

新学習指導要領における文法指導に関する一考察

小熊 猛 / 中谷博美

人間文化学部

1. はじめに

大学入試センター試験が最後の年となり、次年度より「大学入学共通テスト」の実施となる。令和3年の問題作成方針(文部科学省2019)によれば、「各CEFRレベルにふさわしいテキスト作成と設問設定を行うことで、A1からB1レベル¹に相当する問題を作成する。また、実際のコミュニケーションを想定した明確な目的や場面、状況の設定を重視する。」とある。いわゆる文法知識のみを問う設問は見られなくなることが予想される。当然、これまでもコミュニケーションの重要性が指摘されてきた経緯はあるが、この入試改革の方向性が高等学校あるいは中学校における文法指導を大きく変容させようとしている。このような流れの中、現職教員や教員志望の学生から、文法指導に関する戸惑いや不安の声が数多く聞こえてくる。そこで、本稿では、場面や状況に応じた文法指導の在り方と、文法指導において学習者に提示する例文の重要性について考察する。

2. 新学習指導要領における文法と指導上の問題点

平成29・30年に告示された学習指導要領(以降、新学習指導要領とする)では、小学校中学年において外国語活動、高学年において外国語科が新たに導入された。これにより、小学校3年次から中学校卒業までの7年間、さらに高等学校卒業までの10年間にわたっての英語学習を見通した指導が求められることとなった。ここでは、小・中・高の新学習指導要領における文法に関する記述を系統的に概観し、文法指導における問題点を指摘したい。

2.1 学習指導要領における文法

文法に関する学習内容は、小学校高学年の外国語科において始まり、単純で短い構造をとるものから、複雑で長いものへと段階的に習得できるように配慮されている。

小学校中学年の外国語活動では、第1部2章2節2(1)英語の特徴等に関する事項として、リズムやイントネーションにかかわる記述がみられるのみである。高学年の外国語科では、文および文構造に

関する記述がある。同(1)エー(ア)文において、単文を扱うこととし、肯定および否定の平叙文・命令文・疑問文、疑問詞疑問文、代名詞、動名詞、過去形を示している。(イ)文構造に関しては、[主語+動詞]、[主語+動詞+補語]、[主語+動詞+目的語]が学習内容として示されている。

これを踏まえて中学校では、同エー(ア)文において、重文、複文、感嘆文が加えられ、(イ)では、[主語+動詞+間接目的語+直接目的語]、[主語+動詞+目的語+補語]などのより複雑な構造が示されている。さらに、(ウ)文法事項として、代名詞、接続詞、助動詞、前置詞、時制および相、比較表現、不定詞、動名詞、分詞、受け身、仮定法を提示している。

高等学校では、「英語コミュニケーションI」の同エー(ア)文構造のうち、活用頻度の高いものとして、中学校で加えられた構造にif節を含むものなど、複雑さを増したものが示されている。(イ)文法事項では、不定詞の用法として知覚動詞と共に用いる原形不定詞、関係代名詞の非制限用法や関係副詞などを加えて指導するとしている。

このように見ていくと、文法体系の観点からは整合性が高く、系統的に指導するように配置されている。小学校高学年から高等学校1年次のおよそ6年間で、学習者は文法知識を段階的に身に付けることができる。しかしながら、使用頻度や具体的な使用場面といった言語使用者の視点が十分に考慮された配置とは言えず、いわゆる文レベルの文法体系に偏重した指導が危惧される。

2.2 文法指導における問題点

文法指導に関する大きな問題点として、指導者のこれまでの学習経験に起因する文脈から離れた文法体系知識が挙げられる。現状として、教職科目を履修している多くの学習者は、教科書や問題集の一文のみで示された例文について、文法知識と語彙力を用いて理解する能力を試験等で問われてきた。そのため、文法を場面や状況と重ねた形では習得していない。例えば、「受け身」は「be動詞+過去分詞(～される)」と記憶し、「もともと目的語位置にあ

るものが主語位置にくる文」と説明できることが目的とされてきた。どのような「状況」「気持ち」「動機」で用いるのか、といった要素は考慮すべき項目として想定されていないのである。文法知識が具体的場面に即した運用と結びついていない状態では、新学習指導要領で求められる授業を展開することは非常に困難であると言わざるを得ない。

もう一つの問題として、教科書の例文が提示される順序によって、学習者の理解促進を阻害している可能性を指摘したい。先に述べたように、新学習指導要領における文法に関する学習内容は、文法体系全体から見れば、難易度の配慮や系統性などまとまりの高いものとなっている。しかしながら、学習者の視点に立って見れば、類似した文構造を同時に提示されることで混乱を招いたり、その構造上の差異を必要以上に意識したりしなければならないことになる。例文の提示に関しては、使用頻度や適切な場面を考慮した精査、あるいは理解を促す順序への配慮など多くの課題が残っている。

3. 文法指導に関する事例研究

本学の教職科目である「教科教育法Ⅲ・Ⅳ」においては、履修学生は課題として指定した単元についての指導および評価計画を作成し、新出文法事項の導入部分の模擬授業を行っている。本年度の履修学生の模擬授業に見られた事例を取り上げ、文法指導における「やり取り²⁾」の観点の重要性および例文の選択と提示順序の重要性を再確認する。ここでは、前節で述べた授業者の文法知識と教科書の例文提示に関して、具体的に中学1年生の *how many ... do you ~ ?* を扱う単元(『NEW CROWN 1』Lesson4)、高校1年生の[知覚動詞+目的語+現在分詞/過去分詞]を扱う単元(『Vision Quest I』Lesson9)の指導を例に論じる。

3.1 具体的場面に即した文法

『NEW CROWN 1』(中学校1年生用英語検定教科書)のLesson4では、文法としては次のような対話で *How many ... do you ~ ?* という表現形式が導入されている。

Ken : Do you see any birds?

Emma : Yes, I do.

Ken : How many birds do you see?

Emma : I see six birds. They are very cute.

そして、次頁で「筆箱やかばんの中に何が入っているのか、ペアで話してみよう。」として次の対話例が挙げられている。

A : What do you have in your pencil case?

B : I have three pens, five pencils and two erasers in my pencil case.

この教材を用いた模擬授業において、ペアないしは少人数のグループを作り、「いくつ~を持っていますか」「いくつ~がありますか」という問いに *I have two pencils.* (2本あります)、*I don't have any.* (持っていません・ありません)などと返答する英語活動を展開した後、授業者である学生が *I have one pencil.* と答えてくれているけど *I have a pencil.* でもいいんだよ、むしろこっちの表現の方が自然なんだよ。」のように説明する場面があった。しかし、*How many pencils do you have?* (何本鉛筆持っている?)と数量を問われている状況では *I have a pencil.* (鉛筆持ってます)は不自然であり、当然 *I have one (pencil).* となることはいうまでもない。授業者の具体的場面に即した運用知識の欠如、さらには教材研究の不十分さが見て取れる具体的事例と言えよう。

この教科書には上記の対話文の部分について、「*What do you see, Emma?* に対してエマになったつもりで答えてみよう」と発問されている。ここでは当然 *I see six birds.* となる訳だが、異なる状況の絵やスライドを示し、*I see some/many birds.* や *I see a white bird.* などとさかんに答えてもらう英語活動が意図されている。その上で、同じ頁で「数をたずねるとき」として *How many* が導入されている。ここで教材研究に求められているのは、*What do you see?* (何が見える?) という発話に対しては *I see a bird.* (鳥が見える)と答えられる一方で、*How many birds do you see?* (何羽見える?) に対しては *I see one (bird).* (一羽見える)となる点であろう。

英語非母語者である授業者が英語圏留学先で、自らが *one* と言うであろう状況で母語話者がしばしば不定冠詞 *a/an* を用いていることに気づき、これを“自然な英語”として紹介しておかねばという思いが背景にあると推察される。英語圏での留学は、英語による対人コミュニケーション、異文化体験といった機会を提供し、積極的に英語でコミュニケーションしようとする姿勢および英語の実践的運用を養うことに繋がる。しかし、英語母語話者はコミュニケーションが成立している限りにおいて、留学生

の話す英語の過ちを指摘することは一般にない³ことは留意しなければならない。教師が教壇で求められる英語は通じればよいといった(sloppy)英語ではないことを認識しなければならない。

3.2 例文の提示順序の工夫

いわゆる準動詞と呼ばれる不定詞、動名詞、分詞といった文法事項は一見簡単に見えるが、生徒が躓き易い部分である。ここでは現在分詞(～ing)を取り上げてみることにする。本年度、ある学生が模擬授業で『Vision Quest I』(高等学校1年検定教科書)のLesson9を用い、分詞(～ing)を扱った。同書では、名詞を修飾する現在分詞(限定用法)「～している」の例として *Firefighters entered the burning house.* (燃えている家)および *Do you know the girl talking to Sally?* (サリーと話している少女)(下線は筆者等による)が挙げられている。その上で、「分詞の前置修飾:分詞1語の場合は名詞の前に置く」、「分詞の後置修飾:2語以上の場合は名詞の後ろに置く」と記述されている。

この分詞の名詞修飾の統語的特徴を学習した直後に、[知覚動詞+O+現在分詞]の構文表現 *I saw Steve waiting for a bus.* (スティーブがバスを待っているのを見かけた)(下線は筆者等による)が登場する。分詞の後置名詞修飾の *the girl talking to Sally* (サリーと話している少女)と *Steve waiting for a bus* (スティーブがバスを待っているの)はそれぞれ名詞(i.e., *the girl*; *Steve*)に分詞(i.e., *talking*; *waiting*)とそれに付随する前置詞句(i.e., *for a bus*; *to Sally*)が後続しており、基本的に同じ構造をしている。

この既習内容との構造的類似性に基づいて、多くの生徒は「バスを待っているスティーブ」というように参与者指示解釈を動機づけられる。ところが、皆さんもそうであったように知覚動詞の生じているこの構文では主語を「ハ」で目的語名詞を「ガ」として出来事解釈で訳すのですと教わるのである。本年度の模擬授業においても全く同様のアプローチが採られていた。

教科書によっては、[知覚動詞+O+原型不定詞]の構文表現 *I saw the boy swim across the river.* (少年が川を泳いで渡ったのを見た)と並べて *I saw the boy swimming across the river.* (少年が川を泳いで渡っているのを見た)が導入されるとはいえ、学習者をいたずらに混乱させるように思えてならないのは筆

者等だけであろうか。問題は日英ともに視覚にかかわる動詞には指示対象が事態そのものである場合と、事態内参与者である場合との二通りの解釈が可能⁴な点にある。ここで提案する解決策は *I heard Steve playing the piano.* (私はスティーブがピアノを弾いているを聴いた)のような聴覚にかかる動詞を用いた例文を先に導入するというものである。このような例文には必然的に事態内参与者解釈(e.g.* *ピアノを弾いているスティーブを聴いた*)は生じ得ないのである。

4. オールイングリッシュ

平成21年度告示の高等学校学習指導要領では「英語に関する学科の各科目については、その特質にかんがみ、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こと。」とされ、いわゆるオールイングリッシュと呼ばれる授業形態が基本と定められた。なお、「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」(文部科学省2013)を受けて新学習指導要領においては、中学校でも英語の授業は英語で行うことを基本とすると定めている。

学校教育現場におけるオールイングリッシュによる英文法指導がどのようにあるべきか、一概には言えない。中学校であるのか、高等学校であるのか等、実に様々の要因によってその在り方は異なるだろう。しかし、一つだけ間違いなく言えることは従来の日本語による英文法解説を英語によるものに切り替えることではないということである。本学科の教職志望の学生の中には、自らが身に付けた実践的、アカデミックな英語運用能力を駆使し、自らが日本語で教わってきた内容をそのままに英語で説明しようとする嫌いがあるように思われる。

今求められる英語による英文法指導は、適切な(談話)文脈を生徒に与えた上で、身近な話題をテーマに、吟味された自然な例文を適切な順序で示することで、英語の文章を組み上げる規則に気づかせ、英語活動を通して定着を図ることであると筆者等は考える。母語の獲得過程と第二言語獲得、外国語獲得の過程は同じではないことは言うまでもない。TESL (Teaching English as a Second Language)、TEFL (Teaching English as a Foreign Language)のような研究領域がそれゆえある訳だが、目的に合った選りすぐりの例文に触れ

ることで学習者自らが気づき、規則やパターンを抽出して身に付けていく習得過程は、母語の獲得過程に通ずる部分があるとも言える。

5. 終わりに

英語教育には、(i) 適切な教材と (ii) 英語に関する知識および運用能力の両者が不可欠であり、いずれか一方が欠けてもその教育効果は望めない。本稿では、本年度の英語の教員養成課程科目における取り組みを例示しつつ、これからの英語による英文法指導の在り方に関して考察を行った。著者等は日本語で文法を教わり、教えてきた世代であるが、説明解説よりもその文法的な振る舞いが見出せる最小対立対(ミニマル・ペア)を成す例文をはじめとして、「例文に語らせる」授業によって、英文法を自らのものにしてきた部分が大きいように思われる。この基本姿勢は英語による文法指導においてより一層重要視されるべきものであると筆者等は考える。

註

- 1 CEFR とは、外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠である。A1は基礎段階の使用の下位(片言の定型表現力)、B1は自立した使用の下位(寄与的な運用力)とされる(投野 2013)。
- 2 CEFR では「話すこと」は2つの下位領域〔やりとり〕と〔発表〕から成り、これは新学習指導要領にも反映されている。プレゼンテーション、スピーチといった一方向的な発話産出と「やり取り」(話し手と聞き手との間の相互コミュニケーション)といった双方向的発話産出には異なる運用能力が要求されるためである。
- 3 これは、留学先大学での授業(留学生用の英語習得プログラムを除き)においても同様である。本学留学中米国人学生の在籍米国大学の「社会学」のインターネット試験監督(Proctor)をする機会があったが、その試験の但し書きには、「課題内容のみを評価し誤字や文法的な過ちについては一切減点対象としない」と明記されていた。
- 4 堀江・パルデシ(2009:33-50)ではこのような両義的表現を「存在的中間構文」として扱っている。

<参考文献>

堀江薫、ブラサシャント・パルデシ(2009)『言語の

タイポロジー』研究社 東京。

Lucy Becker, Carol Frain & Karen Thomas (2018) 『CEFRに基づく英文法』桐原書店:東京。
投野由紀夫.(2013)『CEFR-J ガイドブック』大修館書店:東京。

<テキスト>

根岸雅史ほか37名(2016)『NEW CROWN 1』三省堂:東京。

野村恵造ほか8名(2016)『Vision Quest』啓林館:東京。

<ウェブサイト>

文部科学省(2009)『高等学校学習指導要領(平成21年告示)解説 外国語編・英語編』

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000_9.pdf

文部科学省(2013)『グローバル化に対応した英語教育改革実施計画』

https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/__icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704_01.pdf

文部科学省(2017)『高大接続改革『大学入学者選抜改革について』』

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/koudai/detail/1397731.htm

文部科学省(2017)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 外国語活動・外国語編』

www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1413522_001.pdf

文部科学省(2017)『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 外国語編』

www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1413522_002.pdf

文部科学省(2018)『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 外国語編』

www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/07/11/1384661_6_1_2.pdf

文部科学省(2019)『令和3年度大学入学者選抜に係る大学入学共通テスト問題作成方針』

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2019/07/25/1419601_042.pdf

以上2020年1月25日 情報取得