

日本における SFL の英語教育への応用：

5 文型と be 動詞を中心としてⁱ

On Application of SFL to English Education in Japan:

Focusing on the Five Sentence Patterns and 'Be'

佐々木真

Makoto Sasaki

愛知学院大学

Aichi Gakuin University

Abstract

This paper aims to propose an approach to apply SFL notions into English education in Japanese contexts. The application of SFL has been a central theme in the theoretical domain with consecutive contributions by various pioneers (Halliday et al. 1964; Halliday and Martin 1993; Christie 1984; Christie and Martin 1997; Foley 2004, Derewianka 1990, 1998). An enormous volume of pedagogical insights are mainly drawn from the English speaking regions, however, educational assets of the insights cannot be directly implemented onto the Japanese context where English is not substantially used as the first or the second language to fulfill requirements for social life. Application of SFL into Japanese educational settings has been recently spotlighted (Tatsuki 2006; Hayakawa 2007; Sasaki 2001, 2006, 2008). This research, following this trend, focuses on the Japanese social contexts where English education is involved, to propose how SFL should be adopted in English classes in the country.

The current paper converges on a standard grammatical notion in English teaching in the country, i.e., the five English sentence patterns, with a proposal for a comprehensive explanation of “be”, which many Japanese students have difficulties in acquisition. The sentence patterns can be explained, without technical terms, in the framework of “transitivity” as well as semantic domains that a particular sentence pattern conveys. The verb “be” should be provided as the main resource of existence and the existential details would be found in other participants such as nouns and adjectives. In consequence, it will be proposed that a set of “be” and adjective/noun should be dealt with as a unit to express a concrete semantic entity

Finally the paper refers to the significance of amalgamating SFL concepts with notions conventionally adopted in the local contexts while advocating description of English language exclusively appropriate for pedagogical requirement.

1. はじめに

本稿では SFL の観念構成的機能を枠組みとし、日本の英語教育に根強い 5 文型（節型）とその関連項目を中心として英語の基礎的教育の方策を提言する。本論では大学の教養課程の英語授業を念頭に置きながら、文型（節型）によって過程中核部と他の意味参与の関係を明示する平易な用語を列挙し、同時に英語の統語的な組成（動詞の他動性など）を説明する方策を提示しながら語彙文法の基本的構造と意味の基本的機能の理解促進に SFL で言及される概念の中で何が適用できるのかを明示する。

また文型に関連して、SVC で使用される *be* 動詞には潜在的に時制を担う助動詞的機能と述語としての連辞機能があり、節構成の統語レベルではその二つの機能が融合して具現化されると考えられる。したがって、本稿では SVC において叙法部の定性をになうものと、残余部の述語を担うものに独立させ、後者については「*be* + 形容詞」「*be* + 名詞」という叙述機能の単位を提案する。

2. 日本の英語教育の背景

伊藤(2005)は第二次大戦後の日本の英語教育史を振り返り、影響を受けてきた言語理論の変遷を述べている。それによれば70年代以降、英語教育は心理言語学、神経言語学、語用論や社会言語学などの影響を受け、特に認知科学や脳科学といった心理学的側面の影響が顕著である。一例として筆者が所属する「日本大学英語教育学会 (JACET)」の研究紀要 (2002年-2007年)の中に収録されている論文 (全81本) を分類しその数を調べたところ、心理的分析 33本 (41%)、構造的分析 17本 (21%)、機能的分析 15本 (19%)、方法論 14本 (17%)、その他 2本 (2%)であった。

Halliday (1978)が"*intra-organism*"と"*inter-organism*"という概念で心理的側面と言語の観念的機能、社会的側面と対人関係の機能をそれぞれ結びつけながら社会的側面の重要性を強調している。日本の英語教育では個人内での言語構造構成力の習得という心理的側面に主眼が置かれ、個人間での言語機能使用力という社会的側面の涵養が弱い。近年はその弱点に起因する批判が寄せられているが (田中2007)、社会における言語機能を核とする SFL 理論はこの点において日本の英語教育に多大なる貢献がなせるのではないかと思われる。

3. 先行研究

SFL 理論の教育への応用については Halliday (1978: 5)が「究極的な関心事項」と述べているように、その理論発達過程において中心的な課題の一つとして多数の研究がなされている。Halliday et al.(1964)は教育対象だけでなく、教育ツールとしての言語機能にも焦点をあてている。Christie and Martin (1997)はジャンルとその教育への応用を行い、Halliday and Martin (1993)と Martin and Veel (1998)は特に科学分野でのリテラシーの教育に言及している。Cope and Kalantzis (1993)は実際の作文指導における SFL の導入例を提案し、Derewianka (1990, 1998)と Williams (1994)は平易な用語による SFL の授業への応用例を示している。But et al. (2000)は SFL 理論の各概念とその教育への応用性について記述している。Ventola

(1989) は欧州での英語教育への応用例を挙げ、Foley and Lee (2004) はアジアにおける英語教育への可能性を示している。

しかしこれらの知見はそれぞれの教育環境における適切化を伴うものであり、直接日本の教育事情に当てはめることはできない。非英語母国語圏における知見でも英語の使用環境、英語教育環境が異なるため、日本の教育現況に最適化されたものに変更・修正する必要がある。

日本においては村田 (伊藤 et al. 1982) が SFL の教育応用研究について言及しているが、実際の教示に応用可能な形で提示されるようになったのは最近のことである。龍城 (2006) は具体的にテキストから語彙文法までの関連を明示しながら実際の教育方法を例証している。佐々木 (2001, 2006) は英作文指導における観念構成的分析の応用、講読指導における文法的比喩について論じ、早川 (2007) は教科書におけるジャンル構造の分析を行っている。Sasaki (2008) はジャンルとから語彙文法までを 3 つの Phase に分類し、それぞれの Phase がどのように教示できるかを論じているが、本論はこのうち節構成と語彙選択を扱う Phase 3 に関連する。

4. 英語 5 文型

語彙文法の核となる節について、従来の日本の英語教育ではいわゆる 5 文型ⁱⁱ⁾を基盤の一つとしている。構造的な 5 文型は動詞の他動性を中心とした分類であり、外国語として英語を学習する際には一つの指標としてその価値は評価できると考えられ、大学の教養課程で使用される教科書にも導入単元等で下記のように動詞の種類と文型が説明されている。

- (1) 完全自動詞→補語も目的語もとらない動詞 (例、live, run, swim, etc.)
- (2) 不完全自動詞→補語のみをとる動詞 (例、live, run, swim, etc.)
- (3) 完全他動詞→目的語のみをとる動詞 (例、want, like, believe, etc.)
- (4) 不完全他動詞→目的語と補語の両方をとる動詞 (例、make, let, feel, etc.)

- | | | | |
|-----|----------------------------|---|--------|
| (1) | S+V [Sは(が) Vする] | → | 完全自動詞 |
| (2) | S+V+C [SはCである(になる)] | → | 不完全自動詞 |
| (3) | S+V+O [SはOをVする] | → | 完全他動詞 |
| (4) | S+V+O+O [SはO(人に) O(物)をVする] | → | 完全他動詞 |
| (5) | S+V+O+C [SはOをCとVする] | → | 不完全他動詞 |

(南雲堂『新しくはじめる大学英語演習』より抜粋)

文型や動詞の他動性についての説明は中学・高校の教科書でも取り上げられ、また学生も繰り返し学習してきた事項であるにも関わらず、現実的には自動・他動の区別や補語の機能や意味、さらに文型そのものに対する認識や理解も乏しい。特に昨今の少子化、大学進学率の向上、英語カリキュラムの変化によって大学生でもこれらの基礎的な文型理解が欠落しているものが少なくない。そこで 5 文型という既存の概念に、SFL の過程構成の概念を当てはめて、文型という形式とそれが伝達する意味について学生の理解が促進されるように試みた。

5. 過程型と5文型の関連性

英語の過程型においてその中心となるのは、物質過程、関係過程、心理過程で、それらの間を埋めるようにしながら行動過程、言動過程、存在過程があり(Halliday and Matthiessen 2004)、"a means of reflection" (Halliday 1985)としての機能に關与するため觀念構成的機能の範疇で扱われる。5文型とは元來この機能の中の中心となる動詞の他動性に起因し、過程構成における参与要素間の意味關係を分類した鑄型という点において過程型と重なる。しかしながら、過程型が他動性の中にある意味範疇を6極に細分化して分類する一方、5文型では意味を自動・他動という2極のみを前提としている。Halliday (1964)は従來分類を精緻化するために"scale of delicacy"を設定し、節の多機能性を記述する方向を提示している。したがって、これまでのSFLの研究蓄積を5文型に關連させることはこれに逆行するように思えるが、日本の英語教育現場では一般的に5文型が提示されるという現實を鑑みれば言語機能とそれを表現する形式の關連性を教示することは対立というより、むしろ補完し合うものと言えよう。したがって、特定の意味内容はどのような文型によって表現されるかを明示することで、この構造的な分類項目は学習者に有機的な意味を持つことになる。

そこでこれらの融合を明示するために筆者は担当する英語の授業において図1のような關係図を提示している。この図ではまず言語表現は「行動・行為」を表すものと、「様子・状態」を表すものに大別され、動作の示す性質(他動性)の軸に対してそれらが兩極にあることが表示される。

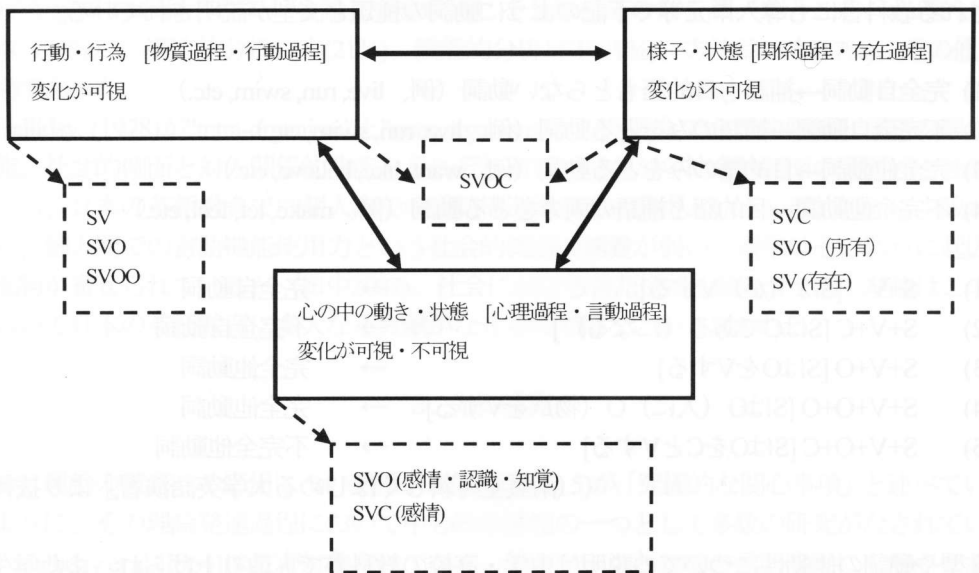


図1：過程型と文型の關連

實線の矢印は相互に關連性があり分断された關係ではなく同じ基軸上の程度の問題であることを示している。また図には他動性を明示する方策として「変化が可視・不可視」という表

現を用いている。図1では[]内に過程型をそれぞれ表記してあるが、これは本論で便宜上記載するものであり、実際に提示する図には学生への混乱を避けるために表示しない。

物質過程と関係過程の間にあるものとして、「心の中の動き・状態」(心理過程)があることが示される。これは内面的な心の動きという意味で、物質過程のような「動き」があるが、外見からその変化が不可視であることから関係過程のように静的なものとして捉えることができる。また心の内面を実際に表現すれば「話すこと」(言動過程)になり、その変化性が可視であることから行為(物質過程)に近いとも言える。

これらの過程型の示す意味的属性を上記のように平易な表現で説明し、さらに既存の文型を破線の四角内で表示し、それぞれの意味内容がどの文型によって表現(具現化)されるかを示す。すなわち *Mary walked in the park* のような SV, *John kicked the ball* のような SVO は行動過程の初期値として用いられ、*the ball* のように O は行為を受ける「対象」の意味を学生に示す。また同時にこの SVO では O がなくては行為が成立しないこと、O からその行為を見れば受動になりそれが受動態として表現されることも説明可能になる。

関係過程においてはある事項・事物の様子を表現し、その意味内容は、たとえば *Beth is a singer* のように C に名詞が用いられる場合には役割、*Steve is kind* のような形容詞であれば状態を表すと説明できる。また関係過程においても *Ellen has a computer* のように SVO がとれるが、これは主に動詞として 'have' などの所有を示すものが使われる。また *Thomas thought that he was stupid* のように心理過程の際に使用される SVO であれば動詞群に 'think', 'want' というものが現れ、心の中の継続的な状態を示すので既定値として進行形をとらないという説明ができる。また O には心の中で考えた出来事、すなわち投射が表現され、他の過程型とは異なることも説明できる。

SVC では関係過程と心理過程では C に現れるものに違いがあり *I'm happy* の *happy* のような心の中の状態を表現するものが心理過程で使われると説明することができる。したがって、心理過程の場合には **It is happy* のように喜怒哀楽を表現するもので主語に非生物はとれないと説明できる。SVC についてはさらに第7節にて言及する。

図1では SVOC について物質過程と関係過程の相互に関わる形で明記してあるが、これは「ある状態が生じるようにする」という意味であり、この二つの意味が混在していると説明する。この使役については他動性の観点からのみならず起動性(ergativity)による補完が更に必要になるが、本論では扱わない。

Halliday (1967) は自動・他動の別は動詞が決めるのではなく、節全体が決めると述べている。従来の5文型に意味的な分類としての過程型概念を重ね合わせることで、同じ文型であっても使用される動詞や目的語・補語として機能する語彙項目の組み合わせにより具現化される意味に違いがあると明示することができる。

6. be動詞の機能

文型の問題と密接に関連して学生の理解に支障をもたらすと思われるのは be動詞である。一般動詞と be動詞の混在をする学生が多く、be動詞を「だ・です」と表層的にとらえてものが多。従って、「この本は面白い」*This book is interesting* という英作文に be動詞を使用

できない、あるいは反対に「彼は彼女が好きです」*He likes her*を**He is like her*とする誤用例等が多々見られる。

日本語の「だ・です」は断定や言い切りの助動詞として機能し、短絡的にbe動詞の日本語相当語彙として教示すると上記のような誤用を引き起こす原因となる。むしろbe動詞の意味とその用法について、第5節の文型と関連させながら「状態・様子」を示す語彙として提示することが望ましいのではないだろうか。すなわち、be動詞とは「存在している／～という状態にある／～という状態・役割でいる」、「SはCという状態・役割で存在している」という意味だと教示する。すなわちbe動詞はCとして具現される「状態」（形容詞句によって具現）や「役割」（名詞句によって具現）の状態で存在することを意味し、さらにSや助動詞と連結させるための「連結器」として機能するという説明をするのである。

またbe動詞を理解する上でもう一つ問題になるのが定性(Finite)機能と述語(Predicator)機能の融合である。定性は助動詞によって具現化され、節の時制、肯否極性、叙述／疑問を制御し主語(Subject)とともに叙法部(Mood)を形成し、動詞として具現化される述語は叙法構造には関与しない。図2では例として*John studies Japanese*の叙述、否定、疑問を示している。

叙述では3人称現在時制の*does*が定性として機能するが、その具現は動詞活用部の-esに担われている。しかし強調等においては*John does study Japanese*も可能であり、*does*が表出する。叙法部内の構成変化により否定では*not*が出現し、疑問では叙法部内の主語との語順転換が現れる。すなわち、叙法部内において肯定叙法は「主語^定性」、否定叙法は「主語^定性^not」、疑問は「定性^主語」によって明示される。図2における*study*のように、一般動詞の場合は述語として残余部に含まれ定性部には関与しないことが明確である。学生に教示する際にも節構成においては助動詞が基本的に内在し、その機能が時制、肯否、叙述／疑問と明示する事ができる。

John	studies		Japanese.	
主語	定性 叙述 現在 肯定		述語	補語
叙法部			残余部	
John	does		study	Japanese.
主語	定性 叙述 現在 肯定		述語	補語
叙法部			残余部	
John	does	not	study	Japanese.
主語	定性 叙述 現在	否定	述語	補語
叙法部			残余部	
Does	John		study	Japanese?
定性 疑問 現在 肯定	主語		述語	補語
叙法部			残余部	

図2：叙法部と残余部

Be動詞も叙述では一般動詞のように定性と融合し、助動詞が述語を兼務していると考えられる。しかしながら図3が示すように、be動詞の場合は否定と疑問においてもこの融合が維持され、分離されることがない。

John	is		kind.
主語	定性 叙述 現在 肯定	述語	補語
叙法部		残余部	
John	is	not	kind.
主語	定性 叙述 現在	否定 (述語)	補語
叙法部		残余部	
Is		John	kind?
定性 疑問 現在 肯定	述語	主語	補語
叙法部	残余部	叙法部	残余部

図3: be動詞の叙法部と残余部

*John is kind*という例で示されているように、*is*は定性としての機能が前面に現れ残余部との関係が不明瞭になってしまう。否定では、*not*の接続により述語の位置が空きと考えられ、節頭での出現により述語が主語の前に現れるという分析すら可能となってしまう。叙法部と残余部の不明瞭さが他の一般動詞との差別化をはかる際に支障となって理解を妨げる要因となっているのではないだろうか。

そこでこれを明示化するために、述語としてのbe動詞を設定し、図4のように分析すると、この不明瞭な問題は解決できる。すなわち定性機能を担う助動詞としてのbe動詞と述語動詞としての機能を担うbe動詞を分離するのである。本論ではこの二つを明示するために、助動詞としてのbe動詞を'BE'、述語動詞としてのbe動詞を'be'と表記し、特に区別をしない時には「be動詞」と表記することとする。

John	is	(be)	kind.	
主語	定性 叙述 現在 肯定	述語	補語	
叙法部		残余部		
John	is	not	(be)	kind.
主語	定性 叙述 現在	否定	述語	補語
叙法部		残余部		
Is	John	(be)	kind?	
定性 疑問 現在 肯定	主語	述語	補語	
叙法部		残余部		

図4: be動詞の叙法部と残余部 (改)

本来BEとbeが連続する場合にはbeが表層には具現化されないため（第8節を参照）、図4ではbeが括弧に括られている。BEとbeは融合されるが故に節の構成において不明瞭さが生じるのなら、両者の機能を分離して明示化することで英語の節における叙法部構成の機能について学生に明示化できるのではないかというのがこの図4の狙いである。これにより助動詞としてのBEは統語機能の時制、肯否定、叙述等を制御し、述語としてのbeは後続する補語を「連結」させる機能を持つと説明できる。またこの図により進行形や受動態に使用されるbe動詞はBEで、形容詞や名詞を後続させるものはbeであると教示できる。

7. SVC文型の意味分類

BEとbeを分離したこのモデルでは「両者の融合（あるいは機能の兼務）は一つのもので同時に二つの機能を担うのではなく、本来は述語動詞のbeもそこに存在し、それが助動詞の機能によって隠されて具現化しない」と仮定する。両者が兼務される最大の理由は「（ある状態・役割で）存在している」という意味機能が共通しているからであるが、beは後続する補語によってその伝達する意味と機能が変化する。いわゆるSVC文型で表現される節を補語との組み合わせで伝達される意味ごとにタイプ分けしたものが図5である。

タイプ	主語	定性	述語	補語	意味
タイプ 4	Mary	will	be	busy.	be以外の助動詞ではbeが表出
タイプ 3'	Mary	is	(be)	the singer.	S=Cが成立している。
タイプ 3	Mary	is	(be)	a teacher.	～という役割で存在している。
タイプ 2'	Mary	is	(be)	happy.	～という喜怒哀楽状態で存在する
タイプ 2	Mary	is	(be)	busy.	～という価値・状態で存在する。
タイプ 1	Mary	is	(be)	in Tokyo.	場所、状況下に存在する。
機能基底部	意味機能：（状態で）存在する 統語機能：助動詞 BE：時制、肯否定極性、叙述／疑問、述語動詞 beの兼務 統語機能：述語動詞 be：形容詞、名詞との連結				

図5：beと補語による意味タイプ

機能基底部にはすべてのタイプの基礎となるBEとbeに共通の意味機能と、それぞれに異なる統語機能が明示されている。タイプ1では補語として前置詞句が現れ、beには連辞(copula)としての意味はない。このタイプ1において表示するのが場所や時間、状況である。基底部にある意味機能をもっとも直接的に現れている。

タイプ2では形容詞句を伴い、beが連辞(copula)の機能を担う。このタイプでは主語の属性(Attribute)を表示し、色、形態、性質、様態を表現する。このタイプでは形容詞の派生形として現在分詞や過去分詞を同様に考えることができる。分詞は形容詞として機能するのであるから、一例として*Anne is running in the park*という節において*running*を「走って

いる状態」と考えれば、進行形にbe動詞が使われる理由として「現在進行中の状態を表現するため」と説明でき、*The ball was kicked by Bob*のような受動態においては、「蹴られる状態」にあったという説明のしかたも可能ではないだろうか。タイプ2'も補語に形容詞句をとり、統語組成上はタイプ2と同一であるが、形容詞に感情の内容を示すものが選択される場合、観念構成的機能において変化が見られる。すなわち意味が「関係」を示すものではなく感情などを示す「心理過程」ととらえることが可能である¹⁴。

タイプ3は後続するものが名詞句で主語の果たしている役割を表示する。ただしこの場合の名詞句は不定冠詞の使用が前提となり、その意味する内容はタイプ2に近く、その性質が名詞によって具現化されるものという意味である。タイプ3'では主語と補語の等位関係が成立し、役割や性質によって主語の同定がなされる。この場合は*Mary is the singer*の*the singer*のように補語として具現化される名詞句は定冠詞*the*によって修飾されなければならない。またこの定冠詞によって言及される意味が限定されるため、結果的に" $S=C$ "という公式が成立する。英語の教科書によってはタイプ3とタイプ3'を混在し、両者ともに" $S=C$ "という説明をするものがある。しかしタイプ3'では*The singer is Mary*のように主語と補語を相互に入れ替えても*the*において指示される内容がコンテキストによって同定できるために文意が成立するが、タイプ3においてはこの主語と補語の相互入れ替えは文意をなさない。

タイプ4はBE以外の助動詞が用いられるもので、述語としてのbeのみが表出する。意味的な機能はタイプ1からタイプ3'のものを全て担うが、統語的な機能から分離されるので残余部として区分できる。

SVCによって具現化される節においては叙述的な意味機能を主に担うのは形容詞句や名詞句であるが、形容詞や名詞自体に直接的な叙述機能がないために統語上beが必要になる。Be動詞が連辞(copula)と呼ばれ主語と補語をつなげる「連結語」と捉えられているが、視点を叙法部と残余部に据えれば、beは補語に具現される形容詞句または名詞句を叙法部に接続するための連結語であり、これらの叙述的用法を可能にさせているものと考えられる。そしてこの連結語は叙述的用法に内包され、「be + 形容詞句」、「be + 名詞句」のセットとまとめて一つの単位として捉えるよう指導することで体系的にbe動詞について教示ができるのではないだろうか。そしてBEとbeが平行して最終的に表出しないのは下記の図6が例示する

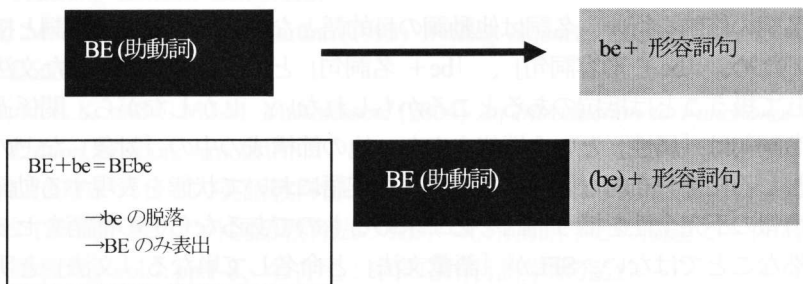


図6 BE と be+形容詞句の結合

この図のように、BEが融合する場合「二つ同じ語彙が並ぶときには一つが脱落する」という経済性の理由により、音韻連鎖として現れないだけでその意味と統語的機能は内在し

たままである」と説明することができる。一方、図7のようにwill/canなどの助動詞は述語beと意味機能の融合がないのでbeは音韻としても表出し、その意味的機能も統語的にも表層に具現化される。

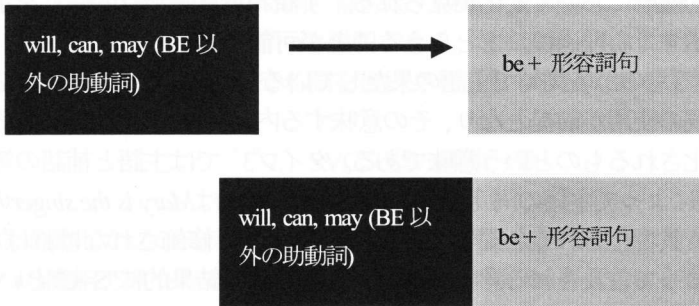


図7: BE 以外の助動詞と be+ 形容詞句の接合

これらをまとめて BE と be については、例えば前者には「強い BE」、後者には「弱い be」という名称を付加して、下記のように説明例が可能であろう。

Be 動詞には「強い BE」と「弱い be」があり、前者を BE、後者を be と表記します。現在と過去の「状態・様子」を表現する時には主語の後に BE をつけます。BE は主語の人数や示す人の性質(人称)、現在か過去(時制)によってその姿を変えます。BE の後には状態や様子を具体的に示した形容詞句/名詞句を接続します。ただし形容詞句/名詞句には be という連結部品が組み込まれています。BE と be を二つ続けて表現すると"BEbe"と同じ語が重なってしまいますから、一つを省きます。BE が使われる時には be 動詞は1つしか現れません。ところが、未来や可能性などを表現する時には BE の代わりに will, can 等が使われます。この場合には連結機能の be が現れるので *He can be kind* のように表現されるのです。

8. 単位化の意味するもの

形容詞は名詞の修飾を行い、名詞は他動詞の目的語となる。必ずしも be 動詞と接続されるものではないため、「be + 形容詞句」、「be + 名詞句」という二つの独立した文法項目を一つの単位として扱うことは抵抗のあるところかもしれない。しかしながら、関係過程の中の形容詞句と名詞句は「属性」という機能を持ち、他の節構成の中の「対象」などの機能とは対立せず、むしろ相補分布的な関係にある。また英語において状態を表現する動詞が be であり、それが情報の不完全性を補う補語を必ず求めるものであるならその補語をセット化することは不自然なことではない。SFL が「語彙文法」と命名して単なる「文法」と明確に差別化してるのは語彙が意味化をする要素として重要な働きを担うためである(Halliday 1985)。従って、本論で仮定した「be + 形容詞句」、「be + 名詞句」を一つの単位として提示することは、be 動詞に相当する語彙文法形式が存在しない日本語母語環境では一つの有効な教示方法と考えられる。

Halliday (1964)は言語記述の方法はその応用をどのようにするかによって変わると述べている。本研究で提案したSVC文型の意味タイプや「be+ 形容詞句」の単位のように、日本の学習者に応用するという目的のために学習者の母語や教育環境等に最適化された記述文法、すなわち「教育用記述文法」を作成することはHallidayの主張に沿ったものと考えられる。またこれは昨今議論になっている大学生のリメディアル教育に対しても新たな可能性を提示することができるのではないだろうか。

参考文献

- Butt, D., R. Fahey, S. Feez, S. Spinks and C. Yallop (2000) *Using Functional Grammar: An Explorer's Guide*. 2nd edition. Sydney: NCELTR, Macquarie University
- Christie, F. and J. R. Martin (eds.) (1997) *Genre and Institutions*. London: Continuum.
- Cope, B. and M. Kalantzis. 1993. *The Powers Of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. University of Pittsburgh Press.
- Derewianka, B. (1990) *Exploring How Texts Work*. Sydney: PETA
- (1998) *A Grammar Companion for Primary Teachers*. Sydney: PETA
- Foley, J. (ed.). (2004) *Language, Education and Discourse*. London: Continuum.
- Foley, J. and C. Lee. (2004) "A Framework for Tracing the Development of Children's Writing in Primary Schools". In J. Foley (ed) 2004.
- Halliday, M.A.K. (1964) 'Syntax and Consumer'. in C.I.J.M. Stuart (ed.) *Report of the Fifteenth Annual (First International) Round Table Meeting on Linguistics and Language Study*. Washington D.C.: Georgetown University Press. pp.11-24.
- (1967) *Grammar, Society and the Noun (lecture given at University College London on 24 November 1966)*. London: University College London and H.K. Lewis
- (1978) *Language as social semiotic*. London: Arnold.
- (1985). "Systemic Background" in J. D. Benson and W. S. Greaves (eds.) *Systemic Perspectives on Discourse* Vol.1. pp.1-15.
- Halliday, M.A.K., A. McIntosh and P. Stevens. (1964) *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longmans.
- Halliday, M. A. K. and J. R. Martin. (1993) *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. London: Palmer.
- Halliday, M.A.K. and C.M.I.M. Matthiessen. (2004) *An Introduction to Functional Grammar 3rd Edition*. London: Arnold
- 早川知江 (2007) 「日本の英語教科書にみられるジャンル」 *Proceedings of JASFL* 1.
- 伊藤克敏 (2005) 「最近の外国語教育法の展開—応用言語学との関連で—」 『言語研究と英語教育』 vol.7. pp.1-8、名古屋：中部応用言語学研究会
- 伊藤健三、島岡丘、村田勇三郎(1982) 『英語学大系第12巻：英語学と英語教育』東京：大修館書店
- Martin, J. R. and R. Veal (eds.) *Reading Science*. London: Routledge.
- 佐々木真 (2001) 「選択体系機能文法の英語教育への応用: 節、過程中核部、主題の分

析による作文の評価」、*JASFL Occasional Papers* vol.2 no.1 pp. 73-98

----- (2006) 「英語の文法的比喩とその英語教育への応用について」、愛知学院大学短期大学部研究紀要 14 号 pp. 47-61

Sasaki, M. (2008) “On Genre and its Application to English Education in Japan” 『Ergo』 (愛知学院大学短期大学部英語コミュニケーション学科閉科記念論集 pp.193-217

田中慎也 (2007) 『国家戦略としての「大学英語」教育』東京：三修社

龍城正明 (編) (2006) 『ことばは生きている』東京：くろしお出版

Ventola, E. (1989) “Problems of modeling and applied issues within the framework of genre”. *Word* 40.

Williams, G. (1994) *Using Systemic Grammar in Teaching Young Learners: An Introduction*. Melbourne: Macmillan Education Australia

ⁱ 本論は2008年10月12日、日本機能言語学会第16回秋期大会での発表を基としているが、その後の研究成果による加筆修正をしている。

ⁱⁱ S=主語、V=動詞、O=目的語、C=補語の略号を本論でも使用する。

ⁱⁱⁱ *I'm happy* のように明らかに自分が心理的な面を推し量ることが可能な対象であれば心理過程に入れることができるが、*He was happy* のようにそれが客観的にしか観察できない場合であれば心理過程ではなく関係過程の可能性も生じる。

^{iv} 関係過程と心理過程の解釈と判断についてはHalliday & Matthiessen (2004)がその指標として (1) 下位前修飾、(2) 有標の局面、(3) 時制、(4) 節構造の違いをあげている。