

変形文法を英語教育に応用する場合の問題点

大 上 寛 親

Hirochika OUE :

Some Problems in Applying Transformational Grammar to Teaching of English

戦後の英語教育の大きな特徴はアメリカ構造言語学にもとづく教授理論や教授技術を大幅に取り入れ、それまでの音声面軽視の傾向に帰因する英語の口頭による運用の不十分さを是正しようとしたことである。音声面を軽視した英語教育が正しい方向を向いていないということは特に戦後になって英米人との接触が多くなってからわかったことではなく、それ以前に H. E. Palmer が強調しており、更にさかのぼって大学南校¹の規則の中にも「正則」と「変則」のことばがあり、音声面から始めるのを「正則」とし、訓読解意を主体としたものを「変則」としていることからみても、ずっと前からわかっていたことがうかがえる。このように音声面の重要さはわかっているにもかかわらず、学校における英語科教育ではずいぶん長い間、読解と文法を主体とした教育が行なわれていたことは事実である。Oral Approach やそれに類する教授法や教授技術が多くの学校で取り入れられるにつれて、音声面の訓練も以前より大幅になされるようになり、その効果も報告されている現在、更に新しい言語理論として変形文法が登場し、この新理論を英語教育に応用しようとする試みがなされている。変形文法の理論はたしかに画期的なものであることは間違いないことであり、新しい言語理論が発見されれば、それを言語教育、特に外国語教育に応用しようとする試みがなされることは至極当然なことである。しかし、ここでわれわれが考えてみなければならないことは、あるモデルの文法体系が、それがどんなモデルであるにせよ、そのまま全部、なまのままで、外国語教育に利用できると思われるわけにゆかない、ということである。更に考えてみなければならないことは、前述の戦後の新しい言語観にもとづく教授法が、いわゆる言語運用(performance)ということを中心に押し出しているのに対し、変形文法を応用した教授法は言語能力(competence)²の養成ということを大きな目標として掲げることになるであろう、ということである。言語能力の養成ということは言語教育上当然考えなければならない大切なことであるが、変形文法そのものが言語能力の養成

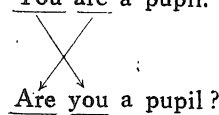
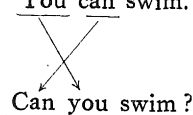
1. 東京大学の前身。1869年にそれまで開成所と呼ばれていたのが大学南校と改称された。同校規則第七条に「諸生徒を正則・變則の二類に分ち、正則生は教師に従ひ韻學會話より始め、變則生は訓読解意を主とし、教官の教授を受くべき事。」とある。

2. ここで用いた competence と performance は N. Chomsky : *Aspects of the Theory of Syntax*, P. 4 で定義されている意味である。すなわち前者は the speaker-hearer's knowledge of his language, 後者は the actual use of language in concrete situations の意味である。

にどのように役立つか、ということになると多くの疑問が残る。幼児が言語を習得してゆく過程やメカニズムはまだ解明されていない。変形文法は話者・聴者が習得し、実際の言語活動に使用している規則体系を決めてゆくのであるが、われわれ人間はこれらの規則を意識しながら言語を使用するわけではなく、脳細胞相互間に無意識のうちに配線された装置を刺激に応じて用いているのである。よく引用される比喻であるが、言語習得は歩行能力の習得に似ていると言われる³。われわれは幼児のとき、どのようにして歩くことをおぼえたのかはわからない。しかし歩行する場合に必要な平衡感覚とか筋肉の動きなどに関する科学的分析は可能である。そのメカニズムを意識しなくても歩行は可能であるし、それを知識として知ったからといって、歩き方が上達するというものではない。

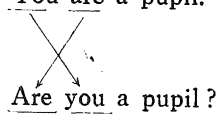
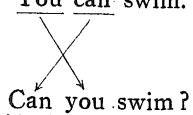
変形文法の根底になる言語観によると、それぞれの文はその文の意味決定をする深層構造を持っており、それが適当な変形規則の適用を受けて表層構造となり、更に音韻規則あるいは書記規則によってわれわれが聞き、話し、読み、書く現実の文となる。したがって、変形文法を英語教育に応用するには、まず基本文を設定して、それを深層構造まで掘りさげて考え、それがどのような変形規則の適用を受けて、どのような文（表層構造）になるかを明らかにするという方法をとることになるであろう。これを従来の方法と比較してみると、深層構造を考える点が大きな特徴となっている。従来の教授法でも基本文（あるいは基本文型）にある種の変化を加えることによって別の文を作り出すというやり方が部分的ではあるが用いられていた。たとえば、疑問文や否定文は平紋文や肯定文を変形することによって作り出すという手順がとられたが、深層構造という考え方はなされなかった。すなわち、従来の方法と、深層構造を考え変形文法的方法を比較すると概略次のようになる。

A. 従来の方法

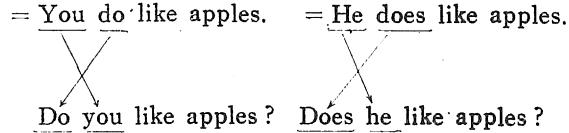
(1) You are a pupil. You can swim.



(2) You like apples. He likes apples.
Do you like apples? Does he like apples?
 付加 付加 消去

B. 深層構造を考えた方法

(1) You are a pupil. You can swim.



3. C. C. Fries: *Teaching & Learning English as a Foreign Language*, P. 2

(2) You like apples. He likes apples
 = You do like apples. = He does like apples.

Do you like apples? Does he like apples?

上記のうちA(1)とB(1)はどちらも同じである。もっともB(1)は概略

$$\left(\begin{array}{l} Q + \text{Nom} + \text{Tn} + \text{be} + X \\ Q + \text{Nom} + \text{Tn} + \text{Modal} + X \end{array} \right) \Rightarrow \left(\begin{array}{l} \text{Tn} + \text{be} + \text{Nom} + X \\ \text{Tn} + \text{Modal} + \text{Nom} + X \end{array} \right)$$

となるのであるが、教室ではこのような示し方はできないので、実際の取り扱いでは両者は同じことになる。A(2)とB(2)について考えると、教室で生徒に説明する内容は要約すると大体次のようになる。

A(2)の場合

1. 文頭に Do を付加する。
2. 動詞に三人称, 単数, 現在を表わす s があるときには, それを削除して, そのかわり文頭の Do を Does にする。

B(2)の場合

1. 動詞の中に do または does が含まれていると考える。

You like apples. = You do like apples.

He likes apples. = He does like apples.

2. この do または does を be 動詞のときと同じように, 主語と入れかえる。

この二つを比較してみると, Aでは「do の付加」と「s の移動」という作業であるのに対してBでは do, does の問題は深層構造を考える段階で処理し, 疑問変形では「入れかえ」という作業に統一している。このことを生徒がおかす可能性のある誤文について考えてみよう。

He likes apples. という文を疑問文に変形するときの誤謬の種類は次の四つである。

- (i) *Likes (または Like) he apples?
- (ii) *Do he like apples?
- (iii) *Do he likes apples?
- (iv) *Does he likes apples?

(i)は頻度のあまり高くない誤文と思われる。この誤りはA, Bどちらの観点からみても, be 動詞(あるいは助動詞)と一般動詞の区別ができなかったために生じたものである。

(ii)はいわゆる三人称, 単数, 現在を表わす s に失敗したものであるが, これを防止するのにAとBのうちどちらがより強力であるかということになると, どちらも同じ力しかないと断ずるほかはない。すなわち, どちらの方法をとるにしても, 疑問文以前の問題である s の

意味までさかのぼった誤りである。

(iii)はAの観点からすると、「do の付加」はできたけれども、「s の移動」に失敗したものであり、Bの観点からすると、「入れかえ」には成功しているが、その前の段階の深層構造の決定に失敗したものである。すなわち、likes = does+like とするところを、do likes としたために生じた誤文ということになる。これを防止するのにもA、Bのどちらか一方が他方より強力な効果を持っているとは言えない。どちらにしても likes の s を do に担わせるという作業に変わりはないのである。前者では表層構造において、また後者では深層構造において s を操作するのである。したがって、唯一の異なる点はその考え方にあるといえる。前者では s が do のほうに現われて does になると考えるし、後者ではもともと does like として存在しているものとする。言語学的考え方に従えば、後者のほうが妥当であるかも知れないが、生徒にとっては、どちらも同じ知的操作なのである。

(iv)はAの観点からすると動詞の s を移動させたにもかかわらず、その移動に伴う削除に失敗したために生じた誤りであり、Bの観点からしても同じことが言える。すなわち、深層構造を考えるときに likes = does like とすべきであるのに不注意にも likes の s を削除しなかったのである。

以上のように比較してみると、新しい方法であるBのほうが従来の方法であるAよりも効果的であるかどうか疑問である。しかも、Bによると深層構造を考えるときに、He does like apples. のように主として強調の場合に用いる特殊な文を導入したり、場合によっては表層構造を導く過程において実際には用いない文を取り扱うということを敢えてしなければならないことになる。

命令文を指導する場合、Aux 部分に do が存在すると考える方法をとれば、概略次のような指導過程をたどるものと思われる。

You do+close the window.

Do+close the window. (You を delete する)

Close the window. (Do を delete する)

従来の方法では単に You を削除すればよいのであるから、二度手間になる。したがって深層構造において do が存在するという考え方を一貫して用いるということが果して初心者にとって適切なことであるかどうか疑問である。またbe 動詞を含む文を命令文に変形するとき

$$\text{You} + \text{Tn} + \text{be} + \text{X} \Rightarrow \text{Be} + \text{X}$$

と考えられるが、Tn+be の部分をどのようにして生徒に示すか、さらにまたその否定文が Be not ... とならないで、Don't be... となるのであるということとをどのような過程をたどって指導するかなど多くの問題が残されている。⁴

4. 従来の方法であれば、(1)主語の You を削除する、(2)動詞は原形を用いる、(3)否定のときは動詞の種類に無関係に Don't を用いる。という三つの規則で示される。

受動態の文の生成に関しては、変形文法でもまだ論じつくされていないが、能動態を核文にして、それに適当な受身変形を加えることによって生成されるという考え方が有力である。⁵ その受身変形は概略

$$NP_1 - Aux - V - NP_2 \Rightarrow NP_2 - Aux + be + en - V - (by + NP_1)$$

のようになる。ここで考えなければならないことは能動態を機械的に受動態に転換する習慣が形成されてしまうことである。そのため、従来もそうであったが、「受動態があたかも能動態の文を表現する もう一つの方法であるかのごとく」⁶ 考えるようになる。能動態と受動態は「意味内容は同じで、表現がちがう」⁷ という考え方には多くの難点がある。そのいくつかを挙げてみると次のようになる。⁸

(1) 意味上の不对応を生じるもの

能動態の文に受身変形を働かせて、受動態の文を生成したとき、意味の上で対応しない文が生成されることがある。

- a. Everyone in the room knows at least two languages.
- b. At least two languages are known by everyone in the room.

自然な解釈からすれば、a の文の two languages はその部屋にいる各人が知っているそれぞれ異なった二か国語であり、b の文では各人共通の二か国語ということになって、態を転換したためその意味が保持できなくなっている。

- a. He met her at the station.
- b. She was met by him at the station.

上例は meet という述語動詞を持つ文を機械的に受動態にしたものである。この動詞は「会う」という意味に用いられると相互的行為を表わすので受動態に用いるのはまれであるが、「出迎える」という意味に用いられるときには当然受動態にもなる。したがって、a は彼が彼女を出迎えたという意味もあるし、たまたま駅で出会ったという意味にもなり、さらに会う場所を駅にすることを取りきめておいて落ち合ったという意味もある。しかし、b は彼女が駅で出迎えをうけたという意味だけに用いられるのが普通である。

5. N. Chomsky : *Syntactic Structures*, P. 77 ff.

6. W. S. Allen : *Living English Structure*, P. 284

A great deal of harm has been done by teaching the passive voice as if it were merely another way of expressing a sentence in active voice.

7. 長谷川克哉ほか『変形文法と英語教育—実践と記録編—』P. 208

8. 詳細は大上寛親『英語における受動態表現の指導について』参照

- a. They shut the door at six when I went by.
- b. The door was shut at six when I went by.

a は私が六時に通りかかったときドアを閉めるという動作が行なわれたことを意味し、b は私が六時に通りかかったときにはドアはすでに閉まっていた状態にあったことを意味すると解するのが普通である。

(2) 表現上不自然になるもの

客観的意味に変動がなくても、態をかえることによって、不自然な、むしろ奇妙な表現になってしまう例が少なくない。次の例で b のほうがそれに該当する。

- a. Mary can speak Japanese.
- b. Japanese can be spoken by Mary.
- a. He likes baseball.
- b. Baseball is liked by him.

このような例は枚挙にいとまがないが、奇妙とまでは言えないまでも、全く等価であるとは思われないものもある。

- a. You are respectfully requested to take off your hats.
- b. We respectfully request you to take off your hats.

いくら respectfully という副詞が用いてあるとはいえ、b の表現は文調が堅くなり命令的になるので、この場合は当然 a の表現が適切である。

(3) 非文法的文を生成するもの

受動変形を適用して受動態を生成したとき、しばしば非文法的な文を生じることがある。次の例の b がそれである。

- a. They helped each other.
- b. *Each other was helped (by them).
- a. She killed herself.
- b. *Herself was killed by her.

変形文法の考え方によれば、「この変形操作 (i. e. 受動変形) が適用できない構造体はすべて

—すなわち受動態にできない文はすべて、他動詞を含んでいない⁹とするが、NP₂が相互関係を意味する each other のごときものや、再帰目的でないときには、help も kill も当然受動態になる。機械的な操作に流れるとこの区別ができなくなる。

受動変形は当然可逆性を持っていると考えられるから、受動態から能動態の文を作るためにも利用されるであろう。この場合にも次のような非文法的な文が生成されるおそれが多分にあるものと思われる。

- $$\left\{ \begin{array}{l} \text{a. He is said to be rich.} \\ \text{b. *They say him to be rich.} \end{array} \right.$$

受動変形を利用して態を指導するとき、以上述べたような不都合が生じることをどのようにして防止するかという問題が依然として残されることになる。

次に FOR-TO 変形について考えてみよう。この変形は二つの文 S₁, S₂ を組み合わせて一つの文にするとき、S₂ を for~to~の枠にいれて、適当な変形操作を行なうもので、主として不定詞の指導に用いられる。伝統文法では主語と述語動詞を一組しか持たない文は、不定詞の有無にかかわらず単文 (Simple sentence) と称するが、変形文法の考え方では不定詞を含む文は二文 (あるいはそれ以上) が結合して生成したものとみる。この考え方に従って、I like to play tennis. という文を指導するとすれば、概略次のような手順を用いることになるであろう。

- $$\left\{ \begin{array}{l} \text{S}_1 = \text{I like it. (it = S}_2\text{)} \\ \text{S}_2 = \text{I play tennis.} \end{array} \right.$$

For~to~の枠を用いて、S₁ と S₂ を結合すると

I like for me to play tennis.

I like for to play tennis. (重出要素消去)

I like to play tennis. (付随変形による記号消去)

また S₂ の主語が S₁ の主語と異なるときには重出要素消去は行なわれない。例えば、目標文が I want you to come here tomorrow. のようなものであれば概略

- $$\left\{ \begin{array}{l} \text{S}_1 = \text{I want it.} \\ \text{S}_2 = \text{You come here tomorrow.} \end{array} \right.$$

S₁+S₂ = I want for you to come here tomorrow.

9. P. Roberts: *English Syntax* 黒田巍訳, P. 158 () 内筆者

I want you to come here tomorrow. (動詞直後記号消去)

のような手順になる。たしかに for~to~ の枠を用いて二文を結合することは不定詞を含む文の生成過程を説明するのに非常に便利で合理的であることは間違いないように思える。

FOR-TO 変形は更に発展して、使役動詞や感覚動詞を含む文をも生成する。もちろん、この場合には to を消去する規則が加えられねばならない。たとえば、My mother made me clean the room. という文が目標文であるとすれば、その過程は概略

$$\left\{ \begin{array}{l} S_1 = \text{My mother made me.} \\ S_2 = \text{I cleaned the room.} \\ \quad \quad \quad \parallel \\ \quad \quad \quad (\text{did clean}) \end{array} \right.$$

$S_1 + S_2 = \text{My mother made me for me to clean the room.}$

My mother made me for to clean the room. (重出要素消去)

My mother made me to clean the room. (動詞直後記号消去)

My mother made me clean the room. (to 消去)

のようになる。¹⁰

このような指導過程をとると、たしかに構文そのものの説明には適しているかも知れないが、生徒が従来感じていた困難点の解決に果して役立つものかどうか。まずその困難点を明らかにするために、FOR-TO 変形に該当する文型を従来の学校文法の立場から分類すると、

- (1) 動詞の目的語になる名詞不定詞
- (2) want, tell, ask など + O + 不定詞
- (3) 使役動詞 + O + 原形不定詞
- (4) 感覚動詞 + O + 原形不定詞又は現在分詞又は過去分詞
- (5) S + V + O + C の文型¹¹

となる。以上のことを実際に教室で指導する場合に生徒が最も困難を感じてきたのは「どの動詞がどの文型に用いられるか」ということである。(1)~(5)のそれぞれについて考えてみると

- (1) どんな動詞が不定詞を目的語としてとるか。
- (2) どんな動詞が V + O + 不定詞の構文を形成するか。
- (3) どんな動詞が使役動詞として用いられるか。

10. FOR-TO 変形は形容詞不定詞や副詞不定詞の生成にも用いられる。たとえば、We have some water. We drink some water. の二文から We have some water for us to drink some water. となり、重出要素や記号を消去して、We have some water to drink. となる。また、I went to the station. と I saw my uncle. の二文から I went to the station for me to see my uncle. を経て I went to the station to see my uncle. を生成する。さらに、S + V + O + C の文型も生成する。注11参照。

11. 「to が消去されると、be も付随して消去される。」という規則を加えて、I made her. と She was happy. から I made her for her to be happy. を経て I made her happy. を生成する。

(4) **どんな動詞が感覚動詞として用いられるか。**

(5) **どんな動詞が S + V + O + C の文型を形成するか。**

ということが最大の問題点である。したがって、従来の教授法では動詞を中心とする文型としてこれらのことを扱う傾向にあった。変形文法に基づく指導法ではすでに述べたように文の生成過程をたどることによって、これらの文型を理解させるということになるのであるが、生徒にとっては過程そのものは理解できても、どの動詞がどの生成過程をとるのかということが依然として困難点として残されることになる。それが解決しないと、間違っただ動詞を FOR-TO 変形にかけて、たとえば

$$\begin{cases} S_1 = I \text{ finished it.} \\ S_2 = I \text{ read the book.} \end{cases}$$

$S_1 + S_2 = I \text{ finished for me to read the book.}$

$I \text{ finished for to read the book.}$

* $I \text{ finished to read the book.}$

のような誤文を生成するおそれがある。

動詞によっては THAT 変形をひき起こすものも多くある。これは FOR-TO 変形とよく似ていて、for~to~の枠に入れるかわりに that+S₂ とするのである。動詞の中にはどちらの変形を適用しても正しい文が生成されるものもあるが¹²、どちらか一方しか適用できないものもある。これらの動詞もはっきり区別して記憶されねばならない。さもないと、

*He suggested me to leave early.

*I said him to be rich.

*I want that you will come here tomorrow.

のような文を生成することにもなりかねない。ここにおいてもやはり、正しい文を生成するためには、先に述べたと同じように個々の動詞の特性の習得という大きな困難点を生徒の意識的な記憶に委ねなければならない。

深層構造から表層構造までの生成過程を正しくたどるためにはどうしても順序を守った手続きが必要となってくる。すなわち、ある程度アルゴリズム化された方法をとることになる。この方法は生徒を正しい路線の上ののせて脱線することなく目的地に到着せしめるのに非常に良い方法である。しかし、ことばの習得を数学の問題を解くのとどのように扱ってよいものかどうか。また正しい路線をどの生徒にも無理がないように敷設するにはどのような注意が必要か、

12. たとえば think など。I think it. The boy is honest. から FOR-TO 変形にかけると I think the boy (to be) honest. が生成され、THAT 変形にかけると、I think that the boy is honest. が生成される。

などの問題が残されている。「英語の授業改造」から、I know the boy. The boy likes music. という二つの文を関係代名詞を用いて一文にするための操作手順を例にとると、¹³

- ① どちらを挿入文にするか、決める (The boy whom I know likes music にするか、I know the boy who likes music にするか)
- ② 挿入文に決まった文を、母型文 (土台文) のどの語の位置に入れるか決める。そのため2つの文を重ねてみる。
- ③ 母型文の重なった語のあとに挿入する。
- ④ 挿入文の重なった語を who, whom, whose のどれにするかをきめる。そのために、その重なった語が、「だれが?」にあたるか、「だれを?」にあたるか、「だれの?」にあたるか調べる。
- ⑤ who——が決まったら、重なった語を who——にかえ、挿入文の文頭に出す。
- ⑥ この書きかえられた文を、③で指定された母型文の挿入箇所に挿入する。これで出来上がり。

となる。これだけの操作を、どれも省略することなく、しかも順序を間違えることなくやらねばならないことは生徒にとって決して容易なことではない。ややもすると関係代名詞の本質から眼をそらし、この手順の暗記に走るものもでてくるかも知れない。しかも、この操作には生徒自身の考えにもとづいて決定しなければならないことが含まれている。生徒の考えがもし間違っていたとしても、それをチェックし、訂正する装置はこの中には含まれていない。たとえば、①で挿入文を決定するときに、The boy whom I know likes music にするか、それとも、I know the boy who likes music にするかということは生徒の適確な判断に委ねられていて、たとえその判断が逆になっていたとしても、②以下の手順は何の支障もなく行なわれて誤った文を生成してしまうことになる。その上、その判断にはある程度関係代名詞の心得が必要である。関係代名詞が指導目標であるのに、その指導手順の中に関係代名詞の心得を必要とするものが含まれていることになる。このような弊害を脱するためには完全に用意周到なアルゴリズム化とそれに沿った思考方法の養成が必要となるが、中学生や高校生の英語教育において、あたかも数学を解くような思考方法がどのような効果をもたらし、どのような影響を及ぼすであろうか。従来の英語教育ではややもすると文法教育 (どのような種類の文法であれ) に流れ過ぎ、言語活動からの逸脱がみられたが、前車の轍を踏むようなことにはならないだろうか。

変形文法を従来のいわゆる伝統文法と比較したとき、大きな特徴の一つは文の生成を説明していることである。先に述べたように、あらゆる文型をその生成過程通りに指導してゆくことは言語教育上妥当であるとは思われないが、文型によっては利用したほうが効果的であると思われるものもある。従来の Oral Approach などによく用いられている指導技術に pattern-

13. 大沢俊成ほか『英語の授業改造』PP. 53~54.

practice なるものがある。これは文構造のパターンを口頭でドリルするものであるが、いわば出来合いの文を substitution, conversion, expansion などの手法を用いて習慣化してゆくものである。そして暗黙のうちに（特別な説明を加えることなく）言語能力の養成をねらっているものと言える。われわれは種々雑多な言語データから言語能力を得るものであり、特別な組織的な言語能力の説明を要するものではないので、この方法を用いるのもたしかに一つの行き方である。しかし、われわれが指導する生徒は幼児ではなく、すでに思考方法が理論的になっていることを考えると、適当なところで適当な文生成の過程を、理論的とは言わないまでも、ある程度組織的に指導してやることも重要なことである。

たとえば、

- (a) I saw him cross the road.
 (b) I saw him crossing the road.

の二文の意味の相違を説明するときに、単に(a)は動作を表わし、(b)は状態を表わす、と解説して生徒の記憶を要求するよりも、

$$\begin{array}{l} \text{(a)} \left\{ \begin{array}{l} S_1 = \text{I saw him.} \\ S_2 = \text{He crossed the road.} \end{array} \right. \\ \text{(b)} \left\{ \begin{array}{l} S_1 = \text{I saw him.} \\ S_2 = \text{He was crossing the road.} \end{array} \right. \end{array}$$

の二文の結合になることを解説してやれば、それぞれの意味がよりはっきり理解される。理解を伴わない記憶よりも理解を伴った記憶のほうが確かであることは言うまでもない。

次に、非常に極端な例かも知れないが、生成過程一辺倒になっては都合の悪い例を挙げよう。日本人の生徒に英語の形容詞（うしろの名詞を修飾する場合）を指導するのに、その生成過程から理解させるとしたらどうなるであろう。当然次のような変形規則を応用することになるはずである。

$$N_{matrix} + N^e = N_{const} + N^e \text{ のとき}$$

$$Det + N_{matrix} + N^e (+ Det + N_{const} + N^e + be + Adj) \implies Det + Adj + N_{matrix} + N^e$$

(N_{matrix} は母胎文の N , N_{const} は挿入文の N , N^e は数の形態素を表わす)

したがってその手順は、

1. *Be + Adjective* を持つ文 (S_2) を母胎文 (S_1) の N のうしろに挿入する。
2. 重出要素である S_2 の N , 及び *be* が削除される。
3. *Adjective* が修飾する名詞の前 (S_1 の N の前) に移動する。

となる。この手順に従って、The young man saw the girl. という文を指導しようとする

概略次のようになる。

$$\left\{ \begin{array}{l} S_1 = \text{The man saw the girl.} \\ S_2 = \text{The man was young.} \end{array} \right.$$

1. The man (the man was young) saw the girl.
2. The man young saw the girl.
3. The young man saw the girl.

少なくとも日本語を母国語としている生徒に対しては、このような面倒な生成過程を忠実にたどる必要はないばかりでなく、かえって無用の混乱を招くことは明らかである。また教材の配列という観点からしても、「be+形容詞」, 「挿入文を含むもの (Complex)」, 「形容詞+名詞」の順になるので、日本人生徒には難から易へ進むという逆の順序になってしまう。

どんな言語であれ、われわれ人間が用いる言語には **creative** と言える特質がある。オウムは人間の言語を発することができるが、それは教わったものだけに限定され、チンパンジーなどのような高等動物は訓練されれば人間のことばの意味を理解するようになるが、これも教えられたものだけに限定される。習得したものを基礎にして、いわゆる類推による作文をすることはできないし、そのようにして作られた文を理解することもできない。それに対して人間はある文型を習得すると、それから類推して今まで自分が聞いたことも話したこともない文を生成したり理解したりする能力を持っている。すなわち、われわれは生まれながらにして言語能力をそなえているのである。しかもこの能力はある特定の言語に限定されない普遍的なものである。言語を研究する場合なら、普遍的な言語能力を普遍的であるという理由で考慮に入れないうまく利用しながら指導するほうが効果的である場合が多いのではなからうか。画期的な言語理論である変形文法も実際に教室で英語教育に応用するにあたっては、その取り扱い方や取捨選択などの問題点が未解決のまま残されている。

参 考 文 献

- Allen, W. S. *Living English Structure*. London : Longmans 1947
- Chomsky, N. *Syntactic Structures*. The Hague : Mouton & Co. 1957
- Chomsky, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass : The M. I. T. Press 1965
- Fries, C. C. *Teaching & Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor : The University of Michigan Press 1948
- 長谷川克哉・石上守男・大野三郎『変形文法と英語教育 実践と記録編』明治図書 1970
- 大上寛親 *Generative Practice in Teaching English*. 島根大学教育学部紀要(教育科学)第3巻 1970
- 大上寛親 『英語における受動態表明の指導について』篠原実教授退官記念表現論集 表現研究会 1970
- 大沢俊成・駒林邦男・佐々木達夫・福士俊朗 『英語の授業改造』 明治図書 1967
- Roberts, P. *English Syntax : An Introduction to Transformational Grammar* (translated by Takashi Kuroda) Kaibunsha 1967
- 桜井役 『日本英語教育史稿』文化評論 1970
- Thomas, O. *Transformational Grammar and the Teacher of English*. New York : Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1967