

新学習指導要領における文法指導：焦点化と話題化

中川直志

1. はじめに

本稿においては、2018年に告示（2022年施行）された新高等学校学習指導要領（以下、新指導要領）の内容を読み解きながら、言語研究あるいは文法指導の立場から、新指導要領の趣旨を活かすためにどのような指導が期待されるのかを考察し、その具体例として、学校文法においてこれまでその扱いが必ずしも十分とは言えない「焦点化」や「話題化」について、理論言語学的研究の成果が教師の理解や授業そのものに還元される可能性を示唆する。

本稿の構成は次の通りである。2節においては、今回の指導要領改訂の要点を整理し、それが指導内容における改訂にどのように反映されているのかを概観した上で、改訂の内容における問題点について、特に文法指導の立場から考察する。3節においては、焦点化（focalization）や話題化（topicalization）について概観し、それらに対する理論的分析が教師の理解や指導に活かされる可能性について論じる。4節は結論である。

2. 指導要領改訂の主な内容

2.1. 改訂の趣旨

文部科学省がホームページで公開している、今回の改訂全般に対する「基本的な考え方」は(1)の通りである（各項目に付した記号は本稿の書式に合わせて修正している。）。

- (1) a. 教育基本法、学校教育法などを踏まえ、これまでの我が国の学校教育の実践や蓄積を活かし、子供たちが未来社会を切り拓くための資質・能力を一層確実に育成。その際、子供たちに求められる資質・能力とは何かを社会と共有し、連携する「社会に開かれた教育課程」を重視。
- b. 知識及び技能の習得と思考力、判断力、表現力等の育成のバランスを重視する現行学習指導要領の枠組みや教育内容を維持した上で、知識の理解の質をさらに高め、確かな学力を育成。
- c. 高大接続改革という、高等学校教育を含む初等中等教育改革と、大学教育改革、そして両者をつなぐ大学入学者選抜改革の一体的改革の中で実施される改訂。

また、(1)を受けて、すべての教科について指導内容が(2)に示す3つの柱で整理された(各項目に付した記号は本稿の書式に合わせ修正している)。

- (2) a. 知識及び技能
- b. 思考力、判断力、表現力等
- c. 学びに向かう力、人間性等

外国語科¹においても(1-2)の基本的考え方が踏襲されている。『高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編』(以下、指導要領解説)の「1.改訂の趣旨」には(1-2)を踏まえて外国語科の目標が設定されたことが示唆されている(下線は筆者による)。

- (3) 外国語教育を通じて育成を目指す資質・能力全体を貫く軸として、特に、他者とのコミュニケーションの基盤を形成する観点を重視しつつ、他の側面(創造的思考、感性・情緒等)からも育成を目指す資質・能力が明確となるよう整理した。このため、外国語の目標として、外国語教育の特質に応じた「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」を働かせ、外国語による「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと」及び「書くこと」の言語活動を通して情報や考えなどを的確に理解したり適切に表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図るために必要な「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の資質・能力を更に育成することを目指して改善を図った。あわせて、各学校段階の学びを接続させるとともに、「外国語を使って何ができるようになるか」を明確にするという観点から、中学校での学びとの接続を意識しながら外国語科の目標を設定した。

(『高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編』(2018:7))

(1)と(3)においては、(2)に示された3つの柱がおおよそ共有されている。この3つの柱が今回の改訂における重要なキーワードに含まれることは誰の目にも明らかであろう。次節においては新指導要領が設定する目標を今回の改訂のこのような趣旨に照らして概観する。

2.2. 新指導要領の目標

新指導要領(第8節外国語 第1款目標)は外国語科の目標を次のように定めている。(各項目に付した記号は本稿の書式に合わせ修正している)。

- (4) a. 外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどの理解を深めるとともに、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて、目的や場面、状況などに応じて適切に活用できる技能

を身に付けるようにする。

- b. コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で情報や考えなどの概要や要点、詳細、話し手や書き手の意図などを的確に理解したり、これらを活用して適切に表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。
- c. 外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的、自律的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。 (『高等学校学習指導要領』(2018:216))

(4a-c) がそれぞれ (2) に示された 3 つの柱に対応するという理解はごく自然なものであろう。指導要領解説は、今回の改訂における「目標の改善」(第 2 節 2 の (1)) においても、次のように述べている。

- (5) 外国語科の目標は (中略) 「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの資質・能力を明確にした (後略)
(『高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編』(2018:8))

また、目新しい考え方ではないものの、3 つの柱を一体的に育成することが謳われていることも見逃がせない。

- (6) 我が国の現状や外国語学習の特性を踏まえて「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」を一体的に育成するとともに、その過程を通して、「学びに向かう力、人間性等」に示す資質・能力を育成 (後略)
(『高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編』(2018:8))

以上を踏まえた上で注目すべきは、各科目の指導内容が 3 つの柱にしたがって整理されたことである。問題は、これら 3 つの柱がそれぞれどのように指導内容として具体化され、それらがいかに有機的に結びつくかであろう、次節においては、特に文法指導の立場からこの問題意識に照らして、科目の「内容」について考察する。

2.3. 指導内容

2.3.1. 指導内容全般

指導要領解説は外国語科の「内容と科目構成の改善」(第 2 節 2 の (2)) について、「外国語教育において育成を目指す三つの資質・能力を確実に身に付けられるように、(中略)、内容等について以下のとおり体系的に構成を整理した」と述べている (各項目に付した記号は本稿の書式に合わせ修正している。)

- (7) 前述の外国語科の目標及び英語に関する各科目の目標を実現するため、
- a. 「知識及び技能」として「英語の特徴やきまりに関する事項」(第2の2の(1))
 - b. 「思考力、判断力、表現力等」として「情報を整理しながら考えなどを形成し、英語で表現したり、伝え合ったりすることに関する事項」(第2の2の(2))
- を整理した上で、
- c. 「言語活動及び言語の働きに関する事項」(第2の2の(3))として、「知識及び技能」を活用して「思考力、判断力、表現力等」を身に付けるための具体的な言語活動、言語の働き等を整理した。
- また、
- d. 「内容の取扱い」(第2の2)においては、中学校における学習の学び直しや、中学校における指導との接続に留意しながら指導すべき留意点等を整理し、具体的な指導や評価において活用されるよう内容の構成全体を改善した。
- (『高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編』(2018:9))

前節で述べたように、問題は、(7)に示された「整理」がいかに指導の現場で実現され、(6)にも示された一体的育成がいかに達成されるかであろう。新指導要領は各科目の内容において、(7a-c)のそれぞれにあたるものを列記している。また(8)に示すように、(6)の趣旨を実現する新たな科目を設定した。ちなみに、(8)で言及されている「五つの領域」とは、指導要領としては今回の改訂で新出したとっていい考え方であり、「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」の五つの領域を指す。

- (8) 各科目の構成については、五つの領域を統合的な言語活動を通して総合的に指導するとともに、中学校における学習内容の確実な定着と更なる発信力の強化を図る観点から、科目の構成を改善し、中学校における学習を踏まえた上で、五つの領域別の言語活動及び複数の領域を結び付けた統合的な言語活動を通して、五つの領域を総合的に扱うことを一層重視する必修科目として「英語コミュニケーション」を設定し、更なる総合的な英語力の向上を図るための選択科目として「英語コミュニケーション」及び「英語コミュニケーション」を設定した。
- (『高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編』(2018:9))

したがって、今回の改訂を読み解くにあたって、科目の内容の検証は避けて通れない。また、その対象として「英語コミュニケーション・・・」、とりわけ「英語コミュニケーション」がふさわしいのは明らかである。現に、(7a-c)の各項目で参照指示されている箇所は英語コミュニケーションの内容の各項目である。そこで次節においては、英語コミュニケーションの科目内容を概観し、その問題点や指導現場に求められ

る課題について特に文法指導の立場から考察する。

2.3.2. 英語コミュニケーション

英語コミュニケーション の指導内容（第8節外国語 第2款各科目 第1英語コミュニケーション 2）については(9-11)のように設定されており、(9)は「知識及び技能」として、(10)は「思考力、判断力、表現力等」としてまとめられている。なお、当該の項目は記載が多いため、本稿の議論に直接関係ない部分は省略している。また、各項目に付された記号は本稿の書式に合わせる形で修正している。

(9) 英語の特徴やきまりに関する事項

実際に英語を用いた言語活動を通して、(中略)、五つの領域別の目標を達成するのにふさわしいものについて理解するとともに、言語材料と言語活動とを効果的に関連付け、実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能を身に付けることができるよう指導する。

ア 音声

- (ア) 語や句、文における強勢
- (イ) 文におけるイントネーション
- (ウ) 文における区切り

イ 句読法

- (ア) コンマ
- (イ) コロン、セミコロン
- (ウ) ダッシュ

ウ 語、連語及び慣用表現

(後略)

エ 文構造及び文法事項

(前略)

- (ア) 文構造のうち、活用頻度の高いもの
- (イ) 文法事項
 - a 不定詞の用法
 - b 関係代名詞の用法
 - c 関係副詞の用法
 - d 接続詞の用法
 - e 助動詞の用法
 - f 前置詞の用法
 - g 動詞の時制及び相など
 - h 仮定法

(10) 情報を整理しながら考えなどを形成し、英語で表現したり、伝え合ったりすることに関する事項

具体的な課題等を設定し、コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、これらを論理的に適切な英語で表現することを通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

- ア 日常的な話題や社会的な話題について、英語を聞いたり読んだりして、情報や考えなどの概要や要点、詳細、話し手や書き手の意図などを的確に捉えたり、自分自身の考えをまとめたりすること。
- イ 日常的な話題や社会的な話題について、英語を聞いたり読んだりして得られた情報や考えなどを活用しながら、話したり書いたりして情報や自分自身の考えなどを適切に表現すること。
- ウ 日常的な話題や社会的な話題について、伝える内容を整理し、英語で話したり書いたりして、要点や意図などを明確にしながら、情報や自分自身の考えなどを伝え合うこと。

(11) 言語活動及び言語の働きに関する事項

言語活動に関する事項

(10) に示す事項については、(9) に示す事項を活用して、例えば、次のような五つの領域別の言語活動及び複数の領域を結び付けた統合的な言語活動を通して指導する。

ア (前略) 中学校における学習内容の定着を図るために必要なもの。

イ 聞くこと

- (ア) 日常的な話題について、話される速さが調整されたり、基本的な語句や文での言い換えを十分に聞いたりしながら、対話や放送などから必要な情報を聞き取り、話し手の意図を把握する活動。また、聞き取った内容を話したり書いたりして伝え合う活動。
- (イ) 社会的な話題について、話される速さが調整されたり、基本的な語句や文での言い換えを十分に聞いたりしながら、対話や説明などから必要な情報を聞き取り、概要や要点を把握する活動。また、聞き取った内容を話したり書いたりして伝え合う活動。

ウ 読むこと

- (ア) 日常的な話題について、基本的な語句や文での言い換えや、書かれている文章の背景に関する説明などを十分に聞いたり読んだりしながら、電子メールやパンフレットなどから必要な情報を読み取り、書き手の意図を把握する活動。また、読み取った内容を話したり書いたりして伝え合う活動。
- (イ) 社会的な話題について、基本的な語句や文での言い換えや、書かれている文章の背景に関する説明などを十分に聞いたり読んだりしながら、説明文や論証文などから必要な情報を読み取り、概要や要点を把握する活動。ま

た、読み取った内容を話したり書いたりして伝え合う活動。

エ 話すこと [やり取り]

- (ア) 身近な出来事や家庭生活などの日常的な話題について、使用する語句や文、やり取りの具体的な進め方が十分に示される状況で、情報や考え、気持ちなどを即興で話して伝え合う活動。また、やり取りした内容を整理して発表したり、文章を書いたりする活動。
- (イ) 社会的な話題について、使用する語句や文、やり取りの具体的な進め方が十分に示される状況で、対話や説明などを聞いたり読んだりして、賛成や反対の立場から、情報や考え、気持ちなどを理由や根拠とともに話して伝え合う活動。また、やり取りした内容を踏まえて、自分自身の考えなどを整理して発表したり、文章を書いたりする活動。

オ 話すこと [発表]

- (ア) 身近な出来事や家庭生活などの日常的な話題について、使用する語句や文、発話例が十分に示されたり、準備のための多くの時間が確保されたりする状況で、情報や考え、気持ちなどを理由や根拠とともに話して伝える活動。また、発表した内容について、質疑応答をしたり、意見や感想を伝え合ったりする活動。
- (イ) 社会的な話題について、使用する語句や文、発話例が十分に示されたり、準備のための多くの時間が確保されたりする状況で、対話や説明などを聞いたり読んだりして、情報や考え、気持ちなどを理由や根拠とともに話して伝える活動。また、発表した内容について、質疑応答をしたり、意見や感想を伝え合ったりする活動。

カ 書くこと

- (ア) 身近な出来事や家庭生活などの日常的な話題について、使用する語句や文、文章例が十分に示されたり、準備のための多くの時間が確保されたりする状況で、情報や考え、気持ちなどを理由や根拠とともに段落を書いて伝える活動。また、書いた内容を読み合い、質疑応答をしたり、意見や感想を伝え合ったりする活動。
- (イ) 社会的な話題について、使用する語句や文、文章例が十分に示されたり、準備のための多くの時間が確保されたりする状況で、対話や説明などを聞いたり読んだりして、情報や考え、気持ちなどを理由や根拠とともに段落を書いて伝える活動。また、書いた内容を読み合い、質疑応答をしたり、意見や感想を伝え合ったりする活動。

言語の働きに関する事項

言語活動を行うに当たり、例えば、次に示すような言語の使用場面や言語の働きの中から、五つの領域別の目標を達成するためにふさわしいものを取り上げ、有機的に組み合わせて活用するようにする。

ア 言語の使用場面の例

- (ア) 生徒の暮らしに関わる場面・家庭での生活・学校での学習や活動・地域での活動・職場での活動 など
- (イ) 多様な手段を通して情報などを得る場面・本、新聞、雑誌などを読むこと・テレビや映画、動画、ラジオなどを観たり、聞いたりすること・情報通信ネットワークを活用すること など
- (ウ) 特有の表現がよく使われる場面・買物・食事・旅行・電話での対応・手紙や電子メールのやり取りなど

イ 言語の働きの例

- (ア) コミュニケーションを円滑にする・相づちを打つ・聞き直す・繰り返す・言い換える・話題を発展させる・話題を変える など
- (イ) 気持ちを伝える・共感する・褒める・謝る・感謝する・望む・驚く・心配するなど
- (ウ) 事実・情報を伝える・説明する・報告する・描写する・理由を述べる・要約する・訂正するなど
- (エ) 考えや意図を伝える・提案する・申し出る・賛成する・反対する・承諾する・断る・主張する・推論する・仮定するなど
- (オ) 相手の行動を促す・質問する・依頼する・誘う・許可する・助言する・命令する・注意をひく・説得するなど

(『高等学校学習指導要領』(2018:218-222))

また、内容の取扱い(第8節外国語 第2款各科目 第1英語コミュニケーション 3)については、五つの領域別の言語活動及び複数の領域を一体的に指導することが求められている。(項目に付した記号は本稿の書式に合わせて修正している。)

- (12) a. 中学校におけるコミュニケーションを図る資質・能力を育成するための総合的な指導を踏まえ、五つの領域別の言語活動及び複数の領域を結び付けた統合的な言語活動を通して、総合的に指導するものとする。
- b. (後略)

(『高等学校学習指導要領』(2018:222))

「英語コミュニケーション」の内容と現行指導要領に記載された「コミュニケーション英語」の内容を比較すると、記載の分量が増加し、特に「情報を整理しながら考えなどを形成し、英語で表現したり、伝え合ったりすることに関する事項」のように、相応に具体性のある記述となっており、その一方で、現行指導要領の「第3款 英語に関する各科目に共通する内容等」に記載の内容も多く含まれており(「言語の働きに関する事項」等)、またそうでなくとも、新指導要領に記載された内容の

多くは、現在の指導現場ですでに各教員が工夫、実践していることである。さらに、文法を言語活動の中で指導していくという考えの具体的実践については、実践の内容や実践活動の先にどのような具体的能力が身に着けられるのかといった点の多くが指導現場の創意工夫に委ねられていると言ってよい。

指導要領はあくまで「要領」であるので、完全に具体的であるはずもない。また現行指導要領との連続性を踏まえれば、現在の指導現場ですでに実践されている内容が含まれるのも自然である。しかし、言語活動の先にある具体的技術（これ自体本来漠然としたものである可能性があり、それをどれだけ謳うべきかという問題も議論されるべきであろう。）と同様、文法とコミュニケーションをどう一体的に指導するかについては、その重要性を説く割に具体性が乏しい感があり、先の見えない実践練習のみが繰り返されるのではないかという危惧も抱かせる。

- (13) 外国語の学習においては、語彙や文法等の個別の知識がどれだけ身に付いたかに主眼が置かれるのではなく、児童生徒の学びの過程全体を通して、知識・技能が、実際のコミュニケーションにおいて活用され、繰り返し思考・判断・表現することを通して獲得され、学習内容の理解が深まるなど、資質・能力が相互に関係し合いながら育成されることが必要である。

（『高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編』（2018：8））

(13) の記述そのものを批判する意図はないが、文法はあくまで文法として教えられ、コミュニケーションの視点から文法をどう学べばよいのかといった考えが新指導要領全般を通じて十分には感じられないのである。コミュニケーションを適切に行うために文法の理解が欠かせないことを指導すべきだという言い古された指摘を繰り返しておきたい。

もっとも、これには、文法の指導内容そのものにコミュニケーションから語られるべきものがない（と考えられている）という問題もあるのではなからうか。次節においては、このような問題意識に立脚し、コミュニケーションから語られる文法として焦点化や話題化について考察する。

3. 焦点化・話題化と文構造

3.1. 音声・句読法

先にも述べたように、新指導要領においては指導内容の記載が増加し、相応に具体性も高まっているが、特に注目すべきことの一つとして、音声や句読法が「知識及び技能」の「英語の特徴やきまりに関する事項」に新たに加えられたことが挙げられる。記載内容は次の通りである（各項目に付した記号は本稿の書式に合わせ修正している）。

(14) ア 音声

- (ア) 語や句、文における強勢
- (イ) 文におけるイントネーション
- (ウ) 文における区切り

イ 句読法

- (ア) コンマ
- (イ) コロン、セミコロン
- (ウ) ダッシュ

(『高等学校学習指導要領』(2018 : 218))

(14) に挙げた各項目については、指導要領解説において例文も交えて内容が説明されており、具体性も相応に認められるが、焦点化や話題化に関する言及はない。「論理・表現・・・」といった関連のありそうな科目においても同様である。焦点要素の前置が主語と動詞（あるいは助動詞）の倒置を引き起こす焦点化や、副詞句などを文頭へ前置する話題化がイントネーションやコンマの配置と関係することは改めて述べるまでもないだろう。また、これらが談話の展開の中で話者の意図を効果的に伝えるコミュニケーションツールであることも言うまでもない。理論言語学、特に生成文法においては、文構造の分析の中で焦点化と話題化が議論されてきており、話題化が倒置を引き起こさないのに対し焦点化が倒置を引き起こすことをいかに文構造の中で説明するかが問題となってきた。本節においては、このような文構造における焦点化と話題化の分析について概観し、それが文法指導に与える示唆について考察する。

3.2. 焦点化・話題化の基本特徴

まず、焦点化と話題化についての基本的事実を確認しておこう。畠山 (2002 : 101) によると、話題化構文とは、談話で話題になっている要素を文頭に置き、それに対するコメントを述べる構文である²。

(15) My sister I am proud of.

(畠山 (2002 : 101))

話題化には、旧情報である話題を文頭に置くことによって、先行文との談話のつながりをよくする機能がある。これに対し、焦点化は話者が伝えたい新情報を強調するために文頭に置く操作であり、主語と動詞の倒置を伴う。

(16) On the third floor worked the old lady.

副詞句などが文頭に前置されること自体は生徒にとって馴染みのないことではないが、前置された要素がどういう時に倒置を引き起こすのか、あるいは引き起こさないのかと

いう点については、英文系の学部にいる学生でさえも理解していない場合が多い。倒置を引き起こす前置要素が焦点であり、引き起こさない場合が話題であるということは、まさに、談話的要因が文構造に影響を及ぼしている例であり、それを指導することは新指導要領の精神にも叶っていると考えられる。

ただし、教師としての理解が上記のレベルで留まるのはいかがなものか。さらなる問題意識として、学校文法においては (16) のような構文を「倒置構文」として特殊構文に位置付けることが多いが、倒置そのものは疑問文においても観察されるごく一般的な現象であることを忘れてはならない。また、(16) の on the third floor のような焦点が、(17) のような wh 疑問文の答えに相当することにも注目する必要がある。

(17) Where did the old lady worked ?

(17) の where は疑問文の焦点であり、(16) の on the third floor と、焦点としての役割のみならず、線形順序上の位置も共有している。つまり (16-17) に示した事実は、特に (17) がごく一般的な wh 疑問文であることを踏まえると、wh 句を含めた焦点要素のための位置が文構造上に位置付けられている可能性を示唆するのである。

それでは話題要素の位置はどのように考えられるのか。実はこれについても、話題要素と焦点要素の線形順序上の関係に一定の規則性が観察されており、文構造上に話題要素の位置を特定する分析が広く受け入れられている。そこで次節においては、「分離 CP 仮説」として知られるこのような分析について概観し、それが指導上意味することについて考察する。

3.3. 分離 CP 仮説

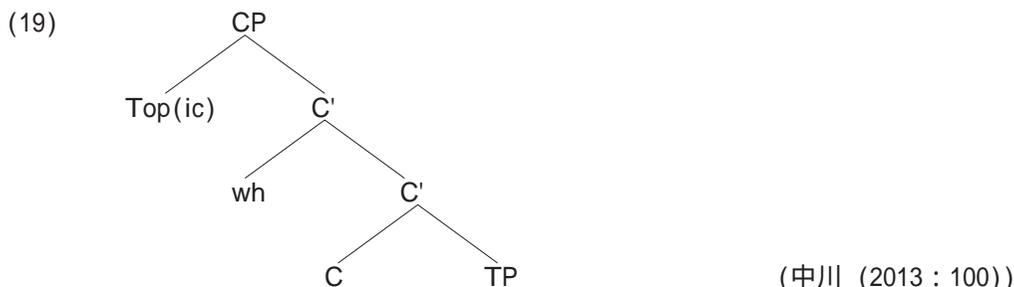
生成文法においては従来、TP 指定部に現れる主語よりも前に現れる要素に対する位置としては、助動詞や補文化詞 (that など) などが現れる C(OMP) の位置とその指定部 (TP 指定部) しかなかったが、焦点要素や話題要素の研究などを踏まえ、CP をさらに細分化する分析が行われるようになってきている。本節においては中川 (2013 : 99-103) にしたがって、このような「分離 CP 仮説」と呼ばれる分析について概観し、倒置の指導に対してそれが意味することを考察する。

Culicover (1997 : 186) によると、(18) に示すように、主節では wh 句の前に話題要素 (topic) が現れることがある。

- (18) a. To John, which books did you give?
 b. On the table, how many books did you put?
 c. Tomorrow, where do you plan to go?

(Culicover (1997 : 186) ; 中川 (2013 : 99))

一般に、前置された wh 句は CP 指定部にあると考えられるので、話題に対しても何らかの構造上の位置を保障する必要がある。一つの方策として、複数の CP 指定部を仮定することが考えられる。



しかし、英語において複数の CP 指定部を認めてしまうと、英語では容認されない (20) のような、二重に焦点要素が前置される疑問文が誤って許されてしまう可能性が生じたりと、悪影響の方が多いように思われる。

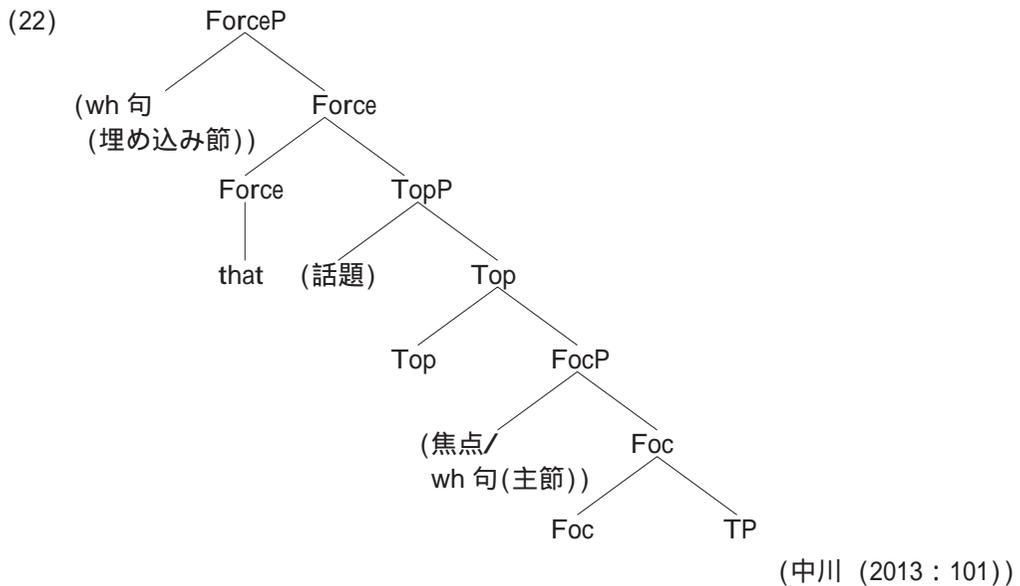
- (20) a. *To whom which books did you give?
 b. *Where how many books did you put?
 c. *When where do you plan to go? (中川 (2013 : 100))

また従来、CP 指定部には節の (下位) タイプを決定する機能と焦点化された要素が演算子として作用域を決定する機能が存在すると規定されてきたが、これらの機能は本来異質なものであり、1 つの CP の中に押し込めてしまうのは無理があると思われる。さらに、以下の例は従来の CP 構造に対して経験的問題を提起する。

- (21) I am absolutely convinced [that no other colleague would he turn to].
 (Radford (2009 : 325) ; 中川 (2013 : 100))

(21) の括弧で示した埋め込み節内において、補文標識 that の後に焦点化された no other colleague が現れ、その後に主語と倒置された助動詞 would が現れている。そこでは、従来の分析において C の位置を占めると考えられる要素が 2 つ存在しており、さらに、CP 指定部に現れると考えられる焦点要素が that よりも低い位置に現れているので、従来の CP 構造では説明することができない。

これらの問題の解決に有効であるのが、Rizzi (1997) が提案した分離 CP 仮説 (split CP hypothesis) である。Rizzi によると、従来の CP は ForceP、Top(ic)P、Foc(us)P、Fin(iteness)P という複数の階層に分けられる、(FinP は節の定形性に関わる階層であり、FocP と TP の間に位置するが、以下の議論に関与しないので省略する。)



ForceP は節のタイプの決定に関与するが、埋め込み節においては、Force に補文標 that などが現れ、その指定部に wh 句が移動する。TopP 指定部には話題要素が移動するが、Top は解釈不可能な時制素性（最小主義プログラムの枠組みでは解釈不可能な素性が移動を引き起こすと考えられている。）を持たないので、話題化が起こっても主語・助動詞倒置は生じない。FocP の指定部には場所句等の焦点要素が移動するが、主節における wh 移動の着地点でもある。Foc は解釈不可能な時制素性を持つので、wh 移動や場所句の FocP 指定部への移動により主語・助動詞倒置が生じる。これらの仮説により、主節と埋め込み節における各要素間の語順が説明される。(23) を例に確認しよう。

- (23) a. I wonder why during the holidays they invited Tom.
 b. During the holidays, why did they invite Tom?

(Haegeman and Gueron (1999 : 351) ; 中川 (2013 : 101))

(23a) の埋め込み節と (23b) の主節における語順はそれぞれ (24a, b) のようになり、(22) の階層構造を反映した語順になっていることが分かる。

- (24) a. wh 句 (why) 話題 (during the holidays) TP (they invited Tom)
 b. 話題 (during the holidays) wh 句 (why) Foc (did) TP (they invite Tom)
 (中川 (2013 : 101))

分離 CP 仮説には CP 領域への不適切な移動を防ぐ（それによって不適切な文の過剰生成を防ぐ）ための仮説が不可欠であり、それが理論的議論の焦点の一つにもなっている

が、詳細は中川 (2013 : 99-104) を参照されたい。特に本稿との関連で重要なことは、話題要素や焦点要素の位置が確定されると同時に、wh 要素を含めた焦点要素の位置が特定されたということである。筆者を含め大半の学生は、wh 疑問文以外の倒置構文を特殊構文として指導されているが、倒置は文法原理に従った生産性の高い現象であるという認識を少なくとも教える側は持つべきであろう。

3.4. 文末焦点の原則

ここで注意しておかなければならないことがある。焦点要素は必ずしも前置要素である必要はない。通常の平叙文であれば、「文末焦点の原則」にしたがって、文末の要素に焦点が置かれる。例えば、直接目的語が代名詞である場合、間接目的語の種類 (不定名詞句、定名詞句、代名詞) に関係なく、二重目的語構文は許されず、与格構文のみが許される。

- (25) a. *John gave a girl it.
b. John gave it to a girl.
- (26) a. *John gave the girl it.
b. John gave it to the girl.
- (27) a. *John gave her it.
b. John gave it to her.

(Erteschik-Shir (1979 : 452) ; 田中・寺田 (2004 : 114))

これは、代名詞の情報としての価値が定名詞句や不定名詞句よりも低いために、文末焦点の原則に違反するためである。同様に、直接目的語が不定名詞句で間接目的語が定名詞句である場合、与格構文より二重目的語構文が好まれる。

- (28) a. John gave the girl a book.
b. John gave a book to the girl.

(Erteschik-Shir (1979 : 451) ; 田中・寺田 (2004 : 115))

(28) においては、(28b) よりも (28a) の語順が好まれる。これも不定名詞句が定名詞句よりも情報としての価値が高く、文末に置かれる焦点としてふさわしいからである。当然、間接目的語が不定名詞句で直接目的語が定名詞句であれば、二重目的語構文より与格構文が好まれる。

- (29) a. John gave a girl the book.
b. John gave the book to a girl.

(Erteschik-Shir (1979 : 450) ; 田中・寺田 (2004 : 115))

以上、本節においては焦点要素と話題要素の配置について考察した。焦点要素や話題要素の配置は話者の意図を反映するものであり、適切なコミュニケーションを行うためにその理解は欠かせない。また、焦点要素や話題要素の理解にあたっては、焦点要素には発音上の強勢が置かれ、(18)に見たように話題要素はコンマで区切られるなど、新指導要領が新しく追加した(14)の内容にも触れなければならない。生成文法が規定する構造を詳しく理解せずとも、基本的事実は明快であり、教師の工夫次第で生徒の理解を促進する材料にもなりえるものと考えられる。

4. 結語

本稿においては、新指導要領が規定する指導内容を、改訂の趣旨や目標に照らして読み解くとともに、コミュニケーションと文法を一体的に指導する立場から文法指導を見直す必要性を、焦点化や話題化を例として考察した。新指導要領では従来の4技能が5技能に読み替えられるなど、新しい概念や新しい指導内容が追加されているが、それらをいかに実践するかは多分に教師の相違工夫に委ねられている。そのような状況にあつて、英語教師が言語としての英語の本質に対する理解を深め、それを指導に還元していくことが、新指導要領の実践が上滑りに終わらないためにも、一層求められるのではないだろうか。

注

1. 指導要領においては「外国語科」と「英語科」があるが、一般に英語の指導要領として言及されるのは外国語科であり、本稿でも「外国語科」の指導要領を基に議論する。
2. 話題化には焦点話題化 (focus-topicalization) と呼ばれるタイプもあり、この場合、話題化される要素には強勢が置かれ文頭に前置された要素は新情報と解釈される。
 - (i) My SISTER I am proud of. (大文字は強勢を示す) (畠山 (2002 : 101))
 本稿においては、この構文は取り上げない。

参考文献

- 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領』.
- 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』.
- 田中智之・寺田寛 (2004) 『英語の構文 - 英語学入門講座・第9巻 -』英潮社.
- 中川直志 (2013) 「A バー移動」, 田中智之 (編) 『統語論』, 朝倉書店, 東京, 80-110.
- 畠山雄二 (2002) 「話題化構文と右方移動構文」, 中村捷・金子義明 (編) 『英語の主要構文』, 研究社, 東京, 101-110.
- Culicover, Peter W. (1997) *Principles and Parameters: An Introduction to Syntactic Theory*, Oxford University Press, Oxford.
- Erteschik-Shir, Nomi (1979) "Discourse Constraints on Dative Movement," *Syntax and Semantics* 12: *Discourse and Syntax*, ed. by Talmy Givon, Academic Press, New York, 441-467.

Haegeman, Liliane and Jacqueline Gueron (1999) *English Grammar: A Generative Perspective*, Oxford, Blackwell Publishers.

Radford, Andrew (2009) *Analysing English Sentences: A Minimalist Approach*, Cambridge, Cambridge University Press.

Rizzi, Luigi (1997) "The fine structure of the left periphery," *Elements of grammar: A handbook of generative syntax*, ed. by Liliane Haegeman, Kluwer, Dordrecht, 281-337.