

論 文

中学英語カリキュラムにおける生成文法理論の適用について

久 米 祐 介

藤田保健衛生大学医学部
日本福祉大学 非常勤講師

茨 木 正志郎

北海道教育大学 (札幌校)

An Application of the Theory of Generative Grammar
to the Curriculum in English for Junior High School Students

Yusuke KUME

School of Medicine, Fujita Health University
Part-time Lecturer, Nihon Fukushi University

Seishirou IBARAKI

School of Education, English Group
Hokkaido University of Education

Keywords : 中学校学習指導要領, New Horizon English Course 1, 文法指導, 言語材料の配列, 生成文法

Abstract

This paper aims to propose a new curriculum in English grammar for junior high school students in Japan from a generative perspective, pointing out troubles which we think the majority would have studying English grammar on the existing curriculum. Focusing on what generative grammar has revealed on grammatical properties of verbal elements in English, i.e. be verbs, main verbs and modal auxiliaries, we discuss in what order and how these properties should be introduced to English learners. Under the existing curriculum for junior high school students in Japan, students proceed mostly in the following order: 1 BE verbs, 2 main verbs, 3 interrogatives and negatives, 4 wh-interrogatives, 5 pronouns, 6 the third person singular present affix -s, 7 present progressive, 8 the modal auxiliary can, and 9 the past form of main verbs. However, it is doubtful whether this order is most effective for students to learn English grammar systematically. Especially, lower or elementary learners seem to face difficulties and obstacles in the order; more precisely, it is tough for them to understand how to make negative/interrogative sentences including the position of not, the inversion of be verbs and modal auxiliaries, and the usage of supportive do. It is possible that most of the difficulties are reduced to the learning order and teaching methodology on the current curriculum.

What we attempt here is to provide a new curriculum in English grammar for junior high school students, on which

a new teaching methodology in a modified order is proposed on the basis of generative grammar. First, we suggest that the general sentence structure "Sub(ject) + Pre(dicate)," which should be modified by adding an element " " to form "Sub + [+ Pre]," where corresponds to be verbs, auxiliaries and affixes e.g. -s and -d. Next, we propose that whatever is negative/interrogative sentences are derived in the same procedure i.e. adding not to , and moving , and that the difference of surface structure only comes from the property of affixes.

The presentation is organized as follows; we overview the current curriculum in English grammar for junior high schools in Japan. Putting forth the significance of introducing "Sub + [+ Pre]" form, it will be shown how we can utilize the form proposed for teaching methodology.

1. はじめに

2012年から中学校で施行され始めた新しい学習指導要領には、言語材料の取り扱いの中で文法について(1)の配慮事項の記述が加えられている¹。

(1) イ 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。

ウ (3)の工の文法事項の取り扱いについては、用語や用法の区別などの指導が中心にならないよう配慮し、実際に活用できるように指導すること。また、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。

エ 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に工夫すること。

(1)の配慮事項について、中学校学習指導要領解説の外国語編に詳しく説明されている。イについては、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、円滑にコミュニケーションを行うとともに、豊かな内容を伴うコミュニケーションを行うためには、正しい文法の基盤が必要不可欠であると述べられている。これは、コミュニケーション重視と文法軽視がしばしば対立項目として議論されてきたことに配慮した事項だと思われる。しかし、文法を言語活動と効果的に関連付けるとは具体的にどのようなことかは明確に示されていない。

ウについては、限られた学習時間を有効に活用するため、文法事項の指導に当たっては、文法用語の解説や用法の区別などに深入りしないように留意するとともに、実際に活用できるようにすることを目指すことが重要であると説明されている。この記述は、文法指導が実際の言語使用と切り離されて行われることへの配慮であると思われるが、文法用語の使用や用法の区別について、ど

こまでが必要最低限のものとして許容され、どこからが深入りしたことになるのか明確な基準が定められていない。学習指導要領の2章、第2節、2. 内容、(3)言語材料、工文法事項には、文の構造をかなり重視した分類になっているが、これらの項目を用語や用法の区別などの指導が中心にならないように配慮し、実際に活用できるように指導し、且つ体系的に導入することは非常に困難であるように思われる。

工の項目は、文法事項の指導について、今回の改定で新たに示されたものである。中学校学習指導要領解説によれば、文法事項を指導する際、一つ一つの事項の指導において英語の特質を理解させるだけでなく、関連のある文法事項についてはより大きなカテゴリーとして整理して理解させることが必要である。「まとまりをもって整理する」とは、既習の文法事項と新しく学んだ文法事項の共通した特徴を、例えば「まとめ」などとして比較対照しながら整理し、効果的な指導ができるようにするなどの工夫をすることであると述べられている。確かに、一見異なる規則に従っているように思われる文法事項を比較対照することで、その共通性を見出すことは外国語としての英語を論理的に習得するためには不可欠なことであるが、これを実際に行うためには、文法指導に多くの時間を必要とし、用語や用法の違いを徹底的に指導する必要がある。しかし、ウの項目でしっかりと釘を刺された状況でどのように実現するのか、具体的に示されていない。また、エについての解説にも、文法はコミュニケーションを支えるものであり、内容を伴う豊かなコミュニケーションを図るためには、文法事項を正しく理解することが重要である。そのための効果的な指導方法の一つとして、関連のある文法事項をまとまりをもって整理することを明示したものである。したがって、あくまでコミュニケーションを図る言語活動において活用することを目指して、こうした指導が行われるべきことに十分

留意する必要がある、文法指導が中心とならないように配慮が求められている。

このように、新しい学習指導要領には、文法はコミュニケーション能力の育成と対立するものではなく、円滑なコミュニケーションには必要不可欠であり、それぞれの文法項目がお互いに関連付けられるように体系的に指導する必要がある一方で、用語や用法の区別に深入りしてはならず、実際に活用できるように指導しなくてはならないと述べられている。つまり、用語や用法の区別は最低限に抑え、それでいて各項目が関連付けられるように体系的に導入し、さらに実際に活用できるように指導しなければならないこと意味している。しかし、本当にこのようなことが限られた時間の中で達成されるのだろうか。実際にこの新しい学習指導要領をもとに作られたテキストではどのようなカリキュラムが採用されているのだろうか。そのカリキュラムでは、どのようにこの一見矛盾とも思われるような配慮事項を実現しているのだろうか。そして、それは本当に効果的な指導であると言えるのだろうか。

本論文では、新しい学習指導要領に基づいたカリキュラムにおいて、外国語として英語を学ぶための効果的な文法指導の在り方を議論する。2節では、新しい学習指導要領に基づいたテキストである New Horizon 1 (東京書籍) を用いて、どのように文法指導が行われているかを概観し、その問題点を指摘する。3節では、生成文法の枠組みで、2節で概観した文法項目がどのように説明されるのかを紹介し、生成文法の理論を採用した新しい中学校の文法指導のカリキュラムを提案する。4節は結論である。

2. New Horizon 1 における文法指導

この節では、東京書籍が出版している新課程用テキストである New Horizon 1 とその指導書を用いて、実際に新しい学習指導要領に基づいた文法指導がどのように行われているかを概観し、その問題点を指摘する。まずは、文法項目が年間を通してどのような順番で行われているかを見ていく。

2.1. New Horizon 1 における言語材料の配列

New Horizon 1 では、次の表 1 に示された順序で基本本文を用いた文法指導が行われる。

表 1 に見られるように、New Horizon 1 では、be 動

詞から始まり、一般動詞、疑問詞 what, 名詞の複数形, 3 人称単数現在, 疑問詞 who, which, where など, 現在進行形, 助動詞の can という流れを採用している。特に注目すべきは、be 動詞を一般動詞よりも先に導入する点である。これについては、東京書籍のホームページに(2)に示された Q & A がある。

(2) Q15: 言語材料の配列の特色として be 動詞を一般動詞よりも先に扱うのはなぜですか。

A15: 言葉はコミュニケーションの手段——人間関係を大切に

<http://www.tokyo-shoseki.co.jp/question/j/eigo.html#q15>

この Q & A には、次のような解説が添えられている。be 動詞のあとに一般動詞を扱うこの配列は、入門期から「言葉はコミュニケーションの手段である」ということを意識することから生まれたものである。1 人称対 2 人称の簡単なやりとりによって自己紹介や相手の確認を行うことができると考え、「実践的なコミュニケーション能力」が学習指導要領で謳われるようになって以来、この配列を踏襲している。つまり、自分と相手との人間関係を大切にするという考え方が基本にあると言ってよい。be 動詞から始めるもう 1 つの理由は、易から難への配列を考える場合に、表現幅の狭い be 動詞を先に扱う方が良いことが挙げられる。am や are は後に続く補語となるものが少ないので、発展としての表現の幅は限られる。この制限が結果的にはより易しい言語活動を可能にし、生徒の発達段階に適した配列になると考える。am や are に比べると、is や一般動詞は表現の幅が広がるので、難易度は上がると言える。つまり、be 動詞から始める理由は、簡単な自己紹介ができるようになることで人間関係を構築できることと be 動詞、特に am と are は表現の幅が狭く優しい言語活動を可能にするということである。しかしながら、be 動詞と一般動詞の区別は長年にわたって、中学校 1 年生時において最もまずきやすい項目であることからわかるように、be 動詞は日本人学習者にとって非常に特異なものであると言える。これは、日本語では、名詞や形容詞が単独で述語として機能するのに対して、英語では、それが許されないという違いに起因する。したがって、日本語の動詞と大きく性質が異なる be 動詞を英語学習の最初に導入することが最も効果的かどうか議論の余地があるように思われる。これについては、4 節で詳しく議論する。

表1：基本文の導入における文法事項の順序

Unit 1				Unit 2		
Part 1	Part 2	Part 3		Part 1	Part 2	Part 3
I am...	You are... Are you..?	Are you..?		This is... That is...	Is this [that] ..?	He [She] is... He [She] is not...
Unit 3				Unit 4		
Part 1	Part 2	Part 3		Part 1	Part 2	Part 3
I like [play]...	Do you..?	I do not...		What is ..?	... is interesting. ... is not easy.	What do you have...?
Unit 5				Unit 6		
Part 1	Part 2	Part 3		Part 1	Part 2	Part 3
Plural Nouns	How many..?	imperatives		3 person singular present forms	Does he / she..?	He / She does not...
Unit 7				Unit 8		
Part 1	Part 2	Part 3	Part 4	Part 1	Part 2	Part 3
Who..?	What time..?	What + N..?	Which is...?	Where..?	Whose..?	him / her
Unit 9				Unit 10		
Part 1	Part 2	Part 3		Part 1	Part 2	Part 3
present progressives	progressive interrogatives	negative imperatives		can: declaratives / negatives	can: interrogatives	When..?
Unit 11						
Part 1	Part 2	Part 3				
past forms: regular verbs	past forms: irregular verbs	past forms: interrogatives				

次に、本論文が注目するのは、助動詞 can の配列である。表1に示されているように New Horizon 1 では、助動詞 can は Unit 10 で導入される。その直前の Unit 9 では現在進行形、直後の Unit 11 では、動詞の過去形が扱われており、その関連性がどこにあるのか、なぜここで助動詞を扱うのか、一見したところはっきりとしない。助動詞 can の配列についても東京書籍のホームページに次のような Q & A がある。

- (3) Q18：助動詞の配列は教科書によって様々な違いが見られます。NEW HORIZON では全体的に助動詞の扱いをどのように考えているのか教えてください。(以下略)

A18：心理的な態度を表すため、意味の微妙な違いに配慮

<http://www.tokyo-shoseki.co.jp/question/j/eigo.html#q18>

ここでも次のような解説がある。1年 Unit3 や Unit6 で、導入される疑問文や否定文を作る do, does, 及び

進行形の be 動詞も助動詞だが、それぞれの単語自体に意味があるわけではない。生徒たちは「ことばのきまりには、必ずしも全部納得できる理由があるとは言えない」ということを徐々にわかりはじめる。一方、1年 Unit 10 で扱う助動詞 can は、文字通り動詞を助けて、その意味を補う働きがある。専門用語で「法助動詞」と呼ばれるものの一つで、この場合の「法」は「仮定法」などの「法」と同じで、「話者の心理的な態度」を表すことと関係がある。助動詞の学習のポイント、助動詞の文の作り方にあるというよりもむしろ、その意味の細やかな違いを理解し、適切に使えるようになることにある。つまり、助動詞は文法的な機能よりも、その意味が重要であるということだ。しかし、なぜ do や be 動詞などの意味が希薄なものよりも後にはっきりとした意味を持つ can を扱うのか説明されていない。詳しい議論は次の節に譲るが、本論文では、この法助動詞 can が一番初めに配列されるべき言語材料であると考えている。その理由は、典型的な機能範疇の性質を示すと同時に、この

Q & A が述べているように、語彙的な意味を明確に持つからである。語彙的な意味を持つ機能範疇から、do や be のような語彙的意味のない機能範疇へと移行したほうが理解し、定着しやすいのではないだろうか。

2.2. New Horizon 1 の指導書における文法項目の導入例

ここでは、New Horizon 1 の指導書に基づいて、特に、be 動詞、一般動詞 (3 人称単数現在の s)、疑問詞、そして助動詞を中心に実際にどのように言語材料が導入されるのかを見ていく。

New Horizon 1 では、表 1 で示したように、Unit 1 と Unit 2 で、be 動詞が導入される。まず、指導書の Unit 1 の Part 1 における基本文の導入を見てみよう。

(4) 基本文の導入

I am...の文を導入する。

生徒をさしながら、I と you の概念を導入する。

T: (自分を指さして) I. (生徒を指さして) You.

これを何度も繰り返して「自分」と「相手」をさしていることを理解させる

生徒にジェスチャーで自分が言っていることを動作を含めて繰り返すように促す。

T: (自分を指さして) I. (生徒を指さして) You.

S: (自分を指さして) I. (教師を指さして) You.

教師が生徒を指して次のように言い、自分の名前を紹介していることを理解させる。

T: Listen. I, Suzuki Taro. You, Tanaka Yoko.

これを複数の生徒について繰り返す。

教師が自分の名前を入れて I am...を聞かせる。

T: I am Suzuki Taro. I, am, Suzuki Taro.

数名の生徒に次のように問いかけて言わせる。

T: I am Suzuki Taro. You?

S: I am Tanaka Yoko.

次のような問答を行って、文の意味、使われていた単語、語順について生徒の理解を確認する。

T: いったい何を言っていたのですか？

S: 自分の名前を紹介していた。

T: 先生はどのように言っていましたか？

S: I am Suzuki Taro.

T: その分は3つにわけられますが、どうわけられると思いますか？

S: I, am, Suzuki Taro.

そうです。自分の名前を紹介するときは I, am,

自分の名前のように言います。では、I はどういう意味だと思いますか？

S: 「わたしは」

T: そうです。では、am は？

S: 「...です」

T: すると、英語では I, am 自分の名前ですから、どういう言葉の順番になっていますか？

S: 「わたしは」「...です」「自分の名前」

T: そこが日本語と大きく違う部分ですね。

I am を I'm と省略できることを示す。

T: 自分の名前を次のように言うこともできます。

I'm Suzuki Taro.

生徒数名に I'm... と自分の名前を言わせる。

留意点

1 つ 1 つの単語をはっきり正確に発音して、英文が単語の組み合わせであることを明確に示す。

～ のような導入を行う場合は生徒の気づきを大切にしているので、では気づいたことを生徒側から引き出し、それをまとめることで生徒の理解を助けるようにする。決して教師がすべてを説明してはいけない。

ほとんどの生徒から I am... がすぐに出てくる場合は、～ は省略する。

留意点にもあるように、～ のような導入では、生徒の気づきを大切にしているため、教師が全てを説明するのではなく、生徒の理解を助けるようなやり取りになっている。確かに生徒に自ら考えさせる工夫は重要であるが、単語の意味を類推させるだけではなく、単語の持つ機能も考えさせなくてはならない。(1) ウに示されているように、用語や用法が指導の中心になってはならないという配慮事項のせいなのか、主語や動詞といった文構造を理解するために不可欠な用語すら説明されていない。この導入で生徒が得られる情報は I = 「わたしは」、am = 「...です」という日本語との対応関係と、「自分の名前」が文末に置かれるということだけである。必ずしも「主語」という文法用語を用いる必要はないが、少なくとも「主語」という「機能」は理解させなければならない。文法用語を用いずに機能を説明することができないならば、最低限の文法用語は用いるべきであろう。また、am については、前節で述べたように、名詞が単独で述語となれる日本語とは異なり、英語では、be 動詞などが必要となるという非常に大きな言語的差異のため

に、文法用語を使用せずに説明することはよりいっそう困難であると思われる。その結果、am = 「...です」などという説明になってしまっている。このような説明は、意味がないだけでなく有害である。なぜなら、amの意味や機能を正確に説明できていないだけでなく、日本語と英語が一对一対応になっているという誤解を与えかねないからである。もちろん、学習の初期段階において、一对一対応になっていた方が説明も理解もしやすい。そうであるならば、そのような言語材料の配列にするべきであり、意味的にも機能的にも日本語と大きく異なり、説明も理解もしがたいbe動詞から始めるべきではない。

次に、指導書のUnit 3のPart 2における一般動詞の疑問文の導入を見てみよう。

(5) 基本文の導入

Do you...? - Yes, I do. / No, I do not. を導入する。

Part 1のブラウン先生のPCを黒板に貼り、教師がブラウン先生に質問して答えるという一人二役を演じて、Do you ...? - Yes, I do. ? No, I do not. の問答文を導入する。

T: 1. Do you like soccer? - Yes, I do.

2. Do you play soccer every Monday? - No, I do not.

3. Do you like music? - Yes, I do.

4. Do you like natto? - No, I do not.

生徒にブラウン先生になったつもりでの質問に答えさせ、応答文のmim-menをする。

T: You are Mr. Brown. Please answer my questions. No.1. Do you like soccer?

S: Yes, I do. mim-men

T: No.2. Do you play soccer every Monday?

S: No, I do not. mim-men

No. 3とNo. 4も同様の確認と練習を行う。

次のように話して、生徒から4つの質問を引き出し、mim-menをする。

T: Now, this time, you are me, Mr. Suzuki. Question No. 1 is...?

S: "Do you like soccer?"

T: Good. Please repeat, "Do you like soccer?"

S: Do you like soccer?

No. 2~4についても同様の確認と練習を行う。

生徒と問答を行いながら、基本文の形・意味・

用法について以下のことを確認する。

たずねていた内容 「...が好きか」「...をするか」

・すべての質問に共通する形 Do you...?

・答えが "Yes" のとき Yes, I do.

・答えが "No" のとき No, I do not.

留意点

教科書は閉本のまま、日本語を使わずに、場面設定や既習事項を利用して、基本文を導入する。否定の応答文は導入時は "No, I do not." として文の形をしっかりと意識させ、短縮形は後で追加指導する。

英語学習の初期段階において、be動詞と一般動詞の区別は非常に重要である。これは、be動詞と一般動詞が意味上だけでなく機能上も大きく異なっているからである。そして、その機能上の違いは疑問文や否定文でより顕著になる。留意事項には、既習事項を利用して、基本文を導入するとあるが、ここではbe動詞についての言及は一切見られず、なぜAre you...?ではなくDo you...?となるのか説明されていない。言語学的にも、英語のdoは非常に特異な存在であり、外国語としての英語を学習する上では慎重に導入すべき言語材料である。確かに、この基本文の導入のように、Do you...?という文の形のパターンを意識させることは重要であるが、それぞれの単語がどのような機能を持っているか説明し、理解させることも同様に重要である。ここでも、日本語を使わないという留意点が導入方法を著しく制限しているように思われる。さらに、Unit 1とUnit 2で扱うbe動詞も、ここで扱うdoも語彙の意味が希薄であり、その機能的な役割に重点が置かれる言語材料である。したがって、be動詞の後に一般動詞が置かれる言語材料の配列が学習者にとって最適な配列であるかどうか再考の余地があるように思われる。

また、日本語とは異なり、英吾の一般動詞は時制や人称や数によって形態的变化を起こす場合があり、その言語的差異が英語学習をより困難なものにさせている。続いて、一般動詞の三人称単数現在形の導入を見てみよう。

(6) 基本文の導入

一般動詞の三人称単数現在形の肯定文の使い方について導入する。

教師が身近なことを題材に、自分や相手についての発言と第三者についての発言を比較させて、

基本文を導入する。

T: Let's talk about our favorite subject. I like science. How about you, Ken?

S: I like math.

T: Oh, you like math. Everyone, Ken likes math. He likes math. Let's talk about our favorite sport next. I play soccer. How about you, Mari?

S: I play tennis.

T: Oh, you play tennis. Everyone, Mari plays tennis. She plays tennis. Mio, you play tennis, too. Right?

S: Yes.

T: Everyone, Mio plays tennis, too. Mari and Mio play tennis.

聞かせた内容を次のように再度取り上げ、第三者についての発言の部分を生徒から引き出して理解の確認をし、その文を mim-men する。

T: Everyone. Let's talk about subjects again. I say, "I like science," about me. I know Ken's favorite subject and I say to Ken, "Oh, you...?"

S: "... like math."

T: Then, I say to you about Ken, "Everyone, he...?"

S: "... likes math."

T: Right. Let's practice. "He likes math."

S: "He likes math."

同様のやり方で She plays tennis. も生徒から引き出した上で練習する。

T: How about Mari and Mio? "Mari and Mio plays tennis?"

S: No. "Mari and Mio play tennis."

確認と練習を通して気づいたことを次のように問答しながら生徒から引き出し、基本文の特徴を理解できているかを確認する。

T: like, play に何かついた言い方があった？

S: Likes. Plays.

T: それはどのようなときか？

S: 「わたし」でも「あなた」でもない他人のとき。

T: 他人のときならいつでもそうだったか？

S: その人が1人のとき。

T: そのとおり。自分でもあなたでもない人でその人が1人だけのときだけ likes, plays となる。likes, plays の [s], [z] という音のつづりは何だと思うか？

S: "s"

留意点

教科書は閉じさせておく。

は状況設定を工夫して、比較すべき点が明確になるようにする。比較すべき点はゆっくりはっきり話し、生徒の印象に残るようにする。

は生徒から全文を引き出そうとせず、教師のヒントを元に肝心な部分だけを答えさせればよい。

は生徒の気づきに重点を置いて、教師が一方的に説明してしまわないように注意する。

三人称単数現在形を理解するためには、当然のことながら、人称、数、時制という概念を理解していなければならない。そして、先ほども触れたように、日本語では人称や数によって動詞の形態が変化することのないため、この言語材料は最も理解しがたい項目の一つである。さらに、形態的には -s, -es, など、音韻的には [s], [z] などのバリエーションがあるため、状況はさらに複雑となる。このように複雑な現象を初期段階にある学習者が自発的に気づくように指導することは大変困難であるように思われる。たとえ play と plays, like と likes をゆっくり、はっきり話し、-s の音を意識させることができたとしても、時制や人称などの予備知識なしで、どのようなときに -s が付くのか、気づかせることはできるのだろうか。動詞に -s が付くことが主語の人称と数に関係していることに気が付く生徒がどれだけいるのだろうか。そもそも、これまで主語と動詞という概念が説明されていないため、日本語にはない英語の主語と動詞の一致関係を理解させるためには、ましてや気づかせるためには、前提となる文法知識が不十分である。

最後に、助動詞 can の導入を見てみよう。

(7) 基本文の導入

can を用いた肯定文と否定文を導入する。

既習事項を用い、生徒と次のように問答しながら、「...できる」の文を導入する。

T: Do you have any members of the soccer team in this class?

S: Kentaro.

T: Is he a good soccer player?
S: Yes, he is.
T: I see. He is a good soccer player. In this case, you also say, "He can play soccer well." Let's change the topic. Who is a good English speaker in this class?
S: Rio.
T: Well, she is a good English speaker. In this case, you also say, "She can speak English well."
の内容をもう一度話題にして、生徒から基本を引き出し、mim-men する。
T: Is Kentaro a good soccer player?
S: Yes, he is.
T: Please say, "He is a good soccer player."
S: He is a good soccer player.
T: And you also say,...?
S: He can play soccer well. mim-men
同様に、She can speak English well.も扱う。
既習事項を用い、生徒と次のような問答をしながら、「...できない」の文を導入し、mim-men する。
T: Rio, do you speak Chinese, too?
S: No, I don't.
T: Oh, you can speak English well, but you can't speak Chinese. "can't" is "cannot." Then, please say, "I can't speak Chinese."
S: I can't speak Chinese.
T: Everyone, please say, "She can't speak Chinese."
S: She can't speak Chinese. mim-men
生徒と次のような問答をしながら、基本文の形・意味・用法を理解しているかを確認する。
T: 今日はどのような状況を説明する文でしたか?
S: 「...できる」と「...できない」
T: それをどのように表していましたか?
S: can と can't
T: can や can't はどこに入れていましたか?
S: play の前
T: つまり、動詞の前ですね。同じように使う単語がありましたか、何でしょうか?
S: "don't"

T: can と do は同じ仲間で、助動詞と言います。
ところで、主語が he のときと you のときで can の形は変わりましたか?
S: 変わらない。
T: そこは同じ助動詞でも do とちがう点です。
留意点
とも生徒を導入に使う場合は can を身体機能の話に使わないように注意する。
は板書するとよりわかりやすいであろう。ただし、と並行して示す場合、口頭練習の際には消すようにする。

助動詞 can の導入では、これまでの言語材料と違い、文法用語を用いて説明している点である。これまでの基本文の導入において、主語や動詞などの文法用語は一切使用されていないのに、ここでは主語、動詞、助動詞という用語をあえて説明に用いる特別な理由があるのだろうか⁴。また、can と do との共通点と相違点が指摘されているが、この両者は意味的にも機能的にも大きく異なるため、can の導入として既習の do を引き合いに出すのはあまり効果的ではないように思われる。can と do の違いとしては、can には語彙の意味があるが、do にはない、can は平叙文でも現れるが、do は現れない、can は主語と人称・数の点での一致を形態的に示さないが、do は示す、などが挙げられる。このように、can は do よりも初期段階の学習者にとっては理解しやすいと言えるため、do の導入時に can を既習事項として引き合いに出した方が、より効果的である。

本稿は、生成文法理論に基づいて、New Horizon 1 が採用している be 動詞から一般動詞、そして助動詞 can という配列とは反対に、助動詞 can から一般動詞、そして最後に be 動詞を扱う言語材料の配列を提案する。次節では、生成文法の理論的枠組みで法助動詞、一般動詞、そして be 動詞がどのように分析されているかを概観し、その理論的帰結に基づいて、英語を外国語として学習する初期段階の生徒にとってより効果的な導入法を具体的に示す。

3. 生成文法と新カリキュラム試案

本節では、まず生成文法の基本的な考え方を紹介し、ついで新たなカリキュラムを提案する。本論文では、語彙の意味内容と時制を持つ助動詞を英語学習カリキュラムの一番目に配列することを提案する。

3.1 生成文法

生成文法では文は時制要素 T (ense) を中心とした時制句 (Tense Phrase / TP) であるとし, (8)のような文に対しておおよ(9)のような節構造を仮定している。

(8) She can speak English.

(9) [TP She [T can [VP speak English]]]

T 主要部には時制を表す要素が来ると考えられ, (8)のような英文では助動詞 can が T に位置する。これは助動詞 can が現在の時制素性を持つからである。そして T の指定部に主語 She が, 補部に動詞が主要部である動詞句 (Verb Phrase / VP) がそれぞれ位置する。生成文法では, 文 (節) は, 動詞句や名詞句などと同じ時制の句であると考えており, 基本的に同じ構造を持つと考えている。T に位置する要素には, (8) (9)のように助動詞のような明確な意味を持ち独立して現れる助動詞が位置することもあれば, 明確な意味を持たない助動詞 do や他の要素に依存しなければならない接辞が位置する場合もある。以下で見るように, 助動詞と三人称単数現在の-s, be 動詞などは同じ T 要素になる。

ここで, (10)のような一般動詞の事例を考えてみよう。

(10) She plays tennis.

(10)のような一般動詞の文の場合は, 一見すると, 助動詞に相当する T 要素は無く, 時制を表しているのは動詞 plays であると思われる。しかし, 生成文法の立場からいえば, 一般動詞の場合にも, 独立的ではないが, 助動詞に相当する時制素性があると仮定されており, その構造は(11)のようなものであると考えられている。

(11) [TP She [T -s [VP play tennis]]]

生成文法の最新の理論である極小主義に従えば, (11)において T 主要部に位置しているのは, ファイ素性と時制素性の束である。ファイ素性には, 主に人称・数があり, それぞれに解釈可能素性と解釈不可能素性がある⁵。(11)では, 三人称・単数という解釈可能素性を主語 She がもち, 値の決まっていない人称・数の解釈不可能素性を T が持つ。これらの素性が一致関係に入り, T の解釈不可能素性は主語 She から三人称・単数という値を受け取る。時制は現在と値が決まっているので, T 主要部には三人称・単数・現在時制の素性の束があることになり, それらは形態が-s 接辞として具現化される⁶。この-s 接辞は(12)に示す, 接辞繰り下げ (Affix Hopping) の操作によって V 主要部の play に付着して plays という形態になり, (10)の文として派生が収束する。

(12) Affix Hopping

In the PF component, an unattached affix is lowered onto the head immediately below it (provided that the relevant head is a verb, since tense affixes require a verbal host to attach to) (Radford (2009: 98))

次に, 助動詞 do が現れる(13)のような否定文の構造を考えてみよう。

(13) She does not play tennis.

ここでは(8)でみた助動詞 can に相当する助動詞 does が明示的にかつ独立的に表れている。したがって, (13)の構造は, おおよ(14)のようになる⁷。

(14) [TP She [T do + -s (does) [VP not [V play tennis]]]]

(14)では, T 主要部に(11)で見た-s 接辞と助動詞 do が位置しており, これらが一つとなって does として具現化される。しかし, なぜここでは動詞接辞繰り下げが起こらないのかという疑問が出てくる。(12)の接辞繰り下げの定義によれば, 接辞はすぐ下の主要部に繰り下げられるとあり, 接辞と動詞の間に介在する要素があってはならないことを意味する。(14)では否定辞 not が接辞-s と動詞 play の間に介在しているので繰り下げが妨げられる。しかし, 接辞-s は何か他の要素に依存しなければならないので, 助動詞 do が T 位置に挿入される。

最後に be 動詞を含む(15)のような文を考えてみよう。

(15) John is a student.

be 動詞は, 疑問文で文頭に置かれることや否定文で助動詞 do を利用しないなど, 動詞というよりも助動詞のような特徴を持っているので, 助動詞に近い要素であると考えられる。したがって, ここでは T 要素であるとし, (16)の構造を仮定する⁸。

(16) [TP John [T is [NP/PredP a student]]]

(16)では T 主要部に be 動詞 is が位置している。この場合も(11)と同じように, be 動詞は解釈不可能なファイ素性と現在の時制素性を持ち, T の解釈不可能なファイ素性は主語 John の解釈可能なファイ素性と一致関係に入る。be 動詞のファイ素性に三人称・単数という値が与えられ, 現在の時制素性と一緒になって, is という形態に具現化される。

3.2. 提案

ここまで, 生成文法における助動詞, 一般動詞, be

動詞などの文法的特徴とそれらの構造と派生を簡単に概観してきた。その観点から、New Horizon 1の文法事項のカリキュラムでは、be動詞 一般動詞 助動詞の順番で文法事項は学習するようになっているが、本論文では助動詞 can 一般動詞 be動詞の順番で導入するほうが、外国語として英語を学ぶためのより効果的な文法指導のカリキュラムであると提案する。機能範疇である明確な意味を持つ助動詞 can を文法指導の最初に導入することで、その後導入される助動詞 do や be動詞などの機能が理解しやすくなる。

2節でも述べたが、be動詞は日本人学習者にとって非常に特異なもので、一般動詞との区別は長年にわたって中学校一年生時においてもっともつまずきやすい項目の一つである。そのような特異なものであるにも関わらず、New Horizon 1では、be動詞が文法事項の最初に導入され、そのすぐ後に一般動詞が導入される。生成文法の分析で見たように、be動詞と一般動詞の扱いはかなり異なっていたことがわかる。be動詞はT主要部に位置しファイ素性を持ち助動詞 do の利用がないが、一方、一般動詞はV主要部に位置しファイ素性を持たず助動詞 do の利用がある。つまり、be動詞と一般動詞では、文法的特徴において、相対的に性質が違っているのである。そのような性質の異なる be動詞と一般動詞を、文法指導の初期段階で連続して導入するせいで、後で学習する助動詞 do の扱いや be動詞疑問文などを導入する際、学習者の混乱を招いているように思われる。仮に、文法事項の指導を be動詞から始めることにするにしても、このようなやり方ではなく、学習者に be動詞の正確な意味や機能を理解させる他の指導法が必要なことは明らかである。

一般動詞の疑問文・否定文において、助動詞の can よりも先に、意味的に希薄な要素である助動詞 do が導入されることも2節で触れた。学習者にとって、意味的に希薄な助動詞の do が、一般動詞の疑問文・否定文で突然現れるので、かなり混乱を招くように思われる。やはり、語彙的な意味を明確に持つ助動詞 can から導入し、機能範疇の概念について理解させたのち、助動詞 do や be動詞を学習させるほうが、それらの性質を理解しやすい。

では、具体的にどのように助動詞 一般動詞 be動詞の順番で導入していけばよいか議論する。1節でも述べたが、学習指導要領の第2章、第2節、2.内容、(3)

言語材料、エ.文法事項には、(18)のいわゆる5文型を意識した文構造がまとめられている。

- (18) 主語 + {動詞}
- 主語 + {動詞 + 補語}
- 主語 + {動詞 + 目的語}
- 主語 + {動詞 + 間接目的語 + 直接目的語}
- 主語 + {動詞 + 目的語 + 補語}

(18)での { } で括られた部分は、述部としてみなされ、文は、(19)に示すように、主語と述部から成っているとしばしば指導される。

- (19) 主語 + 述部

本論文では、(8)~(16)で議論した生成文法から見た各構文の文法特徴に基づいて、(19)ではなくて、(20)のような文の構造を提案する。

- (20) 主語 + [+ 述部]

(20)での [+] は、(9)、(11)、(14)、(16)で見た文構造でのT主要部を占める要素を意味する。具体的には、助動詞、接辞、be動詞などである。指導する際には、時制を表すものが であると指導する。述部は動詞、名詞、形容詞など、おおよそ(18)での { } に箇所に相当する。[] は、と述部のつながりの方が、と主語とのものより強いことを意味する。ここで、学習者に理解させるべき重要な点は、英文の基本的な構造は(20)のようなものであるということである。

(20)の文の基本構造を理解するためには、独立的で明示的な意味を持つ法助動詞 can を含む英文からの導入が最適である。(20)の構造の構成要素と単語との一対一の関係で明示的に説明することができる。法助動詞 can の構造を応用する形で、一般動詞や三人称単数現在の-sなどについて学習させる。この場合は、下で見るように、接辞と動詞を、それぞれ と述部として捉え、それらが一体となって文に現れるということを理解させる。すでに法助動詞を用いて の概念を導入しているので、学習者にとっても理解しやすいと考えられる。最後に、ここまでの応用として、be動詞の導入を行う。このような順番で指導すれば、生成文法での機能範疇Tの性質を示し、かつ、語彙的な意味を持つ法助動詞から、意味的に抽象的な接辞や be動詞へと移行しているので、学習者が理解しやすく定着しやすいと思われる。

実際に(21)の法助動詞 can を含む平叙文を考えてみよう。

- (21) John can play soccer.

②1)を②0の構造に当てはめて考えると、主語は John、
は時制を表すものなのでここでは can が相当する。述
部は動詞 + 目的語の play soccer である。に相当する
can は「～できる」という意味と現在時制を持つ。動詞
play は「～する」で、soccer「サッカー」は動詞の目
的語なので、この文は「ジョンはサッカーをすることが
できる。」になる。次の一般動詞や三人称単数現在 -s の
導入をにらんで、には時制を表す要素が位置すること
を意識づけることが大切である。

次に、一般動詞を含む②2の文を考えてみよう。

②2 John plays soccer.

表面的には3語で構成されている構文だが、②0の構造を
用いると②3のような構造を持つと考えられる。

②3 John -s play soccer.

主語 述部

②2で時制を持つ要素は動詞 plays であるが、厳密に言え
ば、接辞 -s があることで現在時制であると理解できる。
したがって、接辞 -s がに相当する。②1で時制を表す
要素は can で動詞 play とは別であったことをすでに学
習しているはずなので、その場合と同じように学習者は
考えることができる。②0で示したように、は述部との
つながりが強く、である接辞は他の要素に依存しなけ
ればならないので、動詞と一緒にあって plays という形
態で現れる。この接辞は時制だけでなく、主語の人称・
数によって変化するので、人称と数と時制とで、どのよ
うに接辞が変化するか導入しておく、be 動詞を教え
る際にその文法的特徴を理解しやすい。

②3のような三人称単数現在の以外でも過去形であれば、
次の②4のような構造が考えられる

②4 John -ed play soccer.

主語 述部

過去時制ではには過去接辞 -ed があり、動詞と一緒に
なって played として具現化される。人称・数・時制の
接辞が明示的に現れない、②5のような文においても、②6
に示すように目に見えない要素があると考えられる。

②5 I play soccer.

②6 I play soccer

主語 述部

②6でも同様に、形態的な変化は存在しないが、の要素
であるは play と一緒になる¹⁰。

最後に be 動詞を含む②7を考えてみよう。

②7 John is a student.

主語 述部

②0の構造に従って助動詞・一般動詞を学習した後に be
動詞を導入する利点は、その文法的特徴を理解しやすい
ということがあげられる。つまり、be 動詞は、②3～②6
で議論した接辞と同じように、人称・数・時制でその形
態が変わる。に由来する要素の特性を理解させておくこと
で、be 動詞の文法的特徴も類推的に理解可能である。

まとめとして、②0の構造に基づいて、法助動詞から文
法事項を導入するカリキュラムの利点をあげる。まず、
法助動詞は明確な意味を持つので、機能範疇を導入しや
すいという利点がある。次に、機能範疇に相当するを
最初に導入することは、後に学習する助動詞 do や三人
称単数現在 -s の導入の際にも役立つ。また、ここでは
述べなかったが、進行形や完了形での相助動詞の導入の
際にも役立つことは容易に想像できる。さらに、中学校
1年生時においてもっともつまずきやすい be 動詞につ
いても、助動詞などと同列に捉えることで、その特異
性の理解を助ける。さらに、紙面の関係で述べなかった
が、ここで議論した各構文の疑問文や否定文を導入する
際に、疑問文ではが文頭に移動することで、否定文は
の後ろに否定辞 not が位置することで、それぞれ作
られる、という説明も可能である。このように学習者に
指導することで、②8のような間違いを防げると考えられ
る。

②8 *John not is a student.

*Is John is a student?

*Does John plays soccer?

4. 結論

本論は現在の中学校の学習指導要領に新たに加えられ
た配慮事項に基づいた New Horizon 1 における言語材
料の配列と文法事項の指導例を概観し、いくつか問題点
を指摘した。そして、生成文法理論に基づいて、New
Horizon 1 で採用されている be 動詞 一般動詞 法助
動詞 can という言語材料の配列に代わって法助動詞 can
一般動詞 be 動詞の配列を提案し、その具体的な導
入法を示した。

参考文献

Dikken, Mercel den (2006) Relators and Linkers: the Syntax
of Predication, Predicate Inversion, and Copulas, MIT
Press, Cambridge.

Radford, Andrew (2009) English Syntax: An Introduction,
Cambridge University Press, Cambridge.

学習指導要領・教科書・指導書

学習指導要領, 第2章 各教科 第9節 外国語, 文部科学省.

『中学校学習指導要領解説 外国語編』文部科学省.

『New Horizon English Course 1』東京書籍.

『New Horizon English Course 1』教師用指導書, 東京書籍.

註

- 1 省略したAは「発音と綴りとを関連付けて指導すること」である.
- 2 コミュニケーションには, 聞く, 読む, 話す, 書くの4技能が含まれる.
- 3 学習指導要領に記述されている⁽³⁾の工の文法項目には, [主語+動詞], [主語+動詞+補語], [主語+動詞+目的語], [主語+動詞+間接目的語+直接目的語], [主語+動詞+目的語+補語] のいわゆる5文型と, その他の項目にthere構文や仮主語構文などの特殊な構文がまとめられている.
- 4 Unit 3, Part 2 の整理と課題の留意点で, 次のような記述がある.
「be 動詞」や「一般動詞」という文法用語でそれらを整理するかどうかは, 生徒の実態やそれまでの指導経過及び今後の指導方針による.
- 5 ファイ素性には, 人称・数の他に, 性も含まれると考えられる言語(フランス語やスペイン語)もある.
- 6 時制素性が現在で, かつ, 主語が三人称単数以外の, 例えばYouのような二人称・単数のような場合は, Tのファイ素性の具現化はない. -s接辞以外に, 過去時制を表す接辞-edなどもある.
- 7 否定辞notの統語位置は, 暫定的に, VP指定部とする.
- 8 この種類のbe動詞をT主要部として分析することもあるが, T主要部以外の要素として分析するものもある(Den Dikken (2006)). また, ⁽¹⁵⁾のようなbe動詞構文の場合, Tの補部の範疇が何かという疑問が残るが, ここでは暫定的にNPもしくはPredPであると仮定する.
- 9 実際の指導の場で, という記号を使うかどうかは指導者や学習者の状況によって変更される可能性は十分にある. 本論文では, 助動詞などの位置を示すために, 便宜的に使っている.
- 10 このような考え方は, 他の文法事項を導入する際に, 効果的であると考えられる. 例えば, ⁽²³⁾や⁽²⁴⁾のような文において助動詞doを導入する際, doはに位置しているからその形態がdoesやdidになる. である接辞-sや-edはdoと一緒にいるので, 動詞の形態はそのまま変わらない.