

# 言語のしくみと語学学習<sup>1</sup>

増 富 和 浩

はじめに

1. 新学習指導要領の方向性について：学生の学習意識との関係から
2. 未来表現の指導方法を考える
3. 英語の語アクセントの指導方法を考える
4. 冠詞の指導方法を考える
5. まとめ

はじめに

平成 14 年に文部科学省が「英語が使える日本人」の育成という方針を打ち出して以降、教育現場が望むと望まざるとに関わらず英語教育の在り方には着実に変化が生じているようである。さらに、平成 15 年には「日本人に求められる英語力」において、小中学校卒業時点および高等学校卒業時点での英語学習の到達目標まで設定された。

「日本人に求められる英語力」では、英語学習を『コミュニケーションの手段』と位置づけ、すべての国民の英語学習のレベルを英検や TOEIC などの数値で評価する方針が示されている。また、平成 32 年度に小学校で、平成 33 年度に中学校で、平成 34 年度に高等学校で運用が開始される新たな学習指導要領では、「コミュニケーション能力」を総合的に育成することが目標とされ、従来の 4 技能という考え方とは異なり、「話すこと」を新たに 2 つの領域に細分化して、「聞くこと」「読むこと」「話すこと（やり取り）」「話すこと（発表）」「書くこと」という 5 つの領域が設定されている。

以上のように、今後の英語教育の方針においては、日本人全員が英語で「コミュニケーションを図る資質・能力」を高めるという目標が示され、5 つの領域をバランスよく総合的に指導していくという方向性が示されてはいるが、全体的な文脈からは、英会話中心の指導が求められ、それとは逆に、文法指導等に関しては極めて消極的であるように感じられる。

従来、文法・読解に重点を置いた伝統的な英語指導に対しては、いわゆる「中学・高校で 6 年間も英語を学習しても英語が話せない、使えない」というような批判があったことは確かであり、上記の動きは、そのような指摘に対して、抜本的な改革を行うという発想であろうと想像されるが、このような対極方向への方向転換に対しては、早急で短絡的な転換であるとして警鐘を鳴らす指摘も多いようである（大津他（2013）、斎藤他（2016）、鳥飼他（2017）など）。

これらの背景を踏まえて、本稿では、教育現場での英語指導に文法指導をいかに融合させられるかという点について考えてみたい。また、そのような検討の過程で、学生に「言語のしくみ」に対する気づきを与え、「文法は暗記するものではなく理解するものだ」という視点を与える指導案について考えてみたい。<sup>2</sup>次節ではまず、文部科学省が想定する指導方針を学生の学習に対する意識との関係からもう少し考えることにする。

## 1. 新学習指導要領の方向性について：学生の学習意識との関係から

前節でも触れたが、平成 15 年に文部科学省が示した「日本人に求められる英語力」では、小学校・中学校・高等学校における英語学習に関する基本的な考え方と到達目標が以下のように示めされている（下記において、二重下線部「a.」および「b. 基本的な考え方」は筆者が追加した部分である）。

### (1) 「日本人に求められる英語力」

#### a. 目標

- 国民全体に求められる英語力
- 「中学校・高等学校を卒業したら英語でコミュニケーションができる」
  - 中学校卒業段階：挨拶や応対、身近な暮らしに関わる話題などについて平易なコミュニケーションができる（卒業者の平均が実用英語技能検定（英検）3 級程度）
  - 高等学校卒業段階：日常的な話題について通常のコミュニケーションができる（卒業者の平均が英検準 2 級～2 級程度）
- 専門分野に必要な英語力や国際社会に活躍する人材等に求められる英語力
- 「大学を卒業したら仕事で英語が使える」
  - 各大学が、仕事で英語が使える人材を育成する観点から、達成目標を設定

#### b. 基本的な考え方

今後のグローバル化の進展の中で、「英語が使える日本人」を育成するためには、「『コミュニケーションの手段』としての英語」という観点から、初期の学習段階においては音声によるコミュニケーション能力を重視しながらも、「聞く」「話す」「読む」「書く」の総合的なコミュニケーション能力を身に付けることが重要である。こうした指導を通じて、国民全体のレベルで、英語により日常的な会話や簡単な情報の交換ができるような基礎的・実践的なコミュニケーション能力を身に付けるようにすると同時に、職業や研究などの仕事上英語を必要とする者には、上記の基礎的な英語力を踏まえつつ、それぞれの分野に応じて必要な英語力を身に付けるようにし、日本人全体として、英検、TOEFL、TOEIC 等客観的指標に基づいて世界平均水準の英語力を目指すことが重要である。（以下略）

（文部科学省ホームページより引用）

このような方針に基づいて、文部科学省により、小学校では平成32年、中学校では平成33年、高等学校では平成34年から、新たな「学習指導要領」が実施されるスケジュールが示されている。また、これらの学習指導要領に関連して、例えば、平成29年度版中学校学習指導要領解説の第3章「指導計画の作成と内容の取扱い」の項で、文法事項の指導について次のような説明がある。<sup>3</sup>

コミュニケーションを支えるための文法指導では、文法用語などの使用は必要最低限にとどめ、実際の活用を主眼とした指導を心がけなければならない。(中略) あくまでも豊富な例文に触れていく受動的な使用の中で、次第に発信的使用へと発展させていくような配慮が必要である。(p.94より抜粋)

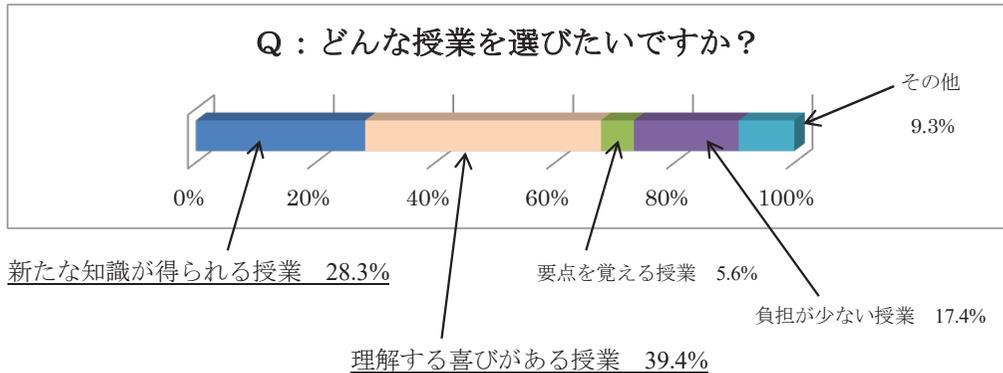
このような指導方針は、すでに言及したように、「コミュニケーション能力を総合的に育成する」という前提の上で語られていることではあるが、やはり会話中心の指導を意識したものという印象を受ける。教育現場での運用面では、総授業時間数が限られているため、確かに、文法指導に過度に時間を割くことはできないかもしれない。しかし、コミュニケーションの場面で使用される個々の英語表現に関して、それぞれの意味や用法上の区別を文法用語の使用を制限して指導することは、むしろ学生の理解を抽象的なレベルに留め、理解に混乱を生じ、「学習指導要領」が目指している「コミュニケーションを図る資質・能力をバランスよく育成する」という目標には繋がらないのではないだろうか。また、単に多くの例文を示し、具体的な説明をせず、会話の場面を想像しながらグループワークを繰り返すだけでは、学生の学習意欲を高めることにも繋がらないのではないだろうか。

ここで、学習する側の学生の意識にも目を向けてみることにする。以下に示すグラフは、本稿の執筆者が、宮城学院女子大学の一般教育科目を受講している2年生に対して行ったアンケート調査の結果であるが、授業を選択する際の学生の意識に関して、大変興味深い結果を示している。アンケートでは、学生がどのような授業に対して学習意欲を感じるかという点を調査することを目的として、「どのような授業を受けたいと思いますか」という質問をした。回答方法については、(2)に示すような選択肢の中から複数回答を認める形式を採用した。その結果、「理解する喜びがある授業」と「新たな知識が得られる授業」の2つを合わせた回答数が7割近くを占める結果となり、授業内容に対する学生の積極的な意識が示されていると考えられる。

## (2) 授業内容と学生のモチベーションについてのアンケート調査

- 質 問：「どんな授業を選びたいですか」
- 選 択 肢：「新たな知識が得られる授業」 「理解する喜びがある授業」  
「要点を覚える授業」 「負担が少ない授業」  
「その他」(自由記述)
- 解答方法：複数回答可

(回答数：269)



次節以降では、以上の背景を踏まえて、暗記中心の文法学習ではなく、言葉のしぐみに気づき理解する喜びを感じる授業とはどのようなものかを考えるために、いくつかの文法事項を取り上げて、英語学で示されている知見を取り入れた指導案について検討することにする。

## 2. 未来表現の指導方法を考える

本節では、英語の時制の指導について、英語学の知見がどのように活用できるかについて考える。平成29年度中学校学習指導要領解説（外国語編）（以下では「指導要領解説」とする）では、指導すべき動詞の時制（tense）及び相（aspect）に関する項目として、現在形や過去形、現在進行形、過去進行形、現在完了形、現在完了進行形、及び助動詞などを用いた未来表現が示されている。本稿では特に、英語の未来表現のうち、will と be going to の意味および用法の区別について言及する。(3)の例は指導要領解説で取り上げられている will と be going to の用例であるが、すでに指摘したように、これらの表現に関する指導が、文法に関する説明を制限して、基本的な訳語（will：「～するだろう」や「～するつもりだ」など）を覚えることや、「疑問文や否定文をつくる」といった形式上の区別を知ることが中心であるとすると、実際のコミュニケーションの場面でこれらの表現を効果的に使い分けることは難しいのではないだろうか。

一方、英語学の視点を取り入れることで、時制に関わる表現の特性や用法上の区別は、学生にとって理解しやすくなるというのが本稿の主張であるが、具体的な提案に関しては、本誌掲載の別稿で議論しているので、「英語の未来表現の指導方法に関する一考察」を参照されたい。<sup>4</sup>

### (3) <助動詞などを用いた未来表現>

- a. It will be fine tomorrow.
- b. I will take that yellow shirt.
- c. We are going to play basketball after school.
- d. Beth is coming to the party tomorrow.

### 3. 英語の語アクセントの指導方法を考える

本節では英語の語アクセント（語強勢）の指導に音韻論で指摘されている「語アクセント規則」を活用した指導例について考える。英語では、祖先のゲルマン語から受け継いだ語頭にアクセントを付与する規則と、ラテン語・ロマンス語から借用した語末から一定の位置にアクセントを付与する規則とが混在しているため、各語のアクセントが語中のどの位置に置かれるかを学習することは難しいとされている（窪園（1998）、窪園・太田（1998）など）。一方、受験準備のための学習においては、(4a-c) のような語のアクセントは、それぞれ (5a-c) に示すようなアクセント位置に関する表面的なグループ化をすることで対応できるとする学習方法がある。

- (4) a. typhoon /taɪfú:n/, agree /əgrí:/  
b. educate /édʒəkeɪt/, chocolate /tʃɔ́(:)kələt/  
c. contest (名: コンテスト) /kántest/ contest (動: 競う) /kəntést/

#### (5) <アクセント位置の覚え方>

- a. 語末の音節にアクセントがあるグループ  
b. 接尾辞-ate の2つ前の母音にアクセントがあるグループ  
c. いわゆる「名前動後」の組み合わせとなり、名詞では前の音節に、動詞では後の音節にアクセントがあるグループ

このような学習方法は、受験上のテクニックとして効果的に得点を稼ぐという利点はあるかもしれないが、学生にとっては何かを理解したという喜びはないのではないだろうか。一方、音韻論における一般的な考え方として、母語話者はあらかじめ語アクセントの位置を予測する規則を身に付けており、英語母語話者の語アクセントに関する直観は以下のアクセント付与規則によって説明されるとされている（中島（2011）など）。

#### (6) 英語の語アクセント付与規則<sup>5,6</sup>

- a. 最も右側の重音節にアクセントを置け  
b. 重音節がなければ、右から2番目の音節に置け

これらの規則に従えば、(4a) のグループに属する単語のアクセントは、第2音節が重音節であることにより、(6a) の規則により、(7a, b) の下線で示されるように、語末の音節にアクセントが付与され、実際のアクセント位置 (typhóon 及び agrée) と一致することが確認できる。(下線    は(6)の規則が予測するアクセント位置を示す。)

- (7) a. typhóon ⇒ ty (軽)・phoon (重)

b. agree ⇒ a (軽)・gree (重)

次に、(4b) のグループに属する単語も同様に、語末の音節が重音節であるので、(6a) の規則では下線で示すように、語末の音節にアクセントが付与されることになる。しかし、この場合、実際のアクセント位置 (*éducate* 及び *chocolate*) とは一致しないことになる。

(8) a. educate ⇒ e (軽)・du (軽)・cate (重)

b. *chocolate* ⇒ choc (重)・o (軽)・late (重)

この点に関して、音韻論では、3音節以上の単語の場合、語末の音節は語アクセント付与過程に関与しない韻律外要素 (extrametrical element) と分析されている。<sup>7</sup> 従って、(9) の取り消し線で示されるように、(9a,b) の最終音節がすべてアクセントの付与過程から除かれるため、*educate* および *chocolate* のアクセントは共に (6) の規則により第1音節に付与され、実際のアクセント位置と一致することになる。よって、(4a, b) のグループの単語のアクセントの位置はいずれも (6) の規則によって正しく説明されることになる。

(9) a. *éducate* ⇒ e (軽)・du (軽)・~~cate~~ (~~重~~)

b. *chocolate* ⇒ choc (重)・o (軽)・~~late~~ (~~重~~)

また、(4c) のグループに属する単語は、品詞によりアクセント位置が変わるという興味深い現象を示しているが、他のグループと同様に (6) の規則によるアクセント位置の予測が可能である。*contest* は2音節語であり、名詞では語末の母音に続く子音のすべて、動詞では語末の子音1つのみが韻律外要素として扱われる (注7を参照)。このことに基づいて、(6) の規則が適用されると、(10) に示すように、名詞の *contest* では最終音節が軽音節となり、動詞 *contest* では最終音節が重音節となるため、(6) の規則により、名詞の場合は前側の音節に、動詞の場合は後側の音節にアクセントがあることが正しく予測されることになる。

(10) a. *contest* ⇒ con (重)・test (軽)

b. *contest* ⇒ con (重)・test (重)

以上のように、音韻論での分析方法を語アクセントの指導に取り入れることは、限られた指導時間のやりくりの問題は出てくると思われるが、学生にとっては、言語のしくみの一端に触れる機会となり、新たな興味を得られ学習意欲を高めることにつながるのではないだろうか。

#### 4. 冠詞の指導方法を考える

英語学習においては、冠詞の用法も習得が難しい事項の1つと考えられている。中学校の指導要領解説では、指導すべき文法事項のうち品詞に関しては、代名詞、接続詞、前置詞などについては言及されているが、冠詞については直接の言及はない。高校生以上の学習者を対象とした学習参考書では、主な定冠詞の用法について、概ね(11)に示すようにまとめられている。<sup>8</sup>紙面の都合上、本稿では冠詞の用法のうち特に定冠詞の用法を中心に英語学の知見を取り入れた指導案について考えてみる。

##### (11) 定冠詞の用法

- a. 前に1度出た名詞に2度目からつける。

John has a car. The car is silver gray.

- b. 常識的にただ1つしかないものにつける。

The moon travels around the earth.

- c. 文脈やその場の状況からそれとわかる名詞につける。

We found a small house. The window was open.

- d. 修飾語句がついて限定されている名詞につける。

The house on the hill is for sale.

- e. the をつける固有名詞

山脈, 群島: the Alps, the Philippines など

海, 川, 運河: the Pacific, the Thames, the Suez Canal など

公共建築物: the British Museum, the Lincoln Memorial など

船舶, 列車: the Titanic, the Orient Express など

新聞, 雑誌: The New York Times, The Economist など

このようなまとめ方をすると、(11a, b, d)の用法には辛うじて一種の傾向のようなものがあるように思われるが、(11c, e)のような場合も含めると、定冠詞の用法は複雑で規則性を見出すことは難しく思われるのではないだろうか。仮に「その～」といったtheの訳語を取り上げて、意味(あるいは訳語)重視の説明をした場合、学習する側の学生は各々の記憶や体験により勝手なコンテクストを想像し、意味・訳語を当てはめる可能性があり、かえって混乱することも考えられる。結果として、学習過程で出会った限られた用例の暗記に終わり、定冠詞と不定冠詞あるいは無冠詞との使い分けを理解することは難しいように思われる。

英語学では、冠詞の機能について考える際に「限定性 (definiteness)」と「特定性 (specificity)」という視点を導入し、「話し手」と「聞き手」が話題となっている指示物を同定できるかどうかという点から冠詞の用法を区別する分析方法がある(今西(2018))。具体的には、(12)に示すように、話題となっている指示物が話し手と聞き手の両方にとって「特定の」である場合に定冠詞が用

いられ、それ以外の場合には不定冠詞が用いられると分析されている。<sup>9</sup>

(12) 冠詞が表す対象物の限定性 (definiteness) と特定性 (specificity) について

	限定的 (the をつける)	非限定的 (a/an をつける)	
話し手	特定の	特定の	非特定の
聞き手	特定の	非特定の	非特定の

- \* 特定の：話し手または聞き手にとって、名詞の指示物が同定できる (わかる) 状態。
- \* 限定的：話し手も聞き手も (両方とも) 指示物を同定できる (わかる) 状態。

このような視点で考えると、話し手と聞き手にとって、(11a) の場合はすでに会話の中で言及されているという点で特定のであり、(11b) の場合は百科事典的な知識の点から地球や月は特定のであるし、(11c) の場合も「家には窓があるものだ」という一般常識とコンテキストの点から窓は特定されると考えられる。(11d) については、限定修飾の機能や効果を学習することにより話題となっている家が特定のであると理解できるだろう。一見厄介なのは (11e) の場合であるが、実はこの場合も、話題となっている指示対象がどの程度有名であるかという「知名度」という観点で見ると、the を伴う固有名詞は一般に知名度が高いという一定の傾向が見えてくるようである (樋口 (2009))。例えば、世界的に知名度の高いアマゾン川は定冠詞を伴い the Amazon River となるが、個々の地域を流れる川には the を用いない事例を見つけることは難しくない (e.g. Hirose River (宮城県仙台市を流れる川))。

以上のように、限定性や特定性という観点を導入することで、定冠詞の用法を統一的に説明できることになる。これらの意味特性は、具体的なコミュニケーションの場面を想定することで、「日本人英語学習者にもかなり直感的に理解できると考えられるので、中学校や高等学校の指導現場に取り入れることは学生の負担を大きく増加させることにならないのではないだろうか。むしろ、直感的に冠詞の用法が区別できると知ることは望ましいことのように思われる。

5. まとめ

本稿では、人文社会科学研究所の公開シンポジウムで取り上げた内容を紹介するとともに、文法事項の指導を「学生が理解できる」という点から考え直す可能性についていくつかの具体例を取り上げて示した。新たな学習指導要領が掲げている5つの学習領域をバランスよく指導するという目標を限られた総授業時間数の中で実現する場合に、本稿で示したような指導方法に割ける時間がどの程度あるかという問題はあがあるが、学習者にとって必要な文法事項については、具体的な概念や用語を取り入れて、学生に理解する喜びを与えるという点を忘れるべきではないだろう。

## 【注】

- 1) 本稿は、2018年11月10日に「日立システムズホール仙台」にて行われた宮城学院女子大学人文社会科学研究所2018年度シンポジウムにおいて発表した内容をまとめたものである。このような機会を与えていただいた人文社会科学研究所及び関係の皆様がこの紙面を借りて感謝申し上げたい。なお、この発表内容の一部は本誌掲載の「英語の未来表現の指導方法に関する一考察」とも関連しているので、関心のある読者はそちらも参照されたい。
- 2) 本稿では、執筆者の専門領域により、以下の事例研究に関しては英語学の視点から考察する。また、執筆者の力量不足と紙面の都合上、本稿ではごく一部の事例の考察に留め、残る多くの事例・テーマについては今後の課題としたい（同様の方向性での試みについては、池内・窪園・小菅（2018）なども参照されたい）。
- 3) 現行の指導要領についてのより詳しい解説や授業展開の例などについては、金子・松浦（2017）などを参照されたい。
- 4) 関連した議論として、加賀・大橋（2017）、柏野（1999）、中村・金子（2002）、和田（2012）などを参照されたい。
- 5) 音節のうち、短母音で終わる音節は軽音節と呼ばれ、長母音や二重母音を含む音節や母音のあとに子音が続く音節は重音節と呼ばれる。例えば、**determination** を構成する5つの音節のうち、下線で示した音節が重音節、それ以外が軽音節となる。

(i) de ter mi na tion

/di tɜːr mə néi ʃən/

- 6) 日本語に関しても同様のことが指摘できる。日本語の母語話者が、例えば「独立行政法人日本原子力開発機構」というような耳慣れない機関名が発音されるのを聞いた場合に、その中に含まれるアクセントについて違和感がある場合とそうでない場合があるであろう。そのようなアクセントに関する直感が働く事実は、母語話者のアクセントに関する規則の存在を示唆していると考えられる。なお、日本語のアクセントは音の高・低で示される「ピッチアクセント」だとされている（川越（2007）、窪園（1998）、窪園・太田（1998）など）。下の例で、直線は音の高さ、「↑」は音の高低が変化する箇所を示す。

(例) 「独立行政法人日本原子力開発機構」

どくりつぎょうせいほ↑じんにはほ↑んげんしりょくけんきゅうかいはつき↑こう

- 7) 中島（2011）によれば、韻律外とされる要素は、2音節の動詞では最終音節の末尾の子音、2音節の名詞では最終音節の母音に続くすべての尾子音、3音節以上の語では最終音節全体である。
- 8) 本稿で取り上げた例は、『表現のための実践ロイヤル英文法』（旺文社）を参考にして示したものである。
- 9) 本稿では紙面の都合上、(12)の表に示す以外の場合、例えば、無冠詞との使い分け等については立ち入らないことにする（これらに関しては、久野・高見（2004）、樋口（2009）などの議論も参照されたい）。

## 【参考文献】

池内正幸・窪園晴夫・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』開拓社、東京。

- 今西典子 (2018) 「英語の冠詞体系の不思議さ」『英語学を英語授業に活かす—市河賞の精神を受け継いで』池内正幸・窪園晴夫・小菅和也(編), 198-216, 開拓社, 東京.
- 大津由紀雄・江利川春雄・斎藤兆史・鳥飼玖美子(著) (2013) 『英語教育、迫り来る破綻』ひつじ書房, 東京.
- 加賀信広・大橋一人(編) (2017) 『授業力アップのための一步進んだ英文法』開拓社, 東京.
- 柏野健次 (1999) 『テンスとアスペクトの語法』開拓社, 東京.
- 金子朝子・松浦伸和(編著) (2017) 『平成 29 年度版 中学校学習指導要領の展開 外国語編』明治図書, 東京.
- 川越いつえ (2007) 『英語の音声科学』大修館書店, 東京.
- 久野暁・高見健一 (2004) 『謎解きの英文法—冠詞と名詞』くろしお出版, 東京.
- 窪園晴夫 (1998) 『音声学・音韻論』(日英対照による英語学演習シリーズ) くろしお出版
- 窪園晴夫・太田聡 (1998) 『音韻構造とアクセント』, 研究社, 東京.
- 斎藤兆史・鳥飼玖美子・大津由紀雄・江利川春雄・野村昌司 (2016) 『「グローバル人材育成」の英語教育を問う』ひつじ書房, 東京.
- 鳥飼玖美子・大津由紀雄・江利川春雄・斎藤兆史(著) (2017) 『英語だけの外国語教育は失敗する』ひつじ書房, 東京.
- 中島平三 (2011) 『ファンダメンタル英語学』ひつじ書房, 東京.
- 中村捷・金子義明(編) (2002) 『英語の主要構文』研究社, 東京.
- 樋口昌幸 (2009) 『英語の冠詞—その使い方の原理を探る』開拓社, 東京.
- 和田尚明 (2012) 「英語の「未来」の文法」『最新言語理論を英語教育に活用する』藤田耕司・松本マスマ・児玉一宏・谷口一美(編), 300-310, 開拓社, 東京.

#### 〈学習参考書〉

- 綿貫陽・マーク・ピーターセン(著) (2011) 『表現のための実践ロイヤル英文法』旺文社, 東京.