

タテマエ文はどこから来たか？

—教室英語の語用論的考察¹⁾—

加 藤 主 悦

Where Do Pragmatic Meanings Come from ?

—A pragmatic Remark to Classroom English—

Chikara KATOH

Utterances can be interpreted non-literally as well as literally. Where do non-literal interpretations come from? In order to answer this problem, we establish four conditions under which interrogative sentences can be uttered literally and the interrogative sentences uttered under the lack of these conditions should be interpreted non-literally.

Conversation in classroom and classroom English are performed under the lack of these conditions without non-literal interpretations. These non-natural conversations are performed under the artificial conditions, which we establish in this paper as eight conditions.

In order to make classroom English vivid, it is important to change the classroom English under the unnatural conditions into the classroom English under the natural conditions by introducing the idea of non-literal interpretations into classroom English.

1. はじめに

文は文字通りの意味の他に、文字通りでない意味、つまり隠された意味をも持っている。人が文によって、他者に伝えようとする意味内容は、まさに隠された意味のことであるので、真意とか純粋意味と呼ばれる²⁾。この文字通りの意味を本稿では、タテマエ、真意をホンネと呼ぶことにする。

我々はなぜ、ホンネを直接表現しないで、タテマエ文³⁾によって、間接的にホンネを伝えようとするのであろうか。ホンネばかりで暮らせたら、世の中はもっと簡単になるであろうが、無味乾燥になってくる。少し長い(1)のような例で、このことをもう少し考えてみよう。

(1)“Darling,” cried the bride, rushing out of the kitchen, “I’ve just made my first doughnuts. Now I want you try them and be perfectly frank in telling me if you can think of anything to improve them.” “Well,” ventured hubby, as he hefted, one in his hand, “don’t you think it might be better if you made the hole bigger?”

「あなた！」と花嫁が、台所から跳び出て来て言った。「はじめて、ドーナツを作ったわ。さあ食べて。

よくない所があったら正直に言ってね。」「うん。」と夫はドーナツを1つ食べて言った。「もう少し穴を大きくする方がいいと思うけど。」

新婚家庭を想像していただきたい。妻がはじめてドーナツを作った。しかし、夫のために一生懸命に、たぶん、6時間も台所にこもって作っていたかもしれない。その問題のドーナツがまずいということ、夫は妻に何と云うべきだろうか。彼は悩んだに違いない。きずつき易い妻に、ドーナツがまずいというホンネを隠して、なるべく遠回しに、しかも、真意が伝わらなくては用をなさない。その結果、「穴がもっと大きい方がよい。」というタテマエ文になったのである。「穴が大きくなる」ということは、「ドーナツの食べる部分が小さくなる」ということを引き出し、さらに「あまり食べたくない」となり、最後に「ドーナツがまずい」というホンネにたどりつく。この話はタテマエからホンネまでの距離のあまりの長さから、こっけいさが生じ、笑い話になった。

この例ほど極端でないにしても、これに似た例は、現実世界には、いくらかもある。いや我々のすべての発話がタテマエ文であると言っても言いすぎではないくらいである。相手のことをよく考えて発話すれば、当然タテマ

エ文になり、この意味で、ホンネ文は無味乾燥であると言えよう。故にタテマエ、ホンネのない言語は人間が使う言語とは言えない。学校における英語教育においても、統語論、意味論ばかりでなく、語用論の考え方も取り入れないと、生きた英語教育にならない。上記(1)のようなタテマエ文を体系化できるような理論を目指しているのであるが、このような理論化は、不可能でないにしても、たいへん複雑で、今少し時間を要するので、出発点として、ホンネを表わすホンネ文を詳しく調査し、さらにタテマエ文とどう異なるかを考慮しつつ、これを教室英語ではどう扱うべきかを考察することが、本稿の目的である。

2. 疑問文の諸条件

もっとも基本的なものとして、疑問文のホンネを考えてみよう。そのためには、どんな状況のもとで疑問文が発せられるであろうかということを考えなければならない。

(2)すみませんが、今何時でしょうか。

(2)が発話されるには、次の(3)の条件が必要である。

(3)SはPを知らない。(話者未知条件)

(3)において、Sは話し手、Pはその内容である。時刻を知らないという条件が、(2)の疑問文を発するために必要であって、これを話者未知条件⁹⁾と呼ぶことにする。その時刻を知った上で(2)を発話する場合には、この文は疑問とはならない。

(4)SはPを知りたがっている。(動機条件)

さらに、(4)の動機条件も必要である。時刻を知らなくても、知りたいと思わなければ、疑問文は発話されないだろう。

(5)HはPを知っている(とSは思っている。)(聴者既知条件)

(5)は疑問を発する相手の問題である。つまり、知っていると思われる人に聞くという条件が必要であることは明らかであろう。

(6)HはもしPを知っていれば、話してくれる(とSは思っている。)(人間関係条件)

(6)は(5)の条件と関連して、内容を知っているとされる人でも、その人との人間関係がうまくいってなくて、話してくれそうもないと思われるならば、質問する相手にふさわしくない。語用論というのは、深く人間関係までその射程に入ることがわかるであろう。以上4つの条件(話者未知条件、動機条件、聴者既知条件、人間関係条件)は疑問文を発話するのに、なくてはならぬ条件である。

(7)すみませんが、今何時か御存知でしょうか。

(7)は、その時刻を知っていると思われる人に聞くのが普通であるのに「御存知でしょうか」という疑問文は、上記、聴者既知条件に反する。ということは、「時刻を知っているか、いないか。」ということの問題としているのではなくて、「時刻を知っていたら、教えて下さい。」というホンネを表わすタテマエ文なのである。疑問文の場合、上記4つの条件をすべて満たす場合は、ホンネとして疑問の意味であるが、条件が欠ける場合には、タテマエの意味が生じるということがわかる。

(8)おい、何をやっているんだ。

(9)なぜ、こんな点をとったんだ。

(8)も(9)も共に話者未知条件と、動機条件が欠けている。つまり、(8)については、Hが何をやっているかを知っているか、あるいは知らなくても、知りたいとは決して思っていない。ただ、Hがやっていることを非難しているだけである。ただし純粋に疑問を表わす場合も状況によってはあり得る。(9)も(8)とまったく同様である。

(10)すみませんが、あなたの電話は何番でしょうか。

今、見知らぬ人が(2)と(10)を質問する場合を考えてみよう。(2)に対しては、もし時計を持っていて、時刻を知っていたら、はっきりと答えるであろうが、(10)に関しては、返事を拒否するか、なぜ知りたいのか反問するであろう。もし男性から妙齢の女性に発される場合にはなおさらであろう。(2)は純粋の疑問として、話者未知条件と動機条件に合わせて、答えることができるが、(10)の場合には、特に動機条件が問題になる。電話番号を知りたいから質問したということは容易に想像できるが、「一体なぜ、見知らぬ人が自分の電話番号を知りたいのだろうか。」という、疑問としてのホンネのその動機が不可解なのである。(2)のように時刻が知りたいから質問したのとは、少し異なっている。(10)の例から明らかなように、ホンネと言っても、「何のために?」と考えることによって、さらに深いホンネが生じることがある。この話はこれくらいにして、教室英語では、このあたりのところを、いかに取り扱っているかを疑問文を中心にして見てゆくことにする。

3. 教室会話

教室英語を考える前に、普通の教師対生徒の授業の場合から考えてみよう。

(11)加藤君、円の面積はどうやって出すのかね。

(11)は数学の授業中に教師が発問したものである。この場合、教師は円の面積の求め方を十分よく知っている上で質問している。故に上記4つの条件に関して言えば、次の(12)のようなことが言えるであろう。

(12)SはPを知っている。(一話者未知条件)

ここで、「一話者未知条件」とは、話者未知条件がないということを意味する。

(13)SはPを知りたくない。(一動機条件)

(13)のように、教師が「円の面積の求め方」を知りたいと思わないということは当然なことである。

(14)SはHがPを知っているかどうかを知らない。(話者未知第2条件＝一聴者既知条件)

疑問文を発する正常な場合と異なって、教師は(11)の答をHが知っているかどうかを知りたいのであって、これは、聴者既知条件に反する。教師が知りたいのは、(11)の答ではなくて、生徒がこれを知っているかどうかなのである。つまり(11)の文は「円の面積をどうやって出すかを知っているか。」という文の省略形であると考えることができる。故にこれを話者未知条件に対して、話者未知第2条件と呼び、前記の話者条件より、レベルが一段高い条件であると言うことができる。

(15)SはHがPを知っているかどうかを知りがっている。(動機第2条件)

(15)は(14)と同様のレベルにあるので動機第2条件と呼ぶ。

(16)HはHがPを知っているかどうかを知っている(とSは思っている。)(聴者既知第2条件)

(17)HはもしPを知っているかどうかを知っているなら、話してくれる(とSは思っている。)(人間関係第2条件)

(16)(17)は(15)と同様である。

このように、(12)～(17)の諸条件のもとで、教室会話が成立していると言うことができるが、自然会話から見れば、レベルが異なるということがわかる。この意味において、不自然な状況であると考えることができる。教師は答を知っていながら、生徒をためす心持ちで、疑問を発している様子が、これら人工的とも言える第2条件の存在を認識することによって、明白になると思われる。しかし、これが教室会話の特徴で、授業である以上、しかたがないことであるが、あまりにも明示的に多用すると、実にシラケタ授業になってしまう。

(18)カブト虫はどうやって飼うのかな。

(18)は小学校の女性の教師が、その答を本当に知らなくて、クラスでカブト虫を実際、数匹飼育している児童にたずねるという場合である。カブト虫の飼い方をその先生よりよく知っている子供は、目を輝やかせて、「先生は本当に知らないんだな。教えてあげなくては。」と思い、得意になって答えるであろう。実に生き生きとした授業(会話)になるのである。このような例から考えると、自然会話をモデルにした、発問が最も効果的であると思われる。

4. ドリルのレベル

さて、教室英語を問題とすれば、英語授業において使われる英語にも種々なレベルが存在する。

(19)A: I'll give him a book. Pencil.

B: I'll give him a pencil.

A: You.

B: You'll give him a pencil.

(19)は、英語ドリルでよく使うものであって、口慣らしを目的にしている。AとBとは会話としては、まったく意味をなさない。この段階を「口慣らしのレベル」と呼ぶ⁹⁾。

(20)A: What do I have in my hand?

B: You have a book.

(20)は(19)に比べると、いくぶん会話に近くなっているが、その発話状況を考えると、自然会話にほど遠いことがわかる。つまり、A(教師)は手に本を持って、B(生徒)にわかりきったことを質問している。上記疑問文の諸条件を考えてみるとその不自然さは明らかである。つまり、自分の手に持っているものは自分が一番よく知っているはずであり、これを他者に質問するということはある得ない。一人称主語の疑問文が、一部の例外を除いて、ほとんどあり得ないことと同様である。これを「言語ゲームのレベル」と呼ぶ。

(21)A: What did you have for breakfast?

B: I had toast and coffee.

さて、(21)になると、さらに自然会話に近くなってくる。AはBが朝食に何を食べたかということを知らないので、知りたいと思って、このように質問した。この点ではまったく自然である。しかし、「なぜ知りたいだろうか。」という動機を考えれば、少し不自然である。朝食に何を食べたかを知りたいのは、なぜであろうか。普通の状況では、Bは「なぜそんなことを聞くんだ。」「僕の口がそんなにくさいのかい。」とか「そんなに元気がないように見えるのかな。」と反問・自問するであろうし、Aも何を食べたかということを知りたいのではなく、口臭とか元気がない理由とか、もっと元気を出すようにとかいうことを問題にしている。故にこのようなドリルを「会話もどきのレベル」と呼ぶ。

(23)A: Do you have a pencil?

B: Please use it.

(23)は完全に「会話のレベル」である。Aは疑問文で依頼を表わしているのであって、Bも疑問文を質問としてではなく依頼として受けとめて答えている。つまりBはAがなんのために質問したかということの動機(ホンネ)まで推論して文脈的に適切な返事をする。もしBがYes, I do.と答えるだけならば、Aは再度、May I use it?と質

問し、Bの察しの悪さを嘆くであろう。

教室英語のドリルはなるべく、この(23)のレベルに近づける努力をすべきである。ただし、英語教育における、語い導入、統語導入と相入れない所もあろうが、あまりにも、文法中心主義はこのような観点から、見直されなければならない。

5. 教室英語

では実際教室英語から(24)のような例をあげて、各種の条件を考えてみよう。

(24)What is this ?

教師がペンや本等を手にして、語いや統語の練習のため、多用される文で、上記の考え方からすれば、「言語ゲームのドリル」に属するものである。

(25)SはPを知っている。(一話者未知条件)

(26)SはPを知りたくない。(一動機条件)

(27)SはHがPを知っていることを知っている。(一話者未知第2条件=聴者既知条件)

(25)(26)(27)の条件のもとで(25)は発問される。この場合も教師がSであるが、(27)は英語の授業であるので、教師は生徒が、これが何であるかを知っているということが前提されるということを示している。

(28)SはHがPを知っているかどうかを知りたくない。

(一動機第2条件)

(28)は(27)の条件から、自然に出てくるものである。

(24)SはHがPを英語で知っているかどうかを知らない。(話者未知第3条件)

(24)は前記(14)の未知第2条件より、もう一段上位のレベルの条件であり、数学の例には見られない、独得のものと言うことができる。

(30)SはHがPを英語で知っているかどうかを知りたがっている。

(31)HはHがPを知っているかどうかを知っている。(とSは思っている。)(聴者既知第2条件)

(32)HはHがPを英語で知っているかどうかを知っている(とSは思っている。)(聴者既知第3条件)

(33)HはもしPを英語で知っているなら、話してくれる(とSは思っている。)(人間関係第3条件)

(29)(30)(32)(33)それぞれ第3条件であり、教室英語の特質である。(24)は(25)―(33)の9条件のもとで成立する疑問文である。言い換えれば、次の(34)のようになるであろう。

(34)私はこれを何であるかを知っており、英語で何と言うのかも知っている。また君がこれを知っていることも知っているが、君がこれを英語で何というかを知っているかどうかを私は知らないのではありません、知りたい。これは何ですか。

教室英語の会話は数学等の教室会話よりも、さらに一段と人工的、不自然であるということがわかる。

6. 諸条件と文の種類

さて、以上色々な条件を紹介したが、基本の4つの条件が、それぞれ、第2と第3のレベルがあるので、全部で12あることになる。ここで、これら12の条件と、若干の例文を書いておこう。

(35)

条件 \ 例文	(2)	(11)	(24)	(36)	(37)	(38)	(39)
1. 話者未知条件	○	×	×	○	×	×	×
2. 動機条件	○	×	×	○	×	×	×
3. 聴者既知条件	○	×	×	○	○	○	×
4. 人間関係条件		○	○	○	○	○	×
5. 話者未知第2条件		○	×	×	○	×	
6. 動機第2条件		○	×	×	○	×	
7. 聴者既知第2条件		○	×	×	○	○	
8. 人間関係第2条件		○	○	○	○	○	
9. 話者未知第3条件			○	○	○	○	
10. 動機第3条件			○	○	○	○	
11. 聴者既知第3条件			○	○	○	○	
12. 人間関係第3条件			○	○	○	○	

(36)How old is your sister ?

(37)What is the longest river in the world ?

(38)A : Are you a girl? B : Yes, I am.

(39)A : Are you a girl ? B : Why do you say ?

(35)において、○はその条件が成立し、×は成立しないことを示す。(36)はSがyour sisterの年を本当に知らない場合であり、(37)ではSはthe longest riverを知っている。(38)と(39)において、(38)に疑問を、(39)は非難、皮肉、禁止等を表わしている。条件1から4までが正常な会話において成立し、5から8までが教室会話で、9から12が教室英語で成立する条件である。教室英語はなるべく、自然英語に近づけることが必要で、上の表で言えることは、1から4までの条件が成立するような環境の会話を教室英語で採用すべきである。第3条件を成立させるような会話は、単なるゲームにすぎないもので、自然会話とは遊離して、生徒の不満の残るような口先だけの授業になってしまうであろう。というのは(35)の1から4までの条件に合わない会話は、自然会話では、感情的色彩が強く、言外の意味を含んだ、非難、皮肉その他文字通りでない意味になる。つまり、本稿でタテマエ文と呼んだものになるからである。換言すれば、タテマエ文とは、疑

問文に限れば、条件1から4を満足しない文であり、疑問を表わさないで、文字通りの意味にならない、間接的表現である。

7. 種々のタテマエ文

さて前述のように条件1から条件4が成立しない文をタテマエ文と呼んだが、どの条件が、どの程度欠けているかによって、色々なタテマエ文になる。

(40) Can you pass the salt? (Searle (1975))

(40)はHがそのことをできるということを前提とし、したがって、HがそのことができるかどうかをSは聞きたいと思っているわけではない。つまり、話者未知条件と動機条件がない文であって、ホンネは「塩を取って下さい。」という依頼である。

(41) Are you a girl?

(41)は(40)と同じように、話者未知、動機条件はなく、さらに人間関係条件もなさそうに見える。したがって、「それでも女か。」「もっとおとなしくなさい。」という命令、忠告、依頼、皮肉等を表わす。

(42) Do you have a pencil?

(42)は話者未知条件、動機条件は、不完全にある。というのは、たぶん持っているだろうが、もし持っているならば、貸してほしいという意味であるから。

(43) What are you doing?

(44) Why didn't you come here?

(43)(44)は4つの条件はすべてなくて、非難、禁止などを表わす。以上(40)~(44)の例文は(41)を除いて、すべてが、本来の疑問を表わす場合もあり得る。(41)は疑問を表わすことはめったにない。

8. 教室英語とタテマエ文

以上、タテマエ文の考察をしてきたが、本稿のような観点から見れば、次の(45)~(50)の会話に対して、どんなことが言えるであろうか。

(45) Mike: How many classes do you have on Monday, Ken?

(46) Ken: I have four in the morning and two in the afternoon.

(47) Mike: What do you do after school?

(48) Ken: I usually play baseball with my friends.

(49) Mike: What do you do before dinner?

(50) Ken: Well, I usually watch television.

これは *New Horizon* の lesson12の(4)の全文である。どこことなく、シラケタ会話であるが、それはタテマエ文、ホンネ文の区別がなく、文の表層だけの会話だからである。言い換えれば、この会話には文字通りの意味しかな

い。これらをタテマエ文として、そのホンネを考えてみよう。

(45)においてマイクはケンに対して、月曜日の授業のことを聞いている。なぜそんなことを質問するであろうか。授業が少なかったら、どこかへ誘うつもりであろうか。それに対して、ケンは(46)において、そのまま、何の疑問を持たずに、文字通りに答えている。(47)でマイクはさらに、放課後、何をするかを質問している。この時点で、完全に、どこかへ誘おうとしていることを表わすはずである。ところが、ケンは(48)のように、友達と野球をやると言っているのだから、マイクの誘いをことわることになる。さらにマイクは(49)で、夕食前は時間があいてないかと誘ってくる。ケンは(50)でまた、ことわりを表わすような返事をする。(45)~(50)の会話は、ホンネを考えると、以上のような転回になるはずであるが、ホンネ、タテマエを考へに入れないと、現実の会話とは遊離してくる。ドリルのレベルで言えば、これは、「会話もどきのレベル」に入る。この例で考えるならば、少し修正するだけで、タテマエ文の導入のためには都合の良い教材になるし、もっと自然な会話にすることができるはずである。ただし、教科書におけるこの課は、何時に起きて、何時に学校へ行くというように、ケンとマイクの日常生活のことを記している個所なので、この部分だけを取り上げた感じとは違って、全体として見れば、それほど不自然というわけではない。中学レベルでは、文字通りの意味だけに限定すべきで、タテマエ文を導入するには、文字通りの意味を完全にやった後でよいという意見もないではないが、本稿は、入門段階から、タテマエ文を導入すべきという立場に立っており、これに関する議論は別の機会にするつもりである。

9. まとめ

以上、タテマエ文がどこから来るかという問題を考察し、それを解明するために、自然会話の諸条件を調査し、教室英語の不自然性を指摘したつもりである。生き生きとした英語の授業を進めるためには、なるべく自然会話に近いものを採用することががのぞましいが、本稿で、何回もなるべくという表現を使ったのは、文法項目、語い項目との衝突を考慮したからである。しかし文法項目、語い項目に関しては、教室英語はたいへんよく工夫されているが、本稿で扱った語用論的な面の工夫はほとんどなされていない。また教師も、このような観点を持っていないように思われるので、本稿のような語用論的考察が、そのための第一投となれば幸いである。

注

- 1) 本稿は昭和57年8月29日の全国英語教育学会（秋田大会）にて、口頭発表した際のハンドアウトをもとにしている。その際、貴重な、御教示、御指導を得て、若干、修正・補足した。関係の諸先生方に対して、ここに感謝を表したい。
- 2) 毛利（1981）。
- 3) 「タテマエ文」という用語は、加藤（1981）における「語用論的有標文」とほぼ一致する。この用語を採用するに際して、静岡大学の佐々木昭教授の御教示を得た。ここに感謝の意を表したい。しかし、本稿におけるこの用語に関する不備は、すべて筆者の責任である。
- 4) 以後、種々な条件が出てくるが、これはRobin Lakoff（1973）の疑問文についての次のような記述を基にして、筆者が修正し、名付けたものである。
「なんらかの点で、知識が欠けていて、聞き手が、話し手よりもそのことに関してよく知っている、話し手が思っている場合に、疑問文が使われる。」
- 5) この教室英語のドリルのレベルについては、加藤

（1981）で詳しく扱った。

参考文献

1. Gordon and Lakoff (1971) "Conversational postulates," in *CLS*.
2. Grice (1976) "Logic and conversation," in *Syntax and Semantics* 3.
3. Grice (1978) "Further notes in logic and conversation," in *Syntax and Semantics* 9.
4. Leech (1980) *Exploration in Semantics and Pragmatics*.
5. Robin Lakoff (1973) *Language and Woman's Place*.
6. Searle (1969) *Speech Acts*.
7. Searle (1975) "Indirect speech acts," in *Syntax and Semantics* 3.
8. 毛利可信（1980）『英語の語用論』大修館。
9. 加藤主悦（1981）「教室英語における語用論的有標文について」『中部地区英語教育学会紀要第11号』
（受理 昭和58年1月16日）