

学習指導要領における英文法指導の扱いについて

本田 隆 裕

On English Grammar in the Current Course of Study

Takahiro HONDA

1. はじめに

英語教育への関心が高まる中、学習指導要領における外国語の節の記述も変化してきた。特に、「コミュニケーション能力」に関する記述が前面に出され、実践的な英語運用能力への関心が高まっている傾向が見てとれる。この方向性は、次回の学習指導要領改訂にも引き継がれるものと考えられる。¹

一方で、学習指導要領における英文法指導の扱いについては、大きな記述の変化は見られず、大津（2012a, b）など言語学者からは関心が寄せられるものの、一般的にはあまり注目されていないと考えられる。そこで、本論文では英語教育の変遷と現行学習指導要領における英文法指導の扱いとの関連を確認し、英語教育の向かうべき方向性を確認した上で、大津とは異なった視点から、英文法指導の問題を取り上げたい。

以下、2節では、英語教育における指導法の変遷を概観し、3節で現行学習指導要領における英文法指導の扱いについて確認する。4節では、大津（2012a, b）の提案を紹介し、その問題点を考察する。5節では、英文法指導において重視される傾向にある言語機能の観点から検定済教科書の問題を取り上げ、6節では、学習指導要領に記載されている文構造に関する問題を議論する。7節は結語である。

2. 英語教育における指導法の変遷

和泉（2009）によれば、日本の英語教育でコミュニケーション型の授業の必要性が叫ばれてしばらく経つものの、教育現場では未だに「伝統的教授法」と呼ばれる教え方が展開されている。伝統的教授法は、文法規則や語彙などの言語形式を最重要視する教え方であり、中世ヨーロッパにおけるラテン語教育に端を発していると考えられる文法訳読法（grammar-translation method）などに基づく指導法である。つまり、今日でも中学校や高等学校の英語の授業では、文法指導が中心となっている場合があるということである。

和泉は伝統的教授法の問題点として、伝統的教授法は、学習者自身が教わった項目を目的に応じて

取捨選択し、統合していかなければならない「統合的教授法 (synthetic method)」であるため、実際のコミュニケーションに接した時に学習者にとって困難となる状況を作り出してしまうということを挙げている。このため、長年学習を続けてきたにもかかわらず、英語運用能力が身につかないことから英語が嫌いになる学習者が多数でてしまうという弊害が生じている。

伝統的教授法のこのような問題点を受けて登場したのが、「コミュニカティブ言語教授法 (communicative language teaching)」である。コミュニカティブ言語教授法では、言葉をコミュニケーションの手段と位置づけ、具体的な文脈の中で意思伝達の道具として使うことで言葉は習得されると考えられている。また、学習者の誤りはごく自然なことで、無理やり訂正してはならないと考えられている。さらに、この教授法は学習者主導のアプローチであるため、教師は言語を学ぶための機会と環境を整え、提供する役割だけ担うことになる。この教授法の最も顕著な例は、地理、歴史、数学、理科などの全ての教科を目標の外国語 (英語) で教えるという、イメージ教育である。日本では、加藤学園などいくつかの学校で実際にイメージ教育が実践されており、このプログラムの学習者は実用英語技能検定などで大きな成果を挙げている。しかし、リスニングやリーディングの能力は顕著な伸びが見られる一方で、スピーキングやライティングの能力では伸び悩むという点や、日本語母語話者同士の英語による会話では発音や文法の誤りに注意が払われないという点が問題点として挙げられている。また、冠詞、前置詞、完了形など意味伝達に重要でないものが軽視される傾向もある。

そこで、第3のアプローチとして登場したのが「フォーカス・オン・フォーム (Focus on Form)」と言われるアプローチである。このアプローチは、意味に焦点を当てた授業の中で、学習者が遭遇する発話や内容理解の問題に対して、彼らの注意を言語形式に向けさせる試みであり、言語形式、意味内容、言語機能の有機的な結びつきの習得を促すものである (Long and Robinson (1998))。意味に焦点を当てる点はコミュニカティブ教授法と似ているが、授業の中で学習者の意識を言語形式に向けさせる点がコミュニカティブ教授法とは異なる。また、単に言語形式を指導するだけでなく、意味内容と言語機能を結びつけた授業を行う点で、文法訳読法とも異なる指導法である。

英語教育はおよそ上記のような方向で変化している。この流れにおける英文法指導の扱いを考えると、伝統的教授法では英文法指導が前面に押し出されており、コミュニカティブ教授法では背後に追いやられている。さらに、フォーカス・オン・フォームでは英文法指導の重要性が再確認されている。

ただし、フォーカス・オン・フォームは、先の2つの教授法の足し算ではない。フォーカス・オン・フォームにおける文法指導の特異性は、言語機能にも注目している点にある。例えば、(1) と (2) のような能動文・受動文の例を考えてみよう。

- (1) John kissed Mary.
- (2) Mary was kissed by John.

学習指導要領によれば、受動態は中学校で学習する。受動態について、伝統的教授法に基づいて指導するならば、能動文の動詞の目的語が受動文では主語となり、能動文の主語は受動文ではbyを伴っ

て表されるといった説明になると考えられる。しかし、このような説明では、(1) が (2) と同じ意味を表すのに、なぜわざわざ (2) のような受動文で表す必要があるのか不明であり、このため言語形式に関する知識は得られたとしても、それがコミュニケーション能力を育むことにはつながらないと考えられる。このような問題が生じるのは、受動態の言語機能についての説明を置き去りにしてしまっているためである。受動態は、動作主が分からない場合や、前文と主語（あるいは旧情報）を統一したい時（(2) においては、前文の主語がMaryの場合）などに使用される。このような言語機能を学習者自身に気づかせ理解させようとするところが、フォーカス・オン・フォームの特徴と言える。次節では、このアプローチと現行学習指導要領との関連を確認する。

3. 学習指導要領における英文法指導の位置づけ

上記のように、英文法指導は英語教育の舞台から完全に消えたわけではなく、むしろフォーカスを当てる対象になっている。ただし、文法訳読法の反省から、文法だけを別立てて指導することには問題があることが分かっている。学習指導要領がこの点を考慮して前回の版（文部省（1999a）、文部省（1999b））から改訂されたのかは不明であるが、(3a) の現行学習指導要領本文及びその解説である (3b) では、文法指導が実際のコミュニケーションと切り離して指導されないように指示する文言が含まれている。²

- (3) a. 文法については、コミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、言語活動と効果的に関連付けて指導すること。
- b. 文法の指導はコミュニケーション能力の育成を図る指導と対立するものではなく、・・・（中略）・・・、正しい文法の基盤が必要不可欠である。・・・（中略）・・・文法事項を指導する際には、その意味や機能を十分に理解させた上で、・・・（中略）・・・生かすことが大切である。（文部科学省（2008: 45））

川又（2011）によれば、1978年版の高等学校学習指導要領から「英語Ⅰ」及び「英語Ⅱ」という科目で、それまで別立てで指導されてきた文法指導を4技能の育成と結びつけて行うこととされるようになったが、多くの教育現場では、従来通り文法の授業を別立てにした授業が行われていた。この原因は、英語指導者の多くが文法を重視する一方で、学習指導要領の中で文法指導の位置づけが不明瞭になっていたためではないかと考えられる。現行の学習指導要領において、文法指導とコミュニケーション能力との関連が示され、言語機能にも言及することで、英文法指導の位置づけがようやく明確になったと言える。従って、外国語教育の変遷と学習指導要領の改訂は同じ方向に向かっていると言える。ただし、5節に述べるように、このような方針が示されているものの、フォーカス・オン・フォームを取り入れた英語教育は簡単には実現されないと考えられる。

4. 大津 (2012a, b) の提案とその問題点

4.1 英文法の重要性

本論文の主張を述べる前に、本節では学習英文法の重要性を主張する大津 (2012a, b) を取り上げる。大津 (2012a) は、日本においては英語が「狭義の第二言語 (大津 (2012a: 6))」ではなく「外国語」である以上、英語の仕組みが意識されることなく身につくということは一般的ではないと述べている。従って、学習の効率を高め、効果を上げるためには学習文法という形で意識的・意図的に学習者に英語の仕組みを提供する必要があると主張している。また、外国語の仕組みについての知識が使えるようになるために、口頭練習、英文解釈、英作文などの繰り返しの練習が必要であるとも主張している。

さらに、大津 (2012b) では、「母語 (日本語) への気づき」が重要であるという考えが示され、ことばへの気づきを基盤とした言語教育により、中学1年生2学期からの英語学習に求められる分析的な理解力が養われるため、「中1秋の壁」問題 (英語が苦手となる時期が、中学1年生の後半から中学2年生の初め頃であるという問題) を解決できると述べられている。なお、具体的な教材として、以下のような例文を使った解説が提示されている。

- (4) a. 太郎が花子を追いかけた。
- b. 花子を太郎が追いかけた。

- (5) a. John chased Mary.
- b. Mary chased John.

(大津 (2012b: 189–190))

日本語は (4) に示したように、主語と目的語の位置を入れ替えても文の表す意味は変化しない。一方、英語の場合は (5) に示したように、主語と目的語の位置を入れ替えると意味が全く変わってしまう。この事実に気づかせた上で、日本語では格助詞が重要であり、英語は語順が重要であるということを感じさせようとしている。また、動詞によっては、目的語が存在しなかったり、目的語が2つ必要であったりすることから、目的語として何を必要とするかは動詞によって違う、という趣旨の説明が書かれている。

4.2 問題点

大津の主張は、生成文法など理論言語学の成果を英語教育に生かそうという試みの一つと考えられる。しかし、2節及び3節で見たように、英文法指導にとって重要と考えられる言語機能に関する記述が大津の主張には一切見られない。また、繰り返しの練習という考え方も伝統的教授法に文法訳読法とともに取り入れられたオーディオリンガル・メソッド (audiolingual method) を彷彿とさせるものである。和泉 (2009) では、学習する表現がいつ、どのように使われ、何の役に立つのかが学習者にはっきり示されていないドリル練習には短期的な効果はあっても長期的な効果はないと主張されている。実際、be動詞の明示的な知識が短期間しか効果を現さないことがTode (2007) でも示されて

いる。

また、母語への気づきということが主張されているが、主語や目的語などの文法用語の理解を必要とする指導であり、典型的な文法訳読法の考え方であると言える。確かに、文法訳読法で英語学習に成功した例外的学習者も存在するが（和泉（2009: 44-45）、そのような学習者は多くなく、文法訳読法で授業が成立していたのは高校進学率が今よりずっと低かった過去の話である（齋藤（2011））。

さらに、動詞が目的語をいくつ必要とするかは動詞によって異なるという説明がなされているが、(6) のように使役交替を見せる動詞が存在することから、この説明は不適切であると言える。

- (6) a. John broke the vase.
- b. The vase broke.

もちろん、(6a) の動詞は他動詞版breakが、(6b) は自動詞版breakが使われているという説明も可能かもしれないが、日本語のように他動詞と自動詞に形態的違い（「壊す」と「壊れる」など）が見られない以上、学習者に両者が異なる動詞（異なる語彙項目）であると説明することは無理があるように思われる。

ただし、Honda（2016a）の実験において、日本語の形態素に着目させることで、初級レベルの学習者もbe動詞の用法を効果的に学習できることが示されているように、日本語を活用するのは分かりやすい指導法である可能性がある。Hondaの実験で使用されたのは形態素（音）という明瞭な指標であるのに対し、大津の教材で示されたのは主語・目的語、語順といった抽象度の高い概念である。³大津の主張そのものは重要な視点であるので、これがどんな学習者にも分かりやすい形で提供できるようになれば、文法を理解する手助けになると考えられる。しかし、繰り返しになるが、言語機能や実際のコミュニケーションとの関係を置き去りにした指導には問題があり、これらにどう取り込むかが今後の課題となると考えられる。

5. 検定済教科書と言語機能の問題

5.1 指導順序と言語機能

学校教育法第34条には、「小学校においては、文部科学大臣の検定を経た教科用図書又は文部科学省が著作の名義を有する教科用図書を使用しなければならない。」と定められており、この規定は、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校にも準用されている。従って、高等学校の特別な科目を除いて、中学校・高等学校の英語の授業では文部科学省検定済教科用図書（教科書）を使用しなければならない。

学習指導要領には、どのような文法事項を指導するか明記してあるが、どのような順序で文法事項を指導するかについては定められていない。先に述べたように、英語の授業では必ず教科書が使用されるため、基本的には教科書に掲載されている順序で文法事項が指導されると考えられる。また、学習指導要領に定めがない以上、教科書によって文法事項の掲載順序はまちまちであるように思われ

る。ところが、現在中学校の教科書は全部で6種類あるが、馬場（2009）が指摘するように、それぞれの教科書における文法事項の掲載順序は相違点よりも共通点の方がずっと多い。特に中学校1年次の最初に導入される動詞において、それは顕著に見られる。

馬場によれば、中学校1年次の最初に導入される動詞について、その動詞と主語の人称の組み合わせを考慮すると、(7) に示す5つの組み合わせが考えられる。

| (7) | Type A | Type B | Type C | Type D | Type E |
|-----|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| | 一般動詞 (一・二人称) | 一般動詞 (一・二人称) | 一般動詞 (一・二人称) | be 動詞 (一・二人称) | be 動詞 (一・二人称) |
| | ↓ | ↓ | ↓ | ↓ | ↓ |
| | 一般動詞 (三人称) | be 動詞 (一・二人称) | be 動詞 (一・二人称) | be 動詞 (三人称) | 一般動詞 (一・二人称) |
| | ↓ | ↓ | ↓ | ↓ | ↓ |
| | be 動詞 (一・二人称) | 一般動詞 (三人称) | be 動詞 (三人称) | 一般動詞 (一・二人称) | be 動詞 (三人称) |
| | ↓ | ↓ | ↓ | ↓ | ↓ |
| | be 動詞 (三人称) | be 動詞 (三人称) | 一般動詞 (三人称) | 一般動詞 (三人称) | 一般動詞 (三人称) |

(馬場 (2009: 211))

教科書は全部で6種類あることから、それぞれのTypeに対応した教科書がありそうであるが、実は5種類の教科書がType Dを採用している。なお、*Total English* (学校図書) のみがType Aを採用している。

先に述べたように、言語機能を学習者に気づかせることが英文法指導において重要であるが、この点を考慮するとType Dの指導順序には問題があると考えられる。Type Dでは、be動詞が(8)のように繫辞 (copula) として導入される。

- (8) a. I am Mary.
 b. I am happy.
 c. I am from Canada.

(8) のような文の言語機能とは何だろうか。おそらく、自分自身や相手の性質について述べるための表現であるというような答えが考えられるが、それであれば(9) のような文も同じ機能を担うと考えられる。

- (9) a. I like baseball.
 b. My brother goes to school by bicycle.

(9) のような文は、*Total English*のLesson 1の英文にも見られる。中学校1年次用の教科書はどれも登場人物が自己紹介をするような話から始まっているため、*Total English*では(9) のような文

が自己紹介のための英文として導入され、それ以外の教科書では(8)のような英文が導入されている。

(9) では一般動詞が使われているが、現在形のため、繋辞文と同じように自分自身や相手の性質や状態を述べる機能を担っている。ここで問題となるのは、(8) のような文の言語機能は分かりやすいが、be動詞そのものの果たす役割が分かりにくいことである。(9) の一般動詞については、それぞれ意味が分かりやすいが、be動詞については意味が明瞭ではなく、述語として中心的な意味を担っているのはそれぞれbe動詞の後ろの語句である。Type Dの指導順序の場合、繋辞文を一通り導入した後、(9) のような文が導入されるが、同じように自分自身や相手の性質を述べる文でありながら、(9) では動詞の役割がはっきりしており、最初に学習する(8) では動詞の意味が不明瞭となっているため、be動詞の正しい知識が身につけにくい可能性がある。⁴

実際、Tode (2008) では繋辞文の定着率の低さが指摘されており、他の文献でも、(10) のような誤った文が大学生の英作文に見られるといった指摘がある。

- (10) a. *He was went to the shop.
- b. *He must a doctor.
- c. *I was happyed.

(白井 (2012: 125 - 126))

be動詞の説明については多くの中学校用教科書で、日本語の「～です」に該当するというような説明がなされているが、この説明には問題がある。Shirahata (1988) が指摘するように、「です」という表現は省略することも可能であり、さらに、“X + BE + Y” という文構造の意味を「XはYです」と指導すると、構造上の類似性からbe動詞が日本語の助詞「は」に該当すると誤解してしまい、(10a) のようなbe動詞の過剰使用が見られることになる。従って、Type DやType Eのようにbe動詞から導入される指導順序では、最も理解の難しい動詞から学習が始まってしまうことになる。自分自身や相手の性質について述べる文から導入するのであれば、より理解しやすい(9) のような例から導入すべきであり、Type Aが理想的な指導順序であると考えられる。

また、(3a) に挙げた学習指導要領の本文にあるように、文法が言語活動と効果的に関連付けて指導されなければならないことを考えるならば、be動詞を用いて表現できる内容には限りがあり、種類の多い一般動詞を用いた方が自己紹介をする場面でより自然な言語活動が行われると考えられる。⁵

さらに、日本語の繋辞文の統語構造を分析しているNishiyama (1999) によれば、他の言語にも見られるように、日本語では現在形で繋辞が省略される。加えて、梅原 (2015) によれば、初級レベルの学習者は、英語を一語一語日本語に翻訳して対応関係を理解しようとする傾向があり、このため、(8) のようなbe動詞の現在形の文を学習する際には多くの誤解が生じてしまう。

be動詞から導入することの問題は、これだけではない。be動詞は(11) に示すように、英語の動詞の中で統語的に最も特殊な動詞であると言える。⁶

- (11) a. I am not happy.
b. Are you happy?
- (12) a. *I like not baseball.
b. *Goes your brother to school by bicycle?

(11a, b) はそれぞれ、否定文、疑問文であるが、同じような文法操作を一般動詞に適用した (12a, b) は非文法的となる。(12) を正しい文にするためには、(13) のようなdo支持 (*do*-support) が必要になる。

- (13) a. I do not like baseball.
b. Does your brother go to school by bicycle?

Type D, Eのようにbe動詞から指導してしまうと、一般動詞の否定文や疑問文におけるdummy動詞doの機能も分かりづらくなってしまいます。なぜなら、このdummy動詞はType D, Eで最初に学習するbe動詞の文では不要だからである。ここでも同じ機能(否定する文、尋ねる文)の文でありながら、Type D, Eの指導順では特殊な例から先に指導することになってしまう。

加えて、Nishiyama (1999) が主張するように、日本語では現在形で繫辞が省略されるが、過去形では(14)のように、*/-ar-/*という形態素として繫辞が現れる。

- (14) Yama-ga taka-k-ar-ta.
 mountain-Nom high-pred.cop-dum.cop-Past
 'The mountain was high.'

もし、梅原(2015)が主張するように、初級レベルの学習者は英語を一語一語日本語に翻訳して対応関係を理解する傾向があるならば、be動詞については、単語ではなく形態素ではあるが、日本語に対応する要素(*/-ar-/*)があることから、過去形の文から指導した方がよいかもしれない。これは一般動詞についても当てはまる。日本語では、時制を表す接辞(現在形では*/-u/*、過去形では*/-ta/*)が存在する。このため、例えば、日本語の*/-ta/*は英語の*/-ed/*に対応するといったように、一般動詞についても規則動詞の過去形から導入した方が、対応関係が分かりやすい可能性がある。なお、Honda(2016a)が示すように、初級レベルの学習者であっても、日本語の形態素に対する理解は容易であり、抽象的にbe動詞の意味・用法を指導するよりも、be動詞が日本語のどの形態素に対応するのかを教えた方が、指導の効果が高いことが確認されている。

また、馬場(2009: 210)は「たとえば、時制の導入順序について考えてみると、現実の言語コミュニケーションにおいては、現在の状態や日常の習慣を語り合うことよりも、過去の出来事やこれから先の予定などを話すことのほうが多いだろう。」と述べており、過去形から導入することに何ら問題

はなく、生徒同士により自然な英語での会話をさせるのであれば過去形から導入する方が好ましいと言える。ところが、実際そのような指導が見られないのは、馬場（2009: 210）が「しかしながら、入門期から過去時制を扱う教科書を使う勇気のある英語教員がどれだけいるだろうか。」と述べているように、必ず現在形から指導するという指導順序が確立されてしまっているために、それを変えることに対する指導者側の拒絶反応が予想されるからであろう。学習指導要領には指導順序が明記されておらず、小学校から簡単な英語表現に触れていることを考慮すれば、今後は時制についても指導順序が再考されるべきである。

5.2 教科書本文と言語機能

この節では、教科書で個別の文法事項がどのように取り上げられているか確認し、その問題点を挙げる。ここでは、(15) のようなthere構文を見てみよう。

(15) There is a book on the desk.

この構文については、前後の文法項目は異なるものの、6種類ある中学校用教科書のすべてが、2年次用の教科書で取り上げている。また、(15) のような文は、情報構造上の問題はあがるが、(16) のように書き換えることも可能である。

(16) A book is on the desk.

(15)-(16) におけるbe動詞は存在の意味を表している。(16) の容認性が多少悪くなるのは、a bookのように不定冠詞を伴う語句は話題として初めて上がるものを指すので、そのような新情報が文頭に現れているためである。つまり、(15) のthere構文は、何かの存在を初めて相手に伝えるための表現であり、これがthere構文の言語機能と言える。

ところが、このようなthere構文の機能について言及している教科書は1種類もない。すべての教科書が、(17) のように、日本語との対応関係を示しているだけである。

(17) “There is (are) ~” = 「～があります」

これでは、(15) と (16) の意味の違いや、(15) のようなthere構文をなぜ学習するのかということが理解できない。また、there構文の意味上の主語として固有名詞は現れることができないが、(17) の知識だけではこの事実は捉えられない。これが原因かどうかは不明であるが、1万人の中高生の英作文から成る学習者コーパスJEFLL (Japanese EFL Learner corpus) (投野 (2007)) で以下のような例が見られた。

- (18) I was sad but soon I was so happy, because there is Izu (JEFLL: 02015)
(19) Then, There was Doraemon and Nobita (JEFLL: 03303)

これは、there構文の言語機能を理解しておらず、単に意味に関する (17) の知識だけを持っているためではないかと考えられる。

また、6種類のうち5種類の教科書では、there構文が登場する同じ見開きページに、存在を表す表現としてthere構文のみが登場している。(20) のように、*New Crown* (三省堂) のみが (16) と同じタイプの表現を登場させており、(15) と (16) の表現を比較することが可能である (下線部は筆者)。

- (20) Mr Oka: Well, there are several sushi restaurants in this town.
Emma: Is there one with an English menu?
Mr Oka: Yes, there is. It's in front of the station.

(*New Crown English Series New Edition Book 2: 42*)

本論文ではthere構文のみを取り上げたが、これ以外にもそれぞれの文法項目について言語機能が理解できるように教科書が構成されているのか検討する必要がある、学習指導要領に (3) のような記述がある以上、この点を踏まえた詳細な検定が今後は求められるべきである。

6. 学習指導要領における文構造について

6.1 日本人EFL (English as a Foreign Language) 学習者の文処理

文法は与えられた文を理解するために必要なルールと言える。では、日本人EFL学習者は実際どのように英文を理解しているのだろうか。日本人EFL学習者がどのように与えられた文を理解 (処理) するのかを実証的に明らかにした研究に寺内・飯野・巴 (2010) がある。

寺内・飯野・巴は、(21) のような袋小路文 (garden path sentence) を日本人EFL学習者 (大学生・大学院生43名) がどのように理解するのか調査し、さらに、(22) のような前置談話文脈情報が文理解に役立つかということも調査している。

- (21) Without her contributions failed to come in. (原口・中村 (編) (1992: 207))
(22) She played a significant role in collecting contributions in order to establish the museum.
Without her contributions failed to come in. (寺内・飯野・巴 (2010: 52))

寺内・飯野・巴によれば、(21) のような文を和訳させた際の正答率は21%であったが、(22) のように前置文脈情報を与えると正答率が33%まで上昇し、両者の間に統計的な有意差が見られた ($t = 2.350, df = 42, p < .05$)。ただし、寺内・飯野・巴によれば、(22) のような前置文脈情報がない場合は、フレーズ毎に意味理解を行って得られる「意味情報」よりも文構造などの「統語情報」を優先的に活

用しているようである。つまり、文脈情報が十分に得られない状況では統語的知識が英文を理解する上で重要になってくると言える。

6.2 日本語と異なる構造の構文

上記のように、英文解釈においては統語情報が重要な役割を果たす。統語情報は概ね述語の項構造に該当すると考えられるが、(23)-(24)のように、日本語と英語では項構造が異なると考えられる表現がある。

- (23) a. John was clever to punish the dog. (Stowell (1991: 105))
b. It would be clever of John to punish the dog.
c. To punish the dog would be clever of John. (ibid.: 109)
- (24) ?* [(太郎が) 花子を助けるの] -が優しかった。 (Honda (2016b: 230))

英語の形容詞のうち、kind, polite, rude, wise, clever, careless, braveなど人の性質を表す形容詞はMental Property形容詞((Stowell (1991) 参照)と呼ばれており、(25)のように主語として人((25)ではJohn)が現れる1項述語の用法以外に(23)のように、人に加え事象項((23)では不定詞節)も項として取る2項述語の用法が見られる。

- (25) John is kind.

日本語にも同じ意味を表す形容詞は存在するが、(23c)のように事象項を主語にした文は(24)のように容認されない。^{7,8}

(23)のような表現は高校生用の学習参考書ではよく見かける。ところが、学習指導要領には、(26)のような表現については指導すべき文構造として挙げられているものの、(23)のような表現については記述されていない。

- (26) It is fun to travel to new places. (文部科学省 (2008: 41))

このことが影響しているのかは不明であるが、学習者コーパスであるJEFLLには(25)のような文は多数見られるものの、(23)のような表現は皆無である。6.1節に述べたように、前置文脈情報が得られない場合には統語情報が使用される傾向があることを考えると、(23)のように日本語とは項構造が異なり、特に(23b)のように実際のコミュニケーションで使用頻度の高い表現については指導するよう学習指導要領に記述する必要があると考えられる。あるいは、文部科学省(2008: 3)にあるように、「はどめ規定」がなくなったことから、指導者側が学習指導要領の記述に捕らわれず、上記の趣旨を踏まえて(23)のような表現を指導するように心がける必要がある。

7. 結語

本論文では、英語教育における指導法の変遷と学習指導要領における英文法指導の位置づけから、今後の英語教育に求められる英文法指導のあり方を検討した。英文法指導は、言語活動から切り離されてはならず、言語機能についても理解できるよう指導することが重要である。この観点から、現在の中学校英語の教科書における文法事項の指導順序は再考されるべきであることを主張した。また、日本人EFL学習者の文処理の傾向から、学習指導要領に記載されていない文構造についても指導する必要があることを指摘した。言語機能の十分な理解と多様な文構造への接触によって、学習者が積極的に言語活動を行える環境を整えることが、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善へ向けた第一歩になると考えられる。

[注]

- 1 本論文は2016年10月19日に投稿した論文であり、その時点における最新の学習指導要領は、現行の学習指導要領（中学校学習指導要領は2008年3月に告示（2015年11月一部改正）の文部科学省（2008）、高等学校学習指導要領は2009年3月告示の文部科学省（2010））である。本論文では特に断りのない限り、学習指導要領はこれらを指すこととする。
- 2 引用は中学校版であるが、高等学校版もほぼ同じような記述が見られる。
- 3 査読者より、「語順」という概念が「主語」や「目的語」という概念と同程度に抽象度が高いと言えるのかという指摘があった。語順自体はそれほど抽象度が高くないかもしれないが、語順の理解のためには品詞の概念を理解している必要がある。初級レベルの学習者の場合は品詞の理解が不十分であることが多いため、そういった学習者にとって語順は抽象度が高いと考えられる。
- 4 Tode (2007) では、現在進行形を指導した後に、be 動詞の過剰使用が見られるという問題点も指摘されている。
- 5 小学校5, 6年次に外国語活動の時間が設けられていることを考えるならば、(8a) のように自分の名前を伝える表現は、“Thank you.” や “Nice to meet you.” などのように、文構造が分からなくても決まった表現としてすでに定着しているものと考えられ、中学校1年次にあえてbe 動詞から始める必要はないと考えられる。
- 6 Lasnik (2003) によれば、be 動詞はフランス語の動詞と同じく InfI に移動しているが、他の英語の動詞は InfI に移動しないため、(11) - (12) のような違いが見られる。
- 7 丸田 (2009) では、(i) のような日本語の例を挙げて、日本語にも (23c) に対応する表現があるというような趣旨が述べられているが、(24) が容認不可能である以上、Mental Property 形容詞の項構造は日本語と英語で異なると考えられる。

(i) 人のいないのを見計らってくるとは猿も賢い。 (丸田 (2009: 197))
- 8 査読者より、以下のように事象項が時制を伴うと容認できることから、日本語を母語とする学習者にとっての (23) の習得の困難さは、日英語間の項構造の違いによるものではなく補文の性質の違いによるものではないかという指摘を受けた。

(i) 太郎が花子を助けたのは賢明だった。
しかし、(i) の文の述語を「優しい」にした (ii) は (24) と同様に容認されない。

(ii) ?* 太郎が花子を助けたのは優しかった。

(i) の容認性が高い理由は、述語が名詞と繫辞から構成される形容動詞であるためであり、(ii) のような典型的な形容詞とは異なることに起因すると考えられる (Nishiyama (1999))。従って、査読者の指摘する補文の性質の違いは (23) の習得を困難とする要因にはならないと考えられる。

参考文献

- 馬場哲生 (2009) 「中学校英語検定教科書における文法項目の配列順序－問題の所在と今後の課題－」, 『東京学芸大学紀要 人文社会学系 I』 60, 209-220.
- 原口庄輔・中村捷 (編) (1992) 『チョムスキー理論辞典』, 研究社, 東京.
- Honda, Takahiro (2016a) "Effects of a Morphological Approach to Raising Learners' Awareness of Sentences with *Be*," *Studies in English Language Teaching* 39 (『英語教育研究』 第 39 号), 17-36.
- Honda, Takahiro (2016b) "A Syntactic Analysis of Mental Property Adjectives and Its Implication for Pedagogical Grammar," *JELS* 33, 228-234.
- 和泉伸一 (2009) 『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』, 大修館書店, 東京.
- 川又正之 (2011) 「新学習指導要領の批判的考察 (1) - 文法」, 『外国語教育論集』 第 33 号, 37-50, 筑波大学外国語センター.
- Lasnik, Howard (2003) *Minimalist Investigations in Linguistic Theory*, Routledge, New York.
- Long, Michael H. and Peter Robinson (1998) "Focus on Form: Theory, Research, and Practice," *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, ed. by Catherine Doughty and Jessica Williams, 15-41, Cambridge University Press, New York.
- 丸田忠雄 (2009) 「Mental Property 形容詞のゼロ形態素分析」, 由本陽子・岸本秀樹 (編) 『語彙の意味と文法』, 195-208, くろしお出版, 東京.
- 文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領解説 外国語編』, 開隆堂出版, 東京.
- 文部科学省 (2010) 『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』, 開隆堂出版, 東京.
- 文部省 (1999a) 『中学校学習指導要領解説 外国語編』, 教育出版, 東京.
- 文部省 (1999b) 『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』, 教育出版, 東京.
- Nishiyama, Kunio (1999) "Adjectives and the Copulas in Japanese," *Journal of East Asian Linguistics* 8, 183-222.
- 大津由紀雄 (2012a) 「学習英文法を考えるヒント」, 大津由紀雄 (編) 『学習英文法を見直したい』, 2-9, 研究社, 東京.
- 大津由紀雄 (2012b) 「日本語への『気づき』を利用した学習英文法」, 大津由紀雄 (編) 『学習英文法を見直したい』, 176-192, 研究社, 東京.
- 齋藤榮二 (2011) 『生徒の間違いを減らす英語指導法—インテイク・リーディングのすすめ』, 三省堂, 東京.
- Shirahata, Tomohiko (1988) *The Learning of English Grammatical Morphemes by Japanese High School Students*, Master's Thesis, The University of Arizona.
- 白井由美子 (2012) 「なぜ *Be* 動詞でつまずいてしまうのか? - 初級レベルの学生の誤答を見ながら -」, 『神戸女学院大学論集』 59, 121-135.
- Stowell, Timothy (1991) "The Alignment of Arguments in Adjective Phrases," *Perspectives on Phrase Structure: Heads and Licensing, Syntax and Semantics* 25, ed. by Suzan D. Rothstein, 105-135, Academic Press, San Diego.
- 寺内正典・飯野厚・巴将樹 (2010) 「前置談話文脈は第 2 言語文処理・統語処理における曖昧性と複雑性の解消に貢献するのか」, 『法政大学多摩論集』 第 26 号, 1-62.
- Tode, Tomoko (2007) "Durability Problems with Explicit Instruction in an EFL Context: The Learning of the English Copula *Be* before and after the Introduction of the Auxiliary *Be*," *Language Teaching Research* 11, 11-30.
- Tode, Tomoko (2008) *Effects of Frequency in Classroom Second Language Learning: Quasi-experiment and Stimulated-recall Analysis*, Peter Lang, Bern.
- 投野由紀夫 (2007) 『日本人中高生一万人の英語コーパス 中高生が書く英文の実態とその分析』, 小学館, 東京.
- 梅原大輔 (2015) 「うまくいかない学習者を理解しよう」, 長谷川信子 (編) 『日本の英語教育の今、そして、これから』, 53-72, 開拓社, 東京.

キーワード：学習指導要領、英語教育、学習英文法、言語機能、検定済教科書、アクティブ・ラーニング