HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	存在論的基盤に依拠した，外国語（英語）の文法指導 ： 場所を指示する表現を含む文の場合
Author(s)	大竹，政美
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要，134，81-90
Issue Date	2019-06-27
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.134.81
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/75116
Type	departmental bulletin paper
File Information	08-1882-1669-134.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

存在論的基盤に依拠した，外国語（英語）の文法指導

― 場所を指示する表現を含む文の場合 ―

大　竹　政　美*

【要旨】　本論文では，教科「外国語」（目標言語は英語とする）における文法は，存在論的基盤に依拠して指導すべきであることを論じ，最後に，場所を指示する表現を含む文の場合の教育内容の要点を素描する。
【キーワード】外国語（英語），文法指導，存在論的基盤，場所を指示する表現，基体化

0．はじめに

本論文では，教科「外国語」（目標言語は英語とする）における文法は，存在論的基盤に依拠して指導すべきであることを論ずる。

伊藤（1982: 275）は，「科学文法」に対する「学校文法」が，「英語の学習を促進し，英語の運用能力の基礎となるという実際的目的に適うように記述された文法」でなければならず，この「目的に寄与すると判断される研究成果」を「拠って立つ言語理論」にかかわらず，取り入れていかなければならないということを理由として，「科学文法がもたねばならない論理的整合性」に固執してはならない，と主張している。

以下では，文法指導が効果をあげるためには，「学校文法」あるいはむしろ教授文法を，学習者のありそうな疑問に関連性を持った仕方で「論理的整合性」の条件を満たすように編成すべきであること，その際，問題となっている文法範疇あるいは文法概念の内部構造に注意することが肝要であること，を主張する。

1．外国語教育の目的論から

そもそも，学校教育の一環としての外国語教育の目的は何だろうか。大竹（1989: 129-132）では，その外国語の「言語的コミュニケーション能力」の形成とした。これは須田（2009: 2）による目的の二分法では，「授業がその一部となっているカリキュラム」という具体的なレベルの目的に関する主張である。もう一つの，「思想，理念，価値」といった抽象的なレベルの目的との関係づけに関しては，どう考えればよいのだろうか。

* 北海道大学大学院教育学研究院・准教授
DOI：10.14943/b.edu.134.81

1．0　参照点としての「外国語教育の四目的」

寺沢（2014: 255-256）は，外国語教育としての英語教育の目的論として，「全体としてみたばあい，誰にとっても関連性を…ある程度含んだ教育目的を設定する」ことを提言する。つまり，「基礎技能の育成」を便宜的に設定したうえで，そうした恩恵に浴さない学習者にも適用可能な「普遍性」の高い目的論を考案する，というのである。このような目的論はすでに，［1962年に］日本教職員組合教育研究集会外国語教育分科会で「国民教育としての外国語教育の四目的」[1]として創出されており，そこでは，「４技能育成」［第４目的］だけでなく，「諸国民との連帯」［第１目的］，「思考力育成」［第２目的］・「日本語の認識の育成」［第３目的］といったことも英語教育の目的として設定された，と要約している。

2001年改定版の「外国語教育の四目的」[2]を取り上げて，江利川（2014: 30-35）は次のように述べる。まず，学校教育の一環としての外国語教育に関しては，技能の育成という「実用的目的」［第４目的］だけでなく，「根源的な目的」［＝抽象的なレベルの目的］とは何か［第１目的］を考えなければいけない。次に，学校は，日本の財界人や政治家が要求するような“グローバル人材”の育成の場ではなく，将来英語を使うか使わないかにかかわらず，「多様な個性と多様な目的を持った子どもたちが，試行錯誤を重ねながら人格を完成させていく場」である。外国語の学習によって，「思考…と感性の幅と奥行きを広げ，人間性を豊かにする」こと［第２目的］が目指される。さらに，「外国語との格闘を通じて母語（日本語）を再認識し鍛錬する」こと［第３目的］によって，日本語での思考や感性も磨かれ，「権力やメディア…にだまされない主権者を育成する」ことができるという。

学校教育の一環としての外国語教育においては，「外国語教育の四目的」の第４目的は，根源的な目的としての第１目的との関係においてこそ，実用的な目的として存立すること，そして，両者を媒介する第２目的・第３目的が実は重要なものとして前面に出てくることが確認できる。

1．1　「異物」との遭遇としての外国語学習

機械翻訳の技術（Google翻訳など）がどれほど進歩しようと，「外国語学習の重要性は失われることがない」とする，内田（2018）の主張に注目しておく。外国語を学ぶと，「母語的現実のうちにとどまっている限り経験することのできない「異物」に遭遇」し，「足元が揺らぐ」ような衝撃を受けることになる。外国語学習の目的は「理解も共感も絶した他者の前で絶句する」ことだというのである。その立場から，外国語教育としての英語教育が安易に「世界中の人間は理解可能・共感可能である」ことを前提している[3]という不満を表明している。

田中（1993［1987］: 124-125）も，外国語の学習は，「白紙の上に」，既知の言語である「母語と…独立に」ではなく，「母語の知識を介して」，「一種の対照比較分析の過程」として行われるのであって，そのかぎりで，「実用」の域をこえて，「理論的作業」に近づく，とする。だからこそ，「外国語を知る」ことによって，逆に「母語の特質」が照射され，「ことばそのもの」［＝言語一般］への「広い展望」が得られる，というのである。

外国語教育においては，言語体系の点に限らず，人間言語としての普遍性が個別の諸言語のうちに多様に現れる（“多様の統一”）とする言語観が重要である。

１．２　母語と目標言語の対照

大竹（1990: 120-121）で，安井（1987: 185-186）に拠って，次のように述べた。言語［＝言語体系］は「現実世界を［表示する］，…プリズム」であって，「現実世界を言語化する」ことは「言語ごとに屈折の異なるプリズム」を通してはじめて可能となる。「外国語の学習」が可能である限りにおいて，「母語という固有のプリズム」から逃れることは可能であるが，日本語のほかに英語もできるという人は「英語のプリズム」ででも現実世界を捉えることができるというだけであって，「言語のプリズム」から自由であるというわけではない。他方，各言語の「プリズム」には「共通の特性」があると論ずることができる。どの「プリズム」でも，表示される対象領域は同じ現実世界であり，表示する主体は人間という同じ種に属する生物である。われわれに「異なるプリズムの習得や使用」が可能であるのは，それらの「さまざまに異なるプリズム」が「人間という種に備わっている知覚能力や認識能力」に由来する「共通点」をもっているからであると考えられる。

さらに，大竹（1994: 137-139）では，「外国語教育の教育内容構成論が，…目標言語とその使用の特殊性を捉えようと試みるものでなければならない」こと，「外国語学習における固有の学習対象が，目標言語とその使用の特殊性で，母語とは異なるものである」ことを主張した。これは，教師の指導のもとでの外国語の学習では，学習者が母語の言語体系と言語使用の点でどういう“枠”に囚われているかを多少なりとも自覚することが，その条件でもあり帰結でもあること[4]を意味する。言語体系だけでなく言語使用の点でも，母語の“枠づけ”を意識し，“枠づけしなおす”ことによって，母語を拠りどころとしながら，母語を相対化することによって，外国語の習得をめざそうというわけである。

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の基盤が「言語と言語使用の普遍性・一般的特性」［類型論的な特性が含まれる］である（大竹 1994: 141）ことに注意されたい。

母語と目標言語の対照の学問的基礎となる対照研究に関しては，大竹（1994: 139-141）で，次のように述べた。まず，安井（1988: 5）に拠れば，一般に，「歴史的・発生的に系譜的な関係をもたない言語（例えば，日本語と英語）」の間の「共時的な［（synchronic）］比較・対照研究」は「対照言語学（contrastive linguistics）」と呼ばれ，原理的には，「異なる言語間の比較を含む言語研究」であればどんなものでもその範囲に含み，音韻論・統語論・意味論といった言語学プロパーの領域における「比較・対照研究」だけでなく，「社会言語学的比較・対照研究」あるいは「文化人類学的言語学の立場における比較・対照研究（例えば，言語文化論的比較研究）」も成立しうる。次に，対照研究がその名に値するためには，まして「外国語教育にとって特に有用である」ためには，母語と目標言語との「記述のわく組み」「比較対照の基盤」をどうするかが問題である（安井 1989［1981］: 20-23）と述べたうえで，外国語教育の教育内容構成論を構築しようと試みている者として，「外国語教育と特に結びついてはいない面における対照研究の有用性」とされるもの（安井 1989［1981］: 26）に注目した。すなわち，英語全体を，日本語にある表現（例.「は」と「が」の［区別］，丁寧表現，モダリティー表現）が「同じ分析レベルで対応する一対一の表現」を「もっていないかに見えるが，言語である限り，必ずどこかにあるにちがいない」という角度から「洗い直してみる」研究が「言語の普遍性」の解明，「新しい類型論」の開拓につながる（安井 1989［1981］: 26）のであるとすれば，そのような研究成果を外国語教育に結びつけようではないか，というわけである。

２．母語と目標言語の文法の記述と対照

２．１　文法の記述と対照の枠組みの問題

この問題に関しては，Lyons (1991[1966]) の，1966年版の論文を再録する際に付け加えられた「エピローグ」(pp. 137-145) の見解に基本的に同意する。この「エピローグ」では，著者であるライオンズが1966年版で定式化した「方法論的原理」が再定式化され，それが「(いわゆる) 自然言語の記述と類型論的比較」のためのものであるということが強調されている。

1966年版では，Jespersen (1922) から取り入れた「概念的」(notional) という用語がその解釈とともに使われているが，Lyons (1991[1966]: 137-138) は，その用語が「伝統的な品詞理論の，存在論的な (ontological) というよりはむしろ心理的な (psychological) 基盤を目立たせる」ということを部分的な理由として，別の用語を選択すべきだったと述べ，次のように説明する。「概念的」という用語は，「形式的」(formal) という用語と２つの点で対比されていた。「形式的文法」とは対照的に，「概念的文法」は，「(i) 意味に規定されて」いる，「(ii) 普遍的」である，と考えられていた。(i) に関しては，むしろ「存在に規定されて」いる[5]という用語を使いたいところであるとする。こちらの方が「意味に規定されて」いるよりも精確に，伝統的な品詞理論の，ライオンズが擁護しようとしていた一面をとらえているからである。その一面とは，「主要な文法範疇の意味と分布は，基本的にあるいは原型的に，外界の構造に依存し規定されているという想定」である。(ii) に関しては，「(いわゆる) 自然言語の範疇構造の相当部分」は「存在に (かつ心理に) 規定されて」いるとはいえ，「それらの範疇構造の多く」は「非普遍的」であるとする。Lyons (1991[1966]) は，「主流の言語学理論」が1960年代に，「過度の相対主義」から「等しく過度の，しばしば無批判な，普遍主義」へと転換したと見ている[6]。

1966年版で定式化した「方法論的原理」を，Lyons (1991[1966]: 143-145) は次のように再定式化する。この「方法論的原理」は，その成功が，次の「２つのまったく異なった，時間的に区別される操作」の「厳格な分離」，すなわち，「第１が，第２とは独立に，先行して実行されること」の妥当性にかかっていた。第１は「それぞれの言語の内部で，その言語について独自に，いわゆる形式的な (すなわち，分布に関する) 根拠に基づいて，主要な文法範疇の総成員を確定する」という操作であり，第２は「諸言語にわたって，いわゆる概念的な根拠に基づいて，その範疇に名称をつける，あるいはラベルをはる」という操作である。方法論上，決定的に重要なのは，「その言語の完結した記述において循環性を避ける」ということである。そのためには，次の理論的な点を理解していればよい。それは，「自然言語の文法範疇が部分的に，まったく部分的にのみ，言語から独立した世界の構造に (すなわち，存在に) 規定されているという理由で，これらの範疇の存在論的定義が，それらの核心的な，あるいは原型的な成員にのみ，適用可能である」ということである。つまり，「存在論的に定義されたどんな文法範疇Xに関しても，Xの非核心的な成員のみを持つような (いわゆる) 自然言語はない」のである。

２．２　個別言語レベルと一般的レベルの区別

文法概念の定義に関して，Huddleston & Pullum (2002: 28-33) は，Lyons (1991[1966]) のように，２つの異なった，時間的に区別される操作の厳格な分離を要請するというよりは，以下のように２つの異なったレベルを認定する。

「個別言語レベル」では，「英語では，どんな文法的特性で，ある範疇を別の範疇と区別するのか」という問題がある。「一般的レベル」では，「異なる言語の文法で同じ文法用語を使うのに，どんな原理づけられた基盤があるのか」という問題がある。

伝統文法の「概念的定義」は，「同時に両方のレベルで働くことを目指す」ものである。「英語だけ」でなく「一般的レベル」で適用できるように意図されているし，「当の範疇に，英語のどんな表現が属するかを決定できる」とも称している。しかし，「これらのレベルは区別し，異なったアプローチをする必要がある」のである。「個別言語レベル」では，「形式に焦点を合わせ，その範疇に属する表現を，そうでない表現と区別する文法的特徴を指定する」ことが必要である。「一般的レベル」では，「意味に訴える」ことが認められている。「言語が，意味を表現する務めを果たす」からである。

こうして，「一般的定義が適用されるべきであるのが一般的レベルであって，個別言語レベルではない」ことをはっきりさせ，「文法的な形式と意味の相互関係が典型的には，一対一というよりはむしろ複雑である」ことを認めれば，例えば，名詞という範疇の「一般的定義」は，「名詞：人，場所，ものの名称」というような「概念的定義」ではなく，「名詞：形態論的に最も基本の成員が，（人間，他の生物，自然の・人工の無生物といった）諸々のタイプの物理的対象という外延を特徴的に示すような，文法的に区別される語彙素（lexemes）の範疇」といったものになる。この範疇は，「物理的対象という外延をまさしく示す」girl, boy, daffodil, window のような語彙素［＝２．１の「核心的な，あるいは原型的な成員」］を含むことから，「名詞の一般的定義」を満たしている。「個別言語的定義」には「弁別的な文法的特性」が指定されているので，「物理的対象という外延を示さない」rejection, arrival, idea といった語彙素［＝２．１の「非核心的な成員」］も，girl, boy, daffodil, windowなどと同じ範疇に属することとなる。

名詞の「原型的な外延を成すもの」は，「人，動物，他の離散的な物理的存在物（entities）」であって，「場所」ではない (Lyons 1991[1966]: 144) のである。

３．「存在論的基盤」に基づいた文法指導

大竹（1994）で母語と目標言語の対照に関して述べたことを念頭に置いて，大竹（2018: 100）で，次のように主張した。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つの設計規準のうち，「関連性」(relevance) 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）。子どもたちが英語文法についていだくであろう疑問（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。

現場教師としての立場から，八宮（2018: 97-98）は次のように述べる。英語学あるいはむしろ言語学では「意味」がタブー視されていた歴史があるけれども，現場の教師に必要なのは，「英文を読む際には，その文の持つ意味・ニュアンスの違い，なぜその形をとるのか」ということであるし，「英語で表現する際には，自分の意図を最も効果的に伝えるにはどのような形をとったらよいのか」ということである。

八宮（2018: 99）の言うような，「この間の英語学の知見を活かし，同時に英語学習者のわ

かりにくいところはどこかというような視点を保った」文法指導の内容を，学習者に困惑を引き起こす“異物”が潜んでいるある種の文の構造に関わって，探ってみたい。

３．０　学習者のありそうな疑問

西山（2017: 158）は，「日本人が間違いやすい英語」と題して，（1i）の日本語の文に対応する英語の文を（1ii）とするのは誤りでないのに，（2i）に対応する文を（2iia）とするのは「「どこ」= whereと覚えていることからくる間違い」であって，正しくは（2iib）としなければならない，とみなされるのは「不思議」であるという趣旨の疑問を呈している。

(1)(i)　お母さんはどこですか。
　(ii)　Where is your mother?
(2)(i)　ブラジルの首都はどこですか。
　(iia) Where is the capital of Brazil?
　(iib) What is the capital of Brazil?

続けて，この「疑問に対する答え」を次のように示している。実は，日本語の（2i）は「曖昧」で２つの意味を持つ。英語の（2iia）は，（2i）の一方と同じ意味を表す文としては「誤りではない」のだが，もう一方と同じ意味を表す文としては「誤り」である。（2i）は後者の意味で用いられることがよくあるために，通常は，（2iia）が「誤り」とされてしまうわけである。

西山（2017）は，全体として，日本語の（2i）のような文の「曖昧性」を説明しようとしたものである。それに対して，以下では，英語の（2iia），（2iib）のような場所を指示する名詞句を含む文に潜んでいる“異物”に関連性をもった教育内容の要点を，その構成の基礎となる英語学あるいはむしろ言語学の成果を文法の「存在論的基盤」の見地から洗い出すことによって，素描することにする。

３．１　名詞と名詞句の区別－指導の前提－

指導の前提として，Lyons (1991[1966]: 140-141) のいう，「名詞」と「名詞句」の区別をしておく必要がある。「語彙範疇」としての名詞には「外延」(denotation）はあるが，「指示」(reference）はありえないのに対して，名詞句は，現実の「発話」で用いられると，「指示表現」として働く。

安井（2001［1983］: 274-275）は，「名詞 (noun) の意味論と名詞句 (noun phrase) の意味論との違い」を次のように説明する。名詞（例．desk）の意味論は「語の意味論」に属し，名詞句（例．a desk, the desk, John's desk）の意味論は「文の意味論」，さらに，「文の意味論」を介して，「談話の意味論」に属する。「談話の世界」において，名詞句は「市民権」，すなわち「登場人物としての資格」をもっているが，名詞はもっていない。「談話」は，想像上の世界も含めた言語外の世界の中にある指示対象について行われるから，言語外の世界に指示対象をもちえない表現である「(冠詞類を伴わない裸の）名詞」が生ずることは基本的に不可能である。

３．２　等式型の文構造と場所型の文構造

Lyons (1977: 469-471) の「文－図式」(sentence-schemata) で言えば，関係する文構造は，

(3) 名詞句（＋コピュラ）＋名詞句　　（等式型）
(4) 名詞句（＋コピュラ）＋（副詞的）場所表現　　（場所型）

の２つであり，英語では，次のように例示される。

(5) The chairman is Paul Jones.
(6) They were in the attic (half an hour ago).

(3)，(4) においてコピュラ記号が丸括弧でくくられているのは，これらの構造が「コピュラ動詞」と分類される可能性がないわけではない要素を欠いているような言語があることを表示するためである。なお，(6) において丸括弧でくくられている表現は「統語論的には省略可能な修飾語」である。

「等式型」(equative) の構造は，特徴的には，「一方の表現の指示対象をもう一方の表現の指示対象と同一と認定する」のに用いられる (Lyons 1977: 472)。

場所の副詞的表現を含む叙述的「場所型」(locative) の構造は，「人，動物，もの」といった存在物について，それがどこにあるか（または，どこにあったか，どこにあるようになるか）[7] を言うのに用いられる (Lyons 1977: 473)。

３．３　存在物を指示する表現と場所を指示する表現

Lyons (1991[1966]: 142-143) は，以下のように述べる。

まず，「存在物を指示する表現」と「場所を指示する表現」を区別することが必要である。確かに，「存在論的」には，「存在物」と「場所」の区別がある。しかし，個別言語レベルでは，多くの言語で「場所表現」(locative expressions)[8] は「名詞的表現」(nominal expressions) と統語論的に区別すべきであるし，一般的レベルでは，「名詞の，品詞としての定義」で「場所という外延」を規準とすることを正当とする理由はない。「名詞の，原型的な外延を成すもの」として「場所」を「人，動物，もの」といっしょにすることを正当とするような，「言語から独立した，存在論的な」理由はありえないのである。

次に，言語の中には，「場所を指示する表現」の方が「存在物を指示する表現」と，多かれ少なかれ重なり合っているものがあり，逆に，「格が標示された存在物を指示する表現」の方が「場所を指示する表現」と，「形態論的には，または語彙的には同一である」言語もある。英語は，前者のタイプの言語に属する。諸言語が，場所を指示する表現を，存在物を指示する表現に同化することによって，「場所の基体化 (hypostatization)」をどの程度まで促進しているかは，ここで関係のある「類型論的（かつ心理言語学的）問題」である。

３．４　存在物を指示する名詞句と場所を指示する名詞句－問題の“異物”の本性－

Lyons (1977: 474)は，以下のように述べる。

関係する「名詞句の指示対象が，場所ではなくて存在物である」ならば，「一方の名詞句の指示対象をもう一方の名詞句の指示対象と同一と認定する」ことと，「名詞句の指示対象について，それがある場所に位置づけられていると言う」こととの違いははっきりしている。

しかし，英語には，場所を指示する名詞句（例. London, that field over there）がある[9]。そこで，

「２つの存在物を同一と認定する」ことが可能であるように，次のように「２つの場所を同一と認定する」ことも可能である。

(7) London is the capital of England.

また，次のように「ある場所について，それが別の場所の内部に含まれている（それゆえ，その別の場所の部分である）と言う」ことも可能である。

(8) London is in England.

３．５　教育内容の順序構造の根拠に関して

以上のような指導の順序は，２．１で引用したLyons (1991[1966])が再定式化した「方法論的原理」の点から言えば，次のように根拠づけられるであろう。

名詞というよりはむしろ名詞句という文法範疇は，言語から独立した世界の構造に規定されて，一般的には，「存在物を指示する表現」として存在論的に定義されるが，この定義の適用範囲外にある「場所を指示する表現」を，英語という個別言語がどのように名詞句に取り込んでいるかを理解するには，３．１から３．４でたどった順序が有効だと考えたわけである。

注.

1）これは，次のとおりであった（日本教職員組合（編）1971: 72）。
(1) 外国語学習を通して，社会進歩のために諸国民との連帯を深める。（教育の全目的との関連）
(2) 思考と言語との密接な結びつきを理解する。（認識と言語教育）
(3) 外国語の構造上の特徴と日本語のそれとの違いを知ることによって，日本語への認識を深める。（国語教育との関連）
(4) その外国語を使う能力の基礎を養う。（固有の目的）

2）これは，次のとおりである（江利川 2014: 31）。
1　外国語の学習をとおして，世界平和，民族共生，民主主義，人権擁護，環境保護のために，世界の人びととの理解，交流，連帯を進める。
2　労働と生活を基礎として，外国語の学習で養うことのできる思考や感性を育てる。
3　外国語と日本語とを比較して，日本語への認識を深める。
4　以上をふまえながら，外国語を使う能力の基礎を養う。

3）これは，「外国語教育の四目的」の点から言えば，根源的な目的である第１目的の実現が容易ではないこと，したがって，第１目的との関係において実用的目的である第４目的を実現するための手段あるいは中間項となる第２目的・第３目的を突き詰めて考察することが求められることを意味する。

4）これは，「外国語教育の四目的」の第３目的に相当する。

5）Lyons（1991[1966]: 227, note 16）では，「存在に基づいて」いるという用語も提案されている。

6）この見解は，人間言語の普遍性と多様性のそれぞれを一面的に強調することの不毛性を指摘したものであり，１．１で述べた言語観と一致する。

7）いわば，“Where is X?”といった潜在的な問いに対する答えとして。

8）副詞的な場所表現が念頭に置かれている。

9）英語には、「文脈によって、存在物と場所のどちらかを指示すると理解できる名詞的表現」が多い。例え

ば、“the church”は、「物理的存在物」を指示することがある［(例．The church is 300 years old.)］が、「その内部に、他の存在物が位置づけられる場所」を指示するのにも用いられることもある（例．John is in the church.）のである（Lyons 1977: 475)。

参考文献

伊藤健三．1982.「学習文法・科学文法」，伊藤健三ほか『英語学と英語教育』，大修館書店，274-284.

内田　樹．2018.「機械翻訳は英語教育を不要にするのか？」，『新英語教育』588，本の泉社，6.

江利川春雄．2014.「学校の外国語教育は何を目指すべきなのか」，江利川春雄ほか『学校英語教育は何のため？』，ひつじ書房，1-40.

大竹政美．1989.「コミュニケーション文法としての教育英文法－英語の態への適用－」，『北海道大学教育学部紀要』52，129 -144.

大竹政美．1990.「外国語教授理論の構築を目指して－学習者に形成する“言語の知識”に関する試論－」，『北海道大学教育学部紀要』54，113-125.

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.

大竹政美．2018.「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」，『北海道大学大学院教育学研究院紀要』131，99-109.

須田勝彦．2009.「教育内容を基軸とする教育方法学研究－仲間たちとのあしあと－」，『北海道大学大学院教育学研究院紀要』108，1-14.

田中克彦．1993［1987］.「外国語を学ぶことの意味」，田中克彦『国家語をこえて』，筑摩書房，96-136.

寺沢拓敬．2014.『「なんで英語やるの？」の戦後史－《国民教育》としての英語，その伝統の成立過程』，研究社.

西山佑司．2017.「「ブラジルの首都」は曖昧？－疑問の意味を表す名詞句－」，高見健一ほか（編）『〈不思議〉に満ちたことばの世界（下)』，開拓社，158-162.

日本教職員組合（編）．1971.『私たちの教育課程研究　外国語教育』，一ツ橋書房.

八宮孝夫．2018.「英語学に期待するもの－第２の R. A. クロースをめざして－」，池内正幸ほか（編）『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，84-101.

安井　稔．1987.『英語学概論』，開拓社.

安井　稔．1988.『英語学史』，開拓社.

安井　稔．1989［1981］.「対照研究の流れ」，安井　稔『英文法を洗う』，研究社出版，20-23.

安井　稔．2001［1983］.「文の意味論について」，安井　稔『英語学を考える』，開拓社，273-285.

Huddleston, R. & G. K. Pullum. 2002. *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge University Press.

Jespersen, O. 1922. *Language: Its Nature, Development and Origin*. Allen & Unwin.

Lyons, J. 1977. *Semantics* (2 vols.), Cambridge University Press.

Lyons, J. 1991[1966]. “Towards a ‘notional’ theory of the ‘parts of speech’ ”, in John Lyons, *Natural Language and Universal Grammar*, 110-145, 224-228, Cambridge University Press.

Swan, M. 2012. *Thinking about Language Teaching*. Oxford University Press.

Ontologically Based Grammar Teaching in English as a Foreign Language: In the Case of Sentences Containing Place-Referring Expressions

OTAKE Masami

Key Words

English as a Foreign Language, Grammar Teaching, Ontological Basis, Place-Referring Expression, Hypostatization

Abstract

This paper argues that in English as a foreign language, grammar should be taught on the ontological basis. The paper concludes by sketching what to teach in the case of sentences containing place-referring expressions.