

「英語G」に未来はあるか

— 高校英語における文法指導を巡る一考察 —

英語科 横野 健二

日本の高校教育ではごく当たり前に行われてきた英文法の授業は、現実には学習指導要領の改訂のたびに、その廃止を迫られるような歴史を背負ってきた。特にコミュニケーション重視の英語教育が唱道されるとともに、文法を教えることが罪悪のようにとらえられることもあった。しかし、その議論は言語学そして第2言語習得理論という学問的立場から見ると、いろいろと誤解に満ちたものであった。その一方、伝統的な高校での文法指導には、そのような批判を受けてもやむを得ないと言えるくらいの問題点があったのも事実である。一時期、盛んに行われた「文法かコミュニケーションか」の議論も、すでに歴史の一部となっている。本稿では、そのような歴史的な文脈を踏まえた上で、来年度実施の学習指導要領において、文法指導を中心とした授業「英語G」は存続していくのか、そして「英語G」が本来どのような形であるべきかを考察してみた。

キーワード：英語教育 文法指導 第2言語習得 学習指導要領

1. はじめに

あなたがある高校を訪問し、一年生の教室に入って時間割を見て、そこに「G」という表記を見た時、あなたはそれを何の授業だと思うことだろう。国語科の現代文(Gendaibun)、現代社会(Gendai-shakai)それとも地理(Geography)か? いや、ほとんどの方は即座に「Grammar」つまり英文法の授業だと考えることだろう。日本の高等学校のカリキュラムにおいて英文法の授業は、それほどまでに深く根付いたものとなっている。

しかし、高等学校の英語の指導における文法指導、特にそこに特化した「グラマー」または「英語G」の授業は、学校現場外、特に学習指導要領を中心とした教育行政の方面からは、むしろ敵視と言えるような扱いを受けてきた。この三十年ほどを振り返れば、文法指導をいかに排除するかが指導要領の各改訂の要点であったのではないかと思えることも少なくない。そして、来年度実施の最新の学習指導要領

において、それがついに実現する可能性もあるようにも思える。

私は昨年度、実に14年ぶりに「英語G」の授業を担当した。「英語I」「英語II」「ライティング」を通して常に文法指導には関わってきてはいたが、「英語G」は担当していない状態が長く続いていたのだ。そして、久しぶりに「英語G」を担当する中で、改めて文法指導に関して、いろいろと思いを巡らせる機会を持つことができた。

本稿では、教員として高校の英語指導に三十年余り関わってきた一人の英語教師が、久々に「英語G」の授業を担当したことを契機に、この間の文法指導、特に「英文法」いわゆる「英語G」の授業がどのようなものであったか、そして本来どのようなべきかを、文科省的な理念と学校現場の対応の歴史を踏まえつつ、雑感の形でまとめたいと思う。

2. 学習指導要領との関わり

「英語G」の授業を振り返るにあたって、まず学習指導要領が文法指導、とりわけ「英語G」の授業をどのように位置づけてきたかを辿ってみたいと思う。というのは、いつの時代の学習指導要領を見ても、実際には「英語G」にあたる外国語科の科目は設定されておらず、むしろ学校現場の裁量・運用によって「英語G」の授業が確保されてきたのが現実だからである。そしてそこには、常に行政側の思惑と現場サイドの工夫の綱引きがあったように思える。

なお、学習指導要領上は、「外国語科」が正しい名称で、その下に「英語I」や「ライティング」などの英語に関わる様々な科目が設けられている。また「英語科」というのは、「工業科」や「理数科」のような専門科目を表すことになっている。しかし、ここではそのような行政上の区分けに拘ることなく、英語に関わる科目を総称する際には「英語科」の名称を使っていく。

(1) 昭和48年～56年

私自身が高校で受けた英語の授業は、この時期の学習指導要領に基づくものである。そして昭和56年は私が高校の教員の仕事を始めた年でもある。

この時期の英語科の学習指導要領の特徴は、基本的に3年間同じ科目を履修するスタイルになっていたことにある。「英語初歩」「英語A」「英語B」「英語会話」の四つの科目が設けられているが、中心は「英語A」と「英語B」で、職業科の高校は「英語A」を選択し、普通科高校は「英語B」を選択するというのが通常のパターンであったと思われる。標準単位数はそれぞれ9単位と15単位であったが、「英語B」に関しては、それを超える単位数でカリキュラムが組まれていたと記憶する。少なくとも私が在籍した高校においてはそうであった。

さて、3年間同じ科目を履修するのであるが、現在とは違い、同じ科目の中で学年毎に別の教科書が編集されていた。つまり、「英語A」「英語B」それ

ぞれに、一年生用、二年生用、三年生用の教科書が作られていたのである。そして学年進行に合わせて新たな教科書に移行することになっていた。昭和56年私は愛知県の定時制の工業高校の教師となったが、そこでも同じ形で教科書が採択されていた。そして、その当時問題にされていたのは、一年間では当該学年用の教科書が全部は終わらない、いや場合によっては半分すら終わらないような学校現場さえあるなかで、それにもかかわらず学年進行とともに新たな教科書に移行することの矛盾であった。愛知県の初任者研修中の講義の中で、そのことを問題として取り上げていた講師もいた。

しかし、「英語G」との関わりで、この時期で特筆すべきことは、「英語G」の検定教科書が存在したことだろう。私自身、「グラマー&コンポジション」略して「グラコン」の（検定）教科書を使った授業を受けた記憶があるし、現勤務校で教育実習を行ったとき、担当した授業のうちの一つは、「グラコン」の教科書を用いた文法の時間であった。ネット上でも、高校の教員であると思われる方のサイトにそのことに触れている記述をいくつか見つけることができたし、「てんとうふ」という古書店のサイトには「GRAMMAR AND COMPOSITION」（開隆堂出版）という検定教科書と思われる書籍の古本が在庫一覧に載せられている。

「英語G」の検定教科書の存在は何を意味するのだろうか。それは、文部省（当時）自身が、高等学校における英語教授において文法指導が重要な一部であることを認めていたということだろう。特に「英語G」の検定教科書を作成させていたということは、文法を直接教える時間を最初から想定していたと充分に考えられる。そもそも教科書検定の目的は、授業の主たる教材である教科書に関して、その内容や指導の方向性に関して国が責任を持つということである。それゆえ、審査の段階で様々な注文を付け、場合によっては一部のものを検定不合格とすること

で、実際に高校現場で使うに相応しい（と文部省が考える）もの以外が教材として授業で使用されることを防いでいるのである。「英語G」の検定教科書の存在は、高校現場において英文法をきちんと教えないといけないという文部省の姿勢の現れだと考えられるのである。

なお、学習指導要領において独立した科目として設定されていないのに検定教科書が存在することに疑問を感じる方もいると思うが、実は現在でも同様の例が存在する。それは地理歴史科が使用する地図帳である。地理歴史科の中には「地図」という科目は存在しないが、生徒が授業で使っている地図帳は文部省・文科省の検定を受けたものなのである。そこから考えると、いわゆる「グラコン」の教科書というのも、「英語A」または「英語B」の授業において、それぞれの教科書と併用される性質のものとして考えられていたのだろう。

(2) 昭和57年～平成5年

この年度実施の学習指導要領以降、英語科の科目構成は現在のようなアラカルト方式に代わる。これ以前のように「英語A」なり「英語B」の同一科目を3年間かけて学ぶことはなくなるのである。具体的には、英語を「聞く」「話す」「読む」「書く」能力を総合的に養う「英語I(4)」と「英語II(5)」、そしてそれぞれ「聞く、話す」「読む」「書く」能力を一層伸ばす「英語IIA(3)」「英語IIB(3)」「英語IIC(3)」の科目が設定された。(括弧内の数字は標準単位数である。)また、「英語I」が実質的には必修科目であり、「英語II」は「英語I」の後に履修するよう定められ、「IIA」「IIB」「IIC」は「英語II」と並行して履修することが望ましいとされた。各学校は、生徒の実情に応じて、この中から科目を選択して生徒に履修させるのである。

この学習指導要領の変更の影響を大きく受けたのは職業科の高校であったと思う。というのは、旧学習指導要領の「英語A」ならば標準で9単位の授業

が必要だが、この新学習指導要領では「英語I」の1科目4単位の英語の履修を済ませることができ、大きく授業数を減らすことが可能なのである。前項でも触れたが、私自身この学習指導要領実施の前年と実施初年を定時制の工業高校の教員として過ごしたのだが、この学校においても、学習指導要領の変更にもなう教育課程の変更により、英語の履修単位数は「1～3年時まで各2単位で、合計6単位」から「1年時に4単位のみ」へと変わることになった。アラカルト方式の採用は、職業高校などでの英語の授業を減らすことにお墨付きを与えることが目的だったと言ったら言い過ぎだろうか。なお、この2年前に実施された中学校の新学習指導要領より「選択教科等に充てる授業時数」が削減され、俗に言う「英語週3時間制」へと移行する。(外国語科が中学校において必修科目になるのは平成14年実施の学習指導要領からである。)

このように見ていくと、この時期の学習指導要領の改訂に、「英語は重要だ」という世間一般の掛け声とは裏腹に、難しい教科と見なされがちな英語の授業をできるだけ少なくして、中学高校の生徒達がなるべく苦しまなくていようにしようという意図を見るのは私の邪推というものであろうか。(当時、同じような邪推をしていた人は結構多かったように私自身は記憶している。)

さて、前置きが長くなってしまったが、この学習指導要領の改訂は「英語G」にどのような影響を与えたのだろうか。もっとも目に立つ変化は、英文法用の検定教科書の廃止である。英語科目の再編に伴い、いわゆる「グラコン」の教科書は姿を消すことになった。ただしこのあたりに関しては今となっては不明な点が多い。

まず、新旧の学習指導要領を比較して読んでみても、文法用の検定教科書の廃止につながるような記述を私は見つけることができなかった。いや、旧学習指導要領で使われていた「要点」や「大意」が、

新学習指導要領では「内容」「事柄」「意向」に置き換えられ、目標などの文言を多少コミュニケーションを意識したもの言い換えた以外は、新旧の学習指導要領は実によく似ている。逆にいえば、旧の学習指導要領においても、「文法訳読」だけで充分であるようにはとても読めないのである。この改定と「グラコン」の検定教科書の廃止はどうつながっていたのだろうか。

また、「グラコン」の検定教科書の廃止にかかわる情報をネットで検索しても、どうにも関連情報を見つけれない。事務次官通達などによって廃止が通知されたのなら、その事実に言及したページや、その通達の部分的引用などがどこかのサイトで見つかったとしてもよさそうなものだが、残念ながらそれらしい情報にはまったくヒットしない。まさに謎である。

さて、「文法をそのまま教える授業はもうやめなさい」のメッセージとも受け止められる検定教科書の廃止に学校現場はどう対応したか。いろいろな出版社が副教材として英文法のテキストを出版しているのだから、その中から選べば済むことで、別に検定教科書がなくても痛くも痒くもないというのが現場の正直なところであっただろう。

時間の確保に関しても難しいことは何もなかった。いや、新科目の履修順序の制約がむしろ大義名分を与える形になったとさえ言えるだろう。大学進学を目標とする生徒が大半を占める普通科高等学校の場合、新しい学習指導要領の下で履修する英語科の科目は「英語Ⅰ」、「英語Ⅱ」、「英語ⅡB」、「英語ⅡC」の四科目が一般的であった。「英語ⅡA」に関しては、3年生文型の選択科目での履修の例は知っているが、それほど一般的ではなかったと記憶している。さて以上の各科目の標準単位数の合計は15単位である。これで旧学習指導要領の「英語B」と同じだけの単位数を確保できたわけである。しかし、先ほどの科目の履修順位の制約に従えば、1年生で履修できるのは「英語Ⅰ」の4単位のみである。中

学校では「週3時間制」で、それ以前の生徒よりも到達度が低い状態で入学してくる生徒に、高校一年生でこれまでよりも少ない時間数の授業しかしないということは、現場の感覚からすればどうにも受け入れられないことである。結果起こったことは「英語Ⅰ」の増単である。実際、多くの高校では1年生時に「英語Ⅰ」を6単位で実施していた。私が現任校での勤務を始めたのは平成3年で、この学習指導要領適用中の時期であったが、1年生の英語の総履修単位数は7単位もあった。そしてその増単位分は、基本的に「英語G」の授業に充てられていたのが実情である。かくして文部省の思惑がどうあったにせよ、「英語G」はほとんど無傷のまま学校現場で生き続けていくことになった。

学校によっては英文法の検定教科書廃止を素直に受け止め、「英語G」を一旦廃止した学校もあったようだ。私の同僚のある英語教師は、昭和56年度に高校に入学したようだが、彼女が通った高校では文法の授業はなかった、少なくとも彼女自身は文法の授業を受けていないと言っている。だが、当時私が勤務していた愛知県では、そのような例はなかったように思う。なお、私は昭和58年より全日制普通科の高校に異動になるが、そこは新設一年目の高校であった。そのため、2・3年生は「グラコン」の検定教科書を使い、1年生は副教材の文法のテキストを使うという、新旧共存の状態を体験してはいない。何気に違和感の漂う状態であったのだろうか、それともまったくそのような感覚は生じなかったのだろうか。そもそも、本来どちらが望ましいものであったのだろうか。

(3) 平成6年～14年

平成6年度より、再び新たな学習指導要領が実施された。そして、前の学習指導要領では選択科目となっていた「英語ⅡA」は、この学習指導要領において「オーラル・コミュニケーション」と名前を変え、必修科目となった。正確には外国語科の科目

が必修科目となるのは次の平成15年度の学習指導要領からであるが、「各科目にわたる指導計画の作成と内容の取扱い」における、履修順序の規定（前学習指導要領）や必修履修科目の指定（今回の学習指導要領）により、教科自身が選択教科であっても、その教科を実際に履修させる場合には必修科目が必然的に生ずるよう工夫（？）されているのである。

この学習指導要領の内容をもう少し正確に述べると、「オーラル・コミュニケーション」（以下「OC」と略す）には、「聞き取り（…）話す能力を養う」ための「OCA」,「聞き取る能力を養う」ための「OCB」,「発表したり、話し合う能力を養う」ための「OCC」の三つの科目が設定され、そのうちの「少なくとも一科目を履修させる」ことになったのである。（「」は学習指導要領よりの引用。）なお、各科目の標準単位数はいずれも2単位であった。

一方、これまであった「英語Ⅰ」と「英語Ⅱ」はそのまま残り、「英語ⅡB」と「英語ⅡC」は「リーディング」と「ライティング」に名称変更して存続することになった。標準単位数に関しては、「英語Ⅰ（4）」,「英語Ⅱ（4）」,「リーディング（4）」,「ライティング（4）」と多少の変更があったが、「英語Ⅰ」の履修が終わらなければ「英語Ⅱ」「リーディング」「ライティング」が履修できない点は前の学習指導要領と同じであった。

この改定によって何が変わったのか。一つは、前回の学習指導要領に引き続いての英語の必修単位数の減である。いざとなれば「OC」科目を一つ履修させれば、それ以上英語は履修させなくてもよいのである。そこまで極端な教育課程を組んだ高校が現実にあったのかどうかは不明だが、英語は3年間で2単位で構わないと文部省は認めたのである。それと同時に、それまで文字媒介を通した英語の指導を中心に行ってきた高校現場に、音声言語に特化した科目を持ち込みもした。それも1クラス45名などと

いうクラスサイズはそのままの状態である。実際この新学習指導要領実施に当たっては、高校現場はそんな授業が実際にできるのかという不安や疑問で一杯であった気がする。（このあたりの事情は、来年度以降実施される学習指導要領中の「授業は英語で行うことを基本とする」の記述に対する現場の不安や疑問と実によく似ている。）さらに大学入試との関連でいえば、出題範囲の中心は「英語Ⅰ」に連なる科目群の方なので、こちらもそれ以前同様に履修を続けていくしかない。

そのため、大学進学を目標とする生徒が多数を占める普通科高校の多くは、1年生時には「英語Ⅰ」+「OC」、2年生3年生時で「英語Ⅱ」「リーディング」「ライティング」を履修という、最終的にはそれ以前とあまり代わり映えのしない体裁の教育課程が組まれたのであった。

さて「英語G」は怎么样了。前回のように「英語Ⅰ」を増単して「英語G」に充てることは無理になった。しかし、今度は別の形で「英語G」は存続した。それが「オーラル・コミュニケーションG」、略して「OCG」である。「OC」科目に対する取り組みには学校ごとの温度差が当然あったであろうが、現実には多くの学校では「OC」科目の授業の一部やその大半が「英語G」の指導に充てられたのである。「OCG」の名称が、学習指導要領の精神に反していることを隠すためか、学習指導要領そのものを茶化すためかはよくわからないが、「OCG」という工夫（？）により、高校現場での実質のカリキュラム構成はほとんど影響されなかったと言っても過言でないだろう。なお「OCG」に関する証言はネット上で数多く見つかる。

「英語G」が「OC」を侵食する形で生き延びたのには、「OC」科目の指導の成果が現実に試されたり報われたりする場面が生じなかったことにもよるだろう。少なくとも、大学入試センターや各大学の個別入試がこの学習指導要領の改訂に直接対応するこ

とはなかった。センター試験への英語のリスニング試験の導入は、次の指導要領改訂後まで実施されることはなく、各大学の個別入試においても、これを機に新たにリスニング問題を出題する大学が大きく増えたということもなかったと記憶している。つまり、「OC」は入試には関係のない科目と一般には見なされたのである。大学入試センター試験に会話文完成問題を盛り込むことで、「OC」科目の内容も出題しているという主張を見聞きしたこともあるが、文字を媒介としている以上は読解問題の変形でしかなく、「OC」とは無関係である。

むしろ、この学習指導要領の一番の影響は「文法 vs. コミュニケーション」の議論を生じさせたことであろう。この議論の基本線は「日本人が英語を話せないのは、学校で（難しい）文法ばかりを取り上げているからで、文法を教えるのをやめて、コミュニケーション中心の授業に変えるべきだ。」というものであった。そして、それに対抗して「会話練習ばかりしていても本当の英語は身に付かない。」という反対論が存在し、盛んに論を戦わせていたと思う。しかしこの議論は、結局は言語と言語習得の本質を見過ごして、表層的な事象にのみとらわれた不毛な議論であったと、私には思えるのだが、その詳しい内容は次章で述べたい。（なお、これとよく似た不毛の議論を、金谷憲氏が「英語授業改善のための処方箋（大修館書店）」の中で批判的に詳説しておられる。）

なお、学習指導要領では「言語活動」という表現が古くから使われているが、この学習指導要領の改訂によって、「言語活動」または「コミュニケーション」が「話すこと」と同値であるという図式が前面に出てきたように思えてならない。

(4) 平成15年～24年

現行の学習指導要領であり、「ゆとり教育」がそのキーワードとなっている。周知のことだが、この前年に学校五日制が本格実施され、週当たりの標準

授業時数を30単位時間に削減された。これは来年度実施の新学習指導要領でも同じである。なお、前回と前々回の学習指導要領では週当たり32単位時間が標準であり、昭和48年実施の学習指導要領では34単位時間であった。そのような時数の削減に対応するように、「教育内容の厳選」をし、それをしっかりと教えること（「基礎基本の徹底」）が謳われたのだが、時数の削減に合わせて内容も削りましたと正直には言えないのだろう。もっとも、その一方で「情報」と「総合的な学習の時間」という新教科も導入されているが。

英語科に関しては、「オーラル・コミュニケーション」は「OCA」「OCB」「OCC」の3本立てから、「OCI」と「OCII」に再編され、「英語I」「英語II」と同じ履修順序の指定が課せられた。その一方で、「OCI」と「英語I」は選択必修の形となり、必ずしも「OCI」を履修しなくてもよくなった。もっとも普通科高校においては、前の学習指導要領下の教育課程を踏襲し、一年生時に「OCI」と「英語I」を履修させているだろう。また、科目の履修順序の条件の緩和として、「リーディング」「ライティング」に関して、「英語I」を履修していなくても、「OCI」を履修していれば、それに引き続いて履修ができることになった。もっとも、音声言語中心の「OCI」から、いきなり文字中心の「リーディング」「ライティング」に移行しようという学校がそうそうあるとは思えない。実際には、現実的な意味のない規制の緩和である。結局、多くの学校では前の学習指導要領の場合とほとんど変わらない形の教育課程が生まれ、それまでと同じように「OCI」の時間の一部を振り分ける形で「英語G」が存続してきているのである。この新学習指導要領は「英語G」に対しては何の影響ももたらさなかったと言えるだろう。いや、本当にそう言えるか？

この学習指導要領には、それ以前の学習指導要領

と比べ大きく異なっている点が二つある。その一つは、この学習指導要領より「外国語科」が必修科目と定められたことである。奇妙な話だがこれ以前は、3年間で15単位以上も履修させ続けてきた英語科自身が実は選択教科であった。つまり、学習指導要領を素直に読めば、英語を履修させるのはあくまで各学校の判断・裁量によるものだったのだ。ここにきてようやく、文部省も自らの責任において高校生に英語を履修させることにしたのである。

しかし、それ以上に驚きなのは「オーラル・コミュニケーションⅠ」および「英語Ⅰ」の「2 内容(2)言語活動の取り扱い ア 指導上の留意事項」に記された「(イ) コミュニケーション活動に必要な基本的な文型や文法事項などを理解し」の文言である。これまでの学習指導要領においては、どのような言語材料を用いるかに関する記述はあっても、言語材料自身の習得に関する記述はなかった。昭和48年実施の指導要領においても、各科目の目標に「基本的な語法に慣れさせ」とあるのみであった。現行の学習指導要領にいたってようやく、構文・文法を中心とした言語材料自身の学習の必要性が明記されたのである。なお、来年度実施の新学習指導要領においては、「第3款 3」の言語材料に関する配慮事項の部分の「イ」と「ウ」で、多少トーンダウンした形であるが、文法を指導すべき旨の記述がある。

もちろん、これがそのまま現在まで広く行われてきた「英語G」をそのまま追認するものとは限らない。「コミュニケーション」や「言語活動」とセットでの記述には、文法を規則の体系として指導することに対する牽制が感じられる。また文法を指導すると言っても、場面・トピック中心に展開する「OC」と、結局は読解主体の「英語Ⅰ」「英語Ⅱ」を通じた文法指導では、個々の構文・文法が細切れにしか教えられない可能性もある。今回注目すべきは、まるで「文法を教えないこと」に活路を見出そうと

しているようにも見えた過去2回の学習指導要領の改訂を、文部省自身が軌道修正したことにあろう。

(5) 平成25年度～

さて、来年度より新学習指導要領が実施されるが、そこでも「英語G」は生き続けていくのであろうか。実は、いささか微妙である。

この学習指導要領では、昭和57年実施の学習指導要領以来の、大きな科目構成の変更がある。まず、平成6年度以降の目玉であった「オーラル・コミュニケーション」は廃止される。それに呼応するよう「英語Ⅰ」「英語Ⅱ」「リーディング」は「コミュニケーション英語Ⅰ(3)」「コミュニケーション英語Ⅱ(4)」「コミュニケーション英語Ⅲ(4)」に再編される。一方、「ライティング」は、話す活動を内容に加えた「英語表現Ⅰ(2)」「英語表現Ⅱ(4)」の2科目に拡大された。他に、「コミュニケーション英語Ⅰ」の入門編であると思われる「コミュニケーション英語基礎(2)」と会話中心の「英語会話(2)」が設定されている。()内は標準単位数である。「コミュニケーション英語Ⅰ」が必修科目なので、普通科高校の教育課程の基本線は「コミュニケーション英語Ⅰ～Ⅲ」を各学年にて履修し、それと並行して1年生時で「英語表現Ⅰ」を、そして2・3年生時に「英語表現Ⅱ」を履修する形であろう。

「コミュニケーション英語Ⅰ」は、教科書を見る限りでは、これまでの「英語Ⅰ」と基本的に同じ内容で、読解中心に編集されている。その名前に反して、「オーラル・コミュニケーション」の内容やアプローチはそれほど加えられていないように思う。その意味では、これまでの学習指導要領と同じである。

「英語G」が生き続けていくかどうか微妙なのは、「英語表現Ⅰ」および「英語表現Ⅱ」の性格がはっきりしないからである。「英語表現Ⅰ」の教科書を見る限りでは、出版社によってアプローチにか

なり違いがある。基本的に「ライティング」の前倒し科目の解釈から、言語材料、つまり文法や構文に関しては、表現上の機能をラベルにして、キーとなる文法・構文を含んだ例文とごく簡単な説明のみを付記したものから、これまで「英語G」で使用されてきた英文法の教材の内容を、ほぼそのままの形で取り込んでいるものもある。いかえれば、前者は「ライティング」の教科書を基本として、文法面を多少補強したタイプ、後者は「英語G」用の文法教材に、英語を話す・書く活動を盛り込んだものと言えるだろう。前者のタイプの教科書を使用すると、文法を体系的に把握する面が弱いので、いずれ別の教材によって「英語G」を実施することになるだろう。それに対し、後者のタイプの教科書を使えば、表現活動に先立って「英語G」のアプローチによって文法を学ぶ。つまり「英語G」を設定する必要はなくなるだろう。

問題を複雑にしているのは「英語表現Ⅱ」の教科書がどのようなものが現時点ではまったくわからないことである。英語表現は「Ⅰ」と「Ⅱ」を合わせて完結する科目なので、「Ⅰ」の後にどのような「Ⅱ」の教科書が続くかで、「Ⅰ」のアプローチも変わるはずなのだ。その意味では、来年度の「英語表現Ⅰ」の授業は手探りのものにならざるを得ない。「英語G」が存続するのか否かも、その意味では宙ぶらりんの状態と言うべきである。各学校がどのように対応するのが非常に興味深い。

3. 「英語G」を巡る問題点：外患と内憂

平成15年実施の学習指導要領以来、「英語G」に対する廃止論は静まったかに思える。しかし、文法指導の必要性が本当に認識された結果であるのかどうかは不明である。訳読否定論の絡みで、いずれ復活する可能性はある。一方、「英語G」自身も改善すべき問題点をいくつも抱えていた。「英語G」廃止論には、純粋な文法指導無用論以外に、これまで

の文法指導の在り方に対する是非論の二つの面があったと思う。残念なのは、その二つの側面が正しく峻別されないまま、文法指導そのものを否定することが、より正しい英語指導に近づく処方箋のようにとらえられてしまったことである。

この章では「文法 vs コミュニケーション」の議論を取り上げ、文法指導無用論に反論すると同時に、そのような議論が生ずる原因となった「英語G」を中心とした文法指導の問題点を洗い出していく。

(1) 「文法 vs. コミュニケーション」の誤解

平成6年度実施の学習指導要領のところでもふれた「文法 vs. コミュニケーション」の議論をここで再確認したい。

「オーラル・コミュニケーション」という新科目の導入に伴って一気に浮上した議論であるが、おそらくはそれ以前からの「日本の学校英語教育は役に立たない」をより先鋭化したものと考えられる。「文法訳読ばかりで、実際の役には立たず、事実、簡単な日常会話さえできるようになっていない。」という批判は、私が教師になったばかりの昭和50年代半ば頃からあったと記憶している。その議論を「文法」と「コミュニケーション」という、より具体的な対立軸で表したものとするのが適当であろう。そして確かに、「日本人が英語を話せないのは、学校で（難しい）文法ばかりを取り上げているからで、（そのような難しい）文法を教えるのをやめて、コミュニケーション中心の授業に変えるべきだ。」という主張は非常に説得力のあるものにも思える。しかし、これが「文法をなくして、代わりにコミュニケーションを」と二者択一の議論になった時点からボタンの掛け違いが始まったように思う。

この議論のどこがおかしいのか。以下、三つの点から論じていきたい。

I. 言語とは何か

まず言語とは何か、言語の習得とは何かに立ち返ってみたい。

言語とは何かという問いは複数の視点を含んでいるので、複数の解答が可能であるが、言語の定義という視点から見れば、一定の音の組み合わせが意味と対応関係を成す体系であると言えるだろう。例をあげれば「かぼちゃ」は野菜の名前だが、それをアナグラムした「ぼかちゃ」や「ちゃかぼ」は意味不明の音の連鎖、つまり非言語であると言えるだろう。これは語彙レベルでの話である。

コミュニケーションの基本単位は文であると考えられるので、私達は複数の語を組み合わせることで、一定の意味内容を表現する文を作り、それによって他者に何らかの情報を伝えていると考えられる。そして、どのような単語をどのような順番で組み合わせることによって、どのような意味内容を表現することになるかに関する約束がないことには正しい情報の伝達は期待できない。文法とは、まさにその部分に関わる規則の体系、または相互の約束の体系ではないのか。そして文法がまさにそのようなものならば、我々は言語を使う場合には、意識的かどうかに関わらず、常に文法の知識を利用しているはずである。例えば、John hit Jane. と Jane hit John. の意味の違いは、文法によってしか説明できない。

ならば言語の習得は、必然的に文法の習得を含んでいなければならない。例えば「受動態」なり「関係詞」なり「仮定法」などの、文法・構文を利用した様々な表現形式を習得していくことが、言語習得の一環であるはずである。そもそも、文法の習得がゼロの状態に身に付いている言語とは一体どのようなものなのだろうか。

「文法 vs. コミュニケーション」の議論の第一の間違ひは、「コミュニケーション」が「文法」とは独立して成立しようという議論に行ってしまったことである。

II. 言語習得理論との関係

「オーラル・コミュニケーション」が学習指導要領に導入されることになった際、コミュニカティ

ブ・アプローチ (communicative approach) の導入であると考えた教員は多かったのではないか。実際、80年代以降英語教授法の主流となったコミュニカティブ・アプローチは、きわめて革新的であり、また非常に刺激的であった。言語はコミュニケーションの手段であり、それゆえコミュニケーションの練習を通してこそ言語は習得できるという考え方は実に説得力があった。言語が道具であるならば、実際に使う練習を抜きにしてはその道具は使えるようにはならない。非常に分かりやすく、また誰もが納得する理屈である。私は90年代に入って現勤務校に異動し、それを機に英語教授法に関する文献を読むようになったのだが、コミュニカティブ・アプローチに関する書物を読んだ際には、本当に目から鱗が落ちる思いがしたものだ。

しかし、その出発点はいざ知らず、「文法 vs. コミュニケーション」の議論は、どこかコミュニカティブ・アプローチとは似て非なるものになってしまった。というのは、コミュニカティブ・アプローチの根底には、概念シラバス (notional syllabus) なり機能シラバス (functional syllabus) があり、これまで英語学的な視点から分類していた教授項目を、概念や機能の視点で再編したうえで、それらをコミュニケーションの練習を通して習得させるというのがコミュニカティブ・アプローチの基本的発想だからである。そしてここで言う教授項目とは、「英語G」で取り上げるような文法事項の形での表現形式である。事実、80年代90年代に出版された、コミュニケーション活動を集めたリソース集の中には、その活動を通してどのような表現形式を練習させるのかを明示しているものも少なくない。¹⁾

要するにコミュニカティブ・アプローチとは、文法を教えないのではなく、コミュニケーション活動を通してこそ、学習者は真に文法を習得できるという考え方であり、文法を定着させるための方法論の追求なのである。その意味で「文法」と「コミュニ

ケーション」を対立的に考える「文法 vs. コミュニケーション」の議論とは同じではない。

文法を直接教授対象としない考え方自身はStephne Krashenのインプット仮説(The Input Hypothesis)に見られる。²⁾ 彼は、言語は理解可能なインプット(comprehensible input)を通して自然に習得されるものであり、意識的な学習によっては習得は起こらない(The Acquisition-Learning Hypothesis)と論じた。意識的な学習によって身に付くのは自分の発する言語が正しいかどうかを点検する能力のみ(The Monitor Hypothesis)であるが、通常の言語使用においてはモニターを機能させる(時間的な)余裕はないと考えた。彼はその考え方に基づいてThe Natural Approachという教授法も提案したが、そのシラバスは100%トピックのみで構成されている。³⁾

ただし、Krashenは文法を直接の教授対象とすることを否定はしているが、言語習得が文法体系の習得であることは否定していない。彼が文法を直接の教授対象としていないのは、個々の文法形式の習得には予め定まった順序があり、教授や学習によってその習得順序が変わることはない(The Natural Order Hypothesis)と考えているからである。文法教授を否定するにしても、そのよって立つ根拠は「文法 vs. コミュニケーション」とはずいぶんと違うように思える。

なおThe Input Hypothesisに関しては、狭義の第二言語習得の文脈にあまりに偏りすぎていて、教室外で英語に触れることが基本的にない日本の英語学習者にはそのまま当てはめるのは難しいのではないかと私は考えている。

Ⅲ. 実現しなかった未来予想図

さて、もし本当に「文法を教えるのをやめて、コミュニケーション中心の授業に変えるべきだ。」という主張通りの授業が実現したとしたら、実際にはどのような授業になるのだろうか。一つだけ参考にな

る記述がある。Communicative Approachの出発点の一つともいえるべき「概念シラバス(notional syllabus)」を提案したD. A. Wilkinsが、上の考えに非常に近いシラバスについて論じている。

それは「場面シラバス(situational syllabus)」と呼ばれるもので、学習者が目標言語を使う可能性の高い場面を予測し、その場面ごとに関連の深い言語表現を学習者が学んでいくというものであったようだ。このシラバスに基づく学習は、学習内容と学習者の必要性との関係が密で、学習者にもそれが感じられるため学習への動機づけも高まる効果があるらしい。

しかし場面ごとに、そこで用いられる言語を学んでいくやり方は、文法全般に対する学習にはなかなかつかずながら、Wilkinsの記述に従えば「学習者はある特定の場面に相応しい、いくつかの応答しか習得しないかもしれない」のである。⁴⁾ 「コミュニケーション」や「言語活動」のわかりやすい例として、英語での道案内や買い物を取り上げられることが多いようだが、その発想のまま突き進むと、最後は場面シラバスに行きつくように思えてならない。現実に「オーラル・コミュニケーション」の教科書はそれに非常に近い形で編集されているのではないか。あの教科書だけで本当に英語は習得できるのだろうか。

(2) 「英語G」自身が内包する問題

一方、これまでの「英語G」の実践はどうであったか。学習指導要領や「文法 vs. コミュニケーション」からの批判に持ち堪えうるだけの理念に基づいて行われていたであろうか。実はこの点はいささか怪しい。というのは、長く高校の教員をしている中でよく耳にし、また肌で感じてきたことだが、生徒が英語を嫌いになる大きな原因の一つが、実は「英語G」ではないかと思えることだ。事実、中学校で英語好きであった生徒も、高校に入って5文型を学ぶと英語が嫌いになる、という話は英語教師なら誰

でも思い当たるのではないか。英語を読んだり、話したりすることは好きだけど、文法の勉強はちょっと...、というのは、むしろ平均的な高校の姿のように思えたりもする。

「英語G」は、高校生が英語を正しく読み、書き、聞き、話すための基礎を培うことが目的であるのだから、いわゆる英語学とは別のものでなければならない。しかし文法の教材を見る限りでは、その区別がどれだけ意識されているのかは疑問である。もちろん、授業用に採用している副教材の性質による可能性はある。しかし、家庭学習用に採用されている文法の参考書の方は、どの出版社も似たりよったりなので、副教材に関しても事情は同じであろう。

ここでは、おそらく平均的と思える「英語G」の授業とその評価に関して、無用論を招いても文句は言えない現状の問題点を探ってみたい。なお、本校では「英語G」の教材として「総合英語 Forest Extensive English Grammar in 47 Lessons」を使っていることが多いので、その教材に基づいて述べさせていただく。

なお余談ながら、同様に批判を浴びている「英文和訳」中心のリーディングの授業に関しては、生徒はそれほど批判的ではない。私は教科書の本文を順番に一文ずつ和訳する授業からは徐々に離れ、この十年ほどは和訳はプリントで配るものと割り切って、授業中は構文的に複雑な部分だけを説明するにとどめている。しかし5年前、非常に重いトピックを取り上げた英文を教科書で読んだ際に、書かれた事柄を一つずつしっかりと理解しながら読み進める意味で、一文ずつ訳していったことがあるが、偶然、その少し後に行われた授業評価の自由記述欄において、一文ずつ訳をする授業を支持するコメントが少数ながら見られた。(その逆のコメントはなかったと記憶している。)それ自身がよいことかどうかはさておき、英文を一文ずつしっかりと理解しないと、いや少なくとも理解したという感覚を得られないと、満

足のいかない高校生というのは、実は例外的存在ではないのではないのかもしれない。

I. 不必要な文法用語の使用

現在は事態は大きく改善されてきているが、やはり最初にこれを挙げるべきであると思う。

大昔には「ネクサス」だの「タフ変形」だの、現実の英語使用に全く無関係な文法用語が「英語G」で用いられていた時代もあったと聞く。それほどひどい例ではないにしても、どこかの文法の参考書で見かけた「関係形容詞」に関して、それは何かと生徒に質問されて面食らった経験がある。また、最近はずいぶん減ってきたとはいえ、「独立不定詞」「独立分詞構文」「複合関係詞」「準否定語」「名詞構文」「無生物主語」「等位接続詞」「従属接続詞」、そして本来の意味とは違う形で使われている「二重否定」⁵⁾など、まだまだ不必要と思われる文法用語は文法の教材に残っている。また、教材には使われていなくとも、「重文」「複文」「主格補語」「目的格補語」「原形不定詞」「絶対最上級」「仮定法現在」など、英語教員が何気なく口にしてしまいそうな用語もある。それらは、高校生が英語を学ぶ際に本当に必要なのだろうか。

私は、文法用語の使用そのものが悪いと言っているのではない。文法用語自身は重要ではないにしても、それを使うことで説明が簡潔に済ませられるという利点はあると思っている。例えば、「完了形」という用語が説明の中で使えると、「have + 過去分詞」と言うよりも経済的である。(少なくとも前者は6音節なのに対して、後者は10音節である。)文法用語を覚えることには、説明の過程を効率化する利点があるのは事実なので、私は生徒には、説明の時の便利だから覚えてほしいというスタンスで、彼らに文法用語を提示している。

しかし、そのことと闇雲に文法用語を用いることは別であるし、それらを覚えることが文法の理解を保証するものでもない。それらの用語の使用は、日

常的な意思伝達手段である英語の学習を、不必要に難解なものに誤解させる危険性を持っている。「英語G」が内包する一つの問題点は、英語学的なアプローチから派生した専門用語の無自覚な使用であると言えよう。

II. 文法の範囲の不明確さ

前に(3.の(1)のI.) 文法とは「どのような単語をどのような順番で組み合わせることによって、どのような意味内容を表現することになるかに関する約束」という表現をした。個々の音から単語が生まれ、それらの単語が組み合わせられることによって文ができるという視点で表現したものだが、当然ながらこれはあまりにも大雑把な捉え方であった。というのは、単語同士の組み合わせに関する規則であっても、それは文法の範疇で考えるべきものと言うよりも、語の用法の問題、つまり語彙に関する知識の延長と考えるべき場合も非常に多いからである。

例えば、「見る」を意味する英単語にはlook, gaze, stare, glanceなど、自動詞でatを組み合わせる動詞が多数ある。これは文法の問題か？もしこれが文法ならば、listenが自動詞でtoを組み合わせることも文法となるが、それは正しいのか？また、英語にはsheep, fish, fruitなど単数形と複数形が同じ形の名詞もある。これは文法の問題か？もしこれが文法ならば、「二人の日本人」はtwo Japaneseなのに「二人のアメリカ人」がtwo Americansであることも文法の問題となるが、それも正しいのだろうか。

違う意見を持つ人もいるかもしれないが、私は上の二つの例は、いずれも個々の語の語法の問題とすべきだと考えている。というのは、広く他の語に応用できる性質のものではないからである。(see, watch, hearそしてfeel, smell, tasteにも上の規則は当てはまらない。単複同形の名詞を見分ける規則はない。)

上の例から言えることは、次の二つである。単語同士の組み合わせに関わる規則が、必ずしも文法として括られるものではないということ、また(単数・複数という)文法概念に基づく規則であっても、個別の語への応用は、文法というよりも語彙の用法としてとらえた方が理にかなっている場合があるということである。そして、それらは文法とは別の次元で教えるべきであるし、場合によっては、その都度辞書で確認させるようにした方が現実的な指導とも言える。

しかし残念ながら、その区別が曖昧なまま、何でもかんでも文法の範疇に押し込まれているのが現状ではないかと私は思う。以下、三つの視点からその点を詳述したい。なお、この点に関して、大学入試センター試験の第2問Aが、一般には「語彙・語法・文法」の問題ととらえられていることは興味深い。「語彙・語法」と「文法」は一括りで扱って然るべきものなのか。

• 文法ではなく語彙・語法

文法の教材をみると、「時制」「態」「動名詞」などの各事項の章の終わりには、多くの場合お約束的な形で「重要表現」や「慣用表現」という項目がある。しかし、それらは語彙の範疇に入れるべきものである場合が多い。というのは、別の語で同種の表現を作るという意味での応用性が欠如しているからである。いかに具体例を挙げる。

・「不定詞」の章で取り上げられる、seem to, happen to, turn out to は語彙項目として考えるべきである。というのは、「it seems that S + V」と「S seem to」の二つのパターンの使い分けは、この三つの動詞以外にはまず見られないからである。

・to be honest, needless to sayなどの「独立不定詞」は語彙項目である。というのはhonest, sayの部分埋められる語が他にほとんどないからである。(例えば to be kind, needless to prove

は不可である。) 同様に, look forward to ~ing, it is no use/good ~ing などの「動名詞を使った重要表現」, frankly speaking, judging from ~ などの「慣用的な分詞構文」も語彙項目である。というのは下線部に入る語が他にないか, 非常に限られているからである。(例えば look backward/sideways to ~ing, it is no merit/advantage ~ing, quickly speaking, expecting from ~はすべて不可であろう。)

・「比較」の中で取り上げられる superior, inferior, senior, junior, prefer は語彙項目とすべきである。この五つの語は, 形容詞・副詞の「原級・比較級・最上級」という語形変化とは無関係な次元のものである。なぜなら, その五つの語には原級・最上級に対応する語または語形がない。

・ what we call, what is more などの「whatを使った慣用表現」は語彙項目とすべきである。下線部に入る語が非常に少ないからである。(例えば what we name, what is less などは不可であろう。)

その他に, so to speak, to begin with, there is no ~ing, keep O from ~ing, speaking of ~, but for ~ などもすべて語彙項目と考えるべきであるし, come to-不定詞, prove to-不定詞, mind ~ing, keep O from ~ing, feel like ~ing, worth ~ing に至っては, 各語の用法の問題であると思う。これらは語彙の学習の範疇とし, 「英語G」の内容からは省くべきではないのか。

• 文法的な考え方が重要

前項では, 明らかに語彙の学習に任せるべきものが文法の範疇に詰め込まれている例を紹介した。ここでは, 文法と語彙がもう少し絡み合っている例を考えよう。

文法規則の中には, 時制や比較のように, 語形変化と関連付けて理解しなければいけないものもある。また, 様々な単語同士の組み合わせが, 文法の規則

として一般化されている場合もある。不定詞が前置詞の目的語にならないというのがその一例である。しかし, そのような規則を明確に理解するための具体例を挙げているうちに, 具体例が網羅的になり, そのすべてを覚えていることまでが文法学習の目標となってしまう危険性もある。その例は実は非常に多い。

・英語には動詞・形容詞・名詞に語形変化がある。大多数は規則的なパターンで変化するが, 不規則な変化をするものもある。規則的な変化のパターンと, 不規則な変化が存在することを理解することが文法の守備範囲である。不規則な変化をする語の変化形をどれだけ覚えているかを理解度の物差しにすべきではない。

・「受動態」の章で, 動作主を by 以外の前置詞で表す be covered with, be surprised at, be known to, be satisfied with などは語彙項目と考えるべきである。by 以外のどの前置詞を用いるかは, 各語の語法の問題である。文法として大切なのはむしろ, cover はともかく, 日本語では自動詞で表現できることが, 英語では元になる動詞が他動詞であることが多いため, 自動的に受動態にならざるを得ないという言語間の違いの認識である。

・動詞の目的語として, 不定詞と動名詞のいずれを用いるかは, そのような区別が動詞ごとにあることを教えることが重要であり, 個々の動詞に関して, どちらを目的語とするかは語彙レベルの知識と考えるべきである。なお, 不定詞・動名詞のいずれも目的語になり, なおかつ意味に差の生ずる動詞群 (remember, forget, try, regret) は, その意味の差が不定詞と動名詞の意味合いの差に直結しているため, その点から文法の守備範囲と考える。

・そして何より, 学校文法の最も基本として教えられる5文型に関しては, 英語の動詞には, 動詞ご

とに、またその意味ごとに、使い方のパターンが決まっています、それに従わなければいけない、ということを理解させるに止めるべきである。というのは、どの動詞がどの意味の時にどのパターンで用いられるかに関しては、大雑把な一般化しかできず、動詞ごとに覚えていくしかないのが現実的である。つまり、それは語彙レベルの知識である。加えて、言語の意味理解の面から見ると、ある文がどの文型であるかが、意味を理解して初めて明確になる場合も少なくはない。⁶⁾ 英語学的な分析のための指標ではあっても、直接的な意味理解の手助けとはならない事柄は、重視すべきではない。

要するに、上にあげた規則に関しては、その規則の存在を認識し、言語を使用する際にそれが常に意識されていれば充分なのではないか。そうすれば、実際に英文を読んだり、書いたりする際には、そのような規則に関わる部分に注意深く慎重になり、小まめに辞書などで正しい用法を確認するようになることだろう。個々の語の具体的な活用や用法は、その過程で少しずつ蓄積させていけば充分なのではないか。

• どこまでが必要な文法指導か

さらに微妙な例を取り上げる。文法的な考え方に基づき、語彙項目と呼ぶには大きすぎる単位で用いられる表現がこれに当たる。つまり、個々に辞書で調べるよりも、パターンとして覚えておくべき事柄と考えられる。また、他の語での応用が利くものも多い。つまり、完全に独立した熟語表現とは言えない。しかし、それでも「英語G」の守備範囲からは省いてもよいと思われるものがある。以下に具体例を列挙する。

・助動詞の章で取り上げられる may well ~, may/might as well ~, might as well ~ as ... は、確かに助動詞 may の意味に基づいた熟語表現である。しかし実際の使用頻度は高いとは言え

ない。may well ~ と might as well ~ as ... に関しては、「英語G」の授業以外では目にすることがないと言ってもいいくらいである。

・比較の章で取り上げられる as ~ as ever lived, as ~ as I know などは、下線部を他の語句で置き換えられる点で、応用性を持った表現であるが、これらも現代的な英語においてはほとんど見かけることがないように思う。

・同様に比較の章で取り上げられる no more than と not more than, no less than と not less than の意味の違いは、no と not の意味合いの違いを実感させるにはよい例かもしれない。また、more/less は他の比較級に置き換えられるので、応用性が高いと言える。しかし no more than と not more than に関しては英語の母語話者でも混同する場合もあるらしい。そのような微妙な部分を、外国人学習者である日本人高校生に厳密に区別させる必要はあるのか。

・仮定法の章で取り上げられる were it not for ~, had it not been for ~ は、疑問文の語順でifが省略できることを示す一例であるが、元にある if it were not for ~, if it had not been for ~ 自身が使用頻度の低い表現と考えられるのに、それをさらに応用した例まで取り上げる必要性はあるのか。

・否定の章で取り上げられる no sooner ~ than ..., hardly/scarcely ~ when / before ..., it was not until ~ that ... は、否定語が文頭に出ることによって起こる倒置の原則や、強調構文の考え方を示す例としては良いが、使用頻度の面から見て、本当に日本人高校生に教えなければいけないものなのだろうか。私自身は、教員として英文法や英作文を教える以外の場面で、これらの表現に出会った記憶がない。それは私の英語に触れる場面が少なすぎるのか、また偏っているのか？

つまり、日本人高校生として知っておくべきはどこまでかの線引きが欠けているのだと思われる。英語の文法は、高校3年間ですべて学ぶべきであり、それ以外で学ぶことは有り得ないという奇妙な前提がどこかにあるのだろうか。その前提そのものが間違っている気がするのだが。

Ⅲ. 練習方法は適切なのか

文法をどこまで教えるかの問題と同時に、どのような形で文法を定着させるかも見直さなければいけない。もちろん、日本の高校生の置かれた現状を前提にした上での話なので、それほど大胆な変革を念頭に置いているわけではない。それでも現状の、もしくは伝統的な、文法の練習問題に関しては、「英語を正しく読み、書き、聞き、話すための基礎を培う」という視点から見ると、いくつか問題点があると感じられる。ここではそのうちの二つを指摘しておきたい。

一つは書き換え問題である。書き換え問題という発想自身が問題なのではない。受動態・動名詞・分詞構文・関係詞・仮定法・話法など、書き換える形で、基本的な文の成り立ちの過程を生徒に習熟させられる場合は確実に存在する。しかし、形だけに拘りすぎていて、現実のコミュニケーションの視点からずれてしまっているものもある。

例えば、能動態の文を受動態に書き換えさせるのは、受動態の文の基本的な成り立ちと受動態での動詞形に習熟するには有効であろう。しかしその逆の、受動態の文から能動態の文への書き換えには意味がない。そもそも受動態を使う場面というのは、動作主が話題の中心ではないか、動作主が情報として重要ではない場面である。能動態に戻すことは、受動態が何のために使われるものかという出発点を狂わせかねない。受動態で書かれた文に関しては、その意味を確認させれば十分ではないのか。

分詞構文に関しても同じことが言える。接続詞によって導かれる従属節を分詞構文に書き換えること

は、分詞構文の基本構造と、それが表しうる意味の範囲の広さを実感させる利点はある。しかし、分詞構文を従属節に書き戻させることには無理がある。少なくとも、単独の文のレベルでは行うのは意味がない。分詞構文は、簡略に表現することを追求するために、意味の明確さを多少なりとも犠牲にしていることが前提である。文脈から切り離れた形で、分詞構文の部分がどのような意味を表しているかをピンポイントで答えさせるのは、分詞構文の本質を却って見失わせるのではないのか。

さらに重罪なのは、直説法と仮定法間の書き換えである。確かに、直説法の文を元にして仮定法の文を作らせることは、直説法と仮定法の動詞形の差異に目を向けさせるには効果的ではある。しかし、形の問題にとらわれすぎてはいけない。直説法と仮定法が同じ内容を表しているわけではないのだ。As I do not have wings, I cannot fly to you. と If I had wings, I would fly to you. は、情報として同じことを相手に伝えるわけではない。少なくとも前者の文は、後者の文の持つ「君のところへ行きたい」という話者の想いを伝えてはいない。コミュニケーションのための文法学習は、むしろこういう点にこそ拘りを持つべきではないのか。

話法の書き換えに至っては、不可能を可能にせよと言われているようなものである。もちろん、直接話法から間接話法への書き換えのことではない。その逆の書き換えである。直接話法とは、他者の言葉をそのまま引用する書き方なので、それを元にして間接話法の文を作ることは不自然ではない。⁷⁾ しかし、その逆は不可能のはずである。誰かの発言の要旨を表す文から、その人の実際の言葉遣いを再現できる人は基本的にいない。間接話法から直接話法への書き換えは、そのような言語使用の原則そのものを無視しているとしか考えられない。⁸⁾

もう一つの問題のある練習方法は、並べ替え作文の問題である。確かに並べ替え問題は、与えられた

語句をすべて用いて、文法的・語法的に誤りのない組み合わせを見つけさせるという意味では、学習者の完璧な習熟を測るにはうってつけで、Krashenの言う、学習によって得た言語知識がどのくらいモニター（monitor）として機能しているかを的確に測定していると言えるだろう。ただし、どのような意味の文を作るべきかの情報が無い形での並べ替え問題は、往々にしてパズルに堕してしまう。

もちろん、どこからがパズルであるかの線引きは難しい。しかし少なくとも、一定の語句を与えて、それらをすべて用いて誤りのない文を作らせるという課題は、自然な言語使用とは逆のプロセスであるように思えてならない。人は、まず何か表現したいことがあって、その上でそれを的確に表すための言語表現を探るはずである。

問題によっては、前後に文章を付け加えることで、そこから、どのような文を作るべきかを読み取らせようと工夫しているものもあるが、それはかえって問題を拗らせている可能性がある。正解を出せなかった学習者は文法の知識が足りないのか？それとも文脈を正しく読む読解力に難があるのか？

文法を教える際に用いる練習問題は、あくまでもその文法項目を用いてコミュニケーションをするという最終目的に向かうものでなければならないと思う。文法の知識がどこまで定着しているのかを測ることが優先される中で、自然な言語使用とは異なったプロセスを要求する練習問題は、むしろ排除すべきである。その意味では、文法の練習問題に関しては、常にどのような意味の文を作ろうとしているのかを、予め学習者に示した形の問題であるべきではないのか。そして、それを保証するためならば、学習者の母語の使用をためらうべきではないように思う。

(3) 評価の問題

ここでいう評価の問題とは、どのような方法で文法の定着を確認するかということではない。それ

前に、そもそも「英語G」で学んだ内容の定着度を評価しようとしているかどうかのレベルの問題である。確かに「英語G」は「英語を正しく読み、書き、聞き、話すための基礎を培う」ためのものだから、英語を正しく読み、書き、聞き、話すことができるようになっているかどうかを測れば充分であり、「英語G」の内容自身を独立して評価の対象にするまでもないという議論もあるかもしれない。しかし、その成果を評価されることのない学習活動は、最終的には学習者から放棄されていく危険性がある。きちんと評価をすることが学習への取り組みを保証する条件でもあるだろう。「英語G」の学習の成果はどのように評価されているだろう。

「英語G」が、大学進学を念頭に置いた生徒が多数を占める普通科高校に特徴的な科目であることを考えると、単純にはその学習の成果が入学試験において測定されているかどうかの一つの目安になるだろう。もっとも、各大学の個別の入試問題はあまりにも多様なので、最も多くの高校生が受験をしている大学入試センター試験（以下「センター試験」）でその点を確認してみたい。

センター試験において、文法の知識を確認していると思われるのは、第2問Aの四者択一形式の空所補充問題の一部と、同じく第2問Cの整序作文である。空所補充問題は各2点、整序作文問題は各4点である。過去5年分のセンター試験の問題を調べてみると、整序作文問題は毎年3問12点分、空所補充問題に関しては、文法の問題と考えられるものは、4問8点分（昨年度）、3問6点分（2011年度、2009年度、2008年度）、2問4点分（2010年度）という状況であった。英語の筆記試験200点分中、最大でも昨年度の20点分（10%）でしかない。実際にはリスニング50点分を足した、合計250点が英語全体の点数となるので、この5年間センター試験における文法の重要性は、最大でも8%（昨年度）、最小の場合には6.4%（2010年度）である。これでは、文法

の勉強は時間の無駄だと言わんばかりではないか。しかし、これが日本の高校生にとっての現実である。

なお、これがセンター試験の昔からの基本であったわけではない。参考までに、少し古い時代の問題を確認してみたところ、1998年度では、整序作文が3問12点分、空所補充問題が8問16点分で、合計28点分あった。さらに時代を遡れば、1990年度においては、整序作文が5問20点分、空所補充問題が6問12点分で、合計32点分あった。いずれもリスニング問題導入以前のことなので、文法の占める比率は1989年度では14%、1990年度では16%である。やはり少ないとはいえ、今よりも文法学習への取り組みが報われていたように思う。

4. 「英語G」試案：あるべき文法指導を目指して

最後に「英語G」がいかにあるべきかについて、ささやかな試案を述べたいと思う。その際、学習者である日本の高校生は次のような環境に置かれていることを前提とする。

1. 教室での授業とその予習復習以外では、英語を使う必要性を持たず、完全に外国語として英語を学習している。
2. 「英語G」は、「英語I、II」や「コミュニケーション英語I～III」のような4技能統合型の科目と並行して履修されている。
3. 大学入試への対応が大きなニーズの1つなので、「話す、聞く」能力よりも「読み、書く」能力が重視される傾向がある。
4. 15～18歳という、知的な発達度の高い学習者であるので、言語に関しても、頭で理解することをむしろ求める傾向がある。「習うより慣れよ」ではなく、「習った上で慣れよう」という指向性がある。

この前提の上で、「英語G」の理想像を描けば次のようになる。

まず、「英語G」の授業のみで文法を学習者に定着させようとは考えないことである。言語の習得が豊富なインプットを前提とする以上、それは「英語I、II」や「コミュニケーション英語I～III」の授業においてこそ実現可能であろう。「英語G」は、あくまでもそれを補助するためのものである。

しかし、文中の主要素の配列順序、つまり語順や時制、態、関係詞、仮定法など、文法を構成する概念の面から見ても、英語と日本語は非常に異なっている部分が多い。それらすべてを、一つずつ現実の使用を通して帰納的に学習者に習得させていくには、高校の3年間は短すぎる。また「英語I、II」や「コミュニケーション英語I～III」は、文章理解を出発点とした、現実的な運用の練習の側面が強いため、文法を順序良く体系的に学習者に学ばせるには不向きである。教科書によって、文法項目の提示の順序が異なっていることがそのことを例証している。教科書に載せた英文に（偶然に）出てくる順番に沿って文法事項を提示しているはずである。

その意味で、「英語G」においては基本的な文法項目を、出来るだけ高校入学後の早い時期に一通り生徒に提示しておくべきである。理想を言えば「英語I、II」や「コミュニケーション英語I～III」の少し先を行く形で、基本的な文法事項の概念と形と意味を、数学の公式のような形であっても、生徒に一通り示しておきたい。そのためには、遅くとも1年生のうちには「英語G」が完結しなければならない。⁹⁾

一方、そのためには「英語G」自身のスリム化が必要である。それゆえ「文法の範囲の不明確さ」の項で示したような、語彙的項目として少しずつ蓄積していけばよい内容や、現実にはほとんど使われないような内容を削除することが必要となる。それらこそ、現実には英語を読み、書き、聞き、話す活動の中で、必要性が生ずるに従って提示し、習得させていけば充分であろう。

結論としては、英文法の中で基礎的・基本的な項目に絞り込んだ内容を、出来るだけ早い時期に生徒に提示し、その時には運用できなくても、その後の言語使用を中心とした学習において運用の練習ができる程度には文法を理解させておく。そしてその結果として、少なくとも文法的な間違いに関して、それが間違いである理由を説明した際に、その説明が理解できる程度の文法の知識を生徒に持たせることを目標とする。それが、私の考える「英語G」のあるべき姿である。

注：

- 1) Jill Hadfield. *Elementary Communication Games*. 1984, *Intermediate Communication Games*. 1990, *Advanced Communication Games*. 1987 (すべてNelson), Carol Read, Alan Matthews. *Tandem Plus*, Nelson. 1991, John Palim, Paul Power, Phyllis Vannuffel. *Tombola*, Longman. 1992など。またMario Rinvolucri. *Grammar Games*, Cambridge. 1984, Penny Ur. *Grammar Practice Activities*, Cambridge. 1988 のように、文法を前面に押し出した書名のものもある。
- 2) Stephen Krashen. *The Input Hypothesis*, 1985.
- 3) Stephen Krashen and Tracy Terrell. *The Natural Approach*, 1983.
- 4) David A. Wilkins. *Grammatical, Situational and Notional Syllabuses*, 1972. p.3-5
- 5) 本来的な英語学の用語としては、「二重否定」は、否定文を作る際に否定を表す語句を二つ以上用いることを意味する。(e.g. I said nothing to no one.) しかし、日本の学校文法ではこの誤用に関してはあまり言及されていない。
- 6) Please call me Friday. と Please call me Ken. の2文において、前者は第3文型で後者は第5文型と通常は教えるが、前者が第5文型の可能性はないのか。また、I will make you a (paper) frog. と I will make you my wife. では、前者は第4文型で後者は第5文型と通常教えるが、前者が第5文型の可能性は、少なくともおとぎ話の世界では充分にあるのではないか。最初の例の前者が第3文型で、二つ目の例での前者が第4文型であることは、文全体の意味が理解できた上で初めて決定できるのではないか。
- 7) もっとも、あまりに機械的・逐語的な書き換えは、むしろ間接話法の本質を見えなくさせるものであろう。間接話法の真意は、ある人の発言の要点や真意を相手に伝えることにあるはずである。実際にしゃべった内容を、逐語的に間接話法で言い換える練習で、そのことが生徒に伝えられるであろうか。
- 8) He said that he did not want carrots. という文から He said, "I don't want carrots." を導くことは、不正確であるにとどまらず危険でさえある。「人参はいらない」という内容は、それ以外の言葉によっても表現可能である。(例: No carrots for me, please. / Carrots? Don't give me any of them. など) 彼の発言を直接聞いた場合以外には、直接話法による実際の発言の再現は不可能なはずである。
- 9) 先に紹介したインプット仮説の中で Krashen は、意識的な学習によって得られるのは自らの言語をチェックする能力だけで、言語自身の習得にはつながらない(モニター仮説)と主張している。毎年、生徒の英作文を添削している経験からすれば、生徒に自分の英語をもっとモニターできる能力がほしいと思ってしまう。