

記号の活用による中学英文法の体系的指導

—「構文」による教材開発を展望して—

山岡大基

本稿は、中学校検定教科書の英文について、「構文」の観点から分析し、その分析に基づく体系的な英文法指導を2017年度中学1年生で行った実践事例を報告する。その実践においては、「記号研方式」を基盤とする記号付与方式を活用することで英文の構文を可視化し、そのことによって異なる文法項目を統一的な枠組みで生徒に提示した。その結果、記号付与による構文の可視化によって、英文法学習における生徒のつまづきを解消できた事例があった。また、別の論点として、検定教科書の英文を構文の観点から分類すると、出現する構文に偏りがあり、それが生徒の習熟度にも影響している可能性が示唆される。本稿では、当校で使用した検定教科書について、そのような偏りを調査した結果を報告し、それが生徒に与える影響と、今後の指導への可能性を考察する。

1. 「文法」と「構文」の区別

次は中学1年生が授業中に犯した誤訳の例である。これらの誤訳を生み出したとき、その生徒は何につまづいているだろうか。

a) Can you move easily in the chair?

*あなたは、いすを簡単に動かすことができますか。

b) She often tells interesting stories.

*彼女の話は面白いです。

c) Your rice balls are really cute.

*あなたはとてもかわいいおにぎりね。

a) の場合、前置詞句 in the chair を動詞 move の目的語のように訳している点が誤りである。

b) では、interesting が stories を限定的に修飾している点が訳出されておらず、叙述的な Her stories are interesting. と区別がつかない訳文になっている。また、often が訳出されていない。

c) では、1まとまりの名詞句を成す your rice balls が恣意的に解体され、主格補語である really cute と結び付けて訳出され、Yours are really cute rice balls. と区別がつかない訳文になっている。

いずれも、英語の文構造に拠らず、語レベルの意味を適当につなぎ合わせて、もっともらしい訳文に仕立て上げる、また、その訳文に取り込むのが困難な語句は訳出しない、といった思考が推測される誤りである。¹⁾

さて、このような誤りを犯すとき、生徒は何につ

まづいているのだろうか。「文法」であるのは間違いない。動詞の他動性あるいは名詞句への格付与、形容詞の限定用法と叙述用法の区別、名詞句の句構造の知識、いずれも「文法」の一部である。

しかし、「文法」という用語からは、多くの場合「現在進行形」「助動詞 can」「比較」などといった、特定の語彙項目や語形変化を伴う事項が連想されるが、a) ~c) のような例を検討するには、あまり適切ではない。a) は助動詞 can を用いた疑問文であるが、誤訳した生徒は助動詞 can の理解でつまづいたわけではない。ましてや b)・c) は、一般動詞および be 動詞の単純現在形の文で、文型としても、副詞 often の扱いを除けば単純な SVO・SVC の形と言ってよい。したがって、「助動詞 can」や「動詞の現在形」といった項目に着目して、たとえば練習問題を課したところで、生徒のつまづきを直接的に解消することにはつながらない。

むしろ、生徒がつまづいているのは、in the chair という前置詞句、interesting stories, your rice balls という名詞句、really cute という形容詞句が、それぞれ1つのまとまりを成して英文を構成する単位 (unit) として機能していること、そして、英文の理解や産出といった言語操作は、それらのまとまりを単位として、つまり語レベルに恣意的に解体することなく単位ごと、行わねばならないということの理解である。²⁾ この理解は、「can」「現在進行形」「比較」といった個々の項目を超えて、英文法全体に関わる基礎的・汎用的なものである。

この点を明確にするために、本稿では「構文 (construction)」という用語を導入したい。すなわち、umbrella termとしての「文法」のうち、「can」「現在進行形」「比較」といった個別の「文法項目」とは区別して、それら個別の項目に通底する「型 (pattern)」を「構文」と呼ぶことにする。³⁾

2. 記号付与による構文の視覚化

英文の構文をどのようなモデルによって記述するかは1通りではない。学校英文法においては「5文型」が広く用いられてきたが、同じ文型論でも「7文型」⁴⁾や「8文型」⁵⁾を提唱する立場があり、また、「意味順」⁶⁾として1パターンで記述する立場もある。それぞれのモデルにそれぞれの意図・目的があるため、どれが最善かを一律の基準で決めることはできないが、本稿においては、寺島隆吉による「記号研方式」⁷⁾に焦点を当てる。理由は以下のとおりである。

まず、「5文型」などの文型モデルは、語句の文中での機能（主語・目的語等）に基づく「機能型」である。機能を記述することで、主語であれば「～は」「～が」目的語であれば「～を」「～に」を付けて和訳すればよい、といった、意味への手がかりが得られる点がこの種のモデルの利点である。しかし、英語という言語の記述ではなく学習・習得が目的である学習者、とくに初学者にとっては、どの語句が目的語で、どの語句が補語といった判別は必ずしも容易ではない。また、実際の英文では、S・V・O・Cといった文を構成する必須要素以外に、前置詞句などの文の構成に必須ではない要素も頻繁に登場するため、文型モデルだけでは、英文の意味を理解するのに十分な情報が得られないという欠点もある。

「意味順」などの意味に基づくモデル（本稿では暫定的に「意味型」と呼ぶことにする）は、構造記述を排して意味を焦点化する分、学習者にとって分かりやすいという利点がある。また、ある程度構造の知識がある学習者にとっては、適切な語順（句順）⁸⁾についての情報を与えてくれるため、産出技能（productive skills: speaking / writing）の訓練には使いやすい。一方で、その裏返しとして、構造記述がないため、理解技能（receptive skills: listening / reading）の訓練における効果は限定的と考えられる。

理解技能の訓練においては、意味ではなく構造を基準とする必要がある。なぜならば、英文中の語句の意味だけに着目していると、冒頭の誤訳に見られ

るように、英文の構造に基づかない解釈が排除できないからである。そのため、理解技能の訓練において用いるモデルは、構文を構造によって記述した「構造型」のものが適切である。

「構造型」のモデルのうち、教育目的で提唱され、実践の蓄積が豊富であるのが寺島隆吉の提唱する「記号研方式」である。「記号研方式」の基本的な考え方は以下のとおりである。

まず、名詞に下線「 （セン）」、動詞に丸印「○（マル）」という記号を付与すると、日本語と英語の語順の違いは次のように記述できる。

英 I ○ ate scones.

日 わたしは スコーンを ○食べた。

すなわち、英語は「セン・マル・セン」、日本語は「セン・セン・マル」の構文である。語の意味と品詞は辞書を調べれば分かるので、この構文の知識を使うと、生徒は自力で英文を理解する（この場合は、和訳すること）ができる、とされる。

また、前置詞句には角括弧「[]（カッコ）」を付与する。

英 I ○ ate scones [at the café].

日 わたしは [その喫茶店で] スコーンを ○食べた。

英文と和文を対照させると、1番目の「セン」（＝主語）を最初に訳す以外は、すべて英語と日本語で語順（句順）が逆になっていることがわかる。すなわち、

英語		日本語
○ —	→	— ○
— []	→	[] —
[—]	→	[—]

という変換規則が成り立つ。⁹⁾ このことは、より複雑な構文であっても変わらない。たとえば、be動詞の疑問文の場合は次のようになる。

英 ○ Were they scones ?

日 それらは スコーン ○でしたか

英文では○が文頭に移動しているが、和文ではやはり「セン・セン・マル」の構文で訳せばよい。また、一般動詞の疑問文の場合は次のように考える。

英 Did you eat scones ?

日 あなたは スコーンを 食べました か。

いわゆる do-support による動詞の分割を、助動詞部分に左半丸印「◐ (ヒダリハンマル)」, 本体の動詞部分に右半丸印「◑ (ミギハンマル)」を付与して表す。この場合も、和訳は「セン・マル・セン」の構文でよい。

このように、記号研方式の構文モデルは、「英文の構造はこのようになっているはずだ」というスキーマ (schema) と、そのスキーマをどのように操作すれば和訳することができるかというアルゴリズム (algorithm) を簡明に規定している。これを用いることで、生徒は、辞書を使って自力で英文を和訳することができる。

また、センやマルといった記号を英文に付与し、構文を視覚化することで、生徒は具体的な操作対象物を得ることができる。特に、習熟度の低い生徒にとっては、構文の視覚化に伴う具体物の操作は学習の便宜に寄与する。

当然のことながら、スキーマとアルゴリズムの知識が内在化・自動化されるにつれ習熟度は高まるので、十分に習熟度が高い生徒は、記号付与を必要としない。しかし、比較的高い習熟度にある生徒でも、時として英文を誤読することはあり、その誤読を解くための手段として、記号付与による視覚化は有益である。

もちろん、どのようなモデルも短所は避けられない。記号研方式の構文モデルは構造型であり、モデルの中に意味が取り込まれていないため、たとえば個々の要素にどのような助詞を付けて訳すべきか、といった、要素間の意味的な関係性はその都度考えなければならない。しかし、機能型や意味型でも、たとえば、ある前置詞句が修飾しているのが、直前の名詞句であるのか、離れたところにある動詞であるのか、といった構造的な関係性は、やはりモデルには規定されておらず、その都度考えなければならない。その意味では、どのモデルを採用したとしても、モデルの規定外の部分で生徒に負荷がかかることには変わりがない。

3. 構文の視覚化による文法指導の体系化

2017年度中学1年生への指導において、筆者は、基本的に記号研方式に則りつつ、独自の記号を加えた記号システムを導入して実践を行った。記号研方式からの主な変更は次の3点である。

- (1) 形容詞に波線「〰 (ナミセン)」を付与する。
- (2) 前置詞に三角印「◓ (サンカク)」を付与し、前置詞句を丸括弧「() (カッコ)」で括弧することとした。すなわち、at the café に対しては、次のように記号を付与することになる。

英 (at the café)

日 (喫茶店 で)

- (3) ◐ と ◑ については、和訳の際、○に結合せず、他の要素と同じく、「◐◑」のように順序を入れ替えて示すこととした。すなわち、Did you eat scones ? に対しては、次のように記号を付与することになる。

英 Did you eat scones ?

日 あなたは スコーンを 食べました か。

(1)の変更は、記号研方式では形容詞も「_」として名詞と区別していないのに対して、品詞の違いを明示するようにしたということである。これは、生徒の品詞に対する意識を高めるという意図と、3.3で述べるような、ある句における「親玉」の語が、その句全体の性質を決定するという現象を視覚的に分かりやすくする意図による。

(2)の変更について、前置詞にも記号を付与するのは、前置詞の存在を視覚化し、日本語との対照を明確にするためである。丸括弧を用いるのは、筆者の板書の慣例として、節を角括弧で示すことが多いため、句は丸括弧として区別する、という便宜上の理由による。

(3)の変更については、記号研方式における英日変換の規則性を徹底し、より小さな単位でも同じ規則が適用されることを明示するためである。このことは、一見、機械的に過ぎる手順にも思われるが、英語を体系的に学び始めたばかりの生徒にとっては、単一の原理が英語のあらゆるレベルで働いていると分かる方が、英語の構文の理解に役立つであろうと考えて、このように指導することとした。

また、接続詞については記号研方式における「連結詞」の考え方を踏襲して、四角形「□（シカク）」で囲むこととし、「□があれば、同じ種類のものもう1個来る」と規定した。ただし、中学1年生の範囲に限って言えば、会話文で単文の文頭にButなどの接続詞が置かれる例が多く、この記号が実質的に機能して生徒の理解を助ける場面はほとんどなかった。

以上のような規定を、文法について指導・学習する際の約束事として、学習の進行に合わせて順次導入した。以下、その概略を、本年度使用の検定教科書 *One World English Course 1*（教育出版）の英文に基づきながら報告する。

3.1. 日英語対照の基本

Lesson 1 では日本語と英語の語順（句順）の対称性について導入した。

a) I (am) Ayaka.

わたしは アヤカ (です)

b) I (m) (from) Australia).

わたしは (オーストラリア から) (です)

a) では、英語は「__○__」で日本語は「__ __○」であることを導入した。am に対して「です」という訳語を当てることについては、英語の be 動詞と日本語の「です」では働きが異なることから、正確とは言えない。しかし、もともとこの be 動詞は繫辞 (copula) であり、それ自体に語彙的な意味はほとんどなく、その点は日本語の「です」も同様である。「です」という訳語を当てることで be 動詞の意味の「薄さ」を表すことはできるのではないかと考えた。また、どのような場合でも逐語的に対照させるのでなければ、指導の便宜上有益と考え、このようにした。

b) では、前置詞句について指導した。英語では前置詞を用いるが、日本語では助詞＝後置詞を用いることの対称性を焦点化した。そのため、from Australia に対して、最初から「オーストラリア出身」という訳語を当てるのではなく、いったん from の語義「～から」を確認し、構文に忠実に「オーストラリアから」と訳したうえで、最終的に「オーストラリア出身」という訳語を選んだ。

また、この課では be 動詞の否定文と疑問文も扱われている。

c) I (m) not (from) America).

わたしは (アメリカ から) (ではありません)

d) (Are) you (from) America), too?

あなた も (アメリカ から) (です) か。

英語の語順（句順）の理解とともに、not や too といった副詞の扱いについて指導した。副詞については、訳出はするが、記号は付与しない、という方針を取った。これは、「副詞」という品詞が、「他の品詞には当てはまらないもの」を幅広く受け入れるカテゴリーであり、他の品詞に対して記号を付与していれば、記号が付与されず残るのはおのずと副詞であるからである。また、同じ「副詞」に分類される語句であっても、そのふるまいは個々の語句において必ずしも同じでないため、統一的な説明が困難であるという事情もある。

これらの他にも、Hi や Please call me Aya, Nice to meet you といった定型的な表現や、From Australia? といった省略した表現が扱われているが、これらについては無理に記号付与をして構文を明らかにすることはせず、「決まり文句」として扱った。

3.2. 句の内心性と外心性

Lesson 1 では、文の構成要素（記号を付与する単位）が、すべて1語であった。それに対し Lesson 2 では、2語以上からなる名詞句が扱われている。たとえば、my house, your mother, my friend Kenta, a bench, a music box などである。

これらの名詞句の特徴としては、句の右端にある語がその句の主要部 (head) であり、その他の語はすべて主要部に対する修飾であるという点が挙げられる。たとえば、a music box は、box の一種であり、music の一種ではない。music は box がどのような box であるかを示す修飾語として機能している。

また、これらの名詞句は2語もしくは3語でひとまとまりの単位を成している。したがって、Is that a music box? という文は

e) (Is) that a music box?

あれは オルゴール (です) か?
のように分析される。

このとき、「a は名詞句の始まりの合図」というスキーマと、「a/an/the を見たら、『親玉の名詞』を探せ」「a/an/the から親玉の名詞までがひとまとまりの名詞」というアルゴリズムを導入した。そして、「その『ひとまとまりの名詞』は勝手に解体してはならず、その中の語句を自由に取り出してもいけない」という規定を設けた。

このように、ある句全体の性質がその主要部の性質によって決まることは、句の内心性(endocentricity)と呼ばれる。一方、ある句が恣意的に解体されない単位として句の内部にない性質（主語や目的語といった役割）を獲得し文を構成することは、句の外心性(exocentricity)と呼ばれる。

内心性や外心性といった用語を、中学生に対する指導において用いることは当然なかったが、記号を付与することで、この内心性と外心性が視覚化される。そのことにより、たとえば次のような誤読を解消することができた。

f) That's a big object!

*あのオブジェは大きいです。

これは、1. で見たのと同じパターンの誤読である。すなわち、a big object が1つの単位を成しているという認識がなく、that object というつながりを恣意的に作ってしまっている。しかし、ここに、

f') That 's a big object!

といった記号を付与できたとき、一目見て a big object がひとまとまりを成していることがわかり、上のような誤読を解消することができた。

このとき、実際に誤読をした後に記号の助けを借りて誤読を解消した生徒もいるが、記号を付与することで、そのような誤読が未然に防がれた生徒もいたことと推測される。

3.3. 形容詞の働き

Lesson 3 では、形容詞が導入される。

g) My racket is old.

わたしのラケットは 古い です。

h) I want a new racket.

わたしは 新しいラケットが 欲しい。

old も new も形容詞であるが、g) の old は単体で「 」の記号を付与され、訳順は「セン・ナミセン・マル」となる¹⁰⁾のに対し、h) の new は、a new racket というひとまとまりの名詞句「 」の一部になっている。

g) は、細かく記号を付けると、

a new racket

のようになる。実際、指導する前に生徒に記号をつけさせてみると a new racket のようにする生徒が多かった。この記号付与は、語の品詞に着目する限りは間違っていないのであるが、文全体の構文を考えると、「セン・マル・無印・ナミセン・マル」となり、「英語の構文はセン・マル・セン」という原則から逸脱することになる。

そこで、Lesson 2 で扱った句の内心性を生徒に思い出させ、右端の語が名詞 racket で、これがこの句の「親玉」になるので、この句全体が名詞としての性質を持ち、new は「どんなラケットか」を述べる修飾語として働くことになる。そのことを踏まえて、a new racket 全体に「 」を付与することとした。

3.4. 一般動詞の否定文・疑問文

Lesson 3 では、一般動詞も導入される。肯定文については、

i) I play tennis.

わたしは テニスを します。

のようになり、be 動詞の場合と同じ構文であるが、否定文・疑問文では助動詞 do を用いる構文になることが、生徒にとって新しい知識である。

一般動詞の否定文・疑問文への記号付与については、上述のとおりである。本課の英文では次のような例が挙げられる。

j) I do n't have a good racket.

わたしは 良いラケットを 持って いません。

k) Do you have a guitar?

きみは ギターを 持って いる の。

ここで強調したのは、助動詞 do は、否定文・疑問文を作るために新しく付加される要素ではなく、もともと動詞が内在的に持っている要素で、肯定文では通常それが表に現れないが、否定文・疑問文ではそれが現れる、という点である。つまり、上の例で言えば、do と have が分離するのであり、do を失った have は、もはや「一人前の動詞」とは言えないということである。そのために、記号も半丸にして、左半丸と右半丸が合わさって初めて「一人前の動詞」になる、という考え方を説明した。

この考え方は、この時点では生徒にとっては余剰な情報であり、この課で扱われる一・二人称の一般動詞の用法を理解すること自体には貢献しない。しかし、後に扱う三人称単数現在形や助動詞 can、あるいは現在進行形の用法の理解につながってくる考え方であるため、初出のこの段階で導入しておくことにした。

3.5. 副詞

Lesson 4 では副詞・疑問詞が導入され、また、前置詞句も新しいものが扱われている。まず副詞については次の3つの用法が現れる。

l) 文末に置かれるもの

She (is) ten years old now.

彼女は 今 10歳 (です)。

m) 形容詞を修飾するもの

Sofia (is) very pretty.

ソフィアは とてもかわいい (です)。

n) 頻度を表すもの

I sometimes (email) him.

わたしは 彼に ときどき (メールを送ります)。

上述のように副詞には記号を付与しないが、訳順は基本的には他の記号があるものと同様に、逆順で訳せばよいと指導した。また、m) のように、形容詞が「親玉」になっている句では、形容詞句の一部として働き、「親玉」の形容詞を修飾するように訳すとした。

ただし、副詞の場合、訳順は比較的自由でよいことが多い。たとえば、l) を「今、彼女は10歳です」と訳したり、n) を「わたしはときどき彼にメール

を送ります」と訳したところで、構文を誤解しているということにはならない。また、

o) I (miss) her a lot

などは、記号の順序通りに訳して

わたしは とても 彼女と (会えなくて寂しい)

としても良いが、miss に対応する簡明な訳語がないことも関係して、これを「わたしは彼女に会えなくて、とても寂しい」のように訳す方が、より自然に感じられるかもしれない。日本語と英語の文法が完全な鏡像関係にあるわけではない以上、このような原理の不徹底やバランスの悪さは存在するものである。したがって、副詞の訳順については、構文の理解とは関係がない場合が多いので、必ずしも記号順に縛られる必要はない、ということも併せて指導しておいた。

3.6. 疑問詞

疑問詞を用いた疑問文は、この方式の記号付与が混乱を引き起こしやすい構文である。たとえば、Lesson 4 にある Who is this boy? という疑問文は、記号を付与すると次のように表される。

p) Who (is) this boy?

一見すると、既習の「__○__」の構文に見えるが、実際は、次のような過程で派生されるものなので、2つの「__」の順序は、既習の「__○__」とは逆になっている。

p') (1)This boy (is) (2) _____ .
 ↓
 (1)This boy (is) (2)who
 ↓
 (2)Who (1)this boy (is)
 ↓
 (2)Who (is) (1)this boy?

したがって、和訳する場合は、

(2)だれが (1)この男の子 (です) か。

ではなく、

(1) この男の子は (2) だれ です か。

とするのが、構文の理解としては適切である。

このような事情があるので、疑問詞を用いた疑問文については、記号を付与することが必ずしも理解を助けることにつながらない。しかし、英文法を、生徒が操作しやすいモデルによって統一的・体系的に理解するという長期的な展望の中で、指導に一貫性を持たせるために、記号を用いた。

なお、教科書上は、本課で疑問代名詞を扱い、後の課で疑問副詞・疑問形容詞を扱うことになっているが、今回の実践では、本課で一括して「疑問詞」として導入した。

このとき、疑問詞がどのような品詞の代用となっているかが生徒にとっては理解が難しい点である。疑問代名詞の場合は、p) のように名詞の代用となるが、疑問副詞の場合は、副詞や前置詞の代用となる。しかし、この点については、生徒が接している英語の量が不足しているため、踏み込んだ説明や練習は行わず、単にいろいろな疑問詞があることを知るに留めた。

3.7. 前置詞句

Lesson 3 から 4 にかけて、前置詞句のパターンが増える。たとえば、次のようなものが扱われている。

q) 直前の動詞を修飾するもの

Do you often talk (with him)?

あなたは (彼 と) よく 話します か。

r) 文末位置から動詞を修飾するもの

I watch sports programs (on TV).

わたしは (テレビ で) スポーツ番組を 見ます

s) 直前の名詞を修飾するもの

I 'm a big fan (of the Knicks).

わたしは (ニックス の) 大ファン です。

t) 直前の形容詞を修飾するもの

He is good (at cooking).

彼は (料理 について) 上手 です。

本稿の記号付与方式が示す構文モデルは構造型であり、意味関係についての規定を持たないため、個々の前置詞句が何を修飾するかについては、その都度、モデルの規定外で個別に判断しなければならない。しかし、少なくとも訳出の段階では、多くの場合、機械的に訳順を決定して訳すことで、概ね意味の通る訳文が得られる。したがって、指導場面では、いったん機械的な訳順で訳文を作り、そのうえで、個々の文脈に則して、必要であれば日本語を調整する、という方針を取った。

また、そのことと関連して、t) の be good at のような、教科書ではひとまとまりの連語・熟語として扱われている表現も、まずは原則どおりに記号付与によって理解するよう指導した。その理由は、生徒に、原理的に考えて英文を理解する習慣を身につけてもらいたいと考えたからである。ただし、生徒の学習スタイルは多様であり、このような分析的な理解を好む生徒もいれば、最初から分析不要の単位として熟語・連語を覚えてしまった方が楽だと考える生徒もいる。したがって、記号付与による分析的な理解を指導したうえで、非分析的に暗記する方法を取ってもよい、と補足しておいた。

3.8. 三人称単数現在

Lesson 5 では一般動詞の三人称単数現在（三単現）の形と、命令文・Let's 文が導入される。三単現については、一・二人称の一般動詞についての知識に基づき、「動詞の裏に隠れて見えない do に es が付いて does に変化する」「does の端っこがはみ出て見えている」と説明したうえで、否定文・疑問文を作る場合は、一・二人称の do の場合と同様に「does が動詞から分離する」という考え方を示した。

u) She plays the guitar very well.

彼女は とても上手に ギターを 弾く。

v) Does your father speak Japanese?

あなたのお父さんは 日本語を 話します か。

w) It does n't go there.

それは そこへは 行きません

ここで初めて、3.4で述べた「動詞の分離」という考え方に実効性が出てくる。すなわち、三単現の文

では、肯定文では動詞が-(e)s形に変化するが、否定文・疑問文ではそれが解除されて原形に戻る、という現象が、「助動詞 (does) の分離」という考え方で無理なく説明できるのである。したがって、たとえば生徒がv)の英文を練習していて、

*Does your father speaks Japanese?

という誤文を作ってしまった場合、その誤りを解くのに、記号を付与させると、doesが分離して「半人前」でなければならないspeakが「一人前」の形をしていることに気づかせることができる。

そして、ここに至って、一・二人称の文でも、否定文・疑問文の動詞は右半丸の記号を付与されるということは、すなわち、それらも「半人前の動詞」(=原形)であった、ということで、既習の知識との連関が図られるようになる。

3.9. 命令文・Let's文

命令文については、動詞の原形が文頭に現れるというのが最大の特徴であるが、指導の実際としては、4月入門期からclassroom Englishとして多くの表現に接しているため、生徒にとってはなじみのある構文であり、学習に困難をきたすことはなかった。構文の面でも、主語がないという点で、生徒にとっては例外的にも感じられる形式であるので、深入りはせず、「そのような言い方がある」という説明に留めた。ただし、文頭の動詞が現在形ではなく原形であるということを明示するために、右半丸の記号付与と、強調形である、助動詞DoやBeを文頭に置くタイプの構文に言及しておいた。

x) Look (at that).

(あれ を) 見て

x') Do look (at that).

Let's文については、由来としてはLet us doという使役動詞の構文が縮約されたものであるが、現代英語では原義とは区別して勧誘・提案の表現として用いられており、定型性の高い表現と判断し、また、日本語でも「レッツゴー」と言うなど、生徒にとってなじみの深い構文であるので、分析的な指導は行わなかった。

3.10. 助動詞

Lesson 6はさまざまな疑問詞を導入する課であるが、3.6で述べたように既習であるので、復習として知識の定着を図った。新しい項目が扱われるの

はLesson 7で、助動詞canが初出になる。この課では、canと併せてwillやshouldなど他の法助動詞も導入した。

助動詞の作る構文については、一般動詞の場合のdo, doesと同じものとして指導を行った。

y) He can fly fast.

彼は 速く 飛ぶ ことができます

z) Can you get Astro Boy comic books (in America)?

あなたは アメリカ で 鉄腕アトムの漫画を 買う ことができます か

aa) I can 't draw him well.

わたしは 彼を 上手に 描く できません

canという語彙項目自体は初出であるが、構文に着目すると、

ab) 肯定文: .

疑問文: ?

否定文: not .

というパターンが基本になっていて、一般動詞の場合と同じであることが分かる。つまり、文法項目としては「一・二人称の一般動詞」「三人称の一般動詞」「助動詞」と、それぞれ独立した項目であるが、構文という観点からは、すべて同じ原理に従っていることが判明するわけである。

ここで言う「原理」とは、すなわち、本稿における記号付与方式が規定するスキーマとアルゴリズムのことで、英語と日本語では語順が対照的であること、そして動詞は「助動詞」と「動詞の原形」に分離して構文を作ることである。半丸などの記号の中に入る語やその語形は変わっても、記号の組み合わせと操作のパターン自体は少数に限定されている、ということが理解できれば、さまざまな文法項目を個々別々の現象としてではなく、同じ仕組みの中のバリエーションとして捉えることができるようになる。そのことが、この段階に至って明らかになり始

めるのだが、そのような、異なる文法項目間に通底する構文の共通性は、記号付与により構文を視覚化することによって、把握が容易になるのである。

3.11. 現在進行形・過去形

残りの Lesson 8 と 9 では、それぞれ現在進行形と過去形が扱われているが、学習がここまで進んでくると、いずれも ab) のパターンに還元し、原理に即して説明・理解することが容易になっている。

ac) We 're visiting my grandparents .

ad) Are you enjoying your stay
(in America)?

ae) What are you doing?

af) I am not studying English.

ag) I received an email
(from my sister) yesterday.

ah) Did you have a good time?

ai) She and her family did n't swim
(in the sea).

新しく学ぶべき事項は助動詞と動詞の語形の組み合わせだけであり、意味理解（和訳）や構文派生のアルゴリズムは既習の知識がそのまま適用できることが分かる。

以上、本節で見てきたように、記号を活用して構文を視覚化することにより、英文法の体系全体に通底する原理を意識化し、身につけることが容易になるのである。

4. 体系的な文法指導が奏功した事例

本実践における指導理論は前節で整理したとおりであるが、その理論に基づく指導が実際に効力を発揮したと考えられる事例をいくつか報告する。いずれも厳密な測定によるものではなく、授業者による回顧の記述であるので、証拠能力としては強いものではないが、本実践の有効性を示しているかもしれない参考資料として取り上げることにする。

4.1. 事例 1：語順（句順）の理解

Kenta: Do you have a guitar ?

Mei: No, I don't. I play my father's guitar.

という会話文において、第 3 文を「私が弾くのはお父さんのギターよ」と訳した生徒が数名いた。意識とも解釈できるが、むしろ、構文が十分に理解できておらず、英語の語順のまま日本語に置き換えただけという可能性が想定された。

そこで、授業で指導したスキーマとアルゴリズムに従った直訳を求めたところ、正しく答えることができなかったため、生徒に記号を付けさせたうえで、「○ __」と「__ ○」の変換規則を確認した。そのうえで再度和訳させると、正しく解釈することができた。

4.2. 事例 2：句の内心性の理解

That's a very famous restaurant! を、「あのレストランはすごく有名よ」と訳した生徒がいた。名詞句をひとまとまりと捉えることができていないと判断した。そこで、生徒に記号を付与させて、famous 自体は「~~~~」であるが、右端の「親玉」である restaurant が名詞なので、a very famous restaurant 全体で 1 つの名詞句になっている、という考え方を確認した。すると、正しく解釈することができた。

4.3. 事例 3：前置詞句の理解

In my country, we play different sports in different seasons. を、どのように訳せばよいか分からない生徒がいた。そこで、辞書を引かせながら、記号を付与させ、in my country と in different seasons が前置詞句になっていること、different は形容詞であるが、different sports, different seasons という名詞句の一部を成していることを確認させたところ、正しく解釈することができた。

また、Some of my classmates bring lunch from home. を「同級生は家から昼食を持ってきます」と訳した生徒がいた。記号を付与させると、my classmates は of my classmates という前置詞句の一部であるので主語ではないこと、そして、直前の some を修飾していることから、「同級生の何人か」と解釈すべきであることに気づくことができた。

4.4. 事例 4：品詞の理解

Sounds noisy! を「うるさい音」と訳した生徒がいた。そこで、その訳では「音」という名詞が「親玉」なので、noisy sounds でなければスキーマに合わないのではないかと問いかけたうえで、ど

のような記号が付与できるか考えさせた。すると、生徒は「 」というパターンはスキーマになんということに気づいた。そこで、辞書を引いて他の解釈の可能性を考えさせると、sound には動詞用法があり、sounds は複数形ではなく三単現であるということに気づいた。すると、記号は「○ 」となるので、日英語の語順の対称性の知識から、「うるさく聞こえる」という訳になると正しく解釈することができた。

以上の事例に見られるつまずきは、いずれも中学1年生には珍しくないものである。多くの英文に触れるうちに、徐々に英語の文法感覚が育ってきて、自然とこのようなつまずきは解消されていくことは期待できるが、その解消のタイミングを、教育的介入によって早めることができるのであれば、それも意味のあることと考える。

そして、これらの事例では、記号付与の指示という介入を行い、生徒自身に記号という具体物を操作させることにより、教員からの講義・説明ではなく、生徒自身がつまずきを解消することができた。生徒自身が発見的に学習するために、正確な知識を授けておくことは必要なことであるが、生徒は「授かりっぱなし」で終わるのではなく、授かった知識を活用して問題を解決する経験を積むことにより、その知識がより確実に定着し、「使える知識」へと転化していくことが期待できる。

5. 調査：教科書英文における構文の偏り

本稿最後となる本節では、生徒が触れる教材の英文に見られる構文の偏りを明らかにし、今後の研究と実践への展望としたい。

5.1. 目的

最終的には、生徒が触れる英語構文の頻度と生徒の各構文への習熟度の関係を明らかにしたい。そのための準備として、本調査では、生徒が使用している教科書に現れる英文を構文の観点から分類し、各構文の出現頻度を明らかにする。

5.2. 方法

中学1年生の教科書に表れる英文を、構文の観点から分類し、その出現頻度を調べた。構文は、要素の組み合わせにより、理論上は無限に存在しうるが、本調査においては、「 」「○ 」「 」「()」の組み合わせから、次の6パターンを基本の構文として設定することにした。

A: ○ D: ○ ()
 B: ○ E: ○ ()
 C: ○ F: ○ ()

動詞の後の形を基準に分類したもので、A, B, C が最も基本的な構文であり、そこに前置詞句が加わった形が D, E, F という関係になっている。この6パターンの前後あるいは内部に、さらに前置詞句や副詞が加わって、より複雑な構文が作られるのであるが、そのような場合は、この6パターンに還元して捉えることとした。

本年度、中学1年生で使用した教科書は *ONE WORLD* (教育出版) と *NEW CROWN* (三省堂) であるため、この2冊を対象として調べることとした。これらのうち、課の主教材となっている本文を調査対象とした。

調査対象の各英文を上記の6パターンに還元しながら分類し、その出現数を数えた。たとえば、

() ○

という構文は、「 ○ 」の前に前置詞句が付いた拡張形と考え、「パターン B」と分類した。あるいは、

 副 ○ ()

という構文は、「 ○ ()」の内部に副詞が付いた拡張形と考え、「パターン E」と分類した。同様に、助動詞(左半丸)が含まれる文も、6パターンに還元して分類した。

また、否定文・疑問文も、6パターンに還元して分類した。WH 疑問文の場合、派生前の肯定文の形に関わらず、結果としてできあがっている疑問文の形に着目して分類した。たとえば、

aj) What (do) you (have) (in your hand)?

は、派生前の肯定文は、

ak) You (have) WHAT (in your hand).

であり、その観点ではパターン E になるが、本調査では、動詞の後の形に着目してパターン D と分類した。これは、たとえば

に不当に偏っているわけではない。

al) When did you arrive (in Japan)?

の場合、派生前の肯定文は、

am) You arrived (in Japan) WHEN.

となってak)とは異なる構文をしているが、結果的に出来上がった疑問文al)はaj)と、表面上は同じ形をしている。

本研究では、英文を構造の観点から捉えているので、派生過程に関わらず、結果として出来上がった構文を基準に、aj)もal)も同じパターンDと分類することにした。

なお、次に該当する英文は、主語を持たなかったり、文法的には中学1年生では未習の項目が含まれたりするため、生産性のない定型的なチャンクを成していたり、特定の構文に分類するのが困難であったりするという理由から、集計から除外した。

- ・命令文, Let's 文
- ・There/Here 文 (Here you are など)
- ・定型の返答 (You're welcome など)
- ・省略文 (Did you? など)
- ・定型句 (Nice to meet you など)
- ・その他 (Oh など)

5.3. 結果

(1) 構文の出現頻度

2冊の教科書における各構文の出現頻度は表1のとおりであった。最も数の多い肯定文では、「__○__」(名詞+動詞+名詞)の構文が半数近くを占め最多で、そこに「()」(前置詞句)の付いた形も2番目に多く、両者を合わせると65.6%と、ほぼ3分の2を占める。「__○__」の構文は、否定文・Yes/No 疑問文でもそれぞれ最多となっている。WH 疑問文については、「__○」が最多となっているが、これも、上で分類法について説明したことを踏まえ、疑問文を派生した元の文に戻せば「__○__」の構文になるものが多いということである。

対照的に、「__○__」(名詞+動詞+形容詞)の構文は出現の割合が少なく、「()」が付いたものを合わせても、肯定文の場合で13.9%、否定文では6.3% (1例)、Yes/No 疑問文では7.3% (3例)、WH 疑問文では0%であった。

そもそも「__○__」の構文は英語の基幹を成すものと考えられており、この構文を作る動詞も多い。それに対して、「__○__」の構文を作る動詞は限られている。したがって、この出現頻度自体は、特

表1. 教科書における各構文の出現頻度

文の種類	パターン	出現数 (文)	%
肯定文	A: __○	12	4.5
	B: __○__	130	48.7
	C: __○__	33	12.4
	D: __○ ()	43	16.1
	E: __○__ ()	45	16.9
	F: __○__ ()	4	1.5
否定文	A: __○	3	18.8
	B: __○__	9	56.3
	C: __○__	1	6.3
	D: __○ ()	2	12.5
	E: __○__ ()	1	6.3
	F: __○__ ()	0	0
Yes/No 疑問文	A: __○	0	0
	B: __○__	28	43.8
	C: __○__	3	7.3
	D: __○ ()	8	21.1
	E: __○__ ()	3	8.3
	F: __○__ ()	0	0
WH 疑問文	A: __○	22	62.9
	B: __○__	5	14.3
	C: __○__	0	0.0
	D: __○ ()	6	17.1
	E: __○__ ()	2	5.7
	F: __○__ ()	0	0

しかし、「__○__」の構文を作る動詞のうち、中学1年生の教科書で扱われているのは主に be 動詞に限られ、それ以外のは Sounds good のような定型的表現として現れることが多い。したがって、教材として見た場合、結果としては、生徒が触れる構文に偏りが生じていると言える。

(2) 前置詞句の出現頻度と文の種類

前置詞句が文中に含まれるか否かと文の種類の間関係は表2のとおりであった。

今回分析対象とした全360文のうち約3分の1にあたる115文に前置詞句が含まれている。生徒が前置詞句に遭遇する率は高いと言えよう。

しかし、

「前置詞句あり」／「前置詞句なし」

の文の数の割合を、文の種類ごとに見ると、

表2. 前置詞句の有無と文の種類

前置詞句の有無	文の種類	出現数 (文)
前置詞句なし	肯定文	174
	否定文	13
	Yes/No 疑問文	31
	WH 疑問文	27
計		245
前置詞句あり	肯定文	93
	否定文	3
	Yes/No 疑問文	11
	WH 疑問文	8
計		115

肯定文：0.53 否定文：0.23
 Yes/No 疑問文：0.35 WH 疑問文：0.29

となり、肯定文での出現率だけが他に比べて高いことが分かる。これは、中学1年生の教材ということもあり、文法操作が複雑な文に、構文をより複雑にする要素を含めることを避けた結果、否定文と疑問文では前置詞句が使われにくかったということかもしれない。いずれにせよ、生徒が、前置詞句を含む否定文・疑問文に触れる機会が、肯定文に比べると少ない、ということは言える。

(3) 文の種類と前置詞句の出現位置

前置詞句が含まれる文において、前置詞句が文のどの位置に出現するかは、表3のとおりである。否定文・疑問文で出現数自体が少ないのは上述のとおり

表3. 文の種類と前置詞句の位置

文の種類	前置詞句の位置	出現数 (文)
肯定文	文頭	3
	文中	2
	文末	88
否定文	文頭	1
	文中	0
	文末	2
Yes/No 疑問文	文頭	0
	文中	0
	文末	11
WH 疑問文	文頭	0
	文中	0
	文末	8

りであるので、ここでは取り上げないが、肯定文では圧倒的に文末位置が優勢である。そのこと自体は前置詞句の用法として自然なのであるが、教材として見た場合、特に文中での用例が皆無に近いことは注目してよいだろう。文中位置の前置詞句とは、たとえば、Some of my classmates bring lunch from home. のような例であるが、このような形に生徒は触れることが少ないということである。

(4) 文の種類と副詞の出現頻度と出現位置

前置詞句と同様に文の付加的要素である副詞の出現頻度と出現位置は、それぞれ表4と表5のとおりである。

出現頻度は、前置詞句と比べると低く、生徒が副詞の含まれる文に触れる機会は、相対的に少ない。また、出現位置については、前置詞句の場合と同様に、文末位置が優勢で、文頭や文中での例は少ない。

表4. 副詞の有無と文の種類

副詞の有無	文の種類	出現数 (文)
副詞なし	肯定文	202
	否定文	12
	Yes/No 疑問文	31
	WH 疑問文	33
計		278
前置詞句あり	肯定文	65
	否定文	4
	Yes/No 疑問文	11
	WH 疑問文	2
計		82

表5. 文の種類と副詞の位置

文の種類	前置詞句の位置	出現数 (文)
肯定文	文頭	3
	文中	2
	文末	88
否定文	文頭	1
	文中	0
	文末	2
Yes/No 疑問文	文頭	0
	文中	0
	文末	11
WH 疑問文	文頭	0
	文中	0
	文末	8

(5) 主語の後の形

前置詞句・副詞の文中位置での使用例が少ないということは、たとえば、主語の直後にそれらが置かれ、主語と動詞が隣接しない形になっている構文が少ないということでもある。たとえば、I usually walk to school. のような例である。

肯定文・否定文に限定して、主語の直後に動詞が来ているか、前置詞句・副詞が来ているかを数えた結果は表6のとおりである。

表6. 肯定文・否定文の主語の直後の要素

文の種類	主語の直後	出現数 (文)
肯定文	動詞	254
	前置詞句・副詞	16
否定文	動詞	13
	前置詞句・副詞	0

生徒が触れる英文は、ほとんどが主語と動詞が隣接した形の構文である。

5.4. 考察および今後の展望

以上の結果から、生徒が触れる構文には偏りがあることが分かる。偏りがあること自体は、英語の実際的な使用を反映していたり、教材としての教育的な配慮がなされていたり、といった理由があつてのことであるので、特に問題視されることではないが、そのような偏りのある教材から生徒は英語を学ぶわけであるから、必然的に、各構文への習熟度は異なってくるのが予想される。たとえば、「__○__」に比べて「__○_____」の習熟度が低い可能性や、前置詞句・副詞が主語と動詞の間に割り込んだ形の習熟度が低い可能性が考えられる。また、疑問文において前置詞句や副詞句が用いられ、構文が複雑になったものへの習熟度が低い可能性も考えられる。

これらの可能性については、授業者の直観としては支持されるように思われるが、実証するためにはさらなる研究が必要である。












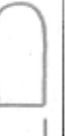

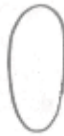
また、そのような構文の偏りによる生徒の習熟度の偏りを補正するために、構文に着目した教材を開発することも可能であろう。

これらの研究課題については、本稿では扱わず、今後の取り組みとしたい。

[注および参考文献]

- 1) 「翻訳」のレベルではこれらの訳文がむしろ適切である場合がありうることは筆者も認識している。しかしながら、英文を正しく・適切に解釈したうえで、文章全体の流れや文体等を考慮して訳文を決定する「翻訳」での基準を学習場面に適用すると、本来、誤読に基づく誤訳も過当に容認してしまう弊害が大きくなる。したがって、本論および本論が対象とする指導場面では、学習の便宜を重視し、文構造を反映した訳文（いわゆる「直訳」）を優先することとする。
- 2) より専門的な用語に置き換えれば、言語文法の「構造依存性 (structure dependence)」の理解ということである。
- 3) 「文型」では、機能型としての「5文型」が連想されるため、後に説明するように、構造に基づく型（構造型）であることを表すべく「構文」としておく。
- 4) R. Quirk et al. 1989. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Longman.
- 5) 安藤貞雄. 2005. 現代英文法講義. 開拓社.
- 6) 田地野彰. 2011. 「意味順」英語学習法. ディスカヴァー・トゥエンティワン.
- 7) 寺島隆吉. 2000. 英語にとって「文法」とは何か. あすなろ社.
- 8) より正確には、句の並びであるから「句順」と呼ぶべきであるが、その点について詳述する余裕が本稿にはないので、一般的な「語順」という呼称と併記するにとどめる。
- 9) 記号研方式では、前置詞句と名詞句の変換は取り入れていない。最終的には英語の語順（句順）どおりに理解できるようになることが目的であるため、必要以上に語順（句順）の変換は避けるということと思われる。しかし、本稿では、実際に指導に取り入れるか否かとは別に、この方式の理論的可能性を明らかにしておくために、ここで取り上げて指摘しておく。
- 10) 『『ナミセン』も『セン』の一種』と説明しておく。

中学1年生 記号一つ付和訳→英訳(1)用 Lesson 3

文No.	英文	和訳	復元英訳
1)	I <u>play</u> tennis.	<u>1</u> _____ <u>2</u> 	<u>1</u> _____ <u>2</u> 
2)	I <u>am</u> <u>on</u> the tennis team.	<u>1</u> _____ <u>2</u> 	<u>1</u> _____ <u>2</u> 
3)	<u>But</u> I <u>do not</u> have a good racket.	<u>1</u> _____ <u>2</u>  ない.	<u>1</u> _____ <u>2</u> 
4)	<u>My</u> racket <u>is</u> old.	<u>1</u> _____ <u>2</u> 	<u>1</u> _____ <u>2</u> 
5)	I <u>want</u> a new racket.	<u>1</u> _____ <u>2</u> 	<u>1</u> _____ <u>2</u> 
6)	Thank you.		
7)	<u>Do</u> you <u>like</u> music?	<u>1</u> _____ <u>2</u>  か?	<u>1</u> _____ <u>2</u>  ?
8)	Yes, I <u>do</u> .	はい.	
9)	I <u>play</u> the guitar (every day).	<u>1</u> _____ <u>2</u> 	<u>1</u> _____ <u>2</u> 
10)	Really?		