

学習英文法研究の中核：教育現場からの提案

西脇幸太

Abstract

The purpose of this paper is to mediate the gap between studies of pedagogical English grammar and classrooms of English language education. First, we discuss three main possible factors of the gap: lack of providing abundant and authentic opinions of practicing English teachers as opposed to suggestions from linguists, which can be antagonistic toward English teachers, lack of shared knowledge about the definition of “English grammar” in the context of English language education, and lack of a shared viewpoint about the purpose and historical reflection of English language education in Japan. Then, we argue how outcomes of studies of pedagogical English grammar should be shown to learners as well as teachers (ascertaining what is really beneficial to learners), how teacher’s materials about English grammar should be developed (online teacher’s materials), and how truly effective materials should be created (supplemental materials with full practices including both input and output aspects). *

キーワード：学習英文法研究，英語学と英語教育の乖離，研究成果の提示方法，
教師用資料の充実，教材化

1. はじめに

本稿は，学習英文法研究のあるべき姿を提案することを狙いとしている。そのために必要なことの一つは，英語学と英語教育の乖離を埋め，教育現場にとって必要な視点を広く英語学者および英語教育（学）者に提示することだと考える。両者の歩み寄りなしに，真の学習英文法研究はなし得ないことを主張する。

本稿では学習英文法という言葉を用いて議論を行うが，まずはこの用語の定義を行う。学習英文法にはその対象により少なくとも2つの意味がある。学ぶ側と教える側という2つの視点である。大津（2012: 4）は「学習者のための英文法」と「英語教師のための英文法」という視点を示し，「[大津（2012）の中で]『学習英文法』と呼んでいるのはこの両者を含みますが，第一義的には前者，すなわち，学習者のための英文法を指します」としている。岡田（2012: 107）は「英語を教えたり，学んだりするのを支援することを目的として作られた文法を学習英文法（pedagogical English grammar）と言います」としている。この他，巨理（2012）も参考になる。本稿では，「学習英文法を英語学習者と英語教師のための英文法」と定義し，その中核は英語学習者のための英文法である，という立場を取る。また，本稿では特定の英文法書の記述内容を

学習英文法とする、ということはしない。具体的な記述内容を検討する際には、特定の英文法書の記述を示すことは不可欠であるが、本稿では、学習英文法研究全体のあり方について論を展開する。英文法の検定教科書があるのでもなく、学習指導要領における文法に関わる記載内容が学習英文法を詳細に網羅しているのでもない¹⁾。そして、これが万人にとって学習英文法書であるというものが存在するのでもない。それならば、学習英文法とは個別の議論は具体的に存在しながらも、究極的には全体として、当事者それぞれの頭の中において、重なる部分は多くあるが、その周辺は異なる可能性のある抽象的な存在物とならざるを得ないと考える。

本稿の構成は、以下の通りである。まず、2節で英語学と英語教育の乖離の一因と、その乖離を埋めるために必要な視点を具体的に論じる。そして、3節では2節での議論を具現化するための方法を提案する。4節はまとめである。

2. 英語学と英語教育の乖離の一因と、その乖離を埋めるために必要な視点

本節では、後述する通り、学習英文法研究は充実していると筆者が感じるにも関わらず、なかなか英語教育の実践にまで結びついていない、ということが認められるならば、その要因と考えられることについて以下の3点を示す。

- (1) 教育現場からの情報発信の不足
- (2) 英語学者と英語教育（学）者間の用語・概念の不一致
- (3) 英語教育の「反省」と「ねらい」の共通理解の不足

そして、それぞれに、解決のための視点 (1')-(3') を示す。

- (1') 教育現場からの本音の発信
- (2') 定義を明確にした冷静な議論
- (3') 現代の英語教育が目指すものの的確な理解

2.1 教育現場からの情報発信の不足：教育現場からの本音の発信を

これまで、日本における英語学と英語教育の橋渡しを試みる提案はしばしばなされてきた。日本の英文法研究に影響を与えたものとしては、古くは1795年のLindley Murrayの *English Grammar* から始まり(大津(編著)(2012: 279)), 最近のものでは、日本に限定しても河上(1991), 岡田(2001, 2018), 八木(2006, 2007), 柏野(2012), 大津(編著)(2012), 池内他(編)(2018)などを始めとして、学習英文法研究の分野は充実していると評価できる。確かに英語学研究成果が確実に盛り込まれた教材は存在する。例えば、現行(本稿執筆時は2019年4月)の高等学校の学習指導要領下で用いられている *Vision Quest* (教科書・総合英語・ワークブック; 新興出版啓林館, 初版2013年)である。同書では、例えば、情報構造の視点が確実に盛り込まれ、能動文と受身文の意味の違い・語や句の長さ、あるいは情報の新旧が語順に与える影響・第3文型(SVOM)と第4文型(SVOO)の存在意義などが扱われている。あるいは、関係代名詞の

that の用法についての記述が精緻化されている。しかし、2008年4月から2019年3月までの11年間、高等学校で勤務してきた筆者には、学習英文法「研究」の充実の割には、その成果が、特に中学校や高等学校における英語「教育」、ことに英語の「授業」にまで染み込んでいる、という段階には行きついていないという感がある。

それは、学習英文法について何らかの提案がなされる時、英語学者、あるいは英語教育学者であっても実際の教室での指導という現場から離れた学者からの提案が中心である、ということが一つの要因であると考えられる。学問上の議論ならば、それは大いに結構で、一定の成果を上げていると言える。しかし、その議論が中学校や高等学校あるいは大学の英語教育、特に英語の「授業」の改善までも視野に入れるならば、教育現場からの発信なしに、英語学と英語教育の真の橋渡しはなし得ないと考えられる。

例えば、1978年に検定英文法教科書がなくなった、という事実（大津（編著）（2012: 281）や、教科書にある事柄が記載されている、あるいは、記載されていない、という事実は、確かに重要なことかもしれない²⁾。しかし、それが教育現場にどの程度の影響を及ぼしているか、ということは現場の教員でなければ分からない。ちなみに、文法の教科書がなくても文法は教えられているし、教科書の内容は授業者によって、適宜補足されている。あるいは、ごく簡潔に扱うだけに留める場合もある。このような状況は教育現場から発信があって、初めて共有されるものである。従って、英語学研究で得られた知見を英語教育に還元しようとする際、その成果を教育現場に染み込ませるためには、現場の教員からの情報発信が不可欠である。それは、建前ではなく、本音である必要がある。あるいは、現場のことを熟知した代弁者が、声を上げることも大切であろう。

岡田（2001: 2）は当時の英語教育界に警鐘を鳴らし、「英語教育から英語が抜け落ちてしまったかのごとくである」としている。この指摘は、およそ18年前のものであるが、筆者は、現在の状況においても依然として当てはまるものであると考える。事実、中高の教員研修などでは、方法論のみに焦点を当てた議論が多い。英語の専門家が発信する場を保証しなければならない現状にあることは事実である³⁾。一方、学習英文法の議論では「学習」の部分の抜け落ちていることが多々ある。学習英文法のシンポジウムやセミナーであっても、筆者の知る範囲では、議論の中心は、中高の教員には不親切な英語学の内容になってしまうことが多々ある。この点から「学習」の専門家・実践者からの発信が極めて大きな意味を持つ。さらに、机上の空論ではなく、実践者からの本音が重要である。2つの分野の真の融合を目指した領域においては、両分野からの本音の議論が不可欠である。

教育現場からの声としては、例えば、具体的な文法や語法についての提案がなされた場合、「実際に学習者にどのように提示すべきか」というレベルにまで落とし込んだ提案が望ましい。「教授者が知っているといい」という情報は重要であるが、多忙を極める教育現場としてはその上でどうすべきかの提案が最も有り難いものとなる（3.1節）⁴⁾。また、その提案の教材化という点も極めて重要である（3.3節）。さらに、実際の教室では、教授者が思いもよらない質問を学習者から受けることがある。教材使用者から教材作成者に発信し、それらをリアルタイムで共有できるシステムの構築も有益である（3.2節）。

2.2 英語学者と英語教育（学）者間の用語・概念の不一致：定義を明確にした冷静な議論を

英語学者であれば、英語学習において、文法不要論を容認する者は皆無であろう。コミュニケーション重視の英語教育に疑問を持つ英語学者も存在するだろう。むしろ多数派であるかもしれない。このことは、何も英語学者と英語教育（学）者間の問題だけではない。現場の実践者間でも「文法」という用語で相手が何を意味しているか、ということのを正確に認識しないままに議論が進められ、結局、噛み合わないままに議論がまとまらない、ということがある。

文法という用語について、本稿では、「文法とは語、音や言葉の成り立ちに関わる規則を含む文の構成に関わる規則の体系である」と定義する。ある意味を伝達する際に、どういう音・語を用いて、それをどういう順番で並べるのか、というルールを学ぶことが文法の学習であり、用法や用語の区別をすることが文法の学習ではない。別の観点、例えば、生成文法の観点からは「ある言語の文法とは、その言語を母語とする理想上の話者・聴者が内蔵している言語能力」ということになる（寺澤（編）2002: 294）。一方で、英語教師の文法に対するイメージについて、金谷（編著）（2013: 78）は、「意識的学習の成果物」や「明文化された規則」と捉える教師もいれば、「意識的学習+練習の成果物」や「『説明できる、できない』にかかわらず『頭の中で整理されている規則』」とイメージする教師がいることを示している。つまり、英語教師間でも文法という言葉に対して、異なったイメージを持っているということである。また、筆者の経験では、4技能（聞くこと・話すこと・読むこと・書くこと）に関わるコミュニケーション活動そのもの以外の多くの「文法」という言葉で片づけられてしまっている可能性がある、と言える。具体的には、例えば、訳読、語の成り立ちに関わる規則や歴史的経緯の解説、表力現向上のための母語による推敲の活動なども「文法」となる可能性がある。他には、テスト問題でも、語の使い方を問う問題も、定型表現を問う問題も、「文法の問題」と言われる可能性がある。また、ある英文が第何文型に属するものか、や、to不定詞の用法や現在完了形の用法が何なのかを問う問題も「文法の問題」、となっている可能性がある。急いで付け加えておくと、本稿ではこれらの是非を評価することが目的ではなく、認識のずれが生じ得る、ということを示しているだけである。2.1節で引用した岡田(2001: 2)の「英語教育から英語が抜け落ちてしまったかのごとくである」という警鐘の背景には、このような文法の捉え方に関わる認識が異なることも影響しているように思われる。文法概念及び定義に対しての共通認識なしに、英語学習に必要以上に用語・用法の区別や解説などの「文法」は不要である、と考えている教師に、ある意味を伝達するための語の並べ方としてのルールという意味の「文法」の重要性を説くとしても、ただ「文法」と言ったのでは、議論が噛み合わないことがあって当然である。

このように、特に「文法」が指す内容について共通の理解が得られないために、学習英文法研究の成果の還元が停滞し、教育現場に浸透していかない、ということが考えられる。英語学者には驚きのこともあろうが、これが教育現場で用いられている「文法」という言葉の実態である。英語学の立場から、学習英文法に関する提案を行う際には、まず文法とは何か、について、冷静に聞き手との共通認識を作ることから始めるのが、建設的な議論を可能にする第一歩であると考えられる。定義が示されると、それを文法とするならば、それは重要で不可欠だ、という土台が築かれるはずである。

2.3 英語教育の「反省」と「ねらい」の共通理解の不足：現代の英語教育が目指すものの的確な理解を

学校教育における英語教育が「4技能5領域（4技能の内の「話すこと」を「やり取り」と「発表」に細分化した5つの領域）の育成を目指すことや、文法は言語活動を支えるためのものである、ということ自体はまったく問題がなく、大いに肯定されるべきものであると考える。英語教育は、英語の使い手を育成するための営みなのであるから、英語の実用面を伸ばすことが第一義的な狙いとなるべきである。ただし、このことは言葉への興味関心を育むことを否定するものではなく、むしろ肯定されるべきものである。結果として、例えば、英語学に興味を持つ学習者が現れることは大いに歓迎されるものである。ただし、教養面と実用面ではバランスが重要ではあるが、実用面が重視されることにも異論はない（このことは、教養面の軽視を意味するものではない）。現行の学習指導要領は、これまでの英語教育を反省し、バランスよく英語教育を実施しようとしているだけである。そして、実践的な英語の使い手となるための基礎を養おうとしているだけである。あまりにも、英語を使う、という視点を欠いていた従来の英語教育に、英語を使う、という視点を盛り込んだだけである。決して、「英語ごっこ」をしようとしているのでもなければ、「英語によるお遊び」を推奨しようとしているのでもない。いわゆる「コミュニケーション派」であろうが、「文法訳読派」であろうが、教師も研究者も、学習指導要領の真意を十分に理解し、良いものを認め、バランスよく英語教育について議論することが健全な姿であろう。なお、筆者は、コミュニケーションと文法は平行的なものでもなく、また、対立軸にあるものでもなく、実践的なコミュニケーションのために文法は不可欠である、という立場を取る。また、実用と教養ということに対しては、実用の範囲を狭く限定するべきではないと考える。例えば、一見、教養と思われるような関係代名詞の制限用法と非制限用法の違いを明示的に示すようなことは、実際のコミュニケーションレベルで大きな意味上の違いをもたらし、実用そのものである、ということが言える。あるいは、ただ大雑把に通じればよいならば話は別だが、*Would you ...?* を用いるべきなのか、*Could you ...?* を用いるべきなのかの差は、説明を施した途端、教養と思われるかもしれないが、丁寧度の差を生むものであり、まさに実用に直結するものなのである。すべてはバランスが不可欠なだけであり、一つの方法論だけですべてがうまくいくことはないだろう。いずれの立場を支持しようとも、中立的な立場に立つことを全く考えず、一方の立場を支持しようとして、他方の立場の利点を十分に検討せずに議論を行うことで行きつく先は、教育現場の混乱である。そこに英語教育の発展はない。当然、検討すべきことは存在するが、文部科学省の方針をただ批判すればよい、という風潮になってはならない。様々な方法論の良い部分を現場の実態に合わせて活用していけばよいだけである。現在の学習英文法の大きな枠組みに欠陥があったり、用語が不十分であったりすることは、現場の教師は十分に認識している。必要なのはそれらの抜本的変革ではない。今の枠組みに合う形で、英語学の研究成果を上手く教材化しながら、少しずつ組み込んでいく技術が必要なのである（3.3節）。また、現場の教員や専門家は、英語（教育）を専門としない人にも分かりやすく、英語教育の本来あるべき姿を伝達できるようにすべきである。

ここで注意を要することがある。仮に現在の英語教育が口頭によるコミュニケーション活動に傾きすぎているために、文法訳読の極に揺り戻しをかけるべきだ、という議論が盛んになった

とする。この時、英語から日本語への単なる記号の置き換え作業になっている「文法訳読」を実践することを推奨しているのではない。あるいは、教師が学習者の理解度等を一切考慮せずに、一方的に解説を行うだけの授業を意味しているのではない。学習英文法の議論が盛んになった、あるいは文法訳読が推奨された、という場合、それは、例えば、安井（1995）で行われているような英文の本質的な解釈に迫る活動を意味しており、単なる記号の置き換えを延々と日本語で行うことを意味しているのではない。英文法を軽視しないということは、不適切な文法訳読実践の隠れ蓑には決してならない、ということを強調しておきたい。英語学者が中高の現場の教員に対して発言する際には、このような事情も十分に意識しておかなければ、極めて無責任な発言になり、現場を改善するどころか、大いに混乱させてしまうだけであることをよく認識しておくべきである。

さて、本論に戻る。英語学者が学習英文法について、ある提案をより効果的に伝達するためには、現在の英語教育現場の流れを可能な限り理解し、共通の認識を持った上で論を展開することで、提案内容が教育現場に浸透しやすくなるのではないか、ということ提案したい。

3. 英語学の研究成果還元的具体例

学習英文法研究はさまざまな角度からなされている。本節では、学習英文法研究の成果物を以下の3つのタイプに分類し、それぞれについて具体的に議論していく。

- (4) 教科書型：学習英文法研究の中核
- (5) 教師用資料型・コラム型：中核を支える不可欠な領域
- (6) 補助教材型：英語学の研究成果を英語授業に染み込ませる一つの可能性

前提は、(4) から (6) のすべてが、学習英文法研究の発展には有益である、ということであり、優劣があるものではない。

3.1 教科書型：学習英文法研究の中核

本節では、「教科書型」について議論する。教科書型とは、教科書や参考書・辞書などにおいて、直接、学習者が目にする内容に関わるタイプの研究成果のことである。当然のことながら、教授者にも必要な内容となる。具体的には、以下のものが挙げられる。

- ・母語話者による揺れを的確に示し、かつそれを踏まえてどうすべきか、という情報の提供（『オーレックス英和辞典』シリーズにおける「PLANET BOARD」など）
- ・肯定情報と否定情報の対比（どのような形を用いるべきで、どのような形を用いるべきではないか）の提示（『ウィズダム英和辞典』シリーズにおける「語法のポイント」など）
- ・教材の記述内容の修正・改善（河上（1991）、岡田（2001, 2018）、八木（2006, 2007）、柏野（2012）など）

これらの「学習者がどうすればよいか」までを示した内容こそが、教育現場が最も必要とする情報である。本稿では、これらの内容を学習英文法研究の成果物の中核と位置づける。学習者に実際に提示する内容は、必ずしも最新の研究成果である必要はない。むしろ、研究者間で一致した見解が得られていて、安定した事実であれば、それで十分である。最新の研究成果かどうか、という点は、安定性に比べると重要度は低いと考える。

最新の研究成果である場合、それが学習者に提示できる段階にまで落とし込んでいる、という条件が重要である。以下に、西脇（2017a）で得られた他動詞 eat の目的語省略の可能性に関する英語学的な知見が、いかに英語教育に活かすことができるか、という視点を提案する⁵⁾。

3.1.1 「他動詞 eat は目的語を省略できない」：教授者も学習者も知っておくべき事実

Fillmore（1986）は、他動詞 eat は、いかなる文脈が整おうとも、統語上の目的語を省略することはできない、としている。次の会話を見てみよう。

(7) A: What happened to my sandwich?

B: *Fido ate.

(Fillmore 1986: 97)

(7A) の質問から話題は my sandwich であるということは自明であるが、(7B) のように eat の統語上の目的語を省略すると、会話が成立しない。同様の立場を取る先行研究には Lehrer(1970), Allerton (1975), Quirk et al. (1985), Rice (1988), Levin (1993), Huddleston and Pullum (2002), Culicover and Jackendoff (2005) などがある。この事実は、学習者も教授者も知っておくべき安定した事実であると言える。

3.1.2 「他動詞 eat は目的語を省略『できる』時がある」：教師が知っておくとよい事実

西脇（2011）は、他動詞 eat が目的語を省略「できる」時がある文脈を指摘している。具体的にはレシピや容器などに直接印字されたラベル表示の文脈である。

(8) To ripen melons, keep them at room temperature for a few days, when ripe store in the fridge and eat as soon as possible. (British National Corpus: A70) (cf. 西脇 (2011))

(9) [乾燥剤の表面に印刷されて]

DO NOT EAT.

(西脇 2011: 119)

しかし、省略できる時がある、という提示で終わるならば、学習者としては、それなら (7) に関わるルール（他動詞 eat は目的語を省略できない）だけを覚えておく方が負荷がかからないため、この (8) (9) については、力を注いで覚える必要はない、と判断するだろう。これらの事実は、学習者から質問を受けた際に的確に答えるために、教授者が知っておけばよい、ということになる。

3.1.3 「他動詞 eat は目的語を省略『すべき』時がある」：最新の研究により，教授者と学習者が知っておくべきであると新たに分かった事実

しかし，(8) (9) の事実が，省略「できる」という段階を超えて，省略「すべきである」という段階まで精緻化されれば，状況は一変する。結論は，以下の通りである。(8) (9) で動詞 eat の後に統語上の目的語を明示すると，容認度が極めて低くなる（西脇 (2017a)）。従って，学習者はより自然な産出をするために，他動詞 eat にはレシピやラベル表示の文脈では目的語を省略「すべき」時がある，ということ覚え込む必要が新たに生じる⁶⁾。(8) は，when 節以下で動詞 store の目的語が省略されているため，後続する動詞 eat の目的語も省略する必要がある。もし eat の後だけ目的語を明示すると，一度省略され簡略化された情報構造が保たれなくなり，不自然となる。(9) はラベルという特殊な文脈で，情報の発信者と受信者において，既にそのものについて言及されるという共通認識が存在する。そのような状況では，目的語があってもなくてもよいのではなく，ない方が自然なのである。以上の議論をまとめると以下のようになる。

・他動詞 eat の目的語を「省略してはいけない」時：典型 ((8) (9) タイプ以外のすべて)

(10) A: What happened to my sandwich?

B: *Fido ate.

(= (7))

・他動詞 eat の目的語を「省略すべき」時：非典型 ((8) (9) タイプのみ)

(11) To ripen melons, keep them at room temperature for a few days, when ripe store in the fridge and eat as soon as possible. (= (8))

(12) [乾燥剤の表面に印刷されて]

DO NOT EAT.

(= (9))

他動詞 eat の目的語省略については，目的語を「省略してもしなくてもよい」文脈はなく，ごくわずかな「省略すべき」環境と，それ以外の「省略してはいけない」大多数の環境に二分されることになる。以上の事実は，最新の研究により，教授者と学習者が知っておくべきであると新たに分かった事実，ということになる。繰り返しになるが，「最新」ということが重要なのではない。既に明らかになっている事柄でも，学習英文法に十分に取込まれていないのであれば，それを確実に盛り込んでいく，ということもまた重要である。

ここでは，他動詞 eat の目的語省略という極めて限定的な項目について論じたが，「してもよい」のか「すべき」なのか，という提示方法については，例えば，態の選択に関して，能動態でも受動態でも両者は交換可能で「どちらを用いてもよい」のか，交換すると不自然になり「どちらか一方を用いるべき」なのか，ということがある。文型の選択に関して，第3文型でも第4文型でも「どちらを用いてもよい」のか，「どちらか一方を用いるべき」なのかなどの議論も同様である。あるいは，語の選択においても，例えば，「会う」という意味の類義語とされる meet と see の「どちらを用いてもよい」のか，「どちらか一方を用いるべき」なのかということにも同じことが当てはまる。

以上のように，単に教師が知っておけばよい，として基本から進んだ応用を示すだけでなく，

その応用情報がどの程度コミュニケーションに支障をきたすものであるか、まで示し、それを踏まえて学習者がどうするべきか、まで落とし込んだ内容が、教育現場にとって、最も有難い内容であり、このような内容が学習英文法研究の中核となるべきである。

3.2 教師用資料型・コラム型：中核を支える不可欠な領域

本節では、「教師用資料型・コラム型」について議論する。教師用資料は教師の教材研究用資料として、コラムは直接的な指導内容というよりは、教科書において補助的に触れられる内容として提示されるもの、ということの意味している。この内容は、いわば、教授者及び学習段階の進んだ学習者向けのものである。あるいは、必ずしも学習段階が進んでいなくても、言葉に興味を持たせるには絶好の内容となる。この教師用資料型・コラム型には、さまざまな内容が記載される可能性があるが、例えば、以下のような内容がある。

- ・ある現象が生じるのはなぜか、という理由（英語史・音声学などの研究）
- ・基本形以外の例外あるいは発展形（最新の語法文法研究）

これらの研究なしに、3.1 節で提案した中核はあり得ない。

ここで、朝尾（2019）を基に具体例を提示する。朝尾（2019）は英語史の観点から、豊富な用例をもって、現代英語の様々な現象における理由を明快に示してくれている（cf. 滝沢（2019））。例えば、

- ・3 単現の - (e) s はなぜつけるのか
- ・命令文になぜ動詞の原形を用いるのか
- ・現在完了形になぜ have を用いるのか

などの内容である。英語学習の比較的早い段階で学習者に提示される内容であり、筆者の経験上、明確に言語化できていなくても、疑問に思う学習者は一定数存在する。歴史的な視点をすることで、納得して学習を進められるだけでなく、言葉への興味・関心を抱き、学習意欲が向上することが期待できる。一方で、教師用資料型・コラム型については、注意を要する視点がある。それは学習者のタイプである。英語学的な観点からは、英語教育における英語史の有用性を否定する英語学者はいないであろう。しかし、ひとたび、英語学習の教室という文脈になると、その捉え方は学習者によって千差万別であることを心得ておくべきである。つまり、なぜかという理由に興味を持って学習を進めていく学習者がいる一方で、なぜか、という点までには興味を持たず、兎にも角にもルールさえ体得できればよい、という学習者も存在する。これらは優劣があるものではなく、どちらのタイプもその存在を認められるべきものである。ただし、必要になった時に、教授者が確実に情報を得られるように、教師用資料には的確に記述されているべき内容である。

しかし、どの情報が有益かという点については、教師用資料作成者側には必ずしも把握できるものではない。ここで、実際の使用者から作成者側に随時、要望を発信し、教師用資料を強

化していく、ということが考えられる。ただ、毎年大幅に教師用資料を書き換えることは現実的ではない。さらに一年単位では目の前の学習者への指導には間に合わない可能性がある。そこで、オンライン上での情報の更新を提案する。使用者から質問や掲載されているとよい内容を発信し、それに作成者側が専門家の協力を得ながら、オンライン上で回答する。ユーザーたちは、質問内容等も共有できるし、かつ作成者側はスペースなどの制約も考える必要がない。現場の使用者と作成者側が交流を密にすることで、真に有益な（オンライン版及び紙版の）教師用資料が出来上がるであろう。

オンラインでのやり取りに関しては、現代では ICT (Information and Communication Technology (情報通信技術)) が進化し、教育現場でも ICT を取り込んだ授業研究が盛んに行われているが、例えば、滝沢 (1995, 1999) は先駆的な実践について論じている。このような観点も大いに参考になる。

3.3 補助教材型：英語学の研究成果を英語授業に染み込ませる一つの可能性

本節では、「補助教材型」について議論する。教科書や教科書付属の参考書などにおける記載では、対象が広すぎるが、学習段階に応じて自由に選択できる補助教材ならば、一歩進んだ英語の使い手になる手助けが可能となる。章立て等も必ずしも従来の英語教育で用いられていたものを踏襲する必要はない。必ずしも英語教育のためだけに行われた研究ではなかったとしても、適切な教材を作成することで、英語教育分野に大きな効果をもたらすことが期待できるタイプである。教材化は学習英文法研究発展の大きな可能性を秘めた領域であると言える (巨理 (2012) にもこの視点はがあるが、本稿では、より教育現場に馴染むと思われる方法論を提案したい)。英語学研究は英語教育のために行われているわけではない。使えるところがあるならば、最大限活用する、という姿勢が良い。2.3 節で述べたように根本的な枠組みや用語を変えるというのは現実的ではない (ただし、長期的な視野を持った継続的な議論は必要である)。ここでは教材化という点から以下の3点を示す：

- ・練習問題を掲載する
- ・検定教科書でどのように扱われているかを調査し記載する
- ・各種試験での内容との関係を記載する

本節では、滝沢 (2017) を例に挙げる。滝沢 (2017) は英語教育のために執筆されたものではないが、その知見を効果的に活用することによって、英語学のみならず、英語教育の分野に対しても極めて貴重な情報を提供してくれることになる (英語学分野で貴重であることは言うまでもないが、英語教育の分野においても、仮に教材化されなくても、提示されたデータを読み込むだけでも、価値は十分にある。詳細は西脇 (2017b, 2018) を参照されたい)。その一つとして関係代名詞 *what* の効果的な活用方法に関する情報がある。例えば、以下の (13)-(15) を見てみよう。

(13) Oda Nobunaga was born in what is now Aichi Prefecture.

（織田信長は今日の愛知県で生まれた）（滝沢 2017: 181）

- (14) Oda Nobunaga was born in what was then Owari Province.

（織田信長は当時の尾張国で生まれた）（ibid.: 182）

- (15) It took place July 1st, on what would have been Diana's 46th birthday.

（それ（追悼コンサート）は、ダイアナ妃の46回目の誕生日にあたる7月1日に開催された）（COCA: spoken）（ibid.: 186）

関係代名詞 *what* を用いることで、「今日の愛知県」「当時の尾張国」「46回目の誕生日にあたる日」などを極めて自然に表現できる。この情報を学習英文法に染み込ませる視点として、まず練習問題をふんだんに用意することが挙げられる。盛り込まれるべき内容としては、英文解釈用とアウトプット（特に英作文）用の問題である。関係代名詞 *what* の効果的な使い方に特化した項であるので、まずは、(13)-(15) のような例文あるいは実例を提示した後、英文解釈用の英文を段階別にふんだんに用意する。その後、和文英訳形式で発信用の問題を提示する。従来の補助教材は一般に、発信用と解釈用で二分されているものが多いと思われるが、ここではその両者を融合させた教材を提案したい。

次に、この関係代名詞 *what* の用法が、教科書でどのように使われているかを示すことが可能ならば、理想的である。学習者が目にする実際の英文で、ある教材で学習した内容が実際に使われているということを認識し、発信であれ、受信であれ、英語の使用に役立つものであるということを実感すれば、学習効果は高まる。多くの場合、それは教科書である。著作権などの問題を解消せねばならないが、教科書で関係代名詞の *what* がどのように使われているかを一覧で示すことは有益である。教科書コーパスなどが公開されるならば、このような処理が可能となる。現時点では困難かもしれないが、今後の展望として挙げておきたい。

最後に、教科書以外の視点としては、入試問題や検定試験などで、関係代名詞 *what* がどのように使われているか、ということを示すことがある。当然のことながら入試や検定のために英語を勉強する、ということは本来の英語教育の目的とは異なるかもしれないが、大きな（外発的な）モチベーションであるこれらを活用することは、特に教育現場では重要である。ここでも著作権などの問題を解消する必要があるが、可能な限り、一つの項目でこれらの情報が盛り込まれていると授業に染み込みやすくなる。

4. まとめ

本稿では、学習英文法研究をより発展させるために、まずは、総論として英語学と英語教育の乖離の要因を指摘し、それらの解決策を示した。そして、各論として、中核にすべき内容（提示方法）、それらを支える内容（教師用資料などの充実）、そして、今後期待できる内容（教材化）を取り上げ、具体的に論じた。

注

- * 本稿は、立命館大学国際言語文化研究所主催シンポジウム「学習英文法を巡って」（2019年3月25日、

於：立命館大学）において「学習英文法研究の中核：高校現場からの提案」というタイトルで口頭発表した内容に、大幅に修正を加えたものである。発表の場を与えていただき、かつ、大変丁寧にご指導いただいた滝沢直宏先生に心から感謝申し上げます。また、当日、フロアからコメントを下さったすべての方々に御礼申し上げます。言うまでもなく、本稿における不備は筆者によるものである。

- 1) 文部科学省は、教科書の定義について以下のように述べている。

「教科書とは、『小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校及びこれらに準ずる学校において、教育課程の構成に応じて組織排列された教科の主たる教材として、教授の用に供せられる児童又は生徒用図書であり、文部科学大臣の検定を経たもの又は文部科学省が著作の名義を有するもの』とされています（発行法第2条）。」

(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/gaiyou/04060901/1235086.htm) (2019年4月29日アクセス)

本稿で「教科書」や「検定教科書」などと示した場合は、この意味で用いている。

- 2) 英文法の検定教科書の廃止について、江利川春雄氏は、氏のブログで以下のように述べている。

「文部省は1958（昭和33）年の中学学習指導要領で文法・文型を学年別に固定し、法的拘束力を持たせたかと思ったら、1978（昭和53）年の高校学習指導要領では検定英文法教科書を廃止し（関係者は「自由化」だと言うが）、一転して文法軽視に。」

(https://blogs.yahoo.co.jp/gibson_erich_man/27135023.html?__ysp=MTk3OOw5tOOBq%2BaknOWumuiLseaWh%2BazleaVmeenkeabuOOBjOOBquOBj%2BOBquOBo%2BOBn%2BOAjOaWh%2Bazlei7veimluOBp%2BOBr%2BOBquOBj%2BOAgeaWh%2BazleOBruIHqueUseWmluOBoOOAjQ%3D%3D) (2019年4月28日アクセス。下線筆者)

江利川氏は「文法軽視」と評価している。世間的にも「文法軽視」という風潮が起り、現在に引き継がれている部分があるものと思われる。一方で、関係者は「自由化」としている。筆者は「自由化」という意図がありなされた策であるなら、関係者はそれを明示し、それを受けて受信者は、文法を正當に扱えばよいだけのことである、という立場を取る。それが現場を混乱させない健全なものであると考える。

- 3) この問題の解決の一つとして、例えば、岐阜県教育委員会の取り組みは一定の成果を上げている。約100名が出席する高等学校の英語教員のための研修において、英語そのものを学び直す時間と、方法論について議論する時間をバランスよく取り、まさに「英語」と「教育」の発展を狙った研修会が開催された。2016年度は滝沢直宏先生を、2017年度には柏野健次先生を招聘し、英語学分野の講演を行った。参加者のアンケートから、英語そのものを学ぶ時間について、大変好評であったことが分かる。
- 4) 後の議論でも確認するように、このことをもって、「教授者が知っておくとよい」情報は軽視されるものであって、提示の方法まで示したものが優れている、ということを主張しようとしているのではない。むしろ、このような内容の研究がなくては、真の意味での学習英文法研究の発展はないと考える。
- 5) 紙幅の関係で、本稿では、西脇（2017a）から得られた知見のみに焦点を当てることとする。英語学的な詳細な議論を含めた英語教育への還元については、稿を改めて議論したい。
- 6) 詳細は西脇（2017a）を参照されたい。また、他動詞 eat の目的語省略に関わる内容は、上級者向けのものであろう。覚え込むべきかどうかは、学習者の学習段階によるものである。

参考文献

- Allerton, D. J. 1975. "Deletion and Proform Reduction." *Journal of Linguistics* 11, 213-237.
- 朝尾幸次郎. 2019. 『英語の歴史から考える英文法の「なぜ」』東京：大修館書店.
- Culicover, P. W. and R. Jackendoff. 2005. *Simpler Syntax*. Oxford: Oxford University Press.
- 江利川春雄. 2008. 『日本人は英語をどう学んできたか—英語教育の社会文化史』東京：研究社.
- 江利川春雄. 2011. 『受験英語と日本人—入試問題と参考書からみる英語学習史』東京：研究社.
- Fillmore, C. J. 1986. "Pragmatically Controlled Zero Anaphora." *Proceedings of the Twelfth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics*, 95-107.
- Huddleston, R. and G. K. Pullum. 2002. *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 池内正幸・窪蘭晴夫・小菅和也（編）2018. 『英語学を英語授業に活かす—市河賞の精神を受け継いで—』東京：開拓社.
- 金谷 憲（編著）2013. 『高校英語教育を整理する！ 教育現場における22のギャップ』東京：アルク.
- 柏野健次. 2012. 『英語語法詳解 英語語法学の確立へ向けて』東京：三省堂.
- 河上道生. 1991. 『英語参考書の誤りとその原因をつく』東京：大修館書店.
- Lehrer, A. 1970. "Verbs and Deletable Objects." *Lingua* 25, 227-253.
- Levin, B. 1993. *English Verb Classes and Alternations*. Chicago: University of Chicago Press.
- 西脇幸太. 2011. 「動詞 Eat の Missing Object—中核的な解釈と周辺的な解釈—」『英語語法文法研究』第18号, 110-124.
- 西脇幸太. 2017a. 「他動詞 eat が目的語を省略すべきとき：有標形を支える原理」『英語語法文法学会第25回大会予稿集』（2017年10月21日、於：専修大学）, 24-31.
- 西脇幸太. 2017b. 「読んでおきたい最近の英語学関連図書」『英語教育』第66巻第9号, 16-17.
- 西脇幸太. 2018. 「英語学／言語学・今年のベスト3」『英語教育』第67巻第8号, 76-77.
- 岡田伸夫. 2001. 『英語教育と英文法の接点』京都：美誠社.
- 岡田伸夫. 2012. 「学習英文法の内容と指導 - 語と文法と談話」大津由紀雄（編著）『学習英文法を見直したい』106-119. 東京：研究社.
- 岡田伸夫. 2018. 『近年の英語学研究に基づく高校生・大学生のための学習英文法研究』平成26年度～平成29年度科学研究費補助金（基盤研究（C））研究課題番号26370583研究成果報告書.
- 大谷泰照. 2007. 『日本人にとって英語とは何か—異文化理解のあり方を問う』東京：大修館書店.
- 大津由紀雄（編著）2012. 『学習英文法を見直したい』東京：研究社.
- 大津由紀雄. 2012. 「学習英文法を考えるヒント」大津由紀雄（編著）『学習英文法を見直したい』2-9. 東京：研究社.
- Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech, and J. Svartvik. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Rice, S. 1988. "Unlikely Lexical Entries." *Proceedings of the Fourteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics*, 202-212.
- 斎藤兆史. 2007. 『日本人と英語—もうひとつの英語百年史』東京：研究社.
- 滝沢直宏. 1995. 「MOO を利用した対話型遠隔教育について」『言語文化論集』第17巻第1号, 75-87.
- 滝沢直宏. 1999. 「インターネット上でのコラボレーション—MOO, WWW, メールを利用して」『英語教育』第48巻第5号, 18-19.
- 滝沢直宏. 2006. 『コーパスで一目瞭然—品詞別 本物の英語はこう使う！』東京：小学館.
- 滝沢直宏. 2017. 『ことばの実際2 コーパスと英文法』（内田聖二・八木克正・安井泉（編）シリーズ英文法を解き明かす—現代英語の文法と語法10）東京：研究社.

- 滝沢直宏. 2019. 「書評 朝尾幸次郎『英語の歴史から考える英文法の「なぜ』』」『英語通信』63号, 23.
- 寺澤芳雄 (編) 2002. 『英語学要語辞典』東京: 研究社.
- 巨理陽一. 2012. 「学習英文法を考える際の論点を整理する」大津由紀雄 (編著) 『学習英文法を見直したい』66-86. 東京: 研究社.
- 八木克正. 2006. 『英和辞典の研究—英語認識の改善のために—』東京: 開拓社.
- 八木克正. 2007. 『世界に通用しない英語—あなたの教室英語, 大丈夫?—』東京: 開拓社.
- 安井 稔. 1995. 『納得のゆく英文解釈』東京: 開拓社.