

文型論と英語教育

西 蔭 俊 彦

The Theory of Sentence Patterns and English Education

Toshihiko NISHIJIMA

ABSTRACT

This thesis explores the possibilities of a new method of Sentence Pattern Instruction (SPI) and examines the history of sentence patterns and their relation to English education in Japan.

In Japan, sentence patterns have been used in English grammar instruction at junior and senior high school level in what is known as the “traditional” Grammar Translation Method (GTM). However, the need to develop students’ practical communicative ability has become increasingly important in recent years, and it is thought that GTM can no longer be adequate in meeting this demand. Communicative Language Teaching (CLT) has now been introduced into the English curriculum in Japan.

The effectiveness of CLT in raising students’ practical communicative ability in a situation where English is studied as a second language, however, is still unclear. The problem, it seems, is that CLT classes make little account of grammatical rules. In this research it is argued that the internalization of grammatical rules is an essential and determining factor for accurate and fluent communication skills. For this reason, a new SPI method based on the latest Second Language Acquisition Theories will be suggested.

KEYWORDS: sentence pattern, second language acquisition theory, pedagogical grammar, automatization, input, output

はじめに

本稿の目的は、日本における文型論と英語教育の今までの関わりを概観しながら、その反省点を踏まえ、学習者の言語習得を促進する学習文法としての文型論と、実践的コミュニケーション能力を向上させる文型指導の新たな可能性を示すことにある。

かつて日本では伝統文法と5文型が学校文法の中核として位置づけられ、その知識を利用した文法訳読式の授業形態が主流であったが、今日、社会の急速なグローバル化にともない、実践的コミュニケーション能力の養成を目指したコミュニケーション・ランゲージ・ティーチング(Communicative Language Teaching, 以後CLT)と総称される新しい教授法が、多くの英語授業で導入されるようになった。

しかしながら、CLTでは目標言語を使った言語活動に重点が置かれ、ともすれば文法指導が軽視される傾向があるため、統語における語順をはじめとする基本的な文法事項が身につけていない生徒に

とって、英語による言語活動での意味交換が十分にできず、学習効果が上がらない可能性がある。

そこで本稿では、文型を文法学習のミニマム・エッセンシャルズの第一とし、文法学習は実践的コミュニケーション能力向上のための十分条件ではないが必要条件であるという立場で、CLTを補完する文型指導のあり方について述べることとする。

1. 文型論とは

文型論とは文型についての理論であり、文型とは文字通り文の型を意味する。しかしながら、文型という用語に共有される明確な定義がないために、用語の使用者によって別のものを意味している場合があり、議論をするうえで十分な注意が必要である。

安藤(2008, 3-4)は文型の種類として次の2つを挙げている。「一つは、Onions(1904)に始まり、細江逸記博士の著作によって、広くこの国の学習文法に浸透していったと考えられる5文型と、もう一

つは、Palmer (1938) が唱導し、Hornby (1975) が発展させた動詞型 (verb pattern) である。」このように文型を、文の要素と呼ばれるチャンク (意味のかたまり) の統語機能 (文法関係) を中心に考えた5文型と、品詞としての動詞が後ろにどのような特定の形式をとるかで構造を分類した動詞型の2つに分けて考えることは、本稿「5. 第2言語習得理論と文型」で後述する重要な論点である。

また時として、‘so ~ that …’ や ‘It is ~ for … to …’ など、文の中に現れ特定の意味を表す特徴的な形式を文型と呼び、パタン・ブラクティスなどを使用することがあるが、本稿ではこれらを構文として文型とは区別して扱うこととする。文型である以上、類型の分け方の基準が合理的かつ明確で、できるだけ多くの文形式ができるだけ少数の文型に分類される必要があると考えるからである。代表的な構文を重要表現として一定数覚え、使えるようになるまで繰り返し練習することは経験上とても大切であると思われるが、本稿では、その効果については取り上げない。

ここで参考のために、先に述べた5文型と動詞型について、類型および表示形式等の具体例を挙げて簡単に説明しておく。

日本の中学校、高等学校用の教科書や参考書で紹介されている5文型は、文を構成する必須の要素として主語 (S)、動詞 (V)、目的語 (O)、補語 (C) の4つを規定し、これらを文の要素と呼ぶ。また文の要素を修飾する義務的でない (省略しても文として成立する) 要素を修飾語句 (M) と呼び、付加的な要素として位置づけている。5文型は文の要素であるS, V, O, Cの組み合わせにより、次のように表される。

(1) 第1文型: SV

第2文型: SVC

第3文型: SVO

第4文型: SVOO

第5文型: SVOc

この5文型の考えの原点となったのは、Onionsの5つの述部型 (form of the predicate) であると考えられる¹。Onions (1971, 4-8)² では動詞の種

類により述部を5つのタイプに分け、以下のように記している。(抜粋)

(2)

① First form of the predicate

Subject	Predicate
Day	dawns

② Second form of the predicate

Subject	Predicate
Seeing	is believing

verb predicative adjective or
predicative noun or predicative
pronoun

③ Third form of the predicate

Subject	Predicate
Rats	desert a sinking ship

verb object

④ Fourth form of the predicate

Subject	Predicate
We	taught the dogs tricks

verb two objects

⑤ Fifth form of the predicate

Subject	Predicate
He	thought himself a happy man

verb object predicative
adjective or predicative noun

確証はないが、両者の文献を比較すると、細江 (1971, 23-39)³ は Onions (1904) の5つの述部型をもとに、Subjectを主部、主部の中心となる (修飾語句を除いた) 名詞、または代名詞を主語、Predicateを述部、述部の中心となる verbを述語、述語の後にいる必須要素である objectを目的、predicative adjective, predicative noun, predicative pronounを補語と称し、第1から第5の5つの文形式にまとめたと類推される。また、文形式を構成するうえで必要欠くべからざる要素を主要素 (Essential or Principal Elements)、必須ではないが主要素に従属して主要素の表す意味を修飾し、より詳細に説明する働きをもつ要素に従要素 (Subordinate Ele-

ments)と規定し区別した。

先述したとおり、現在5文型として学校文法(school grammar)に定着しているものは、細江(1971)の主要素を文の要素、従要素を修飾語句とし、それぞれの要素を記号化して見やすくしたものであると言えよう。

次にHornby(1975)の動詞型の文型を見てみよう。この文型はまず動詞を大きくbe 動詞(BE)、自動詞(vi)、他動詞(vt)の3種に分け、次にこれらの動詞がその後ろにとりうる語句をsubject complement, direct object(DO), indirect object(IO)などの文の要素, adjective, noun, pronounなどの品詞, present / past participle, to-infinitive, gerundなどの文法形式によって分類し、文を25のタイプ(下位区分を含めると53タイプ)に分けている。Hornby(1975, 13)から、そのうちのいくつかを見ておこう。

(3)

[VP 1] S + BE + subject complement / adjunct

[VP 2 A] S + vi

・・・(中略)・・・

[VP 6 A] S + vt + noun / pronoun

・・・(中略)・・・

[VP12A] S + vt + noun / pronoun(IO) + noun / pronoun(DO)

・・・(中略)・・・

[VP25] S + vt + noun / pronoun(DO) + (to be) + adjective / noun

上に挙げた動詞型の例は25タイプのうち5文型に相当する類型であるが、表示形式にS(主語), subject complement(主格補語), adjunct(付加部), DO(直接目的語), IO(間接目的語)など統語機能を表すもの, vi(自動詞), vt(他動詞), noun(名詞), pronoun(代名詞), adjective(形容詞)などの品詞, そしてto be(to不定詞)のような文法形式が混在して用いられている。

このようにHornbyの動詞型の文型では、形式中心の表示で個々の具体性が高まる反面文型の数が多くなり、逆に先に見た5文型では文型の数は少ない

が、抽象度が高くどうしても5文型に分類できない特定の文形式が一定数出てくるという欠点が見られる。そして、このような観点を踏まえると、どのようなものを文型と規定し、どのように文構造を類型化するかが文型論の中心的課題だと言えるのである。

2. 5文型と文法訳読式教授法

日本における文法訳読式教授法(Grammar Translation Method, 以後GTM)の歴史は、江戸幕府の外国語学校である開成所で行われた会読に遡ると言われる。当時の英語教育の主たる目的は、英語で書かれた書物を読み解き、西洋の先進文明の有益な情報を取り入れることにあった。そのため英語の授業においても英文読解力の養成に力点が置かれ、辞書に書かれている語彙の情報と教員あるいは参考書によって与えられる文法の知識をたよりに、英文の内容を日本語に翻訳して理解することが求められた。そして、恐らく細江(1917)の発刊とともに学校英語に導入された5文型が、以降構文解析(parsing)のための有効な手段として、伝統文法の知識とともに文法指導の中核として教授されてきたのである。

したがって、GTMによる授業では英語の4技能(reading, writing, listening, speaking)のうち読解(reading)以外の3技能は軽視される傾向があり、かろうじてGTMの英文和訳の手順を逆にした和文英訳が「英作文」として指導された。ただし、これは多くの場合1文からせいぜい3文程度のあらかじめ与えられた日本語を英語に訳すというもので、学習者自らが考えた内容を英語で書く作文(writing)には程遠いものであった。

では次に、この状況について4技能をインプット(input)とアウトプット(output)、文字情報(literal information)と音声情報(vocal information)の2つの軸で整理して、見ていくことにする。

(4) <図表1>

	文字情報	音声情報
インプット	reading	listening
アウトプット	writing	speaking

音声情報は情報を長く保持することができないため、瞬時に話者の発した音声形式を意味に変換したり（decode）、自分が伝えたい意味を音声形式に変換したり（encode）する必要がある。一方、文字情報はこの2つの変換に時間をかけることができるため、文法と語彙の明示的知識を利用した構文解析による読解（reading）と作文（writing）が、指導のしやすさから選択されてきた側面がある。また、英語教員自身の音声情報にかかわる2技能（listening, speaking）の力が十分でなかったことと、かつては今ほど実践的コミュニケーション能力養成の必要性が高くなかったことが、日本の英語教育においてGTMが主流となっていた背景的要因であると考えられる。

近年になって、グローバル経済の進展やインターネットの普及にともない、海外との人的交流や情報交換が盛んになるにつれ、日本においても英語教育の目的はコミュニケーション重視へと大きく舵をきられることとなった。その結果、GTMが即時対面的コミュニケーションに必要なリスニング力とスピーキング力の向上には有効でないことが指摘され、現在では多くの授業で、音声情報を重視しコミュニケーション活動中心の授業展開を行うコミュニケーション・ランゲージ・ティーチング（CLT）と総称される教授法が採用されるに至った。そこでCLTでは文法指導は必要なのか、必要であるとすればどのような内容をどのように提示すべきなのか、という新たな疑問が生じたのである。

本稿ではCLTにおいても文法指導は必要である、つまり、文法指導はコミュニケーション能力向上のための十分条件ではないが必要条件であるという立場をとり、そのミニマム・エッセンシャルズ（minimum essentials）の1つとして、後述する学習文法という観点から再評価した5文型による新たな文型指導を提案していくことにする。

3. 学習指導要領にみる文型の位置づけ

ここでは、直近の学習指導要領からそれ以前の3つまで遡って、中学校と高等学校の学習指導要領に

おいて文型がどのように位置づけられてきたかを概観し、中高の英語教育で文型指導に期待されている役割と効果について見ることにする。

まずこれらの学習指導要領全体に共通して言えることは、文型は「言語活動」を行わせるための「言語材料」の1つとして位置づけられており、記述形式は「1. 文型論とは」で先に述べた5文型と動詞型を折衷したものが用いられているということである。以後、中学校と高等学校に分けて、年代順に変化を見ていくことにする。（※各項目の記号・番号は、見やすくするために一部筆者が改変した。）

（5）中学校

A）昭和52年告示学習指導要領

【第1学年】

<文型>

（ア）主語＋動詞の文型

（イ）主語＋動詞＋補語の文型のうち、動詞がbe動詞で補語が名詞、代名詞及び形容詞である場合。

（ウ）主語＋動詞＋目的語の文型のうち、目的語が名詞及び代名詞である場合。

（エ）There is 及び There are で始まる文型

【第2学年】

<文型>

（ア）主語＋動詞＋補語の文型のうち、動詞がbe動詞以外の動詞で補語が名詞及び形容詞である場合。

（イ）主語＋動詞＋目的語の文型のうち、目的語が動名詞及び不定詞である場合。

（ウ）主語＋動詞＋間接目的語＋直接目的語の文型のうち、直接目的語が名詞及び代名詞である場合。

【第3学年】

<文型>

（ア）主語＋動詞＋目的語の文型のうち、目的語がhow など＋不定詞、whatなどで始まる節、thatで始まる節及びthatが省略された節である場合。

（イ）主語＋動詞＋目的語＋補語の文型のうち、

補語が名詞である場合。

- (ウ) It + be 動詞 + ～ (+ for ～) + to ～ の文型
- (エ) 主語 + tell, ask など + 目的語 + 不定詞の文型

名詞

a) 主語 + be 動詞 + 代名詞

形容詞

・・・ (以下省略) ・・・

B) 平成元年告示学習指導要領

<文型>

- (ア) 主語 + 動詞の文型
- (イ) 主語 + 動詞 + 補語の文型のうち、動詞が be 動詞で補語が名詞、代名詞及び形容詞である場合並びに動詞が be 動詞以外で補語が名詞及び形容詞である場合
- (ウ) 主語 + 動詞 + 目的語の文型
 - a) 目的語が名詞、代名詞、動名詞及び不定詞である場合
 - b) 目的語が how など + 不定詞, that で始まる節及び what など で始まる節の場合
- (エ) 主語 + 動詞 + 間接目的語 + 直接目的語の文型
 - a) 直接目的語が名詞及び代名詞の場合
 - b) 直接目的語が how など + 不定詞の場合
- (オ) 主語 + 動詞 + 目的語 + 補語の文型のうち、補語が名詞及び形容詞である場合
- (カ) その他の文型
 - a) There is 及び There are の文型
 - b) It + be 動詞 + ～ (+ for ～) + to 不定詞の文型
 - c) 主語 + ask, tell など + 目的語 + 不定詞の文型

昭和52年版から平成元年版への変更点として、学年別に表記していたものを別表として一つにまとめ、学年の枠を取り払ったことがわかる。

C) 平成10年告示学習指導要領

<文型>

- (ア) [主語 + 動詞] の文型
- (イ) [主語 + 動詞 + 補語] の文型のうち、

平成元年版から平成10年版への変更点は、補語や目的語に入るものを縦に並べ見やすくしたことと、「how など + 不定詞」の表記を「how など + to 不定詞」, 「主語 + ask, tell など + 目的語 + 不定詞」を「主語 + tell, want など + 目的語 + to 不定詞」に改め、「不定詞」を「to 不定詞」とより具体的に表記したことである。

D) 平成20年告示学習指導要領

<文構造>

- (ア) [主語 + 動詞]
 - (イ) [主語 + 動詞 + 補語] のうち、
 - a) 主語 + be 動詞 +

名詞
代名詞
形容詞
- ・・・ (以下省略) ・・・

平成10年版から平成20年版への変更点は、「文型」という項目が「文構造」に置き換えられ、[・・・]のあとの「文型」という表現が削除されていることが挙げられる。

(6) 高等学校

A) 昭和53年告示学習指導要領

【英語 I】

<文型>

- (ア) 主語 + 動詞 + 補語の文型のうち、動詞が be 動詞以外の動詞で補語が現在分詞である場合
- (イ) 主語 + 動詞 + 目的語の文型のうち、目的語が if 又は whether で始まる節である場合
- (ウ) 主語 + 動詞 + 間接目的語 + 直接目的語の文型のうち、直接目的語が what など + 不定詞, what など 及び that で始まる節並びに if 又は whether で始まる節である場合

(エ) 主語＋動詞＋目的語＋補語の文型のうち、
補語が形容詞、現在分詞及び原形不定詞で
ある場合

(オ) その他の文型

It+be など＋～＋that で始まる節など

【英語Ⅱ】

<文型>

(ア) 主語＋動詞＋補語の文型のうち、動詞が be
動詞で補語が what などでは始まる節、that
では始まる節及び if 又は whether では始まる
節である場合

(イ) 主語＋動詞＋補語の文型のうち、動詞が be
動詞以外の動詞で、補語が過去分詞である
場合

(ウ) 主語＋動詞＋目的語＋補語の文型のうち、
補語が過去分詞である場合

(エ) その他の文型

a) 主語＋seem など＋不定詞

b) It + seem など＋ that で始まる節

B) 平成元年告示学習指導要領

<文型>

(ア) 主語＋動詞＋補語の文型のうち、動詞が be
動詞以外の動詞で補語が現在分詞及び過去
分詞である場合、動詞が be 動詞で補語が
what など及び that で始まる節、並びに if
又は whether で始まる節である場合

(イ) 主語＋動詞＋目的語の文型のうち、目的語
が if 又は whether で始まる節である場合

(ウ) 主語＋動詞＋間接目的語＋直接目的語の文
型のうち、直接目的語が what など及び
that で始まる節並びに if 又は whether で
始まる節である場合

(エ) 主語＋動詞＋目的語＋補語の文型のうち、
補語が現在分詞、過去分詞及び原形不定詞
である場合

(オ) その他の文型

a) It+be など＋～＋that などでは始まる節

b) 主語＋seem など＋不定詞

c) It+seem など＋that で始まる節

昭和53年版から平成元年版への変更点として、「英
語Ⅰ」と「英語Ⅱ」に分けて表記していたものを「英
語言語材料」として一つにまとめ、科目の枠を取り
払ったことがわかる。また、主語＋動詞＋目的語＋
補語の文型のうち、補語が形容詞である場合が削除
されているが、これは同じものが中学校学習指導要
領にすでに記載されていることが理由であろう。

C) 平成11年告示学習指導要領

<文型>

(ア) 主語＋動詞＋補語の文型のうち、動詞が be
動詞以外の動詞で補語が現在分詞及び過去
分詞である場合、動詞が be 動詞で補語が
what など及び that で始まる節、並びに
whether で始まる節である場合

(イ) 主語＋動詞＋目的語の文型のうち、目的語
が what などでは始まる節及び if 又は whether
では始まる節である場合

(ウ) 主語＋動詞＋間接目的語＋直接目的語の文
型のうち、直接目的語が how など＋to 不
定詞、what など及び that で始まる節並び
に if 又は whether で始まる節である場合

(エ) 主語＋動詞＋目的語＋補語の文型のうち、
補語が現在分詞、過去分詞及び原形不定詞
である場合

(オ) その他の文型

a) It + be など＋～＋that などでは始まる節

b) 主語＋seem など＋to 不定詞

c) It + seem など＋that で始まる節

平成元年版から平成11年版への変更では、(ア)
で補語が if で始まる節が削除され、(イ) で目的語
が what などでは始まる節、そして(ウ) で how な
ど＋to 不定詞が追加され、(オ) の b) で「不定詞」
が「to 不定詞」に改められた。

D) 平成21年告示学習指導要領

第3款 英語に関する各科目に共通する内容等

英語に関する各科目の2の(1)に示す言
語活動を行うに当たっては、中学校学習指導

要領第2章第9節第2の2の(3)及び次に示す言語材料の中から、それぞれの科目の目標を達成するのにふさわしいものを適宜用いて行わせる。・・・(以下省略)・・・

(ア) 語、連語及び慣用表現

・・・

(イ) 文構造のうち、運用度の高いもの

(ウ) 文法事項

・・・

※ このあとに配慮事項として「コミュニケーションを行うために必要となる語句や文構造、文法事項など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とならないよう配慮し、実際に活用できるよう指導すること。」とある。

平成11年版から平成21年版への変更においては、「文型」という用語ならびに具体的な文型の提示が一切なされていない。平成21年版では、中学校学習指導要領に表記されたものを併せ文構造のうち運用度の高いものを、実際のコミュニケーションの場面において活用できるよう指導することが必要であると述べられている。今回コミュニケーションの場面や働きを重視した言語活動につながる文構造の指導の重要性が強調されたことは、注目すべき大きな転換点であると言える。つまり、今そのような文構造(文型)に関する効果的な指導法の確立が求められているのである。

以上、学習指導要領における文型の取り扱いについて時系列で見てきたが、昭和52-53年から平成20-21年の4回の改訂においては、平成21年告示高等学校学習指導要領を除き、言語活動を行うための言語材料の1つとしていくつかの具体的な文型が明記されている。それらにおける変更は語法上適切でないものの一部削除や、見た目の分かりやすさを追求した修正等が中心で、内容面での大きな変更はなかった。これは学習指導要領において文型が言語材料として重要視されてきたことを物語っていると言えるが、文型を使ってどのような指導をすれば、外国語科(英語)の目標である実践的コミュニケーション

能力の育成につながるかについては、学習指導要領は何もふれていない。つまり、そのような指導法の確立は、言語学習に関わる教員や研究者に委ねられているのである。

4. 第2言語習得論と文型

次によりよい文型指導のあり方を探るために、文型と第2言語習得論の関係について見ていくことにする。

ここで第2言語習得論を取り上げる理由は、「教えることと学ぶことが表裏一体の関係にある」からである。それゆえ教員は自らの経験と主観だけに頼った授業をするのではなく、1970年代から現在に至るまで第2言語習得論が実証的に明らかにしてきたすぐれた知見を、効果的な指導法の確立とそれに沿った教材の開発に活かすべきであると言える。

しかしながら、第2言語習得研究において提示された重要なトピックについて、研究者によって大きく意見の分かれる点がいくつか存在する。そのようなトピックは、たいてい1回の実験で明確な答えを導き出せるほど単純なものではないので、論を進める上でいずれかのモデルを仮説として採用しなければならない。紙幅の都合により、それぞれのモデルについて詳しく説明することはできないが、本研究の目的である「学習者の言語習得を促進する学習文法としての文型論と学習者の実践的コミュニケーション能力を向上させる新しい文型指導の可能性を示すこと」のために必要な点に関して、本研究の立場を明確にしておく。

(7)

- ①ある条件のもとでは、学習(learning)は習得(acquisition)に転換されうる⁵。
- ②母語習得においては、多様で十分な量の理解可能なインプット(comprehensible input)が文法の内在化を含む言語習得を促進するが、教室における限られた時間での外国語学習においては、自然な習得はほとんど起こらない。
- ③ある種の文法の明示的知識は、くりかえしア

アウトプットを含む練習をすることで自動化され、技能獲得 (skill-getting) を促し、言語の習得に寄与する。

- ④母語習得と違い、第2言語習得 (特に外国語学習) の場合、対象言語の意味を母語を介して理解するため、母語の干渉は避けられない。
- ⑤③以外の言語習得 (または学習) におけるアウトプットの必要性として、コミュニケーションの相手との交渉 (negotiation) による語彙、音声、統語など文法的能力 (grammatical competence) に関わる部分の誤りの検証と修正、ならびに談話能力 (discourse competence)、社会言語学的能力 (sociolinguistic competence)、方略的能力 (strategic competence) などの獲得が挙げられる⁶。

日本において外国語として英語を教える教員 (英語学習指導者) は、その環境要因を十分に考慮しながら、第2言語習得論の知見をフルに活かして、学習者にとってどのような学習方法が最も効果的であるかを考えた授業をしなければならない。今、教員 (英語学習指導者) には、すでに科学的に実証された、あるいは今後実証されるべき理論や仮説にもとづいた教授法の確立と教材の開発が求められているのである。本稿では次の「5. 新しい文型指導の可能性」で、先述した (7) の仮説に基づき、学習者の言語習得を促進する学習文法としての文型論と、実践的コミュニケーション能力を向上させる文型指導について述べることにする。

5. 新しい文型指導の可能性

今まで日本の英語教室において伝統的に用いられてきた文型は、「1. 文型論とは」の (1) で示したいわゆる「5文型」である。これは先に述べたように主に GTM で英語の文の構造を分析し、日本語に訳して意味を理解するために用いられていた。そして、このような指導では、現在の英語学習の中心的課題であり目標である「実践的コミュニケーション能力の養成」には、ほとんど貢献することができ

なかった。

しかしながら、英語に限らず言語の文の構造を理解することは、その言語のインプットを理解可能なインプット (comprehensible input) にし、また、学習者から理解可能なアウトプット (comprehensible output) を引き出すために、必要不可欠なことである。では、どのようにすれば「実践的コミュニケーション能力の養成」につながる文型の活用ができるのであろうか？

そのため本稿では最初に、(7) の仮説にしたがい「学習文法」なる文法の実在を仮定する。「学習文法」の定義は以下のとおりである。

- (8) 学習文法とは、学習者の文法習得 (文法の内在化) を促進する明示的内容と具体的提示方法を持つ文法で、以下のような特徴を持つ。

- ①簡潔さ (simplicity) … 学習者にとって理解しやすいか。
- ②実用性 (practicality) … 言語活動にどの程度役立つか。
- ③首尾一貫性 (consistency) … 矛盾なく理論としてまとまっているか。
- ④一般性 (generality) … どれだけの言語事実を説明できるか。

西嶋 (1997, p.7, 11/2003, p.12を一部改変)

5文型は文法的能力 (grammatical competence) の中心部 (core) に関わる文の統語構造を、文を構成する語あるいは語句のチャンクごとの文法的機能によって表したものである。他に同じタイプの文型として、5文型に SVA と SVOA⁷ を加えた Quirk et al. (1985)、高橋 (1985)、安井 (1988) の7文型や、それに SVCA⁸ を加えた安藤 (1983)、村田 (1984) の8文型などがある。これら7文型と8文型は、5文型に比べ (8) の③と④で上回るが、逆に文型の数が増えたことにより①で下回り、その結果 CLT にとって最も重要な②が低くなってしまう。また、先に見た Hornby (1975) の動詞型は、形式に基づく具体的で詳細な分類には優れていると考えられるが、パターン数が多すぎて学習文法には適さ

ない。そこで、本稿では文法の内在化を促進しやすいという観点から、文法的機能を重視した5文型、7文型、8文型のうち、5文型を学習文法として採用することとした。

それでは、学習文法としての5文型について、まずインプットに関する活用法から見ていくことにしよう。インプットには文字情報によるリーディングと音声情報によるリスニングの2技能がある。そして、どちらのインプットにも重要なことは、英語の語順のままできるだけすばやく、そして正確に意味を理解することである。

GTMのように、リーディングにおいて英文をまず自然な日本語に訳してから意味を理解するというやり方では、日本語らしくするための語彙や言い回しの選択に別途労力をさく必要があるとともに、英語の語順をくずすことによって、コミュニケーションで重要な役割を担う談話構造における新・旧情報の自然な流れがつかめなくなる。つまり、この教授法には、常に「解ってから訳す」のか「訳してから解る」のかというジレンマ(dilemma)がつきまとうのである。優秀な翻訳とは、ある言語を訳さなくても深く理解できる人が、別の言語にうまく訳すことを言うのではない。

また、リスニングでは音声情報は瞬時に消え去ってしまうので、聞き手(学習者)はまず音声を特定の形式として認知し、次にそれが短期記憶に残っている間にすばやく意味に変換するというプロセス(process)を、ごく短時間で完了しなければならない。そのためには、英語をいちいち日本語らしく訳そうとせず、聞こえてきた順番で次々に理解していくことが求められる。

次に、アウトプットの2技能である文字情報によるライティングと音声情報によるスピーキングの場合はどうだろう。結論から言うと、これらアウトプットの2技能においてもインプットの2技能同様、意味のかたまりであるチャンク(chunk)の語順と文法的機能が大変重要になってくる。言い換えると、それが解っていなければ書き手や話し手は理解可能なアウトプットを産み出すことはできないのである。とくにスピーキングの場合、リスニングと同じく短

時間で処理を行わなければならないので、(7)の⑤で言及した文法的能力が自動化されている必要がある。

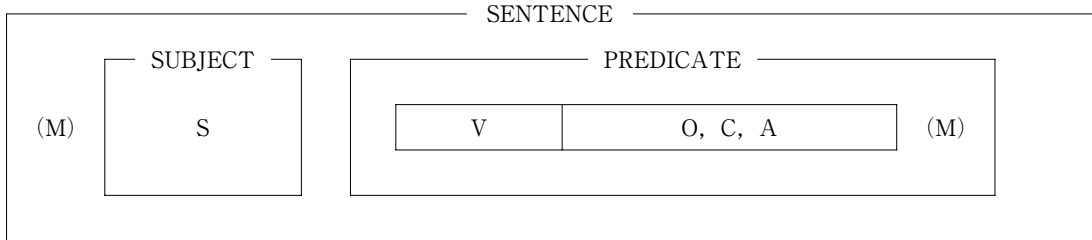
つまり、これらのことを考え合わせると、5文型はインプットとアウトプットの両方において、先に定義した学習文法として有効に働く可能性を持っている。リーディングにおける発問を利用した文型指導と、ライティングに加えスピーキングにも対応できる文型指導⁹⁾の具体的方法については、西畠(2003, pp.11-18)および西畠(2008, pp.64-84)を参照されたい。なお、英語の語順のまま英文の内容を理解する試みとしては、かなり昔に村田(1915)と浦口(1928)があり、意味順で英語の文を組み立てる試みとしては、田地野(1995)と田地野(2011)が挙げられる。

4技能における文型指導の指導順序と割合については、外国語として英語を学習する場合、一般的に音声情報より文字情報、アウトプットよりインプットの方が取り組みやすいことから、(リーディング→リスニング)⇒(ライティング→スピーキング)という順序で、インプットによる文法の内在化(スキルの自動化)が進むにつれ、アウトプットの割合を増やしていくのがよいと考えられる。しかしながら、自然な言語習得の場合は、(リスニング→スピーキング)⇒(リーディング→ライティング)という順序になるので、この点は研究者によって意見の分かれるところである。

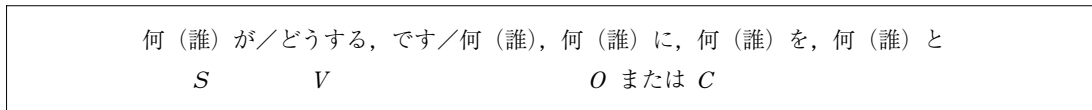
6. 今後の課題と展望

本研究は、チャンクの文法的機能を重視した文型である5文型を学習文法の1つと位置づけ、中間言語としての日本語(中間日本語¹⁰⁾)を介して、インプットとアウトプットの両面で英語力を高めることが期待される文型指導の確立を目指している。そして、その骨格となっているのが、以下に記す「文構造のスキーム(scheme)¹¹⁾」,「日本語のチャンクによる5文型の枠組み」,「日本語母語話者の英文表出プロセス」の3つのモデルである。

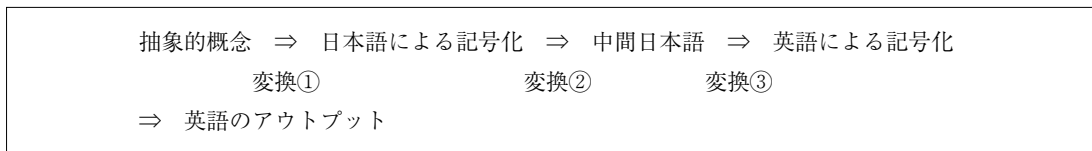
(9) <図表2> 文構造のスキーム（※5文型ではAとMを区別しない。）



(10) <図表3> 日本語のチャンクによる5文型の枠組み



(11) <図表4> 日本語母語話者の英文表出プロセス¹²



本研究に今後求められることは、先に述べた文型指導そのものの必要性を実験によって明らかにするとともに、さらにこれら3つのモデルを基盤として考案された教授法を実施し、その効果を実証することである。以下に具体的な課題と展望を記す。

(12)

- ①英語の能力の高い学習者は、与えられた例文や目標文（target sentence）から、その文の内部にある統語構造を把握し他の文を産み出す応用力を持つが、そうでない学習者は、文全体を1つの意味単位として丸暗記するため、応用力に乏しい傾向があることを実験で明らかにし、文型指導の必要性を示す。
- ②文型指導における学習困難点を調べ、効果的な教材を開発する。
- ③文型指導により文の統語構造に習熟したあとは、言語の使用場面に応じた定型表現をたくさん覚えて使えることが、実践的コミュニケーション能力の向上につながることを実験によって明らかにする。

④上の①が言語使用における正確性(accuracy)に、③が流暢さ(fluency)に関わることを実験によって明らかにする。

⑤文型指導の有効性を実験によって示す。

⑥文型指導の有効性が確かめられたら、インターネット上に専用のウェブサイトを立ち上げ、広く世の中に指導法の紹介と教材の配布を行う。

⑦⑥のユーザーに対して調査を行い、その結果を研究にフィードバックすることで、文型指導を改善し精緻化する。

⑧これらにより、本研究が日本の英語教育において学習者の実践的コミュニケーション能力の養成に貢献することが期待される。

註

- 1 宮脇（2012）は Onions（1904）の述部型が、実際は Cooper & Sonnenschein（1889）から援用されたものであると述べている。
- 2 Onions（1971）は Onions（1904）の改訂版である。

- 3 細江 (1971) の初版は細江 (1917) で、これに Onions (1904) に関する言及はない。
- 4 『ジーニアス英和大辞典』(2001, 大修館書店) では、主語または補語となるとき‘whether’は‘if’と交換不可であるとされている。
- 5 この立場を‘the interface position’と呼ぶ。
- 6 Canale & Swain (1980) は、伝達能力 (communicative competence) を文法的な能力 (grammatical competence), 談話能力 (discourse competence), 社会言語学的能力 (sociolinguistic competence), 方略的能力 (strategic competence) の 4 つに下位区分した。
- 7 A は義務的な (省くことができない) 副詞的要素 (adverbial) で、例えば He put the book on the desk. の‘on the desk’がこれにあたる。
- 8 She / is / afraid / of dogs. のような文が SVCA の文型である。
- 9 本研究は文法としての文型の提示と文型を用いた練習の 2 つを併せて文型指導と呼ぶ。
- 10 英語の語順のままチャンク (文型の文の要素 S, V, O, C, A ならびに副詞的修飾部 M) ごとに日本語を付与したもの。例えば I live in Tokushima for three years. の中間日本語は、「私は (S) / 住んでいる (V) / 徳島に (A) / 3 年間 (M)」となる。
- 11 ここでは「チャンクの組織的配列」という意味で、この語 (scheme) を用いている。
- 12 日本語母語話者にとって図表 4 の変換①はすでに自動化されているが、変換②と変換③は図表 2, 図表 3 および語彙の知識を必要とする。そして変換②と変換③を自動化に近づけることが、本研究の文型練習のねらいである。

参考文献

- Hornby, A. S. (1983). *Guide to Patterns and Usage in English*. (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Nishijima, T. (1997). *The Effective Use of Sentence Patterns for EFL Learning*. unpublished MA thesis, Naruto University of Education.
- Onions, C. T. (1971). *Modern English Syntax* (revised version of *An Advanced English Syntax*, 1904). London: Routledge & Kegan Paul
- Quirk, R. et al. (1972). *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman
- Quirk, R. et al. (1985). *A Comprehensive Grammar of the*

English Language. New York: Longman.

- 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 (2008) 『英語の文型一文型がわかれば、英語がわかる一』東京: 開拓社
- 伊村元道 (2003) 『日本の英語教育200年』東京: 大修館書店
- 浦口文治 (1928) 『グループ式訳し方』東京: 同文館
- 白井恭弘 (2008) 『外国語学習の科学—第二言語習得論とは何か』東京: 岩波書店
- 白井恭弘 (2012) 『英語教師のための第二言語習得論入門』東京: 大修館書店
- 高橋作太郎 (1985) 『文法 (英語の演習—vol.2)』東京: 大修館書店
- 田地野彰 (1995) 『英会話への最短距離—カギはたった3つのルールだ!』東京: 講談社
- 田地野彰 (2011) 『<意味順>英作文のすすめ』東京: 岩波書店
- 西嶋俊彦 (2003) 「リーディングと文法指導」太田垣正義 (編著) 『コミュニケーション型文法指導: 理論と実践』(pp.3-18) 東京: 開文社出版
- 西嶋俊彦 (2004) 「高校生の文構造理解に関する調査報告—整序問題にみる文型別誤答分析—」『鳴門英語研究』第18号, 53-59.
- 西嶋俊彦 (2008) 「日本語母語話者の英文表出プロセスを踏襲した文型練習」伊東治己 (編著) 『アウトプット重視の英語授業』(pp.69-84) 東京: 教育出版
- 細江逸記 (1971) 『英文法汎論 改訂新版』東京: 篠崎書林
- 宮脇正孝 (2012) 「5 文型の源流を辿る—C. T. Onions, *An Advanced English Syntax* (1904) を越えて」『専修人文論集』第90号, 437-465.
- 村田祐治 (1915) 『英文直読直解法』東京: 南総舎
- 村田勇三郎 (1984) 『文 (I) (講座・学校英文法の基礎—vol.7)』東京: 研究社
- 安井 稔 (1988) 『英語学と英語教育 (現代の英語学シリーズ—vol.10)』東京: 開拓社
- 文部科学省ホームページ (<http://www.mext.go.jp>)
- 『昭和52年告示中学校学習指導要領』『平成元年告示中学校学習指導要領』『平成10年告示中学校学習指導要領』『平成20年告示中学校学習指導要領』『昭和53年告示高等学校学習指導要領』『平成元年告示高等学校学習指導要領』『平成11年告示高等学校学習指導要領』『平成21年告示高等学校学習指導要領』

抄 録

本稿の目的は文型の歴史および文型と日本の英語教育の関わりを調べ、新しい文型指導の可能性を探ることである。

日本では文型は中学校および高等学校において、いわゆる「伝統的な」文法訳読式教授法のための英文法として使われていた、あるいは、現在でも使われている。しかしながら、近年学習者の実践的コミュニケーション能力を養成する必要性が高まり、文法訳読式教授法ではその要請に応えられないと考えられるようになった。その結果、日本の英語授業にコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチングが導入されたのである。

しかし、コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチングが、外国語として英語を学ぶような状況で学習者の実践的コミュニケーション能力を向上させることに有効であるかどうかは、未だ明らかではない。問題はコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチングによる授業での文法指導の軽視にあるように思われる。本研究は、文法の内在化を正確で流暢なコミュニケーション・スキルを得るための、必須で決定的な要素の1つであると考え、それが本稿で最新の第2言語習得論に基づいた新しい文型指導を提案する理由である。

キーワード：文型、第2言語習得論、学習文法、自動化、インプット、アウトプット