-record Strategy 2、posttest	—	—

一方、第5回、第10回、第13回では、学生を四人程のグループに分けたうえで「褒め」「提案」「苦情」のSACを実際に閲覧してもらい、使用頻度の高い表現や低い表現、話し手・聞き手の態度やその他の点について気が付いたこと、面白いと思ったことなどを議論させた。その後、コーパス分析ソフトを用いて解説し、その情報を全員で共有し、頻

度の低い表現は使用を控え、高い表現は積極的に使用するように注意を促した。例えば「提案」では「let's ~」や「shall we ~」は出現頻度がかなり低く、「I think you should ~」や「maybe we should」の方がよく使われる。

後期は暗示的活動期間と位置づけ、ボライトネス・ストラテジーやスピーチ・アクトの解説は行わず、英作文と英語での議論、そしてロール・プレイを通じて、前期に身に付けたストラテジーを使う機会を多く設けた。まず、第15回と第16回で英語の発音について学習し、第17回と第18回で英語での議論の仕方について学習した。それらに基づき、第19回から第23回「英作文と議論」では、白石他(2008)を参考とし、大学生協で使われている「一言カード」のやりとりを模した活動を行った。本来は、学生が生協に対して日本語で要望や提案を投書し、生協職員がそれに回答して店内に掲示するというものである。しかし、この活動では、四人程のグループに分かれ、カードに記入する文面(要望とそれに対する回答)を考え、話し合い、書き記す作業を全て英語で行う。例えば、次のようなユーモアあふれるやり取りが交わされた。

要望：I want you to start delivery.

回答：Thank you for your opinion. But we can't start delivery because coop is so busy in lunchtime. We have too many students. So coop can't deliver for all students enough service. We deliver you that we can't deliver you, sorry.

(原文ママ)

このように、作文自体はもちろんのこと、それを話し合う過程においても日本語の使用を禁じ、英語を使って議論させた(要望を作成したグループとその回答を作成したグループは別である)。これにより、ボライトネス・ストラテジーを自然と使わざるを得ない環境を整えた。

第24回から第26回の「ロール・プレイ」では、四人程のグループで、五分前後のロール・プレイを行うために、シナリオ作成(A4用紙5頁程度)とリハーサルを実施し、第27回に発表を行った。なお、セリフにはポジティブ、ネガティブ、オフ・レコードの各ストラテジーを最低でも一回ずつは意識的に使うように求めた。

そして、本研究での指導効果を測定するために、第3回で pretest を、第14回で posttest を、第27回で delayed posttest を実施した。なお、pretest は指導開始前の状態、posttest は明示的指導終了直後の状態、delayed posttest は暗示的活動終了直後（明示的指導終了後約半年経過後）の状態をそれぞれ確認するためのものである。

三回のテストでは「提案」のスピーチ・アクトについて、与えられた状況に適切と思われる会話表現を書き出す形式の問題を二問ずつ出題した。二問のうち一方は三回のテストに全て同じ問題を、もう一方は全て異なる問題を用意した。前者は同じ問題に対する回答の変化を見るためであるが、これだけでは練習効果が生じる可能性がある。そこで、公正を期すために後者を用意し、二つを総合的に考察する。なお、以降は前者を「出題形式1」、後者を「出題形式2」と呼ぶ。

「提案」の出題形式1では「友人の服装について提案する」ことを、出題形式2では「上級生と一緒に何かしようと提案する」ことを主題とした。以下に、pretest で出題したものとその模範解答を例示する。

問題 次のそれぞれの場面で、相手に適切に提案してみましょう。

出題形式1（各テスト共通）パーティーに出かけようとする友人 Nancy Albee に黒い靴〔black shoes〕を履いて行くように言う場面

—Nancy, I think that you should wear the black shoes. You look more beautiful.

出題形式2 (pretest)

上級生の Tim と一緒に出かけようとしたら、雨が降りそうなので 傘〔umbrella〕を持っていこうと言う場面

—Tim, I think we should take our umbrellas with us. It's going to rain.

学習者の「提案」表現能力を表す指標の一つとして、水島 (2011) の手法に倣い、「提案」のスピーチ・アクトを履行する際に用いた表現を点数化して分析を行った。次頁表3に示した通り、SACでの出現頻度が高いものほど高得点が与えられている。水島 (2011) ではスピーチ・

表3. テスト配点内訳 (提案)

表現パターン	基 準	配点
I think you/we should … Maybe you/we should … I think (sth) would …	「英語スピーチ・アクト・コーパス」での出現頻度が高く、さらに対人関係に配慮した格下げ (downgrader) が含まれている解答。	4
You/we should … How about … Why don't you/we …? You might want to … 他	「英語スピーチ・アクト・コーパス」での出現頻度が高いものの、格下げが含まれていない解答。	3
(Please +) 命令形 Let's … Shall we …? You/we had better … 他	「英語スピーチ・アクト・コーパス」にない、あるいは極めて出現頻度が低いものの、ポライトネス・ストラテジーが含まれている解答。	2
主要部なし ストラテジー不使用	発話行為の主要部を含まない、婉曲的な表現のうち言語形式的・語用論的に正当な解答。もしくは言語形式的・語用論的に正当だが、ポライトネス・ストラテジーが含まれていない解答。	1
Address Forms Oh / Wow その他	呼びかけ (相手の名前を呼ぶ) や間投詞 (Oh, Wow 等) を含んでいる場合は、1点加算する。両方を含んでも加算するのは1点とする。	
I wonder if … …, if you can. a little 他	hedge や minimizer を含んでいる場合は1点加算する。両方を含んでいる場合は2点加算する。	
非文、無解答	言語形式的・語用論的に発話行為を履行していないもの。	0

(水島, 2011, 80 をもとに著者が改定)

アクトの観点のみから配点が決められていたため、配点1の「呼びかけ」や「hedge」に関して得点を与えていなかったが、本研究ではボライトネスの観点からそこにも配点を設定した。例えば次の英文(1)では、「you should」の使用で3点となるが、(2)では「呼びかけ」と「I think you should」の使用で5点となる。

(1) You should wear the black shoes.

(2) Nancy, I think that you should wear the black shoes. You look more beautiful.

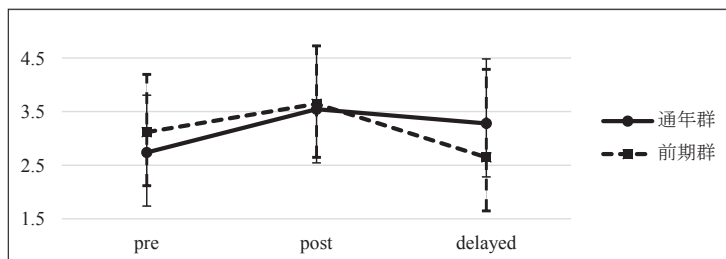
これにより、学習者の表現力の変化を数字で表すことができ、高得点であればあるほどSACに近い自然な言い回しができていることになる。まずは出題形式の差を確認し、その後でA・B（以降は「通年群」と呼称する）とC（「前期群」）とを比較する。「前期群」では（一部内容が短縮されたものもあったが）「明示的指導」しか行われていないため、両者を比較することで「暗示的活動」がボライトネスとスピーチ・アクトの習得にどれだけ貢献できるかが明らかとなる。

4. 結果と考察

「提案」の出題形式1と出題形式2に対する学習者一人当たりの英語表現力を点数化したもの（以下、「平均表現点数」と呼ぶ）に関して、出題形式による主効果の有無および交互作用の有無を、繰り返しのある二元配置分散分析を使って調べた。交互作用については「通年群」の2012年度で $F(1, 2) = 0.11$ 、2013年度で $F(1, 2) = 1.79$ 、「前期群」では $F(1, 2) = 0.43$ となり、いずれも有意差は確認されなかったが、出題形式について「通年群」の2013年度のみ $F(1, 2) = 6.73$, $p < .05$ となり、有意差が確認された。これは出題形式の違いが平均表現点数の違いに影響を及ぼしている可能性を示唆している。しかしながら、「通年群」の2013年度のみのことであり、また以後の分析では出題形式1と2を別のものとして

扱うためこの影響は大きくない。

まずは出題形式1について、「通年群」と「前期群」の平均表現点数の推移を調査する。すると、下グラフ1に示すような結果となった（なお、グラフ中のエラーバーは各群の標準偏差を示している）。

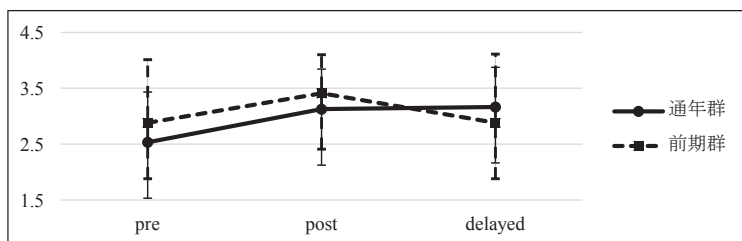


グラフ1.「提案」出題形式1：平均表現点数の推移

N が不揃いなので、これを非加重平均法による分散分析 (Unweighted-mean ANOVA) を使用して分析した。なお、 $N = 29.18$ (調和平均) と仮定している。すると、群による主効果は認められなかった ($F(1, 2) = 0.07$)。「前期群」の方がTOEICのスコアにばらつきがあり、しかも「通年群」よりも明示的指導の時間は限られていたにもかかわらず、その影響は少なかったと考えられる。一方、交互作用とテスト (pretest, posttest, delayed posttest の相違) による主効果が認められた (それぞれ $F(1, 2) = 3.17, p < .05, F(1, 2) = 6.50, p < .01$)。実際に「通年群」と「前期群」が作用しあっているわけではないので、ここでの交互作用は無視できる。群別にテストによる主効果があるかどうかを確認していく。ボンフェローニ法による多重比較の結果、「通年群」には pretest - posttest 間及び pretest - delayed posttest 間で主効果が認められた ($p < .05$)。これは、明示的指導に「提案」の平均表現点数を増やす効果があり、暗示的活動にそれを維持する効果があった可能性を示唆している（ただし、練習効果があった可能性も否定できない）。一方、「前期群」では posttest - delayed posttest 間で主効果が認められた ($p < .05$)。これは明示的指導では有意差が出るほどの増加はなかったが、暗示的活動を経験しなかったために pretest 時の水準まで平均表現点数が有意に落ち込んだことを

意味している。練習効果があればここまで下落するはずはない。したがって、暗示的活動の有無が両群の表現能力に差をつけた可能性がある。

続いて同様の手法で、出題形式2について平均表現点数の推移を調査すると、グラフ2に示すような結果となった（なお、グラフ中のエラーバーは各群の標準偏差を示している）。



グラフ2. 「提案」出題形式2：平均表現点数の推移

N が不揃いなので、これを非加重平均法による分散分析を使用して分析した。なお、 $N=29.18$ （調和平均）と仮定している。すると、群による主効果及び交互作用は認められなかった（それぞれ $F(1, 2)=0.69$, $F(1, 2)=2.94$ ）。出題形式1と同様に、TOEICのスコアや明示的指導の時間による影響は少なかったものと推察される。一方、テストによる主効果が認められた($F(1, 2)=7.68$, $p<.01$)。ボンフェローニ法による多重比較の結果、全てのテスト間に $p<.05$ で有意差が認められた。すなわち、pretest－posttest間で平均表現点数は有意に増加し、posttest－delayed posttest間で有意に減少したものの、pretest－delayed posttest間では有意に増加していた。これは両群ともに明示的指導により平均表現点数が増加した一方、「前期群」におけるdelayed posttest時の減少が（有意ではないもののpretest時とほぼ同水準まで落ち込むほど）大きかったために起きたと考えられる。

出題形式1と2の結果を併せて考えると、明示的指導は平均表現点数の上昇に効果があり、暗示的活動はその維持、もしくは低下の軽減に貢献したと言える。典型例として、「通年群」と「前期群」からそれぞれ学習者を一人ずつ選び出し、その英文を見てみよう（なお、文法的・語彙的な誤りもそのまま記載している）。

【通年群：出題形式 1】

pretest	Nancy, you should wear black shoes.
posttest	Nancy, I think you should wear black shoes instead of its white ones. This party is not so casual.
delayed posttest	Oh! Nancy, you should wear black shoes. The letter suggests we should wear black shoes.

【前期群：出題形式 1】

pretest	You should have the black shoes.
posttest	I think this black shoes is nice for the party. How about wearing this sho
delayed posttest	How do you think put on black shoes?

【通年群：出題形式 2】

pretest	Tim, it will rain soon. Let's go with umbrellas.
posttest	Excuse me, could we play basketball together? I wanted to play basketball with you, Andrew Aston.
delayed posttest	Excuse me, but would you mind me opening window? I feel too hot in this room.

【前期群：出題形式 2】

pretest	Shall we have an umbrella?
posttest	Do you like basketball? Why don't you play basketball if you are free?
delayed posttest	I feel a little hot.

このように、両群とも実際に pretest の時点と比べて posttest の時点の方が語数や文数、さらにポライトネス・ストラテジーが増え、明らかに表現が豊かになっている。しかしながら、delayed posttest では両群の表現に差が出ていることがわかる。「通年群」は posttest と delayed posttest で差がほとんどないのに対し、「前期群」では明らかに delayed posttest での語数と文数が減り、その結果ポライトネス・ストラテジーも減っている。もちろん、これらはあくまでも代表的な例であり、各群の学習者全てがこのような英文を作成したわけではないが、それぞれの傾向をよく表しているものである。ここまでの分析を総合的に判断すると、明示的指導と暗示的活動の双方が「提案」のスピーチ・アクトとポライトネスの習得に貢献したと判断できる。

4. おわりに

本研究では、スピーチ・アクトとポライトネスの概念を併せた実践的指導法を提案し、それが学習者の英語コミュニケーション能力の向上に及ぼす効果を検証してきた。その結果、次のことが明らかになった。

まず、明示的指導には学習者の英語表現を豊かにする効果が期待できそうである。明示的指導を実施しなかったグループとの比較を行っていないため、効果の程度までははっきりしないが、指導後には提案表現の質が明らかに変化した。ポライトネスを意識し、特定の場面に適したスピーチ・アクトを履行しようとする姿勢を育むことに成功したと断言していい。なお、「前期群」では「通年群」より明示的指導期間が短かったものの、それでも「通年群」とほとんど変わらない効果が見られた。このことは、通年ではなく半期の指導でもポライトネスとスピーチ・アクトの指導を充分に行える可能性を示している。

これに対し、暗示的活動には明示的指導の効果を維持する作用が見られたが、効果をさらに増進させるまでには至らなかった。これには次のような原因が考えられる。一つは、暗示的活動に提案のスピーチ・アクトを履行する機会が十分に用意されていなかったことである。これを改善するためには次のような方策が考えられる。まず「一言カード」の活

動の際、「苦情に対処する」「提案に応じる」「要望を断る」など、各回に明確なテーマを持たせる。これで、どのスピーチ・アクトをどのようなポライトネス・ストラテジーを使って遂行すればよいのかに筋道が立つ。加えて、寸劇制作にも同様の条件付けを行う。例えば、「称賛」「提案」「要望」「拒否」など何らかのスピーチ・アクトを中心に話を展開するように指示するのである。これにより、スピーチ・アクトとポライトネスに対する意識がさらに高まることが期待される。つまり、「暗示的活動」ではなく、「明示的活動」にした方が、より効果が期待できるのではないか、ということが今回の事例研究を通じて推測できる。

また、本事例研究では、被験者の数やレベルも限られているため、今後はそれらを拡大していくことが求められる。そして、今回指導したスピーチ・アクトは「称賛」「提案」「苦情」という組み合わせであったが、それが最適とは限らない。今後は他の組み合わせを試し、最も効率よく指導効果が表れるものを探し出す必要がある。

注

¹ 2006 - 07 年度科学研究費補助金研究若手研究（スタートアップ）研究課題番号 18820028 「英語スピーチアクトコーパスの構築と大学英語教育に於けるその活用」、2008 年度早稲田大学特定課題研究課題番号 2008A-840 「英語スピーチアクトコーパスの構築と分析：会話ストラテジーの研究・教授法開発」、2009 年度早稲田大学特定課題研究課題番号 2009B-083 「成人（ビジネス）英語・児童英語・総合英語スピーチアクトコーパスの構築と分析研究」、2010 - 12 年度科学研究費補助金基盤研究（C）研究課題番号 22520410 「英語・日本語・中間言語スピーチアクト・コーパスの構築と、その英語教育への応用」（以上全て研究代表者：鈴木利彦）

² DCT は自然会話ではないという弱みが確かにあるが、量的な強みがあり、その有効性と正当性は Hartford and Bardovi-Harlig (1992) や Beebe and Cummings (1996) 等の研究により認められている。

³ 各ストラテジーが持つ効果が話者の意図通りに発生するかはそのときの状況による。これについては新井 (2011) を参照されたい。

謝辞

本論文の執筆にあたり、SACの使用を快く承諾して下さった、早稲田大学商学部准教授の鈴木利彦先生に、心よりの感謝を申し上げます。

参考文献

- 新井巧磨 (2011) 「無標ボライトネスの再定義」『早稲田大学英語英文学叢誌』 40, 7-21.
- 新井巧磨 (2012) 「「提案 (suggest)」に関するスピーチ・アクトの実践指導例：明示的指導と暗示的指導の比較」『東京国際大学論叢言語コミュニケーション学部編』 8, 37-48.
- Beebe, L. M., & Cummings, M. C. (1996). Natural speech act data versus written questionnaire data: how data collection method affects speech act performance. In Gass, S. M. and Neu, J. (Eds.), *Speech Acts across Cultures* (pp.65-86). Mouton de Gruyter.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1978). Universals in language usage: politeness phenomena. In Goody, E. (Ed.), *Questions and Politeness* (pp.56-289). Cambridge University Press.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Hartford, B. S., & Bardovi-Harlig, K. (1992). Experimental and observational data in the study of interlanguage pragmatics. In Bouton, L. F. and Kachru, Y. (Eds.), *Pragmatics and Language Learning, Monograph Series*. Vol.3 (pp.33-52). Urbana, IL: Division of English as an International Language, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- 水島梨紗 (2010) 「「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」『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.
- 水島梨紗 (2011) 「「提案 (Suggestion)」に関する英語産出能力育成のため

ポライトネスとスピーチ・アクトについての明示的・暗示的指導の効果

の事例研究—「英語スピーチアクトコーパス」を活用した実践
指導例」『札幌学院大学人文学紀要』89, 71-86.

文部科学省 (2009) 『高等学校学習指導要領』文部科学省。

白石 昌則・東京農工大学の学生のみなさん (2008) 『生協の白石さん お
徳用エディション』講談社。

滝浦 真人 (2008) 『ポライトネス入門』研究社。