

# 英語教育文法の理論

## —その主要な領域の課題—

横 田 勉

### はじめに

日本における外国語教育の一環としての英語教育を、実践的にもまた理論的にも、再編成することは現在もっとも重要な課題である。本稿はこの課題に英語教育文法の立場から取り組んだものである。すなわち英語教育文法の主要な領域を設定し、その領域における主要な課題の検討を通して、英語教育改善のための理論的背景を明確にすることを目的としたものである。

一般に教育文法の中心課題は、言語使用をあつかうことにある。この言語使用の観点に立つ英語教育文法のあつかう主要な課題は、いわゆる言語能力と言語運用とである。日本におけるこれからの英語教育においては、特に言語運用が重要な課題となる。そこで本稿では主として、この言語運用の言語観に立って、英語教育文法の理論的な枠組みを設定した。それは次の四つの領域によって構成されるものである。

#### 1.<意図と動機の領域>

人間行動の起点にある動機と意図との関連をあつかう領域である。意図を実現するために、学習者がどのような方略を選択するか、について考察することがこの領域の課題である。従来とかくおろそかにされがちであったこの領域を、言語表現形式と密接に関連づけて、それと等価なレベルにある考察対象とすることは、言語教育において重要な意義をもつものである。本稿では意図と動機の関連を検討し、それを行為関係と結びつけて検討することを主な課題とした。

#### 2.<意味の伝達様式の領域>

ことばだけですべてを説明しつくすことのできないのが、人間の言語行動の実態である。人間が自己の意図を実現するために選択する方略、すなわち意図を意味に変換すること、またその意味を適切な伝達様式に乗せること、これらをあつかうことがこの領域の課題である。本稿ではこの領域における主要な伝達様式のパターンをとりあげて、それらを意図との関連において検討することを主な課題とした。

#### 3.<行為関係の領域>

言語使用の場における言語環境の構成要素を中心に、人間の言語行動をとらえようとする領域である。その主要な構成要素は、行為を中心にしたものであり、行為主体、被行為主体、行為、行為対象の四つである。これら四つの構成要素をどのようにして特定するか、を主な課題とするのがこの領域の特徴である。

#### 4.<言語表現形式の領域>

この領域では英語教育におけるもっとも中心的な課題とされてきた言語表現形式そのものをあつ

かうことを目的とする。形式にかかわる表層構造だけでなく、意味情報にかかわる深層構造をもとりあげて、それらを行為関係との関連において検討することを、この領域の主な課題とした。

以上の四領域について、それぞれ個別に検討するとともに、各領域相互の関連を言語使用における意味の理解とその運用の観点から検討して、英語教育文法のモデルを提示することを本稿の目的とした。

## I. 英語教育文法概念

一般に教育文法概念は、教育的観点に立った言語使用のための学習文法の理論であると考えられる。以下に教育文法に関するいくつかの概念規定を紹介し、それらを総括して英語教育文法概念規定を試みることにする。

1) 「言語学を外国語教授に応用するとき、中心となる問題は、科学文法を教育文法に転換する必要が生じるということである。そのとき教育文法がどういう形のものになるか、ドリルなのか、規則なのか、あるいは両者を何とか結合した形になるのかという問題は、おそらく、学習一般の性質についてのいくつかの仮説、つまり主として言語学のものではない原理を設けることによって、決定されることになる。一方文法の内容になるもの、すなわち学習すべき事柄が何であるかを指定するのは、狭義に言語学的なものである。」<sup>(1)</sup>

2) 「教育文法は、母国語話者が文を認知したり発表したりするのと同じ能力を伸ばすことを理想として狙うものである。……明らかなことは、話者のもつ能力は、その中に、場面的に適切な言語表現を統合する能力を含んでいるということである。」<sup>(2)</sup>

3) 「教育文法は学習者にこの能力（つまり、ある任意の文を理解したり産み出したりする能力）を与えるものである。」<sup>(3)</sup>

4) 「いかなる教育文法も、利用できる限り、最善の科学文法に基づいていなければならないことは明らかである。……また科学文法・教育文法の区別は、言語能力と言語運用との区別にも関連がある。」<sup>(4)</sup>

5) 「教育文法の目的はことばの定義、図式、文章で表わされた規則などについて、比較的形式ばらない枠組みを提供し、学習者が目標言語についての知識と言語使用の能力とを獲得するのを援助することである。」<sup>(5)</sup>

6) 「言語使用を教えるとするならば、おのおの独立した文が結びついて、テキストを構成する仕方に学習者の注意を向けさせることが必要である。それと同時にディスコースにおける伝達行為を遂行するのに文が用いられるその仕方をも学ばせなければならない。」<sup>(6)</sup>

7) 「教育文法の課題はテキスト文法とディスコース文法である。」<sup>(7)</sup>

以上のように教育文法概念については、いまだ流動的であり、正確な用語規定そのものは今後の課題となっている。しかしながらおよそ次のような方向を指向していることはうかがえる。

1) 学文法に対応する、ないしはそれと区別される文法として、教育文法を設定することができること。

しかしながら二種類の文法があるということと、これら両文法の内容までが、まったく異質であって相容れないものであるということではない。両文法の内容が重なり合う場合もあることは事実である。しかしその内容がとりあつかわれる場と、そのとりあつかわれ方とは違うのである。たとえば「不定詞や動名詞を目的とする動詞および目的としない動詞」などの場合にみられる区別と用法に関する事項である。このような文法項目を、厳密な言語学的分析を通して理解することを課題とする場合には、それは科学文法の領域に関係する事項である。一方これらの動詞の実際の場面における使用について、たとえばこの動詞がことばとして、どのような場面的機能を担っているか、そしてどのような場合に、どのような全体的言語環境で有効に作用するか、などのようにことばの生きる場、条件、理由などを満足するに十分な現実の言語活動の場を考える場合には、教育文法の領域に関係する事項となる。

科学文法はその内容や分析方法が、かなり明確になっているが、それはあくまでも狭義の言語形式にのみ関与するものなのである。一方教育文法は、そのあり方や内容が科学文法と比べて、かなり不明確であるが、それはあくまでも実際の言語使用に関与するものである。このように言語形式と言語使用とが、両文法の中心的な課題である点は、前者を科学文法、後者を教育文法のそれぞれの骨子とした文法体系を考えることにつながるのである。

2) 言語使用に関する能力(言語運用)を養うことが教育文法の課題であるということ。(8)

ことばを実際の生活場面で適切妥当に使用できる能力こそ、言語教育の目的であるとする考え方は、特に最近の日本において強調されるところである。この言語使用に関する能力を目的とするという言語教育観に立って、日本における英語教育を検討してみると、特に注意しなければならない点が二つある。その一つは言語使用は「実際の人間行動の根底にある心的实在」<sup>(9)</sup>に直接つながっているという考え方を、教育実践に反映させることが、日本の英語教育には特に必要であるという点である。英語教育の主要な関心が、ともすれば表面にあらわれたことばや行動にのみ集中し勝ちである現実への反省、今日特に必要である。言語行動の根底にある人間の思考活動を、つい、ないがしろにするおそれが多分にある現実を反省することが大切である。このように考える根拠は、人間そのものと、人間の心的活動とに常に焦点を合わせておくことは、言語教育だけに限らず教育全般について妥当するもっとも重要な前提であるという教育原理に立脚するからである。

もう一つは日本における外国語教育の環境が、いわば「副次的二言語使用」<sup>(11)</sup>に相当する言語環境においてしか、一般的には外国語教育の効果は期待できないという点である。このような環境における外国語学習の目的はどこにあるのか、という根本的な課題は、これからの日本における外国語教育一般の実質的価値を問うことにつながるものである。このような事情を考慮に入れて、英語教育を考えると、言語使用の能力をどう定位するかがまず最初の課題となることがわかる。

3) 少なくとも何らかの学問分野、すなわち言語学以外の学問領域が教育文法の体系を整えるには必要であるということ。

英語教育は広義の言語教育体系に組み込まれた教育の一領域である。したがって学習という観点からの教育的価値の検討がなされなければならない。したがって英語教育においても、教科教育を

中心とした教育学が大いに関与することは経験的にもいえる。この教育学を中心とした関連諸科学の成果を融合し、それを英語教育体系の原理にすえた英語教育学を確立することが、現在の日本においては急務である。この立場から、英語教育文法体系の原理を、心理学や行動科学などの領域における成果にも求めることは十分理由のあることである。そしてこの立場から英語教育をとらえるためには、広義の言語環境における意味の理解が大きな課題となる。

人間が何らかの意図を実現するために、ことばを使用するとき、その意図を言語的意味に変換するという作業をまず最初に行う。その際にその人間の置かれた環境は、言語環境を中心とした社会的環境である。そこではさまざまな要因が意味の規制に関与する。テキストやディスコースが教育文法の主要な領域であるというとき、それは一種の社会的環境としての言語環境ととらえることができる。この具体的な例として、Hymesなどの提唱している状況の構成要素分析をあげることができる。英語教育文法の課題が、テキストやディスコースという一定の意味集合の単位をとりあつかうことにあるということは、これからの英語教育における対象領域が、従来よりも広がったことを示すものである。

言語使用を喚起する動機と、その使用が効果をもつ場や条件が存在してはじめて、人間の言語行動は実現する。このことから言語使用は社会や文化と密接な関係をもっていることがわかる。この点で言語使用は、学習者の立場からみれば、社会<sup>(12)</sup>と文化<sup>(13)</sup>の能力を身につけることにつながるのである。この能力を高めることによって、学習者は自己の知的世界の認識と知的生活を拡大することができる。そしてこの社会化と文化化の能力が発達することによって、学習者は人間として次第に発達し、成長してゆく生活体として位置づけられる。このような観点からは、外国語教育を広義の言語文化教育としてとらえる立場が明確になる。

以上の考察を英語教育文法の概念の背景として、本稿では英語教育文法を次のように定義することとする。

「英語教育文法とは、学習者が英語そのものについての理解の上に立って、社会化および文化化の能力を高めることができるような言語使用を具体化する学習方法の原理である。」

## Ⅱ. 動機と意図の領域

人間行動の起点にある動機づけについては、人間が何らかの動機づけを契機として、行動をおこすとする考え方をここでは採用する。また動機づけということばの概念については次の定義を採用する。

「すべて動機があって行動は起る」という命題は、行動が起ったからには行動主体の側に何らかの原因が存在しているに違いないという信念を表明しており、そのような原因と推測されるものを動機と呼ぶ。<sup>(14)</sup> また「行為主体の行為に与える意味づけは、その行為が自己の環境内での生存にもたらす結果を予測し、かつ期待することである。<sup>(15)</sup>

このような動機づけと動機の観点からは、すべての人間に共通の生活に特徴的な人間の目的志向的な動機に対応する行為が導かれる。そこでまず、このような生活行為を実現するための起点にあ

る動機づけをその機能の観点から検討してみることとする。一般に動機づけの機能は次のように分類される。(16)

＜初発的機能＞

行為主体を行動にかり立てる側面、いわば“動因”という観点から動機をとらえたものである。

＜志向的機能＞

行為主体の行動が、特定の環境にあって特定の対象に向って展開されることが多いが、このように行動を方向づけているものは、動機であるとする立場に立つ機能観である。そしてこの機能が作用できる環境要因が、いわゆる誘因である。

＜調整的機能＞

行為主体が目標に到達するために必要な動作を選択し、順序づけて展開する場合の機能である。

＜強化的機能＞

報酬や罰の概念に特徴的にみとめられるように、行動の結果生ずる外的効果を中心とした動機づけである。

一方人間の行動を生活体系の特質という観点からとらえると、行為主体の生活行為は慣習化された一つの循環体系としてとらえることができる。そしてこれを動機づけの次元で分類すると、およそ次のようになる。(17)

＜目標達成的次元の動機づけ＞

環境から資源（生活資材）や情報を継続してとり入れ、手段として整えるという次元での生活動機である。

＜目標達成的次元の動機づけ＞

利用しうる生活資材や用具（知識、技術、道具など）の組織化を図り、生きるという生活目標をより具体化させ、目標達成への方策を立てるという次元での生活動機である。

＜内部統合的次元の動機づけ＞

手段的適応や目標達成に必要な限りでの内部統制、組織参画、そこでのパーソナリティのコントロールなどを志向する次元での動機づけである。

＜潜在的価値維持の次元での動機づけ＞

人間の内面的水準や自我価値の維持を図ろうとする営みの次元における動機づけである。

＜緊張処理、リラクゼーション的次元の動機づけ＞

外部生活において生じたストレスを解消し、緊張をリラックスさせたいという次元での動機づけである。

以上のような次元で動機づけられた生活要求は、それぞれの生活環境の集団状況や文化状況に規制されながら△充足に必要な手段と結びついて生活行為のプロセスを展開するのである。この生活行為のプロセスは、特定のプロセスに呼応した人間の生活経験の単位を、言語と生活経験の対という形でとり出すこと(18)につながる。そのような対を人間の成長と発達の段階に応じて積み重ねてゆくという階層的なとらえ方を基底にすえたこの領域の特徴を、英語教育全般の核とすることが重

要である。ここで考察した動機とそれに呼応する意図の領域は、以上の主要な二項目（動機の機能と動機づけの次元）からの観点に、次の三点を補足したい。

第一点として、動機づけの次元でそれに伴う要求には、一次的要求と二次的要求の区分が必要であるということがあげられる。

第二点として、行動がいかに複雑に展開されたとしても、それはあくまでも動機づけの複合作用の結果であり、行動はすべて行為主体の側における動機づけの総体であるという前提に立って、行動を理解することが基本であるということがあげられる。

第三点として、意図の志向性、すなわち行為主体が外部に向かって行動を志向するか、あるいは内部に向かって行動を志向するか、という特徴を明確に区別することは、言語生活を理解する際に特に重要なことであるということがあげられる。

この領域は、動機の機能、動機づけ・意図の志向性を中心とした、行為主体の実現する行為そのものの前提になるいわば言語行動の底辺である。

### Ⅲ. 意味の伝達様式の領域

ことばの意味は無限に可能であるとも言えるが、そうした意味も言語機能の観点からはいくつかの類にまとめることができる。さまざまな意味をことばに託して、人間の言語生活は実現される。しかしその生活が何らかの特徴をそなえたパターンに帰納することができると考えるならば、言語による意図の実現、すなわちことばの意味とそれに対応した行動もやはり識別可能なパターン特徴として、把握することができるはずである。この領域では、この観点に立って意味の伝達様式という課題をあつかうこととする。この領域は、いわば言語表現形式を支える基底として機能するものであり、そのパターンは次のようなものである。

#### 1) 事実伝達の様式

この様式は単に事実を述べたり、伝えたりするものである。この様式では、話し手と聞き手の関係において、どちらの側の行動も規制されない点が特徴である。すなわち話し手の一方的な発話として実現される言語行為である。聞き手に事実を伝える場合でも、行為関係には言及しない場合に限られる。事実そのものは、未知と既知に分けられ、それらは具象的と抽象的とに下位区分される。この事実は狭義の情報と考えてよいものである。

#### 2) 願望伝達の様式

話し手の個人的な願いや望みを表出する様式である。願望は実現できない、ないしは実現できそうにないと話し手が判断した事象、現象を内容として、その実現を仮定する場合の言語的変換を指定する様式である。この様式は話し手中心であり、聞き手の行動を要求しないのが基本である。聞き手が話し手の特定の発話を聞いて、その願望の美現を目的として何らかの行為を行うとした場合には、この様式からはずされるものとする。願望の内容は、抽象的、非現実的事項にかかわるものである。この様式は話し手の自己美現の意図が他我としての自己に伝達されるものと考えられることができる。

### 3) 呪術、祈願伝達の様式

この様式は2)の願望の様式と比べると、その特徴が明確となる。すなわち2)の様式では、聞き手の存在が任意であるが、この様式では自然的、超自然的事象や現象が聞き手の位置に置かれることが前提となる。次に2)の様式では、聞き手は話し手以外の人間や、話し手自身の内に仮設定される他我としての話し手自身であるが、この様式では聞き手を人間とだけ指定する必要がない。さらに、話し手の内に仮定された自然的、超自然的事象や現象を聞き手の位置において何らかの行動を要求、または期待する点が特徴である。

### 4) 情報獲得の様式

話し手だけの関心によって、直接的に知識意見などを相手から得たい場合に採用される様式である。話し手の何かを知りたいという意図を実現するための手段として、相手の応答を前提とした意志伝達の様式といえる。聞き手に特定の行為を要求したり、言語的行動による反応を要求はするが、それはあくまでも話し手の一方的な言語行為として行われる点が特徴である。聞き手の反応によって、話し手の意図の実現が影響を受けるという点では、聞き手の反応に言語行動の主導権が移るという意味で、聞き手は話し手の立場と対等の同一レベルにある。

### 5) 感情伝達の様式

おどろきや悲しみなどを表出する様式である。この様式の特徴は、話し手中心であり、聞き手の存在は任意である。したがって、聞き手や第三者に何らかの行動を要求することは含まない。話し手の感情、情緒の表現は、話し手自身の自己実現の手段であって、仮に聞き手が特定の行為を行うとする場合にはこの様式からはずさる。

### 6) 主張、意見伝達の様式

話し手の意見や主張などを聞き手との対応関係の中で伝達し、話し手の意図を実現する様式である。その特徴は、話し手の意図や主張に対応ないしは対立する意図や主張などが要求される。話し手と聞き手の立場は対等であることが条件であり、この点で両者中心の相互伝達様式である。したがって単なる質問—応答という問答形式とは異質である。

### 7) 社会的意味伝達の様式

この様式の特徴は、聞き手や第三者の存在が前提となっていること、および社会的慣習や状況によって、ことばが場の構成要素に転換する点にある。聞き手に特定の行為を要求することはないし、情報伝達という観点もとりに得ない場合である。聞き手に言語的反応を要求することは任意であるが、話し手と聞き手の対等な立場を確認することや、話し手と聞き手の好ましい態度が最終的な目的であるという点で、両者相互の意味伝達の様式である。

### 8) 命令伝達の様式

聞き手に何らかの行動を要求して、話し手の意図を実現する様式である。この様式の特徴は、話し手中心であり、聞き手の存在と聞き手の行為を様式成立の条件とする点にある。この様式は直接的と間接的の二種類に区分されるが、行為実現の有無に関してはこの形式に含まれない場合がある。<sup>(19)</sup> 一般には要求、依頼、助言、提案などの意図を内容とするものである。

#### 9) 行為代行伝達の様式

この様式の特徴は、話し手に実行ないしは実現できない行動や、話し手が聞き手に代って実行して欲しい行為などを実現するために選択される点にある。すなわちこの様式では、何らかの行為を実現すること、およびその行為を行う主体が話し手以外の聞き手や第三者であることである。話し手の意図はあくまでも行為の実現にあるが、8)の様式と違う点は、当の行為の実現はあくまでも聞き手の任意である。したがってこの様式は命令の前段階の様式と考えることができる。

以上が人間の言語行動の基底における意図を意味に変換する際の主要なリストである。このような様式を言語機能を含めての意味伝達様式として整理することが、英語教育文法の主要な課題である。

#### Ⅳ 行為関係の領域

人間の行動には身体的行動と精神的行動がある。後者はそれが外部から観察されるものであれば、行動の類に含めるとする立場を本稿では採用する。すなわち行動は内外からの刺激に対する生活体の一連の反応のうち、直接に観察可能なものをいう。したがって、言語、思考、記憶、情動などの内的活動をも人間の行動に含まれる。(20) 言語行動はこの精神的活動に含まれるものであるが、ジェスチャーなどのように身体的活動を伴う場合もここでは考察の対象とする。言語行動が人間の社会的行動体系の下位項目であるということを肯定するためには、両者に共通にみられるはずの特徴を前提としてはじめてそれが可能となる。したがって、この言語行動とは社会的行動に体系化された文化的内容の重要な部分として、いわゆる言語文化の実質的部分を構成しているものと考えることができる。

ここで設定しようとする行為関係の領域は、まずこのような社会、文化的体系を前提にしたものである。すなわち特定の状況のもとで行われる言語行動を中心にして、行為主体やその行為主体を包むさまざまな環境要因としての言語場の構成要素を抽出することを課題とするものである。その中で特に行為関係の構成要素について考察するのがこの領域の主要な課題である。この行為関係の構成要素は<行為主体>、<被行為主体>、<行為>、<行為対象>の四つである。

<行為主体>は一般に成分分析の手続きによって特定することができる。行為主体に関するマトリックスは〔生物／無生物〕、〔動物／非動物〕、〔人間／非人間〕、〔男／女〕の四レベルにわたって分析する。この行為主体は実際の言語行動においては、発話関係の観点から被行為主体の位置におかれることもある。そして行為を行うという観点からとらえるものであるから、文法上の語(主格)とは必ずしも同一とはならないものである。

<被行為主体>は行為主体に対応すること、および言語表現形式に明示されない場合もあることが特徴である。日本人学習者にとっては、特にこの後者の場合に行為と関連して、この被行為主体の把握が困難である場合が多い。(21) この被行為主体を把握する一つの有効な方法は、多詞句消去変形を適用することによって生成されたと考える一定の変形操作を課すことである。また行為主体の場合と同じく、成分分析の手続きによる特性指定ができること、および発話行為における際の行



為主体との位置交代などが特徴である。

＜行為＞は言語表現形式では一般に動詞によって示される。それ以外の品詞によって示される場合もある。(22)さらに多くの〔be + 形容詞 + 前置詞〕の形式も行為を示す特定の動詞の役目を果たす例である。この行為の特徴パターンは〔具象的／抽象的〕、〔実現／非実現〕、〔既実現／未実現〕のレベルで一般に特定することが行われる。また行為の実質は、発話を中心として、発話前行為、発話中行為、発話後行為に三区分別される。これら三区分別のそれぞれについて、さらに継続的行為、断続的行為の二区分別がなされる。そして行為のはじめとおわりを発話行為の三区分別それぞれについて設定すると、行為の実質的特徴パターンは全部で24種類にわたって特定することができる。(23)

＜行為対象＞は行為そのものが行われる際に、その行為が指向する。ないしはその行為の帰結となる対象のことである。それはまた行為の影響または結果でもある。行為対象が言語表現形式に明示されない場合はその把握が困難である。このような場合、一つの有効な方法として、一定の変形操作を課すことがあげられる。この変形操作は行為対象だけでなく、行為主体、被行為主体、行為という行為関係の構成要素を特定する有効な方法である。(24)

英語教育文法の中心的な課題である意味の把握は、その前提に行為関係をおくことによって具体的に実現可能となる。教育文法に科学文法の成果を応用することは好ましいことであり、特にこの領域における科学文法の活用を強調したい。

## V 言語表現形式の領域

いかなる言語表現形式も、話し手の特定の意図にもとづいて、特定の伝達様式に乗せられて実現する。したがって、意味を理解するという課題は単に言語表現形式だけでなく、別のレベルにおける人間の行動を理解することにひそその解決の糸口を求めることが必要である。そのためにはすでにふれたように、その人間の置かれた広義の言語環境を検討しなければならない。たとえば“*This train is very slow*”という文について、このことを検討してみよう。

この文の意味を適切にかつ妥当に理解するためには、この言語表現の生起した環境を考えなければならない。この言語表現を実現した話し手の所属する社会集団や、その時その場における発話状況をまず検討することが必要である。さらに話し手の動機、意図、伝達様式、行為関係などを特定することが必要である。この文についてみると、それが汽車の速度についての評価ないしは感想である場合と、単なる社交上のことばである場合とに分けられる。前者の場合には、何らかの理由で汽車の速度そのものを調べるのが課題であるというような場合の発話である。したがって、そのような必要のある社会的要因ないしは必要性によって、この文の深層にある動機は一義的に、また一方的に指定することができる。発話内容が汽車の速度を話題とした評言であり、その報告であるから意味の伝達様式は事実伝達の様式である。

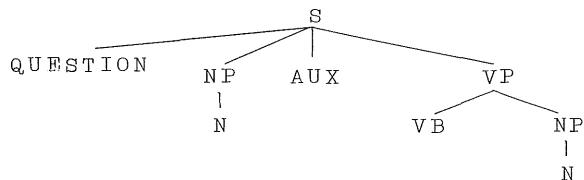
また後者の意味での発話である場合には、話し手の周囲にいる人たちと、うまく友好的ないしは社交的な雰囲気の中に、汽車の旅を続けたいという動機から出た意図の実現を志向する手段と特

定できる。このような場合には、この発話は状況的意味を担うものであり、一種の言語環境の構成要素となっている。すなわち特定の行為を伴う言語表現というよりは、むしろ場の構成要素の一つに発話の段階で転化したものである。

このように言語表現形式の含む意味作用は複雑である。この意味作用を表層構造と深層構造という二つの観点から検討することが、この領域の課題である。この観点の根底には、学習者の文法的知識に関する能力を、深層構造に含まれる意味情報を理解するために必要な能力とする考え方があるからである。行為関係の把握という観点から、以下にいくつかの基本的な構造の例をあげる。

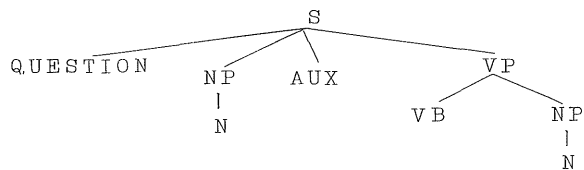
(1) AUX + S + V …… ? 型

この型は深層で Yes-no 疑問変形を課すことによって、行為関係を明確に特定できる特徴がある。基本的な構造は次の図によって示される。



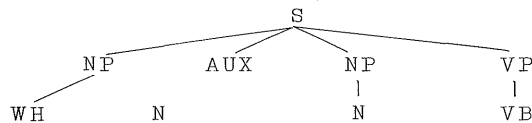
(2) WH + V + S …… ? 型

この型は深層で WH 疑問変形を課すことによって、行為関係を特定できる特徴がある。基本的な構造は次の図によって示される。



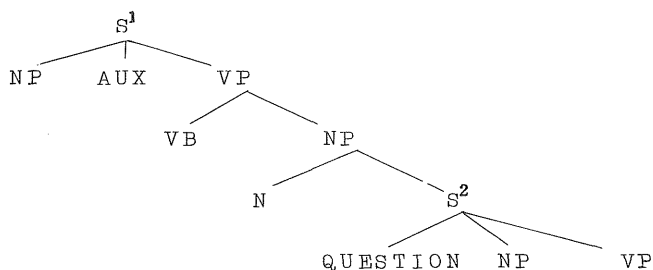
(3) WH + N + AUX …… ? 型

この型は行為関係を次の図によって示される構造によって明確に特定する特徴がある。



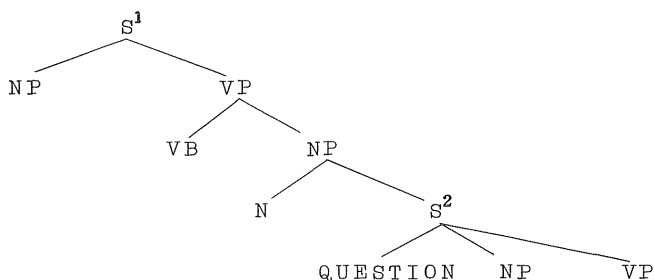
(4) S + V + WH + S + V 型

この型は深層で間接疑問変形を課された結果として実現される。この型の特徴としては、たとえば“ask”や“require”などの動詞がその目的語として WH をとる点にある。そして図で<sup>2</sup>によって示される構造の担う意味が、常に話し手の前提となっている事実を知ることができる。



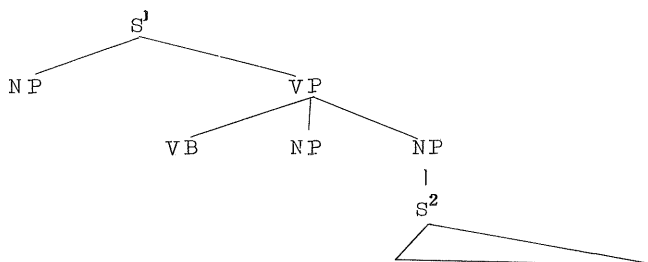
(5) S + V + WH + S + V 型

表層構造では(4)と同じ型であるが、(4)とちがって、この型に使われる動詞は、たとえば“learn”や“explain”などの類に含まれるものである。従来S + V + Oの文型として一律にとりあつかわれていたものである。S²に含まれる行為関係が、S¹に含まれる行為関係の下位の行為関係としてとらえることができる。これにより、文法的な構造を超えて、S¹とS²のテキスト性を明確に特定できる点が特徴である。基本的な構造は次の図によって示される。



(6) <+action> 動詞型

この型は一般に命令の様式を代表するものであり、直接命令文の構造も深層では間接命令文と同一構造をもつことがわかる。この型に使われる<+action>動詞は、文の後ろの部分全体を目的語とする主動詞であり、この事実から被行為主体および行為対象はS²に含まれることがわかる。行為関係を特定する基本的な構造は次の図によって示される。



(7) 社交的表現形式の特徴

この形式は表現形式に含まれている特定の語の辞書的意味によって、行為対象が特定される点に

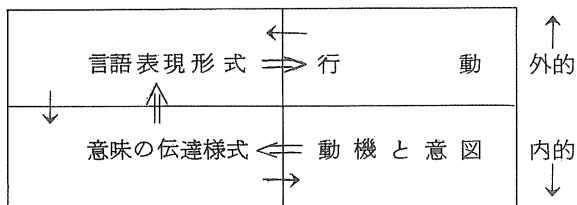
特徴がある。たとえば “Good luck”、“Cheers” さらに “Please give my best regards to your parents.”などの表現の持つ意味は、話し手が聞き手に対して与えたい、ないしは伝達したい気持（行為対象）を表明したものであり、その中心的な意味を表わす文中の主要な名詞の特性によって、この種の表現の意味は特定される。すなわち “luck”、“cheers”、“regards”などの語の素性特性を成分分析の手続きによって特定するのである。一般的な特性は次のように示すことができる。

	+ N	
< +	common	>
< -	cohere	>
< -	animate	>
< -	human	>

以上のように、この領域における中心課題は文法上の観点を行為関係に置きかえて、行為を中心に文の構造を分析する方法を具体的にあつかうことにある。単独な文のテキスト性をこのような観点から説明することは、今後大いに興味ある問題として英語教育文法の主要な研究領域となるはずである。

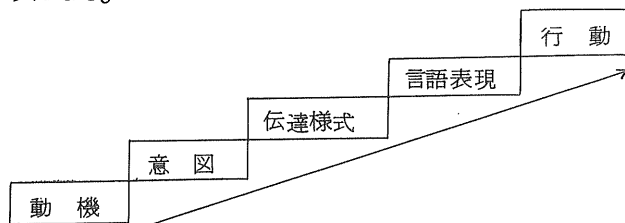
#### Ⅶ 四領域の相互関係

人間行動のプロセスは一般に＜動機＞→＜意図＞→＜伝達様式選択＞→＜言語表現形式＞→＜行動＞の順で展開する。言語教育で言語表現形式や行動を直接の手がかりとして、話し手の意図を理解しようとする場合には、このプロセスを逆にたどることによってその目的を達することができる。そこでこれら四領域の関連を次のように示すことができる。



図式で ⇒ は内的行動生起の順序、→ は外的行動を手がかりとした内的行動把握の順序を示すものとする。言語教育に限るため、＜意図⇒行動＞および＜行動→意図＞のプロセスはここでは省略する。

一方言語行動が人間行動の終点であるとする観点に立つと、そこに到達する過程の図式は次のようになる。



このような図式にしたがえば、人間の行動を特定することによって、その行動に対応する言語表現形式を選択させることができるし、また逆に特定の意図を仮設定して、擬似的場面における言語使用の実現を教育

内容とすることもできる。というのは人間の行動を、現実には活用できる言語だけによって把握することには限界があるからである。英語教育文法はこの限界を越えて、異質な社会集団に生きるさまざまな人間の行動を、予測し、より望ましい行動へと展開させるための原理を提供するものである。この意味では、特に動機と意図、および行為関係の領域は重要な役割を果たすものである。こ

これらの領域は、言語行動を説明する領域として重要であるが、それは前述の限界を越えることを可能にするという意味で重要なのである。すなわちこれらの領域は、人為的にさまざまな条件と変数操作を加えることによって、人間の言語行動を確率論的なレベルで説明することができるからである。事実にもとづく経験論的なレベルの域を越えて、英語教育文法の原理が上位体系である広義の教育の理念に呼応することをここに認めることができる。

英語教育がともすれば言語的コミュニケーション分析の手続きにのみもっぱら関与し勝ちであるのは、行動を表面的に解釈すること、およびことばの生きる場をもっぱら経験論的にのみ理解しようとすることに帰因する。英語教育においては、意味の伝達様式と言語表現形式を同じレベルであつた勝ちである。しかし人間のコミュニケーションという行動体系は、もっと広く深い環境においてとらえなければならない。コミュニケーションを言語的コミュニケーションと非言語的コミュニケーションとにわけて考え、これら二つの伝達行為に対応した様式として意味の伝達様式の領域における二通りの伝達様式を仮定することができる。英語教育文法の領域に後者、すなわち身振り言語と言われるような非言語的コミュニケーションを言語的コミュニケーションと等価にあつかうことを、その重要な文法項目として含めることが必要である。意味の伝達様式の領域が言語表現形式の領域と密接な関係にあることは当然であるが、それがまた行為関係の領域と密接な関係にあることは、このような観点からみてはじめて明確に指摘することができる。

四領域の相互関係を言語使用の中心にあるコミュニケーションという観点から検討することや単独な文の意味に係わることは、もはや英語教育文法の中心的な課題ではなくなることがわかる。単独な文の意味を、表現形式の領域で検討したように、文法構造を超えて文のテキスト性という観点からとらえることを基本として、特定の文集合における意味——意味的連続性——をとらえることが、これからの英語教育文法の中心的な課題となるはずである。動機にはじまって完全な言語表現形式となり、何らかの行動を伴って実現する人間のいわゆる言語行動体系は、直線的ディスコースおよび階層的ディスコースとなって展開する言語表現形式を通して把握することができる。それを指定するものは純粋な言語学的文法ではなくて、すでに考察したように四つの領域と特にその中の一つ、行為関係の領域である。事実やトピックは必ずしも論理的展開をなさない<sup>(25)</sup>ということなどを考えると、ディスコースを説明する重要なかぎがこの行為関係の領域を中心とした四領域、いわば純粋な言語学的文法の領域を超えた別のレベルにひそんでいることがわかる。

以上の検討を通して、英語教育文法の課題が、動機の動因や誘因、意味の伝達様式と言語表現形式および行為関係との関連のしかたなどについて、それらの分析手続きを体系的に整えることにあるということがわかった。そしてさらに言語表現形式の言語学的分析を基底とした意味解釈を課題とする従来の英語学習は、行為関係の分析を基底とした意味解釈を課題とする英語学習へと転換することが必要であるということも明らかになった。

## お わ り に

本稿ではこれからの日本における英語教育が、日本の言語文化体系を正しく理解することの上に

立って、英語文化を理解し、それを基底としてさまざまな言語文化社会に適応できる能力をそなえた人間形成を目的とすべきであるという立場に立って、英語教育文法の原理を考察した。したがって英語教育文法は、狭義の言語学的分析にもとづく英語についての知識を整理することを目的とするのではなくて、人間の言語行動全体を説明することができるようないわば行動文法体系として定位するものである。日本語と英語の文法構造や表現形式の単なる比較ではなくて、英語そのものの言語体系を文化体系の一項目としてとらえ、それを思想の伝達体系として再構成した文化文法体系の領域に含まれるもの、これを英語教育文法の実質とするものである。ことばを一種の手段とする考え方からは、このように広義の伝達能力養成が英語教育の目的であるという立場につながる。この立場からは英語教育文法は、社会言語学的言語能力を目ざす文法体系であるということもできる。

このように文法を広く解釈する根拠には、行動やことばによる人間の行為の基底には、知的生産活動が深く胎動しており、しかもその知的生産活動は特定の社会集団における文化体系の観念的分析と総合化のプロセスそのものであるとする立場があるからである。人間の言語文化体系のもつ流動的な特徴は、特定のパターンをもち、より上位の文化体系へと統合されてゆくものと考えられる。こうした流動的な文化体系の脈絡の中で、人間の知的世界の認識と拡大を目ざすという観点から、英語教育をより上位の教育体系の主要な部分として位置づけることを明確にしたい。英語教育文法は言語文化教育のスピラルな変容と深化のプロセスを人間行動という観点から特定する規範文法であるとする立場に立って、その主要な領域について考察した。しかし多くの捨象した要素のあつかりや、より総合的な文法体系への仮説検証は今後の課題である。

#### 注 および文献

- (1) A ボールドマン編、鳥居次好他訳『言語教育の基本問題』 大修館 1974. PP. 111～112
- (2) 同上書 PP. 111～112
- (3) 同上書 P. 127
- (4) Owen Thomas Transformational Grammar and the Teacher of English New York, Holt 1965. PP. 4～6
- (5) Allen, J.P.B. "Pedagogic Grammar" Techniques in Applied Linguistics The Edinburgh Course in Applied Linguistics Vol. 3. Oxford University Press 1973. P. 60
- (6) Widdowson, H.G. "Directions in the Teaching of Discourse" Corder, S.P. Roulet, E.(eds) Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics Al MAN & Paris, 1973
- (7) Roulet, E. "Linguistic Theory, Linguistic Description and Language Teaching" Applied Linguistic and Language Study Longman, 1972. P. 75
- (8) 最近の言語学研究の動向とも一致するのが、この言語使用(language in use)の立場

である。特にイギリスのロンドン大学言語学部の研究プログラムに、この言語使用の立場が具体的にとりあげられている。

- (9) Noam Chomsky Aspects of the Theory of Syntax M.I.T. Press. 1965. P. 4
- (10) 狭義の言語学的分析や研究手続きを、そのまま英語教育の内容に置き換えてしまう傾向はないであろうか。
- (11) Weinreichは、バイリンガリズムを coordinate, compound, subordinate の三種類に区分している。日本の場合は、その地理的条件によって、“subordinate bilingualism”に入るであろう。詳しくは、Weinreich, U. Language in Contact The Hague, Mouton. 1966 を参照。
- (12) 社会化とは、人が自己をとりまく一定の社会集団の成員と感情、思考、行動などの様式に関して類似性を持つようになるとともに、その社会集団の持つ規範、価値および信念体系への同調性を高め、他の多くの成員によってその集団の成員と認められるようになる過程およびその結果を意味している。同時に社会化は、社会集団にとってその集団の単なる形成維持のみならず、社会文化的な諸条件の変動に適応するように集団の機能と構造を変容させながら発展するようにはかるものである。このように人と社会集団のそれぞれの適応過程を一般に社会化と呼んでいる。——長谷川浩、岡堂哲雄編『人間関係の社会心理』金沢文庫 1974——
- (13) 文化化とは人間がその所属する集団の顕在的あるいは潜在的な生活の様式を習得し、その集団に同化する過程といえる。さらにさまざまな社会集団の間に認められる相異や類似性をも理解することにまで高められる必要がある。外国語教育はこの点で教育たり得る資格をもつといえる。
- (14) 『学習心理学ハンドブック』金子書房 1974. P. 363
- (15) 坂本二郎編『境界領域への挑戦』講談社 1970. P. 131
- (16) 『学習心理学ハンドブック』金子書房 1974. PP. 364～370
- (17) 坂本二郎編『境界領域への挑戦』講談社 1970. P. 135
- (18) ロンドン大学言語学部を中心とした研究プログラムでは、ことばが人間の思考活動を経て人間社会の文化にどのように結びついているかという観点から、人間の行動を特定の主題のもとに一つの単位としてとらえ、それをさらにいくつかの下位的分節に分け、それぞれに含まれると考えられることばを選定する作業を起点とする方法をあげている。その主な類は言語と人間、言語と社会的な活動体としての人間、などのように、ことばと人間を社会の中で有機的にとらえようとするものである。これを言語使用の初期の段階から順を追って展開してゆくという方法は、イギリスの場合は国語教育の実験の手続きであるが、日本の英語教育においても大いに参考になるものと考えらる。
- (19) たとえば従来の文法では動詞ではじまる文は一律に命令文としてとりあつかわれた。しかし、行為関係を中心にして、行為そのものの実現が可能な場合と不可能な場合とでは、文の内容は別々

のレベルにおける事項をあつかうという点で同一の類に含まれる文ということとはできない。たとえば“imagine”，“think”，“suppose”などのような動詞ではじまる文は、これらの動詞に続く文がどのような内容であっても、行為という観点からみると、単純な文法構造上の行為主体（話し手）の行為の実現は、被行為主体（聞き手）の任意にまかせられており、命令という一種の強制的な作用を伴う類に含めることには問題がある。聞き手に成立しない、ないしは成立しそうでない行為を指示するこのような文の類は、行為関係という観点からは新たに別の項目を成す文法事項としてあつかうのが妥当であろう。

- (20) 東洋他編 『心理用語の基礎知識』 有斐閣 1973. P. 38
- (21) たとえば“He went mad”や“The newspaper reads widely”などの文では被行為主体が明示されていない。
- (22) たとえば“my father's original intention of the plan”のような、いわゆる名詞構文では行為関係からは“intention”という名詞が行為を示すと解釈する。
- (23) 発話前行為とは次の8種類である。

- ①発話以前からずっと継続していた行為
- ②発話以前から断続的に行われていた行為
- ③発話以前から発話終了まで継続して行われる行為
- ④発話以前から発話終了まで断続的に行われる行為
- ⑤発話以前から発話終了後一定の時間まで継続して行われる行為
- ⑥発話以前から発話終了後一定の時間まで断続的に行われる行為
- ⑦発話以前から発話終了後無限に、しかも継続的に行われる行為
- ⑧発話以前から発話終了後無限に、しかも断続的に行われる行為

また発話中行為とは、発話開始からその発話が終了するまでの間に生起する行為であって、次の12種類である。

- ①発話開始と同時に生起し、発話終了まで継続して行われる行為
- ②発話開始と同時に生起し、発話終了まで断続的に行われる行為
- ③発話開始と同時に生起し、発話終了後も一定の時間継続して行われる行為
- ④発話開始と同時に生起し、発話終了後一定の時間断続的に行われる行為
- ⑤発話開始と同時に生起し、発話終了後も無限に継続して行われる行為
- ⑥発話開始と同時に生起し、発話終了後も無限に断続的に行われる行為
- ⑦発話の途中で生起し、発話終了まで継続して行われる行為
- ⑧発話の途中で生起し、発話終了まで断続的に行われる行為
- ⑨発話の途中で生起し、発話終了後一定の時間継続して行われる行為
- ⑩発話の途中で生起し、発話終了後一定の時間断続的に行われる行為
- ⑪発話の途中で生起し、発話終了後も無限に継続して行われる行為
- ⑫発話の途中で生起し、発話終了後も無限に断続的に行われる行為



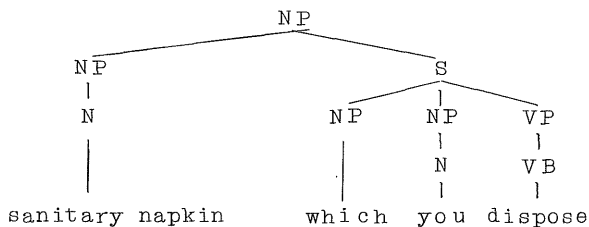
また発話後行為とは、発話が終了してから生起する行為であって、次の4種類である。

- ①発話終了と同時に生起し、その後一定の時間継続して行われる行為
- ②発話終了と同時に生起し、その後一定の時間断続的に行われる行為
- ③発話終了と同時に生起し、その後無限に継続して行われる行為
- ④発話終了と同時に生起し、その後無限に断続的に行われる行為

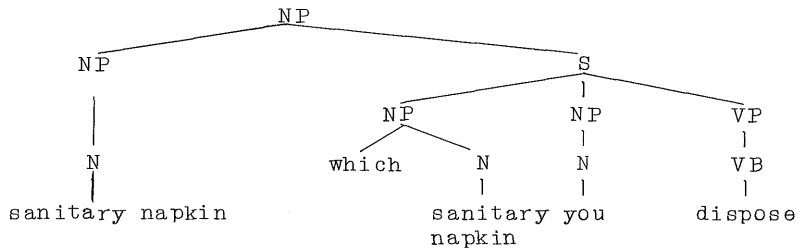
この発話後行為は、理論的には発話終了後一定の時間において後に生起する行為について、継続的と断続的とにわたってそれぞれ指定することができる。さらにまた以上の分類は、行為を起点にして発話との生起関係を指定することができる。したがって、この行為と発話との生起関係は理論的にはさらに多くなる。

- (24) たとえば “sanitary napkin disposal” というような表現における行為関係の特定手続きは次のような変形操作によって示すことができる。

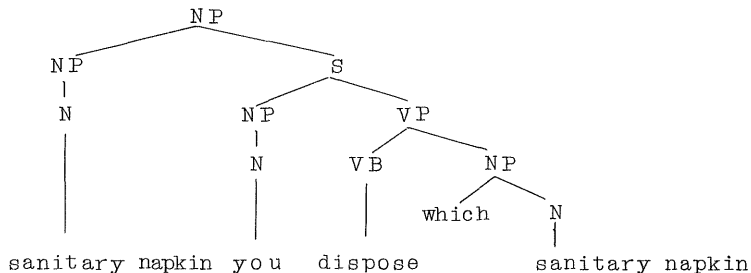
①名詞消去



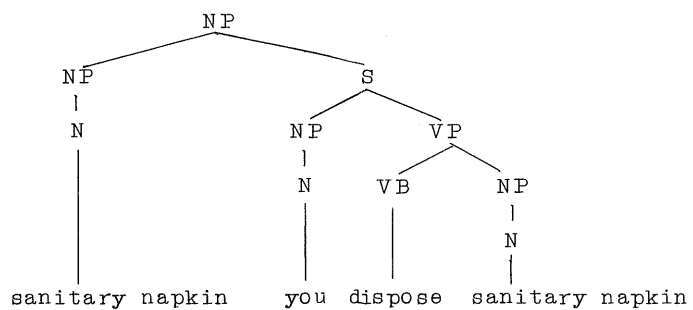
②関係節文の移動



③関係代名詞導入



④深層構造



- (25) Hinds, J. Aspects of Japanese Discourse Structure  
 Kaitakusha, Tokyo. 1976. P. 95