

# 英語の知識を活かした実践的な指導のあり方

西脇幸太\*・高山寛之\*\*・松谷 緑

Teaching English at High School:  
Some English Facts and How They Should Be Taught to Japanese Students

NISHIWAKI Kota, TAKAYAMA Hiroyuki, MATSUTANI Midori

(Received September 27, 2013)

## 1. はじめに

英語教師として英語の授業を行う際、その実践において、次のような観点からの配慮が必要であろう。

- 1) 教授内容について英語学的観点からどこまで教えるか
- 2) クラスの雰囲気をもどのように築いてゆくか
- 3) 授業運営のための具体的な指示をもどのように行うか

もちろんこれらは相互に関わりあうものである。例えば、2)のクラスの雰囲気作りにおいては、教師と生徒の信頼関係を構築することが重要であり、それは、いろいろな場面で教師が生徒にどう対応するかにかかってくるが、1つには、生徒の質問に対して教師がどう答えるかという場面も含まれており、これは上記1)の教授内容についての教師の技量にも関わってくる。また、クラスの雰囲気作りには生徒同士の関係もポイントとなるが、それは、3)の授業運営の観点から、教師がどのようなタイミングでどういった言葉で指示を出すかにも影響されるであろう。本稿では、1)に関連する英語学的観点からの教授内容を中心としながら、上記3つの観点を持って、学校で英語を教えるということについて考えてみたい。

## 2. 学習者の「なぜ？」に答えたい

英語を学習し始めると、英語のさまざまなルールに出会う際に、多くの学習者はいろいろな「なぜ？」を抱く。「なぜ-sをつけなくてはいけないのか」「なぜsheではなくてherにするのか」「なぜHe put out itではなくて、He put it outなのか」など、ちらっと思っても、そういった「なぜ？」のかなりのものは、「英語ではそうなっているのだから、覚えよう」と言われ、(中学校では)「そういうことは高校でわかるよ」、そして、(高校では)「そういうことは大学に入って考えよう」と言われ、英語を学ぶということは、覚えることなのだという印象が強くなる場合もある。もちろん、いちいち悩んでいては学習が進まないから、反復練習して前へ進んで行くことが大切である。一方で、言語の普遍的な興味につながる知的な作業の機会を全く無視してしまうのはあまりにもったいない。更に言えば、ふとした自分の疑問に教師がおもしろがって応えてくれた経験がその生徒のその後の英語学習の動機づけになることもあ

---

\* 岐阜県立岐阜北高等学校教諭

\*\* 鹿児島県立鶴翔高等学校教諭

る。だから、英語教師にとって英語の知識は不可欠である。考えてみれば当たり前のことではあるが、実は、結構簡単なことではない。柏野（2012:8）は、語法研究と英語（文法）教育との連携を唱え、次の3点を心に刻み込む必要があるとしている：

- A 英語の変化に敏感であること。（教育界でよく知られている知識であっても、その妥当性が時代とともに変わってきている場合がある）
- B もっとよく英語を知ること。（教育界であまり知られていない知識を得て授業に生かすこと）
- C 間違っただけを繰り返さないこと。

これらを満たそうとすると、教師の側にもそれなりの継続的な努力が求められるであろう。ただ、本稿で強調したいのは、そうでなくてはならないということではなく、そういう姿勢を忘れないようにしたいということである。生徒の「なぜ？」にはできるだけ答えたい。しかし、学校の教師は忙しい。授業だけしているわけにはいかず、生徒指導、部活動、校務分掌、その他諸々の業務もあり、教材研究の時間は極めて限られる。たとえどれだけ時間をかけたとしても、そもそも、どんな言語であれ、母語でさえも、全てを知ることはできない。むしろ、知れば知るほど知らないことが見えてくるのである。生徒の素朴な質問に答えられないこともある。そんな時は、「すごい質問するね～、これは難しい、先生の宿題にしよう。」と行って、少し時間をもらい、整理して答えを探すことがあってもいいだろう。

もっとも、教師が知っていることを生徒にただ説明すればいいというものではない。その生徒の学習における発達に合わせて、情報を提供することが大切である。生徒によって、性格も学習者としてのタイプも異なる。これは、教師が生徒一人と向き合うときもそうだが、クラス単位となると一層配慮が必要であろう。

### 3. 生徒が安心して参加できる環境を用意したい

よく教師として、「間違えてもいいのですよ、答えてみましょう」という言葉を発することがある。「間違えてもいい」というのは、その場にこの言葉が機能する雰囲気できていればこそ意味を持つ。間違えてもいいから自由に発言してくださいと言われても、話しにくいと思う日本人はやはり多い。

生徒が安心して参加できる授業には、教師の「間違えてもいい」が意味を持つ雰囲気作りが大切である。基盤となるのは生徒の教師への信頼であろう。また、発問の仕方もポイントとなる。発問において、学習者に何らかの気づき／示唆を与えられるような視点を示したいものである。

英語の授業での活動において、指示は順序よく、1つずつ出す、また、教師がある程度強制的に生徒の役割分担をして、活動の枠組みを作ることも有効であろう。ちょっとした配慮で教師の言葉はより生徒に伝わるようになる。また、生徒は、いつ当てられるかとドキドキしては学習に集中できない。発表を促すにも、発表した生徒がヒーローの気分を感じられるような当て方もできる。準備のない段階で当てるようなことをせず、指示を出し、机間巡視などしてから適切な発表者を見つけるようにしたい（指名の配慮を含めた授業運営のあらゆる角度からの工夫については、田尻（2009）が参考になる）。

#### 4. コミュニケーションで生きる英語の知識を提示したい

ここでは、具体的に若干の例を示しながら、教科内容において学習者にどこまでを教授するかについての考え方を探してみたい。

##### 4. 1 動詞と副詞的不変化詞の結合における目的語の語順

一般的に句動詞と呼ばれる、動詞と副詞的不変化詞との結合では、目的語が名詞句の場合は2つの語順が可能である。以下、安藤（1983:25-26）を参考に記述する。

- (1) a. He put out the torch. (彼は懐中電灯を消したのだ。)  
b. He put the torch out. (彼は懐中電灯を消したのだ。)

両者は厳密には同義ではなく、下線で示したように、(1a) は、What did he put out? に対する答えで、the torch が聞き手の知らない新情報であるのに対して、(1b) は What did he do the torch? に対する答えで put out したという行為が聞き手にとっての新情報である。ただし、次に挙げる2つの文のように、目的語が人称代名詞の場合は、(2a) の語順しか許されない。

- (2) a. He put it out.  
b. \*He put out it.

(2)の文の it のような人称代名詞は、定義上、聞き手が既に承知している旧情報を担う性質のものであって、新情報を担う要素の来る位置である文末には現れない。一方、this や that のような指示代名詞の場合は次のような語順も可能である。

- (3) He put out this/that.

指示代名詞の指示物は新情報を担うことができるからである。

以上のような内容は、あるレベルの学習者にとっては、実践的なコミュニケーションにおける言語使用には情報構造というものがあること、また、日本人が苦手とする it/this/that の相違の理解に極めて有効で、その理解は応用の効く知識となる。しかし、学習者にとってイディオムを覚えることがまず第一という場合もある。そして、it は間に挟むということ覚えていれば、一応、型は習得できたと言える。学習者の状況、学習段階に応じて、どこまでを伝えるか教師が判断する必要がある。

##### 4. 2 新情報導入の there 構文

「～がある」で済まされがちな there 構文は話者が何かを指し示したり、新しい何かを談話に導入したりする時に用いられる。Berk (1999:158-61) より例文を示す：

- (4) There is a man on the porch.  
(5) \*There is the man on the porch.

(4)のように、there 構文では動詞に続く名詞句はほとんど常に不定である。言い換えれば、名詞句が定冠詞 the を伴うことや、固有名詞であることはない。(5)は there が場所を表す副詞の繰り返し、つまり次の(6)として再分析されない限り非文法的である。

(6) There is the man, on the porch.

もっとも主語名詞句が定冠詞を伴っていたり、固有名詞であったりしても、それが聞き手にとって未知の情報を担うものとして談話の場面に導入される場合はある。そういう場合の the は既出の名詞句を受ける前方照応的なものではない(安藤1983:52-55; 安藤2005:764-766)：

(7) There's the oddest-looking man at the front door !

(8) There's the possibility that his train has been delayed.

以上のように、there 構文の意味上の主語としては一般に新情報を担うとされる不定名詞句が置かれるとされるが、実は、事実はもう少し複雑で、この構文の意味上の主語を考える際には、単にその名詞句が不定名詞句か定名詞句かの区別だけでなく、情報の焦点がどこに当てられているのかという情報構造の視点が必要である。本稿ではこの点について詳細には立ち入らないが、こういった議論では Biber et al. (1999) にはコーパスに基づく興味深い記述がある。

もう1つ、there 構文について注目したいのは there's の後に複数形の名詞句が現れる現象である。Biber et al. (1999:943-54) より一例を示す：

(9) There's these three men and they're walking through the desert.

(9)は、本来なら単数形の名詞句が続くはずの there's の後ろに these three men と、複数形の名詞句が続いている。there's の後に複数形の名詞句が来ることで is の位置づけが下がり次の名詞句に焦点が当てられるということが言える。何かの存在を述べたり列挙したりする際にまず there's という枠組みを作る会話ならではの例と考えられる。このような意味上の主語に指示決定詞を含む there 構文は第一に会話(1,000,000語につき約50例)で、そしてときにフィクションで現れる。また、(10)は *The Times* からの引用である：

(10) There's a lot worse teams in the league than us.

この例を挙げて、安藤(2005:686)は「there's のあとには単数名詞はもちろん、複数名詞も普通に使用される。there's が文法化(grammaticalization)によって、「存在」を表す不変化詞(particle)になっていることがわかる。」としている。この現象は近年増加傾向にあり、おそらく、インターネットの普及により、日常的なレベルで、話し言葉と書き言葉の境界線が曖昧になっていることが影響していると思われる。

学習者にまず求められることは there 構文を統語的に正しく産出できることであろう。そのためにはドリル形式の練習やパンプラクティスのような、ある程度文脈を考えない反復練習が必要である。教科書の there 構文の該当箇所ではまず構造や意味など基本的な事柄を押さえ、

統語的な練習を中心に行う。そして談話を意識した練習については、機能を重視した活動の中に there 構文を組み込ませる。生徒がどの段階（統語面での操作、意味の定着、談話を意識した理解など）にいるのかを意識しながら進めたい。

#### 4. 3 動詞と目的語

目的語が必要なものは他動詞、目的語のないものが自動詞であると教える。確かに定義はそうであるが、実際には、他動詞としても自動詞としても用いられる動詞は多く、一概に、～は他動詞、～は自動詞と言うのは、実は正確ではない。もちろん、まずは、使用頻度によるところで単語の意味を覚える必要がある。それをふまえて、ここでは、更に、談話における動詞と目的語の関係について、安井（1995:118）を参照しながら、考察してみたい。

- (11) A : Would you like to eat some cake?  
B : No, thanks, I don't care to eat just now.  
B' : No, thanks, I don't care to eat any just now.

このBとB'はどうか異なるのであろうか。文法上は、ともに適格であるが、意図される意味内容が異なる。Bは、おなかが一杯であるということをし、ケーキに限らず今は何も食べる気がしない、ということを送達する。一方B'はanyがケーキという特定の食べ物を表す。したがって、ケーキ以外のものでは食べ、という可能性を残す。勧められたケーキを断る場合には、生徒にanyを忘れないように指導する。次の例においても、drinkの統語的な目的語の有無により、伝達内容が異なってくる：

- (12) a. John drinks only gin, but I won't drink.  
(ジョンはジンばかり飲んでいる。が、私はアルコールのほうはやりません。)  
b. John drinks only gin, but I won't drink it.  
(ジョンはジンばかり飲んでいる。が、私はジンはやりません。)

次の(13)のやり取りでは、Bで、itがないとAに対する応答としては不適格とされる。即ち、my sandwichを示すitなどの明示的な目的語がなければ、単に、食事をした、または、何かを食べたという意味にしかならず、会話が成立しない (cf. Fillmore:1986:97)：

- (13) A : What happened to my sandwich ?  
B : \*The dog ate.

では次はどうだろう：

- (14) A : What happened to my sandwich ?  
B : ?? The dog found your sandwich, sniffed it and then ate greedily.

西脇（2011）では、(14B)の容認可能性について11名の母語話者によるインフォーマント調査を行っている。その結果、11名の内、5名は容認できるとしたが、6名は容認されないと判

断した。(14B)は、(13B)に比べて、文脈上の情報が豊かになったことで、eatの形に現れない目的語がmy sandwichと解釈できる、とする母語話者も存在するが、依然として、不特定の何かを食べたとしか解釈できないとする母語話者も存在する。つまり(14B)の容認可能性においては、母語話者間で揺れが生じている。一方で、eatが統語的な目的語を伴っていない場合であっても、その形に現れない目的語に安定して定解釈が可能な場合もある。(15)はメロンの食べ方を述べたレシピの文脈であり、(16)は、eatが、乾燥剤の表面に、ある種のラベル表示のように示された文脈である。(15)(16)については11名全員が容認できるとした：

(15) 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)

(16) DO NOT EAT [乾燥剤の表面の印刷]

以上のように、例えば、eatという動詞一つとってみても、自動詞としての解釈には文脈上の条件が関わっている。一般的に学習者に呈示するのは上記の(11)(12)あたりまでである。しかしながら、教師としては、動詞と目的語の現象にも文脈の制約がかかることを意識できれば、生徒に会話を導入したり、例文を選択するに際し、コミュニケーションという視点から、より効果的な指導が可能となるであろう。

#### 4. 4 分離不定詞

to-不定詞は「to プラス 動詞の原形」で、toと動詞の間には語を入れてはいけないというのが、基本的な文法上のルールであるし、指導においてもまずは徹底すべきことである。しかし、例えば次のような文はいかがであろうか。

(17) The people who send the packages ask the hotel staff to please return Pele's 'children' to the volcano or beach. (小包を送る人々は、ホテルの従業員にペレの「子どもたち」を火山やビーチに戻してほしいと頼んでいるのだ。)(池野2009: 6)

文脈を簡単に説明する。Peleは火山の女神で、childrenとは火山の石や海岸の砂のことを指す。多くの観光客がハワイの火山や海岸の石や砂を記念品として取っていつてしまうことについて、地元の人がそれを防ごうと、観光客に向けて「そういうことをすると災いが起こりますよ」と、伝説を教える。実際、後になって、観光客がPele's children、すなわち、石や砂を地元のホテルに送り返しているというものである。

構文としては、S ask O to Xとなっており、「SがOにXしてくれるように頼む」という意味である。伝達内容の伝え方としては、所謂、間接話法であって、メッセージの発信者であるSが言った言葉そのままを引用するかたちを取っていない。にもかかわらず、pleaseがtoとreturnの間に置かれている。もちろん、pleaseは、会話において、相手に丁寧をお願いする際用いられるものであるが、(17)のように事態を客観的に伝える間接話法の場合には、たとえもともとの発信者が使っていたとしても、省かれることが多いであろう。では、なぜここには残っているのだろうか。

既に述べたように、規範文法の立場からすると好ましくないとされる分離不定詞(toと動詞の間に語を挟むこと)は、実際にはよく見られる現象である。そもそも、18世紀に規範文法

が整えられた際に、好ましくないとレッテルを貼られたのであるが、実際のコミュニケーションの場面ではよく生じることである。典型的なのは、to carefully consider とか to passionately love といった例にみられるように、副詞を目的語の後ろに置くより、前に置いた方がおさまりがいい時である。意味の曖昧さを避けるための場合もある：

- (18) a. She has tried to stop consciously worrying about her career.  
 b. She has tried to consciously stop worrying about her career.

(Quirk et al. 1985:497)

(18a) では、stop consciously なのか、consciously worrying なのか曖昧だが、(18b) では、stop consciously の意味が明確である。

しかしながら、(17)が興味深いのは、上記の carefully, passionately, consciously といったタイプの副詞とは違って、この場合の please はなくてもよい点である。「注意深く」考えるとか、「情熱的に」愛している、「意識して」止めるなどといった表現における副詞は、意味内容面での情報があるが、please はお願いをする時に丁寧に言うためのもので、たいした実体的な意味内容を担っていない。おそらく、ナレーションとしての英語の文に依頼者(小包を送った人々)の心的態度を表す口語的要素が混ざったと考えられる。この文脈では、実際に children を持ち帰ったために不幸なことが起きた人たちの、これ以上不幸が起きないように、頼むからこの石や砂をもとの場所に返してほしいという切なる思いが反映されているのである。

基本的には、特にあらたまった書き言葉では分離不定詞は避けたほうがよいであろう。原則として to 不定詞の to と動詞の間には語を入れてはいけないというのは有効である。ただ、実際のコミュニケーションの場面では、一般的な語順の制約を超えて、意味の明確さや文体的要素を優先することはある点も知っておきたい。

#### 4. 5 ノンバーバルコミュニケーション

ノンバーバルコミュニケーションはバーバルコミュニケーション以上に多くのメッセージを伝え、また、文化の差異の理解に役立つことがある。特に、ノンバーバルな要素がことばに伴う場合はより確かな情報を伝えることができる。

Body language is evidently an important means of human communication, and when it comes to basic emotions and social relationships, it is a familiar experience that a gesture, facial expression, or piece of bodily contact can ‘speak louder’ than words. (Crystal 2005:8)

この引用は、感情や他人との社会関係が示されるとき、非言語行動、特にボディランゲージがことばによるコミュニケーションよりもメッセージ性があるものだと述べている。ことば以外によって伝えられるメッセージの量や割合が、ことばによって伝えられるメッセージの量や割合を上回る場合があるのである。情報量が多く、よりメッセージ性があるということが意味するところは、「非言語の場合、記号化の過程で意識的な操作が加わる言語コミュニケーションとちがって、自分でコントロールしにくく、無意識のうちにメッセージを発信することがあり」さらに「この非言語メッセージの意味が言語メッセージと矛盾する場合には、相手に

不信感を抱かせる原因ともなりうるし、相手に真意を見抜かれることにもなる」(飯野他2003:95)ということである。

また、学習者にとって、ノンバーバルコミュニケーションを意識することは、文化の相違を理解し、英語を理解するきっかけともなる。その気づきにおいて、次のような段階をたどると考える。

- 生徒は、
- I. バーバルコミュニケーションよりも情報量の多いノンバーバルコミュニケーションにおいて、自分の期待したものと比べて、伝わるメッセージに違いがある場合があることに気づく
  - II. コミュニケーションの仕方には人によって差異があると知る
  - III. コミュニケーションの仕方には文化に特有なものがあると認識する
  - IV. 知識・経験が増し、英語でのコミュニケーションにおける理解度が高くなる

例えば、Assistant Language Teacher との Team Teaching の時間にノンバーバルコミュニケーションを含めたロールプレイをし、生徒にそれが意味する内容、メッセージを考えさせる時間を設ける。あるいは、教科書の内容にある異文化に関する問題を英問英答式で作成し、「異文化に関わる質問の後に、“Then, what about in Japan?” といった質問をさらに続けられ、自文化発信の機会を与えることができ」(伊原2005:136) るかもしれない。

#### 4. 6 まとめ

学習者に対して基本の定着を図るためには、段階によっては、型の習得のための訓練が必要であろう。しかし、単に操作的な作業にとどまるのではなく、少しでも実践的コミュニケーションを意識するならば、教師は、どの文法事項を扱うにしても、談話や文脈における情報構造を意識しておく必要がある。また、英語をより一層理解し、より確かな情報交換を可能にするために、ノンバーバルコミュニケーションも機会を見つけて活動にとりいれたい。

#### 5. 辞書を有効に活用したい：冊子体辞書の有効活用

デジタル化が進み、電子辞書やインターネット上での辞書検索機能が充実し、便利になった。しかし、学習するものとしては、便利な道具を使いさえすればよいのだろうか。ここでは、冊子体辞書の有効活用を考えたい。冊子体には電子辞書にはない利点がある。<sup>\*</sup>1つには、辞書を引いた痕跡を残せることである。使っていくにつれてその辞書は自分だけの唯一無二のものになっていく。第2に、意図してひいた単語の意味以外に思いがけない発見の可能性もある。冊子体の辞書では、ページを開くと、自分の調べたい単語の前後の記述も目に入ってくる。時には絵が書いてあるページもある。自分が意図しなかった意味の世界との出会いのきっかけとなることもある。第3に、同時に複数のページを見比べることができる。第4として、これは、授業での活動に関することだが、辞書を引くスピードを競うゲーム感覚で使うことができる。

上記の第3に述べた同時に複数のページを見比べることができるという点について、ひとつ例をあげてみたい。ある授業で提出された英作文で *handicapped people* という表現が使わ

---

<sup>\*</sup>最近のアプリ版ではマーカーで印をつけることなどもできるようになってきており、ここで述べる利点の一部は既にデジタルでも可能になりつつある。

れていた。そこで、handicapped について学生と一緒に辞書を引いてみた。記述の一部のみ示す：

形 1 ((やや古・通例けなして)) (身体・精神に) 障害のある (→ disabled 語法)

『ウイズダム英和辞典』第3版

そこで、disabled の項をみると、この語の記述の下に、語法として disabled, handicapped, impaired, challenged といった語について、簡潔にわかりやすく説明されている。この語法欄だけで済ませることもできるが、もし時間が許せば、それぞれの語のページを横断的に参照すると、例文も目にするのができ、それぞれの語の用いられ方を知ることができる。それぞれのページには前後に動詞の原形や派生語（たとえば、disable, disability）もあり、語について立体的な意味の場をイメージすることができる。

現在は、「disabled は障害があることを表す最も一般的な語」とあり、当該の学習者にとっては新たな発見だったようである。おそらくハンディキャップというのは、日本語にも何となく入っていて、使われるとすれば、むしろ婉曲的な使われ方をしているのに対して、disabled という単語は、学習者の多少の接頭辞の知識によれば、むしろ、能力がないというマイナスのイメージを持っていたものと思われる。PC (Politically Correctness: 社会的少数派や弱い立場におかれるグループの権利を擁護する立場を、適切なことばを用いることによって表現しようとする考え方) に関わる言語は、時代とともに置き換わってゆく。なぜなら、その方針から、マイナスイメージが張り付いてくると、別の表現を求める傾向があるからである。disabled のイメージにしても、能力を奪われたのは本人の過失ではなく、むしろ、その状況を克服する高い能力をもっているという解釈も可能であろう。こういった社会の変化に関わる語彙については、やはり、辞書は出版年の新しいものを使用する方がよい。

さて、最初に冊子体辞書の利点として挙げた第4の点についても、もう少し述べたい。例えば、クラスで次のような約束をする：

その1. 3ヶ月に1回、自分の辞書がどのくらい汚れたかチェックしよう。

その2. ケースは捨てよう。

その3. 時間を意識して、できるだけ早く引くようにしよう。

その1については、もちろん、よく使えば手あかで汚れてくるということもあるが、引いた時にマーカーで印を付けることを最初に指示しておく。その2については、几帳面にケースにしまうことは取立てしない、いちいちケースから出したりしまったりせず、いつでもすぐ引けるようにしておく。その3に関連して、授業で、10秒で引いてみよう、と時間を区切って指示してみたり、生徒同士で速さを競うと、ゲーム感覚で、英語が得意でない生徒も楽しんで辞書にふれさせることができる。辞書を引くことは、英語学習能力や発達段階に関係なく、クラス全体を巻き込んでできる活動である。実際、やってみると、3ヶ月ほどで、それほど英語が好きでない生徒も少しずつ楽しくなってくるようである。

## 6. おわりに：言語への興味と4技能を育てることからうまれる確かな英語学習

本稿のセクション2で挙げた「なぜ？」のうち、まだ触れていないものがある。「なぜ-sを

つけなくてはいけないのか」「なぜ she ではなくて her にするのか」であるが、これらの疑問に答えるためには、共時的な視点だけでは対応できない。英語には、古英語期（屈折語尾完備の期間）から中英語期（屈折語尾水平化の期間）そして近代英語期（屈折語尾消失の期間）（橋本2005:104）に至る言語体系の変化があつて、その歴史的变化の中で、動詞の活用や、名詞や代名詞の格や数に応じた形が変化したことを知れば、例えば、何らかのタイミングで、教師が「現代英語は昔に比べたら覚えることが少なくて楽だよね～」と、生徒たちの笑い（失笑？）を誘うこともできるかもしれない。

また、屈折語尾を消失した代わりに、多様な前置詞とともに、語順が重要になったことは英語の特質として大切なことである。これは助詞を持つ日本語とは決定的に異なっている点であり、まさに、英語でのコミュニケーションを可能とするためには、文法、特に、統語の処理能力が不可欠であることをあらためて確認しておきたい。

中学校、高等学校の英語教育の目標の一つには実践的コミュニケーション能力の育成が掲げられる。英語を使いこなすということは多くの生徒が望むことであろう。大切にしたい目標である。一方、英語教育は言語を分析的に観察する能力の育成も目標にすべきであろう。この点について岡田（2001:iii）は次のように述べている：

英語をコミュニケーションの道具として習得することだけを目標にすると、英語の形と意味の対応を的確にとらえたり、ことばとしての英語の面白さを味わったり、英語の背後に見え隠れしているものの見方や考え方に対する関心は薄れてしまいます。音韻、語形、文法のどの面でも日本語とはずいぶん違う外国語を学習しているのに、ことばの違いを観察したり、それについて意識的に考察したりしないのは、宝の山を目の前にして引き返すようなものです。

4 技能の向上と言語を観察する能力の育成といった二つの視点は相互作用をしているといえる。「規則はこうなっているのだから、テストに出るから覚えよう」と言うのでは、学習者は納得してその文法規則を使えないし、モチベーションも高まらない。

学習者を納得させるような説明をするには、言語学的知見は必要不可欠である。「誤りや欠陥のある内容は、コンピュータを使って教えようと、ゲームやペアワークを取り入れて教えようと、逆効果になりこそすれ、効果をあげることはできない。」（岡田 2001:20）

ただ、言語的な知見をそのまま学習者に呈示するわけにはいかない。内容が専門的すぎると学習者は消化不良を起こしてしまう。反対に、言語学的な知見の価値を薄めて呈示すると、説明は簡単であるが、学習者は納得しにくく、興味や知的好奇心を損なうことにもなりかねない。教師はこの両者の間でのバランスをとって指導にあたる必要があるだろう。

## 付記

本稿は平成25年度山口大学教育学部学部長裁量経費の配分を受けた教育研究プロジェクト「学校で英語を教えるということについて語ろう」による研究成果の一部である。

## 参考文献

安藤貞雄, 1983. 『英語教師の文法研究』東京:大修館書店.

- 安藤貞雄. 2005. 『現代英文法講義』 東京：開拓社.
- Berk, L. M. 1999. *English Syntax: From Word to Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Biber, D. et al. 1999. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.
- Crystal, D. 2005. *How Language Works*. London: Longman.
- Culicover, P. W. and R. Jackendoff. 2005. *Simpler Syntax*. New York: Oxford University Press.
- Fillmore, C. 1986. “Pragmatically Controlled Zero Anaphora.” *BLS* 12, 95-107.
- Goldberg, A. E. 2001. “Patient Arguments of Causative Verbs can be Omitted: The Role of Information Structure in Argument Distribution.” *Language Sciences* 23, 503-524.
- Grice, H. P. 1975. “Logic and Conversation.” In P. Cole and J. L. Morgan eds., *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, 41-58. New York: Academic Press.
- Groefsema, M. 1995. “Understood Objects: A Semantic/Pragmatic Approach.” *Lingua* 96, 139-161.
- Haegeman, L. 1987. “The Interpretation of Inherent Objects in English.” *Australian Journal of Linguistics* 7, 223-248.
- 橋元功. 2005. 『英語史入門』 東京：慶応義塾大学出版会.
- Huddleston, R. and G. K. Pullum. 2002. *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 飯野公一・恩村由香子・杉田洋・森吉直子. 2003. 『新世代の言語学』 東京：くろしお出版.
- 池野修 (監修) 2009. 『Skill Builder スキルで読み解く英語長文 入試基本編』 東京：数研出版.
- 井上永幸・赤野一郎 (編) 2013. 『ウィズダム英和辞典』 (第3版) 東京：三省堂.
- 井原巧. 2005. 『国際コミュニケーションのための英語教育研究』 神奈川：現代図書
- 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.
- Lehrer, A. 1970. “Verbs and Deletable Objects.” *Lingua* 25, 227-253.
- Levin, B. 1993. *English Verb Classes and Alternations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Massam, D. and Y. Roberge. 1989. “Recipe Context Null Objects in English.” *Linguistic Inquiry* 20, 134-139.
- Mittwoch, A. 1982. “On the Difference between *Eating* and *Eating Something*: Activities versus Accomplishments.” *Linguistic Inquiry* 13, 113-122.
- 西脇幸太. 2008. 「動詞不変化詞結合と無目的語現象」『英語語法文法研究』 第15号, 124-138.
- 西脇幸太. 2010. 「Missing Object の認可に関わる優先性規則－Eat とその下位レベルの動詞の比較分析を通して－」『英語語法文法研究』 第17号, 132-147.
- 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.
- 岡田伸夫. 2001. 『英語教育と英文法の接点』 京都：美誠社.
- Onozuka, H. 2007. “Remarks on the Causative Verbs and Object Deletion in English.” *Language Sciences* 29, 538-553.

- 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." *BLS* 14, 202-212.
- Rispoli, M. 1992. "Discourse and the Acquisition of *Eat*." *Journal of Child Language* 19, 581-595.
- Ruppenhofer, J. and L. A. Michaelis. 2010. "A Constructional Account of Genre-Based Argument Omissions." Mimeo.
- 菅山謙正. 1994. 「英語の 'missing objects' について」『英語語法文法研究』創刊号, 91-104.
- Sugayama, K. 1996. "Semantic Structure of *Eat* and its Japanese Equivalent *Taberu*: A Word-grammar Account." *Translation and Meaning* 4, 193-202.
- 菅山謙正. 2003. 「状態変化他動詞の目的語は省略できないか? - event 構造と prominence からの考察」『英語青年』第149巻 第1号, 53-55.
- 田尻悟郎. 2009. 『(英語) 授業改革論』東京: 教育出版.
- Vendler, Z. 1967. *Linguistics in Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.
- 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.