

# 理論研究

ARCLE が提案する ECF (English Curriculum Framework: 幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み) に基づいた研究成果を, 外国語教育における実際の指導場面でいかに応用するか, またその理論的考察について検討・提案する。

- ① 学校英文法の再編成  
—「わかる」「使える」ということ— ..... 56

慶應義塾大学 田中茂範

学校英文法の再編成  
—「わかる」「使える」ということ—

The Need for Restructuring Pedagogical Grammar :  
Emphasizing the Notions of Learnability and Usability

田中茂範

Shigenori TANAKA

慶應義塾大学

*Keio University*

**Abstract**

The status of grammar in second language teaching has not been securely grounded. The term “grammar” often carries negative connotations including: “Knowing about grammar does not help when it comes to using the target language,” “Teaching grammar even hinders the process of developing communicative competence,” and “Children come to their native language without knowing it.” However, a growing number of researchers have come to realize the importance of grammar teaching in second language classrooms (Hinkel and Fotos 2001, Ellis 2004). In this article, we take it that there is no language which lacks grammar, and that anyone who has acquired a language has also acquired grammatical competence in that language. On the basis of this assumption, we argue that grammatical competence should be at the heart of communicative language abilities. We also argue for the need for restructuring the conventional version of English school grammar. The aim of this article is to show the rationale behind and the directions for constructing a new pedagogically sound grammar in English.

**Keywords**

Pedagogical Grammar, Learnability, Usability, Grammar as Competence,  
Grammar as System

1. はじめに

文法のない言語は存在しないし、言語学の主要な言語研究は文法の解明に向けられる。どんな言語であれ、それを獲得して話すということは、同時にその文法力を獲得しているということである。たしかに、母語の場合、自然に獲得された文法力は、知らず知らずのうちに体得した言語直観あるいは言語感覚のようなものであり、当該言語を話す人たちにとっては自明化されている。それでも、文法力を備えているからこそ、共通の表現メディアとしての言語を使うことが可能なのだし、文法力があるからこそ、ある表現を聞いて、それが自然かどうか

かを判断することができるのである。例えば、道をたずねる状況で、「慶應義塾大学はどこですか？」は自然な日本語だが、「慶應義塾大学がどこですか？」は不自然な響きがある。日本語を母語として話す人であれば、この場合「が」は使わないということを直観的に知っている。しかし、どうして「が」ではだめなのかについて説明を求めても、言語の専門家でない限り、なかなかうまく説明をすることはできない。説明ができないということ、文法力を備えているというのは別の次元の話である。

文法力は言語能力の要である。英語教育では、「英文法」を教えることを通して、学習者に「英文法力」を内在化させることを促さなければならない。一般に、所与としての「英文法」というものがあり、それを学ぶのが文法の学習だと考えがちである。しかし、従来の英文法学習については、「英文法がわからないから英語がわからなくなる」だとか「英文法を学んでも英語が使えるようにはならない」といった批判的な意見がある。筆者は、この「わからない」「使えない」という指摘は妥当なものであると考える。そこで、今必要なのは、「わかる、使える新しい英文法」を再構築することである。本稿では、従来の英文法を「学校英文法」と呼び、新しい英文法を「表現英文法」と呼びたい(田中 1993, 2008; 田中・佐藤・阿部, 2006)。

以下では、まず、(1)新学習指導要領(文部科学省 2008, 2009)における文法のとらえ方を要約し、(2)従来の学校文法の問題点と英文法再編のための考え方を述べる。そして、再編化の可能性として、(3)表現英文法の構図を示すと同時に、(4)語彙の視点を重視した表現英文法的な解説のありようを事例の分析を通して示す。さらに、(5)文法と文法力の関係に言及し、(6)文法力につながる文法指導の条件について議論する。

## 2. 文部科学省のスタンス

「文法力が英語力の要である」と上述したが、これまで文法の役割をどうとらえるかは、英語教育の重要な争点の1つであった。文法中心かコミュニケーション中心かといった具合に、文法とコミュニケーションが2つの焦点としてとらえられてきたということである。しかし、文部科学省による新学習指導要領では、文法とコミュニケーションを融合する立場が示されている。中学校の新学習指導要領(外国語)の場合、文法指導について3つの新しい視点が加えられている。

- ①「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」
- ②「用語や用法の区別などの指導が中心とならないように配慮し、実際に活用できるように指導すること」「語順や修飾関係などにおける日本語との違いに留意して指導すること」
- ③「英語の特質を理解させるために、関連のある文法事項はまとまりをもって整理するなど、効果的な指導ができるよう工夫すること」

(文部科学省, 2008, p.97)

\*引用内の下線,「」,見出し数字は筆者追記

これまで風潮としては、文法よりもコミュニケーションを重視した指導を求めるという傾向があったが、新学習指導要領では第一に、「文法かコミュニケーションか」ではなく、「文法

はコミュニケーションの基盤である」という文法観と、「文法は言語活動というタスク・ハンドリングのためのものでなければならない」という見方が示されている。第二に、文法の指導に際しては、「用語や用法の区別などの指導が中心とならないように配慮し、実際に活用できるように指導すること」が強調されると同時に「語順や修飾関係などにおける日本語との違いに留意して指導すること」が明記され、ここでも「使える」ということだけでなく、言語的な気づきを高める(awareness-raising)工夫の必要性が示されている。そして、第三に、「英語の特質を理解させるために、関連のある文法事項はまとまりをもって整理するなど、効果的な指導ができるよう工夫すること」が指摘されていることに注意を向けたい。ここでは、文法は体系であり、項目が相互にネットワークングしあった時、本来の文法の姿がみえてくるということが示唆されているのである。

ここでの基本的な考えは、高等学校の新学習指導要領(文部科学省, 2009)でも生きている。「文法はコミュニケーションの基盤である」という見解が示されると同時に、これまでの学校英文法の象徴だった「文型(5文型)」に関する記述がなくなっている。このことも、新しいコミュニケーションのための文法を構築する必要性を含意するものである。

新学習指導要領で示された文法に対する記述は、英語教育的にきわめて健全な見方であると考えられる。しかし、問題は、「文法」というコトバが指す対象が何であるか、にある。新学習指導要領では「工夫すること」という文言があるように、従来の英文法(指導)のあり方を再考することを促している。本稿では、新しい英文法の方向性(「表現英文法」の可能性)について論じ、具体的な事例を取り上げる。

### 3. 学校文法の問題点と英文法再編成のための考え方

「英文法」という用語から我々は「学校英文法」、具体的には種々の「学習参考書としての英文法」を連想する。しかし、英文法の定本は存在しない。定本が存在しないのに、「英文法」について語るのは十全性を欠くが、実際、教える側では英文法についての合意が形成されているのは確かである。具体的には、「5文型」「関係代名詞」「不定詞」「動名詞」「分詞構文」など文法用語が共有され、その内容と指導のポイントが共有されているということである。しかし、これは、学習参考書に分類される英文法書の生産・再生産を通してなされた合意であり、合意内容の妥当性が保証されているわけではない。また「不定詞」とは何か、「動名詞」と「不定詞」の違いは何か、など文法項目の本質にかかわる問いに対して、明快な回答が用意されているわけではない。

#### 3.1 学校文法の問題点

現行の「学校英文法」の問題を整理すると、以下のものが含まれる。

- (1)「関係代名詞」「現在完了」「受動態」など文法用語に沿った学習や指導が行われるため、「英文を自在に編成する力」としての文法力の育成につながりにくい。
- (2)個々の文法項目の説明は行われるが、項目が有機的に連携しあった文法の全体像が示されないため、知識がバラバラになりがちで、実際の運用能力にはつながりにくい。
- (3)提示される用例や練習問題が実際の英語を反映しておらず、authenticity に欠ける。

- (4) 説明に納得感を与えることが難しいことから、文法嫌いの学習者を作り出す傾向が強い。  
英語のつまづきは、文法の花づきである。
- (5) 文法項目の本質が十分に理解されていないが故に、誤った学習を誘発する可能性がある。

ここでの問題(1)については、上述の新学習指導要領の3つの新しい視点の②と関連がある。すなわち、「用語や用法の区別などの指導が中心とならないように配慮し、実際に活用できるように指導すること」という記述には、文法用語・用法中心の指導では、実際に使える文法力の養成につながらないということの反省がある。そして、学校英文法の問題(2)は、上述の新学習指導要領の③と基本的には同じ内容である。「関連のある文法事項はまとまりをもって整理する」というのは文法項目間の関連性に着目した表現である。

(3)は、文法書で使われる用例の精選と文法学習におけるエクササイズに関する問題である。特に、エクササイズにおいては、並べ替え、書き換えといった課題が批判的検討を加えられることもなく続けられている。例えば「関係代名詞」(正確には関係節)の指導において、「2つの文を関係代名詞を使って1つの文として表現せよ」といった書き換え問題が典型的に行われるが、英語を使う際に2つの文を1つの文に書き換えるという意識はどこにも働かない。さらに、関係節を使った表現をした途端にその全体は名詞句になるのであって、独立した2つの文で表現する場合とは、意味論上でも大きく異なる。直接話法と間接話法の書き換えや、give のような「give＋名詞＋名詞」と「give＋名詞＋to 名詞」の2つの構文的可能性をとる動詞の場合、2つの構文を書き換え可能なものとして提示するなど同じことである。

(4)は本質的な問題である。「文法は約束事の集合であるが故に、覚えるしかない」という前提があり、「どうしてそうなるのか」という生徒の素朴な問いはしりぞけられ、結果として、機械的な指導(学習)になってしまいがちである。have という動詞を学んだ生徒は、現在完了形でhave に出くわせば、なぜ同じhave なのか、と考えるのが自然である。前置詞の to を学んだ生徒は、不定詞の to に出くわせば、なぜ同じ to なのか、と考えるであろう。こうした素朴な問い(実は、言語学的にも意義ある問い)に対して回答する術を持たないというのは、従来の「学校文法」が説明力を欠く文法であったということにほかならない。

(5)の問題は深刻である。つまり、常識的に教えていることが間違った学習を誘発する可能性があるからである。例えば、piano は「数えられる名詞」で、silence は「数えられない名詞」であるといった具合に、名詞を「数えられる名詞」と「数えられない名詞」に分類する傾向がある。しかし、これは正しくない。なぜなら、piano と a piano は違った対象を指すからである。ここで注目すべきは「名詞形」である。piano という名詞形は「ピアノ科」といった意味合いになり、a piano という名詞形は「楽器としてのピアノ」を指す。同様に、silence だと「静寂」、a silence だと例えば「数秒間の沈黙」といった意味合いで、やはり異なった状況を表す。また、will は「未来を表す助動詞で、それには単純未来と意志未来がある」という常識的な見方も明らかに問題をはらんでいる。つまり、「will＝未来」が固定化する傾向があり、そのことが will の本来の使い方の理解を妨げてしまうという可能性である。will は「未来表現」ではなく、「現在の意志・推量を表す表現」である。だから、Where is she? (彼女はど

こですか?)に対して, *She will be in the office.* (オフィスにいるでしょう。)のようなやりとりが可能なのである。また, *Will you marry me?* に対して *Yes, I will.* と答える状況で, これが「結婚のプロポーズ」だと了解されれば, それは現在の意志を問い, その意志を現時点で明確にイエスと答えているのである。もちろん, 未来のことを想定して現在の意志・推量を示せばそれは, *I will go to Peking next spring.* のように未来の事柄を表す。しかし, 未来を展望した表現は, *will* だけではなく, *may, be scheduled to, be planning to, want to* など多様であるということが重要で, *will* はその1つである。つまり, 現在の時点で未来のある行為に対する意志(あるいは推量)を表せば *will* を選ぶが, 希望や願望だと *hope to* だとか *want to* が選ばれるだろう。「単純未来」という用語は意味をなさないし, 「意志未来」という用語は誤解のもととなる。どういう未来が単純かを問うても答えは出ない。明日が日曜日だとして *Tomorrow will be Sunday.* とは言わないだろう。それは推論の余地がないからである。意志未来が誤解のもとというのは, 現在の意志を表す *will* なのに意志未来といった途端に *will* は未来表現として特権を得てしまうからである。このように, いわゆる一般的に理解されている内容の妥当性を再吟味しなければならない。

### 3.2 英文法再編成のための考え方

では, どのようにして英文法の再編成を実行するのか。文法研究を専門とするのは言語学である。文法の場合, 英語学がその拠り所になる。しかし, 言語学は, 言語教育を意識して行うものではない。また, 言語学における文法研究は絶えず「発展途上」の状態にある。つまり, 研究が完了していないということである。さらに, 言語学の文法研究といっても, さまざまな立場があり, 立場が異なれば, 文法問題を取り扱う際の前提も異なるし, そこで使われる概念装置(用語)も異なる。さらに, 問題への関心や設定の仕方, そして問題解決の方法も異なる。そういうわけで, 陣営(学派)が異なれば, 対話が成立しがたいという現象が起こる。

英語教育の実践において, 言語学の研究動向を見守り, それが完了するのを待っているわけにはいかない。そこで, 英文法についても, 従来の学校文法のとらえ方に問題があれば, それを改編するという作業を英語教育の側で独自に行わなければならない。その際に, 言語研究の動向に注目し, 重要な知見を取り入れるということは重要なことである。しかし, 教育英文法は, 生徒あるいは学習者を意識して作成されるべきものであり, その際の妥当性の基準というものを設定しなければならない。

教育英文法の妥当性の基準は, 一言でいえば, 「教育的健全さ(pedagogical soundness)」を備えているかどうかである。教育的健全さは, 英語教育の目標に資する実践的要件を満たしているか否かによって決まる。ここでいう実践的要件には以下の3つが含まれる(田中他, 2005)。

指導可能性(teachability): 教師にとって指導可能なものであること。

学習可能性(learnability): 学習者にとって学習可能なものであること。

使用可能性(usability): 表現活動において使用可能であること。

従来の「英文法」は、たしかに **teachable** であった。「英文法を教えることができる」ということはプロとしての英語教師の資質の1つであり、例えば「不定詞」を指導する際に、指導の内容、指導の流れといったものが(個人的な創意工夫はあるにせよ)英語教師の間で共有され、「教師のやり方」といったものがある。

しかし、それは学習可能かということになると、疑問が出てくる。「英語は難しい」と感じ、英語に対して苦手意識を持つ人の場合、文法がわからないということが大きな要因であることが多い。つまり、学習者からすれば、英文法は学習可能かといえば、それはクエスチョナブルであるという判断になる。だとすると、学校英文法は **teachability** においては高いが、**learnability** において低いということになる。しかし、よく考えてみると、「教えること」と「学ぶこと」は表裏一体の関係にある。つまり、「教えること」と「学ぶこと」は相互媒介的な関係にあるのである。だとすると、「学習できなかった」ということは、すなわち「教えることができなかった」ということであるが、ここではこの相互作用の問題には立ち入らない。

もう1つの基準、**usability** はどうであろうか。「学校英文法は使えない」というのが一般的な見解であるかもしれない。しかし、個別に見解を精査していけば、「学校英文法は役に立つ」という意見も少なくないはずである。だとすると、学校英文法は役に立つが、「英文法をやっても話せない」という一般的な印象の中に有益性を支持する見解が埋没している可能性がある。しかし、この **usability** の基準の充足について論じるには「何において **usable** か」を規定しなければならない。この規定の問題は、文法力とは何かという、より大きな問いに接続する。

筆者は、文法力とは「状況に応じて適切な表現を自在に編成することのできる力」と定義する。「状況に応じて」ということは、会話の文法と文章の文法は、表現の適切さにおいて異なるという可能性があることを含意する。実際、カジュアルな会話においては、「文の連鎖」というよりも「断片の連鎖」によって談話が作り出され、文単位での文法に厳密に準拠すれば、かえって不自然な表現活動になってしまう。一方、論文などの文章においては、文としての完成度が求められ、断片的な思考を文にするための編集能力 (**self-editing competence**) が求められる。「表現を自在に編成することのできる力」とは、まさに、文法力が表現力のコアであり、文法力を身に付けるということは、英語力を身に付けること的前提になる。

このように文法力をとらえると、**usability** は学んだ文法によって英語表現を自在に作り出せるかどうかを問う基準ということになる。この観点からみれば、「学校英文法」は **usability** の条件を十分に満たしているとはいえない。もっとも、正確に言えば、「学校英文法」が条件を満たしていないのではなく、学校英文法を通して身に付けた学習者の文法力が **usable** でないということである。ともあれ教育的健全さの基準で「学校英文法」を評価すると[○**teachable**, △**learnable**, △**usable**] となり、**learnability** と **usability** において克服すべき課題が残る、というのが筆者の見解である。

#### 4. 「表現英文法」の構図

目指すべき英文法は、英語でいえば **learnable** (わかる) で **usable** (使える) な英文法ということになる (**teachable** は当然の前提である)。これを筆者は「表現英文法」と呼ぶ。英

文法の指導目標は、学習者一人ひとりが自律した表現者として英語を自在に使うことができるようになることにある。つまり「使える」という基準を満たすことが目標なのである。しかし、「使える」ための条件として、「わかる」ということがあり、さらに、新学習指導要領でも示唆されているように「文法の体系化(全体像をみせる)」ということがある。

#### 4.1 「わかる」文法のための条件

「わかる」とは学習における第一原理である。「わかる」は「分ける」ということと関連があり、差異化、差別化が行えるということである。混沌の中からある形を見出す、これは「わかる」の原型である。英語では **figure out** という。まとまった話を聞いて事態を構成できる、これは「内容がわかる」ということである。英語では **get the picture** という。つまり、「わかる」にはさまざまな次元があるが、「なるほど、そうか」という感覚があつて、本来的な意味での学ぶ動機づけになるのである。「わかる」からおもしろい、おもしろいからさらに学ぶ、という連鎖が持続的動機づけを生み出すのである。

「わかる」ということは、「有意味学習(meaningful learning)」の条件である。「既存の知識」との関連で「わかる」は得られるのであり、「他との関連化(relatability)」が鍵となる。「なるほど、そうか」から「そういえば、あれも」と連鎖していくこと、これが関連化ということである。関連化はひとつのクラスターあるいはシステムを形成する動因となる。システムができたとき、**I got the picture.** なのであり、そのシステムの中の位置づけが見えたとき、**I can figure it out.** なのである。

英語力とは、文法を意識しないで自然に英語を使うことができる、というものである。その場合、文法は身体感覚のように意識されない。これは文法知識の自動化である。しかし、自動化はいきなり起こるものではない。自然に英語を学ぶ環境であれば、英語にふれ、英語を使うという体験から文法力が自然に身に付くかもしれない。しかし、そうでない環境では、「自分の英文法」をひとつのシステムとして意識的に構築していく必要がある。その際に重要なのが、納得しながら英文法を構築することと、使うことを自覚しながら英文法を構築することの2つである。「わかる」と「使える」を実感しながら自分の英文法を自分で構築することである。しかし、『「使える」を実感しながら』とはどういうことだろうか。

「使える」という条件を満たすためには、「使い分ける」と「使いこなす」が鍵となる。「現在・完了形と過去形の違いは何か」「a と the の違いは何か」「不定詞と動名詞の違いは何か」などはすべて「使い分ける」ために必要な問いになる。関係代名詞について知っていてもそれを有効に使えない、現在・単純形が何であるかは理解していてもそれが現実にとどのように使われるかがわからない、といった問題は「使いこなす」に関するものである。いずれにせよ、文法項目の本質を知ること、このことが「使い分け」「使いこなす」の条件となるのである(なお、この「本質を知る」については「5.」の事例分析で扱う)。

#### 4.2 表現英文法の全体像

英文法を再編する際の視座として、「表現する主体」がある。「表現する主体」という観点から英文法をとらえようすると、表現者の視点(見る視点・語る視点)が重要となってくる。表現者は、常に、表現者にとっての「今・ここ」の状況に生き、その状況は過去を抱え込むと同

時に未来をはらんでいる。そこで、表現者は「今・ここ」の現在視点からすべての言語活動を行う。過去を回想し、未来を展望し、そして現在について語る。

これまでの「学校英文法」では、例えば、関係代名詞、分詞構文、不定詞などについて扱うが、それらがどう表現者の表現活動にかかわるか、あるいは、それぞれがどういう関係にあるのかが示されていない。そこで、英文法の学習において、学習項目の位置づけも、そして英文法という全体のコンテキストも不明であった。

しかし、学校英文法から表現英文法を再構成するには、表現者が世界(外的世界と内的世界)について語るというスタンスを重視しつつ、ここでいう「世界」を語る道具立てとしての文法のありようを考察しなければならない。具体的には、表現者は「表現内容」を持ち、それを表現するための「表現形式」があり、その中から表現を選び、「表現行為」を行う。こうしたことを念頭に構成された文法が「表現文法」である。

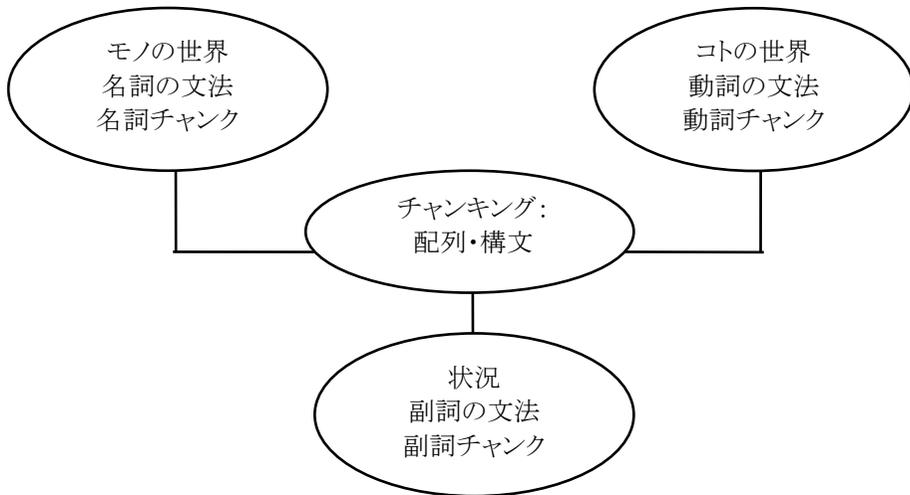
表現内容	表現形式	表現行為
「未来を展望して述べる」	will do will be doing be scheduled to do be planning to do will have to do want to do be doing	表現選択(差異化力)

ここでは「未来を展望して述べる」が表現内容であり、それを表現する形式が言語のレパートリーになる。そして、表現形式の中から特定の表現を選ぶことで表現行為を行うということが示されている。

しかし、表現英文法の全体像を示すためには、ここで示したよりも、さらに包括的な枠組みが必要である。表現英文法では、世界はモノ、コト、状況によって構成されると考える。まず、モノ(things)の世界というものを想定することが可能である。世界はモノ(具象的、抽象的なモノ)の集合であるという考え方がそれである。しかし現実には、モノ同士が関係しあい、ある状態が生まれ、出来事が起こる。これはコト(events)としての世界である。コトの世界は、状態も含まれるが典型的には動的である。そして、コトは状況(circumstances)の中で生起する。ここでいう状況は WHEN, WHERE, HOW, WHY に関する情報、さらには、現実状況に対して仮想状況なども含む。

文法的には、モノの世界は、名詞の文法によって表現され、コトの世界は動詞の文法によって表現される。そして、状況を表現するのは副詞の文法である。名詞の文法が名詞の世界を表現するという場合、それは名詞チャンクを通して表現するということである。例えば「ブランコ」というモノについて英語で表現するには、a swing だけでなく、an old swing, an old swing in the park, an old swing in the park which was repaired last week などの表現チャンク(表現のまとまり)が含まれる。これらはすべて名詞チャンクである。同様に、コトの世界を表現するには「動詞」の役割が不可欠であり、表現のための道具立てとし

て動詞の文法がある。動詞の文法によって動詞のチャンクを作り出すことができるのである。状況は文法的には副詞の文法によって表現され、副詞の文法は副詞チャンクの形成にかかわる。表現英文法の全体像を示すと次のようになる。



表現英文法は部品としては、名詞の文法、動詞の文法、副詞の文法の3つの **local grammars** から構成されるということになる。しかし、表現英文法では、チャンキングをさらに考慮する必要がある。すなわち、表現活動とはチャンクを連鎖して表現の流れを紡ぎ出すことであり、リニアに英文を編成するチャンキングは英語表現の編成の原理だといえる。

さて、ここで3つの **local grammars** とチャンキングに何が含まれるかをリストしておこう。詳細は田中(2008)を参照。

### 名詞の文法

- 名詞形
- 前置修飾の配列規則
- 後置修飾のシステム
- 代名詞・指示詞・数量詞
- 名詞化

### 動詞の文法

- テンス・アスペクト・ヴォイス
- 態度表明型の助動詞(modality)
- 動詞の共演情報(V+α)

### 副詞の文法

- 強弱濃淡のアクセント

- 情報表示機能
- 副詞の位置

### チャンキング:配列・構文

- 情報の配列
- 接続と論理
- 主語の位置
- 文のタイプ
- 慣用構文:比較構文, 否定構文, 強調構文など
- 話法(報告の仕方)

英文法力とは、まず、名詞的世界、動詞的世界、副詞的世界について、どういう英語でどれだけ語ることができるか、ということになる。名詞的世界を語るのに、子どもは、最初は小さな文法からはじまり、個人差はあるが、機能性の高い洗練された文法を身に付けていく。同じことが、動詞的世界、副詞的世界についてもいえる。

もちろん、世界はこれらの3つの世界を統合・融合したもので、それぞれが独立しているわけではない。実際の表現活動は、語句を配列することを通して行われる。それがチャンキングである。言語情報の配列、接続と論理、主語の位置、文のタイプ、慣用化された構文、話法などが含まれる。すると、英文法力とは、「チャンクの形成の仕方とチャンキングの仕方に関する実践的能力を通して、状況に適切な表現を自在に編成する力」ということになる。これによって、学習のポイントがはっきりしてくる。すなわち、チャンクの作り方とチャンキングの仕方が学習のターゲットになるのである。

さて、表現英文法の全体像(新しい文法の再編成の枠組み)を示したわけだが、ここで発達の視点を考慮しつつ、全体像を示すことのメリットを2つ挙げておこう。

- ① 全体像をイメージすると、文法項目の位置づけがわかる。全体像がわかると、目標がみえてくる。
- ② 名詞の文法、動詞の文法、副詞の文法という3つのドメインがある場合、それぞれについて同心円状にその機能性を発達の的に高めていくという目標を設定することができる。例えば、動詞の文法には、テンス・アスペクトの調整、話し手の態度の表明、動詞の共演者の配列の3つがメインとして含まれるが、これらを含んだ小さな動詞の文法から、より大きな文法へと展開することをデザインすることができる。これが同心円状あるいはスパイラル(らせん状)に文法力を身に付けるということである。

### 5. 語彙の視点と表現英文法:事例分析

さて、表現英文法の構図をスケッチしたが、ここでは、「わかる」ということに注目し、具体的な事例をみていきたい。文法項目を取り上げた際に、その全体的な位置づけだけでなく、当該項目について「なるほど」という理解を伴った学習であることが、当該項目を文法力のひとつにする上で重要である。

「わかる」ための英文法の指導原理は何か。そのひとつとして「語彙」の視点がある(佐藤・田中, 2009)。これは語彙の意味機能から文法的用法を説明しようとするものである。いわゆる「文法現象」の多くは、語彙との関連が強い。例えば「関係節」は **who** や **which** という語彙項目の使用という観点から説明することができるし、「現在完了形」も **have** の使い方という観点から説明することができる。不定詞の **to do** を **to** に注目し、前置詞としての **to** から不定詞用法を説明するというのも同じ方向性である。「補助動詞」に至っては、**can**, **will**, **could**, **would** などが語彙項目そのものである。ここでは事例として不定詞の **to** を取り上げ、動名詞や原形不定詞との関連において、表現文法論的な説明を行ってみたい。

## 5.1 不定詞と動名詞

表現者として「○○することを△△する」とか「○○するのを△△する」という内容を表現したい場合がある。「彼女と働くことを想像する」「彼に会うのを避ける」「外国で勉強することを望む」などがその例である。

上記のような内容を英語で表現するには、動詞+αのαに動詞的要素を用いる。基本的には、**to** 不定詞の **to do** か動名詞の **doing** である。

### 主語+動詞+α(to do/doing)

動詞のαとして動名詞をとるか、**to** 不定詞をとるかを理解するためには、**doing** と **to do** の本質的な違いを理解しておく必要がある。これは学校文法でも示される情報だが、動詞別に、一般的な傾向を示すと、次のようになる。

- 不定詞と動名詞の両方(意味の違いが小さい): **attempt**, **start**, **begin**, **continue**, **like**, **hate**, **love**, etc.
- 不定詞と動名詞の両方(意味の違いが大きい): **forget**, **remember**, **regret**, **try**, etc.
- 不定詞のみ: **care**, **decide**, **desire**, **expect**, **hope**, **manage**, **mean**, **offer**, **pretend**, **promise**, **refuse**, **want**, **wish**, etc.
- 動名詞のみ: **avoid**, **consider**, **deny**, **enjoy**, **finish**, **imagine**, **mind**, **practice**, **quit**, **stop**, **suggest**, **postpone**, etc.

**to** 不定詞と動名詞の本質的な違いについてだが、一言でいえば、次のようになる。**to do** はあくまでも動詞の意味合いが強いものに対して、**doing** は「動名詞」という呼び名からわかるように、完全に名詞化された概念である。そこで、「私の趣味は魚釣りをすること、泳ぐこと、それに本を読むことです」は、**My hobbies are fishing, swimming, and reading.** といい、ここで **to fish**, **to swim**, and **to read** とはいわない。同様に、**To see is to believe.** といえ「見てごらん、すると信じるようになるから」といった具合に手続き的な感じがあるのに対して、**Seeing is believing.** だと「見ること、それは信じること」のように「AはBだ」という響きが強くなる。

**doing**(動名詞)は名詞的であるのに対して、**to do** は動詞的であるとの指摘は両者を区

別するのに不可欠であるが、これまでの学校文法の説明には欠けていたものである。それぞれの用法について、次により詳細な説明をしておきたい。

### 〈不定詞: to do〉

to 不定詞は動詞的であり、その働きは未来志向的なことを表現する。しかしながら、なぜ to do は未来志向的なのか。to do の未来志向的な意味合いは、to に起因するものである。to といえば前置詞の to がある。「形が同じなら共通の意味がある」という Bolinger (1977) が示した原則に従えば、前置詞の to と不定詞の to には共通の働きがあるということになる。これが表現文法的な考え方である。

前置詞の to のコア(本質的な意味; 共通の意味)は、以下で示すように「対象に相対する(向き合う)」というものである。

to

**x) (v[object]**

face to face(面と向き合って), back to back (背中を合わせて), 100 yen to the U.S. dollar ([為替で]米ドルに対して 100 円), the key to the door (ドアの鍵[ドアに合う鍵])などは to のコアを理解する上で代表的な例である。She goes to school at 7:30. は「彼女は 7 時 30 分に学校に行く。」ということだが、to に注目すると、to school が「学校と向き合う」という関係を示し、She goes to school at 7:30. は「学校に到着するのが 7 時 30 分である。」という解釈になる傾向がある。「学校と向き合う関係」ということから、She comes to school at 7:30.(彼女は 7 時 30 分に学校にやってくる。)も同様に可能であるということが理解できよう。go to school と come to school には視点の違いがあるが、「学校と向き合う」ということにおいては共通している。

さて、前置詞の場合は、「空間的に対象と向き合う」ということからさまざまな意味合いが派生するが、不定詞の場合は、「時間的に行為と向き合う」というとらえ方になる。

to

**do x) (v[do]**

「時間的に行為と向き合う」ということから、自然に「未来志向性」が導出される。to do を未来志向的としてとらえる考え方の例外として、I'm happy to see you. のような用法がある。つまり、これは「あなたに会えて光栄です。」と述べているわけで、「これから会う」という未来志向的な考え方はうまく当てはまらない。しかし、to のコアを「相対(あいたい)」としてとらえれば、「ここであなたに会うということに対して(相対して)、I'm happy という判断を表現している」と考えることができる。ここで大切なのは、to 不定詞の働きを前置詞のコアを通して理解することで、はじめてその本質をつかむことができるということである。

前置詞の to は x と y が空間的に相対(あいたい)する関係を示す。そして不定詞の場合、y にあたるのが「行為」であり、to 不定詞は動詞的といっても、to があるため「行為と向き合

う」ということから「これからすること」という意味合いが含意されるのである。そこで、to do を  $\alpha$  にとる典型的な動詞を表現英文法の観点から整理すれば、次の3つのタイプがある。

1. 行為と向き合う願望: want, wish, hope, expect, etc.
2. 行為と向き合う意志・決意: promise, decide, mean, choose, etc.
3. 行為と向き合って対応: refuse, manage, learn, hesitate, attempt, pretend, etc.

前述の to 不定詞の場合、Y は向き合うべき行為を表し、X は現時点でその行為に向き合うことに対しての判断(願望、意志、拒絶など)を表す。向き合うということから、当然、願望を表す動詞だとか、意志や決意を示す動詞と相性がよいということがわかる。例えば、I want to go to New York again. (またニューヨークに行きたい。)だと、「ニューヨークに行くということ(これから起こることを望む)」という意味である。同様に、I didn't mean to hurt you. (あなたを傷つける気持ちはなかった。)も「傷つけることに対して、そういう意図を持っていなかった」と考えると、意図の内容が to hurt you (あなたを傷つけることになる)ということであることが了解される。

一方、行為と向き合って(行為に対して)なんらかの対応をする際にも、to do を使う。努力したり(attempt to do it)、ためらったり(hesitate to do it)、学んだり(learn to do it)などがそれである。I refuse to do it. だと、何かをすることに向き合って、それをキツパリ拒絶するという意味合いである。意味的に似ている avoid の場合、I avoid doing it. のように doing をとるが、それは、avoid が「それをするということ(現実の何か)」に向き合わないで避けてしまうという気持ちを表す動詞だからである。では、I managed to do it. の場合はどう考えればよいか。「なんとかしてそれを実際に行った」ということで「未来志向性」とは関係ないようにみえるが、考え方としては、「なんとかする」という前提としては、「まだ為されていない」ということがある。そこで、「何かに向き合って、そしてそれをなんとかした」というのが managed to do it の解釈なのである。I can manage it. でも「それ(案件)をなんとかするよ」というように、manage には「なんとかして実行する」という意味がある。いずれにせよ、to do は、行為と向かう願望だとか、行為と向き合う意志・決意の表明だとか、行為と向き合って拒絶あるいは対応することを表す動詞と相性がよいということになる。

### 〈動名詞: doing〉

動名詞は本来、名詞的であり、以下の例のように名詞として、主語、動詞の目的語、前置詞の目的語になる。

*Swimming* is good exercise.

I love *swimming*.

I'm fond of *swimming*.

名詞化された概念であることから、例えば、I'm sure of our / John's winning the race. (我々 / ジョンが競争に勝つことを確信している。)のように、所有格の代名詞・名詞を付け

ることが可能である。

動名詞が名詞的であるということは、それが表すのは個別具体的な動作ではなく、「アイデア」だったり、「考え・思い」だったり、あるいは「記憶」だったりする。

doing 名詞的:「…するということ」→アイデア・考え・思い・記憶

本来、現在分詞は、観察可能で個別具体的な動作進行(現に…している)を表す。She is running in the rain. (彼女が雨の中を走っている。)といえば、「現に、彼女が走っている」ということで観察可能な動作である。しかし、Running in the rain is not good exercise. (雨の中を走ることはよい運動ではない。)の running in the rain は現実の動作を描写しているのではなく、「雨の中を走るということ(概念)」である。動名詞の doing は、概念であるため時間を超越しており、過去のこと(記憶)でも、これからのこと(アイデア)でも使用することが可能となるのである。そこで、doing は以下のような状況で使うことができる。

① していることの記憶(すでに…したこと)

I remember talking to her in person. (僕は彼女と直接話したのを覚えている。)

② していることの想定(これから…すること)

Can you imagine talking to her in person? (彼女とじかに話すこと、想像できる?)

I want to avoid seeing her. (彼女と会うことは避けたい。)

Don't postpone [put off] answering that E-mail. (電子メールに返事をするのを延ばさないように。)

Do you mind waiting here a while? (ここでしばらく待っていてもらってもかまわない?)

③ していることの一一般化(一般に…すること)

I enjoy playing golf. (ゴルフをするのは楽しい。)

I love listening to music. (音楽を聴くのが大好きだ。)

さて、ここまでくれば、I must remember to talk to him. と I remember talking to him. の違いや I tried to open the window. と I tried opening the window. の違いも明確に理解することができるだろう。remember talking to him だと「彼と話をしたこと」という記憶内容が問題になるのに対して、remember to talk to him だと「これから彼と話をすること」という予定された行動が問題になる。同様に、I tried to open the window. だと「窓を開けようとした。」であるのに対して、I tried opening the window. だと「窓を試しに開けてみた。」という意味の違いが出てくる。

## 5.2 不定詞 to do と原形不定詞 do

さて、「5.1」では、動詞＋α の α に動名詞 doing と不定詞 to do のいずれを用いるかの説明を行った。ここでは、関連項目として、動詞＋α の α に「名詞[人]＋to do / do」がくる場合をみていく。

### 主語＋動詞＋α（名詞[人]＋to do / do）

ここでは、いわゆる「to 不定詞」と「原形不定詞」の選択が問題となるのである。なぜある動詞は to do を選び、ある動詞は do を選ぶのか。ここでも原理的な説明が求められる。まず、動詞＋名詞＋to do の構文をみていくことにしよう。

動詞＋名詞(A)＋to do の名詞を A と呼ぶことにしよう。すると、「A に何らかの働きかけをして、何かをする状況と向き合わせる」ということを表現するのがこの構文である。動詞のタイプとこの構文の関係を示すと以下のようなになる。

#### 動詞＋名詞(A)＋to do → 「A が行為と向き合うように～する」

- ① 行為に向かうように差し向ける: get  
I'll get him to do it. (彼にそれをやらせるようにしましょう。)
- ② 強制的・必然的に行為と向き合わせる: force  
I forced her to accept my offer. (彼女に強引にぼくの申し出を受け入れるようにさせた。)
- ③ 行為と向き合う状況を許す・禁じる: permit, allow, forbid  
He permitted me to marry his daughter.  
(彼はぼくが彼の娘と結婚することを許してくれた。)  
She forbade me to use her new car.  
(彼女はぼくが彼女の新しい車を使うことを禁じた。)
- ④ ことばで相手を行為と向き合わせる: ask, tell, order, require, recommend  
He ordered us to stay here. (彼はぼくらにここにとどまるように命令した。)
- ⑤ 誰かが行為と向き合う状況を望む: want, wish, would like  
I want you to do it right away. (あなたにすぐにそれをして欲しい。)

次に、以下に示す動詞＋名詞(A)＋do の構文をみてみよう。ここで注目すべき重要なポイントは、to do ではなく、do (原形不定詞)が使われているという事実である。動詞＋A＋to do の場合、「A に何らかの働きかけをして、何かをする状況と向き合わせる」ということだったが、動詞＋A＋do では、「A が何かをする状況を～する」ということで、状況のとらえ方が異なる。

#### 動詞＋名詞(A)＋do → 「A が何かをする状況を～する」

使役動詞: make, have, let

I'll make [her smile again]. (彼女を再び笑わせてみせる。)

I'll have [my husband do the cleaning]. (夫に掃除をしてもらうことにする。)

I'll let him do his own way. (彼に好きにさせよう。)

この構文を動機づける動詞には、「～させる」にあたる使役動詞、「見る」「聞く」などの知覚動詞、あるいは「感じる」という感覚動詞が含まれる。例えば、I'll make her smile again. だと [her smile again] すなわち「彼女がもう一度笑う」という状況をなんとか作り出す (make)ということになり、「彼女が笑う」ということが現実にかかることが想定される。

I'll make her smile again.

I'll make  
└─ [her smile again]

これが、I'll get her to smile again. だと「彼女が再び笑うようになるように何かをする」という意味合いで、「彼女に働きかけて」の部分に焦点が当たる。

I'll get her to smile again.

I'll get  
└─ her → [to smile again]

動詞+名詞+do の構文は、以下のように see や hear などの知覚動詞にも使われるが、それには理由がある。

知覚・感覚動詞: see, hear, feel, watch

I saw him do it. (彼がそれをするのを見た。)

I heard Mary sing a beautiful song. (メアリが美しい歌を歌うのを聞いた。)

I felt the earth move beneath me. (私は地面が動くのを感じた。)

つまり、何かを知覚したり感じたりするためには、その何かが現実に発生していなければならず、予定された行為を表す to do では知覚の対象にすることはできないということである。I saw her smile again. だとか I heard her sing again. では、見たり、聞いたりするのは、現に何かをするという行為であるはずである。

ここでは不定詞 to do を中心に、動名詞との違い、原形不定詞との違いなどに注目した説明を行ってきた。to do の働きは「未来志向性」ということであるが、それは前置詞の to のコア図式から導き出される機能である。同じ名詞的用法といっても、動名詞は完全に名詞的で時間中立的であり、不定詞は動詞的であり未来志向的である。また、動名詞の doing は概念的であるが、現在分詞の doing は基本的に個別具体的な連続的動作を描写する、ということにおいて2つは区別される。しかし、突き詰めれば動名詞か現在分詞かというより

も「概念としての doing なのか行為としての doing なのか」のほうが説明力を持つように思われる。さらに、to 不定詞と原形不定詞を対比させ、なぜある動詞は to 不定詞なのか(あるいは原形不定詞なのか)を問うと、to 不定詞の働きがさらによく理解されよう。さて、以下では「文法」と「文法力」の関係について改めてみていくことにしよう。

## 6. 「文法」と「文法力」の関係

英語は言語である。「言語」というものをどうとらえるか。これは、言語観にかかわる問題であり、すべての言語研究の出発点とすべき前提である。これまで、言語のとらえ方として、ラング(構造)としての言語とパロール(発話)としての言語が峻別されてきた。一言でいえば、通常、言語学の課題はラングとしての言語の構造分析を行うことにであるとされる。実際、言語学は、音、形態、統語における構造分析を通して音韻論、形態論、統語論を展開している。しかし、実際は、音声(文字)の側面を外せば、パロールとしての言語は、単語の集合、文法、それに慣用表現の集合から構成されるという見方をすることができる。一方、ラングとしての言語は、言語使用、テキスト生成にかかわる。言語使用を通して不断のテキストの生成を行うこと、これがパロールという行為である。言語行為は場面において行われ、テキストと場面の関係に注視すれば「談話(discourse)」としての産物が得られ、テキスト言語学や談話分析の対象となる。また、実際の言語行為は社会的場面で行われ、社会言語学では、社会的相互行為としてのコミュニケーションに注目する。

この2つの言語観に対して、第三のとらえ方がある。それは、コンピテンス(ランゲージ)としての言語であり、Noam Chomsky が明示的に示した言語観である。コンピテンスとしての言語は「言語主体内における言語」ということにおいてその特色がある。コンピテンスは潜在的な側面を持つと同時に、言語使用において顕在化する能力である。コンピテンスには、それが何であるかというコアな構造的な側面以外にも、発達の側面、言語生成の側面がある。もちろん、言語生成においてコンピテンスとパロールは接合する。つまり、コンピテンスに拠ってテキストが生成されるのである。このテキストはコトバの集積であり、コトバとしての産物である。会話、文学、詩、論文、演説、映画など、不断に生成されるテキストがある。これがパロールとしての言語にはかならない。

・ラング[la langue] :

単語と文法体系と慣用表現→「選択と結合」のシステム

・パロール[la parole] :

テキスト生成→場面内でのテキスト(text in context)→談話→コミュニケーション

・コンピテンス[competence] :

発達、判断、生成能力

母語の場合には、人はコンピテンスとしての言語をこれといった苦労もなく自然に身に付ける。したがって、母語の場合には、基本的に、コンピテンスとパロールの関係に注目すればよい。しかし、第二言語(=外国語)としてコンピテンスとしての言語を身に付ける状況では、ラングとコンピテンスの関係が重要度を増す。ラングとしての英語は、「単語の集合+文

法体系＋慣用表現の集合」(認知言語学では慣用表現の比重が、生成言語学では文法体系の比重が大きい)としてとらえることができる。第二言語としての英語を学ぶということは、ラングとしての英語を学ぶことを通して、自在にパロールを行うことのできるコンピテンスを獲得することである。ラングとしての英語から素材を選び、学習者に提示することで、英語のコンピテンスを獲得する支援をすること、これが英語教育というものである。

さて、英文法の指導において、まず、「文法」と「文法力」は概念上異なるということを自覚することが重要である。文法力は心の能力であり、チャンクを形成し、チャンキングを行うことを通して自在に文を編成する力である。そうした文法力の内在化を支援するのが英語教育という営みであり、そこでは教育の対象となる「リファレンスとしての文法」が必要となるのである。ここでいう文法は可視化されている必要がある。可視化された文法の典型が「文法書」である。「文法力(コンピテンス)」と「文法書としての文法(ラング)」の関係についていえば、教師は文法書に依拠しながら文法を教え、学習者は文法力を身に付ける。文法の指導は、クラスに対して行うという意味において公的(public)な行為であるが、文法力の獲得は私的(private)な行為である。

言語使用としてのパロールとコンピテンスは不可分の関係にある。パロールを通してコンピテンスを身に付けるということである。しかし、ここで「パロールを通して」という際に、2つの意味合いがあることには注意しなければならない。その1つは、「たくさんの英語にふれて付随的に文法力(コンピテンス)を養う」というものである。これは「付随的学習(incidental learning)」と呼ばれる。もう1つは、「ラングとしての文法を体系的に学び、テキストの中での文法の使い方に注目したり、文法項目を意識的に使用したりすることで文法力を養う」というものであり、これは「体系的学習(systematic learning)」と呼ばれる。

第二言語の文法力は、自然な言語環境の中で付随的に学習されるものではない。この主張には経験的な裏づけがある。10年ほど英語圏で生活した帰国生たちが文法力に不安を覚えているというのが、そのひとつである。また、英語圏で生活している人の英語がピジン化され、自らの英語表現を編集するという self-editing competence を有していない人たちもその事例として数えることができる。そこで、文法を意識的に取り上げた指導が必要となるのである。

実際、第二言語習得研究においても、“consciousness-raising” (Rutherford and Sharwood, 1985; Fotos, 1993), “focus on form” (Long, 1991; Long and Robinson, 1998), “input enhancement” (Sharwood, 1993), “noticing” (Schmidt, 1990, 1995)などを鍵概念として文法の意識的な学習の重要性が主張されている。しかし、文法指導の重要性を等しく認めても、どのように指導するかという HOW の問題については、種々の見解があり、唯一無二の回答はありえない。それは、私的な文法力の獲得には、学習者の母語、学習歴、年齢などが変数としてかかわってくるからである。「語順や修飾関係などにおける日本語との違いに留意して指導すること」とする文部科学省の新学習指導要領は、学習者の母語と英語の文法力獲得の関係に言及したものであり、正鵠を射た指摘である。しかし、体系的な指導を行うのか、テキストに出現したその都度、必要に応じての指導を行うのかなどの選択肢がある。選択肢のどれを選ぶかは、学習者の学習歴や年齢などが重要な変数となるだろう。

しかし、いずれにしてももっとも重要なことは、効果的な文法指導の条件としては、文法力の獲得を支援することにつながるよい文法書(a good grammar book)がなければならない、ということである。それは、文法力を意識して編纂した文法書でなければならない。つまり、表現者のための文法書でなければならない。前述の第二言語習得の研究も、「文法とは何か」に関する「文法の構図」を持たないまま研究が行われ、その結果についての考察が行われているのが現状である。これは、第二言語習得研究において大きな「欠け」である。

## 7. 文法力につながる文法指導の条件

文法力は英語コミュニケーション力の要となる力である。英語コミュニケーション力とは、「**どのようなタスクをどれだけ機能的にどのような英語(language resources)を使ってハンドリングできるか**」ということである。つまり、**task handling**と**language resources**の相互作用が言語コミュニケーション力なのである(田中他, 2005)。文法力は英語の**language resources**に属し、それを使って種々の**task handling**を行うことができたとき、それは英語コミュニケーション力としての文法力とみなされるのである。こうした文法力の獲得に貢献する文法指導の要件として、次の5つが含まれる。

1. awareness-raising (気づき)
2. networking (知識の関連化)
3. production (表現行為)
4. comprehension (理解行為)
5. automatization (自動化)

awareness-raising は「なぜそうなのか」という問いに対して「なるほど、そうか」という気づきを与えるような指導の側面であり、これがわかるということ(有意味学習)、ひいては持続的動機づけ・やる気の確保につながる。to不定詞の指導において、学校文法で常識とされる3用法(名詞的用法、形容詞的用法、副詞的用法)を示し、練習問題をしていてもawareness-raisingの要件を満たすことにはならない。to doのtoに関していえば、前置詞のtoが既習項目で、学習者からすればShe goes to school at seven. とShe wants to go abroad. のtoに関連があるのかないのかが気になるはずである。to doの3用法に共通しているのは「未来志向性」ということであり、そこへの注意の差し向け(noticing)が必要である。She wants to go abroad. は未来を展望し、「外国に行く」ことを望んでいるという表現である。She wants to go abroad to study environmental economics. のto study environmental economics は「環境経済学を学ぶために」ということから副詞的用法と呼ばれるが、「目的」とは本来、未来志向的である。さらに、She has a number of papers to read. のto readはa number of papersを後置修飾しており、形容詞的用法と呼ばれるが、これも「(これから)読むたくさんの論文」ということで行為としてみれば未来志向的である。

to doの根底に「これからの事柄を表す」という共通した機能があるということを知ることは、

to doを理解し、それを使用する際の拠り所となる。では、どうして to do は「未来志向性」を表現の特徴とするのか。これは、前置詞の to との関連で理解することができる。前置詞の to は「空間的に対象と向き合う」というのが、その本質的意味(コア)である。不定詞 to do の場合は「時間的に行為と向き合う」ということである。「空間的に対象と向き合う」から「時間的に行為と向き合う」にシフトすることで、なぜ to do は未来志向的な表現なのかが自然と理解できる。

awareness-raising の原則は networking の原則と関連したときに、その効果はさらに高まる。networking の原則とは、学習項目を関連づけるということである。関連づけは、項目間に有機的な関係を作るということであり、その関連づけの仕方は多様であるが、「類似の中の差異」が共通原則である。「曜日」「大学の科目群」「発話動詞」「感覚動詞」「空間関係」などを表現する単語を関連づけることは、類似によるクラスタリングである。しかし、「発話動詞」というクラスターに含まれる項目として speak, talk, say, tell, announce, inform, declare などが含まれる場合、それぞれの項目間の差異化が行われなければならない。すると、例えば speak という動詞についての気づきは、talk, say, tell などとの差異の中でさらに強固なものとなる。

文法項目の場合も同じである。to do の機能、前置詞と不定詞の関連性だけでなく、動名詞の doing や原形不定詞の do との関連を知ること、文法の関連化(体系化)を図ることができるだけでなく、to do, doing, do をきちんと区別して使用する際の拠り所となる知識を得ることができる。これは文法力の養成において不可欠な知識となる。

「文法を使う」ためには、「文法がわかる」ということが要件となる。しかし、実際に文法を使うことで、実践的な文法力を機能的なものにすることができるということは間違いない。「実際に文法を使う」に関連する条件として、production と comprehension がある。production は「表現行為」そのものであり、表現することを通して文法力を高めるといものである。例えば to do の production エクササイズとして、以下のように「A が B の用途で使われる」という表現を行うのに、「使用」と「用途」のマッチングを to を使って行うというものが考えられよう。

#### 使用

DNA fingerprinting is now used  
A modem is used  
Satellite data can be used  
The World Wide Web can be used

#### 用途

predict the weather several days ahead.  
find almost any information quickly.  
connect computers to phones.  
identify criminals.

#### 解答

DNA fingerprinting is now used to identify criminals.  
A modem is used to connect computers to phones.  
Satellite data can be used to predict the weather several days ahead.  
The World Wide Web can be used to find almost any information quickly.

文法指導の production においては、学習項目を自然な形で使うエクササイズを行うことで、学習項目の使用可能性 (usability) を実感させることが重要である。

一方、comprehension における文法指導とは、テキストの中で文法項目の使われ方を注視させ、文法的機能を意識しながら、英文を理解させるというのが有効な方法であろう。特にテキストは authentic なものがよい。文法項目に注目させることで、英文を味わう (appreciate) ことができ、英文の本来の意味を構成することができるようになれば、学習者も文法の重要性に気づくはずである。例えば to do の使い方としてオバマ米国大統領の就任演説を取り上げ、そこで使われた to do を「未来志向性」という観点から分析するというエクササイズが考えられるだろう。以下は、実際の使用例である(読売新聞, 2009)。

(1) We remain a young nation, but in the words of Scripture, the time has come to set aside childish things.

(2) The time has come to reaffirm our enduring spirit; to choose our better history; to carry forward that precious gift, that noble idea, passed on from generation to generation: the God-given promise that all are equal, all are free, and all deserve a chance to pursue their full measure of happiness.

(3) For everywhere we look, there is work to be done. The state of the economy calls for action, bold and swift, and we will act - not only to create new jobs, but to lay a new foundation for growth. .... We will restore science to its rightful place, and wield technology's wonders to raise health care's quality and lower its cost. We will harness the sun and the winds and the soil to fuel our cars and run our factories. And we will transform our schools and colleges and universities to meet the demands of a new age.

(下線, 改行, 見出し数字は筆者追記)

(1)と(2)は The (the) time has come に続く to do で、まさに「ある行為と向き合うときが来た」という感覚である。a chance to pursue their full measure of happiness は全体が名詞句であり、to pursue their full measure of happiness が a chance を後置修飾しているが、ここでも「かれらの最高の幸せを追求する機会」ということで、「これから追求する」という含意を読み取ることができる。(3)は就任演説に際して、will の反復が見られるようにいわば「公約」を示す場面だが、ここでも「～するように」という意味合いで「これからすること」に関心が置かれた to do が目立つ。実際、work to be done(これから為すべき課題)以外の例では、達成すべき目的を to do で示し、それを実現するための実行内容を will do で表現している。

また、文法指導の要件として、awareness-raising, networking, production, comprehension に加え automatization をリストしている(本稿 74 頁)。automatization とは「知識の自動化」であり、目標としては、文法を意識することなく、身体感覚として使う力

を身に付けることである。そのためのエクササイズも必要だが、結局は、普段のまま当たり前  
に英語を使う環境を作り上げることである。英語を使うことを日常化するといってもよい。国  
内でそういった環境を実現するにあたり、インターネットの可能性は大きい。人々が集い、  
当たり前で英語を使えるような場を提供することが可能となるからである。もちろん、無目的  
に人々が集うことはないし、ましてや理由がなければ英語でやりとりを開始することもない。  
そこで、サイトのデザインが必要となるが、その指針となるのは、**learn and use** の原理であ  
る。「学んだら、使う」「使ったら、学ぶ」ということが同期する環境がそれである。もちろ  
ん、学ぶ喜び、使う喜びが得られるようにコンテンツをデザインすることが必要となるが、筆  
者も参加して、すでに、その方向で試みが始まっている<sup>1)</sup>。

## 8. おわりに

文法のない言語はない。言語を話す人は誰でもなんらかの形で文法を身に付けている。  
このことを前提に、文法力が英語力の要であるという主張を行った。この主張は、文部科学  
省の中学校と高等学校の新学習指導要領(外国語)においても支持されている。問題は、  
どうやって英語力の要となるような文法力の養成を行うかであるが、現行の「学校英文法」  
には限界がある。そこで、「英文法」の再編成が必要となるわけであるが、本稿では、その要件  
として教育的健全さ(**teachability, learnability, usability**)を備えた文法でなければなら  
ないという立場を示した。とりわけ、「わかる」と「使える」の要件が重要である。そうした英文  
法のことを「表現英文法」と呼び、その構成原理について概括した。さらに、「使える」ための  
前提として「わかる」という要件を置き、わかる英文法とはどういうものかについて、**to** 不定詞  
を事例に挙げ、例証した。表現英文法は学習材料であり、指導のための材料である。材料  
を通して文法力を個人が獲得していくことが求められるわけだが、そのための指導の要件と  
して、**awareness-raising, networking, production, comprehension**、それに **auto-**  
**matization** の5つを挙げ、それぞれについての可能性に言及した。ラングとしての文法、  
それを通して獲得するコンピテンスとしての文法力、そして、文法力のあらわれであるパ  
ロールとしての文法運用、これらをどうとらえ、相互の関係の道筋をどう付けていくか、この  
ことが本格的な英語教育の実践において求められている。

### 注

- 1) COCONE (ココネ)は無料でサービスを行う画期的な英語総合コミュニケーションポータルサイ  
ト。「学んだら使う」を実践できる場の提供を目指している [2010年, 1月]。  
(<http://www.cocone.co.jp/>)

### 参考文献

- Bolinger, D. (1977). *Meaning and form*. London: Longman.
- Ellis, R. (2004). Investigating form-focused instruction: Past and present. *Dokkyo International Review*, 17: 11-56.
- Fotos, S. (1993). Consciousness Raising and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction. *Applied Linguistics*,

- Hinkel, E., and Fotos, S. (Eds.). (2001). *New perspectives on grammar teaching in second language classroom*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Assoc Inc.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In *Foreign language research in cross-cultural perspective* (39-52). Amsterdam: John Benjamin Publishing Co.
- Long, M., and Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutherford, W., and Sharwood Smith, M. (1985). Consciousness-raising and Universal Grammar. *Applied Linguistics*, 6:33, 274-282.
- Sharwood Smith, M. (1993). Input Enhancement in Instructed SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 15:165-179.
- Schmidt, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11:129-158.
- Schmidt, R. (Ed.). (1995). *Attention & Awareness in Foreign Language Learning. National Foreign Language Center Technical Reports Series, No.9*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- 佐藤芳明・田中茂範 2009. 『レキシカル・グラマーへの招待—新しい教育英文法の可能性— (開拓社 言語・文化選書9)』 開拓社.
- 田中茂範 1993. 『発想の英文法—チャンクだから話せる—』 アルク.
- 田中茂範 2008. 『文法がわかれば英語はわかる! (NHK 新感覚☆わかる使える英文法)』 日本放送出版協会.
- 田中茂範・アレン玉井光江・根岸雅史・吉田研作(編著) 2005. 『幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み—ECF—』 リーベル出版.
- 田中茂範・佐藤芳明・阿部一 2006. 『英語感覚が身につく実践的指導—コアとチャンクの活用 法—』 大修館書店.
- 文部科学省 2008. 「新学習指導要領 中学校学習指導要領」  
Available: [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/chu.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/chu.pdf)  
[2010年, 1月]
- 文部科学省 2009. 「新学習指導要領 高等学校学習指導要領」  
Available: [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf)  
[2010年, 1月]
- 読売新聞 2009. 「オバマ大統領、就任演説全文」(2009年1月21日付)