

英語教育に対する英語学の貢献

Contribution of English Linguistics to English Education

守屋 哲治

0. はじめに

現在の教員免許制度のもとでは、英語の教員免許を取得しようとするものは必ず英語学に関連した科目を大学で履修するようになっている。また、英語教員の持つべき資質として英語学に関する知識の重要性は広く認識されつつある。しかしながら、実際に中学・高校などで英語を教え始めた英語教員が、英語学の研究成果をどのように活かして行くことができるのかとまどうことも多いのではないだろうか。そこで本稿では、英語学が英語教育にどのように影響を与えてきたかを振り返ったうえで、英語学の英語教育への貢献の仕方を考察したい。

1. 英語教育と英語学の関係

英語学という言葉は、それ自体多様な領域を指し、英語学のどのような下位領域が英語教育にどのような影響を持ちうるかという観点が必要になってくる。しかし、その前に英語教育と英語学とはどのような性質・目的の違いがあるのかを考慮に入れておくことは必要である。なぜならば、そのような性質・目的の違いをふまえて初めて、どのように相互関係を持つべきかという考察が可能になるからである。

現代の英語学と英語教育を端的に特徴づけているものとして、伊藤、島岡、村田(1982)の定義を下に引用する。

(1)

英語学：英語に関する、言語の一般的性質、構造(統語、形態、音韻、意味)、
普遍性の研究

英語教育：学習者が主体的に取り組んでゆく外国語としての英語学習が、一

定期間内に一定の目標に到達するよう教授者が意図的に関わる営み。

伊藤、島岡、村田(1982: 3)

英語学は言語学の手法を用いて英語を分析し、その一般的性質を明らかにしようとする学問分野であり、その際重視されるのは、体系性や一貫性などである。そのような点から英語学は‘science’であると認識されている。一方英語教育では、有効な手段であれば必ずしも体系性や一貫性を重視しなければならないということはない。また、教わる側の動機・目的意識など、教育実践においては様々な可変要因がともない、教える側の経験的知識や勘といったものに頼らなければならない比重が大きい。こういった点で、英語教育に限らず言語教育というのは‘art’であると言われる。また、言語教育は上で述べたような事情から、学際的な性質を持っている。すなわち、言語教育に有用な知見を与えうる分野は言語学に限らず、教育学、心理学など多岐に渡っている。

このような性質や目的の違いをふまえた上で、英語教育が英語学に対してどのような接し方をすべきか考える必要がある。英語学の理論自体をかなり綿密に勉強したとしても、それがすぐに英語教育に役立つという可能性は低い。英語教員を目指す大学生などであればそれでも理論としての英語学を学ぶことによって得るところも大きいと考えられる。しかし、現職の教員になってしまえば、長期の研修に参加するなどの場合を除いては、なかなか時間的余裕もないであろう。そこで、考えられるのは、英語教育に携わるものが英語学の研究成果の中から、自分たちにとって有効だと思われるものを取捨選択する態度ではないだろうか。そのためには、何が必要で何が不必要かという判断が不可欠になる。このようなことを端的に述べているのが下の文章である。

- (2) 英語教育が関連科学の研究成果を利用するためには、その成果をすくい取る自らの網をもつことである。その網は自らの指導実践における鋭い問題意識と蓄積された経験とによって編んでゆかなければならない。その網によって必要とする関連科学の研究成果をすくい取って実験してゆくのである。さもなければ、英語教育の実践は、関連科学が次々と提唱する新しい理論や提言に振りまわされ、いわばゆれ動く振

り子の地位にいつまでも甘んじなければならないであろう。

伊藤、島岡、村田(1982: 7)

普段から問題意識をもって英語に接することによって、英語学のどのような研究が自分にとって役立つかが見えるという立場から、英語学がどのように英語教育に貢献しうるのかを考えることが本稿の目的である。

まず2節において英語学が英語教育にどのような影響を及ぼして来たかを振り返る。その上で、3節において英語教育が「すくいとる」べき英語学の研究成果として、詳細な言語事実の指摘という面を具体的に取り上げ、その有効性を論じていく。最後に4節で、学校教育の英語といわゆる「役に立つ英語」との関係について簡単に触れたい。

2. 英語学の変遷と英語教育への影響

英語の用法に対して、何らかの規準を求めようとする動きが一般化してきたのが18世紀のいわゆる「理性の時代」である。また、規範を設けようとする意識ではなく、英語のありのままの姿を記述しようとする文法家が19世紀から20世紀初頭を中心に登場したほか、20世紀の初頭から半ばにかけては構造主義言語学による英語研究が進展した。また、20世紀半ば以降からは、生成文法による英語の分析が登場した。これらの動きがそれぞれ多かれ少なかれ言語教育に対する考え方に影響を与えてきたことは確かである。そこで本節では、上で述べたそれぞれの動きの特徴と英語教育への影響を概観する。

2.1. 規範文法

18世紀から19世紀にかけて、言語に何らかの規範を求めようとする動きが生まれた。このような動きをリードしていたのは、言語の専門的研究者ではなく、僧侶などの宗教関係者であった。彼らは、言語は神が作り出した時点が最高であり、それ以降は時代とともに退化していくという考えを持っていた。従って、英語の規範は、英語よりも「神の言葉に近い」言語に求めるべきであるとして、ギリシア語やラテン語などの文法を基準にしようとする考え方がなされた。¹その結果、英語の実際の用法とは食い違うような規則が提唱されるように

なったのである。このような規範的規則の例としては、「前置詞を文末に置いてはならない」、「分離不定詞(toと原形動詞の間に副詞が存在する不定詞)を用いてはならない」、「It's meのような表現は間違いであり、It's Iと言わなければならない」というようなものが挙げられる。このような規則は英語の実態に合わないものであり、不適切であることは後の時代の記述的態度に基づく研究などによって明らかにされていったが、これらの規範的規則が無批判に学校文法などで採用され続けて来たという面もある。また、この規範文法がGrammar-Translation Methodに大きな影響を与えてきたと言われている。

2.2. 伝統文法

19世紀から20世紀の初頭にかけて、規範的な文法に対して、実際の言語用法に基づいた体系的な文法書が相次いで発表された。Sweet(1892-98), Jespersen(1909-49), Curme(1931), Poutsma(1904-26), Zandvoort(1945)などが代表的なものとして挙げられる。これらの文法書が、学校で教えられている英文法の基盤となっていると言える。20世紀初頭以降は構造言語学の時代となるが、イギリスでは構造言語学や生成文法などの成果をとりいれつつも、記述的な文法を書こうとする動きが現在まで続いている。その代表的なものがQuirk et al.(1985)であり、現在のところ英語教育に携わるものが参照すべき文法書としては最も詳細なものである。また、動詞の時制やアスペクトに関してはDe-clerck(1991)に詳しい記述が見られる。

また、SweetやJespersenなどは、文法翻訳主義を否定し、音声訓練を重視する具体的な外国語学習の方法論を提示している。²

2.3. 構造主義言語学

20世紀に始まる構造主義言語学には、Saussureに端を発し、ヨーロッパで広まったヨーロッパ構造主義と、Bloomfield, Pikeなどに代表されるアメリカ構造主義の2つの流れが存在する。

構造主義言語学では、言語が体系性をもつ点を重視し、伝統文法では直感的・部分的にしかとらえられていなかった言語現象を、明示的かつ包括的に扱うよ

うになった。アメリカの構造主義言語学では、もっとも成果を挙げたのが音素論であり、次いで形態論の研究が深まったと言われている。意味に関する考え方は、行動主義心理学の影響を強く受けている。(3)に引用されたBloomfield (1933)の、刺激に対する反応およびその反応を引き起こす状況を意味と考えるというのが当時の典型的な捉え方であった。

- (3) We have defined the meaning of a linguistic form as the situation in which the speaker utters it and the response which it calls forth in the hearer. The speaker's situation and the hearer's response are closely co-ordinated, thanks to the circumstance that every one of us learn to act indifferently as a speaker or as a hearer. In the causal sequence

speaker's situation —> speech —> hearer's response

the speaker's situation, as the earlier term, will usually present a simpler aspect than the hearer's response; therefore we usually discuss and define meanings in terms of a speaker's stimulus.

Bloomfield (1933: 139)

このような刺激-反応の考え方を中心に据え、スピーキングやリスニングに必要な一群の習慣形成を目標としたのがOral Approachである。この方法論は、1940年代にアメリカ軍が戦略上の必要性から兵隊に語学教育を行ったArmy Specialized Training Programで具体的に適用され、その評価の高さから、戦後日本でも広く普及した。³

2.4. 生成文法

生成文法は、1950年代に登場した言語理論である。この理論の創始者であるNoam Chomskyにとって、言語研究の目標は、無限の言語表現を産み出すことを可能にする有限の言語知識を解明することにある。この言語知識がどのような姿を持つと考えられるかに関する仮説は40年間の理論の進展の中で大きく変化しているが、目標自体は現在まで一貫している。そのことは、例えば(7)に挙げた、約10年前に出版されたChomsky (1988)からの引用でも明らかである。

- (4) A person who speaks a language has developed a certain system of knowledge, represented somehow in the mind and, ultimately, in the brain in some physical configuration. In pursuing an inquiry into these topics, then, we face a serious questions, among them:
1. What is the system of knowledge? What is in the mind/brain of the speaker of English or Spanish or Japanese?
 2. How does this system of knowledge arise in the mind/brain?
 3. How is this knowledge put to use in speech (or secondary systems such as writing)?
 4. What are the physical mechanisms that serve as the material basis for this system of knowledge and for the use of this knowledge?
- Chomsky (1988: 3)

生成文法理論は、(4)で列挙されている問題の中でも特に1の個別言語に関する知識体系の問題と2のそのような知識の習得の問題を中心に扱っている。

生成文法理論を言語教育に応用しようとする試みも今までにいくつか存在しており、田崎編(1995: 70-81)に概観及び文献などが紹介されている。全体的な印象で言えば、生成文法の初期理論・標準理論の頃のように、受け身変形や否定変形など個別の構造に対して個別の変形を仮定することができた時代、言い換えれば言語の知識を規則の体系であると捉えていた時代には、いかにそれらの規則を教育の中で取り入れるかという形で応用することが比較的やりやすかったと言える。しかし、80年代以降のようにもはや言語知識を規則の体系であるとは考えなくなるようになると、理論自体の抽象度が増し、言語教育への直接的応用ということは難しくなっている。

2.5. その他の理論的研究

1960年代以降、言語研究の目標としては生成文法同様に言語知識の解明ということ掲げながらも、言語知識をどのようなものと捉えるかの違いによって生成文法とは異なる理論研究が登場するようになった。その中でも特に英語教

育などへある程度波及効果を持つのではないかと考えられる機能文法と認知言語学について簡単に紹介する。

機能文法というのは、言語の構造の特性を、その使用されている場面での機能という面から説明しようとする理論である。言語教育ではNotional/Functional Approachにこの考え方が取り入れられている。言語教育の方法論そのものに対してどのような影響があるかという点だけでなく、ある意味内容を表現しようとする時に、ほぼ同義とされる表現形式が複数存在する場合（例えば能動文と受け身文）、どちらを用いるのが適切かといった個別的事例に対してもこの機能文法的な言語観というのは多くの示唆を与えてくれる。⁴

認知言語学では、言語能力を経験的基盤に基づく一般的な認知能力の一部ととらえる。従って、言語で表される概念も他の認知で用いられる概念と質的に区別せず、同じような認知原理が働くと考える。⁵

このような考え方は、言語の構造体系を自立的と考えないという点で機能文法と類似している。従って、例えば上で述べたような同義性の問題や、逆に同じ形が異なった機能で用いられている場合の共通性と相違性の把握（例えば本動詞のhaveと完了の助動詞のhaveとの関係）などに有効な視点を提供してくれる。また認知文法が言語教育の方法論にどのように寄与するのかということの研究も始まりつつある。⁶

2.6. 理論研究と英語教育の関係：指導方法と指導内容

この節で概観した英語学と英語教育との関係では、主としてある英語学の理論なり考え方なりが、どのように指導方法の概念的基盤として用いられてきたかということを中心としてきた。言い換えれば、英語教育を行う際に寄って立つ基盤のようなものを英語学の側がどのように与えてきたかという点である。ただ、構造主義言語学や生成文法の初期の段階まではそのような基盤を与えることが可能であったと思われるが、現在のように文法理論が高度に抽象化し、また多様性が増す中で、英語学の特定の理論そのものがある英語教育の方法論の概念的基盤になるという形での貢献の仕方は今後むずかしくなっていくのではないかと考えられる。

これからの英語学研究が英語教育に貢献できるのは、指導方法の基盤を与えるという形ではなく指導内容に関して、普通には気づきにくい事実を指摘するという点にあると考える。例えば今まで当然のこととして前提としてきた文法に関する事項でも、よく事実を観察すると、文法規則と事実との間に食い違いが生じているということは珍しくない。その時になぜそのような食い違いが起こるのかという点に関して、例えば2.5.で紹介したような理論的視点を持っていれば、教師自身が混乱することなくその事実を把握することが可能になり、ひいてはその文法事項をどのように授業で導入すべきかの指針にもなると思われる。3節では、このような観点から、基本的文法事項に属するものの中からいくつかを選び、最近の英語学研究がどのような視点を提供してくれるかを紹介する。

3. 基本的文法事項の問題点

3.1. 5文型

英語の基本文型を5種類に大別するという考え方は、池上(1991)によればOnions(1904)から生まれたのではないかとされている。この5文型は、文の主要な要素の配列形式を類別するという方式をとっているが、主要な要素と品詞とを相関させているために、誤った解釈を許す可能性がある。このような観点から、Quirk et al. (1985)、Greenbaum(1991)、池上(1991)などがその問題点を指摘し、具体的な代案を提示している。

例えば、(5 a)、(5 b)は通例SVの第1文型とされている。to the stationやat the girlなどの副詞句は単なる修飾語句とされる。しかし、(5 c)や(5 d)のようにこれらの副詞句を取った場合、非常に特殊な文脈を想定しない限りは不適切な文になってしまう。

(5) a. He went to the station.

b. He looked at the girl.

c. ?He went.

d. ?He looked.

(6) a. I slipped the key *into the lock*.

- b. Take your hands *out of your pockets*.
- c. They left the papers *at my office*.
- d. Always keep your eyes *on the road when driving*.

Quirk et al. (1985: 1200-1)

また、(6)の第3文型とされる文でもイタリック体の副詞句は修飾語句とされるがやはりこれらの語句がないと文として不完全になる。これは、(5)や(6)の副詞句が、動詞が意味的に必要とする要素を具現化しており単なる修飾要素ではないからである。このように、動詞が意味的に必要とする要素が何かという情報は、現代の文法理論では、結合価(valence)、主題構造(thematic structure)、項構造(argument structure)などの用語で呼ばれている。また、このような要素がどのような形式で表現されるのか(例えば主語か目的語か副詞句かなど)といった事柄もlinkingの問題として扱われている。(5)や(6)のように、5文型と実際の言語事実とが合致しなくなってくるのは、主題構造のレベルでは動詞が意味的に必要とする要素が統語形式上は副詞句として現れる場合である。従ってこのようなずれを補正するためには、同じ副詞句でも主題構造上の要素を具現化したものと、そうではない純粹に修飾的なものとを区別する必要性が生じてくる。そこでQuirk et al. (1985)などでは、前者のような副詞句を副詞的補部(adverbial complement)と呼び、従来の5文型に、SVA、SVOA(Aは副詞的補部の略号)を加えた7文型を提案している。

3.2. 二重目的語構文

二重目的語構文は、生成文法などの理論的研究で事実観察が深まった典型的な例である。SVOOの文型は、SVO to OあるいはSVO for Oのようなパターンと関連づけられることが多く、その場合どのような動詞がtoをとるパターンに対応し、どのような動詞がforをとるパターンに対応するかという点は、学校で教えられる文法の中でも取り上げられる問題であろう。しかし、そもそもこのような対応が可能になるためにはどのような条件が必要かという点まで踏み込んだ事実観察は、理論的研究以外ではあまり行われていないようである。

- (7) a. I brought Pat a glass of water.

- b. I brought a glass of water to Pat.
- c. *I brought the table a glass of water.
- d. I brought a glass of water to the table.
- e. ?I sent New York some books.
- f. I sent the city library some books.

(7)において、先頭に*がついている文は、文法的に容認不可能であることを示している。また、?がついている文は容認性が低いことを示している。(7 a, b)はSVOOとSVO to Oが対応している例であるが、(7 c, d)では、SVOOが容認不可能であるもののSVO to Oは容認可能である。(7 a)と(7 c)のような差は、SVOOの文型で間接目的語が直接目的語を所有する意味関係になるのが最も典型的であることから生じるとされている。すなわち、Patはa glass of waterを持ってきてもらった時点で、ある種の所有関係を持つと見なすことが可能であるが、tableのように意志を持つとは通常考えられないものならばそのような所有関係を想定しえないので容認不可能になるというわけである。(7 e)の容認可能性が低いのもNew Yorkとsome booksとの間に所有関係を想定するのが困難であるためだが、(7 f)のような場合だと、図書館が本を所有するというのはごく自然な関係であるため容認性に問題はなくなる。

- (8) a. She gave me a headache / a kiss / an idea
- b. *She gave a headache / a kiss / an idea to me.

(8)は、(7)とは逆にSVOOの形は存在するがSVO to Oの形が存在しない場合である。このような状況は、与えるという行為の結果、与える側がその与えたものを失うとは言えない場合に生じると言われている。

さらに、二重目的語構文と受動態との関係を考えてみる。

- (9) a. John gave Mary a book.
- b. Mary was given a book.
- c. ?*A book was given Mary.
- d. ?A/The book was given to Mary.

(9 a)の文から、(9 b)のように間接目的語を受動態の主語にすることは一般的に可能であると言われているが、(9 c)のように直接目的語を受動態の主語にす

ることは容認されないことが多い。このような違いは、情報構造という概念を用いると説明が付きやすい。人間が情報を処理する際に、既知の情報をまず提示されたあとに新たな情報を付加するというのが自然であるとされている。この自然な流れを二重目的語構文にあてはめると、間接目的語が既知の情報、直接目的語が新たな情報ということになる。このことを図示すると(10)のようになる。

(10) John gave Mary a book.

旧情報 新情報

一方、受動態を用いる要因としてもこの情報構造が関わることがある。これは、例えば(11 a)の質問に対して、(11 b)が適切であり、(11 c)が不適切であるのは、(11 b)では主語が旧情報になるのに対し、(11 c)では主語が新情報、目的語が旧情報になっているからである。

(11) a. What happened to John?

b. He was seriously damaged by the incident.

c. ??The incident seriously damaged him.

これらのことから、二重目的語構文で旧情報を示す間接目的語が受動態の主語になる場合は、情報構造の自然な流れに合致しているが、直接目的語の場合にはその流れに反するので、他の要因が加わらない限り、不自然になると言える。なお、(9 d)はSVOをもとにした受動態の文なので、(9 c)のような問題は生じないはずであるが、主語がa bookの場合に容認可能性が多少落ちるのも、不定名詞句が旧情報を担うことが考えにくく、従って受動態の主語になりにくいことに由来する。

3.3. 他動詞構文の多様性

Noam Chomskyらが現在研究を進めている生成文法の「原理と変数によるアプローチ」のように「構文」という概念の存在を認めない理論も存在するが、構文の概念を認めた上で、その性質を探る研究も多くなされている。そのような研究の中には、一見同じ種類の構文に属すると思われる文でも、より典型的なものとはそうでないものがあるということを指摘するものがある。ここでは、

いわゆる第3文型の他動詞構文を取り上げ、典型性の違いがどのような事実と結びつくのかを述べる。

Hopper and Thompson(1980: 252)では、他動性(transitivity)を支配する変数(parameter)をいくつか挙げ、他動性の高さを比較する枠組みを提示している。AはAgent、OはObjectをそれぞれ表している。

(12)	HIGH	LOW
a.	two or more participants (A and O)	1 participant
b.	action	non-action
c.	telic	atelic
d.	punctual	non-punctual
e.	volitional	non-volitional
f.	realis	irrealis
g.	A high in potency	A low in potency
h.	O totally affected	O not affected
i.	O highly individuated	O non-individuated

(12)が意味するところを概略的に述べれば、事態の参加者が複数あって、そのなかで行為を行う側とそれを受ける側が明確に区別されており、行為者側が意図的に、現実世界において、時間的に限定的あるいは瞬間的に、行為を受ける側の対象者全体に影響を与えるような場合が最も他動性が高いということになる。そして、他動性の高い事象は、さまざまな言語において他動詞構文によって表わされるが、他動性が低くなればなるほど、その事象を他動詞構文で表わすかどうかにばらつきがでてくるというのである。

このような観点から(13)の文を比べてみる。

- (13) a. The cat bit the rat.
 b. John crossed the bridge.
 c. John received a letter.
 d. John loved Mary.
 e. John had blue eyes.

(13)の文は表面的にはすべてSVOの文型である。しかし、(12)の基準に照らし

合わせてみると、(13 a)がもっとも他動性が高くなる。(13 b)の場合は、Johnが橋を渡っても、その橋に何か損傷が加えられるとは考えにくいいため、(12 h)の条件を満たしていない。(13 c)の場合は、Johnの意図的な行為とは言えないので(12 e)にあてはまらないし、(12 h)にもあてはまらない。(13 d)の場合はさらに行為でもなくなるので(12 b, c, d)を満たさなくなり、(13 e)はそれに加えて(12 i)も満たしていない。(13 e)のような事象まで他動詞構文で表現してしまう英語は、かなり他動詞構文の許容範囲が広い言語であるといえる。しかし、英語でもより典型的な他動詞構文とそうでない他動詞構文との間に差異が存在する。その一つの場合として、他動性の高い構文のみに許され、他動性の低い構文に許されない統語操作が存在する。

- (14) a. A cat was biting a rat.
 b. John was crossing the bridge.
 c. John was receiving a letter.
 d. *John was loving Mary.
 e. *John was having blue eyes.

(14)は進行形にした場合の容認度の差である。(12)の条件をすべて満たしている(13 a)や条件をほぼ満たしている(13 b, c)は進行形が容認されるが、(13 d, e)のように条件からかなり逸脱すると進行形が容認されないという相関があることがわかる。このような差異は(15 a, b)に見られるような、ある動詞の補部に置いた場合の容認可能性の差や、(15 c, d)に見られるような疑似分裂文の容認度の差などでも生じる。

- (15) a. I persuaded Mary to kill the intruder.
 b. *Mary persuaded me to regret the incident.
 c. What happened was that the lightning destroyed the building.
 d. *What happened was that John resembled Mary.

また、他動性が低い場合は、新しい表現を作り出す力が低くなるということも言える。

- (16) a. He swam across the channel.
 b. He swam the channel.

c. The child crawled across the floor.

d. *The child crawled the floor.

(16 a)の意味は、(16 b)のように他動詞構文で表すことができるが、(16 b)の目的語は動作を受ける対象ではなく、移動の経路を示すにすぎないので、他動性は低い。従って、(16 c, d)の対比で示されるように、移動を表す自動詞にacrossがついた意味の他動詞構文を常に作れるとは限らない。

さきほど英語は他動詞構文の許容範囲がかなり広い言語であることを述べたが、このことは、英語とかなり近い関係にあるはずのドイツ語と比べてみてもはっきりする。(17)はTaylor(1995)が挙げているドイツ語の例であるが、これらは英語ではいずれもSVOの他動詞構文に対応する。各例文の1行下に書いてあるのは逐語訳、2行下に書いてあるのが英語で対応する文である。NOMは主格、DATは与格、ACCは対格を示す。

(17) a. Mir gefällt Mary

“to me(DAT) pleases Mary(NOM)”

“I like Mary.”

b. Er half mir;

“He helped me(DAT)”

“He helped me.”

c. Er hat sich die Zahne geputzt.

“He brushed the teeth to himself(DAT)”

“He brushed his teeth.”

e. Ich nährete mich der Stadt.

“I approached myself(ACC) to the city(DAT)”

“I approached the city.”

Taylor(1995: 218-20)

これらの例は、いずれも他動性の低い事象を表わしている。このような事象を他動詞構文であらわすかどうかのばらつきが、近親関係の近い言語同士でも見られるということは興味深い。

以上見てきたように、同じ構文でも典型的なものとはそうでないものがあると

いう認識は、その構文が許容する形式の変化の範囲などとも関わってくるので、言語事実を把握する視点として有効であろう。

3.4. 「一般常識」の重要性

英文解釈などを授業で行う時、ある語句の意味なり、用法なりを説明する際に、どうしても言語外の文脈などを引き合いに出さなければならないことがある。例えば(18)における定冠詞の用法をどのように説明するのが普通だろうか。

- (18) Sue caught a plane from London to Paris. After she had found her seat she checked whether *the* life vest was beneath it, but she could not find it. So she asked *the* flight attendant to find one for her.

Ungerer and Schmid (1995: 211)

life vestやflight attendantなどは、この文章で最初に現れたところに定冠詞がついている。これは最初の文のa planeを見た時点で、読み手が飛行機に乗った時の場面設定を前提とするからである。通常飛行機に乗れば、その座席の下には救命胴衣が入っており、客室乗務員が乗客の世話をするというようなことは、前提となる場面設定の中に含まれている。従って、名詞句自体は初出でも定冠詞がつくのが自然になるのである。

現在、認知言語学の中には、このような認知的な枠が言語の構造や理解にどのように関わるかという点に関心を持つ学者もいる。この枠はフレーム(frame)とか理想認知モデル(Idealized Cognitive Model)と呼ばれている。フレームという用語は、もともと人工知能研究で使われていた用語で、Taylor (1995)では(19)のように定義付けている。⁷

- (19) frames constitute 'global patterns' of 'common sense knowledge about some central concept', such that the lexical item denoting the concept typically evokes the whole frame.

Taylor (1995: 87)

フレームのような概念は、上で見たような冠詞の問題を考える時に有効性がかなり高いと思われるが、さらに名詞が名詞を修飾する場合の解釈などにも関与

する場合がある。

(20) *alligator shoes*: “shoes made from alligator skin”

*“shoes worn by alligators” (cf. *horse shoes*)

*“shoes for walking on alligators”

(cf. *beach shoes*)

*“shoes for wearing during the alligator time”

(cf. *winter shoes*)

(20)はTaylor(1995: 91)で述べられていることを整理したものだが、*alligator shoes*という表現は「ワニの皮でできた靴」という意味であり、「ワニが履く靴」、「ワニの上を歩くための靴」、「ワニが出る季節に履く靴」という解釈はない。しかし*horse shoes*は「馬がはく靴(馬蹄)」であり、*beach shoes*は「海岸を歩くための靴」であり*winter shoes*は「冬の季節に履く靴」である。このように修飾する名詞が修飾される名詞に対してどのような意味関係を持ちうるかというのは、その名詞に関するフレームが関わっていることがわかる。

3.5. まとめ

本節では、英語学の研究によってなされてきた様々な事実観察が、英語教育の指導内容のより深い理解に役立つのではないかという立場から、具体的にどのような研究成果が学校で教えられているような事柄に関係してくるのかということ为例示した。もちろんここで示したものはごく一部にすぎない。しかし、英語のさまざまな側面の詳細な研究が行われている現在、英語教師にとって参考となる部分は非常に多いはずである。問題は、いかに教師の側が自分なりの必要性・問題意識をもってこれらの研究成果を「すくい上げる」ことができるかという点にあると思う。

4. 学校教育と「役に立つ英語」

最後に、学校で教えられる英語といわゆる「役に立つ英語」とのつながりについて簡単に触れたい。かなり昔から、「日本の学校では役に立つ英語が身につかない。6年間ないしは8年間も英語を勉強しても少しも話せるようにならない

い」といった意見をしばしば耳にする。これが単なる世間話のレベルで終わるのであれば、英語を教える立場の人間がどうこう言う筋合いのことではない。しかし最近ではこのような意見があたかも世の中一般の共通理解であるかのように見なされて、「英語教育改革論」の前提にされるような風潮が生まれてきている。そんな中で、英語教師は学校で教える英語といわゆる「役に立つ英語」との関係を、自分なりにはっきりと認識する必要がある。そもそも「役に立つ」というのがどういうことを意味するのかが曖昧なままになっている。もし、海外旅行などで買い物をするとか、道を尋ねるとかの場面で使用可能な英語という意味であれば、中学校や高等学校の生徒にそのようなことを教えても、海外旅行に行くころにはすっかり忘れてしまっている可能性が強い。また、仕事で使えるような英語という意味でも、生徒がどのような進路に行くかは千差万別であり、学校の英語の授業で対応するというのは少なくとも高校までは不可能だと思われる。それでは、学校で教えられる英語は「役に立たない英語」なのだろうか？ 基本的な認識としては、(21)に挙げた太田(1977)の意見のように、将来実際的な必要が生じたときに、その個人にとって役に立つ英語を短期間で習得するための素地を築く働きをしていると考えるべきだと思う。

- (21) 中学校や高等学校の生徒は、将来どういう方向に伸びて行くのか、どういう面で英語を必要とするようになるのか、(あるいは必要としないのであるか)分からないのであるから、これらの生徒に、限定された目的をもった「すぐに役に立つ英語」を教えようとするのは、土台無理であるし望ましいことでもない。中学校や高等学校の英語というのは、将来どういう方面にその生徒が進んでも、必要に応じて比較的短期間の訓練をすれば役にたつようになる素地を作っておくことである。その素地というのは、音組織と文法構造を、限られた数の普通に用いられる語い項目を用いて、使いこなせるようになることであり、そして聞き、話し、読み、書くという技能を調和させて発達させることである。

太田(1977: 97-8)

このような点から言えば、学校教育の英語も立派に「役に立つ英語」である。

英語教師の側も、常にこのようなつながりを意識しておくことが、授業の重点を取捨選択する際に役立つのではないだろうか。

註

本稿は、1997年7月24日に石川県教育センターで行った高等学校教員研修講座での講義に、加筆・修正を加えたものである。

1. この辺りの事情に関しては、例えばPyles and Algeo(1993: 207-10)に詳しく述べられている。
2. SweetやJespersenの英語教育観については、伊藤、島岡、村田(1982: 12-40)を参照のこと。
3. Oral Approachについては伊藤、島岡、村田(1982: 75-103)に詳しく紹介されている。
4. 機能文法については、村田(1982)などを参照のこと。
5. 認知言語学については、河上編(1997)などを参照のこと。
6. 吉田研作氏(p.c.)によれば、competition model やconnectionismなどの認知心理学の考え方を取り入れたものが第二言語習得の研究でも多くなっているとのことである。
7. 理想認知モデルは、Lakoff(1987)が言語の範疇化を論じる中で用いている概念である。河上編(1997)には概略的な説明がある。

参考文献

- Bloomfield, Leonard. 1933. *Language*. Holt Rinehart.
- Curme, George O. 1931. *Syntax*. D.C. Heath and Company.
- Chomsky, Noam. 1988. *Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures*. MIT Press.
- Declerck, Renaat. 1991. *A Comprehensive Descriptive Grammar of English*. Kaitakusha.
- Greenbaum, Sidney. 1991. *An Introduction to English Grammar*. Longman.
- Goldberg, Adele E. 1995. *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argu-*

- ment Structure*. the University of Chicago Press.
- Hopper, Paul J., and Sandra A. Thompson. 1980. "Transitivity in Grammar and Discourse." *Language* 56, 251-99.
- 伊藤健三、島岡丘、村田勇三郎. 1982. 『英語学と英語教育』英語学大系 12、大修館書店.
- 池上嘉彦. 1991. 『〈英文法〉を考える』 筑摩書房.
- Jespersen, Otto. 1909-49. *A Modern English Grammar on Historical Principles*. 7 vols. Carl Winter.
- 河上誓作編. 1997. 『認知言語学の基礎』 研究社出版.
- Keyser, Samuel J. and Thomas Roeper. 1984. "On the Middle and Ergative Constructions in English." *Linguistic Inquiry* 15, 381-416.
- Lakoff, George. 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things*. University of Chicago Press. (邦訳 池上嘉彦他訳『認知意味論』紀伊国屋書店)
- 村田勇三郎. 1982. 『機能英文法』 大修館書店.
- 岡田伸夫. 1990. 「コミュニケーションのための学校文法」『英語教育』39巻2号(1990年5月号)、27-29.
- Onions, Charles T. 1904. *An Advanced English Syntax*. Routledge.
- 太田朗. 1977. 『英語学と英語教育をめぐる』 ELEC.
- Poutsma, Hendrik. 1904-26. *A Grammar of Late Modern English*. 5 vols. Nordhoff.
- Pyles, Thomas and John Algeo. 1993. *The Origins and Development of the English Language, Fourth Edition*. Harcourt Brace.
- 佐々木昭、小泉保編. 1977. 『新英語学から英語教育へ』 大修館書店.
- Sweet, Henry. 1892-98. *A New English Grammar*. 2 vols. Oxford University Press.
- 田崎清忠編. 1995. 『現代英語教授法総覧』 大修館書店.
- Taylor, John R. 1995. *Linguistics Categorization: Prototypes in Linguistic Theory*. (2nd edition) Oxford University Press. (邦訳辻幸夫訳『認知言語学のための14章』紀伊国屋書店)
- Quirk, Randolph et al. eds. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Longman.
- Ungerer, Friedrich and Hans-Jorg Schmid. 1996. *An Introduction to Cognitive Grammar*. Longman.
- 安井稔. 1985. 『英文法総覧』 開拓社.
- Zandvoort, Reinard W. 1945. *A Handbook of English Grammar*. Longman.