

教育のための英文法

English Grammar for Teaching

内 田 恵
Megumi UCHIDA

（平成20年10月6日受理）

0. はじめに

コミュニケーション活動を重視する英語教育を考える場合に、議論しなければならない話題を(1)のように箇条書きにしてみよう。

- (1) a. いつ：小学校からの英語導入は本当に意義があるのか。
- b. どこ：学校での英語教育と学校外での英語教育は並立するのか。
- c. 誰：ネイティブスピーカーによる教育にどこまで頼るのか。
小学校英語導入を実施するとして、的確な指導者養成はできるのか。
- d. どのように：学校で「話すことのできる英語」を教えることは、本当に必要なのか。
- e. なぜ：何のために英語を教科として、学校で教えるのか。

本稿の目的は(1)のような話題のすべてに解答を得ようとするものではない。そうではなくて英文法教育の真価について議論することにある。しかし、英文法の導入については、コミュニケーション重視の英語教育との関係を検討する議論につながり、したがってどうしても(1)にあげたような項目は英文法教育と切り離すことができない重要なテーマである。そこでまず、英語教育の現状から眺めていくことにしよう。

1. コミュニケーション重視の英語教育

結論から先に言うと、「話すための英語」重視の教育方針が定められて、それに沿った授業展開が中学校で実施されてきたが、曲がり角に来た感がある。「世界に通ずる語学力を持った人材を無理なく育成する」という目標のもとに最も直結する方針ではあるが、マイナス点がかなり明らかになってきた。

たしかに生徒たちは英語に慣れ親しみながら、話すことへのアレルギーは以前よりも少なくなった。しかし、英語力を基礎とした英語以外の分野や能力の育成ということへの貢献はなくなってきた。すなわち「読み、考え、論理を立てる」作業に対して、間接的によい影響は与えなかったのである。「現場処理型の英語」には「英語で読み、考える」という面が欠落している点を見落としてしまい、一般的な思考力や論理的推理力育成の足場作りに問題を残してしまっ

ている。このことは人間が物事に対して持つ根本的判断力にも影響を及ぼしかねない。知的好奇心につながる英語学習が軽減化された代償は、英語を話せるようになる成果よりも限りなく大きい。

1.1 従来の方向に対する問題点

上述の問題をやさしいことばで言いかえると「英会話のできる人間作りか、英語を読んで考えることを学ぶか」という対比となる。欲張って両方を達成できるようにすることがベストである。そのためには「何をいつ優先させるべきかという」課題が生じてくる。

少し古くなるが、昭和時代中後期の英語教育は「読む→書く→話す」という優先順位で行われてきた。大半の日本人は日本で生活をする時代である。したがって、外国からは知識の吸収をすることで充分であった。事実、学問分野でも新しい理論や技術が読むことを通して入ってきた。これが、国際化の波に乗り「話す→読む→書く」という順序に変化していった。平成の現代にはこの流れが定着をしてきたように見える。ところが、ここには順序を入れ替えるだけではすまない問題点が潜んでいる。すなわち話せなくても読むことと書くことはできる人間が減少したが、反対に「読めなくて、本当に話すことができるのか」という基本的な疑問が増大してきた。

ここで注視することは、「母語の習得と外国語の習得はそもそも別のものである」という事実である。母語習得の代表的な研究である生成文法では、「人は人種に関係なく、育った生活環境で幼児期に触れた言語を自然に習得する」という事実を科学的に分析することを長年のテーマとしていて、「人間には生得的に生活環境で使用される言語を自然に習得する機能が備わっていて、その機能は5歳ぐらいまでに最も活性化する」という報告がある。さらに、子供は大人の雛形であるので、「大人の使うことばの構文を調べることから、逆に子供がどのようにしてその構文を習得するかを過程を分析しよう」という研究も進められてきた。

このような研究成果から見えてくることは「話す→読む→書く」という流れで無意識的に言語を習得することのできる時期は小学校入学以前までであり、少なくとも中学校以上のレベルで新しい言語の習得にあたって、それをそっくり応用すること自体は無理があるということになる。

1.2 相手にあった優先性

そこで、相手の年齢や環境に応じて、「話すこと」優先教育は見直さなければならない。まず一般的な見地から、中学校における英語教育の現状について筆者の感想をまとめてみる。

- (2) a. 生徒の話す技能は向上してきた、しかし読むことおよび特に書くことのレベルアップは、必ずしもうまくいっていないように思える。
- b. 週3時間という短時間カリキュラムでは、余裕がない。→改善するように方針転換
- c. 英語の規則を知らずして、慣れるだけでは本当の英語習得にはならない。
- d. 中学校から高等学校への円滑な流れを構築することの難しさを感じる。

今まで行われてきた英語改革の最大の利点は「コミュニケーション能力」の改善であったことは間違いなく、また一定の成果もあげた。そして次の段階へ進む時期が到来したのである。

その場合には、言語理論などの知見を参考にすると、その1つとして、学校種に応じて三技能指導の優先指導順位を整えることや、重要性の度合いを探るべきである。そこで(3)に示すような学校種別の導入方法の差異を提案しておこう。

- (3) 小学校：話す（慣れる）→ 書く（文字に親しむ）
中学校：読む／話す → 書く
高等学校：読む／書く → 話す

特に小・中学校は義務教育年限であり、大半はあらゆる学力児童の集合である公立学校での教育を念頭におかねばならない。もっと言えば、中堅学力から低めの生徒までの指導を視野に入れることが当然のことであり、一部の生徒だけを伸ばす方針はとれない。

それでは「書く、読む」という能力を育てるのにはどのようにすればよいのであろうか。答えは「急がば廻れ」である。音声的英語シャワーを浴びているだけでは、到底身には着かない。「論理的に教え、論理的に学ぶ」ということが急務である。一見古典的なように聞こえるが、このことは英語教育だけではなく、一般的な論理思考能力養成に大きく寄与するものである。したがって、単なる慣れの英語から考える英語への転換は、人間の知性のレベルアップという最も重要な役割を担っているのである。

考えることと、読み、書くことはどこが密接に関連するのだろうか。それは「考えなければ自分の主張をことばに表すことができない」という事実、すなわち母語である日本語の例を見れば明らかである。また「読んで何かを理解する」という行為は、時に瞬間反応になる「話して、聞いて理解する」ということよりも、作業エネルギーが必要とされる。人間は安易な作業に流れるのは常であり、「わかったような英会話」が少しできるようになることが、すばらしいことであると評価される場合もあろう。だが長期的に見るとそのようなことは、人間の一番大事な行為である「論理的に考える」作業の訓練に大打撃を与えている。「習うより慣れる」だけでは、真の人間形成はできない。また、本当に英語を理解するということは、少なくとも「読み、書く」ということを習得しなければ成立しない。真の教育は「何となく…」ではやっていけないのである。

そこで、「読めて、書けるので話せる」という相関関係を外国語習得については念頭におかねばならない。使用用途においてその比重を現代は柔軟に変化させていくことが求められる。すなわち、小学校では「読めて、書ける」のウェイトが極めて軽く、「話すもどき」の指導をまず導入せざるをえない、幼児が母語を習得するときの様子を参考に、理解力の芽生えてきた小学校5、6年生に「英語に慣れる指導」を導入するのである。しかしながら中学校や高等学校で「読めなくて、書けないけど話せる」という姿ばかり追い求めれば、大学生になって「考えることのすべをもたない学士」を養成することにつながりかねない。

2. 英文法再発見

論理的思考を英語教育に導入するのに、コミュニケーション活動と関連する最も有効な手段は英文法指導の見直し導入である。本節では、英文法再導入を唱える理論的根拠を、英文法の種類を通して考察してみよう。まず、英文法教育の最大の利点をおおまかな形で提示してみる。

- (4) a. 論理的思考能力の活性化につながる。
 b. 中学校から高等学校への英語学習の円滑な流れの背骨となる。
 c. 日本語の説明を上手に活用して、英語の重要点をはっきりと教える。
 d. 二次元的な発想を誘発して柔軟な想像力を養う。

次に改訂をされる文部科学省指導要領（中学校英語）の中で英文法教育をどのように捕らえなおされているのかを断片的に見てみよう（(5)の下線は筆者）。

- (5) 新指導要領（中学校英語）において、具体的に新規および改定された点
- 1) 物語のあらすじや説明文の大切な部分などを正確に読み取ること。
 - 2) 話の内容や書き手の意見などに対して感想を述べたり、賛否やその理由を示したりすることができるよう、書かれた内容や考え方などを捉えること。
 - 3) 自己の意見や考えを、スピーチというまとまりのある形で相手に伝えることにより、コミュニケーション活動をより一層充実させる。
 - 4) ……文と文とのつながりなどに注意して文章を書くこと。
 - 5) 文法についてはコミュニケーションを支えることを踏まえ、言語活動に効果的に関連付けて指導すること。
 - 6) 英語の特質を理解させるために、関連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に工夫すること。

（学校図書編『中学校英語 新学習指導要領改訂のポイント』より抜粋）

今般の学習指導要領改訂においては、中学校の英語授業時間数を週3時間から4時間に増やすことにしている。また、「話す、読む、書く」の三技能についてバランスよく学習することを推奨することは変化のない方針であるが、その中で書くことの学習を、従来以上に重視しているように思われる。このことは言い換えれば、今後の方向としては、英文法を以前よりも重視するように変更になってきたと見通される。

しかし、詰め込み型教育の反省から、昔と同じような英文法のみを優先して学習するというやり方は、時代に必ずしも合っていない。英文法はあくまでも「縁の下の力持ち」、あるいは「一種の隠し味」的な役割を担うものである。ただし、中学校、高等学校との連携を考えたときには、もっと前面に英文法学習が出て来ざるを得ないと筆者は今でも考えている。従来型の「理屈を重視した英文法」を完全否定する必要はない。「わかりやすい視点」からの指導が大事となる。母語習得と外国語習得は異なるということを意識する必要がある。

そこで従来使われる「英文法 (English Grammar)」と言うことばの中身を、英語学の分野から見て三種類に分類し、それらの英語教育への活用を視野に入れながら、論じてみよう。

2.1 伝統文法（学校文法）

学校で学習するための文法を「学習文法 (school grammar)」と呼ぶ。これはもともとイエスベルセンに代表される文法家たちが編纂した「伝統文法 (traditional grammar)」と呼ばれる文法規則集を元に、外国語として英語を学習するときにあうような形にリメイクされたものである。また、英語はゲルマン語のグループに属するので、現代ドイツ語文法と類似する箇所

も随所に見られる。したがって本則はかなり細かい要素を含み、文型、品詞、構文を詳細に網羅することで、そこから個別の言語に見える表面的な特徴を明らかにしていく分類型文法である。大人が未知の外国語を体系的に習得していく際や、文法家などが言語現象の分類を試みるときには、伝統文法を利用する価値が増大する。しかし本稿では学校での現状を考慮して長所と短所をまとめておこう。

(6) [長所]

- a. 細かく知れば知るほど、英語の醍醐味がわかる文法である。
- b. 日本語と共通の文法用語に補助されて、型を理解する。そしてそれを利用した反復練習により、英語を機械的に理解することができる。
- c. 例えば前置詞などの分類はじめ、百科事典的な法則集を理解できれば、英文の使用に対する、ほぼ万能な対応が可能となる。

[短所]

- d. 無味乾燥な法則集は、学習意欲をそそられるような内容ではない。
- e. 網羅的な反面、品詞や構文相互の関連性について、言及が少ない。
- f. 構文が羅列方式で、まとまりはつきにくい。五文型と構文との相互関連分類が求められる。

このようにあまりに万能な対応力を持つことから、どこを切り取って教えるかと言う議論が生じてくる。また、生徒に飽きさせないで英語を学習させる手段として利用するには教師側の技術力が求められる。

2.2 生成文法

「生成文法 (generative grammar)」は経験科学の研究方法を顕著に取り入れている、理論言語学の一分野である。「文法」という名称であるが、チョムスキーが提唱したこの理論は「人間が教えを受けることなく自然に言語を習得するのはなぜか」という問いを解明することを第1目標にかかげている。経験科学的研究手法とは、「ある仮説Aを立てて、検証をする。反例が出れば仮説を修正していくし、他方何も反例が出てこなければ、仮説Aはより正しい説として確立される」という方法論である。

2.1節で見た伝統文法と生成文法の大きな相違点は、前者が現象面からフィードバックしながら構築した規則の体系であるのに対して、後者は表面的な型の分類を基に、構文の内部の特徴にまで踏み込み、さらに類似構文との共通性に研究の焦点を当てている点にある。このことは、大人に比べて未熟な子供が言語を習得する事実の説明に有効である。しかし、生成文法も英語教育に対しては長短両方の特徴を持つ。以下にまとめておこう。

(7) [長所]

- a. 各言語 (例えば英語) の特質を一步踏み込んで調査研究することができ、その産物として構文や品詞の特徴や構文間の共通性に新たな光を当てた。
- b. 言語間比較 (例えば日英語) に興味深い成果を上げている。
- c. 誘導を上手にやると、生産的な学習ができる。

[短所]

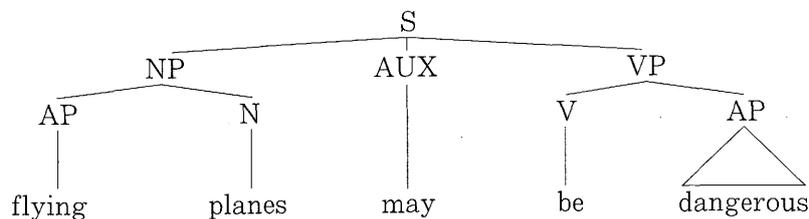
- d. 抽象的すぎるので、授業にそのままの形で使いにくく、加工技術が必要となる。
- e. 母語習得の研究成果を、そっくり外国語習得に応用するのは無理がある。
- f. 構文そのものの習得だけを念頭に置いているので、コミュニケーション重視の英語指導には応用しにくい。

(7)にあげた特徴の中で、特に(7a)と(7d)の両方を反映している例を見てみよう。

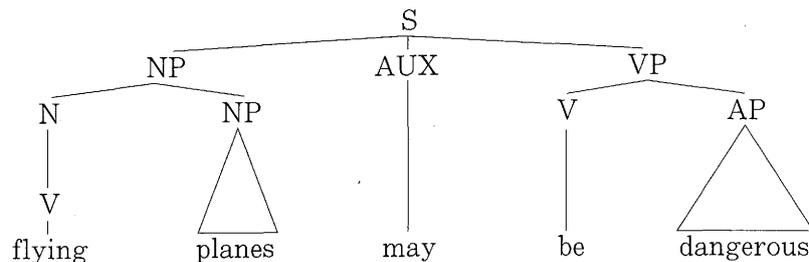
(8) Frying planes may be dangerous.

frying planesの中身は「飛んでいる飛行機（現在分詞）」、「飛行機を飛ばすこと（動名詞）」の二種類の意味を持つ。この曖昧性は生成文法の手法を使えば(9)のように内部構造の相違として明らかにすることができる。(9a)は現在分詞用法を示しているのに対して、(9b)は動名詞用法を明らかにした図である。

(9) a.



b.



たしかに生成文法の研究段階で、構文論や言語間の共通性解明という新たな分野が誕生して一定の成果を上げてきた。しかし結果として言語研究の中に部分的に遅れた分野が生じてしまった。それはわれわれが英語を実際に話し、書くときに用いているマナーや規則、すなわち「機能と語用」の研究である。

2.3 機能文法

実際に使用されることばに焦点を定めて研究する分野を「語用論 (pragmatics)」と言う。構文単位ではなく、常に複数の構文の集合体である談話や文脈あるいは使用環境などを考慮しながら、「生きたことば」を科学する。この分野に「機能文法 (functional grammar)」は属している。まず、次の日本語の例を見てみよう。

- (10) A : お久しぶりですね。元気にしていましたか。
 B 1 : はい、とても元気でした。
 B 2 : はい、全然元気でした。
 B 3 : いいえ、全然元気ではありませんでした。

日本語の「全然」は(10-B3)のように否定語に呼応する副詞であるとみなされるが、(10-B2)の答えを(10-B1)と同等に許容する場合が見られる。言語習得時の子供にはこのような容認可能性の揺れは生じない。生成文法で言うところの、「大人の文法は子供の文法を反映したもの」という見解を支持することは、特に言語運用面で問題点を残すように思われる。すなわち、ある構文が正しいかどうかを判断するときその基準は微妙になればなるほど、対人関係、言語を使う環境、現在居住する地域の方言などのフィルターがかかってしまう。実際のコミュニケーションは、このことなしでは成立しないのである。したがって、コミュニケーション重視の英語教育には、運用面に力点を置いた文法が必要になる。

このように機能文法は「ことばを話し、書く」ことを重視した文法である。語と語が連結して句になり、句が結合して文になる。「その構文をどういう状況で何を目的として相手に発するのか」という視点に立って分析をする。したがって、単なる構文理解から状況に応じたニュアンスの理解に通じていく。学校文法や生成文法の場合と同様に長所と短所をまとめると(11)のようになる。

(11) [長所]

- a. 「コミュニケーションの英語」には最も有効に応用できる。
- b. 敬語や比喻などの言及にもつながるので、読解力養成にも効果的である。
- c. 複雑な理論や法則はあまりない。

[短所]

- d. 文法規則を超えた原則を立てることができない。
- e. 構文が使用可能かどうかは、文脈や状況に委ねられる。したがって正しい文かどうかの明確な判断を出しにくいことがある。
- f. こなれた英語には役立つが、基本構文学習用には向かない。

(10)の日本語の例に加えて、機能文法がコミュニケーション活動に最も関連するという事実を、英語の二重目的語構文の例で考えて見よう。

- (12) a. Tom gave me a pencil.
 b. Tom gave a pencil to me.

(12a)と(12b)はmeとa pencilの位置が対照的である。両方とも適格文で頻繁に使用される。どちらが使われるかは相手がどこを中心にして答えてほしいと思っているかで決定する。その背景には「英語では文法規則の許す範囲で、大事な情報はできるだけ文末に持っていきましょう」という原則が存在している。このような原則群を提示することが機能文法の役割の1つである。

2.4 さまざまな文法の相互作用

2.1節から2.3節まで、「文法」という用語にまつわる考え方を三種類紹介した。特に2.2節の生成文法と2.3節の機能文法の対比は「形式重視か機能重視か」という考え方の相違と言い換えることもできる。そして2.1節の伝統文法は両者に分析方法の基礎を与えていると言えよう。そこで2.4節では「何が正しい構文であるのか」という問いに対する答えを、三種類の文法による分析をすると、どのように反映されるかということで調べてみよう。

- (13) a. John admires himself.
 b. *John admire himself.
 c. *John believes that Betty admires himself.
 d. *#John admires herself.
 e. *The dog admires himself.

(13)の例において、(13a)は適格文であるが、(13b)から(13e)までは何かしら問題のある構文である。まず(13b)は動詞の三人称単数現在形を表す -s が欠落していることが非文の理由である。(13c)は複文の埋め込み節のhimselfと主節のJohnが同一人物を指すというしくみは成立しない。(13d)はJohnが常識的に男性を指す名詞であり、再帰代名詞女性形であるherselfとの同一指示関係は常識的にはあり得ない。(13e)は動物としての犬を指す再帰代名詞はitselfであるが、admireという動詞を主語dogに対して使用していることから比喩的な用法であると推測できる。以上のことを表にまとめてみると(14)のようになる。

| (14) | 形式 | 機能 | 備考 |
|-------|------|----|---------|
| (13a) | OK | OK | |
| (13b) | * | * | |
| (13c) | * | * | 束縛原理で説明 |
| (13d) | OK/* | # | 常識の揺れ |
| (13e) | * | OK | 比喩的解釈 |

(14)の表から言えることは、形式による判断にも言語直感に頼るもの(13c)と、例えば外国語学習者が理屈から判断可能なもの(13b)の二種類があることが明らかである。また、少なくとも形式重視による判断で非文(容認不可能な文)ではないという判断がなされた場合にのみ、機能面での判断について議論の対象になってくることがわかる。形式による分析では適格か不適格かという二分法に基づく判断を重視するのに対して、機能による分析は中間的判断の存在を大いに認めている(13d)。言い換えれば、文法規則にかなっていない文であっても伝達効果があれば、使用することもあり得る。まれであるが、わざと非文を使用することで新たな内在的意味を伝達する場合もあると言える。代表的なものの1つにメタファーやアイロニーとしての使用が上げられる(13e)。

3. コミュニケーションと英文法

本節では2.3節での見解を踏まえて、コミュニケーションの中の英文法とは何かという問

題を掘り下げてみよう。コミュニケーションの文法とは「文構造の理解」を踏まえた上での「指示、省略、移動」の文法であると考えられる。すなわち「主語と動詞の識別」に始まる構文の構造を理解したうえで口語表現が使用されることが目標であり、場当たりの会話ばかりの訓練は、今回の「話し、読み、書く」という三技能の習得に到達する近道とは言えない。コミュニケーション活動は、文法の土台があってこそ指導に輝きが出る。本節では文構造の理解の助けとなる構文分析の方法を数種類提示する。そしてコミュニケーションにおける「指示、省略、移動」現象から、「指示」にしばって事例を研究してみる。

3.1 構文の分析方法一覧

「主語はどれで、動詞はどれで、残りは何でしょう」といきなり生徒に問いかけをしても、英文法を積極的に前面に出して教えない現状では、理屈をつけて解答を引き出すのには労力を要することが少なくない。また生徒も無味乾燥な構文学習には興味を示さないであろう。しかし教師がいく通りかの構文分析方法を理解しておくことは、質問や疑問点の解決に有益である。1つの構文の要素を解析するには以下のような方法があることに留意しておこう。

- (15) a. 名詞、副詞、動詞などの品詞による分析
- b. 主語、目的語、補語などの文法関係による分析
- c. 樹形図 (tree) やブラケットなどを用いた内部構造分析
- d. 動作主、被動作主などの意味役割
- e. 新情報、旧情報、焦点などの情報構造

(15)のような道具立てを用いて(16)の例文を分析すると、(16a-e)のようになる。

- (16) Yesterday Tom gave Mary a book.
- a. 副詞 名詞 動詞 名詞 冠詞 名詞
 - b. 修飾語 主語 動詞 目的語 目的語
 - c. Yesterday [Tom [gave [Mary] [a book]]]
 - d. 動作主 着点 主題
 - e. 旧情報 旧情報 旧情報 新情報

(15a)により単語の属性がわかり、(15b)からは文中にしめるその単語の機能が表示される。また(15c)から語と語の結びつきの強弱がわかる。さらに(15d)から文中の単語が担う意味関係の一部が表示される。さらに(15e)からこの部分を重要と考えて、一番伝えたいのかを読みとることができる。言語は多層的な情報をすべて含んでいる媒体である。(15a-c)までは形式を前面に押し出した分析であり、(15d-e)は機能的な分類である。

3.2 指示と代用表現

(13)でも概観したが、「名詞一代名詞」の関係は構文論だけで処理をすることはできない。さらに代名詞だけでなく、oneなどの代用表現まで広げて分析をしておかなければ、コミュニケーション活動と連動した英文法指導には支障をきたすであろう。(17)に留意しなければならない項

目をあげてみよう。

- (17) 1. 代名詞が何を指しているのか。
 2. 代名詞が普通名詞や固有名詞の置き換えをする場合に、どの程度まで離れた距離のものを指し示すことができるのか。
 3. どのような種類の代名詞を使用するのか。すなわち主語、目的語などの理解度チェックに利用できる。

代名詞の基本的特性を性、数などに基づいて指導することは必須項目である。代名詞についての基本事項を習得したものとしてさらに進んで、中学校の教科書に頻繁に出てくる会話のスキットの中にある具体的な例を検討してみよう。

- (18) A: "Who's that girl?"
 B 1: "That's my friend Jill."
 B 2: "She's my friend Jill."

"Who's that girl?" というAの質問に対してB 1のように "That's my friend Jill." と答えることが通例である。しかしB 2の "She's my friend Jill." という答え方では誤りであるかどうかという疑問への解答は、どのように説明したらよいのであろうか。thatで答えるかsheを用いるかは会話状況と使用する人の判断による。例えばthat girlが、話し手と聞き手の両方にとって間近な距離にいると考えられると、両方で指示物 (that girl) を素早く了解するのに一番安全な方法としてthatを用いたと思われる。また、発話の経済性という側面からも、直前の発話に出ているthatを反復して使用する可能性が高い。

指示代名詞であるthatは、指示対象が何 (誰) であるかを、話し手と聞き手が明確に了解しているときに頻繁に用いられる代名詞であるのに対して、人称代名詞であるsheは、話し手と聞き手の間に了解事項があれば同じ状況に居合わせなくても (あるいは直接的な接触がなくても) 指示物を指すことができる。

また人称代名詞を用いると、人間や事物の候補が複数現れた場合に、曖昧性の生じる原因となることがある。

- (19) John believes that Mary is proud of him.

(19)で、himはJohnを指すこともあるが、この文だけからは想像できない第三者の男性を指している可能性も残される。仮にhimをthat manに置き換えてみると、John以外の第三者のみを指すことになる。以上見てきたようにthatと人称代名詞の使い分けは状況によって異なる場合があり、コミュニケーションを重視する指導では、その説明を平易に行う必要がある。

さらに、代用表現oneと代名詞itの使い分けについて、生徒への説明方法を念頭に置きながら考えてみよう。(20)の例でどういふときにoneの代わりにitが可能になるのであろうか。

- (20) My brother taught me how to ride one.

数詞のoneに対して、(質問にあるような) 代用表現のoneには固定した日本語訳が存在しないという難しさがある。もともとoneは「a + 単数名詞」という内容を持つと言われ、このことから不加算の意味は持たない。したがって、数えられないものにはsomeやanyを使うことがほとんどである(②)を参照)。

②) A : "Do you want coffee?"

B : "Thank you, I want some/*one."

よくitが「当該の対象そのもの」を指すのに対して、oneには「同種のもの」を指す機能があると言われる。同種のものとは、その物体のイメージが、先行する文や文脈から想定できるものの、完全な同一物を意味するものではないことを意味することとしよう。つまり、範疇が同じであればoneを使うことが可能になる。語句が担う「情報」という観点から眺めると、itはもっぱら旧情報を担うのに対し、代用表現のoneは同一範疇という器が旧情報を担いつつ、その中身は新情報を担うことがある。したがって例えば "I broke my glass. So I will buy one." と言ったら、買おうとするものはグラスであれば必ずしも同じ形、同じ色である必要はないと言える。

むすび

コミュニケーション活動を重視する学校教育は、今後小学校に拡張されることが決定している。理論的側面を持つ英文法を、状況処理能力を養成するコミュニケーション活動の基礎として指導していくことは、教師に対する一定の技量と知識を要求することになる。この点に着目すれば、体系的な英文法をまず再確認したうえで、生徒たちにコミュニケーション活動の随所で英語の持つ法則を指導していくほかに手はないと思われる。

本稿では英文法を学校教育にどう役立てるかということについて、基本的な検討をおこなった。1節では、現在あるいはこれからの英語指導で、必ずあがってくる質問や疑問を確認した。2節では「英文法」という名の下に集結できる三つの理論や方法論を紹介して検討した。さらに3節ではコミュニケーション活動や教科書に現れる、「生きた英語」に潜む英文法的知見について論じた。文部科学省の方針で指導要領も見直されつつある近年、使える英語の体得とともに、英語を学習することにより、理論的思考力を育むように生徒たちを教育することを忘れてはならない。

参考文献

- Birner, B. and G. Ward (1998) *Information Status and Noncanonical Word Order in English*, JohnBenjamins, Amsterdam.
- Chomsky, N. (1981) *Lectures on Government and Binding*, Foris, Dordrecht,.
- Cole P. and J.L.Morgan (1975) *Syntax and Semantics*, Vol 3: *Speech Acts*. Academic Press, New York.
- Fukuchi, H (福地肇) (1983) 『談話の構造』大修館, 東京.

- Grice, H.P. (1975) "Logic and Conversation," in Cole and Morgan eds., 41-58.
- Kuno, S. (1987) *Functional Syntax*, Univ. of Chicago Press, Chicago.
- (久野暲), K. Takami (高見健一) (2004) 『謎解きの英文法－冠詞と名詞』くろしお出版, 東京.
- Levinson, S. (1983) *Pragmatics*, Cambridge Univ. Press, Cambridge.
- Uchida, M. (内田恵), M. Maeda (前田満) (2007) 『語用論』英潮社, 東京.
- Yamanashi, M. (山梨正明) (1995) 『認知文法論』ひつじ書房, 東京.