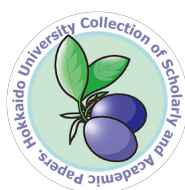




HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	日本の小学校「外国語」（英語）のための“関連性”のある教授文法に向けて
Author(s)	大竹, 政美
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 131, 99-109
Issue Date	2018-06-28
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.131.99
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/71007
Type	departmental bulletin paper
File Information	060-1882-1669-131.pdf



日本の小学校「外国語」(英語)のための “関連性”のある教授文法に向けて

大 竹 政 美*

【要旨】 2017年3月に改訂された小学校学習指導要領のもとで教科「外国語」を担当することになる教師は、Celce-Murcia (2007) の「コミュニケーション能力」モデルを採用して、「言語(体系)能力」の一部としての(狭義の)文法、「相互行為能力」および「定型表現能力」という三者とそれらの連携に注意をはらうことが、可能であるのであれば、望ましい。

小学校の教科「外国語」で英語の文法を教え始めるのであれば、Michael Swanが認定している6つの設計規準のうち、特に「関連性」の設計規準に焦点を当てて、英語の教授文法を編成すべきである。すなわち、英語の教授文法は、日本の学習者が英語で困っていることに関わるべきである。問題は、日本語と英語に、どのような意義深い違いがあるかなのである。本稿では、関連する対照研究に基づいて、これら2つの言語の文構造の基本的な違いを描き出すことを試みる。

【キーワード】 外国語(英語)、コミュニケーション能力、教授文法、(設計規準としての) 関連性、対照研究

0. はじめに

グローバル化が進む今日、国際共通語である英語によるコミュニケーション能力の向上が喫緊の課題とされる。しかし、現行の学習指導要領の下では、先行する学校段階での学習が生かされておらず、小学校から高等学校までの接続の不十分さが指摘されている。2017年3月の小学校学習指導要領の改訂によって、小学校高学年から外国語の指導が教科として始められるため、特に小学校・中学校間の接続の強化がこれまで以上に重要な課題となっている、とされる(金子2017: 240)。小学校の教科「外国語」の目標は、コミュニケーション能力の素地の育成ではなく、コミュニケーション能力の基礎となる資質・技能の育成にあり、外国語と日本語の文構造の違いに気づき、理解することも目指される、とされる(吉田 2017: 265-266)。

英語のコミュニケーション能力の向上における文法指導の位置づけに関しては、著者は基本的に、次のような見解(長谷川(2015: 22))に同意する。

日本の英語教育は、今、「使える英語」「コミュニケーション英語」が合い言葉となっています。しかし、その口当たりのいい言葉からだけでは「英語を外国語として学ぶことはどういうことか」は見えてきません。(略) 本稿では、求める英語力と文法の関係を考察し、(略) 文法に代表される言語構造の基本の習得は避けて通れないことを論じました。

* 北海道大学大学院教育学研究院・准教授
DOI: 10.14943/b.edu.131.99

(略) 導入期の表現にも、高度な英語に通じる「文法の基礎」「言語構造の真髄」が含まれていることを認識し、(略) 言語の基本を、母語の日本語にも言及して「知っておくこと」「意識すること」が重要です。

小学校以降の教科「外国語」で英語の文法を教える場合には、Michael Swanが認定している6つの設計規準(Swan 2012: 45-56)のうち、特に「真理性」(truth)・「単純性」(simplicity)・「関連性」(relevance)の各設計規準に従って教育英文法を編成するのがよい。

安井(1988: 253)は、学校文法「その内容は改良していくべきものと、著者は考える」による記述と、学問的な言語理論に基づく記述とは、同一の対象物である英語という言語に対する「略画」と「精密画」の関係にある、としている。ここで、どちらの叙述様式も、誤り[＝真理でない]とされるのは、何か見落としをしている[＝知られているすべての事実を記述・説明するという整合性を欠いている]場合か、現実[＝英語という言語]と合致しない観察をしている[＝実在に正確に対応してはいない]場合である(安井 1988: 254)ことに注意されたい。

ただし、「精密画」に対する「略画」である限りにおいて、学校文法による英語の記述は、学問的な言語理論に基づく記述の本質あるいは核心を保持しているものの、「非本質的な詳細を除外する」[＝適度な粗さにまで「刈り込む」]ことによって「より取扱いやすい」体系となっている。これが記述の「単純性」である(Swan 2012: 49)。

このような「略画」を描く、つまり、「部分的な詳細よりも全体的な風景を提示する」(野崎ほか 2011: 4)ためには、文構造の階層性、あるいは、文の階層的構造に基づくことが有効だと予想する。特に、「話し手と聞き手の間の相互行為(interaction)」に関わる「発話行為」(speech acts)「学習指導要領では、狭義の「言語の働き」がこれに相当する」に結びつく言語的資源(平叙／疑問、命令といった「節タイプ」(clause types)など)(Downing 2015³: 111-151)に着目することが肝要であると著者は考えている。

実は、「関連性」の設計規準が決定的であって、英語の教授文法は、学習者が英語で困っていることに関わるべきである(Swan 2012: 126)。もっと言えば、英語と日本語がどのように異なっているかを学習者に理解してもらえるものでなければ意味がない。言語文化論のレベル(「発想」の違い)にまでいたるような、対照研究に基づくことになる。

日本において、子どもたちに外国語としての英語を教えようとするとき、彼らのアタマは“白紙”ではない。すでに日本語が母語として獲得されてしまっていて、彼らは強固な日本語人となっている。子どもたちが英語文法についていさぐでであろう疑問(特に、日本語とは異なる英語の特殊性に関するもの)に応えうる教授文法を編成しようというわけである(大竹(1994)を参照されたい)。

1. 「コミュニケーション能力」の構成要素とその連携

本稿では、Celce-Murcia (2007) の「コミュニケーション能力」(communicative competence) モデルを採用する。

Celce-Murcia (2007) が、「体系としての言語と定型表現としての言語のバランスを取る必

要性」を主張する際に、次のように述べていることに注目したい。すなわち、定型表現的諸要素だけを身につけると、「流暢だが不正確な、それゆえに限られたオーラル能力」という結果になるし、文法と音韻論だけを身につけると、「言語的に正確だが、社会的に機能不全なオーラル・コミュニケーション」という結果になる。効果的な言語教授では、「言語の、体系的・定型表現的・相互行為的な諸相」のすべてに注意を向けなければならない (p. 52) のである。

著者は、小学校の教科「外国語」(言語は英語とする)において、会話のやりとりの中に埋め込まれた定型表現(文全体の枠組みを提供する語彙的なフレーズに限定する)を含む文(例、What's that? / Can you...?)を使い勝手のよい言葉として学習者に身につけてもらう¹⁾ことから始めて、そのような定型表現の法則性を抽出して²⁾、学習者の母語である日本語の文法³⁾とも対照しながら取り扱う英語文法の指導へとつなげるような、教科カリキュラムの基本構造がよいと考える。

「言語(体系)能力」(linguistic competence)の一部としての(狭義の)文法は、コミュニケーション能力の他の構成要素と連携しながら、現実の言語運用あるいはコミュニケーションに寄与する。文法と、これらの構成要素、とりわけ、「相互行為能力」(interactional competence) [発話行為に関する能力⁴⁾、会話に関する能力⁵⁾、などから成る] および「定型表現能力」(formulaic competence)との関係に注意をはらう必要がある。

導入される表現は、さしあたり、定型表現能力の中に位置づけられ、それがまったく固定的な、一般的な取り扱いを許さないものでないかぎり、相互行為能力との関係で、会話の構造のどこに配置することが可能で、どのような発話行為を行うのに用いる表現なのかを理解したうえで、一般化可能な文法構造・文法形式の面は文法の中に再定位されるものと考えたい。

導入される表現をまずは流暢に使えるようにするには、会話の典型的なやり取り(exchange)が、「開始」(initiation)・「応答」(response)・「追いかけ」(follow-up)の3つの要素から成る構造を取るとするTsui (1994)の枠組み⁶⁾に、「語彙的なフレーズ」(lexical phrase) [= 定型表現]を、その本性・形式・機能の点から総合的に考察しているNattinger & DeCarrico (1992)の成果⁷⁾を取り込むのがよいと、著者は見ている。

2. 文の構造とは何か

2.0 文の成立と談話の世界

「文の意味」は、統語論と意味論の接点である(中右 1994: 15, 16)。

文は、統語論的には、「それだけで独立して生ずることができる」「独立節」である。文が独立節として成立するためには、次のような統語論的な条件が必要である(中右 1994: 33-34)。

第1は、典型的には、「明示的な主語を含む」ことである。ただし、命令文は典型的とはいえない⁸⁾。

John walks to school. [平叙文]

Is it raining outside? [疑問文]

Come in. / Have a good time. [無標の命令文]

You sit down. [有標の命令文]

第2は、典型的には、「定形動詞を含む」ことである。この点でも、命令文は非典型的である（例えば、Come in. の come は非定形の原形である）⁹⁾。さらに、

I want John to come tomorrow.

I saw Mary swimming.

から主節を省くとあとに残る非定形節である

John to come tomorrow

Mary swimming

は、それだけで独立して生ずることはできない。

次に、文の意味論的な側面を解明するためには、文の発話的側面にも考察を加えなければならない。後者は、文と談話の世界との境界面として位置づけられる。次のように、文の発話的側面も考慮に入れることによってはじめて、文の意味の内部構造が十全に捉えられる（中右 1994: 34-35）。

発話としての文は、談話の世界に埋め込まれている。文の外部世界としての談話の世界は、次のような要因から成り立っている。まず、談話（テキスト）そのものである。談話は発話の連鎖であって、個々の発話にとって、文脈（＝言語的なコンテキスト）、特に先行文脈として機能する。それとは相補的に、言語外のコンテキストもある。

言語外のコンテキストとして、発話の現場である発話場面がある。発話場面には、第1に、その中心として、話し手（発話主体）がいる。第2に、発話には、独り言でないかぎり、話し相手がいる。話し手〔(addresser)〕に加えて話し相手〔(addressee)〕がいるとき、発話場面は伝達の間としての性格を持つ。話し相手は、厳密な意味での聞き手〔(audience)〕とは区別される。話し手と話し相手は役割交代するが、聞き手は傍観者であり続ける。第3に、第三者が関与する。第三者は、典型的には、話題の中に登場する。

言語外のコンテキストとしては、より広範なものもある。話し手と話し相手の個人的な信条や百科事典的知識、さらに、同一の言語文化圏で共有されている社会通念や世間の常識も、有意義な談話要因として考慮に入れなければならないことがある。

2.1 文の意味構造

中右（1994）の「階層意味論モデル」では、文の意味構造は、次のように6層の階層構造を形づくる（pp. 14-19）。

6つの層は、上位から下位への順に、2つのタイプの「文の意味」である「文の発話意味」・「文の構文意味」と、4つのタイプの「命題」（Proposition）である「全体命題」・「中立命題」・「拡大命題」・「中核命題」とに大別される。

最下位の層である中核命題だけが〔論理的な意味での〕述語（Predicate）・項（Argument）の構造を持ち、それより上位の層はみな、演算子・作用域の構造を持つ。

命題には4つの層があり、

中核命題〔作用域〕とアスペクト（Aspect; 相）〔演算子〕から拡大命題が、

拡大命題〔作用域〕とテンス（Tense; 時制）〔演算子〕から中立命題が、

中立命題〔作用域〕とポラリティ（Polarity; 極性：肯定・否定の値をとる）〔演算子〕から全体命題が、

構成され、最下位の中核命題が上位の命題に共有される。

「命題内容」が「客観的な」意味成分であるのに対して、

全体命題 [作用域] と S モダリティ (Sentence-Modality; 文内モダリティ) [演算子]
から構成される構文意味、

構文意味 [作用域] と D モダリティ (Discourse-Modality; 談話モダリティ) [演算子]
から構成される発話意味

はいずれも、「主観的な」意味成分である「モダリティ」を含んでいることから、全体として「主観性」を帯びる。

要するに、文の意味は、「モダリティ」と「命題内容」という二つの成分から成る。「モダリティ」は、〈発話時点〉における〈話し手〉の〈心的態度〉と定義され、「Sモダリティ」と「Dモダリティ」の2つに下位区分される。両者は、〈命題態度〉／〈発話態度〉、「文に内在的な義務の意味成分」／「談話要因に起因する随意的な意味成分」、として区別される(中右 1994: 19-21)。

このような「階層意味論モデル」は、英語で次のように例証されている。

Frankly, I think that you're making a big mistake.

この例で、*you're making a big mistake* は全体命題を表現している。*I think* は、〈発話時点〉における〈話し手〉の〈命題態度〉を表している S モダリティ表現(全体命題を作用域とする)であり、「真偽判断の思考動詞」を含む。*frankly* は、「率直に言って」という日本語に当たる、「話し手が自らの発話行為を限定し、発話内容に対し留保条件を付け加える働きをしている」「発話様態」の D モダリティ表現 (S モダリティ+全体命題という文の義務の意味内容全体を作用域とする) である(中右 1994: 67-69)。

2.2 文の統語構造

文は、意味の点では、事態を記述する[中右(1994)の「命題内容」に相当する]だけではなく、その事態に対する話し手の態度[中右(1994)の〈命題態度〉あるいは「Sモダリティ」に相当する]や、その事態に関わる語用論的機能[中右(1994)の〈発話態度〉あるいは「Dモダリティ」に相当する]を表すことができる。こうした文の意味構造は、文の統語構造に対応する。「命題」は(VPレベルを含む)[TP]レベルで、「モダリティ」表現、特に、「文全体の機能や発話力、談話・情報構造と関わる要素」はCPレベルで表示されと考えられる(長谷川 2010: 35)。

文は、統語論的には、下位から上位への順に、事態の中核部分[中右(1994)の「中核命題」に相当する]に関わる動詞とその(文法)項から成る動詞句(VP)、事態の時間的位置づけを示す時制辞句(TP)、(VPレベルを含む)TPの、「上位構造(従属節ならば主文、主節ならば情報・談話構造)」とのつながりを示すCP、という3つの階層で構造化されていると想定されている。VP、TP、CPという3つの階層は、それぞれ、「項構造と意味役割の構造的表出」を行うレベル、「文の命題の意味(時制やアスペクトを含む事態の意味)」を表示するレベル、「発話行為の意味(発話の文タイプ、主/従属節の違い)」を表示するレベル、として区別できる(長谷川 2016: 373)。

このような統語論的な階層構造は、言語一般の普遍的な構造であって、「句(XP)の中心要素(主要部 X)の位置」に関する言語間の違いを許容するものである。日本語は「主要部後置(OV)言語」であって、主要部を句の最後に取り(述語が文末に来る)のに対して、英語

は「主要部前置 (VO) 言語」であって、主要部を句の補部の前（しかし、指定部（主語が生起する）の後）に取る（長谷川 2016: 374）。

「述語完結型」の日本語に対して、英語は「「主語＋述語動詞」先導型」の言語である（織田 2007: 180）と言ってよいし、次の描写（中島 1987: 13）も示唆に富む¹⁰⁾。すなわち、日本語の“発想”は、ただ情景を描写するという静的な“物の見方”である。一つの事象を成立させている項目を、「周辺のなものから中心的なものへと求心的に」表出していく。それに対して、英語は動的に、「主語を出発点とし、他の項目はこれに支配されるものとして、遠心的に」表出していく。

3. 文の階層構造の点からの日本語と英語の違いの指導のポイント

著者としては、文の統語論的な階層構造は、基本的には、VP, CPという2つから成るものであって、TP¹¹⁾は両者の中間的なレベルとして位置づくとしている。

3.1 VPレベル, TPレベル

日本語を母語とする学習者には「文に必要な要素を意識すること」を強調する必要がある（長谷川 2015: 19）ということを確認しておきたい。

基本的には、日本語でも英語でも同じような要素を必要とする。例えば、「蹴る」(kick) という行為には、蹴るヒト（例えば、太郎）と蹴られるモノ（例えば、ボール）が伴う。しかし、語順は異なるので、動詞と（文法）項の相対的な順序は学ぶ必要がある。また、英語は、動詞が要求する（文法）項を、わかりきっていても代名詞などにより述べなくてはならない言語であることから、日本語でも「省略できない状況ならどこまで何を〔明示する〕か」を意識させることである。

日本語は出来事の必須要素としての主語や目的語などを、状況から分かるなら省略してもいいという（英語とは異なる）言語…です。例えば、日本語は、「おつりは？」という問いに、（財布をさして）「入れた」だけで充分です。（略）一方、英語は、（略）「(Did you get) the change?」という問いに対しputを入れて答えるなら、「I put it here.」と、主語 (I)、目的語 (it)、入れた場所 (here) が「必ず」必要…です。というわけである（長谷川 2015: 18-19）。

言語文化論的な“発想”の違いとしては、英語の話者は、事態や自らを対象化して把握し、言語化する傾向があるのに対して、日本語の話者は、場に密着したまま事態を把握し、言語化する傾向がある（守屋 2009: 53）。本多（2005: 154-155）のことばで言えば、「英語は状況を外部から見て表現する傾向が比較的強いのにに対して、日本語は状況の中にいて、その現場から見えたままを表現する傾向が強い」のであって、日本語は英語に比べて「状況没入型の言語」である。

3.2 CPレベル

文タイプあるいは発話の力 (Force) は、日本語ではCPの主要部の位置である文末で標示さ

れるのに対して、英語では、wh疑問文はCPの指定部で、yes-no疑問文はCPの主要部で、いずれにしても文頭で標示される(長谷川 2010: 38-43)ことを強調する必要がある。平叙文は、顕在的な標識を持たない無標の文タイプである。なお、命令文については、その構造分析に関する多くの未解決の問題を含んでいることから、ここでは触れない。

ここで、安井(1978)が、Halliday(1970: 352)を参照して、「英語における語順の問題は、ほとんどすべて、この文頭の位置ということを軸として述べてゆくことができる」としている(p. 51)ことに注目したい。安井(1978)は、基本的にHalliday(1967: 212-213)¹²⁾に依拠して、次のような文を例として、

- a. *John* saw the play.
- b. *Did* John see the play?
- c. *Who* saw the play?
- d. *What* did John see?

次のように結論づけている(p. 52)。

まず、Wh-疑問詞があると、特別の理由がない限り、それが文頭にくる。Wh-疑問詞がなく疑問文である場合、述語動詞が通常のものであれば、文頭には、語法的な意味内容をもたない *do* がくる。そうでなければ、通例、表面的な構造における主語が文頭にくる。

(d)の文の意味は、「ジョンは何かを見た。その何か[の正体を]私は知りたい。」(Halliday 1967: 212)ということである。文頭に置かれているwh-疑問詞は、この文の「テーマ」、すなわち、「話し手が『知りたいと思っている知らないこと』を表している。残りの部分は、そのwh-疑問詞によって表されていることに対する「説明的コメント」、すなわち、「私は、いま、What を用いることによって、知りたいことがあるという合図をしましたが、それは、ジョンが見た『何か』の解釈」です。」(Halliday 1967: 213)を表している(安井 1978: 53)。

この「テーマ」・「コメント」構造は、CPレベルでは、その指定部に位置するwh-疑問詞あるwh-句の、TPレベル・VPレベルでの位置を学習者が探ることによって、示唆的である。なお、(c)のwh-疑問詞は、TPレベル・VPレベルでは、(d)のwh-疑問詞とは異なった位置にあるが、CPレベルでは、同じ位置にあるという見解に、著者は立っている(Radford (2016²): 331-339)を参照されたい)。

(b)のような yes-no 疑問文で、話し手[が「知りたいと思っている知らないこと」は、中右(1994)の言う、「中立命題」を作用域とする演算子であるポラリティの値が]「肯定か否定か」ということである。文頭に置かれている助動詞 *do* [の定形である*did*]が、この文の「テーマ」を表している(安井 1978: 56)。

(a)のような[無標の文タイプである]平叙文では、「表面主語」が文の「テーマ」を表している(安井 1978: 57)。

4. おわりに

最後に、中学校以降の教授文法で取り扱う表現として、モダリティ表現としての「垣根ことば」を取り上げたい。

著者は、発話行為の概念を中心にすえて、その表現手段が豊かになっていくように小学校から中学校・高等学校へと文法指導を展開していこうと構想している。

「垣根ことば」(hedge)とは、「命題内容を外側から包むようにして、その断定を和らげる」「緩衝表現」である。垣根ことばには、「ギャンビット」(gambit) 的用法を示すものがある。ここでは、次のような表現に注目したい。

I believe.../I think.../I suppose.../I assume...

[中右 (1994) の〈真偽判断のモダリティ〉表現：心的動詞節]

I suspect.../I wonder...

[中右 (1994) の〈判断保留のモダリティ〉(の一種としての疑問態度の) 表現]

It appears.../It seems to me.../It looks as if...

[中右 (1994) の〈真偽判断のモダリティ〉表現：非人称構文]

これらの表現は、ギャンビットとして「話し手の側における談話のスタンスを聞き手に伝える」ことによって、垣根ことばとして「話し手が自分自身を守るための方策」となっている(安井 2010: 228-234)

このような表現を、さしあたりは定型表現として習得したのちに、文法論的に複文構造を取るものとして分析することは、学習者の表現能力をよりいっそう豊かにすることに資すると思われる。

注

- 1) Pawley & Syder (1983) を参照されたい。
- 2) Wray (2002), Wray (2008) の言う「必要な時だけの分析」(needs only analysis) を、意図的・計画的に行わせたい。
- 3) 日本語の文法の「日本語らしさ」とは何かについては、近藤 (2018) を参照されたい。
- 4) 鈴木 (2012), 清水 (2016) を参照されたい。
- 5) Richards & Schmidt (1983), さらに、Wong & Waring (2010) を参照されたい。
- 6) Tsui (1994) が、会話のやり取りの3つの構造的要素である開始・応答・追いかけのそれぞれにおいて話し手に可能な「選択の体系」と、それら3つのそれぞれの後に次の話し手に可能な「選択の体系」(応答・追いかけの後では、同じ話し手が“次の”話し手となって、新たなやり取りを開始することがある)とを提示している (pp. 217-227) ことが、人間らしい動的なやり取りを可能にするうえで、特に重要である。
- 7) 語彙的なフレーズの機能の点では、Nattinger & DeCarrico (1992) が「社会的相互行為」の標識の下位部類として、「発話行為のタイプ」を示すものを認定している (pp. 59-60, 62-63) ことが特に重要である。
- 8) 英語でも、命令文の主語は、明示されてもされなくても、「語用的」に「聞き手」(addressee) に限定される (長谷川 2010: 48, 45)。
- 9) 長谷川 (2010) は、命令文では、CP内のFiniteの素性が「未実現 (irrealis)」と指定されており、それが言語により特定の形態となって現れる (pp. 51, 46), とする。関連して、命令文の「発話の意味構造」には「(話者が) 命題 [内容] が (略) 実現されるべきであると判断する」という「命題態度」が含まれている (中野 1990: 123)。
- 10) 「日本語と英語の自動詞・他動詞構文の使用範囲」に関して言えば、日本語では「意図的行為」と「非意図

的であるが気をつければ避けることができた、責任ある行為」については「他動詞文」で描写される傾向にあるが、英語では、それらの他動詞文に加えて、「無生物の原因を主語とする他動詞文」も自然である。「自[然] 発[生] 的出来事」については、日英語とも「自動詞文」が用いられる(西光 2010: 14-15)。例えば、

I broke the window. [「意図的行為」と「責任ある行為」の2とおり]

The stone broke the window. [「無生物の原因を主語とする他動詞文」]

The window broke. [「自[然] 発[生] 的出来事」]

のような関連する構文を、「因果」「意図」「責任」(西村・野矢 2013: 136)の点から、統一的に説明することが求められる。

11) TPにおける時制・相については、「英語の述語動詞は2進法」である(織田 1990: 93-103)ことから、「2進法」アプローチによるVerkuyl (2008)の成果の取り込みが課題となる。さしあたりは、大竹(1987)を参照のこと。

12) 命令文も含めたすべての文タイプと、文の「テーマ」との関係については、Halliday & Matthiessen (2014⁴: 97-105)を参照されたい。

参考文献

- 大竹政美. 1987. 「動詞句における時間表現の指導体系の順序構造」, 『教授学の探究』5, 7-13.
- 大竹政美. 1994. 「目標言語とその使用の特殊性を捉えようと試みる教育内容構成論に関する研究ノート」, 『北海道大学教育学部紀要』63, 137-141.
- 織田 稔. 1990. 『英文法学習の基礎』, 研究社出版.
- 織田 稔. 2007. 『英語表現構造の基礎—冠詞と名詞・動詞と文表現・文型と文構造—』, 風間書房.
- 金子朝子. 2017. 「外国語改訂のピンポイント解説」,
- 大杉照英(編)『平成29年度中学校学習指導要領全文と改訂のピンポイント解説』, 明治図書, pp. 240-243.
- 近藤安月子. 2018. 『「日本語らしさ」の文法』, 研究社.
- 清水崇文. 2016. 『心を動かす英会話のスキル』, 研究社.
- 鈴木利彦. 2012. 『はじめての英語スピーチアクト』, 南雲堂.
- 中右 実. 1994. 『認知意味論の原理』, 大修館書店.
- 中島文雄. 1987. 『日本語の構造』, 岩波書店.
- 中野弘三. 1990. 「認識的法性の由来—発話の意味構造に基づく分析—」,
- 澤田治美(編)『ことばと文学と文化と [安藤貞雄博士退官記念論文集]』, 英潮社新社, pp. 121-142.
- 西光義弘. 2012. 「学習者の誤用を言語学的に説明する試み」,
- 藤田耕司ほか(編)『最新言語理論を英語教育に活用する』, 開拓社, pp. 12-22.
- 西村義樹・野矢茂樹. 2013. 『言語学の教室』, 中央公論新社.
- 野崎昭弘ほか. 2011. 『意味がわかれば数学の風景が見えてくる』, ベレ出版.
- 長谷川信子. 2010. 「CP領域からの空主語の認可」,
- 長谷川信子(編)『統語論の新展開と日本語研究: 命題を超えて』, 開拓社, pp. 31-65.
- 長谷川信子. 2015. 「日本の英語教育は何を目指すか?—「コミュニケーション」から「言語」としての英語へ—」,
- 長谷川信子(編)『日本の英語教育の今, そして, これから』, 開拓社, pp. 2-28.

- 長谷川信子. 2016. 「『擬似条件文』の統語構造—三宅論文の「係り結び」の一般化の統語的考察—」,
藤田耕司・西村義樹 (編) 『日英対照 文法と語彙への統合的アプローチ—生成文法・認知言語学と日本語学—』, 開拓社, pp. 83-106.
- 本多 啓. 2005. 『アフォードランスの認知意味論—生態心理学から見た文法現象』, 東京大学出版会.
- 守屋三千代. 2009. 「日本語教育の場に現れた認知言語学の世界」,
池上嘉彦・守屋三千代 (編著) 『自然な日本語を教えるために—認知言語学をふまえて』, ひつじ書房.
- 安井 稔. 1978. 『新しい聞き手の文法』, 大修館書店.
- 安井 稔. 1988. 『英語学史』, 開拓社.
- 安井 稔. 2010. 『「そうだったのか」の言語学—生活空間の中の「ことば学」—』, 開拓社.
- 吉田研作. 2017. 「外国語活動改訂のピンポイント解説」,
安彦忠彦 (編) 『平成29年度小学校学習指導要領全文と改訂のピンポイント解説』, 明治図書, pp. 264-267.
- Celce-Murcia, M. 2007. “Rethinking the role of communicative competence in language teaching”, in E. A. Soler & M. P. S. Jordà (eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*, 41-57, Springer.
- Downing, A. 2015³. *English Grammar: A University Course*. Routledge.
- Halliday, M. A. K. 1967. “Notes on transitivity and theme in English, Part 2”, *Journal of Linguistics* 3, 199-244.
- Halliday, M. A. K. 1970. “Functional diversity in language as seen from a consideration of modality and mood in English”, *Foundations of Language* 6, 322-361.
- Halliday, M. A. K., & C. Matthiessen. 2014⁴. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Routledge.
- Nattinger, J. R., & J. S. DeCarrico. 1992. *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford University Press.
- Pawley, A., & F. H. Syder. 1983. “Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency”, in J. C. Richards & R. W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*, 191-226, Longman.
- Radford, A. 2016². *Analysing English Sentences*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & R. W. Schmidt. 1983. “Conversational analysis”, in J. C. Richards & R. W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*, 117-154, Longman.
- Swan, M. 2012. *Thinking about Language Teaching*. Oxford University Press.
- Tsui, A. B. M. 1994. *English Conversation*. Oxford University Press.
- Verkuyl, H. J. 2008. *Binary Tense*. CSLI Publications.
- Wong, J., & H. Z. Waring. 2010. *Conversation Analysis and Second Language Pedagogy: A Guide for ESL/EFL Teachers*. Routledge.
- Wray, A. 2002. *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge University Press.
- Wray, A. 2008. *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford University Press.

Toward Relevant Teaching Grammar for English as a Foreign Language at Elementary Schools in Japan

OTAKE Masami

Key Words

English as a Foreign Language, Communicative Competence, Teaching Grammar, Relevance (as a design criterion), Contrastive Studies

Abstract

It would be desirable, if possible, that elementary school teachers, who will be teaching “Foreign Language” under the 2017 Course of Study, should adopt the “communicative competence” model in Celce-Murcia (2007), and pay attention to those aspects of grammar as part of “linguistic competence”, “interactional competence” and “formulaic competence”, and their relationship.

When they begin to teach English grammar in “Foreign Language”, they should focus on Michael Swan’s “relevance” as a design criterion to organize their teaching grammars, which means that teaching grammar should relate to learners’ problems with English. What matters is how Japanese and English differ significantly. The present paper tries depicting the basic differences in sentence structure between these two languages on the basis of the relevant contrastive studies.