Kobe University Repository : Kernel

PDF issue: 2025-07-16

中学校検定教科書の語用論的観点からの分析 : 平成28年度改訂版「Sunshine English Course」を例に

大和, 知史
アダチ, 徹子

(Citation)
神戸大学国際コミュニケーションセンター論集,12:79-89

(Issue Date)
2015

(Resource Type)
departmental bulletin paper

(Version)
Version of Record

(JaLCDOI)
https://doi.org/10.24546/81009382

(URL)
https://hdl.handle.net/20.500.14094/81009382

中学校検定教科書の語用論的観点からの分析
–平成 28 年度改訂版「Sunshine English Course」を例に–

大和 知史[1]　　アダチ 徹子[2]

1. はじめに

本論は，中学校において指導のベースとなる検定教科書を取り上げ，用いられている表現が，語用論的にどれだけ配慮されているかを確認するものである。具体的には，平成 28 年 4 月より使用が開始される英語科教科書として編修された「Sunshine English Course Ⅰ～Ⅲ」を取り上げ，その中で用いられている表現の語用論的機能分類から教材の持つ課題や問題点を明らかにすることである。

まず，語用論的能力や語用論的機能といった基本概念とその重要性を確認した後，語用論的観点が学習指導要領にどのように示されてきたかを示す。そして，教科書分析を行った先行研究の結果なども踏まえながら，最新版の教科書を一例として，どのような語用論的機能を持った表現が用いられているのか分析を行う。その結果を踏まえ，英語授業における語用論的観点の重要性を改めて主張し，教科書に求められるべき語用論的観点・教員が教材分析において持つべき視点・観点について提案をする。

2. 語用論的能力の重要性

現在の英語教育において，コミュニケーション能力の育成が謳われて久しいが，それを構成する一要素として語用論的能力がある。語用論的能力とは，「社会文化的規範についての知識や理解，そしてそうしたものを応用し，他者とのコミュニケーションにおいて運用できる能力（石原・コーエン，2015, p.2）」のことであるが，後述する学習指導要領の中でも，「言語の使用場面」と「言語の働き」として取り上げられており，その重要性は認識されている。

水島（2015）は，自身の教授経験を振り返り，学習者は「依頼」をする相手や場面によっては丁寧な表現を使うべきであるといった，場面に応じた配慮の必要性は認識しているが，それを伝える段階では紋切り型の限られた表現しか思い浮かばない，と述べており，学習者の語用論的知識の不足や偏りが見られると述べている。こうした語用論的知識の不足や偏りの原因の一つとして，学習者がインプットとして言語情報を得る教材・教科書が考えられる（LoCastro, 2012; 水島，2015; 清水，2009）。指導を行う教員の側は，自身が語用論的知識を備えていることはもちろんのこと，教材・教科書における語用論的知識の不足や偏りに十分に配慮しなくてはならない。言い換えると，語用論的観点を持って教材研究にあたらねばならないのである。

語用論的観点の重要性を表す事例として，ある教育実習での出来事を紹介する。中学校 3 年生を指導し

[1] 神戸大学大学教育推進機構国際コミュニケーションセンター　yamato@port.kobe-u.ac.jp
[2] 宮崎大学大学院教育学研究科 adachit@cc.miyazaki-u.ac.jp

た実習生が担当した箇所には，目標文として‘how to’を含む表現があった。意味や用法の導入の後，練習としてビンゴゲームを行った。ワークシートには，‘know how to use a computer’や‘know how to make miso soup’といった‘how to’を含む表現がイラストとともにマスに記され，クラスメイトに‘Do you know how to ~?’と質問をし，‘Yes, I do.’の回答を得るとマスに名前を書いていき，4 人の名前が並ぶとビンゴといった趣向であった。活動に入ると，ある生徒が「これって頼んでるんじゃないんですか？答える時に‘Yes, I do.’だけでいいんですか？」と，筆者に尋ねてきた。この生徒は‘Do you know how to ~?’の持つ「依頼」という「言語の働き」に気づいていたが，実習生は，この表現を「事実を確認する」という「言語の働き」として扱い，機械的な練習に落とし込んでしまった。更には，実習生自身や指導に当たった教員においても，「言語の働き」に無頓着であったと言わざるを得ない。

3. 指導要領における「言語の働き」

過去の外国語科の学習指導要領において，「言語の働き」がどのように示されているかを概観する。まず，昭和 22（1947）年に発表された「学習指導要領（試案）」においては，各学年の指導方法の一部として「教室で読むもの」についての記述がある。例えば，家族・家庭環境などについての「家庭生活」，友だちや勉強についての「学校生活」，クリスマスや住んでいる町についての「市民生活」などの例が示されているが，これらは文章の題材の例のようなものであり，「言語の働き」についての意識があったようには見受けられない。昭和 26（1951）年の改訂版においては，「場面」と「機能」という言葉が使われているが，どちらも現在でいう「文脈」のような意味で用いられており，同じ単語でも文脈によっては違う意味をもつという例が示されている。その後何度か改定された学習指導要領においても，「言語の働き」に相当する記述は見られず，指導すべき文法事項や語彙が中心となっている。ただ，平成元（1989）年の学習指導要領では，それまでと異なり，学年ごとに指導すべき文法事項の指定がなくなった。教科書作成や言語活動の設定において，より自由度を広げようというねらいが感じられる。

「言語の働き」が示されるようになったのは，平成 10（1998）年版からである。「言語活動の取扱い」に関する留意点として，「（ア） 実際に言語を使用して互いの気持ちや考えを伝え合うなどのコミュニケーションを図る活動を行うとともに，（3）に示す言語材料について理解したり練習したりする活動を行うようにすること。」「(イ) コミュニケーションを図る活動においては，具体的な場面や状況に合った適切な表現を自ら考えて言語活動ができるようにすること。」「（ウ） 言語活動を行うに当たり，主として次に示すような言語の使用場面や言語の働きを取り上げるようにすること。」の 3 点が挙げられた。そして，平成 20（2008）年に告示された現行の学習指導要領でも，「言語の働き」は例示されているが，平成 10 年度版と少し変わっている。以下の表 1 に，10 年度と 20 年度版の「言語の働き」の例を示す。

表 1　二つの学習指導要領の「言語の働き」の例

平成 10 年度版	平成 20 年度版
a 考えを深めたり情報を伝えたりするもの 意見を言う　説明する　報告する 発表する　描写する　など b 相手の行動を促したり自分の意志を示したりするもの 質問する　依頼する　招待する 申し出る　確認する　約束する 賛成する／反対する　承諾する/断る　など c 気持ちを伝えるもの 礼を言う　苦情を言う　褒める　謝る　など	a コミュニケーションを円滑にする 呼び掛ける　相づちをうつ　聞き直す 繰り返す　など b 気持ちを伝える 礼を言う　苦情を言う　褒める　謝る　など c 情報を伝える 説明する　報告する　発表する 描写する　など d 考えや意図を伝える 申し出る　約束する　意見を言う　賛成する 反対する　承諾する　断る　など e 相手の行動を促す 質問する　依頼する　招待する　など

このように，指導内容や配列を文法からだけでなく，場面及び「言語の働き」という観点から考えるという視点が入ったことは，もちろん教科書にも影響を与えた。図 1～5 は，出版年が異なる開隆堂の検定教科書「Sunshine English Course Ⅰ」の Lesson (Program) 2 の最初のページを示したものである。

図 1 昭和 61 年度版 Lesson 2 の見開き

図 2 平成 4 年度版 Program 2 の見開き

図 3 平成 8 年度版 Program 2 の見開き

図 4 平成 13 年度版 Program 2 の見開き

図 5　平成 27 年度版 Program 2 の見開き

昭和 61 年度のものには，本文以外にはターゲットセンテンスくらいで，「言語の働き」を明示してはいない。（タイトルの「あれ何かしら？」に多少の配慮があるようにも見えるが，他のレッスンと比較すると単なるタイトルに過ぎないと判断できそうである。）平成 4 年度版と平成 8 年度版には，ページの下半分に「言語の働き」に近いと思われる注釈がつけられるようになっている。はっきり変わったのは平成 13 年度版からで，ページの上部に「身の回りのものについてたずねたり，答えたりできるようにしよう」というように，この Program で学習する「言語の働き」を示すようになった。練習の箇所に関しても，例えば平成 8 年度版の右ページの下には「絵や実物を示して練習しましょう。」という指示がなされているが，最新の平成 27 年度版の左ページでは「ちびまる子ちゃんの家族の一人になったつもりで自己紹介をする」という設定になっており，「目標表現の定着」から「言葉を使って何かをする」というように教科書作成の意図が変化したことが読み取れる。

4. 教科書分析

4. 1　教科書分析を行った先行研究

これまで，語用論的観点に立ち，教材や教科書を分析した例はいくつかあるが（Diepenbroek & Derwing, 2013; Nguyen & Ishitobi, 2012; Vellenga, 2004 など），いずれもあまり芳しい結果を得ていないのが現状のようである。石原・コーエン（2015）は次のように述べている。

> 語用論的観点から行われた教科書分析に共通する傾向は，新しい教材の中には改善の兆しが見られるものの，現在使われている言語教材の多くは，語用論的言語データや自然な会話の分析から得られる洞察を学習者のインプットとなる会話例に十分に採用していないばかりか，そのようなインプットがある場合でも語用論的指導が十分に行われていないという点である。残念ながら語用論的指導に関しては，教科書を全面的に頼りにすることはできず，教員の裁量や力量次第であるというのが現状のようだ（171）。

ここでは，検定教科書を語用論的観点から考察した研究（Shimizu, Fukasawa, & Yonekura, 207: 2008 など），の中でも，主な分析例として次の 2 つの研究を概説する。

水島（2015）は，高等学校検定教科書「英語表現 I」の 8 冊の例文の機能分析を行い，コンテクスト性・相互行為性・ディコース性・メタ語用論的解説の 4 つの観点から評価し，分析を行っている。その結果，言語機能

のバリエーションに偏りがあり，コンテクストが不在あるいは不明確であることが分かった。また，相互行為性に乏しい例文や一文（発話）単位で完結してしまっている例文が多いことが明らかになった。メタ語用論的解説も少なく，あったとしても助動詞に限定的であることが分かった。この結果から，教科書に求められる提言として，もっと多様に，コンテクストを，相互行為や談話の流れをイメージできるもの，幅広い文法項目にメタ語用論的解説を取り入れるべきであるとのことであった。

日浅（2014）は，中学校3年生用の英語教科書6社分について学習指導要領の改訂前と改訂後の12冊の会話文を分析し，「言語の働き」を基にして類型化している。会話文を一つのディスコースとみなし，その単位で言語の働きのどれに当てはまるかを確認したところ，会話文の数・「言語の働き」の観点から，指導要領の改訂の影響はみられなかったと結論づけている。

そこで，本論では，先の日浅（2014）では変化がないとされた教科書であるが，改定版を取り上げることとし，会話文をディスコースとみなす形式ではなく，本文の一つ一つの機能を確認することとした。また，日浅（2014）と水島（2015）の両方が観点として用いていた，「言語の働き」を語用論的観点として用いて検討することとした。なお，平成 28 年 4 月より使用される予定である，改定版となった中学校検定教科書の中から「Sunshine English Course Ⅰ～Ⅲ」（開隆堂出版）を例として取り，本文表現の機能分析を行うこととした。

4．2 Sunshine English Course Ⅰ～Ⅲの分析

分析対象は，各 Program の本文のみとし，練習問題や例文等についてはコンテクストが不十分であるものが多いため対象としなかった。本文の一つ一つについて，発話行為の別に分類し，学習指導要領が例として挙げている五つの「言語の機能」を基本とし（表 1 参照），指導要領解説の具体例も参考にしながら筆者らの合議で行った。また，各 Program がどの「言語の働き」に焦点をあてているかについて，開隆堂出版が公開しているウェブサイト（http://www.kairyudo.co.jp/contents/02_chu/eigo/h28/index.htm）を参照し，これらの情報とも比較して考察を行った。

4．2．1 発話行為の機能分類

各文がどのような発話行為に該当するかを分類した結果，下の表 2 のようになった。発話行為の種類は，学習指導要領が示す例以上にあり，中学生のレベルであってもさまざまなことを表現できることがうかがえる。以下，この分類から分かることを考察する。

まず，発話行為の件数別で見ると，最も多く現れている発話行為は「説明する・報告する・描写する」であり，3学年を通して493例であり，全体の62％を占めている。最も基本的な発話行為であり，いわゆる陳述文はほぼすべてこのカテゴリーに当てはまるものである。次に最も多く現れているのが，3 学年を通して 79 例の「情報を求める・質問する」で，およそ 10%を占める。典型例としては，‘Are you a baseball fan?’（Sunshine English Course Ⅰ, Program 2：以下 S1-P2 のように記載する），’What language do they speak?’（S2-P2）などである。その次に多かったのが，「相づちをうつ」の 32 例で，典型例は ‘Really?’（S1-P4），‘Did you?’（S2-P1）などである。続いて，「話の流れを示す・前置きをする・話題を変える・話題を元に戻す・発表する」も 32 例あり，典型例としては ‘Well, … all right.’（S2-P4），‘How many volcanoes have you seen?’（S3-P2）などであった。また，22 例みられた「注意を引く」も ‘Excuse me’（S1-P3）などの典型例から分かる通り，比較的多いものであることが分かった。それら以降となると，3 学年を通して 10 例前後と少な

くなる。言語機能の多様性という観点から教科書本文を見ると，先の水島（2015）の指摘と同様に，それほどバラエティに富んでいるとは言えない。ただし，本研究は分析対象をプログラムの本文に限定しているので，プログラム以外の技能別の言語活動のページなどを含めると，さらに多様な機能や文が含まれている可能性がある。

表 2 「Sunshine English Course Ⅰ～Ⅲ」本文の「言語の働き」による分類

「言語の働き」	発話行為	SH1	SH2	SH3	Total
a コミュニケーションを円滑にする	相づちをうつ	6	19	7	32
	挨拶する	10	6	2	18
	ポライトネスマーカー	1	0	0	1
	注意をひく	11	6	5	22
	感嘆詞	18	2	1	21
b 気持ちを伝える	礼を言う	3	0	0	3
	謝罪する	1	0	0	1
	褒める	9	0	1	10
	支持する	0	3	0	3
c 情報を伝える	話の流れを示す・前置きをする・話題を変える・話題を元に戻す・発表する	5	14	13	32
	説明する・報告する・描写する	123	205	165	493
d 考えや意見を伝える	提供する	3	0	0	3
	約束する・引き受ける	1	0	2	3
	保証する・何かが正しいと主張する	1	0	1	2
	否定する	1	1	0	2
	同意する	2	0	3	5
	受入れる・了承する	1	0	0	1
	許可を与える	0	0	1	1
	ののしる	0	0	1	1
	叱る	1	0	0	1
	同意しない・不満を表す	2	1	0	3
	断る	3	0	0	3
	疑いをはさむ	1	1	0	2
e 相手の行動を促す	情報を求める・質問する	32	36	11	79
	意見を求める	0	0	1	1
	確認を求める	2	1	3	6
	許可を求める	0	0	1	1
	依頼する	6	2	2	10
	命令・指示する	4	8	3	15
	提案する	1	3	2	6
	誘う	7	0	0	7
		255	308	225	788

「言語の働き」のカテゴリー別に見ると，先の発話行為別でも見た通り「c 情報を伝える」が最も多くなっている（525 例）。対話では情報をやり取りすることが多いため，当然と言えば当然の結果であるが，教科書での

対話文であるという構成上，説明的にならざるを得ないという理由も大きいのではないだろうか。また，二番目に多いカテゴリーは，「e 相手の行動を促す」であった（125 例）。「情報を求める・質問をする」行為が多いことに加え，「依頼する」や「命令・指示する」なども，対話ではよくある行為と言えよう。「a コミュニケーションを円滑にする」のカテゴリーが比較的全学年に渡って均等に見られるのは，各 Program の対話などの出だしや，やり取りの各所で，「相づちをうつ」（例: 'Is that right?'（S3-1））や「注意をひく」（例: 'Look at these names.'（S2-5））などの発話行為が使われているためである。比較的少なかったのは，「b 気持ちを伝える」，「d 考えや意見を伝える」であった。

次に，特徴的であったと思われる発話行為を取り上げる。「e 相手の行動を促す」の中でもポライトネスが最も現れやすい発話行為「依頼する」である。この行為は，全3学年で11例の表現が見られた。それらの内，'Please'で始まる 5 例と命令形の 3 例が直接的依頼表現であり，'Can you ~?'などの間接的依頼表現が 3 例（内 1 例は文脈から同等のものと判断した），そしてより丁寧度が高い 'Would you ~?'による間接的依頼表現が 1 例見られた。直接的な依頼表現が多く，間接的な依頼が少ないため，丁寧さを表す表現や依頼表現自体に多様性がない。この原因としては，対話文のほとんどが家族や親しい友人との間でのやりとりから構成されているためと思われる。

4. 2. 2 発話行為の分類と教科書の「言語の働き」との比較

先に述べた通り，教科書の出版元である開隆堂出版のウェブサイトには，各 Program に盛り込まれている言語材料や言語の働き，主として扱う技能などの一覧が公開されている。この一覧表と今回の分類を比較してみると，教師が教科書分析を行う際に留意すべき点がいくつか浮かび上がる。

まず一つは，当然のことながら Program ごとの「言語の働き」とされているもの以外にも，本文中にさまざまな働きの文が使用されている点である。例えば，S2-P3 が扱う「働き」は「意見を言う，誘う，賛成する，質問する」とされている。しかし，Section 3 には'We can sell our old books and CDs and get some money. We can send the money to a charity group.'のように，「提案する」文が含まれている。'can'は，S1-P8 で「できることを言えるようにしよう」として学習したすぐあとに，スピーキングの活動として「許可を求める・依頼する」という働きの言語活動が設定されている。しかし，S2-P3 の'We can sell our old books and CDs and get some money.'という発話は，許可を求めるわけでも，単にできることを述べているのでもなく，「こんなことができるからやってみませんか」という「e 相手の行動を促す」働きを持った「提案する」であると考えられる。

第二の留意点としては，本文の中心的な内容とは言い難い文が，その Program で扱うとされている「言語の働き」を担っていることもあるということである。例えば，S1-P6 には，「叱る」という働きが含まれているとされている。これは，本文中ではふざけて冗談を言った少年 Matt にあきれた友人 Judy の，'Matt!'という発言のことである（この場面では，「叱る」というより「たしなめる」という状況ではないかと思われる）。相手の名前を呼ぶだけでもさまざまな言葉の働きがあるという気づきを促すためには良い例かもしれないが，この一例のみで「叱る」を十分に理解することは困難ではないだろうか。先の can の事例とも合わせ，Program ごとだけでなく，さらに小さなレベルである文ごとの機能に注意を払った教材分析が求められると言えよう。

第三に，学年が上がるにつれて，「c 情報を伝える」を除いて確認できた「言語の働き」の数が少なくなっている点である。これは，学年進行とともに読み物教材が多くなり，言葉を使って人と関わ

る対話文が少なくなることが主な原因である。さらに，3 年生では，その Program の目標となる表現を含む文が，本文中にあまりあらわれないセクションも多くなっているためでもある。例えば，S1-P3 の Section 1 の目標は「自分の好きなことや，ふだんすることを言えるようにしよう」であるが，本文の新しい ALT の自己紹介 7 文のうち，4 文がこの働きをもつ文である。3 年生の S3-P6 の Section 1 では，8 文のうち 2 文が目標の「今何かをしている人やもののくわしい説明が言えるようにしよう」に相当する文である。3 年生の教科書本文は，盛り込まれる情報量が多いこともあり，1 年生より語彙数が増えているにも関わらず，「働き」を持つ文は目立ちにくくなっている。教師が言語活動などで生徒が実際にその機能を果たす練習をする場を設定する必要があると言えよう。

第四の留意点は，指導者の側で「言語の働き」あるいは発話行為を補足すべきではないか，という点である。例えば，教材の性質上仕方がないことかもしれないが，本文中の会話は概ねスムーズに進む。時々登場人物が‘Jakarta? The capital of Indonesia?’ (S3-P1)のように聞き返す以外は，あまりミスコミュニケーションが発生している場面はない。生徒が自分の言いたいことが言えなかったり，相手の言っていることが理解できないなどの困難に直面した時に，自力でコミュニケーションを修復する方策を身に着けさせるためにも，「相づちをうつ」だけでなく，「聞き直す」や「確認を求める」といった発話行為に着目し，適宜補足が必要ではないだろうか。

補足する事例としてもう一つ，「褒める」働きの例を見てみたい。学習指導要領解説には，「褒める」の具体的な表現の例として，‘Good job!’ ‘Wonderful!’ ‘What a nice dress!’の三つが挙げられている。教科書に出てくる褒める表現は，例えば，‘This is very good *chijimi*.’（S1-P5），‘Cool!’（S1-P5），‘London is a wonderful city.’（S1-P6），‘Interesting!’（S3-P1）などがある。しかし，教科書で用いられている表現は，3 学年を通して 10 例とあまり多くない。しかも，相手や相手の持ち物等を直接褒める‘What a nice dress!’のような場面はほとんど登場しない。‘Oh, you’re good at *origami*.’（S1-P8）や‘I like your paper bird.’（S1-P8）などがその少ない例である。「褒める」ことは，人間関係を円滑にし，場を和ませる働きがあり，会話などでも機会をとらえて褒めることが望ましい。‘I like your dress.’など，やさしい表現でも褒めることは可能なため，もっと教科書に載せてもよい，あるいは教員が補足するべき働きの一つではないかと思われる。

5. まとめ：語用論的観点をもった指導のために

ここまで，中学校検定教科書一例ではあったが，用いられている発話行為を確認した上で，「言語の働き」に分類することを通して，教科書本文に用いられる表現が語用論的にどの程度配慮されているかを確認した。その結果，「言語の働き」や表現の分布には偏りがあり，文脈が十分に提示されているものではないことが明らかとなった。また，指針として提示されている出版元による「言語の働き」との比較により，1）一つの表現形式における発話行為の多重性に注意する，2）学習者が幅広い発話行為に出会い，練習を行うことができる機会を保障する，3）十分に取り扱うことができていない「言語の働き」について，教員自身の教材分析の重要であること，といった点が課題として浮き彫りとなった。特に，最後の課題点については，石原・コーエン（2015）も，語用論的情報を駆使して教科書に加筆することや，補助教材を作成することを提案しており，どのように手を加えることができるか実例をいくつか提示している。本論の語用論的機能分類は，多くの制約を受けている検定教科書を一側面から批判する意図はなく，それを用いてどの部分を補足し，より有効な補助・補足教材を用いることができるのか，教員がどのように本文などを教材研究することができるのか，といった

課題を検討するための一つの資料となるのではないだろうか。教員はともすると，「このプログラムでは現在完了を教える」，「今日は動名詞を扱う」といった意識で授業をしがちであるが，「うまく相づちをうちながら会話をさせたい」，「週末に一緒に何かをしようと友だちを誘うスキットを演じさせる」といった「言語の働き」からの視点を教材研究や授業設計に加えることで，さらに生徒のコミュニケーション能力の育成に寄与できると期待できる。

また，今回の分析では，教科書本文のみを対象とし，各 Program に含まれる練習や例文，その他のページ，あるいは音声資料なども分析の対象としていないことから，「言語の働き」の幅には若干の変化が見られる可能性はある。更には，本論では，今回全 6 社の内 1 社分の教科書分析を行うことしかできず，全ての中学校検定教科書の傾向を推し量ることはできなかった。今後の課題としては，それらを確認することがまずは挙げられるであろう。

謝辞

本論は，JSPS 科研費 25370729 の助成を受けたものである。

引用文献

Diepenbroek, L., & Derwing, T. M. (2013). To what extent do popular ESL textbooks incorporate oral fluency and pragmatic development? *TESL Canada Journal*, 30, 1-20.

日浅彩子 (2014)「新旧中学検定教科書のメタ分析: 語用論的観点からのテキスト分析」『英検 Bulletin』, *26*, 171-177.

石原紀子（編著）・アンドリュー・D・コーエン（著） (2015)『多文化理解の語学教育 語用論的指導への招待』東京: 研究社

LoCastro, V. (2012). *Pragmatics for language educator: A sociopragmatic perspective*. NY: Routledge.

松畑熙一・松本青也・和田稔・佐野正之 ほか (2002)『Sunshine English Course Ⅰ』東京: 開隆堂出版

水島理紗 (2015)「高校英語教科書の分析から語用論的指導の可能性を探る」関西英語教育学会第 20 回研究大会ワークショップ 資料 2015 年 6 月 13 日（土） 於: 神戸学院大学

文部科学省 （2009）『中学校学習指導要領解説 外国語編』東京: 開隆堂出版

Nguyen, H. T. & Ishitobi, N. (2012). Ordering fast food: Service encounters in real-life interaction and in textbook dialogs. *JALT Journal, 34*, 151-185.

新里眞男・佐藤寧・高梨芳郎・卯城祐司 ほか (2015)『Sunshine English Course Ⅰ～Ⅲ』東京: 開隆堂出版

佐藤喬・佐藤秀志 ほか (1986)『Sunshine English Course Ⅰ』東京: 開隆堂出版

島岡丘・青木昭六・池浦貞彦・松畑熙一 ほか (1992)『Sunshine English Course Ⅰ』東京: 開隆堂出版

島岡丘・青木昭六・松畑熙一・和田稔 ほか (2006)『Sunshine English Course Ⅰ』東京: 開隆堂出版

清水崇史 (2009)『中間言語語用論概論 第二言語学習者の語用論的能力の使用・習得・教育』東京: スリーエーネットワーク

Shimizu, T., Fukasawa, E., & Yonekura, S. (2007). Introductions and practices of speech acts in oral communication 1 textbooks: From a viewpoint of interlanguage pragmatics. *Sophia Linguistica, 55*, 143-163.

Shimizu, T., Fukasawa, E., & Yonekura, S. (2008). Introductions and practices of “responses” in oral

communication 1 textbooks: From a viewpoint of interlanguage pragmatics. *Sophia Linguistica, 56*, 241-262.

Vellenga, H. (2004) Learning pragmatics from ESL & EFL textbooks: How likely? *TESL-EJ*, 8, 1-18. Retrieved from http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume8/ej30/ej30a3/

Pragmatic Analysis of MEXT Authorized Textbooks

- In the Case of *Sunshine English Course* -

Kazuhito YAMATO　　Tetsuko ADACHI

This paper focuses on the analysis of MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology) authorized textbooks from the viewpoint of pragmatic functions. The current Course of Study for junior high school states that in conducting language activities, teachers should focus on ‘language-use situations’ and ‘functions of language’ with lists of examples of situations and functions. First, this paper overviewed the importance of developing learners’ pragmatic competence and how pragmatic viewpoints have been incorporated in English education. Then textbooks that are to be used from 2016 were analyzed by categorizing sentences into ‘functions of language’ and speech acts. The major findings of the analysis are that the varieties of pragmatic functions in the textbooks are not very large, and that the distribution of ‘functions of language’ was uneven in the numbers of sentences for each function. Another finding is that pragmatic functions contained in a passage are more than one, although the publisher of these textbooks provides sample ‘functions of language’ as target function for each unit. From the results of this study, it is hoped that teachers pay more attention to pragmatic functions of passages in textbooks, not only to grammatical structures when they prepare lessons. Moreover, it is suggested that teachers edit textbooks or develop teaching materials out of passages in textbooks in order to develop students’ pragmatic competence.