

今後の英語教育における文法指導の位置づけを考える

Reviewing the Future of Grammar Instruction in English Education

次世代教育学部教育経営学科

井上 聡

INOUE, Satoshi

Department of Educational Administration

Faculty of Education for Future Generations

キーワード：明示的文法指導，タスク活動，自己表現，Focus on Form

Abstract : For the past 100 years, various types of reforms in grammar instruction have been carried out both overseas and in Japan. The focus was put on the question: accuracy or fluency, explicit or implicit instruction, communication or examination, and so on, but in the current English education, the relation between form, meaning and function is emphasized, and therefore task-based activities are said to work effectively. However, in order to instruct grammar in a limited hour, we need to devise a more efficient type of task-based activity, that is, 'the use of self-expression.' What is important is to provide students with situations where they can use English more positively, not for teachers to use English all the time.

Keywords : explicit grammar instruction, task-based activity, self-expression, Focus on Form

I. はじめに

今日に至るまで日本の英語教育は様々な変遷を遂げてきたが、平成元年の高等学校学習指導要領の改訂が与えた影響は最も重視すべきものであろう。従来の指導形態が見直され、言語の形態や構造よりも言語の機能や伝達目的が重視されるようになる。新設された「オーラル・コミュニケーションA・B・C」の授業においては、コミュニケーション活動に重点が置かれることとなった。このような指導法は、総称してコミュニケーション言語教授法（Communicative Language Teaching, CLT）と呼ばれ、現代の英語教育が目指すべき重要な方向性と位置づけられている。さらに、平成21年には新指導要領において「英語Ⅰ」「英語Ⅱ」「オーラル・コミュニケーション」の垣根が取り払われ、「コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」に統合されることとなった。日本の英語教育においても、コミュニケーション能力重視の方向性が中心的な流れとなったことがわかる。

しかしながら、指導要領が改定されてほぼ20年になるが、オーラル・コミュニケーションを導入した際の理念は、期待された水準で満たされているとはいえない状況である。「授業は会話中心で行われるべきもの

であり、文法などやるものではないとの風潮さえ見られるようになった」（鈴木，2010）という言葉に示されるように、過度にコミュニケーション能力の養成が強調された結果、文法の理解力を高めるための基礎的なトレーニングが軽視され、本来コミュニケーション能力の基盤となるべき文法能力の欠如が問題視されるようになる。実際、日本のいくつかの高等学校においては、コミュニケーション英語の名のもとで、従前の文法指導が継続されていたという内実が認められている。海外においても、CLTに関して、流暢さ（fluency）が重視されるあまり言語形式の正確さ（accuracy）が損なわれるという問題点が指摘されている（Williams, 1995）。

このような風潮を受け、平成20年の中学校学習指導要領、および、平成21年の高等学校学習指導要領において、「文法についてはコミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、言語活動と効果的に関連付けて指導すること」（p. 49）という文言が付されることとなった。他にも「文構造」や「語順」といった用語が見られることから、コミュニケーション活動における文法指導の重要性が再評価されたことがわかる。しかしながら、長きにわたって軽視されてきた文法指導の見直しを行うということは、決して古いタイ

ブの教授法、すなわち、英文の読解のためだけに教師主導でルールの説明が行われるような訳読式の指導への回帰を指すものではない。そもそも文法は、コミュニケーションと無縁な空間に切り離されて存在しているものではなく、コミュニケーションという相互行為と密接に関連付けられたものなのである（鳥飼, 2012）。よって、これからの英語教育は、コミュニケーション能力の基盤を固めるという目的で、学習者の「正確さ」と「流暢さ」をともに支援し、CLTを補完するものでなければならない。本稿においても、CLTと文法指導は矛盾するものではないという立場をとりつつ、日本のようなEFL（English as a foreign language）環境における文法指導のあるべき姿について考察を行う。

以下、本稿の第2節以降の概要をまとめる。文法指導は従来、コミュニケーションと対立するものとみなされ、特殊な位置づけをされてきたが、新たな指導の在り方を模索するためには、これまでの変遷を見ることが不可欠である。よって、第2節においては、史的観点に基づき、海外における文法指導の位置づけの変遷を概観し、今後の指導法の方向性について示唆を行うことにする。

続いて第3節では、明治期から平成に至るまでの日本における文法指導法の変遷を追う。その際、受験目的と実用目的、暗示的指導と明示的指導、学習指導要領の変化といった点に着目し、海外の傾向との比較を行う。

第4節では、ここまでの議論を振り返り、新たな文法指導の方向性について考察を行う。海外と日本に共通する傾向に理解を示しつつ、現代の英語教育が抱える問題点を指摘し、現場の英語教員にとって実現可能な文法指導のあり方についての提言を行う。また、最後に第5節において、本稿のまとめを行う。

II. 海外における教授法の位置づけの変遷

現代の英語教育における文法指導の在り方を論じるうえで、英語教育の史的変遷についての概観は不可欠である。本節では、明示的な文法指導の捉えられ方や、文法説明の際の母語使用の是非といった点に注目して流れを追うことにする。

1. 文法訳読法

様々な教授法の中で最も古典的といえるものが文法

訳読法（Grammar-Translation Method）である。文法訳読法は伝統的教授法のひとつであり、中世ヨーロッパのラテン語教育の影響を受けた、古典文学を読むための学術的トレーニングであった。ラテン語がコミュニケーションの道具としての位置づけを失っていたにもかかわらず、19世紀までほとんどの外国語教育がこの方法で行われていた。

ラテン語型の英語教育では、最終的な到達目標を、文学教材を翻訳する能力を身につける点に設定しているため、読解のための文法規則の説明が重視されることになる。実際の指導においては、教師主導で、母語を用いた文法説明と教科書の英文の訳読が行われた。目標に対して成果を上げやすいという利点が見られる反面、音声面や話し言葉が軽視され、コミュニケーション能力の養成が軽視されるという問題点が指摘されている。

文法指導の位置づけの観点から捉え直すと、文法訳読法は、書き言葉・訳読・母語による文法説明が重視されたという点で、最も典型的な文法教授法であり、現在の文法指導の基盤となっていると言える。

2. 直接教授法

文法訳読法は、複雑な文構造を理解させるうえで効果的であったが、実際に言語を使用させるという観点を持ち合わせていなかった。文法訳読法への反動として、また、言語を使ってコミュニケーション活動を行うという社会的なニーズの増大を背景として現れた指導法が、直接教授法（Direct Method）である。言語構造を重視するという点では文法訳読法と同じであるが、その手法を習慣形成に置き、語彙の暗記や翻訳を捨て、母語を介さずに「直接的に」対象言語による指導が行われたという点で、訳読法とは大きく異なっている。学習者は、ただ言語に浸ることで、子供が母語の文法を身につけると同じ方法で文法を身につけると考えられたのである。

ただし、その後の研究によって、子どもの言語習得と大人の言語習得には様々な相違が存在することや、外国語を学習する大人が、母語を習得する幼児と同じような環境に身を置いても、必ずしもうまくいくわけではないといった指摘が行われている。

文法指導の位置づけの観点から捉え直すと、直接教授法は、形式重視という点では文法訳読法と同じ方向性を有するが、会話を通して、文法知識の暗示的な理解が求められたという点で、訳読法とは対極的な指導

法であると言える。

3. オーディオリンガル教授法

直接教授法を具現化するうえで大きな影響を与えたのが、構造主義言語学 (structural linguistics) と行動主義心理学 (behaviorist psychology) である。Fries (1945) をはじめとする構造主義言語学者においては、実際に使われている言語の音体系や文法構造を観察し、あるがままに記述するという手法がとられていた。Skinner (1957) に代表される行動主義心理学の根底には、言語は特定の行動を何度も繰り返して学習されるという考え方があった。その影響を受けて現れたのが、オーディオリンガル教授法 (Audio-Lingual Method) である。

オーディオリンガル教授法の基盤には、言語は、刺激 (stimulus)・反応 (response)・強化 (reinforcement) という正しい習慣形成によって学習されるという考えが据えられた。「理解」「模倣」「反復」「変換」「選択」の流れに沿った口頭でのパターン・プラクティス (pattern practice) が行われる中で、4技能 (listening, speaking, reading, writing) すべての開発が目指されることになる。音声言語を重視し、実演によって教えられるため、入門期の生徒が関心を持って授業に取り組めるという利点が見られる反面、教師の話す時間が長くなる、教師に対してきわめて高い英語運用能力が求められる、定型会話が中心となり生徒による創造的な発話が少なくなる、といった問題点が指摘されている。

文法指導の位置づけの観点から捉え直すと、オーディオリンガル教授法は、反復演習が重視されたという点で文法訳読法と類似した手法であるが、母語と外国語の音声的相違を習得することに重点が置かれたという点では、運用重視の指導法であったと言える。

4. ナチュラル・アプローチ

習慣形成に基づく教授法への批判としては、Chomsky (1959) が代表的である。彼の理論の根底には、人間は習慣形成によってではなく、生得能力である普遍文法 (Universal Grammar) によって言語を獲得しているという考えがある。Chomskyは、母語の文法習得がかなり短期間に一定の順序で行われ、すべての幼児が文法習得に成功するという事実に基づき、人間は生まれながらにして備わっている言語

獲得装置 (Language Acquisition Device, LAD) を用いて、聞いたことも見たこともない文を無限に作り出すことができるのだと仮定した。さらに、運用 (performance) と能力 (linguistic competence) を切り離し、母語話者が生得能力として有する「能力」は、言語が使われる環境や情意的な側面に影響されないものであるとした。

Chomskyの考えを背景とし、また、オーディオリンガル教授法の刺激・反応モデルを否定し、それに代わる指導法として現れたのが、ナチュラル・アプローチ (Natural Approach) (Krashen, 1983) である。この教授法の理論的根拠となったのは、モニター・モデル (The Monitor Model) である。意識的に学習した言語知識は、自分の発話の文法的正確さを監視する限られた機能しか持ちえないため、無意識的な英語習得と意識的な英語学習は別物であるとみなされた。よって、ナチュラル・アプローチでは、インプットをアウトプットへと変えていくためには、大量の理解可能なインプットにさらすことによって、生来備わっているプロセスであるLADを働かせる必要があるとされた (Krashen, 1983)。

実際の指導においては、発表 (presentation) よりも理解 (comprehension) を優先すべきである、コミュニケーションを阻害しない限り誤りを訂正すべきではない、シラバスはコミュニケーション中心の目標を持つべきである、教師が学習者の情意フィルター (学習者側の不安、学習意欲の欠如、自信喪失などの心理的障壁) を下げる必要がある、といった点が重視された。ただし、EFL環境においては、言語習得を自然に進めるのに必要となるインプット量の確保が難しいため、文法ルールが学習者に内在化しないという問題点が指摘されている。

文法指導の位置づけの観点から捉え直すと、ナチュラル・アプローチでは、アウトプットよりもインプットが重視されたという点で、より暗示的な文法指導が行われていたと考えることができる。

5. コミュニカティヴ言語教授法

1970年代になると、アメリカの社会言語学者である Hymes (1972) の影響を受けたCA (communicative approach) の概念に基づいて、運用重視の気運が高まる。‘There are rules of use without which the rules of grammar would be useless.’ (言語には使用規則があり、それなしでは、文法規則も無効となる)

(Hymes, 1972) という言葉に示唆されるように、CAにおいては、the rules of grammar (文法規則) よりも、実際のrules of use (使用規則、または語法) が重視された。また、言語能力を基準として言語の社会的機能的を説明することは難しいという考えを根拠として、新たに「コミュニケーション能力」(communicative competence) という概念が提唱された。言語使用は理想化された状況で行われるのではなく、様々な制約の中で行われるものであるため、言語を知る上においては、その言語の文法にとどまらず、機能を知ることによって、実際の使用に繋がっていくのだとされる。

Widdowson (1978) は、言語項目の機能を用法 (usage) と使用 (use) のふたつに分類し、たとえ学習者が当該文法項目の用法を知っていたとしても、使うことができるとは限らないとしたうえで、知ることを使うことも重要であると主張している。

Canale (1983) は、CAを支える言語能力として、文法能力 (grammatical competence)、社会言語学的能力 (sociolinguistic competence)、談話能力 (discourse competence)、方略的能力 (strategic competence) の4点を挙げている。それぞれ、文を正しく操作できる能力、言語使用における適切さに関する能力、談話レベルでの一貫性や結束性に関する能力、コミュニケーション能力の効果を高める能力と定義されており、従来よりも、「運用能力」の育成に重点が置かれたことがわかる。

CAの理論を根拠として発達した教授法がコミュニケーション言語教授法 (Communicative Language Teaching, CLT) である。その基盤には、「文法はコミュニケーションを通してのみ習得される」という考えがおかれた。形式 (= 文法) 偏重の教授法では学習者の外国語運用能力を伸ばせないという立場をとるため、実際の授業の中においては、メッセージを伝えて解釈し、特定の文脈の中で、対人間で意図を調整し合う能力の開発が重視されることとなった。CLTを成立させる条件として、(1)学習者に伝達したいという意欲があること、(2)伝達の目的が存在すること、(3)文法構造よりも内容を重視すること、(4)特定の技能に偏らず、4技能それぞれを扱えること、(5)教師からの干渉を抑えること、(6)発言内容や使用言語を抑制しないこと、といった点が提示されている (Harmer, 2007)。この教授法では、意味の伝達が主目的となるため、学習目標が達成されやすく、学習者への動機づけが促進されるという利点が認められている。

一方、CLTの問題点としては、正確さよりも流暢さに、言語形式よりも意味に重点が置かれすぎる点が挙げられる。Williams (1995) は、学習者の流暢さを高めるという点でCLTの有用性を認めつつも、意味やコミュニケーションの全般的な成功に注意を払うあまり、文法的正確さが犠牲になるという問題点を指摘している。Harmer (2007) は、「CLTでは、焦点が活動に置かれる一方で、学習は軽視される傾向にある」(p. 65) と述べている。会話に主眼を置いたオーディオリンガル教授法が形式重視であったことへの反動として、CLTでは、過度に「意味」が重視されたものと捉えることができる。

文法指導に対して、必ずしも否定的な立場がとられたわけではないが、正確さより流暢さが重視されたという点や、言語の機能面が重視されたという点において、より暗示的な文法指導法であると言える。

6. Focus on Form

母語と目標言語 (target language) の隔たりを埋め、正確さを向上させるためには、従来のCLTに見られる「意味重視の (meaning-focused) の指導法」を支える要素として、必要に応じて言語形式に焦点を当て、正確さ (accuracy) の向上を目指す指導が必要となる。Long (1991) は、音韻、文法、語彙などの形式重視の従来型の文法指導法 (Focus on Forms) がコンテキストを捨象していることを問題視しつつ、文脈の中において学習者に形式に対する気づき (noticing) (Schmidt, 1990) を与えるための新たな指導法として、Focus on Formを提唱した。

Focus on Formでは、暗示的文法指導を目指したナチュラル・アプローチとは異なり、意味の伝達を重視しながらも、形式への気づきを促すために、明示的、暗示的の両面から文法知識が提示される。実際の指導においては、コミュニケーション能力の伸長を目的としつつ、特定の文法的誤りに対して教師が修正的言い直しを行い、アウトプットの修正を求めるなど、意味重視のコミュニケーション活動の中に、文法指導を効果的に組み込もうとする意図が盛り込まれている。和泉 (2009) は、コミュニケーション能力とFocus on Formの関係について、「コンテキストの中で学習者の注意を言語形式に向けさせる活動が重要である」(p. 145) と述べている。

Focus on Formに基づく文法指導法においては、明示的指導と暗示的指導の組み合わせが重要となる。明

示的文法指導とは、形式と意味と機能の結びつきを明確に示すことによって、文法項目へ学習者の注意を向けさせ、誤りへの意識を高めさせることを目的とするものである (Ellis, 1997)。一方、暗示的文法指導とは、学習者を大量の言語データに触れさせることによって、特定の文法事項を意識することなく、言語データを自動的に抽象的なレベルで解釈させることを狙いとするものである (Ellis, 2005)。一般的な規則を先に提示してから個別の事例に適用していくという点において、前者は「演繹的 (deductive) な指導法」と呼ばれ、個別の事例を先に提示してから一般的な規則を導き出すという点において、後者は「帰納的な (inductive) 指導法」と呼ばれる。

最近では、「暗示的文法指導と明示的文法指導は融合させることが可能である」(村野井, 2006, p. 108) という考えに基づき、両面を加味した指導法が考案されつつある。馬場 (2009) は、「実例→規則→実例→規則」の流れを通して、二項対立的に捉えられてきた概念 (帰納的過程と演繹的過程、明示的指導と暗示的指導、パターン・プラクティスとタスク) をバランスよく組み込むことを提案している。高島 (2010) は、日本のような、インプット、インターアクション、フィードバックの不十分なEFL環境においては、「フォーカス・オン・アプローチ」(「文法説明→プラクティス→FonF活動→文法説明→プラクティス」の流れ) の手法をとるべきと主張している。この場合のFonF活動とは「タスク」(Ellis, 2008) を指し、(1) メッセージの伝達が大切、(2) 情報量の差を活動によって埋める、(3) 学習者自身の言葉で活動を行う、(4) コミュニケーションの結果が明確に現れる、といった条件が満たされた活動と定義されている。高島 (2010) では、それぞれの文法項目に対して、All Englishによる説明例 (10分)、当該文法項目の練習のためのコミュニケーション活動例 (10分)、場面に応じてペア活動を行わせるタスク例 (20分) が詳細に提示されている。

以上、Focus on Formは、コミュニケーション能力重視の流れを汲みつつも、形式への気づきを促進することを重視し、明示的・暗示的両面からアプローチが行われるという点で、バランスのとれた指導法であると言える。

7. 小括

文法指導法は、様々な変遷を経る中で、意味のある

コンテキストの中で学習者の注意を言語形式に向けさせることによって、文法規則への理解を促す形式へと向かいつつある。その際、明示的説明と暗示的説明をバランスよく行うことや、タスク活動の導入が重視されている点を読み取ることができた。

Ⅲ. 日本における文法指導の変遷

では、次に、日本の英語教育における文法指導の捉え方の変遷を見ることとする。高橋 (2006) によると、日本の英語教育における指導の目的は「実用→受験→実用→相補」の順に移行しつつある。仮に「実用目的」を「コミュニケーション重視」と、「受験目的」を「文法重視」と捉え直すならば、日本の英語教育においても、海外と同様の変遷が生じていることになる。もちろん、今後また、振り子が大きく振れる可能性が考えられるが、現状においては、コミュニケーション目的と受験目的は比較的バランスよく捉えられていることになる。では、引き続き、変遷の過程を追うこととする。

1. 明治から昭和20年にかけて

明治期の英語の教授法は2種類に分かれる。ひとつは正則英語と呼ばれ、発音重視で外国人教師が教える英語である。もうひとつは変則英語と呼ばれ、発音には注意を向けずに書かれた内容を理解させることを重視し、日本人教師によって行われるものであった。海外における変遷に置き換えるならば、前者を直接教授法、後者を文法訳読法とみなすことができる。母語の介入や訳読の是非といった点において、明治の日本においても、海外と同じような議論が行われていたことが分かる。

明治初期においては、欧米先進国の文化の吸収が英語教育の大きな目的であったため、正則英語が中心であった。しかし、国防への必要性が高まるとともに、実用面は軽視されるようになり、受験のための英語教育、すなわち文法を明示的に指導する変則英語への要求が強くなる。授業形態は文法訳読法の影響を強く受け、文法の導入後に和訳、または英訳を含む演習へと続く形式が一般的となった。

しかしながら、大正から昭和の前半20年にかけては、外国語教育自体が盛んとなり、実用重視の指導法への期待が徐々に高まる。英語の教授法については、Harold E. Palmerを中心にして、オーラルメソッ

ド（Oral Method, 本論文ではオーディオリンガル教授法と同義とする）が重視され、習慣形成を言語習得の基盤と考える指導法が日本の英語教育に浸透し始める。徐々にではあるが、日本における英語教育の方向性の中に、「実用目的」が取り込まれてきたことがわかる。

2. 昭和22・30・35年度の指導要領

実用目的が浸透するにつれて、義務教育課程の中に外国語教育が正式に取り入れられることとなる。昭和22年の学習指導要領において、週6時間の指導が理想的であるとの文言が付されるとともに、英語で考えることの習慣付けが重視され、読む技能や書く技能よりも、聞く技能と話す技能が重視されるようになる。

この時期の英語教育の目的は、主として欧米の文化の輸入であったが、第二次世界大戦後の英語国語化論や、経済界や教育界からの「役に立つ英語を教えてほしい」という要望を受け、読解のみでない実用的な英語をめぐる議論が、さらに盛んに行われるようになる。このような流れを受けて、昭和30年の学習指導要領では、4技能の習得に重点が置かれ、様々な学習活動を通して、読解や訳読だけに陥ることのないよう注意が喚起されるようになった。昭和35年の学習指導要領においては、英語が必修科目となり、学習活動の中で、文型や文法を学年別に固定することが決定された。実際の指導においては、オーディオリンガル教授法に基づくパターン・プラクティスを中心となっていた。

3. 昭和43・53年度の指導要領

高度経済成長期になると、実用目的への流れが弱まり、中学校学習指導要領において、外国語の授業時間は「週最低3時間」と規定されるようになる。しかしながら、その後、日本の英語教育はCAの影響を強く受けることになる。輸入から輸出への切り替え、通信技術の進歩、企業の海外進出、詰め込み教育への批判といった時代背景を受け、英語教育の目的は、従来の受信型から発信型へと移行し、コミュニケーション重視の「使える」英語への転換期を迎えることになる。昭和43年の高等学校学習指導要領においては、「国際理解」の文言が付されると同時に、英語会話と初級英語の2科の新設が盛り込まれることとなった。日本の英語教育において、文法重視から会話重視への

移行が始まったことがわかる。昭和53年の高等学校指導要領では、「ゆとりと充実」のキャッチフレーズのもと、外国語を理解し、外国語で表現する能力の養成が重視されるようになる。

4. 平成元年・11年度の指導要領

平成元年、臨時教育審議会の第二次答申書の中で、中高の英語教育に対して、文法知識の習得や読解力の養成に重点が置かれすぎているとの指摘がなされる。これを機に、同年の学習指導要領において、「新しい学力観」のキャッチフレーズのもと、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度が重視されることとなる。同時に、言語材料はコミュニケーションの表現形式から分けられるべきと規定され、言語材料の学年配当は撤廃されることとなった。英語は会話を中心として学ばせるものであり、文法中心で指導すべきものではないという考え方を背景として、高等学校ではオーラル・コミュニケーションが導入される。シラバスの編成原理においても、文法・構造から意味・機能へシフトするという流れが強くなり、明示的文法指導は明らかに回避されることとなった（田中, 2007）。平成11年の学習指導要領において、コミュニケーション能力は、下記のように定義されることとなる。

「実践的コミュニケーション」とは、単に外国語の文法規則や語彙などについての知識を持っているというだけでなく、実際のコミュニケーションを目的として外国語を運用することができる能力のことである。

また、「グローバル時代の人材育成について」という報告書に基づいて、経団連から英会話中心の授業が要求されたことを受け、平成14年には、学校完全週5日制度と学習内容の3割削減が導入されるとともに、英語教育において、CLTの理念に基づく授業が実践されることになる。コミュニケーション能力の養成、とりわけ、表現力の育成を目的として、会話を通して4技能（listening, speaking, reading, writing）の開発が目指されるとともに、誤りを恐れずに積極的にコミュニケーションにかかわる姿勢が評価されるようになったが、その一方で、表現の正確さについては軽視されるようになった。

5. 平成21年度の指導要領

しかしながら、海外と同様に、日本国内においてもCLTを問題視する声が出始める。一部の高校においては、英文法の指導が粘り強く行われる傾向が見られていたが、OECDの学習到達度調査において日本の児童・生徒の学力低下が判明したことに端を発し、ゆとり教育への批判が過熱し、CLTを見直す動きが顕在化し始める。白井（2009）は、平成19年4月発行のニューズウィーク日本版の「英語の科学」という特集から下記の文章を引用し、CLTの問題点を指摘している。

英語力は期待されたほどには伸びていない。英語の音には慣れているが、話せるのはお決まりの会話表現だけ。日本人が得意だった文法や語彙をないがしろにしているから、細かい意図を正確に表現したり、難しい表現を読みこなすすべがない。茨城県全域の高校1年生を対象に行われた読解や文法、リスニングの試験において8年連続で英語力が低下していた。

このような指摘を裏付ける根拠として、日本固有のEFL環境、すなわち、英語との「言語距離」(language distance)の問題が指摘されるようになった。英語と日本語は「鏡像言語」と呼ばれるほど、音声・文字・語順などの言語構造が大きく異なり、学習の難度は相互に高いとされる（大谷，2007）。アメリカの国務省の調査においては、日本人が日常会話レベルの英語力を獲得するためには、フランス人やドイツ人の3～4倍の時間が必要であるとの指摘が行われている。さらに、英語のインプット量が根本的に少ないという不利な状況を根拠として、「外国語としての英語を分かりやすく効率的に学習するには英文法は必要不可欠な存在である」（小寺，1996，p. 137）、「効率的に外国語を学ぶには文法が必要である」（土屋，2008，p. 54）、「日本という特異な言語環境にふさわしい英語教育や学習法を考えるためには、欧米の第二言語習得理論などだけに依拠せず、日本人の過去の英語教育や学習史からも学ぶことが大切である」（江利川，2011，p. 23）といった意見が聞かれるようになった。明示的文法指導の復権を望む動きが活発化している状況を読み取ることができる。

このような流れを受け、平成21年の学習指導要領において、「文法については、コミュニケーションを支

えるものであることをふまえ、言語活動と効果的に関連付けて指導するべきである」と記述されることとなった。日本の英語教育においても、文法指導を柱としたCLTの見直しが、国家的な取り組みとして始まったと言える。

6. 小括

時代の変遷とともに、文法指導の位置づけを見直そうとする動きが始まった。議論の中心は、日本の風土に合う指導の方向性である。しかしながら、こういった考えは、CLTの方向性を完全に否定するものではない。伝統的教授法における文法指導の在り方に対しては、「英語の直読直解が妨げられる」、「日本語訳を写すだけになる」、「読むこと＝和訳することになってしまう」（鈴木，2010）といったように批判の目を向けながらも、「英文法とコミュニケーションは、決して対立したり、相容れないものなどではない」（荻野，2008，p. 232）という観点に基づき、コミュニケーション能力の補完を行うため、CLTに明示的文法指導を組み込むことが重要である。

IV. 教育的示唆

1. 文法指導の‘今’

文法指導法の是非に関する議論は、長期にわたって、形式か意味か、文法か会話か、明示的か暗示的か、母語を介すべきかどうか、実用か受験か、正確さか流暢さかといった2項対立で継続されてきた。しかしながら、現在では、意味・機能への理解を重視しながら形式への意識を促すという、比較的バランスのとれた指導法が主流になりつつある。具体的には、興味・関心を持たせるための英語による文法説明、自然な使用に導くためのコミュニケーション活動、定着を図るためのタスク活動に注目が集まっている。こういった活動をいかに平常の授業に組み込んでいくかが、先決的な課題となっている。

2. 現場の教員が抱える問題

使用場面を設定したうえで、意味と形式の違いに気づかせる指導法が重要であることに異論をはさむ余地はないが、現場においては、少なからず混乱が生じている。要因としては、次の3点が考えられる。一点目

は授業時間の問題である。英語教員は、50分ほどの限られた時間内で、Classroom English、本文内容に対するOral Introduction、語彙指導、本文指導、新出文法指導、出欠・宿題管理といった様々な活動の実施を求められている。文法説明に充てることが可能な時間は15分程度であるため、高島（2010）で提唱されるような充実したタスク活動を行うことは、実質的に不可能な状況である。

二点目は教師を取り巻く環境の問題である。教員は、日々、多人数クラスでの一斉授業を実践する技術を磨くことに加え、学校内での規律ある生活指導、家庭訪問による保護者との交流、部活指導など様々な業務に追われている（今津，2012）。授業法についての同僚との議論や先輩教員からの助言が得られない場合には、経験の乏しい教員ほど、授業準備に必要な時間を削られ、旧態依然とした訳読式の指導に頼らざるを得ない傾向が強くなる。

三点目は理想とされる授業の対象層である。現状では、日本国民すべてが英語を使えるようになることを意図したかのようなバリエーションに富んだ授業構成が求められているが（鳥飼，2013），これに堪えるのは、かなりの基礎学力と英語学習への高い動機を持った学習者に限られる。SELHiや外国語大学をはじめとする、英語教育に特化した教育機関であれば、さらに充実した指導を行うことが可能であるが、英語に対して苦手意識を有する学習者で占められる一般の中学・高校では、英語による文法説明の実践や、多様な活動の導入によって、文法への理解が中途半端になり、さらなる英語嫌いを誘発する可能性が危惧される。

3. 日本版Focus on Formの考案

しかしながら、国際化と英語コミュニケーション能力の密接な関係を考えると、現行の方針を踏襲しつつ、現場教員にとって実現可能な文法指導のあり方を提示することが必要である。その際、コミュニケーション能力の育成に不可欠な要素である「機能」に焦点を当て、当該文法表現を定着させる指導を、いかに短時間で効率よく行うかがポイントとなる。すでに述べたように、現場教員が文法指導に割くことのできる時間は15分程度である。Ellis（2005）や高島（2010）によって提唱されるタスク活動の実施には30分程度必要となるため、一般の教育機関においては実現するのは不可能に近い。そこで、本稿では、次のような指導

案を提唱したい。

- (1)導入 明示的説明
- (2)練習 パターン・プラクティス
- (3)まとめ 自己表現文の発表

(1)の明示的説明に基づく導入は、文法訳読法と同じ形式となるが、限られた時間（15分程度）を有効活用するうえでは、やむを得ないものと考ええる。もちろん、僅かでも英語を交えた導入が行われることが理想である。(2)のパターン・プラクティスに関しては、実際の運用につながりにくい、授業内容が記憶に残りにくいといった点から、旧来型の教授法として批判されてきたが、音読の習慣が根本的に欠ける学習者の意識を高めるためには、むしろ効果的な手法と考えるべきである。最後に、簡易コミュニケーション活動として、(3)の活動に取り組ませたい。授業内において教師が行うべき指導は、「今日習った文法項目を用いて自分のことを表現しなさい」という指示のみである。たとえば、指導項目が現在完了進行形の場合には、下記のような作文の創作が予想される。

- ・ I've been playing tennis for four years.
- ・ It has been raining since last night.
- ・ We've been studying English for 45 min.

教員のコメントを添えて次回の授業で返却したり、協同学習の一環として、友人からの質問（What have you been doing recently?）に英語で答えさせたり、クラス全員の前で発表させたりすることによって、当該文法項目の学習内容を長期記憶に残すだけでなく、運用意識を高めることが可能となるであろう。

V. おわりに

今後、日本の英語教育においては、コミュニケーション重視の流れをふまえながらも、英語学力の低下への柔軟な対応が迫られることになる。EFLという日本固有の英語教育の風土においては、「学習者の気づきを促すためには、まず英文法や語彙を明示的に教える必要がある」という指摘（齊藤，2012）を踏まえたうえで、「コミュニケーション重視の使える英語に対応した英文法」（小寺，2007；吉田，2007）や「伝達能力の育成を目指した文法」（高梨，2009）の確立を目指すことが重要となる。そのためには、明示的に学

んだ文法知識を自動化させるための練習, 言語形式・意味・機能の係に意識を向けさせるための活動, 長期記憶に残すことを意図した協同学習の導入などを考案することが必要となる。つまり, 言語習得の効率を上げることが先決的な課題なのである。

巷では, ‘All English’ による授業に対して様々な意見が聞かれるが, 英語教員にとって大切なことは, 「教員が英語で話し続けること」でも, 日本語のみで文法説明を続けることでもなく, 「生徒に英語を使わせる」ことである。そのためには, 目の前にいる生徒の学力レベルに応じて, 柔軟にタスクを使い分けることが必要となる。とりわけ, 様々な学力層の生徒を抱える一般の教育機関においては, 限られた時間内で最大限の効果を生み出すことが可能な文法指導法について創意工夫を重ねることが重要である。

参考文献

- 馬場哲夫 (2009). 「文法指導のアプローチ」 金谷憲 (編) 『英語授業ハンドブック中学校編』 (pp. 207-248) 東京: 大修館書店.
- Canale, M. (1983). Form communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards, & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication*. New York: Longman
- Chomsky, N. (1959). Review of B. F. Skinner's verbal behavior. *Language*, 35, 26-58.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). *Planning in task-based performance*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- 江利川春雄 (2011). 『受験英語と日本人: 入試問題と参考書から見る英語学習史』 東京: 研究社出版.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Edingburgh, UK: Pearson Education Limited.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- 今津孝次郎 (2012). 『教師が育つ条件』 東京: 岩波書店.
- 和泉伸一 (2009). 『フォーカス・オン・フォームを取り入れた新しい英語教育』 東京: 大修館書店
- 小寺茂明 (1996). 『英語教科書と文法教材研究』 東京: 大修館書店.
- 小寺茂明・吉田晴世 (2007). 『英語教育の基礎知識: 教科教育法の理論と実践』 東京: 大修館書店
- Krashen, S. (1983). Newmark's "ignorance hypothesis" and current second language acquisition theory. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 135-153). Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. B. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- 村野井仁 (2006). 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』 東京: 大修館書店.
- 荻野俊哉 (2008). 『英文法指導Q&A: こんなふうに教えてみよう』 東京: 大修館書店
- 大谷泰照 (2007). 『日本人にとって英語とは何か: 異文化理解の在り方を問う』 東京: 大修館書店.
- 斎藤兆史 (2012). 「足場としての学習英文法」 大津由紀雄 (編) 『学習英文法を見直したい』 (pp. 27-37) 東京: 研究社出版.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 206-226.
- 白井恭弘 (2009). 『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.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New Jersey: Prentice-Hall
- 鈴木寿一 (2010). 「ディベートを中心としたコミュニケーション能力の育成を目指す指導の効果: 英語力と英語学習に対する態度への影響」 横川博一 (編) 『現代英語教育の言語文化学的諸相』 東京: 三省堂出版.
- 高橋正夫 (2006). 『英語教育学概論』 東京: 金星堂.
- 高梨芳郎 (2009). 『データで読む英語教育の常識』 東京: 研究社出版.
- 高島英幸 (編) (2010). 『英文法導入のための「フォーカス・オン・フォーム」アプローチ』 東京: 大修館書店.

- 鳥飼玖美子 (2012). 「国際コミュニケーションと学習英文法」 大津由紀雄 (編) 『学習英文法を見直したい』 (pp. 38-41). 東京：研究社出版.
- 鳥飼玖美子 (2013). 『「英語公用語」は何が問題か』 東京：角川書店.
- 土屋澄男 (2008). 『英語コミュニケーションの基礎をつくる音読指導』 東京：研究社出版
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.
- Williams, J. (1995). Focus on form in communicative language teaching: Research findings and the classroom teacher. *TESOL Journal*, 4(4), 12-16.
- 吉田正治 (2007). 『続英語教師のための英文法』 東京：研究社出版.