

英語教育における文法の重要性

牛 江 一 裕 埼玉大学教育学部言語文化講座

キーワード：英語教育、文法、学習指導要領

1. はじめに

現在の日本での英語教育においてはコミュニケーション重視ということが叫ばれ、いわゆる文法の扱われ方が従来に比べ軽くなっているという印象を受ける。高等学校においても文法を教えることは悪であるかのような風潮もあるとも聞く。文法一辺倒の英語教育がよいとは思わないが、かといって文法を軽視することも問題である。4技能といわれるものの基盤には基本となる文法的な知識が存在しなければならず、基礎がしっかりしていなければいずれの技能においても高いところまで積み上げていって高度なレベルに達することは期待できない。

本稿では、かなり高度なレベルのはずの論文や翻訳書にも英語に関して間違いが横行していること、また大学生でも気づいていないし教わってきてもいないことが多い文法事項をいくつか取り上げ、文法の重要性を考えるうえでの一つの端緒としたい。

2. 剽窃と誤訳

まずは具体的な例をいくつか見てみよう。(1) は一時話題となったSTAP細胞のNature論文¹⁾からの文章である。剽窃が行われたと指摘されている部分の一つであるが、(2) がその拝借元とされている論文²⁾での同一箇所である。また、(3) は小保方氏らが出願した特許³⁾から取ったものである。⁴⁾ (下線筆者)

(1) Karyotype analysis

Karyotype analysis was performed by Multicolor FISH analysis (M-FISH). Subconfluent STAP stem cells were arrested in metaphase by colcemid (final concentration 0.270 $\mu\text{g ml}^{-1}$) to the culture medium for 2.5h at 37°C in 5% CO₂. Cells were washed with PBS, treated with trypsin and EDTA (EDTA), re-suspended into cell medium and centrifuged for 5min at 1,200r.p.m. To the cell pellet in 3ml of PBS, 7ml of a pre-warmed hypotonic 0.0375M KCl solution was added. Cells were incubated for 20min at 37°C. Cells were centrifuged for 5min at 1,200r.p.m. and the pellet was re-suspended in 3-5ml of 0.0375M KCl solution. The cells were fixed with methanol/acetic acid (3:1; vol/vol) by gently pipetting. Fixation was performed four times before spreading the cells on glass slides.

(2) Materials and Methods

Chromosome preparation

Metaphase spreads of the ES cells were performed as follows. Subconfluent ES cells were arrested in metaphase by adding colcemid (final concentration 0.270 $\mu\text{g/ml}$) to the culture medium for 2.5h at 37°C in 5% CO₂. Cells were washed with PBS, treated with trypsin-ethylenediaminetetraacetic acid (EDTA), resuspended into cell medium and centrifuged for 5min at 1200rpm. To the cell pellet in 3ml of PBS, 7ml of a prewarmed hypotonic 0.0375M KCl solution was added. Cells were incubated for 20 min at 37°C. Cells were centrifuged for 5min at 1200rpm and the pellet was resuspended in 3-5ml of 0.0375M KCl solution. The cells were fixed with methanol/ acetic acid (3:1, vol: vol) by gently pipetting. Fixation was performed four times prior to spreading the cells on glass slides.

Multicolor FISH analysis (M-FISH)

For M-FISH analysis mouse chromosome-specific painting probes were combinatorially labeled using seven different fluorochromes and hybridized as previously described (Jentsch et al., 2003). For each cell line 9-15 metaphase spreads were acquired by using a Leica DM RXA RF8 epifluorescence microscope (Leica Mikrosysteme GmbH, Bensheim, Germany) equipped with a Sensys CCD camera (Photometrics, Tucson, AZ). Camera and microscope were controlled by the Leica Q-FISH software (Leica Microsystems Imaging solutions, Cambridge, United Kingdom). Metaphase spreads were processed on the basis of the Leica MCK software and presented as multicolor karyograms.

(3) Camera and microscope were controlled by the Leica Q-FISH software (Leica Microsystems hanging solutions, Cambridge, United Kingdom). Metaphase spreads were processed on the basis of the Leica MCK software and presented as multicolor karyograms.

(1) では (2) の下線部 adding がなぜか抜け落ちている。add A to B で A を B に加えるという意味になるが、これでは to 以下の語句が繋がらず意味不明である。また、(2) での二重下線部 Imaging が (3) では hanging に変わっている。これについては、OCR で読み込んだときに hning と誤って文字変換され、それを文章校正機能が自動的に hanging に修正したものをそのまま使ってしまったという可能性が指摘されている。(2) での波線下線部 KCl (塩化カリウム) が (1) では KCl と数字の 1 が用いられていることから、その可能性は大いにあると言わざるを得ない。さらに、(2) では ethylenediaminetetraacetic acid の略号として EDTA が示されているが(破線下線)、(1) では EDTA が無意味に 2 回重ねられている。

これらは英文を読み直していれば、そして英語の知識があれば (当然あるはずだが) すぐに気がつく種類の簡単な誤りであろう。剽窃が不正行為であることは言うまでもないが、コピーしたものを確認すらしていないのかと思わせるし、確認したにもかかわらずこのような間違いに気がつかなかったのであればお粗末と言うしかない。学生や院生が剽窃を行って書いたレポートや論文を読めば、どの部分を自分で書きどの部分をどこからそのままコピーアンドペーストしたかは、すぐにわかる場合が多い。なぜなら、自分で書いた英文と論文からコピーした英文とでは、英語の

質的レベルがまったく違うからである。逆に言えば、学生はその英語の質的な違いを自分でわかっていない、レベルの差がわかるだけの英語の力を身につけていない、ということである。もちろん一目瞭然かどうかは場合による。理系論文など定型的な表現が非常に多いという場合は区別がつきにくいであろう。

次に英文からの翻訳の例を一つ挙げる。(下線筆者)

- (4) Most of the traits that capture our attention emerge out of unique combinations of kinks in many different modules. Here is an analogy. Becoming an all-star basketball player requires many physical advantages, like height, large hands, excellent aim, good peripheral vision, lots of fast-twitch muscle tissue, efficient lungs, and springy tendons. Though these traits are probably genetic to a large degree, there does not have to be a basketball gene; those men for whom the genetic slot machine stopped at three cherries play in the NBA, while the more numerous seven-foot klutzes and five-foot sharpshooters go in to some other line of work.⁵⁾
- (5) 人目にたつような特徴の大半は、さまざまなモジュールの独特のねじれが複雑にからみ合っ
て形成される。たとえ話を一つしよう。バスケットボールのスーパースターになるには、さ
まざまな肉体的条件が要求される。背が高いこと、手が大きいこと、標的をねらう能力に
優れていること、周辺視野が広いこと、筋肉の反射が素早いこと、肺活量が大きいこと、
跳躍力があることなど、条件はたくさんある。これらの特徴はかなりの程度、遺伝に依存
するかもしれないが、バスケットボール遺伝子を想定する必要はない。たまたますべての
条件の揃った男はNBAの選手になり、身長七フィートの男や五メートル離れてシュートで
きる男などのその他大勢は、なにかべつの職に就く。⁶⁾

原文の趣旨は、一つだけの遺伝子でバスケットボール選手の資質が決まってしまうのではなく、いくつもの遺伝子が関係していて、それらが偶然よい方向に重なった場合にオールスター戦に出られるようなNBAの選手になれる可能性がある、身長が7フィートあっても不器用で速く動けなくてはだめだし、いくらシュートの名手でも身長が5フィートしかなくてはだめで、一つだけ飛び抜けた資質を持っていてもそれだけでは足りず、他の多くの資質も揃わないとNBAの選手にはなれない、ということである。(5)の下線部はかなりひどい誤訳と言わざるを得ず、内容がまったく理解できていないとしか思えない。しかし、こういうものがかなり名の通った大きな出版社から堂々と出版されているというのが日本の現状である。

ここまで見た例は、日常会話や手紙などではない、れっきとした出版物においても間違いがしばしば見られるということを表している。もちろん、このような例と英語教育とを直接結びつけて、こんな間違いがまかり通るのは現在の英語教育に問題があるからだ、などと言うつもりはない。しかし、現在行われているコミュニケーション重視の英語教育によってもたらされる状況の方向性を示しているようには思える。

今の大学生、さらには大学院生でもそうなのだが、英文を読む時になんとなくこんな感じかなというぼんやりとした読み方しかない、文の構成をしっかりと詰めて考え、きちんと理解して解釈するということをしない、つまり広い意味での「文法」に注意を向けないという傾向が一般的に強く感じられる。学生・院生に聞いてみると自分自身でそのように自覚している場合もある。それはコミュニケーション重視ということにより、発信する姿勢が大事で文法的な誤りに目くじらを立てるべきではない、という考え方が行きすぎ、「細かい」ことに注意を向けることがおろそかにされて

いることと関係があるのではないか。必要な文法をしっかりと教えることと文法一辺倒ということとはまったく異なる。重要なのはどちらかに振れすぎることなく適正なバランスを保って教える、あるいは学ぶということである。文法を学ぶことによりしっかりした基礎を作った上で練習することがコミュニケーション能力を高いレベルに持って行くには不可欠であり、土台がなければ高いところにまで到達することはできない。読むこと・書くことが正確にできることは聞く・話すことを高いレベルで行えることに繋がる。しかし、聞くこと・話すことはけっこうできるが読んだり書いたりすることがあまりできないという場合は多い。いわゆる帰国子女の中には英語を話せても読めないし書けない場合があるということはよく耳にするし、私自身も実際にそのような学生と接した経験が何度かある。

誤訳や大学生の読解力に関する詳しい議論については稿を改めることとし、次節では大学生があまり意識していない、言い換えれば高校で教わることが少ない英文法のポイントを次にいくつか挙げてみよう。

3. 大学生が意外と知らない文法事項

ここで取り上げる項目は以前から指摘されていることで、とくに目新しいものではない。少なくとも英語学・言語学研究者にはいずれもよく知られているものばかりである。しかし、一般的な大学生がそれらを知っているかという、かなり心許ない状況であるように思える。中学校・高等学校の英語教員に向けた免許状更新講習等を担当した機会に扱ってみることもあるが、知らないという人が多くいるのではないかと感じる。

3-1 似た意味を表す表現

まず、似たような意味を表す異なった表現について、いくつか法助動詞に係わるものを例にとって具体的に見てみることにしよう。

[1] *will vs. be going to*

*will*も*be going to*も未来を表すのに使われる表現だが、意味合いが異なる。もちろんどちらを使ってもよい場合も多いが、どちらか一方でなければおかしい、あるいはどちらも使えるけれどもまったく意味が違ってくるという場合もある。*will*は意志未来ともうひとつ、一言で言えば*prediction*を表す単純未来の用法があるが、*be going to*はLeech (2004)の言い方では「現在の状況の結果としての未来」という基本的な意味を持つ。

(6) You will have twins.

(7) She's going to have twins. (i.e. 'She's already pregnant') (Leech 2004: 59)

(8) X: There's no milk in the refrigerator.

Y: a) I'm going to get some today.

b) I'll get some today. (江川 1997: 222)

(9) I'll answer the door.

(6)の文は例えば占い師が言うのがふさわしい言葉、予言だが、それに対して(7)は現状として実際に妊娠していて、調べた結果双子だというような場合に医者と言うのにふさわしい。(8a)で見られるのは*be going to*の現在の意志の結果としての未来という意味で、発話時点ですでにそ

うするつもりでいる、予定しているということである。それに対して、willはその場で意志を決めるという意味合いがある。したがって(8)のYの答え方で(a)と(b)では意味が違ってくる。(a)ではミルクがないのがわかっていて今日買ってくるつもり、ということであるのに対して、(b)ではミルクがないよと言われたので、じゃあ買ってくるよ、と答えていることになる。また、(9)のような場合、あるいは電話のベルが鳴って「私が出る」というような場合はwillでないとおかしい。

更新講習の際に、中学校教員の受講者が、教科書の指導書に(9)の場合be going toではダメでwillを使うと書いてあったが、どうしてかということは書かれていなかった、ようやく分かった、と言っていた。そこがひとつの大事なポイントで、そこでなぜ二つあって二つはどう違うのかという問いを発することが重要であり、なぜと問う問題意識と、なぜに答えようとする姿勢が文法の勉強をおもしろくするし、言語全体に興味を持つことに繋がる。

[2] *could vs. was able to*

次にcouldとwas able toを見てみよう。

(10) a. I ran hard, but couldn't / wasn't able to catch the bus.

b. I ran hard, and was able to / *could catch the bus. (Leech 2004: 98)

(10a)の否定文ではどちらも使えるが、(10b)ではcouldは使えないという違いがある。これはcouldもwas able toも過去における能力・可能ということを表すのは同じだが、couldは一般的な能力を表し、現実には個々の、単一の行為・動作を行ったという場合は使えない。その場合はwas able toまたはmanaged toで表す。否定文の場合は行為が成功しなかった、行われなかったものでどちらも使えるが、(b)では実際にバスに乗れたということなのでcouldは使えないのである。中学校で出てくるような表現ではあるが、これを知らないと英語として間違った使い方をしてしまうことになる。

[3] *may vs. can*

canとmayには可能性を表す用法があるが、(11)の文を医者に言われた時にはどちらのほうが心配すべきだろうか。

(11) a. This illness can be fatal.

b. This illness may be fatal. (Leech 2004: 82)

canは理論的な可能性、一般論としての可能性を表すのに対して、mayは事実即ち現実の可能性をいうので、患者としては(b)のほうが心配すべき発言ということになる。

このように法助動詞を少し見てみるだけでも、ほぼ同じような意味を表すが微妙に意味の違いがあることがわかる。

[4] 完了形

法助動詞とは別の例として完了形の場合を見てみよう。

(12) a. It has been raining for two hours.

b. It has been raining.

(12)は現在完了進行形の例だが、期間を示す副詞的語句がついた場合とつかない場合とでは意味が異なる。(12a)ではまだ雨が降り続けていることを表しているが、(12b)では少し前まで降っていたが現在は止んでいることを表す。意味的重点が進行形の非完結にあるか、完了形の完結に

あるかの違いと考えることができる。しかし、大学生に尋ねてみるとまったく逆に解釈する場合も多い。

このような似てはいるが少し違う意味になる表現は様々な構文で見られる。他にも能動文と受動文、あるいはgive him a bookのように二重目的語を取る場合とgive it to Johnのように目的語と前置詞句を取る場合など、認知的な意味は同じであったとしても、どのような場合に使用するのが適切かという点で違いがあって、いつでもどちらでも使えるわけではないという場合は多い。しかし、そのような違いが学校文法ではあまり扱われていないのではないかという印象を持つ。

3-2 比較表現

as ~ asで表される同等比較の構文を単純に「同じ」ということと考えてしまうとおかしいことになる。

(13) John is as tall as any of his friends.

(14) ... but I can still get round the boxes as quickly as any of them and quicker than most. (八木1987: 122)

たとえば(13)のような文を解釈する時、Johnも彼のどの友達もみな同じ背の高さということになってしまう。(13)が意味していることは「友達のだれにも背の高さでは負けていない」ということであり、Johnは友達と少なくとも同じくらいの背の高さ、あるいはそれ以上ということである。同様に、(14)での'I'は引退間際の郵便収集係であるが、ポストを回る速さでは仲間の誰にも負けていない、そしてたいの者「よりも速く」回れる、というand以下の部分を付け加えることができている。同じであれば、より速いと付け加えれば矛盾するはずである。

同等比較の本来の意味が「以上」ということであるのか、それとも基本的には「同じ」だが語用論的な含意から「以上」の意味が出てくるのかについてはここでは論じないが、いずれにせよ単純に「同じ」と考えてしまっただけでは間違った解釈をしてしまうことになる。しかし、こうしたことを学生はあまり不思議に思わない。指摘されて初めて気がつくという状況である。

3-3 主格関係代名詞の省略

意味的なことから統語的な話題に移って、関係代名詞の省略について考えてみる。

(15) a. I will interview the novelist who I met at the party.

b. I will interview the novelist who is the best in the country.

c. I talked to the novelist (who) I met at the party.

d. I talked to the novelist *(who) came to the party.

(15a)のwhoは目的語の働きをしており、(15b)では主語の働きをしている。(15c)ではwhoが省略可能であるのに対して、(15d)では不可能で省略すると非文法的な文になってしまう。このことについて高等学校などで教えられることが多いのは(16)のような規則である。

(16) a. 目的格の関係代名詞は省略できる。

b. 主格の関係代名詞は省略できない。

ところが事実をより詳しく観察すると、(16)の規則はそのままでは成り立たないということがわかる。

(17) a. I will interview the novelist *(who) probably you met at the party.

b. I will interview the novelist (who) everyone believes is the best.

(17a) の who は主格だが、すぐ後ろに副詞が入ると省略できない。逆に (17b) の who は主格だが省略可能である。

(18) I talked to the doctor who many of us believe is a spy.

(19) A Pakistani jeweler said today that his picture is among those of five men who the F.B.I. says may have entered the United States on doctored passports. (NYT, Jan. 2, 2003)

(20) Many of those qualities we think are typical of Americans in general were the result of this frontier life. (Leo Huberman, *We, the People*, 1932, p.105, Monthly Review Press, New York.)

(21) F.B.I. agents investigating falsified identity papers are expanding their dragnet for a growing list of foreign-born men they believe may have entered the United States illegally from Canada. (NYT, Jan. 2, 2003)

(18) や (19) も主格の who で (17d) と同様の例だが、このような形になるととたんに意味がわからなくなる大学生がたくさんいる。そして (20) や (21) のように主格の関係代名詞が省略されてしまうと、何が何だかさっぱりわからないという事態になりやすい。

わからなくなる原因の一つは (16) の規則に囚われているからであろう。ここまで見てきた例は (22) のような規則として一般化すれば説明できる。

(22) 直後に名詞句が続く関係代名詞は省略できる。

主格であれ目的格であれ、後ろに主語として働いている名詞句があれば省略可能である。目的格の who が前に出た時には普通は主語名詞句がすぐ後ろに来るので省略可能である。しかし、主格の who の直後には普通助動詞を含めて動詞が来るので省略不可能となる。そして (17a) や (20), (21) も直後に名詞句が来ているため、主格であっても関係代名詞が省略できる、と (22) によって統一的に説明が可能になる。

高等学校までの教科書では (20) や (21) のような文は出てこないかもしれないが、実際に英語が使われる場合を考えてみれば、新聞などを読んでいけば頻繁にはないにせよ、それほど珍しくなく出てくるのであるから、出てきたとたんにまったくお手上げになってしまうというのでは困りものである。I think のような挿入節が入った場合は例外的に主格の who を落とすことができる、と説明されることもあるようだが、それでは (17a) は説明できない。これは学校文法で言われている規則が記述的に不十分という場合の例ということになる。

3-4 品詞

次に、品詞について考えてみよう。普通、形容詞は名詞を修飾する、副詞は動詞、形容詞、副詞を修飾する、前置詞は後ろに名詞句を取る、と言われる。そうすると、aboard や outside は同じ形をしていても (23a) では後ろに名詞句があるから前置詞、(23b) では後ろに何もなく動詞を修飾しているから副詞ということになり、辞書にも通常そのように記載されている。

(23) a. She went **aboard** the liner. / He sat **outside** her bedroom.

b. She went **aboard**. / He sat **outside**. (Huddleston and Pullum 2005: 130)

しかし、(23b) のような例は本当に副詞と言えるのだろうか。

(24) a. the conditions **aboard** / the temperature **outside**

b. She went **aboard**. / He sat **outside**.

c. She is still **aboard**. / He is **outside**. (Ibid., 131)

aboardやoutsideのような単語は(24)の三つの場所に現れるが、(b)はともかく、(a)の名詞句内に現れている場合と、(c)のbe動詞の後ろに現れている場合が問題である。副詞は名詞句内には生起しない、言い換えれば、名詞を修飾しない。副詞はbeの補語としては現れない。しかしoutsideなどは(24)の三つの位置すべてに現れる。aboardやoutsideを副詞としてしまうと、副詞の伝統的な定義にまったく合わないことになる。

それを解決する方法として、Huddleston and Pullum (2005) やAarts (2011) などではそれらを後ろに名詞句を取らない前置詞だとしている。実は、これらの三つの位置は前置詞句が現れることができる位置なのである。つまりは動詞と同じようにtransitive prepositionとintransitive prepositionを認めるということである。後ろに何か取るからこそ前置詞という名称がふさわしいわけだが、それは本質的なことではない。後ろに何も取らなくても前置詞だと考えれば、(24)の三つの場所に現れうるということが自然に説明できるし、本来の副詞というものがすっきり定義できるようになる。

(25)でのafterとかbecauseなどは通常接続詞と分類されますが、これも後ろに名詞句ではなく節を取る前置詞だと考えると都合のよいことがたくさんある。

(25) a. She stayed behind for a few minutes [**after** the others had left].

b. They complained [**because** we didn't finish the job this week]. (Ibid., 130)

(26) a. We left **before** the last act.

b. That was **before** he died.

c. I had seen her once **before**. (Ibid., 129)

つまり、動詞の場合後ろに名詞句が来ても、節が来ても、なにも来なくても動詞に変わりはないのと同じように、(26)のbeforeの後ろに何が来ても、あるいは来なくても、前置詞だとすればよいという考えである。三つのbeforeを修飾する要素はlong beforeやtwo years beforeなど、どの場合もまったく同じだということも、そう考える大きな理由となっている。古くはJespersenもそういう分析をしており、とくに(25)のような場合を前置詞と分析することは生成文法では一般的な考え方であるが、さすがに(23b)や(25)のものを前置詞と表示している辞書は見当たらない。Collins COBUILD English Dictionaryではnの直後に現れる副詞という表示をしており、意識してはいるが。しかし、首尾一貫性ということを考えて、上で見てきたような語を前置詞とするのはおおいに意味がある。

(27)に挙げた(a)のincluding、(b)のgivenは動詞由来の前置詞と考えられる。

(27) a. **Including** my part-time work during my college years, I had worked in a television-related job for 15 years, and I was tired of it.

b. **Given** her inexperience [Given that she's inexperienced], we can't entirely blame her for the accident.

しかし、辞書の記載は一貫性がないことがある。たとえばジーニアス英和辞典ではincludingは前置詞、givenは形容詞とされている。この場合のgivenがなぜ形容詞とされているのか理由が分からない。形容詞であるとするならば、なぜ限定詞のherの後ろではなく前に現れるのか、形容詞の後ろに名詞句が来ているのはなぜか、ということに対する説明が必要となる。givenに対しては前置詞的だという注記はあるが、includingを前置詞とするのであれば、givenも同様に前置詞としてなんら問題ないはずである。実際、Collins-COBUILDでは前置詞と表記されているし、英和辞典

でも前置詞としているものもある。

牛江 (2013) でも触れたのでここでは詳しく述べないが、There構文 (存在文) における主語のthereが英和辞典では副詞とされているのもまったく不可思議なことである。副詞が主語として現れることはないはずだが、学生も中高英語教員もおかしなこととは思わないらしい。

3-5 文型

最後にいわゆる5文型について触れておく。問題としたいのは、5文型は万能である、それだけですべて片がつくと思っている大学生が結構多いということである。5文型ですべてがカバーできるわけではなく、カバーできないものはいろいろある。簡単なものとしては次のような例がある。

(28) a. My office is in the next building. / We are now living in a small village. (SVA)

b. John put the book on the desk. (SVOA) (Quirk *et al.* 1985: 721)

少なくともQuirkたちが言っている (28) の二つは追加する必要がある。Aはadverbialを表し、(28a) で場所を表す前置詞句を落としてしまいMy office isやWe are livingでは文として成立しない。(28b) のputという動詞は目的語と場所を表す要素の両方を要求して、どちらか一方でも欠けると正しい文にならない。They play baseball in the parkなどでの場所を表す前置詞句はあってもなくてもよい要素だが、(28b) でのon the deskはなければならない要素で、同じ前置詞句ではあっても区別する必要がある。

しかし、そういうことが高校までの文法であまり意識されていないように思える。高校時代に(28) での前置詞句をModifier1、随意的な前置詞句をModifier2として区別すると教わったという学生もいる。区別するのはよいのだが、5文型だけで済むと考えるのなら問題は解決しない。動詞が認可する、言い換えれば(28) でのように動詞が要求する、補部としての要素と、随意的な付加部としての要素とを区別したうえで、文型で問題にしているのは、動詞の補部としてどのような働きを持つ要素がいくつ必要か、ということだからである。

4. よりよい英語教育のために

ここまで見てきた類の文法事項を大学生も中学校・高等学校の教員も必ずしも認識していないように思えるのだが、学校文法の観点から3節で取り上げた文法事項を少し整理してみよう。

一つは「意味や用法の単純化」といえるもので、法助動詞や比較構文がそれに当てはまる。表現による意味・用法の違いを詳しく扱わない部分があり、表現が違うのだから何かそこに違いがあるのではないかと考え、もう少し深く調べてみると文法が興味深いものになる。

次に「文法記述や構文の単純化」とも言えるもので、関係代名詞の省略や5文型を入れてもよい。扱う範囲を意図的に絞って考えている限りではよさそうに思えた規則が、少し範囲を広げてみるとそれに合わないものがいろいろ出てくる。しかし、そこには一般性がないわけではなく、ちゃんと一般性・規則性がある。そういうところを切り捨ててしまわないで、範囲を広げて考えることで文法がおもしろくなる。

最後は「記述の整合性」で、前置詞やthereなどの品詞の問題がそれに当たる。副詞が名詞を修飾していいのか、あるいは、副詞が主語になっていいのか、など、文法記述が首尾一貫しているのか、という問題である。学校文法だから一貫していなくてもよいということではなく、しっかりと整備すべきことである。整合性のないこと、説明を求められても回避することが重なれば、今以上

にさらなる文法軽視に繋がってしまう可能性がある。

これらの文法事項を高等学校までにすべて教えるべきだと主張しているわけではない。学習者のレベルに合わせて指導することは当然で、中学校や高等学校で教えてもよいものも含まれているが、必要に応じて指導することがふさわしいものもある。生徒があることについてなぜと質問を発した時に、理屈ではない、そのまま覚えておけ、とばかり言っていたのでは、せつかくの生徒の興味も失せてしまう。教師の側も知識がまったく深まらないということになる。これはぜひぶんもつたいないことで、言語に対する興味の芽を摘み取ってしまうことになりかねない。「理屈」というのは大事であり、知的な興味を持つ生徒を失望させるべきではないし、教える場合もより合理的な説明ができ効果的なはずである。もちろん文法、あるいは広く言語の性質がすべて解明されているわけではなく、十分な説明ができない部分も多いが、問題はどのような姿勢で臨むかということにある。英文法に対して疑問や興味を持った機会を捉えて、英語や言語一般に対する興味をさらに引き出し、学修が発展するよう促すことを心がけたい。

次期中学校学習指導要領（平成29年3月公示）⁷⁾の第9節外国語の英語の部分では次のように述べられている。

第2 各言語の目標及び内容等

3 指導計画の作成と内容の取扱い

- (1) エ 生徒が英語に触れる機会を充実するとともに、授業を実際のコミュニケーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とする。その際、生徒の理解の程度に応じた英語を用いるようにすること。
- (2) エ 文法事項の指導に当たっては、次の事項に留意すること。
 - (イ) 文法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、コミュニケーションの目的を達成する上での必要性や有用性を実感させた上でその知識を活用させたり、繰り返し使用することで当該文法事項の規則性や構造などについて気づきを促したりするなど、言語活動と効果的に関連付けて指導すること。

現行の高等学校学習指導要領（平成21年3月）ではすでに「授業は英語で行うことを基本とする」とされていたが、それが中学校にまで広がったということになる。

すべて英語で授業を行うことによって3節で見たような似た表現における微妙な意味の違いや言語にみられる規則性をしっかりと認識させることができるとは思えない。少なくとも英語だけで行うのは非効率的である。目的に応じて母語である日本語を用いるのが効率的であり、誤解なく正しく伝える方法でもある。コミュニケーションだけを目的として繰り返し使用させるとなれば、定型的な言い回しをそのまま反復させるようなことになりかねず、そうなれば文法事項の規則性や構造の気づきには繋がらず、むしろ阻害することになりかねない。

同様の懸念は日本学術会議の提言⁸⁾においても的確に述べられている。

実用重視への転換とともに導入された「英語による英語の授業」にも問題がある。目標言語である英語のインプットが日常の言語生活なかで非常に限られているとともに、母語からの強い影響を受けながらおこなわなければならない状況で、単に教室の英語使用の割合を増やすだけでは、実用的な英語能力の習得には至ることができないからである。

一方、実用性を重視する英語教育において見逃されるのが、言葉のしくみや働き自体に対する児童・生徒たちの疑問や感心である。ことばを「道具」と捉える限り、それを実際に使わせながら次第に慣れさせていくという指導は、理にかなっているように見える。しかしそこには、ことばとその働きを固定的なものとする前提がある。実際のことばの使用では、母語であれ非母語であれ、ことばの仕組の中に組み込まれた分類や捉え方を理解しつつ、ことばを発する際の聞き手や周囲の状況に瞬時に対応することが求められる。こうしたことばの仕組や働きへの気づきは、固定化されリスト化された学習項目を暗記させ練習させることによってではなく、児童・生徒がことばに対して能動的に取り組もうとする態度を身につけることによって、初めて達成される。(p.ii)

提言では非母語としての英語という視点の共有が必要であるとも述べられているが、日本での英語教育は母語獲得とは異なるということを明確に意識し、英語と日本語とをバランスよく用いて行うべきだという主張は非常に重要なポイントである。

本稿で見たような文法事項は「ことばの仕組や働きへの気づき」のきっかけを与える候補になり得るものと考えることができる。文法に偏るのではなく、生徒が疑問や感心を持った事項を手がかりとして、より深く英語の、さらには日本語を含めた言語一般の性質について考える契機とする可能性が出てくる。そのためには教員の側も生徒の疑問・関心を無視せず対応できるような知識が必要である。そして、そのような準備が可能であるためには、教員がそれを行えるだけの時間的ゆとりを持てるような国の施策が強く求められる。

注

- 1) Haruko Obokata, Teruhiko Wakayama, Yoshiki Sasai, Koji Kojima, Martin P. Vacanti, Hitoshi Niwa, Masayuki Yamato, Charles A. Vacanti, “Stimulus-triggered fate conversion of somatic cells into pluripotency.” *Nature* 505, 641–647 (30 January 2014) doi: 10.1038/nature12968. Retraction (July 2014)
<http://www.nature.com/nature/journal/v505/n7485/full/nature12968.html>.
- 2) Guo J, Jauch A, Heidi HG, Schoell B, Erz D, Schrank M, Janssen JW., “Multicolor karyotype analyses of mouse embryonic stem cells.” *In Vitro Cellular & Developmental Biology – Animal*, 2005 Sep-Oct; 41 (8–9): 278–83. doi: 10.1290/990771.1
- 3) https://patentscope.wipo.int/search/docservicepdf_pct/id00000022883817.pdf
- 4) http://stapcells.blogspot.jp/2014/02/blog-post_7834.htmlによる。
- 5) Steven Pinker, *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*, 1994, William Morrow and Company. Reprinted by HarperCollins Publishers, 1995, p.328.
- 6) 椋田直子訳『言語を生み出す本能 (下)』1995, p.146. 日本放送出版協会 (NHK ブックス [741])
- 7) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/03/31/1383995_3_1.pdf
- 8) 日本学術会議 言語・文学委員会 文化の邂逅と言語分科会 提言「ことばに対する能動的態度を育てる取り組み—初等中等教育における英語教育の発展のために—」<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-t236.pdf> (2016年11月4日)

引用文献

Aarts, B. (2011) *Oxford Modern English Grammar*. Oxford University Press.

- 江川泰一郎 (1991) 『英文法解説』 (改訂三版), 金子書房.
- Huddleston, R. and G. K. Pullum (2005) *A Student's Introduction to English Grammar*. Cambridge University Press.
- Leech, G. (2004) *Meaning and the English Verb*, 3rd edition. Pearson Education Ltd.
- Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech, and L. Svartvik (1985) *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Longman.
- 牛江一裕 (2013) 「中学校英語教科書における文法記述と語彙導入の問題点—*Sunshine English Course* の場合—」 『埼玉大学紀要 教育学部』 第62巻第1号, 175-190.
- 八木孝夫 (1987) 『程度表現と比較構造』 新英文法選書第7巻, 大修館書店.

(2017年3月31日提出)

(2017年4月17日受理)

The Importance of Grammar in the Teaching of English

USHIE, Kazuhiro

Faculty of Education, Saitama University

Abstract

The purpose of this paper is to point out several grammatical items and constructions which have similar but slightly different meanings, and to suggest that those items and constructions whose differences students are rarely aware of should be utilized to let them become interested in the properties of English and language in general. It is also argued that the policy of “teaching English through English” in the MEXT curriculum guidelines should be reconsidered in that regard.

Keywords: English teaching, grammar, MEXT curriculum guidelines